

全球化情境下高等教育的課程革新—— 論全球教育在師資培育之實施

高 熏 芳*

《中文摘要》

二十一世紀是以資訊科技為生活主體的世紀，從工業社會轉變為資訊社會的歷程，我們在社會、經濟、環境、政治上都歷經許多鉅大的變化。教育是大社會系統中的子系統，自然也受到許多衝擊與影響，「文化多元」與「機會權力均等」等議題更是與教育工作息息相關，追求民主、平等、公義、和平的社會境界，也就成為了多元文化教育的最高理想。近年來，「經濟全球化」這股不可阻擋的趨勢，更是加重全球教育推動的挑戰。隨著「經濟霸權」帶來「文化征服」、「國家安全」等衝突的議題尤其為全球教育增加新的研究課題，「全球教育（Global Education）」遂成為許多國家大力推展的教育方式。

在資訊社會裡教師有責任協助學生不斷與變遷中的社會互相聯絡並隨時更新知識與技能，然而在致力於中小學生文化學習與國際視野拓展的同時，國內全球化的全球教育師資培育策略與規劃卻缺乏相關之研究。本文主要綜整全球教育之意涵以及課程發展與教學策略之論著，同時分析國外獲獎師資培育實施全球教育的做法，期望提供國內師資培育實施全球教育作為之參考。

關鍵詞：全球化、全球教育、師資培育、全球視野

壹、緒論

隨著二十一世紀到來，資訊科技的高度發展促進了地球村的形成，加速全球化的腳步，儘管全球化的主題大都以經濟領域為主，但在經濟全球化的帶動下，非經濟領域的全球化趨勢也愈明顯。而教育是社會系統的子系統，社會受全球化潮流的衝擊而產生許多鉅大的改變，教育自然也受到同樣的衝擊而不斷地改變，「教育全球化」的現象亦因應而生。

劉康寧（2000）指出，回顧二十世紀後十年，全球化進入「地球村階段」時，正是世界教育改革風起雲湧之時。封喜桃（2000）強調「教育全球化」是二十一世紀教育發展的一大趨勢，「教育全球化」依據全球化的涵義推知，則是指全球所有區域間，為實現教育行為的一體化，克服地界限制與差別，相互聯繫、相互依存的教育活動發展過程和現象系統，「全球教育（global education）」的提倡也因應經濟全球化以及教育全球化而廣被討論。

教育全球化與其他政治、經濟、科技、環境、社會全球化的現象一樣，雖然對未來社會發展具有積極的意義，但也出現「霸權」和「開放與國家安全」的問題，郭金水、賈立人、楊慧琪（1994）便指出全球教育在理論上亦非全無問題，例如：全球教育固然在於培養對全球文化的瞭解，但根植於地域與國家的傳統文化之間，如何聯絡與整合，仍無定論，而且也有積極反對意見認為全球教育有左傾色彩，過份標榜全球社會正義，而輕忽本土或地域的獨特問題。但郭金水等人也認為，採取全球爭論的立場並不能只顧及本國的利害關係，因而忽略全人類的利益，偏狹的愛國主義也不利於國家長遠發展，如能肯定人類普遍的價值以及對他國文化寬容與尊重才能邁向一個綜合而多元，和平而有秩序的新世界與新世紀。洪如玉（2003）也特別提到「建設性後現代主義」對師資培育之啓示，建議師資培育應有積極的生態觀點課程，亦即應重視將「關連主義」「精神與物質並重的泛靈論（pantheism）」、「重視過去的時間觀」，以及「有機主義（生態主義）」等特色融入師資培育的教學系統，以建立教育系統中教師與學生新的世界觀。實施「全球教育」的重要性與我們每天的生活現實息息相關，隨著資訊科技的研發，知識的獲取早已超越國界，先進的通訊科技協助人類立即進入全球資訊中樞，許多跨國企業也以機動的人力資源全球分享的方式進行企業經營，而教育系統內教師與學生的生活，其實也與全世界旅遊、教育、軍事、財務、政府、立法等系統持續不斷地相連結。面對全球化的趨勢，教育界除了強調多元尊重的本土觀，及瞭解各國相異的國際觀外，培養邁向世界和平、互信互賴的全球觀，

是值得大家思考的，而如何培養可以立足全球，具備全球工作技能，但也能為全球社會發展與和平做出貢獻的世界性公民，實施全球教育已成為各類教育工作者不可忽視的課題。

事實上，我國教育早在民國八十一年就有提升學童國際視野的規劃與想法，然而數年下來，在學校的正規課程中卻難見其具體成果。民國八十一年國民小學課程標準修訂時特別強調，人類溝通隨著資訊工業發展而日益頻仍，所謂「地球村」或「國際社區」之意識已逐漸形成，如何教導新生代去適應和參與「國際社區生活」，具備世界胸懷，有其必要性。尤其「培養兒童二十一世紀世界責任觀」，為課程修訂的重要理念（教育部，1993）。

行政院教改會（1996）在「教育改革總諮議報告書」中「國際化」一項提到應「立足本土，胸懷世界」，以建立一個具有國際觀的現代社會。民國八十八年通過之「教育基本法」，第二條中明訂「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其尊重人權、生態環境及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。」（教育部，1999）。另外，教育部也強調九年一貫新課程以培養「具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、以及能進行終身學習之健全國民為目標」，（教育部，1990），因此在十大基本能力中，明確界定學童應具備「文化學習與國際瞭解」的能力。同時，在七大學習領域之「社會學習領域」亦將「全球關連」列為學習主軸，亦凸顯培養全球視野之重要性。此外，在「挑戰二〇〇八：國家發展計畫——e世代人才培育報告」（教育部，2003）亦指出「地球村民意識方面」的重要性。上述幾項政府的重要施政計畫皆強調身為現代公民應深切體認世界為一個整體，且其處處與人類生活息息相關，並應增進對世界各地歷史、文化及差異的理解與欣賞，加強尊重世界上其他族群的態度與行為，使學生的學習可以與國際接軌，培養宏觀的視野，此乃「全球教育」反應在台灣教育發展之趨勢。

教師是課程的執行者，優質的課程需要透過教師做為媒介加以落實，因此，面對全球化教育改革與課程革新的同時，致力於中小學學生全球視野的培養固然重要，省思師資培育的作為，對於職前教師與在職教師全球視野的知識，技能與態度的培育實有其急迫性。另外，面對我國進入「世界貿易組織（WTO）」之挑戰，教育部於二〇〇一年教育改革會議之大學教育議題中，特別將「建立大學特色，提升大學之國際競爭力」以及「促進國際交流合作，提升大學國際競爭力」列為討論重點，更於民國九十一年提出「提升大學競爭力重點發展計畫」，強調營造有利於大學發展的國際交流與合作環境，以提升整體的教育品

質，而「師資培育」隸屬於高等教育之一環，自然也反映高等教育發展之特色。

其實，面對全球化的挑戰，國外許多先進國家如：美國、加拿大、英國、澳大利亞等國的師資培育，均早已進行職前教師培育與在職教師專業發展課程與教學革新之回應，以美國為例，「美國師資培育機構學會（American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE）」早在一九七〇年代就開始支持全球和國際教育的實施，「全國教師資格認證委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）」於一九九四年的「NCATE標準」中更呼籲各師資培育機構納入「全球教育」，另外亦有許多師資培育機構，如加拿大之 Simon Fraser University, University of Toronto；美國之 San Diego State University, University of Delaware, University of Vermont；英國之 Bath Spa University 等紛紛成立相關研究單位或開授課程進行職前或在職教師全球教育的重點教學。而美國師資培育機構協會也特別設立全球與國際師資培育委員會（AACTE Committee on Global and International Teacher Education）以及特別研究小組（Special Study Group），自一九九七年每年針對致力全球或國際教育表現良好之師資培育機構給予獎項鼓勵（Best Practice Award for Global and International Teacher Education），其目的希望能快速有效推展培育教師具備全球視野教學知能的理想。

反觀國內師資培育，對於全球教育的討論或相關實証研究卻非常有限，更遑論課程與教學之具體作為。郭金水等人（1994）曾就國立臺北師範學院學生進行全球教育實施現況的調查，研究發現師院學生對課程目標中融入全球教育理念以培養教師世界觀或開拓國際視野，均有高度的認同，但對於全球教育相關課程實施成效均認為成效不佳，且認為師資培育應從相關課程之結構，教材內容上力求改進，並提供相關訊息以增進見聞，因此建議應規劃全球教育核心課程。但對於如何培養未來教師具備「全球視野」或「國際瞭解」的教學知能等相關議題卻沒有進一步的探討。另外，單文經與劉怡君（2002）在其研究中，對我國各大學師資培育學程所推動與國際事務相關的活動之調查研究中發現，我國師資培育甚少從事國際事務交流活動，因此建議師資培育應針對相關議題如「國際觀」、「全球觀」、「國際教育」納入討論，並可針對課程建構部分進行討論分析。在全球化的資訊社會裡，教師有責任協助學生不斷與變遷中的社會相互聯絡並隨時更新資訊和新科技。目前教育革新致力於中小學學生全球視野培養的同時，省思師資培育的作為，加強職前教師，實習教師以及在職教師全球視野的知識、技能與態度，實為師資培育面對全球化衝擊以及致力中小學生全球視野培養的必要革新重點。

由於全球教育的推展，有關全球教育的相關研究日益增多。然而，綜觀國內外研究型態大致可分為兩大類：一、世界知識與態度基本特徵描述之研究；(Barrows et al., 1981; Peterson, 1989; Pike & Barrows, 1979; Schmidt, 1975; Sweeney & Zandan, 1982; 沈坤宏, 1995; 簡妙娟, 1991) 二、評估世界觀或全球觀課程成效之研究 (Torney-Purta, 1986; 蔡清華, 1987; 林瑞榮, 1988; 林彩岫, 1989; 洪美齡, 1997; 王錦蓉, 2003)。這些研究大都從社會科教學或公民教育領域的角度探討世界觀教育理念、課程計劃及實際狀況，而且內涵大多以一九七四年美國教育測驗服務機構 (The Educational Testing Service, ETS) 所提供的測驗工具，如：他國與他國人民—學生興趣、知識、態度與看法之調查 (Other nations, other people: A survey of student interests, knowledge, attitudes and perceptions, 簡稱 ONOP), 大學學生的知識與信念—全球瞭解之調查 (College students' knowledge and beliefs: A survey of global understanding), 其施測項目是以背景與興趣問卷、知識測驗及態度量表為主體。針對教師所應具備之「全球視野知識」卻未見有研究加以討論，而且不管職前或在職教師，除了本身應具備之「全球視野知識」外，其教授中小學生「全球視野知識」之教學專業知能又應是如何？師資培育機構又該如何培養？其課程規劃與教學實施為何？國內師資培育機構又可以效法國外哪些作法等問題，均有必要加以釐清分析與探討。本文主要綜整全球教育之意涵以及課程發展與教學策略之論著，同時分析國外獲獎師資培育實施全球教育的做法，期望提供國內師資培育實施全球教育作為之參考。

