

美國師資培育推動國際教育 與海外實習之歷程與省思

溫明麗* 黃嘉莉**

摘要

美國自第一次世界大戰後，便意識到美國其與他國之間國際地位的不同，學生背景又日趨多元，且隨著全球化發展，國際相互依存和全球公民責任逐漸成為美國各級學校國際教育的重要目標，美國師資培育遂期望師資生具備跨文化知能以及國際教育教學能力，成為有能力回應文化差異的教師，俾回應美國國內需求並落實社會正義。本文旨在分析美國師資培育實踐國際教育的發展歷程，主要透過文獻分析，了解該國師資培育採擇與推動之海外實習國際教育政策的成效，並提出下列建議，供我國相關政策之參考：臺灣師資培育機構如欲成功推動國際教育，則需先確定國際教育的目的與意義、規劃師資培育國際教育課程、強化師資生批判性思考、重視沉浸式海外體驗學習、依據國際教育目的規劃海外實習國家以及國家政策的支持，俾利師資生具備跨文化的知能，並將上述重點納入課程教學中，以提升其對弱勢和差異文化的敏感度，激發師資生開放心靈並開闊其國際視野。

關鍵詞：國際教育、師資培育、跨文化、海外教學實習

* 溫明麗，台灣首府大學講座教授

** 黃嘉莉，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授

電子郵件：sophia.t04008@gmail.com；carrie0802@ntnu.edu.tw

來稿日期：2016年1月21日；修訂日期：2016年6月13日；採用日期：2016年10月14日

The Development and Reflection on International Education and Overseas Students Teaching of Teacher Education in the USA

Sophia Ming-Lee Wen* Jia Li Huang**

Abstract

International education became one goal of schools to prepare students' international understanding and global citizenship responsibility after the first world war and with the trend of globalization. The former exposes the relative state position in international, whereas the latter highlights the importance of global interdependence. With the increasingly important development of international education in the U.S., teacher education both in-service and pre-service professional empowerment has been expected to show culturally responsive teaching, valued for students' diversity backgrounds and put globalization into practice to achieve social justice. Based upon the above acknowledgement, the aim of this paper is to analyze the experience of international education and overseas student teaching be practiced in teacher education program in the U.S., then some suggestions will offer for teacher education in Taiwan. They are: a) identifying the meaning and indispensable value of international education in teacher education; b) designing international education curriculum of teacher education, emphasizing on the immersion learning aboard, enhancing teacher students being able to think critically; c) visiting countries based upon Taiwan's international education goal with supporting from the state policy. Following the above suggestions, teacher students' intercultural competences, such as inclusive and respect multicultural, being sensitive to weakness or different cultural, and having been open-mindedness and international visions will be improved to face the global trend and meet the requirement of international education in Taiwan.

Keywords: intercultural, international education, overseas students teaching, teacher education

* Sophia Ming-Lee Wen , Chair Professor, Taiwan Shoufu University

** Jia Li Huang, Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

E-mail: sophia.t04008@gmail.com; carrie0802@ntnu.edu.tw

Manuscript received: January 21, 2016; Modified: June 13, 2016; Accepted: october 14, 2016

壹、前言

一、國際教育的意涵

國際教育（international education）的意義隨著使用脈絡之不同而有所差異（Cambridge & Thompson, 2004: 161; Parker, 2008）。臺灣的國際教育的意涵為何？又要何去何從？乃值得深究的議題。

教育部《國際教育白皮書》提出，為因應全球化挑戰，期許教育能培養具備「國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才」（教育部，2011：4）。若欲達成此目標，則師資培育機構該如何培養未來教師具備國際教育素養？此乃迫在眉睫的教育議題。取經國外是可行的捷徑，且臺灣學制與教育師法美國者甚多，再者，美國為推動國際教育，已於 1977 年設置「全球教育工作小組」（Task Force on Global Education）（Abdullahi, 2010: 26），其作法與經驗應可提供臺灣培育在職與職前教師具備國際教育素養與視野之參照。

推動國際化，首需釐清國際教育的定義和內涵。de Wit（2002）認為，國際教育與國際化（internationalization）常交替使用，也導致國際教育的內容涵蓋甚廣，包括國家間如國際學生及其活動、教職員生的異國交換、出國留學及短期出國進修等終身學習或專業學習的交流活動，以及涉及全球脈絡的課程等均屬國際教育的內涵均屬之（Wilson, 1998）。美國國際教育工作小組也提出國際教育的定義和目的，即指有意識的致力於統整和融入國際化及多元文化，且為達成國際教育目的，必須積極主動地建立國際夥伴聯盟，並參與全球社群的相關活動（Akins, Barbato, Bell, Bower, Bulter, Cox, Goodwinn, Howard, McDonald, Shahmohamad, 2012）。此外，亦有學者（Hudzik, 2011）指出，國際教育不僅需要顧及國際化，也需要立基於本土，故國際教育必須維護主體意識，俾確保各級學校在拓展國際視野過程中，能不斷增進師生國際教育經驗，又能保有本土文化特色。易言之，國際教育的實施必須兼顧主體性和國際社群關係，尤其需對本土文化

和社群活動有實質意義，更不能因為國際教育的實施，而淪為「視國際化為美國化或國際化即外語化」之偏狹化觀點。

本文歸納國內外學者對國際教育的三大意涵如下：

第一，「國際主義者的國際教育」(internationalist international education)，旨在研究特定脈絡、地區與實際運用，用以增進國際態度、覺知與學術研究(Dolby & Rahman, 2008: 680)，此定義容易與比較教育混淆(王如哲, 1999: 68)。

第二，「國際心靈的教育」(education for international mindedness)，旨在透過教育，促進個人道德發展，培養對國際理解與承擔世界公民責任之具國際視野的開放心靈。康德(I. Kant, 1724-1804)於1795年出版《論永久和平：哲學性論述》(Perpetual peace: A philosophic essay)一書，可謂開啟世界公民的濫觴。康德的世界和平論旨在闡述維護世界和平的利器是相互敬重與勇於承擔全人類和平相處之義務的道德情操。康德世界永久和平之先決條件是自由國家的聯盟，故其維繫世界和平的共同理性隱含康德「道德形上學」的理念：即立基於無上命令/定言令式(categorical imperative)的道德義務心，而非如聯合國般的有形機構。

尊重與欣賞不同於自身的道德情操和文化，例如，同情、考慮他人觀點、通透的理解、容忍、接受並尊重差異、關懷、包容、開放、欣賞差異等，都是國際教育的共通價值；在教育面向上，國際心靈的養成旨在尋求來自不同國家的人共同搭起連結，藉此培養具備國際觀的知識與態度(Deardorff, 2006, p. 254; James, 2005: 315-316)，此等國際化教育的觀點與與跨文化(interculturalism)相近，均期望學生具有國際視野與跨文化理解，尊種並欣賞文化的多樣性，最終能和平相處(Cambridge & Thompson, 2004: 167; James, 2005: 324)。

第三，「全球主義者的國際教育」(globalist international education)，係指因應全球化政經趨勢，期望透過教育，培育每個人均能具備符合國際所需之素養(楊深坑, 2013: 5; Cambridge & Thompson, 2004: 161)。詳言之，即具備國際移動力，包括教育品質和學歷的國際認證，以及無國界移動力等(Cambridge & Thompson,

2004: 173)。政治學上的國際主義或全球主義，乃立於國際政治權力的觀點，然政治學與教育學的概念不同，本文焦點不在全球主義者或國際主義者之觀點，而致力於探討師資培育機構如何培養師資生具備國際視野，因此國際政治之權力問題本文暫不處理。

綜上所述，國際教育兼具國際主義和全球主義的理念，也與多元和跨文化觀點相融。國際主義是資本主義的極致，存在國家疆域界線的觀點，故強調國家認同。全球主義雖有破除國家疆界之企圖，然囿於政治利益，亦難彰顯國際教育的世界公民責任與視野；至於國際心靈教育，則奠基於世界和平的道德義務觀，較符合教育以德為核心的本質，故本文之國際教育主要採取第三種定義，然上述三種國際教育亦有其相通處，故本文並不完全排除另外兩種定義。易言之，國際教育的終極目的均在於培養師資生具備國際心靈的知識與態度，包括對不同社會、經濟、政治、語言、藝術等之文化覺知、理解，甚至是欣賞與學習的能力和態度，此即跨文化或多元文化的知識與態度。

美國社會有移民特色的歷史和文化脈絡，也顯現多元文化教育的需求與價值，故本文以美國師資培育為研究對象，探究其國際教育的發展，以了解其辦理師資生海外實習的成效，並提供我國師資培育辦理國際教育與海外實習之參考。

