

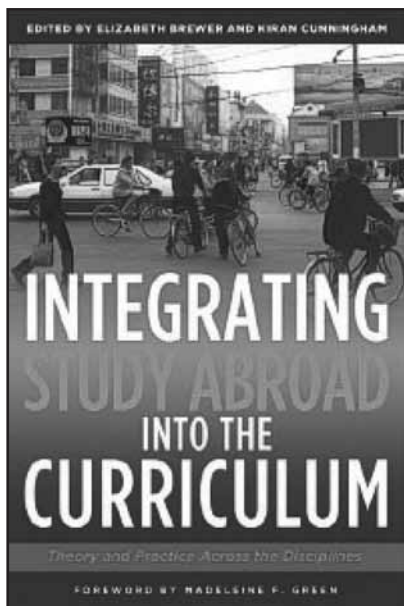
專書導讀

課程研究

7卷1期 2012年3月 頁111-124

《海外研修融入課程：跨學科的理論與實踐》 書評

洪雯柔



書名：Integrating Study Abroad into the Curriculum: Theory and Practice
across the Disciplines

作者：Elizabeth Brewer, Kiran Cunningham

出版年：2009年

壹、導言：迎向全球化與國際化的世代

這是一個國際化與全球化綜錯交疊的世代。我們所面臨的，是怎樣面貌的世代？

國際化由來已久，雖然廣義的全球化歷程歷時久遠，甚至遠溯至自有歷史以來，但形塑今日獨特全球化面貌與特質的，主要是從 1960、1970 年代開始，這是因為資訊科技發展的突破，尤其是網路的出現，以及此種革命所帶來的傳播媒體種類之多樣化與功能之強化。另一個不可或缺的動力則來自經濟面向，亦即資本主義在資訊與傳播革新基礎上的延伸擴展。對經濟利益以及全球經濟競爭之優勢地位的爭取，乃是促使各國、各地積極投入全球市場，而更進一步形塑全球面貌的重要動因。此外，國際與各國政治局勢、環境、文化等其他因素，或有著推波助瀾的功能、或為不可或缺的要項（洪雯柔，2002）。而若將國際化與全球化之界定加以對照，可發現現今的世代實則二者兼具。

Kress（1996）指出，國際化與全球化的影響結果似乎一樣，雖然它們運作或產生的結構是截然不同的，而且在每個地方都不同。Kress 對二者的界定為：全球化乃是在特別議題上建構具有影響力之行動與思想領域的全球趨勢，如金融市場、傳播媒體、生產製造、勞動市場、人口移動等；國際化則是來自特定地方之外的文化、政治與經濟影響，其影響了該地方的價值結構、社會組織的實踐與形式，如食物、服飾等。Rust（1999）則提出國際關係與全球關係的區別，從中可以窺知 Rust 對國際化與全球化的觀點為：國際關係乃是國家間的關係與事務處理；全球關係指的卻是經濟、政治及文化活動脫離領土主權與法令，而開始超越民族國家，依照更即時的籲求與利益（或興趣）來運作。

綜而言之，國際化乃是在承認國家主權與獨立性的前提下，以國家為單位建立與其他國家或組織的連繫，這種連繫不論是彼此的合作、或是對特定策略或概念的調適性採用、或是對國際間相互瞭解的增進，其所影響的面向遍及政治、經濟與文化；而無論是何種關係，通常帶有促進和平的意向。全球化的推展則不強調以國家為單位，且對國家的主權與權力有所威脅。全球化中，各國、各地、各組織間的關係也不僅是合作與相互瞭解這種連繫性關係，而有著更深的連結與相互依賴性；此外，因其主要動力之一乃為資本主義，帶有較強的利益追求與全球性擴張意向，其

影響也及於政治、經濟、文化等面向（洪雯柔，2002）。

國際化與全球化的趨勢帶給教育不同的影響，例如 Welch（1999）指出，從國際化來看，過去十幾年來國際學生潮流的明顯上升，可歸因於學生對獲得國際經驗、技能與價值觀的漸增興趣，以及對跨文化經驗的渴求。從全球化來看，高等教育中國際學生市場的開發來自高等教育的重要變遷，如國家對高等教育預算的縮減、對績效的要求等，可見招攬國際學生不僅是高等教育機構中將技能與文化予以多樣化的方法，也是財務支助多樣化的一種管道，更是因應國家對教育表現之要求的方式。

