

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：侯永琪博士

以 DMIS 模式探討境外生跨文化學習
之研究——以兩所教育學院為例

The Application of DMIS Model on Foreign Students'
Intercultural Learning Experiences in Taiwan—Take Two
Colleges in Education as Case Study

研究生：胡馨文撰

中華民國一〇九年七月



謝辭

隨著論文即將付梓，研究所的生涯也要告一段落了，許多人會覺得漫長，但對我來說卻是飛快。在書寫謝詞的這個夜晚，腦袋浮現了這兩年所經歷的點滴，回首看似平凡開心，但每場相遇卻如同無數個不可思議的奇遇所組成。我懷著期待的心情走入政大教育，我帶著感恩的心與祝福邁往未來的道路。

兩年研究所的時光中，要感謝太多太多的人了。首先，能夠順利完成論文，最要感謝的是我的指導老師—侯永琪教授，老師就像定心丸一般的存在，每當遇到寫作的瓶頸，總能帶領我從黑暗中找到光線，您不斷讓我有嘗試挑戰的機會，帶著我們出國參加研討會，這對碩士生來說是多麼不可思議的體驗，但因為有您的鼓勵、給我信心讓我知道自己可以辦得到，您也像媽媽般的關心我的生活，讓北漂學子有智慧與溫暖的依靠。

第二要感謝的則是好多感謝也說不完的王貞阿姨和張叔叔，從一開始幫我找房、搬家，讓我在政大三街這個舒適的環境中渡過兩年美好的研究生生活，北上求學的日子因為有您們的照顧讓我在台北的一切美好舒適，也讓我學習到您們身上滿滿的正能量與祝福的力量。

第三要感謝這一路上所有的人，感謝口委—詹盛如教授、陳慧蓉教授，給予我論文的建議也使我學習；感謝研究所的同學—家瑜，研究所不能少的好朋友，兩年有苦但有更多的笑，我們真的熬到畢業了，感謝有你！林俐，合作拍檔好夥伴，我們共同經歷了好多事，跟著老師去香港、韓國發表，感謝一直的相互扶持。感謝每一個 107 級教碩寶寶們，精彩了我的碩士生活。感謝 2019 暑假難忘的 UCLA 美國之旅—Ariel、Lily、Nana、Tim、威廷，遇見你們成為我生活中的良劑；感謝 bfff—姿欣；感謝國高中麻吉姐妹趴踢咖；感謝鼓勵我來考政大的獅甲同事們，讓我遇見這些美好的相遇，而一切的美好就是因為剛剛好。

最後，最重要也最感謝的是我最愛的家人，我的爸爸、媽媽與哥哥，您們是我最強大的依靠，爸爸鋼鐵的外表下藏著的是對女兒最容軟的一顆心；媽媽對北漂女兒的愛與思念讓我時時想回到你們的身邊；寵妹無極限的哥哥真的有你真好，因為有你們的支持與鼓勵，每一天都是最好的一天，你們是我永遠最珍惜與珍愛的一切。

胡馨文 謹誌

2020年7月17日

撰寫於 政大三街小窩



以 DMIS 模式探討境外生跨文化學習之研究—以兩所教育學院為例

摘要

高等教育國際化的趨勢下，帶起更加頻繁的人員流動。本研究在此背景之下，欲探討來台就讀教育領域之境外生跨文化學習經驗，就其學業、生活、語言三部份之適應議題進行觀察與分析，並透過 DMIS 理論模式檢視其跨文化發展的心理知覺變化，此模式共分為六個階段—抗拒、防禦、極小化、承認、適應、融合，綜合上述研究結果歸納整理出境外生跨文化學習樣態與對研究場域提出建議。

本研究採用質性研究方法，透過半結構訪談方式，輔以文獻分析搜集個案學院境外學生跨文化經驗與發展情形。共訪談 11 位不同國籍境外學生與 2 位具國際課程授課經驗教師，以多元角度觀點進行資料搜集，歸納本研究之結論如下：

- 一、學生透過國際移動尋求專業培育及工作機會，並受其個人、重要他人、整體環境等因素影響選擇跨國學習之動機，藉由跨文化的經驗拓展視野。
- 二、國家與文化之間具有差異存在，並影響境外生的適應過程，透過問題解決策略的養成與時間的磨合，境外生整體跨文化經驗達到良好的適應。
- 三、根據 DMIS 理論模式，境外生在跨文化發展的心理知覺變化由初期介於防禦（defense）與極小化（minimization）之間的階段，經跨文化的學習經驗後，轉變至適應（adaptation）階段，境外生能夠分享和欣賞兩種文化差異，了解自身在異文化中的定位，並對自我未來發展有進一步的規劃。
- 四、研究場域之個案教育學院致力發展國際化策略，包含建立雙聯學位、設立英語學程等方式，希望加強與國際的連結提升學院國際競爭力以吸引優秀人才。兩學院在國際化發展具有良好表現，來台境外生人數保有穩健成長趨勢。

關鍵字：高等教育國際化、學生流動、跨文化敏銳度發展模式、DMIS、境外學生、跨文化經驗



The Application of DMIS Model on Foreign Students' Intercultural Learning Experiences in Taiwan—Take Two Colleges in Education as Case Study

Abstract

Over decades, Internationalization of higher education indeed facilitates talent and student mobility. This study is to explore the intercultural learning experience of foreign students who come to Taiwan for studying in the field of education. By applying DMIS model as theoretical framework, foreign students' academic development, life adaptability and language barriers were analyzed in order to perceive their psychological transformation in the cross-cultural context. There are six distinct stages of DMIS model, including denial, defense, minimization, acceptance, adaptation and integration.

This study adopts a qualitative method via in-depth interviews. There were 13 interviewees selected from two case universities. Based on the above data collection, the major research results and conclusions are as follows:

1. Students seek professional development and job opportunities through international mobility. Their motivation for choosing the study destinations might be affected by personal, significant others, and environment factors, however, they are able to expand their horizons through intercultural learning experience.
2. Culture differences exist between countries which would influence the adaptability process of foreign students. Attributed to the problem-solving

strategies and the blending of time, foreign students achieves for a good adaptation.

3. According to DMIS model, the psychological perception of foreign students in the initial stage stays between defense and minimization stage. After the intercultural learning experience, it changes to adaptation stage, which foreign students can share and appreciate with two cultures, understand their position, and have further plans for their future development.
4. The two cases in college of education are committed to developing internationalization and attract international students in order to strengthen their global connectedness and competitive edge, such as developing double degree programs, promoting English taught courses, etc. The two colleges not only have great accomplishments in internationalization but also continue to have an increasing number of foreign students.

Key words: internationalization of higher education, student mobility, Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS, foreign students, intercultural learning experiences

目次

第一章	緒論	1
第一節	研究動機	1
第二節	研究目的與待答問題	6
第三節	名詞釋義	7
第四節	研究範圍與限制	8
第二章	文獻探討	9
第一節	高等教育國際化與學生流動	9
第二節	跨文化學習經驗及適應力之探討	24
第三節	台灣高等教育國際化及相關政策	38
第四節	台灣教育學院發展及其國際化之探討	49
第三章	研究方法	60
第一節	研究方法與步驟	60
第二節	研究對象	64
第三節	研究架構與設計	69
第四節	研究工具	70
第五節	資料整理與分析	72
第六節	研究倫理	74
第四章	研究結果與討論	77

第一節	受訪者求學動機.....	77
第二節	跨文化知覺與經驗之分析.....	86
第三節	跨文化之適應與轉變分析.....	119
第四節	個案學院學生跨文化經驗之差異分析.....	129
第五章	結論與建議.....	135
第一節	研究結論.....	135
第二節	研究建議.....	139
參考文獻	142
附錄	152
	國際學生訪談大綱.....	152
	參與國際課程授課老師訪談大綱.....	155
	訪談邀請函.....	156
	訪談同意書.....	157

表次

表 2-1 國際教育服務提供的主要模式	10
表 2-2 國際化的取逕	11
表 2-3 學生國際流動類型	18
表 2-4 DMIS 模式個階段發展重點	32
表 2-5 我國教育學院及其下轄科系一覽表	50
表 2-6 國立台灣師範大學歷年與各學院別國際學生來校人數	57
表 2-7 國立政治大學歷年與各學院別國際學生來校人數	57
表 2-8 國立台北教育大學歷年與各學院別國際學生來校人數	58
表 3-1 個案學校基本資料	65
表 3-2 訪談對象身份編碼	67
表 3-3 外籍生受訪者編碼一覽表	67
表 3-4 外籍生受訪者資訊一覽表	68
表 3-5 外籍生進入教育領域之管道（主要分個人申請、聯合分發）	68
表 3-6 教師訪談編碼一覽表	69
表 3-7 教師訪談授課年數資訊	69
表 3-8 訪談逐字稿輔助符號意義表	72

圖次

圖 1-1 2017 年依教育程度區分之高等教育流動比例（輸入）	2
圖 2-1 國際學生移動的三波變化	20
圖 2-2 高等教育機構國際化—國際化之通用邏輯模型	25
圖 2-3 跨文化素養金字塔模式	27
圖 2-4 跨文化素養歷程模式	29
圖 2-5 跨文化敏銳度發展模式	31
圖 2-6 近 13 年台灣大專校院境外學生在台留學、研習人數	45
圖 2-7 大專校院境外學生類型及主要來源地區	46
圖 2-8 大專校院境外學生人數	47
圖 3-1 研究步驟.....	62
圖 3-2 研究架構圖.....	70
圖 4-1 C 校受訪者之跨文化知覺變化情形.....	132
圖 4-2 T 校受訪者之跨文化知覺變化情形.....	132
圖 4-3 境外生 DMIS 模式心理知覺轉換.....	134

第一章 緒論

第一節 研究動機

壹、學生流動趨勢的改變

在過去二十年中，高等教育的人才流動從人數、範圍至程度來看，已產生巨大的變化，根據國際移民組織（International Organization of Migration, IOM）2018年所發佈的統計資料中，關於國際學生的移動，從2000年兩百萬的國際學生人數到2017年已有超過五百三十萬的國際學生（IOM, 2018）。其中，2019年經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）發佈的年度報告中也顯示每個國家皆有人數增長的現象，以愛沙尼亞、匈牙利、拉脫維亞、荷蘭及紐西蘭等五國的增長幅度最為明顯（OECD, 2019）。除了關心世界的狀況，亞洲地區的學生流動也相當值得注意，人們對於亞洲地區學生流動的情況越來越關注，OECD（2019）的報告中指出，來自亞洲的國際學生佔接受高等教育國際學生群體的百分之五十六，是經合組織2017年所有流動學生中最大的比例。亞洲不僅是世界上國際學生最大的原籍地，而且還在不斷發展作為國際學生所前往留學的地區。自1999年以來，來自亞洲的國際學生增長了兩倍多，從1999年的七十萬人次增至2015年的二百三十萬人次；並且，亞洲的入境學生數量也從1999年的三十二萬人增長到2015年的九十二萬人，幾乎增長了三倍（Kuroda, Sugimura, Kitamura, & Asada, 2018）。這現象也逐漸說明，過去我們多以「留美」、「留歐」來形容國際學生移動的主要方式，然而隨著亞太地區社會、經濟與文化的崛起，國際學生的流動由亞洲流動至歐美的型態，改變為在同一個地理區域內的相互流動，是謂，由傳統的「垂直流動」轉變為「水平流動」，並造成亞洲高等教育區域化的現象（詹盛如，2017）。而值得一提的是，學生在追

求向外的國際交流活動時，可藉由出國留學來獲得更高程度的教育水準。對此，OECD（2019）同一份報告中也指出，國際學生平均佔高等教育課程總入學人數的百分之六。其中，在經合組織地區的國家中，學士學位課程的國際入學率相對較低，約佔平均入學率的百分之五；其次，碩士學位課程的國際學生入學率顯著增加，約佔平均入學率的百分之十三；最後，博士學位課程的國際學生入學率約佔平均入學率的百分之二十二（圖 1-1）。隨著越高教育程度的入學率來看，除了各國施行的國際化政策形成的拉力之外，也說明當學生獲得更高程度的教育學歷，國際移動對他們來說也是更加容易發生的。

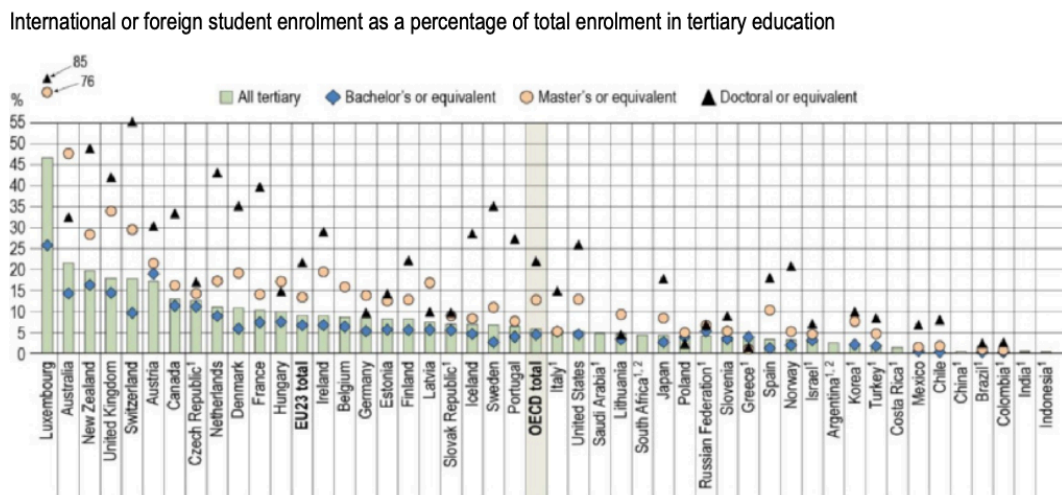


圖 1-1 2017 年依教育程度區分之高等教育流動比例（輸入）

資料來源：Education at a glance 2019 (p.233), by Organization for Economic Co-operation and Development, 2019, Paris, France: Author. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

因此，透過初步的文件收集與閱讀，已知全球化趨勢強化高等教育發展與國家競爭力的連結，政府亦開始正視高等教育國際競爭力之重要性。臺灣近年來在各項教育政策上努力，提出提升我國國際化與高教品質質量之政策，以延攬國際人才，包含 2006 年到 2015 年間執行的「邁向頂尖大學計畫」；2011 年到 2013 年教育部擬訂「高等教育輸出—擴大招收境外學生行動計畫」；2013 年教育部公布「教育部人才培育白皮書」；2016 年政府推出「新南向人才培育推動計畫」；2017 年推動「新型態產學研鏈結試辦方案」；2018 年研擬「高等教育深耕計畫」。

可以從台灣在近 15 年所推動的各種政策中看出我國政府對於人才培育的積極作為以及強打國際化策略的決心。是故，本研究之研究對象將以教育學院的國際學生為主，首先想要探討台灣在這一波高等教育國際化的浪潮下，教育學院國際學生流動的發展與現況為何？將透過文件收集與數據分析了解其比例與趨勢，此為研究動機之一。

貳、跨文化素養的重要性

在全球化的脈絡之下，資訊快速交換、人群流動頻繁，加強了不同文化背景者之間的接觸，個人較過去需要具備更多與不同人接觸和互動的能力，彰顯跨文化學習與形塑的重要性（陳淑敏，2017）。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）在 2001 年召開的會議中通過「世界文化多樣性宣言」，表示「捍衛文化多樣性是倫理方面的迫切需要，與尊重人的尊嚴是密不可分的（UNESCO, 2001）。」此宣言肯定了「文化」的價值，面對文化差異性給予的尊重是保障人權的作法。

2015 年聯合國於「聯合國發展高峰會」中提出「2030 年永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）」針對所有國家面臨的問題，規劃出十七項永續發展目標，作為未來十五年內（即 2030 年以前）跨國合作的指導原則（UNESCO, 2015）。從世界與國家的觀點上去探討，政府、人民到第三部門之間，透過協力合作，致力在教育上培育尊重與欣賞不同文化的個體，體現全體參與與承諾，鼓勵接觸及認識國際及全球議題，使人民學習跨文化溝通的知識與技巧，促進包容與韌性的社會。認識不同族群、尊重異質文化，乃實踐對人權與永續的概念，奉行 SDGs 中第十六項發展目標——「公平、正義與和平（Peace, Justice, and Strong Institutions）」的核心精神，和平而廣納的社會、正義的實踐、效能的制度，同時強調「全球在地（Glocal）」的精神，使推動方不在是歐美價值，而是要扎根於地方，在當地政治、經濟、知識下，形成鑲嵌於在地脈絡的人權與民主。跨

文化的學習經驗除了個人踏出舒適圈的勇氣外，也需要地主國人民對異國文化的多元包容。

研究者在本身就讀的校院與選讀的課程中，皆有機會與來自不同國籍之國際學生進行跨文化的交流，初步詢問其來台就學的契機時，包含多種原因，如文化因素—語言使用相近或想要學習華語；社會因素—整體氛圍民主且人民友善；經濟因素—學費、民生物價相對便宜；氣候因素—氣候溫暖怡人等等，也會談論到他們經歷跨國學習的困難，包含適應的過渡期、文化衝擊的挑戰等。個體面對異文化所引發的覺察與心理機制，乃為一種「跨文化知覺」(陳淑敏, 2017)；面對差異文化接觸情境時，表現出適當且有效的交往與溝通方式，建立人際互動關係的綜合能力，即發展出「跨文化素養」(Deardorff, 2006)；而對他者文化感到興趣，進而覺察到文化差異，以調整自己的行為與尊重他者文化，稱為「跨文化敏感度」(Hammer, Bennet, & Wiseman, 2003)。上述的歷程引發研究者對於來台就讀的國際學生產生好奇，想藉由此研究去探討國際學生在面對不同文化接觸時其心理知覺的轉變歷程，此為研究動機之二。

參、跨國學習經驗的影響力

隨著就業市場結構轉變，學生藉由培養國際視野、文化內涵等軟實力來增加競爭力，2018年三月底在新加坡召開亞太教育者年會(Asia Pacific Association of International Education Conference, APAIE)，APAIE主席Sarah Todd針對跨國學習的經驗提到：「科技創造了一個無國界的世界，海外求學經驗提供學生獨特的機會，增加他們對新想法的適應能力並為工作做好準備。」對此，國際教育協會(Institute of International Education, IIE)一項研究也發現，學生肯定出國留學能增加未來就業能力的好處，不論是找到工作或是帶給自身職涯上的助益，由於過程中會出現挑戰而培養解決問題的能力，並提高適應能力以克服在未來的職場上更多的挑戰(The PIE News, 2018)，從這裡可以看到跨國學習所帶來的影響。

另外，關於學習成效的檢驗乃是世界各國目前致力發展的目標，透過評比學生能力的各項國際測驗來檢視學生的學習表現，似乎也是展現國力的一種做法。OECD 為中學生與高等教育學生分別設計了評測其學習成果的計畫。前者為「國際學生能力評量計畫 (the Programme for International Student Assessment, PISA)」，每三年舉行一次，吸引全球八十個國家參與，評量對象為 15 歲中學生，評量學科包含閱讀、數學、自然科學，以情境化與生活化的題目形式，了解學生面對未來生活所需知識與解決問題能力，而於 2015 年起，PISA 測驗開始加入非認知能力的評量，基於全球化在當代社會的重要性，「全球素養」成為 2018 年 PISA 選定進行評量的跨課程素養項目(黃文定, 2019)。OECD 教育與技能司司長 Andreas Schleicher 以「PISA 全球素養框架」定義全球素養為能夠分析當地、全球和跨文化的問題，理解和欣賞他人的觀點和世界觀，與不同文化背景的人進行開放、得體和有效的互動，以及為集體福祉和可持續發展採取行動的能力(OECD, 2018)。後者針對高等教育學生所設計的學習成效評量為「高等教育學習成果評量計畫 (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO)」，由「學生學習成果」的角度切入，了解目前高等教育學生學習到的知識與技能(OECD, 2012)，運用評量的工具，此測驗可以全球適用，並跨越各個文化、語言，以及大學機構的差異。以影響層面來說，針對大學，AHELO 可幫助機構評估並改善教學品質；針對學生，AHELO 的成果資料可做為選校的參考；針對決策者，AHELO 幫助有效運用高等教育的經費；針對雇主，AHELO 協助其了解畢業生進入職場時，是否確實具備就業的知識與能力 (OECD, n.d)。

透過各項國際測驗得以了解學生在學習上的表現，而此研究希望進一步探討藉由跨國學習後，學生在知識、技能或態度的轉變和對未來職涯上的發展，亦為研究者考量其學習成效的指標。本研究之主要參與者為來台就讀教育領域之國際學生，在科技、AI 的發展之下，許多事物或工作得以被取代，但也有許多專業是無法代替，就教育而言，教育乃國之根本，政府投入巨大的心力，從新課綱的

實施、師資的培育、政策的推動，皆須靠眾人力量得以成就，展現教育具專業化不可取代的地位，然也因如此，教育事業與當地之間是緊密結合且相互影響，對於國外前來就讀的學生可以在畢業後產生哪些方面與程度上的改變？透過本研究，將以教育領域之國際學生作為研究對象欲探討其經歷跨文化學習經驗後，對其在學習及未來發展的影響，此為研究動機之三。

在初步認知高等教育國際學生流動的現況後，本論文首先欲以訪談方式了解個案教育學院國際學生的跨文化經驗與發展，並進一步分析其經歷跨國學習後對於自身學習狀況的改變及未來發展的影響。透過文件資料的收集與閱讀，了解高等教育系統中國際學生流動的相關資訊；藉由訪談教育學院老師及來台國際學生，由不同角度的觀點探究國際學生在跨文化適應與學習上等相關議題，種種經驗，是否對於國際學生日後畢業、進修或就業有何種程度的影響與挑戰，最後，希望透過本篇研究對未來教育學院的國際化推展提出具體的策略與建議，提供各校進行國際化方案推行之參考。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

- 一、了解個案教育學院境外生國際流動之動機。
- 二、探討個案教育學院境外生之跨文化知覺經驗。
- 三、以 DMIS 理論視角檢視兩所個案教育學院境外生之跨文化發展。
- 四、比較兩所個案教育學院學生跨文化適應之差異性比較。

貳、待答問題

- 一、個案大學教育學院境外生國際流動之動機為何？

- 二、 個案教育學院境外生之跨文化知覺與經驗為何？
- 三、 以 DMIS 理論分析兩所個案教育學院境外生之跨文化發展與轉變為何？
- 四、 兩所個案教育學院學生之跨文化適應力差異性為何？

第三節 名詞釋義

壹、高等教育國際化（Internationalization of Higher Education）

本研究所指高等教育國際化為因應全球化時代，高等教育機構將具有國際向度等議題或活動融入教師、學生、課程教學、研究與服務的歷程中，增進國際間的合作與跨文化的理解。

貳、境外生（Overseas Student）

境外生包含學位生及非學位生，其中學位生係指正式修讀學位外國學生、僑生（含港澳）及正式修讀學位陸生；非學位生則包含外國交換生、外國短期研習及個人選讀、大專附設華語中心學生、大陸研修生及海青班人數。本研究選定以來台攻讀教育領域學士學位者為研究參與對象，考量語言相近因素，將不包含港澳僑生及陸生，除此之外之他國僑生及國際學生皆列為可能之研究參與者。

參、跨文化學習經驗（Intercultural Learning Experiences）

本研究所指跨文化具國家與文化間的互動，將「跨文化學習經驗」視為「境外學生透過兩個或以上不同文化之間的交流過程中而產生之經驗」。依據本研究境外生經歷一段時間的跨國學習後，不僅獲得學科上所培養出的專業能力與一般基本能力，並於跨文化環境中習得技能與態度的轉變。因此本研究將跨文化學習

經驗分為學業、生活、語言三部分來觀察境外生在此的發展。

肆、跨文化敏銳度發展模式 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)

本研究以此模式說明個體面對跨文化情況下，對自身經驗的觀察與記錄。此模式為一段連續的過程，以民族中心主義及族群相對主義作為兩大世界觀，並將發展過程分為六個不同的經驗階段，分別為拒絕、防禦、極小化、承認、適應、融合，藉此詮釋個體在經歷跨文化學習時的樣態。

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究主要分為兩部分研究問題，其一是探討來台就讀教育領域之境外生其跨文化經驗；其二為探討境外生經歷跨文化學習後本身在跨文化發展的心理知覺變化。透過訪談兩所教育學院之境外生，了解其對於跨文化經驗的整體面貌並作兩所教育學院之比較，訪談對象包含學院之老師與學生，以提供多元角度的觀點。此兩所教育學院位於台灣北部文山區及大安區，以各具代表的異質性研究樣本，研究不同學校教育學院之間來台境外生的現況，並作綜合討論。

貳、研究限制

本研究為一質化研究，訪談對象挑選上有其限制，受限於本研究可接近母群體為北部兩所教育學院之境外生，樣本未能涵括全臺灣之大學，故將境外生之國籍身份、性別、來台年限等因素考量至選取條件中，擴大研究對象之多元異質性。結果推論及解釋雖存在侷限性，研究者將盡力避免選取過程中所產生之誤差。

第二章 文獻探討

第一節 高等教育國際化與學生流動

壹、高等教育國際化之探討

一、高等教育國際化之發展

1970 年代前後，開始在一些學者的著作中發現使用高等教育國際化一詞，但當時對於「國際教育」或是「國際化」卻沒有明確的用法與概念的分別 (De wit, 2014)，因此，國際教育大多被定位在比較教育或是相關的國際活動。隨著時代變遷、全球化巨大衝擊及國際複雜度的增加，以 1980 年代作為一個分水嶺，各國高等教育由公共服務觀點轉為市場取向，趨向開放、效率與自由的選擇。到了 1990 年代，De wit (2014) 表示「國際化」一詞取代了「國際教育」，國際化的討論開始進入國際、國家以及高等教育機構的層面，從零星的活動轉移到更全面的計畫過程，足見高等教育國際化是 1990 年代以來世界各國高等教育改革核心，這樣的轉變反映出國際化在高等教育及其相關領域中日益重要的地位。

因此在 1980、90 年後，各國開始策略性的進行高等教育國際化。例如在世界貿易組織 (World Trade Organization, WTO) 的架構下，「教育」列為「服務業貿易總協定」(General Agreement on Trade in Services, GATS) 中十二項服務產業之一。根據服務貿易協定中的規範，有四種提供國際教育的模式，分別是跨境提供服務、境外消費、商業據點呈現、自然人呈現 (中華經濟研究院, 2019) (表 2-1)，藉由各種國際教育的發展模式，為國家帶來經濟收益、增加大學國際知名度、提升國家影響力 (Altbach, 1998)。

表 2-1

國際教育服務提供的主要模式

模式	特點	範例	規模
跨境提供服務 (Cross-border supply)	提供跨越邊境的服務,但提供者與消費者皆無需跨境	遠距教學 虛擬教育機構 資訊科技企業培訓	規模較小但仍持續擴大中,透過網路與資訊科技具備高度發展潛能
境外消費 (Consumption abroad)	消費者至提供服務的國家	留學	目前高等教育國際市場中最主要的部分
商業據點呈現 (Commercial presence)	服務提供者至他國設立據點以提供服務	海外分校 語言學習機構 分公司、子公司	具強大未來增長潛力
自然人呈現 (Presence of natural person)	個人前往他國提供短期性服務	教授、學者、研究員等應聘國外機構	專業人才流動具有潛在市場

資料來源：翻譯自 *Education Policy Analysis 2002* (p.92), by Organization for Economic Co-operation and Development, 2002, Paris, France: Author. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/epa-2002-en>.

Knight (2003) 曾言全球化是一個影響國際化的過程，國際化正在改變教育的世界，全球化正在改變國際化的世界。知識經濟與全球化在高等教育國際化發展的過程中扮演了重要的角色，經濟推動了知識的發展，高等教育機構則扮演知識的糧倉，因此國際化與國家經濟的連結是一環扣一環。然而儘管隨著世界局勢、國家關係的起伏，仍可以看到一些大學國際化不變的核心成分，如大學以其學術與知識作為吸引力不變；國際學者與學生的國際流動不變；知識傳遞的共通學術語言不變，例如中世紀的拉丁語，現今的英語（鍾佳蓉，2017）。挾著這股世界發展教育國際化的脈絡之下，以下將接續討論其定義。

二、高等教育國際化的定義

各國都汲汲營營希望推動高等教育國際化的情況下，許多學者對高等教

育國際化加以定義，但是國際化對不同的人，意味著不同的事物（Knight, 1999），面對不同國際化活動的類型，例如國際化課程發展、師生跨國流動、跨文化研究等，學界仍無一個統一對高等教育國際化的描述或定義，其在概念的解釋上存在很大差異。

透過 Knight 和 de Wit（1997）的闡述，要解釋國際化，它與全球化的關係是密不可分，全球化是技術、經濟、知識、人員、價值、思想等跨越國界的流動，且因著國家的歷史、傳統及文化，以不同的方式影響每個國家。而高等教育國際化是一個國家響應全球化影響的方式之一，同時又尊重每個國家的獨特性。也就是說國際化與全球化雖被視為不同概念，但卻具有一種動態的聯繫，當全球化催化現今各國的運作，國際化為一種積極因應的對策。Altbach（2002）將國際化解釋為國家、學術機構或教育體系以具體政策或措施回應全球化的方式。由上述學者的定義中，認為國際化是國家在面對全球化之回應及因應策略。另一種定義國際化的方式，是將不同國際化進行的方式做分類，如 Knight（1994）以四種方法來歸類並描述國際化（表 2-2）。

表 2-2
國際化的取選

方法	說明
過程取向	透過一系列的活動、政策和程序，整合或融入國際視野或跨文化議題於該機構的教學、研究、服務。
活動取向	描述國際化的活動類別或類型，例如：課程國際化、學生/教師交換、技術援助、國際學生等。
能力取向	發展學生、教職員工的新技能、知識、態度和價值觀。隨著人們越來越重視教育成果，也越需確定和定義全球/國際能力。
機構取向	營造校園內一種文化或氣候，以促進和支持國際化和跨文化的精神，此與過程取向緊密相連。

資料來源：翻譯自“Internationalization: Elements and Checkpoints” by J. Knight, 1994, J. Knight, Ottawa, Canada: Canadian Bureau for international Education (CBIE).

Knight (1994) 說明高等教育國際化是「將國際層面(如國際、跨文化、全球)的觀點或活動,融入大學教學、研究、服務的過程」。而經過約十年, Knight (2003) 重新針對其在 1994 年提出的大學國際化定義作出修正,並再次強調過程取向的定義,他認為高等教育國際化是「將國際、跨文化及全球層面的議題整合到高等教育的目標、功能與教育傳遞方式的過程」,此說法以客觀的角度解釋國際化,因而被廣泛接受。另外,學者 Yang (2002) 認為高等教育國際化是在多元文化社會的互動下,透過高等教育機構中教學、研究與服務等面向,達到跨文化間的互相尊重與理解。學者對於高等教育國際化的定義顯示高等教育國際化為一種動態歷程的概念,且其並非為單一或零星的外掛式活動,而是透過動態的過程加以形塑及建構,因而更加確認學者們以過程取向的方式來定義高等教育國際化。

國內學者戴曉霞(2004)將國際化分為四個方向來進行,分別是學生的國際化、教師的國際化、課程與教學的國際化,以及研究的國際化四個面向。具體採行的策略中,學生的國際化包括學生的國際流動與招收外國學生;教師的國際化包括教師的國際交流與甄聘外籍教師;課程與教學的國際化則是將國際相關議題融入課程中,並透過遠距或網路教學等方式開設國際間資歷認可的課程;最後在研究的國際化中則透過辦理國際研討會推廣研究成果,促進國際間的研究聯繫。

國內外學者為高等教育國際化所下的定義或分類來看,強調歷程的概念,其定義包含國際化對全球化的回應;國際化或跨文化融入高教機構的教學、研究、服務歷程中;國際化的面向包含以學生、教師、課程、研究為主的四個面向。綜合以上學者的研究與討論,本文歸納出高等教育國際化的定義為:「因應全球化時代,高等教育機構將具有國際向度等議題或活動融入教師、學生、課程教學、研究與服務的歷程中,增進國際間的合作與跨文化的理解。」

三、高等教育國際化的策略

為回應高等教育國際化所帶來的衝擊與改變，不論在高教機構或是國家發展上皆需要研擬一系列整合的方案與計畫，以強化本身的競爭力、塑造其價值與文化，並在追求國際化的目標上邁進一步。由此看來，大學推動國際化的策略與國家發展國際化的政策具有密不可分的關係。以下透過學者 Knight. J 在 2008 年所發表《Higher Education In Turmoil: The Changing World Of Internationalization》一書以及國內學者專家與相關文獻對國際化策略所做之闡述加以說明與分析。

Knight (2008) 書中對高等教育國際化的探討符合我國目前所面對到高等教育的挑戰，例如國內的少子化現象與世界大學排名的競爭。此情況下，大學要培育優質人才，包括招收國際學生、招聘國際學者；而大學本身也要加強其國際化的表現以增加在國際排名的指標（楊正誠，2018）。Knight 在書中第二章分析高等教育國際化的策略，將行動者分為國家與高等機構兩者，國家是制定政策的推手，而機構則是執行策略的衝鋒車，其所採行的策略有：

1. 治理的國際化：機關首長對推行國際化要有明確的目標與做法，可以帶領組織朝共同願景努力，如首長宣言、明列國際化目標、發表國際化文件。
2. 運作的國際化：依據組織對國際化目標的設定進行獎勵與資源分配，如將國際化程度列入績效考核、組織結構變革、正式和非正式溝通項目、校內資源分配。
3. 服務的國際化：對國際與本地學生的照顧，增強對國際交流的動機與口碑，如增加學生服務項目的國際化，像是住宿、註冊、校友、圖書設施、輔導諮商、簽證諮詢等。

4. 人力資源的國際化:加強教職員工國際化的專業化發展以提升組織整體國際化素質,如招募具國際知能的人員、獎勵教職員工的國際知能、增加教職員工的國際專業發展。

透過國家與機構兩層次的作為,在機構方面,影響教職員生專業發展、發展品質保證、建立國際品牌、推展國際化、成立策略聯盟、產生知識創造;而國家面向則以發展人力資源、結合跨國策略聯盟、增加國家財政收入、建立國家意識、增進社會文化發展和多元理解等為影響要點。

就國內發展高等教育國際化的策略,同樣也面臨「創新」與「品質」兩大關鍵的影響,要面對知識經濟社會的挑戰、資訊科技的創新、全球化時代的競爭(楊國賜,2013),發展高等教育國際化的同時,需要兼顧教育品質的全面提升與政策執行的效能。因此就文獻閱讀中,常見採取的大學國際化策略基本分為對學校、課程、學生及老師四類型,以下加以說明並分析:

1. 大學經營國際化:國際化有助於延長大學命脈,亦有益於大學永續發展。透過平等互惠原則進行國內外大學交流合作,在國際資訊流通與客觀評鑑制度配合下,提升國際認可(楊國賜,2013)。
2. 推動課程國際化:在學生流動占整體高教學生人口比例較少的狀況下,課程國際化為「在地國際化」(internationalization at home, IaH)重要的策略之一(Knight, 2004)。包含開設學位或非學位國際課程,使國際學生與本地生同時參與全英語授課,有助於文化瞭解與交流(鍾佳蓉,2017)。同時也能充分運用台灣特質,配合華語文教學機會,與國際學生互動產生文化學習(李振清,2010)。
3. 鼓勵學生國際化:學生國際化方式多元,透過本地生出國或本地生與國際學生的互動,產生不同的文化體驗。一般認為出國為最直接

有效的方式，行之有年的公費留學制度也造就了無數菁英人才（李振清，2010），尚有其他方式包括短期交換或修讀海外學位，然因經費問題往往成為學生考慮的因素，透過簽署協定建立海外關係、簽訂各式交流計畫，為目前各大學積極開拓的部份，做為大學招生的重要項目之一（鍾佳蓉，2017）。

4. 支持教師國際化：量化教師國際化表現的方式多樣，包含國際教師比例、獲海外學位教師比例、教師參與國際活動程度、赴海外從事教學活動進修教師比例、教師國際化態度、國際學術發表等指標，教師國際化的表現影響課程的執行、學生的受益。美國教育評審會（American Council on Education, ACE）對大學國際化的調查指出，教師在鼓勵學生參與國際學習活動中教師扮演重要角色（Green, 2005）。

從國內外學者對發展國際化的策略來看，皆具有相似的見解，透過國家層級政策的制定外，高等教育機構內部也積極發展各項國際化策略，並且在多項國際化評比項目中，皆視國際化程度為影響國際排名的指標，因而透過排名提升國際知名度，以吸引更多國際學生，成為一種良性循環。

藉由整體高等教育國際化所實行的策略中也可看出一現象，即是 Knight（2012）曾提出海外國際化（internationalization abroad）與在地國際化（internationalization at home），此兩者雖為不同概念卻交互影響。前者強調的是跨越國界人員的移動與計畫、政策、知識、服務的推動；而後者「在地國際化」，將跨文化與國際面向的議題融入教學、研究與活動之中，與在地文化相關，也將外國學生融入校園生活與活動中。在高等教育機構中的本地學生仍不及於具有海外經驗的學生，因此透過機構與課程導向國際化的努力，可以讓學生在本地即連結多元文化的內涵、了解國際與全球議題、

具備跨文化的理解與認知。

貳、學生流動之探討

一、學生流動之定義

全球高等教育蓬勃發展下，國際化的程度影響著國家的發展，進而帶動國際間學生流動的情形，透過各大國際組織歷年來的統計與調查，國際學生人數在近二十年間呈現倍數的增長，而學生流動的情況也趨向多元且頻繁。當全球發展挾著這股國際化趨勢的同時，也更需要對於其中名詞的定義做更精確地探討。

根據聯合國教科文組織（UNESCO）定義國際學生或稱國際流動學生（internationally mobility students）為「跨越國家邊境至目的地國家參與教育活動之個人，且其非目的地國家之居民或具公民身份」。此定義不同於外國學生（foreign students）與流動學生（credit-mobile students），前者外國學生可為持有非居民簽證的學生和具有永久居民身份的學生，一為跨越邊境獨立居住之個人、一為因家庭因素移居而成為的移民；而後者流動學生則指以獲得學分為主的出國留學生或交換生，例如參與歐盟伊拉斯莫斯計畫（Erasmus Programme）之學生，其仍在原籍國就讀，同時獲取外國機構的少量學分（UNESCO Institute for Statistics, 2014）。

而 OECD 將學生流動的類型區分為兩種，一為學位流動學生（Degree mobility）；另一為學分流動學生（Credit mobility）。前者指學生以攻讀目的地國家之學位為目標，而至國外高等機構就讀並修習其課程以取得學位；而後者是指學生修讀其本國高等教育機構之學位，但為取得他國之學分而接受臨時或短期國外高等教育機構之課程或相關研究，此學分流動之學生並無法取得國外高等教育機構之學歷（OECD, 2019）。

國內也針對各種學生流動的主體有不一樣的定義，因而在各類統計資料中會隨著學生流動的類型有異。除了上述國際組織所做的分類之外，台灣針對流入學生的身分可區分為四種類型：僑生、國際學生、境外學生、交換學生。各種類型之間皆會有重疊之部分，以下做簡略之介紹。

1. 僑生：依據僑生回國就學及輔導辦法（2017）定義為海外出生連續居留迄今，或最近連續居留海外六年以上，並取得僑居地永久或長期居留證件回國就學之華裔學生。僑生身分認定，由僑務主管機關為之。
2. 外籍生：依據外國學生來臺就學辦法（2017），指具外國國籍且未曾具有中華民國國籍，於申請時並不具僑生資格者。也會與國際學生、外國學生共用此說法。
3. 境外學生：根據教育部（2016）之定義，境外生包含學位生及非學位生，其中學位生係指正式修讀學位外國學生、僑生（含港澳）及正式修讀學位陸生；非學位生則包含外國交換生、外國短期研習及個人選讀、大專附設華語中心學生、大陸研修生及海青班人數。
4. 交換學生：依據外國學生來臺就學辦法（2017），大專校院在不影響正常教學情況下，得與外國學校簽訂教育合作協議，招收外國交換學生，其交換期間合計未滿二年。

本研究針對之研究對象包含僑生與外籍生，故使用「境外學生」來囊括此兩類型之學生。另外，藉由各國際組織與國內機關對學生流動類型的解釋，Knight（2012）在文章中將學生國際流動定義為，學生至國外攻讀完整學位或參加以學期或學年制的短期國外課程，近來也包含參加合作學位計畫的學生，例如：雙學位、雙聯學位、產學合作等，皆屬於學生國際流動的範疇。並且，學生流動不僅止於獲得學位及參與合作課程，對於學生至國外參與研究或研討會、田野調查、實習、遊學等等也都屬於學生國際流動。因此，

Knight 將學生流動歸納為六種類型（詳見表 2-3）。

表 2-3

學生國際流動類型

學生國際流動類型	說明	頒予學位或學分之機構
一、參與國外完整學位課程	學生至國外高等機構就讀並完成學業取得學位，此類學生一般被稱為國際學生 (international student)、國外學生 (foreign student) 或持有學生簽證 (visa students) 之學生	學位由國外高等教育機構授予
二、參與國外短期學分課程	學生在國內修讀學位，並在國外或其分支機構進行短期的 (學期或學年)、以取得學分為主的交流體驗	學位由母國授予，而其至國外機構所取得之學分亦為母國機構所認證。
三、參與跨國學位合作課程	學生參與由兩個或兩個以上高等教育機構所共同提供的跨國學位課程，形式包括：雙聯學制 (twinning program)、授權課程 (franchise program)、雙聯學位 (joint degree program)、雙學位或多學位 (double or multiple degree)、三明治課程 (sandwich program)	依據不同跨國合作形式而有不同學位授與方式，其類型包含： 1. 由外國高等教育機構授與學位 2. 由本國與外國高等教育機構共同授予學位 3. 由本國或外國高等教育機構授予兩個或兩個以上之學位
四、參與國外研究或田野調查	赴國外進行研究或田野調查為完成母國學位課程之一部分	完成授予學位機構之要求
五、參與國外實習訓練	赴國外進行必修或選修之機構實習、社區服務為母國學位課程之一部分	完成授予學位機構之要求
六、參與國外遊學課程或工作坊	赴國外遊學、參與暑期課程、文化與語言課程、研討會、工作坊為母國學位課程之一部分	通常無學分授予

資料來源：修改自“Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations” by J. Knight, 2012, *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 25.

