

跨文化傳播的教育與實踐

葉蓉慧*

《摘要》

本文旨在展現台灣跨文化傳播在課程內容與理念上的概況，以及幾項教學者近年來所面臨、或尚感不足的幾項課題，並由十位跨文化傳播教學者的經驗，瞭解目前在台灣傳播科系中，跨文化傳播課程的內容、教學者所欲推行的理念、以及為達成理念所使用的教學方法。由教學者的經驗中也得知，傳授與推行文化的概念與知識，需要重覆的以各類的議題與主題，輔以不同的作業與活動，來觸發學生對於文化的意識與敏覺度。

關鍵詞：多元文化、教育、跨文化傳播、實踐、教學

智慧藏

* 世新大學口語傳播系助理教授。E-mail: jhyeh@cc.shu.edu.tw

壹、緒論

過去，「文化」是屬於少數人所專有的字眼。賞畫、聽西洋古典音樂、使用某種特定的語言、討論大眾無從插入的話題，可能都與文化畫上等號。過去的文化似乎不是大眾所共享的知識，而是小眾所私有的特權。直至今日，縱使談藝術、說文學、論政治、喝咖啡等活動，逐漸普及於我們的社會中，成為全民皆可參與的活動，大部份的人，卻不自覺浸淫於文化活動之中。

其實，想想今天的台灣，只要接受基礎國民教育，就有機會接觸到基礎鄉土教育、民俗活動、歌謠等文化活動。然而，自基礎教育到高等教育，到底什麼樣的教育內容，才能讓學生擁有所謂的「文化素養」？而「文化」的素養與知識又要如何由教育及學習中培養？

龍應臺發表〈Starbucks 與紫藤廬之間〉(2003)一文後，引發對於本土文化認同的諸多論述，我們看（讀）到或聽（碰）到許多對於台灣的「文化」發展的期待與怨言。從議題背後所引發的文字、聲音與行動，或有妄自菲薄的自卑，或是夜郎自大的自負。可喜的事，這些討論與爭議，其實隱約透露著對於台灣（或是台北）「文化」的一些關注與期盼。

多年來在傳播科系中所開設「跨文化傳播」及「族群關係與溝通」等文化相關的課程，我開始由上課的教材以及學生的討論與反應中思索：什麼樣的上課內容與議題討論得以銜接通識教育中的文化相關課程，讓浸淫在文化之中的每一份子都能認識文化、體驗文化，甚至於創造文化？什麼樣的文化觀點與視野是傳播科系學生必須具備的薰陶及訓練？什麼樣的活動與思想引導能夠啟發學生對於認識文化、體驗文化，甚至於投入研究文化的興趣與熱情？

身兼教育者與研究者的雙重身份，思索課程應該「教什麼/怎麼教」，研究的發展及方向應該怎麼訂時，有若干個人的質疑及迷惑不時

浮現：「教這些內容，學生能學到什麼？我希望他們學到什麼？學了這些能幫他們成爲一個更好的人，還是找到一份謀生的工作？」「爭取經費做研究，究竟是爲了幫助擬定一個更爲明確的文化觀點及發展方向，還是在運用公共資源顯現自己的競爭力與企圖心？」這些問題，傳播的先進們早在全國性的年會中、學術性的期刊上，進行反思、辯證與討論（見新聞學研究五十八期、五十九期、六十九期）。但反省思索這些問題的時，同時形成這個研究主旨：傳播教育中的（跨）文化傳播想要傳遞什麼文化觀點、知識，或者體驗給大學生？

在 Sprague(1990)所提出：傳遞文化價值，發展學生知識技能，重塑社會價值之傳播教育前提下，華人學者對於臺灣傳播教育之現況與內涵，已投注了相當的關懷。從檢視各傳播科系的入門課程（陳世敏，2000），提出如何建制傳播學科（門），以台灣傳播教育之文獻及科系設立之年份與數量，討論傳播教育之願景（翁秀琪，2001），或由整體傳播學科（門）之研究歷史，去討論傳播學未來的發展與研究的方向（陳國明，1999），海內外傳播界先進，對於傳播教育發展至今，在感慨之餘，仍帶有期許。感慨之點有四：一爲大學傳播教育課程至今仍以媒體性質來區分教學及研究之作法，無法反應出多媒體整合時代的特質（王石番、陳世敏，1996）。其次，傳播課程中偏重專業而忽略通識與人文課程（王石番、陳世敏，1996；陳韜文，1999；陳世敏，2000）。再者，國內傳播科系的相繼設立，並不能以學術發展爲本，反轉向專業與技術性課程發展以因應市場需求（翁秀琪，2001）。最後，在核心課程「傳播理論」中，主要仍以介紹國外傳播理論爲主，未能提煉出以台灣傳播研究爲基礎，具本土特色與視野之論述（翁秀琪，2001）。

即使傳播教育現況如此，學者們對於台灣的傳播教育仍寄予期許。陳世敏(2000)認爲，除了對於傳播之本體、認識、形上及方法論之傳遞，以及對於傳播產業、社會及知識史觀之瞭解外，加強對於實用、詮釋、批判層面的思想訓練，以及文化層面的反省與尋求，應是傳播教育中入門課程的理想組合。而翁秀琪(2001：37)呼應陳世敏的說法，認爲唯有

以「在地」的傳播意識為本，建立「在地的思考、全球的實踐」來建制傳播教育及課程，才能建立台灣傳播研究的主體性。陳國明(1999)則認為，華人社會的傳播教育，在教學內涵與設計上，應在全球化與本土化、包容與認同、理論與實務勢力的拉踞間取得平衡的基礎。傳播研究發展，在經歷二次大戰、多次全球性的社會與民權運動後，對於傳播議題討論的焦點與重心，也轉向對於社會、社群與文化的關注(Wood, 2003)。

投入台灣的傳播教育並參與國內的傳播研究工作近五年，看到傳播科系與課程過度分立缺乏整合，使得傳播這支學術大傘成為支離破碎的學門。學系與分工領域間，為了各自的生存空間，多了競爭與對立，少了合作與協助。教學與研究的趨勢，為了因應就業市場與社會趨勢，而日趨「專業」與「技術」導向的苦衷，在強調生存競爭與教學效率的喧囂聲中，對於理論與問題根源的思考愈來愈少，技能性的科目與內容愈來愈多。

在這樣一個務實且強調效率的教育與研究環境中，沉澱與再學習是研究者（也是教育者）避免模糊理念、迷失教學與研究方向的做法。這個沉澱與學習的過程包括：重新閱讀文獻，探究跨文化傳播研究與教育的意義與本質；由多位教授「跨文化傳播」教師的經驗中，再一次理解文化的多樣面貌，以及思索「跨文化傳播」的課程可能達成的理想。

國內的「跨文化傳播」一門課，散佈在不同的傳播科系中，授課者期望藉由「跨文化傳播」課程傳遞什麼樣的文化理念與理想？對照跨文化傳播領域建制的主軸（人際與互動）以及爾後之發展，國內的跨文化傳播的課程內容如何依循著溝通與傳播的軸線，實踐適用於台灣社會環境中所需求的課程內容？本文探討跨文化傳播教育對於知識的培育，以及行為技能的訓練，並借重十位「跨文化傳播」任課教師的經驗，及對於「跨文化傳播」教育的看法，探討台灣「跨文化傳播」教育的實踐經驗。

