

國民中學英語教科書全球素養概念內容分析 ——以 PISA 2018 全球素養評量認知 測驗內容領域為參照架構

周珮儀 王雅婷 吳舒婷

當前世界各國和國際組織紛紛將全球素養列為學校正式課程重要內涵，培育學生了解並參與全球議題所需知識、技能和態度。外語課程是不同語言和文化交流的場域，對全球素養培育有獨特而重要的價值。因此，本研究參考 PISA 2018 全球素養內容領域架構，對國中英語教科書進行量化與質性內容分析，探討其現況與改善之道。結果發現：一、國中英語教科書全球素養相關內容約四成，主要在「文化與跨文化關聯」，呼應 2008 年英語課綱「文化與習俗」部分，介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，沒有探討刻板印象、文化偏見與歧視。二、國中英語教科書在其他全球議題的呈現不多，多半並非主學習；建議未來課程修訂可再加強「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等議題的深度處理，促進探討這些議題的主學習。

關鍵詞：全球素養、英語教科書、PISA 2018

收件：2018年9月18日；修改：2019年4月9日；接受：2019年4月10日

周珮儀，國立中山大學教育研究所教授，E-mail: peii@mail.nsysu.edu.tw

王雅婷，國立中山大學教育研究所博士生

吳舒婷，國立中山大學教育研究所碩士

Content Analysis of Core Concepts of Global Competence in Junior High School English Textbooks in Taiwan: Taking the Content Domains of the Cognitive Tests in the PISA 2018 Global Competence Assessment as a Framework

Pei-I Chou Ya-Ting Wang Shu-Ting Wu

Education for global competence has become an international trend for curriculum reform in many countries. Foreign language curricula are essential meeting points between different languages and cultures that serve as critical steps toward students attaining a global perspective. Based on the Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 global competence framework, this study conducted a content analysis of junior high school English textbooks in Taiwan. The results revealed that content related to global competence occupied approximately 40% of the textbooks. Content related to the domain of “culture and intercultural relations” comprised 30% of the textbooks. Content related to Western cultures occupied markedly more of the textbook content than that related to non-Western cultures. Compared with previous findings on this topic, Taiwanese cultures were slightly more represented. Examples of cultural comparison were sporadically found in the textbooks. However, the subdomains of stereotypes, discrimination, and intolerance were absent. In addition to the domain of “culture and intercultural relations,” Taiwan’s English textbooks should include more content on other domains, such as “socioeconomic development and interdependence,” “environmental sustainability,” and “conflicts and human rights” for primary learning.

Keywords: global competence, English textbooks, PISA 2018

Received: September 18, 2018; Revised: April 9, 2019; Accepted: April 10, 2019

Pei-I Chou, Professor, Institute of Education, National Sun Yat-sen University, E-mail: peii@mail.nsysu.edu.tw

Ya-Ting Wang, Ph.D. Student, Institute of Education, National Sun Yat-sen University.

Shu-Ting Wu, Master, Institute of Education, National Sun Yat-sen University.

壹、前言

當前快速變遷的全球社會使人們面臨重大挑戰（Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018），歐盟執行委員會稱爲「大社會挑戰」（Grand Societal Challenges）（European Commission, n.d.），如：貧窮、不平等、氣候變化、資源枯竭、人口變化或移民等。2002 年超過 50 個國家參加歐洲全球教育代表大會，提出《馬斯垂克全球教育宣言》（Maastricht Global Education Declaration）（Europe-Wide Global Education Congress, 2002），呼籲各國教育政策除了執行國家目標，更要爲孩子打開世界視野，面對前所未有的機會與威脅。

因此，世界各國和國際組織紛紛透過教育改革強化全球素養（global competence）（臺北市政府教育局，2018），列爲學校教育和正式課程重要內涵，培育學生了解並參與全球議題所需知識、技能和態度。全球教育（global education）已成爲世界性運動（Tye, 2003），全球素養爲全民所需（Reimers, 2010）；它已不是奢侈品（luxury），而是必需品（necessity），是高品質教育的核心和 21 世紀創新的關鍵（National Education Association [NEA], 2010）。爲了解與比較世界各國學生的全球素養，OECD（2018）學生能力國際評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）首度進行全球素養國際調查，成爲各國教育重要參照。

語言是創造意義與世界觀的動態資源，外語課程是跨文化和語言交流的領域。學習不同語言能使學生了解多元文化背景並具備外語對話能力與合宜溝通行爲，養成多元思考與見解，擴展自我視野，掌握全球議題與脈動（臺北市政府教育局，2018；Omidvar & Sukumar, 2013；Yakovchuk, 2004）。

英語是世界性語言，也是我國國民教育階段主要外語課程，對提升學生全球素養扮演重要角色。我國行政院國家發展委員會（2018）進一

步提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，希望以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家，厚植國人英語能力，提升國家競爭力。我國《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011）強調外語學習對國際教育的重要，從外語、文化及全球議題的學習，產生具有國家主體的國際意識，強化參加國際交流及教育活動的多元外語能力、專業知識與技能。《臺北市全球教育白皮書》也主張：全球教育鼓勵外語學習，將學習語言置於歷史與文化脈絡，尊重與欣賞國際文化多樣性與差異性（陳麗華，2011；臺北市政府教育局，2009）。我國教育部《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域——英語文》（以下簡稱十二年國教英語文課綱）（2018：3-4）主張：英語文課程與教學特質「透過語言學習探索不同國家的文化，進行跨文化反思，提升社會參與並培養國際觀」；英語文課程目標包括：「尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀」。因此，我國最近重大教育政策很重視透過英語學習培育學生全球素養和世界觀。

為落實全球教育，OECD（2018）建議將全球議題融入不同科目和教育階段。然而，我國《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011）指出：目前這些議題尚未普遍融入各領域或科目，融入領域偏重歷史、地理等社會科，辦理外語及文化教學的學校較少；目前也缺乏研究引導相關課程與教學研發。

因此，本研究參考 PISA 全球素養內容領域架構，對國中英語教科書進行內容分析，探討其現況與改善之道。本研究在當前時間點進行具有關鍵性，我國素養導向十二年國教新課程即將實施，PISA 也首度進行「全球素養」國際調查（OECD, 2018），兩者核心理念相近，但我國課程呈現全球議題情形仍待進一步系統性檢視；期以本研究發現結果作為國際比較與國內政策研發之基礎，提供新課程發展、補充與修訂之參考。

貳、文獻探討

一、全球素養內涵

近年來全球素養的教育為聯合國教育、科學和文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）、OECD 及歐盟等國際組織和世界各國高度關注。2002 年《馬斯垂克全球教育宣言》主張：透過教育打開人們視野和心胸，接受全球化世界，重視世界正義、平等及人權。2012 年歐盟《全球教育綱要：教育人員理解與實施全球教育手冊》（*Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*）（Global Education Guidelines Working Group, 2012）將全球教育界定為綜合知識、價值和態度、技能的素養；知識層面包含：全球化過程和世界社會發展的知識、人類歷史和哲學概念的知識、相同和差異的知識；價值和態度層面包含：自尊、自信和尊重他人、社會責任、自然環境責任、開闊的心胸、有遠見態度、主動參與社區、團結；技能層面包含：批判思考和分析、改變觀點或多重觀點取向、認識負面成見和偏見、跨文化溝通、團隊精神和合作、同理心、對話、自信、處理複雜性、矛盾性和不確定性問題、衝突處理、創意、研究、決策、媒體運用、科學和現代科技運用。