教育必須對國際化有所因應，而強調國際理解，一方面能提升學生對不同國家之認識，另一方面亦能幫助學生瞭解各國互動與國際關係；而跨國學歷的承認、學分的轉換等，亦是教育所需因應者。此外，教育亦必須對全球化有所因應，諸如對教學品質與評量的重視、私立教育部門的成長、專業化人力的培養與重視、公民教育轉而強調世界公民養成或強化國家意識、移民教育受到重視、跨國議題成為教育內容、跨國與跨區域組織對國家教育政策的影響力增加、文化混合與文化認同議題在漸增之文化交流下成為重要議題，以及英語成為全球語言對各國教育與語言的影響等（洪雯柔，2009）。由此可見，教育的國際化、國際教育及全球教育等議題受到全球重視與推展。

狹義的全球教育、國際教育與教育國際化各有其不同意涵，如全球教育強調未來導向，關注於永續發展；國際教育較注重現狀，關注於各國間的相互瞭解（黃乃熒，2009）。又，全球教育強調養成一種尊重多元文化的世界觀，尊重與承認世界上族群所具有不同的世界觀，並且關懷全球共同議題且為共同利益而努力；國際教育則是對具體國家、區域的描述與研究，僅提供有關各國文化與現況的瞭解（洪雯柔，2002；陳潔，2003；顏佩如，2002）。而傳統對教育國際化的界定乃包含下述的傳統國際教育活動，如國際連結、留學、國際學生入學、外語訓練、課程方案等。美國教育委員會採用 Knight 對高等教育國際化的觀點而指出（Brewer & Cunningham, 2009, p. 5; Knight, 2006）其為一種歷程，乃將國際、跨文化與全球面向融入高等教育目的、功能（教學、研究與服務）與傳授中，而強調跨文化技能的發展、瞭解社會正義議題、檢視地方與全球公民之價值態度與責任，且讓學生準備好面對多元文化的全球職場。

就本文所欲探討之《海外研修融入課程：跨學科的理論與實踐》一書而言，其所涵蓋之概念乃以國際教育與教育國際化為主，而且其所聚焦之教育階段乃為高等

教育。筆者挑選此書，一方面源於國際教育與教育國際化乃為當前國內教育重要議題，另一方面則是我國目前在上述向度之發展上仍有開拓空間。

在現今專業人力國際流動日趨頻繁之際，大學畢業生的國際知能已成為不可或缺的能力，如同學者 Zweig、Chen 與 Rosen 等人長期觀察跨國人力流動，主張「具跨國經驗」的人力資本（transnational human capital）愈來愈重要（引自姜麗娟，2009，頁 2）。又企業與溝通網絡之全球化影響，國際經驗與全球溝通語言——英語——之流暢運用等需求不可避免地影響教育體系與目標；再者，各國高等教育在經濟與政治條件上的改善，使得教育流動的國際化更形容易等因素之影響，致使高等教育的國際化成為各國高等教育的重要議題（Bruch & Barty, 1998）。

我國教育部所公布之 2009 ~ 2012 年教育施政藍圖中，亦可窺見教育國際化的推展涵蓋了極廣的範圍，如強化國際能力、提升世界評比、發展一流大學、鼓勵學生留學、吸引境外學生、促進國際交流、推動對外服務、辦理技職交流、推展國際參與、推動學歷認證及招收陸生來臺等。

然而，我們的學生真的準備好面對此一全球化與國際化的世界社會了嗎？臺灣學生的國際知能是否與美、英等國的調查結果相仿？Fischer 曾指出，美國大學院校協會（Association of American Colleges and Universities）調查的結果顯示，超過 60% 的雇主認為美國大學畢業生欠缺國際知能（引自姜麗娟，2008，頁 11）；美國教育委員會（American Council on Education）委託美國政治科學協會（American Political Science Association, APSA）於 2006 年調查政治科學大學生的結果，亦顯示其對美國以外之政治體系的知識與理解極弱（引自 Toral, 2009, p. 192）。英國政府的相關調查亦顯示英國大學畢業生國際知能低落（Lunn, 2008；引自姜麗娟，2008，頁 11）。