貳、跨文化傳播領域建制與範圍

在討論跨文化傳播的範圍或研究主軸前，文化與傳播之間的關係，尤其是傳播研究 (communication studies)、文化研究 (cultural study) 與人類學之間的關係是需要討論的。Lie(2003)認為傳播研究深受符號人類學 (symbol anthropology) 以及文化研究的影響。但是，傳播研究畢竟不同於人類學及文化研究。符號人類學所關心的文化問題認為：文化為符號與意義的系統；記號 (sign) 如何變成符號 (symbol)；符號如何成為文化的傳達媒介 (vehicle)，文化又如何被視為符號系統；溝通過程中如何運作符號，並藉由符號來呈現 (present) 與歸類 (classify) 文化；以及，符號如何在文化全球化與在地化的過程中操作，甚至於被消耗 (consumed)。傳播領域中，除了對於傳播過程與效果，產製或媒體效應的關注之外，對於符號如何在社會系統中或文化中被運作與解讀也極為重視。符號人類學對於符號在社會系統中的運作與詮釋觀點，也提供了傳播研究重要的論據。

部份的傳播研究也深受文化研究學者的影響，諸如 Baudrillard、Foucault 或 Boal 等人，兩者在關心的事務上雖有重疊之處。但 Lie 認為兩個學門仍因研究中著眼的對象 (objects) 不同存在差異。文化研究著重在文化的概念，以及文化在研究之中的位置 (position) (Carey, 1975)，而傳播研究一般而言則從行為或功能的層面來構築文化 (Lie, 2003)。Sardar (1997) 解釋：文化研究是從文化實踐與權力的關係來檢視討論的主題，試圖分析文化中所展現出的社會政治脈絡。而文化研究對於傳播與媒體議題，則由種族與文化的角度出發，討論媒體報導與產品之間的文化影像、觀點和背景，媒體如何再現殖民和現代文化的刻板印象，以及各個文化族群在塑造傳播與媒體成品時所扮演的角色。反之，對傳播研究而言，文化研究取徑雖是研究傳播問題的路徑之一，但傳播研究仍持續保有對於閱聽人、行銷、心理學、機構或組織傳播、健康教育與訊

息宣導等問題的關懷，及採取傳統的實證量化的研究方法。

跨文化傳播(cultural communication)研究承襲人類學剖析單一(single)、內部(internal)文化特質，或比較兩種或多種文化特質的研究傳統，同時也繼續延續 E. T. Hall 提出：研究一種文化對於另一文化的衝擊的過程，包括異文化傳播(cross-cultural communication)與跨文化傳播(intercultural communication)⁽¹⁾，與跨群體傳播(intergroup communication)。異文化傳播研究的焦點，承襲人類學對於單一文化內部狀態的檢試，對於文化中的特定溝通行為與現象進行分析與比較，例如，中國人「未定」(indeterminacy)與「含糊」(ambiguous)的對話空間(Chang, 1999)，或是日本與美國道歉型態比較(Sugimoto, 1997)；跨文化傳播研究的著眼處則在於，相異的背景文化在接觸時所產生社會、心理層面的衝擊與變化，包括溝通的過程與效果、情境(context)。根據 Hart(1999)對於跨/異文化傳播研究報告所做的分析，過去的研究報告多引述人類學的文獻，其次為社會學、語言學。近年來，影響跨文化傳播研究最甚的社會學科，已經由過去的人類學轉變為心理學，而語言學在跨文化傳播研究中的影響力已經微乎其微。

Asante 與 Gudykunst 以溝通的動靜態互動現象與溝通管道，將傳播中研究文化議題的領域大致劃分為跨文化傳播、異文化傳播、國際傳播、比較大眾傳播四大方向。其中，國際傳播與比較大眾傳播多側重討論以「媒體」為傳播媒介，為新聞或大眾傳播相關領域。但是，對於討論以「人」或「人際」為溝通管道的跨文化與異文化傳播，其研究的核心以及運用的範疇，因為領域的崛起背景，以及後來援引相關社會科學學術典範的投入，使得跨文化傳播與異文化傳播的研究核心，曾經一度陷入混淆與混沌的階段。近年來，投入跨文化/異文化傳播研究的學者們（如：Fox, 1997; Gallois, 2003），相繼對於此領域的發展與期望、核心與精神提出建言，使得跨文化/異文化傳播的內涵與特質，也日趨清晰。連結「傳播」與「文化」的科目領域繁多，經過數十載的研究投入與發展，跨文化以及異文化傳播的特質，在範疇與屬性上也逐漸成形。

對於(跨)文化傳播教育與訓練是兩種截然分立,或是相輔難分的兩種目標,學術界與教育界一直存在不同的爭辯與看法。過去,較多的學者將教育與訓練視為分立,認為學生在學校所接受的(跨)文化教育便只是一種認知(cognitive)層面的知識,這些知識是提供有朝一日面臨情況與問題時,判斷與決策的參考(Batchelder & Warner, 1977; Kohls, 1987);反之,訓練則是針對特定情境下所提供之應對策略。若教育的同時也兼具訓練的功能,其具體成效可能不及純教育或純訓練。認為教育與訓練不可能並行的學者們認為,教育與訓練兩者之間,有如魚與熊掌兩者難以得兼。因為,文化教育所提供的認知層面,受限於教育場所的環境限制(授課、閱讀以及簡報),其情緒(affective)感受層面勢必打折。而訓練之三大主旨則在於瞭解問題、體認互動的舒適性,並對目標文化發展出特殊之互動技能與策略(Harrison & Hopkins, 1967),加入過多認知面的知識,可能減損「訓練」所欲達成的「立即性」成效。近年來,另一派學者們則認為,教育與訓練的目標應該搭配並行,也就是以多重的目標與方法,才能達到有效—合宜的目的(Gudykunst & Hammer, 1983; Ruben & Kealey, 1979)。Bennet(1986)認為,教導認知、情感層面的通則文化(culture-general)內容,輔以對於特殊文化(culture-specific)的認知與情感層面的認識,不但允許教學者涵括了跨文化學習中的人物(who)、事(what)、時(when)、地(when)、過程(how)及其理由(why),並且將象牙塔中的學院派知識與實際的生活情境予以整合。

Beamer(1992)認為(跨)文化學習模式應該是一個如螺旋狀增生的五個階段,每一階段的能力皆推進並增加下一個階段的文化智能與知能。這套學習模式之主要目的在於有效解讀特定的文化情境場合中的行為標誌,並運用標誌記號表達個人意圖。無論就「教育」或「訓練」之觀點學習文化,此五個階段其實也是在「訓練」的概念中,添加了「教育」理念。Beamer認為:溝通與文化幾乎可互相替代的兩個名詞,且文化具有整體性與連貫性,並且是可學習的。文化的學習與訓練是一個製造與解讀記號標誌(semiotic sign)的結構。跨文化溝通產生問題主要原

因在於：在以文化為導向之標誌資料庫中無法辨識溝通所產生的記號 (Beamer, 1992: 287)。欲辨識並解讀新的標誌資料庫，首要必經之階段即需具備文化覺察力，也就是接受聲音、形態、姿態等指涉方式 (signifier) 之存在差異，繼而才有接受學習新指涉系統的可能性。通常，在覺察差異同時往往會形成選擇性的特性歸類 (即是刻板印象)。第二階段的文化標誌辨識就是根據刻板印象來重組訊息。在察覺差異並形成刻板印象後，便是對於刻板印象提出質疑 (第三階段)，包括各文化之世界觀 (worldview)，對於人性、時間、自然及活動 (activity) 等價值傾向，以增加總括的智識層面外，對於特定文化內容之理解。第四階段的文化學習模式注重的是深度的文化理解與運用，並擴展對於特定文化行為標誌的製碼與解碼能力。藉由特定情境中成功或失敗的溝通案例，學習溝通行為在文化特定情境中所賦予的新義。最後一個文化學習階段則是在陌生文化中逐步瞭解、調適，並建立出一個適宜於 (跨) 文化溝通雙重的「其他文化」，其實也就是 Casmir 所提出的所謂「第三文化」。

