



全球化下師資培育之新議題— 全球教育師資培育課程之探究

林素卿／國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長

一、前言

隨著資訊科技不斷進步，國際間交流愈來愈頻繁與迅速，全世界儼然成為一個「地球村」(global village)，各國在經濟、環境、政治、文化及科技方面有密不可分的關係。在這股全球化的浪潮下，在地生活更需要與全球交流，教育的觀點也在轉變，如何幫助年輕的一代與世界接軌？如何擴展他們的胸襟與視野？如何教導他們學習從他人的觀點來看世界？如何培養他們包容、尊重，並能與不同文化背景的人合作？這些都已成為今天教育的重要議題。誠如Kirkwood (2001)所言：「全球時代需要全球教育」，學校教育系統必須回應社會不斷更新的需求，當一個國家的福祉與其他各國在經濟、環境、政治、文化及科技等五個體系息息相關之際，學校教育勢必也須跟著改變(Tye & Tye, 1992)。美國學者與政策制定者在七十年代中期即開始注意到此議題，學校教育如何為下一代做好因應快速變化世界的準備，全球教育逐漸展開(Smith, 2002)。從一九七〇年代開始至今，全球教育漸漸受到世界各國的關注。

教師是全球教育實施成功與否的重要關鍵之一。隨著全球化的趨勢，師資培育的課程必須有所調整。Gilliom和Remy (1978)建議將全球教育融入師資培育課程之中，在師資養成階段，就應該培養未來教師具備全球視野及對全球化議題的敏銳度。Cogan (1984)更具體指出全球教育所需的師資特

質，包括：積極的自我形象；能經由科學的探索歷程，面對不斷改變的世界；有暢通的資訊管道，並積極主動參與社會活動；能基於對自我文化的瞭解，進而學習、了解和欣賞其他的文化。Merryfield (1995)也提到，全球教育的內容與經驗必須融入許多師資培育的課程中，教導未來教師具備全球知識、跨文化經驗、處理爭議、連結全球教育及多元文化教育課程設計之能力。基此，國外的師資培育已開始關注全球教育的議題，如美國師資培育學會(American Association of College for Teacher Education, AACTE)從1970年代就開始支持全球教育和國際教育的實施。美國之全國教師資格認證委員會(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)於1994年的「NCATE標準」中更呼籲各師資培育機構將「全球教育」納入該機構的培育課程之中。另，亦有許多國家師培機構(如加拿大之Simon Fraser University, University of Toronto；美國之Ohio State University, San Diego State University, University of Delaware, University of Vermont；英國之Bath Spa University)皆紛紛成立相關之研究單位，或開授全球教育課程。相較於其他國家成立專責機構推動全球教育和進行師資的培育，我國仍有許多努力的空間。基此，本文擬先探討全球教育師資培育課程的內涵；其次，以Ohio State University為例，說明全球教育師資培育課程規劃；復次，探討全球教育如何融入師資培育課程中；最後，作一結語。



二、全球教育的師資培育課程內涵

全球教育課程究竟應該涵蓋哪些學習內容？眾說紛紜。Hanvey (1976) 在其全球教育模式中，指出全球教育課程應包括下列面向：（一）認識他人與自我對世界的觀點之差異，察覺和欣賞世界的不同圖像；（二）深入理解普遍性的全球議題、事件和狀況；（三）理解世界文化的差異和相似之處；（四）察覺到全球變遷、熟悉全球系統的本質、及此系統所衍生之問題；（五）探討地方性、全國性、國際性環境問題的行動策略。Knep (1989) 提出全球教育的學習內涵，應包括全球系統、人類價值、全球議題及全球歷史。全球系統係指全球經濟、政治、生態、及科技等系統；人類價值指人類之共同價值及種族間不同的價值；全球議題則包括和平與安全、國家與國際發展、地方與全球環境、人權等議題；全球歷史則聚焦於人類共同與不同價值的演進、全球系統的歷史發展、及造成今日全球問題的背景與原因。

