

# 行政院國家科學委員會專題研究計畫 期末報告

## 跨越疆界的英語學習：海外學習經驗之集合故事

計畫類別：個別型  
計畫編號：NSC 100-2628-H-263-001-  
執行期間：100年08月01日至102年02月28日  
執行單位：致理技術學院應用英語系(科)

計畫主持人：陳錦珊

計畫參與人員：助教-兼任助理人員：洪玉玲

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

公開資訊：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2年後可公開查詢

中華民國 102年05月31日

中文摘要：國內推動大學生海外學習已多年，在學術研究層面，卻仍缺乏系統化之觀察與評析。在國際文獻中，海外學習經驗之於英語教學之研究，雖然大多呈現正向影響的結果，大部分研究以量化研究為主，以研究者的主觀，進行因果關係的分析，或研究重點仍放在英語為母語的人士、國家。本研究計畫之提出，因應社會文化研究派典的興起、英語為全球通用語（English as lingua franca）的趨勢，提出從多元觀點、批判省思的角度，以學習者局內人的思考網絡與詮釋為基礎，針對亞洲地區的學生，以非英語為母語國之研究場域，針對海外學習與英語學習的關係，進行深度而透徹的觀察與探究。本研究以一名前往歐洲海外留學之碩士學生為研究對象，從多面向檢視跨越疆界的英語學習。研究目的主要有二：（1）觀察、紀錄，並分析學習者如何透過合作敘事（collaborative narratives），對於自我的英語學習進行反思學習（reflective learning），得以深入觀察、分析自我的海外學習經驗與英語學習的關連性；（2）深入了解英語學習者在特定的海外學習環境中，對於自我英語學習的知覺、理解、想像、探究過程與結果。本研究計畫的結果可以擴展海外學習研究的視野，以更全面、更深刻的批判角度，進行研究議題的觀察、記錄與評述。

中文關鍵詞：國際交換學生、海外學習、敘事探究

英文摘要：International exchange student programs have been launched in higher education in Taiwan for years; however, few studies have been carried out to examine the process and products of such study-abroad (SA) experiences in local academic communities. Considering the impacts of SA experiences on English learning, international research studies generally present positive effects in various aspects, ranging from affective, psychological, linguistic and personal aspects. Nevertheless, most studies are conducted as quantitative research,

focusing on the discussion of cause-effect relationship between SA and English learning from the subjective perspective of the researchers. In addition, most studies are focusing on the SA experiences of native speakers of English and the change of learning environment to an English-speaking country. Following the turn of sociocultural paradigm and the trend of English as global lingua franca, I suggest the SA relevant research should employ a holistic approach, considering multiple and critical perspectives on the basis of reflection, analysis and interpretations of English learners as insiders. The informant of the study is a Taiwanese female student who goes to Europe for graduate studying. The study aims at observing, documenting, analyzing, and interpreting the lived experiences, learning episodes, and critical events of SA through collaborative narrative inquiry. The purposes of this study are two-fold: (1) examining how English learners observe and analyze their English learning in SA environment, and reflect on their SA experiences through narrative reflections; (2) examining the processes English learners make sense of themselves as English learners, the nature of English learning, and the interactions of SA environment and English learning, and the deconstruction and reconstruction of emerging consolidations regarding English learning. The results of this research will broaden the scope of SA research by digging deeper the lived experiences of English learning abroad, and reconfiguring and representing the complexity of SA experiences and English learning.

英文關鍵詞： International exchange students, Narrative inquiry, Study-abroad



跨越疆界的英語學習：  
海外學習經驗之集合故事

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NSC100-2628-H-263-001-

執行期間：100年8月1日至102年2月28日

執行機構及系所：致理技術學院應用英語系

計畫主持人：陳錦珊

計畫參與人員：助教-兼任理人員：洪玉鈴

碩士生-兼任助理人員：何承樺

大專生-兼任助理人員：張鈞詠

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共1份：

移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

國際合作研究計畫國外研究報告

處理方式：除列管計畫及下列情形者外，得立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權，一年二年後可公開查詢

中華民國 102年 4月 30日

# 跨越疆界的英語學習： 海外學習經驗之集合故事

## （一）中文摘要

國內推動大學生海外學習已多年，在學術研究層面，卻仍缺乏系統化之觀察與評析。在國際文獻中，海外學習經驗之於英語教學之研究，雖然大多呈現正向影響的結果，大部分研究以量化研究為主，以研究者的主觀，進行因果關係的分析，或研究重點仍放在英語為母語的人士、國家。本研究計畫之提出，因應社會文化研究派典的興起、英語為全球通用語（English as lingua franca）的趨勢，提出從多元觀點、批判省思的角度，以學習者局內人的思考網絡與詮釋為基礎，針對亞洲地區的學生，以非英語為母語國之研究場域，針對海外學習與英語學習的關係，進行深度而透徹的觀察與探究。本研究以一名前往歐洲海外留學之碩士學生為研究對象，從多面向檢視跨越疆界的英語學習。研究目的主要有二：（1）觀察、紀錄，並分析學習者如何透過合作敘事（collaborative narratives），對於自我的英語學習進行反思學習（reflective learning），得以深入觀察、分析自我的海外學習經驗與英語學習的關連性；（2）深入了解英語學習者在特定的海外學習環境中，對於自我英語學習的知覺、理解、想像、探究過程與結果。本研究計畫的結果可以擴展海外學習研究的視野，以更全面、更深刻的批判角度，進行研究議題的觀察、記錄與評述。

關鍵字：國際交換學生、海外學習、敘事探究

## （二）英文摘要

International exchange student programs have been launched in higher education in Taiwan for years; however, few studies have been carried out to examine the process and products of such study-abroad (SA) experiences in local academic communities. Considering the impacts of SA experiences on English learning, international research studies generally present positive effects in various aspects, ranging from affective, psychological, linguistic and personal aspects. Nevertheless, most studies are conducted as quantitative research, focusing on the discussion of cause-effect relationship between SA and English learning from the subjective perspective of the researchers. In addition, most studies are focusing on the SA

experiences of native speakers of English and the change of learning environment to an English-speaking country. Following the turn of sociocultural paradigm and the trend of English as global lingua franca, I suggest the SA relevant research should employ a holistic approach, considering multiple and critical perspectives on the basis of reflection, analysis and interpretations of English learners as insiders. The informant of the study is a Taiwanese female student who goes to Europe for graduate studying. The study aims at observing, documenting, analyzing, and interpreting the lived experiences, learning episodes, and critical events of SA through collaborative narrative inquiry. The purposes of this study are two-fold: (1) examining how English learners observe and analyze their English learning in SA environment, and reflect on their SA experiences through narrative reflections; (2) examining the processes English learners make sense of themselves as English learners, the nature of English learning, and the interactions of SA environment and English learning, and the deconstruction and reconstruction of emerging consolidations regarding English learning. The results of this research will broaden the scope of SA research by digging deeper the lived experiences of English learning abroad, and reconfiguring and representing the complexity of SA experiences and English learning.

Key words: International exchange students, Narrative inquiry, Study-abroad

## 計畫背景

高等教育之國際化，尤其是推動國際競爭力計畫，一直以來是各國政府的施政重點，特別在亞洲區，高等教育國際化的競爭尤其激烈（朱如君、朱子君、金曉珍, 2010；姜麗娟, 2008；Nunan, 2003）。在「挑戰 2008」國家重點發展計畫中，教育部邀集國內外學者專家們，共同擬定了若干具體策略，包含吸引外國學生來華留學、提升全民英語能力以營造國際化生活環境、提升高等教育教學與研究的質量、提倡研究方法與研究議題之創新，並鼓勵海外留學及與歐美大學進行雙聯學制等計畫，以便與國際學術接軌（黃榮村, 2003）。而在教育部所頒佈的「提升大學國際競爭力計畫」中，重點工作則包括：強化國際學術交流活動、鼓勵各校規劃英語授課、鼓勵大學參加國際評鑑、鼓勵大學與國外大學建立認可兩校課程與學位的機制、鼓勵大專院校與國外姊妹學校進行教授與學生交流計畫等（楊巧玲, 2004）。其中，有關鼓勵海外留學的預期成果，前教育部長黃榮村（2003）特別指出，海外留學除了可以推動與國際學術接軌，更可以幫助學生自然開拓國際觀、有效培養多語的表達能力與靈活的思考能力、奠定人格成熟度提升專業知識的吸取等。

很顯然的，在鼓勵海外留學的重點工作上，相關政策推動的成果評估，從海外留學生人數的量化指標上，已經看出了具體的成效。可惜的是，海外學習經驗（study-abroad experiences）的相關研究，在國內學術界卻似乎仍未受到重視。其中，從海外學習經驗與英語學習的議題來看，雖然大眾普遍性的認知上，好像都相信海外學習經驗有助於英語能力的提升（Isabelli, 2004; Kuntz & Belnap, 2001; Serrano, 2010），然而，海外學習經驗對於留學生（包含交換學生）之英語學習與發展，究竟有哪些層面的影響（what）、如何影響（how）、為何產生這些影響（why），海外學習的學生與所處之學習場域（situated contexts）究竟有何互動關係，仍待我們積極投入進行深入的觀察與探究（Freed, 1998）。究竟海外學習是不是英語學習的特效藥，學者呼籲應該用更審慎的研究方法，全面性觀察海外學習的現象，避免全盤接受海外學習具有「神奇功效」的迷思（Dolby & Rahman, 2008）。

