



在全球化時代裡高等教育課程國際化的課題探討

姜麗娟／國立台南大學教育經營與管理研究所副教授

摘要

在過去業界雇主對於高等教育所培育的人力，或大學畢業生的相關能力，常有些怨言，例如畢業生的專業知識、能力及態度與實務界所需的常有落差，而使高等教育的人力培育受到挑戰！這樣的挑戰在全球化的時代裡，不僅未見消失，反而在專業人力的國際流動日趨頻繁之際，更為加劇。目前所培育之學生是否具備國際知能（包括知識、技能、與價值），或具有國際流動的條件與能力，以因應全球化時代裡人力的需求？高等教育的課程國際化扮演著舉足輕重的角色。本文從國際專業人力流動觀點說明高等教育課程國際化的必要性，探討課程國際化的內涵與國內的現況，並於最後提出數項建議。

關鍵詞：高等教育、課程國際化、學群

一、前言

2008年11月，當美國及全球還在金融海嘯的震盪之中，經濟蕭條的陰影也緊跟在後地籠罩各地，不少國家領袖紛紛召開會議謀求因應之道，儘管有些積極救市、刺激經濟的決定，但這些都只對隔日開出的股市稍有作用，但對我們這些教育界的工作者而言，全球財經的消息，無論是好或不好，好像都可以事不關己地過我們的生活、教我們的書。然而在同一個月裡，確有一件讓舉世振奮與注目的事，就是「歐巴馬傳奇」旋風，因為他打破太多長期以來被認為不可能打破的

藩籬——種族、教育、工作與政治的藩籬，這位即將進入白宮「新人種」，不止對美國人有意義，也提供給我們這些教育工作者重新看見多元文化教育的影響力，也提供一個重要典範，並認知在一個全球化時代下，人人都有機會，但這機會是來自對他者文化的認識、理解與尊重，是來自一個跨界的生活經驗；在這期（1094期）商業週刊特以「跨文化洗禮，打造沒有框架的腦袋」對歐巴馬的教育歷程下了註解（孫秀惠，2008），而這個事件對於培育高級人力及社會未來的領袖所在的高等教育也有深遠的意義。

在過去業界雇主對於高等教育所培育的人力，或大學畢業生的相關能力，常有些怨言，例如畢業生的專業知識、能力及態度與實務界所需的常有落差，而使高等教育的人力培育受到挑戰！這樣的挑戰在全球化的時代裡，不僅未見消失，反而在專業人力的國際流動日趨頻繁之際，更為加劇；例如Fischer（2007）以「美國大學院校協會」（Association of American Colleges and Universities）的調查研究結果為例，超過60%受調雇主認為美國大學畢業生缺乏國際知能。與美國情形類似，英國政府的國際發展部（Department of International Development）也於2004年展開一個計畫，擬瞭解在高唱高等教育國際化之際，全球面向（global perspective）被整合在大學部教學與學習的程度，而該計畫的背景之一，也是因為一連串的調查均發現英國大學畢業生國際知能普遍低落（Lunn, 2008）。因此，目前所培育之學生是否具備國際知能



（包括知識、技能、與價值），或具有國際流動的條件與能力，以因應全球化時代裡人力的需求？如同Firedman所說的「地球是平的」，各國所面對的競爭已經不只是各國內部的競爭，也需面對來自國際的競爭，雖國家競爭力是各國產業競爭力的總和，但各產業競爭力的提升則需要靠高等教育培育優質的人力方可達成，因此，高等教育所培育人力，不僅認識與瞭解國際不同文化社群及國際事務之外，且還能生存與工作在不同社群；這樣的人力需求將對高等教育的課程帶來衝擊，及重新思考的機會。

