



國際教育人才培育 之策略研究

Talent Development for
International Education

【 電子書網頁式及翻閱式 解析度 96dpi 】

【 歡迎下載本電子書刊物 解析度 300dpi 】

國際教育人才培育 之策略研究

溫明麗 主編

蔡宜紋、黃文定、吳麗君、田耐青、溫明麗、黃嘉莉

張國蕾、陳怡如、Ulf Sauerbrey 等著

目次

國際教育人才培育之策略研究

序／溫明麗

臺灣國民小學國際交流之帶隊教師國際教育技能研究

／蔡宜紋、黃文定 11

在跨界中學習－師資生海外六國實地學習的故事

／吳麗君、田耐青 47

美國師資培育推動國際教育與海外實習之歷程與省思

／溫明麗、黃嘉莉 71

法國師資培育中的國際合作教育／張國蕾 109

歐盟跨文化教育的政策與實踐／陳怡如 129

幼兒教育學的歷史探究－德國福祿貝爾教育學／Ulf Sauerbrey 167

Contents

Talent Development for International Education

A Study on the International Education Skills of Taiwan's Primary School Teachers as International Exchange Team Leaders / <i>Yi Wen Tsai, Wen Ding Huang</i>	11
Learning from Border Crossing: Teacher Trainees' Stories of Overseas Practical Learning / <i>Li Juing Wu, Nay Ching Tyan</i>	47
The Development and Reflection on International Education and Overseas Students Teaching of Teacher Education in the USA / <i>Sophia Ming-Lee Wen, Jia Li Huang</i>	71
International Education in Teacher Education in France / <i>Kuo Lei Chang</i>	109
The EU Policies and Practice of Intercultural Education / <i>Dorothy I-Ru Chen</i>	129
Froebelian Pedagogy — Historical Perspectives on an Approach of Early Childhood Education in Germany / <i>Ulf Sauerbrey</i>	167

序

教育部於 2011 年 4 月為紮根 21 世紀國際化人才，發布《中小學國際教育白皮書》，揭櫫臺灣因應全球化、多元文化與國際接軌所需達成的國家認同、國際素養、全球競合力，及全球責任感等國際教育目標，遂於 2010 年 8 月召開的全國教育會議後，確立國際教育政策，並成立國際教育推動工作小組，也結合大專校院、駐外單位，以及民間團體或私人企業等，共同為推動臺灣國際化人才培育奠定基礎。簡言之，國際教育政策推動的首要之務在於人才培育，無論幼兒教育、基礎教育或高等教育均須要攜手合作，無縫接軌，共同為世界和平承擔全球公民責任。

隨著科技的急遽發展，扁平化的地球村生活圈也加速各國開展國際教育的深度與廣度。本書有鑑於此，乃邀約專精研究國際教育政策，或在理論上，或實務上對國際教育之推動與實施具豐富經驗者，共襄盛舉，俾藉本書以文會友的平台，和海內外持續關注國際教育及其人才培育政策的人士進行對話與分享，期發揮拋磚引玉之效，讓臺灣國際教育的人才培育能與全球同步，為世界和平盡一份地球人的責任。

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系碩士蔡宜紋及該系副教授黃文定，透過半結構式訪談，探究國小國際交流活動之帶隊教師的國際教育技能和素養。該文歸納基礎教育階段推動國際交流的帶隊教師必須具備將國際教育融入課程與教學的能力、跨文化溝通技能、運用資訊科技的技能、問題解決及團隊合作等五大能力，故教師職前或在職進修除重視外語能力的提升外，更需強化多媒體教材製作、資訊科技運用、學習成果評量、及跨文

化溝通等能力，且無論政府或學校均應建置分享與傳承的平臺與機制，方能順利地推動國際教育。

其次，國立臺北教育大學教育學系教授吳麗君與副教授田耐青，多年來帶領師資生和在職教師從事海外交流與服務，該文以故事方式呈現師資生跨界學習的歷程與成果。作者歸納八年來帶領學生於英國、澳洲、紐西蘭、泰國、尼泊爾、菲律賓等國進行海外跨界學習梯隊的經驗，可提供海外實地學習之繼起帶隊者參考，尤其該文也提出經濟、文化與心理建設上應該解構與重構的建議，既生動又具啟思性。

台灣首府大學講座教授溫明麗暨國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授黃嘉莉共同撰文，對最早意識到國際相互依存和全球公民責任的美國師資培育機構所推動的國際教育，進行理論的耙梳與實務的勾勒和檢討，期能提供臺灣師培機構推動國際教育人才培育之參照。該文除透過文獻，分析美國師資培育實踐國際教育的發展歷程及政策的成效外，更結合理論的思維與實務經驗的解構，提出強化師資生國際教育成效應強化批判性思考能力，採取沉浸式海外體驗學習，並積極激發師資生的國際視野與跨文化的胸襟，俾提升師資生對弱勢文化與差異文化的敏感度，以共同維護社會正義與世界和平。該文除可直接提供師資機構參考外，亦間接地啟發師培機構與社會，共同思考國際教育的深度意義和現代世界公民必須承擔的責任。

淡江大學法國語文學系教授張國蕾，體悟到隨著「地球村化」，各國高等教育均重視國際交流與合作，因而彙整法國師資培育機構之國際教育合作及交流實務，分析其組織架構與相關法規、交流國家和地區、國際教育合作項目、師生參與國際教育，外國學生至法國實習等實務，結果顯示，法國師培機構的成員均有參與國際交流的機會，合作國家、地區和項目亦具多樣化，尤

其該國之「法語助教」制度更可直接提供我國培育國際人才之借鏡。

繼之，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授陳怡如，透過跨文化的視野，檢視臺灣日益受到重視之多元文化教育議題及政策，探究自 1970 年代起，歐盟相繼發展的跨文化教育，如移民衝擊、社會融合、經濟發展與國家認同等多元文化重點。該文透過文件分析，探究歐盟跨文化教育的社會脈絡、移民子女教育、歐洲認同、公民教育、多語言外語教育政策等的實施成效，有助於臺灣制訂跨文化國際教育相關政策。

國際教育的人才培育更應重視幼兒教育與家庭教育，故本書特別邀約對福祿貝爾教育學鑽研甚深，且受到國際肯定的德國耶拿大學教育與文化研究所暨班貝格大學教育科學研究所研究助理 Ulf Sauerbrey，以其在幼兒教育學理論與教學本源的鑽研成就，探究福祿貝爾幼兒教育學的歷史沿革、理念發展，以及在幼兒教學之運用，並提出遊戲活動、自在自主學習、引導教學等教學理念與策略，更見證了多元文化環境下人才培育理念的「同」，也彰顯全球化趨勢下跨文化的可融通性和溝通零距離的國際地球村圖像。

本書雖屬邀稿性質，但每篇文章均經過至少兩位匿名審查者嚴謹審查通過，再經作者悉心修改而成，故除分享與檢討臺灣推動國際教育的階段性成果外，更可作為臺灣推動國際教育下一哩路的前哨站，提供臺灣培育國際教育人才可參考的策略。

於此，本人藉此書一隅，代表本書作者與工作同仁，誠摯地向國家教育研究院院長許添明教授對學術研究執著、嚴謹與支持的敬意，也對張雲龍主任、王清標技士、封面設計吳亭亭小姐、編輯小組楊永慈小姐、李詠絮博士、伍鴻麟博士等行政團隊致上感恩之情，渠等的付出和盡心，本書方能如期付梓，嘉惠讀者。

本書出版過程中撰稿者、審稿者及行政團隊們的汗水都隨著成書而化為笑容。當然，編輯委員黃乃瑩、楊瑩、鍾宜興等三位教授，對文章內容的嚴格審查和詳實建言，均確保了本書的品質，相信讀者展閱本書之際，除能享受與作者對話的心靈雞湯外，也能感受到編輯和審查委員們關懷臺灣國際教育人才培育的悠悠之心。

家庭平安、心地坦然、化育英才乃人生三樂，本書在國家教育研究院的鼎力支持下以文會友，既濃郁了學術對話的氛圍，也豐富了終身學習的內涵。最後，期盼本書能如漫天飛舞的彩蝶，跨越文化與國際，並和讀者心意相通，自由自在地遨翔於學術交流的樂土，從理解國際教育人才培育政策慢慢兒體悟國際教育的真諦。謹祝 恬靜喜樂！

主編

溫 明 麗 謹誌

2016年10月 於台灣首府大學

臺灣國民小學國際交流之 帶隊教師國際教育技能研究

蔡宜紋* 黃文定**

摘要

本研究旨在探究國小國際交流活動之帶隊教師國際教育技能發展現況及其辦理國際交流歷程中的技能應用情形。本研究先從國內外教師國際教育技能的相關文獻中，歸納出教師國際教育技能的內涵，再以半結構式訪談法，探究 4 位國小國際交流帶隊教師國際教育技能之發展現況與應用情形。本研究歸納之國小教師國際教育技能為 5 項：將國際教育融入課程與教學的能力、跨文化溝通技能、運用資訊科技的技能、問題解決能力及團隊合作能力。本研究發現，受訪的帶隊教師在辦理國際交流活動時，能展現與應用前述 5 項國際教育技能，但在製作多媒體教材、運用資訊科技進行評量、自我表露、互動經營、團隊反思與回饋、以及建立分享與傳承的機制等面向較為缺乏。最後，本研究提出以下建議：師資培育機構與教育行政機關應強化職前培育與在職進修之國際教育相關課程，另外，學校應建立國際交流辦理經驗分享與傳承的機制，強化教師製作多媒體教材、運用資訊科技進行評量、跨文化溝通的「自我表露」與「互動經營」、以及反思與回饋等技能；而選擇交流國家時應考慮學校所具備之外語人才。

關鍵詞：教師國際教育技能、國際交流、國際教育

* 蔡宜紋，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系碩士

** 黃文定，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

電子郵件：mango5415@gmail.com；wdhuang@ncnu.edu.tw

來稿日期：2015 年 12 月 19 日；修訂日期：2016 年 3 月 4 日；採用日期：2016 年 10 月 14 日

A Study on the International Education Skills of Taiwan's Primary School Teachers as International Exchange Team Leaders

Yi Wen Tsai* Wen Ding Huang**

Abstract

The purpose of the study is to explore the international education skills possessed by teachers as international exchange team leaders and the way these skills are utilized. The study first reviews relevant literature and summarizes the components of teachers' international education skills. Semi-structured interview was conducted on four subjects, who are primary school teachers serving as international exchange leaders. Five international education skills were identified: the ability of integrating international education into curriculum and teaching, the skill of intercultural communication, the skill of information and communication technology, the ability of problem solving, and team cooperation. The findings of this study indicate that the subjects did possess and apply the above five international education skills to international exchange activities. However, some skills were not fully exercised, including making multimedia teaching materials, adopting information and communication technology for assessments, self-disclosure, interaction management, team-level reflection and feedback, and setting up sharing and transmitting mechanism. Finally, the study proposes suggestions for future enhancement of primary teachers' international education skills and future international exchange activities.

Keywords: teachers' international education skills, international exchange, international education

* Yi Wen Tsai, Master, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

** Wen Ding Huang, Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: mango5415@gmail.com; wdhuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: December 19, 2015; Modified: March 4, 2016; Accepted: October 14, 2016

壹、前言

臺灣為因應全球化與世界各國致力於國際化的教育改革趨勢，中央政府、地方教育機關及各級學校，均致力於推行國際教育的相關策略與辦理相關活動，國際教育的推動已由高等教育向下延伸至中小學的教育階段（陳怡如，2011）。然而，就中小學國際教育的推展而論，教學現場的教師是將國際教育政策目標轉化為具體實踐，並透過教學實踐對學生產生實質影響的靈魂人物，因此，為有效推動國際教育，學校需要具備具有國際教育素養的教師（教育部，2011）。

教育部《國際教育白皮書》指出，國際教育的推動必須同時從融入課程、國際交流、教師專業成長、學校國際化 4 個面向進行（教育部，2011）。其中，國際交流可分為直接交流與間接交流，直接交流包含長期交流（如交換生）與短期交流（如遊學）；間接交流則包含網路交流與郵政信函包裹交流（黃文定，2015）。學校辦理學生國際交流活動時，參與活動的教師所具備的國際教育素養是影響國際交流活動學習成效的關鍵。教師的國際教育素養可分為知識、態度與技能三個面向（Dooly & Villanueva, 2006; Zeichner, 2010）。針對校際國際交流活動所進行的研究顯示，教師在這 3 個面向的素養是活動成敗的關鍵。就知識面向而言，李思範（2010）與董進彬（2011）的研究顯示，教師對於欲交流學校與國家文化及基本知識應有相當程度的了解，據以指導學生，並避免交流過程中產生誤會；陳智強（2004）則強調教師對全球教育文化交流內涵必須有所了解；陳劍涵（2004）則指出教師應具有全球觀。就態度面向而言，陳美如與郭昭佑（2014）認為教師參與辦理國際交流活動的熱情是關鍵因素。就技能面向而言，李思範（2010）指出，由於小學生的外語能力有限，教師的外語能力就顯得格外重要。除了強調外語能力，學者亦提出教師應具備的技能，如衝突處理、跨文化理解與反省（董進彬，2011）、臨機應變、問題解決（陳美如、郭昭佑，2014）、教學設計、行動研究能力（陳劍涵，2004）。另外，陳智強（2004）與 Wang（2011）亦指出，教師資訊科技技能，以及課程設計與規劃能力在網路交流中十分重要。

回顧國內外關於教師國際教育素養的文獻可發現，雖然國內有文獻直接針對教師國際教育素養論述，但國外相關文獻大多討論全球化下教師所需知能與師培課程。這些論著為教師應具備之國際教育素養提供了重要的概念，然而，少有研究從教師辦理國際交流活動的實際歷程分析教師國際教育素養的發展現況與運用情形，僅詹謹菁（2009）針對3位參與資訊融入國際交流計畫之國小非資訊教師，分析其資訊運用情形與其所具備的資訊素養能力。另外，陳貞君（2013）以推動 iEARN 國際專案教學的多年經驗，反思自己的實踐與轉化歷程。事實上，教師辦理國際交流活動時，不僅要運用過去所累積的國際教育素養，在此過程中亦可提升自我的國際教育素養。林蓓莉（2010）便指出教師辦理國際交流可提升其處理國際事務能力，更認識他國文化特色。Purves、Jackson 與 Shaughnessy（2005）亦針對英美兩國資訊科技專長教師共同發展並執行的教學計畫，分析影響該計畫執行的因素，以及此項跨國合作對參與教師教學與專業發展的影響。

從國際交流活動的辦理與帶隊歷程來了解教師國際教育素養之發展與運用情形，不僅有助於了解參與交流的教師具備與缺乏何種素養，可作為未來提升教師國際教育素養之參考，同時透過分析國際交流活動之實踐過程，亦可了解教師在辦理交流活動時如何運用其所具備的國際教育素養、運用過程應考慮的情境因素、以及參與活動辦理的過程對教師國際教育素養提升的情況。簡言之，理解教師國際教育素養之發展現況與其實際運用的情形，有助於未來國際交流活動之推展。因此，本研究選擇2所小學4位國際交流帶隊教師為對象，分析4位教師所具備之國際教育素養以及這些素養在國際交流情境中的應用情形。限於篇幅，本文僅針對國際教育素養中的技能面向進行探究，並以「國際教育技能」稱之。本研究之目的有三：第一，探究國小教師應具有之國際教育技能的內涵。第二，透過訪談國小國際交流帶隊教師之個案分析，剖析受訪者所具備之國際教育技能及其技能在辦理國際交流歷程中的應用情形。第三，提出未來提升小學教師國際教育技能與辦理國際交流活動的建議。

貳、文獻探討

一、教師國際教育技能相關文獻回顧

在亞洲協會（Asia Society）的國際教育學校聯盟（International Studies Schools Network, ISSN）中，所有學校的共同目標，希望畢業學生在 21 世紀的全球環境中，具有能成功及做出貢獻的知識、技能與思維習慣。為了達成這項目標，國際教育學校聯盟提出 8 項國際教育學校聯盟教師所需發展的能力，其中有關國際教育技能則有以下 6 項：（Longview Foundation, 2008）

（一）教師是既專業又博學的教學實踐者，能將國際化內容、議題與觀點統合進課程，能運用問題導向為基礎的教學模式，使學生主動發展自己的思路，強化理解能力、建構知識與解決問題。

（二）教師是精於思考的人與問題解決者，能面對與理解複雜的問題，收集、分析和統整來自不同資源的資訊，面對學生學習的問題，持續思考更多潛在、不同的解決方式，並能辨認個別學生、同事或學校的不同需求。

（三）教師具有文化的意識，能引導學生與不同背景的人進行有效的合作。

（四）教師具有文化素養，能學習使用外語溝通，熟悉當地的文化、音樂、藝術、文學與趨勢等，並且尋求相關途徑，將文化融入課程中，協助學生學習及表達想法與情緒。

（五）教師應樂於團隊合作，能接納別人的觀點與不同意見，並能適時地修正自己的想法，拓展視野。

（六）教師善於運用科技與媒體。

（七）教師能將學習領域與全球議題與觀點相連結。

（八）教師能以合乎道德的方式對待學生與其他學校社區成員。

Zeichner（2010）指出，一位在全球情境下的稱職教師應具備問題解決技能，並能藉由學科內容將國際觀點帶給學生。Dooly 與

Villanueva (2006) 則透過訪談師資培育大學教授，歸納出國際教師應具備跨文化溝通、合作、資訊科技、問題解決與決策的技能。致力於促進全球教育與國際理解的美國「遠景基金會」(Longview Foundation) 認為全球情境下的稱職教師應具有協助學生分析來自世界各地訊息、欣賞多元觀點、辨識刻板印象的教學技能 (Longview Foundation, 2008)。Merryfield (1994) 也提到全球和國際教育應該在高等教育與師資培育的課程中高度受到重視，此全球與國際教育的內涵需具有以下技能：

(一) 將國際議題、全球系統、世界史、地方與全球聯繫、地球人民的相互關聯，適當的融入一般或專業的學習課程。

(二) 規劃美國境內外的體驗，即透過跨文化的溝通、多元文化的認知、跨文化互動的技能，發展跨文化能力。

(三) 善於運用跨學科的教學方法，在全球與國際教育上。

(四) 善於評估及改善全球與國際教育課程。

吳翠玲 (2012) 以其推動國際教育、參與國際交流的實務經驗，整理出教師應具備的國際教育技能如下：(一) 規劃「國際教育課程」的教育專業知能：教師能將當前的國際議題融入既有的教學目標與內容中，幫助學生在日常學習中，理解國際、擴展國際視野。(二) 彈性運用靈活教學策略：傳統的教學方式無法幫助學生整合日漸龐大的資訊及知識，教師應採用靈活的教學策略，協助學生有效習得適應未來時代所需的基本國際素養。(三) 勝任國際交流之國際事務行政能力：教師是學校國際交流活動的執行者，而國際交流的活動多涉及交流學校間豐富的生活文化、教育等互動體驗，需要嚴謹的規劃，故教師在國際事務行政上的能力相當重要。

黃玫玲 (2012) 認為國小教師應具備的國際教育技能為：(一) 多語素養：教師的外語能力，對其參與國際教育的程度有重要的影響，然而並非學好英語就等同國際化。教師應該對英語以外的語言，保持開放學習的態度，以擴展國際教育的學習領域。(二) 建立跨文化學習社群：在學校實施國際教育需要整個教師團隊的合作，故建立跨文化學習社群，可以整合各科教師的教育專長，形成學習型組織，一同

學習、互助合作。(三)善用網際網路：資訊科技的突破，教師應善用網際網路，透過科技媒材的輔助，整合教學資源，拓寬教師教學與學生學習的疆界。(四)將國際教育融入課程：教師應將「全球在地化」或「在地全球化」的概念融入課程：前者將國際觀點融入臺灣在地生活；後者在於將臺灣文化行銷到國際。

曾鼎育(2012)所歸納的教師國際教育技能包含以下3項：(一)跨文化技能：即具備了解多元文化所需要的技能，與不同文化環境的人溝通、合作並建立良好的關係。(二)外語能力：教師具有外語聽說讀寫的基本能力，學習更多國際資訊，並將其融入課程與教學中。(三)教學與評量：教師能將國際化的概念依不同學生的需求設計合適的教材，並進行評量。

McFadden、Merryfield 與 Barron (1997) 主張在全球與國際教育中，應重視教師跨文化技能的養成；Merryfield (1995) 具體歸納出全球與國際教育中師資培育的5個重點，包含全球知識、跨文化經驗、處理爭議、連結多元文化教育與全球教育、以及全球教育應融入師資培育整體課程；其中，處理爭議即為一種技能；蘇春地(2013)認為參與國際教育之教師具備賦權與團隊發展的技能。

上述不同學者所提出的教師國際教育技能整理如表1。整體而言，國內外關於教師國際教育技能的文獻均指出國際教育融入課程與教學、跨文化溝通、資訊科技、以及團隊合作這4項技能的重要性。國際教育融入課程與教學的具體實踐可提升學生國際視野與思維；落實國際教育的理想與目標，跨文化溝通與資訊科技技能則有助於教師熟悉不同國家文化與國際現況、蒐集並擴展國際教育資源，而團隊合作能力則有助於教師接納他人觀點與意見、拓展自己的想法，及結合多人的力量完成國際教育活動。然而，國外論著更指出問題解決能力的重要，問題解決能力有助於教師解決國際教育中學生面臨的各種學習問題與處理國際事務所面臨的問題。因此，本研究將教師國際教育技能歸納為以下5項：將國際教育融入課程與教學的能力、跨文化溝通的技能、運用資訊科技的技能、問題解決的能力、團隊合作的能力。以下分別陳述其內涵。

表 1
教師國際教育技能內涵摘要表

學者	內涵	將國際教育 融入課程與 教學的能力	跨文化溝通 的技能	運用資訊 科技的技能	問題解決 能力	團隊合作 能力
ISSN (引自 Longview Foundation, 2008)		✓	✓	✓	✓	✓
Zeichner (2010)		✓			✓	
Dooly&Villanueva (2006)			✓	✓	✓	✓
Longview foundation (2008)		✓				
Mcfadden, Merryfield & Barron (1997)			✓			
Merryfield (1994)		✓	✓			
Merryfield (1995)		✓			✓	
吳翠玲 (2012)		✓				
黃玫玲 (2012)		✓	✓	✓		✓
曾鼎育 (2012)		✓	✓			
蘇春地 (2013)						✓

註：“✓”代表該筆文獻所界定之教師國際教育技能包含此能力要素。

二、教師國際教育技能之內涵

(一) 將國際教育融入課程與教學的能力

教育部(2011)於《中小學國際教育白皮書》中明確指出，學校實施國際教育應以課程融入為主軸，強化跨學科的合作與統整，並將國際議題融入各科教學中。以英國為例，英國推動「全球面向課程」(global dimension in the curriculum)，強調把世界帶進教室，在不增加現有課程負擔下，要求教師將全球議題融入課程中，積極推展在地的全球性學習(local-global learning)(引自林永豐，2011；陳美如、郭昭佑，2014；Higgins, 2009)。

課程融入方式很多，教師可以配合國際時事即時融入國際新聞，並且善用資訊科技與網際網路，結合相關領域進行課程設計，使學生有更多機會學習國際知識等(黃玫玲，2012)。劉美慧、洪麗卿

(2012) 進一步提到課程融入的模式有二：其一為融入正式課程的模式，又可分為「單一學科融入」與「跨學科統整」：前者係將國際教育的議題融入單一學科；後者則將國際教育議題融入2個以上的學科。其二為融入非正式課程的模式，通常採用主題課程型式，有助聚焦，可以吸引學生的注意力。例如：專題演講、主題週或主題月、研習營隊、活動競賽、專欄文章、議題步道等非正式課程的型式。

就教學方法而言，顏佩如(2007)建議在培養學生國際觀與全球觀時，教學方法應具有以下特性：1. 對上課主題進行事件的分析和比較，從鑑賞帶入關聯性探討。2. 對上課主題進行更多討論，可從心得分享、批判與辯論、相對觀點的理解等探究方式，促使師生間、學生間有更多的知性對話。3. 適當使用資訊科技的輔助，如：與主題相關的國際影片欣賞。4. 配合上課主題，可適時適地的分組討論、合作學習，甚至規劃服務或參與等具體活動。

(二) 跨文化溝通的技能

教育部公布的「中小學國際教育能力指標」共分為4個層面，其中將「具備跨文化的溝通能力」列入「國際素養」指標中，強調學生應能運用外語進行對話，在面對多元差異時，能表達自己的看法，聆聽他人意見，並具備與他人討論協商的能力。因此，教師不僅應具備跨文化溝通技能，以指導學生發展相關技能，亦可應用此技能，開展自己的國際視野與跨文化理解。

所謂跨文化溝通能力，指在特定情境中協商文化意義與運用適當有效溝通行為的能力(Chen & Starosta, 1996)。陳國明(2003)指出，跨文化溝通的能力包含認知、情感以及行為3個面向，而「跨文化溝通的技能」則屬於行為面向。Chen(2002)歸納出5項跨文化溝通技能，分別為訊息技巧、自我表露、行為彈性、互動經營以及認同維護。1. 訊息技巧(message skills)：指於文化間溝通的過程中，能適當地操作語言與非語言訊息，以達到有效溝通的能力，包括語言能力、有效編碼與製造可理解訊息的能力以及了解互動對方的語言與非語言的訊息意義。2. 自我表露(self-disclosure)：指於文化溝通過程中，願意向對方分享心中的真實想法，並適當的自我表達，彼此認

識，以降低溝通情境的模糊性與不確定性。3. 行為彈性（behavioral flexibility）：指知道於不同情境或場合中，表現出適當得宜之行為能力。4. 互動經營（interaction management）：指適當地建構與維持互動過程，包括發展適當主題、開啟一個對話主題、互換交談與結束交談的能力。5. 認同維護（identity maintenance）：指文化溝通過程中，辨識對方身分與顧及對方尊嚴的能力。

（三）運用資訊科技的技能

資訊科技的運用是落實國際教育的重要環節，中小學可透過參與國際網路交流計畫推動國際教育，運用資訊及科技輔助教學設備進行國際教育教學活動，而教育部亦鼓勵研發資訊科技融入國際教育教學的模式與策略，並建置國際教育資訊平臺（教育部，2011）。

溫嘉榮、施文玲與林鳳釵（2004）將資訊素養能力指標的技能面向分為資訊科技應用技能與資訊素養融入教學技能，並將指標內容細分如下：

1. 資訊科技應用技能

- (1) 電腦：具有運用電腦軟體、硬體資源與維護電腦資訊安全的技能。
- (2) 網路：具有運用網路資源與維護網路資訊安全的技能。
- (3) 媒體：具有使用及管理媒體工具的技能。

2. 資訊素養融入教學技能

- (1) 規劃學習環境：具有評估與規劃教學、教學資源以及製作多媒體教材的技能。
- (2) 課程的教與學：具有運用電腦與網路資源於課程教學及於解決教學問題的技能。
- (3) 評鑑：具有評鑑教學與學習成效的技能。

（四）問題解決的能力

教師推動國際教育的過程中，無論是融入課程、國際交流，還是學校國際化，均可能面臨軟硬體、人力、師資、經費、溝通協調、安全等來自校內外與國內外的問題，因此，問題解決能力為教師進行國際教育的重要技能。「問題解決」的意義在於面對問題時，將知識與

技能統合運用，以解決問題（張春興，2001）。換句話說，問題解決是個體運用理解能力、先備知識等綜合技能，重組所有資訊，發展解決方案，回應問題情境（張俊彥、翁玉華，2000）。就問題解決歷程而言，洪文東（2006）歸納出3個階段：1. 問題發現：指從疑惑或困難的情境中，辨識出問題（Dewey, 1910），瞭解問題的源由（Hayes, 1978）。這個階段也涵蓋了問題解決者應有面對、接受而非抑制或放棄的態度（D' Zurilla & Goldfried, 1971）。2. 解決問題：此階段為問題解決的核心，即根據問題事件的情形或情境，提出可能的解決方案，逐一檢驗可行性後（Dewey, 1910），再從中找出一個最佳的解決方案（D' Zurilla & Goldfried, 1971），並且執行解決方案，以利問題解決（Hayes, 1978）。3. 評鑑結果：即檢驗整體問題解決的品質與效能，省思推理是否恰當無誤等評鑑活動（Ausubel, 1969），評估解決方案的執行結果，以進一步修正（D' Zurilla & Goldfried, 1971），從問題解決的過程中得到經驗（Hayes, 1978）。

黃茂在與陳文典（2004）在統整國內外學者的相關文獻後，歸納出如下3個問題解決能力表徵的向度：1. 面對問題的態度：本面向所關心的重點在於面對問題能先做合理的評估，展現出積極瞭解、願意溝通且勇於承擔的正向態度，其評定指標為，遇到問題時能自主的、主動的謀求解決。2. 處理問題的方式：指問題解決者能否清楚問題的重點、掌握問題的核心，能有條理地規劃出適當的解決方案，並且整合資源確實執行解決方案以解決問題，其評定指標為有規劃、有條理、有方法、有步驟地處理問題。3. 問題解決的品質：本面向的重點在於掌握解決方案是否合理、有效，結果是否切合原先目標，整個過程及後續處理是否產生正向的影響等，其評定指標為適切地、合理有效地解決問題。

（五）團隊合作能力

國際教育以融入課程為主軸，強調跨學科的合作與統整，不同學科教師間的合作十分重要。另外，無論是國際交流、教師專業成長、還是學校國際化，均需整合經費、人力與社區資源，方能發揮最大效用，而這些資源的整合，即需團隊合作的能力。研究者綜合相關文獻，

將團隊合作能力歸納為如下 5 個面向：

1. 能清楚團隊目標及各團隊成員的職責：成員在團隊中，應清楚團隊的目標，瞭解團隊中各個成員的職責，並且知曉自己於團隊中的角色（ACCI & BCA, 2002）。此面向是團隊領導人的基礎能力，即應能掌握團隊目標、瞭解成員長處加以分配工作、重視成員需求且適時鼓勵團隊成員（陳錫珍譯，2006）。

2. 願向團隊承諾：指個人能重視團隊的目標，願意參與團隊的活動，甚至對團隊及任務引以為豪（陳錫珍譯，2006），並展現出對團隊目標的責任與承諾（University of Victoria, 2015）。

3. 具有與異質團體成員合作的能力：此指個人能在多樣的社會或專業的情境中，考量團隊成員多樣化、跨文化的觀點和不同的工作作風與不同個性的人有效率的工作（University of Victoria, 2015），且能與不同年齡、性別、種族、宗教和政治主張者合作（ACCI & BCA, 2002）。

4. 具有團隊協調與執行能力：團隊協調與執行能力有 2 個層面：其一是有有效執行個別工作，以專業能力或充分準備來應對，並且適時的幫助需要協助的團隊成員（陳錫珍譯，2006）；其二是能有效執行團隊工作，隨著團隊的動態調整（University of Victoria, 2015），並為了達成團隊目標或任務，展現協調與溝通能力（陳錫珍譯，2006）。

5. 具有回饋團隊與永續發展的能力：指個體於團隊中能分享資訊，對團隊或夥伴能提供建設性且思慮周全的回饋（University of Victoria, 2015），而於回饋討論時能採納團隊成員的意見來改進自己的行為（陳錫珍譯，2006），促進團隊持續進步或永續發展。

參、研究方法

本研究於歸納出教師國際教育技能的內涵後，再以半結構式訪談法來探究 4 位國小國際交流帶隊教師國際教育技能之發展現況與應用情形。最後，根據研究發現，針對小學教師國際教育技能之提升與國

際交流活動之辦理提出實務上的建議。

訪談對象的選取，依據教育部（2015）的統計資料顯示，全國中小學有實施國際交流的學校中，其進行國際交流的國家，以亞洲國家最多，故本研究選擇與亞洲國家進行國際交流的 2 所學校教師為研究對象，並兼顧城鄉分布，分別位於臺北市的安安國小與苗栗縣的平平國小，兩校均與國外夥伴學校維持 4 年以上之交流互訪活動。決定受訪學校後，校內受訪對象乃選擇近期負責辦理國際教育活動之核心教師，因為辦理活動之涉入程度將影響國際教育知能的應用程度，而選擇「近年來負責辦理」之教師，乃考量近年來負責國際交流業務者，其印象較深，記憶內容較豐富正確。訪談大綱則依據文獻探討所歸納之教育國際教育技能的 5 個面向撰擬而成。為保護受訪學校及受訪教師，研究中皆以化名稱呼，2 校共 4 位教師化名分別為安安國小的安安與大安老師、平平國小的小平與大平老師。茲將 4 位受訪教師基本資料統整如表 2 所示。

表 2

受訪教師基本資料

教師化名	性別	服務國小	服務年資	目前職務	帶團次數
大平老師	男	平平國小	15	級任教師	1
交流職務	<ul style="list-style-type: none"> ■ 曾任平平國小國際交流活動主要負責人，協理雙邊交流活動。 ■ 曾任 1 次平平國小出訪的隨團教師，掌理該屆所有出訪事宜。 ■ 擔任國際教育課後班的日語老師。 				
小平老師	女	平平國小	2	英語科任教師	1
交流職務	<ul style="list-style-type: none"> ■ 近年平平國小國際交流活動主要負責人，協理雙邊交流活動。 ■ 曾任 1 次平平國小出訪的隨團教師，掌理該屆所有出訪事宜。 ■ 擔任國際教育課後班的英語老師。 				
大安老師	女	安安國小	35	輔導主任	2
交流職務	<ul style="list-style-type: none"> ■ 曾任 2 次安安國小出訪的隨團教師，掌理該屆所有出訪事宜。 				
小安老師	女	安安國小	17	學務主任	2
交流職務	<ul style="list-style-type: none"> ■ 歷年安安國小國際交流活動主要負責人，協理雙邊交流活動。 ■ 曾任 2 次安安國小出訪的隨團教師，掌理該屆所有出訪事宜。 				

研究者於 2014 年 12 月，前往平平與安安國小，分別對 4 位受訪

教師進行訪談，訪談採一對一的方式。訪談實施情形整理如表 3 所示。

表 3

訪談實施情形一覽表

受訪教師	訪談日期	時間	地點	訪談時間長度
大平老師	2014/12/10	下午	平平國小	110 分鐘
	2014/12/17	下午	平平國小	150 分鐘
小平老師	2014/12/10	下午	平平國小	85 分鐘
	2014/12/17	下午	平平國小	31 分鐘
大安老師	2014/12/23	下午	安安國小	72 分鐘
	2014/12/30	上午	安安國小	90 分鐘
小安老師	2014/12/23	上午	安安國小	107 分鐘