關於國際化與國際教育的推展，國內已推行數載，而高等教育尤其盛行。戴曉霞（2004）便指出，高等教育的國際化主要可以分由學生、教師、課程及研究等四個方向來進行。綜觀國內作法，各級學校教育國際化的方式頗為多元，如國際學生、教育旅行、國際志工、海外遊學打工、出國留學（如交換生、短期遊學、攻讀學位）、參與國際學術研討會、跨國研究、姊妹校建立、跨國校際交流（如面對面或視訊交流）等。然而，多數的交流活動僅有少數學生受惠，且這些方式又是否能陶養出具國際視野與全球意識、能進行跨文化溝通、理解與接納文化差異與多樣性、能打破我族中心主義與偏見，以及具備反思與批判能力的學生，這些問題是值得我們檢視與省思的。

美國教育委員會的調查結果與筆者前述提出的質疑相呼應，其指出多數大學生並未受到國際教育活動的影響，以 2002 年報告所指出之數據為例，僅有 3% 的學生修習外語、14% 的學生修習有關國際事務的課程（引自 Brewer & Cunningham, 2009, p. 4）；此外，雖然有更多學院在其任務宣稱中提及國際或全球教育目標（2001 年僅 28%，2006 年提升至 40%），且有更高比例學院提供海外研修經驗（2001 年僅 65%，2006 年高達 91%），但在課程中具有國際或全球內涵者，則從 2001 年的 41% 跌至 2006 年的 37%。

姜麗娟（2008）與筆者前述的第一個論點有著類似觀點，其指出提供學生國際知能或開拓國際視野的方法非常多元，但其產生的效果常僅限於那些參與的個人，無法產生重要的外溢效果，因此，姜麗娟建議重視課程國際化的實踐。而筆者所評析之書，其匯集成冊的發想乃基於筆者所提出的第二個論點，本書作者群挑戰昔日認為學生參與國際活動便能開展出國際知能的假定，而提出一個重要的問題與反思：「學生未必從海外研修的經驗中獲得學習」，希冀透過課程的設計而深化學生的國際教育，更期許此一經驗分享能嘉惠更多莘莘學子。

以筆者多年耕耘於跨文化議題與國際教育／教育國際化之經驗，課程融入之內涵往往包括：比較方法與觀點、國際／全球議題、國際關係／全球理解、區域研究、跨文化溝通、外語能力、體驗學習、服務學習、文化洞察與反思、世界和平等。而課程融入之方式則包括：國際議題探討、跨國課程合作（納入外籍生）、國際企業或機構實習、部分課程在國外進行、國際志工等。上述元素，也都於本書中隨處可見，亦可看到不同專業領域如何轉化這些元素。

本書各章乃是各門國際化課程之規劃理念與理論架構、執行過程與成效評估，因之，以下先介紹其內涵，而於本文之末評論與反思各門課程。

在檢視本書之前，先思考幾個問題。其一，我們如何界定國際教育的目標與功能？是為了跨文化學習？個人成熟與發展？語言的習得？批判思考技能的發展？接觸此一全球社會的其他生活？為了學術研究？其二，哪些人該負責國際教育？各負責哪些國際教育的面向？系所負責內容，以及邏輯、調適與跨文化學習？抑或學生？方案管理人員？

貳、邁向高等教育國際化的另一向度：「學校國際化」的課程實踐

本小節先介紹本書緣起，繼之針對各章內容提供概覽，以利讀者理解課程國際化如何進行。

一、本書緣起

本書旨在探究原就讀大學（home university）推動高等教育國際化中的相關課程設計與整體規劃。

本書強調「課程融入」（curriculum integration）取向，其含括幾種意涵：（一）其為一種教學哲學，援引多種學科領域之概念以分析特定主題或題目；（二）其為一種教育取向，將教學與學習視為整體，並反映真實世界；（三）其為一種關注議題與關懷的教育法（pedagogy），引領學生將事實帶入此類議題或關注之中，應用其他領域之知識，並且反省此一學習歷程。而當上述概念應用於海外研修時，NAFSA 國際教育者協會（NAFSA: Association of International Educators）指出，其涉及多種機構取向，以完全融合海外研修、各主修學系之學術課程與大學經驗。換言之，此涉及了學分取得、學位學程之課程等問題，學生、海外研修諮詢員（study abroad advisor）、系所的責任議題，以及鼓勵非傳統海外研修相關學科的參與（傳統學科如外文、人文、國際研究等）。

而本書所彙整的範例，不僅將課程國際化在大學內的學院與系所推展，更進一步發展成跨校合作的討論會與策略聯盟，以及全國性會議。本書的章節多半自 Beloit 學院（Beloit College）與 Kalamazoo 學院（Kalamazoo College）兩個學校的合作經驗而來。

