

自主學習導入跨文化溝通素養 培養課程之初探： 以外籍教師之通識課程為例¹

伊藤佳代*

(投稿日期：2020/07/19；修訂完成日期：2021/05/12；接受日期：2021/05/13)

摘要

培養大學生具備跨文化沟通能力(Intercultural communicative literacy, ICL)，是大學通識教育核心目標之一。本研究為一位外籍教師以華語教授一門「跨文化溝通研究」通識課程，導入自主學習的教學與實踐設計，藉以創造學生跨文化經驗及自我省思機會，並提升大學生 ICL 的素養。本研究透過內容主題分析發現：以分組討論、課堂互動遊戲等教學策略導入自主學習的多元教學活動，學生能與外籍教師、外籍學生進行跨文化互動，也產生對過去跨文化經驗及跨文化議題之省思，進而提升學生跨文化溝通素養。除此外，本研究主張因應臺灣的大學國際化在新冠肺炎疫情期間，應妥善運用國內的國際人力資源革新跨文化教學環境的重要性，本研究提出的創新教學設計能作為未來的通識課程培養大學生具備 ICL 素養的參考。

關鍵詞：外籍教師、自主學習、自我省思、跨文化經驗、跨文化溝通素養

¹ 本文部分內容曾發表於「2020 通識教育實踐與跨域學習學術研討會」(國立中山大學西灣學院 2020.06.19)，承蒙評論人國立中山大學教育研究所周珮儀教授給予寶貴意見。

* 國立中山大學西灣學院約聘助理教授 (Email: kayo615@mail.nsysu.edu.tw)

壹、緒論

在全世界日益複雜的情勢下，許多國家的高等教育聚焦在培養公民具備面對 21 世紀所需的素養 (Dede, 2010; Kim et al., 2019; Saavedra & Opfer, 2012)。臺灣高等教育也不遑多讓，其中，跨文化溝通素養(Intercultural communicative literacy, ICL)的培養，已然成為臺灣大學通識教育重要核心目標之一(洪泉湖，1999；張善禮，2015；趙子嘉，2017；羅素娟，2016)。由於具備 ICL 素養可以找到國際夥伴，才能增加學生跨文化經驗的機會(Byram, 2008)。根據 Chao (2006, 2008)、趙子嘉(2009)研究臺灣學生 ICL 素養發現，臺灣學生缺乏同理心、與人互動的自信心、跨文化敏覺力、文化認知及包容力、文化反思能力及與外籍人士溝通互動能力。探究其原因可能與臺灣學生真實跨文化經驗的機會不多，深受大眾偏頗傳媒的影響缺少寬廣心胸和反思能力，而形成文化偏見。

近幾年來，臺灣的大學國際化吸引許多外籍學生及外籍老師相繼來臺(教育部統計處，2018)，因此大學生在校園內與外籍人士跨文化互動交流的機會逐漸增加；縱然如此，臺灣大學生跨文化的經驗仍相當不足(呂木琳等，2014)。截至目前，大學通識教育課程提升學生 ICL 課程大多著重在外語能力的培養(汪羽欣，2017；張善禮，2015；葉潔宇，2009；賴錦雀，2018)，聚焦於跨文化經驗的課程仍屬少數(周宛青，2017；黃文定，2015，2019)。研究者認為大學教師應思考如何在課堂中營造國際化教學環境，讓臺灣學生得以體驗跨文化互動及自我省思的機會，以培養 ICL 能力。

研究者 108 年度起開始擔任通識課程之前大多教授日語課程，然而通識課程的學習目標不在於外語學習上，反而有必要使用華語上課，讓學生更容易了解課程內容。職是之故，研究者開設一門培養 ICL 為目的的通識課程，試圖導入自主學習(Active Learning)教學活動，讓臺灣學生的跨文化經驗與省思機會增加，進而培養大學生 ICL 素養。自主學習，是一種重視學習者的主動性、經驗、溝通協調、省思能力的實踐學習方式。此概念與前述 Byram(2008)的 ICL 教育理論所強調的教學理念為相同，本研究的目的

在於「實施自主學習教學活動→產生跨文化經驗與省思→培養 ICL 素養」的研究邏輯之下，探討透過自主學習教學活動的導入，是否能創造學生跨文化互動經驗及主動性自我省思，同時本課程融入論證自主學習模式以培養大學生之 ICL 的關聯能力。

本研究由兩個方向進行探究：其一為本課程導入自主學習之課程活動設計及操作情況；其二為觀察、分析、闡述學生在課程中所體驗到的跨文化經驗與自我省思及 ICL 素養。

貳、文獻探討

一、跨文化溝通素養

(一) 跨文化溝通素養的定義

Byram (2008) 定義跨文化溝通能力(ICL)，是指與語言、思維方式等不同文化者來往或生活時所必需的知識、技能和態度，是公民素養教育的一環。ICL 理論是由以下五個因素組成：1.態度 (attitude)：包括對跨文化的好奇心、開放性、保留對於他人的含義、信念等；2.知識 (knowledge)：關於本國、他國的文化歷史的知識、跨文化對話者間產生誤解的原因、手勢動作、習慣等知識；3.解釋的技能 (skills of interpreting and relating)：可以解釋、說明他文化的資訊、與自文化的資訊做連結的能力；4.發現與互動的技能 (skills of discovery and interaction)：在實際的溝通互動中有操控知識、態度、技術的能力；5.批判式文化覺醒能力 (critical cultural awareness)：能夠根據明確的基準對自國文化及不同文化的人事物，提出批判性評估的能力等(Byram, 1997)。Byram 所提出的 ICL 是指可以驅使語言能力與跨文化能力，且能夠預測到不同文化的價值觀、內涵、信念，進行調整自我與他者相互關係以處理情緒上、認知上需求的能力 (Byram, 1997, 2008)。

趙子嘉(2009)則由外語教育的觀點，將 Chen 與 Starosta(1996, 1998) ICL 理論中情意(affective)的跨文化敏覺力；認知(cognitive)的跨文化

理解力；行為(behavioral)的跨文化效力分別解釋如下：1.情意：具備適當的情緒或情感動機，包含自我檢視、開放心靈、同理心、互動投入、沒有先入為主等。2.認知：對自己文化與對互動中對方文化的理解，包含沒有偏見、具備反思能力，進而逐漸改變個人觀感的內化過程。3.行為：達成工作任務或溝通目的的能力，包含語言與非語言訊息的使用技巧、行為彈性、互動經營及認同的維護能力(趙子嘉，2017)。

