

全球教育之脈絡分析 兼評台灣的全球教育研究

宋佩芬* 陳麗華**

全球化的現象使越來越多人認為需要進行一種全球教育，才能使其人民面對現在與未來的世界。1990年代以後，國際之間更多人倡導全球教育，台灣也開始有若干研究與課程進行全球教育的探究與實踐。本文試圖梳理全球教育的複雜脈絡，並對台灣的研究現況做一些評析。我們認為全球教育並非國際標準化的全球公民教育；全球教育在各國實施的情況因意識型態、國家文化、國際組織與非政府組織的影響及教師詮釋而有所差異。台灣之教育研究不宜將全球教育標準化，無論是知識與態度調查、教科書分析或行動研究，研究者宜釐清其研究背後對全球教育之假設，並連結其目標於台灣之脈絡，使全球教育免於淪為簡單複製或學術口號，而能在台灣有落實與深耕的基礎。

關鍵字：全球教育、意識型態、國家文化

* 作者現職：淡江大學師資培育中心助理教授

**作者現職：台北市立教育大學課程與教學研究所教授

壹、前言

本文的目的是透過文獻分析，梳理全球教育（Global Education）的多重複雜脈絡，並對台灣的全球教育現況做評論。由於旨在瞭解全球教育在各國的狀況，文獻分析不侷限於美國，而涵蓋英國、歐洲與亞洲國家。首先釐清「全球教育」與「全球化下的教育」或「全球化與教育」（“globalization in education” or “globalization and education”）等名詞的差異。「全球化下的教育」或「全球化與教育」之研究範疇是所有與全球化有關的教育現象，包括國家制度與政策、語言、認同、文化、科技、課程等，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，都是討論範疇（Gough, 1999; Green, 1999; Scott, 1998; Stromquist & Monkman, 2000; Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004）。相較之下，「全球教育」涵蓋的範圍縮小，但其本身的定義與面向仍然十分複雜，它所關懷的可能是與他國的關係或競合，人類共同命運的連結與發展，或普同人性與正義的關懷與實踐。全球教育是一種公民教育理念，直接與所要養成人民之知識、態度、技能之課程與教學相關。或有將 Global Education 譯為「全球化教育」者，此譯法容易混淆以上兩種不同的內涵，並不適切。也有部分研究者將其譯為「全球觀教育」或「世界觀教育」者，其中文字面之意涵指向全球意識（perspective consciousness），又略嫌窄化 Global Education 的複雜意涵。為了讓全球教育複雜的內涵可以呈現，本文將 Global Education 直譯為「全球教育」。

全球教育並非一個有高度共識的名詞。相似的內容，其名稱可能是世界研究（world studies）、跨文化教育（intercultural education）、全球觀教育（global perspectives in education）、發展教育（development education）、和平教育（peace education）、國際理解（international understanding）、多元文化教育（multicultural education）、人權教育（human rights education）、環境教育（environment education）（Fujikane, 2003; Osler & Vincent, 2002; Pike, 2000）。它也跟國際教育（international education）有很多類似的（Cambridge & Thompson, 2004）。然而，這些不同思想源流的課程，原本各有其特別關懷的議題，在 1990 年代後，因國際間互動與依存關係在全球化下越益明顯，使這些議題有了共同的急迫性。越來越多學者呼籲進行使全世界的人可以共同相處，共同解決問題的世界公民的教育（Cogan, 1998; Heater, 1997; Tye, 2003）。

由於進行某種國際理解與交流的教育方案很多，也因為定義不清楚產生很多誤解與批評，因此有學者希望可以將全球教育的內涵釐清（Kirkwood, 2001; Tye, 1990a），甚至規定出某些標準，認為符合其標準的才可稱為全球教育（Hicks, 2003）；然而，也有人認為問題不在定義是否清楚，而在於教師如何在其國家脈

絡中詮釋全球教育 (Pike, 2000)。本文首先分析全球教育的多重脈絡——我們認為全球教育受不同的意識型態、國家文化、國際組織與非政府組織、及教師詮釋之影響，而有其各自的樣貌。之後，我們對台灣的全球教育研究提出反省與評析，並提出對未來研究的建議。

貳、全球教育之脈絡分析

我們有必要對全球教育的出現有脈絡性地理解——什麼情境下，出現怎樣的全球教育——以明白我們有哪些選擇，判斷台灣需要怎樣的全球教育。全球教育作為一個朗朗上口的名詞，並不是一個新的概念，也不是一個已有結論的課程標準與內容。它是一持續發展的教育理念，也是持續發展的課程實踐，會因各地方的需求與受影響之處不同，而有不同的樣貌 (configuration)。雖然目前因為全球化的催化，各國看起來有些共相，即許多國家都認為全球教育重要 (Tye, 2003)，但是各國的差異仍然十分大，甚至於被批評為有錢國家發動的議題 (Hicks, 2003)；在英美等教育分權的國家，全球教育的實施各地也會有所差異 (Pike, 2000; Tye, 2003)。並非所有人對全球教育有同樣的願景，如同「多元文化教育」的課程改革，它並不是沒有爭議的運動。Tye (1990a) 指出全球教育是一種社會運動，如同其他在美國歷史裡曾經出現的社會運動一樣，它需要的是一群對其願景 (vision) 認同之人的努力，使其進入主流的課程與教學中；它也是一種促使學校變革的創新方案 (innovation for school renewal)。目前它仍然在各國透過國際組織、政府鼓勵、非政府組織提供資源、及學者廣為倡導等方式形塑中。它會受意識型態思想取向、國家文化、國際組織與非政府組織、及教師詮釋之脈絡的影響。

一、思想取向的差異：基進、自由與保守派

全球教育的文獻比較沒有區分全球教育背後的哲學或意識型態取向，即使有也沒有深入探討 (Lamy, 1990; Pike, 2000)。原因可能是大多數的全球教育學者都屬於改革者，他們戮力於改變現行以國家為基本架構的課程，成為以全球為考量基礎的課程與教學。但是，全球教育本身仍然不是中性的名詞。全球教育的文獻中呈現基進、自由與保守意識型態¹的差異，而中間似乎也有國家的差異。

我們採用基進、自由與保守的角度來分析全球教育的取向，因為這些名詞

¹ 「意識型態」與「思想取向」在本文為相互使用的名詞。意識型態在此並沒有正負面的意涵，迄今為止沒有非意識型態的社會科學 (McLellan, 1986)。

主題文章

在文獻中被提及或其內涵被隱涉²。英國似乎比較著重強調社會改革的基進（radical）思想。對英國的全球教育影響很大的學者 Richardson（1976），就被認為其思想是受到基進教育學者如 Galtung（1971）的和平研究及 Freire（1972）的政治教育的影響。其於 1973-1980 主持的世界研究計畫（World Studies Project）強調貧窮、壓迫、衝突及環境之議題，提出參與式教育學（participatory pedagogy），在教學上強調參與能力的培養（Hicks, 2003），是一種比較強調社會改革行動（activism）的全球公民教育。Richardson（1976）編輯的書《學習改變世界》（*Learning for Change in World Society*），其書名即已點出其左派的觀點——全球教育目的是為了改變世界。Richardson 對於英國後續的全球教育發展影響很大，英國學者的文獻幾乎都可以看到他的影子（Davies, 2006; Hicks, 2003; Ibrahim, 2005; Osler & Vincent, 2002）。雖然英國在 1988 年國定課程之後，保守派政黨的影響之下，全球教育有些邊緣化，但 2000 年以後全球教育又受到重視，且正式成為公民教育的一部份（Hicks, 2003），與其他國家相比，英國的全球教育也比較強調參與及過程的教學（Pike, 2000）。