雖然海外學習的相關研究，在國際學術界中也是相對起步較晚，伴隨著全球化的衝擊，歐美等先進國家也紛紛積極開拓國際關係與視野，鼓勵學者與學生參與海外交流的計畫，海外學習的研究因此開始受到重視（Chapman & Pyvis, 2005）。依據目前相關文獻所呈現出來的研究結果，海外學習經驗對於學生有多方面正面的影響，包含跨文化覺知（intercultural awareness）的提升（Alred & Byram, 2002; Williams, 2005）、學習動機的強化（Isabelli-Garcia, 2006）、學習態度與信念的改變（Tanaka & Ellis, 2003）、互動（interaction）與社會化（socialization）的增強（Cook, 2006; Dufon, 2006）、口語能力（oral proficiency）（Freed, 1993; 1995; 1998）、文法字彙能力的提升（Tanaka & Ellis, 2003）等。而海外學習研究的焦點大致上分為三類：（1）研究重心放在海外學習者的改變，包括跨文化能力（intercultural competence）、情意與心理（affective and psychological）層面的



經驗等 (Cubillos et al., 2008) ; (2) 研究重心放在學習者在某項外語能力上的表現, 包括聽、說、讀、寫、文法概念、字彙能力, 乃至社會語用功能的習得等 (Teichler & Maiworm, 1997) ; (3) 研究重心放在海外學習的環境因素 (environmental factors), 分析海外學習的環境因素與學習發展的相關性 (Llanes & Munoz, 2009) 。

大致說來, 目前國際間海外學習經驗的相關研究, 在研究方法上出現兩種傾向。首先, 海外學習經驗的研究大多為 量化研究, 研究者以五等量表的問卷為工具, 討論學習者觀感及信念 (Amuzie & Winke, 2009; Tanaka, 2003; Van Hoof & Verbeeten, 2005; Yang, Webster & Prosser, 2010)、文化適應 (Pedersen, 2010), 或是以前測 (pretest)、後測 (posttest) 的方式, 檢測語言能力的變化, 然後, 由研究者直接進行因果 (cause-effect) 分析與詮釋 (Llanes & Munoz, 2009; Wood, 2007)。然而, 社會科學研究派典的轉移, 擴充了我們對知識的認定與現象解析的視野, 學者們開始企圖採取 更全面觀的研究方法, 從社會文化 (Clemente, 2003; Holliday, 2003; Palfreyman, 2003; Toohey & Norton, 2003)、女性主義 (Aoki & Hamakawa, 2003)、文化批判觀點 (Dickinson, 1995; Schmenk, 2005) 等多元知識論的派典, 進行相對於傳統研究取向較為激進的、改革的、省思的、批判的學習者分析 (learner analysis) 研究 (Benson, 2008; Macaro, 2008) 。

簡言之, 在實務操作層面, 國內許多大學乃至高中, 已經實施國際交換學生計畫多年, 在學術研究層面, 卻仍缺乏系統化之觀察與評析。而在國際文獻中, 相關海外學習經驗之於英語教學之研究, 也需要更多從多元觀點、批判省思的角度, 以學習者局內人的思考網絡與詮釋為基礎, 針對亞洲地區的學生, 以非英語為母語國之研究場域, 進行深度而透徹的觀察與探究。

## 文獻探討

在外語學習領域中, 一般普遍相信到目標國 (target country) 去學目標語 (target language), 似乎是最好的辦法了 (Isabelli, 2004; Kuntz & Belnap, 2001; Serrano, 2010), 因此海外學習嚴然成為外語學習的最佳途徑。然而, 學者呼籲我們需要更深入了解海外學習經驗的性質與特徵、觀察海外學習情境之於學習者發展的關鍵條件、學習者學習發展的途徑與動態 (dynamics) (Ginsburg & Miller, 2000), 並以批判 省思的角度, 來分析詮釋海外學習經驗與學習者發展的相關議題 (Dolby & Rahman, 2008)。為什麼學生選擇海外學習? 學生在海外經歷什麼樣的學習發展? 在海外學習的特殊環境中, 學生如何看待、理解語言學習? 在所居住的國家、社區、教育機構中, 學習資源的取得性 (accessibility of learning resources) 如何? 又, 學生如何分配、運用這些資源? 這些種種的問題, 都有待我們去觀察探究 (Kinging, 2008) 。

目前國際間對於海外學習經驗的研究, 觀察標的主要偏重學習者的內在因素 (internal factors) (如動機、信念、情意等)、語言能力 (聽說讀寫等)、環境因素 (課室、課外) 等。Van Hoof 與 Verbeeten (2005) 首先對於海外學習

的動機與決定進行調查，他們透過問卷調查參與義大利交換學生計畫的美國大學生的看法，結果發現學生們加入海外學習計畫，主要原因包含可以置身於另一種文化、可以到處旅行、喜歡海外學習的目標國。除此之外，學生們普遍認為海外學習的經歷，將有助於未來找到較好的工作，也有助於個人的自我成長（Yang, Webster & Prosser, 2010）。論及海外學習經驗帶來的影響，研究結果顯示：（1）學生可以暴露（exposure）於不同的社會文化環境中；（2）處於另一個文化體系中可以改變對其他國家的刻板印象（stereotyping）；（3）對於世界產生另類看法（an alternative view of world）；（4）赫然發現自己的文化常態（culture norms）與社會價值觀（social value）不同於留學棲息的國家；（5）經歷過海外學習的學生，整體而言，較之沒有相同經驗的同學，來得成熟（Talbut & Stewart, 1999; Van Hoof & Verbeeten, 2005）。

海外學習有助於外語學習的假設，主要因為在海外有自然的環境，能提供非正式的學習（informal learning）機會，在教室之外能與當地人（或母語人士）有接觸（contact）的機會，這些機會都有助於強化外語能力的提升（Tanaka & Ellis, 2003）。可是，學習者語言表現的變化、個人成長、學習成就，並不是戲劇化出現的，也不是每位學習者都能有均等的收穫（Kinging, 2008）。海外學習經驗是否有助於外語能力的提升，除了取決於與當地人的接觸程度（degree of contacts）外，學習者個人原本的語言程度（language proficiency）也是另一個因素（Freed, 1993）。研究結果指出，互動式接觸（interactive contact）（如與當地人或母語人士交談）對於語言程度較低的學生，幫助比較大。而程度較好的學生，卻在非互動式接觸（non-interactive contact）活動（如閱讀、看電視等），受益較多（Coleman, 1997）。

除了語言結構上的能力提昇，海外學習經驗也有助於社會語用（pragmatics）功能的習得。Regan（1998）研究發現，社會語言能力（sociolinguistic competence）的習得，與海外學習環境有直接關係，像是習得的情境（context of acquisition）、接觸程度（degree of contact）、語言程度（level of proficiency）、語言輸入的角色（role of input）、母語人士的社會語言常模（native speaker sociolinguistic norms）、個體差異（individual differences）等，都對於外語的社會語言能力發展有互動性影響。其中，語言輸入與接觸程度，是影響社會語言能力的顯著因素。而語言程度較低的學習者，在初期的成長（initial gains）較為顯著，但是針對語言程度較低者，語言輸入必須是調整過的（modified）。另外，海外學習的場景，有助於學習者習得母語人士的語言變異（variation）、風格（style）、和正式性（formality），同時，也影響學習者使用慣用語法（formulaic phrases）的頻率。另外也有相關研究著重學習者所經歷的跨文化學習過程（intercultural learning process）（Ward, 1996; Zhou et al., 2008）。學者指出，海外學習經驗對於學習者最直接的幫助，主要在於跨文化能力（intercultural competence），如跨文化學習與適應（intercultural learning and adaptation）、跨文化溝通與小組合作（cross-cultural communication and teamwork），以及個人能力（personal competence），如自我

覺知與自我獨立 (self-awareness and self-independence) 等 (Yang, Webster & Prosser, 2010)。

從以上的研究成果看來，海外學習提供不同程度、不同類型的語言輸入、互動機會，以及與目標文化 (target culture) 接觸的多重機會，對於外語學習，不論是在心理與情意層面、態度與信念層面、語言表現層面，似乎都有明顯的成效。其實，海外學習經驗不一定全是正面的，身處在異國在本質上已屬挑戰，尤其要面對異國文化衝擊 (culture shock) 與文化適應 (culture adjustment) 的問題，如何用合乎當地的溝通風格 (communicative style) 及合宜的屬地語言 (host language)，因應每天日常生活、學習上的溝通需求 (communicative needs)，

往

### 研究目的

本研究計畫目的主要有二。第一個研究目的在觀察、紀錄，並分析學習者如何透過敘事反思 (narrative reflections)，對於自我的英語學習進行反思學習

(reflective learning)，得以深入觀察、分析自我的海外學習經驗與英語學習的關連性。第二個研究目的在深入了解英語學習者在特定的文化、社會、機構、群體下，對於自我英語學習的知覺、理解、想像與探究過程與結果。本研究的立論基礎，依循社會文化研究派典的演化，並非著重在技術性層面的因果

(cause-effect) 概念。本研究觀察與討論的重點，因此不在於證明海外學習經驗與英語學習行為、英語能力之間直接因果關係，而是當學習者透過中介敘事反思，經歷自我覺知、自我建構的過程時，所透露出來其在所屬特定社會、文化、機構場域，看待自我在社群中，有關英語學習的重要關鍵性因素。本研究計畫的結果可以擴展海外學習研究的視野，以更全面、更深刻的批判角度，進行研究議題的觀察、記錄與評述。

### 研究方法

本計畫之以敘事探究 (Narrative Inquiry) 為研究方法，希望能從較多元、貼近實境，以局內人的詮釋角度，反覆觀察、紀錄、評析，探究英語學習者在特定的文化、社會、機構、社群、情境中學習英語的模式。