對於受訪學校所推動過的國際交流活動，簡述如下。平平國小的國際交流活動從 2011 年開始至今（2015 年），約出訪 4 次、接待 3 次。其中除了第一年（2011 年）為代表臺灣參加日本福岡市政府所舉辦的「福岡亞太兒童會議（APCC）」赴日交流外，其餘每年的國際交流活動皆與日本姊妹校日一國小（化名）合作，進行每年一來一往的雙邊交流。安安國小從 2007 年起開始進行國際交流的活動，至今（2015 年）共 9 年。而前後共去過 3 所新加坡小學進行國際交流，分別有新一、新二、新三國小（化名）共 8 次，並接待過 4 所新加坡小學至安安國小進行國際交流的活動，分別有新一、新二、新三、新四國小，共 12 次。

在結束 4 位教師的訪談後，研究者將訪談錄音內容謄打為逐字稿，並依本研究文獻探討所歸納之教師國際教育技能各面向之概念架構，進行訪談內容的分析，分析結果將於下一節陳述。而 4 位受訪教師的訪談資料編碼原則為「所屬學校－受訪教師－訪談日期」。

就信實度的建立而論，本研究之訪談逐字稿完成後，均邀請受訪者親自審視其內容的正確性，研究結果多次直接引用受訪者之口頭陳述，力求正確傳達 4 位受訪教師對參與國際交流事務之歷程與反思。另外，本研究亦邀請 2 位未參與本研究之外部學者專家進行同儕審視

(peer debriefing)，藉由不同面向提出問題與回應，使研究者能從多元角度審視並修訂本研究之結果。

就研究倫理而言，本研究所進行的訪談與錄音均取得受訪者的同意，資料處理過程均以匿名方式處理，並謹守資料保密原則，受訪者時亦以化名呈現。本研究之分析結果亦已寄發受訪教師，供受訪教師參考，期能對受訪教師未來之國際交流實踐有助益。

肆、訪談內容分析與發現

本研究將教師國際教育技能分為 5 個面向，茲依訪談內容分析國小國際交流帶隊教師國際教育技能之發展現況與應用情形如下：

一、將國際教育融入課程與教學的能力

(一) 課程融入面

1. 融入正式課程

融入正式課程的部分，安安國小的做法是與國際交流結合，在新加坡交流學校來臺交流前，由小安老師規劃，在 5 年級的課程中，將國際交流的準備活動融入每週綜合領域的課程，融入的活動包含「一些新加坡的國家的介紹。然後我們如何接待接待小貴賓〔新加坡交流學生〕」（安安—小安訪談 20141223）。

而在平平國小的部分，身為英文科任教師的小平老師，則運用英國文化協會（British Council）網站所提供的資源，在英文課中配合課本內容融入國際教育相關的題材：

滿好融入的，像是英文課本裡面，有時候我們 5 年級有教到一個康軒版本，Ivy 她是加拿大人，她來臺灣當交換學生，所以呢，就可以趁機介紹一下加拿大的時差，加拿大的地點（平平—小平訪談 20141210）。

順便我還會去那個叫做 British Council〔英國文化協會網站

上] …它有一個 schedule，所以我就給小朋友們看，他們〔小平老師的學生〕會很驚訝說，啊！他們〔加拿大小學生〕上課時間這麼晚，而且一大早就放學（平平—小平訪談 20141210）。

從以上的分析可知，小安老師與小平老師均能將國際交流活動與正式課程結合，小安老師將接待新加坡學生之前的準備活動納入正式課程中，小平老師則能結合網路資源，將英文課本的內容加深加廣，從加拿大來臺交換學生的故事延伸到加拿大學生的校園生活。

2. 融入非正式課程

在融入非正式課程的方式中，平平國小將課後班與國際交流活動結合，以名為「國際教育課後班」的課程模式，為參與國際交流活動的學生進行英文、日文、才藝等國際交流相關內容的教學（平平—大平訪談 20141217）。國際教育課後班隨著平平國小推展國際交流活動以來，已順利進行數年，其中，大平老師負責日文課程，小平老師則負責英文課程。小平老師針對交流時可能遭遇的情境（如迷路時、和學伴聊天時的話題），設計對話主題，讓學生練習對話（平平—小平訪談 20141210）。由小平老師的陳述可知，其課後班之英語課程乃針對學生在日本交流情境中所需的英語能力來規劃，有助於學生適應日本的交流生活，由此可見其將交流活動融入非正式課程的技能。

（二）教學方法面

在教學方法面向，小平老師在國際教育課後班主要擔任英文課程的老師，為了配合與日本學校交流的需求，小平老師在班級人數、教學活動的安排與教學內容的選擇，均與正課期間的英文課所不同。

第一，小班教學，所以上台發表，每一個人都要講。〔第二〕而且互相要評分，你覺得 A〔同學〕說得怎樣（平平—小平訪談 20141210）。

因為我是英文課，所以我是以英文的會話，例如都是以主題式的。…例如：迷路，或者是說，你要怎麼去跟人家聊天，或者是你最喜歡的科目是什麼（平平—小平訪談 20141210）。

我可以直接就丟一個主題說，好，現在我挖空格的地方你們自己去改編，可是在改編的內容你可以填入的單字我都會給他，那個就是我們上課教的實用的單字，你可能打籃球就換成讀書這樣子（平平—小平訪談 20141210）。

由小平老師的描述可發現，因應國際交流的需求，小平老師的教學方法和一般的英文正式課程不同，適度的調整，如：以主題式內容上課、要求學生上台表演、加強對話練習、填充式句子演練等。由此可見，在準備國際交流活動的過程中，小平老師能靈活運用適當的教學方法，幫助學生習得國際交流中應具備的跨文化溝通的能力。

二、跨文化溝通的技能

（一）訊息技巧

安安國小的受訪教師與新加坡交流學校互動溝通時，雙方使用共同語言「中文」溝通，這是大安與小安老師熟悉的語言。而平平國小的教師們為了與日本交流學校順利溝通，除了加強共同語言 - 英文能力外，大平與小平老師更主動學習日文（平平—小平訪談 20141210、大平訪談 20141217）。小平老師表示：「因為我覺得能多懂一點別人的語言，就到時候去他們國家就會少一點的隔閡」（平平—小平訪談 20141210），小平老師以此為學習日文的動力，在赴日交流前，主動至語文補習班加強日語，也於交流期間感受到自己日語的進步：

因為他們小朋友都會掛名牌〔學生名字的名牌〕會寫字〔日文名字〕，那你就可以去讀〔他們的名字〕，…日本人就會覺得哇！你很厲害，都會讀！（平平—小平訪談 20141210）。

小平老師也於交流期間發現：「你可以講出對方的語言的話，他們的態度會變得不一樣。」（平平—小平訪談 20141210），更親身感受到：

一開始，因為日本人非常怕英文，所以很有可能如果……你直接用英文問的話，他們會逃走。可是你如果用很破很破的日語的話，他們會很有耐心的聽你想要講什麼（平平—小平訪談 20141210）。

對照安安國小與平平國小可知，交流對象所使用的語言是教師運用國際教育技能的影響因素。因為新加坡交流學校能運用中文與安安國小溝通，故大安與小安老師運用外語的機會明顯較少。反之，與日本學校交流的大平和小平老師則必須全程使用外語，且因英語溝通仍有限制，在辦理交流活動的過程中，小平老師還積極提升其日文能力，而大平老師也指出，在帶隊的過程中，「溝通能力的提升也是我的收穫，敢用別的语言去〔講〕我想要講的話。」（平平—大平訪談 20141217），此乃辦理國際交流活動提升國際教育技能的例證。

（二）行為彈性

在交流的情境中，難免會因溝通語言字彙不足而產生溝通障礙，此時，若能不拘泥於溝通形式，運用各種溝通方式達成溝通目的，即為行為彈性的展現。這種技巧可從大平老師與日本交流學校校長夫人的溝通過程中觀察到：

就是那個我們〔日本國際交流活動期間〕的自由日，…我們要自由行動，晚上才跟他們會合，那晚上會合的時候校長夫人就問我說，那你們今天吃了什麼？然後我講不出來我吃了蓮藕烏龍麵，炸的蓮藕烏龍麵，然後我畫給她看，…我就把它畫成切片的樣子，然後上面一個洞一個洞，然後後來那個校長夫人突然靈機一動，她就說，她知道那是什麼了（平平—大平訪談 20141217）。

由上述實例可知，在跨文化交流情境中，大平老師運用行為彈性，在無法以日文表達的情況下，善用紙筆畫圖的方式來表達「蓮藕」的概念，最終達成溝通的目的。

（三）認同維護

從平平國小與日本交流學校互動的過程可以發現小平老師會站在對方的立場理解日本人的行事風格，以配合對方行事風格的表現來維護對方的顏面。小平老師提到：

因為日本很注意小細節，所以我會在要講或之前很仔細的去思考看有沒有錯誤，跟他們講話要比較小心，而且希望他們做什麼事情都用比較委婉的方式，就 *would you like* ？或者是像有一件事情我們想跟你做一下溝通，所以說話的方式會很有禮貌，就是要比他們更有禮貌（平平—小平訪談 20141210）。

換言之，小平老師以日本人慣有的謹慎委婉作風來與交流學校互動，以維護對方的面子。而大平老師則會盡量接受對方的安排，以展現對交流學校活動安排的肯定：

因為我們去之前就，……大概了解說日本人盡量不要跟他講不，要不然他們會有點受傷，就是他們安排的行程其實他們就是有點精心規劃過的，……他們都是想，把它想破頭腦的，就是他們只要講出來的，就是他們已經有深思熟慮（平平—大平訪談 20141217）。

也因為這樣，面對日本交流學校的提議，大平老師通常的態度是：「他們只要說，……等一下會帶你去哪裡或者是等一下要吃什麼，那我通常都說 OK 沒問題。」（平平—大平訪談 20141217）。

三、運用資訊科技的技能

中小學教師資訊科技的技能可分為資訊科技應用技能與資訊素養融入教學技能兩大面向，以下分別就此兩面向說明研究發現。

（一）資訊科技應用技能

1. 電腦

在電腦硬體的運用上，大平與小平老師在國際教育課後班會使用電腦及單槍投影設備來輔助教學（平平—大平訪談 20141217；小平訪談 20141210），而大安老師在新加坡國際交流的期間，也運用筆記型電腦來處理交流活動的大小事務（安安—大安訪談 20141230）。在電腦軟體的運用上，則是發現大平與小平老師都善於在課堂中透過播放與教學相關的影片或圖片，幫助學生學習。而小平老師為了錄製一段給日本交流學校畢業生祝福的影片，親自錄製許多小影片，再使用影片剪輯軟體（軟體名稱：威力導演），將影片剪輯成播放內容（平平—小平訪談 20141210）。由此可見，參與國際交流活動的教師們在辦理活動的過程中確實展現電腦運用技能。

2. 網路

本研究發現，網際網路的功能與其延伸的應用，使得兩校國際交流活動的推展更加順利。從訪談內容可知，平平與安安國小於國際交流活動的籌備期間，兩校教師主要都是以 e-mail 方式與日本和新加坡交流學校的負責人進行國際交流行程籌畫的溝通；而於國外交流期間，兩校教師則皆使用智慧型手機 Line 的功能，保持與臺灣學校、學生家長及當地交流學校教師即時的通訊（平平—大平訪談 20141217；小平訪談 20141210；安安—大安訪談 20141230；小安訪談 20141223）。此外，從訪談內容發現，兩校教師皆具有透過網路，使用 Facebook 與部落格，將國際交流過程中拍下來得影片或相片，上傳到 Facebook 及 Google 的 Blogger 上分享，讓校內師生、家長，甚至交流學校，得以留言回應，表示關心與認同，也將兩校的國際交流活動行銷於網路上（平平—大平訪談 20141217；小平訪談 20141210；安安—大安訪談 20141230；小安訪談 20141223）。大安老師於訪談中畫龍點睛的道出，教師需具有資訊科技應用技能的重要性在於：「因為它〔資訊科技應用技能〕會讓你跟原來的空間，沒有什麼隔閡跟落差。」（安安—大安訪談 20141230），有助於國際交流活動順利執行與推展。

3. 媒體

從訪談內容得知，在平平國小的國際教育課後班中，大平老師具

有善用媒體工具的技能，舉例來說，大平老師懂得使用電腦及 DVD 等媒體播放的工具，撥放日語歌曲給學生聽，以利日語教學活動有效地進行（平平—大平訪談 20141217）。

（二）資訊素養融入教學技能

從前述分析可知，小平老師能運用英國文化協會的網站，於英文課中將學習內容融入更多國國際教育的元素，而大平與小平老師也都能運用電腦的視聽媒體於教學活動中。這些例子顯示，兩位老師能展現具一定程度之結合資訊科技於教學活動的能力。

然而，從 4 位老師的訪談中，則尚未發現教師們具有製作多媒體教材的技能，亦未發現運用資訊科技之評量策略來評估教學活動之學習成效。不過，大平老師意識到製作多媒體教材之技能的重要性，他提到若是推展國際交流活動的教師具有使用繪圖或 flash 動畫的技能，將有助於提升學生的學習動機：

如果有繪圖的能力，或者是像那個 flash 的那一種的……動畫的能力的話，那當然是很好，因為其實你用的資訊的東西越多的話，其實小朋友他們的學習會比較有興趣（平平—大平訪談 20141217）。

四、問題解決的能力

從訪談內容的分析可知，4 位受訪教師於國際交流活動的事務中，皆能展現出解決問題能力，惟受限於篇幅，本文將以小平老師為例。以下的分析將以問題解決的三階段為時間軸，在各階段的分析中，將問題解決能力的表徵的三個向度，取其關鍵字「態度」、「方式」與「品質」，以「【】」符號標示之。

在辦理赴日本參與國際交流學生評選的過程中，小平老師曾遭遇到家長對評選機制的質疑，茲將其所展現的問題解決能力分析如下：

（一）第一階段：問題發現

因為前往日本進行國際交流活動的名額有限，為了顧及公平性，平平國小發展了一套評選的機制。假設有 20 位有興趣參與國際交流

的學生報名，學校會集合這些學生，一起參與為期數個月的國際教育課後班課程，確保每位有興趣的學生都能夠參與培訓，並在後期適當時間進行決選，透過評選機制選出最終能前往日本進行國際交流的 10 位學生。但是小平老師發現，家長或學生有時會質疑評選機制，特別是有些家長會因為自己的小孩落選，失去前往日本交流的機會，而覺得評選機制不公正（平平—小平訪談 20141210）。

（二）第二階段：解決問題

在這個問題中，研究者發現小平老師主動積極、有條不紊的解決問題。從訪談內容發現，小平老師能正視這個問題，主動改善並堅持評選的機制【態度表徵：能自主的、主動的謀求解決】，關於評選機制問題的解決的方案是：以國際教育課後班英文、日文與才藝的分數為主要評比內容，並且發展評分表讓所有的學生參與評分工作，且互評形式不止於單一分數，更包括內容、聲音大小等細節，不僅讓學生充分了解評選機制的內容，且為了使評選更客觀，更讓學生參與評分【方式表徵：能有規劃、有方法地處理問題】。當然，最重要的是整個評選機制的規則與評分均公正公開、透明【品質表徵：能合理有效地解決問題】（平平—小平訪談 20141210）。

（三）第三階段：評鑑結果

經過前一階段的努力，這樣透明化的評選機制讓家長與學生都能接受。小平老師反思道，這樣的評選機制：

我覺得會比較客觀一點，除了老師打分數以外，學生也要，他們都知道哪些學生是混的，哪些學生是認真，或很厲害的，那藉由互評的方式，他們會比較想要去努力，想要去贏過別人【品質表徵：結果切合原先目標，過程及後續處理產生正向影響】（平平—小平訪談 20141210）。

五、團隊合作的能力

（一）能清楚團隊目標及各團隊成員的職責

從訪談內容可知，四位受訪教師都知道團隊的目標即為順利完

成國際交流的活動，並且清楚知道自己與團隊各成員的職責。舉例來說，小安老師能清楚知道團隊各成員的職責：

執行國際交流大概就是以學務處為主，並以〔學務〕主任為最主要的溝通與規劃主軸。訓育組會比較負責學生的招生，然後是學生行前的一些課程安排部份。其他的主任就是無條件的支援（安安—小安訪談 20141223）。

小安老師知道自己於活動中的角色與職務為：「中間的溝通聯繫，然後主要活動的規劃、安排，……一直到行前相關的聯繫事項。」（安安—小安訪談 20141223）。大安老師也能清楚說出團隊分工合作的主要形式與自己的職責：

校長是主要的裁決者，〔學務〕主任是主要的聯絡，〔訓育〕組長是負責校內的報名系統，然後每一次都有一個帶隊老師會隨隊……，那我這兩次去的時候，都是那種生活管理兼孩子的指導老師（安安—大安訪談 20141230）。

（二）能展現對團隊的承諾

從訪談內容可觀察到兩校四位教師對團隊取向展現承諾的例證。安安國小的小安老師會抱著學習的心態參與國際交流的活動，面對校長請求協助擔任出訪的帶團老師時，小安老師的想法是：「把他〔擔任去訪帶團教師的職務〕看待成是一個主任成長的機會，……抱持著學習的心態去。」（安安—小安訪談 20141223）。這種學習的心態，展現出小安老師願意投入國際交流活動，且到目前為止，她仍然持續辦理與新加坡的交流活動，顯見其對團隊目標的承諾。另外，大安老師於新加坡交流期間，面對學校校慶表演場合盛重程度超乎預期所帶來巨大壓力，學生才藝表演準備卻不足，大安老師處變不驚，扛下加強練習的責任，更於學生順利表演完後，為學生感到開心（安安—大安訪談 20141230）。

（三）具有與異質團體成員合作的能力

研究發現，2校4位教師皆於國際交流活動中展現此項能力。舉例來說，兩校的國際交流活動，本屬跨國校際活動，所以無論是出訪交流或是來訪接待的過程中，4位受訪教師皆有與日本及新加坡交流學校負責人員溝通、協調共同執行國際交流活動的機會，在雙方的合作下，每年都能順利完成國際交流的活動，即為能與不同文化背景的人成功團隊合作的充分例證。而每年也都在校內各層級或處室的同仁以及學生家長的協助下完成交流活動，這些也都是4位受訪教師能與異質團體成員團隊合作的能力展現（平平—大平訪談 20141217；小平訪談 20141210、安安—大安訪談 20141230；小安訪談 20141223）。小安老師便提到帶隊者必須由兩位不同性別的教師組成，而接待交流學校時，更需結合校內外異質群體的力量共同合作以完成任務：

因為你是帶隊，光你一個人帶出去也不行啊！……，因為男生女生還是要分開嘛！〔所以仍然需要另一位不同性別的老師一起帶隊〕。那接待的過程更是需要團隊，需要我們級任老師的協助，還有家長也要共同參與，才有辦法完成這樣接待的任務。

（安安—小安訪談 20141223）

（四）具有團隊協調與執行的能力

這個面向的能力是團隊合作的核心。從訪談內容可知，4位受訪教師於國際交流期間展現團隊協調與執行的能力。以平平國小來說，小平老師提到：

因為我是日本人的對口，所以呢，大部份有事情都會從我這邊先過來。那我解決不了，我還是一樣去問主任或校長，那就是我們三個去做溝通（平平—小平訪談 20141210）。

從上可知，小平老師懂得隨著團隊的動態而調整執行方式，且為了順利執行交流活動，適時的與交流團隊成員進行協調與溝通。若以

安安國小來說，小安老師除了於交流期間適時的請校內同仁協助外，更在某年新加坡學生來訪遇寒流時，臨機應變與學生會的家長協調募集大外套事宜，從這些交流事務的執行，可看到小安老師團隊協調與執行的能力（安安－小安訪談 20141223）

（五）具有回饋團隊與永續發展的能力

從訪談內容可知平平國小與安安國小於國際交流活動結束後，會分別透過校務會議及教師晨會時間向全校教師分享整個交流活動的感想（平平－大平訪談 20141217；安安－大安訪談 20141230）。而每屆辦理交流活動經驗之傳承，以平平國小來說，因為每屆主要負責的教師及帶團教師都不相同，所以每屆會以非正式分享的形式進行傳承，如直接詢問上一屆的負責人或是歷屆帶隊教師，私下一起用餐交流經驗，而主要交流行政資料則由校長與教務主任保存（平平－大平訪談 20141217）。然而，以安安國小來說，因為每年交流活動的主要負責人都是小安老師，所以主要的行政資料都由小安老師管理，於年度帶團主任確認後，小安老師再將出團交流的基本資訊交給年度帶團主任（安安－小安訪談 20141223）。上述這些感想分享與經驗傳承體現了受訪者資訊分享的能力，並透過這些分享與傳承，達到團隊永續發展的目標。然而，整體而言，2校4位教師對於活動舉辦後的團隊反思與回饋較缺乏，且因為成員間經驗分享與傳承的機制未建立，若有經驗者相繼離去，則該團隊將難以為繼，無法永續發展。

伍、結論與建議

本文旨在透過訪談4位國小教師以了解國際交流活動對小學教師國際教育技能之專業成長的影響。以下歸納前述訪談內容之分析結果與發現，提出結論，並陳述本研究之限制與未來研究之建議。

一、結論

經過本文的分析可知，教師國際教育技能可歸納為5項，以下簡

述此 5 項國際教育技能的內涵，並歸納參與本研究教師國際教育技能之發展現況與應用情形。

(一) 教師國際教育技能的內涵

1. 將國際教育融入課程與教學的能力：教師應掌握基本教授課程的內容，並且適時適地的將國際教育的素材融入於正式與非正式的課程中，並因應課程內容適切地調整合宜的教學方法與評量方式。

2. 跨文化溝通的技能：教師應能與不同文化背景的人順利互動、溝通，且於溝通期間能因應對象不同，調整適切的溝通方式，以表達自己的意思，促進雙方溝通順利。

3. 運用資訊科技的技能：教師應具備使用資訊科技的軟硬體資源、網路功能的技能，並善用資訊科技將國際教育素材融於課程教學活動中。

4. 問題解決的能力：教師應具備以正面積極的態度應對，釐清問題的核心，善用周邊資源，並即時解決問題。

5. 團隊合作的能力：教師應能清楚團隊目標及各團隊成員的職責、能對團隊取向展現承諾、具有與異質團體成員合作能力、具有團隊協調與執行的能力、具有團隊回饋與永續發展的能力。

(二) 小學國際交流教師國際教育技能的發展現況與應用情形

1. 將國際教育融入課程與教學的能力

就課程融入而言，安安國小以融入正式課程的方式，由小安老師進行規劃，於新加坡學生來臺交流之前，在綜合領域的課程中介紹新加坡的社會文化背景與如何接待學伴。而身為平平國小英文科任教師的小平老師則在英文課程中進行加深加廣內容，讓學生對不同國家的生活文化有更多的認識。就融入非正式課程而言，平平國小為參與國際交流學生設置國際教育課後班，教授英文、日文、日本文化及相關禮儀，兩位受訪教師均參與此課程內容的規畫與教學。就教學方法而言，小平老師在國際教育課後班的課程中，能配合參與交流學生的需求，適時調整教學方法。

2. 跨文化溝通的技能

由於安安國小與新加坡交流的過程中使用中文溝通，雙方所面臨

的語言隔閡較少。相較之下，因為語言的不同，與日本交流的平平國小教師則在跨文化的溝通上有較多的挑戰與學習。就訪談內容而言，雖然受訪教師對於自我表露與互動經營的覺察甚少，無法看出其具備此兩項技能，但平平國小的教師們具備行為彈性與認同維護的技能，在語言溝通受限的情況下，運用不同的溝通方式，並配合日本民族特性，以維護對方的尊嚴；辦理國際交流活動的過程亦強化了小平老師的日文能力。

3. 運用資訊科技的技能

因為國際交流活動的需求，受訪教師必須具備相關的資訊科技技能。從4位受訪教師的訪談中可發現，辦理國際交流活動之受訪教師們具有使用電腦軟、硬體資源、網路功能與媒體工具的技能，亦具備發展規劃結合資訊科技之教學活動的能力，亦具備尋找並評估資訊科技資源。不過，本研究受訪教師缺乏製作多媒體教材及運用資訊科技之評量策略來評估學習成效的技能。

4. 問題解決的能力

從訪談內容可知，4位受訪教師在辦理國際交流活動的過程中展現了問題解決能力。小平老師面對評選機制的質疑聲浪，將評選標準公開，分數透明化，甚至發展讓參與學生互評的方式，展現評選機制的客觀性。

5. 團隊合作能力

整體而言，兩校順利完成多次國際交流活動，即參與教師團隊合作能力之展現。從訪談內容可發現，受訪教師在辦理國際交流活動的過程中能展現與應用團隊合作的能力：包括清楚團隊目標及各團隊成員的職責、對團隊取向展現承諾、與異質團體成員合作的能力、團隊協調與執行的能力、團隊回饋與永續發展的能力。不過，兩校辦理交流活動之受訪教師較缺乏團隊反思與回饋，經驗分享與傳承的正式機制亦未建立，顯見此兩項技能仍有待強化。

二、建議

(一) 應強化師資培育與在職進修之國際教育相關課程

學校推展國際教育的教師需具備哪些技能？現有國際教育專業知能研習之課程內容可提升教師哪些技能？對於職前階段的師資培育生而言，又應提供哪些國際教育的課程內容，以培育出能勝任國際教育工作的教師？本研究所歸結出的5項教師國際教育技能可作為未來師資培育與在職進修之國際教育課程規劃之參考。

（二）強化教師製作多媒體教材與運用資訊科技進行評量之技能

根據本研究之分析結果可知，雖然受訪教師能運用網路資源，配合國際交流活動，將相關的資源融入教學活動中，但缺乏多媒體教材的製作與運用資訊科技進行評量的技能。在辦理國際交流活動時，教師教學時往往需將夥伴國家相關的資源融入課程，但若夥伴學校所屬國家的相關教學資源甚少或不適用於時，教師若能具備製作多媒體教材，則將有助於將交流國家相關之知識以生動的方式進行教學。另外，國際交流亦可以網路為媒介，因此，若教師在進行學習成效評量時，能以資訊科技為媒介，讓學生熟悉資訊科技之操作與應用，將有助於交流活動的推展。因此，建議國際教育相關課程與研習可規劃資訊課程的學習，以培養教師此兩項技能。

（三）強化跨文化溝通中「自我表露」與「互動經營」技能

在跨文化溝通能力之自我表露與互動經營這兩個面向上，本研究的訪談結果未見受訪教師展現此兩面向之技能。因此，建議國際教育相關的課程或研習內容，可以增進教師跨文化溝通中自我表露與互動經營的技能。例如，設計需要運用外語進行對話討論的主題，再以分組活動的形式進行交流、互動，並鼓勵每個人充分表達自己的意見，培養教師自我表露的技能；也進一步藉由記錄每個人於組內的發表次數與時間長度，並以輪流主持討論活動的方式，來提升教師互動經營的技能，使教師具有完整的跨文化溝通技能。

（四）強化教師反思與回饋之技能

從本研究的分析結果可知，兩校實際辦理國際交流活動之過程中，參與教師的自我反思與成員之間的回饋較為缺乏。辦理國際交流活動之教師，無論是交流前與國外夥伴學校的協調與溝通，還是帶隊赴國外交流的教師，都必須面對跨文化的溝通情境，面對陌生的人事

物，這些經驗都是自我成長與發展的來源。然而，唯有透過個人反思與成員之間的討論、回饋與激盪，這些國際交流活動經驗才能轉化為對個人有意義的學習與成長。Kolb（1984）將此經驗轉化的歷程區分為4個階段：第一階段是具體經驗，即透過敏銳的觀察來聚焦於有意義的經驗、第二階段是對此經驗進行反思、第三階段則歸納反思結果，形成新的知識、最後一個階段則應用新知識於新情境，以驗證新知識之有效性。透過這個反思與轉化的過程，參與辦理國際交流活動之教師將能逐步提升自我國際教育技能，將國際交流活動辦得更好。

（五）建立國際交流辦理經驗之分享與傳承的機制

根據本研究之分析結果可知，2校缺乏分享國際交流辦理經驗的機制。國際交流辦理經驗之分享與傳承有助於避免因學校人事更迭而導致相關業務負責之教師出現青黃不接的窘境，讓國際交流業務能永續推展。以國際交流的帶隊教師為例，黃文定（2014）指出，國際交流的出國費用不少，出訪夥伴學校的經驗不是人人都有，如果帶隊教師能有系統地分享自己帶隊後的經驗，將有助於帶隊新手省去不必要的摸索，發揮每次帶隊教師出國的最大效益，成為其他教師提升國際教育技能的來源。

（六）選擇交流國家時應考慮學校所具備之外語人才

交流國家是影響教師運用國際教育技能的因素，進一步說，教師外語能力（也就是訊息技巧）的運用必須視交流學校所使用的語言而定。若學校所具有之外語人才的語言種類與數量能符合交流學校所使用語言之需求，對於學生的外語指導與跨國溝通互動將有極大助益。

三、研究限制與建議

本研究受限於時間與經費，僅選擇2所學校4位受訪者進行訪談，受訪樣本較少，有其推論之限制，未來可訪談更多國際交流帶隊教師，或以問卷蒐集教師在國際交流活動中國際教育技能的應用情形，擴大受訪樣本，以強化研究的可推論性。另外，本研究僅針對教師國際教育素養中的技能面向進行探討，未來可針對知識與態度兩面向進一步研究。

謝誌

感謝參與本研究之 4 位國小教師，並感謝匿名審查者細心審閱本文，提供寶貴建議。

參考文獻

- 吳翠玲（2012）。國際教育之教師專業。**教師天地**，**180**，30-35。〔Wu, T. L. (2012).Teacher profession of international education. *Tittcnews letter*, 180, 30-35.〕
- 李思範（2009）。**國小階段國際教育之個案研究 - 以果園國小與風城國小為例**（未出版之碩士論文）。國立新竹大學教育學系，新竹市。〔Lee, S. F. (2009).*Case study of international education in elementary school — The cases on Guo Yuan and Windy City Elementary School* (Unpublished master's thesis). National Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 林永豐（2011）。強調學校本位與課程融入的英國全球教育。**研習資訊**，**28(5)**，25-35。〔Lin, Y. F. (2011).School-based and infusion curriculum designing global education in UK. *Inservice Education Bulletin*, 28(5), 25-35.〕
- 林蓓莉（2010）。**國民小學國際交流之個案研究 - 以君子國小為例**（未出版之碩士論文）。國立新竹大學教育學系，新竹市。〔Lin, P. L. (2010). *A case study of international exchange in elementary schools — Gentleman Elementary School as an example* (Unpublished master's thesis). National Hsinchu University, Hsinchu.〕
- 洪文東（2006）。以創造性問題解決教學活動設計提升學生解決問題能力。**科學教育研究與發展**，**43**，26-42。〔Hung, W. T. (2006).The enhancement of students' problem solving skills through the creative problem solving instructional design. *Research and*

Development in Science Education Quarterly, 43, 26-42.]

張俊彥、翁玉華（2000）。我國高一學生的問題解決能力與其科學過程技能之相關性研究。*科學教育學刊*，8(1)，35-55。〔Chang, C. Y., &Weng, Y. H. (2000). Exploring interrelationship between problem-solving ability and science-process skills of tenth-grade earth science students in Taiwan. *Chinese Journal of Science Education*, 8(1), 35-55.]

張春興（2001）。*教育心理學（修訂版）*。臺北市：東華。〔Chang, C. H. (2001). *Educational psychology* (revised ed.). Taipei: Tung Wah.]

教育部（2011）。*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：作者。〔Ministry of Education. (2011). *White paper on international education for primary and secondary schools: Developing 21st century competencies for our next generation*. Taipei: Author.]

教育部（2015）。四軌執行成果。*中小學國際教育資訊網*。取自 <http://www.ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-1> 〔Ministry of Education.(2015). *Implementation report of the four strategies*. Retrieved from <http://www.ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-1>.]

陳怡如（2011）。臺灣中等學校國際教育實施現況與未來發展。*教育資料集刊*，50，1-26。〔Chen, D.I.-R. (2011). Implementation and future development of international education in secondary schools in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 50, 1-26.]

陳美如、郭昭佑（2014）。課程導向之國際交流教育個案研究 - 以資訊科技為媒介。*教育資料與研究*，113，171-203。〔Chen, M. J., & Guo, C. Y. (2014). The curriculum toward an international exchange education: The case of information technology as a medium. *Educational Resources and Research*. 113, 171-203.]

陳貞君（2013）。來聽一首跨國交響曲：一位國中英語教師在國際專案教學的實踐與轉化歷程。*教育實踐與研究*，26(2)，67-102。

[Chen J. J. (2013). Experience and context in the implementation of cross-national projects: A story of an English teacher in a junior high school. *Journal of Educational Practice and Research*, 26(2), 67-102.]

陳國明 (2003)。文化間傳播學。臺北市：五南。[Chen, G. M. (2003). *Intercultural communication*. Taipei: Wu Nan.]

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 (未出版之碩士論文)。淡江大學教育科技學系，新北市。[Chen, C. C. (2004). *Application of educational technology in the global education - A case study of cultural exchange in a private junior high school*(Unpublished master's thesis). Tamkang University, New Taipei City.]

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 (未出版之碩士論文)。淡江大學教育科技學系，新北市。[Chen, C. H. (2004). *An action research on cultural learning of ELT in junior high school - A global education project* (Unpublished master's thesis). Tamkang University, New Taipei City.]

陳錫珍 (譯) (2006)。S. Park & A. B. Henkin 著。教師團隊承諾、團隊合作與信任關係之研究 (上)。載於教育研究月刊，145，102- 108。[Park, S., & Henkin, A. B. (2006). Teacher team commitment, teamwork and trust :Exploring associations(I) (J. S. Chen, Trans.). In *Journal of Education Research*, 145, 102-108.]

曾鼎育 (2012)。國民中小學教師國際教育素養之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義市。[Zeng, D.Y. (2012). *A research on the primary and secondary school teachers' international education literacy* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University, Chiayi.]