另外，英國的非政府組織（NGO）Oxfam³（香港翻譯成樂施會）對英國的全球教育也十分重要，它提供了許多課程、教材及工作坊給老師。Oxfam 定義的全球公民是一個「知道世界如何運作，對於不公義的事情感到憤怒，願意採取行動面對這種全球挑戰的人」（Oxfam, 1997, p.1, 引自 Ibrahim, 2005）。它特別重視培養學生「使用開放及批判的態度取得不同觀點及資訊」並且能「選擇合適的行動來改變現狀」（Oxfam, 1997, pp. 14-15）。而為了使學生有能力採取行動，Oxfam 的課程包括培養學生在學校及社區層級參與學習，預備其在國家及國際的層次具備所需的政治知能。同樣，參與 Richardson 世界研究計畫的學者也認為所有全球知識及技能最後如果不能以行動來影響現實的世界，這些學習都是枉然，因此有必要教導學生政治技能（political skills）（Fisher & Hicks, 1985），即全球公民必須瞭解他們如何可以在不同的層級上，影響政治決定的過程及結果。相關的語言、宣傳及動員（mobilization）的技能也是必須教導的（Osler & Vincent, 2002）。在價值上，Oxfam「重視社會正義及公平」、「尊重多元」、「體

²基進主義（radicalism）、自由主義（liberalism）及保守主義（conservatism）都有很長久的政治哲學發展史，各自都有豐富的內涵。本文採其最基本的精神——基進主義主張對現行政治、經濟、社會等狀況進行根本的改變；自由主義則是強調個人自由與理性思考的政治哲學；保守主義則是相信維持社會既定價值與機制的政治哲學（電子資料庫 Grolier Online）。

³ OXFAM 全名是 The Oxford Committee for Famine Relief，由一群英國熱心人士於 1942 年成立，目的是協助解決當時世界各地饑荒及貧窮問題。1995 年全球各樂施會組成國際樂施會，現有 11 個成員組織（引自香港樂施會 <http://www.cyberschool.oxfam.org.hk/glossary.php?cod=63>）（資料搜尋日 9/10/2007）。

認人有共同的人性、需求與權利」(Oxfam, 1997, p.15)。對於將全球疾苦當成自己疾苦的基進者而言，全球教育的目的是把國家的疆界取消掉，培養具有全球一體意識的公民，一種世界公民(cosmopolitan citizens)(Osler & Vincent, 2002; Pike, 2000)。

美國的全球教育比較自由主義取向。這可以從其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*) 觀察得到。Hanvey 提出五個學生應發展的觀點：觀點意識 (perspective consciousness)、全球狀況覺察 (“state of the planet” awareness)、跨文化覺察 (cross-cultural awareness)、全球動態知識 (knowledge of global dynamics)、人類選擇的覺察 (awareness of human choices)。Hanvey 影響後續美國許多全球教育學者的論述，特別是觀點與文化差異的覺察。受其影響之學者，如 Tye (1990a)，他主持的 Center for Human Interdependence (CHI) 計畫將全球教育定義為：

全球教育是學習有關跨國界的問題與議題，以及生態、文化、經濟、政治及科技系統之間的相互關連。全球教育是有關觀點的採取 (perspective taking) ——從別人的眼光中看事情；並且瞭解雖然人與群體之間看事情不同，他們仍然有共同的需要與渴望。(p.163)

CHI 傾向選擇低政治性的議題為教學內容，如環境、人權、文化事物。為了使一些學校與教師對於全球教育的左派社會改革的色彩釋疑，CHI 用 Hanvey 的定義來讓他們知道全球教育「並不強調改造世界」(Lamy, 1990, p.53)。Hanvey 等學者雖然也有改革的意識，但是比較傾向對其他國家及文化的理解，以促進合作與互賴；強調差異的覺察，而非做決定與行動，因此其選擇的議題也會比較有限，並且避免道德判斷 (Pike, 2000)。受其影響之美國學者，如 Tye (1990b)、Case (1993) 及 Kniep (1986) 其發展之全球教育概念，仍然重視觀點的覺察與避免偏見等態度，或全球現狀的瞭解，但是比較強調開放的心胸，理性的思考，讓個人做決定的自由主義精神。

英國學者 Graham Pike 及 David Selby (1988) 的著作《全球教師，全球學習者》(*Global Teacher, Global Learner*) 讀者很多，對全球教育影響也很大，他們後來到加拿大發展，影響加拿大的全球教育。Hicks (2003) 認為他們受到 1970 年代 Richardson 及 Hanvey 的影響很深。其全球教育的架構確實可以看到一種綜合基進及自由派的色彩。他們提出五個全球教育的基本目標——系統意識 (systems consciousness)、觀點意識 (perspective consciousness)、全球健康狀態覺察 (health of planet awareness)、參與意識及預備 (involvement consciousness)

主題文章

and preparedness)、重視過程的態度 (process-minded) (Pike & Selby, 1988)。其各項的描述，可以看到融合了覺察及改革行動的綜合架構。他們另外的兩本書——《全球教室 I》(In the Global Classroom 1) 及《全球教室 II》(In the Global Classroom 2)——第一本以自由主義為基礎，強調覺察 (awareness)，而第二本則連結到社會正義的主題 (Smith, 2000)。這顯示全球教育的意識型態，其實也是一個思想取向的光譜，過度標籤化並不適宜，但是為了分析的目的，將全球教育背後不同的哲學及目的作分類與釐清是有必要的。

全球教育的保守或右派的思想，則時常出現在政府政策或課程綱要中。保守的觀點是以國際競爭的原因支持全球教育，主要是以國家或個人利益為出發點，而非全球公平正義。保守派者認為如果要在全球化的經濟世界得到優勢，必須對其他文化有所瞭解，以利國際合作或爭取工作與訂單。例如，美國北卡羅萊那州政府委託北卡羅萊那大學組成 North Carolina in the World Advisory Board，該委員會對該州之 K-12 年級全球教育做出一長期規劃，該計畫書充滿了以經濟為導向的全球教育思維 (The North Carolina in the World Advisory Board, 2005)。對北卡的州政府而言⁴，「國際教育是培養具有全球勞動競爭力最好的方法」，而學生所需要的就是對於其他地區及文化，及國際議題的知識，並且要懂得以其他國家的語言溝通，始能在跨文化的環境中工作，使用不同管道的資訊。這類的全球教育比較強調文化理解及語言學習。

保守派者也擔心全球教育會使自己文化、認同或主體性流失。以美國而言，因為美國中心的觀念仍然是主流 (Lamy, 1990)，美國的全球教育者受到右派的攻擊，因此他們在教導有關其他國家及族群時，開始「平衡」其教學，有避免教爭議性議題的狀況 (Tye, 2003)。日本也是在重視國際理解的同時，也有愛國主義的論述出現。右派的聲音使學校開始執行唱國歌、升國旗的儀式，課本也有許多有爭議的內容 (Willis, 2002)。這些趨勢和主政的政黨之取向有關。保守的政府對於全球教育也持保守的觀點。