雖然敘事研究在外語學習與教學領域的應用，相對其他社會科學範疇來得晚，近30年已經有越來越多知名學者從哲學、心理學、社會學等多重觀點，提出敘事研究的立論基礎，及其在外語教學與學習的重要性與貢獻 (Clandinin & Connelly, 2000; Pavlenko, 2002)。更有學者以敘事轉向 (narrative turn)、敘事革命 (narrative revolution) (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998)，用來形容敘事研究在跨學門領域的廣泛應用 (Pinnegar & Daynes, 2007)。雖然敘事本身的定義，因為各學門領域的詮釋觀點不同，而眾說紛紜，一般而言，敘事泛指「一種篇章的形式，其中，事件和所發生過的事情，透過情節的工具，以時間軸線串聯起來 (a discourse form in which events and happenings are configured into a

temporal unity by means of plot)」（Polkinghorne, 1995）。以這樣的定義而言，敘事的本質是具時間排序的（chronological）、有意義的（meaningful）和社會性的（social）。

這些敘事的三種特質，正是敘事研究會在社會科學形成重大影響的原因（Elliot, 2005）。透過敘事探究，人們將自我的生活經驗重組、並從中理解自我的意義（Riessman, 1993）。透過說故事，人們不斷從自我與外界的互動經驗與事件的重組過程中，持續建構並發展自我（Crossley, 2000）。以敘事探究為研究方法，則「是一種了解經驗的方式，一種研究者與研究對象在一系列的場景中，與周邊環境進行社會互動時的長期性合作（a way of understanding experience, a collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus）」（Clandinin & Connelly, 2000, p. 20）。

以敘事探究深入了解經驗並建構自我，其實具有以下特點。首先，敘事探究包含有意圖的、反思的人類行動（intentional reflective human actions）。其次，敘事探究與所處社會與情境緊密連結。另外，敘事探究促使敘事者透過敘述經驗，審視自我的學習發展的各個面向。再者，敘事探究包含敘事者對自我的身分認定。最後，敘事探究包含意義與知識的建構（Lyons & LaBoskey, 2002）。Elliot（2005）提出，敘事探究所關切的議題，包括：（1）人們的生活經驗，以及這些生活經驗時間排序。（2）對於研究參與者（participants）的授權過程，允許他們參與決定研究議題中的顯著主題（salient themes）。（3）隨著時間所發生的改變與其過程。（4）自我與對自我的呈現（representations of the self）。（5）研究者本身同為敘事者的覺知。最後一個議題，尤其標示出敘事研究強調研究者與研究對象互為主體（intersubjectivity）的觀點，也就是彼此在敘事探究過程中，共同建構、互動的知識協商歷程。

## 研究發現

本研究結果之呈現，直接採用當事人之敘事脈絡，以第一人稱自敘之方式，分別表述以下之主題。（1）生活章節：將自己的生活經歷想像成一本書，在生活中的每一個部分都將組成這一本書的章節，每一個章節都由當事人下標題，並簡述各章節的主要內容，然後簡單討論各之結間的轉變與過度。（2）關鍵事件：關鍵事件意指過去生活中發生的某些重要事件，或是具有關鍵意義的劇情。值得詢問的八項關鍵事件，包括高峰經驗（peak experience）、低潮經驗（nadir experience）、轉折點（turning point）、最早的記憶、兒時的重要記憶、青少年時期的重要記憶、成年時期的重要記憶、其他的重要記憶。（3）重要他人：當事人舉出生活故事中最重要四位人物，並且指出和這些重要他人的關係，以及這些重要他人對其生活故事有何具體影響。（4）未來藍圖：當事人談談未來的計畫與生活藍圖，其整體計畫、綱要或夢想。計畫可能隨著時間而改變，正好可以反映出生活中成長轉變的經驗。（5）壓力與難題：當事人描述值得注意的壓

力、主要衝突、棘手的難題、必須克服的挑戰，壓力與難題的形成的大概歷程，並說明克服難題與壓力的方法。(6) 生活主題 (life theme)：當事人再度回顧所有的生活章節，整理出貫穿整個生活故事的核心主題、訊息或概念。

### (1) 生活章節 (life chapters)

#### chapter 1. 就申請吧--爲什麼是它？

記得那時候就懷著一股“不管如何要回歐洲念 Erasmus Mundus (下文簡稱 EM) 學程”的想法，從荷蘭回來之後就開始物色 EM 學程，然後看中了 3 個學程，分別是：Global Studies, Euro-culture, Journalism。最中意的是 Euro-culture，但是在家人基於經濟因素的考量下，就放棄了它，而選擇了最後才放榜的 Global Studies (下文簡稱 EMGS)。一開始看到錄取通知的時候，還默默的去查了一下 Google Map，看 Wroclaw 到底在波蘭哪裡；更甚者，因為在荷蘭的時候跟當時的波蘭室友相處不恰，就覺得：怎麼要挑戰我的極限，讓我去這個未知的國家啊！不過既然我父母也答應了，我也覺得這是認識歐洲另一邊的一種方法，也就這麼出發了。

#### chapter 2. 後共產國家初體驗

對波蘭有什麼印象？跟大部份的文科生一樣，就是德國東側，在二戰的時候被德國跟俄國瓜分的可憐國家。二戰後成爲了蘇聯地盤，一直到 1990 年代後蘇東坡瓦解，才恢復了民主共和的體制。另外，很多台灣學生在這個國家讀醫學院或牙醫學院學位，然後回台灣國考不需實習，遭到許多本土醫學院學生的反彈。回到正題，到了波蘭之後，才知道這個後共產國家，雖然才民主化了 21 年，但是成績斐然，比我們更資本化的市場，每日營業的商店，便利的大眾交通，還有國際化的食物 (可惜的是，亞洲食物尚未完全進入)。當然最誘人的是：低廉勞動力創造的低廉消費。除了人們不太會說英文之外，生活之便利雖比不上台北，但是比起西歐、以及我老家嘉義，可以說是非常的舒適。

#### chapter 3. 幫自己未竟的旅程劃下句點

既然回到歐洲了，那麼離開荷蘭之前許下的願望，還是得自己去實現。願望的內容很簡單：可以回到 Groningen 去，自己再次走遍這個改變了我這麼多的城市。於是就這麼衝動的訂了廉價航空的機票，再次拜訪了 Groningen，因為幸運的遇上了 Shopping Sunday，甚至還上街採購了一些沒什麼用的紀念品！感動的是，這個城市的公車路線沒有改變，下雨的刺痛沒有改變，Sinterklaas 才開賣的蛋糕攤也沒有改變貨色。變的，就只有我，而且我知道，我已經可以自己一個人往前走了。

#### chapter 4. 尋找一樣的氣味

在波蘭的生活雖然舒適，但人是群居的動物，所以也就開始找自己習慣的朋友，逛街、買菜、上教堂 ..... 等。於是我找到了 Marta，我找到了 Kaori、Samantha，我找到了朱波潔，還有其他零零星星像是 María & Andrés 這樣可愛的孩子。我們讀書，我們漫無目的的聊天，我們跟彼此的家人打招呼，我們運動，還有體驗不

在自己故鄉的人生。有些拍子合上了，就這麼如膠似漆的走過了這一年；有些屬於君子之交淡如水，該見面的時候就會見面；還有一些是漸行漸遠，發現合不來之後就鮮少聯絡了；最後一類則是後來居上，一開始不認為會變成親近的朋友，沒想到後來越認識越發現合得來，結果反而事事互相扶持、密不可分了！

#### chapter 5. 三個和尚沒水喝？

當然，出門一趟主要目的還是念書。但是這回跟荷蘭那回交換生課程可是大不相同，這回得要有“分工合作”。俗話說：一個和尚挑水喝，兩個和尚抬水喝，三個和尚……沒水喝？！沒錯！如果分工沒有分配好，的確會導致小組作業開天窗。幸運的是，我大部份的合作夥伴都非常的盡責並且好溝通，只有 Forecast 一門課的小組預測報告，天窗已經開到一半，又硬是讓 Samantha 與我把它給關起來了。雖然這樣的情況非常窘迫，不過在差點開天窗事件之後，我們組員們相處起來依然是一樣的和睦，跟台灣分組時不愉快的經驗會從課裏帶到課外很不一樣，我也很喜歡這樣的相處模式。只是，就像 Forecast 老師所言，在開始預測國際事件之前，要先預測自己的工作會不會超量，才不會因為“壟斷”小組工作而累壞自己。

#### chapter 6. T-R-Y-I-T: You gotta try it!

俗話又說：人生不如意，十之八九。但是當挑戰來臨的時候該如何是好，就是一门大學問了。我很幸運，並沒有遇到太多挑戰，大多都是排隊的時候被插隊、被後面的人用推車撞；有時候遇到一些醉漢想要吵架；有時候遭到別人看自己奇怪的眼光，或是忽略我。但我也遇到了很努力想要瞭解我文化的人們；也遇到可以天南地北聊到各種美食，刻意起床只爲了用 Google image 顯示美食讓彼此大飽“眼”福；我去了波蘭鄉村的幼稚園跟小朋友說：台灣是個天氣很熱，但是有很多魚跟水果可以吃的國家；我有朋友知道我拿到了獎學金不是叫我請客，而是給了我一個好大的擁抱，接著邀請我喝了一杯下午茶；我有朋友認識我之後，邀我回家做客，還跟他爸媽肢體語言交談了不少。在知道結果之前，如果不違法亂紀、傷風敗俗，爲什麼不大膽嘗試呢？

#### chapter 7. 人生不是單選題

這樣下標題，並不是鼓勵別人拋開一切，去做自己想做的事。而是我認爲每個人都是獨一無二的，每個人都是有自己的潛能的，不用勉強自己去做最賺錢的行業，不用逼迫自己去讀最好的學位，而是讀得開心，工作得快樂，身邊有氣味相投、思想正面的朋友，讓自己隨時保持著樂觀的心看待未來，就算失敗了不致頹壞，就算成功了不致驕傲，因為隨時都有新的任務可以挑戰，都有新的道路可以探險。

### (2) 關鍵事件 (key events)

#### 高峰經驗 (peak experience)

在 *economic transformation* 拿到 5 分的時候：這個打出來就怪像個標準的，爲了成績而努力的台灣小孩。但是的確在這門課的途中太多的聽不懂，以及課外