二、國際教育的推手：師資培育機構責無旁貸

雖然國際教育的意涵隨著使用脈絡不同而有所差異，但對不同文化之覺知、理解，甚至是欣賞與學習，乃本世紀國際教育必要的素養，故師資培育也必須促使教師具備教導下一代具有國際教育觀和邁向全球化文化與社會脈絡的能力。一言以蔽之，教師首需具備全球公民的知能和素養（McFadden, et al., 1997: 10; Wilson, 1993: 21）。全球公民知能指國際知識和「know-how」的程序性運作知能；全球公民素養則偏重人文、問題解決、批判思考與全球公民責任等能力與德行。

國際教育的公民素養旨在強化學生對不同國家的人民、語言和文化之同理的理解、理性的思辨，並能發揮「汰劣擇優」和「適度轉化」之效，此即以文化理解的視域融合（fusion of horizons），增進對國

際上的人、事務與文化的尊重、認知與欣賞（Cambridge & Thompson, 2004, p. 167）。

高達美（H.-G. Gadamer, 1900-2002）的教化（bildung）觀點，就是基於人自由意志下的對話和理解所形成的共同體與共通感，故存在可以相互理解和彼此分享的價值觀和教化理想（Gadamer, 1975）。由此可推，在建立視域融合的歷程中，理性的認知、思辨與批判性思考就是深化思維和提升德行的文化素養，包含自主自律、和諧相處與審美藝術的生活方式（the way of life）。本文探討師資培育推動與落實國際教育目標，即以此作為論述與關注課程發展與海外實習教學的指引。

臺灣政府日趨重視國際教育，臺灣社會亦有「外籍勞工」與「新住民」¹，校園中更不乏外籍教師和學生，顯現臺灣社會和教育國際化乃無可避免的議題（朱啟華，2013：4）。有鑑於此，政府於2011年出版《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011：4），其中呼籲學校教育必須重視國際教育，並應及早讓學生理解自己、社會，以及國家在全球政治、經濟、文化、生態與科技下的角色定位，覺知到全球相互依存的關係，並培養其心繫維護地球永續發展的責任。

歸納《中小學國際教育白皮書》之內涵，國際教育應培養學生具有跨文化溝通能力，並能掌握國際社會脈動。於培養學生國家認同和全球公民責任與世界共通感的歷程中，教育必須強化學生問題解決和批判性思考能力，以強化其主體的認知、自主和德行的內化價值。為達此國際教育的目標和願景，師資生更必須具備國際教育知能與素養。此外，《中小學國際教育白皮書》亦指出，面臨全球化與推動國際教育，師資培育機構應強化中小學教師發展與編選國際教育課程及教材的能力，同時，亦需建立國際教育素養的認證機制（教育部，2011：18）。

2013年，臺灣教育部發布的《人才培育白皮書》，明確化「全球移動力」、「跨域力」、「就業力」、「創新力」、「資訊力」、

1 103 學年度中小學新移民子女人數已達 211,445 人，占學生人數 2,055,932 人的 1/10，以父母一方主要來自中國大陸、越南與印尼為最多（教育部統計處，2015）。

「公民力」等為強化國際競爭力的關鍵能力；12年國民基本教育亦強調學生覺知地球村之相互依存關係，承擔並維護生態永續發展的能力與責任，此乃培育國際化與全球化競合人才的國際教育知能的基本目標（教育部，2013：16）。此目標顯示，教育部已將國際教育納為重要教育政策。然而，無論從師資培育課程、教育實習、教師資格檢定考試等遴選到甄選歷程，中央對於師資生因應國際教育教學需求的知能和素養的相關政策仍未具體規範；然而師資培育機構卻不能因此而面對師資培育的國際教育課題。

教育部於2012年發布《中華民國師資培育白皮書》，白皮書中陳述全球化對師資培育的影響，強調教師應有效引導學生具備國際化能力。該白皮書中明確指陳師資生應具備：

地球村公民核心能力，並且具備國際觀與多元文化素養，以適應學校中多元文化族群的教學環境，培養優質的未來公民。（教育部，2012：4-5）

雖然臺灣教育決策單位已意識到學校教育環境中的多元文化族群及國際化現象，亦重視教師國際教育教學知能與素養，然而僅強調師資培育應將國際教育議題融入教育專業課程，卻未提出或建立更積極和具體的舉措或制度，此也導致師資培育機構對於培養師資生具備跨文化或國際教育素養的動能不足，方向亦不明。因此，本文擬藉著闡述美國師資培育推動與落實國際教育的發展歷程，分析其推動國際教育的策略與成效，剖析美國現行推動之師資生國際教育的海外實習，俾歸納其特色和作法，提供臺灣師資培育機構落實師資生國際教育之參酌。

貳、美國落實國際教育的軌跡

一、學校推動國際教育溯源

一次世界大戰後，1918年，美國即已警覺到其在歐洲政治、軍

事、經濟國際地位的失衡；二次世界大戰後，美國更意識到必須透過教育，讓其國民了解國際情勢的變化。美國乃於 1945 年為首成立聯合國（United Nations）國際組織，並於 1948 年公布《世界人權宣言》（Universal Declaration of Human Rights），復以二戰後美國和蘇聯間的冷戰，美國關注學校教育中的全球公民議題可由 1968 年，美國外交協會公布《檢視美國中學國際教育的目標與優先性》（An examination of objectives and priorities in international education in U.S. secondary schools）報告書，以促使國際教育成為美國學校教育重要議題的政策可見一斑。1977 年，美國教育委員會組成全球教育「工作小組」（Task Force），評估國家層級全球觀點融入教育的需求，及國際教育促進經濟繁榮、國家發展與世界穩定之目的。1980 年代，美國前總統 William J. Clinton 擔任阿肯色州長時所組成的「工作小組」，視國際教育為經濟繁榮、國家安全與世界穩定的要素，進而提供以下 7 項推動國際教育的建議（Abdullahi, 2010: 24-25）：

第一，國際教育必須成為基本教育的一部分。

第二，學生必須精熟外國語言。

第三，教師必須更了解國際議題。

第四，學校和教師必須了解教科書以外之國際教育的相關資源。

第五，所有大學生必須更加認識廣闊的世界，且精通外國語言。

第六，必須強化業界和社會共同支持與推動國際教育。

第七，業界應有進入國際教育的管道，特別是提供有關出口、貿易規定與外國文化等資訊。

足見自 1977 年起，美國已經重視中小學至高等教育中國際教育的重要性，並明確化該國學校進行國際教育的方向和目標。

美國為讓其學校教育有效培養學生具備國際知能，教師在教室中不能僅限於國際知識的教學，必須採用真實的國際事件、歷史、議題等內容，包括全球觀點意識（global perspective consciousness）、全球狀態覺知（state-of-the-planet awareness）、全球動態覺知（awareness of global dynamics）、跨文化覺知（cross-cultural awareness）、

人類選擇覺知 (awareness of human choice) 等 5 大面向 (Hanvey, 1979)，營造高層次思辨能力與批判思考的提問，促發學生討論，並運用批判性思考解決問題，藉此豐富其對國際教育的深度理解。是以，教師在提供相關內容、議題或媒材時，必須審慎思考教學使用資源的適切性及其與國際教育目標間的關聯性，俾確保國際教育教材符合相關性 (relevance)、反省性 (reflection)、行動性 (action)、實踐性 (practicality) 與深度理解性 (depth of understanding) 等要件 (Massialas, 1996)，以擴展學生國際視野，並具備國際意識，有能力反思國際相關議題。換言之，國際教育的教學不能止於國際事實或事件的介紹，必須讓學生思考事實背後的意義及其對他國 (人) 的影響，並透過問題解決，激發學生批判反省意識。

以社會領域的教學為例，1982 年，美國確立全球教育旨在培養學生世界觀，強調文化、空間與全球的連結，故建議社會領域的內容應納入人類經驗的全球化、個人與跨國群體 (如跨國企業、宗教、科學組織) 之關係、地方政府與國家領導者的國際角色、人類與全球環境、社會政治經濟與生態的過去、現在與未來等議題，並鼓勵應以各種不同方式參與國際事務，增進國際經驗 (National Council for the Social Studies, 1982)。綜上內容顯見，美國社會領域的教學已連結全球議題、探究人類過去、現在與未來的發展，同時強調親身參與國際事務，兼重學生國際教育的認知、情意與行動。