意識型態的分類有其限制，因為人們有可能在某議題上持保守意見，但在另外的議題上採取自由或基進取向。並且，當我們分析某個國家比較傾向某種思想取向的全球教育時，並不代表該國內沒有其他主張的人，例如，美國也有基進學者，只是屬於少數 (Bigelow & Peterson, 2002; Ukpokodu, 2003)。無論如何，談論全球教育時，意識型態的分類仍可以幫助我們瞭解全球教育有其目標與方式的差異，使我們對於全球教育的實施可以正確解讀與選擇。整體而言，保守的全球教育在大多數國家仍然是主流。Tye (2003) 對 52 個國家所做的研

⁴ 事實上，美國各州州長都努力以全球教育預備學生面對全球市場，加強高中生的國際視野 (Anonymous, 2005)。

究發現，各國仍然是用學校來教導對國家的忠誠（national loyalties）。但是，各國對於廣義的全球公民及全球教育的認同度是高的（Tye, 2003），例如所有國家都會認同全球環境的關懷，而自由與基進主義的全球教育則會在某些國家取得比較多的支持。

二、國家文化

Graham Pike（2000）提出了「國家文化」（national culture）差異的觀點，即各國對全球教育之「意義」（meaning）有不同解釋的問題。如果從歷史脈絡的角度來思考，這種差異是可以理解的。一種思潮的產生，通常不會獨立出現，除了意識型態的傾向，各國如何受過去曾實施過的方案與經驗的影響，或不受其影響，都看得出來國家文化的差異。

歐洲國家與美國過去都曾實施過發展教育、環境教育、人權教育、多元文化教育或和平教育（Fujikane, 2003; Osler & Vincent, 2002）等類的教育方案。這些議題的共同特點是關懷社會公平正義、人類的和平相處與共同解決人類的問題。全球教育的倡導無可避免地和這些方案重疊。過去已經建立好的機制或資源會影響該國著重的點。例如，德國長期重視環境教育，大學裡有明確的主任與教授名額給環境教育，經費取得也比較容易，因此，與環境教育相關的全局教育明顯比較容易實施。而與發展教育相關的全局教育比較會是短期計畫，而非組織裡的一部份（Scheunpflug & Asbrand, 2006）。有趣的是，在德國全球教育的倡導，指的就是發展教育。全局教育在德國是 1995 年以後的名詞，對德國而言，它代表的是對第三世界教育（Third World Pedagogy）或發展教育的重新重視。這種詮釋十分「德國」，跟德國過去實施第三世界教育有關（Scheunpflug & Asbrand, 2006）。

Osler & Vincent（2002）用 email 問卷，蒐集政策制訂者、政府官員及地方的教育專家與 NGOs 的意見後發現，丹麥有很強的人權及民主的傳統，其 GDP 的 1% 花在國際發展上，是 OECD 國家中最高的。丹麥雖然很少使用全局教育這個名詞，但國際理解長期以來是丹麥的政策。丹麥教育部在其教育目標中明訂要重視「國際面向」（international dimension）及「跨文化能力」（intercultural competence）。由於有很強的民主傳統，並且是教育分權（decentralized）的制度，教師相當有自主權，比英國教師還多，參與民主在班級是常態。丹麥學生原本就有在課程中探究國際議題的習慣。Hahn（1999）描述觀察到一個九歲的學生決定要研究前南斯拉夫的戰爭、蘇聯的瓦解及歐洲的種族歧視的問題；這個班級之前還學習了波斯灣及美國總統選舉。Hahn 發現學生有真實的興趣在帶動其學習（引自 Osler & Vincent, 2002）。除了民主及學生中心教學的傳統，丹麥政府經費支持的 NGOs 提供許多教學資源與人力，使丹麥的全局教育資源豐

主題文章

富。因此，全球教育在丹麥的進行，是延續其原本長期重視國際面向的傳統，也受民主公民教育的影響很深。

然而，並不是所有實施過全球教育相關議題的國家，其之前的議題會影響其全球教育的實施。日本雖然受聯合國教育科學及文化組織（UNESCO）影響，各階段分別受國際理解教育、發展教育、和平教育、多元文化教育等運動的影響，但是這些議題在日本都沒有留下持續性的影響（Fujikane, 2003）。全球教育對於日本而言，比較是跟隨 UNESCO 及西方國家進行的階段性活動。雖然多元文化教育可能也在日本激起一些討論，或使一些國內暗藏的族群差異浮現台面，整體而言多元文化在日本並不是議題，多元文化主要在學其他國家的文化及支持從國外回來的小孩的課程（Fujikane, 2003; Willis, 2002）；同樣，發展教育在日本也同樣不受重視，被右派政府解釋成日本對亞洲發展中國家政治影響力的展現，或只侷限在日本如何幫助發展中國家，而非日本如何造成發展中國家的問題，及其責任；談和平教育也只將日本當成戰爭的受害者，而非迫害者（Ishii, 2001）。

Ishii (2001) 分析為何某些國家會比較積極實施發展教育（北歐、加拿大、荷蘭），某些國家稍微積極（英、法、美、澳），而日本同樣躋身已開發國家，並在 1970 年代由 UNESCO 接觸發展教育，卻一直沒有很正視發展教育的原因。他指出推動發展教育的國家有些共通點（1）本身是高所得工業化國家，（2）國家在國際間有地位不是因為軍事能力，而是因其透過國際組織對世界秩序維持有貢獻，（3）政府重視社會福利、公平的財富分配及人權，（4）與發展中國家在歷史、政治或經濟等方面關係密切，同時（5）國內有從發展中國家來的少數族群，帶來教育、社福及產業的衝擊。Ishii 認為日本雖於 1980 年代，已具有上述條件，但是國家本身有政治呆滯（immobilism）的狀況，沒有落實發展教育，為已開發國家中的例外。他並沒有對日本呆滯的原因給予深入的分析，僅簡單說明右派政府及企業界的需求與國際的發展教育內涵有衝突。我們認為日本雖然跟隨西方腳步，推行過這些對全世界公平正義有幫助的議題課程，但是基本上都沒有深耕過這些議題，或因其升學教育的體質而未能忠誠地落實這些議題課程，因此當全球教育進來的時候，對日本而言，又是一個全新的教育形式（fresh forms of global education）（Fujikane, 2003）。日本版本的全球教育是比較符合其國內期望的「全球競爭教育」（education for global competitiveness），強調國際理解及外國語言的教學（Tye, 2003）。

同樣類似的國家文化，也影響新加坡、日本、韓國、台灣等亞洲國家。這些國家缺乏左派傳統，自由主義精神也因升學結構難以落實，經濟上卻感受到全球化的競爭壓力，這種情況下，以生存競爭為主軸的全球教育最容易發展。例如，台灣教育部所出版的小冊《2005-2008 教育施政主軸》中介紹「全球視

