

華語教師跨文化能力培訓之省思

王珩

國立臺中教育大學語文教育學系

摘要

將文化融入華語師資培訓課程，基本上，已獲得華語教學界普遍的共識。然「文化」內涵甚豐，對於培訓時間有限，授課範圍寬闊的華語師資培訓課程而言，文化課程如何安排，以符合教師未來之需求，就成為培訓上應謹慎思考之重點。本文在此乃從跨文化角度對華語文化培訓進行了探討，除了強調跨文化培訓對教師所帶來之意義，並且也分析過去華語跨文化實施所出現之問題，以及建議今後跨文化培訓之幾種可行方式。期就此作為華語文化培訓上之參考。

關鍵詞：華語教師 跨文化 跨文化溝通 跨文化能力 跨文化培訓

1. 前言

語言是人類溝通的主要工具，其和文化又有著密不可分的關係，因此，不同文化間的差異往往是造成溝通衝突的一個主要因素。有鑑於此，跨文化能力的發展遂成為人們一項關注的焦點。事實上，過去以來跨文化能力的養成議題在許多領域事務上已獲得重視。例如八〇年代，隨著全球貿易的發展，加上商務營運的需求，使得跨文化能力培訓成為跨國企業營運不敢輕忽的要務。一些學者對此也表示了正面的態度，例如 Bennet, Aston 與 Colquhoun (2000) 就曾表示，外派者在海外要能成功，基本上須有三個條件：(1) 外派者在文化差異的環境，必須具有技巧、知識、態度等能力，以有效地表現(2) 外派者及其家庭成員必須能自我調整適應新環境(3) 在海外，外派者必須了解如何擴展發展的機會。因此，為了讓經營人才更能適應所派遣國家的文化，西方投資跨國企業往往在人員派遣前，將會施予此方面能力的訓練。McEnery 與 DesHarnais (1990) 甚至表示，跨文化教學的功能就是要幫助企業解決這方面的問題，將正確的人在正確的時間，放置在正確的位置上。由此可見，跨

文化能力培訓在跨國企業中對一位經營人員的重要性。近年來，跨文化培訓的重要性除了凸顯於國際企業領域的經營，我們也見到，一些涉及公共領域的相關事務，諸如外交、移民、社會照護、護理等，對跨文化培訓的需求也越顯得迫切。可以說，只要有不同文化磨擦、碰撞的地方，那裡就存在著跨文化培訓的需求。

至於在外語教學上，美國教育部早在十多年前就修改了外語教學的全國標準，將外語教學目標內容訂為五個 C，即是：語言交流、文化溝通、相關知識、比較能力、社團活動（Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities）（Standards 1996）。這些目標內容與學生跨文化能力的發展可以說皆有直接或間接的關係。也因此，跨文化領域的認識與探索，遂成為學生外語學習上不可或缺的要素。該標準的制定對美國外語教育的發展，甚至對其他國家的語言教育改革皆帶來了一番新的衝擊。此外，一份歐洲理事會文化合作教育委員會（The Council of Europe 2003）所編撰的刊物《歐洲語言共同參考框架：學習、教學、評量》（Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment），內容也大力強調了學生外語學習上跨文化領域學習的重要性，對於歐洲外語教育的實施，提供了一個具體明確的方向。

跨文化領域學習對外籍學生華語學習自然不免於外。Brown（2000）曾將文化習得劃分為四個階段，分別是：（1）好奇、興奮、愉快階段，（2）文化衝擊階段，（3）適應階段，（4）同化階段。他表示對於第二語言學習者而言，要能精通第二語言，在文化上就必須進入到第三個階段，如此才可能實現。由此可見，文化學習與語言獲取是有密切的關係。以華語為例，一些外國學生初來華，對於華人打招呼的方式就甚是不大習慣，諸如路上碰到華人，就常聽到：「去哪裡？」「作甚麼？」等方面的探問，讓人總有一種被打探隱私的感覺；或是華人朋友看見自己手上大包小包的，往往又會來上一句：「買東西啊？」或「買菜啊？」等問句，感覺對方上又像是在明知故問，說些廢話。事實上，殊不知，這些用語皆是華人打招呼的一種習俗，其使用與民族自身文化背景有著極深的淵源。外國學生若未能體悟及適應這一點，而就此狀況虛問實答，那麼僅想以一句「你好」來深入華人社會，恐怕就會有所落空。因此，華語語言學習是必須與華語文化學習共同發展的。同樣地，為了滿足學生這方面的需求，華語教師本身對於中華文化的內涵至少就要有一定程度的認識與掌握。

然而對一位專業華語教師而言，單是通曉華語文化知識顯然還是不夠的。例如王珩（2012a）就認為，華語教師還須懂得華語語用學方面知識，如此才能更清楚解釋語言的一些文化現象。特別是，有別於其他學科教學性質，華語教學工作蘊含著更強的對外性。在課堂上，教師每天面對著許多來自不同文化的學生，接受其不同行為及思維的挑戰。學生每一開口、一投足、一眨眼皆考驗著教師對其瞭解程度。教師若無法判斷學生的學習反應，無法體悟學生表達背後的思維因素，自然在學習及互動上也會大打折扣。例如彭凱平與王伊蘭（2009）曾表示，日本人害怕、厭惡、憤怒等面目表情，總是很難讓人區分的，因為在日本文化中並不提倡直接表達這些負面情緒的。是故，就如同華語文化對外籍學生華語學習的重要性而言，異己文化的學習對華語教師來說亦是不可少的。因此，設計發展一套有系統的跨文化培訓課程，幫助教師了解學生、促進彼此的溝通，莫若是未來教師文化培訓上發展的重點。

另外，今日華語教師跨文化接觸的場域已不僅僅侷限於課堂內部，教師海外工作的赴任，無異也帶來更多不同文化環境的挑戰。如何盡早適應當地的生活習俗，如何融入新的文化環境，皆是教師海外生活需要先克服的難題。就如所知，國內華語師資市場有其飽和的問題。從整個師資培訓機構及市場需求關係來看，幾年發展下來，國內華語教師所需職位已供過於求。在此情勢下，負笈海外任教自然就成為教師從逆勢中脫困，就業發展的另一項契機。然而，教師在異地環境生活，所面對的不只是課堂上來自不同思維背景的學生，同時還有那些不同生活方式、習俗的同仁、長官、學生家長、鄰居、朋友等。不同的語言、不同的文化，這些異於國內的環境，無時無刻地帶給華語教師新的衝擊與震撼，影響其去留。由此可見，華語師資培訓課程是不能只著重在華語文化知識的培訓上，也必須要有異己文化的素養。教師缺少了跨文化方面的學習，對於未來工作環境的勝任，以及個人生活的適應恐怕都會花上更多的時間與心力。

