國立臺灣師範大學國際與社會科學學院華語文教學系

碩士論文

Department of Chinese as a Second Language

College of International Studies and Social Sciences

National Taiwan Normal University

Master Thesis

跨文化溝通能力導向華語交換生課程設計：針對荷蘭大學生之個案研究

Curriculum Design on Intercultural Communicative Competence for Exchange Students of Chinese Learning: A Case Study of Dutch University Students

游佳瑀

Yu, Chia-Yu

指導教授：曾金金 博士

Advisor: Tseng, Chin-Chin, PhD

中華民國 111 年 7 月

July 2022

謝辭

總算通過論文口試，到現在仍有種不真實的感覺。在寫作過程中，經歷了好幾回「找到有興趣的主題、嘗試蒐集資料、寫不出結果」，彷彿在迷霧當中尋找一條出路。

由衷感謝曾金金老師耐心地指導，在我感到迷惘時，指引方向並給予建議，無論時差、疫情等情況，老師都在百忙之中抽空給予指導，讓我能夠順利完成論文。特別感謝口試委員方麗娜老師與黃雅英老師的肯定與專業建議，讓我的論文更臻完善。我也真心感激三位研究參與者的積極參與，我們在過程中得到了許多珍貴的發現與心得。

此外，也十分感謝能與挪威奧斯陸大學的林老師與王老師、荷蘭萊頓大學的王老師、章老師、楊老師與林老師共事，我從這兩次寶貴的海外實習經驗中得到了許多啟發。當然，也要感謝在海外實習期間所遇到的學生們帶給我的教學成就感與各種經驗學習。

最重要的是，謝謝家人們在我完成碩士學位過程中的支持，讓我無後顧之憂。最後，謝謝起芳幫我校對；謝謝力旋和秋晴，在寫論文期間一路上與我互相監督與打氣，恭喜我們，終於要畢業了！

摘要

本研究以荷蘭籍大學生為研究對象，旨在針對其赴臺交換時，所需具備之跨文化溝通能力為研究導向，提出赴臺交換前預備課程設計，使其具備在臺期間與當地人跨文化交流所需之語言與跨文化能力，有效利用海外交換期間，增加口語練習機會並與當地人進行深度交流。跨文化溝通能力強調的是與不同語言和文化背景者溝通的能力，能夠將文化「知識」、「態度」結合外語能力以適當的溝通模式交流，並具備反思自身與他人文化的「批判性文化意識」以及學習新的語言與文化知識之「技能」。本研究透過分析荷蘭籍學生赴臺短期交流情形、荷蘭大學的華語與文化課程設置現況與荷蘭籍大學生來臺個案研究，探討目前在臺交換之荷蘭籍大學生於赴臺交換前的語言與文化學習背景與需求、與中文母語人士的交流情形，以及在臺的華語使用情況、與當地人的交流互動情形，再依據個案研究對象於在臺期間對日常生活中行為文化的觀察所撰寫之每週生活紀錄與訪談內容，歸納出符合荷蘭籍大學生華語學習需求並具真實性、文化差異性、話題性和具當代性的日常行為文化主題與情境，分別為：餐飲行為文化、宗教行為與態度、社群媒體的使用與符號、行為慣例與禮儀文化、學習態度及休閒生活。最後綜合現有文獻與研究結果提出適用於荷蘭籍大學生赴臺交換前預備課程之設計與教學範例，以培養跨文化溝通能力以及日常對話能力作為荷籍交換生來臺前之學習目標，以期提升在臺交換期間之跨文化溝通能力。

關鍵字：跨文化溝通能力、海外交換、跨文化適應、課程設計、華語教學

Abstract

This study focuses on the intercultural communicative competence required by Dutch university students when they study in Taiwan as exchange students, and proposes a curriculum design of a pre-exchange programme to equip them with the language and intercultural competence needed to communicate with local people during their stay in Taiwan, so that they can make effective use of the exchange period abroad to increase opportunities for speaking practice and in-depth communication with locals. Intercultural communicative competence emphasises the ability to communicate with people from different language and cultural backgrounds, to combine cultural 'knowledge' and 'attitudes' with foreign language competence to communicate in appropriate ways, and to have the 'awareness' to reflect on one's own and others' cultures and the 'skills' to learn new language and cultural knowledge. This study examines the learning backgrounds of Dutch university students on exchange in Taiwan prior to their exchange to Taiwan, their learning needs and their interaction with native Chinese speakers, as well as their use of Chinese and their interaction with the local people during their exchange period in Taiwan, by analysing the trend of Dutch students on short-term exchanges in Taiwan, the current situation of Chinese language and culture programmes in Dutch universities and case studies of Dutch university students on exchange in Taiwan. The research data of case studies is based on the weekly journals and interviews compiled by the participants during their stay in Taiwan. Upon conclusion of the initial phase of research, five themes within everyday behavioural culture were selected. These are: 'dining out' behaviour culture, religious behaviour and attitudes, the use of social media and symbols, behavioural conventions and etiquette culture,

learning attitudes and leisure life. The themes were chosen with the following criteria: meet the needs of Dutch university students' Chinese language learning, are authentic, with cultural differences, and are topical and contemporary. Finally, based on the existing literature and research results, the study proposes a curriculum design and a teaching example for the pre-exchange programme for Dutch university students who are going on exchange in Taiwan. The aim of the programme is to develop intercultural communicative competence and daily conversation skills for Dutch students before they go on exchange in Taiwan, with a view to enhancing their intercultural communication skills during their stay in Taiwan.

Keywords: intercultural communication competence, overseas exchange, intercultural adaptation, curriculum design, teaching Chinese as a second language

目次

謝辭 i
摘要 ii
Abstract iii
目次 v
表次 vii
圖次 viii
第一章 緒論 1
第一節 研究背景與動機 1
第二節 研究目的與問題 5
第三節 名詞釋義 6
第二章 文獻探討 9
第一節 跨文化溝通能力與外語教學 9
第二節 海外交換與跨文化適應 27
第三節 語言與跨文化溝通課程設計 41
第三章 研究方法 49
第一節 個案研究法 49
第二節 研究參與者與研究倫理 50
第三節 研究實施與資料蒐集 52
第四節 研究架構 58
第四章 研究結果 61
第一節 荷蘭籍學生赴臺短期交流情形 61
第二節 荷蘭大學現代漢語課程開設與赴海外交流現況 62
第三節 個案研究資料分析 71

第五章 課程設計與教學範例 107
第一節 課程設計 107
第二節 教學範例 118
第六章 結論 123
第一節 研究總結 123
第二節 未來研究建議 127
參考文獻 129
附錄
附錄一 訪談知情同意書（中文版） 136
附錄二 每週生活紀錄範例 137
附錄三 訪談內容整理文字稿範例 138
附錄四 自我文化價值觀量表範例 141

表次

表2-1 Byram（2021）態度、知識、技能與意識之定義與教學目標 .13
表2-2 張紅玲（2007）跨文化溝通能力框架與目標 16
表2-3 Moran（2001）文化教學框架 24
表2-4 教材發展考量項目列表 45
表3-1 研究參與者基本資料 51
表3-2 第一次訪談大綱 53
表3-3 研究參與者日常生活觀察與每週生活紀錄之參考依據 55
表3-4 每週生活紀錄內容架構 57
表4-1 荷蘭開設學士班現代漢語課程並提供海外交換機會之大學 62
表4-2 萊頓大學漢學系2021/2022學年開設之語言與專業文化課程 64
表4-3 萊頓大學國際研究系2021/2022學年開設之語言與專業文化課程...66
表4-4 烏特勒支大學中國研究系開設之語言與專業文化課程 68
表4-5 課程主題及生活事件與情境.....85
表4-6 制度化宗教與普化宗教比較.....90
表5-1 交換前預備課程之課程目標–以CEFR B1程度為例 111
表5-2 交換前預備課程大綱設計.....114
表5-3 交換前預備課程教學範例.....118
表6-1 Byram 跨文化能力因素對應交換前預備課程設計 126

圖次

圖1-1 臺灣與荷蘭的文化維度對比.....3
圖2-1 跨文化溝通能力框架.....12
圖2-2 外語教學中文化教學發展的三階段.....18
圖2-3 臺灣與荷蘭社會之個體主義與集體主義指標分數.....32
圖2-4 臺灣與荷蘭社會之權力距離指標分數.....34
圖2-5 臺灣與荷蘭社會之陽剛特質與陰柔特質指標分數.....35
圖2-6 臺灣與荷蘭社會之不確定性迴避指標分數.....36
圖2-7 臺灣與荷蘭社會之長期導向與短期導向指標分數.....37
圖2-8 臺灣與荷蘭社會之自我放縱與自我約束指標分數.....38
圖2-9 第二語言課程設計流程.....42
圖3-1 海外交換與跨文化溝通能力培養三階段.....58
圖3-2 研究流程圖.....60
圖4-1 臺灣大專院校荷蘭籍非學位生人數歷年趨勢.....62
圖4-2 臺灣宗教信仰人口比例（2020年估計值）.....91
圖4-3 荷蘭宗教信仰人口比例（2021年）.....91

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

一、華語文化課程設置現況

文化是外語學習中重要的一部分，無論是教材編寫、教學設計、課外活動，都涵蓋了文化的不同面向。然而文化題材的選擇沒有一套固定的標準，現有的華語教材與研究大多是依照語言水平所能理解的文化主題安排，較少從學生真實交流所需的面向來選擇題材。黃雅英（2015）歸納臺灣華語文中心華語課程的三種模式，其中常規文化課程中的文化教學主要是為了提升語言知識和技能，而主題性的文化課程則多設置在中高級程度，並以書面讀寫能力提升為目的；另外，文化技藝課程以文化體驗為主，多作為零起點以上的選修課程。以上的文化課程模式皆屬於單向的文化教學。而朱我芯（2013）整理 14 所國家大學華語文化課程的設置情形，發現大 C 文化（藝術／精緻文化）課程多於小 c 文化（生活／通俗文化）課程。

二、針對荷蘭籍大學生赴臺交換之跨文化溝通能力培養

赴中國或臺灣交換為許多歐洲大學開設現代漢語課程之科系的設置重點，然而現有的文化課程缺乏針對海外交換期間實際生活交流所需的跨文化能力培養。跨文化能力包跨知識、技能、態度與意識，外語課堂上的教學重點往往集中在知識與技能的訓練（Byram, Gribkova, & Starkey, 2002），學生於海外交換期間除了需具備一定的語言能力與當地人交流，文化的態度與意識培養有助於學生適應新環境，提升整體學習體驗。

諸多學者提出不同的文化分類，跨文化溝通[1]領域常使用主觀文化與客

[1] Intercultural communication 可譯為「跨文化溝通」或「跨文化交際」，communication 一詞在臺灣多用「溝通」，中國則用「交際」（黃雅英，2015）。本研究統一採用「跨文化溝通」。

觀文化作為文化分類（祖曉梅，2017）。Bennett（1998）指出跨文化溝通強調的是人與人之間面對面的交流，他認為了解自身與他人的主觀文化，對於跨文化能力的培養有助益。主觀文化指即是小 c 文化，也就是人們日常生活中的思想與行為。為檢視影響在臺華語學習者與臺灣人交流的文化議題，蘇芯儀（2021）以問卷調查在臺華語學習者的需求分析，其中列舉出物質文化、風俗習慣、文學與歷史、宗教信仰、政治經濟、人際關係與價值觀，並調查學習者是否曾因為文化差異而發生困擾、誤會或衝突。本研究認為該問卷所列舉的文化議題面向較為廣泛，並且未能判斷出哪些議題及文化差異與日常交流所產生的問題有直接的關連性。因此本研究的文化議題與內容將針對在臺灣以學習華語為主要目的荷蘭籍大學生交換期間直接影響日常生活的社會交往面向深入探討。

影響跨文化溝通最主要的核心要素為價值觀的差異，臺灣現有的跨文化課程設計與教材編寫研究，由於多以華語中心在臺華語留學生為研究對象，大多以臺灣文化與其他多國文化的跨文化溝通為主軸，少有針對單一文化背景的學生在臺留學、交換的跨文化溝通研究，忽略了來自不同文化背景的學生在臺的跨文化溝通的差異性。同時，在臺灣留學、交換時間的長短，所面臨的文化適應階段也有所不同。Fantini（2007）提出了跨文化溝通能力發展的四個階段，第一階段為短期教育參訪者（educational traveler），例如參加一至兩個月的短期交換項目等。第二階段為短居者（sojourner），大約為三至六個月的留學或實習項目，文化沈浸的時間較長。第三階段為專業人士（professional），如赴海外之跨文化環境工作者。第四階段為跨文化、多文化專家，如從事跨文化培訓、教育、諮詢之人員。祖曉梅（2017）認為短居者需要適應新的文化環境與當地人有效溝通，因此如何在短期提高跨文化溝通能力極為重要。綜合以上，跨文化溝通不僅涉及了不同背景、身分的差異性，也隨著到新環境的時間長短和目的而有不同的適應情形。本研究之研究對象為荷蘭某大學在臺交換學生，其赴臺時

已經在荷蘭完成至少兩年的現代漢語課程，在語言能力上以及對於中華文學、文化、政治與社會知識方面的了解與其他非以華語學習為主要目的之交換生有所差別，故本研究認為關注以學習華語為主要目的之荷蘭籍大學生在臺所應具備的跨文化溝通能力有其必要性。

三、臺灣與荷蘭價值觀與文化模式對比

從 Hofstede、Hofstede 與 Minkov（2010）文化維度理論可對比臺灣與荷蘭的文化模式在「個體主義與集體主義」、「權力距離」、「陽剛特質與陰柔特質」、「不確定性迴避」及「長期導向與短期導向」、「自我放縱與約束」六個文化維度的特徵，如下圖 1-1 所示。臺灣社會具有集體主義社會的特徵、權力距離相對高、帶有些許陰柔社會的特質、不確定性迴避的程度相對高、為長期導向社會、偏向自我約束型文化。而荷蘭社會則表現出明顯的個人主義、權力距離低、陰柔社會特質明顯、中度不確定性迴避、時間導向介於長期與短期導向之間、偏向自我放縱行型文化。

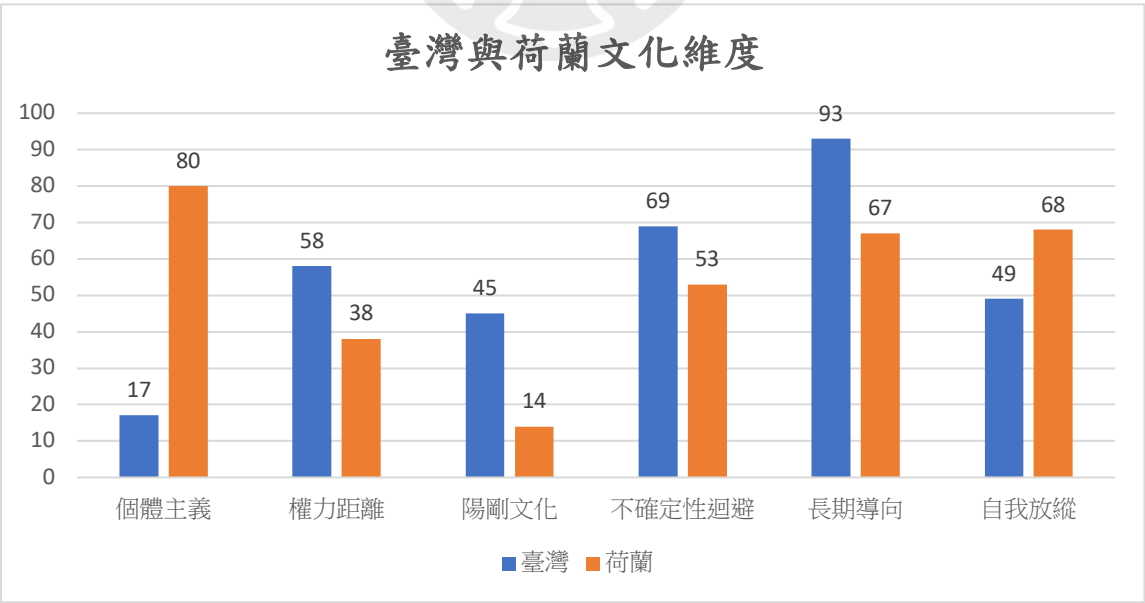

圖 1-1 臺灣與荷蘭的文化維度對比

資料來源：本研究重繪自 Hofstede Insights（n.d.）（瀏覽日期：2021.09.28）。

Paige、Cohen、Kappler、Chi 與 Lassegard（2002）特別指出，要充分了解另一文化，必須先知道文化可能存在差異的原因，並對比自身文化的價值觀與觀念。據此，了解價值觀與文化模式能夠掌握文化的特質，比較臺灣與荷蘭社會的文化特徵，用以分析不同的價值觀與文化模式對於荷蘭籍學生在臺灣與同學、師長，和其他日常交流對象在跨文化溝通上所產生的影響。

四、日常生活中存在文化差異的面向

《歐洲共同語言參考框架：學習、教學、評量》（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment，簡稱 CEFR，2001）強調跨文化意識的培養，列舉出以下各國在社會文化上可能存在差異的面向：

1. 日常生活領域：飲食、用餐時間、餐桌禮儀、工作時間和工作習慣、娛樂活動等。
2. 生活條件：生活水平、住房條件等。
3. 人際關係：日常交往和親密往來、社會結構與家庭關係等。
4. 價值觀、信仰和行為舉止：社會階級、傳統和變化、少數民族及其宗教、宗教、幽默等。
5. 體態語：肢體語言。
6. 生活禮節：守時、送禮、著裝、飲食、交談規矩及其禁忌、做客的時間、道別。
7. 禮儀行為：宗教行為及其禮儀、出生、死亡、作為觀眾應有的行為舉止。

交換生在日常生活中交流的對象可能為同學、教師、當地朋友、陌生人，因此了解跨文化的人際關係、交往習俗和公共禮儀格外重要，以下歸納出跨文化人際交往的相關面向（胡文仲，1991；祖曉梅，2017）:

1. 人際關係與文化：朋友關係、人情關係、工作關係、與陌生人的關係等。
2. 交往習俗與文化：見面寒暄、宴請招待、餽贈禮物、通訊往來、告別等。
3. 公共禮儀與文化：優先順序（女士優先、尊者優先）、排隊等。

第二節 研究目的與問題

綜合上述，本研究旨在了解荷蘭籍大學生赴臺學習華語期間所需的跨文化溝通能力，透過個案研究了解學生在臺交換的實際經驗，歸納出荷蘭籍大學生在臺交換期間的跨文化適應情況，分析適用於出國交換前預備課程的文化主題，作為課程內容規劃參考。最後探討如何以跨文化溝通能力為導向設計交換前預備課程，強化學生之跨文化溝通能力以及日常對話溝通能力，以利提升在臺交換期間之體驗。

一、研究目的

本研究的研究目的為如下：

1. 了解荷蘭籍大學生在臺交換期間的跨文化適應情況，分析適用於交換前預備課程的主題。
2. 提出針對荷蘭籍交換生之赴臺預備課程設計。

二、研究問題

本研究主要的研究問題為：

1. 荷蘭籍大學生在臺交換期間的跨文化適應情況為何？
2. 荷蘭籍交換生赴臺前預備課程所需的課程設計為何？

第三節 名詞釋義

一、現代標準漢語

現代標準漢語亦稱普通話、國語、華語，以現代標準漢語作為外語教學在臺灣通稱華語教學，在中國則稱對外漢語教學。本研究所指之「華語」、「漢語」、「現代漢語」、「中文」皆指現代標準漢語。

二、跨文化能力、跨文化溝通能力

Byram（2021）區分跨文化能力（intercultural competence，簡稱 IC）與跨文化溝通能力（intercultural communicative competence，簡稱 ICC）的差別，前者指的是所有不同文化間的溝通，也發生在使用相同語言的人之間，而後者則涵蓋外語的使用。跨文化能力為跨文化溝通能力的層面之一，跨文化溝通能力強調的是與不同語言和文化背景者溝通的能力，能夠將文化「知識」、「態度」結合語言能力、社會語言能力與篇章能力以適當的溝通模式交流，並具備反思自身與他人文化以及學習新的語言能力與文化知識之「技能」。本研究所描述之「跨文化能力」係指 Byram 提出的「跨文化溝通能力」框架中的層面之一，因此將範圍界定於不同語言與文化背景者之間的交流。

三、荷蘭籍交換生

本研究所探討之「荷蘭籍交換生」乃指在臺以學習華語為主要目的之荷蘭籍大學生，以荷蘭語為第一語言者。「交換生」在此泛指境外非學位生，包含大學交換學生、教育部華語文獎學金受獎生（華獎生）等短期交流學生。

本研究之研究參與者於荷蘭大學就讀學士學位，抵臺時已修畢至少兩年的現代漢語課程，目前為臺灣國立大學交換學生與華語中心之在學學生。

四、交換前預備課程

本研究之「交換前預備課程」係指為荷蘭設有現代漢語課程且提供赴臺灣交換機會大學所設計之非正式課程，教學對象為即將赴臺之大學交換生或即將在臺於華語中心學習之華語生，以提升在臺交換時所需的日常交流語言能力以及跨文化溝通能力為目的，學生依照個人需求自願參與此課程。本課程時程規劃於交換出發前一學期，共六週，每週一次，每次九十分鐘。課程主題挑選的原則為符合荷蘭籍大學生華語學習需求並具真實性、文化差異性、話題性和具當代性的日常行為文化主題與情境。

五、課程設計

本研究之課程設計著重於檢視個案研究參與者在交換中的實際生活經驗與學習需求，規劃交換前預備課程的上課內容與形式，課程設計範疇包含情況分析、需求分析、預想可能的問題、設定目標、決定課程內容、順序與架構、設計課程大綱、教案設計（Brown & Lee, 2015），並將實際教學、課程評量與課程修訂等流程設定為後續研究方向。

第二章 文獻探討

本研究的目的為針對荷蘭籍大學生以學習華語為目的赴臺交換前之華語課程設計，以提升跨文化溝通能力為學習目標，增加日常生活文化理解、提升日常口語對話能力、促進跨文化經驗，以利學習者有效利用海外交換機會並最大化學習效果。本章探討跨文化溝通能力與外語教學、海外交換與跨文化溝通能力培養以及語言與跨文化溝通課程設計理論。

第一節 跨文化溝通能力與外語教學

本研究以跨文化溝通能力作為海外交換前華語課程之設計軸心，本節將探討在外語教學中從溝通能力到跨文化溝通能力的發展、跨文化溝通能力的定義，並檢視外語教學中的文化教學與跨文化溝通能力之培養。

一、從溝通能力到跨文化溝通能力

van Ek（1986）強調外語教學不僅是溝通能力的培訓，也是學習者的個人與社交能力發展。他提出了外語學習目標框架，說明外語溝通能力（communicative ability）包含以下六項：

1. 語言能力：能根據語言規範表達與詮釋有意義的話語。
2. 社會語言能力：能根據環境、說話者的關係、溝通目的等溝通情境選擇語言形式與表達方式。
3. 篇章能力：能採取適當的策略達到話語連貫性。
4. 溝通策略能力：溝通出現困難時能使用策略表達自己的意思或了解對方意思如換句話說、替代詞語等。
5. 社會文化能力：每個語言有其特定的社會文化背景，學習外語應對目標語文化有一定的了解。

6. 社交能力：具有與他人互動的意願與能力，包含動機、態度、自信心、同理心等。

儘管綜合考量了語言與社會文化要素，Byram（2021）認為 van Ek 所提出的框架中之「語言能力」與「社會語言能力」是基於以外語學習者達到母語者的能力為標準（native speaker as a model）的外語教學觀，這樣的觀點為外語學習者設下了難以達成的目標。Cook（1999）同樣表明外語學習者成為母語者是不可能達成的目標，並認為外語學習者應被視為多元語言能力者（multicompetent language users），此觀點將原本母語者與非母語者二分法的概念，轉化為外語學習者是擁有多元語言能力的人，並朝向「跨文化溝通者（intercultural speaker）」的概念發展（Wilkinson, 2020）。

Byram（2021）以成為「跨文化溝通者」為學習目標，定義跨文化溝通能力是指與不同母語和文化背景者溝通的能力，強調學習者能夠辨別自身與他人語言與文化系統的異同，並建立兩者間的關係，而非一味模仿母語人士。

二、何謂具備跨文化溝通能力

Bredella（2002, p.226）認為跨文化意味著「承認我們屬於一種文化，並探索我們如何被我們的文化塑造，就像其他人被他們的文化塑造一樣」，換句話說，跨文化能力讓學習者能夠意識到自身文化的影響並以更客觀、寬容的態度理解他人的文化。

Byram（2021）進一步區分跨文化能力（intercultural competence）與跨文化溝通能力（intercultural communicative competence）的差別，前者指的是所有不同文化間的溝通，也發生在使用相同語言的人之間，而後者則涵蓋外語的使用。Byram 也認為溝通不僅是訊息的交換，更強調關係的建立與維持，以下具體說明何謂「具備跨文化溝通能力」（Byram, 2021, foreword by Risager, p.12）：

1. 具有開放的心態：學習者能以開放的心態看待目標語言與語言使用者，意識到對該文化可能存在的刻板印象與偏見，並能夠以知識、個人經驗與跨文化互動取代之。
2. 具有民族學家的好奇心與勇氣：學習者透過觀察目標語言社群、學習語言、參與日常生活、反思規範、信仰、價值觀，並在過程中思考與自身相關的事物。
3. 具有公民參與與責任者：學習語言提供機會培養出具備跨文化溝通能力的公民，可以站在「他者」的角度分析自己的國家與人民，以期更好的發展。

在 Byram 所提出的跨文化溝通能力框架中，包含跨文化能力、語言能力、社會語言能力及篇章能力，如下頁圖 2-1 所示：

圖 2-1 跨文化溝通能力框架

資料來源：Byram（2021）。

其中語言能力、社會語言能力及篇章能力是以跨文化溝通所強調的「發現」、「詮釋」、「建立關係」觀點重新定義 van Ek（1986）所提出的論述（Byram, 2021）。下表 2-1 為 Byram 針對跨文化能力所包含的「態度（attitudes）」、「知識（knowledge）」、「技能（skills）」與「批判性文化意識（critical cultural awareness）」各項因素所提出的定義與教學目標。

表 2-1

Byram（2021）態度、知識、技能與意識之定義與教學目標（續下頁）

跨文化能力因素	定義與教學目標
態度	定義： 好奇心與開放心態，能夠以客觀的角度看待自己與他人的文化與信念，願意嘗試新事物。 教學目標： • 願意以平等的態度尋求與他人建立關係的機會。 • 有興趣探索不同的觀點來解釋自己與其他文化行為與文化產物中感到熟悉與不熟悉的現象。 • 願意對自身環境的文化行為與文化產物的價值觀與預設觀點提出疑問。 • 準備好面對居住於另一個文化地區期間不同階段的適應過程與交流互動。 • 準備好參與語言與非語言的溝通與交流。
知識	定義： 自身與交流者文化中與社會群體之文化產物與文化行為有關的特定知識，以及社會與個人交流的一般知識。 教學目標： • 了解自身與交流者國家的歷史與現代關係。 • 了解自身與交流者國家的集體記憶與地理空間，並從對方的視角切入。 • 了解影響自身與交流者國家日常情況下的行為與慣例、社會交流行為（公私領域的差別）、主導社會的地位差異（例如社會階層、種族、性別、

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">職業、宗教）等。
• 了解（以及如何運用）方法與來自另一國家的交流者聯繫以及促進聯繫或解決問題的方式。
• 了解不同文化背景的交流者之間產生誤解的類型和過程。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">技能</td><td>詮釋與聯繫技能</td><td>定義：
能夠解釋來自另一文化中的事件並將其與自身文化中的事件聯繫起來。
學習目標：
• 能夠辨別文化事件中的種族中心主義觀點並解釋形成的原因。
• 能夠辨別文化交流中產生的誤解與障礙並以其所在之文化系統解釋。
• 能夠調解對於同一現象不同的詮釋。</td></tr>
<tr><td>發現與交流技能</td><td>定義：
具有獲得新的文化知識的能力，並能在實際溝通與互動中運用知識、態度與技能。
教學目標：
• 從交流者身上了解文化行為背後的價值觀並能應用於解釋其他的現象。
• 辨識文化內部與文化間的重要指標，並了解其意義及內涵。</td></tr>
</table>

		• 辨識語言與非語言交流過程的異同並能夠適當運用。
批判性文化意識	定義： 能夠根據明確、系統性的推理過程，具批判性地評估自身與其他文化和國家存在的價值。 學習目標： • 辨識與詮釋自身與其他文化中的顯性與隱性價值觀。 • 能夠有依據地對文化事件進行評估與分析。 • 在跨文化交流中互動與調解，在必要時利用知識、技能和態度調節對其之接受程度。	

資料來源：Byram（2021）與黃雅英（2015）。

由以上的論點總結，跨文化能力為跨文化溝通能力的層面之一，跨文化溝通能力強調的是與不同語言和文化背景者溝通的能力，能夠將文化「知識」、「態度」結合語言能力、社會語言能力與篇章能力以適當的溝通模式交流，具備獲得新的語言能力與文化知識之「技能」，並具有批判性文化意識能夠有效地在文化交流過程中評估與調節（Byram，2021）。

張紅玲（2007）綜合 Samovar 和 Porter[1]、Byram[2]等諸位跨文化溝通能力學者的研究成果，針對外語教學融合跨文化溝通能力提出以下跨文化溝通能力框架並具體描述態度、知識和行為三個層面與其對應之目標，見下頁表 2-2。

[1] Samovar, L. A. & Porter, R. E. (1995). *Communication between cultures*. New York: Thompson.
[2] Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

表 2-2

張紅玲（2007）跨文化溝通能力框架與目標

層面	目標
態度	1. 增強自我意識，認識民族中心主義思想和成見的存在，消除偏見。 2. 培養對異國文化的好奇、開放、欣賞、移情的態度。 3. 培養文化相對論思想和跨文化意識。
知識	1. 累積本族文化和外國文化的知識，進行比較分析，了解異同。 2. 學習關於語境（地理環境和社會文化環境）的知識，認識語境對交際過程的影響。 3. 學習外國語言知識、提高外語使用能力。 4. 學習非語言交際的意義表達系統，了解其中的文化差異。 5. 熟悉文化學、社會學、心理學等的相關知識，了解文化和文化學習的本質，掌握跨文化交際的普遍規律。
行為	1. 坦然面對模糊、不確定的交際環境，善於調整心態，勇敢面對文化衝撞或跨文化交際可能帶來的緊張和痛苦。 2. 願意並能夠站在對方的角度去理解和處理問題。 3. 具有很強的靈活性和適應能力，能夠根據各種不同的交際風格和來自各種不同文化群體的人們的需要，調整自己的語言行為。 4. 具有很強的文化敏感性，善於觀察和比較文化現象。 5. 經常反思本族文化，反思自己的跨文化交際行為。 6. 善於學習新的文化知識、應對新的跨文化交際環境的能力。

