

特質與文化特色。相反地，全球意識（global consciousness）的培養，讓個人在既有的文化基礎上，得以肯定在地，關照全球，才是全球化與在地化雙贏的局面。

（四）小結

綜上所述，全球化所帶來的科技進步與扁平化的社會，不僅凸顯個人角色的重要性，也凸顯所謂的人才競爭，必須從全球競爭的角度，看是否能從此一資訊平台中獲得學習的資源，而導向知識與技能的擴展。前者與「以學習者為導向的課程（Learning-based curriculum）」有關；而後者，則必須對學校的概念重新界定，論及「學校教育的再概念化（Re-schooling and equal opportunities of education）」並在此基礎上再思考教育機會均等的新時代意涵。

參、研究研究發現

本研究基於研究的文獻探討，已歸納出重要的趨勢與發現。下文中，先敘明四項因應全球化變遷的課程改革，再討論現有課程綱要的適切性。

一、因應全球化變遷的課程改革

教育是社會體系的一部份，社會變遷的各個面向，也會影響教育的運作，因此，課程設計人員不可避免地必須關照到社會變遷的面向，以期主動調適或被動因應社會變遷所帶來的衝擊（Hass, 1983; Beane, 1986）。

Smith（2003）則分析教育受到全球化的影響，主要顯現在下述三個層面：

首先，教育的新自由主義（neo-liberalism）之影響日趨顯著，主要將教育視為一種商業活動、強調成果或成品為本的測量、重視表現與指標、重視人力資本資源（human capital resource）的概念，此外，公立學校的成效飽受批評。

其次，因全球化的經濟與社會變遷，導致教育的內涵與方式有所調整。如，因應跨國性公司的愈趨普及，新加坡政府強調培訓國民以便進入這些跨國性公司，也在課程中強調新的國際語言（如德語）；日本則注重學習應配合生活的需要，開設課程鼓勵學生充實基本技能。

第三，教育逐漸納入全球化趨勢所帶動的新的論述與人類永續未來的全球性對話。

受到上述全球化社會變遷的影響，下述教育理念愈來愈受到重視，如：終身

學習 (Lifelong learning) 的必要性、關鍵或核心能力 (Key competence)、以學習者為導向的課程 (Learning-based curriculum)、學校教育的再概念化 (Re-schooling and equal opportunities of education) 與教育機會均等。以下分別詳述之：

(一) 終身學習 (Lifelong learning) 的必要性

終身學習的概念由來已久，但在全球化趨勢愈來愈明顯的影響下，終身學習亦趨重要。經濟的全球化造成職業型態有了結構性的改變，知識經濟對勞動力的知能要求愈來愈高，也因此要求勞動力必須不斷充實自己的知能，因此便造成繼續教育的需要。此外，經濟型態的轉變，造成個人職業的轉換頻繁，個人往往必須面對從新轉換職業環境的準備，也因此必須強調「重新學習技能 (re-skills)」的需要。上述這些經濟趨勢，促使終身學習變得迫切，而不在只是一項美德。如何培養學生能夠繼續終身學習的意願與能力，乃是當前課程改革的重要課題。

(二) 關鍵能力 (Key competence) 的重要性

因應新經濟型態的要求，以及繼續學習的需要，具備關鍵能力乃是學生在經濟全球化衝擊下必須強調而具備的能力。Young (1998) 認為，未來的學生必須要能展現關連性的專長 (connective specialization)，亦即廣博地學習，但又兼具核心能力。Cheng (2007) 也認為，以學術能力來界定學習的概念將是不足的，全球化經濟型態的轉變，凸顯人際互動素養的重要性，例如團隊合作、人際溝通、經常面對新的合作伙伴、要能具備互相學習的能力...此外，個人的自由性提高，也凸顯自律的重要性。Mansilla & Gardner (2007) 也主張，培養個人具有全球意識 (global consciousness)。OECD 更倡導關鍵能力的重要性，主張三維面向的關鍵能力，是未來必須具備的重要知能 (Rychen & Salganik, 2001)。

(三) 以學習者為導向的課程 (Learning-based curriculum)