黃文定 (2014)。從教師專業發展析論海外校際交流帶隊經驗。臺灣教育評論月刊，3(11)，10-12。[Huang, W. D. (2014). An analysis

on the guiding experience of oversea interschool exchange activities: A perspective of teacher's professional development. *Taiwan Educational Review Monthly*, 3(11), 10-12.]

黃文定 (2015)。小學生國際交流跨文化能力指標之建構。 **教育研究與發展期刊**，11(1)，135-164。 [Huang, W. D. (2015). A construction of intercultural competence indicators for primary students participating in international exchanges. *Journal of Educational Research and Development*, 11(1), 135-164.]

黃玫玲 (2012)。永續發展教育下，國小教師應有的國際教育素養。 **國民教育**，52(6)，75-79。 [Huang, M. L. (2012). Education for sustainable development — The elementary school teachers' international education literacy. *Elementary Education*, 52(6), 75-79.]

黃茂在、陳文典 (2004)。問題解決的能力。 **科學教育月刊**，273，21-41。 [Huang, M. T., & Chen, W. D. (2004). Ability of problem solving. *Science Education Monthly*, 273, 21-41.]

溫嘉榮、施文玲、林鳳釵 (2004)。中小學教師應具備之資訊素養能力指標之研究。 **國立高雄師大學報**，17，97-113。 [Wen, J. R., Shih, W. L., & Lin, F. C. (2004). Exploring the elementary and junior high schools teachers' required information literacy competence indicators. *Kaohsiung Normal University Journal*, 17, 97-113.]

董進彬 (2011)。 **桃園縣國民小學國際教育交流之個案研究** (未出版之碩士論文)。臺北市立大學教育行政與評鑑研究所，臺北市。 [Dong, J. B. (2011). *A case study on cross-country educational exchanges of primary schools in Taoyuan County* (Unpublished master's thesis). University of Taipei, Taipei City.]

詹謹菁 (2009)。 **國小非資訊教師參與資訊融入國際交流計畫之資訊素養能力分析** (未出版之碩士論文)。高雄師範大學工業科技教育學系，高雄市。 [Zhan, J. J. (2009). *Analysis of information literacy competency for non-information-technology teachers*

participating in ENTERS 2008 (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]

劉美慧、洪麗卿（2012）。國際教育融入課程的模式與原則。載於教育部（主編），*中小學國際教育課程融入資源手冊－國小版第一冊*（頁28-33）。臺北市：教育部。 [Liu, M. H., & Hong, L. Q. (2012). Models and principles for infusing international education into curriculum. In Ministry of Education (Ed.), *Handbook of infusing international education into curriculum* (Primary School Edition, V. 1) (pp.28-33). Taipei: Ministry of Education.]

顏佩如（2007）。*全球教育課程發展*。臺北市：冠學。 [Yen, P. R. (2007). *Curriculum development for global education*. Taipei: Great Scholar.]

蘇春地（2013）。*教師國際教育素養指標與評估模式建構*（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投縣。 [Su, C. T. (2013). The application of fuzzy theory for evaluating teacher competence of international education (Unpublished doctoral dissertation). National Chi Nan University, Nantou County.]

Australian Chamber of Commerce and Industry & Business Council of Australia (ACCI/ BCA).(2002). *Employability skills for the future*. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training.

Ausubel, D. P. (1969). *School learning*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Chen, G. M. (2002). Towards transcultural understanding: A harmony theory of Chinese communication. In V. H. Milhouse, M. K. Asante, & P. O. Nworsu (Eds.), *Transculture: Interdisciplinary perspectives on cross-cultural relations* (pp.55-70). Thousand Oaks, CA: Sage.

Chen, G., & Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp.353-383). London, UK: Sage.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior

- modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dooly, M., & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223-240.
- Hayes, J. R. (1978). *Cognitive psychology: Thinking and creating*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Higgins, S. (2009). Developing the global dimension in primary schools. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 9, 52-58. Retrieved from <http://www.ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-1>
- Kolb, (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Longview Foundation. (2008). *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*. Retrieved from <http://www.longviewfdn.org/files/44.pdf>
- McFadden, J., Merryfield, M. M., & Barron, K. R. (1997). *Multicultural and global/international education: Guidelines for programs in teacher education*. Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Merryfield, M. M. (1994). *Teacher education in global and international education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Merryfield, M. M. (1995). *Teacher education in global and international education*. ERIC Digest. ED384601, 1-6.
- Purves, R., Jackson, A., & Shaughnessy, J. (2005). A longitudinal study of teachers' professional development through an international exchange. *Journal of In-service Education*, 31(3), 545-568.
- University of Victoria. (2015). *Your core competencies: Teamwork cooperative education program and career services*. Retrieved from

http://www.uvic.ca/coopandcareer/assets/docs/corecompetencies/Description_of_10_Core_Compencies.pdf

Wang, C. (2011). Instructional design for cross-cultural online collaboration: Grouping strategies and assignment design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 243-258.

Zeichner, K. (2010, June). *Preparing globally competent teachers: A U.S. perspective*. Keynote address presented at the 2010 Colloquium on Internationalizing Teacher Education Curriculum, NAFSA: Association of International Educators, Kansas City, MO.

在跨界中學習—師資生海外 六國實地學習的故事

吳麗君* 田耐青**

摘要

本文以兩位師資培育者的視角，回顧 2007 年至 2015 年間帶領師資生前往海外進行實地學習的經驗，並以故事方式來呈現跨界學習的成果。回顧的範圍包含泰國華文學校（2007、2008）、英國公立學校（2008）、澳洲公立學校（2010）、尼泊爾慈善學校（2012）、紐西蘭公立學校（2014）和菲律賓私立學校（2015）等 6 個國家的實地學習梯隊經驗。這些實習的機構可分成 3 大類，是：體制內的公立學校（英、澳、紐）、資源窘困的私營慈善學校（尼泊爾、泰國）以及該國體制內的私立學校（菲律賓）。師生海外梯隊共學的經驗將故事可分為 4 類：在 M 的故事中體驗與反思、教育愛的激盪、魚發現水，以及去刻板印象。從上述故事，兩位師培者確實看見師資生在海外實務中的成長及師培者自身的增能。這個「看見」要勾勒的是海外實地學習固然昂貴，但收穫確實是豐碩。此外，在共學及臺灣團隊與海外學校的相互切磋中，深刻體會宜進一步解構施與受的區分；另在策略面建議，師培者可以前往經濟條件有較大成長空間的國度。

關鍵詞：海外實地學習、師資生、教育愛、去刻板印象

* 吳麗君，國立臺北教育大學教育學系教授

** 田耐青，國立臺北教育大學教育學系副教授

電子郵件：lijuing.wu@gmail.com；ntyan@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2016 年 1 月 22 日；修訂日期：2016 年 4 月 19 日；採用日期：2016 年 10 月 14 日

Learning from Border Crossing: Teacher Trainees' Stories of Overseas Practical Learning

Li Juing Wu* Nay Ching Tyan**

Abstract

From the perspective of teacher educators, the authors reviewed their experiences of leading student teacher delegations to foreign countries to conduct overseas practical learning and presented their stories of border crossing learning. Overseas practical learning includes overseas practicum and overseas service-learning. The scope includes their practical learning in Thailand Chinese school (2007, 2008), UK public school (2008), Australia public school (2010), Nepal charity school (2012), New Zealand public school (2014) and Philippines private school (2015). Four types of stories represented their learning: self reflection upon the M story, the surge of education love, fish finding the existence of water and stereotype expelling. The authors witness student teachers' professional growth out of the overseas challenges and encounters. The advancement of teacher educator is without doubt. The distinction between the giver and the receiver gets eliminated during the process of border crossing practical learning. In addition, strategy was suggested based on two authors' previous experiences .

Keywords : overseas practical learning, student teachers, education love, stereotype expelling

* Li Juing Wu, Professor, Department of Education, National Taipei University of Education

** Nay Ching Tyan, Associate Professor, Department of Education, National Taipei University of Education

E-mail: lijuing.wu@gmail.com ; ntyan@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: January 22, 2016; Modified: April 22, 2016; Accepted: October 14, 2016

壹、才有故事便不同

真正的哀傷是你不曾留下值得敘說的故事

盧建彰（2015）

Hunter 和 Egan（1995）在《教學、學習與研究的敘說》（Narrative in teaching, learning and research）一書提到「當我們心中有故事，就是學習新事務的肇始」。故事是有魅力的，同時也具認知的功能。敘說探究包涵的主要議題有：敘說的本體論、敘說的認知、聲音、再現等。從敘說的認知功能切入，心理學家 J. Bruner 主張人類用兩種方式組織經驗，分別是邏輯—科學和敘事的方式，兩者具有互補但又不可相互替代的功能，同時也應該運用不同的規準來評估其產出（Schwandt, 1997: 99）。本文兩位作者回顧 2007 年起持續帶著師資生踏查海外各地，進行教學實習或從事服務學習的經驗，並從中萃取出「值得敘說的故事」。本文中將海外教學實習及服務學習兩者合稱為海外實地學習，除了行文的方便，還有多年海外梯隊後的思維轉折。帶著學生踏查海外，希望他們能帶回豐富精彩的故事滋養自身，分享同儕，繼而在未來成為更專業、更有視野的教師。兩位作者則以共學的角度，在每一次的海外行中擷取故事，豐富教學素材，使我們更有能力培育具國際觀的師資；每一回與不同的文化、不同的學生相遇，或改變我們看世界的方法，或造就更精彩的生活與更飽滿的生命。

敘說是一種「相遇的知識」之探究方法，是一種仔細聆聽、持續回看的過程（成虹飛，2014）。

上一個世紀末 Lieblich、Tuval-mashiach 和 Zilber（吳麗君，2006）的觀察指出：敘事以及生命史的取向已經在諸多學科中贏得地位，有人將這種現象視為社會科學界對實證主義拒斥的

彰顯，並將此一現象名為「敘事的革命」。在社會學界亦有所謂「傳記的轉折」（biographical turn），在此一轉折後個人敘事與個人經驗在社會學研究中的價值獲得了矚目。

藉著說故事可以反思，藉著重新說出更美好的故事可以滋養成長，後結構主義者說：自我與社會科學處於持續共同創造的關係（Richardson & St. Pierre, 2005）。換個說法，師資生和故事亦具有共同創造的關係，如果把師資生換成師資培育者亦然。此外，在別人的故事中可以獲得感動和成長。因此，本文在敘事的思維下，說出兩位作者從 2007 年迄今（2016）帶領師資生前往海外實習、服務的故事。這些故事有助於我們反思、成長，此外，亦期盼故事的局外人在閱聽後能產生學習。Della Pollock 說：「故事一定要經過訴說才能成為故事；而訴說的故事一定要被聽見；故事在訴說、被聽見之後繼而要用生命去改寫，否則就不能成為故事」（引自 Leavy, 2009）。期待讀者亦能用生命改寫出不一樣的學習故事。

我們的讀者是誰呢？Chase（2005: 671）認為敘事的研究必須更努力、更廣泛地思考：我們為誰而寫？向誰傾訴？如何寫？如何傾訴？我們認為敘事之外的任何研究也都應該把這些問題放在心坎。Richardson 和 St. Pierre（2005: 960）認為研究者花了長時間寫成的作品，如果沒有讀者，沒有對這個世界造成影響，成就的只是自己的生涯，是愚蠢、自戀的行徑。那麼這篇〈跨界的故事〉究竟是為誰而寫？又是為何而寫呢？首先是為作者自己而寫。因為寫，我們回首，故有了不同的反思和看見，這是再出發的資產。敘事是一種思維的方式，藉由敘事可以組織思維（Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998）。本文的撰寫，給予我們一個絕佳的機會去回顧並整理多年來帶領學生至海外實習、服務的經驗，在說故事中獲得自我的成長，而後再說出不同的故事。借用 Woods（1996）的語彙：

我們透過「自我」來了解世界，我們對於世界的新發現又回轉過身來影響「自我」，而這一個改變後的「自我」又回到研究

的場域做進一步的探究(Woods, 1996: 1)

這一個相互形塑的歷程，就是後結構主義所說的：自我與社會科學處於持續性共同創造的關係（Richardson & St. Pierre, 2005）。易言之，入乎其內的自我深耕與出乎其外在學術領域開疆闢土或教學是相輔相成。

此外，本文也為有心推展國際教育的朋友而寫，期待有更多教育社群的朋友投入這一個具有挑戰但也深具魅力的重要工作，以群聚共事、共善的力量來翻轉臺灣年輕學子走向國際的態度。根本來說，我們在為臺灣年輕一代而寫。李開復（2015）在其著作《世界因你不同》的自序中比較兩岸年輕學子之後說：

臺灣年輕人最需要的是世界觀，..... 我覺得臺灣人愈來愈關注內部的事，與全球趨勢有點脫節。..... 一個不能跟世界接軌的小市場，工作必然是低薪 如何脫離這個狀況。..... 臺灣人能創立偉大的網路公司嗎？..... 當然能！前提是你要在創業的第一天就面向國際（李開復，2015：6）

我們希望盡一分棉薄之力來翻轉臺灣學子似乎有些失衡的內部關注傾向。

就方法的角度來看，敘事是本文的基調，藉著兩位作者多年來帶領學生至海外實習、服務的故事織錦成文，囿於篇幅，本文主要係師資培育者的視角，但內涵必然有師資生的故事、也有透過成果發表後，未出梯之師資生以替代性的學習所呈現的故事。藉著我們的視角和海外實務學習交會後，建構出 4 類故事，分別是：在 M 的故事中體認與反思、教育愛的激盪、魚發現水，以及去除刻板印象的故事。

貳、用「心」看見的故事

「重要的東西不是用眼睛看的，只有用心看才看得清楚。」

（吳淡如譯，1996）

「看到」不等於「看見」，「看見」未必「看透」，看透不但要用心還需要歲月的歷練。把學生帶到海外就是在積累他們的人生歷練，因此學生在歷程中有新的看見常常讓我們興奮不已。以帶隊教授的角度，我們也在這個很獨特、很值得珍惜的位置上得到非常豐富的學習和成長。以下的故事來自 2007、2008 年泰國清萊（Ching Rai）華文學校、2008 年英國巴斯（Bath）公立小學、2010 年澳洲布里斯本（Brisbane）公立小學、2012 年尼泊爾加得滿都（Kathmandu）慈善學校、2014 年紐西蘭奧克蘭市（Auckland）的公立小學以及 2015 年菲律賓奎松市（Quezon）的私立中小學等 7 個海外實地學習梯隊，這些是我們共同的故事與記憶。因行文方便，故事以類別的方式呈現，而非遵循時間的序列。

一、在 M 的故事中體認與反思

（一）兵馬俑衛兵的豪宅 VS. 赤膊行乞的孩子

2015 年夏天我們帶了 15 位師資生至菲律賓奎松市進行教學實習，帶回的故事之一是深刻而又讓人不忍的 M 形社會。我們的實習學校是一所設備完善的私立宗教學校，座落在高社經的靈惠村（Grace Village）裡。在靈惠村可以看見外牆站著兵馬俑複製品的豪宅，但走出靈惠村不到 300 公尺，我們卻見到打著赤膊睡在橋墩下的兒童。實習學校的學童一天吃 6 餐，常常因為吃不下學校點心而往垃圾桶裡扔，還得勞煩教師提醒學生將食物帶回家給傭人吃；但走出靈惠村，可以遇到飢餓行乞的青少年及為了溫飽在車水馬龍的馬路上兜售小商品的瘦弱孩子。面對反差如此強烈的畫面，一位大四師資生在省思札

記中寫道：

馬路上有許多年紀較小的孩童，背著要賣的物品穿越車陣中、拿著抹布尋找需要幫忙清潔的車主。路邊的橋墩下，有許多用紙板堆疊的房屋，也有只用鐵板搭建的角落，許多房子是在低層，看上去幾乎沒有半點光，很像是貧民窟。某天晚上教師帶我們去坐 tricycle¹，走過的路邊有許多光著上半身的孩童，他們跟在我們身旁乞討、伸手。這些場景讓我覺得自己是幸福的，也會想著：為什麼菲國的社會救助這麼不完善？社會階級的落差很大、很明顯，貧富差距極大，而那些地位較低的工人們如此辛苦……他們從不反抗嗎？反抗這些與生俱來的不平等。腦中總是有這些疑惑……（儀_省思札記，2015.7.15）

Mills 在《社會學的想像》一書中指出，「命運不是一個普遍的事實，命運也不是歷史或人性的內在本質，命運是社會結構的某種歷史類型」（張君玫、劉鈞佑譯，1995：243）。因此，從窮困的學童在不同社會脈絡下所活出的命運，可以看到不同社會結構下的歷史類型。菲律賓的故事讓我們想起尼泊爾的經驗，2012 年我們帶著 7 位師資生前往位於尼泊爾首都的一所慈善學校服務，在那裏我們非常強烈、甚至不安地感受到 M 型社會的壓迫，這個讓人喘不過氣來的 M 型逼迫，我們用「彩色 VS. 黑白」來敘說如下。

（二）彩色 VS. 黑白

慈善學校的孩子多來自喜馬拉雅山區的窮困家庭，當他們從氧氣稀薄的高海拔家鄉來到位於盆地的加得滿都慈善學校，往往會發生「醉氧」的情形，其痛苦的狀態就如高山症一般。市面上有許多協助人適應高山症的藥，卻沒有相關藥物來治療「醉氧」。為什麼？在資本主義邏輯的運作下，這些少數來自高山的經濟弱勢者是無法獲得藥廠青睞的。因此，這些小孩遠離高山地區的故鄉來到都市，在心靈的徬徨之外還得承受生理上疲倦、無力、嗜睡、胸悶、頭昏、腹瀉等「低原反應」，但是並沒有藥物可以緩解。再對照 Mills 的論述「命運是

1 菲律賓當地的交通工具之一，相當於臺灣早期的三輪車。

社會結構的某種歷史類型」(張君玫、劉鈞佑譯, 1995: 243), 我們該如何改變資本主義社會結構下這些弱勢者的命運呢? 這是個極大的挑戰, 套用 Mills 的語言, 這不僅是個人的煩惱, 而是全人類共同的課題。

在慈善學校的服務學習之外, 師生一行也參訪了另外兩所私立學校, 這兩所私校的設備、資源、環境非常優越, 和慈善學校相比真如聖母峰和加得滿都河谷海拔度的差別。私校的小孩通常由父母開車接送上下學, 一進學校建築感受到的是明亮、多彩以及豐富的教室佈置; 慈善學校的教室則只有一個採光的小圓孔, 處於隨時會停電的狀態。其室內的照明以臺灣標準來衡量, 肯定不符合標準。由非常表淺的物理環境讓我們看到的意象是: 一個是彩色的而另一個是黑白的。

在彩色世界的私校裡有游泳池, 學生有漂亮筆挺的制服, 學校建築維護良好; 在黑白世界的慈善學校裡, 學童在窄小廁所中用水桶舀水沖澡, 夜間則是兩個學童擠一張單人床, 泥濘的操場上鋪了些磚塊以保持部份地面的平整, 除一個破舊的籃球架外別無他物。這個明顯而強烈的對比讓我們覺得有些窒息, 更讓我們不安的是, 慈善學校的經理²派了學生會正副會長跟著我們到私校去學習。我們設身處地從他們的眼睛看出去, 比較感性的可能會想: 看過別人豪華的游泳池, 然後再回到那黑黑小小連抽水馬桶都沒的廁所沖澡時, 他們的心裡是否會有「他們像寶, 我們是草」的哀怨? 回程的車上問了正副會長, 他們的回答頗正向, 首先感恩經理給他們這個到貴族學校參訪的機會, 他們說想將一些好的制度帶回慈善學校, 但是其實當天我們的參訪重點是校園環境、教科書及班級教學, 並未論及學生事務, 因此這個「客氣但不符實際的正向說法」數年來一直籠罩著我們, 甚至為之午夜夢醒。

我們能做的非常有限, 再次借用《社會學想像》(張君玫、劉鈞佑譯, 1995: 38) 一書的論述來看, 我們所面對的 M 形社會是一個「議題」, 而絕非個人的「煩惱」。Mills 認為「煩惱」關係到個人的自我以及他身歷其境、親身體會到的有限社會生活。煩惱是私人的事,

² 該校在校長之外設有經理一職, 負責外部資源開發與管理。

是他所珍惜的價值受到了威脅。至於「議題」則超越了個人的局部環境與內心世界，是大眾珍惜的價值受到威脅。面對議題必須思考社會制度的調整。誠如 Denzin 說到：

「自我或個人的故事從來都不是個別的產物，這些故事來自於個人所身處的團體、文化、意識型態、以及歷史的脈絡」（Denzin, 1989: 73）。

如果社會正義深受威脅，則意謂著仍有許多團體、許多文化的價值目前仍有解構、再建構的極大空間。

尼泊爾慈善學校學生認真向學的精神真的讓人佩服，我們在下午一點多進入教室觀課，原校的女老師在昏暗的教室裡拿著教科書努力的上課，原以為他們在上英文課，後來發現是自然課。沒有任何教具、沒有實驗器材，也沒有分組活動，只有老師在黑板上沙沙沙地寫下關鍵字。但是沒有任何一個學生打瞌睡。難怪一位大三的師資生在反思時說，「我們是否提供了太多資源給臺灣的孩子，造成他們的無動力」（楊_省思札記，2012.9.10）。在這個對照與反差中，我們看到「千金難買少年貧」的古諺。易言之，表象上這些學生的辛苦、窮困固然是真的，但它所帶來的向上動力更是不容忽視，用句很俗的話來說，這些苦難是畫了妝的祝福。易經陰陽相生的道理似乎讓 M 的逼迫不再那麼尖銳；另值得一提的是，尼泊爾這些受苦卻懂事的學生，激起了前往服務的國北教大師資生滿滿的教育愛，繼而於 2013 年及 2014 年由師資生自行招募團員、組團集訓、申請經費補助，回到尼泊爾慈善學校的故事，我們兩位師培者灑了種子，很開心看見教育愛的幼苗長了出來，印象深刻的是 2015 年尼泊爾強震後的滿目瘡痍中，我們看見學生震不垮的教育愛。

二、教育愛的激盪

（一）震不垮的教育愛

2012 年師資生在學校的規劃下第一次到尼泊爾之後，出於對慈

善學校學生的關懷與愛心，部份團員自發性的招募新團員於 2013、2014 年回到原慈善學校服務。2015 年，原本幹部已在培訓第四屆團員，然而 4 月時當地發生強震，歷屆尼泊爾梯的師資生均透過臉書關切慈善學校師生的安全，並發起募款，第四屆的團員更急於在暑假趕快再度出梯前往加德滿都以安撫慈善學校學生驚慌的心。但教育部基於安全考量要求同學改往他處進行服務學習，附帶的但書是：若堅持前往尼泊爾則取消經費補助。對於仍在大學唸書的師資生而言，教育部的經費補助是他們前往海外實地學習非常重要的支助，這的確是個兩難。沒有經費補助但又一心牽掛著慈善學校的孩子。如果是你，會如何抉擇呢？最後，由第 4 屆的 3 位核心幹部（曾分別至慈善學校 2 至 3 次），代表第四屆的全體團員，帶著捐款自費飛到尼泊爾，前往慈善學校兩週提供陪伴與藝術課程，指導飽受震災驚恐的慈善學校學生，透過童書創作以抒發情緒。（夫、函訪_2015.11.24）

身為師資培育者，我們很感佩同學展現有情有義之舉。欣慰之餘，我們想起達賴喇嘛（2015：41）在《靜心》一書中所說：「慈悲的要旨在盡力關懷他人，並根據自身能力主動伸出援手。」尼泊爾的海外實地學習把師資生的慈悲滋養了出來，教育愛也在慈悲中圓滿了。

（二）泰北「小太陽」

2007 年我們帶著師資生前往泰緬邊界進行華語文的教學服務，當地朋友熱情邀請我們師生一行人前往山區觀賞日出。沒有禦寒衣物、沒有照明設備讓登山歷程頗為狼狽；但登山中途卻突然有人從隊伍後方為我們打光照明，在黎明前的黑夜裡看不到是哪位善心人士，但那小小的光圈卻給我們一行人帶來安全、篤定和放心。當日雲層厚重，我們並未如願見到美麗的日出；但天亮後，我們見到了一路上主動為我們打光照明的「小太陽」。他長得瘦瘦小小的，像小學 3 年級的身材，長得單薄穿得也很單薄，卻一路熱心地為我們打光照明，在我們七嘴八舌好奇詢問後，拼出了他的故事如下：

小太陽 13 歲，長年睡眠不足、營養不良，故長得像小學 3 年級。

父親生病，無法養家，年長的哥哥們都到外地賺錢養家了。媽媽則忙著照顧年紀幼小的弟弟妹妹。小太陽每天早上大約3點起床，燒柴升火為全家準備早餐，然後走上2個小時左右的路程去華文學校上課，接著轉往泰國體制內學校讀書，下課後又到華文學校上課，而後摸黑走山路回家，結束長長的一天。起早趕晚為了什麼？什麼動力讓他願意繼續學華語文呢？小太陽眼睛閃爍著興奮的光芒說，因為他要「到臺灣做工」。

當小太陽說他要「到臺灣做工」，那個神情好似2位60年代出生的作者當年說「要去美國留學」般的莊嚴神聖。雖然，我們錯過了泰北美麗的日出，卻見著了更閃耀、更動人的小太陽。小太陽解構了我們對「做工」的覺知、改寫了當場師資生對外籍移工的印象。一位師資生很坦誠地分享，過去他對外籍移工有相當負面的印象，但是小太陽的故事讓他有了不同的看見。族群的隔閡融化於有血有淚、有悲有喜的生命故事裡。這個小太陽的故事在當年成果發表時引起許多的感動，席間聽眾之一的自然科學教育系學生將感動化為行動，在國立臺北教育大學的自然科學教育系創立了小太陽泰北營隊，從創立迄今，年年出梯送愛到泰北。只有生命能感動生命，這分愛的延展，由教育系傳棒給自然科學教育系的恆久努力是國北教大動人而值得傳唱的故事之一。

美國民權運動領袖馬丁·路德·金恩(M. L. King)說，除非可以超越個人的侷限性層次，進而關懷所有人類的福祉，否則就無法開始真正活著(引自郭寶蓮譯，2012)。如果我們同意金恩的論述，那麼海外的教學實習，特別是到物質生活比較窮困地區的實務經驗，讓生活不虞匱乏的臺灣師資生有了不同的看見，並激活其生命，讓他們「開始真正活著」。

三、魚發現水的故事

人類學家告訴我們，魚經常是最後發現水存在的。太熟悉就容易視而不見，聽而不聞。無怪乎《人的宗教》(The world's religions:

Our great wisdom tradition) 的作者說：「只知道英國的人，他們對英國能知道什麼呢？」（劉安雲譯，1998）。帶著學生出走至異文化的重要成果之一是師資生鍛鍊出了不同的視野，也可以說，他們終於發現水的存在。

2013 年兩位作者前往紐西蘭，進行海外教學實習的接洽及安排，奧克蘭 Parnell 小學華語部主任很熱忱的招呼我們，坐在明亮的教師休息室裡，主任訴說著該校讓學生學習華語文是為了幫助紐西蘭的學生「更清楚地掌握英文的特色。」我們很訝意在華語熱的風潮下，紐西蘭這種不功利的學習觀。從語言學習的角度來說，這個內斂的論述頗具獨特性；但如果脈絡移易，放到國際或比較教育的視野，則背後的道理就不特殊了，因為沒有經過比較的思維是困難的。把中英文放在一起比較之後，紐西蘭學生可以清楚知道華人對親屬稱謂的看重（例如：在中文裡，父母親的兄弟分別稱為伯叔舅，其子女為堂表兄弟姊妹，共有 11 個名詞）以及對時間感的混沌（例如：中文的動詞並無時態之分），也才知道英語系國家不是那麼清楚區分親屬的稱謂（在英文中，父母親的兄弟均稱為「uncle」，其子女均為「cousin」，只有兩個名詞，其分化不如中文細緻）以及他們非常看重時間（英文的互動詞有無時態之分）。從教育的面向來看，紐西蘭提供我們思維臺灣教育的另一個對照，這個對照有助於我們看見臺灣教育的特色³。透過我們所造訪的實習國度，獲得了 Delamont 和 Atkinson（1995）所說的「人類學的陌生」，挑戰自己「理所當然」的慣性思維。也可以說我們是終於發現水存在的魚，以下是作者以及師資生在這個面向的一些看見與學習。

（一）在海外看見臺灣的好

1. 基礎建設與資源相對完善

尼泊爾的首都經常停電，每天停上 6 到 8 小時是常態，教學後的傍晚我們在教室享用學校提供的燭光晚餐，但環境既不通風又黑暗，一點也不浪漫。這個異地而處的經驗，讓我們不禁想念起臺灣的種種美好。但尼泊爾的缺乏也相對激起我們的感恩，身為臺灣教師，我們

3 兩位作者在相關文章已提及相關故事，可供讀者參閱。

有水、有電、有明亮通風的教室、有數量足夠又清潔的廁所、有冷氣、有電梯、有全套的資訊設備，還有很多教學資源供我們選用；這裡的教師全都沒有。如果我們的教學有些許成效，則教師個人的功勞只占小小的一部份，是政府及學校所提供的許多基礎建設及資源幫助了我們。過去，我們將這些視為理所當然，因著「尼泊爾的缺乏」讓我們有新的看見。這個經驗間接告訴我們「施比受更有福」，惟若進一步解構則何來施者？何來受者？誠如金剛經所云：無我相、無人相、無眾生相、無壽者相。其實尼泊爾教給我們的遠遠多過於我們在那兒短暫進行的教學服務。

由加得滿都機場到旅館的路上，常常看見三五成群的婦人在太陽下一面聊天一面曬著剛洗過的長髮，很環保也很美麗。當時並不知道這個異國風情圖像也會影響到我們的生活。我們住進有著美麗花園的別墅型旅館，花木扶疏，幽靜明亮，一開始很高興的拍照打卡。但到了晚上盥洗完畢卻遍尋不著通常是旅館房間基本配備的吹風機，打電話到櫃臺得知，全旅館只有少數幾只吹風機，房客還得輪流著使用，而且無從得知這些吹風機流落何處，蒐集情報後往往還得苦等。累了一天，好不容易梳洗畢，等著上床休息，卻苦苦等不到吹風機。難怪當年出梯的師資生之一說「從來沒有發現，可以用吹風機吹乾頭髮是多麼幸福的一件事。」（茹_省思札記，2012.9.5）

2. 治安相對讓人放心

另一次深刻感受到臺灣的美好是在菲律賓，2015 年去菲律賓之前，我們讓師資生訪問在臺菲律賓友人，所有的受訪者均再三提醒我們要小心隨身財物的安全。抵菲後我們一路小心且被實習學校保護得很好，出入皆搭乘校車，還安排 3、4 位教師伴遊。但就在完成教學實習的當晚，兩位團員相偕去村外的國際品牌連鎖咖啡店慶祝，他們坐在吧台前的高腳凳上，順手將背包放在腳前方的地板上。喝完咖啡，背包（內有筆電、現金、信用卡）早已不見蹤影。店內並無安裝攝影機，報警也只是備案，團員急了，對店員抱怨在該店消費不安全，店員說了一句「No place is safe in Philippines」。我們也有類似的觀察，一天下午放學後天色明亮，我們至校外散步，不到 1 小時就在馬路上

目睹兩件少年竊案，他們都是3人1組，1人把風，兩人聯手做案。一組偷別人家圍籬裡樹上的水果，另一組以疊羅漢的方式持鐵勾伸入休息攤販鐵門上方的空隙偷取商品。我們既驚嚇又唏噓，快快躲回有高聳鐵門及配槍守衛看守的學校宿舍，再也不敢外出了。

3. 公共運輸便利

在國外的生活經驗讓我們覺得臺北的公共交通系統真是美好無比，捷運、公車、Ubike、計程車建構出平價、快速、方便又舒適的市內交通網路。地廣人稀的紐澳物價高昂，為節省經費我們住在附有廚房的旅館，自行料理三餐，於是買菜成了實習期間的生活大事。紐澳的公車班次比臺北少很多，超市營業的時間又比臺北短。教學備課之餘，我們通常派代表搭計程車去買菜，一次買足全體團員一週份量的食材，到旅館時得借行李推車把近20袋的雜貨送回房，採購份量之大引發白人側目，我們猜著他們的心思「這些身材嬌小的亞洲人怎麼這麼會吃！」實在是公共交通太不發達，計程車資又貴，不得不集中採買。再把目光移向尼泊爾，當地破碎不平的道路讓每趟的旅程都非常顛簸，是那種臀部會跳離座位，頭部會晃動，感覺時刻要抓住把手的顛簸。在尼泊爾經常懷念起臺北相對平坦許多的道路。後來「尼泊爾的顛簸」成了兩位作者間的用詞，用以形容研究生文筆不通順，論文讀起來有顛簸的痛苦。透過這樣的體驗才知道，住在道路平整、公共交通發達的臺北市真是方便又幸福。

4. 筷子的貢獻

2008農曆年前我們師生一行前往英國巴斯（Bath），在一所辦學表現很優異的小學實習，師資生設計了一系列具有華人文化色彩的課程，其中之一是要英國的小朋友用筷子夾著巧克力向前走約50公尺，順利抵達者可以獲得獎品（閃閃發亮的金元寶巧克力），藉以帶出華人過年的氛圍。我們依照小朋友的生理發展判斷，這個活動應該會引起小朋友熱烈迴響。不料多數的英國小孩無法順利完成此一任務，但他們很期待拿到禮物，有些失敗的小孩甚至哭了。無獨有偶在燈籠製作的課程中，我們依據臺灣經驗所設計的教學活動，對英國學童而言也顯得困難，因此，我們簡化燈籠造形以回應英國孩子的肌肉

發展。

同樣的情形也出現在我們為紐西蘭學校安排的中華文藝活動中，滿頭白髮的紐西蘭校長在折吸管做動物造型時手忙腳亂，情急之下還用嘴咬住吸管，神情真是認真得可愛，最後在師資生的協助下終於完成作品。後來我們發展出口訣（under, over, down）讓學生清楚折吸管的步驟，發給學生一段膠帶幫忙固定吸管，而且採取合作學習的教學型態才順利教導紐西蘭學生做出吸管龍。這個在當時看似有些挫折的經驗，幫助我們看見臺灣與英國、紐西蘭學生在手部小肌肉的發展落差，並進一步推論華人使用筷子進食的生活習慣應有助於訓練手部小肌肉的發展。