貳、全球教育的內涵與發展

聯合國大會於一九七二年在 Stockholm 舉行時，提出「思考全球化、行動本土化 (think globally, act locally)」的呼籲，不管是環保、醫藥、貿易、製造，都受到全球化的影響，正如核能、武器、失業、生態等都與全球經濟相互關連，全球教育就是要讓學生了解這些議題 (Merryfield, 1995b)，要教導學生成為具有全球視野 (global perspectives) 的現代公民，教師必須具備全球教育的教學技巧與尊重多元文化的全球視野，因此師資培育機構全球教育的實施更形重要 (Merryfield, 1994)。以下分析整理全球教育的意涵及發展與目標。

一、全球教育的意涵

全球教育的概念於一九九三年首度出現於美國教育資源資訊中心 (Educational

Resources Information Center, ERIC) 系統, 定義為「跨越年級的學習/教學活動, 強調人、文化、國家以及世界地理、世界歷史, 國際關係等學習領域的統整」。全球教育不只是世界歷史或世界地理的學科, 而是一種統整的教學方式或取向, 所代表的意義是促進學生對人類和自然系統間相互關連的了解, 其目的在於藉由尊重與合作、關切全人類所共存的环境, 促進教師與學生對於自我以及自我與世界社區關係的了解進而使人類永續生存。

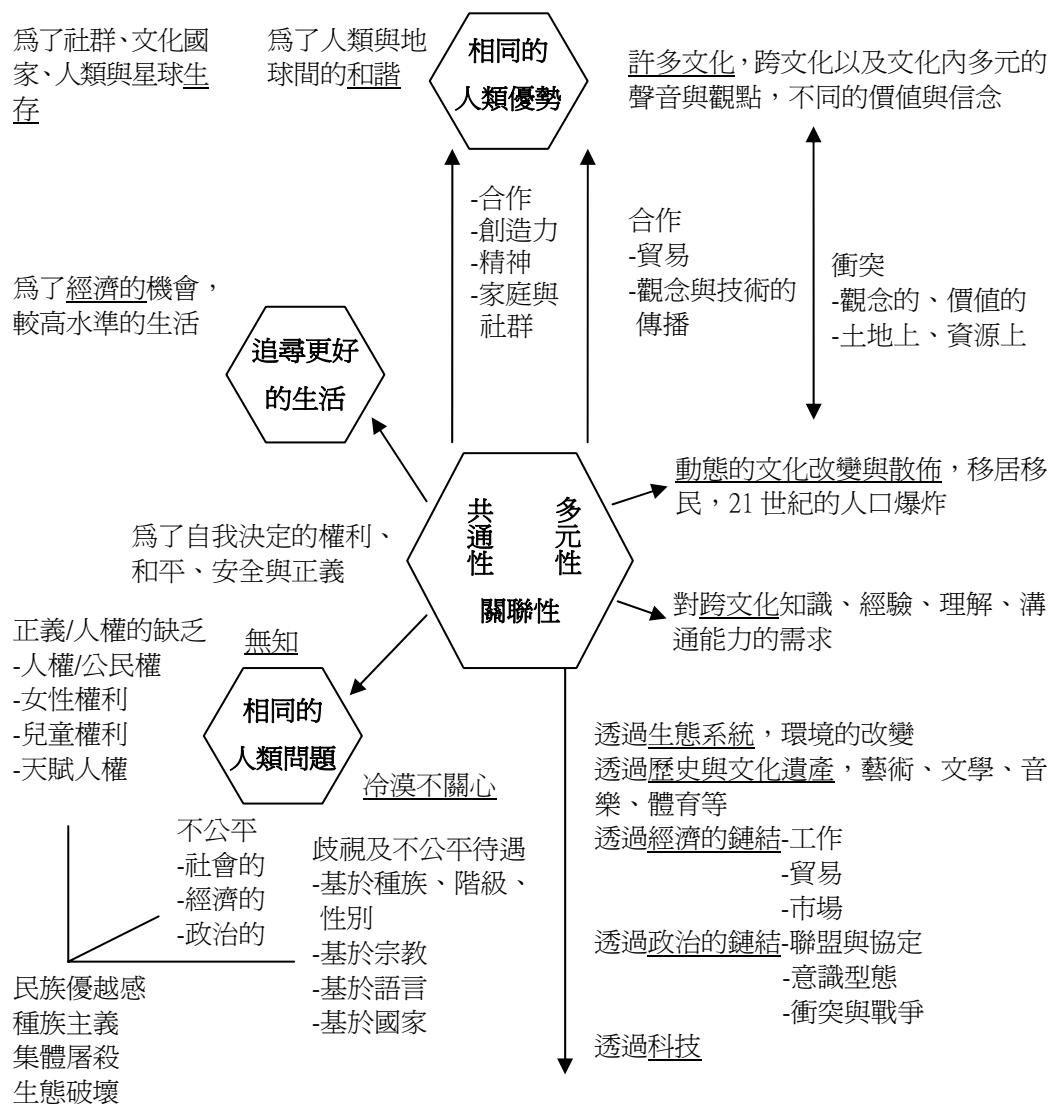
全球教育的目標除了在於提昇學生對於複雜多元社會價值或文化的了解外, 更希望學生建立國際觀, 不僅可以立足、發展於未來全球化的環境中, 更能積極的貢獻、參與、建立一個更加公平、永續生存的世界。Grant (2001) 從一九九一年美國視導與課程發展協會 (Association of Supervision and Curriculum Development, ASCD) 的年書中, 摘取了對全球教育的定義: 「全球教育涉及學習跨越國際的問題及議題, 以及生態學、文化、經濟、政治和科技各系統的交互連結關係。全球教育涉及觀念的採用—透過他人的眼和心去看事物—同時也意指能夠理解以不同方式看待生命的個人與團體也有相同的需要與需求」。根據 Merryfield (1995a), 全球教育的目的是在「發展學習者參與深具文化多元, 全球關連以及國際經濟競爭的世界事務所須具備的知識、技能與態度, 因為要成為有效能的公民, 學習者一定要了解世界事務的複雜性, 並且要發展跨文化互動的技能。」因此, 區域研究、公民教育、跨文化研究、經濟教育、環境教育、族群研究、多元文化教育、和平教育、世界歷史、世界地理等均是全球教育相關的學習概念。

Merryfield (1996) 進一步指出師資培育實施全球教育的理由如下:

- (一) 人類不分種族、地域、階層、性別、宗教皆有許多共通性 (universals), 全球教育的目標在於追求更公正、公平與和平的世界理想。
- (二) 人類雖有許多共通性, 但也有其多元性 (diversity), 全球教育必須重視個別差異並努力追求滿足學生、社會以及世界社群的需求。
- (三) 人類之間有許多彼此關連 (interconnectedness), 不但生物間要能互相依賴 (interdependent), 也需與宇宙的生態系統內的有限資源 (finite resource) 和平共存。

全球教育是培養學生生活在相互依賴世界中的認知, 以及處理超越國家界限的議題, Merryfield 所指陳的三個原因, 促使教師必須教導學生除了具備理解人類社會中差異性與一致性的能力外, 亦須具備處理社會中多元性、關連性與共通性的課題, 以追尋更美好的生活。因此師資培育必須實施全球教育, 以培養具備全球視野的教師, 方能適

任未來的教學趨勢。另外 Merrifield 認為以上三點理由彼此相關且互動，人類、生物與生態的永續生存全賴透過教育的方式來達成知識傳輸與行動落實的境界。因此，師資培育要求教師必須具備對環境、人權以及其他議題的豐富知識；以幫助發展學生的批判性思考能力，此外，教師還必須具備人類發展、跨文化理解及專業的知識。以協助學生在現今日益複雜以及息息相關的世界中，學會對自己的社區、國家以及其他地區和全球的尊重。Merrifield 將以上的概念具體構圖如圖一。



圖一 師資培育實施全球教育之理由概念圖

Note. From Making Connections Between Multicultural & Global Education: Teacher Education & Teacher Education Programs (p. 2), by M. M. Merryfield, 1996, Washington: AACTE Publications.

二、全球教育之發展與目標

各國之全球教育教學內容與主題相當不同，最常見的是生態/環境，發展/維持，跨文化/多元文化關係，和平，科技，人權，民主/公民教育，國際組織，人口，健康（包括愛滋病），種族，性別以及全球公民。以下介紹各國全球教育之發展現況（Tye, 2003）：

（一）澳洲

澳洲之全球教育由中央政府以及許多非政府性組織（NGOS）所支持，發展教師使用之教材，主題包括：生態、社會正義、人權、經濟、科技以及政治的相互關連性。澳洲國際發展局（Australian Agency for International Development）在五個州與領地資助全球教育資源與學習中心，此外，許多州教育部門並考慮修改課程以符合學生在全球化下的需求。例如在南澳洲，新課程採用五項基本學習要素（five essential learnings），並連結課程的各部分。此五項基本學習要素包括：未來、本體、關聯、思考與溝通。

（二）加拿大

一九九五以前加拿大國際發展局（Canadian International Development Agency，CIDA）在全國資助全球教育專業發展中心，當預算用盡時許多中心關閉，但是 Alberta、British Columbia、Ontario 等省則由地方資源繼續支持。全球教育課程於許多大學開設，例如，多倫多大學的教育研究中心就進行國際間與國內學校全球教育的推廣，提供工作坊以及相關教材。CIDA 另外支持一個全球教育的計畫，主要在將全球視野結合教學，並藉由強調全球議題的方式增進學生之全球意識以及行動的能力。