搜集補充的資訊，老師課堂中越是努力的更新數據，我課後就得越辛苦的尋找課堂上講了什麼的定義。還記得放聖誕假之前，我剛寫好了期末報告的大綱要去跟老師討論，殊不知當場數人如 Luciana, Ana 俱已寫好報告並且要與老師討論心得了，讓我內心挫敗不已。給老師看了大綱，討論了十分鐘之後，我便匆匆忙忙的趕回家開始搜集數據，心想隔幾日便要去英國，在那兒哪能靜下心來整理數據與詮釋數據，想想不妥，便又把自己從英國回來的機票提前了五天，重新買了一張（因為廉價航空的機票是不能退票的）。從英國回來之後，雖不是一開始就著重在這份期末報告上，但是每天其他報告寫倦了，也就看著這份報告的數據發楞，試著觀察出有沒有什麼不同於開始寫報告之前的推測；每天這麼著，要能多畫一幅圖，多製一張表，都是莫大的欣喜。直到交出報告的那一刻，我便告訴自己，都盡力了，結果怎麼都好，也算是扎扎实實的學了關於台灣經濟發展的進程。去領成績的時候，老師先說了他很欣賞這份報告，並且問我個人對於台灣經濟發展的看法，我如實跟老師說了我的淺見，還笑說自己要不是修了這門課也沒機會好好檢視自己國家的經濟政策發展。另外，也因為這是我向來最害怕的經濟學門，所以常常上課或寫報告的中途都會“卡關”，需要去理清很多基本的概念，才能繼續前進。滴下汗水所種出的果實，真的比現成的甜美。

**在自己一個人完成了荷蘭之旅時：**就像是在荷蘭時，一個人去了海邊有了那麼多心路歷程，這次要一個人回去荷蘭，更多的反而是忐忑不安，深怕那 1 年不見的城市，會不會在這短短的時間內變了樣，會不會我在那個城市熟識的人也都變樣了，但是回去之後發現什麼都沒有變，人沒變，城市沒變。突然我安心了下來，如果當初我也就耽溺在荷蘭，那麼我也不會變了，還好我提起了勇氣往前走，所以我才知道，就算我變了，我所心愛、熟悉的城市還是會佇立在那裡等我，就像家人一樣，就像家。

**在 fan zone 看西班牙跟葡萄牙歐洲杯足球賽半決賽的時候：**那天是六月底，在 Wroclaw 的傍晚一如往常的飄起了雨，越下越是急了，原本說好要跟雅齡、Carlos、Christian（都是 Global Studies 的同學）一起在 Fan-zone 看球的，打了電話問 Carlos 究竟看不看球，說肯定看，於是也就去了，上半場雨下得大，跟雅齡在一家咖啡店看實況轉播同時避雨，下半場時雨勢漸歇，於是我倆出去跟 Carlos 與其他人會合，看得正是緊張的時候，大雨又至，看著邊喝著啤酒的 Christian，我便是順手的幫他撐了幾分鐘傘，直到球賽踢滿 90 分鐘依然 0:0 的時候，Christian 與另一名德國友人實在悶得不行，便去一邊抽煙去了。一名我不認識的，沒帶傘的波蘭女孩一邊見我這傘下就我一人，便過來詢問我能不能讓她躲我傘下，我說：有何不可？她跟她另一名友人便就這麼一起縮在我傘下。有一句沒一句的聊著，才發現我們都支持西班牙隊，於是便一起幫西班牙加油，無奈延長賽過了之後仍然 0:0，就這麼進入點球大戰（此時我回頭，抽完煙回來的 Christian 與德國友人已然全身濕透...），後來點球大戰由西班牙贏了之後，西班牙球迷們便開心的歡呼，我跟那個女孩也不例外，我跟她深深的、開心的給彼此一個大大的擁抱。這是我第一次擁抱陌生人，而且是一個濕透的陌生人。

**在跟 Samantha 爲了《資訊經濟》一起讀書的時候：**原因跟上面 economic transformation 有些像，就也是自己不熟悉的類別（網路資訊的技術面，像是寫程式背後的構想），能夠考到不錯的成績已經算是出乎自己的意料之外。期中考之後，老師還跟我說：我喜歡妳答題的邏輯，讓我也覺得很意外，也非常的開心。但是最重要的是，這門課如果只有我單打獨鬥，是不會有這樣豐碩的成果的。跟 Samantha 的讀書會當中，深深感覺到資訊互換的重要性，我就不再困在自己的小框框裏面，也可以用 Sammi 的眼光去看議題，再加上我們的讀書會，通常不只是讀書會，也是聊天南地北大小事的時間。而且我們也都會彼此幫忙，在我牙疼的那兩週，Sammi 總是能在我缺課時幫我課後輔導；之後她眼睛結膜發炎時，我也幫她帶了筆記回家，在讀書會的時候分享。我從她身上，學會了無私的分享，要不是《資訊經濟》這門課這麼困難，我不會多出這樣一個美妙的讀書會好友。

低潮經驗（nadir experience）

**在跟孫謙處得很不好的時候：**這個從開學的時候說起吧，那時就知道她是一個特別喜歡跟 Global Studies 學生打滾在一起的同學，也聊過幾次天，但當時也不特別投緣，也礙在自己剛去波蘭的時候都還沒適應熟悉，對她總是有些成見，覺得她搭理外國人怎麼就不搭理自己說中文的人呢，也不能理解為何就算外人不跟我們一個話題的時候，也要跟我說英文。後來第二學期還是跟她修了一門一樣的課，還一起做了口頭報告，在合作的過程中，才發現這人個性特別隨和，其實愛說英文也不是她愛英文，而是不想給旁人帶來麻煩，因為我們同學沒有人會中文，但是卻許多人會說德文與西文，所以她就決定能說英文就說英文。下學期時 Global Studies 學生去華沙開研討會，我們倆一個房間，聊得可熱烈，兩晚都徹夜長談，才知道她並不是我之前想的那個樣子，也覺得心頭一塊大石這麼落下了。

**在知道 Globalisation and Regionalisation (下稱 G&R) 要考試考兩次的時候：**那天印象好清楚：週三，G&R 的例行課，期末考前一週，老師說：“清楚的再說一次，我們期末考分為兩週考，第一週為 Seminar 內容評測，第二週為 Lecture 內容評測，第二週的考試與 G&R 政治部份合併考題。”我當場什麼都沒說，傻住在課堂中，在回宿舍的公車上，我的胃已經疼了起來，非常焦慮的轉向印度同學 Deya（她當時坐在靠窗的位置，穿著她的紅色冬衣）說：“我很焦慮，這是不可能讀完的。”她很冷靜的說：“先冷靜，能讀多少論文就讀多少，不然也沒辦法。”回家之後，我打開 Skype，趁室友還沒回來的時候跟父母講話，一開始說這件事就開始哭，覺得怎麼剛交完一堆期末報告，還做了兩個口頭報告之後，馬上就是這個打擊；讀不完怎麼辦，不會過怎麼辦，怎麼辦、怎麼辦……腦中就盡是“怎麼辦”的想法。但是也不能怎麼辦。等到 Marta 回來看到我憔悴的樣子，問起來我又開始哭，那天總計哭了 12 個小時吧，從天亮哭到天黑，天黑哭到睡著，睡著又哭到醒來。【後記：後來考完了之後想想，其實沒讀完也不怎麼，在台灣不也有考試讀不完，後來還不是都考過了……而且哭那麼久真的是蠻莫名其妙的一件事，當時應該就冷靜下來訂定一週讀書計劃表才對，這麼徒然浪費了一個下



午……】

**在上德文課一直被同學弄到腦袋很炸的時候：**德文一直是我這一年來心頭的痛吧，我想。因為一般課堂上的負擔已經很多了，一週還得抽出 2 次共 4 小時（不含交通時間）的精力去上德文課，但是德文課對我來說也不是一門不需要讀書就可以去上課的科目，每回上課前，也得折騰個 1 小時複習、預習，平日也得花上 1-2 小時寫作業，常常都好想放棄，但是每次我爸媽問我德文進度如何的時候，還是會硬著頭皮去上德文課。第一學期的時候，上課尚且是愉悅的事，雖然同學大多不會英文，但也只是害羞的不跟我說話，也有兩個英文較好的同學總是可以幫我臨時翻譯。但是到了下學期，由於班上大多換了新同學，同學人數多了一倍，上課吱吱喳喳的聲音自然多了不少，又沒有人可以（或沒有人願意）幫助我用英文理解，所以我上課一半的時間（I.E.老師在說波蘭語時）在放空或查單字，另一半的時間則是努力的理解老師口中的德文是什麼意思。最崩潰的一次，大概就是我同學在課堂上聊天聊到尖叫，我的腦袋當場就斷線了，下課出了教室之後差點哭了出來，因為我覺得語言不通，我用德文表達也表達不好，還要在這麼惡劣的環境上課，真的好痛苦……不過還是很感謝我的德文老師，她總是很努力的要讓我理解上課裏面所有的概念，並確定我沒有落下，才會繼續往前教，課後也花了不少時間輔導我的課業，真的非常非常的感謝她。