（二）在異文化裡看見臺灣再進步的空間

1. 食農教育

尼泊爾慈善學校的創辦人曾數次來臺，對臺灣飲食很有好感，2011年我們前往學校踏查時，創辦人主動要求我們教導尼泊爾學生製作臺灣美食。經過討論，師資生決定教導尼泊爾慈善學校的學生做甜湯。我們希望使用尼泊爾當地的食材製做甜點，好讓學生將來可以在地複製。2012年春在臺北備課時，我們透過臉書聊天室與尼泊爾友人討論後決定將九份的芋圓甜湯轉化成地瓜球糖水。沒想到，9月份當我們抵達尼泊爾採買時，跑了許多市場卻遍尋不著地瓜（yam 或 sweet potato），不得已請出旅館的飯店經理幫忙，依然買不到地瓜，原因是「現在不是地瓜的產季」。「產季」！我們像被雷打中般吃驚。被臺灣超市寵壞的我們，冬天也可以吃到夏天的水果，根本忘了「產季」這個基本的農業概念。但是在尼泊爾過了產季就是沒有那樣農產品。最後我們只好狼狽地以馬鈴薯作為替代品，在馬鈴薯泥中加入大量的砂糖來教導尼泊爾學生煮「馬鈴薯球」糖水。在臺灣，拜科技進步之賜，我們成了任性的消費者，任何時候想吃任何食材幾乎都能得到滿足，但這卻違反了自然的養生之道。尼泊爾的經驗讓我們紮實地學了「使用當令食材」這一課。

2. 大自然 VS. 名牌

紐澳人士普遍重視休閒，少有加班的情形，假期中最常做的休

閒就是往大自然跑，上山、下海，擁抱大自然，連吃飯也喜歡在戶外用餐。反應在公共建築是大量採用大片的玻璃門窗，讓外界的風景輕易穿透，進入屋內；許多活動如婚禮、聚餐也傾向在酒莊的花園或戶外的涼亭中舉行。事實上，他們不僅熱愛自然也尊重在自然中生存的能力。澳洲的 Lamington 國家公園有一座碑，紀念的是 1937 年由布里斯本飛雪梨的空難事件中，一位主動進入森林尋得失事班機並成功救出兩位倖存乘客的當地酪農，Bernard O'Reilly。英國女王因為他 bushmanship（在叢林中生存的能力）特別頒發榮譽章給他。在臺灣似乎從來不曾聽說有人因為「叢林生存能力強」而被讚揚的。師資生在澳洲、紐西蘭生活了一陣子後，也開始反思自身太常待在水泥叢林，休閒多為電玩、聚餐、KTV 等靜態活動，生活的價值觀傾向買名牌手機、衣物。在價值觀上師資生自認有必要向紐澳人學習，以便讓自己身心比較健康。我們只是自己生命故事的共同作者，海外實習經驗的異文化故事以點滴的方式逐步改寫著參與者的生命故事。

3. 動口 VS. 動手

電視節目反映庶民文化，臺灣的電視有許多置入性行銷的美食節目及政治、八卦等談話性節目；英國及紐澳則有許多教導木工、園藝、烹飪等的節目，教人動手操作建構產品，改善居家生活品質。我們曾在紐西蘭的幼兒園看到專業木工到園所，一對一教導 4、5 歲的幼兒操作電動工具，將大木塊切割成小木塊，看得我們心驚膽跳，就怕電鋸割到幼兒稚嫩的手。但紐西蘭的老師認為只要事先做好安全教育，加上是由專業木工親自進行一對一的教學，應該沒有什麼危險。（青_省思札記，2014.8.12）「動手做」這件事從幼兒教育階段的課程就彰顯出臺灣和紐西蘭的不同。

我們也曾在紐西蘭中學的木工教室看到一位中學女生自己設計、完成的木製彈珠遊戲盒，那是她為親人設計、製作的聖誕禮物，她熱心地展示並告訴我們怎麼玩，我們深刻感受到女學生的成就感。再用眼睛的餘光掃射教室裡完善的設備、資源，從中再次看見紐西蘭文化對於「動手做」的重視。另值得一提的是，班上學生的作品都不相同，但對於創造出一個屬於自己木工產品的熱情卻是相同的。他們專注地

工作著，或切木頭、或用電鑽、或操弄著我們叫不出名字的設備；反觀我們臺灣的勞作課有不少採用材料包，學生做的僅是組合與著色，每個人做出來的成品大同小異，在期末老師請同學將作品帶回家，但那些作品的終極命運多是垃圾筒。相互對映比較後，我們看見臺灣的藝術教育仍有不少成長的空間（田耐青、吳麗君，2014）。Handy 說：最好的學習發生於真實的生活、遭逢真正的難題、面對活生生的人而非發生在教室裡（引自 Meighan, 1994）。海外的實習所面對的不僅是真實的生活，而且是有別於學生熟悉的生活，因此過程中挫折難免，但學習卻也是紮實而深刻的。

四、去刻板印象的故事

（一）英國小學 = 白人的小學？

2008 年作者帶著師資生前往英國的巴斯（Bath）進行教學實習。巴斯是高社經者聚居的城市，當年託友人協商進入實習的學校是當地極具口碑的好學校（簡稱 S 校），學生學習態度極佳、班級常規良好，一眼望去幾乎都是白人小孩，亞裔及非裔是少數。

當年在 S 校有長達 3 週的實習，另應旅居英國的臺灣友人（B 太太）的邀請，我們有機會到布里斯托（Bristol）城郊的另一所小學實習一天。從巴斯搭上小巴士到布里斯托，進了小學之後，師資生很訝異的問我，怎麼有這麼多的亞裔及非裔，這個學校一定很特殊。在一旁協助的 B 太太很快的回應道，在英國小學這是常態，你們在巴斯看見幾乎是白人的小學反而是特例。從這段對話我看見師資生對英國小學的刻板印象是白人的學校，用敘事的角度來看，此即「單一故事」。不能說這個故事不對，至少在巴斯正確的，但不夠周全。突破單一故事意謂著多元視角的開展，也就是去刻板印象。遠觀一個文化，容易在認識不足的狀況下產生「單一故事」；因此帶著學生真正進到異文化裡，近距離的觀看、體察是去除刻板印象的重要途徑。

（二）西方 = 開放？

國人常存有的單一故事是把西方和開放劃上等號，殊不知西方是個太大的概念，西方涵蓋的範圍太多元了。2008 年帶師資生前往英國

實務實習時，師資生帶著這個單一故事想要穿牛仔褲進小學，但作者以留學英國的經驗說服學生放棄了這個念頭。惟第一天進校見習後，師資生發現校園裡還是有英國老師穿著牛仔褲，於是再次請求希望著牛仔褲。作者考量自己從英國大學畢業已有十餘年，或許英國的學校文化真的改變了，於是不再堅持。師資生穿牛仔褲進入英國小學的第二天，該校副校長把臺灣的師資生集合後很客氣地說，老師的穿著可以輕鬆自在但仍需展現專業。訊息很清楚，牛仔褲是不合宜的；但如何解釋校園裡那些穿牛仔褲的成人？原來進入英國小學的不止教師，還有其他人員，而前天穿牛仔褲的是教師助理，並非教師。這個故事為英國梯的師資生結結實實地上了一課，她們在這個事件中看見自身對西方文化的刻板印象，故更能細緻的劃分並適切回應。

（三）白人 = 優越，需要向他們學習？

2012 年我們帶領師資生去澳洲布里斯本（Brisbane）市一所公立小學進行海外教學實習，該校師生多為白人、學區社經地位佳。為了以教學的專業來贏取尊重，我們按照海外實習的慣例，在前往澳洲前花了一學期，用一門 4 學分的課來裝備自己，了解澳洲這個國家、其教育制度、實習學校、澳洲英文的發音及用詞、慎思課程、發展教學活動、假試教等等。師資生自製許多影片、PPT 來輔助教學，那所實習學校的教師平日較少使用教學媒體，一位澳洲教師觀看了我們在他的班級用科技融入教學後，第二天上課時默默地將塵封多時的傳統投影機拿出來使用。這件事讓我們興奮了許久，長期處於被學術殖民的我們，終於發現自己的教學也有值得白人學習之處。

（四）南亞 = 落後，不值得去？

2012 年許多人聽到我們要帶師資生去尼泊爾服務學習，第一個反應就是皺起眉頭問「幹嘛去那種地方？」，這反應了一個明顯的歧視心態，認為那裡窮、髒、落後，不值得去。但是去了之後，全團師生都認為尼泊爾不論在教育及在社會上都頗有值得我們學習之處（田耐青、吳麗君，2012）。

以臺灣人最看重的英文能力而言，因尼泊爾學校以英文為教學語文，中小學生的英文非常好但本國語文也未偏廢，言談及讀寫中可隨

時轉換英文與尼泊爾文。事實上，一位來探訪我們的尼泊爾教授非常訝異臺灣師資生英文程度的低落（He, She 不分且時態錯誤），兩度向我們確認臺灣的師資生是大學程度。另外，尼泊爾的小學社會教科書有一個單元叫邪風惡俗（evil practices），探討社會上一些不合理的作為，如：種姓制度、童婚等，頗具批判精神。還有，尼泊爾學生非常尊敬師長，一位師資生在省思札記寫了如下的感動「學生很有禮貌，我們一進教室全體立刻起立，雙手合十鞠躬問好，讓我們想為他們做更多的事」（博，2012），也因為這份感動，讓這位師資生連續3年帶領同學前去尼泊爾服務。

在尼泊爾社會，我們觀察到人民包容的胸襟。絕大多數尼泊爾人是印度教徒，佛教徒人數相對較少。但加德滿都國際機場唯一的大壁畫，畫的卻是佛祖的一生，印度教徒並不會抗議。而當印度教宣稱佛祖是保護神（Vishnu）10個化身中的第9個化身時，佛教徒也不會覺得被矮化。在尼泊爾，印度教徒與佛教徒和諧相處，很自然的進入彼此的寺廟參拜，未有紛爭。這和我們在世界史及新聞時事中所讀到、聽到的宗教對立、戰爭、殺戮很不一樣。

此外，我們也看到庶民因資源有限而激發出的緊密情誼，例如在擁擠的公車上，有座位的乘客會主動幫忙站立的乘客拿東西，包括抱嬰兒、拿筆電，到站時眾人接力由車窗將物品及嬰兒傳給下車乘客。車上雖然擁擠而悶熱，但在這些畫面中，感受到滿滿的愛和信任在人際間流淌著。另外，在加得滿都師資生遍尋不著國際品牌連鎖咖啡店，原先他們很失望無法買該品牌的城市紀念杯。但細問後發現，尼泊爾有智慧地保留在地品牌的 Himalaya 咖啡，尼泊爾用心維護的是他們在地的文化印記，其意義遠超過連鎖品牌的城市杯。尼泊爾有許許多多的美善不是用人民的年收入水準來評估與衡量，海外實地學習的經驗，提醒我們要有多元的視框，不要落入單一故事的陷阱。

「去刻板印象」是一件看來容易但又不簡單的任務，通常在親身體驗之後比較可能有深刻的學習與真正的行動蛻變，而海外的實際體驗成了絕佳的觸媒。

參、回望與前瞻

「你是誰？」

答案是：「我就是我自己的故事」（郭寶蓮譯，2012）

藉著故事，我們分享了數年來帶領師資生在海外實地學習的點點滴滴。在重新建構故事的歷程中，我們進一步肯定海外實地學習對師資生、對師資培育者都是成長的沃土。多年來的經驗亦指出，西方國家或經濟發展較佳的國度固然值得我們前往學習；仍有極大發展空間的國度，如泰國、尼泊爾等帶給我們的成長並不亞於旅費及生活費均昂貴的西方國家。這是在制度面我們所給出的建議，此外，在海外的學習歷程中，我們深刻感受到施與受的「解構」。

師資生的海外實務學習，是高成本的投入，因此，我們需要再次慎思「激情之後有延宕效益嗎」？記得 2007 結束泰北實習要返臺前，師資生和當地孩子十八相送的畫面，直至半夜依然離情依依；2008 年離開英國實習小學時，英國小孩不捨地說，我在空白年（gap year）要去臺灣，另一位則說，那要等很久，我要讓爸爸媽媽帶我去臺灣渡假；我們也記得離開澳洲小學的那一天，一個一年級的孩子得知我們要回臺灣，傷心哭倒在媽媽懷裡的離愁。但除了淚水、激情，在歲月沖刷之後還留下些什麼呢？海外實地學習對師資生的影響（impact）在哪裡？

一位澳洲梯團員在出梯的經驗中找到自己的生涯方向，立志到澳洲的學校擔任華語文教師。畢業後，她先到臺灣的私立雙語小學教書，一方面增進個人教學知能及與外師協同教學的能力；另一方面存錢計畫赴澳洲攻讀教育碩士學位。一位尼泊爾梯的團員畢業兩年後甄選進入海外僑校任教，私訊分享時興奮地期待學弟妹能去該校實習。另一位尼泊爾梯團員在深入認識慈善學校幹練又溫柔的女經理後，反觀自身，將自我期許由「成為一位女強人」修正成「成為一位『溫柔的』女強人」。

短期與異文化遭逢的激情之後，我們確實看到延宕效益的展現，再看看菲律賓梯的例子，返臺 3 個月後（2015 年 10 月），我們詢問團員，菲梯對你們有什麼影響？他們的回答可歸納成以下向度：拓展國際視野、思考自己未來的職涯方向、更能真心尊重多元文化。此外，強烈的 M 型社會激活了他們的省思、繼而能更深入地反身觀照。

我們無法完全掌控自己生活的各種可能性，我們只能在自己能使用的語彙以及自己所熟知的故事中來活出自己（Drewery & Winslade, 1997）；南方朔（2000）則在《語言是我們的海洋》一書用直白有力的話語說，語言讓思想更上層樓。海外的實地學習給予我們豐富語彙的平臺，繼而更容易讓思想向上攀爬。謝旺霖（2008：299）在《轉山-邊境流浪者》書中說「這留得住與留不住的一切都已成為你生命的一部分」，這些年來帶領學生前往海外的點點滴滴確實豐富了我們，成為我們生命中重要的一部分，就像美國原住民作家 M. Scott Momaday 所說「有人問：『你是誰？』答案是：『我就是我自己的故事』」（郭寶蓮譯，2012）。藉著說自身的故事，彰顯了經驗的意義，而意義又往往決定我們的行動。此外，White 和 Epston（廖世德譯，2001）也說，每說一次故事或重說一次故事，這個故事就成了新的版本，它容納且擴大前一個故事。目前呈現給大家的是 2016 年版的故事，我們也會努力地繼續改寫跨界的故事。

文末，感謝成就一次又一次海外實地學習的所有因緣，雖然名單太長而無法一一列出，但其善意永遠存在。最後，我們特別要感恩多年來出梯到海外的師資生，因為學生，我們浪跡天涯，看似在成就學生，其是受惠者。此外，要特別謝謝尼泊爾、泰北等地的師生，表像上我們在進行「服務」學習，實質上，受惠於尼泊爾、泰北者遠遠超過我們的付出。「施者」與「受者」是兩個不足以回映現實的概念，在與海外共學、共榮的歷程中我們解構了施與受的界線，撼動了「我相、人相、眾生相與壽者相」的畫分與執著。

參考文獻

- 田耐青、吳麗君（2012）。愛在尼泊爾－服務與學習。**國民教育**，53（1），56-63。〔Tyan, N. C., & Wu, L. J. (2012). Love in Nepal: Our service and learning. *National Education*, 53(1), 56-63。〕
- 田耐青、吳麗君（2014）。紐西蘭學校印象畫。**教師天地**，192，41-47。〔Tyan, N. C., & Wu, L. J. (2014). The impression of school in New Zealand. *Teacher's garden*, 192, 41-47.〕
- 成虹飛（2014）。行動／敘說探究與相遇的知識。**課程與教學**，17（4），1-24。〔Chen, H. F. (2014). Narrative/Action research and the I-Thou knowledge. *Curriculum & Instruction*, 17(4), 1-24.〕
- 李開復（2015）。**世界因你不同**。臺北市：天下。〔Lee, K. F. (2015). *You can make difference*. Taipei: Common Wealth Magazine.〕
- 吳淡如譯（1996）。de Saint-Exupéry, A. 著。**小王子**（The little prince）。臺北市：格林。〔de Saint-Exupéry, A. (1996). *The little prince* (Wu, D. R. Trans.). Paris, France Gallimard. (Original work published 1943)〕
- 吳麗君（2006）。從一位學者的生命故事看英國中小學的文化。載於吳武典、高強華主編，**優質，創新與前瞻—郭為藩教授七秩華誕祝壽論文輯**（頁461-500）。臺北市：學富。〔Wu, L. J. (2006). The culture of primary and secondary schools in U.K.- Viewing it from the window of a scholar's life story. In W. D. Wu & G. H. Gao (Eds.), *Excellence, innovation and forward looking- ,Celebration of Professor W. F. Guo's seventy birthday serial* (pp.461-500). Taipei: Pro-Ed.〕
- 南方朔（2000）。**語言是我們的海洋**。臺北市：大田。〔Nan, F. S. (2000). *Language is our ocean*. Taipei: Dae-Jeon.〕
- 謝旺霖（2008）。**轉山—邊境流浪者**。臺北市：遠流。〔Xie, W. L. (2008). *Mountain-border Rangers*. Taipei: Ylib.〕

- 達賴喇嘛 (2015) 。**靜心**。臺北市：天下。〔Dalai Lama (2015). *The Heart of Meditation*. Taipei: Common Wealth Magazine. 〕
- 盧建彰 (2015) 。**願故事力與你同在**。臺北市：天下。〔Lu , J. Z. (2015). *May the power of story with you*. Taipei: Common Wealth Magazine. 〕
- 郭寶蓮 (譯) (2012) 。P. Digh 著。**37 堂改變人生的生命書寫課** (Life is a verb: 37 days to wake up, be mindful, and live intentionally) 。新北市：世茂。〔Digh, P. (2012). *Life is a verb: 37 days to wake up, be mindful, and live intentionally* (Guo, B. L. Trans.). New Taipei : Shimao. (Original work published 2008) 〕
- 張君玫、劉鈺佑 (譯) (1995) 。C. W. Mills 著。**社會學的想像** (Sociological imagination) 。臺北市：巨流。〔Mills, C. W. (1995). *Sociological imagination* (Zhang, J. M., & Liu ,Q.Y. Trans.). Taipei: Chuliu.(Original work published 1959) 〕
- 廖世德 (譯) (2001) 。M. White & D. Epston 著。**故事、知識；權力—敘事治療的力量** (Narrative: Means to ther apeutic ends) 。臺北市：心靈工坊。〔White, M., & Epston, D. (2001). *Narrative: Means to ther apeutic ends* (S. D. Liao, Trans.). Taipei: Psygarden. (Original work published 1990) 〕
- 劉安雲 (譯) (1998) 。H. Smith 著。**人的宗教** (The world's religions) 。新北市：立緒。〔Smith, H.(1999). *The world's religions* (A. Y. Liu, Trans.).New Taipei County: Li Xu.(Original work published 1995) 〕
- Chase, S. (2005). Narrative inquiry — Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.)(pp. 651-679). Thousand Oaks, U.K. : Sage.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity-eassays on education and ethnography*. Northern, NJ: Hampton.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.

- Drewery, W., & Winslade, J. (1997). The theoretical story of narrative therapy. In G. Monk, J. Winslade, K. Crocket, & D. Epston (Eds.), *Narrative therapy in practice — The archaeology of hope* (pp.32-52). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hunter, M., & Egan, K. (1995). *Narrative in teaching, learning and research*. New York, NY: Teachers College Columbia University.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art — Art-based research practice*. New York, NY: The Guildford Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research — Reading, analysis, and interpretation*. Newbury Park, CA Thousand Oaks: Sage.
- Meighan, R. (Ed.) (1994). *The free thinkers' guide to the educational universe*. Nottingham, UK: Educational Heretics Press.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 959-978). Newbury Park, CA: Sage.
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry A dictionary of terms*. London, UK: Sage.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching — Ethnography for educational use*. London, UK: Routledge.

美國師資培育推動國際教育 與海外實習之歷程與省思

溫明麗* 黃嘉莉**

摘要

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

關鍵詞：國際教育、師資培育、跨文化、海外教學實習

* 溫明麗，台灣首府大學講座教授

** 黃嘉莉，國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授

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

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

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

Sophia Ming-Lee Wen* Jia Li Huang**

Abstract

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

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

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

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

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

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

壹、前言

一、國際教育的意涵

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

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

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

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

本文歸納國內外學者對國際教育的三大意涵如下：

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

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

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

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

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

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

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

二、國際教育的推手：師資培育機構責無旁貸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

貳、美國落實國際教育的軌跡

一、學校推動國際教育溯源

一次世界大戰後，1918年，美國即已警覺到其在歐洲政治、軍

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

第一，國際教育必須成為基本教育的一部分。

第二，學生必須精熟外國語言。

第三，教師必須更了解國際議題。

第四，學校和教師必須了解教科書以外之國際教育的相關資源。

第五，所有大學生必須更加認識廣闊的世界，且精通外國語言。

第六，必須強化業界和社會共同支持與推動國際教育。

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

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

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

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

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

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

二、美國師資培育推動國際教育的發展與成效

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

(一) 由師資培育機構設置「國際教育學程」邁向「海外教學實習活動」

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

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

2. 師資培育機構加入推動與落實國際教育行列（1990 年代迄今）

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

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

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

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

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

(二) 美國師資培育機構實施國際教育之成效反思與對海外實習課程的重視

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

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

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

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

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

參、美國師資培育機構實踐國際教育之省思與變革

一、師資培育機構推動國際教育之省思

(一) 國際教育之社會正義的核心價值亟待強化

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

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

(二) 教師回應美國社會多元文化的能力必須提升

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

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

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

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

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

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

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

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

二、美國師資培育機構實施國際教育之方式

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

（一）師資培育機構規劃與實施之國際教育學程

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

1. 教學專業課程

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

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

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

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

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

2. 外語課程

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

（二）師資培育實習課程與管道

1. 參與國際教學實習

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

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

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

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

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

2. 增進國內實地教學的跨文化經驗

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

肆、師資培育機構積極推動師資生海外教學實習

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

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

一、推動海外教學實習之優勢

(一) 海外教學實習提供師資生沈浸式的文化體驗機會

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

(二) 海外教學實習建立肯認「他者」之社會相對位置的多元文化觀

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

復以，師資生海外實習常以不同的語言和文化與他者互動，故

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

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

（三）海外教學實習遠離熟悉生活環境可提供師資生新挑戰

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

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

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

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

二、師資生海外教學實習之成果分析

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

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

此外，Taylor（1994）研究師資生海外教學實習的成效也發現，

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

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

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

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

綜上所述，師資生海外教學實習可有以下三方面的成效：

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

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

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

三、師資培育機構實施海外教學實習課程需要支持體系

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

(一) 規劃具整合性及長期發展性的師資培育課程

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

(二) 建置海外支持體系

Salmona 等人 (2015) 的研究發現，若能搭建師資生海外教學教

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

（三）養成師資生自我反省能力與習慣

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

伍、美國師培教育機構實施國際教育與海外實習經驗對臺灣的啟示

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

一、師資培育推動國際教育責無旁貸

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

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

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

二、落實國際教育的關鍵繫乎師資生具備跨文化意識的國際視野

師資培育機構欲落實國際教育，可從課程規劃、學生交換、國

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

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

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

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

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

三、沉浸式體驗學習模式可作為培育師資生跨文化知識的鷹架

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

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

四、海外教學實習的成敗繫乎海外支持系統的完備

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

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

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

五、延續跨文化經驗的移轉

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

六、師資生國際教育課程應涵蓋對優勢文化之反省

國際教育也可視為回應全球消費市場、權力分配的國際移動

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

陸、結語

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

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

能與價值，進而發展和平共容的世界公民素養。

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

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

謝誌

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

參考文獻

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

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

Freeman.

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

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

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

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

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

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

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

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

法國師資培育中的國際合作教育

張國蕾*

摘要

隨著全世界日益的「地球村」化，各國高等教育都越來越重視與他國的交流合作。本文旨在透過法國各地負責師培的機構「師資及教育高等學院」（ESPE）在網站上提供的資訊，綜合整理後研究法國師培學校內的國際合作教育及交流，目的在一窺該國在這方面的現況，以及值得我國借鏡之處。本文首先介紹法國負責師培的機構「師資及教育高等學院」近年來的演變及該機構的組織架構；接著闡述法國師培機構內的國際合作教育的情形，包括：合作的項目及活動、實施方法、交流合作的國家地區、法國師培學校的教師及學生參與國際教育的情況及迴響、他國學生來法國實習交流的情況、相關法規等。研究結果發現：法國師培機構內的成員均有機會出國參與交流活動，交流的國家或地區涵蓋全球，合作項目多樣化，其中以「法語助教」制度與我國最直接有關，且有我國值得借鏡之處。

關鍵詞：法國、師資培育、國際合作教育

* 張國蕾，淡江大學法國語文學系教授

電子郵件：emilie@mail.tku.edu.tw

來稿日期：2016年5月27日；修訂日期：2016年9月19日；採用日期：2016年10月14日

International Education in Teacher Education in France

Kuo Lei Chang*

Abstract

With the world shrinking into a global village, higher educational institutes are seeking international cooperation. This article examines the system and implementation of international cooperation among teacher education institutes in France based on a review of information retrieved from the website of *École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE)*, with the intended purpose to serve as a reference for teacher training institutes in Taiwan. The article starts with an introduction of the development and the current status of ESPE, followed by information on the development of international cooperation projects and activities in teacher training institutes, including the items and activities of cooperation, implementation, cooperation partners, feedback and reflections from French students, conditions of inbound international students, and the relevant rules and regulations. It is found that the staff and students in French teacher education institutes generally have opportunities to participate in international academic exchanges with countries all over the world. Among the diverse programs of international cooperation, the program of “French teachers for Teaching French as Foreign Languages” hopefully can cast some light on the development of international education in Taiwan.

Keywords: France, teacher education, international education cooperation

* Kuo Lei Chang, Professor, Department of French, Tamkang University

E-mail: emilie@mail.tku.edu.tw

Manuscript received: May 27, 2016 ; Modified: September 19, 2016; Accepted: October 14, 2016

壹、背景介紹

法國目前負責中小學師資培育的機構是「師資及教育高等學院」（*École supérieure du professorat et de l'éducation*，以下簡稱 ESPE），此機構於 2013 年 9 月成立（Wikipedia, n.d.a, n.d.b）。在此之前，法國中小學的師資培育是由 1990 年成立的「師資培育學院」（*Institut universitaire de formation des maîtres*，以下簡稱 IUFM）負責。在國際合作交流方面，「師資及教育高等學院」在取代「師資培育學院」之後，也完全承繼了「師資培育學院」時代的國際交流合作對象、項目及方式。以下先說明「師資培育學院」轉型為「師資及教育高等學院」的轉變過程，然後檢視法國師培學校近年來的國際交流情況，包括合作教育及與其他國家人員互訪，還有相關法規及迴響。

一、師資培育學院（IUFM）

1990 年成立的 IUFM 取代了「初等師範學校」（*Elementary Teacher Training School*），成為法國培育中小學師資的學術機構（Wikipedia, n.d.a）。IUFM 成立多年以來，雖然曾受到正面肯定（Saujat, 2003; Nimier 2006a, 2006b），但其教學及行政方面也受到不少批評（Pech, 2006; VousNousIls.fr, 2006 ;Wikipedia, n.d.a）。這些批評不少來自 IUFM 內部（Boutonnet, 2005; Brighelli, 2005, 2006; Vermorel, 2006），因此逐漸引發了法國教育當局改革師資培育的想法。

根據 2005 年 4 月 23 日頒布的「未來學校引導規劃法案」（*Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*），法國各地的「師資培育學院」必須要在法案公布的 3 年內，也就是 2008 年底之前，完成併入鄰近的大學（Wikipedia, n.d.a）。2008 年 5 月，當時的法國總統薩科齊（Nicolas Sarkozy）政府宣布提高中小學教師的學歷程度，自 2010-2011 學年度開始，將參加「師資培育學院」入學考試的學生資格從「學士」（Bac+3），提高至「碩士」（Bac+5）文憑，這就

是著名的法國師培「碩士化」政策（*Mastérisation*）。由於學歷的要求已經提高，在「碩士化」的同時，法國政府也取消了「師資培育學院」學生畢業後必須實習一年的規定（*Wikipedia, n.d.a, n.d.b*）。然而，取消畢業後實習一年的規定，引起師培師生的反彈（*Le Monde, 2014a; 2014b*），IUFM 學生不斷的抱怨實習取消造成的負面影響，例如實際教學時遭遇困難、不知如何著手、向誰求助（*Le Monde, 2014a, 2014b; Wikipedia, n.d.a*）。反對的聲浪，加上師培學生在「碩士化」政策開始之前就常抱怨學校的理論課程太多、實習時數不夠。以上種種反對聲浪，終於迫使前後二任法國教育部長戴可斯（*Xavier Darcos*）及貝葛詩（*Valérie Pécresse*）恢復新任中小學教職第一年必須實習的規定，並自 2010 年 9 月開學起實施（*Wikipedia, n.d.b*）。

二、師資及教育高等學院（ESPE）

在此同時，法國的師培改革仍在持續，現任法國總統歐蘭德（*François Hollande*）在就職後，鑒於社會對師培教育反對聲浪不斷，於 2012 年 6 月頒布法案廢止了法國師資「碩士化」的改革政策。之後，在 2013 年 7 月 8 日公布第 2013-595 號法案，這項被稱為「法蘭西共和國學校重整規劃法」（*Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*）的法案，廢除了全國各地大學內的 IUFM，改設立 ESPE，且在法國每個學區（*Académie*）都有一所，由校內特別設置的委員會管理。委員會的成員超過 30 位，分別是 10 位教師、6 位學生代表，其餘還有行政人員代表、實習教師代表、在職進修人士代表、校外教育界人士代表等。代表的任期為 5 年。ESPE 負責人的任期也是 5 年。與之前的 IUFM 一樣，ESPE 的培育項目包括初等教育、中等教育、特殊教育、及教育行政。根據法國教育部原先的規劃（*Wikipedia, n.d.b*），ESPE 除以上各類的師資培育外，也參與大學教師的培訓及在職進修、非教育類的職業培訓、一般學科的學術研究、及國際合作教育。

貳、師培機構內之國際合作教育

如同 IUFM 的年代一樣，法國各地的 ESPE 也很重視國際教育，此可從學校網站均設有「國際合作」一欄可見一般。儘管近幾年師培機構的變革（Wikipedia, 2015），無論是改革前的 IUFM 及之後的 ESPE，師資培育的學生都因為和歐盟及其它地區國家的合作計畫，使學生可到他國接受教育或實習。ESPE 繼承之前 IUFM 所有關於國際教育的工作，這可從許多師培學校的「國際化」網站內及實習學生「部落格」的網頁，均可知早在 ESPE 成立之前，國際合作教育已然在師培機構內展開（ESPE, 2015i, 2015k, 2015m, 2015n, 2015o）。

目前在 ESPE 內負責國際合作教育的單位，依各省師培學院的不同，被稱為「國際關係處」（Bureau des relations internationales）或「國際合作處」（Service Coopération Internationale），其主要職責、也就是法國師培機構中國際合作教育的目的，包括：「規劃教師與學生出國事宜」、「回應並提供在職進修的需求」及「配合因應所處區域地方的政策」（ESPE, 2015b, 2015q）。

以下即探討法國師培機構內國際合作教育的實施方式，及與其有關的地區或國家。

一、實施方式

法國師培機構內國際教育的實施方式主要分成「組織合作」及「人員互訪」二大類。

第一，在「組織合作」方面，就讀法國師資培育學校的學生，在學期間可以申請出國實習交流的可能選擇，除了歐盟的「蘇格拉底／伊拉斯莫（Socrates/Erasmus）」計畫之外，還包括眾多法國與單一國家簽訂的「雙邊合作計畫」，茲說明如下：

首先是「蘇格拉底／伊拉斯莫」計畫：這是歐盟最主要促進各國學術互訪學習的計畫（張國蕾，2011），申請該計畫並獲通過的教師及學生，都可以赴其他歐盟國家的大學學習或訪問。根據 2015 年的

資料 (ESPE, 2015g, 2015i, 2015p, 2015s, 2015w)，參與 Erasmus 計畫，並願意接受法國師培學生出國就讀的大學包括德國、比利時、丹麥、西班牙、芬蘭、荷蘭、波蘭、捷克、羅馬尼亞、瑞典境內的多所大學。此外，瑞士雖不屬於歐盟國家，亦未參加伊拉斯莫計畫，但是蘇黎士及伯恩二城市均有大學接受法國師培學生前往就讀。以上這些大學與法國的合作均從 2014 年至 2021 年止 (ESPE, 2015i)。上述歐洲各國大學都接受師培一年級學生前往就讀，其中部分學校也接受二年級的師培學生前往就讀 2 至 10 個月，就讀期間，國外大學學費全免，但必須繼續在原就讀的師培學院註冊 (ESPE, 2015j, 2015t)。對於師培二年級的學生，伊拉斯莫的計畫也提供在國外教書或在外國教法語，以及使用所在國家語言教學等實習機會 (ESPE, 2015j, 2015t)。法國師培學校 ESPE 許多科系 (ESPE, 2016a)，也因應「蘇格拉底／伊拉斯莫」計畫，設立有歐盟學位，供外國及法國師培生選擇。此外，法國師培學院參與伊拉斯莫計畫除了師生出國之外，還包括編寫第一本《歐盟教科書》(Euromania)，及 2005 至 2008 年期間申請或完成「教師教學線上數位情境影音計畫」(On Line Video in Digital Environments for teacher education, 簡稱 OVIDE) (ESPE, 2015a)。