比較上述兩種 ICL 素養理論可知，態度與情意、知識與認知、技能與行為幾乎是相對應的概念，研究者雖各有不同分類及定義，但兩者都認為在面對跨文化溝通時，每個人應以積極、平和的心境面對，也需要具備對客觀事務的理解與認知能力，以及表達該類感情與理解的技巧。

(二) 培養 ICL 的教育理論：跨文化經驗、自我省思的重要性

關於培養 ICL 的教育理論，Byram(2008)提到以下兩點是教育在 ICL 學習上所扮演的角色；1.提供並促進學習者與文化背景不同者對等交流機會。2.促進與學習者個人變化、學習相關連之內在自我省思、分析以及適當行動。他的主張，與 Dewey(1910)所提出的經驗學習理論有著一脈相傳之關係。換句話說，Dewey 認為教育是一種屬於經驗、本於經驗、為著經驗的學習。該理論被認為影響了 Byram(2008)所謂藉由經驗來形成跨文化意識之理論。

目前國內的 ICL 相關研究以跨文化經驗為觀點的研究尚屬少數，周宛青(2017)在臺灣學生國際學程全英課程學習經驗的研究指出，修課學生在互動學習經驗上，包括與外籍生、外籍教師在課堂及課後的互動增進了文化敏感度及跨文化溝通能力都不足，黃文定(2019)在臺灣與日本、新加坡學生的國際交流活動對小學生 ICL 影響之研究發現，國際交流活動有助於提升學生的外語能力，覺察與運用非言語行為，應用觀察與聆聽的技能，展現同理心，反思與改進人際關係，擴展溝通行為之連續性。過往研究的教學環境是教師與學生

皆為臺灣籍，而本研究之教師(即研究者)是外籍教師，在教室內自然就能營造跨文化互動的教學環境，是以外籍教師相較於臺灣籍教師就更為有利，然而因為師生間有文化差異，所以較易發生師生間的語言隔閡，甚至外籍教師可能會忽略臺灣學生的文化脈絡，會不經意用自己的文化模式來解釋學生的學習型態，此或許會影響到學生的學習表現。因此，研究者認為當學習環境是外籍教師與臺灣學生之組合時，需考慮文化回應教學的概念：包容、尊重的教學環境，強調跨文化跨領域的教學、文化與學習的連結等概念(劉美慧，2001；Wlodkowski & Ginsberg, 1995)來設計以學生為中心、重視學習者的社會文化脈落學習環境、強調師生共同建構與合作對話的學習方式的課程。

二、自主學習定義、內涵與應用

(一) 自主學習的定義與其框架

自主學習是指學習者表現出主動性、主體性的學習型態之概念。這裡所謂的「自主」，並非是「個人主義」的意思，而是身為一個基於互助學習的社會責任者，屬於獨立個體但卻擁有與他者合作行動的能力與意願(Dam et al., 1990, p. 102)。Bonwell 和 Eison (1991) 定義「自主學習」是指學生本身投入活動參與，並思考該活動本身對於參與學生的整體架構；或者，一種已經超越單向知識傳導型授課的被動學習，而是一種伴隨著參與所延伸而出的記憶、理論性思考、推論等認知過程(溝上慎一，2014)。換句話說，所謂「自主學習」，廣泛地包含所有主動性學習取向，這種學習模式所期待的是，學習者得以在閱讀、討論、寫作等作業過程中，伴隨著積極性的認知自主性學習；「對話性學習」，是藉由與他者的互動實現主體性學習，而藉由彼此的對話產生對事物更進一步的理解；而「深度學習」，藉由關聯性的探求、原理的追求以及批判性的檢討等自主行為，得以全面性的學習(橫溝紳一郎、山田智久，2019；Bonwell & Eison, 1991)。

在自主學習的效果方面，學者指出可以提高學習者的學習慾望、語言能力及自我調整學習能力（溝上慎一，2014；Baker & Goodboy, 2019）。為了產生上述效果，在課堂中導入自主學習模式活動應讓學習者間有自然的互動關係，讓學習者得以內省，也就是自己與自己的對話；讓學習者得以經由各種活動的參與獲得新發現或察覺新事物；將課堂學習模式轉變為問題解決導向型學習模式（橫溝紳一郎、山田智久，2019）。

（二）自主學習在 ICL 培養之應用

先前培養 ICL 為目的應用自主學習於語言教育課程的研究已有呂郁婷(2018)、李桂芳(2020)、楊淳皓(2017)及 Redchenko(2016)等人參與研究。這些學者皆指出在外語課程導入自主學習跨文化創新活動，可提升學習者的學習動機與注意力，更能主動完成學習，且師生間溝通互動顯著頻繁。然而，這些 ICL 研究大多以外語教育為中心，而將 ICL 視為通識課程目的，也就是以公民素養培育為觀點將自主學習導入通識課程的研究仍付之闕如。Zhao(2002)的研究指出大學各種活動，尤其是強調合作學習活動，對學生的 ICL 發展有著重要的作用。Havis(2020)也表示主動學習教學策略可以促進學生 ICL 發展；促進特定知識的積累、特定技能的發展，或對某事務的探索以及共享的態度有正面影響。

面對現代複雜的跨文化問題，需要的是想像力、多元性思考。研究者認為「設計思考」(Design Thinking)應可以有效幫助多元性思考力的提升。「設計思考」是自主學習的一種，是一種以人為本、人的需求出發，運用團體合作、藉由「洞察力」、「觀察力」和「同理心」三個要素(Brown, 2009)來發揮多元創意思考以解決社會問題的跨領域探究式學習法。三個要素中的「同理心」，指的是站在對方立場設身處地思考的一種方式，才能夠體會他人的情緒及想法、理解他人的立場及感受，從他人的角度思考並處理問題(連瑀璇等，2019)。「同理心」，在 ICL 系統中也是屬於重要的因素，它直接影

響跨文化交流的質量與效果(Li, 2019)。「溝通能力」與「同理心」的關係，在概念本質上是由相同的能力集合組成，且反映出相同行為(Redmond, 1985)，同理心和溝通技巧的關係是正相關(Ahmetoglu & Acar, 2016)，如張德勝等(2012)研究臺灣師生互動研究指出：當外籍教師在臺灣進行教學，仍可透過肢體動作、行為與同理心的感應共同克服語言與文化差異所造成的隔閡(張德勝等，2012)。

