

VOLUME 28 NUMBER 5  
October 15, 2011



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路二號

電話：(02)8671-1151

網址：<http://study.naer.edu.tw>

電子信箱：[press@mail.naer.edu.tw](mailto:press@mail.naer.edu.tw)

GPN：4809504728

研習資訊

雙月刊 第28卷第5期

本期專論主題：  
全球教育

第28卷第5期

全球教育

國家教育研究院 發行

# 研習資訊

行為B=方程式F(個體內因P+環境外因E)



國家教育研究院 發行

中華民國100年10月15日



# 培養學生國際視野的策略

吳清山／國家教育研究院院長

## 迎接全球化時代的來臨

隨著社會快速發展和科技高度發達，人與人之間距離慢慢縮短，國與國的界線逐漸縮小，「全球化」（globalisation）的時代已經來臨了。

「全球化」這個概念，最早是由美國哈佛大學企管學院教授Theodore Levitt於1983年在《哈佛企業評論》（Harvard Business Review）所發表的「市場的全球化」（Globalization of Markets）一文中所提到，到了九十年代成為逐漸興起討論的話題，二十一世紀已為社會關注的重要課題，也成為很流行的名詞。

全球化重要內涵之一，就是突破地域限制，根據聯合國《2005年世界青年報告》（United Nations World Youth Report 2005），全球化約可定義為「全球經濟和社會一體化。隨交通、資訊科技、國際自由貿易和跨國企業日益蓬勃，推動人力、貨物、服務、金融市場、信息和資本跨越國界自由流動，各地民眾生活更密切，彼此相互牽連。這種一體化亦帶動國際政治交流，各種國際組織、協商架構應運而生，不時介入個別國家事務。」全球化增強全球意識的崛起，國與國之間在政治、經濟、社會，以及人民與人民生活的相互依存性愈來愈高，任何一地區產生天災人禍，都可能波及其他地區的生存問題。

全球化不僅衝擊政治、經貿和文化發展，而且也深深影響到教育發展，教育國際化或教育全球化，已經為教育發展的重要課題之一。

## 全球教育在全球化過程中扮演重要角色

全球化增強全球一體感，逐漸讓人民生活「地球村」，也逐漸成為所謂的「世界公民」或「地球公民」。當然，全球化對人類衝擊有好有壞，有人贊成，有人反對，尤其全球化造成經濟強國剝奪貧窮國家或第三世界國家的資產，以及造成嚴重的環保問題，更是為人所詬病，因而反全球化的抗議人士，經常出現於八國集團高峰會（G8高峰會），甚至爆發激烈衝突。

全球化興起，不能過度追逐經貿全球化，否則將會引起更多的衝突和對立；最佳方式是透過教育全球化，培養國民具有開闊的胸襟和人文的關懷，才能降低全球化帶給人類的危害。

全球化可能帶給每個人都有全球機會，但也可能減少每個人的全球機會，其中原因在於每個人是否有全球意識、行動和態度而定。試想，一個人缺乏全球意識、行動和態度，又如何走出去呢？而要培養每一個人的全球意識、行動和態度，就必須從教育著手，才是根本的作法。

因此，全球教育或國際教育在整個教育發展過程中所扮演的角色愈來愈吃重，世界先進國家都不敢輕忽全球教育之課題。



## 培養學生國際視野 成為教育趨勢

全球化是一股不可逆的時代潮流，影響人類生活是必然的。教育具有引領社會發展和進步的功能，教育在全球化的環境下，如何有效地因應，讓學生在全球化的潮流下，具有國際視野、更好的適應力和競爭力，的確值得關注。我國教育基本法第2條第2項規定：「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、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、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化國民。」培養學生具有國際視野，乃是教育重要目的之一。

國內高等教育為因應全球化的時代，紛紛致力推動國際化教育，不管是師生交流、開辦國際學術研討會或國際學程、招收外籍生、聘請外籍教師等方面，有助於增強學生全球意識和國際視野，有其可取之處。

教育部亦於2011年4月發布《中小學國際教育白皮書》，揭橥中小學國際教育願景在於「扎根培育21世紀國際化人才」，並以「讓中小學生透過教育國際化的過程，瞭解國際社會，發展國際態，培育具備國家認同、國際素養、全球競合、全球責任感的國際化人才。」為目標，作為中小學推動國際教育的依據。

## 培養學生國際視野 需要多管齊下

教育全球化，不是一種口號，已經成為未來必須走的一條路。每個國家都希望培養的公民，能夠在世界舞台上取得一席之地，推動全球教育或國際教育，實屬勢在必行。

為了在全球教育或國際教育推動中，培養學生國際視野，必須從制度面、環境面、課程面等各方面多管齊下，才會見效，茲提出下列策略，以供參考。

### （一）建立常態性和制度化國際交流機制

無論是師生個別國際交流或學校國際交流，必須有計畫性地持續推動，才容易看到效果；倘若屬於蜻蜓點水式或即興式交流活動，這種缺乏持久性的作為，效果相當有限。因此，建立常態性和制度化國際交流機制，就成為很重要的一環，此乃涉及到人力和經費配合，換言之，學校當中有人熱心推動交流活動，願意去建立各種制度，而且又有經費支援，做起來比較容易可行。

目前在高等教育是較為容易，主要有專責單位、專人負責和編列國際交流經費；在中小學則比較困難，必須透過政府經費補助和民間資源挹注，才能有機會從事國際交流活動。其實，方法是人想出來的，國際交流活動能夠走出去當然最好；萬一受限於經費，亦可透過民間團體（如：獅子會、扶輪社或青商會等）贊助；而邀請國外學校師生來訪，亦屬可行方式之一。

此外，教育行政機關可定期表揚國際交流標竿學校，獎勵從事國際交流有功人員，亦屬獎勵機制之一。

### （二）發展國際文化或跨文化課程

課程是學生學習最重要的素材，有效的課程，可以充實學生知識、擴大學生經驗和豐富生命內涵。在現行課程中，能夠多融入一些各國的文化內涵，有助於培養學生國際視野。

此外，教育行政機關亦可鼓勵或以經費補助各校發展國際文化或跨文化課程，並鼓勵教師利用彈性時間講解一些國際文化課程或跨文化課程，讓學生理解世界各國的風土人情、生活習慣和宗教信仰等活動，增進學生對不同文化的尊重與寬容，是有助益。



當然，教師講解國際文化或跨文化課題，不宜流於傳統式教授法，應採取較為多元活潑方式進行，例如：觀賞影片、實際體驗、活動參觀、邀人現身說法、討論、報章雜誌或網站部落格分享…等方式，都是可以嘗試。

### （三）強化學校外語環境和學生外語能力

培養學生國際視野，除了鼓勵師生走出去或邀請國際友人走進來之外，同時也需要環境的配合，例如：學校有雙語環境的設置、有很好的學習外語的師資、空間和設備，亦屬重要的一環。

此外，語言是最重要的溝通工具，從事國際交流活動，必須有賴於外語溝通。因此，加強學生外語的學習時間、提供學生學習外語誘因、鼓勵學生利用外語溝通、辦理「外語月」或「外語週」活動…等，亦有利於提升學生外語能力。

### （四）鼓勵學生參與國際志工活動

從事志工活動不僅可以幫助他人，而且又是很好的生活體驗，可說是一件利人利己的工作。尤其學生能夠到海外參與志工活

動，更可增廣見聞，增進國際視野，對於學生未來發展，亦有相當大幫助。

當然，國際志工種類相當多，有些屬於教育性、文化性、醫療性或救助性等方面，學生可依其能力和興趣，並在學校或老師指導下積極參與，發揮服務奉獻的精神，可以增長個人智慧，豐富生命內涵，拓寬人生視野。

## 讓孩子在全球化潮流中壯大自己

全球化社會是一種激烈競爭的時代，沒有國際視野的公民，可能會處於落後的局面。

透過全球教育或國際教育的重視，厚實孩子的國際視野，強化孩子的適應力、生命力和競爭力，讓孩子能在全球化潮流中，不斷壯大自己，不僅具有本土關懷，又有國際視野，培養孩子具有世界公民意識和素養，並能善盡世界公民責任，將是一輩子最重要的資產。



師苑鐸聲





# 全球教育在地化

周珮儀／國立中山大學教育研究所暨師資培育中心專任教授

## 一、前言

全球化不是一種選擇，而是一個必須面對的事實（教育部，2011）。我們今日的世界已經是一個全球化的世界，形成一個休戚相關、相互依存的緊密全球網絡。從鉅觀的層次而言，政治、經濟、社會和文化的關係不再受限於領土和國家的界線，任何國家和實體都受到超越國家直接控制的活動所影響。某些錯綜複雜的國際組織和跨國貿易公司就好像國家的角色一樣，加上科技和通訊的跨國發展，深深的影響每個個人和社區的生活情境（McCorquodale & Fairbrother, 1999）。從微觀的層次而言，我們在日常生活中就能強烈感受到全球變遷的影響，從媒體看到、聽到、從食物中品嚐到、從所購買的產品中感受到全球化的影響。在新的世界中，包括我們生活的方式、生活的地方、所做的工作、所吃的食物、所閱讀到的文本、所看到的電視和網路、所認可的價值、所相信的事物，都不斷受到遠距事件和全球系統的影響而改變，甚至從根本上改變我們對新世界的意義的了解，以及突顯許多新的全球議題。

全球時代需要「全球教育」（global education），需要為全球社會而學習（Global Education Week Network, 2010）。正如英國教育和技能部（Department for Education and Skills, 以下簡稱DfES, 2005）所言：全球議題的解決，必須了解我們人類之間以及人類和自然彼此的相互依存關係。教育在此扮演重要角色，因為教育可以幫助年輕人了解他們身為全球公民的責任，充實他們做決定的能力和採取負責任的行動。學校教育應該

在課程與教學中融入全球面向，提供連結在地和全球層面的知識、技能和理解，讓學生有充分資訊決定如何在全球社區扮演主動角色，有能力去抗衡不正義、偏見和歧視，有充分學習機會去批判探究他們自己的價值和態度，欣賞世界各地人們的相同與差異、了解人們在地生活的全球脈絡。

因此，今日主要國家的學校教育都在重視「全球教育」，期待能培育年輕人面對正在劇烈變遷的全球世界（Merryfield, 1996）。例如：Tye（2003）的研究顯示，有十四個主要國家將全球教育列為學校教育的重要內涵，包括澳洲、加拿大、日本、南韓、俄國、英國等等。再進一步以英國為例，最近在英國的官方文件中紛紛呼籲學校課程需要加強全球教育的面向（Hicks, 2008），在國定課程和其他的教育改革中，加強學生理解「我們處於一個相互依存世界」的全球教育目標，並發展全球教育教學指引與手冊，培訓負責規劃與實施學校課程和師資培育的人員，將全球教育的層面統整到學校生活和課程中（DfES, 2005）。此外，也有許多國際組織和非政府組織，透過跨國課程發展或教師專業發展方案，促進學校推動全球教育（Cambridge & Thompson, 2004；Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。

從歷史淵源來看，全球教育這個議題發展已久，最早可追溯自1920年代，它源自進步主義/激進教育者的主張，認為學校正式教育缺乏重要的全球議題。自1970年代以來，相關議題有更具體發展，例如：環境、世界發展、和平和衝突等議題。因此，教育領域



興起許多議題本位的教育形式，例如：發展教育（development education）、和平教育（peace studies）、世界觀教育（world studies）、未來教育（futures education）、全球環境教育方案（global environmental education program）、發展中國家的工業化等涉及全球化的議題，都是這個領域常見的焦點。這些議題本位的教育雖然一度因為英美政府「新右派」的課程政策而受到打壓，惟近年來隨著全球化浪潮的席捲而再度受到矚目；雖然過去它們主要關心的焦點不盡相同，但是近年來殊途同歸，例如：發展教育不只延續過去對第三世界和消弭貧窮的關注，近年來更關心全球議題；和平教育不只延續過去對解決衝突和維護和平的關注，更擴展到消弭全球社會和經濟結構衍生的暴力，和追求自由、平等和正義等所謂積極的和平；而這些層面都是全球教育關心的焦點。因此，近年來全球教育可以說是集這些議題中心教育之大成，其重要性不言而喻（Hicks, 2003, 2008）。

近年來我國對全球教育或國際教育也開始重視，而相關的本土實施和研究也開始萌生。正如Giddens（1990）所言：在地轉化（local transformation）實際上是全球化過程的一部分。全球教育作為一種全球化的運動與趨勢，也必須經過地方的轉化。因此，本文將探討世界各地全球教育實施的情形，以及我國全球教育實施情形和研究概況，最後提出一個對全球教育在地化的研究構想，邀請關心全球教育的專家學者和中小學教育實務人員共同參與和指導。

## 二、全球教育的發展

Tye（2003）宣稱：全球教育是一種世界性的運動。他的研究顯示，許多主要國家紛紛將全球教育列為學校教育的重要內涵，包括澳洲、加拿大、日本、南韓、俄國、英

國等等，甚至連中國大陸在1990年代也開始實施促進國際理解的新教育方案，在社會教科書中加入國際議題。以下歸納概述世界各國和相關國際組織對全球教育的推展。

在1980年代超過一半的英國地方教育當局（簡稱LEA）在推動「世界研究」。Richardson是1970和1980年代英國最具影響力的全球教育理論和實踐者，他主持1973年設立的「世界研究方案」（The World Studies Project，簡稱WSP）。這個方案由1950年代早期設立的教育慈善團體--世界信託（One World Trust）設立，傳承了1920到1930年代進步主義教育者的想法。當時稱為「促進國際理解的教育」，直到1960年代倫敦教育研究所的Henderson才首創「世界研究」（world studies）這個辭彙（Hicks, 2008）。

Richardson在WSP的位置後來由Fisher和Hicks接替，繼續發展「世界研究方案8-13」，將WSP並延續到中間學校的教育，廣泛發展課堂使用的教材，舉辦區域工作坊和國家會議，邀請LEA的顧問加入專業發展工作，許多發展教育和全球教育的相關人員都加入這個方案，對國家教育政策有重大的影響。Fisher和Hicks（1985）的「世界研究方案8-13：教師手冊」和Selby與Pike（1988）的「全球教師、全球學習者」為英格蘭和威爾斯三分之二的LEA使用，並廣泛推展到海外各地。1980年代早期其他有關全球教育的改革開始浮現。Selby與Pike受到Richardson的影響，在中等學校教育核心課程加入「世界研究」，繼而在York大學設立「世界研究師資培育中心」（簡稱WSTTC），WSTTC後來更名為「全球教育中心」，聚焦在中等教育階段，對於英國各地的教育界都有很大影響。從1979年到1990年代早期，這個中心都發行「世界教育期刊」，直到Selby與Pike轉



移加拿大的多倫多大學創設了全球教育國際研究所（International Institute for Global Education，簡稱IIGE）（Hicks, 2008; Tye, 2003）。

然而，1988年保守黨政府的國家課程推動的許多改革措施對全球教育的方法和內容充滿敵意。這些改革包括強調英國文化、規範課程內容、強調測驗和回歸大班教學。1997年工黨重新執政，雖然大致上延續這些部份，但在2000年對地理課程加以修訂，加入「全球公民資質」這個關鍵要素。此外，英格蘭和威爾斯所有中學生要修一門新課「公民教育」，其中包含許多全球教育的要素。蘇格蘭有獨立的教育系統，其2001年教育部官方文件亦宣稱要讓全球研究融入課程此外，發展教育協會、樂施會和其他各種發展教育中心也出版許多有關全球教育的手冊和教材。（Hicks, 2008; Tye, 2003）。

1995年之前，加拿大國際發展局（簡稱CIDA）資助各地教師組織成立全球教育專業發展中心。CIDA也資助一個新的「全球教室倡導」（Global Classroom Initiative）方案，獎助教師和教育團體，其主要目的在於鼓勵教師在教學中統整全球的觀點，發展全球公民資質，了解個人和集體在全球議題上可以採取的行動。在加拿大有許多大學在推展全球教育課程，例如：1992年，多倫多大學創設了全球教育國際研究所，它是一個跨系所的中心，旨在透過教學方案、諮商、課程發展和研究，促進加拿大和世界各地的全球教育的發展。在英國已經頗具影響力的Selby與Pike移居到此，持續推展許多全球教育的工作。IIGE除了提供職前和研究所課程，也建立和中小學、大學、國家和國際非政府組織、聯合國和各國教育部和教育組織等之間的夥伴關係，並與加拿大的學校建立網絡，提供工作坊和教材，協助教師推動中小學全球教育的專業發展（Hicks, 2008; Tye,

2003）。

IIGE在1993到1996年推動「Ontario綠色學校計劃」（OGSP），Selby擔任主任與其夥伴Pike和一群教師共同發展了「全球教室」（In the Global Classroom）兩冊（1999, 2000），進一步修訂與充實全球教育的四個層面如下：

#### （一）議題層面：

課程應該提出各種和學生生活和需求相關的議題，涵蓋從在地到全球各種層次，包括：政治和經濟發展、環境、性別和族群平等、健康、和平和衝突解決、權利和責任、社會正義、環境關懷等。這些議題的探討要有內在連結（interconnected），要配合學生的知識和情感發展，課程各個部份讓各年級的學生都可以參與探討。要讓學生了解他們對任何議題的觀點只是眾多觀點之一，能從各種文化、社會和意識形態的立場思考各種不同觀點。

#### （二）空間層面：

探討與上述議題有關的在地—全球連結，包括相互依存和依賴的本質，從生態學立場關心自然的循環和系統。

#### （三）時間層面：

將時間階段視為互動的，過去、現在和未來並非分隔的，而是互相交融而統整的。課程要提供機會讓學生體驗各種未來，探討這些議題過去、現在和未來的相互連結，包括：依循現在趨勢會發生的未來、如果某些情況改變會產生的未來、學生自己想要其發生的未來。透過這些變通方案可以幫助學生從個人到全球層次，對自己和地球的未來做出適當的選擇和行動，創造他們想要的未來。

#### （四）內在層面：

內在層面是這個模式的核心。全球教育是雙向的過程；一端向外引導學生發現生活的世界，一端向內提升學生對自我的理解和



潛能，對不同價值觀的參與和體驗，培育本土—全球的公民素養。

從1970年代末，美國就開始發展許多全球教育發展的相關文件，例如：1970年美國外語與國際研究主席委員會（President's Commission on Foreign Language and international studies）提出以下推動全球教育的方向（Cakmak, 1993: 11）：（一）發展外語教學與跨文化教育；（二）加強過去傳統美國教育所忽的區域教育；（三）將全球觀點加入美國史與社會的學習；（四）將全球向度融入所有課程當中。最早與最常被引述的美國學者Hanvey（1976, 1982）的作品《達得到的全球觀點》（An Attainable Global Perspective）提出五種學生應發展的觀點：觀點意識（perspective consciousness）、全球狀況察覺（"state of the planet" awareness）、跨文化察覺（cross-culture awareness）、全球動態知識（knowledge of global dynamics）、人類選擇的察覺（awareness of human choices）。Hanvey影響後續許多美國全球教育學者的論述和實施，例如：Tye（1990）和他主持的「人類相互依存中心」（Center for Human Interdependence，簡稱CHI）計畫。在1990年代全球教育在美國已經形成一股廣泛的運動。然而，也有學者批評美國的全球教育運動充滿「我族中心」色彩，旨在維護美國在國際的強權地位（Tye & Kniep, 1991）。為了避免政治上右派的攻擊，全球教育必須努力避免爭議性的議題，委婉地採取「均衡」，也就是『教導有關其他人和其他國家，但是以一種「愛國」的方式教』。也有學者批評雖然許多美國的教育人員主張課程中要加入全球議題的研究，卻少與世界各地教導全球議題的教師互動（Tye, 2003）。

在澳洲全球教育受到政府和非政府組織的支持，為老師發展許多教材，強調生

態、社會正義、人權、以及經濟、科技和政治的互賴等議題與內容。例如：澳洲國際發展局資助五個州成立「全球教育資源和培訓中心」，也有許多州的教育部門正在修訂課程，培育年輕人在全球社會中生活必需的知能。例如：在南澳新修訂的課程中指出五項重要學習包括：未來、認同、相互依存、思考和溝通（Tye, 2003）。

在亞洲的部分，在1980和1990年代，日本的大企業要求政府發展「具有全球競爭力的教育」，相關政策包括支持各種國際教育交流，提升課程中的國際理解（但也同時強調對日本傳統文化的尊敬），並呼籲改善外國語言的教學。「日本全球教育委員會」（The Japanese Council on Global Education）負責推動全球教育並出版相關刊物，某些師培機構也在加強全球教育。「美國--日本基金會」（United State-Japan Foundation）資助許多學校發展課程教材，幫助日本學生更了解美國，也提供許多獎助讓日本與美國的師生相連絡，現在至少有八個這種方案在執行，包括美國大學和美國全球教育論壇、北加州的世界事務委員會資助的全球教育相關計畫。不過日本強調傳統文化、中央集權的決策和教材，以及考試的壓力，也多少抗衡了全球教育的發展。

2001年南韓的國家課程修訂，加上「促進國際理解的教育」作為高中選修課程，教育部提供短期課程去培訓教這門課的相關師資。教育部和地方教育當局開始發展相關教科書和教師指引。其他科目的教師和小學教師也嘗試將全球教育融入課程。南韓和亞太區域全球教育的一項重大進展是南韓政府和UNESCO在2000年成立的「國際理解亞太教育中心」（The Asia-Pacific Centre for Education for International Understanding），它主要的任務是執行研究、促進國際交流、強學校課程、支持公民社會、促進國際了



解、發展和傳播教材與資訊、鼓勵國際合作和形成網絡。

在過去中國並不常用「全球教育」這個詞，然而，近年來隨著中國的逐步開放和對世界影響力的增加，開始關注相關的議題，例如：國際知覺、國際理解、全球環境、人口、經濟全球化和網路時代。1980年代中國教育系統開始現代化，以回應社會的經濟、政治、文化變遷。1990年代開始強調國際研究；世界歷史和世界地理等相關科目開始著重當前的世界議題；科學研究關心人和全球環境的關係，以及資訊時代的科學倫理和世界相互依存。北京有一個新的「國際理解教育方案」（Project of Education for International Understanding），致力提升K-12的社會課程，在教科書中加入更多國際議題，其他計畫的目標還包括：課程統整、教師培訓和探究本位的教學（Tye, 2003）。

除了許多個別國家的全球教育計畫，還有許多連結各國學校的國際網絡計畫。UNESCO的「聯合學校計畫」（Associated School Project of UNESCO, ASP）是目前為止最大的國際方案，有來自168個國家的學校加入會員。目的是鼓勵各國選出的代表學校去發展和設計方案，增加學生對世界問題和文化的知識和理解。「康米紐斯方案」是歐盟蘇格拉底計畫的一部分，它始於1995-96年，目前有超過三十個國家1200所學校參與。樂施會（Oxfam）是一個強調人道援助的全球性機構，目前在全球近百個國家／地區推展工作項目。它早期集中在「發展教育」的議題，致力於消除貧窮和貧窮有關的不公平現象，但是1997年樂施會的「全球公民的課程」（Oxfam, 1997）對課程目標有很大的轉變，開始以「全球公民資質」取代「發展教育」的用語。這是因為過去十年來發展教育擴展了發展的議題，現在樂施會不只關心過去「發展教育」的核心議題，像

是文化多樣性、社會正義和平等，更擴展到全球化和相互依存、永續發展、和平和衝突等全球化議題（Hicks, 2008）。樂施會（Oxfam, 2006）出版的「全球公民教育：學校指引」（Education for global citizenship: A guide for schools）主張推動全球教育來培養負責任的全球公民，使他們具備改善社會不正義、消滅貧窮和發展永續世界的能力，這些能力包括知識與理解、技能、價值和態度等三個層面：

1. 知識與理解：社會公義與公平性、多樣性、全球化與互賴性、永續發展、和平與衝突。
2. 技能：批判思考、有效論辯之能力、挑戰不正義與不公平之能力、對人與事物的尊重、合作與衝突解決。
3. 價值與態度：認同感與自尊、同情心、對社會正義與公平性之承諾、尊重多樣性、對環境的關心與永續發展的承諾、人們可以改變現狀的信念。

### 三、臺灣的全球教育政策概況

我國近年來的教育改革從九年一貫課程開始，就逐漸意識到全球教育的重要性。九年一貫課程的基本理念提到本土與國際意識和世界觀，課程目標和基本能力則包括促進文化學習與國際理解。特別是社會領域綱要的九大主題軸有「全球關連」一項，並且在能力指標的說明中敘述完前面八個主題軸之後說：「最後，所有的生活都關連在一起，彙整成地球村的生活，歸結到第九軸『全球關連』」（教育部，2001）。可見第九軸『全球關連』是集前八個主題軸大成的總結。在九年一貫課程之前的課程標準，一直到小學六年級才開始出現世界領域的項目與主題，而九年一貫課程社會學習領域的「全球關連」主題軸，從國小低年級開始到國中的各個學習階段都具有「全球關連」的



能力指標，其實已經意味著個人、家庭、學校、地方、國家、世界都是在一個全球關連的體系中。九條能力指標從第一階段開始先建立關係網路的概念架構，引入文化與環境議題；第二階段則提到外來文化與生活對本地的影響；第三階段除了文化和環境議題，更強調國際組織、國際交流與全球議題等。整體而言，呈現一種螺旋式課程的結構，比起之前的課程更具有全球意識（周珮儀，2011）。然而，整體而言，雖然綱要內容注意到全球教育的議題，但相關內容仍有待進一步充實（周珮儀，2006），而且其他學習領域並未同步展現對全球教育的關懷。

2009年教育部在其網站公布民國98年至101年的教育部施政藍圖，在五大主軸裡，第四大主軸即是「全球視野」，包括四個重點：強化國際競爭、鼓勵國際交流、參與國際服務、推動兩岸交流。計畫內容則分為下列11項細目（教育部，2009）：（一）加強中小學資訊科技教育推動發展；（二）拓展學生國際觀；（三）積極強化學生數理科技藝術能力並參與國際活動；（四）發展一流大學，提升世界評比；（五）辦理大學評鑑，鼓勵大學發展特色；（六）鼓勵學生出國留學；（七）擴大招收境外學生；（八）鼓勵國際交流；（九）擴大兩岸學術交流；（十）推展國際志工服務；（十一）拓展兩岸高中以上學生教育交流，促進陸生認識臺灣教育環境。然而，上述政策著重高等教育勝於國民教育，偏向國際化勝於全球化，強調國際競爭勝於培養全球意識。

2009年10月臺北市「全球教育白皮書」草案研擬「世界級臺北、全球觀教育—培育友善關懷、公義盡責的世界公民」的願景，從「世界公民意識」、「國際文化學習」、「國際交流合作」、「全球議題探討」等四個向度推動，強調除了國際教育交流等點狀學習活動之外，還規畫和融入學校課程中全

面紮根實施（陳麗華，2010），在全球教育理念上已經向前邁進一步。

2011年4月教育部提出「中小學國際教育白皮書」，本白皮書以「扎根培育 21 世紀國際化人才」為願景，期望透過教育國際化的過程，使學生瞭解國際社會，發展國際態，培育具備國家認同、國際素養、全球競合、全球責任感的國際化人才（教育部，2011）。「中小學國際教育白皮書」中仍延續教育部施政藍圖的取向，偏向國際化勝於全球化，強調國際競爭勝於培養全球意識，但是已經開始注意到全球教育或國際教育要及早從國民教育階段紮根。

此外，「中小學國際教育白皮書」針對98學年度全國中小學實施國際教育現況和問題進行分析，指出在實施現況方面主要是「以學校本位推動中小學國際教育」，體現在課程融入、國際交流、教師專業成長、學校國際化等四個面向。然而，學校推動國際教育的內容，大多集中在國際交流面向，融入課程、教師專業成長及學校國際化三個面向相對不足，有失衡現象。以學校本位的推動方式使得國際教育在若干縣市或學校雖然實施有連，但是各校做法及認知差異極大，導致知識無法累積，經驗無法傳承，實施成效難以比較評估。主管教育行政機關也無從具體了解學校實施國際教育的差異與困難，學校則難以解目標的進展及需要加強之處。從實施的客觀條件看，資源欠缺與統整不足是主要問題；其次，中央與地方對於推動國際教育的目標與進度，並無共識；再則，缺乏共同時間表，無法有效整合全國資源與力量，實施步調稍顯鬆散。整體而言，政府及學校在具體行動方面較為不足，其中又以國中階段的參與度最低（教育部，2011）。

借鏡國外推動全球教育的範例和經驗，我們可以看到國內在推動全球教育時遇到的



幾個問題，一是缺乏以研究為基礎的課程發展和教師專業發展，和完整的理論與課程架構，臺北市的「全球教育白皮書」白皮書中諸如「全球議題方案」鼓勵各校自行發展，教育部的「中小學國際教育白皮書」以學校本位推動中小學國際教育，固然能夠與在地的脈絡結合，但是教師若缺乏相關知能和完整的架構指引與具體範例，沒有時間、精力或能力分析與連結現行課程，學生學習經驗難免零散，深度廣度不足而難以長久生根，只是由幾個容易顯現的亮點點綴，交代政策的完成，無法落實有系統的全球教育。此外，國外在實施全球教育時非常重視國民教育，然而根據「中小學國際教育白皮書」，我國在國民教育階段，尤其國中階段的全球教育卻是不足。這一點與日本因為中央集權的決策和教材，以及考試的壓力，抗衡全球教育的發展情形極為類似。再者，國外地方教育當局比起我國地方教育當局對全球教育的協助和投入更多，無論是課程綱要與科目的修訂、課程與教材的研發和教師專業發展，雖然我國國情和中央與地方教育權限不同，但仍有許多值得借鏡之處。

#### 四、臺灣的全球教育研究概況

全球教育政策的發展必須有研究作為基礎，才能釐清政策的方向和內涵。近年來臺灣雖然有關教育和全球化的研究蓬勃發展，已經累積數百篇，但是其研究與全球化有關的教育現象，舉凡高等教育的擴充到教育政策的聚合，從全球受新自由主義影響的課程共相到地方性的存在，都是討論範圍（宋佩芬、陳麗華，2008）。相較之下，全球教育的訴求較明確，範圍也不那麼大，研究仍屬於一種方興未艾的情況。以「全球教育」搜尋國內相關研究只有約五十餘篇，分別在國科會計畫有3件，碩博士論文約有二十餘篇，期刊文獻約有三十餘篇。其中國科會研

究計畫偏向人員培訓，包含李藹慈（2008）「跨國界的成人學習：全球教育訓練人員職場學習歷程與核心能力發展之研究」，以及高熏芳分別於2003及2004年進行「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（I）（II）」。

碩博士論文部份有關全球教育的研究主要是設計一個教學方案的行動研究，多半以單科進行；其中博士論文只有顏佩如（2004）「課程圖像重建：學校全球教育課程發展之研究」，其內容其後亦出版專書（顏佩如，2007b）。碩士論文以各種全球化議題作為主題，進行行動研究，如全球暖化、糧食、多元文化、珊瑚礁議題等。例如：最近台北教育大學田耐青教授（2010）指導七篇碩士論文，包括：江文芳（2010）之「全球教育教學方案發展之行動研究－戰爭與和平淡水篇」、邱卿雲（2009）「公民行動取向全球教育教學方案發展之行動研究：以全球暖化議題為例」、李光豐（2009）「全球教育主題式教學方案發展之行動研究：以『全球糧食危機』議題為例」、李岩勳（2009）「全球教育教學方案發展之行動研究：『從臺灣到越南』為例」、吳靜芬（2009）「全球教育教學方案發展之行動研究：以亞洲文化為例」、陳盈丹（2009）「全球教育教學方案發展之行動研究：以『全球消費達人』教學方案為例」、曾淑珠（2009）「『從臺灣到日本』全球教育教學方案發展之行動研究」。其他還有曾晏祝（2007）「國中社會領域地理科實施全球教育主題式統整課程之學習成效：以『搶救消失中的熱帶雨林』議題為例」、顏行亮（2005）「嘉義市北興國中社會領域地理科實施全球教育之主題式課程設計教學實驗－以珊瑚礁環境議題為例」，以及陳劍涵（2004）「文化學習在國中英語教學之行動研究－以一項全球教育合作方案為例」，



透過全球教育方案並應用科技輔助以進行英語教學之文化學習等。

除了行動研究之外，也有以全球教育議題進行教科書內容分析，陳昀嬋（2009）之「國小高年級社會教科書之文本設計研究：以六年級全球教育單元為例」、蔡依倩（2009）之「高中英文教科書全球教育知識之研究」，以及張嘉勳（2008）之「九年一貫國中教科書全球教育內容分析—以社會領域為例」。另有關於全球教育之教育科技議題有2篇碩士論文，如周士堯（2007）之「以兩岸跨校網路合作學習輔助高中地理科全球教育教學」以及陳智強（2004）之「教育科技在全球教育之應用——一個私立國中文化交流的個案研究」。

期刊文獻部份主要偏重理念介紹，例如：林素卿（2005）「淺談『一綱多本』之全球教育」、高熏芳、陳劍涵（2003）「提升文化學習能力之教學策略：全球教育的啟示」、高熏芳（2005）「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」、顏佩如（2005）「全球教育課程與教學的發展」、張雁雯（2003）「朝多元化的全球教育趨勢邁進—兩岸課程改革齊步走」、蔡清華（1987）「社會科教學的新途徑：「全球教育」課程之分析」等。其他還有一些行動研究，例如：顏佩如（2007a）「客家山城小學的世界之旅--全球教育課程之合作行動研究」，以及教科書分析，例如：嚴朝寶、莊明貞（2008）「國小社會學習領域教科書『全球關聯』知識內涵之分析」。另有師資培育、高等教育、教育科技數篇。

目前臺灣有關全球教育的研究已經對全球教育的發展緣由、基本理念和內涵、以及重要學者和論述做了相當程度的引介，有助臺灣的教育界了解這個議題；而許多行動研究也透過本土的轉化和實踐，測試在某些議

題上全球教育本土化和脈絡化的可能性與可行性。然而，整體而言，本土的全球教育研究領域仍有進一步提升的空間；在學術深度上，目前學術論文、國科會計畫和博士論文研究仍不多，仍須有更多專家學者的投入。在實務價值上，目前研究偏向設計全球議題相關教案的行動研究，進行單科（特別偏重社會科）或單點測試，缺乏整體課程結構的檢視與發展。正如Oxfam（2006）強調全球公民資質的教育不只侷限於單一學科，而是關連所有的課程領域；DfES（2005）也強調全球層面應該融入現有國家課程和學校課程的整體架構，這也是我國未來發展全球教育應該重視的方向。

## 五、代結語：全球教育在地化

為配合國家政策與全球教育的潮流，以及基於對上述國內外全球教育政策、方案與相關研究的分析，本人現在正執行國科會三年期專題研究計畫「全球教育在地化：國民中小學全球教育課程的研究與發展」。由於近數十年來國外全球教育的概念架構已經發展得相當完備，還有許多具體方案的規劃和實施可供參考（Hicks, 2003），本研究希望能夠參考國外範例，透過台灣九年一貫課程綱要和教科書的內容分析、本土全球教育相關研究與方案的分析、本土學者專家與教育現場實務人員的諮詢、國外推展全球教育機構的移地研究，評估我國現行課程與全球教育相關的成份，發展一套適用我國的全球教育整體架構與課程手冊，包含核心概念、關鍵能力、能力指標、教材內容、教學活動、教學方法、教學策略、教學媒體與評量方式，以及實施與融入各學習領域的建議。這些任務可能比目前常見的單一點狀的行動方案設計更複雜而根本。本研究並非企圖移植或複製國外的全球教育，而是希望能夠運用全球教育刺激本土教育的改變與創生，藉



諸本土的教育研究和實務工作者的合作，從全球教育的理論與方案評估我國現行課程與全球教育相關的成份，尋找課程融入的節點，發展一套基於學生本土生活經驗的全球教育課程；並運用本土經驗的累積，發展具

在地特色之全球教育的理解與詮釋，回饋與擴展全球教育的理論與實務，使其更多元、開放、豐富、紮根。本研究的進行需要國內外關心全球教育的學者專家和實務人員的指導、協助與參與，尚祈方家不吝賜教指正。

## 參考文獻

- 田耐青（2010）。國小實施全球教育之教學實例。《教師天地》，168，19-25。
- 江文芳（2010）。全球教育教學方案發展之行動研究－戰爭與和平淡水篇。國立台北教育大學學業創新經營碩士專班論文，未出版，臺北市。
- 李光豐（2009）。全球教育主題式教學方案發展之行動研究：以「全球糧食危機」議題為例。國立臺北教育大學國民教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 李岩勳（2009）。全球教育教學方案發展之行動研究－「從臺灣到越南」為例。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李藹慈（2008）。跨國界的成人學習：全球教育訓練人員職場學習歷程與核心能力發展之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告，未出版。
- 宋佩芬、陳麗華（2008）。全球教育之脈絡分析－兼評台灣的全球教育研究。《課程與教學季刊》，11（2），1-26。
- 邱卿雲（2009）。公民行動取向全球教育教學方案發展之行動研究：以全球暖化議題為例。國立臺北教育大學國民教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳靜芬（2009）。全球教育教學方案發展之行動研究：以亞洲文化為例。國立臺北教育大學教育事業創新經營碩士學位班在職進修專班碩士，未出版，臺北市。
- 周士堯（2007）。以兩岸跨校網路合作學習輔助高中地理科全球教育教學。國立臺灣師範大學地理學系在職進修碩士班論文，未出版，臺北市。
- 周珮儀（2006）。從全球化浪潮看我國社會學習領域的課程綱要。載於中華民國課程與教學年會主編：課程教學的本土化與全球化（139-156頁），中華民國課程與教學學會2006年年刊。高雄：復文。
- 周珮儀（2011）。我們培育孩子成為全球公民嗎？從全球教育觀對國小社會教科書的論述分析。《台灣民主季刊》，8（1），1-45。
- 林素卿（2005）。淺談「一綱多本」之全球教育。《研習資訊》，22（3），43-53。
- 陳昫輝（2009）。國小高年級社會教科書之文本設計研究：以六年級全球教育單元為例。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳盈丹（2009）。全球教育教學方案發展之行動研究：以「全球消費達人」教學方案為例。國立臺北教育大學教育事業創新經營碩士學位班在職進修專班碩士，未出版，臺北市。
- 陳智強（2004）。教育科技在全球教育之應用——一個私立國中文化交流的個案研究。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版，臺北縣。
- 陳劍涵（2004）。文化學習在國中英語教學之行動研究——以一項全球教育合作方案為例。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版，臺北縣。



- 陳麗華（2010）。臺北市全球教育白皮書芻議。《教師天地》，168，4-11。
- 高熏芳（2003）。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(I)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告，未出版。
- 高熏芳（2004）。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(II)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告，未出版。
- 高熏芳（2005）。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。《淡江人文社會學刊》，特刊，115-151。
- 高熏芳、陳劍涵（2003）。提升文化學習能力之教學策略：全球教育的啟示。《教育研究》，112，127-142。
- 教育部（2001）。國民中小學九一貫課程綱要總綱。台北：教育部。
- 教育部（2009）。98年—101年教育施政藍圖。2010年12月30日，取自[http://www.edu.tw/files/site\\_content/EDU01/教育部施政藍圖\\_.pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育部施政藍圖_.pdf)
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。2011年09月10日，取自<http://www.edu.tw/>
- 張雁雯（2003）。朝多元化的全球教育趨勢邁進—兩岸課程改革齊步走。《卓越雜誌》，223，82-84。
- 張嘉勳（2008）。九年一貫國中教科書全球教育內容分析—以社會領域為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 曾晏祝（2007）。國中社會領域地理科實施全球教育主題式統整課程之學習成效：以「搶救消失中的熱帶雨林」議題為例。國立彰化師範大學地理學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 曾淑珠（2009）。「從臺灣到日本」全球教育教學方案發展之行動研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡依倩（2009）。高中英文教科書全球教育知識之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 蔡清華（1987）。社會科教學的新途徑：「全球教育」課程之分析。《教育文粹》，1（16），12-19。
- 顏行亮（2005）。嘉義市北興國中社會領域地理科實施全球教育之主題式課程設計教學實驗—以珊瑚礁環境議題為例。國立彰化師範大學地理學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 顏佩如（2004）。課程圖像重建：學校全球教育課程發展之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 顏佩如（2005）。全球教育課程與教學的發展。《國民教育研究集刊》，13，163-183。
- 顏佩如（2007a）。客家山城小學的世界之旅--全球教育課程之合作行動研究。《臺中教育大學學報教育類》，21（2），81-118。
- 顏佩如（2007b）。全球教育課程發展。台北縣：冠學文化。
- 嚴朝寶、莊明貞（2008）。國小社會學習領域教科書「全球關聯」知識內涵之分析。《教育研究月刊》，170，44-58。



- Cambridge, J. & Thompson, J. (2004). Internationalism and Globalization as Contexts for international education. *Compare*, 34(2), 161-175.
- Cakmak, S. B. (1993). *Educational and sociocultural roots of prejudices and approximations to globalism: American high school students perceptions of universal cultural diversity and concerns for humanity*. Unpublished doctoral dissertation of Philosophy, the Graduate School of Loyola University of Chicago, Chicago, Illinois.
- Department for Education and Skills (2005). *Developing the Global Dimension in the School Curriculum*. Retrieved Nov 08, 2010, from [http://www.globaldimension.org.uk/uploadedFiles/AboutUs/gdw\\_developing\\_the\\_global\\_dimension.pdf](http://www.globaldimension.org.uk/uploadedFiles/AboutUs/gdw_developing_the_global_dimension.pdf)
- Fisher, S. & Hicks, D. (1985). *World studies: 8-13: A teacher's handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Global Education Week Network(2010) ° Global Education Guidelines. Retrieved Sep 10, 2011, from [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_en.asp)
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. Denver, Colorado: Center for Teaching International Relations.
- Hanvey, R. G. (1982). An attainable global perspective. *Theory Into Practice*, 21(3), 162-167.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Hicks, D. (2008). *Ways of seeing: The origins of global education in the UK*. Paper presented at the Conference of UK Initial Teacher Education Network for Education for Sustainable Development and Global Citizenship, London, UK.
- MaCorquodale, R. & Fairbrother, R. (1999). Globalization and Human Right. *Human Rights Quarterly*, 21(3), 756.
- Merryfield, M. M. (Ed.) (1996). *Making connections between multicultural and global education: Teacher educators and teacher education programs*. Washington, D.C.:The American Association of Colleges for Teacher Education.
- Oxfam (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford: Oxfam UK
- Oxfam(2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Retrieved December 7, 2009, from [http://www.oxfam.org.uk/education/gc/files/education\\_for\\_global\\_citizenship\\_a\\_guide\\_for\\_schools.pdf](http://www.oxfam.org.uk/education/gc/files/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.pdf)
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pike, G. & Selby, D.(1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton.
- Pike, G. & Selby, D.(1999). *In the global classroom 1*. Toronto : Pippin Pub.
- Pike, G. & Selby, D.(2000). *In the global classroom 2*. Toronto : Pippin Pub.



- Tye, K.A. (1990). Conclusion: A look to the future. In K.A., Tye (Ed.). (1990). *Global education: from thought to action*(pp. 157-178). Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum Development.
- Tye, K. A. (2003). World view: Global education as a worldwide movement. *Phi Delta Kappan*, 85(2),165-168.
- Tye, K. A., & Kniep, W. M. (1991). Global education around the world. *Educational Leadership*,48(7), 47-49.



