

從倫理實踐的觀點探索全球教育領導人的關鍵能力

黃乃熒*

摘要

本文從倫理觀點探索全球教育領導人的關鍵能力，且透過回應全教育經營之關鍵性的倫理實踐挑戰，以及藉由提升全球倫理實踐承諾及建立倫理實踐組織制度，促進全球教育經營廣度的討論，來進行建構。全球教育領導人的關鍵能力指能帶領跨文化教育人員進行有效的溝通與整合，並能進入全球化的願景，以促進全球教育的經營。中小學校長、行政人員、教師、大學系所主管或教授等皆為全球教育推動者，均可作為全球教育領導人。本文發現全球教育領導人關鍵能力的線索，存在於能面對全球倫理實踐的挑戰，而且除必須能催化跨文化溝通，提升全球教育人員的倫理實踐外，也必須建立強化跨文化教育人員整合的組織制度，以廣被全球倫理的實踐。是以，全球教育領導人的關鍵能力應能履行跨文化溝通與整合的倫理價值，隨之，全球領導人本身並喚起被領導人，應具備敏銳、辯證、分享、協助、融攝、分配、學習、創新、想像、外語、診斷、自省、美學、論述及研究的關鍵能力。

關鍵詞：倫理實踐、全球教育領導人、關鍵能力

*黃乃熒，國立臺灣師範大學教育學系兼教育政策與行政研究所教授
電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年9月6日；修訂日期：2010年10月3日；採用日期：2010年12月6日

Ethics, Leader's Abilities and Global Education

Nai Ying Whang*

Abstract

This paper studies the key abilities which the leaders need for global education. Among these abilities are those of strengthening the response to ethical challenge, facilitating the promotion of ethical commitment, and extending ethics in organization. Leaders for global education should be those behind educators in carrying on visions and realizing globalization. In this sense, principals, administrators, and teachers, and so on, should be viewed as leaders. The abilities to such leaders are sensibility, aesthetics, critique, creativity, imagination. Furthermore they are capable of, appropriating, sharing, helping, analyzing. In short, the true leaders should regard permanent learning (of foreign language, diagnosis, discourse, research) and reflecting, as their main virtues.

Keywords: perspective of ethical praxis, leaders for global education, key abilities

*Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy & Administration, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: September 6, 2010; Modified: October 3, 2010; Accepted: December 6, 2010

壹、前言

全球化把世界推向無限聯結的世界，使得各種文化的相互依賴性更為顯著（Larsen 2009; Merry, 2002），全球教育經營能提升世界不同文化和諧相處的機會，也更能強化受教者適應現代生活的能力。所謂全球教育係指教育因為經濟競爭結構的全球化，進而探索人類生活的質變後所帶來之各種族、國家的擴大交流，為了維持跨國教育人員的共生共長，必須戮力於跨文化教育歷程來豐富教育的內涵，以利人才能有效回應經濟全球化需要和平相處的基礎（Starr & White, 2008）。

大學、中小學有機會扮演全球教育領導人角色，帶領跨文化教育人員進行溝通與整合，以利全球教育中各種學程的有效運作。全球教育經營過程中必須透過不同文化工作者的齊力經營，容易產生文化衝突，使教育領導歷程充滿荊棘，值此之際，必須透過領導人的關鍵能力由點到線到面，催化教育人員的全球化意識，以促進全球教育經營。職此是故，全球教育領導人的關鍵能力乃全教育經營的核心的能力，它具有回應教育全球化挑戰，以及促進與廣被全球教育經營，並深耕全球化跨文化教育的功能，能帶領教育人員進入全球化經營。

談論全球教育領導人的關鍵能力，緣自領導人在全球教育經營中所面臨的挑戰，此亦是全球倫理實踐的挑戰（Statman, 2007）。「倫理」一字從希臘字ethos衍生出來，具有慣例的意義，它與道德研究與道德信念相通（Pojamn, 1995），而全球倫理實踐則調強調領導人戮力於道德義務的研究（Furman, 2004），旨在強化跨文化矛盾調和與文化發展的道德信念，並致力於此道德義務的履行。換言之，全球倫理乃指無限聯結的世界必須能確保不同文化的權益，並能在跨文化矛盾中維護所有文化的最大利益，故本文分析教育領導人回應全球倫理實踐的挑戰必須具備的關鍵能力（Hartmann, 2004）。

全球教育領導人所面對全球倫理實踐的關鍵性挑戰，在於教育人員不願意對於全球倫理許下承諾（Cone, 2001），包括國內、外參與跨文化交流的教育人員，易出現經營無心而無法彰顯全球教育經營動力的窘態，故必須植基於人們行為的改變，以強化他們對於全球教育的正面觀感。據此，全球教育領導人的關鍵能力應能催化全球倫理實踐承諾的行動（Metzger, Dalton, & Hill, 1993）。質言之，從教育領導人催化全球倫理承諾行動的討論，將可找出其關鍵能力。