跨文化傳播課堂中應該教什麼？自 70 年代以來，倡議合宜——有效訓練 (appropriateness- effectiveness training) 的學者們 (如: Gudykunst & Hammer, 1983; Milhouse, 1993; Spitzberg, 1989) 認為，訓練之中所提供的文化知識 (knowledge)、個人情緒特質 (attitude or personal qualities)、語言及互動管理等技能 (skills) 三大原則便已部份兼具教育的功能在內。Bennett (1986) 提出 (跨) 文化能力訓練多功能取向，也就是一改過去文化教育將目標、主題與方法三者混合的「象牙塔式」的文化學習方式，而在學術教育或訓練課程中同時就：(a) 智能模式 (intellectual model)；(b) 區域訓練模式 (area training model)；(c) 自我覺察模式 (self-awareness)；(d) 文化覺察模式 (cultural-awareness model)；與 (e) 人類關係模式 (human relations model) 等五大方向，依教育或訓練之需求，斟酌比例增減各方向所欲投注之份量與時間。

近年來，對於文化相關的課程內容與授課方式已經傾向整合多重的目標與授課方法，在不同的課程與科目中，從事不同面向的文化教育。

美國大學以及訓練機構中，有關文化與跨文化傳播的相關課程大致分為九類 (Milhouse, 1996)：跨文化傳播、語言與文化、國際/全球傳播、人類關係(human relations)、跨族群/種族 (intergroup/interracial)、文化多元性 (cultural diversity)、多元文化教育(multicultural education)、異文化心理學 (cross-cultural psychology) 以及異文化研究。以內容分析調查這些課程的授課目標 (以認知—認知—行為、認知—情感—行為為類目)、授課內容 (以文化通則、特殊文化、文化通則與特殊文化兼具)，以及授課方式 (智能、經驗、智能與經驗間) 發現，82%的跨文化傳播課程中，強調認知—情感—行為層面為課程目標、傳授通則文化為授課內容，以智能與經驗並重(intellectual-experiential)為授課方式；語言與文化類的課程，68%的課程目標強調認知—行為層面，59%以特殊文化為授課主要內容，66%以傳授智能為方法 (35%以智能與經驗並重)；國際傳播類的課程，59%的國際傳播課程以認知—情感—行為層面為課程目標 (41%強調認知—行為層面)，78%以通則文化為內容 (22%兼具通則與特殊文化)，59%以智能與經驗並重的傳授方式 (41%強調智能)；而跨族群/種族類的課程，則清一色(100%)以強調認知—情感—行為為授課目標，傳授以文化通則主的內容，並以智能與經驗兼具的方式授課。

參、國內跨文化傳播教育與課程現況

粗略估計，國內四年制大專院校傳播科系中，約有 18 個學系開設與文化議題相關之課程。其中，以「跨文化傳播」或「文化傳播」課程名稱的科系約有 8 個系⁽²⁾ (見表一)，其他依各系之特色與專業需求以不同的名稱開列文化相關議題之課程。除通識課程之外，傳播科系中所開設的 (跨) 文化傳播課程，即為另一個開啓傳播科系學生文化思維與價值的奠基課程，關乎學生如何由課程學習中，培育「在地思考、全球實踐」的思維與體驗。

研究所訪談之十位任課教師，是由台灣師範大學技職教育研究中心的大學院校課程資源網 (<http://ucourse.tvc.ntnu.tw>) 所提供之資料，對於台灣四年制大專院校之傳播科系中，曾任或為現任「跨文化傳播」之授課教師，且有兩年或兩年以上傳授該課的經驗之教師進行深入訪談，試圖由這些教師的對於該課程的內容安排，在傳播相關學系中的定位考量，以及授課者對於學生的生活或思維上的啟發與影響，理解每位教師對於「跨文化傳播」課程規劃與理念、以及實踐與推行的方法。

每位受訪教師在同意受訪後至正式受訪前均填寫一份開放式的問卷，問卷的內容與目標一方面可被視為提供受訪者（任課教師）訪談的綱要，另一方面提供研究者訪談時進一步深入探詢 (probing) 的線索與方向。問卷內的問題針對授課教師過去任課時所使用的教材，課堂中選擇探討的主題，易於引發熱烈討論與學生興趣的議題在問卷中簡單的標註，但無需詳答。在正式訪談時，每位受訪者均接受 40 至 90 分鐘不等的半結構式訪談。研究者則由問卷中所提供之課程設計、取徑，理念與感想等回答，進一步探詢受訪者的用意與想法。作者由訪談的資料中歸納出跨文化傳播教學的理念，跨文化傳播的教學內容、方法與成效，以及教學與實踐的難題等三大方向來呈現跨文化傳播教育的現況。訪談內容均錄音並轉錄成逐字稿。作者在引述受訪者的訪談內容時，針對於口語表達及語尾助詞的部份做了些微的修正。部份括號內的文字為作者為幫助讀者閱讀所增添之文字。

表一：四年制大專院校傳播科系開設與文化議題相關課程一覽表

科系名	課程名稱					
師大社會教育學系新聞傳播組	文化與社教組織專題研究(選)	台灣文化與藝術專題(選)	國際新聞(選)			
文化大學大眾傳播學系	文化傳播學(選)					
文化大學新聞系	跨文化傳播(選)	文化研究(選)				
玄奘大學新聞系	國際傳播(必)					
玄奘大學大眾傳播系	媒介與流行文化(選)	華語媒介專題(必)	亞太媒介專題(選)	國際傳播(必)		
輔仁大學新聞傳播系	兩性傳播(選)	國際關係(選)	文化人類學(選)	國際傳播(選)	中共新聞研究(選)	國際新聞專題(選)
長榮管理學院大眾傳播學系	兩性傳播(選)	跨文化傳播(選)	國際傳播(選)			
淡江大學大眾傳播學系	文化傳播(選)	國際傳播(選)				
政大傳播學院國際傳播學程	國際傳播理論(必)	跨文化傳播專題(選)	國際傳播政策與法規(選)	國際傳播問題與分析(選)	國際傳播組織研究與實習(選)	

資料來源：本研究整理

肆、跨文化傳播教學的理念

(跨)文化傳播發展至今所面臨之挑戰中，(跨)文化的溝通能力 (communication competence) 以不同名稱出現在不同的學門。在人類學家的研究中，溝通能力是得以當地的觀點及詮釋法則「瞭解」另一個文化；在心理學中，(跨)文化的溝通能力指面對新環境時心理狀態的「調適」與「適應」；社會學中所指的溝通能力則指群體面對另一群體時，在母群體與新群體之間的接受或抗拒「同化」與「類化」社會距離程度 (Roger, 1999)。究竟，對於文化的詮釋觀點與心理的調適狀態，以及面對另一群體時所持的「同化」與「類化」程度，應該以授予知識為主要的教育，亦或是當做行為技能來訓練？

一、周旋於知識傳遞與生活運用之間

在有限的教學時數中，教學者常需要在教育與訓練二重的功能兩者中，作出取捨。通常是在教學比重上的取捨。在討論到如何將教育與訓練雙重功能分配至課程中時，有些教學者便直言兩者難以兼顧，於是在課堂中多半捨棄訓練，而將重心置於知識與概念的傳授：

