

研究計畫題目：國內高等教育課程國際化現況調查與指標建構之研究(I)¹
Internationalization of the Curriculum of Higher Education in Taiwan:
Survey and Indicator Construction

計畫編號：NSC 95-2413-H-024-011-sss

執行期限：2006 年 08 月 01 日至 2007 年 11 月 30 日

主持人：姜麗娟（國立台南大學教育經營與管理研究所副教授）

計畫參與人：范麗雪、賴瑩蓓、張齡尹（國立台南大學教育經營與管理研究所研究生）

中摘

國際化是台灣高等教育的重要政策之一，而各校國際化程度也第一次地在「大學校務評鑑」中納為受評項目之一；依據大學校務評鑑結果，台灣高等教育國際化的策略呈現多元，但此類的實踐仍屬「加入式」的模式，台灣大學及學者們應一同思索如何替這些加入式活動創造更多的外溢效果（spill-over effect）？且本地大學生是外籍生人數的 400 多倍，他們若留在台灣完成學士、碩士、甚至博士時，在全球化且專業人力國際化的時代裡，如何使其具備國際知能與國際公民的意識呢？這更應透過高等教育課程國際化的實踐。雖國外有關高等教育課程國際化的研究文獻已相當的豐富，但本研究卻是台灣針對此議題的第一個調查研究。本研究的目的為：透過實證研究（文件分析與問卷）瞭解台灣高等教育各學群課程國際化之現況。

關鍵詞：高等教育、國際化、課程國際化、台灣

¹本研究在執行完畢後，也將研究結果發表於兩岸四地高等教育論壇「多元化及大眾化發展歷程中的高等教育」學術研討會（2007.12.24-25）。

Abstract

Policy of internationalization is one of the major higher education policies in Taiwan. The first extensive evaluation of universities has been done in 2005 and the extent of internationalization of higher education has been included as one of evaluation indicators. From the evaluation results, internationalization in those evaluated universities remains as an add-on activity though the state-of-the-art strategies of internationalization appears diverse. It's time, however, for universities and academics to think how to create more spill-over effects from those add-on activities via promoting the internationalization of curriculum, while local student population who outnumbers the foreign students and tends to remain at home to finish their degrees. Though much international literature on the internationalization of curriculum of higher education, this study will be the first study on this issue through the survey. Against this background, the paper aims to investigate the state-of-the-art of internationalization of the curriculum through document analysis and questionnaire.

Key Words: higher education, internationalization, internationalization of the curriculum, Taiwan

壹、研究背景與目的

國際化是台灣高等教育的重要政策之一，而各校國際化程度也第一次地在 94 年的「大學校務評鑑」中納為受評項目之一；依據大學校務評鑑結果，台灣高等教育國際化的策略呈現多元，但此類實踐仍屬「加入式」(add-on activities) 的模式，換言之，仍在於舉辦更多的國際學術研討會、出國留學（長、短期）的安排、交換教授與學生計畫、提升外籍師生在校園中的比例、以英語授課、國際學術合作計畫或國際宿舍與國際會議廳的成立等。

雖加入式的國際化活動，在高等教育國際化文獻中常受批判，例如 Knight 及 de Wit (1997) 與 Ellingboe (1998) 均強調高等教育國際化不應是「加入式」而應是「整合式」，且學習過程應是多元且多方、跨學科與跨領域的 (Dobbert, 1998)，甚至學者 Mestenhauser (1998) 警告，在課程中「加入」國際化課題的作法是種誤導且是危險的，將使學習者以為其修個幾門課就足以具有國際能力 (p. 33)；儘管如此，當台灣高等教育整體之國際化仍屬起步與發展階段，且跨國多語言、多文化、多民族的情境並不在我們平日之學習情境中時，一味地否定加入式的國際化活動，難道就會改善台灣大學的國際化嗎？難道整合的目標就會達到嗎？在這樣的困境中，台灣的大學及學者們應一同思索如何替這些加入式活動創造更多的外溢效果 (spill-over effect)，而本研究也認為：若要深化且使台灣高等教育國際化產生更紮根的果效，課程國際化將是不可避免且是關鍵的手段。但實際上，若依據此次大學校務評鑑結果來看，可以發現至今台灣高等教育課程國際化之課題，仍相當地被忽略。

再者，一旦真能吸引國外學生前來，台灣高等教育目前開設的課程與授課方式，有無可能因著政府及大學院校努力催促大學院校教師以英語授課而獲的改善呢？且沒有適當的環境營造，怎能期待外籍生比例提升就自動地使本國學生從中獲益呢？或期待學生自動地獲得跨文化的知能與理解呢？相對地，本地大學生數為外籍生的 400 多倍 (94 學年度—1297233/2757)，一旦留在台灣完成學士、碩士、甚至博士時，在一個全球化且專業人力國際化的時代裡，如何使其具備國際知能與國際公民的意識呢？這不是更應透過日常課程以普及國際化實踐嗎？在這些國際化活動之外，該是思索課程國際化的時候了，而此部份又是高等教育國際化實踐的核心。但這部份的現況究竟為何？至今，並沒有相關文獻可考，更無系統性的相關研究；因此，本研究將會是目前台灣第一個針對高等教育課程國際化現況調查的研究，以期結果能有助於台灣高等教育課程國際化的推動。

鑑於此，本研究將包括兩部份：(一) 整理並探討有關高等教育課程國際化的文獻；與 (二) 透過實證研究 (文件分析與問卷) 瞭解高等教育各學群之課程國際化現況。至終，本項有關台灣高等教育課程國際化的現況調查，乃冀望開啟台灣高等教育各學群對課程國際化議題的重視與學群間更多的對話；使台灣未來高等教育國際化的發展不再只停留在外加式的活動，而是一種透過校園內部實際課程的運作而達整合且融入的國際化，並彰顯其本土性的國際化實踐。

貳、文獻探討

究竟高等教育國際化是一個將國際化面向整合至大學的教學、研究與服務等功能，或在實際上只是出現在各功能中加入「國際化」的作法，有關的高等教育國際化理念與具體策略等，一直是高等教育國際化討論的議題之一，因此有關高等教育國際化理念與具體策略，將不在本文中贅述，或可參考拙著（姜麗娟，2004；2007），而將文獻探討的重點放在：（一）從專業人力的國際流動趨勢，瞭解高等教育課程國際化的必要性；（二）高等教育課程國際化之定義、指標與影響因素；及（三）台灣高等教育國際化之現況分析。

一、高等教育課程國際化的必要性：從專業人力國際流動趨勢的觀點

全球化加速了貨物、資本、服務、及人員的跨國流動，且頻繁的人力流動已成為全球化現象之一；依據 Iredale（2001）的觀察，專業人力的流動已從特定職業的流動走向更多元性且普遍性的流動；而 Williams 等人（2004）也提出，流動管道的專業化運作，從傳統人際網絡式的移動走向由國際專業人力公司介入的運作。因此，在專業人力的國際流動發展下，對於向來扮演高級人力培育角色的高等教育機構，尤其是其課程的面向，將有很大的意涵。

對「人力」的詮釋，在傳統且經濟出發的人力資本論（human capital theory）觀點中，技能與知識成為資本型式的一種，透過教育達成國家經濟與現代化的發展，惟這樣的連結過於窄化且工具性教育目標受到批判（例如 Brown, 1999; Little, 2003）；鑑於此，Brown（1999）認為「人力」應是一種具有學習、創新、生產力之社會能力，或如 Bartlett 與 Ghoshal 兩位教授主張重新定義人力資本，其不再只是知識與技能，還包括「社會關係連結資本」(social capital)與「情感處理資本」(emotional capital)（引自 Manville, 2005）。另外，對「人力」的詮釋，也隨著全球政治、經濟、社會與文化的變遷，而出現更多新的詮釋，例如 Van der Wende（1996）認為在那些特別會受到生產與貿易全球化及區域與全球市場開放影響的領域，這也加增產業對於具有國際相關訓練畢業生的需求；而長期觀察跨國人力流動的學者 Zweig 等人（2004）則提出，隨著通訊與資訊產業的發達及全球化的服務型態，高等教育的國際化，跨國學習經驗與交流的頻繁，主張「具跨國經驗的人力資本」(transnational human capital) 的重要性。

在人力國際化的需求下，相關的國際性文憑資格/標準也陸續出現，形成專業國際化 (internationalization of professions)，而專業國際化是指，愈來愈多的國際性（而非國家）的文憑條件標準與執照程序在控管某些專業執業的進入（Iredale, 2001）；依據研究者（2005）對於目前影響專業人力的國際化發展的分析，具體的事例包括：

第一、與愈來愈多跨國文憑條件及相互認定的區域性簽約有關：其中區域經濟組織及協定如「北美自由貿易協定」(North American Free Trade Agreement, NAFTA)、歐盟 (European Union, EU)、「澳紐文憑相互認定條約」(Australia-New Zealand Mutual Recognition Agreement, MRA) 等；以「北美自由貿易協定」(NAFTA) 為例，為整合該區域人力市場，NAFTA 訂有專業人員文憑採認與標準 (Lingard &

Rizvi, 1998)，而前者又多為美國所主導（Marginson & Rhoades, 2002），該協定確實影響墨西哥高等教育在各式專業人才培育的政策方向。

第二、與專業服務貿易的國際性條約出現有關：這可以 WTO 的「服務貿易總協定」（General Agreement on Trade in Services, GATS）的規範為例，如何判定會員國某服務專業領域所定出之文憑與資格規定，有無可能對其他會員國進出該專業市場形成障礙，而訴諸於專業服務的國際協會之解釋，也會是未來爭端解決的重要課題。有關專業人力的國際規範之訂定與發展，是各國專業協會及高等教育應加以關注，依據 Iredale（2001）對過去會計服務專業國際規範訂定之觀察，對規範訂定有主導地位的仍是歐、美國家的專業協會，這將更強化西方向非西方國家輸出專業人才，而更削弱非西方專業服務流動的可能性，對高等教育專業人力的培訓造成衝擊；因此，在那些可能出現國際人力規範的專業領域之下，各會員國的高等教育必須確保其畢業生符合或進一步取得國際證照標準的條件。

再者，GATS 規範的出現，正意涵著一個全球高等教育供需市場的來臨，全球市場成為競爭開拓的對象，以滿足各國境內市場為主的高等教育型態正面臨挑戰，依據 Sinclair（2003）的分析，以國家資助的大學要進一步的擴張是愈來愈不可能，而有能力再擴充的將是來自市場的高等教育（如私人且營利性大學，non-profit sector）。隨著私人營利的高等教育機構的擴張，GATS 規範的提出不是要「鬆綁」而是要「重新規範」（re-regulation），各國開始建立一套品質保證及認證機制，並設法與國際間相關機構合作形成一個網絡，以規範高等教育提供者並保護使用者之權益。

然而，也不宜過度地認定 GATS 下的國際規範就必然地對非西方國家造成不利，或否定其在促進專業人力上國際流動的可能性，因為各專業人力的培育與需求，各國常會出現不對稱的現象，在有些國家所訓練的專業人力多於內需時，是否可以透過這一機制將這些具有資格的人力提供給那些短缺的國家，或一個國家缺乏某些專業人力時，除了以自己培育的方式之外，或引進他國符合這些國際規範的專業人力，這也對過去以台灣人力供需做為高等教育擴充與否的規劃產生挑戰，因為過去作法完全忽略全球性供需之間的關係，但要使後者成為可用的決策依據，仍有賴於全球專業人力市場供需能運作在一個較透明的規範下，而後者又需視 GATS 規範的後續發展，因為 GATS 仍是一個正在發展中的規範架構（unfinished business）。