**在 Forecast 快要開天窗的時候：**So, this is another long story... 在 forecast 課上我們總共分爲了 3 個小組，我跟 Samantha/Inna/Eren 分到了一組，這是一個非常融洽的小組，但是當我們決定題目跟分工之後，就不是很融洽了……我們 forecast 的題目是“中國 2020 的民主化”所以我就很順勢的頂起了搜集很多資料與分發問卷的責任，但是眼見 Eren 完全沒有動靜，Inna 總是外務繁重，我跟 Samantha 工作得愈來愈是力不從心，還好在諸位非常善良的問卷受訪者幫助下，我們還是順利完成了這份報告。但是在中間我也是在家裡爆走了很多次，主要是對自己的能力不足感到生氣，因為每當受訪者（大部份是教授與該領域專業人士）回覆問卷，裏面提到我們問卷設計上、製圖製表上的問題，修過研究方法的我總覺得難辭其咎，就對自己特別生氣；接下來又得不到組員的充分支持，就從生氣一下轉爲了氣餒。在期末簽成績的時候，老師則是給了我一個非常中肯的建議：以後的團體作業，最好能夠自己 forecast 團體題目，運作起來是不是能夠平均的分配到每一個組員身上，以免只累壞了其中幾個人。

轉捩點（turning point）

**在彪哥家大哭了一整晚，一直到早上才去洗澡，而且樓梯還很暗。**（大哭事件在下“重要他人”處有提到。）我認為在這個事件過後，我就有比較坦誠的面對我的壓力源，然後把它解決掉，而不是一邊抱怨、一邊繼續承受，因為每個人都該承受他該承受的重，也都不該承受不該承受的重。

**Samantha 跟我說，不要問「爲什麼我這麼幸運？」；要問「我這麼幸運是爲了做什麼？」：**這句話影響我最大的，大概就是讓我不要再爲了已經發生的事糾

結，而是要去做可以讓現狀變得更好的努力。讓我覺得沒一個發生在自己身上的幸運，都是爲了讓自己往更前方走去的動力。

### 最早的記憶 (earliest memory)

從荷蘭回來，一心想回到歐洲讀書，覺得歐洲一片榮景的時候。那時候覺得歐洲真是一塊“淨土”，人們有公民素養、親切，英文說得真好，包容力也很強，經濟發展穩定，並且社會保障健全，有太多我還能夠學習的地方了，於是就一心想著，如果能夠在歐洲讀學位，就能夠接受更完整的教育與更深入的瞭解當地的文化與制度。

### 懸而未決的問題 (unsolved problems)

我到底適不適合這個學科？我到底想要從事怎樣類型的工作？前面也提到，因為語言、經歷、文化背景上的問題，我讀書有時候會讀到很挫折，那時候就會覺得：我是不是不適合讀國際關係？我是不是不適合從大角度去看世界？我真的畢業後想要去國際組織工作嘛？（1.找得到國際組織的工作嗎？2.工作起來會開心嗎）那如果我不想要從事國際關係相關行業，我要幹嘛呢？當卡通配音員還是中文老師嗎？還是想要進去商業公司工作？現在我仍然百思不得其解。

### (3) 重要他人 (significant people)

#### Marta

繼在荷蘭交換時的意大利與波蘭室友之後，第三任的外籍室友。但 Marta 也是這三人當中，英文最好的一位室友。我們在 XX Latka 宿舍相識，在 Olowek 更晉升為雙人房室友，一路不論喜憂都互相扶持，每個禮拜都要找時間進行 Girls' talk，分享這個禮拜的心得。我們煮飯的時候都會順便餵食對方；常常叫對方不要再吃巧克力了，但是還是幫對方買回宿舍繼續吃；我們每個禮拜一起洗衣服，她教我衣服要分成純白、淺色、彩色、純黑四類，我則是負責挑選柔軟精的香味；她教我歐盟法跟西班牙法律的基本常識，我則是告訴她很多台灣的民俗風情（注：她真的非常怕農曆七月的傳說）。我們一起旅行，家鄉不下雪的我們一起在波蘭的冬天添購衣物，我們一起跟彼此的家人打招呼，我們一起從一樓走到十一樓作為運動，我們最喜歡的餐廳是國際化的必勝客，還有好多的“我們一起”。她總是告訴我，妳需要我陪著妳、聽妳說話的時候，打電話或者傳簡訊叫我回宿舍；妳想要一個人靜下來讀書、寫報告的時候，可以叫我晚一些回家。她總是包容我，體諒我，然後我們一起分享家人告訴我們，那些待人處事的道理。她讓我雖身處波蘭，卻有家的感覺：一種被姊妹照顧著的感覺。

#### Samantha

這位可愛的陽光女孩是在第二學期才熟識的，不知道有沒有在先前的記錄談到過她。她是墨西哥人，住在首都墨西哥市，年紀比我室友更大些，已經是“奔

3”的熟女，但是因為她在取得她第一個碩士學位之後，一直留在大學內擔任助教，跟大學生長期相處之下，她的心是非常年輕有活力的。巧合的是，我們在第二學期總共有 5 門相同的課，並且她與 Ledis（哥倫比亞+西班牙女孩）是非常要好的朋友，所以在許多私人聚會的時候都會碰頭。更巧的是，我們在 International Security 與 International Forecast and Simulation 兩門課當中，都在同一個小組當中合作。在我最不在行的 Information Economy and blogospheres 課後，我們也密集的開讀書會，彼此幫助厘清課中不清楚的概念，在彼此生病去看醫生的時候，也都幫對方備好筆記。在讀書會的時候，我們不止討論課堂的疑問，也互相分享生活中的經驗。她是個天主教徒，有一次我們聊起我們是上帝眷顧的、幸運的孩子，她便說道：比利，我要告訴妳一段我最好的朋友告訴我的話，“不要問為什麼（why）神這麼眷顧妳，而是問神這麼眷顧妳是爲了什麼（for what）”。我覺得非常的受用，這段話讓我在得意時不致自滿。而且後來我才發現西班牙文的 why 跟 for what，跟中文的排序相同，都是“為什麼（por que）”這樣的文字遊戲讓這份感動又增添了一份可愛。跟她一起相處讓我對生活的態度更加樂觀（她的招牌表情就是掛著滿滿笑容的臉），我也學會了，她教我的要接受改變。（因為有時候小組約好討論時間會一直變卦，我就會表示不滿。）但是 Samantha 告訴我，Changes are always welcome, and we should be ready for that. 是的，從出發到現在，不就是一系列的無法掌握嗎？

彪哥

彪哥名列第三雖然有點天外飛來，但是他的確在這一年當中，聽我吐了很多很多的苦水，並且跟我一起思考了很多的解決方法。還記得他嗎？他就是我在荷蘭後期的樓友，並且當時天天晚上都掌廚。後來我從荷蘭回國，暑假與他在上海碰頭；在北京的時候，也因為迷路而電話求救了當時在西安實習的他幾次；現在他在英國 Newcastle 念書，所以跟我的時差只有 1 個小時，當我在波蘭求助無門，或是生活上遇到困難的時候，我就會問彪哥如何解決比較適當（畢竟他也是半個工程師，很多家電衛浴的設計他都很理解）。在聖誕節的時候，也大方收留我在他的住處過節，自己跑去客廳睡沙發，還聽我在聖誕夜大吐苦水，說我覺得壓力很大，爲什麼學習都跟不上同學，爲什麼讀書讀得這麼慢，爲什麼學德文這麼沒有成就感，爲什麼波蘭人都不跟我說英文，我一個中文是母語的人隻身在外也是很不容易啊！然後就從晚餐吃完看完電視劇《男人幫》之後，開始一邊說一邊哭，他一邊安慰我一邊說我們一起想辦法，一邊還自己想辦法也哭了出來，講著講著居然就天亮了……我一直都記著他那天下樓睡沙發前，背對著我揮了揮手，說“講够了也哭過了，好好睡一場，明天開始就會不一樣的。”他告訴我，不要勉強我自己去超越別人對我的期待；重點是我要過得開心，並且符合自己的標準，自己一個人在外已經很辛苦了，不要再更勉強自己做超越別人期待的事。於是那趟旅行回來，我就跟父母漸漸溝通關於我課業上的難關，在情緒上的壓力也就不那麼大了，生活也更加從容自在。

#### (4) 未來藍圖 (future script)

快點拿到學位，然後好好的認識這個世界，發現自己好渺小，還有好多不知道，想要去看世界真實的樣子。讀了這麼些書，雖然不多，但是發現自己對於真實的世界認識嚴重不足，很想要自己親自去走過自己讀的那些理論，那些地區，想要知道書背後的真實到底是什麼，新科技、新的人又給這些地方帶來什麼改變。我覺得自己不能再繼續活在由“理論”與“個案”建立起來的世界裏面，應該要更全面的去瞭解世界的真實面，就像是我很不喜歡別人說：“中國文化就是有\_\_\_\_\_的傳統。”如果我要避免犯下同樣的錯誤，也就必須要從自己做起才行！

#### (5) 壓力與難題 (stress and problems)

**種族歧視：**雖然以上提到許多善心人士，但是還是遇到很多莫名其妙的事件，例如在路上會被路人用奇怪的眼光看著。(所以冬天包得大家都很像，就比較不會有這樣的困擾)雖然我不像是我大陸學姐被人圍毆，但是也有在路上突然有人對我大喊 CHINKA (中國女人)，然後比了不知道什麼手勢就從我身旁擦過，還好當時 Marta 與一些朋友在場，也就護著我，不讓他們再接近。也有在郵局寄包裹時，包裹單才寫到一半，就被後面的大嬸用手推開，她便自顧自的辦起自己的事，郵局行員也不吭聲。或是在超市買東西排隊，後面的老太太就用推車撞我，也不說對不起還是繼續撞(我也不知道她是每個排在她前面的人都撞，還是因為看我弱勢就撞我...)所以到後來，我也就儘量不要一個人在天黑後出門，或是不不要去正視喝醉的人，以及必須隨時與朋友結伴！

**書真的讀很慢：**這是讓我最困擾的一件事。我覺得雖然在這一年的當中閱讀速度有變快，但是還是慢。還是需要繼續訓練自己慢慢把書讀快些，把書讀身寫，不然有時候讀書讀過了，卻像是把書拿起來往腦袋丟，卻丟到背後去一般。讀書的時間(每天約 4hr)可以延長一些，但是更重要的是自己的專注力要更加強。例如我知道自己喜歡半夜讀書，早上寫作業，就不應該再賴床！什麼時候該做什麼事要再更徹底執行！