（三）日本

一九八〇與一九九〇年代，日本的主要公司對政府施加壓力，發展所謂「全球競爭力的教育」。本活動催生了支持各式國際教育交流的政策，推廣國際理解的課程，並引發改善外語教育的需求。日本全球教育委員會領導並推廣全球教育，產出多項有價值的印刷品，一些教師訓練機構也開始專注全球教育的建構式教學法。然而，日本的決策與教材中央集權式的教育傳統以及考試的壓力，仍然阻擋著全球教育的快速發展。此時最重要的計畫多為美日基金會所支持，發展了許多教材讓日本學生來認識美國，也進行美日之間的夥伴交流，至少有八個這樣的交流方案，在美國全球教育論壇以及北加州世界議題委員會支持下進行。

(四) 南韓

二〇〇一年的全國課程改革加入「國際了解教育」為中等學校之選修課程，教育當局並為教師進行短期訓練，編製教材及教師手冊等。在亞洲太平洋圈中全球教育最突破的進展是南韓與聯合國教科文組織在二〇〇〇年共同設立的「亞洲太平洋國際了解教育中心」。其目標主要在進行研究、加強學校課程、提供公民社會支持、訓練專業人員、推展國際交流、發展與傳播教育資料及資訊、鼓勵國際合作與網絡連結。

(五) 俄羅斯

俄羅斯國內有十個全球教育中心網絡，每個中心都由一個教學大學、小學和中學，以及在職教育中心所組成。一九九四至一九九六年間由美國資訊局（United States Information Agency）資助進行由佛羅里達國際大學、美國全球教育論壇協助與俄羅斯教育局的合作計畫，其中一個學校的例子是在聖彼得堡的全球教育人文體育館（Humanitarian Gymnasium for Global Education），這個學校重點在學生與教師之交流，學生對全球教育之表現，以及全球化之課程，共十一個學校參與。

(六) 英國

全球教育發展時間於一九二〇年代世界教育協會成立（World Education Fellowship）並發行新紀元期刊（The New Era），一九三〇年代世界公民教育協會成立（The Council for Education in World Citizenship），一九五〇年代 James Henderson 與世界政府國會團體組織（Parliamentary Group for World Government）成立「單一世界信託」（One World Trust）教育慈善團體，一九六〇年代 Henderson 與其同事在倫敦大學教育學院發表以「世界研究」（world studies）作為在課程中加入全球教育面向之做法，一九七三年「單一世界信託」提出課程方案以關注世界秩序之議題，至此誕生英國之全球教育。在一九八〇年代超過一半以上的教育當局都在進行所謂「世界研究」計畫，然而一九八八年由保守黨政府通過之全國課程改革卻打擊著全球教育之內容與教學法。二〇〇〇年的地理課程改革包括以世界公民為主軸，所有英格蘭與威爾斯的中學生並且必須修習「公民教育」的新課程，包含許多全球教育的要素，許多全球教育的手冊與教材並由許多機構出版。在教育制度獨立的蘇格蘭，教育部在二〇〇一年也開始將全球視野融入課程之中。

(七) 中國大陸

在中國大陸「全球教育」一辭並不普及，以「國際覺察」、「國際了解」、「全球環境」、「人口」、「經濟全球化」與「網路時代」等等名詞代替。在一九八〇年中國大陸的教育系統才開始面對現代化，包括大環境政治、經濟與文化之變遷。一九九〇年的新重點在強調國際學習，世界歷史與地理也都重視當代世界議題。科學的學習關於人類與全球環境，以及在新資訊時代的科學道德世界關聯。在北京有一個新的國際理解教育計畫投入幼稚園到十二年級的教育，將全球議題加入教科書中。課程統整，教師訓練與探究式教學也是本計畫之目標。

從全球化的發展可以看見世界各國的對於全球教育關注的發展，此外，國際中學畢業考試組織（International Baccalaureate Organization, 2002）在主要的年度方案（The Primary Years Programme）裡，也針對學生對他人經驗的覺察力與敏銳度，界定出十項國際人的特徵，用來幫助教師與學生建立目標，計劃學習的單元，以及評量學習表現，其內涵如下。

(一) 探尋者 (inquirers)

1. 生性好奇（有發自心裡的好奇心）。
2. 已經具備從事有目的且有建設性的研究所需的技能。
3. 樂在學習。

(二) 思考者 (Thinkers)

能主動運用批判性思考的技能創意地解決複雜的問題。

(三) 溝通者 (Communicators)

能自信地運用多國語言（包括數學符號語言）來接收與表達想法與訊息。

(四) 冒險採用者 (Risk Takers)

面對不熟悉的狀況能夠冷靜不焦慮，而且具有自信心與獨立精神。

(五) 見識廣博 (Knowledgeable)

能探索全球相關與重要的主題。

(六) 堅守原則 (Principled)

1. 能夠領悟道德推理的原則。
2. 具有正直、誠實、和公平與正義感。

(七) 關懷他人 (Caring)

1. 能夠敏銳地感受他人的需求與感覺。
2. 對於行動與服務有個人使命感。

(八) 開闊胸襟 (Open-minded)

能尊重他人的觀點、價值與傳統。

(九) 良好平衡 (Well-Balanced)

能了解身心平衡與個人良好的重要性。

(十) 反思自省 (Reflective)

對於自己的學習能給予良好的報酬，且能分析自我的優缺點。

綜上所述，全球教育的發展雖然因應各國在地的需要，而在重點上有所不同，但其目標都在發展學習者參與深具文化多元、全球關連以及國際經濟競爭的世界事務所須具備的知識、技能與態度，成為有效能的公民。

參、全球教育與全球視野的內涵

全球教育是一個嶄新的教育理念，而其精神並不同於過去所強調的國際教育 (international education) 以及多元文化教育 (multicultural education)，下面就其主要差異做一釐清並說明全球視野之主要內涵。

一、全球教育概念之釐清

(一) 全球教育與國際教育

全球教育與國際教育不同，根據 ERIC (1993)，「國際教育」是「對於國際關係相關的教育、社會、政治、經濟、環境等面向的研究，尤其著重教育所扮演的角色及其影響力。」國際教育通常包含各國課程的內涵、各國的關係、區域研究、外國語言與文化以及各學習領域的比較。

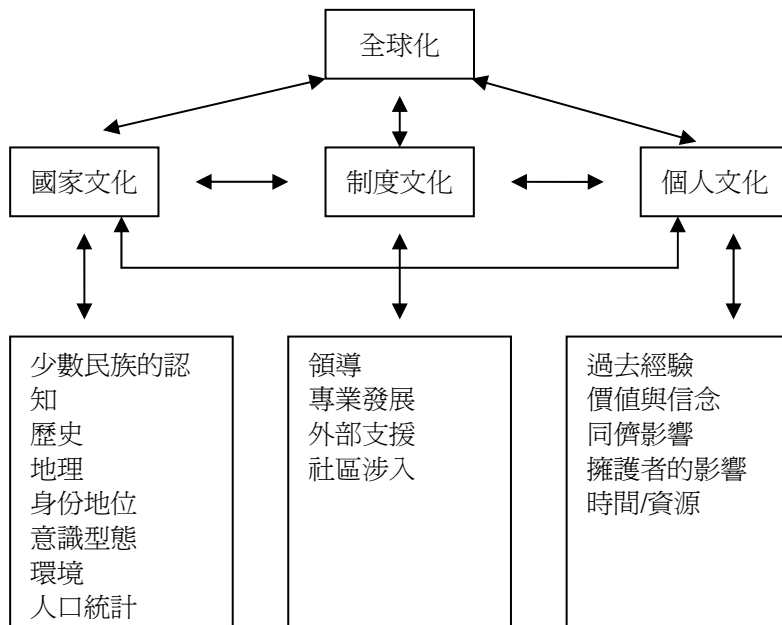
此外，Risner (1996) 主張，「國際教育」多侷限於教導學生探討其他國家的歷史、政治、經濟、科學等議題；而「全球教育」則主張藉由跨學科領域的課程與教學方法幫助學生了解人類之間相互依賴的關係，以及能視世界為一個整體的世界觀。整體觀之，「國際教育」與「全球教育」有一共通性的目標，那就是全球視野的教育；但是「國際教育」強調各國事務的特性，以及相互的比較；而「全球教育」則強調各國共通事物與

全球理想的追求，亦即全球教育希望藉由課程與教學來創造一個更美好的世界。

(二) 全球教育與多元 文化教育

Bennett (1995) 指出「全球教育」與「多元文化教育」有重疊性的目標，兩者均致力於發展多元的觀點，多元的忠誠度，強化文化意識和跨文化的能力，尊重人性尊嚴與基本人權，並且對抗偏見與歧視。但是，「全球教育」與「多元文化教育」重心卻有所不同，「多元文化教育」重視跨文化的尊重與學習，「全球教育」則強調「一個世界 (one-world)」理想的實現。全球教育不只是開授世界歷史或世界地理的課程，而是一種統整的教學取向，其目的在同時提昇教師與學生了解自己以及世界社群 (world community) 的關係。

雖然全球教育與國際教育，多元文化教育有所不同，但也有極多的重疊與一致性，在 Pike (2000) 的研究中指出對於全球教育相關的研究，各國常因對名詞不同的詮釋，或是給予不同的使用，而導致實施方式的不同，Pike 進一步給予全球化的實施一個基本架構如圖二，他認為，全球化會透過國家、制度和個人等三種文化所影響。



圖二 全球化實施架構圖

Note. From “Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning” by Pike, 2000, THEORY INTO PRACTICE, 39(2), P69. Copyright 2000 by College of Education, The Ohio State University

要完全理解全球教育，必須在課堂上先移除國家的邊界（Alger，1986），Becker（1990）引用 Brooks（1987）的說法，認為必須跨越知覺的門檻才能進而成爲一個研究的舞台，這樣的考量不但是學生需要，老師需要，只要是在這個地球上的人都應該考量到國家邊界對全球教育的限制。Merryfield、Jarchow 與 Pickert（1997）進一步整理與「全球教育」概念相關的元素，包涵人類信念與價值、全球系統……等，如表一。