雖提供學生國際知能或開拓國際視野的方法可以非常多元，例如旅遊、閱讀、外語學習、海外志工或工讀等，但是這些方式所能產生的效果，常僅限於那些參與的個人，無法產生重要的外溢效果；即使在高等教育的學生流動也是日趨重要，在學生流動的形式中，出國留學（無論是學位、短期或交換）仍為主要方式，而出國留學對於學生的國際視野拓展是有實質的幫助，但真正參與其中的學生人口，若相較於整體高等教育人口而言，其比例仍是相當低，例如在歐洲出國留學占整體學生數的比例為1/10，而美國的比例則更低，在1999-2000年時，該比例只占1%（Paige, 2003: 52），挑戰了美國大學以國外留學方案為傳統的國際化作為，而必須重新「認真」地思考大學校園內所提供的課程；原本希望流動學生達1/10的ERSAMUS計畫，但在大力運作之下也只達1/100（Papatsiba, 2006），離原來計畫的目標非常地遠！換言之，如何擴大另外九成或99%本地學生的國際專業知識及國際知能，高等教育的課程扮演著舉足輕重的角色。

反觀國內情形，以94學年度的大學校務評鑑結果為例，國內高等教育國際化非常多元，包括舉辦國際學術研討會、出國留學獎勵、師生交換計畫、提升外籍師生在校園中

的比例、英語授課、國際學術合作計畫、及國際宿舍與國際會議廳的設置等；雖是多元的活動，但這些計畫若未與各大學的組織使命與發展做整合，充其量也只能算是一種「加入式」的國際化作為，此種作為常會因為計畫執行完畢而告結束，至於這些做為對於大學內部師生的教與學產生果效與否，也鮮少被檢視；當政府及各大學投入相當的資源與心力，出國參訪、辦理教育展，以提升國內外籍學生的比例之際，是否也應多留意另外那一大群本地大學生國際知能的增進與改善呢？依據94學年度的學生數為例，本地大學生數為外籍學位生的454倍（94學年度—1296558 / 2853），多數學生仍選擇留在台灣完成其學士、碩士、甚至博士時，在一個全球化且專業人力國際化的時代裡，如何使其具備國際知能與國際流動的條件呢？相較於前述歐美的情形，國內理應更重視課程國際化的實踐。

二、高等教育課程國際化的必要性：專業人力國際流動趨勢的觀點

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

對「人力」的詮釋，在傳統且經濟出發的人力資本論（human capital theory）觀點中，技能與知識成為資本型式的一種，透過



教育達成國家經濟與現代化的發展，惟這樣的連結過於窄化且工具性教育目標受到批判，其中Brown（1999）認為「人力」應是一種具有學習、創新、生產力之社會能力，而不再只是知識與技能；長期觀察跨國人力流動的學者Zweig等人（2004）則提出，隨著通訊與資訊產業的發達及全球化的服務型態，高等教育的國際化，跨國學習經驗與交流的頻繁，主張「具跨國經驗的人力資本」（transnational human capital）的重要性。

在人力國際化的需求下，相關的國際性文憑資格／標準也陸續出現，形成專業國際化（internationalization of professions），而專業國際化是指，愈來愈多的國際性（而非國家）的文憑條件標準與執照程序在控管某些專業執業的進入（Iredale, 2001）；這些趨勢與以下的發展均有密切關係：

第一、與愈來愈多跨國文憑條件及相互認定的區域性簽約有關：其中區域經濟組織及協定如「北美自由貿易協定」（North American Free Trade Agreement, NAFTA）、歐盟（European Union, EU）、「澳紐文憑相互認定條約」（Australia-New Zealand Mutual Recognition Agreement, MRA）等；以「北美自由貿易協定」（NAFTA）為例，為整合該區域人力市場，NAFTA訂有專業人員文憑採認與標準（Lingard & Rizvi, 1998），而前者又多為美國所主導（Marginson & Rhoades, 2002），該協定確實影響墨西哥高等教育在各式專業人才培育的政策方向。