# 課程如國際文本 —全球教育課程與實踐之省思

林素卿／國立彰化師範大學教育研究所教授

## 一、前言

什麼是課程？課程就如盲人摸象一樣，很難有真實的、全面的、具體的、可觀察的風貌。課程的定義從學習的科目到學生的經驗，經歷1960年代績效責任制，課程轉為強調計畫或成效，至1990年代中期，在「後現代」思潮的籠罩下，課程的概念更為複雜、多元（Doll, 1993）。Pinar、Reynolds、Slattery和 Taubman（1995）在〈理解課程〉（Understanding Curriculum）一書中指出：新的課程定義不再侷限於學習的科目、學生的經驗或教學的計畫或目標，而是一種「符號表徵」（symbolic representation），建議從不同的文本（text）來解讀與建構課程多元的意義。誠如Pinar（2004）所言，課程是一個獨特的領域，有其自身的歷史與複雜的社會脈絡。由上述課程定義的轉變，可知每一種課程的界定都與當時的社會發展息息相關。

邇來，「全球化」（globalization）概念已成為全球討論的焦點，尤其是經濟、政治、社會、教育等主要領域，皆關注到全球化發展所帶來的影響（高博銓，2002；Waters, 1995）。如同Pinar所指出的課程也應是一種「國際文本」，課程也必須去關注全球化的議題。什麼是「全球化」？從何時開始？學者間各有不同的看法，莫衷一是，但「全球化」並不是一個新概念，從國際貿易、文化交流或人口移動，全球化本身是一種持續的歷史現象（楊伯淑，2002；Alger, 1998），其概念廣泛且複雜，其層面涉及空間和時間概念的壓縮、文化間相互影響的增

長、面臨共同的問題、相互依賴和關連性的增加、跨國行動者和組織的發展等（George & Wilding, 2002）。教育是社會體系的一環，在全球化的趨勢下必然會受到衝擊，例如教育對象不再是受疆域束縛的傳統社會公民，而是自由流動，受開放性影響的全球公民；教育目標則在幫助個人理解、積極適應全球社會，成為最適能的全球公民；以知識為主的教學，將因資訊管道的多元化而失去優勢與效能，自我管理將成為教育歷程的核心；人才的自由流動與人力資本化的最終受益者是資本主義中的企業家，政府對教育投資的傳統考量受到挑戰（蔡培村，2001）。簡言之，全球化不但改變了教育的本質，甚至對教育與學習產生新的定義。

受到全球化的影響，不少的國家已著手教育重建，在教育政策及實務層面上進行調適與改變（齊若蘭，2004a；European Union, 2004; Tye, 2003）。例如在全球化的趨勢下，為了拓展學生視野，培養學生未來所需的能力，歐盟的柯美紐斯（Comenius）學校交流計畫，便在課程上採取去國家化的課程，進行跨文化教學活動。並展開國際上學校間的合作，提供教師專業的培訓機會，讓學生有機會到國外學習與生活，了解不同的文化，增進外語能力。期藉由資訊和經驗的交流，使學生能作好一個共同歐洲生活的準備，培養所謂的歐洲共同精神，讓學生更具有全球公民意識（吳明烈，2004；齊若蘭，2004b；European Union, 2004）。我國在「挑戰2008：國家發展重點計畫—e世代人才培育計畫」亦指出「地球村民意識方面」的重要



性，將「創意臺灣、全球布局—培育各盡其才的國民」作為2005-2008的施政總目標（教育部，2003），「全球視野」正式納入施政主軸，強調教育的推動，要放在全球的架構中思考，使國人能具備本土意識、關注社會的情懷以及迎向全球的才能。課程是實踐教育的媒介，為因應全球化時代，學校課程該如何加以建構或調整？本文試圖先探討全球化的意涵及全球意識的覺醒，其次，反思臺灣中小學全球教育課程與實踐情形，與提出未來全球教育推動之建議最後為結語。信念。

## 二、全球化意涵及全球意識的覺醒

全球化指的不但是世界的壓縮，也是世界為一整體意識的密集化，這兩者促成了二十世紀全球互賴與全球整體的意識（Robertson, 1992）。Thurow（2000）認為全球化乃是知識經濟的產物，受到新科技對經濟的影響，而形塑以知識為基礎的經濟型態，進而影響人類的經濟行為和社會生活；全球化也是一種長期技術發展的積累，使人類有能力在世界範圍進行事務，而毋須受制於民族、政府權威、以及時間或空間的環境（Langhorne, 2001）。全球化亦代表著資本累積的發展已超越國家或全球的層面，使多國企業從事於外地直接投資和發展商業網絡，以創造在國家界限以外價值的種種活動（Teepie, 2000; Rugman, 2001）。換言之，全球化是關於流動的現象，包括資本的流動，有關貨物和服務的生產、分配與消費的流動，人口的流動以及文化的流動，可以簡單界定為貨物、服務、資金、人們和想法在跨國間快速流動（Little & Green, 2009; Suárez-orozco, 2005）。雖然，全球化概念涉及層面廣泛而複雜，基本上仍可以從幾個

角度加以掌握（楊雪冬，2003）：（一）從資訊通訊角度：全球化被認為是人類可以利用先進的通訊技術，克服自然地理因素的限制進行資訊的自由傳遞。（二）從經濟角度：經濟活動在世界各地相互依賴，形成了世界性的市場，資本及資源超越了民族國家的界限，在全球自由流動與配置。（三）從危及人類共同命運的全球性問題角度：全球化被視為人類在環境惡化、核子威脅等共同問題下，達成了共同的認識。（四）從體制角度：全球化被看作是資本主義的全球化或全球資本主義的擴張。（五）從文化和文明角度：全球化不僅表明世界是統一的，而且表明這種統一不是簡單的單質，而是異質或多樣性共存。（六）從社會過程角度：把全球化視為一種社會過程，在此過程中地理對社會及文化安排的約束減弱。全球化意味沒有世界國家，或者更準確地說，是沒有世界國家和世界政府的世界社會。

從上述全球化的意涵與涉及的層面，全球化不可忽略的事實是經濟關係、社會關係、政治關係與文化傳播已超越時間與空間上的限制，此意謂著國與國間的有形邊界將削弱，甚至消失。今天的全球化現象不是接受或不接受的問題，而是已經與我們日常生活結合，是一種無可選擇的事實。因此，今日人們所面臨最重要的課題也是未來社會的關鍵，即是全球意識的覺醒。以往人們傾向於從自我的觀點、生活的視野、或透過敘事或文化的角度去看待週遭的人事物，但為有效地回應全球化的時代，人們的價值需要徹底改變，必須跳脫在地化的個人觀點，以更寬廣的全球觀點來看待週遭的一切，如此全球意識的覺醒才有可能達成（Little & Green, 2009; Veselinovska, Gokik, Veselinovski, 2011）。伴隨著全球意識覺醒而來的是全球教育的提倡，因為在全球化的趨勢下，今日的學生與不同種族、性別、語言、社經背景



的人接觸的機會增加，也面臨國家間的不平等、環境的破壞、人口過剩、國際間移民、種族國家主義及國家地位衰落等問題（林素卿，2005; Kirkwood, 2001）。因此，許多教育工作者意識到教育的觀念需要改變，如何幫助年輕的一代與世界接軌？如何擴展他們的胸襟與視野？如何教導他們學習從他人的觀點來看世界？如何培養他們包容、尊重，並能與不同文化背景的人合作？如何培養具有全球意識特質的學生，皆是全球教育的重要課題（林素卿，2008; Lin & Kung, 2009）。

### 三、臺灣中小學全球教育課程與實踐之省思

美國中北部地方教育實驗室（North Central Regional Educational Laboratory）（2003）指出全球化下具有全球意識的學生擁有以下特質：（一）能熟悉世界各國家在歷史、政治、經濟、技術、社會、語言和生態上的關連性；（二）了解國家間的關連性可能有正面好處及消極後果；（三）了解自己的國家在國際政策和國際關係上的角色；（四）能認知、分析和評估全球關連的主要趨向和這些趨向與地方和全國的關連性；（五）了解國家文化的差異如何影響全球層次的事件解釋；（六）在接受與使用科技的決定上，了解意識型態與文化對國家之影響；（七）藉由掌握國際新聞與參與民主過程而融入全球社會。這些特質如何經由全球教育而培養？然，何謂全球教育？其目標為何？內涵為何？筆者常發現教育工作者經常將「全球教育」（global education）等同「國際教育」（international education），在其言談間英語教學、資訊教學或進行國際交流就是全球教育的內涵。實質上，全球教育的內涵遠超越這三者，其與國際教育所著

重點是有所不同的。「國際教育」是指除了自己的國家和社會以外，對其他國家和社會的研究；而「全球教育」比「國際教育」所涉及的層面更廣，是一種強調對人類共同議題系統分析之研究取向，不僅強調對其他地方和人們的認識和覺知（knowledge and awareness），且強調以多元觀點看待事情的能力。換言之，跨文化察覺是全球教育支持者所廣泛支持的一種價值（詳見林素卿，2005）。

全球教育先驅Hanvey（1982）界定全球教育是一種超越國界及相互關聯系統之學習，包含認識和了解不同文化背景的種族，從不同種族的觀點看待世界，進而理解到其對生活雖有不同的看法，但都有其共通性的需求和欲望。全球教育的目標乃在培養具有能瞭解不同觀點、不同文化、全球的狀況，具備全球動態的知識，及人類的選擇等能力的世界公民。全球教育的內涵包括全球關連體系、全球性議題、跨文化理解、全球史地等層面（詳見林素卿2005，2008）。全球教育的實施方式與對「全球教育」的看法有關，早期人們將全球教育視為獨立知識，目的在增進學生對其他國家、文化、族群以及對自己國家外交政策的認識，因此將其設為「獨立設科」，在固定的時間進行教學（蔡清華，1987）。爾後，隨著全球教育的定義從「知識」推進至「態度」、「行為」層面，傳統獨立學科的實施方式已無法滿足需求，而今較常見的全球教育課程的實施方式則可分為融入式與統整式兩種取向，融入式係將全球觀點融入某學科中，進行教學；統整式則以多元學科為基礎，強調多元學科間的合作，可以讓學童掌握到全球教育知識的連結及全貌（Pike & Selby, 1999）。

對於全球教育的推展，各國作法不一，例如英國國際發展部的「全球學校計畫」（Global School Partnerships Programme）則



是大力推動英國中小學和亞洲、非洲、拉丁美洲的學校結為伙伴，相互交流，共同發展跨文化的課程，課程中必須包含「全球面向」，也就是公民意識、解決衝突、多元／平等、人權、相互依存、社會公義、永續發展等概念，強調開放、包容的態度，重視批判性與創造性思考，以及與他人合作的能力。即使討論本土議題，也必須了解本土議題和全球議題之間的關連，讓年輕人有機會檢視自己的價值觀和態度，能理解不同地方的人都有共同點，能從全球觀點來看在地的生活，發展出對抗偏見和歧視的能力（DFID Global School Partnerships, 2005）。又如鄰近國家日本，自1998年起，在中小學課程中加入國際理解教育。除了在社會科、外語科和道德等課程中加入國際化的內涵外，每週尚有三小時的「總合學習時間」，讓國小三年級以上的學生體驗不同文化，培養學生包容和尊重不同文化的態度（齊若蘭，2004 a）。

至於台灣中小學全球教育課程與實施現況為何？筆者曾以上述四個層面（全球關連體系、全球性議題、跨文化理解、全球史地）之內涵作為分析九年一貫課程綱要各領域有關全球教育能力指標的類目（林素卿，2005），發現以「跨文化理解」方面的能力指標數量最多，依次為全球議題、全球系

統、全球史地。而在各領域中，除「跨文化理解」方面的能力指標，以「語文領域」最多外，其它三方面主題之能力指標，則以「社會領域」最多。由此可見，全球教育已是臺灣中小學學校實有課程的一部份，學生從各學習領域中學習相關之知識、技能與態度。

至於學習的成效為何呢？根據筆者對國中學生全球知識與全球態度之研究，發現就全球知識而言，國中生在「全球關連體系」、「全球性議題」、「跨文化理解」、及「全球史地」四層面的差異不大，但以「全球史地」層面得分最高，「全球關連體系」得分最低。就全球態度言，整體國中學生的全球態度偏向正向積極，而七層面（內容與欣賞、生命與人權、全球依賴、溝通與合作、戰爭與和平、全球責任、全球思考在地行動）差異不大，但仍以「生命與人權」得分最高，「全球依賴」得分最低（詳見高振擇、林素卿、龔心怡，2007）。上述的研究結果顯示，「全球關連體系<sup>1</sup>」知識與「全球依賴<sup>2</sup>」態度是國中生較欠缺的部份。

如何強化國中學生「全球關連體系」知識與「全球依賴」積極的態度？筆者認為在學校方面，教師在教授全球教育相關議題時，可多呈現相關全球化的題材如政治全球

1 全球關連體系相對應的能力指標包括：（1）具備瞭解自己的國家如何與世界連結的知識；意謂國中生對於全球各地如何透過關係網路聯結、全球關連性所造成的影響、國際間的衝突等了解較低。雖然，九年一貫課程社會學習領域將「全球關連」列為九大學習主題軸之一，但仍無法有效促進國中學生體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的全球觀，國中學生對於全球關連性所造成的影響，有待加強了解。而在「全球依賴」態度最低，此意謂著國中學生在世界日趨於全球化下的情形下，對於各國之間在政治、經濟、文化等的相互依賴或人與人之間的相互依賴之了解，稍顯不足。（2）能界定描述他們如何在歷史、政治、經濟、技術、社會、語言和生態各方面與世界發生關連；（3）了解全球關連不盡然全屬有益，有其正負面的影響；（4）知道自己的國家在國際政策和國際關係上所扮演的角色。

2 全球依賴：指全球化下，個人對世界各國間政治、經濟、文化或人與人相互依賴的態度。



化、經濟全球化、文化全球化、科技全球化、疾病全球化等，激發學生討論，鼓勵學生主動思考、批判，思索全球化的關連性，以促進其對全球化的認知，提昇其全球觀的發展層次。此外，教師可採用學生關注的主題或生活中經常面臨的國際議題、文化衝突等為學習素材，藉助新聞影片，讓課堂上的討論更生動有趣。教師亦可配合價值澄清教學法的運用，針對學生的討論結果給予適切的回饋與引導，以澄清其觀念，引導積極正向的全球觀與實踐的行動力。再者，可以發揮校本課程的精神，以學校為中心，依據學校所在地區的特性，選擇主題，引進社區資源，規劃出具有創意性的課程內容，或安排多元國際文化週如美洲文化展、歐洲文化展、拉丁文化展等，讓學生有更多接觸異國文化的機會。或以交換學生的方式，與國內外僑學校合作如臺北美國學校或日僑學校，讓學生能直接與外國學生互動，增進彼此的了解。

此外，筆者從研究中（高振擇、林素卿、龔心怡，2007）也發現，國中學生全球資訊的來源，主要為電視、網路與報紙。可見大眾傳播媒體對全球教育推展之重要性。因此，國內媒體除應秉持客觀原則，強化國際事務的報導，讓學生能從新聞中認識世界外，教育機關更應主動積極與媒體合作，讓媒體成為教育資源的一部份，成為推展全球教育的輔助力量。如教育機關可和媒體合作，錄製介紹其他國家文化的教育性節目與報導，再者與媒體合作成立線上學習中心，提供相關全球教育的學習資源，如仿照美國紐約時報（New York Times）在網站上更成立學習中心，為學生、老師和家長設立不同的閱讀特區，並提供各種相關的新聞報導和背景資料連結。

最後，推展全球教育是需要各方力量的支持與配合，而教師所扮演的角色則是其中的樞紐，是推動全球教育的先鋒、主要力量，對學生有重要的影響性。許多實證研究（如Holden & Hicks, 2007）指出接受全球教育課程訓練的教師比未接受者擁有更多的全球知識。因此，應將全球教育融入相關的師資培育課程中，使未來教師在師資養成階段即培養出全球意識及敏銳度。師資培育課程的規畫上，可以透過修習核心課程、提供跨文化的學習經驗、利用各種教學法讓學生瞭解全球教育的內涵及教法等（詳見林素卿，2008）。擁有全球觀的教師才能帶出擁有全球視野的學生，將學校建構成為一個全球性的社群、國際性的學校。

#### 四、結語

綜上所述，全球化現象已是無法逆轉、規避的時代趨勢，全球教育則是因應此全球化現象而產生，惟有積極推展全球教育，才能有效與世界接軌，才能因應全球化所帶來的挑戰與掌握全球化所帶來改變的契機，但在接受全球化的同時，也應秉持多元觀點與「全球思考，在地行動」的態度，避免陷入全球單一化的泥淖。全球教育的實踐，除了正式課程（各學習領域）的教學外，也應思考如何透過非正式課程安排與潛在課程的營造，經由更多的管道拓展學生的全球視野，培養相關之知識、技能與態度，特別是關於「全球關連體系」與「全球依賴」二方面。身為教育工作者的我們，倘若可以在全球教育課程與教學上更加用心，在校園氛圍營造上更加積極，應該能夠擴展學生的視野與胸襟，成為具有全球意識特質的世界公民。



## 參考文獻

- 吳明烈（2004）。歐盟終身學習的發展與實踐策略。載於中華民國社區教育學會（主編），**社區教育與全球化**（頁91-119）。臺北：師大書苑。
- 林素卿（2005）。淺談「一綱多本」之全球教育。**研習資訊**，**22**（3），43-53。
- 林素卿（2008）。全球化師資培育之新議題：全球教育師資培育課程之探究。**研習資訊**，**25**（4），29-36。
- 高振擇、林素卿、龔心怡（2007）。國中學生全球知識與全球態度關係之研究：以結構方程模式分析。**彰化師大教育學報**，**11**，75-104。
- 高博銓（2002）。全球化與教育改革。**人文及社會學科教學通訊**，**12**（6），6-22。
- 教育部（2003）。**挑戰 2008：國家發展重點計畫—e世代人才培育計畫**。取自[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/SECRETARY/EDU9082001/e2008/910903/910903-3.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU9082001/e2008/910903/910903-3.htm)
- 楊伯淑（2002）。**全球化：起源、發展和影響**。北京：人民出版社。
- 楊雪冬（2003）。**全球化**。臺北：揚智文化。
- 齊若蘭（2004a）。國際化教育世界即校園。**天下雜誌**，**311**，34-43。
- 齊若蘭（2004b）。學校交流：共同做一件事，看看我們有什麼一樣不一樣。**天下雜誌**，**311**，48-51。
- 蔡培村（2001）。全球化趨勢與成人教育之發展。**成人教育雙月刊**，**64**，2-8。
- 蔡清華（1987）。社會科教學的新途徑：「全球教育課程分析」。**教育文粹**，**16**，12-19。
- Alger, C. F.(1998). Global Connections:Where am I? how did I get here? where am I going? *Social Education*, *62*(5), 282-284.
- DFID Global School Partnerships (2005). *Global Schools. The annual magazine of DFID Global School Partnerships* , from <http://www.britishcouncil.org/engage21st.pdf>
- Doll, Jr. W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers Collge Press.
- European Union(2004). Socrates - Phase II. from <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/ c11043.htm>
- George, V. and Wilding, P. (2002).*Globalization and Human Welfare*. New York: Palgrave.
- Holden, C., & Hick, D. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 13-23.
- Langhorne, R.(2001). *The coming of globalization: Its evolution and contemporary consequences*. New York: Palgrave.
- Hanvey, R. G.(1982). An attainable global perspective. *Theory into practice*, *21*（3）, 162-167.
- Lin, S.-C., & Kung, H.-Y. (2009). Curriculum as an international text: Evaluation of global education from junior high school students' knowledge and attitude in Taiwan. *Asian Social Science*, *5*（6）, 49-63.
- Little, A. W., & Green, A. (2009). Successful globalization, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, *29*, 166-174.
- North Central Regional Educational Laboratory(2003). enGauge® 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. from <http://www.ncrel.org/engage/skills/>



- Pike, G., & Selby, D.(1999). *In the global classroom*. Toronto: Pippin.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robertson, R.(1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Rugman, A.(2001). *The end of globalization: Why global strategy is a myth and how to profit from the realities of regional markets*. New York: AMACOM.
- Su rez-orozco, M. M. (2005). Rethinking education in the global era. *Phi-Delta Kappan*, 87(3), 209-212 °
- Teeple, G. (2000). What is globalization? In S. McBride, & J. Wiseman (Eds.), *Globalization and its discontents* ( pp. 9–23 ) . New York: St. Martin’ s Press.
- Thurow, L. C. (2000). Globalization: The product of a knowledge-based economy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 570, 19-31.
- Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *Phi-Delta Kappan*, 85 ( 2 ) , 165-168 °
- Veselinovska, S. S., Gokik, M., & Veselinovski, M. (2011). Awakening of the global awareness. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1214-1219.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. New York: Routledge.



專 論





# 強調學校本位與課程融入的英國全球教育

林永豐／國立中正大學師資培育中心副教授

## 一、前言

國際間日趨密切的互動關係，改變了我們看待世界與自己的看法。學校要能回應這股趨勢，培養學生責任感與國際觀，體認到個人的價值與行為將會對全球性的挑戰有具體而顯著的影響（Department for Children, Schools and Families, 2008: 1）

由於歷史的淵源，英國向來跟世界各國有極其密切而長遠的互動。除了大不列顛國協遍佈全球之外，英語的普遍使用，加上跨國公司企業的全球化腳步，也使英國非常重視國際間的互動。歐盟成立之後，以促進歐洲經濟文化社會各層面的統合為宗旨，更進一步催化了英國與歐洲地區各國更頻繁的交流。

在上述背景之下，英國的國際教育乃漸漸由既有的發展教育（development education），擴展為全球教育（global education）。前者重視與發展中國家的互動與交流，後者則更為強調全球性議題的關照、以及與世界各國在經濟、社會、文化、環保、人權…等面向的瞭解與互動。

英國對於全球教育的推動不遺餘力。教育與技能部於2004年即公布了《將全球融入世界級的教育之中～全面提升教育、技能與兒童服務的國際性策略（Putting the world into world-class education: an international strategy for education, skills and children's services）》策略計畫書（Department for Education and Skills, 2004a, 2004b），勾勒了全球教育的整

體面貌與方向。而後續對學校如何落實全球教育，尤其是課程方案的發展，更持續公布相關文件以供參考，包括教育部（Department for Education and Skills, 2005）出版的《在學校課程中發展全球面向（Developing a global dimension in the school curriculum）》；另外，課程與證書署（Qualifications and Curriculum Authority, 2007）也公布《全球面向的課程行動方案（The global dimension in action: a curriculum planning guide for schools）》等，充分展現其對全球教育的重視與投入。

綜合上述重要的教育政策與課程文件，可以發現英國的全球教育乃具有學校本位與課程融入兩大特色。本文中，先闡述英國全球教育的三大目標與八大概念，以釐清其整體規劃的願景與內涵，其次分述其在學校本位與課程融入兩個面向的規劃與建議，以瞭解其重要的全球教育策略與方式，最後再整以結語。

## 二、全球面向教育的目標

英國前教育與技能部所提出的全球教育願景，乃是：「讓國民具有相關的知識、能力與理解，足以適切地發揮自己，能在全球社會中生存並貢獻所能，並能在競爭的全球經濟中工作」（Department for Education and Skills, 2004a: 1）。具體言之，將包含三大目標：

（一）培養能在全球社會與經濟中生存與工作的能力

1. 讓年輕人的學習經驗具有充分的國際面向：



即透過教育讓學生認識並瞭解全球性的議題，包括八個主要概念：世界公民、社會正義、永續發展、多元、價值與知覺、相互依存、衝突解決、及人權。

## 2. 全面提升聽說與使用外語的能力：

推動於小學開始學習外語，並在外語課程中明確融入國際瞭解與世界公民內涵。擴大外語學習的種類，希望能納入至少20種歐洲與世界各地的語言。

## 3. 具備在全球經濟中工作的能力：

除了專業能力外，也包括一般性能力。如，能與來自不同國家的人在同一個團隊中自在地工作、瞭解不同企業工作方式或規範、瞭解並尊重不同文化、在不同文化或國家中亦能自在地工作等。

## 4. 邁向國際互惠，承認並肯定在國外所取得的學歷與資格。肯定波隆納進程宣言（Bologna process），落實歐洲學分轉銜體系（European Credit Transfer System），促進全歐學生在各地所獲得的學歷得以獲得各國承認，又各地師資培育機構所頒發的證書也將獲得承認。

## （二）能與國際伙伴協力合作，達成共同目標，邁向互惠雙贏

1. 要能參照世界級的標準，向世界各地最佳表現者學習與競爭。例如，比較世界主要國家，向下延伸幼兒照護的年限、持續推動中小學語文與數學改進策略、鼓勵學生在義務教育後繼續就學提升技能、改革並充實高等與擴充教育預算、提升研究能量。

2. 能與來自世界各地的伙伴進行合作或策略性聯盟。除了擴大海外參與，增進互助與對話的機會，也重視各層次

機構的均衡發展。例如，政府與政府、民間與民間、贊助或監督機構等等。重視發展制度性的伙伴關係，如全球通道（Global Gateway），來交換訊息、分享經驗，以全面增進國際意識與相互理解。

3. 能與歐洲伙伴們共同落實里斯本協議（Lisbon agreement，即歐洲議會於2000年於里斯本所達成的協議）中所標舉的教育目標，希望將歐盟打造成世上最具競爭力的知識經濟體。這些目標主要在於：增加完成後期中等教育的人數、降低中小學中輟人數、降低文盲比例、增加攻讀數理科技的大學生人數、提倡終身學習等等。

4. 不吝貢獻專長、分享資源以改善世界各地的教育，尤其是非洲地區。英國將持續支持、並資助多邊的國際機構如聯合國的各單位、世界銀行等，幫助發展中國家改善其經濟狀況，並提升其中小學的就學情形。其他的合作重點包括，促進部會級政策資訊的交換、提供專業諮詢、增加相關資源投入。

## （三）讓教育與訓練體系發揮最大的效益，促進國際貿易與對內投資

1. 英國向來重視高等教育對知識經濟的貢獻，歷年來其高等教育的輸出也僅次於美國。因此，將大力協助高等與擴充教育機構廣招世界各地的國際學生，包括到英國就學的海外學生，以及英國大學在海外據點所招收的學生。

2. 增進英國大學的研究能量，強調研究與發展（research and development, R&D），提升其國際地位，以成為世界級的創新與研究的領導者。促進聯合學術網路（Joint Academic



Network, JANET)、世界大學網路(the Worldwide Universities Network, WUN)等,鼓勵大學與世界級大學建立聯盟、分享資訊。

- 3.改善並打造英國各級教育成為利用資訊科技的先驅,尤其利用開放大學(open university)的平台,促進資訊科技的教育使用,並協助大英國協國家建立虛擬大學。
- 4.並能與全球性的企業進行合作,促進大學與企業間的合作。

### 三、全球教育的八大概念

一般而言,在公民、歷史或地理課程中,已納入許多重要的全球性議題,但有愈來愈多的議題,有賴師生跳脫區域性的觀點,而從全球的面向加以關照。因此,英國的全球教育,更強調將學校課程納入在更廣的、全球性的脈絡之中,以顯現各學科均能納入此一全球面向。

在教育與技能部公布策略計畫書(Department for Education and Skills, 2004a, 2004b)中,即已明確地強調八大概念做為全球教育的內涵,包括全球公民素養、衝突解決、社會正義、價值與知覺、永續發展、相互依存、人權、多元等。教育與技能部(Department for Education and Skills, 2004b)特別強調,上述這些概念的落實,雖與學校中已經行之有年的國際交流有關、也與許多教學活動中凸顯的多元文化、環境議題、或「公平交易」有關,但更重要的是要能透過各種課程與活動,培養學生全球教育的素養,這便包括認識全球性的議題,也重視多元觀點的建立、尊重他人不同的意見等,亦即包括了認知的與情意方面的學習。進一步則要能體會每一個人的日常生活行動,都直接間接地影響到全世界不同地區的人們。例如,溫室氣體產生之後,其飄散的

地區是沒有國界的限制。因此,要能有在地行動的落實。

為了更具體地呈現並有助於掌握全球教育的內涵,以下詳述這八大概念之內涵(Department for Education and Skills, 2004a, 2004b)。

#### (一) 全球公民素養(global citizenship)

旨在培養學生成為充分掌握訊息、積極主動、負責任事的公民,使其具備必要的知識、技能,並能瞭解相關重要的概念與機構。

具體而言,全球公民素養包括能評估判斷各類媒體上的相關全球性訊息或觀點、能認識各類的機構、宣言或協議,瞭解各種團體、非政府機構或政府在全球議題上扮演的角色、也能瞭解並認識有關全球性重大決定的決策過程與制訂地點。

全球公民素養的養成也包括態度與行動方面,例如要能體認到年輕人的觀點與對全球性議題的關心是重要的,能學習如何採取負責任的行動,以影響全球性的事務、能認識地方或國家性的事務乃是處在全球性的脈絡之中,相對地,個人或社會的作為往往也有其全球性的影響等。此外,瞭解人們對於語言、鄉土、藝術、或宗教往往有其特有的認同,應能予以尊重。

#### (二) 衝突解決(conflict resolution)

此一概念著重瞭解衝突的本質,對發展的影響,以及如何尋求解決方式以促進和諧。主要的概念項目包括如下:

全球化所形成更密切的全球性互動,使得衝突的產生變得無可避免。因此,全球教育的重要內涵之一,乃是認識不同形式的衝突,如地區性的、全國性的、或國際性的,瞭解可能解決衝突的不同方式。瞭解地區性或全球性的衝突對人們、地區或環境有何影響?同時也瞭解衝突的解決方式往往不止一種,但其後果與影響也不同。例如,瞭解種



族主義可能以不同方式呈現，並學習如何因應。

除了面對衝突之外，如何因應衝突，進而尋求解決也是重要的全球教育重點。亦即，要讓學生瞭解對話、容忍與同情的重要性、培養其溝通、倡議、協商、妥協、與合作等能力，甚至體認到衝突也可能是一種創造的歷程。

### （三）社會正義（social justice）

全球各地的文化與傳統雖然多樣，但社會正義乃是永續發展的重要元素，更是改進人類福祉的必備條件。因此，培養學生建立社會正義的理念，仍是一項重要的核心價值。

首先，學生要能理解社會正義的概念，瞭解社會正義得以促進社會內部與社會之間的均等、正義、與公平，體認到不平等的權利關係與不均等的資源分配所可能產生的影響，也能瞭解過去歷史上的不正義，如何影響到當代區域性的、或全球性的政治。

其次，教育應該能激發學生促進社會正義的意願與行動，不止瞭解並能重視機會均等的價值，也能挑戰種族主義與其他形式的歧視、不公平與不正義等，進一步培養願意促進公平社會的動機，並具備採取行動的堅持。教學的過程中要能鼓勵對人們生活有意或無意影響的行動，強調做決定之前要能先充分地蒐集並瞭解資訊。

### （四）價值與知覺（values and perceptions）

全球化社會中人們更有機會接觸來自不同文化的人們，更有機會面對不同的意見與想法，當然也得面對更多價值與觀點上的差異。可見，全球教育的重點之一，要能引導學生去了解人們有不同的價值、態度與知覺、培養從不同觀點來看待事物、議題、或意見。

但對於多元社會中的價值也並非一味地接受，而是要能了解人們的行動乃是受其價

值觀的影響，尤其對於各種全球性議題的報導或意見，要能夠批判性地評論之，認識媒體對人們知覺、做決定甚至生活方式各方面的影響力，亦即，能質疑或挑戰不同的假設或看法，也反思自己的觀點是否受到文化或媒體的影響。

### （五）永續發展（sustainable development）

由於人類工業化社會後生活型態的改變，導致了自然環境生態的失衡，諸如地球暖化、氣候變遷、水資源的破壞等等，其影響都是全球性的，且其因應策略也需是全球性的。因此，了解維持並改善當代生活品質的同時，也需為未來世代保留美好的地球，乃成了全球教育中的重要主題。

例如，體認到地球上的資源乃是有限的，因此要能負責任地使用。了解資源永續使用的重要性，要能重新思考減量、再修復、再利用、回收，並應取用依永續理念妥善管理的物資。也應該引導學生思考人類未來的可能發展，體認到經濟的發展只是理想生活中的一個面向，討論何者為較好的方式？如何促成？等等。

此外，學生也需了解地球各地在社會、經濟、環境各方面乃是關聯密切的。因此，犧牲弱勢或不均等既違反全球公民的理念，往往也有礙於全民永續發展之達成。

### （六）相互依存（interdependence）

相互依存此一內涵，旨在強調學生需瞭解全球各地的人們、地區、經濟與環境等都無可避免地相互關聯，而往往一個小小的抉擇或事件，也有其全球性的影響。主要的概念項目包括如下：

密切的互動關係，導致了更緊密的相互影響。一方面，各地人們所做所為，有其不同層次的影響，如個人的、區域的、或全球性的，亦即，體認到各地人們的生活，與我們自己的生活也有密切的關聯。另一方面，也了解我們在國內所作的行為，往往也會對



世界其他各地人們的生活造成或好或壞的影響。

基於上述認識，學生要能進一步了解多樣的文化與觀念對每一個人的影響，如政治、社會、宗教、經濟、法律、科技、科學等等，也能珍惜人們相互依存的複雜性。藉此，讓學生體認世界一體的地球村理念，並能了解身為世界公民相互依存，也應能相互尊重的意義。

#### （七）人權（human rights）

全球各地的文化與歷史傳統雖有不同，但對於基本人權的伸張與保障，則應該是一受到尊重的普世價值。因此，全球教育的重點之一，要能培養學生對人權的概念，並認識與落實聯合國兒童權利宣言、歐洲人權宣言與國內外有關人權的相關法律。

其中，人權理念尤其重視共同的人性，強調普世的人權概念所具有的普遍性與不可或缺性。不過，在不同情境脈絡中往往有不同的權利與責任，而某些地區的人權卻是被忽視或否認的。再加上權利與責任在全球脈絡中的關係，尤其是全球與地區的關係往往受到許多因素的影響而受到扭曲，因此，有關人權的全球教育，由應著重將人權的概念作為一個有用的理念架構，以批判種種的不平等或偏見。

#### （八）多元（diversity）

多元是全球化影響下最明顯的特徵之一，也就成了全球教育的重要主題。其基本的精神乃在於了解並尊重人類不同社會的差異，也重視並珍惜生物多樣性。

在強調多元的理念之下，全球教育希望引導學生體認並珍惜世界各地文化的差異與相似，了解尊重各地不同文化、習慣、傳統各方面差異的重要性，也對這樣的差異能保有一種敬畏之心。

另外，由於多元背景的差異，各地人們對於全球性的議題，也往往有不同的看法

或觀點。全球教育應能教導學生理解環境對文化、經濟、社會的影響，認識偏見與歧視的本質，學習如何質疑與挑戰這些偏見或歧視。

## 四、強調學校本位的全球教育

生活或社區中的每一個層面，其實都有其全球面向。例如，永續發展（sustainable development）其實不只是跟環境生態有關，我們吃的東西、喝的水、呼吸的空氣、穿的衣服、居住的形式、旅遊或遷移的方式...都或多或少跟世界上某個地方的人民或環境有關。也因此，我們日常所做的決定，往往也有其全球性的影響力。

可見，由於全球教育與生活上的各層面有關，而不只是一個或數個學科討論的主題。以下是英國兒童、學校與家庭部（Department for Children, Schools & Families, 2008）提供學校落實全球教育的十個建議，希望透過學生生活的全面規劃，來落實全球教育。簡述如下：

#### （一）以全球性的觀點，探究地方的、主題式的議題

全球化不是一個遙不可及的事物，而是就存在我們的周遭。探究日常生活的全球面向，也就提供了我們進一步了解這些全球性議題的機會。學校可以：

1. 利用課程中的彈性，把握機會探討全球面向；
2. 提供機會，讓老師們可以討論並反省全球性的議題；
3. 既然學生大多自媒體獲得有關全球性的訊息，因此學校可以提供支持以省視這些議題，討論可能的不同觀點。

#### （二）尋找學校運作方式中具有的全球性面向

在前述教育與技能部（DfES, 2004a, 2004b）所建議的八大主題中，每一主題都



有其全球面向，便可以這些主題作為課程的探索核心。

1. 全校的每一份子都可以來思考，生活在此一複雜且相互依存的世界中，學校的願景與目的究竟是什麼？
2. 指派一群老師，負責發展學校活動或運作中可能的全球性面向；
3. 思考每一科目中，可能可以發揮或討論的全球面向；
4. 對於學校師生用心發展的有關全球性議題的討論或活動，應該予以獎勵；
5. 可將學生有關全球性議題的作品加以展示，並思考全球性的思維，如何可以促成一個具永續理念的學校。

### （三）校內各類的消費物品對其他國家有何影響

學校中各項個人或團體採購的方式，往往也有其全球性的影響。例如，學校可以引導學生討論公平交易產品、倫理銀行（ethical banking）、綠色能源、在地取材（local sourcing）、廢棄物處理方式…等等，都是師生用以反省全球性議題的好題材，更藉此將相關的人員納入，如學校行政人員、教師、學生、家長、社區人士等等。

學校可以利用上述機會，讓學生有許多的學習機會，例如參與辯論、進行策略的規劃、採取行動，讓學生充分體會到課堂上所談論的，其實與日常生活息息相關，是可以實踐、可以發揮影響力的。

### （四）利用全球性的教學素材來實施課程

有許多豐富的網站提供多樣的課程與教學素材，以供學校教師參考採用。這些網站所提供的國際化教育，主題多元，也提供許多相關的書籍、影片、海報、網站連結等等（詳見附錄一）。

### （五）學校是否獲得來自地方或全國性機構的支持

學校要能充分運用地方或全國性機構所

提供的支持或資源，如教材、報刊、演講講師、專業發展的機會、或參與國際性計畫的機會…等等。

多參與其他組織或機構的國際性活動，有助於增廣見聞，開展視野，也藉由反求諸己，批判性地反思學校內的國際教育重點，是否有所偏誤？

### （六）瞭解聯合國兒童基金會（UNICEF）或聯合國（United Nations）等國際性機構的工作內涵

聯合國兒童權利委員宣言非常強調：各地兒童都有責任發展、並尊重世界其他各地兒童的權利。這種同時強調責任與權利的主題，非常適合中小學學童加以探索，以深切把握其身為全球公民的責任。聯合國還有其他重要的國際性大型計畫，都能凸顯全球性的議題，值得關注。例如，聯合國女子教育計畫，便希望進一步落實全民教育的理念，讓全球各地的男女生都有同樣的受教機會，然而許多社會中的女子往往受到較多的限制，使得他們往往無法接受適當的教育、完成學業，因此需要特別的關注。

### （七）考量並建立與處於不同文化的學校建立連結

建立與國外學校的合作關係，有助於讓學生清楚瞭解所謂的全球關連與互相依存，進而讓學生能實際體會到文化間異同的關係。但這樣的關係有賴雙方學校各階層人員共同的努力與經營。其他策略包括：

1. 先和國內的其他學校建立關係，同樣可以讓學生體會到學校處在不同脈絡中，所可能產生的差異，進而引導學生去尊重這些差異與多樣性。
2. 持續反思校際合作所產生的影響，包括預期的與非預期的。
3. 應能注意有許多「地方事務所具有的全球面向（global aspects to your own locality）」。



際合作應能秉持「地方-全球取向（local-global approach）」，讓學生藉此能體會學習到地方也是全球的一部份，而非反過來加深刻板印象，錯誤地認為全球是「遙不可及的」、「與我無關的」。

- 4.能利用各項資源，強化與外國學校間的連結。

#### （八）規劃教師對國際教育專業素養的建立與反思

要能具備全球性的視野並無法在短時間之內建立起來，此外，國際教育既然涉及複雜的全球性議題，老師們也很難能面面俱到，樣樣精通。因此，國際教育的教學既需要教師專業知能的提升並建立信心。下列策略值得參考：

- 1.鼓勵老師發展建立主動地、參與式地教學方法，能夠進行爭議性議題的教學；
- 2.教師專業發展的重點在於建立老師們的全球性視野（a global perspective），能夠很自然地以全球性的角度來看待並思考學校生活中的各種學習與活動；
- 3.提供適當機會，讓老師能夠反省並批判學校的各項活動；
- 4.能支持老師們反思自己所持的觀點或偏見；
- 5.反思老師與學校所規劃的課程，思考並調整教育的目的。

#### （九）將國際教育方面的課程與教學納入校務評鑑與視導項目

將學校在全球教育方面的規劃與努力，納入校務評鑑與督導的項目中。試著展現真實的課程與教學活動，例如，學生是否批判性地投入有關世界貿易的學習？而不只是能說出已經會採用公平交易（Fair trade）產品。

#### （十）提倡樂觀與行動的國際教育

消極與認識不足往往讓人覺得無力感，也就影響我們展現行動的動機。國際教育應該將瞭解與行動結合，讓學生在學校的環境中就有行動的機會，進而使學生產生正向積極的樂觀態度，培養一種「可以使得上力」的感覺，激發其行動的意願與世界觀。

除了上述對各校的建議之外，為促進各校在全球教育與國際交流方面的經驗分享，英國相關部會對於網站的設立不遺餘力，且其邀集參與的外國學校與機構，也廣佈全球（請詳見附錄一）。

### 五、強調課程融入的全球教育

英國在歷次國定課程（National curriculum）的修訂中，已經融入了全球教育的內容與精神。英國的全球教育課程並未獨立設科，而是以統整、跨科目的型態融入既有的課程之中。例如，國定課程主要依年段分為四個關鍵期（key stages），而每個關鍵期中，均明訂有應教授之科目。儘管如此，國定課程仍重視跨學科或跨領域的學習，例如在中學階段的關鍵三期（11-14歲）與關鍵四期（14-16歲），則規劃有「跨課程面向」（cross-curriculum dimensions）。全球教育便納入於這些跨科目、跨領域的課程面向之中。

在中學階段的11-16歲，國定課程中則包括了七個「跨課程面向」：認同與文化多元、健康與生活型態、社區參與、企業、全球化與永續發展、科技與媒體、創意與批判思考等（Qualification and Curriculum Authority, 2009b, 2010b）。上述這七個面向的課程設計方式，主要有兩個方式：融入既有的科目之中，或是發展主題式的課程。

首先，在融入既有科目方面，全球化與永續發展（global dimension and sustainable development）這個跨課程面向與四個科目



特別相關，亦即公民教育（citizenship）、設計與科技（design and technology）、地理（geography）、科學（science）等（Qualification and Curriculum Authority, 2009a: 10）。此外，中小學課程中有許多科目，也與全球教育的八大概念有關，其課程融入的重點（Department for Education and Skills, 2005），請詳見附錄二。

其次在發展主題式課程方面，「全球化與永續發展」與其他的跨課程面向有一個共同的架構，亦即，希望均能培養學生成為：成功的學習者、有自信的個人、以及負責任的公民（Qualification and Curriculum Authority, 2009b）。

## 六、結語

英國的「全球教育」由傳統的「發展教育」擴展而來，在全球化的趨勢與脈絡之下，不僅互動的對象由發展中國家，轉而向交流更為密切的全球各國，其互動的內涵，也由原來向外的資助，轉而為向內的提升其教育的品質，促成所為其「世界級的教育」。其基本立場的調整，可從教育與技能部（Department for Education and Skills, 2004b）的策略報告書中清楚地指出，英國的全球教育，其精神乃是在一種心思的轉變：將我們現在以地區性（locally）或全國性（nationally）的眼光，轉換成一種全球性（globally）的思維（Department for

Education and Skills, 2004b: 6）

根據本文的整理，英國的全球教育有清楚的三大目標，目的在培養能在全球體系中工作與生活的能力、要能與國際伙伴協力合作共創雙贏、並能提升教育與訓練體系，促進經濟發展。而八大目標則包括全球公民素養、衝突解決、社會正義、價值與知覺、永續發展、相互依存、人權、多元等，不僅強調認知上的理解，也重視態度的建立與行動的落實。

英國的全球教育則彰顯學校本位與課程融入兩大特色。學校本位的全球教育旨在強調透過全校性的整體規劃，既讓學生瞭解全球化的多元與全球性議題的複雜，也讓學生培養出可以展現在地行動的全球公民特色。而課程融入的全球教育，不採用特定的設科，而是從全球化的觀點來探討不同科目的教材，藉以培養其全球化的視野。

綜上所述，英國的全球教育目標清楚，概念內涵具體而完整。其透過陸續發展的政策文件與實務範例，鼓勵學校落實全球教育，並分享優秀的教案實務，讓全球教育的推動有更好的參照標竿，也更具體可行。我國的中小學國際白皮書（教育部，2011）甫於2011年公布，正希望大力推動國際教育，而英國的全球教育既具清楚的理念架構，也累積有許多實務經驗，非常值得國內各界加以參考。



## 附錄一、有關全球教育的英國線上資源

### Global Dimension：全球面向網（英國）

- <http://www.globaldimension.org.uk/>
- 英國教育部與國際發展部所設立的網站，協助學校與教師發展全球面像的課程與教學，提供各類課程融入的建議。

### Schools online：線上學校（英國）

- <http://schoolsonline.britishcouncil.org/>
- 英國文化協會於2011年七月設立的網站，整合了原有的全球語言網（eLanguages）、全球通道網（Global gateway）與教室連結網（Connecting Classrooms），協助全球各地教師進行合作，以發展伙伴關係，並籌募經費以推動國際教育。

### Comenius programme：康米紐斯計畫（歐盟）

- [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84\\_en.htm/](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_en.htm/)
- 歐盟設置的網站，旨在協助歐洲地區各國中小學，增進對全歐各地語言、宗教、文化的瞭解，讓各國的師生，均能分享經驗，增進互動。

### Global School Partnerships：全球學校伙伴網（英國）

- <http://www.dfid.gov.uk/get-involved/for-schools/global-school-partnerships/>
- 英國國際發展部（DFID）所設立的網站，協助學校發展課程以落實國際教育，也提供各項資源，協助學校與全球各國學校建立伙伴關係。

### Connecting Classrooms：教室連結網（英國）

- <http://www.britishcouncil.org/india-education-dreams-teams.htm>
- 英國文化協會（British Council）與青年運動基金會（Youth Sport Trust）所贊助的網站，協助世界各國喜愛運動的年輕人，一個可以互相瞭解、增進合作機會的管道。2011年七月以後，併入英國文化協會的線上學校網（<http://schoolsonline.britishcouncil.org/>）

### Global Gateway全球通道（英國）

- <http://www.globalgateway.org.uk/>
- 英國教育部與國際發展部所設立的網站，協助全球各地教師進行合作，以發展伙伴關係，並籌募經費以進行國際教育。2011年七月以後，併入英國文化協會的線上學校網（<http://schoolsonline.britishcouncil.org/>）

### Dreams and Teams：夢想與團隊網（英國）

- <http://www.britishcouncil.org/india-education-dreams-teams.htm>
- 英國文化協會（British Council）與青年運動基金會（Youth Sport Trust）所贊助的網站，協助世界各國喜愛運動的年輕人，一個可以互相瞭解、增進合作機會的管道。



附錄二、英國國際教育課程融入各階段學科建議表

	第一關鍵期 (KS-1: age 5-7)	第二關鍵期 (KS-2: aged 7-11)	第三關鍵期 (KS-3,4, aged 11-14, 14-16)
英文	有機會閱讀不同國家的故事，瞭解人、事與文化	能閱讀不同文化中的故事、詩詞、與文章	閱讀不同文化中的媒體觀點，察覺可能的刻板印象
數學	在不同文化脈絡中使用數字	瞭解數學的普遍性	學習數字、幾何、形狀、空間、測量、統計等，學習數學在生活與科技中的應用，以利用數學來進行溝通
科學	瞭解人類需求的普遍性（如，各地的人都需要水與食物）	瞭解人類共通的生活特性，並能體會人類生存的環境需要保護	瞭解人類對地球產生的影響，不同社會脈絡接受科學的程度，探討科學是否具有普遍性，有無倫理問題
資訊與通訊科技 (ICT)	透過不同資訊管道獲取資訊	利用各種資訊工具來進行工作	有效利用各種資訊科技來進行溝通，並進而蒐集可能來自世界各地的不同訊息
體育	能體驗不同文化的遊戲或舞蹈	認識不同文化中的遊戲、運動與舞蹈	學習並嘗試不同文化中的遊戲或舞蹈、節慶與世界性賽事，透過這樣的瞭解與參與，能更瞭解世界各地的文化
藝術與設計 (Art and design)	討論並瞭解不同文化傳統中藝術與的異同	比較不同文化中的觀念、方法與策略，藝術家在不同文化中的角色	比較各種觀念、信仰與價值在不同文化脈絡中是如何呈現的？以瞭解藝術的多樣性
設計與科技 (design and technology)	瞭解各地不同文化的人們各有其不同的需求，及其滿足需求的方式	基於對不同需要的瞭解，嘗試設計並製作各種器物	探討科技對社會與人們的正面與負面影響，以瞭解永續發展在經濟上、社會上、與環境上的意義。



地理	瞭解自己對其他人、地、或環境的感覺	比較各地人們生活的不同，並瞭解環境變遷與永續發展	探討各地的人們與環境，瞭解各國相依互存的關係
歷史	瞭解國內與國際上重要的人物與事件	瞭解英國與世界各地社會中的社會、文化與族群的多樣性	學習世界史的重要層面與議題，瞭解不同社會與文化相互影響與關聯
公民素養 (citizenship)			探討英國社會中責任與權利，尤其是其多元本質，以及與國際社會與機構之間的密切關係。討論種族主義、偏見等議題，探討如何藉由在地的行動來回應全球性的議題，了解自己乃是全球性社區中的一員。
個人、社會、與健康教育 (Personal, Social and Health Education, PSHE)	對於他人與環境具有權利與責任	題或事件，學習瞭解他人的經驗與意見。瞭解英國國內不同的宗教、族群與文化認同，及其中可能的偏見或刻板印象。	的負面影響，對不同文化或社會的人有更多的同情與包容。
宗教教育	認識世界上的信仰是多元的，能進一步去瞭解其異同	瞭解世界各地的不同宗教，並體認到每個人的重要性	瞭解不同文化中人們的不同信仰，探討不同宗教的人如何看待全球性的議題、權利或責任。
當代外語		開始學習第二種語言，以及該語言的文化	利用外語來培養其文化意識 (cultural awareness)，透過機會提供交流的機會

資料來源：Developing a global dimension in the curriculum (p.8-17), by Department for Education and Skills, 2005, London: Author



專 論





# 實踐國際教育志工服務 —培養具全球觀與行動力的師資

蔡駿奕／臺北市立教育大學教育學院助教

陳麗華／臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長<sup>1</sup>

## 一、前言

2011年是很特別的一年。剛好是建國一百年，也是美國甘迺迪總統倡設的和平隊（Peace Corps）成立五十周年紀念。此外，籌設逾15年的馬丁路德金恩紀念公園（Martin Luther King, Jr. Memorial）今夏終於在華府落成了。

金恩博士以公民不合作及非暴力手段進行和平抗爭，引領美國的民權運動，終止種族隔離政策，爭取黑白種族平等，還因此獲得諾貝爾和平獎。他有一段關於世界和平的談話，在今日全球化的世界裡，格外有教育意義。

"If we are to have peace on earth, our loyalties must become ecumenical rather than sectional. Our loyalties must transcend our race, our tribe, our class, and our nation; and this means we must develop a world perspective."

