

# 臺灣作為體驗跨文化溝通的學習場域： 個案研究三位來自歐美地區華語學習者的 敘事經驗

白玉琪

國立政治大學

華語文教學碩博士學位學程

招靜琪

國立政治大學

英國語文學系

## 摘要

留學經驗最近幾年已成為第二語言學習研究上重要的研究路線，然而以西方華語文學習者之留學臺灣經驗為主的質性研究尚屬少見。本研究採質性個案法與衛考斯基社會文化理論架構，分析歐美華語文學習者自述之跨文化溝通經驗，探討他們如何在自我概念與臺灣社會中習以為常之待人接物間創造學習機會？研究蒐集三位來自歐美地區留學生的敘事與深入訪談資料，分析他們對初來臺時實際互動經驗與感受的敘述。研究揭示了主客雙方如何以自己的文化作為溝通中介，且留學生如何在新環境的社會文化框架與自己所屬文化間，找到第三位階。文後建議不論是來臺留學的學生，或有機會與留學生互動的臺灣居民，都應做好準備，以共同創造理想的跨文化交流與華語學習環境。

**關鍵詞：**跨文化交際 臺灣留學經驗 華語文學習歷程 衛考斯基社會文化理論 質性個案研究敘事分析

## 1. 前言

出國學習外語已不是新鮮事，出國學習外語有助於外語能力增長的想法亦相當普遍（Isabelli 2004，引自 Amuzie and Winke 2009）。近年來以出國留學為主題的學習者自我概念（learner identity）與跨文化經驗的研究也已成為第二語言習得研究中之新興議題（如 Benson, Barkhuizen, Bodycott, and Brown 2013; Kinginger 2013）。一般認為語言學習者來到目標語國家，能夠浸濡在充

滿目標語的環境，獲得更多鍛煉與運用的機會，對提升語言能力有幫助。然而東西方生活習慣、思考方式的衝擊，不見得所有留學生都能處理得好。例如中、日、韓等東方國家與英國、紐西蘭、美國等西方國家的語文課程教學方式大不相同 (Amuzie and Winke 2009)，歐美學生可能因習於其自身文化底蘊下的思維與學習模式，對初次接觸的東方教學模式，感覺不適應。此外，華語文與印歐語系在文字、文法、讀音和文化上都有極大的差異性，來自歐美的留學生來到臺灣，學習華語文這樣一個截然不同的語種，又要以有限的華語文能力與臺灣當地人互動求生，期間更容易產生挫折。這些都可能是為什麼並非所有留學生來到目標語環境都能順利習得流利的目標語的原因。事實上，研究發現學習者的語言學習態度、自主動能 (agency) 及其所建立的社交圈子，甚至是出國留學期間的跨文化經歷，都可能帶動實際語言學習之成效 (Isabelli-García 2006; Kinginger 2013; Kinginger and Farrell-Whitworth 2005; Pellegrino 2005; Yang and Kim 2011)。

國際上有關出國留學的研究，近年來受社會化的研究派典轉變 (Social Turns)(Block 2003) 之影響，常以衛考斯基社會文化相關理論 (Vygotskian sociocultural perspectives，如 Kinginger 2013)、語言社會化 (Language Socialization)(Ochs 2002) 與後結構主義 (Poststructuralist，如 Norton 2013; Pavlenko 2002) 作為理論出發點，特別關注跨國學習者所處的社會文化環境，包括隱性社會結構及意識形態 (ideology)，如何與學習者主觀自我概念作複雜且多元的互動、如何衝擊著跨國學習者主觀自我概念與其語言文化學習之自主動能 (參見 Deters et al. 2015)。因此除了探索出國留學對語言習得的成效，研究人員還更進一步關注語言學習者視角下的留學場域、留學經歷與語言習得過程 (Freed 1995)，探討這些經驗對學習者自我概念轉換的深層意義。

這樣以留學生角度出發的研究，在臺灣——這個歐美學生學習華語文的重要留學場域，尚屬少見，且較少以質性方式探討留學生的實際經歷，包括這些經驗如何衝擊著學習與自我概念？留學生又如何轉換這些經驗為學習動力？以社會文化相關理論與學生主觀視角深入來臺留學經驗，一方面可以讓人一窺存留學生自我概念與臺灣社會中習以為常之待人接物文化，兩者間的可能衝突，也有機會具體地針對留學生跨文化互動問題提出教學建議、改善正式與非正式華語學習交流的機會、增進外籍學生前來臺灣留學的意願。

因此，以社會文化相關理論作為理論視角、質性個案為方法，本研究針

對三位歐美留學生的來臺初期的敘事經歷，探討兩個研究問題：

- (1) 三位留學生如何與臺灣華語文環境中之本地人接觸？如何與其他外籍生互動？生活中遭遇哪些跨文化交際問題？
- (2) 三位留學生者如何在既有的自我文化概念與臺灣社會中習以為常之待人接物文化間，發展出自己滿意的留學生活？

## 2. 背景說明

### 2.1 跨文化交際與出國留學

跨文化交際指的是來自不同文化背景的人之間互動時，如何處理文化差異，解決跨文化語境 (cross-cultural context/setting) 的問題，而所謂的跨文化交際能力就包括語言交際能力和非語言交際能力。非語言交際能力包括交際行為和手段，例如體態語、副語言等，而語言交際能力則是語法知識、語言概念意義和文化內涵意義的了解與運用能力、語言的正確性和語用語言在具體語境中進行交際的得體性（畢繼萬 2009）。

學者還指出（劉珣 2000；畢繼萬 2009；邢志群 2011），語言與文化是不可分割的，並認為了解了一個民族的文化，才能將對方的語言運用得體，在跨文化交際中避免誤會或衝突。若只具有一般語用交際能力，是難以完成跨文化交際任務的，因為來自不同文化背景的人在觀念和信號系統不同，交際規則、思維方式和價值觀不同的信息很容易導致交際信號失落、誤解，甚至導致衝突。

但上述學者的論述，主要是以研究者的觀點出發，或是站在教學者的角度看待跨文化交際問題，認為若要避免在跨文化交際中產生誤會或衝突，讓語言學習者能有效地進行跨文化交際，就得先培養學生跨文化交際能力和跨文化意識，使語言學習者具有理解、接受和處理文化差異的能力。而這些文獻也多採用對比分析的方式去分析中華文化與西方文化的差異，主要針對課程設計層面提出意見。

然而，從研究者或教學者的角度看待跨文化互動的問題可能無法掌握外籍生真正的生活與學習經驗。事實上，出國留學期間之學習歷程不只要面對學校裡的學習項目，還有存活求生的問題（Kinginger 2004:221）。Benson (2011) 便指出，語言學習者學習的地點可以是學校課堂、學校範圍內、或課堂以外的任何地點；除了正式的學習（例如課程、考試或資格認證），學習也必發生

在學習者自己所建立的社交圈裡，甚至任何通過學生自己主導下 (locus of control) 引發的學習。對留學生而言，更是如此，生活中隨時隨地都是學習。畢繼萬 (2009:27) 也曾提出「文化冰山」一詞，認為語言、生活方式、行為舉止和交際方式等表面現象就像浮於水面上冰山，是能夠觀察到的狀況，而交際規則、思維方式、交際動機與態度、價值觀念等就如隱藏於水面下的冰山，無法輕易判識。因此有必要從學習者的角度審視出國留學時所遇到的跨文化交際互動狀況，深入學生社交層面經驗，從中了解留學生跨文化交際議題。

## 2.2 社會文化理論與敘事研究

社會文化理論 (Sociocultural Theory, a.k.a SCT) 是以俄籍學者衛考斯基為首的相關概念 (Lantolf and Thorne 2006; Vygotsky 1978)，其核心是中介 (mediation)，認為學習者所處的社會文化底層可能存在隱性的、習以為常的語言、文化、工具與思考概念，這些都可能在學習過程中產生中介作用；強調學習者周邊社會文化與其學習過程之脣齒相依，也提醒研究人員關注文化之間的思考差距。例如，Li (2012) 討論到東西方學習概念之基本不同，西方人的概念一向是以探究問題、尋找答案的方式面對學習，而東方人則以勤樸、深下苦功、修身養性的方式勵學，兩者間的差距足以造成跨文化學習者的困擾。