資料來源：張紅玲（2007）。

綜合上述，跨文化溝通能力緊密結合了語言與文化之間的關係，以成為跨文化溝通者為學習目標意味著語言與文化學習不再是單向的知識傳輸，而是強調透過知識、態度、技能與反思自身文化的過程，在全球化的時代能夠以更開放與客觀的心態與不同語言、文化背景者互動交流。以提升跨文化溝通能力為導向設計華語課程為學習者赴海外交換做準備，語言方面以語言能力、社會語言能力、篇章能力的提升為指標，而文化方面則應以提升跨文化能力為目標，以下將進一步了解外語教學中的文化教學發展以及有助於提升跨文化溝通能力的文化教學內容和教學方法。

三、跨文化溝通能力與外語教學中的文化教學

Wilkinson(2020)指出過去外語教學強調語言能力，包含生字、語法、聽說讀寫訓練等，文化只是語言教學的補充，內容大多以目標語國家的典型文化為主，如此一來除了可能強化刻板印象，也無法增進學習者的跨文化能力。

張紅玲（2007）整理出外語教學中文化教學發展的三個階段，分別為外語教學與文學欣賞、外語教學與溝通能力和外語教學與跨文化溝通能力，如下頁圖 2-2 所示。此三階段當中，文化教學在語言教學中有不同的作用，第一階段外語教學與文學欣賞時期將文化作為背景知識，主要為歷史、宗教、藝術等大 C 文化為主；第二階段外語教學與溝通能力時期，20 世紀 70、80 年代以溝通式教學法為主流，重視溝通能力的培養，強調社會語言能力與社會文化能力，此時期將日常互動中容易引起誤解的交際文化融入語言教學中，為語言教學提供情境；第三階段外語教學與跨文化溝通能力時期，文化教學與語言教學兩者同時為教學方法與教學目的，彼此相輔相成。張紅玲認為，將文化作為外語教學的主題內容，能培養跨文化意識與

跨文化能力，結合語言與文化之間的密切關係，提升學習者的外語溝通能力與跨文化溝通能力。

第一階段：外語教學與文學欣賞
20 世紀 50、60 年代外語教學中的文化內容以文學欣賞為主要目的，將歷史人物、重大事件、宗教禮儀等大 C 文化作為背景知識介紹給學生，以便於閱讀文學原著。

第二階段：外語教學與溝通能力
20 世紀 70、80 年代以外語教學以溝通能力為目的，關注社會語言能力與文化能力，特別是容易造成溝通誤解與失誤的文化差異教學。此階段文化教學仍依附於語言教學。

第三階段：外語教學與跨文化溝通能力
文化取得和語言同等重要的地位，文化教學提供語境促進語言學習與外語溝通能力，也幫助學習者在了解外國文化的基礎上，反思自身文化，增強跨文化意識，提高跨文化溝通能力。

圖 2-2 外語教學中文化教學發展的三階段

資料來源：本研究繪自張紅玲（2007，頁 178-179）。

了解文化教學在外語教學上之應用，以下針對提升跨文化溝通能力為目的之外語文化教學，回顧文化教學內容、教學原則和評估標準等相關文獻。

（一）文化教學內容

1. 文化分類

為提升華語學習者的跨文化溝通能力，本研究參考以下學者所提出的文化分類為課程設計依據。

(1) 大 C 文化與小 c 文化

從外語教學的觀點，普遍將文化分類為大 C 文化與小 c 文化，Stern（1992）指出大 C 文化是指精緻文化而小 c 文化則是與日常生活方式相關的文化。

Tomalin 與 Stempleski （1993）具體說明大 C 文化又稱為「成就文化」，指的是歷史、地理、文學、藝術、音樂等，在教學上，通常有主題性的課程與教材；而小 c 文化又稱為「行為文化」，是指透過語言或行為表現出的信念、觀念等，大多作為教學時的補充材料。語言課程應將提升跨文化意識列為課程設計原則之一，讓學生了解文化對自身與他人行為的影響。

(2) 客觀文化與主觀文化

Triandis （1972） 將文化區分為主觀文化與客觀文化，此概念在跨文化研究中具主導性影響。他所描述的定義如下：

> 文化是由人為的客觀和主觀要素所組成。在過去，這些要素增加了生存可能性，並使生態位中的人們產生滿足感，因此成為擁有共同語言、生活在同時代與地點而能相互交流的人們之共同點（Triandis, 1972, p.22）。

Cushner 與 Brislin（1996）和 Stewart 與 Bennett（2011）進一步闡明客觀文化與主觀文化的區別。客觀文化是具體可見的，且相對容易辨別與分析，如經濟制度、飲食、服飾、藝術品與文學等；主觀文化則是指心理層面的文化，包括價值觀、態度、行為與思維方式等。由於主觀文化較不容

易觀察和理解，因此跨文化溝通的誤解主要發生在主觀文化層面（Cushner & Brislin, 1996），Bennett（1998）指出跨文化溝通強調的是人與人之間面對面的交流，他認為了解自身與他人的主觀文化，對於跨文化能力的培養有助益。Stewart 與 Bennett（2011）也表明客觀文化能提供背景知識而了解主觀文化才能有效地為短居者的跨國經驗做準備。

(3) 信息文化、行為文化與成就文化

Hammerly（1982, p.513）將文化分成三類：

- 信息文化（informational or factual culture）: 一般受教育者所熟知自己國家的社會、地理、歷史知識。
- 行為文化（behavioral culture）: 指的是日常生活中結合人類需求、環境與傳統的總和，關注的是社會習慣與日常慣例，而非個人層次行為習慣。
- 成就文化（achievement or accomplishment culture）: 藝術、文學。

Hammerly 認為，二語教學應強調行為文化，了解行為、態度、價值觀為溝通的關鍵，同時了解行為文化才能進一步理解成就文化，但光從知識層面了解行為文化是不夠的，學習者應學習在新文化中如何行為。重要的是了解行為，但未必要認同，而是能以更客觀的角度理解新文化。

(4) 知識文化與交際文化

張占一（1990）說明了對外漢語教學中的文化因素分類特徵知識文化與交際文化的區別：

> 所謂知識文化，指的是那種兩個文化背景不同的人進行交際時，不直接影響準確傳遞信息的語言和非語言的文化因素。所謂交際文化，指的是那種兩個文化背景不同的人進行交際時，直接影響信息準確傳遞（即引起偏差或誤解）的語言和非語言文化因素（張占一，1990，頁 22）。

張占一強調知識文化與交際文化具有對比性，根據學習者的母語文化而定；有些文化因素也會隨著語言學習階段而轉換範疇，兩者對於語言能力的培養都非常重要。

綜合上述，大 C 文化／客觀文化／信息文化與成就文化／知識文化能為學習者提供背景知識，但是不直接影響不同文化背景者人際之間的溝通。而為了提升荷蘭籍大學生的跨文化溝通能力，赴臺交換預備課程應以學習小 c 文化／主觀文化／行為文化／交際文化為重點，學生要能了解並反思自身（荷蘭）與他人（臺灣）的價值觀、態度、行為與思維方式以培養跨文化溝通能力中的跨文化能力，因此應從直接影響日常生活與人互動的文化層面導入。

2. 教材編寫

關於跨文化外語教材的編寫重點，張紅玲（2007，頁 279-283）歸納出下列原則：

(1) 教學材料真實化：教學內容與教學活動採用真實的語言與文化材料。

(2) 教學材料語境化：系統性地學習在一定社會環境與歷史背景的語言與文化。

(3) 學習任務和活動個人化：將語言與文化學習結合學習者的生活與經歷，讓學習者表達自己的觀點，反思自我經驗與文化參考框架。

(4) 學習活動和練習多樣化：針對跨文化溝通能力之知識學習、態度培養、技能提升，設計讓學習者親自參與的教學活動，以激發學習者積極學習的態度。

(5) 文化種類多樣化：不僅學習目標語文化，也要了解自我文化與個人文化參考框架，並了解其他使用目標語的國家之文化，培養跨文化意識。

(6) 具體文化內容具有現實性與代表性：教材文化內容應能代表當代文化，呈現不同社會背景、不同社會場合的文化活動，且為該文化的真實寫照。

(7) 文化內容的選擇與文化教學活動的設計要全面、深入：以主位觀點（emic perspective），也就是從當地人的角度描述文化，而非僅涉及旅遊者可能接觸的某些場景。

(8) 抽象文化與具體文化學習有機結合：具體內容係指文化主題、文化信息、文化要素的呈現，而抽象文化則指跨文化溝通能力的培養（張紅玲，2007，頁 268）。

(9) 語言內容和文化內容有機結合：根據學習者的語言與文化學習目標，設計合適的內容與活動，融合語言與文化。

(10) 語言內容和文化內容合理安排，反覆多次出現：文化主題可在不同語言程度的教材中反覆出現，依照該語言程度安排合適的教學重點。

黃雅英（2015）認為針對以跨文化溝通能力為目標的華語文教材除了應考量真實性原則以外，也應遵循多元性與開放性原則。多元性包含課堂語言的多元性，應考量實際溝通時存在多元語言的現象，以及目標語本身的多元性。而開放性則在主題內容、活動設計與問題討論上以學習者為中心的原則，開放學習者選擇有興趣的主題內容，鼓勵學習者透過協同合作以應用、分析與創造的方式進行跨文化交流與討論，並在開放性的討論過程中了解與自己不同的觀點。

綜合以上，以提升跨文化溝通能力為目的之教材主題內容應具有真實性、現實性、多樣性並有效結合語言與文化內容，同時以開放性為原則，彈性選擇教材內容。教材中的任務與活動設計方面，應個人化且具多元性，讓學習者在協同合作與討論的過程中反思自身文化並認識不同的觀點。除了上述原則之外，張紅玲（2007，頁 283）也指出採用動態教材的重要性，

以確保教材具有真實性與現實性。本研究所設計之課程並無現有教材可供選用，而是根據在臺灣交換的荷蘭籍學生之實際生活經驗結合跨文化溝通能力框架，編排適用於赴臺交換前預備課程之課堂材料，確保選用主題具有真實性與現實性，並透過在臺交換生與當地人交流的視角，深入了解跨文化知識，培養跨文化能力的態度與技能。每一年的教材根據赴臺交換生返國後提供的反思紀錄修訂課程主題與內容，以維持課程內容與在臺交換生的實際生活之同步性。

（二）文化教學原則

以下幾位學者針對外語教學中的文化教學提出指導原則與框架。針對文化意識的培養，彭增安（2007，頁 79）提出在語言文化教學過程的指導性原則如下：

1. 語言文化相結合：教學時需要講解語言中所蘊含的文化因素。
2. 實用性原則：文化內容應與學生的日常交際結合，如此能提高對語言學習的興趣。
3. 共時性原則：為了解當代生活，應將重點擺在當今社會的文化因素。此原則與張占一（1990）的看法相同，他強調現代漢語教學中的教的是現代語言，文化因素應該緊密配合，必須具有共時性，也就是反映當代的生活現象。
4. 階段性原則：根據學生的語言程度深入淺出。
5. 針對性原則：針對學生的背景與需求安排文化內容。此點呼應了 Hammerly（1982）的主張，文化教學應先了解同年齡與相似生活情況者，再延伸到其他年齡層與背景，因此可以透過調查學生的背景、興趣等作為需求分析。
6. 以主流文化為主：不同時代、地區存在不同的次文化，應以當代多數人所認同的主流文化為主。

7. 適度與系統化相結合原則：文化教學以直接影響使用漢語進行交際的文化要素為主，目的為讓學生掌握語言知識與交際技能，但不能有太大的隨意性。

針對文化教學的教學內容、教學活動與教學成果，Moran（2001）提出文化教學框架包含四個面向：Knowing About、Knowing How、Knowing Why 與 Knowing Oneself，如下表 2-3 所示。對應 Byram（2021）跨文化溝通能力框架中的跨文化能力學習目標描述：跨文化能力中的「知識」可藉由 Knowing About 學習文化知識；「態度」則可以從 Knowing Why 學習文化理解；「技能」則可以藉由 Knowing How 發展技能、學習文化行為以及 Knowing Why 學習文化觀點、發現原因；「批判性文化意識」則可以藉由 Knowing Oneself 進行反思以培養意識。故本研究將以 Moran 的文化教學框架為教學範例中的跨文化能力訓練的參考指標。

表 2-3

Moran（2001）文化教學框架

	教學內容	**教學活動**	**教學成果**
Knowing About	文化訊息	蒐集資訊	文化知識
Knowing How	文化實踐	發展技能	文化行為
Knowing Why	文化觀點	發現原因	文化理解
Knowing Oneself	意識	反思	自我意識

資料來源：Moran（2001）。

（三）教學與評估標準

歐洲共同語言參考框架（Common European Framework of Reference for Languages，以下簡稱 CEFR）描述外語語言能力標準，廣泛運用於外語課程規劃、教材設計與評量指標，依照學習者所需具備的能力分為 A1 至 C2

六個標準等級，部分指標中設有 A2+、B1+、B2+等級，表示具備某些能力但尚未達下一個標準等級的最低標準。在 CEFR（2020）所新增的外語能力評估指標中，「調節溝通能力（mediating communication）」與「建構多元文化（building on pluricultural repertoire）」與跨文化溝通能力之評量相關（Byram, 2021）。

調節溝通能力指的是能夠在不同語言背景者之間扮演調節溝通的角色，其中「促成多元文化空間（facilitating pluricultural space）」指標定義學習者「能夠提問並表現出興趣以提升說話者之間的文化習慣與觀點的理解，表現對於不同社會文化與社會語言文化的敏感度與尊重，能夠預期並處理跨文化差異造成的誤解」（CEFR, 2020, p.114）。由於本研究所涉及的學習者為初中至中級語言程度，故以下列出 A2、B1 與 B1+等級的能力描述：

A2
- 能促進跨文化交流，用簡單的詞語要求人們解釋並澄清他們所說的話，同時利用有限詞彙來表達同意、邀請、感謝等。

B1
- 能使用有限的詞彙促進跨文化交流，介紹來自不同文化背景的人，並提出和回答問題，意識到一些問題在相關文化中可能有不同的看法。
- 能通過簡單的方式交流關於語言和文化的價值觀和態度，幫助發展共同的溝通文化。

B1+
- 能透過發起對話、提出和回答簡單問題來表達興趣和同理心，以及表達同意和理解來協助跨文化溝通。
- 能在跨文化交流中提供協助，意識到他者的感受和不同的世界觀。

（CEFR, 2020, p.115）

在多元語言與多元文化能力架構下的「建構多元文化（Building on pluricultural repertoire）」指標包含了跨文化能力所需具備的要求，包含「面對文化多元性時的模稜兩可，調整反應和語言；了解不同文化可能存在的習慣差異，不同文化背景者可能對於情況有不同應對方式；了解行為的差異（手勢、語氣、態度等），討論過度泛化、刻板印象；了解彼此的相似性以作為改善溝通的基礎；對於差異有敏感度，願意主動澄清或要求對方說明，能預期可能的誤解」（CEFR, 2020, p. 123），下列為 A2 與 B1 等級的能力描述：

A2
- 能識別和應用與日常社交交流相關的基本文化習俗（例如不同的問候儀式）。
- 能在日常問候、告別、感謝和道歉的表達中採取適當的行動，即使感到難以應對任何與自身習慣不同的行為。
- 能夠認識到在日常交易中的行為可能傳達出與自己想要傳達的訊息有所出入，並且可以嘗試簡單地解釋這一點。
- 能夠識別與其他文化成員互動時出現的困難，即使自己可能不確定在這種情況下如何表現。

B1
- 一般來說，能夠按照有關姿勢、眼神接觸和與他人距離的慣例行事。
- 一般來說，能夠對最常用的文化線索做出適當的反應。
- 能夠向另一種文化的成員解釋自己文化的特點，或向自己文化的成員解釋另一種文化的特點。
- 能簡單地解釋自己的價值觀和行為如何影響自己對其他人的價值觀和行為的看法。
- 能夠簡單地討論在另一種社會文化背景下對自己來說可能是「奇怪」的事情，對其他有關的人來說卻很「正常」。

- 能夠簡單地討論自己的因文化而決定的行為可能對其他文化的人來說有不同的理解。

（CEFR, 2020, p.125）

第二節 海外交換與跨文化適應

Byram（2021）指出跨文化溝通能力的學習場域為「課堂學習」、「課堂外學習」與「自主學習」。課堂學習的好處是在教師的指引下有系統地學習知識與技能，並反思課堂內外的學習以培養跨文化溝通能力之態度因素。課堂外學習包括海外交換、網路交流等，能夠發展學習者實際交流技能並能運用課堂上學習到的知識，同時，海外實體與線上交流能夠補足課堂教學的限制，進一步發展學習者課室外自主學習能力，並藉此提高跨文化能力。課堂外學習經驗對於跨文化溝通能力之態度培養具有關鍵性的作用，然而具有跨文化經驗不一定等於具備跨文化能力，就海外交換而言，Behrnd 與 Porzelt（2012）認為除了以提升語言能力為目標以外，學習者應該深入了解當地文化並反思海外交換期間的經驗，而交換前、後的跨文化訓練有助於跨文化能力的提升。自主學習可以是課堂學習和課堂外學習之後的階段或與其同時進行，強調的是學習者運用學得的知識、態度與技能持續反思與學習的過程。

一、課堂外學習與跨文化交流經驗

跨文化溝通能力培養在課堂外學習場域中包括海外交換與網路交流等方式。海外交換為歐洲大學現代外語課程的設置重點之一，學習目標包含提升學術知識、文化知識、跨文化能力、語言能力、個人發展、專業技能等面向的發展（Coleman, 2005），預期學生在海外交換期間透過結交當地朋友加深對交換國家的認識與了解並培養正面的態度（de Federico,

2008），與當地人交流除了能提升學習者的語言能力亦能提高跨文化能力。海外交換期間學生日常生活中交流的對象主要為來自同一國家的學生、國際學生與當地人或當地學生（de Federico, 2008），然而海外交換期間實際與當地人交流並非易事，Meier 與 Daniels（2013）針對英國學生海外交換期間調查發現部分學生認為難以與當地人交朋友或進行有意義的交流，因此提出應該將海外交換期間學生參與當地社群作為海外交換的一項重要目標，學生也必須了解主動參與的重要性。

除了海外交換以外，網路語言文化交換也是學習者能在課堂外培養跨文化溝通能力的方式之一，王玨（2013）認為網路語言文化交換有助於語言交流技能、文化意識、跨文化溝通能力與自主學習能力的提高，除了當作華語課程中口語練習或課外練習，也可以是海外短期或長期交換的預備課程，讓學生提早了解海外交換目的地的文化，縮短「文化衝擊（culture shock）」時期。Byram 等人（2002）同樣表明語言教師在規劃跨文化溝通課程時應確保「文化衝擊」帶來學習成效與正面影響，減少負面衝擊，幫助學習者學習如何面對新環境並在過程中提升跨文化能力的「態度」面向，亦即培養好奇心與開放心態，並為海外交換期間的交流與各階段的適應做準備。

綜合以上 Byram （2021）說明的跨文化溝通能力學習場域與王玨（2013）網路語言文化交換在華語課程的運用，本研究認為於針對荷蘭籍大學生赴臺學習華語為目的之交換前預備課程中安排網路語言文化交換，能帶來以下幾個好處：第一，與臺灣的大學或語言機構合作，學生於海外交換前熟悉與當地人交流互動，提升語言能力與跨文化能力，有助於赴海外交換期間適應新文化、增加與當地人互動的可能，並讓學生了解主動參與有助於與當地人的實際交流與互動。第二，解決在荷蘭少有課外口語練習機會的問題，除了能增加語言使用，亦能提升學生的自信心。第三，海外交換前預備課程由教師規劃預期達成的學習目標，結合網路語言文化交

換作為跨文化訓練的媒介，結交目的地國家的朋友、建立人際網絡以利未來參與當地社群，能有效運用課堂學習、課堂外學習與自主學習三個學習場域，提升與培養跨文化溝通能力。

二、海外交換期間跨文化態度與意識培養

為了解海外交換與跨文化溝通能力培養的關係，以下探討與海外交換期間跨文化態度與意識培養有關的文化適應過程，以及對跨文化溝通具有重要影響的影響價值觀與文化模式比較。

（一）文化適應

海外交換是跨文化態度與意識培養的重要時期，根據 Oberg（1960）的文化適應理論將在國外短暫居住的旅居者（sojourner）文化適應過程分為四個階段，分別為蜜月期、挫折期、恢復期與適應期。第一階段蜜月期對於新事物有好奇心，認為一切事物都很美好。在此階段，大多注意到直接可見的顯性文化，如飲食、服飾等，而忽略較複雜且非顯而易見的深層文化，如態度、行為、價值觀等（Paige et al., 2002），社交活動大多是表層的互動，也尚未有深入交往的朋友圈（Lysgaard, 1955）。第二階段過渡期，是指於新環境中一段時間後，生活中開始衝突與問題，包括語言障礙等文化衝擊，旅居者往往會出現負面情緒，此階段對應於 Lysgaard（1955）所提出的文化適應 U 型曲線的最低點，此階段旅居者開始尋求加入當地社交團體，但一開始未必順利，以至於產生孤單、寂寞之感。第三階段恢復期，增加與當地人的交流，提高自信（Lysgaard, 1955 ; Paige et al., 2002），對於原本覺得奇怪事物逐漸接受與理解。到了第四個階段適應期，隨著對於新文化的了解，旅居者能夠接受新文化中的飲食、觀念與習慣，對於文化的差異持更為寬容的態度（祖曉梅，2017）。本研究所關注的荷蘭籍大學生大多於海外交換一至兩學期，其文化適應過程屬於以上短居者的情況，了解

文化適應的階段，有助於思考交換前預備課程可涵蓋的內容以更好地適應海外交換的生活。

祖曉梅（2017）整理出影響文化適應的面向包含文化距離、個人性格特點、期望值、社交支持與目標語文化知識。本研究認為其中「期望值」、「社交支持」與「目標語文化的知識」面向可以由交換前預備課程準備：學習直接影響日常交往的小 c 文化／主觀文化／行為文化／交際文化以了解與掌握「目標語文化的知識」; 透過網路語言文化交換增加與當地人的交流提供「社會支持」; 對目標語文化越了解，則能以越準確的「期望值」面對海外交換期間的生活，而能在文化適應過程中採取正面的態度。

（二）價值觀與文化模式

了解價值觀與文化模式是跨文化溝通的核心關鍵，不同的文化中的價值觀對人際間的溝通、行為表現具有重要的影響力，也影響人們對於他人行為表現的評價與解釋（Paige et al., 2002；祖曉梅，2017），跨文化溝通中的語言溝通、非語言溝通（包括眼神、手勢、表情、觸摸等）與社會交往皆受到價值觀的影響（胡文仲，1999）。為提升跨文化溝通能力框架的跨文化能力，必須先從影響自身文化與其他文化的核心價值觀切入，以培養「詮釋與聯繫技能」與「批判性文化意識」。

價值觀與文化模式理論以 Kluckhohn 與 Strodtbeck（1961）的價值取向理論、Hofstede 等人（2010）的文化維度研究與 Hall（1976）高語境與低語境文化理論最具代表性，並廣泛應用在跨文化能力訓練中，作為自我文化價值觀評估的指標（Peace Corps, 1997；Moran, 2001；Paige et al., 2002）。

1. 價值取向理論

Kluckhohn 與 Strodtbeck（1961, p.11）從人類學的角度以所有不同文化社群皆會面對的基本問題帶出下列五個價值觀取向：

(1) 人性本質：人性的本質為何？是性惡，性善，還是既善又惡？

(2) 人與自然的關係：人與大自然以及超自然的關係為何？是征服自然，順從自然，還是與自然保持和諧關係？

(3) 時間取向：人類生活對時間的焦點為何？重視過去，現在，還是未來？

(4) 行動取向：人類行動的類型為何？是強調行動與成就，強調維持現狀，還是強調內在成長與發展？

(5) 人與人的關係：人與人的關係類性為何？權威關係，集體關係，還是個體主義？

價值文化取向影響人們的行為與交流，值得注意的是，每個社會存在由以上五個價值觀取向所組成的主導模式，同時也存在其他變體與次要模式。

2. 文化維度研究

Hofstede 等人（2010）總結 Hofstede（1980）利用跨國公司 IBM 來自 50 個國家和地區的員工所做的工作相關價值觀調查提出之 IBM 模型，分析出以下四個文化維度:「個體主義與集體主義」、「權力距離」、「陽剛特質與陰柔特質」、「不確定性迴避」，對 76 個國家和地區的在此四個維度進行排序與評分。結合後續採用 Michael Harris Bond 的「中國價值調查」量表為 23 個國家與地區排序與評分，得出第五個文化維度「長期導向與短期導向」。最後利用 Misho Minkov 的「世界價值調查」延伸調查結果，增加至 93 個國家的「長期導向與短期導向」排序與評分，並得出第六個文化維度「自我放縱與自我約束」。

以下將分別描述六個文化維度的特徵以及臺灣與荷蘭社會所對應的文化維度評分指數與比較。

(1) 集體主義與個體主義：

集體主義與個體主義的主要區別在於對自我與集體的認識（祖曉梅，2017）。集體主義社會強調「我們」，重視團體的目標與需求，注

重相互依賴的關係與團體的和諧與合作。在家庭方面，強調父母與子女相互依賴，成年子女仍會與父母同住；在教育方面，獲得學歷有助於在團體中取得更高的地位。具代表性的國家為瓜地馬拉、厄瓜多、巴拿馬、印尼、巴基斯坦、臺灣、中國、日本等（Hofstede et al., 2010；Ting-Toomey, 1999）。

個體主義社會強調「我」，重視個人的權利與需求，注重個人效能、個人責任、自發性，在家庭方面，成年子女會離開父母家自己獨立生活；在教育方面，取得學歷為的是經濟價值與自我實現，主要的代表國家為美國、澳洲、英國、加拿大、匈牙利、荷蘭、紐西蘭、瑞典等（Hofstede et al., 2010；Ting-Toomey, 1999）。

臺灣與荷蘭社會在此文化維度呈現出明顯的差異，見下圖 2-3。臺灣為集體主義社會，群體成員的關係緊密，家庭為重要的集體，社會成員對於群體與他人的面子相當重視。而荷蘭則為個體主義社會，成員間的結構較為鬆散，個人只需照顧好自己與其直系親屬，更強調個人的自主性與隱私（Hofstede et al., 2010；Ting-Toomey, 1999）。

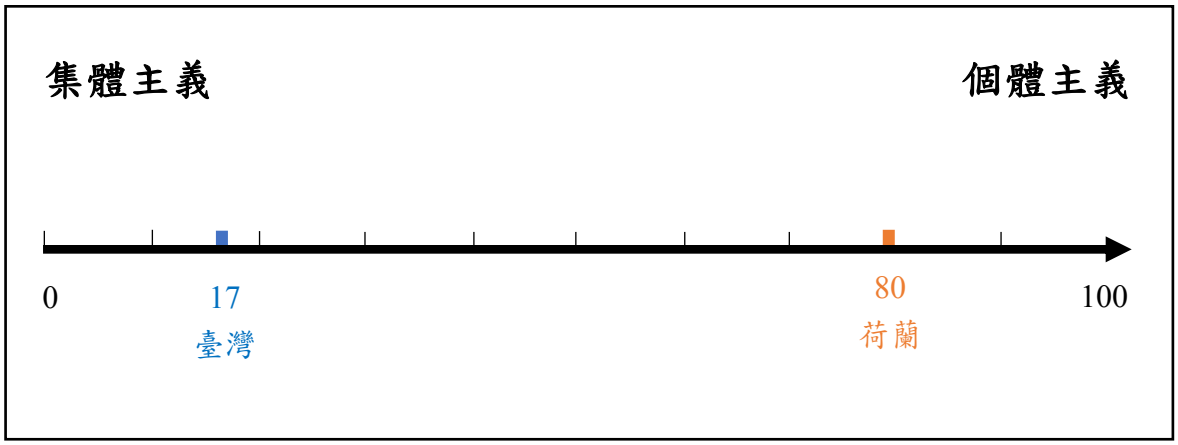

圖 2-3 臺灣與荷蘭社會之個體主義與集體主義指標分數

資料來源：本研究繪自 Hofstede 等人（2010）。

(2) 權力距離：

權力距離指的是社會對於權力不平等的接受程度。在權力距離小文化中，強調平等，重視個人的能力與資質，人與人之間為對等的關係，上級會徵詢下屬的意見（祖曉梅，2017）。在家庭關係中，父母會問孩子的想法，鼓勵孩子表達意見，一起做決定，代表的國家有奧地利、以色列、丹麥、紐西蘭、愛爾蘭、瑞典、挪威等（Ting-Toomey, 1999）。

在權力距離大的社會中，強調不同地位間的距離，重視輩分、年紀、地位與頭銜，社會地位高的人認為自己有別於社會地位低的人，社會地位的人也接受如此的關係（祖曉梅，2017），在職場上，下屬期待上級給予指令。在家庭關係中，子女應該遵從父母，並自小養成尊重長輩的習慣，具代表性的國家為馬來西亞、瓜地馬拉、巴拿馬、菲律賓、阿拉伯國家、印度、西非國家、新加坡等（Ting-Toomey, 1999）。

如下頁圖 2-4 所示，臺灣社會的權力距離指標分數為 58，屬於權力距離中等的社會，臺灣社會普遍存在晚輩敬重長輩、學生敬重老師、下屬聽從上級等觀念，但不至於像高權力距離的社會對於等級關係的敏感程度，如日本、韓國文化中敬語的使用（祖曉梅，2017）。而荷蘭社會的權力距離指標分數為 38，是權力距離較小的社會，在權力距離小的社會中雖存在權力不平等的現象，但不平等的關係被盡量淡化（祖曉梅，2017），荷蘭社會中不同輩分者互相尊重，老師與學生平等對待彼此，上級與下屬間會互相交換意見。