美國教育政策推動國際教育之際，培育教師具備國際教育的知能和素養也是必然趨勢。2001 年，美國發生 911 恐怖攻擊事件，更增進學校教育及師資培育機構警覺國際教育的重要性，進而更重視國際間商業、政府、團體、非營利組織等國際人才需求孔急的現象，更確立美國國際教育培養具有國際知識與技能人才的政策 (ACE, 2002)，尤其隨著網路資訊打破國際疆域，要求國際教育人才必須展現國際移動力，加速對運用分析、省思、批判性思考、理性對話、接納與欣賞異文化之開放心胸等強化國際移動力與民主素養的教學內容，也更確立未來師資培育應落實之國際教育的政策和教學目標。

二、美國師資培育推動國際教育的發展與成效

美國師資培育機構實施國際教育的步履艱辛，以下分述美國師資培育的歷程與推動的艱辛。

(一) 由師資培育機構設置「國際教育學程」邁向「海外教學實習活動」

1. 草創期：師資培育機構尚未納入國際教育政策（1960 至 1980 年代）

1968 年，美國外交協會（引自 O' Meara, Mehlinger & Newman, 1968: 215）公布《檢視美國中學國際教育的目標、需求與優先性報告書》（An examination of objectives, needs and priorities in international education in US secondary and elementary schools）後，具國際教育專長的教育工作者，如 Lee Anderson、Charlotte Anderson、John Goodlad、Robert Hanvey、Jan Tucker、Kenneth Tye、Steven Lamy、Merry Merryfield、Toni Kirkwood 和 James Becker 等人，於 1970 年代開始著手規劃師資培育階段的國際教育學程，以因應全球政治與經濟的變化，並作為策進中小學國際教育的推手。然而，由於當時籠罩在冷戰氛圍，美國國際教育師資培育課程規劃無法撼動美國學生的國際觀，學校推動國際教育未獲成功（Abdullahi, 2010: 24-25）。雖有學者（Doppen & Jing, 2014）不斷鼓吹國際教育的重要和意義，但師資培育機構推動國際教育的步履仍相當緩慢。當時自視為世界領導者的美國，即使已感受到全球化趨勢的無法抵擋，但是，制定政策，推動國際教育，培養其國民具備國際視野仍在起步，尚未意識到應該從師資培育著手的意義和必要性。

2. 師資培育機構加入推動與落實國際教育行列（1990 年代迄今）

隨著中小學中推動國際教育，美國師資培育機構自 1990 年代起，培養師資生具備國際視野的議題開始受到關注。「全國師資培育認證協會」（National Council for the Accreditation of Teacher Education）和「美國師資培育大學協會」（American Association of Colleges for

Teacher Education) 均支持規劃與設置國際教育學程，以培養師資生具備國際視野和相關知能與素養。

析言之，美國師資培育機構之國際教育學程，主要以本土認同、全球思考與國際意識為主，期提高師資生全球思考與國際化意識；中學師資培育學程則包括國際政策、國家安全、福利控制、世界貧窮、人權、環境保護等世界主要議題與問題的探討，以及美國在國際中的角色定位等內容 (Abdullahi, 2010: 27)。

此外，美國「州際教師評量與支持協會」(Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) (2013)，執行跨州初任教師認證時，在 10 項教學標準內容中，亦涵蓋國際教育內容。如「學習者發展」(learner development)，即評量師資生對學習者文化差異之認知、語言、社會、情緒、生理等的理解程度；「內容的運用」(application of content) 則要求教師必須了解如何連結本土與全球或國際議題，如何使用不同觀點，對國際問題進行批判思考，並進行跨國合作，解決問題等掌握資訊與善用全球資源等能力。

可見，州際教師評量與支持協會已將國際議題融入評量師資生資格的法規中；另外，該會也敦促師資培育學程必須提供師資生認識不同背景及多元差異學生的各類課程內容或活動，以培育師資生具備國際教育所需的教學知能，並提升其覺知多元文化差異的敏感能力。可見，美國師資培育已經展開國際教育內容。惟其推動成效如何？師資培育國際學程是否需要重新檢討？是否需要強化師資生海外教學實習活動？均是師資培育國際學程反思的重點。

(二) 美國師資培育機構實施國際教育之成效反思與對海外實習課程的重視

1980 年代後，雖然美國師資培育之國際教育學程以雛形粗具，包含有清楚的國際教育概念、架構和課程設計，但成效有限 (Merryfield, 1997)。分析個中原因如次：

1. 國際教育學程未能符應社會需求：根據 1980 年代「全國州長協會」(National Governors Association) 調查報告，美國師資培育學程所推動的國際教育無法符合美國社會、經濟和政治之需求

(Abdullahi, 2010: 29)。同時，1988年「州立大學與贈地大學教育學院協會」(Association of Colleges and Schools of Education in State University and Land Grant College)提出《美國今日教育的目的：學校教育概念》(The purposes of American education today: Conceptions of schooling)報告書，其中亦指陳，師資培育之國際教育學程之願景與目的無法培育具有國際觀和跨文化視野的師資，也無法養成師資生理解多元差異和探討國際重要議題的能力(Abdullahi, 2010: 29)。

2. 師資培育之國際教育學程甚少關注國際觀及國際教育教學知能的培養：Schneider (2003)研究美國24所大學實施國際教育的情形及其成效後發現，師資培育機構所培育的師資甚少具有國際觀者。再者，Longview Foundation (2008:3)的《全球年代的師資培育：必要的變革》(Teacher preparation for the global age: The imperative for change)報告書也同樣指出，教師在國際教育中的角色並不明確，且教師缺乏將世界觀和國際議題融入教材和帶入教室進行教學的能力。

綜上所述，美國雖然意識到學校教育需要融入國際教育，也認知到需要培養具備進行國際教育教學知能的教師。但是，近半世紀以來，美國師資培育機構進行的國際教育學程之成效並不顯著，其中包括師資培育機構培育的教師未具國際觀或全球視野、無法理解多元差異、無法在教學中帶入國際教育議題、無法理解自身在國際教育中的角色等，顯現師資培育之國際教育學程在培養師資生具備國際教育知能上亟需檢討，以提出更具效益的措施。此師資培育國際學程的變革將闡述如后。

參、美國師資培育機構實踐國際教育之省思與變革

一、師資培育機構推動國際教育之省思

(一) 國際教育之社會正義的核心價值亟待強化

隨著經濟、政治、科技的快速發展及全球化，人類互動愈趨頻繁與迅捷，社會正義也備受矚目，各國教育政策也更重視教育的多元性與公平性，並期透過多元文化教育與國際教育，改善全球與本土的結構性壓迫和不平等現象，以維護社會、經濟與文化的正義。

多元文化是促進學生拓展國際視野的前哨站，故美國師資培育機構進行國際教育相關研究者，諸如 Pike 和 Selby (1988)、Zeichner (1992) 以及 Zeichner 和 Melnick (1995) 等學者，亦一致呼籲美國必須基於學生背景來源的多元性，培養教師具有跨文化的同理心，並認知學校教育的不公平現象，進而落實社會正義。另外，教師必須豐富學生跨文化的價值觀，並在教室中帶入不同文化的討論，以擴展學生多元文化的視野，此應視為追求社會公平與正義的教學要旨 (McFadden, et al., 1997: 8, 16)。然而，職前師資培育卻極少教導師資生如何理解、尊重與欣賞多元文化，甚至如何發揮批判性思考，覺察與省思社會的不公平現象和理念 (Merryfield, 2000: 429-430)，此也導致國際教育維護和平與正義的理念不易彰顯，此乃美國當時師資培育機構推動國際教育應該深刻檢討，並思因應之策的課題。

(二) 教師回應美國社會多元文化的能力必須提升

美國是民族的熔爐，屬多元民族。近年來，由於美國移民人口日多，學生的來源更為多元，不僅在種族、語言、宗教、文化上有差異，生活經驗與理解亦多有不同，學校面對美國社會日趨多元的挑戰日益鮮明 (McFadden, Merryfield, & Barron, 1997: 7)。有鑑於此，培養教師有能力回應不同文化的確為師資培育落實社會正義的重要議題 (Zechnier, 1992)。但是，師資培育的課程如何培育教師具有適切回應多元背景學生的能力，不但尚乏共識，教育政策更未列為必要議題 (Cochran-Smith, 2001; Gay, 2000; Ladson-Billings, 2001; Sleeter, 2001a)，導致師資培育之國際學程的實施成效不彰。

此一則因為師資培育機構沒有太多時間用以教與維護社會正義的責任；另一方面，美國師資培育之國際課程亦少有培養師資生具備回應不同文化背景學生所需採擇的教學法 (Biraimah, 2016: 94-95)。此猶如 Sharma、Phillion 與 Malewski (2011) 分析師資生海外研習學程