隨著社會文化理論的興起，近年來語言教學界出現大量以學習者角度處理語言學習課題的敘事研究 (Narrative Inquiry)。這類研究通過敘事資料，例如開放式訪談、學生自我報告、照片或其他評測工具等多元的方式蒐集資料，進行主題、言談等分析、深入學習者的學習歷程，試圖了解學習者學習狀況，窺探學習者的環境如何影響他們的語言學習 (Barcelos and Kalaja 2011; Barkhuizen 2013; Kalaja, Menzes, and Barcelos 2008)。第二語言學習文獻上廣泛討論、與留學相關的敘事研究包括 Kingenger (2004) 追蹤兩年多的研究對象 Alice。這位美國年輕女生，誤入歧途、未婚產子、窮困多乖，但對法國卻充滿憧憬與想像，不但發憤學習法文，還排除萬難，打工賺錢，爭取去法國留學的機會。但到了法國才發現與她想像的不一樣，不論在法語基本功的學習上或融入法國當地社群方面都隱藏著各種挫折。初期當地人對她這留學生的冷漠反映，教室學習環境又不是很理想，幾乎打碎了她之前對法國的夢幻思考，讓她又生氣又沮喪。之後她決定將主力放在與當地朋友非正式互動上，

這互動卻徹底地改變了自己。在這個質性個案研究中，作者的討論特別著墨於語言學習者在留學地所經歷的自我概念方面的挑戰，對 Alice 能夠經由留學達成心願，視為是自我概念的深層轉變，而不光只是語言能力的成長。但關於與當地人的互動的主題，可惜並沒有深入地討論。

這樣的個案告訴我們，學習者遇到的跨文化交際狀況牽涉主觀感受的問題 (Yang and Kim 2011)。留學生到了當地幾乎都會遭遇一連串的挫折不安。以社會文化理論來看，因為留學生的自我概念與目標語社會中習以為常之方法作為，兩者間存在的可能衝突，且這衝突是會影響留學品質的，衝擊著留學生對自己的看法與對目標社群的幻想 (imagined community)(Norton 2013)，也讓他們對投資語言學習的想法 (investment)(Norton 2013) 發生變化。有的留學生，如前述個案中的 Alice，選擇調整方式態度，設法調整學習、持續自己的留學歷程，但有的留學生可能就決定中途放棄回國。這些複雜多變的留學過程與心態反應難以直接觀察或測量，教育工作者也不一定有機會深入了解，唯有通過長時間的蒐集、整理、推論留學生的敘事經驗才有機會充分理解他們的想法。透過這樣長時間、深入的質性敘事研究，可看到語言學習者真實生命歷程的展現，學生的感知與語言學習行為之間的關係，學生與社會環境進行跨文化交際的狀況，進一步了解語言學習對學生的重要意義，對語言教學有重要啟示。

以社會文化為視角的質性個案研究在華語教學界尚屬少見，但著名的二語學者 Patricia Duff 及其團隊已經在 2013 年出版一專書，以社會文化相關理論，探討五位加拿大籍華語學生（即作者群）的中國或臺灣的留學經驗與自我概念的改變，得到廣泛注意。此研究有一部分聚焦於留學生與留學地社會互動下的主觀意念，稍稍揭露了歐美留學生的想法，例如當中一個案覺得學習華語表示他對當地文化的尊敬，不像那種只想過來教英文賺大錢的人 (Duff et al. 2013:123)。也討論到歐美華語留學生常會被邀請為重要場合的座上貴賓，究其原因根本只是因為膚色。另一方面，這五位留學生又普遍感覺很難跨越社會距離 (social distance)(Duff et al. 2013:125)，很難真正與當地人交心。這些議題，幫助我們了解來自歐美的華語留學生，也幫助我們了解自己到底提供了什麼樣的華語學習環境，凸顯了繼續探索留學生如何與臺灣社會環境互動的必要性。由於目前這方面的討論還比較少，形成文獻空缺。因此，本研究通過深入敘事訪談，探索來自歐美的外籍留學生在臺灣留學跨文化交際問題，期望從他們來臺留學的歷程中，發掘外籍留學生如何在自我概

念與臺灣環境互動之下發展出滿意的學習經驗。

### 3. 研究方法

#### 3.1 資料收集

本研究採質性個案研究法，通過半結構式的深入敘事訪談，收集研究參與者的華語學習歷程及相關資料。此外，研究參與者提供的學習筆記、社交網站張貼的相關資訊、個人生活照片等，也一併收為輔助資料。

如前所述，價值觀和態度等猶如水下冰山，難以直接觀察。敘事訪談賦予研究參與者主導權，著重個人生命經驗之自我敘述與詮釋，藉此，得以探索研究參與者的經驗、其內心世界和思維（Riessman 1993；王勇智、鄧明宇譯 2003）。本研究在 2014 年 9-12 月一共安排了三次訪談，每次相隔約五至六週，持續大約兩小時，且均以個別面對面的方式進行。地點主要是三位研究參與者就讀學校的研究室或交誼廳等清靜的角落進行。為鼓勵研究參與者說出心裡至深的經驗，感受、和想法，本研究重視與研究參與者建立正向互動關係（rapport）。每次都以問候的方式開場，首先詢問研究參與者近期華語文學習情況，然後介紹當天訪談主題，引導參與者從個人觀點敘述特別深刻的經歷，分享個人際遇、抒發情感。

訪談主題環繞研究參與者來臺留學時期的語言學習歷程中所經歷的哪些人、事、時、地、物對其華語文跨文化交際產生影響。訪談問題之設計參考了 Wu (2012) 針對「出國留學學習外語歷程」的訪談大綱，Cotterall (2008) 和邵佩欣 (2012) 針對「學習外語歷程」的訪談內容。三次訪談內容：第一次是「來臺緣由與期待」，第二、三次則是以「在臺華語學習歷程」為主題。

訪談語言以中文為主，英文為輔。即以華語提問研究參與者，並請他們以華語回答。若遇無法理解或無法闡述的時候，雙方皆可隨時主動轉以英語談話。過程中，研究參與者表示非常樂意以華語應對，認為能以華語文思考及討論切身經驗、表達意志、抒發想法是難得機會，也符合他們赴臺學習華文的初衷。三位研究參與者的確在初次訪談時期，以華語敘事感到吃力，但歷經半年三次訪談，他們的語文能力不斷提升，依賴英語的情況也日漸減少。因此，因為有多次、長時間的中英雙語反覆討論與訪談，且參與者的華語敘述能力有愈來愈好的狀況，使本研究的資料收集品質確實能有所掌握，降低了參與者二語學習者身分的可能負面影響。此外，所有訪談在徵求參與者同意狀況下進行全程錄音，以便事後能謄寫成逐字稿，供資料分析。錄音或回

答內容有不清楚、不詳盡之處，也會在下一次的訪談中請研究參與者再度說明、解釋、並確認研究人員解讀之正確性。

### 3.2 資料分析

為了能分辨出敘述與訪談資料中的相關重點，本研究採用 Lieblich, Tuval-Mashiach, and Zilber (1998) 之敘事資料分析方法，以整體—內容 (Holistic-content) 和 類別—內容 (Categorical-content) 兩方法整理、分析訪談資料，並將相關聯的情節加以歸納，編排出主題，以回答研究問題。

整體—內容的分析模式旨在呈現完整故事，特別聚焦於敘事內容，也就是視受訪者的個人學習歷程為一個整體，看受訪者說了些甚麼經驗，而非注意他怎麼敘說自己的經驗 (Lieblich et al. 1998; 吳芝儀 2008:18)。實際進行的方法首先是將訪談錄音謄錄為逐字稿，接著按時間軸加以整理各個研究參與者的語言學習歷程，然後以符合邏輯的方式重現 (reconstruct) 故事樣貌。藉著後續訪談的機會，進行參與者資料查核 (member checking)，包括以逐字稿和錄音檔反覆請參與者確認內容之正確性以及最後整理好個案的整體核對，以確保研究參與者的本意未被歪曲。接著再從敘述中的因果轉折處捕捉與研究問題相關的議題和情節做連結。