全球化的趨勢造成的扁平化，凸顯了個人的重要性 (Friedman, 2007)。全球化的資訊平台給了個人無限的機會，也擴展的個人所能取得的資訊與知識。學習者不再是被動的規劃，也可以是主動地取得並習得知能。因此，傳統強調事先規劃的 (prescribed) 的課程，應該愈來愈趨向以學習者主動學習為主要精神的設計 (Young, 1998) 才符合未來社會的圖像與社會實況。資訊科技將不只是學生學習的工具，而更是一個學習平台，資訊環境與資訊素養的不足，凸顯的是數位落

差的現象，更凸顯了教育機會均等的不均等問題。因此，全球化的發展趨勢下，尤其要注意個人的增權賦能（empowerment of individuals, Friedman, 2007），而此一能力尤其須重視個人是否得以在全球性平台上發展與競爭來探討。

（四）學校教育的再概念化（Re-schooling）

全球化造成的資訊流動普及，使得知識的傳播與取得超越了地域與時間的限制。Friedman（2007）指出，Google 所促成的資訊搜尋革命，乃是造成扁平化社會的十大推手之一。Hartly（1997）更直言，現代化的科技使得學習的方式學校的組織都變得更有彈性，學校教育的概念必需重新界定，超越傳統的概念中，學校教育的刻板形象。Cheng（2007）則主張，學校教育的典範必須再概念化，強調問題為導向的學習、主要的學習領域、學習社群、修正傳統的評量模式（Ratcliff, 1992）、結合學校教育與校外的學習經驗等等。

二、對課程綱要的檢討與建議

基於上述討論，本研究發現全球化的趨勢帶來經濟與社會上的變遷，而這些變遷又對既有的教育典範形成衝擊。基於上述的理論反省，本研究繼續針對 K-12 的課綱，茲研究提出三點反省：

（一）兼重全球化與在地化

在既有課綱五大理念中，標示了「本土與國際意識方面」，可說是呼應了全球化與在地化的議題。在學習領域的規劃方面，也在社會科的九大主題軸中，列有「全球關連」。然而，全球意義與素養的培養應不限於社會學習領域，而具有跨學科的性質，適當地加入學習領域有其必要性，例如在自然與生活科技領域中，討論生態與環保議題時，便必須強調從全球化的角度來掌握。

黃政傑（2006: 23）主張「教育原來就要本土化與國際化，讓學生學習本土和國際之事務，從而能把國際事務化為本土之用，把本土事物拓展為國際之用」。可見，因應全球化的課程改革也需兼顧本土化議題的處理。我國自 1987 年解嚴之後，在政治本土化的運動帶動之下，教育本土化的發展也逐漸受到重視。除了於 1998 年在國小增設「鄉土活動教學」與國中增設「認識台灣」，而於 2000 年公布九年一貫課程綱要草案之後，則將此兩部分的本土化教材納入「社會學習領域」之中（吳俊憲，2006）。在本土化教育內容方面，陳麗華（2003）基於對九

年一貫課程中社會學習領域的研究，指出教育觀點的「本地化」具有下列特色：

- 1.相對性：台灣所稱之本土化，是相對於日本化、中國化、西化而言；
- 2.草根性：強調由下而上的發展；
- 3.批判性：對政治、知識、學術的殖民主義做反思和批判；
- 4.多元性：反中心、反霸權、反一元的論述，重視局部性、地方性；
- 5.脈絡性：強調契合社會之脈絡；
- 6.主體性：強調文化接觸時應平衡互動，確保本土主體性的彰顯；
- 7.認同性：強調對該地區的情感歸屬與認同；
- 8.實踐性：由自我認同到社會改造行動的過程；
- 9.外展性：重視本地在世界的角色與定位。

相對之下，全球化教育的內涵則亦有許多學者提出建議(Hicks, 2003; Kniep, 1989; Oxfam, 1997; 周佩儀, 2006)。以 Oxfam (1997) 為例，全球公民素質的課程即包含了下列三個主要面向：

- (1) 知識與理解：包括全球化及相互依存、永續發展、差異性、社會正義與公平、和平與衝突
- (2) 技能：包括批判思考、挑戰不正義與不公平的能力、有效辯論的能力、合作和衝突的決定
- (3) 價值與態度：包括自尊與認同感、同理心、人類可以改變的信念、對於差異性的珍視與尊重、致力於社會公平正義、關懷環境並致力永續發展