此外，全球教育領導人常面對全球挑戰必須超越自我文化觀，進行跨文化

協調，故全球教育領導人的關鍵能力必須強調領導人自我並激勵他人以超越自我，進而相互包容，也不會因為教育人員對於教育發展需求的差異，而產生歧見，以致無法帶領他們進入全球化共同願景（Lee & Ready, 2009），進而出現協調無力的窘境，因此，全球教育領導人應該建立全球倫理實踐的組織制度，以增進教育人員的凝聚力，並形塑道德導向的組織氛圍，以利教育人員朝向全球化，俾利於全球教育的經營（Adler, 1986），故討論教育領導人建立全球倫理實踐的組織制度，將有助於澄明其關鍵能力。

本文旨在透過全球教育、全球化思潮、教育領導、倫理實踐等相關文獻分析，強化全球教育領導人必須面對關鍵性挑戰的回應能力，且以倫理為主軸，提升教育人員全球倫理實踐的承諾並建立全球倫理實踐的組織制度，找出全球教育領導人關鍵能力的線索，並提出結論。

貳、全球教育領導人關鍵能力應能回應的全球倫理實踐挑戰

全球教育領導人的關鍵能力必須能回應全球倫理實踐的關鍵性挑戰（Statman, 2007），以利將全球化願景有效率地轉化為教育實務（Hartmann, 2004；Irving, 2009）。由於全球化願景乃蘊涵著引領全球經濟潮流的價值，但又必須在本土文化的條件加以落實，必會對教育人員產生文化衝擊的問題，因此，全球教育領導人的關鍵能力必須超越跨文化交流的倫理實踐（Buller, Kohls, & Anderson, 1991），以免擾亂教育人員的合理行為，而衍生看不到教育全球化旅程盡頭的無力感。

全球倫理強調跨文化理解的道德研究，可分為道德功利論、道德義務論、道德正義論（Ahmed & Machold, 2004）。其中道德功利論強調追求績效結果，如公平、效益、公正的價值；道德義務論強調信守如尊重、誠實等普遍性的道德標準；道德正義論強調相同自由的權利，確保相同的生活品質，並解決衝突，提升合作。實踐這些全球倫理必須深化教育領導人的德行，強調對社會性關係維持與發展具有貢獻的人格（Ahmed & Machold, 2004），故全球倫理實踐的相關議題，可以從四個層面加以討論。以下分述道德功利論、義務論、正義論、德行論之全球倫理實踐的挑戰如下：

全球教育領導人被定義為，教育領導人能強化朝向全球化願景與共同目標的行為歷程，並戮力於跨文化背景者的整合，進而驅使教育人員成為學

習社群，強化他們國際和平共處的意識，進而引領其進入全球教育經營的旅程（Vloberghs & Macfarlane, 2007）。因此，全球教育領導人面對全球倫理實踐的首要挑戰，在於其展現成就不同文化世界共通性目的行為的困難（Klenowski, 2009），以致出現跨文化關係管理不利的窘態，故展現對於他國文化立場的理解、同時能維護不同世界生活者尊嚴的行為，並不容易，以致汲取他國的文化精粹，進而透過國際或他國資源的習得，來促進教育發展的效益，此亦是艱困的工程。

基於此，全球教育領導人的關鍵能力，必須能喚起異質文化世界人們彼此學習的行為（Ministry of Education, 2007），以利催化異質世界辯證的創造性張力，並透過文化矛盾平衡的審思，確保全球教育的永續發展（U. S. Public Service Academy, 2010）。

由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力，應能履行效益的功利倫理、尊重的義務倫理、合作、和平的正義倫理、審思的德行倫理，以確保全球教育的經營。

此外，全球教育領導人面對的全球倫理實踐的另一挑戰，是超越自我文化世界暗影行為的困難，因為它會與權勢的利益相衝突，進而催生受懲罰的恐懼（Morgan, 1997），故其必須具有超越自我並催化別人超越文化枷鎖的勇氣（Irving, 2009），以強化其全球視野，而不致視與自己不同的世界者為異類，進而能夠認為創造新倫理秩序，來強化跨文化交流的行為，藉以促進跨文化整合的效力，此乃全球教育經營的重要途徑（Morrison, 2000），否則，因為偏見的滲透，使全球教育的倡導喪失應有的正當性，隨之，全球化教育願景的實踐僅為海市蜃樓的夢幻，結果有一事無成之憾（CED, 2006）。因為如此，全球教育領導人必須具備超越文化束縛的勇氣，並能回應公平、效益倫理實踐的挑戰。由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力，應能履行公平、效益的功利倫理、勇氣的德行倫理，以利確保全球教育經營。

