

以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例

鄒文莉 國立成功大學外國語文學系教授

陳慧琴 國立成功大學外國語文學系助理教授

高實玫 國立成功大學外國語文學系教授

蔡美玲 國立成功大學生理學科暨研究所副教授

摘 要

因應全球化趨勢，提升大學生全球競合力已經成為高等教育的主要目標。一般來說，全球競合力的具體能力指標主要包括專業能力、語言溝通能力、跨文化認知等能力。但過去十年來，臺灣高等教育將國際化等同於英語化，並將英語畢業門檻及英檢考試畫上等號。這樣的思維限制了對全球競合力的認知與重視，更窄化了大學英語教育的內涵。本文透過文獻研究探討大學英語教育趨勢，並於研究結果中提出由全球競合力取代英語能力之大學英語教育，內容以專業英語教學（English for Specific Purposes, ESP），專業科目英語授課（English as a Medium of Instruction, EMI），輔以跨文化溝通之生活實踐為大學英語教育主體的課程建置。最後，本研究以國立成功大學的大學英語教育為例說明如何以全球競合力能力指標取代臺灣現行之英語畢業門檻，做為同性質大學校院英語教育的參考。

關鍵詞：全球競合力、大學英語教育、專業英語教學、專業科目英語授課、跨文化溝通



Integrate Global Competence into College English Education: Using National Cheng Kung University as an Example

Wenli Tsou

Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

Fay Chen

Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

Shin-Mei Kao

Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

Mei-Ling Tsai

Associate Professor, Department of Physiology, National Cheng Kung University

Abstract

In the age of globalization, preparing globally competent students is one of the main goals in higher education. Ability indices for global competence generally include professional skills, language and communicative abilities, and cross-cultural understanding. In Taiwan, English language education has been narrowly viewed as synonymous to internationalizing higher education, while English benchmarking required for obtaining a college degree is exclusively determined by proficiency test scores. This approach has limited the perceptions of college learners towards global competency, and narrowed the scope of college English education. Through literature review, this paper investigates the emerging trend of college English education and proposes that global competence should replace English proficiency as the goal of college English education. This would mean that universities provide courses of English for Specific Purposes (ESP), take the approach of English as a Medium of Instruction (EMI) for content courses, and promote intercultural communication through practice learning. Finally, using college English education of National Cheng Kung University as an example, it is suggested that instead of language proficiency scores only, English benchmarking should be redefined by ability indicators of global competency.

Keywords: global competence, college English education, English for Specific Purposes (ESP), English Medium Instruction (EMI), cross-cultural understanding



壹、前言

因應全球化（globalization）趨勢，分析個人在全球競爭與合作關係中地位的全球競合力（global competency）養成已經成為大學生做為全球公民的重要能力指標。根據行政院經濟建設委員會（2010）的研究報告，臺灣人才培育面臨的國際接軌問題包括國際化程度不足及國際視野的欠缺。因此，教育部於2013年12月公布「教育部人才培育白皮書：轉型與突破」，其中明白指出「全球化」趨勢對臺灣的影響，並提出「大學教育暨國際化及全球人才布局」為臺灣高等教育轉型之明確主軸，將「培育優質創新人才，提升國際競爭力」訂為教育整體發展之願景，以期突破困境（教育部，2013）。因此，培育能與國際接軌之高等教育人力，強化臺灣大學生之「全球競合力」，應是臺灣高等教育當前刻不容緩的責任與義務。

雖然臺灣高等教育深刻了解到臺灣大學生「全球競合力」之重要性，但是近年來國際化等同於英語化的僵化思維，將英語畢業門檻、英檢考試與大學英語教學成效畫上等號（教育部，2006）。限制了對全球競合力的認知與重視，窄化了大學英語教育的內涵。各大學基於評鑑壓力，紛紛設定英語畢業門檻，希望以學生的英檢通過率做為國際化程度的指標。然而，各校經過多年努力，大學生的英語能力是否因為畢業門檻的設置而有效提升國際接軌之能力仍待確定。對許多學生來說，畢業門檻的設定反而營造更多的學習焦慮；目前各大學的英語課程大多以一般英語為主，少部分輔以專業英語教學，並非針對英檢應試而設計，因此學生必須另外尋找資源準備英檢考試。此外，配合無法通過門檻的學生，各大學則需另開設補救課程，作為人人得以通過門檻的「旋轉門」。這些政策及相關配套措施已經成為教育學者關注的議題（何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013；何萬順、廖元豪、蔣侃學，2014）。學生們透過不同的場合與媒介表達因「考用不一」之職場使用落差而質疑英檢之價值、「學考不一」的背後衍生對英語教學之質疑（何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013；何萬順、廖元豪、蔣侃學，2014）。因此參語英語教學之師生均希望能重新省思與檢討英檢制度的合理性及必要性。

除了政策面推動之簡單化思維，以英檢為導向的畢業門檻制度也影響了學生的學習動機及方式。此政策很容易誤導學生及家長對於語言學習的看法，以為通

過考試就代表英語力的提升，而忽略培養全球競合力的其他要素。全球競合力除了語言溝通能力，亦包括國際視野、跨文化認知能力以及國際事務之參與。在全球競合的時代，英語溝通、表達與協商能力為必要條件，但並非唯一條件，專業知識的養成與應用，具有絕對的重要性。而英語及專業的結合，利用英語表達專業知識與技能，即是這兩者形式與內涵的養成與實踐，也是大學教育必須面對的創新之路。

再者，伴隨著全球化，英語教學之概念已然產生很大的改變。現在英語已經成為全球通用語，提供不同母語背景使用者作為溝通的共同語言（Bamgbose, 2001；Graddol, 2006；Murata & Jenkins, 2009）。在此英語為國際通用語（English as a Lingua Franca, or ELF）的趨勢下，跨國及跨文化的語言使用及溝通技巧訓練更是 ELF 使用者之學習重點，也是全球競合力的培育重點之一。此外，因應高等教育全球化，專業英語教學（English for Specific Purposes, ESP）以及專業科目英語授課（English as a Medium of Instruction, EMI）應該逐漸成為臺灣之大學英語教育實踐的場域。專業英語教學依據學生主修科目，規劃及訓練該學科畢業生需具備之學術英文及職場英文技能，有助於提升大學生之學習態度及成效。而專業科目英語授課在大學校園中建立專業英語學習及實踐的環境，藉由課堂教學以及與國際學生互動的機會，有效提升學生的專業英語力。