（如果我們要讓世上有和平，我們的忠誠心必須是大公無私，而不是狹隘分化的。我們的忠誠心必須超越自己的種族、部族、階級與國家；亦即我們必須培養世界觀。）

甘迺迪就任總統後在1961年透過立法設立和平隊，鼓勵美國年輕人投入國際志工服務，以增進美國在二次大戰後與世界其他國

家的友好關係，促進世界和平。和平隊的宗旨有三項：為願意接受和平隊幫助的國家和地區提供訓練有素的人員；促進受助國人民對美國人民的了解；促進美國人民對世界其他各國人民的了解。截至2011年的統計顯示，在過去50年中，已經動員20萬以上的美國公民到139個國家從事志工服務。

金恩牧師和甘迺迪總統這兩位同世代的巨人，一位是被稱為曠世的平民演說家，提出世界和平的理念；另一位是被評選為美國人心目中永遠的總統，提出促進世界和平的實踐計畫。過了半個世紀後，他們所倡導不就是今日我國教育界在推動的國際志工服務嗎？我們的國家歷經百年風雨飄搖，今日在政治民主化與經濟成就上已足以回饋世界、承擔世界公民職責，身處教育學術與教育實務社群的我們，當然責無旁貸。職此，教育部在今年4月公布中小學國際教育白皮書，以扎根培育21世紀國際化人才為宗旨。臺北市在2009年在前教育局長吳清山教授的前瞻領航下，委託臺北市立教育大學林天祐校長與陳麗華院長研訂臺北市全球教育白皮書，以培養友善關懷、公益盡責的世界公民為願景。其他如高雄市、新北市、臺南市等直轄市對於全球教育亦多所著墨。在推動全球教育、國際教育如此殷切的情勢下，培養具有國際視野與關懷行動能力的師資，成為首當其衝的要務。

<sup>1</sup> 通訊作者 newcivichope@gmail.com



臺北市立教育大學教育學院對於這波師資培育的新趨勢體認良深，近來也致力於各類國際教育交流，其中國際教育志工服務是一大重點，期盼透過真實接觸、文化理解，來進行踏實的教育外交，散播友誼與和平的活動。曾經執行的案例，諸如：這幾年教育系但昭偉老師、邱世明老師開風氣之先兩度帶領學生前往印尼泗水的僑校，進行教育服務；心諮系林蔚芳主任動員全系老師亦兩度帶領學生至雅加達僑校，進行諮商輔導方面的教育志工服務；今年暑假陳麗華老師、蔡駿奕老師帶領跨系所的研究生至斯里蘭卡進行教育志工服務。從學生服務回來的成果發表會，以及教育學院愛教育電子報多次的報導中，充分顯示學生的專業知能獲得更深廣的磨練與精進，並獲致真實機會擴展世界觀，實踐國際關懷活動。

本文將報導今年臺北市立教育大學教育學院如何透過慈光萬盞計畫，來培育具有全球視野的職前與在職教師；包括這個國際教育志工團的籌畫經過、執行經驗，以及省思與啟示，期盼提供作為我國推動國際教育之參考，達到拋磚引玉的效果。

## 二、計畫緣起

臺北市立教育大學與新北市淡水區興仁國小於2008年合作發展出「前進斯里蘭卡公民行動課程」，與斯里蘭卡透過互訪互動奠定了友誼的基礎。2009年，斯里蘭卡結束長期內亂，經濟有如臺灣60年代般正要起飛，需要大量人力與人才。

2010年，兩校再度合作，希望整合弱勢家庭與女性成長輔育計畫，試著將臺灣當年發展突飛猛進的成功經驗如小康計畫、家庭

即工廠等策略分享給斯里蘭卡。為了讓計畫具體成形，教育學院邀請斯里蘭卡烏瓦省議員Mr. Ananda及教育行政官員Mr. Nandasena來臺進行斯里蘭卡教育文化講座，並簽署合作備忘錄（MOU），雙方亦組織團隊，緊密溝通聯繫後續的合作事宜。

## 三、籌備階段

### （一）確認計畫執行內涵

臺灣團隊由教育學院陳麗華院長擔任召集人，興仁國小彭增龍主任擔任執行長，教育學院蔡駿奕助教擔任執行秘書，草擬「慈光萬盞計畫」，內涵包括成立輔育獎學金、辦理師生成長營、成立媽媽教室及婦女學苑和媒介實習及就業機會等，並同時向民間企業及基金會展開募款。

歷經數次的募款嘗試，可惜尚未能及時獲得民間經費奧援，僅爭取得教育部健全大學發展計畫之補助。在經費有限的情況下，我們決定調整計畫的方向。透過與斯里蘭卡團隊的聯繫，了解當地的服務需求為：「希望讓學生學習運用當地盛產的珠寶礦石、水果及茶葉等物資進行加工，以創造經濟利益的能力」。因此我們以辦理斯里蘭卡學生增能夏令營為主軸，重新規劃「國際教育志工服務—2011斯里蘭卡慈光萬盞計畫」，透過志工服務的實際行動作為推動計畫的第一步。同時擬定與國家教育研究院教育資源及出版中心合作的計畫，將本次營隊的執行過程，拍攝成為國際教育志工服務的紀錄片<sup>2</sup>，將做為推動國際教育之教材。

### （二）團員募集

計畫方向確認之後的第一要務，便是徵集營隊課程所需的師資及團體活動的人才。歷經二週的甄選，團隊的成員大抵成形，包

<sup>2</sup>片名為國際教育志工服務，預定於2011年12月發行，可至國家教育研究院教育資源及出版中心網頁下載。



括國小教師、志工教師，以及來自教育學系、幼兒教育學系和課程與教學研究所的研究生共17名，以及拍攝紀錄片的導演與攝影師各一名，共計19名。部分成員曾有參與國際志工服務的經驗，但大部份的成員是第一次加入國際志工的行列。

### (三) 培訓工作坊

在團隊形成之初，成員們多是相互不識，加入的原因或有具備符合營隊課程的專長而受邀，亦有因師長的推薦或是希望爭取參與國際志工服務的機會者，雖然「知道」自己加入了國際志工服務的團隊，但對於團隊任務的內涵卻是不甚了解，因此必須藉由行前訓練來組織團隊與凝聚向心力。

在五月份召開了第一次的培訓工作坊進行活動籌備會議，團員們依據斯國團隊所提出的需求進行腦力激盪，設計出三天二夜

的營隊課程。其內涵分為食品加工、手工藝設計與文化交流三個面向，食品加工包括果醬與醃菜製作，手工藝設計包括串珠、中國結吊飾、布可思藝與腐蝕葉書籤，文化交流則包括介紹臺灣以及茶道。除了課程安排之外，也加入了一般辦理營隊活動時不可或缺的團體活動設計，包括相見歡、早操、晚會、成果發表，以及貫串整個營隊活動的營隊默契與隊輔置配等元素，如表1。

此次會議除了規畫出營隊活動的課程，也為每一個課程及活動主題分配負責人，並安排了後續的培訓課程。每位負責人須撰寫教案，並在後續的工作坊中進行模擬教學，帶領團員們實際操作，然後檢討調整課程內容，最後要編印成中英對照的營隊手冊。培訓工作坊共進行七次，總時數為30小時，各場次課程規劃如表2。

表1 斯里蘭卡學生增能夏令營課程表

日期Date		7/14 (四) THU		7/15 (五) FRI		7/16 (六) SAT	
時間Time							
08:00-08:30	30	預備 Preparation		預備 Preparation		預備 Preparation	
08:30-09:00	30			暖身早操 Dancing			
09:00-10:20	80	斯國歡迎儀式		Area A	Area B	Area A	Area B
10:20-10:30	10	Welcome ceremony		中國結吊飾	醬菜	腐蝕葉書籤	茶道
10:30-11:50	80	相見歡		Chinese knot	Salty	Eroded Leaves	Tea Arts
11:50-13:30	100	午餐 Lunch					
10:20-10:30	10	Area A	Area B	布可思藝 Cloth Design		成果發表 Show Cases	
10:30-11:50	80	果醬、 殺青Jam (Dry fruit)	串珠世界 Jewelry				
11:50-13:30	100						
17:00-19:00	120	晚餐 Dinner				賦歸 End of workshop	
19:00-20:30	90	介紹臺灣 Taiwan Culture		晚會 Party			
20:30-21:00	30	場地整理 Clean Up					



表2 斯里蘭卡國際教育服務志工增能培訓工作坊課程規劃

工作坊場次	主題	時數
1	活動籌備	3
2	果醬製作	4
3	茶道	2
4	布可思藝-縫製勇氣娃娃	4
5	串珠世界	3
	中國結吊飾	3
	團體活動 I -早操、晚會	1
6	醃漬泡菜	1
	腐蝕葉書籤	3
7	介紹臺灣、斯里蘭卡文化、國際志工安全與衛教	1
	團體活動 II -相見歡、成果發表、營隊默契、隊輔置配	1
	活動總檢	4
合計		30

#### (四) 人員規劃

本營隊約有60位學員，由A至J分為十組，每組約6人，由一位臺灣的志工加上一位斯國的老師共同擔任輔導員。臺灣團隊的19位夥伴分成了行政組3人（總召集人、執行長和執秘），隊輔組10人，活動兼機動組3人，紀錄組3人（導演及攝影師負責拍攝紀錄片，因此尚須安排一名專責的拍照夥伴），每位夥伴在營隊期間亦分別負責教授不同的課程。由於設備資源有限，學員們分成了二群，同一時間往往有二種課程同時進行，課程結束後再換場學習，因此活動組的夥伴隨時要補因為擔任課程講師而空缺的隊輔職位。行政組的夥伴除了持續的扮演溝通協調與推動的角色之外，設備後勤與機動補位的工作也須隨時進行。

#### 四、執行歷程與成果

一個陽光普照的晴朗午後，志工們在桃園機場集合，拉開寫著團隊名稱的紅布條，宣示著志工服務之行的開端，然後便帶著既興奮又期待的心情朝斯里蘭卡出發。當飛機降落在可倫坡機場時，已是凌晨時分，因為臺灣與斯里蘭卡之間並無邦交，出關前為了落地簽證的審查事宜一群人又手忙腳亂了一番耽擱了不少時間，一出關卡便見到斯國團隊的召集人Mr. Ananda和他的夫人，以及辛苦的聯絡人Sunny熱情地獻上花環接機，讓志工們萬分感動。這一晚，我們學會了第一句帶著雙手在胸前合掌肢體動作的斯里蘭卡問候語「Ayubowan」，短短的一個詞，卻還包含百福俱臻、祝人長壽的諸般意涵，是個美麗的語彙。



經過約莫四個小時的休息，便又集合出發前往營隊的所在地—烏瓦省，這一天有兩件重要的工作，一是營隊場地探勘，一是與斯國團隊的初次會面。營隊的場地是一個寬廣的集會所，約莫像是臺灣小學的活動禮堂，一個空闊的空間加上前方的舞臺，有基本的擴音設備。場地的狀況比我們預想的要好的多，整齊清潔且採光通風良好，是個適合舉辦團體活動的地方。當晚，雙方團隊在我們住宿的旅館初次會面，在陳院長的主持下，彼此相互介紹，小組隊輔一一配對，以英語加上比手劃腳的肢體語言作為溝通的橋樑討論未來三天的工作事項。

在夥伴們的通力合作之下，營隊進行得圓滿順利，短短三天留下許多美好的回憶，依課程屬性分類謹記如後：

### （一）食品加工

#### 1. 手工果醬製作

食品加工類的課程是本營隊課程中最辛苦和忙亂的，所需的食材和器材幾乎都是由斯國的團隊準備，所有的材料都是當天才看到，因此從清點確認到分組配置以至於實際運用皆是忙碌不堪，甚至是驚奇連連，考驗著臺灣團隊的應變能力。

首先登場的是由莉萍老師負責的手工鳳梨果醬製作，培訓工作坊時我們用電磁爐煮果醬，斯國因設備與用電負荷的考量提出用瓦斯爐的替代方案，且張羅了五個「小」瓦斯爐足夠分組運用，大家都覺得可行。結果當天一看，竟是營業用的大瓦斯爐搭配大口鼎，老師們連如何點火開火都不會，還好有當地志工的及時支援操控瓦斯爐火，課程總算能順利進行。雖然煮果醬的過程中，意外出現大鼎破洞形成果醬噴泉的插曲，各組最後卻也都製作出凝結度適宜的成功果醬。

#### 2. 醃漬泡菜

在臺灣時，我們透過跨國熱線了解斯國當地的夏季蔬果，包括蘿蔔、樹上花生、芒

果、茄子等，再由莉萍和咨廷設計包括酸辣與Miso等兩種口味醃漬泡菜製作的課程。到了斯國，參與的學員從自家菜園中摘取各式各樣的蔬果帶到會場展示，許多蔬果臺灣也有，只是都比臺灣的小一大截。

課程的進行先以PPT介紹取之自然、善用自然來養育大地子民的自然生活哲理，再介紹蘿蔔泡菜的製作過程與注意要點。最後製作的成品在晚餐時成為加菜分享，多餘的醬菜就分裝由學生和老師帶回家品嚐。

### 3. 酸甜情人果

營隊第二天下午，多才多藝的咨廷老師看見到許多學員從家裡帶來的青芒果，一時興起做了情人果，晚餐時，Ananda嘗了讚不絕口，想到當地盛產芒果，便提議加一堂製作情人果的課。臺灣團隊緊急會商討論，調整隔天的上課時程以達成任務。

為了讓課程順利進行，特地事先找了一位斯國的隊輔老師進行一對一教學，從殺青、攪拌、洗淨鹽分、加糖到作品完成，每一階段都請他嘗嘗看有什麼變化與不同。雖然時間不足，學員們只能體驗部分等動作，但藉由斯國種子教師的解說，學員們也在短促的時間之內了解完整的製作過程。透過這個經驗，發覺透過種子教師的培訓，不僅能讓課程進行得更有效率，成效也更佳，若能協助斯國教師組成課程研發團隊，便能將課程推廣給更多斯國的師生，發揮更大的影響力。

### （二）手工藝

#### 1. 串珠世界

斯里蘭卡寶石世界聞名，寶石切割後零星細碎的石頭，往往不知如何運用，因此我們設計了結合手工藝的串珠課程，希望能協助斯國從中創造新的經濟價值。我們原希望取得斯國的珠石材料，為其量身打造合適的串珠藝品，怎奈幾經聯繫後，得知斯國在準備珠子時遇到了打洞等方面的困難，只得臨



時改由臺灣方面準備串珠所需的材料。

透過串珠的課程讓我們發現斯里蘭卡孩子有超強的理解力，有些學員還能自己變化設計，特別是男孩子手巧的程度更是令人驚艷。課程結束後，每個孩子都完成了屬於自己的珠鍊，戴上親手製作獨一無二的成品，露出滿意的笑容。

## 2. 中國結吊飾

除了珠寶本身的樣式設計之外，希望能加入我們的文化因子帶給斯里蘭卡，因此以中國結加上自由搭配的珠寶吊飾設計另創一課程主題。

對大部分的志工夥伴而言，中國結是一種身邊隨處可見，但從未親手嘗試製作過的一種藝品，第一次在工作坊實作時經歷一番手忙腳亂才得以完成。這左纏右繞的編製過程讓斯國學員們眼花撩亂，只要一不小心少一個步驟或穿錯方位就得重新再來過。然而，他們幾經嘗試便找到了訣竅，甚至還可以幫忙教導其他同學，優異的學習表現卻令人印象深刻。

## 3. 布可思藝

針黹縫紉是早期臺灣婦女同胞的生活必備技能，亦是女紅藝品的大宗，大至緹花繡被，小至錢包福袋都有其蹤影，只要略加巧思，就能為身邊平凡的布材創造新的價值，因此選定為本次營隊的重點課程之一。

本課程將利用製衣工廠裁剪剩餘的碎花布料，縫製成可以帶來信心和能量的作品—勇氣娃娃。那一晚，我們夜訪學員們的宿舍，原是想了解學員們的住宿環境，卻在夥伴們逐門探訪招呼時，發現有個小男孩一提及那在昏暗燈光下仍想繼續完成白天來不及縫完的娃娃，讓人驚喜又感動，導演立刻捕捉這篇外一章。

## 4. 腐蝕葉書籤

腐蝕葉書籤的課程由慧君負責，有別於其他手工藝類課程多為格化的製作，這堂

課僅提供基本的乾燥花與腐蝕葉等素材，希望讓學員們自由創作，有更多創意揮灑的空間。完成作品後，臺灣的夥伴們替每位學生在作品背面寫上他們的中文譯名，成為一份難得的紀念與回憶。

## (三) 文化交流

### 1. 介紹臺灣

#### 「Introduction of Taiwan (Formosa)」

在營隊的第一天晚上登場，明鴻和嫻而身著臺灣原住民的服飾現身，全場學員的雙眼為之一亮。首先運用投影片和影片剪輯傳達臺灣意象，讓斯國的師生們認識臺灣之美，後半部則是臺灣童玩與民俗活動的體驗。

扯鈴 (Chinese yoyo) 的教學讓斯國的學員們興致高昂，成為他們營隊期間最喜歡的課間活動，另外則是配合本營隊「慈光萬盞」的主題進行放天燈的許願祈福活動。這一晚，大家在天燈寫上滿滿的祝福與願望，隨著充飽熱力的五彩天燈冉冉飛向天際，臺灣之夜在眾人的歡呼聲中畫下完美的句點。

### 2. 茶道

臺灣和斯里蘭卡皆以產茶聞名，斯里蘭卡盛產紅茶，也就是我們所熟知的錫蘭紅茶，為了勝任臺灣茶文化的交流大使，志工們在培訓工作坊時，便到臺灣知名的茶葉企業研習專業的茶道課程。

這門課程由藝文擔任講師，前一天她穿著斯里蘭卡女性的傳統服裝—莎麗，體驗當個斯國淑女的感覺，被譽為最美麗的穿著莎麗的外國人。這一天的課堂，改穿旗袍上場，立刻吸引斯國學員們專注好奇的目光。對斯國學員而言，無論茶具、泡茶與喝茶的順序、茶色、茶香等，似乎都是完全不同的體驗。

## (四) 團體活動

### 1. 隊輔機制

本次營隊活動以主題課程的教學為主，然而為了讓營隊活動能順利的進行，我們安



排了小队輔導員的機制，與斯國的老師相互搭配，就近了解學員們的需求，作為溝通與聯繫的橋樑，是營隊活動得以順利進行的關鍵要素。

### 2.營隊默契

臺灣團隊中許多人有豐富帶領營隊活動的經驗，但是帶領異國的營隊卻都是第一次，許多慣用的團康默契因為語言因素都無法拿來套用，活動組幾經商討，決定用簡短的英文口令對答來締結彼此的默契：

默契一：提醒注意。

口令：「Attention!」

回應：「one, two」（同時配合踏步二下）

默契二：振奮精神。

提問：「Are you ready?」回答：「Yes, I'm ready.」

再問：「Are you ready?」再答：「Yes, I'm ready. GO~GO~GO!」

簡潔有力的默契在營隊進行過程中發揮了良好的作用，總是能讓學員們從分心的交談中，快速找回應該注視的焦點，並且增加對於即將進行事項的熱情與活力。

### 3.早操與晚會

音樂和舞蹈不會受到言語隔閡的阻礙，常是團體活動中的歡樂來源，活動組的挑了一首充滿活力的「Open將的魔法健康操」作為早操。負責教學的雯婷為每一段動作設計了簡單且有如韻律體操般動感的口訣，讓全營師生皆能動感熱舞。

晚會活動中斯國的師生準備了歌唱、演奏、戲劇與舞蹈等豐富精彩的表演，而我們則準備了一段原住民舞蹈的教學。與早操的行列舞蹈及舞臺上所看到表演型式的舞蹈不同，這是一首眾人圍成圓圈且牽手共舞的聯歡型舞蹈，一遍又一遍，跳到大汗淋漓也不罷休。

### 4.成果發表

營隊的最後一個午後は學員們展示學習成果的時間，呈現的方式分為靜態展和動態展，靜態展時各組將作品佈置於自己的桌面相互觀摩，並有票選活動，動態展則結合隊呼與走秀來展示成果。最後臺灣團隊將陪伴我們遠渡重洋，取名為阿福和莎莎（Formosa）的一對娃娃和平大使贈送給斯國，象徵友誼常存，期待將來再會。

### （五）後記

在斯里蘭卡的期間，我們有許多時間是在遊覽車上度過，辦理活動營地與我們住宿的旅館距離約30分鐘車程，早上前往營地時，我們車上排練當日的活動流程，晚上活動結束後，大家亦把握這段空檔來開檢討會，以縮短回旅館後的開會時間。

營隊結束後，我們安排了三天的文化巡禮，從斯里蘭卡的文化金三角：波羅那露瓦（Polonnaruwa）、安努拉達普拉（Anuradhapura）、希基裡亞（Sigiriya）的參訪，更加深入了解斯里蘭卡的文化與歷史，以作為後續辦理交流活動的基礎。在漫長的車程中，志工們滿滿感動的分享，讓所有的夥伴從各種不同的角度，一次又一次，愈來愈深入地理解與認同國際教育志工服務的意義。

## 五、省思與啟示

綜合整理夥伴們營隊結束後的省思回饋，可發現透過本次國際教育志工服務活動，讓國小在職以及在研究所進修中的職前教師志工們開闊國際視野並建立國際觀，且經由身體實踐發展出跨文化溝通與省思的能力，領悟服務也是學習的道理。

### （一）文化理解層面

1.對服務對象的文化宜有更深入的理解  
我們利用短短一堂課的時間為斯國師生介紹了不同的茶道文化，然而志工們在三天



營隊期間對斯國茶文化的親身體會更是印象深刻，藝文的課堂筆記道出了志工們的共同的心聲：

第一天開營，東西方的茶文化就影響著我們，甚至影響到課程的時間。早上十點整，是斯里蘭卡早茶的時間，所有的人都必須放下手中的工作，休息片刻，喝早茶、吃點心。這是他們非常堅持，也是生活中不可或缺的一部份；當然，午餐也因此延後至下午兩點才會開始用餐。下午五點還有下午茶，會比早茶更豐盛，晚餐自然而然就要延到晚上八九點以後了。在台灣認為理所當然的三餐時間，在這裡不因時差而調整，而是因為「喝茶」這件事而延後。

我們習慣先計畫再動作，師資培育課程的要求尤其如此，在籌備階段我們為每堂課程的每一分鐘撰寫了詳細的教案，課程與課程之間的銜接也是在經歷數次沙盤推演之後才敲定。當時人在斯國居中聯繫的Sunny幾番提醒我們，不要斤斤計較那五到十分鐘的差別，我們還不以為意，怎料這不在我們意想之中的早、午茶，讓課程的進度產生了三十分鐘至一小時不等落差的影响。還好志工們機動調整課程的能力都很強，對於需要人力之處也都能主動補位幫忙，所有的課程活動總算都在緊張地協調調度之中順利完成。

三天營隊正如臺灣生活的縮影，忙碌而緊湊，雖然夥伴們難免抱怨茶點時間打亂了我們規劃的步調，但每次茶點時間休息後再上課時，師生們都充滿能量，又是個充滿學習動力的開始。或許，我們應該先調查清楚斯里蘭卡的生活習性，才不會讓營隊陷入混亂的危機；又或許，好好學習斯里蘭卡的生活哲學，才是我們應該努力的方向。

2. 創意並非天馬行空，有時候也有禁忌  
在腐蝕葉書籤的課程中，葉材的選擇以馬拉巴栗葉與斯里蘭卡普遍易見的菩提葉為主，菩提葉的形狀圓潤飽滿，搭配五彩繽紛的壓花十分漂亮，工作坊練習時原想在葉面上再畫些蟲鳥蜂蝶點綴，讓作品更添生氣，還好當時在斯國幫我們蒐集葉片的Sunny提醒我們，菩提是佛陀證道的聖樹，因此在菩提葉上不可壓畫動物，否則是大不敬。由這個事件，志工們也體會到異國進行志工服務，得多對其文化有更多的了解才不會發生誤會。

無獨有偶，近日媒體報導，臺灣知名的部落客將其職場漫畫的人物製成可愛的公仔，卻因為公仔的形像有希特勒影子，引發以色列駐臺代表的抗議。或許作者無心，但看不同文化下成長的人眼中，卻造成了不舒服的感受。我們必須有更寬廣的視界，才能理解各種不同的文化差異，進一步同理其價值，這正是臺灣推行國際教育所要努力的向。

### 3. 有助於對臺灣文化的再省思

遠赴異國進行志工服務，在體驗當地風情文化的同時，也希望將孕育我們生長的美麗寶島—臺灣的文化，介紹給斯里蘭卡的朋友。與其他的課程相較，「臺灣，這個我們從小生長到大的地方，我們每天都生活著的地方，讓我們來介紹實在是太簡單了！」負責這個主題的明鴻和嫻而在接下這個任務時不禁暗自在心中竊喜。

然而，這個看似理所當然的主題在他們著手蒐集資料並規畫課程時，才發現：「臺灣最值得向外國人推介的是什麼？身為臺灣人引以為傲的價值又是什麼？」層出的問題有待思慮，在日覆一日的忙碌生活中，我們很少去思考這些題目。當然，如何將這個內涵包羅萬象的主題在九十分鐘之內傳達給全不懂中文、英文又不是很流利的外籍學生，



又是另一個艱鉅的挑戰。

## （二）服務也是學習

### 1. 志工服務不是單向的付出

此次營隊的辦理，並非只有臺灣的志工們對斯國學員付出服務，斯國的團隊也提供了許多服務，學員的招募、活動場地的安排佈置、需用器材的準備，以及營隊期間的食宿都安排得妥妥貼貼，志工們只需專心於課程活動的教學。

營隊的第一天，夥伴們早起趕往場地架設上課需用的器材以及配置材料，當我們正想拿出青天白日滿地紅的國旗來佈置時，發現斯國的工作人員已將雙方的國旗並置在舞台的牆面上，足見斯國的團隊之用心與貼心。此外，斯國還準備了傳統樂舞作為開場，以及簡單隆重的迎賓儀式，熱鬧之餘卻又秩序井然，每個環節都經過巧思安排，志工們反似成了到場接受招待的貴客。開幕式播放雙方國歌時，許多夥伴們悄悄流下感動的眼淚，對此次志工服務之行更感到責任重大。

### 2. 找回天然樸真的初心

製作果醬的課程在臺灣練習時曾歷經多次失敗，但是營隊中各組確都輕鬆成功製作出果醬，究其原因，可能是當地的食材鳳梨及檸檬都未經改良之故，這個夏天臺灣正因食物添加塑化劑的事物鬧得沸沸揚揚，負責設計本課程的莉萍老師不禁感嘆：

當地的鳳梨較酸且乾澀，當地的酸果個小卻多籽，正好是做果醬的好材料；臺灣的農產品都經過農業改良或精緻農業的栽種，食材都非自然產物，是否是臺灣市售果醬必需添加起雲劑、塑化劑才能凝結的起始原因呢？

第一門課程就給志工們帶來不小的震撼，過多的人為改造或許帶給我們表面上的舒適，但自然樸真可能對我們的健康生命更有助益，看似不起眼的斯國水果為志工們上了寶貴的一課。

斯國的物質生活普遍並不富裕，但從學員們在製作果醬、醃菜與情人果的學習過程中可發現，斯國孩子動手操作的生活技能卻強過同年齡的臺北市孩子，無論切菜刀工或是環境整潔的維持，都表現得可圈可點。相較之下，臺灣的學童或是在衣食無虞的幸福中，或是在功利升學的壓力下，都少有機會好好學習「生活」這門功課。

### 3. 敞開心胸與臂膀，讓彼此更靠近

一聽到要跳舞，大家的表情顯得有點興奮但又害羞，肢體動作放不開來，其實臺灣團隊的志工們在工作坊練習時也是如此，但如今身為活動帶領者的角色，突然間「Open」了起來，努力誘導著學員們跟上節拍與動作。在夥伴們努力鼓動，場面終於漸漸熱絡了起來，接著請各組挑選一位跳得最好的學員上臺一同示範，氣氛逐漸推向高潮，幾個輪回之後，連原本最為矜持的斯國老師都被請上臺，所有與會者的身心終於一起「Open」，共同創造了歡樂動感的美好回憶。

晚會所教的原住民舞蹈動作十分簡單，大家很快就學會且熟練了，最難的反而是牽手的動作。臺灣原住民舞蹈的特色之一，便是與間隔一人的鄰伴交叉牽手，呈現狀似交錯編織的搖籃一般的舞姿，這個動作讓一起共舞的夥伴們幾乎沒有空隙地緊靠在一起，視覺上常會以為要交叉自己的雙手，其實是要敞開雙臂才能順利互牽而不驚扭，其中似乎隱含著開闊自己的心胸才能讓人與人更靠近的道理。



## 六、結語

傳說中，勇氣娃娃的身上有一顆特別的鈕扣，無論遭遇任何挫折或困難，只要靜心誠意地按下這個按鈕，就能啟動勇氣能量的開關，讓娃娃的主人充滿信心迎接挑戰。

正如我們對勇氣娃娃的背景設定，這手掌般大的娃娃似乎有著特別的魔力。營隊中攝影師琪媛一如平常，盡責地在課程進行時於各組間巡迴，用影像記錄每一個值得紀念的瞬間，捕捉當下的氛圍與感受。回國後整理數千張的活動照片時，她回憶起在布可思藝課程中令人感動的一幕：

有位大男孩已經差不多完成他的勇氣娃娃，看著我拿著相機靠近，想讓他與娃娃合照，他很自然地拿起娃娃，靠近唇邊，對娃娃送上深深的一吻：)

我沒有暗示舉動，當然他更沒有任何猶豫。就是這麼自然的動作，讓我深受感動。

斯國男孩的真情流露與志工夥伴的觀察入微，讓臺灣與斯國雙方之間的愛跟友誼透過布娃娃和平交會。這樣的感動在志工服務期間時刻發生，又在回國後透過紀錄影像躍然眼前，點滴在曾經參與的志工夥伴們的心頭，成為投入下一次志工服務的動力。

參與本次國際教育志工服務的職前和在職教師，從營隊的規劃設計以至執行實踐，透過與斯國師生真實接觸的感動，以及相互同理文化差異的磨合理解，培養了國際視野與關懷行動能力。祈願這次志工服務的課程能帶給斯里蘭卡青少年朋友們實現夢想的勇氣，也希望透過本文的分享，引領更多有志之士加入國際教育志工的行列。



在介紹臺灣之後，許多斯里蘭卡學員在天燈上寫的希望是「I want to go to Taiwan.」國際外交成功！



斯里蘭卡師生齊力準備成果展的小組佈置，每件作品都蘊藏學員們的創意與巧思。



斯里蘭卡小朋友人手一只親手製作的勇氣娃娃，需要時按一下娃娃身上的鈕扣，和平與愛的能量充滿，每個人都有勇氣面對嶄新的一天！



高潮迭起的國際教育志工服務，終於來到令人傷感的離別時刻，陳麗華院長與蔡駿奕老師將來自臺灣的和平使者阿福與莎莎，致送給斯里蘭卡省議員Mr. Annada與好朋友們，願愛與和平維繫雙方的友誼到永遠。



# 從教育之歐洲向度析論我國中小學 國際教育發展

于承平／國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人  
林俞均／國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

## 一、前言

在全球化浪潮下，科技發展的快速與精進，帶來國際社會、經濟、政治與文化跨國之密集互動與交融（教育部，2010）。教育基本法第2條提及，教育之目的在於培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、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化國民，即是在國家意識為基礎下，培養學生的國際視野或國際觀（教育部，2006）。同時，為了培養具有國家意識與國際視野之現代化國民，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任，亦即不僅是國家教育體系，甚至家長亦有相當的責任與義務（教育部，2006）。

其次，國際觀或國際視野是一種檢視自我，並對國際事務有宏觀的觀點或深切的體驗，國際觀建立和培養是一種可以透過正確管道學習和溝通，例如教育，而獲得的知識，或是尋求國與國或人與人之間的相互了解的一種態度（郭壽旺，2010）。而關注我國發展之臺北美國商會所發表2011臺灣白皮書中指出，臺灣人才在許多指標上成績優異，但與其他國家相較，在創新、積極主動與國際觀上仍顯不足（AmCham Taipei, 2011）。

行政院勞工委員會（2011）統計，計

有印尼、馬來西亞、菲律賓、泰國、越南、及蒙古等7國約39萬9,749人外籍勞工在我國服務；另依教育部電子報（2010）指出，我國推動高教輸出以東南亞為主，來臺就讀學生計有越南、馬來西亞、印尼、泰國、菲律賓、新加坡、緬甸、柬埔寨及汶萊等九國，多數屬東南亞國家協會（Associations of Southeast Asian Nations, ASEAN簡稱東協）成員國。

而就東協與亞洲及其周邊國家區域整合進程而言，2003年東協與日本簽訂「日本與東協全面經濟夥伴關係架構協議」，加強雙方在貿易、投資及其他領域的經濟合作。2002年東協與印度簽署於2016年成立「印度－東協自由貿易區」的協議，2005年東協與俄羅斯簽署「東協與俄羅斯經濟發展合作協定」、「關於發展全面夥伴關係的聯合宣言」，2007年東協與澳洲簽署「東協－澳洲全面夥伴關係聯合宣言」，2009年三月東協更與南韓簽訂「南韓－東協FTA」，2010年1月1日建立東協－中國自由貿易區，東協－澳洲－紐西蘭自由貿易協定（ASEAN－Australia－New Zealand FTA，簡稱東協－澳紐FTA）亦同時生效（于承平、高安邦、林俞均，2010,October；林若雱，2010,November）。當東協組織對亞洲及其周邊國家影響力更為深化下，我國更不應自外於區域整合之路，此時培育具備面向亞洲的國際人才將至為重要。

而歐盟迄至2011年計有27個會員國，其每個會員國之政治制度、歷史、經濟及地理



環境均不相同 (EU, 2011)。故本文擬透過文獻探討及文件分析法析論歐盟如何推動教育之歐洲向度，培育具備歐洲意識及視野之歐洲公民，時值我國積極推動國際化教育，如何從認識東協及亞洲周邊國家為基礎，進而發展國際教育，則歐盟推動教育之歐洲向度頗值我國借鏡。

## 二、教育的歐洲向度源起與內涵

教育的歐洲向度 (European dimension in education) 最早出現於歐盟 (EU) 文件的官方定義是歐盟教育部長級會議，它定義歐洲向度為：強化青年人對於歐洲身分意識、讓他們清楚瞭解歐洲文明的價值，以及何謂歐洲發展到今日所奠定的基礎，特別是捍衛民主原則、社會正義及人權 (Council of Ministers of Education, 1988)。

根據此項定義，除了培養青年人歐洲身

分意識外，教育之歐洲向度亦假定培育青年人參與歐盟經濟及社會生活能力，使他們對於個人利益、作為成員的挑戰，以及發展個人對於歐盟及成員國歷史、文化、經濟及社會特徵之知識有所覺醒 (Savvides, 2008)。雖然歐洲經濟共同體於1992年簽訂馬斯垂克條約 (The Maastricht Treaty) 正式成立歐洲聯盟，教育並為該條約的正式條文，但是對於教育之歐洲向度缺乏清楚精確的定義及義務，導致許多會員國未能及時採取措施將其納入本國教育系統。(EC, 1992; Savvides, 2008)。

### (一) 教育之歐洲向度操作性定義

為了獲得較深入觀點以瞭解歐洲學校如何推動歐洲向度，基於對於歐盟文件回顧以及學術文獻之定義，提出如何設計學校教育以導引歐洲向度研究之操作性定義。有關教育之歐洲向度概念彙整表，詳表1所示 (Savvides, 2006; Savvides, 2008)：

表1 教育之歐洲向度概念彙整表

主題 (What?)	說明 (Why?)	範例 (How?)
講授及學習歐洲語言	<ul style="list-style-type: none"> <li>對他人開放，逐漸增加學習者之文化體認、瞭解他人及跨文化能力</li> <li>運用學習到的歐洲各種語言與他人互動與溝通，可以發展學生的歐洲身分及歐洲公民意識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>講授語言課程</li> <li>運用會說本國語言者擔任教學助理或教師</li> <li>運用教育參訪及交換學生</li> </ul>
教導學生瞭解歐洲、歐盟及與歐洲相關其他國家之地理知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>幫助學生發展對歐洲空間上的認知，及瞭解邊界的改變</li> <li>使學生能獲得對實體特性及不同國家文化的深入瞭解</li> <li>增進學生瞭解他們本地、區域、國家、歐洲身分及它們如何彼此連結</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>講授地理學課程。</li> <li>講授跨課程主題，也就是包含歷史、語言、藝術等。</li> </ul>
教導學生歐洲公民權利與義務	<ul style="list-style-type: none"> <li>學生學習瞭解當歐洲公民應有角色、權利、責任及機會</li> <li>學生可在其生活之社會系絡反思其</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過課程主題講授公民權利及義務、政治、歷史及其他社會科學</li> </ul>



	價值及身分	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 教育參訪政府機構、非政府組織、慈善團體等參與合作專案</li> </ul>
教導學生瞭解歐洲國家文化相似及相異性，及不同社會階層人民	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 學習歐洲不同國家之習俗、節慶、藝術、傳說及故事，使學生感受在各國生活之重要事物</li> <li>· 增進學生瞭解本身與他人之文化本質，促成相互比較與文化寬容</li> <li>· 降低因刻板印象形成之偏見與排外並增進文化寬容</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 強調跨課程教學，特別是人文及社會科學</li> <li>· 食物品嚐活動</li> <li>· 音樂及舞蹈表演</li> <li>· 與歐洲不同國家學生溝通及合作</li> <li>· 專題作業</li> </ul>
教導學生學習歐洲歷史	為預防重複之戰爭，以致青年人無法認同建立歐盟所產生的利益，學生將學習關於分裂對立的歐洲，及採行步驟朝向和平、合作、團結及成長	講授歷史及人文及社會科學
教導學生瞭解歐洲價值、利益，並關注於人權、民主、基本自由權、寬容及多元、及鼓勵尊重及付託	使公民定位他們為歐洲人民，係基於分享歐洲價值	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 創造合適之學校政策及策略</li> <li>· 於學校社群中促進歐洲價值</li> <li>· 發展適當教材及課程實務</li> <li>· 人權教育</li> </ul>
教導學生瞭解生活及重要成就，以及在不同領域之著名歐洲人物（過去與現在）	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 培養歐洲意識</li> <li>· 推動歐洲英雄。研究關注過去及現在之文化信仰、社會實務、政治結構及經濟制度</li> </ul>	講授諸如藝術、運動、音樂及科學主題
提供學生與其他國家人民互動的機會	將增加學生文化認知程度，瞭解及寬容他人、及跨文化能力。可以幫助消除錯誤刻板印象、連結文化差異，以及降低偏見及排外	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 課堂語言助理</li> <li>· 歐洲之教育參訪及交換學生機制</li> <li>· 主動運用資訊及通訊科技，使不同國家學生彼此溝通</li> </ul>

資料來源：Savvides (2006:178-179) ; Savvides (2008:306-308)



歐洲向度為一項動態及多種元素逐漸形成之概念。表1顯示出4項關鍵重要領域：第一、知識傳授（如教導學生關於歐洲）；第二、發展技能使學生能在歐洲生活與工作（如語言、溝通及社交）；第三、促進某些態

度發展（如尊重他人及寬容）；及第四、推展歐洲價值（如民主、自由、平等及人權）。它也建議如何透過學校課程及課外活動之各種不同訓練基礎，以達成這些目標，詳如表2所示（Savvides, 2008）：

表2 教育之歐洲向度相關主題與關鍵領域歸納表

關鍵領域	相關主題
1.知識傳授（如教導學生關於歐洲）	1.1.教導學生瞭解歐洲、歐盟及與歐洲相關其他國家之地理知識
	1.2.教導學生學習歐洲歷史
2.發展技能使學生能在歐洲生活與工作（如語言、溝通及社交）	2.1.講授及學習歐洲語言
	2.2.提供學生與其他國家人民互動的機會
3.促進某些態度發展（如尊重他人及寬容）	3.1.教導學生瞭解歐洲國家文化相似及相異性，及不同社會階層人民
	3.2.教導學生歐洲公民權利與義務
4.推展歐洲價值（如民主、自由、平等及人權）	4.1.教導學生瞭解歐洲價值、利益，並關注於人權、民主、基本自由權、寬容及多元、及鼓勵尊重及付託
	4.2.教導學生瞭解生活及重要成就，以及在不同領域之著名歐洲人物（過去與現在）

資料來源：作者整理歸納

綜合相關文獻及文件所提教育之歐洲向度意義，有關教育之歐洲向度意涵為：第一、教導學生各國不同語言，並運用此媒介瞭解歐洲各國家地理知識及歷史脈絡，建立學生對於歐洲各國背景知識，並內化歐洲多種面貌及與全球連結關係；第二、積極發展學生能在歐洲生活與工作之技能，包括語言、溝通及社交，培養學生具備跨國工作及生活知能力；第三、教導學生瞭解歐洲多元文化本質，透過文化間的比較瞭解其間相似及相異性，進而因瞭解而尊重、包容接納不同國家人民；第四、教導學生瞭解歐洲價值，並

在此基礎下，學習歐洲公民所應盡權利與義務。而在實際作法上，則運用跨課程及跨國組合方式，透過不同國家學生團隊合作及專題教學與作業，使學生於團隊合作解決問題中，瞭解不同國家人民之文化傳承及思考方式，建立學生國際視野。

**（二）建構教育之歐洲向度之合作計畫**

為鼓勵及支持個人、群體、組織、協會、大學、學校間等能藉由溝通、合作、學習與參與跨越歐洲及歐盟成員國之國界，以發展積極主動的歐洲公民，歐盟提出三項領域合作計畫，包括教育之蘇格拉底



(SOCRATES) 計畫、青年發展之青年 (YOUTH) 計畫及訓練之李奧納多達文西 (Leonardo da Vinci) 計畫。這些教育合作計畫不僅藉由眾多相關人員與教育機構的參與，加強會員國間的合作；更因為歐洲人民廣泛地流動，內化了歐洲向度 (European dimension) 在教育中所扮演的重要整合角色 (張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺, 2007; Beernaert, 2004)：

1. 蘇格拉底計畫 (The Socrates programme)

蘇格拉底計畫為歐盟涵蓋所有教育領域

的教育計畫，第一階段從1995年至1999年，第二階段從2000年至2006年，第三階段則從2007年至2013年此一階段歐洲執委會 (European Commission) 則以終身學習計畫 (Lifelong Learning Programme) 名稱取代之。蘇格拉底計畫是由下表 1 中的八個行動方案所組成。從歷史的發展脈絡來看，蘇格拉底的教育思想可以說是代表整個歐洲教育思潮演繹的源頭，因此，該計畫即以蘇格拉底為總稱 (張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺, 2007; 葉宗文, 2007; 梁福鎮, 2008)。

表3 蘇格拉底計畫之國際教育內容

行動方案	有關國際教育之內容概述
1. 康米紐斯 (Comenius) 學校教育	<p>Comenius計畫所關注的是人生中第一階段的教育，從托兒所、國民小學到中學 (包括職業學校)，對象是老師、教育從業人員與學生。COMENIUS子計畫除了在教學品質與增進語言的學習成效有卓越成效外，同時，在下列的議題亦有顯著的成果。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 在多元文化的架構下進行學習。</li> <li>2. 以具體方案支持不利族群。</li> <li>3. 反對降低學校的學業標準。</li> <li>4. 反對排外主義，強調文化融合。</li> </ol>
2. 剛德維奇 (Grundtvig) 成人教育 3. 伊拉斯謨思 (Erasmus) 高等教育	<p>伊拉斯謨思是歐盟第一項主要針對高等教育的教育計畫。這項行動從1987年便已開始，已有將近身70萬大學生在此計畫下進行遊學計劃，直至今日，幾乎所有歐洲的大學都成為伊拉斯謨思行動計畫的成員。另外，除了大學之外，其他的高等教育機制像是學士後 (post-university) 教育也包括在內。高等教育中的老師和學生們皆為伊拉斯謨思行動的受益者。再者歐盟學歷學分認證制度等，受惠學生近七十萬人。Erasmus方案施行至今，已成為歐洲地區相當富有特色的一種遊學的方式，其藉由歐陸地區高等教育機構的合作與學術交流，讓各自分立的地區與學校，能夠藉此機會互相瞭解，消弭歐洲各國原本因各自殊異發展背景所造成的隔閡與融合障礙，並藉此提升了整個歐陸地區高等教育的品質。</p>



4. Lingua 語言、教學與學習教育
5. 米娜娃 (Minerva) 資訊與溝通科技教育
6. 觀察與創新 (Observation & Innovation) 教育系統和政策的觀察與創新
7. 聯合行動計畫 (Joint Actions) 聯合行動計畫
8. 補充措施及其他結合計畫 (Accompanying Measures) 補充結合計畫

具有整合現有活動計劃之任務，因此，其本身就是具體的教育文化交流方案。這些計畫是針對歐洲當時已進行的其他教育相關領域從事橫向的整合。其為一種歐洲教育政策的執行，也是歐盟多元文化的交流，對於促進歐盟各國人民在文化瞭解、文化尊重與族群融合，具有相當的貢獻。

資料來源：葉宗文（2007：156-157）；梁福鎮（2008）

蘇格拉底計畫主要目的在於建立知識歐洲 (Europe of the knowledge) 及回應新世紀所面對的挑戰：促進終身學習、鼓勵每個人之多元教育機會、及協助人們獲得資歷及技能認可的機會。這項計畫也在尋求推動跨國專案、跨國網絡、語言學習、移動力及教育創新。而這些活動在於發展主動積極歐洲公民及教育之歐洲向度。而蘇格拉底計畫雖為一項區域型計畫，但參與國家已超過歐盟會員國數，促進各國在教育領域共同合作，並擴大歐盟概念範圍之積極主動歐洲公民。同時蘇格拉底計畫並更進一步與美國及加拿大共同合作（張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺，2007；Beernaert, 2004）。

2006年第二階段蘇格拉底計畫完成後，歐洲執委會整合其各項教育與訓練計畫，提出2007-2013年終身學習計畫，這項計畫在於使個人於人生各個階段都能跨歐洲追求學習機會，其包含四項子計畫：康米紐斯 (Comenius) 計畫（學校教育）、伊拉斯謨思 (Erasmus) 計畫（高等教育）、李奧納多達文西 (Leonardo da Vinci) 計畫（職業教

育與訓練）、及剛德維奇 (Grundtvig) 計畫（成人教育）(EU, 2010)；並透過橫向聯繫計畫 (A transversal Programme) 完成四項子計畫，並確保可以獲致最好的結果；其支持政策運作、語言、資訊及溝通技術，並能有效宣導及探討專案成果 (EU, 2010)。

#### 2. 李奧納多達文西計畫 (The Leonardo da Vinci programme)

1993年歐洲共同體通過「成長、競爭能力、就業」白皮書後，達文西計畫便隨之展開，此計畫的實施目標為職業訓練，以職業場所中的相關人員為主要對象，加強他們在職場中各種溝通與任務導向所需的知能。達文西計畫共分為兩階段進行，目前正在進行2000年至2006年第二階段的七年計畫，兩階段實施的整體目標都在提升職業訓練的品質與職業訓練的跨國合作，唯在第二階段的發展上，更強調流動性，且更重視與歐盟其他教育計畫的合作關係，其包括六項子計畫，詳如下述（張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺，2007）：

##### (1) 流動計畫 (Mobility)



流動計畫致力於提升青年學子在專業上的知識與能力，並能將所學應用於業界。實施方式包括為各會員國內的待業者進行跨國就業安置與交換訓練（transnational work placements & trainer exchanges）、與提供業界參訪活動的補助。

#### (2) 前導計畫 (Pilot Projects)

前導計畫可說是提升職業訓練品質與促進專業能力創新的動力，不僅支持各職業訓練方式的跨國前導計畫，更強調創新與品質的發展與技術轉移，重視技術、方法及概念的整合，除了應用資訊與通訊科技協助產品開發，更積極設計多元的職業訓練工具及方法。此項計畫尤其關注弱勢族群在就業市場上的競爭力，強調增加弱勢族群及殘障人士的職業訓練機會、為女性謀取平等的工作機會等。

#### (3) 語言能力 (Language Competences)

促進多元語言及文化認知的能力是歐盟發展的重要方向，此計畫即補助職業訓練中促進多元語言與文化認知的相關計畫，特別針對一般較少使用與較少教導的語言發展有效的教學方法與工具，同時也能延伸或輔助其他計畫的執行，對於跨國流動具有正向幫助。

#### (4) 跨國網路 (Transnational Networks)

跨國網路的目的在蒐集以上受補助計畫的實施經驗、創新作法，並建立分享網路，迅速地、即時

地傳播計畫執行的經驗與成效，以提升更大範圍的跨國技術與職業訓練合作。

#### (5) 參考資料 (Reference Material)

此計畫的目的在建立各種職業訓練的資料庫，一方面儲備未來全面性比較的統計數據、問卷調查與分析結果，一方面進行計畫實施後的成效觀察。此資料庫隨時更新資訊，作為資訊交流的媒介。

#### (6) 聯合行動 (Joint Actions)

此計畫在單一計畫之外提供延伸性的措施，為涵括多項計畫或不同層次的計畫提供合作的管道，目前針對蘇格拉底計畫、達文西計畫及青年計畫的整合共推動37項聯合計畫，影響約300個相關組織。

李奧納多達文西計畫主要支持由會員國所主導之終身教育訓練政策，它是促進必要之知識、才能及技能成功的融入工作生活及培養公民意識之創新跨國行動，並與其他區域活動範圍相連結，特別是蘇格拉底計畫及青年計畫（張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺，2007；Beernaert, 2004）。2006年達文西計畫完成後，即整合至2007-2013終身學習計畫中，主要在協助歐洲公民獲得新技能、知識及資歷（qualifications），並使其認可跨國界以改善就業力（employability）並因應勞動市場轉變；其亦支持職業教育與訓練制度與實務之創新與改善（EU,2010）。

#### 3. 青年活動計畫 (The Youth in Action programme)

歐洲議會及執委會 (European Parliament and the Council) 於2006年11月15日批准2007-2013青年活動計畫，奠定歐洲青年非正規學習的合法架構。其回應歐洲青



年從青少年至成人間的需求，而其最重要的貢獻在於透過非正規學習獲得能力並促進青年參與社會活動（EC, 2011b）。

2007-2013年青年活動計畫（The Youth in Action programme）是源自於1989-1999年之歐洲青年計畫（Youth for Europe Programme）、1996-1999年之歐洲志願服務（European Voluntary Service）及2000-2006年之青年計畫（YOUTH Programme）；它是基於廣泛諮商青年領域不同利害關係人、2003年青年計畫完成後之過渡期間評估、及接收到廣泛不同領域專家、利害關係人及涉及該計畫的個人等（EC, 2011a；2011b）。

青年活動計畫的目標是基於歐洲向度之非正規學習（non-formal learning）青年政策發展下，貢獻知識歐洲的成就及創造歐洲合作的場合。它鼓勵終身學習的概念、才能及技能之發展以發展積極主動歐洲公民。青年計畫主要目標在於培養歐洲公民的共同意識、激發其團結精神、鼓勵創新能力，培養青年發展出適應新時代的知識與能力，並成為積極的歐洲公民；同時促進青年歐盟內外的移動力、非正規學習、跨文化對談及溝通、發展就業力及青年間彼此融合（張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺，2007；Beernaert, 2004；EC, 2011a；2011b）。

#### （1）歐洲青年（Youth for Europe）

此行動主要為青年交換活動，可採雙邊或多邊方向進行，來自不同文化背景的青年可藉此機會瞭解彼此的共通性及差異性，針對特定議題做深入探討，間接化解不同文化間的負面成見或刻板印象，形成對不同文化的正向看法。

#### （2）歐洲自願服務（Europe Voluntary Service, EVS）

歐洲自願服務自1996年便開始盛

行，隨後納入青年計畫內。此計畫主要支持青年到其他國家擔任一年的志工工作，工作領域包括社會、生態、環境、藝術等方面，開拓歐洲青年們的社會服務視野。活動強調個人主體性及長期參與，可激勵青年自我成長並從中獲得自信，表現出更開放及包容的心胸。在服務達特定時間後，還可獲得核可證書。

#### （3）創新青年（Youth Initiative）

此計畫的目的在鼓勵青年從事協助地區發展的區域性計畫，給予青年們發揮創造、創新的精神；另一目的在提供參與自願服務計畫的志工加強專業知識及技術能力的實作機會，將其創意具體運用於實務工作上。此計畫透過正式與非正式的教育過程，培養青年作決定與實際執行的能力。同時亦採團體合作的方式，讓成員從互動中學習到包容、文化多元性等觀念，避免種族歧視的偏差想法，協助青年形成歐盟公民意識，使其能對歐洲發展貢獻心力。

#### （4）聯合行動（Joint Action）

這項行動將蘇格拉底計畫、達文西計畫以及青年活動計畫作結合，以創造出調整互補這三項計畫的想法。此項行動的目標在於追求「知識歐洲」的發展，以歐盟各計畫間的相輔相成，來支持個人獲得賴以維生的經驗、知識技能、工作及活動參與，鼓勵以跨領域創新的方法來分析及解決問題。



#### (5) 支援措施 (Support Measures)

青年活動計畫運用支援措施來加強整體計畫運作的彈性及創新，例如為各青年組織建構對話平台，發揮夥伴關係互相支持的功能；同時透過訓練方案及學術研究來支持歐洲青年、歐盟自願服務、創新青年等計畫的持續運作，以發展歐盟面向的創意計畫、提高青年計畫品質為目標。支援措施輔導青年在執行計畫的過程中建立自信心及財務管理的觀念，同樣有助於學習動機、語言能力、溝通技巧、衝突處理及歐盟公民意識的提升。

在青年活動計畫中，鼓勵青年在歐洲各國交換學習及從事志工服務，讓年輕人了解文化的共通性及差異性，以消除盲目的歧視，轉而擁有寬廣的國際文化視野，目標是營造平等而寬容的歐盟價值，並培養歐洲向度的文化觀念（張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺，2007；Beernaert, 2004；EC, 2011a；2011b）。

綜上，有關歐洲建構教育之歐洲向度各項合作計畫，包括整合型蘇格拉底計畫（2007年轉型為終身教育計畫）其強調多元文化融合，建立各教育階段合作與交流，增進跨國了解降低歧異；而李奧納多達文西計畫則在於強化跨國語言學習，並建立跨國不同勞動市場移動力與就業力；至於青年活動計畫則在於使青年了解文化的共通性及差異性，以消除盲目的歧視，轉而擁有寬廣的國際文化視野，目標是營造平等而寬容的歐盟價值，並培養歐洲向度的文化觀念；這些合作計畫目標與實施方式，亦充分融入教育之歐洲向度四大關鍵領域，並透過橫向聯繫整合，促使其發揮最大效益。

故國際教育背後代表的是國家文化以及

國際教育的不同思想取向，以及國際教育必須從在地社會的狀況與願景出發（宋佩芬、陳麗華，2008）強調從本國意識出發，運用跨課程及跨國團隊教學方式融入各項課程，同時課程設計中強調本國與歐洲他國的連結，以時間為主軸，探討特定期間本國與歐洲他國發生重要事件及其本質意義，並瞭解國家間之文化信仰、社會實務、政治結構及經濟制度之發展與演進。教育之歐洲向度的推動，從建立本國意識到參與周邊國家事務進而分享歐洲價值，並藉由各項跨國際計畫的推動培養積極主動之歐洲公民，並認知身為歐洲公民所應有角色、權利、責任、機會、寬容、移動力及跨文化能力，促進歐洲朝向和平、合作、團結及成長。

### 三、教育之歐洲向度對我國中小學國際教育之啟示

在全球化時代下，世界各國均積極推展國際教育，藉以提升國內人力資源之國際競爭優勢；而我國為四面臨海國家，經濟發展以對外貿易為主軸，故人才培育更應著重其國際視野或國際觀，故我國國際教育之推動亦顯重要。

#### (一) 中小學國際教育推動目標及實施方式

教育部99年8月召開之第八次全國教育會議之第九項中心議題為兩岸與國際教育，其中二項子議題為：「中小學國際教育之推動策略與資源整合」、「中小學國際教育之課程發展與師資培育」，彰顯國家對國際教育之重視（教育部，2010）。並於100年4月發布我國第1份「中小學國際教育白皮書」，揭諸我國中小學國際教育的目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，瞭解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。（教育部，2011c）：



## 1. 國家認同：

國際教育應從認 自我文化出發，讓學生具有本土意 與愛國情操。

## 2. 國際素養：

國際教育應循序漸進，讓學生從外語、文化及相關全球議題的學習中，產生具有國家主體的國際意 。

## 3. 全球競合：

國際教育應提供中小學生體驗跨國學習機會，激發其跨文化比較的觀察與反思能。

## 4. 全球責任感：

國際教育應強調對 同族群、地域、文化的尊重包容，以及對於全球的道德與責任，並提倡世界和平的價值。

為達成中小學國際教育之目標，「中小學國際教育白皮書」並規劃四大主面向之中小學國際教育計畫，分別為「課程與教學發展計畫」、「國際交流計畫」、「教師專業成長計畫」、「學校國際化計畫」等（教育部電子報，2011）：

### 1. 成立國際教育中心：

積極研擬規劃各項工作，著手開發建置國際教育資訊網，協助中小學國際教育的整體規劃、協調、行政支援、宣導、推廣、諮詢、進度管控及績效評估。

### 2. 國際教育教師專業成長計畫：

規劃及執行國際教師資的開發、培訓及相關工作。如舉辦國際教育教師專業知能成長研討以及專業社群計畫，帶領學校檢視與研擬學校本位的國際教育計畫。

### 3. 國際教育海外參訪計畫：

規劃及執行遴選教師與教育行政人員，赴海外參訪及成果發表工作。

### 4. 國際教育課程發展計畫：

規劃及執行國際教育課程發展、教材

研發、培訓與推廣工作，其中包括研訂各階段中小學國際教育能力指標、研發各階段中小學國際教育資源手冊、依高中職、國中、國小等教育階段等，研發國際素材及國際議題融入各科／領域的教學模式與策略，並辦理教師培訓。