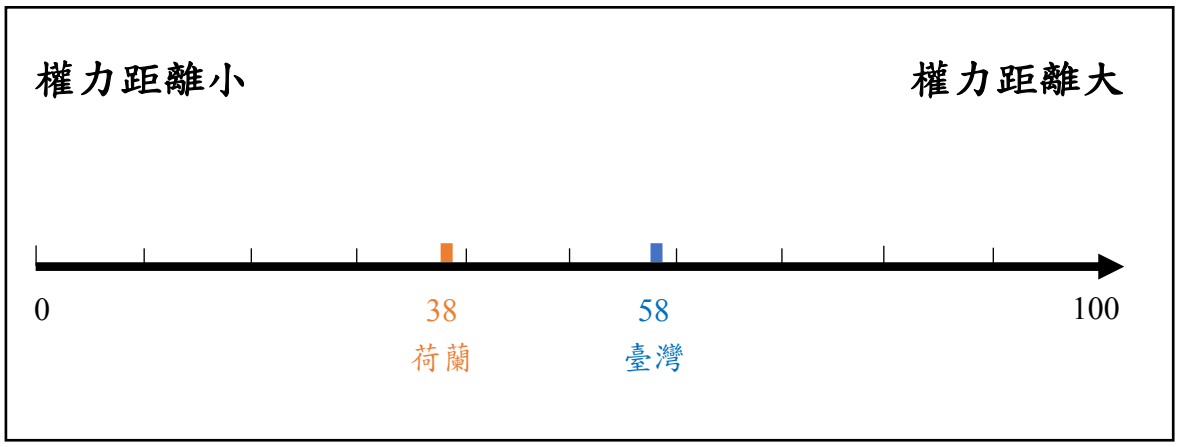

圖 2-4 臺灣與荷蘭社會之權力距離指標分數

資料來源：本研究繪自 Hofstede 等人（2010）。

(3) 陽剛特質與陰柔特質：

在具有陽剛特質的社會，社會性別角色有明確的劃分，期待男性具有自信、雄心勃勃、強硬等特質，女性應重視家庭生活，具備謙虛、溫柔等氣質並注重人際關係。社會強調競爭與經濟成長，工作是生活的重心，挑戰、收入、認可與升遷很重要。最具陽剛特質的國家為日本、奧地利、義大利、墨西哥、菲律賓等（李原、孫健敏（譯），2010；Ting-Toomey, 1999）。

而具有陰柔特質的社會中的社會性別角色則具有彈性，男性與女性皆具謙虛、溫柔特質並注重人際關係。社會重視人際關係與生活品質。最具陰柔特質的國家有瑞典、挪威、荷蘭、丹麥、斯洛維尼亞等（李原、孫健敏（譯），2010；Ting-Toomey, 1999）。

由下頁圖 2-5 可看出臺灣在此文化維度分數落在中間值，稍具有陰柔特質社會。荷蘭社會則明顯具備陰柔特質。在教育方面，具陰柔特質的社會認為普通學生是標準，表現差的學生也會得到鼓勵，在學校中考試不及格無傷大雅。而具陽剛特質的社會則認為優異的學生是標準，應表揚優異學生，考試不及格是一件嚴重的事（李原、孫健敏（譯），2010）。

臺灣社會雖稍具陰柔特質，但仍表現出陽剛特質社會對於學業優異表現要求的特徵，與荷蘭社會在此方面的特徵有所差異。

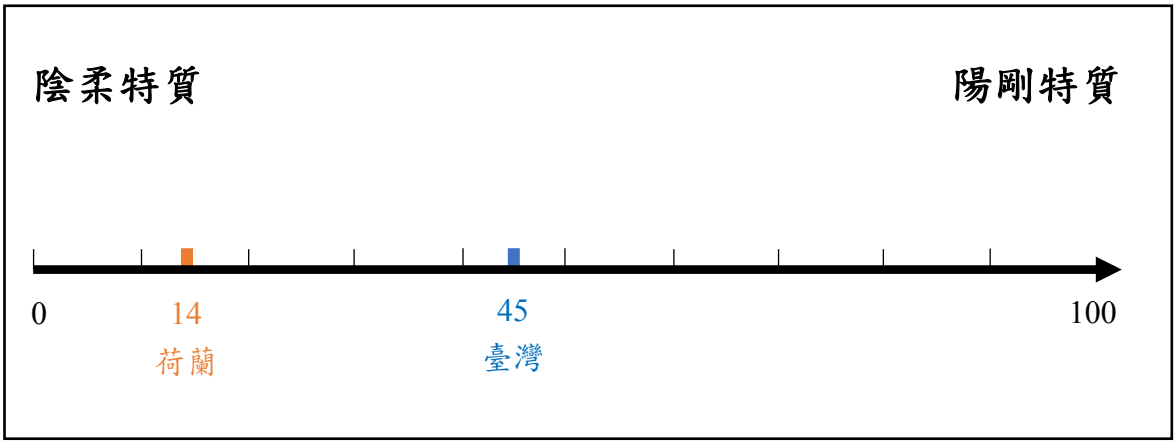

圖 2-5 臺灣與荷蘭社會之陽剛特質與陰柔特質指標分數

資料來源：本研究繪自 Hofstede 等人（2010）。

(4) 不確定性迴避：

不確定迴避指的是人們對於不可預測、具有不確定性的情況到緊張、焦慮的情況與嘗試避免該情況的程度（祖曉梅，2017；Ting-Toomey, 1999）。Hofstede 等人（2010）指出，不確定性是一種主觀的感受，但不僅只是個人的感覺，其他社會成員可能也有相同的感受，能反映出一個社會的普遍價值觀。

在高度不確定性迴避的文化中，對於不可預測的情況難以接受，傾向於制定詳細的規章以避免不確定性。傾向於維持現狀，有穩定的職涯發展。一般來說認為衝突是負面的。不確定性迴避程度高的國家有希臘、葡萄牙、瓜地馬拉、日本、韓國等（Ting-Toomey, 1999）。

不確定性迴避程度低的文化對於不確定性的接受程度高，願意承擔風險。期待創新，接受職涯轉換。普遍認為衝突可能帶來好處。具代表性的國家與地區為新加坡、牙買加、丹麥、瑞典、香港等（Ting-Toomey, 1999）。

臺灣社會為中高度不確定性迴避，而荷蘭社會則偏向中間值，如下圖 2-6 所示。Hofstede 等人（2010）指出，在不確定性迴避較高的社會中，會使用不同的稱謂稱呼不同人。臺灣社會具有此特徵，而華語生在學習過程中最早遇到的情況是稱呼「老師」，在荷蘭社會中並無以職位稱呼對方的規範，如「教授」或「老師」，因此這是值得了解的臺荷文化差異之一。在教育方面，來自高度不確定性迴避文化的學生，對於教師的專業深信不疑，認為教師無所不知，期待按部就班地按照教師的規劃學習。相反地，來自低度不確定性迴避文化的學生，可以坦然接受教師回答「我不知道」，教師亦鼓勵學生提出自己的創見，對於學生的不同意見有較高的接受度（Hofstede et al., 2010；李原、孫健敏（譯），2010；祖曉梅，2017）。

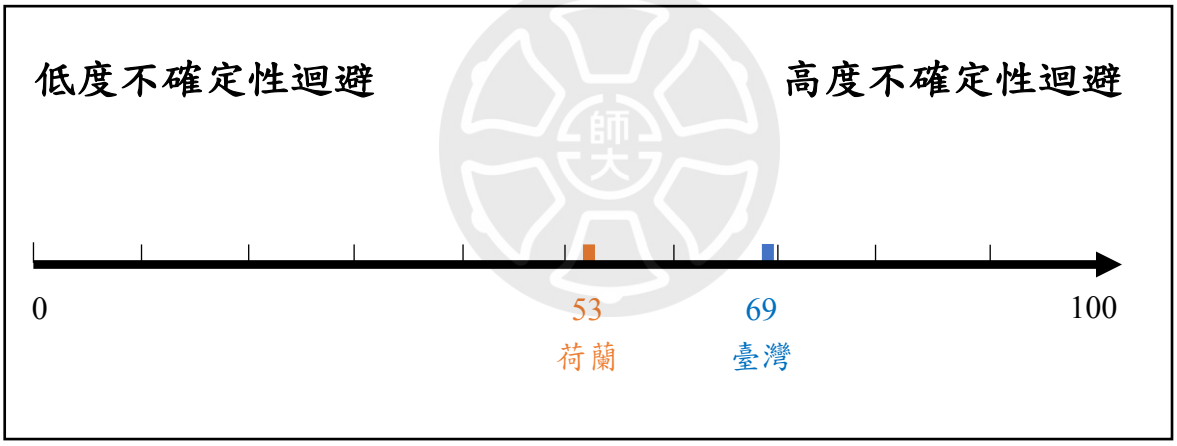

圖 2-6 臺灣與荷蘭社會之不確定性迴避指標分數

資料來源：本研究繪自 Hofstede 等人（2010）。

(5) 長期導向與短期導向：

如前述所言，Hofstede 後續採用 Michael Harris Bond 基於儒家思想價值觀所開展的「中國價值調查」，提出了第五個文化維度，稱之為長期導向與短期導向（Hofstede et al., 2010）。長期導向社會重視長遠的計劃，追求長期的回報，鼓勵以獲得未來回報導向的品格，例如節儉，也重視集體的面子，代表性的長期導向社會為中國、香港、臺灣、日本、南韓、巴西、

泰國、新加坡等，以儒家文化圈國家為多數（李原、孫健敏（譯），2010；Ting-Toomey, 1999）。短期導向社會則追求短期或中期的計畫與回報，培育和鼓勵關於過去和當前的品德，鼓勵消費，重視個人的面子。具代表性的社會為巴基斯坦、奈及利亞、菲律賓、加拿大、辛巴威、英國、美國、德國等（李原、孫健敏（譯），2010；Ting-Toomey, 1999）。

Hofstede 最初以「中國價值調查」量表調查的國家與地區僅有 23 個，後續採用 Misho Minko 提出的「世界價值調查」延伸調查 93 個國家與地區（Hofstede et al., 2010）。下圖 2-7 是根據後續調查所得之指標分數，臺灣為長期導向社會，而荷蘭則為為中高度長期導向。Hofstede 等人（2010）指出根據「世界價值調查」中的長期導向社會具有以下幾個特點：鼓勵儲蓄、學生將成績好壞歸因於努力與否、擅長數學（特別是東亞）、投資房地產。

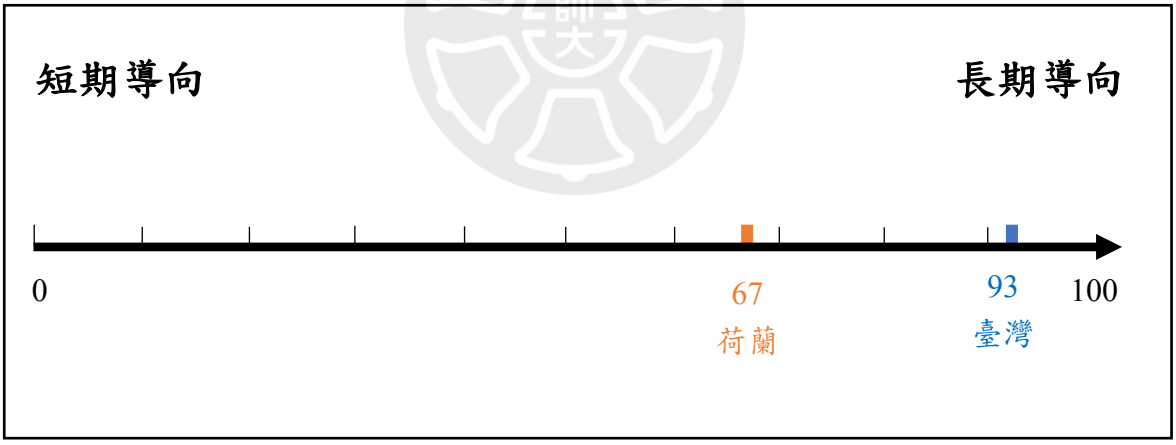

圖 2-7 臺灣與荷蘭社會之長期導向與短期導向指標分數

資料來源：本研究繪自 Hofstede 等人（2010）。

(6) 自我放縱與自我約束

Hofstede 利用「世界價值調查」延伸調查 93 個國家與地區得出了第六個文化文維度「自我放縱與自我約束」。在具有自我放縱傾向的文化中，人們對於享受生活、享受樂趣擁有較高的自由度；相反地，在具自我約束傾

向的文化中，對於享受生活與享受樂趣則受到了嚴格的社會規範的約束（Hofstede et al., 2010）。Hofstede 等人（2010）指出「自我放縱與自我約束」文化維度與人類學的「寬鬆文化與嚴謹文化」定義具有相似性，在寬鬆文化中，社會規範以多元的方式呈現，社會對於個人異於社會規範的行為有較高的容忍力；在嚴謹的社會中，則期待人們的行為合乎社會價值與規範（Ting-Toomey, 1999）。

由下圖 2-8 所示，荷蘭社會在此文化維度具有自我放縱的傾向，而臺灣社會的指標分數介於中間值，稍偏向自我約束型。Hofstede 等人（2010）表明，在具有自我放縱傾向的社會中，人們對於休閒生活非常重視，認為交友非常重要，因為結交朋友能增加生活樂趣；人們較少受到嚴格的社會道德約束，屬於寬鬆文化；酒精飲料的飲用量普遍較高；在較富裕的國家當中，較少有嚴格的性規範。相較之下，在具有自我約束傾向的社會中，人們對於休閒生活與交友較不重視，認為勤儉更重要。人們受到嚴格的社會的道德規範約束，整體文化較為嚴謹；酒精飲料的飲用量普遍較少；在較為富裕的國家當中，有較為嚴格的性規範，與性相關的話題往往被視為禁忌。

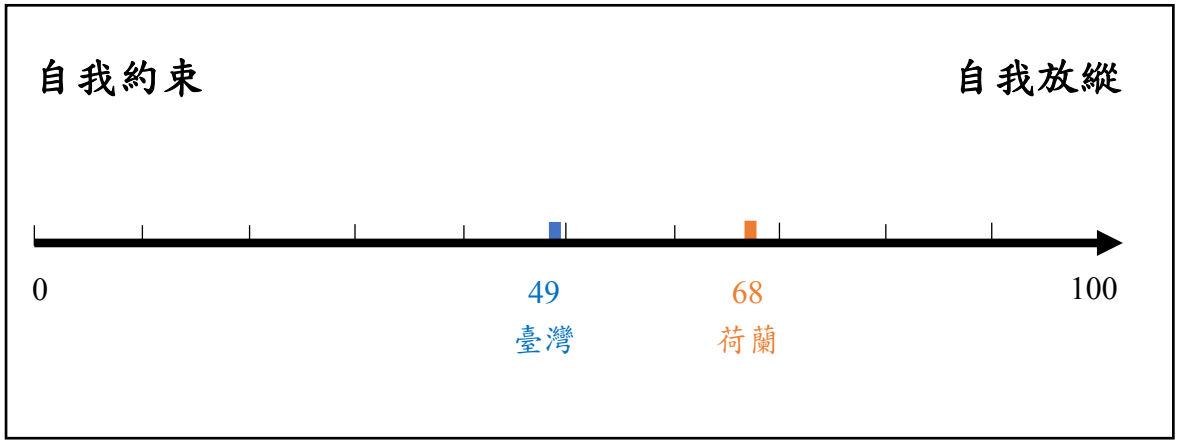

圖 2-8 臺灣與荷蘭社會之自我放縱與自我約束指標分數

資料來源：本研究繪自 Hofstede 等人（2010）。

3. 高語境與低語境文化理論

Hall（1976, p. 79）提出了高語境與低語境文化理論。在高語境文化社會中，由於人們的同質性較高，大多具有相同的經驗與背景，溝通主要透過情境傳遞，以間接與委婉的方式表達，重視肢體語言、手勢等非語言溝通，溝通訊息經常是不言而喻的（Samovar, Porter, McDaniel & Roy, 2016），社會更強調集體價值，考慮彼此的面子，代表的國家有日本、中國、韓國、越南等國家（Ting-Toomey, 1999）而在低語境文化社會中，人們大多具有多元文化背景，因此強調透過直接、清楚的語言訊息溝通（Samovar et al., 2016），社會重視個人價值，主要考量個人的面子，具代表性的國家有德國、瑞士、丹麥、瑞典等（Ting-Toomey, 1999）。

Hofstede 等人（2010）指出，在具有集體主義特點的社會中，高語境溝通較為普遍；而在個體主義社會中，低語境溝通更為盛行。根據前項文化維度的描述中，臺灣社會屬於具有明顯的集體主義特色，因此屬於高語境文化，傾向間接、模糊的溝通方式；而荷蘭社會則為個體主義社會，為低語境文化，傾向於直接、清楚的溝通方式。

綜合上述，Kluckhohn 與 Strodtbeck（1961）的價值取向理論有助於綜觀地了解不同文化社會所共同面臨的命題，以及影響不同文化人們行為背後的價值觀。而 Hofstede 等人（2010）的文化維度研究則對跨文化理解有重要的意涵，由於調查對象為同一跨國公司來自全球不同國家的員工，在國籍差異上的影響能夠明顯地看出，進而發現不同國家對於共同問題有不同的解決之道（李原、孫健敏（譯），2010），對文化價值觀的比較並非簡略地以東方與西方進行對比，而是從國家層次檢視不同國家在六個文化維度上的文化傾向，能夠更清楚地知道不同社會中的共同文化特徵。Hall（1976）高語境與低語境文化理論則區分以情境理解為主的與直接、不含糊的溝通模式。

價值觀雖具穩定性，但非一成不變，隨著社會變遷，人們的價值觀會隨之變化（胡文仲，1999），因此了解當代文化價值觀有助於跨文化交流時理解不同當代社會人們的行為、態度與表現背後的原因。基於以上價值觀研究，本研究將以之為據，以價值取向理論、文化維度研究與高語境與低語境文化理論輔助分析在臺學習華語的荷蘭籍大學生觀察之臺灣與荷蘭社會人們的行為文化，作為未來荷蘭籍大學生赴臺交換前的預備課程中提升跨文化溝通能力之跨文化「知識」內容。本研究亦將參考 Peace Corps（1997）、Moran（2001）與 Paige 等人（2002）按上述文化價值觀研究設計之自我文化價值觀量表，讓學生在預備課程開始前了解自身文化模式以利於後續文化反思，培養「詮釋與聯繫技能」與「批判性文化意識」，並有助於進行網路語言文化交換時，滿足「發現與交流技能」之學習目標「從交流者身上了解文化行為背後的價值觀並能應用於解釋其他的現象」（Byram，2021）。

第三節 語言與跨文化溝通課程設計

本節將回顧針對外語學習之課程設計與各步驟要點，以及設計跨文化溝通課程的過程與階段，作為本研究以提升跨文化溝通能力為目標之華語課程設計的參考流程。

一、課程設計流程

根據 Brown 與 Lee（2015）之第二語言（L2）課程設計流程，如下頁圖 2-9 所示，有系統地設計一門課程需要依序進行：情況分析、需求分析、預想可能的問題、設定目標、決定課程內容、順序與架構、設計課程大綱、教案設計、教學、課程評量、修訂課程。下列詳細說明各步驟需要考量之要點。

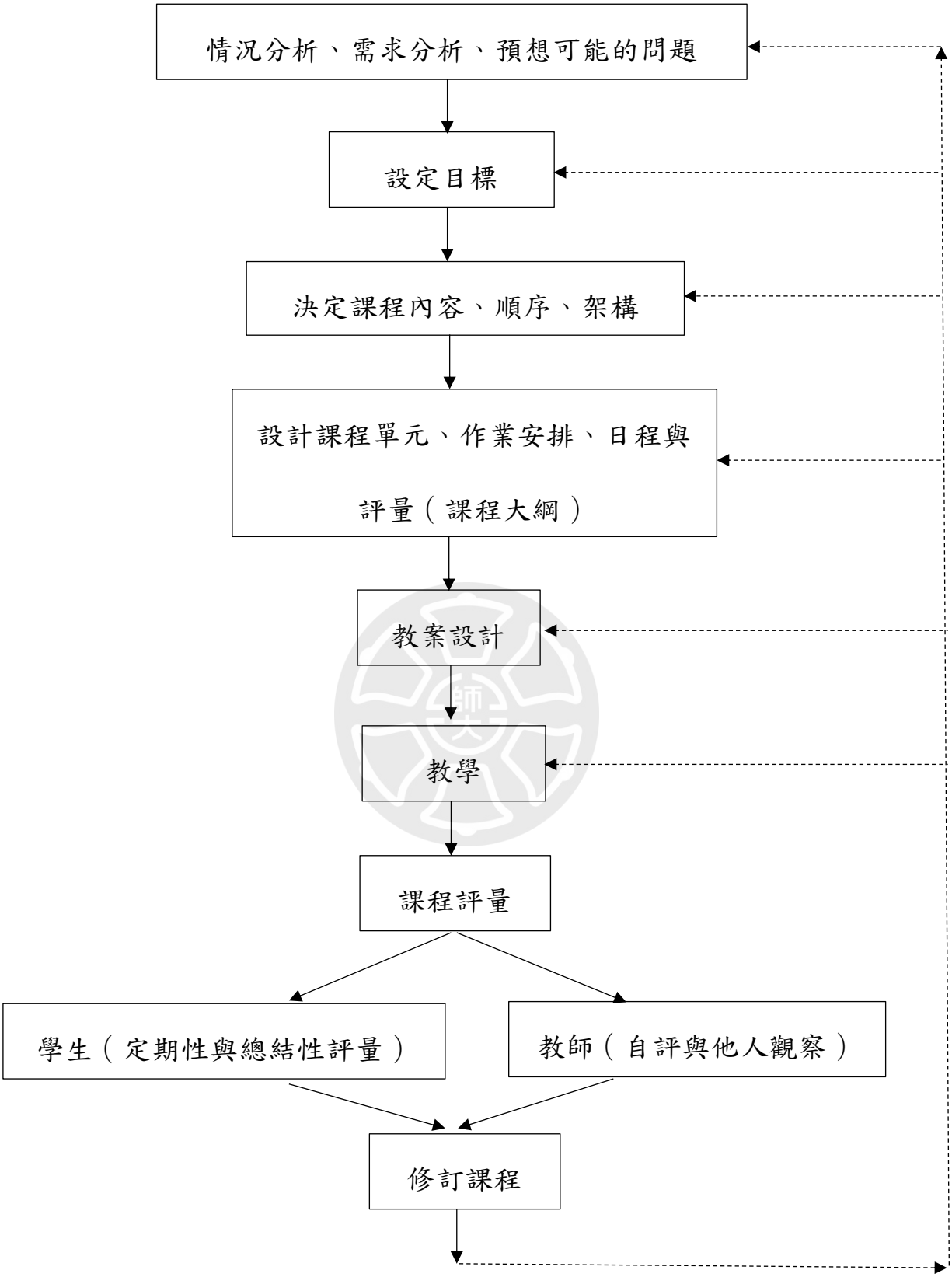

圖 2-9 第二語言課程設計流程

資料來源：Brown 與 Lee（2015）。

（一）情況分析

進行課程設計時，首先應就以下五個因素整體性評估與課程相關的基本情況（Brown & Lee, 2015, p.183）：

1. 了解教育情境：考量課程設置的社會與文化背景、整體教學框架與架構、實體設備與資源、學習者的基本情況等。
2. 課堂特性：描述學習者的同質性、課堂人數等。
3. 教師特性：說明教師資格，包含教師培訓、經驗，以及教師彼此協同教學的情形。
4. 課程內容選定：說明課程內容如何決定，以及教師對於課程內容選擇與修改的彈性為何。
5. 評量要求：說明評量學習者的要求與規範，以及如何進行課程評鑑。

（二）需求分析

完成課程設計情況分析後，進行需求分析，Brown 與 Lee（2015, p.184）表明需求評估能夠釐清課程需要滿足哪些方面的需求、了解課程設計者設計課程的理由以及學生為何選修課程。需求分為兩類，一類是客觀需求，包含學習者的語言能力、興趣、學習者要用目標語做到什麼，此類需求大多可以由測驗成績、問卷、教師報告、觀察或師生訪談而得知。另一類需求則為主觀需求，包含學習者對目標語言和文化的態度、學生的期待、想特別訓練的語言技能或學習風格與策略等等，此類需求資料的蒐集一般可以藉由問卷、訪談、觀察或諮詢專家意見。

（三）預想可能的問題

Graves（1996） 指出預想可能發生的問題是課程設計的重要步驟，教師必須根據實際的條件與資源考量可能面臨的挑戰與可能的解決方案。以下為 Brown 與 Lee（2015, p.185-186）所提出的幾個可預想的問題：

- 學校（或教育機構）的哪些要求與條件可能對課程造成影響？

- 預算、設備等申請需要經過哪些行政流程？
- 學習者的需求與學校（或教育機構）的條件之間是否存在限制？
- 是否有預算的限制？如何最有效的運用預算並達成目標？
- 教師的資格或師資編制對課程是否有影響？
- 行政與教師對於課程的預期是否存在歧見？
- 教師如何在體制規範下進行評量學習者？

（四）設定目標

Brown 與 Lee（2015, p.187）指出，目標包含課程目標（goals）與教學目標（objectives）。課程目標係指整體課程所欲達成的目標；教學目標則是指完成每課、每單元或每個教學活動後，學習者所要學會的知識、技能等階段性教學目標。

（五）決定課程內容、順序與架構

選用課程教材與下一步驟設計課程大綱通常同步進行，同時必須配合經前述情境分析、需求分析與可能的問題所設定的課程目標。

本研究之課程內容是以荷蘭大學生在臺學習華語期間的實際生活經驗為基礎，Richards（2001）指出根據課程自製教材的優點為更直接符合教學需求且能按照需求彈性修改，使用自製教材更適合本研究所設計之課程，且能依照每年赴臺交換生的情況與需求動態調整課程內容，具有當代性與同步性。Graves（2000）綜合學習者、學習、語言、社會情境和活動與任務類型等面向列出發展教材所需考量的要點，如下頁表 2-4 所示，本研究將參考以此列表中的項目檢視課程內容規劃。

表 2-4

教材發展考量項目列表

學習者	• 教學活動應與學習者的經驗和背景具相關性。 • 教學活動應滿足學習者（課堂外）的學習需求。 • 教學活動應幫助學習者建立自信心。
學習	• 教學活動應讓學習者發現、解決、分析問題。 • 教學活動應讓學習者發展特定技能與策略。
語言	• 教學活動應幫助學生發展真實交流中所需要的語言知識與技能。 • 教學活動應結合聽、說、讀、寫技能。
社會情境	• 教學活動應讓學習者了解文化情境與文化差異。 • 教學活動應培養學習者的批判性社會意識。
活動與任務類型	• 教學活動應盡可能接近真實情境中的任務。 • 教學活動應讓學習者有不同的角色與分組合作。 • 教學活動應具有多元性。
題材	• 教學活動中應盡可能使用真實材料。 • 教學活動應使用多樣化的教學資源(文字、圖片、影音等)。

資料來源：Graves（2000, p.152-156）。

（六）設計課程大綱

Brown 與 Lee（2015, p.188-189）說明課程大綱應包含課程目標、教學目標、每週或每日課程列表與課程主題與對應之語言知識（語法、詞彙、句型等）和聽說讀寫技能、可用教材與資源、課程評量方法與標準。除了詳列出課程大綱，亦可包含教案內容與建議教學活動。

（七）課程評量

傳統的定期性評量包含小考、多選題測驗、填空測驗等類型，期中與期末考試除了定期性評量的類型，也包含短文寫作、口頭報告等方式。另外，日記、學習歷程檔案、訪談、自評與同儕互評亦可作爲課程評量的方式（Brown & Lee, 2015, p.190）。

（八）修訂課程

經過上述循環以後，Brown 與 Lee（2015）提醒，除了就課程設計流程的各項目逐步檢視需要修正的部分，亦可審視學生的動機、態度、學習效果以改善與調整課程設計，進行下一輪課程設計循環。

本研究將參考以上課程設計流程，對荷蘭大學生赴臺學習華語前的預備課程進行情況分析，從訪談內容了解需求，並探討課程設置可能存在的問題。課程目標與教學目標根據本章第一節回顧 Byram（2021）的跨文化溝通能力框架中的跨文化能力的「知識」、「態度」、「技能」、「批判性文化意識」各面向的教學目標與 CEFR 跨文化能力相關指標設定符合學生語言程度與學習需求的學習目標。課程內容方面，透過訪談荷蘭大學在臺交換生的生活情形了解臺灣與荷蘭在小 c 文化／主觀文化／行為文化／交際文化方面具明顯差異的情境作為課程主題，進一步設計教案與教學活動，並提出課程評量的方案。未來研究方向則可於教學與課程評鑑後修訂課程設計。

二、跨文化溝通課程設計

將跨文化溝通能力融入課程設計必須綜合考量學習情境與學習者需求以決定教學優先順序與跨文化溝通能力中特別強調的面向，根據 Byram（2021）所提出跨文化溝通能力課程設計過程，分別為以下六個階段：

- 第一階段——分析地緣政治背景：

  在日常生活中使用目標語言進行跨文化交流的情況會根據學習者所處的環境有所差異，進而影響跨文化知識的學習需求。為建構跨文化交流所需具備的知識，教師需要知道學生想要了解與想要交流的對象，以利特定文化知識的教學。

- 第二階段——分析教學地點與情境：

  前一節所提及之跨文化溝通學習場域包括課堂學習、課堂外學習與自主學習，此階段根據課程實際情況，分析課堂外學習與自主學習的資源與機會。

- 第三階段——分析發展因素：

  分析學習者的認知與情意發展，決定有利於學習者的學習活動或是判斷學習目標是否適用於學習者。

- 第四階段——決定學習目標：

  根據前三階段的分析，決定課程中的跨文化溝通能力學習目標，其中跨文化能力的知識、技能、態度等因素需列出相對應語言能力、社會語言能力與篇章能力學習目標。

- 第五階段——總結上述跨文化溝通能力學習的相關目標：

  列出學習者當前與可預見的學習需求與語言使用、學習時間、可能的教學方法與教材、與目標語使用者的交流機會、學習者運用跨文化溝通能力的情況等。

- 第六階段——決定課程順序

  決定學習目標的教學順序及優先次序，跨文化溝通能力並非線性與累進式能力發展，需根據學習者需求決定學習目標的優先次序。

三、小結

綜合上述，本研究之課程設計將結合 Brown 與 Lee（2015）之課程設計流程與 Byram（2021）之跨文化溝通能力課程設計階段，於第五章詳細描述針對荷蘭籍大學生赴臺交換前預備課程設計，並列出各單元對應之跨文化溝通能力學習目標。

第三章 研究方法

本章說明使用的研究方法與過程，分為四節。第一節說明本研究以個案研究為主要的研究方法，第二節介紹研究參與者並說明研究倫理，第三節闡釋研究實施與資料蒐集的過程，第四節呈現本研究的研究架構。本研究主要透過個案研究以訪談法深入了解荷蘭籍在臺學習華語之交換生於交換期間的情況，包括其文化適應情形、與臺灣人的互動情況、互動時所遇到的困難、語言使用情形與文化理解，分析訪談逐字稿與研究參與者每週生活紀錄作為交換前預備課程主題選取與課程設計的依據。