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（UNESCO, 2014）《全球公民資質教育：培育學習者面對 21 世紀挑戰》（*Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*）主張：發展學習者的知識、技能、價值和態度，促進正義、和平、包容、安全和永續的世界，包括：（一）多重認同的態度和超越個別文化、區域、族群或其他差異的集體認同，如：共同人性的隸屬感，尊重多樣性。（二）全球議題和正義、平等、尊嚴等普世價值的知識，如：了解全球化過程、全球相互依存與連結、永續未來、超越國家層面的全球挑戰。（三）認知技能：批判性、系統性和創造性思考技能，包括採取多重觀

點認知全球議題的不同層面，推理和問題解決的技能。(四) 非認知技能：包括同情和衝突解決等社會技能，和不同背景、來源、文化和觀點的人溝通互動的技能。(五) 行動能力：合作解決全球議題，採取負責任行動，達成集體利益。

聯合國近年積極整合全球公民教育與永續發展教育，視為一體兩面。聯合國「永續發展目標」(Sustainable Development Goals, SDGs) 旨在全世界消弭貧窮、飢餓、不平等，保護生態系統與海洋，確保包容、公平和高品質的全民教育，建立穩定和平與包容社會的永續發展(United Nations [UN], 2015a)。《改變我們的世界：2030 年永續發展議程》(*Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*) (UN, 2015b) 賦予教育達成永續目標的重要角色，呼籲所有國家在 2030 年前，確保所有學習者獲得應有知識和技能，推動永續發展和永續生活型態、人權、性別平等、和平非暴力的文化，培育全球公民資質和欣賞文化多樣性，肯定各種文化對永續發展的貢獻。「臺北市國際教育中長程實施計畫」也鼓勵學校從校本出發，將 SDGs 國際合作議題融入課程，引領學生觀察反思與身體力行，培養全球公民意識與責任(臺北市教育局，2018)。

英國教育政策在 2000 年後出現明顯「課程的全球轉向」(Curricular Global Turn) (Mannion, Biesta, Priestley, & Ross, 2011)，透過學校課程培育全球社會所需八種能力：全球公民資質、社會正義、永續發展、多樣性、價值和觀念、相互依存、衝突解決、人權 (Department for Education and Skills [DfES], 2005)。英國教育面對全球化首要目標是培養在全球社會生活與全球經濟工作的能力；在所有人的學習經驗加入全球層面；改善使用其他語言的能力；充實全球經濟所需技能 (DfES, 2007)。

美國 NEA (2010) 主張全球素養具備理解國際議題的知識、能與不同語言與文化背景的人相處和學習、具備外語能力和相互依存全球社群的競爭力。簡言之，全球素養包含：跨文化意識、欣賞文化多樣性、精

通外國語言、具備競爭力。美國 Partnership for 21st Century Skills (2014) 主張：全球素養的教育幫助學生理解世界是相互關聯的動態系統，自己是全球社群一部分，要公平考量所有人和各世代，考量當地和全球提出解決之道。該組織並發展 K-12 年級全球素養指標，循序漸進引導學生理解、探究、連結和統整，呈現學習全球議題知識、技能和態度的進展；知識層面探究自己文化，比較其他文化，探究全球議題和挑戰；技能層面包括：批判思考、問題解決、觀點轉換和研究技能；態度層面發展對全球議題和文化多樣性的覺知。美國各州學校主管委員會 (The Council of Chief State School Officers) (Blank, 2011) 指出，全球素養包括：探索自己身邊和外在世界；覺察自身與他人觀點；與不同人有效討論自身想法；透過行動改善問題。

Reimers (2010) 指出，全球素養涵蓋知識與技能，協助人們適應不斷變動的世界，並能跨領域整合以理解全球事務，創造解決問題的辦法；全球素養也包括正確態度與合乎道德的方式，和平、尊重地與不同地方的人互動。全球素養包含三個相互連結的向度：道德向度對文化差異抱持正向態度與寬容，對基本人權的承諾，願意持續維護人權；技能向度具備主要語言之外的語言溝通與思考能力；跨領域向度對世界歷史、地理及全球議題，如：健康、氣候、經濟與全球化過程，有充足知識內涵，得以對面臨的全球挑戰進行批判性、創意性思考。

綜合近年全球素養的討論，OECD (2018) 主張：具備全球素養者能探究在地、全球及跨文化議題，了解並珍惜不同觀點及世界觀，尊重他人並互動良好，為環境永續及人類集體發展採取負責任行動。全球素養是「知識」、「認知技能」、「社會技能與態度」和「價值」多向度交織而成 (如圖 1)。

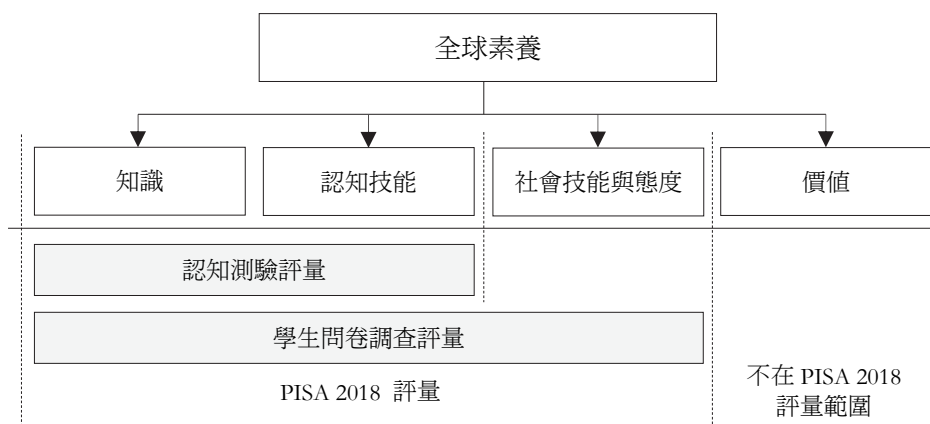


圖 1 PISA 全球素養評量取向

資料來源：OECD (2018: 22)。

PISA 2018 評量包括兩個部分，認知測驗聚焦全球理解 (global understanding)，即解決全球和跨文化議題的知識和認知技能；自陳問卷評量學生的全球議題知識、認知技能和社會技能與態度，並同時調查學校和教師促進全球素養的活動；價值層面需長期培養與社會實踐，並不在 PISA 2018 施測範圍。兩項工具都涵蓋解決全球和跨文化議題的知識和認知技能，包括四大向度和十一項次向度，本研究依此架構進行教科書內容分析，綜合上述文獻各家之言，說明向度內容如下：

(一) 文化與跨文化關聯：透過文化多樣性表徵，如語言、藝術、知識、傳統與規範，辨識多元文化如何影響觀點，了解並珍視保護文化差異 (NEA, 2010)。

1. 多元文化社會的認同形成：個人受所屬群體或文化影響而產生認同，多元文化社會應避免「單一故事」(single story)，發展多元、複雜的文化與身分認同 (國別、性別、宗教) (UNESCO, 2014)。如：少數族群及移民自身家庭文化、社區文化及學校學術文化、主流文化的關係；變動或不變的文化概念；多元文化班級師生互相支持或衝突的原因；集體及個別主義文化差異及不同的價值判斷；數位認同的建構及回應。

2.文化表達與文化交流：保存語言、藝術及傳統等世界文化資產，確認其文化要素或訊息，及主流和非主流文化的關係（NEA, 2010）。如：世界不同文化表徵；文化多樣性的重要及保護、推展的公共政策；學校藝術與文化教育方案設計，學習並欣賞不同文化傳統；新科技和媒體在文化表達的角色；跨國界理念如何調適在地文化脈絡或融合其他文化形成混合文化。