### 5. 建置國際教育資訊網計畫：

蒐集並推廣國外的國際教育資料與訊息，規劃與執行國際教育績優獎遴選、頒獎、推廣工作。

故我國中小學國際教育的推動希透過「成立國際教育中心」、「國際教育教師專業成長」、「國際教育海外參訪」、「國際教育課程發展」、建置國際教育資訊網」等五項計畫，並強化中央與地方協同合作落實中小學國際教育教學，以培育具備國家認同、國際素養、全球競合、全球責任感的國際化人才。

## （二）我國中小學國際教育問題與啟示

國家達到國際化的目標是必須藉由全體國民國際觀的提升，一個具有國際視野的政府，佐以全民對於提升國際觀的共識，始能造就一個國際化的社會，培植國家和個人的國際競爭力（郭壽旺，2010）。我國推動國際教育現況及其問題析述如下：

1. 我國國際教育的推動在高等教育體系已行之多年，且已初具成效，但中小學階段國際教育的政策及策略較不明確，致未能有具體全面化推動機制。其次，地方政府的支持將直接影響中小學國際教育推動的成果，特別在五都成立之後，如何結合中央及地方教育資源，協力中小學國際教育的推動，將是政策落實的先決條件（教育部，2010）。而在教育之歐洲向度的推動，均由歐盟執委會統籌規劃各項合作計畫，並藉由橫向計畫推動聯繫整



合，促使教育資源的有效運用。

- 2.而目前我國中小學國際教育的推動，在中央由教育部主導，教育部國際文教處規劃及執行，推動的計畫項目包括：「增進高中職學生國際視野方案」、「高中職國際教育行」、「中小學國際教育海外參訪計畫」、「推動國際教育教師專業成長計畫」、「建置國際教育資訊網計畫」及「辦理國際教育績優獎計畫」。在地方則由直轄市及縣市教育局（處）負責執行，惟僅有少數縣市辦理「國際教育」活動，辦理項目亦僅有「短期交換學生」、「海外遊學」或「姐妹校交流」等活動；另有民間團體及私人企業辦理小型國際教育活動，多以「短期交換學生」為主（教育部，2010）。但教育之歐洲向度的推動涉及跨國及跨部門的協調合作，即討論教育之歐洲向度，不可忽略政治社會環境、就業市場等之各向度的整合，其屬融入各向度跨領域規劃與實施。
- 3.中小學國際教育白皮書指出，國際意識或全球概念雖已列為九年一貫課程綱要的內涵，但仍缺乏整體的課程目標與系統的課程規劃。國際教育的內容或主題，大多出現在英語（或外語）與社會領域或科目，尚未普遍融入各領域或科目（教育部，2011c）。周珮儀、鄭明長（2011）指出我國國小課程之全球化論述，雖強調在地與全球連結，但未從學生的生活世界理解全球化的基本概念和發展歷程，並缺乏全球地理的基本概念和生態相互依存的系統觀點；同時，呈現臺灣歷史事件時並未提供相對參照的全球史發展，傾向單面向的臺灣歷史意識，缺乏過去、現在及未來互動之全球史

觀。

- 藉此探討我國99學年度實施之高中、高職及綜高課綱及100年度實施之九年一貫課程綱要，其中九年一貫課程綱要對國際教育之闡述集中於語文學習領域（英語）及社會學習領域（教育部，2008a），高中職課綱及集中於英文科、第二外國語科、地理科、歷史科及公民與社會（教育部，2008b；2011a；2011b）。未見跨科跨課程領域之國際課程教學，及以學生生活世界理解全球化的基本概念和發展歷程，並缺乏全球地理的基本概念和生態相互依存的系統觀點。亦即課程教學是片段的、獨立的，缺乏系統性及整合性觀點，未能建立以本國意識為基礎的國際視野。
- 4.教育之歐洲向度之青年活動計畫中，鼓勵青年在歐洲各國交換學習及從事志工服務，讓年輕人了解文化的共通性及差異性，以消除盲目的歧視，轉而擁有寬廣的國際文化視野，目標是營造平等而寬容的歐盟價值，並培養歐洲向度的文化觀念。而行政院青年輔導委員會亦在積極發展諸如區域和平志工團、國際志工、國際打工實習等國際計畫，但其如何與教育縱向連結，亦即學校培育學生國際視野、國際觀，並透過青輔會國際計畫予以落實深化，應予以積極關注。
  - 5.我國中小學國際教育雖然從建立國際教育中心、教師專業成長、海外參訪、課程發展及建置國際教育資訊網等著手發展我國國際教育；但在教育之歐洲向度不僅是跨國及多元文化理解與包容，更重要的是建立學生跨國移動力及就業力，此為我國國際教育需積極加強之一環。同時目前任何創新



教育教學理念僅在國小部分得以推動，當學生進入國中或高中後，將面臨嚴峻的升學競爭壓力，而考試引導教學之影響長久存在，任何教育作為當面臨考試不考時，如何能要求其具體落實，而不能使其淪為一時的流行或口號。

## 四、我國中小學國際教育的策略建議

觀察東協各成員國的政治、經濟、社會文化共同體的形塑過程而言，由於不同時期各國有其獨特的發展目標，東南亞十個國家彼此間差異過大，宗教、歷史、語言、文化的分歧更勝於歐盟。然而，隨著全球化與東南亞區域政治安全體之推動，東協組織的影響力更加深化，強調多邊安全與合作的東協安全共同體，未來應有可實現之前景(林若雲，2010, November)。此外，我國與亞洲與東協組織貿易互動益加頻繁及密切，依據經濟部統計處經濟統計指標顯示，100年1-6月我國對亞洲及東協組織出口貿易額即佔整體出口額之69.41% (經濟部統計處，2011)。故如何透過立足臺灣，面向亞洲，胸懷世界之國際教育推動之階段性策略，實為我國發展中小學國際教育之基礎。

而在此一基礎下，教師、家長、學生可自身相關的議題出發，進行符合其理念取向的國際教育，例如，對臺灣而言，為數眾多來自亞洲地區之外籍配偶、外籍看護之母國是很好的國際教育主題。然而，學生亦非僅能從自身的經驗出發來學習，教師如何鷹架學習也十分重要。教師必須瞭解其教學的內容與概念，設計出自己「有感覺」的課程，使學生容易理解。而教師不同的國際教育理念與目標，是必須首先自我察覺與揭露的(宋佩芬、陳麗華，2008)。

歐洲藉由發展並整合教育之歐洲面向，

建立歐洲具備歐洲意識之歐洲公民，其發展策略著重以透明性及共通作法促進歐洲人民移動性、瞭解並寬容多元文化及樹立歐洲價值；同時，在各項計畫中建立起跨國聯繫整合方式，並由建立共通原則及作法進行教育合作，以達成共同訂定之目標。無論在其教育之歐洲面向政策擬定亦或執行措施上，均有值得我國學習與借鏡之處。以下提出改善與精進策略建議，俾供我國未來中小學國際教育政策發展之參考：

### (一) 建立發展國際教育專責單位

我國目前國際教育之發展，係以教育部國際文化教育事業處主政推動，惟高中以下教育涉及國教司、中教司及各縣市政府負責，高等教育由高教司負責，成人教育由社教司負責，職業教育與訓練由技職司及職訓局負責，青年的國際素養則由青輔會富足，不僅教育部內涉及跨單位整合，亦涉及跨部會、跨縣市橫向及縱向整合；但是以教育歐洲向度之蘇格拉底整合計畫以至終身學習計畫，包括高中以下校教育、高等教育、成人教育、職業教育與訓練等四大合作計畫，其必須由歐洲執委會統籌規劃，故我國應於部會之上建立國際教育專責單位，為國際教育發展是否成功之重要因素。

### (二) 發展橫向及縱向聯繫計畫

教育之歐洲向度強調透過橫向聯繫計畫(A transversal Programme)完成四項子計畫，並確保可以獲致最好的結果；其支持政策運作、語言、資訊及溝通技術，並能有效的宣導及探討專案成果。故我國國際教育的發展應建立橫向及縱向聯繫計畫，使跨部會及跨縣市國際教育發展不至各行其是、各自為政，各項計畫的推動均能朝向共同目標邁進以達成最佳具體效益。

### (三) 落實跨科及跨領域課程統整教學

教育之歐洲向度強調政治、歷史、語言、藝術、運動、音樂及科學等統整課程跨



學科的原則，即學習活動限於單一的學科或領域界限，而是以真實的問題或議題，作為跨科跨領域知的應用與建構；我國九年一貫課程綱要對國際教育之闡述集中於語文學習領域（英語）及社會學習領域，高中職課綱及集中於英文科、第二外國語科、地理科、歷史科及公民與社會，其他部分散見各科及各領域。故我國應建立跨科及跨領域之國際教育課程統整教學，強調課程間的關連性，發展學生系統化及統整性思考能力。

#### （四）強化學生跨國移動能力

教育之歐洲向度及其各項合作計畫均在培養學生可攜之能力、跨文化能力、跨國移動力及就業力，這必須強化學生外國語言能力，各國歷史地理及風土民情的瞭解，促使學生具備溝通及國外在地生活的能力。亦即我國中小學國際教育除強調國外參訪、遊學外，更應該鼓勵青年參加海外志工活動、交換學生等之長期交流活動，此一方式可使學生深入瞭解各國社會生活現況，使學生能融入當地生活，發展學生跨國移動能力。

#### （五）發展立足臺灣、面向亞洲、胸懷世界之系統脈絡

教育之歐洲向度強調瞭解居住地區文化、風土民情與於本國其他地區連結，並從本國至跨國以至歐盟、歐洲及全球，其國際教育的推動脈絡強調與本身生活經驗相連結。故我國中小學國際教育之推動應從學生

生活居住地區及其生活經驗逐步向外擴展，從認識我國關係密切東協及亞洲各國以至世界各國；且與學生生活經驗相關亦可激起其學習慾望及熱情。

## 五、結語

本文藉由文獻分析及文件分析法，探討歐盟教育之歐洲向度之發展歷程及內涵，並提出五點建議：第一、建立發展國際教育專責單位；第二、發展橫向及縱向聯繫計畫；第三、落實跨科及跨領域課程統整教學；第四、強化學生跨國移動能力；第五、發展立足臺灣、面向亞洲、胸懷世界之系統脈絡。除上述建議外，更應融入我國的社會文化發展脈絡，擬定符合我國國情所需中小學國際教育政策，以在既有優良之基礎下，發展創新的教育策略。

教育之歐洲向度強調國際教育必須從中小學做起，建立年輕學子多元文化溝通與跨國移動之能力，奠定學生未來在全球化社會中生活與工作的能力，培育國際化人才及強化我國國際競爭力，使其能在全球競爭下維持國家永續發展。故在推動中小學國際化教育，應從國家需要具備何種知識、技能及態度人才思考，據以進行教育改革與政策推動，並具體落實於各級教育中，使可提昇我國國家競爭力，並為國家永續發展奠定基礎。



## 參考文獻

- 于承平、高安邦、林俞均（2010, October）。我國資歷架構之建構對高等技職教育輸出影響之研究。教育改革與政策之創新研究。2010 NAER永續教育發展－創新與實踐國際學術研討會，國家教育研究院。
- 行政院勞工委員會職業訓練局（2011）。外勞業務統計：產業及社福外籍勞工人數按開放項目及國籍分。2011年7月4日，擷取自<http://www.evta.gov.tw/files/57/724063.pdf>
- 教育部（2006）。教育基本法。臺北市：法務部全國法規資料庫。2011年7月4日，擷取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>
- 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。
- 林若雲（2010, November）。建構主義下東協安全思維的轉變：由依附霸權、互賴依存到多邊合作。2010年中國政治學會年會暨「能知的公民？民主的理想與實際」學術研討會。臺北市：中國政治學會。2011年7月18日，擷取自<http://nsysu.ezrun.com.tw/pages/papers/6G1.pdf>
- 周珮儀、鄭明長（2011）。我們培育孩子成為全球公民嗎？－從全球教育觀對國小社會教科書的論述分析。臺灣民主季刊，8（1），1-45。
- 郭壽旺（2010）。如何有效拓展青年國際視野，培育具有國際觀的人才？臺北市：行政院青年輔導委員會。2011年7月4日，擷取自<http://www.youthhub.tw/ypu/upload/file/%E5%A6%82%E4%BD%95%E6%9C%89%E6%95%88%E6%8B%93%E5%B1%95%E9%9D%92%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E8%A6%96%E9%87%8E%EF%BC%8C%E5%9F%B9%E9%A4%8A%E5%85%B7%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E8%A7%80%E7%9A%84%E4%BA%BA%E6%89%8D%EF%BC%9F.pdf>
- 教育部（2008a）。97年國民中小學九年一貫課程綱要(100學年度實施)。臺北市：教育部。2011年10月3日，擷取自[http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326)
- 教育部（2008b）。職業學校群科課程綱要。臺北市：教育部。2011年10月3日，擷取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000304>
- 教育部（2010）。第八次全國教育會議：兩岸與國際教育。臺北市：教育部。2011年7月4日，擷取自[http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0010/教改-十大議題09.pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/教改-十大議題09.pdf)
- 教育部（2011a）。綜合高級中學課程綱要。臺北市：教育部。2011年10月3日，擷取自<http://edu.law.moe.gov.tw/inc/GetFile.ashx?FileId=2663>
- 教育部（2011b）。普通高級中學課程綱要。臺北市：教育部。2011年10月3日，擷取自[http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site\\_content\\_sn=8403](http://www.edu.tw/high-school/content.aspx?site_content_sn=8403)
- 教育部（2011c）。中小學國際教育白皮書：扎根培育21世紀國際化人才。臺北市：教育部。2011年6月30日，擷取自<http://www.edu.tw/files/download/ED3109/2011420%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E6%95%99%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部電子報（2010）。東南亞國際學生來台相關統計。2010年8月8日，擷取自[http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period\\_num=418&topical\\_sn=466&page=0](http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=418&topical_sn=466&page=0)



- 教育部電子報 (2011)。啟動中小學國際教育 開展全球行動力。臺北市：教育部。2011年7月18日，擷取自[http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period\\_num=469&topical\\_sn=581&page=0](http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=469&topical_sn=581&page=0)
- 經濟部統計處 (2011)。我國對主要貿易地區出口。臺北市：經濟部。2011年7月18日，擷取自[http://2k3dmz2.moea.gov.tw/gnweb/Indicator/wHandIndicator\\_File.ashx?type=pdf&report\\_code=DC02](http://2k3dmz2.moea.gov.tw/gnweb/Indicator/wHandIndicator_File.ashx?type=pdf&report_code=DC02)
- 張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺 (2007)。歐盟教育政策的趨勢與啟示。《教育研究與發展期刊》，3 (3)，99-126。
- 葉宗文 (2007)。蘇格拉底計畫 (第二階段) 之實施及其對教育文化交流之啟示。《學校行政》，52，143-162。
- 梁福鎮 (2008)。當前歐盟教育政策之探究。國立中興大學教師專業發展研究所暨師資培育中心主辦：「2008教師專業發展學術研討會」。台中：國立中興大學。2011年10月3日，擷取自<http://web.nchu.edu.tw/~fliang/europa.pdf>
- AmCham Taipei (2011). 2011 *Taiwan White Paper : Locking in The Future*. American Chamber of Commerce in Taipei. Retrieved Jul 4, 2011, from [http://www.amcham.com.tw/component?option=com\\_docman/task,doc\\_download/gid,847/Itemid,377/](http://www.amcham.com.tw/component?option=com_docman/task,doc_download/gid,847/Itemid,377/)
- Council of Ministers of Education (1988). Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988. *Official Journal of the European Communities*, C177(2), 5-7. Retrieved Jun 28, 2011, from [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706(01):EN:HTML)
- European Commission (EC)(1992). *The Maastricht Treaty : Provisions Amending The Treaty Establishing The European Economic Community with a View to Establishing The European Community*. Retrieved Jun 30, 2011, from <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>
- European Commission (EC)(2011a). *Youth in Action Programme Overview of Activities 2007-2010*. Education and Culture DG. Retrieved Oct 3, 2011, from [http://ec.europa.eu/youth/documents/overview\\_2007\\_2010.pdf](http://ec.europa.eu/youth/documents/overview_2007_2010.pdf)
- European Commission (EC)(2011b). *Youth in Action Programme Guide*. Education and Culture DG. Retrieved Oct 3, 2011, from [http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how\\_to\\_participate/programme\\_guide\\_11/programme-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc/how_to_participate/programme_guide_11/programme-guide_en.pdf)
- European Union (EU)(2010). “*What's in it for me?*” : *EU opportunities in education, culture and youth*. Publications Office of the European. Retrieved Oct 3, 2011, from [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/what\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/what_en.pdf)
- European Union (EU)(2011). *Europe and You : A Snapshot of EU Achievement*. Brussels : European Commission. Retrieved Jul 4, 2011, from <http://ec.europa.eu/publications/booklets/others/92/en.pdf>
- Nicaise, J. and Blondin, C. (2003). *The European Dimension in Secondary Education In Europe*. Luxembourg : European Parliament. Retrieved Jul 2, 2011, from [http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/03/educ113\\_en.pdf](http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/03/educ113_en.pdf)



- Savvides, N. (2008). The European dimension in education : Exploring pupils' perceptions at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7, 304-326. doi : 10.1177/1475240908096485. Retrieved Jun 28, 2011, from <http://jri.sagepub.com/content/7/3/304>
- Savvids , N. (2006). Investigating education for European identity at three ' European Schools' : a research proposal. *Research in Comparative and International Education*, 1(2),174–86. doi : 10.2304/rcie.2006.1.2.174. Retrieved Jun 30, 2011, [http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=rcie&vol=1&issue=2&year=2006&article=6\\_Savvides\\_RCIE\\_1\\_2\\_v2\\_web](http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=rcie&vol=1&issue=2&year=2006&article=6_Savvides_RCIE_1_2_v2_web)
- Beernaert, Y. (2004). The European Dimension in Education. In Hugh Gash Jean-Jack Fallai (Eds), *European Primary Village –European professional development for primary teachers* (pp. 20-38). Retrieved Jul 8, 2011, from <http://www.ec49.org/europeanvillage/IMG/pdf/eurodimeducation.pdf>



# 一個從環保議題走向全球教育的課程故事 —兼談課程的後現代性

黃道遠／新竹縣松林國小教師、國立新竹教育大學教育學系博士生

## 一、故事源自於「重新認識課程」

99學年度下學期，我在新竹教育大學進修期間修了「後現代課程與教學研究」這門課，得以從一次次的課堂討論中，重新認識了「課程」的各種樣貌，令我這個原本自以為還懂一點教育的老師大開眼界，怎麼說自以為懂一點教育呢？因為擔任教職以來，已參加了十餘次的教案設計比賽，說實話，每戰必勝，「寫教案得獎」幾乎是我身處教育界的法寶，也是我對行政主管掛保證的教學招牌，然而，非正統教育系出身的我，竟然直到念了博士班後才知道我在做的，就是在實踐耳熟能詳的Tyler模式，此種模式具有線性思考與規格化的特質，所以提供了教師從事教學時一個明確的遵循方向，但是從另一個角度去思考，其實是在限制教師能力。

以我自己為例，總認為寫教案就是這麼一回事：根據主題，先設定好希望學生達成的能力目標，然後開始挑選要教的內容，接著進行有趣新奇的教學方法，再融入不同議題，最後設計學習單或想些遊戲來評量學生表現。通常依照這樣的設計程序，得獎是十拿九穩的，然而，學生學到了什麼嗎？或許有吧！但是否真的深植於心或內化成日常行為，卻很難得知。平時，只要我接受到學校指定參加比賽的指令，就會開始重複前述的動作，好像「我只會這個」一樣。說到此，令人感到頗難為情，以管窺天的課程觀維持數年，才終於明白課程並非只固定一種樣態，甚至可以在「過程中」被發展出來

的，更可以用一種娓娓道來的方式去呈現一段長時間的課程。

換言之，課程沒有一定的定義、也沒有一定的標準形式，身為一位教師，我們眼中看見什麼、心中體會到什麼，即是一種由經驗主導的課程，這是由長年的經驗累積所決定的，亦是一種活生生的體悟，對於身在教學之中的師生才有意義。但是不可否認的，學校既定的課程與教材基本上難以脫離Tyler模式，所以我也不刻意在學校尋求有關經驗課程的可能，否則很容易又走進Tyler的步驟中，而本文就在這樣原本沒有設定任何目標的偶然機緣中，發展出契機。

## 二、故事的設計及相關說明

### （一）理論架構

本文採Clandinin & Connelly（2000）對敘說研究的觀點，其提及敘說（narrative）其實就是在說故事（telling story）。強調以「故事取向」理解人類的行為，近年來在教育的領域中逐漸受到接納和使用，許多教育課題可以在說給自己聽的故事中發現、理解和釐清脈絡，這些故事真實的呈現了自己在現實存在的本質（許育光，2000：17-26）。

本文將以敘說為主要書寫取徑，首先以一個班級午餐的事件為起點，然後連結相關教學經驗後，再發展成學生分組的全球教育課程，同時，在書寫課程經驗的過程中，試圖與後現代課程觀對話，讓整體課程的形成與詮釋能有清楚的脈絡。



## （二）研究目的與問題

本文的目的在於透過敘說、書寫全球教育課程的經驗，讓一位教師（研究者本身）得以重新省視自己的課程觀。依此目的，本文要討論的問題是：如何透過經驗課程，讓現場教師懂得省思並嘗試修正既定的課程觀？

## （三）資料的收集與分析

Clandinin & Connelly (2000:92-118) 提及，敘說研究者所做的第一件是就是將自己置身其中 (in the midst)，寫自己的經驗故事就是置身其中的一種方式，內容的撰寫方式可能會透過詩、散文、概略敘述的形式、或者是一種娓娓道來的文體，這些故事的來源就是所謂的田野文本，田野文本必須從平日的教學生活中累積或收集。

本文收集的資料來自研究者在此期間的「班級觀察、學生文件（如聯絡簿、學習單）、照片、心得單」等書面文件。分析方式則採三角檢證法：在不同的時間事件中，以不同的方法（如觀察、非正式訪談）、資料來源（文件資料）作交叉檢查，例如：書寫過程中，會插入學生或研究者的文件資料，作為檢證的依據。亦可藉此提高文章內容的信度。

## （四）研究信度的限制

就敘說研究的本質來看，沒有兩位研究者會用相同的角度跟寫作方式去說一個故事，也不會用相同的取徑分析故事的資料，研究者甚至會因為自身的經驗、研究背景與學術訓練的不同，而對同一個故事有不同的解釋。因此，信度對於敘說研究的而言，至今仍無一個適當的標準，如同Frank (1980)、Runyan (1982) 等人所言：敘說觀點的可能性是多樣的，不同的研究者所完成的敘說也只是某一個角度的再現，因此，傳統信度 (reliability) 觀點並不適用於

敘說研究（引自Riessman, 1993:65）。換言之，「故事是否真實」的問題在敘說研究是有限制的，研究者要做的是盡力且清晰的呈現所要敘說的資料，以及對脈絡清楚的交代和深厚的描述，來提高詮釋的「可信性」與「確實性」，才容易讓讀者有意願將此經驗轉移至他的行為中。

## 三、故事開始囉！是因為「一張衛生紙」……

某日午餐之後，我看見班上幾位孩子擦拭餐具時抽了「數張」衛生紙，於是桌面上疊出了一座白色小山，我心想：當日，除了湯碗、還有餐盤中有一道青菜可能會遺留湯汁需要用到衛生紙外，其他塊狀食物都只殘留了小區域的油漬，為什麼要浪費這麼多衛生紙呢？於是我隨口說了：「還在吃飯的小朋友，我們來挑戰一個任務，就是用『一張衛生紙』把所有餐具都擦乾淨，看你做不做得得到！記得要拿來給老師檢查。」

許多孩子聽完之後都躍躍欲試，雖然當日只有少數幾個人挑戰成功，不過與之前相比，已經減少了衛生紙的使用量，幾位挑戰失敗的孩子胸有成竹地說：「老師，明天我還要試試看！」就這樣，用一張衛生紙擦餐具成了班上孩子午餐後的例行公事。令人訝異的是，時間持續了一兩週，孩子們依舊熱衷於此事，我決定給予獎勵，以吸引更多的孩子加入這場珍惜資源的活動，雖然沒有強制的規定，不過班上多數孩子都願意嘗試，而是否願意用一張衛生紙的關鍵因素，往往決定於當天的「菜色」，若有一兩道菜容易殘留過多的湯汁，則會影響其意願。但是，至少這是個好的開始，尤其在這個強調節能減碳的時代中。過程中，我為孩子們做了紀錄如圖1～圖3：



圖1 展示午餐內容



2011/3/11午餐菜色：白飯、蕃茄炒蛋、韭菜花枝、炸雞柳條、貢丸湯。其中，蕃茄炒蛋跟韭菜花枝遺留的菜渣湯汁是一大挑戰喔！

圖2 當天願意挑戰用一張衛生紙擦餐具的人



全班共35人，有20人願意挑戰，挑戰率達57%。最初為了讓更多孩子參與此活動，開始給予獎勵，原本給的獎勵是蓋獎勵章（左圖右下）。隨著時間的宣導，讓孩子養成習慣後，逐漸取消獎勵。但仍會提醒肯做的孩子，每天可以拿來給老師檢查，期末會另外給予獎勵。



圖3 留有湯汁的餐盤（左圖）與擦拭後的比較（右圖）



從結果來看，許多小朋友都能用一張衛生紙克服濃稠的湯汁！我們都太習慣於衛生紙的存在，總覺得它薄薄的、多抽幾張沒關係，其實那是浪費的行為。

在推行使用一張衛生紙的活動一段時間後，班上開始有孩子在聯絡簿上寫下感想：

為什麼我們要用一張衛生紙擦餐具呢？因為老師希望我們環保。當老師看到有人用很多衛生紙擦餐具時說：「以後用一張衛生紙擦餐具的可以得到一個章。」後來，因為全班都很環保，所以我們班被別的老師讚美（翔雲聯絡簿20110315）。

這件事促使我希望孩子們可以做到更多生活上節能減碳的實踐，於是我鼓勵他們在生活中發揮智慧去思考：除了最簡單的隨手

關燈關水，還有什麼是我們可以為環境盡一份心力的？只要可行，提出討論並獲得認同後，就由全班一起來做。其中有兩件值得記錄的事，第一件是「如何利用現有的回收資源」、第二件是「利用塑膠袋裝擦餐具衛生紙」，說明如後：

因為一張衛生紙的反省，我便與孩子們討論如何利用現存的回收資源，孩子們都有不錯的想法，包括利用保特瓶創作美勞作品、利用廢棄光碟作為夜間騎車的反光板...等，美勞老師則帶領孩子用廢棄光碟片做了教室佈置的邊框，如圖4：

圖4 用廢棄光碟做教室佈置邊框



利用廢棄光碟製作環保作品，不只富有教育意義又能看出學生創意。展示在教室布告欄，更可不時提醒孩子環境資源再利用的可能性。



另外，有位孩子提出了利用「塑膠袋裝擦餐具衛生紙」的想法，我覺得相當實用又

環保，於是在班上大力推動。如圖5說明：

圖5 蒐集裝早餐的塑膠袋，再利用



在教室資源回收處掛上大塑膠袋，蒐集小塑膠袋（其中以「裝早餐」的最多）。



每天午餐前，由一位同學負責拿2~3個小塑膠袋掛好。



擦拭完餐具的衛生紙規定放入小塑膠袋中。



午餐時的垃圾桶必須是「蓋著」的，除了要避免丟入擦拭餐具的衛生紙，也為了避免垃圾桶飄出異味。



一張衛生紙與 小小塑膠袋皆有其妙用！



午餐之後，則由負責的小幫手綁好拿去丟。



隨時隨地做環保，已成了推廣環境教育的基本原則，也是機會教育的最佳展現。《天下雜誌》（2009：70-72）出版的「生命教育特刊」訪問了法國以環保教育著稱的塔朗希爾小學，該校甚至將「垃圾資源的分類與回收利用」作為學校特色課程之一，雅諾校長認為這樣的學習會讓學生覺得有意義，有意義的事也才會被持續地實踐。我衷心地希望在班級內推行的兩個實踐工作——張衛生紙擦餐具、小塑膠袋的再利用——可以讓學生覺得有意義。釋。

#### 四、故事的轉折：從環保議題走向全球教育

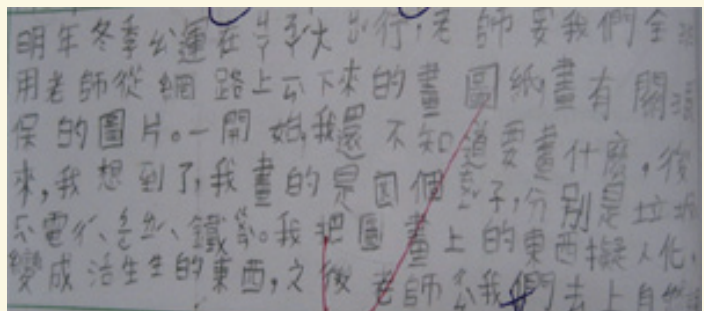
##### （一）老師愛說當年勇

我心裡竊喜著因為衛生紙而引發一連串好的連鎖效應，並感到有趣。記得那陣子，課堂上的對話時常繞著環保議題，我還跟孩子們說了至今都難忘的一件往事：就讀台南市崇學國小六年級（1991）的時候，我與兩位同學經由校內初選而成為學校的「環保代表」（當時臺灣環保意識正萌芽，臺灣第一任環保署長簡又新積極推動各項政策，尤其重視教育的層面），詭異的是，擔任這個代

表並非因為把環保工作做得多好，而是要懂得很多當時候推動的政策，最重要的則要是有一隻快手，因為各校的環保代表都要到台南市中山國中參加「環保搶答決賽」！

我用了一副很了不起的語氣說了這件往事，想得到孩子認同的眼神，他們最關心的卻是：「老師，你有沒有得獎？」「有啊！我記得是我爸爸陪我去參加比賽的，還有幫我拍照喔！」其實那時候被問了什麼幾乎沒有印象了，不過有一個題目倒令我印象深刻，這個問題在當時是透過全國學生共同命名票選的，問題類似這樣：「外星寶寶總共有幾個？他們分別要吃下什麼垃圾？」現在的孩子並不知道什麼是外星寶寶，他們以為是阿凡達或天線寶寶那一類的，我澄清說：「外星寶寶有黃金鼠、紅辣椒、翡翠蛙、藍博士，分別吃不同種類的垃圾。黃金鼠吃金屬、紅辣椒吃塑膠…」我上網google了一下並展示給孩子們看。這時不得不佩服自己尚未衰退的記憶力，竟然還記得二十年前的政策內容，沒想到學生也不遑多讓，威翔說：「老師，這個外星寶寶跟上次承軒畫的很像。」如圖6：

圖6 環保圖畫及設計緣由



【承軒聯絡簿20091211】明年冬季奧運在加拿大舉行，老師要我們全班用網路印下來的圖畫紙畫圖，畫有關環保的圖片。一開始我還不知道要畫什麼，後來我想到了，我畫的是四個桶子，分別是垃圾、廢電池、玻璃、鐵罐。我把圖畫上的東西擬人化，變成活生生的東西。



這是在三年級上學期參與「2010溫哥華冬季奧運」系列活動之一的「燈籠森林／彩繪燈籠」<sup>1</sup>，該屆的彩繪主題是「環境保護」與「文化特色」，活動欲透過國際觀的視野，讓孩子知道環保被重視的程度與重要性。那時候只是很單純的想請孩子在畫圖創作之餘，同時寫下他的創作緣由，一年半後，竟被提醒如此貼近我的兒時記憶，這說明了即使時空不同，垃圾分類的概念依然是被重視且強調的。

## （二）邁向地球公民的第一步

後來，我不斷在想這些事情接連發生的關聯性：衛生紙、塑膠袋、廢物利用、垃圾分類、環保圖畫、溫哥華的冬季奧運…簡單的說，原來透過環保的相關實踐，孩子們已經從班級內跨到世界的層面了，這不就是一個「全球教育」的示範嗎？我想，機會來了！我一定得更積極些。此時，有兩件事介入的時機恰到好處，第一是「 $\pm 2^{\circ}\text{C}$ 」紀錄片的出爐造成的討論熱潮；第二是同事淑鈴老師積極替「世界公民人權高峰會」邀稿，希望學生能透過書寫，提出自己愛護環境以及如何讓世界更美好的方法。於是我與學生共同看了「 $\pm 2^{\circ}\text{C}$ 」，一邊看、一邊討論，孩子對於影片的部分內容感到震撼，撼於地球已出現重大危機了，然而人類卻依然故我。影片結束後，請他們回家後書寫心得：

唉呀！地球生病了，一下發燒、一下感冒，也造成人民的困擾，地球到底怎麼了呢？那是因為交通工具的問題，因為有太多「烏賊車」排出廢氣、裡面含了大量的二氧化碳，讓地球受不了。所以我們要做好「節能省碳」的活動，例如要多種樹、隨手關燈、不開車乘坐大眾交通工具……等，雖然只是小小的活動，但對地球是很大的幫助。（有沛士 $2^{\circ}\text{C}$ 觀後心得20110414）

孩子們利用電腦課將心得打字之後，上傳至「世界公民人權高峰會」的網站，<sup>2</sup>學生不只因為看見自己的文章被刊登在網路上而有成就感，同時也看見臺灣及世界各地的人一同響應這個活動，會發現自己正跟著世界脈絡在動，而我更深的盼望，是他們能深切體會身為地球公民一份子的責任。於是，我有目的的走向下一步……

## 五、故事的高潮：不同面向的全球教育與後現代的對話

眾所周知，全球化的趨勢與全球環境的重大變遷，使得世界各國在二十一世紀以來的關係變得密切，國與國彼此趨於一致的現

<sup>1</sup> 此活動由溫哥華與臺灣聯合辦理，臺灣方面由宏碁基金會主辦，活動目的是希望透過兩地不同文化的孩子們交流，讓學童認知到環境與文化的重要性。會將挑選過後的學生作品，轉印在燈籠的花燈布上，並在冬季奧運期間掛置於溫哥華市區，讓各國民眾欣賞。詳情可參考「Lunar Fest」網址 <http://lunarfest.org/ch/my-lantern>

<sup>2</sup> 「世界公民人權高峰會」旨在就「尊重、法律、稅務、環境」四個面向，深入探討台灣人權及世界各國之人權狀況，藉以提升世界公民人權觀念，尋找出人類萬物與地球共生共榮的生存之道。透過收集論述方式，期許每個生命的價值可以得到尊重與提升，至今已收集超過25萬篇文字稿，最終希望人類數千萬年賴以生存的自然環境得以永續。詳情可參考該會網站網址 [http://www.worldcitizens.org.tw/awc2010/ch/F/F\\_d\\_all.php](http://www.worldcitizens.org.tw/awc2010/ch/F/F_d_all.php)



象，更讓人類體會到新時局需要有新視野，故身為新世代的臺灣孩子，亟需培養關懷自然環境的態度與尊重差異的胸襟，最終才能達到具備全球視野與國際實力的地球公民。基於上述觀點，我想，課程不能只侷限在環保的單一議題，於是我利用「311日本大海嘯」為切入點，請學生蒐集相關報導，並提出日本海嘯對全球可能造成哪些影響，討論之後，我將結語定位在「地球村」的概念，說明世界各國是一個生命共同體，彼此有緊密依存的關連性，並明白告訴學生在這個階段應該認知的「全球化」內涵。<sup>3</sup>

為了讓全球教育的課程主軸、內容能更明確，我與全班討論綜合課要進行的活動：首先，請學生自行找組員，利用綜合課、彈性課、閱讀課的時間，透過小組討論之後，決定一個要向全班報告的全球化議題，接著，則必須找時間跟我討論報告呈現的方式，因為我希望自己也能涉入其中，與學生一同共創學習經驗。從組員討論、決定主題、師生討論、蒐集資料、報告的編排、演練到實際報告，共八週的時間（2011.04.18～2011.06.09）。凡走過必留下痕跡，過程中，鼓勵學生可以隨時為此報告留下紀錄，無論是心情日記或反省都好。

除了敘述課程故事之外，我欲同時解析課程中包含的後現代性。其實，以後現代的課程理論去理解全球教育課程並不是件容易的工作，因為後現代的課程理論並非只有一種模式，尤其是後現代主義在學術界的迅速崛起，不只影響了教育思潮對現代主義的反思，也讓後現代課程理論成了兼含一群有各自立場的集合體（Bailey,2005:143；周珮儀，2002：40）。有關當前對後現代課程理論的討論與研究取向在國內已有諸多論著

（王恭志，2002；白亦方，2007；周珮儀，2003；許朝信，2004；單文經，2002），在此不再贅述。只是，在課程的實施過程中，我這樣觀看並反思本班的全球教育課程，恰巧符應了後現代的課程觀，讓身為教師的我感到驚喜，驚喜於理論與實務的結合竟如此巧妙！爬梳各家文獻後，周珮儀（2003：117）引述Cherryholmes（1998）的說法最貼近本班全球教育的課程故事，其言：「教學過程不再是直線傳遞，也不需時時刻刻都要求每個環節明晰確實，而是在有意義的網路中流動、開展、散播，永遠都是變動、不完整、有待補充的。」以下的故事，不妨可作為這句話的對照。

班上35位學生共分成六組，為避免主題的重複度（如：有三組都以全球暖化為報告主題），且限於篇幅，下列僅挑選二組呈現，我將他們的課程故事，綜合敘述如下：

## （一）都是放屁惹的禍

### 1. 全球暖化主題

這是一群熱愛閱讀的孩子所組成的團隊，起因於組長軒瑜的領導力與主動積極，在他的熱情邀約之下，算是一個志同道合又很有想法的組別。他們一開始的話題，總是繞著幾本在班上圖書角已閱讀過的雜誌，我認為雜誌內多數以單篇文章為主，不易建構一個完整觀念，發覺了這個狀況後，就提醒他們可以往圖書館、網路書店去搜尋。軒瑜說，是不是要用一個不同於別組只是做成書面海報的方式報告，此舉獲得了組員們的認同；新翔則說，那就要找一個比較特別的標題，才能吸引大家的目光。他們持續努力著...雖然暖化議題已被討論得如火如荼，卻反倒使孩子感到十分困擾，因為不知如何從浩瀚書海中選出一個有趣的標題，我建議

<sup>3</sup> 說明全球化的內涵時，我主要參考的是「九年一貫課程綱要/社會領域能力指標/全球關連」的內容。



他們將搜尋的關鍵字鎖定在「近期出版」的刊物，還有同學可能比較感興趣的「繪本」，他們採納了建議，最後找到了維京國際（2011）出版的《都是放屁惹的禍》。

大概是因為尋找報告標題結束於「一本繪本」的這個好結果，讓這組孩子開始以繪本為切入點進行接下來的工作，小組的五個成員進行腦力激盪：究竟要如何將報告連結到閱讀？最後決定了一個所謂「異中求同」的方式，就是除了《都是放屁惹的禍》之外，另外選了《綠色節》、《寶貝熊》、《馬汀的一天》三本繪本以及漫畫《拯救地球大作戰》。

上台時，一個成員負責報告一本書的摘要，然後設計問題讓同學們回答報告的相關內容。結束時，每個聆聽報告的同學都會拿到一張小紙卡，這是該組想出的評量方式：同學在聽完這五本不同的書摘、回答相關問題之後，能夠在紙上寫出聽完後所得到的一個概念或重點，只要是全球暖化、愛護地球、資源利用這一類的答案都是可以被接受的。統計之後，班上的孩子答對率可是百分之百喔！看來，這一組算是一個成功的例

子。我同時鼓勵同學們在小紙卡上面，簡單的給予這組同學回饋，寫出印象最深的報告畫面、聽完報告的心得...等。舉例如下：

我覺得《綠色節》很特別，我不知道連聖誕卡都被可以回收再利用，而且在蘇格蘭和英國，一年可以回收到七億多張的卡片，真的太令人驚訝了！這本書讓我想起我們每學期期末都會做的教科書回收，這是一件很有意義的事，我們一定要持續做下去。

（頤瑄，20110602回饋卡）

除了回饋卡之外，隔兩天組員杰聖拿了《苦苓與瓦幸的魔法森林》來告訴我：「老師，這本書跟我們報告的主題也有關係，我媽媽說這個作家上次去『康熙來了』做宣傳。裡面有講很多臺灣動植物的保育工作。」杰聖也是個名符其實的小書蟲，總能夠觸類旁通，找出更多因暖化問題造成的後續效應。我找時間將書讀了一次並介紹給全班，大家都認同保護地球已是刻不容緩之事。另一方面，則要肯定孩子們在學校執行

圖7 做好垃圾分類



學校衛生組從開學開始，每個月會發一網垃圾袋，不同月份有不同顏色（如9月：藍色、10月：紅色、11月：黑色，以此類推）。因為班上的垃圾分類做得好，大約三天才倒一次垃圾，所以，現在使用的垃圾袋還是以前帶班時留下來的，換句話說，期初到期末的五網垃圾袋都沒開封過（左圖）！因為資源回收做得好，校方特地送了全班獎勵品（右圖）。不過，獎勵品是兩箱鋁箔包飲料，這跟節能減碳的概念似乎有所違背...



用環保議題來談全球化的概念是一個很容易切入的取徑，因為我們隨手可得的回收物，就是用來宣揚全球走向節能減碳時代的最佳媒介。這組孩子透過不同書籍所傳達的共通概念，作為報告時的中心思想，在報告時處處可見他們亟欲表現的環保觀念，身為老師的我看見了用心之後的甜美果實，很高興我的建議有被採納、同時參與了他們的討論，更高興他們的觀點受到認同，也為班級同學上了一堂全球教育的課。

## 2. 課程中的後現代性：非線性的變動課程觀

Slattery (2006:281-282) 透過《玫瑰之名》一書來說明「真理隱藏在迷霧裡」，一旦從不同的角度去看，就會產生各種不同的正確或錯誤，閱讀此書，即會發現後現代的解構將使鉅型敘事崩解，人類無法以慣習規則去看待一個故事的發展，後現代也允許過程中的多元看法與暫時的解答。

試問自己：當你看見《玫瑰之名》這個書名時，腦中浮現的是什麼？這本書的玫瑰指的是什麼？書中哪裏出現玫瑰？如果硬要將書名跟內容扯上關係，其實是徒然無功的，然而這正是該書作者Umberto Eco的用意，企圖擺脫書名一定要與內容相關的傳統（唐淑華，2007）。以此觀看全球教育課程，重點在於教師從事教學時要能理解：一件事會因為不同人而有不同詮釋、不同想像，同時以寬廣的態度接納各種可能。

如全球暖化的組別報告《寶貝熊》一書，其內容基本上在講述一隻台灣小黑熊尋找走失媽媽的冒險故事，最後才很牽強地將話題連結到有關動物保育的部份，提及北極熊滅絕危機也僅有一頁漫畫而已，但是因為該組學生的報告，引起了另一組/生態保育組員的注意，後來還利用了書中「動物尋親」的概念發展出戲劇的基本架構。

我以為孩子們聽完全球暖化的報告後

學到的，應該是思考如何避免全球暖化的方法，但在孩子之中竟然有人聽取報告時，已經盤算著如何將他人報告中的一點觸發，擴大成自己即將報告的方法，換言之，我們無法預測學生在觀摩同儕的行為與言談時究竟會學到什麼，有時候看似平凡不起眼的一小點，都可能引發大的效應。這就是Doll (1993) 利用混沌理論、蝴蝶效應來解釋教育過程中隱含的不可預測性與變動性，在現代主義中，兩點最短的距離是直線；在後現代主義中，兩點間任何不同的路徑都能被接受（引自Slattery,1995:28）。其實，這幾乎是每個人的學習經驗，往往在漫無目的的閒聊對話中，反而能引發出對某件事情的新理解或澄清自己的觀點，教學中若不預設立場、也不設定標準答案，讓對話空間有開放的特質，許多預料之外的事將會發生。

## (二) 我的媽媽是越南人

### 1. 多元文化主題

立晴的媽媽是越南人，這件事似乎一直給她某種包袱，只要課堂上討論到外籍配偶或子女的相關議題時，她就會表現出一副事不關己、不想參與的狀況。然而，她愈用這種漠視的態度來假裝自己無關這些，就會讓我愈感覺到她的自卑，幾次找她聊聊、想開導她，她都說：「沒事、很好啊！」但是從她的眼神中可以知道，她是在避開這個話題。

立晴是一位長相可愛、外型亮麗的小女孩，課業成績時常是班上的前十名，上課時總能大方發表她的想法，參加學校作文比賽也曾獲得佳績，這些好表現讓我覺得她「應該」可以自我調適吧！四年級一次偶然的聊天機會，聊著聊著，竟然聊到她年邁的父親已經因為多重器官衰竭死亡的消息，我很訝異她沒有告訴我！連她媽媽也不曾跟我聯繫。於是，我再更深入地問她，其實還帶著一點生氣或嚴肅（可能是當時覺得這麼重大



的事，怎麼可以不告訴老師，有一種不被尊重的感覺吧！）於是立晴才帶著哽咽的語氣夾著眼淚說：「我覺得有一點丟臉、怕別人看不起。」聽了孩子的自述，真是慚愧又心疼…教科書時常提醒我們要懂得尊重多元、接納不同族群，但是，身為外配子女的立晴已經在校四年，卻仍然沒有勇氣在他人面前完全接納自己的身分。反省自己身為教師，我做得實在太少，就算一有機會就在課堂上「說」自己有多認同外籍身份的人，卻依舊難以打動孩子的心。

因為以上的體悟，讓我主動介入了立晴這一組的討論（他們原本也是要做全球暖化議題），但我明白表示希望他們可以做一個以「越南」為主的報告，並要求報告最後必須連結到跨文化的差異與衝突、調適。後來想一想又覺得不妥，好像不應該讓學生因為教師的權威而抹滅自主性，隔一節，我只好裝做沒關係的樣子（我內心還是很渴望看見一個講述文化差異的報告），找他們來說：「老師覺得你們還是可以依照原本的主題，不用因為老師說什麼就做什麼。」沒想到，孩子們毫無異議的否決了我，一致通過要報告越南文化。我高興極了！因為他們的高意願，我也不堅持他們一定要談跨文化的衝突及差異，這對四年級的學生而言似乎是有困難的，所以我心中另有打算。

首先，昱岑利用《哎呀！我的媽》這本書介紹了越南媽媽在臺灣奮鬥的甘苦談，尤其強調即使再苦，只要為了孩子都不怕的堅韌態度；接著，則由念安透過國語週刊對越南的報導進行介紹，文中提到越南人用貓年取代兔年的習俗，讓同學們最有驚喜感；最後，由我跟孩子們分享越南的旅遊見聞，小朋友看見水中木偶劇的照片時很有共鳴（因為社會課本有提到），還有對於我說了街道上此起彼落的喇叭聲、公雞舞表演等事情也覺得新奇。那一節課，我們留了伏筆…

隔週的一節綜合課，我請了立晴媽媽來當壓軸（這段艱辛卻有趣的歷程就不再贅述了，總之，媽媽最終應允了邀約是最重要的），請她先利用20分鐘敘述自己的故事：包括自己的童年經驗，用以鼓勵孩子要把握讀書的機會，因為越南並沒有義務教育，有錢人才能讀書；23歲到臺灣之後遭受了丈夫家族的異樣眼光、生男嬰的傳統壓力帶給她的拼勁；語言不通造成的困擾及趣事，我們還一起學了幾句越南話，大家學得最快的是「謝謝」，因為發音跟「bye bye」很像。後面20分鐘，我們喝了越南咖啡粉泡成的即溶咖啡，還吃了川燙豬肉片沾上越南人愛吃的「某種紅醬」，這種紅醬大受歡迎，小朋友紛紛詢問紅醬品牌，回家後要請家人也買一罐來當必備醬料。過程中，立晴很稱職的扮演了翻譯者、小老師的角色，在講台上的她雖然帶著一點羞澀，但是眼神卻相當有自信，而我希望孩子們圍著立晴媽媽吃東西、問東問西的同時，可以真正接納並尊重不同的文化，因為他們早已經是臺灣的一部分。

## 2.課程中的後現代性：反權威、反壓迫的有機典範課程觀

現代主義的機械典範課程具有線性、封閉、簡單性、主客體二分、階層、獨斷支配的特性；相對於機械典範的有機典範課程具有非決定論、非線性、自我組織、動態開放、潛能、關係網絡、互補統合特性（王恭志，2002：251）。黃永和（2001：203-209）認為有機典範的課程是一種「師生共創的歷程，歷程中，教師不只將學生視為課程發展的核心，同時也關注學生於任何意料之外的偶然性經驗，學習結果的評鑑則以學生真正獲得的經驗為主，並強調反省回饋與自我成長。」

本班的全球教育課程最初源於「一張衛生紙」，這是再平常不過的一種生活用品，



我亦從未想過一個課程可以起因於它，再從節能減碳的角度與學生談論生活實踐的經驗，進而突發奇想的在班級內做了創意環保工作，竟然還擴大性地參與了國內外的相關活動。我想，這個歷程中已經凸顯了課程的非決定論，教師既未設定目標，也讓學生自己決定是否參與（如：一張衛生紙擦餐具、冬季奧運的環保圖畫）。將課程主題設定在全球教育之後，學生開始從不同面向建立與主題之間的關係網絡，我也與學生共同完成不同型態的報告，最後則透過口頭報告、海報製作、家長參與、戲劇演出等多元方式進行評鑑。整個歷程是師生共同決定課程計畫的走向，報告都是在一邊行動、一邊修正的計劃中決定了結果，而且結果是好的。

從各種回饋心得中，我相信孩子們在全球議題的領域裡，或多或少都補強了面對全球化時代來臨的認知或能力，而我，則是在參與各組的報告過程中，重新認識孩子的性格、重新理解課程的樣貌、重新看見全球教育的面向，最棒的是，再次體會到身為教師與學生一同完成任務的喜悅。如同Slattery（2006:290）所期許的：「在課程的情境中要規範他人遵循公式幾乎是不可能的，教師應該做個終生學習者，而學生是教學的領導者。」

這次的課程允許了教師的創造性，解放了教師受制於教科書的束縛，雖然過程中有幾次差點重返權威者的角色，尤其是這一組：我原本要求越南文化的報告必須按照我的想法進行，幸能自我反省，趕緊跳脫傳統桎梏，再次流動於各種可能的語言之中；學生也在課程中勇敢的發聲，不再是被權力壓迫的角色，他們在各自的組別提出意見、進行討論，雖然互為主觀會有所爭執，但最後終能得出一個因尊重包容而成功的錦囊妙

計。對師生而言，這種反權威、反壓迫的課程都是難能可貴的經驗。

## 六、故事可以繼續……

一連串的課程實施後，讓我個人最有感受的是：透過有趣的議題引導，藉由閱讀、影片為媒介，再讓學生自我組織知識後報告，可以真實看見學生的參與感，這種透過教育扎根的方式，才可讓孩子有所體悟，這種體悟遠勝過那些教科書上直接傳遞的知識（Oliver,1990:68）

很幸運的，在各種機緣下建構了我與學生的課程故事，如果說這次的全球教育課程是一段旅程，那麼，我與學生在旅程中看見的風景是優美的、心靈是滿足的。只是這段旅程長達了三個半月，我想，臺灣教育現場不太容許時常有這樣的旅程，這正是後現代課程要實際運用在教育現場的挑戰之一（白亦方，2007：23-24）。不可否認的，因為臺灣教師的工作長期受到技術理性的宰制，追求速成的有效結果，要展現多元、反權威、反壓迫、跨越邊界、變動、建構式的後現代課程，邀請學生有意義的參與課程是有困難的（許朝信，2004：32-33；歐用生，2006：8-9），這大概是在活動之後的反思中最感無奈的一點。

但或許也不用這麼悲觀，Slattery（2006:288,295）建議師生可以透過「書寫」或「說故事」，確實理解自我經驗與全球脈絡的連結。人類正身處全球化的社會，環境變遷、文化差異都是不得不面對的問題，僅希望我與孩子們在往後的時光中，不要因為科學理性的現實教育環境而忘記自己的聲音，一旦「有時間」，就應該要繼續順應全球脈絡，找機會抒發感受、說說自己的故事。



## 參考文獻

- 王恭志（2002）。課程研究典範轉移之探究。《國教學報》，14，245-268。
- 白亦方（2007）。後現代課程研究的內涵與應用性評析。《課程與教學季刊》，10（7），17-30。
- 周珮儀（2002）。後現代課程取向的萬花筒。《教育研究》，102，40-53。
- 周珮儀（2003）。後現代課程取向的理論探究。《國立台北師範學院學報》，16（2），111-138。
- 唐淑華（2007年6月12日）。情意教育經典研讀會講稿—玫瑰的名字。2011年7月17日，取自 [http://faculty.ndhu.edu.tw/~shtang/classical/fruit/lecture/lecture\\_20070612.htm](http://faculty.ndhu.edu.tw/~shtang/classical/fruit/lecture/lecture_20070612.htm)
- 許育光（2000）。敘說研究的初步探討—從故事性思考和互為主體的觀點出發。《輔導季刊》，36（4），17-26。
- 黃永和（2001）。後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀。台北：師大書苑。
- 許朝信（2004）。後現代課程理論之省思。《課程與教學季刊》，7（4），27-42。
- 單文經（2002）。現代與後現代課程論爭之平議。《師大學報》，47（2），123-142。
- 廖國寶（2009）。機會教育，培養綠色小公民。《天下雜誌》，435，70-72。
- 歐用生（2006）。課程實施的敘說探究。載於鍾啟泉、崔允漵主編，第八屆兩岸三地課程專家論文集，1-13。
- Bailey, S. (2005). "Class struggle": Marxism against postmodernism in educational theory. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(4), 143-148.
- Clandinin D. J. & Connelly F. M.(2000). *Narrative Inquiry : Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-bass press.
- Oliver, D. (1990). Grounded knowing: A postmodern perspective on teaching and learning. *Educational Leadership*, 48(1), 64-69.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era (2nd ed.)*. New York: Routledge.