二、各章概覽

第一章是 Brewer 與 Cunningham 撰寫的〈把握海外研究的轉化性潛能〉（Capturing study abroad's transformative potential）。本章作者認為，以往較為忽略海外研修與國際教育課程的文化與生活考量，因此主張應以跨文化教育法教導學生之跨文化能力，達成轉化性學習（transformative learning），而此一觀點也是本書

各章作者的核心概念。作者先分析造成海外研修失敗與成功的因素，繼之討論高等教育跳脫以往行政部門各自為政的零星活動方式、轉而邁向跨機構與系所的整合取向的校園國際化趨勢，再次則探究海外研修所面臨的結構性與歷史性挑戰，最後闡述能夠支援學生海外學習之跨文化（intercultural）技能所涵蓋的要素。

海外研修的失敗，原因包括耗費過多時間與同國同學相處、進行走馬看花式的觀光旅遊而非深度探究、缺乏語言與跨文化技能、不願冒險跨出舒適區（comfort zone）而投入接待國家（host country）的社群與文化、探索不同教育模式的困難、喪失學習與投入的動機而僅將海外研修視為度假、忽略接待國家的相關知識連結，以及與原就讀大學之教學與學習的關聯性較弱等。其成功因素則在於能關注到課程的搭配、能教導學生進行體驗式與跨文化的學習（experiential and intercultural learning）、鼓勵反思，以及提供海外研修前、期間內與之後的介入等。

海外研修的結構性與歷史性挑戰包括：以外語和區域研究為海外研修學生選修範圍、外語課程修課人數的下降、海外研修之各類目標間的競逐（如全球市場相關技能的習得、個人的成熟與成長）等。而跨文化技能的要素則包括特定地方的相關知識、跨文化理論與技能、有關處境與態度的自我知識（self-knowledge）等。而所有適應跨文化生活所需的觀察與積極傾聽的技能、延緩判斷與避免我族中心主義（ethnocentrism）、體驗學習等的根基，在於瞭解描述、詮釋與評價間的差異。

第二章是 Kelly 撰寫的〈來自地理學的啟發：心智圖與空間敘事〉（Lessons from geography: Mental maps and spatial narratives）。本章展示了不同學科方法如何使學生具備對地方感（sense of place）、空間感（sense of space）、文化規範、空間敘事（spatial narrative）與刻板印象的意識，進而藉此打破他們建構的物理性與文化性舒適圈（comfort zone），最終引領海外研修學生跨出留學生的安樂窩而邁向接待國家的文化冒險之旅。本課程有一半乃於美國本土進行，中期之後的課程則在愛爾蘭進行；課程設計所引用的學科理論與概念主要來自地理學，但作者也建議援用哲學、社會學、文學、文化研究等之知識。作者指出，除了透過文獻閱讀以利學生理解本課程所運用之空間理論，其亦透過體驗教育法與 Allport 之接觸假設理論（contact hypothesis），於觀察中運用城市理論（urban theory）與實踐、對心智圖法與其他圖法的熟悉（援引 Lynch、Foucault、Lefebvre、Harvey 等人的空間論述）、對接待地點的物理探索、對空間概念與地圖等所蘊含之刻板印象的批判等，不僅增益學生作為新環境觀察者與行動者的信心，亦有助於他們瞭解自己與母國環境與社會，且提升他們對海外研修經驗的反省。

第三章是 Brewer 與 Solberg 撰寫的〈海外研修預修課程：兩個案例〉（Preparatory courses for students going to divergent sites: Two examples），提供了兩校海外研修預修課程的範例，也分析了人員配置與課程時程安排等挑戰，以及這些預修課程對其他教師之課程設計的引導之效。而這些範例的評量結果顯示，預修課程能夠強化某些學生在海外研修的學習成果。而在兩校預修課程中，雖然其重點與學科有別，其核心概念則在發展學生的跨文化能力與溝通技能、學習他者之觀點、反省自身之假定與價值觀、協調不同的溝通模式、學習海外研修之場域的相關知識並從中學習；兩校在課程設計上的共同之處則有來自不同學科的教材、教導學生觀察技能、協助學生發展出探究與反思的習慣、援引跨文化學習理論與實踐等。此外，因為這些課程乃延伸數個學期來進行，因此，課程也包含了體驗式學習與表現性任務（perform task）。