表一 全球教育的相關元素

1. 人類信念與價值
<ul style="list-style-type: none"> — 普遍的以及相異的人類信念與價值 — 觀點意識 / 多元觀點 (perspective consciousness) — 體認自身的價值、文化與世界觀與他人不同 — 了解社會或文化規範與人類衝突與信念和價值有關 — 個人信念與價值均顯現於審美、語言、文學、口語表達、自然資源與環境的利用，科技、政府以及歷史的建造
2. 全球系統
<ul style="list-style-type: none"> — 經濟系統 — 政治系統 — 生態系統 — 科技系統（包括資訊、傳播、交通、製造等） — 全球動力的知識 (knowledge of global systems) — 全球系統的程序和機制 — 人、國家以及地域的內在與彼此的變遷 — 不同全球系統間的相互關連 — 星球覺知的情況 (state of the planet awareness)
3. 全球議題與問題
<ul style="list-style-type: none"> — 人口及家庭計畫議題 — 自我決定 (self-determination) — 發展的議題 (development issues) — 人權的議題 — 人口流動、移民以及難民 — 全球共有使用權 (global commons) — 環境與自然資源議題 — 財富、科技、資訊、資源及市場的分配與獲得等議題 — 飢餓與食物相關的議題 — 和平與安全議題 — 偏見和歧視相關的議題

表一 全球教育的相關元素（續上頁）

4. 全球歷史表一 <ul style="list-style-type: none"> — 長期以來的加速相互依賴（J 曲線） — 現階段議題的成因 — 文化的起源與發展 — 文化的接觸與互借 — 全球系統的演進 — 長期以來的衝突與衝突解決 — 長期以來的全球系統變革
5. 跨文化的了解與互動 <ul style="list-style-type: none"> — 了解自己的文化與傳承 — 了解多元的認同與忠實 — 體認文化差異與文化共通的複雜性 — 自己的文化在世界系統扮演的角色 — 從他人觀點檢視自己文化的技能與經驗 — 從其他文化與價值的觀點學習其他文化的經驗 — 延伸與自己非常不同的人交往經驗 — 跨文化溝通的能力 — 與其他文化的人一起工作的能力
6. 對於人類抉擇的覺察 <ul style="list-style-type: none"> — 個人、組織、地方社區、國家、地域、經濟或政治聯盟的抉擇 — 過去和現在的行動以及未來的選擇 — 體認人類行為的複雜性
7. 發展分析與評鑑的能力 <ul style="list-style-type: none"> — 從其他觀點與世界觀進行蒐集、分析、評鑑資訊的能力 — 批判思考的技能（有能力檢視偏見，定位、假設等） — 體認價值與世界觀在探索過程所扮演的角色
8. 參與與涉入的策略 <ul style="list-style-type: none"> — 跨文化的互動、參與和合作 — 決策與執行的機會 — 提出真正生命（real-life）問題的經驗 — 從經驗中學習的關注

Note. From Prepare teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher education.v (p. 8-9), by Merryfield, M & Jarchow E., & Pickert, S. 1997, California: Corwin.

二、全球視野之內涵

Merryfield (1998) 也將 Hanvey、Leetsma、Becker……et al. 等學者對全球視野的內

涵詮釋，整理出一個全球教育的完整概念性架構，如表二：

表二 全球視野內涵

1. 人類了解與世界/星球的相互依賴系統
<ul style="list-style-type: none"> — 星球意識的狀態 — 全球動態的知識 — 全球相互依賴是普遍存在的 — 跨國合作 — 打破外國與本土的國界 — 以世界為中心 — 人類與人種的研究 — 全球過程與途徑 — 全球角色 — 全球交易 — 全球系統—政治、經濟、生態、科技 — 全球教育的空間面向，關係整體論
2. 全球議題的了解
<ul style="list-style-type: none"> — 國際人權 — 全球問題和議題知識 — 全球議題 — 全球議題和問題、和平與安全議題、發展議題、環境議題 — 全球教育的議題面向
3. 多元文化與多元觀點的了解
<ul style="list-style-type: none"> — 觀點意識 — 多元文化與世界文化差異的了解 — 個人文化了解及其對人類的意義 — 多元忠誠、文化差異 — 人類價值 — 人類價值與文化、國際價值、人類價值差異 — 多元觀點與世界觀的探究
4. 做決策與抉擇的技能與責任，在地化與全球化的行動
<ul style="list-style-type: none"> — 在地群體的參與與決定 — 人類抉擇意識 — 二代間的責任感 — 有影響力的實行 — 全球系統的介入 — 判斷與做決定 — 參與和涉入的策略

表二 全球視野內涵（續上頁）

一分析發展與評鑑技能 一正向相互依賴與合作
5. 人類穿越時空的相互關連
一全球歷史、接觸與借用、相互依賴、全球系統發展、現今全球議題的起因 一全球教育的時間面向
6. 跨文化了解、互動與溝通
一跨文化意識 一跨文化經驗學習、跨文化效益
7. 覺知偏見削減的成長與批判脈絡裡的公民教育
一個人與國家民族優越感的削減 一開放心胸、複雜事物的預知、反抗成見、反冷漠 一同情心傾向 一道德教育與道德觀點的全球教育 一全球教育的批判教育 一全球教育的內在面向

Note. From “Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers’ thinking and practice”. by M. Merryfield, 1998, p. 370-371

Hanvey (1975) 則指出「全球視野」包含五個向度：觀點意識 (perspective consciousness)，星球覺察 (state of the planet awareness)，跨文化覺察 (cross-cultural awareness)，全球動力的知識 (knowledge of global dynamics)，以及人類抉擇的覺察 (awareness of human choices)。Case (1991) 則結合 Kniep 與 Hanvey 二人的觀點，認為全球視野可分成二個層面，一個是實質性的知識 (substantive knowledge)，一個是覺知性的理解 (perceptual understanding)。此二者並非各自獨立的，而是彼此互相關連的。實質性知識係指不同社會的文化與價值、全球相互關連、當前全球現況與局勢、歷史起源與過去模式、人類所面臨問題的解決之道與未來方向。包括文化國際、觀點意識、他國人民的鑑賞、人類決定的相互影響、學生、社區與其他人民間的相互關連與相互依賴。覺知性的理解則指人類的智慧價值、傾向與態度，亦即開闊的胸襟、思索事物的複雜性、尊重別人不同的觀點、修正舊有的刻板印象、以同理心來自我反省、避免沙文主義等人格特質。包括開放心智、複雜事物的預知、反傳統、同情、非民族主義、社會平等、兩性平權、動物權、健康、人權發展教育等。

Fountain (1995) 則認為，全球視野的概念是透過一些資訊的審視來理解。全球教育的觀念，可分五大部分來詮釋：

(一) 相互依賴與連結 (Interdependence explores the linkages)

連接我們與這地球中不同部分，理解我們所控制的複雜與微妙的網路關係。

(二) 圖像與覺知 (Images and Perception)

意指的是我們除了看到的表面的圖像 (image)，相對的我們也該思考如何詮釋這些圖像的內在意涵 (perception)。

(三) 社會公義 (Social Justice)

意為在個人、地方、國家和全球的層次去建構公平與人權的觀念。

(四) 衝突以及衝突管理 (Conflict and Conflict Resolution)

衡量、反思與辯論如何被管理，了解暴力和狂熱是「唯一的」還是「眾多可能反映的」一種行為。

(五) 變革與未來 (Change and the Future)

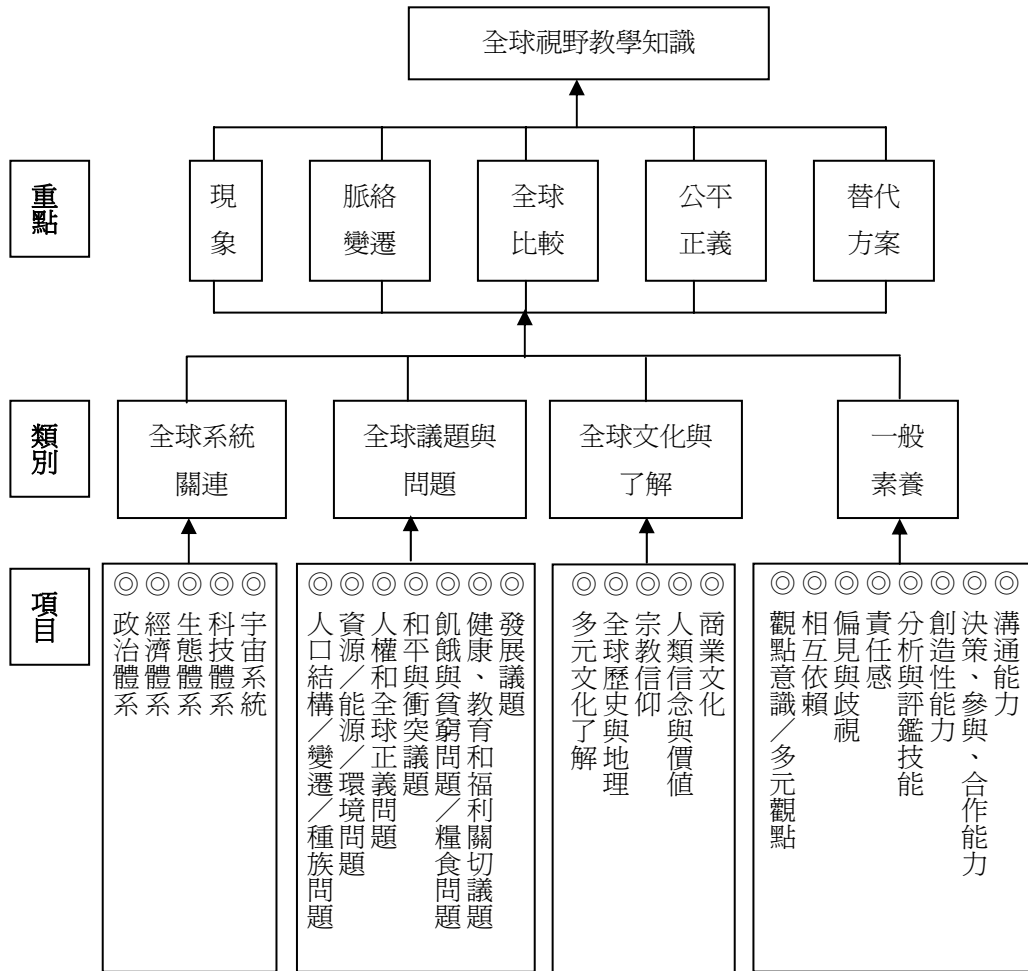
鼓勵年輕人去考量變革的過程，富有創意地去解決問題，並且展望未來。

Hendrix (1998) 則從「當下歷史現實」(present historical reality) 的觀點，提出四個全球教育議題架構以及內容，包含：(一) 人類和國際價值的研究 (The study of human and universal values)，(二) 全球系統的研究 (The study of global systems)，(三) 全球議題和問題的研究 (The study of global issues and problems)，(四) 全球歷史的研究 (The study of global history)。