..... education 和 training 是有一些不一樣的。要講狹義的 training 的話，這是 mission impossible，在時間上不可能。但從廣義角度來講，像 exercise (活動)，case study (案例分析) 來講，都是 training 的 technique，所以在界線上不容易劃分..... 上課比較側重在 knowledge (知識) 方面，training 就比較 practice (實踐) 的生活方面 (A: 4-4)。

另一位教學者則更坦誠地說明選擇講授理論與概念的理由：

因為一學期我覺得真的非常緊湊..... 花一堂或一堂半時間讓他們 (學生做) 報告..... 很耗時，而且不見得就是會

有成效……倒不如我來講課，讓那些有興趣的人可以接觸更多，我就是放在他們吸收的部分 (E: 3-9)。

傳遞知識與概念為教學者權衡後的選擇，在課堂中將知識與生活連結在一起也可能成為課程實踐的理念：

文化的課程絕對不是在課堂上面的學術，應該是操作或引導他去思考，例如唸一本書，為什麼要唸這本書，到底跟生活有什麼樣的關聯。一般在看教科書，我們不會覺得它跟我們的生活有關……我一直覺得傳播科系的學生應該要有體驗的過程，(這樣)才能夠接近……了解別人的生活……(否則)文化課程會變成是菁英式，理論上的堆砌，我覺得有點可惜 (C: 9-2)。

為了兼顧知識的教育，並且應用在生活環境中，幾乎所有的老師都以課堂的時間傳授理論或概念的知識，而訓練的部份，則在執行活動與作業的過程中實踐。在談起課程進度與作業/活動的配置方式時，不同的教學者使用了不同的題裁與切入方式來連接知識與生活：

我大部分期中考前都是 lecture，期中考後至少也是 lecture 一個小時，第二個小時讓他們上台表演或者是上台去針對一個主題一定要做 group 的活動……修這門課的同學一定要找一個 intercultural 所謂跨文化，或是 cross-cultural 異文化的 partner 伙伴啦，這個異文化伙伴我給他們的範圍很大，我說男生跟女生也是異文化，那美國人跟台灣人也是異文化，你也可以找一個原住民，或找一個韓國僑生都可以，只要你覺得老師給你的定義當中那個異文化是符合的，你能說服我接受。那這個異文化伙伴要從頭到尾整個學期每個禮拜至少要交談一次，可以用電話或面對面，或網路 (F: 2-12, 5-1)。

(課程)大概是前三分之一談一些比較基本的概念，例如說：什麼是文化？什麼是相對主義，結構主義，符號學……有時候會放片子，例如談到相對性問題或結構性問題，我記得上次是放「風中緋櫻」……當一個新的力量進來，他必須學習刷牙，學習耕田，然後當他面臨這個(新力量)，他怎麼去抗拒之類的(C:1-11, 1-13)。

二、提供生活的應用與省思的機會

對於國內的跨文化傳播課程而言，「跨文化」的概念多半是對於單一、特定文化或群體的理解與思考。也就是對於本身的「第一」，以及陌生的「第二文化」的探討。甚少的機會得以著墨於文化接觸時的變換狀態。大部份的跨文化傳播課程都被列為選修課⁽³⁾，多數的科系每週只有兩小時的授課時間⁽⁴⁾，教學者在設計課程時，必須思考這門課的主旨與理念。通常教學者在課堂中，都必須提供許多實例對學生解說抽象的概念。教學者對於在課堂中運作概念，理論與實例的程序與方式有一些變化，但這些變化有都有特定的理由。

有些教學者是「經由原則理論的學習，班上經過了exercise(活動)的互動...回歸到實際的層次」(A: 3-14)，教學者H表示，以一週兩個小時的課程，通常第一個小時會講課，然後再配合視聽媒體或是短片做討論，因為「(跨文化傳播)這門課的大架構是文化族群，我希望讓學生(藉由這樣的運用與討論)肯定自己、建立自我形象」(H: 5-1)。Gudykunst, Ting-Toomey 與 Wiseman (1991) 建議，初階的跨文化傳播課程應該與跨文化傳播理論做區隔，授課者應該避免艱澀的理論與學派，選擇一個或幾個輔以實證事例的理論，給予學生理論的基礎。

教學者指出，學生通常在掌握或處理抽象性，或是理論性內容有困難：

像文化理論的課程……要深入淺出，要漸進式……要舉

很多的例子讓他們知道，尤其是舉文化與社會的例子，就是他們每天接觸媒體中的例子，給他們很鮮活、很實際的例子……抽象思維，但它們是在我們生活裡的，因為文化就是在我們生活裡。所以這種東西除非你用很具體例子，不然現在的學生聽不懂（E: 2-4, 2-6）。

教學者 B 從過去的經驗中得出，學生對於「沒有標準答案」，還要「面對各家說法不一」的思考方式頗多怨言（B:3-9）。然而，教學者對於以實例去解釋抽象的概念，也有所顧慮。以實例去詮釋概念，可能容易誤導，或者造成學生片面的理解：

（教學者）一直不停的用例子來詮釋理論，事實上並不是讓同學先進入理論，由理論來觀看現象……我擔憂的是，理論有絕大部份是我的詮釋，我害怕我的詮釋會影響他們日後對這個理論的看法，所以我一直希望他們（學生）可以從理論下手……我強調的是要他（學生）去找思維的方式，譬如，你怎麼去思考文化？你怎麼稱這種現象是跨文化？是基於什麼觀點與立場？（B: 2-1；3-3；4-2）。

有些教學者也不諱言地指出，通常傳播科系的定位是非常實務導向，太過抽象的概念，其實對於學生的生活，或是專業的運用並無實質的幫助。於是只好藉助於教學活動帶出抽象的概念，譬如談到階級時（C: 4-3）：

（學生）就是去比較 lounge bar 和海產店的差別，就是他們假設去 lounge bar 和海產店的社經地位是不一樣的……我（們）就拉出來說，馬克思在討論經濟決定論，這些東西會不會有問題？……像 Bourdieu 談所謂文化資本，我就會趁機帶出來說，有些人在談階級是用經濟的角度，有些人是用文化資本、社會資本，那我們就看什麼樣的東西是可以去解

釋 lounge bar 和海產店。

教學者 C 認為，與其自己在課堂上談理論或概念，不如讓真人真事在課堂中談這類的議題，學生對於活動的共鳴與反應，不但是容易觸動情感面的感動，也可以引發個人生活經驗的反思。有一年，同樣是談階級，教學者請了「黑手拿卡西」和一個工人的獨立樂團談工運，討論原住民問題，就邀請一位原住民影像工作者，談原住民的生命歷程（C: 3-2；3-4；3-6）：

如果說我來談這樣的東西，我一定談得不是那麼貼切，因為我不是那個人。所以讓當事人來談，我覺得這是做質性研究裡頭非常重要的，讓當事人自己談，讓當事人跟學生之間有一個所謂比較直接的接觸，學生也會直接跟他進行回應……（學生會）有些共鳴，會回來談到自己的經驗。

不過，期盼在課堂中為學生增加生活體驗，請當事者到課堂中與學生的對話經驗中，引發的負面反應或反彈，是教學者始料未及的。

我記得我請過一位患過愛滋病、是同志網主席來演講，那個氣氛是很激烈的……那個人也是非常 aggressive，他直接走到（學生）面前說：你敢不敢碰我？你們不覺得現在同志是受到很多不公平的待遇嗎？那下面（學生）當然就講不出來，學生沒有很清楚的邏輯分析覺得哪裡有問題。所以演講完後學生跟我反應：這個人很恐怖。這樣反而讓我更反感，但其實他人是看起來非常斯文，講話不是很 strong voice 的……請過原住民來，那也造成很大衝擊，因為敢來的人一定是比較敢言的人，他就會直接認為他們是被剝削的一群……可是在座的學生就很不瞭解，他們就會問，你聯考是加分進去那你還會覺得你公平嗎，其實你根本就已經得天獨厚（F: 8-1）。