3.跨文化溝通：從 15 歲學生有關的非正式情境，如運動賽事、朋友群體、迎新等，探討不同文化背景溝通過程（Olson & Kroeger, 2001）；相同資訊在不同的人有不同意義的詮釋，語言的意義有時很難在其他語言找到相似概念；語言或非語言溝通模式不同可能造成誤解。在學校、社群機構、職場、線上場域等多元文化場域調整溝通形式可增進效率；即便語言不同，仍可努力尋求溝通。

4.觀點取替、寬容、消弭刻板印象與歧視：學習社會文化理解、觀點取替，及文化偏見的本質、表徵、影響和因應策略，辨識、發表、解釋及定位不同文化觀點，處理歧視個案價值系統衝突的兩難困境，回應偏見言論（DfES, 2005）。重製並改善文本或媒體內容對某些群體的文化偏見；描述個人如何蒙受或調整文化偏見，如：以性別或社經地位刻板印象界定學生在不同科目的成就；對工作申請者有性別及種族偏見；對特定群體暴力與犯罪傾向的看法；對本土文化、性傾向及宗教的刻板印象；展現獲得他人新資訊時如何改正刻板印象。

（二）社會經濟發展與相互依存：檢視在地、區域及世界層級的經濟連結如何影響全球、社會或文化群體的機會（Commonwealth of Australia, 2008; DfES, 2005; NEA, 2010; UNESCO, 2014）。

1.經濟互動與相互依存：不同層級經濟系統的連結與依存，如：跨國生產的日常生活用品（手機、衣服等）；金融自由化；資本流動及穩定性；全球企業的出現；低價旅遊和運輸對在地經濟系統的影響；科技投資及科技交流；薪資差異及外國投資；工作遷移對國家的影響。

2.人力資本、發展與平等：經濟整合及社會發展的關係，如：國家之間及國家內部薪資所得平等、教育平等；教育流動和人才外流；經濟整合及減少貧窮；發展永續觀光；自動化生產及資訊化改變全球就業機會。

（三）環境永續：理解自然環境保育與資源運用，在不損害下一代和地球的情況下改善生活品質（UN, 2015a, 2015b）。

1.保育自然資源與紓解環境危機：地球自然環境生態相互依存及環境危機，如：氣候變遷、水源與空氣汙染及相關健康危機、海洋汙染及過度酸化、土壤劣化、沙漠化及乾旱、人口成長及非永續都市發展、自然災害、冰河融化、殺蟲劑殘留汙染、地球生物多樣性喪失、過度捕撈、森林濫砍。

2.環境永續政策、施行及作為：政策制定及個人行動減少資源耗竭並改善環境危機，透過規範、徵稅、補貼、溝通、活動、教育等各種方式，鼓勵永續消費及生產；媒體傳播環境危機；政府經濟政策權衡自然資源耗竭危害；非政府組織影響大眾對環境議題的意見及改變政策；不同國家及情境對開發和環保疑慮的權衡、對永續發展和政治責任不同的理解。

（四）消弭衝突、維護制度與人權：聚焦正式及非正式組織對基本人權及和平人際關係的尊重與支持，學習聯合國等全球組織的發展，反思世界高度不平衡權力關係下全球治理爭議的本質，回顧國家、種族、社會團體現有及過去歷史衝突原因和解決之道，檢視年輕人在社會運用權利與責任的空間與機會（Reimers, 2010; UNESCO, 2014）。

1.預防衝突與仇恨犯罪：從國際戰爭、內戰、種族、宗教衝突或對特定團體的仇恨犯罪，分析解決和避免衝突的策略，包括：對衝突原因的不同詮釋，思考為何有些衝突比其他衝突更難解決；反思對立團體和解在心理層面必要的先決條件（如：願意承認自己團體曾有難被接受的行為）；探討社會及政治變遷中的非暴力抗爭，對社會正義、和平及社

會凝聚條件不同的論點。

2. 普遍人權與在地傳統：認識人權教育及其重要文件，如：世界人權宣言或聯合國兒童權利公約等；反思為何有些人的權利被拒絕，如：為何性別教育機會不均等持續存在；探討損害人權的政治、法律、社會文化、宗教及經濟因素；分析人權普遍性或相對性的各種論點及證據；反思國家對人權和公民的保障，及彼此衝突的權利如何解決（Commonwealth of Australia, 2008; DfES, 2005）。

3. 政治參與及全球參與：世界各地年輕人改善自己或其他社區人們生活的真實經驗；志工服務的實際困難，如：缺乏幫助對象的知識、個人行動的限度、遇到反對意見、挫折沮喪、疲累等；年輕人如何發展政治論點，評估在社會、公民、政治議題可採取的行動。

本研究運用上述架構分析國中英語教科書全球素養學習內容，此架構經大規模國際團隊研發與修正，我國新課程也有相近核心素養理念可融合，皆包含個人適應現在生活及未來挑戰應具備的知識、能力與態度（國家教育研究院，2015）；惟全球素養更強調在全球社會生活與學習的情境，兼顧本土脈絡與全球架構，鼓勵責任承擔和公民行動（陳麗華，2011；臺北市政府教育局，2009）；透過此架構可系統性檢視我國課程在這些方面的現況、挑戰與改進方向。基於上述全球素養內涵的理念建構，以下將探討世界各國語文課程如何呼應其內涵，印證相關議題的重要，並探討融入課程的具體策略，作為後續分析我國課程現況、提出改革建議之參考。

二、英語課程與全球素養

面對日增的全球化趨勢，世界緊密連結，語言成為彼此溝通聯繫的橋樑（臺北市政府教育局，2018）。英語課程是具有全球面向的學科，它幫助學生將生活連結更廣的文化和社會情境，了解並探究不同的文化與價值觀，反思全球議題並與世界各地社群溝通，促進族群互動與相互理

解（十二年國教英語文課綱，2018；國家教育研究院，2018；Oxford Committee for Famine Relief [Oxfam], 2018）。無論英語是本國語言或外國語言，許多國家和國際組織已在英語課程整合全球、國際與跨文化視野，培育全球素養。目前英語並非我國官方語言，英語文教育是外語教育（國家教育研究院，2018）。因此以下先探討各國英語文課程培育全球素養概況，再針對涉及外語課程部分分析，從雙重角度探討其對全球素養的重要。

英國《在學校課程發展全球層面》（*Developing the global dimension in the school curriculum*）（DFES, 2005）有關英語部分，第一關鍵期培育學生考量不同觀點，從討論結果延伸想法；第二關鍵期閱讀不同文化的故事、詩詞與文章，並開始學習外語，思考自己的文化，比較其他文化，考慮他人經驗；第三、四關鍵期閱讀不同文化媒體觀點，察覺刻板印象。

澳洲《全球視野：澳洲學校全球教育之架構》（*Global perspectives: A framework for global education in Australian schools*）（Commonwealth of Australia, 2008）初等教育英語透過口頭、書寫和多媒體文本，閱讀和分析字彙、風格及觀點，發展溝通技巧，表達對不同觀點及特色的理解，認識文本偏見和文化刻板印象，反映衝突情境和建立和平，表現促進永續未來的行為。中等教育英語探討不同文化和傳統的文本，分析媒體如何描述不同文化的人們，辨認偏見和衝突的利益關係，挑戰文本偏見及文化刻板印象，提出衝突解決策略。透過口頭或書寫發表全球議題，創作媒體表現，促進永續未來行為。