因此，就上述國際組織、學者以及圖表的整理，可以得知國際學生流動

乃為學生跨越國家疆界至本身不具永久居民及公民身份之地域進行學習活動，而在流動類型中則歸納為取得學位為主之流動、取得學分為主之短期流動、以及其他短期交流之形式，例如：移地研究、田野調查、實習、研討會等等。

二、學生流動之發展

在全球化趨勢中，國際學生流動是各國高等教育系統逐漸大眾化與市場化所產生的現象。1990年代後，由於資訊科技、傳播技術、交通運輸出現革命性的進展，全球化的因素也形成更加相互聯繫的世界，高等教育機構由傳統區域導向的實體樣貌，透過現代技術的推進，更具能量並朝向國際化發展（Chan, 2012）。高等教育國際化包含的面向非常廣泛，而「國際流動」為其中一項關鍵要素，且呈現增長的趨勢。對於流動類型的區分，也在上述做過詳細的說明，然而不論是短期或長期、垂直或水平等流動方式，知識的轉移在國際流動中都備受關注，國際流動除了帶來學術與綜合技能上的增長，國際素養的提升也使人印象深刻（Teichler, 2017）。

透過 Choudaha (2017) 在文章分析全世界在 1999 年至 2020 年，二十年間國際學生流動出現的三波變化，造成這三波變化的主因來自國際關鍵事件造成的動盪而影響（圖 2-1）。第一波變化的期間是 1999 到 2006 年間，此時期形成的流動拉力在於對經濟與技術發展人才的需求，美國也成為國際學生選擇的主要留學國，國際學生藉由流動獲得研究經費同時因為高科技領域的需求勞動力，留學生得以獲得資金、學術、職業進路等受益。然而 2001 年的 911 事件改變這一波流動的發展，嚴格的簽證要求使學生赴美學習更加困難，在同一時期，歐洲的高等教育發展開始形成，以具可比性及連貫性的高教體系，促進歐洲學生的流動，因此在第一波浪潮結束前，歐洲五國家佔據了前十主要目的留學國，吸取了主要留學美國的學生。第二波變化的期間

是 2006 到 2013 年間，這波浪潮始於美國的全球金融危機，經濟衰退的結果造成許多國家的高等教育部門大幅削減預算 (Eggins & West, 2010)，由於外國學生的學費通常高於本地學生，因此高等教育機構對於招收國際學生開始越感興趣 (OECD, 2010)，是以由第一波的「吸引全球人才」轉變至第二波「招募國際學生」，此外，在第二波的另一項轉變則是關於研究領域，與第一階段的科學與工程相比，由於資金的減少，這一波學生必須自籌經費，流動的領域也轉向商業為主。第三波的變化期間是 2013 到 2020 年間，此波變化由三個重要事件所影響，分別是中國崛起、英國脫歐與美國川普總統當選，在政治與經濟動盪的背景下，使人口與留學國家皆產生極大的變化，如中、日、韓等傳統的來源國可望轉變成國際學生新的留學目的地國家。



圖 2-1 國際學生移動的三波變化

資料來源：整理自“Three waves of international student mobility(1999–2020)” by R. Choudaha, 2017, *Studies in Higher Education*, 42(5), 825-832, DOI: 10.1080/03075079.2017.1293872

第一波受到 2001 年恐怖攻擊以及國際學生欲尋求進入卓越研究機構的影響。第二波浪潮是由全球金融衰退所造成，並觸發傳統留學目的地機構的財務危機，因而積極擴大國際學生的入學率。第三波浪潮顯示新的和傳統留學目的地國家之間的競爭日益激烈，同時也更加重視國際學生對其學習成效與就業能力的期望。從這三波國際學生流動的浪潮中可以看出，全球對跨國

學習的興趣仍然濃厚，但學生的需求和樣貌也在不斷變化。高等教育機構未來要發展招收和留住國際學生的政策，還必須思考與提升服務的品質，以促進學生的成功，並滿足國際學生在母國或留學國對職業和就業能力的期望。

三、 影響學生流動之因素

在高等教育國際化之學生流動面向，最常被用以探討學生流動決定因素之理論即為推拉理論 (push-pull theory)。Mazzarol 與 Soutar (2002) 以推拉理論來解釋影響學生國際流動之決定因素，根據研究結果，對於學生選擇國留學的過程中，他們至少經歷三個不同階段。首先，學生選擇到國外就讀，而非本地讀書，流動學生受母國的經濟和社會環境影響，這些成為可能的「推力」因素；第二階段，當決定出國留學，選擇哪個國家作為留學地主國，各種「拉力」因素則顯得重要；第三階段，當學生選定國家後，各個機構的拉力因素則會表現出與競爭對手夠具吸引力的地方，例如包含機構聲望、策略結盟關係、人員專業知識等等。因此，流動學生傾向於先選擇某國家作為留學目的地國，然後再選擇該國家內的一個機構。

以下有六項因素是影響學生選擇留學地主國之決定關鍵 (Mazzarol, Kemp & Savery, 1997)。第一項是學生對留學國家的整體認識，此認知觀乎個人獲得訊息的難易程度。目的地國家在全球的聲譽以及學生本國的學歷認可也成為此一因素的一部分。第二項因素來自於親友等重要他人的推薦。第三項因素關於經費問題，包括學費、生活費、旅行費和社會成本，例如國家的犯罪與安全性。外國留學生若能在目的地國家具有兼職工作也構成這一因素的一部分。第四項因素是環境，例如自然氣候與對於生活方式的看法。第五項因素是地理鄰近性，留學目的地國家與學生所在國家的地理 (和時間) 鄰近性有關。最後一項因素是社會聯繫，指出該目的地國是否有家人或朋友曾在此學習有關。這六個「拉力」因素是了解影響學生選擇留學國家的重要

框架。

參、高等教育國際化對學生流動之影響

近年在高教市場越來越活絡的狀況下，各國也紛紛注意到高等教育服務對國家經濟發展的影響，除了帶來國家貿易的收入，也在跨國互動頻繁的競合中提升了國家的軟實力。不同於七零、八零年代，國際學生流動以歐美為主要留學目的地國家，隨著亞洲致力發展高等教育國際化，歐美雖仍主導著國際學生流動的主要留學大國，但學生流動開始出現新方向，逐步有西方至東方、東方至東方的趨勢（姜麗娟，2010），並且亞洲一些國家，例如：新加坡、香港、馬來西亞，邀請海外大學在國內設立海外分校、提供跨國課程，致力朝向成為區域的高等教育樞紐為目標（Mok, 2012）。透過許多學者文章中論述高等教育國際化之學生流動所帶來的效益影響，可分為三大層次來討論，分別為國家、高教機構與個人，由其所帶來的效益中，更加促使各國致力推展學生的國際移動力。

首先，就國家層次而言，學生的國際流動對於國家經濟、國家整體競爭力能有提升，並且透過文化上的交流，學生也能在跨文化學習中習得地主國的文化、體制、經濟等經驗（Chan, 2012; Beine, Noël, & Ragot, 2014）。根據學者指出，部分國際學生在完成學業後，會選擇留在當地繼續升學或是就業，因此影響著本國的人才流失與全球的人才流動（talent flow）議題，倘若從另外一個層面思考，在知識經濟的催化下，人力資源亦為強化國家實力的關鍵，培養學生具備國際移動力，對於知識的轉移也具有正面的影響力，利用知識與人力資本的跨國移動，達成全球知識共享（Knight & Madden, 2010），成為強化國家知識、經濟實力的策略。

其次為高等教育機構層面所帶來的效益影響，在經濟方面，由於國際學生的學費收入通常高於本國學生，招募國際學生能為高等教育機構增加收益，並有效

挹注大學的學費收入 (Chan, 2012)。因此，各國高等教育機構無不運用策略、祭出誘因吸引國際學生前往就讀，除了增加收入並解決學生不足的困境。同時，從人才培育的觀點來看，透過國際學生的流動，不論是本國學生出去或是外國學生進來，跨國的學習經驗能夠打開國際學生的文化視野、增添課堂中的多元程度、提升整體的學習環境 (Junor & Usher, 2008)。在雙邊的交流上，國際學生流動除了增進母國國際知名度，甚至能進一步尋找國際上的學術合作夥伴、形成策略聯盟 (Knight & Madden, 2010)，視為良好的國民外交。機構對國際學生的招募可視為一種經濟投資、人力投資，同時也是建立了國際品牌形象。

最後，就學生個人層面而言，跨國的流動，往往是為追求更高層次的學習品質，因此，當學生具備由良好聲望之國外高等機構授予之學歷資格後，返回國內則擁有多一層的經濟、生涯與專業發展之保證 (Oleksiyenko, Cheng, & Yip, 2013)。多數經歷跨國學習的國際學生肯定國際流動的學習經驗，在知識生產上，能夠達到知識的共享與轉移，讓個體與全球產生連結，在學術流動之下，培養個人的跨文化意識、加強本身對於世界關鍵問題的理解、豐富個人的多元經驗。面對自我的提升，國際流動的經驗改變學生活態度、強化個人發展、磨練其心智更趨成熟與自信，也助益學生的語言能力、學術機會、就業前景 (Junor & Usher, 2008)。

針對高等教育國際化與學生流動的闡述，從高等教育國際化在全球的發展歷史到因應全球化時代，高等教育機構將國際議題融入教師、學生、課程、研究與服務的歷程中，增進跨國合作與跨文化理解，各國對發展高等教育國際化皆以不同的策略因應。支持國際化與國際學生的流動產生極巨大的關聯，從國際學生流動的人數、區域與路徑來看，比較 21 世紀前期，也有大幅度的改變，學生決定流動的因素也促使國家或機構提出因應策略，以增加國際流動所帶來的效益。

第二節 跨文化學習經驗及適應力之探討

壹、跨文化發展相關理論

一、跨文化素養的意涵

文化為一群人或一個社會共同持有，包含各種風俗、價值、符號，由於抽象難以解釋，因此容易使生活在相同文化地域的成員形成一種共同的行為模式。隨著全球化脈絡引發世界觀的改變，人類不在以一己之見看待所有事物，而是得以洞悉各種文化帶來的豐富面貌。Appadurai (1990) 以全球化景觀風貌 (landscapes) 來描述當前全球社會不同於以往的單調向度，以嶄新風貌面向世人，例如：族群風貌 (Ethnoscapes) 的改變帶來各種觀光客、移民、難民、外籍勞工等群體之流動，增添國家內與國際間的不確定性；技術風貌 (Technoscapes) 的變化使資訊和技術超越國界流動；財政風貌 (Financescapes) 上，國家已難以控管因國際金融交流產生的金錢流動；在媒體風貌 (Mediascapes)，由於資訊科技和內容日異千里，形成個人、社會、國家與國際間的差異、交錯和牽動，在交互歷程中，群體或個人能和平共處，但也可能衍生挑戰或衝突。在宏觀社會情境脈絡的變遷與成熟中，個體需洞悉跨越文化脈絡下的交流與準則，跨文化素養的扎根成為重要的發展議題。

對於跨文化素養 (intercultural competence) 一詞的使用，以 inter- 一詞作為跨文化之英譯詞彙更能凸顯在社會影響下的人際交流與人群互動。然而常常因不同領域或應用不同用途上而產生取代此概念的術語，但在原則上仍是表達對同一事物的概念。Fantini (2009) 就發現在文獻中使用了不同術語，包括多元文化主義 (multiculturalism)、跨文化適應 (cross-cultural adaptation)、跨文化敏感度 (intercultural sensitivity)、文化智能 (cultural intelligence)、

國際交流 (international communication)、跨文化交流 (transcultural communication)、全球素養 (global competence)、跨文化意識 (cross-cultural awareness) 與全球公民意識 (global citizenship)。為了要了解不同術語中所包含的概念, 必須清楚對跨文化素養的定義以及如何測量做進一步的探討。

對高等教育機構而言, 培育出具有跨文化素養的大學生為一項重大的國際化成果, 然而隨之而來的問題即是何謂跨文化素養又該如何測量? 正如 Klemm(1979)所言, 能力可以被衡量, 但首先取決於其定義。Deardorff(2006)以一國際化之通用邏輯模型 (Rogers, 2000) (見圖 2-2) 來說明, 透過這個模型更顯示出跨文化素養在其中扮演的重要角色。



圖 2-2 高等教育機構國際化—國際化之通用邏輯模型

資料來源：修改自“Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization” by Deardorff, 2006, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

此理論框架分為五個部分, 分別為輸入 (inputs)、活動 (activities)、輸出 (outputs)、成果 (outcomes)、影響 (impact), 在此用以關注高等教育國

際化學生學習成果，作為提高教育質量的一種手段。「輸入」指為達成目標所要投入的資源，包含學生、資金、人員等，而藉由以下四部分來評估這些投入的資源；「活動」是為達成目標採取的具體活動，在國際化的推動下，活動包含課程國際化、海外教育經驗、人員流動等；「輸出」是活動的直接結果，例如誰參與活動、參與活動的人數等；「成果」是活動對個人、計畫、機構、社會的結果，與既定目標直接相關，因此是比輸出更深一層的結果，例如學生學習成果，此處因國際化的影響，更在意的是學生習得的跨文化素養；最後「影響」是指國際化對學生、計畫、機構的長期影響。

為定義與評估跨文化素養，美國多位跨文化專家，運用德懷術的研究方法，目的在群體中以匿名方式、成員間多次投票與討論，產生共識，形成其工作定義(Deardorff, 2011)。專家學者歸納出對跨文化素養的五大核心要素，分別為「態度 (attitudes)」、「知識與理解 (knowledge and comprehension)」、「技能 (skills)」、「所欲達成的內在結果 (desired internal outcome)」以及「所欲達成的外在結果 (desired external outcome)」，並發展出跨文化素養金字塔模式 (圖 2-3) 與歷程模式 (圖 2-4)，呈現出五個面向之間的關係。

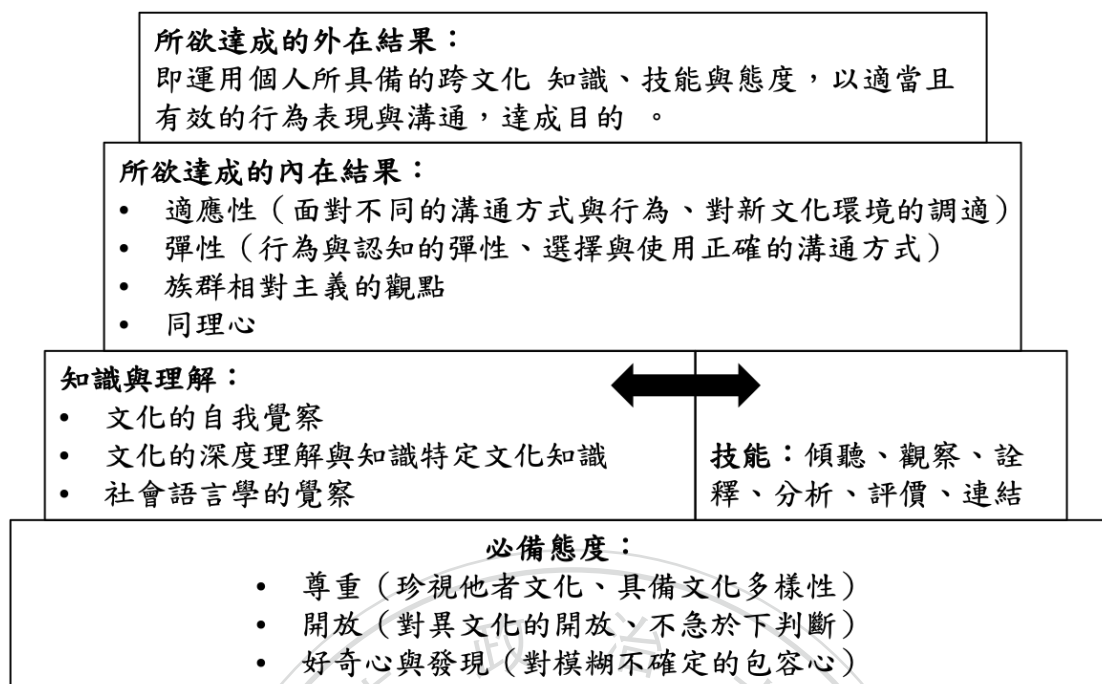


圖 2-3 跨文化素養金字塔模式

資料來源：翻譯自“Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization” by Deardorff, 2006, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

金字塔模式所強調的是五個面向之間的上下結構關係。「態度」面向包含三項能力要素：尊重、開放性、好奇心與發現。對於他者文化的尊重並珍視文化多樣性；對跨文化學習保持開放與不急於下判斷；在異文化情境中發現與好奇有意義的重要現象以及與此相關的其他現象之間的關係，也形成對模糊與不確定性的忍受力（Deardorff, 2006）。

「知識與理解」面向包含四項能力要素：文化的自我覺察、文化的深度理解與知識、特定文化知識、以及社會語言學的覺察。首先由文化的自我覺察中，覺察到自身母文化如何影響自己，避免出現無意識的文化假定，而透過對文化的深度理解與知識，了解文化的脈絡。從特定文化知識中對特定群體所持有的價值觀、規範等開始認識（Deardorff, 2010）。社會語言學的覺察則指個體能覺察說話時的情境、以及人們對所使用語言抱持的態度。

「技能」面向包含六項能力要素：傾聽、觀察、詮釋、分析、評價以及連結。傾聽包含集中注意力、接收訊息、選擇與組織訊息、回應並記憶(Wood, 2014)。觀察則要運用感官，辨識出其中異同，也包含在溝通情境中對對方非言語訊息的覺察。詮釋是將所覺知到的訊息或現象，運用既有的知識，賦予意義的主觀歷程(Wood, 2014)。分析包含辨別、組織與歸因，是將整體分解成局部，而指出各部分對整體結構的關係。評價是對感官所知覺到的訊息或現象進行判斷。連結則是將可比較但不同的訊息做與自我的連接。

內在結果是指統合跨文化態度、知識與技能，獲致個人內在參照架構的轉換，包含四項能力要素：適應性、彈性、族群相對主義的觀點以及同理心。Kim (2002) 指出，「適應」是個體與陌生環境建立並維持相對穩定且有用的相互關係。彈性包含行為與認知的彈性，自我能選擇運用適當的行為適應不同情境與要求，以及對新資訊採取開放的態度。族群相對主義(ethnorelativism)與族群中心主義(ethnocentrism)相對，後者是以自我文化來評判他人文化，視文化差異為對自我文化經驗的威脅；而族群相對主義肯定多元文化之合法性與價值，視他人文化為豐富自己文化經驗的手段(Hurn & Tomalin, 2013)。同理心，是由對方觀點來設想對方的想法與感受，與同情心(sympathy)不同的是，同情心是對他人的不幸所產生的「自我」感受，而非設想「對方」的感受(Bennett, 1998)。最後，所謂外在結果，即運用個人所具備的跨文化知識、技能與態度，以適當且有效的行為表現與溝通，達成目的(Deardorff, 2006; Deardorff, 2008)。

黃文定(2015)說明金字塔結構中，下層面向的能力是上層面向能力的發展基礎。即是指態度是獲取知識與技能的基礎，這三者是形成所欲達成之內在結果的基石，而此內在結果表現於實際的跨文化互動中，則是所欲達成的外在結果。

另一種模式將五個面向之間的發展以歷程方式來呈現，稱之為歷程模式（Deardorff, 2006; Deardorff, 2008）（圖 2-4）。該模式可區分為兩個階段，個體階段中，個人不斷累積應具備的態度、知識與技能，並在互動階段將其運用於跨文化互動中，形成內、外在結果。其中，與金字塔模式相似的地方在於，態度面向為跨文化能力發展的基礎與起點，且不同面向之間會相互影響，例如知識與理解以及技能會影響所欲達成的內在結果，亦會直接影響所欲達成的外在結果。其次，此一模式非線性模式，乃一個連續不斷的過程，良好的外在結果有助於提昇正向的跨文化態度，因此須提供個人機會去反思與評估自己的跨文化素養，進而引發另一循環（Deardorff, 2008）。



圖 2-4 跨文化素養歷程模式

資料來源：翻譯自“Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization” by Deardorff, 2006, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

註：以態度面向為起點，從個體階段發展到互動階段，跨文化素養的程度取決於態度、知識與技能的習得。

在歷程模式中，各方面所包含的項目很廣泛，因此可以根據特定情況下的行為做進一步的詳細描述。首先，態度上，尊重、開放和好奇心為此模式的基本概念，影響跨文化素養在所有方面的評估，因此發展態度評量也成為重要的考量因素。其次，批判性思考的技能在個人獲取和判斷知識時扮演重要的角色（如圖中「技能」部分），並意味著批判性思考可作為跨文化素養評估的適當指標。第三，「知識」已不足以促進跨文化素養的發展，如同 Bok (2006)所指出，發展跨文化思考的技能比獲得的實際知識更為重要。第四，也是所有跨文化專家在這此研究上都同意的方面，就是能以他人的角度進行觀察，像是每個國家以各種不同方式教授某一學科，這是運用學科知識去理解其他世界觀的結果，這種能力需要深厚的文化知識，包括對歷史、政治和社會環境的認知，才能有全面的背景理解 (Deardorff, 2006; Deardorff, 2011; Deardorff, 2015)。

在頗析跨文化素養模式的建構後，將跨文化素養定義為：「個體運用其認知、技能、態度和行為等基礎知能，當面對或應用於與差異文化接觸的情境時，能夠表現出適當且有效的交往和溝通，以建立人際互動關係的綜合能力 (Deardorff, 2006)。」

二、跨文化敏銳度發展模式 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)

專家學者針對跨文化素養探討其定義與包含的面向，但要如何檢視個體在面對跨文化的情境脈絡中，自身對於跨文化素養的發展程度？Bhawuk 與 Brislin (1992) 說明個體如果要能夠於他者文化和情境產生有效的交往和互動，個體必須先對他者文化感到興趣，進而能夠察覺到文化差異，以調整自己的行為和尊重他者文化 (頁 416)。以「跨文化敏銳度」一詞表示有能力消除歧視，採取適當的跨文化方式來思考或採取行為 (陳淑敏，2017)，當

進行思考和行動時，以「跨文化素養」來表示這種面對特殊情境所表現出適當方式的能力。由於跨文化所帶來的挑戰與風險通常是以複雜的樣貌呈現，關係到個人心理知覺到社會學習歷程的累積，透過數字經常難以定義其標準，因此學者針對跨文化素養所開發的測量工具或模型多以描述型或是於光譜的某端呈現，這也是 Kim (2002) 對跨文化素養之核心內涵，認為具有行為與認知的「彈性」(flexibility)，自我能選擇與運用適當的行為，面對新資訊採取開放的態度、多元的觀點，以寬廣和包容的視野和態度來迎接及回應特定情境。

以下將針對 Bennet (1993) 所建構之跨文化敏銳度發展歷程模式 (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) (圖 2-5) 進行說明。此模式的基本假設是當個體所經驗的文化差異愈複雜，則更具處理跨文化關係的潛能。是以此模式乃面對跨文化情況下，個體對自身經驗的觀察與記錄，並呈現於光譜中的不同階段，此模式並非測量態度與行為變化，而是以認知結構為發展的模型，對於每個階段的行為和態度也由表 2-4 加以說明。

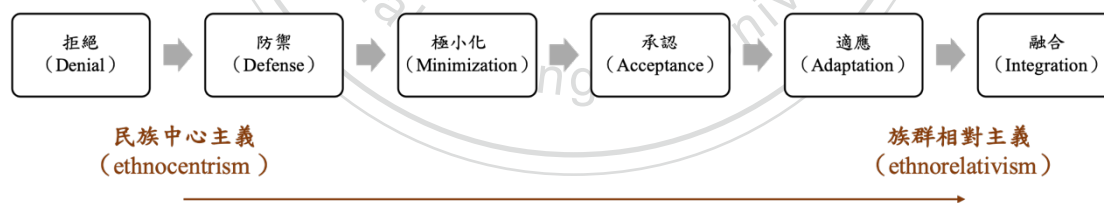


圖 2-5 跨文化敏銳度發展模式

資料來源：繪自 Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, by M. R. Hammer, M. J. Bennet, and R. Wiseman, 2003, *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 27, p424.

圖中，民族中心主義 (ethnocentrism) 到族群相對主義 (ethnorelativism) 為一段連續的過程，有六個不同的經驗階段。從最為民族中心主義的階段開始，否認文化差異是這個過程的第一個階段，其次是對文化差異的防禦，接

著是極小化文化差異；進入到族群相對主義，開始接受文化差異，適應文化差異，最後整合了文化差異（Bennet & Bennet, 2004; Stephan & Stephan, 2013）。

在此模式中，以民族中心主義及族群相對主義作為兩大主要的世界觀並置於此架構中的兩端。根據 Bennet（2004）的觀點，個體要成為具有跨文化素養的人，即是由民族中心主義的觀點轉變為族群相對主義的觀點。民族中心主義在此架構中尊崇文化單一原則（monocultural），認為唯有本身的文化才是唯一，因此透過否認、防衛來反對或對他者文化進行負面評價來避免文化差異。而過渡到族群相對主義的過程中，個體有可能在接觸他者文化的情況下，慢慢發展有效的溝通、建立適當的聯繫，原本的民族主義中心論則漸漸淡化，逐漸接受他者文化，也意識到他者文化的存在，並於互動中找到適應的方式，最終將自身與他者文化整合，形成有系統性的文化融合與適應效果（Bennet, 2004; Hammer et al., 2003）。透過表 2-4 分類每一經驗階段的進展重點。

表 2-4

DMIS 模式個階段發展重點

DMIS 模式階段	關鍵概念
拒絕（Denial）	個體忽略或無法注意到文化差異。Bennet（2004）說在此階段，只有自己的文化才是真正的文化，因此這個階段不會出現文化差異。
防禦（Defense）	個體開始意識到其他文化的存在，然而卻對該文化感受到威脅性，並視自己的文化為「進步的」文化
極小化（Minimization）	文化差異相對於人類的生存、需求、動機開始顯得不那麼明顯與重要
承認（Acceptance）	個體意識到文化差異並開始欣賞，此外，也開始相信文化相對論，此意味單一文化並不會比另一種文化更好或更糟（Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova & DeJaeghere, 2003）。
適應（Adaptation）	個體開始能由另一種世界觀去感受文化，Paige 等人（2003）將同理心與多元性視為此階段的關鍵要素。同理心指能夠

	透過其他文化角度去體驗某些感受與行為，同時並不因為他的多元性而失去自身的文化認同。
融合 (Integration)	個體開始將一種以上的文化內化為自己的世界觀，從多種文化中構築出自己的身份，並且在面對不同情境脈絡中以不同的文化框架呈現自我。

資料來源：Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity (3rd ed., pp. 145–167), by J. Bennett, & M. Bennett, 2004, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bennet (2004) 等學者將不同文化背景者相互接觸時可能表現出的心理知覺歷程以 DMIS 模式的各階段發展序來表示，詮釋了個體在跨文化素養學習時的樣態，值得深究的是，當個體過度靠傾向民族主義時，影響其狹隘的視野，但極端開放時，也可能變成文化虛無主義或文化相對主義。因此，使認知、情意和行為達到妥切的平衡目標，是跨文化素養學習的一大挑戰。

三、DMIS 模式延伸理論

由於跨文化素養的發展程度牽涉到心理知覺到社會學習歷程的轉變，通常難以量化的數字呈現出確切的程度，因此，有些實證研究提出對 DMIS 模式初步的測量方式，以五十個題項的量表，檢測個體跨文化發展的養成方略，稱為 IDI 模式 (Intercultural Development Inventory) (Hammer et al., 2003)。

這個模式的開發，由兩個階段組成。首先，在第一階段，專家學者們訂出六十道問題的版本，而經由 Paige、Jacobs-Cassuto、Yershova 與 DeJaeghere (1999) 對該版本的測試後，進一步提出 IDI 模式的具體方向，而在第二階段開發出五十道題目的版本。過程中經過完整且有系統的反覆修正，而建構出能評測受訪者對於跨文化的價值、文化差異所遭遇的挑戰、文化接觸所遭遇的重大議題及其如何回應文化差異，對於文化接觸的歷程有細膩的描述。

量表的開發過程開始由一群能以 DMIS 理論框架分類不同文化經驗受

訪者的研究團隊組成。受訪樣本中必須包含不同文化背景的人，研究團隊將研究場域選定於華盛頓特區，選擇具有不同國際經驗的文化多樣性群體進行訪談。在訪談結果中，研究團隊列出當時討論文化差異時選擇了文化多樣性的受訪者所使用的實際陳述，產生大量（200 多個）語句列表，經過檢查語句之清晰度，剔除結構鬆散、含糊不清的語句，留下最終的六十道問題的清單，是為初始 IDI 模式的版本，並以七點量表評定受試者（1=完全不同意，2=不同意，3=完全不同意，4=中立，5=完全同意，6=同意，7=完全同意）（Hammer et al., 2003）。

初始模式歷經反覆專家意見討論、樣本實測，Paige 等人（1999）在六十道問題的版本進行抽驗調查，結果表示此版本的受測結果不如預期穩定，表明應針對 DMIS 模式，建立可調整的因素和後續測量規模，因此開始著手開發 IDI 模式的第二階段。因為已有開發初使版本的經驗，透過原有的語句項目，進行小幅的編輯和選擇有效的替代項目，確認了最終的五十道問題的版本，並且發現以五點量表取代七點量表更為適合。IDI 模式為根據 DMIS 模式所發展出來評量受試者跨文化敏感度的方式，從結果的分數去判斷，較低的分數反映出偏向民族中心取向，而較高的分數則反映偏向族群相對的世界觀（即接受和適應）。學者目標開發有效、可靠的跨文化敏感度衡量方法而研究出的 IDI 模式，可以透過評測結果讓個體在 DMIS 模式位處的階段中，進行全面評估，透過本身的經驗來支持對理論發展的結果並加以修正。

貳、流動學生之適應議題

適應是指一種狀態，個人逐漸調適與環境間的協合並且衝突逐漸減少，而所產生的態度與行為的傾向（Berry, Kim, Minde, & Mok, 1987）。因此關於學生流動的適應議題，國內外有不少研究以此為主題探討留學生其經歷跨文化學習過程中的各種適應情形，根據 Hou, et. al.（2020）的研究結果顯示，短期的跨文化學習

經驗有助於學生專業知識與技能的發展，然而對其長期的職業發展影響效果有限，但學生仍肯定因跨文化接觸帶來的文化體驗。因此就學生參加跨文化學習之經驗，可歸納整理出下列三種類型的適應問題。

一、學業適應的問題

蔡文榮、董家琳（2015）研究中指出國際學生來台就讀的第一學期必定會面臨學業適應問題，除了語言障礙需要克服，還要適應不同授課教師的教學方式及報告要求，過程中會產生一定的學業壓力。關於學業壓力，Klepeis, Nelson, Ott, Probinson, Tsang, Switzer, Behar, Hern, and Engelmann（2001）也提出外籍學生在海外生活可能遭遇文化面問題，還包括可能面臨的學習問題，造成的學業壓力包含學生知道求學過程所需要的知識根基，但自身卻沒有足夠的時間來培養出這種知識根基（引自 Sodanine, 2009, p11）。

蔡文榮等學者（2013 & 2015）針對多國外籍生進行其適應力之調查研究，對於跨文化學習的國際學生所產生的學業問題可歸納出以下幾項因素的交互影響，包含語言能力、學習策略、教室熱絡的氛圍、是否有鼓勵課堂參與的教授、學習與休閒的時間規劃，以及學習小組和同儕在社交上與學術上的協助。由此可知，因為語言能力和先備知識的不足，容易造成外籍生在課業上遭遇到許多困難與挑戰。

二、生活適應的問題

流動學生到新的文化環境當中，會因為不知道要做什麼而感到焦慮。蔡文榮和徐主愛（2013）的研究發現思鄉病、財務上的壓力、租屋與飲食上的適應、理解當地社會的風俗，以及對物理環境的適應，是泰國籍的國際學生在臺灣生活適應上主要面臨的障礙或挫折。根據學者調查來自泰國、馬來西亞、日本、越南、印度之外籍學生，發現皆有來自上述的生活適應議題，因

此也有研究指出外籍學生在臺灣面對的問題，有的是外籍學生共同的問題，有些則因人而異（蔡文榮與徐主愛，2013）。

對於學者 Ying（2005）透過至美國觀察來自台灣的留學生中，也發現臺灣學生有五大主要的文化適應壓力，如：思鄉、文化差異、社交孤立感、學術表現、自然環境。因上述原因所產生的壓力也屬在生活適應上的問題，如果沒有將以上的艱難克服，這些適應問題很可能造成其身心產生疾病。

三、語言適應的問題

在各種適應議題中，又以語言流暢度與國際學生的生活適應、學業適應及人際關係等問題密切相關。大部分的學生都覺得要學習一種新語言是到國外求學時的一大挑戰（Lee, 2009）。蔡文榮和巫麗芳（2013）針對在臺灣的越南籍學生研究時，發現他們對於語言的障礙來自以下各點，包含：對中文流暢度的顧慮、語速、口音、方言、簡繁體使用、日常用語和學術專業名詞的差異。

因此針對上訴對於外籍生的適應問題從學業、生活、語言中去區分也可概分為三個層面，分別為一般環境適應、互動適應以及學習適應（邱雅萍，2019）。一般適應指個體在國外的一般生活、飲食以及風俗民情上的適應；互動適應是指個體與當地的人民，包含教師、同學等可能因為價值觀、語言障礙而產生的人際互動適應；學習適應則是外籍生對海外課業壓力的適應。