#### (6) 生活主題 (life theme)

**正面思考：**因為一個人在外，無法理解、未知、不能把握的事太多，所以很多事都要努力往好處想，不然很容易內傷。

**階段性的完成任務：**經過這段時間，我也感覺到自己是不能 Multi-tasking 的人，每件事都必須要按部就班，慢慢的來！

#### 參考文獻

朱如君、朱子君、金曉珍。(2010)。國家高等人力培育—亞洲短期出國留學政策之比較教育研究。人文社會學報。6, 1-28。

姜麗娟。(2008)。從策略本質及執行力反思台灣高等教育國際化之現況。教育資料與研究雙月刊。83, 47-70。

- 黃榮村。(2003)。從國際化觀點展望台灣二十一世紀的教育。國家政策季刊。2(3), 1-26。
- 陳錦珊(2007)。敘述探究網路英語自學真諦。第24屆中華民國英語文教學研究國際研討會論文集。台北，台灣。
- 楊巧玲。(2004)。高等教育國際化的意義與爭議。教育政策論壇。7(1), 101-110。
- Amuzie, G. & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366-379.
- Aoki, N. & Hamakawa, Y. (2003). Asserting our culture: teacher autonomy from a feminist perspective. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. NY: PalgraveMacmillan.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (eds.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Benson, P., Chik, A., & Lim, H. (2003). Becoming autonomous in an Asian context: autonomy as a sociocultural process. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. NY: PalgraveMacmillan.
- Blumenfeld-Jones, D. (1995). Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. In J. Hatch & R. Wisniewsky (eds.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press.
- Browns, J. S., Collins, A., & Duguid, S. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Chapman, A. & Pyvis, D. (2004). Identity and social practice in higher education: student experiences of postgraduate courses delivered 'offshore' in Singapore and Hong Kong by an Australian university. *International Journal of Educational Development*, 25, 39-52.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1989). Narrative and story in practice and research. *Educational Researcher*. 19( 5): 2-14.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. CA: John Wiley & Sons.
- Clemente, M. (2003). Learning cultures and counseling: teacher/learner interaction within a self-directed scheme. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. NY: PalgraveMacmillan.
- Coleman, J. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30, 1-20.
- Crossley, M. (2000). *Introducing narrative psychology: Self, trauma and the construction of meaning*. PA: Open University Press.

- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2): 165-174.
- De Wit, H. (1997). Studies in international education: A research perspective. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 1-8.
- Dolby, N. & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freed, B. (1993). Assessing the linguistic impact of study-abroad: What we currently know – what we need to learn. *Journal of Asian Pacific Communication*, 4, 151-161.
- Freed, B. (1995). Language learning and study-abroad. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study-abroad context* (pp. 3-33). Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontier: The Interdisciplinary Journal of Study-abroad*, 4, 31-60.
- Gan, Z, Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*. 88(2): 229-244.
- Gao, X. (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural reinterpretation. *System*, 34, 55-67.
- Gao, X. (2008). Shifting motivational discourses among mainland Chinese students in an English medium tertiary institution in Hong Kong: A longitudinal inquiry. *Studies in Higher Education*, 33(5), 599-614.
- Ginsburg, B. & Miller, L. (2000). What do they do? Activities of students during study abroad. In Lambert, R. D. & Shohamy, E. (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 237-261). Philadelphia, PA: John Benjamins North America.
- Glaser, B. (1978). *Advances in the methodology of grounded theory: Theoretical sensitivity*. CA: The Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gu, Q. & Maley, A. (2008). Changing places: a study of Chinese students in the UK. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 224-245.
- Hee, L. S. & Woodrow, L. (2008). International students' out-of-class interaction

- during the preparation of academic assignments: the case of six Korean TESOL postgraduate students. *University of Sydney papers in TESOL*. 3: 35-72.
- Hellsten, M. & Prescott, A. (2004). Learning at university: The international student experience. *International Education Journal*, 5(3), 344-351.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: addressing the dangers of culturism in TESOL. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. NY: PalgraveMacmillan.
- Isabelli, C. (2004). Study abroad for advanced foreign language majors: Optimal duration for developing complex structures. In Byrnes, H., Maxim, H. (Eds.), *Advanced foreign language learning, a challenge to college program* (pp. 114-130). Canada: Heinle.
- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In DuFon, M. A., Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231-258). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*. 40(1), 157-181.
- Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case histories of Americans in France. *The Modern Language Journal Monographs*, NY: Blackwell Publishing.
- Kuntz, P., & Belnap, K. (2001). Beliefs about language learning held by teachers and their students at two Arabic programs abroad. *Al-Arabiyya*, 34, 91-113.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. CA: Sage.
- Llanes, A. & Munoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353-365.
- Meara, P., (1994). The year abroad and its effects. *Language Learning Journal*, 10, 32-38.
- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (eds.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- McAdams, D. (1993). *The stories we live by: personal myths and the making of the self*. NY: Morrow.
- Mollin, S. (2006). English as a lingua franca: a new variety in the new expanding circles? *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 41-57.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies

- and practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37(4): 589-613.
- Papatsiba, V. (2006). Study abroad and experiences of cultural distance and proximity: French Erasmus students. In M. Bryam. & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad: Research and practice* (pp. 108-133). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative study: whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*. 36(2):213-218.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pedersen, P. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 70-80.
- Pellegrino, V. (1998). Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study-abroad*, 10, 91-120.
- Pitts, M. (2009). Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. 22, 450-462.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Hatch & R. Wisniewsky (eds.) *Life history and narrative* (pp.5-24). London: The Falmer Press.
- Pyvis, d. & Chapman, A. (2007). Why university student choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Education Development*. 27, 235-246.
- Rashiku, O. (1998). *The diary of a language learner in Japan*. Albany, NY: SUNY Press.
- Regan, V. (1998). Sociolinguistics and language learning in study abroad context. *Frontiers*, 4, 61-90.
- Richmond, H. J. (2002). Learners' lives: a narrative analysis. *The Qualitative Report*. 7(3). Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-3/richmond.html>, available 2009/7/1.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. CA: Sage Publication.
- Schmenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1): 107-118.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.
- Serrano, S. (2010). Learning languages in study abroad and at home contexts: A critical review of comparative studies. *Porta Linguarum*. 13, 149-163.



- Kkyme, G. (2007). Entering the university: The differentiated experience of two Chinese international students in a New Zealand university. *Studies in Higher Education*, 32(3), 357-372.
- Tanaka, K. & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*. 25(1), 63-85.
- Toohey, K. & Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. NY: PalgraveMacmillan.
- Van Hoof, H. & Verbeeten, M. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: Student opinions about international exchange programs. *Journal of Studies in International Education*. 9(1), 42-61.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Univ.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993). Acculturation. In D. Landis & R. Bhagat (Eds.) *Handbook of intercultural learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, D. (2007). Mastering the English formula: fluency development of Japanese learners in a study abroad context. *JALT Journal*. 29(2), 209-230.
- Yang, M., Webster, B. & Prosser, M. (2010). Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations*. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.09.010
- Yayli, D. (2010). Language learning stories of university summer school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. (2), 3796-3800.
- Zhou, Z., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of cultural shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

# 國科會補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：103年 4 月 30日

計畫編號	NSC100-2628-H-263-001-		
計畫名稱	跨越疆界的英語學習：海外學習經驗之集合故事		
出國人員姓名	陳錦珊	服務機構及職稱	致理技術學院 / 助理教授
會議時間	103年1月25日 至 103年1月27日	會議地點	泰國曼谷
會議名稱	(中文) 2013 曼谷社會科學國際研討會 (英文) 2013 Bangkok International Conference on Social Science		
發表題目	(中文) 儒學文化圈之自主學習在地化 (英文) Localization of Autonomous Learning in Confucian-heritage Culture		

## 一、參加會議經過

2013 曼谷社會科學國際研討會，主要提供學術論壇的平台，讓跨領域學術研究者、實務操作者、產業界專家、教育界和政府單位，能夠有多向的對談空間與機會。本研討會的焦點議題，側重多元文化在全球化浪潮下之整合與特色發展，以及跨領域的競爭與合作關係。

## 二、與會心得

本國際學術研討會，強調學者們並實務專家的時代性任務，許多的討論議題，具有相當程度的前瞻性並開創性，同時，各區域性的特色發展，也已經受到重視，過往以歐美之標準為主桌的研究取向，已經漸漸由 here and now 之區域情境觀取代。

## 三、發表論文全文或摘要（如附件）

## 四、建議（無）

## 五、攜回資料名稱及內容

研討會手冊並光碟片。

## 六、其他（無）

# Localization of Autonomous Learning in Confucian-heritage Culture

<sup>1</sup> Chin-mu Ko,

Chihlee Institute of Technology, New Taipei City, Taiwan

E-mail: [chinmuko@mail.chihlee.edu.tw](mailto:chinmuko@mail.chihlee.edu.tw)

<sup>2</sup> Jin-shan Chen,

Chihlee Institute of Technology, New Taipei City, Taiwan

E-mail: [jschen@mail.chihlee.edu.tw](mailto:jschen@mail.chihlee.edu.tw)

## Abstract

A substantial body of research suggests that autonomous learning theory and practice, originating from the West, does not work in non-western regions, such as East Asia, within which power, authority and social class are widely recognized and respected. In particular, general characteristics of Chinese learners are recognized as being passive, dependent, relying on rote learning, and lack of critical thinking. Researchers believe that this is because the core values of Confucian-heritage culture (CHC), which is widely shared and distributed in East Asia, are deviant from the concepts of autonomous learning. This paper reports an ongoing project on localization of autonomous learning theory in CHC context. Following socio-cultural paradigm, this paper argues for the need and necessity of generating a localized understanding of autonomous learning with the consideration of historical social cultural influences on a particular ethnic, social, cultural group of people. This paper attempts to propose a comprehensive framework of interpreting autonomous learning through decoding and analyzing the concept of learning in the Analects, the classic of Confucianism. The contributions of this paper include offering: (1) a holistic approach to reading and analyzing the Analects; (2) a relatively local comprehension of autonomous learning from Chinese views of learning.