以上學者雖然各自有其想法與願景，但歸納其全球視野的內涵，皆強調(一)個人對全球系統、國際關係、及其他文化所持有的態度與觀點，(二)個人對於不同價值、種族、階層、性別以及地域的其他人類的了解與包容，(三)人類的普同性與同理心，其主要目的是提供一個設計全球視野課程計劃時的目標與方向，培養學生具有開闊的胸襟與寬廣的視野，並得以熟悉周遭的世界。整體而言，正如 Risinger (1998) 所主張，全球視野係代表一種藉由多重觀點來看待世界，以及幫助學生了解如何在全球議題需要的相關課題上做出抉擇的世界觀。而培育具備全球視野的教師與學生，使其具備全球與地方接軌的知識、技能與態度，更是全球教育所欲達成的目標。

研究者根據以上論述，將學者的建議與研究將全球視野內涵歸納為四大方面：(一) 全球系統關連：探討有關政治、經濟、生態、環境污染、社會與變遷、科學、技術、地球宇宙系統間的彼此關連與相互依賴的關係；(二) 全球議題與問題：探討有關政治議題、經濟議題、社會文化議題、生態議題等；(三) 全球文化與了解：探討多元文化差異、和平教育、

國際文化的理解、多元語言、全球歷史與地理等有關文化的差異；(四)一般性教學素養：包括全球視野的態度與技能，主要是探討宏觀的視野與開放的胸襟，使能從不同的觀點及他人的眼睛來看世界，理解並接受他人的文化以及不同的價值，以及有關全球視野所需的創造思考與解決問題的能力、批判性思考、決策能力等，建議「中小學教師全球視野教學知識架構圖」如下圖三，其中包含四個重點「全球系統關連」、「全球議題與問題」、「全球文化與了解」、「一般素養」。此外，每個重點分別下轄二到七個不等的內涵，計有二十五個內涵，每個內涵下又分別包含有二到十個不等的項目。以上四個內涵重點均應植基於對全球「現象」、「脈絡變遷」、「全球比較」、「公平正義」以及「替代方案」之了解。



圖三 中小學教師全球視野教學知識架構圖

肆、全球教育的課程與教學

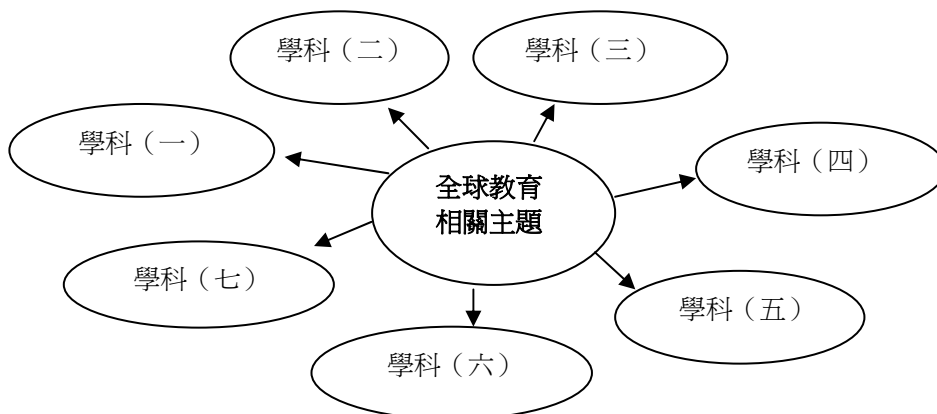
全球教育除了提昇學生對於複雜多元社會價值或文化的了解外，更希望學生建立全球觀，不僅可以立足、發展於未來全球化的環境中，更能積極的貢獻參與建立一個更加公平、永續生存的世界。以下介紹全球教育課程與教學發展設計模式，以及實施全球教育的教學策略。

一、全球教育課程與教學發展設計模式

Becker (1979) 最早提出實施全球教育跨學科觀點，主張以統整 (holistic) 的方式，將許多學習領域連結。根據 Pike 與 Selby (1999)，全球教育課程與教學發展設計的模式很多，一般較為常見的為注入式 (infusion) 與整合式 (integrated)。茲說明如下：

(一) 注入式模式

注入式並不會對課程組織造成衝擊，也不會讓科目本身形成單獨教學。然而，在每一個科目中，與其他課程領域連結是必須被重視的，且能融合並深植於學生心中。其優點為：1. 教師可自行於自己的教學中實施無須與他人協同。2. 教師可利用學科中相關的教材，無須重新撰寫課程或教材。3. 行政人員無須調整教學日程或教育家長及學生。然而其缺點則為：1. 學生看不到學科之間的關聯，失去統整的意義。2. 各學科教師彼此並無整合，學生學到的是零碎的知識。3. 可能在舊思維模式主導下，教學主要落在某個特定領域的教師上。

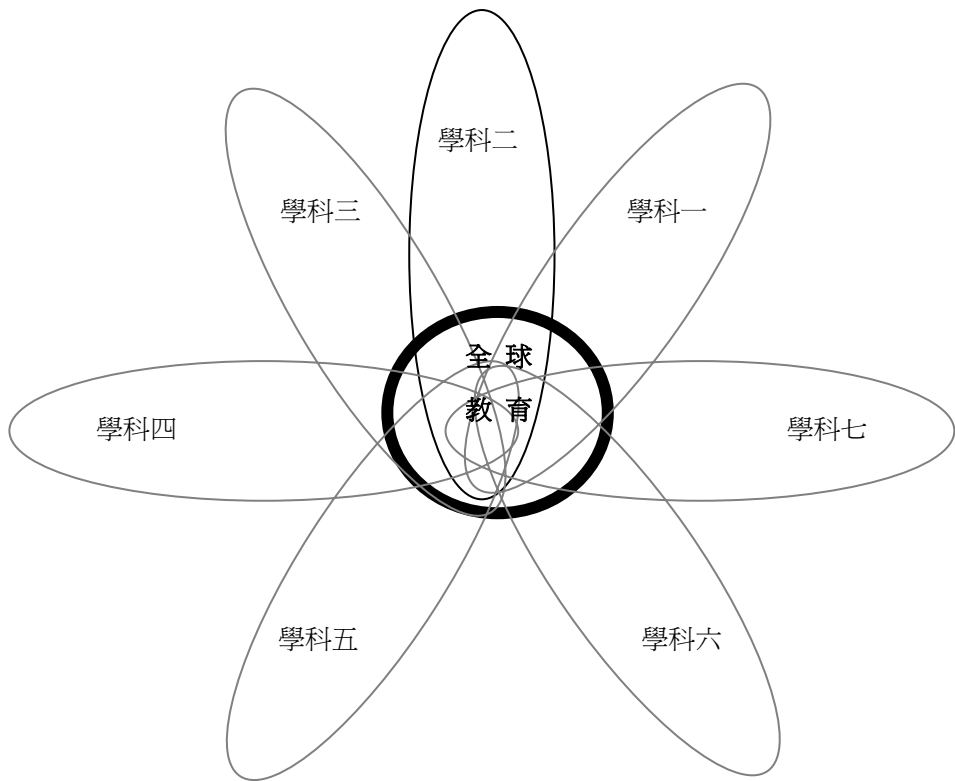


圖四 注入式的課程發展模式

Note. From *In the global classroom 2: Weaving threads: learning in the global classroom* (p. 17), by Pike, G., & Selby, D. 1999, Toronto: Pippin Publishing.

(二) 整合式模式

「整合式」則是以「知識」為主的統整模式，如圖四：其優點是：1. 學生看到知識的連結及全貌。2. 學科彼此連貫、融合；教師統整、合作、互動、可能創造出新知識。3. 跳脫學科本位的框架，可以全貌實施。其缺點則是：1. 課程設計費時費力。2. 沒有現成的教材，教師均自編。3. 對現有學校行政體制是項挑戰。

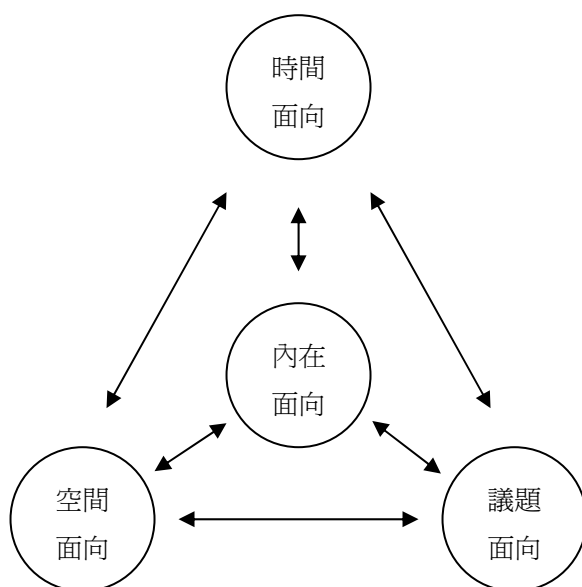


圖五 整合式的課程發展模式

Note. From *In the global classroom 2: Weaving threads: learning in the global classroom* (p. 20), by Pike, G., & Selby, D. 1999, Toronto: Pippin Publishing.

不管是注入式或統整式的教學設計，可依教師課程設計的能力以及學校行政配合程度，評估實施此二種課程發展模式的優缺點，並參考實行「注入式」與「整合式」的全球化教育之實例，發展學校自己的課程特色與教學模式。

Pike 與 Selby (1999) 提出全球教育的「四面向課程設計的思維模式」，如圖六所示：



圖六 全球教育的課程設計思維模式

Note. From *In the global classroom 2: Weaving threads: learning in the global classroom* (p. 12), by Pike, G., & Selby, D. 1999, Toronto: Pippin Publishing.