全球競合力的培育除了代表專業英語課程以及專業科目英語授課課程的開授，英語教學之改變，也意謂著語言能力評量需重新設定。一直以來以英檢為導向的畢業門檻當然更需要被重新檢討與定義，並將各種利益關係人（stakeholders）的養成需求納入考量。因此，大學英語畢業門檻應以專業英語能力指標取而代之，並在提升全球競合力的前提下由各學系按照其學生之學術能力及專業特色決定其考核內容、方法及標準，並透過行政、教學與產業的合作，致力於規劃相關課程、活動及體驗活動，透過深化與實踐養成其終身學習的能力。

總結以上的背景討論，本文主要研究目的為探討臺灣的大學英語教育應該如何因應全球化趨勢？在英語已經成為全球通用語的前提下，英語教學之概念要如何改變？還需要加入甚麼元素？最後，現今英語能力畢業門檻的設置是有效提升畢業生國際接軌之能力還是營造更多的學習焦慮？

為了回答以上研究問題，本研究透過研讀及分析全球競合力、人才培育、以及大學英語教育趨勢的相關文獻探討來建置改革方向及綱要，並以國立成功大學

的大學英語教育改革為例說明。相較於一般的文獻探討研究方法，本研究更佐以實證經驗，由實際例子的執行中落實文獻探討的結論，冀望本研究的方法及結果能提供同性質大學校院英語教育的參考。

貳、文獻探討

一、全球競合力及人才培育趨勢

經濟合作及發展組織（OECD）於 2013 年發行的《改變教育的趨勢》（Trends shaping education）研究報告中指出，目前我們所處的全球化世界，足以影響高等教育發展。首先，世界人才進行普遍性的全球遷徙及移動（global migration and mobility）；由於這全球移動使得當今教室、教師、學生及整體社區必須考量多元性、重新定位傳統角色。此外，急速增加的跨地區人才及資源交流代表傳統學術領域不斷地擴大更新（pushing the boundaries），使得高等教育市場的競爭日益激烈。這份報告中也同時指出，不可否認的全球性（undeniable global）代表技職及高等教育必須提供全新或有別於以往的技能培育，這也代表因應全球化之創新課程的產生。最後，經濟勢力重新洗牌（a changing balance）的趨勢，代表高等教育的語言學習及文化認知必須因應新興市場的快速崛起而做調整。

上述趨勢代表人才需求的改變，而全球各國的教育方針也正在隨之調整，並面對及啟動全新人才培育的挑戰，培養具備全球競合力的國際公民已於各國教育界形成共識。美國於 2012 年發表教育國際化之主要推動策略，實質內涵在於訓練學生成為認識、接納及參與當今多元文化環境的全球公民，以提升國家及國民全球競爭能力（U.S. Department of Education, 2012）。

最近幾年有關全球競合力的討論更加廣泛，全球教師教育協會（Global Teacher Education）將全球競合力定義為具備以下三個能力：（一）對世界歷史、地理、文化、環境、經濟結構、當今國際議題的了解和好奇心；（二）語言和跨文化溝通、了解不同觀點，及使用第一手資料的能力；（三）作為倫理公民的決心（Global Teacher Education, 2013）。非營利教育組織理解世界（World Savvy）則認為全球競合力的核心概念應包括理解全球事件及個人自身的文化及歷史。要有能力引導、研究、探索、總結問題；能夠對於新的概念及思考方式保持開放心

胸、與他人互動、個人與他人差異的自我認知等 (World Savvy, 2014)。美國國家教育協會 (National Education Association, NEA) 則指出具備全球競合力的學生應擁有深度知識、了解國際議題、有能力而且重視與來自不同文化語言背景人才的合作學習、具備外語能力，並且在全球社群中有獨立作業能力 (NEA, 2016)。

以上各方對於全球競合力的定義為大學生在認知、態度、經驗、能力各方面訂定明確的目標。在認知方面，擁有全球競合力的學生不只了解政治、經濟、當地及全球文化，也接受多樣化、共通性、互相依賴、非一致性等觀念。在態度方面，除了接受全球每一個人的重要性之外，全球競合力的學生也擁有終身學習、承擔責任的意願。此外，擁有全球教育經驗、願意為社會帶來改變、具備多樣性團隊工作能力都是重要指標。這些指標清楚指出大學全球競合力課程設計的方向，以及能力訓練的目標。

除了教育界，學界也針對何謂全球競合力提出不同的理論架構。Russo 和 Osborne (2004) 認為一位具備全球競合力學生應展現五項特性 (five characteristics of a globally competent student)，這其中包括：學生發展及持續建構多元世界觀的認知 (to have a diverse and knowledgeable worldview)；了解主修科目的各種國際面向 (to comprehend international dimension of his/her major field of study；英語、其他外語及跨文化溝通能力 (to communicate effectively in another language and/or cross-culturally)；透過與多元文化接觸而產生的跨文化敏感度及適應力 (to exhibit cross-cultural sensitivity and adaptability)；及由多元價值及個人實踐帶動全球競合力的終身維持 (to carry global competencies throughout life)。簡而言之，這五項主題涵蓋全球競合力所需之世界觀、專業領域、溝通能力、跨文化能力及終身維持之養成及優化。

此外，Boix Mansilla (2011) 將全球競合力定義為針對全球重要議題的認知以及行動能力，並主張全球競合力可以細分成四種具體能力：研究探索這個世界 (to investigate the world)、認識不同的立場及觀點 (to recognize perspectives)、溝通觀念及想法 (to communicate ideas)、採取行動 (to take action) 的能力。這四種能力恰好能凸顯專業語言溝通能力的重要性。於語言教學的應用上，學員可以在教室中研究探索語言相關的議題，藉由語言發表來交換意見。同時，語言做為溝通系統可以是通往文化認知及身分認同的窗口，語言也有益於行動機會的獲得及評估。Boix Mansilla (2011) 認為，語言課程的設計應將世界性帶入語言教室，讓

學員可以同時培養對世界以及對語言的關懷。

最後，全球競合力的養成在教育機構具體實踐的行動力應包括擬定學校視野、使命、文化及畢業生輪廓（graduate profile）；全球議題、跨國合作及世界語言融入課程設計、教學、評估；全球學習的關聯組織形成（relationship organized for global learning）；專業學習社群的互動、資源分享及反省（meaningful engagement, resources sharing, and reflections among professional learning communities）；家庭與社區夥伴關係的建立以深入了解多樣文化的行動能力（ongoing family and community partnerships in minding diversity）（Boix Mansilla, 2011）。