但是對於這樣的反應與效果，也可以是教學者進一步強調與陳述文化理念的機會（F：8-3）：

我會讓下面的人（學生）瞭解他們（同志團體或原住民）為什麼要這樣講話……我會給他們一些顛覆的想法，文化傳播就是要破除一些迷思，因為我們生存在一個主流社會裡，對一些弱勢就是有一些扭曲或是認為跟我無關的（印象），（認為）他們（弱勢）只是一些胡亂叫囂的人。因此，我覺得一定要扭轉過來，即使強烈的方式也無所謂。

伍、跨文化傳播的教學內容、方法與成效

一、以符號及人類行為為內容

跨文化傳播放置在不同的科系中，其實可以做不同程度的運用與發揮。根據訪談的整理與歸納，傳播科系中的跨文化傳播課程內容，可由人際行為與符號兩個方向來規劃。課程內容的規劃方式，也連帶影響到課程中所探討的概念與議題。但是，存在這些課程中，普遍且共同的現象是，跨文化傳播通常成為人際傳播或是傳播理論的延伸或運用。

Beebe 及 Biggers (1986) 針對大學初級的跨文化傳播課程內容所做的調查顯示，多數的跨文化傳播課程中偏好於對於下列議題的探討：文化或族群的異同、文化差異對於溝通(或傳播)的影響、語言與文化（雙語主義）的問題、非語言傳播，內/外群體（ingroup/outgroup）的形成和我族中心主義（ethnocentrism）、文化震盪（culture shock）與同化（assimilation）適應、種族與國家的刻板印象等等。

在台灣，有一部份的跨文化傳播課程的內容，以人際行為做為規劃主軸，探討溝通與族（社）群立場。延續人際傳播與人際行為軸線所探討的概念，多半是人與人在接觸與互動時所產生的生活經驗，進一步強

調的則是人際與族群間的範圍與主題：

我希望（從課程中）……不要再從原本單一的角度去看待（文化或弱勢族群），要從比較相對或多元的角度去看跟自己不同的文化族群……跨文化傳播是從很多事情中，站在不同的角度去看……（課堂上會去）關心原住民在都會裡面的工作權，青少年跟父母親溝通的那一塊（H: 1-11;4-4; 4-12）。

……interculture（跨文化）是人際傳播的延伸……先去解釋（人際傳播的）基本概念，再繼續發展下去……譬如談到 intercultural relationship（跨文化關係），他們（學生）會想到異族通婚的問題……跟某些（人際傳播）原則與個人結合，反映在實際的生活層次（A: 2-12; 2-16）。

（課程前半部份）著重在認知不和諧，或是刻板印象之類的概念性的（內容）……然後由這些內容去討論文化其實是生活的總體……進而去討論衝突和磨擦如何解決（G: 4-4; 4-16）。

下學期（跨文化傳播）延伸出……像所謂人際傳播的（概念），尤其是不同文化的成員在人際溝通上會遇到什麼樣的扭曲，什麼誤解，怎麼去有效的溝通……我會花很多時間在說明 empathy（同理心）或 ethnocentrism（種族中心主義）的概念，還有一些歧視與刻板印象的例子（F: 3-5；5-7）。

此外，基於科系與教學者的過去所受的學術訓練（B: 6-8; E: 7-10），另一部份的跨文化傳播的課程內容，以探討符號、媒體，以及社會結構三者間的意義與關係為主：

我的切入點是從文化研究切入……於是文化的媒體現

象的閱讀，所以我一開始就把符號學再重新講一遍，我上半部份是講符號學，講一些迷思的概念、霸權，我覺得這都是瞭解文化政治很重要的概念……我之所以會談符號學、迷思、意識型態、霸權，我想要他們先從社會裡面來瞭解文化與媒體，所以我講的跨文化傳播就是：以不同社會位置的人，例如不同階級、性別的人，他們怎麼經由媒體所傳播出來所謂的媒體文化，或者是媒體所傳播出來的訊息，來做彼此溝通的工作 (E: 2-14)。

我比較常談的是一些符號的概念，就是怎樣去從符號了解深層意涵，另外一個就是談深層結構，比較從所謂的政治經濟學的角度，去看結構和文化之間的關係……有時候我上課也會蠻無厘頭的，就像去上課時候走在路上，發現我們學校有很多雀巢咖啡，有時候你有沒有想到說，這些東西怎麼會出現在我們學校裡面，那這個代表是什麼樣的文化意義 (C:3-3, 3-5)。

在社會學裡頭文化是比較屬於符號意義體系的，後來看到文化人類學的定義，是覺得還蠻不一樣，所以我以為這樣的一個觀念對小朋友(學生)來說也是不一樣……在文化人類學當中……研究不同的部落……比較鼓勵……文化其實是跟生活的設計是有關的，也鼓勵了一種相對主義的思考，但是因為相對主義就變成你的對，我的也對，所以就產生了更多的討論 (B: 7-11)。

以探討符號的意義與媒體關係為主要課程內容，都會討論到文化帝國主義、流行與消費文化、經濟決定論、迷思與霸權之類的概念與議題。至於這些抽象的概念，如何轉化成學生可以消化、理解的文化知識，多半需要教學者使用不同的教學方法來輔助。

二、跨文化傳播教學的方法

針對(跨)文化傳播課程在美國各州大學與學院中之推展方式所做出的調查顯示，最常在課堂中使用的教學方式首推為講課(lecture)、小組討論(small group participation)，以及客座演講(guest speaker)；其次為案例分析(case studies)及學生報告(student reports)；再者為參訪教學(field trip)及錄影帶(videotapes)(Beebe & Biggers, 1986)。Fantini 與 Smith(1997)調查北美、歐洲及日本大學與文化訓練機構中，跨文化傳播課程的教授內容與方式後發現，多數教學者多半同時採取授課、小組討論以及體驗活動(experiential activities)三種方式。此外，訪談異文化友人、戶外調查(field works)以及書面作業，也是教學者最常使用的課外活動。

雖然，由上述兩項研究中顯示，大部份教師偏向於講課，也就是智識層面的加強，但在教育過程中，設計兼具智識與經驗兩者的培養的活動與作業，也成為傳授並且運用文化知識的重要方式。為了不希望課堂中的教育成為被動的學習，有些教學者試著先將課程的主導權交給學生，由學生透過個人去理解跨文化傳播的概念：

因為學生比較被動不講話，所以我用「試教」的方式，兩人一組一起試教一個章節，再由我來補充……（試教的方式）課本內容只是參考，給予一個架構，在架構之外鼓勵學生要有變化，但學生試教的還是遵循著課本的內容，所以有點 boring（枯燥），但這還是很好的嘗試，只是學生還是不敢超脫出自己負責章節的範圍（A: 1-10, 1-12）。

