大學生如何在海外服務研習中提升跨文化能力: 一項個案研究

Exploring Undergraduates' Intercultural Learning in International Service-Learning: A Case Study in Hong Kong

徐慧璇* Huixuan Xu 陳建** Jian Chen

(收件日期 111 年 5 月 30 日;接受日期 111 年 6 月 30 日)

摘 要

培養大學生的跨文化能力日益成爲高等教育中的重要部分。爲此,高等教育機構已發展出多樣的教學活動,海外服務研習是其中一項舉措。不少研究發現,海外服務研習可以提升大學生在認知、情意及行爲三方面的跨文化能力。然而鮮有研究分解不同層面的因素(個人、方案設計、服務國家特點)對各個維度的跨文化能力(認知、情意、行爲)有何影響。本研究通過訪問參加同一海外服務研習活動的 15 位香港大學生,對此展開深入探討。結果發現,在認知維度,參加者呈現出表層學習、深層學習、自我反思學習三種類型。國家和地區差異對表層學習及自我反思學習的影響明顯,學生個人特點如開放與主動的態度、與人溝通的意願等,對學生獲取深層學習有較大幫助。在情意維度,大部分大學生保持他們對文化差異的接受態度,但是,當大學生與當地人產生衝突且衝突未能化解時,較易轉變爲防守的立場。在行爲維度,參加者經歷了適應當地生活與適應人際互動方式的過程,相對較短的時間(二至四個星期)令參加者採取臨時策略應對挑戰。行前籌備以及與當地機構之合作對大學生適應亦有助益。

關鍵詞:跨文化能力、海外服務研習、香港

^{*}香港教育大學課程與教學學系助理教授(通訊作者)

^{**}深圳大學傳播學院助理教授

Abstract

Nurturing students' intercultural competence has increasingly become an important component in higher education. Higher education institutions have developed various teaching and learning strategies and international service-learning is one such initiative. Much research has reported the positive role of international service-learning (ISL) in promoting undergraduates' intercultural competence. However, less research has examined how different factors (personal, program, and service site) shape individual students' development of intercultural competence in various domains (cognition, affect, and behavior). The present study investigated the issue by conducting interviews with fifteen Hong Kong undergraduates. The findings showed that, in the cognitive domain, the participants reported surface learning, deep learning and self-reflective learning. The sharp contrast between the service sites and Hong Kong helped the participants to obtain surface learning and trigger their reflective learning; personal characteristics such as open attitude and willingness to communicate with others, helped the participants to deeply examine cultural issues. In the affective domain, most participants maintained an acceptance attitude throughout the programs, yet those participants involved in unresolved conflict reported a defensive attitude. In the behavior domain, the participants adopted temporary strategies to respond to the challenges in the overseas service sites over a short period. Pre-trip training and support from local volunteers also helped the participants to adapt quickly.

Key words: Intercultural Competence, International Service-Learning, Hong Kong

壹、緒論

跨文化能力 (intercultural competence) 是指來自不同文化背景的個體進行有效互動 的能力 (Fantini & Tirmizi, 2007)。在全球化及高等教育國際化的背景下,這一能力在高 等教育中獲得廣泛認可,因其有助擴展學生國際視野、提升世界公民意識 (Deardorff & Arasaratnam, 2017)。不少研究者對跨文化能力進行概念化 (conceptualization),界定這一 能力的組成及特徵 (Griffith et al., 2016)。Dearorff 與 Edwards (2013) 提出跨文化能力具有 三個維度:一、認知維度, 認識不同文化之特點的能力;二、情意維度,認可、欣賞、 接納不同文化的態度與敏感度;三、行爲維度,與來自不同文化背景的人士進行溝通和 相處時表現出恰當的行爲。爲培養學生的國際視野、全球公民意識、跨文化能力,多 樣的課程安排及教學策略已在高等教育機構中推行和實施 (Lane, 2012),海外服務研習 (international service-learning) 是近年出現的其中一項舉措。

不少研究者指出,學生在海外服務研習中,置身於陌生的環境,接觸與自身經驗不 同的自然環境、物質狀況、生活方式、文化習俗、社會制度、價值觀,這一過程有助提 升學生在認知、情意及行爲三方面的跨文化能力。這是因爲,異己文化容易作爲對照, 促進學生反思自己的經驗、文化觀念及其形成過程;服務活動常常要求學生與當地民衆 互動,這些機會激發學生學習適當的跨文化行為策略;當學生無法用已有的參考架構 (frame of reference) 去解釋所遭遇的現象時,他們會激發出進一步理解的動機 (Butin, 2010: Deardorff & Edwards, 2013; Gaskin, 2004; Rauschert & Byram, 2018; Slimbach, 1996) °

已有研究報告了大學生在海外服務研習中的跨文化能力提升狀況,以及海外服務 研習的哪些因素有助大學生提升其跨文化能力,然而鮮有研究分解不同層面的因素(個 人、方案設計、服務國家特點)對各個維度的跨文化能力(認知、情意、行為)的影響。 本研究對此展開探討,以期深入理解海外服務研習的過程及其激發學生學習的條件,並 對未來發展海外服務研習方案提出建議。本研究於新冠肺炎疫情開始之前完成,雖然自 2020 年以來,新冠肺炎疫情 (pandemic of Covid-19) 蔓延及變種病毒不斷出現,全球各國 大幅減少人員流動,大學開辦之短期海外研習活動也大量縮減,不過伴隨疫情改善,各 項海外研習活動有望在疫情結束之後重開。本研究希對未來海外服務研習的方案設計與 發展提供參考。下文首先對已有實證研究進行回顧和探討,在此基礎上提出本文的研究 問題,並就本研究之詳情做出報告和討論。

貳、文獻探討

一、海外服務研習的定義

Bringle 與 Hatcher (2011) 將海外服務研習定義爲一項身處他國的學習經驗,在其 中,學生參與有結構、有組織的社會服務活動,通過參與這些活動,學生有機會認識 服務活動所在國(或地區)的文化和社會,對個人已有知識和經驗加以反思,從而獲得 學習和成長。

海外服務研習包括了一般服務研習 (service learning) 的基本要素:學習目標及內容 (learning objectives and content),服務活動 (service activities),反思 (reflection),與社區機構之協作 (partnership),服務時長與服務活動的密集度 (duration and intensity),學生聲音 (student voice)。研究顯示,這些要素是組成有效的服務研習方案的基本條件 (Billig, 2009; Eyler, et al., 2010),同樣適用於海外服務研習方案的設計與實施。

高等教育機構一般提供三種類型的海外研習學習活動:(一)與某一專業學習結合的海外研習活動,海外服務研習用以促進學生理解學術知識;(二)高等教育機構單獨設置的服務研習課程,常常作爲培養學生共同能力的一部分(如香港一些高等院校要求學生必須完成3學分的服務研習課程);(三)學生事務處或學生工作部門組織的海外研習活動,一般由學生自主報名參加。

二、海外服務研習的學習成效

不少研究證實,海外服務研習可增強學生的跨文化能力,包括他們對不同文化的認識(認知),對跨文化現象的敏感度(情意)及跨文化人際交往的技能(行為)。認知方面,大學生對異己文化獲得新的認識,例如,McMullen 與 Penn (2011)考察一批前往埃及完成服務活動的美國大學生,學生們報告此行有助他們認識伊斯蘭世界,改變對伊斯蘭世界的刻板印象,從中亦看到過去的刻板印象是如何受到媒體影響。另有研究發現,海外服務研習令大學生有機會認識服務活動所在國家的社會制度、價值觀念、以及這些隱形因素如何影響當地人的生活(Borden, 2007; Ruggiero, 2016; Foster, et al., 2016)。然而,De Leon (2014)的研究顯示,雖然海外服務研習增加了學生對不同文化與社會的直觀體驗和認識,但在有關跨文化知識和理論的學習上,海外服務研習參加者與未參加者相比,對理論知識的掌握不及未參加者。

情意方面,一些學者從文化相對主義 (ethnorelativism) 概念出發研究大學生的跨文化敏感度及對異己文化的態度。Bennet (1993) 將跨文化敏感度區分爲六個發展階段,前三個階段(否認、防守、最小化,denial, defense, minimization)屬於文化我族中心 (ethnocentrism),後三個階段(接受、調適、融合,acceptance, adaptation, integration)屬 於文化相對主義階段。文化我族中心是將個體所屬的文化當作中心,其他文化相比次之或無差異;文化相對主義則承認每種文化是世界文化的一個部分,各有其歷史與存在價值 (Bennett, 1993)。一些研究發現,參加海外服務研習的學生在活動結束後,與沒有此項經驗的學生相比,更多接受文化相對主義的觀點 (Borden, 2007; Foster, et al., 2016; Ruggiero, 2016; Russell & Morris, 2008; Spenader & Retka, 2015; Yashima, 2010)。Yashima (2010) 的研究還揭示了大學生在國際關注 (international concern) 及自我效能感 (self-efficacy) 方面有明顯提升。不過,另有研究發現,學生在經歷海外服務研習後,跨文化意識與敏感度並沒有

改變 (Green, et al., 2011)。此外,行爲方面, Yashima (2010) 發現參加海外服務研習者的 人際溝通技巧 (interpersonal communication skills),與未參加者相比,有明顯提升。

已有研究除了探究大學生在海外服務研習中多大程度提升其跨文化能力,亦有少量研 究探討哪些因素對學生的跨文化能力提升產生積極作用。因應個人因素、服務研習的設計 與實施特點、服務所在國家之特征,大學生在海外服務研習中的跨文化能力有不同程度的 改變。

三、海外服務研習的設計與實施

海外服務研習的設計與實施方面,有研究發現,密集的文化互動活動 (cultural intervention activities) (Jones, et al., 2016) 及跨文化接觸 (cross-cultural contact) (Devereux, 2008; Lough, 2011) 對提升學生的跨文化能力有積極作用。已有研究顯示跨文化接觸的機 會與學生的跨文化能力提升呈正相關 (Lough, 2011)。與服務所在地的民衆直接接觸,例 如居住在當地人居所,與當地人一起工作,大學生可從中獲得有關當地文化的一手信息, 這有助學生改變以往通過媒體獲得的刻板印象 (Pettigrew, 1998)。與當地人進行直接對話 有助增強學生的同理心,對當地社會問題/議題有直觀認識,更易感知到人們的眞實需 求 (Brandell, 2016)。跨文化接觸的機會與群際偏見 (intergroup prejudice) 負相關,與學生 對文化規範的意識 (awareness of cultural norms) 正相關 (Pettigrew & Tropp, 2006)。

另有研究顯示,服務活動的時間越長,學生越能夠消除由於文化震驚 (cultural shock) 引起的焦慮 (Engle & Engle, 2003; Pitner, 2007)。長時間的服務活動與學生的跨文化意識呈 現正相關 (Lough, 2011), 因學生有更多的機會全面了解當地人群與文化 (Devereux, 2008), 以及發展更強的跨文化適應能力 (Lough, 2011)。不過一些研究者也提出,即使短期的 海外服務研習,如能設計適當的跨文化活動,也可促進學生學習和改變(Krishnan et al., 2017; Lewis & Niesenbaum, 2005), 提升學生對文化差異的認識 (Liu & Lee, 2011), 對眞實 需求的感知以及與當地人建立聯繫 (connection with culturally different people) (Green, et al., 2011; Shalabi, 2014) °

少量研究探討個人和國家層面的因素。在個人層面,參加者以往接觸海外環境的機 會可預期其較高的文化知能 (cultural proficiency) (Rehberg, 2005);已有經驗促使學生保 持開放的態度,運用已有技能快速適應新的生活環境,以及主動理解當地人的思維方式 (Wang, 2011)。在國家層面,當服務研習的國家與本國有顯著差異時,學生更易激發興趣 和動機,認識有關多元文化的知識 (Krishnan et al., 2017)。

已有研究證實海外服務研習對學生跨文化能力有積極推動作用,也顯示多個層面的因 素對學生的學習過程及結果產生影響,然而以往研究甚少分解影響跨文化知識、態度、技 能的各項因素。本文將報告一項針對香港大學生的個案研究,嘗試了解不同因素對不同維 度的跨文化能力習得有怎樣的影響。這將有助分辨海外服務研習相關要素與學習成果之關 係,可爲未來海外服務研習的設計與實施提供針對性建議。

參、研究方法

一、研究背景及個案

在香港,高等教育國際化日益受到重視,各種類型的海外研習活動在過去二十多年迅速增長,例如:交換生、海外實習、沉浸課程、短期研學、海外服務研習等。這些海外學習活動雖有不同側重,但都關注如何豐富學生對多元文化的知識,發展跨文化敏感度,擴展全球視野,成爲全球公民(Lo, 2016)。

本研究以香港一所大學的海外服務研習活動作爲個案,對 15 位大學生參加者展開一項質化研究。本研究選擇的案例名爲「領袖增潤及發展課程」(The Leadership Enhancement and Development (LEAD) Programme)(由於案例名稱包含「課程」,以下簡稱「該課程」)。該課程由香港教育大學學生事務處發起和帶領,以培養大學生的領導能力、服務社會的積極態度、以及提升跨文化能力爲主要目標。大學生自願報名,經過面試篩選後,參加一系列培訓和籌備活動。入選者在聖誕節、復活節或暑期前往東南亞、南亞國家(包括柬埔寨、印度、孟加拉、越南、蒙古、泰國、尼泊爾、斯里蘭卡等)完成爲期兩周至四周的服務研習活動。有別於教師設計與安排的課程,該課程讓學生充分發揮自主性:學生獨立組織和規劃活動和行程,與當地合作機構聯絡並落實各項安排,獨立設計和實施各項培訓與準備工作,持續和定期反思自己的經驗與學習,而學生事務處老師僅在必要時提供指導。

具體而言,該課程包括服務前籌備、海外服務研習之旅、服務後分享三個階段。

- (一)服務前籌備:自入選至出發前,參加者需要完成一系列培訓和準備工作,這包括: 全面認識服務活動所在國家 (host country),增強理解文化差異的敏感度,籌劃服務 活動及文化交流活動,團隊建設。培訓內容由各個團隊自行設計與組織。每一團隊 由兩位曾參加過該課程的學生導師 (mentor) 與大約十位學生成員 (mentee) 組成。
- (二)海外服務研習之旅:到達服務活動所在國家之後,大學生在當地合作機構及義工協助下展開服務活動及文化交流活動。服務活動包括前往當地學校進行短期教學,參與建設當地環境與設施。每日完成服務工作後,大學生參加當日反思會議,完成個人反思日誌,以記錄和總結個人所得。文化交流活動則包括去當地家庭進行短暫訪問,體驗當地人的生活方式,與當地義工共同組織文化交流日活動,遊覽當地歷史名勝等。
- (三)服務後分享:參加者返回香港後同下屆參加者分享經歷、所得、挑戰等。部分參加 者作爲學生導師,加入下一年團隊,帶領新成員完成該課程相關活動、體驗及學習。

二、本研究的參加者

本研究採目的性抽樣 (purposeful sampling),最大差異抽樣策略 (maximum variation),

選取具有多樣背景的參加者,以期研究結果最大限度地覆蓋該課程的不同情況。這包括 參加者在性別、主修專業、學年、參加角色 (學生導師或成員)、服務所在國家、服務時 長(二星期或四星期)等方面呈現差異。研究者首先聯繫學生事務處負責老師,請他們 根據以上背景推薦參加者。研究者隨後通過電郵邀請被推薦者參加訪問,大學生屬自願 參加,每一位有意願的參加者簽署研究同意書,並完成一小時左右的個人訪問。完成訪 問後,研究者繼續採用滾雪球取樣 (snowball sampling) (Noy, 2008),請參加者推薦相熟的 同學參加此研究。最終15位大學生接受了研究者的訪問,他們修讀不同專業(中文、英 文、環境研究、常識教育、數學),學年(大學二、三、四年級),曾前往不同國家進行服 務(孟加拉、柬埔寨、印度、斯里蘭卡、泰國、越南、尼泊爾、蒙古),服務時長二星期 至四星期,七位擔任學生導師角色 (mentor),八位爲學生成員 (mentee)。每一位學生導師 都曾參加兩次該課程(分別作爲成員、作爲導師),我們在訪問中分別對其兩次經歷進行 訪問,最後共記錄 15 位同學 22 項海外服務研習經歷。學生成員參加是項研習活動的時間 爲 2015-2016 學年,學生導師參加兩次研習活動的時間分別爲 2014-2015 及 2015-2016 學 年。有關本研究參加者的詳細信息請參閱表 1.