第一節 個案研究法

本研究選擇個案研究作為主要研究方法。個案研究法的特色在於能夠全面式、深入地了解研究對象，研究者從研究參與者的立場充分了解情境脈絡並理解其經驗世界，重視個案的獨特性，透過對現象意義的描述與詮釋呈現研究者參與者的生活經驗（潘淑滿，2013）。個案研究強調的是以實證的方式，透過觀察、訪談、分析資料等方式取得多重證據，在真實生活情境中探究當前現象（周海濤、李永賢、張蘅（譯），2009）。本研究之重點在於設計赴臺交換前預備課程，以提升荷蘭籍華語學習者之跨文化溝通能力為目標，使其在臺灣學習華語期間與當地人的交流經驗更順利。設計課程以前必須先了解現有課程設置情況與學習者需求，深入了解荷蘭籍大學生作為交換生在臺灣學習華語期間實際交流的對象、與當地人互動的情形。Byram 等人（2002）指出，海外學習期間是培養跨文化能力的「態度」之重要時期，學習者可能會遇到到某程度上的文化衝擊，語言教師在規劃跨文化溝通課程時，應透過體驗式學習幫助學習者面對新文化與環境時能

有效從經驗中分析與學習。藉由個案研究，將使本研究得以了解學習者在臺灣交換的實際生活情形，以研究者參與者的生活經驗為文本，分析適合納入課程內容之行為文化主題，使課程內容的安排能更貼近於學習者的真實生活經驗並能滿足在臺交換期間與當地人交流的實際需求。

訪談法為本研究收集個案研究資料的主要方式，根據第二章文獻探討發展訪談主題。本研究藉由每次訪談前閱讀研究參與者撰寫之每週生活紀錄內容，調整訪談大綱作為訪談指引，進行半結構式訪談，深入了解研究參與者的生活經驗(潘淑滿，2013)，並根據實際訪談情況輔以開放式訪談，進一步了解研究參與者對事件的看法與態度。研究者於訪談過程中簡短記錄訪談筆記，於訪談後反思訪談內容與方法。訪談結束後停止錄影，與研究參與者進行後續訪談接觸約五到十分鐘並留意在交談過程中是否有新的資訊出現（潘淑滿，2013）。關於本研究之訪談時間與過程、內容安排，將於本章第三節詳細說明。

第二節 研究參與者與研究倫理

一、研究參與者介紹

本研究邀請三位目前在臺灣以學習華語為主要目的之荷蘭籍大學生參與研究。研究實施期間由於新型冠狀病毒肺炎（Covid-19）疫情，臺灣僅開放給獲得華語獎學金之境外生申請入境，故參與本研究的學生皆屬此類。三位研究參與者於荷蘭就讀同一大學與科系，皆以荷蘭語為第一語言，以前未曾到過臺灣，抵臺時已修畢三年學士班現代漢語課程，目前為臺灣國立大學交換學生或為華語中心之在學學生，符合本研究個案研究對象的要求。研究參與者在文化背景與在荷蘭的學業背景具有同質性，但在跨文化經驗與背景、在臺灣學習華語的經驗、和當地人的交流的經驗等方面具個別差異，能為本研究提供更豐富與多元面向的資料。研究參與者的基本

資料如表 3-1 所示：

表 3-1
研究參與者基本資料

代號	性別	年齡	在臺身份	跨文化相關背景資料
A	男	22	大學交換生	曾至澳洲打工度假九個月。
B	男	25	華語中心學生	曾赴中國參加學習交流項目。
C	男	25	華語中心學生	母親為中國人，七歲後與母親以荷蘭語溝通。

三位研究參與者分別代表典型赴臺交換生類型：研究參與者 A 對跨文化交流感興趣；研究參與者 B 對語言、文化交流感興趣；研究參與者 C 具有華裔背景。以下分別描述三位研究參與者的基本背景資料。

研究參與者 A 為臺灣某國立大學交換生，在臺灣交換期間參與大學華語中心為國際交換生所開設之華語課程，時間為每週一至週四，每日三小時，此課程分為五個等級，研究參與者 A 的課程為第三級。除了華語課以外，亦選修大學開設的臺語課與另一門以英語授課的課程。跨文化相關背景為曾赴澳洲打工度假時，首次體驗了較多樣的亞洲飲食並嘗試臺灣小吃。

研究參與者 B 為某華語中心學生，修讀高級程度的篇章選讀課程，上課時間為每週一至週五，每日三小時。大學期間曾參與赴中國的交流學習項目，為期三週。本次赴臺交換為首次長時間居住於荷蘭以外的國家。

研究參與者 C 與研究參與者 B 在臺灣就讀同一華語中心並選修相同課程。研究參與者 C 的母親為中國人，父親為荷蘭人，由於父親過去具有中文學習背景，研究參與者 C 在七歲以前與家人時以中文溝通，但七歲以後就不再說中文，與母親也以荷蘭語溝通。到臺灣以前，在日常生活中除了大學教室課堂以外，沒有練習說中文的機會。

關於三位研究參與者的語言能力、期待加強的技能與在臺灣與當地人

交流的機會等個人背景與學習需求將於第四章第三節個案研究資料分析中詳細描述。

二、研究倫理

為保護個案研究參與者隱私，本研究於研究過程中採用研究參與者所選取之化名稱呼，包括訪談錄影過程與每週生活紀錄的資料管理，而書寫本論文則以研究代號描述。正式參與研究前，研究參與者皆簽署知情同意書（見附錄一），研究者說明本研究目的、資料蒐集過程與方式、相關權益與義務，以確保本研究遵守研究論理規範。訪談之錄影檔與逐字稿、研究參與者撰寫之每週生活紀錄均妥善保存於國立臺灣師範大學之教育版雲端硬碟 G Suite for NTNU。研究者亦告知研究參與者有參與、暫停或退出研究之決定權，本研究完全尊重研究參與者之意願。

第三節 研究實施與資料蒐集

本研究以訪談內容為主要文本來源，並透過研究參與者的每週生活紀錄作為訪談與資料分析的輔助資料。以下說明訪談時間與過程及訪談內容安排、每週生活紀錄內容架構的形成，最後說明資料分析的方式。

一、 訪談

（一）訪談時間與過程

為了解荷蘭籍大學生在臺交換期間不同文化適應階段與當地人的交流情形，本研究於研究參與者在臺灣學習期間以每週訪談的方式長期參與，追蹤在臺灣的日常生活與學習情形。透過 Zoom 線上會議平台進行線上訪談，經研究參與者同意後錄製訪談過程，並於訪談結束後將訪談內容謄寫為逐字稿。訪談主要以華語進行，以研究參與者能理解的語言與語速進行訪談，每週生活紀錄內容也以中文書寫為主，惟當研究參與者偶有不知道

或不確定如何以中文表達時，以英文或荷蘭文表示。研究者於訪談過程中與研究參與者反覆確認語意，並於訪談後請研究參與者核對訪談逐字稿之正確性。

研究參與者 A 於 2021 年 9 月赴臺交換一學期，為本研究第一位研究對象。本研究於研究參與者 A 抵達臺灣大約一個月後正式接受訪談（由於新冠肺炎疫情，入境後前兩週須於防疫旅館隔離，無法外出。隔離結束後仍須完成七天自主健康管理，不能進出公共場所，故從解除隔離後受邀參與本研究）。訪談方式為一對一訪談，每週一次，每次約一小時，訪談頻率視研究資料蒐集進度增減，最終採用 2021 年 10 月 17 日至 2021 年 12 月 12 日期間為期九週的訪談內容，詳細追縱在臺灣交換期間初、中、後期階段的實際情況。

研究參與者 B 與 C 分別於 2021 年 12 月 23 日與 2021 年 12 月 21 日接受第一次正式訪談，同樣為一對一訪談，每週一次，每次一個小時以內結束。本研究分別採用兩人至 2022 年 2 月 15 日共九次的訪談內容作為文本。

（二）訪談內容安排

與三位研究參與者的第一次訪談主要為了解其背景與學習需求，依照以下表 3-2 訪談大綱以半結構訪談進行，並以開放式訪談輔助，追問訪談當中所發現的新資訊。

表 3-2

第一次訪談大綱（續下頁）

訪談大綱	提問設計目的
1. 背景介紹 • 學中文多久了？ • 在荷蘭有沒有中國或臺灣	了解研究參與者的中文學習經驗、課堂外使用中文的機會、對臺灣的認識與了解，以及跨文化相關背景。

朋友？ • 來臺灣以前對臺灣的認識為何？ • 以前住過別的國家嗎？	
2. 希望在臺灣交換期間可以加強哪些語言（聽、說、讀、寫）與文化相關技能？	了解研究參與者的學習需求，並探討研究參與者在荷蘭完成至少兩年的大學現代漢語課程後，仍想要強化的語言能力與文化技能，作為本研究課程設計語言能力與跨文化「知識」內容之參考。
3. 在臺灣平常會接觸哪些人？ • 老師、（華語班）同學、社團成員等。	了解研究參與者在臺期間培養跨文化能力「態度」的實際交流機會為何。
4. 這個星期讓你最印象深刻的事是什麼？	透過研究參與者的分享，深入提問，引導研究參與者觀察日常生活中與行為文化相關的事件。

第一次訪談結束後，研究者與研究參與者討論 CEFR（2001）為外語教學時文化知識的導入所列舉出各國在社會文化上可能存在差異的面向，以及胡文仲（1991）與祖曉梅（2017）所歸納之跨文化人際交往的相關面向，作為研究參與者日常生活觀察與每週生活紀錄的依據，如下頁表 3-3 所示，但不限於此表中的內容，研究參與者根據個人生活經驗紀錄所觀察的事件。

表 3-3

研究參與者日常生活觀察與每週生活紀錄之參考依據

資料來源	內容
CEFR（2001）	• 日常生活領域：飲食、用餐時間、餐桌禮儀、工作時間和工作習慣、娛樂活動等。 • 生活條件：生活水平、住房條件等。 • 人際關係：日常交往和親密往來、社會結構與家庭關係等。 • 價值觀、信仰和行為舉止：社會階級、傳統和變化、少數民族及其宗教、宗教、幽默等。 • 體態語：肢體語言。 • 生活禮節：守時、送禮、著裝、飲食、交談規矩及其禁忌、做客的時間、道別。 • 禮儀行為：宗教行為及其禮儀、出生、死亡、作為觀眾應有的行為舉止。
胡文仲（1991）與祖曉梅（2017）	• 人際關係與文化：朋友關係、人情關係、工作關係、與陌生人的關係等。 • 交往習俗與文化：見面寒暄、宴請招待、餽贈禮物、通訊往來、告別等。 • 公共禮儀與文化：優先順序（女士優先、尊者優先）、排隊等。

資料來源：胡文仲（1991）、CEFR（2001）、祖曉梅（2017）。

第二次至第九次訪談前，研究參與者將每週生活紀錄撰寫於 Google 文件，保存於雲端硬碟 G Suite for NTNU。研究者於訪談前閱讀當週之生活紀錄，回應研究參與者，並於訪談時根據每週生活紀錄內容深入提問。

二、每週生活紀錄

日常生活事件容易事過即忘，若沒有即時記錄的話，較難回憶起事件具體細節。Paige 等人（2002）指出撰寫生活紀錄除了可以記錄下海外學習期間的經驗也能作為文化與語言學習的參考依據，並提供以下五個撰寫生活紀錄的參考內容（Mikk, Cohen, & Paige, 2019）：

1. 文化學習：思考能夠透過哪些方式學到更多某個事件相關的文化知識。
2. 特定文化：寫下對於特定文化情境想更加了解的問題，例如：人們如何約會？
3. 一般文化：思考哪些價值觀影響了自己對於某個事件的觀點。
4. 問題解決：若遇到問題，思考如何找到解決方法或是未來如何避免相同的問題。
5. 個人情意：描述自己對於某個事件的感受。

Moran（2001, p.141）針對本研究第二章所提到的文化教學框架提出下列文化體驗的四個循環階段，以及對應的問題。本研究認為每週生活紀錄依照此循環階段描寫，有助於將蒐集到的文化事件結合後續課程設計中的教學內容設計。

1. Knowing About：描述事件的細節，例如：發生了什麼事？看見或聽見什麼？事件的細節為何？
2. Knowing Why：對事件作出詮釋，例如：事件表示的意義為何？怎麼解釋？可能的理由為何？和自己的文化相比有哪些異同？
3. Knowing Oneself：對事件的反應，例如：自己有什麼感受？是否同意？其他人會有什麼想法？學到了什麼？
4. Knowing How：文化參與，例如：自己說了什麼？做了什麼？怎麼說？怎麼做？怎麼樣做是適當的？

本研究參考上述內容，依照研究需求提供研究參與者每週生活紀錄的書寫架構，範例見附錄二。內容架構紀錄要點如下表 3-4 所示：

表 3-4

每週生活紀錄內容架構

<table>
<tr><th>每週生活紀錄內容列表</th><th>理論依據</th></tr>
<tr><td>日期與時間</td><td rowspan="4">「Knowing About」——客觀描述事件的細節（Moran, 2001），可提供教學內容中的文化訊息，作為跨文化「知識」（Byram, 2021）內容的來源。</td></tr>
<tr><td>地點</td></tr>
<tr><td>人物</td></tr>
<tr><td>發生了什麼事？</td></tr>
<tr><td>為什麼你覺得這件事很特別或是讓你印象深刻？</td><td>「Knowing Oneself」——描述對事件的感受（Moran, 2001），描述自己對於某個事件的感受（Mikk et al., 2019），作為反思與跨文化意識培養的依據。</td></tr>
<tr><td>對於這件事情你有什麼問題想問嗎？</td><td>寫下對於特定文化情境想更加了解的問題（Mikk et al., 2019）。</td></tr>
<tr><td>你問了臺灣人對這件事情的看法嗎？他們說什麼？</td><td>「Knowing How」——文化參與（Moran, 2001），透過實際詢問當地人的看法，了解不同的觀點，培養跨文化溝通能力中的「發現與交流技能」（Byram, 2021）。</td></tr>
<tr><td>如果在荷蘭，這件事情會有不同的結果嗎？請你說一說。</td><td>「Knowing Why」——對事件作出詮釋（Moran, 2001）找出與自身文化的異同。</td></tr>
</table>

三、資料處理與分析程序

本研究資料分析採用「編輯式分析法（editing analysis style）」，將文本資料進行編輯、剪裁、組織，找出類別之間的關聯與意義，再予以詮釋，說明文本間中的關聯性（張芬芬，2010；潘淑滿，2013）。每次訪談結束後，將錄影檔之聲音檔案轉錄為逐字稿，將逐字稿內容依照主題分類撰寫成內容整理文字稿（見附錄三），並擷取研究參與者相關言談呈現於文字稿當中，完成後的逐字稿與文字稿交由研究參與者查核，以確保內容的正確性與可信度。

資料處理完以後，挑選適用於本研究設計之跨文化溝通能力導向的交換前預備課程的課程內容、主題與情境，根據現有文獻與研究資料收集結果，提出之適合作為課程討論的主題與情境，本研究將利用現有文獻與第四章研究結果提出挑選原則，於第四章說明。

第四節 研究架構

一、海外交換與跨文化溝通能力培養三階段

本研究將海外交換提升跨文化溝通能力規劃為三階段，見圖 3-1。

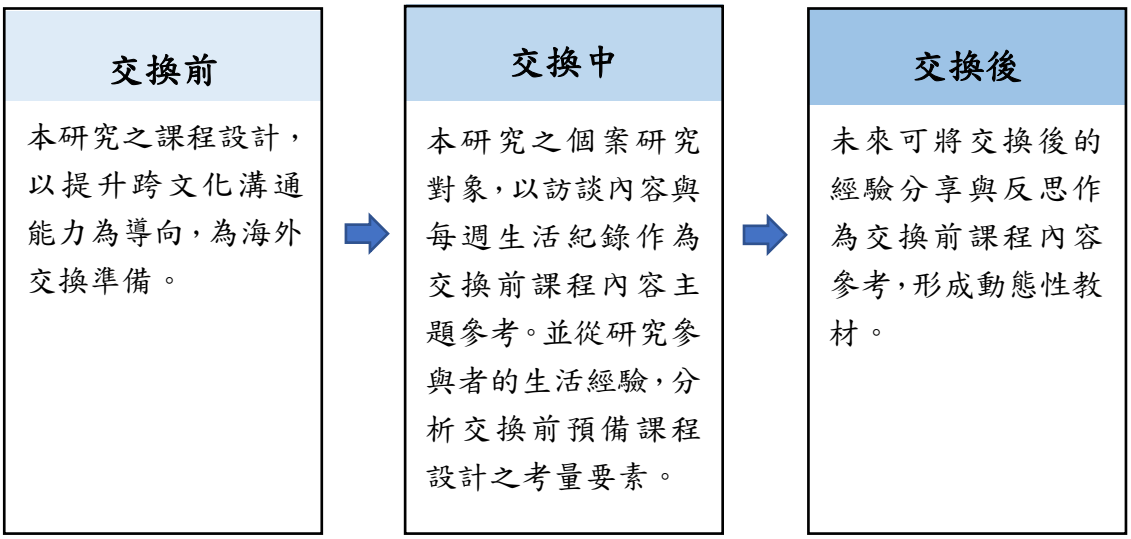

圖 3-1 海外交換與跨文化溝通能力培養三階段

交換前——準備期：Byram 等人（2002）說明此階段藉由體驗式學習，讓學習者表達自己的想法、感受和期待，有助於交換期間跨文化能力的「態度」培養。此階段強化跨文化「發現」的技能，包括調查、分析等方式，也有助於海外交流時在新環境中應用該技能。Paige 等人（2002）則透過文化對比的方式讓學習者了解自身與目標文化的文化價值觀與文化維度，培養學習者以開放的心態面對新文化。本研究的課程設計即為此階段的交換前準備期所規劃，除了上述的跨文化能力的「態度」與「發現」技能，透過網路語言文化交換（王玨，2013）提升跨文化「交流」、「詮釋與聯繫」技能與「批判性文化意識」，為下一階段海外實地交流做準備。

交換中——實地交流期：Byram 等人（2002）認為此階段的體驗可以藉由生活紀錄自我反思或與他人分享彼此的經驗，生活紀錄提供文化和語言學習和發展的參考內容（Paige et al., 2002），本研究三位研究參與者的訪談與每週生活紀錄提供交換前課程的課程主題與內容，也就是本研究課程設計中跨文化「知識」內容的參考來源。

交換後——後續追蹤期：學習者在此階段可以為交換的經驗做總結，Byram 等人（2002）認為可以透過準備口頭報告反思交換期間所見所學。本研究認為此階段可結合下一循環的交換前準備期，結束交換的學習者向接下來要參與海外交換的學生分享經驗，此階段的分享亦可作為下一循環的課程內容主題，保持教材內容的動態性（張紅玲，2007，頁 283）。

二、 研究流程

本研究的研究流程，如下頁圖 3-2 所呈現，先提出研究大綱，接下來進行文獻蒐集。在現有文獻的基礎上，針對目前荷蘭籍學生赴臺灣學習華語的數據和趨勢，與荷蘭大學現代漢語課程開設情形和海外交換現況進行調查，同時設計個案訪談與每週生活紀錄的架構內容、執行個案資料蒐集。接著分析現況調查與個案研究資料，為課程設計提供情況分析、需求分析

與課程主題內容。綜合前述資料，針對赴臺灣學習華語為主要目的之荷蘭籍大學生設計交換前預備課程，以跨文化溝通能力為導向，提升跨文化能力的「知識」、「態度」、「技能」與「批判性文化意識」，提出課程設計與教學範例。最後於研究結論回答本研究的研究問題並提出未來研究方向。

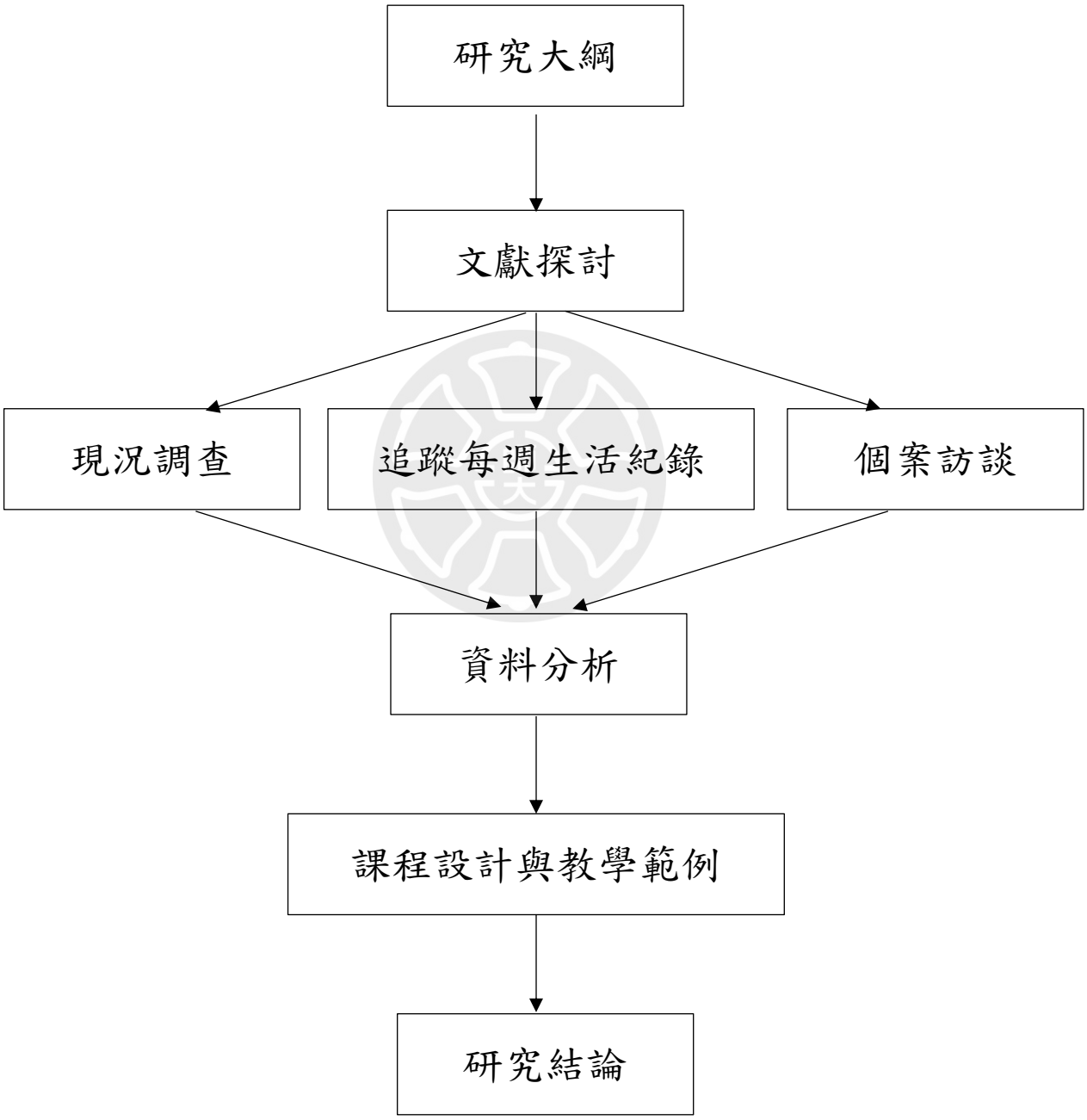

圖 3-2 研究流程圖

第四章 研究結果

本章闡述現況調查、個案訪談與每週生活紀錄的資料分析結果，分為三節。第一節呈現荷蘭籍學生來臺短期交流的統計數據，說明與本研究相關的對象，第二節整理荷蘭大學現代漢語課程開設與赴海外交換現況，分析現有課程設置與本研究的關聯，第三節為個案研究資料分析，根據訪談資料與本研究三位研究參與者的每週生活紀錄進行分析與討論。

第一節 荷蘭籍學生赴臺短期交流情形

來臺就讀大專院校境外生統計數據包含學位生及非學位生，含外國學生、僑生及陸生等。與本研究相關的短期交流學生係指非學位生，其中以研習方式區分為大學附設華語文中心學生、交換生、短期研習及個人修讀等。從下頁圖 4-1 觀察荷蘭籍非學位生人數歷年數據，可發現自 98 學年度起，荷蘭籍非學位生人數每年呈上升的趨勢，103 學年度至 109 學年度人數穩定保持在每年三百多位學生。值得注意的是，2020 年 3 月 19 日起因應新型冠狀病毒肺炎（Covid-19）疫情擴大，臺灣中央疫情指揮中心限制未持居留證之非本國籍人士入境[1]，隨後陸續開放給領有華語獎學金的華語生入境，但非獎學金華語生仍無法來臺[2]，因此 109 學年（2020 年 8 月至 2021 年 7 月）華語中心學生數量明顯較往年低。本研究之研究對象往年可於大學二年級下學期或三年級選擇赴臺灣或中國短期研習或交換，但 2020 年與 2021 年由於疫情下邊境管制而取消研習項目，因此本研究之三位個案研究參與者為獲得華語獎學金之大學交換生與華語文中心學生。

[1] 詳見外交部領事事務局公告：https://www.boca.gov.tw/cp-56-5392-49f27-1.html
[2] 教育部規劃自民國 111 年（西元 2022 年）3 月 1 日起開放研習華語 6 個月（含）以上之非獎學金華語生入境。詳見教育部函文：https://cpd.moe.gov.tw/page_two.php?id=35341

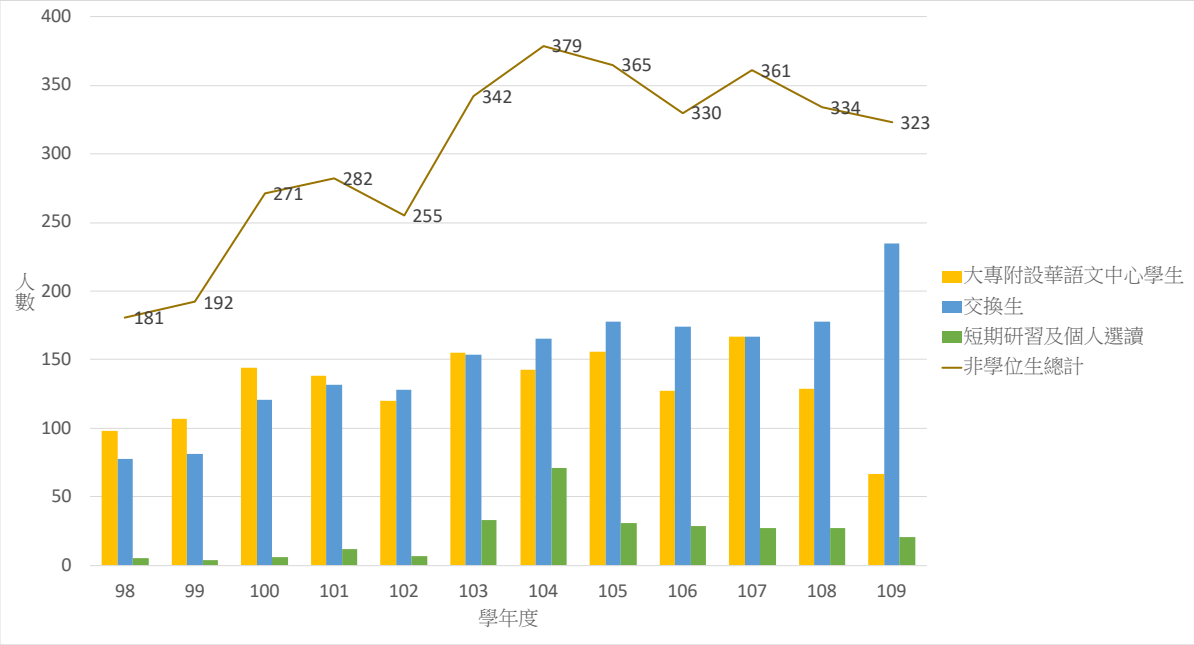

圖 4-1 臺灣大專院校荷蘭籍非學位生人數歷年趨勢
資料來源：研究者繪製自教育部統計處（無日期）。

第二節 荷蘭大學現代漢語課程開設與赴海外交換現況

荷蘭大學開設學士班現代漢語課程並提供赴臺灣或中國海外交換機會之機構整理如下表 4-1 所列。

表 4-1

荷蘭開設學士班現代漢語課程並提供海外交換機會之大學（續下頁）

學校名稱	科系名稱	赴臺灣或中國交換	備註
萊頓大學（Leiden University）	漢學系（Chinese Studies）[3]	修畢二年級下學期課程後，可參加臺灣師範大學或中國廈門大學為期三個月（四月到六月）的密集語言課程。另可申請校級交換	

[3] 詳見萊頓大學漢學系課程介紹：https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes/bachelor/chinastudies

		至臺灣的政治大學、成功大學、臺灣師範大學、臺灣大學[4]。	
萊頓大學（Leiden University）海牙校區	國際研究系（International Studies）[5]	三年級上學期可至臺灣大學或北京語言大學、香港大學、澳門大學、香港大學、澳門大學、上海外國語大學交換一個學期。	語言課程為必修課程，中文為東亞語言課程的選項之一。
烏特勒支大學（Utrecht University）	中國研究系（China Studies）[6]	二年級下學期可至中國的北京清華大學、西交利物浦大學、桂林喜愛中文培訓學校或香港大學、香港中文大學交換一個學期。另可申請校級交換項目至臺灣大學與中山大學交換。[7]	
格羅寧根大學（University of Groningen）	國際關係與國際組織系（International Relations and International Organization）[8]	可申請至臺灣大學、北京清華大學、香港浸會大學、香港中文大學、香港城市大學、復旦大學交換。[9]	語言課程為必修課程，可選中文、荷蘭語、義大利語、俄與、西班牙語、瑞典語等。

[4] 萊頓大學海外交換大學查詢：https://www.student.universiteitleiden.nl/en/study--studying/studying-abroad/exchange/where/

[5] 詳見萊頓大學國際研究課程介紹：https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes/bachelor/international-studies

[6] 詳見烏特勒支大學中國研究課程介紹： https://students.uu.nl/en/university-college-utrecht/academics/humanities/china-studies

[7] 烏特勒支大學海外交換大學一覽表：https://students.uu.nl/en/exchange-destinations

[8] 詳見格羅寧根大學國際關係與國際組織課程介紹：https://www.rug.nl/bachelors/international-relations-and-international-organization/

[9] 參照格羅寧根大學國際關係與國際組織系學生會網站海外交換：https://www.clio.nl/

一、萊頓大學漢學系與國際研究系

（一）語言課程與專業文化課程

萊頓大學漢學系之現代漢語課為必修課程，而現代漢語課也是國際研究系外語必修的選擇之一，但由於兩科系研究重點的差異而開設不同的專業文化課。

漢學系側重在中國語言、文化、經濟政治、歷史、文學、藝術等領域之研究，除了現代漢語課，也開設古漢語課。一年級現代漢語課程主要以荷蘭語與英語授課，二年級與三年級現代漢語課程則主要以荷蘭語、英語與中文授課。開設的專業文化課如表 4-2 所示，文學類的專業文化課程有中國文學與藝術、中國文學，非文學類的專業文化課程則有當代中國：政治、經濟與社會、中國電影與社會等。