最後，本土化與全球化教育既然是必須兼顧的兩大面向，適當地納入課程之中便顯得重要。例如，黃政傑(2006)即建議，教育本土化與國際化的互動，可注意下列四個重要面向：

- (1) 本土與世界之互動關係
- (2) 外語教學與本土化教育的關係
- (3) 培養多面向世界文化理解及以外語表達本土的能力
- (4) 促進本土視野的國際學習與大眾傳播的國際化。

(二) 兼重基本知識與基本能力

自 2000 年公布九年一貫課程綱要以後，中小學課程即以課程綱要取代課程標準，其中一項重要的改變，即是再課程目標之下，明列十大能力，而學習領域

乃是十大基本能力的下位概念，是用以實現十大基本能力的媒介或材料。而在後期中等教育階段，2005年二月，教育部公布「後期中等教育共同核心課程指引」，在時程上是配合高中新課程的修訂與頒佈，但共同核心課程既然作為後期中等教育的「共同基礎」，則等於意謂著原有的包括高中與高職等各進路的課程都得做相對應的調整。

九年一貫課程中的十大基本能力，與後中課程中的共同核心能力，均涉及不少爭議（蔡清田，2008a；劉蔚之、彭森明，2008）。其中之一，乃是為何是這些項目？是否有其基礎？例如，在義務教育階段，基本能力的位階，為何會高於學習領域？是否應該並重？十大基本能力或七大學習領域是否能反映基本知識或素養？如，綜合活動是哪一種基本知識？而十大能力中是否納入了關鍵能力？又，課綱雖明列了十項基本能力，究竟是否能夠落實在實際的教學現場當中？而基測作為評鑑學生學習成效的最重要機制，是否關照到這些基本能力是否達成？若參照主要國際組織所注重的基本或關鍵能力的發展，則可對基本能力的內涵有進一步的瞭解。如，OECD對關鍵能力的關心與發展也值得重視。1997年起，OECD開始了一項多年的研究計畫：「能力的界定與選擇－理論與概念架構」(definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations, DeSeCo)。並於2003年出版其總結報告：「成功生活的個人與充分運作的社會所需的關鍵能力(Key competences for a successful life and a well-functioning society)」。而根據其界定，關鍵能力指的便是：「一組最重要的能力，使個人得以過著成功與負責任的生活；使社會得以面對現在與未來的挑戰」。詳細言之，OECD提出的關鍵能力（蔡清田，2008b），則包含三個層面：

- 1.能自主地行動（維護自我權利、利益與需求的能力；規劃及實施生活計畫與個人方案的能力；在大環境脈絡情境當中行動的能力）；
- 2.能互動地使用工具（使用語言、符號、及文章進行互動的能力；使用知識與資訊互動的能力；使用科技互動的能力）；
- 3.能在異質性的社會團體中運作產生功能（與他人盡力良好關係的能力；合作的能力；處理並解決衝突的能力）

另外，歐盟（European Union）於2005年所提出的關鍵能力，則定義為「一個人要在知識社會中自我實現、社會融入、以及就業時所需的能力，此能力包括知識、技能與態度」(Commission of the European Communities, 2005)。詳細言之，

則包括下列八大能力（劉蔚之、彭森明，2008）：

- 1.母語溝通能力；
- 2.外語溝通能力；
- 3.數學素養、數學與技術能力；
- 4.數位能力；
- 5.學習如何學習；
- 6.人際以及社會能力、公民能力；
- 7.企業與創新精神；
- 8.文化表現；

綜上所述，相對於 OECD 與 EU 所提出不同能力的概念，九年一貫課程綱要中的十大基本能力，其實仍有討論的空間。究竟基本能力是否僅指涉能力？是否包括知識的面向？都有待進一步釐清。至於後期中等教育課程由於僅規範 48 學分的共同科目要求，事實上並未提出對後中學生是否期待培養任何「基本能力」？是否期待建立培養「18 歲年輕人的基本素養」，也仍有待討論？