Beloit 學院的課程包含文獻的閱讀、校園外社區議題的研究、相關論文的撰寫、在異文化生活理論、Alder 文化適應理論、和平工作團（Peace Corps）志願服務經驗之基礎上，藉此引導學生進行體驗學習且深入觀察與探討不同環境之獨特議題，並透過討論以產生反思。Kalamazoo 學院的課程則分為海外研修前、中、後三部分來進行，其援引 Hall 的高低文化說、Kluckhohn 與 Strodtbeck 的價值取向、Hofstede 的文化模式等跨文化溝通概念以訓練學生；與此搭配的，則是「觀察任務」的執行；最後則是海外研修後的反省與分享。

第四章是 Anderson 與 Cunningham 撰寫的〈文化、宗教與國族：發展海外研修之俗民誌技巧與反省性實踐〉（Culture, religion, and nationality: Developing ethnographic skills and reflective practices connected to study abroad），介紹與評估一個為即將前往海外研修或甫返國學生所設計的課程範例。此門由團隊共同教授的課程，結合人類學與宗教研究，聚焦於探討文化、宗教、國族（nationality）間的關聯性與斷裂性（disjuncture）。此間，學生們除閱讀相關理論以作為他們理解文化、宗教、國族之探究架構外，尚需探討這些面向間的關聯性，進行田野調查，反省這些面向對他們生活的影響，並且預期（對即將前往海外研修者而言）或回顧（對返國學生而言）這些動力在海外研修的本質為何。此外，此門課程假定學生前往海外研修需具備跨文化的知識、態度與技能，認為學生所需之能力乃是批判跨文化技能，包括賦予異文化意義的知識概念與理論架構、延緩文化判斷與處理模糊性的批判態度、強化積極聆聽與觀察詮釋的技能等，因此，課程著重於訓練學生運用俗民誌方法，以助於他們瞭解與應用理論、發展結構性反省（structured reflection）的技

能、增加他們進行體驗式學習的能力，進而產生轉化性學習。

本課程規劃所奠基的理論包括 Geertz 對宗教的文化詮釋、Appadurai 全球文化經濟之斷裂與差異的概念，以及 Tweed 的宗教相關論述。

第五章是 Redmann 撰寫的〈語言課程中的出國準備規劃：探究留學地德國的 Bonn 與 Erlangen〉（Embedding preparation in language courses: Bonn and Erlangen），與第四章一樣將焦點置諸如何培訓學生以進行未來的海外研修。作者認為傳統的語言課程未能讓學生充分具備前往海外研修的能力，而作者建議的外語課程乃是納入對文化相關能力的培養，其不僅注重外語能力與文法結構等向度，亦強調人際溝通技巧、分析技能、文化敏感度等文化能力。本章乃以中級德語課程為例，納入留學地德國 Bonn 與 Erlangen 兩城市之探究，結合德語學習與未來海外研修的生活脈絡，讓學生在溫馨、支持、合作性環境中透過社會互動來學習文化能力。

第五章對城市的關注焦點，在第六、七、八章仍然延續。第六章是 Kelly 撰寫的〈記號學與城市：實踐日常生活、文學與文化理論〉（Semiotics and the city: Putting theories of everyday life, literature, and culture into practice），乃以一門在愛爾蘭授課、針對前來愛爾蘭海外研修之學生所開設的課程為例。作者介紹了該門課程之課程活動、閱讀文獻、體驗學習（experiential learning）活動等範例，並闡明這些活動如何連結了教室與街區、高文化（high culture）與低文化（low culture）。在此門課程中，作者援引法國哲學的記號學、漫遊（flânerie）等概念，以及文學理論、人文地理學、文化研究、俗民誌、人類學、日常生活理論（theory of everyday life），將課程分成「記號學：引領海外研修生『閱讀』城市」、「漫步城市」與「返回記號學：連結社會科學與文學」三部分，以提供學生與海外研修城市進行協調、解析其意義的工具，亦提出一種新概念，將城市視為一種文本，啟發學生學習去「閱讀」與理解都會情境，如都市建築、符號等。藉此，本門課程跨越了課堂與市街生活、高低文化的二分。