第二、與專業服務貿易的國際性條約出現有關：這可以WTO的「服務貿易總協定」（General Agreement on Trade in Services, GATS）的規範為例，如何判定會員國某服務專業領域所定出之文憑與資格規定，有無可能對其他會員國進出該專業市場形成障礙，而訴諸於專業服務的國際協會之解釋。有關專業人力的國際規範之訂定與發展，是

各國專業協會及高等教育應加以關注，依據Iredale（2001）對過去會計服務專業國際規範訂定之觀察，對規範訂定有主導地位的仍是歐、美的專業協會，這將更強化西方向非西方國家輸出專業人才，而更削弱非西方專業服務流動的可能性，對高等教育專業人力的培訓造成衝擊；因此，在那些可能出現國際人力規範的專業領域之下，各會員國的高等教育必須確保其畢業生符合或進一步取得國際證照標準的條件。

第三、與專業學會組織的國際化行動增加有關：過去專業學會的組織與運作較侷限於各國，但近數十年來，不少專業學會開始發展成為「國際性」專業學會組織，並尋求互相認定，而形成該專業人力進入市場執業與否的控管機制；英國「保險精算師學會」的發展即是其中一例，原只是英國境內在50-60年代一個非常小型的專業學會，該學會完成一套國際「保險精算師」的資格條件及訓練與執業標準，而各地學會紛紛開始與它簽下認定協定，因為控管此市場人力的重要性，也隨著老化社會的來臨帶來人壽保險市場龐大商機而有密切關係（Iredale, 2001）。另一個則為原本只是當地證照而發展成為全球性價值的例子，甚至回頭影響管理學位研究所課程之設計，那就是原由美國財務專業人力學會所發展的「財務分析師證照」資格（The Chartered Financial Analyst Qualification, CFA），過去該證照的價值只在美國，如今成為全球市場中財務管理人重要的資格，因此，即使全球有成千上萬從世界級到無名的管理學位課程，但CFA卻只有一個（Economist, 2005）。

第四、與服務經濟（service-driven economy）發展趨向有關：世界經濟型態已從過去以製造業為主，轉為以服務業為主軸的經濟型態，服務貿易對整個世界經濟的成長與發展有著日以遽增的重要性，且過去



以貨品為貿易的經濟，生產與消費均受限在同一國的境內，但以服務取向的貿易已經改變了這項限制，生產與消費並不受限於同一境內。

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

這些專業人力的國際流動對高等教育課程國際化的意涵，將使各國高等教育必須面對的是：雖專業人力國際流動機會日漸頻繁，但各國高等教育目前所培育之學生是否也能具有國際流動的條件與能力？

三、課程國際化的涵義：定義、指標與影響因素

當高等教育國際化被定義為：大學將國際化面向整合至其教學、研究、及服務的過程（例如Knight & de Wit, 1997; Ellingboe, 1998）。但因高等教育不同利益關係者與不同學群領域對於國際化的看法也不同，且通常最大爭議出現在課程面向。其中一種作法即是將國際化只當作一種課程或科目（世界經濟、全球意識）套入現有的課程設計，因此學者（如Dobbert, 1998; Ellingboe, 1998）就極力呼籲，課程國際化應是一種多元且多方、跨學科與跨領域的學習內容與過程。因此將「課程國際化」與「課程加入國際化」的概念加以區分，顯得非常重要；前者強調

的是整合的課程，而後者是現有課程並外加相關國際活動，後者常被誤認為就是國際化的實踐。因此，多數學者（如van der Wende, 1996; Paige, 2003; Huang, 2006）對於課程國際化之定義，多傾向主張將國際化面向融入課程內容。儘管如此，這樣的定義也產生很多待解讀空間，如「課程」是指廣義還是窄義的，「國際面向」是指課程有多元文化、跨語言學習、或有國際名稱者，另外，怎樣的程度方可算為「融入」呢？有學者試圖提出在課程國際化規劃時的準則，例如學者Harari（1989）提出以下13項的準則：