上述課程模式除了涵蓋「世界關懷」及「學習者中心」的理念外，更植基於科學化的「系統理論」，亦即強調社會現象元素間彼此的關聯。Pike 與 Selby (1999) 將以上四個面向之「主要概念」以及所需要的「知識」、「技能」與「態度」整理如表三。

表三 全球教育課程設計策略

	主要概念	知識	技能	態度
空間面向	<ul style="list-style-type: none"> ●相互依賴 ●本土↔全球 ●系統 	<ul style="list-style-type: none"> ●本土/全球的關聯與依賴 ●全球系統 ●系統的本質與功能 ●知識領域的關聯 ●全人類與其他生物的共同需求 ●個人成為全人 	<ul style="list-style-type: none"> ●聯想 ●系統思考 ●人際關係 ●合作 	<ul style="list-style-type: none"> ●有彈性適應變遷 ●有心學習和教導他人 ●有心團隊工作 ●思考大眾共同利益 ●有人同此心,心同此理的情懷

表三 全球教育課程設計策略（續上頁）

議題面向	<ul style="list-style-type: none"> ●本土/全球議題 ●彼此關聯 ●觀點 	<ul style="list-style-type: none"> ●人際間重要的議題 ●議題、事件與趨勢間的彼此關聯 ●針對議題的許多觀點 ●觀點的形成 	<ul style="list-style-type: none"> ●研究與探究 ●評鑑、組織和發展 ●分析趨勢 ●個人評斷與抉擇 	<ul style="list-style-type: none"> ●對於全球的議題、趨勢感到好奇 ●接受他人的觀點 ●對他人和文化尊重與同理心
時間面向	<ul style="list-style-type: none"> ●時間順列互動 ●替代的未來 ●行動 	<ul style="list-style-type: none"> ●過去、現在、未來的關係 ●可能、可行與可望的未來 ●永續發展 ●個人乃至於全球行動的潛力 	<ul style="list-style-type: none"> ●順應變遷與不確定 ●插補與預測 ●創意與平行思考 ●問題解決 ●個人採取行動 	<ul style="list-style-type: none"> ●容忍不確定 ●對於長期性結果的準備度 ●運用想像力與直覺的準備度 ●投入個人和社會行動
內在面向	<ul style="list-style-type: none"> ●內在的旅程 ●教/學歷程 ●媒介與訊息 	<ul style="list-style-type: none"> ●個人的定位、長處、弱處與潛能 ●個人的觀點、價值與世界觀 ●個人信念與行動的一致性 	<ul style="list-style-type: none"> ●個人省思與分析 ●個人成長—心、智、身、靈 ●學習彈性 	<ul style="list-style-type: none"> ●相信個人的能力與潛力 ●認定學習是終身的歷程 ●真誠 ●承擔風險的準備度 ●信賴

Note. From *In the global classroom 2: Weaving threads: learning in the global classroom* (p. 16), by Pike, G., & Selby, D. 1999, Toronto: Pippin Publishing.

以上全球教育四面向模式（four-dimensional model），聚焦於學習者內在心裡與智能發展的建立，以及外在的行動計劃的觀點，而運用時間（過去、現在、未來）的互動（interactive）與空間（本土與全球）的相互依存（interdependence），以及議題（社會、政治、環境、兩性、種族、健康、和平、衝突、人權義務責任等）的彼此關聯（interconnected），設計出具有全球觀點的課程。

二、實施全球教育的教學策略

Pike 與 Selby（1999）指出，學校或教師實施全球教育的教學策略有二：一是過濾（filtration 或 percolation），亦即重新評價過去的學習經驗以及對於全球現實的瞭解。二是豐富（enrichment），亦即重新調整思維，具體的提出新意義、新觀點以及新行動。

Merryfield (1995) 也提出全球視野的教學方法，應有以下的重點：

(一) 自我知識 (self-knowledge)

學習者檢視自我的身份、定位、文化、傳統，省思自己過去與他人相處的經驗，並反省自己在本土及全球上享有的特權。

(二) 跨文化的經驗 (cross-cultural experience)

學習者參與他人的文化相關活動，體驗其中的異同，同時追溯經濟、政治、社會等變遷的歷史前因。

(三) 跨文化技能的培養

學習者發展跨文化的技能，例如傾聽、互動、溝通，合作和衝突管理。

(四) 觀點意識的培養

學習者檢視多元的觀點，了解許多不同的人或團體對於同一件事或議題在不同的時候（過去、現在、未來）有許多不同的觀點。

(五) 價值分析 (values analysis)

學習者檢視、評價、評論、分析代表不同的價值、信念和態度，以了解隱含的假設、偏見、刻板印象、文化規範等。

(六) 真實的學習 (authentic learning)

學習者藉由真正的經驗或專題作業應用全球知識及跨文化技巧，以落實全球關懷的理想。

此外，Merryfield (2003) 根據他過去二十年與中小學進行全球教育學者 (global educator) 共事的經驗與觀察中，發現幾點教師們共同採用的教學策略，例如：(一) 授傳統與外來的影像 (Address stereotypes and Exotic Images)，(二) 探究多元觀點 (Explore Multiple perspectives)，(三) 審視權力如何塑造世界觀 (Examine how power shapes worldviews)，(四) 經驗跨文化學習 (Experience cross-cultural learning)。Bacon 與 Kischner (2002) 在「Shaping global classrooms」一文中，提到要幫助學生培養相關的知識與技能基礎，並能參與這個複雜的世界，需要三個基本要素，一為「內容知識」，包括全球化 (globalization)、帝國主義 (imperialism)、國家主義 (nationalism)、人權 (human rights)、民主 (democracy)；二為「曝露在多元文化與經驗中」，包括不同人員的經驗分享，有姊妹校 (partner schools)、訪問者 (visitor)、移民 (immigrants) 和旅遊者 (travelers)，不同國家的學生利用 e-mail 與視訊會

議交換想法，學生文化經驗的參與，與外國語言學習；三為「真實應用」(authentic application)，即利用前二項所得到的意見與想法來解決世界問題，以引領學生們邁向國際公民的地位。另外，Taylor (1996) 針對全球教育的教學策略，提供職前教師與在職教師幾項有效的教學建議，例如：利用社區、教師同僚或學生等人力資源，實地海外參訪，或是透過網際網路的科技進行交流。為了使學生成為現今全球社會的全球公民，教師在教學內容上不僅要注入更多元的全球資訊，在教學策略上也要進行多樣的學習方式，提供多樣有關國際合作學習活動，增加學生的全球競爭與合作能力。

Merryfield (1996) 也進一步提出師資培育實施全球教育的重點，並將之具體形成以下之概念構圖（如圖七），包括：

（一）需要跨文化經驗

跨文化經驗的學習包括個人、學校以及社區的經驗，而且必須和個人的需求相符合，這些經驗可藉由短到一天或長達一年的實習，或者是職前教師結合自己的背景知識（理論）和實際發生在學校與學生的經驗（實務）來獲得，而師資培育更需要發展和整個世界中的教師、家長、學區、社區、相關機構與組織的合作關係。

（二）教導多元的視野

多元的觀點需要了解如平等、人權、資源等複雜的人類議題與問題，其包括：人類如何發展的社會歷程、個人價值與觀點形成之間的關係、知識與經驗的關係、學生與教師的關係，以及教與學的關係等。

（三）引發地方/全球的連結與合作

師資培育必需連結鄰近地區、社區或城市、各大洲以及世界中的教師、多元文化與社群，而這也是建立不同社群對話中進行衝突管理以及維持社會正義的關鍵。

（四）建立個人平等、多元與相互關連的教學、學習與生活方式

師資培育必須建立起以多元文化主義及全球化相關知識、技術、態度與行為做為基礎的教學方式（以這些領域為例進行教學）與生活型態（能夠反映出學生不同的價值觀與行為方式），並建立起包容且支持差異性的班級氣氛，而教師與學生均致力於學習、合作和衝突解決。

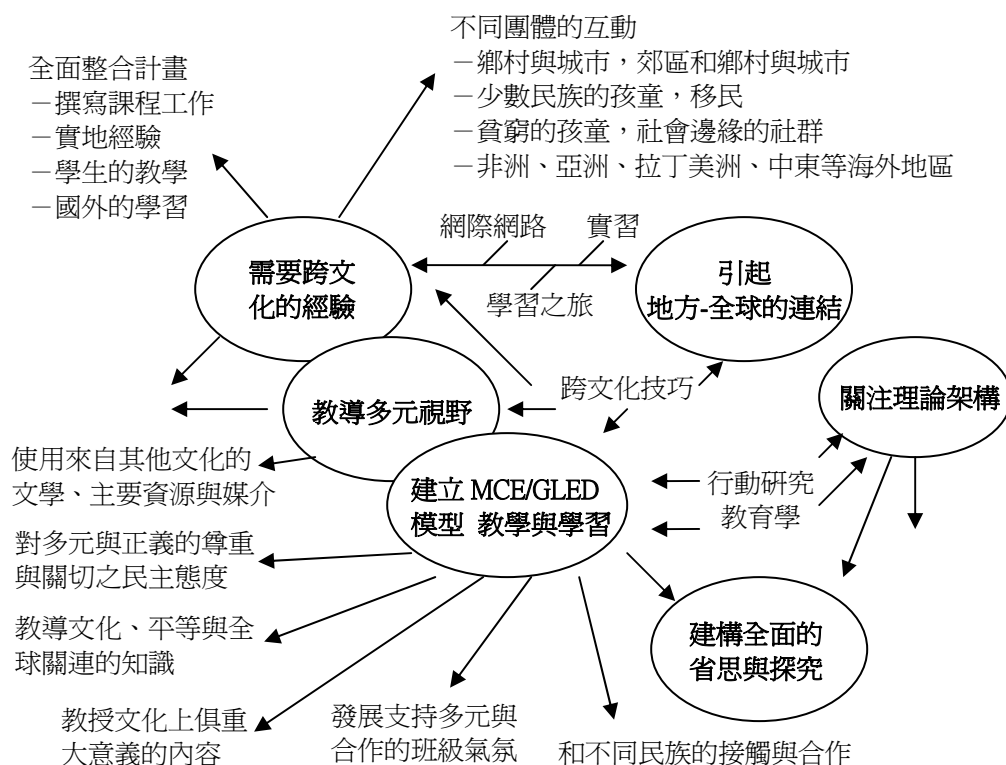
（五）發展理論架構

理論架構提供計畫目標、整合所需資源、以及全球與地方社群的連結，而師

資培育者應致力於發展全球教育的計畫、課程、或研究之理論架構。例如某些學者是採用個別學校的方式來進行的(如 Banks, Friere & Hanvery……等);有些則是集合數個學校的概念來作為方案本身的哲學與目標(如 Bennett, Cushner & Wilson……等),另外也需將全球教育的概念加以出版或發表以進一步拓展知識的散佈。

(六) 建構反思與探索

以上五個部分的中心就是反思(reflection),反思起於對自己本身、文化的認識,以及對本身世界觀的解構(deconstruction)。在師資培育的過程中,反思有助於建立跨文化的經驗、多元的觀點、地方與全球的連結,以及建立與理論架構,因此反思有助於聚合師資培育計畫中的所有元素。



圖七 師資培育實施全球教育之教學策略概念圖

Note. From Making Connections Between Multicultural & Global Education: Teacher Education & Teacher Education Programs (p. 5), by M. M. Merryfield, 1996, Washington: AACTE Publications.

