

## 3C 模型：

# 通过综合方法在西交利物浦大学培养具有跨文化胜任力的全球公民

Izhar Oswaldo Escudero Ornelas 博士，西交利物浦大学物联网学院助理教授；  
Nuraim Altybayeva，西交利物浦大学物联网学院大数据分析专业学生

### 摘要

本文通过一项质性案例研究，提出了 3C 模型，以应对跨国教育中跨文化发展碎片化的挑战。该模型表明，要达成跨文化能力（ICC）和全球公民身份，需要有目的地整合三个领域：**课程整合(C1)**、**课外活动(C2)**和**文化浸润(C3)**。本研究以西交利物浦大学一名来自哈萨克斯坦的国际学生为纵向单案例研究对象，追踪了她从最初面临语言挑战到成功实现社会与学术融入的历程。通过对其学业表现、学生组织参与及师生互动的观察，分析其发展过程，证明了统一的 3C 方法对于深刻的个人与专业成长至关重要。研究结果为全球大学建设整合性学习环境提供了循证策略，从而在全球化世界中提升机构国际化水平与学生成功。

**关键词：**3C 模型，跨文化能力（ICC），全球公民身份，机构国际化。

### 引言

当今的高等教育机构致力于培养将成为具备同理心与责任感的有效全球公民的毕业生（Deardorff, 2011）。位于中国太仓/苏州的西交利物浦大学等国际分校面临着应对这一挑战的迫切需求。西浦的西方教育方法需要与中国文化元素融合，以建立一个将多样性与复杂组织结构相结合的学习环境。该机构当前主要的教学挑战源于其目前发展跨文化能力（ICC）的无序方法。

当前将跨文化能力视为附加要求而非学生发展必要基础的做法，阻碍了国际学生获得有效的学习成果（Hunter 等，2006）。当前这种碎片化的学习方法为需要克服三大障碍的国际学生创造了不充分的教育路径，这些障碍包括语言困难、文化适应以及融入东道国社会环境。西浦需要克服的主要障碍涉及将其当前的多样性管理方法转变为一个能够发展可衡量跨文化能力的结构化系统。

问题的根源在于为跨文化发展所分配的资源之间缺乏协调。一个参与跨文化小组项目（课程内）的学生，如果缺乏汉语能力（文化胜任能力）以及从学生组织（课外）中获得的社交能力，就会面临困难。没有收到关于学术与课外活动之间发展联系的明确指导的学生，必须自行发现这些联系，这常常导致压力增加、社交孤立，并使机构无法完全实现其声明的全球公民教育成果。

本研究的主要目的是记录西浦现有为国际学生提供的碎片化资源，并提出 3C 模型作为整合这些资源的统一教学框架。3C 模型整合了课程整合、课外活动和文化浸润以发展跨文化能力。这个统一系统的有效性通过对哈萨克斯坦学生 Nuraiym Altybayeva 经历的纵向案例研究得以展示。

研究由以下主要研究问题引导：

- *目的地整合课程、课外和文化领域，如何促进国际学生从社交孤立向积极的全球公民身份转变？*

### 干预：3C 模型与案例研究实施

3C 模型作为一个提出的解决方案，旨在通过建立一个完整的框架来解决跨文化发展碎片化的问题，该框架展示了跨文化能力发展通过有目的地整合课程、课外和文化能力领域（如图 1 所示）达到其最大潜力。