野」的施政主軸是以如何推動教育國際化，鼓勵大專院校辦理全英語授課之學程，和外國學術合作與交流，交換教師及學生，國際學生教育旅行，雙向留學等方式進行，以助學生將他們的「舞台」「伸向世界各地」(教育部，2004，頁7)。新加坡更是充滿以國家競爭與生存為目的的教育改革 (Sanderson, 2002)。韓國就算是因為 UNESCO 的方案，而進行跨文化理解的課程，其內容也只是利用居住在韓國的外國人來介紹其國家的節慶特色等表象的文化理解 (Kim, 2001)。這些國家仍然以國家為單位思想如何與其他國家競爭或合作，非以全球公民的角度，或解決全球問題為目的，更沒有拿掉疆界的藩籬，以全球為中心的想法。同時，「愛國」在日本與台灣也與全球視野的教學同時進行。日本在 2003 年制訂的「教育振興基本計畫」，強調「培養具有日本傳統與文化根基，並能在國際社會生存與高素質的日本人」(引自教育部，2004，頁 1)，台灣則強調建立「台灣主體」，「首要之務是認識台灣，深化認同」(頁 5-6)。全球教育很明顯受到國家脈絡的影響 (Pike, 2000)。

我們借用 Pike 的「國家文化」觀點來解釋國家之間對於全球教育取向的差異。事實上，「國家文化」是個籠統的概念。各國在實施全球教育時，所受到的國內外政治、經濟、社會情境(廣義的「文化」)都影響其課程與教學的實施。例如，愛爾蘭雖然有很強的全球教育傳統，其國內目前有迫切的考試制度問題，有可能將全球教育窄化成課程中的某一主題；而歐洲國家中越來越多來自歐洲外的移民使種族歧視、文化理解與公平正義成為這些國家迫切的議題 (Osler & Vincent, 2002)。九一一之後，使全球教育者更感受到弭平仇恨，尋求文化理解的和平方案十分重要 (Galtung, 2002)。這些內政、外交事務考驗國家的處理方式，展現國家文化的內涵，也影響該國全球教育的樣貌。

三、國際組織及非政府組織

全球教育的開展無法不談國際組織及非政府組織的角色。聯合國的成立原本就是為了弭平人類的衝突而成立的跨國機構，兩次的世界大戰讓聯合國更有使命要促使人類和平。其下的組織，特別是 UNESCO 扮演的即是軍事、政治之外的文化及教育工作。UNESCO 期待從促進國家間彼此的理解，而可以化解衝突。歷年來的重要教育議題，從國際理解教育、發展教育、和平教育、多元文化教育、到全球教育，一路走來都有 UNESCO 的手一路引導 (Fujikane, 2003)。Rauner (1999) 對包括台灣的 42 個國家的公民教科書行調查，她發現越與 UNESCO 有關連及積極參與其活動的國家，其公民教育課程越有國際傾向—越多有關民主、個人(而非國家)、人權、國際理解的內容。UNESCO 歷年來的努力都在掃除各種基於種族、性別、殘障、恐外等之歧視與偏見，促進更多文化理解與容忍，強調基本人權及民主 (Rauner, 1999)。2000 年繼續提倡「人權、和平、國際理解、容忍及非暴力的教育，包括所有與民主及多元文化及跨文化

主題文章

教育的原則之相關的教育」(引自 Osler & Vincent, 2002, p.2)。

Rauner (1999) 發現 UNESCO 藉由舉行國際研討會、技術支援、借款及計畫等方式來推廣其理念。參與的會員國及接受資金或計畫的國家對於 UNESCO 所倡導的全球觀，會比較認識及知道如何推動；這些國家也比較會去推動全球模式的公民教育。她也認為 UNESCO 是全球教育政策的國際領導者，它推動全球對公民教育的共識。韓國的跨文化課程即 UNESCO 的牽線 (Kim, 2001)，2000 年韓國政府與 UNESCO 共同建立亞太國際理解教育中心 (Tye, 2003) 也是受此國際機構影響的結果。UNESCO 的「學校聯合計畫」(Associate School Project) 讓參與國家的學校交流，是目前重要的全球教育的跨國網絡 (Tye, 2003)。參與的國家 1953 年有 15 國，1975 年有 63 國、1000 校參與，1994 年有 122 國、3178 校參與 (Rauner, 1999)，到 2001 年已有 168 國、6600 校參加 (Tye, 2003)。全球教育似乎越來越形成一種教育運動。新加坡在缺席了 22 年以後，2007 年又加入了 UNESCO，成為第 193 個會員⁵。幾乎全世界的國家都加入了⁶，UNESCO 在全球化時代的影響可見一般。

另外非政府組織 (NGOs)，也就是民間社團，對全球教育影響也很大。全球教育實施得比較有成效，教學資源比較多的國家，都有很活躍的 NGOs 在支持，例如英國的 Oxfam，幾乎所有英國的全球教育文獻都會提到此機構的主張與貢獻 (例 Davies, 2006; Hicks, 2003; Ibrahim, 2005)。Osler 和 Vincent (2002) 觀察的愛爾蘭、丹麥、荷蘭及英格蘭都有 NGOs 在支持全球教育的發展，而 Osler 和 Vincent 認為這些 NGOs 似乎比較強調發展教育、環境教育及永續發展 (sustainable development)，人權及跨文化教育比較被忽略。換句話說，NGOs 的取向會相當程度決定該國全球教育的內涵。這些 NGOs 很多都有政府的資助 (Ishii, 2001; Osler & Vincent, 2002)，而他們所製作的書面及網路教學資源，以及提供的課程與工作坊都成為學校與教師的重要資源。

NGOs 不可忽略的原因是，學校本身並不是自發對議題熱情的地方，教師文化本身是傾向保守的 (Lortie, 1975)，許多改革都來自教室與學校門牆外。旺盛的民間社團，清楚的目標與理念，不懈的努力發展實踐方案，使某特定的議題不會因為一時的流行而退潮。這是人權、和平、民主、多元文化、兩性平等、環境、對抗貧窮，及其他努力去除各種形式的壓迫之議題至今仍然獨立存在的

⁵ Singapore Rejoins UNESCO.
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=39834&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
(資料搜尋日 10/10/2007)。

⁶ 聯合國會員有權可申請成為 UNESCO 的會員，其他地區則可申請為準會員 (associate members)。澳門即為 UNESCO 目前 6 個準會員之一。目前聯合國有 192 個會員國，台灣及梵諦岡不為會員國。

原因。這些議題並非一波過去，壓過另外一波，他們同時存在一個國家中。因此，有蓬勃 NGOs 的國家，某些議題容易在該國深耕，而有影響力。當他們開始重視教育，即課程發展、教材研發、師資培育等面向時，即容易使其議題在學校或社區中發酵。歐洲原來既有的 NGOs 在全球教育漸受重視時，有了很大的貢獻及伸展的舞台 (Osler & Vincent, 2002)。

四、教師詮釋

全球教育的落實也會因教師的詮釋而有所差異。Graham Pike (2000) 認為教師的詮釋會與其學校及國家文化互動之後而來。他觀察與訪談美國、加拿大及英國的全球教育教學者，發現美國教師容易強調和諧與人的相似性，比較重視教導人類共同的需要與想望，及藝術、飲食、流行、文學與宗教；而英國與加拿大的教師則比較會從富裕與貧窮、權力與壓迫、和平與衝突、人權、不公平正義等政治社會議題探討人的差異。Pike 引述 Lamy (1990)，發現對於美國學者而言，英國及加拿大文獻中常見的基進或行動取向的全球教育是「左派烏托邦」的少數。他進一步表示美國課程比較強調互賴、文化觀點、全球體系，大多時候是以國家或區域為單位來學習。且談到全球教育時，美國教師比較會以個別國家及文化為單位來談，將自己跟其國家比較，而英國與加拿大的教師較以人及全球體系間的相互關連角度來談。美國教師比較避免批判全球不公平的現象，而採 Johnson (1993) 所說的「歷史自由主義」(historic liberalism) (引自 Pike, 2000)，而英國及加拿大教師則會強調文化與社會層面裡醜陋的一面，呈現一個有問題的世界，呼籲人們從個人及政治層面來解決。加拿大又特別有一種全球教育者將全球教育當作道德事業 (moral enterprise) 的態度 (Pike, 2000)。