表 1. 參加者基本信息

匿名	性別	年級	主修專業	身份	地點	時間
Alan	男	2	教育信息技術應用	成員	尼泊爾	二星期
Betty	女	4	英語語言	成員	柬埔寨	二星期
Carl	男	3	中文教育	成員	柬埔寨 + 越南	四星期
Debby	女	3	中文教育	成員	泰國	二星期
Emma	女	4	英文教育	成員	孟加拉	二星期
Frank	男	4	心理學	成員 導師	孟加拉 尼泊爾	二星期 二星期
George	男	3	英語教育	成員 導師	柬埔寨 印度	二星期 二星期
Hank	男	4	中文教育	成員 導師	孟加拉 + 尼泊爾 柬埔寨 + 越南	四星期 四星期
Ivy	女	4	通識教育	成員 導師	柬埔寨 柬埔寨 + 越南	二星期 四星期
Jack	男	4	英語語言	成員 導師	孟加拉 蒙古	二星期 四星期
Kathy	女	4	通識教育	成員 導師	孟加拉 + 尼泊爾 印度	四星期 二星期

表 1. 參加者基本信息(續)

匿名	性別	年級	主修專業	身份	地點	時間
Lewis	男	3	中文教育	成員	斯里蘭卡	二星期
Mandy	女	4	通識教育	成員	柬埔寨 + 越南	四星期
Nathan	男	3	心理學	成員	孟加拉	二星期
Olivia	女	4	中文教育	成員 導師	孟加拉 柬埔寨	二星期 二星期

三、資料搜集方法

本研究主要透過半結構訪談搜集資料,以了解是項海外服務研習對參加者在跨文化能力方面的影響。通過個別訪談,研究者可以了解被訪者經歷海外服務研習的細節,深入探究不同因素與參加者感知的學習結果有何關係。訪談首先從參加者經歷的海外服務研習活動開始,邀請被訪者簡要介紹其經歷,之後研究者逐漸將問題聚焦參加是項活動有何受益之處(文化差異的認識、應對文化差異的態度與敏感度、跨文化互動中的行爲方式),該課程中的哪些因素(個人層面、服務方案的設計與實施、服務所在國家的特點)有助獲得所述的結果。例如,與認識文化差異相關的訪談問題包括:

- (一) 在參加是次海外服務研習課程的過程中,你是否觀察到一些與香港不同的地方?如果有,是哪些?你如何理解這些現象的含義?
- (二) 你認爲是次海外服務研習課程的哪些方面幫助你認識這些文化現象的含義?
- (三) 你認為你個人的哪些特點幫助你獲得上述認識?
- (四) 你認爲你所前往國家的特點多大程度有助你獲得上述文化差異的理解?

每一個問題之下,研究者都根據參加者的回應,使用探究性問題「probing question」就個人因素(以往服務活動經歷、以往不同文化生活經歷、修讀課程、家庭影響、個人興趣與個性等)、該課程的細節(培訓與籌備、實施、成員角色、反思、服務時長等)、服務研習國家的特點(自然、物質、社會、價值觀等)作出追問。類似的訪談問題運用於情意與行爲維度。

四、資料分析

訪談以廣東話進行,錄音筆記錄,研究者在訪談結束後將錄音轉爲文字(第一步將錄音直接轉錄爲廣東話口語文字,第二步將廣東話口語文字轉爲書面語文字),然後對15份訪談資料22項海外服務研習經歷給與標籤。研究者根據參加者姓名拼音排序,將訪談資料整理爲1-15份,並爲每一位參加者賦予英文化名(pseudonym),英文名首字母順序對應1-15序號(即Alan代表第1份資料),參加者性別與英文名顯示的性別保持一

致。由於學生導師報告兩項海外服務研習,對於學生導師,其英文名後加數字「1」和 「2」,「1」代表參加者作爲學生成員的訪談資料,「2」代表參加者作爲學生導師的訪談資 料,由此區分出22項服務研究經歷。研究者繼而標識出每一份資料的基本信息,包括性 別、學年、主修專業。

本文研究者首先隨機挑選了五份訪談資料進行初步分析。根據學生報告的學習結果 及其影響因素,研究者首先根據跨文化能力的三個維度建立初步分析架構,架構包括 (一) 學生在認識文化差異方面的結果及相應因素,(二)在跨文化態度和敏感度方面的結 果及相應因素,(三)在跨文化行爲方面的結果及相應因素。接下來,研究者根據參加者 講述的經歷和結果,在每一維度歸納出第二級編碼,如認知維度呈現表層學習、深層學 習、自我反思學習,情意維度出現認同文化差異與態度轉向負面,行爲維度顯示生活方 面與人際互動方面的行爲適應。第二級編碼還包括,參加者針對每一類結果所述之影響 因素屬於哪一/哪些層面(服務國家、服務方案、個人層面)。第三級編碼是對以上第二 級編碼的細項給與符號,如深層學習中的社會規範、教育制度等,服務方案中的反思等。 在初步的分析架構形成後,另一位服務研習領域的研究者受邀對訪談資料及編碼系統進 行閱讀,兩位研究者就編碼的不同意見進行討論,直至達成共識。本文研究者根據討論 修訂後的分析架構,對其餘 17 份訪談資料進行獨立編碼,完成所有編碼後,再由受邀研 究者閱讀及確認編碼結果。

研究者完成對 22 人次海外服務研習經歷的分析後,接下來對所有服務研習經歷進行 比較分析 (comparative analysis),不斷對分析架構加以完善,直至沒有新的類別出現。在 確定編碼結構後,研究者根據參加者的不同背景特征,如性別、主修課程、服務所在國家 的特征、服務時長、參與者角色等分成不同群組進行比較,以觀察是否根據背景特征的不 同,參與者在報告個人所得及影響因素時會呈現特定模式(pattern)。根據學生背景特征進 行的比較分析顯示,學生導師 (mentor) 和學生成員 (mentee) 對跨文化現象的認知和行為 策略有差異,其他背景特征並未顯示明顯差異。以下將詳細介紹本研究的發現,下文在引 述文字前介紹有關受訪者的基本背景信息,引述資料後提供受訪者的英文化名。

建、研究結果

一、認知維度的跨文化學習

在跨文化學習的認知維度,已有研究大多報告整體學習結果(例如 McMullen & Penn, 2011),本研究則進一步發現三種類型的學習結果:表層學習、深層學習、自我反思學習。 表層學習和深層學習之分最初由 Marton 與 Säljö (1976a, 1976b) 提出, Biggs 在其學習模 式中對此加以延伸。Biggs 與 Tang (2007) 將表層學習定義爲學生僅爲了達到最低要求而 採取的學習方式,包括投入低層次認知,著重記憶而非理解,簡單羅列要點,依賴他人解 釋而非自己尋根問底;深層學習則是學生投入有意義的學習中,使用高層次認知策略處

理學習任務,試圖理解知識的全貌和知識點之間的關聯。反思學習則是學習者在檢視和探究議題的過程中,對自我產生新的理解,建構新的意義,從而形成新的視角來觀察事物 (Boyd & Fales, 1983)。

在海外服務研習的脈絡下,此三類學習呈現出與海外服務研習相關的具體特征。本研究涉及的海外服務研習國家主要為東南亞發展中國家。這些國家的經濟和社會發展水平與香港有明顯差距,學生沉浸其中可直觀地獲得有關異域文化的信息和認識,我們將此種對可見的文化現象之認識定義為表層學習。當參加者較多與當地人互動,並較多主動思考文化差異背後的含義時,他們會報告出有關服務國家社會規範、社會制度,並從宗教和歷史的角度解讀其原因,我們將此種對不可見的文化特點之理解界定為深層學習。個別學生不僅將著重點放在兩個文化之間的異同上,而是著重當地價值觀和態度與自我的比較,反思自我的文化價值觀,我們稱之爲自我反思學習。以下詳細解釋三種類型的學習及影響因素。

(一)表層學習

本研究報告的表層學習體現在,學習者能夠通過觀察了解另一個文化的特點,如文化象征符號、飲食方式、居住環境、服飾、環境特點、人際交往的儀式、可見的宗教活動、社會貧富狀況等。15 位參加者在 22 項海外服務研習經歷中都報告了有關服務所在國家可見的文化特征,並解釋他們是通過以下途徑認識這些特點:1. 服務所在國家與香港之間存在明顯差異,在日常觀察中易於分辨和接收到這些信息(22 人次報告);2. 通過與當地義工交流(六人次),家訪(五人次),與當地服務接受者(service recipients)溝通(二人次),3. 出發前的培訓(三人次),4. 經歷文化衝突(三人次),5. 願意嘗試當地人的生活方式(三人次)。具體如下:

15 位被訪者在 22 人次的服務經歷中都提到了服務活動所在國家與香港之間存在直接可見的差異,這主要體現在日常生活方式上。當參加者感知到服務所在國家與香港的差異較大時,如物質環境、生活方式、社會習俗方面的差異,他們傾向報告更爲豐富的有關文化差異的信息,例如參加印度、柬埔寨行程的參加者報告較豐富的文化差異;前往泰國、越南、蒙古的參加者則報告較少有關該國文化的認知。

認識服務所在國家文化的第二個主要來源是與當地人溝通與互動,這主要通過以下 三種方式進行:1.家訪,2.與接受服務者之間的互動,3.與本地義工之間的交流。六位參 加者報告,家訪是一項有組織的文化活動,有助理解當地人的真實生活狀況。在家訪過 程中,參加者可以與當地人進行直接交流(有時通過義工翻譯),看到當地人更細微的生 活細節。與服務接受者之間的互動(與學校教師、學生、村民等)同樣提供了機會去觀 察當地的學校教育、物質生產活動、居民的日常行爲方式。每一個團隊都會有至少一位協 作機構的義工全程提供協助,當地義工由於英文水平較好,可較多機會向參加者解釋當地 風俗,彼此交換意見和信息。此外,出發前的培訓雖有助參加者形成對服務所在國家的認 識,一些參加者到達當地後仍會經歷文化衝突,經歷衝突也成爲他們認識當地生活與風俗 的方式,例如一位男生 Nathan 大二時前往孟加拉,他在訪問中提到,

我去到當地的時候,一開始沒有意識到自己說的話冒犯了他們。如果我前往孟 加拉之前,對他們日常語言了解多一些,我想我會更清楚如何表達,以顯示自 己對他們是尊重的。(Nathan)

(二)深層學習

本研究報告的深層學習體現在,參加者能夠對那些可見的文化現象進行解讀,闡釋當 地人日常行爲規範的意義及其不可見的價值觀念。例如,人際關係的規則,性別不平等, 社會等級,宗教如何與當地經濟教育發展相結合等。在本研究報告的22人次的服務經歷 中,12人在16項服務研習經歷中報告了他們如何深入探究和理解服務當地的社會規範與 價值觀念。

當我們比較那些報告深層學習與僅報告表層學習的參加者時,發現這 12 位參加者均 展現出外向的性格特點,聲稱自己對異域文化有強烈的好奇心,他們很想知道文化表象背 後的深層含義,也有興趣探究當地歷史與社會中的哪些因素帶來這樣的結果,例如宗教、 政治制度、經濟制度。這些同學會主動與當地人士溝通、詢問、並思考那些不可見的制度 與觀念因素,個別同學還會繼續查找資料,去文獻中尋找答案。可以看出,在一項學生事 務處組織的學生發展活動中,教師(本研究中,學生事務處的同事擔任導師角色)的角色 是輔助學生完成獨立的學習與活動,缺乏系統教授與跨文化有關的理論知識,學生多大程 度獲得深度學習就與個人特點更相關。前往斯里蘭卡的 Lewis 講述了他的思考歷程,

在斯裏蘭卡時,我在寺廟裏面都有跟一些僧侶交流,那時才知道,原來斯裏蘭 卡教育和我想象中不同。很多家庭都非常貧窮,他們很需要讓小朋友去寺廟裏 面住,因爲這樣才養活得了他們的小朋友。……後來再問深入一些的時候就發 現,原來當地人進去做僧侶,政府是會有補貼的,寺廟都有一套很完善的教育 制度。例如教英文會將它分級,初級,中級,高級……我才知道,原來他們的 教育好像沒那麼落後,他們的寺廟也不是我們單純看的宗教……我問那些小僧 侣將來畢業可以做些什麼工作呢?發覺原來他們大了之後,真的會有人從事律 師,醫生這些職業……斯裏蘭卡的那次旅行看到發展中國家和我們的差別,他 們不單止是生活水平的差別,是整個價值觀,態度,他們的生活方式,所有東 西都是和我們截然不同。(Lewis)

(三) 自我反思學習

本研究報告的自我反思學習體現在,個別參加者置身於海外服務研習的活動時,有 機會與當地人在日常生活與工作方面進行協作,這些經歷令參加者反觀自己所屬的文化特 點,對自己曾深信不疑的觀念提出質疑。例如,兩位在柬埔寨進行義教的參加者提到,他們與學生和教師相處過程中,看到當地小朋友如何珍惜自己的學習機會,在處理學習任務中如何表現出堅韌的品格;此外,當地學校雖然物質條件缺乏,但溫暖的師生關係令參加者印象深刻,這令他們反觀香港的教育環境太過於注重競爭和學習成績,缺少了真摯的關愛氛圍。七位前往尼泊爾和柬埔寨的同學還進一步提到,兩地日常教育顯現的差異,令他們反思自己曾經認可的價值觀,如競爭、高人一等、獲得優異成績作爲學習主要目標是否正確。這七位參加者都表示十分欣賞當地人面對艱苦生活時的正面態度,人格保持簡單質樸的模樣。香港雖然物質生活富足,但過度競爭的環境讓人難以追尋簡單和真摯的快樂。這樣的反差令七位參加者思考快樂的意義以及什麼是更值得追尋的。Betty 曾於大三前往柬埔寨,訪談中她提到,

儘管柬埔寨在經濟方面是一個發展中國家,但柬埔寨人對生活的態度十分積極,他們簡單樸實,這與香港人有很大不同,在香港生活,時常感受到競爭的壓力和焦慮。(Betty)

二、情意維度的跨文化學習

大部分參加者(即 12 位參加者報告的 18 項海外服務研習經歷中),提到他們對於文化差異的態度與敏感度時,表示他們參加海外服務研習前後並沒有大的改變。參加前,他們已經意識到不同文化有各自的歷史與價值,應當以平等的態度對待。另外四位來自同一服務團隊的參加者,他們前往越南進行服務時,遇到了與當地合作機構的衝突,這項不愉快經歷令四位同學對越南的整體態度及評價轉向負面。出發前,他們報告自己持有文化相對主義的觀點,但作爲局中人,經歷了文化衝突且衝突未能得到妥善解決的情況下,他們對待越南的態度和評價也轉爲負面,呈現文化我族中心 (ethnocentrism) 的立場,即認爲越南文明程度低,香港平等民主的環境更具優勢。他們較難再從文化相對主義的角度去解釋遭遇衝突的原因是什麼。

(一) 保持文化相對主義的態度

文化相對主義承認每種文化是世界文化的一個部分,各有其歷史與存在價值 (Bennett, 1993)。大部分參加者,即 12 位參加者報告的 18 項海外服務研習經歷,提到他們對於文化差異的態度與敏感度,在參加海外服務研習前後並沒有大的改變。這些參加者明確表示在參加是次活動前,自己已經認識到尊重不同文化的重要性,在一個不同文化中生活和經歷,應當尊重當地的風俗、生活習慣、當地人的文化觀點。雖然一些服務國家在日常媒體報道中有不少負面信息,例如有關印度的安全問題,但當參加者持有開放和謹慎態度,他們會通過自己的經歷重新審視以往從新聞媒體中獲得的信息。例如,一位大三時前往印度的女生提到,

在前往印度之前,我所聽到的關於這個國家的信息都是負面的。然而我自己想

去看看究竟如何……我在印度所見所聞卻並非如是,一些正面的體驗讓我對印 度有所改觀,至少對我服務活動所在地區的人們改觀,他們展現出快樂、簡 單、友好,而不是媒體中那些讓人感到危險的面孔。(Kathy-2)

當這些參加者被問及,他們是如何獲得這些有關文化差異的觀念與立場,他們提到以 下來源:中學和大學期間修讀有關跨文化議題和多元文化議題的課程;家庭中一以貫之的 觀念;過去的服務學習經驗讓他們認識到,即使在同一社會不同群體也存在亞文化;居住 地曾發生很大改變;曾經歷過艱苦的生活。可以說,本研究的參加者屬於自我選擇(selfselection),他們在加入是次海外服務研習活動前,已經具備了適當的跨文化態度與敏感度。 此外,在這 12 位參加者中,六位還提及他們的服務研習活動只有二至四個星期,這個時 長並不足以改變他們看待文化差異的態度和觀念。

儘管如此,其中四人在到達服務所在國家的首兩三日,仍經歷了不同程度的文化震驚 (cultural shock),這些經歷激發出負面情緒,例如焦慮和恐懼。不過,伴隨本地義工對衝 突狀況的解釋和從中協調,以及參加者以積極的態度去尋求應對 (Pedersen. 1994),他們 的不適情緒很快消除。例如,一些參加者嘗試去探尋衝突背後的原因,或將精力集中在具 體的服務活動上,或嘗試發現當地其他正面的事物等。

去柬埔寨之前,我知道要睡在地下,許多人只有一個房間、一個洗手間。但去 到第一日,沒有預料到周圍都是蚊,你吃飯的碗里總是有三、四隻蒼蠅(纏 著),每一碟菜都有好多昆蟲,睡覺的時候,蚊帳里有只蟋蟀跳來跳去,還跳 在我身上,我本身很害怕昆蟲,所以我覺得好大打擊。…但是(去到柬埔寨) 第二日見到小朋友,他們做什麼呢?他們很開心地追逐打鬧,見到小朋友們在 那裡追逐、玩得好開心,我會發現自己看柬埔寨各方面都不同了。我讓自己不 去看它(柬埔寨)不好的一面,而是看那些好的地方…我就發覺這種想象,不 只是會讓自己開心,還可以令自己願意再去看多點、學多點,會認識到更多不 同文化的東西。(Olivia-2)

再如,兩位前往孟加拉的同學提到,他們剛剛到達當地一個村落,行走在街道上,很 多當地人立刻將他們圍觀,且保持較近的身體距離。兩位同學表示對此感到恐懼。在香 港,人們通常保持一定距離,亦不會長時間盯著陌生人,這被認爲是不禮貌的、冒犯他人 的行爲。當地義工很快向香港同學解釋這是當地人對外來人士表示好奇,並無惡意。兩 位同學接下來和其他同學商議了外出時應當留意的地方,例如小組結伴出行而不是單獨外 出,與當地義工一同出行,留意外出的時間等。

(二) 文化相對主義轉變爲文化我族中心

文化我族中心是將個體所屬的文化當作中心,其他文化相比次之或無差異 (Bennett.