國際研究系則以全球八大區域（非洲、東亞、歐洲、拉丁美洲、中東、北美洲、歐、俄羅斯與歐亞大陸、南亞與東南亞）之政治、經濟、歷史、文化與語言為學習重點，學生於一年級下學期選擇欲關注之區域，深入學習該區域之歷史、文化和語言。專業文化課程如表 4-2 所示，是以區域研究為重點的東亞文化與語言，另外開設跨文化溝通、文化互動等課程。

表 4-2

萊頓大學漢學系 2021/2022 學年開設之語言與專業文化課程[10]（續下頁）

	一年級	二年級	三年級
語言課程	• 現代漢語（Mandarin I） • 古漢語課（Classical Chinese 1）	• 現代漢語（Mandarin II） • 古漢語課（Classical Chinese 2）	• 現代漢語（Mandarin III） • 古漢語課（Classical Chinese 3）

[10] 萊頓大學漢學系 2021/2022 學年開設課程，詳見：https://studiegids.universiteitleiden.nl/studies/8629/chinastudies#tab-1

			• 讀報課（Read Chinese newspapers）
專業文化課	• 當代中國：政治、經濟與社會（Introduction to Contemporary China A: Politics, Economics and Society of Modern China） • 中國文學與藝術（Literature & Art of China）	• 當代中國：政治、經濟與社會（Introduction to Contemporary China B: Politics, Economics and Society of Modern China） • 中國文學：從莊子到王家衛的散文與電影（Chinese Literature: Prose & Film from Zhuangzi to Wong Kar-wai） • 西藏文化（Culture of Tibet） • 中國文學：從《詩經》到微信（Chinese Literature: Poetry from the Book of Odes to WeChat）	• 中國電影與社會：宣傳、藝術與大片（Chinese Films and Society: Propaganda, Arthouse and Blockbusters）

萊頓大學國際研究系 2021/2022 開設之語言（僅列舉中文課程）與專業文化課程[11]如下表 4-3 所示。

表 4-3

萊頓大學國際研究系 2021/2022 學年開設之語言與專業文化課程

	一年級	二年級
語言課程	• 現代漢語課（Mandarin 1 Beginners & Mandarin 1Pre-Intermediate）	• 現代漢語課（Mandarin 2 Pre-Intermediate, Mandarin 2 Intermediate, Mandarin 3 Intermediate & Mandarin 3 Upper-Intermediate）
專業文化課	• 文化與語言：東亞（Culture and Language: East Asia）	• 跨文化溝通（Communicating Across Cultures） • 文化互動：衝突與合作（Cultural Interaction: Conflict and Cooperation）

（二）赴臺灣或中國交換

萊頓大學漢學系的學生可於二年級下學期參加臺灣國立師範大學或中國廈門大學為期三個月（四月到六月）的密集語言課程，赴海外交換的學生應修畢一年級與二年級的現代漢語課程，語言程度為中級。而國際研究系的學生在三年級上學期可申請至臺灣大學或北京語言大學、香港大學、澳門大學、上海外國語大學交換一個學期，赴海外交換的學生應修畢一年級與二年級的現代漢語課程，語言程度至少達 CEFR A2/B1。

（三）小結

萊頓大學漢學系在中國語言與文化範疇設有全面性與深度性的課程，現代漢語課程包含初、中、高級，而專業文化課程方面主要以文學、藝術

[11] 萊頓大學國際研究系 2021/2022 開設課程，詳見：https://studiegids.universiteitleiden.nl/en/studies/8640/international-studies#tab-1

等為主題，為大 C 文化之範疇，此類課程能提供客觀文化層面的知識背景，然而漢學系學生在赴海外交換前沒有小 c 文化（或稱主觀文化、行為文化）相關的課程可修習。朱我芯（2013）認為小 c 文化多融入在語言課程中，較少開設為獨立課程，而大 C 文化因具有理論與學術性，因此海外大學普遍設有專業文化課程。二年級現代漢語課程為綜合性訓練，由於萊頓大學漢學系安排修畢二年級下學期現代漢語課程的學生，參加國立臺灣師範大學或中國廈門大學為期三個月（四月到六月）的密集語言課程，因此二年級現代漢語課程的教學目標之一為日常生活主題會話，培養聽說能力，不過聽說訓練並非獨立課程，其他教學目標包含詞彙、語法、句型與讀寫訓練，讀寫訓練所使用的教材是《畫蛇添足》中級讀本。

國際研究系的現代漢語課程設有初級與中級，強調發展聽說溝通能力，也是綜合性課程，兼具聽說讀寫能力訓練，二年級課程使用的教材為《Discover China》第二冊與《Integrated Chinese》第四冊。在文化課程方面，雖然沒有大 C 文化課程，但國際研究系之研究主要關心的是國際與區域的政治、經濟、語言、文化，因此強調跨文化溝通與文化互動，國際研究系的學生赴海外交換前可選修相關課程。

本研究認為，為提升海外交換期間的體驗，具備中級語言程度與跨文化溝通能力能讓海外交換期間的語言與文化學習效果最大化，因此以現有之課程為框架，增設一門獨立訓練口語溝通能力的課程，以提升跨文化溝通為主軸作為交換前預備課程，並以小 c 文化內容為教學重點。

二、烏特勒支大學中國研究系

（一）語言與專業文化課程

烏特勒支大學中國研究系開設的現代漢語課程為中國語言與文化共分成四門課，以中國文化、歷史等題材結合語言教學，課程內容為赴中國交換做準備，中國語言與文化四門課程語言能力分別對應 HSK 1～4 級水

平，主要授課語言為英語。而專業文化課程則有中國社會與文化導論、邂逅中國：邁向跨文化對話，以及東亞哲學、文學和電影中的身份建構，皆為非文學類專業文化課程，如下表 4-4 所示。

表 4-4

烏特勒支大學中國研究系開設之語言與專業文化課程[12]**（續下頁）**

	一年級	二年級	三年級
語言與文化課程	• 中國語言與文化導論（Introduction to Chinese Language and Culture） • 中國語言與文化 2（Chinese Language and Culture II）	• 中國語言與文化 3（Chinese Language and Culture III） • 中國語言與文化 4（Introduction to Chinese Language and Culture IV）	
專業文化課程	• 中國社會與文化導論（Introduction to China: Society and Culture）	• 邂逅中國：邁向跨文化對話（Encountering China: Towards an intercultural dialogue）	• 東亞哲學、文學和電影中的身份建構（Identity Construction in East Asian philosophy, literature and films）

[12] 烏特勒支大學中國研究系開設課程，詳見：
https://students.uu.nl/en/university-college-utrecht/academics/humanities/china-studies

（二）赴臺灣或中國交換

烏特勒支大學中國研究系的學生於二年級下學期可至中國的北京清華大學、西交利物浦大學、桂林喜愛中文培訓學校或香港大學、香港中文大學交換一個學期。根據課程安排設計，若選擇一年級秋季班入學之學生，可於二年級下學期參與海外交換項目，屆時應已修畢中國語言與文化課程3，達到 HSK3 水平。另外，赴臺灣交換方面，烏特勒支大學開放校級交換至臺灣大學與中山大學交換的名額。

（三）小結

烏特勒支大學中國研究系所開設之現代漢語課程語言與文化並重，並以跨文化能力為導向設計課程，為赴中國交換準備，漢語教材使用的是《成功之路起步篇》，此課程設計與本研究的設計理念相近，惟根據中國語言與文化導論課程使用的教材之一《China in the 21st Century: What Everyone Needs to Know》與課程描述[13]，文化、歷史、政治層面皆為口頭報告與書面報告的題材，歷史與政治制屬於信息文化的範疇，對於背景知識的提升有助益。

本研究的課程設計則採用 Stewart 與 Bennett（2011）的觀點，亦即經濟、社會、政治等信息文化（又稱客觀文化）提供有用的背景知識，且在跨國短居者的準備項目中佔重要的一部分，然而了解透過語言或行為表現出的觀念、價值觀等則能在人際互動層面提升跨文化溝通能力。

三、格羅寧根大學國際關係與國際組織系

（一）語言課程

格羅寧根大學國際關係與國際組織系關注國際間的政治、歷史、經濟、法律面向，現代外語學習為課程要求之一，中文為其中一個選擇，根據中

[13] 烏特勒支大學中國研究系中國語言與文化導論課程頁
https://cursusplanner.uu.nl/course/UCHUMCHI11/

文一（Chinese 1）課程描述[14]，此課程雖非明確指出為赴海外交換而準備，但課程描述指出學生修畢課程後可申請中國的語言學習項目。使用的教材為《HSK 標準教程 1》，為綜合性課程，訓練聽、說、讀、寫能力，主要的授課語言為英語。

（二）赴臺灣或中國交換

格羅寧根大學國際關係與國際組織系鼓勵學生至海外交換，學生會網站上列出可至臺灣大學、北京清華大學、香港浸會大學、香港中文大學、香港城市大學、復旦大學交換。

（三）小結

由於國際關係與國際組織系的研究主軸在於國際政治與關係發展，外語課程雖為必修課程但並無開設專業文化課程，而是將文化融入語言課程中。學生如欲進一步提升語言能力或了解文化，可以申請至臺灣或中國交換，因此也適用於本研究關心之研究重點。值得注意的是，因國際關係與國際組織系開設的是英語授課課程，學生不只是荷蘭籍學生為主，也包含國際學生，而本研究所設計之課程主要研究內容為臺灣與荷蘭之行為文化，故在應用上仍要因應實際修課學生的組成而調整。

四、綜合討論

從以上探討之荷蘭大學開設學士班現代漢語課程現況可看出，在語言課程方面，學生於交換前可修習的語言課程皆為綜合性課程，並無獨立開設的口語練習或會話課，而授課語言主要為英語或荷蘭語，本研究認為獨立開設一門口語溝通為主的會話討論課程，作為交換前的專門訓練課程，將有利於增加口語練習機會。至於文化課程方面，萊頓大學漢學系與烏特勒支大學中國研究系的專業文化課程主要是大 C 文化內容，而萊頓大學國際研究系則設有跨文化溝通與文化互動的課程，上述課程與語言較無直接

[14] 格羅寧根大學國際關係與國際組織系 Chinese 1a 課程介紹：https://www.rug.nl/ocasys/rug/vak/show?code=LYX023P05

關聯。儘管烏特勒支大學中國研究系的語言課程綜合了中國語言與文化，最接近本研究的課程設計，然而課程中的文化內容不僅有文化，也包含歷史與政治，是 Stewart 與 Bennett(2011)認為的信息文化(又稱客觀文化)，主要的益處在於背景知識的提升。然而如 Bennett （ 1998 ）所言，了解自身與他人的主觀文化，對於跨文化能力的培養更有助益。綜合以上，本研究認為除現有課程內容以外，應將培養跨文化溝通能力以及日常對話能力作為荷籍交換生來臺前之學習目標，語言與文化相輔相成(張紅玲，2007 ）能夠填補現有課程設置所缺少的部分，並利於學生培養交換期間所需的語言與跨文化能力。

第三節 個案研究資料分析

本節將根據訪談資料與研究參與者的每週生活紀錄分析與討論三位在臺灣以學習華語為目的之荷蘭籍大學生對於語言與文化的學習期待與需求、交換期間與當地人的交流情形，並將其對日常生活文化行為與事件的體驗與觀察作為交換前預備課程的課程內容主題與情境。

本研究的三位個案研究參與者皆為荷蘭籍，為荷蘭同一大學與系所的同學，年齡介於 22 至 25 歲，皆已完成三年的現代漢語課程，具備中高級以上華語溝通能力，訪談過程主要以全中文溝通，每週生活紀錄內容也以中文書寫為主，惟當研究參與者偶有不知道或不確定如何以中文表達時，以英文或荷蘭文表示。個案資料蒐集分為兩個部分，第一次訪談時主要與赴臺交換以前的經歷相關，調查研究參與者的背景與學習需求、對臺灣的認識與熟悉度、在荷蘭日常生活中與母語人士的交流機會等，同時了解研究參與者於在臺灣交換初期與當地人的交流情形和對日常生活中文化現象的觀察與感受。第二次至第九次訪談則以在臺交換期間的日常人際交往、對於文化事件的觀察為主軸，深入了解三位研究參與者的跨文化體驗與交

流。與三位研究參與者的個別訪談內容及對其每週生活紀錄的整理與分析如下。

一、 赴臺交換以前之相關背景與經驗

Paige （1993）指出文化差異的程度越大、語言能力越不足、過去的（深度）跨文化經驗越少、對海外交換生活的預期越不切實際皆可能對於海外交換的跨文化體驗帶來挑戰與困難。為了幫助學習者於海外交換期間以開放的心態面對不同階段的文化適應過程，以利培養跨文化能力的「態度」，本研究首先必須了解研究參與者赴臺交換時已具備的語言能力以及想要提升的語言和文化技能、到臺灣以前對於臺灣的認識、在荷蘭期間與中文母語人士的交流機會與情形，並了解過去的跨文化經驗與背景。

（一）語言能力與交流

在語言能力方面，三位研究參與者皆提出希望在臺灣交換期間提升口語表達能力。研究參與者 A 表示希望能透過結交臺灣朋友增加說中文的機會；研究參與者 B 認為在口語能力方面，他對發音的掌握較有信心，認為自己需要加強的是日常對話的流利度。而閱讀能力方面，他能讀懂正式的文體並了解較複雜的內容，如新聞等篇章。對他而言，加強對話能力是目前最重要的；研究參與者 C 也指出自己目前的讀寫能力優於口說能力。

然而三位研究參與者在荷蘭卻少有以中文溝通交流的機會。研究參與者 A 與 B 皆表示很少有課外練習中文的機會。研究參與者 C 在荷蘭出生、長大，母親來自中國，父親為荷蘭人，由於其父親過去具有中文學習背景，故研究參與者 C 在七歲以前，與家人有時以中文溝通，直到七歲後他幾乎不再與家人說中文。在日常生活中除了大學教室課堂以外，完全沒有練習說中文的機會。

> 我們在家裡有的時候講中文，我小的時候，但是我七歲的時候根本不要講中文，所以我還要來到 XXXX（大學名稱）學習中文。……

我練習中文的機會都是在大學課堂裡……課外完全沒有練習口語。

（研究參與者 C 第一次訪談，2021/12/21）

綜合三位研究參與者的經驗，修畢三年的現代漢語課程後，由於主要的口語練習機會都在課堂上，三位皆表示希望能在臺灣交換期間多說中文、提升口語能力，因此本研究認為應於交換預備課程中，加入提升口語練習的教學活動，增加口語表達能力的訓練。

身處於目標語國家提供了更多與當地人練習口語的機會，除了語言練習與能力提升，三位研究參與者對於文化交流也十分感興趣，以下將進一步說明。

（二）文化技能提升與交流

在文化學習方面，研究參與者 A 指出，他在荷蘭就讀的大學並未開設針對臺灣文化介紹相關的課程，主要在歷史課上會介紹臺灣歷史。在現代漢語課程中，來自臺灣的教師會根據當課的課文或語法內容，介紹臺灣的文化，例如街頭小吃、路邊攤、攤位、廟等。有時為教師單向介紹文化內容，有時作為課程討論的一部分，內容皆以中文介紹或討論。

到臺灣學習華語除了語言能力的培養，也提供了文化技能提升與交流的機會。對於研究參與者 B 而言，他想多了解臺灣以及臺灣人對事物的看法。研究參與者 C 則希望能多體驗文化，尤其對美食文化感興趣，他也非常期待與臺灣人交流，了解臺灣人的看法。他對臺灣的認識主要是來自臺灣的教師所介紹與觀看紀錄片中內容。

[來自臺灣的] 老師講臺灣的情況，臺灣人怎麼樣，所以我要自己去看看。我最期待的是跟臺灣人他們聊天，就會懂得他們的看法。

（研究參與者 C 第一次訪談，2021/12/21）

從研究參與者 A 對其大學課程的文化內容描述可得知語言課程中的文化內容是為了語言內容作補充，除了歷史課上學到了臺灣歷史，並無與臺灣日常行為文化相關的專門課程。然而研究參與者 B 與 C 所提出的「了解灣人對事物的看法」、「懂得他們的看法」是與小 c 文化所蘊含的語言與行為表現出的價值觀與信念（Tomalin & Stempleski, 1993）有關，綜合第二章所回顧培養跨文化溝通能力所應學習的文化內容，在課程中導入與日常生活與他人互動直接相關的小 c 文化／主觀文化／行為文化／交際文化主題與情境，將交換前的預備課程與跨文化溝通能力提升相結合，能提供文化情境、促進語言溝通能力（張紅玲，2007），提升批判性文化意識，滿足學習者與當地人交流的需求。

（三）過去跨國文化經驗

研究參與者 A 曾經到澳洲打工度假與旅行共九個月，那是他第一次到在荷蘭以外的國家居住，期間認識了許多來自不同國家的朋友，如德國、日本、韓國和阿根廷等。這些朋友對研究參與者 A 的影響很大，他目前仍與他們保持聯絡。研究參與者 A 當時住在雪梨（Sydney），雪梨市中心有很大的中國城，也有許多來自亞洲的人，他認為那是一個跟歐洲不太一樣的地方。他在雪梨體驗到以前在荷蘭很少接觸的亞洲飲食，他第一次喝到珍珠奶茶、吃到火鍋和其他臺灣美食。研究參與者 A 認為澳洲大部分跟歐洲國家很像，除了不適應炎熱的天氣、大型昆蟲與開車方向以外，他並未感受到太大的文化衝擊，再加上這是第一次搬離父母家，他很享受自由的感覺，因此在澳洲的生活經驗大多都是正面的。

> 我覺得大部分很像，跟歐洲一樣，澳大利亞（澳洲）是一個跟歐洲很像的國家。所以沒有那麼大的文化 shock，文化衝擊。就是他們開車，在那個路的左邊，很奇怪。其他東西這邊沒有那麼大的差別。（研究參與者 A 第二次訪談，2021/10/24）

研究參與者 B 與 C 則從未其他國家居住過，此次到臺灣參加華語中心兩個學季班的課程（共六個月）是兩人第一次長時間居住於荷蘭以外的國家。三位研究參與者接受第一次訪談時，皆已在臺灣生活約一個月，對於所有的事物都感到好奇，也想要多認識、體驗臺灣的一切事物，大多為正面的感受。

> 我覺得大部分都很有意思。我在這裡我很快樂……因為每天跟朋友見面、玩，所以覺得很好玩。（研究參與者 A 第一次訪談，2021/10/17）

> 所有的事情還是新的，所以我們每天要做很多事情啊。（研究參與者 B 第一次訪談，2021/12/23）

> 我還有那麼多地方要去參觀還要去體驗，也有我已經去過的地方，我還要回去……我還想要多了解。（研究參與者 C 第一次訪談，2021/12/21）

（四）小結

總結以上，三位研究參與者的語言程度皆具有中高級程度以上的華語溝通能力，且有意識地希望提升自己的口語表達能力與流利度，因此在語言能力上有利於在臺灣交換期間的跨文化體驗，隨著語言能力的提升也能夠更深入地了解文化（Paige, 1993）。需留意的是，根據本章第二節所整理出的開設學士班現代漢語課程並提供海外交換機會之大學安排的教學進度與規劃，若修畢兩年現代漢語課程赴臺交換生的語言程度應在 CEFRA2/B1 左右，而本研究之研究參與者因為新型冠狀病毒肺炎（Covid-19）疫情之故而延後赴臺交換，赴臺前在荷蘭仍繼續修習現代漢語課程，故赴臺時的語言程度應較往年交換生高。儘管如此，三位研究參與者提出

希望增強口語表達與溝通能力、增加口說的機會，本研究認為應將此作為交換前課程的設計重點之一。

三位研究參與者到臺灣以前在文化知識方面的學習主要以語言課程中的文化點補充與討論、觀看紀錄片內容，還有歷史課所介紹的臺灣歷史為主。研究參與者對於了解臺灣人在語言與行為所表現的價值觀與信念感興趣，因此在交換前預備課程中導入與日常生活與他人互動直接相關的小 c 文化主題能藉此透過文化情境與語言溝通練習培養跨文化溝通能力。

研究參與者 A 到臺灣以前曾有居住於他國的經驗，且為較正面的跨文化經驗，根據 Paige（1993），擁有過去跨文化經驗者，對於適應新環境、新文化的過程可能已發展出一套適應的策略，也對自我和新文化有更為符合實際情況的期待，已具備的跨文化溝通能力對於適應過程也有幫助。而研究參與者 B 與 C 雖然沒有居住於荷蘭以外國家的經驗，但是由於對臺灣生活中的人事物感興趣，並且在臺灣的第一個月尚處於 Oberg（1960）提出的文化適應階段之「蜜月期」，對一切感到好奇，想探索與嘗試新事物。由此可判斷三位研究者在此階段已具有跨文化能力的「態度」面向所需有的好奇心與開放心態（Byram, 2021）。至於要能培養跨文化能力的「態度」中所包含的其他學習目標，如：以客觀的角度看待荷蘭與臺灣文化行為、探索不同的觀點來解釋在荷蘭與臺灣文化行為中感到熟悉與不熟悉的現象，則可讓即將赴臺交換的荷蘭籍大學生藉由思考荷蘭與臺灣文化在價值觀與文化模式存在的異同，反思自身的價值觀與信念，以提高跨文化意識。本研究設計之交換前預備課程將參考 Peace Corps （1997）、Moran（2001）與 Paige 等人（2002）所設計之自我文化價值觀量表，讓學生先了解自身文化模式，以建構客觀辨別與解釋文化行為與文化事件的指標。

了解上述研究參與者赴臺灣交換以前的背景、期待、經驗與赴臺初期的適應情況，並分析在本研究交換前課程設計之應用以後，以下將探討三位研究參與者在臺灣交換期間與當地人的交流情形。

二、在臺交換期間與當地人的交流情形

想要提升口語能力、了解當地人對人事物的看法必須透過與當地人的交流來達成。以下將分別探討三位研究參與者在臺灣與當地人交流、使用中文的機會與情形。

（一）研究參與者 A

研究參與者 A 在臺灣的交換大學設有國際交換學生學伴制度，由該大學的臺灣學生自願接待國際學生，幫助國際交換生適應日常生活、分享與交流文化。研究參與者 A 每週五皆與學伴和學伴的兩位臺灣朋友一起吃午餐，他們大部分的時候都以中文溝通，偶爾碰到聽不懂或不會說的話才會說英語。

> 平常星期五他（學伴）下課的時候，我跟他的兩個朋友一起去一個地方吃東西。大部分是用中文 [聊天]，但是有時候我聽不懂，還是（*或）不知道怎麼說，用英文。（研究參與者 A 第一次訪談，2021/10/17）

由於研究參與者 A 與學伴的交流密切，每當遇到感興趣的文化現象時，能與學伴討論、交換意見。另外，研究參與者 A 與另一位來自波蘭的交換生朋友一起加入大學田徑隊，其他的隊員皆為臺灣人。田徑隊每週二與週五練習，每次練習完以後，隊員們會一起吃晚餐、聊天，藉此大大增加了使用中文以及與當地人交流、互動的時間。除了與臺灣的大學生交流以外，由於研究參與者 A 領有臺灣歐洲交流獎學金，領取獎學金其中的一個條件是在臺灣需要參與文化交流活動，許多領有相同獎學金的學生會到小學教英語，但是研究參與者 A 對此不感興趣，因此他選擇在臺灣的一所荷蘭語學校擔任助教，負責在課堂上與學習荷蘭語學生進行一對一口語練

習，也參與該荷蘭語學校參加的文化教育展，負責向有興趣赴荷蘭留學的學生推廣荷蘭語言與文化。

研究參與者 A 認為平常練習中文的機會很多，特別是跟田徑隊的隊友一起練習時，他認為交臺灣朋友有助於提升自己的語言能力，參加田徑隊是讓他中文進步最大的原因之一。

> 在訓練的時候，說 [的] 中文就是，不是我們在課本學的中文，跟我們在課本學的中文不一樣，就是真正的，真正用的中文。（研究參與者 A 第七週生活紀錄，2021/11/28）

除了田徑隊隊友以外，他一般也都會主動用中文跟臺灣人說話。有一次，他在等公車時向一位年紀相仿的男生問路，他不斷地用中文問，但是對方卻一直以英語回答，他認識的其他外國同學也有類似的經驗，他們很快就會轉換成英語跟對方交談，但是研究參與者 A 則是堅持使用中文。

> 我想問他這個公車去哪裡，或者怎麼去 XXXX（大學名稱），然後我用中文問他，然後他反應我用英文（*用英文回應）。然後我一直用中文，他一直用英文，奇怪。……其實我的同學也經驗過這件事，但是他們說他們很快就也換用英文，但是我對我自己說不要用英文，所以我繼續用中文。（研究參與者 A 第四次訪談，2021/11/07）

> 我發現不少來臺灣留學的同學很少其實很少跟臺灣人練習說中文。很多在我班裡的同學，就是中文水平跟我差不多的同學，跟我說了，他們平常只跟其他留學生交朋友，比較少跟臺灣人當朋友，這樣一來平常只會用英文聊天。……我的那個阿爾巴尼亞的朋友

（同學）他有時候不太敢說中文，所以常常會用英文，因為他有點緊張。（研究參與者 A 第七週生活紀錄，2021/11/28）

由於研究參與者 A 盡可能使用中文與臺灣人對談，他越來越能夠自在地使用中文交談，每天多說中文也讓他很有成就感，相較於他所認識的其他國際學生，有更多的時間跟臺灣人說中文。

（二）研究參與者 B

研究參與者 B 為華語中心學生，一開始在臺灣說中文的對象主要是課堂上的華語老師與班上的國際學生，其他時間並沒有很多能長時間以中文與他人交流的機會，大多以簡短的日常用語為主。

其他的我沒有很多人會用中文說，那當然如果我去……今天我們去買一些東西、衣服，然後我跟他們，當然我會跟他們說中文，還可以。（研究參與者 B 第一次訪談，2021/12/23）

由於研究參與者 B 在荷蘭時有與中國與臺灣人語言交換的經驗，到了臺灣以後，他發現華語中心所屬的大學開設荷蘭語課程，因此他開始與一些學習荷蘭語的大學生進行語言交換，希望可以認識更多的臺灣人。除此之外，研究參與者 B 也利用交友軟體認識朋友與交往對象，增加與當地人交流的機會。研究參與者 B 透過語言交換與線上交友的方式增加中文口語使用機會，也在聊天的過程中了解不同的文化價值觀，例如與父母與子女的關係。

她說她父母每天給她打電話，那我很驚訝，因為我自己不常給我父母打電話…… [她說]「如果我不會接電話，那他們，那我爸爸他會連連給我打電話。」……一直一直打，所以我覺得這樣對我來說是比較奇怪的，但是我知道我聽說華人父母比較關注孩子的生

活，但是她已經超過二十五歲，所以我覺得可能他們不會那麼關注，但是我不知道她，就是她的父母就是比較奇怪或者所有的父母都會做這樣的事。我不知道這是不是正常的。（研究參與者 B 第一次訪談，2021/12/23）

雖然線上交友提供了多說中文的機會，但是研究參與者 B 認為他認識的朋友喜歡跟他說英語，因此實際上沒有很多練習中文的機會。只要當有人以英語跟他說話，他就會與對方以英語交談。

我覺得我發現想要跟外國人見面（*認識）的臺灣人，他們很喜歡說英語……他們英文都非常好，所以跟他們說中文比較難。因為他們會覺得老外有興趣，想跟他說說英文，所以你沒有很多學習中文的機會。……有的人他們就跟我說英文，那我就跟他們說英文。（研究參與者 B 第三次訪談，2022/01/04）

研究參與者 B 除了認識學荷蘭語的語言交換朋友以外，原本將交友軟體作為另一個認識臺灣朋友的管道，但是由於在交友軟體多認識的大多都是異性朋友，當研究參與者 B 已經找到固定交往的對象後，則認為不能繼續使用此方法，如此一來，他認識新的臺灣朋友的機會變得相當有限。

那我很想要找到一些別的臺灣人但是比較難。……以前我就覺得那個 XXXX（交友軟體名稱） 很方便，因為我就可以找到一些臺灣人跟他們說說中文，但是她們都是女生，那現在我跟一個女生常常約會，所以我覺得現在不能跟別的女生約會，這樣比較奇怪。……我沒有認識他們（臺灣人）的機會，我每天上課，那然後我就學習，我不會去有很多臺灣人 [的地方] ，沒有跟他們交流的這個必要。（研究參與者 B 第三次訪談，2022/01/04）

儘管如此，研究參與者 B 仍對語言交換感興趣，於是在社群媒體 Facebook 上的語言交換社團徵求練習的對象，找到了許多想要一起以中、英文進行語言交換的朋友，於是開始與更多的臺灣人交流，在語言交換的過程中除了討論到不同文化的價值觀以外，也能夠從與語言交換夥伴的相處過程中觀察不同的文化行為與表現。

（三） 研究參與者 C

研究參與者 C 與研究參與者 B 為同一華語中心的同班同學，也同住一層公寓，因此兩人平日的互動時間多，此外，研究參與者 C 也多與華語班來自其他國家（美國、泰國、香港、馬來西亞）的華語生交流。研究參與者 C 偶爾在國際學生的聚會上認識一些臺灣人，主要以一次性的互動為主，在交流過程中若觀察到某些文化行為，會將其記錄在每週生活紀錄上並向研究者提出疑問。除此之外，較少有與臺灣人深入交流的機會。

由於研究參與者 C 的華語中心未有學伴或語言交換機制，他想透過參與大學的學生社團認識臺灣學生，因此加入了他所感興趣的交響樂團。在一開始與社團聯絡人聯繫時，研究參與者 C 開始觀察到與當地人溝通時，在語言使用上的差異與讓他感到困惑的地方。

> 我跟 XXXX（大學名稱）交響樂團，跟他們在網上聯繫，我以為他們是跟我一樣，是學生，是比較年輕的，所以我的聯繫方法不是正式的，但是他們很正式，他們真的「您好」，用特別正式的說法，我就覺得，啊！特別奇怪，為什麼？我們兩個都是年輕人？……我也不知道這個要用什麼稱呼……這種情況下應該要用什麼樣的稱呼？要說「你好」，或者……我可以說「同學好」嗎？（研究參與者 C 第三次訪談，2022/01/04）