我們不想令讀者誤解以為英國及加拿大等國家落實了全球教育。實際上，Davies (2006) 認為英國教師大多數是以講述為主的教學，喜歡強調環境與文化特色等沒有爭議的議題。前述 Pike (2000) 的研究對象是全球教育者，而 Davies 則是整理了一般英國教師的情況。雖然如此，英國確實無論在國定課程上或學術研究上，都比美國或西歐國家有積極的全球公民教育的倡導，也有從 1970 年代以來 World Studies 的傳統，全球教育的學者發展了相當多的書籍與教材，並且相當強調行動力 (Davies et al., 2005; Davies, 2006)。加拿大也並非全國有同樣的實施狀況。從 Schweisfurth (2006) 的研究可以看出來，在安大略省全球教育目前仍然不是主流的課程，但是在公民課程綱要中留有空間讓教師可以發展全球關懷的課程。這些有心的教師實施全球教育時，不會覺得與課程標準 (academic standards) 有所抵觸，仍然可以找到志同道合的同伴，以及如多倫多大學這樣的機構來支持其全球教育的實施。目前全球教育在各國的實施狀況，仍然有待更多實徵研究來掌握更接近事實的狀況，不適合對各國的狀況下

絕對的評斷。本文僅盡力就目前有限的研究，提供初步的脈絡。各國教師對於全球教育的詮釋有何異同，也有待進一步研究。

叁、台灣全球教育研究評論

以上將全球教育放在國家的脈絡中分析，凸顯全球教育是全球趨勢下的在地化教育議題。如同 Pike (2000) 所說全球教育並不是全球化的教育 (globalization of education)，而是多種模式全球取向的國家教育 (globally-oriented models of national education)，表明全球教育仍極具國家文化之影響。基進主義取向的國家，比較努力形成運動 (movement)，即一群擁有共同理念的人，致力於推動某種議題達到其改造社會的目標。而自由主義取向的國家也從意識覺醒的角度，讓保守的國民擴大其世界觀。保守取向的國家以經濟與愛國考量出發，其動機少了由全球使命感催促的熱情，也比較難以形成運動，但是卻容易形成危機意識促使人為了生存而努力⁷。

根據政院青輔會 Youth Hub 青年資訊站⁸的資料，目前台灣向內政部登記的人民團體已經多達二萬八千多個，2003 年有 2074 個 NGOs 已經參與國際性非政府組織 (INGOs) 的活動。這些非政府組織 (NGO) 或非營利組織 (NPO) 所關懷及服務的內容與對象⁹從兒童福利、醫療資訊、失蹤老人協尋、藝術推廣、生態環境保護、女性權益促進、生命線等，到公民監督國會及知識交流與文化促進，十分多元，展現台灣的公民社會力量。台灣與香港、新加坡、日本等地相比，有比較成功的民間社會組織，但是根據學者的研究仍然在與國際非政府組織的連結上較被動，與其他亞洲國家一樣；INGOs 對亞洲的影響不如在歐美的影響大 (蕭新煌，2007)。換句話說，台灣人民自發願意關懷國際並承擔國際社會責任之行動能力仍嫌不足。

台灣比較知名且具積極全球意識的非政府組織似乎是宗教團體¹⁰，如台灣

⁷ 美國科羅拉多州一位學校資訊科技主任 Howie DiBlasi 在 2007 年一場研討會上的數據報告 “Did You Know?”，在 YouTube (<http://www.youtube.com/watch?v=xj9Wt9G--JY>) 上廣為流傳，翻譯成中文，也引發許多人生存競爭的意識，得到頗大共鳴 (資料搜尋日 10/15/2007)。

⁸ 行政院青輔會 Youth Hub 青年資訊站 (http://youthhub.net.tw/youth_info/content.php?class_serial=302) (資料搜尋日 2/19/2008)。

⁹ 台灣公益資訊中心整合了不少非營利及非政府組織的資訊 (<http://www.npo.org.tw/index.asp>) (資料搜尋日 2/19/2008)。

¹⁰ 其他具國際關懷的 NGO 當然還有，如知風草文教服務協會 (<http://www.fra.org.tw/>) 對東南亞弱勢的救助即是一例 (資料搜尋日 2/19/2008)。

世界展望會與慈濟¹¹，他們是採取實際行動，使世界更好的團體。世界展望會的「飢餓三十人道救援行動」是很好的全球教育，它鼓勵家庭、學校及企業以組隊的方式參與，以實際節省零嘴或某餐的錢來資助在其他國家飢餓中的人。參與營隊的人觀看世界飢餓、戰火、疾病、貧窮下的人們的生活影片，使參與的人瞭解世界並不都是富足的，有許多國家的人需要幫助；其「與世界的兒童做朋友」的計畫提供全球兒童現況，是教師可利用的教材與活動。兩宗教組織對於國際的急難救助，十分有貢獻，他們都鼓勵捐款與志工的加入，但是，卻似乎沒有企圖推動某種公民教育，進行課程與教學的設計、提供教材或師資培訓，與學校教育連結。青輔會近年來鼓勵青年參與國際事務，如候鳥計畫¹²，但是參與的門檻很高，國內必須是 2003-2005 國科會大專學生研究創作獎得主才可申請。嚴格而言，台灣還沒有以全球教育為主要目標的群體，也尚未有組織以全球教育為中心，提供比較有系統的課程與教學。過去台灣雖然也推動環境教育、多元文化教育、人權教育，但是比較沒有強調全球視野。此外，九年一貫社會領域雖然有全球關連的主題軸，教科書亦開始有全球觀及世界公民的概念出現，然而，全球教育背後的不同思想取向如何影響課程設計及教學，學生養成「何種」全球觀仍然是有待研究的實徵問題。台灣的研究普遍忽略全球教育背後的意識型態與脈絡的問題，以下評論目前的全球教育研究。

台灣目前全球教育比較深入的研究出現在碩博士的論文中，或碩博士論文改寫的作品。其他文章多為趨勢介紹，比較沒有分析性的論述（如張秀雄，1995；洪美齡，2003）。若以「全球教育」、「世界觀」、「全球化」幾個關鍵字去搜尋，從 1992 至 2007 年總共有 22 篇碩博士論文是有關全球教育的研究。其中 19 篇是 2000 年以後的研究；共有 2 篇博士論文，其他為碩士論文。研究類別主要為學生之態度與知能（5 篇）、教師之態度與知能（5 篇）、職前教師之態度與知能（3 篇）、教科書分析（4 篇）、課程設計及教學行動研究（5 篇）。也就是有關態度與知能的研究佔大多數，共 13 篇。兩篇由顏佩如（2004）及郭至和（2006a）寫的博士論文屬於課程設計與教學行動研究。整體而言，質化研究較為缺乏。