2. 跨文化培訓對華語教師之意義

過去以來，華語師資培訓已能體認到華語文化培訓的重要性。然而，從華語教學性質的對外性來看，瞭解華人文化，獲取華人歷史、地理、制度等方面知識，如上所述，仍是不夠的。因為就事實而言，華語教師迫切需要的，應是一種除了認識自我，同時也熟悉他人文化的跨文化培訓。而此方面培訓的實施將會帶給教師無比的意義。就此，基本上，我們可以從三方面來進行

說明：

2.1 跨文化知識培訓的意義

Sercu 與 Bandura (2005) 曾表示，跨文化知識乃是發生在多種文化區域間的平臺，這些文化區域包括了自身文化及異己文化在內。換句話說，跨文化知識的培訓，除了是要使受訓教師能顧及自身文化知識的內涵，對於異己文化知識也能加以熟悉，甚至有關文化間的對比差異也皆能掌握。唯有如此，在知己知彼下，才達到良好的溝通效果。彭凱平與王伊蘭 (2009) 曾表示，要有效宣揚華人文化，就必須以西方人常用的概念來詮釋華人文化的精髓。也就是說，要像西方人展現華人文化的精髓，是不能用一些傳統概括、籠統的語言，或是透過一些整體直觀的思維方式來表達。就此朱威烈 (2002) 認為，西方文化的特徵乃是具有具體性、精確性、邏輯思維嚴密和刻意求異的傾向。因此，總的來說，跨文化教師所需要的文化知識不是單面的，它是一種多面向的不同文化。而跨文化培訓，正是要使教師在發展自身文化知識的同時，也能意識到異己文化的存在，對於可能所面對的不同文化背景知識進行瞭解。例如在華語課堂上，教師面對西方學生，若能依其思維模式，著重一些實證手段說明，則應是較能說服其對華語文化的認同。

張占一 (2006) 從外語教學角度將文化知識的內容劃分為「交際文化」與「知識文化」。其所謂的交際文化指的是一些會直接影響溝通的文化知識，而所謂的知識文化則是一些對理解不會產生直接影響的文化背景知識。跨文化知識培訓自然對這兩方面的知識皆應顧及。唯因培訓時間有限及知識文化的寬廣，研究者認為，在教師文化專業能力培訓上，交際文化的培訓不妨可以作為優先考量。其次知識文化部分則可透過個人不斷努力學習來加強。

另外，在跨文化知識的培養上，若能經由文化對比方式，則將使受訓教師對於凡是屬於文化或與文化有關的問題能變得更加敏銳。尤其在了解了不同文化間的細微差異及影響下，能進一步地體悟到語言使用間的差異。對於教師教學而言這是極具有幫助的。例如，當我們了解到華人文化是一種自謙尊人，而英語文化是一種自我出發為導向模式時，就不難理解同是一種意義相同的讚美語句，中英表達的方式是各有所異的：

中：你的鞋子很漂亮

英：I like your shoes.

一些英美學生未能理會這一點，有時硬生生地將其母語的用法直接轉換成華語的語句：「我喜歡你的鞋子」。如此，不僅華人朋友聽在耳裏，未能感受到其真誠的讚美，甚至有可能第二天還會將那雙鞋送給他呢。

2.2 跨文化態度培訓的意義

跨文化態度對於不同文化間的溝通成功與否可以說起著決定性的作用。劉紅（2012）表示，跨文化態度是人在跨文化交往中處理本國文化與他國文化間關係的態度。她認為建構學習者合理的跨文化態度，將能助其樹立文化與語言的平等觀，同時能變換視角，跳出自我文化價值觀的束縛，以對方文化的價值觀看待及評價對方的所作所為。而此處所謂的合理跨文化態度，換句話說，我們應該可以視為是一種尊重他人文化的態度，同時，也是一種移情的態度，能設身處地進入一種感情位移的心理狀態。舉例而言，我國古代社會深受大漢思想為中心思維的影響，若翻開一些用語典籍，則可以發現許多歷史語詞，其無不反映出這種以漢族文化角度看待異己文化，以中原文化為核心的思想，諸如「野蠻」、「蠻橫」、「南蠻馱舌」、「蠻不講理」、「胡扯」、「胡鬧」、「胡思亂想」、「胡說八道」等用語。然而，今日從世界潮流的發展來看，這種以自身民族文化為中心的思維，以及鄙視其他民族文化的態度，顯然已是無法立足在人與人的關係上。因此，尊重他人文化，抱持設身處地的心理，試著了解異己文化的思維，不僅能使我們跳脫開過去唯我獨尊的心態，避免再度使用自身的道德、價值觀作為異國文化評判的標準，同時在借鏡不同文化的優點下，也能進一步求得自身文化的發展。可以說，正面積極的跨文化態度能促使雙方文化獲得均等的尊重與理解，另一方面也能避免像畢繼萬（2009）所言的跨文化「三大敵人」：（1）文化優越感、（2）文化模式化、（3）文化偏見。

總而言之，由於我們深受到自身文化所塑造的思維方式影響，因此往往在一些無意的情況下，扭曲了他人的文化，過度給予簡化，甚至產生民族文化中心主義，進而導致文化溝通的無形障礙。為避免如此，所以只有通過正面、合理的跨文化態度，個體才會放下以自身風俗習慣、溝通規則、思想模式和價值觀作為唯一標準的文化中心論思想，摒棄對文化進行硬性分類，以及對不同文化所抱持的歧視態度。華語教師跨文化培訓正是要培育這種態度，以此態度作為培訓教師認識其他文化的基石。

2.3 跨文化技能培訓的意義

跨文化技能與教師的課堂教學有著密切的關係。在文化傳播及溝通上，教師縱使有了豐富的跨文化知識與正確的文化態度，最後仍賴於跨文化技能的落實。課堂上教師擁有一定程度的跨文化技能，文化教學自然也能變得較為得心應手。因為就跨文化技能內涵來看，其所講求的正是如何有效地實踐跨文化教學。張紅玲（2007）認為，教師的跨文化技能可由幾方面構成，內容包括：能用學生所學的目的語進行有效溝通、能合理利用文化教材、能結合教學內容與學生的文化體驗、能採用不同的文化教學方法、能將語言教學與文化教學有機結合、能促進學生獨立學習等等。換句話說，所謂的跨文化技能所指的就是教師的跨文化施教能力。教師經由嚴格的技能培養過程，來實踐課堂中語言文化的介紹。因此相對地，學生語言文化素質要有所提升，是賴於教師跨文化技能的展現。此外，不可忽略的是，跨文化技能的培養除了是注重教師是否具有文化教學能力，另一方面也關注教師能否獨立收集並處理跨文化領域的知識。由於文化範圍涵蓋甚廣，具有敏銳的跨文化技能教師，面對不同形態、不同深度的文化知識，就必須要有能力衡量及抉擇，哪些文化內容適合班上學生，哪些文化資料必須予以捨取。因此，簡單而言，跨文化技能的培訓乃是使每一位教師能夠獨立實踐文化知識上的搜尋、處理、以及課堂上的文化教學，有效滿足學生的學習。