Case (1993) 綜合Hanvey 與Knep兩人的觀點，認為全球教育分成基本的知識 (substantive knowledge) 以及感知的理解 (perceptual understanding) 兩個層面。基本的知識意指具備不同社會的文化與價值、全球關聯、全球現況與局勢、全球歷史起源與發展模式、人類所面臨問題的解決之道與未來發展方向的知識。感知的理解意指學習以開闊的胸襟去思索複雜事物；以同理心來自我反省，避免沙文主義、刻板印象；能養成重視社會平等、兩性平權、健康、人權發展等價值、傾向與態度。Calder 和 Smith (1996) 則明確地指出全球教育應涵蓋：全球的關懷、關心爭論性的議題、社會文化的覺察及參與。在全球的關懷方面，應使學生意識到我們居住在一個相互依存的世界裡，引導學生

去理解造成貧窮、社會、經濟和政治不公平、冷漠、衝突和環境濫用之地方性、全國性和國際性相互作用的因素。在關心爭論性的議題方面，應使學生關心事情是如何發生的？誰決定？誰有權力和誰無權力？及探究引發爭論的議題，例如偏見、歧視、種族主義和性別偏見等。在社會文化的覺察方面，能在不同國家內和在不同的國家中，對於自身及他人社會和文化的覺察，意識到人人平等的觀念，透過經驗和方法的探究，使學生能認識到世界各地不同社會文化的意見、複雜度、經驗的差異。在參與方面，宜培養學生能在全球的改變及地球資源運用中，表現出負責任的行動，形塑其更富有正義、公正的社會所需之技能、價值和態度。

Fountain (1995) 則認為全球教育的概念可分成五部分：（一）相互依賴探索聯結 (Interdependence explores the linkages)：理解人們與宇宙之間是相互依賴的，其間的聯結關係是複雜與微妙的；（二）圖像與覺知 (Images and perception)：意指除了解表面圖像外，亦能思考如何詮釋這些圖像的內在意涵；（三）社會公義 (Social Justice)：意為在個人、地方、國家和全球的層次去建構公平與人權的觀念；（四）衝突以及衝突解決 (Conflict and Conflict Resolution)：對於全球性衝突的議題能衡量、反思與辯論如何解決；（五）改革與未來 (Change and the Future)：鼓勵學生去思考改革的過程，以創意方法解決問題，並且展望未來。

Hendrix (1998) 提出四個全球教育的內涵架構：（一）人類及宇宙共通價值研究 (The study of human and universal values)：人類價值包含由我們經歷型塑的態度與信念，全球教育必須為學生提供機會，以理解人類價值大於族群的認同。學生需要從事討論，以明白人類世界的不同觀點、態度和信念的差別。（二）全球系統研究 (The study of



global systems)：科技的發達使全世界的人類形成互相連結且彼此依賴的關係，為了幫助學生了解此依存關係的本質，全球教育必須提供學生學習互為影響的全球經濟、政治、生態、和科技系統，瞭解這些系統的相似性，使學生了解全球系統如何影響他們，進而發展某種與它共存的策略。(三)全球議題和問題研究(The study of global issues and problems)：全球議題和問題是跨國界的，無法由單一國家加以解決。全球教育必須使學生對全球議題或問題的原因、影響與問題解決進行討論與專題研究。(四)全球歷史研究(The study of global history)：Hendrix指出大部分的歷史課程都僅強調西方的文明，很少注意文明國家間的接觸、交流和互為依存關係。全球教育必須幫助學生發展今日世界互相依存的歷史觀點。

Merryfield (1998)將上述觀點運用於全球教育的師資培育課程內容中。她認為全球教育與傳統教育有其差異，特別著重於文化共通性的認識，亦即，人類文化在本質上具有共通性，但有表達方式上的差異。透過跨文化的理解，培養開闊的胸襟，去除文化差異上先入為主的偏見，並能認識、了解、欣賞他人不同的觀點。為讓教師瞭解全球教育的概念，Merryfield (1995; 1998)指出教師必須學習的全球教育內容，包涵八個類型：(一)人類信念與價值，包括普遍的以及相異的人類信念與價值理解。(二)全球系統研究，包括經濟系統、政治系統、生態系統、科技系統、全球系統的知識、全球系統的程序和機制等研究。(三)全球議題與問題探究，包括人權、環境、自然資源、和平、安全、福利、健康等相關議題之探究。(四)全球歷史研究，包括文化的起源與發展、文化的接觸與互借、衝突與衝突解決及全球系統變革等。(五)跨文化的了解，包括自我文化的傳承、文化差異與共通性、其