結果顯示，師資生大多缺乏接觸不同文化的機會，即使出國研習，其對文化差異之「回應文化教學力」（culturally responsive teaching）亦不足。此所謂「回應文化教學力」，係指能運用先前經驗與知識，理解不同文化，並詮釋國際移動力的參照架構，以掌握不同族群學生的表現風格，進而善用學生生活經驗與生活中各種學習媒材，促使學生有效學習的教材編選和教學方法創發的專業能力（Gay, 2002: 29）。此再度闡明美國師資培育機構實施之師資生國際教育課程仍有待強化，且應從對多元異文化的同理理解與適切回應著手。

（三）應協助教師理解其社會位置與解放其對異文化的意識型態
教師的社會位置（social positioning）²影響其課程的設計，教材的選擇與教學的實踐（Kaviani, 2006），故教師必須確切理解其在教學、性別、種族、國籍、宗教、文化等的相對位置，俾在選擇課程與進行教學設計時，可以拋開原有的認知框架，採取各種可能的行動或活動，把世界帶入教室（Young, 2000: 101）。如此方能有助於學生理解他人如何看待世界的事實，也能清楚的意識到其教學行動或他人行動的意義和行動的後設理念或價值（Parker, 2003: 96）。

Horvath（2009）以「歐洲研究」的教學經驗，研究學校教育所實施的國際教育學程後發現，學校教育最難形塑學生歐洲認同和履行世界公民權，此乃因學生無法掌握個人與社會他者的相對位置，間接影響其全球視野的開放心靈。是以，當教師未能意識到自身與他人文化的差異，也未能意識到自身和社會的相對位置前，便難以具足對跨文化的理解，也無法在教學歷程中引入國際觀與在地價值，更難以放下意識型態，公平地看待異文化的價值，國際教育的實施成效勢必因而受到影響（McFadden, et al., 1997: 16）。Merryfield（2000: 502）指出，社會領域的教學之所以無法達到維護社會正義，與促使世界和平

² 社會位置（social positioning）中的「位置」一詞難有相對應的中文翻譯，本文為將之與社會地位（social status）區別，故譯為「位置」。「positioning」具有社會代表性，指一個人在人與他人之間的社會關係中，會有其相對應的位置，而且此位置也區分其與社會或世界的關係（Davies & Harre, 1990; Harre & Moghaddam, 2003）。舉例言之，教師一職有其社會的相對地位，而教師全體就顯示出其社會地位。可見，positioning 只是個人角色的代名詞，也代表其對社會或世界的意義。

共處的目標，乃因教師欠缺教導教育公平、文化差異與全球相互連結的能力，而此能力乃根源於教師意識到其社會地位與他人間的關係，即教師欠缺的是覺知自身與社會位置之敏覺力，故亦連帶地欠缺對跨文化的理解力。

一言以蔽之，學校進行國際教育之必要條件，即教師必須具備掌握自我位置與世界間的相對位置，如此方具有跨文化或跨界觀點。如前所述，20 世紀的美國師資培育尚未培育師資生具有因應教室中多元文化、多元種族、多元國籍和多元社群等所需的教學專業知能（Landorf, Rocco, & Nevin, 2007）。此外，師資生亦欠缺多元文化的國際經驗（Buczynski, et al., 2012: 35）。是以，師資職前培育階段即應提供師資生具有察覺自身與社會位置的相對概念，進而促進其自我理解、自我認同與掌握與他人關係，此旨在提升師資生對不同文化具有高度意識與敏感度的國際教育知能，故教師在教學中必須引進不同文化的教學媒材，設計各種多文化體驗的活動，以開展學生的國際視野，達成國際教育之目的。

二、美國師資培育機構實施國際教育之方式

培育具有國際視野的師資，不僅是順應學生背景的日趨多元化，亦是因應全球化發展趨勢的重要策略。雖然美國師資培育機構和國際教育學程多元化，國際教育課程的實施各校不一，但大致涵蓋國際教育課程以及海內外實習課程兩大部分。茲分述如下：

（一）師資培育機構規劃與實施之國際教育學程

隨著校園中族群、語言、文化的多元化，培育教師有能力回應學生的多元背景，乃當今美國師資職前培育的重點，而讓師資生具備跨文化的經驗為其先決要件（Seidl & Friend, 2002; Wilson, 1982）。歸納美國師資培育職前課程包括教學專業課程與外語課程兩大類，以下分述之：

1. 教學專業課程

美國現行師資培育的國際教育學程在教學專業課程上，涵蓋以下三大內涵（ACE, 2008: 6）：

(1) 教學專業課程：師資生國際教育的教學專業課程必須包含全球議題，且必須理解至少一個國家的文化或相關議題。

(2) 教材編選之教學技能：教學專業課程旨在培育師資生具備將全球議題融入教學的技能。

(3) 異地文化體驗：師資生國際教育的教學專業課程中實際的異地學習，旨在讓師資生發展較完整的全球觀點，從親身體驗到深度理解。

上述國際教育學程中，無論是國際議題的課程或將國際議題融入教學，都屬於教學專業的正式課程，教學時可採取貢獻式或附加式的課程設計模式，讓跨文化或國際議題之相關知識及教學知能相互融合，以奠定師資生進行國際教育之基礎，亦化解師資生無法將國際議題融入教學之問題；至於異地學習，則屬於沉浸式體驗（immersion experiences）學習，屬於後設價值的自我建構，更是美國師資培育海外實習課程之特色。

2. 外語課程

美國師資培育機構之國際教育學程中，將外語學程或語言能力訂定為畢業條件，旨在促使師資生透過外語學習，更深層地認識不同語言或國家的文化，拓展其國際視野。隨著資訊科技的發達，以及歐盟、中國大陸和新興市場崛起和策略聯盟興起之際，也增加美國爭取其國際經濟與政治地位的壓力，故學習外國語言，便成為該國國際教育重要政策，也引發外語學習熱潮，「導入外語學習」（Start talk）或「邁向顛峰」（Race to the top）均涵蓋透過外語學習，以消彌弱勢、提升教育機會均等和維護社會正義的政策目標（US Department of Education, 2009）。

（二）師資培育實習課程與管道

1. 參與國際教學實習

師資生取得國際教學實習（International student teaching, IST）（Cushner, 2007; Quezada, 2004）的管道有三：

(1) 參與國際聯盟開設的學程：如，海外教學實習聯盟（Consortium for Overseas Student Teaching, COST）、國際教育基

金會 (Foundation for International Education)、國際師資培育聯盟 (International Teacher education Consortium)、太平洋地區教學實習學程 (Pacific Region Student Teaching Program)、聖地牙哥大學全球教育學院計畫 (University of San Diego-School of Education Global)、Fulbright-Hays 團隊出國計畫 (Fulbright-Hays Group Projects Abroad) 等有關海外教學實習學程。

(2) 大學自行建立海外姊妹校策略聯盟：國際姊妹校的契約內容可以涵蓋提供學生進行海外姊妹校的教學實習。

(3) 成為國際交換學生：提供師資生出國進修或修課，豐富其親自體驗國際文化的經驗。

2. 增進國內實地教學的跨文化經驗

學生的背景充滿多種語言、種族、文化差異，故學校本身即為跨文化的場域。因此，跨文化場域的沉浸有助於師資生在跨文化的氛圍中學習自我發展和自我認同 (Wilson, 1982: 186)。有鑑於此，以社區或學校為範疇的體驗式學習設計，如強化學生意識到背景差異、探究實務背後的邏輯、反省自身信念等活動或營隊，都是促進師資生認識差異文化的可行管道 (Cochran-Smith, 1991; Sleeter, 2008: 573)。

肆、師資培育機構積極推動師資生海外教學實習

有鑑於過往推動國際教育的成效不佳，美國已意識到跨文化的全球趨勢，亦更重視培育師資生具備回應學生多元文化的教學專業知識，故美國師資培育機構推動海外教學實習的國際教育方式，尤其強化教師具有將跨文化內容適切地納入課程規劃與教學設計的能力 (Siwatu, 2011: 360, 366)，因此，師資生除了能在教學中顯示其對多元文化的精熟外，還需具備轉化跨文化之各種經驗的信心與能力，師資生海內外教學實習之「替代性經驗」(vicarious experiences)

更具其成效 (Bandura, 1997: 37; Siwatu, 2011: 366; Siwatu & Chesnut, 2014: 219)。此亦是本世紀美國師資培育機構積極強化師資生海外實習，期達成國際跨文化體驗的國際教育心靈目的 (Kitsantas, 2004)。至於推動海外實習課程成效分析如下：