今日的華語教學已在世界各地發展、生根，不同的文化環境帶給華語教師不同的教學技能挑戰。這不免使我們意識到，未來華語教師跨文化技能的培訓還宜施予教師更多的彈性教學技能，甚至從個案的探討、研究中，找出可行的教學方式。例如，針對不同地區的學生，選擇合適的文化教學方法或教材。關之英（2012）在對加拿大多倫多華語文教師施教困境的調查時表示，當地的教師覺得現有教材不合適，與加拿大生活脫節，然而怎樣編寫一篇適合當地好的教材，受訪的老師則表示不清楚。又例如研究者所任教的學校每年皆有許多志工社團成員，到泰北或越南等東南亞地區進行華語教學服務，雖然行前相關教材資料已準備充分，但往往到當地後，才發現一些教材仍有待修正，以符合當地學童的需求。以上情形說明了，不同文化環境背景往往考驗著華語教師的跨文化教學技能，其施教條件的限制經常逾越了理想的教學環境。因此，在培訓中若施與教師更多的彈性教學技能，相信未來面對多變的華語教學現場，教師方能勝任。而這也就如同 Garrido 與 Álvarez (2006) 所言，語言教師必須具備複雜的技能，如此才能充分地執行多元教育、心理

社會、技術性，及倫理道德的角色。

3. 華語教師跨文化培訓之問題

華語教師文化培訓不僅是強化教師整體的專業能力，特別是發展教師文化的教學能力。就如 Moore (1996) 所表示，經過文化教育培訓過的教師皆較能掌握時間方面的限制，而且對於文化教學目標、教材及教案的設計等方面也較能控制，從而在有限時間內提升其授課品質。換句話說，有效發展教師的文化教學能力，是提升學生文化學習的一個保障。雖然如此，從跨文化角度來看，華語師資培訓在過去的文化實踐過程中，仍舊存在著一些理論與實踐上的問題，這些是未來華語師資培訓過程中所不可忽視的。以下乃就這幾方面問題提出探討：

3.1 缺少對華語教師個體的了解

我們知道，課程建構必須以學生為導向，以學生學習為依歸。因此，跨文化培訓課程的建構除了求助於學者專家的共同研議，另一方面則是賴於對受訓教師的了解，藉由一些歷時、共時性的訪談、調查研究，深入探究其跨文化背景發展與需求。進而架構出跨文化培訓課程的目標、內容及方法。雖然，過去幾年來，華語教師的文化培訓課程已逐漸獲得肯定，但是對於受訓教師入學前的跨文化背景、學習過程中的跨文化態度，畢業後個人所面對的跨文化挑戰，以及未來跨文化能力發展需求等相關調查報導則並不多見，顯然這方面工作仍有待發展。就如 Freeman 與 Johnson (1998) 所指出，過去的許多研究皆是在探討受訓教師須要知道哪些，以及如何培訓等議題上，相對於受訓教師要掌握什麼知識、所獲取的知識如何造就他們，以及其專業發展過程又是如何等，這些卻經常未受到重視。有鑑於此，為了避免培訓目標脫離現實，不符合實際的需求，跨文化培訓課程宜從對受訓教師不同階段的了解，逐步建立起來。在透過對受訓教師深入調查、訪談下，掌握其背景發展與需求，最後才能擬定出真正符合受訓教師專業能力的課程。姬建國(2011)表示，需求分析的直接目的乃是先要弄清三點：(1) 缺什麼？(2) 缺到什麼程度？(3) 為何缺？如此，方能考慮：教什麼？教到什麼程度？以及如何教？此項看法無異說明了，跨文化課程的發展與了解學生的需求是有著密不可分割的關係。

在一次跨文化能力培訓工作坊的課程設計上，高俊江(2010)就曾分別訪談了五位華語受訓教師及四位現任教師，就其跨文化經驗進行了解。其中

問題涉及到培訓期間及培訓後的兩個階段，範圍涵蓋從受訓教師出國工作前感到擔憂之事，以及就此個人如何處理與預備，最後到現任教師國外生活環境所面臨之問題等等，這些問題的提出對於工作坊課程的設計及實施提供了許多助益。而 Koo (1998) 則對 196 名澳門大學的師培生進行跨文化敏感性的調查，調查範圍除了了解這些師培生目前每週平均看英語節目、閱讀英語報紙所花的時間外，同時還調查過去高中的英語學習經驗、與外國友人接觸、拜訪英語系國家等情形，對於其跨文化敏感性、教育學習上的抱負與之間的關係等皆有一定程度的了解。因此，了解華語教師不同階段跨文化能力實是課程發展參考的一個重點。掌握學生所缺，知其實際所需後，課程設計才能更符合現實狀況。

綜合而言，我國未來在華語跨文化培訓課程發展上，首要之務乃是及早有系統地對受訓教師進行了解。因此，可藉由訪談、問卷、或個人作品之資料收集等方式，逐一探索其跨文化能力不同階段的發展與需求。甚至受訓教師從一開始註冊進入跨文化師資培訓課程起，培訓者即可著手跨文化知識背景的調查，在學習過程中了解其跨文化意識的發展。而且若有可能，在成為在職教師時，仍持續進行追蹤、觀察，了解其跨文化經驗、活動及專業發展等。這些不同階段的跨文化能力發展調查結果，將使我們對受訓教師的專業發展能有更深一層的認識，幫助我們擬訂出更明確的培訓發展方向。

