

## 外籍生在臺學習涵化的挑戰：教師自我研究初探

洪志成  
中正大學師培中心教授

臺灣高等教育鼓勵大學招募外籍生就讀，鼓勵教師全英語授課，境外生順勢遞增，但衍生的教學挑戰，大學端是否準備就緒了？有無改進空間。本研究旨在從全英語授課教師端思考目前遭遇的挑戰，以及大學教師因應的研究取向。

### 一、外籍學生在臺就讀學位概況

根據教育部（2019）公布大專校院境外學生（本文所稱之外籍生）概況，其中107學年度大專校院境外學生人數計12萬6,997人，年增5,536人或4.6%。

境外生的學習適應問題多元，也因學習條件、方式或目的多元而異，不宜一概而論。首先，是否攻讀是一個分界點。攻讀學位歷時至少2年，若攻讀學士、碩士、博士，可高達8年以上。心態上，以及第二年以後的適應問題會與非學位班（如短期交換生、大專附設華語文中心學生、外國短期研習及個人選讀、海青班）有別。本文以境外生修習學位者為主，根據教育部107學年度報告，修學位生高達6萬1,970人，續創歷年新高紀錄，占境外生總數的48.8%，與106年比較，人數增加6,054人。其次，英語程度必然影響全英語學習環境，但此一因素而有待釐清。

一般人以英語是否母語區隔並不精確，因為有些國家英語雖非母語，但被列為官方語言（如菲律賓、貝里斯），其使用頻率獲受重視程度仍有區別。與此相關需要納入考慮者還包括境外生是否就有全美語學習（甚至工作）經驗（在高中以前後、在母國或英語為母語地區，以及學生的中文口說能力。前一因素影響所及，不僅限於本人的學生，還包括同儕與師生溝通、學校生活的品質，對於教師都是一項挑戰。尤其面對流利英文的外籍生，英語非母語的任課教師是否或如何調適是一項考驗。後者（中文口說能力）並非直接因素，但涉及尋求校內資源輔助學習時，與要與校內或社區內人事溝通時，可能產生些微影響。

第三個因素涉及學生母文化與臺灣文化的差異程度有關。根據教育部，107學年度大專校院外籍生主要來源國家前十名除美國外，均為亞洲國家；上述報告提及外籍生主因新南向國家之境外生大幅增加1萬591人，其中以越南及印尼之境外生人數增加最多。其中修學位之前四名依序為中國（9,006人）、越南（7,058人）、印尼（5,686人）與馬來西亞（5,197人）。對於教師的挑戰有三：(1)非主要來源國的文化（如蘇俄、中南美、非洲等），教師也可能需要重新學習。(2)即便於主要亞洲國家，臺灣歷史地理教育偏東北亞多於東南亞，未必熟稔。(3)同一地區或使用同一官方語言之學生聚集於同一班級時，傾向於聚集成一個次團

體，可能影響同儕學業互動。

最後，再就依攻讀學位別與領域看。境外學位生107學年度就讀學士班者4萬最多（6,795人，占75.5%），本文聚焦的碩士班者其次，（9,714人；占15.7%）。攻讀領域上，教育領域則居各領域之末（與農業、林業、漁業及獸醫並列），1,582人（佔不到1.5%）。偏低現象少有實證研究，非作者正式調查，歸納可能原因是：(1)教育領域就讀門檻較低，比較無大學先修專長之限制，有利於跨領域；(2)外籍生回母國擔任教育領導人才就業機會高；(3)聽聞臺灣當年四小龍經濟奇蹟肇因於教育成功，希望來取經，回饋母國。而不同的就讀原因、非教育背景居多，加上為就就業生涯規劃有別，臺灣教師面對外籍生的教學上是否能夠因應，有待驗證。本文借用Gordon於1964提出之涵化（或稱文化涵，acculturation）（Berry,1997）概念作為初步分析架構，來看全英語授課教師面臨的挑戰與學習可能性，研究場域以一個方法論課程為範圍。