再則，全球教育領導人會面臨的全球倫理實踐的第三挑戰，將出現文化自戀的傲慢行為（Morgan, 1997），容易衍生文化殖民的粗暴經營，以致強勢文化有宰制弱勢者的教育問題（CED, 2006），進而戕害社會正義（Clarke & Drudy, 2006），故全球教育領導人必須強化文化自戀的啟蒙，喚醒自我與別人對陌生文化世界的尊重，並強化自由的遊戲及對多元文化的肯認，以避免文化殖民的教育，藉以強化弱勢者的關懷（Schutz, 2000），益形重要。例如，外籍移民子女在學習過程中，有面對文化殖民的壓抑而對學生學習潛力造成負

面影響。有鑑於此，全球教育領導人應對於文化壓抑的教育現象，加強反省與察覺，以強化異質文化信守者的尊重，以為全球教育開啟機會之窗。由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力應能履行尊重的義務倫理，及自由、關懷、多元的正義倫理，以利確保全球教育經營。

最後，全球化教育領導人面臨全球倫理實踐的第四挑戰，是表現確保公共良善生活形態與行為的艱困（Klenowski, 2009），此乃領導人與教育人員必須透過跨文化溝通的歷程，作為全球教育經營的動力引擎，惟此歷程中，不同文化背景各有立場要他們和平共處，並讓他們能享受愉悅的生活談何容易，尤其，何時應突顯自我文化價值、以及何時應尊重他國文化價值的智慧抉擇能力（Morell & Anderson, 2006），更是極難處理的課題。因此，全球教育領導人應強化自我並激勵教育人員跨文化理解的行為（Hanssen, 2000），以落實詮釋倫理的實踐（Starrat, 2006），並強化智慧的道德判斷，進而昇華領導人道德情操，以驅教育人員產生相互依存的關係（Bulter, 2009），進而同時確保自我與他人的文化立場，而願意建立共通性的目的，並能攜手戮力實踐共通性的目的，以利提升大眾享受幸福生活的機會，俾促進全球教育的效益。故全球教育領導人的關鍵能力，應能強化厚實的心智趨向，並透過多元創新的行為，致力於倫理秩序的權變性探索（Strike, Haller, & Soltis, 2005），並使自己能成為知識創新者（Klenowski, 2009）及國際貢獻領航者（Brikich, 2009），來促進全球教育的經營。

由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力，應能履行效益的功利倫理；尊重、詮釋的義務倫理；權變、智慧的德行倫理，以利確保全球教育經營。綜合言之，全球教育領導人關鍵能力，應能履行效益、公平的功利倫理；尊重、詮釋的義務倫理；合作、和平、自由、關懷、多元的正義倫理；智慧、勇氣、權變、審思的德行倫理，以促進全球教育的經營。

參、全球教育領導人的關鍵能力應能催化全球倫理實踐的承諾行動

全球教育領導人的關鍵能力，必須能回應全球倫理實踐的挑戰，以緩和教育人員對其的排斥感，因為人們要超越自我文化視野來進行教育，容易產生焦慮感（Larsen, 2009），故其蘊藏於提升全球倫理實踐承諾的行動中，因此，

戮力於全球領導人催化教育人員具跨文化溝通的建設性行動，以提升其對於全球倫理實踐承諾的討論（Kezar, 2007），將有助於證明其關鍵能力的線索。

由於全球教育領導人的關鍵能力，常透過跨文化溝通的歷程，來催化批判啟蒙（Bulter, 2009）、相互溝通（Patton, 2008）、人權感召（Larsen 2009）、正義協助（Banks, 2008）及合作學習（Giddens, 1999）的行動，以提升人們對於公平、效益的功利倫理；尊重、詮釋的義務倫理；和平、合作、自由、關懷、多元的正義倫理；智慧、權變、勇氣的德行倫理實踐之承諾（Kezar, 2007），來促進全球教育的經營。因此，全球教育領導人的關鍵能力，可以藉由其能催化教育人員上述全球倫理實踐承諾行動的討論，加以明晰，且分析除領導人本身能力之外，也探索其應喚起被領導人的能力。茲就其詳細意涵分述如下：

一、能催化批判啟蒙的行動

全球教育領導人的關鍵能力若能催化批判啟蒙的行動，則會強化教育人員的文化創新意識，來反省自我文化信念的迷思，進而能超越各種文化的束縛（Bulter, 2009），並避免陷入先入為主的溝通迷思，以利解放意識型態的偏見，作為全球教育經營的基礎（Naicker, 2006），既可激勵他國文化精髓的審視，也可超越自我文化的束縛，透過自我肯定與尊重別人的兼容並蓄，將有助於確保跨文化溝通的完整性，進而強化突顯自我與尊重他人的調節功能，以提升教育人員對於效益、尊重、利他倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。例如，我國大學領導人反省長幼有序意識型態，會驅使學校系所主管更願意與傑出貢獻國際學者的跨文化交流，會促進大學教育人員的學習動力，將有助於大學的全球教育經營。