3.2 偏重華語知識文化的內容

語言與文化不可分離的事實，以及華語教學必須融入文化教學，可以說已成為普遍的共識。大部份華語師資培訓機構在培訓課程的安排上也必定會融入華語文化學習這一門領域，一些像「華人社會與文化」、「語文與文化」、「中國文學史」、「中國文化導論」、「語言與文化」等皆是經常構成華語師資專業能力培訓的主要科目。而在檢視了這些由大學或民間機構所開設之相關文化培訓課程後，楊尤媛（2009）就發現，其中開設最多的是「華人社會與文化」，最少的則是不同文化之間的溝通課程。就其推論，有可能是國人對傳統文化不夠深入，因此突顯了開設「華人社會與文化」課程的必要性。當然，這之中，研究者認為，與教育部華語教師檢定科目也不無關係。另外，此現象也透露出，華人社會文化的重要性在師培上可以說凌駕一切文化範疇，幾乎宣告了一位華語專業教師在跨文化領域所必須擁有的能力是——華語知識文化。例如，從市面上所見到的相關教科書，內容就頗多偏向華語知識文化。

然而就如上所述，教師在華語文化教學上光是具有華語知識文化仍是不夠的，因為那將無法因應教師跨文化教學的需求。培訓上許多異己文化或跨文化交際、文化敏感性、文化教學技能也須考量在內。就此張紅玲（2007）表示，對語言受訓教師而言，培訓課程內容必須顧及到：

- （1）幫助教師補充文化知識
- （2）幫助教師提高文化意識和跨文化敏感性
- （3）幫助教師調整自己的文化行為，提高跨文化溝通能力
- （4）幫助教師進行文化課程教學

可見知識文化只是教師跨文化能力的一部份，因此，在這裡必須強調的是，文化培訓課程在定性上不宜被視為是一種文化的知識課，培訓重點只在華人背後的文化，諸如政治、歷史、藝術、人文節慶及典章制度上進行徘徊。畢竟知識文化涵蓋範圍極為廣泛，受訓教師一時間是無法窮盡一切學習的。培訓者莫若秉持著「授人以魚，不如授之以漁」的態度，指引其一條自學的道路，獨立學習。相對地，未來則宜更為妥善思考，如何在有限的時間內培育教師發展最迫切需要的文化能力，滿足其就業及生活所需。因此，在探究文化培訓課程性質及內涵時，我們必須回歸思考，並了解到教師培訓文化課程本身設置的原意，其培訓課程的目標，以確認所設計的教學內容是否忠實反應了這些既有的標的。如此才能避免像 Liddicoat（2004）在檢視澳洲外語學習政策時所發現到的情形，就是在文化學習內容和文化學習目標之間存在著衝突性。

外籍學生華語學習最主要的目的就是在於溝通，而影響溝通的直接原因不外乎是無法掌握華語文化交際的方式。因此教師在文化培訓上，除了要重視溝通文化的學習，意即張占一（2006）所謂的「交際文化」，同時也要培養教師，能探究外籍學生背景文化，了解其無法掌握華語文化的因素，對症下藥。例如在教學上透過不同文化對比的方式，找出華語文化的特殊性，進而了解外籍學生學習障礙的因素。習慣上，在華人社會圈裏，華人受人幫忙後經常會說上一句「辛苦了」、「麻煩你了」或是「很抱歉，浪費你不少時間」等用語，這些語詞對於華人來說總是正常不過了，然而對於許多西方人而言，語詞背後的感謝之意卻是很難體會到的。就此畢繼萬（2009）表示，華人文化注重「真情」，而西方人所要求的則是尊重事實與自主，對話雙方往往是透過外在話語信息來判斷事實與尊重，因此，在不同的文化思維下，華語的感

謝用語就被誤解了，這些背後充滿感激的話語一時間轉變成對個人熱情助人態度的一種否定表達。所以，由此看來，要促進文化教學的開展，有利雙方思維的溝通，在教師培訓上就要重視自身文化與異己文化。光講究華語語言或文化，不僅無法發展教師的跨文化溝通能力，在教學上也是無法有效了解學生學習的難點。

3.3 存在分歧的語詞定義

王愛娣（2007）表示，定義在認識概念的本質和交流思想的過程中具有非常重要的作用。的確，當我們在傳輸某一領域的知識，試著為其本質進行闡釋時，不可避免地，就是要對該領域相關的語詞給予合適及一致性的定義。藉由此過程，才能使其輪廓變得更加清晰、具體，也便於人們對其能夠更迅速地認識與掌握。同樣地，對於華語跨文化領域的認識或發展而言，相關的詞彙術語自然也必須予以清楚地界定說明。幾個經常使用到的語詞，諸如「文化」、「跨文化」、「溝通」，其定義皆是我們在發展這一領域時所必須先要釐清及確定的。然而，這過程往往隨著不同學者或翻譯者的看法也帶來了一些問題，以致於有些用語在定義上至今仍未取得一致性。

首先，就「文化」的定義來看，今日我們普遍所採用的「文化」一詞，其定義事實上已遠脫離了古代所指的「文治與教化」方面的內涵。隨著不同學科的發展，文化在定義上呈現出多元的內容。例如目前就我們所知，光是各學科從不同側面對文化所下的定義就不下於 250 種之多（吳進葉 2008）。而這些不同的定義經過歸類後，則可以發現，主要散見於四個領域：社會心理學、人類學領域、國際貿易與管理學領域，以及應用語言學及語篇分析理論（Spencer-Oatey & Franklin 2009）。由此可見文化定義內容的廣泛與其學科的依附性。就語言學習或教學學科而言，不管從過去我們所熟悉的大 C 與小 c 的分類（Herron 等 2000），或者從 Moran（2004）的劃分，將文化分為產品、實踐、觀念、社群以及個體，總地來說，我們今日對文化的認知已較為清楚，其範圍大抵跳脫不開人類文明發展過程所生的有形及無形產物。然而，這樣的劃分對於語言學習或教學來說，仍是過於粗糙，內容也過於龐大。倘使我們真的根據這樣的定義來實踐文化教學，想必最後結果必是難以實施的。一個合適的文化定義顯然必須盡量依附學科的性質來發展。為解決這一問題，或許在此我們可以從語言學習的目的地與溝通功能的角度出發，來給予文化一個合適的定義。例如，過去將文化視為「知識文化」與「交際文化」（張占一

2006) 就不啻是解決此方面教學難題的一項不錯劃分。

再來，就「跨文化」這一語詞而言，過去國內許多文章或書本皆將 *intercultural* 和 *cross-cultural* 字面譯為「跨文化」。似乎在概念上，這兩條語詞皆屬於同一事物不同的表達方式。但事實上就某些學者來看，這兩詞是具有不同的表達內涵，就如 Fries (<http://www.tesol-france.org/articles/fries.pdf>) 將 *intercultural* 和 *cross-cultural* 兩詞皆視為是具有不只一種文化的內涵，但前者更強調的是文化間的互動性，像「文化震撼」、「文化適應」皆屬於此方面的議題，而後者則是就不同文化間進行不同領域的比較，彼此間的互動性略嫌薄弱。這兩條語詞所代表的定義是必須加以劃分的。由此，我們可以見到，對於一個語詞概念的理解與翻譯，事實上，是有可能嚴重影響後續對這一領域研究範圍的界定，甚至研究發展方向的定位。自然在翻譯上必得更為謹慎小心。