第三、與專業學會組織的國際化行動增加有關：過去專業學會的組織與運作較局限在台灣，但近幾十年來，不少的專業學會組織開始發展成為「國際性」專業學會組織，並尋求互相認定，而形成該專業人力進入市場執業與否的控管機制；英國「保險精算師學會」的發展即是其中一例，原只是英國境內在 50-60 年代一個非常小型的專業學會，該學會完成一套國際「保險精算師」的資格條件及訓練與執業標準，而各地學會紛紛開始與它簽下認定協定，因為控管此市場人力的重要性，也隨著老化社會的來臨帶來人壽保險市場龐大商機而有密切關係（Iredale, 2001）。另一個則為原本只是當地證照而發展成為全球性價值的例子，甚至回頭影響管理學位研

究所課程之設計，那就是原由美國財務專業人力學會所發展的「財務分析師證照」資格（The Chartered Financial Analyst Qualification, CFA），過去該證照的價值只在美國，如今成為全球市場中財務管理人重要的資格，因此，即使全球有成千上萬從世界級到無名的管理學位課程，但 CFA 卻只有一個（Economist, 2005）。只是此一部份的情形仍不宜過度概論，因為並非所有的專業學會均會朝同一方向發展，因為某些專業人力（如醫師）的進場條件及數量仍非常受各國政府政策的控管。

第四、與服務經濟（service-driven economy）發展趨向有關：世界經濟型態已從過去以製造業為主力，轉為以服務業為主軸的經濟型態，服務貿易對整個世界經濟的成長與發展有著日已俱增的重要性，且過去以貨品為貿易的經濟，生產與消費均受限在同一國的境內，但以服務取向的貿易已經改變了這項限制，生產與消費並不受限於同一境內。

第五、與新一批專業人力（例如資訊科技）出現有關：由全球資訊科技產業的發達與高度競爭，短期、契約式的工作取向，進入該產業市場的人力條件較少受國家或國際的控管，因而能快速地在國際間流動，例如為滿足世界各地產業對 IT 人力的需求，而不少的「獵人頭」（body-shopping）機構也孕育而生。再者，流動的人，不再只是哪些已獲學位的 IT 專業人士，更將對象鎖定在相關理工領域的大學學生（Khadria, 2001）；這些發展也挑戰過去較單一方向的流動（開發中國家流向已開發國家）且打破過去南-北對立的流動傳統（Iredale, 2001）。

這些專業人力的國際流動對高等教育課程國際化的意涵，將使各國高等教育必須面對的是：雖專業人力國際流動機會日漸頻繁，但各國高等教育目前所培育之學生是否也能具有國際流動的條件與能力？再反觀另一項學生流動的數據，將有助於瞭解高等教育課程國際化的重要性，雖出國留學對於學生的國際是也的拓展會有實質的幫助，但真正參與其中的學生比例卻是相當低，例如在歐洲出國留學占整體學生數的比例為 1/10，而美國的比例則更低，在 1999-2000 年時，該比例只占 1%（Paige, 2003: 52）；因此，如何擴大另外的 9/10 或 99% 的學生的專業知識及社會人文的國際視野，就更須透過課程國際化的實踐以達成。

二、高等教育課程國際化：定義、指標與影響因素

（一）、課程國際化之定義

由於高等教育課程的內涵，常指涉的不只是課程內容（知識技能、理解及價值）本身，還包括方法與過程等，而課程國際化（internationalised curriculum）被學者們（Luong et al, 1996）認為應具有這些特徵，如教學過程乃是一個充滿同理心與知性好奇，並能互益、國際與文化知覺的學習過程，並且發展該有的知能與理解預備個人繼續的學習，以達個人自我與專業的實現。

當高等教育國際化被主張為：大學將國際化面向整合至其教學、研究、及服務的過程（例如 Knight 及 de Wit, 1997; Ellingboe, 1998）。但因高等教育不同利益關係者與不同學群領域對於國際化的看法也不同，且通常最大爭議則出現在課程面向。其中一種作法即是將國際化只當作一種課程或科目（世界經濟、全球意識）套入現

有的課程設計，因此學者（如 Dobbert, 1998; Ellingboe, 1998）就極力呼籲，課程國際化應是一種多元且多方、跨學科與跨領域的學習內容與過程。因此將「課程國際化」與「課程加入國際化」的概念加以區分，顯得非常重要；前者強調的是整合的課程，而後者是現有課程並外加相關國際活動，後者常被誤認為就是國際化的實踐。因此，多數學者（如 van der Wende, 1996; Paige, 2003; Huang, 2006）對於課程國際化之定義，多傾向主張將國際化面向融入課程內容；因此，本研究將高等教育課程國際化定義為：將國際化面向融入於系（所）課程內容之設計與授課方式，以擴展學生在專業領域之國際視野為目的。至於何為「國際面向」，至今仍有很大的解讀空間。

有學者提出課程國際化規劃之準則，例如 Harari（1989）就曾列出當考慮課程國際化時，必須有以下 13 項的考量：

1. 國際化貫穿整個課程
2. 使用比較取向方法
3. 課程中並透過跨領域學習討論國際議題
4. 建議學生修習區域研究，以瞭解世界區域的地理、歷史、政策與經濟系統
5. 在學院中提供國際課程的主修與副修
6. 課程中有跨文化溝通的理論與實際
7. 使國際發展議題納入各主修中
8. 強化大學生的外語能力
9. 在專業先修與專業學院中設置國際化課程/學程
10. 強化教師在國際領域的專業成長與研究能力
11. 建置國際學者網絡
12. 透過本國生的留學與外籍生的招收來強化國際化課程與校園
13. 課程中有含括學生及教師至國際企業及機構（本國與國外）的實習機會

這些考量的條列，非常的具體，且也反應 van der Wende (1996)對於課程國際化的主張，她曾表示在課程國際化的過程中，國際學生、國際學者、與課程發展三者間有著密不可分的关系；但這些條列恐無法兼顧不同學群、不同領域、不同教學者、與不同學習者對課程國際化的看法與需求；因此，也有學者試著提出原則，例如學者 McTaggart (2003)針對一個有包容性的國際化課程，提出以下五項基本原則：

1. 珍賞文化多元性
2. 發展、檢視、改善與自我評估
3. 整合課程
4. 專業領域的適切性
5. 價值與目的的知覺

（二）、課程國際化指標之探討

在高等教育國際化的文獻（如 Welch, 2002）中，提到不少評鑑大學國際化的指標，其中如國際學生與教師在校園所占比例、交換學生計畫、學術人員參與國際學術研討會情形等，而這些指標對於那些近年來非常積極招收海外學生的英、美、紐、

澳等國而言，並未出現太大的困難，尤其在大學校園的跨國文化程度，儼然符合國際化的「情境條件」，但文獻中（如 van der Wende, 1996; Badley, 2000; Stier, 2003）卻也指出雖有這樣的條件存在，卻並未能代表其大學課程就是「國際化」，如何轉化前述情境成為課程國際化之資源，方能豐富教與學的內涵。

至於課程國際化的指標，多以 OECD 在 1994 為了進行高等教育課程國際化的跨國比較，當時的跨國研究包括荷、法、德、澳、丹、日本等 6 國，也由這些國家相關專家學者研擬出一套課程國際化的分析類型（typology），共有以下的 9 類：

1. 具有國際科目（如國際關係、歐洲法律）的課程
2. 以國際比較取向擴大原領域之課程
3. 具有國際專業預備的課程
4. 外語或語言學課程中具有跨文化議題及提供跨文化技能訓練
5. 屬於跨領域/區域的學程
6. 導向國際認可專業的課程
7. 導向雙聯或雙學位的課程
8. 有部份的課程在國外進行
9. 專為外籍學生設置的課程

在 OECD 的跨國高等教育課程國際化研究中，提出前述 9 項的課程國際化類型當作各國調查之依據，以求研究結果具比較性，但因各國高等教育的歷史背景及發展不同，對於課程國際化的看法也不同，因此，在研究中做歸類時就遇到問題，例如這些類型彼此之間並非相斥，往往一個課程可以同時具有上述類型中的某些項；鑑於此，OECD 研究中仍留給各國研究團隊一些彈性空間，以更符合各國實際的情形。針對前述情形，van der Wende（1996）在對未來研究建議時，就認為必須重新檢討這 9 項類型，由於原來的類型中第 1、2、4、5 項是屬課程內容，而第 3、9 則屬課程定向（orientation 有關），而第 6、7、8 項則屬於課程運作，而一個課程本來同時就有這三方面的部份，因此建議為來應針對這三方面做更系統與具體的區別。

儘管如此，在參與 OECD 跨國研究之一的澳洲，則已經將各類型當作指標，並對各項類型提出具體的內容描述（參見表 1）（IDP, 1995）。前述指標，已廣泛地被澳洲各大學採納（例如 Monash 大學、南澳洲大學、James Cook 大學、Curtin 大學、Griffith 大學等），在配合學校的策略，並發展出適合自己學校的指標，甚至也將這些指標納入教師專業成長（staff development programmes）中，並且依據這些在整個課程中所必須考慮的項目，都發展成為教師『指引』（guidelines），以及相關教師自我課程的檢核表（check-list），而這些資料亦可於澳洲各大學網站中取得。

表 1 國際化課程指標與內容描述

國際化課程指標	內容描述
1.具有國際科目（如國際關係、歐洲法律）的課程	課程中有國際研究作為主修或副主修 課程中有要求學生必修以下其中一種課程：跨文化溝通、國際研究、或外語學習 給予外語/英語修習學分
2.以國際比較取向擴大原領域之課程	課程內容包括： 內容有參考國際與本地內容 對其他國家或文化的描述並非是單一描述 探討社會公義、人權，及相關社會與經濟的議題 探討全球環境議題 全球化倫理議題 國際個案研究 提供目前國際實務歷史背景 自己專業在其他文化情境中的瞭解 探索在不同的文化與地區中知識是如何被建構
3.具有國際專業預備的課程	國際專業規定決定課程內容與傳授方式 課程/學程特別指出：以培育走向國際專業學生為目標
4.外語或語言學課程中具有跨文化議題及提供跨文化技能訓練	課程目標、目的、評估均明確指出跨文化溝通內容與技能
5.屬於跨領域/區域的學程	課程中要求深度且至少兩國的國際個案研究 課程評估包括國際標準與實務在不同文化情境下的練習
6.導向國際認可專業的課程	課程/學程獲國際認可機構的認可 順利修習完畢者將可獲國際認可的專業文憑
7.導向雙聯或雙學位的課程	課程涵蓋國際與跨文化研究以及專業學習，並修習完畢者可獲聯合或雙學位
8.有部份的課程在國外進行	部份課程在國外大學機構進行 部份課程傳授與評估是由國外大學機構透過遠距方式進行 海外先修課程的學分被採認
9.專為外籍學生設置的課程	課程內容與授課方式明確指出是為外國學生及海外分校的學生

資料來源：研究者譯自 IDP Education Australia (1995). Curriculum development for internationalization.