專 論





# 師資生海外留學經驗之探究

許西玲／國立臺北教育大學課程與教學研究所博士生

## 一、前言

隨著科技及網路的發展，全球化的時代已經到來。Tomlinson (2000) 主張，與日俱增的全球移動是去疆域化的力量，具有重塑人類存在狀況和世界觀的影響力。教育已成為人們全球移動的主要司機，特別是從開發中的國家到已開發的國家 (Rizvi, 2009)。Kirkwood (2001) 曾提出：「全球時代需要全球教育」，在地球村的世代中，高等教育必須回應多變的社會需求。尤其當一個國家的福祉與其他各國在經濟、環境、政治、文化及科技等五個體系相關之際，學校教育勢必也需跟著改變 (Tye & Tye, 1992)。因此，推動教育的國際化、加強國際文教交流與培育國際化人才，已成為各國教育的努力方向。

Fry (1984) 指出，留學可以擴展學生的視野、增進國際性語言的能力、提升個人社會的流動機會、促進本國政治與科技發展，並有助瞭解其他文化與差異的欣賞、促進國際性友誼、教育機會的豐富，以及專業性機會的發展等 (Hopkins, 1999)。在當今強調地球村及天涯若比鄰的時代，留學生因具有跨文化的視野及跨國溝通的能力，世界各國均十分肯定留學生歸國後對國家政經和教育發展的貢獻。楊朝祥 (2001) 亦指出，要使教育、學術化及國際化，增加留學是主要的方法。我國教育部於2001年教育改革會議之大學教育議題中，亦特別將「促進國際交流合作，提升大學國際競爭力」列為討論的重點。

為提高我國的人力素質及提升國家競爭力，教育部 (2005) 發布提升教育國際化

的政策要點，包括欲透過政府補助之獎學金，鼓勵學子申請出國留學。九十六年起推動「學海飛颺」計畫，即大學選送成績優秀在學學生赴國外大學修讀學分；此外，各大專院校亦陸續推出交換學生計畫，鼓勵學生在學期間負笈出國求學，以擴展國際視野，促進互動交流。面對二十一世紀，學生及教師都必須有能力瞭解不同國家的文化及學習如何溝通與競爭。Gilliom 和 Remy (1978) 建議將全球教育融入師資培育課，在師資養成階段，就應該培養未來教師具備全球視野及對全球化議題的敏銳度。而國外先進國家 (美國與加拿大) 之師資培育均早已進行職前教師培育與在職教師的全球視野專業發展課程與教學革新之回應，俾便充實教師全球視野的及培養國際理解的態度及觀點。

然而，留學生到異國留學，因為語言、文化及價值觀的差異，必須面臨環境文化、語言和人種的適應問題，因此跨文化的衝擊也因之產生。有關師資生留學經驗與生活文化的適應，在國內文獻上付之闕如，而且，此類留學方面的研究多以調查研究為主，較少質性研究。隨著留學生年齡的節節下降，本研究以兩位於2008年至2009年間，透過學海飛颺及交換學生申請計畫，遠赴美國和日本留學的師資生為研究對象，探討下列的研究問題：

- 一、師資生海外留學的文化衝擊為何？
- 二、師資生海外留學的學習適應為何？

## 二、文獻探討

Bachner & Zeutschel (2009) 認為，交換生的留學經驗可以降低民族的優越感及增加



世界觀，促進對國際事務的關懷，和平及合作的動機，此外還可提高對社會及政治活動的參與。Van den Broucke 等人（1989）指出，交換學生返國後會比非交換學生對學習外國語言更加積極，並且對世界事務和其他文化也比較關心，對其後續學習專業生涯的選擇也有影響。此外，許多交換生亦表示，交換的經驗帶來許多特別認知、態度和行為上的影響，對雙向的交換學習也有正面的助益（Bachner & Zeuschel, 2009）。

然而，身處於一個新的留學環境，國際學生會經歷許多的文化衝擊（culture shock）和挑戰，文化衝擊的概念首先是由人類學家 Oberg（1960）所提出，指出文化衝擊是人們在適應文化差異時，因為失去了過去所熟悉的社會符號，所引起的焦慮不安。其所影響的心理層面包括六方面：（一）沈重壓力（二）失落感和剝奪感（三）被排斥或排斥新文化的成員（四）角色預期、角色混淆、自我價值和自我認定（五）詫異、焦慮、厭惡、憤慨等情緒（六）無助感等。Hung（2008）指出，來自東亞文化的國際學生，因深受孔子傳統思想的薰陶和集體主義的影響，其語言和印歐語系又完全不同，經常不習慣西方的價值觀，也就是重視個人成就與競爭性，因而需要一段文化適應時期。在學習態度及策略方面，Cortazzi & Jin（1997）提出，根據西方的觀點，學習包括運用抽象架構的能力、後設認知、獨立自主、自我監控、創造性及批判的方法，而傳統的中國觀點卻恰好相反，著重於知識的湯匙餵養、依賴權威、機械式練習及不具批判思考的照單全收。東西方南轅北轍的學習方法與價值觀，經常導致國際學生深度的衝擊和挫敗。

目前，有關臺灣學生海外留學經驗的相關文獻十分稀少；期刊方面，余德慧和顧瑜君（1987）研究了四位留學生的心路歷程，邱珍琬（2005）則以自傳的方式闡述自己的

留美經驗，余曉雯（2009）探究了六個臺灣留德女學生的生命故事。碩士論文方面，闕君茹（2006）探討了海外留學經驗與社會支持的現況與相關性，而賴玫君（2007）探究留美交換學生文化調適和學習策略。

綜上所述，國內探討海外留學經驗的質性研究寥寥無幾，而且研究對象均為大學一般科系，且多著墨於留美及西方的留學經驗，對於師資生在學期間的留學經驗尚無人探究，本研究除探究師資生留美的經驗外，更加入師資生負笈留日的歷程，更顯本研究之重要性及創新性。

### 三、研究方法

本研究的主旨在藉由探究師資生的留學經驗，以瞭解其文化衝擊及學習適應的歷程。因此，採用質性研究的方法，透過受訪者的敘說方式，「再現」過去的歷史，以用來理解個人的經驗，以及和社會、歷史脈絡之間的互動。研究對象為兩位分別留美和留日之師資生，以作為對照東西方不同留學經驗之探究。

本研究藉由深入的訪談（in-depth interview）方式進行資料的蒐集，採用半結構式的訪談法（semi-interview interview）導引研究參與者進行自我經驗的敘說。質性研究的訪談可以提供研究者和他人密切互動及情感交流的機會，因為它是一種縮短距離的經驗。訪談不只是資料的獲得，同時也是思考關係、顯著性、意義與解釋等分析行動，它們不只有助於產生新的問題，同時也在預備資料蒐集結束後的密集分析（莊明貞、陳怡如譯，2006）。研究者於2010年8月至10月間，於每週四下午訪談二位留學的師資生，共計8次，再運用基本編碼系統及札記來進行分析及詮釋，編號代碼以A代表留美師資生，B代表留日師資生，前兩碼99代表民國99年訪談年代，接下來後面兩碼為訪談日



期，最後兩碼是訪談內容的代號。然後，再將轉譯稿轉送給受訪者進行成員檢證，以便增加資料的信實度。此外，輔以文件分析（海外留學相關資料、作業、作品及照片）以

求資料多重的來源，研究對象以化名處理，以求保護研究對象之身份，其基本資料如下表 1 所示：

表1 訪談對象基本資料

化名	台灣就讀科系	留學計畫	就讀年級	留學國家	留學校系	留學期間
春泥	藝術與造型設計系	學海飛颺	大四	美國	紐約藝術院系藝術	一年
秋桐	文化創意產業經營學系	交換學生	大一	日本	群馬大學家政系	一年

## 四、研究結果

歸納上述的訪談及資料分析後，得到如下的重點：

### （一）文化衝擊方面

#### 1. 平等觀念和階級關係

春泥第一次到美國男友家作客時，她的男友介紹她認識其父，請她直呼其父親的名字為 David，而非某某伯伯，令她十分不習慣這種沒有尊卑長幼的稱謂。她還聽到美國的同學，直接叫自己母親的名字，甚至同學若和教授熟識後，也是直呼其名字，令她十分震驚美國人可以直呼長輩的名字。事後她發現，原來美國人認為這是親密的稱呼，顯示出彼此的關係平等。春泥表示：

我覺得美國比較不重視輩份和身份地位，像我的大學教授和打掃的工人，也可以是朋友，在台灣就不太可能（A990811）。

相反地，秋桐被日本層層的敬語用法所苦惱，因為日本話的敬語共有三種層次，層級的高低與親疏的關係相關。聆聽對方使用的敬語，即可獲知對方想和自己建立何種等級的關係，這讓她不知何時該用何種語氣，擔心違背禮俗，無法界定人我之間的關係。

她說：

日本是一個很內斂的民族，我一直不知道該怎麼拿捏，也不知道什麼時候可以進一步用朋友的語氣。（B9901013）

#### 2. 獨立自主和被動依賴

每天早上，春泥房東的國小五年級孩子，會自行準備三明治午餐帶到學校，不需父母準備，美國人一到十八歲即被視為成人，幾乎人人到這個年齡，都會獨立搬出住，考上大學住校搬家的同時，也都準備不再搬回老家居住，所以衣櫃幾乎全部清空，令她大感意外。美國人大多買二手車，而且幾乎每個美國人都會修理汽車、電燈及野外求生，讓春泥頗感震驚，因為臺灣留學生有的連蟑螂都不敢踩，真有天壤之別。反觀日本，父母事必躬親，每日親手為孩子備製便當菜色，或是縫製精緻提袋，造成孩童處於被動依賴的成長環境，兩位師資生各自經歷迥異的外國文化。

#### 3. 享樂主義和拼命人生

兩位師資生均十分詫異另一種休閒觀的人生哲學。春泥發現，美國人注重週末的休閒娛樂，喜歡舉辦社交活動，例如：舉辦戶外音樂會及舞會，這和中國留學生吃苦耐勞



的苦讀精神大異其趣，美國人覺得中國留學生太過呆板無趣，不知享受人生。美國人酷愛大自然的戶外活動，例如：她的美國男友善於滑雪、登山及衝浪，也喜歡修剪整理庭院。她觀察到台灣人比較喜歡看電視，較少參與消耗體能的戶外運動或活動，可謂東西文化差異甚遠。

而秋桐因為到超商打工，目睹日本人工作態度嚴謹敬業，一絲不苟，例如：老闆規定她現場炸甜不辣或雞捲等油炸物給顧客時，必須按照顧客點餐的順序，一份一份地個別油炸，不可以貪圖自己工作上的方便快捷，不照點餐順序，把同一種食物一起下鍋油炸。另外，過年時她到HOME爸家圍爐吃飯，自己因為體質過敏，誤食海鮮及喝酒，導致食物中毒，必須緊急送醫，那時才赫然發現日本人做事小心謹慎，入院手續極為繁瑣，關卡重重，必須依順序辦理入院磁條卡，且驗明身份後才能住院治療。此外，秋桐留日時，因為義大利同學十分重視休閒生活，曾在學期中，向教授請假兩週去旅行度假，當場讓日本老師傻眼，也令她大開眼界，因為這在東方人愛拼才會贏的思維裏，顯得十分消極頹喪。

#### 4. 集體主義和個人主義

由於東方社會的集體主義，重視團體的榮辱甚巨，因此，出現了獨特的面子問題。根據秋桐的觀察，日本婦女擔心被人恥笑家庭寒酸及不賢慧，必須每天為孩子備製精美的菜色的便當、打掃庭院及曝曬棉被。反觀美國個人主義盛行，注意個人真實的感受及直接的正向溝通，例如：春泥男友的母親約65歲，毫不忌諱地談論身後事，此種積極面對死亡的態度，和台灣的許多忌諱反其道而行。美國個人主義盛行，學生經常標新立異，染紅髮或頂著龐克頭上課等，充分流露出唯我獨尊的意念。春泥表示：

美國尊重個人差異，校園內若有人是龐克頭或染成紅髮，並不會引起歧視或偏見，不像在臺灣，如果你有刺青，大家就會用不一樣的眼光看你（A990825）。

#### 5. 南轅北轍的審美觀及衣著觀

美國人十分渴望擁有健康古銅色的膚色，故常至海灘故意曬黑皮膚，甚至花錢去美膚工作坊，全身赤裸躺在sun bed上，以燈光機器模擬照日曬，但台灣人卻視為畏途。東方人卻認為一白遮三醜，努力撐傘遮陽，形成強烈反差，她的美國男友認為這是皮膚漂白（skin bleach），十分不解這種作法。美國人衣著清涼，自然奔放，時常不穿胸衣；日本人拘謹保守，喜愛穿層層水餃墊胸衣，讓身材凹凸有致，兩相迥異的文化衝擊讓兩位師資生大開眼界。

#### 6. 脫鞋的奇風異俗和獨特的口罩文化

日本人喜歡穿上各種襪子（白襪、花襪或流行絲襪）後，再配上涼鞋或布希鞋，即使在夏天也一樣要穿襪子，秋桐第一次看到十分震驚，她表示，這種混搭法，在台灣是歐吉桑老先生才這麼穿，日本人一進教室，人人都會脫掉鞋子，腳上穿著襪子上課，造成教室臭氣薰天，她初抵日本時十分不習慣這種五味雜陳的教室氛圍。另外，秋桐每天從住處要騎30分鐘的腳踏車去上課，因為是上坡路段，路上有強烈的風沙和蚊子，她必須戴上從台灣帶去的花紋布製口罩。沒想到，引起了許多路人一直觀看，令她感到全身不自在（秋桐的照片中，呈現了各種襪子混搭涼鞋的奇景，以及她戴布口罩騎腳踏車的英姿）。原來，日本沒有這種布製口罩，只有醫療用的口罩，難怪引起行人的注目禮。春泥也戴布製口罩防禦感冒傳染，也令美國人為之側目，因為美國只有醫療用口罩，沒有生產布製口罩，而且，美國人感冒時並不會戴口罩。



## (二) 學習適應方面

### 1. 自由開放的學風

無論是紐約藝術學院或是群馬大學，兩校開放跨系、跨年級的選修制度，賦予學生很大的自主權及彈性空間，二所大學於同一種課程，有好幾位教授開課，學生可以自由地選擇自己心中理想的授課者修課，獲得兩位師資生一致的讚賞。

### 2. 互評機制開啟批判性思考

兩所大學的教授均善用互評作業的方式，拓展學生的視野及引發學生的批判性思考，並以此開展學生彼此對話，也讓二位留學生知己知彼，見賢思齊。春泥因此而知道自己的弱點，藉此不斷修正及創新藝術作品（從她前後期的畫作照片中，可以發現她的作品一直精進發展）；而秋桐則在課堂上的日語演說發表中，獲得不同國籍同學的評語和回饋，更堅定她提升自我的決心（秋桐分享她多次修改的日語演講稿及全班同學回饋的評語單）。秋桐感覺日本教授比台灣教授步驟化及精細化，台灣教授大多只給一個分數，沒有說明原因及優缺點。她說：

互評的方式讓我知道怎麼改正自己的缺點，因我的個性好強，我會決定下一次要做到讓你沒話說  
(B991002)。

這些均是兩人在台灣求學未曾有過的學習經歷。因為缺少師長和同儕的評語，師資生比較無法得知自己的長處及短處，經常只靠自己獨自摸索，因而省思到自己在台灣的求學歷程，似乎比較囫圇吞棗，食不知味。

### 3. 流淚播種的人，必歡呼收割

春泥和秋桐的共同之處，均在於積極進取、求好心切的上進心及堅忍不拔的毅力。春泥經常熬夜不斷修改作品，秋桐則持續深耕日語，至日本留學中心提升日語能力，並且刻意和日本同學坐在一起，增加日語練習互動的機會。因一心向學，秋桐上課勤作筆

記，經常被打瞌睡的日本同學借去抄寫（秋桐分享了她密密麻麻、圖文並茂的日文筆記）。她每天還騎腳踏車半小時，逆風上坡上學。她倆的努力不懈，終於在異國開花結果，雙雙獲得獎學金及特優成績的殊榮，也獲得當地教授的肯定和激賞。此外，秋桐在經濟壓力下，到便利商店工讀賺取生活費，學習到善用超市折價卷和購物集點等妙方精打細算、攢錢渡日，也意外讓她成為智慧生活的大贏家（秋桐展示日本精緻的購物集點卡）。她表示：

我覺得自己的生活過得並不拮据，又買水果，又買魚，感覺自己很像家庭主婦，會用一些省錢小絕招來節省開支，我的同學告訴我：「妳這位大小姐啊，真的很厲害！」(B991003)

### 4. 破除「外國月亮比較圓」的刻板印象

在過去的觀念中，二位研究參與者均誤信美國和日本為泱泱大國，國際化的程度無庸置疑，但從此次留學的經驗卻得到適得其反的答案。春泥發現美國人大多只熟悉歐美地理，對東方所知十分狹隘，僅限於日本和泰國。她表示：

我覺得我們很吃香，對世界的地理歷史較熟悉，美國的電視節目大只在介紹歐洲，他們對亞洲的印象，只限東京而已。他們覺得中國字很漂亮，而且東方很神秘  
(A991012)。

同樣地，秋桐亦觀察到日本的國家政策相當鎖國，電視台只播放介紹日本各縣文化或以日本視角來解讀外國的節目，並且發現同學對世界史地的瞭解相當有限。



## 五、建議

茲根據上述的研究結果，提出下列的建議。

### （一）在國家政策方面

#### 1. 擴大推動學生出國進修計畫及舉辦海外交流的活動

由本研究結論可以得知，二位師資留學生藉由此次出國的經驗，不僅在人生態度、人際關係、審美觀及民情風俗方面，經歷了令人震懾的文化衝擊；在學習適應上，也體驗了迥異的校園學風、授課方式、學習策略及異地求生的方法，是故改變了人生觀及價值觀，並且大幅提升了挫折忍耐力、民族自信心與國際視野，最後，終能以包容異己、欣賞彼此文化的角度看待台灣及外國。故建議政府應增加學生海外交流學習的機會，提供更多交換學生的名額及推行學生出國進修的計畫，以符應全球時代的來臨，拓增師資生宏觀的國際視野。

#### 2. 提高出國獎助學金的額度

兩位受訪者均表示獎學金額不足，本研究中，留美的學海飛颺獎學金32萬元及交換留日的15萬元臺幣，兩人支付機票費用及前幾個月生活費後即已用罄，且當地物價高昂，必須再行校外工讀或倚靠家中資助，故建議提高獎助學金額度，讓留學生可以無後顧之憂，專心求學。

#### 3. 增列大學開設語言的預算

留學生因語言障礙，易造成學業成就低落及人際關係不良。本研究中的二位留學生均費心營造語言學習環境，春泥出國前即在台灣補習托福，並且結交了美國男友；秋桐則到日本的語言中心精進日語，並刻意於上課時和日本人坐在一起，增加語言練習機會。故建議政府應多加編列預算，裨利大學增設語言課程，以嘉惠莘莘學子，減少留學的語言障礙並縮短語言適應期。

### （二）在師資培育機構方面

#### 1. 增設跨文化理解的課程

今日已是跨越國界的年代，各國彼此互動往來日益升高，因此，師資培育機構應增設國際理解或跨文化學習的課程，增進師資生對異國文化的瞭解，降低跨文化的衝擊。並且不限科系及年級，凡有興趣者，皆可以一窺堂奧。

#### 2. 改革修課制度

可向外國大學取經，開放全校互相選課的機制，破除不可跨系、跨年段的藩籬，讓學生有更多的選擇權，如此可以提供更多的彈性空間，增進同儕間彼此的交流。

#### 3. 重視學生學習的歷程

學生的學習歷程乃循序漸進，非一蹴可及，需要教授一步一步指引。故建議教授善用同儕的互評機制，開展學生的思維和視野，得知自己的優勢及弱勢。

#### 4. 開設國際性的社團

二位受訪者均覺得教育大學和他校及外國的交流太少（除了學術研討會之外）。秋桐表示，在日本群馬大學有「國際學生交流社」，提供全校的國際學生參加，讓彼此熟悉，擴大交友圈。同時，也鼓勵有興趣的日本人參加，以增加和外籍學生之互動交流，建議教育大學可以此為借鏡。

### （三）在師資生方面

#### 1. 努力充實外語能力及擴展跨文化知識的知能

外語能力是對外溝通的第一把金鑰匙，故師資生宜戮力提升外語聽說讀寫各方面的能力，為日後的國際交流奠定良好的根基。語言和文化是一體兩面，增加跨文化的理解為減低歧見的法門，師資生可藉由上課、聆聽講座、短期出國、參加國際性社團、擔任校內外籍生之學伴或海外志工來擴增跨文化的知能。



## 2.積極參與留學專案計畫或海外教育實習的機會

本文中，東西方對膚色相反的觀點，以及對事業努力投入的勞逸差異程度，說明了人生的多元性及豐富性。師資生可積極藉由參與政府補助的各項留學專案計畫或海外教育實習的機會，及早訓練自己獨立的精神和多元的人生觀，藉由國際性的人際互動來體驗人生，進而建立與不同族群人種多元的溝

通模式。

## 3.豐富生活的閱歷，有助於教學的豐富性

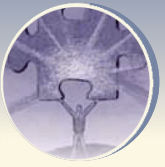
二位師資生留學的艱辛成長，為她們的人生帶來無限的增值和增能。故師資生可藉由留學拓展國際視野，增添生活閱歷的豐富性，如此不僅有助於未來接納不同文化背景學生的差異性，也讓教學更具新意。

## 參考文獻

- 余曉雯（2009）。留學作為一種發展的可能性：從六個臺灣留德女學生的生命故事探討留學的意義。*教育研究期刊*，54（3），109-138。
- 余德慧、顧瑜君（1987）。四個留學生的漫漫心路。*張老師月刊*，118，6-15。
- 邱琮琬（2005）。台灣女研究生美國留學經驗-自傳研究。*人與社會期刊*，3，47-82。
- 教育部（2005，1月10日）。全方位推動大學國際化。*高教簡訊*，166。2011年4月24日，取自 <http://www.news.high.edu.tw/monthly166/content02.htm>
- 莊明貞、陳怡如（譯）（2006）。*質性研究導論*。台北：高等教育文化事業有限公司。
- 楊朝祥（2001）。我國高等教育國際化的隱憂與因應。*國家政策論壇*，1（3），108-111。
- 賴玟君（2008）。文化衝擊、文化調適與學習策略之探討—以留學美國之國際交換學生為例。國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 闕君茹（2006）。國家高級人力培育計畫—海外留學生之留學經驗與社會支持之相關性研究：以千里馬專案計畫為例。國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- Cortazzi, M. & Jin, L.(1997). Communication for learning across culture, In: D. McNamara & R. Harris (Eds.), *Overseas students in higher education (pp.76-90)*, London: Routledge..
- Bachner D. & Zeuschel U. (2009). Long-term effects of international educational youth exchange. *Intercultural Education*, Vol. 20, Suppl. Nos. S1-2, 45-58.
- Fry, G. W. (1984). The economic and political impact. *Comparative Education Review*, 208, 203-220.
- Gilliom, M. E., & Remy, R. C. (1978). Needed: A new approach to global education. *Social Education*, 42(6), 499-502
- Hopkins, J.R. (1999). Studying abroad as a form of experiential education, *Liberal Education*. 85(3), 36-41.
- Hung (2008). Linking the domains of cross-culture, cognition, and language to an understanding of Asian international students' academic challenges. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University College, U. S. A.



- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definition ambiguities. *The Social Studies, 92(1)*,10-15.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environment, *Practical Anthropology, Vol. 7*, 177-182.
- Rizvi F.(2009). Global Mobility and the Challenges of Educational Research and policy. *Year Book of the National Society for the Study of Education, 108(2)*,268-289
- Tomlinson. J. (2000). *Globalization and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tye, B.B., & Tye, K.A. (1992). *Global education: A study of school change*. Albany, NY:SUNY.



# 靜思語正向情緒課程的設計與實施

簡士佳／新竹縣信勢國小教師

## 一、前言

在台灣整體教育環境，在少子化的浪潮下，使學生人數直線下降，但情緒障礙的學生人數卻急速上升，根據教育部的統計資料，九十七學年度國小嚴重情障的學生人數是將近五年前的兩倍。《親子天下》2009年調查也發現，近四分之一的中國小學童對自己不滿意、覺得自己人緣差、老師也不喜歡他，處在負面的自我形象與人際困擾的情緒中（許芳菊，2009）。

張春興（2001）指出情緒困擾、生活壓力會影響身心健康研究時，特別強調情緒管理與調適的積極功能。根據近年來專家們的研究指出一個人所經驗到的情緒是主觀的，正向的情緒使人心情愉快，對生活充滿活力與動力；負向情緒則常常形成生活壓力，使人體免疫系統功能低。所以教育除了培養學生具有基本知識與能力外，培養學生具有健全人格、正向情緒與正向態度的人生觀，來面對現在與未來人生的挑戰應更是重要。然而，正向情緒課程在教學現場中仍屬缺乏，筆者在教學現場中，曾經運用「靜思語」教學來提升學童在情意方面的表現，發覺靜思語教學能給予學生深切的體悟與啟發，且深受學童的喜愛，故本文擬探討如何將靜思語融入設計正向情緒課程。本文共分為三大部分，首先介紹正向情緒的意涵，再探討融入靜思語的正向情緒課程，最後則為課程實踐與省思。

## 二、正向情緒的意涵

### （一）正向情緒的定義

正向情緒的觀念源於正向心理學，正向

心理學以一種正向的自我發展為前提，強調樂觀、正向情緒、正向意義和正向動機的概念，而正向情緒更以同理、自信與知足等意念出發（常雅珍，2005）。正向情緒包括高興、喜悅、知足、喜歡、愛、滿意、真誠、自信、信任、感恩、同情、憐憫、同理心、求知慾等。

### （二）正向情緒的特點

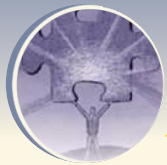
正向情緒的重要理論，來自美國密西根大學學者Fredrickson於2000年提出的「擴展－建立」理論，認為正向情緒可以促進行為的產生，並能擴大人類短暫思考－行動的技能，有助於建立長期的資源，其理論特點如下：

- 1.正向情緒可擴大思考和行動功能：  
Fredrickson與Branigan（2000）由實驗發現擴展思想和行動的範圍，也可使人之思考更有富有彈性與創造力。
- 2.正向情緒可消弭負向情緒：  
正向情緒可以幫助人們在經負向情緒後，快速的恢復到正常的狀態，省下的恢復時間可讓個體及早準備將來可能面臨的挑戰。
- 3.正向情緒產生正面循環效果：  
正向情緒之連鎖效應，最初之正向情緒體驗會產生向上盤旋之力量。
- 4.正向情緒引起身心的幸福感：  
能增加人們情緒和身體的幸福感，經驗正向情緒的人們在孤寂的期間較可能發展長期的計畫和目標，並找到事件的正向意義。

### （三）正向情緒的內涵

#### 1.Seligman的分類：

用過去、現在和未來三種來表示：



- (1) 過去的正向情緒：  
包括滿意、滿足、感恩、寬恕、遺忘。
- (2) 現在的正向情緒：  
包括熱情、愉悅、心流。
- (3) 未來的正向情緒：  
包括樂觀、希望、信心、信任。

### 2. Fredrickson (2001) 的分類：

- (1) 歡愉 (joy)：  
內心感到快樂。可以運用遊戲與創造力來擴展認知的領域，這些不僅是社會及心理行為的證據，也是心智及藝術性的行為。
- (2) 知足 (contentment)：  
對自我擁有的一切感到滿足，對別人心存感恩。可以透過統整目前的生活情形，賦予自我和環境新的意義。
- (3) 自信 (confidence)：  
接納自我，欣賞別人。可以使個人和他人分享新的成果並展望未來更大的成就。

### 3. 常雅珍的分類：

國內學者常雅珍 (2003) 補充 Fredrickson 的看法，認為正向情緒除了包含愉悅 (joy)、知足 (contentment)、自信 (confidence) 外，還包含「同理心」。同時引述了 Batson, Ahmad, Lishner 與 Tsang (2002) 的看法，認為同理心所引發的正向情緒也是正向心理學的重要基礎，並提出「同理—利他 (Empathy-Altruism) 的假設，認為同理心越多，越容易產生利他行為，也更能激發正向情緒。

#### (四) 推動正向情緒教育的重要性

新近研究發現正面情緒比負面情緒更具預防效果，並且可以促進身體健康，探討如何獲得正面情緒對我們的生活有極大幫

助。美國羅格斯大學 (Rutgers University) 研究情緒教育的兒童心理醫師伊利亞斯 (Maurice Elias) 指出，學校裡許多問題其實都是因為缺乏情緒教育的結果。當學生在學校裡經常帶著受傷、困惑的情緒，是無法有效學習的；情緒教育是讓孩子成為一個文明人的重要部分，但現在的教育裡卻缺席了。學校課程中沒有正式的情緒教育，如能從情緒教育著手，將是兒童邁向正向循環的開始。

## 三、融入靜思語的正向情緒課程

### (一) 設計緣起與理念

筆者在教學現場中，經驗到靜思語教學能啟發學童的良知良能，亦發現靜思語和正向情緒有著異曲同工之妙，本文擬用國內學者常雅珍 (2003) 對「正向情緒」的四個內涵：「知足」、「自信」、「愉悅」、「同理心」探討如下。

在「知足」向度方面，靜思語有「人如不知足，就永遠都在煩惱中」、「物質欲望往下比，精神道德往上提」、「知足之人，即使只有一分力量，也可以發揮一分功能，為人群奉獻愛心」；在「自信」向度方面，靜思語有「不要小看自己，因為人有無限可能」、「我們要克服困難，不要被困難克服」、「心不難，事就不難」；在「愉悅」向度方面，如「縮小自己，放大心胸，自然快樂自如」、「時時好心，就是時時好日」、「歡喜心是一種涵養，能令周圍的人有如沐春風的喜悅感」；在「同理心」向度方面，如「以好心看人，人人都是好人。以壞心看人，人人都是壞人」、「看別人不順眼，是自己修養不夠」、「心美看什麼都順眼」等。

一句靜思語，如何深植人心，使其在



人心中種下幼苗繼而成長茁壯？本課程方案設計理念，配合學生之發展、生活經驗及成長需求為依據，並藉由活動、遊戲、日常生活事件之體驗、故事，以及分享對話方式來串聯整個單元課程；進而加以省思、靜思。以期能見賢思齊，落實於日常生活中，達到生活實踐之教育目標。

## (二) 課程架構

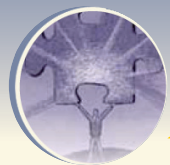
本課程方案設計理念為先從自身的知足

向度出發，使學童對於自己所擁有的能惜福愛物，對生活產生愉悅感，其次培養自信，勇於接受挑戰，接著對他人能有同理心，最後逐步擴展到對廣大社會人群的關懷與付出。

針對正向情緒的四個向度—知足、自信、愉悅、同理心，每個向度設計兩個單元活動，共計八個單元，每個單元八十分鐘。本靜思語正向情緒課程架構如下。

表1 靜思語正向情緒課程架構

正向情緒向度	單元名稱	靜思語	課程目標
知足	夢遊物大國	「人如不知足，就永遠都在煩惱中。」 「世間的物質本來是為人所利用，但不知足者因欠缺智慧，竟淪為『被物所用』。」 「物質欲望往下比，精神道德往上提。」	1.了解需要與想要的差別，購買東西時能因需要而購買。 2.了解人用物與物用人的觀念。 3.能知足並了解儉樸生活的輕快安樂。
	小手小腳做大事	「身勤則富，少欲不貧。」 「有智慧的人能知福、惜福、造福。」	1.了解勤勞與少欲望能使身心富足。 2.懂得人要知福，並珍惜之，進而為人群造福。
自信	天下無難事	「不要小看自己，因為人有無限可能。」 「多做多得，少做多失。」	1.了解天生我材必有用，人有很多潛能。 2.體會多做事、多付出，收穫會更多。
	樂觀面對	「心不難，事就不難。」 「學習要先堅固信心，才能穩定精進。」 「信心、毅力、勇氣三者都具備，則天下無難事。」	1.學習以堅定的信心和毅力，來面對生活中的挑戰。 2.能相信努力終會有成就，遇到困難會勇敢、耐心的克服。
愉悅	天下無難事	「時時好心，就是時時好日。」 「生活要往好處想，盡最大的力量，抱最大的希望。」 「待人退一步，愛人寬一寸，就會活得很快樂了。」	1.時時保持愉快的心情。 2.遇到不順心的事，能放寬心量，換個角度去想。 3.了解寬大的胸襟與智慧對自身的益處。



快樂 電波 你我 他	「歡喜心是一種涵養，能令周圍的人有如沐春風的喜悅感。」 「手心向下是助人，手心向上是求人；助人快樂，求人痛苦。」	1.了解歡喜心能感染到週遭的人，將快樂的心與他人分享。 2.透過行善，能使自己和他人獲得真正的快樂。	
同理 心	愛永 不止 息	「將嘲笑視同啟發，把諷刺當作激勵。」 「以同理心待人，多為人著想，人家自然也會感動，會為我們設想。」	1.能用同理心及善解的心，將他人的惡意批評，轉化為自我啟發與激勵。 2.能關心他人，設身處地為他人著想。
	縮小 自己 ，放 大別 人	「唯有縮小自己，放大別人，才能走入人心。」 「心中有愛，才會人見人愛。」	1.能縮小自己，放大心胸，不與人斤斤計較。 2.能用美善與感恩的心來看待生活週遭的人事物。

資料來源：自行整理。

### (三) 教學實施

靜思語教學方法可分為主題式教學法與融入式教學法，其中主題式教學法有五大步驟，又稱為「五段式教學法」，分述如下：

- 1.「體驗」：  
用「以境示教」的方式，布置虛擬或真實的教學情境引導學生，讓學生從親身的感受中，體會與領悟靜思語的涵義。
- 2.「講述故事」：  
教師以生動的聲音表情和肢體語言，吸引學生傾聽相關故事，從故事感人的情境中，達到「小故事，大啟示」的效果。
- 3.「省思」：  
指導學生就故事中值得探討的問題，做自由、主動的討論，在推理和判斷中，完成價值觀念的澄清。
- 4.「靜思」：  
讓學生從同齡孩子真實生活的心得裡，獲得心靈的啟迪，連結自己的

舊經驗，將道德意識做深層的內化。

#### 5.「生活實踐」：

師生共同研討出適合的實施方法後，將「靜思語」在生活中實踐，始能產生更大的體悟，強化學生道德行為的模式。

因此在本課程方案教學時，即以靜思語的五段教學法為主，經由體驗、講述故事、省思、教師揭示靜思語、靜思及生活實踐等活動，以期提升學童之正向情緒。

## 四、課程實踐與省思

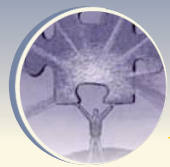
本文舉「縮小自己，放大別人」靜思語正向情緒課程為例，呈現本課程之設計與實施。本單元主要在目標在提升學童正向情緒的「同理心」向度，並運用五段教學法，期使學童能設身處地為別人著想，能縮小自己，放大別人，故體驗活動先以紙箱空間體驗開始，透過真實經驗到空間的容納變化後，進而帶入講述故事，省思、靜思等活動，其



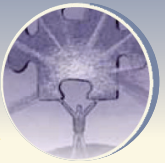
詳細課程方案如下。

(一) 靜思語正向情緒課程方案設計實例

單元名稱	縮小自己，放大別人	教學時間	八十分鐘
正向情緒向度	同理心	教學對象	國小五年級學童
靜思語	1.唯有縮小自己，放大別人，才能走入人心。 2.心中有愛，才會人見人愛。		
教學目標	1.能縮小自己，放大心胸，不與人斤斤計較。 2.用美善的心與人相處，懂得包容他人的缺失。		
教學活動		評量方式	時間
一、體驗活動：		實作評量	10分鐘
(一) 紙箱空間體驗			
1.教師拿一個約可容納一人的紙箱，先請一位學生坐進紙箱內，並把手腳張開，把紙箱占滿。 2.請另一位同學也坐進紙箱裡，對大家說：「他也想進紙箱，怎麼辦？」 3.接著，老師再請第三位、第四位、第五位……學生，讓全班學生動腦想辦法讓他們進入紙箱，直到紙箱內的人由坐到站，並且容納到最飽滿為止。			
(二) 引導思考		口頭評量	4分鐘
教師提問：「剛才紙箱內的每個人都怎麼做，才能容納這麼多人呢？」請學生靜思後，和大家分享心得。 (三) 教師歸納		口頭評量	15分鐘
1.我們人的內心也像一個紙箱，要懂得縮小自己，才有空間包容別人。 2.如果太驕傲自滿，自己占有了全部的空間，不只容納不了別人，也容易傷害別人。 3.縮小自己，放大別人，就更能走入人心。			
二、故事講述： 教師講述「飽滿的稻穗」的故事。 結語：愈飽滿的稻穗，稻稈彎的愈深，偉大的科學家愛因斯坦不管走到哪裡，總是那麼謙遜、恭敬，也因為他能縮小自己，放大別人，因而深深感動人心。			
三、省思：		口頭評量	15分鐘
1.愛因斯坦有什麼成就？ 2.愛因斯坦對待訪客的態度為何？ 3.愛因斯坦曾經和一位學生面談，學生說了什麼？愛因斯坦的回			



<p>答是什麼？愛因斯坦怎樣放大別人，縮小自己？</p> <p>4.愛因斯坦帶給那位學生的感覺是什麼？</p> <p>5.聽完這個故事，給你的啟示是什麼？你知道怎樣縮小自己放大別人嗎？</p> <p><b>四、教師揭示靜思語：</b></p> <p>教師揭示靜思語，並引導學生了解靜思語的意義與內涵。</p> <p>1.唯有縮小自己，放大別人，才能走入人心。</p> <p>2.心中有愛，才會人見人愛。</p> <p><b>五、靜思：</b></p> <p>(一) 引導思考</p> <p>1.你曾經縮小自己，放大別人，處處為別人著想嗎？為什麼這樣可以走入人心？</p> <p>2.(承上) 這樣有什麼好處呢？(如：生活更自在快樂、贏得友誼、更了解他人……)</p> <p>3.相反的，若一味以自我為中心，會有什麼壞處呢？</p> <p>4.所以我們應該用什麼心與他人相處？</p> <p>5.請平日懂得縮小自己，放大別人，能用恭敬的心與人相處的學生，上台與同學分享生活實例。</p> <p>(二) 教師歸納</p> <p>1.懂得縮小自己，放大他人，用愛自己的心去愛他人，除了自己的生活能更自在快樂、心安理得外，還能更了解他人，同理他人的處境，走入人心，獲得友誼。</p> <p>2.每個人都有優缺點，只要多看別人的優點就能恭敬的對待他人，並包容他的缺點。</p> <p><b>六、生活實踐：</b></p> <p>1.用愛自己的心去愛別人。</p> <p>2.多看他人的優點, 包容他人的缺點。</p> <p>3.縮小自己，放大他人，多為別人著想。</p> <p>4.每天將自己的心門開得又寬又廣，善解、包容一切。</p> <p>※記錄於實踐日記，追蹤並了解實踐情形。</p> <p>----單元結束-----</p>	<p>口頭評量</p> <p>實作評量</p>	<p>10分鐘</p> <p>18分鐘</p> <p>8分鐘</p>
---	-------------------------	------------------------------------



## (二) 學生心得回饋

進行完「縮小自己，放大別人」的課程方案後，從學生的實踐日記可以看出學生已能懂得謙虛的重要，例如：

小維：「能夠謙虛的人才是最有禮貌的，我覺得愛因斯坦真是不簡單，因為他完成偉大的相對論卻一點也不驕傲，不但給那位平凡的學生自信，也得到了別人給他的好感。」

君君：「我得的一個結論，要尊重別人，自己要謙遜，才能得到別人的尊重。我也希望以後遇到困難時，能想起這句靜思語。」

有些學生則是能開始反省自己，要求自己能多看別人的優點，例如：

君君：「我覺得我們不要常常只想到自己，而要多去看看別人的優點，這樣人緣會漸入佳境。」

小渝：「我們應該用放大鏡多看他人的優點，少看缺點，有些是只是芝麻小事，沒有必要斤斤計較，做人心胸要寬闊一點。」

有些學生則除了發掘他人的優點外，更期許自己能多包容他人的缺點：

融融：「雖然有時候自己會去發現別人的優點，但卻很少去包容他人的缺點，我希望以後能放開心胸，用善解和包容的心與人相處。」

小如：「縮小自己放大別人，才能走入人心。我也很多經驗，以前別人替我著想，我卻不會，每次我就只會找缺點，但是現在上完靜思語後，就覺得我們要包容別人，也讓缺點變成優點！」

有些學生則是學會儘量要縮小自己，放大別人，多為他人著想，例如：

小宇：「我覺得自己在家常常為我獨尊，很少為父母著想，我以後要改進。」

竹竹：「我們要學著尊重、包容別人，就算是一位非常高尚的人，也不能頭高高的，要學會把自己縮小如一隻平凡的小螞蟻。」

有些學生則是期許自己心中常保有愛心，例如：

琇琇：「想要大家喜愛自己，首先要從自己出發，要先有尊重與關懷別人的心。」

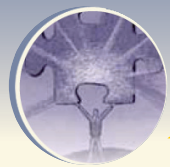
小庭：「我今天學到要用愛自己的心去愛護別人，這樣每天都會很快樂，我以後天天要保持這種好的心態。」

## (三) 教學省思

在設計理念方面，現今少子化的趨勢，獨生子女日益眾多，孩子在家中是父母的心肝寶貝，因此常常養成自我中心的傾向，將自己無限放大，以至於沒有空間容納其他人，也缺乏同理心。而設計此課程方案，有助於使學童能省思自我，並放開心胸，尊敬、包容他人，建立其正向情緒及良好的人際互動。

課程實施方面，體驗活動中的「紙箱空間體驗」，最為學童喜愛及印象深刻，因為透過親身參與，最能感同身受；而在故事講述中，教師的生動肢體語言及豐富音調變化是故事有趣與否的重要關鍵；在省思及靜思活動中，多鼓勵每位學童發表自己的想法，不管表現如何，都給予正向的回饋與鼓勵。

在親師互動方面，進行靜思語教學時，教師應營造溫馨和諧的教學氣氛，教師以和藹可親的態度來循循善誘，使學童在沒有壓



力且溫暖的情境下，勇於發表自己的看法，並同時培養其正向情緒及良好的品德。

在追蹤學習方面，靜思語是否能更深植學童的心，在於導師能時時機會教育，遇到適當的情境，加以點醒學童，使學童恍然大悟與觸類旁通，並逐漸內化為良好德行的一部分。此外，若能善加運用聯絡簿，讓學童謄寫靜思語於聯絡簿上，家長亦能了解和參與，就可結合家長的力量，雙管齊下，即能達到最佳的學習效果！

### 五、結語

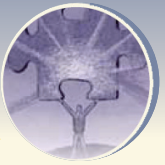
靜思語教學能給予學生深切的指引，運用多元的教學活動，經由外鑠而內化的過程，變化學生的氣質，培養學生的正向情緒。

「國民小學品格教育，不是移山填海的工作，而是針線密縫刺繡；不是金玉良言的標語，而是苦口婆心的叮嚀；不是在學生腦海中遺留僵化的教條，而是在學生心靈上點燃一盞永不熄滅的明燈」（葉文鶯，2004）。

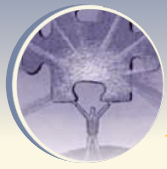
培養正向情緒能使人們活在光明面，透過靜思語課程方案能將美善的種子深植於學子心中，啟發其知能，培養長處與美德，加上後天可習得正向態度與觀念，使學生在人格尚未定型前，培養其正向情緒，以樂觀創意的方式思索對策，解決日常生活所遭遇之困境，進而對生活產生知足、愉悅感和自信，並對他人能有同理心及付出愛心，對生命能關懷與尊重，向上提升自我，發展潛能！

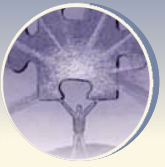
### 參考文獻

- 林仁和（2000）。與情緒共舞—掌握與開發你的情緒潛能。台北：新視野。
- 季力康（2008）。探討正向情緒在運動中的角色：以廣建理論為基礎。大專體育，99，142-146。
- 洪蘭（譯）（2003）。Seligman, M.著。台北：遠流。
- 高信疆（編）（1990）。證嚴法師靜思語（第八十版）。台北市：九歌出版社有限公司。
- 許芳菊（2009）。教出好情緒。親子天下，5，21~29。
- 常雅珍（2003）。激發心靈潛能—以正向心理學內涵建構情意教育課程之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學習碩士論文，未出版，台北市。
- 陳佳伶（譯）（2006）。快樂經濟學。理查·萊亞德著。臺北：經濟新潮。
- 陳豐偉（譯）（2009）。健康，這樣想就對了：九種正向思考的健康祕訣。Rick Foster/ Greg Hicks/ Jen Seda著。台北：開啟文化。
- 張春興（2001）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市：東華書局。
- 張美惠（譯）（2005）。湯姆·雷斯、唐諾·克里夫頓著。你的桶子有多滿。台北：商智文化。
- 曾文志（2006）。就算短暫，也是永恆—談正向心理學的發展。師友，465，57-63。
- 葉文鶯（2004）。我們的故事正開始—被愛，所以勇敢說愛。慈濟月刊，454：26。
- 劉佑星（2002）。實施靜思語教學的實務探討。載於九十一學年度慈濟大學「靜思語教學融入九年一貫課程」種子教師工作坊手冊。
- 證嚴法師（1999）。證嚴法師靜思語1。台北：慈濟文化。



- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2002). Empathy and Altruism. In C. R. Snyder & J. L. Shane (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford, 485-498
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, *56*, 218-226.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2001). Positive emotions broaden action urges and the scope of attention. Manuscript in preparation.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundation and implications for school psychologists. *Psychology in Schools*, *41*, 81-93.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in Schools*, *41*, 163-172.