類別—內容則是將敘事內容作分門別類 (Lieblich et al. 1998; 吳芝儀 2008:21)，也就是從混亂的資料中，分類整理出脈絡、找出與研究相關意義。三位研究參與者在敘述個別學習歷程時，有的會重複敘說某些事件或情節，並提供許多細節；有的則會對某些方面的議題略而不談。為了能夠回應研究問題，將跨文化交際的經驗敘述作適當的分類，編排出主題，作為分析議題的大綱，能夠排除贅述；若有不夠清楚、不夠深入的地方，也才能再向參與者提問，以補足細節。

本研究根據質性研究常規，採取種種增進可信度 (trustworthiness) 的方法，包括前述的勤向參與者求證並作資料查核 (member checking)、將訪談資料與其他輔助資料作三角驗證 (triangulation)，也透過環環相扣的議題及長時間與研究參與者互動 (prolonged engagement)，釐清研究參與者回溯往事的脈絡。

### 3.3 研究對象

本研究之目的是藉著社會文化理論視角，探討歐美學生在臺學習華語文初期如何在跨文化經驗與衝突間轉換。根據 Amuzie 與 Winke (2009)，出國

留學 (study abroad) 超過半年對學生的語言發展影響較為顯著，因此尋找研究參與者時，特別將在臺期間範圍鎖定在半年到一年之間，以確保研究參與者有足夠的臺灣留學經歷，能描述兩種文化之間的衝突與適應；不超過一年則是不希望研究參與者過於熟悉目標語文化與生活，淡忘了當初出國留學時，所遭遇的跨文化衝突。

三位研究參與者皆為男性，均就讀於臺北一所大學附設的華語文中心，華語程度屬中低級 (intermediate-low) 或以上程度，具備日常交談能力，表一整理研究參與者的基本資料，且全文以假名稱呼之，以保其隱私。A 君為南美洲人，21 歲，來臺前參加過華語文班，每星期上課 3 小時，長達兩年。來臺學習華語文一年後，進入臺灣一所大學就讀學位。B 君來自法國，21 歲，來臺前在大學上過一年華語文課，每星期 4 小時，原本只在臺灣姐妹校交換一年，一面修讀學分，一面上華語文課，但為了精進華語文，他決定延後回國時間，繼續自費留在臺灣學習。C 君為北美人，25 歲，大學畢業後才開始通過電腦軟體及網路語言交換方式自學華語文長達三年，最後決定來臺灣學習華語文，並於第二學期申請就讀亞太研究所。

表 1：研究參與者背景

假名	年齡	性別	國籍	母語	學習華語文的時間		
					來臺前	來臺後	
						訪談進行前	訪談進行時
A 君	21	男	南美	西班牙語	華語文班 2 年 (3 小時／星期)	全職華語文 學生 (1 年)	大學數學系 一年級 + 華語文班
B 君	21	男	法國	法語	亞洲文化課程 1 年 (4 小時／星期) (政治系)	交換生 (1 年)	全職華語文 學生 (上學年)
C 君	25	男	北美	英語	自修 2 年 + 社區大學華語文班 一學期 (3 小時／星期)	全職華語文 學生 (半年)	亞太研究所 一年級 (上學年) + 全職華語文 學生

#### 4. 個案呈現

以下為三位研究參與者的個案完整呈現。(引文符號的運用規則，請參見附錄。)

##### 4.1 A 君個案

A 君是數學系學生，母語為西班牙語。中學時期，出國參加國際性數學比賽時，因無法與他國參賽者流利溝通，體會到外語的重要，立志學習多種外語。除了英文，他嘗試學習過葡文、法文和日文。但一旦接觸到漢字的圖象文字後，他發現漢字的造字方式極富魅力，因此對華語文產生濃厚興趣。另一方面，他發現許多學過華語文的人都跟他說過：「華語文很難學」，這樣的挑戰反而讓 A 君決定學習華語文。

##### 4.1.1 出國前的華語文學習情況

A 君在其國內剛開始學習華語文時，以認字為首要目標，課後他會自動

自發地查詢生字。但他同時也認為學習語言應該是為了溝通與交流的，因此渴望能以華語文與母語者自然地溝通。但當時一週三小時的華語文課裡，同學之間總是以母語（西語）交談，老師也以西語授課，而且教學強調漢字的認讀與習寫，平時念讀課文單句時，不太在意學生的發音和聲調，也沒有糾錯。

如果我說一個句子，你隨便說就好了，他（老師）沒有注意你的發音或聲調，只要你（念出來）就好了……所以我只有那個會念的感覺，不過那個說話的感覺都沒有……如果要買東西的話，我們也不知道怎麼買東西。我們沒有中文朋友，所以我們不會跟他試試看講中文。在那個時間真的沒有進步，只有你會看得懂一些中文字。（第三次訪談）

#### 4.1.2 出國前的掙扎與期待

學習華語文一年後，A 君發現課程仍停留在流利地「念」課文的階段，未能進階到「以華語進行會話交談」，他無法表達內心的想法，於是開始希望能夠到目標語地區學習。

如果你要學中文的話，你應該跟會講中文的人，真的沒有別的方法。還有，那個環境，你也會自己做（製造）……比如說你住的地方沒有人會講中文，你應該去別的地方講中文。（第三次訪談）

因此當 A 君獲知臺灣獎學金的好消息，便積極申請，計劃在臺留學主修數學的同時也把華語文學好。此外，他認為在臺灣和臺灣人一起以華語文上課，絕對是個與眾不同的經驗，也期待能夠體驗國外的生活，最終能以流利的華語文跟當地人打成一片。

我的 goal（目標）是，跟別人說中文很順利，好像 native（本地人），可以 blend in（融入）。我想知道融入的感覺，好像臺灣人。（第二次訪談）

#### 4.1.3 學習環境的震撼

初到臺灣的第一個月，一向樂觀、活潑、自信的 A 君不管生活上或學業上，都經歷了一段震撼期，並感到自卑。

A 君被安排到非零起點的初級中段班（Beginner 2），全程都以華語文上課。但他完全聽不懂老師的講解。而且班上有許多亞洲學生，他們的華語文表現都很不錯，但 A 君自己卻連一句華語都說不完整，覺得自己和其他亞洲

同學的華語文程度落差甚大，尤其是聲調及表達想法這兩部分，更使他自卑地認為自己是班上「最爛」的學生。

第一個學期非常難，因為我是最爛的學生，比如說我的聲調，大部分都不會講。同學們可以說「老師，我有一個問題，如果我……」他們用很多文法，可是我一點都不會。「老師，can I go to the bathroom?」(用英文徵詢上洗手間)，「用中文啊～」(老師要我用中文提問)，可是我不知道怎麼說。我記得我聽不懂。（第一次訪談）

華語和西語的語調、說話方式的差異以及 A 君華語文能力的限制，也使他不太敢嘗試以華語文發言。例如在臺灣，每當聽不清楚的時候，臺灣人會很自然地反問「啊？！」，對 A 君來說，這是很強烈、很衝的反應語氣，常常讓他驚嚇到把想說的話都吞了回去。

如果我有問題的話，我的老師也「啊？！」(語氣很衝地回問)，我不敢問他。……比如說我要買那個「雞排」，可是我的聲調真的不好，他們會說「啊，什麼？」（第一次訪談）

除了無法表達內心情緒，A 君也常常無法拿捏當地人的心意，例如當對方說「沒關係」時，肢體動作與表情卻非如此，言行不一的狀況常讓他很困惑。

有的人他們說「沒關係」，可是等一下心裡想「為什麼」。可是我們真的沒關係，真的，真的。你的說話跟動作有關係。如果你說沒關係，可是你的動作，在這邊不一樣。（第一次訪談）

(A 君的意思是：有的人他們說「沒關係」，可是等一下(我)心裡想「為什麼」(他的動作卻不是沒關係？)。可是(在我國家)我們說(沒關係)真的(就)沒關係，真的，真的。你的說話跟動作有關係(之間應該要一致)。你說沒關係，可是你的動作(卻不是沒關係)，在(臺灣)這邊(常常就)不一樣。)

另外，日常生活中多變的說話方式，與他在華語文課本裡學到的，不盡相同，而且也常遇到自己當下無法回應的華語，事後才發現其實已經學過了。這樣的狀況讓他感到挫折。

我會聽得懂「你是哪裡人？」可是我真的很討厭他們的文法每次都一樣。他們會告訴我「你是什麼國家的？」、「你是哪國人？」、「你是哪裡人？」都不一樣！（第三次訪談）

#### 4.1.4 調整與適應

華語程度儘管還不夠好，A 君卻很會利用課餘時間做實境演練。例如他會隨意搭公車到一個沒去過的地方，讓自己迷路，再隨機向路人問路。或嘗試沒吃過的食物，藉機發問。又或是想辦法在逛夜市的時候向老闆議價，將課本中學過的內容用出來，提升和臺灣人對話的能力。