由上可知，同理心在設計思考理論與跨文化溝通理論中皆屬重要因素。現代社會中，不同文化背景者所組成的跨文化團隊為了瞭解文化背景相異者之需求而必須作出某個解決方案。這時，設計團隊面臨必須創建可以滿足所有文化背景相異使用者需求的挑戰時，設計團隊便是以文化脈絡的同理心來理解跨文化使用者的需求(Hao, 2019)。當來自不同文化背景的設計團隊進行設計思考過程時，對於認知和同理心的概念，提出一個基於文化理論的框架，該框架有助於在跨文化背景下理解設計思考的同理心，並進而得以促進設計團隊成員間的互動，以及設計團隊與使用者間的互動(Callahan, 2018)。Clemmensen 等(2018)根據「設計思考」中的理論，及動態建構主義文化理論這兩個框架加以研究指出，跨文化團隊的設計思考運作中，跨文化團隊共有的文化知識或是某些團隊成員小組特定的知識會影響過程中的思考模式。也就是說，設計團隊使用文化知識來闡明未知的設計服務、設計工作的方式有一定的效果。據此可知跨文化知識的重要性，也可以運用在設計思考中。因此，研究者試圖在本課程中讓學生組成跨文化團隊來思考跨文化的問題。

(三) 研究問題

綜上所述，本研究以自主學習教學活動培養大學生 ICL 素養為目標，提出兩個待答研究問題如下述：

1. 運用自主學習之教學活動產生跨文化經驗與省思為何？
2. 運用自主學習之教學活動培養大學生的 ICL 素養成效為何？

參、研究方法

一、研究設計

本研究採用個案研究乃因為跨文化經驗及適應歷程雖有一般性，但亦有個人特殊性，特別是需要回憶及思考(周宛青，2017)。而以內容主題分析是客觀、系統且量化的方法，用來描述明顯的溝通內容。內容主題分析法重在解釋某特定時間某現象的狀態，在某段期間內該現象的發展情形(游美惠，2000；黃國彥，2000)。本研究透過整理、分類、計數、解讀分析的過程使資料能有效呈現及應用，本研究透過內容主題分析來了解大學生對於不同層面的跨文化溝通現況。

二、研究對象

本研究是以便利取樣選取南部某國立大學 108-1，選修「跨文化溝通研究」通識課程 53 位男女學生為研究對象。其中臺灣學生 43 名，國際學生共 6 名(日本 2 名、印尼 2 名、馬來西亞 1 名、南非共和國 1 名；其中一位日本學生是臺日混血，印馬、南非則皆為僑生)。由於本研究目的在探究臺灣大學生的跨文化互動經驗，是以只比較 43 位臺灣學生。

三、研究工具與資料分析

(一) 研究工具

本研究所發展的研究工具如下述：

- 1.課堂活動作業與學習單：在理論學習階段單元中，請學生針對該單元相關活動之敘述紀錄及課程結束後之學習心得、自我省思。
- 2.學生個人反思期末報告：針對設計思考活動的反思，設定問題為整學期活動，自己學到了什麼/獲得哪些方面的成長。
- 3.學校教學意見調查敘述意見：課程結束後由學校進行的評量調查中學生對於本課程的建議及意見的敘述內容。

(二) 資料分析

資料分析方法，研究者參考趙子嘉(2009，2017)、Byram(1997, 2008)、Chen 與 Starosta(1996, 1998)的 ICL 理論，加以整理出操作性定義(Operational definitions)，其後分為 ICL 素養三大面向，每面向

再細分為子項目進行分析。作法方面，研究者先分析上述資料，再依據三面向來編碼分類。研究者將資料分別編號，舉例說明如代碼「20200110-D3-1」，「20200110」則表示資料日期為2020年1月10號，後面的「D3」，代表D組的第三個人，末尾數「1」代表資料分析單位。另外，關於學校教學意見調查的部分，因為是無記名，因此在本研究以「20191226」表示。為了驗證研究分析的信度與效度，設定ICL操作性定義並進行開放編碼分析的部分，另請一位研究方法專業資深教授協助，透過兩者進行各自編碼對照與多次討論，提升資料分析的可靠性和有效性（Morse et al., 2002）。

表1：ICL 操作性定義與編碼規則

面向	編號	操作性定義	編碼指標
情意、態度	1. 同理心	將自己站在他人的立場上看待他人的情感與經驗	
	2. 偏見	對個人或群體負面或敵對的感情、刻板印象的狀態	
	3. 開放性態度	尊重、包容與接受他人的想法	
	4. 好奇心	關於自/他文化實踐問題的發現與探索或發現新觀點的興趣	
	5. 沒有偏見	對個人或群體沒有負面或敵對的感情的狀態	
認知、知識	6. 自/他文化的知識	自/他國的歷史、政治、社會等文化知識	
	7. 跨文化溝通知識	溝通理論、文化理論與共有文化概念的知識。文化差異造成誤解原因的認知	
	8. 跨文化經驗回顧	回顧過去真實與跨文化人士互動的經驗，如國外旅遊、短期留學、與外籍朋友交流，或不同區域、階層等	
	9. 自我省思	檢視自我的思想與行為	
技能、行為	10. 批判性思考	依客觀事實對自/他文化的事物做理性的評估與判斷	
	11. 語言使用技巧	以母語或外語與他人說明想表達的事物或意見。以共同語言、寒暄達到溝通目的的能力	
	12. 非語言資訊使用技巧	手勢、眼神與肢體動作的合適運用	
	13. 跨領域團隊互動、溝通與合作能力	具備跨文化團隊互動經營的能力	
	14. 分析與詮釋能力	分析與解釋概念或現象的能力	

四、課程設計

(一) 教學策略

ICL 的教學，必須設計學習者與跨文化對象間的互動活動，學習者可以因此主動地發現問題、解決問題(北田慶子，2010)。這樣一種內含跨文化衝突可能性之國際夥伴間互動過程，可讓學習者跨越文化衝突或抗拒；跨越與對方間的偏見、刻板印象，是一種透過自/他文化的比較促進內省與分析的寶貴經驗(北田慶子，2010)。然而選修本課程的學生大多為臺灣學生，包括外籍老師，具有跨文化背景的人數不多。在人數資源受限情況下，研究者透過自主學習課堂活動營造臺灣學生跨文化互動與省思的機會，包括將國際學生平均分散在各組；設計讓學生在課堂以外接觸訪問外籍人士的機會。學者指出要將具體的自主學習納入課堂活動時，有兩點很重要。一是透過閱讀與詢問所獲得的知識、以及透過課堂活動後的回顧與整理所查覺到或理解到的內化(internalization)；一是透過書寫與談話等將知識的理解或思考的外化(externalization)(橫溝紳一郎、山田智久，2019)。據此，研究者參考此內化與外化的學習循環設計了促進學生自主學習的教學活動。