一、推動海外教學實習之優勢

(一) 海外教學實習提供師資生沈浸式的文化體驗機會

Biraimah 和 Jotia (2013)、Gilson 和 Martin (2010) 及 Mahan 與 Stachowski (1990: 21) 比較美國國內進行教學實習與海外教學實習之師資生的多元文化教學知能結果顯示，進行海外教學實習師資生的教學專業、善用資源、國際觀、文化覺知、選擇文化內容等均優於在國內實習者。而學者 (Cushner, 2007; Cushner & Mahon, 2002; Mahan & Stachowski, 1990; Marx & Moss, 2011; Phillion, et al., 2009; Quezada, 2004; Sleeter, 2001b; Wilson, 1982; Zeichner & Melnick, 1996) 分析師資生海外教學實習之所以有較佳成效的主因，在於師資生海外教學實習所接受的沉浸式體驗，豐富了師資生跨文化與擴展生活經驗的機會，並且在適應生活歷程中的異文化接觸，引發師資生深入思考自己的信念與對文化的理解 (Gilson & Martin, 2010; Sleeter, 2008)。當然，師資生在國內進行教學實習時也能融入當地社群，透過訪問各式各樣的人，或參與社區活動、拜訪與協助和服務社區等活動，轉化其經驗至教學中，並學習如何在教學中融入跨文化的經驗。然而，相較於海外教學實習，師資生在跨文化意識和體驗上的豐富性、多元性和廣袤性均優於國內的教學實習 (Gilson & Martin, 2010; Sleeter, 2008)。

(二) 海外教學實習建立肯認「他者」之社會相對位置的多元文化觀

國內與海外教學實習的差異，除了跨文化學習場域和文化經驗的差異外，師資生在海外實習時，從學生身分轉為教師身分，此身分的轉換對文化的詮釋亦造成差異 (Marx & Moss, 2011: 35)。

復以，師資生海外實習常以不同的語言和文化與他者互動，故

相較於其國內實習更能從「他者」的觀點，觀察周遭的環境，並以新的視野，詮釋新的環境（Wilson, 1993: 21），產生包容多元的價值（Gomez, 1994: 329; Noel, 1995: 270; Zhao, 2009: 63），亦較可能從不同的視角看世界。由上可推，美國師資培育機構強化師資生國際教育教學知能的重要方法，乃透過海外教學實習，尤其讓師資生深刻體驗處於弱勢角色或相對位置者的處境。

Bennett (2004: 63) 將「跨文化敏感度發展模式」(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) 分成「種族中心」(ethnocentric) 與「種族共存關係」(ethnorelative) 六大階段：「種族中心」又分否認、防衛、極小化文化差異三階段；「種族共存關係」則為接受、調適與整合地尋求文化差異等三階段。從種族中心發展到種族共存關係，正顯示師資生建構其多元文化與其教學信念的歷程。海外教學實習經驗的發展，讓師資生得以從社會相對位置與環境的觀點，與他人透過語言、情感互動與體驗式的互動溝通，建構其對跨文化的認知和理解，進而提升師資生跨文化教學的專業知能。

（三）海外教學實習遠離熟悉生活環境可提供師資生新挑戰

海外實習迫使師資生離開習以為常的生活文化圈，欠缺家人、朋友、學校的關係網絡，必須自行面對，並解決文化落差等問題（Cushner, 2007: 28）。師資生接觸新文化時，必須從當地文化脈絡中不斷學習，一方面理解異文化的差異，並解決其自身日常生活遭遇的問題；另一方面，師資生也需要解決面對異質文化所產生的文化適應問題（Gilson & Martin, 2010）。一言以蔽之，解決個人生活問題即發展跨文化能力。

然而，美國亦有大學透過海外短期參訪，開展師資生的國際經驗，但是，海外參訪沒有足夠長的時間，讓師資生發展結構性的與「他者」互動的關係網絡，更無法深入體驗不同文化，故海外參訪方式不足以發展師資生海外經驗，尤其是文化經驗的融合（Buczynski, et al., 2012: 41; Cushner, 2007; Quezada, 2004）。可見，海外參訪充其量僅僅認識文化的差異，無法從內心發展出同理他者的多元文化包容觀，故亦難以開展學生對差異文化理解與欣賞的國際心靈知能。

綜上所述，美國為培育教師具備因應學生多元背景的教學專業知能，已於師資培育的課程中規劃海外教學實習，俾使師資生接受沉浸式經驗的文化理解。多位學者（Ladson-Billings, 2000:209; Patel & Lynch, 2013; Schneider, 2003）均肯定以此等模式培育師資生具備跨文化教學專業知能的成效，並認定生活在不同社區的文化經驗，不僅有助於師資生認識到不同的教養方式、不同生活習慣，也有助於其對多元文化的深入體驗和同理的理解和尊重。

另有學者（Siwatu, 2011: 366; Ladson-Billings, 2006）也認為，讓師資生透過海外實習達到實際操作之效，有助於提升師資生回應多元文化學生的概念之知和程序性操作之知，也具有解決問題或溝通協調的能力，對強化師資生的教學專業具有一定程度的成效。此亦可從下文美國師資生海外教學實習的成果分析再度驗證。

二、師資生海外教學實習之成果分析

美國師資培育大學在強化國際教育的趨勢下，採擇師資生海外教學實習政策，試圖透過沉浸式體驗的文化教育環境，提供師資生實務經驗，藉此強化其生轉化學習（transformative learning）的能力。讓師資生能在不同文化的生活經驗中自我解決問題，並自省，以調整自己的價值觀，另一方面，則學習包容，並從他人的視角理解世界，增進其自我認同，並具備跨文化的價值觀和教學專業能力（Guo, 2014: 17; Merryfield, 2000: 439-440）。

Wilson（1993）研究跨文化體驗學習發現，參與海外教學實習，明顯的提升了師資生對海外文化的實質知識（substantive knowledge）、國際議題、全球動態等的覺知，也對不同文化持開放心靈與概念的理解（perceptual understanding）。此外，海外教學實習亦可促進個人獨立、自信與自我探索能力，亦可強化其與其他文化或人民的人際連結（interpersonal connections），此人際關係的連結甚至可以延續到學生未來的生活和職場。而 Cushner（2007）、Chan 與 Parr（2012）、Pierson（2015）的研究均呼應上述 Wilson 的分析。

此外，Taylor（1994）研究師資生海外教學實習的成效也發現，

師資生的海外實習經驗可納入並整合他人意見，解放自我思考的意識型態，並提升問題解決能力和習慣，此乃理論與實務交相為用的轉化學習歷程與結果。此轉化學習有助於師資生增進自我覺知和創新教學技能，並永續不斷發展其自我與教學專業知能，此乃統整性教育機會（holistic educational opportunity）所發展出來的多面向知能（Nagata, 2007）。

總之，跨地域的海外實習可以增進師資生的文化意識（cultural awareness）、全球心靈（global-mindedness）、覺知與接受文化多元的異質性（awareness and acceptance of culturally diversity）、發展個人自我效能與自我覺知力（Cushner & Mahon, 2002）。一言以蔽之，師資生海外教學實習可增進其多元文化教學專業知能。

Doppen 與 Jing（2014）更於 1995 至 2012 年透過網路調查及質性研究，查訪海外教學實習聯盟（COST）的 40 位師資生之多元文化教學專業知能、個人覺知及全球意識（global awareness），結果證實師資生在跨文化能力，包括溝通能力與異文化的精熟程度等方面均有成長。Chacko 與 Lin（2015: 51）亦研究美國 3 位師資生赴英格蘭進行為期 8 週的教學實習後，也發現海外教學實習均展現師資生具備跨文化的覺知力（cross-cultural awareness）³。由此可推，沈浸式的體驗課程的確能深化師資生跨文化教學專業知能和自我覺知力。

另，學者研究美國 10 位師資生赴澳洲進行為期 5 週的國際教學實習後，發現師資生的個人認同受到不同文化的挑戰，但都能透過累積經驗及策略運用，提高其自信心，進而增進其教學效能；進而能對異己產生同理心，體驗他者的社會位置，並於教學中意識到學生的多元需求（Cushner, 2007: 30; Salmona, et al., 2015: 48）。易言之，海外教學實習促使師資生的國際教育與多元文化視野的教學專業知能快速成長，更提升其在教學時對學生文化差異需求的回應能力（Siwatu, 2011）。