為了讓學生能夠化被動為主動的學習，教學者 D 每年會先在課堂的活動中，讓學生意識到自己對於國際與世界環境關注的缺乏：

請他們帶彩色筆，還有圖畫紙，然後不講要做什麼。上課開始就趕快下一個命令說，十分鐘之內，要畫一個你心目

中的世界地圖，當然不能看別人的。結果大部分，百分之四十，都以美國畫在中間，台灣也畫的很大，其他國家幾乎都不見了，然後後來十分鐘之後，你就會去分類，百分之多少人是什麼為世界中間，然後大家的台灣都畫得很大，我測試到現在沒有人不把台灣畫在上面的。當然有人歸咎於畫畫畫得很不好，但是也有少數人，能夠很精準的把一些東西畫在上面，可是有些國家就是不見了。亞洲大陸會在、歐洲大陸會在。非洲大陸全都不見了，那是大家通常會 missing 的。有些人會打破規則，也不知道全世界地圖的概念，就寫字上去、畫人頭、穿著打扮，像日本就會畫壽司，對日本國土的印象是沒有的，還是要用一個標示物，或旗幟來標出這是哪裡，就是沒辦法畫出國土的樣子。大部分的人都把美國畫在中間，然後加拿大不見了、蘇聯也不見了，最大國土的國家都不見了 (D: 7-6)。

不少教學者反應，學生對於學習文化相關理論與概念的興緻也許不高，但倒是樂於從自己的生活環境或生活經驗中，尋找文化居中的意義與價值：

前兩年我在嘗試（講）文化行銷的東西……（學生）好像沒有很大的興趣……於是我有一個主題是……告訴我你住在哪裡？你覺得附近有什麼文化特色？每個學生的點就不一樣，有些人就專門去找小吃，有人就上網去看它原來的這個裡有什麼，有些人是住在中山北路五條通那一帶，有些人會認為那是特種營業區，但是那個同學看到很多的美語補習班，他（學生）看到的是那個文化的線……有一個同學很喜歡去看社區裡有沒有名勝古蹟，有沒有特別的藝術家在裡面？……大學部學生蠻多喜歡應用性（的課程內容），你教他去發掘一些看起來不起眼的東西……學生會發現其中的

樂趣（H：8-8）。

談到城鄉，（學生）就跑去深坑那邊去做訪談，甚至有一組……把姊姊在中南部結婚，另一個姊姊在台北結婚，那個喜宴方式完全不一樣，放投影片（在報告中討論）……我比較訝異的是，（學生）在談區隔，他會找日常生活的東西出來比較。我還記得在談原住民的時候…同學就在談以前在蘭嶼活動的一些經驗，談這個行為在蘭嶼的小朋友是怎樣，那如果是漢人的小朋友是怎樣怎樣，他們會用自己的經驗去談（C：3-8）。

三、跨文化傳播教育的成效

教學者除了以活動與作業，引發學生對於自身所處環境的文化敏感度(sensibility)，從學生私下對於生活環境與社會現象的看法，也是一種學習者主動發掘、思考文化之於生活的活動。教育的過程，多半很難有立竿見影的成效。有些學習後的效應，也需要學生的體驗與生活的實踐才能略見端倪（C：2-8；10-2；F：8-5；H：7-15），教學者雖不敢自居跨文化傳播課程對於學生的生活或思考有直接的影響，但是由不同的管道中，聽聞學生已經開始思索、關心，甚至於投入參與文化生活的舉措，也算是一種無形的回饋。多位教學者認為，學習週記，或是學生私下透露的生活體驗，也是一種評估與檢視學生對於知識應用與反思的方式。從學生的「流水帳」中，也不時可見學生已經從教學者的授課內容中，反省自己對於文化的看法，學生開始從生活中的事例去思索文化對於生活的影響：

有一個學生就說，以前他帶他父母親去西餐廳用餐，他父親不會用刀叉，但又覺得用筷子很丟臉，所以大家都痛苦在那裡，後來他還是請服務生拿筷子給他的父親，他說要是以前的話他一定會覺得很丟臉，可是因為學了跨文化（傳

播)，就了解到文化的生成自有他的環境，那不應該有優劣之分 (B: 5-23)。

之前討論 logo 都是 signifier，價值都是人加上去的，有一個學生下課就跑來跟我說，我跟我阿姨說那些都是迷思，我阿姨說丫你們小孩子就是不懂啦，以後長大就懂。我就跟這個學生說，這社會上有不同區塊的人，有時社會價值觀是有些人加上在你身上的，可是你不一定要跟他們有一樣的價值觀，像我講到性別概念，像父權這種東西……男女平權的概念，去年有個學生回去和他媽媽吵架，他媽媽說你這是哪裡學來……(學生)他們會在生活裡實踐……和生活互動 (E: 4-1)。

我覺得上一堂課還是不容易達到什麼樣一個馬上的目的，他們只要能夠想，在未來工作時也能稍微想一下，其實我就蠻開心的。其實比較大的影響是操作啦，實際到場域去實習，或者是紀錄片的那些東西，做實際接觸，例如像紀錄片課程，像有個學生拍老人，他說他從來沒跟一個八十歲的老人那麼近，聊天聊那麼久，我想那個經驗是很深刻，很震撼的……(有一位)上跨文化的學生到大四找我指導論文嘛，寫的就是巴黎跟八里，討論為什麼會出現沒當地特色的木板和咖啡座，就談到文化怎麼產生……用我們討論到的東西來作為分析工具……(學生)就會去訪問規劃者，十三行規劃者，把整個八里的文化如何建構出來怎麼出現的，也會從比較結構性的角度來看這種問題，例如談到產業政策，就跑到經濟部找資料，從產業政策來探討怎麼會出現這樣的問題 (C: 9-3 ;10-2)。

陸、從經驗與反思討論教學與實踐的難題

一、教科書的選擇

由十位教學者多年來的教學心得中，多位教學者提及課堂教材的適切性與切時性的問題。教學者在設計整合教學內容，以及選擇教材時，多半必須仰賴自製講義，或由不同的書籍中蒐集合於臺灣或是現今社會狀況的閱讀資料，以符合教學目標。嘗試使用不同的教材，或是更換指定閱讀的讀物，是教學者實踐與落實教學理念的過程。有些教學者表示，即使教科書的內容符合教學的目標，但是撰寫年代久遠，當中的實例多半已經不符現況，與國內文化環境或情境有一段距離(D: 1-1; 5-14; I: 1-5)。教學者在使用這些教材時，多半需要再補充更多符合時勢與情境的實例。

有些教學者則選用一本教科書，然後再搭配其他的參考閱讀：

……之前我實在沒看到有什麼中文教材讓我覺得適用……（既使有合適的）可能是單篇的章節之類的……（目前已找到較為合適的教材）我（上課）也是……抽取當中我覺得比較適用的……（選讀部份的英文閱讀）我的考量是，因為這個學派這個研究主要是美國發想的，我覺得要給他們很清楚的脈絡，如果只是隔靴搔癢直接就讀中文，好像就沒辦法 to the point（切中要點），乾脆就以英文教材為主……讀點英文也好，從追本溯源知道核心是什麼。我覺得中文教材他是試著要做本土化的工作。（閱讀英文教材）可能會把國外一些理論還會有些應用帶進來（F: 3-15）。

也有教學者提出一些兩難問題，譬如說內容很切合課程主題，但翻譯的部份很糟糕，或是翻譯得很好，但是概念本身太難，學生難以理解（B: 1-18; 2-16）。教學者D也指出：

「有時候……（英文書）翻成中文很奇怪，而且中文的辭彙有誤導……（有時候也）不是翻譯（本身）的問題，但（轉譯成中文的）詞彙本身就會誤導你思考，限制你講的方向。用英文的字，有很多方向和內容是你可以講的，不會被中文所限制（在中文的字義）範圍在裡面」（D: 9-8）。