(二) 實施程序與方法

本課程規劃分為理論面及實踐面兩大塊，在課程前半授課 ICL 理論部分，研究者參考祖曉梅(2017)將課程分為七個單元，每單元的流程為分組導讀報告→分享與討論→自主學習課堂活動→反思回饋，以促進學生內化與外化的學習。至於課程後半的理論運用與實踐部分，研究者將所學習的跨文化理論運用在臺灣社會實際的跨文化問題上。關於自主學習課堂活動，包含參考八代京子等(2001)中所介紹跨文化溝通學習活動、影片以及運用 ICT 等進行 6 次自主學習課堂活動。表 2 為自主學習課堂活動說明。

表 2：自主學習課堂活動說明

自主學習活動主題	活動內容
活動 1：跨文化交際的心理與態度	讓學生敘述自己偏見經驗，其後以同理心嘗試重新接受和理解的解釋。
活動 2：跨文化的語言溝通	按照客觀陳述、解釋、評估來進行分析誤解的產生。 填寫自我價值觀分析表，以便了解自己價值觀之取向。
活動 3：跨文化的非語言溝通	由日本學生做日本社會常見的手勢讓其他學生猜中。
活動 4：跨文化適應	分享與討論彼此跨文化衝擊的經驗。
活動 5：跨文化的人際交往	用 kahoot! 進行世界各國的基本知識、文化、習慣等猜謎遊戲。
活動 6：解決臺灣跨文化問題	運用設計思考的「同理」、「定義」、「發想」、「原型」、「測試」五步驟執行，挖掘臺灣社會中的跨文化問題，思考解決方案，以半成品模式呈現。

肆、研究結果與討論

研究者分析資料後得知，藉由自主學習課堂活動的進行，臺灣學生能獲得跨文化互動經驗、並因此促進自我省思及分析，對於跨文化溝通能力之學習有所助益。本研究從學生的跨文化互動經驗、學生對於課程活動的回饋的兩個面向，究明本課程對於修課學生在 ICL 素養的學習成效。

一、跨文化互動經驗之創出

本課程導入自主學習活動，試著創造出臺灣學生得以與日籍教師、外籍僑生等同儕間、以及課堂以外的外籍人士等各種對象的跨文化互動經驗。由學生的敘述可得知透過本課程活動確實創造出跨文化互動的機會，藉此促使學生體驗、感受跨文化互動時常發生的語言障礙等互動困難、並使學生認知到自己跨文化知識的限制與刻板印象的存在。

(一) 臺灣學生與日籍教師的跨文化互動經驗

研究者為日籍教師，本身便是活生生的實踐教材，課程進行本身即可創造跨文化溝通環境，可以讓學生真正體驗到跟不同文化背

景人士溝通的情形是何種感受。研究者在講解課程時使用華語，但有時華語表達上不夠清楚時，語言溝通障礙便容易發生。有一位學生寫道：然而我也認為在課堂中，有時會不太理解老師的意思，或是不理解老師希望我們做什麼，會有溝通上的困難，我認為這部分可能還需要再做加強(20200110-C5-10)。當學生對外籍老師所述內容不太明白，因溝通障礙而產生困惑、焦慮等較負面情緒，此乃預料中之事，且外籍教師華語能力不足，的確對學生的學習成效有一定的影響。研究者認為外籍教師也需要加強本身華語能力。然而如果從跨文化經驗創出角度來看，或許也可以說藉此正好形成跨文化互動的實踐場域，讓學生感受到跨文化溝通時的一些困難，這才是真實的跨文化經驗。那麼，知道如何應對這樣的跨文化溝通困難也是一種 ICL，當學生發現不懂老師所講內容時，此際，便是他自己本身所要學習的，此即所謂學習知覺，而且學生認知到與外籍老師間產生語言溝通障礙，但試著用包容心來調適自己的情意，進而克服此溝通問題。如有學生寫道：有時候會不太清楚老師想表達的意思，但這剛好切合這學期的主題跨文化溝通。(20200110-E5-11) 雖然是日本老師講中文有點不清楚，但老師態度認真。(20191226)

另外，雖然臺灣學生對於日本文化有一定程度的了解，透過課堂的跨文化互動可讓學生發覺自己對日本文化的知識多僅透過媒體的有限資訊。當研究者在課堂中跟學生分享更深入的日本的習慣、價值觀時，學生不僅拓廣視野，且將有助於將來跨文化互動時更加順暢正確的互動。如有學生寫道：其實我本身並沒有什麼與外國人交流的經驗，是藉由平常的媒體資訊和今天同學們的分享還有老師的講授，我才能了解到彼此價值觀的差異。(20191101-J5-2)

(二) 臺灣學生與日本學生之間的跨文化互動

研究者在課堂上安排各種不同活動，讓學生主動、積極的學習，其中由日本學生做手勢猜謎遊戲活動，藉由臺日學生互動機會，讓臺灣學生對日本文化有不同於媒體的新印象，跨文化互動的喜悅，

留下學生印象很深刻的經驗。有學生寫道：因為很喜歡日本，所以都會看他們的綜藝節目或影劇，但是實際看老師們及日本朋友做，果然還有很多都不了解，非常有趣。(20191115-I2-2)

(三) 與課堂外之外籍人士間的跨文化互動

為能實際運用活動 7 的第一步驟「同理心」部分，研究者，讓學生探訪臺灣社會的不同族群在社會中遇到什麼樣的問題，學生訪談對象有校內的外籍學生、僑生、校外的華僑、外籍人士、不同族群等對象。藉由這個訪談作業，不僅讓學生得以實際運用同理心，也讓學生透過訪談對某特定族群有更深入了解，且越是深入了解，越能知道過去的自己對某個文化有多麼不了解，也越能察覺整個社會對該族群普遍存在著刻板印象。有學生寫道：在訪談的過程中我認識到關於馬來西亞華人的文化和教育制度，以及為何他們選擇來臺就讀，也破除了一些原本對於海外華人的刻板印象，像是他們「中文說得很好」這個刻板印象，在認識他們更多以後，我才知道原來他們從小就接觸華人文化並且接受華人教育，中文就像是他們的母語一般。(20200110-D1-1)