- 1.國際化貫穿整個課程
 - 2.使用比較取向方法
 - 3.課程中並透過跨領域學習討論國際議題
 - 4.建議學生修習區域研究，以瞭解世界區域的地理、歷史、政策與經濟系統
 - 5.在學院中提供國際課程的主修與副修
 - 6.課程中有跨文化溝通的理論與實際
 - 7.使國際發展議題納入各主修中
 - 8.強化學生的外語能力
 - 9.在專業先修與專業學院中設置國際化課程 / 學程
 - 10.強化教師在國際領域的專業成長與研究能力
 - 11.建置國際學者網絡
 - 12.透過本國生的留學與外籍生的招收來強化國際化課程與校園
 - 13.課程中有涵括學生及教師至國際企業及機構（本國與國外）的實習機會
- 由於高等教育課程的內涵，常指涉的不只是課程內容（知識技能、理解及價值）本身，還包括方法與過程等，而課程國際化（internationalised curriculum）被學者們（Luong et al, 1996）認為應具有這些特徵，如教學過程乃是一個充滿同理心與知性好奇，並能互益、國際與文化知覺的學習過程，並且發展該有的知能與理解預備個人繼續的學



習，以達個人自我與專業的實現。

當論及課程國際化內涵時，多會提及OECD在1994年為了進行高等教育課程國際化的跨國比較，當時的跨國研究包括荷、法、德、澳、丹、日本等6國，也由這些國家相關專家學者研擬出一套課程國際化的分析類型（typology），而參與OECD跨國研究之一的澳洲，則將各類型當作指標，並對各項類型提出具體的內容描述（見表1）（IDP,

1995）。這些指標，已廣泛地被澳洲各大學採納（例如Monash大學、南澳洲大學、James Cook大學、Curtin大學、Griffith大學等），再配合學校的策略，並發展出適合自己學校的指標，甚至也將這些指標納入教師專業成長（staff development programmes）中，並且依據這些在整個課程中所必須考慮的項目，都發展成為教師「指引」（guidelines），以及相關教師自我課程的檢核表（check-list）。

表1 國際化課程指標與內容描述

國際化課程指標	內容描述
1.具有國際科目（如國際關係、歐洲法律）的課程	課程中有國際研究作為主修或副主修 課程中有要求學生必修以下其中一種課程：跨文化溝通、國際研究、或外語學習 給予外語 / 英語修習學分
2.以國際比較取向擴大原領域之課程	課程內容包括： 內容有參考國際與本地內容 對其他國家或文化的描述並非是單一描述 探討社會公義、人權，及相關社會與經濟的議題 探討全球環境議題 全球化倫理議題 國際個案研究 提供目前國際實務歷史背景 自己專業在其他文化情境中的瞭解 探索在不同的文化與地區中知識是如何被建構
3.具有國際專業預備的課程	國際專業規定決定課程內容與傳授方式 課程 / 學程特別指出：以培育走向國際專業學生為目標
4.外語或語言學課程中具有跨文化議題及提供跨文化技能訓練	課程目標、目的、評估均明確指出跨文化溝通內容與技能
5.屬於跨領域 / 區域的學程	課程中要求深度且至少兩國的國際個案研究 課程評估包括國際標準與實務在不同文化情境下的練習
6.導向國際認可專業的課程	課程 / 學程獲國際認可機構的認可 順利修習完畢者將可獲國際認可的專業文憑



7. 導向雙聯或雙學位的課程	課程涵蓋國際與跨文化研究以及專業學習，並修習完畢者可獲聯合或雙學位
8. 有部份的課程在國外進行	部份課程在國外大學機構進行 部份課程傳授與評估是由國外大學機構透過遠距方式進行 海外先修課程的學分被採認
9. 專為外籍學生設置的課程	課程內容與授課方式明確指出是為外國學生及海外分校的學生