他文化的經驗、跨文化溝通的能力、與其他文化的人一起工作的能力。(六)人類抉擇的覺察，包括個人、地方社區、國家、地域、經濟或政治聯盟的抉擇；過去和現在的行動以及未來的選擇；體認人類行為的複雜性。(七)分析與評鑑能力的發展，包括從世界觀點進行蒐集、分析、評鑑資訊的能力、批判思考的技能等。(八)參與與投入的策略，包括跨文化的互動、參與和合作；決策與執行的機會；提出真正生活問題的經驗；從經驗中學習關注。

綜合上述，Merryfield提出的八個全球教育的類型實較其他學者的主張更為完整，並將之運用於師資培育課程中，可做為建構全球教育的師資培育課程之參考。換言之，全球教育師資培育課程，宜涵蓋上述全球教育的概念與內容，以培育具有全球視野的未來教師。

三、全球教育的師資培育課程之規劃

師資培育機構要如何規劃全球教育課程？以美國Ohio State University (簡稱OSU)為例，OSU於一九八八年開始於碩士階段規劃全球教育師培的學程，提出下列幾種作法(Merryfield, 1995)：

(一)修習核心課程

核心課程包括：全球教育、多元文化教育、跨文化教育、全球經濟學、和國際關係。除了修習這五個核心課程外，師培生可根據個人的需要和興趣從事全球教育相關的學習。例如，發展教學題材(如兒童文學)以獲得全球化的知識。亦可在教授指導下從事有關全球教育的獨立研究。再者，美國是多種族的國家，師培生可在當地的托兒所為新移民提供服務，體驗跨文化的經驗。

(二)提供跨文化的學習經驗

為了能從事全球教育的教學，師培



生必須持續不斷向他人學習，經歷跨文化的學習經驗。從培育全球師資的經驗中，Merryfield（1998）提出以下幾點發現：1. 跨文化的經驗是準備師培生能夠有效地教導K-12年級多樣化背景、語言、和世界觀不可或缺的經驗；2. 跨文化的學習是超越國內學習經驗，能幫助師培生在生活與寬廣的世界中搭起聯繫的橋樑；3. 師培生如果在自己的教育中，有正面跨文化的經驗，較可能欣賞和應用跨文化的經驗作為教學的策略。OSU與當地專業發展學校（Professional Development School，簡稱PDS）合作，發展了全球教育學習網。實習指導教授為自己的師培生提供跨文化的學習。Merryfield發現如果職前教師的實習學校之班級的輔導老師，每季使不同族群的學生互動，彼此學習，則職前教師較可能成為有能力的全球教育工作者。

除此，OSU尚有許多跨文化的經驗教育，例如：內容方面，職前教師學習他國的文化、全球問題和全球關聯；在過程方面，學期間，職前教師可以組成小組與國際學生合作完成作業或專題研究，或與OSU的教授從事海外研究。如果職前教師不方便從事海外研究，校方則會安排他（她）於Columbus（OSU所在的城市）從事90個小時跨文化的經驗，使其在當地之國際組織裡實習。再者，OSU也和其他國家作師培生和教授交換，在交換期間，師培生必須在該國的學校裡試教，或者在國內不同種族中試教。上述作法能使師培生建構跨文化的知識，發展跨文化的溝通技術，及激發教師全球視野的學習策略。

除了OSU的作法外，Indiana University的文化體驗方案（Culture Immersion Projects），提供該校各類教育學程之實習教師八週海外學習方案（Overseas Project），使實習教師從此方案中體驗不同文化間的

教育方式，增廣其國際視野及跨文化的理解。Southeast Missouri State University與英國Wales的Swansea的高等教育機構建立跨國聯繫課程（Inter-connections Program），提供雙方主修小學教育的師培生八週學校實習的課程，促進彼此文化的活動與理解。B. H. Myers（2001）研究教師跨文化的經歷對爾後課程與教學的各種感知的影響。研究結果發現受試者察覺到國際經驗對教師教學實務的影響，甚過於師培中課堂所學習的。此研究支持將跨文化學習的全球教育課程模式，應用於教師培育之中。