法國師培學院「雙邊合作計畫」交流的國家為數眾多，除了上述的歐盟會員國，以及非歐盟的歐洲國家如：英國、愛爾蘭、立陶宛、挪威、瑞典、瑞士外，其他各洲也有不少國家大學加入合作交流 (ESPE, 2015m, 2015n, 2015p, 2015w)，計有美洲：美國、加拿大、阿根廷、智利；非洲：阿爾及利亞、喀麥隆、摩洛哥、塞內加爾；亞洲：中國大陸、越南、臺灣。值得注意的是，根據資料顯示，法國香檳區漢斯大學的 ESPE 與我國中央大學的「歐洲研究中心」簽有合作協定，使我國大學畢業生更容易赴法深造。(ESPE, 2015w)。

第二，在「人員互訪」方面，這部份又可分成「法國的師培師生」及「非法國師生」二方面來探討：

首先是「法國的師培學校的師生」出國交流實習，在師培生及教師二部份的情況分下述如：

學生方面：若是想參加「伊拉斯莫計畫」出國學習，師培學生無

論未來任教的學校等級（小學或中學），只要提出申請並填妥相關表格，都享有畢業前赴國外研習 3 個月的權利（ESPE, 2015i）。此外，在與單一國家的合作交流計畫方面，法國師培學生也可選擇前往和學校有合作關係的小學、初中或高中，或到法國在該國設立的高中，進行為期 1 到 10 星期的研究（ESPE, 2015j）。

教師方面：在 ESPE 的教師出國交流方面，每位 ESPE 的專任教師在學校的要求下，都必須接受校方的指派出國服務（ESPE, 2015c）。若教師本人有意願，也可主動向學校提出申請出國。2014 及 2015 年的二年間與 ESPE 有教師互訪的國家至少包括：加拿大、希臘、越南、西班牙、葡萄牙、愛沙尼亞、羅馬尼亞、阿爾及利亞、智利等國；教師交流的方式包括赴國外大學演講、參加研討會、發表論文、洽談合作計畫（ESPE, 2015c, 2015d）。即使是 ESPE 校內不具教師身分的行政人員，亦可選擇前往有合作交流關係的 33 個國家進行為期 2 天至 2 個月的校內參訪或研究（ESPE, 2015y）。

在「非法國的師生」方面，欲赴 EPSE 參訪、研究教學的他國教師，必須先聯絡自己服務學校的國際合作部門，然後接洽 ESPE 的「國際關係處」或「國際合作處」，以便了解相關的行政程序，以及研究交流的方式。

此外，ESPE 也提供外國學生前來就讀或實習的機會（ESPE, 2015l），期限為一學期或一學年。有意前往 ESPE 的外國教師或學生，必須在規定期限前向 ESPE 提出申請。ESPE 提供外國學生選擇的課程包括初等教育（幼稚園或小學）、中等教育（初中或高中），及特殊教育（針對殘障學生）三種。另外，ESPE 建議前往就讀的外國學生，至少必須具備歐盟認證的外語程度（CECRL）通過法語檢定考試（DELFDALF）B1 的程度（ESPE, 2015l）。外國學生在 ESPE 註冊，就如同進入一般法國大學就讀一樣，分成「行政註冊」（l'inscription administrative）及「選課註冊」（l'inscription pédagogique）二種。前者是取得學籍，在繳交學費、完成醫療保險後，即可憑學生證在法國大學的學生餐廳用餐。來自非歐盟地區國家的外籍師生，也必須於抵法後，依照法國政府規定加入法國的社會醫療保險（la sécurité

sociale)。至於住宿方面，外國學生可以在抵達法國之前向「大學城宿舍」（la Cité Universitaire）提出住宿申請¹。

二、國際合作教育的項目

ESPE 目前與其他國家的合作交流項目，主要分成三種：在國外的中小學實習、非法語科目的合作、教外國人法語（也就是「法語外語教學」，一般簡稱為 FLE）。出國實習的師培學生必須在結束後，依照學校的規定，撰寫實習報告（ESPE, 2015o）。分述如下：

（一）在國外的中小學實習：此項目包括法國南部土魯斯（Toulouse）的師培學院自 2003 年起與英國簽署合作協議，以及自 2008 年開始的「多邊語言實習計畫」（Projet multilatéral Comenius -PRI-SEC-CO）（ESPE, 2015n）。前者，法國準教師們可在英國中學或小學使用英語教學，為期 4 週（ESPE, 2015j, 2015m）。此類實習是希望師培學生能藉此感受體驗在國外用當地語言教學的情景。

至於為「語言教學」專業的學生設置的合作項目還有「多邊語言實習計畫」。此計畫規模較大，參與的國家除了法國外，還有德國、奧地利、西班牙、瑞典、瑞士、匈牙利；涉及的語言包括英語、法語及德語，（ESPE, 2015n）。師培學院希望學生可選擇至有參與計畫的外國小學或初中，觀摩當地母語的教學，並利用在國外的機會，與當地教師交換語言教學經驗及感想（ESPE, 2015n）。一般而言，在小學階段觀摩的是會話教學，到了初中則是寫作及文法教學。

（二）非法語科目的合作：如前所述，ESPE 的培訓項目不限於教育、法語及其它外語教學，ESPE 也針對特定的國家，有一些非語言類科目的交流計畫。例如與智利每年均有數學教師的互訪交流（ESPE, 2015e, 2015f, 2015j），阿爾及利亞則有旅館餐飲專業的國際交流（ESPE, 2015h, 2015j）。

（三）教外國人法語（法語外語教學）：法國對國外提供「語言助教」（Assistant de langue vivante）的歷史相當悠久，早在 1905 年，

1 位於巴黎市南郊的國際「大學城宿舍」是法國政府提供的學生宿舍。赴巴黎攻讀碩、博士的外國學生有意願入住者，均可以在規定期限內提出申請。

法國便與英國及德國簽署協定，互派語言助教（CIEP, 2015b）。時至今日，與法國有語言合作交流的國家超過 60 個，每年有 6,500 位法國青年赴國外擔任語言助教（CIEP, 2015b）。法國各省師培學院的國際合作教育中都有「語言助教」，即師培生可以赴國外教法語（ESPE, 2015j），或到其它國家以實習生的身分，擔任「法語助教」。可供選擇的國家包括印度、尼泊爾、亞美尼亞等地區（ESPE, 2015t）。此外，臺灣也被列在供法國學生選擇前往實習任教的名單內（CIEP, 2015a）。

前往國外擔任「法語助教」的法國學生可支領薪水，其所完成的實習，未來也可以折抵師培學校或 ECTS 的學分（CIEP, 2015d）。有意赴國外擔任「法語助教」的法國學生可以向「國際教學法研究中心」²（International Centre for Educational Studies，法語原文 Centre International des Études Pédagogiques，以下簡稱 CIEP.）或向法國各地的師培學校申請（ESPE, 2015u），然後由 CIEP. 統一整理學生的資料及意願後，做最後的選派分配³。目前，CIEP. 除了負責法國學生出國擔任「法語助教」外，也負責外國大學生來法國擔任「語言助教」，教法國中學生外語法國境內的相關行政工作（CIEP, 2015e）⁴。鑒於師培學生出國前往實習交流的國家地區的多樣化，為保障學生在海外的人身安全及健康，法國政府規定師培學生在離開國門前，必須先自行投保包括住院、醫藥、緊急醫療運送等保險，並完成繳費（ESPE, 2015v）。自 2008 年我國與法國簽定「臺法語言助教交換計畫」後（法國在臺協會，2016），以來臺工作的法語助教為例，他們是由法國政府負擔來回的經濟艙機票，並由我國政府負擔其在臺工作期間的生活費。在臺工作的一學年期間，每星期至少要支援當地教師 12 節法語課，並且協助工作單位的法語語言及文化活動。（法國在臺協會，

2 CIEP. 與 ESPE 的不同有二：ESPE 是培育學生成為未來小學、初中或高中的教師，而 CIEP. 是提供外國現職教師或教育行政人員在職進修的機構。此外，ESPE 在法國各省均有學校，而 CIEP. 只有一所，位於巴黎西南方的 Sevres 市。

3 法語及其它外語助教的行政業務歷年來由不同單位辦理；自 1998 年起由 CIEP. 負責。

4 我國大學法文學系的應屆畢業生均可申請畢業後赴法國中學擔任中文助教一年。候選人先在系內經過初試選拔後，再委請法國駐臺機構統一甄試，最後由 CIEP. 參考學生原先申請時所填寫的志願，再配合需要中文助教的城市所提供的名額來分發。

2016)

相對法語助教，我國教育部也與法國在臺協會合作、選拔國內各大學法文系的應屆畢業生赴法國高中或初中擔任中文助教。欲赴法國任中文助教的大四學生必須先經過系內初選、並且自行至法國在臺協會網站上，下載相關表格並按志願排列填妥想要任教的法國城市，然後由法國在臺協會選拔出最後人選。赴法的中文助教們會獲得由我國政府補助往返經濟艙機票一張、並由法國政府部份補助任教期間在當地的生活費用 (CIEP, 2016)。如同來臺的法語助教一樣，中文助教在法國每星期也是 12 節課 (CIEP, 2016)，由於不具備正式教師資格，中文助教在教學時，也像法語助教一樣，必須有真正的教師在場，中文及法文助教的工作內容比較偏向輔助教師、訓練學生的口語。此外，在法國期間的醫療意外傷害保險，也如同來華的法語助教一樣，由中文助教們在赴法之前自行繳費完成保險 (CIEP, 2016)。

三、ESPE 校內的國際交流活動

ESPE 校內為法國及外國學生辦的國際交流活動計有：「電影欣賞：與本地生語言交流」、「國際學生日」(Journée Internationale de l'Etudiant)、「文化節」(Cultures en Fête)、「外國及本地生共融會」(Be a buddy)、「國際生快速交流會」(International Speed Meeting) 等 (ESPE, 2015s)。2016 年舉辦的國際交流活動除了電影節之外，還有「法國文化節」，內容包括向外國學生介紹法國美食、藝術、特色的遊戲運動等 (ESPE, 2015x)，外國籍的師培學生可直接上網報名參加。另外，ESPE 也聯合十餘所加拿大魁北克地區的大學舉辦「魁北克大學博覽會」，提供有意赴魁北克實習或就讀的法國師培學生更多相關的資訊 (ESPE, 2015x)。

ESPE 歷年出國實習就讀的學生中，有相當多人將國外工作經歷及感想放在自己的部落格上，ESPE 特別將這些部落格按「國家」、「年份」及「發表人身分」，蒐集編排在學校網站，供有興趣者點閱，部落格主人的身分包括 ESPE 的教師，或前來 ESPE 就讀的外國學生。(ESPE, 2015j, 2015k, 2015o, 2015t)，內容包括國外的生活週記、日

常教學或實習工作記錄的文字及圖片說明。還有一些 ESPE 學生在部落格展示自己在工作現場錄下的影片。另外，部落格也不乏師培學校的師生們在實習國家的旅遊參觀記錄（ESPE, 2015k, 2015t, 2015r）。相對的，ESPE 也蒐集前來實習或就讀之外國學生的部落格，並放在學校網頁（ESPE, 2015l）。這些圖文並茂的部落格多是來自其他法語國家地區，例如比利時及加拿大的學生及外國學生在 ESPE 及接待家庭的日常生活、及其法國各地及鄰近國家的旅遊紀錄。

參、結論

綜合以上所述，ESPE 的國際合作教育，有以下特點：

第一，法國師資培育中的國際合作，幾乎涵蓋 ESPE 所有的成員，包括教師、行政人員、法國本地學生及外國學生。換言之，只要有意願，法國師資培育中的教師、行政人員及學生均可以出國交流學習，也接受國外大學的師生到法國進行各式各樣的國際交流。

第二，法國師資培育中的國際合作項目相當多樣化，除了法語及其他語言的教學學習外，還包括其它非語言專業的領域。不過語言、尤其是法語的教學及學習仍是國際交流合作主要的項目，且在法語及其它語言的國際交流教育方面，ESPE 與 CIEP 一直有密切的合作關係。

第三，合作的國家及地區很廣泛，幾乎涵蓋全世界。亞洲國家包括臺灣也未被忽略。值得注意的是，通過法國各地師培學校申請，然後由 CIEP 統籌分配至全球各國的「法語助教」制度，每年均有許多法國學生來臺協助國內各大學法文系所的法語教學，使得臺灣各大學修法語的學生，有更多和法籍人士溝通交流的機會。

針對以上 ESPE 在國際教育方面的特點，本文對我國師培有如下建議：

第一，參與國際合作教育的人員方面：鑑於法國師資培育中的國際合作教育，幾乎涵蓋校內所有的成員，我國各地的教育大學及非教

育大學內附設的師培中心，雖然在國際合作教育上的成就各有不同，但仍應各自檢視，是否已經做到公平公正、機會均等，使教師、學生、及行政人員等所有成員，均有機會在校內及出國參加學校的國際合作及交流計畫。

第二，其次，在國際教育的合作項目方面：我國師資培育各機構，也可以審視如何擴大、多樣化與其他國家除了語言教學之外，其它不同專業領域的合作交流，尤其是如何開創與美國、日本之外其它與我國無邦交地區：如歐洲、西亞、北亞、中南美洲、甚至於非洲國家的高等教育機構的學術交流及人員互訪。

第三，「法語助教」及「中文助教」制度方面：因為法國屬於生活水準比我國高許多的歐盟國家，未來在「中文助教」制度方面，除了擴大至更多英語及非英語的國家外，也應該不時檢討現有制度中的「待遇」及「工作時數」是否合理？是否與服務所在國家的高生活水準能夠相呼應？

欲落實以上建議有其困難處，例如，在開拓擴大我國國際教育的合作對象及多樣化合作項目方面，勢必會遭遇因為與我國無邦交、或是合作的學校位於非英、日語國家而有語言上的溝通困難，在推動時需要克服。

近日研究者在聯合報上欣見我政府剛剛已成立「華語專辦」，該機構目標是提升我國在全世界華語教學上的影響力，並與對岸的「孔子學院」一較高下。可以預見的是，目前已推廣多年的「中文助教」制度，未來應該很可能併入「華語專辦」的業務中。由於「孔子學院」背後有中共政府的大力支持，未來我國「華語專辦」機構及「中文助教」制度的推廣，除了應該尋求政府更大力的支援外、為了能與「孔子學院」一較高下，有關當局可以找出外界對於行之有年「孔子學院」的缺點，避免重蹈覆轍，也應思考如何更有效的整合師資培育體系的不同單位，持續改進工作條件，以吸引更多優秀的人才參與。在推廣華語教學至世界各國的同時，也宜事先了解不同國家的風土民情及華語教學現況，俾使「華語專辦」及「中文助教」的工作能更順利成功。

參考文獻

- 張國蕾 (2011)。「歐洲學分互認體系」之現況及省思。教育資料集刊, 52, 97-111。〔Chang, K. L. (2011). The analysis of the content and current status of "European Credit Transfer and Accumulation System". *Bulletin of Educational Resources and Research*, 52, 97-111.〕
- 法國在臺協會 (2016)。法臺合作。Retrieved from <http://www.france-taipei.org/%E7%B0%A1%E4%BB%8B,2371> 〔La France à Taiwan. (2016). *Cooperation with France and Taiwan*. Retrieved from <http://www.france-taipei.org/%E7%B0%A1%E4%BB%8B,2371>〕
- Boutonnet, R. (2005). *Journal d'une institutrice clandestine*. Paris, France: Éditions Ramsay. 〔Boutonnet, R. (2005). *Diary of a clandestine teacher*. Paris, France: Ramsay editions.〕
- Brighelli, J. P.(2005). *La fabrique du crétin : La mort programmée de l'école*. Paris, France: Éditions Jean-Claude Gawsewitch. 〔Brighelli, J. P.(2005). *The factory of moron*, Paris, France: Editions Jean-Claude Gawsewitch.〕
- Brighelli, J. P.(2006). *À bonne école*. Éditions Jean-Claude Gawsewitch. 〔Brighelli, J. P.(2006). *In good school*. Editions Jean-Claude Gawsewitch.〕
- CIEP.(2015a). *Assistant français à l'étranger*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-francais-a-letranger> 〔CIEP.(2015a). *French assistant abroad*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-francais-a-letranger>〕
- CIEP.(2015b). *Histoire du programme*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-etranagers-france/histoire-du-programme> 〔CIEP.(2015b). *Program History*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-etranagers-france/histoire-du-programme>〕
- CIEP.(2015c). *Présentation*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants->

- francais-a-letranger/presentation#pays [CIEP.(2015c). *Presentation*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-francais-a-letranger/presentation#pays>]
- CIEP.(2015d). *Validation de l'année d'assistant*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-francais-a-letranger/validation-annee-assistant> [CIEP. (2015d). *Validation wizard year*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-francais-a-letranger/validation-annee-assistant>]
- CIEP.(2015e). *Assistants étrangers en France*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-etrangers-france> [CIEP.(2015e). *Foreign assistants in France*. Retrieved from <http://www.CIEP.fr/assistants-etrangers-france>]
- ESPE.(2015a). *Coopération et programmes en cours*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/> [ESPE.(2015a). *Cooperation and ongoing programs*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/>]
- ESPE.(2015b). *Bureau des Relations Internationales*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/> [ESPE.(2015b). *International Relations Office*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/>]
- ESPE.(2015c). *Mobilité enseignante*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-enseignante/> [ESPE. (2015c). *Teacher mobility*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-enseignante/>]
- ESPE.(2015d). *Mobilité enseignante sortante*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-enseignante/canada-grece-vietnam-espagne-estonie-algerie-on-bouge-en-2015--376613.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU [ESPE. (2015d). *Outgoing teacher mobility*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-enseignante/canada-grece-vietnam-espagne-estonie-algerie-on-bouge-en-2015--376613.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]

international/mobilite-enseignante/canada-grece-vietnam-espagne-estonie-algerie-on-bouge-en-2015--376613.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]

ESPE.(2015e). *Chili 2014*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/chili-2014-294959.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU [ESPE.(2015e). *Chile, 2014*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/chili-2014-294959.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]

ESPE.(2015f). *Chili 2014 : François Greze-Rueff accueille les stagiaires à la halle technologique*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/chili-2014-francois-greze-rueff-accueille-les-stagiaires-a-la-halle-technologique-295025.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU [ESPE.(2015f). *Chile 2014: François-Rueff Greze welcomes students to the technology center*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/chili-2014-francois-greze-rueff-accueille-les-stagiaires-a-la-halle-technologique-295025.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]

ESPE.(2015g). *Europe et International*. Retrieved from <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24662/europe-et-international.html> [ESPE.(2015g). *Europe and International*. Retrieved from <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24662/europe-et-international.html>]

ESPE.(2015h). *Algérie 2014*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/algerie-2014-376606.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU [ESPE.(2015h). *Algeria 2014*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/algerie-2014-376606.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]

ESPE.(2015i). *Programme Érasmus*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/programmes-europe/programme-erasmus-116884.kjsp?RH=FR-05-RI-pro>

- Europe [ESPE.(2015i). *Erasmus program*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/programmes-europe/programme-erasmus-116884.kjsp?RH=FR-05-RI-pro-Europe>]
- ESPE.(2015j). *Mobilité étudiante*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-etudiante/> [ESPE.(2015j). *Student mobility*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-etudiante/>]
- ESPE.(2015k). *Les Blogs des étudiants en Mobilité*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-etudiante/les-blogs-des-etudiants-en-mobilite-117112.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU [ESPE.(2015k). *Blogs about students Mobility*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-etudiante/les-blogs-des-etudiants-en-mobilite-117112.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]
- ESPE.(2015l). *Venir étudier à l'ESPE*. Retrieved from [http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/venir-etudier-a-l-ESPE./](http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/venir-etudier-a-l-ESPE/) [ESPE.(2015l). *Studying at the ESPE*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/venir-etudier-a-l-ESPE./>]
- ESPE.(2015m). *Formation Croisée*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/programmes-europe/formation-croisee-118916.kjsp?RH=FR-05-RI-pro-Europe> [ESPE.(2015m). *Cross training*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/programmes-europe/formation-croisee-118916.kjsp?RH=FR-05-RI-pro-Europe>]
- ESPE.(2015n). *Projet multilateral Comenius–PRI-SEC-CO*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/programmes-en-cours/programmes-europe/projet-multilateral-comenius-pri-sec-co-119814.kjsp> [ESPE.(2015n). *Comenius multilateral project-PRI-SEC-CO*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/>

- international/programmes-en-cours/programmes-europe/projet-multilateral-comenius-pri-sec-co-119814.kjsp]
- ESPE.(2015o). *Mobilité étudiante sortante : Modalités pratiques*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-etudiante/mobilite-etudiante-sortante-modalites-pratiques-117369.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU [ESPE.(2015o). *Outgoing student mobility: Practical arrangements*. Retrieved from http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/mobilite-etudiante/mobilite-etudiante-sortante-modalites-pratiques-117369.kjsp?RH=FR_05-MOB-ETU]
- ESPE.(2015p). *Partenaires*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/presentation/partenaires-119851.kjsp> [ESPE.(2015p). *Partners*. Retrieved from <http://ESPE.univ-toulouse.fr/accueil-/international/presentation/partenaires-119851.kjsp>]
- ESPE.(2015q). *Service Coopération Internationale*. Retrieved from <http://www.ESPE.-lnf.fr/spip.php?article74> [ESPE.(2015q). *International Cooperation Service*. Retrieved from <http://www.ESPE.-lnf.fr/spip.php?article74>]
- ESPE.(2015r). *Voyage au Népal*. Retrieved from <http://fr.mobilytrip.com/journals/1rqXqZq45SwFowYpwuuoGECBY?email=mielcannelle@hotmail.fr> [ESPE.(2015r). *Travel to Nepal*. Retrieved from <http://fr.mobilytrip.com/journals/1rqXqZq45SwFowYpwuuoGECBY?email=mielcannelle@hotmail.fr>]
- ESPE.(2015s). *Les mobilités*. Retrieved from <http://www.ESPE.-lnf.fr/spip.php?rubrique40> [ESPE.(2015s). *Mobilities*. Retrieved from <http://www.ESPE.-lnf.fr/spip.php?rubrique40>]
- ESPE.(2015t). *Réalisez une mobilité courte à l'international*. Retrieved from <http://www.ESPE.-lnf.fr/spip.php?rubrique104> [ESPE.(2015t). *Make a short international mobility*. Retrieved from <http://www.ESPE.-lnf.fr/spip.php?rubrique104>]

- ESPE.(2015u). *Assistant de langue vivante*. Retrieved from <http://www.ESPE.-Inf.fr/spip.php?rubrique105> / [ESPE.(2015u). *Foreign language assistant*. Retrieved from <http://www.ESPE.-Inf.fr/spip.php?rubrique105> /]
- ESPE.(2015v). *Responsabilité civile*. Retrieved from <http://www.ESPE.-Inf.fr/spip.php?article309> [ESPE.(2015v). *Public liability*. Retrieved from <http://www.ESPE.-Inf.fr/spip.php?article309>]
- ESPE.(2015w). *Les coopérations internationales de l'URCA*. Retrieved from <http://www.univ-reims.fr/international/cooperation-internationale,8785,16477.html> [ESPE.(2015w). *International cooperation URCA*. Retrieved from <http://www.univ-reims.fr/international/cooperation-internationale,8785,16477.html>]
- ESPE.(2015x). *L'International au jour le jour*. Retrieved from <http://www.univ-reims.fr/international/actualites,8726,16346.html> [ESPE.(2015x). *The International daily*. Retrieved from <http://www.univ-reims.fr/international/actualites,8726,16346.html>]
- ESPE.(2015y). *Vous êtes personnels BIATSS*. Retrieved from <http://www.ESPE.-Inf.fr/spip.php?article38> [ESPE.(2015y). *You are personal BIATSS*. Retrieved from <http://www.ESPE.-Inf.fr/spip.php?article388>]
- ESPE.(2016a). Catalogue des formations pour l'année universitaire 2015-2016 de la Faculté des Sciences de l' Université de Montpellier. Retrieved from <http://offreformation.univ-montp2.fr/fds1516/fr-FR/liste> [ESPE.(2016a). *Training Catalog for the academic year 2015-2016 of the Faculty of Science of the University of Montpellier*. Retrieved from <http://offreformation.univ-montp2.fr/fds1516/fr-FR/liste>]
- École supérieure du professorat et de l'éducation.(n.d.b). In Wikipedia. Retrieved March 20, 2016 from https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_sup%C3%A9rieure_du_professorat_et_de_l%27%C3%A9ducation

- [Graduate School of the teaching and education. (n.d.b). In Wikipedia. Retrieved March 20, 2016 from https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_sup%C3%A9rieure_du_professorat_et_de_l%27%C3%A9ducation]
- Institut universitaire de formation des maîtres. (n.d.a). In Wikipedia. Retrieved March 3, 2016 from https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_universitaire_de_formation_des_ma%C3%AEtres [Teacher' s training institute in university. In Wikipedia. Retrieved March 3, 2016 from https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_universitaire_de_formation_des_ma%C3%AEtres]
- Le Monde (2014a). *Les enseignants apprennent encore bien peu à enseigner*. Retrieved from http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/10/09/les-enseignants-apprennent-encore-bien-peu-a-enseigner_4503144_3224.html?xtmc=ESPE.&xtcr=11 [Le Monde (2014a). *Teachers are still learning little to teach*. Retrieved from http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/10/09/les-enseignants-apprennent-encore-bien-peu-a-enseigner_4503144_3224.html?xtmc=ESPE.&xtcr=11]
- Le Monde (2014b). *Les écoles de professeurs apprennent encore peu à enseigner*. Retrieved from http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/07/les-ecoles-de-professeurs-apprennent-encore-peu-a-enseigner_4343902_1473685.html?xtmc=ESPE.&xtcr=25 [Le Monde (2014b). *The teachers of schools still learn little teaching*. Retrieved from http://www.lemonde.fr/education/article/2014/01/07/les-ecoles-de-professeurs-apprennent-encore-peu-a-enseigner_4343902_1473685.html?xtmc=ESPE.&xtcr=25]
- Nimier, J. (2006a). Une interview exclusive d'Alain Bouvier, membre du H.C.E. sur la réforme de la formation des enseignants. Retrieved from http://perso.orange.fr/jacques_nimier/ [Nimier, J. (2006a). An exclusive interview with Alain Bouvier, member of H.C.E. Reform

of teacher training. Retrieved from http://perso.orange.fr/jacques_nimier/]

Nimier, J. (2006b). Commentaires sur les recommandations du H.C.E. à propos de la réforme des IUFM. Retrieved from http://perso.orange.fr/jacques_nimier/iufm_hce_commentaire.htm [Nimier, J. (2006b). Comments on the recommendations of H.C.E. about reform IUFM. Retrieved from http://perso.orange.fr/jacques_nimier/iufm_hce_commentaire.htm]

Pech, M. E. (2006). *Les trois quarts des enseignants s'estiment mal préparés à leur métier. Figaro*. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Revue-de-presse-du-jeudi-1er-juin-2006> [Pech, M. E. (2006). *Three quarters of teachers feel ill-prepared for their profession*. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Revue-de-presse-du-jeudi-1er-juin-2006>]

Saujat, F. (2003). *Arrêtons de penser que les enseignants font de la résistance au changement*. Retrieved from http://89.snuipp.fr/ea_imp_article.php3?id_article=305 [Saujat, F. (2003). *Stop to think that teachers are the resistance to change*. Retrieved from http://89.snuipp.fr/ea_imp_article.php3?id_article=305]

Vermorel, F.(2006). *La Ferme des professeurs*. Paris : Editions de Paris-Max Chaleil. [Vermorel, F.(2006). *Farm teachers*. Paris France: Editions de Paris-Max Chaleil.]

VousNousIls.fr(2006). *75% des enseignants jugent 'insuffisante' leur formation en IUFM*. Retrieved from http://www.vousnousils.fr/page.php?P=data/ca_vous_parle/l_invite/&key=itm_20060915_111218_75_des_enseignants_jugent_insuff.txt&ShowOnl [VousNousIls .fr(2006). *75% of teachers believe 'insufficient' training in IUFM*. Retrieved from http://www.vousnousils.fr/page.php?P=data/ca_vous_parle/l_invite/&key=itm_20060915_111218_75_des_enseignants_jugent_insuff.txt&ShowOnl]

歐盟跨文化教育的 政策與實踐

陳怡如*

摘要

近十餘年來，多元文化與跨文化教育議題在臺灣日受重視，多元文化教育之所以受重視，除了對原住民的關注外，快速成長的新住民子女也是原因之一。歐盟推行跨文化教育始於 1970 年代，相關發展主要受到移民及經濟發展需求影響。近年來面對移民的衝擊尤甚於臺灣，此對於其社會的融合及歐洲與國家公民認同造成衝擊。因此，本文以文件分析方式，了解歐盟發展跨文化教育的社會脈絡；全球化對於歐盟國家的衝擊；歐盟脈絡下跨 / 多元文化教育模式的轉變，以及歐盟層級跨文化相關政策與成效，以作為我國相關政策的參考。研究結果顯示，歐盟跨文化教育發展的動力為政治與經濟的雙重因素；其跨文化教育內涵以外語學習為核心，並涵蓋移民子女教育與公民教育；以及外語教育強調移民者母語以及經濟優勢語言的雙重考量。最後本文提出我國應記取歐洲實施多元文化主義政策的失敗經驗，及對國際教育、新住民子女教育和外語教育實施統籌規劃，也強調職前與在職師培課程重視所有教師跨文化素養的培養，將學校教育功能延伸到協助新住民子女在母國和移民國間的適應等。

關鍵詞：跨文化教育、歐盟、外語教育

* 陳怡如，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

電子郵件：irchen@ncnu.edu.tw

來稿日期：2016 年 7 月 22 日；修訂日期：2016 年 9 月 19 日；採用日期：2016 年 10 月 14 日

The EU Policies and Practice of Intercultural Education

Dorothy I-Ru Chen*

Abstract

The issue of multicultural and intercultural education has gained ever-increasing attention in Taiwan in the past few decades. In Europe, the development of cross-cultural education can be traced back to as early as the 1970s. Through document analysis, this paper reviews the impacts of globalization, the changing modes of multicultural/intercultural education and the related EU policies. The findings show: 1. the driving force of intercultural education policies is based on political and economic factors; 2. the core element of intercultural education is foreign language learning; 3. the EU language policies regard both the mother languages and the economically advantageous language as equally important. Based on the findings, some suggestions are made: 1. lessons can be learned from the failures of some the multicultural education policies in Europe; 2. comprehensive planning is necessary; 3. multilingualism should be seriously considered; 4. the current foreign language teacher training system should be reformed; 5. the intercultural competency should be regarded as an important element in teacher training; 6. the function of schooling should include the support for immigrant children in their continuous adjustment between cultures.