加拿大安大略小學教師聯盟（Elementary Teachers' Federation of Ontario [ETFO], 2010）主張：初級語言教育連結學生知識、經驗與周遭世界，拓展對文本的了解；透過多樣策略和資源釐清重要議題，判斷資訊是否有效支持觀點。中級階段擴展文本複雜性或難度，釐清文本觀點，提出可能蘊含偏見的證據及其他可能觀點；運用多樣策略資源蒐集資訊進行寫作；釐清他人觀點並予評價。

Colvin 與 Edwards (2018) 建議語文課程培育全球素養可選擇其他國家文學作品或從其他語言翻譯的作品，學習世界各地的生活、傳統、歷史、緊張對立和幸福的來源，理解他人觀點和環境；語文領域可與其他領域共同學習文學作品；選擇的文學作品最好讓學生有共同體驗。學生要能清楚表達理念並有說服力地書寫各種短文、故事和論證等，如：模擬成爲移民的短文、某些家庭辛苦獲取乾淨水源的故事、支持或反對全球貿易的論證。

Oxford Committee for Famine Relief GB (Oxfam GB, 2015) 主張全球教育融入英語課程可探討真實生活情境的全球議題，如：偏見與衝突；發展語言核心技能，如：有說服力的書寫和口語，並提升洞察力、同理心、溝通技巧和有效論證能力；發展媒體批判素養，探討人們和地方的表徵，反思英語霸權和西方看待世界的方式；運用廣泛文本探討不同族群的價值、信念、經驗、觀點和思考方式。

在現代外語課程方面，Oxfam GB (2015) 建議：透過探討全球議題發展閱讀、書寫、口說的語言技能；考量人們、地點、文化和語言的相似和差異，探討認同和多樣性議題；欣賞其他文化和世界觀的知識；某些語言運用分布各大洲，可探討其在不同國家和區域的應用，基於語言不斷演化和彼此借取，發展全球相互連結的覺知。

英國現代外語課程包括：說和聽、讀和寫、跨文化理解、語言知識和學習策略。全球素養取向的外語課程旨在了解不同國家文化與觀點，發展語言技能並提供探索全球議題的機會，提高文化意識和與母語人士的直接接觸。跨文化理解旨在學習不同國家的語言文化，比較不同語言學生的經驗和觀點。如：用實境教材學習不同國家或社區人民的觀點、生活、態度和經驗；思考自己的文化並比較所學外語文化。學生能獨立學習語言，從自我興趣與動機探討世界事件和議題，並發展對當代外語的知識與理解 (Bourn, 2012)。

澳洲《全球視野：澳洲學校全球教育之架構》(Commonwealth of

Australia, 2008) 建議：初等教育外語認識語言如何互相影響及共有特色，欣賞澳洲及全世界語言多樣性，透過語言發展對公平和資源的見解，發展跨文化溝通技巧，克服可能產生的誤解，探索關於未來的想法，及透過其他語言表達不同觀點。中等教育外語深化對傳統和現代文化的理解，探索社會正義和人權的行動，解決文化衝突和發展適當互動模式，描述語言和文化如何建構人們過去、現在及未來的思考，透過口頭或書寫與其他國家人們溝通。

綜言之，英語是世界性共通語言，無論從整體語文領域或外語課程的角度，各國都強調要運用全球議題，探討語文表徵世界和人們體驗語文的方式，發展世界主義本質的英語，重視全球弱勢者，深化在地和全球議題的理解，挑戰既定觀點和價值，加深文化理解並增進對自己內在價值與假設的理解與改變，發展跨文化溝通、思考技能和批判素養 (Alcock & Ramirez Barker, 2016; Oxfam, 2018)。

三、我國英語課程涵蓋全球素養的現況與問題

近年來我國英語課程開始重視多元文化與國際理解。《國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）》（2008）（以下簡稱 2008 年英語課綱）基本理念主張：地球村時代英語成為國際交流的重要溝通工具。透過英語學習，學習者能適切回應英語國家社會文化活動和增進多元文化了解與尊重；使用英語能力為 21 世紀生活做準備是世界公民必要素質。因此，國民中小學英語課程旨在奠定英語溝通能力基礎、提升英語學習動機與興趣、涵泳國際觀、獲致新知，增進未來國際事務處理能力及國家競爭力。2008 年英語課綱「文化學習與國際了解」培養能力或態度包括：認識國內外節慶習俗與風土民情，閱讀英文故事、雜誌或其他課外讀物，了解他國文化；應用基本國際社會禮儀規範；欣賞、接納不同文化習俗；培養國際觀。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(2014) 九大核心素養之一「多

元文化與國際理解」內涵為：具備自我文化認同的信念，尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，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。十二年國教英語文課綱國中階段具體內涵為：具備基本世界觀，能以簡易英語介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，並加以比較、尊重、接納。高中階段為：具備國際視野及地球村觀念，能從多元文化觀點了解、欣賞不同文化習俗，並尊重生命與全球永續發展。

因此，九年一貫到十二年國教英語文課綱都將多元文化與國際理解視為英語課程重要內涵；前者有「文化與習俗」的能力指標，後者也有「文化理解」的學習表現，主要都在介紹國內外節慶習俗及風土民情。然而，其他全球議題並未受重視。Chou、Cheng、Lin 與 Wang (2015) 分析九年一貫課程各領域綱要融入全球議題程度，發現英語課綱 97 個能力指標有 9 個與多元文化相關，比其他領域相關指標數量和比率略多；惟其他全球議題幾乎沒有觸及；這也會影響英語文教科書融入全球議題。

十二年國教英語文課綱在議題融入特別著重性別平等、人權、環境、海洋教育議題，呈現其學習主題與實質內涵，作為課程設計、教材編審與教學實施參考。十二年國民基本教育課程綱要《語文領域——英語文課程手冊》（以下簡稱十二年國教英語文課程手冊）（國家教育研究院，2018）也提出融入四大議題作法與示例說明。這些議題與全球議題密切相關，惟其能否落實在教科書則有待研究。

此外，全球素養與十二年國教課綱另一核心素養「道德實踐與公民意識」相關，高中階段英語文領域具體內涵包括：具備運用英語文的積極態度，關心國際議題與自然生態；具備人文關懷，主動參與社會活動；但國中小階段並沒有此項核心素養的具體內涵。相較上述各國英語課程對環境永續、社會正義和人權等全球議題的關注，在 PISA 2018 施測的 15 歲階段，我國英語課綱對全球議題的處理仍待加強。

目前國中英語教科書相關研究不多。游家鳳（2014）分析國中英語教科書全球教育知識內容，發現「跨文化理解」呈現次數最多，偏重文化層面的認識與介紹；全球問題與議題和全球體系次數最少，出現最少或甚至沒出現的為政治體系、世界歷史、人口議題、和平與衝突議題；「文化理解與差異」大多簡介英美等異國文化。江佳玫（2013）對國中英語教科書全球教育內涵進行論述分析，發現「文化學習」多以旅遊、飲食、節慶、習俗等為主題，取材集中英、美等英語系國家，多從自我享受角度學習文化，對跨文化理解抱持樂觀；有些主題探討城市發展及資源使用等對環境的影響，期能提升對全球與未來世代永續發展的責任感，但忽略探討制度性的歧視與不公義等主題；豐富的插圖傳遞全球文化多樣性，並正向描寫跨文化經驗，但本土文化論述簡化，取材忽略原住民、新住民與客家文化，受制以英語提升國際競爭力的工具理性思維、以英美兩國「標準英語」及歐美白人中產階級價值為主的種族位階心態，難以深化本土文化認同。