# 我的雙向細目表很數學

陸昱任／國立臺灣師範大學科學教育研究所博士生

吳靜怡／宜蘭縣蘇澳國小教師

## 一、前言

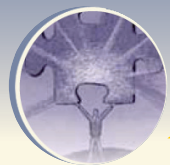
「各位小朋友！下一節課老師要考數學第二單元，老師要看看你們都學會了嗎？…」評量考試在不同課室的場景中，從以前到現在都是一個不可忽視的重要活動，也是教師要瞭解學生學習狀況最直接的一種實施方式，然而當教師批改考卷完成後，就會開始逐題檢討或者是針對一些全班答對率比較差的試題進行詳細的教學與說明，這樣海底撈針、亂槍打鳥沒有結構的策略，除了效率不彰與可能導致上課時數不足的問題以外，還有一個重要的問題是—沒有辦法確實找出教學上的盲點或是學生數學概念學習上的困難，進而使得評量的結果無法支援教師的教學與學生的學習。儘管好的真實評量或表現評量的取向在課室評量中對於教師的教學與學生的學習會有實質上的幫助（Webb & Coxford, 1993），但不可諱言的是紙筆測驗在普遍課堂中亦佔有重要地位。近年來許多縣市皆有辦理優良試卷競賽，以宜蘭縣為例，參賽作品於設計試題層次時大多使用布魯姆的雙向細目表，這樣表格的設計似乎成為一種時尚風潮，教師知道比賽都要附上此種細目表，不過在過程中不僅在區分記憶、瞭解、應用、分析等向度時產生困難，更重要的是無法由此表明確的看出學生真正的數學概念學習情形與可供補救教學的建議。

所以本文試圖從國小數學領域為例，初步探討在班級紙筆測驗的設計中如何使用著眼於兒童數學概念學習的雙向細目表，來支援教師的教學與學生的學習，因此底下將就一般常見的雙向細目表設計方式開始，進而

分享如何藉由不同類型的雙向細目表來檢視教師的教學與診斷學生的數學學習。

## 二、一般的分類系統與現場教學的適用性

一般說到考試卷雙向細目表的設計時，老師們通常會考量到單元的主題內容與題型兩個向度，單元的主題內容指的是分數的加法、長方形的面積與四則混和運算等課本所涉及的數學內容，而題型則是指選擇題、填充題與應用題等不同的試題類型。而教育上倘若談到分類系統，布魯姆所提出教育目標分類系統（Bloom's taxonomy）可以說是馬上拔得頭籌。知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑是其原來對於教育目標的分類，修正後的布魯姆教育分類系統則是由Anderson和Krathwohl於2001年所提出，進一步將分類系統分為知識與認知歷程兩個向度，認知歷程包含記憶、瞭解、應用、分析、評鑑與創造，而知識歷程指的是事實知識、概念知識、程序知識與後設認知知識，修正後的分類系統強調的是課程、教學與評量的整合和之間的一致性（alignment）（葉連祺與林淑萍，2003）。當然除了上述的兩種在評量常見的分類系統之外，還有一種常見的是如National Association of Educational Progress在其數學評量架構中所使用的概念理解、程序知識與問題解決等三種分類架構。上述可以說是學校在試卷發展過程當中常被使用的三種分類架構，而其中的布魯姆分類架構也是近年來在不同的教師研習場合中經常被推廣的一種雙向細目表架構方式，但從支援課堂中數學教



學與學習的角度而言，這些雙向細目表的架構是否能實質上的對教師的課室教學與學生學習有所助益，似乎是一個值得可以討論的問題，因此底下將就單元內容與題型的結構方式以及布魯姆的架構分別加以討論。

### （一）單元內容與題型的方式

從表1中單元內容與題型所設計的雙向細目表範例可知，這樣的雙向細目表設計很明顯的可以讓教師在試後藉由適當的分析，簡單的瞭解學生在不同單元內容以及不同題型表現的情形，然而當教師欲藉由評量的結

果檢視學生在單元內相關概念的學習時，這樣雙向細目表的設計似乎就比較派不上用場，要達成這樣的目的，教師僅能透過一題一題的檢視進而瞭解學生在每一個試題的表現，然這樣的方法容易造成見樹不見林的問題，較沒有辦法看出試題之間的關連性，導致教師沒有辦法確實瞭解學生的學習成效。例如一份考卷總共有30題，其中同樣都在檢測異分母加法的試題有5題，假如教師是透過一題一題的檢視，不僅徒費寶貴的時間，且沒有辦法從5題的整體結果來檢視學生的表

表1 單元內容與題型雙向細目表

單元內容 題型	分數加法	長方形面積	四則運算	
選擇題				
計算題				
應用題				
合計				

現。

### （二）校園常見的布魯姆分類系統雙向細目表

接著要談到的是近來最夯用來設計雙向細目表的方式－布魯姆教育目標分類系統，表2所示是常見的布魯姆分類系統雙向細目表範例。利用此種雙向細目表，教師可以概略性的獲知哪一個教學目標的內容層面是教師的教學與學生的學習需要加強的地方，並且可以確認不同層次認知能力之試題學生的表現情形是如何等資訊。這樣的設計由於同時兼顧了心智的結構與心智的過程，換言之就是知識與能力兩個向度，能對於數學內容學習的部分提供一個較為大略方向的瞭解，

並且也顧及到認知的過程，對於高階能力的教學也會有其指引的作用，不過諸如認知歷程是否等同於數學能力？它與數學能力之間的相關性為何？等問題都是我們在數學領域中結構雙向細目表所要注意的。此外，當考量到對於補救教學或診斷教學的功能時，這樣雙向細目表的設計在這個部分可能就會表現的略顯薄弱，例如學生可能在二位數進位加法於應用認知歷程的表現較差，但是從這個表中並無法判斷究竟學生是在哪種試題的語意結構下表現的比較不好，或者是哪些試題的因素導致學生的表現不佳，使得無法實質的診斷與掌握學生的學習問題。

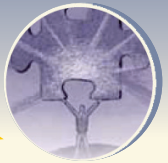


表2 布魯姆分類系統雙向細目表

認知歷程 目標	記憶	瞭解	應用	分析	評鑑	創造	合計
二位數整十的加法							
二位數未進位加法							
二位數進位加法							
合計							

從以上的討論可知，學生在數學概念學習上的困難究竟在哪裡？可以從哪裡下手協助學生的學習？藉由上述幾種雙向細目表的設計似乎僅能提供教師較為初步的資訊，沒有辦法有進一步的瞭解，這樣的結果易導致教師對於學生數學學習的瞭解歸咎為計算練習不夠或是文字應用題理解不足等粗略的歸因，倘若在此可以提出一種適宜班級紙筆評量的雙向細目表方式，其可以明確的指出學生在哪一個部分需要進一步的補救，不僅對於教師的專業實質與形象有所提升，並對於評量支援教學的功能也會有所助益。故底下將從數學概念的本身著手，試著提出一種較可以符合班級數學課室中評量使用的雙向細目表設計方式，以期能夠支援數學的教與學。

### 三、一種著眼於數學教與學的設計

Shulman (1987) 認為學科教學知識 (pedagogical content knowledge) 是身為一位教師不可或缺的知能。Jones與Moreland (2005) 也在討論評量實務中強調對於學科教學知識瞭解的重要性。因此本節意圖反應上述的觀點，介紹一種以數學概念學習為著眼點的雙向細目表設計方式，此種設計認為學

科評量的設計不應該只是單就學科或一般評量技能的考量，而是應當整合兩者，更重視學生的數學學習心理觀點，並期望這樣的設計更能呼應對於支援課室中教與學的需求。底下將就國小低、中與高年級分別以二位數加法、等值分數與比例式三個例子予以說明。表3是低年級教材二位數加法單元中著眼於概念的雙向細目表設計舉例，這樣的表格反應了數學的內容與試題的類別兩個向度，且在試題類別文字題的部分，就試題語意結構區分為併加、添加與追加三種題型。另外表中亦將數學內容的部分區分為二位數加一位數進位、二位數加二位數未進位與二位數加二位數未進位。藉由這樣雙向細目表的設計，教師可以在教學前思考教學時布題的設計，並可依數學課室的學習情形平衡考卷中試題的規劃，再藉由事後的分析與雙向細目表的協助，瞭解個別學生或整個班級哪一類型的問題表現比較強、哪一個部分比較弱等，進而據此進行診斷與補救教學。除此之外，班級教師也可以依據這樣的結果與家長溝通學生的數學學習情形，讓雙方的溝通可以更加有價值，不再僅是歸咎學生數學學習的困難在於練習不足或題目不懂等太籠統的結論。

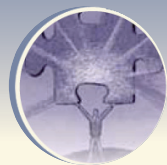


表3 二位數加法問題雙向細目表舉例

試題類別 數學內容	文字題			計算題	合計
	併加	添加	追加		
二位加一位進位					
二位加二位未進位					
二位加二位進位					
合計					

等值分數的學習是目前國小中年級學生都會遇到的一項內容，在等值分數的雙向細目表的部分則是參酌林芳玉（2004）在探討學生等值分數學習的研究在開發工具中所使用雙向細目表的設計，表4則是等值分數問題雙向細目表舉例。表中分別以關係和表徵轉換作為結構雙向細目表的兩個向度，其中關係向度中的相等、倍數、因數與無關的關係是分別意指「單位量分割份數與分母相等」、「單位量分割份數為分母的倍數」、「單位量分割份數為分母的因數」與「單位量分割份數與分母無關」的問題，例如「小英

把一張圖畫紙折成像下圖這個樣子，請問塗色的部分是  $(\frac{1}{9})$  張圖畫紙。■□」則是屬於因數型問題；而表徵轉換則是指試題的題幹與作答方式表徵的對應，例如「妹妹將一塊披薩切成10份，結果她吃掉了  $\frac{3}{10}$  塊披薩，請把妹妹吃掉的部分塗黑 ⊗」則是屬於數字表徵轉圖形表徵的問題。同樣透過這樣雙向細目表的設計，不僅反應了數學學習的重要要素與協助教師掌握學生等值分數的學習，且當學生發生學習困難時，教師更容易確認學生問題的關鍵所在，並據此提供有效的補救或診斷教學。

表4 等值分數問題雙向細目表舉例

關係 表徵轉換	關係				合計
	相等關係	倍數關係	因數關係	無關	
數字→數字					
圖形→數字					
數字→圖形					
圖形→圖形					
合計					

最後在表5呈現的是高年級的數學學習比例式  $a:b=c:d$  問題雙向細目表舉例，在國小階段這類型的問題又可以稱之為對等問題。由於國小學生對等問題學習的其中兩個難易因素分別是未知數的位置以及轉換的方式（周筱亭與黃敏晃，2002），因此在表5中結

構問題的兩個向度即是未知數的位置以及轉換的方式。所謂轉換的方式所指的是已知數與相對應比例項的關係，例如「 $4:\square=8:3$ ，求  $\square=?$ 」的問題中，由於8是4的2倍，所以這個問題是屬於整數關係的問題。倘若在這一教學主題中教師無法掌握這一層的結



構，可能就會容易直接教授內項乘內項等於外項乘外項的解題策略，導致無法真正瞭解

學生比例推理的發展情形。

表5 比例式 $a:b=c:d$ 問題雙向細目表舉例

轉換的方式 未知數位置	整數關係關係	非整數關係			合計
		真分數倍	假分數倍	帶分數倍	
a					
b					
c					
d					
合計					

綜合上述三個國小低、中與高年級的雙向細目表設計的舉例可知，雙向細目表的設計反應了教師對於教材的掌握與學生數學學習關鍵因素的瞭解，並且藉由雙向細目表的使用與分析，能夠協助教師掌握學生的數學學習，可以說是對於教師的教學以及學生的數學學習有著舉足輕重的影響力，底下將用一個簡單的例子來說明一個著眼於數學概念學習的雙向細目表可以在數學課堂教學過程中使用的方式。

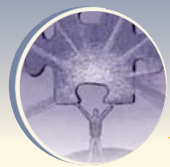
#### 四、課堂應用舉例

阿花老師是一位國小一年級的老師，班上總共有十位學生，他在二位數加法單元的

課堂教學活動中發覺學生學習的困難似乎出現在二位數加一位數進位或比較型的問題，並進一步在課堂中進行澄清與教學，其中比較型是指「哥哥有20顆蘋果，弟弟比他多15顆，請問弟弟有幾顆蘋果？」等之加法問題。為了進一步在單元教學後瞭解學生的學習情形，阿花老師就設計一個如表6的雙向細目表，作為設計單元評量參考之用。由於阿花老師在教學過程發覺學生不會在併加、添加與二位數加二位數未進位的問題出現問題，所以他在這些類型的問題並沒有安排題目，而將整份小考的問題集中在學生比較會犯錯的試題設計。

表6 二位數加法「試題題數」雙向細目表設計

試題類別 數學內容	文字題			計算題	合計
	併加	添加	比較		
二位加一位進位	1	1	2	2	6
二位加二位未進位	0	0	2	0	2
合計	1	1	4	2	8



評量完成後，阿花老師就在批改的過程中透過如表7雙向細目表的幫助，用簡單的方式將學生試題的答題情形記錄在所對應的雙向細目表表格中。從表7的記錄可以簡單的發現，這個班級絕大多數的小朋友都已經能夠掌握單元所要學習的重點，不過仍有少部分學生對於二位數加法單元中相關內容的學習產生困難。從整體來看，比較型的加法問題似乎對學生來說比較有困難，學生容易使用減法的策略進行解題；從個別學生學習來看，5號學生看來對於施測的所有題目都

有困難，2號學生則是在二位數加一位數進位的計算沒有問題，不過沒有辦法在比較型的加法問題中採用正確的策略進行解題，至於3號學生則是可能由於在過程當中粗心大意而造成計算結果出現錯誤。透過雙向細目表所呈現的訊息，阿花老師則可以容易的掌握班上整體與個別學生在二位數加一位數加法單元中的學習情形，並且利用這些具體的資訊他也可以利用課堂中與課餘時間進行進一步的補救教學，以幫助班上學生在這一單元的數學學習。

表7 二位數加法試題「學生錯誤」雙向細目表分析

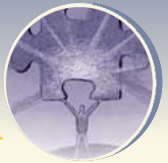
試題類別 數學內容	文字題			計算題
	併加	添加	比較	
二位加一位進位	全對：9位 計算錯誤：5號	全對：9位 計算錯誤：3,5號	全對：8位 使用減法：2,5號	全對：9位 計算錯誤：5號
二位加二位未進位			全對：8位 使用減法：2,5號	

上述阿花老師的例子只是雙向細目表在教學過程應用方式的一個案例，如表7這樣的表格當然還可以有不同的紀錄方式、呈現方式與解讀方式，這些都需要端視隨課堂教學的需要與教育人員的巧思運用，讓雙向細目表在協助教學與評量過程中扮演其應有的角色與功能，讓評量真正的與教學整合在一起。

## 五、結語

一份良好的雙向細目表設計不僅能協助出題者均衡不同類型的題目，且對於教學前的設計、課堂中的形成性評量、試後的分析與補救教學的實施等有著重大的影響。從數學概念著手的雙向細目表設計不同於目前常用的幾種方式，它整合了豐富的學科教學知識與評量知能，強調的是一種學科評量知能

的展現，而這樣的設計不僅對於數學教師專業知能的形象有所提升，且由於對於學生的數學學習能有更深入的掌握，使得教師更能有效的進行補救教學與設計往後的教學活動。隨著時代的發展，評量的典範已逐步從對學習的評量（assessment of learning）、促進學習的評量（assessment for learning）轉移到評量即學習（assessment as learning）的觀念，這樣的轉變更加強調教學與評量是密不可分的一體。儘管評量由於目的上的不同其所擔當的角色可能會有所差異，然而班級課室中的評量應當重視其在支援教師的教學與學生的學習的角色，所以教師於設計評量工具時更應當著眼於此一重點。當然不同的雙向細目表的設計方式會有其背後的考量點與對於評量目的的反應，然教師在時間與精力的許可範圍內，可以同時使用不同的雙向

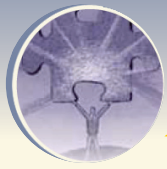


細目表設計結構一份試卷，發揮一份評量可以達成的多元目的與功能，倘若在時間與精力有限的情形下，則應當從學業健康的角度出發，以數學概念的學習為主要的關照點來設計雙向細目表，以支援教師的數學教學與學生的數學學習。至於如何設計一份著眼於支援數學課室教學的雙向細目表設計，除可參酌一般的教學指引和相關博碩士論文之外

，國家教育研究院籌備處亦出版一系列的國小數學教材系列叢書（<http://203.71.239.23/naerResource/study/216/index.htm>），這一系列的叢書對於國小數學教材與學生的數學學習都有相當豐富的說明與剖析，將有助於國小教師的學科教學知能與雙向細目表的設計。

## 參考文獻

- 林芳玉（2004）：國小學生在等值分數上的表徵轉換表現。國立新竹師範學院數理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 周筱亭、黃敏晃主編（2002）：國小數學教材分析—比（含線段圖）。台北：國立教育研究院籌備處。
- 葉連祺、林淑萍（2003）：布魯姆認知領域教育目標分領修訂版之探討。教育研究月刊，105，94-106。
- Jones, A. & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: a case-study of a whole-school approach. *The Curriculum Journal*, 16(2), 193-206
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* , 57(1), 1-23。
- Webb, N. L., & Coxford, A. F. (Eds.). (1993). *Assessment in the mathematics classroom*. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics.





# 淺談幼兒園策略聯盟的實施

吳金香／中州科技大學幼兒保育學系講座教授兼系主任

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

## 一、前言

幼兒身心與社會發展得到健全的成長是國家社會共同的心願與責任，讓兒童獲致高品質照顧是全球共同趨勢，而幼兒教育與福利更是舉世關注之政策議題（劉麗貞，2001）。值此社會環境快速變遷、學齡前兒童日益減少之際，如何透過幼兒園之間彼此合作，統合幼兒園資源，進行幼兒園之間人才的交流，增加幼兒園整體競爭力，增進幼兒之文化刺激與其他園所幼兒之互動關係，讓兒童獲致高品質照顧，策略聯盟是一個因應日漸少子化社會的永續發展機制。

## 二、策略聯盟的意涵

策略聯盟（strategic alliances）之風始於美國大企業的技術合作，近年來隨著經濟和國際關係的突飛猛進，非但歐、日等先進工業國家，就連台、港、韓等新興工業國家企業也都群起 尤，蔚為風氣。

### （一）策略聯盟的定義

策略聯盟（strategic alliances）又稱夥伴關係（partnership），其概念主要源自企業管理領域（無論是營利機構或非營利機構）。吳青松（1991）認為，策略聯盟乃是競爭者之間非市場導向之公司間交易，包括科技間相互移轉、共同行銷、合作生產、研發及少數或同等股權投資（合資企業）等。吳清山、林天祐（2002）認為，策略聯盟是指組織之間為了突破困境、維持或提昇競爭優勢，而建立的短期或長期的合作關係。郭煌常（1990）以為，策略聯盟是指企業之間為達到互利共生的一種合作方式，雙方藉由聯合、

結盟來創造有利的條件，以具備強而有力的競爭優勢，達到合作雙方的策略性目標。國外學者Rigby 與 Buchanan（1994）認為，不同公司為了達成相同的目標而共同投入資源，然後結合事業的某些部份而形成合夥關係，謂之「策略聯盟」。

由上觀之，策略聯盟乃是兩個或兩個以上幼兒園組織為了突破困境、維持或提昇競爭優勢，雙方藉由聯合、結盟在教學、人員、設備上相互提供或交換資源，藉以創造有利的條件、具備強而有力的競爭優勢，以利共同目的之達成的短期或長期的合作關係。幼托整合後的幼兒園，無論在師資、設備與人力上，都面臨了相當多的困難與挑戰，策略聯盟的實施有其必要性與重要性。

### （二）策略聯盟的目的

依據前述策略聯盟之定義內涵，我們不難理解策略聯盟之競合關係有其一定之過程與目的。其過程，是交換或互相運用彼此的長處；而其目的，則是達到雙贏的境地。而所謂的雙贏，不外乎是彼此獲得各自所期之幼兒園教育品質的提升（短期或長期的）。

學者方清居（2000）認為，進行策略聯盟的目的在於1.維持或提升競爭力優勢、謀求長期性利益；2.降低風險及分攤成本；3.擴大規模降低成本、增加經濟效益；4.開拓市場、突破保護主義及貿易障礙；5.解決技術難題；6.資源共享、互補互利，充分活用有限資源；7.發揮一加一大於二的效益；8.由個人或企業體間競爭方式改變為集團與集團的競爭模式；9.是一種既競爭又合作的競合關係；10.是一種達成目的的方法，要充分掌握其間的互補作用。



除此之外，學者施祐吉（2004）、劉世閔（2006）認為，策略聯盟的目的有：

### 1. 營造良善外部關係

策略聯盟在於互相取長補短、共享資源，基於長期合作關係的互動，有利於外部良善關係的營造。

### 2. 提供幼兒學習管道

策略聯盟不僅可以開拓幼兒學習視野，更可以讓幼兒園教師瞭解其他幼兒園教師的教學內容與幼兒的學習狀況，進而知曉自己的教學層次，提升幼兒園學生的學習進程。

### 3. 有效取得關鍵資源

策略聯盟之雙方，經由彼此間長期的合作與信任，較容易有效取得關鍵資源，同時更可移轉非具型化的專門知識及管理技能。

### 4. 提高競爭地位

策略聯盟間形成網路關係之後，可形成集體力量，並提供顧客整體服務，有助於提升整體競爭地位。

### 5. 達到組織學習的效果

由於不同類型、規模大小的幼兒園，在處理園所的事物上有著不同的處理原則。倘若幼兒園之間組成策略聯盟，透過團隊之間的學習、彼此的討論、經驗的傳承等，可以真正解決幼教師在教學上的問題，促進組織的學習效果。

綜合上述，策略聯盟是各幼兒園之間以合作關係取代競爭，尋找資源、追求卓越，並且以長期性為主；透過互相取長補短、共享資源，協助幼教師專業成長、提供幼兒學習管道，運用策略、提升組織績效；進而達成資源更有效的運用與安排，使其能多元發展、降低成本、提升組織競爭力，維持組織營運、創造新局勢的管理方法與經營途徑。

### （三）策略聯盟的功能

早在1990年，Fortune即已經指出策略聯盟將成為1990年代從事業發展之基礎（邱柏松，1996）。值此學齡兒童日益減少之

際，策略聯盟已是現今幼兒園經營必須考量的策略之一。張信務（2001）認為策略聯盟的功能為：

### 1. 增加互補作用，促進組織的抗壓力

藉由幼兒園彼此間不同型態的策略聯盟而獲得效益，降低經營成本，以解決發展上的問題。

### 2. 透過多元參與，提升組織適應力

提供多元型態的發展策略，有助於幼兒園發展觸角的多元化；透過共同的參與，形成堅強有力的幼兒園專業團隊。

### 3. 經由資源整合，有效降低經營成本

透過策略聯盟能有效整合資源、增進效率；並能防止資源的浪費，達成資源共享與發揮最大效益。

### 4. 建立優良品質，提升組織競爭力

集眾人之力發展的成果、能去蕪存菁；發展出高品質的策略、能有效提升幼兒園的競爭力。

在民主、開放、多元的社會環境，面對廣大社會群眾間不同的要求，與種種規定及限制；幼兒園必須確實掌握時代的脈動與顧客的需求，以顧客的滿意度為優先考量，加強與顧客的互動，建立主動積極的服務提供者、及顧客導向的組織品質文化，以樹立口碑。在有限資源的運用下，透過資源的共享、人力的支援，方能創造幼兒園的優勢競爭條件，謀求永續發展。

綜上所述，策略聯盟可從資源整合、策略聯盟教學團隊的合作學習、幼教師彼此之間的對話等著手，達到減緩園所之間的競爭，透過團隊之間的學習、彼此的討論、經驗的傳承，促進幼教師專業成長與提升學生學習成果，進而符合家長對教學品質的要求等目的。



### 三、策略聯盟的發展原則

策略聯盟是策略運用時的一項可行方案，策略制訂者必須衡量所處產業之特性以及本身的優劣勢，就各種策略聯盟方式的潛在利益進行分析選擇。在深入了解聯盟的目的與所追求的利益以後，就可以設計恰當的策略聯盟管理方法，然後再透過管理方法，將預期的效果充分發揮出來（司徒達賢，1996）。基於此，幼兒園在推行策略聯盟之際，必須衡酌現有師資結構、資源、特色，進行SWOT（strengths, weaknesses, opportunities, threats）分析，並與其他園所現有之師資結構、資源做有效的整合，透過彼此之間溝通對話機制、多元參與，發揮一加一大於二的效果，共創雙贏的新局面。其具體發展原則如下：

#### （一）平等互惠

策略聯盟最基本的目的就是要透過與合作對象的互惠條件交換，藉外力來協助組織目標的達成，或分擔幼兒園本身因資源缺乏而無法贖續教學工作順利進行，以及共同支援發展某一幼兒園特色，故二園所間（二園所以上）必須以平等互惠的原則為前提，方能突破困境、維持或提昇聯盟學校競爭優勢，達到合作雙方的策略性目標。

#### （二）組織學習

如果一個人的智慧就能解決組織的所有問題，組織就不需要集體智慧。值此多元及開放的社會，領導者不再萬能，諸葛亮也有江郎才盡之時，於是乎具備高度的集體智慧，似乎是現代化組織面對快速、多變、複雜又競爭環境的一個比較可靠且可行的組織實踐能力。幼教師除園內同儕之外，另與其他園所幼教師同仁所結合的學習組織，形成另一類教學團隊的合作學習；透過策略聯盟教學團隊的合作學習，與多元諮詢互補，經由會議溝通和研習充實，增強其教學專業知識。

#### （三）專業對話

幼教師教學專業各有其獨特的風格與不足之處，面對快速變遷的世代、幼兒園再也不能關起門來辦教育，唯有透過各幼兒園之間不斷的专业對話，大家分享教學經驗，交流心得，透過教學專業理性的溝通，毫無保留提供教學資源，從相互的指導、團隊的學習與組織學習，發展成自己與團隊教學專業的獨到之處，活絡組織的學習動力。

#### （四）資源整合

策略聯盟可以增進幼教師學習管道的多元化，能更適切地符合教師的需要，促使有能力者，有發揮、表現的舞台，真正體現「參與式民主」的精神，建立組織同仁終身學習的環境，提昇幼兒園同仁的知識力、競爭力。同時要避免老大心態、或是大校思維作祟，彼此站在尊重的立場，注意幼兒園的個別特色發展，建立教育夥伴之綜效環境，進而促進教學、研究及行政資源之整合與運用，提昇聯盟幼兒園整體競爭力。

#### （五）7C原則

所謂7C係指：合適性（compatibility）、能力（capability）、承諾（commitment）、互補的技能（complementary skills）、合作性的文化（cooperative culture）、配合性的目標（compatible goals）與及相同程度的風險（commensurate level of risk）（引自林倫豪、陳燕鑾、許正憲，2003，頁61）。透過7C的運用，選擇好的合作夥伴，增進聯盟之間的合作、互信關係，共謀雙贏的發展。

綜上所述，策略聯盟可從資源整合、策略聯盟教學團隊的合作學習、教師彼此之間的對話等著手，達到減緩園所之間的競爭，透過團隊之間的學習、彼此的討論、經驗的傳承與承諾，在聯盟之間的合作、互信關係下，促進教師專業成長與提升學生學習成果，進而符應家長對教學品質的要求等目的。



## 四、策略聯盟面臨的困境與可 行之途徑

### (一) 策略聯盟面臨的困境

策略聯盟是兩家或兩家以上幼兒園為突破困境、維持或提升市場競爭優勢，基於互惠原則之下，透過資源交換、互補，而建立的長、中、短期合作關係之過程。但，在聯盟過程中，亦常因諸多因素的影響，面臨許多的困境。

#### 1. 意見整合不易

策略聯盟的概念源自於企業界，幼教師對於企業創新的理念與做法常保守以對；加上在缺乏參與、溝通管道，授權不足的情形下，要有效整合教師意見已屬不易。何況幼兒園所之間普遍存在有「由誰來主導？」、或是「關起門來辦教育」的心態，這些都加深了落實策略聯盟的不可行性。

#### 2. 資訊流通不足

策略聯盟 (Strategic Alliances) 為產業競爭者之間非市場導向之公司交易，亦即聯結各公司活動的一種正式、長期但非合併之合作關係，其基本概念是利用綜效，使各個合夥人能用互補之方式結合，以產生更大的力量。但，由於幼教師對於園所事務甚少參與、或是參與不足，在資訊無法獲得適當引導、資源不願與人共享之下，策略聯盟在幼兒園之間仍有相當大的探討與發展的空間。

#### 3. 保守心態作祟

策略聯盟不僅需要領導者有前瞻的眼光與追求卓越的想法，幼兒園所同仁更需要必須具備開放的心胸，容忍不同的意見與批評。在資訊流通不足、資訊不願與人分享、無法與他人專業對話、缺乏積極互動、組織氣氛不良的條件下，策略聯盟的實施自有其困難之處。

#### 4. 欠缺明確的角色與職責

在建立策略聯盟的過程中，每個合作夥

伴都應清楚界定彼此的角色及職責，才能明確地了解其他夥伴對自己的期望，以及自己在聯盟關係中應有的貢獻。但因為策略聯盟的個體中，或因缺乏共同的願景，或因無法針對聯盟的方向、目標建立共識，導致參與聯盟的夥伴彼此對於角色與職責的認識不清，間接影響策略聯盟的成效。

經營策略變化無窮，策略制訂者必須衡量所處產業之特性以及本身的優劣勢，就各種策略聯盟方式的潛在利益進行分析選擇。幼兒園在策略聯盟過程中受到資訊流通不足、幼兒園所之間普遍存在有「由誰來主導？」、缺乏積極互動、參與聯盟的夥伴彼此對於角色與職責的認識不清的條件下，策略聯盟在幼兒園之間仍有相當大的探討與發展的空間。

### (二) 策略聯盟可行之途徑

策略聯盟的成功關鍵因素，常因個人之經驗、背景及觀點而有所差異。研究者參酌學者劉菊梅 (2000)，范熾文、陳佩芝 (2007) 的看法，提出下列九九 (久久) 法則，當幼兒園在進行策略聯盟時可參考之：

#### 1. 具有明確的策略目標

聯盟應是實行經營策略的工具，因此，在合作之前，各幼兒園應充分了解各聯盟成員對聯盟的期望與目標。聯盟成員合作的目的各不相同，但合作雙方的特質、理念要相近，目標要明確，才能確定應投入何種及那些資源，及合作期間為何。

#### 2. 合適的聯盟對象

不論是幼兒園或企業要達到策略聯盟的目標，合作對象的選擇是第一步，也是重要的關鍵成功因素。參與聯盟的幼兒園必須要有提供重要資源的能力，成員之間必須建立起共同的經營理念。

#### 3. 建立聯盟幼兒園間暢達的溝通管道，

傳達聯盟的願景、創造合作的誘因若沒有誘因，沒有人會自動的在一起工



作，尤其當合作的對象原本為競爭對手時，應有充份的理由讓對方合作。聯盟幼兒園之間要建立完善的溝通網路，讓擔任不同職務的人員都能共同參與決策，並進行高效率的溝通，讓聯盟夥伴更容易一起為共同目標而努力。

#### 4. 儘量減低聯盟成員之間的衝突

聯盟合作的關係應先釐清，尤其是由誰來主導更應事先釐清，減低衝突的產生；所有的協議事項應形於書面，避免日後的爭議，才能使合作順利進行。

#### 5. 整合幼兒園各項資源，擬定資源共享計畫

藉由幼兒園之間的聯盟關係，提供幼兒園際交流學習的機會，體驗不同的學習環境，拓展幼兒學習的視野。透過e化的平台，讓聯盟的幼兒園能快速的取得相互的網路資料庫，分享各自擁有的資訊，包括各成員的經營理念、目標、技術資料等，透過網路進行知識分享及資料的搜尋運用。

#### 6. 人員交流

成立「策略聯盟推行研究小組」，小組成員應該時常接觸，或拜訪對方的幼兒園，以維持並增進彼此之間的溝通與信任。尤其對不同行政層級、組織氣候的合作成員，應有溝通管道，以進行不同層次的意見溝通。

#### 7. 成員需要有共識，建立正確策略聯盟觀念

參加策略聯盟成員需要有共識，有長期合作的認同，且有完善的規劃與考量，藉由SWOT分析幼兒園落實策略聯盟面臨的影響

因素，評估策略聯盟實際推動的可行性，建立正確的策略聯盟觀念，引導成員瞭解聯盟的觀念及內涵，積極參與策略聯盟的推行與運作。

#### 8. 保持彈性

聯盟是長期性的、動態的關係，應隨環境的變動而有不同的改變與發展，並應時時尋找新的機會。

#### 9. 找對的人，做對的事

幼兒園經營絕不僅只有資源不足、經費困窘的問題而已。要如何在眾多人裡找到對的人，建立有執行力的團隊是落實策略聯盟的第一個重要步驟（威爾許，2007）。因此，如何找到具有理念、又能確實執行策略聯盟工作的人，是極其重要的。人對了，事就對了，策略聯盟的落實，就水到渠成了！

## 五、結語

在外在環境瞬息萬變的時代，當前幼兒園需要爭取更多外部的資源來改善教育品質，策略聯盟是一個不錯的方式。策略聯盟改變了傳統科層體制，讓園務經營運作不是嚴格管制甚且是集體協助。值此教育改革快速變動的時代，在幼兒園經營上必須適應環境的需求，以主動、積極、創新的精神迎接各種挑戰，透過策略聯盟的方式，取長補短、共享彼此資源，彼此激勵、分享與對話，進而拓展師生視野，共謀區域性整體的平衡發展（本文改寫自《幼兒園經營管理－策略與實例分析導向》一書）。



### 參考文獻

- 方清居（2000）。策略聯盟的理論與實現。苗栗區農業專訊，12，5-7。
- 司徒達賢（1996）。中小企業之策略聯盟。96年8月11日，擷取自 <http://www.moea.gov.tw/~ecobook/season/sa611.htm>
- 吳青松（1991）。本國產業策略聯盟結構與績效之評估。於「1991年產業科技發展管理研討會」中發表，經濟部科技顧問室。
- 吳清山、林天祐（2002）。策略聯盟。教育資料與研究，41，67。
- 邱柏松（1996）。國際策略聯盟在國內的現況與績效。96年8月11日，擷取自 <http://www.moea.gov.tw/~ecobook/season/sa613.htm>
- 林倫豪、陳燕鑾、許正憲（2003）。從策略規劃觀點探討建教合作夥伴之選擇、建立與維持。商業職業教育季刊，90，59-64。
- 施祐吉（2004）。策略聯盟概念應用於小學教育經營之可行性。台灣教育，627，47-50。
- 范熾文、陳佩芝（2007）。國民小學運用策略聯盟以發展學校本位課程之研究。於「2007教育策略聯盟與經營管理國際學術研討會」中發表，教育部主辦，嘉義大學師範學院承辦，民國96年5月19-20日，193-209。
- 威爾許（2007）。人對了，事就對了。商業週刊，1007，16。
- 張信務（2001）。聯盟式課程發展。於「九年一貫課程試辦成果」中發表，台北：台北縣政府。
- 郭煌常（1990）。國際化的合縱連橫—技術移轉和策略聯盟。資訊傳真。
- 劉世閔（2006）。校際策略聯盟。教育研究月刊，143，116-118。
- 劉菊梅（2000）。企業全球策略聯盟的管理與評估。經濟情勢暨評論季刊，6（1），114-126。
- 劉麗貞（2001）。幼兒教育政策評估—以幼兒教育券及幼托整合為研究焦點。東海大學公共事務碩士學程在職進修專班碩士論文，未出版，台中。
- Rigby, D. K., & Buchanan, W. T. (1994). *Putting more strategy into strategic alliances*. Directors & boards, Winter.



# 讓幼兒與愛相遇—再思幼師的教育愛

施宜煌／經國管理暨健康學院幼兒保育學系助理教授

## 一、前言

當我們以真摯的心貼近幼教現場，可發現教育愛在幼教活動開展歷程有其重要性存在。甚至可以說，若欲實現幼兒教育理想，實應普倡幼師教育愛的實踐。其實，幼兒教育是以師生交互關係為主軸，故幼教歷程不容忽視師生關係這一環。就師生關係言，幼師與幼兒的關係不應是上對下的支配宰制關係，反而應是平等對待的互為主體（intersubjectivity）關係。依此，幼師應尊重幼兒的自主性，切勿視幼兒為教學活動的客體，亦或幼師達成教育目的的工具。如此，只會使幼兒教育成效不彰，無法發展富人文氣息、人性化的幼兒教育，無法發展以「幼兒」為主體的幼兒教育。

故幼師必須尊重幼兒生命，認知自身只是知識傳遞與延續的媒介，至於知識的運用與創造，則有賴幼兒發揮其自主的生命熱誠和能力來完成。就此來說，幼兒教育應是幼師與幼兒共同追尋智慧之德，是一種生命展現的價值活動，而非不具生命之知識或智能的練習或模仿。更重要地是，幼師應視幼兒為富有自由意志的獨立人格與生命主體，並應以教育愛來活化幼兒的成長。若此，人類的文化才能生生不息、持續往前進展。人類文化才能立足生根，開花結果纍纍，幼兒教育才能成為有意義的價值活動（修改自溫明麗，2006）。

可是，近來雖教育當局再三呼籲幼師有必要實踐教育愛。然一些幼兒園迄今仍然出現不合情理的體罰現象，如新竹市曾出現幼兒園倒吊體罰幼兒的現象。另者，蔡智銘（2011：1）指出：

臺中縣一名就讀托兒所中班的六歲女童，疑因不會寫注音符號、跟不上同學進度，竟兩度遭老師捏傷身體，家長憤而向民代投訴；該名老師流淚道歉，否認故意捏女童，推稱是「小朋友皮膚太嫩了」，但已遭托兒所停職。家長表示無法接受，暫時不會讓孩子上學，中縣社會處已展開調查。

關於上述幼教現場體罰幼兒的寫實情形，讓人們窺知幼兒園教育愛的實踐不彰，迫使人們不得不重新倡言教育愛對幼師教育實踐的重要性。歸結言之，對幼兒教育工作者來說，他／她除應掌握幼兒教育的基本精神，瞭解幼師的「教」是以幼兒的「學」為目的外，在幼教歷程可能還必須擁有另一個重要的特質—教育愛。因幼師若富有教育愛，愛幼兒發展的潛能，則可自內心產生幼兒教育的精神動力，自較能設想創用優質的幼兒教育方法，以完成幼兒教育的神聖使命，讓幼兒快樂學習、快樂成長，實踐人性化的幼兒教育。

既然，教育愛在幼師教育實踐有其重要性存在。但若要幼師實踐教育愛，毋庸置疑，則必須先讓現場幼師瞭解「幼師教育愛」內涵，方有實踐教育愛的指引。故本文關注重心分別為何謂「幼師教育愛」？如何才能使幼師富有教育愛的能力素養，讓幼兒與愛相遇，讓愛起飛進入幼兒的純潔心靈，進而發展一位自愛愛人的生命個體，將來成人可以己立立人，己達達人，為這個社會做出一些貢獻。為達成本文的旨趣，本文發展的邏輯將先探述中西提倡教育愛者，以瞭解他們對教育愛的認知或實踐，進而喚起幼師



實踐教育愛的意識。接著，闡述為何在幼師的教育實踐需提倡教育愛？進而彰顯教育愛在幼師教育實踐的重要姓。再來，探究「幼師教育愛」的內涵，以使現場幼師認知其精神意涵，在實踐教育愛時能夠有所參卓，進而自身涵養實踐教育愛的能力素養；最後，探究幼師於生活中如何實踐教育愛？才能讓幼兒與愛相遇？作為本文的結語。茲將本文發展的邏輯一一探究如下：

## 二、探述中西提倡教育愛者

教育存在於人類歷史開展之過程中，由來已久。教育為人類特有之活動，自有人類以來就存在著教育史跡，上一代人對下一代人有形或無形的進行教育（施宜煌，2010a）。人類的文明因教育而不斷往前進步，然在教育實踐中最為可貴的是教育愛的實踐。關於教育愛中的「愛」，方永泉（1998：1）指出：

教育愛中的「愛」，並非普通的love，而是源自希臘文中的agape，這種愛主要指的是精神之愛（spiritual love）、兄弟之愛（brotherly love）或是憐憫（compassion）與慈善（charity）；此外，它也可指一種「無私的愛」（selfless love），可謂人類之愛中最高的一種形式。

在探究「幼師教育愛」的內涵前，筆者將先探述中西提倡教育愛者，以呈顯「教育愛」在幼兒教育施為的重要性，喚起幼師實踐教育愛的意識。茲分別探述中西提倡教育愛者如下：

### （一）中國方面

我國思想上能自成體系而與西方「愛」之理念思想相提並論者，當為儒家的「仁愛」思想莫屬。儒家講「愛」不直言「愛」

而從「仁」說起，蓋因孔子（551B.C.—479B.C.）強調「愛」的倫理層面，並重視其在人際間的實踐性（蘇昌美，1983）。黃昆輝（1990：155）敘及：

其實，窺探孔子的中心思想即是一個「仁」字。仁是「愛人」，是「博愛」。更明白的說，是「博施於民而能濟眾」的大仁；亦即以民眾利益為利益的博愛。惟孔子以為仁之為德，應兼攝自愛與愛人，故曰：「……夫仁者，已欲立而立人，已欲達而達人。」（《論語》〈雍也篇〉）立人達人是愛人，立己達己是自愛。唯有自愛之人，才能愛人，才能行仁，故孔子不僅教吾人愛人，也要吾人自愛。

總言之，孔子大力提倡「愛」，仁者愛人，泛愛眾，而親仁（趙雅博，1987：153）。在教育方面，孔子主張只要受教者誠心向教師求教、努力學習，不論貴賤與智愚皆可成教育的對象，教師實應一視同仁，不應有差別的對待受教者，此正是孔子泛愛眾而親仁的倫理思想。

孔子的教育思想是以「愛」為發端，教育方法也以「愛」為實踐準則。論及教育目的，孔子曰：「士志於道」，「道二，仁與不仁而已。」依孔子之意，仁就是愛，其表現於社會為博愛。孔子可謂一生循循善誘，誨人不倦，教人無數，實是愛的精神之具體實踐（王連生，1992）。換言之，孔子循循善誘、誨人不倦的教育精神，正是教育愛的精神展現。爾後，我國哲學傳統以「愛」為中心而創生出一套理論者，當推墨家的「兼相愛」思想莫屬（蘇昌美，1983）。墨子（約468B.C.—376B.C.）以兼愛為根本，所謂的兼愛是指沒有等級差別的愛，也就是愛人如己的博愛精神。故墨子指出人際間要互



相親愛和有利，愛無差等，不偏富貴，不避貧賤，要平等地愛世人。其實，墨子之教育目的意圖實現救世拯民的人道理想，於此可探出墨子教育愛精神。再者，墨子講「兼愛」，以為「愛」可以治國平定天下，此是最高境界（田培林，1995）。就墨子「兼相愛」言，其動機卻有些利的基調，因在「兼相愛」後他主張「交相利」。但無論如何，墨子是強力的主張「愛」（趙雅博，1987：153）。然因富於功利主義色彩卻一直遭受貶抑，但墨子「無差等」的博愛精神，認為人若能「愛人若愛其身」，那人類的生活世界將能呈現祥和，則因與基督教「愛」之倫理相近而受西方學者研究的重視（蘇昌美，1983）。

繼墨子後，孟子（約372B.C—289B.C.）主張老老幼幼，不但愛自己的人，也主張愛他人的人。此外，孟子是宏揚孔子愛的教育思想之有力的人物。他承子思（483B.C—402B.C.）的人性觀而確立「性善說」；循孔子的仁意而提倡「仁義說」。孟子依「性善說」、「仁義說」的哲理，發展「導其生長」的教育理念，完全是「教育愛」的結晶呈現。孟子強調自動啟發的教學，反對「揠苗助長」的人為干涉，並主張「善養吾浩然之氣」的歷程，建立人之所以為人的價值，從根本上言即為「教育愛」的最佳體現（王連生，1992）。我國近代，梁啟超（1873—1929）是教育思想家之一，其認為學生的訓育，應以教師情感陶冶與人格感化為基礎。若對學生施行體罰，徒造成學生對學校的恐懼。故老師應以道得民，非以力服人（郭為藩，1990），足見梁啟超對「教育愛」的重視。

之後，我國文化教育家田培林（1893—1975）受德國文化學派E. Spranger（1882-1963）「教育愛」理念的影響，另一方面田培林將「教育愛」理念融入我國老子、荀子的

觀點及倫理道德思想，進而大力提倡「教育愛」，並且親身實踐教育愛（施宜煌、歐陽教，2010b）。

## （二）西方方面

早在希臘時期Socrates（469B.C.—399B.C.）的大弟子Plato（約427B.C.—347B.C.）在〈饗宴篇〉中，以「愛」為在美之中的懷孕與生產，實彰顯「愛」非以具體之客觀價值為對象，而是以個體的「價值發展」為對象。由此探知Plato心中的「愛」有一種沛然莫之能禦的本能基礎，應為教師關懷學生發展，重視文化傳統與創造最有力的動力（楊深坑，1979；Noddings,1999）。之後，Plato的學生Aristotle（384B.C.—322B.C.）在萊西姆（Lyceum）創辦自己的哲學學派，並指陳教育目的是改造現實世界的不完美，進而達到理想的完美世界，此即愛的極崇高表現。此外，Aristotle把一位生性強悍、兇猛橫蠻，不受拘束的狂人Alexander太子，教育成一位卓越超群的騎兵軍官，成為歷史上有遠見、有理想，運用超政治、超法律的力量去統治庶民的賢明君主，此一教育作為仍為後世教育者讚佩不已的（Audi,1999），十足是教育愛的表現。而Plato與Aristotle同為西洋哲學史上兩位影響深遠的哲學家，他們對整個西洋哲學發展的影響，可以說隨著歲月的逝去仍然歷久不衰，但是這兩位思想家彼此的關係卻也非常密切（施宜煌，2003）。

考諸西方十八世紀時，若在西洋教育史上論及教育愛，大家可能立即聯想到Jean-Jacques Rousseau（1712-1778）或J. H. Pestalozzi（1746-1827），這兩位同樣生於瑞士，且對教育關愛至深的偉大教育家。Rousseau以夢幻似的筆觸，揭櫫教育應尊重孩子人格和心理發展的訴求和發展方向（溫明麗，2006）。

Pestalozzi在斯坦茲（Stanz）所從事之



教育工作即為一具有「教育愛」者特殊人格之具體表現，Pestalozzi在致友人函以為任何教育措施、方法與藝術，如非建基在對兒童之愛上，殊不可解。此位追隨Rousseau的教育工作者之能在教育史上名垂千古，並非緣於他有很精深的教育著作，卻是由於他有動人心弦、感人肺腑的「教育愛」。當法國Napoleon（1769-1821）鐵蹄橫掃歐陸時，因戰爭而產生許多孤兒。這些孤兒到處行乞求食，散佈城市各角落，有些還為非作歹。這批新生的一代如不好好教養，則社會現象將更趨沉淪。此種狀況使悲天憫人的Pestalozzi發憤為教育他們而不惜犧牲一切，「只為他人，不為自己」（林玉体，1980；楊深坑，1979）。由此足見Pestalozzi感人至深的教育愛。

繼Pestalozzi之後，幼稚園的創立者F.W.A.Froebel（1782-1852），也是一位愛心豐富的兒童教育專家。渠謂：「教育無它，唯愛與榜樣而已。」「壓抑帶來破壞和卑鄙，嚴厲和粗暴產生死板和欺詐，則一切教育是可憎的。」為此，教育需以「愛」為感召。因而Froebel有耐心，有愛心地以遊戲的方式，從幼兒期培養兒童自由意志，激發兒童內在的愛，使他/她平和處世。Froebel對兒童的愛與關懷，也代表著近代發展生長觀念教育理論的一股勢力（王連生，1992）。

之後，二十世紀德國文化教育學者Spranger特別強調「教育愛」，以「教育愛」為一種施予之愛，使受教者自內部發展其價值受容性及價值形成能力，以愛為人類精神之創造力，資以產生理想價值（楊深坑，1979）。依Spranger的觀點，一個人的心靈開頭就為客觀精神所吞噬著，祇有這個人的心靈參加了客觀精神以後，這個人的心靈才變成主觀的精神。教育便是藉客觀精神以完成主觀精神，也就是藉客觀的文化材來

充實個人生活，讓生活富有意義，喚起其價值意識，進而有所創造，增加文化的新成分，文化便由此不斷傳遞、繁殖與創造。前一階段可謂「文化繁殖」的作用，後一階段便是「文化創造」，而教育是基於對他人的精神施與之愛，使他人的全體價值受容性及價值形成能力從內部發展出來（田培林，1995）。Spranger上述見地為Ann. Cacoullous所取，而以「愛」為文化建構（Culture-building）之力量。晚近教育學者Derbolav亦以「教育愛」為教師所須具備德性之一（楊深坑，1979）。

經由以上探述中西提倡教育愛者之後，「教育愛」對幼師教育實踐的重要性，可謂不言而喻。故幼教現場教師實應對「幼師教育愛」的內涵有所認知，並應親身致力實踐教育愛，方能使幼兒教育成為充滿藝術性與創造性的活動，成為感人至深的活動。

### 三、為何在幼師的教育實踐需提倡教育愛

幼兒教育基本精神是「以幼兒為中心，以幼兒學習為目的」，在具體的幼兒教育過程最重要的特質是則是一「教育愛」的實踐。而為什麼幼師教育實踐需提倡教育愛？實因教育愛可使幼兒教育富有生命力，使幼師教學活動充滿藝術性與創造性，更展現生命的美感。再者，有了教育愛，幼師將視幼兒教育如生命，不斷創生幼兒教育價值。而且，幼師將能在充滿教育愛的幼兒教學活動，體驗人生最高的價值與樂趣。以下詳論為何在幼師教育實踐需提倡教育愛？

#### （一）教育愛是一種生命表現力，幼兒教育場域需要這種生命表現力

有了愛，人的生命力將更為旺盛。愛，好比久旱逢甘霖的大地，萬物因為愛而滋長、而豐盈（溫明麗，2006）。就幼兒教育言



，其本質與歷程複雜而艱鉅，教人成人也難求速成，教育幼兒確需很大的愛心。而幼兒將因幼師的愛心，生命力更為旺盛，並因愛而滋長、而豐盈。故對幼師來說，教育愛具有極為重要的意義。

有了教育愛，幼兒教學就充滿了人性的光輝，就富有生命的表現力。幼師待幼兒為主體，尊重幼兒，信任幼兒，充分發揮幼兒的積極性和能動性，教孺子、化頑石、與雕朽木，春風化雨，進而使幼兒教育場域充滿生命表現力。然就幼兒教育場域來論，正需這種生命力。因其將使幼兒教育實踐更蘊涵綿延不絕的生機動力。

#### （二）教育愛使幼師的教學活動充滿藝術性與創造性，更富有美感

教育乃人類實現理想的主要憑藉（林逢祺、洪仁進，2006）。而在這實現人類理想的價值活動，愛是教育實踐的前提和基礎，「沒有愛，就沒有教育」，並且熱愛孩子是幼師專業精神的具體表現。其實，若幼師有了教育愛，則幼師的教學活動將充滿藝術性與創造性，並更富有美感，幼師在幼兒教學活動就有了不竭的創造衝動力、有了豐富的創造靈感，使整個幼兒教育活動體現為真、善、美的和諧統一（修改自王桂儒，2009）。當整個幼兒教學活動體現為真、善、美的和諧統一，幼兒教學活動將充滿藝術性與創造性，更富有美感。

#### （三）教育愛使幼師視幼兒教育如生命，不斷創生幼兒教育價值

真確來說，教育負有「價值創生」的重責大任，是個人與社會「新生」、「再生」的希望，選擇從事教育工作的人，不可避免得背負著社會對老師的高度期待（林秀珍，2008：35）。然若幼師有了教育愛，幼師將視幼兒教育如生命，生命不止，教育不止，愛不止，整個幼兒教育生涯中，不斷學習，不斷創生教育價值，也就不會愧對社會對幼

師的期待。而且，幼師將能在充滿教育愛的幼兒教學活動中，體驗到人生最高的價值與樂趣。再者，當幼師視幼兒教育如生命，幼師就會視幼兒為主體，尊重幼兒的主體性，發展富人文氣息、人性化的幼兒教育，不斷創生幼兒教育價值。

## 四、「幼師教育愛」的內涵

筆者必須說明的是，為何稱之為「幼師教育愛」，因本文主要聚焦探究幼兒階段的教育，旨在探究此階段的幼師需具備的教育愛。

教育是一種永恆的生命志業，擔負繼往開來的偉大使命。而誘發教育進步的動力，主要乃是本於教育愛之教育熱忱與專業精神。倘若教師能以教育生涯為樂趣，以作育人才為生命寄託所在，學不厭，教不倦，則教師的教學效果必宏，教育績效必彰（黃昆輝，1990）。易言之，若幼師富有教育愛，幼兒教育將趨向更為美好。然若要幼師實踐教育愛，則需讓現場幼師認知「幼師教育愛」的內涵。以下本文即將探討「幼師教育愛」的內涵，以使現場幼師認知其精神意涵，進而在實踐教育愛時能夠有所參卓。