Keywords: intercultural education, European Union, foreign language learning

* Dorothy I-Ru Chen, Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

E-mail: irchen@ncnu.edu.tw

Manuscript received: July 22, 2016; Modified: September 19, 2016; Accepted: October 14, 2016

壹、前言

隨著全球人口快速流動，全球化資訊與交通的衝擊，使得各國政府對於國際理解以及多元文化教育相關議題越加重視。近年來臺灣對於國際教育的重視反映於九年一貫課程綱要總綱的基本能力強調「文化學習與國際了解」，認識並尊重不同族群文化，瞭解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀（國家教育研究院，2011）。12年國民基本教育中，「多元文化與國際理解」即為核心素養之一，希望公民可以具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷（國家教育研究院，2014）。

我國多元文化教育與國際理解教育的發展深受東南亞移民人口成長的影響。近10年來國中、小學生數自278萬3千人降為196萬2千人，104學年度國中小新住民子女學生數卻由6萬人成長至20萬8千人，占整體學生數之比率由2.2%快速增加至10.6%（教育部，2016）。因此，內政部移民署與教育部於2012年起，開始推動全國新住民火炬計畫，政府於全國304所新住民重點學校，推動親職教育、華語補救課程，並辦理母語傳承課程。此外，十二年國民基本教育已經將新住民語言、原住民語言及方言納入小學必修課程；國中和高中則為選修，2016年新政府上任後，更在8月啟動「新南向政策推動計畫」，希望從「經貿合作」、「人才交流」、「資源共享」與「區域鏈結」四大面向與東協、南亞及紐澳等國家，創造互利共贏的新合作模式，本文旨在檢視歐盟發展跨文化教育的脈絡、策略與成效，以作為我國相關政策的參考。

貳、全球化之於歐盟

一、語言與文化日趨多元的歐盟

歐盟為一語言文化極為多元的超國家組織，其前身為「歐洲煤鋼共同組織」（European Coal and Steel Community），成員國由一開始的西歐南歐等新教和天主教國家為主，逐漸涵蓋前蘇聯集團的東歐國家（見表1）。此一多元性，是其優勢，也是挑戰，2011年的數據顯示，目前歐盟28國家中來自其他歐盟國家的移民比例為1千880萬或是3.7%，其中比例較高的國家如：瑞典（5.1%）、奧地利（6.5%）、德國（6.6%）和比利時（7.0%），而部分國家更超過 $\frac{1}{10}$ ，例如愛爾蘭（12.1%）和賽普勒斯（12.7%）。而盧森堡則高達31.4%（Eurostat, 2015）。表2顯示，歐盟國家移民中來自非歐盟國家比例也極高，有些甚至高於歐盟內部的移民。

表 1

歐盟會員國與加入時間

加入年代	國家
1958	比利時、荷蘭、盧森堡、義大利、法國、德國
1973	丹麥、英國、冰島
1981	希臘
1986	葡萄牙、西班牙
1995	奧地利、芬蘭、瑞典
2004	賽普勒斯、捷克、愛沙尼亞、匈牙利、拉托維亞、立陶宛、馬爾他、波蘭、斯洛伐克、斯洛凡尼亞
2007	羅馬尼亞、保加利亞
2013	克羅埃西亞

資料來源：整理自 European Union. (2016)。

表 2
 歐盟移民出生地分析

	總移民人數 (千)	本地出生 (%)	外國出生			
			總數 (%)	在歐盟以外 出生 (%)	在非歐盟 國家出生 (%)	未知 (%)
比利時	124.8	11.9	82.0	41.8	40.3	6.1
保加利亞	26.6	36.4	63.6	62.5	57.1	0.0
捷克	29.9	25.5	74.5	40.5	34.0	0.0
丹麥	68.4	22.0	76.1	34.1	42.0	1.9
德國	884.9	7.0	92.6	45.5	47.0	0.4
愛沙尼亞	3.9	48.2	51.3	10.3	41.0	0.4
愛爾蘭	67.4	14.7	85.3	33.8	51.5	0.0
希臘	59.0	43.6	56.4	31.5	24.9	0.0
西班牙	305.5	8.4	91.6	30.6	61.0	0.0
法國	339.9	24.8	75.2	25.7	49.6	0.0
克羅埃西亞	10.6	12.5	87.5	22.5	64.9	0.0
義大利	277.6	8.7	91.3	22.6	68.8	0.0
賽普勒斯	9.2	16.6	83.3	38.3	45.0	0.0
拉脫維亞	10.4	49.6	50.0	16.4	33.6	0.4
立陶宛	24.3	71.6	28.3	7.5	20.8	0.0
盧森堡	22.3	6.0	91.7	64.8	26.9	2.3
匈牙利	54.6	21.9	78.1	29.6	45.8	0.0
馬爾他	8.9	21.6	78.4	46.8	31.6	0.0
荷蘭	145.3	17.4	82.6	38.7	43.9	0.0
奧地利	116.3	6.6	92.7	54.5	38.2	0.7
波蘭	222.3	50.0	49.9	18.9	31.0	0.1
葡萄牙	19.5	40.3	59.7	25.8	33.9	0.0
羅馬尼亞	136.0	67.9	31.2	4.3	26.9	0.9

斯洛維尼亞	13.8	12.9	87.1	21.5	65.6	0.0
斯洛伐克	5.4	14.8	85.2	66.4	18.8	0.0
芬蘭	31.5	20.2	76.2	28.6	47.6	3.6
瑞典	127.0	12.0	87.9	21.7	66.2	0.1
英國	632.0	10.7	89.3	40.5	48.7	0.0
冰島	5.4	27.8	71.4	55.6	15.8	0.8
列支敦斯登	0.6	7.2	92.8	39.7	53.2	0.0
挪威	66.9	6.7	93.3	50.2	43.1	0.0
瑞士	156.3	12.4	87.1	55.4	31.8	0.5

資料來源：整理自 Eurostat (2014)。

相較於世界其他地區，多數歐洲公民具備良好外語能力，如表 3 顯示，許多歐洲居民均能夠流利使用至少一種以上外語溝通，國家人口數越少的國家，國民能以外語會話的比例越高。反之，如法國、西班牙或是母語為世界主要溝通語言的英國，其國民能以外語溝通的比例遠低於如馬爾他、立陶宛或賽普勒斯等小國。殖民歷史可說明上述小國有高比例的國民可用外語溝通的原因。

表 3

歐盟公民能以外語參與會話的比例

單位：百分比

盧森堡	拉脫維亞	馬爾他	荷蘭	立陶宛	斯洛凡尼亞	丹麥	瑞典	愛沙尼亞
99	93	93	91	90	89	88	88	87
賽普勒斯	比利時	斯洛伐克	芬蘭	德國	捷克	奧地利	歐盟 25 國	希臘
72	71	69	66	62	60	58	50	49
波蘭	法國	愛爾蘭	西班牙	義大利	葡萄牙	英國	匈牙利	
49	49	41	36	36	36	30	29	

資料來源：整理自 Commission of the European Communities. (2005)。

過去十餘年來非歐洲國家移民大量湧入，特別是近年大量政治難民湧入，對於歐洲的同質性造成極大衝擊，也影響到學校教育。數據（Eurostat, 2016a）顯示，歐盟 28 個會員國在 2015 年共提供 333,350 個難民名額，比前一年增加了 72%。2008 年之後，共有 110 百萬難民獲准在歐盟定居。以 2015 年來說，最大宗為敘利亞難民，占全部獲准居留歐洲難民的一半（166,100 人），其次是厄利垂亞（27,600 人，8%）伊拉克居第三，占總數的 7%（23,700 人，7%）。歐盟 2015 年數據（Eurostate, 2016b）也顯示，該年沒有成人陪伴的未成年難民約有 88,300 位，在 2008-2013 年間，這類兒童的數量大約都在 1 萬 1 千到 1 萬 3 千人之間。2014 年，數量加倍成為 2 萬 3 千人，而 2015 年則成長了 4 倍，其中男性占 91%，16-17 歲之間的未成年人占 57%，約 5 萬人，而 14-15 歲之間者占 29%，約 2 萬 5 千人，小餘 14 歲的占 13%，約 1 萬 2 千人；未成年人中，過半數（51%）來自阿富汗。可見移民的增加不僅造成經濟以及社會治安的挑戰，學校也必須因應此一日趨異質化的學生組成。

二、全球化對於歐盟教育的衝擊

全球化常被視為全球市場、新資訊科技以及流動性高的人力所帶來的改變，造成時間、地理和空間上的壓縮。社會學者如 Anthony Giddens（1994: 4）認為，全球化是時間和空間的轉化（transformation），而它的強化主要是因為立即性全球通訊和大眾交通方式的改革有關。而戴曉霞（2002）歸結全球化的意涵有二：一是全球相互關聯與相互依賴的強化，跨國流動的增加使世界趨向單一化發展；二是全球化是空間和時間關係改變的結果。

有關全球化對國家角色的影響，學者間說法迥異。戴曉霞（2002）歸結為三類：一是全球化將導致國家的消亡；二是國家才是真正的主宰力量，全球化有待國家的維護和推動；三是全球化將是國家和跨國力量並存的新紀元。Gilpin 則認為全球化是一個「允許」全球秩序的產物；這是一個國家間的秩序，它允許各民族國家權威以外及其之間

的互賴性關係網絡建立、擴展與維持（引自孫治本譯，1999：52）。

就歐盟來說，社會學家貝克（Beck）指出歐盟的建構也是全球化的例子，其形成乃應美國與日本的世界市場競爭，但此不僅形成一個內部市場，過去彼此隔絕的民族國家也因此開放並被迫連結在一起（孫治本譯，1999）。Brock & Alexiadou（2013）則認為歐盟是經濟、政治與文化全球化的歷程。這些國家放棄部分主權，由複雜的跨國網絡取代。雖然歐盟的教育和社會政策無法強加於成員國，但是西元 2000 年里斯本策略（Lisbon Strategy）中的目標：使歐盟在世界中成為最具競爭力和動態的知識經濟，能持續的發展經濟、提供更好的工作及社會凝聚力，其中可見其現代化教育的企圖（European Parliament, 2000）。

全球化也引發其對全球意識（global consciousness）的重視。Mansilla & Gardner（2007）將全球化定義為將現代經驗的全球面向納入考慮，對於緊張局勢（tensions）、議題和選擇有所反思；創造可認知的項目和思考模式；同時在全球政治、社會、經濟和環境中來發展個人認同（引自 Schrottner, 2012: 32）。而貝克也指出經濟全球化的進程中，存在於國家社會空間和認同中的思想、行為和生活的建構崩潰了，因此，國家、社會和認同無法等同（孫治本譯，1999），自然也對學校教育產生衝擊，其課程內涵必須隨之轉變。

由此可見，國家和跨國組織如歐盟都理解，回應全球化所產生的挑戰有其必要，而這些回應有極大部分都反應在學校教育內容和其所傳遞的價值變革，如歐盟以及歐洲各國政府近年所提出關鍵能力的概念，其中除彈性與終身學習的能力外，跨文化的溝通與理解更顯重要。

參、歐洲脈絡下的跨 / 多元文化教育政策

一、歐洲社會多元文化主義與跨文化主義的論辯

1970 到 1990 年代間，歐美國家有許多關於多元文化主義的討論，因為多元文化主義的影響，導致因此不僅在中央與地方推動相關立法，也重視媒體對於少數民族的呈現，允許雙重國籍，補助族群組織辦理活動，甚至允許他們可以無須遵從特定場合對服裝的要求。在教育上，進行課程改革重視雙語教育以及母語教育也強調對於弱勢移民提供平權措施 (Kymlicka, 2012)。Meer & Modood (2011) 指出，多元文化主義 (multiculturalism) 在 1960 和 1970 年代首先出現於加拿大和澳洲，和對人權的重視有極大關係，因此主要論述集中於重視個人自由以及平等的公民權。加拿大政府因此發展了雙語政策。而英國、美國與荷蘭主要集中在教育議題，如亞裔、非裔與拉美裔等邁入後 / 新殖民 (post-/neo-colonial) 時期之後的移民兒童教育。上述國家重視的議題涵蓋課程及學校本身應提供母語教學、非基督教的宗教與節慶、清真食物以及亞洲服飾的教學。但是 Meer & Modood (2011: 8) 也指出，歐洲的脈絡和美國不同，歐洲許多前殖民宗主國和前殖民地密切連結。例如 1948 年英國國籍法 (1948 British Nationality Act) 曾給予那些前殖民地以及現在的國協成員國人民「英國與殖民地公民」(Citizenship of the United Kingdom and Colonies, 以下簡稱 CUKC) 的身份，這些公民除非獲得其他國家公民身份，否則可以一直保留 CUKC 的身份。

1990 年代，多元文化主義相關政策實施後出現的種種問題，歐美國家政府逐漸捨棄此類政策思維，開始重視交流互動的跨文化主義概念 (Bodirsky, 2012; New Europe, 2012)，也重新討論共同價值、認同以及統一的公民意識 (unitary citizenship) 等概念 (Kymlicka, 2012: 3)。聯合國教科文組織進一步於 2005 年通過《保障及促進文化表現

多樣性公約》(The convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions)，提出了對跨文化性(interculturality)的支持(UNESCO, 2005)。

Rattansi (2011) 主張跨文化主義優於傳統多元文化主義，前者提供不同族群在互相理解的氛圍中共存。Meer & Modood (2011) 指出，近年歐洲國家已經轉移到追求跨文化對話，不僅重視文化的共存，荷蘭和德國更強調跨文化主義(interculturalism)的整合(integration)；而西班牙和希臘主要聚焦於教育領域中移民的多樣性。英國則相較重視種族主義以及種族間平等的多元文化主義議題(Meer & Modood, 2011: 8)。

部分英國學者(Wood et al, 2006: 9)也認為溝通(communication)是跨文化策略最重要的一環。因為對跨文化的重視，歐盟理事會將2008年定為「跨文化對話年」(Intercultural dialogue year)，並頒佈《跨文化對話白皮書：平等尊重友好相處》(White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity)，在宣導跨文化主義的同時，也宣告多元文化主義在歐洲的失敗。白皮書指出大眾認為多元文化主義導致了社會分離和群體之間的誤解，也損害少數族群中的個人權利，因此認為多元文化主義不再是合適的政策(European Council, 2008a)。歐盟執委會提倡跨文化對話(intercultural dialogue)，重視不同文化觀點和意見的交流，不同於多元文化主義著重不同文化的保存，跨文化對話希望在不同文化、社群和種族間建立連結及共同點，以促進理解與互動(European Commission, 2016a)。在國家層級上，2010年到2011年之間，德國、英國、法國與荷蘭等國領袖更不約而同地宣布多元文化主義在該國的失敗(姜亞洲、黃志成，2015)，由此可觀察到各國放棄多元文化主義思維之政策的轉變。

跨文化主義的重視也反應在對於跨文化能力的強調。早在1960年代，學者就開始對跨文化能力相關議題提出討論(Gardner, 1962)，近期如學者Deardorff提出跨文化溝通的金字塔模式(Pyramid model of intercultural competence)。金字塔模式強調的是五個面向

之間的上下結構關係，由下而上分別是「態度」(attitudes)、「知識與理解」(knowledge and comprehension)、「技能」(skills)、「所欲達成的內在結果」(desired internal outcome)以及「所欲達成的外在結果」(desired external outcome) (Deardorff, 2006; 黃文定, 2015: 131)。基於這樣的趨勢，跨國教育組織也對此有所回應。聯合國教科文組織在 2006 年更出版《跨文化指引》(Guidelines on intercultural education)，定義文化、教育、語言、宗教與多元性，並解釋彼此之間的關連，以澄清跨文化學習的意義以及相關策略。該指南也提出跨文化教育的主要原則有三：(一) 跨文化教育經由提供文化適切且具回應 (responsive) 的品質教育，尊重學習者的文化認同；(二) 跨文化教育提供學習者完全參與社會所需的文化相關知識、態度與技能；(三) 跨文化教育提供學習者所需的文化相關知識、態度與技能，使其能在不同個體、種族、社會、文化、宗教與國家間，給予尊重、理解和團結 (solidarity) (UNESCO, 2006)。

二、歐洲脈絡下跨 / 多元文化教育政策模式的轉變

1960 年由聯合國教科文組織通過的「反教育歧視公約」(Convention against discrimination in education) 即指出少數民族包含移民有權利自己控制自己的學校，以維護其文化和語言 (UNESCO, 1960)。Essomba (2014) 指出，目前歐洲移民子女的比例平均約在 10-20% 之間，此亦影響各國對於跨 / 多元文化教育的重視。Tarozzi (2012) 指出，英國、北歐和荷蘭多用多元文化 (multicultural education) 一詞，而歐陸與歐盟相關政策，主要使用跨文化教育 (intercultural education)。近年來，歐洲面臨的挑戰日增，2016 年歐盟執委會提出容忍和尊敬多元性的委託報告顯示，歐洲的失業率和貧窮影響人們對猶太人以及伊斯蘭教徒的態度；移民與犯罪的關聯性；接二連三的恐怖攻擊更使歐洲跨文化教育的實施面臨極大挑戰。(Public Policy Management Institute, 2016)

法國和義大利教育非常重視將多元背景學生的融入主流群體。法國傳統上重視法國價值與信念 (French values and beliefs)，也因

此影響其社群認同和文化歸屬感，其認為文化差異是缺憾，因此強調學習居住國語言，以了解該國文化。但是 1970 年代之後，此模式在法國受到嚴厲批評，目前學校教育逐漸實踐跨文化的理念（Tarozzi, 2012）。德國則採取分隔教育模式。1980 年代，德國政府逐漸採取此一模式來對待移民兒童。這和當時的移民政策有關，因為移民兒童被假設只是短期停留德國，最終會返回母國。所以為他們設置了另外的學校或班級，學習母語其準備隨時返回母國，德語是以第二外語的方式來學習。但是此模式背後隱含的歧視，再者，許多移民兒童最終留在德國，此模式逐漸被認為不可行，故 1990 年代之後，遂由混合班級和跨文化典範取代此一模式（Tarozzi, 2012）。

歐盟各國政府在 1990 年代後，相繼宣布了多元文化主義的失敗，此後歐盟文件以及歐洲各國在教育領域多使用「跨文化教育」一辭，由此表 4 可見一斑。

表 4

歐洲國家實施多元 / 跨文化教育模式以及常用名詞

	1960s	1970s	1980s	1990s	2000s
同化教育 (assimilation education)	法國				
差別排除 (differential exclusion)		德國			
多元文化教育 (multicultural education)		英國、北歐			
跨文化教育 (intercultural education)				義大利 歐盟	

資料來源：整理自 Tarozzi, M. (2012)。

對跨文化主義的重視也反應在教育政策與教學策略上。Essomba (2014) 呼應 Tarozzi (2012) 對於各國跨文化教育模式轉變的觀點，他認為隨各國教育政策逐漸由補救式策略 (remedial approach) 轉向融合 (inclusive) 的教學策略。融合教育被視為目前克服教育不均等

問題的主要方式。根據聯合國教科文組織的定義，融合教育是希望為所有學生提供品質教育的持續歷程，也同時尊重學生和社群的多元性及不同的需求、能力和特質和學習期待，更要去除各種形式的歧視（UNESCO, 2008）。

肆、歐盟層級跨文化教育相關政策

歐盟於 2005 年提出促進終身學習的八項關鍵能力參考架構（Key Competence Reference Framework），涵蓋母語溝通、外語溝通、數學能力以及基本科技能力、數位能力、學習如何學習、人際與社會能力以及公民能力、創業家精神、文化知覺與表達等（European Communities, 2007），由此可見對於發展跨文化能力的重視。也因此，歐盟重視並且大量補助歐盟國家之間的教育交流與合作，最明顯的例子是介於 2007 到 2013 年的「終身學習計畫」（Lifelong learning programme, 以下簡稱 LLP），計畫總經費超過 70 億歐元（折合新臺幣 2 千 4 百 50 億元），為「蘇格拉底計畫」（Socrates programme）的延伸，補助各層級師生交換、海外學習以及交流活動，又分別針對中小學教育、高等教育、成人學生以及其他，分四個子計畫：分別是「康米紐斯計畫」（Comenius plan）、高等教育「伊拉斯莫斯計畫」（Erasmus plan）、職業教育與培訓的「達芬奇計畫」（Leonardo da Vinci plan）、成人教育「葛隆維計畫」（Grundtvig plan）。以「康米紐斯計畫」來說，其範圍涵蓋各級中小學校、個人、教師以及地方政府，希望鼓勵歐盟國家間學校夥伴關係的建立；促進學校師生的跨國流動以及良好語言教學、資訊教育以及教學技巧的交流；同時也希望改善師資培訓中的歐洲面向；以及改善教學與學校管理的方法。「伊拉斯莫斯計畫」則由 1987 年開始實施，目前共有 33 個國家的 4,000 千所高等教育機構參與此一計畫，1987-2013 年間，提供了 30 萬大專院校教師的跨國交流，也涵蓋 300 萬學生交換，即每年

平均 23 萬學生的跨國交流。2014 年之後，LLP 轉型為「新伊拉斯莫斯計畫」（Erasmus+ Programme, 2014-2020）（European Commission, 2016b）。

Osler（2004）認為歐盟跨文化教育相關政策文件，不脫跨文化教育、公民教育（citizenship）、認同（identity）和人權（human rights）等範疇。以下針對歐盟以及國家政府層級的相關政策進行研究，要說明的是，雖然歐盟議會、理事會以及執委會的社會與教育政策文件分析，及歐盟研究調查報告的檢視，檢討不同時期的關注焦點以及各國的實施狀況。以下將歐盟相關政策，以移民子女教育、公民教育 / 歐洲認同與外語學習三大面向進行分析：

一、移民子女教育政策

全球化使本土文化更為多樣和多元（Schrottner, 2012:26），Zygmunt Bauman 將移民分為三類短期的「旅客」（tourist）、「浪子」（vagabonds）和「地勤人員」（ground staff），相較於短期停留的旅客，以及有知識、有能力和有人脈的浪子，因經濟或其他原因被迫移民的「地勤人員」為數最多（Durr Schmidt & Bittner, 2007: 33）。要將移民以及移民第二代融入社會通常是一大挑戰，特別是須滿足不同類型移民子女的教育需求。隨著難民兒童的增加，對歐盟與歐洲各國政府形成一大挑戰。

關於移民子女教育相關研究，歐美學者關注重點主要為同化與民族多樣化、性別以及和母國的連結等議題。Nguyen & Stritkus（2012: 58）顯示美國有色人種移民兒童的學校經驗中，同儕關係和學校的結構對於學生的種族認同有極其重大的影響，其指出，相關研究通常把焦點著重於種族化（racialization）、社會邊緣化（social marginalization）、語言障礙以及母國文化的維持，而結論經常聚焦於支持同化或民族多樣化的兩種相異觀點。但 Nguyen & Stritkus（2012）也發現越來越多學者主張單一觀點無法掌握此議題的全貌，即雖然這些移民的生活和說話方式越來越美國化，但也因為受到經驗種族歧

視，更強化其種族認同，可見語言和文化在和其他社會歷程互動下，形塑了移民的社會調適。上述兩位學者也指出，男性和女性移民的經驗是不同的。

多數性別角色的討論是在家庭的脈絡下，例如女性移民到美國後在工作上有較高的社會地位，但是在家庭和社群中的地位並沒有改變，即勞動力的參與無助於父權的解構；研究也顯示因為科技的進步使得資訊的獲得更方便，移民學生學習如何在日常生活中表現，以滿足兩個文化與性別角色的期待（Nguyen & Stritkus, 2012: 59）。Castles（2004）也指出全球化以及交通和科技的改善，使得跨國社群的人數快速增加，移民能夠和母國以及在其他國家的同種族人們維持密切的聯繫。這都是學校教育必須知覺和加以因應的。Lopez（2012: 193）亦指出，跨國主義（transnationalism）的概念提供了移民與教育一個雙向性的角度，來理解移民者和母國的密切聯繫；她反對傳統上對於移民「連根拔起」的概念，也就是移民離開母國後，落地、融入和同化的直線發展過程。

語言和文化對於移民兒童的社會適應以及學習成就有相當大的影響。Siarova & Essomba（2014）指出語言是學業成功的重要因素，因此學校應提供足夠的語言支持，教師也應具有足夠的專業訓練去理解並滿足學生的語言需求。Nguyen & Stritkus（2012）也指出移民兒童通常需要相當複雜的歷程去理解與平復日常生活中因多元文化和語言環境等因素所產生的衝突和緊張。因為國際化的影響，移民以及移民子女有機會發展和維持其與跨國的聯繫，這也使得個人在社會和文化認同的協調過程更為複雜，卻是國家與學校必須加以因應。

由歐盟歷年出版的移民兒童文件（表5）可見，其對移民子女教育的重視早於1970年代，進入21世紀後，此議題逐漸結合外語教育，開始強調中小學校教師對於移民議題的理解與重視。

表 5

歷年歐盟移民兒童教育政策相關文件

年分	歐盟文件名稱
1977	歐盟關於移民子女教育之指令 (Council directive on the education of the children of migrant workers)
2005	歐盟議會關於經由中小學與多語教育整合歐洲移民之決議 (Parliament Resolution on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education)
2007	歐盟執委會關於改善教師教育溝通文件 (Commission communication – Improving the quality of teacher education)
2008	歐盟議會關於改善教師教育之決議 (Parliament resolution on improving the quality of teacher education)
2008	歐盟執委會移民與流動之綠皮書 (Commission communication – Green paper on migrant and mobility)
2009	歐盟議會關於教育移民兒童之決議 (Parliament resolution on educating children of migrants)
2009	歐盟理事會關於教育與培訓策略架構之決議 (Council conclusions - On a strategic framework for education and training, ET2020)
2010	歐盟理事會關於教育與培訓社會面向之決議 (Council conclusion on the social dimension of education and training)
2011	歐盟理事會關於語言能力提升流動力之決議 (Council conclusion on language competences to enhance mobility)

資料來源：整理自 Siarova, H. & Essomba, M.A. (2014)。

OECD 以及其他相關研究顯示，歐盟國家對於移民兒童的語言支持在以下層面已有相當成效：1. 適切的入學語言能力評量；2. 有效能的語言支持；3. 持續的語言支持；4. 給予所有學校教師必要的訓練，使他們能理解非母語學生的特殊需求；5. 重視學生的母語 (OECD, 2008, 2010; Public Policy Management Institute, 2013; Siarova & Essomba, 2014)。但是歐盟移民子女教育的實施仍有許多不足處，Siarova & Essomba (2014) 指出：雖然入學時有進行語言能力的評量，多數國家目前提供給移民兒童的是 1~2 年的基礎課程，而非量身訂做的課程；多數國家都理解使教師能以第二語言型式教授該國語言 (host language) 的重要性，但是部分國家並沒有針對教師提供結構性和有效能的訓練，在職訓練多是非強迫的，同時常用老師的休息時間來進

行，因而影響老師們的參與意願；且支持移民子女使用母語仍然很少見，多數是偶發的，再看，許多國家並沒有提供特別經費給中小學校來辦理移民子女教育，就算有經費，專業和知識上的支持亦不足。

Siarova & Essomba (2014) 歸結影響歐盟各國相關政策實施的主要原因如下：

- (一) 各國學校制度的限制：例如政府就算希望移民子女可以平均分配在所有學校，但是若是傾向自由選校制度的國家，則要實施此類政策難度就會提高。
- (二) 經費不足：因為近年的經濟不景氣，許多國家的教育經費被刪減。因此許多經費可能必須由公民社會和移民本身來提供。
- (三) 缺乏全面的策略。
- (四) 過去移民模式影響：例如愛爾蘭過去人口外流嚴重，因此種族相對單純，但也因此移民的進入對該國是一大挑戰。
- (五) 國家對於多元的態度：例如西班牙直到民主改革後，地方教育才給予更多彈性發展。
- (六) 政治環境的轉變：蘇聯垮臺後，波羅地海三小國的政治方向雖已轉變，但境內大批的俄語人口也是他們必須考慮的，雙語教育因此成為選項之一，但是隨著更多元的移民的移入，現有政策也受到挑戰。

二、歐洲認同的建立－公民教育政策

歐盟跨文化教育政策的內涵，除對外語學習的重視外，跨文化的理解也是重要一環。跨文化教育政策除了重視移民子女教育外，歐洲國家文化的認識以及認同的建立也一直是重點 (European Union, Committee of the Regions, 1999)。由歐洲歷史來看，兩次世界大戰的主要戰場之一都是歐洲，為了弭平歷史的仇恨讓戰爭不再發生，歐洲認同的建立成為歐盟的重要議題，也因此從 1970 年代開始，歐盟就有一系列的措施來補助歐洲國家之間教育文化的交流。表 6 乃關於歐洲面向之相關教育政策，可見歐盟對發展歐洲公民認同的重視，特別是 1992 年簽訂歐洲聯盟條約，即俗稱的「馬斯垂克條約」 (Treaty

on European Union, 或 Maastricht Treaty) 後，公民認同成為歐盟各國課程的關注重點。

表 6

歐盟關於歐洲面向之相關教育政策與方案

年代	主要事件
1976	教育行動方案 <ul style="list-style-type: none"> ●短期師生交換 ●各國流動資訊中心的建立 ●各國師培機構的聯繫 ●發展有歐洲內容的教育活動
1988	歐洲面向教育之決議 <ul style="list-style-type: none"> ●發展歐洲認同 ●使年輕人了解歐盟的優勢和挑戰 ●增進歐盟和重要性與合作的相關知識
1992	馬斯垂克條約 <ul style="list-style-type: none"> ●第 149 條 發展教育中的歐洲面向 (European dimension in education) 特別是經由成員國語言的教學和傳播。
2004	建立我們共同的未來 <ul style="list-style-type: none"> ●優先行動為發展歐洲公民 ●歐盟理事會和執委會共同報告：在每個人被告知並了解歐洲整合這件事上，學校扮演基本的角色。
2006	歐洲議會決議 <ul style="list-style-type: none"> ●針對學校課程納入歐洲面向，提供適切支持方案
2009	教育與訓練 2020 策略架構 <ul style="list-style-type: none"> ●第三策略目標為提倡均等、社會整合和積極公民。
2011	2011 執委會相關預算討論 <ul style="list-style-type: none"> ●終身學習方案應涵蓋針對公民教育，提倡歐洲民主公民，例如成員國中學課程應涵蓋歐洲與歐盟研究。

資料來源：整理自 Dunne, A., Ulicna, D., & S. Oberheidt. (2013)。

由表 2 可見，2014 年時非歐盟移民來源即占極高比例，義大利甚至將近 7 成，因此也影響跨文化教育實施焦點逐漸轉移到關注歐洲之外的文化。2015 年，因為巴黎以及哥本哈根的恐攻事件，在法國政府提議以及歐盟理事會的支持下，28 個歐盟國家教育部長以及政府代表共同發表了巴黎宣言 (Paris declaration)，期待歐洲共同努力解決邊緣化、無容忍、種族主義以及激進化的問題。歐盟國家教育部長共同宣誓期有責任來確保人文與公民價值可以繼續傳承；會中也特別強調提升社會、公民與跨文化能力、批判思考以及媒體識讀能力 (media literacy) 的重要性。因此，教育對個人發展、推行融合教育以及授權

教師來處理歧視以及種族主義變得尤其重要。為了達到以上目標，歐盟呼籲實施歐盟層級、國家層級以及區域和地方層級的行動方案，主要是「教育與訓練 2020 策略架構」（Education and training 2020）（European Commission, 2015a）。

如前所述，雖然在社會和教育政策的領域，歐盟的決議對於各國政府並沒有強制實施的效力。2015 年的巴黎宣言對後續各國教育政策仍有相當的影響。表 7 為歐盟各國在 2015 年巴黎宣言公告後所採取的公民教育相關政策。由其中可見，各國相關政策基本上採取了公民教育課程的改革與發展教師因應極端與恐怖主義的能力，同時也重視媒體識讀能力。整體而言，可以看出很大部分是因應來自歐洲以外的挑戰，例如恐怖主義與極端主義。

表 7

歐盟各國 2015 年巴黎宣言公告後實施的公民教育相關政策

國家	政策型式
比利時法語區	<ul style="list-style-type: none"> ●制定國家方案 ●增加哲學與公民教育課程（philosophy and citizenship education）
比利時德語區	<ul style="list-style-type: none"> ●小學與學前教育強調跨宗教與跨文化對話 ●強化各級學校公民教育
比利時荷語區	<ul style="list-style-type: none"> ●制定防止極端主義與恐怖主義的行動方案
保加利亞	<ul style="list-style-type: none"> ●發展少數族群學生融合策略（2015-2020）
丹麥	<ul style="list-style-type: none"> ●提供教師與教育者避免學校激進化以及激進化的因應方式指引
德國	<ul style="list-style-type: none"> ●課程與教科書發展關於移民、融合與多元等相關主題 ●學校辦理文化相關的行動周（action week）
愛沙尼亞	<ul style="list-style-type: none"> ●發展人權議題相關教材 ●確認國定課程涵蓋媒體識讀能力的培養
愛爾蘭	<ul style="list-style-type: none"> ●高中增加政治與社會（politics and society）課程 ●發展處理弱勢學生的國家策略 ●修訂課程，提升公民社會政治教育課程重要性
希臘	<ul style="list-style-type: none"> ●發展方案重視容忍以及對多元的尊重
西班牙	<ul style="list-style-type: none"> ●發展能夠在教室內辨識以及避免種族主義與歧視的發生
法國	<ul style="list-style-type: none"> ●發展重視共和國價值以及強調均等和公民意識的行動方案

匈牙利	●學前和中小學教育的課程改革
義大利	●相關法律的制定
賽普勒斯	●制定處理種族歧視指引
拉脫維亞	●重視媒體識讀 ●修法確保學生的道德發展以及價值發展符合憲法
立陶宛	●舉辦民主公民教育以及歷史課的暑期學院
盧森堡	●增加必修課程生活與社會（life and society） ●發展協助處理激進主義的在職教師進修課程
荷蘭	●增加民主國家基本價值的教師培訓課程
奧地利	●公民教育獨立分科，成為必修
波蘭	●建立跨學校的跨文化教育網絡
羅馬尼亞	●課程改革
芬蘭	●更重視小學必修社會科與高中必修公民教育 ●提供在職訓練，協助老師辨識極端主義
瑞典	●進行種族主義因素以及影響相關研究 ●延長非仇恨言論運動
英國	●英格蘭：出版社會媒體如何鼓勵年輕人到敘利亞和伊拉克的學校指引 ●威爾斯：發展社區凝聚力 ●北愛：發展分享教育 ●蘇格蘭：發展蘇格蘭教育改革架構
蒙特哥維羅	●立法禁止殘障歧視

資料來源：整理自 European Commission. (2016c)。

三、提倡多語言主義的外語教育政策

歐盟對於外語學習的重視主要基於經濟競爭力，以及對多元文化價值的重視。由2010年出版的《多語言與跨文化教育課程發展與實施指引》（Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education）可看出歐盟近年跨文化教育政策雖然不限於外語學習，但是以外語學習為核心（Council of Europe, 2010），此可能導因於歐盟的建立是基於希望與美國及日本經濟上競爭，而外語學習和經濟利益息息相關。2015年歐盟所公布的委託報告《歐洲教育與培訓合作》（New priorities for European

cooperation in education and training) 報告書，訪談 28 個歐盟會員國中 895 人，含雇主、雇主協會、產業機構以及相關組織如商會成員等，並檢視 3,632 個網路職缺，針對每個國家約 125 個職務作檢視，再次強調相關能力如外語，對於就業力、創新和積極公民的重要性 (European Commission, 2015b)。此報告說明，除了促進個人流動力外，外語技能對於產業和求職者都提供了競爭優勢，除英語系國家外，各國極為缺乏外語人才，職務的等級越高，外語人才的需求也越高。

除經濟效益外，外語學習有利於歐洲社會融合以及建構包容歐洲各國文化，也是歐盟重視外語學習的原因。不同於美國多元文化教育植基於有色人種議題，歐洲跨文化教育的開展，基本上是因應移民而產生，因此聚焦於外語學習成為必然。Spring (2015) 指出全球移民的規模和快速擴張，使多數社會組成越來越多元，因此多元文化教育成為各國政府的因應方式之一，其中語言學習也被視為重要的一環，例如國家是否提供移民兒童母語的學習機會。Byram (2008) 主張捨棄傳統外語教育目標，將外語教育結合跨文化溝通能力與全球公民教育，使學生能成為積極參與國際政治、經濟與文化跨國互動的全球公民。

強調包容歐洲文化，也反映在歐盟工作語言政策上。歐盟最早的工作語言為法文、德文、荷語和義大利語，目前共有 24 個官方以及工作語言 (European Commission, 2016d)。2016 年歐盟資助的「多語言歐洲的社會移動與融合」(Mobility and inclusion in multilingual Europe, MIME) 研究顯示，若改變現行歐盟多元官方語言政策，可能造成社會分裂。研究者認為使用多種語文不僅具包容性，是傳達歐盟官方資訊最有效的政策，也符合成本效益，因此建議歐盟明確表明支持多元語言政策 (CORDIS, 2016)。雖然國內外學者對於學外語的時機仍有爭議，但歐盟仍鼓勵及早學習外語，最好是兩種外語，認為早年學習外語對學生的語言能力，對其它外語及文化的積極態度或自信等皆有正面效果。以下簡介歷年歐盟系列外語相關文件。