面對全球化潮流帶來之國際性人才及資源整合，高等教育面臨前所未有的衝擊，大學教育必須進行改革創新，以培育全新或有別以往的技能，讓學生可以藉由語言學習、文化認知及專業能力知識，和移動力之養成，以獲得國際競爭力。有鑒於此，全球競合力的培育並不同單獨的英語力提升，如同教育國際化的過程一樣，必須藉由高等學府跨學科、跨行政單位的整合性策略思考，結合國際及在地資源，讓學生於專業領域的學習以及國際服務中加以實踐，透過國際語言積極扮演好世界公民的角色。

二、大學英語教育的新趨勢

上述文獻指出，全球競合力的培育面向包括：讓學生於專業領域的學習以及國際服務中，透過國際語言積極扮演好世界公民的角色。因此以全球競合力作為大學英語的目標教育，代表臺灣英語教育應由傳統的一般英語教學內容（English for General Purposes, EGP）逐漸轉換為專業英語教學（ESP）以及英語專業課程授課（EMI）。有別於一般英語教學，專業英語教學已逐漸成為大學英語教育的開設重點（Johns & Dudley-Evans, 1991）。專業英語教學為二次世界大戰以後，在 60 年末和 70 年代初隨著國際間科學、技術、經濟和文化交往日益擴大而發展起來的語言教學趨勢。專業英語教學以學習者為中心，授課內容包括目標學科的基本方法和活動。教學目標為訓練學生具備閱讀學術文章的能力，以及完成這些專業活動所需的語言和技能。專業英語教學通常設定在特定的學科或專業的英語學習上，因此教學設計與一般英文教學不盡相同。按照授課目標，專業英語教學可分為學術英文 EAP（English for Academic Purposes, EAP）和職場英文 EOP（English for Occupational Purposes, EOP）。學術英文課程有一般和專業科目之分；一般學術英

文傳授跨學科的語言技能，如學術英語聽說和學術英語讀寫。專業學科英文則是特定學科的語言技能教學，使用真實情境中的語料及實務，提供學生模擬真實情境的語言使用環境。職場英語則是針對工作場所語言技能的教學，訓練對象可以是已經進入職場的專業人士，也可以用來為大學生的就業做準備。其中多項技巧，如簡報及小組討論，同時為學術英文及職場英文的目標能力，因此兩種課程內容通常有所重疊。

Boix Mansilla 和 Jackson (2011) 認為專業英語課程可視為培育國際素養及全球競合力人才的重點。專業英語課程開設數量和涵蓋領域的快速成長也反映出高等教育學府對學生專業英語能力的重視。隨著社會、經濟、生活的全球化日益增強，大學生需要的能力包括閱讀國外學術界文獻及業界資料，參與國際會議以及國際交流。透過專業學術英文訓練，學生可以使用英文學習專業學術內容，同時以英文進行討論、發表研究成果。學術英語課程接近學生的主修科目內容，因此更能有效提升學習動機及成效 (Jordan, 1997)。學術英語課程更可根據需求搭配相關的專業科目檢定考試，進行專業英語能力評量來檢測學習成效以及提供學習方向。

最後，全球化趨勢對於大學教育的另一項影響為專業科目英語授課課程的快速成長。事實上，高等學府之 EMI 課程開課比例已經逐漸成為大家公認的國際化重要指標 (Piller & Cho, 2013)。隨著高等教育國際化和英語為世界通用語的盛行，使用英語學習專業課程已經成為一種趨勢。相對於通常由語言教師授課之專業英語課程，EMI 課程意指由學術專業教師以英語教授專業領域之知識，例如工程、醫學、商學等。EMI 教師通常擁有其授課科目之專業訓練，他們不是語言教師，於授課過程中也不會進行語言教學，其教學目的仍以知識的傳授為主。英國文化協會 (British Council) 在 2015 年針對全球 EMI 課程的研究報告中也指出，許多非英語系國家的教育決策者認為 EMI 有助於國家的教育發展國際化，讓學生有更多的機會加入全球學術及專業社群，提升學生在國際職場的移動力，進而增進國家現代化、促進經濟繁榮 (Dearden, 2015)。在歐洲及亞洲，EMI 課程正積極成長中 (Coleman, 2006; Kirkpatrick, 2014; Manh, 2012)。在臺灣，教育部積極推動招收國際學生的計畫，已經逐漸展現成效。自 2007 年至 2014 年 7 年間國際學生 (不含僑生或陸生) 成長了 167%，人數由 5,259 人增加至 1 萬 4,063 人 (境外學生, 2015)。臺灣的高等學府藉由 EMI 課程的推廣吸引國際學生，這類英語

授課課程同時提供臺灣學生全方位的語言使用及學習環境，提升學生的全球競合力（Chang, 2010；Yeh, 2012；Wu, 2006）。

參、由全球競合力取代英語力之大學英語教育新趨勢

依據上述人才培育及英語教學趨勢的討論，大學教育課程的設計應逐漸聚焦於整合專業、語言及跨文化溝通能力的養成。就英語教學情境而言，語言教學的目標應致力於讓學生了解跨文化互動過程中，溝通的對象、內容、動機、時機及技巧，並透過專業學科及跨學門、跨文化的認知與實踐去了解整個世界。因此，全球競合力養成之相關課程及活動規劃建議可以分為以下三大主軸：

（一）專業學術英語課程及能力指標：建置提升學術英語之置入性課程，來提振學生以專業英語溝通的能力；

（二）全球化專業職能訓練：建置全英語專業 EMI 課程，融入領域相關之全球議題學習，使專業訓練與世界重要議題接軌；

（三）跨文化認知培養：建置多元文化之學習情境，使學生體驗身處多元文化下之認知落差，因實踐而完成反思學習。

根據此三大主軸之英語教育改革執行方案及發展步驟可以如以下設計：

一、專業學術英語課程及能力指標

專業學術英語課程的目的在於建置提升學術英語之置入性課程，提升學生以英語進行專業溝通的能力。配合學生主修學系，進行專業英文教學，例如開設科學、工程、醫學、商管、文創產業等專業學術英語等課程。專業學術英文課程的設計應囊括特定領域之專業英文評估方式與能力指標的開發，使用真實性教材（authentic materials），設計真實性任務型導向活動（authentic tasks）以及真實情境之成效評量（authentic assessment）。可以藉由選擇與有意發展全英語專業課程授課（EMI）之系所合作，推動專業英語與其他學術專長對話，循序漸進開發特定領域之評估方式。並依據學系所需，修正或開發全校性學術英語課程模組，發展以學生為中心之互動教學模式來開創專業學術英語的學習典範。

