

大學生如何在海外服務研習中提升跨文化能力： 一項個案研究

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

徐慧璇*
Huixuan Xu

陳建**
Jian Chen

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

摘 要

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

關鍵詞：跨文化能力、海外服務研習、香港

* 香港教育大學課程與教學學系助理教授（通訊作者）

** 深圳大學傳播學院助理教授

Abstract

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

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

壹、緒論

跨文化能力 (intercultural competence) 是指來自不同文化背景的個體進行有效互動的能力 (Fantini & Tirmizi, 2007)。在全球化及高等教育國際化的背景下，這一能力在高等教育中獲得廣泛認可，因其有助擴展學生國際視野、提升世界公民意識 (Dearorff & Arasaratnam, 2017)。不少研究者對跨文化能力進行概念化 (conceptualization)，界定這一能力的組成及特徵 (Griffith et al., 2016)。Dearorff 與 Edwards (2013) 提出跨文化能力具有三個維度：一、認知維度，認識不同文化之特點的能力；二、情意維度，認可、欣賞、接納不同文化的態度與敏感度；三、行為維度，與來自不同文化背景的人士進行溝通和相處時表現出恰當的行為。為培養學生的國際視野、全球公民意識、跨文化能力，多樣的課程安排及教學策略已在高等教育機構中推行和實施 (Lane, 2012)，海外服務研習 (international service-learning) 是近年出現的其中一項舉措。

不少研究者指出，學生在海外服務研習中，置身於陌生的環境，接觸與自身經驗不同的自然環境、物質狀況、生活方式、文化習俗、社會制度、價值觀，這一過程有助提升學生在認知、情意及行為三方面的跨文化能力。這是因為，異己文化容易作為對照，促進學生反思自己的經驗、文化觀念及其形成過程；服務活動常常要求學生與當地民衆互動，這些機會激發學生學習適當的跨文化行為策略；當學生無法用已有的參考架構 (frame of reference) 去解釋所遭遇的現象時，他們會激發出進一步理解的動機 (Butin, 2010; Dearorff & Edwards, 2013; Gaskin, 2004; Rauschert & Byram, 2018; Slimbach, 1996)。

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

貳、文獻探討

一、海外服務研習的定義

Bringle 與 Hatcher (2011) 將海外服務研習定義為一項身處他國的學習經驗，在其中，學生參與有結構、有組織的社會服務活動，通過參與這些活動，學生有機會認識

服務活動所在國（或地區）的文化和社會，對個人已有知識和經驗加以反思，從而獲得學習和成長。

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

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

二、海外服務研習的學習成效

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

情意方面，一些學者從文化相對主義 (ethnorelativism) 概念出發研究大學生的跨文化敏感度及對異己文化的態度。Bennet (1993) 將跨文化敏感度區分為六個發展階段，前三個階段（否認、防守、最小化，denial, defense, minimization）屬於文化我族中心 (ethnocentrism)，後三個階段（接受、調適、融合，acceptance, adaptation, integration）屬於文化相對主義階段。文化我族中心是將個體所屬的文化當作中心，其他文化相比次之或無差異；文化相對主義則承認每種文化是世界文化的一個部分，各有其歷史與存在價值 (Bennett, 1993)。一些研究發現，參加海外服務研習的學生在活動結束後，與沒有此項經驗的學生相比，更多接受文化相對主義的觀點 (Borden, 2007; Foster, et al., 2016; Ruggiero, 2016; Russell & Morris, 2008; Spenader & Retka, 2015; Yashima, 2010)。Yashima (2010) 的研究還揭示了大學生在國際關注 (international concern) 及自我效能感 (self-efficacy) 方面有明顯提升。不過，另有研究發現，學生在經歷海外服務研習後，跨文化意識與敏感度並沒有

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

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

三、海外服務研習的設計與實施

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

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

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

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

參、研究方法

一、研究背景及個案

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

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

具體而言，該課程包括服務前籌備、海外服務研習之旅、服務後分享三個階段。

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

二、本研究的參加者

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

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

表 1. 參加者基本信息

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

表 1. 參加者基本信息 (續)

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

三、資料搜集方法

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

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

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

四、資料分析

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

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

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

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

肆、研究結果

一、認知維度的跨文化學習

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

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

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

(一) 表層學習

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

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

認識服務所在國家文化的第二個主要來源是與當地人溝通與互動，這主要通過以下三種方式進行：1. 家訪，2. 與接受服務者之間的互動，3. 與本地義工之間的交流。六位參加者報告，家訪是一項有組織的文化活動，有助理解當地人的真實生活狀況。在家訪過程中，參加者可以與當地人進行直接交流 (有時通過義工翻譯)，看到當地人更細微的生活細節。與服務接受者之間的互動 (與學校教師、學生、村民等) 同樣提供了機會去觀察當地的學校教育、物質生產活動、居民的日常行為方式。每一個團隊都會有至少一位協作機構的義工全程提供協助，當地義工由於英文水平較好，可較多機會向參加者解釋當地風俗，彼此交換意見和信息。此外，出發前的培訓雖有助參加者形成對服務所在國家的認