伍、美國獲獎師資培育機構實施全球教育方案的實例

全球化的趨勢已在美、加各國引發出師資培育策略的改革與更新，要教導學生成爲具有全球視野的現代公民，教師必須具備全球教育的教學技巧與尊重多元文化的全球視野，美國師資培育機構協會（AACTE）特別設置 Best Practice Awards for Global and International Teacher Education 獎勵師資的培育教育在國際文化、全球、跨文化、以及國際地區合作等方面的實踐。以下介紹一九九八、一九九九、二〇〇一及二〇〇二年美國獲獎之師資培育機構職前教師及在職教師培育方案的實例（二〇〇〇與二〇〇三年從缺）。

二〇〇二年得獎學校：The Ohio State University 社會科和全球教育的專業發展學校網絡（The Professional Development School, PDS Network in Social Studies and Global Education）（<http://www.coe.ohio-state.edu/accreditation/programs/ssge/highlights.htm>）。

一、目標

Ohio 州立大學「社會科和全球教育的專業發展學校網絡」是從 Ohio 州中部十所學區選出的社會科教師和教育學院的社會科教學研究小組共同合作。目的在於（一）改進職前社會科教師的教育。（二）提供實習老師持續的專業發展。（三）改善課堂教學及透過合作諮詢和行動研究強化社會科及全球教育的知識基礎。

二、作法

由於體認改善職前教師培育方式的需要，有必要和具有豐富經驗的在職教師合作，社會科教學研究小組開始在一九九一年和六個課堂教師合作，這些教師和其他參與專業發展學校（PDS）的組員因爲教學卓越表現、視導職前教師以及參與課程發展和全球教育，而被選入參與。因此被稱爲「教學現場教授」（field professors）。師資培育機構的教師小組及「教學現場教授」一起合作發展社會科認證課程的新目標及新方法，這些目標需要在職教師證明以下領域的能力：

- （一）對於學習者的瞭解及關注。
- （二）身爲專業教育者本身對於教學及學習的反省和改進歷程。
- （三）建立較高層次思考技能的詢問技巧。
- （四）教學和評量使用多種方法，鼓勵主動學習以符合不同學生的學習風格，並且力求教學內容及教育目標一致。

(五) 在社會科的教學計畫和評量的知能，特別著重全球視野和多元文化教育。

二〇〇一年得獎學校：Indiana 大學文化體驗方案（Culture Immersion Projects）之海外方案（Overseas Project）（<http://www.indiana.edu/~cultural/about.html>）。

一、目標

- (一) 發展對於生活的多元世界以及世界上國與國的互相影響之較為寬廣的認識。
- (二) 提供其他國家不同文化間的教學和社群發展經驗亦即提供真實、深入體驗其他生活方式和學校教育。
- (三) 透過增強自信、自尊、較佳的適應力以及獲得新的及不同的教學方式、想法和哲學來促進專業和個人成長。

二、作法

該校各類教育學程的實習教師均可參與海外方案，請求安排澳洲、哥斯大黎加、英格蘭、印度、愛爾蘭、肯亞、紐西蘭、蘇格蘭、西班牙、台灣或威爾斯等地區的合作學校、家庭和社群。海外方案由以下三階段組織：

(一) 預備階段

包括出席所有晚間研討會，參與密集春季工作坊，閱讀和摘要接待國家的教育、歷史、文化及當下議題（社會、經濟和政治），和計畫小組會面訪談，準備一個海外計畫日誌，最後提交分開的應用例子給 Stachowski 教授用於 Indiana 的實習和海外國家學校的安排。

(二) 至少十週的印第安那實習

海外計畫的參與者必須在報到海外國家前，成功的完成至少十週的 Indiana 小學或中學的實習。主修特殊教育的參與者及增加背書至基本證照，必須教導學生至少十六週。在 Indiana 的學校安排方面，一般是由 Stachowski 教授指定的特定幾所學校系統。最後 Indiana 課堂教師、學校校長及 Indiana 大學管理者在海外學校安排將要結束前，必須一致同意學生教師十週或更多週的實習是夠資格的。

(三) 八週海外體會經驗

海外經驗安排八週時間（四十天的教學），海外學校安排由 Ross Korsgaard 教授，跨國教育基金會的會長，本身自從一九六九年開始持續提供全美數所大學和學院這樣的服務。海外社群的維持由接受學生教師的對方學校教師（headteacher）安

排，實習教師通常生活於住宿家庭中。

在海外國家時，計畫參與者期望能做到以下：

1. 四十天的安排時間能夠完整的投入於教學、協助和觀察。
2. 完成每週文化反思（Cultural Reflection）報告及寄給計畫小組。
3. 在當地的最後一週完成所有可評估的規模和調查。
4. 完成每年可能不同的研究計畫。
5. 對於地方合適時參與社群。
6. 海外計畫參與者應該會期待 Indiana 學校、接待國國家學校組織、結構、程序和哲學的差異。

很多海外學校可能缺乏教學輔助教材，而這些教材對於 Indiana 學校是常見的，而像這些差異也會在海外計畫的準備階段出現。

一九九九年得獎學校 Southeast Missouri State University's College of Education 跨國聯繫課程（Interconnections Program）（<http://www6.semo.edu/news/nr/archive/pr032299.html#1>）。

一、目標

本課程目標融入四個課程領域，包含課程學科課程（curriculum and programs of study）、參訪學者（visiting scholars）、團隊研究（faculty research）及專業活動和社群拓展（professional activities and community outreach）。

二、作法

（一）Wales 的教學實習（Student Teaching in Wales）

與英國 Wales 的 Swansea 的高等教育機構建立超過十年的交換課程。這個課程有十位小學教育主修的學生，他們成功完成第一個八週的實習需求，在 Swansea 學校完成實習經驗。同個時期，十名從 Swansea 機構來的小學主修學生在 Cape Girardeau 學校教學，每一組伴隨著一個教師成員來指導學生，學生居住在各自校園的宿舍，以增進來訪及當地學生之間的互動，文化的活動（cultural events）則由接待機構提供。

（二）英格蘭的諮商（Counseling in England）

與英國倫敦 Roehampton 機構提供兩個國家的學生諮商者和實習諮商者一個途徑進行對話。通常是八個實習諮商者（student counselors）或在職諮商者（practicing

counselors)，伴隨一個團隊成員，參訪當地諮商地點。另外，參與者需出席由接待機構團隊所提供的演講，研究資料交換的機會則提供給碩士程度的諮商學生。參與者居住在接待家庭，並且給予參觀當地歷史文物以及出席文化活動的機會。

(三) Harrogate 教育夥伴課程 (The Harrogate Educational Partnership Program)

Harrogate 教育夥伴方案是一門交換課程，它的獨特性在於「參與性」，由 Southeast 團隊和 Harrogate 學院彼此在幼兒教育（教育學院）和人類環境研究（健康及人類服務學院）兩方面彼此互相合作而組成。課程設置的目的在於滿足修習課程人員需求和興趣，包含和幼兒、出生到八歲的孩童的實地接觸及兩週田野研究（field-based study）。

學院已經發展一個社群當作本身國際課程的延伸，在這個行動之下，教育學院的各國參訪者可以安排到各個公立學校和在職老師一起合作，這個社群延伸的目標之一也是透過科技將國際概念融合到相關的課程。

一九九九年得獎學校：The College of New Jersey 全球實習（Global Student Teaching）計畫（<http://www.tcnj.edu/%7egoglobal/globalteach.html>）。

一、目標

本計畫主要提供教育主修學生在國際性/全國性的學校完成七週的實習。

二、作法

過去曾和英格蘭、愛爾蘭、西班牙、德國、波多黎各、南非、甘比亞及委內瑞拉等國進行交流。首先，由 The College of New Jersey（TCNJ）的團隊成員分配實習教師至其他國家的接待學校（host school），在前三個月，TCNJ 的教授需參訪評估實習教師在課堂的進度，七週的時間用於實習，一週允許學生出外旅遊，回到 New Jersey 後，其餘的實習需求則在當地學校完成，而這部分屬於 The College of New Jersey 專業發展學校網絡（PDS）的一部份。

上述美國獲獎的職前教師培育與在職教師專業發展方案，有以下共通特點：

- (一) 大學學院在中小學的全球教育方案中扮演一個主要角色。
- (二) 方案活動應結合全球內涵、有效教學/學習策略、高品質課程和領導發展。
- (三) 方案的設計反應對成人學習理論的了解。
- (四) 方案幹部應了解有效能的方案需求。

(五) 師資培育者須與中小學教師長期一起工作。

國外職前教師培育與在職教師專業發展的方案，對於師資培育者的啓示在於「學生必須發展觀點意識和跨文化能力，如此他們才能更有效的工作和有衝突管理的能力」（Hanvey, 1975；Merryfield & Remy, 1995）。無論職前教師未來會任教於鄉村或城市，職前教師都必須教育學生面對文化差距和全球合作，並且能有效參與全球事務。師資培育者更須與在職教師一同合作從事師資培育的更新，如此才能更有效地使初任教師成爲有效的全球教育者（Dove, Norris & Shinen, 1995）。對於跨文化學習經驗而言，建立機構間人員的「相互依賴」爲首要，如此才能持續相互關照對方的學生，提供良好的學習經驗。其次，應該訂定「具體的目標」，做爲師資培育方案的指引。另外，給予充裕的「時間」因素考量，方能達到深化視野培育與跨文化素養的學習。「承諾」亦是在長期培育歷程中，面對行政事務、協商、困境與勞頓的支持。因此，師資培育者對於全球教育的認同以及全球知識與教學策略的學術涵養，亦是直接影響師資培育機構培育職前與在職教師全球視野成效的重要因素。