#### （一）幼師教育愛是不分貧富貴賤，不分智愚，對幼兒生命平等性的尊重

沒有教育，人類社會無法脫離野蠻狀態，邁向文明世界之路。有了教育，可引導人類向前邁進，學習人類社會的各種禮儀、規範、新知以及彼此間的互動知能，以建立彼此間良好的人際溝通關係。而人類社會與動物世界最大的差異即在教育！人類有著教育活動教育下一代，使下一代有所成就，使人類的歷史延續，人類的文化進步不已。故教育為創造世界歷史的原動力，世界的民治是以教育為其基因，必先有全民教育的思想，才有全民政治的實現；孔子的「有教無類」，即是全民教育的體現（不分種族、地域、



門第、家境，凡屬人類，均有同等享受教育的權利）（吳秋麟，2009）。進一步申言，我國孔子其博愛施於教育上，即為教育愛的體現。孔子的教育愛與親子之愛有所差異，也有別於男女之間的情愛。他愛的是所有學生。就人的身心特質言，人雖有智愚之分，亦有富貴貧賤之別，但均為受教的對象。孔子認為皆應平等視之，博愛待之，亦即不能予以差別待遇。孔子曾說了一句教育上無價的名言，流傳至今的教育真理，即所謂「有教無類」（《論語》〈衛靈公篇〉）。在當時階級色彩濃厚的社會，孔子獨具遠見，提出此樹立人民生命不朽根基的論調，迄今仍為顛撲不破的教育原理，實令人欽仰不已，深感於心（黃昆輝，1990）。

然而，環視臺灣當前幼教生態，幼兒家庭社經背景、幼兒學習能力皆有著明顯差異。有的幼兒家庭環境富裕，有的幼兒家庭環境貧窮，而家庭富裕之幼兒往往獲得教師較多的關注，家庭環境貧窮之幼兒常常成為被忽視的一群。再者，在幼兒同儕間，有的幼兒學習能力較優，成為老師寵愛的幼兒；有的幼兒學習較為遲緩，常常跟不上學習進度，成為令老師頭痛的幼兒。於是，教師遂開始在自己的內心，對於幼兒進行分級分類。之後，便實際落實於幼兒教學中，造成很多不公平的情形產生，不尊重幼兒生命的平等性，而無法感受到教師的教育愛。因為，「教師教育愛」是不分貧富貴賤，不分智愚，是一種對幼兒生命平等性的尊重。教師若有此教育理念，才是一位富有教育愛的教師。

### （二）教師教育愛是教師無私無我的犧牲奉獻，不求回報的教育精神

我國古籍《說文解字》一書云：「教，上所施下所效也；育，養子使作善也。」由此可知，教育是一項助人的活動，是一項救人的志業，更是一项改造人的志業；也是一項無私無我的志業，而更是一项犧牲奉獻

、不求回報的偉大工作。總言之，教育是一項創造價值的工作（吳秋麟，2009）。

再者，教育愛作為一種情感，有一個不斷內化、深化、擴展和昇華的過程。亦即，教育愛應超越教師個人私利、超越個人價值的局限，而昇華為崇高的教育情感（王桂儒，2009），不應計較利害得失，事事要求有所得。是故，筆者認為若要瞭解教師教育愛的內涵，教師無私無我的犧牲奉獻、不求回報的教育精神即為其一。

### （三）教師教育愛是教師教育幼兒，陶薰幼兒使其將來成為社會上良善的公民

教育部官員傅木龍（2005）曾經指出教育的主體是學生，是活生生的人，而教育的目的是培養五育健全發展的好國民。因此，如何培養這些民族幼苗，使其茁壯，使其成為國家未來的棟梁，是每位幼兒教育工作者必須深切思索的課題。

回歸幼兒教育本質，幼兒教育旨在創生價值，這個價值是以幼兒為主體，讓幼兒將來能成為社會上良善的公民。若此，我們的生活世界才能更趨完善。然而，這一切的理想端賴現場教師踐履教育愛以完成之。因為，讓幼兒在「愛」的生命對話中，他/她才會成為富有「愛」的生命個體，將來才會成為一位社會上良善的公民，己立立人，己達達人，進而讓自身導向美好幸福的生活。所以，「教師教育愛」的內涵，即是教師陶薰幼兒，使幼兒將來成為社會上的良善公民，進而將其所學，貢獻人類社會。

總的來說，「教師教育愛」的內涵為教師不分貧富貴賤，不分智愚，對幼兒生命平等性的尊重；是教師無私無我的犧牲奉獻，不求回報的教育精神；是教師教育幼兒，陶薰幼兒使其將來成為社會上良善的公民，對人類社會可以做出一些貢獻。



## 五、如何使幼師富有教育愛的能力素養

在幼兒教育人員方面，能夠有「教育愛」，才能認清教育工作是不應冀望報償。由是擔任教育工作，是精神世界的昇華，是在理想和價值領域裡工作，也在理想和境界裡生活。如此才能窺見師道的珍貴，同時也可瞭解這種品格和觀念的涵養，有與眾不同之處，絕非在短時間所能奏效，需長時間的涵育（修改自賈馥茗，1976）。雖然，培養幼師的教育愛不易在短時間奏效，需長時間的涵育。但如何使幼師富有教育愛的能力素養，筆者還是提出以下的作法，希望對當前的幼兒教育實踐有所助益：

### （一）讓幼師自身知覺教育愛的重要性

幼兒教育的動力乃植根於幼師人性深處的愛，而幼師的「教育愛」正是導引幼兒教育向上向善發展的動力。所以，幼師的「教育愛」是發動幼兒教育行為、承擔幼兒教育責任最重要的精神動力。有了幼師的教育愛，才能拉近幼師與幼兒彼此間的距離，使師生凝聚精神力量為一個生命的共同體，實現彼此的完善性。

以教育愛而論，其在教育施為中是比較特殊的理念，德國文化學派的教育家特別強調教育愛在整個教育活動的重要性。因為，倘若教師有了教育愛，對其所從事的教育工作才有一份執著的信念、一股熾熱的生命動力，也才能懷著一顆慈悲喜捨的「歡喜心」，春風化雨地從事傳道樹人的工作，接續學生的慧命，進而使得學生成為價值存有者。因此，人們可以肯定地說：教育只有透過愛，教育才有可能；教育必須具有教育愛，才能使教育活動洋溢著生機。由此觀之，幼兒教育必須具有教育愛，才能使幼兒教育活動洋溢生機。是故，當可觀知教育愛在幼師教育實踐中的重要性。然若要幼師富有教育愛

的能力素養，則應先讓幼師自身知覺教育愛的重要性，喚起幼師實踐教育愛的行動意識。

### （二）政府與幼兒園園長可以獎勵幼師教育愛的實踐事蹟

環視臺灣許多偏遠地區，我們可以發現有很多犧牲奉獻、不求回報的偉大教育工作者。其實，臺灣許多偏遠地區缺乏資源，但這些地區的教育工作者，依舊用盡心力，奉獻一生教導孩子。他們真的是犧牲奉獻、不求回報的偉大工作者。

桃園縣教育局最近和有線電視臺合作拍攝「起立·敬禮·老師好」，以紀錄片形式介紹偏遠鄉鎮默默付出的教育工作者，他們的教育愛讓世人印象深刻。桃園縣復興鄉有一位「校長爸爸」王連進，二十五年來都在桃園偏遠山區國民小學任教，即使校長任期屆滿，還不願調回山下學校。更生團契少年之家輔導教師張進益，年少時因不懂事曾誤入歧途，如今卻長年駐守「少年之家」，擔任迷途羔羊的心靈輔導教師，守護那些誤入歧途的少年。他們的故事最基本的精神就是「永不放棄」，他們可說是永不放棄的心靈捕手，是最佳教育愛的實踐者（劉偉瑩、張彩鳳、陳康宜，2009）。犧牲自己，燃燒自己生命，照亮學生。他們的確是無私無我的犧牲奉獻，默默實踐教育愛者。然而，他們的教育作為必在學生記憶地圖銘印深刻感人的記憶。

筆者相信在幼教現場也一定存有和上述一樣感人的教育愛事蹟。而政府與幼兒園園長可以獎勵這些幼師教育愛的實踐事蹟，讓這些事蹟廣為人們所知。如多年前的火燒車事件，林靖娟老師為了搶救車上的幼兒，卻犧牲自己的生命，這樣感人的教育愛事蹟更需要廣泛地加以宣導，讓現場幼師體悟教育愛的動人之處，讓他們也能富有實踐教育愛的能力素養。



## 六、幼師在生活中如何實踐教育愛？才能讓幼兒與愛相遇(代結語)

幼師在生活中如何實踐教育愛？才能讓幼兒與愛相遇。筆者認為在進行上述的探討之後，可有以下的作法可為參酌：

### (一) 幼師自身必須體悟實踐教育愛的重要性與必要性

真確而論，幼師的教育理念會影響其教育實踐。循此來說，幼師若是肯認教育愛的重要性，體悟實踐教育愛的重要性與必要性，有以上之教育理念，則將教育愛落實於自身的幼兒教學活動之可能性必大為提高，讓幼兒與愛相遇的可能性也才能大為提高。而在幼師的職前教育課程，應涵育幼師實踐教育愛的能力素養；另者，政府與幼兒園園長也應大力宣導幼師實踐教育愛的感人事蹟，這些是很好的潛在課程。

### (二) 幼師自身必須明瞭「幼師教育愛」的內涵，進而依循這些理念實踐幼兒教育

在幼兒教學活動包含兩個重心—幼師與幼兒。而在幼師與幼兒二者間教學互動的橋

樑即是一「教育愛」。也因此，幼師在幼兒教育實踐有必要實踐—教育愛。然若要幼師實踐教育愛，則有必要讓幼師認知「幼師教育愛」的內涵，方有實踐的指引。有鑑於此，本文遂特別探究「幼師教育愛」的內涵，並指出其內涵為幼師不分貧富貴賤，不分智愚，對幼兒生命平等性的尊重；是幼師無私無我的犧牲奉獻，不求回報的教育精神；是幼師教育幼兒，陶薰幼兒使其將來成為社會上良善的公民。若幼師能依「幼師教育愛」的精神內涵實踐之，相信將能使其教學活動洋溢教育愛的氣息。

筆者相信經由本文探述中西提倡教育愛者，並說明為何在幼師的幼兒教育實踐需提倡教育愛？探討「幼師教育愛」的內涵之後，相信幼師對於什麼是教育愛？對於「幼師教育愛」的內涵，應有較為深入的認知與啟示。並且，能夠體悟教育愛是一種無止息的愛，並產生反省（reflection）與行動（action）結合的真實教育愛實踐，進而讓幼兒與愛相遇，讓愛起飛進入幼兒的純潔心靈，發展一位自愛愛人的生命個體。



## 參考文獻

- 王世英（2006）。序。載於國立教育資料館（主編），*台灣教育人物誌*。臺北市：國立教育資料館。
- 王桂儒（2009）。論教育愛。2009年6月12日，取自[http://www.pep.com.cn/xggy/jiaoshi/xsyj/jstd/200803/t20080303\\_447740.htm](http://www.pep.com.cn/xggy/jiaoshi/xsyj/jstd/200803/t20080303_447740.htm)
- 王連生（1992）。*教育哲學研究*。台北市：五南。
- 方永泉（1998）。談教育愛。*教育學程通訊*，14，1。
- 田培林（1975）。*教育史*。臺北市：正中。
- 田培林（1995）。*教育與文化*。臺北市：五南。
- 吳秋麟（2009）。如何開發學生多元能力以達成一生一專長之教育理想。2009年6月8日，取自<http://blog.whjhs.tp.edu.tw/blog/resserver.php>
- 林玉体（1980）。*教育價值論*。臺北市：文景。
- 林秀珍（2008）。師道一道家哲學的啟示。載於中華民國師範教育學會（主編），*教師形象與專業倫理*（頁29-46）。臺北市：心理。
- 林逢祺、洪仁進（2006）。啟蒙思潮與教師啟蒙。載於但昭偉（主編），*教師的教育哲學*（頁43-79）。臺北市：高等教育。
- 施宜煌（2003）。柏拉圖與亞里斯多德之知識論觀點的比較。*中等教育*，54（5），82-91。
- 施宜煌（2010a）。人文精神對大學通識教育的啟示。*臺北市立教育大學學報*，41（2），59-80。
- 施宜煌、歐陽教（2010b）。田培林與臺灣師範大學教育研究所的早期發展（1954—1975）。*教育研究集刊*，56（4），27-58。
- 郭為藩（1990）。梁啟超教育思想。載於國立臺灣師範大學教育研究所（主編），*中國教育思想*（頁603-621）。高雄市：復文。
- 黃昆輝（1990）。孔子的教育愛。載於國立臺灣師範大學教育學系（主編），*教育原理*（頁155-166）。臺北市：心理。
- 傅木龍（2005）。堅持一條簡單的道路--快樂做孩子生命中的貴人。*教師天地*，138，4-9。
- 賈馥茗（1976）。田培林先生的教育思想簡述。載於賈馥茗、黃昆輝（主編），*教育論叢*（二）（頁1-46）。臺北市：文景。
- 楊深坑（1979）。柏拉圖「饗宴篇」中的教育愛。*教育研究所集刊*，21，251-280。
- 溫明麗（2006）。教育愛與生命關懷的本質與體現。2006年11月15日，取自<http://web.ed.ntnu.edu.tw/>
- 蔡智銘（2011）。注音不會寫，托兒所體罰。2011年5月22日，取自<http://webcache.Gooleusercontent.com>
- 趙雅博（1987）。「愛」是救人救世的力量。載於教育部人文及社會學科教育指導委員會（主編），*人文教育十二講*（頁149-164）。臺北市：三民。
- 劉偉瑩、張彩鳳、陳康宜（2009）。奉獻教育、永不放棄的心靈捕手。2009年6月8日，取自[http://www.mdnkids.com/nie/nie\\_indicate/Unit7/W-951004S15/W-951004S15/W-951004S15.htm](http://www.mdnkids.com/nie/nie_indicate/Unit7/W-951004S15/W-951004S15/W-951004S15.htm)



蘇昌美 (1983)。愛的哲學。臺北市：東大。

Audi, R. (1999). *The cambridge dictionary of philosophy*. London: Cambridge University Press.

Noddings, N. (1999). *Philosophy of education*. Boulder, Colo: Westview Press.



# 對當前師資培育政策的建議

張民杰／國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處副教授

## 一、前言

「教育第一、師資為先」說明了教育活動裡師資的重要。過去師範教育時代，師資培育像是一個篩子，一次篩選，就可終生為師，其優點是：公費並保證就業，吸引當時畢業的國中和高中生報考。目標確定，透過住校、駐校實習、品行的要求等，可以長期在情意和態度上陶冶和培養，強調學為人師、行為式範。但缺點是：受當時入學是受外在誘因吸引，不一定對教學工作有興趣。而且過度保障、沒有競爭，導致能力提升不如理想，尤其是有時淪為執政者的「精神國防」，與崇尚民主自由的精神背道而馳。

由於1990年代興起新公共管理（New Public Management）、自由市場（Freedom Market）的思潮（陳怡如，2003；Deem & Brehony，2005），影響所及，我國於1994年將師範教育法廢止，新訂「師資培育法」，一改過去計畫、公費、師範校院的培育方式，變成一般大學只要設立教育學程中心（後來更名為師資培育中心）就可以培育，成為儲備、自費、多元的培育方式，不管供給和需求如何，以為市場可以形成調節機制。至此，培育老師的歷程像是個漏斗，入口多元寬鬆、瓶口雖有管制，但很快地把教師就業市場填滿了，後進者堵在漏斗裡進不去。雖然管道多元來自各大學，思想自由、民主開放，而且儲備制使學生都能受教於合格教師，受教權更有保障。

然而少子化讓師資飽和，供給遠遠大於需求，許多後來的優秀人才，也無法順利取得教職。而且把培育出來的師資商品化，將人才培育等同於貨物提供，忽視個人的時間

和機會成本。其利未見大於師範教育時代，其弊卻昭然若揭。

不過師資培育的未來不該像鐘擺一樣，又擺回公費的計畫制。目前教育部提出「優質·適量」的政策（教育部，2010），藉由評鑑提升師資培育機構的品質，透過嚴選師資生、教育專業課程更加統整、連貫、教育實習要貫徹落實、教師資格檢定更加嚴格、教師甄選更加公平、公正、公開，並且有機制處理不適任教師等，來達成上述目的，應是可行的方向。未來的師資培育應該像濾水器，想喝多少水，只多濾一些，而且只選乾淨的水來濾，過程需要三、四道濾材，過濾和沉澱後篩選出來的水，再提供飲用。就像師資生要經過甄選、修課、實習、檢定考試和教師甄選，才能成為合格的正式教師。

「教育第一、師資為先」說明了教育活動裡師資的重要。過去師範教育時代，師資培育像是一個篩子，一次篩選，就可終生為師，其優點是：公費並保證就業，吸引當時畢業的國中和高中生報考。目標確定，透過住校、駐校實習、品行的要求等，可以長期在情意和態度上陶冶和培養，強調學為人師、行為式範。但缺點是：受當時入學是受外在誘因吸引，不一定對教學工作有興趣。而且過度保障、沒有競爭，導致能力提升不如理想，尤其是有時淪為執政者的「精神國防」，與崇尚民主自由的精神背道而馳。

由於1990年代興起新公共管理（New Public Management）、自由市場（Freedom Market）的思潮（陳怡如，2003；Deem & Brehony，2005），影響所及，我國於1994年將師範教育法廢止，新訂「師資培育法」，一改過去計畫、公費、師範校院的培育方



式，變成一般大學只要設立教育學程中心（後來更名為師資培育中心）就可以培育，成為儲備、自費、多元的培育方式，不管供給和需求如何，以為市場可以形成調節機制。至此，培育老師的歷程像是個漏斗，入口多元寬鬆、瓶口雖有管制，但很快地把教師就業市場填滿了，後進者堵在漏斗裡進不去。雖然管道多元來自各大學，思想自由、民主開放，而且儲備制使學生都能受教於合格教師，受教權更有保障。

然而少子化讓師資飽和，供給遠遠大於需求，許多後來的優秀人才，也無法順利取得教職。而且把培育出來的師資商品化，將人才培育等同於貨物提供，忽視個人的時間和機會成本。其利未見大於師範教育時代，其弊卻昭然若揭。

不過師資培育的未來不該像鐘擺一樣，又擺回公費的計畫制。目前教育部提出「優質·適量」的政策（教育部，2010），藉由評鑑提升師資培育機構的品質，透過嚴選師資生、教育專業課程更加統整、連貫、教育實習要貫徹落實、教師資格檢定更加嚴格、教師甄選更加公平、公正、公開，並且有機制處理不適任教師等，來達成上述目的，應是可行的方向。未來的師資培育應該像濾水器，想喝多少水，只多濾一些，而且只選乾淨的水來濾，過程需要三、四道濾材，過濾和沉澱後篩選出來的水，再提供飲用。就像師資生要經過甄選、修課、實習、檢定考試和教師甄選，才能成為合格的正式教師。

## 二、對師資培育政策的具體建議

準此，對於未來的師資培育政策有以下七項建議：

### （一）宏觀調控師資培育的數量

中小學教師的重要性不亞於醫師和律

師，以94-96學年度為例，在學之醫學生總和約8,000名、法律系學生約9,000名，且三年無太大變化，換句話說，數量是有管控的；反觀96學年度，光一個年度的師資生就高達10,615名，數量最多的93學年度更高達21,805名（教育部2009），數量完全沒有控管，造成培育人才過剩，實難以避免。所幸教育部這幾年逐年減量至98學年度核定9,123名（教育部2009），才趨緩這個過度培育的現象。

未來師資培育應該拋開完全自由市場機制的思維，如果以供給和需求來決定價值，將使老師這個行業的價值受到貶損，絕非國家之幸。應該像培育醫師和律師一樣，醫學生和法律系學生就有控管，以人為的方式適度調解供給與需求，宏觀調控入口與出口，適度地維持可以當上老師的期望和當老師的價值，如此才能讓莘莘學子有當老師的動機。

### （二）保證就業「機會」，而非保證「就業」

與其思考走回公費培育，不如設法每年都有一定比率的教師甄選。因為傳統公費制度有過度保障的風險，教育部目前打算公費入學後設立嚴苛的淘汰機制（薛荷玉，2010），但這並不符合國人重人情的文化，而且將直接排擠自費的師資生，因此除偏遠或特殊類科有此必要外，實不該再擴充公費制度。宜參考律師、司法官、會計師、公務員等招考，每年都有一定的比率錄取，例如應考人數的5%，如果政府每年都能夠招聘一定比率的中小學教師，例如台北市99年度擬甄選約200名中小學教師，如此才不至於因為前途不確定，讓優秀人才望師資培育大門而卻步。

再者，目前鎖缺政策造成的結果，使得教師甄選的競爭更加激烈，因為各縣市不一定每年都會開缺，加上各校每年開出的缺



額多寡難料，流浪教師們難以掌握考情，導致大家人心惶惶，深怕今年沒有考上，明年就沒有職缺了。然而一旦學校將所有教職缺釋出，卻又形成流浪教師的另一種憂慮，雖然短期內看似能提高教甄錄取率，但這次考試失利後，下回不知還得等多久（劉欣宜，2008：299）。因此正式教師的甄選應有長期規劃，每年固定比率逐步釋出教師缺額，才能減輕負面效應。

### （三）嚴選師資機構與師資生、延長修業年限

師資培育像濾水器總應經過幾道濾材過濾，因此應該要有篩選、過濾和陶冶的過程，且不宜速成，除了在師資生遴選上要同時考慮到認知、態度和性向外，更應適度延長目前師資培育法第九條規定師資職前教育課程至少只要一年教育專業課程，外加半年教育實習的規定，使其在培育歷程可以再試探，並有服務學習等情意的培養。當然做為濾材本身的師資培育機構也應嚴選，其選材淘汰、培育過程、輔導機制等作為，應以評鑑測試其品質。

### （四）落實檢定考試和教育實習，做為先後的篩選和過濾

如果教育專業課程能延長修業年限為三至四年，就可以把教師資格檢定考試提早到教育實習前，考試可以安排在每年八月底，確定應屆畢業生可報考，九月底放榜，而檢定考試通過率可再降低，並考慮專門科目列入考試範圍、或另有檢定或證照。其後的教育實習跨上下兩學期但仍為期半年，可從十月到隔年四月（中間有一寒假），實習學校可以充分規劃完整的實習活動，實習生也可以有實踐反思的機會，並來得及於五月下旬陸續參加教師甄選考試。不過「天下沒有白吃的午餐」，教育實習期間應該給師資生與實習輔導教師津貼，實習生才能免於後顧之憂，全心投入實習；而實習學校也不易把實

習生當「幫手」，造成實習生的困擾（黃宗顯，1998；楊惠琴、鄭文芳，1997；劉清揚，2006；薛梨真及朱潤康，2007），而能給予適切的實習輔導。

### （五）修改教師法，增列政府做為教師聘任機關

目前教師法規定，高級中等以下學校教師均由各校教師評審委員會通過後由校長聘任之。然而各校規模不一，導致各校教師間缺乏調節互補的功能，規模小的學校不易聘足任教專長教師，尤其地處偏遠地區，教師配課情形相當嚴重，九年一貫課程實施後，情況更是不佳（甄曉蘭、李涵鈺，2009：77）。教育部想以「2688專案教師」或「增置專長教師」兩方案來解決問題，但這些短期、視預算通過與否一年補助一次的方案，其聘用的教師待遇和福利比正式教師差很多，也比代理教師差，不但造成同工不同酬，甚至有時工作量還不少於正式教師，願意擔任者其素質也勢必較為低落，部分偏遠地區學校還是乏人問津，長期看來教師兼任非專長科目，不但不能因此獲得解決，反而因此拉低教師待遇和地位，這些短聘教師來來去去，反而影響教學品質。復以，中小學教師因擔心減班超額而不敢任意調校，也形成教師流動上的停滯。

這種用降低待遇和福利的方式來聘用教師，等於是用供需雙方來決定「教師的待遇和福利」，亦即「價格」。如此一來可能透過待遇的下降來調節供需，讓原先想要進入的人自然轉投其他行業（劉欣宜，2008；駱明慶，2004），但更有可能帶動「教師」這個行業的待遇和福利都下降，使優秀人不想進入這一行，成為另一項隱憂。實有必要慎重考慮修改法律，參考日、韓兩國的做法，讓政府（主管教育行政機關）也可以聘任教師，來解決這項難題。



### (六) 擴大「教學者」專業證照的要求，證照並有保鮮期

前不久，新聞報導中教司長接受訪問，表示參加師培，「不一要當老師」（王彩鸞，2010，2月12），也可以訓練未來職場所需的工作價值，包括工作熱忱、服務態度和對人的關懷。這樣講，好像師培課程變成通識教育了，似乎過於理想。倒是補習班、安親班、才藝班等，以「教學行為」營利，自稱為「老師」者，是否也應該具備專業證照，列入「師資培育」的行列呢？就像濾水器濾過的水，可用來喝，也可以煮飯、炒菜、燉湯、泡茶一般。

不過，話說回來，水放久了，還是會開始滋生細菌，還要再簡單地過濾或煮沸，就像1994年2月到2003年7月師資培育法施行期間，其子法「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育習辦法」第34條及第37條4款明確規定：「經登記或檢定合格之教師，未曾擔任教職或脫離教學工作連續達10年以上，擬重任教職者，應重新申請資格檢定及參加教育實習」，然而現行的師資培育法卻未有所規定，導致目前中小學的教師證書是永久有效的，亦即有了教師證書，不管從未曾擔任教職或脫離教學工作多少年，都可以報考教甄擔任中小學教職。食品都有保存期限，何況是任教資格呢！應該像邱維誠（2010）所建議：「教師證書要有保鮮期，應該修法增列證照的時效或換照的規定」，如此才能確保儲備教師的專業素質。

### (七) 由於代課的汙名，因此代理教師應更名為「約聘教師」

少子化已嚴重影響到中小學教師的需求量，很多縣市即使有正式教師缺額也不聘滿，會控管改聘代理教師。然而家長通常不清楚這些複雜的人事管理措施，一聽到自己小孩的級任教師是「代課老師」，直覺地就會擔心老師會不會教、能教多久等教學品質和

穩定性的問題（張民杰，2009a）。為免困擾，代理身分通常都不會主動揭露，如果揭露，會讓家長誤解，例如：有一所學校公布小學一年級的級任教師時，把老師姓名後面冠上其身分為：「代理教師」，引起家長很大的不安，讓這位代理教師受到很大的現實震撼，幸好學校原有安排教學輔導教師輔導，她經常詢問輔導教師，如何取得班上家長的信任；而輔導老師鼓勵她先把學生教好，不要想太多。這位代理教師花了將近兩個月的時間，才逐漸獲得家長對其教學和帶班能力的信任（張民杰，2009b）。

上述可見，代理教師這個名稱似乎仍存有「不合格」的刻板印象，對這些已取得合格教師證書，卻因學校懸缺控管，以致於無法取得正式教職者，相當不公平。建議教育部可以比照大學研究計畫約聘之教授，修正法令給予「約聘教師」之名稱，表明其已經取得合格教師證書之身分，避免無謂的困擾。

## 三、結語

當老師的動機可說是期望和價值的乘積（ $\text{motivation} = \text{expectancy} * \text{value}$ ）。如果每年能夠有一定比率的甄選，雖然比率低，要當老師還是不容易，但是有志者才不致望之卻步，因為人才再優秀，沒有當老師的期望，也難有當老師的動機。更何況，也惟有如此，才能夠促進中小學師資的新陳代謝，確保學生學習品質。而要使政府每年都能開出教師缺額來，唯有透過修法，主管教育行政機關也能聘任教師，打破目前以學校為單位的聘任方式，才容易做到教師間的調動和互補。

再者，已經取得合格教師證書在學校任教，應該給予更適切的名稱，例如：「約聘教師」，以避免「代理教師」的刻板印象，帶來當事人無謂的困擾。而鑑於專業證照時



代的來臨，政府也應該認真考慮像補習班、安親班、才藝班等，學童教養事件常常出現問題的地方，以「教學行為」營利，自稱為「老師」者，也應該具備專業證照，列入「師資培育」的行列，如此就可以擴大師資培育的需求。不過，專業證照也不該終生有效，應該考慮知識半衰期，有一定的保存年限或換照制度，才能確保專業的水準。

第三，要提醒的是嚴選師資機構與師資生、延長修業年限，落實檢定考試和教育實

習，做為先後的篩選和過濾是必要的，因為歷程的嚴謹與扎實，才是師資素質的保證。

最後，本文認為未來師資培育應該拋開完全自由市場機制的思維，以供給和需求來決定價值，將使老師這個行業的價值受到貶損，絕非國家之幸；而應該以人為的方式適度調解供給與需求，宏觀調控入口與出口，適度地維持可以當上老師的期望和當老師的價值，如此才能吸引優秀人才從事教職，擁有成為「教師」的動機，投入教育志業。

## 參考文獻

- 王彩鸞（2010，2月12）。中教司長：師培，不一定要當老師。2010年3月20日取自：聯合晚報：<http://www.apuc.org.tw/newsletter/9902.htm#a002>。
- 邱維誠（2010）。教師證書的保鮮期：中等以學校儲備教師證書的老化與活化。師友月刊，513，55-61。
- 張民杰（2009a）。師資培育歷程外一章：一位國中初任代理教師的個案研究，教育研究與發展期刊，5（1），59-90。
- 張民杰（2009）。教學輔導教師的功能--代理教師觀點。刊載於台北市政府主辦：「2009教學輔導教師在臺北研討會」論文集（頁101-122），台北市。
- 黃宗顯（1998）。從決策的鬆散組合系統特質省察新教育實習制度的困境與改善之道，初等教育學報，11，47-68。
- 教育部（2010）。中小學教師素質提升方案。2010年5月24日取自：[http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0036/中小學教師素質提升方案0910函頒版.pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/B0036/中小學教師素質提升方案0910函頒版.pdf)
- 陳怡如（2003）。英國教育改革趨勢：新管理主義。教育研究月刊，113，159。
- 甄曉蘭、李涵鈺（2009）。理想與現實的落差：偏遠國中實施九年一貫課程的困惑與處境，教育研究集刊，55（3），67-98。
- 楊惠琴、鄭文芳（1997）。新制教育實習制度之檢討與改進：從一所大學教育學程實習生說起，人文及社會學科教學通訊，8（4），128-150。
- 劉欣宜（2008）。流浪教師的夢與現實—師資培育政策變革後準教師的困境。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育學系，台北。
- 劉清揚（2006）。我國當前教育現況與困境及其因應策略。教師之友，47（2），73-79。
- 駱明慶（2004）。流浪教師哪裡來？2010年3月9日取自：<http://www.epochtimes.com/b5/4/10/27/n701493.htm>
- 薛荷玉（2010）。師培公費生設淘汰機制。2010年5月25日取自聯合新聞網校園博覽會。[http://mag.udn.com/mag/campus/printpage.jsp?f\\_ART\\_ID=173284](http://mag.udn.com/mag/campus/printpage.jsp?f_ART_ID=173284)
- 薛梨真、朱潤康（2007）。半年全時實習問題探究，教育研究與發展期刊，3（1），209-238。



Deem, R. & Brehony, K. J.(2005). Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2).217-235.



# 2009年臺灣地區民眾對技職教育議題 看法之調查

蔡明學／國家教育研究院助理研究員

## 一、調查主旨與內容

### (一) 調查主旨

進行教育政策調查之研究，應以教育部現行施政計畫為主要探討議題，緊扣社會發展脈絡，了解民眾對於各教育議題之看法，適時檢討教育政策與方案。在政府收入有限的情況下，透過調查，除瞭解施政滿意度之外，更可協助政府對於現行政策或方案的調整與中止，使施政品質得以維持。

有鑑於此，國家教育研究院籌備處自2005年開始進行「臺灣地區民眾對重要教育議題看法之調查研究」，目的在了解及分析臺灣民眾對各級各類重要教育議題之看法，提供教育部擬訂或推動政策之參考，並藉由調查研究之進行及結果之公布，構築大眾及相關單位對話溝通的管道及平台，達到意見交流及共識形成之目的。

技術及職業教育為教育體系重要的一環，其目的在於厚植國家經濟發展與培育產業技術人才，所以提升技術及職業教育為當前教育系統一重要課題。本調查研究的主旨在於藉由民意調查得知，民眾對技職教育政策推行之期待，並將調查結果進行分析，提出未來技職教育政策擬定或修正之參據。本次（2009）調查內容如後：

### (二) 調查內容

2009教育議題調查研究題目來源為教育部技職司提供，由國家教育研究院籌備處執行調查研究。調查議題內容如下：

1. 請問您同不同意將通過英檢加入技專校院畢業門檻？

2. 您同不同意技專校院應該加強和企業／產業界的合作？
3. 請問您認為專科學制應不應該繼續保留？
4. 請問您同不同意技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹？
5. 請問您同不同意持續補助技專院校獎勵教學卓越計畫，以提升技專校院整體教學品質？
6. 您同不同意技職教育之介紹與宣導宜從國中階段推動？
7. 您同不同意具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格？
8. 您同不同意教育部投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學？
9. 您同不同意就讀高職免學費？
10. 您同不同意教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費？
11. 您同不同意大陸學生來臺就讀技專校院？

## 二、文獻回顧

技術及職業教育是專門培育產業所需之技術人力，也是臺灣經濟奇蹟不可或缺的管道之一。基本上，我國技術及職業教育可分為三級：「高級中等職業學校、專科學校及科技大學（含技術學院）」。這三級各有其教育目標，高級中等職業學校以教授青年職業智能，培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨；專科學校以教授應用科學與技術，養成實用專業人才為宗旨；至於科技大學及技術學院之教育目標在培育高級實用



專業技術人才為宗旨（吳清山、簡惠閔，2008）。

不過隨著時代的變遷與全球的轉變，技職教育也要因應變局對於教育內容與發展方向進行一些調整。馬英九總統更於競選期間提出「推動高職免費，優化技職教育」之政見內容（馬英九、蕭萬長，2008），所以技職教育政策革新備受人民期待。本段針對本次的調查問題進行說明，並回顧過往學者的研究，分析調查內容。

### （一）將通過英檢加入技專校院畢業門檻

長期以來，技職教育中的學生對於英文學習，呈顯一種穩定的「放棄群組」。根據勤益技術學院對於學生全民英檢的之研究報告顯示（黃雪雲、黃靜雲、馮敏毅，2003），該校2002年新生通過全民英檢初級的比例為1.47%，這樣的數據十分令人憂心。

高職的學生，通常英文程度較弱，但現實面卻是每週僅有兩小時的英文上課時數；在這種「先天不足、後天失調」的情況下，要提升高職生的英文能力，有待努力。技職校院的英語教育，由於招收的學生仍以高職畢業生為主體，英文程度大都不甚理想，不少學生甚至連全民英檢初級都通不過，英語程度急待提升（張武昌，2006）。由上述的研究顯示，英檢納入技專校院畢業之門檻實有探討之空間。

### （二）技專校院和企業／產業界的合作（產學合作）

產學合作係指透過企業界與學校相結合，一方面協助技職教育共同培養專業技術人才；另一方面則充分運用學校與業界資源，共同研究開發新產品與新技術，以厚植產業競爭力，並提升技專校院競爭力，建立技職學校務實致用特色。透過產學合作之推動，冀使大專校院的研發專才能以策略聯盟方式成為產企業界的研發部門，協助產企業界生產技術與管理效率之升級。所以產學合作的

推動，不僅可使企業充分運用學術界人才，亦可使學術界了解企業界的需求，藉已規劃課程與教材，達到學以致用之目標。技職教育是專門培育產業所需之技術人力，所以產學之間的合作更顯重要。

另外，產學建教合作的夥伴關係，更可進一步衍生為共同性的多元學習組織型態。技職學校可與企業、工會、公會或訓練機構結合為教育夥伴，排除進修障礙，充分利用彼此的資源，共同創造學習機會，為其員工開設學分課程、無學分課程或有學位的在職專班，加強彼此學習成就的認可、轉換。此種雙贏策略可經由合作而互蒙其利。然而產學合作絕非教育部單一會可達成之工作，未來政府更應積極跨部會策略聯盟，協助產企業界與學校之媒合，並提供雙方更多利多與誘因；在教育部更應結合其他相關部會之資源以政策引導學校積極辦理。尤其是我國之中小企業，在研發經費及人力普遍不足的情況下，透過產學合作的方式，使產業與學校進行互動，由學習型組織轉換成知識上的學習社群，創造學術與產業價值。所以本研究透過此次調查，尋求民意的支持。

### （三）專科學制的存廢問題

六〇年代初期，臺灣處於出口擴張的經濟發展時期，為供產業適當的人力，六〇年代末期專科開始蓬勃發展。雖然教育的人員與內容素質參差不齊，為當時學界所詬病，不過從企業人才的供給面觀之，在提升高職學生素質的條件下，專科確實對於當時臺灣產業提供適當的人力需求（郭為藩，2008）。

技職教育發展至今，專科學校受到升格改制以及四技取代二技學制兩波政策影響，目前我國專科僅剩15校，但技術學院與科技大學已增至78間（教育部統計處，2009）。以目前臺灣的產業現況分析，這78間技術學院與科技大學足以提供臺灣所需產業所需要



的技術人才，所以專科學制的存廢值得關注。不過值得注意的是，目前臺灣地區專科學校共計15所，其中的14所為醫護學校。護理人員在醫療職場中較為缺乏，當專科學制廢除之後，技術學院與科技大學是否可以提供充足的醫藥專業的護理訓練與人力，需要特別思考。另以教育投資的觀點來說，廖年森、劉玲慧（2009）認為不論是五專還是二專，都是國中畢業生或高中畢業生就學的選項，部分學生或家長可能因社經背景的考量選擇專科學校，所以專科學制的存廢，亦有深入探討之空間。

#### （四）技術學院改名科技大學之條件限制

我國高等技術及職業教育體系建立，始自1974年成立「國立臺灣工業技術學院」當時設立目的在因應經濟與工業迅速發展之需，以培養高級工程技術及管理人才為目標，技術職業教育體系正式建立一貫完整體制。爾後，我國高等技術及職業教育日漸受到重視，發展愈來愈蓬勃。在85學年度起鼓勵績優技術學院改制科技大學，開拓第二教育國道政策，由原先只有10所技術學院，到了86學年度增加到5所科技大學、15所技術學院，至96學年度更增加到37所科技大學、41所技術學院。也由89年的1：5轉變成現在的5：6（接近1：1）的情況。所以由上可以看出高等教育擴張迅速，技術學院不斷的升格為科技大學的同時，亦有學者質疑對於這樣的現象是否真有助於提升高等技職教育之品質（吳清山等，2008）。對此，教育部應有責任對於技術學院升格為科技大學做出較嚴格的把關，以維繫高等技職教育的品質。此為本次調查研究欲了解的問題之一。

#### （五）持續經費補助技專院校提升教學品質

面臨二十一世紀知識經濟時代，國家社會的發展及進步與大學知識的創發及人才的培育密切相關，世界先進國家乃不遺餘力投注相關經費資源提昇大學教學及研究水準，

提昇大學競爭力並追求大學在研究及教學上的卓越。

有鑒於國外致力於大學教學卓越典範之建立，世界各國皆以發展高等教育作為重大政策焦點，希望提升大學教師專業素養，亦培養學生的基本核心能力以因應知識經濟下迫切的人才需求；反觀國內現今大學「重研究、輕教學」之風氣，長期以來造成了大學畢業生基本核心能力的欠缺，在全球化競爭的潮流下逐漸削弱了我國高等教育的競爭力與彈性。因此，國內大學發展教學卓越之作法與理念即為刻不容緩的議題。教育部於93年12月特訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於94年度編列10億元經費，由各校提出計畫爭取，期透過競爭性的獎勵機制，鼓勵大學提昇教學品質並發展國內教學卓越大學典範。

技專校院目前因應評鑑的實施，最急切的問題是設備更新，主要是因為設備老舊無法因應教學實習的變革，但更新設備所費不貲，都需經費補助；加上部分學校教師結構上以講師居多，課程設計未能更新，造成教學品質落後。2008年馬英九總統提出「推動高職免費，優化技職教育」之政見，每年將投入100億元經費，改善技職校院的師資、設備與課程，與補助公私立高職學生的學費。當然本案希望在經費助益之下，提升技專校院的教學品質，獎勵參與教學卓越計畫之學校，以作為革新技職教育整體品質之策略。

#### （六）技職教育之介紹與宣導由從國中階段推動

我國教育體制長期受到升學主義的影響，因而產生「考試引導教學」之教育現況。每位學生必須承受沉重之課業壓力與學習上之挫折，致使學生學習之核心價值偏離（李顯榮，2005；吳清山、高家斌，2007）。不過社會日趨多元化之發展、學者Gardner也



陳述多元智能學習的觀點，所以技專校院在培育技術與實用人力目標之下，推動技職校院多元入學方案，使得學生可依志趣選擇學校，學校亦可依各校發展特色選擇學生，多元評量學生學習成就，使學生得以適性發展，舒緩學生課業壓力與學習挫折，讓學校落實培育實際與技術人才之目標。

但高職之校數及學生數逐年減少，而綜合高中、高中之校數及學生數逐年增加，為加強高職之競爭力，考量我國基層勞動市場人力需求及職業人才的培育，高職仍有存在的必要，但須配合產業結構的變遷做適當的調整，落實推動高職發展學校本位課程。配合部分產業升級造成延緩就業的現象，高職應兼顧升學預備的功能。在升學導向的社會壓力下，技專校院多元入學方案的推動可減輕學生的升學壓力，使學生得以適性發展。

目前社會各界對技職教育的認知不夠清楚。而選填志願先普通後技職教育的關鍵在於國中教師及家長的觀念，技職教育的宣導必須持續規劃推動，才能提高技職教育的尊嚴。所以教育部推動之「發展與改進國中技藝教育方案」，即是學業性向不明顯或升學意願不高的國中生為對象，提供另類課程，提高這些學生學習技藝教育學習的成就感，建立其學習的信心和期望，消除偏差行為，以發揮「有教無類」與「因材施教」的教育理想。國中技藝教育學程有兩個主要目標：第一，在適應個別差異紓解國中生的升學壓力，希望經由技藝教育的學習，達成多元學習成就的實現；其次，在加強職業輔導與生涯教育，落實國中適性教育及正常化教學，並為邁向十二年國民基本教育作好奠基工作。未來教育部應擴大並加強落實國中技藝教育之辦理，且以提供學生生涯試探為目的，及早落實學生適性發展之性向測驗、輔導與引導工作（張國保、廖興國，2008）。因此，技職教育的相關宣導是否應由國中開始

，除了解決學生升學壓力外，亦可積極促成高等技職教育之改革。

### （七）具有工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修資格

1986~1995年間，高等技職學校之校數少有變動，且技職學生進修管道偏少，為回應技職畢業生與就業生之需求，暢通技職升學管道。由於以往高等技職學校偏少，技職學生於求學階段所受之教育與訓練與一般高中有所差異，傳統大學聯考制度不利於技職學生之升學。

為暢通技職學生進修管道及建立完備的技職教育體系，自八十五學年度起，除積極籌設新校外，並輔導績優專科學校改制技術學院並附設專科部、鼓勵大學設置二年制技術院系，及辦理技術學院改名科技大學等措施，兼顧學生生涯發展，提供升學進路，配合產業人才需求，扭轉以往將技職教育視為終結教育及第二選擇的偏差。而為因應未來科際整合及科技人才通識教育的需要，輔導已具規模的技術學院增設人文、管理等相關領域學程後，改名為科技大學，朝向以科技為主的綜合性大學發展（張國保等，2008）。在以此根基的條件之下，除回應技職學生升學之需求外，並提供就業生終身學習與在職進修之管道。為達成此一理念教育部擬調查具有三年經驗工作者，可免試進入技專校院就讀方案，就由本次調查了解民眾對此方案之態度。

### （八）高職免學費政策以及補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費

高職是技職教育的根本，但因受到升學主義及考試領導教學的影響，使高職從職業技能為主的就業導向，轉變為追求升學發展的趨勢。相對的高職的特色因而喪失，更使高職淪為升學制度下的次等選擇，加上馬英九總統在08年競選期間也擬定高職免學費等相關政策。有鑒於此，教育部有意推動高職



免學費政策以及補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費，以改變高職學生結構。不過張國保等（2008）的研究指出：

高職免學費的政見，雖獲得一些迴響，但如何落實，更是各界關心的焦點。社會各界對技職教育的認知不夠清楚。而選填志願先普通後技職教育的關鍵在於教師及家長的觀念，技職教育的宣導必須持續規劃推動，才能提高技職教育的尊嚴。

技職教育應以實施適性教育，落實職業學校特色發展，吸引優秀人才，培育基層產業菁英人力等為核心目標。不過免學費政策與補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費除了增加技職教育的競爭力外，另一種政策意涵是可以照顧弱勢，讓清寒學生在就學的路途上，有多元的選擇空間。不過也有待民意調查後，了解民眾反應得知相關政策是否合宜推動。

### 三、調查設計與方法

#### （一）調查過程說明

##### 1. 調查時間

從98年5月25日起至5月27日進行調查。

##### 2. 調查方法

採電話訪問調查輔以電腦輔助電話訪問系統（CAT）進行。

##### 3. 抽樣設計

- （1）依據臺灣地區各縣市電話號碼住宅部為抽樣母體。
- （2）採『分層比例隨機抽樣法』，依各縣市人口之比例採配額抽樣，以確保樣本代表性。
- （3）輔以「後二碼隨機抽樣法」，以取得未登錄於電話號碼簿之家戶電話。
- （4）抽取至少十倍的樣本數10,680個

電話號碼，作為電話訪問樣本。

- （5）成功訪問至少1,068份有效樣本，以百分之九十五的信心水準估計，抽樣誤差不超過正負3%。

#### 4. 撥號結果

調查共計撥出6,648通電話，其中順利成功訪問共有1,192通，占17.9%，未能完成訪問的電話中，主要以「無人接聽/答錄機」的比例最高占18.7%，「接電話者即拒訪」占15.9%，「受訪者中途拒訪」占11.5%。本次調查的拒訪率約為60.4%【拒訪率=接電話者即拒訪（1,054通）+受訪者中途拒訪（767通）/接電話者即拒訪（1,054通）+受訪者中途拒訪（767通）+成功完成問卷數（1,192通）】。

#### （二）資料處理

原始資料經整理及除錯後，使用統計套裝軟體於電腦系統中進行樣本檢定與加權處理：正式調查執行完成後，就成功樣本之各項母體資料代表性變數（性別、年齡、居住地區）進行代表性檢定，並針對呈現不一致的現象，針對資料採多變數反覆加權處理（Raking）的方式，進行成功樣本之加權處理。

#### （三）統計分析

加權過後之樣本經檢定結果與母體分配無顯著差異之後，於SPSS For Windows 統計軟體中進行：

##### 1. 次數分配（Frequency）：

進行次數分配之資料呈現，主要用意是在呈現次數分配情形。

##### 2. 百分比（Percentage）：

進行統計百分比的分析，呈現各題項下各選項之百分比分配情形。

##### 3. 交叉分析（Cross tabulation）：

主要用意是在呈現各樣本人口基本變數



性別、年齡、教育程度，並將居住地區之25縣市就「行政院主計處之統計地區標準」分類成北、中、南、東及金馬五個地區和都會及鄉村兩類地區下的分佈情況。

4. 卡方檢定 (Chi-Square Test) :

使用卡方檢定，用以檢定不同基本變項的受訪者，與不同題項之間是否呈現顯著差異。

卡方檢定處理原則說明：

1. 濾除自變項中未予實質／具體回應者及回答人數過少者，才進行統計檢定。
2. 將選項的「非常同意」與「還算同意」合併為「同意」；「非常不同意」與「不太同意」合併為「不同意」才進行統計檢定。

(四) 樣本代表性分析及說明

本表匯整臺灣地區含外島之97年底20歲以上民眾之性別、年齡、縣市別三項變數之母體數量比率、本調查樣本加權前後之樣本數量比率及一致性檢定結果（詳如表2.1~2.2）。

加權的權值為： $W_i = (N_i/N) \times (n/n_i)$ 。因為： $n_i = (nN_i)/N$ ，即每一層的樣本數等於全部樣本數乘以每一層所佔的比例。而每一層佔總樣本的比例為權值  $n_i/n$ ，乘以每一層的平均數 ( $\sum x_i/n_i$ )，相乘後將得到  $\sum x_i/n$ 。通常若有母體的交叉資料，可以做「事後加權」。如果沒有的話，則進行「反覆加權」，即先對一個類別做加權，通過檢定後再做下一個加權，一直到全部通過為止。反覆加權的意思為先對某一變數加權，若通過卡方檢驗，儲存資料後，再對另一變數加權，然後再檢驗，然後再對另一變數加權。

表1 樣本性別及年齡與母體性別及年齡結構之一致性檢定

變數	母體	百分比	配額	加權前			加權後			
				樣本	百分比	一致性檢定結果	樣本	百分比	一致性檢定結果	
性別*	男	8,752,639	49.9	595	554	46.5	$\chi^2=5.641$ P值=0.018<0.05 樣本與母體 不一致	595	49.9	$\chi^2=0.000$ P值 =1.000>0.05 樣本與母體一致
	女	8,773,237	50.1	597	638	53.5		597	50.1	
	總計	17,525,876	100.0	1,192	1,192	100.0		1,192	100.0	
年齡*	20-29歲	3,636,872	20.8	248	207	17.4	$\chi^2=38.733$ P值=0.000<0.05 樣本與母體 不一致	248	20.8	$\chi^2=0.104$ P值 =1.000>0.05 樣本與母體
	30-39歲	3,740,257	21.3	254	203	17.0		251	21.0	
	40-49歲	3,774,360	21.5	256	311	26.1		256	21.4	
	50-59歲	3,138,123	17.9	213	259	21.7		214	17.9	
	60歲以上	3,236,264	18.5	221	212	17.8		224	18.8	
	總計	17,525,876	100.0	1,192	1,192	100.0		1,192	100.0	



註：

- 1.母體資料為內政部97年12月份公佈資料。
- 2.百分比計算係採四捨五入進位後小數點第二位方式呈現，故各百分比之加總可能產生非100%之情形，特此說明。

## 四、調查結果分析

### （一）各項教育題目分析

#### 1.請問您同不同意將通過英檢加入技專院校畢業門檻？

本次調查受訪者中，對於將通過英檢加入技專院校畢業門檻之同意程度，調查顯示有七成一的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占29.8%，「還算同意」占41.0%；有一成九的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占15.7%，「非常不同意」占3.2%；另外有10.3%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖1）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之贊成程