**Keywords:** Autonomous learning, Chinese learners, Confucian-heritage culture

## Autonomous Learning in East Asia

Autonomous learning has been conceptualized and examined from a great variety of perspectives over three decades, ranging from analyzing mental and psychological processing to observing and interpreting overt behavioral patterns. Pennycook (1997) indicates that the majority of relevant research still remains in the mainstream autonomy study, which focuses on individuals' psychological and learning strategies on specific tasks in well-controlled lab environments. Nevertheless, emerging alternatives to mainstream autonomy have been rapidly spreading all over the world with the wave of globalization and informational technology. These alternative views of autonomy learning, which appear to be relatively more radical, reflective, and critical than traditional versions of autonomous learning, have somehow become trendy and influential in cross-disciplinary academic communities in recent years (Benson, 2006).

Traditionally, researchers seem to believe that autonomous learning deriving from western culture which emphasizes self-management, independent learning and individualism does not work for East Asian learners who mostly prefer cooperation and collectivism (Brenna & Fan, 2007; Jones, 1995; Nguyen, Terlouw & Pilot, 2006). While independent learning and the mental capacity of self-management used to be the research foci of traditional autonomous learning studies, East Asian learners were usually recognized as passive, pessimistic, and obedient (Holec, 1981; Gremmo & Riley, 1995; Jones, 1995). A conventional view indicates the cultural constraints, like the backwash effects, the over-emphasizing of entering high-ranking universities (Chen, Warden & Chang, 2005; Gremmo & Riley, 1995; Lamb, 2004), and especially the Confucianism, as the capital causes for such distinctive learner characteristics.

However, more and more counter evidences show that there are no significant differences between the believes, attitude, motivation, learning outcomes, personality traits of East Asian learners and those of western learners. In particular, these studies propose that East Asian learners behave like autonomous learners in their specific

unique political, cultural, social, institutional contexts (Chen, 2009; Littlewood, 2001; Shi, 2006; Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005). While some researchers look into situational factors and/or the effects of small culture to search for the interpretations of East Asian autonomous learning, the macro-level cultural heritage and social political contexts seem suddenly become irrelevant and least important. Following socio-cultural paradigm, this paper argues for the need and necessity of generating a localized understanding of autonomous learning with the consideration of historical social cultural influences on a particular ethnic, social, cultural group of people.

This paper reports an ongoing project on localization of autonomous learning theory in CHC context. This paper attempts to propose a comprehensive framework of interpreting autonomous learning through decoding and analyzing the concept of learning in the Analects, the classic of Confucianism. The contributions of this paper include offering: (1) a holistic approach to reading and analyzing the Analects; (2) a relatively local comprehension of autonomous learning from Chinese views of learning.

### **Alternatives of Autonomous Learning**

Of all the research paradigms of autonomous learning, Benson (1997) presents three versions of autonomous learning research: technical version, psychological version and political version. Technical version of autonomous learning research highlights skills and strategies in self-study, such as cognitive strategies, metacognitive strategies, social and affective strategies, etc. (Oxford, 1990). These research studies attempt to discover a holistic view of strategic control of language learning and use and possible implications for learner training (Wenden, 1991; Wenden, 2002).

Technical version recognizes autonomy as situation, investigating the mental qualities and behavioral features in self-learning situation, such as self-access centers (Dickinson, 1987). Psychological version aims at examining general affective and attitude factors in learning, discussing the mental dispositions and capacities in learning (Holec, 1981). Political version focuses on learners' empowering and emancipation, covering the issues of how to empower learners to participate, control and manage learning content and learning processes (Benson, 1997; Sinclair, 2008). This research track is usually associative with the proposal of autonomy in language, autonomy in learning and autonomy in living by Candlin (1997), attempting to look for a more efficient way to reconstruct learning environment for learner empowering (Ganza, 2008; Macaro, 2008). From the perspective of social criticism, learners are encouraged to learn 'to liberate' themselves from personal, situational, social and cultural systems (Benson, 2006).

Oxford (2003) expands Benson's (1997) prototype of autonomous learning by adding sociocultural and political-critical perspectives. Sociocultural perspective with two levels emphasizes socially mediated learning, that is, social interactions in learning and developing. The first level of sociocultural perspective, deriving from Vygotsky's (1978) theory, considers situational contexts as the critical factors for learning; that is, learning and developing could only happen when individuals continuously interact with the internal and external world via various types of mediators (Lantolf, 2000). Mediators could be artifacts, symbolic systems, interlocutors, activities and experiences, etc. Mediation is a process through which human beings develop cultural artifacts, concepts, activities to regulate selves and the surrounding cultural contexts.

The second level of sociocultural perspective highlights Situated Cognition and Community of Practice (Lave & Wenger, 1991). According to Situated Cognition, knowledge is not accumulation of static facts, but process of product of long-term negotiations and discussions of a group of people through joint life experiences. Learning, therefore, refers to the process of participating into a particular community of practice from the peripheral to the core. During the process, learners' expertise, identity, power, motivation and contribution to the community increase. Situated Cognition deals with the issues of: (1) the possible learning resources of the environment, including masters, events and actions, artifacts and tools, etc. ; (2) the accessibility of learning opportunity, and the transparency of practice; (3) the development and transformation of the interactions between learners and the discourse of practice; (4) the possible conflicts and contradictions occurring during learning processes (Lave & Wenger, 1991). Oxford (2003) suggests that a more complete picture of autonomous learning could only be depicted through a more global stance, which considers the multiple interactions of personal and the embedded situational and sociocultural contexts in observing, analyzing, and interpreting learners' learning and developing.

### **Learners from Confucian-heritage Culture**

Some research results label the learner characteristics of East Asian as quietness, obedience to the authority of teachers and course materials, and reluctance of asking questions and expressing their thoughts in public. Also,

East Asian learners mostly learn through imitation but not independent thinking; that is, these learners develop themselves through reproductive learning but not analytical and/or speculative learning (Ballard & Clanchy, 1991; Hu, 2002). In particular, Chinese learners mainly rely on rote learning and lack of critical thinking because critical thinking violates the value system and social expectations in Chinese culture (Carson, 1992; Connor, 1996). Researchers believe that these so-called value systems and social expectations are deeply influenced by Confucianism; consequently, traditional Confucianism has turned into the social cultural constraints which would have direct and indirect impacts on learning and developing of Chinese learners. Therefore, learners from Confucian-heritage culture would bear different patterns of learning beliefs, attitude, methods and tactics from the learners elsewhere. As a matter of fact, traditional autonomous learning research indicates Confucianism contradicts autonomous learning theory, which is mainly developed and constructed in the western world. Even worse, it seems that Confucianism does not support learning and learner development (Atkinson, 1997). However, such claims meet their challenges when more and more researchers present Paradox of Chinese Learners; that is, Chinese learners outperform Western learners (Wang, & Wang, 2002; Watkins & Biggs, 1996). Kember (2000) believes that Chinese learners are capable of adjusting themselves with selective learning strategies to meet different requirements in different learning situations.

Researchers have noticed that the lack of knowing the particularities of embedded social and cultural contexts of Chinese learners, somehow, would oversimplify learning phenomenon of Chinese learners and/or provide superficial and limited interpretations. For example, Bigg (1996) pinpoints that Chinese learners tend to apply repetitive learning rather than rote learning for purposeful function, not mechanical function. Besides, though Chinese learners tend to use memorization strategy (Huang & Naerssen, 1987; Yang, 1999), Marton distinguishes types and functions of memorizations: rote memorization, memorizing what is understood, and understanding through memorizing. Jiang and Smith (2009) argue that the memorization strategies Chinese learners employ are actually diverse and complex with different layers and functions, such as repetition and memorization, understanding and memorization, memorization and the need for review, word association and memorization, use of Chinese pronunciation and memorization, etc.

More and more research studies have presented that Chinese learners bear the characteristics of autonomous learners. Nevertheless, there still seems lack of an interpretive framework to resolve the puzzle – Paradox of Chinese Learners. Why are Chinese learners able to develop themselves to become autonomous learners while living and participating a social cultural historical context which seems discouraging autonomy, independence, and critical thinking? How do Chinese learners develop themselves as autonomous learners while they are mostly constrained by Confucian-heritage culture? These questions are worthy of further discussions.

### **Localizing Autonomous Learning**

Hu (2002) reviews relevant literature and synthesizes six features regarding the core concepts of learning and teaching in Confucianism, including attitude toward learning and teaching, how to learn, the relationship between students and teachers, prototypes of Chinese education, teaching aims, and learning objectives. Research results indicate that traditionally Chinese educators seem believing that teaching appears to be something serious, course books are the major source of learning, teacher-student relationship is hierarchical, learning could only occur through multiple imitation, teacher's role is to deliver knowledge, and learning objectives are to honor ancestors. These claims seem becoming a rigid stereotyping of learning and teaching in Confucianism and unable to provide answers to previously discussed paradox. In order to construct a more holistic picture of localized version of learning and teaching in Confucian-heritage culture, some researchers argue for the need to re-investigate relevant believing of learning and teaching in Confucianism through the core classic – the Analects (論語), the collections of the dialogues between Confucius and his disciples.