除此之外，全球教育領導人的關鍵能力若能催化批判啟蒙的行動，則會強化教育人員回應複雜、不明確性與快速改變環境的意識，來提升有意義的社會行動（Ho, 2009），以強化問題解決的聚焦效應（Morrison, 2000），並強化運用他國文化素材轉化學習張力的效益，來促進全球教育的經營。同時，可以催化教育人員權變倫理的審視歷程，強化有智慧的決定（Churchill, 1982），並協助他們克服超越自我文化慣性的焦慮情緒（Buller, et al., 1991），以提升他們對於全球效益、智慧倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。例如，在全球化教育經營中可以從網路蒐集資料，進行文化研究的專案，可以強化學生吸收國外文化的能力，以增進教育的效益。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能催化批判啟蒙的行動，以深化教育人員民主參與的歷程，進而能激勵多元的聲音，來揭發社會不公等的關係，並能喚起人們展現包容的胸襟（Klenowski, 2009），以提升他們對於多元、公平、尊重倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備交流激盪創新、回應不明確性環境敏銳及喚起民主分享的關鍵能力，將能催化批判啟蒙的行動，來提升他們對於公平、效益的功利倫理、尊重的義務倫理、多元的正義倫理及智慧的德行倫理實踐之承諾，來促進全球教育的經營。

二、能催化相互溝通的行動

全球教育領導人的關鍵能力若能催化相互溝通的行動，則會喚起教育人員尊重他人，並增進權變智慧選擇的行為，以利管理持續改變的情境或世界（Vloberghs & Macfarlane, 2007），進而提升他們對於倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。例如，學校領導人面對外籍教師時，必須瞭解其有話直說的文化，而能展現更大耐心與其溝通，將有助於創造文化歷程中矛盾解決的智慧，以提升他們對於智慧倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

除此之外，全球教育領導人的關鍵能力，應能催化相互溝通的行動，以增進教育人員全球化與本土化平衡探索的智慧（Morrison, 2000），並強化多元差異尊重的溝通（Klenowski, 2009），來促進國際世界異質立場的和諧社會關係（Irving, 2003），以提升他們對於多元、尊重、智慧、和平倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備解決文化矛盾辯證的關鍵能力，將能催化相互溝通的行動，來提升教育人員對於尊重的義務倫理、和平的正義倫理及智慧的德行倫理實踐之承諾，來促進全球教育的經營。

三、能催化人權感召的行動

全球教育領導人的關鍵能力，若能催化人權感召的行動（Larsen, 2009），則會強化避免教育人員產生種族、宗教歧視的心結，致使習慣外國文化生活的人，也願意並能享受到我國文明的果實，以避免跨文化的溝通歷程中，有人受到排擠，進而強化差異文化生活者的彼此信任感，促進國際資源以及社會資本的取得（Statman, 2007），以提升他們對於效益倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力若能催化教育人員人權感召的行動，則會深化民主的歷程，使得多元文化背景者皆能自由發聲，以利建立平等關係的管理，以避免文化歧視的行為，強化人們和平相處的意願（Banks, 2008），以提升他們對於和平倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能催化權感召的行動，以喚起教育人員抗拒全球化後文化殖民壓迫的意識（Polack, 2004），使得全球化的邪靈不會持續破壞國家教育的根本，以提升他們對於勇氣倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備文化接納融攝的關鍵能力，將能催化人權感召的行動，來提升教育人員對於效益的功利倫理、和平的正義倫理及勇氣的德行倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

四、能催化包容協助的行動

若能催化全球教育領導人的包容協助關鍵能力的行動，則會強化教育人員濟弱扶傾的情操，以強化世界和平維護的決心（Merryfield, 2002），及強化異質世界合鳴共處的氛圍，進而提升差異學習的創造性張力，來激勵教育的永續發展，以提升他們對於和平、效益倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力若能催化包容協助的行動，則會昇華教育人員的開闊胸襟（柴松林, 2010），並驅使其對於不同文化抱持開放的態度（Merryfield, 2002），進而喚起照顧弱勢者的意識，來強化人性回應的責任（Morrison, 2000），會提升人們對於關懷倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

再則，全球教育領導人的關鍵能力若能催化包容協助的行動，以強化教育人員共同探索資源分配配合的理性，以突顯他們相互依賴的關係，來彰顯道德性的行動（Banks, 2008）。值得一提的是，分配不僅著重物質資源的支援，更著重自我滿意狀態的社會歷程（Caney, 2005），以深化弱勢邊緣團體的支持力量（Polack, 2004），更能彰顯胸懷世界、苦難救濟的情操，會提升他們對於正義倫理實踐的承諾，來促進全球教育經營。例如，大學系所主管能夠協調教授團，對於外籍學生的學習輔導，建立各種額外的協助機制，可以提升教授團對於弱勢關懷的承諾，來促進全球教育的永續發展。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備濟弱扶傾協助、資

源合理分配的關鍵能力，將會催化包容協助的行動，提升教育人員對於效益倫理、和平及關懷的正義倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