## 二、涵化研究取向

外籍生來到異地求學，除了經歷與當地學生（此後稱本地生）一樣的學習適應外，尚需經歷多一層的文化衝擊：與自身母文化不同的當地主流文化。此所謂涵化，主要是指當兩種文化持續接觸時，某一文化中的個人（或群體）面對另一（通常是主流）文化的衝擊，形塑出另一種文化；包括經歷的一種社會性心理與文化層面的改變；在此歷程中，個人會藉由直接採用、部分獲取或調適邁向（adjust to）該文化的要素（Berry, Trimble & Olmedo, 1986）。以族群的概念來說，也有學者（如Akarowhe, 2018）將文化涵化定義為：一個移民族群逐漸適應並採納新居住地之社會行為與態度之過程。而過去不少教育領域學者借用此一文化學概念，透過涵化歷程分析文化弱勢學生面對主流文化、或到國外留學生與當地文化的現象。這就屬於個人層次的涵化，是指外地出生者將居住地主流文化中的（host culture）習俗、規範（norms）、習俗融入母國文化的社會化歷程；此一歷程會透過日常生活中逐漸蛻變的外顯行為、或身心改變而成。

本文特別聚焦於個別外籍生至臺灣就讀英文授課之學位學程。此一情境下，外籍生有與上述研究對象不同之雙重文化調適現象，一是母文化與臺灣學習文化（含體制）上適應，其二是其慣用語言與使用英文學習環境的適應。針對後者言，又分為兩類。第一類型，其母國官方語言不是英文者，需要先適應改以英文為學習主要語言的適應，還要適應同儕中有些嫻熟英語者（官方語言）之語言優勢的壓力，尤其在有競爭關係的學習表現上。第二類是擁有優勢英文能力的外籍生，他必須適應英語非母語教師的口音外，還需適應英語非母語學生的發表、同儕互動等學習活動。因此涵化概念或許對此一場域有不同的意涵。

進一步套用Berry, Trimble與Olmedo（1986）從涵化的角度，說明當兩種不同的文化相互接觸時，其個人或族群在文化態度、價值觀念和行為上的改變情形有三種，分述如下：

1. 兩極化的線型模式：係指文化認同的概念在一條連續的直線上，一端視為對母國文化強烈的文化維繫，另一端則是強烈的依附於主流優勢文化中。如果個體趨於認同主流優勢文化，那麼就不可能對母國文化擁有強烈的認同。此一觀點，建構在下列假定之中：當不同文化有了接觸之後，原本平行對等的差異文化，因為政治、權力、經濟、社會的關係結構，逐漸轉化成優勢高低之文化階層。但任何一種文化模式都有它的價值，是否一定有優劣之分？在實際上，對外籍生而言，臺灣文化是否符合學說中的主流優勢文化，有待釐清。這觀乎外籍生留學臺灣基於對臺灣文化（含中文繁體字的學習）是否具有高度憧憬或期許：還是基於其他理由才考慮來臺就讀，例如獎學金的提供、相對便宜的學費、相對充裕的就學機會、僅止於改變學習環境（只要出國即可滿足需求）。

2. 雙向模式：強調兩種文化之間的關係並非是同一直線的兩端，也許是互相獨立的。換言之，外籍生可能同時具有堅定的母國（或本族）文化與留學國當地主流文化認同。

3. 多元模式：認為個體是否接受主流強勢文化或保留傳統的文化特性，會因其中屬性而變化，如性別或年代差異而有所不同。生活情境中，不同的文化相遇，導致的結果可能是一種新的文化變體。對外籍生而言，他們會依喜好而選擇接受（或排斥）部分的留學國主流文化，或保留（或排斥）原母國的文化，產生新的文化型態；若來自相同文化的外籍生有相似的轉變，有可能成為一種新的文化變體。

另外從個人層面來看，文化涵化是個人不斷修正且動態的歷程，個人會因生活環境產生不同的適應情形，導致個人選擇所因應型態也不一樣。有些學者根據對主流文化認同的高低，將之區分為四種不同的型態（Hutnik, 1991; Berry (1997)。其中認同度偏向於主流文化者的有兩型：(1)調適型（acculturative or integration）：高度認同母國文化也同時高認同主流文化；(2)同化型（assimilative）：低認同母國文化及高認同主流文化之認同類型。在外籍生學業適應上，是否也存在此兩類型？在教師教學期望中，是否也視為教學的附帶目標？廣義言，也是將多元文化教育融入教學的一種教學信念。至於另外兩型態，值得任教教師觀察是否存在於外籍生的學習中，以及可能衍生出來的學習適應困難；(3)疏離型（dissociative）：高認同母國文化及低認同主流文化之認同類型，致力於維護自己的母文化；(4)邊緣型（marginal）：對母國文化及主流文化兩者的之認同都低者，兩者都排斥者。當外籍生對於留學地區主流文化認同度偏低