（三）利用各種教學法使學生瞭解全球教育的內涵

Hicks（2003）指出對於全球教育的教學，很多教育者偏重於全球議題知識的教導，而在處理情意領域方面，因為自身專業上的不足，教導全球議題時就會發生誤導或面臨一些困境。Diaz、Massialas、Xanthopoulos（1999）認為教學法應能讓師培生經驗到認知的、情意的、參與等不同層次的學習經驗。在認知領域方面，應該提供相關的資訊，建立概念，激發其批判思考的能力。在情意和參與的領域方面，學習活動應該讓學生從他人的觀點理解全球問題，為人類其他族群發展出移情作用，和從事有關全球問題的探究活動。Hanvey（1976）認為全球教育的教學，教師必須有該主題資訊的廣闊基礎，願意使學生接觸到不同的觀點。

為了使教師能更勝任全球教育的教學，Merryfield（1998）指出全球教育的師資培育必須把握以下六個教學原則：1. 檢視自我知識（self-knowledge）：師培生檢查自己的特性和文化的遺產，反省過去經歷，思考自己於當地和全球的基本權利。2. 跨文化的經驗（cross-cultural experience）：師培生參與不同的文化，以學習其中的差異與相似之處，及追溯前人經濟、政治、社會權



力的狀況。3.跨文化的技術（cross-cultural skills）：師培生發展傾聽、互動、溝通、合作、與管理衝突方面的技能。4.觀點意識（persepective consciousness）：師培生透過閱讀、討論文學或歷史等活動，審視多元的觀點。5.價值分析（values analysis）：師培生確定和分析價值、信念、和態度。6.真實性的學習（authentic learning）：師培生透過實際的情境，應用所學之全球知識和跨文化的技能。再者，師培機構可選擇中小學與大學合作的模式，使職前教師跟隨有專業素養的中小學教師學習全球教育。

四、全球教育如何融入師資培育課程

國內許多研究指出培養教師具備全球系統關連、全球議題與問題、全球文化與了解及一般素養等四個面向之全球教育的專業知能，是面臨全球化世界所必須的。全球教育相關知識必須能納入師資培育不同的課程中，提供職前教師更多討論全球議題與問題的機會，使其能在潛移默化下，培養出全球教育的相關知識、技能與態度（林文竹，2004；高熏芳，2003；謝瓚，2003）。但如何將全球教育相關知識融入現有的教育學程課程之中，實為值得討論的議題。是採單一學科取向的方式？還是獨立學科或獨立單元方式？抑是科際整合方式融入？如採單一學科取向的融入方式，是將全球資訊、閱讀、和觀點合併到核心課程的課程計畫裡。融入式是應將全球教育理念融入師培學科中，並不影響課程組織的學科，而是在學科中和全球教育有相關的部分加以強調，藉由這樣的方法讓師培生吸收全球教育的概念（Selby & Pike, 2000）。此方式的優點是：（一）在學科的材料中，全球材料和觀點有清楚關聯；（二）融入方法，影響核心課程和所有師培生都必須學習，並且（

三）因為在所有科目，都強調全球面向，師培生能夠於跨學科產生全球關聯。但此種融入模式也有其困難，一些師培者沒有接受過額外訓練，認為全球資訊沒有必要附加在他們的教學中。非社會學科的師培者抱怨融入模式干擾其教學，全球教育應是社會學科的責任（Diaz, Massialas, & Xanthopoulos, 1999：68-69）。

如採獨立學科或獨立單元方式融入，其優點之一是容易實施。師培者能在一個規定的時間（一之內或者兩星期）介紹完全球教育課程，結束後則再回到標準的課程。此方式的缺點是師培生可能無法理解分開的單元或單獨課程中的全球知識和其餘課程之間的關聯（Diaz, Massialas, & Xanthopoulos, 1999）。

如採科際整合方式融入，此科際整合方式則是將全球教育和傳統學科進行整合，課程圍繞著全球教育這個主題，也就是所有的學科都圍繞著與全球教育相關的某個主題進行，而非如融入式分散在個別的科目中。

M. L. Holland（1993）在其「全球視野的家政教育師資培育相關因素」研究中，以問卷調查的方式，調查在大學家政教育學系，教授方法論課程之225位師培者，以瞭解職前家政師培者全球視野的實施狀況。研究結果發現：（一）師培者的態度和計畫實施有很大的正相關存在，如果師培者的態度是贊同的，則全球觀點融入課程是可行的，反之亦然。（二）雖然大多數受試者指出全球教育的經驗對全球視野的培養是重要的，但少於13%的人，在過去五年時間（1988-92）曾投入任何全球教育的活動。（三）師培者最可能將全球觀點融入現有的課程之中，特別是基礎課程。然，受試者表示很少針對全球視野特別發展新的課程。（四）在相關因素方面，採逐步回歸分析發現足夠資金、專門技能、以及家政學在全球視