鑑於目前在台灣尚未有針對高等教育課程國際化之調查，因此，表 1 的內容描述對於本研究在問卷初稿內容的編制上提供了非常有用的依據。

(三)、課程國際化之影響因素

課程國際化受到哪些因素的影響，或哪些背景因素也會對課程國際化有不同的理解與看法或實踐程度上的差異等，均是課程國際化分析架構所關注，依據 van der Wende (1996) 曾分別針對影響課程國際化整體發展與影響領域的課程國際化程度的因素；在前者又區分為外在因素（如國際、國內政府的政策）、內在因素、與課程創新本身有關的因素。在影響各領域課程國際化程度的因素，則有：學科領域本身屬性（理工 vs 人文）、該國的歷史與文化背景（多元種族 vs 單一化）、及該專業領域與該國社經發展有密切關係者。此外，會影響課程國際化因素的還包括大學教師本身的背景因素（van der Wende, 1996; Paige, 2003）。

有關政府方面的因素，本文將在下一節的文獻探討中，將對台灣高等教育國際化現況進行分析，因此又關政府部份的因素，將不納入問卷調查的範圍；因此，本調查研究的背景因素將分為三大類：填答者的學科領域（學群）、個人變項（性別、職等、獲最高學位之國別、全英語授課經驗、國外生活經驗與否）、與機構變項（學校類別、學校及系所有無國際化政策與獎勵辦法），以瞭解這些變項在對於目前高等教育課程國際化現況的看法及彼此間是否有差異等。

三、台灣高等教育國際化現況

台灣高等教育政策數年來不斷地以競爭力的提升，提醒已走向大眾化的高等教育機構；為著迎接全球化的衝擊與挑戰，高等教育國際化成為大學院校應努力的重點與方向，依據教育部「挑戰二〇〇八-推動國家發展重點：國際創新研發基地計畫-大學國際化」之專案報告（2002），推動大學國際化的主要面向包括：教學國際化、招收國際留學生與本國學生之留學、參加國際評鑑、與國外大學聯合開設學程或建立雙聯學制、以及與國外著名教育機構交換教授與研究人員等，但這些國際化重點在實踐上似乎也遇到不少挑戰；以教育部「九十一年提昇大學競爭力重點發展計畫--A計畫：提昇大學國際競爭力計畫」實施結果為例，依據該計畫之階段成果報告，參與計畫之大學院校認為台灣要推動高等教育國際化，如「國際學術交流活動」、「國際化學習環境」、「國際評鑑」、「聯合學程或雙連學制」等確實存在不少困難；在林林種種的困難與限制中，其中如國際學習環境中的教學議題，有實施該計畫的大學均認為多數的困難與以英語授課最有關，例如碩士班學生背景知識不一，英文聽講能力稍嫌不夠，需另配合事先給予學生們完整的講義以提高學生學習成效，並在需要時以中文輔助講解；博士班學生雖有一定專業水準，專業用英文較無障礙，但一般學術期刊之閱讀仍需要教師導讀方能吸收，同樣地，在課堂上必要時需以中文輔助講解；課程進度常有延緩的情形；再加上受限於口語能力表達之限制，課堂中的討論極不踴躍；環境與氣氛較難營造等困難。

儘管如此，從目前對台灣大學院校國際化活動的統計（見表 2），目前國際化活動的推動呈現多元性，且從量的成長來看也有良好的成效，例如外國留學生的成長由 92 學年度的 1420 人增加至 93 學年度的 1841 人，預計至 94 學年度將增至 2757 人。專為外國學生開設的課程/學程數，由 92 學年度的 1032 門增加至 93 學年度的 1339 門，預計至 94 學年度將增至 1661 門。其它，如交換教師人次、交換學生人次、

論文投載國外期刊篇數、開設英語授課課程/學程數、與國外學校建立雙聯學制與開設學術合作計畫數等，均可見到持續增長的情形。

表 2 公私立大學校院 92 至 94 學年度推動國際化活動之辦理情形

學 年 度		92 學年度	93 學年度	預估至 94 學 年度下學期
招收外國留學生 人次及學生 國別	北美洲地區	211	337	382
	中、南美洲、非洲地區	74	101	307
	歐洲地區	80	131	229
	亞洲地區	1,043	1,239	1,778
	大洋洲	12	33	61
	小計	1,420	1,841	2,757
專為外國學生 開設	英語課程或學程數	716	904	1,155
	華語課程數	316	435	506
設立專責輔導外國學生機構		35	48	54
提供外國學生宿舍床位數		1,353	1,659	2,364
設置外國學生 獎助學金	補助名額（單位：人）	697	1,048	1,472
	補助金額（單位：千元）	103,188	136,691	114,807
交換教師人次		234	280	404
交換學生人次		1,647	2,080	2,434
論文投載國外相關期刊篇數		18,017	18,219	20,287
與國外大學建立姊妹校、學術合作交流計畫 之合作校數/件數		1,064	1,277	1,398
聘請正式外籍教師或聘請客座教授人數		1,066	1,083	1,142
開設英語授課 之課程數、學 程數	專業（單位：門）	4,697	5,407	6,274
	通識（單位：門）	22,948	21,658	39,923
與國外學校建立雙聯學制之合作計畫數		51	77	132
與國外學校聯合開設學程數之合作計畫數		13	19	48

資料來源：教育部（2005）。大學校院積極推動國際化展現良好成效。高教簡訊，117（2005.12.10），6-8。

前述這些成效皆與教育部近年來鼓勵公私立大學院校推動國際化活動有關，而教育部之國際化努力面向，可摘述如下（教育部，2005）：

1. 提升學生國際觀、世界觀：重點在於鼓勵台灣學生出國短或長期的留學。

2. 鼓勵各校建立雙聯學制事宜：重點在於透過雙聯學制的建立認可兩校課程與學位之機制。
3. 學術研究交流國際化：重點在於鼓勵各校辦理國際學術合作計畫或研討會，並積極營造有利大學發展國際交流與合作環境。
4. 改善課程教學：鼓勵各校強化課程設計或增設主題式、專業化、國際化、多元化及進階式之英、外語受課課程或學程之規劃，並鼓勵學校透過檢測瞭解校內學生之英語程度。

上述四項努力面向，其實又可具體地在 2005 年大學校務評鑑結果報告中看見，該評鑑報告對於台灣大學院校國際化現況的瞭解及研究，有非常重要的意涵，因為：一)、過去有關台灣高等教育國際化現況的文獻多為個案研究或政策背景的介紹，一直缺乏系統性的各校現況資料的調查；二)、此次評鑑將國際化納為校務評鑑指標之一，在評鑑計畫手冊中也明列指標定義，由於評鑑規模包含 76 所跨國立、私立、師範、藝體、醫學、軍警等九大類組的學校，評鑑結果提供台灣高等教育研究社群瞭解台灣大學院校在國際化實踐上的焦點；三)可作為台灣國際化推動的總檢視依據，也能從中清楚瞭解台灣目前仍非常缺乏的部份，即是如何深化大學院校的國際化作為。

針對大學校務評鑑的國際化指標內容與結果，本文整理分析如后，以作為本計畫未來進行國際化課程現況調查之參考：

第一、就大學校務評鑑的國際化指標內容而言：依據大學校務評鑑手冊(計畫)，國際化指標是屬每校受評的六個校務項目表現之一，而在計畫中也將指標項目、內容、可量化指標的操作型定義，並且各大學院校亦可依據學校情形填列有助於該校國際化程度的相關指標，本計畫將之整理如表 3。國際化程度的指標項包括吸引外籍生來校攻讀學位之相關措施與成效、提升學生外語能力、交換學生、英語或外語授課等 11 項指標。而受評學校也必須按照計畫手冊中的國際化量化指標填寫各校情形，這些指標共包括：「全校招收外國學生之比例」、「全校開設全英語授課課程之比例」、「全校學生通過中級英文檢定等級考試之比例」、「全校外籍教師比例」、「全校平均每位專任教師發表期刊 SCI、SSCI、AHCI 論文數」、「全校平均每位專任教師國外發表研討會論文」、及「全校國際合作計畫件數」等 7 項。

表 3 大學校務評鑑中國際化程度指標說明

指標項目	內容說明
1.國際化程度	(1)吸引外籍生來校攻讀學位之相關措施與成效。
	(2)提升學生外語能力之相關措施，要求學生通過中級英檢或相關考試之規定及目前學生通過情形。
	(3)近五年內交換學生人數(含來台及前往國外之學生)及辦理情形。
	(4)推動及改善英語或外語授課相關措施與成效(含聘任外籍教授任課情形)。
	(5)專任教師受聘赴國外講學或研究情形。

指標項目	內容說明	
	(6)外籍學者來訪情形。	
	(7)與其他國家締結姐妹校的情形及互動成果。	
	(8)博士生出席國際會議或赴國外大學實驗室做短期進修或研究情形。	
	(9)舉辦國際學術研討會、國際中大型運動賽會、國際藝文活動等情形。	
	(10)教師參與重要國際學術活動或擔任國際學術團體職位之情況。	
	(11)學校各學院系所參加或申請加入國際性學院系所組織情形。	
(量化指標部份)	指標項目	操作型定義
	1.全校招收外國學生之比例	招收外國學生人數/全校學生總人數*100%(不含華語學習學生)
	2.全校開設全英語授課課程之比例	全校開設全英語授課之課程數/全校課程總數*100%
	3.全校學生通過中級英文檢定等級考試之比例	在校學生參加中級英文檢定等級考試之通過人數/學生總人數*100%
	4.全校外籍教師比例	外籍教師總人數/全校專任教師總人數
	5.全校平均每位專任教師發表期刊SCI、SSCI、AHCI 論文數	專任教師發表 SCI、SSCI、AHCI 期刊論文總數/專任教師總人數
	6.全校平均每位專任教師國外發表研討會論文(對外公開發稿並有審稿制度之研討會論文)	專任教師國外發表研討會論文總數(對外公開發稿並有審稿制度之研討會論文)/專任教師總人數
	7.全校國際合作計畫件數	全校與國際(含大陸地區)單位合作計畫總件數
2.其他有助於說明國際化程度之相關指標		

資料來源：研究者自行整理自大學校務評鑑規劃與實施計畫（評鑑手冊）（取自大學校務評鑑資訊網 <http://ua.twaea.org.tw/article/1116ebook.pdf>）

第二、就大學校務評鑑國際化結果而言：受評大學院校之國際化表現，可將其結果又分兩部分來綜析，一為全校性的部份，二為與課程本身有關的部份。在全校性的部份，可以歸納以下數項：

1. 締結姊妹校的作法，及加強其實質意義：其中以台灣大學所締結之姊妹校數最多（165所），其次為成功大學（81所）。
2. 從過去設立於教務處或研發處下的國際事務/合作組，獨立設置專責單位如國際交流事務中心（中正）、國際事務學院（政大）、國際事務委員會（清大）等。
3. 訂定相關的獎勵辦法：包括對師生出國發表與交流獎勵辦法、外籍生入學與獎學金辦法、畢業時相關語言檢定之要求、跨國雙學位制實施辦法等。