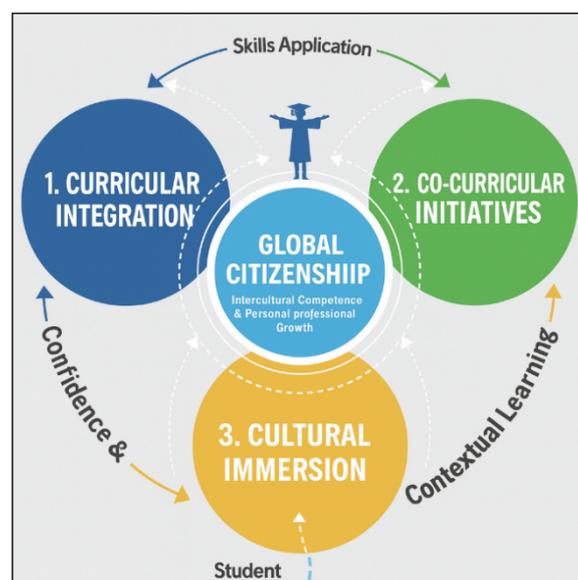


图 1: 3C 模型示意图。交汇区域标注为“跨文化能力与全球公民身份”。

### 领域一：课程整合（C1）

课程整合方法将跨文化学习融入标准学术课程，使学生能够通过主动学习经验培养文化意识（Crespí 等, 2022）。西浦通过以下方式实施此方法：

1. 物联网学院实施项目式学习，将不同背景的学生组合起来解决现实世界的问题。数据分析项目要求 Nuraiym 学习如何应对她直接的哈萨克斯坦式沟通方式与中国队友含蓄的等级式沟通方式之间的差异。根据 Bennett（1993）和 Meyer（2024）的理论，这段经历教会了她必要的谈判和适应技能，直接支持了跨文化能力的发展。
2. 课程中包含案例研究，探讨欧洲和亚洲的数据隐私法规，以教导学生技术与政策实施中的文化差异（Craşovan, 2016）。学生必须认识到技术与政策存在于文化边界之外，这有助于他们发展全球理解。
3. 教师获得指导，在课堂上展示跨文化沟通技能，同时他们建立项目团队准则并解决冲突，将团队多样性转变为积极因素。

### 领域二：课外活动（C2）

课外活动项目为学生提供自愿参与的活动（图 2），这些活动将学术学习与非学术环境中的实际领导力发展、团队合作和社交技能建设联系起来（Pinna 等, 2024）。该领域对 Nuraiym 的发展过程起到了重要的支持作用。

1. 在加入并随后成为西浦国际学生大使项目成员时，Nuraiym 需要学习高级沟通和组织能力。这一环境要求她理解多种文化背景，并在活动协调中积极处理其差异，从而将她理论上的跨文化能力技能发展为实际的领导能力（Ordaz 等, 2021）。
2. 国际学生导师项目为 Nuraiym 提供了一个处理非学术事务的特定联系人，这帮助她适应新环境，并释放其心智资源以专注于学业。

3. 大学支持的全球竞赛使她能够体验国际专业标准，并与世界各地的专业人士建立联系，这帮助她理解自己的教育如何融入全球商业格局（Prescott & Nobel, 2019）。



图 2：Nuraiym 参与课外活动的照片。

### 领域三：文化浸润（C3）

文化浸润代表了一种有意识的制度性方法，旨在发展必要的技能和知识，使学生能够有效地与东道国文化（在本案例中是中国及校园内各种文化背景）建立联系（Yang 等，2025）。

- 1. 必修/融入式汉语课程：** 西浦为学生提供基础汉语语言与文化模块作为其课程的一部分，因为语言教育在其他机构可能无法获得。西浦的基础汉语语言与文化模块通过为 Nuraiym 提供与当地商贩和工作人员互动时即时的信心提升，帮助她克服了在中国的日常沟通挑战，减少了她的孤独感。
- 2. 文化浸润活动：** 大学组织了包括遗产地参观、手工艺作坊以及庆祝中秋节和开斋节等中外节日的文化活动，为文化学习与交流创造安全空间。

3. **教师互动与榜样示范：** 大学聘用的国际教职员工通过他们的个人经历向 Nuraiym 展示了如何在中外环境中取得成功，这些经历是宝贵的文化资源。

### 案例研究：Nuraiym Altybayeva

3C 模型通过 Nuraiym 作为一名来自哈萨克斯坦的大数据分析专业学生的质性案例研究证明了其有效性。该学生的经历通过她的旅程展示了复杂的国际学生挑战。

该学生在开始学习时遇到了多重障碍，因为她汉语技能不足，因与本地学生的文化差异而感到孤独，并且在需要高级技术沟通技能的团队合作模块中遇到了苛刻的学业任务（课程-课外-文化三领域联动失效）。

她的成功融入源于她在旅程中遇到的 3C 领域的综合效应：

- **文化浸润(C3)触发课程(C1)成功：** 她的基础汉语教育和与中国学生的互动（C3）帮助她建立了足够的信心，开始与多元文化项目团队合作（C1）。她的语言能力使她能够更好地为课程小组项目做出贡献（Bierwiazzonek & Waldzus, 2016）。
- **课程(C1)技能应用于课外(C2)领导力：** 她通过大数据分析项目发展出的技能（C1）在她开始参与国际学生大使项目（C2）时立即派上用场。她获得了制作条理清晰展示的能力，这据 Eden 等人（2024）所述，是在全球范围内运作的关键能力。
- **课外活动(C2)强化文化浸润(C3)：** 她的课外角色（C2）涉及与当地社区领袖和大学管理人员合作，这扩展了她对中国组织文化（C3）的实践经验（Hernandez & Kose, 2012）。