研究參與者 C 在社團中實際與團員互動，開始從文化事件參與者的角度體驗到文化差異，然而與團員在練習以外的溝通機會並不多。

我看得到他們（社團團員）害羞，但是就不知道怎麼互動，就這樣……我就看他們，我知道他們現在肯定也發現我坐在那邊，但是還沒跟我說話，但是在荷蘭我一定會去跟那個人問他是誰，「你是誰？」就很短的時間就說話，但是就會說「哦，你是新來的嗎？」但是他們看我不是臺灣人，所以他們也怕要說英文，或者這種事情。（研究參與者 C 第八次訪談，2022/02/09）

研究參與者 C 一開始認為，他在臺灣自然而然會認識新的朋友，所以即使知道語言交換對練習中文有幫助，但他並不想花太多時間與陌生人見面。但是後來他也決定在社群媒體 Facebook 上的語言交換社團徵求語言交換，並發現透過這樣的管道，很快就會認識其他人。在語言交換過程中，研究參與者 C 感到很有收穫，不但能夠多練習以中文表達自己的想法，他的文化觀察也不再只是表面上的觀察，比方說，研究參與者 C 與語言交換夥伴討論到「文青」的概念，藉由討論能更深入探討文化現象並了解對方的看法。

有的時候我們就開始講英文，因為講我覺得太複雜話題，我就說「這個我們用英文說吧」，但是有的時候我們開始說我 [覺得] 比較容易[的話題]，或者更容易用中文表達的看法，我就開始說中文了，我們就說中文一段時間……就是挺自然。（研究參與者 C 第八次訪談，2022/02/09）

（四）小結

綜合三位研究參與者的經驗，當赴臺的交換的教學機構協助安排國際學伴或語言交換，臺籍大學生能協助赴臺交換生適應生活，對於以學習華語為目的之交換生而言，多了能夠使用華語交談的對象，也能夠透過言談進行文化交流。若主動尋找語言交換夥伴，也能夠增加語言練習與文化交流的機會。

與當地人的深度交流對於個人的發展與跨文化學習相當重要（Paige et al., 2002; de Federico, 2008），也有助於適應新文化，然而在目標語國家實際與當地人交流的情況亦取決於學生了解主動參與的重要性（Meier & Daniels, 2013），必須要有意識地主動參與當地社群，從研究參與者的經驗看來，交換前預備課程應培養與當地人交流的策略，例如：將加入當地社團作為參與當地社群的方式之一。

利用交友軟體亦能夠增加認識當地人的機會，然而如研究參與者 B 的經驗，除了以語言交換為目的所結交的朋友以外，多數想要與外國人結交朋友的臺灣人能說流利的英語，也傾向使用英語交談，在此情況下可參考 Paige 等人（2002, p.215）的策略：

1. 堅持使用目標語與當地人溝通，讓對方知道自己想以目標語溝通。研究參與者 A 採用的即為此策略，可能讓對方由英語轉換為中文。
2. 為了能順利開展對話，一開始可採用雙語對話（自己使用目標語，對方使用英語）。
3. 雙方先用英語交談，再改用目標語重新說一次。
4. 與語言交換夥伴約好某個時段使用英語，另一個時段使用目標語。研究參與者 C 與其語言交換夥伴的策略則是依照話題難易度彈性轉換雙方交談的語言。

基於上述研究參與者的經驗，語言交換能滿足與當地人交流、增加口語使用機會的學習需求，本研究之課程設計採用網路語言與文化交換作為

赴臺交換前的預備課程的設置重點，一方面能培養於赴臺交換時與當地人語言交換或其他交流時，運用前述策略達到練習中文的目的，另一方面能培養跨文化溝通能力中的跨文化「交流」技能，並提升與中文母語者說中文的信心，以利於赴臺時的實際交流。

三、在臺期間對日常生活中行為文化的觀察

朱我芯（2013）指出文化能力是在生活情境中應用文化知識的能力，應以日常生活事件作為情境，讓學習者從真實生活經驗中聯想，對比自身文化與目標語文化的行爲邏輯，以利面對實際的跨文化溝通情境時能夠運用相關的文化知識進行交流。據此，本研究歸納三位研究參與者在訪談與每週生活紀錄對日常生活中之文化事件與文化行為的觀察與體驗，挑選適合作為課程內容的主題及生活事件與情境。以下為本研究參考現有文獻與本章前述研究結果分析，列出挑選課程主題的四大原則如下：

1. 符合華語學習需求：張紅玲（2007）認為應根據學習者的語言與文化學習目標設計跨文化教材的內容與活動。根據荷蘭大學現有的漢語語言與文化課程設置情況，以及三位研究參與者所提出希望在臺灣交換期間提升口語表達能力，本研究認為應增設以提升跨文化溝通能力為主軸的口語練習課，並以小 c 文化內容為教學重點，作為交換前預備課程。課程主題結合華語學習需求有助於學習該文化主題詞彙，提升日常生活主題相關口語表達能力，融合語言與文化的學習。
2. 具真實性：彭增安（2007）指出文化內容應該與學生的日常交際相結合，能透提高對語言學習的興趣。本研究根據在臺學習華語之荷蘭籍大學生的訪談文本與每週生活紀錄與挑選出行為文化情境與主題，真實呈現在臺灣的生活觀察與和當地人的交流，學習實用的語言與文化知識。

3. 具文化差異性與話題性：從第二章文獻回顧發現臺灣與荷蘭社會在文化價值觀與溝通風格上的異同。本研究選擇具有文化差異性的主題能提高話題討論性，增加課堂討論、對話練習與課外網路語言與文化交換時的口語表達能力，滿足研究參與者所提出的口語表達能力學習需求。
4. 具當代性：張占一（1990）、彭增安（2007）與張紅玲（2007）指出了解當代文化與生活現象的重要性，本研究根據在臺交換生的最新（本研究為 2021 至 2022 年）真實生活經驗，選擇符合當代情況之話題。

綜合上述挑選原則，本研究共列舉出五大主題，分別為餐飲行為文化、宗教行為與態度、社群媒體的使用與符號、行為慣例與禮儀文化、學習態度與休閒生活，每個主題的相關生活事件與情境如下表 4-5 所示。

表 4-5

課程主題及生活事件與情境

課程主題	生活事件與情境
餐飲行為文化	外食、單獨外食、社交&美食、對新食物的接受度
宗教行為與態度	廟與教堂對比、鬼故事
社群媒體的使用與符號	社群媒體平台的使用、隱私考量、貼圖與符號
行為慣例與禮儀文化	公私領域區分、禁忌話題
學習態度與休閒生活	「六分文化」、娛樂活動

以下透過與研究參與者的訪談紀錄與每週生活紀錄針對上述主題與情境描述可應用於課程的內容。

（一）餐飲行為文化

餐飲行為是日常生活重要的一部分。The Nielsen Company（2016）線上調查臺灣與荷蘭在內的 61 個國家與地區共三萬名受訪者的外食行為與偏好，將近一半的受訪者（48%）表示每週至少外食一次，其中臺灣（25%）每日至少外食一次的比率遠高於全球平均（9%），僅次於香港（26%）。相較於荷蘭，臺灣人大多習慣以熟食為主食，由於熟食外食價格的合理性與便利性，加上街頭小吃與外食場所隨處可見，人們對於外食的依賴度越來越較高，外食成為一種普遍的現代生活方式與文化習慣（陳楚恬，2021）。研究參與者 C 認為，在臺灣到處都能買到吃的東西，隨時能出門吃飯，對他來說是一個很不一樣的體驗。

> 現在都在外面吃，我們在家做飯做了兩次，但是我們覺得比較貴……出門吃飯又便宜又方便。在荷蘭，一般在家吃，[除非] 有特別的活動、特別的機會才會出門吃飯。（研究參與者 C 第一次訪談，2021/12/21）

在臺灣，人們的外食頻率高，研究參與者 A 表示，與臺灣的學伴與田徑隊隊友最常一起從事的活動是一起去吃飯，然後一起聊天、玩遊戲或到夜市逛逛，但是在荷蘭由於天氣的關係，一般來說比較少和朋友出門，荷蘭的外食價格也相對昂貴，所以在荷蘭時不會經常和朋友到餐廳吃飯，反而較常在家一起做飯。

> 因為在荷蘭天氣一般來說都不那麼好，所以比較少出門去……比如說 [在臺灣] 我們也平常會去一個夜市，在荷蘭沒有夜市，所以在荷蘭一般來說去一個人的家。[在] 那邊吃飯，或是喝酒，或是玩遊戲。還有在荷蘭很多人都會，在臺灣是非法的，但是在荷蘭可以抽大麻。 （研究參與者 A 第六次訪談，2021/11/21）

由於價格與偏好活動類型的差異影響外食行為，另外，從三位研究參與者的經驗看來，在荷蘭的外食普遍指的是到餐廳吃飯，且外食的社交功能性更強，一般來說是為了與家人、朋友聯繫情感、共享時光。研究參與者 B 和 C 皆指出，在荷蘭，通常不會一個人單獨外食，當看到有人獨自到餐廳用餐時，他人可能會投射異樣眼光。但是臺灣的外食情況普遍且不僅限於上餐廳，也有其他價格合理與快速的選擇，因此到了臺灣以後，很自然地也開始一個人外食用餐。

（在荷蘭）我對這種看 [到] 別人一個人來到餐廳的話，我會感到……可憐……看起來很可憐，因為那個地方目的是社交的……就是跟朋友見面，但是不要在家裡見面。（研究參與者 C 第五次訪談，2022/01/19）

（在荷蘭一個人去餐廳吃飯）會很奇怪，所有人會覺得很奇怪，就是那個人他到底在做什麼？……如果像我這樣的學生就一個人在一個餐廳，一個人吃，人們肯定會覺得他沒有朋友，為什麼花那麼多錢一個人吃飯？……如果我現在去那個牛肉麵的商店（牛肉麵店），那我可以十分鐘以後，我就可以回家。但是，如果在荷蘭的時候，因為你點菜一定要等二十分鐘，你的菜才會在你的桌子上。如果人去餐廳的時候，一定會要花一個小時，至少一個小時，所以我不會一個人，一個小時坐在一個餐廳，我覺得有一點奇怪。但是在這裡可以，在這裡我可以一個人去一個餐廳。（研究參與者 B 第五次訪談，2022/01/18）

關於餐飲種類的偏好，研究參與者 C 認為華人可能比較勇於嘗試不同的食物，他自己也有這樣的傾向，而他所認識的荷蘭朋友吃的食物種類則較為單一，不會特別追求多樣化的食物或美食。

荷蘭有一說法「Wat de boer niet kent, eet hij niet.」……用英文說，「What the farmer doesn't know he will not eat.」，農民不認識的食物，他就不會吃。我覺得這個是就反映出或者體現荷蘭人對吃不認識的食物的態度，因為荷蘭人就知道有的食物，他們就會覺得好吃，就喜歡，他們就每天就吃一樣的，他們不會多元化他們的食物習慣。……因為對他們來說，吃飽就好了，或是食物有營養就好了，好吃不好吃不重要。……我覺得荷蘭美食文化是以實際性為導向，就是整個是這樣，吃午餐的時候帶很不好吃的麵包。（研究參與者C第六次訪談，2022/01/28）

總結上述對於餐飲行為文化的觀察與體驗，本研究認為可根據陳楚恬（2021）對臺灣外食現象的剖析，將下列對外食模式的調查項目，作為此主題課堂討論與網路語言文化交換的話題，藉此了解臺灣與荷蘭在餐飲行為文化上的對比，並探討文化現象背後可能的原因為何。

- 外食的頻率：你多久外食一次？
- 三餐外食情形：哪一餐最常外食？
- 外食的選擇考量：選擇外食時，最在意什麼？（價格、口味、料理種類、份量、餐廳位置、服務、餐廳的清潔衛生）
- 外食的原因：為什麼外食？（選擇性多、享受美食、價格合理、與家人和朋友共度時光、工作因素）
- 外食的種類偏好：哪種外食最受歡迎？（小吃、便利商店食品、料理種類）
- 外食的選擇因素：如何找到外食餐廳？（網路搜尋、口耳相傳、美食節目介紹、專業評論、社群媒體推薦）

（二）宗教行為與態度

廟宇在臺灣幾乎無處不有，除了欣賞、廟宇的建築藝術、了解宗教的發展背景以外，以下將從研究參與者的經驗深入觀察與了解宗教文化對於人們生活行為與態度的影響。

研究參與者 A 發現在臺灣的廟宇裡或是廟宇旁時常可以看到賣飯或是賣麵的小攤子，甚至在某個山上的廟門口有公車站，這讓他感到很奇怪。他認為在歐洲，教堂是一個比較神聖的地方，不允許在教堂內吃喝或賣東西，在教堂內人們應該保持安靜並帶著尊敬的態度，門口也不會有公車站。

> 廟的門口，就是要先去那個公車站，然後可以去那個廟。……在歐洲我覺得一個教堂（是）很重要的一個地方，就是不可以有這種東西，就是很奇怪。（研究參與者 A 第六次訪談，2021/11/21）

研究參與者 C 也在臺灣的廟宇觀察到大量的祭拜人潮，雖然基督教在荷蘭歷史上具有重大的影響力，但他發現在臺灣與荷蘭人們對於宗教祭拜的行為與態度有所差異。

> （在臺灣的廟裡）有很多人，人非常多， 我覺得在荷蘭雖然基督教 [是]歷史上最重要的宗教，沒有那麼多人會去教堂祈禱。但是這裡很多人我覺得他們嚴肅地祈禱，真的相信會對他們有好處。……我覺得荷蘭人一定會……[認為] 這是一種……迷信。（研究參與者 C 第六次訪談，2022/01/28）

方麗娜（2017）指出「制度化宗教」與「普化宗教」的差異，如下頁表 4-6 所示。制度化宗教如基督教、天主教、回教、佛教的宗教活動與日常生活的有一定程度的隔閡；而普化宗教，如臺灣的民間信仰之宗教活動則與日常生活融合為一。

表 4-6

制度化宗教與普化宗教比較

	制度化宗教	**普化宗教**
與日常生活的關係	宗教活動與日常生活有相當程度隔開	信仰、儀式與宗教活動為日常生活的一部分
舉例	基督教、天主教、回教、佛教	民間信仰

資料來源：方麗娜（2017）。

下頁圖 4-2 呈現臺灣主要的宗教信仰人數比例，以民間信仰(含道教、儒教等）比例最高，佛教次之為 21%，基督教占 6%，而無宗教信仰則為 14%，其他為 15%。臺灣民間信仰普及，超過其他宗教，且對於漢民族信仰心理構成具有極大的重要性（方麗娜，2017），在臺灣常見的媽祖廟、城隍廟、土地公廟都屬於民間信仰，由於普化宗教的特性，無論是祭祀或慶典，都是許多人生活中的一部分，民間信仰已滲透到人們日常生活的各個層面。而荷蘭的宗教信仰人口則以無宗教信仰為最多，占 56%。天主教占 20%，基督教佔 14%，伊斯蘭教與其他宗教皆為 5%，如下頁圖 4-3 所示。

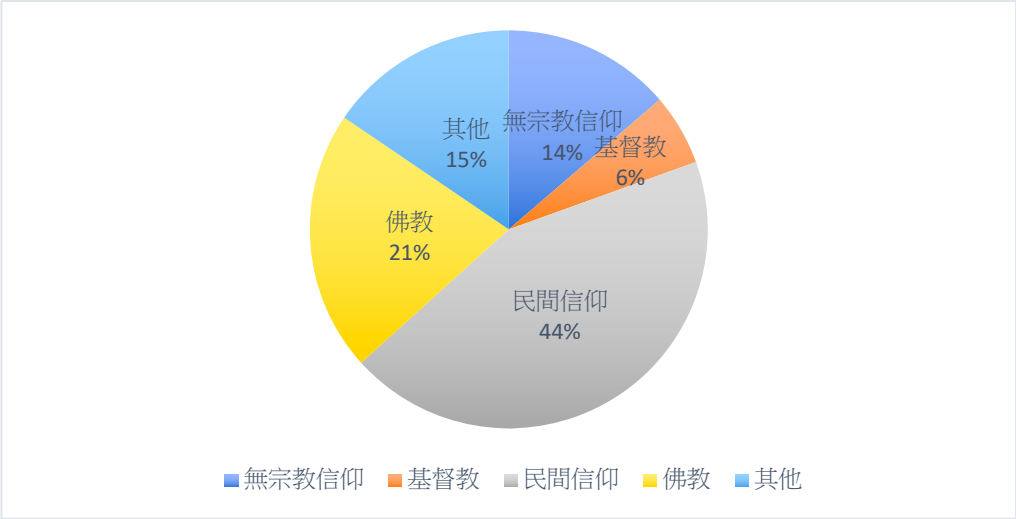

圖 4-2 臺灣宗教信仰人口比例（2020 年估計值）
資料來源：研究者繪製自 Pew Research Center （2015） 。

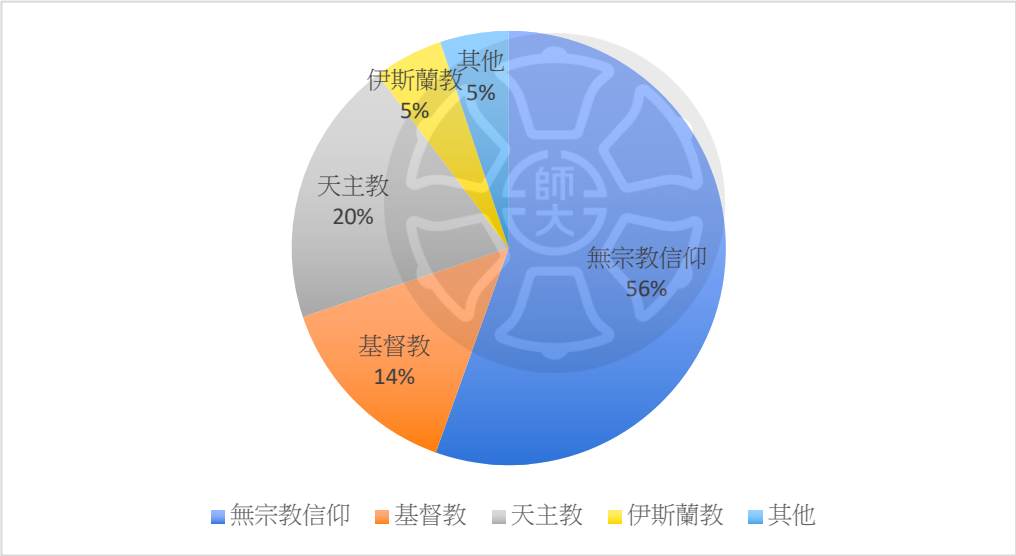

圖 4-3 荷蘭宗教信仰人口比例（2021 年）
資料來源：研究者繪製自 Statistics Netherlands （2021）。

研究參與者 A 在訪談中提及自己與家人和大多數的荷蘭人一樣都無宗教信仰，他與家人會在聖誕節時一起去教堂，但是現在不去了，因為他與家人都不信教了。他表示，現在很多荷蘭人都不信仰任何宗教。由於現代荷蘭社會無宗教信仰比例高，能解釋何以研究參與者 C 認為荷蘭人若看到人們虔誠地祭拜會將此視為迷信行為。即使如此，天主教與基督教對現

代荷蘭社會仍具有一定的影響力，比方說，研究參與者 A 的母親會在他要考試前，在家為他點蠟燭祈求考試順利，研究參與者 A 認為這與天主教或基督教宗教儀式有關。

除了對於廟宇的文化行為觀察以外，研究參與者 A 和田徑隊的朋友們談論到鬼故事，也讓他發覺人們對於鬼神態度的差異。一天，他與田徑隊隊友們訓練完以後，一起聊天、玩牌，他們聊到了「鬼」。他發現，在場的四位臺灣朋友和一位來自香港的朋友都相信有鬼，但是其他歐洲學生（研究參與者 A 與一位來自的波蘭朋友和來自西班牙的室友）都不相信。

> 我也是不太相信，但是我還不確定……沒見過鬼，所以大概不相信，沒看過。（研究參與者 A 第六次訪談，2021/11/21）

研究參與者 A 表示，當時討論到鬼故事，但是那些臺灣朋友都覺得害怕而不敢繼續討論下去，因此他並不完全知道故事內容，只知道是與大學後山有關的鬼故事。臺灣朋友們告訴研究參與者 A，晚上的時候他們不敢自己一個人到後山，因為覺得很可怕。研究參與者 A 則認為，因為沒看過鬼，所以他平常晚上自己去那裡並沒關係。

林美容（2017）從鬼故事呈現出的文化心理角度探討臺灣社會對於鬼的態度與觀念，將臺灣社會對於鬼神的態度與思維定義如下：

> 古代的人把祖先敬奉為鬼神，是「相信」至親的精神永遠存在，一代傳一代，因而建構出一個完整的死後世界。種種民俗與儀式，所要傳達的絕對不是盲目信仰，而是人們「送別亡者、安慰生者」的文化思維，以及細膩情感。（林美容，2017，頁 7）

林美容也指出，在漢人社會中，鬼相對於神，是屬於陰的、不潔的，人們基於對神秘未知事物的敬畏而不直呼「鬼」，改以「好兄弟」、「阿飄」

等指稱。而臺灣的鬼故事（鬼仔古）往往是過去已發生的事情，與日常生活情境有密切關聯，信不信鬼不全然與鬼是否存在有關係，而是反映出人們對事物的看法與信念。臺灣社會屬於 Kluckhohn 與 Strodtbeck（1961）的價值取向理論中強調過去時間取向的文化，重視歷史傳統、強調對祖先的敬仰（祖曉梅，2017），進而影響臺灣文化鬼神觀的形成。據此，了解臺灣社會對於鬼神的看法，能夠理解何以研究參與者 A 的臺灣朋友對鬼所產生的敬畏態度。

綜合上述，本研究認為，將宗教行為與態度納入課程主題，可藉由影片、電影片段導入，呈現出宗教對於當代臺灣社會的行為與態度影響，並讓學習者反思與對比在荷蘭社會的情形，以及宗教對自己日常生活行為與態度存在的影響，綜合語言能力與跨文化能力的提升。

（三）社群媒體的使用與符號

網際網路的迅速發展為生活帶來高度的便利性，社群媒體成為當今社會不可或缺的網路服務之一。從社群媒體的使用行為，能夠了解當代資訊社會對文化行為的影響。臺灣與荷蘭皆有相當高比例的社群媒體使用者，根據 DataReportal（2022）網路使用調查中社群媒體的使用人數比率，臺灣總人口兩千三百八十七萬中，約有 89.4%為活躍的社群媒體使用者，而在 16 至 64 歲的網路使用者中，有 95.7％使用 LINE，90.8%使用 Facebook，70.6%使用 Instagram；荷蘭總人口數一千七百一十九萬中，約有 90.7%為活躍的社群媒體使用者，而在 16 至 64 歲的網路使用者中，有 88.6％使用 WhatsApp，71.5%使用 Facebook，58.9%使用 Instagram。

研究參與者 A 表示，他不使用 Facebook 和 Instagram 等社群媒體平台，但是他發現在臺灣大家都用，他經常遇到第一次見面的人問他有沒有 Instagram 帳號，當他說沒有時，對方會覺得很奇怪。他說，在荷蘭很多人都使用社群媒體平台，但是沒遇過別人問他有沒 Facebook 或 Instagram 帳號。他認為，在荷蘭，像他這樣不使用社群媒體平台的人大概比較多。他

平常使用即時通訊軟體 WhatsApp 與荷蘭的親朋好友聯繫，在臺灣他也用大家普遍使用的 LINE。比較上述網路使用調查數據與研究參與者 A 的描述，臺灣 16 至 64 歲的網路使用者使用社群媒體平台相對於荷蘭高得多，當研究參與者 A 的交流對象得知他不使用常見的社群媒體平台時，與其理解的生活常態不同，因此感到奇怪。

而研究參與者 C 同樣不常使用社群媒體平台，他僅是為了在臺灣找語言交換夥伴才使用 Facebook。他發現，在臺灣，人們對於在社群媒體的社團與即時通訊的群組中發表言論似乎比較習慣，而在他荷蘭時，向老師提問則傾向以寫郵件的方式一對一溝通。

> 比如說我們在那個語言中心的班裡，我們有一個 LINE 的群組，有的時候要提問某些問題，可以在這個群組裡問老師，但是我覺得在荷蘭我應該會……寄個郵件，不會在比較……公開的地方，或者公開的（社群）媒體上問問題。……給老師問問題的話，不會用這種（社群）媒體， 而且也不會用 LINE 或者 WhatsApp，一定會用這個郵件。（研究參與者 C 第七次訪談，2022/02/02）

另外一個情況則是當研究參與者 C 剛抵臺時，在隔離期間加入回報身體狀況的 LINE 群組，被要求在群組中告知體溫，對他來說是違反個人隱私保護的要求。

> 更奇怪的是我覺得是在那個隔離（旅館）裡，我們跟所有一起來的人也有個群組，我們就是有這個群組裡要分享我們的體溫，那我覺得那個在荷蘭應該不是合法的，所以不可能。因為有這個 privacy issues，真的不可能，而且甚至他們不可以知道你的電話號碼，這種事情就一定會……private contact……是直接聯繫對方。（研究參與者 C 第七次訪談，2022/02/02）

第二章提及臺灣與荷蘭社會在 Hofstede 等人（2010）的文化維度之集體主義與個體主義具有明顯的差別，臺灣為集體主義社會，強調群體合作關係，故在社會中群體利益高於個人利益，相對地，荷蘭為高度個體主義社會，對於個人隱私更為注重。研究參與者 C 在臺灣遇到利用 LINE 群組集體管理、回報體溫的情況是基於防疫考量，而未顧慮個人隱私保護；同樣地，在荷蘭若要向老師問問題，學生主要會透過電子郵件直接聯繫老師個別提問，而非在即時通訊的群組中發問，因此讓研究參與者 C 在這些事件上感受到臺灣與荷蘭的不同。關於課堂 LINE 群組的使用，研究參與者 B 也感受到文化行為的差異：

> 我們在上課的時候我們跟老師談一談關於那個貼圖的事情，因為我發現臺灣人非常喜歡用貼圖，甚至在比較正式的情況也會用貼圖。但是我們在荷蘭，我們不會，不太用貼圖……尤其是在正式的情況下，我們不會用貼圖，我覺得人們會覺得非常沒有禮貌，看起來這是一個不重要的一個 chat。……比如說我們有一個跟老師的一個群組……老師自己會用貼圖，所以我覺得一個荷蘭的老師，他永遠不會用這個這樣的東西，我覺得不會。……如果人會用很多貼圖的時候，我第一個印象就是比較 childish……但是當然在這裡人們不會覺得這是幼稚的行為。（研究參與者 B 第四次訪談，2022/01/11）

Li（2016）利用集體主義與個體主義及高語境文化與低語境文化理論對比中國與荷蘭用戶在即使通訊使用上的跨文化差異，其研究調查發現中國用戶更偏好使用即時通訊的群組功能來維繫關係與日常生活上的交流，此外，中國文化為高語境文化，在高語境社會中傾向使用間接的表達方式，而調查發現中國用戶喜歡透過即時通訊中推動對話的功能（如：貼圖、照

片、影片等）來溝通更勝於純文字溝通。Lim（2015）指出在 LINE 等即時通訊上的貼圖，為高語境文化帶來新的溝通方式，貼圖的使用能更鮮明地表達情感，因此在高語境文化中受到歡迎。臺灣與中國皆為集體主義、高語境文化社會，對於即時通訊群組功能與貼圖的使用偏好相近，而荷蘭社會為個體主義與低語境文化國家，個體主義重視個人的權利、需求及隱私，低語境文化社會傾向於直接、清楚的表達，因此研究參與者 B 與 C 在 LINE 群組功能與貼圖使用上，能明顯體會到不同文化的使用偏好。

除了貼圖的使用以外，研究參與者 C 在與語言交換夥伴的對話中，觀察到即時通訊對話經常出現的波浪號「～」，他嘗試模仿使用，但不確定是否真正了解該符號所代表的意義，因此向研究者提問。

> 我看臺灣人在那個通訊媒體常常用這個「～」（波浪號），但是在荷蘭沒有人用。我的印象是句子完的時候不要用一個句點，就用這個。（研究參與者 C 第九次訪談，2022/02/16）

由於即時通訊對話中使用波浪號「～」為網路世代常見但非正式的用法，在訪談中，研究者僅能根據自身經驗與觀察向研究參與者 C 解釋當使用該符號於句尾能表現出親切與歡愉感，研究參與者 C 表示確實能馬上感覺到此作用，但是他仍不確定是否完全知道如何使用。Wylie（2020）對比韓國與英國學生在網路即時通訊中的副語言特徵（paralinguistic features）的使用，其中也針對即時通訊對話中波浪號「～」的使用進行研究，發現韓國學生於對話中使用波浪號「～」的頻率很高，並認為該符號在對話中能提供正面語氣（例如：打招呼時表現親切）、緩解尷尬情境（例如：向對方說明遲到的原因）、保持關係和諧的功能，該研究也指出只有韓國學生在對話中使用波浪號「～」，英國學生未使用。本研究認為，此種具有文化意義的符號在日常生活常見，但是未有正式規範的用法，因此即使如研究參

與者 C 已具有中高級以上華語程度，若未曾在目標語文化情境下溝通交流，很難理解此種符號所代表的意義，使他難以在與臺灣的語言交換夥伴的對話中感受其體現的意涵，加上荷蘭屬於低語境文化，強調透過直接、清楚的語言訊息溝通（Samovar et al., 2016），此種透過情境傳遞符號訊息的方式在臺灣、中國、韓國、日本等高語境國家較為普遍，與荷蘭文化的低語境文化的溝通風格不同。

綜合以上，由於現代社會社群媒體的興盛，到另一文化短居一段期間很快就可能體驗到在社群媒體、即時通訊使用上的差異。從文化價值觀模式可看出臺灣與荷蘭社會在社群媒體與即時通訊使用上的態度差別，以及對於隱私重視程度的不同。另外，在即時通訊軟體交流中，純文字以外的貼圖與符號對於溝通具有一定的功能，在交換前預備課程中可利用擬真即時通訊對話呈現臺灣即時通訊對話中常見的貼圖與符號，討論其所呈現的意義、功能或情緒為何，並讓學生討論如要表達同樣的內容，在荷蘭社會中更常使用哪些方式表達，透過對比來學習並理解不同文化中偏好的表達方式與溝通風格，並可透過情境練習的方式學習如何在目標語文化中適當地傳遞想表達的訊息。

（四）行為慣例與禮儀文化

在社會交往中，人們需要遵循社交習俗與禮儀，每個文化有各自的規則，在某一文化中得宜的行為舉止到了另一個文化卻可能是不得體的，甚至可能冒犯到他人（祖曉梅，2017）。

當看到很多學生在圖書館會趴著睡覺[15]，研究參與者 A 與 B 感到很奇怪。研究參與者 A 表示，在荷蘭不會發生這樣的事情，也不允許，如果在荷蘭的圖書館裡睡覺，可能會有管理員過來把你叫醒。研究參與者 B 也認為，在荷蘭的圖書館睡覺會被視為沒禮貌的行為。