4. 硬體的建置：如國際學生宿舍（真理）、外籍生宿舍（淡大）國際學術交流中心（中正、輔大）、外文網頁的建置等。
5. 雙學位制的積極洽談與成功設置：雙聯對象包括美、加、德、英、法、韓、日、俄羅斯、中國等，而雙聯課程包括學士、碩士、及博士學位。
6. 設置講座：例如「國際學術講座」（世新）、「國際設計講座」（實踐）
7. 英語授課：積極開設的情形普遍，例如清大的目標為目前課程數的 14 % 提升到 30%；元智大學目前有 498 門課為全英語授課，且畢業學分中有 1/4 為英語授課。
8. 外籍師資比例的提升：各校在此項之比例相當懸殊，有些學校如東海為 9.82%，而南華為 12.78%，但有些學校只是個數；外籍師資仍多數集中在語文學系所部份。
9. 研究學術交流：國際研討會的辦理及參與等。

就課程本身而言：

1. 將國際化納入課程規劃考量：例如淡大在核心課程規劃中放入國際視野。
2. 以學程方式進行國際化：例如實踐大學設置英語授課的「國際交流學程」（台北校區-管理學院），及「國際」課程（包括世界文化、世界經濟、全球環境等學程）；靜宜大學設置「WTO 學程」；東海大學的「五年國際雙學位學程」；陽明大學的「國際分子醫學學程」、與「國際生物醫學學程」等。
3. 於通識教育中加設國際化課程：如開設「全球發展與危機處理」暨「國際關係」、「多元文化教育」課程（實踐）。
4. 課程要求必須至國外（至少 3-6 個月）的實習：例如台南藝大（古物維護研究所）。
5. 課程的國際認證：例如逢甲大學有兩個系通過 IEET 認證，而其商學院正在努力尋求 AACSB (Accreditation Association Certified School of Business) 的認證；長庚大學工程學系通過 ABET（美國工程教育認證），其管理學院也在尋求 AACSB 的認證。

在評鑑報告中評鑑委員也針對受評學校的國際化提出建議，其中最普遍一項，即是建議學校參加高知名度的「國際教育學者學會」（NAFSA: Association of International Educators），以便拓展國際學術交流，擴大國際學生交換與教授交流，並提高各項國際相關活動之量能；另外，也建議受評學校對於碩博士生出國參加學術會議或發表論文，應予提供事先輔導及返國追蹤，以便提升學術研究成效。而針對多數受評大學非常強調該校以英語授課的課程數、及學生通過全民英檢比例，而評鑑委員也重申國際化非英語化或以獨尊英語的方式呈現；儘管如此，對於課程國際化的建議，則較為缺乏，其中可能原因有兩項：一）與此次評鑑的國際化只放在校務評鑑，但尚未納入專業領域（師資、教學、研究）的評鑑有關；二）與課程向來為高等教育機構自主的範圍有關。

雖台灣大學院校國際化情形似乎離學者如 Jane Knight 及 de Wit（1997）所主張

的「整合模式」(integration model)有一段距離，但本計畫卻必須強調台灣目前高等教育國際化雖以「加入式」方式(inclusion model)進行，即使是一個個國際化的活動，卻仍是走向整合的第一步。再者，雖台灣在「落實」大學國際化上面臨不少的困難，但在「推動背景」上，台灣有著較為良性的脈絡：台灣推動高等教育國際化的背景與發展，雖本質上均不離「學術外交」的作法，但其已從過去只注意本國生的留學政策，更多地轉向大學院校內的實踐，而此等的實踐仍在於開啟學生的世界觀與多元文化的推動，以及學者間之學術交流與研究合作等，而在此種意圖下所發展的國際化，對於高等教育課程國際化的推動仍是利多於弊。

參、研究方法、進行步驟及執行進度

由於本研究是第一個在國內有系統性地瞭解各領域學群之課程國際化現況之研究，因此，本研究將以文件分析及問卷調查進行資料蒐集策略；採用文件分析的目的在于瞭解台灣各學群中各系所是否將國際化納入系所理念或課程設計的現況；而問卷調查的目的則為瞭解各學群學者對於該領域之課程國際化的看法，及不同背景因素是否影響課程國際化的看法等。

一、文件分析之進行與資料分析說明

為了瞭解台灣各學群中各系所是否將國際化納入系所理念或課程設計的現況，本研究透過各學群各系所之網站所陳列之系所理念或課程設計進行文件蒐集，以回答以下之問題：

1. 目前系所有無將國際化納入系所理念或課程設計之情形為何？
2. 系所理念或課程設計在提及國際化時，該國際化面向為何？
3. 該國際化面向與研究有關？
4. 該國際化面向與教學有關？
5. 該國際化面向與推廣有關？
6. 該國際化面向與交流/合作有關？
7. 該國際化面向與修辭陳述（如國際官、國際視野、國際競爭力等）有關？

在文件分析的部份：主要分析重點為該系所之系所理念或課程設計是否有提及國際化？若有，國際化的部份是屬於研究、教學、推廣、交流/合作、或修辭的那一（些）面向？而各面向編碼說明如下：

R：與研究有關者，如跨國研究計畫案、國外期刊的學術發表等。

T：與教學有關者，如英語授課、國際學程、聯合學位、雙聯學制、國際學者短期授課等。

推：與推廣教育有關者，如擔任國外學術期刊評審、顧問者等。

交：與交流/合作有關者，如國外姊妹校互訪、簽訂交換計畫、參與國際比賽、受邀國際表演等。

修：與國際化修辭有關者，在理念或課程設計說明時，出現如國際視野、國際觀、國際競爭力、國際人才培育、國際知名度、國際舞台、國際化素養、國際接軌、或國際能見度等詞句。

二、問卷調查之實施與資料分析說明

(一)、研究架構圖及研究假設

為了蒐集台灣高等教育課程國際化之現況，又考慮課程國際化之「必要性」常與其學科領域(學群)本質有相當密切的關係，例如依據文獻(如 Van der Wende, 1996)相較於商管科系(全球化經濟與整合)、地理系(其中 field course)、科學與工程(學理用語具有相當高的普遍性)及外語學系而言，某些學科的國際化面向似乎較為模糊；但這方面的資料在台灣仍相當闕如，且其他那些背景因素會影響對於課程國際化看法的部份，也將一併在本研究中加入以探討；研究架構圖請見圖 1：

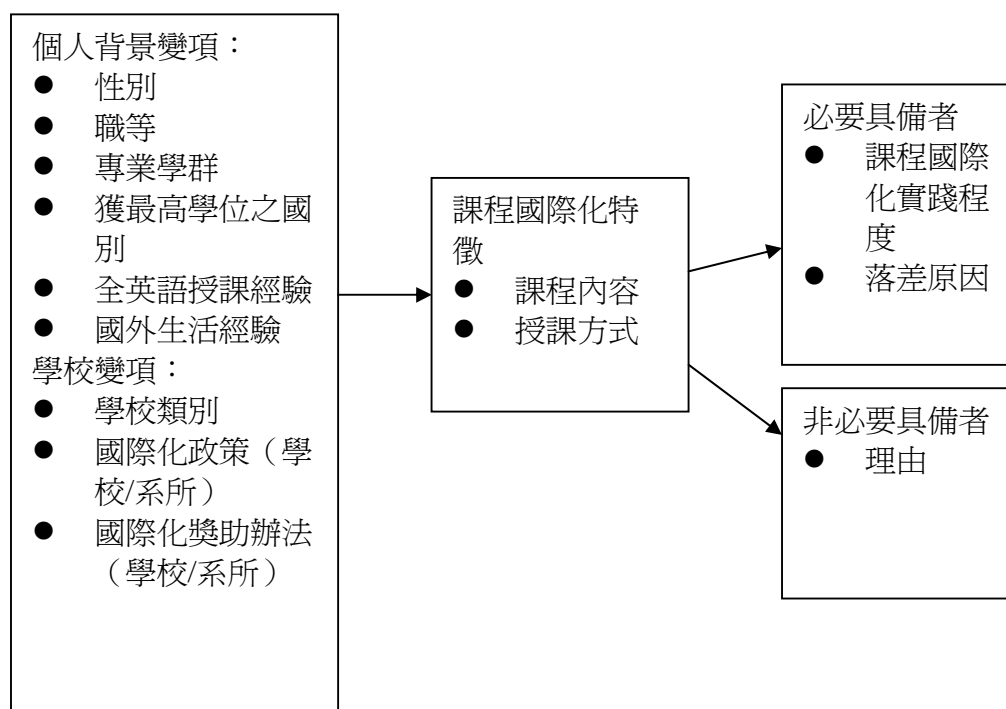


圖 1 研究架構圖

主要的研究問題為：各學群領域對於課程國際化應具備特徵及實踐程度之現況為何？而主要研究假設為：不同背景變項間對於課程國際化應具備特徵及實踐程度的看法有顯著差異。

(二)、問卷編制

問卷內容中有關課程國際化之特徵，共有 19 題，主要參考表 1 內容，並將特徵分為課程內容與授課方式，19 題的內容如下：

課程內容（1-12 題）：

課程內容應獲有國際專業學會之認證（A1）

課程內容應可使修習完畢者具有國際性專業證照之考試資格（A2）

課程內容應可使修習完畢者獲得國內外聯合或雙聯學位 (A3)
課程應要求學生必修其中一種課程—跨國文化溝通、國際 (區域) 研究或外語學習 (A4)
課程內容應涵蓋跨國知識之認識 (A5)
課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練 (A6)
課程內容應涵蓋全球議題與國際時事之討論 (A7)
課程內容應涵蓋國際實務個案之研討 (A8)
課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握 (A9)
課程內容應涵蓋他國經驗在本土議題上的應用 (A10)
課程名稱應冠上全球、國際或跨國一詞 (A11)
應有專為外籍生設置的學位課程 (A12)

授課方式 (13-19 題)：

授課方式應採跨國比較之方法 (A13)
授課方式應採英 (外) 語進行 (A14)
應有部分專業課程是由國外學者在系 (所) 進行講授 (A15)
應有部份專業課程 (含實習) 須至國外相關機構進行修習 (A16)
應有部份課程安排本地生與本地留學之外籍生一同上課 (A17)
應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分 (A18)
授課方式應包括本土與跨國議題的辯論 (A19)

問卷填答方式包括以下三個層次：

- 第一、應有特徵：由於各專業領域之屬性不同，應有之國際化特徵也不同，填答者依據系所所屬之專業領域屬性給予填答。應有特徵則分為「必要具備」與「非必要具備」兩種選項。若選填「必要具備」者，則繼續回答以下兩個層次的問題，若回答「非必要具備」者，則僅須回答非必要具備之理由。
- 第二、實踐階段：在課程內容規劃及授課方式的實踐情形，填答者依據自身經驗填答。實踐階段則分為「尚未起步」、「起步-規劃中」、「執行-發展中」、及「穩定-成熟」等四階段選項。
- 第三、落差原因：作為說明當某些面向被認為是該領域應有之國際化特徵，但實踐情形卻仍停留在「尚未起步」或「起步-規劃中」階段的理由。

因此，問卷內容分三大部分：第一部份為課程國際化特徵；第二部份則針對該學群課程國際化應具具備之指標²；第三部份則為填答者基本資料。問卷初稿編制後，進行預試，邀請各學群專家學者 (至少一名) 進行問卷專家效度。