二、自主學習課堂活動 ICL 出現頻率分析

研究者進行編碼分類分析後，整理出依照自主學習課堂活動與 ICL 編碼出現次數對照表(表 3)。首先，得以確認的是六個自主學習課堂活動中，總計有 792 次的 ICL 相關記述。其次，研究者以分析結果為基礎分述如下。

表 3：自主學習課堂活動 ICL 出現頻率

ICL 編碼出現次數								
ICL	編號	活動 1	活動 2	活動 3	活動 4	活動 5	活動 6	合計
情意、態度	1	13	0	0	0	0	20	33
	2	39	0	0	0	0	1	40
	3	9	3	4	4	3	9	32
	4	0	2	5	1	2	2	12
	5	4	0	0	0	0	0	4
	合計	65	5	9	5	5	32	121
認知、知識	6	7	4	0	0	0	0	11
	7	66	48	65	42	36	66	323
	8	27	10	6	24	0	7	74
	9	29	14	18	9	5	45	120
	10	32	6	4	3	2	0	47
	合計	161	82	93	78	43	118	575
技能、行為	11	0	0	0	0	0	6	6
	12	0	0	0	0	0	1	1
	13	0	0	0	0	0	40	40
	14	4	12	8	7	4	14	49
	合計	4	12	8	7	4	61	96
	總計	230	99	110	90	52	211	792

(一) 自我省思的產出

自我省思的產出方面，由表 3 結果得知自我省思有 120 次，此即表示本課程自主學習活動可促進學生省思。此外，也可觀察到經由這樣的省思，有助學生修正偏見，在獲得跨文化溝通相關新知識之後，自己也將有所成長地改變自己本身的跨文化行為。學生寫道：比手勢也學到日本人是如何拍馬屁的，也可以重新回想平常自己表達心情會有什麼習慣動作。(20191115-G5-4)我認為我學到的是同理心的重要性，同時一方面也期許自己在未來看待事情的角度也能做到換位思考真正的站在他人的角度去體驗對方所經歷的情況，而非

單就事情表象去觀察，並能確實設計出一套可以解決對象問題的方案，這也是我認為我需要加強的地方。(20200110-I2-6)

此外，上述分析結果也可看到有學生因為修讀本堂課，在課堂以外的日常生活中也進行自我省思、自我分析，並因此在言行態度更能知所進退有所成長。有學生寫道：經歷一個學期的陶冶後，…(略)在和他人應對時，我都會站在他們的視角，設身處地的思考我說出的每一句話所帶來的後果。這樣的邏輯從未停止，在每一次的接觸後，我都對我的行為進行反思：我做的對嗎？對方反應如何我有沒有可以再進步的空間一個學期下來，我發現，不僅我在人際關係上獲得了長足進步，看事物的角度也較從前更趨全面、成熟。(20200110-F4-6)我認為自己最大的收穫為在懂得在互相理解下的溝通，我以前會害怕外國人或我不了解的東西，我覺得我不了解的東西就不好，但其實只是我沒有思考為什麼他們要這樣做？為甚麼他這麼想？所以錯失很多溝通交流的機會，但在本課程中我學到溝通的技巧，將來和外國人溝通時，也能更加順利。(20200110-H1-6)

(二) 學習 ICL 三大面向

其次，就 ICL 素養三大面向在自主學習課堂活動出現的頻率可以得知：認知、知識 575 次、情意、態度 121 次、技能、行為 96 次。此表示本課程各項活動皆有助於 ICL 三大面向的培養。

此外，值得一提的是 ICL14 個各別項目中次數最多的，是認知、知識層面的跨文化溝通知識(323 次)。由此可推論多數學生是由文化差異的誤解、或者文化衝擊來學習到 ICL。認知、知識方面的 ICL 之所以較多，研究者認為輸入型的知識學習多是經由討論、閱讀等各種媒介為之；如同學生反饋意見中常見的表述「我學到了…」，學生容易自覺到知識的獲得；第三個原因研究者認為本課程分為理論面與實踐面兩部分，活動 1-5 皆為 ICL 相關理論部分，知識的輸入居多所致。相對於此，納入設計思考的活動 6 這部分，乃是透過與外國人實際接觸、或者與他人的團體活動等進行交流活動的運用

與實踐，因此在屬於輸出型技能、行為面 ICL 的次數比其他五個活動高出甚多。由此亦可得知 ICL 三大面向的培養上，倘若將偏重在知識、認知學習的活動搭配有助技能、行為養成的活動，研究者認為此種組合將可廣泛地學習到 ICL 各個項目。然而，不可否認的是這次研究結果顯示跨文化溝通知識的次數特別突出，與其他 ICL 項目相較顯得不均衡。為使 ICL 三大面向的學習能夠均衡，研究者認為在活動設計時屬於理解、反思的內化部分，與屬於行為表徵的外化之間的比例必須加以考量以改善活動內容。

貳、結論與建議

本研究得知，通識課程導入自主學習模式的課堂活動，可發展出臺灣學生與外籍老師、僑生、外籍生、外籍人士、甚至不同系所不同背景同儕之間的跨文化互動經驗的機會。真實的跨文化經驗可讓學生自覺到從各種媒體學來的知識是有侷限性，也可賦予學生開拓視野的機會。而且真實的跨文化互動經驗或者該類活動，可促進學生自我省思，修正本身的偏見或行為，進而習得情意、知識、行為等三大面向的 ICL。

研究者所謂的 ICL，乃是彼此為形成一個良好人際關係而在彼此文化脈絡相互關係中選擇一個最好的溝通方式，並且加以實踐的能力。這裡所謂的相互關係，諸如臺灣人與日本人、或臺灣與美國人之間，因為彼此有差異性的關係，使得彼此間存在著無數的互動方式，此時，該如何選擇一個最良善的互動方式，這種能力的培養，還是得依靠經驗與自我省思的累積。換句話說，還是得多累積與不同文化背景者真實的互動經驗與不斷的自我省思才可以學到最確實培養 ICL 素養。由此也可知在 ICL 培養過程中，跨文化經驗與自我省思是何等重要。

目前臺灣的大學通識教育課程中，以跨文化經驗為觀點培養 ICL 素養課程仍屬少數，且從選修學生的比例而言，外籍學生選修人數屬於絕對少數的情況下，未來，課程活動該如何設計？彼此間如何交流？校內的外籍學生如何協助，才能讓臺灣學生在課堂有更多跨文化經驗，才能提升教學