在高中英語教科書部分，Ke（2012）分析 1952~2009 年臺灣高中英語教科書顯示：1970 年代美式觀點課程達高峰，占全部 56%，2009 年漸降到 30%；1990 年代臺灣本土化運動興起前，英語被視為美國人語言。1990 年代末期有關本土的課程達高峰 14%，2009 年漸降到 6%，可能與臺灣政治社會變遷有關。跨文化和全球普遍性的內容不斷增加，未來可能成為主流。課文形式從文學和道德課程轉變成中立解釋和科學文本，課程蘊含的「理想社會模式」從美國社會轉變到世界社會，顯示英文逐漸轉變成國際性語言。

在國小部分，蘇雅珍（2013）分析國小英語教科書世界觀議題，包括：全球事務與問題、跨文化了解及世界公民責任，發現三版本皆涵蓋世界觀議題，但以跨文化了解為主，著重特定節慶、飲食與世界著作的故事類型，內容與插圖偏重西方主流文化（特別是美國）。Chou 與 Ting（2016）分析國小各科教科書的全球教育概念，比較 Chou 等人（2015）

的研究發現：2008 年英語課綱對多元文化的關注並未充分轉化到國小英語教科書內容，課文單元名稱和教學活動、教師手冊引用的能力指標和教學目標，都鮮少提到全球議題，與其他領域呈現全球議題比率有相當落差。

此外，《臺北市全球教育白皮書》從「世界公民意識」、「國際文化學習」、「國際交流合作」及「全球議題探究」四個向度推動全球教育，主張加強外語教學，提升參與全球社區所需的跨文化理解及語言能力，促進國際文化理解（陳麗華，2011；臺北市政府教育局，2009）。《中小學國際教育白皮書》（教育部，2011）以「扎根培育 21 世紀國際化人才」為願景，提出國際教育應循序漸進，讓學生從外語、文化及全球議題學習，產生具有國家主體的國際意識。中小學推動國際教育，須引導學生了解國際競爭與合作，強化參加國際交流及教育活動的多元外語能力、專業知識與技能。白皮書也指出中小學國際教育在融入課程、教師專業成長和學校國際化相對不足。雖將近一半學校辦理國際素材融入課程，但偏重歷史、地理等社會科，辦理外語及文化教學的學校過少。國際意識或全球概念雖已列為課綱內涵，但中小學仍缺乏整體課程目標與系統的課程規劃。因此教育部鼓勵中小學研發相關課程、教材及教學模式，加強外語與文化學習。惟系統性的課程規劃和發展必須有良好參考架構，並以現況分析為改進基礎。因此，本研究運用 PISA 2018 全球素養內容架構進行分析，分析結果可供十二年國教英語文教科書編寫參考，未來研究亦可進一步與國際接軌，對照全球素養國際調查，了解學校課程與學生全球素養學習表現的關係。

參、研究設計

一、研究方法

本研究採內容分析法，透過量化及質性方式(王文科、王智弘，2017；曹永強譯，2014；Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2014)，分析國中英語教科書內容。先針對教科書文本進行量化描述性統計處理，再輔以課本內容質性資料作相關例證，透過質量並進系統性呈現教科書涵蓋全球素養實際內涵。

二、研究工具

本研究工具「全球素養內容類目表」(表 1) 根據 PISA 全球素養測驗內容領域 (OECD, 2018) 四大向度和十一項次向度界定分類範疇，其研發團隊專家已就各向度及次向度對應與內容範圍符合性進行專業判斷，具專家效度 (徐振國，2015)。

表 1 PISA 全球素養內容類目表

主向度	次向度
一、文化與跨文化關聯	1.1：多元文化社會的認同形成 1.2：文化表達與文化交流 1.3：跨文化溝通 1.4：觀點取替、寬容、消弭刻板印象與歧視
二、社會經濟發展與相互依存	2.1：經濟互動與相互依存 2.2：人力資本、發展與平等
三、環境永續	3.1：保育自然資源與紓解環境危機 3.2：環境永續政策、施行及作為
四、消弭衝突、維護制度與人權	4.1：預防衝突與仇恨犯罪 4.2：普遍人權與在地傳統 4.3：政治參與及全球參與

資料來源：OECD (2018: 30)。

三、內容分析單位及計分方式

內容分析常見分析單位有字、主題、人物、項目、時間與空間單位、段、詞、句等。然而，以字、句、項目等為分析單位，容易斷章取義而脫離整體脈絡，忽視現象本身完整結構（歐用生，2000）。

就分析對象整體結構，英語教科書常見單元內容包括：暖身（warm-up）、對話（dialogue）、聽說練習（practice）、主題字彙（word power）、文法焦點（grammar focus）、閱讀（reading）、綜合練習（grab it all）、發音（pronunciation）、閱讀策略（reading strategy）與延伸學習（extension）等。閱讀策略和延伸學習為選修，並非每個單元都有，考慮所有單元統一性而未列入。考量分析單位完整性，本研究以各單元主要傳達文意的「對話」和「閱讀」為分析單位；每一分析單位出現研究工具類目內涵採計乙次，歸類至類目表並統計次數與百分比。

四、分析教科書基本資料

PISA 以 15 歲學生為對象，本研究聚焦國中階段，係因根據 2008 年英語課綱，國小英語主要在辨識、聽懂和看懂課堂簡單字詞，奠定英語學習基礎和興趣，闡述全球素養主旨較有限。國中英語教科書文字內容大量增加，可能涵蓋全球素養內容也較多。

根據國家教育研究院「國民中小學審定圖書查詢」網頁（<http://review.naer.edu.tw/Bulletin/PA01.php>），依 2008 年課綱編輯審定之國中英語教科書共四個版本，某版本自第五冊起未再申請審定，考量研究範圍完整性而排除。本研究選擇 105 學年度第一至六冊皆審訂通過的三個版本，共計 18 冊 150 個單元，對話與閱讀總計 297 篇（參見表 2）。

表 2 分析國民中學英語教科書基本資料

出版年度	冊別	X 版			Y 版			Z 版		
		單元數	分析單位篇數		單元數	分析單位篇數		單元數	分析單位篇數	
			對話	閱讀		對話	閱讀		對話	閱讀
105 學年度	第一冊	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	第二冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第三冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第四冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第五冊	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	第六冊	6	3	6	6	6	6	6	6	6
合計	6 冊、50 單元、97 篇			6 冊、50 單元、100 篇			6 冊、50 單元、100 篇			
總計	18 冊、150 單元、297 篇									

五、研究資料編碼

資料編碼分三類：(一)「主學習相關」(primary learning)：內容意旨直接符合「全球素養內容類目表」細目內涵，表示通篇與全球素養議題高度關聯 (Kridel, 2010)；(二)「非主學習相關」：內容僅有單句或數句描述全球素養議題相關內涵，且並非內容論述重點；(三)「不相關」：內容未出現相關內涵。各筆資料綜合編碼如下 (參見表 3)。

表 3 研究資料綜合編碼

名稱	編碼	
出版業者	教科書版本	
出版業者	教科書版本	X、Y、Z，如：X，X 版教科書。
文本	冊別、課別、頁數	B、L、P，如：B2L6P60，第二冊第六課第 60 頁。
分析單位	對話、閱讀	D、R
分析內容	主學習相關、非主學習相關、不相關	P、NP、N，如：X-B4L5P60-D-NP，X 版第四冊第五課第 60 頁的對話為非主學習相關。