(三)、問卷對象與發放情形

學群分類主要是依據教育部九十四學年度大學校院的學群分類，目前共分為 16

² 由於此部份結果是供未來各學群指標建構的參考，將暫不納入本文有關課程國際化現況分析中。

群，共有系所為 2,008，填答者為所有學系之各系所主任（或其推薦之學者）。名單及寄發方式均採電子方式；各學群系所分佈及填收問卷情形整理如表 4：

表 4 高等教育學群/學群內系所數與及問卷填收情形

學群編號/名稱（簡稱）	學群內系所數（問卷發放數）	回收問卷數	回收比例（%）
1. 地球科學（地）	30	7	23.3
2. 教育（教）	146	30	20.5
3. 工程（工）	318	86	27.0
4. 農林漁牧（農）	61	24	39.3
5. 生命科學（生）	88	21	23.9
6. 法律（法）	35	4	11.4
7. 人文（人）	255	44	17.3
8. 藝術（藝）	82	19	23.2
9. 商管（商）	327	69	21.1
10. 大眾傳播（大）	21	3	14.3
11. 社會科學（社）	145	20	13.8
12. 建築與設計（建）	48	15	31.3
13. 數理化（數）	115	20	17.4
14. 資訊（含電機）（資）	139	27	19.4
15. 醫藥衛生（醫）	174	40	23.0
16. 體育休閒（體）	23	6	26.1
無法辨識		1	
合計：	2008	436	21.7

由上表 4 的次數統計可知，問卷的發放數共 2,008 份，回收 436 份，回收率為 21.7%。回收比例最高為學群別為農林漁牧（39.3%）、建築設計（31.3%），最低回收比例為社會科學（13.8%）、法律（11.4%）。除了學群領域別之分析，有關填答者之背景資料分析如表 5：

表 5 填答者基本資料分析

背景變項		次數	%
學校類別	國立	255	58
	私立	181	42
性別	男	327	75
	女	80	18
最高學位頒授地	國外	153	35
	國內	254	58
職等	講師	1	0.2
	助理教授	22	5

背景變項		次數	%
	副教授	150	34
	教授	234	53
學校內部有無國際化政策	有	379	87
	無	28	6
系所有無國際化政策	有	284	65
	無	123	28
學校內部有無國際化獎勵辦法	有	335	77
	無	72	17
系所有無國際化獎勵辦法	有	140	32
	無	267	61
全英語授課經驗	有	149	34
	無	258	59
國外生活經驗(至少 1 年以上)	有	302	69
	無	105	24

從填答者之背景資料中，可以瞭解本問卷樣本中以男性、國內取得最高學位、教授、國立學校、學校有國際化政策與獎勵辦法、系所有國際化政策但無獎勵辦法、無全英語授課經驗、有國外生活經驗者，在各個背景變項中占多數。

(四)、資料處理：

在問卷回收後，量化題將透過 SPSS 統計軟體進行資料分析，但考慮部份學群（地球科學、法律、藝術、大眾傳播、建築與設計、體育運動休閒）的樣本數均低於 20，代表母群的能力較差者，則後續統計分析則以無母數方法為主，以避開此問題。

肆、研究結果分析

本研究結果分為兩部份，第一部份為文件分析結果，第二部份則為問卷結果之分析。

一、文件分析結果

研究期間檢視了 16 個學群共 1,929 個系所之網站（原預定的系所數為 1952，但因有些系所網站未建置完畢，而無法獲得資料），由於各系所的理念中有國際化，但有可能該國際化的部份面向，同時包括（R、T、推、交、修）等面向；而各學群分析結果彙整如表 6：

表 6 各學群各系所將國際化納入系所理念或課程設計之現況彙整表

學群名稱	理念中有國際化系所數/ 共閱覽系所數	比例 (%)	與國際化有關面向(次數)					備註
			R	T	推	交	修	
地球科學	6/22	27	4	0	1	0	1	
教育	55/145	38	3	2	1	37	25	
工程	30/298	10	2	1	0	6	22	
農林漁牧	6/52	12	0	1	0	0	2	
生命科學	3/68	4	3	0	0	2	0	
法律	21/32	66	2	2	0	6	5	(其中有 14 個系 所有國際課程但 理念無國際化)
人文	104/253	41	1	2	0	24	74	
藝術	45/76	59	0	0	0	21	28	
商管	259/316	82	1	8	0	41	181	(其中有 51 個系 所有國際課程但 理念無國際化)
大眾傳播	11/22	50	0	0	0	3	9	
社會科學	58/144	40	2	6	0	24	40	
建築與設計	18/48	38	1	2	0	9	13	
數理化	4/189	2	1	0	0	4	1	
資訊(含電機)	37/130	28	2	9	0	17	32	
醫藥衛生	40/182	22	4	7	0	30	25	
體育運動休閒	5/22	23	0	1	0	4	2	
合計	702/1929	36	26	41	2	228	460	

依據表 6，文件分析之主要發現結果如下：

1. 按照各學群各系所在系所理念中有國際化系所數/共閱覽系所數的比例而言：

在學群的部份：有國際化面向比例最高者為商管學群（82%），法律（66%）、藝術（59%）、大眾傳播（50%）則分列第 2、3、4，其次為人文（41%）及社會科學（40%）並列，再其次為建築（38%）、與教育（38%），而占後四分之一者多為理工相關領域者（資訊電機、地球環境、體育休閒、醫藥衛生、農林漁牧、生命科學、數理化）。

2. 依據國際化出現之相關面向的分析：

- 1) 在「研究」面向有國際化者：各學群普遍很低，若依比例最高者為生命科學、與地球環境。
- 2) 在「教學」面向有國際化者：各學群普遍不高，若依比例最高者為資訊（電機）學群、與醫藥衛生學群。
- 3) 在「推廣」面向有國際化者：各學群出現的情形非常低，地球環境、與教

育，只出現一次，其餘的學群均無此面向。

- 4) 在「交流/合作」面向有國際化者：各學群（除了地球環境、農林漁牧）普遍都有此一面向，若依比例最高者為數理化、體育休閒、醫藥衛生，最低者為法律、與商管學群。
- 5) 在「修辭」面向有國際化者：各學群（除了生命科學）普遍都有此一面向，且比例均很高；若依比例最高者為資訊電機、大眾傳播、工程、建築與設計，最低者為數理化、法律學群。
- 6) 若將上述五個面向進行比較，以「修辭」出現的比例最高（雖占總閱覽數之比例只有 24%，但占系所理念有國際化系所數的比例為 66%，超過半數），其次為「交流/合作」（占總閱覽數之比例只有 12%，但占系所理念有國際化系所數的比例為 32%，約 1/3），之後與「研究」、「教學」、「推廣」有關面向的比例，則非常低，其中與「教學」相關者，多為英語授課。
- 7) 所有（16）學群中普遍的共同現象為，一旦系所理念或課程設計有提及國際化者，其面向多為「修辭」，其次為「交流/合作」，除了地球環境、生命科學學群例外，後二者是以「研究」為主。

由於網站資料多呈現系所理念但未必提及課程設計，因此，也檢視課程名稱中有「國際」者，也納入考慮，在所有的學群中，以「商管」與「法律」學群的課程名稱既有「國際」一詞的情形，如「國際關係」、「國際公法」、「國際比較專利法」、「國際金融」、「國際行銷」等最為普遍。其餘多數系所，只以理念的方式聲明國際化，但多未提及如何將國際化理念具體呈現在課程的規劃與設計中。

二、問卷結果分析

（一）、各學群填答者認為課程國際化應具備特徵之情形

在 A1 到 A19 的課程國際化應具備特徵（見表 7）中，被認為是課程國際化之必要具備特徵者比例超過 50% 的題項有 A4、5、6、7、8、9、10 及 15，多集中在對於課程內容應的部份，且有些被認為必要具備的比例還高達 80% 的有 A5（課程內容應涵蓋跨國知識之認識）及 A9（課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握）；至於在授課方式中，只有題項 A15 勉強超過 50%，而 A18（應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分）被認為不必要具備最高（73%）。

表 7 課程國際化應具備特徵之情形

課程國際化應具備特徵	必要具備		非必要具備	
	次數	%	次數	%
課程內容應獲有國際專業學會之認證（A1）	182	42	254	58
課程內容應可使修習完畢者具有國際性專業證照之考試資格（A2）	161	37	275	63
課程內容應可使修習完畢者獲得國內外聯合或雙聯學位（A3）	163	37	273	63
課程應要求學生必修其中一種課程－跨國文化溝通、國際（區域）研究或外語學習（A4）	323	74	113	26
課程內容應涵蓋跨國知識之認識（A5）	348	80	88	20

課程國際化應具備特徵	必要具備		非必要具備	
	次數	%	次數	%
課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練 (A6)	315	72	121	28
課程內容應涵蓋全球議題與國際時事之討論 (A7)	254	58	171	39
課程內容應涵蓋國際實務個案之研討 (A8)	254	58	171	39
課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握 (A9)	363	83	62	14
課程內容應涵蓋他國經驗在本地議題上的應用 (A10)	290	67	135	31
課程名稱應冠上全球、國際或跨國一詞 (A11)	85	19	340	78
應有專為外籍生設置的學位課程 (A12)	172	39	253	58
授課方式應採跨國比較之方法 (A13)	161	37	259	59
授課方式應採英(外)語進行 (A14)	200	46	220	50
應有部分專業課程是由國外學者在系(所)進行講授 (A15)	226	52	194	44
應有部份專業課程(含實習)須至國外相關機構進行修習 (A16)	183	42	237	54
應有部份課程安排本地生與本地留學之外籍生一同上課 (A17)	205	47	215	49
應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分 (A18)	100	23	320	73
授課方式應包括本土與跨國議題的辯論 (A19)	170	39	250	57

至於不同背景變項(包括學群別,共11項)對於上述19項有關課程國際化必要具備特徵的看法是否有差異,其統計檢定結果(見表8):

1. 在公、私立學校型態差異方面:達到10%顯著水準的共有七個檢定,分別是A1、2、3、4、5、11、15,且出現公立學校的填答者認為前述特徵為「必要具備」的看法高於私立學校的填答者。

2. 在學群別差異上:達到10%顯著水準的共有11個檢定,分別是A1、2、6、7、8、9、10、12、13、18、19,而各學群在不同的題項中也有不同的情形(見表9):

- 1) 認為A1(課程內容應獲有國際專業學會之認證)是必要具備之課程國際化特徵中,地球科學領域顯然多於其他領域,而工程領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
- 2) 認為A2(課程內容應可使修習完畢者具有國際性專業證照之考試資格)是必要具備之課程國際化特徵中,大眾傳播領域顯然高於其他領域,而建築設計領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
- 3) 認為A6(課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練)是必要具備之課程國際化特徵中,大眾傳播領域顯然高於其他領域,而建築設計領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
- 4) 認為A7(課程內容應涵蓋全球議題與國際時事之討論)是必要具備之課程國際化特徵中,數理化領域顯然高於其他領域,而大眾傳播領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
- 5) 認為A8(課程內容應涵蓋國際實務個案之研討)是必要具備之課程國際化特徵中,數理化領域顯然高於其他領域,而建築設計領域則最