比如說，我搭這輛公車，可是我不知道那個公車到哪裡去。我不管那個公車到哪裡去。可是如果我發現我迷路了的話，我下車，然後我問別人我怎麼回家，因為我要練習中文。還有我想聽得懂別人他們的 instructions（指示）。還有，我想吃比較我沒看過的東西，所以我會知道。「啊，這個東西是什麼？」然後他們會告訴我這是什麼。我也會「便宜一點。」比如說他們告訴我這個東西兩百塊，可是我說「你可以便宜一點嗎？」很有意思，每天都找得到新的東西。（第三次訪談）

A 君還發現，如果是跟程度較自己好的同學或學長姐交談，可以拓展談話內容，避免簡單的自我介紹話題一再出現，而且能夠在短時間內獲得更多的華語知識。藉著對方給的回饋與糾正，還能增進自己的華語能力。於是，他開始增加跟華語文程度較高的同學交談、結伴外出。

隨著語言能力的進步，A 君說他被回應「啊？！」的情況也減少了。透過與母語者的交流練習，他還能從中判斷自己是否適應了環境，適應了臺灣人說話的語調，聽得懂臺灣人說的華語。A 君察覺到自己在一年內的進步，認為一切的努力都是值得的。

#### 4.2 B 君個案

來自歐洲的 B 君小時候非常羨慕繼父能說四種語言，且時常翻閱外文學術雜誌，每次出國旅行都能圓滿地以外語溝通，偏偏 B 君自己無法應付法文和德文複雜的語法，所以厭惡語言課，認為學語言就是學語法，還自認是一個沒有語言天賦的人。但 B 君偏好歷史文化知識，高中時期開始對亞洲文化感興趣，於是在大學二年級時參加亞洲文化學程（Asian Study Program），學習亞洲文化和華語文。

#### 4.2.1 出國前的華語文學習情況

亞洲文化學程有兩個部分：中國老師負責語言課，教授語法與詞彙，一星期上課兩次，每次兩小時，上課內容主要是課文閱讀、聲調練習、口語問答和作業；法國老師負責文化課，每天上課，每堂課兩小時，以法文教授包括臺灣、中國和日本等地的亞洲文化、禮節、歷史、政治、經濟等，學生要呈交書面報告，也要做口頭報告。

當初報名亞洲文化學程時，B 君並不對語文課抱持高期待，他比較關注的是亞洲歷史與文化方面的知識以及出國交換的機會。

以前學中文，可是（學中文）不是很重要的事，重要的是政治學，如果我可以去臺灣，我可以學中文，it's a bonus（那是額外的收穫）。（第一次訪談）

但接觸華語後，他發現華語文沒有像法語、德語那般複雜的詞形變化，華語文老師常以華語文「不太難」、「連小孩子都學得會」來鼓勵他們學習。當時學習的基本句式也相當簡單，B 君還學會「畫」漢字，所以過程相當愉快。法國老師也常常在課堂上給同學們講解漢字的小故事，B 君不但從中認識漢字及中華文化，也提高了對華語文的興趣和學習動機。

但一班三十幾人一起上課，人數太多，老師逐一向班上同學提問問題，讓 B 君覺得上課節奏緩慢、無聊，而且每個人只有少數有限的機會可以跟老師說華語。隨著生詞量增加，需要記憶背誦的漢字變多，句型也更複雜，他開始意識到僅僅依賴法國兩年的華語文課程，很可能無法學會如何實際運用華語文和人溝通交流。

因為在這裡（法國）我覺得我學中文太慢，沒有辦法，我十年以後也不會中文。（第三次訪談）

最後，他接受了老師的建議，決定申請到臺北當交換生。

#### 4.2.2 來臺後的期待與震撼

B 君原以為華語文不難學，課本也提供了必要的語法，所以他期待一個學期就可以與臺灣人交流，但實際的華語文溝通情況卻非他所預期的順利。

第一個學期，我先很高興，因為我覺得在臺灣我可以學得比較好。我要很快說中文。（可是）我到臺灣的時候，我的中文不怎麼可以用。我發現

我不（可能）三個月以後會（把）中文（學得）很好。（第三次訪談）

他發現自己說的華語別人聽不懂，別人說的華語自己也聽不懂，這讓他覺得在法國學到的華語文來到臺灣後一點也派不上用場。

比方說我要去 toilet（廁所），我不知道怎麼說，想很久怎麼說，然後我（只好）用英文。我不知道哪個我要用，哪個不要用。所以每次我「嗯」，然後我試試看說，啊，他聽不懂，okay，我用英文。……我看那個菜單，我問那個服務生我要，他說「什麼？什麼？」，我就（作指的動作）（告訴服務生）「我要這個」。他聽不懂，我就指給他看。我（就）不說了。我知道我學過很多，那個時候我（其實）也學很多了，可是（我覺得自己）三個月以後我也（還是）不太會說，這是非常 frustrating（沮喪）的事。（第二次訪談）

B 君無法以華語文表達自己。當他聽不懂別人的話時，便會感到相當沮喪，如果別人也聽不懂自己所要表達的意思時，他會更不好受，甚至萌生放棄的念頭，不再嘗試。

#### 4.2.3 調整與適應

B 君以交換生的身份來到臺北，必須選擇以英文授課的政治系課程，所以同學多是說英語的國際學生，所選擇的華語文課的課時也偏短。加上在臺北人大多會說英文，校園內的臺灣學生更是常常逮住機會跟他說英文，所以練習華語文的機會很有限。

我在大學別的課都是英文，老師說英文，不管荷蘭人還是德國人，都說英文。我不常用中文。大部分臺灣人如果你的中文不太好，他要用英文。如果他們是學生，（而）你的中文還不錯，可是有一個字你忘記了，他們（還是跟你）用英文、說英文。（第二次訪談）

B 君聯絡法國的母校希望可以華語文課取代學分課。取得同意後，他於第二學期正式成為全職的華語文學生，專心於華語文班的學習。

半年之後，B 君原以為自己無法以華語買票、點餐、問路，甚至無法聽得懂臺灣人，尤其是中老年人說話，但是家人偏偏這時候來臺旅遊，他不得不扮演起家人的「華語發言人」的角色，負責旅遊行程，打點途中一切大小事。

以前常常，如果我出去，我跟我的臺灣朋友一起去。常常是我的臺灣朋友點菜、買票。可是我的父母來的時候，他們不會說中文，那個服務生或者臺灣人「只好」跟我說話。我覺得我中文不太好，買票還是介紹東西我一定不會。可是這些事情過後我發現我會。（第一次訪談）

這件事讓 B 君發現自己的進步，並從中獲得成就感。此後，他會提醒自己，華語文與歐洲語言不同，並改用其他溝通方式，例如肢體、圖片等，或是降低對自己的要求。

#### 4.2.4 打工、用電話、旅行

B 君也趁暑假時打工。剛開始，他不太開口說話，因為同事們不太聽得懂他說的話。

我開始工作，可是我發現我不太跟同事說話，然後就（覺得自己的中文）不好。一個禮拜以後，我說話一點點，他們聽一點點，（中文仍）不太好……當別人聽不懂，我（就）覺得我（的中文）不好……他們要問你一個事，我聽不清楚，然後他們說沒事。他們不重複。有的時候他們再說一次後，我還聽不懂，他們就說沒有問題。（第一次訪談）

但是過了幾天，一些同事主動跟他說話，以華語對話的內容越來越長，話題也越來越廣，和同事之間的感情更是愈來愈深。結果短短兩個月內他便能與同事打成一片，同事們都察覺到他的華語文應對能力突飛猛進。辭職後，他還跟幾位要好的同事相約一起到香港旅遊四天三夜，全程都用華語與同事溝通。