品質及學習成效。無論臺籍教師或外籍教師，對於擔任培養 ICL 的通識課程教師們而言皆需要重新構思的。特別是進入後疫情時代，學生難以出國的情況下，如何確保在國內課堂上可以體驗與不同對象跨文化經驗的機會，課程活動如何設計讓學生學習到 ICL 素養，是目前面臨最關鍵的課題。

期待本研究所提出創新教學的發現，能夠發揮他山之石功效，作為未來擔任跨文化溝通通識課程教師的參考，有助深入瞭解培養 ICL 素養之創新通識課程的多元途徑。本研究初步研究得知導入自主學習對於通識教育學習者的 ICL 素養的培養有所助益，然本研究在活動內容部分，尚有再檢討或再改善之必要，同時，類似課程對 ICL 之實際提升成效程度如何，有待更進一步研究加以探討。

致謝

本課程參與國立屏東科技大學蔡孟芳研究員的科技部計畫，承蒙蔡研究員的協助與教學上的建議，特此致上感謝之意。

參考文獻

一、中文文獻

1. 呂木琳、徐昌慧、馮莉雅（2014）。**子計畫一：我國高等教育國際化基礎條件之探究**。國家教育研究院計畫（編號 NAER-102-09-C-1-13-07-1-25），未出版。線上檢索日期：2020 年 5 月 20 日，取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/49/NAER-102-09-C-1-13-07-1-25.pdf>。
【Lu, M. L., Hsu, C. H., & Feng, L. Y. (2014). *The study of the internationalization of the higher education industry in Taiwan* (NAER-102-09-C-1-13-07-1-25). Retrieved May 20, 2020, from <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/49/NAER-102-09-C-1-13-07-1-25.pdf>.】
2. 呂郁婷（2018）。「翻轉課堂」及「問題／專題導向學習」強化跨文化溝通能力－以「西文新聞」課程為例。**語文與國際研究**，19，25-44。
【Lu, Y. T. (2018). Strengthening the intercultural communication skills through the Flipped Classroom and Problem & Project-Based Learning: A case study of the course “Journalism” . *Languages and International Studies*, 19, 25-44.】
3. 李桂芳（2020）。促進學生主動學習日語會話溝通之教學策略：問題導向學習、專題導向學習與評量尺規的整合。**高大人文學報**，5，121-153。
【Lee, K. F. (2020). Promotional student active learning Japanese-language conversation Michiyuki Mizo Strategy: Problem-based learning, subject-based learning, evaluation scale, ruler matching. *NUK Journal of Humanities*, 5, 121-154.】
4. 汪羽欣（2017）。**跨文化溝通能力對於口譯的重要性**。國立臺灣大學翻譯碩士學位學程碩士論文，未出版，臺北市。
【Wang, Y. S. (2017). *The importance of intercultural communication competence to interpreting*. Unpublished master's thesis, National Taiwan University, Taipei City.】

5. 周宛青 (2017)。高等教育國際化下臺灣本籍生整體學習經驗質性研究。
臺灣教育評論月刊，6(4)，228-254。
【Chow, W.-C. (2017). Learning experience of Taiwanese students in the context of higher education internationalization: A qualitative study. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(4), 228-254.】
6. 洪泉湖 (1999)。從多元文化教育的觀點論公民養成。**公民訓育學報**，8，167-179。
【Hung, C.-H. (1999). A view of multicultural education on civic education. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 8, 167-179.】
7. 祖曉梅 (2017)。**跨文化交際**。文光圖書。
【Zu, X.-M. (2017). *Intercultural communication*. Wen Kuang Publishing Company.】
8. 張善禮 (2015)。外語教育的前瞻：以跨文化溝通能力建構國際行動能力的外語教育。**外國語文研究**，22，97-115。
【Chang, S.-L. (2015). Foreign language education perspectives: Achieving international competence by building cross-cultural communication skills. *Foreign Language Studies*, 22, 97-115】
9. 張德勝、王采薇、黃秀雯、林慧絢 (2012)。當西方遇見東方：一位西方外籍教授與臺灣大學生的教室互動初探。**教育科學研究期刊**，57(3)，27-57。
【Chang, T.-S., Wang, T.-W., Huang, H.-W., & Lin, H.-H. (2012). When west meets east: The classroom interaction between a western professor and Taiwanese undergraduate students. *Journal of Research in Education Sciences*, 57(3), 27-57.】
10. 教育部統計處 (2018)。大專校院外籍專任教師概況。線上檢索日期：2020 年 5 月 20 日，取自：
<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/大專校院外籍專任教師概況.pdf>。
【Statistics Department of the Ministry of Education. (2018). Summary of foreign full-time teachers in higher education. Retrieved May 20, 2020, from <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/大專校院外籍專任教師概況.pdf>.】

11. 連瑀璇、楊俊明、黃鼎豪（2019）。以同理貫穿於設計思考流程之探討-以明志科技大學大一設計思考課程為例。**工業設計**，139，60 - 65。
【Lian, Y.-X., Yang, C.-M., & Huang, D.-H. (2019). The same principle runs through the design thinking process-taking the Mingzhi University of Science and Technology freshman design thinking course as an example. *Industrial Design*, 139, 60-65.】
12. 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。**調查研究**，8，5-42。
【You, M.-H. (2000). Content analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Survey Research*, 8, 5-42.】
13. 黃文定（2015）。融合跨文化溝通能力與全球公民素養的外語教育：評介《從外語教育邁向跨文化公民素養教育》。**課程研究**，10(2)，97-106。
【Huang, W.-D. (2015). Foreign language education that integrates cross-cultural communication skills and global citizenship: Comment on "From Foreign Language Education to Cross-cultural Citizenship Education". *Journal of Curriculum Studies*, 10(2), 97-106.】
14. 黃文定（2019）。臺日與臺新交流對小學生跨文化溝通技能之影響。**課程與教學季刊**，22(2)，1-30。
【Huang, W.-D. (2019). The effects of Taiwanese-Japanese and Taiwanese-Singaporean exchange activities upon primary students' intercultural communication skills. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 22(2), 1-30.】
15. 黃國彥（2000）。內容分析。**教育大辭書**。線上檢索日期：2020年5月20日，取自<https://terms.naer.edu.tw/detail/1302710/?index=2>。
【Huang, G.-Y. (2000). Content Analysis. *Education Dictionary*. Retrieved May 20, 2020, from <https://terms.naer.edu.tw/detail/1302710/?index=2>.】
16. 楊淳皓（2017）。促進學生主動學習通識課程的教學策略:問題本位學習、專題式學習法與翻轉教室的整合。**通識學刊：理念與實務**，5(2)，1-40。