Shi (2006) closely examines the core classic of Confucianism – the Analects – with the six features proposed by Hu (2002) and comes up with quite different conclusions from the commonly well-known concept of teaching and learning in Confucianism. Regarding the nature of learning, the Analects appreciates the significance of joyful learning: “In the pursuit of knowledge, curiosity is more important than knowledge itself, and interest is even more important than pure curiosity (知之者不如好之者，好之者不如樂之者).” The Analects also encourage multiple sources of learning – books, friends, communities, and so on: “In a group of three people, there is always something I can learn from (三人行必有我師焉).” Additionally, Confucius directly pinpoints the significance of thinking in learning: “To learn without thinking, one will be lost in his learning. To think without learning, one will be imperiled (學而不思則罔，思而不學則殆).” Confucius also values active learning and motivation: “I never enlighten anyone who has not been driven to desperation by trying to understand a difficulty or who has not got into a frenzy trying to put his ideas into words. When I have presented one point of a subject and he cannot from it, learn the other three, I do not repeat my lesson, until he is able to (不憤不啓，不

排不發。舉一隅，不以三隅反，則不復也。”

Shi (2006) further investigates Chinese learners' beliefs through survey covering the six features and concludes that Chinese and western learners have similar attitude and beliefs of learning: being active, critical, versatile, negotiating, and participating, etc. In interpreting the results, Shi proposes the westernization of traditional Confucianism, and the westernization of Chinese learners. Unfortunately, this explanation falls into the flow of logical reasoning, especially in literature review Shi has actually got the insights of Confucianism with the verses of the Analects, which could be the evidences to show Confucianism itself do bear the particular features of autonomy in learning and encourage autonomous learning.

In order to construct a localized version of autonomous learning in corresponding to the particularities of Confucian-heritage culture, this paper proposes a holistic approach to examining the Analects in an ongoing project. The discourse analysis includes cross-level discourse analysis – word level, sentential level, discourse level, situational level, and societal level. During discourse analysis process, inductive reasoning and constant comparison are applied to organize possible coding and themes (Glaser & Strauss, 1969). In this project, we do not start with prepared lists of coding scheme; instead, we carefully read the texts word by word, line by line, and sentence by sentence, trying to find salient themes and patterns, and the possible interconnectedness (Polkinghorne, 1988). The discourse analysis process is constructive, generative, iterative, and continual (Lincoln & Guba, 1985).

This project employs “analysis of narrative” approach (Polkinghorne, 1988, and processes the texts with open coding, axial coding, and selective coding as suggested in Grounded Theory (Corbin & Strauss, 1990). In open coding, we coded all possible and potential meaningful information units and describe the internal properties and dimensions of all units. At current stage, possible information units could be words, sentences, discourses, and situations, etc. Then we move to axial coding and prepare to classify the labeling of open coding and forming categories. In selective coding, we search for the meaningful patterns among informational units, emerging themes, corresponding situations, concrete strategies with holistic descriptive analysis. All the texts are managed and processed via Atlas.ti, a software developed for qualitative data analysis.

## Conclusion

This project starts from a review of relevant research studies on autonomous learning in the Confucian-heritage culture. The scope of literature review covers cross-disciplinary studies, including cognitive psychology, autonomous learning, sociocultural theory, Chinese ideology, Confucianism, etc. The project is carried out on the attempt to construct a comprehensive framework to get the insights of learning autonomy of Chinese learners, while there seem to be contradictory findings regarding learning processes and outcomes of Chinese learners in literature. The potential contributions of this project include three aspects: (1) forming an interpretive framework for the interrelationship and interactions between Chinese learners and the embedded cultural contexts; (2) organizing a cross-disciplinary research study, involving diverse disciplines – philosophy, history, Chinese ideology, learning theory, sociocultural theory, cognitive psychology, etc.; (3) providing a pedagogical implication from the viewpoints knowing learning and learners in the specific cultural contexts of Confucian-heritage culture.

## References

- [1] Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31: 9-37.
- [2] Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Londong: Longman.
- [3] Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40: 21-40.
- [4] Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. Watkins and J. Biggs. (Eds.). *The Chinese Learners: Cultural, Psychological, and Contextual Influences* (pp. 45-68). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- [5] Brennan, A. & Fan, R. (2007). Autonomy and interdependence: a dialogue between liberation and Confucianism. *Journal of Social Philosophy*. 38(4): 511-535.
- [6] Candlin, C. (1997). General editor's preface. In P. Benson & P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Longman.
- [7] Carson, J. (1992). Becoming biliterate: First language influences. *Journal of Second Language Writing*. 1(1): 37-60.
- [8] Chen, J. (2009). Students' perceptions of process-oriented English course in summer session. *Selections*

- [9] Chen, J. F., Warden, C. A., & Chang, H. (2005). Motivators that do not motivate: the case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly*, 39(4): 609-633.
- [10] Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. NY: Cambridge University Press.
- [11] Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (eds.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- [12] Gremmo, M. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2): 151-164.
- [13] Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- [14] Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2): 93-105.
- [15] Jones, J. F. (1995). Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal*, 49(3): 228-234.
- [16] Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40: 91-121.
- [17] Lamb, M. (2004) It depends on students themselves: independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture, and Curriculum*, 17(3): 229-245.
- [18] Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford Univ.
- [19] Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ.
- [20] Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publications.
- [21] Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1): 71-94.
- [22] Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (eds.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- [23] Nguyen, P., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, 17(1): 1-19.
- [24] Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. NY: Newbury House.
- [25] Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. NY: Palgrave Macmillan.
- [26] Shi, L. (2006). The successors to Confucianism or a new generation? A questionnaire study on Chinese students' culture of learning English. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1): 122-147.
- [27] Sinclair, B. (1997). Learner autonomy: the cross-cultural question. *IATEFL Issues*, 139:12-13.
- [28] Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3): 468-483.
- [29] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard Univ.
- [30] Wenden, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.
- [31] Wenden, A. (2002) Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23:1, 32-55.
- [32] Wong, N. Y., & Wong, W. Y. (2002). The “Confucian Heritage Culture” learner’s phenomenon. *Asian Psychologist*, 3(1): 78-82.

# 國科會補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：本計畫為求資料之收集更臻完整，配合研究對象之返國行程，於執行期間申請計畫時程之展延，蒙獲同意，故能以更詳實深入之研究內涵，完成此計畫，深表感謝。

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文：已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利：已獲得 申請中 無

技轉：已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）

本計畫預期之成果與貢獻，在英語教學理論層面，本研究回應海外學習研究之不足，提供由英語學習者的觀點出發，從多元敘事取向，對台灣留學生的海外英語學習經驗，進行深度剖析與詮釋。在英語教學實務應用層面，本研究將提供海外英語學習之應用一個另類觀點，也就是從英語學習者的角度，理解自我英語學習與所處環境之間的發展關係。這樣的另類觀點，透過質性研究法從所觀察的特定現象、所收集的資料中產生，因為所進入研究場情境的獨特性，雖不強調研究發現的普遍類化，卻能更了解學生的英語學習真實情況與實際需求。



# 國科會補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：103 年 4 月 30 日

計畫編號	NSC100-2628-H-263-001-		
計畫名稱	跨越疆界的英語學習：海外學習經驗之集合故事		
出國人員姓名	陳錦珊	服務機構及職稱	致理技術學院 / 助理教授
會議時間	103 年 1 月 25 日 至 103 年 1 月 27 日	會議地點	泰國曼谷
會議名稱	(中文) 2013 曼谷社會科學國際研討會 (英文) 2013 Bangkok International Conference on Social Science		
發表題目	(中文) 儒學文化圈之自主學習在地化 (英文) Localization of Autonomous Learning in Confucian-heritage Culture		

## 一、參加會議經過

2013 曼谷社會科學國際研討會，主要提供學術論壇的平台，讓跨領域學術研究者、實務操作者、產業界專家、教育界和政府單位，能夠有多向的對談空間與機會。本研討會的焦點議題，側重多元文化在全球化浪潮下之整合與特色發展，以及跨領域的競爭與合作關係。

## 二、與會心得

本國際學術研討會，強調學者們並實務專家的時代性任務，許多的討論議題，具有相當程度的前瞻性並開創性，同時，各區域性的特色發展，也已經受到重視，過往以歐美之標準為圭臬的研究取向，已經漸漸由 here and now 之區域情境觀取代。

## 三、發表論文全文或摘要（如附件）

## 四、建議（無）

## 五、攜回資料名稱及內容

研討會手冊並光碟片。

## 六、其他（無）

# 國科會補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2013/05/30

國科會補助計畫	計畫名稱: 跨越疆界的英語學習: 海外學習經驗之集合故事
	計畫主持人: 陳錦珊
	計畫編號: 100-2628-H-263-001- 學門領域: 英語教學研究
無研發成果推廣資料	

100 年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：陳錦珊		計畫編號：100-2628-H-263-001-					
計畫名稱：跨越疆界的英語學習：海外學習經驗之集合故事							
成果項目		量化			單位	備註（質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）	
		實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數（含實際已達成數）	本計畫實際貢獻百分比			
國內	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%		
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（本國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
國外	論文著作	期刊論文	0	2	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	1	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（外國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		

<p>其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)</p>	<p>無。</p>
--	-----------

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科 教 處 計 畫 加 填 項 目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數	0	

# 國科會補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表  未發表之文稿  撰寫中  無

專利： 已獲得  申請中  無

技轉： 已技轉  洽談中  無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）

本計畫預期之成果與貢獻，在英語教學理論層面，本研究回應海外學習研究之不足，提供由英語學習者的觀點出發，從多元敘事取向，對台灣留學生的海外英語學習經驗，進行深度剖析與詮釋。在英語教學實務應用層面，本研究將提供海外英語學習之應用一個另類觀點，也就是從英語學習者的角度，理解自我英語學習與所處環境之間的發展關係。這樣的另類觀點，透過質性研究法從所觀察的特定現象、所收集的資料中產生，因為所進入研究場情境的獨特性，雖不強調研究發現的普遍類化，卻能更了解學生的英語學習真實情況與實際需求。