最後，就「溝通」這一語詞來看，它是來自英文的 *communication*，而這個詞在中文翻譯上也有許多不同的翻譯名稱，諸如「交際」、「傳播」、「交通」、「通信」、「交通」等。大抵來說，這個詞針對不同學科領域或地域會有不同的翻譯方式。例如，就跨文化領域而言，習慣上在海峽對岸大陸普遍使用「交際」或「傳播」語詞，而在臺灣則多半使用「溝通」一詞表達。本文在此亦趨向「溝通」一詞的採用，其原因乃是一來有鑒於該詞在臺灣長期使用的一致性。因為，若查詢「臺灣期刊論文索引」系統就不難發現，該詞從九〇年代初起已被跨文化學界採用，至於其它像「交際」、「傳播」等語詞的翻譯，在跨文化領域的使用上，則幾乎晚了十年之久。另外一方面，根據「教育部重編國語詞典修訂本」所出示的內容，「溝通」一詞指的是「彼此意見的交流，或訊息的傳遞」，相比「交際」的涵意「人與人之間彼此往來、聚會應酬」，以及「傳播」的解釋「廣泛流傳」，採用「溝通」這一語詞似乎是較能符合跨文化領域的需求，因為裏面除了涵蓋人際的互動，還包括了訊息的傳遞，無異表明了跨文化的一些內涵。

3.4 欠缺多元培訓方法的實施

從跨文化角度檢視過去一般華語師培機構對文化培訓的實施報導，多就教師海外實習（宋如瑜 2009；錢奕華 2008）模式進行探討，其他相關的培訓法則未多見。就實習來看，遠赴海外實習或是進入國內華語班進行觀察、試教對許多受訓教師而言，的確帶來不少理論的印證，同時也激發起跨文化

觀察反思。雖然這些實習對於跨文化能力具有一定程度的提升，但不免還是缺乏一個全面性的照應。一來在實習的目的上，可以見到，跨文化能力的培訓通常僅是當中的一項目，受訓教師往往還得發展其他教學項目的能力，無法全面聚焦在跨文化能力的發展上。再來每一位實習指導教師皆有其各自的指導理念，自然對受訓教師的要求重點會有所不同，受訓教師跨文化能力的發展多少也會受到影響。此外，實習機制的存在通常只見於培訓期較長的系所課程中，一些時間較為緊縮的培訓機構課程，這類的項目就往往不復存在。在此情勢下，教師跨文化素質的提升勢必很難達到一定的水平及均衡。有鑑於此，研究者認為，教師跨文化能力培訓最好的方法，還是回歸於一般文化培訓課程內。透過既有安排的文化課程，加入更多元設計完善的跨文化培訓方法，提升受訓教師這方面能力。

事實上，國外過去對跨文化培訓方法的研究已有所成效，陸續發展出許不同的培訓方法，例如，Fowler & Blohm（關世杰、何明智、陳征及鞏向飛譯 2009）就曾探討了這些不同方法的優、缺點，並根據其性質，歸類出四大不同類型：認知方法、活動方法、跨文化方法，以及其他方法，同時建議這些方法在不同培訓目標如知識、技能、態度等方面的應用可能性。這些方法對國內培訓者而言，提供了不少華語跨文化培訓參考的價值：

表 1：預期結果、建議使用的方法、效果評估活動

預期結果	培訓方法和活動	效果評估活動
知識（事實和信息） 學員將學到這些知識	閱讀、唱歌、講演、頭腦風暴、看電影、聽廣播、看錄像、計算機、有計畫的指導、辯論、小組討論、採訪、參觀博物館和工作場所、實地考察	筆試、口試、在其他培訓活動中的應用
技能（手冊、思考、計畫等） 學員將能作一些事	通過有反饋能糾錯的實踐活動的示範或指導；扮演角色、集體練習、訓練、遊戲、教練、個案研究、工作表格、模仿訓練	通過工作、實習課和表演角色的觀察；列出要觀察的清單可能很有用；對個案進行研究然後做決策；產品的發展：培訓設計、培訓通訊、媒體的材料、戲劇性事件
態度 學員將接受新價值觀和新視角	討論、扮演角色、角色塑造價值觀澄清練習、電影和錄像帶、個案研究、危機事件、辯論、遊戲、自我分析、反饋、模仿、實地考察	通過間接地觀察以下行為：人際關係、看待問題的方法和角度、選擇的行為

（參考文獻：Fowler & Blohm 著，關世杰、何明智、陳征及鞏向飛譯 2009）

從上表中我們不難知道，從 Fowler & Blohm 的角度來看，跨文化能力的發展不單是只有知識上的學習，還包括了技能以及態度，培訓教師可以針對這三方面的培訓目標，經由不同的培訓方法，最後再通過個別的評量方式，達到跨文化培訓的結果。例如，研究者本身在課堂中為了發展跨文化非語言能力知識，就曾採用看電影的方式，讓受訓教師分析電影中非語言行為並進行口頭報告，事後發現這項教學活動不僅激發學生不少的學習興趣，同時也

對許多非語言行為產生了深刻的印象。而就這些方法的執行面來說，研究者認為，在實施過程前，培訓者對於其所採用的方法宜進行全面的了解，掌握其優缺點，留意其細微之處。就如以電影分析方法而言，由於電影本身在內容上一般是按照劇本，進行演出。因此，電影做為分析樣本的選取，在素材的客觀性及可靠性上就宜加重視。就此，研究者認為，培訓者可不妨應用一些較貼近實際生活內容的影片如紀錄片形式，來進行分析，相信這對受訓教師而言，將能更增加不同文化的認識。

上述這些不同培訓方法畢竟是植基在西方驗證條件下所獲取的，相對地，我們在發展跨文化培訓過程上，也應找出並發展適合我國文化背景的培訓方式。例如，有些培訓法像是採用角色扮演或是遊戲等方式，對於文化屬性不同的華人成人而言往往就是一項挑戰。因為，相對於西方思維的外向性，華人文化所展示更多的是內向性思維。連淑能（2002）表示，內向性思維是華人求穩心理和好靜性格的來源，因此，她認為，「靜」、「思」、「悟」、「忍」乃是大多數華人思維和性格的特徵。是故，在參考西方跨文化培訓方法的架構下，能考量自身受訓者的文化背景，研發出不同以往的培訓方法，實是我們未來在發展跨文化培訓時所期許的。