一般來說，學術英語能力指標可以細分為一般學術及專業學術兩類。一般學術英語能力指標包括學生具備修習學術課程所需之基礎英語聽說讀寫的能力，例

如對於一般學術情境及論述的認知、自主學習能力及關鍵思考力等。而專業學術英語能力指標可以是學生具備以英語討論及溝通專業學術領域知識、閱讀與理解專業領域之文獻、參與專業課程與研討會之討論、簡報其專業領域知識等能力。

二、全球化之專業職能訓練

根據不同領域的需求由各專業系所建置與其領域相關之全球在地化議題，提供專業領域英文授課課程供學生選修，使系所之專業訓練能與全球競合力接軌。目前臺灣高等教育與全球化相關的專業課程設計以 EMI 為主，這個方向與全球其他非英語系國家是一致的。資料顯示，大多數非英語系國家希望藉由 EMI 課程的建置，提供學生學習主修科目專業知識的英語學習環境（Dearden, 2015）。英國文化協會針對全球 EMI 課程的研究報告指出，EMI 課程正在快速成長，並且全英語授課的推展獲得大多數政府的支持。報告也指出，一般大眾雖然不反對 EMI 課程，但偏向採取模稜兩可（equivocal）的態度，其中的爭議性在於低社經階級學生的受教權，以及本地學生的母語教育及國家認同恐怕會受到影響（Dearden, 2015）。英國文化協會的報告也指出，目前 EMI 課程大多由官方教育決策者或學校主管單位主導，因此建議學者透過研究蒐集當地及國際的主要利害關係人（key stakeholders），例如專業領域教師、語言教師及學生的意見，並研擬方法評估其專業知識以及語言習得的成效（Dearden, 2015）。

除了上述 EMI 課程，針對專業知識及職能訓練，國際教育學者也提出培育全球競合力學生所需的三項要素：國際研究課程（coursework in international studies）、第二外語能力、國際經驗（Hayword, 2000；Hunter, 2004）。除上述三項要素外，學者也提出國際研究及國際經驗必須置放於經過規劃並能夠互相連結的課程設計中，而且這方面的國際接觸必須與學生的主修科目接軌。也就是說，學生必須了解專業科目與全球文化的相關性（Lohmann, Rollins, & Hoey, 2006）。以美國喬治亞理工學院的國際學程（International Plan）為例，修課規定包括 4 門國際關係課程、中高級程度的第二外語能力、兩個學期的國外學術、研究或職場經驗（Lohmann, et al., 2006）。此國際計畫的評量重點有六項：參與目標（participation goals）、第二外語能力、全球知識（comparative global knowledge）、跨文化融合（intercultural assimilation）、專業領域的全球實行（global disciplinary practice），及跨文化敏感度（intercultural sensitivity）。這類學程不只訓練外語能力，學生藉

由國際課程以及全球經驗了解全球議題，並使專業訓練與世界重要議題接軌。

三、跨文化認知培養

全球競合力的能力指標的第三個主軸為國際觀及跨文化認知的培養。為增進學生跨文化認知及全球議題關懷，高等教育課程應考慮學生能力及經驗是否可以在跨文化情境中實踐。首先，課程設計中應建置多元文化之學習情境，讓在地學生有機會體驗多元文化下之認知落差，進而了解尊重文化及與語言差異，培養人文關懷與關鍵性評價能力。教師可以運用教室中的多樣性（diversity），例如本地生與國際生或新移民第二代之互動，鼓勵學生修習跨文化議題具體課程。除了相關課程建置，建立多元文化校園也應為高等教育規劃重點，學校需要為國際生建立友善的學習環境，提供資源幫助國際生融入當地社會。透過協助之過程，可規劃本地學生參與服務學習，擔任接待義工向國際生介紹在地文化，使本地生習慣於非母語環境下進行跨文化溝通。並鼓勵參與國際志工活動。除此之外，大學教育也應積極推動跨國論壇、海外服務學習、公益企業見習等活動，讓學生學習尊重多元文化價值，同時培養面對全球及在地議題的討論及行動力。

由上可知，於全球化教育下國際觀及跨文化認知的培養強調實踐，需能整合並有效落實於知識、技能與態度等三個面向。除跨文化與國際關係等知識性課程外，透過各項國際交流活動，使學生藉由生活實踐主動學習、認識當地及外國文化。更藉由反思內化，培養學生國際視野與態度以及跨文化溝通技能。在全球化教育概念下推動跨文化認知及涵養國際觀之跨國課程，已超越現行大學教務處一直以來負責的課務領域範疇。此趨勢使大學教育必須轉型，以確保學生可透過生活實踐，發展多元學習的策略。大學除了結構性之課程改革，也必須重新整合，規劃行政單位的分工及合作。這些課程的規劃及執行與一般傳統大班教學之課程規劃不同。需要大學教育機構中跨單位、跨領域的資源整合。除各學院系所的積極參與進行縱向整合，也涵蓋教務處、學務處、通識中心、語言中心與國際處等行政單位進行橫向之策略性合作。來自英語系與非英語系國家之外籍生更是創造國際化校園，翻轉傳統校園使用標準英語思維之動力。如此國際化的校園提供的是英語作為全球語（ELF）的真實學習及使用環境。

四、以全球競合力能力指標取代臺灣現行之英語畢業門檻

自推動高等教育國際化後，十年來臺灣高等教育場域已呈現不同樣貌。正視國際校園的形成，應重新檢視師生需求與客觀討論英語畢業門檻的積極與消極效應。臺灣高等學府目前陷入英檢考試即英語畢業門檻之迷思，批判與廢除英語畢業門檻的聲浪不斷高漲。因為英檢考試的結果會高度影響測驗者的教育機會或就業未來，因此被視為高度利害攸關測驗（high-stakes testing）（Center for Public Education, 2006）。在美國，為了提升高中生的學習成效，包括佛羅里達州的幾個州政府於 1970 年代開始擬訂能力檢定測驗，支持者認為這類測驗有多項好處：讓學生了解學習重點、學生會因為準備考試而更努力學習、好成績激發成就感、不理想成績可以鼓勵學生更認真（Amrein & Berliner, 2002）。