六、研究信度

本研究採「評分者信度」建構研究信度（徐振國，2015；楊孝滌，1989；歐用生，2000）。因為本研究分析英語教科書，所以邀請熟悉國中英語教科書的兩位評分者，主修英語教育且有教學經驗。評分者訓練過程如下：從三個版本隨機抽樣 Y 版教科書作為評分者信度檢驗之樣本；共 6 冊，評分者鑑定則數為 100 則。研究者向評分者詳細說明研究工具、歸類原則及方法後進行歸類，針對評定不一致處進行討論，以達共識。最後兩位評分者皆同意之鑑定則數為 96 則，評分者信度為 0.96，顯示歸類一致性相當高（羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦譯，2008）；評分者信度計算公式如下（徐振國，2015：287）：

$$A \text{ (兩位編碼員皆同意之同意度)} \\ = \frac{2 \text{ (兩位編碼員)} \times M \text{ (兩人皆同意之鑑定則數)}}{N_1 \text{ (第一位編碼員鑑定之則數)} + N_2 \text{ (第二位編碼員鑑定之則數)}}$$

為提升教科書內容解析可信度，呈現文件相關主題的意義（許禎元，2003），針對類目表各向度和次向度計次單位，研究團隊逐一檢視篩選出教科書中具代表性的內容，作為解讀佐證。

肆、結果與討論

整體而言，英語教科書全球素養相關概念主要呈現在向度一「文化與跨文化關聯」，向度二「社會經濟發展與相互依存」和向度三「環境永續」不多，向度四「消弭衝突、維護制度與人權」則完全沒有提及（參見表 4、表 5、表 6）。比較以往研究，可發現教科書對全球議題的呈現已有改善。以下從「正式課程」提取各版本處理各項全球議題的實際案例，供各版本相互學習；從「懸缺課程」角度反思現行課程缺乏全球素養的向度，掌握缺乏程度，並結合國內外課程改革政策與範例，探討補充與修訂之道。

表 4 X 版本教科書全球素養內涵統計 (N=97)

全球素養內涵		主學習 相關計次 (百分比)	非主學習 相關計次 (百分比)	主學習相關 與非主學習 相關總計次 (百分比)	不相關計次 (百分比)
一、文化與跨 文化關聯	1.1	4 (4.1%)	4 (4.1%)	32 (33.0%)	55 (56.7%)
	1.2	13 (13.4%)	9 (9.3%)		
	1.3	2 (2.1%)	0 (0.0%)		
	1.4	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
二、社會經濟發 展與相互依存	2.1	1 (1.0%)	4 (4.1%)	7 (7.2%)	
	2.2	1 (1.0%)	1 (1.0%)		
三、環境永續	3.1	1 (1.0%)	0 (0.0%)	3 (3.1%)	
	3.2	2 (2.1%)	0 (0.0%)		
四、消弭衝突 、維護制度與 人權	4.1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	
	4.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
	4.3	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
總計		24 (24.7%)	18 (18.6%)	42 (43.3%)	

表 5 Y 版本教科書全球素養內涵統計 (N=100)

全球素養內涵		主學習 相關計次 (百分比)	非主學習 相關計次 (百分比)	主學習相關 與非主學習 相關總計次 (百分比)	不相關計次 (百分比)
一、文化與跨 文化關聯	1.1	4 (4.0%)	2 (2.0%)	24 (24.0%)	59 (59.0%)
	1.2	13 (13.0%)	4 (4.0%)		
	1.3	1 (1.0%)	0 (0.0%)		
	1.4	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
二、社會經濟發 展與相互依存	2.1	3 (3.0%)	8 (8.0%)	12 (12.0%)	
	2.2	0 (0.0%)	1 (1.0%)		
三、環境永續	3.1	3 (3.0%)	0 (0.0%)	5 (5.0%)	
	3.2	1 (1.0%)	1 (1.0%)		
四、消弭衝突 、維護制度與 人權	4.1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	
	4.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
	4.3	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
總計		25 (25.0%)	16 (16.0%)	41 (41.0%)	

表 6 Z 版本教科書全球素養內涵統計 (N=100)

全球素養內涵		主學習 相關計次 (百分比)	非主學習 相關計次 (百分比)	主學習相關 與非主學習 相關總計次 (百分比)	不相關計次 (百分比)
一、文化與跨 文化關聯	1.1	7 (7.0%)	2 (2.0%)	32 (32.0%)	52 (52.0%)
	1.2	15 (15.0%)	6 (6.0%)		
	1.3	2 (2.0%)	0 (0.0%)		
	1.4	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
二、社會經濟發 展與相互依存	2.1	3 (3.0%)	7 (7.0%)	10 (10.0%)	
	2.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
三、環境永續	3.1	0 (0.0%)	1 (1.0%)	6 (6.0%)	
	3.2	4 (4.0%)	1 (1.0%)		
四、消弭衝突 、維護制度與 人權	4.1	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	
	4.2	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
	4.3	0 (0.0%)	0 (0.0%)		
總計		31 (31.0%)	17 (17.0%)	48 (48.0%)	

一、文化與跨文化關聯

各版本呈現「文化與跨文化關聯」內容遠高於其他向度，平均約佔整體教科書內容三成，在教科書內容相當常見，且大都是主學習，與內容主旨有關。

(一) 多元文化社會的認同形成

臺灣是日趨多元族群和文化的社會，個人受所屬族群或文化影響而產生認同，教育應幫助年輕人學習自身文化，連結所屬社會的多元文化，發展文化認同。然而，過去研究指出（江佳玫，2013；蘇雅珍，2013；Ke, 2012）：英語教科書以英美等西方國家文化意象和價值觀為主流，對臺灣本土族群及文化關注不夠，缺乏原住民及新住民文化內涵，很少引導學生了解自身族群文化與其他文化的關係與連結，產生本土文化認同和跨文化關聯。

值得注意的是，本研究發現：目前英語教科書已改善這種現象，不少內容提到臺灣本土習俗節慶、風土民情和旅遊景點，如：中秋節、十二生肖、臺灣送禮文化與禁忌、比較臺灣鬼月與萬聖節，描述高雄、澎湖、蘭嶼、美濃、日月潭、101 大樓等景點特色與特產，介紹臺灣大眾文化和本土歌手，描述臺灣飲食文化、夜市文化、跨年文化等。

再者，教科書也開始有少數內容提到原住民，如：蘭嶼達悟族、日月潭邵族，可惜都很簡略，如：僅呈現族名與地理位置配對，並未多描述文化特色，或呈現族群發展或困境，探討其文化與主流文化的關係。另一方面，教科書也開始從全球化架構呈現臺灣文化特色，如：學生參與跨國明信片活動時討論要挑選哪些代表臺灣文化的明信片。整體而言，當前英語教科書文化表徵逐漸打破以往西方主導的「單一故事」，有助學生意識到世界各地與臺灣文化與族群的多元性和多樣性，及其對個人和所屬族群認同的影響（Nault, 2006; OECD, 2018）。