- 【Yang, C.-H. (2017). Integrate problem-based learning, project-based learning and flipped classroom to enhance students' active learning in general education courses. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 5(2), 1-40.】
17. 葉潔宇 (2009)。如何在 EFL 情境落實跨文化溝通能力。華岡英語學報，15，275-287。
- 【Yeh, C.-Y. (2009). Intercultural competence in an EFL context. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 15, 275-287.】
18. 趙子嘉 (2009)。大專英語學習者跨國文化溝通能力初探與課程建議。國際文化研究，5(2)，49-86。
- 【Chao, T.-C. (2009). Understanding university English learners' intercultural communication competence: Related studies and curriculum suggestions. *Studies in International Culture*, 5(2), 49-86.】
19. 趙子嘉 (2017)。大學英語學習者跨文化溝通能力的評量。載於黃淑真 (主編)，教英文、跨文化：大學英文課程裡的多元文化教學 (275-296 頁)。政大出版社。
- 【Chao, T.-C. (2017). Evaluation of college English learners' intercultural communication competence. In S.-Z. Huang (Ed.), *Teaching English, intercultural: Multicultural teaching in college English courses* (pp. 275-296). Chengchi University Press.】
20. 劉美慧 (2001)。新書評介：文化回應教學：理論、研究與實踐。課程與教學季刊，4(4)，143-152。
- 【Liu, M.-H. (2001). New book review: Cultural response teaching: Theory, research and practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(4), 143-152.】
21. 賴錦雀 (2018)。以跨文化溝通能力培育為主之華日翻譯教材開發。東吳日語教育學報，51，31-56。
- 【Lai, J.-C. (2018). Development of Chinese-Japanese translation materials for communication ability training. *Soochow Journal of Japanese Teaching*, 51, 31-56.】

22. 羅素娟（2016）。培養「跨文化能力」之通識教育課程設計與學習成效——以「創意日本——神話、傳說、鬼怪的文創」課程為例。**通識教育學刊**，18，57-83。
- 【Lo, S.-C. (2016). A case study of course design and learning achievement in the general education curriculum on the cultivation of cross-cultural competence: “Creative Japan: Cultural Creation of Mythology, Legends, Ghosts and Monsters” . *Taiwan Journal of General Education*, 18, 57-83.】
23. 八代京子、荒木晶子、樋口容視子、山本志都、コミサロフ喜美（2001）。**異文化コミュニケーションワークブック**。三修社。
- 【Yashiro, K., Araki, S., Higuchi, Y., Yamamoto, S., & Komisarof, K. (2001). *Intercultural communication workbook*. Sanshusha.】
24. 北田慶子（2010）。留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案－異文化間コミュニケーション能力理論と実践から。**言語文化教育研究**，9(2)，65-90。
- 【Kitada, K. (2010). Proposal of collaborative learning lessons aimed at fostering intercultural communication skills of international students and Japanese students-From theory and practice of intercultural communication skills. *Studies of Language and Cultural Education*, 9(2), 65-90.】
25. 溝上慎一（2014）。**アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換**。東信堂。
- 【Mizoue, S. (2014). *A shift in active learning and teaching learning paradigms*. Toshindo.】
26. 横溝紳一郎、山田智久（2019）。**日本語教師のためのアクティブラーニング**。くろしお出版。
- 【Yokomizo, S. & Yamada, T. (2019). *Active learning for Japanese teachers*. Kurosio Publishers.】

二、外文文獻

1. Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188-197.
2. Baker, J. P. & Goodboy, A. K. (2019). The choice is yours: The effects of autonomy-supportive instruction on students' learning and communication. *Communication Education*, 68, 80-102.
3. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University, School of Education and Human Development.
4. Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. HarperCollins e-books.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
6. Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
7. Callahan, E. (2018). Cross-cultural empathy: Learning about diverse users in design thinking process. In C. Stephanidis (Ed.), *HCI International 2018 – Posters' Extended Abstracts* (pp. 236-240). Springer.
8. Chao, T. C. (2006). *Understanding EFL learners' intercultural communication competence: A study in MUST* (MUST-95-通識-18). Minghsin University of Science and Technology.
9. Chao, T. C. (2008). *A study of Applied Foreign Languages students' interculturalsensitivity* (MUST-97-任務導向型計畫-8). Minghsin University of Science and Technology.
10. Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. Burleson (Ed.). *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Sage.

11. Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Allyn & Bacon.
12. Clemmensen, T., Ranjan, A., & Bødker, M. (2018). How cultural knowledge shapes core design thinking—A situation specific analysis. *CoDesign International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 14, 115-132.
13. Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Miliander, J., Trebbi, T. & Trebbi T. (1990). *Towards a definition of autonomy*. Paper presented at the Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom, University of Bergen, Bergen, Norway.
14. Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
15. Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath and Company.
16. Hao, C. (2019). *Cultura: Achieving intercultural empathy through contextual user research in design*. Delft University of Technology.
<https://doi.org/10.4233/uuid:88322666-9cf1-4120-bbd6-4a93438bca74>.
17. Havis, L. R. (2020). Active learning strategies for promoting intercultural competence development in students. In E. Sengupta, P. Blessinger, & M. S. Makhanya (Eds.), *Developing and supporting multiculturalism and leadership development: International perspectives on humanizing higher education* (Vol. 30, pp. 127-144). Emerald Publishing Limited.
18. Kim, S. & Raza, M. & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14, 99-117.
19. Li, Y. (2019). Cultivation of cultural empathy competence from the perspective of intercultural communication. *International Journal of Secondary Education*, 7(2), 29-32.
20. Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.

21. Redchenko, N. N. (2016). Project activities as a form of English language teaching based on the interdisciplinary approach to form intercultural communicative competence. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6203-6211.
22. Redmond, M. V. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy. *Communications Monographs*, 52, 377-382.
23. Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Teaching and learning 21st century skills. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
24. Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of Motivation: Culturally responsive teaching*. Jossey-Bass.
25. Zhao, C. M. (2002). *Intercultural competence: A quantitative study of the significance of intercultural competence and the influence of college experiences on students' intercultural competence development* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No. 305531788).