時，可能產生的學習成效很值得觀察，具有極高教育關懷需要。尤其當實際上產生學習甚至生活上的負面效應時，教師能否警覺，事前預防或及時尋求對策。整體而言，外籍生幾乎都會面臨文化涵化輕重不等的壓力，甚至產生文化的衝突。有待確定的是，面對這些壓力，對主流文化採取低度認同者，其採取的涵化策略可能會因為其他變項，如背景變項（如性別、國籍、年齡等）或機構因素（含教師、機構體制、支持系統因素）而有所不同。

### 三、研究設計與研究發現

本研究採取一所南部大學英語授課學程的A、B兩位老師課室進行觀察、訪談與文件分析。兩位均為教育領域學者，其授課學生有8位重疊，共計15位。研究場域為一門研究所研究方法論課程。資料蒐集以觀察與訪談為主。觀察部分僅針對A教授該門課程，文件以課堂及課外作業為主。研究主題為外籍生的涵化歷程，依照Briggs的文化調適架構來看在臺外籍生的涵化，著重脈絡環境層次。其中有三個相互關連的議題受到關注（Nasir, 2012）：英語學習議題、學術教導與學習（以下本文簡稱ALT，academic learning & teaching）能力議題，以及社會文化議題。本文以ALT為主，其餘為輔。主要關照的課室教師教學型態、評量方法、教學哲學、學習支持及教學學習能力。

主要初步研究發現來自研究法的抽樣（sampling）單元中，學生的課後作業，以及相關訪談。在A教授該單元某課堂教室上，要求學生依照前一次課後作業各小組發展的研究問題（根據A教授事前提供的或自選的事件情節），自選一種課堂上介紹的抽樣方式，進行抽樣；小組必須書面報告抽樣歷程與可能威脅效度因素。學生的涵化反應可粗分成三類。

#### （一）調適型涵化

在A組研究生的作業顯示了重視雙方文化的跡象。在該組中，組員選擇以立意抽樣進行抽樣，其作業誤將前一堂課所學的實驗設計與一般調查法的樣合併，同時併用隨機抽樣與立意抽樣於其作業中（見下圖）。進一步詢問，成員WW（東南亞籍）先說他上次作業留底，忘了刪除，才會併入本次作業。研究者判斷此一錯置可能性似乎不高，再次確認後，WW表示，她過去大學經驗中，能融會貫通者比較能得到高分，也感覺本課程教授傾向於鼓勵聯想，舉例常會跨領域（interdiscipline），所以嘗試將兩個主題作一個結合，沒想到兩種抽樣（隨機與立意）是互斥的。此一證據，似乎指向前述Berry（1997）調適型涵化的可能性，兼顧母文化與當地文化的要素。