- 少填答者認為它是必要具備特徵。
- 6) 認為 A9 (課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握) 是必要具備之課程國際化特徵中，法律領域顯然高於其他領域，而地球科學領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
 - 7) 認為 A10 (課程內容應涵蓋他國經驗在本土議題上的應用) 是必要具備之課程國際化特徵中，工程領域顯然高於其他領域，而法律領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
 - 8) 認為 A12 (應有專為外籍生設置的學位課程) 是必要具備之課程國際化特徵中，大眾傳播領域顯然高於其他領域，而地球科學領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
 - 9) 認為 A13 (授課方式應採跨國比較之方法) 是必要具備之課程國際化特徵中，體育運動休閒領域顯然高於其他領域，而大眾傳播領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
 - 10) 認為 A18 (應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分) 是必要具備之課程國際化特徵中，體育運動休閒領域顯然高於其他領域，而地球科學領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。
 - 11) 認為 A19 (授課方式應包括本土與跨國議題的辯論) 是必要具備之課程國際化特徵中，農林漁牧領域顯然高於其他領域，而大眾傳播領域則最少填答者認為它是必要具備特徵。

表 9 各學群別在各題項的看法差異整理

課程國際化應具備特徵	學群別編號排序
課程內容應獲有國際專業學會之認證 (A1)	地>體>人>教>法>藝>數>醫>農>大>商>生>社 >建>資>工
課程內容應可使修習完畢者具有國際性專業證照之考試資格 (A2)	大>生>藝>體>社>數>農>教>法>地>人>醫>商 >工>資>建
課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練 (A6)	大>法>農>教>數>人>醫>地>生>資>工>商>藝 >體>社>建
課程內容應涵蓋全球議題與國際時事之討論 (A7)	數>生>資>法>教>工>藝>人>地>建>體>醫>農 >社>商>大
課程內容應涵蓋國際實務個案之研討 (A8)	數>人>法>生>工>社>教>資>農>大>體>醫>藝 >地>商>建
課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握 (A9)	法>數>人>體>社>醫>生>工>建>教>藝>商>資 >農>大>地
課程內容應涵蓋他國經驗在本土議題上的應用 (A10)	工>資>數>大>人>生>醫>建>教>社>農>商>體 >藝>地>法
應有專為外籍生設置的學位課程 (A12)	大>藝>體>人>生>醫>數>建>教>商>工>法>農 >社>資>地
授課方式應採跨國比較之方法 (A13)	體>生>農>工>資>藝>建>醫>數>教>人>商>法 >社>地>大
應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分 (A18)	體>人>商>藝>工>法>農>教>醫>資>大>數>生 >建>社>地
授課方式應包括本土與跨國議題的辯論 (A19)	農>工>生>數>資>醫>商>建>藝>法>人>教>地 >社>體>大

3. 在性別差異上：達到 10%顯著水準的共有 8 個檢定，其中 A1 及 A12 是女性高於男性，其餘 A4、A5、A7、A10、A16、A19 都是男性高於女性。

4. 在學位頒授地差異上：達到 10%顯著水準的只有 A11 一項，顯示國外取得學位者認為本項是課程國際化「必要具備」特徵者多於國內取得學位者。

5. 在職等差異上：達到 10%顯著水準的共有 4 個檢定，分別是 A1（助理教授＞教授＞副教授＞講師）、A5（教授＞副教授＞助理教授＞講師）、A8（講師＞教授＞副教授＞助理教授）、A17（講師＞助理教授＞副教授＞教授）。

6. 在校內有無國際化政策差異上：達到 10%顯著水準的有 7 個檢定，分別為 A4、6、7、8、9、15、17，結果均為：學校「沒有國際化政策」的填答者認為這 7 項是課程國際化「必要具備」特徵高於學校「有國際化政策」者。

7. 在系內有無國際化政策差異上：達到 10%顯著水準的有 7 個檢定，分別為 A3、4、6、12、14、15、17，結果均為：系所「沒有國際化政策」的填答者認為這 7 項是課程國際化「必要具備」特徵高於系所「有國際化政策」者。

8. 在校內有無國際化獎勵差異上：達到 10%顯著水準的有 11 個檢定，分別為 A1、3、4、5、6、7、8、12、14、15、17，結果均為：學校「沒有國際化獎勵辦法」的填答者認為這 11 項是課程國際化「必要具備」特徵高於學校「有國際化獎勵辦法」者。

9. 在系內國際化獎勵差異上：達到 10%顯著水準的有 11 個檢定，分別為 A1、3、4、5、6、7、8、12、14、15、17，結果均為：系所「沒有國際化獎勵辦法」的填答者認為這 11 項是課程國際化「必要具備」特徵高於系所「有國際化獎勵辦法」者。

10. 在全英語授課經驗差異上：達到 10%顯著水準的有 6 個檢定，分別為 A1、3、6、12、14、17，結果均為：無全英語授課經驗者認為這 6 項是課程國際化「必要具備」特徵高於有全英語授課經驗者。

11. 在國外生活經驗差異上：達到 10%顯著水準只有 A10 與 A11，結果則為：有國外生活經驗者認為這 2 項是課程國際化「必要具備」特徵高於沒有國外生活經驗者。

表 8 不同背景變項在課程國際化必要具備特徵之看法的差異檢定結果

課程國際化應具備特徵	學校類別	學群別	性別	學位頒授地	職等	校內國際化政策	系內國際化政策	校內國際化獎勵	系內國際化獎勵	全英授課	國外生活
課程內容應獲有國際專業學會之認證 (A1)	公>私	*	女>男		助>教>副>講			無>有	無>有	無>有	
課程內容應可使修習完畢者具有國際性專業證照之考試資格 (A2)	公>私	*									
課程內容應可使修習完畢者獲得國內外聯合或雙聯學位 (A3)	公>私						無>有	無>有	無>有	無>有	
課程應要求學生必修其中一種課程－跨國文化溝通、國際 (區域) 研究或外語學習 (A4)	公>私		男>女			無>有	無>有	無>有	無>有		
課程內容應涵蓋跨國知識之認識 (A5)	公>私		男>女		教>副>助 >講			無>有	無>有		
課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練 (A6)		*				無>有	無>有	無>有	無>有	無>有	
課程內容應涵蓋全球議題與國際時事之討論 (A7)		*	男>女			無>有		無>有	無>有		
課程內容應涵蓋國際實務個案之研討 (A8)		*			講>教>副> 助	無>有		無>有	無>有		
課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握 (A9)		*				無>有					
課程內容應涵蓋他國經驗在本土議題上的應用 (A10)		*	男>女								有>無
課程名稱應冠上全球、國際或跨國一詞 (A11)	公>私			外>內							有>無
應有專為外籍生設置的學位課程 (A12)		*	女>男				無>有	無>有	無>有	無>有	
授課方式應採跨國比較之方法 (A13)		*									
授課方式應採英 (外) 語進行 (A14)							無>有	無>有	無>有	無>有	
應有部分專業課程是由國外學者在系 (所) 進行講授 (A15)	公>私					無>有	無>有	無>有	無>有		
應有部份專業課程 (含實習) 須至國外相關機構進行修習 (A16)			男>女								
應有部份課程安排本地生與本地留學之外籍生一同上課 (A17)					講>助 >副>教	無>有	無>有	無>有	無>有	無>有	
應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分 (A18)		*									
授課方式應包括本土與跨國議題的辯論 (A19)		*	男>女								

(二)、必要具備特徵之實踐階段及落差原因

在必要具備之課程國際化特徵中，填答者認為其系所目前實踐階段及落差的想法，分析如下：首先，在課程國際化的實踐階段部份，分為四個階段-尚未起步、起步規劃中、執行發展中、及穩定成熟；在 A1-A19 各特徵中目前整體實踐情形整理如表 10。依據表 10，由於每項特徵的實踐情形不一，而實踐階段有超過該項整體比例 50%者，共有 11 項（分別為 A4-11、13、19）屬於「執行發展中」階段，而其中被認為實踐階段已達「穩定成熟者」屬少數；另外，明顯地屬於「起步規劃中」的實踐階段的是 A18（以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分）。但若考慮「尚未起步」與「起步規劃中」兩階段的總次數和均超過 60%的情形，則有 A1、2、3、12、14-18；針對這種被任應具備之必要特徵，但時間階段又落在這兩個階段者，本研究則進一步地瞭解落差原因（見表 11）。

表 10 課程國際化必要具備特徵之實踐情形

國際化課程特徵	實踐階段	次數	占整體%	國際化課程特徵	實踐階段	次數	占整體%
課程內容應獲有國際專業學會之認證 (A1)	尚未起步	49	30	課程內容應可使修習完畢者具有國際性專業證照之考試資格 (A2)	尚未起步	56	30
	起步規劃中	67	40		起步規劃中	46	30
	執行發展中	57	30		執行發展中	49	30
	穩定成熟	8	0		穩定成熟	10	10
課程內容應可使修習完畢者獲得國內外聯合或雙聯學位 (A3)	尚未起步	66	40	課程應要求學生必修其中一種課程—跨國文化溝通、國際（區域）研究或外語學習 (A4)	尚未起步	45	10
	起步規劃中	56	30		起步規劃中	80	20
	執行發展中	37	20		執行發展中	151	50
	穩定成熟	3	0		穩定成熟	46	10
課程內容應涵蓋跨國知識之認識 (A5)	尚未起步	38	10	課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練 (A6)	尚未起步	43	10
	起步規劃中	60	20		起步—規劃中	95	30
	執行發展中	183	50		執行—發展中	148	50
	穩定成熟	66	20		穩定—成熟	28	10
課程內容應涵蓋全球議題與國際時事之討論 (A7)	尚未起步	24	10	課程內容應涵蓋國際實務個案之研討 (A8)	尚未起步	30	10
	起步—規劃中	56	20		起步規劃中	51	20
	執行發展中	138	50		執行發展中	134	50
	穩定成熟	35	10		穩定成熟	38	20
課程內容應涵蓋本專業的國際發	尚未起步	34	10	課程內容應涵蓋他國經驗在本土	尚未起步	31	10
	起步規劃中	61	20		起步規劃中	58	20

國際化課程特徵	實踐階段	次數	占整體%	國際化課程特徵	實踐階段	次數	占整體%
展趨勢的瞭解與掌握 (A9)	執行發展中	193	50	議題上的應用 (A10)	執行發展中	161	60
	穩定成熟	74	20		穩定成熟	39	10
課程名稱應冠上全球、國際或跨國一詞 (A11)	尚未起步	16	20	應有專為外籍生設置的學位課程 (A12)	尚未起步	50	30
	起步規劃中	16	20		起步規劃中	48	30
	執行發展中	39	50		執行發展中	63	40
	穩定成熟	13	20		穩定成熟	11	10
授課方式應採跨國比較之方法 (A13)	尚未起步	66	20	授課方式應採英(外)語進行 (A14)	尚未起步	37	20
	起步規劃中	52	20		起步規劃中	64	30
	執行發展中	156	50		執行發展中	82	40
	穩定成熟	46	10		穩定成熟	16	10
應有部分專業課程是由國外學者在系(所)進行講授 (A15)	尚未起步	62	30	應有部份專業課程(含實習)須至國外相關機構進行修習 (A16)	尚未起步	60	30
	起步規劃中	63	30		起步規劃中	58	30
	執行發展中	79	40		執行發展中	52	30
	穩定成熟	21	10		穩定成熟	12	10
應有部份課程安排本地生與本地留學之外籍生一同上課 (A17)	尚未起步	54	30	應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分 (A18)	尚未起步	32	20
	起步規劃中	47	20		起步規劃中	124	70
	執行發展中	87	40		執行發展中	56	30
	穩定成熟	16	10		穩定成熟	18	10
授課方式應包括本土與跨國議題的辯論 (A19)	尚未起步	31	20				
	起步規劃中	40	20				
	執行發展中	79	50				
	穩定成熟	19	10				