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

就影響課程國際化之因素而言：課程國際化受到哪些因素的影響，或哪些背景因素也會對課程國際化有不同的理解與看法或實踐程度上的差異等；依據van der Wende（1996）曾分別針對影響課程國際化整體發展與影響領域的課程國際化程度的因素；在前者又區分為外在因素（如國際、國內政府的政策）、內在因素、與課程創新本身有關的因素。在影響各領域課程國際化程度的因素，則有：學科領域本身屬性（理工vs.人文）、該國的歷史與文化背景（多元種族vs.單一化）、及該專業領域與該國社經發展有密切關係者。另外，會影響課程國際化因素的還包括大學教師本身的背景因素（van der Wende, 1996; Paige, 2003；Lunn, 2008）。

四、國內高等教育課程國際化現況

有關國內高等教育課程國際化之現況，可從國內大學校務評鑑國際化結果報告看到一些端倪，其中有關課程國際化的作法可歸納如下：1.將國際化納入課程規劃考量：例如淡大在核心課程規劃中放入國際視野；2.以學程方式進行國際化：例如實踐大學設置

英語授課的「國際交流學程」及「國際」課程（包括世界文化、世界經濟、全球環境等學程）等；3.於通識教育中加設國際化課程；4.課程要求必須至國外（至少3-6個月）的實習：例如台南藝大（古物維護研究所）；5.課程的國際認證，如長庚大學工程學系通過ABET（美國工程教育認證），其管理學院也在尋求AACSB的認證。由前述五項作法，很明顯地重在課程的設計與形式的安排而非課程內容的本身；因此，未來國內在大學相關的評鑑中，一旦要評量某學科課程是否有國際化面向時，勢必更多瞭解各學門課程之國際化特徵為何，以及在課程內容方面是如何地呈現，而後者方有利於課程國際化的真正實踐。

此外，由於並無相關研究文獻可考，因此，作者於2006年依據文獻結果，編制「國內高等教育課程國際化現況調查」問卷，這也是國內針對此議題的第一個調查研究，透過實證研究（文件分析與問卷）瞭解台灣高等教育各學群課程國際化之現況（參見作者，2007；2008）；以下摘述主要研究結果：

（一）在文件分析¹部份，主要有兩項研究結果：

¹ 研究期間共查閱16個學群，共1,929個系所網站（原預定系所數為1952，但因部份系所網站未建置完畢，而無法獲得資料）。



1.系所理念中提及「國際化」之比例最高的學門是商管（82%），而法律（66%）、藝術（59%）、大眾傳播（50%）分列第2、3、4，其次為人文（41%）及社會科學（40%）並列，再其次為建築（38%）、與教育（38%），而占後1/4者多為理工相關領域（資訊電機、地球環境、體育休閒、醫藥衛生、農林漁牧、生命科學、數理化）。

2.就國際化出現面向²而言，所有（16）學群中普遍的共同現象為，一旦系所理念或課程設計有提及國際化者，多為「修辭」（如提昇國際視野、國際觀），其次為「交流合作」（如國際交流、合作），而國際化出現在研究面向的學門只有地球環境與生命科學；一旦出現在「教學」相關面向的國際化，多指「英語授課」。

（二）問卷結果部份，主要有以下之發現：

1.課程國際化應具備特徵之結果：被認為必要具備的比例最高者為「課程內容應涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握」、其次為「課程內容應涵蓋跨國知識之認識」、「課程應要求學生必修其中一種課程－跨國文化溝通、國際（區域）研究或外語學習」、與「課程內容應涵蓋跨國溝通技能之訓練」，而被認為非必要具備者，最高者為「課程名稱應冠上全球、國際或跨國一詞」與「應要求學生以遠距方式修習他國同等級學位之部份學分」。

2.至於不同背景變項，在各關課程國際化特徵的看法有差異，以下的背景變項均在不等題項上出現差異，包括「學校型態（公、私立）」、「學門別」、「性別」、「學位頒授地」、「職等」、「校內／系內有無國際化政策」、「校內／系內有無國際化獎勵辦法」、「有無全英語授課經驗」及「有無國外生活經驗」。