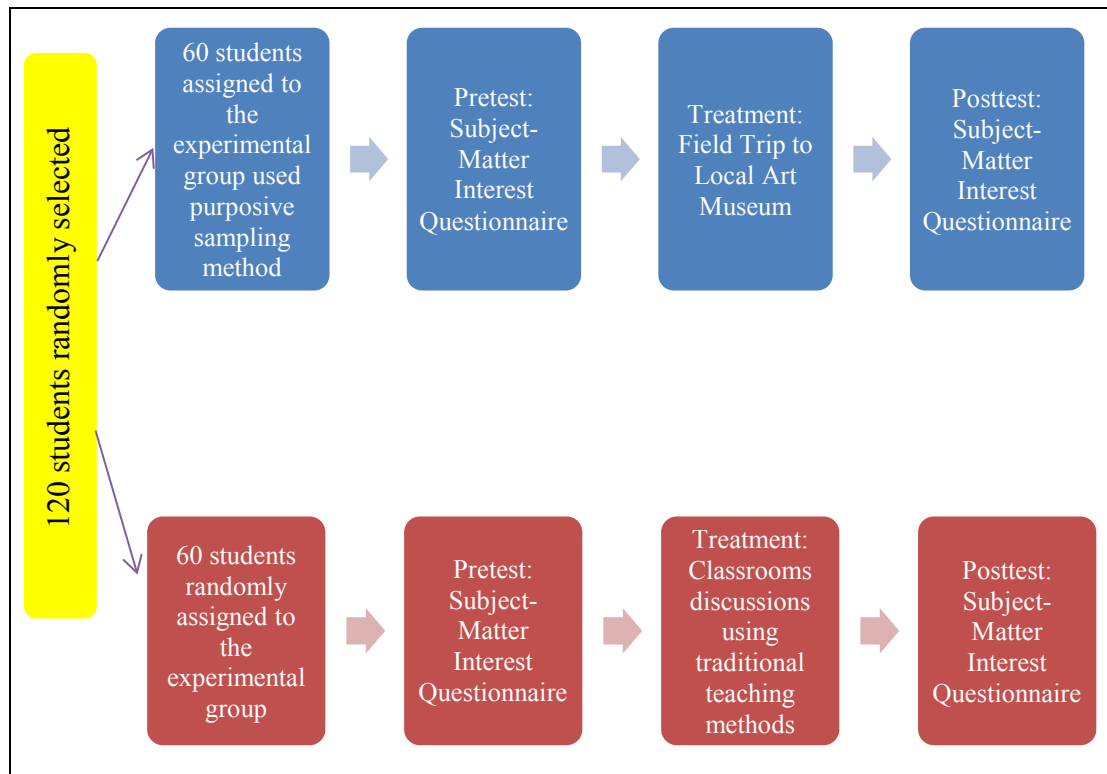


圖 1 學生作業樣本一

## (二) 疏離型變化型：疏離型邁向調適型

在 B 小組作業，其先選定一種抽樣，即是便利抽樣（Convenience Sampling）進行練習，然後介紹其定義，很認真地找了額外參考資料，強調此一抽樣方法無須任何指標（criteria）限制；接者以此抽樣方法的優缺點表格化做結；並特別宣稱是根據任課教師提供的「大象繪圖」影片中的情境分析優缺點，但並未提供作業要求的「how」；究竟如何根據該情境（大象繪圖）抽樣進行便利抽樣（選取大象）。經追問，方知道學生對於教師宣布的「describe how to conduct a particular sampling」，與小組成員間初期的認知彼此並不一致；後來由於一位英語為母語的成員 CK 的堅持，小組達成的共識是：「how to describe a particular sampling」，所以他們在描述完便利抽樣的特徵為「無須特定指標」就認為完成作業了，後來經由其中一位組員主張還要加上優缺點分析，而另一組組員趁勢建議表格化，因此最後完成了詳細卻未能針對如何（how）的描述。A 教授在宣布該項課後作業時，先讓小組在課堂中討論 10 分鐘後該作業，也曾到該組巡視；見討論熱絡；並再次確認是否有疑義，回覆沒有；結果卻與 A 教授預期不同。經進一步詢問，有一位成員 NY（化名）（非洲籍）告訴我，過去他們國家的大學氛圍，就是教授位階高，高高在上，學生不敢輕易詢問，以免被當作上課不專心；當教授詢問有無問題時，盡可能要回覆沒有問題。這也算是一種隱形的規範（norm）。

經與 A 教授重看 B 小組作業、以及事後確認，B 小組學生並未誤解作業，因為

其作業答案顯示『We will examine the pros and cons of using convenience sampling in the video shown by Prof A』加上底線部分，顯示他們確知需要分析一個特定情境，並以A教授提供的一個影片為對象。此一例子顯示，當深受母文化「避免提問釐清」、或「有問題不公開承認」的規範，遇到臺灣教授「鼓勵當場釐清、有困惑直接提出」時，一開始並無明顯涵化的現象。該生到第五週時，A教授照例詢問同學對於課後作業有無問題，NY在課後主動私下來詢問我，課前預習作業可否選同一主題，但閱讀課本以外，他發現很有趣的的參考書目。雖然NY仍無法在課堂上直接發問，但已經敢於課後私下詢問，她說臺灣的教授似乎比較願意傾聽，以及沒有距離感；是否因此削弱之前所說母文化中緊張的師生關係，有待進一步觀察。但簡單來說，似乎顯示了從疏離型邁向調適型的現象。