1993)。四位越南服務團隊的參加者在前往越南時,與當地合作機構發生衝突,這項不愉快經歷令四位同學對越南的整體態度及評價轉向負面。

這個團隊的同學到達服務地點後遇到了一系列挑戰:當地協作機構為他們提供的居住條件十分簡陋;到達當地不久,幾位隊員便出現發燒等症狀;當他們向當地機構提出改善住宿地點的訴求時遭到拒絕;然而團隊成員卻發現同期參加服務活動的一個國際團隊(來自澳洲)獲得了較好的待遇。他們幾番嘗試溝通無果,鑒於隊員生病狀況無改善,團隊氣氛持續轉差,最後學生導師在請教學生事務處老師的意見後,提早離開了服務地點。在訪問中,每一位參加者都表示,他們的勞動在是次服務活動中沒有被尊重;與機構協商的過程讓他們感覺雙方不是在平等對話,而是被當作當地權力系統中的一名下屬;當地機構負責人對合理訴求的漠然態度激怒了這一團隊的香港同學。

參加訪問的四位成員中,兩位是學生導師,另兩位是首次參加海外服務研習活動的學生成員。學生導師與學生成員在回顧及評論是次事件上,存在一定差異。兩位學生導師在是次事件中,嘗試在團隊成員與當地機構之間進行溝通,訪談中他們較多理解雙方的不同立場與態度,一位導師在返回香港後冷靜反思是次事件中的衝突所在,解釋是次衝突由權力關係的差異引起:香港更注重平等的關係,而越南方面更多表現出權威態度。然而,兩位學生成員在訪談時仍無法改變他們對越南當地機構的負面態度,也無法從文化差異的角度解讀是次衝突的原因。

在越南的時候,不管我們做什麼,都感覺當地人好冷漠,或者對人一種好功利的態度,(我們)很難和當地人建立一種信任,這也令到我們遇到不應該有的待遇。(Mandy)

這一事件顯示在服務期間產生的文化衝突,如果沒有得到妥善化解,會激發參加者強烈的負面情緒,以及產生對其文化的負面態度。

三、行爲維度的跨文化學習

行為維度的跨文化能力體現在不同文化人士溝通和相處時表現出恰當的行為。在行為方面,參加者在訪問中表示,他們出發前已充分意識到,自己將在服務國家經歷一段艱苦的生活,屆時需要在日常生活上對自己行為作出調整。本研究發現,參加者在行為維度的學習表現為兩個方面:適應當地生活方式,適應當地人際互動方式。前者相對容易應對,後者則因不同條件而顯差異。15 位參加者報告的 22 次服務經歷中,所有人都提到他們在到達服務地點後,需要一定時間適應和在行為上做出調節。大多數參加者表示較容易應對日常艱苦的生活,這是由於幾個因素:行前準備充分,當地協作機構及義工的協助,在當地停留時間較短,或參加者以積極態度應對。一些參加者表示,他們參加一些活動時,有時被要求做出與個人價值觀念有衝突的行為,這令他們與當地人的互動出現困難。

(一) 較易適應日常生活的挑戰

九位參加者報告的 14 項海外服務研習中,參加者表示適應當地生活並不困難。這幾 位同學呈現出以下共同之處: 1. 他們對於接受一段時間的艱苦生活持積極態度; 2. 從香港 啓程前,他們已經獲得了有關服務所在國家較爲詳細的信息。對於學生導師來說,由於之 前已有類似經歷,生活和行爲適應不算困難,除了上文提及的前往越南的團隊中的學生導 師。

這九位同學提到,出發前他們通過多種渠道獲得服務所在地的信息:前人分享、團隊 自己組織的培訓活動、自己查找資料。由於已知可能遇到的挑戰,所以他們在出發前已經 做出相應準備,例如攜帶手紙前往印度。此外,三位加入柬埔寨團隊的參加者指出,當地 人友善的態度與及時的支持對他們快速適應當地生活十分有幫助。那些已有海外經驗、曾 在貧苦地區生活的同學也都表示服務地點的物質環境對他們並不構成挑戰,他們知道如何 克服這些困難,同時也展現出樂觀態度,願意將精力轉移到服務活動上。例如,前往印度 的兩位參加者提及當地人用手吃飯的場景,他們很樂意嘗試當地人的方式,不過也自帶好 了餐具以應對。兩至四星期的行程,也令這幾位參加者減緩適應的壓力,可使用一些臨時 策略應對。

我們在當地每一餐吃的都是咖哩,餐餐都是咖哩,我都盡量接受,不過吃到後 期、肚子已經開始不舒服,有的組員會肚痛,所以飲食方面都比較難接受的。 (幸好) 我們一早已經知道會如此,隨身帶了清熱的沖劑飲品去調劑下,兩個 星期就還好。(Emma)

儘管這九位同學表示他們很快已經適應當地生活,三位同學告訴研究者,他們認爲某 種程度那並不是自己的適應力強,而是當地機構有意識地根據以往接待香港學生的經驗, 對各項安排做了調節。例如:一位參加者被安排居住在當地青年旅社而不是當地人家庭。 兩位參加者告知,負責煮飯的當地人已經熟知香港同學的偏好,爲他們提供的食物也非原 汁原味。其中一位同學對此表示不滿,Alan 原本期待在尼泊爾經歷一段艱苦生活,了解 當地眞實面貌,然而,當地機構安排他們談訪當地的富裕家庭,住在設施良好的營舍,有 瓶裝水供引用,每日可沖涼,這些都不能體現當地真實的生活與文化,他也無從了解當地 文化的真實狀況。

去之前我們考慮當地可能沒有乾淨的引用水,但實際是有的,是當地的義工買 了蒸餾水給我們。…是不是真的體驗到當地生活,我覺得不是,比如安排我們 去當地人家裡住一晚,去之前沒有想過那户人家有電腦可以上網、有沖涼,這 完全超出我們預期。我們看到周圍有一些貧窮些的家庭,但沒有安排我們去體 驗…說真的,我是想去體驗當地的生活,但實際卻不是我期望的。(Alan)

(二) 較難適應挑戰個人價值觀念的人際互動行為

五位參加者表示他們在生活適應和參與某些活動時存在較大困難。例如,在遊戲活動中被要求吃掉一些昆蟲,與異性有身體接觸的活動等。由於這些行爲與活動與香港學生的價值觀有很大衝突,所以這些同學都試圖在避免衝突的情況下,保持自己的行爲方式。一位大二時參加泰國團隊的女生提到,

我們在文化交流日的時候,玩一個遊戲,輸的一方需要吃一種蟲子,我當時覺得很惡心,一點都不想玩那個遊戲。我能夠理解爲什麼他們會有這些活動,爲什麼他們接受這些食物,但我個人實在無法接受…. 所以我當時想辦法不參加那個遊戲。(Debby)

伍、討論

本研究探究 15 位大學生在 22 個海外服務學習團隊中的跨文化學習經驗,重點考察不同層面的因素(個人、服務方案、服務國家特點)如何對大學生認知、情意、行為維度的跨文化能力產生作用。本研究印證了海外服務研習對學生理解多元文化具積極作用(Foster, et al., 2015),且各層面因素對三個維度跨文化能力提升具有不同影響。以下結合文獻對研究結果進行討論。

一、認知維度的結果及影響因素

在認知維度,參加者在跨文化學習中呈現出表層學習、深層學習、自我反思學習 三種類型。表層學習是參加者觀察到那些可見的自然環境、社會環境、當地人行爲與習 俗,深層學習則是對不可見的社會規範、制度、觀念、期待、信仰等的理解。表層與深層之區分,與文化研究中對文化層次的界定有一致之處,如 Satir 的冰山比喻(Iceberg Metaphor,Satir 等,1991),表層學習類似冰山浮出海面的可見行爲,深層學習類似冰山在海面之下不可見的應對方式、感受、觀點、期待、渴望、對自我的界定等。然而,在這兩者之外,本研究發現,在海外服務研習中,一些大學生較易激發自我反思學習。自我反思學習是以海外服務研習中的文化經驗作爲對照,反觀個人已有的經驗、觀念、及其生成過程,重新解釋其含義。這類似 Mezirow (1997) 提出的轉化型學習 (transformative learning)。

影響因素方面,本研究顯示,國家和地區差異對表層學習的影響明顯。服務活動所在國家與香港的差異越大,學生對文化差異的認識也越多,這與以往研究是吻合的(Krishnan, et al.,2017)。雖然本研究中的差異是學生主觀感知的差異,但可以看出,與香港地理位置較近,較多華人居住和旅行的國家和城市,學生報告的文化差異現象以及收穫較少,如泰國、越南;與香港自然與社會環境差異較大,較少華人居住和旅行的國家及城市,學生受到文化衝擊較大,訪問中提及的文化差異及個人收穫較多,如印度、尼泊爾、斯里蘭卡。

在服務方案層面,學生在海外服務研習中參加兩種類型的活動:文化為本的活動 (culture-based activities,如家訪、文化交流日、與本地人交流和溝通)與服務爲本的活 動(service-based activities,如義教、體力工作等)。本研究對已有研究做出印證:文化 爲本的活動爲學生提供密集的文化交流,這有利學生認識不同文化的特點,尤其是可見 文化的特點 (Jones, et al., 2016); 同觀察相比,與本地人的語言交流和溝通可加深參加者 對可見文化含義的理解 (Brandell, 2016; Devereux, 2008; Lough, 2011)。服務爲本的活動中, 當服務活動涉及人際交流,例如教授當地小朋友英文,部分參加者報告他們從中理解當地 人的社會規範。

學生在多大程度對不同文化顯示出深入探究的興趣與結果,報告深層學習的結果(例 如:理解不可見的社會制度與文化價值觀念,或解讀文化現象背後的含義),則根據學生 特點而顯示出差異。本研究報告深度學習的參加者體現出以下共同特點:他們對異文化充 滿好奇心,外向的性格願意主動與人溝通,個人積極思考文化議題。這些學生強調他們十 分投入與當地人的溝通,也享受每天反思寫作的時間,這些方式幫助他們將那些日間體驗 中獲得的信息轉化爲具體的知識。

以往有關研究指出反思對學生學習具重要性。服務研習作爲體驗式學習的一種,不少 學者根據體驗式學習理論,如 Kolb (2014)的四階段循環模式,解讀服務研習過程,提出 反思是將具體經驗轉化爲知識的重要因素 (Mitchell, et al., 2015)。在本研究報告的個案中, 參加者在海外服務研習期間需要每日記錄自己的反思,並參加每日反思與檢討會議。然 而,學生事務處對反思的內容並無提供一個指引框架,引導學生反思的具體方向。此外, 此活動由學生主導實施過程,學生在日常反思會議和反思寫作中,較多針對日間所見所聞 所感,反思的焦點則根據各組同學的具體經歷產生差別。有些強調跨文化理解,有些著重 服務活動的組織與實施,有些注重分工的方式。再加上反思日誌的質量不會計入評分,參 加者在訪問中坦言,他們以多樣態度與策略加以應對,只有那些報告深層學習的同學才詳 細說明,他們如何自覺地將個人對文化差異的觀察融入反思寫作中。這一發現顯示,僅有 反思這一要求並不能促使學生達成預期學習和成長,在反思活動的引導上,需要給學生提 供具體的方向和要點。Lough (2011) 的研究也指出,有指導的反思活動方可幫助學生理解 那些不可見的社會文化與圖景。

自我反思學習方面,本研究顯示,國家和地區差異對自我反思學習的影響亦不俗,差 異越大,學生越容易以觀察所見爲鏡,感知這些現象與自我經歷的差異,從而進一步檢討 自己的成長過程。本研究中報告的自我反思學習,體現在對生活態度、人際關係、學習態 度的思考,是對香港物質文明的反思。不過,那些報告自我反思學習的參加者同時展現出 善於自省的特點,也顯示自我反思學習與個人特質有關。

二、情意維度的結果及影響因素

在情意維度,大部分參加者對於文化差異的態度與敏感度並未改變,屬於 Bennet

(1993)的跨文化敏感度 (intercultural sensitivity)的第四階段——接受差異 (Acceptance)。Bennet 解釋「接受差異」是文化相對主義的態度,即每一種文化是歷史發展而來的結果,人們用理解的態度去看待其他文化中的信仰、價值觀、習俗和實踐方式,認可不同文化存在差異,而不是帶著文化優越感和批判的眼光評論孰是孰非。本研究大部分參加者聲稱,在參加此次活動前,他們對文化差異的態度已經基本形成,是次活動並沒有顯著改變。也就是說,參加這一項目的同學已進行自我選擇,在面試和篩選過程中,具備文化相對主義觀點的同學也有更大機會被選中參加是次活動,這與以往同類研究的發現相近 (Prieto-Flores, et al., 2016)。然而,從研究選樣的角度看,本研究卻未能揭示是次探討的案例多大程度能夠提升學生的跨文化態度與敏感度。未來研究在選樣時,需考慮學生在參加海外服務研習活動前的差異性,以確定海外服務研習活動本身的效能與作用。

本研究顯示,一組參加者由於在服務活動初期遭遇文化衝突且衝突未能及時消除,他們由此對服務所在國家激起負面評價,並呈現出第二階段「Defense」的特點,屬於文化我族中心的階段。以往研究較多報告海外服務研習的正面結果(例如 McMullen & Penn, 2011)或量化研究顯示參加者的整體狀況(例如 Borden, 2007; Foster, et al., 2016),對於參加者的負面經驗了解較少。本研究顯示,當大學生經歷文化衝擊而無法及時消除其負面作用時,他們在表達個人態度時會明確區分「我們」與「他們」,且表示出自身所屬文化的優越,而不是嘗試解釋爲何如此。這顯示,在課程的籌備階段以及大學生身處海外時,需要充分認識如何理解及應對可能出現的文化衝突,當大學生以「參與者」而不是「旁觀者」介入,也即成爲「局內人」時,他們應如何應對和調節。從此點來看,本文研究的案例課程在規劃和培訓方面可再改進。

三、行爲維度的結果及影響因素

在行爲維度,大部分參加者雖於服務旅程初期經歷了不同類型和強度的文化衝突,需要較多精力調節和適應新的生活環境,但他們仍表示適應當地生活環境不算困難。本研究發現個人層面和服務方案層面的因素對此影響較大。個人層面,參加者表示他們願意體驗新的生活方式,一些參加者過去曾經歷艱苦生活,服務所在地的環境對他們而言並不困難,其中的學生導師已有過往另一國度的經驗。這與 Wang (2011) 提到的前備經驗有助參加者快速適應新環境是一致的。

服務方案的設計和實施層面,本研究確認出發前的培訓活動有助參加者在心理上做出準備,包括搜集資料和前人分享。此外,以往研究顯示海外服務研習的時間長短對參加者帶來不同作用 (Engle & Engle, 2003; Lough, 2011; Pitner, 2007)。本文案例包含的海外服務研習包括二至四周的安排,但訪談結果並未顯示不同時長的影響,如參加四星期海外研習的參加者並未報告更豐富的收穫。相反,參加者對服務時間長短的感受因應不同因素而有差異。例如,前往蒙古的參加者在分享有關海外服務研習時間的感受時,認爲如果從服務活動本身(以農業勞動爲主)以及停留地點(只在一個鄉村)來看,他們能夠觀察到的文