然而研究結果顯示，上述之高度利害攸關測驗（賴志峰，2009）對於學生的學習動機具有正負兩方的影響：支持者認為這類測驗提升學習動機，測驗結果幫助學生評估自己的能力，了解需要改進的地方（Stecher, 2002；Thomas, 2005）。反對者則提出多項負面效果，例如較低的學習動機、考試壓力負面影響學習者情緒、授課內容通常會較著重於考試技巧而非長期性語言能力養成訓練，甚至校內的測驗績效並不保證大學入學考試成績的進步（Noble & Smith, 1994；Ryan & Brown, 2005；Stecher, 2002）。以臺灣的大學情境而言，英檢考試結果也是一種高度利害攸關的測驗，決定學生是否達到大一、大二英文抵免標準或通過畢業門檻，此制度是否可以有效提升學習動機及改善學生的英語能力是頗具爭議性的（唐嘉蓉，2011；蘇紹雯，2009）。

雖然設立畢業門檻的原意在於提升學生的英語文學習動機，參考學習動機及成就測驗（achievement test）的相關研究結果可知學習可分為深入學習及表面學習，前者的重點在於理解涵義，而表面學習則偏向於記憶以及重現內容重點（Lublin, 2003）。這兩種學習方式的取捨在於學習環境，當學校注重考試成績，學生通常選擇表面學習；反之，如果學校鼓勵學生將習得的知識及技能轉換應用於不同情境，學生比較會選擇深入學習（Hargett, Bolen, & Hall, 1994）。有鑒於此，目前臺灣的畢業門檻政策很可能鼓勵學生針對某種英檢測驗進行反覆練習，然而卻無法引導學生進行深入學習，進而弱化技能之訓練與終身學習之態度養成。

英語檢測的目的應該為課程的規劃及成效提供資訊服務，而不是將課程淪為

服務檢測的工具。若是有需要檢定語言，為了能真正展現檢測的功能，提升學生的英語文學習動機，檢測的內容應該搭配專業課程的設計，提供能精準檢測出學生在該專業領域的英語能力，而不是一味採用一體適用（one-size-fits-all）的評量工具，將英語教育轉變成英檢考試訓練，以致本末倒置。

肆、以國立成功大學為例說明

以下以國立成功大學的大學英語教育改革為例說明，臺灣的大學英語教育可以如何因應全球化趨勢，並提出以全球競合力養成為首要目標之大學英語教育新趨勢。此高等教育政策所涵蓋範圍除專業英語溝通為主之整體英語課程規劃、以及專業英語能力指標的訂定外，亦包括專業科目英語授課及跨文化認知課程的優質化。

國立成功大學於 2015 年推行英語教育新制課程，規範新生於入學前提供校外具公信力之英語考試成績，或參加校內統一舉辦之英語能力分級測驗，依其英語能力級別選擇修習一般學術英文、專業學術英文或菁英英語課程等三個模組之一個模組進行課程訓練。三個模組課程的設計敘述如下：

程度在歐洲共同語言參考標準（CEFR）B1 及以下程度的學生修習一般學術英語課程模組，培養具備修習學術課程所需之基礎英語聽、說、讀、寫的能力。課程可以包括基礎學術英文、聽力與摘記練習、基礎溝通技巧、基礎學術溝通。訓練內容包括一般學術閱讀及字彙、聽力及口說、文法及寫作等課程。另提供補強英語線上課程協助英語基礎薄弱學生，加強其閱讀，聽力和字彙能力。

英語能力達到歐洲共同語言參考標準（CEFR）B2 水平的學生則修習專業學術英語課程模組，培養其在專業學術領域之英語閱讀理解及溝通表達能力。課程內容可以配合學生專業領域知識，例如人文醫學英文、餐旅英文、創意產業英文、生物科技英文、資訊英文、基礎科學英文、基礎工程英文、高科技產業英文、經貿英文、商業溝通英文、商管英文、職場英文等課程。研究顯示 B2 是修習 EMI 的英語門檻，這個程度的學生可以了解複雜文字內容中的重點，文章主題可以是具體或抽象的，也可以在自己主修領域進行專業內容的討論（Graddol, 2006）。

如果英語能力已達 C1 水準之學生，則可由各學系自訂標準決定修習菁英英語課程、系所開設之全英語授課專業 EMI 課程、或參加國際交流活動。菁英英語課

程可包括英語解說與發表、學術英文寫作、國際禮儀與溝通、閱讀文學與文化等課程，以銜接學生實際使用專業英語於學術及跨文化溝通之訓練。菁英英語課程的訓練可以讓學生藉由使用英語獲得多元國際觀，及深入應用其主修學科知識及議題的訓練。

有別於傳統的大學英語課程，上述模組課程設計依學生程度，提供學術英文、專業英文、國際溝通及跨文化認知的溝通訓練。每一門課程皆有明確的課程目標，並對應 Russo 與 Osborne〈2004〉提出全球競合力架構中的國際觀、專業能力、溝通能力、跨文化認知及終身學習等五項特性。課程模組搭配學生 EMI 主修課程、校內國際交流及全球義工計畫，可有效幫助學生發展並提昇其全球競合力。

教學反應調查結果顯示專業學術英語教學 EAP，以及全英語授課專業課程 EMI 課程作為大學英語教育新典範已獲得學生的正面回饋。表 1 顯示學生對於專業學術英語教學 EAP 課程滿意度一直以來超過 4.5 分〈總分 5 分〉，代表大學生學生滿意英語授課內容及專業知識結合的課程設計。

此外，以成大機械系大學部課程為例，針對大一必修課工程圖學及應用力學，除原有中文授課外，該系於 2012 年度首度開設以英語教授這兩門課。由於系上老師的支持，英語授課課程數逐漸成長，目前 2016 年度該系針對大一至大四學生共開設 8 門英語授課。學生可以自由選擇中文或英文授課的課程。調查結果顯示，選修 EMI 課程的學生認同英語授課的價值，並不排斥使用英文進行專業科目教學〈表 2〉。

表 1 2013 年(102-1 學年)至 2014 年(103-1 學年)成大 ESP 專業英文教學反應

學年	102-1	102-2	103-1	總平均
滿意度	4.511	4.510	4.624	4.548

註：最高總分為 5 分

表 2 成大機械系大學部 EMI 課程之學生問卷回饋 (N=95)

項次	問題	非常不同意	不同意	同意	非常同意
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
1	我認為主要專業科目應該採英授課程。	2	18	69	11
2	我覺得英授課程有其存在的必要性。	1	6	75	18
3	我可以很清楚從英授課程學到重要的核心知識。	4	34	57	5
4	從英授課程我學到如何以英文表達清楚專業用語、定義、基本概念。	2	27	59	12