野的明確任務是師培教育實施全球教育最主要的關鍵因素。

G. M. Backman (1993) 在其「家政教育國際化：師培者全球教育實踐和理解」研究中，以問卷調查的方式，調查了162位教授方法論課程的家政學科師培者。其目的是瞭解家政學科師培者對於全球視野融入到現有課程的實施和看法。研究結果顯示，受試者表示行政支援雖然重要，但師培者的投入程度才是實施成功的重要關鍵。惟師培者表示時間不足是全球教育融入課程的最主要障礙。

五、結語

基於上述，筆者建議各師培機構能結合各系所師資與資源，建構以學校為本位的全球導向師資教育學程。可採美國Ohio State University作法：（一）修習核心課程。例如：全球教育、多文化教育、跨文化教育、全球經濟學、和國際關係。再者，職前師培

者可根據個人的需要和興趣，在教授指導下從事全球教育獨立研究及相關的學習。（二）提供跨文化的學習經驗。各師培機構可提供各類教育學程之實習師培者參與海外學習方案（Overseas Project），使其從此方案中，體驗不同文化間的教育方式，增廣其國際視野及跨文化的理解。（三）利用各種教學法使學生瞭解全球教育的內涵。全球議題或者問題教學方法的選擇，應該能使職前教師經驗到認知的、情意的、參與等不同層次的學習經驗。在認知領域方面，應該提供相關的資訊，建立概念，激發其批判思考的能力。在情意和參與的領域方面，學習活動應該使職前教師從他人的觀點理解全球問題，為人類其他族群發展出移情作用，和從事有關全球問題有意義的探究活動。再者，師培機構可選擇中小學與大學合作的模式，使職前教師跟隨有專業素養的中小學師培者學習全球教育，提供其反思、實證和分享全球教育觀念和經驗的機會。

參考文獻

- 林文竹（2004），國民小學職前教師「全球議題」教學專業知能之調查研究。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版。
- 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）。（國科會報告NSC 92-2413-H-032-002-）。
- 謝瓏（2003），國小教師應具備之全球視野教學知識之研究－模糊德菲法之應用。淡江大學教育科技學系碩士論文，未出版。
- Backman, G. M., (1993). Internationalization of home economics education: Global education practices and perceptions of teacher educators. Iowa State University, Ph.D.
- Calder, M., & Smith, R. (1996). Global education: Windows on the world. *Social educator*, 14 (2), 23-34.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social education*, 57 (6), 318-325.
- Cogan, J. (1984). The Japanese-U.S. global awareness survey: Implications for training social studies teachers. Minneapolis, MN: Global Education Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED261918).
- Diaz, C., Massialas, B., & Xanthopoulos, J. (1999). *Global perspectives for educators*. Boston: Allyn & Bacon.



- Fountain, S. (1995). *Education for development: A teacher resource for global learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gilliom, M. E., & Remy, R. C. (1978). Needed: A new approach to global education. *Social Education*, 42(6), 499-502.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspective in Education.
- Hendrix, C. J. (1998). Globalizing the curriculum. *The Clearing House*, 71(5), 305-309.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Education Review*, 55(3), 265-275.
- Holland, M. L. (1993). Factors associated with the use of global perspectives in home economics teacher preparation. Unpublished Ph.D. dissertation. The Ohio State University.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definition ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Kniep, W. M. (1989). Global education as school reform. *Educational Leadership*, 47(1), 43-45.
- Merryfield, M. M. (1995). Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education a global education PDS network. *Journal of Teacher Education*, 46(1), 19-27.
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342-379.
- Myers, B. H. (2001). The impact of international experience on teaching with a global perspective: Reflections of returned Peace Corps volunteer teachers. Unpublished Ph.D. dissertation. The Ohio State University.
- Selby, D., & Pike, G. (2000). Civil Global Education: Relevant Learning for the Twenty-First Century. *The International Social Studies Forum*, 32(1), 138-149.
- Smith, F. A. (2002). How global is the curriculum? *Educational Leadership*, 60(2), 38-41.
- Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992). *Global education: A study of school change*. Albany, NY: SUNY.



專

論