A Preliminary Study on the Introduction of Active Learning into Intercultural Communicative Literacy Cultivation Courses: An Example of General Education Courses for Foreign Teachers

Kayo Ito^{*}

Abstract

Fostering the development of students' intercultural communicative literacy (ICL) is one of the main goals of university general education. Byram (2008) proposes that the key to a successful ICL-themed course lies in facilitating exposure to a cross-cultural environment that promotes students' self-reflection.

According to Chao (2009), Taiwanese students are deficient in empathy and cross-cultural sensitivity, and are culturally biased. It was found that their lack of cross-cultural awareness leads to the inability to reflect on culture and the cognitive aspect of cultural knowledge. Moreover, they are deprived of real-life opportunities to develop interactive skills to communicate effectively with foreigners. Chao (2009) proposes that skewed perception induced by mass media limits students' horizons, and inhibits their personal reflection on more global issues, what leads to the formation of prejudice against foreign cultures.

With the recent internationalization of Taiwan's universities, opportunities for Taiwanese students to engage in cross-cultural interactions have vastly increased. Despite this undeniable improvement, the academic institutions are urged to take further measures to intensify cosmopolitan experience of Taiwanese students (Lu et al., 2014) by offering courses focusing on strengthening exposure to multicultural aspects of communication beyond the competence in foreign

^{*} Assistant Professor, Si-Wan College, National Sun Yat-sen University.

languages (Chow, 2017; Huang, 2019). Chow (2017) investigated learning experience of Taiwanese students engaged in all-English international programs. She found out that the interactive learning experience of the students, including interaction with foreign students and foreign teachers in and outside the classroom, has enhanced their cultural sensitivity and cross-cultural communication ability. Huang (2019) looked at the impact of international ICL exchange programs of primary school students from Taiwan, Japan, and Singapore, and noticed improvements in multiple domains; students improved their foreign language and nonverbal communicative skills, and applied observation in order to reflect on their interpersonal relationships. These results are in accordance with the recommendations offered by Byram (2008), according to whom the curriculum design of the ICL training should provide opportunities for learners to engage in communication with speakers from different cultural backgrounds, what is deemed to promote self-reflection on and evaluation of desirable adjustments of learners' personal attitude towards learning.

This paper introduces a general education course titled "Cross-Cultural Communication Studies" taught by foreign teachers in Mandarin Chinese. The goal of the course was to combine autonomous learning practices with cross-cultural teaching methodologies deemed to enhance students' self-reflection and to increase their intercultural awareness. The course was designed with active learning in mind. Active learning is an overarching methodological framework which allows students to participate in learning activities, and to reflect on the learning process (Bonwell & Eison, 1991). In this approach, an emphasis is put on not only learners' experience, autonomy, and self-reflection, but also teamwork, communication, and co-operation. Havis (2020) adds that active learning can promote the accumulation of specific knowledge, the development of certain skills, can positively impact the exploration of certain subjects, and can help establish the attitude of sharing. The core of the course constituted six in-class self-learning

activities including videos, guessing games, and the use of information and communications technologies (ICT). From the theoretical point of view, the design of the course drew on theories of ICL devised by Byram (1997, 2008), Chen and Starosta (1996, 1998), and Chao (2009, 2017), and adopted the taxonomy of the domains of ICL, that is, 1. Affection and attitude; 2. Cognition and knowledge; 3. Skills and behavior. Class activity assignments, study sheets, and personal reflection reports of 53 university students from various departments (47 Taiwanese students and 6 foreign students) were collected. The context analysis revealed that the employed teaching methodologies emphasizing independent learning and diversified teaching activities (e.g. group discussions, classroom interactive games) successfully created an engaging cross-cultural setting which stimulated interaction of local students with foreign teachers and foreign students.

According to the data collected, the students recognized that there was a language communication barrier when talking with foreign teachers, and tried to adjust their attitude and affection in order to overcome this communication problem. In addition, through cross-cultural interaction with their Japanese counterparts, the Taiwanese students appreciated that their knowledge of Japanese culture was mostly superficial due to the exposure to limited information offered by the mass-media. Interviews with foreigners and members of different ethnic groups were a plane for the students to show empathy, what allowed them to deepen their understanding of a specific ethnic group. The students also came to understand that cultural ignorance directly leads to the formation of ethnic stereotypes permeating the society they are a part of.

There were 575 autonomous learning classroom activities linked to cognition and knowledge given, 121 associated with affection and attitude, and 96 related to skills, and behavior. The reason why there were a lot more ICL activities from the domain of cognition and knowledge assigned than from any other domain is the conviction of the author that input-based knowledge learning is mostly done

through various media, such as discussion and reading. This appears to be supported by feedback offered by the students who commonly used the expression "I learned... ", what would indicate that the students were acquiring knowledge consciously. The author was aware that this numerical imbalance was somewhat exceptional compared with other ICL projects. Therefore, she made necessary efforts to mitigate seemingly disproportional attention paid to cognition through the design of the course that was divided into two parts: the theoretical and practical. In the first part of the semester, five activities related to knowledge input were administered. The second part of the semester was dedicated to the sixth activity concerned with practical application of the theoretical content through communicative activities involving interaction with foreigners. Thus, the carefully selected content of the activities administered was hoped to even out the ratio between the internalization of knowledge and reflection upon it and the externalization of behavioral representation. The author dares to propose that pairing activities focusing on knowledge and cognitive input with activities that emphasize skills and behavior output constitutes a comprehensive instructional method deemed to hone students' ICL.

Currently, ICL-themed courses in university general education in Taiwan are still a minority, and the numbers of foreign students selecting them remain very low. These factors should be taken into account by teachers, local and foreign, who wish to devise and offer courses aiming at cultivating cross-cultural learning experience in the classroom.

This project, designed as a needed response to the internationalization of Taiwan's universities during the post-COVID-19 pandemic period, offers empirical evidence testifying to strengths of the innovative teaching methodologies focusing on ICL in all three aspects of ICL literacy. It is also hoped to encourage domestic educators to incorporate these pedagogies in general education curricula in the future.

keywords: **intercultural communicative competence, intercultural experiences, reflexivity, active learning, foreign teachers**

【作者簡介】

伊藤佳代 助理教授

國立成功大學臺灣文學系博士，學術專長為日語與日本文化教學、第二語言習得，現為國立中山大學西灣學院約聘助理教授。