識，一些參加者到達當地後仍會經歷文化衝突，經歷衝突也成為他們認識當地生活與風俗的方式，例如一位男生 Nathan 大二時前往孟加拉，他在訪問中提到，

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

(二) 深層學習

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

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

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

(三) 自我反思學習

本研究報告的自我反思學習體現在，個別參加者置身於海外服務研習的活動時，有機會與當地人在日常生活與工作方面進行協作，這些經歷令參加者反觀自己所屬的文化特

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

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

二、情意維度的跨文化學習

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

（一）保持文化相對主義的態度

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

在前往印度之前，我所聽到的關於這個國家的信息都是負面的。然而我自己想

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

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

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

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

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

（二）文化相對主義轉變為文化我族中心

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

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

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

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

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

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

三、行為維度的跨文化學習

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

（一）較易適應日常生活的挑戰

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

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

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

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

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

(二) 較難適應挑戰個人價值觀念的人際互動行爲

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

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

伍、討論

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

一、認知維度的結果及影響因素

在認知維度，參加者在跨文化學習中呈現出表層學習、深層學習、自我反思學習三種類型。表層學習是參加者觀察到那些可見的自然環境、社會環境、當地人行爲與習俗，深層學習則是對不可見的社會規範、制度、觀念、期待、信仰等的理解。表層與深層之區分，與文化研究中對文化層次的界定有一致之處，如 Satir 的冰山比喻 (Iceberg Metaphor, Satir 等, 1991)，表層學習類似冰山浮出海面的可見行爲，深層學習類似冰山在海面之下不可見的應對方式、感受、觀點、期待、渴望、對自我的界定等。然而，在這兩者之外，本研究發現，在海外服務研習中，一些大學生較易激發自我反思學習。自我反思學習是以海外服務研習中的文化經驗作爲對照，反觀個人已有的經驗、觀念、及其生成過程，重新解釋其含義。這類似 Mezirow (1997) 提出的轉化型學習 (transformative learning)。

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

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

學生在多大程度對不同文化顯示出深入探究的興趣與結果，報告深層學習的結果（例如：理解不可見的社會制度與文化價值觀念，或解讀文化現象背後的含義），則根據學生特點而顯示出差異。本研究報告深度學習的參加者體現出以下共同特點：他們對異文化充滿好奇心，外向的性格願意主動與人溝通，個人積極思考文化議題。這些學生強調他們十分投入與當地人的溝通，也享受每天反思寫作的時間，這些方式幫助他們將那些日間體驗中獲得的信息轉化為具體的知識。

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

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

二、情意維度的結果及影響因素

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

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

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

三、行為維度的結果及影響因素

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

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

化現象十分有限，四星期的安排過長；但由於當地人對華人（參加者）的敵視態度隨時間而消融，他們認為四星期的時間反而過短，還無法同當地人發展更為融洽的人際關係，消除當地人對香港學生的刻板印象。這顯示，如果認識環境與文化現象，兩個星期的時間已足夠；如果認識不可見的觀念、價值，改變對某些人或事務的觀點，四個星期的時間未顯充足。本研究顯示，以往研究甚少區分不同時長對不同維度學習之影響，未來需研究服務時長對生活適應及人際互動適應有何不同影響，這會涉及安排不同類型活動的時機，例如：活動初期以生活適應為主，活動中後期以人際互動的活動為主。

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

陸、局限、結論與建議

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

整體而言，已有研究證實海外服務研習有助大學生提升跨文化能力，本研究通過一項個案，進一步分解不同層面的因素（個人、方案設計、服務國家特點）對各個維度的跨文化能力（認知、情意、行為）的影響。研究結果顯示，這些因素相互交織，令學生的學習經驗與結果呈現複雜性。在認知維度，參加者在跨文化學習中呈現出表層學習、深層學習、自我反思學習三種類型。在一項學生主導的海外服務研習中，國家和地區差異對表層學習及自我反思學習的影響明顯，學生個人特點如開放與主動的態度，對不同文化的好奇心，與人溝通的意願等，對學生獲取有關深層學習有較大幫助。個人是否善於反思也影響

到大學生多大程度理解自身所屬文化之形成。在情意維度，大部分大學生保持他們對文化差異的接受態度，但是，當大學生以「參與者」而不是「旁觀者」介入衝突，也即成為「局內人」時，他們應對衝突和自我調節的能力仍需改善，否則在面對特定文化時會採納文化我族中心的立場。在行為維度，參加者經歷了適應當地生活與適應人際互動方式的過程，相對較短的時間（二至四個星期）也令參加者採取臨時策略應對挑戰，無需真正改變。行前籌備以及與當地機構之良好合作對大學生適應有所助益。

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

參考文獻

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

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

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

- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcomes & process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Maurrasse, D. J. (2002). Higher education-community partnerships: Assessing progress in the field. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 31(1), 131-139.
- McMullen, M., & Penn, E. B. (2011). 'Egypt in transition': Uniting service-learning and short-term study-abroad. *Intercultural Education*, 22(5), 423-436. DOI: 10.1080/14675986.2011.643139
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <https://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>.
- Mitchell, T. D., Richard, F. D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective practice that persists: Connections between reflection in service-learning programs and in current life. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 49-63.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Pedersen, P. (1994). *Five stages of culture shock: The critical incidents around the world*. ABC-CLIO. <https://publisher.abc-clio.com/9780313030734>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90(5), 751-783.
- Prieto-Flores, Ò., Feu, J., & Casademont, X. (2016). Assessing intercultural competence as a result of internationalization at home efforts: A case study from the nightingale mentoring program. *Journal of Studies in International Education* 20(5), 437-453.
- Pitner, R. (2007). Social psychological theory and the potential for intergroup and ethnonational cooperation in civic service programs. In A. M. McBride, & M. Sherraden, (Eds.), *Civic service worldwide: Impacts and inquiry*, (pp. 206-222). M. E. Sharpe.
- Rauschert, P., & Byram, M. (2018). Service learning and intercultural citizenship in foreign-language education. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 353-369.
- Rehberg, W. (2005). Altruistic individualists: Motivations for international volunteering among young adults in Switzerland. *Volunteers: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 16(2), 109-122.

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