[15] 研究參與者所指之「在圖書館睡覺」係指在圖書館讀書之際，趴在桌上小歇片刻。

如果這樣做我覺得人們會覺得沒有禮貌，因為大家都很努力地學習，那你就睡覺，所以（在荷蘭）有時候有人，尤其是晚上，可能有人他們會在桌子上就休息一下，但是沒有臺灣的那麼多啊。（研究參與者 B 第四次訪談，2022/01/11）

兩人雖然都覺得在圖書館睡覺是件奇怪的事，也認為在荷蘭是不合宜的行為，但是為了「融入」臺灣，兩人皆表示想要嘗試的意願。[16]

現在我也很想試試看在圖書館睡覺。我打算跟我的朋友去圖書館睡覺。（研究參與者 A 第一次訪談，2021/10/17）

那今天為了融入臺灣的社會，我也在圖書館休息了。（研究參與者 B 第四次訪談，2022/01/11）

此外，研究參與者 A 特別指出，在荷蘭沒有人會在校園的公共空間睡覺，包括在校內圖書館與教室內。而在臺灣，有一次下課休息時，很多同學都趴在桌上睡覺，開始上課後，還有一位同學沒醒來。他認為這件事情很特別，但也有點不禮貌。

因為我們的老師花了很多精力教我們一些東西，同學們睡覺的話，這就可能讓老師感覺他在浪費時間。（研究參與者 A 第二週生活紀錄）

研究參與者 A 與他的臺灣學伴討論了此事，學伴告訴他這是一件很普通的事情，因為不少同學很晚才睡覺，所以白天很累。研究參與者 A 告訴學伴，在荷蘭也是如此，但是學生不會在公共空間睡覺，這讓學伴感到很

[16] 此為研究參與者觀察現象後之個人看法與行為，非指在臺灣圖書館內睡覺為得宜的舉止。

特別。研究參與者 A 表示，在荷蘭，如果學生上課了還在睡覺，大部分的老師會直接叫學生起來，若學生沒反應，則會請學生離開教室。而上述提到的臺灣課堂中，那位老師沒叫睡覺的學生起來，也沒特別注意那位學生。

Bredella（2002）認為人們普遍會將自己的文化系統視為標準，認為自己的文化系統更為理性且優於他人文化，為了培養跨文化能力，必須要了解文化如何形塑自己與他人的行為，才能夠真正理解對方，同時也確保在跨文化交流中表現出得當的言行舉止。跨文化溝通能力的培養並非在於全盤接受他人文化或觀點，而是能夠從他者的觀點更客觀地理解對方（Hammerly, 1982），本研究所關注的並非探討研究參與者 A 與 B 所觀察到的行為在臺灣社會中禮貌或合宜與否，而是從上述研究參與者 A 的經驗分析，透過與臺灣學伴的討論，能從彼此的生活經驗與視角看待同一件事情，進而了解行為背後可能的原因，而非僅是以自身文化的觀點來詮釋。

除了上述事件，有一次研究參與者 A 在臺灣的學校圖書館時，坐在旁邊的人突然打飽嗝，讓他有點震驚，不過旁人卻沒有特別的反應。根據研究參與者 A 的每週生活紀錄，人們在公共場合打飽嗝是荷蘭文化中的禁忌，在荷蘭無論年紀，如果在公共場合不小心打飽嗝，大部分的人會立刻以手摀住嘴巴並向周圍的人道歉，否則其他人會覺得很沒禮貌。雖然研究參與者 A 發現人們面對他人在公共場合打飽嗝的態度不同，但是他並不認為這是不禮貌的事情，只是文化的差別而已。

> 我覺得能夠隨時打（飽）嗝比忍住一個嗝好，人們應該不對身體的自然反應感覺羞恥，所以我不會覺得在公共場合打（飽）嗝的人很不禮貌。（研究參與者 A 第二週生活紀錄）

> 我不覺得不禮貌，就是文化的差別，可能是文化的差別，所以我不會覺得很不禮貌。（研究參與者 A 第二次訪談，2021/10/24）

研究者於訪談過程中了解到從研究參與者的視角觀察臺灣日常生活行為，有許多平時自己並不會特別留意的行為舉止，如研究參與者 A 發現身旁的人對於有人在公共場合打飽嗝並不會有特別的反應、研究參與者 A 的臺灣學伴認為有人在圖書館趴著睡覺是一件很普通的事情，皆反映出在不同文化中對於社交禮儀的規範注重面向的差異，上述事件顯現出在臺灣社會公共空間與私人空間的界線較為模糊，儘管在公共場合睡覺、打飽嗝不能算是有禮貌的行為，然而人們對於在公共場合做出此類舉動的容忍度較高，相對地，在荷蘭則是嚴重違反公共禮儀的。

另一方面，研究參與者 C 發現了在荷蘭人們習以為常，但在臺灣則不然的交談話題。他與研究參與者 B 在酒吧遇到了幾位年齡相近的臺灣女生，她們說研究參與者 B 看起來像老人家的樣子，是典型的老外。不過當研究參與者 B 與 C 反問對方年紀時，對方卻告知在臺灣不可以問這樣的問題。

> 我覺得她們覺得他是 35 歲左右。那我就覺得好笑，沒問題，那反過來我們問她們：「你們幾歲呢？」那她們就說：「你不可以問我們。」我們就在聊天，她們在笑我們的年紀，那我們問她們，她們說不可以問，在臺灣不可以問。……（在荷蘭）問人們幾歲沒有問題，他們 32 歲的話，他們就是說：「我 32 歲。」那個沒有那麼特別的意義。（研究參與者 C 第二次訪談，2021/11/28）

研究參與者 C 表示，無論對方性別，問對方年齡沒有什麼關係。第一次與人見面時，知道對方年紀是很普遍的事情，也是互相介紹的一部分。研究參與者 B 也在每週訪談紀錄提及此事，並說明在荷蘭與其它歐洲國家傳統上會認爲不應該隨便問女性的年紀，是不禮貌的行為，但現在，若他在荷蘭問與他年齡相仿的女生年紀多大時，也許對方會開玩笑地說：「你不能問我幾歲。」不過他確定對方還是會回答的，所以當他們遇到的臺灣女

生真的不回答時，讓他感到有一點驚訝。交談話題在不同文化中有各自的禁忌，若不了解話題在該文化是否恰當，容易讓對方感到冒犯或尷尬。就年齡話題而言，李彥樺（譯）(2019）指出「女人越年輕越好」的觀念為日本社會上的普遍價值觀，向女性詢問年紀是非常失禮的事，向男性詢問則否，社會對男女年齡存在雙重標準，許多女性在過了一定年齡後會出現隱瞞或避免談及年齡的傾向。臺灣社會也存在類似的現象，儘管年齡增長為自然現象，仍有許多女性認為被問及年齡是相當敏感的，由此可解釋為何研究參與者 B 與 C 遇到年紀相近的臺灣女生只討論他們的年齡卻不願意說出自己的年紀。

關於避免談及的話題，研究參與者 C 認為在荷蘭說到錢，反而是比較尷尬的，人們幾乎不會談論到任何跟錢有關的話題，就算是朋友也不會知道彼此有錢沒有錢、賺多少錢。甚至在餐廳吃飯後，公開討論怎麼付錢的時候，人們也會感到尷尬。

> 我覺得（在荷蘭）一起吃飯的話，就結束的話要結帳，我覺得一般是[有]一點尷尬，因為會這個會分，一起付沒問題，但是講這個或者一起真實地安排怎麼付錢，那個是最尷尬。付錢沒問題，但是講錢的事情，有時候就……我現在說到錢也是尷尬，就荷蘭人一般避免說錢的事情。（研究參與者 C 第二次訪談，2021/11/28）

另外，研究參與者 C 談到在華語中心下課時，有位在歐洲長大的臺裔學生來他與另一位美國學生聊天，那位學生對美國學生說：「你看起來比較累，你眼睛下面有黑眼圈。」研究參與者 C 與那位美國學生都感到有點驚訝，因為這不是他們會說的事情，所以他們開始討論可能這是華人的習慣，會向他人說「你看起來很累」或「你看起來臉色不好」作為一種表達關心的方式。

看起來臉色不好，那你跟荷蘭人說這個，他們真的驚訝得不得了。……我覺得他們會差不多就會生氣……有的人他們就不要聽這種事情，一定會，一定不要。（研究參與者 C 第四次訪談，2022/01/12）

研究參與者 C 的母親是中國人，受到母親的影響，他表示其實自己也有類似的溝通習慣。當他看到荷蘭朋友睡得不好時，也會表達關心，但對方回應不喜歡別人說自己很累，自己知道累會去休息，不需要別人說。從以上的經驗看來，在荷蘭社會中，與金錢與個人身體狀態相關話題為個人隱私，是普遍認為不適合談論的話題。雖然這些話題在臺灣社會中也屬於敏感或私人話題，但確實也存在以「你是不是沒睡好」或「你看起來臉色不太好」等話語表達關懷之意的現象，若不明白交流者的文化慣例，則可能引起反效果。

總結上述，Byram（2021）認為跨文化溝通能力中的「知識」學習目標包含了解自身與交流者社會中在日常情況下的行為、慣例與社會交流行為等，因此從研究參與者的角度來觀察，能夠從真實生活經驗掌握當今臺灣與荷蘭社會在行為慣例與禮儀文化方面的情境與知識。本研究認為，在教學上可參考彭增安（2007）提供因生活習俗或價值觀不同而造成的文化衝突的情境，讓學生表達自己的見解與事件中的價值信念，以文化對比的方式（Paige et al., 2022）讓學習者了解自身與目標文化在社會交往中的習俗和禮儀與價值觀，並結合網路語言文化交換，採訪臺灣人的看法，從交流者身上了解文化行為背後的價值觀（Byram，2021），培養跨文化溝通能力之「發現與交流技能」。最後透過比較自己與受訪者對事件的反應有何異同，培養「詮釋與聯繫技能」，提高批判性文化意識，培養對不同文化行為與觀念的寬容度（祖小梅，2017）。

（六）學習態度與休閒生活

由於研究參與者在臺灣的日常交流對象多為大學生，因此有很多機會觀察到彼此在學習態度與休閒生活方面有何異同。以下將闡述研究參與者的經驗，以及結合 Hofstede 等人（2010）的文化維度研究進行討論。

跨年前幾天，研究參與者 B 與一位學荷蘭語的大學生進行語言交換時，問對方是否會慶祝跨年或是去酒吧之類的地方慶祝，對方說不會，並回答：「我需要學習，因為下個星期我有考試。」在此之前，研究參與者 B 與另一位學生語言交換時，對方也表示不喜歡去酒吧、喝酒或參加派對。

> 所以現在我就不知道，但是看起來臺灣學生比荷蘭的學生認真，他們不太喜歡喝酒之類的，如果這是真的，可能是一個很大差異。……看起來他們都每天都學習或者工作，比較認真。（研究參與者 B 第二次訪談，2021/12/28）

研究參與者 B 指出，在荷蘭，一般來說大學生每個星期五或星期六會跟朋友喝酒放鬆、一起去酒吧等等。雖然他在荷蘭時不打工，但平日在大學學習已經花了很多時間，週末就是要放鬆。

> 星期一到星期五，荷蘭的學生也不會認真地學習，我覺得荷蘭的學生比較不管，不管學習，什麼都不管，因為如果他們就可以考個 6 分，他們覺得還可以啊，沒問題，「如果只要我能及格這個考試（*考及格），那就可以，沒問題。」但是我覺得在這裡（臺灣），人們可能更看重你在學習方面的表現。 我不知道，但是在荷蘭競爭沒有那麼激烈。（研究參與者 B 第二次訪談，2021/11/28）

研究參與者 B 所說的六分，是指荷蘭存在「六分文化」的觀念，有不少學生認為只要達到六分及格就好。所謂「六分文化（zesjescultuur）」是源

於荷蘭的教育評分制度，滿分為十分，一分為最低分，五分不通過，達到六分以上為及格。荷蘭社會存在「只要能及格就好」的觀念，有些學生會算好達到及格標準的要求，並認為如果六分就能及格，沒有必要努力得到更高分（Stow, 2014）。Holleman（2010）在荷蘭的教育體制中不提倡高分，而是鼓勵學生接受高等教育並取得滿足要求的分數，學生只要能考到及格分數即可通過課程。另外，研究參與者 B 也說明，若要申請獎學金或碩士學位，會有一定的成績要求，例如學業成績達到 7.5 分以上，因此想要申請獎學金或更高學歷會有門檻要求，學生應依照自己想要達成目標努力爭取，為自己的學習負責。因此，如果有學生上課缺席，老師也不會有特別的反應。

> 我覺得我們不管，所以人們很常時間就會在星期四或者星期三就喝酒，那隔天就不上課，因為你喝醉了，所以覺得「啊，我不要去啊，沒問題」，大家都會覺得這是很正常的，老師們他們會覺得「他今天沒來，那沒問題啊。」（研究參與者 B 第二次訪談，2021/11/28）

上述經驗可藉由第二章提及 Hofstede 等人（2010）所提出的文化維度分析。在教育方面，具陰柔特質的社會視程度普通的學生為標準，在學校中考試不及格並不那麼嚴重，相對地，在陽剛特質的社會中，將成績優異的學生視為標準，認為應表揚優異學生，考試不及格是一件嚴重的事（李原、孫健敏（譯），2010）。荷蘭社會具備高度陰柔特質，臺灣社會雖稍具陰柔特質，但仍表現出陽剛特質社會對於學業優異表現要求的特徵，與荷蘭社會在此方面具有明顯的差異。

至於在休閒生活方面，荷蘭社會具有自我放縱的傾向，Hofstede 等人（2010）說明具有自我放縱傾向的社會重視休閒生活，認為交友非常重要，因為能為生活帶來樂趣，也普遍有較高的酒精飲用量，可說明研究參與者

B 認為荷蘭人對於週末放鬆的重視，並多透過上酒吧、與朋友喝酒的方式來達到放鬆的效果。而臺灣社會介於自我放縱與自我約束指數的中間值，稍偏向自我約束型社會，因此在某種程度上，臺灣社會對於休閒生活與交友的重視度相對低於荷蘭社會。研究參與者 C 在臺灣的大學交響樂團中也觀察到臺灣社會與荷蘭社會在此面向的差異，他認為臺灣的團員們都很自律，排練時重視演奏能力的提升，每次晚上九點結束排練後，大家就各自回家。而他在荷蘭時，團員們會在過程中聊天，每次練習到晚上十點左右，團員們會一起聊天、去喝酒，維繫彼此的關係，對於社團的社交性質更加重視。

本研究認為，學習態度與休閒生活與大學生密切相關適合作為討論與訪談的話題。以「六分文化」為例，在教學時可以先由學生分析「六分文化」有哪些好處與壞處，接著透過訪談，向臺灣大學生說明荷蘭文化特有的「六分文化」的意涵，請受訪者說明其看法並分享臺灣社會對於學業表現與成績有什麼樣的要求與期待，最後於課堂上進行文化對比。

四、小結

綜合本節個案研究資料分析可以了解，赴臺交換時具備一定程度的日常溝通能力有助於在臺時與當地人的交流，但是惟有深度交流才能提升聽說能力、深入了解文化價值觀，並且必須在交流過程中有意識地反思自身價值觀與信念，從而能提升跨文化溝通能力。每個文化有各自的文化價值觀取向，跨文化交流的目的不在於全盤接受另一文化或評判不同文化的是非對錯，而是透過了解交流者的觀點，從不同的角度看待人事物，非僅從自身文化的觀點來理解。進行跨文化交流時，應能向交流者解釋自身文化的特點並能簡單地討論在另一文化背景中自己感到「奇怪」但對於該文化情境卻很「正常」的現象（CEFR, 2020），同時，除了應保持好奇、開放的心態以外，要有意識地主動尋求交流機會、加入當地社群，從文化觀察者轉化成文化參與者，更深入地與當地人互動與溝通。

荷蘭籍大學生赴臺交換或學習華語最短為三到六個月，至多一年，交換前預備課程訓練增加目標語使用的策略（Paige et al., 2002, p.215）有助於赴臺交換時有更多的華語口語練習的機會，而了解日常生活中之文化事件與文化行為則有助於理解文化價值觀對於行為與態度的影響，並減少於海外交換期間面對不同文化價值觀而產生的文化衝擊，以更正面的心態利用在臺期間與當地人互動，提升語言能力與文化理解。下一章將說明針對荷蘭籍大學生交換前預備課程的設計理念。

第五章 課程設計與教學範例

本章將綜合文獻探討與研究結果提出適用於荷蘭籍大學生赴臺交換前預備課程之設計理念與教學範例，以培養跨文化溝通能力以及日常對話能力作為荷籍交換生來臺前之學習目標，以期提升在臺交換期間之跨文化溝通能力。本章分為兩節，第一節將說明課程設計，第二節提出教學範例。

第一節 課程設計

根據 Brown 與 Lee（2015）之第二語言課程設計流程，設計一門課程需要依序進行：情況分析、需求分析、預想可能的問題、設定目標、決定課程內容、順序與架構、設計課程大綱、教案設計、教學、課程評量、修訂課程。以下將以之為設計流程，並輔以 Byram（2021）所提出的跨文化溝通能力課程設計過程，列出跨文化溝通能力學習的相關目標，綜合描述本研究針對荷蘭籍大學生赴臺交換前預備課程之設計理念。

一、情況分析

按照 Brown 與 Lee（2015）的課程設計流程，首先需要進行情況分析，以了解教育情境、課堂特性、教師特性、課程內容選定、評量要求等等。以下為本研究課程設計情況分析：

（一）教育情境

根據第四章所呈現的荷蘭籍學生來臺短期交流趨勢，自 103 學年度（2014 年 8 月）至 109 學年度（2021 月 7 月），每年赴臺短期交流的學生（華語中心學生、交換生、短期研習學生）人數穩定保持在三百多位學生，而荷蘭萊頓大學漢學系與國際研究系、烏特勒支大學中國研究系、格羅寧根大學國際關係與國際組織系皆開設現代漢語課程，且學生在二年級或三年級可申請至臺灣或中國交換。本課程教學對象為已修畢至少兩年現代漢

語課程，即將以交換生或大專附設華語中心學生身份赴臺學習華語的荷蘭籍大學生。課程開設時間安排於赴臺交換前一學期，共六週，每週一次，每次 90 分鐘，以在荷蘭的大學實體教學為主，並輔以遠距協同模式與在臺荷蘭語學習者或即將赴荷蘭交換的臺灣籍大學生以華語及荷蘭語或英語進行進行網路語言與文化交換（王玨，2013），作為跨文化理解與口語表達練習，透過體驗式學習提供文化情境，讓學習者藉由網路語言與文化交換表達自己的看法、感受與期待（Byram et al., 2002），同時提供課堂外學習的機會（Byram, 2021）。

（二）課堂特性

教學對象以荷蘭語為第一語言，未曾長期居留臺灣，於本課程結束後，以交換生或大專附設華語中心學生身份赴臺學習華語。學生人數以荷蘭各大學往年赴臺學習華語（包含華語中心學生、交換生、短期研習學生）之學生人數為參考，本研究之課程設計將估計參與人數設定在 10-15 人。

（三）教師特性

教師的角色在於幫助學習者理解跨文化交流的過程，了解自己與交流者的價值觀如何形塑彼此的行為與態度，以及如何影響溝通，並幫助學習者自主探索以更深入理解跨文化交流與溝通的對象（Byram et al., 2002）。本研究認為，教師本身須具備跨文化溝通能力，除了對於課程內容的臺灣與荷蘭文化行為有一定程度的理解以外，要能夠以開放的心態傾聽學生的回應並引導學生反思，教師應依照學生語言程度導入課程主題，但教學目的不在於單向的知識灌輸，而是培養學生具備發現與交流技能以了解目標文化的人事物。

（四）課程內容選定

本課程採用自製教材，以臺灣與荷蘭日常行為文化理解為課程內容，主題及生活事件與情境符合華語學習需求並具真實性、文化差異性、話題性和具當代性，並以每年赴臺學生之生活紀錄為依據，動態更新每年教材。

依照第四章研究結果所歸納出的五大主題為課程內容，分別為：餐飲行為文化、宗教行為與態度、社群媒體的使用與符號、行為慣例與禮儀文化、學習態度及休閒生活。

（五）評量

關於跨文化能力的評量方式，Byram 等人（2002）指出，跨文化能力的知識與詮釋與聯繫技能可透過寫作方式進行評量，不過跨文化能力還包含態度、發現與交流技能和批判性跨文化意識，上述情意方面的能力可以透過學習歷程紀錄呈現，並透過自我評量的方式評估自我跨文化能力。據此本課程設計以口頭報告、學習報告與自我評量作為主要的課程評量方式。

二、需求分析

完成課程設計情況分析後，需進行需求分析，本研究透過個案研究分析，了解荷蘭籍大學生赴臺交換以前之相關背景與經驗與在臺時期間與當地人的交流情形，了解可能修習本課程的學生的需求。

在客觀需求方面，應了解學習者的語言能力（Brown & Lee, 2015）。在語言能力上，本研究設定的教學對象為已修畢至少兩年現代漢語課程的學生，根據第四章荷蘭大學現代漢語課程開設與赴海外交換現況，赴臺交換生華語程度至少達中級（CEFR B1）。另外，在文化學習方面，個案研究參與者指出在荷蘭就讀的大學並未開設針對臺灣文化介紹相關的課程，現有課程中的文化知識大多作為語言課程的討論內容或以教師單向介紹為主，若要提升跨文化能力，應導入與日常生活與他人互動直接相關的小 c 文化主題，能藉此透過文化情境與語言溝通練習培養跨文化溝通能力。

在主觀需求方面，應了解學習者對目標語言和文化的態度、學生的期待、想特別訓練的語言技能或學習風格與策略等（Brown & Lee, 2015）。從個案研究結果分析中了解，由於在荷蘭時主要的口語練習機會都在課堂上，課外少有與中文母語人士使用中文交流的機會，三位研究參與者皆提出希

望在臺灣交換期間提升口語表達能力，想增加口說練習、提升日常對話的流利度。在文化交流方面，期待與臺灣人交流，希望結交臺灣朋友、多了解臺灣以及臺灣人對事物的看法。而在分析三位研究參與者在臺灣交換期間與當地人的實際交流情形時，發現存在兩個主要可能發生的困難點：第一，除非在臺教學機構安排臺灣學伴或語伴，否則與當地人的深入交流的機會有限。第二，即使認識臺灣學伴、語伴或透過社團、交友軟體認識當地人，也可能出現對方偏好或傾向使用英語溝通的情形。因此本研究認為應訓練學生於交換前預備課程中使用 Paige 等人（2002, p.215）提出的目標語使用策略，以下為針對本研究探討之荷蘭籍大學生在預備課程的網路語言與文化交換的過程中可嘗試的華語使用策略：

1. 堅持全程以華語表達。
2. 採用雙語對話（自己使用華語、對方使用荷蘭語或英語），但此策略僅適用於一開始開展話題或認識雙方，隨後應改採其他策略。
3. 雙方先用英語或荷蘭語交談，再改用華語重新說一次。
4. 可採用時段或話題的難易度區分，約定好雙方交流過程中的某些部分以華語交談，另一部分以英語或荷蘭語對談。

三、預想可能的問題

預想可能發生的問題是課程設計的重要步驟（Graves, 1996）。為了不在現有課程框架下，增加學生的學習負擔，本研究的交換前預備課程設定為無學分之非正式課程，學生可自願參與本課程。可能產生的問題為，如何提高學生的參與意願、出席率與參與度？針對此問題，可以就以下三個方面來討論：第一，為提高參與意願，可與荷蘭大學設有現代漢語課程科系的學生會合作，學生會主要負責統籌系上的課外活動，包含演講、講座等，透過學生會的宣傳，可增加學生參與的意願。第二，為確保出席率，本課程設定為交換前六週密集課程，於課程開始前，要求簽署參與須知，

學生需全程參與六週課程，以利安排與在臺荷蘭語學習者或將赴荷蘭交換之臺灣籍大學生進行網路語言與文化交流。第三，考量學習動機，教學設計增強學生的學習動機，提高參與度。

四、設定目標

完成情況分析、需求分析與預想問題後，下一個步驟為設定目標。本研究課程設計之課程目標為提升學生跨文化溝通能力與提升日常對話的流利度。網路語言與文化交換過程作為互動能力的評估，以與朋友間非正式對話為參照指標，培養與當地人建立友誼為目標的溝通能力；而跨文化能力則以在 CEFR（2020）新增的外語能力評估指標中之「調節溝通能力（mediating communication）」與「建構多元文化（building on pluricultural repertoire）」為參考指標，訂出本課程的課程目標如下：

表 5-1

交換前預備課程之課程目標–以 CEFR B1 程度為例 （續下頁）

	課程目標	參考指標來源
互動能力	• 能用標準或熟悉的語言清楚地表達，可掌握非正式討論中的重點。 • 在討論感興趣的話題時可以給出或尋求個人觀點和意見。 • 能禮貌地表達信念、意見和同意與不同意。	CEFR（2020, p74-85）
跨文化溝通能力	• 能使用有限的詞彙促進跨文化交流，介紹來自	CEFR（2020, p.115）與 CEFR（2020, p.125）

	不同文化背景的人，並提出和回答問題，意識到一些問題在相關文化中可能有不同的看法。 • 能通過簡單的方式交流關於語言和文化的價值觀和態度，幫助發展共同的溝通文化。 • 能夠向另一種文化的成員解釋自己文化的特點，或向自己文化的成員解釋另一種文化的特點。 • 能簡單地解釋自己的價值觀和行為如何影響自己對其他人的價值觀和行為的看法。 • 能夠簡單地討論在另一種社會文化背景下對自己來說可能是「奇怪」，對其他有關的人來說卻很「正常」的事情。	

資料來源：CEFR（2020）。

五、決定課程內容、順序與架構

綜合考量上述情境分析、需求分析、可能的問題與課程目標，本研究以荷蘭大學生在臺學習華語期間的實際生活經驗為基礎，根據訪談內容與每週生活紀錄設計課程主題，自製教材能更符合教學需求且能按需求彈性修改（Richards，2001）。

課程內容規劃採用 Graves（2000）列出發展教材所需考量的要點，以下將說明本研究課程內容之教材與教學活動發展理念：

1. 學習者：課程內容的設定考量學習者的語言與文化學習背景，以在臺交換之荷蘭籍大學生與當地人的交流和日常行為觀察作為文化知識內容，教學活動融入網路語言與文化交換，讓學生於交換前熟悉與當地人互動、增加華語溝通機會、提升自信心。
2. 學習：教學活動以發展跨文化溝通能力與提升日常對話的流利度為學習目標，因此學生除了文化知識的理解以外，亦培養發現與交流技能、詮釋與聯繫技能、態度與跨文化意識。
3. 語言：學生透過課堂中參與、描述、詮釋、回應提升語言能力（Moran, 2001）。在網路語言文化交換過程中能培養聽說能力，蒐集文化知識資料能提升閱讀能力，記錄採訪過程能訓練寫作能力。
4. 社會情境：課程內容的選定標準之一為具文化差異性，因此可以了解文化情境與文化差異，並藉由文化對比提升批判性文化意識。
5. 活動與任務類型：課堂教學活動以討論為主，並透過課後網路語言文化交換採訪臺灣人的看法與經驗，再於課堂中口頭報告採訪的發現與反思。
6. 題材：課程內容除了在臺交換之荷蘭籍大學生的真實生活經驗，同時以客觀調查數據呈現臺灣與荷蘭在外食行為、宗教信仰人數、

社群媒體使用比例。

六、設計課程大綱

綜合前述，下表 5-2 列出本研究課程大綱，包含課程主題、跨文化溝通能力教學目標與建議教學活動。其中跨文化溝通能力教學目標為第二章探討 Byram（2021）的跨文化溝通能力所列舉的教學目標，Byram 指出，跨文化溝通能力並非線性與累進式能力發展，而是依據學習者的學習需求決定優先次序，因此本研究依照課程主題搭配相應的教學目標。

表 5-2

交換前預備課程大綱設計（續下頁）

課程主題	跨文化溝通能力教學目標	建議教學活動
了解文化價值觀	• 批判性文化意識：辨識與詮釋自身與其他文化中的顯性與隱性價值觀、能夠有依據地對文化事件進行評估與分析。	根據 Kluckhohn 與 Strodtbeck（1961）的價值取向理論、Hofstede 等人（2010）的文化維度研究與 Hall（1976）高語境與低語境文化理論研究設計之自我文化價值觀量表，讓學生在預備課程開始前了解自身文化模式以利於後續對文化事件的評估與分析，以及文化反思。
餐飲行為文化	• 知識：了解影響自身與交流者國家日常情況下的行為與慣例。	以外食行爲調查（The Nielsen Company, 2016）呈現臺灣外食習慣，根據陳

		楚恬（2021）對臺灣外食現象的剖析所列舉的調查項目，於課堂討論學生的外食模式，再透過課堂討論與網路語言文化交換的採訪比較臺灣與荷蘭在餐飲行為文化上的對比。
宗教行為與態度	• 態度：有興趣探索不同的觀點來解釋自己與其他文化行為與文化產物中感到熟悉與不熟悉的現象。 • 知識：了解影響自身與交流者國家日常情況下的行為與慣例。	對比臺灣與荷蘭在宗教信仰人口的差別，藉由影片、電影片段導入，呈現出宗教對於當代臺灣社會的行為與態度影響，並讓學生反思與對比在荷蘭社會的情形，以及宗教對自己日常生活行為與態度存在的影響。
社群媒體的使用與符號	• 態度：準備好參與語言與非語言的溝通與交流。 • 知識：了解（以及如何運用）方法與來自另一國家的交流者聯繫以及促進聯繫或解決問題的方式。 • 發現與交流技能：辨	對比臺灣與荷蘭在社群媒體的使用比例與使用行為，了解貼圖與符號的使用情境與意涵，利用擬真即時通訊對話呈現臺灣即時通訊對話中常見的貼圖與符號，討論其所呈現的意義、功能或情緒為何，並讓學生討論如要表達同樣

	識語言與非語言交流過程的異同並能夠適當運用。	的內容，在荷蘭社會中更常使用哪些方式表達。透過文化對比來學習並理解不同文化中偏好的表達方式與溝通風格，並可透過情境練習的方式學習如何在目標語文化中適當地傳遞想表達的訊息。
行為慣例與禮儀文化	• 知識：了解影響自身與交流者國家日常情況下的行為與慣例。 • 詮釋與聯繫技能：能夠辨別文化交流中產生的誤解與障礙並以其所在之文化系統解釋。 • 發現與交流技能：從交流者身上了解文化行為背後的價值觀並能應用於解釋其他的現象。	提供因生活習俗或價值觀不同而造成的文化衝突的情境，讓學生表達自己的見解與事件中的價值信念，以文化對比的方式讓學生了解荷蘭與臺灣文化在社會交往中的習俗和禮儀與價值觀，並結合網路語言文化交換，採訪臺灣人的看法，從交流者身上了解文化行為背後的價值觀。
學習態度與休閒生活	• 發現與交流技能：從交流者身上了解文化行為背後的價值觀並能應用於解釋其他的	先由學生分析「六分文化」有哪些好處與壞處，接著透過訪談，向臺灣大學生說明荷蘭文化特有的