參、跨文化學習經驗與適應力之關聯

千禧年後全球的改變帶動國際化，接踵而來的即是頻繁的國際移動，不論是經濟、政治、教育各領域都會看到不斷有國際流動的現象，這也成為一種進步的動力與象徵。

Engle 和 Engle (2003) 指出七個關於學生進行跨國學習的關鍵元素，包含參與計劃持續時間、初始語言能力、跨國場域中使用目標語言的程度、學術背景、住宿安排、文化體驗學習以及學生反思文化經歷的機會。Medina-López-Portillo (2004) 提出跨文化敏感度的發展與 Engle 和 Engle (2003) 所提出的七個跨國學習的關鍵元素首要之一——參與計畫持續時間之間的關聯。

長期以來的認知認為，留學時間的長短對跨文化學習成果至關重要。Gudykunst (1979) 得出的結論是，短時間的接觸並無足夠的時間改變態度，只會給參與者帶來不完整的心理體驗。如同 Bennett (1993) 建議，至目的地國家學習至少需要兩年的時間來發展適應行為並獲得新的世界觀。Leong 和 Ward (2000) 也表示，個體停留在跨國文化的時間越長，對於應對「新環境的要求」機會就越多。綜合各學者的觀察，認為「留學的持續時間」是學生在國外進行文化整合的重要元素、跨文化學習的特定要素，也是跨文化敏感度發展的重要預測指標。

Medina-López-Portillo (2004) 的研究運用三種理論，以個體的心理覺知為觀察視角，探討學生海外學習的跨文化素養之表現。依序是跨群體接觸理論 (The Intergroup Contact Theory)、轉換歷程理論 (The Model of the Transformation Process) 及跨文化知覺發展模型 (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)。跨群體接觸理論認為，個體和群體之間的偏見和文化衝突，得以透過海外學習的情境結構加以消除，例如課程形式、停留時間 (Engle & Engle, 2003)、語言應用及其他要素，使學生發展出跨文化知覺並對前往國家的文化有所認識。其次是轉換歷程理論 (Kauffman, Martin, & Weaver, 1992)，著重於解釋和連結人類三個領域——認知、文化相關以及心理學上的變化過程，認為個體會藉由海外學習經驗，從文化差異的漠視，轉變成能與他者文化產生關聯的心智。最後，是跨文化知覺發展模型 (DMIS) (Bennett, 1993)，探討個體接受文化差異

的歷程，透過個體各個階段引發的覺察和心理機制的運作，統整出促進學生文化回應的學習效果。

在這一節當中，討論跨文化素養的內涵，是個體在面對差異文化情境時，認知、技能、態度和行為的展現。透過 DMIS 模式可以知道個體在跨文化接觸中，心理知覺上的變化與程度。而這個時代最讓人關心的將是學生的學習成效，也在本節對其包含面向加以闡述。經由跨文化的學習經驗，可以使學習者得到怎樣的知識、技能與態度會是一項值得研究的課題。一連串國際化的發生，影響到跨文化的發展，再到各界對於學習成效的重視，從這些脈絡中不難看到經驗的產生，但要如何使經驗轉化為能力，是大眾期待看到的結果，也是在本篇研究欲探討的目標之一。

第三節 台灣高等教育國際化及相關政策

壹、台灣高等教育國際化

一、台灣高等教育國際化之目標

我國高等教育經歷多波的動盪，從大學校院數量的擴爭、經費資源的有限運用、國際激烈競爭到生育率持續降低等衝擊，主管單局、教育機構以前瞻、宏觀的精神突破困境、解決問題、致力開創高等教育的新局。

吳清山（2011）在論述我國高教的課題及未來發展中，對於我國國際化的發展提到要深化高等教育國際化，擴大高等教育輸出規模。在國際化的努力上，台灣已有多項實質作為，例如成立國際交流單位、招收國際學生、規劃外語學程、辦理國際研討會等，但受限於經費與資源，其執行往往集中在一流頂尖大學，如何普及國內外大學建立實質的合作關係、鼓勵與國外大學

開設學程或建立雙聯學制、加強學習環境國際化等，仍是努力的重要課題；對於高等教育產業輸出，需要建立跨部會的協調機制，列舉多重目標，華語文產業輸出為其中之一，另外，也積極建構區域性或跨境資歷架構，作為相互承認學分或學歷的依據。

楊國賜（2013）將高等教育發展的新動向分為四個層面，分別是多元化的高等教育、自主化的高等教育、國際化的高等教育、社區化的高等教育。其中對國際化的說明肯定其為使大學永續發展的方式之一，並要朝向國際交流、建立品質、發展客觀評鑑制度以及對培育人才的方向努力。

王湘月（2019a）訪問多位專家學者，將臺灣在未來推動高等教育國際化與在地國際化的觀點下，可朝以下幾點努力。首先，必須將在地國際化視為重要施政議題，宏觀訂定國家層級國際化策略、微觀發展系所特色，訂定國際師生數目標值。其次，深化本身重點領域優勢，如華語、資訊、醫療，吸引優秀人才，打造國際化校園。最後，強化新住民與國際學生在課程中扮演之角色，營造多元融合之國際教室，運用資訊科技，推動國際合作學程。

高等教育國際化是將國際、跨文化與全球面向整合到高等教育教學、學習、研究與服務的歷程。除上述學者對於台灣高等教育國際化所堆展的目標外，臺灣應善加利用本身具備的條件推動在地國際化，透過科技與資訊媒體，將國際與跨文化元素融入課程，以線上開辦課程方式與國外學校合作達到高等教育創新。另一方面，打造華語輸出國，從華語文師資培育、華語文學習人數持續成長。符應 21 世紀的知識經濟社會，讓教職員與學生具備有適應全球化、國際化的能力，進而讓國家整體具有競爭力。

二、台灣高等教育國際化之現況

二十一世紀後，由於國際情勢的瞬息萬變，科技與經貿往來的交流頻繁，

台灣自 2000 年開始積極推動高等教育國際化。2001 年教育部公布的「大學教育政策白皮書」中指出臺灣高等教育國際化不足的主要原因有三，分別為國內學生國際化程度不足、國內大學難以吸引外國學生來臺就讀、國際合作缺乏（教育部，2001）。我國在 2002 年加入 WTO 後，高等教育國際化相關議題更顯急迫。依據協定，台灣的教育市場在入會後，需對所有會員國開放，教育部在有關「教育服務業」達成之共識中同意下列四項（黃美珠，2002）：

- （一）開放外國人設立高中、高職以上之學校與教學機構；
- （二）遠距教學；
- （三）設立短期補習班；
- （四）留學服務業。

以上意味著我國進入一個開放的全球市場，是機會卻也充滿挑戰。對此，教育人士持正反之看法，以優勢來看，藉由開放教育市場，可刺激國內高等教育品質，學生擁有更多教育選擇權；另一方面，在台灣高教達飽和的狀況下，開放教育市場加上外國學校競爭，學生嚴重流失，使部份大學招生不足而面臨倒閉危機（邱靖雅，2003）。

台灣近年來面對的高教困境，一為少子化，二為品質的問題。就國際化的角度來看，臺灣自 2000 年起積極推動高等教育國際化，鼓勵大學生出國交流研習，受到政策的影響，台灣整體流出與流入的學生人數皆有成長，根據教育部的統計資料，在流出的出國留學的簽證人數上，從 2012 年共三萬兩千人至 2018 年已超過四萬的學生人口；在流入的境外學生人數上，從 2010 年共四萬五千人至 2019 年已超過十三萬的境外學生人口（教育部統計處，無日期）。從實施成果來看，確實有提升整體國家在國際化的表現，然而這些流動學生人數卻仍佔總學生人口的少數，以現階段臺灣的出國交流學生人數未達大學生總數 5%，同時國際生人數占大學生總數卻未達 10%（王湘月，2019a），顯示台灣在國際化政策上仍有持續進步的空間，下列綜合整理出近年來台灣政府因應國際化有推行的相關政策，希望配合台灣本身優勢，使以成為亞太國家國際教育流動的樞紐為努力的目標。

三、台灣高等教育國際化政策

台灣自 2002 年加入世界貿易組織前，並未對高等教育國際化議題有足夠的認知與重視，也曾在 2001 年大學教育政策白皮書中檢討高等教育國際化不足之處，但因應全球化知識經濟時代的來臨與時事的推進，遂在之後提出多項國際化策略（王湘月, 2019a）為了改善高等教育國際化不足，政府 2002 年提出提升大學國際競爭力重點發展計畫、2003 年訂定挑戰 2008—推動國家發展重點：大學國際化、獎勵大學校院推動國際化補助計畫要點、2005 年施行獎勵大學教學卓越計畫、2006 年推動發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫、2007 年起開辦學海計畫，鼓勵國內學生進行國際移動，拓展國際視野、加強學校發展國際化、提升整體國際競爭力。

在「吸引國際學生及優秀人才」上，政府多次修訂外國學生來台就學辦法，且於 2004 年提出擴大招收外國學生來臺留學案、2008 年提出萬馬奔騰計畫、2010 年成立高等教育產業輸出推動小組、2012 年提出陽光南方政策，以上政策指出台灣面臨全球化及市場開放趨勢，高等教育必須朝國際化發展以提昇國家競爭力，希望各大專院校可以透過廣泛招收國際學生使教育環境增添國際化的色彩，促進跨文化交流的機會。

在近五年的國際化政策中，包含 2015 年教育部建立大專校院國際化品質視導機制試辦計畫，雖於 2018 年期滿停辦，但卻是對於品質與國際連結的一項措施；另外 2016 年訂定提升青年學生全球移動力計畫及新南向人才培育計畫、2017 年起推動高等教育深耕計畫，皆為我國在深化大學校園國際化與學生流動上採取的積極政策。由新國際化政策的發展來看，政府除了加強了台灣與新南向國家的經貿連結，也希望吸引新南向國家境外學生與培育第二代移民，透過語言技能的習得與實習經驗，建立各國間的交流平台並促進未來更多的雙邊交流和資源共享（Hou, Hill, Hu & Lin, 2020）。

整體而言，政府在高等教育的人才培育、國際移動、品質提升等項目上，希望透過全面性的發展，促使大學校院與國際連結，提升國際化品質。

前述對於高等教育國際化已有闡明，台灣面對這一波潮流也勢必跟上，居於亞太面對鄰近國家的競爭，台灣該以何種姿態因應，也成為國際高等教育矚目的焦點，國際教育的一項核心目標必須是教育學生，使其成為該國以及全世界中具有生產力的公民 (Mestenhauser, 2003)。過去數十年來，高等教育國際化有大幅度的進展，可大致分為兩類高等教育國際化類型，一類為在地國際化 (internationalisation at home)，另一類為海外國際化 (internationalisation abroad) (Knight, 2004)，前者包括在本地校園發生的國際化活動，可培養本國學生的國際化視野，並使外地而來的國際生迅速融合於本地；後者是出現在海外的國際化有關活動，常見的像是留學、發展雙聯學位、設立海外分校等。因此國家與機構在推動高等教育海外國際化與在地國際化的過程中，兩者缺一不可。

四、台灣國際化之優劣分析

自 2000 年至今，台灣高等教育國際化發展因內外部環境因素有其優勢，與需面臨的挑戰。

(一) 優勢與機會

從眾多文獻資料得知，對於國際化的推動，不論是政府或是大學皆不遺餘力，顯見發展國際化的種子開始茁壯；配合資訊科技的運用，跨越國界的學習日漸被重視；文化地理的位置，使我國在發展華語基地上有強大的資源；社會與學術的民主與開放更是受華人與東南亞學生的青睞，使台灣成為具多元發展的潛力 (王湘月，2019a)。

誠如上述所整理近年的國際化策略，在吸引優秀人才與培育我國學生具備國際視野兩者並重，從數據顯示每年吸引來台或出國留學的人數日益漸多，但是國內的學子仍是高等教育中需要培植的一塊，如何使其具備國際觀點、跨文化素養，開始出現許多在地國際化的討論。透過電腦、手機，打破跨國學習的藩籬，目前積極開發數位學習、遠距學習，甚至配合政府經費建置網路虛擬學程，建立雙邊或多邊的夥伴關係（黃乃縈，2009），交流的內容可以從文化的面向深入到專業學科的學習。在國際化的議題中，學習語言與文化的知識是高等教育與世界接軌的橋樑（Eaton, 2010），台灣以成為華語輸出國為努力目標，連結新南向人才培育計畫，透過各項政策鬆綁與配套措施，歐美國家學生或東南亞學生因國內整體氛圍自由民主，選擇來台學習華語的人數也逐年增加，使大學校園呈現多元族群風貌，在多元文化與國際文化視野並行下，這也同時成為推動在地國際化的重要元素之一。

（二）劣勢與挑戰

相較於台灣發展國際化的優勢，劣勢的部分多在於發展不足仍需持續努力的方向。包含在地國際化觀念仍須普及各界、新住民的隱性心態，意味著國內對於多元文化包容性仍需加強、國際移動盛行同時也可能帶來人才外移、多重因素導致師生的國際參與遲遲無法突破性成長（王湘月，2019a）。

海外國際化到在地國際化的移轉才謂真正的國際化（Knight, 2008），然而目前許多政策的制定仍在強調吸引國際生、鼓勵本國生出國留學、配合國際指標要求教授發表國際論文等，相對於針對未能移動的本國生或教職員所行的在地國際化議題仍腳步緩慢。新南向政策的頒布深化了雙方關係，但由於長久文化、經濟的觀念對於國人仍需一段時間的改變，卻也造成新

二代選擇隱性存在、不公開其個人的跨文化背景(張景嵐、徐西森,2019),這是多元文化社會中需要即刻改善的觀念。知識經濟主導全球化的發展,優秀人才是各國競逐的對象,無不應用策略積極留才攬才,但放眼歐美與鄰近國家,如中、日、韓、新等國,具有強大的經濟後盾、高教資源豐碩,台灣地處海島國家,往來其他地區仍成為限制的因素,要使海外優秀學者回流與吸引國際優秀人才,視為重要努力之方向。對於國際參與的程度,考量到外語能力與經濟等個因素,此類型交流往往集中在特定族群,這也造成資源的集中無法分享,因而如何改變觀念,消除因經濟或能力問題帶來的移動障礙,也是應該正視的問題。

貳、台灣國際學生流動

一、台灣國際學生流動之概況

在過去 20 年間,台灣高等教育國際化的發展產生許多質量上的改變,從「質」來看看,透過多項政策的制定,在人文產業、科技產業,我國都一步一步朝國際化發展,也帶動起頻繁的國際移動。早期的觀念認為需要透過外部力量來提升本國競爭力,於是較多的國際化措施如學生交換或留學、教授國際合作研究等,多屬於「計畫性」活動,而非「經常性」,容易造成活動結束而學生學習也跟著終止的情況,影響性相對薄弱;到了近年,慢慢將外部的計畫活動轉移至學校經營策略或組織文化的一部分,例如開設跨國課程、建立雙聯學制,以此來開拓海外市場(姜麗娟,2005)。

而從「量」來看,根據上述對於國際化政策的了解,台灣最早在民國 62 年即實施「外國學生來華留學辦法」,作為外國學生來臺就學的重要依據,不過在 2002 年加入 WTO 後,更是正式開啟我國的高等教育市場。打響招收境外學生來台就學的第一棒即是 2004 年行政院將「擴大招收外國學生來

「臺留學」列入國家發展重點計畫，其項相關政策展現對於招收「境外學生」的重視（教育部部史，無日期）。台灣可以從近 20 年來的國家政策看出在國際化上的努力，不論是境外學生總數或者境外學生的主要來源地區學生數，都是逐年增長的現象（圖 2-6）。

近年來大專校院境外學生在臺留學/研習人數

單位：人

年度	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108
境外學生 總計	30,509	33,582	39,533	45,413	57,920	66,961	79,730	93,645	111,340	116,875	121,461	①129,207	130,417
學位生 計	16,195	17,758	20,676	22,438	25,107	28,696	33,286	40,078	46,470	51,741	55,916	61,970	63,530
正式修讀學位外國學生	5,259	6,258	7,764	8,801	10,059	11,554	12,597	14,063	15,792	17,788	21,164	28,389	31,811
僑生(含港澳)	10,936	11,500	12,912	13,637	14,120	15,278	17,135	20,134	22,865	24,626	25,290	24,575	23,366
正式修讀學位陸生	-	-	-	-	928	1,864	3,554	5,881	7,813	9,327	9,462	9,006	8,353
非學位生 計	14,314	15,824	18,857	22,975	32,813	38,265	46,444	53,567	64,870	65,134	65,545	①67,237	66,887
外國交換生①	1,441	1,732	2,069	2,259	3,301	3,871	3,626	3,743	4,126	4,301	4,856	①5,242	5,242
外國短期研習及個人選讀①	1,146	1,258	1,307	1,604	2,265	3,163	3,915	4,758	5,586	5,870	8,806	①10,630	10,630
大專附設華語文中心學生②	10,177	10,651	11,612	12,555	14,480	13,898	15,510	15,526	18,645	19,977	23,539	28,399	32,457
大陸研修生③	823	1,321	2,888	5,316	11,227	15,590	21,233	27,030	34,114	32,648	25,824	20,597	16,696
海青班④	727	862	981	1,241	1,540	1,743	2,160	2,510	2,399	2,338	2,520	2,369	1,862

資料來源：本部統計處、國際司、陸生聯招會及僑委會。

圖 2-6 近 13 年台灣大專校院境外學生在台留學、研習人數

資料來源：教育部統計處（無日期）。台灣大專校院境外學生在台留學、研習人數。取自：

<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>

我國 2010 年境外學生總數約 4.5 萬人，而在之後的陸續幾年，推動「高等教育輸出：擴大招收境外學生行動計畫（教育部，2011）」、「新南向人才培育計畫（教育部，2016）」，種種措施使我國境外學生數量不斷增加，至 2019 年的統計，已有超過 13 萬的境外學生，10 年來成長近三倍之多，顯示我國擴大招收境外學生政策及措施具有相當成效。

另，我國於 2016 年政府推動「新南向政策」後，也產生主要來源國地區的改變，讓我們看到政策的影響層面。新南向政策不只針對教育領域，在產業、技術上也多有涉略，而教育部依據政策綱領擬定「教育部新南向人才培育推動計畫」，整合與擴增多項獎學金制度，吸引新南向各國指標性優秀青年學子來臺留學或研修，並協助學成後就業媒合。

大專校院境外學生類型及主要來源地區

單位：人

年度	總計	學位生	修讀學位			非學位生	外國交換生①	外國短期研習及個人選讀①	大專附設華語文中心學生②	大陸研修生③	海青班
			學位外國學生	僑生	學位陸生						
98	39,533	20,676	7,764	12,912	-	18,857	2,069	1,307	11,612	2,888	981
100	57,920	25,107	10,059	14,120	928	32,813	3,301	2,265	14,480	11,227	1,540
102	79,730	33,286	12,597	17,135	3,554	46,444	3,626	3,915	15,510	21,233	2,160
104	111,340	46,470	15,792	22,865	7,813	64,870	4,126	5,586	18,645	34,114	2,399
106	121,461	55,916	21,164	25,290	9,462	65,545	4,856	8,806	23,539	25,824	2,520
107	126,997	61,970	28,389	24,575	9,006	65,027	4,856	8,806	28,399	20,597	2,369
107年大專校院境外學生前10大來源國家/地區											
大陸地區	29,960	9,006	-	-	9,006	20,954	-	-	357	20,597	-
馬來西亞	16,717	13,091	5,197	7,894	-	3,626	84	1,255	217	-	2,070
越南	12,983	7,854	7,058	796	-	5,129	126	878	4,072	-	53
印尼	11,812	7,347	5,686	1,661	-	4,465	203	902	3,238	-	122
日本	9,196	1,583	1,432	151	-	7,613	593	1,480	5,540	-	-
香港	8,218	7,695	-	7,695	-	523	120	138	265	-	-
澳門	4,721	4,684	-	4,684	-	37	17	3	17	-	-
南韓	4,329	944	768	176	-	3,385	635	354	2,396	-	-
美國	3,770	619	432	187	-	3,151	131	471	2,548	-	1
泰國	3,236	955	769	186	-	2,281	233	870	1,168	-	10

資料來源：本部統計處、國際司、陸生聯招會及僑委會。

附註：①107年度外國交換生、短期研習及個人選讀生等資料尚未產生，暫以上年度人數估算。

②大專附設華語文中心學生僅含可境外招生之大專校院附設華語文中心人數，自102年度起含大陸地區及港澳生。

③大陸地區學生來臺短期研修人數包括6個月以下及6個月以上之研修人數。

圖 2-7 大專校院境外學生類型及主要來源地區

資料來源：教育部統計處（2019）。107年大專校院境外學生概況。取自：

<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/107%E5%B9%B4%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E5%A2%83%E5%A4%96%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>

依境外學生來源國家或地區統計顯示，境外生人數前五名依序為中國大陸、馬來西亞、越南、印尼、日本。前十名中，新南向國家約佔一半，學生數也達共 4 萬 4,748 人（教育部統計處，2019），比起 2014 年尚未推動新南向政策時，人數共 2 萬 7,648 人增加 1 萬 7,100 人，且當年度的前五名國家為中國大陸、馬來西亞、香港、日本、澳門（教育部統計處，2017），可以看出國家、人數都有明顯的改變。長久以來，基於地利、文化等因素，東南

亞國家為我國招生的重要市場，配合政府實行新南向政策，教育部積極開拓辦理雙邊教育交流與合作機會，舉辦教育論壇、增進雙邊人員交流與合作、補助辦理臺灣高等教育展或招生宣導說明會，深入新南向國家及城市，希望招收境外學生來臺留學或研習華語，政府推動新南向政策的成效可透過實質數據顯見一二。

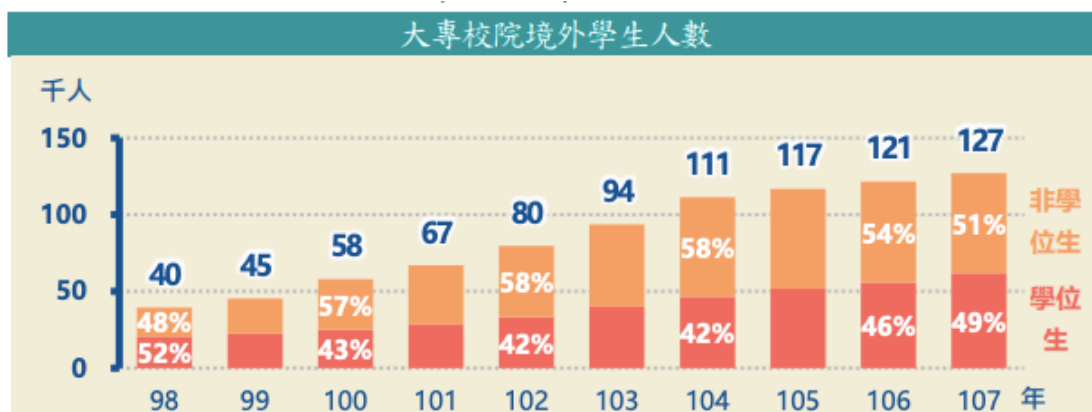


圖 2-8 大專校院境外學生人數

資料來源：教育部統計處（2019）。107 年大專校院境外學生概況。取自：

<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/107%E5%B9%B4%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E5%A2%83%E5%A4%96%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>

除了逐年成長的人數外，按造學位/非學位生的觀察，由過去幾年的數據來看，比例上大致都維持在一半一半上下（教育部統計處，2019），由此可推論，有部分國家認可我國資歷，也會鼓勵學生前往就讀，我國在學位採認與建制資歷架構這部分可以再努力，有望突破來台修讀學位之國際學生數；而在非學位生的部分，我國也是許多國際學生選擇短期交換的國家，且華語輸出的優勢也成為強大的誘因，我國可以把握這部分的優勢，將華語學程加以系統化，廣招更多國際學生前往就讀。

二、我國國際化政策對來台國際學生之影響

透過前述對於台灣近 20 年國際化政策推動的說明以及國際學生數據的

顯示，可見到政策對於國家、機構到個人的影響層面。從政策去看來台國際生的影響，可以從四個面向去討論，翁福元（2016）以學術、社會文化、外交、經濟因素指出在招收外國學生上所帶來的效益，首先，學術的發展是帶動高等教育國際化的驅力之一，因此，吸收優秀的人才來台，對內可提升自己機構的品質，對外也增加競爭力，而就社會文化而言，外國學生來台使我國學生增進對其他民族的了解，構成多元的社會發展，利用教育成為一種外交的手段，將國際合作視為外交投資的一種形式，且教育也是一種相對溫和的方式可以保持國際間安全、友善的聯絡，而據 OECD（2004）的統計，目前全球國際學生的移動，開啟一個數億美元的大市場，藉由國際學生來台就讀的學費、開銷能為高教產業帶來經濟的收益。

台灣並不是唯一利用政策提升國際化程度的國家，也可以藉由歐美日的做法，看到政策影響層面的廣泛。歐盟的伊拉斯莫斯計畫（Erasmus）始於 1987 年，帶動境內超過超過九百萬人次的移動，對於學生跨國經驗、專業發展、弱勢背景的公平發展皆有實質成效。美國國際教育協會（Institute of International Education, IIE）研議提升美國大學生出國留學人數的政策，2015 年創辦「新世代留學」(Generation Study Abroad) 五年計畫，目標為 5 年後美國大學生出國留學人數倍增，達到 60 萬人次。日本在 2013 年通過「飛翔吧！留學 Japan」計畫，目標是在 2020 年前讓日本出國留學人數倍增，即大學以上留學生由當時的 6 萬人增加為 12 萬人（立法院，2017）。以上國家的做法一方面都是以增加學生出國留學的人數來帶動國家競爭力，而我們需有所意識到非數字上的改變，應該留意的是提供機會給予弱勢的學生或從未有國際經驗的學生，使「所有人」都獲益，讓「全球移動意識」深化於個人。

第四節 台灣教育學院發展及其國際化之探討

壹、台灣教育學院之現況

台灣光復後，1955年「台灣省立師範學院」改制為「台灣省立師範大學」，為台灣第一所師範大學，1967年改制為「國立台灣師範大學」。1968年九年國教實施後，許多專科畢業生經由多管道取得教育資格，使得當時教師素質一度下降，為提高師資培育的水準，意識到當時歐美及日本已將師範教育提高至大學程度，1987年，經行政院同意，將全省九所「師範專科學校」改制為「師範學院」，招收十八歲以上高中職畢業生，需修業四年，期滿授予學士學位。在教師任用上，七零年代出現批判師資培育一元化的聲音，因而在1994年「師資培育法」上路後，陸續對部分條文修正，使原設有教育學程的大學院校也可招收大學畢業生修習教育學分，此法頒布，對傳統師範院校產生極大衝擊，打破長期師資一律由師範公費培育的傳統，現設有教育學院、教育系所或教育學程的一般大學，亦可培育師資，使一般大學校院參與師資培育的空間越來越寬廣，台灣師資的培育管道，正式進入多元發展的階段。影響所及，一般大學分食了師資培育的市場，傳統的師範院校朝向越來越綜合大學的色彩。

教育學院下所設之科系，不僅止於傳統教學導向的科系名稱，舉凡至諮商輔導、成人教育、政策研究等領域，部分學校也都下轄在教育學院之下，且以修習學位來看，包含學士、碩士到博士等階段。眾覽台灣大專院校之所有校系，也發現少部分學校，雖未設有教育學院，但卻具有教育學系相關系所，而將其歸類於其他學院等案例，如成大與中山大學的教育研究所，所屬社會科學院；交大教育研究所，所屬人文社會學院等例子。而在大專院校體系中，教育學院的發展多以一般大學為主要，並無技專院校獨立設立教育學院，以下由研究者參考108學年度大專校院系所彙整表，整理出我國具有教育學院及其下轄科系之一覽表（表

2-5)。我國共 153 所大專院校中，包含教育學院之公私立大學共有 20 所，而其中教育學院開設博士學位的共有 16 校 46 系；開設碩士學位的共有 19 校 118 系；開設學士學位的共有 20 校 84 系，由表中整理可以發現部分科系依學碩博不同教育階段接續開設，也有部分科系在學士階段較不具專業細分，而到碩士或博士階段則有較細類的分組或專業，詳細內容請見表 2-5。

表 2-5

我國教育學院及其下轄科系一覽表

學校名稱	學院名稱
國立政治大學	教育學院
博士班	教育學系
碩士班	教育學系、教育行政與政策研究所、學校行政碩士在職專班、幼兒教育研究所、輔導與諮商碩士學位學程
學士班	教育學系
國立清華大學	竹師教育學院
博士班	教育與學習科技學系、臺灣語言研究與教學研究所、教育心理與諮商學系
碩士班	特殊教育學系、學前特殊教育碩士在職學位學程、華德福教育碩士在職學位學程、幼兒教育學系、教育與學習科技學系、數理教育研究所、英語教學系、體育學系、臺灣語言研究與教學研究所、教育心理與諮商學系、學習科學與科技研究所、環境與文化資源學系
學士班	竹師教育學院學士班、特殊教育學系、幼兒教育學系、教育與學習科技學系、英語教學系、體育學系、教育心理與諮商學系
國立臺灣師範大學	教育學院
博士班	教育學系、特殊教育學系、課程與教學研究所、資訊教育研究所、公民教育與活動領導學系、社會教育學系、健康促進與衛生教育學系、人類發展與家庭學系、教育心理與輔導學系、圖書資訊學研究所
碩士班	教育學系、特殊教育學系、教育政策與行政研究所、課程與教學研究所、資訊教育研究所、公民教育與活動領導學系、社會教育學系、健康促進與衛生教育學系、人類發展與家庭學系、教育學院創造力發展碩士在職專班、教育心理與輔導學系、復健諮商研究所、圖書資訊學研究所
學士班	教育學系、特殊教育學系、學習科學學士學位學程、公民教

育與活動領導學系、社會教育學系、健康促進與衛生教育學系、人類發展與家庭學系、教育心理與輔導學系

國立中正大學		教育學院
博士班	教育學研究所、成人及繼續教育學系、教育領導與管理發展國際博士學位學程、犯罪防治學系	
碩士班	教育學研究所、成人及繼續教育學系、教育領導與管理發展國際博士學位學程、犯罪防治學系、運動競技學系	
學士班	成人及繼續教育學系、犯罪防治學系、運動競技學系	
國立高雄師範大學		教育學院
博士班	教育學系、成人教育研究所、特殊教育學系、性別教育博士學位學程、諮商心理與復健諮商研究所	
碩士班	教育學系、成人教育研究所、特殊教育學系、性別教育研究所、諮商心理與復健諮商研究所、事業經營學系、人力與知識管理研究所	
學士班	教育學系、特殊教育學系、體育學系、事業經營學系	
國立彰化師範大學		教育學院
博士班	教育研究所、特殊教育學系、輔導與諮商學系	
碩士班	教育研究所、特殊教育學系、輔導與諮商學系、復健諮商研究所	
學士班	特殊教育學系、輔導與諮商學系	
		技術及職業教育學院
博士班	工業教育與技術學系、人力資源管理研究所	
碩士班	工業教育與技術學系、人力資源管理研究所、車輛科技研究所	
學士班	工業教育與技術學系	
國立嘉義大學		師範學院
博士班	教育學系	
碩士班	教育學系、師範學院教學專業國際碩士學位學程、特殊教育學系、教育行政與政策發展研究所、數位學習設計與管理學系、幼兒教育學系、數理教育研究所、體育與健康休閒學系	
學士班	教育學系、特殊教育學系、數位學習設計與管理學系、幼兒教育學系、體育與健康休閒學系	
國立東華大學		花師教育學院
博士班	教育與潛能開發學系	
碩士班	教育與潛能開發學系、特殊教育學系、教育行政與管理學系、幼兒教育學系、體育與運動科學系	
學士班	教育與潛能開發學系、特殊教育學系、教育行政與管理學系、幼兒教育學系、體育與運動科學系	

國立暨南國際大學		教育學院
博士班	國際文教與比較教育學系、國際文教管理人才博士學位學程、諮商心理與人力資源發展學系、教育政策與行政學系	
碩士班	國際文教與比較教育學系、諮商心理與人力資源發展學系、終身學習與人力資源發展碩士學位學程、教育政策與行政學系、課程教學與科技研究所、教育學院心理健康與諮詢碩士學位學程在職專班	
學士班	國際文教與比較教育學系、諮商心理與人力資源發展學系、教育政策與行政學系	
國立臺南大學		教育學院
博士班	教育學系、特殊教育學系	
碩士班	教育學系、特殊教育學系、幼兒教育學系、體育學系、諮商與輔導學系	
學士班	教育學系、特殊教育學系、幼兒教育學系、體育學系、諮商與輔導學系	
國立臺北教育大學		教育學院
博士班	教育經營與管理學系、課程與教學傳播科技研究所	
碩士班	特殊教育學系、教育經營與管理學系、課程與教學傳播科技研究所、幼兒與家庭教育學系、教育學系、心理與諮商學系、社會與區域發展學系	
學士班	特殊教育學系、教育經營與管理學系、幼兒與家庭教育學系、教育學系、心理與諮商學系、社會與區域發展學系	
國立臺中教育大學		教育學院
博士班	教育學系、教育資訊與測驗統計研究所	
碩士班	教育學系、教師專業碩士學位學程、特殊教育學系、教育資訊與測驗統計研究所、幼兒教育學系、體育學系	
學士班	教育學系、特殊教育學系、幼兒教育學系、體育學系	
國立臺灣體育運動大學		運動教育學院
博士班	無	
碩士班	體育學系、舞蹈學系	
學士班	體育學系、舞蹈學系	
國立屏東大學		教育學院
博士班	教育行政研究所	
碩士班	教育學系、教育心理與輔導學系、文教事業經營碩士在職學位學程、特殊教育學系、教育行政研究所、幼兒教育學系	
學士班	教育學系、教育心理與輔導學系、特殊教育學系、幼兒教育學系	

臺北市立大學		教育學院
博士班	教育學系、教育行政與評鑑研究所	
碩士班	教育學系、特殊教育學系、教育行政與評鑑研究所、學習與媒材設計學系、幼兒教育學系、心理與諮商學系	
學士班	教育學系、特殊教育學系、學習與媒材設計學系、幼兒教育學系、心理與諮商學系	
輔仁大學		教育學院
博士班	無	
碩士班	教育領導與發展研究所、圖書資訊學系、體育學系	
學士班	教育領導與科技發展學士學位學程、圖書資訊學系、體育學系、運動休閒管理學士學位學程	
中原大學		人文與教育學院
博士班	無	
碩士班	教育研究所、特殊教育學系、宗教研究所、應用外國語文學系、應用華語文學系	
學士班	特殊教育學系、人文與教育學院學士學位學程、應用外國語文學系、應用華語文學系	
淡江大學		教育學院
博士班	教育學院教育領導與科技管理博士班	
碩士班	教育政策與領導研究所、課程與教學研究所、教育科技學系、教育心理與諮商研究所、未來學研究所	
學士班	教育科技學系	
中國文化大學		教育學院
博士班	體育學系	
碩士班	華語文教學碩士學位學程、體育學系、心理輔導學系	
學士班	教育學系、體育學系、心理輔導學系、技擊運動暨國術學系、運動與健康促進學系	
長榮大學		永續教育學院
博士班	無	
碩士班	無	
學士班	日語進修學士學位學程、管理進修學士學位學程、醫藥照護產業進修學士學位學程、觀光與餐飲服務事業進修學士學位學程	

資料來源：研究者自行整理自教育部（無日期）。108 學年度大專校院一覽表。
 取自：<https://ulist.moe.gov.tw/Browse/UniversityList>

在傳統上，「師大」是指培育中學教師的學校、「師專」則是培育小學教師，

兩者在教育位階不相同，但因為師專後來升格為大學，為有所區隔則命名為「教育大學」。臺灣師範院校的發展在 1980 年代後期達到鼎盛，然而在 1990 年代後大專整併與升格政策下，以及師資培育法的修訂，師範學院逐年調整轉型，並與鄰近大學院校進行整併，現嚴格定義上的師範院校僅餘 5 所，即國立台灣師範大學、國立彰化師範大學、國立高雄師範大學、國立臺北教育大學、國立臺中教育大學。

1994 年，臺灣教育當局正式公佈「師資培育法」，從「師範教育」到「師資培育」，改變了從「一元封閉」的師資培育模式到「多元開放」的轉型，也意味著師範院校與非師範院校皆可參與師資的培育工作，配套措施由 1995 年公佈的「大學設立師資培育中心辦法」中，對師資培育機構的設立標準、教育學程的具體內容、師資生應研修的學分數目做了相應的規定（牛康侃，2017）。「師資培育法」的頒訂原是希望透過師資培育多元與開放的途徑，使臺灣師資培育走向專業化與卓越化，然而碰上少子化以及浮濫開放師資培育，造成過剩師資，產生大量「流浪教師」。本來「師資培育」對於原師範院校為其最大的社會任務，然而卻演變成社會危機，在這樣的情況下，不得不為師範院校轉型為綜合大學為考量，師培系所不以師資培育為唯一目標，而透過學術研究或與產業結合的產學合作，多元的發展模式跳脫傳統的觀念。

就教育學院的發展任務而言，多數的中學教育已需要經由專業學科的訓練養成師資人才，例如語文、數理、社會，分佈於文學院、理學院及社會學院等，而教育學院下轄之系所，則不為某一專業學科培育師資，多為通才教育，學生也可以選擇輔系或雙主修的方式成為某一專業學科之師培生，若單就教育系師培生的任教科目，則可為中等學校教育之綜合領域老師，教授童軍、家政、輔導科目。為擴展教育學院畢業生之生涯發展進路，如輔導相關科系，可朝企業或學校的心理諮商師發展；教育行政相關科系，可透過公職人員考試進入政府部門；科技資

訊相關科技，可透過產業合作結合技術，發展研究導向。因此透過表 2-5 已知教育學院已逐漸轉型為綜合領域之學院，下轄的系所也包羅萬象，就未來發展性而言，不論是師培、公職、研究、學術、產業等，都是可以讓教育學院學生考量的方向。

貳、教育學院國際化政策

由於教育領域相較於其他商管、醫學、理工等領域的國際化發展來說，算是起步較晚，受限於教育領域本身一個重點發展，即是師資培育的部分，必須連結至在地的需求，現今政策雖以打造雙語教學的目標前進，但是國際化並非僅用外語教學則可自稱，更多的是培育學生具備國際視野、跨文化溝通、多元包容等素養。從政府政策由上至下對全民的期待，反映在從教育現場返回師資培育的討論，如何從師資培育這部分即開始具備完善的國際素養，而讓未來教師在教育現場中能透過教學也有效傳遞國際化的觀念，同時顧及在地的需求，因此教育學院中關於國際化的政策則至關重要。