3.在必要具備之特徵上的實踐現況與落差原因：目前每項特徵的實踐情形不一，雖各項特徵均未達「穩定成熟」，但有14項特徵是屬「執行發展中」。至於，落差原因⁴在各題項的比例分佈均非常分散，其中原因包括：尚未有國際專業學會之認證要求、學生對跨國知識與議題不感興趣、受限於現有的課程結構、學生英（外）語能力不足、經費不足及教師對於課程國際化意願不高。

由於文獻（如van der Wende, 1996; Paige, 2003; Huang, 2006）對於課程國際化之定義，多傾向主張將國際化面向融入課程內容；但至於何為「國際面向」，至今仍有很大解讀空間，且鑑於這種解讀常會受到各學門領域的屬性影響而有不同的解讀及不同的重要程度；但依據作者的調查結果，試圖實化「國際面向」之內涵，換言之，一旦學群領域中系所想要規劃一個涵蓋國際面向之課程，它至少必須涵蓋以下數個特徵：

- 1.涵蓋跨國知識之認識
- 2.涵蓋本專業的國際發展趨勢的瞭解與掌握

² 面向：包括研究、教學、推廣、交流/合作、修辭等5個面向。

³ 問卷發放對象為國內各系所主任，共發放2008份，回收436份，回收率為21.7%。

⁴ 落差原因：當某些課程國際化特徵被認為是該領域應必要具備之特徵，但實踐情形卻仍停留在「尚未起步」或「起步-規劃中」階段的理由。



- 3.應要求學生必修其中一種課程－跨國文化溝通、國際（區域）研究或外語學習
- 4.涵蓋跨國溝通技能之訓練
- 5.涵蓋他國經驗在本土議題上的應用

五、結語

雖van der Wende（1996）曾表示，在課程國際化的過程中，國際學生、國際學者、與課程發展三者間有著密不可分的關係；但是反觀國內情形，前兩者有關國際學生與學者之招募，雖國內政府及各大學仍須積極以對，但要落實高等教育國際化真實的精神，就必須在課程規劃與發展上給與更多的關注；至於該如何給與關注，以下數項建議供參酌：

- （一）先思索如何替國內目前多元的國際化活動創造更多的外溢效果（spill-over effect），必須「裡（課程規劃）應外（國際活動辦理）合」以產生紮根的效果：因為很多的國際活動（無論是姊妹校的簽訂、國際研討會、交換計畫、國際交流等），對於較為被動或資源較不足的學生而言，其實是無法產生太多的作用，且也無法對他們有太多的要求，且這類活動常常也必須有經費有資源方可能提供，在這樣的情況下，常只會是蜻蜓點水，無法提供系統的規劃與管理，鑑於此，若舉辦相關國際活動時，資訊的提供必須即時與充分，以使各系所主任及各科教師在課堂上給與一些活動前的準備，例如閱讀國際學者的背景及講題，與活動後的心得分享等，以讓這些外加式的活動得以與核心課程與科目作連結及整合，而不再只是邊緣化

的活動。

- （二）課程國際化的重頭戲，必須是從各學門「專業科目」的規劃與管理做起：雖在國際視野及國際觀的開拓上，通識教育的安排是非常重要的一環，儘管有再好的課程安排但鑑於國內學生對待通識教育的態度，普遍過於消極，或只視其為一種「營養學分」，因此，國內在課程國際化推動上，必須從各學門專業科目的規劃上做起，其對學生的學習方能產生夠廣且夠深的影響。
- （三）教師體認與投入：無論從國外或國內的調查研究結果，均發現課程國際化的實踐程度，均與教師的熱誠度有非常密切的關係，因此，各學門領域的教師們必須體認其所肩負的責任，如何培育能在全球化時代裡生活與工作的畢業生。
- （四）資源與獎勵辦法要到位：雖高等教育國際化一直是國內政府或各大學院校視為重要的政策之一，但是如何將政策落實，則必須投入相關的資源，並對那些積極規劃課程國際化的系所及教師們更實質的獎勵，以期有更長遠的發展。