这项干预需要的不仅仅是启动单一项目，而是通过 3C 框架有目的地整合现有的制度性组成部分，从而帮助学生实现全面的个人与专业发展。

### 评估方法与影响测量

为了评估整合的 3C 模型对 Nuraiym 发展的影响，采用了质性案例研究方法。主要数据来源包括：

- 半结构化访谈 (N=3)：** 在她学术旅程的三个不同时间点（第一学期初、中、末）进行，重点关注她对学业挑战、社会融入的看法，以及其沟通风格和适应能力的变化。
- 反思日志条目：** 作为课外领导力培训 (C2) 的一部分，对学生个人日志中的经历和反思进行分析。
- 学业记录与教师反馈：** 分析她在多元化团队项目 (C1) 中的表现，以及来自教师导师关于其跨文化团队合作技能的质性反馈。

研究使用主题分析，根据跨文化敏感性发展模型 DMIS，沿着跨文化能力连续统（例如，从否认/两极化到接受/适应）展示学生发展。研究通过三个主要指标衡量成功，这些指标显示学生变得不那么孤立，更愿意发起跨文化讨论，同时学会处理不同学术群体间的冲突（Kuffuor 等, 2024）。

表 1: 3C 模型影响的评估与测量总结

组成部分	方法 / 数据来源	具体关注点 / 测量指标
评估方法	质性案例研究	用于全面评估对 Nuraiym 发展的影响。
主要数据来源 1	半结构化访谈 (N=3)	在三个时间点进行（第一学期初、中、末）。关注：对学业挑战、社会融入的看法，沟通风格和适应能力的变化。
主要数据来源 2	反思日志条目	对个人经历和反思的分析。背景：课外领导力培训 (C2)。
主要数据来源 3	学业记录与教师反馈	分析在多元化团队项目 (C1) 中的表现。关注：教师关于其跨文化团队合作技能的质性反馈。

影响测量方法	主题分析	用于展示沿着跨文化能力连续统的进展（例如，跨文化敏感性发展模型，从否认/两极化向接受/适应移动）。
关键成功指标	质性指标	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 自我报告的孤独感显著减少。</li> <li>* 发起跨文化小组对话的意愿增加。</li> <li>* 展现调解多元化学术团队内部冲突的能力。</li> </ul>

## 结果与讨论

对质性数据的评估表明，3C 模型成功地缓解了跨文化资源的碎片化，作为一个统一的系统而非孤立的干预措施发挥作用。分析显示，课程(C1)、课外(C2)和文化浸润(C3)这三个领域并非孤立运作；相反，它们协同作用，促进了 Nuraiym 从跨文化能力 ICC 的“否认/两极化”阶段向“适应”阶段的转变。

### 1. 打破沉默：文化浸润(C3)作为课程(C1)整合的催化剂

初期数据显示，语言障碍是社交孤立的主要驱动因素。早期日志条目揭示，若没有具体的“文化浸润”支持(C3)，课程小组合作(C1)导致的是排斥而非融入。与普遍存在的困难不同，Nuraiym 的早期反思突出了这种“凝聚力失效”带来的情感代价：

*“然而，语言障碍很快成为我面临的第一个真正挑战。不懂汉语让我明白，即使是最简单的词语对于建立沟通也是多么重要。”*

*(Nuraiym Altybayeva, 日志条目, 第一学期初)*

然而，领域三（文化浸润）的干预，特别是通过基础汉语模块和浸润活动获得的信心，起到了催化剂的作用。通过获得在太仓驾驭日常互动的语言信心（C3），Nuraiym 报告称其焦虑阈值降低，这直接转移到了她的学术团队（C1）中。

### 2. 能力的迁移：课程技能（C1）应用于课外(C2)领导力

研究发现，通过学术项目发展的理论技能(C1)被立即迁移并应用于她的课外领导角色(C2)。这种寻求机会和接受新角色的意愿说明了整合系统所促成的深刻个人与专业发展：

*“海外生活再次证实，经验只能通过行动和对未知的开放来获得。我旅程中另一个有意义的方面是加入了一个学生主导的游戏开发公司。”*

*(Nuraiym Altybayeva, 日志条目, 第一学期末)*

这验证了 3C 模型的前提：课程整合直接滋养课外活动，将抽象的学术技能转化为实际的全球领导力能力。

### 3. “跨文化连接者”的出现

文化浸润(C3)语言信心发展与课外大使(C2)角色发展之间的协同努力改变了她的处境。教师们记录了 Nuraiym 的进步，她成为了一名“跨文化连接者”，在她的项目小组中为国内和国际学生翻译沟通方式。能够作为不同群体之间的跨文化桥梁运作，标志着跨文化能力发展进入了适应阶段。最终的成功是多种环境因素共同作用的涌现属性：课外支持网络(C2)帮助她在课程项目(C1)挑战期间保持投入，而她的文化浸润技能(C3)则增强了她的整体信心。