化現象十分有限,四星期的安排過長;但由於當地人對華人(參加者)的敵視態度隨時間 而消融,他們認爲四星期的時間反而過短,還無法同當地人發展更爲融洽的人際關係,消 除當地人對香港學生的刻板印象。這顯示,如果認識環境與文化現象,兩個星期的時間已 足夠;如果認識不可見的觀念、價值,改變對某些人或事務的觀點,四個星期的時間未 顯充足。本研究顯示,以往研究甚少區分不同時長對不同維度學習之影響,未來需研究服 務時長對生活適應及人際互動適應有何不同影響,這會涉及安排不同類型活動的時機,例 如:活動初期以生活適應爲主,活動中後期以人際互動的活動爲主。

此外,本研究發現當地協作組織及義工的角色十分重要。當地機構及義工作爲「守門 人」(gatekeeper),負責具體的生活及活動的安排,這在某種程度決定了香港學生在生活和 人際互動方面獲得怎樣的具體經驗,以及在學生遇到困難時能否及時給與援手。例如,前 往什麼樣的家庭進行訪問,住在怎樣的處所,完成哪些服務活動等。大學與服務所在國家 /機構發展良好的協作關係對海外服務學習有重要作用,這一點在有關服務研習的研究中 已有探討 (Maurasse, 2002)。一項學生主導的服務研習項目,儘管極大推動學生的動機和 主動性去設計及完成各項學習任務 (Levesque-Bristol & Stanek, 2009), 但機構與機構之間 的協作,學生與當地義工之間的溝通仍需要具備一定條件才能獲得滿意的合作與學習,這 包括共同目標、良好溝通、彼此投入人力物力資源,衝突處理等 (Bringle, et al., 2009)。

陸、局限、結論與建議

不可否認,本研究存在不少局限。首先,由於本個案探究的海外服務研習課程本身對 參加者進行篩選以及參加者自我選擇,令我們在認識學生跨文化態度的改變上有所局限。 其次,樣本數量上,我們雖然在選樣時十分注重多樣性,如果能夠搜集更全面意見,在 分析資料中加入成員檢查 (member-checking) 的步驟,可進一步提升本研究的信度與效度。 再次,本研究只對一項海外服務研習展開探究,未來可探究不同類型的海外服務研習,以 全面了解海外服務研習的過程及作用。最後,鑒於本研究著重探討海外服務研習項目過程 中的影響因素,質化方法可以幫助我們尋找出更爲細緻的因素,這些因素如何激發學生學 習以及如何在不同學生之間產生差異,未來如加入量化方式測量學生跨文化能力,以及使 用前後測方式觀察學生的變化,會更清晰了解海外服務研習的作用。

整體而言,已有研究證實海外服務研習有助大學生提升跨文化能力,本研究通過一 項個案,進一步分解不同層面的因素(個人、方案設計、服務國家特點)對各個維度的跨 文化能力(認知、情意、行爲)的影響。研究結果顯示,這些因素相互交織,令學生的學 習經驗與結果呈現複雜性。在認知維度,參加者在跨文化學習中呈現出表層學習、深層學 習、自我反思學習三種類型。在一項學生主導的海外服務研習中,國家和地區差異對表層 學習及自我反思學習的影響明顯,學生個人特點如開放與主動的態度,對不同文化的好奇 心,與人溝通的意願等,對學生獲取有關深層學習有較大幫助。個人是否善於反思也影響 到大學生多大程度理解自身所屬文化之形成。在情意維度,大部分大學生保持他們對文化差異的接受態度,但是,當大學生以「參與者」而不是「旁觀者」介入衝突,也即成爲「局內人」時,他們應對衝突和自我調節的能力仍需改善,否則在面對特定文化時會探納文化我族中心的立場。在行爲維度,參加者經歷了適應當地生活與適應人際互動方式的過程,相對較短的時間(二至四個星期)也令參加者採取臨時策略應對挑戰,無需真正改變。行前籌備以及與當地機構之良好合作對大學生適應有所助益。

本研究可為未來發展海外服務研習方案提供建議。這些建議主要針對提升大學生認知與行為維度的跨文化學習。首先,在選擇海外服務研習地點時,可以嘗試選擇本地大學生不甚熟悉的國家,或者對學生意見先行調查,了解大學生認識較少或前往意願較強的國度,這是由於地區差異越大,服務研習對學生學習和成長產生的激勵也越大,越有機會提升大學生獲得跨文化認知的表層學習。其次,在服務研習活動的設計與實施方面,大學與服務所在國家的機構合作關係十分重要,當地提供協助的機構與義工會決定大學生獲得怎樣的經歷。大學應建議合作機構安排較多與當地人互動的機會,有助大學生認識當地社會面貌,獲得深層學習,以及較易調適自己的行為以快速適應生活的挑戰。再次,本研究發現,報告深層學習的參加者在日常反思活動中將跨文化學習作爲其中一項主題,鞏固自己對跨文化的認識。這顯示反思對促進學生學習和成長有其重要性,反思活動僅有完成的要求並不充分,需設計一定的引導問題,帶領學生聚焦於預期學習範疇的反思上。未來海外服務研習方案可在反思內容的設計上更加聚焦。最後,本研究還發現展現深層和自我反思學習的參加者顯示出一些相近的特質,他們表現出開放、主動、協作、反思的態度,未來籌備和實施海外服務研習的活動中,可鼓勵大學生以這些態度裝備自己投入整個行程。

参考文獻

- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige, (Ed). *Education for the intercultural experience*, (pp. 21-71) Intercultural Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Billig, S. H. (2009). Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice. In B. E. Moely, S. H. Billig, & B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131-157). Information Age.
- Borden, A.W. (2007). The impact of service-learning on ethnocentrism in an intercultural communication course. *Journal of Experiential Education* 30(2), 171-183.

- Brandell, A. (2016). Effects of study abroad and service-learning on intercultural competence [Master's thesis, St. Cloud State University]. Culminating Projects in English. https:// repository.stcloudstate.edu/engl_etds/42
- Bringle, R. C., Clayton, P., & Price, M. (2012). Partnerships in service learning and civic engagement. Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement, 1(1), 1-20.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). International service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones, (Eds.), International service learning: Conceptual frameworks and research, (pp. 3-28). Stylus.
- Butin, D. W. (2010). Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education. Palgrave Macmillan.
- Boyd, E. M., &Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology*, 23(2), 99-117.
- De Leon, N.(2014). Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning. Michigan Journal of Community Service Learning *21*(1),17-30.
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam, L. A. (2017). Intercultural competence in international higher education.In D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith, (Eds.), Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application, (pp. 294-302). Routledge.
- Deardorff, D. K., & Edwards, K. E. (2013). Framing and assessing students' intercultural competence in service learning. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher, (Eds.), Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment (Vol 2A, pp. 157-186). Stylus Publishing, LLC.
- Devereux, P. (2008). International volunteering for development and sustainability: Outdated paternalism or a radical response to globalization? Development in Practice 18(3), 357-370.
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad 9(1), 1-20.
- Eyler, J. L., Bradley, R., Goldzweig, I., Schlundt, D., & Juarez, P. (2010). The relationship between the quality of service-learning interventions and teen seatbelt use. In J. Keshen, B. A. Holland, & B. E. Moely (Eds.), Research for what? Making engaged scholarship matter(1st ed., pp. 91-120). Information Age Publishing, Inc.
- Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2007). Exploring and assessing intercultural competence. Federation of the Experiment in International Living. https://openscholarship.wustl.edu/cgi/ viewcontent.cgi?article=1815 & context=csd_research

- Foster, A. A. M., Cunningham, H. B., & Wrightsman, K. R. (2016). Using service-learning as a tool to develop intercultural understanding. Journal of International Social Studies 5(2), 54-68.
- Gaskin, K. (2004). Young people, volunteering and civic service. A review of the literature. Institute for Volunteering Research.
- Green, S. S., Comer, L., Elliott, L., & Neubrander, J. (2011). "Exploring the value of an international service-learning experience in Honduras." Nursing Education Perspectives *32*(5), 302-307.
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. ETS Research Report Series, 2016(2), 1-44. https://doi.org/10.1002/ets2.12112
- Jones, S. W., Hof, D. D., & Tillman, D. R. (2016). Assessing global service-learning: A mixedmethods approach to evaluating students' intercultural development. International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach, 18(18), 29-50.
- Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.
- Krishnan, L. A., Masters, C., Holgate, H., Wang, C., & Calahan, C. A. (2017). Structured study abroad enhances intercultural competence. Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders. 1(1), Article 5. https://ir.library.illinoisstate.edu/tlcsd/voll/iss1/5
- Lane H.C. (2012). Intercultural learning. In N.M. Seel (Ed.), Encyclopedia of the sciences of learning (pp. 1618-1620), Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_242
- Levesque-Bristol, C., & Stanek, L. R. (2009). Examining self-determination in a service learning course. Teaching of Psychology, 36(4), 262-266.
- Lewis, T. L., & Niesenbaum, R. A. (2005). Extending the stay: Using community-based research and service learning to enhance short-term study abroad. Journal of Studies in International Education, 9(3), 251-264.
- Liu, R. L., & Lee, H. H. (2011). Exploring the cross-cultural experiences of college students with diverse backgrounds performing international service-learning in Myanmar. New Horizons in Education 59(2), 38-50.
- Lo, W. Y. W. (2016). Rethinking the notion of Hong Kong as a regional education hub: Toward a cosmopolitan approach to internationalization of higher education. In Y. C. Cheng, & S. W. Ng. (Eds.), Internationalization of higher education (pp. 63-77). Springer.
- Lough, B. J. (2011). International volunteers' perceptions of intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations 35*(4), 452-464.

- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I Outcomes & process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II Outcome as a function of the learners conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 46, 115-127.
- Maurrasse, D. J. (2002). Higher education-community partnerships: Assessing progress in the field. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly 31*(1), 131-139.
- McMullen, M.,& Penn, E. B. (2011). 'Egypt in transition': Uniting service-learning and shortterm study-abroad. Intercultural Education, 22(5), 423-436. DOI: 10.1080/14675986.2011. 643139
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5-12. https://dx.doi.org/10.1002/ace.7401.
- Mitchell, T. D., Richard, F. D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective practice that persists: Connections between reflection in service-learning programs and in current life. Michigan Journal of Community Service Learning, 21(2), 49-63.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. International Journal of Social Research Methodology, 11(4), 327-344.
- Pedersen, P. (1994). Five stages of culture shock: The critical incidents around the world. ABC-CLIO. https://publisher.abc-clio.com/9780313030734
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology. 90(5),751-783.
- Prieto-Flores, O., Feu, J., & Casademont, X. (2016). Assessing intercultural competence as a result of internationalization at home efforts: A case study from the nightingale mentoring program. Journal of Studies in International Education 20(5), 437-453.
- Pitner, R. (2007). Social psychological theory and the potential for intergroup and ethnonational cooperation in civic service programs. In A. M. McBride, & M. Sherraden, (Eds.), Civic service worldwide: Impacts and inquiry, (pp. 206-222). M. E. Sharpe.
- Rauschert, P., & Byram, M. (2018). Service learning and intercultural citizenship in foreignlanguage education. Cambridge Journal of Education, 48(3), 353-369.
- Rehberg, W. (2005). Altruistic individualists: Motivations for international volunteering among young adults in Switzerland. Volunteers: International Journal of Voluntary and Nonprofit *Organizations*, 16(2), 109-122.

- Ruggiero, D. M. (2016). The creating communities, engaged scholarship project (CruCES): Preliminary findings of a study on intercultural sensitivity and community service learning. In M.F. Litzler, GarcíaLaborda, J. & MartínezTejedor, C.(Eds.), Beyond the universe of languages for specific purposes, (pp. 59-64). Universidad de Alcalá.
- Russell, M., & Morris, P. (2008, March 9-15). 'A mixed model' for assessing intercultural and attitudinal outcomes of international service-learning experiences. In Proceedings of the 24th Annual Meeting of the Association for International Agricultural and Extension Education (pp. 449-456). Earth University, Costa Rica.
- Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., &Gomori, M. (1991). The Satir model: Family therapy and beyond. Science and Behavior Books.
- Shalabi, N. M. (2014). Advancing intercultural understanding and personal development outcomes through service-learning: Insights from an international student. Journal of Community Engagement and Scholarship, 7(2), 97-102.
- Slimbach, R. (1996). Connecting head, heart, and hands: Developing intercultural service competence.In R. Sigmon, (Ed.), Journey to servicelearning: Experiences from independent liberal arts colleges and universities. (pp. 99-111). Council of Independent Colleges.
- Spenader, A. J., & Retka, P. (2015). The role of pedagogical variables in intercultural development: A study of faculty-led programs. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 25, 20-36.
- Wang, X. (2011). Exploring the effects of a cross-cultural service-learning program on intercultural competence of participants. New Horizons in Education, 59(3), 41-50.
- Yashima, T. (2010). The effects of international volunteer work experiences on intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 268-282.

中國大陸孔子學院發展之研究

Study on the Development of Confucius Institutes in Mainland China

林政逸* Jeng-Yi Lin

(收件日期 111 年 7 月 22 日;接受日期 111 年 9 月 6 日)

摘要

中國大陸 2004 年成立全球第一所孔子學院,致力世界各國人民學習華語之需要,增進對中國語言文化的瞭解。本研究採文件分析法,研究目的如下:一、探討孔子學院全球市場發展策略、辦理模式及課程規畫:二、分析孔子學院面臨之問題;三、探究孔子學院未來可改善之策略,這些策略也可做爲我國未來持續推動華語政策之借鏡。研究發現孔子學院面臨以下問題:一、中外合作開辦模式產生的不穩定因素;二、教師以短期外派爲主,不利教學經驗累積,且部分教師教學經驗不足;三、教師赴海外任教,面臨語言障礙等困境;四、西方國家認爲孔子學院違反學術自由與干涉大學辦學;五、與海外大學合作以及管理上產生的問題;六、缺乏穩定的資金來源與虧損問題;七、部分孔子學院面臨永續發展的問題。另外,爲因應外界之批評,2020年中國大陸教育部將孔子學院總部更名爲「中外語言交流合作中心」。針對孔子學院面臨之問題,可採取改善策略如下:一、借鑑其他國家文化語言傳播機構的經驗;二、強化青年教師教學技巧以及外語培訓;三、協助外派教師解決面臨的困境;四、改善孔子學院形象,避免干涉學術自由之爭議;五、與外國大學訂定雙方平等互惠原則;六、財政獨立及籌資管道多元化;七、研訂中長期發展計畫與綜合評鑑模式,尋求永續發展之策略。

關鍵詞:孔子學院、華語教學、中國大陸

^{*}國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程教授

Abstract

Since China's implementation of the Confucius Institute (CI) project in 2004, the link between teaching Chinese as a foreign language and the role of China on the international stage has grown in importance. This paper adopts the documentary analysis method. The study objectives are as follows: 1. To explore the global market development strategy, management mode and curriculum planning of the Confucius Institutes. 2. Analyze the problems faced by Confucius Institutes. 3. Explore the strategies that Confucius Institutes can use to improve in the future. These strategies can also be used as a reference for the future directions of Taiwan in promoting Taiwanese culture. This paper attempts to explore the predicaments of CIs, including: 1. unstable factors arising from the start-up model of China-foreign cooperation; 2. teachers mainly have short-term assignments, which is not conducive to the accumulation of teaching experience, and some teachers have insufficient teaching experience; 3. teachers teaching abroad face difficulties such as language barriers; 4. suspicion raised among foreign academics that CIs interfere with academic autonomy and freedom; 5. problems with the co-operation and management of foreign institutes; 6. concerns about the substantial and financial viability of Cis; and 7. some CIs face problems of sustainable development. In addition, in response to external criticism, the Ministry of Education of China changed the name of the Confucius Institute Headquarters to the "Center for Language Education and Cooperation" in 2020. The findings show that the CI project can be improved by: 1. learning from experience of cultural and language communication agencies in other countries; 2. strengthening young teachers' teaching skills and providing foreign language training; 3. assisting expatriate teachers in solving their problems; 4. improving the image of CIs and avoiding disputes that interfere with academic freedom; 5. establishing the principle of equality and reciprocity with foreign universities; 6. separating CI budgets from university budgets and turning to various funding sources; and 7. developing medium-term and long-term development plans and comprehensive evaluation models, and seeking sustainable development strategies.