在各校資源有限的情況下，透過國際化的發展，有助於吸引國際學生前往就讀，也鼓勵在台學生留學或是短期交換，除了國際移動促進國際化的方式，許多學校也開始建立經常性的計畫，延續國際化所帶來的影響。如國立台灣師範大學教育學院（無日期）其現行的國際化策略，包含鼓勵學生交換、簽訂雙聯學位、開設暑期專業學分學程、進行跨國短期互訪、開辦學生海外實習計畫，上述做法多為與歐美國家學校的合作，另外，台師大也與政大及亞洲國家學校共同開設亞洲教育領導課程（Asia Education Leader Course, AELC）。國立政治大學教育學院（無日期）其實質的國際化策略，包含開設國際學程、開設英語授課學分學程、辦理國際研討會簽訂學聯學位、並也同師大合作亞洲教育領導課程等。此兩所學校在教育領域乃為台灣北部一流的院校，其在國際化發展的表現上，略有所異，前者較強調人員的國際化，透過許多國際移動的活動，增加學生、教師的國際接

觸；後者較強調課程的國際化，將國際元素融入學術與研究領域，使學生在地即能享用國際化的成果。

另外，觀察台灣大專院校所有系所，發現近年來許多學校在商學院、傳播學院、管理學院等院級紛紛開設國際學程，而招生對象經常為國際學生，在課間、課後皆能與同儕間有大量的跨文化互動與接觸，不論在學術研究、語言學習上都能大大提升其國際視野。然而反觀教育學院，則極少有學校開設國際學程，目前僅以國立中正大學與國立嘉義大學兩校有此方案，並且是以碩士生以上為其目標對象，其兩校在國際化上的作法也類似前述，中正大學另外以出版中正教育研究期刊，邀集國內外具學術地位學者共同為此國際學術期刊編輯與擔任顧問，透過此方式增加台灣在國際的學術地位，並也與許多國際學術機構和研究單位合作，扮演國際交流的合作窗口（國立中正大學，無日期）。

參、教育學院國際學生流動相關討論

接續前述教育學院所採用的國際化策略中，多採課程國際化的方式或是在本國學習環境中加入國際化的元素為多數未能進行國際移動的大學生提供國際與跨文化的觀點（王湘月，2019b），以在地國際化的取向使更多本國學生受惠。然而為吸引更多國際學生，除了提高本身的國際化程度形成的誘因外，在機構方面，也規劃多項措施，以滿足國際學生族群的需求，翁福元（2016）提供其任教場域的多項作法，包含：設立國際事務專責單位、建制境外台灣教育中心、編印國際學生手冊、提供獎學金與住宿、開設課業輔導課程、提供生活與文化輔導等，上述方式不僅是為國際生在學習的適應上，也包含生活的保障。來台就學的國際學生即應視為人才，必須強化留學生返回母國後的輔導抑或是留住人才成為台灣內需產業的貢獻，皆是未來努力的目標。以下就台北地區具有教育學院的大專院校作為指標，分析其近年來來台國際學生的流動情形。

表 2-6

國立台灣師範大學歷年與各學院別國際學生來校人數

台師大歷年與各學院別國際學生人數													
學年度	國際與僑教學院	教育學院	文學院	理學院	社會科學院	科技學院	管理學院	藝術學院	運動與休閒學院	音樂學院	國際與社會科學院	科技與工程學院	總計
99	227	29	84	22	2	0	25	22	16	1			428
100	237	31	82	30	6	0	34	26	20	3			469
101	222	27	79	37	5	0	43	27	11	6			457
102		25	79	41			62	24	13	5	247	0	496
103		27	80	47			56	18	12	6	256	0	502
104		31	87	62			60	15	14	3	286	0	558
105		30	89	83			68	18	14	6	285	5	598
106		34	94	79			61	20	15	5	287	9	604
107		27	99	81			56	19	12	6	267	8	575

更新時間：2019-11-15 10:54:19 備註：以每年 10 月 15 日為資料調查基準日，統計當學年度第一學期外籍學生人數（含境外專班、雙聯學制外國學生）

資料來源：研究者自行整理自國立台灣師範大學校務研究辦公室（無日期）。統計年報。取自：<http://www.iro.ntnu.edu.tw/web/?Yreport#report-6>

由台師大的國際學生統計上可以看出，近六年來陸續整併了部分學院，而以國際學生佔多數的學院來看分別是國際與社會科學院以及文學院，原因乃關於學院的屬性，前者包含國際人力資源發展研究所及多個外語相關系所（東亞學系、歐洲文化與觀光研究學等），課程授課也多以全英為主，因此吸引眾多國際學生就讀；而後者由於有英語學系的關係，成為國際學生前往就讀的當然理由。在教育學院國際學生的人數變動上，維持微幅不大的改變，與其他學院的比較，也不算大眾。

表 2-7

國立政治大學歷年與各學院別國際學生來校人數

政大歷年與各學院別國際學生人數										
學年度	文學院	理學院	社會科學院	法學院	商學院	外語學院	傳播學院	國際事務學院	教育學院	總計

95	41	3	91	2	103	20	46	35	15	356
96	45	4	91	2	130	17	59	38	14	400
97	46	7	124	2	152	20	60	40	15	466
98	58	7	121	2	173	19	55	46	9	490
99	56	5	127	1	178	19	59	49	14	508
100	54	7	140	2	152	16	59	50	14	494
101	66	7	152	4	127	14	67	51	17	505
102	68	7	167	6	139	16	66	74	15	558
103	54	8	171	5	144	22	67	70	22	563
104	50	12	188	6	153	22	61	71	23	586
105	49	19	186	6	143	28	67	77	22	597
106	60	20	176	7	137	30	68	88	23	609
107	56	24	177	4	129	32	58	93	22	595

資料來源：研究者自行整理自國立政治大學國際合作事務處（無日期）。國際學生統計數據。取自：<http://oic.nccu.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/3/20190520OICStat.pdf>

關於政大國際學生的數據，最多國際學生集中在商學院與社會科學院。因為商學院本身具有與國際連結性強的學科本質，使學院在培養學生國際移動力、國際課程排名及認證等國際化策略上成為接軌國際的有利條件（鍾佳蓉，2017）。而社課院所推動的各項英語碩士學程（亞太研究英語碩士學位學程、應用經濟與社會英語碩士學位學程）也成為國際學生前來就讀的誘因。在教育學院國際學生人數的變動上，從過去十年可以看到人數緩緩地提升，雖然幅度不大，但可以看出教育學院在積極招募國際學生上的努力。

表 2-8

國立台北教育大學歷年與各學院別國際學生來校人數

國立臺北教育大學 104-107 學年度外國學生入學人數統計表					
學年度	教育學院	人文藝術學院	理學院	其他	總計
103	13	6	0	0	19
104	10	9	0	0	19
105	10	9	0	0	19
106	19	6	0	21	46
107	9	1	0	15	25

資料來源：研究者自行整理自國立臺北教育大學研究發展處（無日期）。104-107 年度研究發展處統計報表。取自：<https://reurl.cc/mn1EO1>

國立臺北教育大學的學院分布較前兩所學校相對較少，國際學生的人數也有差距，但可以從 106 學年度開設的多項國際學程（當代藝術評論與策展研究全英語碩士學位學程、學習與教學國際碩士學位學程、東南亞區域管理碩士學位學程）中看到國北教大致力發展國際化的決心，其所吸引的國際學生人數幾乎是佔當年度的百分之 50，成為學校國際化發展程度的指標。在教育學院國際學生人數的變動上，每年的總人數還有待增加的空間，唯在 106 學年度時，國際學生人數有望突破 20 人，卻在隔年減少至 9 人，中間的落差有待解釋。

由三張表中的數據可以看出三所學校在近年來國際學生數的改變，前兩所在國際學生人數上表現優秀，政大為國內一流頂尖大學之一，而台師大近年來也不斷在世界大學排名中力求表現，也都獲得不錯的回饋，兩所學校在近 5 到 7 年內的國際學生人數每年皆破 500 人次，且幾乎逐年成長。而國北教大在資源與規模上雖不及前面兩所大學，但近年幾項國際碩士學位學程的開展，也成功為學校帶來更多國際學生，在國際化的表現上後景可期。

然而在教育學院國際學生人數遲遲無法大有突破的一個關鍵因素則在於畢業後的生涯發展，以「教育」而言，必定會有許多與當地連結的背景，因此若國際學生完成了在台灣的學業，其修習教育的專業訓練是否可為母國所認可。以國內而言，要成為一名教師，除了嚴謹的專業訓練，畢業後需要通過檢定、實習、甄試，種種關卡才可以成為一名正式教師，然而即便外國學生在我國修習了教育的專門學分，並通過教師檢定，這張證照返回母國是否能被認證將成為國際對我國資歷的一項認可，發展教育專業領域的資歷認可應為未來的發展目標，以此解法成為吸引更多國際學生前來就讀的利基。



第三章 研究方法

第一節 研究方法與步驟

壹、研究方法

本研究為一質性研究，採用文件分析、半結構訪談作為主要研究方法，以台灣北部兩所國立大學之教育學院境外生作為研究對象進行探究。首先，透過文獻探討、文件閱讀等途徑，了解高等教育國際化在全球與台灣的發展脈絡以及相關數據，並針對教育學院之發展歷程進行探討，以及本研究所採用之理論架構等相關研究。接續針對本研究之研究問題，透過訪談研究對象，取得最真實、直接的資料，進而以 DMIS 理論架構進行分析、歸納，利用兩所個案教育學院作為研究場域，了解境外生來台參與跨文化學習之適應情形為何並且此歷程對本身與未來的影響及改變，提出進一步的具體結論與建議。以下分別詳述各研究方法使用立意與時機。

一、文件分析法

文件分析法是根據研究目的做資料、文件、檔案的搜集，並透過分析其中數據、紀錄、文件等資料，來理解個體或團體的想法、價值觀或潛在意識（葉重新，2004）。本研究文件分析範圍涵蓋各國際組織如經濟合作暨發展組織、國際移民組織、聯合國等組織，針對國際學生流動統計之歷年數據與報告、我國內政部統計處統計調查報告、教育部歷年教育政策與計畫實施報告及相關國際化統計資料，以瞭解台灣高等教育境外生流動之概況，並由各項政策與計畫中探討目前台灣高等教育境外生流動之趨勢。

二、半結構式訪談法

半結構式訪談法係指研究者事先依據研究目的將所欲探究的主題列出訪談大綱，藉由較寬廣的研究問題作為訪談的依據，導引訪談的進行，意味著研究者對訪談結構具有一定控制作用，訪談過程中除了依據實際情形加以追問隨之而來的議題，也鼓勵受訪者在期間提出自己的問題並積極參與，視訪談情況對訪談程序和內容進行靈活調整，以獲取研究所需資料。半結構式的訪談是在一種相對開放且經過設計的訪談情境中進行，比起標準化的訪談或問卷，更能使受訪者清楚表達出本身的主觀觀點（林淑馨，2010）。本研究依據研究目的與問題，選定兩所教育學院之境外生及其學院老師做為研究母群體，主要目的在探討個案教育學院之境外生其經歷跨國學習之跨文化經驗帶來學習與未來發展之改變。由訪談不同對象並提供多元之觀點作為資料蒐集的主要方法，以達成研究目的，透過與受訪者面對面的談話與互動，藉以認識與理解受訪者的經驗、行動及改變。

貳、研究步驟與實施程序

本研究主要分為準備、實施與完成三階段，圖 3-1 說明本研究之研究步驟，並且各階段之實施程序將說明如下：

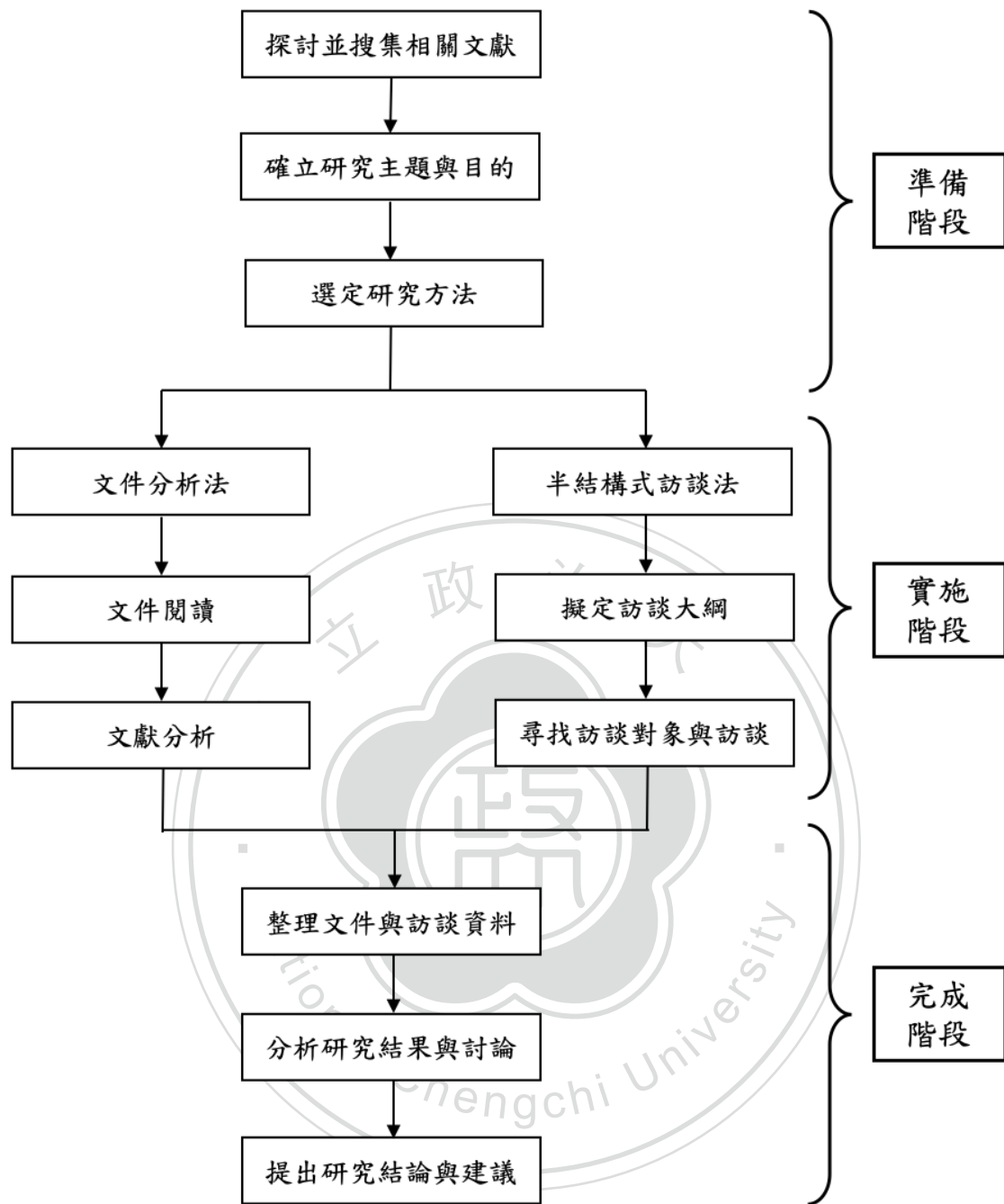


圖 3-1 研究步驟

一、準備階段

研究者初進入研究，先就高等教育國際化與國際學生流動等背景進行相關文獻探討與資料搜集，透過文獻閱讀，觀察到近年對於國際化的討論升溫，影響的則是跨文化等相關議題，同時世界各國也投入在品質成效方面的評測，故研究者將兩者結合，欲了解兩者的發展與相互影響性。

透過上述之探討，研究者進一步掌握研究問題意識、形塑研究方向、聚焦研究主題。決定將研究主題聚焦在國際學生流動的議題，探討台灣高等教育境外生發展現況及其跨文化適應歷程，確認研究主題後，即至各國際組織、官方組織搜集歷年統計資料、施政計畫、政策白皮書等資料，輔以國內外相關期刊論文與研究成果進行文獻探討，文獻蒐集類型包括期刊論文、書籍、研究報告、官方資料及學位論文等，並草擬出研究目的與架構，經指導教授討論與修正研究計畫的可行性，以此擬定研究計畫與研究問題。

依據文獻探討與初步的資料分析，確定研究理論依據與研究方法，以文件分析法與半結構訪談的方式，針對本研究之目的與待答問題，進入研究現場加以深入了解細節。本研究之準備工作主要是以文獻蒐集、研讀為主，並與指導教授討論並確立研究方向，以及鎖定本研究之研究方法。

二、實施階段

實施階段為執行研究計畫，依據本研究之研究方法分為兩部分進行，一為文件分析，利用各大論文索引平台如 Google scholar、華藝線上圖書館、臺灣博碩士論文加值系統和政治大學圖書館搜集相關期刊論文，也至各大國際組織與官方資料中搜尋與本研究相關的資料，作為文件分析之依據。

另一研究方法以半結構訪談方式搜集研究參與者之實證資料，研究工具之一——訪談大綱係由研究者擬定並經由指導教授審核修訂作為本研究之訪談工具。經研究者主動聯繫受訪者，以謙和態度邀請符合研究參與者條件之境外生，並透過指導教授之引薦取得曾有國際課程授課經驗之教師進行受訪，所有受訪者皆以 email 或社群網絡進行聯繫，經由訪談活動的進行，從不同角度與面向來了解境外生來台求學所經歷的跨文化學習經驗與其學習狀況。本研究訪談人數共十二位，以個別方式進行，於正式訪談前寄送訪談問題大

網，訪談過程中將遵守研究倫理，經受訪者同意後使用錄音器材，確認受訪者簽署訪談同意書並清楚告知本研究之研究目的、受訪者個人資料將以匿名方式處理，以及訪談內容僅做為學術研究分析之用途。

三、完成階段

將訪談內容謄寫成逐字稿，請受訪者確認訪談內容之正確性並開始進行資料編碼，做進一步訪談資料的歸納整理，其次，將訪談紀錄輔以相關文獻或研究資料交叉比對分析，若有研究訊息不足或模糊時，將再次進入研究現場，與受訪者確認並釐清訊息內容，作為研究資料之補充。透過眾多資料的堆疊與整理過程中，歸納出針對本研究問題之發現。

經由前階段研究資料之搜集與分析後，研究者據以進行研究論文之撰寫，並根據訪談內容所得到的新概念，補充文獻探討中的理論基礎，進行綜合性的討論，隨著資料量的更新與增加，不斷修正研究報告，針對來台境外生在其跨文化學習適應上之經驗提供具建設性的建議，完成本論文之撰寫。

第二節 研究對象

壹、研究學校之選取

本研究以台灣北部 C 大學與 T 大學為研究範圍。C 大學於 2002 年創立教育學院，在培育教育領導行政人才上佔有一席之地；T 大學則是我國歷史最悠久的師範院校，其教育學院創立於 1955 年，對於培育我國師資貢獻良多，兩所大學成為我國北部師資培育與教育行政人才的搖籃，研究者以表 3-1 整理出兩校與其教育學院的基本資料。兩校近年來展現教育國際化的企圖心，在國際學生流動上也呈現穩定的成長，但以教育學院本身的國際流動而言，仍待深化推動。兩校皆

設有國際事務處處理國際相關議題，包含國際化政策、國際交流、國際學生就學與生活輔導等，但就教育學院在國際事務的推動上，並無設立專責單位，僅以行政人力分配之。就學院屬性而言，教育為國之根本，亦即與在地產生極大的連結，不論是教職或公職，都是需要證照考核的通過，該因素也成為阻礙發展國際化的原因之一，但就國際學生的跨文化發展與學習成效的連結仍是本研究極欲探究的問題。因此，研究者選擇 C 大學與 T 大學為本研究之研究範圍，探討該校教育學院境外生之跨文化學習經驗，並據以提出本研究之結果。

表 3-1
個案學校基本資料

	C 校	T 校
成立時間	1954 年	1922 年
規模	107.24 公頃	54.19 公頃 (台北、林口校區)
類型	研究型大學	綜合型大學
特色	發展人文學科及社會科學領域為主	主要教學目標為培育中等學校師資
世界大學排名	<ul style="list-style-type: none"> THE 2019 Asia University Rankings (188th) QS 2020 Asian University Rankings (77th) 	<ul style="list-style-type: none"> THE 2019 Asia University Rankings (93th) QS 2020 Asian University Rankings (61th)
學院/學系數量	<ul style="list-style-type: none"> 10 學院 (文、理、社會科學、法、商、外國語文、傳播、國際事務、教育學院、創新國際學院) 34 學系 	<ul style="list-style-type: none"> 9 學院 (教育、理、文、藝術、運動與休閒、科技與工程、國際與社會科學、管理、音樂) 62 學系
教師人數	653 人 (2019.10)	815 (2020.02)
學生人數	15,628 人 (2019.10)	15,716 人 (2019.10)
國際學生人數	595 人 (不含陸、僑生)	575 人 (不含陸、僑生)
教育學院成立時間	2002 年	1955 年
教育學院下轄系所	教育學系 幼兒教育研究所 教育行政與政策研究所 學校行政碩士在職專班	教育學系 教育心理與輔導學系 社會教育學系 健康促進與衛生教育學系

	輔導與諮商碩士學位學程	人類發展與家庭學系 公民教育與活動領導學系 特殊教育學系 教育學院學士班 復健諮商研究所 教育政策與行政研究所 課程與教學研究所 創造力發展碩士在職專班 學習資訊專業學院 學習科學學士學位學程 圖書資訊學研究所 資訊教育研究所
教育學院 教師人數 (專任)	28 人 (2019.10)	147 人 (2019.02)
教育學院 學生人數	181 (學) 159 (碩) 53 (博) 共 393 人 (2019.10)	1819 (學) 1469 (碩) 421 (博) 共 3709 人 (2019.10)
教育學院 國際學生 人數	22 人 (2019.10)	27 人 (2019.11)

資料來源：研究者自行整理

貳、訪談對象之選取

本研究之訪談對象為 C 大學六名與 T 大學五名來台境外生，考量到其參與跨文化經驗的學習時間，以大三、大四學位生為優先挑選對象，欲使研究樣本之多元性擴大，盡量以不同國籍、不同語言程度、不同性別等作為研究對象挑選的考量因素，以得到多元異質的參考資料，並做綜合歸納。透過研究者本身修課所結識之國際學生轉知訪談資訊，並以滾雪球抽樣 (snowball sampling) 的方式，在人際關係相互引介下，類似滾雪球般從一個人推薦找到下一個人，逐漸累積到足夠的調查樣本為止，而由研究者主動聯繫有意願接受訪談之學生。此外，由於本研究欲探究境外生在跨文化環境中的學習經驗，因此也對兩校教育學院具英語

授課之教師進行訪談，針對曾開設國際課程之老師，以其旁觀者的視角了解國際學生的學習狀況與課堂表現及對學院推行國際化之看法。

本研究之訪談對象共計十三人，包含十一位境外生、兩位曾開設國際課程之老師，為保護受訪對象之身份隱密性，研究者於研究訪談資料引用上解以身份代碼方式呈現，以「CS」代表 C 校教育學院境外生、「TS」代表 T 校教育學院境外生、「F」代表教育學院具有英語授課經驗之老師，並依訪談時間先後順序將受訪者由 1 開始編碼，如表 3-2。

表 3-2
訪談對象身份編碼

訪談對象身份別	身份代碼	人數
C 校境外生	CS1、CS2、CS3、CS4、CS5、CS6	6 人
T 校境外生	TS1、TS2、TS3、TS4、TS5	5 人
外語授課經驗老師	F1、F2	2 人
總計		13 人

資料來源：研究者自行整理

表 3-3
外籍生受訪者編碼一覽表

受訪者	訪談日期	國籍	身份
CS1	109.03.18	韓國	國際學生
CS2	109.04.13	韓國	國際學生
CS3	109.04.15	馬來西亞	僑生
CS4	109.04.15	緬甸	僑生
CS5	109.05.06	馬來西亞	僑生
CS6	109.05.13	日本	國際學生
TS1	109.05.22	馬來西亞	僑生
TS2	109.05.22	馬來西亞	僑生
TS3	109.05.24	馬來西亞	僑生
TS4	109.05.25	馬來西亞	國際學生
TS5	109.05.29	日本	國際學生

資料來源：研究者自行整理

表 3-4

外籍生受訪者資訊一覽表

受訪者	性別	年齡	科系	年級	來台年數
CS1	男	23 歲	教育學系	大三	5 年
CS2	女	24 歲	教育學系	大三	5 年
CS3	女	25 歲	教育學系	大五	5 年
CS4	男	24 歲	教育學系	大三	3 年
CS5	女	23 歲	教育學系	大三	3.5 年
CS6	女	22 歲	教育學系	大四	4 年
TS1	女	22 歲	教育學系	大三	3 年
TS2	女	21 歲	人類發展與家庭學系- 幼兒發展與教育組	大三	3 年
TS3	女	21 歲	教育心理與輔導學系	大三	3 年
TS4	女	22 歲	人類發展與家庭學系- 幼兒發展與教育組	大三	3 年
TS5	女	20 歲	人類發展與家庭學系- 幼兒發展與教育組	大二	2 年

資料來源：研究者自行整理

表 3-5

外籍生進入教育領域之管道（主要分個人申請、聯合分發）

受訪者	入學管道	原科系	進入教育領域之 途徑與時機	備註
CS1	個人申請	資訊科學系	大三轉系（降轉）	
CS2	個人申請	資訊科學系	大四轉系（降轉）	
CS3	聯合分發	公共行政學系	大四開始雙主修	
CS4	聯合分發	統計學系	大二轉系	
CS5	聯合分發	阿拉伯語文學系	大二轉系	
CS6	個人申請	社會學系	大二轉系	
TS1	五大聯招	教育學系		大二雙主修華語系
TS2	五大聯招	人類發展與家庭學系 -幼兒發展與教育組		大二修兒童雙語教育學分學程
TS3	聯合分發	教育心理與輔導學系		
TS4	個人申請	人類發展與家庭學系 -幼兒發展與教育組		
TS5	個人申請	人類發展與家庭學系 -幼兒發展與教育組		

資料來源：研究者自行整理

表 3-6

教師訪談編碼一覽表

受訪者	訪談日期	性別	系所	教授職
F1	109.05.19	男	教育學系	教授
F2	109.05.28	女	教育學系	教授

資料來源：研究者自行整理

表 3-7

教師訪談授課年數資訊

受訪者	任教年數	外語授課年數	擔任行政職務
F1	13 年	12 年	無
F2	27 年	20 年	教育學院副院長

資料來源：研究者自行整理

第三節 研究架構與設計

本研究以「以 DMIS 模式探討境外生跨文化學習之研究—以兩所教育學院為例」為題，進行相關研究與討論。本研究的最終目的在了解來台境外生在跨文化環境中經過一段時間的學習與適應，對本身自我跨文化經驗引發的跨文化發展程度的認同，以 Bennet 與 Bennet (2004) 所提出的 DMIS 作為該理論基礎，以此作為判斷的依據，並分析來台境外生其發展將位於哪個階段；其次，本研究也將探討來台境外生在跨文化學習環境中之學習經驗，透過其在專業學科知識的獲得與態度的改變，並分為三個部分作為觀察的向度（學業、生活、語言）。最後將以跨文化發展的程度與其學習經驗的結果，兩者之關聯做整體的分析與討論。本研究將以兩所教育學院的來台境外生作為研究對象，因國際化為近年來經常被討論的議題，教育學院以培育專業師資與行政人才為方向，境外生如何將跨國環境中學習到的知識與技能運用在未來的生活或職業中，亦為研究者欲探討的目標。故根據前述之研究動機、目的及文獻探討的結果為基礎，提出下列研究架構，如圖 3-2 所示。

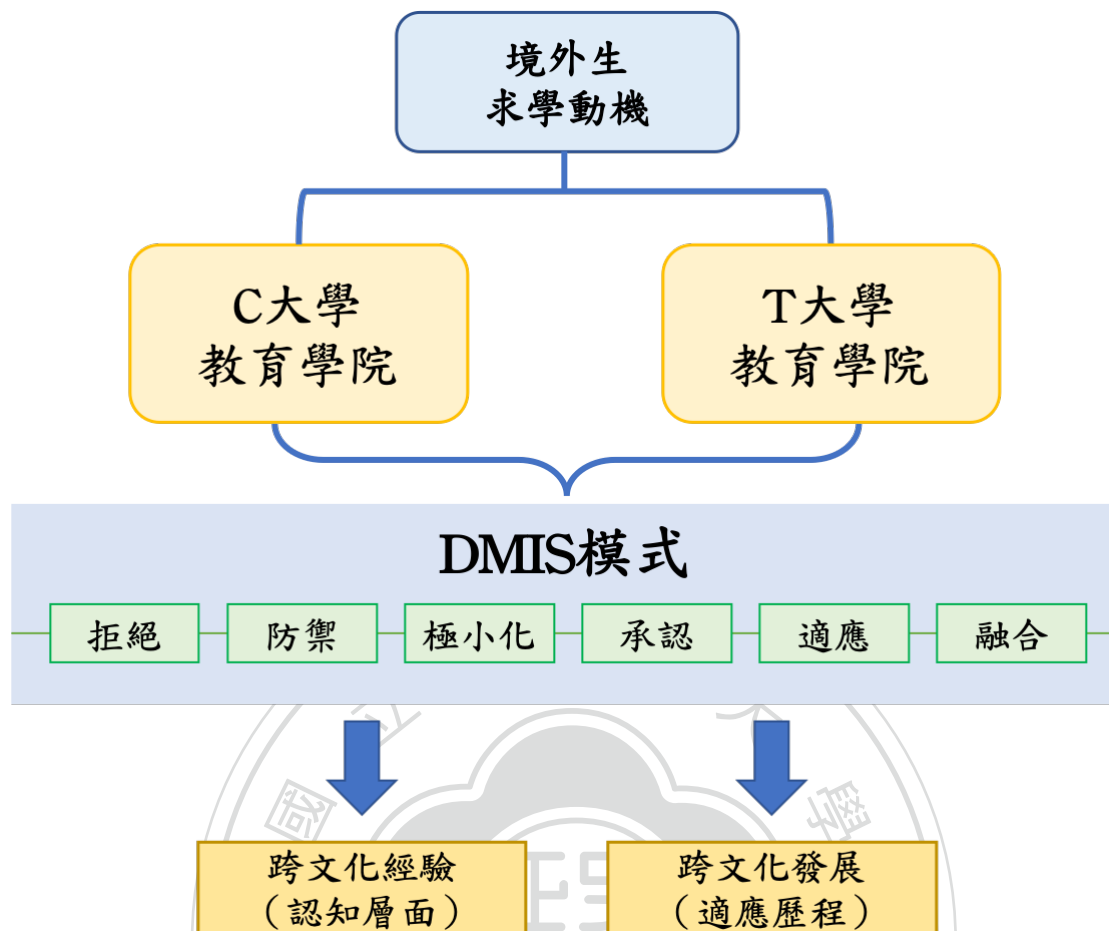


圖 3-2 研究架構圖

第四節 研究工具

壹、訪談大綱

本研究乃一質性研究論文，採半結構式訪談作為研究方法之一。希望透過訪談中的問題陳述了解來台境外生經歷跨文化學習的學習歷程與其學習經驗，並分為訪談境外生與具有國際課程授課經驗老師兩部分進行，訪談大綱請見附錄。

關於跨文化學習經驗以 DMIS 的理論架構作為研究者評估的工具，了解研究參與者在歷經跨文化學習經驗後的跨文化發展程度。因此針對研究目的擬訂之訪談大綱乃參考 Hammer、Bennett 與 Wiseman (2003) 編製的跨文化發展量表

(Intercultural Development Inventory, IDI) 中五個面向的分類作為訪談問題之延伸，此量表是由 M. J. Bennett (1986) DMIS 模式為理論架構而發展，透過測驗者完成量表後的得分，可作為該員在 DMIS 模式中某階段的依據。研究者根據此量表延伸出的訪談問題可分為五個構面：「否認、防禦 (denial/defense)」，測量受試者將文化差異簡化或對立的程度；「文化倒置 (reversal)」，測量受試者將「我們」與「他們」的對立加以顛倒，認為「他們」比「我們」優越的程度；「差異最小化 (minimization)」，在測量受試者強調文化共同性與普遍價值的程度；「接納、調適 (acceptance/adaptation)」，在測量受試者理解和接納複雜文化差異的程度；「邊緣化 (encapsulated marginality)」，在測量受試者將多元文化認同與模糊的文化觀點結合的程度 (黃文定、林秀勤，2017)，透過五個層面的問題陳述，研究者得以分析其在 DMIS 模式中發展的階段。

關於學生學習經驗，以生活、學業、語言三個部分的改變作為評估之面向，探討國際學生在經歷一段時間跨國學習所獲得知識、技能和態度上的改變，透過這三個部分的問題，分析其在學習經驗上的發展以及對未來生涯的規劃。最後將研究參與者跨文化發展的程度與跨國學習的收穫做一整體性的分析與討論。

關於教師的訪談，關注的面向主要在於學生學習經驗的觀察，從教師的角度作課堂觀察以及日常的師生互動中，了解境外生跨國學習態度與改變，同時也探究學校方面對於境外生的協助與政策的推行。

貳、訪談相關文件

包含訪談邀情函、訪談同意書與訪談筆記等。訪談進行前準備訪談邀情函，並告知受訪者參與研究的內容及相關資訊，待受訪者同意參與研究後並簽署訪談同意書，並開始進行研究訪談，訪談過程中以錄音方式記錄研究者與研究參與者之間的對話，為避免遺漏關鍵細節中的非語言訊息，例如表情、動作等，研究者

也將在訪談過程中以紙筆記錄相關的細節。

參、錄音器材

研究者以手機內建錄音軟體作為訪談過程中之錄音器材，同時徵求受訪者同意並簽署訪談同意書，日後將此錄音紀錄謄寫為逐字稿，並交由研究參與者本人確認文字與欲表達之內容皆無誤，進而讓研究者做研究資料之分析。

第五節 資料整理與分析

壹、資料整理

每次訪談結束，研究者會將訪談錄音檔謄寫成逐字稿紀錄，並逐一標記受訪者基本資料、訪談日期、訪談時間與地點，整理完畢將寄回於受訪者，請其確認內容是否正確或需要修改處，確認訪談逐字稿無誤後，即開始進行訪談資料編碼工作。

經反覆閱讀訪談逐字稿紀錄，將共同重要元素列出並分類訪談內容資料，且再次從該筆資料中標記細項的差異，利於之後結果分析。訪談資料的引用，研究者將以受訪者的身份代碼加以註記於該筆資料之後，例如：將（CS1）置於 C 校第一位受訪學生某段重要語句之後。此外，除了完整的逐字稿謄寫，若使引用語句之文意更為順暢清晰，研究者於研究本文中酌以搭配適當符號表示之，如表 3-3 所示。

表 3-8

訪談逐字稿輔助符號意義表

符號	意義	範例
...	表省略之字句	我進去的是公立的高中，但名字是國際學校， <u>.....</u> ，我覺得滿多

		課程都是用英文
()	括號內為研究者補充之字詞，以完整呈現受訪者所要表達之意思。	那時候我申請上的是社會系，後來我(發現)在日本，對社會系的印象跟在台灣有點不一樣

資料來源：研究者自行整理

貳、資料分析

研究者在分析訪談資料的程序上，先將個別訪談者資料進行分析，接著再進行跨個案之間的分析，藉由比較不同研究參與者的經驗故事，從中發掘異同處並進行歸納與深入分析，適時以文獻之理論補充，之後將進入詮釋階段，為保持詮釋時的客觀角度，研究者將來回檢視文本脈絡之中，重新確認受訪者的觀點是否如同研究者所理解的，並且檢視資料使用的正確性，避免斷章取義及落入個人意識的過度詮釋，最後將研究發現作研究問題回顧與討論。

本研究分析之主要步驟如下：

一、反覆閱讀訪談稿全文

將所蒐集之文本資料反覆閱讀，除了使研究者對自己所有的資料內容更為熟悉，也透過重複閱讀找出資料之間的關聯性，而對研究主題產生整體感，以利之後訪談逐字稿關鍵要素的提取。

二、謄寫逐字稿

將訪談所得之錄音資料，以逐字稿方式謄寫，並詳實記錄訪談當時場景，包括訪談時的非語言訊息，如：受訪者的表情、語氣以及肢體語言等，透過觀察受訪者所陳述話語的意義而建構對研究參與者學習經驗的整體樣貌。

三、逐字稿編碼

將逐字稿內容依號碼編列，以利資料整理與呈現。如前段所陳述，資料編碼方式按造各校之身份代碼，並搭配受訪日期與逐字稿謄寫後重要語句之順序進行編碼。

在綜合所有訪談逐字稿編碼紀錄的過程中，其程序如下所述。首先，找出逐字稿中有意義的斷句並劃上底線，此為重要敘述。接著，透過個筆資料綜合，提取出共同「要素」。最後，將共同要素集並予之命名，發展為「共同主題」。

四、 統整並陳述研究發現

統整所有文件、資料、訪談逐字稿，依據逐字稿編碼結果，進一步掌握逐字稿分析內容，對所歸納的共同主題進行本質的描述，勾勒出來台境外生來台求學歷程的具體樣貌。

五、 三角檢證法檢驗

將研究資料分析採三角檢證法加以判斷資料的正確性，利用不同取向校正方式檢驗所搜集到之研究資料，例如從其他受訪同學或是授課老師等不同角度的側面觀察，驗證個別受訪學生所提供的資料是否正確，交互比對訪談資料之信實，若欲資料模糊時則再次進入研究現場，以求研究資料之周延。

第六節 研究倫理

本研究以相關文件進行閱讀分析與半結構式訪談方式搜集研究資料，研究者透過與受訪者面對面接觸，探討教育學院來台境外生在跨文化學習下的經驗歷程，傾聽受訪者對於實際經驗情況的發展與脈絡情事，在與研究參與者互動過程中，以謹慎態度面對並重視研究倫理，避免損害研究參與者的權益，為求真實呈現研