陸、結語

全球時代的來臨，使得教育面臨了重大的挑戰，如何教育學生發展全球公民的素養，以及面對多元文化、衝突管理、與溝通的能力，實爲全球教育實施的主要目的。全球教育的目標在於對他人文化的理解，及體驗多國依賴的關係，透過語言溝通，解決全球共同的問題。教師是掌握知識、影響學生學習的主要來源，唯有具備全球觀的教師方能培養具備全球觀的學生，目前國內的師資培育機構，大多把關注焦點放在職前教師教育專業知能的培養，鮮少有全球性的議題出現於師資培育的課程之中，高熏芳（民91）曾提出例如：安排職前教師到國外進行教育實習，安排國外的職前教師到台灣實習，開授多元文化相關課程，加強研究國外的方案，促進教育合作伙伴關係之拓展，以及資訊科技的運用等加強師資培育全球化之建議，更期盼未來學界能積極地、系統化地蒐集國內師資培育者及全球教育相關學者一致性的看法，並且嘗試比較國外師資培育與國內情況的差異，找出國內師資培育可行之途徑。本文提出全球教育的內涵、全球教育課程發展與教學策略的應用，以及國外獲獎師資培育機構之實例，盼望國內師資培育加強省思

全球觀的知識、技能與態度，並且發展職前與在職教師全球視野培育之課程與教學策略，以做為面對全球化衝擊以及致力教師全球觀培養的努力方向。

誌謝：本研究感謝國科會 NSC 93-2413-H-032-003 研究計畫補助。

參考書目

- 王錦蓉（2003）。《國民小學社會科教科書世界觀教育知識之內容分析》，屏東師院國教研究所碩士論文。
- 台北市政府（2001）。《台北市教育國際交流白皮書》。台北：台北市政府。
- 沈宗瑞等譯（2001）。《全球化大轉變：全球化對政治、經濟與文化的衝擊》。台北：韋伯文化。
- 沈坤宏（1995）。《國小六年級學童世界觀之研究—以彰化縣為例》，台東師院國教研究所碩士論文。
- 封喜桃（2000）。〈二十一世紀教育發展的一個基本趨勢—教育全球化〉，《河北大學學報》，25（4）：35～37。
- 吳華（2002年7月28日）。〈教育全球化研究〉。取自 http://minhua.com/xxdz_fucntions2.php?artid=528。
- 林承正（1990）。《論國際化對經濟調適政策的影響—以亞洲金融風暴中的東協五國為例》。東海大學政治學研究所。
- 洪如玉（2003）。〈建設性後現代主義即其對師資培育之啓示〉，收錄於《師資培育的政策與檢討》。台北：學富文化。
- 單文經、劉怡君（2002）。〈我國各大學師資培育學程所推動與國際事務相關活動之調查研究〉，收錄於《師資培育的政策與檢討》。台北：學富文化。
- 高博銓（1990）。〈全球化與國家教育政策〉，《台灣教育》，598：6～13。
- 高熏芳（2002）。〈全球教育在師資培育實施之研究—職前教師全球視野之培育〉，收錄於《師資培育的政策與檢討》。台北：學富文化。
- 教育部（1999）。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。台北：教育部。
- 教育部（1999）。《教育基本法》。台北：教育部。
- 教育部（1993）。《國民小學課程標準》。台北：教育部。
- 行政院教改會（1996）。《教育改革總諮議報告書》。台北：行政院教改會。
- 教育部（2003）。〈教育部九十二年度施政方針〉。取自 <http://www.chanchao.com.tw/magazine/2003EDUCATION/main03.htm>

- 許殷宏 (1990)。〈全球化對台灣師資培育的啓示〉，《中等教育》，51 (6)：157～171。
- 張月珍 (2001 年 5 月 5 日)。〈英語帝國的解構與再建構:網際網路全球化時代的語言文化政治〉。取自 <http://www2.nccu.edu.tw/~english/publication/conf2/zang.htm>. May 5,2001
- 郭金水、賈立人、楊慧琪 (1994)。〈國立台北師範學院全球教育實施現況分析〉，《台北師院學報》，7：379～426。
- 鄭榮元、陳慧慈譯 (2001)。《全球化與文化》。台北：韋伯文化事業出版社
- 齊思賢譯 (1990)。《知識經濟時代》。台北：時報。
- 劉康寧 (1990)。〈經濟全球化背景下的教育發展〉，《雲南高教研究》，71：30～33。
- 洪美齡 (1997)。〈教師世界觀教學研究：以嘉義國小社會科教師為例〉，收錄於《國科會報告 NSC85-2413-H-023-003》。台北：國科會科資中心。
- 簡妙娟 (1991)。〈台北市國民中學學生世界知識與態度之研究〉，《台灣師大公訓學報》，3：407～441。
- 洪若烈 (2002)。〈環境教育議題融入社會領域教學之探討〉，《研究資訊》，19 (4)：27～33。
- 顏佩如 (2002)。〈全球教育的初探〉，《教育與研究月刊》，102：76～92。
- American Forum for Global Education. (2003, January 20). Issues in global education. [Newsletter]. Retrieved January 20, 2003, from the World Wide Web: <http://www.globaled.org/>
- Anderson, C., Nicklas, S., & Crawford, A. (1994). *Global understandings: A framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barbara, C. C. (1998). Global education in the middle school curriculum: An interdisciplinary perspective. *Middle School Journal*, November, 26-31.
- Becker, J. (1988). *Resources for strengthening international studies in schools: Planning guide*. Bloomington: Indiana University Social Studies Development Center.
- Bennett, C. F. (1995). *Comprehensive multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boston, J. A. (1997). Professional development in global education. In M. Merryfield, E. Jarchow

- & S. Pickert, (Eds.). *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher education* (pp. 180-185). California: Corwin.
- Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: No room for transformational leadership in education?. *School Leadership & Management*, 21(2), 199-218.
- Calder, M. (2000). A concern for justice: Teaching using a global perspective in the classroom. *Theory into Practice*, 39(2), 81-87.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57, 318-325.
- Collins, H. T., Czarra, F. R. & Smith A. F. (1998). *Guidelines for global and international studies education: Challenges, cultures, and connections*. Retrieved December 20, 2003, from <http://www.globaled.org/guidelines/guidelines.pdf>
- Craft, M. (1996). Teacher education in plural societies: An international review. (ERIC Document Reproduction Services, No. ED 399252)
- Dick, W., & Cary, L. M. (1996). *The systematic design of instruction* (4th ed.). New York: Longman.
- Easterly, J. L. (1994). Promoting global teacher education: Seven reports. (ERIC Document Reproduction Services No.ED368 704)
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1993). *Handbook on teaching social issues*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Fred, C. (1998). Guidelines for global and international studies education: Challenges, cultures, and connections. *Social Education*, 62(5), 311-317.
- Grant, S. R. (2001). Cultural determinism as a reactionary force in education for world understanding. *Education and Society*, 19(1), 75-80.
- Green, A. (1999). Education and globalisation in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. *Journal of Policy Studies*, 14(1), 55-72.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). Survey of instructional development models. New York : ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Haas, M. E. (1998). Getting started in global education: A primer for principals and teachers. *Social Education*, 62(5), 318-319

- Hicks, D. (2002). A Futures Perspective: Lessons from the School Room. *2002 International conference on teaching futures studies: Innovative approaches to pedagogical practice and institutional structure* (pp. 42-55). Taipei: Tamkang University.
- Indiana University Bloomington (2003). *Cultural Immersion Projects*. Retrieved December 20, 2003 from <http://www.indiana.edu/~cultural/about.html>
- James, C. H. (1998). Globalizing the curriculum. *Heldref Publications, 71(5)*, 305-308.
- John, J. C. (1978). Implementing global education in the elementary school: A case study. *Social Education, 42(6)*, 503-505.
- Kenneth, A. T. (2003). Global education as a worldwide movement. *Phi Delta Kappan, 85(2)*, 165-168.
- Merryfield, M. (1990). Teaching about world: teacher education programs with global perspective. (ERIC Document Reproduction Services, No. ED 339623)
- , M. (1994). *Teacher education in global and international education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- , M. (1995a). Teacher education in global and international education. (ERIC Document Reproduction Services No.ED384601)
- , M. (1995b). Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education professional development schools (PDS) network. *Journal of Teacher Education, 46(1)*, 19-27.
- , M. (1996). *Making connections between multicultural & global education: Teacher education & teacher education programs*. Washington: AACTE Publications.
- , M., Jarchow E., & Pickert, S. (1995) *Prepare teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher education*. California: Corwin.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (1995). *NCATE Standards*. Washington DC: Author.
- Nicholas, C. B., & Carlos, A. T. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspective*. N.Y.: Routledge.
- Niki S. (2002). Becoming international. *Educational Leadership, 60(2)*, 56-60.

- O' Connor, E. (1982). Global Education: A report on development in western Europe. *Theory into Practice, 21*(3), 224.
- Onosko, J. J. (1996). Exploring issues with students despite the barriers. *Social Education, 60*(1), 22-27.
- Peterson, D. L. (1989). Global education in two Christian colleges: A descriptive study of students' global understanding in relation to faculty members' perceptions of global education goals. University of Illinois. (UMI AAC8923221)
- Pike, G., & Selby, D. (1999). *In the global classroom 2*. Toronto: Pippin Publishing.
- , G. (2000). Global education and national identity: In pursuit meaning. *Theory into Practice, 39*(2), 64.
- Pike, L. W., & Barrows, T. S. (Eds.). (1979). Other nations, other people: A survey of student interests, knowledge, attitudes and perspective. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED189190)
- Risinger, C. F. (1996). Global and international education on the world wide web. *Social Education, 60*(7), 447-448.
- Southeast Missouri State University. *College of education honored for exemplary practice in global/international education*. Retrieved December 20, 2003, from <http://www6.semo.edu/news/nr/archive/pr032299.html#1>
- Sweeney, J. A., & Zaudan, A. (1982). Comparing ourselves to others: International knowledge and attitudes. *The Social Studies, 73*(3), 135-142.
- Taylor, H. E. (1996). Practical suggestions for teaching global education. (ERIC Document Reproduction Services No.ED395924)
- The College of New Jersey. *Global student teaching*. Retrieved December 20, 2003, from <http://www.tcnj.edu/%7egoglobal/globalteach.html>
- The Ohio State University. *Our PDS network in social studies and global education*. Retrieved December 20, 2003, from <http://www.coe.ohio-state.edu/accreditation/programs/ssge/highlights.htm>
- Waters, M. (2001). *Globalization* (2nd ed.). London: Routledge.
- Yearly, S. (1996). *Sociology, environmentalism, globalization*. London: Sage.