Key words: Chinese language teaching, Confucius Institute, Mainland China

壹、研究動機與目的

近年來,高等教育軟實力日益受到重視。「軟實力」(soft power) 最早是由哈佛大學教 授 Joseph Nye 提出,「軟實力」定位於國家層面,是一個國家透過其文化和意識形態所展 現出來的吸引力和說服力 (Nye, 1990);另一個相對的概念則是「硬實力」(hard power), 是指一個國家利用其軍事和經濟實力所展示的力量。Joseph Nye 在 The Rise of China's Soft Power 一書中,提出大陸的「軟實力」在其富吸引力的傳統文化下,於亞、非、拉美地區 的影響越來越重要,也受到許多發展中國家推崇 (Nye, 2005)。2007 年中國共產黨第 17 次 全國代表大會,提出「文化軟實力」。「文化軟實力」是以「軟實力」爲基礎的新論述,作 用體現在兩方面:對內是一種凝聚力、感召力與創造力;對外是一種國際的影響力、吸 引力與競爭力(湯紹成,2009)。同時,中國大陸也意識到教育軟實力的發揮,藉由世界 各國對漢語與中華文化的熱潮,積極地透過兩種方法進行:1.設立孔子學院 (Confucius Institute, CI); 2. 教育其它國家的精英 (Stetar, Coppla, Li, Nabiyeva & Ismailov, 2010)。

中國大陸 2004 年於韓國首爾設立第一所「孔子學院」,負責開展漢語 教學、培訓漢 語教師、提供漢語教學資源、開展漢語考試和漢語教師資格認證。各地孔子學院充分利用 自身優勢,開展豐富的教學和文化活動,逐步形成了各具特色的辦學模式。孔子學院在大 陸國家力量與資金的挹注之下,數量增長相當快速,其設立組織、辦理模式及課程規畫等 現況,值得進一步探究,此爲本研究動機之一。

孔子學院在量的發展上雖然有相當大的進展,在發展策略上也各有特色(高博、常 安、常世儒,2016),但在質的部分出現部分問題,例如:缺乏發展定位與品牌策略,導 致孔子學院的辨識度不高(李寧,2012;沈蓓蓓,2014);近年來,美國、加拿大等國家 單方面停辦了個別合作的孔子學院,西方學者和組織指責孔子學院違反了學術自由(林 傑、張曼,2016),雙方爭議焦點主要集中在孔子學院是否爲中國政府推行意識形態的工 具?以及孔子學院是否干涉了海外合作學校的學術自由(British Broadcasting Corporation [BBC], 2015, 1 月 26 日) ? 另外, 華國慶 (2014) 研究發現缺乏穩定的資金來源, 以及 巨額虧損也影響到孔子學院的永續發展(潘立新,2012;沈蓓蓓,2014)。基於此,分析 孔子學院快速發展下所面臨的問題或引起的爭議,爲本研究之第二項動機。

在我國方面,長久以來在中華文化的保存和推動上,贏得很多的讚許,也積極發揮國 家及大學的軟實力。2011年開始,我國推動在紐約、洛杉磯、休士頓設立「臺灣書院」, 以及補助國內大學至境外設立「臺灣教育中心」,教育部 2013-2020 年也推動「邁向華語 文教育產業輸出大國八年計畫」。「臺灣書院」由臺灣既有的特色與優勢出發,運用臺灣先 進的資訊及數位科技,整合華語文教學及正體字推廣、臺灣研究及漢學研究、臺灣多元 文化等三大面向,建構一個代表華人文化特色的「臺灣書院」資訊整合平臺,提供哲學、

¹ 因兩岸用語不同,本文提到臺灣時,以臺灣慣用之「華語」;若提到大陸時,則沿用其慣用的「漢 語」。

文學、藝術等相關講座、活動及訊息,促進臺灣與國際社會的文化交流與發展(文化部, 2013:台灣書院,無日期)。在教學上,不只推動華語學習,也加入文化推廣的因素,比 如說教導學員包水餃、做天燈、寫書法等,在教學中融入自己文化特色,這有利於中華文 化的推動。臺灣在華語教學方法偏向歐美,既多元又開放,尤其在教讀注音符號與正體字 方面,獨具特色,與中國大陸也有明顯的區隔。因孔子學院發展較早,規模也較大,針對 其面臨之問題探討未來可改善之策略,亦可供我國借鏡,此爲本研究之第三項動機。

基於前述背景,本研究研究目的如下:

- 一、探討大陸設立孔子學院組織、辦理模式及課程內容等現況。
- 二、分析孔子學院面臨的問題或引起的爭議。
- 三、探究孔子學院未來可改善之策略,及對於我國推動海外華語文的啓示。

貳、孔子學院設立、發展規模、數量及國際漢語教師標準

以下依次探究孔子學院設立緣起,分析孔子學院的目的、任務與組織架構,發展之規 模與數量,以及國際漢語教師標準。

一、孔子學院設立緣起

中國大陸在1978年改革開放後,經濟實力大幅成長,中國大陸在快速崛起後,爲因應全球華語熱、中國熱,也爲發展軟實力以提昇國際形象與國際影響力,主動積極藉由孔子學院對外輸出語言與其所延伸出之中國文化與中國意象(林奕辰,2016)。1990年代以後,國際上卻開始出現「中國威脅論」(China threat theory)(Al-Rodhan, 2007),指「中國崛起」對於西方國家造成威脅。負面形象對中共影響極深,也使得中國大陸了解塑造和平及發展正面形象的重要性,因而逐步對外宣傳「中國和平崛起」的意涵(廖箴,2012; Hoare-Vance,2009)。

2004年,中國大陸國務院批准實施「漢語橋工程」計畫 (Chinese Bridge Project),藉著推動漢語加快走向世界,提升中國語言文化影響力。國務院提出九項對外推廣中國漢語教學的措施,其中一項便是在海外設立以教授華語和傳播中國文化為宗旨的非營利性教育機構「孔子學院」(廖箴,2012),以適應世界各國對華語學習需求的急劇增長。2004年在「漢語橋工程」計畫下,國家漢語國際推廣領導小組辦公室(以下簡稱漢辦)於韓國首爾為第一所「孔子學院」揭牌,砸下一年2億美金的預算搶占「海外漢語市場」。孔子學院總部 (Confucius Institute Headquarters) 設在北京,境外的孔子學院都是總部的分支機構(夏國萍,2011)。

二、孔子學院目的、任務與組織架構

《孔子學院章程》第一章總則:「孔子學院是大陸與外國合作建立的非營利性教育機

構,致力於適應世界各國(地區)人民對漢語學習的需要,增進世界各國(地區)人民對 中國語言文化的瞭解,加強中國與世界各國教育文化交流合作,發展中國與外國的友好 關係,促進世界多元文化發展,構建和諧世界(漢辦,無日期)。」孔子學院的主要職能包 括:1. 開展漢語教學;2. 培訓漢語教師,提供漢語教學資源;3. 開展漢語考試和漢語教師 資格認證業務; 4. 提供中國教育、文化、經濟及社會等資訊諮詢; 5. 開展中外語言文化交 流活動(漢辦,無日期)。

在孔子學院的組織架構與運作方面(如圖1),由中國大陸國務院教育部及下屬正司 局級國家漢語國際推廣領導小組辦公室的領導下,中國孔子學院總部(亦即漢辦²)負責 管理和指導全球孔子學院的工作。孔子學院是由理事會管理的模式,孔子學院總部設立理 事會,由主席、副主席、常務理事和理事組成。理事會由中外雙方共同組成,借用歐盟輪 值主席的模式輪流主持工作,實行雙理事長制(夏國萍,2011;劉漢俊、翁淮南,2011)。



圖 1 孔子學院組織架構圖。引自(廖箴,2012,p.113-138)。

三、孔子學院發展規模與數量

中國政府透過漢辦來支付講師費用、贊助文化活動等經費。2013 年時孔子學院一年 的支出達到 2 億 7 千 8 百萬美元之譜,是 2006 年的 6 倍之多,可見成長速度驚人 (Mlki, 2014)。Shambaugh (2013) 指出,漢辦提供予孔子學院一筆大概美金 10 萬元的創院資金, 加上往後幾年每年美金 10 萬到 25 萬的營運資金,之後,學校便需要自行承擔起往後的營 運成本。

孔子學院的發展規模,逐年擴大。如表 1 所示,2012 年時,已在 108 個國家和地區 建立了 400 所孔子學院: 2013 年底, 在超過 100 國中, 共有 440 個孔子學院、646 項課

² 漢辦已於2020年更名爲中外語言交流合作中心。

程,約85萬名學生上課,其中美國就超過40%:孔子學院在美國如此受到歡迎的原因之一是,許多中小型學院,並沒有多餘的經費設立中文課程、聘請中文講師,中國政府資助的孔子學院,正好彌補上這個缺口(Farley,2014:Mlkj,2014)。依據漢辦(2019)統計資料(如表2),截至2019年6月,全球已有155國家(地區)設立了539所孔子學院;到了2020年9月,全球已有162國家(地區)設立了541所孔子學院。其中,亞洲39國(地區),孔子學院135所;非洲46國,孔子學院61所;歐洲43國(地區),孔子學院187所;美洲27國,孔子學院138所;大洋洲7國,孔子學院20所。

值得注意的是,如表 2,從 2019 年至 2020 年,五大洲中除美洲之外,孔子學院數量大都呈現成長(大洋洲數量持平)。美洲孔子學院數量從 2019 年的 150 降至 138,是唯一數量減少的一洲。另外,因爲孔子學院近年來侵犯歐美大學學術自主等問題陸續產生,歐美等大學陸續關閉其合作之孔子學院,2013 年以來,在歐洲的孔子學院,已有 16 所關閉(維基百科,無日期);而在美國,依照美國全美學者協會 (National Association of Scholars,NAS) (2022) 調查指出,在美國尚有 18 家孔子學院,過去已有 104 家孔子學院關閉。

表 1. 孔子學院數量一覽表

年	孔子學院總數		
2012	400		
2013	440		
2019	539		
2020	541		

表 2.2019 年與 2020 年五大洲孔子學院數量

洲別	2019 孔子學院數量	2020 孔子學院數量
亞洲	126	135
非洲	59	61
歐洲	184	187
美洲	150	138
大洋洲	20	20
總數	539	541

資料來源:漢辦網頁資料 http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm

四、國際漢語教師標準

爲了提高國際漢語教師的專業素質和教學水準,培養合格漢語教師,滿足世界各地 日益增長的漢語學習需求,漢辦 2007 年制定並出版了《國際漢語教師標準》(簡稱「舊標 準 I), 包含 5 個模塊、10 個標準、52 個次標準, 以及 585 項基本內容(漢辦, 2007), 5 個模塊爲:1.語言基本知識與技能2.文化與交際3.第二語言習得與學習策略4.教學方法 5. 教師綜合素質。

漢辦 2012 年另外出版了《國際漢語教師標準》(簡稱「新標準」),5 項標準爲: 1. 漢語教學基礎 2. 漢語教學方法 3. 教學組織與課堂管理 4. 中華文化與跨文化交際 5. 職業 道德與專業發展(漢辦,2012)。新標準凸顯了漢語教學、中華文化傳播和跨文化交際三 項基本技能,更加注重學科基礎、專業意識與職業素養。其次,新標準提出「掌握相關中 華才藝」(如:會中國樂器、民族舞蹈或才藝等)、「具備漢外語言對比能力,使用任教國 語言或英語進行教學」、「能有效地組織課外活動」、「遵守法律和職業道德規範」(邵濱、 邵輝,2016)

參、孔子學院發展模式與課程內容

孔子學院與英國文化協會 (BritishCouncil)、法國文化協會 (Alliance française)、歌德學 院 (Goethe-Institut) 等語言推廣機構的營運模式不同。英國文化協會創立於 1934 年,爲英 國專責推廣文化關係並創造教育機會的國際組織;法國文化協會是於1883年由法國人創 辦之非營利組織。孔子學院則採用中外合作運營模式,先是由國外大學向孔子學院總部提 出申請,經過嚴格審批後與大陸一所大學結爲共建院校,雙方在人、財、物三方面共同投 入並運營管理(潘麗麗,2016)。根據雙方合作協定,中外合作雙方對孔子學院共治。

在發展模式方面,夏國萍 (2011) 指出孔子學院主要採取 4 種合作模式:一是大陸與 國外高校合作;二是高校與企業合作;三是外國社團與大陸高校合作;四是外國地方政府 與大陸地方政府合作。孔子學院主要以第一種合作模式爲主,主要是國外高校合作主辦, 此種合作模式使得設立和維護各營運事項的成本較低,以達到快速擴張孔子學院以提升其 全球品牌的目標;孔子課堂則主要以外國地方政府、高校或團體與大陸政府合作爲主 (Lo & Pan, 2014) °

在孔子學院的發展實例方面,中國揚州大學與美國喬治亞州肯尼索州立大學 (Kennesaw State University, KSU) 合作設立孔子學院(簡稱肯大孔院),該院 2012 年被漢 辦評爲「全球先進孔子學院」(全球共26所)。武慧君、金克華、吳應輝(2016)研究肯大 孔院採「政商孔校」四方優質資源整合模式,採政府、企業、學校和孔子學院整合,在 動態營運中分享各自優質資源並滿足各自需求的一種創新發展模式,其內涵爲(一)擬 定「思維國際化、傳播本土化、管理整合化」發展策略,爭取州政府政策支持與資金投 入(二)文化傳播採市場導向之路,借助當地資源,開發當地市場,並與知名企業合作, 共創雙贏(三)與當地教育部門或學校合作,開發教材與課程(四)提供漢語教師後勤支 援。

在孔子學院課程方面,其課程和活動並不是統一要求和固定不變的,其辦學活動各具特色(覃小放,2011),例如:孔子學院的中文培訓分為初、中、高級,各有相應的時數(舒泰峰,2011)。高博、常安、常世儒(2016)研究全球優秀的示範孔子學院——西班牙巴賽隆納孔子學院。課程分為成人教育和非成人教育。成人教育包括學歷教育和非學歷教育。學歷教育又包括大學本科學歷教育班和研究生學歷教育暑期高級研修班;非學歷教育包括中國文化高級研修班和中國文化普及班,成人及兒童漢考備考班、暑期強化班、初級及中高級華語口語班和漢字書寫班等。非成人教育又包括兒童教育、青少年教育和文化普及班(如圖 2)。

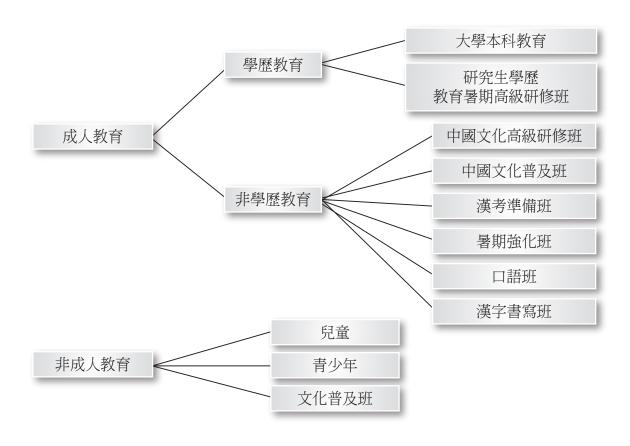


圖 2. 巴塞隆納孔子學院課程。引自「孔子學院運營模式研究—以巴賽隆納孔院為例」,高博、常安、 常世儒,2016,孔子學院發展研究,6,pp.13-25。

新加坡南洋理工大學孔子學院的課程則分爲學生課程、成人課程與文化項目(如圖3)。學生課程的部分爲 4 至 16 歲兒童至青少年的課程。成人課程專爲非華裔成人、外派人員及對漢文漢語、中華文化有興趣的人士所設計的學習中文課程。文化項目是由學院文

化資源部辦理,包括書法藝術、中國彩墨書、太極拳、八卦掌、認識中醫、嗓音的應用與 保健以及中文流行歌詞創作與欣賞在內的衆多文化類課程;此外,學院定期舉辦各類文化 比賽,包括漢語橋世界大學生中文比賽,青少年美文寫作比賽以及南洋漢文文學獎等(新 加坡南洋理工大學孔子學院,無日期)。

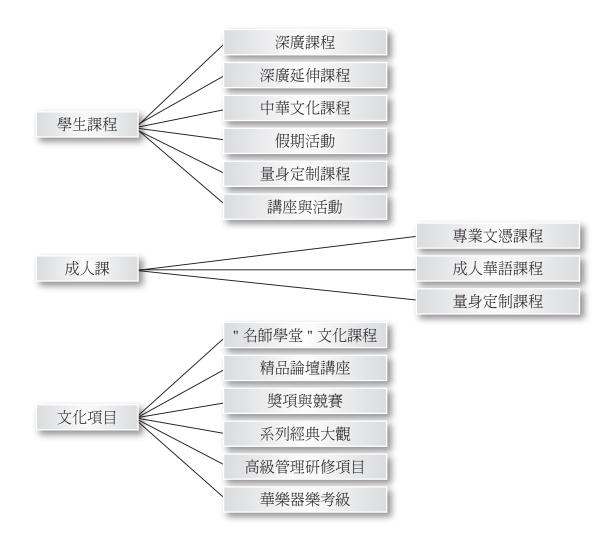


圖 3. 新加坡南洋理工大學孔子學院課程。引自新加坡南洋理工大學孔子學院網站。 取自:https://www.ntu.edu.sg/ci/about-us

近幾年孔子學院大多主要以華語,並輔以中國文化爲主攻方向,如果專業性孔子學院 能涵蓋更多的學科領域,豐富孔子學院辦學模式和發展內涵,突顯多樣化、多層次、功能 化之孔子學院的走向與特質,將能吸收更多不同學習目的的學生。新近的孔子學院多爲專 業性很強的孔子學院,例如:倫敦南岸大學孔子學院 (Confucius Institute at London South Bank University) 和 Royal Melbourne 技術學院孔子學院 (Confucius Institute at the Royal Melbourne Institute of Technology) 設立中醫孔子學院和推廣有關中醫項目。其次,在「一