依據表 11，由於各題項所出現的落差原因之比例分佈均非常分散，其中原因之比例有超過該項之 30%者，共有 A3 中的「尚未有國際專業學會之認證要求」、A4、A6、A14 的「學生對跨國知識與議題不感興趣」、A7 的「受限於現有的課程結構」、A15 與 A18 的「學生英(外)語能力不足」、A16 的「經費不足」、及 A19 的「教師對於課程國際化意願不高」。

表 11 課程國際化實踐之落差原因分析

國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%	國際 化課 程特 徵	落差原因	次數	占整 體%
A1	尚未有國際專業學會之認證要求	75	20	A2	尚未有國際專業學會之認證要求	67	20
	受限於現有的課程結構	49	10		受限於現有的課程結構	42	10
	教師對於課程國際化意願不高	25	10		教師對於課程國際化意願不高	18	10
	教師對跨國知識與議題不感興趣	15	0		教師對跨國知識與議題不感興趣	11	0
	學生對跨國知識與議題不感興趣	17	10		學生對跨國知識與議題不感興趣	18	10
	學生英（外）語能力不足	67	20		學生英（外）語能力不足	63	20
	經費不足	47	10		經費不足	35	10
	師資不足	33	10		師資不足	28	10
	備課時間不足	12	0		備課時間不足	10	0
A3	尚未有國際專業學會之認證要求	85	30	A4	尚未有國際專業學會之認證要求	20	10
	受限於現有的課程結構	40	10		受限於現有的課程結構	75	20
	教師對於課程國際化意願不高	14	0		教師對於課程國際化意願不高	13	0
	教師對跨國知識與議題不感興趣	8	0		教師對跨國知識與議題不感興趣	25	10
	學生對跨國知識與議題不感興趣	10	0		學生對跨國知識與議題不感興趣	91	30
	學生英（外）語能力不足	67	20		學生英（外）語能力不足	41	10
	經費不足	48	20		經費不足	46	10
	師資不足	33	10		師資不足	21	10
	備課時間不足	11	0		備課時間不足	7	0
A5	尚未有國際專業學會之認證要求	24	10	A6	尚未有國際專業學會之認證要求	27	10
	受限於現有的課程結構	52	20		受限於現有的課程結構	65	20
	教師對於課程國際化意願不高	15	10		教師對於課程國際化意願不高	15	0
	教師對跨國知識與議題不	22	10		教師對跨國知識與議題	22	10

國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%	國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%
	感興趣				不感興趣		
	學生對跨國知識與議題不感興趣	64	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	98	30
	學生英（外）語能力不足	34	10		學生英（外）語能力不足	52	10
	經費不足	40	20		經費不足	57	20
	師資不足	10	0		師資不足	24	10
	備課時間不足	1	0		備課時間不足	2	0
A7	尚未有國際專業學會之認證要求	16	10	A8	尚未有國際專業學會之認證要求	13	10
	受限於現有的課程結構	54	30		受限於現有的課程結構	43	20
	教師對於課程國際化意願不高	11	10		教師對於課程國際化意願不高	10	0
	教師對跨國知識與議題不感興趣	13	10		教師對跨國知識與議題不感興趣	14	10
	學生對跨國知識與議題不感興趣	44	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	53	20
	學生英（外）語能力不足	19	10		學生英（外）語能力不足	32	10
	經費不足	32	20		經費不足	42	20
	師資不足	13	10		師資不足	20	10
	備課時間不足	1	0		備課時間不足	3	0
A9	尚未有國際專業學會之認證要求	19	10	A10	尚未有國際專業學會之認證要求	17	10
	受限於現有的課程結構	52	20		受限於現有的課程結構	50	20
	教師對於課程國際化意願不高	14	10		教師對於課程國際化意願不高	12	0
	教師對跨國知識與議題不感興趣	18	10		教師對跨國知識與議題不感興趣	17	10
	學生對跨國知識與議題不感興趣	62	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	46	20
	學生英（外）語能力不足	38	10		學生英（外）語能力不足	32	10
	經費不足	43	20		經費不足	40	20
	師資不足	17	10		師資不足	23	10
	備課時間不足	3	0		備課時間不足	5	0

國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%	國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%
A11	尚未有國際專業學會之認證要求	8	10	A12	尚未有國際專業學會之認證要求	23	10
	受限於現有的課程結構	15	20		受限於現有的課程結構	46	20
	教師對於課程國際化意願不高	8	10		教師對於課程國際化意願不高	5	0
	教師對跨國知識與議題不感興趣	6	10		教師對跨國知識與議題不感興趣	3	0
	學生對跨國知識與議題不感興趣	21	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	26	10
	學生英（外）語能力不足	14	10		學生英（外）語能力不足	44	20
	經費不足	13	10		經費不足	39	20
	師資不足	7	10		師資不足	16	10
	備課時間不足	2	0		備課時間不足	14	10
A13	尚未有國際專業學會之認證要求	16	10	A14	尚未有國際專業學會之認證要求	21	10
	受限於現有的課程結構	32	20		受限於現有的課程結構	31	10
	教師對於課程國際化意願不高	10	10		教師對於課程國際化意願不高	5	0
	教師對跨國知識與議題不感興趣	8	0		教師對跨國知識與議題不感興趣	11	0
	學生對跨國知識與議題不感興趣	34	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	80	30
	學生英（外）語能力不足	23	10		學生英（外）語能力不足	28	10
	經費不足	22	10		經費不足	43	20
	師資不足	16	10		師資不足	21	10
	備課時間不足	2	0		備課時間不足	4	0
A15	尚未有國際專業學會之認證要求	6	0	A16	尚未有國際專業學會之認證要求	51	20
	受限於現有的課程結構	40	10		受限於現有的課程結構	9	0
	教師對於課程國際化意願不高	4	0		教師對於課程國際化意願不高	39	10
	教師對跨國知識與議題不感興趣	7	0		教師對跨國知識與議題不感興趣	5	0

國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%	國際 化課 程特 徵	落差原因	次 數	占整 體%
	學生對跨國知識與議題不感興趣	68	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	13	0
	學生英（外）語能力不足	79	30		學生英（外）語能力不足	75	20
	經費不足	62	20		經費不足	92	30
	師資不足	13	0		師資不足	34	10
	備課時間不足	10	0		備課時間不足	12	0
A17	尚未有國際專業學會之認證要求	7	0	A18	尚未有國際專業學會之認證要求	8	0
	受限於現有的課程結構	43	20		受限於現有的課程結構	39	20
	教師對於課程國際化意願不高	5	0		教師對於課程國際化意願不高	2	0
	教師對跨國知識與議題不感興趣	7	0		教師對跨國知識與議題不感興趣	9	0
	學生對跨國知識與議題不感興趣	52	20		學生對跨國知識與議題不感興趣	50	20
	學生英（外）語能力不足	38	20		學生英（外）語能力不足	52	30
	經費不足	27	10		經費不足	22	10
	師資不足	11	10		師資不足	7	0
	備課時間不足	20	10		備課時間不足	13	10
A19	尚未有國際專業學會之認證要求	9	0				
	受限於現有的課程結構	50	20				
	教師對於課程國際化意願不高	52	30				
	教師對跨國知識與議題不感興趣	22	10				
	學生對跨國知識與議題不感興趣	7	0				
	學生英（外）語能力不足	13	10				
	經費不足	7	0				
	師資不足	38	20				
	備課時間不足	9	10				

(三)、不必要具備之理由分析

至於在各項課程國際化特徵中，對於那些被認為不必要具備的特徵部份，本研究則進一步邀請填答者給與理由，該部份之理由分析見表 12；依據表 12，任何一項課程國際化特徵，一旦被認為是非必要具備特徵，其理由多為「與本領域課程國際化無關」，至於是否因為「專業領域以本土知識為主要範圍」則只是屬於次要的理由。

表 12 認為該項非課程國際化之必要具備特徵的理由分析

國際化課程特徵	理由	次數	占整體%	國際化課程特徵	理由	次數	占整體%
A1	此特徵與本領域課程國際化無關	169	60	A2	此特徵與本領域課程國際化無關	189	60
	專業領域以本土知識為主要範圍	64	20		專業領域以本土知識為主要範圍	55	20
	其他	52	20		其他	54	20
A3	此特徵與本領域課程國際化無關	189	60	A4	此特徵與本領域課程國際化無關	82	70
	專業領域以本土知識為主要範圍	58	20		專業領域以本土知識為主要範圍	23	20
	其他	45	20		其他	13	10
A5	此特徵與本領域課程國際化無關	64	70	A6	此特徵與本領域課程國際化無關	85	70
	專業領域以本土知識為主要範圍	17	20		專業領域以本土知識為主要範圍	29	20
	其他	9	10		其他	14	10
A7	此特徵與本領域課程國際化無關	139	80	A8	此特徵與本領域課程國際化無關	130	70
	專業領域以本土知識為主要範圍	31	20		專業領域以本土知識為主要範圍	35	20
	其他	13	10		其他	18	10
A9	此特徵與本領域課程國際化無關	44	70	A10	此特徵與本領域課程國際化無關	108	80
	專業領域以本土知識為主要範圍	15	20		專業領域以本土知識為主要範圍	19	10
	其他	5	10		其他	14	10

國際 化課 程特 徵	理由	次 數	占整 體%	國際 化課 程特 徵	理由	次 數	占整 體%
A11	此特徵與本領域課程國際化無關	262	70	A12	此特徵與本領域課程國際化無關	165	60
	專業領域以本土知識為主要範圍	51	10		專業領域以本土知識為主要範圍	46	20
	其他	46	10		其他	57	20
A13	此特徵與本領域課程國際化無關	201	70	A14	此特徵與本領域課程國際化無關	129	50
	專業領域以本土知識為主要範圍	44	20		專業領域以本土知識為主要範圍	51	20
	其他	25	10		其他	62	30
A15	此特徵與本領域課程國際化無關	130	60	A16	此特徵與本領域課程國際化無關	162	60
	專業領域以本土知識為主要範圍	38	20		專業領域以本土知識為主要範圍	48	20
	其他	36	20		其他	42	20
A17	此特徵與本領域課程國際化無關	150	70	A18	此特徵與本領域課程國際化無關	234	70
	專業領域以本土知識為主要範圍	36	20		專業領域以本土知識為主要範圍	56	20
	其他	40	20		其他	49	10
A19	此特徵與本領域課程國際化無關	197	70				
	專業領域以本土知識為主要範圍	41	20				
	其他	26	10				

伍、結論與建議

本節討論將集中在本研究結果比過去有關課程國際化之研究結果更廣更系統性的部份。OECD 高等教育課程國際化的跨國比較研究，雖調查結果包括荷、澳、法、德、丹、日六個國家，但因為各國對於高等教育課程國際化仍有不同的解讀，因此提出九種課程國際化的型態，並讓各國依據此一架構進行各國現況的調查，除了現況調查之外，也針對成功的課程國際化個案瞭解其實施過程（如成員角色、相關策略、機構特性、外在因素、及成功條件）及課程國際化之相關特徵與成果進行資料蒐集。為提供本研究結果之對照，依據 van der Wende（1996）