这种行为转变标志着向跨文化能力发展适应阶段的过渡。这并非单一领域的结果，而是三个领域共同作用的涌现属性：

- 文化浸润(C3)提供了文化信心。
- 课外活动(C2)提供了社交网络支持。
- 课程整合(C1)提供了合作的技术背景。

### 4. 批判性反思：实施 3C 模型的挑战

尽管该模型对 Nuraiym 有效，但实施过程揭示了结构性挑战。整合这些领域需要大量的行政协调。例如，将课程整合(C1, 教师)与课外活动(C2, 学生服务)

联系起来很困难，因为这些单位通常独立运作。此外，依赖自发的教师互动和榜样示范，需要对所有员工进行正式的跨文化培训(C3)，以确保为所有学生提供一致、可扩展的支持。

## 结论

通过此案例研究，3C 模型证明了其对机构国际化的有效性，因为在像西浦这样的多元化环境中，学生需要课程整合、课外活动和文化浸润这三项举措相结合，才能发展出真正的跨文化能力和全球公民身份。主要发现表明，组织需要将其结构设计与其项目设置相匹配才能取得成功。

## 未来行动计划：

1. 研究成果将通过国际教育会议和一篇完整的研究论文进行分享。在西浦举办的工作坊将教导项目负责人和教师如何进行模块审核（C1），并建立与既定课外路径（C2）的评估联系。
2. 模型作为一个内部评估工具，帮助西浦工作人员识别当前机构支持缺口以及不同学院和专业服务之间的重复工作。
3. 文化浸润领域将获得额外资源，通过加强针对中外学术环境的非语言沟通培训和冲突解决工作坊，来解决 Nuraiym 遇到的挑战，这些工作坊聚焦于发展超越语言能力的社会文化技能（Shuter, 2012）。

最终，3C 模型提供了一个可复制的组织蓝图，超越了西浦的地方背景，为全球的大学提供了一条清晰的路径，以制度化有效的全球公民教育。

## 参考文献列表（APA 第七版）

Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.

Bierwiazzonek, K., & Waldzus, S. (2016). Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of cross-cultural psychology*, 47(6), 767-817.

Craşovan, M. (2016). Transversal competences or how to learn differently. *Philosophy, communication, media sciences*, 4(4), 171-178.

Crespí, P., García-Ramos, J. M., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 259–276. (Annotation: Directly validates the use of PBL in higher education for developing interpersonal competencies, aligning C1 with global citizenship and sustainable development goals.)

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79.

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383-392.

Hernandez, F., & Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44(4), 512-530.

Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285.

Kuffuor, O., Aggrawal, S., Jaiswal, A., Smith, R. J., & Morris, P. V. (2024). Transformative pathways: Implementing intercultural competence development in higher education using Kotter's change model. *Education Sciences*, 14(7), 686.

Meyer, M. (2024). Worth Every Penny: The Invaluable Returns of Investing in Intercultural and Interdisciplinary Project-Based Learning in Higher Education. In *ICERI2024 Proceedings* (pp. 6723-6729). IATED.

Ordaz, K., Tan, K., Skett, S., & Herremans, I. M. (2021). Developing leadership qualities in environmental sustainability through university co-curricular activities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(7), 1609-1629.

Pinna Pintor, S., & Premazzi, V. (2024). The key role of intercultural competencies for effective integration: from theory to practice. *Quality Education for All*, 1(2), 94-111.

Prescott, G. M., & Nobel, A. (2019). A multimodal approach to teaching cultural competency in the doctor of pharmacy curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(4), 6651.

Shuter, R. (2012). Intercultural new media studies: The next frontier in intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219-237.

Yang, P., Zhao, X., Zhang, X., & Li, A. (2025). Intercultural competence of Chinese students abroad: An investigation under Sino-foreign Cooperative Education Programs. *PloS one*, 20(2), e0316937.