帶一路」背景下,泰國建設一所「海上絲路孔子學院」具有鮮明特色的專業化孔子學院, 爲首例與泰國多家高校和政府機構共同運行的新型態孔子學院,將泰國的職業教育漢語人 才培養作爲重點工作以及發展特色(孔子學院總部駐泰王國代表處,2015)。再者,米蘭 國立大學孔子學院也於 2018 年舉辦了針對出版專業碩士的中國文化培訓課,以及針對文 學翻譯的中義高級翻譯課等課程(賴林冬,2017; Zhao & Huang, 2010)。

綜合前述,各地孔子學院最常見的辦理模式是大陸與外國大學合作辦理。至於開設的課程並不是一致的,不過,仍舊可歸納出一些原則。如果以對象來區分,可以區分爲成人或非成人類課程(非成人類對象主要有兒童和青少年);如果以是否可獲得學歷來區分,可以區分爲學歷課程和非學歷課程;如果以學習階段區分,則有大學本科教育或研究生學歷教育;如果以學員需求區分,則可以分爲職業技能型、教學型或研究型。其次,因爲參與孔子學院課程的學員很多是基於就業或提升職場競爭力的考量,例如:到中國或陸資企業上班,所以孔子學院也會開設考試培訓課程,協助學員通過中文考試;再者,爲了推廣中華文化,孔子學院亦會開設文化相關課程,例如:漢字書寫班、書法、太極拳或傳統中醫課程。除此之外,還有漢語樂器課程、量身訂做課程等,以滿足學員多元的需求。

肆、孔子學院正面成果與衍生問題

孔子學院成立以來,在數量發展、推廣華語與開展中外語言文化交流活動有顯著的成效,獲得一些正面的評價,Leung 和 Du Cros (2014) 指出隨著大陸經濟的發展,許多國家想和大陸做生意,這使得學習中文和中國文化變得有其必要性;特別是資源有限的國家很歡迎孔子學院提供的資金支持,重點只在於這樣的支持是否能持續。其次,孔子學院的設立也完全顚覆非洲人一貫只依賴西方國家的傾向。而根據 Pew Research Center (2014) 的資料顯示,49 個國家對中國的看法大致相同,年輕一代的美國和歐洲人對中國的看法比老一代更爲正面;穆斯林國家和撒哈拉以南非洲國家也普遍對中國持有正面的觀點。

孔子學院在各國也有相當成果,像是有助於中外文化的交流。在美國,陳濤和央青(2016)以「孔子學院數據庫」分析美國孔子學院文化交流活動的類型、規模、觀衆與媒體影響力等,發現主要類型有展覽、文化節、聯歡會、比賽或表演等;且美國孔子學院文化交流活動組織日漸成熟,文化交流活動促進了中國文化的在地化發展,也促進中美文化交融。在泰國,漢語的推動相當迅速且成果豐碩,原因除了泰國對中國高度信任、積極推廣漢語並接納中華文化之外,泰國也從提高國家競爭力的角度,制定「泰國促進漢語教學,提高國家競爭力戰略規劃」;同時,積極推動漢語教學進入主流教育體系,例如:泰國教育部從2004年將漢語列入大學的外語考試科目、要求全國各府成立漢語中心等。

然而,孔子學院雖發展迅速,但也面臨不少問題,主要有:中外合作開辦模式導致的限制、師資素質與教學經驗不足、外派教師面臨困境、西方國家質疑侵犯學術自由、與海

外大學合作或管理的問題、財務虧損,以及面臨永續發展的問題,以下分別加以探討。

一、中外合作的開辦模式,導致孔子學院產生先天上發展的不穩定因素

孔子學院採取中外合作的開辦模式,雖然有助於孔子學院的快速發展,但也因中國 與外國合作開辦,產生諸多不穩定因素。張慧晶(2016)實地研究拉丁美洲孔子學院發展 的現狀和困境,認爲孔子學院採中外方合作,不像「法語聯盟」或「歌德學院」是相對 獨立的單位,所以孔子學院的發展依賴於多方面因素,例如:中外方院長、中外方人員 的配置、外方學校對孔子學院的支持力度、外方校院的體制;換言之,孔子學院發展依 賴中方與外方人事,和外方學校體制、制度、觀念等諸多不穩定因素,也可能面臨所合 作之外國大學對漢語教學未來發展趨勢信心不足,導致投入資金或人力等有所保留。對 此,陳濤、央青(2016)認爲孔子學院可以借鑑其他文化傳播機構的經驗,例如:歌德學 院一直在中國積極開展文化交流與合作,進行大量的文化交流活動,非常注重交流的雙 向性與本土化。

二、教師以短期外派爲主,不利教學經驗累積;且部分教師教學經驗不足 以及教學技巧尙待精進

隨著孔子學院數量的快速增加,對專職教師和志願者的需求也與日俱增。2012年約 有 2 萬名全職或兼職的教職員,在這其中有 30% 是由漢辦派遣的 (Lo & Pan, 2014:Siow 2011)。雖然每年漢辦總部都向各地派出了相當數量的漢語教師和漢語志願者作爲辦學的 支持,但是派出的教師絕大部分都以短期任務爲主,難以深入瞭解當地的風俗習慣,以及 學習者母語的語言文化、語言習慣等(李寧,2012)。田迎春(2011)研究俄羅斯布里蘭特 共和國國立大學孔子學院師資現況,發現大陸教師對當地情形不夠了解,需要很長一段適 應期才能發揮應有的教學水準,這些都是孔子學院師資面臨的共同問題。

因任務時期短,志願者在當地經過一段時間的培訓,剛培養起比較有效的教學方式 時,便要回國更換下一批志願者服務,因此好的教學經驗得不到承傳(沈蓓蓓,2014)。 因此,儘管孔子學院總部在師資培訓投入了大量的資源,但仍與當地有著不少差距。另 外,一般有經驗的中文教授不願爲了微薄的薪水離開家庭至海外進行一至數年的教學工作 (Barr, 2011; Lo & Pan, 2014), 亦是優秀教師數量不足的原因之一。

在提升師資素質方面,孔子學院主要採取了兩大措施來解決師資的問題:一是設立 了「漢語國際教育碩士」專業學位,通過培養漢語國際教育的專門人才,提高派出的教師 和志願者的數量和專業素養。二是擴大培育外國本土教師規模,設立「外國漢語教師獎學 金項目」,招收外國學生來華攻讀漢語國際教育專業碩士學位或進修漢語教學課程。其次, 孔子學院總部 2018 年設立了漢語國際教育方向博士專業學位,首次在北京大學、華東師 範大學等高校招收該學位博士生 22 人,培養高層次漢語國際教育人才(新華網,2018), 以加強師資培育。

另外,朱瑞平、馮麗萍 (2017) 在漢辦的指導和協調下,針對中國對外漢語教學機構 329 所高校,與 2399 位專職教師、1405 位兼職教師進行全面調查。研究發現專職教師平均 35 歲,平均教學年資爲 5 年。教學年資 8 年以上教師占教師總數比例爲 28.5%,教學年資 3 年以下教師則占 31.6%。由此調查可了解到有將近 1/3 的教師教學年資不到 3 年,這個比例甚至超過教學年資 8 年以上的教師。在教學方面,漢辦很清楚了解素質不佳的教師和教學技巧,使一些學生失去學習的興趣,或者是不想選課 (Siow, 2011)。漢語教師並不全是專業的對外漢語培訓人才,大多還是用在中國學習中文的方式教學,外國學生比較不容易接受(沈蓓蓓, 2014)。

三、教師卦海外任教,面臨語言障礙等困境

根據漢辦針對孔子學院 2399 位專職教師、1405 位兼職教師的全面調查,孔子學院專職教師海外任教的國家,以赴韓國和東南亞國家最多,其次是美洲和歐洲。在教師海外任教的困難方面,專職教師在海外任教時的生活困難,前三名依次爲語言障礙、飲食和經濟問題;以語言障礙而言,專職教師赴韓國和東南亞國家任教的人最多,但具備韓國及東南亞各國語言的人才缺乏。

在兼職教師方面,兼職教師在海外任教時的工作困難,前三名依次爲語言障礙、對教學對象缺乏了解和教學任務繁重。以語言障礙而言,兼職教師英語能力不若專職教師好,對於任教國語言也不熟悉(朱瑞平、馮麗萍等,2017)。從這項大規模的調查可以發現,專、兼職教師因爲到韓國和東南亞國家任教最多,面臨的共同困難爲語言障礙,而兼任教師還面臨對於教學對象欠缺了解,以及教學任務繁重的困境。

四、西方國家認爲孔子學院違反學術自由與干涉大學辦學

近年來孔子學院在西方國家引起最大的爭議即在於孔子學院的官方背景,以及被指控干涉大學辦學與學術自主。學者指出近年來,美國、加拿大等國單方面停辦了個別合作的孔子學院,指責孔子學院違反了學術自由(林傑、張曼 2016:沈有忠,2020)。徐蕙萍(2015)指出大陸「孔子學院」往往直接設在合作學校中,並由政府提供經費、選派教師和確定教學教材等,而正是由於孔子學院自身濃厚的「官方色彩」和鮮明的「政府行爲」,使其在海外,尤其是西方國家招致反感、指責甚至是抵制。歐美各國疑慮大陸干涉學術自由,開始質疑「孔子學院」是大陸官方資助的政治宣傳機構,引發各界抵制聲浪,使得「孔子學院」發展面臨困境。甚至,有質疑部分爲中國工作的研究生和研究人員,借孔子學院之便,以獲得先進技術以及世界一流設備和專業知識的資訊(O'Malley, 2019)。部分大學機構被指控因財政依賴中國大陸的考量而屈服於大陸當局的壓力,以及爲了避免課程無法開設、害怕失去大陸學生生源,避免開設談論及法輪功或達賴喇嘛等相關課程(Barr, 2011: Lo & Pan, 2014)。

另外,孔子學院因有濃厚的官方色彩,有些國家對中國開辦孔子學院的動機心存 疑慮,認爲是中國文化的威魯,有些國家則不願意接受具有中國官方性質的指導和監 督,例如美國,包括哈佛在內的一些頂尖大學沒有接受中國資金開辦孔子學院(覃小放, 2011);日本對於孔子學院也持保留的態度,認爲公立教育不應該由外國勢力挹注資金 (Leung & Du Cros, 2014)。美國參議院則建議孔子學院主辦的活動,皆應有明確的免責聲 明,並說明資金來源 (Portman & Carper, 2019)。法廣 (2021) 指出孔子學院遭受西方國家譴 責的原因,一方面是因爲開設漢語課,西方大學對孔子學院的提供的服務產生依賴,不得 不接受孔子學院提出的條件,接受其介入學校的教學計畫;另一方面則是使用的教材來自 中國,西藏、新疆或台灣等議題都被列爲敏感問題,甚至於孔子學院會改寫歷史史事,令 人難以接受的。

2017 年美國全美學者協會 (National Association of Scholars, NAS) 發表《 Outsourced to China: Confucius Institutes and Soft Power in American Higher Education》調查報告,指大 陸政府透過孔子學院向海外輸出其意識形態,干預美國高教學術自由,呼籲關閉所有孔子 學院,以下是其 4 大指控 (Peterson, 2017):

(一) 因爲孔子學院教師受聘於中國大陸,教師的言論遭受壓力

孔子學院的教師背景屢屢遭受質疑,被質疑在聘用教師時有違反美國反歧視法之嫌, 拒絕聘用法輪功成員,或應徵者如爲共產黨員會作優先考慮。對美國教授而言,同樣也有 自我審查言論的壓力,避免發表批評中國政治的言論或著作。

(二) 與大學之間不透明的條款與合約引起西方國家的憂慮

美國大學和漢辦之間的合約、籌資條款,以及聘用孔子學院員工的政策很少公開。一 些大學也會直接禁止記者訪問校園或是取消會議,以避開調查,缺乏透明度。

(三)海外大學和孔子學院存在利益關係

通過漢辦審查程序、開辦孔子學院的美國大學,可以快速通過學生交流項目,同時還 能吸納一批赴美攻讀、全額付費的中國學生。孔子學院的合約內容,還包括大學學生以及 教職員的交換計劃,以及爲到中國學習的美國學生提供獎學金等等。

(四)孔子學院最初以華語和文教爲主,但後來逐步泛政治化

除了避談中國政治歷史(如:天安門事件)以及人權問題(如:法輪功),同時也不 可宣講台灣和西藏等敏感議題。另外,還肩負對外行銷與宣傳中共的責任。

五、與海外大學合作以及管理產生的問題

孔子學院發展至今,仍面臨定位不清晰,如何與大學或社區結合依然存在困難之困 境(張慧晶,2016)。孔子學院採取與國外大學合作的方式辦學,但過程中產生不少問題。 中國大陸國務院管理的項目過多,使得孔子學院總部雖被塑造成非營利組織 (non- profit organization),實際上卻是一個準政府機構 (quasi-governmental body),成為中國政府推廣 其政治目的一個工具,依此,中國大陸的軟實力政策與國家發展以及政治影響力掛勾,也 導致弱化了中國大陸文化力量 (Lo & Pan, 2014)。

其次,海外大學與中方合作,感受到強制力的來源是其必須遵守孔子學院的相關規定與細則,不可違反中國大陸所訂定的法規,而且不僅必須同意孔子學院總部對於學院的督導,也必須接受其評鑑與認可,孔子學院中方總監及成員均由漢辦決定 (Lo & Pan, 2014)。 2019 年美國政府績效責任署 (United States Government Accountability Office) 發佈了一份關於孔子學院的《Report to Congressional Requesters》,就大學研究議題指出,漢辦對於中國具敏感性議題的研究可能拒絕資助。該報告訪問一所已關閉的孔子學院成員,表示漢辦曾拒絕資助一位教師的研究,原因是不符合漢辦關於孔子學院作爲中國文化活動的願景 (United States Government Accountability Office, 2019)。

漢辦對於孔子學院的發展與預算採取監控的方式,導致孔子學院的財政對中方的高度依賴,對於合作雙方的個別財務缺乏可以量化的測量目標與標準。另外一個問題是合作雙方對於要合作的方案達成共識的困難。具體的例子即是中國大陸派來的總監對於當地的狀況缺乏充足的了解(Siow, 2011),導致雙方在溝通上有很大的落差。

在教材的研發上,中方與外國大學的合作也產生問題。《Report to Congressional Requesters》報告指出由漢辦提供的教材並不適用於支援學校或學院提供的學分課程,而是經常被用作非學分課程的參考資料、非學分課程的文本或贈品。報告中也指出,學校依靠美國開發的中文教科書,而不是漢辦的教材,因爲它們還包括繁體漢字系統,而不是只有簡體字,漢辦提供的教材則只作爲補充材料,適用性不足 (United States Government Accountability Office, 2019)。

六、缺乏穩定的資金來源與虧損問題

穩定的資金來源是孔子學院永續發展的一個重要因素(華國慶,2014)。雖然孔子學院一般都會得到一筆大約10萬美金的創院基金,但由於孔子學院在創院一段時間後就必需自負盈虧,在永續發展上引起了關注。孔子學院要維持營運,需要當地大學各方面的支持,以及向學生收取學費(Barr,2011; Hartig,2012)。有困難的海外申辦機構,經孔子學院總部批准,可由中方提供資助。經費裡包括管理人員和專職教師的薪資、住房、國際旅費、醫療保險等費用,官方又會提供免費教材或圖書等教學資料(沈蓓蓓,2014;徐蕙萍,2015)。這樣的資金來源具有一定的局限性:首先政府作爲資金來源,使得孔子學院對政府的依賴性強,難以擺脫國家宣傳機構的特徵,引發各國對中國大陸干涉學術自由的疑慮;在長遠的發展中,維持全球數以百計孔子學院的營運需要巨大的資金,長遠下去勢必會造成資金緊張,對孔子學院的永續發展不利。一些孔子學院由於沒有足夠的營運空

間,在行銷及籌募資金方面須更努力,而且也必須增進資金的使用效率 (Siow, 2011)。

其次, 除了缺乏穩定的資金來源之外,孔子學院的巨額虧損也引起批判。中國大陸 人民不滿政府對於中國大陸學生的教育經費投資不足,中國有 1000 萬名兒童沒有受過正 式的教育,卻持續挹注大量資金開辦孔子學院(潘立新,2012; Starr, 2009)。

七、部分孔子學院面臨永續發展的問題

孔子學院的發展,呈現較爲極端的現況,有些孔子學院擁有很好的實效,但亦有若干 問題。例如:規模小、知名度低,有些孔子學院僅是有一個招牌的辦公室、卻無任何課程 (Siow, 2011)。更甚者,有很多是沒有法律保證、沒有校舍、沒有教師的「三無學院」(潘 立新,2012)。會產生這些問題與部分大陸高校的急功近利與政績思維有關,妨礙了孔子 學院的正常發展,導致一些孔子學院缺乏特色,只能成爲單純的華語教學場所,生源不 足,難以融入當地環境和教育體系,與社會期盼存在很大差距(李寧,2012)。

武慧君、金克華、吳應輝 (2016) 認為孔子學院在沒有學術理論支撐下,在摸索中發 展,是一個較爲鬆散的教育集合體,目前一部分孔子學院還不能獨立存在,主要靠漢辦支 持維持營運。張慧晶(2016)研究拉丁美洲孔子學院的發展,也提出類似的想法,孔子學 院應認識當地社會需求,了解註冊學員的顧客忠誠度,方能追求孔子學院的永續發展。因 此,永續發展成爲全球孔子學院應高度重視的首要問題。

八、後孔子學院時代:關閉?更名後繼續活躍?