五、能催化合作學習的行動

全球教育領導人的關鍵能力應能催化合作學習的行動，則會激勵教育人員國際議題討論的氛圍（Churchill, 1982），以及強化異質理念激盪的國際合作交流（Giddens, 1999），將有助於強化他們擴大視野的國際啟蒙效應，並戮力於創意建構倫理的歷程（Buller, et al., 1991），以有效累積教育永續發展的能量，以提升他們對於效益倫理的承諾（Morrison, 2000），來促進全球教育的經營，故全球教育領導人的關鍵能力能催化合作學習的行動，提升人們對於效益倫理實踐的承諾，促進全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力應能催化合作學習的行動，以強化教育人員國際研究與文化反省的動力，驅使他們成為知識工作者，並喚起他們積極的學習互動，來強化學習以及再學習的專業歷程（Flordia, 2002），進而提升他們的權變性決策智慧，以回應全球化中快速變遷、複雜的實體，並致力於未來導向的教育規劃（Klenowski, 2009），藉以激勵跨越文化侷限來創造利益的行為，並驅使教育意義的幅度變大，以累積教育永續發展的能量（Caney, 2005），以提升人們對於效益、智慧倫理實踐的承諾，以促進全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能催化合作學習的行動，則會強化異質性團隊的建立，戮力於國際議題的規劃，並能擴大人們的國際視野，以昇華回應全球化的敏銳力，以利知識能成為教育的資產（Alberta education, 2008），以提升人們對於效益倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備強化團隊合鳴學習的關鍵能力，將能催化合作學習的行動，進而累積教育永續發展的能量，以提升他們對於智慧的德行倫理及效益的功利倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

肆、全球教育領導人的關鍵能力應能建立全球倫理實踐的組織制度

全球教育領導人的關鍵能力的線索，除了從其催化建設性行動，以提升教育人員對於全球倫理實踐承諾加以澄明外，為了進一步分析此能力之廣被全球教育經營的機制，也要藉由其能建立全球倫理實踐組織制度，並深化跨文化教育經營凝聚力的討論，來加以勾勒。換句話說，教育領導人若能建立全球倫理實踐的組織制度，能形塑全球倫理需求回應的結構並滿足社會的期望，可作為引領教育人員行為方向的慣例（Ferrell, Fraedrich, & Ferrell, 2008），來創造最大集體行動力，以確保全球教育目標的實現，實蘊藏著全球教育領導人關鍵能力的線索。尤其，建立全球倫理實踐的組織制度會透過變革的歷程（Center for business ethics, 1986），深植於教育全球化的組織變革歷程。

由於全球教育領導人的關鍵能力植基於全球倫理的組織制度建立，會促進組織慣例的形塑，並強化它跨文化回應的敏銳力（Conley & Enomoto, 2005），以促進跨文化的整合，故其必須建立國際取經（Adler, 1986）、多元交流（Merry, 2002）及後設敘述反省（Merryfield, 2002）的組織制度，來強化全球倫理實踐的規範，以促進效益、公平的功利倫理、尊重的義務倫理、和平、合作、關懷的正義倫理、勇氣、智慧、權變及審思的德行倫理實踐的廣被，進而擴大全球教育的經營。因此，全球教育領導人的關鍵能力，可以藉由促進上述全球倫理實踐組織制度建立的討論加以澄清。

茲就其詳細意涵分述如下：

一、國際取經

全球教育領導人的關鍵能力若能建立國際取經的組織制度，則會戮力於教育人員回應全球化的組織變革歷程，以廣被全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

首先，全球教育領導人的關鍵能力若能建立國際取經的組織制度，則會喚起教育人員創造國際意象的組織變革歷程（CED, 2006），將有助於組織對於教育全球化潮流的回應，進而增進獲取國際素材的效益，並使教師、學生能夠置身於多元豐富生活的世界，並喚起教育人員能時時關注國際權變情境的敏銳判斷力（Adler, 1986），進而催化合作學習及相互溝通的行動，以廣被多元、智慧等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力，若能建立國際取經的組織制度，則會教化教育人員營造外語學習環境的組織變革歷程，並驅動他們廣泛學習外語的動力，進而深化跨文化教育的實施（Morrison, 2000），以利透過超越自我受限及探索國際素材的動能，來激勵他們理解他國文化的行為，來調和各種文化立場的矛盾，以廣被效益、尊重、多元、智慧等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

再則，全球教育領導人的關鍵能力，若能建立國際取經的組織制度，則會強化教育人員相互容忍的組織變革歷程，進而發展他們的正面積極態度，面對不同世界、國家的文化，以提升人們對於國際弱勢者的支持（Loreman, 2007），如戰禍的難民、貧窮的國家，進而催化包容協助及人權感召的行動，以廣被正義、尊重等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能建立國際取經的組織制度，則會激勵教育人員戮力於國際組織變革歷程之個案（Ho, 2009）及議題的研究（CED, 2006），進而催化批判啟蒙及合作學習的行動，來提升教育人員的國際視野，並促進全球教育經營的績效，同時，它也會喚起教育人員履行世界公民責任的使命，喚起他們追求世界和平的意識，以廣被和平、效益等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備創造國際意象、營造外語學習環境、國際專案研究的關鍵能力，以利促進教育全球化的組織變革，將有助於建立國際取經的組織制度，以催化相互溝通、人權感召、正義協助及合作學習的行動，以廣被效益的功利倫理；尊重的義務倫理；和平、合作的正義倫理；智慧的德行倫理之實踐，促進教育全球化的組織變革，來擴大全球教育的經營。