第七章是 Haeckl 與 Manwell 撰寫的〈酷城市：服務學習與跨文化學習的交界〉（Cool cities: Kalamazoo and Carthage-the intersection of service-learning and intercultural learning），本章對城市的解析面向擴及了歷史比較與服務學習（service learning），藉由文獻閱讀、田野調查與期末報告等設計，整合古代 Carthage 歷史與文化、當代 Kalamazoo 政治與都市規劃問題、從服務學習所獲悉之知識，希望履踐幾項目標：（一）藉由將 Carthage 與 Kalamazoo 兩城市進行歷史比較與結構性反思，結合古典文學與物質文化，引領學生洞悉古代之研究與今日生活的相干性，

亦洞察都市之貧窮與文化邊緣性（cultural marginality）問題的類同結構與歷史脈絡；（二）藉由社區本位之服務學習方案的投入，學生因與社區共同探究相關議題而產生深刻的臨場感受；（三）透過比較的進行，即將返國的留學生得以對自己在國外場域的各種經驗進行檢視，進而賦予其更豐富的意義；而對於甫進入國外場域的留學生而言，則能獲得解釋其生活脈絡的概念架構，其未來的留學生活也將因此而更有意義。

第八章與第九章乃運用創意性的課程設計，加上原就讀大學之教師前往國外接待學校進行短期停留與教學，解決學生在海外研修所面臨的挑戰。第八章是 Youd 撰寫的〈轉變中的中國城市：以城市為教室〉（Chinese cities in transition: The city as classroom），旨在介紹其如何運用課堂作業與論文撰寫，以及到場參與觀察方案（site-based participant-observation project）（包括地圖繪製、訪談、調查），以提升海外研修學生外語能力和對當地人民與環境的投入，藉此打破國際學生群居一處、群聚於英語授課課程而與中國學生並無互動、透過網際網路與本國保持密切連結而不願開展新人際關係等所形塑的侷限空間。在此間，授課教師僅短暫地前往接待國，其餘課程乃透過遠距教學來進行。

第九章是 Krusko 撰寫的〈健康與小額信貸：以 Beloit 為瞭解尼加拉瓜的實驗室〉（Health and microcredit: Beloit as a laboratory for understanding Nicaragua），其提供的課程範例乃結合了旅遊要素、對當地貧窮與健康等議題之探究、前往異地進行之比較調查、跨學科之研究、學生對研究歷程之報告與反省等，以陶養學生具備海外研修所需的體驗學習與跨文化學習之知識與技能。而作者所持之教學哲學乃為跨文化、體驗式、轉化性教育，並以 Freire 之實踐循環為模式，先導引學生獲得新資訊與經驗、反省與分析，其次獲得更進一步之訊息、經驗與反省，最終則是分析、反省、評價與欣賞。此外，作者將此授課經驗發表於教師專業發展聚會中，分享此一所費不多，卻又能提升學生對世界理解的課程設計。

第十章是 Fass 與 Fraser 撰寫的〈藉由生物學、公共健康、海外研修以建構全球覺知：科學研究如何讓學生準備好面對海外研修，海外研修如何陶養科學家成為公民〉（Building global awareness through biology, public health, and study abroad: How science study can prepare students for study abroad, and how study abroad can prepare scientists for citizenship），乃介紹結合科學研究與海外研修的課程，換言之，此類課程教導學生以科學的觀察、記錄與測量方法來發展與檢測概念，藉此發展學生調查其海外研修場域的能力，也賦予意義給這些海外研修經驗。此外，這些課程

範例也顯示，提供海外研修返國學生相關的課程、諮詢、體驗學習活動等，將有助於學生將其海外經驗置諸科學探索的脈絡，因而擴展其知識，且發展出進階至研究所的研究計畫。

第十一章是 Toral 撰寫的〈綜合與生涯預備：國際關係畢業論文〉（*Synthesis and career preparation: The international relations senior thesis*），以大學生撰寫畢業論文的經驗，闡明此類前往海外研修進行的研究與其他活動，不僅使學生能獲得未來就業市場所需的知識與技能，亦是促使個人成長與信心建立的絕佳方式。

第十二章是 Brewer 與 Cunningham 撰寫的〈建構海外研修融合能力：機構與系所〉（*Capacity building for study abroad integration: The institution and the faculty*）乃為本書終章，其從機構與系所的角度著墨，指出建構高等教育機構／系所整合海外研究與學士班課程之相關能力的重要性。作者們因此敦促我們關注高等教育的校園國際化（*campus internationalization*），而非零星的國際化活動，藉此號召教師們擔負起國際化的整合責任，亦能更策略性地、有效地將資源運用於整合性的國際化課程與活動。此章分享了範例，以利讀者瞭解各校如何藉由工作坊、討論會、個別活動等而促成課程轉化與教師的專業發展，抑或提供單一學期的教師海外研修或經費補助以鼓勵教師投入，進而帶動整合性的發展。