我跟我的同事去香港，有四天我們只說中文，我覺得非常好，很高興。我可以去旅行，跟「說中文的」人，四天都說中文。（第一次訪談）

還有，B 君原本很擔心與臺灣人通電話。他剛到臺灣時曾自行打電話約房東看房子，卻常常被房東拒絕。他懷疑，這些房東應該是一聽到他外國人的口音，就不願意接受他。

有很多的房東跟我說沒有房子，可是他們明明就有。有的房東沒有問題，他們聽我是外國人，他們慢慢說，（但）有的掛電話，有的一半中文一半英文……（第一次訪談）

暑假過後，B 君發現打電話找房子不再支吾難語。為了陪媽媽到臺灣南部背包旅行，也都很成功地用電話打點好住宿與交通。

我不喜歡用電話。可是在這裡我覺得不錯，不錯。在臺灣，特別好的東西（是），（只要）你會中文一點點，（臺灣人）就說好，很好很好。那個時間我很高興，因為有很多人稱讚我，我也發現打電話不錯。（第三次訪談）

旅行的時候，你用中文說話的時候，是特別重要的事情，不是 practice（練習）中文。比方說民宿老闆，我要問他好幾個問題，他一定要聽懂我說，不是我會點珍珠奶茶這樣的東西。我也用我的地圖問他你知道怎麼去，你知道這邊有好的民宿嗎？這樣的東西。所以是真的說話，我覺得。（第三次訪談）

B 君一直調整自己的溝通技巧和心態。他知道自己說話有口音，措辭有限，語法有時也不正確，所以面對別人聽不懂自己的話語，或者未能掌握同事之間的對話內容時，他都沉著地嘗試作應變。

我說「再說一次」，有的沒問題（再說一次），有的算了（不說了）。可是有一兩個常常給我再說一次。再說一次，然後我懂了。（第一次訪談）

經過了工作、租房子、旅行的經驗，B 君感覺自己的華語文能力又向上提升了，能夠應付高難度、複雜的應對狀況，可說已經達到了當初選擇來臺灣交換的終極目標：能夠融入華語文社群、跟母語人士溝通，並且流暢地對話、天南地北地聊天。

我真的覺得，我在學校學一點點中文，可是大部分我要在大學外面學中文，跟別人討論。我真的覺得我大部分要跟別的臺灣人學中文。（第二次訪談）

臺灣環境提供他大量磨練華語文的機會。經過不斷的觀察、學習及調適，他漸漸了解臺灣人在面對外國人，聽不懂外國人口音、措辭或語法時的反應，掌握了與臺灣人溝通的技巧和心態。例如注意聽對方所說的關鍵字，然後猜測對話的大意，非必要情況，不會請對方再說一遍，也不再那麼在意是否能夠聽得懂臺灣人所講的每一句話了。這樣的學習過程也使他了解自己一輩子

也無法把華語說得像母語人士一樣，但是若不常常使用華語文，他這兩年半來的所學將慢慢被淡忘。因此 B 君計劃回法國後，尋找在留學法國的華裔學生做語言交換，好讓他繼續有機會操練華語。

#### 4.3 C 君個案

C 君的父親是美國人，母親是香港華裔。由於父親擔心孩童同時運用兩種語言，可能造成語言混亂，因此規定家裡只使用英語。直到中學時才學習西班牙語，以增加大學錄取機會。

大學時期，C 君原本想學習廣東話，因為那是母親的母語，也是表親與外婆相聚時溝通的共同語言，但學校沒有這門課。當時聽著室友以華語與其父母說電話，使他感觸良深。

我有一個室友，他跟父母可以用中文打電話，所以我也想（可以用母語跟媽媽聊天），我羨慕他知道其他的語言。（第三次訪談）

因為非常羨慕那些會華語的同學，加上對亞洲的嚮往，C 君畢業後就決定自學華語。但兩次赴韓執教卻中斷了他的華語文學習，經過幾年輾轉，C 君最後才來到臺灣學習華語文。

##### 4.3.1 出國前的華語文學習情況

C 君首先透過一套電腦軟體學習華語文。他覺得這個軟體即有趣又輕鬆，短短一個月內便完成了第一級的學習單元，認識了一些漢字，覺得華語文很容易。後來赴韓國執教時，他也很幸運在網路上找到來自青島的語言交換對象糾正其發音。但軟體和網友的幫助有限，C 君花了近兩年時間，只能認讀一些漢字和短語，無法以華語文交談。返回美國後，他決定報名華語文班。

在美國，由於基礎班都是零程度的學生，同學之間的互動無法滿足 C 君學習華語文口說能力的需要。他也認為在美國難以尋覓華語文母語者進行口語練習，因此有必要到目標語國家學習華語文。但是學期結束沒多久，C 君又赴韓執教一年，而且工作忙碌，使他把華語文學習擱置一旁。

不過這次赴韓，他認為必須把握機會到中國或臺灣與母語者練習，於是他報名了臺北一所華語文中心。

##### 4.3.2 來臺的期待與震撼

C 君認為憑藉自己與身邊的華裔朋友相處經驗、過去三年所累積的華語

文知識、上課考試的推動力，必能在三個月內學好華語文，並設定了三個目標：

When I first came to Taiwan, I had certain goals. My first goal was to be understood in Chinese, just to be able to speak and be able to understand. And then I want to be able to understand the news. And my final goal is to be able to read the newspaper in Chinese. (第一次訪談)

(翻譯：「我一來到臺灣，就有目標。我的第一個目標是能夠讓別人聽得懂我的中文，我要能說也能讓別人了解聽得懂。然後，我要能夠聽得懂新聞。最後一個目標，是能夠閱讀華語文報紙。」)

C 君報名的華語課程，一班大概十人上下，一星期上課五天，每天三小時。由於已經掌握了基本的拼音發音，他從初級中段班 (Beginner 2) 開始上。當時，他認為華語文不難學，只要配合語言環境，便能在三個月內學好華語文。但過高的自我期待反而讓他信心重挫，而且花了相當長一段時間才調適過來。

When I first came here, I wanted to do things very 很快、非常快。I thought maybe three months later I could go home after Taiwan. But then I noticed when I first came here I couldn't understand anything. And I got a little bit depressed. (第一次訪談)

(翻譯：一來到這裡，我就想要快，很快、非常快；以為也許三個月以後就能離開臺灣回家。但一來到這裡就發現自己什麼都聽不懂，變得有點沮喪。)

C 君非常重視培養自己的華語文口說能力，希望能以華語文進行長篇對話，所以赴臺第二週便找來語言交換對象，以加速提升自己的口語表達能力。但他在練習會話時需要花時間整理想表達的話，每說一句話便要讓語言交換的同學等待，而且他常擔心自己說得不好，別人無法理解，引來對方的提問，更擔心自己聽不明白對方的話，得麻煩他人不斷重複，讓對方感到無聊或不耐煩，因此他常自責自己的華語文「糟糕透頂」。為求方便，結果他大部分課餘時間都以英語和同學及語言交換的夥伴溝通。

我的感覺是兩個情形：我覺得我麻煩，我也不要麻煩我的朋友，我的中文不好。（第三次訪談）

很快地，他便無法忍受自己一直和同學使用英語，無法提升華語口說能力的學習態度，甚至懷疑自己有語言學習上的障礙，才會常常聽不懂臺灣人的華語，也無法以華語回應。

一個月以後，兩個月以後，我說，我覺得學中文，我可能有一個問題，我學別的語言。就是我的頭腦不夠好。對，我覺得那時候，我有一點不高興。（第二次訪談）

日常生活中的對話千變萬化，並不會都是課堂裡學習過的，或是課文所能涵蓋的，這些對話便考驗著應對能力。點餐就是C君害怕面對的經驗之一。例如點珍珠奶茶，店員會問出一連串的問題，例如大小杯、甜度、去不去冰等等，這樣一大串不熟悉的語音和句式，常常使C君當場愣住。結果不是店員找來其他人翻譯，就是C君得請朋友解釋。

這是（來臺）三個月以後，我跟我的臺灣朋友點珍珠奶茶。我點，可是他說一個很新的句子，我沒聽過，他說「一杯就好了嗎？」可是我說那是什麼？我的語法不太好，所以「就好了」我不知道。每個字我都知道，可是我不知道每個字放在一起意思是什麼。（第三次訪談）