（二）文化表達與文化交流

此次向度相關內容遠勝於其他次向度，且以主學習居多。究其原因，可能是其內容密切連結九年一貫課程「文化與習俗」能力指標，十二年國教英語文課綱「文化理解」的學習表現也類似，旨在介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，常見西方飲食文化（西餐禮儀、製作三明治、沙拉餐點等）和節慶文化（情人節、復活節、萬聖節、聖誕節、黑色星期五等）。此外，西方大眾文化，特別是好萊塢影片（《鋼鐵人》、《浩克》、《美國隊長》、《動物方城市》等）也很常見；這些都是國中學生感興趣並在日常生活可能接觸的主題。

以往研究指出（江佳玫，2013；游家鳳，2014；蘇雅珍，2013；Ke, 2012）：英語教科書的國際文化學習聚焦英美等主要英語系國家，多從自我享受角度學習旅遊、飲食、節慶、習俗等主題，具有崇尚白人中產階級的種族位階心態。本研究發現雖然這種趨勢仍在，但已朝向全球文化多樣性趨勢改善，開始涵蓋以前較少提到的非西方國家，欣賞不同文化

傳統；如：描述各國慶祝新年的方式，包含臺灣、日本、美國、越南、巴西、俄羅斯等。

Vietnam: We call New Year Tet in Vietnam. Before I traveled to Taiwan, I did not know how similar our traditions were! For example, it's on the first day of the lunar calendar. We travel on the railways and drive in heavy traffic to get together with our families.

Brazil: We wear white clothes for New Year. But under the clothes, we wear colorful underwear. We wear red for finding love, green for good health, or yellow for money.

Russia: We decorate New Year trees, not Christmas trees. Kids get amazing gifts from Grandfather Frost, not Santa Clause. Also, our Grandfather Frost might wear blue or green clothes, not only red. (Z-B6L1P6-D-P)

類似上述具有文化比較意涵的例子還有：透過來自印度、挪威、中國的明信片介紹該國特色與風土民情，比較臺灣、日本、美國、法國的午餐，介紹父親節與日期的概念，比較加拿大與臺灣父親節日期的差異，比較加拿大與臺灣躲避球玩法的不同等。由此可見，當前英語教科書已不侷限英美等西方文化，具有更廣的國際觀，欣賞更多元的文化傳統；惟目前偏向簡略並列不同國家文化，較少進一步的文化異同比較，關注全球世界多元文化的形成、交流、調適、融合與連結，及文化多樣性的重要和保護與推展的公共政策（OECD, 2018）。

（三）跨文化溝通

各版本在此向度只有一兩次呈現，如：招待外國學生一起慶祝除夕夜、描述和外國朋友的交流與互動、不同文化的人交流不同餐具的使用等。以下是一位外國人描述到臺灣生活的經驗：

Mr. Evans: Sure. One time, I was walking down the stairs. A woman was go-

ing up with her son. When they got closer to me, the mother pointed at my face and said to her son, “Look! A waiguoren.”

Nora: That was rude.

Mr. Evans: I don’t know whether the woman knew that was rude. Many people don’t have that awareness. However, I’m sure I’ve also done rude things in the eyes of Taiwanese people.

Ethan: So we should communicate with each other more to understand each other better. This way, we’ll know what is rude and what is not.
(X-B5L6P80-D-P)

這顯示不同文化參照架構可能產生不同觀點，不同文化的人對同樣資訊有不同意義的詮釋，可能因溝通模式不同未能理解彼此；但重要的是：即使語言文化不同仍可努力調適尋求溝通（OECD, 2018）。尊重他人的人在跨文化溝通時並不會認為自己完全理解，而會檢視與澄清字句意思，檢驗自身理解程度，從而增進理解與尊重其他文化的能力。目前英語教科書較缺乏跨文化溝通主題，如：教導學生和母語與自身不同的人溝通時，願意周延解釋、調整自己的表達、確認理解對方意思，調和不同語言和文化的說法，處理溝通問題，尊重、適切、有效地和他人溝通（OECD, 2016）。

（四）觀點取替、寬容、消弭刻板印象與歧視

國中英語教科書缺乏刻板印象與歧視的探討，這是跨文化關聯最困難和爭議的部分。許多國家中小學語文課程都已強化這些議題的處理，我國十二年國教英語文課綱也開始注意相關議題，如：性別平等議題提及理解性別多樣性，覺察性別不平等存在事實與社會文化的性別權力關係；建立性別平等價值信念，落實尊重與包容多元性別差異；付諸行動消除性別偏見與歧視，維護性別人格尊嚴與性別地位實質平等。十二年國教英語文課程手冊也舉例說明課程內容應檢視家庭、學校、職場性別

刻板印象，解析媒體傳遞的性別迷思、偏見與歧視，如：檢視短文或短片文脈是否有性別迷思、偏見與歧視。英語文課綱和課程手冊雖然著重性別議題，但對族群、文化等其他偏見和歧視較少觸及。

二、社會經濟發展與相互依存

各版本呈現「社會經濟發展與相互依存」不多，相關內容集中「經濟互動與相互依存」，大部分是消費跨國生產的科技產品，但大都無關主學習；「人力資本、發展與平等」相關內容極少，一個版本完全沒有提到，其他兩個只提到一兩次。

（一）經濟互動與相互依存

此向度相關內容主要呈現日常生活中全球企業跨國生產的科技產品，如：電子錶、新款手機、數位相機、社群網路、無人機、機器人、虛擬實境等；雖然這些產品對改變世界可能有很大影響，但教科書偏向功能性介紹，大都不是全球素養的主學習，較少探討生產與消費選擇對個人、社區、國家到全球等層級的影響，及跨國生產背後的經濟系統連動性；惟仍有少數例子顯示全球各地的人都可運用科技產品幫助在地經濟系統：

LINE can also be used to raise money for those in need. Take the people of Kumamoto for example. Their town was hit hard by two earthquakes in April 2016, and it needed a lot of money to recover from them. Because of that, a set of cute LINE stickers was created to make users aware of the situation. When anyone bought the stickers, the money went to help the victims in Kumamoto. (Y-B6L1P8-R-P)

（二）人力資本、發展與平等

此次向度相關內容比次向度一更少，一個版本完全沒有提到，一個

版本描述外國人來臺工作並定居臺灣的心得感想，單面向陳述臺灣的美好，沒有說明本身遷徙的原因和影響，或在全球社會工作的概況與挑戰，讓學生更了解全球化、國家發展及人力資本流動的關係，如：比較不同國家的文化、工作、生活條件差異及相關機會與權利，探討跨文化衝擊與調適，討論人才國際移動原因及對工作地或原生國的影響，探討就業與全球化的關係等。

I'm Dylan Evans from the UK. Sixteen years ago, I got the chance to work in Taiwan for five months. Sixteen years have passed. I'm still here because I've fallen in love with this land...After several years, I got to know this land and its people more. Taiwanese people are kind and friendly. (X-B5L6P76-R-NP)

全部教科書只有一個版本呈現一次貧困的主學習內容，描述美國女孩 Hailey 種植蔬果、蓋房子，將其捐贈給無家可歸的人，顯示對貧困議題的關注，並點出可行的具體策略。

When Hailey was five, it broke her heart to see a homeless man sitting on the sidewalk. She asked her mom if she could buy him a sandwich. Mrs. Fort agreed, but she also told Hailey they were not rich enough to help all the others. Hailey still wanted to do something, so she came up with a plan. A year later, she began growing fruit and vegetables and donated them to the homeless. (X-B5L8P106-R-P)

Hailey 後續也成為具有世界影響力的青年慈善家，從關懷社區貧困者延伸至關懷全球貧困問題；世界各地還有許多像 Hailey 的兒童或青少年正透過各種方式發揮自身影響力改變社會。