參、評論與省思

國內高等教育的國際化發展，長久以來著重於學生的海外研修與國際學生的招攬。戴曉霞與姜麗娟皆曾指出國際化不僅於此，而更有研究、課程等向度。從本書的經驗出發，課程的國際化是未來可經營之處。

針對高等教育課程國際化的規劃準則，姜麗娟（2008）曾提出一些學者或組織的作法以為參考。如 Harari 提出 13 項，分別為國際化貫穿課程、使用比較取向方法、透過跨領域學習討論國際議題、修習區域研究、提供國際課程為主修或副修、課程中含跨文化溝通理論與實際、納入國際發展議題於主修中、強化外語能力、設置國際化課程／學程、強化教師國際領域的專業成長與研究能力、建置國際學者網絡、透過本國生留學與招收外籍生而提升國際化課程與校園、師生前往國際企業與機構的實習機會等（引自姜麗娟，2008，頁 14）。此外，經濟合作暨發展組織（*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*）亦於 1994 年提

出九項高等教育課程國際化的類型與指標，其涵蓋項目包括：具有國際科目的課程、以國際比較取向擴大原領域之課程、具國際專業預備的課程、外語或語言學課程中具有跨文化議題及提供跨文化技能訓練、屬於跨領域／區域的學程、導向國際認可專業的課程、導向雙聯或雙學位的課程、有部分課程在國外進行、專為外籍生設置的課程（引自姜麗娟，2008，頁 15-16）。

相較於本書所提出的範例，上述這些指標所涵蓋的課程國際化向度更廣，有以國際取向為主軸的個別課程或跨領域課程之規劃，有結合海外實習與參訪之課程，有以學位或學程為範圍而推展國際化者，有整體學校課程之國際化者。而無論本書所提，或姜麗娟所建議者，都可為未來我們推展國際化而提供思考與反省。

在國際化需求日益提升而資源愈趨有限的情況下，海外研習的成效如何提升與深化，乃是本書著墨處，其貢獻也值得肯定。然而，針對無法進行海外研修者，面對機構與個人投資於海外研修之資源日益減少的挑戰，這些課程的國際化，亦有助於其在國內習得面對跨文化溝通與適應的能力。因此，本書的貢獻不僅在於藉由課程設計而深化海外研修學生的跨文化學習，亦能提供非海外研修生一種面對跨文化的經驗與能力，也深化其跨文化的學習與國際／全球理解。

本書的另一特色則在於結合理論與實踐。當高等教育機構的學術性取向開始轉變，出現職業化取向、追求就業力（**employability**），更多實用與實作取向的教學／學習概念開始推動之際，本書立基於此，橋接了學術性學習和體驗式與跨文化學習。

本書所援引之理論基礎，如體驗學習、服務學習、接觸假設理論、心智圖概念、空間敘事理論、人文地理學、城市理論、Foucault 異托邦（**heterotopias**）、各種文化理論、跨文化溝通理論、文化研究、俗民誌、人類學、日常生活理論、記號學、情意學習（**affective learning**），以及位置理論（**positionality theory**）等，透過比較研究、田野調查、體驗活動、服務學習及科學研究等實踐，以養成學生下述的能力：對各國的瞭解、外語的學習與能力提升、跨文化學習與技巧、冒險與打破舒適圈、科學探索（科學的調查法）、空間探索、瞭解與探究異同（尤其是弱勢議題）、感知與敏感度、反省、打破我族中心等跨文化溝通與探索的重要能力。而其所養成的關鍵能力包括：地方本位知識、語言知識、跨文化理論知識、體驗式學習技能（觀察、傾聽、描述、詮釋、確證、解釋、反省）、透過田野調查以檢視自我的文化假定與立場等。