因此只要單獨外出，他總會感到異常地緊張，甚至一度產生消極和逃避的心態，連外出都有心理負擔。

I remember ordering food, getting very very nervous, because I felt like I wouldn't be understood. I would first nervously speak. When they responded to me, I didn't know what they said. That happened a lot! As a result, I didn't want to eat. That was the first month here.（第一次訪談）

（翻譯：我記得點餐的時候，我會非常非常地緊張，因為我覺得自己好像無法被別人了解。首先我說話的時候就已經很緊張了。當別人回答我時，我會不知道他們說什麼。這樣的情況發生了很多次！結果，我乾脆就不吃了。那是我在這裡的第一個月的狀況。）

#### 4.3.3 進展與適應

C 君決定延長留臺計劃，經過半年的適應，才漸漸能夠聽得懂臺灣人說話，並且能夠主動提問。對他來說，能夠聽辨音節、能請對方再次說明自己聽不懂的話是重大突破，他終於能夠化被動為主動，應付聽不懂的情況。

今天我在公館我點了一個 donut。她說得很快。她說：「你要加熱嗎？」But she said it so fast and I never heard of 「加熱」, so I said: 「對不起，你說什麼？」And then she said, 「加熱，是微波的意思。」So I said: “Oh~ okay.” I like that and I can do that now! Before I wasn't able to do that, I wouldn't know what to say. And now I'm not as nervous as before. Before when I had to speak my heart would pump fast. （第一次訪談）

（翻譯：今天我在公館點了一個甜甜圈。她（店員）說得很快。她說：「你要加熱嗎？」可是她說得太快了，而且我從來沒聽過「加熱」，所以我說：「對不起，你說什麼？」她回答說：「加熱，是微波的意思。」於是我說：「哦，好。」我喜歡這樣，而且我現在可以做到了！之前我沒辦法這麼做。我會不知道該怎麼說。現在我不會像以前那麼緊張了。以前遇到要說話的時候，我的心就會跳得很快。）

這段時間他觀察到韓國和日本同學與自己來臺學習時間差不多，但他們不但學習速度快，而且出外遊玩時都能夠自理大小事務，還能夠以華語與臺灣人進行語言交換。亞洲同學的表現讓他既羨慕又懊惱，心情相當矛盾。

我先來臺灣我覺得這樣，我覺得每個人一樣。可是，很多人說日本人和韓國人他們學得比較快。所以我看到他們，我說我要跟他們，這是一個比賽，我跟他們可以，我可以學比較快……可是現在我發現，因為他的母語跟中文差不多，比較近，所以我跟西方人差不多一樣，因為我們的母語是英文。……（第二次訪談）

C 君發現自己的華語文能力還是有進步的。他已經能與臺灣人交談了，聽不懂的地方也能夠主動提問，大致達成了當初來臺的第一個目標。雖然閱讀能力仍有待加強。不過他已調適好心態，希望未來能夠收看電視新聞或是閱讀報章，以利他持續深入亞太政治議題。

## 5. 討論

以上是三位研究參與者的各別經驗樣貌：他們學習華語文的出發點各自不同：A 君想挑戰自己，B 君喜歡歷史文化，C 君則是家族因素，來臺前都覺得原來的學習太慢、口語訓練不足。快速與口說成為這三位歐美學生來到臺灣學習華語的共同目標，都認為來到臺灣能夠快速掌握華語文，短期內就能達到流利地與在地人溝通的程度。然而，初到臺灣的實際經驗卻不如預期地順利。所遇到的挑戰，在課堂內是課程安排還不盡理想，甚至亞洲同儕的優異表現也變成自我質疑的壓力。而在課堂外，語言能力不足導致與外界溝通之障礙，頻頻受挫，連帶影響信心。來臺初期，他們面對外界的態度是被動的、自我評價是低弱的、心情是沮喪的。不過，半年一年之後，三位終於能夠主動出擊，課內爭取調整自己的華語課程結構，課外創造自我與臺灣社會多元互動的機會。於是開始發現自己有了進步，有信心繼續在臺灣的華語學習。本研究以衛考斯基社會文化理論視角出發，特別專注於他們來臺後的那半年一年，與臺灣社會初期交際互動經驗與留學生活，以下回應研究問題並討論資料中浮現的相關議題。

如前所述，衛考斯基社會文化理論將本研究的理論視角引導到留學生的臺灣生活大環境中，看他們如何進行跨文化溝通、如何在臺灣既有的文化與他們自己的文化之間轉換、藉著社會文化大環境之中介發展自己的華語文學習機會。過程中，三位留學生所談論到的跨文化交際困擾之源頭，最能提供線索，深入他們在文化間轉換的狀況。交際困擾的成因，除了他們華語溝通能力尚且不足外，初步觀察臺灣人的互動行為，也讓他們很意外、甚至很困擾。這些臺灣人的互動行為可再歸類為 (1) 臺灣人彼此間慣常採用的互動模式；(2) 臺灣人面對歐美人士，當認為溝通會是個問題的時候，慣常採用的解決方法。

### 5.1 臺灣人彼此間慣常採用的互動模式

臺灣地區人們彼此間慣常採用的互動模式，是一種長時期發展的社會文化表現，當地人習以為常、隱而不見，但留學生卻能清楚察覺。臺灣人不會因為面對的是外國人，才用這樣的互動模式對待他們，但看在外籍留學生眼中，卻多少有些不太舒服。他們特別提出兩個狀況：(1) 臺灣人聽不懂、聽不清楚時的自然反應：「啊？！」與 (2) 臺灣人肢體表達與實際心意的不一致。

### 5.1.1 臺灣人聽不懂、聽不清楚時的自然反應：「啊？！」

本研究三位參與者指出，在臺灣，有很多人在聽不清楚對方說話時，會反問「啊？！」。對初次來到臺灣的人來說，常誤以為是強烈的負面語氣。例如 A 君就說以西語提問時，語調通常是比較溫柔的，因此提高聲調的華語「啊？」常常讓他吃驚，以為自己惹惱了對方，讓他不敢再嘗試以華語發言。

如果你講西班牙文的話，如果你聽不懂的時候，比較客氣。可是在這邊，那個感覺真的沒有禮貌。（A 君，第一次訪談）

C 君也提到連老師也都會反問「啊？」。對他而言，這不是鼓勵學生發言的回覆，表現出沒耐心、或不喜歡學生繼續表達的樣子。在他認為，有心幫助或鼓勵學習者表達的人應該嘗試猜測學生想表達的意思並複述之，這樣才能給學生機會改善。

因為他（老師）聽不懂的話我一定用別的字，可是很多字我不知道怎麼說，我不能說明我的意思。他的回答是「啊？！」所以我覺得他的辦法不是鼓勵我們。我想如果他說明我的意思，「你的意思是不是……？」才比較鼓勵我們。（第二次訪談）

### 5.1.2 臺灣人肢體表達與實際心意的不一致

A 君在訪談中提到自己無法準確地判斷臺灣在地人的真實心意。例如當對方說「沒關係」時，肢體表情卻顯得很有關係、很在意，表裡好似不一的言行讓他很困惑（見 4.1.3）。

這個觀察非常細緻，可能就是華人習慣的表面客氣，實則意圖避免衝突的互動模式，一般臺灣居民習以為常、不太以為意，但對初次來到華語世界的留學生，卻能清楚察覺得到。這表示即便華語程度不是很高，留學生也能感受得到細膩的人際關係變化。若以社會文化理論相關之實踐社群 (Community of Practice) 與合法邊緣性參與 (Legitimated Peripheral Participation, a.k.a LPP) 的概念 (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998) 來看，留學生就有如剛加入社群的新成員或新入行的學徒，不論其華語程度如何，一直都在用心觀察、體驗、模仿、學習身旁的華語文化專家（如老師及所有與其接觸的在地居民）：一方面發展語言能力，一方面設法以自己的方法理解新社會文化的處世互動常規。值得注意的是，臺灣人自然反應的「啊？！」與肢體與心意表達的不一致，所以會被留學生提出來討論，表示他們的觀察