孔子學院雖然在數量的擴充上有很大的進展,但因上述種種問題,近年來陸續發生 孔子學院關閉,引起廣泛關注。2013年法國里昂第二及第三大學中斷了與中山大學合辦 的里昂孔子學院,這是法國第一家與漢辦中斷合作的孔子學院。雙方爭議焦點主要集中在 孔子學院是不是中國政府推行意識形態的工具,以及孔子學院是否干涉了海外合作學校的 學術自由(BBC, 2015, 1月26日)。大陸在斯德哥爾摩大學開辦歐洲第一所「孔子學 院」, 而該大學卻在 2015 年宣布關閉該校的孔子學院。瑞典是研究中國的重鎮, 斯德哥爾 摩大學東方語言學院中文系有多位學有專精的漢學家。但斯德哥爾摩大學卻關閉該校的孔 子學院(徐蕙萍,2015)。2020年瑞典關閉最後存留的孔子學院,瑞典是歐洲第一個全部 關閉孔子學院以及由中國官方資助的學校學中文合作計畫的國家(自由時報電子報,2020 年 4 月 23 日)。在美國,也陸續有大學關閉其合作的孔子學院,例如:加州大學戴維斯 分校 (University of California at Davis, UC Davis) 宣佈從 2020 年 8 月 15 日開始,關閉其孔 子學院 (University of California at Davis, 2020)。時任美國國務卿的 Mike Pompeo 甚至表達 希望美國大學的孔子學院能在 2020 年底前全數關閉,因爲大家都逐漸理解孔子學院所帶 來的風險 (Reuters, 2020).

另一方面,雖然陸續傳出歐美各國大學陸續關閉孔子學院,但孔子學院仍有其應對措

施與相關作法。2020年,中國大陸教育部通知決定將孔子學院總部更名為教育部「中外語言交流合作中心」,同時不再對外使用「國家漢辦 (HANBAN)」的名稱 (中國大陸教育部,2020)。

陳文蔚 (2022) 指出依據美國的調查,美國大學設置的孔子學院看似陸續關閉,但事實上中國的孔子學院正陸續改名,搖身一變成了大學裡的漢語語言學習中心,除了名字外,其他都沒有變。美國學者認為,這個現象顯示中國仍持續影響美國高教界。

National Association of Scholars (NAS) 在 2022 年《 After Confucius Institutes: China's Enduring Influence on American Higher Education》這份報告指出,過去幾年,美國大學孔子學院已有 104 家關閉,在美國尚有 18 家孔子學院。但 NAS 調查發現,許多曾一度關閉的孔子學院,已用新的名字重新開張。在 104 家關閉的孔子學院中,至少有 28 家用一個類似的替代方案取代孔子學院,也有至少 58 家與以前合作的孔子學院繼續維持緊密的合作關係。

伍、孔子學院未來發展改善策略

Leung 和 Du Cros (2014) 訪談各國的學者、研究者與孔子學院的管理層,指出孔子學院的設立的確對各國有相當的價值,例如:提供了學員與中國接觸的橋樑,使得學員能在商務上與中國大陸達成合作關係,甚至把企業開拓到中國發展。此外,不少外國學員也期望能尋求到中國工作的機會 (Paradise, 2009),於是來到孔子學院學習漢語。因此,儘管孔子學院發展受到質疑與產生問題,但孔子學院仍有其實際貢獻。以下針對孔子學院未來發展的改善策略進一步探討,可供我國推廣海外華語政策之參考。

一、借鑑其他國家文化語言傳播機構的經驗

孔子學院採取與外國大學合作開辦的模式,產生了中外雙方因開辦動機不同、理念不一致,必須長時間磨合的問題,甚至因爲對方有疑慮,不願意全心投入人力的情形發生。

爲解決這項問題,未來孔子學院可以參考其他國家推動海外設立獨立機構推動本國語言的做法,例如:「法語聯盟」或「歌德學院」都是相對獨立的單位,嘗試獨立開辦孔子學院,可以避免現行與不同國家合作開辦產生的問題。其次,如果仍舊要合作開辦,孔子學院亦可參考其他國家的做法,將孔子學院作爲中外不同文化交流的中介,促進中外文化的深層交流,在不同國家文化背景下進行中國本土化再創造,尋找雙方文化的共同點。

二、強化青年教師培訓,使其具備豐富教學經驗與技巧

由前述漢辦的調查得知,孔子學院專職教師平均僅有35歲,平均教學年資僅5年; 而教學年資3年以下教師占31.6%,教學年資8年以上教師比例僅28.5%。從這項調查得 知,因青年教師比率甚高,未來官重視對青年教師的培訓,並對教學年資較淺的師資強化 其教學技巧與經驗。

三、針對外派教師面臨的困境提供解決策略,以及強化任教國家之外語能 力

由前沭漢辦的調查得知,專、兼職教師在海外任教都面臨語言障礙等困境。孔子學院 有必要加以協助,例如:兼任教師在海外任教時的工作困難,主要爲語言障礙、對教學對 象缺乏了解和教學任務繁重。

其次,因專職教師海外任教的國家,以赴韓國和東南亞國家最多,其次才是美洲和歐 洲;專職教師英語水平比較高,但是小語種(韓國及東南亞各國語言)人才缺乏,因此需 要加強專任教師小語種的培訓,以利其教學時與該國學生溝通。在兼任教師方面,需針對 兼任教師外語能力薄弱,加強其外語;調查也發現,兼任教師有迫切提高自己教學水平的 願望,故官加強對兼職教師的整體培訓。

四、改善孔子學院形象、增加孔子學院財務及人事透明度以消除西方疑慮、 避免干涉學術自由之爭議

針對外國的質疑,未來孔子學院官避免大陸政府的官方色彩,唯有取得當地國家的信 任,才容易被當地社會所認可與接受。其次,爲消除西方強烈反對聲音,孔子學院應適當 地增加其透明度,包括採用公平的工作機會,實行透明、公開的管理制度。教師合約及與 大學間的合作條款應適時公開讓公衆了解,且教師應由海外機構聘任,而非中方委派,以 示公正 (Lo & Pan, 2014; Portman & Carper, 2019)。在增加孔子學院財務及人事透明度上, 學者提出幾點建議 (Peterson, 2017):

- (一) 外國大學與漢辦之間(或大學與中國合作機構之間)所有的備忘錄、合約以及其 它協議,學校應提供民衆下載。
- (二)外國大學應公布每年大學從漢辦或中國合作機構獲得多少資金投入孔子學院,以 及披露大學對孔子學院的支出額(分別列出每項實際支出);當中也應包括大學 官員從中國政府機構獲得贊助的所有經費。
- (三) 在財務制度上,預算、決算過程應保持透明,支出應符合當地法規以及漢辦規定 等要求,並保留所有合法的正式票據,符合合作各方的利益。在財務政策決議 上,建議除了漢辦及當地孔子學院以外,應同時包括協辦大學的意見。

除了財務及人事透明度之外,孔子學院最被外國大學詬病的還有干涉到大學辦學的 自主空間,以及大學教師的講學自由,未來大陸當局應深刻了解到歐、美大學大學自主與 學術自由的傳統,尊重其辦學的自主權,避免加以干涉,如此,才能降低歐、美大學的疑 慮,增進雙方合作的意願。

五、強化與外國大學的合作關係,明確雙方平等互惠原則

孔子學院因爲採取與外國大學合作開辦的模式,因此,與大學方保持良好關係是成功的關鍵因素。因現行合作方式是外國大學必須遵守孔子學院的相關規定,導致外國大學感受到被干預,不利雙方合作發展。未來宜思考針對辦學的計畫或相關規定,由孔子學院與外國大學共同討論決定,明確訂定有利雙方長久發展的平等互惠原則,才能強化雙方的合作關係。

近幾年,泰國和美國的孔子學院,都有中外雙方合作的良好實例。吳應輝、央青、梁宇、李志凌研究漢語在泰國快速發展值得效法的做法,發現孔子學院有關工作直接由泰國教育部領導,不僅有助於漢語在泰國的快速推廣,也對其他學校產生很好的示範作用(吳應輝、央青、梁宇、李志凌,2016)。另外,由外國大學委派人員擔任孔子學院院長,主導孔子學院發展,也是一個有效的合作模式。美國喬治亞州肯尼索州立大學(Kennesaw State University, KSU)設立之孔子學院,院長由美方委派的美籍華人擔任,負責孔子學院的發展戰略制定、重點項目研發及籌措經費等(武慧君、金克華、吳應輝,2016),也獲得相當良好的成效。

六、財政獨立及籌資管道多元化

孔子學院未來可採取經濟獨立的做法,避免各國的質疑與疑慮。其次,開拓多元化籌資管道,鼓勵企業和社會廣泛參與孔子學院發展,也是走出孔子學院虧損困境的出路。孔子學院雖爲非營利性機構,但是其自身功能卻具有市場化的特徵,因此孔子學院可以更多地與企業合作,增加孔子學院籌募經費管道,減少孔子學院對政府的依賴,實現孔子學院經濟上的獨立和市場化。近年來,菲律賓孔子學院越來越重視校企合作和產學合作,積極向企業籌募辦學資金,積極爭取各方贊助(賴林冬,2017)。

七、研訂中長期發展計畫與綜合評鑑模式,尋求孔子學院永續發展的模式

朱瑞平、馮麗萍等 (2017) 認爲應明確了解孔子學院的自身優勢和發展方向,訂定中長期計畫,使孔子學院得以穩定發展。其次,因目前除了獲得「先進孔子學院」的孔子學院之外,各孔子學院基本上沒有很大的差異。未來宜有一個科學的綜合評鑑體系,客觀評鑑各孔子學院的運作效率,包含人力、物力和財力投入產出比,藉此了解各個孔子學院的真實營運情況,以改善營運效能,同時,加大對優秀孔子學院的獎勵和支持力度,俾使孔子學院得到更快的發展。

陸、結語與啓示

以下分別說明本文之結語,以及孔子學院發展經驗對於我國推動海外華語文的啓示。

一、結語

孔子學院自設立以來,在中國國家政策與資金的全力支持以及漢辦的推動,透過中 方與外國大學結合,在數量上的發展已有可觀的成長,截至 2020 年,全球已有 162 國家 (地區)設立了541所孔子學院;其次,在課程方面,亦開設各項課程以及辦理相關文化 活動,發揮教育軟實力,推廣中華文化;再者,漢辦分別於 2007 年及 2012 年制定了《國 際漢語教師標準》,以提高國際漢語教師的專業素質和教學水準,培養合格漢語教師。

但在孔子學院快速發展的過程中,陸續產生許多問題:孔子學院因中外合作開辦產生 的問題、外派師資教學經驗不足與無法使用任教國家語言、干涉西方國家大學學術自由的 嫌疑、缺乏資金,以及面臨永續發展的問題等。在未來孔子學院改善策略方面,可透過借 鑑其他國家文化語言傳播機構的經驗;在師資方面,強化青年教師培訓,使其具備豐富教 學經驗及任教國家外語能力,並協助外派教師解決面臨的困境;在形象方面,改善孔子學 院形象,避免干涉學術自由之爭議,同時,與外國大學建立雙方平等互惠合作原則;在財 源方面,尋求財政獨立及籌資管道多元化;最後,研訂中長期發展計畫與綜合評鑑模式, 尋求孔子學院永續發展的模式。

另外,2020年,中國大陸教育部決定將孔子學院總部更名爲教育部「中外語言交流 合作中心」,同時不再對外使用「國家漢辦 (HANBAN)」的名稱。

二、啟示

孔子學院的發展經驗對於我國未來推動海外華語教學有許多啓示。首先,孔子學院 能取得豐碩成果的原因之一,由國家漢辦專責是一個很大的因素。比較臺灣與大陸推廣華 語政策單位的相異點,大陸由漢辦專責對外華語教學,而臺灣則由教育部國際及兩岸教育 司主管,但節圍除了華語教學外,還有僑務及兩岸相關的教育,換言之,在臺灣沒有專門 設置一個負責對外華語教學政策的部門。其次,大陸漢辦是專責對外漢語教學的部門,負 **責師資培訓、漢語考試、漢語教學等;而臺灣的教育部國際及兩岸教育司專責華語教師認** 證、華語能力考試、各大學華語中心及科系設立核准等,但華語能力測驗則是委託臺灣師 節大學,這點與漢辦有很大的不同。

相較於大陸,我國在華語文品牌塑造方面,近年來除了 2011 年在美國紐約、洛杉磯、 休士頓設立了臺灣書院之外,並沒有像大陸漢辦這樣的專責機關,也沒有像大陸以國家的 力量挹注相當大的資源,因此,不易塑造我國華語文品牌。未來如要強化對外華語文政策 推動,可研議成立專責機構或由現有機構專責,結合各大學或民間團體力量,將更有利於 將臺灣的華語文教學對外推廣。

其次,未來我國可借鏡孔子學院,除賡續強化青年教師的教學能力與教學經驗、協助外派教師解決赴海外任教面臨的困境、研發多元且能因地制宜的教材教法、塑造明確的品牌意象,對外推廣華語。另外,海外華語推動的最主要關鍵因素之一是師資,爲了提高國際華語教師的專業素質和教學水準,培養合格的華語教師,未來可仿效漢辦制定《國際漢語教師標準》,研訂相關標準以引導華語師資的培育並促進其專業發展。

再者,從孔子學院的發展經驗,可以反思到我國推動對外華語教學政策,受限於國家 財政因素,必須寬籌辦學經費,減少對官方的依賴;或爭取各方贊助,與企業合作。和中 國對孔子學院或其他國家的「語言學院」相比,我國投入臺灣書院的經費遠遠不夠。在官 方經費有限的情形下,拓展辦學經費管道,減少對官方的經費依賴,實現經費自主、多元 寬籌經費是未來重要發展方向之一。

臺灣是傳統中華文化與現代社會的結合體,透過研究大陸孔子學院發展的歷程,汲取 孔子學院發展的寶貴經驗,學習其優點、避免其問題,藉由華語文教學與研究,推廣臺灣 的教育軟實力以及多元創新的文化,讓臺灣活潑有創意的社會以及民主自由的氛圍,隨著 海外華語文教育走向全世界!