¹¹台灣世界展望會成立於 1964 年，早期接受國外愛心人士的資助，重視國內偏遠地區貧童及其家庭的關懷服務，近年來擴及都會地區失業、急難者及兒童保護工作，自 1990 年起展開「飢餓三十」、「愛的麵包」、「資助兒童計畫」等國際人道救援及援外重建的工作（<http://www.worldvision.org.tw/wvtfriend/new/page1-1.htm>）。「佛教克難慈濟功德會」1966 年由證嚴上人創辦於台灣花蓮，現名為「財團法人佛教慈濟慈善事業基金會」。慈濟的志業包括：慈善、醫療、教育、人文四項，其中以慈善志業最明顯有國際取向（國際賑災）（<http://www2.tzuchi.org.tw/tc-charity/index.htm>）（資料搜尋日 10/29/2007）。

¹²青輔會「青年參與國際事務」目標設定許多，但是實際上在進行的方案並不多（http://www.nyc.gov.tw/chinese/all_in1/01_overview.php?MainID=4）（資料搜尋日 10/29/2007）。

主題文章

大多數研究採文獻綜合整理，找出全球知識、態度與技能的構面，然後對人（學生、教師、職前教師）進行測量與分析（如簡妙娟，1992；沈坤宏，1996；林佳穎，2006；易家邦，2006；樊德慧，2006）。這些論文提供了一些全球教育的知識範疇，並且初步讓我們知道台灣的學生、教師及職前教師的全球知能與態度。例如，學童的世界知識和世界態度具有顯著的相關性（樊德慧，2006；沈坤宏，1996），及其背景變項（居住地區、出國次數、資訊來源、家庭社經）能預測世界知識與世界態度（樊德慧，2006）。然而，很多研究結果都有待長期調查瞭解，例如，易家邦（2006）以台北地區國小六年級學童為樣本，發現女生在全球教育知識上表現優於男生，然而 10 年前沈坤宏（1996）以彰化縣國小六年級學生為樣本，則發現男生優於女生。而國小教師如果網路素養程度高，則呈現出較高的全球觀知能（林佳穎，2006）。這些初步發現，值得繼續探究與檢驗。

我們關懷的是，這些研究似乎都假設有一種標準化或中性的全球教育，其作法是綜合一些學者的主張，將其加總整理為量表，然後對學生、教師及職前教師加以測量，以決定其國際或全球知識及態度的高低。從簡妙娟（1992）開始即以「全球體系」、「全球議題」、「跨文化瞭解」及「世界史地」為知識範疇類目，之後其他研究也頗多採取類似的架構（如沈坤宏，1996；蔡佩芳，2000；易家邦，2006）。這些研究以此架構意圖呈現「完整的」全球教育知識，忽略了全球教育背後不同的理念、目標與內容的差異及國家脈絡。其研究的結果大都以加強學生、教師、教科書的世界觀為結論。但是，到底是哪種世界觀，誰的世界觀，卻不清楚。例如，沈坤宏（1996）發現學生「全球體系」得分最高，其次是「全球議題」，再次為「世界史地」，最低為「跨文化理解」，結論是「國小六年級學童的世界知識仍稍嫌不足，有待加強」。我們仍然不知道學童的什麼世界觀待加強及為什麼。

同理，林文竹（2004）以綜合知能評量職前教師，其採取的思想取向不明，而研究結果顯示「國小職前教師自覺對於全球議題知識內涵及教學策略有高度的瞭解程度」，這類結論所提供的學術與教育意義相當有限。謝瓏（2004）的研究請國內社會科學專家綜合討論出來職前教師「應有」的全球知能，同樣沒有區分知識的性質與取向，且假設由 22 位專家列出來的重要知識次序即是涵養職前教師全球知識的重要性順序（資源/能源/環境議題高於人權和全球正義議題，又依序高於生態體系、人類信念與價值、和平與衝突...）。究竟知識的重要性是由 22 位學者專家比較或決定的，還是取決於知識的使用者的需求及對所屬環境的回應，是值得商榷的。相較之下，前者是比較沒有考量全球教育背後的意識形態與脈絡思考的作法。

台灣全球教育的教科書研究同樣以「全球體系」、「全球議題」、「全球問題」、

「跨文化瞭解」/「文化學習與國際理解」、「世界史地」為知識範疇，而以其類目來進行次數分配及質性分析（如王錦蓉，2003；楊明華，2003）。其結論僅對某些類目出現的多寡進行報告，如「四家版本在知識內涵層面出現最多的均是文化交流、世界歷史、多元化的地球村、世界地理、生態問題」，或「四家版本教科書在世界觀教育四個層面的分佈情形，均以知識層面為最高，而以參與行動層面為最低」（楊明華，2003）。又如，「國民小學社會科教科書中，世界觀教育知識內容，涵蓋全球體系、全球議題、跨文化了解、世界史地四個主類目」，「各版本世界觀教育知識內容中，主類目以全球體系出現次數最多，全球議題最少」（王錦蓉，2003）。研究者對這些現象並沒有提出解釋或批判（so what?），而僅能簡單如知識與態度研究一樣，結論是「九年一貫課程各領域應均具世界觀教育的理念及內容」或「課程設計時應考量世界觀知識分佈的均衡性」（王錦蓉，2003）。如果全球教育背後代表的是國家文化以及全球教育的不同思想取向，以及全球教育必須從在地社會的狀況與願景出發，類似上述的結論對紮根於台灣社會脈絡的全球教育就沒有太大幫助。哪種知識是需要的，與目的息息相關，我們需要知道教科書的知識呈現哪種全球教育的觀點，以及某些知識的缺乏對台灣的公民教育有什麼影響。我們認為如果研究者對於全球教育的思想脈絡有所掌握，則能產生較具個性與洞見的分析，裨益於紮根的全球教育政策之形成與實踐。

此外，全球知識態度的調查易流於沒有全球關連，或缺乏以全球為主體的思維角度（如沈坤宏，1996；易家邦，2006）。易家邦（2006）的全球教育類目表有全球體系、全球議題、全球人類文化等面向，其問卷題目卻幾乎看不出全球角度的思考。如，「清末外國商人在台灣各地設立領事館，主要目的是為了什麼？1.保護他們的商業利益 2.強化西式教育 3.推廣基督教和天主教 4.將西方一學傳入台灣」，或「下列哪一個地方屬於東北亞的旅遊勝地？1.東京 2.越南 3.印尼 4.新加坡。」這些有如歷史、地理或其他社會科的事實題目固然是許多知識的基礎，但是如此的問題並沒有反應全球互相關連，或互賴的關係。這樣的問卷是否能調查出全球知能是值得商榷的。此外，這些調查研究，看不出來其世界觀為何—是以國家為單位，對另外一國的理解，或以世界公民的角度對全球的事務有參與的意識？

最後，當歐美主要國家在其國家原有的議題上繼續發展，或因其國內內政（如多元文化的社會），或外交（戰爭、反恐）動機，發展其全球教育時，台灣卻似乎少了主體性的主張，多未考量脈絡因素，從在地與世界的關係出發來設計課程。這種脫離歷史與去脈絡化的（ahistorical and acontextual）的全球教育，很可能使設計出來的課程難引發學習動機。例如，顏佩如（2004）以美國文獻為基礎設計英文與輔導/童軍課程，採用中東與美國戰爭，英美戰爭及歷史等題材，由於不是與台灣比較有關連的議題，引發學習動機效果有限；或，郭至和