二、學生的思考亟需更多面向的啟發

教學者指出，目前的學生欠缺對於社會結構的思考。但是只要經過提醒後，往往就能舉一反三，開始對於性別問題、階級問題、年齡世代、族群問題、兩性意識等問題開始做思考。跨文化傳播課設計的目的，大概就是為拓展學生對於社會結構、傳播結構、文化結構的思考與視野（E: 2-8）。由累積的經驗中發現，跨文化傳播類的課程中若不能引導學生做文化與社會現象的觀察與分析，學生對於社會與文化現象的關注與思考，通常僅停留在傳媒與議題新聞報導的層面。例如，前一陣子媒體報導的台灣之子、外籍新娘等議題，或是選舉時期，有關選舉議題的新聞也相繼出現，學生才對選舉文化開始感興趣（D: 3-8）。同時，對於流行文化（諸如：刺青、垮褲、同人誌、薔薇之戀、星巴克咖啡）與性別議題（如：同志、兩性對話）的熱衷，也是教學者近年來由學生的報告與作業中觀察到的現象（B: 4-18; 5-7; F: 7-8; 10-6; H: 2-14; 3-4; 4-2; 6-14）。

此外，由語言的使用所顯現出的種族優越感，也是一個被忽略的情形（A: 4-16）。台灣的教育場所中，由語言中不經意，或不加修飾地顯示出的種族（漢人）優越感，在國外是非常敏感的議題。但是，在國內，包括許多教學者在內，在語言措辭，以及言談間對於其他族群的敏銳感與尊重不足。對於強調多元文化，原漢平權的觀念的社會，種族優越感的意識，其實依然清晰鮮明地存在社會之中。對於種族與族群平權的觀念，也亟待在教育的過程中推行與落實。

柒、結論與討論

本文從十位跨文化傳播教學者的經驗中，瞭解目前在台灣傳播科系中，跨文化傳播課程的內容，教學者在課程中所欲推行的理念，以及為達成理念所使用的教學方法。同時，由教學者的經驗中也得知，傳授與推行文化的概念與知識，需要重覆的以各類的議題與主題，輔以不同的作業與活動來觸發學生對於文化的意識與敏覺度。本文中同時也展現出跨文化傳播在課程內容與理念上的概況，以及幾項教學者近年來所面臨或尚感不足的幾項課題。

在省思大學教育與傳播教育的發展路徑時，陳世敏(2000)點出，大學學術領域的課程，必需由大學課程的認知、學門的內涵，以及科目層次的排列，來展現學門的範疇與深度。大學的設立，被定位在「學術研究」的基本哲學上，同時也決定了學門體制下的運作與內規。授課科目的名稱與內涵，則需緊扣學門的發展趨勢，以扇形方式，由基礎知識推展到各個學科的專業知識，使基礎知識與專業知識呈現相屬關係。建立在學術的平台上，大學的傳播教育如何兼顧傳播學術與傳播通識，落實在台灣的跨文化傳播教育中，甚為重要。以下為對於目前傳播科系跨文化傳播以及相關文化課程的幾項看法與討論。

一、由跨文化傳播教育中落實多元文化教育的意涵

跨文化傳播在銜接相關社會與人文領域中的學科的同時，以「不同文化背景」(異文化)、「直接」、「面對面」(人際)三大要素標示出領域的獨特性(Kim, 1988)。其中，文化所涵括的範圍由共享的符碼系統(如：語言系統、價值體系、信仰與行為的常規模式、世界觀)到種族與社會系統中的階層或社群等，都在跨文化傳播的分類系統中(Sarbaugh, 1988)，由人與人的接觸互動為核心，切入多元文化中對於族群、性別、社會階層、以及家庭與社區等議題的關照。跨文化傳播在教

育理念上，重在啓發與理解國度以外的跨文化溝通能力，同時也兼具多元文化教育的特質(Banks, 1994; Chen & Starosta, 1996)。

爲了增加對於文化理論層次的訓練，部份的跨文化傳播教學者將跨文化傳播視爲傳播基礎課程延續，在課程中以傳播媒體事件與案例帶領討論並引發思考與對話，並設計作業與活動培養學生對於符號與階級、文化差異的省思，以批判、敏覺力與包容力，來體察文化中的傳播與溝通現象。由課程中的案例，作業與活動中讓學習者嘗試不同的觀點與立場去鑑察傳播與溝通中的跨文化現象與問題。國內跨文化傳播教學者在實踐跨文化傳播教育的經驗中，多數將傳播科系中必修的傳播與文化、傳播理論或符號學，做爲跨文化傳播的奠基課程，同時也體驗到大學生在生活感受上的多元與豐富，但也感受到學習者多半缺乏對於文化理論層次的訓練(C: 2-6; E: 3-11)。

二、整合文化課程資源，兼併多元且深入的立場與觀點

對於教學者感歎學習者缺乏理論層次訓練，應該回歸到相關課程的規劃，以及教學目標的設立。在國內的教育體系中，由早期的「生活與倫理」、「社會科」、「公民與道德」、九年一貫教育中的「藝術與人文」，一直到大學通識課程中所開設的藝術、歷史與文化類的相關課程，雖不以文化二字爲名，但內容與精神皆在做文化紮根的基礎教育。值得思考的問題是，大學教育傳播科系中的必修課程中，學習者應當接受到什麼樣的文化面向與深度？

如果教育的宗旨意在「多元化」，那麼在觀點上便需要反應出多樣的可能性，在內容上則需反應出深度，使得專業教育有別於基礎教育。若以專業與多元化爲教育的目標，則需要多門課程合力接續來共築這樣的理念。以跨文化傳播這門課爲例，目前課程內容安排形成符號與人際行爲兩類內容規劃方式。國內傳播學院中，除了跨文化傳播外，依各系的專業特質，仍有國際傳播、媒介批評、性別議題等相關的文化課程。若能將這些專業領域中的文化相關課程加以整合，兼顧符號與人際互動

兩個層面，讓以符號為主的課程內容，深入的強調媒體符號之於社會結構中的意義；讓人際互動層面的課程內容以社會學與心理學為基礎，討論社會環境中，人際行為的對立、衝突、適應與共處問題，將溝通傳播的面向，拉至社會與心理的人際環節中，學習者在修習課程的過程中，讓每一門課程對於特殊議題依科系的專業屬性來進行多面向的討論，使得相關文化課程的資源，不至於因各科目課程內容的重疊，形成教學資源浪費，也相對了偏廢了其他面向議題（諸如人際與社交層面）的關照。

三、由名稱來反映課程內容

文化相關課程若想進行廣且深的資源配置，應該兼顧課程面向的多元與多樣化，並且由課程名稱來反應實際的課程的內容，讓跨文化傳播承同領域建制時的定義，成為專論「人際互動」，文化與文化交會現象的專有名詞。使得修習相關課程的學生，不致於在基礎課與專業文化課程中，接觸到的都是大同小異的議題與思維內容，形成深而不廣的現象。

隨著社會朝向文化與族群多元化的趨勢變遷，大學傳播科系中的跨文化傳播所能提供的應該是為 Beamer(1992)文化學習五階段中的後三個階段奠基，並為後續的課程進行鋪陳，亦即是對於特定文化內容或刻板印象（如價值體系）提出質疑或進行理解，並深入學習對於特定文化行為標誌的製碼與解碼系統（第三階段），學習溝通行為在文化特定情境中所賦予的新義（第四階段），並且能在陌生的文化情境中與互動「他者」共建一個互動的情境（第五階段）。更多議題性的課程應該用以銜接跨文化傳播，讓學習者對於文化通則或特殊文化有深入理解與探討的機會，也讓文化課程的學習存有更多樣、多元的可能性。