4. 跨文化培訓課程實施之可行策略

語言教學無法脫離文化導入已是現今認定的事實。近年來在華語教師文化培訓上，各培訓機構基本上也皆能依據這項事實原則，發展受訓教師的文化能力。雖然如此，目前所開設之文化課程科目或內涵卻往往過於偏重華語知識文化，相對地，對於異己文化的認識、溝通等方面的跨文化課程安排卻不多見。其中原因，或許主要是來自於各項課程的擠壓以及對於華語文化的重視。跨文化培訓課程的實施顯見有其難度性。然而，研究者認為，要培養受訓教師的跨文化能力，我們仍然可以在既有的課程框架下，調整授課內容，採行重點發展策略，將跨文化相關能力培養融於入師資文化培訓課程中：

4.1 培養跨文化意識

教師跨文化能力的發展與跨文化溝通能力有著密切的關聯，而跨文化溝通又與跨文化意識緊密結合。因為，跨文化意識的培養乃是使受訓教師具有高度的跨文化敏感性。這種敏感性能使教師隨時地留意到自身文化與異己文化的差異性，同時還能給予描述、解釋與評價，從而建立起文化相對的觀念，利於彼此溝通。這一點也就如張紅玲（2007）所言：「我們培訓的目的是要讓

他們意識到文化參考框架的存在和作用，知道不同的人們，尤其是來自不同文化環境的人們，通常使用不同的文化參考框架」。換句話說，受訓教師跨文化意識的培訓就是在幫助他們體察異己文化的存在。例如可藉由角色轉換、以一種設身處地，推己及人的心態，去理解對方的思想，從而達到與不同文化背景的人進行順暢溝通的目的。是故，跨文化意識的培養可以說是奠定教師跨文化能力的基石。

另外，就跨文化培訓方法而言，王珩（2012b）則認為，跨文化意識的培訓過程應把握反思原則。近年來，在師資培訓和教師自我發展上，作為教學方法之一的反思活動受到越來越多的關注。尤其根據 Cruz 與 Patterson（2005）所表示，反思活動是跨文化意識及敏感性發展上極具重要性的培訓方式。因為對跨文化培訓課程來說，這種通過個人獨立思考的活動訓練，不僅可以用來檢視自身文化的框架模式，了解自我的價值觀與世界觀，同時也能促使個人對於其他文化所抱持的刻板印象，進行自我批判，最終達到一種開放的心胸以及容忍的態度。例如教學上除了日記、札記、心得撰寫等方式外，一些筆記、問卷訪談、案例分析等形式，事實上，也都是帶有一部份這方面的性質。這些不同形式的反思活動並不會占用過多課堂時間，培訓者主要提供適當指引及監控，其餘還是賴於受訓教師個人不斷觀察、體悟、反省、調整自我。就如畢繼萬（2009）所表示，要能達到跨文化意識的提升，基本上一個人必須經過五項過程：（1）尊重、願意，（2）參與、交際，（3）理解、相信，（4）靈活、移情，（5）適應。可見，要培養跨文化意識，個人就必須樂於改變自己，調整自我的價值觀，方能適應不同的文化思維。

4.2 注重強化溝通文化知識

我們經常可以見到，文化上所犯的錯誤比語言的錯誤更能引發嚴重的後果，因此也有人說，一個語言學習者可以犯語言的錯誤，但絕對不能犯文化的錯誤。而造就這種文化的錯誤，甚至產生溝通障礙，事實上就是來自於一種「溝通文化」的缺乏。這裡所謂的溝通文化指的乃是前述張占一（2006）所謂的「交際文化」，也就是影響溝通的文化，換句話說，由於缺乏某詞、某句的文化知識，造成兩種不同文化薰陶下的人，在溝通過程中，產生了溝通障礙。一位華語學習者不知道中華民族相關的地域環境、河流、山川、古蹟或建築等知識文化固然不好，大致還不會造成多大誤解，然而若不懂得華人慣有的語言甚至非語言的禮貌文化行為，恐怕就會造成人際交流上的障礙。

相對地，就教師而言，西方學生在不了解這些華人習俗文化的情形下，以聳肩的方式來表示，教師若無法判斷此舉止涵義，也是造成了溝通上的另一項障礙。因此，為避免學生在人際交流中所犯的可能錯誤，以及促進教師面對不同文化的溝通能力，教師本身在溝通文化知識上就宜先建立起一定的素養。畢竟就知識文化而言，諸如節慶、歲時、宗教、飲食、服飾、文學、藝術、制度等相關知識，對於教師亦有其重要性。然而，知識文化材料龐多，其素養的提升絕非能一蹴而就，因此，這方面能力的培養是無法指望培訓者窮盡一切地傾授，其發展則是賴於培訓者正確方向的指引，以及教師個人不斷地自我探索，一點一滴於課內外逐步建立起來。總地來說，文化課程內容的設計應以教師未來在職迫切需求為依歸，提供一套以溝通文化為重，知識文化為輔之課程內容。

培訓溝通文化除了研究因社會文化背景不同而產生的語言及非語言的溝通障礙外，其他諸如生活習俗、價值觀念以及心理等因素，也皆是溝通文化培訓所探究的。因此，涉及這方面的文化語詞，像是成語典故、警句格言、慣用語、隱喻、簡稱、略縮語等，皆可納入培訓的內容中，像語詞「老」、「龍」或「紅光滿面」、「狗頭軍師」等其所蘊含的色彩義，在中西文化上就往往有所差距。鄧炎昌與劉潤清兩人曾合著了一本《語言與文化－英漢語言文化對比》，在內容上就廣泛收集了此方面的材料。另外，有鑑於過去以來絕大部分的文化障礙或衝突可以說皆是來自於禮俗的差異性，而這種衝突現象特別是發生在語言初學者身上。因此一些禮俗語言的文化，諸如稱謂語、寒暄語、介紹語、招呼語、告別語、讚美語、感謝語、道歉語、禁忌語、委婉語，或其非語言的表現形式等，亦皆是可以考量置於文化培訓的內容中。從跨文化培訓角度而言，文化課程內容的實施必須深入考量，擬定出哪些文化可以優先採納，哪些文化可以先行實施，甚至藉由文化對比的方式，整理出適合教師培訓所需認識的一定範圍教材。