究內容及確保本研究之品質，以下說明本研究對倫理問題的處理茲與採取的具體作法方式說明如下。

壹、充分告知並尊重個人意願

研究開始之初，應充分告知受訪者有關本研究之研究主題、研究目的及研究用途等相關訊息，並且將於訪談過程中進行錄音，其原因是避免在彼此對話過程中，研究者對字詞或語意的詮釋有誤解或不清楚之處以便內容之檢核，並且錄音內容將予以保密。以上尊重受訪者個人意願簽署訪談同意書後安排時間進行訪談，同時受訪者隨時有權利退出研究，終止研究關係。

貳、匿名與保密原則

基於對個人隱私的尊重，本研究在引用研究對象或訪談紀錄等資料，對所有相關人員，一律以保密原則處理，研究內容的撰寫，將以編碼方式呈現，避免出現與個人身分連結的線索。研究過程中，研究者所使用的研究資料、訪談錄音等記錄，皆事先徵求當事者同意，不隨意透露給他人，避免對當事人造成不必要的困擾，受訪過程中所取得的文件資料也僅作為學術研究之用途。

參、誠實信用原則

研究進行中，應完整且充分告知受訪者與本研究相關之資訊，包含本研究之目的、用途及資料處理方式。此外，在處理研究資料時，應遵守誠實原則，研究者僅忠實記載與整理，不擅加研究者的主觀批評和意見、不憑空捏造或串改研究資料。

肆、客觀公正分析

研究過程中與參與者建立良好互信關係，對參與者所持之觀點謹守中立立場並不做過度推論。研究者針對蒐集之資料進行編碼、歸納、整理分析撰寫研究結果，以歸納分析的方式呈現文件與訪談資料，資料編碼分析後將再次與相關當事者確認內容是否符應其觀點，並應避免研究者個人主觀觀點，以減少錯誤與偏差產生而影響研究結果。



第四章 研究結果與討論

第一節 受訪者求學動機

壹、來台灣就讀大學動機

一、母國學制差異，同儕力量促使出國求學

參與研究訪談的境外生中，身份部分為僑生，部分為國際學生。僑生為主的同學，其母國多具有多元種族融合的風貌，在學制上也趨向多元。受訪者 CS-3 提到，其母國很容易見到同一條馬路上即有不同種族類型的學校，政府對不同學校類型挹注的資源也不盡相同，在大多數公立中學可以得到的資金或是學生受教的課程安排也會與私立中學有所差異，在大學的選擇上也會隨著本身就讀的高中屬性而有不同的入學管道，形成即使同屆入學卻不同齡的情況。以馬來西亞受訪者為例，受訪者 CS-3 就讀其母國的私立中學，同儕之間會在高三考完試討論將來計劃申請的國外大學，受到同儕的影響，也加強本身出國唸書的想法；也有受訪者 CS-5 提到，他與身邊許多出國唸書的朋友聯絡，發現國外的大學生活與環境都讓他嚮往；另一日本受訪者 CS-6 也表示，其本身就讀的高中是當地的國際學校，課程安排上比起一般中學增加許多跨文化理解的課程，且同學組成來源多為混血兒、國外歸來的日本人等等，大家的英文程度都在水準之上，因此高中後出國唸書自然成為其選項之一，該受訪者因英文能力的限制，並受到相識學姊的影響，而選擇來到台灣就讀大學。

透過這樣的觀察，能夠發現部分學生受到同儕間相互影響，而後選擇出國唸書的因素頗大。有學者指出，學生選擇的國際流動國家與機構，是受到

周遭親友的推薦所影響而產生的拉力因素 (Mazzarol & Soutar, 2002)，例如選擇同學親友已去過或是曾去過的地區作為留學的選項，似乎可以讓自己在外國的社會網絡中得到一些心靈上的支持。

原本沒有想過要來，但那時候高三考完試大家都要申請說去國外哪裡哪裡，所以就很多不只台灣，可能也有一些歐美、澳洲國家、新加坡也有，我所有都申請，因為沒有方向，大家都申請所以我也一起申請，申請的費用也沒有很高，所以就都一起申請。(CS-3)

我是在馬來西亞大學 7 月開學唸了一個學期，之後發覺沒有到很適應也不是我嚮往的。加上那時候我身邊很多同學都到國外唸書，有上海、澳洲、台灣，我很常跟他們聯絡，他們告訴我他們的學習生活、環境，讓我很嚮往。(CS-5)

後來我進去的是公立的高中，但名字是國際學校，……，我覺得滿多課程都是用英文，其他也有一些跨文化理解的那種課、也有第二外語的課，所以我認真開始學中文也可以說是從那邊開始。(CS-6)

同學很多都是從國外回來或是混血兒之類的，他們的英文能力比我高很多，……我發現我的英文比不上他們，所以我已經放棄我的英文，那時候我已經偏向中文，我選修就選了中文。我認識一個學姊，他中文很好我就問他，他說因為他要上台灣的大學，他上一個補習班，我就說服我媽，一個月後我就進去那個補習班也決定我要上台灣的大學。(CS-6)

二、大學入學管道多元

對於境外生來說，來到台灣唸大學最一般的做法是個人申請或聯合分發，也有部分學校設有各校單獨招收的辦法。自從台灣政府 2016 年開始新南向政策後，即開始不斷加強我國與新南向國家的各項建設，以教育來說，擴大南向招生，推動與新南向國家之人才交流，以強化臺灣與新南向國家雙向鏈結，開辦初期，以「五大聯招」與我國五所大學合作，至今已有達十二所大學參與此聯招計畫。

以本研究所針對的兩所大學，其來台境外生入學皆以個人申請或聯合分

發為主要入學管道。透過個人申請的方式是在每年度辦理海外聯招會期間，個人須上網登入選填志願並上傳志願學校的審查資料，依據教育部核定各校系招生名額、各校審查結果及各生選填志願序辦理分發。如果「個人申請」未獲錄取將進入「聯合分發」的途徑，申請人最多能填選 70 個志願，並以所持文憑及申請類組採計分發。多元的入學方式，讓個人可以根據本身最適合的狀況選擇入學的途徑，例如受訪者 TS-1 表示其所採用的「五大聯招」方式會參考其社團經驗，此做法對本身較有利；除了以上方式，也有來自馬來西亞的受訪者 CS-5 分享他來到台灣就讀大學的歷程，首先先在母國就讀了一學期的大學，而後轉入台師大僑生先修部，進入之後修習半學年的課程，再經由考試，並以此成績作分發。不論是對於僑生或是國際學生而言，台灣政府對於境外生展現開放態度，希望藉此招攬更多境外生來到國內就讀大學，多元的入學管道，提供境外生自由選擇的機會，也提升來台就讀的意願。

有幾所大學在台北，有台大、師大、政大、淡江、輔仁，全部在台北，然後我就全部都申請，投看看。(CS-1)

因為我們要申請台灣的學校也是有很多的管道，那因為我的那個管道是聯招，有 70 個自願可以填。(CS-3)

五大聯招跟個人申請是看高中三年申請加上自傳、讀書計畫，但是聯合分發就是看我們統考成績，有點像台灣的學測，但是是考我們國家的考試，……，看的東西不同，入取方式真的很多元，當初都是學校輔導處來獲得這些資訊。(TS-1)

我大學之前有來快半年，是學習，但不是學習語文，我是到師大先修部，那時候我是進他們的春季班，春季班主要是修半學年的課，然後跟修一學年的人一起考試，然後用那邊的成績來做分發。(CS-5)

三、家庭經濟與心理支持

對境外生而言，初來到國外唸書，家庭的經濟支持略顯重要，相對於歐美國家，台灣不論是生活消費水平、學費支出上比較在可負擔的經濟範圍內，

形成外籍學生選擇來台的原因之一。以國際學生的身份入學者，學雜費的部分會高於本地生的一至二倍，但部分受訪者家庭會為子女負擔學費、生活費，使其不用為此擔憂。在 Mazzarol 和 Soutar (2002) 的文章中也提到，成本支出是影響境外生選擇留學國家的因素之一，經濟負擔包含學費、生活費、旅行費用，不過境外生可以藉由其身份申請學校提供的補助金或獎學金來作為些許的平衡。除此之外，在成本支出中也包含社會成本，例如國家的犯罪率、治安等。因此就有受訪者表示當初選擇來台灣，除了在這裡有親友外，台灣的整體社會安全也較讓母國的家人放心，在心理層面上，家人的支持與鼓勵是增進境外生出國讀書的動力，並且，選擇社會開放、治安良好、資訊透明公開的國家也可以使母國的家人感到相對放心，對於支持出國的程度也會提高。

在高三的时候就決定來到台灣，因為媽媽說那邊有舅舅、舅媽，所有人都會幫助你，就不知不覺來台灣了。(CS-1)

(在這裡有)媽媽的朋友，所以媽媽會比較放心，因為我本來要去中國，可是家人覺得中國一個人去的話有點危險，所以他們建議我去台灣，還有人可以照顧，所以決定去台灣。(CS-2)

打工、工讀、獎學金都有，馬來西亞的也申請、這邊的也申請，這邊是跟生僑組那邊申請，比較像是補助金或助學金，也比較不算獎學金。(CS-3)

學費主要是我爸媽付的，他也會給我一些生活費。我也有在這裡打工，半工半讀這樣。我沒申請獎學金，但我今年很幸運的事可以申請到台灣政府補助的清寒助學金，政府會每個月給三千塊。(CS-5)

我家人是給我每個月五萬日幣，差不多是一萬台幣，固定給我生活費，學費、學雜費也是我媽給我的，其實用不完。我現在成績還行，所以我拿了第五次外籍生的獎學金，是學校的，要自己申請。(CS-6)

四、個人因素影響留學決定

呈上所述，除了受到同儕、家庭與學校的影響，自我本身決定出國唸書

的因素也佔據其中，例如有有受訪者提到希望體驗到獨立的生活，藉由出國唸書培養自己生活的能力與拓展自我的世界觀。

當初高中畢業後，就想要有獨立的生活，所以我一二年級也沒有跟家裡拿生活費，我就打工、工讀，還可以應付的來。(CS-4)

會來台灣還有一個很大的原因是因為，大學才四年，原本我是想要留在馬來西亞或是新加坡，那時候就覺得好像來台灣才能讓自己獨立成長，教育領域是其次，想學習獨立是當時首要影響我很大的一個因素。(TS-3)

另外，受訪者 CS-6 表示從小就對中華文化有極大的興趣，從國小就開始慢慢建立中文的基礎；另一受訪者 CS-2 希望把具備中文能力與掌握自我本身的語言兩者成為未來所擁有的優勢，似乎華文的學習熱潮也造就一波出國留學的浪潮，而台灣位於亞洲，除了有華語上的優勢，在社會、政治、氣候、環境上也具頗吸引人的優點。

首先我對中文是非常有興趣，從很小幼稚園開始，莫名其妙非常喜歡中國那種文化、中文。(CS-6)

因為我在台灣生活五年多了，比較了解台灣的氣氛跟生活方式，和一些人脈，所以在韓國跟台灣有貿易的部分可能會有幫助吧。(CS-2)

以學習文化的觀點來看，在文獻中曾提到學者們認為「留學的持續時間」是影響學生在國外進行文化整合的重要元素，因此受訪者 CS-3 說明，若非選擇出國留學，將來也難有機會擁有如此長時間的文化接觸。

如果我這個機會沒有把握，可能以後很難會再有出國到另外一個地方然後可以待那麼久，可能萬一長大要出國也只是旅遊而已，就沒辦法體驗到當地真正的文化。(CS-3)

雖然對多數的境外生而言，初來乍到新的國家都需要面臨一段適應期，不論在生活、飲食、文化方面都會有與本身國家差異的地方，但透過時間的相處與學習，受訪者表示在過程中成長為更加獨立自主的成人，學會管理自

己的生活、為自己負責。

貳、選擇教育領域主因

一、轉系、雙主修者居多

從所蒐集到的訪談者資訊中發現，C 校的境外生在進入大學之際皆非教育領域相關系所，這些受訪者原先就讀的科系背景例如外語學院、商學院、理學院、社科院等等，他們是經過大一或大二探索與選擇後，才決定申請轉系或雙主修教育系。台灣的大學教育給予學生選課上充分的自由度，除了修習本身科系的必修學分外，在選修的部分，亦鼓勵學生向外探索，也提供多元的通識課程選擇，許多受訪者表示他們在尚未轉系之前就有修過教育系的課，對於教育系的課程、老師有了基本的認識後，會進一步思考本身對教育領域的想法，若剛好在原先修讀的學科中無法獲得成就與感到受挫的話，會認為教育系的課程是他們相對可以應付的來的範圍，在本身不排斥的情況下，會決定轉系或是雙主修，使教育領域成為他們未來的畢業文憑。另外在教育系的休業規定中，完成必修學分的課程對於其他系所更容易獲得，學分總數也略低於原本的科系，顧慮到是否能夠順利畢業，這也成為受訪者決定轉系的考量之一。

後來就是到處亂修各學院的課，哲學系、商學院也有，後來就發現自己對商這邊好像沒有很強、也沒有到很喜歡，後來有朋友剛好在教育系，他就叫我去修那個課，我去我也覺得不錯，後來覺得教育系老師都很好、也比較親切，我也聽得懂老師在講什麼，至少他教的東西我聽得懂，覺得說那就修教育系的課吧。(CS-3)

當初選擇資科系是想說以後比較找得到工作，所以想說試試看，可是後來我有不能畢業的感覺，所以我決定要轉系，那轉系是因為我在資科的時候我有上教育系的課覺得比較有意思、學習的時候有興趣。(CS-2)

二、與原先就讀科系的想像落差

對於外國人來說，當初選擇系所只能依據其英文名稱來決定，然而有時會因為翻譯情況或台灣原有的認知習慣使外國人誤會本身科系的發展屬性與學習內容，在這樣的情況下容易產生現實與想像間的落差，造成其適應不易。以 C 校而言，該校的發展目標著重於人文、法商領域，因此也有受訪者表示當初選擇的科系是以培育國家公部門人才為主，但外籍生的身份無法在國內與母國取得這樣的資格，首先是台灣公部門難以錄用外籍人士身份，另外則是母國也無法認可在台灣取得的畢業資格進入其國家的政府機構，在這樣兩國皆無法適用的狀況下，受訪者也會懷疑本身接受的專業學科培育是否有必要，而因此有轉系的考量。

我原本是資科系，一開始志願填在資科，那時候中文不太好，我就只看英文名稱是 **computer science**，我覺得這個領域感覺好像滿有趣的，以前覺得 **science** 應該會有一些物理化學，因為我高中也是理組。(CS-1)

我那時候想申請的是像國際關係、政治、社會學那種社科領域的，所以那時候我申請上的是社會系，後來我（發現）在日本，對社會系的印象跟在台灣有點不一樣，實際上也是完全不一樣，首先在日本的話，算是比較大的領域，可能跟媒體相關，反正如果你不知道要念什麼的話，你進去社會系就可以比較大範圍的。(CS-6)

在台灣之後，我發現臺灣的社會好像比較偏社會運動啊、人口、勞工，才發現原來是這樣的，我就直接覺得跟我不合，所以我轉系就是第一不合、第二是大一的時候我的中文還沒那麼好，是可以講日常生活的那種程度，但是上大學首先要適應上課的氣氛。(CS-6)

我那時候選擇了公行系，是因為我以為是商科，所以我就填了，後來是上了之後我才（知道），就是我到了公行系我也沒辦法在這裡當公務員，我也無法回去我的國家當公務員，台灣的文憑是不被那邊接受的，因為公務員就是政府單位嘛。只要是在馬來西亞的公家機關，你的文憑就不能用台灣的，因為是公家機關，但是私人企業就可以。(CS-3)

三、易於進入教育領域專業知識之學習

相對於某些特定領域的專業知識，例如商學院需要具備的統計技巧、理學院需要的資訊能力、社科院的法律專業等等知識，教育領域在專業知識的培養似乎較能透過人與人之間的相處或是自我學習的過程中獲得所應具備的專業知識，這是相較於其他科系使受訪者在接受度上更有彈性，在自我建立信心上，也有自信可以勝任。

我覺得教育系選修課很有趣和輕鬆、聽得懂，而且作業相較於公行系，我也不需要花很多時間去做，可能是比較好理解。(CS-3)

因為教育系上的課還是比較常讓大家去做分享，比較常互相學習，我覺得跟系也是有差別。(CS-5)

四、職涯發展考量

另一個所帶來的隱憂則是擔心教育領域在國際化的發展是否較不足，為何無法成為境外生當初在選擇科系時的首選，是否源自於本身科系帶來的限制？受訪者也會擔憂的是，在台灣所取得的教育領域文憑，因其本身的身份，留在台灣擔任教職或公職的可能性是很低的，而回到母國，如果是公立的學校體系也不會認可這份國外文憑，進入私人企業亦不會有穩定的保障，甚至也有受訪者表示自己國家對於教師聲望的評價不高。這些因素會讓受訪者即使選擇了教育領域但未來也不一定會從事教育直接的工作。因此可以從這個地方看出，「教育」似乎只能成為他們的備選方案，在當初在做科系的選擇時，會傾向以專業領域為發展目標。

你回到韓國，還是還要考國考，在國外念的證書不會在韓國認證，那個考試我沒有到深入分析，但我記得是不一定要唸教育系。(CS-1)

但是在那邊當老師，很窮，因為（我只能進去的）是私立，政府完全不願意補助的那種，所以錢很少，這是我唯一考量的問題。(CS-5)

國高中以下的一般老師，待遇沒有到很好，大家沒有真的很想要當老師，但是教授是很好的，待遇真正好的的是大學教授，你如果是大學教授，你的人生就是一片光明，全部就是賺錢的路徑，人生成功的那種，所以大家是比較想要當大學教授，不是國高中的老師。
(CS-1)

五、參與營隊開啟自我對教育的認識

許多大學會在暑假以及寒假期間舉辦營隊，參加者可以藉此機會累積實務經驗。受訪者 CS-3 表示，他透過學姊的介紹，參加兩岸合作的營隊，在第一次的經驗中，發覺自己並不那麼適合擔任教學者的角色，然而在第二次參加過後，由於經驗的累積與熟練，開始在過程中發掘自己對教育的熱情，並因此下定決心進入教育領域修讀。另外一外受訪者也提到，當他參加營隊時站上台教導鄉村小孩英文時，發覺自己對於教育並不排斥，也成為他後來轉系的原因之一。

大三的時候，參加營隊，……，我就想當作去刷履歷，待遇也不錯，去了之後就再次印證了我不適合當一個老師，第一次經驗很慘，但是第二次出營的時候就感覺還不錯，好像自己可以上台去教學生，就覺得好像還不錯。所大三之後，我決定認真的去修一下教育系的課，試了之後發現我好像真的很喜歡，所以大四下的時候就決定那我要來申請雙主修。(CS-3)

我大一的時候我進了一個營隊，叫做兩岸鄉村英文品格營，國合處辦的，在中國跟台灣，去教小朋友英文，發現自己對教育這方面也不排斥，也想說可以接受，那時我也覺得自己好像沒有特別找到什麼特別適合的，所以我就想說那我就唸這個還不錯、自己可以接受，感覺還行的，因為接觸過了嘛，所以就說選擇他這樣子，就轉來了教育系。(CS-5)

六、台灣教育聞名亞洲

台灣整體的社會氛圍開放且自由，教育界亦如此，近年來不斷推行的各項教育改革朝向社會進步的腳步發展，例如十二年國教課綱修訂、素養導向

教學、實驗教育等等的創新教學方式，從幼兒園到大專院校，在每一個學習階段皆以不同的方式發揮，更從以人為本、以學生為中心的角度出發，符合近年來的社會發展期待，教育改革者、政策制定者發揮自身的影響力去影響更多的人投入改變，同時也會去借鑒國外進步的作法，讓台灣教育良善的改變被世界看見，這也成為境外生選擇台灣作為其自身理想實踐的地方，有受訪者表示，其母國在幼教領域的發展不及台灣，因此希望來到台灣，在其所感興趣的專業領域中學習，吸取更多進步的知識，將來可以應用在自己的專業領域之中。

高三在選擇的時候，我有在想說要去中國還是來台灣，因為我要讀的是幼教，我爸跟我說台灣的幼教相對比中國來的好，他希望我來台灣。(TS-2)

我確定自己要念幼教之後我就查了一些資料，發現台灣幼教是在亞洲數一數二的，再加上人發系不單單專注在幼教，還也可以讓我們更了解家庭這一塊。(TS-4)

第二節 跨文化知覺與經驗之分析

本節透過訪談過程了解境外生所體驗到的跨文化經驗，共分為學業、生活、語言三方面，其中包含所遇到的文化差異與過程中的適應情形。面對新的環境，境外生除了新鮮感也伴隨著適應的問題，透過觀察與母國不一樣的地方，來了解文化差異在不同情境下對境外生所產生不同程度的壓力，也可能帶來正面與負面的影響與感受，藉由釐清跨文化所遇到的問題，運用周遭的支持系統與自身的因應策略更顯重要，也可使自我在適應上更加順利。

壹、學業方面

一、教育制度之差異

世界各國因文化背景的脈絡而影響其教育制度的發展，例如學期的安排、授課的語言等等都受到節日、文化及各種因素的影響而有國家之間的差異。關於學習時數的討論，發現各個國家的安排也不相同，以台灣而言，其「高學習時數」幾乎是獨步全球，且不論在哪個學習階段，皆高於全球的平均時數，以台灣的大學來說一個學期有十八周，學生每學期選修 20 到 25 個學分乃是常態。即有受訪者表示，在學分數那麼多的狀況下且學期時間長，會讓他們在後期產生疲倦。「學習時數」也不能直接的反映在學生的「學習成果」上，就有英國的相關研究中發現，當學生學習時數縮短的情況下，更考驗的其實是每個人的時間運用安排，受訪者與自己母國的朋友相比，他們的課程安排較不那麼緊湊，因此也多了一些自我省視的時間，讓自己回頭看看一個學期來的收穫。

在馬來西亞的同學，他們在新加坡跟吉隆坡唸書，學校基本上都只上 15 周或 13 周，然後可能考試前會再休一週，所以實際上的課其實不多、時間上不會這麼的長，可是台灣唸書就比較長一點，如果改成 15 周，我會很高興，因為到後期都會有一點疲倦，覺得好長。(TS-1)

他們平日不會像我們這麼多學分，最多一週可能每天都有課，但一天最多兩到三個小時就結束，他們的學期比較短，有短的跟長的學期，那短的可能四周就會結束。(TS-3)

我覺得跟我朋友差很大是，他們在吉隆坡會花一些時間檢視自己學了什麼，有可能是因為少了分組報告，他們跟同學之間的聯繫也不需要這麼頻繁，所以有更多自己的時間。(TS-3)

且除了學習時數的差異外，在修業年限上，受訪者 TS-3 表示其母國只要三年即可取得大學文憑。從英國的相關研究中，一個學年度共分為三個學期，平均八週為一個學期，大學本科 3-4 年、碩士 1-2 年即可取得學位，因此境外生可能會面臨當他們在台灣就讀完大學回到母國時，自己的母國朋友早已進入職場，而讓他們在心中產生落後於同齡朋友的心態。

台灣都要唸四年，馬來西亞都念三年，我就想天啊大家畢業之後，都在找工作，那我還要多留，不曉得要怎麼。(TS-3)

除了學制所產生的學習時間的差異，另外課堂間使用語言也是學生在跨文化學習過程中需要適應的部分。隨著國際化趨勢在全球發展，大學是人才養成的搖籃，國內各大學也跟著這股潮流積極的推動各項國際化的策略，其中一項方式即是鼓勵課程國際化，採用的做法包含開設國際學程、使用全英授課、鼓勵人員流動等方式 (Knight, 2004)，希望能藉此吸引更多境外生前往就讀。通常教師授課過程中若採用英語，可使得雙方國家學生在溝通上找出共同語言得以交流，是為促進跨文化學習的方式之一，然而這也同時非常考驗著境外生的英語程度。即有受訪者表示，其觀察到母國與台灣在授課語言上的差異，以馬來西亞為例，該國的大學皆是以全英教授，但並非他們在大學以前就是如此，部分受訪者是來自華人就讀的中學，因此在學期間接受到的也多是中文的教學，許多人在升上大學後也不太適應這樣突然在上課語言上的轉變，雖然英語可作為國際語言，但若本身英語程度中等的話，也容易造成學生對課程理解的困難，阻礙了他們在課堂中流利的自我表達 (Chang, 2010)。

對於教育學院來說，多數境外生是來自亞洲，使用中文授課對他們來說相對容易理解，也能更快進入課程的適應。相反的，也有受訪者表示，自己在中文與英文皆非母語的情況下，初來台灣時，以中文作為上課語言已經頗為吃力，加上課本內容以英語書寫，成為他在學習上非常困難的一件事。蔡文榮、巫麗芳 (2013) 曾在文章中提到在臺灣許多研究都認為語言障礙確實存在於外籍生求學的過程中，如果外籍生的英語能力不足，再加上中文能力有限，就會對外籍生在臺灣的學術環境適應上有負面的影響，這是值得正視的議題。

馬來西亞的大學是全英授課，一開始也是不習慣，但你就必須要馬

上去適應。台灣是全中文授教，除非你是去選英文課，就算你選英文課，老師也會參雜一些中文來解釋。(CS-5)

大一必修有社會學跟社會統計學，我完全聽不懂概念，而且他的課本是英文，我中文也不好，他用中文上但課本是英文，他講的又是數學的東西，還要接觸統計軟體，我就覺得很痛苦，那時候我好想回日本。(CS-5)

作為課程授課老師，需要顧及外籍生可能面臨在授課語言上帶來的困擾，盡可能提供可行的幫助、照顧到每位學生的學習需求。然而，研究者在訪談過程中觀察到多數教育學院的境外生較少選修全英授課的國際課程，第一是認為自身對於英語的掌握程度不足，第二是通常國際課程帶來的學業壓力較大，以上的因素使得受訪的境外生不將英語授課的國際課程列入選課的考量，這也使得在促進國際交流這一點上顯得較為可惜。

二、對於課程相關背景知識的落差

前述討論到許多受訪者的轉系原因時提到受訪者認為教育領域的專業知識接受度高，在多數人心中，「教育」是較為普及、大眾化的學科，也因此提高境外生在知識接收上的適應；不過另一方面，關於背景知識的了解則是境外生在學習上相當吃力的部分，例如受訪者反應老師上課經常以台灣為背景脈絡去舉例說明或是他們必須了解台灣的法規等等，這些因文化背景差異帶來的學習適應困難使他們在課程的負擔頗有壓力。

教育系唸台灣教育偏多，所以那時候大一剛進來的時候還挺後悔的，甚至動了想轉系的念頭，就覺得說我又不了解台灣教育.....這也是另外一個文化差異吧，感覺台灣人有時候會比較局限於國內，會比較想要以台灣為主去發想，但我自己可能因為去過比較過多國家，就可能會想要用馬來西亞或新加坡或中國、英國各種國家的東西來講，但是在教育系的話就被設限說我只能把自己扣在台灣的教育裡面去做。(TS-1)

大三開始正式去真正的實務，就會開始接觸一些台灣的幼教法、法

規、幼教比較關注的東西，就會很不了解，不知道要從哪一個角度跟他們去切入去討論，因為很多時候老師給的題目也是從台灣這個中心去出發，這是現在遇到的問題。(TS-2)

(老師上課)講到一些會連貫到之前的一些台灣的歷史就會聽不懂，就變成說上課的時候會有點吃力，因為我們高中是沒有學台灣歷史的，所以來到這邊就空白一片。(TS-2)

我曾經修過一堂課是綜合活動領域教材教法，.....在這科的討論上我就有滿多的困難，老師要我們看新的課綱，然後寫出對應的素養、要傳達給學生什麼能力，對我來說台灣法規這種東西我就不太能理解，可能是我沒有接觸過，所以要理解可能就要重新去懂，所以有時候討論到一半就要問一下你們剛剛在講什麼可以再講一次嗎這種。(TS-3)

教師在課堂中提出以台灣為背景知識的這類型講授也是目前教育中難以克服的一項。對於本地生來說，對於在地知識的了解是我們走向國際大門的鑰匙，劉政暉(2019)文章講述能夠清楚了解「自我在地文化價值」的人，將因其獨特且吸引人的特質，更可能成為「走向國際」的世界公民，亦即「越『在地』方能越『國際』」。但對於境外生而言，要如何在課堂中理解他所沒有參與過的經驗，亦即考驗著教師將在地的知識轉換成大家都能接受的語言，這是三方都要努力的地方(本地生、授課老師、境外生)。藉由討論與分享，本地生與境外生可以接收到更多不同國家的經驗與做法，而老師透過課程的準備也可以提供觀點並促進學生們在交流上的火花，最重要的是打開國際化的大門、聆聽更多元的聲音與想法的同時，也並非放棄在地內容。

三、學習氣氛之營造

學習氛圍的營造是使學生能夠融入課堂的重要因素，其中包含上課的內容、同儕間的互動都影響著建立一個友善學習的環境，另外也有包含一些物理因素，例如環境的營造、硬體設備的充足都足以關係個人在學習過程中的適應。在訪談過程中，許多受訪者分享在教育領域的學習過程體驗到不同的

上課方式，包含講述式、討論式、實作體驗等等的，受訪者闡述對多元上課方式的看法，其中眾多受訪者表示喜歡在討論式課堂中的互動，透過和同儕之間的交流，讓他們可以對事件有更多元的看法。其中受訪者也表示觀察到台灣同學在課堂中的參與度普遍良好，許多人會主動提問並提出自己的想法，因而在同儕的相互影響下，也讓自己試著更投入課堂當中，並發現這樣也讓自己學習中的收穫更大。除此之外，對於整體的學習氛圍，來自日本的受訪者則表示與母國有所差異，由於在日本大學文憑容易取得，導致日本大學生對於學習的態度較不積極，因此很慶幸來到台灣學習，在跨文化的環境下，自己在專業知識與人生經歷上都有豐富的收穫。

來到台灣有覺得很多討論、老師會一直逼大家去思考，一開始剛來的時候會很困惑為什麼老師要我們一直講話，就覺得我自己思考就好，為什麼你要我一直發言，讓整個氛圍努力熱絡起來，而不是要死板板的一直聽老師講話，後來也接受這樣的方式。(TS-4)

在日本上課的時候，不會那麼主動的提問，但是在台灣會習慣可以自己提問，就不會太客氣到都不敢講話，也是可以有自己的感覺。(TS-5)

我覺得台灣的學生大部分，也可能是人發系，大部分的同儕都滿主動的、會發言，有問題都很踴躍問老師。(TS-4)

台灣人對學習的態度比較認真，尤其是大學，在日本上大學之後很容易畢業，就很快樂，沒有唸書，朋友都是上大學之後就一直打工、一直玩，還是可以拿到學分，可以畢業，公司也只是看他從哪裡畢業而已，沒有再問他在大學學到什麼，所以我覺得是浪費時間，而且日本的大學很貴，大概台灣的兩倍，即使是公立的大學，所以浪費時間還浪費錢，還好我來台灣，又便宜，學生又認真、學習的環境也比較好、學習到的東西比較多。(TS-5)

然而，訪談具有外語授課經驗老師的看法時，卻有著與前面受訪者感受落差的地方，受訪老師表示，受到傳統儒家文化思想的影響，亞洲學生整體而言都偏向內向、比較不踴躍發言，比較起個人主義較鮮明的歐美國家，亞

洲學生在課堂表現上則顯得較被動，但隨著社會環境的改變及教學主體的轉變，來自不同國家學生在學習表現上的落差也漸漸淡化。因此訪談過程中雙方看法出入的部分或許是來自於研究的限制，未能從更多人的看法之中找到相互呼應的地方，將來也值得再次深入探討。

我還是覺得歐美國際生比較 active，的確那是 culture 的不一樣，他們會比較 aggressively，覺得可能是他一種學習的模式。亞洲的部分還是比較 passive，比如說像日本的學生，如果你不問她，他絕對不會講。(F-2)

一般歐美國家的學生或比較先進國家的學生，國家本身文化比較自由民主的這些，他們的學生通常就是在課堂上比較活潑、投入、參與跟表達，那亞洲的，不管你是從哪裡來，大部分都比較內向、被動。(F-1)

亞洲這幾個國家像南韓、日本、中國現在有些學生還滿積極的，都是有受尊師重道影響到，但慢慢的其實以學生為中心的教學跟學習的模式在亞洲國家開始大家受到比較大的關注跟重視，所以沒有像以前早期在上課覺得差那麼多，我覺得那個 gap 沒有那麼明顯了。(F-2)

感覺上這個課之前跟現在，越來越年輕的世代，他們在表達上就比以前更好，現在的學生比較能夠表達，課堂的活動就會給比較多時間討論，他們也會很高興有機會討論到。(F-1)

除了上述對於課堂投入程度的差異外，也有受訪者提到對於學習態度的差別。來自馬來西亞的受訪者表示，馬來西亞受到學制與社會氛圍的影響，對於學生的要求較為嚴格與死板，學生習慣被動的接受，但台灣的大學由於學風自由也鼓勵學生自我探索，運用自主學習的方式讓學生發揮天賦，但這也可能造成學生安逸懶散，因此在不同學習氣氛下皆有可能使學生有不一樣的學習表現，不可以偏概全。

我們的校規是很多的，有一本書。可能你們聽了你們會覺得很不合理，但我們那邊是很正常。(CS-3)

(馬來西亞)學制上面不一樣，就是管學生比較嚴格，會去督促學生、去推動學生去學習，這裡是比較自由的去讓你自己學習、自主學習，所以我覺得這邊是一個差別。自主學習呢，學生很容易有一個惰性，可是學習空間也變大了。(CS-5)

以上可以看到境外生普遍皆肯定台灣的課堂經驗與學生自主性，為他們帶來更多彈性的學習。除此之外，在於整體校園環境的建設也會對他們在適應上造成不同層面的影響，學生身處於優質的學校環境中對師生的教學、學習、成就、態度、健康和行為都有積極正面的影響(湯志明，2003)。近十幾年來，北歐國家倡議改善學習環境，物理的校園環境對喜歡待在學校的學生、教學的品質和學習的效果，都有決定性的影響，一所優質的學校會激勵學習和教學，提供成長和發展的情境，創造社區的意識和增進情誼(Tapaninen, 2005)。因此就有訪談者分享當初見識到台灣大學的廣闊校園環境，讓自己在心情上感覺很舒坦，並感受到學習的氛圍。

我喜歡他的操場，也很喜歡師大的氛圍，也沒有做很多的功課。(TS-3)

台大有很多美化空間、有樹，你可以看到那種環境是舒服的，可是我(馬來西亞)那個學校就是你一眼望去全部都是建築物，不會有綠綠的那樣，所以校園環境的營造我覺得是好的。(CS-5)

我覺得台灣學校環境算是好的，也有可能是因為四季的關係，就像我曾經念的那所學校，他大，但是他主要是建築物、停車場，停車場要很多還不夠用，因為馬來西亞人太愛開車了，就沒有感覺很明顯的校園環境。(CS-5)

台灣在推動校園環境營造行之有年，校園建築會配合著教學革新的步伐前進，例如開放校園、無圍牆的設計、性別友善校園等等(湯志明，2001)，國際組織 OECD 將教育設施品質列入優先政策，強調教育設施是教育體系的基石，可見當「教學」空間取代「行政」空間，成為學校建築主體，在學生的感受上具有影響的效果。吳清基(2005)曾說道，重視校內環境建築，

讓學生浸淫在優美、健康、兼具人文氣息與科技設備的校園，這些「潛在課程」必然可以變化氣質，使學生成為文質彬彬的地球村公民。這股校園營造的風潮在近年來也吹向了大學宿舍環境的改造，現在有越來越多所大學將傳統舊式宿舍改造成具備現代化風格的舒適環境，這使得學生在離家讀書的環境中也能有享有如同在家般的溫暖舒適。

四、 境外生分組參與與投入經驗

境外生普遍會擔心自己在語言溝通上或是專業能力上與本國生有落差，而造成小組負擔。這樣的自我懷疑主要來自對自我能力的質疑，據受訪者表示所就讀的學校在國內具有良好的學術地位，經常感受到班上同學總是在課堂中提出自我的想法，對境外生而言，語言使用本身已經是一個需要克服的障礙，而心理上也會擔心同學對於自己的眼光，這樣的擔憂也間接影響在學業表現上，當遇到課程上的疑惑時，不一定會選擇說出來；與小組互動中，也會擔心自己成為成員的負擔，在這些情況下，境外生通常就會在自己的舒適圈內尋找夥伴。

僑生來學習的話，還是會給大家一個印象，就是你學習能力沒那麼好，有的人會不太喜歡跟僑生同組，感覺她就會搭便車之類的。
(CS-5)

同學都是很優秀的，那事實上在學習方面他們也確實很優秀，那外國人、尤其是僑生，就還是有落差，像是學習能力，所以我覺得這方面是我自己一直覺得很弱的感覺。(CS-5)

大一大二覺得分組很痛苦，而且沒有人要我的感覺，其實現在很多人對僑生或是外國人還滿排斥的，所以還是會跟自己比較好的人一起。(CS-6)

教育系有分組的活動比較多，有時候會有點不好意思，因為我的中文能力，怕會對小組沒有很大的幫助，沒有貢獻，那時候會覺得自己加入他們可能會拖累他們的感覺，因為我的表現可能是代表韓國人的，所以我有點怕他們誤會韓國人。(CS-2)

如果今天有一個情況是教育系的同學跟馬來西亞的同學，我會選馬來西亞的同學，就有一種感覺，好像比起跟台灣同學，除非是很熟的朋友，不然基本上還是會想要跟馬來西亞朋友一起，因為大家會很自在，講話方式那些，大家都直，直完我們我們再來鬧。(TS-1)

上述境外生對於課堂學習的分組情況與上課方式中，可以觀察出其面臨到小組討論時，內心感受是充滿壓力的。說明來台學習的早期階段，面對課堂的不適應，境外生是處於內心抗拒的階段，對於他者的學習文化感到「威脅性」，而自身還不知道如何因應。