此外，在 2014 年國立成功大學的外籍生（含學位生與交換生）共 1,385 人，占總學生人數 22,735 的 6%，這些學生來自全球各地（圖 1）：亞洲（67%）、南美洲（12.42%）、歐洲（7.65%）、北美洲（4.55%）、非洲（4.48%）、大洋洲（3.9%）。其中三分之二的外籍生均為研究生。因應外籍生需求，教務處鼓勵各系開設出共 400 多門 EMI 課程。其中約 120 門大學部課程，其餘為研究所課程。另有華語中心招募海外來臺學習華語之外國學生，約占總學生人數 4%。

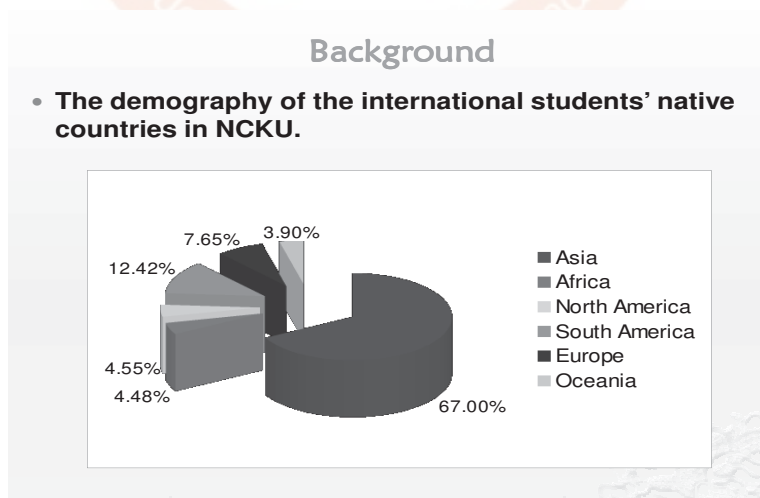


圖 1 成大外籍生來源分布

在全球移動成為培養國際觀及跨文化認知之大學風潮底下。成大學生願意於在學期間至海外進行多元學習，提升跨文化認知，並涵養其國際視野。自 2011 年至 2015 年成大赴外學習之學生總數均逐年增加（圖 2）。且自 2008 年在大學部推動全校性專業英語課程起至 2013 年止，該校大學生赴外學習之人數增加速度高於研究生之速度。

為能提升本地研究生赴外學習之意願，自 2012 年起成大國際處在檢視學生的需求後開始大量開設研究所 EMI 課程，並在國際處增設規劃推動英語教學之國際組。因此至 2014 年，成大共有二十二個具有全英語國際組之博士班與二十三個全英語碩士學位學程。全英語碩士學程中含有八個跨領域之全英語碩士學程與十五個傳統學門之全英語國際組碩士班。隨著 EMI 學程之系統性建置，2014-2015 年碩士班研究生願意赴外學習之人數明顯增加（圖 2）。2014 年成大碩士級研究生願意至海外研習之人數明顯增加，於 2015 年依然維持此趨勢。此學習行為之改變清楚顯示：推動在地跨文化生活實踐並活化英語之使用，才能提高本地生使用英語的意願和動機。亦惟有如此，學生才願意至海外研習，內化跨文化認知及溝通能力。

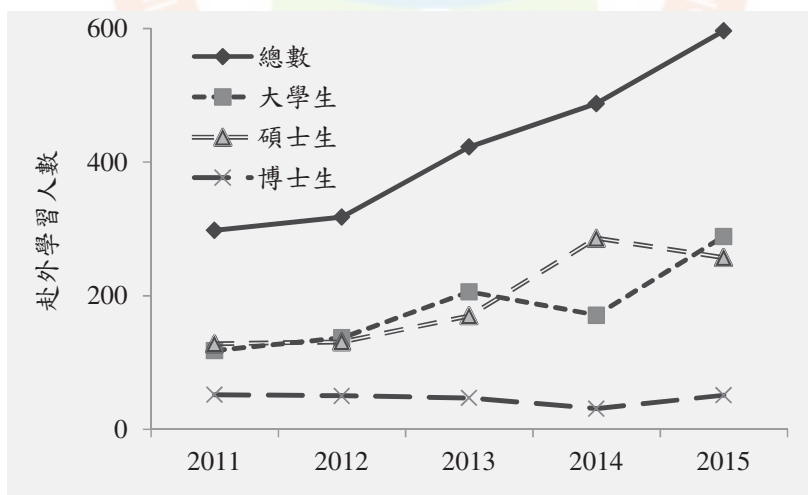


圖 2 成大本地學生至國外進行各種學習之人數變化（2011-2015）

成大通識中心為強化學生自主規劃，多元學習，培養跨文化認知及溝通能力，也開始系統性地改變全校通識課程的結構。如圖 3 所示成大通識課程主要分為三

大領域：語文課程（含外國語及中文），領域通識，及融合通識。基於課程目標，決定於融合通識領域推動至多 6 學分之多元自主學習，開發自我規劃之「通識教育生活實踐學分」。舉凡與華語學習生進行之語言交換、與外籍學生互動之接待義工、參與外籍生社團、提供翻譯服務達 18 小時，或自行前往海外學習，擔任至海外志工達兩星期以上，透過反思學習均可獲得融合通識之生活實踐學分。另外，學生亦可參與全球論壇通識認證之英文講座，規劃此學習報告為「通識教育生活實踐學分」。