二、多元交流

全球教育領導人的關鍵能力若能強化多元交流的組織制度，則會促進教育人員多元交流的組織變革歷程（Merry, 2002），廣被教育人員的倫理實踐，來擴大全球教育的經營。以下茲就詳細意涵分述如下：

首先，全球教育領導人的關鍵能力若能建立多元交流的組織制度，以強化教育人員欣賞他國文化的組織變革歷程（CED, 2006），會提升教育人員的多元尊重素養（Vloberghs & Macfarlane, 2007），以強化團體動力朝向教育全球化的旅程（Ho, 2009），進而催化人權感召、包容協助的行動，以廣被尊重、

正義倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

其次，全球教育領導人的關鍵能力若能建立多元交流的組織制度，則能促進教育人員參與國際論壇的組織變革歷程（Alberta education, 2008），以喚起他們戮力國際議題的課程發展，以提升課程實施的彈性（Lee & Ready, 2009），進而累積超越本土文化受限的教育創新動能（Morrison, 2000），以催化批判啟蒙的行動，並增進包容與智慧實踐社群的關係（Apple, 2006），來催化合作學習的行動，以廣被效益、智慧、正義倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力，若能建立多元交流的組織制度，則能激勵教育人員參與文化結構壓抑論述的組織變革歷程（Alberta Education, 2008; Klenowski, 2009），以深耕問題解決導向的氣氛（柴松林, 2010），並喚起教育人員回應複雜實體及全球變遷的敏銳力（Klenowski, 2009），以維護多元的立場，並對處境弱勢者加以照錄，進而催化批判啟蒙及合作學習的行動，以廣被效益、多元倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備戮力於欣賞異國文化美學、參與國際論壇研究、強化文化結構壓抑論述的關鍵能力，以促進教育全球化的組織變革，將有助於建立多元交流的組織制度，以利催化人權感召、批判啟蒙、包容協助及合作學習的行動，以廣被效益的功利倫理；尊重的義務倫理；多元、關懷的正義倫理；智慧的德行倫理之實踐，促進教育全球化的組織變革，來擴大全球教育的經營。

三、後設敘述反省

全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會促進教育人員挑戰獨大文化規範的組織變革歷程，以利開啟創造性的張力，來重新探索倫理的秩序（Strike et al., 2005），促進教育的永續發展，以廣被倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。以下茲就詳細意涵分述如下：

首先，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會催化教育人員診斷國際環境的組織變革歷程，並驅使他們願意探索自我文化生活形態的不圓滿，並尊重陌生文化信守者的人權，藉以作為配置資源的基礎，來強化跨文化的教育豐富性質（Loreman, 2007），以利回應全球化的潮流（Vloberghs & Macfarlane, 2007），進而催化批判啟蒙及相互學習的行動，以廣被尊重、效益倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

其次，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會喚起教育人員想像力的組織變革歷程（Vloberghs & Macfarlane, 2007），進而催化批判啟蒙的行動，以解放教育人員受制文化的牢獄，並避免他們產生文化壓抑的現象，能強化不同文化背景者的人權，能受到尊重（Bulter, 2009），以廣被尊重倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

再則，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會強化教育人員診視權力對於世界觀形塑的角色（Merryfield, 2002），以激勵自由遊戲，並強化有權者自我反省的變革歷程（Morrison, 2000），以利相互溝通的行動，不致因為個體自我膨脹而不致限縮（Ho, 2009），以廣被自由、尊重倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會激勵教育人員戮力於建構社群關係的組織變革歷程（Klenowski, 2009），以強化差異統整智慧的探索，藉以喚起人們追求和平的意識，隨後，也能喚起他們勇敢踏出文化的暗影，來進行務實性的評估（Irving, 2009），以避免全球化變成生活混亂、毫無章法的夢魘，以廣被效益、智慧倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備回應國際環境需求診斷力、想像力、反省力的關鍵能力，以促進教育全球化的組織變革，將有助於建立後設敘述反省的組織制度，進而催化人權感召、批判啟蒙、正義協助、相互溝通及合作學習的行動，以廣被效益的功利倫理；尊重的義務倫理；自由的正義倫理；智慧與勇氣的德行倫理之實踐，來擴大全球教育的經營。