不過在經歷了前半大學時期的適應，境外生漸漸縮小與本國生的距離之後，個體也慢慢融入異文化的學習環境，這樣的過程也說明他們漸漸從抗拒的心理模式到稍微可淡化彼此之間的隔閡，因此雙方的落差不在那麼明顯。境外生有的時候也盡量避免自己的身份顯露，原因是減少一些不必要的眼光以及可以和台灣同學一起平等地進行課堂的作業，對他們來說，不被差別對待才是他們在異國生存最舒適的方式。

我從第一堂課瞞到最後一堂課，都沒有人聽出來，就是因為他解決了很多事情，就變成說大家可以平均分配工作，不會說帶有一些特別的東西。(TS-1)

受訪者心理歷程的轉變，從一開始的沒自信，漸漸轉化為平凡低調，直到開始在學業上獲得成就時，也希望自己成為可以領導別人的角色、發揮自己的優勢，此時對於境外生的心理知覺感受已能漸漸適應新的環境與文化，透過另一種世界觀去感受其他文化，也以不同的文化角度使自我感受其中，增添了本身的多元性但也不失去自我的文化認同。不僅可以在團體中不被以異樣的眼光對待，還能因為自己獨特的身份與背景知識為團體帶來貢獻，並且在嘗試與台灣同學的相處過程中，各自都能從中獲取對方的優點。研究者認為這樣的轉變是對自我認同的展現，自信來源除了源自於語言界限的降低，也來自於當被平等看待後，每個人都可以發揮自己的才能。

有時候我們在報告的時候也起了很多的作用，例如像是跨文化的一些觀點，他們就會特別想找我們一組。(TS-2)

我會比較嘗試跟台灣或是其他國家的人一起合作，過程中有感受到台灣人會很勇於拋出自己的想法，在分工分面都超細的、很明確，這也是為什麼我會樂於跟台灣人一起共事，講清楚就對於我們之後方向會很明確。(TS-4)

我能做的事情、應該說跟台灣人不一樣的是，是因為我是日本人，所以我現在覺得這是我的強點，我在發表的時候，因為台灣人不可能發表那種東西，可能沒有那麼精準，是表面的感覺，但如果是我講的話，就會喔原來是這樣，所以我現在在報告，我知道老師們會喜歡問我那日本的話是怎樣，那我可能就會比較準備日本的資料或事先預習。(CS-6)

一開始我真的參與度真的很低，現在的話有中文的討論課，我還滿積極的參與，因為我發覺這樣真的比較好控制。(CS-6)

境外生對於語言能力的自我覺察，會直接影響到他們的適應壓力，對於自己的語言能力較有信心者，會對適應新環境較有信心，因此語言能力的不足，和境外生對於適應新環境的恐懼感與焦慮是有關連的。

我大三、大四之後變得還滿積極的，因為我的語言能力上升的關係，或是自己對自己有信心，所以那時候開始分組可以自己找別人，通常我當像隊長的那種感覺，有能力可以當領導者，這樣比較好控制。(CS-6)

因為我會語言，對自己有信心之後，我拿獎學金也是、排名也是，這些原因都讓我建立自己的自我形象，我是覺得這樣。(CS-6)

五、提供多元之學習機會

在每個人的成長階段中，需要經歷自我統合的過程，從探索自我的過程中更加了解自己，境外生選擇出國唸書希望自己在跨文化的環境下可以有更多元的選擇空間、體驗到不同的事物並找到自己未來的方向。台灣的大學雖然有分科分系的規定，但在學分數的要求中鼓勵學生嘗試多元選修，學生可

以依據自己的興趣去選擇想要上的課，在這樣的情況下，學生有機會去接觸與原領域不一樣的嘗試，更因為如此，許多境外生進而發現自己的興趣或志向所在。例如部分受訪者申請了雙主修、修學程，希望自己未來能不只擁有單一領域的專業，而是結合另一主修開啟未來更多可能性；也有受訪者透過選修教育系的課程，更加了解教育的運作而轉系，這些例子說明台灣在大學選課上給予學生充分的自由度，讓他們適應環境的過程中能依據自己的興趣找尋目標，這是許多其他國家的大學生無法享有的，因此受訪者也表示很珍惜這樣的機會。

學校它提供了很多的課，可能跟大學體制有關，你有很多不一樣的課，不一定是你系上的，有時候你去上一點別的課，像我之前上日語課，現在在當那一堂日語課的助教，就對日語教學產生喜歡，所以自己有在想自己在往日語教學這一塊再努力，有在想要不要當日語老師。(TS-1)

之前跟朋友聊過，他們是滿羨慕可以像台灣這個樣子的，自由的選課。(CS-3)

通識教育是目前各大學積極推動的重點之一，其發展的理念是讓學生發展自我的生命與主體性以及讓學生擔任積極參與社會事務的公民。透過在通識課程的上課過程中，培養學生良好的語文能力、具備通達的知識取徑、陶冶美感與生命情操、擁有多元文化的思維、培養溝通與領導統御的能力（台師大，無日期）。不同於本身修讀的專業科目，學生可以透過博雅的通識教育課程啟發更多自我的潛能，同時，通識課程為照顧到多數學生的學習需求，在課程難度上對多數學生來說具可接受度，這也成為境外生在適應學業時的另一管道。

台灣會有通識課，我覺得讓學生多元的學習這很棒，讓你自己去安排上課的時間。(CS-5)

但我覺得那樣也有缺點，如果那樣抵的話，他們可能無法適應到本

系的課，因為我的話是先用通識來練習，學校這個環境讓我有適應的感覺，的確通識的課比起其他課很簡單，但是他們簡單的課不上，那中文的課程怎麼上。(CS-6)

多元的通識教育選修跨越知識領域之界線，統整知識與經驗。使學生能夠具備欣賞多元觀點與不同學科價值的能力，及對現代科技社會應有的了解，以培養作為公民與知識分子應有的人文素養並奠定現代公民終身學習的基本能力（國立政治大學，無日期）。另外，境外生分享台灣的大學經常會有許多校園活動，透過活動的安排與進行，使境外生有更多認識台灣的機會，從中得到不一樣的學習。

但我的高中同學在吉隆坡唸書的就很羨慕我們，他們覺得我們大學生活比較有趣，就是可能偶爾會有系上的活動、校園活動會比較多一點，而且大家可能小時候有看一些台灣的電視劇，就會覺得大學生活長這樣有一種憧憬。(TS-1)

除了獲得許多跨領域的學習機會之外，台灣的大學上課模式也以多元面貌呈現。目前教育主體導向以學生為中心的教學方式，雖然傳統的講述式教學仍然存在，但現在的教學過程中也融合了更多新穎的教學方式，例如：討論式、分組合作、實作體驗、機構實習等等，創新的教學方式讓學生在教室裡不再是客人，而能有增加彼此更多互動的機會，老師在過程中扮演著如促進者（facilitator）的角色，隨時掌握課堂的狀況卻非控制，在適當的時機給予學生提醒與補充，在一個充滿對話的課堂中，老師需要適時地將發散的想法做聚斂的整合，使師生雙方達到成就學習的最佳效果。同時老師也努力製造多元的接觸機會，使課堂上不只是知識的學習也是視野的開拓。

我覺得我自己是個 facilitator，給學生他可能需要閱讀的題材，讓他可以先去做一些準備，上課的話我們就可以多一些對話。(F-2)

老師在那個（討論）過程當中，有點像是 coordinator，大家的意見開始出來，然後最後你就開始要收了，去 integration 然後整個做一些 combination，最後希望學生得到的是什麼樣的一個比較統整式

的知識，讓學生也知道老師都這樣專注在跟你做討論。(F-2)

我會希望國際生跟本地生有很多對話的機會，所以我在課程裡頭就會特別做一些安排，希望外籍生能夠多有這樣的一個機會跟我們本地的學生有比較多的討論跟互動合作，所以你會發現我很多都是 team work，希望他真正能夠藉由來到這樣的一個跨文化學習，他有跟我們台灣的學生能夠有合作的機會，這是讓他一種非常重要的經驗。(F-2)

老師在課堂所做的準備與安排是希望製造更多學習機會給學生，使課堂能夠流暢地進行，研究者在訪談過程中，觀察到受訪者多肯定多元上課的形式，也認為「互動」是跨文化學習中不可缺少的元素，從彼此對話的過程中可以吸取更多不同觀點，同時也激盪更多不同火花。

(上課方式)滿多元的我覺得，當然大部分是坐在教室裡面，老師講我們聽這樣，但是也有一些課老師比較鼓勵我們講多一點，然後老師聽，也有一些課室走出教室的，我覺得我比較喜灣走出教室的那種學習。(CS-3)

教育系的話我覺得滿不錯的，大部分我選的課老師都會讓我們分組報告、實作、討論等等的，不是死死地在書上面，而是有實際到一個地方，用你的感受去感受，或是用你的眼睛去看然後想一些方案，我覺得比較貼近生活。(CS-3)

上課的時候很多同學會提問或是跟老師的互動，台灣的教學的方式比較好，很多都是討論，不是那種老師一直講一直講，學生一直聽的那種，日本都是沒有互動，就老師一直講到最後下課就沒了。(TS-5)

台灣這邊比較多是以討論式的方式來教學，這算是優點，因為就會聽到很多同學的想法，自己的人際交往能力也會提升，缺點就是你要能適應跟同學主動去聊天。(CS-4)

在教育系的課堂中，時常有討論與報告的機會，可以訓練個人在表達與知識統整上的能力，例如有受訪者表示其中一堂課老師要求各組同學以導讀的方式報告，使他從中領悟如果要將知識交給他人，必先經過本身的內化與

吸收，因此從這樣的過程中增進了自己的學習能力。

我覺得很棒的是那個導讀，因為我的系上很多課都要導讀……，他們導讀之後會老師講，之後我們討論，因為要教別人的話，自己要更了解，日本都沒有這種導讀的概念，一開始聽到導讀不知道是什麼，覺得這不是老師要做的事情嗎，但是後來覺得這個是很好，因為如果要導讀，至少對於這一塊是很了解才可以去教人家，所以我覺得很好。(TS-5)

此外，利用實習課程的經驗，讓境外生從實務操作中去感受最直接與真實的狀況，也更明確自己的興趣與方向。過程中不僅是讓自己將所學的理论應用在實際的現場之中，實習經驗也可視為對自我階段性的檢視，在經驗累積的過程中提早發現職場與學校的差異，或是學校理論與實務間的落差，這些見識可以讓自己發覺不足，及早補救。

去到康橋（實習），發現康橋學校的環境和教學的氛圍，相對一般的幼兒園，國際學校的氛圍我會比較喜歡，就是從實務經驗中讓我有更明確的方向。(TS-2)

我們有文教產業實習課之類的，要去企業或是一些地方，我覺得這也是一種選擇，而且如果沒有那個課的話，我不會在台灣去那種地方，雖然那個跟我的未來沒什麼關係，但那種嘗試也是滿好的。(CS-6)

教育系有很實務體驗的提供，就是讓學生有教學演練、有課堂觀摩，可以安排讓我們到真正的職場裡面去觀摩上課，還有一些社區的接觸，USR 的體驗，教育系有愛育營什麼營隊之類。(CS-5)

六、問題解決策略之養成

在跨文化的學習的過程中，遇到問題與困難需要學習如何因應、突破難關，這是可以向前邁進的重要關鍵。因應策略是個體與環境的交互作用下所產生的結果，採取適當的因應策略，可以讓個體與環境之間有良好的適應(邱雅萍，2019)。訪談下來，發覺多數的受訪者他們能在跨文化學習的歷程中發展出自己的問題解決策略，這也說明境外生在異文化生存中已有克服困難

的能力，例如遇到課業的問題、上課聽不懂，多數會選擇詢問，對象可能是同儕、室友、助教，試圖先從周遭的資源中尋求解答，但較少人會選擇直接面對找老師詢問。此外，也有受訪人會利用網路查資料、去圖書館、學習注音等方式讓自己的資訊收集能力提升，以上能力的養成，都源自於遇到困難，而一步步培養自己的問題解決能力。

遇到問題就去問，不會說什麼退縮，比較起去問，自己在那邊你也沒辦法去解決，或者自己找資料，你去問你就可以馬上得到答案，就更快地去解決一件事情。問同學，我真的不太懂的話就會去問助教，老師的會很少，大部分是尋求同學的一些協助。(CS-5)

如果遇到課業上的一些問題、聽不懂，我可能會自己上網或去圖書館找資料，我不會主動先直接去問老師，而是會先自己想辦法處理，因為如果直接去問老師可能老師解釋也不會很完整，所以都會先選擇自己去找答案。(TS-4)

主要我問室友，但有時候會面對一些問題，就是我室友他會不知道，他就會說那我幫你上網找看看，所以他還是會幫我解答，部分就是積極的去面對問題。(TS-2)

有聽到新的單字或是新的專業用詞就可能聽不懂專業的術語，但我現在開始用注音，所以聽不懂的時候可以去查，還是有一點點聽不懂，但是可以問同學，如果真的都沒有辦法了解，也還是會問老師。(TS-5)

除了尋求周邊資源的幫忙，也有受訪者分享有用的學習技巧，即是上課認真聽講，並用自己的話輸出內容，進而達到知識的內化。專家指出「教學」是知識持有者將內隱知識轉換為學習者易於理解的外顯知識，而「學習」則是學習者將外顯知識轉化為內隱知識的過程 (Nonaka and Takeuchi, 1995)，所以當學習者能在這兩種知識間轉換時，即是取得學習知識的最大化。

我發現上課聽老師講真的很有用，而且聽了之後還要確認聽了什麼意思，用我自己的單字來說明、來確認，不然一直聽也會沒有辦法內化，因為你一直聽可能以為自己有聽懂，但是說出來的東西可能有點矛盾，可以講一些自己聽的內容或是例子，因為有些概念是

真的很難懂、抽象的東西，這樣的時候我盡量想一些例子或是問別人有什麼例子，印象也比較深刻。(CS-6)

關於學業的問題解決策略中，也有受訪者提到台灣的導生文化，定期的導生聚會，可以讓導師了解學生的學習狀況，學生也能利用機會作問題詢問，許多受訪者觀察到在台灣在老師與學生間的距離感不大，讓他們更佳把握對談的機會。根據 Gill(2007) 研究發現，在促進學習與適應的策略中，教職人員的支持能有效協助外籍生面對負面的學習經驗，並且有助於學生克服一開始在學業與適應上的挑戰。

導生聚之類的，應該也是一種照顧、輔導的方式吧，會定期讓我們與老師有一些對談的機會，也可以有一些問題的話可以問。(CS-4)

以上對於境外生在學習方面的適應情形中，觀察到從一開始面對挑戰和困難，有不適應也有難以融入的時刻，然而透過問題解決策略使境外生本身作出自我調適，另外在校園外在環境、教育制度層面也都給予境外生在心理感受與實際層面的幫助，擁有自我學習的選擇權與各種嘗試的機會。在一段時間的接觸體驗後，可以看到受訪者們都已經漸漸適應台灣的學習環境，並肯定享用到的學習資源。

貳、生活方面

一、個人層面之生活適應議題

個人在面對適應新環境的過程中，需要面對各種大大小小的差異，也會形成對生活上的影響，本小節所談論到的個人生活適應議題包含對禮儀態度的心理知覺落差、生活習慣的不同、飲食文化的落差、思鄉的情緒等方面。首先先從禮儀的落差討論起，本研究的受訪者皆來自亞洲，從研究中發覺各地區因文化背景的差異與從小到大所受到的家庭、教育的影響，在禮儀與人

際距離中，對來到異文化學習的境外生產生不一樣的心理知覺落差，有趣的是，同樣面對台灣人，來自不同地區的受訪者則有著不一樣的認知，例如有些認為台灣人過於拘謹、有些則認為台灣人滿直率的，這些的認知差距都讓他們需要花一些時間適應。然而在面對師長或是長輩的時候，也可以感受到台灣人在人人平等上的展現，「長輩」不管在任何文化中都有著讓人尊敬的地位，但有受訪者提到，他觀察台灣人面對長輩時可以用一種比較自然的態度應對、尊重不失禮節，顯現彼此間較小的距離感。以上這些在禮儀態度上的知覺落差，在經歷磨合期過後，受訪者表示可以找到與人相處最舒適的關係與距離。

我剛來這邊的時候，會嚇到的是，做報告的時候大家都會謝謝你、辛苦了，我心裡就想說我一點都不辛苦為什麼要辛苦了，就什麼事都謝謝不用，就覺得這邊人太客氣了，感覺好像有點放不太開的感覺、不太自然，但後來覺得可能是這邊的口頭禪還是文化吧。
(CS-3)

(台灣人)他們講話的時候就是很放鬆很自由，想講什麼就講什麼，互動性也滿高的。像我們的文化的，很注重禮貌，在台灣年紀大的，沒有這樣的距離感，要講什麼就講什麼，當然是不會講髒話啦，也不是說對朋友那種放鬆的感覺，可是至少是沒有什麼壓力的。(CS-1)

與長輩之間的互動，感覺台灣彼此之間的距離比較沒有那麼大，在緬甸時對於上下關係是比較差距的，不太敢隨意跟老師或長輩講話，很可能在台灣這邊都會鼓勵說要表達自己的想法。(CS-4)

這裡跟老師很親近，當然還是很尊重但我覺得可以很自然，整體來說，老師不會給你一種長輩的那種壓力，就有種我也是尊重你的提問的，是一種相互尊重，不會有那種我就是上面的那個。(CS-5)

第二，關於生活習慣的不同，由於成長背景的不同，面對離開成長十幾年的家鄉來到異地生活，所有要接觸的人、事、時、地、物對境外生來說都是全新的體驗，這也是考驗著跨文化接觸者對不同文化風俗的的彈性，從Deardorff (2006) 所歸納出跨文化素養金字塔中—尊重、開放、好奇心與發

現，是跨文化學習者的必備態度，當面對一個新環境時，以這樣的態度去開啟對異文化中不同於以往的發現，也找到有意義的現象去連結與自身經驗的關係。例如就有受訪者提到因衛生習慣在廁所使用上的不同與飲食習慣在餐具使用上的不同。

馬來西亞就是衛生紙直接丟下去沖掉，我一來是超不習慣的，重點是你把衛生紙丟馬桶旁邊，異味也很重，一開始滿不習慣的，但現在也知道這裡就是這樣子。(CS-5)

這裡用餐都一定用筷子，可是筷子對我就是不熟練，我開始在這裡吃便當的時候，會想說為什麼不要用湯匙叉啊？在馬來西亞在家、在餐廳，主要還是用湯匙叉為主。(CS-5)

或許這些看起來都是生活中的小事，然而就因為「習慣」，這些境外生則必須要面對「改變」，這是他們對於新文化環境的調適，所以當他們利用金字塔中的基礎能力，是使他們能夠往上層能力面向發展的基礎，一步步在跨文化學習環境中達成對各個種族的適應與彈性，運用所學習到的知識、技能與態度與人做適當有效的溝通與表達。

第三，境外生還需要面對飲食文化的差異，飲食是很生活的一件事，有受訪者表示，剛開始要認識台灣的文化就是從飲食開始著手的，不僅去嘗試從未試過的東西，也盡量從中去適應當地的口味，然而對於境外生來說這也並非一件容易的事情，因為口味的差異，使得許多境外生剛來時有拉肚子或是天天吃同樣東西的困擾，不過隨著時間可以慢慢去適應。也有受訪老師表示，其實透過飲食文化的相互了解，是最容易拉攏彼此之間感情的方式，因此學校有時也舉辦文化嘉年華的活動，當中有飲食、文化、風俗的分享，都是可以讓各種文化間有彼此交流互動的機會。

一開始了解台灣文化主要是從飲食方便開始，因為飲食就是一個很生活的事情。(TS-4)

飲食方面滿大的不同，緬甸比較重口味、偏油，台灣的食物就比較講求清淡健康。(CS-4)

飲食文化差異，是讓我一開始最不能適應的，還拉肚子那時，但漸漸的也比較好了。(CS-4)

一開始來之後就很主動的試很多台灣的食物、東西，不會去抗拒說新的東西不嘗試，是會很勇敢的去試試看，開始的時候就自己決定盡量不要吃在日本有的東西，盡量吃台灣的東西。(TS-5)

飲食是最容易拉攏彼此間感情的方式，所以通常會幫忙他們來辦這些活動。(F-2)

最後，在面對思念家鄉的情緒方面，對於平均年齡 18 歲，剛從高中畢業的後青春孩子來說，或許是帶著許多憧憬來到別的國家唸書，但這也並非說明他們做好一切離開家鄉的準備，要離開自己熟悉十幾年的故鄉、家人、朋友、同學，所有的生活要從頭開始，包含習慣天氣、食物、語言、學業……等等的，都不是一件容易的事情。最多受訪者描述當他們一開始語言不通時面對學業上遇到的挫折，使他們想要回去家鄉，也有受訪者講到，當每次放長假回家與家人團聚時，總會很不想再次面對離情依依，可以看出異國遊子們心中對家人的牽掛與依戀。

大一必修有社會學跟社會統計學，我完全聽不懂概念，那是大一你剛來，又早八，四小時，真的很痛苦，找不到有外國人的學長姐可以幫我，我第一次考了 36 分，那時我覺得很痛苦，好想回日本。(CS-6)

每次從馬來西亞再來的時候都超難過的，大一寒假第一次要回去時，我本來有報我們系上去偏鄉服務的活動，然後我真的承受不了六月放暑假還馬上回不了家那種感覺，當下我就跟股長說我要退出，跟他說家裡有事，但其實沒什麼事，就是很想回家了。(TS-1)

在異鄉的他們，偶爾可以藉由與自己同鄉的好友一同出遊，一起吃吃家鄉的食物解鄉愁，並且在台灣的大學中大多都會組織各國學生的同鄉會，境外生們可以藉由加入這樣的團體找到心理支持，渡過一些想家的夜晚。

我覺得馬來西亞朋友也給我滿大的幫助的，就像是很壓力的時候、不習慣、想家的時候，就可以跟他們一起去馬來西亞餐廳吃飯，一些生活上的小療癒。(TS-3)

二、人際層面之生活適應議題

到了大學生活，對於來台的境外生來說，最不一樣的就是要開始體驗團體生活，在住宿的日子裡最可以看到每個人生活習慣上的差異，每個人對於生活空間上的運用也會不同，就有受訪者提到他很不習慣一下子自己的空間卻多了很多人共用，使他初期非常的不適應。並且在生活步調上的感受，比起母國的生活方式，有受訪者表示台灣的生活步調很快，少有個人空閒時間去享受一個人的時刻，有種匆匆忙忙就過完日子的感覺，對於這樣的快節奏，為沒有細細品嚐生活或是檢視自己的學習感到可惜。

大一的時候我住四人房，那時候覺得很痛苦的也不是文化的差異，是生活習慣，那時候是兩個台灣人，一個越南人，跟我，大家生活習慣都不一樣，我一直都有個人的空間，所以我第一次跟大家一起生活，這個真的很痛苦，然後一直講中文。(CS-6)

台灣屬於快步調的生活方式，周遭的同學都把自己的行程排的很滿，完全沒有自己的空閒時間做自己想要做的事情，只要有空閒時間，就會參加營隊、實習等等，而緬甸比較屬於慢步調的生活方式。(CS-4)

忙到一個點就會發現自己已經經過這麼多事情，還來不及停下腳步去看自己完成了什麼。每一次放假回家，就會不太容易回憶起自己上學期經歷了什麼事情、而是在忙碌中度過。台灣感覺是把學習的時間塞得太滿了，所以沒有時間去回顧到底自己學了什麼，步伐很緊湊。(TS-3)

另外在宿舍安排的部分，有發現兩校做法上的差異，C 校的安排方式是打散科系別，讓境外生有機會與不同國籍的學生相處；T 校是同寢室的室友皆是同系同班的同學，但也有可能分配到與自己國籍相同的室友。經由訪談了解到境外生來台就學時的交友情形其實並不如本國生容易與順利，因為語

言的關係會使他們在跨出第一步時感到比較擔心，也因此室友便是他們到異文化學習時可以獲得的第一道心理支持，也有發現許多受訪者即使到了大三、大四不與原先室友一起同住後，之間仍保持不錯的關係。訪談 T 校的受訪者，也認為雖然寢室內都住同班同學，讓他們少有認識其他系同學的機會，不過彼此討論課業或是生活中的相互扶持都更便利，正向的影響是大家一起成長，但負向的感受是容易造成彼此在學業上的競爭而有壓力。

台灣朋友的話，現在好像.....沒有，室友算嗎？就室友。(CS-3)

我朋友基本上就是學位生的關西人，不會跟其他地區的人交友，台灣人的話有兩個好朋友，都是室友。(CS-6)

在台灣的話基本上因為都是台灣室友，都處的很好，我們學校有馬來西亞同學會（師馬會），所以馬來西亞人都蠻常一起出去玩的，朋友的話還是馬來人居多，台灣的朋友都比較偏是室友跟系上同學。(TS-1)

我的寢室就是同質性太高，就變成說有些人會互相給大家壓力，看到他每次這樣認真在做事情，我就覺得我這樣好偷懶，所以如果是往好的想也是不錯，但就是大家就會給對方一些壓力。但好的就是大家可以很方便直接討論，作業不會也可以馬上問，所以好跟壞都有啦。不過好的應該比壞的更多一點，就同學一起就蠻方便的，而且系上什麼資訊溝通交流也比較快。(TS-2)

每次回到寢室或是假日大家都在讀書，壓力就更大了，因為我們要學統計學，我數學又很爛，但那時候他們就常拿統計出來講說，我看你就沒什麼在讀書，可是你的統計還是比我好，類似這種東西，那時候覺得滿受傷的。(TS-3)

因此發現大部分境外生的交友情形，除了由寢室發展出的人際關係外，境外生偏向尋求與自己文化背景相似的人成為朋友，彼此在溝通語言上較無障礙，在想法或意見上也較一致，相處過程中不需刻意改變而感到自在。由此可以觀察到，台灣對於異文化的開放度，距離外籍生可以感受到真正的平等還有一段落差。透過訪談者的分享，他們曾經感受到台灣同學不經意流露

出來的區別感，也會讓自身覺得自己無論在怎樣想要融入這裡的環境，還是會受到不一樣的眼光看待，而使得他們在適應過程中產生無力感，對自己的努力感到懷疑。

我比較多跟馬來西亞的同學一起玩、也有一起跟朋友一起去旅行，那我住的宿舍也主要跟馬來西亞同學，在整個生活頻率都比較相似的情況下，整個人就開朗了。(CS-5)

我來台灣的前一二年，很想交台灣朋友，可是沒機會還是沒機會，我的想法有點太，應該說我的國際觀還沒有到那麼開放，所以那時候我想要交外國朋友，可是我的想法還是在韓國人，.....現在的我的話我會想說沒差，反正就是好玩就好，那時候就是很怕尷尬了，就放棄。(CS-1)

有些事情對我台灣朋友來說可能是一件很重大，但是因為對馬來西亞人我們有三大種族，接觸到的人很多，走在路上很多跟你不同膚色的可能也都習以為常，但是我台灣同學會不太習慣，就曾經有發生過他們會直接說那些「東南亞人」，我就想說我也是呀，或是講說台北哪裡很多外勞，但其實我們那邊也非常多外勞，但是即使我們知道他是外勞，雖然說膚色不同，我們也不會覺得奇怪，但我覺得這也不能夠怪我的同學，因為畢竟這裡大家都長得一樣，所以他們會這樣想也情有可原，在台灣的那種區別感感覺是更重的，會區別跟我不一樣的人。(TS-3)

他們可能會有一種既定印象，他們覺得你就是不了解台灣這樣，可是明明我已經讀到第三年了，可是他們還是會覺得說你不懂台灣。(TS-1)

個人在面對生活困境時，友誼的支持更顯重要，對於外籍生來說建立友誼的途徑相對於本地生有著更多一層的困難，除了語言的阻礙外，心態上會對自己較沒自信，來自自我與旁人產生的區別感使自己難以跨出交友的第一步。對於大學生而言，最多建立友誼的時期便是在大一的時候，同學們都剛從高中畢業進入到一個新的群體，大家從陌生到漸漸熟悉，也能在那段時間去磨合與自己和的來的團體，對於外籍生而言也是同樣的感覺，雖然剛開始要面對心態與語言上的障礙，但至少大家是抱著相同的基準點建立自己的人

際關係。然而當關係進入穩固的階段，若在這時候轉系，等於是要打入一群已經建立好的關係之中。根據研究，轉系生本身需要面對的情境困境是對陌生環境的恐懼與排斥、同學之間較少交集、失去與過去同儕之間的連帶關係（朱慧萍、饒夢霞，2000）。因此也有受訪者表示當時會很擔心自己轉到新的科系交不到朋友。

人際關係的話，來到教育系後其實我也是有擔心，你知道轉系生本來就會交友有點難，我主要台灣同學為主的是阿語系兩個比較好的女生。（CS-5）

我在政大認識的大部分人以韓國居多，以前是有台灣朋友，但是轉系了，所以教育系的話沒有很多，因為中途轉過來有時候比較尷尬。（CS-2）

要如何幫助轉系或轉學生適應新環境？這類的群體在團體中畢竟是少數，因此更容易針對個別需求去給予幫忙，學校的部分可尋求專責導師及學術生涯導師協助，克服課業與人際上的障礙；同儕的部分則鼓勵主動、積極的參與班上活動，縮短與同學之間的距離。

雖然交友狀況與自己原先來到台灣讀書的想像有點落差，也需要花時間去適應彼此間對於想法、態度的不同，然而也有受訪者表示，與台灣同學的相處過程中，有時會感受到台灣同學的感性，或是在日常生活體驗到台灣滿滿的人情味，這使他在面對低潮時感覺被同理，是使他可以適應異文化學習的原因，同時受訪者也在當下感覺到加倍的溫暖。

我覺得身邊的台灣人，都滿感性的，就是如果你有什麼情緒，他們都能很快地接納你，讓你覺得很溫暖，我覺得這是讓我們很快融入這個地方很大一個原因。（TS-4）

台灣的話就很熱情，我最近開始在宿舍煮飯，所以會去菜市場，阿姨都給我一堆菜，沒跟他說要，她就什麼都給我，我很感動。（TS-5）

三、支持系統之正向力量

從感受到彼此之的區別到發現台灣同學的人情味，這一路走來許多境外生藉由參加學校組織的同鄉會得到心理支持。另外，也有受訪者參加學校的學生社團進而發現自己的興趣，在其中建立友誼、發揮專長、得到成就。每一種嘗試都可能遇到阻礙也有可能開啟新的可能，很鼓勵境外生尋求支持系統，獲得物質或精神層面的支持力量。

大二的時候有幸加入到咖啡社吧，因為這個舉動，自己有了未來的人生目標，對自己的生活也是有一定程度的影響。(CS-4)

我的外國朋友比較多，應該說東南亞國家的，像是緬甸、泰國、印尼、越南、菲律賓，是透過僑生聯誼會認識這些朋友。(CS-3)

人際關係的話可能是我比較樂天派吧，一開始到台灣，有參加僑生聯誼會、緬甸同學會，也在裡面當幹部，認識的多數朋友多以僑生為主，到大二的時候參加咖啡社，大三擔任咖啡社幹部，漸漸多了台灣的朋友，現在大概就各半各伴吧。(CS-4)

我有跑社團，馬來西亞同學會（師馬會），我當會長，所以大二的時候主要會是跟師馬的人一起，可是大三因為我當會長也會認識很多其他社團的會長，所以現在跑活動的對象、夥伴主要都是台灣人，關係比較好、聊得來的話也都會一起出去，不會侷限在都在學校中，有時也會到其他地方玩，可以認識很多不同的人。(TS-4)

四、台灣社會自由多元風氣與其母國有所差異進步

這幾年針對社會議題、社會參與等等的活動，可以感受到台灣人民的積極參與，社會改革早期是由上至下的推動，比較少有民間參與的空間，但近年來可以看到許多權益是由人民、團體有下至上的爭取而來，年輕世代的公共參與也是蓬勃發展，許多法案的推動跟上世界的脈動，也讓台灣朝向社會進步的方向發展。就有受訪者表示，來到台灣留學的期間，可以感受到台灣人民對於公共參與的熱衷以及人民的勇於表達，會跟母國有些差異，例如在言論上，對於言論自由的保障；在性別上，對於多元族群的尊重，對受訪者而言，台灣社會整體給人一種平等自由的舒適感。

台灣這裡言論蠻自由的，在網上、輿論很自由，什麼都敢講，也敢去鬧自己的總統，在馬來西亞是做不了，如果做這種事被抓起來、丟監牢，我們輿論上還蠻嚴格的。(TS-1)

一開始來台灣嚇到的是台灣人對於政治，他們很主動參與政治，會投票、參加一些活動，但是日本人沒有對政治那麼有興趣，台灣會提到政治的話題，我雖然沒辦法參與但是我覺得很厲害。(TS-5)

台灣對同性戀也是，新的東西大家也都很熱衷參與，你們滿開放的。(TS-5)

會發現台灣文化，很講求平等與自由方面的議題，也很重視個人的想法，以及勇於追夢嚮往。是一個很鼓勵大家去做自己想做的事情的文化。(CS-4)

但受到母國文化的影響，即使感受到台灣在社會風氣上的差異，有些受訪者仍是難以跨出心中的界線，會以一種旁觀者的心態看待身邊發生的事，多以不介入的心態處理。但另一方面，也會慢慢地受到台灣整體社會氛圍的影響，會將固有的一些觀念淡化，就如同在 DMIS 模式中第三階段——最小化 (minimization)，它所呈現的是個體會接收到文化差異帶給自身的影響，但開始將這樣的差異視為也可以學習的一部分，於是差異對於生存、需求便不再顯得那麼重要了 (Bennet & Bennet, 2004)。並且，當感受到台灣社會帶來的正向心理感受，也讓境外生在異國學習感到更安心、適應，例如在治安方面，台灣社會安全，使境外生信任感提升。

我覺得（在台灣）輿論自由習慣了太久，感覺上什麼話都敢說，可是因為我們自己被限制了蠻久，就會帶著說這種事情能不發言就不發言，而且是說出來會留下痕跡的那種地方，頂多嘴巴上說說就算了，不要讓自己深陷那種危險。(TS-1)

我剛來的時候，我的想法會有一些差別，可能在馬來西亞的時候比較保守，亞洲人、東方人還是那種保守的觀念，那這裡漸漸的進步，可能那種保守的觀念也漸漸地沒有、降低了。(CS-5)

以治安來說台灣算滿好的，而且台灣人普遍這不是我的東西就不會

拿，大部分人都會有這種意思，這種時候是覺得滿溫暖的。(TS-3)

本段從境外生在台灣生活層面的適應情形中分析討論，觀察到境外生們面對離家的孤單、異鄉遊子們在新的環境中有很多必須要重新適應的事物，還要承受人際關係中的區別感。但在嘗試人際互動過後，漸漸可以找到自我適應的群體，雖然曾經有交流過程中的負面感受，但也會慢慢從中發現正面的互動體驗，例如人情味、同理心，讓自己能夠接受在跨文化學習環境中的生活模式，也開始欣賞不同文化的差異，且不加以評價。

參、語言方面

一、中文學習的困難

本研究所訪談的境外生部分為僑生、部分是國際學生，對僑生來說，華語是從小到大溝通語言的其中之一，因此在聽、說上並無太大的問題；對國際學生來說，來自日本與韓國的境外生，他們至語言學校就讀學習中文或是在母國至補習班預先學習中文，因此訪談過程中皆使用中文，且溝通也是相當流暢的。

然而當受訪者提到在與同儕相處過程、上課互動當中、日常生活裡仍然會受到一些語言帶來的不便與受挫，這也是很多研究中指出語言適應牽涉到境外生所面臨到的語言障礙，因為日常生活每一天都要面對生活的語言問題與課業上的語言問題（蔡文榮、巫麗芳，2013）。許多境外生提到，即使在台灣求學一段時間，在與臺灣人談話時，仍會因說話的速度及彼此的口音等差異而產生溝通困難，因而自身感到對語言程度知覺與信心的不足。

根據訪談可以整理出幾項境外生最可能遇到的中文學習障礙，對母語非中文的日、韓境外生來說包含：(1) 中文的「說」最難，四聲會影響聽說部

分的理解；(2) 中文、日文或韓文皆有漢字，但會遇到同字不同意的情况，而造成理解上的困難；(3) 無法將確切的意思用中文順利表達出來。

中文跟日文都是用漢字吧，來台灣很多是聽得懂、看這懂、但是講出來的時候，對方聽不懂，因為念出來的時候那個發音重音很難。因為發音不一樣，日文發音不太一樣沒有影響到那個意思，一個音就只有一個音而已，但是中文是四聲，不同的音就變成不同的字的意思。(TS-5)

我的一些講法或是我想要表達講不出來，我的想法跟我實際上講出來東西不一樣，而且他人會覺得我在講什麼，可能他們覺得有點問號。(CS-1)

另外對母語是華語的僑生來說，最可能遇到的問題是：(1) 用詞上的差異造成雙方理解不易；(2) 不能適應與本地同學間彼此說話的速度。

剛來的時候會有一些用詞上面的，比如最常聽到像說喝水，泛指飲料，這邊就這真的是水。(CS-3)

我們要學三個語言，我覺得三個語言都沒有學到很精，所以來這裡，有些用詞就還要一直再從台灣同學中吸取，像是問他們說如果你要表達這個意思的話你要怎麼講，他們就會傳達給我可能比較中性的詞。像我之前在諮商演練的時候，就滿常碰釘子，因為我可能想要問個案這個方向，可是個案聽到是我問的另一個方向，然後我可能也要在腦中想一下我要怎麼傳達我的問題。(CT-3)

生活來說可以、沒問題，但是大學的用語跟生活是不一樣的。(CS-6)

如果我用馬來西亞腔調跟你說話的話，你可能要很仔細的去聆聽，你才能聽懂，因為語速會說很快，然後沒有起伏的感覺，語調很平。(CS-5)

但不論母語情況為何，雙方都可能遇到的共同問題仍包含：(1) 因口音而影響溝通的效率或造成彼此之間的區隔；(2) 聽不懂台灣的方言、成語、俚語，或來自於文化背景的由來或典故；(3) 對於學術專業術語的理解困難。