此一案例中，同儕中多重文化的碰撞，也會產生優勢文化的出現。初步觀察，似乎英語嫻熟的成員掌握較大的發言權，主導了最後的共識，決定不需討論大象情境，改朝向深化便利抽樣的概念（如優缺點）著墨。但是組員之間個性的內外向、學習文化中重視和諧、或其他因素在此研究中並未顯現，不宜驟下結論，因為有些學者主張（如Terrazas-Carrillo, etc., 2014），有時英文能力只是表象，會掩蓋可能有其他干擾著外籍生的學習互動的深層因素。

另一觀察，同組組員CW（非洲籍）贊同其共識的考慮，因為另一規範似乎與「重理論輕特例」有關，他過去學習經驗中，教授要求清楚的理論敘說，所以猜測本次作業雷同，並未深究教師實踐；我的反省是，教師自己似乎有一個沒有清楚敘明的假定：理念需要靠實作或案例來闡明。

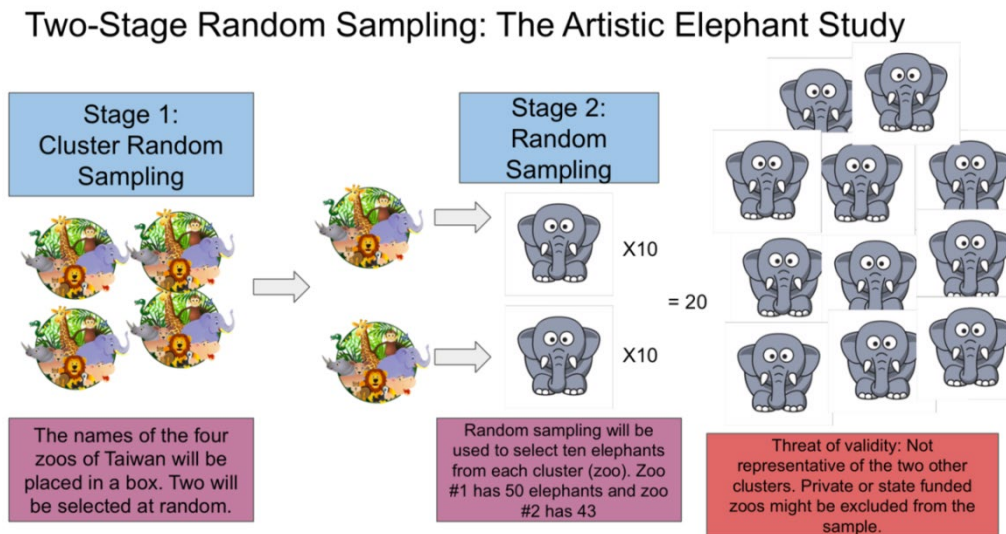
表 1、學生作業樣本便利抽樣優缺點摘要表

<b><u>Pros</u></b>	<b><u>Cons</u></b>
<b>Easy Access</b>	Confined to one area
<b>Minimize Cost</b>	No classification
<b>Saves Time</b>	Dependent on time
<b>Publicity</b>	Anger
<b>Unfiltered Variety</b>	Censorship
<b>Impactful</b>	May be prohibited by law

#### 四、調適型的變化型

另一個案例顯示出介於統整型的變化型，也就是兼顧兩個文化的特色，但對母文化有略高的保存。該組化名 C 組採取了圖示為主的方式呈現作業。其作業（如下圖）將所選取情境中的大象均以可愛圖形顯示，一目了然。三位組員中 XO 與 CR 來自中南美，其傳統女性服飾鮮明，民族性熱情，說他看到臺灣教授