與自身習慣的文化不同，留學生明顯是用自己的文化當作中介體驗臺灣。

## 5.2 臺灣人面對歐美人士，當認為溝通會是個問題的時候，常採取的解決方法。

前面留學生提出的第一種觀察，實際上是臺灣人的自然反應，不是因為歐美人士而採取不同的溝通方式；這裡討論留學生的第二種觀察，則真的是因為面對的是歐美人士，而採取的溝通辦法。雖然是臺灣人的權宜之計，目的在幫助溝通、解決問題，其中可能有臺灣人慣有的好客與善意，但看在留學生眼裡，卻產生了不舒服的感覺。這樣的狀況包括：(1) 以臺語和身邊人討論後，再以華語回答、(2) 切換英語回應，或找會說英語的人代為回應、(3) 在電話中排拒外國人。

### 5.2.1 以臺語和身邊的人討論後，再以華語回答

A 君說他常在嘗試以華語提問或說明後，對方卻當著他的面改用臺語跟另一個人說話，再以華語回覆，這種情況使他感到對方似乎在說自己給人添麻煩了，因此心裡感到不舒服。

有的時候，那個，如果我問他問題可是他的回答用臺語的話，可是他（身邊）也有別的人，我的感覺是，他們說的事情是不要讓我知道，所以那個感覺不太好。（A 君，第一次訪談）

### 5.2.2 切換英語回應，或找會說英語的人代為回應

當研究參與者積極地通過與母語者交流精進華語文能力時，他們都不希望對方將對話切換成英語。但一般在臺北遇到的大學生及店員都會使用英語，有的也會積極地嘗試說英語。這些情況，都讓三位研究參與者感到對方完全不給他嘗試說華語文的機會。

A 君便遇過在努力嘗試以華語文和在地母語者溝通時，對方卻立即以英文回話。B 君也發現，就算他已經有能力以華語文敘事，但只要一時間無法想起一兩個字，對方便會逮住機會將對話轉換為英文，因此他覺得到一個多數人不會以英語溝通的地方比較適合學華語文（見 4.2.3）。

C 君也常在點餐時，店員因聽不懂他的提問或回覆，甚至看到他外國人的面孔，便直接找來其他人翻譯或以英語解釋。

如果我說「請你說一次」或「不好意思」or（或）我說「請你慢慢說」

這樣，他們答一個人（找另一個人回答），他（那個人）會講英文。可是我說，我來臺灣所以我會說中文，所以為什麼你 You just have to speak slowly. That's all you have to do. But I don't understand. Maybe around the first 3 months or so, I'd get angry. Some of the phrases I can understand, but they just have to speak slower.

（翻譯：你只需要慢慢地說。就只需要這麼做。可是我不明白。差不多三個月的時候，我會生氣。有些短語我能夠明白，他們只需要說得慢一點。）（第一次訪談）

### 5.2.3 在電話中排拒外國人

電話溝通曾是 B 君最怕做的事情。來臺初期他曾經在為了找房子而遇到了電話溝通障礙，一度懷疑房東可能是聽到他外國人的口音，所以不願意接受他的預約，不讓他去看房子。

有很多人說什麼什麼，有，有，可是不好意思，沒有空的。有很多的房東跟我說沒有房子，可是他們明明就有。有的房東沒有問題，他們聽我是外國人，他們慢慢說，（但）有的掛電話，有的一半中文一半英文……（第一次訪談）

以上這三個狀況，是臺灣社會普遍遇到歐美人士會採取的溝通問題解決方法，雖然第三種是乾脆不要有跟外籍人士互動的麻煩，顯得無情，但前兩者卻不見得是排拒，甚至可能是設法尋求協助、希望能夠幫忙解決問題。第一種，切換臺語求救，仔細思考，其實是臺灣人遇到別人詢問時的慣常反應，例如在路上碰到問路的人，當不知道答案的時候，理所當然地會求救自己身邊的人，然後再用問路人的語言回應。但是這樣的情況，對初來到臺灣學習華語的各國人士而言，卻認為是個挫折，原因可能是對方好像是刻意用了一個他不會的語言交談，似乎在自己背後談論些什麼，讓他心中充滿疑慮。第二種，切換英語或找會說英語的人出來回應，也多半是臺灣人善意地表現，希望讓對方比較舒服地以熟悉的英語溝通，但這樣的做法之所以也被認為是個問題，乃因研究參與者一心一意地想增進自己的華語口說能力，對方卻似乎剝奪了他的練習機會，看起來好像在說：「不必試了，你根本不可能學得會華語的」。這些問題，以社會文化理念看，主客雙方都各自在自己文化與意圖中介之下與人溝通互動。

Block (2007) 稱這樣的交際互動情況，為「差異協商」(negotiation of difference)，是學習者的自我概念 (identity) 在互動中成為掙扎的場域與過程，最明顯的就是原來一向視為理所當然的事情在這過程中產生了質疑(「以前在我的國家都沒這樣的事，我怎麼了？這裡是怎麼了？」)。Kinging (2009) 則認為留學生遇到這樣衝突的結果不會只是把新的理解加到舊的理解上，而是產生出所謂的第三位階 (Third Place)，也就是在矛盾困惑中，新的（即臺灣經驗）跟舊的（祖國文化經驗）相互影響、互有轉變，讓學生得以調整心態、繼續生活。

我們研究參與者也有這樣的轉換過程。例如，上述不太舒服的溝通狀況都是研究參與者在來臺初期與不認識的當地人互動時發生的。A 君就表示他發現不認識的人會在表面的、初階的話題上打轉，於是他決定找比較能豐富談話內容的對象，開始建立他想要的人際關係。這些主動探索，除了 A 君找學長姐互動，覺得對自己的華語發展較為有利；B 君的帶家人旅遊、與同事去香港旅遊，四天三夜只說華語；C 君的學會主動詢問，這些主動作為可以看做是第三位階，是修正原先的概念之後(「不是每一位臺灣人都是最好的交際互動對象」)，發展出來的新經驗。但並不表示他們全然放棄原來的想法，臺灣人互動溝通的慣性與特有差異，當然還是存在的，但學生知道可以選擇跟誰互動、如何互動，所以不再是大問題。重點是新方法的確讓他們發現自己可以做到以前做不到的事情。互動的成就感讓他們可以不太在意不舒服的感覺了。如 Kinginger (2009) 所言，留學生活中的差異協商需要學生真正願意投資精力在學習如何面對問題上，還要主動參與當地社會互動。這樣做可能開始時候會不舒服，但終能產生深刻的跨文化心得與能力。由研究參與者在訪談中侃侃而談，以華語敘述與討論經歷與看法，的確已經有屬於自己的跨文化心得與能力了。

## 6. 結論與建議

本研究以質性個案為方法，深入了解三位歐美學生留學臺灣的初期經驗，看他們如何與人交際互動、如何遭遇挫折、如何在既有的自我文化概念與臺灣社會中習以為常之待人接物文化間，發展出自己滿意的留學生活。綜合上述分析與討論，這三位來自歐美的華語學習者來臺灣留學初期皆講究速度與口語溝通，但課內外皆遇到挑戰。他們與臺灣社會各層面進行交際互動時，也充滿了複雜的情緒。衛考斯基的社會文化理論凸顯了留學生初步多以自己

的文化做為中介，非常細緻地體驗臺灣；而本地人與留學生的互動則是站在自己的立場想當然耳、以自己的文化做為互動的中介。因此，留學生所面對的跨文化交際問題明顯非只是語法、語用、非語言交際手段等語言學習上的問題，這一點與前述的 Alice 留學法國之個案研究與 Duff 等五位的華語留學研究是一致的 (Duff et al. 2013; Kinginger 2004)。Duff 等人的研究深入華語學習者的主觀意念，僅稍微碰觸到學習者與留學地互動的經驗，本研究則受其啟發，繼續揭示留學生如何在新環境的社會文化既有框架與自己原來的文化概念之間，調整自己、主動出擊，找到新舊經驗之間的所謂的第三位階、找到自己喜歡的互動方式、屬於自己的華語文學習成就感。

根據這三位歐美學習者的社會文化互動經驗，本研究建議語言中心及華語文教師可以透過新生訓練講座、學長姐制度等為留學生進行心理建設或輔導。一方面，初來臺之華語文學習者需要適當的心理建設、學會設定合理的語言學習目標，並保持信心。再者，學生也需要學習如何解讀當地人特有的肢體語言、語氣、表情，這些也都可以加入課程內容，對降低學生留學初期的互動焦慮應有幫助。最重要的是，留學生必須學會清楚表明自己希望練習華語的心願，以爭取當地人的配合。若能學會主動創造學習機會，保持開放與彈性的態度，細心體會文化上的差異，當能減緩跨文化交際衝擊，減低負面情緒對語言學習的影響。