綜上所述，師資生海外教學實習可有以下三方面的成效：

3 此所稱「跨文化的知覺」即具備全球或國際心靈，個人能對人性開放心胸、接受與尊重其他文化、信仰與自然環境，且能夠採取討論與合作的行動，以建立更好且和平的世界（Hanvey, 1979）。

- (一) 促進本土與自我認同，並能同理他人；
- (二) 增加自信心與自我教學和學習效能；
- (三) 增進全球心靈、跨文化的敏感度與多元性的教學知能，即個人成長、教學專業成長與國際知覺能力提升。

總之，美國師資生海外教學實習的成果顯示，師資生的海外教學實習，不但能形成長期的認知體系，更能產生轉化學習的遷移效果，對本土和全球的理解和融合均有助益。

三、師資培育機構實施海外教學實習課程需要支持體系

建構完善的海外教學實習環境，是讓師資生充分體驗海外異文化的關鍵。若欲規劃師資生的海外教學實習，則必須考量學程規劃，更需要建立支持體系，並時時檢討改進。繼之，簡要說明推動師資生海外實習必須建立之支持體系如下：

(一) 規劃具整合性及長期發展性的師資培育課程

由於多元文化觀點必須從整合性且長期規劃的角度切入 (Barry & Lechner, 1995; Guo, 2014)，俾讓師資生進入實地現場前，就習得國際教育或跨文化知識，以協助師資生在實際教學場域有能力適度回應學生多元文化的需求 (Siwatu, 2011: 368; Marx & Moss, 2011: 44)。因此，師資培育職前課程必須培養師資生具備建構自我效能的環境，包括提高自信心，精熟教學示範與角色扮演、充實實地經驗、熟悉教學模擬等教學專業能力，此外，對於多元文化與國際教育方面，則需要強化其依據種族、性別、階級等不同，安排差異化教學作業和小組討論等能力 (Phillion, et al., 2009)。然而，一個學期的海外教學實習，就時間上言之，並不夠充裕，故必須慎選實習學校，或者在國內教學實習時先協助師資生熟悉海外實習環境，做好海外實習之各項準備，俾於海外實習時，可專注於文化震撼之體驗及對國際視野和多元文化之省思 (Chacko & Lin, 2015)。

(二) 建置海外支持體系

Salmona 等人 (2015) 的研究發現，若能搭建師資生海外教學教

學實習的鷹架，提供其跨文化的經驗，如輔導師資生對自我生活、價值觀和教學進行反省，組織同儕伙伴（peer-mentor）的生活社群，設置諮詢輔導等支持體系等，均有助於師資生進行海外教學實習時，提供安全的學習環境，並儘速融入異文化生活場域。

（三）養成師資生自我反省能力與習慣

自我反省力是海外教育實習教育重要的一環（Marx & Moss, 2011: 44；Sleeter, 2008），師資生轉化海外的生活經驗為課堂上的教學，便是反省的歷程與結果。析言之，師資生於海外教學實習時，必須時時省思自己的教學和教育的價值觀，尤其應習檢視習以為常的優越位置，並覺知與分析少數族群及多元文化背景學生在學習上的需求，視維護多元文化的社會正義為己任（Phillion, et al., 2009）。如能建立反省的能力與習慣，則師資生不但能時時分析教學技能、思考文化認同與價值觀定位等議題，更能開放心胸，解放自己的偏見，並從價值觀的視域融合，關照學生的多元需求，並順暢地轉化為教學和學習內容，以維護學生學習的教育機會均等與社會正義。

伍、美國師培教育機構實施國際教育與海外實習經驗對臺灣的啟示

臺灣自 2011 年，教育部公布《國際教育白皮書》後，中小學實施國際教育的目的與方向已甚明確；然而，在職教師研習及職前師資培育均僅將國際教育視為教育新興議題，尚未能如美國師資培育機構般，有系統地納為師資培育課程。雖有若干大學教師帶領學生進行海外參訪或海外教學（育）實習，但系統性、專業性和普及性均不足。相對的，美國的作法或可提供臺灣師資培育機構推動國際教育課程之參照，以下即立於美國實施沉浸式海外實習課程的成效，提出若干觀點，提供國內落實國際教育之參酌。

一、師資培育推動國際教育責無旁貸

美國自一次世界大戰後，便警覺到中小學國際教育的重要性，惟一直未在師資培育中落實，即使美蘇冷戰後的 1970 年代，即有學者規劃全球教育學程，但研究結果顯示，師資培育機構進行國際或全球教育者甚少，成效亦不彰（Buczynski, et al., 2012; Doppen & Jing, 2014; Longview Foundation, 2008; Merryfield, 2000; Schneider, 2003）。直到資訊科技迅速發展、全球政治、經濟、生態等相互依存日趨白熱化之後，美國師資培育機構的國際教育課程方顯示其急迫性與必要性。復以，美國社會存在種族、族群、語言、宗教與文化多元等維護社會正義的議題，師資生才被要求必須具備回應學生文化多元的教學能力。總之，美國師資生海外教學實習之國際教育學程，具有培育師資生具備全球文化能力及強化學習遷移之功（Cochran-Smith, 2001; Gay, 2000; Ladson-Billings, 2001）。該理念與作法值得引薦。

繼之，教師乃國家落實國際教育的關鍵，故教師必須能回應多元文化的學生需求，也必須成為落實社會正義的行動者，可見，師資培育機構推動國際教育，不但有其實質價值，更能提升其回應學生多元文化需求的教學知能。

臺灣教育部之《國際教育白皮書》、《人才培育白皮書》、《師資培育白皮書》等均揭櫫我國社會多元族群的事實，臺灣的教師也必須面對學生來自多元文化之不同需求的挑戰。此部分美國足為殷鑑。總括言之，臺灣亟需培養有能力掌握國際教育真諦、設計具國際視野之教學行動策略、能評估國際教育實施成效的師資，尤其更需紮根師資職前培育，以順利推動中小學教育的國際教育能邁向國際化的理想目標。

二、落實國際教育的關鍵繫乎師資生具備跨文化意識的國際視野

師資培育機構欲落實國際教育，可從課程規劃、學生交換、國

際學校設置，以及海內外教學實習等著手，期達到促進師資生個人自我、教學專業及全球意識的增長。美國師資培育機構規劃之海外教學實習的國際教育課程考量以下四大要點：

- (一) 國際教育課程的目的；
- (二) 欲充實之國際經驗的內涵；
- (三) 海外教學實習的國際教育成效；
- (四) 國際化教育與師資國際教育學程間的融合方式。

誠如 Longview Foundation (2008: 9) 建議，透過師資培育學程落實國際教育，必須思考其旨趣、師資生參與國際教育的方式及成效，並評量國際教育實施成效等議題，故美國師資國際教育課程規劃所思考的重點，亦可提供臺灣規劃師資生國際教育課程之參照。

目前臺灣師資培育機構規劃之國際教育課程僅列為教育議題，並非完整的學程，雖然部分師資培育大學也進行海外教學實習（如臺北市立大學、國立臺北教育大學、臺東大學、國立臺灣師範大學等），或提供海外教育實習（如成功大學、嘉義大學等）或海外參訪（如東華大學），然上述所提供的海外體驗經驗仍旨在提升外語能力、活絡國際交流與文化體驗學習、增進教學能力、見識不同國家教學模式與技巧、深入當地文化與風土民情，對於開展國際視野、解放與重建文化意識、同理地體驗他者文化與國際定位、理解差異或跨文化知覺、了解國際相互依存關係、及對國際環境與趨勢的覺知等，均尚未納為師資生國際教育的正式課程；再者，師資生海外經驗與其教學專業間的關連性，亦因為師資培育之國際教育課程尚未具系統性而難以彰顯成效。

因此，師資生的海外經驗如何納入師資培育的國際教育課程，海外經驗如何有效影響師資生回應多元文化背景學生的教學專業知能等，均有待國內師資培育機構進一步規劃國際教育課程，甚至將國際教育課程合法化，俾有效推動與落實師資培育機構對師資生國際教育素養的培育。

三、沉浸式體驗學習模式可作為培育師資生跨文化知識的鷹架

美國自 1970 年代開始即發展全球教育學程，學者（Buczynski, et al., 2012: 41; Cushner, 2007; Quezada, 2004）檢視海外教學實習成果的相關研究顯示，具系統性且結構性地規劃國際教育課程，對師資生助益甚多。ACE（2008）亦建議，師資教育機構規劃國際教育課程時，可從教學內容、實地學習、語言學習等面向著手，臺灣亦可從此等面向進行師資生國際教育課程的規劃。