## 关于作者



Dr. Izhar Oswaldo  
Escudero Ornelas

该作者的研究提出并验证了 3C 模型（课程整合、课外活动和文化能力），作为在大学环境中培养跨文化能力和全球公民身份的整合框架。通过对西浦一名国际学生的质性案例研究，该研究证明，这三个领域在结构上的协同对齐对于学生成功跨越文化障碍、加强社会融入以及在全球化世界中实现深刻的个人与专业发展至关重要。

Izhar Oswaldo Escudero Ornelas 博士是西交利物浦大学物联网学院的助理教授，教授物联网基础设施、新兴技术和控制系统，同时从事自动化、多智能体系统和智能制造方面的研究。他拥有谢菲尔德大学的自动控制与系统工程博士学位、华威大学的制造系统工程与管理硕士学位，以及帕楚卡理工学院的工业工程学士学位。他通过离散事件仿真和混合计算框架，在涉及可变形材料和电机的制造过程优化方面奠定了坚实基础。他的专业经验涵盖谢菲尔德大学研究生助教和博士研究生、英国罗瑟勒姆 AMRC 培训中心兼职导师、墨西哥伊达尔戈大陆大学中心管理教师以及 Maena Corporativo 汽车行业冲压工艺工程师等职务。Escudero Ornelas 博士在同行评议期刊和会议上发

表了大量著作，包括关于卷绕故障检测和电机制造中相互依赖性的研究，他致力于培养创新、探究驱动的教育。他精通英语和西班牙语，具备基础中文，并在其学术追求中强调分析严谨性、跨学科合作和学生参与度。

## 附录 - 学生日志节选

### 在中国的学术与文化融合经历

我叫 Nuraiym Altybayeva，来自哈萨克斯坦，是西交利物浦大学大数据分析专业的学生，学校位于江苏省苏州市太仓市。这是我第一次在中国海外生活，也是我第一次离开祖国，所以在开始时挑战确实令人感到不知所措。在研究哪里是适合我学习和个人成长的理想之地时，我发现了在中国求学的机会。这个国家不仅以其深厚的历史遗产和文化底蕴吸引了我，还因其快速的技术和经济发展，使其成为学术进步和自我发现的理想环境。因此，我对中国的选择既是经过深思熟虑的，也充满了深刻的启发。

从抵达的第一天起，我就感受到了高度的组织性和关怀。大学为国际学生提供了交通和住宿支持。从上海到太仓的专车接送确保了 my 旅程有一个舒适的开始。然而，语言障碍很快成为我面临的第一个真正挑战。不懂汉语让我明白，即使是最简单的词语对于建立沟通也是多么重要。这段经历教会了我灵活性和寻找超越语言沟通的通用互动形式的的能力。

环境本身对我产生了变革性的影响。中国勤奋、自律和坚持的文化激发了一种专注感和自我提升的动力。校园的建筑——建成环形——象征性地提醒我生命的循环和人类道路的相互关联性。

在西浦的学习过程不仅成为了一次专业探索，也是一次文化发现。在不同的学院学习，与开放且支持我的教授们交流，拓宽了我的视野。用英语学习既是挑

战也是资源：它发展了跨文化沟通技能，并加强了专业能力。虽然教育形式可能与我不习惯的相似，但这里的逐步沉浸强调了知识的价值，并使这一过程变得极为个人化。

我旅程中最重要的一个方面是与来自不同国家和文化背景的人共享生活空间。起初，我对这段经历会是什么样子以及我们是否能相互理解并不确定。然而，在我遇到我的室友并意识到她过去是、现在也是一个非常棒的人的那一刻，我所有的疑虑都烟消云散了。多亏了她，以及我的同事和我在校园里遇到的人们的开放和友善，我感到被善意和支持包围。此外，各种体育俱乐部和课外活动营造了充满活力的社区感，使大学不仅是学习的地方，也是联系和共同成长的空间。

我旅程中另一个有意义的方面是加入了一个学生主导的游戏开发公司。这一步需要勇气和承担风险的意愿，让我明白没有实验就不可能实现专业成长。海外生活再次证实，经验只能通过行动和对未知的开放来获得。

对我来说，大学不仅成为了学术学习的场所，也成为个人成长的重要空间。在这里，我学会了即使在有压力的情况下也能找到意义，并将其视为旅程的一部分。我的主要结论是：面对不确定性和文化差异，保持真实、尝试新事物并充分利用每一个机会至关重要。生活总是不可预测的，但对实现自我潜能的追求让这条路充满意义。