度，在受訪者的基本資料中教育程度、城鄉地區呈現顯著差異。在教育程度差異方面，皆對於將通過英檢加入技專院校畢業門檻持同意的比例較高，其中又以專科/大學/技術學院的受訪者（77.3%）同意比例高於其他教育程度的受訪者，而初中、國中的受訪者（28.6%）不同意比例高於其他教育程度的受訪者。

在城鄉地區差異方面，各居住地區的受訪者皆對於將通過英檢加入技專院校畢業門檻持同意的比例較高，其中又以都會地區的受訪者（71.1%）同意的比例高於鄉村地區的受訪者（70.5%）。

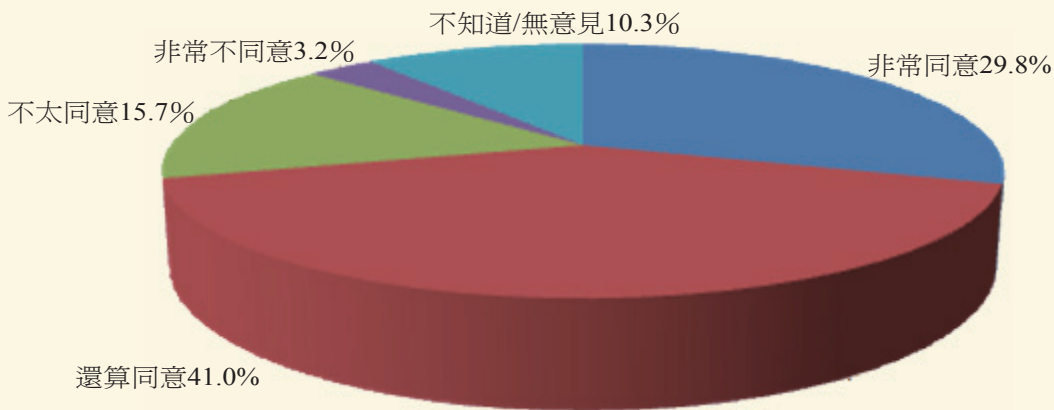


圖1 將通過英檢加入技專院校畢業門檻之贊同程度統計圖

### （二）您同不同意技專校院應該加強和企業／產業界的合作？

本次調查受訪者中，對於技專校院應該加強和企業/產業界的合作之同意程度，調查顯示有八成六的受訪者持同意態度，

其中「非常同意」占48.2%，「還算同意」占37.9%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占3.1%，「非常不同意」占0.6%；另外有10.2%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖2）。



交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中教育程度呈現顯著差異。在教育程度差異方面，皆對於技專校院應該加強和企業／產業界的合作持同意的比例較高，其中又以專科／大學／技

術學院的受訪者（94.6%）同意比例高於其他教育程度的受訪者，而高中、高職的受訪者（6.3%）不同意比例高於其他教育程度的受訪者。

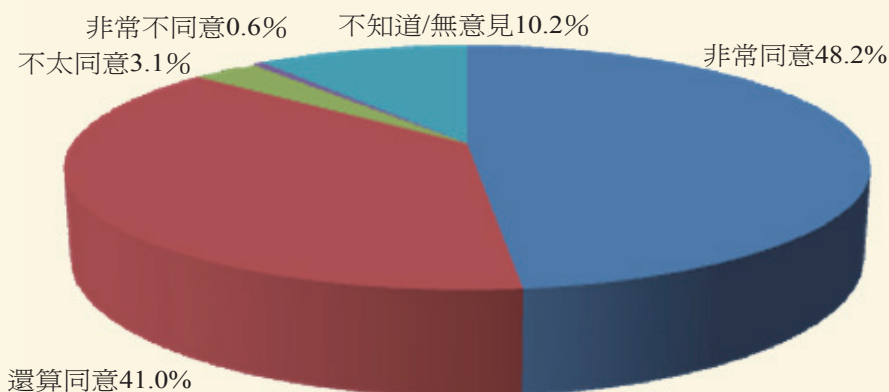


圖2 技專校院應該加強和企業/產業界的合作之同意程度統計圖

### （三）請問您認為專科學制應不應該繼續保留？

本次調查受訪者中，對於專科學制應不應該繼續保留之同意程度，調查顯示有近六成三的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占24.5%，「還算同意」占38.3%；有二成七的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占16.6%，「非常不同意」占10.3%；另外有10.3%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖3）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中性別、年齡、教育程度呈現顯著差異。在性別差異方面，皆對於專科學制應不應該繼續保留持同意的比

例較高，而女性受訪者（68.1%）同意的比例高於男性受訪者（63.2%）。

在年齡差異方面，各年齡層的受訪者皆對於專科學制應不應該繼續保留持同意的比例較高，其中以20-29歲的受訪者（76.4%）同意的比例高於其他年齡層的受訪者，而50~59歲的受訪者（20.6%）不同意的比例相對高於其他年齡層的受訪者。

在教育程度差異方面，皆對於專科學制應不應該繼續保留持同意的比例較高，其中又以專科／大學／技術學院的受訪者（70.6%）同意比例高於其他教育程度的受訪者，而研究所及以上的受訪者（27.1%）不同意比例高於其他教育程度的受訪者。

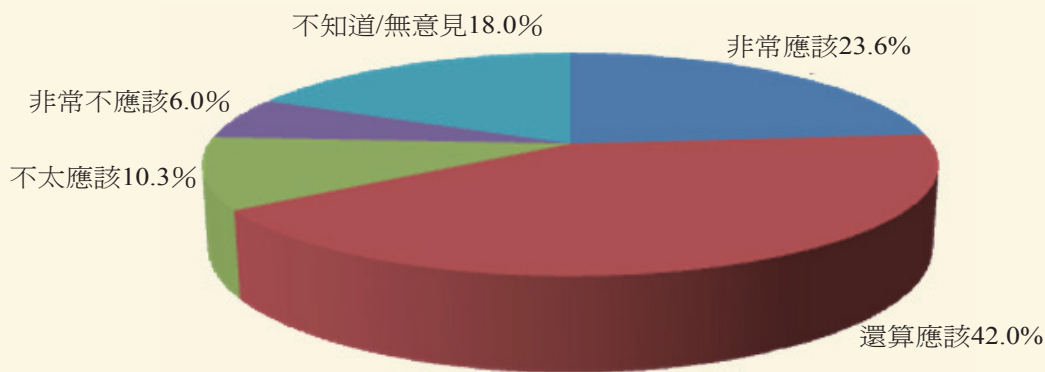


圖3 專科學制應不應該繼續保留之贊同程度統計圖

#### (四) 請問您同不同意技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹？

本次調查受訪者中，對於技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹此議題之同意程度，調查顯示有近七成九的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占49.5%，「還算同意」占29.4%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占6.0%，「非常不同意」占1.6%；另外有13.5%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖4）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中教育程度與家庭月收入呈現顯著差異。在教育程度差異方面

，皆對於技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹持同意的比例較高，其中又以專科／大學／技術學院的受訪者（87.3%）同意比例高於其他教育程度的受訪者，而研究所及以上的受訪者（19.8%）不同意比例高於其他教育程度的受訪者。

在家庭月收入差異方面，皆對於技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹持同意的比例較高，其中又以家庭月收入6萬元以上的受訪者（91.7%）同意比例高於其他受訪者，而家庭月收入3萬元以下的受訪者（8.4%）不同意比例高於其他受訪者。

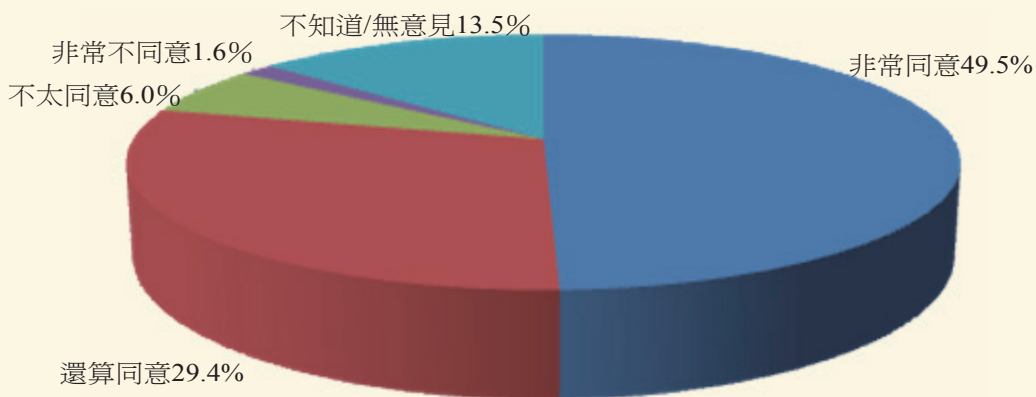


圖4 技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹之同意程度統計圖



### (五) 請問您同不同意持續補助技職院校獎勵教學卓越計畫，以提升技專校院整體教學品質？

本次調查受訪者中，對於持續補助技職院校獎勵教學卓越計畫，以提升技專校院整體教學品質之同意程度，調查顯示有約八成二的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占41.1%，「還算同意」占40.9%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占5.7%，「非常不同意」占2.4%；另外有

9.9%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖5）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中性別呈現顯著差異。在性別差異方面，皆對於持續補助技職院校獎勵教學卓越計畫，以提升技專校院整體教學品質持同意的比例較高，而女性受訪者（85.1%）同意的比例高於男性受訪者（79.0%）。

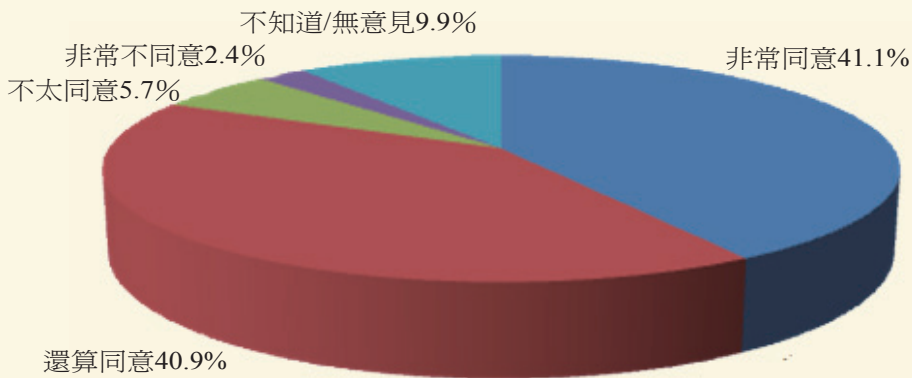


圖5 持續補助技職院校獎勵教學卓越計畫提升技專校院整體教學品質之同意程度統計圖

### (六) 您同不同意技職教育之介紹與宣導宜從國中階段推動？

本次調查受訪者中，對於技職教育之介紹與宣導宜從國中階段推動之同意程度，調查顯示有八成三的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占45.1%，「還算同意」占38.1%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占7.5%，「非常不同意」占1.9%；另外有7.4%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖6）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中家庭月收入呈現顯著差異。在家庭月收入差異方面，皆對於技職教育之介紹與宣導宜從國中階段推動持同意的比例較高，其中又以家庭月收入6萬元以上的受訪者（87.7%）同意比例高於其他受訪者，而家庭月收入3萬至6萬元的受訪者（11.8%）不同意比例高於其他受訪者。

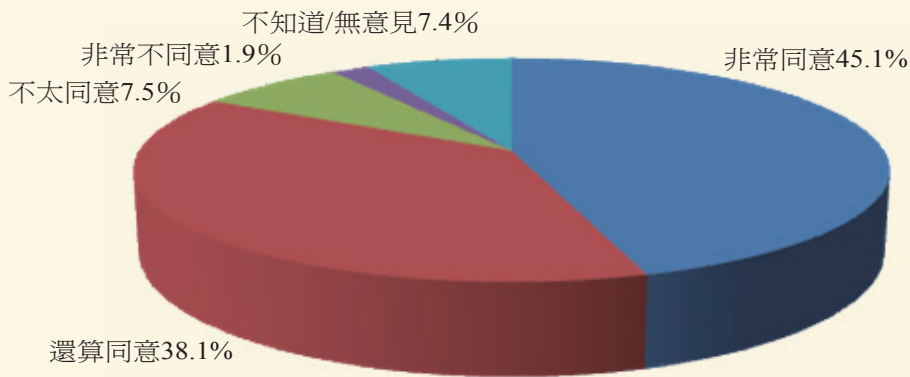


圖6 技職教育之介紹與宣導宜從國中階段推動之同意程度統計圖

(七) 您同不同意具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格？

本次調查受訪者中，對於具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格此議題之同意程度，調查顯示有四成六的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占16.6%，「還算同意」占29.9%；有四成三的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占28.9%，「非常不同意」占13.9%；另外有10.8%的受訪者表示「不知道／無意見」（

詳如圖7）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中教育程度現顯著差異。在教育程度差異方面，國小及以下與高中、高職對於具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格持同意的比例較高，其中又高中、高職的受訪者（52.1%）同意比例高於其他教育程度的受訪者，而研究所及以上的受訪者（52.3%）不同意比例高於其他教育程度的受訪者。

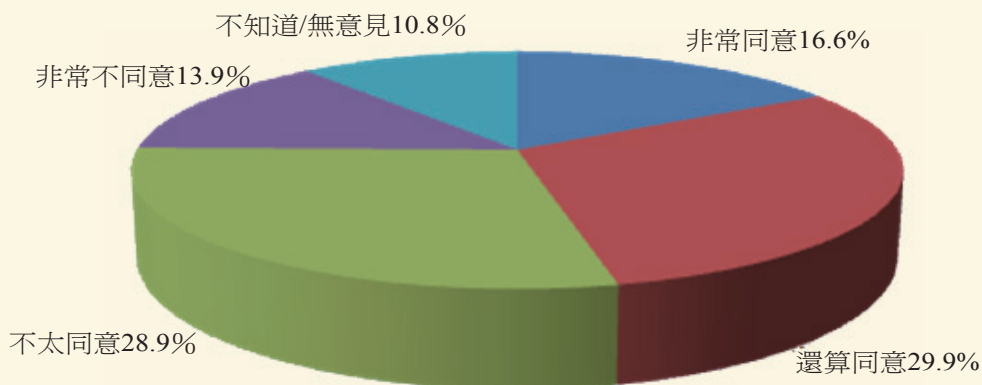


圖7 具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格之同意程度統計圖



### (八) 您同不同意教育部投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學？

本次調查受訪者中，對於教育部投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學之同意程度，調查顯示有八成五的受訪者持

同意態度，其中「非常同意」占44.2%，「還算同意」占40.8%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占4.9%，「非常不同意」占2.5%；另外有7.6%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖8）。

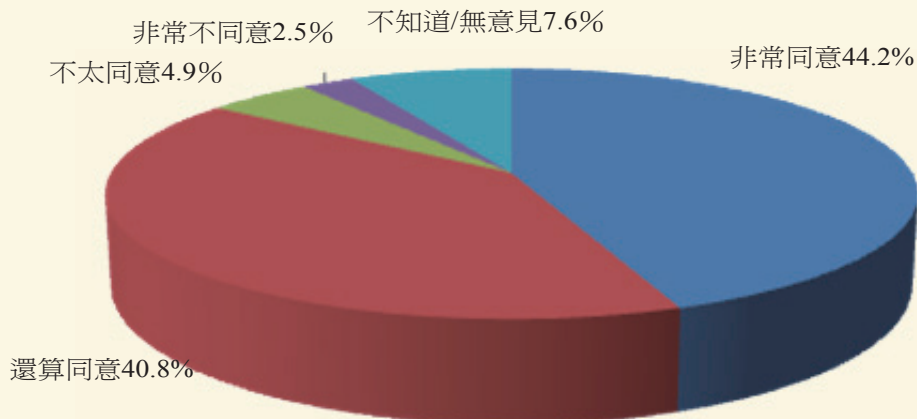


圖8 教育部投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學之同意程度統計圖

### (九) 您同不同意就讀高職免學費？

本次調查受訪者中，對於就讀高職免學費之同意程度，調查顯示有八成五的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占44.2%，「還算同意」占40.8%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占4.9%，「非常不同意」占2.5%；另外有7.6%的受訪者表示「不知道／無意見」（詳如圖9）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中年齡、教育程度、居住地區、城鄉地區與家庭月收入呈現顯著差異。在年齡差異方面，各年齡層的受訪者皆對於就讀高職免學費持同意的比例較高，其中以60歲以上的受訪者（63.4%）同意的比例高於其他年齡層的受訪者，而20-29歲的受訪者（41.6%）不同意的比例相對高於其他年齡層的受訪者。

在教育程度差異方面，皆對於就讀高職

免學費持同意的比例較高，其中又以初中、國中的受訪者（71.0%）同意比例高於其他教育程度的受訪者，而研究所及以上的受訪者（45.7%）不同意比例高於其他教育程度的受訪者。

在居住地區差異方面，各居住地區的受訪者皆對於就讀高職免學費持同意比例較高，其中又以金馬地區的受訪者（100.0%）同意的比例高於其他地區的受訪者，而東部地區的受訪者（54.2%）不同亦的比例相對高於其他地區的受訪者。

在城鄉地區差異方面，各居住地區的受訪者皆對於就讀高職免學費持同意比例較高，其中又以鄉村地區的受訪者（63.6%）同意的比例高於都會地區的受訪者（56.2%）。

在家庭月收入差異方面，皆對於就讀高職免學費持同意的比例較高，其中又以家庭月收入3萬元以下的受訪者（64.5%）同意比



例高於其他受訪者，而家庭月收入6萬元以上的受訪者（36.6%）不同意比例高於其他

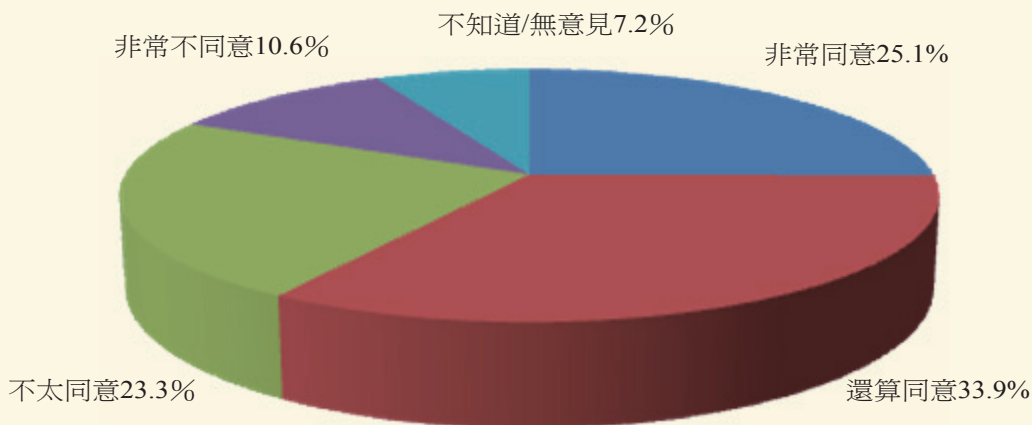


圖9 就讀高職免學費之同意程度統計圖

#### （十）您同不同意教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費？

本次調查受訪者中，對於教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費之同意程度，調查顯示有八成八的受訪者持同意態度，其中「非常同意」占50.2%，「還算同意」占37.8%；有不到一成的受訪者持不同意態度，其中「不太同意」占5.5%，「非常不同意」占2.6%；另外有3.9%的受訪者表

示「不知道／無意見」（詳如圖10）。

交叉分析顯示受訪者對此議題之同意程度，在受訪者的基本資料中城鄉地區呈現顯著差異。在城鄉地區差異方面，各居住地區的受訪者皆對於教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費持同意比例較高，其中又以鄉村地區的受訪者（90.5%）同意的比例高於都會地區的受訪者（86.5%）。

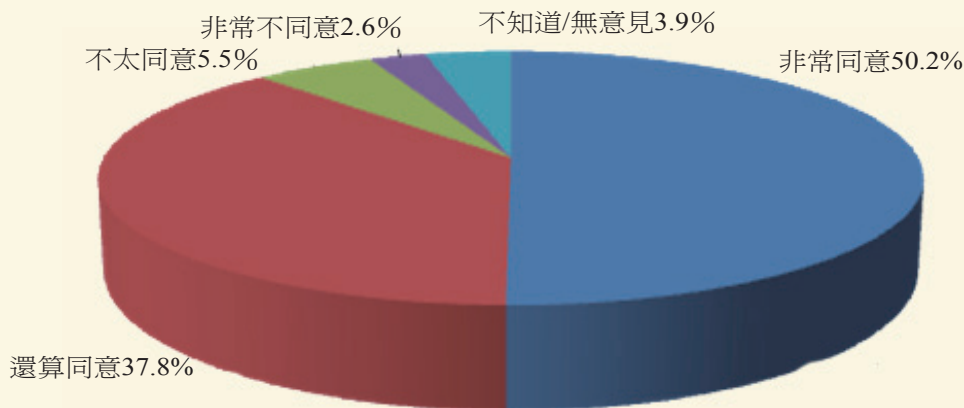


圖10 教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費之同意程度統計圖



## 五、調查結果分析與建議

### (一) 調查結果分析

#### 1. 描述性統計結果

本次調查結果，受訪者對於技職教育議題看法持正面態度達七成以上有：「請問您同不同意將通過英檢加入技專校院畢業門檻」、「您同不同意技專校院應該加強和企業/產業界的合作」、「請問您同不同意技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹」、「請問您同不同意持續補助技專院校獎勵教學卓越計畫，以提升技專校院整體教學品質」、「您同不同意技職教育之介紹與宣導

宜從國中階段推動」、「您同不同意教育部投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學」及「您同不同意教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費」。

受訪者對於各重要教育議題看法持正面態度為五至七成的如下所示：「請問您認為專科學制應不應該繼續保留」及「您同不同意就讀高職免學費」。

受訪者對於各重要教育議題看法持正面態度為不到五成的為「您同不同意具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格」。

表2 調查結果彙總表

題目	同意	不同意	不知道/ 無意見
1.請問您同不同意將通過英檢加入技專校院畢業門檻？	70.8	18.9	10.3
2.您同不同意技專校院應該加強和企業/產業界的合作？	86.0	3.7	10.2
3.請問您認為專科學制應不應該繼續保留？	65.6	16.4	18.0
4.請問您同不同意技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹？	78.9	7.6	13.5
5.請問您同不同意持續補助技專院校獎勵教學卓越計畫，以提升技專校院整體教學品質？	82.1	8.1	9.9
6.您同不同意技職教育之介紹與宣導宜從國中階段推動？	83.2	9.4	7.4
7.您同不同意具有三年工作經驗者，可免試取得進入技專校院進修的資格？	46.4	42.7	10.8
8.您同不同意教育部投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學？	85.0	7.4	7.6
9.您同不同意就讀高職免學費？	59.0	33.9	7.2
10.您同不同意教育部補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費？	88.0	8.1	3.9



## 2. 交叉分析結果

本次調查結果顯示，城鄉差異是產生認知差異的主因。在社會正義相關議題方面，題目9高職免學費及10學生獎學金的部分，發現鄉村的認知程度高於城市地區、家庭收入較低的受訪者認知高於家庭收入較高的受訪者。另外，也可以由英檢是否該內入技專校院畢業門檻看出，鄉村地區的受訪者較不認同此一作法，可能是與城市學校學生相比，鄉村受訪者認為對於通過英檢較沒把握。易言之，社經背景的高低是造成技職教育政策認知差異的最大主因。

另外，在終身學習議題方面，學歷低於高中職以下之受訪者認為，有必要透過免試的方式取得技專校院進修的資格。而女性的受訪者認為，專科學歷的保留有其必要，可能是與即早就業，甚至是就學需求（15所專科中有14所是護專）有關。

本研究認為，長期以來，教育資源多集中於都市地區已是不爭的事實，教育正義與社會公平有待考驗。調查中發現，鄉村地區之受訪者，對於社會正義之相關政策需求有急迫性，所以處於教育的弱勢地區，急需教育行政部門妥善關注。

### （二）建議

#### 1. 英檢納入技專校院學生畢業門檻，應規劃不同科系所需通過之檢測工具與等級

本次調查結果顯示，雖有七成的民眾同意將英檢成績納入技專校院學生畢業門檻，但此政策推動影響甚巨，貿然實施，可能會影響學生就學意願。技職教育主要以就業需求為考量，未來如欲推動此項政策，建議實施於英文實務為主之相關科系，例如應用英（外）文學系，國際貿易或商務學系等。

如全面推行，則有兩個層面問題需要考量。一、通過標準：不同學習背景對於通過英檢的等級（初級、中級或是高級）的需

求亦有不同，使用英文為工作內容之學生，應通過較高等級之檢定，非以使用英文為主要工作者，則通過較低等級之檢定即可。所以推動時宜規劃不同科系所需通過之等級，或是授權給各校（系、所）自行認定。二、檢測工具：全民英檢並非英文程度檢測的唯一工具，其他例如：多益（TOEIC）、托福（TOEFL）或GRE（Graduate Record Examinations）等國際英文測驗工具，都可作為畢業門檻，有待透過相關研究訂立標準後實施。

#### 2. 考量就業市場與學生學習需求，專科學制應予保留

本次調查結果顯示有65.6%的受訪者贊成專科學制的保留。以目前現況來說，2008年我國總計有15間專科學校，其中14間為醫護學門，亦表示專科學校為了醫療體系培育了許多勞動人才。如貿然將專科學制停止，就業人口斷層之現象可能會馬上出現，這對勞動人口較為缺乏的醫療體系，勢必會產生傷害。

另外，高等教育在市場化之後，專科以升格為學院為目標，學院以升格為科大為宗旨，在這種教育競爭下，學生的受教權益將被漠視。並非人人都想唸大學，專科或許是對於想及早投入就業市場中的學生一項需求。所以，政府應讓教育應朝向多元化的結構，保留專科，使學生有更多元的選擇。

#### 3. 應持續獎勵專院校與企（產）業界間的合作，產學合作實施計畫除學校可申請外，企業亦可提出計畫申請

本次調查結果顯示，民眾對於「技專院校應該加強和企業/產業界的合作」有高度的支持，建議相關單位對於技專院校與企（產）業界間合作提供更多的策略，或強制規定技專院校應在學期間對於企（產）業間合作要有固定的數量，在每學期評鑑時應加強此部分的監督，使技專院校學生都能透過



在企（產）業實習增強所學。

另外，產學合作方案除各校可提出計畫申請外，產業界亦可提出相關合作計畫，以跨部會的高度，建議行政院主導教育部及經濟部推行產學合作計畫，除了使產學合作更具實務性外，亦能增加就業率與企業產能。

- 4.建議投入經費提供技專院校成績優異的學生獎學金補助、實施評鑑、改善師資、設備、課程，以提升技職教育品質。

本次調查結果顯示，民眾對於「技術學院改名科技大學之條件宜更嚴謹」、「補助技專校院成績優異的學生獎學金與生活費」及「投入經費改善技專校院的師資、設備、課程與教學」有高度的支持，可知民眾認為技職教育的品質仍有提升空間，建議教育部對技專院校成績優異學生提供獎學金之相關補助，除可吸引優秀學生就讀外，更讓學生在學業上有更高度的學習熱誠。民眾也認為，政府應投入更多經費改善技專院校之師資、實施評鑑、設備與課程，以提供學生有更好的學習環境。

- 5.建議具有三年工作經驗者以額外加分的條件做為進入技專院校進修的方式，提高就業者進入技專院校進修的機會。

本次研究調查顯示，民眾對於「具有三年經驗工作經驗者可免試取得進入技專院校進修的資格」的同意度未達五成，表示民眾對此項政策持保留的態度。有可能是因為民眾認為進入技專院校就讀仍需要透過統一入學測驗的考試方式取得資格較為合宜。本研究建議教育部可將具有三年工作經驗者做為統一入學測驗額外的加分條件，使想就學的就業者，提高進入技專院校進修的機會。

- 6.高職免費政策須再深入討論

本次調查結果顯示，約有六成（59.0%）的民眾贊成，但亦有三成三的民眾不贊成高職免學費政策。高職免學費的政見，雖可獲得一些迴響，但提升技職教育的品質，改變民眾對於技職教育的觀念，才是提升技職教育尊嚴的關鍵。本研究建議可將補助高職免學費之經費可應用於技職教育之相關宣導工作，提供技職教育成績優異的學生獎學金補助，或作為改善技職教師資、設備、課程之用，全面提升我國技職教育之品質。



## 參考文獻

- 吳清山、高家斌（2007）。台灣中等教育改革分析：1994~2007年。教育資料集刊，34，頁1-24。
- 吳清山、簡惠閔（2008）。臺灣高等技職教育改革分析：1996~2007年。教育研究月刊，167，頁47-67。
- 李顯榮（2005）。高中職多元入學方案之教育政策執行評估研究——以台北縣北部地區國中為例。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文。未出版，台北。
- 馬英九、蕭萬長（2008）。馬英九、蕭萬長的教育政策-對台灣新世代的教育承諾。檢索日期：2008.08.23，<http://www.kmtwin.org.tw/cdata.asp?id=13&page=3>。
- 張武昌（2006）。臺灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究，69，頁129-144。
- 張國保、廖興國。（2008）。各級教育政策回顧與展望—技職教育。國家教育研究院籌備處專案報告。未出版，台北。
- 教育部（2009）。教育部教學卓越計畫說明。資料索引日期98年9月29日，[http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program\\_start-1.asp](http://www.csal.fcu.edu.tw/Edu/program_start-1.asp)。
- 教育部統計處（2009）。歷年校數，教師、職員、班級、學生及畢業生數。資料索引日期98年10月1日，[http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8169](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8169)。
- 郭為藩（2008）。台灣發展技術學院政策的檢視。成人及終身教育，19，頁3-9。
- 黃雪雲、黃靜雲、馮敏毅（2003）。勤益學生在「全民英語能力檢定」中之定位與評估，勤益學報，21：2。頁25-34。
- 廖年森、劉玲慧（2009）。從就業市場表現析論台灣專科學校學制調整政策。教育資料集刊，43，頁37-51。



教育與發展





# 淺談我國高等教育系所評鑑制度

楊永慈／國立臺灣師範大學教育系博士生

## 一、前言

在知識經濟與全球化浪潮下，國家透過知識管理，可提昇其競爭力，進而達到知識經濟獲利的目標（詹中原，2007）。根據「經濟合作發展組織」（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）研究發現：1980 代起高等教育評鑑已在國際間引起廣泛的討論。此一現象產生因素，包括：擴張高等教育、高教發展多元化（diversification）與經費資源不足等（吳慧子、張靜瑩，2008）。因此，高等教育的經營（王如哲，2004a）必須在全球化、政治、社會與經濟力量的多重複雜脈絡下被理解與檢視。因此，不論是先進、開發中或未開發國家，均致建高等教育品質保證機制，藉以提昇高等教育品質促成經濟發展（王如哲，2004b）。從國內學者們的研究發現可以匯整出：建立良善的高等教育評鑑機制有助於高等教育品質的確保（楊瑩，2005；潘慧玲，2005；戴曉霞，2000）；造成此一結果的背景因素，則可大致歸納為國內發展環境與國外制度思潮等兩大背景因素（蘇錦麗，1997），於以下說明：

### （一）國內發展環境方面

此一層面的背景因素（黃政傑，2003），主要包括：大學質量發展與就業市場供需失衡、國內人口出生率逐年下降造成高教機構供過於求、就業市場與教育機構、企業組織或政府單位合作明顯不足、高教經費緊縮與資源浪費、教育經費無法趕上學校增加速度進而造成高教經費資源緊縮、高教品質下降、國內學術研究無法與國際接軌，

以及高等教育教師人數不足。

### （二）國外制度思潮方面

此一層面的背景因素，主要源於教育市場化導向及與社會關係的改變，導致高等教育特質產生（楊瑩，2007）包括：菁英型走向大眾型甚至普及型、高教功能包含培育社會導階層與涵蓋職業準備、高教須採取多樣性發展（diversification）、高教人數擴充造成政府財務沉重負擔、高教機構自籌經費比例逐年上升，以及高教機構內部外部效率逐漸成為社會關注焦點等（戴曉霞，2000）。

有鑒於上述兩大主要背景因素，我國為確保高教品質並提昇大學運作效能，最主要的做法即透過建立或調整高教評鑑制度或高教品質保證機制，藉由相關評鑑活動實施以達到提昇品質與控制品質的目的。因此，高等教育評鑑為提昇高等教育品質的一項重要做法，在各國高等教育上，一套高等教育評鑑制度與品質保證的機制關係著各國經濟競爭力的發展。

尤其，教育部根據「大學法」2005年第五條修正條文載明「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項進行自我評鑑」，以及2007年通過的「大學評鑑辦法」明訂「大學評鑑分為校務評鑑、院系所及學程評鑑、學門評鑑，以及專案評鑑等四類，大學應依法接受評鑑，並針對缺失積極改進，且評鑑結果將是院系所、學程增減招生名額與進退場，以及核定學雜費、經費獎補助的依據之內容」，依法於2005年底成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，並旋即展開公私立大學系所評鑑的工作，藉此促進各大學組成評鑑委員會、委託學術專業評鑑機構，定期辦理自我評鑑



與公告結果以做為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考。

國內自2006年起所進行的系所評鑑制度（王保進，2005），初期能夠以品質改善為主，一方面協助大學進行品質改善，另一方面可以建大學自我評鑑機制，而在評鑑實施一段時間後，再逐漸強調績效責任的確保，較不會引起大學的反彈。

不論從政府的高等教育發展之財務負擔，或是高等教育追求學術自由與卓越發展等任何角度分析，品質保證及績效責任已經是高教機構不可推卻的重擔；再者，高教體系與社會關係的改變，使得高教體系已無法再忽視市場需求，唯有透過提昇教學品質才能在競爭環境中生存下去；此外，強調彈性與效率的做法，在知識快速發展的時代，經由中央控制已不再是有效率的作法，唯有賦予高等教育機構更多的彈性以及自主權，才能有效地對高等教育品質進行管制；最後，受全球國際化的影響，各國之間的關係唇齒相依，為取得國際上的認可，延攬一流師資及吸引優良學生，高等教育機構要創造高品質的教育與卓越的辦學績效如此才能永續發展，皆有賴高等教育評鑑機制的建立、維持與調整。

## 二、我國高等教育評鑑制度脈絡

高等教育評鑑，意指大學校院藉評鑑團體的規劃，透過受評單位內部人員自我評估與外來專家專業判斷，評定該校符合評鑑標準程度，進而提出該單位之優點與有待改進之建議（陳儀綸，2005）。我國高等教育評鑑，始於1975年，初期以數學、物理、化學、醫學及牙醫等五大學門評鑑為範疇，再擴大以學院為單位辦理各學院評鑑，並嘗試委託專業學術團體辦理評鑑工作，評鑑結果主

要做為各校之參考（楊玉惠，2003）；1991年起配合政府對私立大學校院獎助政策，辦理私立大學中程校務發展計畫審查，根據審查結果做為對各校獎助之依據；1994年（顏秀如，2004）於「大學法」修訂後，該法賦予教育部辦高等教育評鑑權責並確定高等教育評鑑法源依據；隨後並於1997年首次全面性試辦高等教育校務綜合評鑑，並於2004年啟動最大規模的大學校務評鑑計畫，希望幫助各大學自我定位，以期全面提升國內高等教育之品質；直至近（2005）年在大學法修正案第5條第1項規定「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之」，同時該條第2項「教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，做為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考；其評鑑辦法，由教育部定之」，教育部旋即於2006年展開系所評鑑。

綜上所述，我國大學評鑑政策的歷史可分為以下六個階段（邱子葳，2007；陳漢強，1995；楊瑩，2005）：1975至1990年的教育部主導並辦理學門評鑑階段、1991年至1993年的教育部委託學術團體辦理學門評鑑及開始辦理大學校院中程校務發展計畫審查、1994至2000年「大學法」及「私立學校法」相繼修正後依法辦理大學評鑑及繼續辦理大學校院中程校務發展計畫審查階段、2001至2003年的鼓勵建立自我評鑑機制及進行私校校務發展獎補助審查階段、2004至2006年的推動校務整體發展計畫審查與委託民間團體辦理大學校務評鑑階段，以及2006年之後迄今以財團法人形式成立「高等教育評鑑中心」專責辦理大學評鑑階段等。



### 三、我國高等教育評鑑之方向與項目

我國高等教育現行大學系所評鑑是由「財團法人高等教育評鑑中心基金會」承辦，此一機構（陳德華，2006）由教育部及國內153所大學校院共同捐助成立，其董事會組成爲三個大學協會組織（國立大學校院協會、私立大學校院協進會及私立技專校院協會）推派代表六人、教育部代表二人、經濟部推薦之產業界代表三至四人及教育部根據學門 域評鑑專業所聘請之專家學者四至七人。

財團法人高等教育評鑑中心基金會（2007a）先於2005年二月時完成整體規劃，並辦理學校公聽會，三月完成評鑑手冊並辦理說明會，四至九月由各校辦理系所自評，十至十二月展開每校四天實地訪視活動，評鑑結果也將結合系所退場機制。陳德華（2006）指出，系所評鑑部份主要朝以下方向進行改革，包括：

- （一）評鑑之目的確保大學教學品質並做爲教育部核定各大學招生名額之主要依據。
- （二）評鑑重點集中於課程規劃、教學實施、教學品質之管控。
- （三）評鑑指標以質化評鑑爲主，量化評鑑爲輔。
- （四）建立週期性評鑑，所有大學每五年應接受一次評鑑。
- （五）評鑑方式採學校先行自評，聘由學校自行設定教學目標、實施策略等。根據自評結果，由教育部透過評鑑中心或委託相關團體辦理實地訪評。
- （六）實地訪評於每校訪評時間爲二至四天，除座談、檢視資廖外，並抽訪教師實際授課狀況。
- （七）評鑑以各系所爲單位，結果分爲通

過、待觀察、未通過三等。待觀察者限制不得擴增招生名額，同時不得申請增設研究所，未通過者予減招之處分。待觀察及未通過者，均應於次年接受追蹤評鑑。追蹤評鑑仍未通過應予停招處分。

- （八）爲鼓勵與國際接軌，若學校相關系科已申請相關國際認證，並獲認可者得免接受評鑑。

系所評鑑項目則包括目標、特色與自我改善、課程設計與教師教學、學生學習與學生事務、研究與專業表現，以及畢業生表現等五大項目，如下說明（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2007b）。

#### （一）目標、特色與自我改善：

在目標、特色方面，評鑑中心評估系所設 之教育目標是否與學校教育目標契合等，及系所之特色是否明顯區隔，在系所所落實的改善措施上，評鑑中心重視系所是否能針對系所本身之問題作改善措施並且是否能夠有效進 。

#### （二）課程設計與教師教學：

在課程設計與教師教學方面，評鑑中心首重課程是否兼顧理論與應用，與教師的教學負擔等。此外，對於學生的需求與反應，也必須加以回應，以及落實教師教學回饋的機制。

#### （三）學生學習與學生事務：

在學生學習與學生事務方面，評鑑中心關心教師與學生之間的互動是否密切，系上是否提供學生在學習與生活上之溝通管道，以及系所在學生生活方面是否能夠適時如升學或就業之生涯規劃輔導。

#### （四）研究與專業表現：

在研究與專業表現方面，評鑑中心主要看重教師研究成果，如國科會的專案研究計畫或是著作，及在國內外著名期刊上發表論文的數量。



### (五) 畢業生表現：

在畢業生表現方面，評鑑中心重視在校學生與畢業生之聯繫，以追蹤畢業生在研究所或職場表現等，以及對於學校教育之意見，以增進系上之教學。

以上所述之五大評鑑項目，乃做為學門相關系所進行自我評鑑之依據，而五個評鑑項目設計植基於系統化與統整性之原則。首先，闡述評鑑項目之內涵、並說明表現之最佳實務（best practice）。其次，進一步根據內涵與最佳實務提出評鑑項目之「參考效標」，以及建議準備參考資料，做為系所進自我評鑑之參據。至於各學門之評鑑項目，則由學門規劃委員會衡酌學門之專業性質，根據五個評鑑項目進行修訂。

## 四、結論

國內自2006年起所進行的系所評鑑制度（王保進，2005），初期能夠以品質改善為

主，一方面協助大學進行品質改善，另一方面可以建立大學自我評鑑機制，而在評鑑實施一段時間後，再逐漸強調績效責任的確保。

總結上述，不論從高等教育追求學術自由與卓越發展等任何角度分析，品質保證及績效責任已經是高教機構不可推卻的重擔；再者，高教體系與社會關係的改變，使得高教體系已無法再忽視市場需求，唯有透過提昇教學品質才能在競爭環境中生存下去；此外，強調彈性與效率的做法，在知識快速發展的時代，經由中央控制已不再是有效率的做法，唯有賦予高等教育機構更多的彈性以及自主權，才能有效地對高等教育品質進行管制；最後，受全球國際化的影響，為取得國際上的認可，延攬一流師資及吸引優良學生，高等教育機構要創造高品質的教育與卓越的辦學績效如此才能永續發展，皆有賴高等教育評鑑機制的建立、維持與調整。

## 參考文獻

- 王如哲（2004a）。大學品質與評鑑制度之跨國概覽。*教育研究月刊*，123，26-31。
- 王如哲（2004b）。高等教育。*中華民國教育年報*。臺北：國立教育資料館。
- 王保進（2005）。績效責任評鑑外的選擇—整體校務評鑑。*高教簡訊*，166，18-20。
- 吳慧子、張靜瑩（2008）。大學評鑑未來展望與國際趨勢。*教育研究月刊*，142，33-39。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2007a）。五年計畫。2011年2月13日，取自<http://www.heeact.edu.tw>
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2007b）。大學校院系所評鑑實施計畫。2011年2月13日，取自<http://www.heeact.edu.tw>
- 陳德華（2006，3月）。我國高等教育政策之分析。演講於國立台北教育大學教育政策與管理研究所演講，臺北。
- 陳儀綸（2005）。我國大學評鑑之研究。國立交通大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 黃政傑（2003）。大學評鑑的爭議話題。*師友月刊*，438，1-3。
- 詹中原（2007）。全球化與公共行政改革：知識經濟觀點之檢視。2011年2月1日，取自<http://www.npf.org.tw/post/2/596>



- 楊玉惠（2003）。大學學門規劃之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，臺北。
- 楊瑩（2005）。臺灣地區大學評鑑之實施。載於淡江大學高等教育研究與評鑑中心（主編），兩岸高等教育改革與發展學術研討會論文集（頁V-1-1- V-1-48）。臺北：淡江大學高等教育研究與評鑑中心。
- 楊瑩（2007）。歐洲高等教育區高等教育品質保證機制之探討。教育政策論壇，10（1），1-50。
- 潘慧玲（2005）。大學自我評鑑之蘊義與實施經驗：臺灣師大案例分析。載於淡江大學高等教育研究與評鑑中心（主編），大學評鑑、進退場機制與提升國際競爭力學術研討會論文集（I-2-1- I-2-24）。臺北：淡江大學高等教育研究與評鑑中心。戴曉霞（2000）。高等教育的大眾化與市場化。臺北：揚智。
- 顏秀如（2004）。我國大學評鑑政策爭議之探討。台東大學教育學報，15（2），1-22。
- 蘇錦麗（1997）。高等教育評鑑：理論與實務。臺北：五南。



教育與發展





## 研習訊息(100年10月至11月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	0075	三峽總院區	100年品德教育種子教師研習	10.03-10.04	王美芸 茹金崑
2	0093	三峽總院區	身心健康講座	10.05	茹金崑 王美芸
3	0076	三峽總院區	理念學校之論述建構與實踐研習(一)	10.05-10.07	萬 寧
4	0077	三峽總院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習-3	10.06-10.07	簡欣怡 吳翊菁
5	0078	三峽總院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習-4	10.11-10.12	吳翊菁 簡欣怡
6	0079	三峽總院區	國教輔導團輔導員初階培育班-本土語言	10.11-10.15	茹金崑
7	0080	三峽總院區	國教輔導團輔導員初階培育班-性別平等	10.11-10.15	林巧涵
8	0336	三峽總院區	新北教育城認知診斷研討會	10.12	黃馨瑩
9	0081	三峽總院區	國教輔導團輔導員初階培育班-英語	10.17-10.21	簡欣怡
10	0082	三峽總院區	國教輔導團輔導員初階培育班-社會	10.17-10.21	王美芸
11	0083	三峽總院區	國教輔導團輔導員初階培育班-自然	10.17-10.21	林月鳳
12	0084	三峽總院區	國教輔導團輔導員初階培育班-綜合	10.17-10.21	吳翊菁
13	0085	三峽總院區	理念學校之論述建構與實踐研習(二)	10.22-10.23	萬 寧
14	0086	三峽總院區	多元文本的閱讀研習	10.24-10.28	茹金崑 王美芸
15	0087	三峽總院區	國中小校長進階研習-3	10.25-10.28	林巧涵 林月鳳



16	0088	三峽總院區	生命教育種子教師進階研習－高中職、大專	10.24-10.25	王美芸 茹金崑
17	0094	三峽總院區	課程督學專業成長研習－2	10.26	萬 寧
18	改期	三峽總院區	教師專業發展評鑑分享教師研習	10.31-11.01	
19	新增	三峽總院區	國家教育講座－臺灣教改為何這麼困難：本土社會與國際觀點	10.28	周慧玲
20	0089	三峽總院區	教師專業發展評鑑分享教師研習	10.31-11.01	吳翊菁 簡欣怡
21	0090	三峽總院區	100年度大專校院兩岸文教交流業務研討會－1	11.02	簡欣怡 吳翊菁
22	0091	三峽總院區	100年度大學校院學生住宿與賃居安全輔導人員研習－1	11.03-11.04	吳翊菁 簡欣怡
23	新增	三峽總院區	教育研究講堂－如何規劃與推動教育研究計畫	11.04	周慧玲
24	0092	三峽總院區	100年度大專校院兩岸文教交流業務研討會－2	11.08	簡欣怡 吳翊菁
25	0095	三峽總院區	生活課程專業知能工作坊研習班（二）	11.09-11.11	林月鳳 林巧涵
26	0096	三峽總院區	自然與生活科技領域戶外教學研習－1	11.09-11.11	萬 寧
27	0097	三峽總院區	100年度大學校院學生住宿與賃居安全輔導人員研習－2	11.10-11.11	吳翊菁 簡欣怡
28	0098	三峽總院區	國中小校長進階研習－4	11.15-11.18	林巧涵 林月鳳
29	0099	三峽總院區	100年度大專校院衛生保健組長工作研習	11.17-11.18	簡欣怡 吳翊菁
30	0100	三峽總院區	全國原住民重點國中小學非原住民學校校長研習	11.16-11.18	萬 寧
31	0101	三峽總院區	督學課長增能研習	11.21-11.23	簡欣怡 吳翊菁
32	0102	三峽總院區	100年度大專校院護理人員工作研習	11.24-11.25	茹金崑 王美芸



33	0103	三峽總院區	國中小校長進階研習－5	11.29-12.02	林巧涵 林月鳳
34	0556	臺中院區	輔導團輔導員初階培育班－藝文	10.03-10.07	戴麗珍
35	0557	臺中院區	輔導團輔導員初階培育班－健體	10.03-10.07	羅彩紅
36	0558	臺中院區	輔導團輔導員初階培育班－生活	10.03-10.07	郭益豪
37	0559	臺中院區	輔導團輔導員初階培育班－國語文	10.11-10.14	戴麗珍
38	0560	臺中院區	輔導團輔導員初階培育班－人權	10.11-10.14	郭益豪
39	0561	臺中院區	輔導團輔導員初階培育班－數學	10.11-10.14	孫秀莉
40	0562	臺中院區	100學年度本土語言指導員第1次期中會議	10.17-10.18	戴麗珍
41	0564	臺中院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習（2）	10.19-10.20	郭益豪
42	7003	臺中院區	歷史教學新嘗試	10.22	吳于嫻
43	0566	臺中院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習（3）	10.24-10.25	戴麗珍
44	0563	臺中院區	100年大專校院校園安全維護及全民國防教育支援中心工作研習	10.24-10.25	孫秀莉
45	0567	臺中院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習（4）	10.27-10.28	羅彩紅
46	0568	臺中院區	100年度學生校外生活輔導工作研習	10.31-11.01	戴麗珍
47	0569	臺中院區	100年度學生校外生活輔導工作研習	11.02-11.03	郭益豪
48	0570	臺中院區	外籍配偶成人基本教育師資觀摩研習	11.07-11.08	陳素峰
49	0571	臺中院區	環境教育保護法與環境保護研習班	11.07	孫秀莉



## 研習訊息



50	0572	臺中院區	100學年度本土文學寫作研習	11.21-11.25	戴麗珍
----	------	------	----------------	-------------	-----



## 人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院人事室主任

一位從不生氣，凡事都好商量的好好先生－本院教育人力發展中心主任李俊湖，終經院長首肯，於100年10月1日退休，為感謝他對本院的犧牲與奉獻，特於100年9月27日舉辦感恩茶會歡送，當「掌聲響起」的樂聲拉開序幕，李主任走進會場，立即放送一生公職的剪影回顧，從年輕時的神采飛揚，歷經無數寒暑、送往迎來的校長、主任儲訓班，最後踽踽獨行，人生最精華的二十三個

年頭都奉獻在此，吳院長清山對李主任的為人處事極力讚賞，衷心感謝他的努力與付出，期待他能儘速將十餘年來研究心得集結成書，並祝福他退休以後更幸福自在。李主任也感謝院長的成全及所有工作伙伴的支持與包容，所有的祝福，就由他的夫人－林老師，以一曲溫馨的「月亮代表我的心」致謝，再依依不捨，終有曲終人散的時候，教研情永難忘，祝福他心想事成。



100.09.27 本院教育人力發展中心李主任俊湖退休，吳院長清山致贈紀念品。（張坤成攝影）



100.09.27 歡送李主任俊湖退休晚會，李主任與院內同仁，副院長及院長溫馨合影。（張坤成攝影）



## 院務花絮



100.08.12 本院國家教育研究講座由佛光大學楊朝祥校長主講：「教育政策的回顧與展望」，吳院長致贈感謝狀。（郭志昌攝影）



100.08.17 新北市有木國小於本院舉辦繪圖寫生戶外活動，吳院長與小朋友於仰喬樓前專注寫生。（郭志昌攝影）



100.08.17 吳院長致贈紀念品予新北市有木國小參加繪圖寫生戶外活動學生，並與小朋友歡樂合影。（郭志昌攝影）



100.08.26 本院舉辦「新北教育城教育革新研討會」，吳院長與研討會貴賓於文薈堂合影。（郭志昌攝影）



100.09.08 本院於臺中院區辦理節能減碳暨社區睦鄰活動，吳院長與同仁、社區里民歡唱同樂。（郭志昌攝影）



100.09.09 本院辦理9月份同仁慶生會，於臺中院區騎鐵馬，健康向前行。（郭志昌攝影）



100.09.15 監察院教育及文化委員會蒞臨巡察，黃召集人武次等九位監察委員及陪同人員、吳院長與院內同仁於仰喬樓前合影。（郭志昌攝影）



100.09.22 行政院資通安全外部稽核委員蒞院指導，稽核委員、吳院長與院內同仁於會議室合影。（郭志昌攝影）