伍、結論

在全球教育經營中，教育領導人面臨的關鍵性倫理挑戰是文化殖民現象的廣被，因為文化霸權壓抑的效應，導致全球教育經營績效容易萎縮，故全球教育領導人的關鍵能力必須能夠履行資源分配公平、教育發展效益的價值，以確保功利倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。此外，在全球教育經營中，全球教育領導人所面臨的關鍵性倫理另一個挑戰，在於人們不願意理解不同文化世界、更不願視其為有價值的生活形態而加以尊重，以致跨文化教育經營因為缺乏熱情而顯疏離，故全球領導人的關鍵能力必須能夠履行尊重、詮釋的

價值，以確保義務倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。

再則，在全球教育經營中，教育領導人所面臨的關鍵性倫理挑戰，在於驅使不同文化的教育人員在一起工作，但事實上卻會出現立場優勢者主導教育走向的情況，以致容易產生文化的衝突，不願合作，且弱勢者的聲音也有受到箝制的問題，而導致全球教育經營的空轉，必須強化多元關懷的關照力，使他們能夠在一起合作，故全球領導人的關鍵能力應能履行多元、自由、合作、和平的價值，確保正義倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。

最後，在全球教育經營中，教育領導人所面臨關鍵性的倫理挑戰，在不敢跳脫本土的文化視野，故需要勇氣的德行；無法解決跨文化的矛盾，故需要智慧的德行；無法回應全球快速情境的改變，故需要權變的德行；無法敏銳異質世界的需求，故需要審思的德行。因此，全球領導人的關鍵能力，應能履行勇氣、智慧、權變及審思的價值，以確保德行倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。

有鑑於此，全球教育領導人面對的全球倫理實踐挑戰，在於跨文化溝通與整合的困難。本文透過倫理層面的規劃，據以分析全球教育領導人的關鍵能力，應具備的全球倫理素養，並探索領導人自身並喚起被領導人全球倫理實踐的建設性行動，以及討論全球倫理實踐的組織制度之促進與廣被全球倫理實踐的策略，來證明教育領導人的關鍵能力。茲分述如下：

一、全球教育領導人本身應具備跨文化溝通之敏銳、辯證、分享、協助、融攝、分配、學習及創新的關鍵能力

全球教育領導人應能催化自己及被領導人批判啟蒙、相互溝通、人權感召、正義協助及合作學習等建設性的行動，以提升教育人員對於全球倫理實踐的承諾，以促進全球教育的經營。而全球教育領導人能催化此建設性行動，必須仰賴領導人本身並喚起被領導人的關鍵能力，包括他們在跨文化溝通中，應展現回應不明確性環境敏銳、催化解決矛盾辯證、喚起民主參與分享、強化濟弱扶傾協助、激勵文化接納融攝、促進資源合理分配、催化異質團隊學習、強化交流激盪創新的行為，以利提升教育人員倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營，故全球教育領導人本身並能喚起被領導人，應具備跨文化溝通之敏銳、辯證分享、協助、融攝、分配、學習及創新等關鍵能力。

二、全球教育領導人本身應具備跨文化整合之想像、外語、診斷、自省、美學、論述及研究的關鍵能力

全球教育領導人應能建立國際取經、多元交流及後設敘述反省的組織制度，以激發教育人員戮力教育全球化的組織變革歷程，進而驅使全球教育的經營形成慣例，以廣被全球倫理的實踐，以擴大全球教育的經營。而全球教育領導人要建立這些制度，必須仰賴領導人本身並喚起被領導人的關鍵能力，應能展現創造國際意象、營造外語學習環境、診斷國際潮流、自我反省操作，欣賞異國文化美學、論述結構壓抑及戮力國際專案研究的行為，來強化全球教育知識的挖掘與發展，並能形成行為慣例，進而廣被全球教育的經營，以促進全球教育的永續發展。

總之，全球教育領導人本身，應同時亦應進一步呼喚被領導人具有上述關鍵能力具備跨文化整合之想像、外語、診斷、自省、美學、論述及研究的關鍵能力。

參考文獻

- 柴松林 (2010, 3月26日)。文官培訓 影響深遠。聯合報，23版。
- Adler, N. J. (1986). *International dimensions of organizational behavior*. Boston: Kenr Publishing.
- Alberta Education (2008). *A guide to international school partnership*. Canada: Alberta.
- Apple, M. (2006). Foreword. In D. Haues, M. Mills, & B. Lingard (Eds.), *Teachers and schooling making a difference* (pp. v-xii). Grows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Ahmed, P. K., & Machold, S. (2004). The quality and ethics connection: Toward virtuous organizations. *Total Quality Management*, 15(4), 527-545.
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Brikich, C. A. (2009). Teacher perceptions of authentic pedagogy: A case