站在接待方立場，本研究建議常與華語文學習者接觸的當地人，例如大學校園內的本地同儕、華文中心周邊留學生常光顧的商圈店家等，也應該會需要適當的跨文化交際教育或訓練。有機會也許華語文教育單位可以提供周邊店家訓練課程，讓店家了解如何面對外籍生的華語溝通困難，例如告知其實只要再次以華語重複說明、多加解釋、換個說法，都能讓對方明白，不一定需要用英語溝通。經過這樣的訓練，店家會比較知道如何幫助外籍生，也可能會比較願意與外籍生接觸互動。學校社區一起努力營造華語學習友善環境，應該不會只是個理想而已。

本研究以社會文化理論出發，深入了解分析三位留學生的敘事經驗，期望對文獻上缺乏留學臺灣的質性個案研究之空缺作貢獻。建議未來的研究可再針對不同的國家、不同文化的來臺留學生，繼續探索他們如何在臺灣各地不同的生活條件之下（例如以臺語、客語、原住民文化為主的生活環境），體驗與創造屬於自己的華語文學習經驗，持續對留學臺灣的華語教學研究作努力。

## 引用文獻

- Amuzie, G. L., and P. Winke. 2009. Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System* 37:366-379.
- Barkhuizen, G. 2013. *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barcelos, A. M. F., and P. Kalaja. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39:281-289.
- Benson, P. 2011. Introduction. *Beyond the Language Classroom*, ed. by P. Benson and H. Reinders, 1-16. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Benson, P., G. Barkhuizen, P. Bodycott, and J. Brown. 2013. *Second Language Identity in Narratives of Study Abroad*. New York: Palgrave MacMillan.
- Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Block, D. 2007. Identity in study abroad contexts. *Second Language Identities*, 145-186. UK: Continuum.
- Cotterall, S. 2008. Passion and persistence: learning English in Akita. *Narratives of Learning and Teaching EFL*, ed. by P. Kalaja, V. Menezes, and A. M. F. Barcelos, 98-127. UK: Palgrave MacMillan.
- Deters, P., X. Gao, E. R. Miller, and G. Vitanova. 2015. *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, P., T. Anderson, R. Ilnyckyj, E. VanGaya, R. Wang, and E. Yates. 2013. *Learning Chinese: Linguistics, Sociocultural, and Narrative Perspectives*. Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Freed, B. F. 1995. Language learning and study abroad. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, ed. by B. F. Freed, 3-33. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Isabelli-García, C. 2006. Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. *Language Learners in Study Abroad Contexts*, ed. by E. Churchill and M. DuFon, 231-258. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kalaja, P., V. Menezes, and A. M. F. Barcelos. 2008. Narrativizing learning

- and teaching EFL: The beginnings. *Narratives of Learning and Teaching EFL*, ed. by P. Kalaja, V. Menezes, and A. M. F. Barcelos, 3-14. UK: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, C. 2004. Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. *Negotiation of Identities in Multilingual Context*, ed. by A. Pavlenko and A. Blackledge, 219-242. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kinginger, C. 2009. *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, C. (ed.) 2013. *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kinginger, C., and K. Farrell-Whitworth. 2005. Gender and emotional investment in language learning during study abroad. *CALPER Working Paper Series*, No. 2. Accessed online, April 4, 2016. <http://calper.la.psu.edu/content/gender-and-emotional-investment-language-learning-during-study-abroad>
- Lantolf, J. P., and S. L. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. UK: Oxford University Press.
- Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Li, J. 2012. *Cultural Foundations of Learning: East and West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieblich, A., R. Tuval-Mashiach, and T. Zilber. 1998. *Narrative Research*. CA: Sage.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. (2<sup>nd</sup> edition). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ochs, E. 2002. Becoming a speaker of culture. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, ed. by C. Kramsch, 99-120. London: Continnum.
- Pavlenko, A. 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. *Portraits of the L2 User*, ed. by V. Cook, 277-302. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pellegrino, V. 2005. *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the*

- Self* (Cambridge books online version). Accessed online, April 4, 2016.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620584>
- Riessman, C. K. 1993. *Narrative Analysis*. CA: Sage.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Y. H. 2012. *Taking the Very First Overseas Study Trip: A Case Study on a Junior High EFL Learner's Identity Change and Challenges*. MA thesis, National Chengchi University, Taipei.
- Yang, Jin-Suk., and Tai-Young Kim. 2011. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System* 39.3:325-334.
- 王勇智、鄧明宇（譯）。2003。《敘說分析》。臺北：五南出版社。[Riessman, Catherine Kohler. 1993. *Narrative Analysis*, translated by Yongzhi Wang and Mingyu Deng. Taipei: Wunan Publishing Company.]
- 吳芝儀（譯）。2008。《敘事研究：閱讀、分析與詮釋》。嘉義：濤石文化出版社。[Lieblich, Amia, Rivka Tuval-Mashiach, and Tamar Zilber. 1998. *Narrative Research*, translated by Zhiyi Wu. Jiayi: Taoshi Wenhua Publishing Company.]
- 邵佩欣。2012。《由外語學習歷程與信念探討職前華語文教師之教學信念》。國立政治大學碩士論文，臺北。[Siaw, Pey Shin. 2012. *A Case Study on Pre-service TCSL Teachers' Teaching Beliefs: From Being a Foreign Language Learner to a TCSL Teacher*. MA thesis, National Chengchi University, Taipei.]
- 邢志群。2011。《國別化：對英漢語教學法——漢英對比分析》。北京：北京語言大學出版社。[Xing, Zhiqun. 2011. *A Contrastive Model of Teaching Chinese to Native English Speakers*. Beijing: Beijing Language and Culture University 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, Jiwan. 2009. *Cross-cultural Interaction and Second Language Teaching*.

Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]

劉珣。2000。《對外漢語教學引論》。北京：北京語言文化大學出版社。[Liu, Xun. 2000. *Chinese as Foreign Language Teaching Introduction*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.]

[審查：2016.2.17 修改：2016.3.18 接受：2016.4.30]

白玉琪

Giokkee PEH

11605 台北市文山區指南路二段 64 號

國立政治大學華語文教學碩博士學位學程

Doctor/Master's Program in TCSL, National Chengchi University

NO.64, Sec.2, ZhiNan Rd., Wenshan Dist., Taipei City 11605, Taiwan

yuqipehgk@gmail.com

招靜琪

Chin-chi CHAO

11605 臺北市文山區指南路二段 64 號 國立政治大學英文系

Department of English, National ChengChi University

NO.64, Sec.2, ZhiNan Rd., Wenshan Dist., Taipei City 11605, Taiwan

cchao@nccu.edu.tw

### 附錄：本研究引言符號之使用規則

- [ ] 針對研究參與者敘述中有不清楚的地方，經過確認後所作的補充文字，以求能幫助閱讀。或是將英語訪談內容翻譯作中文。
- … 省略；刪除

## **Experiencing Cross-cultural Communication in Taiwan: A Qualitative Case Study on Three Learners of Chinese from the West**

**GiokKee PEH**

**Doctor/Master's Program in TCSL  
National Chengchi University**

**Chin-chi CHAO**

**Department of English  
National Chengchi University**

### **Abstract**

Study abroad experiences have been a widely pursued line of research in second language acquisition, but there have not been many studies qualitatively examining the experiences of Western learners of Chinese in Taiwan. Informed by the Vygotskian Sociocultural perspectives, this qualitative case study analyzed narratives and interview data in order to develop a deep understanding of how three Western learners experienced Taiwan at the beginning stages of their study abroad experience. The result shows that their challenges in terms of cross-cultural communication with Taiwanese could be attributed to the fact that both the participants and the local residents interacted in ways mediated by their own cultural backgrounds. The three learners gradually developed agentive activities in the “third place,” which was between their home cultural background and their understanding of Taiwanese culture. Even though the local context remained unchanged, they know how to create better learning opportunities for themselves. The study suggests that both the students and the local residents who have chances to interact with Chinese learners from overseas need to better prepare themselves in order to create best possible cross-cultural learning opportunities.

**Keywords:** cross-cultural communication, study abroad in Taiwan, Chinese language learning, Vygotskian sociocultural theories, qualitative case study