



全球教育在地化

周珮儀／國立中山大學教育研究所暨師資培育中心專任教授

一、前言

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

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

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

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

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



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

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

二、全球教育的發展

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

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

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

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



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

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

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

2003）。

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

（一）議題層面：

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

（二）空間層面：

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

（三）時間層面：

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

（四）內在層面：

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



潛能，對不同價值觀的參與和體驗，培育本土—全球的公民素養。

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

在澳洲全球教育受到政府和非政府組織的支持，為老師發展許多教材，強調生

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

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

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



解、發展和傳播教材與資訊、鼓勵國際合作和形成網絡。

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

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

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

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

三、臺灣的全球教育政策概況

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



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

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

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

面紮根實施（陳麗華，2010），在全球教育理念上已經向前邁進一步。

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

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

借鏡國外推動全球教育的範例和經驗，我們可以看到國內在推動全球教育時遇到的



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

四、臺灣的全球教育研究概況

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

究計畫偏向人員培訓，包含李藹慈（2008）「跨國界的成人學習：全球教育訓練人員職場學習歷程與核心能力發展之研究」，以及高熏芳分別於2003及2004年進行「全球教育在師資培育實施之研究：職前教師全球視野之培育（I）（II）」。

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



透過全球教育方案並應用科技輔助以進行英語教學之文化學習等。

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

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

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

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

五、代結語：全球教育在地化

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



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

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

參考文獻

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



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



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



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