4.3 加強自主學習

有別於其他一些學科的培訓，教師跨文化能力的發展是無法單經由培訓者經驗傳承所能達到的，在很大程度上它是賴於個人不斷地學習和探索。因為，唯有在一系列跨文化獨立探索的過程下，受訓教師才能夠深刻體驗不同文化所帶來心理和情感上的震撼，找出如何心理調節、適應文化差異的方法。而這項事實也正說明，Little（1991）為何會認為，自主學習乃是一種獨立學

習、批判性的反思及自我決斷的能力。所以，自主學習的方式對於文化對象的認識可以說是不可或缺的。

尤其考量到許多華語師資培訓課程授課時間的緊縮，以及所學範圍的寬廣，自主學習的存在更是有其不可替代性。一些由於時間限制因素培訓者無法在旁切身指導的活動，例如文章閱讀、影片觀賞、語言交換、線上對談等，培訓者皆可以藉由自主學習的方式鼓勵受訓教師勇於接觸、探索，獨立完成。最後，還可以在彼此相互分享下，共同提升整體的跨文化能力。由於是自主學習的方式，學習者對於自身所感興趣的內容多半也會積極投入，盡情發揮，因此，其學習成效未必會低於一般傳統式教學。雖然如此，我們仍必須指出，自主學習並不是一種放任的學習，相反地，培訓者亦須承擔起相對甚至更重的任務。從一位輔導者的角度，瞭解其學習狀況，隨時掌握與引導這些自主學習的成員。例如，在整個培訓過程上，培訓者可以關切的像是：

受訓教師是否理解自主學習的涵意
受訓教師是否了解自身的學習風格
受訓教師是否擁有自身的學習策略
受訓教師是否能主動制定學習計畫
受訓教師是否能自我監控學習過程
受訓教師是否能自我進行成果反思

換句話說，自主學習方式的發揮可以結合反思活動共同來進行，在教師積極的監控及引導下，突破跨文化課堂授課的限制。

5. 結論

從教育部每年華語教師認證考試中「華人社會與文化」科目的設立，以及許多培訓機構將此科目列為必修學分的現象來看，我們不難理解，具備華人社會文化知識對於一位華語教師的重要性。然而當我們深入探究一位華語教師在文化上應有的專業能力時，可以發現，教師跨文化培訓這一塊顯然是不夠的，一來主要是培訓課程安排上缺乏對異己文化的認識，再來則是文化課程內容過於偏重知識文化的介紹，這一點我們從市面上的相關教科書中就不難獲得印證。

有鑑於華語國際化教學的推廣，教師個人跨文化領域的發展如今已成為不可避免的趨勢。甚至一些學科，只要涉及兩種文化相關的問題，無不引入

跨文化概念。例如，早在 2009 年第二屆「世界漢學大會」就將會議主題訂為「漢學與跨文化交流」，說明出跨文化領域在漢學研究的重要性。今日華語教學已從單純的對外教學發展到對外關係拓展的前鋒，蘊含著更強的對外性。教師履職後，在國內，教學上首先直接面對的是各種跨文化層面的接觸，在海外，則還加上了許多跨文化溝通、適應的問題。對於經常置身於至少兩種文化的華語教師而言，跨文化能力的培養自然是有其必要的。一位新手教師若沒提早加以準備，恐怕就只能匆忙以對。

因此，要使教師能達成華語教學的使命，甚至克服異地的生活，實有必要將跨文化培訓融入於師資文化培訓課程裡。而跨文化能力的培訓在課程上不只強調華語文化認識的重要，同時對於異己文化的認識也是不放棄的，因為唯有在了解到自身及對方的文化背景、習俗、思維、價值觀下，才能達到一種良好的溝通。當然，跨文化課程所帶來的意義，不僅如此。它還讓受訓教師體驗到，必須以一種尊重、同理的心態來面對許多不同的文化，在此基礎上，有效地傳播華語文化。

雖然過去以來跨文化培訓的實施並未受到一定程度的重視，且在發展上仍然存在著一些障礙，但縱使如此，我們仍然可以思索採取一些可行的措施，在有限的課程架構下發展受訓教師跨文化的敏感性、加強其文化自主學習的能力，以及凝聚課堂教學的重點。相信這些對教師跨文化培訓而言會是有所幫助的。

引用文獻

- Bennet, Rita, Anne Aston, and Tracy Colquhoun. 2000. Cross-cultural training: A critical step in ensuring the success of international assignments. *Human Resource Management* 2:239-250.
- Brown, Douglas. 2000. *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman.
- Cruz, Barbara, and Jennifer Patterson. 2005. Cross-Cultural Simulations in Teacher Education: Developing Empathy and Understanding. *Multicultural Perspectives* 7.2:40-47
- Freeman, Donald, and Karen Johnson. 1998. Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly* 32.3:367-417.

- Fries, Susan. 2013. Cultural, multicultural, cross-cultural, intercultural: a moderator's proposal. *TESOL-France*. <http://www.tesol-france.org/articles/fries.pdf> (Retrieved on Sep. 24. 2013)
- Garrido, Cecilia, and Inma Álvarez, 2006. Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education* 29.2:163-179.
- Herron, Carol, Sebastian Dubreil, Steven Cole, and Cathleen Corrie. 2000. Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students. *CALICO Journal* 17.3:395-430.
- Koo, Ramsey. 1998. An analysis of the relationship between educational aspiration, cross-cultural sensitivity, and field of study of Chinese student-teachers at the University of Macau. Paper presented at the Annual Association for Childhood Education International's Study Conference , April 15-18.Tampa, FL.
- Liddicoat, Anthony. 2004. The conceptualization of the cultural component of language teaching in Australian language-in-education policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25.4:297-317.
- Little, David. 1991. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.
- McEnery, Jean, and Gaston DesHarnais. 1990. Culture shock. *Training and Development Journal* 4:43-47.
- Moore, Zena. 1996. Culture: how do teachers teach it? In *Foreign language teacher training: Multiple perspectives*, eds. by Zena Moore 269-288. Lanham: University Press of America.
- Moran, Patrick. 2003. *Teaching culture: perspectives in practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Sercu, Lies, and Ewa Bandura. 2005. *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spencer-Oatey, Helen, and Peter Franklin. 2010. *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st Century. 1996. Yonkers: National Standards in Foreign Language Education Project.