台灣人很重視口音，我本來的中文比較偏大陸腔，但是我現在那樣

講話的話可能被認為是中國人，所以為了瞭解或是融入台灣文化，我盡量不要捲舌，所以我現在發音還滿亂的。(CS-6)

老師用台語或是用一些古文，成語我也不行。還有一些是跟文化有關係的，例如老師說你們小時候看過那種啊，那我就完全聽不懂，我小時候不在這裡。(CS-6)

語言適應上的困難，一些成語、流行語或是以台語來表達的東西。(CS-1)

一開始最不能適應算是上課的語言上會聽不懂，但是室友會幫我一些這樣。(TS-5)

因此從訪談中可以發現，境外生在母國所學的中文課程往往是以日常生活會話為主，有時會不足以充分預備好實際上需要面對的學業或文化背景帶來的差異。研究指出，語言的流暢性會直接關係到境外生的生活適應與學業適應(蔡文榮、徐主愛，2013)，如同受訪者CS-6曾在訪談過程說提到：「我覺得語言跟生活都是一起的。」當他有這樣的感受時就如同Ward、Bochner和Furnham(2001)曾在文章中提出外籍生清楚的覺察到有限的語言能力是學習上最重要的問題來源，語言能力會影響到學習成績。

前述提及關於境外生在中文學習中聽、說的困難，而面對讀、寫方面，許多境外生也表示需要克服簡體字與繁體字的換用，例如來自馬來西亞的受訪者則表示過去只有學過簡體字的中文，因此在閱讀繁體文字的課本或資料中，有時遇到長得很像的字詞會無法辨認，影響讀書的效率。另外，在報告書寫或考試作答上，因中文文字造成的困擾有賴於科技的進步，讓境外生運用電腦打字或拼音的方式完成，降低文字使用上的不便，也有授課老師會額外體察境外生的需求，給予適時的幫忙。

我還要學繁體，因為我們是簡體。如果你叫我寫的話，一些繁體字我還是沒辦法，像是大綱的綱跟上網的網，兩個很像的字，我就會分不出來，如果都放在我面前，我就分不出來。(CS-3)

大學的作業也不一定是用寫的，考試也不一定要用繁體。所以打字吧，我就多打字、多看書學吧，有些字看不懂就找字典，不然就上網、問同學，問人比較快啦。(CS-3)

老師會問外籍生你要考試還是報告，給我選擇，好像是一開始會有這種選擇，所以其實教育系老師在這部分的彈性其實滿大的，讓我們一開始面對到這個環境不會壓力這麼的大。(CS-6)

二、中文運用逐漸進步

大部分的外籍生都覺得學習一種新語言是到國外求學時的一大挑戰 (Lee, 2009)。針對本篇研究的受訪者而言，即使學習中文已有一段時間，日常的對話也大致無礙，但心中仍會擔心自己語言能力的不足，在溝通當下無法使對方理解，有時是用字的差別、口音的不同等等原因，因此他們在來台多會看一些台灣的節目、新聞作為模仿學習與收集資訊，藉由這些事前的準備使自己在語言上順利適應。

我會多看一些台灣新聞，想說是一些資訊。(CS-1)

我還沒來台灣之前，我在馬來西亞就很容易看一些台灣的新聞，更認識你們的發音，因為就想讓對方能更聽得懂自己在講什麼，如果我們用原本的口音，一般都會聽不懂，雖然都是在講中文，但是對方不一定會聽得懂，所以就自己學會調整。(TS-4)

在日本的時候，我看了很多台灣的綜藝節目，像大學生了沒，利用這樣嘗試，因為我真的不知道怎麼生活。(CS-6)

來到台灣之後，在環境的影響下，接觸到中文的機會高，這也迫使境外生需要不斷練習中文的使用。學習語言是一個漸進的過程，對境外生而言，環境因素給予他們很多的學習，每當遇到溝通困難時需要想辦法建立一套解決方式，否則會使雙方無法溝通進而影響關係的建立。除了作出自我的調整，也有受訪者分享透過同儕的力量她更能快速知道自己缺乏的地方而作出修正，因此不論是在自我、環境、同儕等多方的影響與幫助下，增進自我的跨

文化溝通能力。

在日本的時候，我會自己喃喃自語用中文講，但是在日本學中文的時間很少，1天只有3個小時學中文，就沒有那麼進步的感覺，所以做事情的時候就開始強迫自己盡量翻譯成中文，慢慢習慣可以用，但那時候的發音有點不對，想到文法、單字，但講出來的時候的發音跟正確的發音不一樣，還是會講出來但是對方不知道聽不聽得懂，來到台灣之後慢慢慢慢練習，可以有人在旁邊跟你糾正，可能以前講出來不對也不知道。(TS-5)

我的朋友會糾正我的中文發音，我就慢慢學起來，如果你什麼都不講你會不知道自己哪裡錯，但是你講出來就可以有人幫你修正啦。(TS-5)

當中文能力漸增，境外生也越來越能調整自我的溝通樣貌，並配合身邊環境的使用，例如口音、語速、用詞方面，受訪者表示會以接近台灣人的說話態度去改變，可以使他們在溝通上更順利，也能減少彼此溝通的不易。

在語言上面就要調整自己的口音，就像我現在用的口音就不是我原本在馬來西亞會用的口音。(TS-4)

講話是有點腔調，但我基本上走在路上不會有人覺得我是馬來西亞人。(TS-1)

現在這樣講話是已經有調整過的，一般跟台灣的馬來西亞朋友講話就會用馬來西亞的中文，是很順其自然地切換。(CS-3)

境外生對於語言能力的自我覺察，會直接影響到他們的適應壓力，對於自己的語言能力較有信心者，會對適應新環境較有信心，因此語言能力的不足，和境外生對於適應新環境的恐懼感與焦慮是有關連的。

我大三、大四之後變得還滿積極的，因為我的語言能力上升的關係，或是自己對自己有信心，所以那時候開始分組可以自己找別人，通常我當像隊長的那種感覺，有能力可以當領導者，這樣比較好控制。(CS-6)

因為我會語言，對自己有信心之後，我拿獎學金也是、排名也是，

這些原因都讓我建立自己的自我形象，我是覺得這樣。(CS-6)

從所訪談的境外生中看下來，多數受訪者確實在中文的使用上逐漸進步，印證了環境帶來的影響，長時間浸潤在中文的環境中，也去模仿身邊人的說話模式，使外籍生與本地生之間的溝通障礙逐漸縮小，更使自己能在異文化學習中更加適應當地的生活。

三、學校提供語言交換、學伴的機會

在語言的適應過程中，除了個人的努力，許多大學中也提供在台學生與國際學生交流的平台，利用語言交換或是學伴的機會增進境外生在語言與生活上能夠快速適應的方法。例如政大國際事務處建立國際學生學伴計畫

(Buddy Program)，境外生透過申請，學校會提供一名學伴協助他來台前的準備、來台期間的交通、住宿安排、日常生活問題詢問，藉由建立起互信及互助的友誼，促進外籍生跨文化學習的適應。此機制不僅培養本地生的國際觀與外籍生的本土觀。本地生亦可透過 Buddy Program 瞭解世界各國文化的差異，從而培養個人價值觀（政大國際合作事務處，無日期）。受訪者中有部分境外生藉由這樣計畫的申請，協助自身在語言能力上的適應，研究者認為這樣的交流機會，不僅能幫助境外生，本地生也能因此有更國際化的學習，是雙面贏的做法。

方式還有一個是語言交換，我有用到一個教韓國的跟中國的，因為他是中國人然後他去韓國唸書，然後他用韓國的學校申請交換來這裡。還有一個是紐西蘭，他教我英文、我教他華語，在大學前四年我就是嘗試各種。(CS-3)

學校有提供一對一的教學，師大很多都是將來會當中文老師的外國人，到國外教中文，配對那個教中文免費的一對一，是學校提供的，大一時去那邊學中文。但是大二的時候就沒有時間，沒有繼續。(TS-5)

那時候跟台灣人有語言交換，在網路上找語言交換的朋友，跟他們

見面講話的時候會有進步。對我來說就是自學與找夥伴練習，我幫他們韓國，他們教我中文，我會教他如何寫韓文作業。(CS-2)

我是外籍生的身份，不是僑生，所以一開始我接收到的訊息會比其他他人來得少，就完全不會有很多人來關心我，……但是台灣人可能有一些知道國際事務處的就會一直來關心我，因為我們還有一個東西教學伴，可以陪伴你一起學習、讓你更快融入這個地方。(TS-4)

此外，兩校除了提拱各種語言學習的機會與管道，針對初次來台的境外生，學校也盡可能提供雙語的協助，使境外生在中文不通的情境下尋求備援方案。學校對於外籍學生的照顧與用心，使剛來到台灣的他們能不至於無助徬徨。

我印象很深刻是大一的時候說明會，學校都會安排就主講人是用中文，然後旁邊會搭配一個翻譯員，我覺得這樣還滿還用心的。(TS-4)

四、人際溝通上的轉變

前述文化差異的討論中提及外籍生對台灣同學在溝通態度上有感受上的落差，部分覺得較直接、也有覺得太委婉的溝通方式，然而不論何者，境外生在語言適應上會朝著台灣同學的態度做修正，雖然說講話態度關係到個人的心理知覺感受，也並無對錯之分，但是以適應的觀點來看，減少雙方的差異可使他們在融入過程中更加便利。Bennet (2004) 所述，在逐漸接受他者文化的過程中，透過互動找到適應的方式，最後將自身與他者文化整合，如受訪者從課堂、報告、日常對話中去改變了原本的溝通方式。

用詞上面，我習慣性會去聽台灣人怎麼說，最重要是報告的時候，一開始可能我們講話方式是長這樣，在潛移默化觀察之後就變那樣，變成跟台灣人一模一樣，我會喜歡報告盡量跟別人是一樣，因為老師在評分上就會比較客觀一點，不會說因為我講法不一樣就變成怎麼樣，所以就盡量去看人家報告的方式，學習人家怎麼去做分工。(TS-1)

一開始的時候我會直接這樣說，但是到後面的時候，我會慢慢感覺

到他們好像有點怪怪的，我就想說會不會是我的問題，後來慢慢到大二、大三最明顯，我就想說是不是講話很直。(TS-2)

(與台灣人互動)一開始就不會像面對韓國人要那樣尷尬，跳過韓國人那種尷尬階段，從中間開始的那種感覺，可能有一些人很開放的，就直接到熟悉階段。(CS-1)

從三個層面(學業、生活、語言)來看境外生們在跨文化學習環境中的整體經驗的，他們在各方面都曾經歷經困難與挫折，相較於本地生進入大學階段，境外生須承受更多如同上述所討論的考驗。大學階段仍是知識接收的海綿，面對各種新的衝擊與挑戰，境外生運用本身的彈性與包容度在異地順利生存下來。

第三節 跨文化之適應與轉變分析

本節欲從境外生在跨文化學習歷程中的自我成長及面對未來的想法加以討論，過程中境外學生對於其心理知覺的轉變需要經過一段時間的磨合，也非固定的線性模式，並且會因境外生個人的生活體驗而產生變動，如能適應成功則能使自我順利生存在異文化中；適應失敗則會對異文化充滿抗拒。

壹、自我成長

一、由不同角度看事情，包容性變得更大

跨文化學習的環境中，境外生有機會與不同人種、不同語言的人互動，因為接觸到不同文化背景的教師及同學，對於各種文化的應對，境外生已經較能以平常心看待及理解，自然也帶給他們在溝通上的自信，並不會因為認為自己是團體中的少數而畏縮，反而很開心聽到不同的聲音並且分享自身的想法。此外，學習成果方面，多數受訪者認為在跨文化溝通的能力上，包括

對其他文化的包容、尊重以及更自信地與不同文化的人交流這些部分，經過時間淬煉帶給他們許多成長。

到了台灣之後，體驗了很多台灣文化，在討論課的時候，我自己有我的想法，台灣人也會有他們獨特的想法，那時候會覺得，我自己就是看到某一邊，可能還是缺乏某種的思考，應該要看比較廣範圍的東西。所以當面對到不同想法時，我是喜歡這樣，因為我認為要擁有很多思想或是很多角度看世界，所以這樣時候會覺得開心。

(CS-6)

應該算讓我看到更多不同的東西，不只是文化，可能也有藝術、溝通方式等等，我覺得對我來說都是新的東西，在馬來西亞可能沒有聽過看過，但是都是可以學習。(CS-3)

除了從互動之中讓自己更具多元的觀點外，回應到本研究所採用的理論架構，Bennet 與 Bennet (2004) 所提出的 DMIS 模式，以不同文化間差異敏感度的發展模式，描述個人由缺乏經驗到低度容忍到逐漸增加體驗，並欣賞多元文化所經歷的過程，因此也有受訪者分享，當他們覺察到文化差異帶來的鴻溝，自身會試著調整自己的態度與說話的方式，希望可以讓彼此理解並站在對方的角度去思考，使雙方更能趨向同一水平發展思考模式。

我目前修讀教育的關係吧，比較能去理解不同文化的差異，以及一些性別相關的刻板印象或偏見，因為自己本身是處在傳統文化比較重的社會中成長，所以剛開始到台灣的時候，會比較不能理解一些文化差異的概念，經過老師跟同學的提點，以及自我的觀察，漸漸在溝通方面會注意儘量不太會說讓對方不舒服的話語。(CS-4)

我很多時候我都是抱著一種包容的角度，例如我突然用了別人聽不懂的單字時，他們就表現出很疑惑的樣子，然後就想說他是聽不懂嗎，我就會開始去猜別人的想法，然後再調整自己的說話方式，想辦法讓對方懂我的意思。(TS-4)

訪談過程中，許多受訪者都表示在跨文化學習的歷程中，改變了原有的思考模式，運用多元的觀點與周遭的人事物互動，使自我的世界觀、國際觀

逐漸開展。這樣的能力回應經濟合作暨發展組織於 (OECD) 2018 年提出全球化能力或稱全球素養 (global competence) 這個概念，其定義為個體能夠分析當地、全球和跨文化的問題，理解和欣賞他人的觀點與世界觀，與不同文化背景得人進行開放、得體和有效的互動 (引自湯堯、黎士鳴，2019，頁 99)，從受訪者的改變中肯定國際移動力的培養。

人際方面的、思考方面會有很明顯的幫助。(CS-4)

我世界觀有改變，就是拋掉我過去的一些想法。(CS-5)

幫助就是看東西不一樣吧，就是多一種文化嗎、國際觀，比如說一件事情我不只用馬來西亞的角度去想，可能也用台灣的角度去想，應該就是比較站在別人的角度去看啦。(CS-3)

二、適應新環境，要比別人付出更多的努力

跨文化的學習經驗中，對於面對文化衝擊的學生而言，是一段辛苦的歷程。首先在課程經驗中，部分科目以中文教學，使境外生因為語言障礙而感到苦惱，包含無法理解中文使用的影響外，上課語言與課本書寫的語言不一致，也可能導致境外生在閱讀上的不便，需要花更多時間去理解。

有受訪者表示，初期來台時在學業成績上感到受挫，因而體認到自己需要花比本地生加倍的努力，這也說明文化衝擊並非全然帶來負面的影響，它也被視為是一種正向的經驗，有助於自我發展與個人成長，正視文化衝擊現象所帶來的影響，反而能為成功適應跨文化環境開啟一扇窗，有助於外籍生在異國求學生涯的適應與學習 (韓光俐，2009)。

大一的時候考了 36 分，我其實有念，但沒有內化，就只是表面上的懂而已，所以那個之後我開始認真的做一些作業，認真聽課，大一的時候被其他同學影響，因為他們都聽得懂內容，所以他們都在滑手機，我就以為那樣可以，其實不是，我發現他們是台灣人，所以那樣聽也聽的懂，但我不是母語，所以可能要比他們努力兩三倍，

所以那時候開始努力兩三倍。(CS-6)

三、心態上轉變，養成正向、積極的態度

當個體遭遇不同情境的挑戰時，心態往往是影響決定的重要因素，正向思考對於個體成功學習適應與否同樣具關鍵性的意義。即有受訪者分享，出國唸書首先要面對的就是在異文化獨自生存，沒有最親近的家人與朋友在身旁，不得不強迫自己在困境中成長與學習解決問題，但也因為如此，他們得以發展出獨立自主的一面，並提升自我的抗壓性、耐挫力，受訪者們肯定自己在這部分的成長。

來台灣唸書最大的幫助就是獨立這件事情吧。有時候還是很羨慕台灣室友說這禮拜要回家之類的，可是就因為夠獨立的關係，所以以後感覺做什麼事情都沒有好在怕的，就覺得我都已經坐那麼久的飛機過來台灣，自己過了四個月，還在怕什麼的感覺，至少我體驗了自己在國外的感覺。(TS-1)

到這邊生活起居的都要自己來，還有就是更自律，就像是一開始的時候會怕自己一個人吃東西，但是到後面，就習慣了。(TS-2)

帶來最大的幫助就是思想上的成長，變得比較不會什麼都先往家裡求助，因為家裡也很遠嘛，沒有辦法即時的，就像現在遇到一些狀況可能就先自己處理好，之後再跟家裡說我是怎麼處理的。(TS-3)

此外，在學習歷程中也會遭遇到種種困難與挑戰，但人生沒有過不了的難關，學習是一種不斷自我挑戰的歷程，積極的學習態度也讓他們成功克服學業困難，學習態度越積極主動，越容易達到成功適應，自己主動越多，獲得的學習成果也將越豐厚，而豐沛的求知慾與主動積極的態度是他在學習致勝的關鍵。因此在訪談過程中，可以觀察到受訪者從過去比較內向的發言模式轉變為樂於分享自己的想法與意見，並且也從中收穫許多，例如將知識外化的過程中，是再一次的反思自己的學習，因而能對腦中的知識脈絡做更清楚的澄清與省思。

我覺得在溝通上面更勇於表達出來，因為之前都是一直想一直想把它寫出來，很少機會去表達出來，可是來到台灣之後，在老師的強迫之下，就會勇於去把自己想要表達的東西講出來，覺得成長還滿多的。(TS-4)

有機會表達自己的意見，想要表達的東西會自己去想，日本就都是被動的，好像日本比較不知道自己的想法或自己是怎麼想，所以我一開始來的時候被問的時候，我不知道自己的想法是怎樣，還是透過講出來之後，就可以整理自己在想什麼，覺得當表達出來其實你也是一部分是在把自己的思緒再重新整理。(TS-5)

四、清楚自己的定位與身份，並肯定自我

在教育領域的學習環境中，不同的教學模式使同儕間透過不同的溝通方式交換彼此的意見，課堂中本就存在著多元的想法激盪，不僅如此，同學也由不同的國籍所組成，在不同文化的成長背景下，多元聲音的出現也使課堂激盪出更多有趣的火花。受訪者表示在教育系中猶如置身在國際化的環境裡，因此不會覺得自己與眾不同，並肯定這樣多元的環境使大家更有機會彼此交流。然而研究者實際調查過兩所個案學校教育領域的境外生分佈，觀察到境外生大多數來自亞洲國家，歐美國家的境外生就讀教育領域的人數仍偏低，可以將此做為研究限制的一部分，期待日後的研究能夠突破此框架，得到境外生就讀教育領域的跨文化經驗之全貌。

我可以融入在這個環境中，但還是清楚自己不是台灣人，但也不會到很排斥，不會覺得自己與眾不同，因為我目前的環境就是滿多外國人的，所以不會感覺到什麼不同。(CS-3)

教育系其實滿多不同的國家的人，不只是有台灣或馬來西亞、也有日本、韓國、緬甸、印尼、新加坡，有滿多，所以會讓我覺得在教育系裡面就是一種好像國際的感覺，所以我不會到不舒服。(CS-3)

經過長時間文化浸潤，大部分的境外生已經能適應原本陌生的大環境，面對挑戰也都能學會以正向的態度看待，甚至把困境當作是自己學習體驗的

一部分，此外，在經歷過這些磨難，他們也希望可以得到周遭的認同，不希望再有人帶著有色的眼光來看待他們，那種渴望被認同的心情、期待被平等的對待，若非在異文化生存者，許多人是無法同理理解的。在大家的眼中，無論是外型、口音或是行為表現，他們依舊是那麼的特別，但自己心中已經慢慢認同台灣，同時也希望台灣人能夠認同他們。

我本來想要的是保留日本人那種角色，但是到了台灣之後我也滿想要融入的，也試了很多東西，但是沒有辦法，因為首先有名字，四個字，因為有四個字的話，你們一定不會覺得我們跟你們是同一種人，也不能說台灣文化怎樣，可能因為台灣是島國，所以比較有排斥，或許你們想區分好你們是你們、其他人是其他人。(CS-6)

我覺得這樣來看他們看的不是我，他們看的是「日本人」，或是被說喔你真的不像日本人，會覺得有點，為什麼他們一直期待我要當日本人的感覺。(CS-6)

上述訪談者的經驗，呈現的是境外生並不想被差別對待，可是卻也難以克服。自我認同是一個歷程，即便改變不了現況，他們也要用更樂觀正向的態度來面對，樂觀面對可以使他們在跨文化的學習環境下更加適應，了解雙方對於認知的落差，可以在過程中習慣或是理解對方，因此不舒服的感受或許能夠慢慢淡化。同時因為文化差異，雙方都能夠借鑒彼此的優點，改善自身的缺點，因此即有受訪者表示，在經歷跨文化學習後，更確認自我身份認同，並清楚自己的定位，以自身的文化為傲。

(歷經跨文化學習)反而是對自我的身分認同更加強烈，有時候在台灣會認為自己是一個馬來西亞人還蠻高興的，滿引以為榮，因為會借鑒一些東西，看了台灣一些事情就回去想馬來西亞的一些事，就對比來看蠻喜歡馬來西亞的。(TS-1)

我還是馬來西亞人，有些東西是習慣這邊，但我還是很清楚知道很多東西還是會不一樣。(CS-3)

我覺得我能夠感受兩邊的文化滿酷的，但我自己知道我還是屬於馬來西亞人。(TS-3)

我還是很大方的跟人家說我就是外國人、就是馬來西亞人啊。(CS-5)

貳、未來職涯發展的態度轉變

一、扭轉科系所帶來之限制

由於中等教育的施行與各國的在地背景是緊密相連的，考量到學生基本能力的養成與建構學科知識的基礎，師資培育在地化仍是主流，但目前也有朝海外師資培育的趨勢成長，例如台師大推動海外教育實習，不僅是鼓勵該校師培生至海外進行教育實習，也輔導海外學生來台實習，此做法不但開啟國際交流，也是一步步在實踐海外師資培育的起步。另一方面，因應華語熱潮在全世界席捲，台灣擁有華語學習的優勢，許多外籍生來台除了專業領域的發展，也包含華語文的學習。即有受訪者表示，未來會想要結合本身的母語，回到母國教授外國人華語，因此在大學期間除了日常與同儕相處的練習，也有受訪者申請雙主修華語系或是修習華語學程，都成為他們在未來發展上的優勢。若能進一步建立雙方國家在華語師資的檢定與認可制度，使外籍生來台學習後也有機會享有在母國師資制度下的保障，期待政府與高等教育機構共同努力建立與國際間的學歷認可。

我也有考慮過未來可以當老師，在台灣得到的學歷在韓國有些公司是會認證，但如果在韓國要當老師要在韓國再考試，我是想說補習班教中文的在韓國，沒想過去公立的學校。(CS-2)

上了華語系的課，.....開始想說自己是不是可以去當教兒童華語的老師，不就只是幼稚園的而已，因為我們學校也有一個線上老師培訓課程，關於華語教學的，我就想說也可以去修一下拿到那個文憑，之後也可以用到。(TS-2)

二、繼續發展教育領域之專業知能，並從中找到興趣

在未來發展這一塊，經過長時間的跨文化學習，部分受訪者清楚明白自

己未來的道路與想要的發展，此部分符合 Marcia (1980) 針對自我統合所做的研究，他以美國大學生為樣本經過分析調查將大學生的統合類型分為四類，以本研究的部分受訪者而言，他們是屬於定向型 (identity achievement) 的統合類型，能夠擁有目標並努力追尋。TS-2 表示自己從修課當中建立自己在專業領域的知識，因而想繼續在進入研究所深造；CS-6 則是透過系外的修課過程中，發現自己的興趣及確認未來的發展方向；TS-3 是在本科課程中看到自我的工作屬性；TS-5 是將專業領域科目與母國目前的發展作比較，發現在台灣幼教方面更具專業，因此會想更深入學習，種種自我探索的過程與嘗試都使境外生更加清楚自己未來的方向。

自己對教育、幼教這方面更了解、知道更多的訊息、資訊，讓自己探索到底最後想要做什麼。我的話目前是有打算要讀研究所，也是朝我目前這個領域，以現在來說因為經濟問題還有語言那些，所以會以亞洲國家為主，但是之後的話，我有看到可以再去歐美國家交換，那時候也可再申請做交換。(TS-2)

在教育系念的這樣幾年，我也上一些語言有關的課，也有讓我更明確地找到未來的方向，會朝語言教學的方向去走，但是不是當老師，是研究、學術路線，我比較有興趣的是第二外語習得或是雙語教育我想研究下去，對我自己想走的方式，比較明確，我覺得這是一個滿大的改變。(CS-6)

理想上應該會想要朝自己目前的專業去走，我還是滿傾向想跟人一起工作，比起處理文書或是技術上的東西，我會滿想要跟人有溝通的工作來選擇。(TS-3)

會想要朝自己這個現在這個專業領域繼續發展，因為日本很少，但是現在學的東西是之後也很重要的領域，因為是家庭，不管科技什麼進步還是會有家庭，所以我覺得滿重要的。(TS-5)

此外，是否有歸國的打算也是訪談過程中欲了解境外生對於異國學習的認同度，有受訪者表示希望未來畢業後繼續在台灣累積實務經驗，因此看起來台灣在外在支援的流入與支持是足以提升境外生在跨文化的適應程度。

我自己其實是滿想畢業之後先留在台灣幾年再回去，想要累積一點東西，因為其實我現在回去的話我也不知道可以做些什麼，我們在馬來西亞滿難找工作，因為馬來西亞普遍的薪資也滿低的。(TS-3)

三、發展教育以外的專長，並結合所學

在部分受訪者當中，有部分當初是誤打誤進入教育領域的科系就讀，然而他們在回饋中則表示經過教育領域的洗禮，本身不會後悔做出這樣的選擇，且從中也得到許多學習，即使在未來的職業道路中沒有選擇和教育直接相關的職業，但是大學生活的專業培訓可以使他們發揮在工作職場與待人處事的能力。例如有受訪者將在教育系學習到的教案書寫應用在社團活動上，協助社團在計畫上的推動；另外在心輔系的受訪者身上，也具體體會到心輔的專業培訓上使自己更加懂得每個人身上所擁有的個疏性，並且可以從所接觸的人事物當中去學習，讓自己帶來很多的改變。

當初選擇轉系，我目前不後悔，因為我在教育系真的學到很多很多，老師也說教育系不一定要走老師這條路，教育很多方面，其實我現在就是，我學到的教育一些東西，沿用在我的社團上面，我現在是教學長，今年的社評那邊，我們以前的社評就沒有寫什麼課程計畫，像我今年我們就寫了一些課程計畫，所以這也是一些沿用的一些東西，改變是有的。(CS-4)

選擇教育系就讀是因為考慮到這個科系會對自己以後的發展有一定程度的影響，不一定要當老師，還有很多事情都跟教育是相關的，所以就選擇教育系就讀。(CS-4)

唸心輔讓我覺得很多用處，就可能我沒有辦法像其他的科系有一個操作給別人看我們的技能，但是我覺得唸心輔系在每個人身上體現、吸收到的東西都是不同的。我沒有辦法跟別人說我在大學四年唸心輔系學到什麼，但是我在生活上的各個層面可以體現得出來，我自己也知道心輔系對我自己的性格有很大的轉變。(TS-3)

四、返回母國從事教職

世界各國的師培制度不一，要成為老師的途徑也各不相同，從訪談中即

可發現有部分受訪者選擇教育領域就讀，希望未來能成為教職。以馬來西亞的境外生來看，由於母國人種多元，華人也佔當地一部分，而多數華人在其國家所就讀的中學為非政府直接掌管的，稱之為獨立中學，屬於私立的學校，外籍生得以透過台灣的文憑回去任教，只需要通過面試與一定的語文能力證明即可。

我目前想要去的是國際學校，有分小學、中學，就只要有履歷、文憑、一些檢定的，因為國際學校本來就滿重語言，英文可能就有點重要。(TS-2)

我個人我會回去馬來西亞，直接工作，是跟我的專業相關，可能會比較涉及到幼兒戲劇，雖然馬來西亞沒有承認台灣幼教的文憑，不過如果是私幼的話一般都接受度還滿高的，因為我現在算是已經找到工作了。(TS-4)

獨中的話有點像是半體制外那種感覺，我們不用回去考馬來西亞的教師證照，只要有得到一定水平，基本上就可以當華人學校的老師，體制比較特別。所以將來也是可以憑著師大的文憑回去當獨中的老師，沒有不能認可的尷尬。(TS-1)

另外也有來自韓國的受訪者表示，由於華語學習目前在在在全全球掀起熱潮，世界上學習中文的人數不斷攀升，未來的職業發展，希望結合語言的優勢，受訪者掌握母語與華語的雙重優勢，希望未來可以在母國教授中文。

我也有考慮過未來可以當老師，如果在韓國要當老師要在韓國在考試，我是想說到韓國的補習班教中文，在台灣得到的學歷在韓國有些公司是會認證，但沒想過去公立的學校。(CS-2)

對於各國的師培制度打破研究者先前的疑慮，認為因教育制度的差異而導致境外生無法返回母國擔任教職，在此看來，其實各國對於境外生想要回到母國任教仍有其他的管道能達成，例如進入非政府機關學校或是補習班等等，都能實踐在教育上可發揮的地方。

第四節 個案學院學生跨文化經驗之差異分析

綜合上述的研究發現，從境外生對於跨文化學習的求學動機，以及其經歷的跨文化體驗與本身在跨文化發展的心理知覺程度，透過訪談看到個人在這之中的改變，然而面對兩所個案學院在性質與結構上的不同，是否造成境外生產生個體的差異，將從本節予以討論，並以 DMIS 模式解釋境外生在整體經驗中的變化。因此本節針對兩所個案學校在面對國際化時的因應態度及對於學生跨文化經驗發展之差異加以探討。

壹、兩所個案教育學院國際化策略之比較

相對於理工學科，即使其學術語言與符號具有國際共通性，但若以英文授課仍有其困難性存在，原因在於數學本身有難度，使用中文講解學生更不容易理解（姜麗娟，2009），姜麗娟（2009）訪談各領域專家對於國際化態度時即指出考慮國際化時不應該是學科本身，更應重視國際交流的部分。培養學生口語表達與溝通能力，當面對不同族群的朋友能夠從容應對，面對彼此間的互動時能夠態度自然，這也是表現個人全球素養的一部分。

本研究選定教育領域的科系作為研究場域，旨在了解教育學院面對國際化發展以何種方式及策略因應。搜尋國內幾所具有教育學院之大學的相關網頁上，其系所介紹與宗旨皆指出欲培育教育相關人才，包含中小學師資、教育行政人才、教育機構人才等等。然而因應社會趨勢的轉變，多所大學也開始進行轉型進而教育學院的政策與做法也隨之調整，例如加強教學、研究與產業的連結，因此學生未來除了在教職與公職上的選擇，也可以結合產業需求發展如資訊、企劃、媒體人才等等的相關專業人員；此外，也強化國際化的經營與發展，其作法包含強化學院的國際學術交流合作、鼓勵學生參與國際研討會、進行國際流動等方式，提

升學生國際視野，並從交流互動中培養學生跨文化素養。

因此本研究原先認為教育的發展會跟本地具有強大的連結而影響境外生選系上的顧慮，經過文獻搜集與訪談的結果，發現教育學院在因應社會的發展上，保有和地方的連結，但也有不斷開創國際化的面向，使用英語授課是其中一項作法，多元、雙語的學習環境確實有助於改變境外生學習的文化，可以發揮其正面的地方，努力具備吸引更多優秀人才的實力。

透過相關文件調查與實際訪談的過程中，確實發現兩校教育學院在國際化政策的屬性上有一些路線上的區別，C校所採行的國際化策略較從課程國際化的方向發展，包含開設國際學程、開設英語授課；T校採行的國際化策略則從人員的國際移動著手，辦理多項跨國交流活動以促進多國的連結。兩所教育學院的做法也實質提升學生之國際力。在國際化的時代下，學生的英語能力更加重要，兩校教育學院皆積極推展國際化的實行，C校教育學院近年來設有設有全英語授課課程（ETP），鼓勵學生積極參與提升英語實力，利用創造全英語的學習環境，培育具備國際移動能力之雙語教育專才。

課程授課上的比較，教育系的授課內容經常被誤認為是理論的教授，而無法實際運用在教學現場，實際觀察發現兩校在教學現場重視實務的練習以及團隊的討論與合作，藉由正式課程、營隊活動、機構實習，給予學生踏入教學現場的機會，透過與教學機構的合作，提供優良的教學與實習環境，使學生累積豐富的實務經驗，並且課程中經常運用討論互動的方式，使師生、同儕間激盪許多教學的想法與辯論，為將來投入教職做最完善的準備。

貳、比較兩所個案教育學院之境外生跨文化多元軌跡之發展

回顧兩所個案學校之教育學院，其在課程與政策上的規劃雖有所差異，但此差異並未造成學生學習經驗上明顯的不同，多數受訪者仍肯定在教育領域跨文化

的學習體驗；而對於兩學院的境外生訪談者而言，最大差異來自於進入教育領域的時機與管道，由於 C 校受訪者多數透過轉系而就讀教育系，因此在學業與人際的起步會稍慢於 T 校的受訪者，這使得 C 校受訪者需要花更多努力適應新環境中的新環境，但也因為在轉系前已經經歷過一段時間的適應過程，因此舊有經驗也使他們再次適應時更加順手與掌握其中要點。此外，研究者尚須澄清一點即是此差異來自受訪者進入教育領域的管道不同而造成，而並非源自於兩校間的個性，C 校教育領域之境外生仍有自一開始即選擇教育領域作為其學術志向者，但研究者推測其較多比例的轉系原因來自於學校發展的屬性導致，C 校繫為國內著名之文法商頂尖大學，因此校內學生多以此專門類科為志向，對於境外生而言，若非具有強大的知識基礎，容易在學習過程中遇到相當多的打擊，對比於 T 校在學校發展屬性上以教育為主要方向，因為本研究鎖定教育領域為研究場域，入學者自然會比 C 校的學生更加了解與適應所就讀的科系。即使如此，C 校受訪者仍肯定學校對轉系制度的多元開放，使學生能自由探索興趣也提供管道使其在學習適應上更能彈性因應，雖然受訪者表示轉系生的交友狀況不如一般生容易，學習上遇到困難時不易尋求幫助，因此轉系生的後續生活適應包含與班上同學、宿舍室友的相處則有賴於系所與學校方後續可以安排協助境外生的部分。T 校並無機會接觸到具有轉系經驗的受訪者，因此兩校在轉系制度上的差異無法做出詳細的比較。

因此，若單就上述之原因作兩校教育領域受訪者之 DMIS 模式變化之比較，可以發現 C 校受訪者因轉系的差異導致在學業與人際方面與 T 校學生有所落差，例如在課堂參與度，C 校受訪者表現較無自信；人際關係中，C 校受訪者多以同質性的團體一起，雖仍能班上其他同學相處，但彼此關係的熱絡度還是有差別。整體來說，可以推論 C 校受訪者在 DMIS 模式的轉換從初始狀態進展到承認（Acceptance）或適應（Adaptation）階段——皆代表他們能意識與欣賞文化差異，但不作出比較等更深入性的探索。

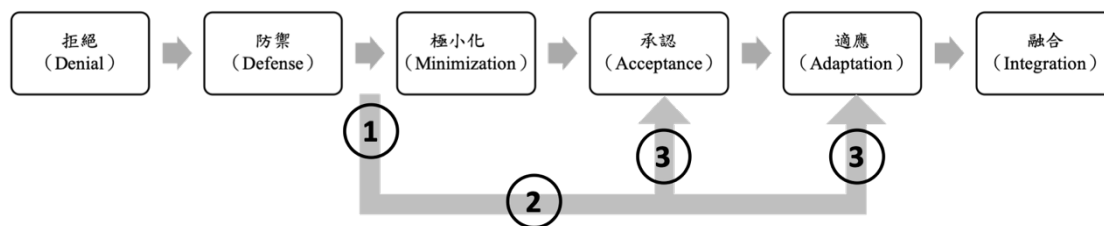


圖 4-1 C 校受訪者之跨文化知覺變化情形

資料來源：研究者自行整理

註：1 表示初期階段；2 表示中期階段；3 表示後期階段

而 T 校受訪者的部分，可以看到其對於學業的積極性與未來發展性具有相當的目標與方向，和同儕之間的相處雖也有同質性的傾向，不過在團體之中的表現感覺較無太大差異，以推論 T 校受訪者在 DMIS 模式的轉換從初始狀態進展到適應 (Adaptation) 或融入 (Integration) 階段—除了能夠欣賞文化差異，更能進一步從多種文化中建構出自己的身份，而達到與當地更進一步地適應。兩校受訪者之跨文化知覺變化軌跡如圖 4-1 與圖 4-2 所示。