呼應翁秀琪(2001, 2004)認為台灣傳播教育應以「在地思維，全球實踐」為典範，以「在地」的傳播問題為意識根本，落實於傳播教育與課程中的想法，跨文化傳播教育所能發揮的功能與角色，便是由台灣社會環境中，人際與族群現象與問題的體察，在動態萬變的互動中，調適人與人之間的社會距離，降低不確定感。結合跨文化傳播已經確立設定

範疇與理念及「在地思維，全球實踐」的教育典範，台灣的跨文化傳播教育中，除了在課程中提供通則性的文化知識（如：社會文化類型、價值與世界觀的種類、刻板印象與同理心在文化與族群互動的運作），更可以進階性的從人與人的互動中（無論在公、私領域），觀察與修正跨文化群體言談間，權力，強/弱勢團體的語言的使用與運作；由符號/引喻，認知/歸類，經驗/觀察，倫理/政治（*ethnical/ political*）以及釋義/詮釋四層濾鏡（Fox, 1997），來思索文化或族群之間的分歧與對立，甚至是猜忌與矛盾，特別是台灣社會中，對於文化與國家的認同爭議，亦或是對於異己者存在於台灣社會中同化與融合的態度。

依循著這樣的指標，並且參酌多位教學者對於課程內容與教學方式的安排，本文期盼喚起對於跨文化傳播內容的理解，並期盼能結合台灣教育體系及傳播科系相關的文化課程，讓跨文化傳播的特質能發揮於日常生活環境中，並在大學的學術殿堂招募更多的投入者。



智慧藏

註釋

- (1) 過去多半以「跨文化傳播」一詞泛指跨文化傳播與異文化傳播，此處對於跨文化傳播與異文化傳播的中文使用與過去所慣用的方式不同。過去中文習慣將 cross-cultural communication 翻譯為跨文化傳播，而將 intercultural communication 以異文化傳播來稱呼，或兩者混用。然英文字根「inter」意義上本就有「在……之間」或「跨越」之意，作者首次更動過去慣用之名稱，盼能藉此將跨文化與異文化傳播所研究的範疇，由「名稱」上得以清楚區辨。
- (2) 以九十二學年度的課程做為估算，分別有政治大學國際傳播學程(三系合併以一個科系計算)，世新大學新聞系、公關與廣告系、廣電系、口傳系，淡江大學大傳系，文化大學新聞系與大傳系，與長榮大學大傳系。
- (3) 跨文化傳播此一課程，在世新口傳系被列為必修課。
- (4) 政大國際關係學程為三小時的選修課。

智慧藏

參考書目

- 王石番、陳世敏 (1996)。《傳播教育課程規劃與研究》。教育部委託專案研究。
- 翁秀琪 (2001)。〈臺灣傳播教育的回顧與願景〉，《新聞學研究》，69：29-57。
- (2004)。〈台灣傳播教育的回顧與願景〉，翁秀琪 (編)《台灣傳播學的想像》，頁 85-111。
- 陳世敏 (2000)。〈傳播入門科目的現實與理想〉，《新聞學研究》，65：1-18。
- 陳國明 (1999)。〈傳播學研究概觀〉，《新聞學研究》，58：257-268。
- 陳韜文 (1999)。〈傳播教育的知識結構問題：思考分析與實務技術訓練間的張力〉，《新聞學研究》，59：137-142。
- 龍應臺 (2003年6月13日)。〈Starbucks 與紫藤廬之間〉，《中國時報人間版》。
- Astante, M. K. & Gudykunst, W. B. (1989). Preface. In M. K. Astante & W. B. Gudykunst, W. B. (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 7-13). Newbury Park: Sage.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to multicultural education*. Newmarket, Ontario: Pearson Education.
- Batchelder, D. & Warner, E. C. (1977). *Beyond experience: The experiential approach to cross-cultural education*. Brattleboro, VT: The Experiment Press
- Beamer, L. (1992). Learning intercultural communication competence. *Journal of Business Communication*, 29, 286-303.
- Beebe, S. A. & Biggers, T. (1986). The status of the introductory intercultural communication course. *Communication Education*, 35, 56-60.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.

- Bennet, J. M. (1986). Modes of cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 235-254.
- Carey, J. W. (1975). Communication and culture. *Communication Research*, 2, 173-191.
- Chang, H. C. (1999). The 'well-defined' is 'ambiguous'—indeterminacy in Chinese conversation. *Journal of Pragmatics*, 3, 535-556.
- Chen, G., & Starosta, W. U. (1996). Intercultural communication: A synthesis. In B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Newbury, CA: Sage.
- Fantini, A. E., & Smith, E. M. (1997). A survey of intercultural communication courses. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 125-148.
- Fox, C. (1997). The authenticity of intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 85-103.
- Gallois, C. (2003). Reconciliation through communication in intercultural encounters: Potential or peril? *Journal of Communication*, 13, 5-15.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training Vol. 1: Issues in theory and design* (pp. 118-154). New York: Pergamon Press.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Wiseman, R. L. (1991). Taming the beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Education*, 40, 272-285.
- Hart, W. B. (1999). Interdisciplinary influences in the study of intercultural relations: A citation analysis of the international journal of intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 575-589.
- Harrison, R., & Hopkins, R. L. (1967). The design of cultural training: An alternative to the University model. *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 431-460.
- Kim, Y. Y. (1988). On theorizing intercultural communication. In Y. Y.

- Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 11-21). Newbury Park, CA: Sage.
- Kohls, L. R. (1987). Four traditional approaches to developing cross-cultural preparedness in adults: Education, training, orientation, and briefing. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 89-106.
- Lie, R. (2003). *Spaces of intercultural communication: An interdisciplinary introduction to communication, culture, and globalizing/localizing identities*. New Jersey: Hampton Press.
- Milhouse, V. H. (1993). The applicability of interpersonal communication competence in the intercultural context. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *The international and intercultural communication annual, Vol 16* (pp. 184-203). Newbury Park, CA: Sage.
- Milhouse, V. H. (1996). Intercultural communication education and training goals, content, and methods. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 69-95.
- Rogers, E. M. (1999). Georg Simmer's concept of the stranger and intercultural communication research. *Communication Theory*, 9, 58-74.
- Ruben, B. & Kealey, D. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-48.
- Sarbaugh, L. E. (1988). A taxonomic approach to intercultural communication. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst W. B. (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 22-38). Newbury Park, CA: Sage.
- Sadar, Z. (1997). *Cultural studies for beginners*. Cambridge: Icon Books.
- Sprague, J. (1990). The goals of communication education. In J. A. Daly, G. W. Friedrich, and A. L. Vangelisti (Eds.), *Teaching communication: Theory, research and methods* (pp. 19-38). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- Sugimoto, N. (1997). A Japan-U.S. comparison of apology styles. *Communication Research*, 24, 349-369.
- Wood, J. (2003). *Communication mosaics: An introduction to the field of communication*. Belmont, CA: Thomas & Wadworth.



Education and Practice in Inter-Cultural Communication

Jung-hui Becky Yeh*

Abstract

This paper examines the current conditions and beliefs of intercultural communication curriculum, based on ten experienced instructors concerning syllabus designs, teaching methods, and focused issues in class. In-depth interviews are conducted to solicit how instructors perceived the function of intercultural communication, and how culture-related theories and concepts can be put into practice and worked out in daily life. The instructors suggest a promotion of students' concerns and interests on social/cultural issues in lectures or in class discussions, to raise cultural awareness and sensitivity.

Keywords: education, intercultural communication, pedagogy, practice, multicultural

智慧藏

* Jung-hui Becky Yeh is Assistant Professor at the Department of Speech Communication, Shih Hsin University, Taiwan.