師資生國際教育的重點在於讓準教師們於其職場中，有能力引導學生思考國際事件的背景和文化脈絡，批判事件背後的意識形態，進而發展其國際視野與國際意識。有鑑於此，臺灣師資培育的國際教育課程可採附加模式（additive approach）或貢獻模式（contributions approach）：前者是在不改變現行課程架構下，在各科目教學中加入國際議題、事件或概念等內容；後者係指在特定活動中展現或表揚國際人物或節日。上述兩種模式均需要再結合海外實地學習，接受沉浸式經驗學習，方足以讓師資生體驗整合且系統的國際與多元文化課程。此外，師資培育機構規劃的國際教育課程仍須思考配套措施，此配套措施包括設計海外學習反省單、設置海外實習諮詢輔導人員、海外實習先前增能課程等，俾讓師資生進行海外教學實習前有充足的心理準備，以因應海外實習時面對的文化衝擊，並確海外教學實習之國際教育課程的實施成效。

四、海外教學實習的成敗繫乎海外支持系統的完備

師資培育課程除了提供國際教育相關知識外，更需要提供師資生海外體驗式學習，讓師資生能從「他者」的角度，審視當地主流文化的語言、思維、行為習慣、風土民情等，進而習得從差異觀點，尊重與欣賞世界各種差異之美（Gomez, 1994; Noel, 1995; Marx & Moss, 2011; Wilson, 1993; Zhao, 2009）。師資生海外教學實習更可提供當地

人民互動的機會，包括住宿接待家庭，融入當地人生活，或有目的的接受、調適與整合差異文化，反省、詮釋與建構對異文化的認知和價值觀，此均有助於從他者角度看見差異，有效落實師資生的國際教育（Chacko & Lin, 2015; Marx & Moss, 2011），並可藉此引導學生思考文化與語言差異背後之社會結構的不公平，以深度理解自身文化與他人文化的相關位置，且可豐富師資生察覺差異，及規劃適應個別差異的教學。此即康德所言，人類的發展遲早都需要與其人生幸福的目的相符合（Reiss, 1991）。

國際教育中也需要與自我與社群和文化的目的相呼應。Salmona 等人（2015）也建議，適切安排師資生海外教學實習的輔導教師、學習伙伴、行政人員或接待家庭等，也是師資生海外學習成效的支持要件。可見，師資培育機構尋找適切的海外教學實習地點和對象甚為重要，故雙方需要建立互訪和合作的策略聯盟機制，方能適切選擇海外交學實習對象，確保師資生海外實習的實效。

五、延續跨文化經驗的移轉

美國師資培育機構規劃之海外教學實習的國際教育學程，促使師資生能置身跨文化的生活環境，親自體驗國際文化的差異，形塑其認同不同文化，體認跨文化意識（Chan & Parr, 2012; Cushner, 2007; Nagata, 2007; Pierson, 2015）。此跨文化的意識對師資生個人認同與自我認知發展具延續性成效，有助於師資生在其未來教學中，有能力回應不同背景學生的多元需求，此能力亦可轉化為回應臺灣新移民子女和原住民社群的差異需求。目前臺灣師資培育機構的國際教育課程尚待建立，臺灣雖可取經美國師資培育機構規劃之師資生國際教育學程，尤其是海外實習課程，但仍需考量文化和國情的差異，謹慎規劃課程，且首需提升師資培育機構教師的專業素質。

六、師資生國際教育課程應涵蓋對優勢文化之反省

國際教育也可視為回應全球消費市場、權力分配的國際移動

力，尤其是國際間國家權力的位置，更影響師資培育中知識、技能與態度的價值取向（Cambridge & Thompson, 2004: 168; Chan & Parr, 2012）。全球經濟、政治、文化意識形態的流動，掩飾了人類價值體系中存在對文化優先性的偏見（Garson, 2012），也使國際教育的實施，除培養師資生以他者的社會位置，理解不同文化的差異外，也能自省自身文化的優勢，進而解放與重建適切的多元或全球文化價值觀。臺灣學者（宋佩芬、陳麗華，2008；周珮儀，2008；朱啟華，2013）也意識到不同文化的優先性可能造成違反社會正義的問題，畢竟，文化優先性即為一種文化偏見，故師資培育機構於推動國際教育課程與教學時，必須同時強化學生問題解決與批判性思考能力，使學生在參與國際事務時，能意識到並省思其對不同文化所持的公平、開放的態度，以及涵養維護正義及世界和平的國際視野。

陸、結語

大抵言之，國際教育課程的教學目標，旨在培養個人具有國際理解與國際視野的開放、包容和尊重的民主心靈，進而共同維護社會正義與促進世界和平。美國自第一次世界戰後，便意識到美國與他國之間的不同位置，且其學生背景日趨多元，又隨著全球政治、經濟、社會、資訊科技、交通等的迅速發展，國際相互依存及相互理解，及全球公民責任逐漸成為美國學校實施國際教育的目標。隨著學校國際教育受到重視，美國的師資培育大學亦提供學生具備國際教育知能，尤其期望培育有能力回應文化差異的教師，以落實社會正義。

總之，美國 21 世紀師資培育機構推動之國際教育課程，旨在培育師資生具有國際視野，涵泳其尊重多元文化和維護社會正義的意識。其主要的方法除規劃課程與設計教學外，更透過海外教學實習方式，引導師資生體驗沉浸式的海外實習，以具備開放心靈，能以「他者」的觀點，審視自身文化與他人文化間的差異，並從互動與反省中，建構與認識文化差異的深層意義，理解他人行動與社會文化的異質功

能與價值，進而發展和平共容的世界公民素養。

臺灣在全球化脈動中，無法置身於國際事務之外。教育部發布《中小學國際教育白皮書》、《人才培育白皮書》、《中華民國師資培育白皮書》，即揭示國際教育與全球移動力的重要性，但大多著力於在職教師的研習，對於師資職前培育的政策不多。雖然「國際教育」是教育專業課程中的「教育議題」，且若干師資培育大學也規劃海外參訪、海外教學或教育實習等課程，但均非所有師資生的必修課程，可見臺灣師資培育機構之國際教育課程仍待規劃。

美國師資培育機構規劃並實施之國際教育經驗，可提供臺灣未來師資培育機構有效規劃與推動師資生國際教育之參考，包括確認推動國際教育的目的與意義、規劃具可行性之正式與非正式之國際教育課程（含語文課程與海內外實習課程）、強化師資生批判性思考能力與素養、重視沉浸式海外體驗學習、建立師資生海外教學實習支持系統，尤其需建立策略聯盟學校等配套，然此均需要政府政策與經費資源的支持。一言以蔽之，臺灣應將師資培育之國際教育課程納入教育政策，方能有效達成師資生國際教育的理想目標。

謝誌

本文部分師資教育的理念源自科技部計畫 MOST104-2511-s-434-001 之研究；另感謝兩位匿名審查者提供的寶貴意見，讓本文內容和論述更臻周延。謹於此一併致謝。

參考文獻

- 朱啟華（2013）。臺灣國際教育的反思：以《中小學國際教育白皮書》為例。嘉大教育研究學刊，30，1-20。[Chu, C.H. (2013). Education: An analysis the white paper of international education. *National Chiayi University Journal of the Educational Research*, 30, 1-20.]
- 宋佩芬、陳麗華（2008）。全球教育之脈絡分析：兼評臺灣的全球教育研究。課程與教學季刊，11（2），1-26。[Sung, P. F., & Chen, L. H. (2008). Making sense of global education with comments on Taiwan's global education research. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(2), 1-26.]
- 周珮儀（2008）。全球化思潮衝擊下的課程理論。課程與教學季刊，11（2），27-50。[Chu, P. I. (2008). The curriculum theories under the influences of globalization trend. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(2), 27-50.]
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。取自 <http://ietw.cityweb.com.tw/GoWeb/include/pdf/whitepaperfull.pdf> [Ministry of Education. (2011). *White paper of international education*. Retrieved from <http://ietw.cityweb.com.tw/GoWeb/include/pdf/whitepaperfull.pdf>]
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6921/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf> [Ministry of Education. (2012). *White paper of teacher education in R.O.C.* <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6921/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>]

- 教育部 (2013)。人才培育白皮書。取自 http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Book/3281_%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf [Ministry of Education. (2013). *White paper of talent preparation*. Retrieved from http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Book/3281_%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf]
- 教育部統計處 (2015)。就讀中小學之新移民子女人數：按父母國籍分。取自 <http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=002F646AFF7F5492&s=1EA96E4785E6838F> [Department of Statistics, Ministry of Education. (2015). *New immigrants in elementary and junior high school by nationality*. Retrieved from <http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=002F646AFF7F5492&s=1EA96E4785E6838F>]
- 楊深坑 (2013)。國際教育理念與實務之歷史回顧與前瞻。比較教育，74，1-32。[Yang, S.K. (2013). Retrospect and prospect of theory and practice in the international education. *Journal of Comparative Education*, 74, 1-32.]
- Abdullahi, S. A. (2010). Rethinking global education in the twenty-first century. In J. Zajda (Ed.). *Global pedagogies: Schooling for the future* (pp. 23-34). New York, NY: Springer.
- Akins, W.S., Barbato, B., Bell, R., Bower, S., Bulter, Z., Cox, J., Goodwin, D., Howard, A. A., McDonald, K., & Shahmohamad, H. (2012). *Report of the global education task force*. Retrieved from https://www.rit.edu/provost/sites/rit.edu.provost/files/final_report_of_the_global_education_task_force.pdf
- American Council on Education. (2002). *Beyond September 11: A comprehensive national policy on international education*. Washington, DC: Author.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY:

Freeman.

- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education, 11*(2), 149-161.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. (2nd ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Biraimah, K. L., & Jotia, A. L. (2013). The longitudinal effects of study abroad programs on teachers' content knowledge and perspectives: Fulbright-hays group projects abroad in Botswana and Southeast Asia. *Journal of Studies in International Education, 17*(4), 433-454.
- Biraimah, K. L. (2016). From parochialism to globalism: Infusion comparative and international education through study abroad in teacher education programs. In P. K. Kubow & A. H. Blosser (Eds.), *Teaching comparative education: Trends and issues informing practice* (pp. 91-111). Oxford, UK: Symposium Books.
- Buczynski, S., Lattimer, H., Inous, N., & Alexandrowicz, V. (2012). International teacher professional development: Teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. In R. L. Quezada (Ed.) *Internationalization of teacher education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century* (pp. 34-46). New York, NY: Routledge.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare, 34*(2), 161-175.
- Chacko, J. B., & Lin, M. (2015). Teacher preparation for the global stage: International student teaching. *FIRE: Forum for International Research in Education, 2*(1), 41-56.
- Chan, J., & Parr, G. (2012). *Intercultural teacher education: Challenges and ethical dilemmas on an international practicum*. Retrieved from

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542511.pdf>

- Cochran-Smith, M. (2001). Multicultural education: Solution or problem for American schools? *Journal of Teacher Education*, 52(2), 91-93.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-57.
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-40.
- Davies, B., & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- de Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT Greenwood.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Doppen, F. H., & Jing, A. (2014). Student teaching abroad: Enhancing global awareness. *International Education*, 43(2), 59-72.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. J. Weinsheimer & D.G. Marshall (Trans.). New York, NY: Crossroad. (Original work published 1960)
- Garson K. (2012). *Ethical considerations for internationalization: Perspectives from global citizenship education*. Retrieved from <https://books1.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=681531>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gilson, T. W., & Martin, L. C. (2010). Does student teaching abroad affect

- teacher competencies: Perspectives from Iowa school administrators. *Action in Teacher Education*, 31(4), 3-13.
- Gomez, M. L. (1994). Teacher education reform and prospective teachers' perspectives on teaching other people's children. *Teaching & Teacher Education*, 10(3), 319-334.
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-23.
- Hanvey, R. G. (1979). An attainable global perspective. *Theory Into Practice*, 21(3), 162-167.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.
- Horváth, Á. (2009). *Europe in teaching practice: National and international experiences*. Retrieved from http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_AHorvath.pdf
- Hudzik, J.K. (2011). *Comprehansive international education: From concept to action*. Washington, D.C.: Association of International Educators.
- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium.(2013). *Model core teaching standards and learning progressions for teachers*. Retrieved from [http:// www.ccsso.org/.../2013/2013_intasc_learning_progression](http://www.ccsso.org/.../2013/2013_intasc_learning_progression)
- James, K. (2005). International education: The concept, and its relationship to intercultural education. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 313-332.
- Kant, I. (1996). *The metaphysics of morals*. M. Gregor (Ed. & Trans.). Cambridg, UK: Cambridge University Press.
- Kaviani, K. (2006). Influence on social studies teachers' issue-selection for classroom discussion: Social positioning and media. *Social Studies*

- Research and Practice*, 1(2), 201-222.
- Kitsantas, A. (2004). Study abroad: The role of college student's goals on the development of cross cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3), 441-452.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51, 206-214.
- Longview Foundation.(2008). *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Retrieved from <http://www.longviewfdn.org/programs/internationalizing-teacher-prep/>
- Mahan, J. M., & Stachowski, L. (1990). New horizons: Student teaching abroad to enrich understanding of diversity. *Action in Teacher Education*, 12(3), 13-22.
- Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35-47.
- Massialas, B. G. (1996). Criteria for issue-centered content selection. In R. W. Evans & D. W. Saxe(Eds.). *Handbook on teaching social issues, NCCSS bulletin 93* (pp.44-50). Washington, D. C.: National Council for the Social Studies.
- McFadden, J., Merryfield, M. M., & Barron, K. R. (1997). *Multicultural & global/international education: Guidelines for programs in teacher education*. Washington, DC: AACTE.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experience in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443.
- Nagata, A. L. (2007). *Transformative learning in intercultural education*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.8008&rep=rep1&type=pdf>

- National Council for the Social Studies. (1982). *Position statement on global education*. Washington, D. C.: Author.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural teacher education: From awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 267-273.
- O' Meara, P., Mehlinger, H. D., & Newman, R. M. (Eds.).(2001). *Changing perspectives on international education*. Bloomington & Indianapolis, IN: Indiana University Press.
- Parker, W. (2008). International education: What's in a name? *Phi Delta Kappan*, 90(3), 196-202.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York, NY: Teachers College Press.
- Patel, F., & Lynch, H. (2013). Globalization as an alternative to internationalization in higher education: Embedding positive global learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223-230.
- Phillion, J., Malewski, E., Sharma, S., & Wang, Y. (2009). Reimagining the curriculum: Future teachers and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 323-339.
- Pierson, S. J. (2015). Crossing the bridge to Swaziland: Results of a transformative field experience. *Journal of International Social Studies*, 5(1), 174-184.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London, UK: Hodder & Stoughton.
- Quezada, R. L. (2004). Beyond educational tourism: Lessons learned while student teaching abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458-465.
- Reiss, H. S. (Ed.).(1991). *Kant: Political writings*. H. B. Nisbet (Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1970)

- Salmona, M., Partlo, M., Kaczynski, D., & Leonard, S. N. (2015). Developing culturally competent teachers: An international student teaching field experience. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(4), 35-53.
- Schneider, A. I. (2003). *Internationalization teacher education: What can be done?* Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Seidl, B., & Friend, G. (2002). Leaving authority at the door: Equal-status community-based experience and the preparation of teachers for diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 18*(4), 421-433.
- Sharma, S., Phillion, J., & Malewski, E. (2011). Examining the practice of critical reflection for developing pre-service teachers' multicultural competencies: Findings from a study abroad program in Honduras. *Issues in Teacher Education, 10*(2), 9-22.
- Siwatu, K. O., & Chesnut, S. R. (2014). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matter. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 212-229). New York, NY: Routledge.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research, 104*(5), 360-369.
- Sleeter, C. (2001a). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2), 94-106.
- Sleeter, C. (2001b). Epistemological diversity in research on preservice teachers preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education, 25*, 209-250.
- Sleeter, C. (2008). Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in*

- changing contexts* (3rd ed.)(pp. 559-582). New York, NY: Routledge.
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174.
- UNESCO.(2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- US Department of Education.(2009). *President Obama, US Secretary of Education Duncan announce national competition to advance school reform*. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/president-obama-us-secretary-education-duncan-announce-national-competition-adva>
- Wilson, A. H. (1982). Cross-cultural experiential learning for teachers. *Theory into Practice*, 21(3), 184-192.
- Wilson, A. H. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective. *Theory into Practice*, 31(1), 21-26.
- Wilson, K. (1998). *International education: Global marketing or overcoming the barriers?* Retrieved from <http://www.canberra.edu.au/uc/educ/crie/1998-1999/ieej8/forum8.html>
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Zeichner, K., & Melnick, S. (1995). *The role of community experiences in preparing teacher for cultural diversity*. East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.
- Zeichner, K. M. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. Retrieved from <https://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/SpecialReports/sr293.pdf>
- Zhao, Y. (2009). Needed: Global villagers. *Teaching for the 21st century*, 67(1), 60-65.