參考文獻

- British Broadcasting Corporation(2015 年 1 月 26 日)。**NEWS** 中文 調查:法國里昂孔子學院關閉的背後。取自: https://www.bbc.com/zhongwen/trad/china/2015/01/150126_congfuciousinstitute france.
- [British Broadcasting Corporation (Jan 26, 2015).NEWS*Survey: Behind the closure of the Confucius Institute in Lyon, France*. Retrieved from https://www.bbc.com/zhongwen/trad/china/2015/01/150126_congfuciousinstitute_france]
- Mlkj (2014年10月7日)。美國知名大學爲什麼關閉「孔子學院」?。取自: https://www.thenewslens.com/article/8011
- [Mlkj (Oct 7, 2014). Why did the famous American universities close the Confucius Institute? Retrieved from https://www.thenewslens.com/article/8011]
- 文化部 (2013)。全球佈局行動方案,102-105 年國際交流中程計畫。取自: http://mocfile.moc.gov.tw/mochistory/images/egov/strategic/6738/p2-5-1-2.pdf
- [Ministry of Culture (2013). *Global Layout Action Plan, 2013-2016 International Exchange Mid-Range Program.* Retrieved from http://mocfile.moc.gov.tw/mochistory/images/egov/strategic/6738/p2-5-1-2.pdf.]
- 中國大陸教育部 (2020)。教育部關於孔子學院總部更名爲教育部中外語言交流合作中心的通知。

- [Ministry of Education of Mainland China (2020). Notice of the Ministry of Education on the Renaming of the Confucius Institute Headquarters as Center for Language Education and Cooperation of the Ministry of Education
- 孔子學院總部駐泰王國代表處 (2015)。海上絲路孔子學院。取自:http://www.hanbanthai. org/kongzixueyuan/cihssl/
- [Confucius Institute Headquarters Representative Office in the Kingdom of Thailand (2015). Maritime Silk Road Confucius Institute. Retrieved from: http://www.hanbanthai. org/kongzixueyuan/cihssl/
- 田迎春(2011)。海外孔子學院教學模式研究(未出版碩士論文)。山東大學,中國濟南市。
- [Tian, Y. C.(2011). Research on the Teaching Model of Overseas Confucius Institutes (Unpublished Master's Thesis). Shandong University, Jinan, China.
- 朱瑞平、馮麗萍 (2017)。全國對外漢語教學與漢語國際教育基本資訊調研報告。中國北 京:中國社會科學出版社。
- [Zhu, R.P. & Feng, L.P.(2017). Survey Report on Basic Information on Teaching Chinese as a Foreign Language and International Chinese Education. Beijing, China: China Social Science Press.
- 自由時報電子報(2020年4月23日)。不爽中國,瑞典關閉所有孔子學院。取自: https://news.ltn.com.tw/news/world/paper/1367917
- The Liberty Times (April 23,2020). Unhappy with China, Sweden closes all Confucius *Institutes*.Retrieved from:https://news.ltn.com.tw/news/world/paper/1367917
- 李寧 (2012)。孔子學院的發展及其在中國軟實力建設中的作用 (未出版碩士論文)。暨南 大學,中國廣東省。
- Lee, N. (2012). The Development of Confucius Institutes and Its Role in the Construction of China's Soft Power (Unpublished Master's Thesis). Jinan University, Guangdong Province, China.
- 吳應輝、央青、梁宇、李志凌 (2016)。泰國漢語傳播模式值得世界借鑑 泰國漢語快速 傳播模式及其對漢語國際傳播的啓示。載於吳應輝(主編),漢語國際傳播研究新動 **態 - 漢語國際傳播文獻選編**,311-326。中國北京 : 北京大學出版社。
- Wu, I, H. & Yang, C. & Liang, Y. & Lee, Z. L. (2016). That Chinese Communication Model Worth the World for Reference-Thai Chinese Rapid Communication Model and Its Implications for International Chinese Communication. In Wu, Y. H. (Ed.), New Developments in Chinese International Communication Studies-Selected Chinese Literature for International Communication (265-273). Beijing, China: Peking University Press.
- 邵濱、邵輝 (2016)。新舊《國際漢語教師標準》對比分析。載於吳應輝 (主編),漢語國 際傳播研究新動態-漢語國際傳播文獻選編,265-273。中國北京:北京大學出版社。

- [Shao, B. & Shao, H. (2016). A Comparative Analysis of New and Old International Chinese Teacher Standards. In Wu, Y. H. (Ed.), New Developments in Chinese International Communication Studies-Selected Chinese Literature for International Communication (265-273). Beijing, China: Peking University Press.
- 沈有忠 (2020)。從軟實力變銳實力?論孔子學院在「中國」崛起中的角色。**展望與探索**, **18**(12)。67-75。
- [Shen(2020).From Soft Power to Sharp Power-The Role of Confucius Institutesin the Rise of China. *Prospect & Exploration*, 18(12),67-75]
- 林奕辰 (2016)。跨文化傳播與文化觀念轉型的侷限和困境—以孔子學院爲例。**展望與探索** (臺北),14(1),37-58。
- [Lin, I. C.(2016). The Limitations and Dilemmas of Intercultural Communication and Cultural Concept Transformation: A Case Study of Confucius Institute. *Outlook and Exploration* (*Taipei*), 14(1), 37-58.]
- 林傑、張曼 (2016)。對西方少數學者質疑孔子學院「學術自由」的駁論。**比較教育研究,** 38(3), 1-7。
- [Lin, J.& Chang, M.(2016). A Refutation of the Professors Confucius Institute's "Academic Freedom" *Comparative Education Research*, 38(3), 1-7.]
- 法廣 (2021)。孔子學院爲何成爲衆矢之的?取自:https://www.rfi.fr/tw/%E4%B8%AD %E5%9C%8B/20211006
- [Fa,G.(2021).Why did the Confucius Institute become the target of public criticism? Retrieved from:https://www.rfi.fr/tw/%E4%B8%AD%E5%9C%8B/20211006]
- 武慧君、金克華、吳應輝 (2016)。孔子學院可持續發展典型案例:「政商孔校」四方優質 資源整合模式一美國肯尼索州立大學孔子學院可持續發展模式案例探究。載於吳應輝 (主編),**漢語國際傳播研究新動態-漢語國際傳播文獻選編**,327-336。中國北京: 北京大學出版社。
- [Wu, H. J.& Jin, K. H.& Wu, Y. H. (2016). Typical Case of Sustainable Development of Confucius Institute: "Political, Commercial and Confucius Institute" Quartet Quality Resource Integration Model: Case Study on the Sustainable Development Model of Confucius Institute at Kennesaw State University . In Wu, Y. H. (Ed.), New Developments in Chinese International Communication Studies-Selected Chinese Literature for International Communication (265-273). Beijing, China: Peking University Press.]
- 夏國萍(2011)。孔子學院發展分析。教書育人:高教論壇,12,4-5。
- [Xia, G. P.(2011). The Analysis of Confucius Institute Development. *Teaching and Educating People: Higher Education Forum, 12*, 4-5.]

- 徐蕙萍(2015)。大陸推展「孔子學院」的現況與困境。展望與探索(臺北),13(4), 14-20 °
- Su, H. P.(2015). The Current Situation and Predicament of the Confucius Institute in the Mainland. Outlook and Exploration (Taipei), 13(4), 14-20.
- 高博、常安、常世儒(2016)。孔子學院運營模式研究—以巴賽隆納孔院爲例。孔子學院發 展研究,6,13-25。
- [Gao, B.& Chang, A. & Chang, S. Z.(2016). A Study on the Operation Model of Confucius Institutes — Taking the Confucius Institute in Barcelona as an Example. Confucius *Institute Development Research*, 6, 13-25.
- 陳文蔚(2022)。美調查:關閉的中國孔子學院悄悄改個名字,仍繼續活躍各大學。取自: https://www.rti.org.tw/news/view/id/2136643
- Chen, W. (2022). U.S. investigation: The closed Chinese Confucius Institute quietly changed its name, but continues to be active in universities in U.S.. Retrieved from: https://www.rti. org.tw/news/view/id/2136643
- 陳濤、央青(2016)。基於數據庫的美國孔子學院文化交流活動分析。漢語國際傳播研究, 2015年第1期,147-156。
- Chen, T.& Yang, C. (2016). Analysis of Cultural Exchange Activities of American Confucius Institute Based on Database. Chinese International Communication Studies, 2015(1), 147-156.
- 張慧晶 (2016)。拉丁美洲孔子學院發展的現狀、困惑及對策。漢語國際傳播研究,2015 年第1期,39-53。
- Chang, H. G.(2016). The current situation, confusion and countermeasures of the development of the Confucius Institute in Latin America. Chinese International Communication Studies, *2015*(1), 39-53.
- 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2007)。國際漢語教師標準。中國北京:外語教學與研 究出版社。
- [Hanban / Confucius Institute Headquarters (2007). International Chinese Teacher Standards. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.
- 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2012)。國際漢語教師標準。中國北京:外語教學與研 究出版社。
- Hanban / Confucius Institute Headquarters (2012). International Chinese Teacher Standards. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.
- 國家漢語國際推廣領導小組辦公室(無日期)。**孔子學院/孔子學堂**。取自:http://www. hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm

- [Hanban / Confucius Institute Headquarters (No Date). Confucius Institute / Confucius Class.

 Retrieved from http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm]
- 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2013年2月28日)。**孔子學院發展規劃 (2012—2020年)**。取自: http://www.hanban.edu.cn/article/2013-02/28/content_486129.htm
- [Hanban / Confucius Institute Headquarters(Feb 28, 2013). Confucius Institute Development Plan (2012-2020). Retrieved from http://www.hanban.edu.cn/article/2013-02/28/content_486129.htm]
- 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2019)。亞典耀大學孔子學院舉辦「由服務到倡導一中國非政府組織如何促進社會發展」講座。取自: http://www.hanban.org/article/2019-03/19/content_766532.htm
- [Hanban / Confucius Institute Headquarters(March 19, 2019). Confucius Institute at Yadianyao University held a lecture on "From Service to Advocacy How Chinese Non-Governmental Organizations Promote Social Development". Retrieved fromhttp://www.hanban.org/article/2019-03/19/content_766532.htm]
- 舒泰峰(2011)。孔子學院:提升國家軟實力的樣板。決策與資訊,11,24-25。
- [Shu, T. F. (2011). Confucius Institute: A model for enhancing national soft power. *Decision making and information*, 11, 24-25.]
- 華國慶(2014)。借鑒他國經驗,建立完善的孔子學院財稅保障體系。**比較教育研究**, **36**(2),102-106。
- [Hua, G. C. (2014).Drawing on the experience of other countries, establish a perfect financial and taxation security system for Confucius Institutes. *Comparative education research*, 36(2), 102-106.]
- 維基百科 (無日期)。孔子學院列表 https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%AD%94%E5%AD% 90%E5%AD%A6%E9%99%A2%E5%88%97%E8%A1%A8
- 覃小放 (2011)。綜論孔子學院及其在中外教育交流史上的影響。**河北師範大學學報教育科學版,13**(7),16-21。
- [Qin, X. F. (2011). An overview of Confucius institutes and Chinese-foreign educational exchange. *Journal of Hebei Normal University(Educational Science Edition)*, 13(7), 16-21.]
- [Tang, S. C.(May 20, 2009). *Analysis of the Soft Power of the Chinese Communist Party and My Countermeasures*. National Policy Research Foundation. Retrieved from https://www.npf.org.tw/3/5905.]
- 新加坡南洋理工大學孔子學院(無日期)。**學院課程介紹**。取自:http://ci.ntu.edu.sg/chi/Pages/default.aspx

- Confucius Institute at Nanyang Technological University, Singapore (No Date). College Course Introduction. Retrieved from http://ci.ntu.edu.sg/chi/Pages/default.aspx.]
- 新華網(2018年 12月 5日)。世界各地已有 **548 所孔子學院**。取自:http://www.xinhuanet. com/world/2018-12/05/c_1210009045.htm
- [Xinhuanet (Dec 5, 2018). There are 548 Confucius Institutes in the World. Retrieved from http://www.xinhuanet.com/world/2018-12/05/c_1210009045.htm]
- 廖箴 (2012)。兩岸海外漢學推廣的競與合:以「孔子學院」及「臺灣書院」爲例。國家圖 書館館刊,2,113-138。
- Liao, C(2012). Competition and Cooperation in Cross-Strait Overseas Sinology Promotion: A Case Study of Confucius Institute and Taiwan College. National Library Publications, 2, 113-138.
- 臺灣書院(無日期)。「臺灣書院」簡介。取自: http://taiwanacademy.tw/ch/about/about. jsp Taiwan Academy (No Date). Introduction to Taiwan Academy. Retrieved fromhttp:// taiwanacademy.tw/ch/about/about.jsp.
- 劉漢俊、翁淮南(2011)。孔子學院:中國文化「走出去」的成功範例。黨建,11,52-55。
- Liu, G. H. & Weng, H. N.(2011). Confucius Institute: A Successful Example of Chinese Going Global. Party building, 11, 52-55
- 潘立新 (2012)。孔子學院的是與非。國企,6,116-118。
- [Pan, L. S.(2012). The Right and Wrong of Confucius Institute. State-Owned Enterprise, 6, 116-118.
- 潘麗麗 (2016)。儒學特色化孔子學院的定位與發展探析—以韓國國立安東大學孔子學院爲 例。孔子學院發展研究,6,36-45。
- [Pan, L. L.(2016). An Analysis of the Orientation and Development of the Confucian Institute of Confucianism—Taking the Confucius Institute at the National University of Korea as an Example. Confucius Institute Development Research, 6, 36-45.】鄭少凡、周平沙(2009 年 11 月 19 日)。「孔子學院」席捲海外華語市場?看雜誌,50。取自: http://www. watchinese.com/%E5%B0%81%E9%9D%A2%E6%95%85%E4%BA%8B/2009/ 1722?page=2
- [Zheng, S. F. & Zhou, P. S.(Nov 19, 2009). "Confucius Institute" Swept the Overseas Chinese Market? Read Magazine, 50. Retrieved fromhttp://www.watchinese. com/%E5%B0%81%E9%9D%A2%E6%95%85%E4%BA%8B/2009/1722?page=2
- 賴林冬(2017)。「一帶一路」背景下東盟孔子學院的發展與創新。南洋問題研究,3。取 自: http://fass.net.cn/xs/6546.html

- [Lai, L. D.(2017). Development and Innovation of the ASEAN Confucius Institute under the Background of one Belt and one Road Initiative. Nanyang Research, 3. Retrieved from http:// fass.net.cn/xs/6546.html
- Al-Rodhan, K. R. (2007). A critique of the China threat theory: A systematic analysis. Asian Perspective, 31(3), 41-66.
- Barr, M. (2011). Who's Afraid of China? The Challenge of Chinese Soft Power. New York, NY: Zed Books.
- Farley, R. (2014). American Universities Face a Confucius Institute Dilemma. Retrieved from: https://thediplomat.com/2014/10/american-universities-face-a-confucius-institute-dilemma.
- Hartig, F. (2012). Confucius Institutes and the rise of China. Journal of Chinese Political Science, 17(1), 53-76.
- Hoare-Vance, S. J. (2009). The Confucius Institutes and China's evolving foreign policy. (Unpublished master's thesis). University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Leung, C. C. & Du Cros, H. (2014). Confucius institutes: multiple reactions and interactions. China: An International Journal, 12(2), 66-86.
- Lo, J. T. Y., & Pan, S.Y. (2014). Confucius Institutes and China's soft power: Practices and paradoxes. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46(4), 512-532.
- National Association of Scholars (2022). How Many Institutes Are in the United States? Retrieved from: https://www.nas.org/blogs/article/how_many_confucius_institutes_are_in_t he_united_states
- Nye, J. S. (1990). Soft power. Foreign policy, 80, 153-171.
- Nye, J. S. (2005). The rise of China's soft power. Wall Street Journal Asia, 29(6), 8.
- O'Malley, B (2019). FBI chief warns universities to guard against China threat. Retrieved from www.universityworldnews.com/post.php?story=20190503145355529.
- Paradise, F. (2009). China and International Harmony: The Role of Confucius Institutes in Bolstering Beijing's Soft Power. Asian Survey, 49(4), 647–669.
- Peterson, R. (2017). Outsourced to China: Confucius Institutes and Soft Power in American Higher Education. A Report by the National Association of Scholars. National Association of Scholars. Princeton, NJ.
- Pew Research Center (2014). Global opposition to U.S. surveillance and drones, but limited harm to America's image. Retrieved from https://www.pewresearch.org/global/2014/07/14/ global-opposition-to-u-s-surveillance-and-drones-but-limited-harm-to-americas-image/

- Portman, R., & Carper, T. (2019). China's impact on the U.S. education system. Retrieved from hsgac.senate.gov/imo/media/doc/PSI%20Report%20China's%20Impact%20on%20the%20 US%20Education%20System.pdf
- Reuters(2020). Pompeo hopeful China's Confucius Institutes will be gone from U.S. by year-end. Retrieved from: https://www.reuters.com/article/us-usa-china-pompeo-idUSKBN25S6AV
- Shambaugh, D. (2013). China Goes Global. The Partial Power. Oxford: Oxford University Press.
- Siow, W. S. (2011). China's Confucius Institutes: Crossing the River by Feeling the Stones. Asia Pacific Bulletin, 91,1–2.
- Stetar, J., Coppla, C., Li, G., Nabiyeva, N., Ismailov, B. (2010). Soft Power Strategies: Competition and Cooperation in a Globalized System of Higher Education. In Laura M. Portnoi, Val D. Rust, & Sylvia S. Bagley (Eds.), Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon(pp.205-218). Palgrave Macmillan.
- United States Government Accountability Office(2019). Report to Congressional requesters-Agreements establishing Confucius Institutes at U.S. Universities are similar, but Institute operations vary. Retrieved from https://www.gao.gov/assets/700/696859.pdf
- University of California at Davis (2020). Confucius Institute at UC Davis. Retrieved from: https://globalaffairs.ucdavis.edu/confucius
- Zhao, H. & Huang, J. (2010). China's Policy of Chinese as a Foreign Language and the Use of Overseas Confucius Institutes. Education Research Policy Practice, 127(9), 42.