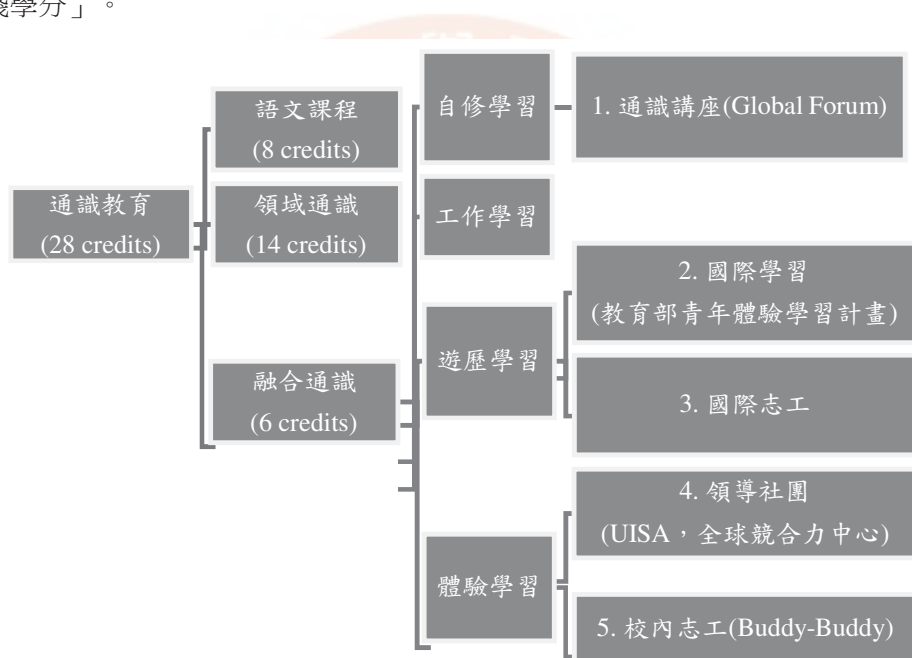


圖 3 成大通識教育

成大各單位以不同型式推動跨文化溝通與生活實踐：成大學務處之社聯會更是協助本籍學生社團雙語化，並請華語中心提供語言交換機會，成大國際處並成立全球競合力中心（UISA）組織外籍學生。透過共同參與服務學習、擔任國際志工、舉辦全球論壇等通識認證之英文講座等，本地學生可深入了解外籍學生的生活與各種跨文化議題。融合通識領域之學分認證策略更提升大學生跨文化溝通之意識，創造自主學習之氛圍。因活化自我學習改變校園文化生態，促成 2014 至 2015 年間成大學生赴外學習之人數大幅增加的結果。

最後，為了能真正檢測出學生專業領域英語能力，測驗的工具應該要與學生的專業英語課程及訓練配合。一般而言，在面對自己專業領域的內容及單字時，考生較易發揮實質英語能力，達到較好的表現。為了證明專業學術英語測驗會比一般英語測驗更能精準檢測出學生在該專業領域的英文能力，國立成功大學與財團法人語言訓練中心（LITTC）於 2015 年共同研發專業學術領域評估英文能力的測驗（鄒文莉、高實玫、陳慧琴，2015）。此研發計畫探討針對不同專業學術領域建置不同語言能力測驗的可能性。簡言之，該計畫針對商管、理工、生醫三個領域共兩千多名大學生進行研究，學生依其修習的專業英語課程進行一般英文及專業科目學術英語測驗。此研究將每門課程學員分類成相關主修及非主修兩組學生。舉例來說，所有選修經貿英文課的學員都會參加一般英文及專業科目學術英語考試。其中，管理學院學生被視為主修學生，同一門課的理工科學生被視為參與商管測驗的非主修學生。

測驗結果顯示，商管及生醫領域主修學生的一般英文及專業科目學術英語測驗通過率比非主修學生高。理工組結果稍微不同，非主修學生的一般英文通過率較高，但是主修學生的專業科目學術英語通過率較好。值得注意的是，針對三個領域英文能力較低的學生（未達 CEFR B2），資料顯示他們的專業科目學術英語聽力及閱讀通常比一般英文成績來得高，這項結果顯示學生在專業科目學術英語測驗中可以利用主修的專業知識來獲得較高的檢定成績。因此，大學學府如果需要學生參加英文能力檢定測驗，採用專業科目學術英語類型的考試取代目前的一般英檢考試顯然對學生比較有利。

然而，即使上述專業學術英語能力考試能提供較準確的英語力檢測工具，單一的英語檢測仍不足以回應前述國際學者（如 Boix Mansilla, 2011；Russo & Osborne, 2004）提出的全球競合力架構中之有關國際觀、專業能力、溝通能力、跨文化認知及終身學習等特性。國立成功大學為了達到全球競合力的養成提出如圖 4 的全球競合力指標，語言能力，含英語或其他外國語，是大學畢業生的全球競合力指標之一，其他還包含 EMI 專業課程、跨文化實踐、跨國學術交流等項目。其中，跨文化實踐可以包括國際接待志工、語言交換義工、海外短期實習；跨國學術交流可以包括國際性競賽、國際交換學生、國際會議發表等。這類多元、彈性的規劃與設計可以免除過去一視同仁、以英檢分數為唯一條件畢業門檻的弊端，進而提供各學系依其學術及專業特色為學生打造多元學習目標的機制。此外，針

對一般英語能力不足的學生可透過自我規劃與學校提供補救機制，幫助學生提升有效的英語溝通表達，透過生活實踐，活化英語使用之能力。

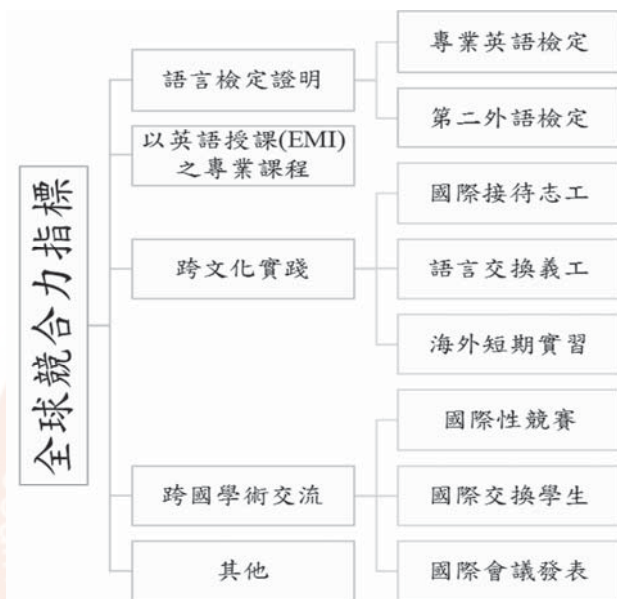


圖 4 國立成功大學全球競合力指標

伍、結論

因應全球化趨勢，提升大學生的全球競合力已經被視為當今高等教育的主要目標。本文討論臺灣的高等教育如何轉型，回應全球化及英語教學專業化的趨勢，並藉由成功大學所推動的國際競合力指標及配套教學和行政措施，說明大學英語教學如何進行轉變，以達成培育具備全球競合力的國際化人才的目標。在高等教育全球化浪潮下，英語已經成為全球通用語之際，大學英語教育也已經開始朝向跨文化溝通與國際專業化邁進。ESP 及 EMI 課程已逐漸成為許多非英語系國家高等學府的教學重點，欲回應全球化教育的國際性大學必須提供輔助各科系學生專業能力培養的英語課程，提供與國際生互動的機會，打造全英語的學習環境，讓學生成為具備使用專業英語能力之國際人才。