主題文章

(2006b)反省其教學，當他以阿拉伯社會為背景的繪本希望討論「戰爭與和平」的議題，並請學生提出方法使自己的家鄉或世界變得更美麗，學生卻提出「環保」的解決方法—「不要亂丟垃圾也不要製造垃圾」或「請居民一起分工合作，美化環境」等非教師期待的答案，顯示學生沒有真正進入議題本身，教師並沒有成功使學生瞭解繪本中的文化與社會情境。這類課程設計難以達成目標的原因很多，其中一種可能的因素是較少考量台灣在地的脈絡與需要，未能提供學生容易連結，且對在地社會重要的議題。

Yamashita (2006) 的研究或可作為台灣發展全球教育的參考。Yamashita 發現英國的孩童很想知道戰爭與衝突是怎麼回事，因為英國參與伊拉克戰爭，每天接觸這樣的新聞，學生很想知道為什麼有此戰爭，為什麼有仇恨，以及為什麼英國參與其中，因此，此戰爭可以成為英國很好的全球教育議題。我們認為台灣的全球教育者可以從自身相關的議題出發，進行符合其理念取向的全球教育，例如，對台灣而言，為數眾多的外籍配偶之母國是很好的全球教育主題。然而，我們並不是主張學生僅能從自身的經驗出發來學習，教師如何鷹架學習也十分重要。教師必須瞭解其教學的內容與概念，設計出自己「有感覺」的課程，使學生容易理解。而教師不同的全球教育理念與目標，是必須首先自我察覺與揭露的。

肆、結論與建議

全球教育是多重複雜的概念，每一個全球教育方案都反映特定的價值觀與看世界的觀點 (worldview)，包括看事情的單位與角度、關懷的面向與認知的內容。我們認為有如 Banks 對多元文化教育的分析 (1997, 1996)，如果僅是貢獻式 (contributions approach) 或附加式 (additive approach) 的全球教育，那麼它只不過是介紹一下各國的文化習俗、慶典、節日、飲食、衣著、氣候、首都、重要人物等表面的事實知識，學習該國的語言，能夠做日常生活的運用，偶爾有一些比較深入的國家或區域的歷史、地理或議題探討，但是整體而言，仍然以自己的國家為單位思考，重視自己的利益，固守自己的文化—是為保守派的取向。但若進一步，則有轉型 (transformative) 的全球教育，學生能分辨不同的文化角度，並且開始可以用全球的角度思考爭議性的議題，瞭解全球彼此的關連，擁有尊重與包容、開放的胸襟，對於世界為何如此 (如貧富不均、戰爭不斷) 的現象，縱深能從歷史脈絡的角度瞭解其因果，橫面可以瞭解現今使某種不公義現象繼續存在 (如童工) 的原因，對這些現象進行批判思考，而能做決定—這是自由主義的取向。借用 Banks 的架構，最徹底的全體教育，必須富有社會行動 (social action)，因此，最理想的全體教育應對於不公義的全體現

象（例如，免於饑餓等人權不應該僅有某些國家有，某些國家沒有），能夠因瞭解，而採取行動改變現況；這種全球教育所培養的公民，不再以自己國家利益為優先考量，他們所認同的是全球人類與環境永續的利益，國家的疆界不再攔阻人彼此的關懷——這是積極的基進主義者所期待的全球公民教育。

全球教育在 1990 年代再次受重視後，類似 Case (1993) 的學者便期望可以趁大家對它的熱衷還沒有退潮的時候，將全球教育制度化 (institutionalize global education)，即成為學校正式課程及師資培育的內容。因此，繼續努力將全球教育的理念與內涵釐清。從 1970 年代至今，英國有 Richardson (1976)、Selby 和 Pike (2000)、Hicks (2003) 等人提出他們主張的內容；美國有 Anderson (1968, 1977)、Hanvey (1976, 1982)、Kniep (1986)、Case (1993)、Merryfield (1997, 2005) 等學者提出他們版本的全球教育課程模式。目前理論化的部分，仍然還沒有停止，全球教育仍然是倡導中的概念，各國的實徵研究也仍然不足。而 Popkewitz (1980) 對全球教育現況的批判是——全球教育變成了口號，而口號「可以創造出一種假象，讓人以為機構已經回應了選民的議題，而實際上機構所給選民的，跟他們公開宣揚的完全不一樣」(p.304)。台灣的研究也許以為全球教育已全球化，實際的情況可能比較是其口號已經傳佈到許多國家(如 Tye 研究的 52 個國家)，但是內涵十分不一樣，不宜用單一標準來衡量全球教育。最後，全球教育的樣貌其實仍然取決於國家文化，或其政府與人民如何回應世界現在與未來的需要。

我們認為台灣確實需要全球教育來擴展其人民的視野，培養不同的眼光來解決問題。開闊的視野可以有不同的角度解決自家的問題，也可以更人性地關懷世界所有的人。雖然台灣在中國壓力下沒有辦法成為聯合國的成員，在許多重要的國際事務上沒有參與的管道，不表示我們沒有其他方式參與世界。前述歐美國家旺盛的民間社團所展現的公民力量 (civic power) 是我們借鏡學習的對象。台灣的 NGOs 要更與 INGOs 連結，真正展現出參與全球事務的能力。我們認為各級學校都應思考如何與有國際視野的 NGOs 合作，並協同發展相關課程與教學、進行師資培訓。我們也期待全球教育中心的成立，使全球教育有資訊流通、課程與教學設計、實務推動、研究及與國際對話的平台。目前國外的師資培育漸多成立全球或國際教育的中心或平台，台灣的師資培育機構若有全球視野的願景，則應於其課程中安排正式或非正式的課程使未來的教師開始以全球的角度思考課程與教學的議題。我們認為師資培育者應幫助職前教師瞭解全球教育的不同意識型態，釐清自己的價值觀與世界觀，對全球教育的不同取向與目的做選擇，且具備相關的教學能力，使全球教育更有民主的精神，紮根於在地的選擇。

最後，我們主張未來研究不宜只講全球教育，而需區辨「哪一種全球教育？」

主題文章

為什麼？」如此，可以使台灣的全球教育更建立於在地的條件與需求上，即我們認為的全球在地化，可以避免全球教育淪為學術流行口號。台灣未來到底如何與世界互動，是保守、自由、還是基進取向？面對國內越來越多的新住民、外籍勞工的人權問題、環境保護與發展的問題、台灣的邦交國與國際視野的問題、第三世界貧窮的問題、海峽兩岸戰爭與和平問題，我們預備給學生怎樣的知識、態度與技能？我們希望未來的台灣人是怎樣的世界公民呢？如果我們沒有清楚界定理念與在地脈絡化的思維，那麼這波的全球教育恐怕只淪為一時的流行，會如 Popkewitz (1980) 所預言，只是「口號」而已。

致謝

本文部分文獻資料的蒐集得力於國科會專題研究計畫「國小公民行動取向全球觀課程之規劃、發展與實施(NSC 96-2413-H-133 -005 -MY3)」之支助，特此致謝。