PPT 偶而會出現藝術圖示，不會純然文字，因此將母文化中藝術元素融入作業，並佔據主要版面。



## 五、討論與代結論

國際學生的學生是多重學習的旅程，包含了學術、智能、文化與情緒多面向；但與臺灣文化的持續互動中，也會產生不同的適應現象。

限於篇幅，本研究僅以少數例子呈現外籍生在英語授課學習環境中可能有涵化的現象。本文資料呈現了Berry（1997）四種涵化模式的另外證據。本研究顯示了三種變化模式：(1)調適型，(2)從疏離型至調適型，(3)調適型變異版：認同雙方文化但更加鞏固母文化。簡單而言，涵化四模式可當作初步的思考架構，但以動態的觀點描述外籍生的學習適應可能更為精準，而更多不同情境與更長期觀察，預料可以擴展涵化理論對於外籍生在臺學習的解釋力。

本研究初步發現，對於教師自我探究（self study）研有許多啟發。所謂自我探究，是一個新興的研究方法論派典（paradigm），一方面強調對文化的厚實描述，另一方面講求研究者自身所處情境（含困境）的深入理解甚至於解決困境。自我探究源於Schon（1983）反思觀點，強調於實務工作上，將個人內在的思考擴展至公開地溝通，並期望透過反思自身經驗以改變行動，最終有助於解決實務上之問題（LaBoskey, 2004; Loughran, 2007）。此方法重視經驗知識的權威性，使實務工作者透過對其實務經驗的研究重構他自己身為實務者的角色，可增進教師對教與學的理解（Aubusson & Schuck, 2006; Berry, 2007）。教授外籍生之本國教授，可透過此一歷程可增進跨國互動與個人在人格與專業上的成長（Nedelcu & Ulrich, 2014）。但此類教師也是一大挑戰，有賴對文化差異的敏銳度，也就是一

種「對異質文化成員友善與開放的互動心態」(Tan & Liu, 2014)。

據此，有以下可能的議題值得招收外籍生進行英文授課之教師自我探究進一步深究：

- 1.如何更敏銳的覺察外籍生初期在兩種文化衝擊下，對其母文化高度認同堅持，抗拒有力於學術學習的臺灣學習文化或英語學習環境的類型？
- 2.如何更敏銳的覺察外籍生初期在兩種文化衝擊下，過度偏執認同臺灣學習文化或英語學習環境，卻不知從和調適的類型？如何進一步依照教師自身特性擬定相對應教學策略？
- 3.如何幫助學生釐清兩種學習文化中隱藏的規範、慣例？包括課程設計、教學模式、師生與同儕互動、發表、作業、評量等還有哪些沒有明白說出的？
- 4.教師如何讓自己內隱的教學信念、規範、評量要求、用字遣詞更適應不同文化來源的外籍生理解？
- 5.臺灣教師在運用非母語之英文溝通上，面對英文程度差異極大的學生如何同時顧及差異化教學？也同時警覺到影響學習困難可能是英文與其他哪些因素的複合關係？

### 參考文獻

- 王暄博、林振興、蔡雅薰與洪榮昭(2018)。「外籍生在臺文化涵化量表」的信效度衡鑑與潛在剖面分析，*測驗學刊*，**65**(1)，1-28。
- Akarowhe K. (2018). Effects and remedies to cultural shock on the adolescent students. *Sociology International Journal* **2**(4):306-309.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation: Applied Psychology. *An International Review*, **46**, 5-34.
- Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field method in cross-cultural research* (pp. 291-324). Newbury Park, CA: Sage.



- Gordon, M.M. (1964) *Assimilation in American Life: The Role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
  
- Hutnik, N. (1991) *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon Press and New Delhi OUP.
  
- LaBoskey, V. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12, pp. 817-869): Springer Netherlands.
  
- Nasir, M. (2012). Effects of cultural adjustment on academic achievement of international students. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 95–103.
  
- Nedulcu, A. Ulrich, C. (2014): Are we ready for International Students? Our University as Window and Mirror. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 90-96. Terrazas-Carrillo, E.C., Hong, J.Y., & Pace, T.M. (2014). Adjusting to new places: International student adjustment and place attachment. *Journal of College Student Development*, 55(7), 693-706.
  
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
  
- Tan, S.-A., & Liu, S. (2014, 3//). Ethnic visibility and preferred acculturation orientations of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 39(0), 183-187.