- The Council of Europe. 2003. *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
- 王珩。2012a。〈華語問候語的文化背景與其跨文化教學〉，《華語文教學研究》，第9卷第2期，33-58。[Wang, Heng. 2012. The cultural background of Chinese greetings and it's cross-cultural teaching. *Journal of Chinese Language Teaching* 9.2: 33-58.]
- 王珩。2012b。〈外語教師之跨文化能力培訓〉，《臺中教育大學學報》，第26卷第1期，37-58。[Wang, Heng. 2012. Development of cross-cultural competence in foreign language teacher education. *Journal of National Taiwan University of Education* 26.1:37-58.]
- 王愛娣。2007。《美國語文教育》。桂林：廣西師範大學出版社。[Wang, Ai-di. 2007. *English language arts in America*. Guilin: Guangxi Normal University Press.]
- 朱威烈。2002。〈從文化戰略視角看季羨林先生的學術思想〉，《文史哲》，第1期，30-32。[Zhu, Wei-li. 2002. Study on Mr. Ji Xianlin's academic thoughts from the visual angle of culture. *Journal of Literature, History and Philosophy* 1:30-32.]
- 吳進葉。2008。〈文化的內涵及本質特徵〉，《跨文化交際與外語教學》，吳進葉、王超明(編)。河南：河南大學出版社。[Wu, Jin-ye. 2008. The connotation and essential characteristics of culture. In *intercultural communication and English teaching*, eds. by Wu, Jin-ye & Chao-ming Wang. Henan: Henan University Press.]
- 宋如瑜。2009。〈從 CSL 到 CFL 情境的教學探討－應華系學生的印尼實習反思〉，《中原華語文學報》，第3期，75-91。[Sung, Ju-yu. 2009. Exploring the teaching of Chinese in different contexts: from CSL to CFL – reflecting on the teaching practicum experience in Indonesia. *Chung Yuan Journal of Teaching Chinese as a Second Language* 3: 75-91.]
- 姬建國。2011。《跨文化教學意識與國際漢語師資培訓》。北京：北京師範大學出版社。[Ji, Jian-guo. 2011. *Training teachers of Chinese as a second language: the transcultural dimension*. Beijing: Beijing Normal University Press.]
- 高俊江。2010。《華語教師跨文化能力培訓之課程設計研究》。國立臺灣師範大學碩士論文。[Ko, Joon-kang. 2010. *Curriculum design for training cross-cultural competence in Chinese language teachers*. MA Thesis, National Taiwan Nor-

- mal University, Taipei.]
- 張占一。2006。〈知識文化因素與交際文化因素〉，《對外漢語文化教學研究》，李曉琪(編)。北京：商務印書館。[Zhang, Zhan-yi. 2006. Cultural knowledge information and cultural communication information. In a study on culture teaching of TCSL, eds. by Li, Xiao-qi. Beijing: Shangwu Press.]
- 張紅玲。2007。《跨文化外語教學》。上海：上海外語教育出版社。[Zhang, Hong-ling. 2007. Intercultural approach to foreign language teaching. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.]
- 畢繼萬。2009。《跨文化交際與第二語言教學》。北京：北京語言大學出版社。[Bi, Ji-wan. 2009. *Cross-cultural communication and second language teaching*. Beijing: Beijing Language University Press.]
- 連淑能。2002。〈論中西思維方式〉《外語與外語教學》，第2期，40-47。[Lian, Shu-neng. 2002. Modes of thinking: Chinese and western. *Foreign Languages and their teaching* 2: 40-47.]
- 彭凱平、王伊蘭。2009。《跨文化溝通心理學》。北京：北京師範大學出版社。[Peng, Kai-ping and Yi-lan Wang. 2009. *Psychology of cross-cultural communication*. Beijing: Beijing Normal University Press.]
- 劉紅。2012。〈建構大學生合理的跨文化態度的必要性及途徑〉，《南昌教育學院學報》，第27卷第12期，149-150。[Liu, Hong. 2012. Necessity and ways to cultivate undergraduates' rational cross-cultural attitude. *Journal of Nanchang College of Education* 27.12:149-150.]
- 鄧炎昌、劉潤清。1989。《語言與文化－英漢語言文化對比》。北京：外語教學與研究出版社。[Deng, Yan-chang and Run-qing Liu. 1989. *Language and culture*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.]
- 錢奕華。2008。〈海外華語教學實習跨文化交際理論行動研究－以臺北市立教育大學於泰國教學實習為例〉《中原華語文學報》，第2期，243-269。[Chien, Yi-hua. 2008. Oversea Chinese internship and cross culture communication active research. *Chung Yuan Journal of Teaching Chinese as a Second Language* 2: 243-269.]
- 關之英。2012。〈加拿大多倫多地區華語文教師面對之現況探究〉，《中原華語文學報》，第9期，47-70。[Kwan, Che-ying. 2012. Studying the current situation of Chinese language teachers in Toronto. *Chung Yuan Journal of*

Teaching Chinese as a Second Language 9: 47-70.]

關世杰、何明智、陳征、鞏向飛譯。2009。〈跨文化培訓方法分析〉《跨文化培訓指南》，Fowler & Blohm(著)，Landis,D. Bennett, M. Bennett, J.(編)。北京：北京大學出版社。[Guan, Shi-jie, Ming-zhi He, Zheng Chen, and Xiang-fei Gong (Trans). 2009. An analysis of methods for intercultural training. In handbook of intercultural training, eds, by Landis, D. Bennett, M. Bennett, J. Beijing: Beijing University Press.]

[審查：2013.10.23 修改：2014.2.20 接受：2014.2.21]

感謝國立臺中教育大學專題研究計畫補助

王珩

Heng Wang

403 臺中市西區民生路 140 號

國立臺中教育大學語文教育學系

No.140, Minsheng Rd.,

West District, Taichung 403, Taiwan

Department of Language and Literacy Education

National Taichung University of Education

wangheng@ms3.ntcu.edu.tw

Reflection on the Development of Cross-cultural Competence in CSL Teacher Education

Heng WANG

**Department of Language and Literacy Education
National Taichung University of Education**

Abstract

It has become commonplace to state that the teaching of culture should not be alienated from language teacher education. Teaching culture has played a critical role in the construction of many CSL teacher education programs. Moreover, the issue of culture competence should be clarified and developed for CSL teachers. The aim of this study is to stress on the one hand the significance of cross-cultural competence. And on the other, it argues for a development of such competence in CSL teacher education. It is argued that professional preparation programs for CSL teachers can enable teachers to become more competent in CSL teaching and research by developing their cross-cultural competence.

Keyword: CSL Teacher, Cross-cultural, Cross-cultural Communication, Cross-cultural Competence, Cross-cultural Education