最後，現在我們不做的，將來一定會後悔，後悔歐巴馬的機會為何離我們如此遙遠？因為全球化的浪潮，雖給每個人機會，但這機會卻只屬那些具有資源為自己作跨界生活與工作的準備者；若教育機會均等仍是高等教育的重要精神之一的話，高等教育課程國際化就必須承擔替不同背景（經濟、文化、種族）雖缺乏資源但有能力的學生提供紮根機會的責任。



參考文獻

- 姜麗娟 (2007)。台灣高等教育課程國際化現況之調查研究。發表於致遠管理學院兩岸四地高等教育論壇-「多元化及大眾化發展歷程中的高等教育」學術研討會(2007.12.24-25)。
- 姜麗娟 (2008)。大學各學群課程國際化應具備特徵之調查研究。發表於淡江大學-「高等教育國際化與卓越化」學術研討會(2008.3.28)。
- 孫秀惠 (2008)。跨文化洗禮打造沒有框架的腦袋。商業週刊, 1094, 132-136。
- Allen, M. & Ogilvie, L. (2004). Internationalization of higher education: potentials and pitfalls for nursing education. *International Nursing Review*, 51(2), 73-80.
- Brown, P. (1999). Globalisation and the political economy of high skills. *Journal of Education and Work*, 12(3), 233-251.
- Dobbert, M. (1998). The impossibility of internationalizing students by adding materials to courses. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (pp. 53-68). American Council on Education.
- Economist (2005). Free degrees to fly. *Economist*, 374(2/26/2005), 67-69.
- Ellingboe, B. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (eds.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* (pp. 198-228). American Council on Education.
- Fischer, K. (2007). 'Flat world' lessons for real-world students. *Chronicle of Higher Education*, 54(10), 45.
- Harari, M. (1989). Internationalization of higher education: effecting institutional change in the curriculum and campus ethos. *Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education*. CA, California State Uni.
- IDP Education Australia (1995). *Curriculum Development for Internationalisation*. OECD/CERI Study undertaken for DEET. IDP, Canberra.
- Iredale, R. (2001). The migration of professionals: theories and typologies. *International Migration*, 39(5), 7-26.
- Jackson, M. G. (2003). Internationalising the university curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(3), 325-330.
- Khadria, B. (2001). Shifting paradigms of globalization: the twenty-first century transition towards generics in skilled migration from India. *International Migration*, 39(5), 45-71.
- Knight, J. & de Wit, H. (Eds.) (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: The European Association for International Education.
- Lingard, R. & Rizvi, F. (1998). 'Globalization, the OECD, and Australian higher education', in J. Currie & J. Newson (eds.), *Universities and Globalization: Critical Perspectives* (pp. 257-274). SAGE Publications.
- Lunn, J. (2008). Global perspectives in higher education: taking the agenda forward in the UK. *Journal of Studies in International Education*, 12, 231-254.
- Luong, L. et al (1996). *Report on Internationalisation of the Curriculum*. University of South Australia.
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: a



glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43, 281-309.

Paige, M. (2003). The American case: the University of Minnesota. *Journal of Studies in International Education*, 7, 52-63.

Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *ComparativeEeducation*, 42(1), 93-111.

Van der Wende, M.C. (1996). Internationalising the curriculum in Dutch higher education: an international comparative perspective. Den Haag, NUFFIC.

Williams, A., Balaz, V. & Wallace, C. (2004). International labour mobility and uneven regional development in Europe: human capital, knowledge and entrepreneurship. *European Urban and Regional Studies*, 11(1), 27-46.

Yang, R. (2002). University internationalization: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81-95.

Zweig, D., Chen, C. & Rosen, S. (2004). Globalization and transnational human capital: overseas and returnee scholars to China. *The China Quarterly*, 179, 735-757.