參考文獻

- 王錦蓉 (2003)。國民小學高年級社會科教科書世界觀教材之分析研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 沈坤宏 (1996)。國小六年級學童世界觀之研究----以彰化縣為例。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 易家邦 (2006)。台北地區國小六年級學童社會學習領域全球教育知識之研究。臺北市立教育大學社會科教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 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。淡江大學教育科技系碩士論文，未出版，台北。
- 林佳穎 (2006)。高屏地區國民小學之網路素養與全球觀知能之現況研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，台北。
- 洪美齡 (2003)。由九年一貫社會領域課程談世界觀教育。教師之友，44(4)，

2-9。

張秀雄 (1995)。世界觀導向的公民教育。 *中等教育*, 46(6), 26-40。

教育部 (2004)。 **2005-2008 教育施政主軸**。台北：教育部。

樊德慧 (2006)。 **國小學生世界觀之研究—以台南地區六年級學生為例**。國立台南大學社會科教育系碩士論文，未出版，台北。

郭至和 (2006a)。 **國小社會領域之全球化課程設計與實施—以行動研究為途徑**。國立臺中教育大學國民教育研究所博士論文，未出版，台中。

郭至和 (2006b)。 **全球化課程融入國小社會領域之設計與實施—以「全球在地化」觀點出發。從知識學習到能力獲得—九年一貫課程社會學習領域精進教學策略研討會**。台北：淡江大學台北校園。

楊明華 (2003)。 **國小六年級社會教科書世界觀教育內涵之分析研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

蔡佩芳 (2000)。 **世界觀融入國小社會科教學之合作行動研究--以四年級為例**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

簡妙娟 (1992)。 **台北市國民中學學生世界知識與態度之研究**。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，台北。

顏佩如 (2004)。 **課程圖像重建：學校全球教育課程發展之研究**。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。

謝瓏 (2004)。 **國小教師應具備之全球視野教學知識之研究—模糊德非法之應用**。淡江大學教育科技系碩士論文，未出版，台北。

蕭新煌 (2007)。書評。 *台灣民主季刊*, 4(2), 189-95。

Anderson, L. (1968). An examination of the structure and objectives of international education. *Social Education*, November, 639-647.

Anderson, L. (1977). Global education: An overview. *Social Education*, 41(1), 35-36.

Anonymous (2005). Governors strive to prepare students for global marketplace. *International Educator*, 14(5), 10.

主題文章

- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Banks, J. A. (Ed.). (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Bigelow, B., & Peterson, B. (2002). *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- The North Carolina in the World Advisory Board (2005). *A plan to increase student knowledge and skills about the world*. Raleigh, NC: Center for International Understanding, U. of North Carolina.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34(2), 161-175.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57(6), 318-325.
- Cogan, J. J. (1998). *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*. London: Kogan Page.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Fisher, S., & Hicks, D. (1985). *World studies 8-13: A teacher's handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Fujikane, H. (2003). Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49(1/2), 133-151.
- Galtung, J. (1971). A structural theory of imperialism. *Journal of Peace Research*, 8, 81-117.

- Galtung, J. (2002). The USA, the west and the rest of the world: A research agenda for peace. *Development*, 45(2), 65-67.
- Gough, N. (1999). Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy*, 14(1), 73-84.
- Green, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: Convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25(1 and 2), 231-250.
- 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.
- Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. In I. Davies & A. Sobisch (Eds.), *Developing European citizens* (pp. 21-48.). Sheffield: Sheffield Hallam University Press.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Ishii, Y. (2001). Teaching about international responsibilities: A comparative analysis of the political construction of development education in schools. *Comparative Education*, 37(3), 329-344.
- Johnson, D. (1993). Academic and intellectual foundations of teacher education in global perspectives. *Theory Into Practice*, 32, 3-13.
- Kim, H. (2001). The utilisation of the cross-cultural awareness programme (ccap) for the cultivation of global understanding and local cultural identity in Korea, with particular reference to Koje island. *International Education Journal*, 2(5), 9-15.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying

主題文章

- definitional ambiguities. *Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Knip, W. M. (1986). Defining a global education by its content. *Social Education*, 50, 437-446.
- Lamy, S. L. (1990). Global education: A conflict of images. In K. A. Tye (Ed.), *Global education: From thought to action* (pp. 49-63). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLellan, D. (1986). *Ideology*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Merryfield, M. M., Jarchow, E., & Pickert, S. M. (1997). *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Merryfield, M. M., Wilson, A. H., & National Council for the Social Studies. (2005). *Social studies and the world: Teaching global perspectives*. Silver Spring, Md.: National Council for the Social Studies.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Oxfam (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford: Oxfam's Development Education Programme.
- Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory Into Practice*, 39(2), 64-73.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton.
- Popkewitz, T. S. (1980). Global education as a slogan system. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 3-16.
- Rauner, M. (1999). UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 91-100.
- Richardson, R. (1976). *Learning for change in world society: Reflections, activities*

- and resources*. London: World Studies Project.
- Sanderson, G. (2002). International education developments in Singapore. *International Education Journal*, 3(2), 85-103.
- Scheunflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50.
- Scott, P. (Ed.). (1998). *The globalization of higher education*. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Selby, D., & Pike, G. (2000). Civil global education: Relevant learning for the twenty-first century. *Convergence*, 33(1/2), 138.
- Smith, G. (2000). In the global classroom 1/in the global classroom 2. *Green Teacher*, 63, 42-43.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2000). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Suárez-Orozco, M. M., & Qin-Hilliard, D. (2004). *Globalization: Culture and education for a new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Tye, K. A. (1990a). Conclusion: A look to the future. In K. A. Tye (Ed.), *Global education: From thought to action* (pp. 157-178). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tye, K. A. (Ed.). (1990b). *Global education: From thought to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tye, K. A. (2003). Globalizing global education to nurture world citizens. *The Education Digest*, 69(4), 18-23.
- Ukpokodu, O. N. (2003). The challenges of teaching a social studies methods course from a transformative and social reconstructionist framework. *Social Studies*, 94(2), 75-80.

主題文章

Willis, D. B. (2002). Citizenship challenge for Japanese education for the 21st century: “pure” or “multicultural”? Multicultural citizenship education in Japan. *International Education Journal*, 3(5), 16-32.

Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: The needs of teachers and learners. *Educational Review*, 58(1), 27-39.

Making Sense of Global Education with Comments on Taiwan's Global Education Research

Pei-Fen Sung * Li-Hua Chen **

Globalization has motivated many nation states to care for global education so that their people may live a better life in the world today and tomorrow. The 1990s saw congruent efforts in nation states to promote global education; and Taiwan also began to develop this line of research and curriculum developed. This paper attempts to analyze the different contexts of global education and comments on Taiwan's research. We argue that global education is not internationally standardized citizenship education. The configuration of global education varies within nation states. Ideological orientation, national culture, international organizations and non-government organizations, as well as teachers' interpretations, shape its goals and practices. Taiwan's research should not conceive and present global education as a comprehensive list of standards to achieve. This includes studies of textbook analyses, global knowledge and attitude research, and action research that intend to promote global education. Researchers should make clear their assumptions and purposes about global education, and relate them to Taiwan's contexts to avoid simplistic academic borrowing and jargon.

Keywords: Global education, ideology, national culture

* Assistant Professor, Center for Teacher Education ,Tamkang University

** Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction ,Taipei Municipal University of Education