回應上述國際化人才培育的需求及英語教學的新趨勢，本文建議由全球競合力取代英語力的大學英語教育，相關課程及活動依以下三大主軸規劃實踐：（一）專業學術英語課程及能力指標的建置；（二）全球化專業職能訓練；（三）跨文化認知培養。最後，置放於全球競合力框架下之專業英語能力指標則應納入學生參與的 EMI 課程，跨文化實踐、以及跨國學術交流等專業英語的使用。能力指標應為多元、有彈性，各學系可依其學術及產業特色制定該系大學畢業生所需具備的全球競合能力。基於以上討論，建議各大學重新檢視一直以來以英語力為主要目標的課程規劃及畢業門檻規定，儘早規劃與實踐具有學系特色之專業英語訓練，以培育全球競合力為前提之專業學術英語溝通、全球化專業職能訓練、以及拓展國際視野，使臺灣高等教育與國際成功接軌。

感謝詞

本文特別感謝國立成功大學外國語文學系成鷹計畫、外語中心和國際事務處資料的提供，以及邁向頂尖大學計畫、雲嘉南教學資源中心與科技部「大學學術英語與專業領域英語授課的協奏曲」專案計畫（MOST 104-2410-H-006 -071）的支持。

參考文獻

- 何萬順、廖元豪、蔣侃學（2014）。論現行大學英語畢業門檻的適法性：以政大法規為實例的論證。**政大法學評論**，139，1-64。
- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。**教育政策論壇**，16（3），1-30。
- 行政院經濟建設委員會（2010）。**人才培育方案：民國 99 年至 102 年**。臺北市：行政院。
- 唐嘉蓉（2011）。英語畢業門檻考試對大學生英語學習的影響。**外國語文研究**，14，1-24。
- 教育部（2006）。**教育部施政主軸行動方案暨成果表（95.6）**。取自 www.edu.tw/userfiles/url/20120921103232/950724.doc
- 教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書：轉型與突破**。取自 http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204_教育部人才培育白皮書.pdf
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2015）。**發展及建構專業學術英語能力測驗**。財團法人語言測驗中心專題研究專案結案報告，未出版。臺南市：國立成功大學。
- 境外學生來臺修讀正式學位 3 年成長 6 成（2015，11 月 10 日）。**NOWnews 生活中心**。取自 <http://www.nownews.com/n/2015/11/10/1877445>
- 賴志峰（2009，2 月）。教育評鑑專業化及評鑑模式的省思。**教育與發展**，26（1），79-83。
- 蘇紹雯（2009）。英語畢業門檻相關規定之研究：南部技職校院英語教師觀點。**高雄師大學報**，27（1），37-60。
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002, March 28). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/297/423>
- Bamgbose, A. (2001). World Englishes and globalization. *World Englishes*, 20(3). 357-363.
- Boix Mansilla, V. (2011). *Educating for global competence* [Power point presentation]. Retrieved from <https://applications.startalk.umd.edu/2011/meetings/NFPE/post/presentations/EducatingForGlobalCompetence.pdf>

- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.
- Center for Public Education. (2006). *A guide to standardized testing: The nature of assessment*. Retrieve from <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Evaluating-performance/A-guide-to-standardized-testing-The-nature-of-assessment?css=print#sthash.zoY8hcNO.pdf>
- Chang, Y.-Y. (2010). English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2(1), 55-84.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching* 39, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction—A growing global phenomenon*. London, England: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London, England: British Council.
- Global Teacher Education. (2013). *What is global competence?* Retrieved from <http://www.globalteachereducation.org/what-global-competence>
- Hargett, M., Bolen, L., & Hall, C. (1994, March). *Differences in learning strategies for high, middle, and low ability students as measured by the Study Process Questionnaire*. Paper presented at the 26th Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, Seattle, WA.
- Hayward, F. (2000). *Internationalization of higher education: Preliminary status report 2000*. Washington, D.C.: American Council on Education. Retrieved from <http://www.nyu.edu/classes/jepsen/internationalreport2000.pdf>
- Hunter, W. D. (2004). Got global competency? *International Educator*, 8(2). Retrieved from <http://www.nafsa.org/content/ProfessionalandEducationalResources/publications/IE/hunter.pdf>
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource for teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kirkpatrick, A. (2014). English as a medium of instruction in East and Southeast Asian Universities. In N. Murray, & A. Scarino (Eds.), *Dynamic ecologies: A relational perspective on languages education in the Asia-Pacific region* (pp. 15-30), Dordrecht, Netherlands: Springer Science + Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7972-3_2
- Lohmann, J. R., Rollins, H. R., & Hoey, J. (2006). Defining, developing and assessing global competence in engineers. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 119-131.
- Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. Retrieved from <http://www.ucd.ie/teaching/>
- Manh, L. D. (2012). English as a Medium of Instruction in Asian Universities: The Case of Vietnam. *Language Education in Asia*, 3(2), 263-267.
- Murata, K., & Jenkins, J. (2009). *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- National Education Association. (2016). *An NEA policy brief: Global competence is a 21st century imperative*. Retrieved from http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf
- Noble, A. J., & Smith, M. L. (1994). Old and new beliefs about measurement driven reform. *Educational Policy*, 8, 111-136.
- OECD. (2013). *Trends shaping education 2013*. Paris, France: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42, 23-44.
- Russo, S. L., & Osborne, L. A. (2004). *The globally competent student*. Retrieved from <http://www.aplu.org/projects-and-initiatives/international-programs/comprehensive-internationalization/comprehensive-internationalization-documents/globally-competent-student-russo-and-osborne.pdf>
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In A. E. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence* (pp. 354-374). New York, NY: Guilford Press.

- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L.S. Hamilton, B. M. Stecher, & S. P. Klein (Eds.), *Making sense of test-based accountability in education* (pp.79-100). Santa Monica, CA: RAND.
- Thomas, R. J. (2005). *High stakes testing: Coping with collateral damage*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- United States Department of Education. (2012). *Succeeding globally through international education and engagement*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>
- World Savvy. (2014). *Global competence matrix*. Retrieved from <http://static1.squarespace.com/static/541b08ace4b03814779bda86/t/5425b0ade4b0a13786495f02/1411756205854/World+Savvy+Global+Competence+Matrix+2014.pdf>
- Wu, W. S. (2006). Students' attitudes toward EMI: Using Chung Hua University as an example. *Journal of Educational and Foreign Language and Literature*, 4, 67-84.
- Yeh, C.-C. (2012). Instructors' perspectives on English-medium instruction in Taiwanese universities. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(1), 209-232.