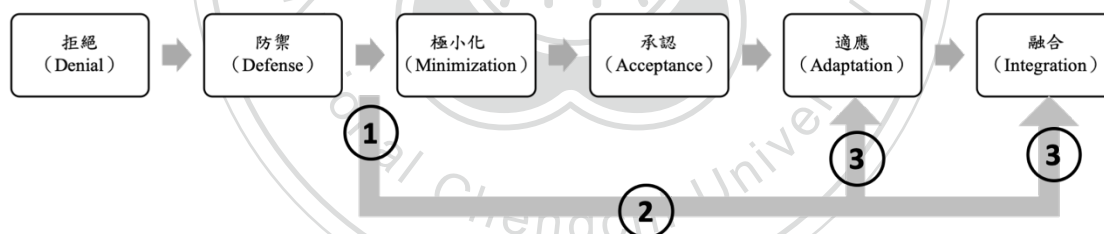


圖 4-2 T 校受訪者之跨文化知覺變化情形

資料來源：研究者自行整理

註：1 表示初期階段；2 表示中期階段；3 表示後期階段

參、境外生跨文化敏銳度已逐漸朝 DMIS 適應 (adaptation) 階段

發展

前一段從個別學校的情況討論境外生在跨文化學習中適應情形的差異，對比其結果，兩校受訪者雖略有不同，整體而言若取雙方的交集即是落於適應

(adaptation) 階段，因 DMIS 理論本是探究個人的心理知覺變化，並無一定的量化基準，利用質性研究方式得出一個整體面貌，也對境外學生的跨文化學習有一深入的了解。因此若從整體的訪談過程可以觀察到境外生普遍都要面對離家的思念、語言溝通的障礙，並且經歷對自我的懷疑，漸漸地靠著自我探索找到興趣與目標，過程中勢必要面對困難，但也培養了自我的挫折容忍度，而發展一套自我的問題解決策略。

依據研究結果從學業、生活、語言三方面分析，初期在經歷跨文化學習的狀態時，學業上遇到困難與挑戰，不僅包括學術專業術語的不同，也必須在課程討論中發表自己的意見，因礙於自己語言上無法完整表達以及擔心對方不理解的情況下，經常將自己畏縮起來，無法開啟與他人的連結，因此在關係的建立上較不易，生活中也不容易找到目標，此時只能透過與母國的家人或朋友得到一些心理上的支持，因此在來台求學之前或是初期時，境外生意識到自己需要適應不同的文化，當時在 DMIS 模式中的狀態介於—民族中心導向的防禦 (defense) 與最小化 (minimization) 之間，對於自己較沒自信，也會猶豫是否跨出舒適圈的第一步。

漸漸的在適應過程中，因為時間、環境的影響，當境外生有了初次在課堂或人際經驗的嘗試後，面對的差異與適應不良反而能夠更加凸顯問題並找到方法解決，從參加大學的教學課程到與本地生一起經歷社會生活與活動，境外生因此能擁有更多的跨文化經驗。在跨文化學習的後期，觀察到境外生們已經能夠分享和欣賞兩種文化差異，提升自我的心理知覺時逐漸往民族相對導向中的適應

(adaptation) 階段發展。從種族中心主義向民族主義轉變的過程中似乎使學生變得更具跨文化能力，這樣的成長使他們在跨文化的環境中擁有更彈性的包容度、更能接受自己在跨文化中的存在進而肯定自己。

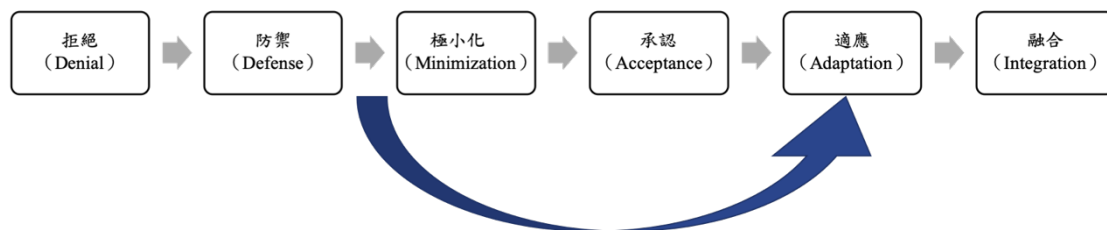


圖 4-3 境外生 DMIS 模式心理知覺轉換

資料來源：研究者自行整理

整體而言，境外生在跨文化環境中初、中、後期的表現是隨著自我與環境間的磨合而漸漸改變。初期時，仍對自己較沒信心，因此猶豫是否跨出舒適圈，包含對自我的挑戰與人際的相處；中期時，因為有了初次的嘗試，並且生活中有太多需要共同合作與交流的時刻，在之中也會彼此磨合；而到了後期，已經從前面階段中學習到許多知識與技能，因此更能應用在生活的各個層面，境外生在態度的表現上能夠分享與欣賞文化差異，並肯定自己，應用 DMIS 模式予以解釋其心理知覺的變化可詳見圖 4-3。

另外在本研究訪談的過程中，會發現造成境外生心理壓力的關鍵有時是存在於本地生對他們的偏見，在境外生表示很努力融入台灣的過程中，卻還是會受到本地生眼光或言語上的區別，讓他們難以真正感受到和本地生一樣平等的感覺。或許從一句「你是外地人」而打破他們在這個過程中所做的努力，甚至也有境外生以「好台灣喔」來說明要達到真正的平等融入仍有一段距離。因此雖有部分受訪者可以達到 DMIS 模式中最後一個融入（integration）階段，但對於多數境外生而言，可能需要具有長期的留學經驗而達成，或者是透過工作、婚姻或移民這類更長時間的體驗，才能漸漸消除掉外國人在本地人眼中的標籤。

第五章 結論與建議

本研究利用 DMIS 模式探討外籍學生在跨文化的學習環境下，其對於適應上的問題以及適應情形所發展出來的心理知覺感受作出研究。因此，本章節歸納出結論及建議，根據研究的分析與歸納希冀提出對境外生、教育領域相關系所、學校單位及未來後續研究可以有相關的建議及方案。

第一節 研究結論

因應全球化時代，國際化的潮流遍行，本研究欲探討特定領域對於國際化態度之因應而對參與國際移動學生之影響，瞭解境外生在台留學期間所感受到的文化差異，進而影響到其跨文化適應因素及跨文化適應之情形。選定教育領域作為研究場域，透過訪談兩所個案學校教育領域科系的十一位境外生及兩位曾有英語授課經驗之教師來探究境外生在台灣的跨文化適應情況。本論文期望提出境外生在台留學期間所面對的跨文化適應問題，並有效協助解決因文化差異所面臨的難題。本節回顧第四章研究發現之內容結果，提出結論如下：

壹、境外生跨文化學習之樣態

- 一、學生透過國際移動尋求專業培育及工作機會，從跨文化的經驗中拓展視野

個人選擇出國留學可由個人、重要他人、整體環境等影響因素分析其國外求學的動機：由自我開始，個人渴望自主與獨立，面對新環境，考驗自我的問題解決能力、促進人格發展也增進自己的國際素養，是從內與從外的整體提升；從重要他人的角度而言，家人是境外生心理與經濟的支持，選擇來台的經濟負擔會遠低於歐美先進國家，同儕之間也是推進境外生出國的動力，

彼此間互相討論，選擇已有親友去過的地區做為留學的選項；以環境來看，台灣的高等教育環境友善，有多元的入學管道，政府也積極推動許多國際化的政策希望吸引到更多的國際學生來就讀，並且，台灣的社會環境開放、進步、自由、平等，以上正向的拉力因素也使來台境外生肯定台灣的就學環境。

二、教育領域境外生進入此領域的模式分為兩種：直接進入教育領域科系就讀、透過轉系或雙主修管道就讀

而其選擇教育領域的原因包含：台灣的教育資源豐富，藉由來到台灣的學習、借鑑台灣進步的部分並且運用在自己的專業領域之中，從中找到未來的職業發展助力。另外，台灣的大學教育中，充分給予學生探索的機會，不僅增加不同領域的學習機會，也能夠去探索自我對於哪些領域感興趣及對該領域的知識掌握度。

三、文化差異帶來學業、生活、語言的困難，經由磨合接受差異存在

訪談過程中所觀察到的文化差異可分為三方面說明。首先在學業方面，台灣的大學課堂中，教學方式多元，討論、報告、實作等方式經常出現在課堂之中，境外生來台初期階段，面對授課語言的不同、文化知識背景的不一，加上語言表達和想法輸出的困難，而倍感學習的壓力。此外，各國也有學習時數與年限的差異，因應國家學制的不同，境外生必需要適應留學國的制度。其次在生活方面，文化差異可從內在的感受與外在的行為分別論敘：內在方面，平等、自由、開放是境外生的共同感受，然而即使肯定這樣的模式，但自身在母國文化的影響下，還是會保有自己成長的習慣；外在方面，境外生必須面對與不同的人相處與居住，生活習慣、飲食習慣各不相同，不管是「嘗試」的心態或是「習慣」的心態，長時間下來最終會磨合到自我可以接受的地步，自我調適去接受文化差異，如此也才能在異地生存下去。最後在

語言方面，母語為中文之境外生，聽、說並不會造成學習上的障礙，但是用詞及語速上則需要調整，以使彼此溝通更無礙；母語非中文者，普遍認為學習中文有其困難之處，例如發音與語調的差異。一旦克服對中文的障礙，境外生樂於透過互動向他人學習，嘗試溝通提升自我中文能力。

四、問題解決策略與支持系統成為適應過程中的助力

經歷了各方面的文化差異，也在過程中找到自我調適的方式，關於其跨文化的適應情形，如下說明：首先，學業部分，境外生身處在異文化中的少數，初期面對課堂分組活動時，往往選擇同樣背景的人一起，相似的文化背景縮短彼此間溝通的障礙，隨著相處時間的增長，本國生與外國學生的差異會漸漸縮小與淡化，同儕間更加平等的相處。另外，台灣的選課制度中，鼓勵學生多元探索，學生依照自己的興趣深入了解並做跨領域的學習，有機會讓境外生在不同課堂中聆聽不同領域的聲音，增添國際化的學習氛圍。其次，生活部分，初始來台階段尚未建立人際關係，因身份差異，產生與台灣同學之間的區別感，成為無法打破的標示，藉由同鄉會或學生社團，成為情感性人際支持的重要支持系統。最後在語言適應部分，語言能力的建立是漸進過程，環境給予境外生很好的刺激，浸潤在中文的環境中，藉由互動、會話提升自己的中文能力，學校也有針對境外生語言適應的安排，利用學伴或語言交換的計畫，打造更加國際化的學習環境，本地生與外籍生同時能從中得到學習與協助的機會。

貳、研究參與者跨文化敏銳度知覺之轉換

經過跨文化學習經驗的歷程，帶給境外生很多的成長，個人心態上，自知需要比別人花上更多的努力適應環境，但也因此培養自我正向積極的態度面對問題；在人際互動中，能夠以更多元包容的角度看事情，提升自我的全球素養，一步一

步的認同自己、肯定自己，在跨文化的學習環境中也找出自己的定位。

回應本研究所採用的跨文化敏銳度（DMIS）理論模式，境外生來台初期階段，意識到各個層面的文化差異時，無法立即轉變其行為態度，且需要去面對和接受與原先生活的極大不同，覺察自我在面對差異時的心理知覺，是屬於在 DMIS 模式中的防禦（defense）階段和最小化（minimization）階段之間，此時期並非完全抵抗差異，但也無法無視於他的存在。而經歷跨文化學習經驗後，至後期觀察到境外生已漸漸往適應（adaptation）階段邁進，在這樣轉變的過程中，觀察到境外生已經能夠分享和欣賞兩種文化差異，也了解自身身處在異文化中的定位，並對自我未來的發展有更進一步的規劃。

更加認識自己後，境外生自述在教育領域的學習經驗，使其未來的規劃大致可分為兩種：其一是更加確認自己對教育領域的興趣與熱情，想更進一步探究其內涵，往研究、學術的方向前進；也有境外生想要將所學理論化為實務，回到母國從事教職，此外，由於台灣提供華語學習相當豐富的資源，讓境外生來台留學期間增進一份技能，能夠學以致用。其二，離開教育範疇，境外生能將所學結合而發展教育以外的專長，例如從事貿易或其他實務經驗的可能性。這兩項結果，都是肯定境外生來到教育領域修習的成果。

參、研究場域因應國際化之態度

本研究藉由選定特定領域之觀察，欲了解教育學院因應國際化之態度，隨著全球化的發展，各大學的教育學院幾乎都緊抓此機會發展其國際化的策略，例如與國外大學建立雙聯學位、建立海外交流計畫、設立英語授課學程、鼓勵發表英文期刊等作法，無不希望加強本身與國際的連結而提升本院的國際競爭力以吸引更多優秀人才，因此就整體觀察而言，「教育」關乎國家大計，無法在這一波大改變中置身於外。然而更需要面對的是學生在其中的學習是否能跟上課程、政策

上的改變，提升學生語言能力及跨文化素養成為具備競爭力的關鍵因素，因此也是從「教育」開始向下扎根至學生基本能力的養成，使其在學習階段升級時也能跟上。

本研究選定之兩所教育學院在國際化的發展具有良好的表現，來台境外生人數保有穩定與漸長的趨勢，雖然在科系的分佈上兩所教育學院有所差距，因而發展的課程與採行的政策也不盡相同，C校之國際化政策偏向課程的改變；T校國際化政策則偏向人員的移動，但不論作法為何，根據兩所教育學院來台境外生之訪談結果，並無感受到明顯的差異且肯定教育領域之跨文化學習體驗。

第二節 研究建議

壹、對學校之建議

境外生來台就學需要很多相關資訊的協助，而學校若能加強資訊傳遞管道，可促進境外生相關資訊之接收。即有受訪者表示，由於學校的資訊傳不大部分皆屬於被動告知，若無學生主動詢問，常常錯失資源；也有受訪者反應，最初入學的通知甚至是學期成績單，無法寄到海外，常常資訊的反應較慢，建議學校開啟海外寄送的服務，對所有學生平等視之。並且加強學校行政單位及網站的國際化功能，使境外生在進行資源搜尋時可以有更便捷的方式取得。

另外，關於轉系生的適應問題，學校方也可以提供更多輔導資源，例如加強學習夥伴或志工的培訓以及心理諮商的服務，不僅是對轉系生，許多外籍生在面多新環境本就有許多困難與挫折，加強其心理衛生上的照顧，更可以使其在面對困境時有溝通與協調的資源，建構起完善的支持系統，可使境外生與轉系生感受到被歡迎、溫暖，有賓至如歸的感覺。

貳、對系所之建議

由於本研究鎖定於教育領域之系所，而在多數外籍生通常藉由出國留學來尋求更好的專業培育以及更佳的工作機會，藉此提升競爭力因應未來職場需求的情況下。教育領域系所可以進一步建立海外師資師培訓的制度。鼓勵師培生與留學生至國外進行教育實習，也輔導海外學生至台灣實習，一步步實踐海外師資培訓也是開啟國際交流的一步，吸引更多人才前來台灣求學，提高學術與經濟效益。

此外，在本研究發現，造成學習適應困難的問題之一，即是與原就讀科系具有想像與實際之間的懸殊差距，產生嚴重適應困難問題。因此，學校應在入學招生說明會中針對科系選擇，主動提供各校系詳細的介紹與說明，將各校系的課程內容、發展目標以及未來出路作清楚介紹，以免造成學生選錯系而必須再一次經歷轉系的壓力有苦，導致更多學習困難等問題的出現。因此入學前慎選校系，充分瞭解學校特色與系所課程規畫是為境外生重要之考量。

參、對境外學生之建議

境外生如能在來台求學之前即具備基本的語文能力可使其在適應過程中更加順利，尤其是在入學的第一個學期，是語言適應與課業學習的關鍵期，因此語言能力變影響其在學業與生活表現上的成就與感受。此外，各校對於境外生能提供的國際協助並不相同，對於境外生來台前的準備事項應先做好基本的了解與調查，更可使其適應新環境時有所準備。

根據兩所個案學校教育學院，目前皆有開設英語授課之課程，目的為強化本國學生之語言能力，使更多學生具備國際流動之能量，並以此為亮點，吸引到更多元之國際生，使課堂討論具備國際化之觀點。由於訪談對象皆是來自亞洲，對於英語修課的意願並不明顯，本是希望藉由開設英語授課達到多元觀點之集合，實際卻發現非達到預期之成效，因此會鼓勵境外生嘗試英語授課之經驗，以提升自我在跨文化之多元經驗。

肆、對未來研究之建議

鼓勵未來相關研究可以針對不同國籍之境外生在台灣的經驗進一步研究，本研究受訪之學生多數來自亞洲國家，因此在華人文化圈下，仍保有許多共同的觀點，期待未來研究能進一步探討來自不同國家的外籍生跨文化經驗的情形。也有教育部的統計調查，最多來自國外的學生遍佈在碩士階段，若能比較大學部境外生與研究所境外生兩者的學習問題之異同，將能增添研究之豐富性。此外本研究之焦點著重於教育領域之觀察，因此未來也可將不同領域、學系之比較納入研究的觀察重點，更深入了解各系之差異與作法，並整合出我國高教系統面對國際化之因應態度。





參考文獻

中文部分

- 中華經濟研究院 (2019)。服務貿易議題簡介。取自：
<https://web.wtcenter.org.tw/Node.aspx?id=320>
- 牛康侃 (2017)。臺灣非師範院校參與師資培育政策實施中的反思。臺灣教育評論月刊，6 (7)，59-63。
- 王湘月 (2019a)。臺灣高等教育國際化與在地國際化之初探。南台人文社會學報，20，31-68。
- 王湘月 (2019b)。課程國際化在高等教育在地國際化角色之探討。臺灣教育評論月刊，8 (3)，112-120。
- 外國學生來臺就學辦法 (2017 年，09 月 08 日)。
- 立法院 (2017)。提升我國青年學生全球移動力作法之探討。取自：
<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=146979>
- 朱慧萍、饒夢霞 (2000)。大學轉變科系學生生涯決定歷程。教育心理學報，32 (1)，41-66
- 行政院 (2018)。新南向人才培育推動計畫。取自：
<https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/3a465cbe-5ad0-4e4a-b492-fd43035cf170>
- 吳清山 (2011)。我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析。長庚人文社會學報，4 (2)，241-280。
- 吳清基 (2005)。以優質學校指標追求卓越、優質、精緻、創新教育之願景。載於吳清基等編著，優質學校 (6-17 頁)。台北市：臺北市教師研習中心。
- 李振清 (2010)。提升教育國際化與競爭力的共識與策略。台灣教育，663，2-11。
- 林淑馨 (2010)。質性研究：理論與實務。高雄市：巨流。
- 邱雅萍、蘇中南 (2019)。在臺外籍生跨文化適應問題與因應策略之探討——以中原大學馬來西亞學生為例。中原企管評論，17 (1)，39-58。
- 邱靖雅 (2003)。台灣高等教育的國際化。立德學報，1 (1)，35-41。
- 姜麗娟 (2005)。論全球化與跨國高等教育對高等教育國際化的新啟示。中正教育研究，4 (1)，67-98。
- 姜麗娟 (2009)。重新檢視高等教育國際化與競爭力之關係——以領域學者觀點為例。高等教育，4 (2)，39-72。
- 姜麗娟 (2010)。亞太國家國際學生流動與跨國高等教育發展之探討與啟示。教育資料與研究雙月刊，94，113-138。
- 翁福元、許瑞芳 (2016)。高等教育國際化招收外國學生之探討。臺灣教育評論月刊，5 (10)，49-57。

- 國立中正大學（無日期）。學院簡介。取自：
<https://coledu.ccu.edu.tw/index.php?option=module&lang=cht&task=pageinfo&id=32&index=1>
- 國立台灣師範大學校務研究辦公室（無日期）。統計年報。取自：
<http://www.iro.ntnu.edu.tw/web/?Yreport#report-6>
- 國立台灣師範大學教育學院（無日期）。國際交流。取自：
http://www.coe.ntnu.edu.tw/page3/super_pages.php?ID=page302
- 國立台灣師範大學通識教育中心（無日期）。通識理念與目標。取自：
http://www.cge.ntnu.edu.tw/web/about/about.jsp?cp_no=CP1566287216393
- 國立政治大學國際合作事務處（無日期）。學伴計畫 Buddy Program。取自：
<http://oic.nccu.edu.tw/files/11-1000-113-1.php/>
- 國立政治大學國際合作事務處（無日期 a）。國際學生統計數據。取自：
<http://oic.nccu.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/3/20190520OICStat.pdf>
- 國立政治大學教育學院（無日期）。最新消息。取自：
https://educ.nccu.edu.tw/zh_tw/News
- 國立政治大學教務處（無日期）。通識教育中心。取自：
<https://aca.nccu.edu.tw/zh/%E9%80%9A%E8%AD%98%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B8%AD%E5%BF%83>
- 國立臺北教育大學研究發展處（無日期）。104-107 年度研究發展處統計報表。取自：
https://orad.ntue.edu.tw/uploads/archive_file_multiple/file/5c4e6387378e3d5b48000721/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%99%95104_107%E5%B9%B4%E7%B5%B1%E8%A8%88%E8%B3%87%E6%96%99%E8%A1%A8.pdf
- 國家發展委員會（2020）。高等教育輸出。取自：
<https://www.ndc.gov.tw/cp.aspx?n=3F2D8EF2E5AEC431&s=3C0B36B61E45C975>
- 張景森（2004）。挑戰 2008：國家發展重點計畫規劃與執行。國家政策季刊，3（2），135-163。
- 張智嵐、徐西森（2019）。新住民家庭跨文化適應歷程之個案研究—現象學觀點。輔導季刊，55（3），1-13。
- 張鐸嚴（2005）。台灣教育發展史。台北市：空大。
- 教育部（2001）。大學教育政策白皮書。取自：
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6936/90.07%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部（2011）。高等教育輸出—擴大招收境外學生行動計畫。台北市：作者。
- 教育部（2013）。教育部人才培育白皮書。台北市：作者。

- 教育部 (2016)。教育部新南向人才培育推動計畫。台北市：作者。
- 教育部 (2017)。高等教育深耕計畫 (核定版)。台北市：作者。
- 教育部 (無日期)。108 學年度大專校院一覽表。取自：
<https://ulist.moe.gov.tw/Browse/UniversityList>
- 教育部統計處 (2016)。大專校院境外生之定義範圍？。取自：
https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=780B4CFF8FB1916B&sm_s=23D255462E62FBCD&s=1C9ED8911441F1F1
- 教育部統計處 (2017)。105 年大專校院境外學生概況。取自：
<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/105%E5%B9%B4%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E5%A2%83%E5%A4%96%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 教育部統計處 (2019)。107 年大專校院境外學生概況。取自：
<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/107%E5%B9%B4%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E5%A2%83%E5%A4%96%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 教育部統計處 (無日期)。台灣大專校院境外學生在台留學、研習人數。取自：
<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>
- 教育部部史 (2020)。擴大招收境外學生。取自：
<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=18>
- 許筱君、詹郁萱 (2014)。學術資本主義下我國頂尖大學計畫之省思。教育政策論壇，17 (3)，95-116。
- 陳淑敏 (2017)。跨文化素養的學習取徑與內涵之探討。教育研究月刊，283，86-100。
- 湯志民 (2001)。e 世紀的校園新貌。學校空間革新趨向之探析 (7-34 頁)。台北市：作者。
- 湯志民 (2003)。優質學校環境規劃與問題探析。初等教育學刊。
- 湯堯、黎士鳴 (2019)。全球化校園之芻議：以移動力為基礎。學校行政雙月刊，123，99-120。
- 黃乃縈 (2009)。台灣推動中小學國際教育之行動建構。教育資料集刊，42，1-24。
- 黃文定 (2015)。評析儒家文化下 Deardorff 跨文化能力模式在我國小學國際交流之應用。當代教育研究季刊，23 (3)，125-167。
- 黃文定 (2019)。從 2018PISA 全球素養評量問卷論國際教育的實踐。臺灣教育評論月刊，8 (6)，06-11。
- 黃文定、林秀勤 (2017)。國小高年級學生跨文化溝通態度量表之發展。臺北市立大學學報，48 (2)，29-52。
- 黃美珠 (2002)。台灣加入 WTO 之後高等教育國際化的方向。文教新潮，7 (1)，7-12。

- 楊正誠 (2018)。高等教育國際化的概念框架與策略發展：評《紛亂中的高等教育：改變中的世界的國際化》一書。《當代教育研究季刊》，26 (1)，115-127。
- 楊國賜 (2013)。台灣高等教育面對的挑戰及其因應策略。《台灣教育》，679，2-10。
- 葉重新 (2004)。《教育研究法》。台北市：心理。
- 詹盛如 (2017)。亞洲跨境學生流動：哪些品質重要呢？。《評鑑雙月刊》，(70)，19-21。
- 僑生回國就學及輔導辦法 (2017 年，09 月 05 日)。
- 劉政暉 (2019)。越在地，越國際？連在地文化都不了解，臺灣年輕人拿什麼「走向世界」？。取自：<https://crossing.cw.com.tw/article/12515>
- 蔡文榮、巫麗芳 (2013)。越南籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學為例。《中臺學報 (人文社會卷)》，24 (4)，75-96。
- 蔡文榮、徐主愛 (2013)。外籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學之泰國學生為例。《教育科學期刊》，12 (2)，88-119。
- 蔡文榮、董家琳 (2015)。馬來西亞學生來臺留學適應問題之個案研究。《教育科學期刊》，14 (2)，107-134。
- 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。
- 鍾佳蓉 (2017)。商管學院國際化策略及其在推動全校國際化所扮演的角色之研究 (未出版之博士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 韓光俐 (2009)。來台大學國際學生課業學習經驗與學習適應歷程之研究—以國立臺灣師範大學大學部學生為例 (未出版之博士論文)。國立台灣師範大學，台北市。

西文部分

- Altbach, P. (2002). Perspectives on internationalizing higher education. *International Higher Education*, 27, 6-8.
- Altbach, P. G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. Greenwich, CT: Ablex.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, culture & society*, 7(2-3), 295-310.
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education review*, 41, 40-54.
- Bennett, J., & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 145–167). Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, 2, 21-71.
- Bennett, M. J. (1998). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 191-214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bok, D. C. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Chan, S. J. (2012). Shifting patterns of student mobility in Asia. *Higher Education Policy*, 25(2), 207-224.
- Chang, Y. Y. (2010). English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2(1), 53-82.
- Choudaha, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825-832.
- De Wit, H. (2014). The different faces and phases of internationalisation of higher education. In *The forefront of international higher education* (pp. 89-99). Springer, Dordrecht.

- 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. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation* (pp. 32-52). Sterling, VA: Stylus.
- Deardorff, D. K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In S. Bergan & van't Land (Eds.), *Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue* (pp. 87-100). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research, 149*, 65-79.
- Deardorff, D. K. (2015). A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(1), 137-147.
- Eaton, S. E. (2010). *Global trends in language learning in the 21st century*. Calgary, Canada: Onate.
- Eggs, H., & West, P. (2010). The global impact of the financial crisis. *Higher Education Management and Policy, 22*(3), 1-16.
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 9*, 1-20.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gill, S. (2007). *Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning: A transformative framework*. In Compare, (pp.167-183), Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Green, M. (2005). *Measuring internationalization at comprehensive universities*. Washington DC: American Council on Education.
- Gudykunst, W. (1979). Intercultural contact and attitude change: A view of literature and suggestions for future research. *International and Intercultural Communication Annual, 4*, 1-16.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In R. M. Paige (Guest Ed.), Special issue on the Intercultural Development, *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-443.
- Hou, A. Y. C., Chan, S. J., Lin, L., & Hu, Z. (2020). Student learning venture overseas in the transnational research partnership—a Taiwan and US PIRE case study. *Higher Education Evaluation and Development, 14*(1), 3-17.

- Hou, A. Y. C., Hill, C., Hu, Z., & Lin, L. (2020). What is driving Taiwan government for policy change in higher education after the year of 2016—in search of egalitarianism or pursuit of academic excellence?. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Hurn, B., & Tomalin, B. (2013). *Cross-cultural communication: Theory and practice*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- International Organization for Migration. (2018). *Global Migration Indicators 2018*. Berlin, Germany: Global Migration Data Analysis Centre(GMDAC)
- Junior, S. and Usher, A. (2008). *Student mobility and credit transfer. A national and global survey*. Blacksburg, VA: Educational Policy Institute.
- Kauffmann, N. L., Martin, J. N., & Weaver, H. D. (1992). *Students abroad: Strangers at home*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kim, Y. Y. (2002). Adapting to an unfamiliar culture: An interdisciplinary overview. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed., pp. 259-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klemp, G. O., Jr. (1979). Identifying, measuring and integrating competence. In P. S. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *Defining and measuring competence* (pp. 41-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klepeis, N. E., Nelson, W. C., Ott, W. R., Robinson, J., Tsang, A. M., Switzer, P., Behar, J. V., Hern, S., and Engelmann, W. (2001). The National Human Activity Pattern Survey (NHAPS): A Resource for Assessing Exposure to Environmental Pollutants, *J. Expos. Analysis and Environ. Epidemiol.* 11(3),231-252.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for international Education (CBIE).
- Knight, J. (1999). Internationalization of higher Education. In OECD (Ed.). *Quality and internationalization in higher education*. Paris: OECD.
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 33(3), 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization remolded: Definition, approach, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Knight, J., & de wit, H. (1997). *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. European Association for International Education, Amsterdam.

- Knight, J., & Madden, M. (2010). International Mobility of Canadian Social Sciences and Humanities Doctoral Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(2), 18-34.
- Kuroda, K., Sugimura, M., Kitamura, Y. and Asada, S. (2018). *Internationalization of Higher Education and Student Mobility in Japan and Asia* (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019).
- Lee, Y. H. (2009). Problems and stress among students in an international campus. *International Journal of Learning*, 16(4), 361-379.
- Leong, C. & Ward, C. (2000). Identity conflict in sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 763–776.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (Ed.) *The handbook of adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Mazarrol, T., Kemp, S. & Savery, L. (1997). International students who choose not to study in Australia: An examination of Taiwan and Indonesia. *Australian International Education Foundation*, Canberra.
- Mazarrol, T., & Soutar, G. N. (2002). “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10, 179-199.
- Mestenhauser, J. A. (2003). Building bridges. *International Educator*, 12(3), 6-11.
- Mok, K. H. (2012). The rise of transnational higher education in Asia: Student mobility and studying experiences in Singapore and Malaysia. *Higher Education Policy*, 25(2), 225-241.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Oleksiyenko, A., Cheng, K. M., & Yip, H. K. (2013). International student mobility in Hong Kong: private good, public good, or trade in services?. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1079-1101.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Education at a Glance 2010*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Project update – May 2012*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48088270.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a Glance 2019*. Paris, France: Author.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d). *Testing student and university performance globally: OECD's AHELO*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2002). *Education Policy Analysis 2002*. Paris, France: Author. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/epa-2002-en>.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2004). *Education policy analysis*. Paris, France: Author.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 467-486.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J. (1999). Assessing intercultural sensitivity: A validation study of the Hammer and Bennett (1998) Intercultural Development Inventory. In *International Academy of Intercultural Research conference*, Kent State University, Kent, Ohio.
- Rogers, P. J. (2000). Program theory: Not whether programs work but how they work. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 209-232). Boston: Kluwer Academic.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 277-286.
- Tapaninen, R. (n.d.). *The Nordic cooperation network: The school of tomorrow*. Retrieved from http://www.aia.org/cae_confrep_spring05_nordic
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of international Mobility*, 1, 177-216.
- The PIE News. (2018). *APAIE: International education crucial for future of work*. Retrieved from: <https://thepienews.com/news/apaie-intled-crucial-for-future-of-work/>
- UNESCO Institute for Statistics (2014). *Higher Education*. Retrieve from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-education.aspx>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *UNESCO science report toward 2030*. Montreal, Canada: Author.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Wood, J. (2014). *Communication in our lives* (7th Ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Yang, R. (2002). University internationalisation: Its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81-95.
- Ying, Y. W. (2005). Variation in acculturative stressors over time: A case study of Taiwanese students in United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 59-71.



附錄

附錄一

國際學生訪談大綱

個人背景部分

- (1) 簡單介紹自己？從哪個國家來？來台灣幾年了？目前就讀幾年級？現在幾歲？
在臺灣有親人嗎？過去曾經有出國的經驗嗎？
Self-introduction (Where do you from? How many years have you been Taiwan?
Which grade? How old? Have any relatives in Taiwan? Other experience to
foreign country?)
- (2) 為何選擇來台灣攻讀大學？為何選讀教育領域？重要的影響因素為何？
Why choose Taiwan for getting academic degree and choose education field?
Motivation?
- (3) 你現在的語言程度、人際關係、經濟狀況如何呢？
Language level? Interpersonal relationship? Economic status?

第一部分：跨文化經驗

- (1) 是否覺得台灣與(本身國家)有很大的文化差異？在教育領域中的觀察是如
何？
Do you think there is much cultural differences around here? Especially in
education field?
- (2) 文化差異對你來說產生怎樣的困難或問題？在教育領域中的觀察是如何？
What kinds of difficulties or problems associated with having cultural differences
around here exist? Especially in education field?

(3) 來台灣這段時間，是否注意到(本身國家)文化與台灣的文化具有文化相似性的地方？是什麼部分？在教育領域中的觀察是如何？

Do pay attention to cultural differences or similarities among yourself? If respondent emphasizes the importance to pay attention to similarities, follow-up with, What do you think the similarities are? Especially in education field?

(4) 是否曾努力嘗試了解台灣的文化？怎麼做？在教育領域中的觀察是如何？

Do you make any specific efforts to find out more about the cultures around you? Especially in education field?

(5) 是否為了融入台灣的文化而調整自身的溝通方式？站在另一種文化的角度看世界對你來說意味著什麼？你覺得你現在有兩個或以上的文化嗎？在教育領域中的學習是否影響？

Do you try to adapt your communication to people from other cultures. Does it mean anything to you to look at the world through the eyes of a person from another culture? Do you feel you have two or more cultures? Especially in education field?

(6) 是否因為接觸了台灣文化而產生對自我身份認同的質疑？是否覺得自己在台灣文化中與眾不同？在教育領域中的學習是否影響？

Has your adjustment to other cultures led you to question your identity? Do you feel apart from those cultures that you are involved in? Especially in education field?

第二部分：學習成效

(1) 生活

- 來到台灣後，是否曾經經歷過重大事件影響到生活？或曾有嚴重的適應困難？請你談談當時的狀況。

Any events or adaptation difficulties to affect your life in Taiwan?

- 承上題，後來是如何克服自己在適應上的問題？採用何種策略或方法？

在教育領域的環境中有何不一樣的做法？

How do you overcome it? Strategy or method? Any special methods in education field?

(2) 學業

- 這裡老師的教學方式是怎麼樣的呢？你習慣老師的教學方法嗎？課堂參與度如何？

Teaching style in Taiwan? Class participation?

- 你如何去適應這樣的教學方式？你可以給我一個實例嗎？

How do you get used to different teaching style?

- 和你過去在自己國家的教學方式比較起來，你覺得台灣的上課教學方式有什麼樣的優點或缺點？就你所知，學校提供什麼樣的方案或輔導措施協助你們在課業上的學習？

Any advantages or disadvantage of Taiwan's teaching style? Did school provide any programs or aids to assist your academic studies?

(3) 語言

- 語言適應上是否遇到怎樣的困難？學校是否提供哪些協助？

Any difficulties in language learning? What kinds of assistant did school provide?

- 你在學習中文及適應課業上有沒有什麼獨特又有效的方式？

Any effective way to learn Chinese?

(4) 未來發展

- 來台灣就學的經驗，對你帶來什麼幫助？或你希望能有怎樣的幫助？

Influence of studying in Taiwan?

- 就你所知，學校提供什麼樣的方案或輔導措施協助你們在未來繼續深造或職涯發展上的幫助？

What kinds of programs or methods did school provide to assist your future development?

附錄二

參與國際課程授課老師訪談大綱

1. 請問通常上課的形式是如何？是否因為班上有國際學生而改變您原本的授課方式嗎？
2. 一般來說，國際學生與本國學生在課堂表現的差異為何？國際學生通常的學習態度如何？
3. 會給國際學生在學習上有什麼樣的建議？
4. 是否有在課堂上遇過國際學生向您請求協助？通常是哪個類型的問題？
5. 您知道任何校內外協助國際學生學習或生活上的方案或活動嗎？
6. 針對目前招收貴系招收國際學生的入學制度您有什麼樣的看法？



附錄三

訪談邀請函

親愛的受訪者，您好：

我是國立政治大學教育系研究所二年級的學生胡馨文，目前正在侯永琪教授的指導下，以「以 DMIS 分析來台國際學生學習成效之研究—以兩所教育學院為例」為題進行碩士論文之研究，誠摯地邀請您接受訪談，分享您跨文化學習的寶貴經驗。本研究之目的在了解國際學生經歷跨文化的學習經驗後，對於自身學習成效上的影響與改變，希望藉此探討高等教育國際化未來可能的發展策略。

本研究採個別訪談方式，訪談時間一次約 40-60 分鐘，基於尊重受訪者隱私的緣故，您的姓名與就讀學校於論文中一律隱匿，以編碼方式取代之，在研究中不會出現您的名字。而為求訪談資料之可信度與真實性，希望您能同意在訪談過程中採錄音方式進行，訪談錄音內容僅作為學術論文研究分析之用，若您在訪談過程中有不希望被錄音的部分，請隨時告知，我會馬上停止錄音。訪談結束後，錄音檔將會被逐字寫成逐字稿，並請您過目確認。

再次謝謝您的協助，若您對本研究有任何建議或疑問，歡迎您隨時提供，非常感謝您對本研究之參與與貢獻！

敬祝 順心。

受訪者同意請簽名：

日期： 年 月 日

研究生 胡馨文 敬上

Email: heyymosn@hotmail.com

附錄四

訪談同意書

本人經研究者胡馨文的說明後，已完全了解本研究的目的、性質、方法和整個研究過程，我同意和研究者一起進行「以 DMIS 分析來台國際學生學習成效之研究—以兩所教育學院為例」之訪談，並就訪談內容交換意見，以提供研究者進行大學國際學生跨文化學習經驗之研究。

我了解在本研究中我該受到的保護與尊重，包括對我個人的身分和研究資料都需加以保密，所有資料必須經過我的檢核後，才能列入研究報告中，研究過程中我的感受和意見須受到重視和適當的處理。

為了研究需要，我同意研究者在整個訪談過程中，全程使用錄音設備蒐集資料，並在保護及尊重個人隱私的條件下，同意研究者將訪談內容，分析、歸納、整理於研究報告中。

研究受訪者： (簽名)

研究者： (簽名)

日期： 年 月 日