的整理，以下擬摘述其有關課程國際化現況及相關特徵的主要調查結果：

第一、現況的部份：過去 10 年至研究期間，6 個國家提供課程國際化的量上有大幅成長，多數課程則發現在經濟與商管、人文、及社會科學領域。依據 OECD 的課程國際化類型，最普遍類型則為類型 1（具有國際科目，如國際關係、歐洲法律的課程）、2（以國際比較取向擴大原領域之課程）、5（屬於跨領域/區域的學程）。為了提高這類課程的可接受性，多數課程以英語授課。

第二、課程國際化特徵：普遍地會聚焦在對於它國知識的獲得、跨國間之特定議題的分析與比較、從國際觀點研究跨國之間的議題、以及跨文化的學習等；但雖稱是跨國，多數課程內容涵蓋之地理範圍仍偏向區域性；另外，課程國際化不只是課程內容，還牽涉到師生流動在課程國際化過程中的貢獻。

雖 OECD 的研究是在 1995 年進行，雖就資料的時間點而言，有些過時，但因為之後有關課程國際化之研究多為單個國家或單個高等教育機構的個案研究，且未聚焦在現況調查，因此 OECD 的研究結果對於本研究仍是有其意義。從本研究過程及結果中，擬提以下兩個部份加以討論：一）有關課程國際化的現況調查；二）學群領域分類之斟酌；而以此供未來研究之建議：

第一、有關課程國際化的現況調查：在 OECD 的研究中，多數國家所使用計算究竟該國有多少的國際化課程，多使用該國現有的資料庫或現有的文獻，而非實際地從編擬問卷並進行調查，所以此部份的資料，以荷、澳最為清楚，而德國與日本因之前並無類似的調查，使致在結果中這部份訊息是闕如的。因此，有關課程國際化的現況調查，本研究認為仍應回對大學院校系所的調查，因為系所是課程主要的規劃者並執行者，因此，在現況數量的部份，本研究採各系所官網的查閱進行文件分析，但並非只計算其數量，而依據其與國際化有關的部份進行採記（結果參見表 6），所得資料非常豐富，從其中可以瞭解國際化面向在系所的哪一個面向中呈現（研究、教學、推廣、服務或只是修辭），且還有針對各學群結果的比較。此外，本研究也從問卷編制著手，並考慮 OECD 的 9 種類型及 IDP 依據此類型發展的具體內容描述，並一一將其納入本問卷題項，被納入的共有 15 題，另外 4 題（10、14、15、19）則考量台灣推行國際化中有關課程的部份，也一併納入；不只瞭解到該項是否為各學群認為之課程國際化必要具備特徵外，還瞭解其實踐階段，若是必要具備卻實踐階段仍停留在「尚未起步」或「起步規劃中」者，有進一步地瞭解其落差原因；如此有系統性的現況調查，應可給與其他尚未有課程國際化調查之國家，或 OECD 未來有進一步地想進行追蹤研究的話，應是很好的參考模式。

第二、學群領域分類之斟酌：過去的研究多數以領域大類分析，例如自然科

學、社會科學、商管、工程、醫藥衛生等，但本研究則認為這些大類中的各學科之間仍有很大的差異性，且有關課程國際化的文獻中也不斷地提到對於課程國際化的看法會因為學科領域特性之不同而不同；因此，本研究則依據官方對於目前系所的歸類所分的 16 個學群領域做為資料調查與分析的依據；目前有關這 16 類無論是在其官網上對於國際化面向的課程陳述或問卷調查結果，均得到豐富的資料，例如過去文獻常認為商管與經濟領域之課程國際化會高於其他領域（如理工），但本研究卻發現其實在不同的課程國際化特徵中，有些學群領域就高於商管領域；但究竟應如何地進行解讀，實在需要未來進一步地加以研究方能瞭解。

最後，本研究冀望開啟台灣高等教育各學群對此議題的重視與學群間更多的對話，使台灣未來高等教育國際化的發展不再只停留在外加式的活動，而是一種整合且融入的課程，彰顯本土性的國際化實踐；能刺激台灣大學院校在國際化面向有更前瞻性且更紮根性的實踐；鑑於此，本研究認為應針對各領域進行課程國際化指標之建構，依據表 9，可以發現各領域在各項課程國際化之必要具備特徵中，均有不同的看重，雖 OECD 或 IDP 均提供一些可做為課程國際化指標之參考，但仍應考量國內的情境，以及實際各領域之特性，以發展較可行且可接受的指標；一旦有各學群領域之課程國際化指標建構後，將可供各領域在課程國際化實踐中的參考，尤其是在課程設計、規劃與執行時的參考。

陸、計畫成果自評

本實證結果，兼具有以下學術與實務的價值：

在學術上的價值：由於高等教育國際化的議題一直為高等教育所重視，且也有不少的研究文獻，無論是對於高等教育國際化的論述、策略或執行，甚至評估，但也出現一些對於前者研究的批判，尤其是很多國際化的作為，只出現在師生的流動，過於活動取向的重視，卻忽略相對於會出國或參與交換的學生比例而言，主體的大學生或研究生其實是留在國內完成其學位，因此，如何透過課程國際化，加強這部份的缺憾，是非常值得關注；而本研究結果即是針對此一個議題，進行本土的調查，這樣的實證研究結果，尤其是不同學門對於課程國際化必要具備特徵的看法之瞭解，對於未來要進行國內高等教育課程國際化指標，具有實證依據的參考價值。且這均需借助更多的實證研究，方能修正或挑戰文獻中所提出之課程國際化指標。本實證研究結果，可與過去 OECD 的課程國際化跨國比較研究進行對照比較後發表於國外的高等教育學術期刊（如 Higher Education）；當時的研究雖有 6 個國家參與，但之後，也只有日本在 2006 年加以更新，其他則為零散的個案研究結果，因此，本研究結果可將台灣以此議題與國際接軌。

在實務上的價值：研究結果除了提供未來針對各領域進行課程國際化指標之建構依據外，對於高等教育國際化的推動，如何透過課程之設計、規劃與執行，以更紮根的方式實踐國際化，將是很有助益；尤其對於現況之瞭解，可以發現在

課程內容上，國內在很多領域上均已注意到如何將國際面向帶入課程內容中，而非只是英語授課的關注；因此，如何在深化這樣的作為，也是有助於課程國際化的實踐。

參考文獻

- 姜麗娟 (2004)。從理念到實務:高等教育教學之國際化經驗與限制。發表於「二十一世紀高等教育的挑戰與回應」學術研討會，淡江大學，(2004.04.30)。
- 姜麗娟 (2005)。從全球專業人力與流動論國內高等教育進、退場機制之政策。發表於淡江大學「大學評鑑、進退場機制與提昇國際競爭力」學術研討會 (2005.04.22)。
- 姜麗娟 (2007)。夥伴關係在跨國高等教育運作中之應用探討。高等教育，第二期，(待出版)。
- 教育部 (2002)。教育部辦理「挑戰 2008—推動國家發展重點計劃：國際創新研發基地計劃—大學國際化」專案報告。台北市：教育部。
- 教育部 (2005)。大學校院積極推動國際化展現良好成效。高教簡訊，117 (2005.12.10)， 6-8。
- Badley, G. (2000). Developing globally-competent university teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 244-253.
- Brown, P. (1999). Globalisation and the political economy of high skills. *Journal of Education and Work*, 12(3), 233-251.
- Dobbert, M. (1998). The impossibility of internationalizing students by adding materials to courses. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (pp. 53-68). American Council on Education.
- Economist (2005). Free degrees to fly. *Economist*, 374(2/26/2005), 67-69.
- Ellingboe, B. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (eds.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (pp. 198-228). American Council on Education.
- Harari, M. (1989). Internationalization of higher education: effecting institutional change in the curriculum and campus ethos. Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education. CA, California State Uni.
- IDP Education Australia (1995). Curriculum Development for Internationalisation. OECD/CERI Study undertaken for DEET. IDP, Canberra.
- Iredale, R. (2001). The migration of professionals: theories and typologies.

- International Migration, 39(5), 7-26.
- Khadria, B. (2001). Shifting paradigms of globalization: the twenty-first century transition towards generics in skilled migration from India. *International Migration*, 39(5), 45-71.
- Knight, J. & de Wit, H. (Eds.) (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: The European Association for International Education.
- Lingard, R. & Rizvi, F. (1998). 'Globalization, the OECD, and Australian higher education', in J. Currie & J. Newson (eds.), *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (pp. 257-274). SAGE Publications.
- Little, A. (2003). Motivating learning and the development of human capital. *Compare*, 33(4), 437-452.
- Luong, L. et al (1996). *Report on Internationalisation of the Curriculum*. University of South Australia.
- Manville, B. (2005). *Competing on human capital*; Chris Bartlett and Sumantra Ghoshal on a book in progress. <http://www.linezine.com> (retrieved at 2005/03/14).
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43, 281-309.
- McTaggart, R. (2003). *Internationalisation of the curriculum*. Discussion paper retrieved from <http://www.jcu.edu.au>.
- Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an international curriculum: an uncommon multidimensional perspective. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (eds.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (pp. 3-39). American Council on Education.
- Mestenhauser, J. & Ellingboe, B. (Eds.) (1998). *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*. American Council on Education.
- OECD (1994). *Education in a New International Setting: Curriculum Development for Internationalisation — Guidelines for Country Case Study*. Paris: OECD (CERI).
- OECD (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris, OECD.
- Paige, M. (2003). The American case: the University of Minnesota. *Journal of Studies in International Education*, 7, 52-63.
- Sinclair, M. (2003). Three futures for university provision: the social justice market, state capitalism and private for-profit universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(2), 161-171.
- Stier, J. (2003). *Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural*

- competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91.
- Stier, J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies & Education*, 2(1), 83-97.
- Van Damme, D. (1999) Internationalization and quality assurance: towards worldwide accreditation? Paper commissioned for the IAUP XII the Triannual Conference (Brussels).
- Van der Wende, M.C. (1996). Internationalising the curriculum in Dutch higher education: an international comparative perspective. Den Haag, NUFFIC.
- Van der Wende, M. (2001). The international dimension in national higher education policies: what has changed in Europe in the last five years. *European Journal of Education*, 36(4), 431-441.
- Vertovec, S. (2002). Transnational networks and skilled labour migration. A paper presented at the conference on Migration, Ladenburg (14-15 Feb. 2002).
- Welch, A. (2002). Going global? Internationalizing Australian universities in a time of global crisis. *Comparative Education Review*, 46(4), 433-471.
- Wickramasekara, P. (2002). Policy responses to skilled migration: retention, return and circulation. A paper presented at the Meeting on Skilled Migration (7-8 Nov. 2002), Switzerland.
- Williams, A., Balaz, V. & Wallace, C. (2004). International labour mobility and uneven regional development in Europe: human capital, knowledge and entrepreneurship. *European Urban and Regional Studies*, 11(1), 27-46.
- Yang, R. (2002). University internationalization: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81-95.
- Zweig, D., Chen, C. & Rosen, S. (2004). Globalization and transnational human capital: overseas and returnee scholars to China. *The China Quarterly*, 179, 735-757.