	現象。 • 批判性文化意識：辨識與詮釋自身與其他文化中的顯性與隱性價值觀。	「六分文化」的意涵，請受訪者說明其看法並分享臺灣社會對於學業表現與成績有什麼樣的要求與期待，最後於課堂上進行口頭報告。

資料來源：跨文化溝通能力教學目標指標取自 Byram（2021）。

七、課程評量

本課程評量採口頭報告、學習報告作為主要的課程評量方式，並透過自我評量的方式評估自我跨文化能力。由於網路語言與文化交換為本課程跨文化交流的重點設置，參考 Damen（1987）提出利用文化民族誌中的參與觀察法，以採訪形式作為外語學習者學習語言和文化的方法，本課程的課堂評量具體的步驟為：

1. 根據課程主題，初步了解與臺灣社會相關的具體文化知識。
2. 設計五個相關問題，於網路語言與文化交換採訪在臺荷語學習者或即將赴荷蘭交換之臺灣大學生。
3. 分析前述蒐集的文化知識與採訪資料，並記錄於訪談過程中使用的華語使用策略（全程使用華語／雙語／先荷語或英語，後華語／部分華語，部分荷語或英語）。
4. 反思自己的文化框架，進行文化對比。
5. 綜合上述結果，於課堂中進行口頭報告。

八、修訂課程

此階段透過實際教學審視需要修正的部分，本研究未涵蓋此部分，未來研究方向可於教學與課程評鑑後修訂課程設計。另外，在課程教材部分則根據每一年的教材根據赴臺交換生返國後提供的反思紀錄修訂課程主題與內容，以維持課程內容與在臺交換生的實際生活之同步性。

第二節 教學範例

根據前一節的課程設計，結合第二章探討 Moran（2001）的文化教學框架，本節將就本研究提出的課程主題之「社群媒體使用與符號」說明教學範例，如下表 5-3 所示。

表 5-3

交換前預備課程教學範例（續下頁）

課程主題	社群媒體使用與符號	
學生程度	中級（CEFR B1）	
學生人數	10-15 人	
上課時間	每節 50 分鐘，共兩節。	
教學目標	語言能力： 聽、說、讀、寫	• 聽：聽懂他人對經驗的描述與意見。 • 說：能對於經驗描述感覺及反應，進行仔細地說明，在討論感興趣的話題時可以給出或尋求個人觀點和意見。 • 讀：理解符號、貼圖在文本中所代表的意義。 • 寫：寫出他人的看法與自我反思。

	跨文化能力： 知識、態度、技能、意識	• 知識：對比臺灣與荷蘭社會的社群媒體使用、了解社群媒體與隱私的關聯性、認識波浪號「～」在即時通訊聊天的功能及如何使用。 • 態度：準備好參與語言與非語言的溝通。 • 技能：辨識語言與非語言交流過程的異同並能適當運用。 • 意識：辨識與詮釋自身與其他文化中的顯性與隱性價值觀。
教學重點		
• 對比臺灣與荷蘭社會的社群媒體的使用。 • 了解社群媒體的使用與隱私的關聯性。 • 認識波浪號「～」在即時通訊聊天的功能，以及如何使用。		
第一節課		
時間	**教學流程**	
10	**引發動機** 對比臺灣與荷蘭社會的社群媒體的使用人數 Knowing About（描述）	• 根據 DataReportal（2022）的網路使用調查，對比臺灣與荷蘭社會的社群媒體的使用人數，並說明自己所使用的社群習慣與偏好。 • 教學活動：「事實還是意見」？ 訓練學生辨別下列句子為事實還是意見，有助於減少刻板印象或是過度泛化（Moran, 2001），藉此活動學習社群媒體與符號相關詞語。

		1. 臺灣與荷蘭使用社群媒體的人數很多。 2. 在臺灣大家普遍使用 LINE。 3. 聊天時常常使用貼圖的人很幼稚。 4. 不用 Facebook 是一件很奇怪的事。 5. 他覺得在 LINE 群組裡說自己的體溫違反隱私。
15	**話題一** 了解社群媒體的使用與隱私的關聯性。 Knowing Why （詮釋）	• 將赴臺交換的荷蘭籍大學生之生活經驗作為真實經驗與情境讓學生說說對事件的看法，引導思考社群媒體的使用與隱私的關聯性。 • 情境一：「我在語言中心的華語班，有一個我們班的 LINE 群組，要是我們有時候要問某些問題，就可以在這個群組裡問老師。」 • 情境二：「在隔離旅館裡，我跟所有一起到臺灣的人有一個 LINE 群組，大部分都是陌生人。我們每天都得量自己的體溫，量完以後，我們必須在群組裡說自己的體溫是幾度。」
10	**自我文化價值觀量表**（見附錄四）	• 透過自我文化價值觀量表，了解集體主義與個體主義、高語境文化與低語境文化的差別，讓學生說明荷蘭社會

	Knowing Oneself（反思）	偏向哪種文化模式、偏好哪種溝通風格，並學生表達自己個人價值觀與溝通風格的傾向。
15	**話題二** 波浪號「～」在即時通訊聊天的功能以及如何使用 Knowing About（描述） Knowing How（應用）	• 認識波浪號「～」在即時通訊聊天的功能，以及如何使用。 • 用擬真即時通訊對話呈現波浪號「～」在即時通訊聊天的使用，讓學生討論其所呈現的意義、功能或情緒為何。 • 說明波浪號「～」在即時通訊聊天的功能。 • 讓學生討論如要表達同樣的內容，在荷蘭社會中更常使用哪些方式表達。 • 提供情境，練習如何使用波浪號「～」在即時通訊聊天傳遞想表達的訊息。

第二節課		
時間	**教學流程**	
10	**學生報告**	• 挑選此主題的學生報告透過網路語言與文化交換採訪臺灣人的看法，口頭報告內容需要包含：提問的五個問題、自己蒐集的相關文化知識、受訪者的回答、自己的反思、訪談過程中使用的華語使用策略，於課後提交書面訪談紀錄。

10	**分組討論**	• 根據前述口頭報告所提出的提問的五個問題與受訪者的回應進行分組討論。
10	**學生報告**	• 挑選此主題的學生報告透過網路語言與文化交換採訪臺灣人的看法，口頭報告內容需要包含:提問的五個問題、自己蒐集的相關文化知識、受訪者的回答、自己的反思、訪談過程中使用的華語使用策略,提交書面訪談紀錄。
10	**分組討論**	• 根據前述口頭報告所提出的提問的五個問題與受訪者的回應進行分組討論。
10	**總結**	• 學生利用自我評估量表評估自我跨文化能力。

第六章 結論

本章歸納出本研究的研究總結與未來研究建議。第一節闡述本研究的研究總結，並回應研究問題，第二節陳述對未來研究的建議，以供後續研究參考。

第一節 研究總結

一、研究結論

針對提升荷蘭籍修習現代漢語課程的大學生之跨文化溝通能力以及日常對話能力之課程設計，本研究所得出的結論主要有三點：

（一） 教師角色方面

教師要能夠幫助學生理解跨文化溝通的過程，了解自己與交流者的價值觀如何形塑彼此的行為與態度，以及如何影響溝通，並幫助學習者自主探索以更深入理解跨文化交流與溝通的對象（Byram et al., 2002），教學的目的並非單向傳輸臺灣文化知識，而是培養學生在課堂中的學習與課堂外的交流過程中願意主動探索並深入了解臺灣社會的人事物，並反思自身社會的情形。

（二） 課程內容方面

為了滿足與當地人互動時直接影響交流的文化面向，課程內容應以臺灣與荷蘭日常行為文化理解為主，情境應與日常生活中的交流相關（朱我芯，2013），從在臺交換的荷蘭籍大學生之真實生活經驗中挑選符合華語學習需求，並具真實性、文化差異性、話題性和具當代性的內容作為課程主題，且以每年赴臺學生之生活紀錄為依據，動態更新每年教材，以確保教材內容滿足赴臺實際交流所需。

（三） 教學設計方面

應於各個課程主題設定所欲達成的跨文化溝通能力教學目標，且於課程開始前利用自我文化價值觀量表（Peace Corps, 1997; Moran, 2001; Paige et al., 2002）了解自身文化模式，以利於後續對文化事件的評估與分析，以及文化反思。此外，結合課堂外網路語言與文化交流（王玨，2013），讓荷蘭籍大學生與在臺荷語學習者或即將赴荷蘭交換的學生進行交流，作為語言能力提升與文化知識的理解，並蒐集相關的文化知識，反思自己的文化框架，進行文化對比，於課堂中進行口頭報告。進行課程討論時，也應培養區分真實事件與情境中的個人偏好與文化特質（Paige et al., 2002），以及事實與意見的差別（Moran, 2001）。

二、回應研究問題

以下根據研究結果回應本研究提出的兩個研究問題：

（一） 荷蘭籍大學生在臺交換期間的跨文化適應情況為何？

由於本研究關心之研究對象在荷蘭已學習至少兩年的現代漢語課程，且對於中華文學、文化、政治與社會知識方面有一定的了解，個案研究結果顯示，研究參與者來臺灣的期待包含結交臺灣朋友、多使用華語進行日常溝通、認識臺灣的一切人事物，加上抵臺第一個月尚處於 Oberg（1960）提出的文化適應階段之「蜜月期」，表現出對所有事物的好奇心，想探索並嘗試各種新事物，因此抵臺初期的跨文化適應情況大多為正面的，也如 Lysgaard（1955）所說的，與當地人的交流多為表層的互動，未有深入交往的朋友圈。隨著在臺時間增加，開始尋求加入當地社交圈，若在臺大學機構協助安排臺灣籍學伴或語伴，或者自己主動加入學生社團、尋找語言交換夥伴，則能增加與當地人語言使用與文化交流的機會。不過實際的交流過程未必順利（Meier & Daniels , 2013），除了與當地人深入交流的機會有限以外，也可能出現對方偏好或傾向使用英語溝通的情形，以致於無法多

使用華語交流。

基於上述情況，交換前預備課程除了在課堂上幫助學生提升跨文化溝通能力與語言能力之外，也要提供課外學習的機會，讓學生於赴臺交換前有機會增加與臺灣人的互動，一方面，於赴臺交換前熟悉與當地人交流，增強跨文化意識，有助於赴在臺交換期間適應新文化、提高與當地人深入互動的可能，並讓學生了解主動參與有助於與當地人的實際交流與互動。另一方面，增加口語練習機會，提升使用華語溝通的自信心。

（二） 荷蘭籍交換生赴臺前預備課程所需的課程設計為何？

參考 Byram（2021）對於「具備跨文化溝通能力的說明」，荷蘭籍大學生應於在臺學習華語期間能夠以開放的心態看待臺灣的語言與語言使用者，由於其赴臺主要學習的語言為華語，因此本研究主要關注的是荷蘭籍大學生對於華語的使用與在臺華語使用者的交流。同時要意識到對於臺灣文化可能存在的刻板印象或偏見，能夠以知識、個人跨文化交流經驗取代之。除此之外，應培養對於觀察臺灣日常文化行為的興趣，也要具備發現與交流的技能，願意主動蒐集相關文化知識、與當地人深入交流，了解臺灣人的態度與價值觀，並在過程當中反思荷蘭文化如何影響自我對於人事物的看法。

提升跨文化溝通能力，能讓荷蘭籍大學生在臺灣交換期間以更開放的心態、平等的態度與臺灣人交流，以更正面的心態準備好在臺灣交換期間不同適應階段的過程，並減少文化衝擊帶來的負面影響（Byram et al., 2002；王玨，2013），當交流過程中產生誤解或衝突時，能夠從對方的視角理解，而非僅從自身文化中的標準看待事件。由於荷蘭籍大學生在臺短期交流大多為一至兩個學期，若能在赴臺前即具備一定的跨文化溝通能力，將有助於促進在臺期間與當地人的交流，提升語言與文化學習與交流的體驗。以下為本研究針對 Byram（2021）跨文化溝通能力之跨文化「態度」、「知識」、「技能」、「意識」，所提出相對應的交換前預備課程設計：

表 6-1

Byram 跨文化能力因素對應交換前預備課程設計（續下頁）

跨文化能力因素		交換前預備課程設計
態度		• 具明顯文化差異性的課程主題：採用具有文化差異性的課程主題增加話題性，在交換前預備課程中表達想法、感受（Byram et al., 2002）。 • 文化對比：以了解自身與他人文化價值觀，用更開放的心態面對新文化（Paige et al., 2002）。
知識		• 學習小 c 文化／主觀文化／行為文化／交際文化為重點：選擇直接影響日常人際互動的文化層面。 • 情境真實性：彭增安（2007）指出文化內容應該與學生的日常交際相結合，本研究認為根據學習者與當地人實際交流的觀察與發現，能更符合學習需求。 • 當代性：根據張紅玲（2007）指出的教材動態性概念，本研究認為應參考每年交換生的真實交流經驗，更新知識內容。
技能	詮釋與聯繫技能	• 自我文化價值觀量表（Peace Corps, 1997; Moran, 200; Paige et al., 2002）：了解自己與自身社會文化價值觀的異同，以利用客觀的角度進行文化對比。
	發現與交流	• 網路文化與語言交換（王玨，2013）：從

	技能	交流過程中了解不同角度的詮釋觀點。
批判性跨文化意識		• 口頭報告與學習報告：結合前項交流的主觀意見與自己蒐集的相關資料，整合文化知識，有依據地對文化事件進行評估與分析（Byram, 2021）。

第二節 未來研究建議

本研究以跨文化溝通為導向，針對赴臺交換的荷蘭籍大學生所設計之交換前預備課程提出課程設計，關於此教學研究主題仍有許多值得深入探討的面向，本研究提出以下四點建議：

一、實際教學

本研究未涵蓋實際教學，課程設計流程的最後階段，透過實際教學能根據學生的學習效果與學習動機、教師的教學評鑑等，一一檢視需要修訂的部分，進一步調整並改善課程。

二、交換中與交換後銜接課程

海外交換提升跨文化溝通能力規劃為交換前、交換中與交換後三階段，本研究之課程設計適用於交換前預備課程，而在交換中則可透過生活札記、日記等形式作為海外實地交流期的學習與反思紀錄，更重要的是於交換後審視學生在臺交換期間的所見所聞，為交換經驗做總結，並安排返國後之銜接課程。未來研究可針對交換中之跨文化能力提升、交換後的總結與後續銜接課程之教學設計。

三、跨文化溝通能力研究

本研究以學生的跨文化交流經驗為課程內容核心，未深入探討教師的背景、跨文化經驗等面向，根據 Moran（2001）教師在跨文化教學中擔任

多重的身份：作為文化行為的模範、作為文化知識的資源提供者、作為文化理解的指導者、作為文化反思的傾聽者與共同學習者，因此教師除了應具備一定程度的跨文化溝通能力，教師自身的跨文化溝通能力培養與師生在課堂上的跨文化交流也是值得探討與關注的議題。

四、國際局勢對交換生課程可能的影響

交換前預備課程設計應考量國際局勢可能帶來的影響。由於新型冠狀病毒肺炎(Covid-19)疫情限制境外生入境，符合本需求的研究對象有限，未來疫情趨緩後，依據往年的數據，可望有更多的荷蘭籍大學生赴臺學習華語，因此除了透過個案研究，未來可結合參與觀察法、問卷調查，了解荷蘭籍大學生在臺交換期間的語言與文化學習情形與學習策略。

參考文獻

一、中文部分

方麗娜（2017）。**華人與社會文化**。新北市：正中書局。

王玨（2013）。華語網路教學的新研究領域：網路語言文化交換。**第八屆全球華文網路教育研討會論文集**，P106-119。

朱我芯（2013）。**對外華語文化教學實證研究：以跨文化溝通與第二文化習得為導向**。臺北：國立臺灣師範大學出版中心。

李彥樺（譯）（2019）。**年齡騷擾：「阿姨」、「大嬸」、「歐巴桑」為什麼被討厭？**（原作者：田中光）。臺北市：臺灣商務印書館。

李原、孫健敏（譯）（2010）。**文化與組織：心理軟件的力量（第二版）**（原作者：Hofstede, G. & Hofstede, G. J.）。北京：中國人民大學出版社。

周海濤、李永賢、張蘅（譯）（2009）。**個案研究：設計與方法**（原作者：Yin, R. K.）。臺北：五南圖書出版股份有限公司。

林美容（2017）。**臺灣鬼仔古:從民俗看見臺灣人的冥界想像**。新北市：月熊出版。

胡文仲（1999）。**跨文化交際學概論**。北京：外語教學與研究出版社。

祖曉梅（2017）。**跨文化交際**。臺北：文光圖書有限公司。

張占一（1990）。試議交際文化和知識文化。**語言教學與研究，3 期**，P15-32。

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升.。**初等教育學刊，35 期**，P87-120。

張紅玲（2007）。**跨文化外語教學**。上海：上海外語教育出版社。

教育部統計處（無日期）。主題式互動統計圖表。2022 年 1 月 20 日，取自 https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36

陳楚恬（2021）。天天老是在外—剖析外食趨勢。國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心。2022 年 1 月 18 日，取自 https://pride.stpi.narl.org.tw/file/download/topic/4b1141ad7a41684a017bc90ffee76ee5

彭增安（2007）。**跨文化的語言傳通：漢語二語習得與教學**。上海：學林出版社。

黃雅英（2015）。**華語文跨文化溝通教學：理論與實務**。臺北：新學林出版社。

潘淑滿（2003）。**質性研究：理論與應用**。新北市：心理出版社。

蘇芯儀（2021）。**跨文化溝通視角之電影教學設計——以中高級華語學習者為對象**。高雄市：文藻外語大學華語文教學研究所碩士論文。

二、英文部分

Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, *36*(2), 213-223.

Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, *1*, 1-34.

Bredella, L. (2002). Afterword: What Does it Mean to be Intercultural?. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Ed.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 225-239). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.

Byram, M. (with Risager, K.). (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching/ A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Coleman, J. A. (2005). Residence abroad. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective learning and teaching in modern languages* (pp. 126-132). Routledge.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL quarterly*, *33*(2), 185-209.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved September 17, 2021, from https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved September 20, 2021, from https://rm.coe.int/16809ea0d4

Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom.* Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

DataReportal (2022, February 15). *DIGITAL 2022: TAIWAN*. Retrieved April 15, 2022, from https://datareportal.com/reports/digital-2022-taiwan

DataReportal (2022, February 15). *DIGITAL 2022: THE NETHERLANDS*. Retrieved April 15, 2022, from https://datareportal.com/reports/digital-2022-netherlands

de Federico de la Rúa, A. (2008). How do Erasmus students make friends?. In S. Ehrenreich, G. Woodman, M. Perrefort (Eds), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium: Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis* (pp. 89-103), Münster: Waxmann.

Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development.

Graves, K. (1996). *Teachers as course developers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Hammerly, H. (1982). *Synthesis in second language teaching*. Burnaby, BC: Second Language Publications.

Hofstede Insights. (n.d.). *Compare Countries*. Retrieved September 28, 2021, from https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Vol. 3). New York: Mcgraw-hill.

Holleman, W. (2010, November 23). *The 6-minus mentality in Dutch education.* Onderwijsethiek.nl. Retrieved May 15, 2022, from http://www.onderwijsethiek.nl/wp-content/uploads/2010/11/Six-minus_mentality1.pdf

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance/ The ARCS model approach*. New York, NY Springer.

Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations.* Evanston: Row, Peterson and Company.

Li, J. (2016). *Cultural Differences in the Use of Instant Messaging Applications: Cross-Cultural Case Study of China and the Netherlands.* [Unpublished master's thesis]. University of Twente.

Lim, S. S. (2015). On stickers and communicative fluidity in social media. *Social Media+ Society*. *1*(1).

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International social science bulletin. 7*, 45-51.

Meiselman, H. L. (Ed.). (2009). *Meals in science and practice: interdisciplinary research and business applications*. Cambridge: Woodhead Publishing Limited.

Mikk, B. K., Cohen, A. D., & Paige, R. M. (2019). *Maximizing study abroad: An instructional guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, *7*(4), 177-182.

Paige, R. M. (1993). On the nature of intercultural experiences and intercultural education. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 1-19). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2002). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota

Peace Corps. (1997). *Culture matters: The Peace Corps cross-cultural workbook*. Washington, DC: Peace Corps Information Collection and Exchange.

Pew Research Center (2015, April 2). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. Retrieved January 20, 2022 https://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.

Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2016). *Communication between cultures*. Boston: Cengage Learning.

Statistics Netherlands (2021, December) *Nederland in cijfers*. Retrieved January 20, 2022, from https://longreads.cbs.nl/nederland-in-cijfers-2021/

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Stewart, E. C., & Bennett, M. J. (2011). *American cultural patterns: A cross-cultural perspective.* London: Nicholas Brealey.

Stow, D. (2014, August 7). *The culture of six*. TU Delta. Retrieved May 15, 2022, from https://www.delta.tudelft.nl/article/culture-six

The Nielsen Company. (2016, August). *What's in our food and on our mind*. Retrieved May 10, 2022, from https://www.nielsen.com/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/global-ingredient-and-out-of-home-dining-trends-aug-2016.pdf

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness-Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press

Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 1). Strasbourg: Council of Europe.

Wilkinson, J. (2020). From native speaker to intercultural speaker and beyond. In J. Jackson (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge.

Wylie, M. (2020). Culture and paralinguistic features~!^^:-): East meets West in a virtual exchange between South Korea and England. *Journal of Virtual Exchange*, *3*, 49-67.

附錄一 知情同意書（中文版）

您好：

我是國立臺灣師範大學大學華語文教學系的研究生游佳瑀，目前正在進行畢業論文研究。本研究旨在了解荷蘭大學交換生赴臺學習華語期間所需的跨文化溝通能力，調查荷蘭籍大學生在臺交換期間遇到的跨文化適應情況，分析適用於出國交換前預備課程的文化主題，以作為將來課程內容規劃參考。本研究將以一對一進行訪談，使用 Zoom 線上討論，時間約為一小時，每週 1 次（訪談頻率視訪談進度增減）。

為記錄正確的資料，訪談過程將錄影。如果您不願意錄影、不願某段發言錄影，或中途想停止，請隨時提出。

錄影資料彙整為逐字稿後將再請您確認。本研究負保密責任，未來研究成果不會呈現您的真實姓名，會以化名代替。

錄影檔與逐字稿將妥善保存在 G Suite for NTNU 之雲端硬碟。錄影檔於本研究論文最終版本發表一年後刪除銷毀，並只使用在本研究。若您有興趣瞭解研究結果，請於下方提供聯繫方式。

除訪談以外，本研究也將採用研究參與者在臺灣交換期間的每週生活紀錄，作為研究分析之內容。

研究過程中，若您想要暫停或退出研究，我會完全尊重您的意願。若有任何問題，歡迎隨時與研究者聯絡。

研究者：國立臺灣師範大學大學華語文教學系研究生游佳瑀

E-mail：_____

指導教授：國立臺灣師範大學大學華語文教學系教授曾金金

研究參與者簽署欄：

參與訪談並接受錄影：□同意　□不同意

每週生活紀錄內容授權使用：□同意　□不同意

研究成果：□研究完成請提供報告，寄至（電子信箱或地址）_____

□不用了，謝謝

研究參與者簽名：_____　日期：　年　月　日

研究者簽署欄：

研究者簽名：_____　日期：　年　月　日

附錄二 每週生活紀錄範例

- **日期&時間：**

  2021/11/24。18:00-01:00

- **地點：**

  朋友家，酒吧

- **人物：**

  一個蘇格蘭人，兩個日本人，一個臺灣人，一個荷蘭人，一個印度尼西亞人，然後在酒吧有更多的臺灣女性

- **發生了什麼事？**

  有人問了臺灣女性她幾歲，她沒有回答。

- **為什麼你覺得這件事很特別或是讓你印象深刻？**

  因為我以前不知道臺灣女性對於年齡這個話題那麼尷尬。我知道在荷蘭與很多歐洲國家人們常常說你不能隨便問一個女的她們幾歲，不禮貌。但是這個算是個比較傳統的概念，如果我問一個荷蘭的女性她幾歲，尤其是跟我年齡差不多一樣的女性她們會回答。所以那個臺灣女性不回答問題的時候我本來以為她只是開玩笑而已，但我發現她真的不會回答問題我有一點驚訝。

- **對於這件事情你有什麼問題想問嗎？**

  你對於這個事情有什麼看法？如果你在一個派對，有跟你年紀差不多的男人問你幾歲，你會覺得這樣有一點不禮貌嗎？

- **你問了臺灣人對這件事情的看法嗎？他們說什麼？**

  酒吧裡面有三個臺灣女性，她們都說不能問女性她們幾歲。

- **如果在荷蘭，這件事情會有不同的結果嗎？請你說一說。**

  已經在上面寫的。

附錄三 訪談內容整理文字稿範例

一、在臺的另一種身份

來臺灣以前，研究參與者 A 曾經從事荷蘭語教學工作。本週他到臺北的一家荷蘭語教學中心——Dutch Approach 面試助理教師的工作。

研究者赴荷蘭實習前，也曾經於 Dutch Approach 上過一期荷蘭語課，Dutch Approach 的課程為小班制，一班約為 4 到 8 位學生，由荷蘭籍老師以英語及部分中文授課。

二、來臺以前的跨國交流經驗

高中畢業那年，研究參與者 A 與兩位朋友一起到澳洲(澳大利亞) 工作和旅遊大約九個月。那是研究參與者 A 第一次在荷蘭以外的國家居住，期間認識了許多來自不同國家的朋友，如德國、日本、韓國和阿根廷等。這些朋友對研究參與者 A 的影響很大，研究參與者 A 目前仍與他們保持聯絡。研究參與者 A 後來也到日本拜訪當時認識的一位日本朋友，大約在日本待了一個月。因為這位朋友的關係，研究參與者 A 很想學習日語，可是到了日本以後，發現日語太難了，後來就不太喜歡了。

研究參與者 A 認為澳洲是一個跟歐洲很像的國家，除了不適應炎熱的天氣、大型昆蟲與開車方向以外，研究參與者 A 並未感受到太大的文化衝擊，再加上這是第一次搬離父母家，研究參與者 A 很享受自由的感覺，因次在澳洲的生活經驗大多都是正面的。

> 我覺得大部分很像，跟歐洲一樣，澳大利亞是一個跟歐洲很像的國家。所以沒有那麼大的文化 shock…文化衝擊…。就是他們開車，在那個路的...左邊，很奇怪。其他東西這邊沒有那麼大的差別。（第二次訪談，2021/10/24）

研究參與者 A 當時住在雪梨（Sydney），雪梨市中心有很大的中國城，也有許多來自亞洲的人，研究參與者 A 認為那是一個跟歐洲不太一樣的地方。研究參與者 A 在雪梨體驗到以前在荷蘭很少接觸的亞洲飲食，那是他第一次喝珍珠奶茶、吃火鍋和其他臺式食物。

三、臺灣與荷蘭禮貌行為的比較

1. 在校園公共空間睡覺

根據研究參與者 A 的每週生活紀錄，他提到在荷蘭沒有人會在校園的公共空間睡覺，包括在校內圖書館與教室內。而在臺灣，有一次下課休息時，很多同學都趴在桌上睡覺，開始上課後，還有一位同學沒醒來。研究參與者 A 認為這件事情很特別，但也有點不禮貌。

> 因為我們的老師花了很多精力教我們一些東西，同學們睡覺的話，這就可能讓老師感覺他在浪費時間。（第二週生活紀錄）

研究參與者 A 與臺灣學伴討論這件事，臺灣學伴告訴他這是一件很普通的事情，因為不少同學很晚才睡覺，所以白天很累。研究參與者 A 說，在荷蘭也是如此，但是學生不會在公共空間睡覺，這讓臺灣學伴感到很特別。研究參與者 A 表示，在荷蘭，如果學生上課了還在睡覺，大部分的老師會直接叫學生起來，若學生沒反應，則會請學生離開教室。而上述提到的臺灣課堂中，那位老師沒叫睡覺的學生起來，也沒特別注意那位學生。

研究參與者 A 在前一週提到，臺灣學生在圖書館睡覺讓他印象深刻。研究參與者 A 補充說明，在荷蘭，如果學生很累的話大概就不會去圖書館。如果在圖書館覺得累的話，會一直喝咖啡提神，但是不會在圖書館睡覺。

2. 在公共場合打嗝

根據研究參與者 A 的每週生活紀錄，人們在公共場合打嗝是荷蘭文化中的禁忌，研究參與者 A 在臺灣的學校圖書館遇到坐在旁邊的人突然打嗝，讓他有點震驚。他發現有人打嗝的時候，其他人不會有特別的反應。研究參與者 A 說，在荷蘭無論年紀，如果在公共場合不小心打嗝，大部分的人會立刻以手鳴著嘴巴並向附近的人道歉，否則其他人會覺得很沒禮貌。

雖然研究參與者 A 發現人們面對他人在公共場合打嗝的態度不同，但是他並不認為這是不禮貌的事情，只是文化的差別而已。

> 我覺得能夠隨時打嗝比忍住一個嗝好，人們應該不對身體的自然反應感覺羞恥，所以我不會覺得在公共場合打嗝的人很不禮貌。（第二週生活紀錄）

> 我不覺得不禮貌，就是文化的差別，可能是文化的差別，所以我不會覺得很不禮貌。（第二次訪談，2021/10/24）

3. 餐廳帳單的差異

研究參與者 A 發現在臺灣的餐廳用餐時，通常在上菜以前就會收到帳單，這讓他感到有點不受歡迎，似乎應該快點吃完離開。他覺得這樣做好像是一直在提醒客人付錢。另外，如果加點的話，又要送上新的帳單，他覺得這樣有點浪費紙張。在荷蘭，除了小吃店以外，大部分都是餐後才會拿到帳單。

研究參與者 A 與臺灣學伴討論，學伴表示在便宜一點的餐廳需要先買單，否則有些人可能不付錢就離開，因此先買單成為較為普遍的方式。

附錄四 自我文化價值觀量表範例

集體主義	個體主義
認為「我們」比「我」更重要，重視團體的目標和需求。	覺得「我」比「我們」更重要，重視個人的需求和權利。

荷蘭社會

我自己偏向

低語境社會	高語境社會
喜歡直接把話說清楚。	不直接表達，重視用肢體語言、手勢來說明想說的話。

荷蘭社會

我自己偏向