表 8

歐盟歷年外語教育相關文件

年份	名稱	說明
1995	「邁向學習社會的教與學白皮書」(White paper on education and Training: Teaching and learning towards the learning Society)	提倡提早實施語言學習。
1995	「蘇格拉底計畫」	子計畫包含語言教育(Lingua)計畫,將提早語言學習及通曉多種語言列為優先議題,希望維護歐盟境內語言多樣性及改善外語教學與學習品質。
2001	歐洲語言年(European year of languages)與歐洲語言日(European day of languages)的訂定	<ul style="list-style-type: none"> ● 歐洲語言年目標之一為鼓勵在學前教育與小學階段開始語言學習,同年將9月26日訂為歐洲語言日。 ● 「歐洲語言能力參考指標」(Common European Framework of Reference for Languages, 以下簡稱CEFR)以及「歐洲語言履歷」(European Language Portfolio, 以下簡稱ELP)的建置。
2002	歐盟理事會於巴塞隆納決議改善公民基本能力(basic skills)	提倡兒童早期階段(a very early stage)應該至少學習兩種外語。
2003	歐盟執委會於7月通過「推動語言學習與語言多樣性:2004-2006行動方案」(Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006)	將小學外語學習目標設定為「母語外加其他兩種語言:從小開始」(Mother tongue plus two other languages: Making an early start)
2006	歐盟理事會公布「歐洲語言能力指標」(European indicator of language competence)	重新確認外語技能,以及協助促進不同種族的了解,是歐盟發展具移動力的勞動力以及具競爭力經濟的先備條件。
2006	歐洲議會公告「終身學習的核心能力」(key competences for lifelong learning)的建議	核心能力之一「以外語溝通」被認為有助於知識經濟社會中個人滿足、積極公民角色、社會凝聚力與就業力。
2008	歐盟理事會通令:「多語言主義:歐洲的資產以及共同的承諾」(Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment)	強調語言多樣性的價值。
2008	「歐盟理事會建議:關於歐盟年輕志工的流動」(Council recommendation on the mobility of young Volunteers across the European Union)	關於歐盟年輕志工的流動,希望成員國知覺跨文化能力以及語言學習重要性之建議,目的在於降低年輕志工跨國流動的障礙。

「歐盟理事會決議：歐洲多語言主義策略」(Council resolution on a European strategy for multilingualism) 之決議	邀請會員國提倡多語言主義，以強化社會凝聚力、跨文化對話與歐洲建構(European construction)、歐洲經濟競爭力以及人民流動力和就業力，也希望在世界各地提倡歐洲語言。
2009 「歐洲教育與訓練合作 2020 策略架構」(European cooperation in education and training, ET 2020)	重新強調 2009-2011 年優先推動的項目為讓公民除母語之外，還能夠以兩種外語溝通，也強調外語教學的重要性，包含技職教育與成人教育階段，以及給予移民學習母語的機會。
2010 歐盟理事會「教育與訓練 2010」年 (Education & Training 2010) 進程報告	進一步強調技術與職業教育和成人教育中核心能力的重要性，特別是能夠與外語溝通。
2010 「歐洲 2020 策略」(The Europe 2020 strategy)	旗艦方案一「由新技能和工作出發的方案」(An agenda for new skills and jobs)：承認語言能力對於一個更具動態的勞動市場有潛在貢獻；方案二「移動青年」(Youth on the move)：為使流動成為可能，強調較好的語言技能是必要的。
2011 「歐盟理事會針對外語能力提升流動力之決議」(Council conclusions on language competences to enhance mobility)	建議中談到及早進行外語學習以及習得跨文化能力(intercultural competences)的重要性，因此為了流動，應鼓勵一般教育和技職教育發展高品質外語和文化的預備課程。
2014 「歐盟理事會多語言主義以及語言發展之決議」(Council conclusions of on multilingualism and the development of language competences)	歐盟與成員國應根據各自的背景和狀況，致力於評量個人語言能力的發展，評量語言能力有助於提倡多語言主義以及中小學有效的教學與學習。

資料來源：整理自 Commission of the European Communities. (1995)； European Commission. (2003)； European Council. (2008b)； Council of European Union. (2008a)； Council of European Union. (2011)； European Council. 2011； Council of Europe. (2014)。

歐盟出版相關文件(圖 1.)，試圖釐清在多語言教育結合跨文化教育脈絡下，顯示不同語言在學校中的位置以及彼此間的關係：包含所使用的語言是學習者的第一外語或是第二外語；採獨立分科學習或作為學習其他學科的工具。

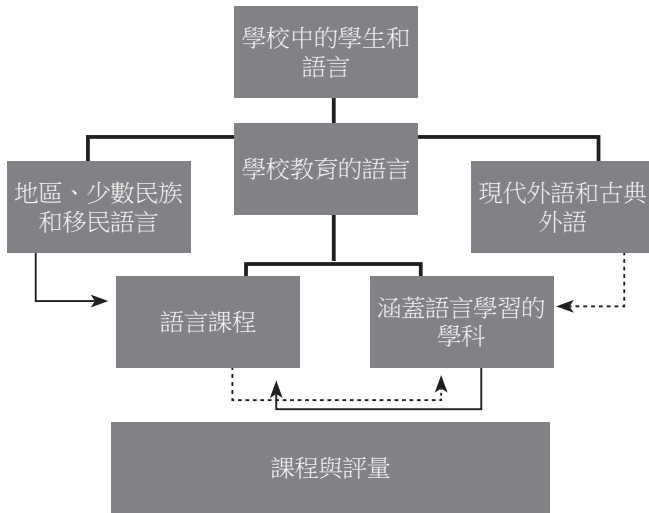


圖 1. 不同語言在學校中的位置以及彼此間的關係

資料來源：整理自 Council of Europe. (2014)。

由上述相關政策的文件分析，可以發現，歐盟對於外語教育日趨重視是在 21 世紀。特別值得一提的是 2001 年配套措施 CEFR 以及 ELP 的建置。CEFR 和 EL 在 1991 年於瑞士呂施利孔舉辦的論壇（Ruschlikon symposium）中被討論，希望以 CEFR 作為發展語言課程、教與學方案以及教科書和評量的工具。1997 年歐盟理事會公告「CEFR」的第二份初稿，於 2001 年正式公告。2001 年設立的標準從入門到精通共分為 6 級（A1、A2、B1、B2、C1、C2），2009 年後改為 9 級（A1、A2、A2+、B1、B1+、B2、B2+、C1、C2）（Council of Europe, 2011; Little, Goullier & Hughes, 2011）。而 CEFR 架構的公布對其他外語標準的制訂，產生極大影響。

ELP 的發展是根據 CEFR 的架構，考量學生、教師、學校和其他重要關係人的需求，ELP 分為三大部分，一是語言護照，經由簡單記錄其所學過的第二外國語言、語言資格證書、重要的外語使用經驗、以及學習者的自我評估，說明擁有者的語言認同（linguistic identity）。其次，發展一語言小傳（a language biography），用來設

定學習目標、監測進步情形，同時記錄並反思特定語言學習和跨文化經驗，也可以篩選資料來展現外語能力，具有報告（reporting）及教育（pedagogical）功能：報告的部分可以作為語言考試證照的補充，提供學習者外語學習經驗說明以及其外語流利程度的具體證據。更記錄其所有正式與非正式的學習活動（Little, Goullier & Hughes, 2011）。2000年歐盟理事會中的教育委員會（Education Committee）成立ELP認可委員會（the ELP Validation Committee），同時也公告相關指引（ELP Principles and Guidelines）。2001年歐洲語言年時，ELP正式開始推動。（Little, Goullier & Hughes, 2011）。

由上可見，雖然多元的文化以及外語能力早已是歐洲國家居民的優勢，但是歐盟並不以此為滿足，反而在此基礎上提升，其CEFR的設置對於強化歐洲語言在世界的影響力，以及吸引第三國學生留學歐洲更是一大助力。

伍、結論與建議

一、結論

（一）歐盟跨文化教育政策發展的動力為政治與經濟因素

綜上所述，歐盟本身是一經濟競爭考量下建構的跨國組織，基於歐盟國家過去的歷史糾葛國家以及成員國的多元性，不同時期所公布的歐盟教育相關政策文件顯示，歐盟最早發展跨文化教育主要是基於歐洲認同與對移民子女教育需求的考量，而此時所關注的移民，多為鄰近國家。但是隨著恐怖主義橫行於全球，以及移民人口來源國的進一步擴大，在歐盟相關文件論述上，可以發現已由早期對移民子女教育需求的關注，朝向對於回應激進主義與恐怖主義所帶來的挑戰以及重視外語學習所帶來的就業優勢與經濟利益。

邱玉蟾（2010）曾將國際教育的理念架構分為：重視國家意識與

國家利益的民族主義（nationalism）；重視國際意識與國際理解的國際主義（internationalism）；重視全球市場競爭以及教育為經濟服務的全球主義（globalization）；以及強調世界公民與概念的世界主義（cosmopolitanism）等四種主要意識型態，並指出各國在實施國際教育時，常因為國情與背景而偏重不同的意識型態。若以不同時期歐盟理事會所公布的政策文件來看，研究者以為歐盟跨文化教育的發展可謂由初期對於「歐洲面向」等偏重民族主義價值的意識型態，逐漸朝向國際主義與全球主義內涵的重視。

（二）歐盟國家跨文化教育政策的內涵以外語學習為核心，涵蓋移民子女教育、歐洲認同為核心的公民教育以及外語學習

上述所分析之歐盟文件顯示，歐盟發展跨文化能力，是以外語學習為核心。而這由移民子女教育相關政策的討論也可看出。因為歐盟內部語言文化的多元性，加上歐盟持續擴張等因素，歐洲認同在過去十餘年一直是關注的焦點。但是隨著恐攻的持續發生，可以看出其跨文化教育的內涵已經不局限於對於歐洲國家文化的認識，而更涵蓋到屬於全球價值的人權等相關討論。

（三）外語學習政策強調移民者母語與經濟優勢語言的雙重考量

歐盟一方面在外語教育上提倡及早學習兩種外語學習，有助於競爭力的提升，早在 2006 年便將外語視為歐盟發展具移動之勞動力以及具競爭力的經濟的先備條件，以及終身學習的核心技能。歐盟不只強調及早學習兩種外語的必要性，也委託執行相關研究，以了解各國與各類產業對於不同職級對外語能力的要求以及外語需求，讓雇主、學校和個人都能夠瞭解外語能力對於促進國家與個人競爭力的重要性（European Commission, 2015b）。另一方面，歐盟相關政策也重視移民學習母語的必要性，隨著移民的增加以及多元化，其外語策略也因應調整，並已達到相當的成效（OECD, 2008, 2010; Public Policy Management Institute, 2013; Siarova & Essomba, 2014）。

二、對我國政府部門與中小學學校的建議

（一）記取歐洲實施多元文化主義政策的失敗經驗

我國近年來移民比例日高，由歐盟對多元文化主義的強調到對於跨文化主義重視的歷程，相關政策應該進一步重視不同族群互相理解與溝通，追求跨文化的對話，而不在侷限於保障移民以及少數族群教育的權益。

（二）全面統籌規劃國際教育、新住民子女教育及外語教育等政策

以歐盟文件和歐洲各國實施作法來看，許多相關政策和作法都涵蓋了移民子女教育、外語教育以及公民認同教育等議題，例如 2010 年「多語言與跨文化教育課程發展與實施指引」，乃因為上述政策涵蓋若干共同作法。目前我國對於國際教育、新住民子女教育以及外語教育等三類政策並未有一統籌政策架構，甚至同一主題下，不同教育階段是否良好銜接也令人懷疑。以東南亞語言來說，在中小學階段被歸類於新住民母語，但是高中階段則和德語等其他語言一併被視為第二外語，這些定位如何影響外語學習的銜接，有必要加以檢視。

（三）考量發展多語言主義的外語教育的必要性，外語教育政策結合新住民子女教育政策，

如前所述，全球化使國家之間人口的流動規模快速增長，以歐盟來說，因應移民潮，其外語學習也納入了移民母語學習的考量，但也不限於移民子女的母語，其主張從小即學習至少兩種外語。參考歐盟的經驗及數據顯示，臺灣新移民子女數量並不遜於歐洲，同時臺灣作為海島國家以及以觀光和出口貿易為經濟發展重點，擁有多語言能力，實應列為我國人才培育的一大重點。過去臺灣學校教育偏重英語學習，直到 2008 年才由教育部委託輔仁大學成立高級中學第二外語教育學科中心，協助推動第二外語教育政策。直到 2014 年，12 年國民教育總綱才將東南亞語言分別列入中等學校的選修科目以及小學的必修科目。但遺憾的是目前高中第二外語的學習，多數學校仍以歐洲語言學習為大宗，而非東南亞國家語言的學習。

我國也重視新移民子女母語的學習。不同於歐洲移民子女的部分在於我國移民主要來自中國大陸與東南亞的女性，其配偶主要為臺灣人，因此過去新住民子女在主流文化壓力下，往往沒有機會學習母親的母國語言，隨著新南向政策的加溫，近 1~2 年始有改善。目前往往

將第二外語與新住民子女語言學習分開討論。新南向政策固然宣示了新住民子女學習母語的權利以及必要性，也提供了學習母語的管道，但是也顯示目前政府所提出相關新南向政策傾向將資源集中於新住民子女，求短期的經濟效益回收，雖然教育部也開始發展選送青年赴新南向國家深度研習計畫以及新南向國家公費留學獎學金計畫，但畢竟受惠者有限。因此有必要考量十二年國教階段的東南亞語言課程，也將非新住民子女的需求納入，而非僅為新住民子女開設。

（四）修訂現行外語師資培育政策

雖然政府對於國際教育以及第二外語日益重視，但在語言教師的師資培育上並沒有相因應的發展。例如高職師資培育，目前只提供日語選項，影響職校外語課程的開設。這也反映出臺灣對於技職人才外語能力以及發展其跨國就業力的忽視。而十二年國教的新住民語言的教學，目前仍以短期培訓的教學支援人力為大宗，後續中長期規劃如正規受訓的東南亞語言教師的培訓，教師、學生以及語言助理的交換有其必要。

（五）職前與在職師培課程重視所有教師跨文化素養的培養

不管是歐盟政策或是各國實際策略（表 5 與表 7）之相關政策文件顯示，歐洲很早就重視所有教師對於移民子女教育與語言需求的理解。相較之下，臺灣過去幾年多強調新住民語言師資的培訓，但是直到近 1~2 年，才關注到其他教師相關文化知能，因此現行職前師培教育與在職教師發展課程，有必要全面納入跨文化素養。

（六）學校教育功能延伸到協助新住民子女在母國和移民國間持續適應

目前交通與科技的快速發展，移民可以穿梭於兩個社會，因此學校教育已不僅僅是協助新住民女性以及子女適應臺灣社會，學校教育也應理解到跨文化和發展其文化認同與自我認同的歷程是持續的過程，因此新住民子女教育發展中程計畫已涵蓋相關規劃，如選送新住民子女返回母國進行文化體驗或進行技能培訓與職場體驗等相關措施（教育部，2015），而學校主管與教師如何積極參與其中，如何將此適應延伸到社會文化層面，而不僅限於經濟層面，有必要進一步思考。

參考文獻

- 國家教育研究院（2011）。97年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施）。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php?Lang=zh-tw> [National Academy for Educational Research. (2011). *2008 9-year integrated curriculum guidelines*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php?Lang=zh-tw>]
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）。取自：<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw> [National Academy for Educational Research. (2014). *General curriculum guidelines of 12-year basic education*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>]
- 教育部（2015）。新住民子女教育發展五年中程計畫：第一期五年計畫（105年至109年）。http://www.k12ea.gov.tw/ap/news_view.aspx?sn=514b5ef3-6e63-4a9d-8b32-37253d4fe664。 [Ministry of Education. (2015). *Five-year plan for new resident children's education development (phase one: 2016- 2020)*. Retrieved from http://www.k12ea.gov.tw/ap/news_view.aspx?sn=514b5ef3-6e63-4a9d-8b32-37253d4fe664]
- 教育部（2016）。新住民子女就讀國中小人數分布概況統計。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_104.pdf [Ministry of Education. (2015). *Main statistics: The number of new immigrant children in primary and secondary schools*. Retrieved from http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_104.pdf]
- 邱玉蟾（2010，11月）。國際教育理念分析。論文發表於嘉義國立中正大學舉辦之「教育部中小學國際教育專業知能」研習會議，嘉義縣。 [Chiu, Y. C. (2010, November). *Analyzing the concept of*

international education. Paper presented at the MOE Handbook for Professional Development of International Education in Primary and Secondary Schools, Chiayi.]

孫治本譯（1999）。Ulrich Beck 著（1997）。**全球化危機：全球化的形成、風險與機會**（Was ist globalisierung?）。臺北市：商務印書館。
〔 Beck U. (1999). *Was ist globalization?* (Sun. C. B. Trans.). Taipei: The Commercial Press.(Original work published 1997) 〕

姜亞洲、黃志成（2015，6月）。論多元文化主義的衰退及其教育意義。**教育學在線**。取自 <http://epc.swu.edu.cn/viscms/epcidex/2016niandi4qi3472/20150616/208658.html> 〔 Chiang, Y. Z., & Huang, Z. C. (2015). The decline of multiculturalism and its implication on education. *Education Studies Online*. Retrieved from <http://epc.swu.edu.cn/viscms/epcidex/2016niandi4qi3472/20150616/208658.html> 〕

黃文定（2015）。評析儒家文化下 Deardorff 跨文化能力模式在我國小學國際交流之應用。**當代教育研究季刊**，23（3），125-167。
〔 Huang, W. D. (2015). A critical analysis of the applicability of Deardorff's intercultural competence model to international exchange activities of Taiwan's primary schools within Confucian culture. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 23(3), 125-167. 〕

戴曉霞（2002）。全球化及國家 / 市場關係之轉變。載於戴曉霞、莫家豪、謝安邦（主編），**高等教育市場化：台、港、中趨勢之比較**（頁 3-39）。臺北市：高等教育。〔 Tai, H. H. (2002). Globalization and the changing relationship of Nation and State. In Hai, H. H. Mok, K. H. & Hsieh A. B. (Eds.), *The marketization of higher education: A comparative study of Taiwan, Hong Kong and China*. (pp.3-39). Taipei: Higher Education Press. 〕

Barrtt, M., Byram, M., Lázár, i., Mompoint-Gaillard, P., & S. Philippou (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe publishing. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/>

Pestallozzi3.pdf

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bodirsky, K. (2012). The intercultural alternative to multiculturalism and its limits. *EASA Workshop 2012: Working Papers* [Paper 8]. Retrieved from http://scholarworks.umass.edu/chess_easa/8
- Brock, C., & Alexiadou, N. (2013). *Education around the world*. London, UK: Bloomsbury.
- Can interculturalism succeed where multiculturalism has failed? *New Europe* (2013, January 27). Retrieved from <https://www.neweurope.eu/article/can-interculturalism-succeed-where-multiculturalism-has-failed/>
- Castles, S. (2004). Migration, citizenship and education. In J.A. Banks(Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp.17-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Commission of the European Communities. (1995). *White paper on education and training: Teaching and learning towards the learning society*. Retrieved from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the commission to the council, the Europe parliament, the European economic and social committee and the committee of the regions: A new framework strategy for multilingualism*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- CORDIS (2016, August 24). *Why maintaining multilingualism is better for social inclusion*. Retrieved from <http://phys.org/news/2016-08-multilingualism-social-inclusion.html>
- Council of Europe. (2010). *Guide for the development and implementation*

- of curricula for plurilingual and intercultural education*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp
- Council of Europe . (2011). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- Council of European Union. (2002). *Council resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European year of languages 2001*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32002G0223\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32002G0223(01))
- Council of European Union. (2008a). *Council resolution on a European strategy for multilingualism*. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104230.pdf
- Council of European Union. (2008b). Council recommendation on the mobility of young volunteers across the European Union. Retrieved from <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1663188/104211.pdf/a2f4e557-fd78-4867-ae2d-655f7015f339>
- Council of European Union. (2011). *Council conclusions on language competences to enhance mobility*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG1220\(05\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG1220(05))
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi:10.1177/1028315306287002
- Dunne, A., Ulicna, D., & S. Oberheidt (2013). *Learning EU at school*. Brussels, Belgium: ICF GHK.
- European Union, Committee of the regions. (1999). *Intercultural education in European Union: Local regional and interregional activities*. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/en/intercultural->

- education-in-the-european-union-pbGF2499089/
- Essomba, M.A. (2014). *Enhancing EU education policy-building a framework to help young people of migrant background succeed*. Retrieved from <http://www.migrationpolicy.org/research/enhancing-eu-education-policy-building-framework-help-young-people-migrant-background>
- European Commission. (2003). *Commission communication of 24 July 2003-promoting language learning and linguistic diversity : An action plan 2004-2006* . Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=URISERV:c11068>
- European Commission. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers*. Retrieved from <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- European Commission.(2015a). *Informal meeting of European Union education ministers-declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf
- European Commission. (2015b). *Study on foreign language proficiency and employability*. Retrieved from http://ec.europa.eu/languages/news/2016/0226-foreign-language-proficiency-employability_en.htm
- European Commission. (2016a). *Intercultural dialogue*. Retrieved from http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_en.htm
- European Commission. (2016b). *Lifelong learning programme*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en
- European Commission. (2016c). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through*

education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Promoting_citizenship_and_the_common_values_of_freedom,_tolerance_and_non-discrimination_through_education

European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning- A European reference framework*. Retrieved from <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>

European Parliament. (2000). *LISBON European council 23 and 24 March 2000 presidency conclusions*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

European Commission. (2016d). *Official languages of the EU*. Retrieved from http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm

European Council.(1997).*Council resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A31998Y0103\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A31998Y0103(01))

European Council. (2000). *Decision No 1934/2000/EC of the European parliament and of the council of 17 July 2000 on the European year of languages 2001*. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f9d1b376-a25f-4678-a99f-c4e947a4c9fc/language-en>

European Council. (2008a). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions of 18 September 2008-multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:ef0003>

European Council. (2008b). *White Paper on intercultural dialogue: Living*

- together as equals in dignity*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised-en.pdf.
- European Council. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(0](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(0)
- European Union. (2016). *Member countries of EU*. Retrieved from https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_en
- Eurostat (2014). *Immigration by country of birth, 2014*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/56/Immigration_by_country_of_birth%2C_2014_%28%C2%B9%29_YB16.png
- Eurostat (2015). *People in the EU—statistics on origin of residents*. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_in_the_EU_%E2%80%93_statistics_on_origin_of_residents#Foreign-born_residents_from_countries_outside_the_EU
- Eurostat (2016a). *EU member states granted protection to more than 330,000 asylum seekers in 2015*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7233417/3-20042016-AP-EN.pdf/34c4f5af-eb93-4ecd-984c-577a5271c8c5>
- Eurostat (2016b). *Almost 90,000 unaccompanied minors among asylum seekers registered in the EU in 2015*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7244677/3-02052016-AP-EN.pdf/19cfd8d1-330b-4080-8ff3-72ac7b7b67f6>
- Gardner, G. H. (1962). Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology*, 58, 241 -248.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Cambridge, UK: Polity.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure and the future*.

- Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Little, D., Goullier, F., & G. Hughes (2011). *The European language portfolio: The story so far (1991-2011)*. Strasbourg Cedex, France: Council of Europe. Retrieved from <http://www.coe.int/en/web/portfolio/the-european-language-portfolio-the-story-so-far-1991-2011-executive-summary>
- Lopez, D. (2012). Immigration identities in transnational context. In Urias. D. A. (Ed.), *The immigration and education nexus (pp. 189-209)*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Meer, N., & Modood, T. (2011). *How does interculturalism contrast with multiculturalism? Journal of Intercultural Studies, 33(2)*, 175-196. doi:10.1080/07256868.2011.618266.
- Nguyen, D., & Strikikus, T. (2012). Strategic identity negotiation: Understanding the complexities of immigrant youth in schools. In Urias. D. A.(Ed), *The immigration and education nexus (pp.57-81)*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- OECD. (2008). *Closing the gap for immigrant students: Policies, practices and performance*. Paris, France: Author.
- OECD. (2010). *OECD review of migrant education*. Paris, France: Author.
- Osler, A. (2004) *The intercultural dimension in official documents: Research summary*. Coimbra, Portugal: Centre for Social Studies, University of Coimbra. Retrieved from https://www.ces.uc.pt/interact/documents/INTERACT_WP2_summary.pdf
- Public Policy Management Institute. (2013). *The study on educational support to newly arrived migrant children, final report to European Commission*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Public Policy Management Institute. (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. Brussels, Belgium: European Commission.

- Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Siarova, H., & Essomba, M.A. (2014). *Language support for youth with a migration background* (Sirius network policy brief series issue 4). Washington, D.C.: Migration Policy Institute. Retrieved from <http://www.migrationpolicy.org/research/language-support-youth-migrant-background-policies-effectively-promote-inclusion>
- Schrottner, B. T. (2012). The need for global consciousness: Debate on globalization, migration and education. In Urias. D. A. (Ed.), *The immigration and education nexus* (pp21-36). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Spring, J. (2015). *Globalization of education: An introduction*. London, UK: Routledge.
- Stritikus, T., & Varghese, M. M. (2012). Global movements in education and their impact on diverse students. In Urias. D. A.(Ed), *The immigration and education nexus*(pp37-55). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Tarozzi, M. (2012). *Intercultural or multicultural education in Europe and the United States: Language in a global world - Learning for better cultural understanding*. Paris, France: OECD.
- UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *The convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future*

[Conclusions and recommendations']. Retrieved from www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf.

Wood, P., Landry, C., & Bloomfield, J.(2006). *Cultural diversity in Britain: A toolkit for cross-cultural co-operation*. New York, NY: Joseph Rowntree Foundation.

幼兒教育學的歷史探究－ 德國福祿貝爾教育學

Ulf Sauerbrey*

摘要

本文闡述福祿貝爾幼兒教育學之歷史發展脈絡。首先介紹福祿貝爾思想的淵源及其幼兒教育理念的中心思想，尤其是奠定其成為 19 世紀幼兒教育重要教育家之理念，也包括其創辦第一所幼兒園前的理念和受到的影響。本文旨在藉由梳理一手的歷史資料，呈現福祿貝爾幼兒教育理念，及迄今在德國幼兒園廣泛被接受與運用的理念。總之，本文主張福祿貝爾最基本的理念為幼兒遊戲活動，一方面讓兒童在遊戲活動中自在、自主的學習，另一方面，也在遊戲活動中引導兒童的學習。

關鍵詞：幼兒教育、遊戲、福祿貝爾

* Ulf Sauerbrey，德國耶拿大學教育與文化研究所、班貝格大學教育科學研究所研究助理

電子郵件：ulf.sauerbrey@uni-jena.de

來稿日期：2015 年 10 月 20 日；修訂日期：2015 年 12 月 24 日；採用日期：2016 年 10 月 14 日

Froebelian Pedagogy — Historical Perspectives on an Approach of Early Childhood Education in Germany

Ulf Sauerbrey*

Abstract

This article describes the historical origins of the Froebelian pedagogy as an international approach to early childhood education (ECE). A short biography of Friedrich Froebel as the founder of this pedagogical concept is first presented, followed by his core value of early childhood education. In this regard, the article describes the role of educators at the early childhood stage as Froebel conceived it in the 19th century. The significance of this study lies in the authentic and genuine historical sources that are used to describe the educational approach of Froebel. At present, Froebelian pedagogy is widely accepted as a major educational approach especially in kindergartens and nursery schools throughout Germany and worldwide. The basic idea of Froebel is the child's play arrangement and, equally, guided support during child's play.

Keywords: early childhood education, child's play, Froebel

* Ulf Sauerbrey, Research Assistant, Institute of Educational Science and Culture, Friedrich-Schiller University Jena & Institute of Educational Science, Otto Friedrich University Bamberg, Germany

E-mail: ulf.sauerbrey@uni-jena.de

Manuscript received: October 20, 2015; Modified: December 24, 2015; Accepted: October 14, 2016

Introduction

The Froebelian pedagogy, named after the German pedagogue Friedrich Wilhelm August Fröbel¹ (1782-1852), is an educational approach conceived mainly for the type of education used in the first kindergarten² founded in 1840. As an educational concept, Froebelian pedagogy is directed especially toward early childhood education and child care. This pedagogy is rarely but still known as a concept for teaching in schools (Heiland, 1993).

The purpose of this paper is to represent Froebelian pedagogy primarily as a concept of early education where the arrangement of and support during child's play are the key factors (Heiland, 1998). At present, Froebelian pedagogy seems to be somewhat underestimated in value in some German kindergartens. Other early childhood education concepts, especially the Montessori approach, can be frequently found in Germany.

Nevertheless, a view about Froebel's classical, yet modern concept is necessary. In his view, the child is not only a self-constructing subject, but whose nature is seen by his acts of *playing*. Froebel's educational principles spread worldwide, in particular by trained female preschool teachers called "Kindergärtnerinnen" in the second half of the 19th century. Some of these principles were equally advanced through the so-called German "Reformpädagogik" in the early 1900's. The first principles of seriously considered early childhood education were developed by Froebel starting in the late 1830s (Heiland, 1998).

1 Instead of using the original Name "Fröbel" in the entire article, I will spell the name "Froebel" as commonly spelled in international research about the history of kindergartens.

2 In this article, I will use the name "kindergarten" equally for institutions like nursery schools and preschools like Froebel did. In the USA, the "kindergarten year" is the year before the first grade and is mostly mandatory for children. Nursery schools start at age 1; preschools start at age 3 to 5.

Due to children's self-constructing activities, concepts of early childhood education should not be understood as rigid control systems of human behavior. Thus, the Froebelian pedagogy is not a concept describing a preschool teacher's actions *in a permanently fixed form*. The concept of this teacher's role is seen in Japanese kindergartens differently than in USA. Furthermore, educators in these two nations are describing and using the concept differently than educators in Germany. Froebel's concept, which encompasses education and care, is currently viewed much more as a *framework* that applies to Nursery schools, preschools, and kindergartens worldwide in more or less "authentic" or "original" forms.

Since a cross-cultural study of various types of practical ways Froebelian pedagogy is used has not yet been undertaken, the present article refers mainly to "authentic" historical principles. These were explored especially in the light of German Froebel research and by using historical sources, e.g., Froebel books, articles or letters. Based on this fact, it seems possible to represent Froebel's educational approach as a system based on historical evidence. Due to the limited extent of this article, however, not all aspects of Froebelian pedagogy can be displayed in their conceptual and systematic depths. Therefore, the description of a reduced number of Froebel's core principles is necessary.

A short pedagogical biography of Friedrich Froebel

Today, Froebel's pedagogy is categorized in terms of the "classics" in the history of early childhood education and care (Grell, 2013). Froebel was born on April 21, 1782, in Oberweißbach, located in the principality of Schwarzburg-Rudolstadt (at present it is part of the German state of

Thuringia) (Heiland, 1982). Froebel already lost his mother as an infant; she died before Froebel was one year old. His stepmother, however, disregarded him after only a brief period of loving care when she gave birth to her own children. Some Froebel researchers claim that these circumstances may be a main reason why Froebel became an educator, focusing specifically on a young child's basic needs (Krone, 2011). Indeed, such sad experiences were unfortunately still frequent in the 19th century.

Froebel's childhood and youth

Froebel's childhood, as much as his primary-and higher-level education were as marked by discontinuations, as were later periods in his life as well. Under the strict upbringing and high pressure of his father, a pastor in Oberweißbach, Froebel had a hard childhood. After his schooling, he undertook and passed an unsatisfactory apprenticeship as a forester. During this time Froebel began to read philosophical writings; his interest in science arose.

Thus the year 1799 marked the start of a short academic period of study in Jena. In 1801, Froebel had to quit his studies due to outstanding debt. Because of this, he was given a detention for a few weeks; his father only paid the debt when Froebel had renounced his paternal inheritance. After this unfortunate incident, Froebel's discontinuous life proceeded. He had to carry out his father's duties in Oberweißbach when the father became seriously ill. In 1802 Froebel's father died. A very unsteady work period for the still youthful Froebel then began: From 1802 to 1803 he was a field surveyor in Baunach near Bamberg; in 1803 he performed administrative work on an estate in the Oberpfalz; from 1804 to 1805 Froebel was secretary at a property in Neubrandenburg (Germany). In June of 1805 Froebel travelled to Frankfurt to receive instruction to become

an architect. Amid this apparent search for a satisfying career, he visited the Pestalozzi Reform School in Frankfurt and first became acquainted with the pedagogical ideas of Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Froebel's reaction to these in a letter to his brother Christoph showed great delight: "I felt as if I had already been a teacher and had actually been born into this business" (Fröbel, 1805: 533).³ Froebel even wrote: "It seemed to me as if I had never considered living in another way as this." As a private tutor for the Holzhausen family in Frankfurt, Froebel worked from 1806 until the spring of 1811. During this time he visited and taught twice in Switzerland at the Pestalozzi Institute in Yverdon (in 1806 and from 1808 to 1810). At this institute, the "basic education (Elementarmethode)" (a didactical concept) consisted of teaching and looking on categorised aspects of the surrounding world. However, influenced by this experience, Froebel incorporated not only educational ideas of Pestalozzi, but developed his own pedagogical approaches as well. Particularly in 1810 he recognized that a *special form of educational action* is necessary for young children to develop. This emancipation from Pestalozzi led Froebel to engage in other set of university studies in Göttingen in 1811. Göttingen was where Froebel developed his philosophy of the sphere, which should be seen as a religious, though speculative basic pattern of thought found throughout his entire pedagogical life's work (Heiland, 1998). In 1816 Froebel founded a General German Education Institute (Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt) in Griesheim. As an experimental school, the institute moved to Keilhau, near Rudolstadt in the principality of Schwarzburg-Rudolstadt, in 1817. In 1819 Froebel married Henriette Wilhelmine Hoffmeister— a marriage that remained childless. In Keilhau, Froebel proved himself again as a teacher, but this time with Langenthal and Middendorff at his side— he became the school's director and the head of the institution.

³ This and the following translations were made by Ulf Sauerbrey.

The book “education of man”

When viewing the lessons taught in Keilhau, the pedagogical approach used was regarded as a form of primary school education. Froebel reduced and concentrated the knowledge and skills that had to be learned into a basic curriculum. This curriculum was characterized by categories like language, speech, shapes, quantities, numbers, and colors – referring to Johann Heinrich Pestalozzi’s idea of basic education (Grell & Sauerbrey, 2016).

In Keilhau, Froebel wrote the “Education of Man (Menschenerziehung)” (Hoffmann, 1982a)— his educational masterpiece. The book was published in 1826 and is still considered to be the foundation of Froebel’s pedagogy. In the Education of Man Froebel had not yet created an educational approach to child’s play, although he took his important first steps toward it. The main contents of his Education of Man are a sphere-philosophical foundation of education in general, a description of human developmental phases, and subsequently the necessary educational actions resulting from these phases. Numerous educational accounts from this book are related to the educational practices of the Keilhau Institute (Heiland, 1993). Froebel used his practical experience to vividly represent his concept of how humans may and should be educated.