本書各章所欲養成之能力，的確是我們在國際化、全球化此世代中跨界流動與

溝通時所必須，而課程能針對各專業學科提供其國際化之設計，對我們有啟發之功。各課程所涉及之面向，不僅包含知識，尚且重視情意與態度的養成，以及實踐性技能，也較為全面。殊為可惜之處在於，本書各章節主要聚焦於將國際教育「融入」各學科之課程設計，此雖在課程向度扣合了本書的「融入」(integration)主題，但卻未能具現本書意欲建構的「整合取向」(integration approach)國際化發展。換言之，對於校內資源的整合、校級與系所如何規劃一統整的國際化發展方向、國際化發展如何與學校／系所課程結合等，相關論述相對較為欠缺。

此外，目前援引之理論，的確較多來自人文學科或社會科學，尤其是文化相關理論。而雖有一兩個案例乃以公共健康衛生、地理等自然科學為例，仍較為有限。這也反映了一般認為國際化、國際教育乃是地理、語言、社會相關領域較為相關的看法。因此，如何突破此一限制仍有待努力。

再者，本書雖以學校「國際化」為主軸，其所注重者，乃在讓學生具備瞭解他國文化、在異文化溝通與生存的能力。換言之，其所聚焦之跨「文化」理解與溝通，仍有一「國家界線」。雖然，本書各課程所欲發展之能力多半仍能在全球化的脈絡中加以應用，然而，對於今日跨國界所產生之全球相互連結與影響、全球政經權力關係對地方之衝擊、文化多樣性特質、全球議題與問題、世界社會生活圈的形成等，相對付之闕如，相對應的能力發展也有待進一步完成。

本書所提出之課程國際化發展建議，對於欲追隨者提出了一些挑戰。對高等教育機構研究者與教師而言，其所面臨的是教師是否具備海外研修相關素養與能力的問題、在課程設計時專業知識與海外研修相關能力養成間的調和問題、教學哲學與策略的改變問題等。對高等教育機構而言，亦面臨改變，如跨國課程合作與學分認可、專業課程／學程與海外研修如何結合、海外研修部門與各系所如何協調分工與合作問題、校內課程統整的問題等。這些將是未來我們推展課程國際化時所需思考與探究的。

參考文獻

- 姜麗娟 (2008)。在全球化時代裡高等教育課程國際化的課題探討。《研習資訊》，25(6)，11-20。
- 姜麗娟 (2009)。國內高等教育課程國際化現況之調查研究。《國立臺南大學教育經營與管

理研究集刊，5，1-40。

洪雯柔（2002）。全球化、本土化辯證關係中的比較教育研究（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

洪雯柔（2009）。全球化對教育的衝擊。載於蘇永明、方永泉（主編），面對未來挑戰的教育發展（頁 95-126）。臺北市：學富文化。

陳潔（2003）。國際理解教育研究（未出版之碩士論文）。華東師範大學，上海市。

黃乃燊（2009）。臺灣推動中小學國際教育之行動建構。教育資料集刊，42，1-23。

戴曉霞（2004）。高等教育的國際化：亞太國家外國學生政策之比較分析。教育研究集刊，50（2），53-84。

顏佩如（2002）。全球教育的初探。教育研究月刊，102，76-92。

Brewer, E., & Cunningham, K. (Eds.). (2009). *Integrating study abroad into the curriculum: Theory and practice across the disciplines*. Sterling, VA: Stylus.

Bruch, T., & Barty, A. (1998). Internationalizing British higher education: Students and institutions. In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 18-31). USA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Knight, G. (2006). *Higher education crossing borders: A guide to the implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border education*. Paris, France: The Commonwealth of Learning (COL) & UNESCO.

Kress, G. (1996). Internationalisation and globalisation: Rethinking a curriculum of communication. *Comparative Education*, 32(2), 185-196.

Rust, Val D. (1999, June). Toward a Taiwanese educational policy: Internationalization and indigenization. 載於國立臺灣師範大學教育學系與教育部國家講座聯合主辦之「教育科學：國際化或本土化？」國際學術研討會論文集（頁 1-19），臺北市。

Toral, P. (2009). Synthesis and career preparation: The international relations senior thesis. In E. Brewer & K. Cunningham (Eds.), *Integrating study abroad into the curriculum: Theory and practice across the disciplines* (pp. 191-208). Sterling, VA: Stylus.

Welch, A. R. (1999, June). Confronting the “Other”: Internationalisation or globalisation in comparative education. 載於國立臺灣師範大學教育學系與教育部國家講座聯合主辦之「教育科學：國際化或本土化？」國際學術研討會論文集（頁 69-87），臺北市。

（本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>）