- study of professional development in an African American high school's government class. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings, 1*, 1-96.
- Buller, P. F., Kohls, J. J., & Anderson, K. S. (1991). The challenge of global ethics. *Journal of Business Ethics, 10*, 767-775.
- Bulter, B. (2009). Culturally responsible teaching: A pedagogical approach for the social studies classroom. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings, 1*, 1-96.
- Caney, S. (2005). Global interdependence and distributive justice. *Review of International Studies, 31*, 389-399.
- CED (2006). *Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language for U.S. Economic and National Security*. Washington DC: A Statement by the Research and Policy of the Committee for Economic Development.
- Center for Business Ethics (1986). Are corporations institutionalizing ethics? *Journal of Business Ethics, 5*, 85-91.
- Churchill, L. R. (1982). The teaching of ethics and moral values in teaching: Some contemporary confusion. *Journal of Higher Education, 53*(3), 296-306.
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice, and global awareness. *European Journal of Teacher Education, 29*(3), 371-386.
- Conley, S., & Enomoto, E. K. (2005). Routines in school administrations: Creating stability and change. *Journal of Educational Administration, 43*(1), 9-21.
- Cone, D. (2001). The role of educators in promoting global ethics. *Journal of Family and Consumer Science, 93*(5), 12-14.
- Ferrell, O. C., Fraedrich, J., & Ferrell, L. (2008). *Business ethics: Ethical decision-making and cases*. South-Western: Genage Learning.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and every day life*. New York, NY: Basic Books.
- Furman, G. F. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration, 42*(2), 215-235.

- Giddens, A. (1999). *Runways world: How globalization is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Hartmann, M. M. (2004, May). Global leadership: The language for 21 century marketplace. Paper presented from the 20th annual conference, Dublin, Ireland.
- Hanssen, B. (2000). Ethics of the other. In M. Garber, B. Hanssen, & R. L. Walkowitz (Eds.), *The turn to ethics* (pp. 127-179). New York, NY: Routledge.
- Ho, L-C. (2009). Global multicultural citizenship education: A Singapore experience. *The Social Studies, November/December*, 285-293.
- Irving, J. A. (2009). Intercultural competence in leadership education: Keys to educating global leaders. *Proceedings of ASBBS, 16(1)*, 1-13.
- Kezar, A. (2007). Tools for a time and place: Phased leadership strategies to institutionalize a diversity agenda. *The Review of Higher Education, 30(4)*, 413-439.
- Klenowski, V. (2009). Public education matters: Reclaiming public education for the common good in a global era. *The Australia Educational Researcher, 36(1)*, 1-25.
- Larsen, M. (2009). Global citizenship education in the classroom: A collaborative canadian study. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings, 1*, 1-96.
- Lee, V. V., & Ready, D. D. (2009). U.S. high school curriculum: Three phases of contemporary research and reform. *The Future of Children, 19(1)*, 135-156.
- Loerman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “why” ? to “how” ? *International Journal of Whole Schooling, 3(2)*, 22-38.
- Merryfield, M. M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational Leadership, 60(2)*, 18-21.
- Merry, M. M. (2002). *Restructuring the way students learn about the world: Global education in American schools*. Retrieved May 5, 2010, from: <http://www.populationconnection.org/communications/ED2002WEB/Fd4Through.pdf>

- Metzger, M., Dalton, R., & Hill, J. W. (1993). The organization of ethics and the ethics of organizations: The case for expanded organizational ethics audits. *Business Ethics Quarterly*, 3(1), 27-43.
- Ministry of Education (2007). *Global education 2010*. Finland: The Author.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morell, K., & Anderson, M. (2006). Dialogue and scrutiny in organizational ethics. *Business Ethics: A European Review*, 15(2), 117-129.
- Morrison, A. J. (2000). Developing a global leadership model. *Human Resource Management*, 39(2), 117-131.
- Naicker, S. (2006). From policy to practice: A South-African perspective on implementing inclusive education policy. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 1-5.
- Patton, M. C. (2008). Principles for principals: Using the realms of meaning of practice ethical leadership-national recommendations. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 21(3), 1-8.
- Pojamn, L. P. (1995). *Ethics: Discovery right and wrong*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Polack, R. J. (2004). Social justice and the global economy: New challenges for social work in the 21st century. *Social Work*, 49(2), 281-290.
- Starr, K., & White, S. (2008). The small rural school principalship: Key challenges and cross-school responses. *Journal of Research in Rural Education*, 23(5), 1-12.
- Starrat, R. J. (2006). Ethical leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp.61-74). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statman, M. (2007). Local ethics in a global world. *Financial Analysts Journal*, 63(3), 32-42.
- Strike, K. A., Haller, E. J., & Soltis, J. F. (2005). *The ethics of school administration*. New York, NY: Teachers College Press.
- Schutz, A. (2000). Teaching freedom? Postmodern perspectives. *Review of Educational Research*, 70(2), 215-251.
- U. S. Public Service Academy (2010). *Preparing for global leadership: International education and the U.S. Public Service Academy*. Retrieved

March 29, 2010. from <http://www.uspublicserviceacademy>

Vloberghs, D., & Macfarlane, A. (2007, June). A working paper. Presented to the eighth international conference on HRD research & across Europe.