However, this concept did not only deal with school pedagogy and alternative forms of teaching. It describes in the Education of Man in general and, in particular, the actions of infants and young children. For the first time in the history of education had a pedagogue specifically pointed out the importance of play in the early childhood stage. According to Froebel, child’s play is not senseless and haphazard. Child’s play is to be taken seriously by having profound significance on the child’s personality and development (Fröbel, 1826).

Thus, Froebel's theory of a child's nature is quite modern and can be summarized as follows: a child's nature is primarily good and innocent. Therefore, education to Froebel means to stimulate and support a child's natural, inner being. In this regard, a child's sense of self-awareness and self-determination are viewed as basic needs for human development to occur (Hoffmann, 1982a).

Keilhau was seen as a main step in developing the Froebelian pedagogy, and the basis for the later-developed institutional project: kindergarten. From 1831 to 1836, Froebel lived in Switzerland. There he worked in an orphanage and in primary schools.

The first kindergarten worldwide in Blankenburg

In 1836, Froebel and his wife returned to Schwarzburg-Rudolstadt. In Switzerland, Froebel had developed his ideas for a special type of educational "method" for the early childhood. However, this "method", a form of action supporting child's play, must not be understood as a rigid method of instruction. It is still doubtful whether Froebel's ideas about supporting children's play can still be called a "method". According to Froebel's approach, educators should not apply a universal method of education to all children— as was the case in Pestalozzi's educational approach. Froebel's pedagogy was based instead on the development of each individual child. As he had recognized through careful observance and investigation, young children have an inner drive of play and engaging (Spiel- und Beschäftigungstrieb). Thus, Froebel drew a conclusion that an educational approach used in early childhood should provide support and guidance to children during child's play. For this reason, Froebel conceived his idea of guided support of children's play (Spielpflege). It

became the core of his entire kindergarten project.

Before Froebel had established the first kindergarten, his institution was called *Institution for the care and support of infant's drive of play and engagement* (Anstalt zur Pflege des kindlichen Spiel- und Beschäftigungstriebes) where material for young child's play was developed and tested. After a long period of preparation, Froebel finally founded the very first General German Kindergarten (Allgemeiner Deutscher Kindergarten) worldwide on 28 June, 1840 during an inaugural ceremony in Blankenburg (Bad Blankenburg) (Froebel, 1840). "General" in this way meant that the kindergarten was not only about educating by a comprehensive curriculum which had widespread educational dimensions. The institution was also intended for the general public— independent of any child's or family's social status or social class.

At that time, Froebel's idea was innovative due to the educational approach he deemed as appropriate for young children. In any case, it should be noted that the basic idea of young children's care outside the private family home inside public institutions was also similar to some facilities that had already existed. In 1840, more than 600 preschool institutions like Samuel Wilderspin's infant school, or so called schools for small children, day-care institutions/institutions of care (Kleinkinderschulen and Bewahranstalten) and other facilities under different names, existed in various countries in Europe (Reyer, 2006). With the beginning of the industrialization period in England in the second half of the 19th century, child care institutions had become increasingly common. Nevertheless, most of these institutions had hardly been tailored to the needs of children. Accordingly, there were rarely educators trained to support young children. Until the first kindergarten was established by Froebel, caring for young children in institutions very often meant to use unfounded, unscientifically-based and haphazard pedagogical knowledge and skills (Konrad, 2012).

Froebel recognized this problem and used the existing social circumstances as an occasion to establish the kindergarten in Blankenburg – not only as a place to deal adequately with children but also to train kindergarten teachers (Kindergärtnerinnen). In the 1840s, he made several trips where he spread his ideas of supporting child's play during training courses, especially in Dresden and Hamburg (Heiland, 1982).

Simultaneously to his giving of training courses, Froebel organized the employment of his kindergarten teachers. Using a cooperative networking system of correspondents that he built up mainly via letter communication, Froebel provided a quick transition for the personnel he trained to work at still existing and newly established facilities. Thus, the trained men and women were not only working in kindergartens but also in schools and day-care institutions for small children (Sauerbrey & Friedrich-Fröbel-Museum, 2013). The profession of kindergarten teacher was born. In retrospect, it became one of the first professions for women in the 19th century worldwide. Friedrich Froebel died in 1852. At that time, the first kindergartens outside of Europe were founded (Sauerbrey, 2014)

Basic elements of Froebel's educational approach

The following sections illustrate Froebel's concept of early education and his idea of children's inner nature, his accompanying-type approach during children's active periods and learning (play), his concept of guided support of children's play (the educator's action during playtime), and his whole system of play in practice— where the entire kindergarten is used as a place for guided support of play.

Education and the idea of children's inner nature

In his work *Education of Man*, Friedrich Froebel defines education as a multidimensional term: “Education is namely the treatment of man as a thinking, becoming-aware/becoming conscious and innocent” being “governed by an eternal law and with awareness/consciousness and self-determination” (Hoffmann, 1982 : 44). When viewing this understanding of education, it is clear that the 'man' or rather child is the center of Froebelian pedagogy. The child's role of “conscious” and “innocent” is attributed with an inner eternal law of the deity (God). Froebel's own religiousness (Brehony, 2010) built the “groundwork” of his whole theory about the human education (Hoffmann, 1982a). According to this form of understanding, a child's development follows an inner law governed by a higher power, while learning support by another human enables child's development. Froebel assumed that the development of a child's inner drive is from the beginning stages performed “with consciousness and self-determination”. Thus, the assumption is two-fold: First, children are becoming aware/conscious through education. Secondly, they are already aware/conscious. This dialectic problem in education is not resolvable.

Although, some so-called “sphere philosophical” arguments in Froebel's texts seem to be strange to us at present, and some terms describing children's education appear to be rather confusing. However, the basic principle of Froebelian education is clear: the educational action inherent in Froebelian pedagogy is centered upon the child's self-imposed actions and his inner law. In spite of all the historical changes which influenced new educational approaches, Froebel's understanding of education must be placed in the modern and new-age tradition of thinking that still exists today. We now consider the child today to be a creator

of his own knowledge and actions (Bruner & Haste, 2011). We describe him as being an “individual” — a term incidentally also used by Froebel (Heiland, 2012).

Play as a form of children’s action and learning — An agency approach

Froebelian pedagogy focuses on the child’s inner drive. Froebel noticed that small children in particular learn through their own forms of action: namely, they play. He already observed this inner “drive of play and engaging” (Spiel-und Beschäftigungstrieb) during his period as a student at Pestalozzi’s Institute in 1810 (Sauerbrey, 2013). An early idea of his regarding the necessity of child’s play was taken up by Froebel as he began to model material in the late 1830s. Therefore, Froebel developed didactical principles to educate children using their own forms of active engagement and learning. The child’s inner drive became the anthropological basis of Froebel’s instructional and child-learning principles.

Guided support of children’s play

Froebel’s earliest pedagogical ideas about early childhood education were unsystematic. Thus, researches on Froebel’s approach of early education require philosophical conceptual analysis and a reflection on argument structure. Researchers particularly have to consider the influences of philosophical paradigms as much as they do of Froebel’s biography itself. His early texts about play are characterized by a partially inconsistent use of pedagogical terms. In addition, these terms do not fully

comply with the terms we presently use in scientific discussions about education.

As abovementioned, the action taken by educators in the kindergarten is mentioned as guided support of children's play (Heiland, 1998). This form of action could be misunderstood as supporting any action of the child— without reservation. Since play is a serious activity in Froebelian pedagogy, it is always focused on an *object of learning made suitable for the child*. Guided support of children's play is the support given to the child during this learning process. Thus, supporting children's play is a gentle, not a rigid form of educational instruction.

To support child's play, it is not strictly necessary for the educator to interrupt him while the child is playing. It is indispensable, however, that play material is provided, prepared, and arranged by educators before it is made available to the children. Observing and accompanying the child's activities is also necessary. In this sense, there is no "free play" (without arrangement or without instruction) according to Froebel's early educational approach, where play occurs in a completely unprepared or uninfluenced room (Heiland, 1989; Sauerbrey, 2015). Even the selection of play material is occasionally educational support, and thus may have influence on child's play. Froebel considered that children create their own inner anticipation (Ahnung) while playing with this material (Heiland, 2003).

An element of Froebel's system of play: The gifts (Spielgaben)

To organize and arrange child's play as an early educational "method", Froebel specifically developed an educational system which included play material. In this article, the play material will be explained as the first

element of Froebel's system of early childhood education. The ball (Froebel gift number 1), and bowl, cylinder, and cube together (Froebel gift number 2) are the main shapes of his developed material. It is far from being randomly selected.

When arranging this material, it becomes obvious to the educator: the bowl rolls; the cube does not. The potential of rolling a cylinder depends on whether it is to be stood upright or placed on its side. An instruction about the impact the play material's shapes is provided by the material itself if children play with it. In addition, this insight is supported through demonstrations, speech, and language and song performed by the educator (Sauerbrey, 2013). The mathematical and geometrical properties of the cube are explored by the child when he observes and touches its surfaces, edges, and corners. Compared to the bowl, the ball has just one surface without edges and corners. These differences in shapes and their material structures are explored as a physical reality of cultural artifacts. As is evident in school pedagogical terms, at the beginning of his close examination of child's play, Froebel labeled this phenomenon as "teaching". Since November of 1838, Froebel increasingly called this phenomenon "play".

In addition to the elementary shapes previously mentioned (gift numbers 1 and 2), Froebel's pedagogical play materials for children were completed after he created more boxes with gifts, namely gift numbers 3-6.

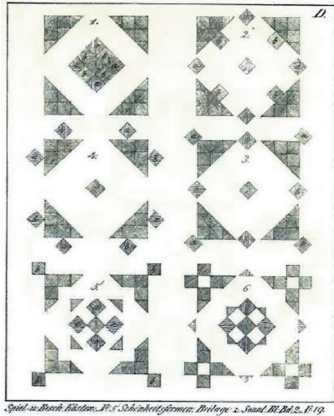
Figure 1 Froebel gift numbers 1, 3, and 4 (from right to left)



Copyright Ulf Sauerbrey (unpublished)

As the cube gets split into different shapes (Froebel gift numbers 3-6), Froebel's play pedagogy also becomes divided into categories, as illustrated by the body's shape in Figures 2, 3, and 4. "Froebel has distinguished between life shapes, shapes of knowledge and aesthetic shapes/shapes of beauty" (Erning, 2004: 34) (Fröbel unterscheidet Lebensformen, Erkenntnisformen und Schönheitsformen).

Figure 4 Shapes of beauty



Adapted from “Friedrich Fröbel” by E. Hoffmann, 1982b, *Friedrich Fröbel. Selected and edited texts, fourth volume: The gifts*, Germany: Klett Cotta, p. 141. Copyright 1840/41 by Friedrich Froebel.

Life shapes are formed by “the imitation of objects and situations of everyday life (Erning, 2004: 34-35):

e.g., a table, chair, etc., is recreated using the sub-cubes ... These buildings do not reflect reality, but represent structures and structural similarities. The elementary mathematical divisions of partial cubes are called “shapes of knowledge”: A whole, two halves, and four quarters, up to eight eighths”.

It is important, “while concretely experienced different shapes caused by divisions of the entire cube and the cube part up to the diagonal and diagonal double spacing or the longitudinal and transverse division...that Helmut Heiland”, the most active German Froebel researcher, “has suggested very clearly that the whole system of Froebel gifts has a basic mathematical character” (Erning, 2004: 35).

Finally, “shapes of beauty” are “the symmetrical designs occurring when laying down shapes with the cubes that form a dance of beautiful forms” (Erning, 2004) (Tanz der Schönheitsformen). “These beautiful

patterns emerge from a basic shape through various steps until a final shape is made” (Erning, 2004).

To summarize the previously outlined categories: Froebel’s “shapes of the world” tend to support child’s play by classifying forms used to access the world by representing practical life, theoretical mathematical insights and beauty, respectively. Each of the three shape categories separates the whole Froebel gift (number 3 to 6) into its parts and returns the parts back into a whole state— nothing is isolated, everything is unified. For the construction of these “shapes of the world”, all eight partial cubes from Froebel gifts 3 or 4 (see Figure 1) are used.

Other play elements in Froebel’s system: The circle and moving games, the mother and play songs and the gardening

The “Circle and moving games” (Kreis- und Bewegungsspiele) (Hoffmann, 1982b) may be considered the second element of Froebel’s system of play. The main source of our knowledge about this element is from a letter from 1842, written by Froebel to the Countess Therese of Brunsvik. She tried to introduce pre-school facilities for young children in Hungary and asked her staff member, Nanette Pivany, to contact Froebel (Hoffmann, 1944). Therese of Brunsvik had heard of “play material for early education...which a German, called Friedrich Froebel, developed since 1838 and had prove it with success in a kindergarten in Thuringia” (Beichler, 1993: 116). Froebel received Pivany’s letter in October 1841. At that time he already began a long reply to the questions about: “how he teaches the children”, the principles of his “method”, and, equally, the question as to how to apply the “so-called gifts” to child’s play (Sauerbrey,

2013: 225-226). The Froebel researcher Erika Hoffmann noted: “Friedrich Froebel wrote a reply to the letter from Hungary twice. It may be assumed, that the two letters were added separately to the post office” (Hoffmann, 1944: XVI). Both letters have been preserved and the main letter was edited by Erika Hoffmann (Hoffmann, 1944). Manfred Berger has analyzed Froebel’s circle and moving games, issued in the following five classes according to Hoffmann’s edition:

- (A) *Representing games of circles and moving*: Scenes from everyday life and nature are represented while playing (e.g., the game of visiting, the brook, the snail). For Froebel, “the purpose and spirit of these games is to observe nature and to introduce life's surroundings to children” (Fröbel & Hoffmann, 1842: 75).
- (B) *Imitations of living and natural objects*: For example, birds, rabbits, and fish are imitated. This class of moving games encourages learning about the connection between child and nature, as much as the capability of representing what is seen (Fröbel & Hoffmann, 1842: 82).
- (C) *Running games*: These games aim to develop and exercise the body just as much as the arms, legs, and fingers (Fröbel & Hoffmann, 1842: 87).
- (D) *Walking games*: Since the running games are to strengthen children’s bodies, these games which involve walking are safer and therefore more attractive. Body posture, and its sensible use, especially of the feet, is an intentional educational purpose for this class of moving games (Fröbel & Hoffmann, 1842:87; Berger, 2000: 18).
- (E) *Circle games*: These, finally, are to support the unification of the symbolic shapes of all Froebelian games of circles and moving (Berger, 2000:18-19). Almost all of these games are to be played in a group, requiring the cooperation and participation of all children.

The Mother-and play songs (Mutter-, Spielund Koselieder) (Froebel,

1982) can be defined as the third element of Froebel's system of play: It is a book for mothers, as well as for educators in kindergartens. It contains songs, verses, pictures, and finger games (Konrad, 2010), and was first published in 1844. Some of the songs are written for the youngest children, providing guidelines to stimulate infants' and toddlers' senses and perception, such as the play song called "Strampfelbein" (Kicking and pedalling with the legs) (Konrad, 2010: 170). In this song, the infant's legs push against the mother's (or educator's) hands, thus feeling his own moving power. While playing this leg-hand game, the educator sings a song about everything that has to do with power—in the song Strampfelbein, the subject is that of an old mill, normally commonplace in the 19th century. When examining the main principle of these songs by using the example of the Strampfelbein: Froebel's idea was not to merely imitate such play instructions, but to show the child structurally accessible real-life representations—cultural reality. Since mills are less a part of current everyday life, educators today may sing songs about a bicycle, for example, to teach the infant or toddler his own power by moving and pushing his legs. The *key principle* of each song, however, is that infants are already introduced to their surrounding culture via language, speech, song, and, in addition, via the sensual and physical experience they have. This is done by using themes from the songs (e.g., the wheel, the table, the gardener, the knight) that are selected by the educator from the child's surroundings. Educators are instructing the child by pointing, speaking, singing, and moving fingers, all in an attempt to represent the surrounding culture.

Figure 5 The first kindergarten and children's garden beds in 1840 in Blankenburg



Adapted from “Friedrich Froebel” by Heiland, H. (1982). Friedrich Froebel in *self-testimonies and image documents*. Hamburg, Germany: Rowohlt, p. 96. Copyright 1939 by Waldemar Döpel.

Finally the aspect of *gardening* is a barely noticed element of Froebelian pedagogy. Outside the kindergarten in Blankenburg (see Figure 5) Froebel created garden beds for children. While caring for the plants and cultivating the garden beds, the children apparently taught themselves. Froebel assumed that the plants have an educating character to the children (Sauerbrey, 2013: 151).

The kindergarten as a place of guided support of children's play

The institution where guided support of child's play was to take place, in addition to the family's care of the child at home, was in 1837. It was first called an “autodidactic institution” in a letter to Langethal written by Froebel (Sauerbrey, 2013:139). In his early work, the self-activity and self-instruction of the child built the main focus of Froebel's practical research (Heiland, 1998:302). The Kindergarten (Froebel, 1840) became an educationally grounded addition to the already existing institutions of

public care for young children (Froebel, 1840). With this facility, Froebel intended to lay the foundations for an education of free and thinking humans, aware of themselves. The kindergarten and its surroundings were geared to support the child's inner drive and play activity. As an institution, it enables children to play, and, at the same time, keep disturbing influences of the cultural world outside of it. Thus, in contrast to the family, it is a complementary place of learning and education, though consciously meant to be an insulated cultural world: The children were given a representation of selected objects from the surrounding culture as much as from the cultural environment in a didactical, structured and pre-planned and given arrangement.

The role of educators in child's play

As aforementioned, educators prepare child's play by arranging settings and surroundings, and by selecting material that is appropriate for children. At first, educators encourage and support educational situations before the children take part in a play activity. *In this case*, Froebelian pedagogy seems to be very similar to Maria Montessori's ideas about so-called *prepared environments* (Montessori & Gutek, 2004). Secondly, when in the midst of the situation itself, Froebelian educators are aware of child's play by observing children's actions and inner drive. Then, if support is needed, the educators are to encourage them gently, accompanying child's play through speech, language, singing, and by pointing out things found in the surroundings. This dialectical relationship between learning and instruction in child's play is the main idea of early education in Froebelian pedagogy. The child needs support to build its inner drive. The role of educators, according to Froebel's educational approach, "depends on the contact between him/her and the child" (Heiland, 2009: 22). Thus, the "kindergarten teacher plays an active role".

Closing words

Froebelian pedagogy is a modern concept of early childhood education and care. In Germany, it is presently becoming more widely accepted as an early educational approach especially in kindergartens and nursery schools – not just because Friedrich Froebel founded the first kindergarten, and now being the main preschool institution in today's world. Froebel's pedagogical principles also seem to be a basic part of modern life. Currently, kindergartens in Germany are becoming like the “first step” in the educational system.

Froebel wanted to educate “free-thinking and self-dependent humans” (Boldt & Eichler, 1982: 71). In his respect, the place for such development is the kindergarten, in addition to the child's family home. The guided support of children's play is, for Froebel, the central form of educational action in the kindergarten. This is the result of an overview on central historical sources written by Froebel.

However, further research needs to examine the historical development of elements and ideas from Froebelian pedagogy, as well as its impact upon human development during the early education period (Heiland, 2012). The Kindergarten-Movement started in Germany in the 19th century. But the entire history of the froebelian kindergarten is an international history (Wollons, 2000; Nutbrown, Clough & Selbie 2008; Lascarides & Hinitz). Today, kindergartens are existing worldwide (Sauerbrey, 2014). An international comparative research project spanning over the countries seems to be essential to discover educational concepts for early childhood ranging from their historical origins to the present in a globalized world.

References

- Beichler, C. (1993). *Therese von Brunswick und ihr Lebensauftrag zwischen Beethoven und Pestalozzi*. Rendsburg, Germany: Lohengrin. [Beichler, C. (1993). *Therese of Brunswick and her mission in life between Beethoven and Pestalozzi*. Rendsburg, Germany: Lohengrin.]
- Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Eds.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*(pp.10-22). Basel, Switzerland: Beltz.[Berger, M. (2000). Friedrich Froebel's concept of early education. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Eds.), *Pedagogical approaches in kindergarten*(pp.10-22). Basel, Switzerland: Beltz.]
- Boldt, R., & Eichler, W. (1982). *Friedrich Wilhelm August Fröbel*. Leipzig, Germany: Urania. [Boldt, R., & Eichler, W. (1982). *Friedrich Wilhelm August Fröbel*. Leipzig, Germany: Urania.]
- Brehony, K. (2010). Froebel's religious beliefs: The transition from alternative to oppositional and its bearing on the diffusion of the kindergarten post 1848. In K. Neumann, U. Sauerbrey, & M. Winkler (Eds.), *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln*. Jena, Germany: IKS Garamond. [Brehony, K. (2010). Froebel's religious beliefs: The transition from alternative to oppositional and its bearing on the diffusion of the kindergarten post 1848. In K. Neumann, U. Sauerbrey, & M. Winkler (Eds.), *Froebelian pedagogy in a modern context: Education and social action*. Jena, Germany: IKS Garamond.]
- Bruner, J.S., & Haste, H. (2011). *Making sense. The child's construction of the world*. Abingdon, England: Routledge.
- Erning, G. (2004). Bildungsförderung in einem klassischen

- frühpädagogischen Konzept: Die Entwicklung des Kindergartens. In G. Faust & H. G. Rossbach (Eds.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primärbereich*(pp.27-47). Bad Heilbrunn/Obb., Germany: Klinkhardt. [Erning, G. (2004). Supporting education in a classic concept of early education: The development of the kindergarten. In G. Faust & H.G. Rossbach (Eds.), *Enabling processes of education in elementary and primary dimensions*(pp.27-47). Bad Heilbrunn/Obb., Germany: Klinkhardt.]
- Fröbel, F. (1805). Brief an Christoph Fröbel in Griesheim. In W. Lange, (Ed.), *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog*. Berlin, Germany: Enslin.[Froebel, F. (1805). Letter to Christoph Froebel in Griesheim. In W. Lange (Ed.), *Friedrich Froebels collected pedagogical writings, first section: Friedrich Froebel in his development as man and pedagogue*. Berlin, Germany: Enslin.]
- Fröbel, F. (1826). *Education of man* (W.N. Hailmann, Trans.), New York, NY: D. Appleton and Company.
- Fröbel, F. (1840). *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens*. Ilmenau, Germany: Trommsdorff. [Froebel, F. (1840). *Draft plan for the establishment and achievement of a kindergarten*. Ilmenau, Germany: Trommsdorff.]
- Fröbel, F. (1844). “Kommt, laßt uns unsern Kindern leben”, Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. In D. Pfaehler & H. Fröbel.(Eds.), Bad Neustadt/Saale, Germany: Mitteldeutsche Verlagsgesellschaft. [Fröbel, F. (1844). “Come, let us live our children”, Friedrich Froebel’s mother and play songs. In D. Pfaehler & H. Fröbel.(Eds), Bad Neustadt/Saale, Germany: Mitteldeutsche Verlagsgesellschaft.]
- Grell, F. (2013). Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer. [Grell, F.

- (2013). Early education in historical perspectives. In M. Stamm , & D. Edelmann (Eds.), *Handbook of research on early education*. Wiesbaden, Germany: Springer.]
- Grell, F., & Sauerbrey, U. (2016). Das “ABC der Kunst”. Ästhetische Elementarbildung bei Friedrich Fröbel. In R. Staege, (Ed.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim, Germany: Beltz-Juventa. [Grell, F., & Sauerbrey, U. (2015). The “ABC of arts”. Across the aesthetical education of Friedrich Froebel. In R. Staege (Ed.), *Aesthetical education in early childhood*. Weinheim, Germany: Beltz-Juventa.]
- Heiland, H. (1982). *Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg, Germany: Rowohlt. [Heiland, H. (1982). *Friedrich Froebel in self-testimonies and image documents*. Hamburg, Germany: Rowohlt.]
- Heiland, H. (1993). *Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels*. New York, NY: Olms. [Heiland, H. (1993). *Friedrich Froebel's pedagogy of teaching in schools*. New York, NY: Olms.]
- Heiland, H. (1998). *Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels*. New York, NY: Olms. [Heiland, H. (1998). *Friedrich Froebel's pedagogy of play*. New York, NY: Olms.]
- Heiland, H. (2003). “Ahnung” und “Bewußtseyn” als pädagogische Grundbegriffe Fröbels in seinen Briefen. In H. Heiland & K. Neumann (Eds.), *Fröbels Pädagogik verstehen, interpretieren, weiterführen— Internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung* (pp. 191-229). Würzburg, Germany: Königshausen & Neumann. [Heiland, H. (2003). “Anticipation” and “Consciousness” as basic pedagogical terms in Froebel’s letters. In H. Heiland, & K. Neumann (Eds.), *Understanding, interpreting, and perpetuating Froebel's Pedagogy:— International results of current/actual Froebel research* (pp. 191-229). Würzburg, Germany: Königshausen &

Neumann.]

- Heiland, H. (2009). Fröbels Erbe. Fröbel-Museum und Fröbels Bild vom Kinde. In M. Rockstein (Ed.), *"Kommt, lasst uns unsern Kindern leben."*. Bad Blankenburg, Germany: Friedrich-Fröbel-Museum. [Heiland, H. (2009). Froebel's legacy. The Froebel-Museum and Froebels view on the child. In M. Rockstein (Ed.), *"Come, let us live our children./let us live for our children."*. Bad Blankenburg, Germany: Friedrich-Fröbel-Museum.]
- Heiland, H. (2012). *Fröbelforschung aktuell. Aufsätze 2001–2010*. Würzburg, Germany: Königshausen & Neumann. [Heiland, H. (2012). *Current Froebel reserch. Articles from 2001–2010*. Würzburg, Germany: Königshausen & Neumann.]
- Hoffmann, E. (Ed.). (1944). *Friedrich Fröbel an die Gräfin Brunsvik*. by Berlin, Germany: Metzner. [Hoffmann, E. (Ed.). (1944). *Friedrich Fröbel's letter to the countess of brunsvik*. Berlin, Germany: Metzner.]
- Hoffmann, E. (Ed.).(1982a). *Die Menschenerziehung*. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta. [Hoffmann, E. (Ed.).(1982). *Education of man*. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.]
- Hoffmann, E. (1982b). *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Vierter Band: Die Spielgaben*. Stuttgart, Germany: Klett Cotta. [Hoffmann, E. (1982). *Friedrich Fröbel. Selected and edited texts. Fourth volume: The gifts*. Stuttgart, Germany : Klett Cotta.]
- Konrad, C. (2010). Friedrich Fröbels Mutter und Koselieder im Lichte der Bindungsforschung. In K. Neumann, U. Sauerbrey, & M. Winkler (Eds.), *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung—Erziehung und soziales Handeln*. Jena, Germany: IKS Garamond. [Konrad, C. (2010). Friedrich Froebel's mother and play songs in the light of research on children's attachment and bonding. In K. Neumann, U. Sauerbrey, & M. Winkler (Eds.), *Froebelian pedagogy*

in a modern context— Education and social action. Jena, Germany: IKS Garamond.]

Heiland, H. (2009). Fröbels Erbe. Fröbel-Museum und Fröbels Bild vom Kinde. In M. Rockstein (Ed.), *Fröbels Erbe. "Kommt, lasst uns unsern Kindern leben"* (pp. 9-25). Bad Blankenburg, Germany: Friedrich-Fröbel-Museum. [Heiland, H. (2009). Froebel's legacy. The Froebel-Museum und Froebels view on the child. In M. Rockstein (Ed.), *Froebel's legacy. "Come, let us live our children/let us live for our children"* (pp. 9-25). Bad Blankenburg, Germany: Friedrich-Fröbel-Museum.]

Konrad, C. (2010). Friedrich Fröbels Mutter und Koselieder im Lichte der Bindungsforschung. In K. Neumann, U. Sauerbrey, & M. Winkler (Eds.), *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung, Erziehung und soziales Handeln* (pp. 165-190). Jena, Germany: IKS Garamond. [Konrad, C. (2010). Friedrich Froebel's mother and play songs in the light of research on children's attachment and bonding. In K. Neumann, U. Sauerbrey, & M. Winkler (Eds.), *Froebelian pedagogy in a modern context. Education and social action* (pp. 165-190). Jena, Germany: IKS Garamond.]

Konrad, F.-M. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Freiburg im Breisgau: Lambertus. [Konrad, F.-M. (2012). *The Kindergarten: Its history from the origins to the present.* Freiburg im Breisgau, Germany: Lambertus.]

Krone, D. (2011). *Der Pädagoge F. Fröbel und die Frauen. Beziehungsbedürfnisse aus den Anfangstagen des Kindergartens.* [Krone, D. (2011). *The pedagogue F. Froebel and women: The need of relationships in the kindergarten's historical origins.* Frankfurt, Germany: Lang.]

Lascarides, V.C., & Hinitz, B. F. (2000). *History of early childhood education.* New York, NY: Routledge. Frankfurt, Germany: Lang.

- Montessori, M., & Gutek, G. L. (Eds.). (2004). *The Montessori method: The origins of an educational innovation*. Oxford, England: Rowman & Littlefield.
- Nutbrown, C., Clough, P., & Selbie, P. (2008). *Early childhood education - history, philosophy and experience*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt. [Reyer, J. (2006). *Introduction to the history of the kindergarten and primary school*. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.]
- Sauerbrey, U. (2013). *Zur Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Eine systematische Analyse des Verhältnisses von Aneignung und Vermittlung im Kinderspiel anhand spielpädagogisch-relevanter Briefe*. Würzburg, Germany: Ergon. [Sauerbrey, U. (2013). *Toward Friedrich Froebel's pedagogy of play. A systematical analysis of the relationship between learning and instruction in child's play on the basis of relevant educational letters concerning play*. Wuerzburg, Germany: Ergon.]
- Sauerbrey, U. (2014). Der Kindergarten in der Globalisierung. Zur Verbreitung der öffentlichen Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert. *Pädagogische Rundschau*, 68 (2), 145-152. [Sauerbrey, U. (2014). The kindergarten during the age of globalization. The dissemination of public early education in the 19th century. *Pädagogische Rundschau*, 68 (2), 145-152.]
- Sauerbrey, U. (2015). Fröbel-Pädagogik. In M. Reißmann (Ed.), *Lexikon der Kindheitspädagogik*. (pp. 38-40). Kronach, Germany: Carl Link. [Sauerbrey, U. (2015). Froebelian pedagogy. In M Reißmann (Ed.), *Encyclopedia of early childhood education*. (pp. 38-40). Kronach, Germany: Carl Link.]
- Sauerbrey, U., & Friedrich-Fröbel-Museum Bad Blankenburg. (Eds.). (2013). *Friedrich Fröbel— Die Entstehung des Kindergartens und*

der Spielpädagogik im Spiegel von Briefen. Leipzig, Germany: Evangelische Verlags-Anstalt. [Sauerbrey, U., & Friedrich-Fröbel-Museum Bad Blankenburg. (Eds.). (2013). *Friedrich Froebel— The historical development of the kindergarten and the pedagogy of play reflected in letters*. Leipzig, Germany: Evangelische Verlags-Anstalt.]

Wollons, R. (Ed.). (2000). *Kindergartens and cultures - the global diffusion of an idea*. New Haven, CT: Yale University Press.

書名：國際教育人才培育之策略研究
發行人：許添明
主編：溫明麗
編著者：蔡宜紋、黃文定、吳麗君、田耐青、溫明麗、黃嘉莉
張國蕾、陳怡如、Ulf Sauerbrey（依文章順序排列）
編輯委員：黃乃熒、楊瑩、鍾宜興（依姓氏筆劃）
編輯小組：張雲龍（召集人）／王清標／楊永慈
執行編輯：楊永慈
助理編輯：李詠絮、伍鴻麟
出版機關：國家教育研究院
地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號
電話：02-7740-7890
傳真：02-7740-7064
網址：<http://www.naer.edu.tw>
出版年月：2016 年 11 月（本書同時登載於國家教育研究院一出版品一書籍網站，
網址：<http://www.naer.edu.tw/les/11-1000-123.php>）
版次：初版
排版印刷：財政部印刷廠
地址：41267 臺中市大里區中興路一段 288 號
電話：04-24953126
定價：每本新臺幣 300 元（不含郵資）
銷售：教育部員工消費合作社
地址：10051 臺北市中山南路 5 號 電話：(02)7736-6054
網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274
五南文化廣場
地址：40042 臺中市中山路 6 號 電話：(04)2226-0330
網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>
國家書店松江門市
地址：10485 臺北市松江路 209 號一樓 電話：(02)7736-6054
網址：<http://www.govbooks.com.tw>
國家教育研究院臺北院區
地址：10644 臺北市大安區和平東路一段 179 號 電話：(02)7740-7890

GPN：4910502556

ISBN：978-986-05-0900-7

◎本院保有所有權利。欲利用本書全部或部分內容者，須徵得本院同意或書面授權◎

Talent Development for International Education

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Tian Ming Sheu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-7740-7890

Fax: +886-2-7740-7064

Website: <http://www.naer.edu.tw>

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Authors: Dorothy I-Ru Chen / Jia Li Huang / Kuo Lei Chang / Li Juing Wu

Nay Ching Tyan / Sophia Ming-Lee Wen / Ulf Sauerbrey / Wen Ding Huang

Yi Wen Tsai (in alphabetic order)

Editorial Board: Nai Ying Whang / Ying Chan / Yi Hsing Chung (in alphabetic order)

Staff Editors: Ching Piao Wang / Yong Cih Yang / Yun Lung Chang (in alphabetic order)

Executive Editor: Yong Cih Yang

Assistant Editors: Yung Hsu Lee / Hung Lin Wu

Price: NT \$300 (postage excluded)

Retailers:

MOE Co-Operative

Address: No. 5, Zhongshan S. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei 10051, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhongshan Rd., Central District, Taichung 40042, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Songjiang Chiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei 10485, Taiwan, R.O.C.

National Academy for Educational Research (Taipei Branch)

Address: No. 179, Sec. 1, Heping. E. Rd., Da'an Dist., Taipei City 10644, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-7740-7890

Publishing Date: November, 2016



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw



ISBN 978-986-05-0900-7 定價 300元



9 789860 509007

GPN 4910502556

00300