以往英語教科書較少關注經濟議題，但十二年國教英語文課程已有所轉變，如：十二年國教英語文課程手冊（國家教育研究院，2018）運用「世界飢餓地圖」（[https://www.acww.org.uk/assets/wfp275057\(1\).pdf](https://www.acww.org.uk/assets/wfp275057(1).pdf)），讓學生探討地圖不同顏色的涵意及臺灣標示的顏色，了解世界人口數量

增加、糧食供給與營養，為解決世界飢餓與貧困盡一份心力。

三、環境永續

此向度相關內容雖不多，但大都是主學習，內容主旨關懷環保問題，提出可行方案和作為；次向度一「保育自然資源與紓解環境危機」內容又比次向度二「環境永續政策、施行及作為」略少。

（一）保育自然資源與紓解環境危機

本次向度涉及地球主要環境危機及自然環境生態相互依存，唯一出現「全球暖化與氣候變遷」的內容並非主學習，雖提及“climate change”，但主旨描繪各國明信片，關於挪威北極熊因全球暖化而瀕臨死亡的問題一筆帶過並未多解釋。

Have you ever heard of Svalbard? It's a large island near the North Pole, and it's in Norway. Only about 3,000 people live here. But guess what? There are more polar bears than people! However, because of climate change, many polar bears are dying. I worry about this. We should do something to help them.

(Z-B5L1P7-D-NP)

（二）環境永續政策、施行及作為

此次向度內容包括愛護地球，也提及世界地球日、世界海洋日的意義，與世界重要倡議活動連結，提出學生具體可行的作為，如：減少不必要消費、減少垃圾、攜帶環保杯和淨灘等志工活動。以下描述鯨魚死去是因為誤食過多塑膠袋，點出垃圾減量重要性：

What killed the whale? Plastic bags! The whale's stomach was full of plastic bags. The poor animal ate the plastic bags in the sea and died because it couldn't tell food from trash. This fact shocked us, so we decided to make a promise to reduce trash. (X-B4L5P66-R-P)

另一例呈現如何解決海洋垃圾問題，參加國外志工服務以拯救海洋生物：

Patty: Is he the one who is trying to fix the ocean's garbage problem?

John: Yeah. I hope I can do something like that, too.

Patty: Just kidding. So what do you want to do to make the world a better place? John: I'm thinking about joining volunteer program abroad. It's a program that gives young people a chance to help save sea animal, especially sharks. (X-B5L8P110-D-P)

四、衝突、制度及人權

此向度包括三個次向度：「預防衝突與仇恨犯罪」、「普遍人權與在地傳統」及「政治參與及全球參與」，國中英語教科書都未呈現。

人權教育是從九年一貫延續到十二年國教的重大議題，十二年國教英語文課綱（2018）人權教育學習目標包括：了解人權存在的事實、基本概念與價值；發展對人權的價值信念、感受與評價；養成尊重人權的行為及實踐行動。十二年國教英語文課程手冊（國家教育研究院，2018）高中教學單元案例“*How empowering women could end world hunger*”探討聯合國人權公約對人權保障的意義，以及人權與世界和平的關係，透過社會實踐負起全球公民和平與永續發展責任；此課程列舉學生先備知能：閱讀地圖與圖表，認識聯合國組織，認識六大洲英文。有關學習興趣與態度的學習重點包括：願意參加各種國際專案與交流活動（如：模擬聯合國會議、跨國校園文化交流、跨國視訊討論會、國際青年領袖論壇等），藉以提升英語文能力。

上述英語課程活動蘊含許多培育全球素養的機會，惟只涵蓋高中階段，國中階段缺乏先備知識，如：學習世界人權宣言或聯合國兒童權利公約等重大人權文件，認識聯合國等全球組織的發展與全球治理的本質，探討從個人到國家之間解決及預防暴力衝突的策略，以及參與全球

治理和維護人權的機會。這可能會影響課程銜接性，造成國高中階段全球議題英語學習的落差。

伍、結論

我國「2030 雙語國家政策發展藍圖」(行政院國家發展委員會, 2018) 希望厚植國人英語能力，提升國家競爭力。然而，要達成這個目標，還要提升對全球議題的理解與掌握，培育國民全球素養。正如 Matsuda (2006) 指出，在國際場合有效使用英語，需要對全球文化與全球議題的覺察性。因此本研究參照 PISA 2018 全球素養評量架構，提出國中英語教科書內容分析結論如下：

一、**國中英語教科書全球素養相關內容約四成多，主要在「文化與跨文化關聯」，呼應 2008 年英語課綱「文化與習俗」部分，介紹國內外主要節慶習俗及風土民情，並未探討刻板印象、文化偏見與歧視。**

整體而言，國中英語教科書已有四成以上內容涉及全球議題，「文化與跨文化關聯」相關內容遠高於其他向度，約占整體內容三成，在教科書中相當常見，且大都為主學習，與內容主旨直接關聯，呼應 2008 年英語課綱介紹國內外主要節慶習俗及風土民情。教科書也敏銳反映青少年感興趣而全球流行的大眾文化，及時更新相關主題。過去研究指出臺灣英語教科書取材往往單面向呈現英、美等西方主流文化，很少幫助學生連結自身所屬文化，發展多元的文化認同；本研究發現這個問題雖然仍存在，但已有改善。英語教科書已日趨多元文化，有不少非西方國家的文化呈現，本土文化也顯著增加，也簡要進行各國和國內外的文化比較，開始出現跨文化溝通的內容。這些趨勢都有助學生理解國際及臺灣多元文化社會的形成，基於本土意識發展多元文化認同及均衡健全的國際觀。惟教科書偏向並列各國或各族群文化，較少從文化比較發展全

球連結的意識；對國際交流或跨文化互動抱持樂觀積極態度，但並未探討刻板印象、文化偏見與歧視。

二、國中英語教科書在其他全球議題的呈現不多，多半並非主學習；較少「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等議題的深度處理和主學習。

英語課程對跨文化理解之外的全球議題著墨不多，約一成左右，多半只是字面提到，並未聚焦議題主旨深入探討。教科書多呈現歐美文化浪漫美好的一面，具有旅遊消費等享樂取向，像消費飲食、購物、旅行、影視或最新科技 3C 產品；但值得注意的是：已有少數內容提到參與國際志工或幫助窮人或災區，開始出現消費享樂取向之外的服務取向。整體而言，相較以往研究，本研究顯示英語教科書內容正在轉型與更新，但目前仍比較缺乏「大社會挑戰」議題（European Commission, n.d.），像社會經濟發展與相互依存、環境永續，特別是衝突、戰爭、人權等議題完全缺乏，成為懸缺課程。

陸、建議

基於本研究發現，提出國中英語文教科書融入全球議題及未來研究之建議：

一、國中英語文教科書融入全球議題的建議

在「文化與跨文化關聯」向度，建議教科書持續擴展從九年一貫課程「文化與習俗」到十二年國教英語文課綱「文化理解」的學習表現，並加強探究多元文化社會的文化認同形成、文化交流的互動或衝突；因應學校、社區或職場的多元文化，調整溝通形式以避免誤解並提升效率；設身處地體驗各種文化成員的處境，反思各種文化刻板印象與歧視

及改進之道。至於其他全球議題的課程融入，如「社會經濟發展與相互依存」、「環境永續」、「消弭衝突、維護制度與人權」等，均可再加強。

目前十二年國教英語文教科書尚未出版，未能以此作為分析對象實為本研究限制。然而，本研究在當前時間點進行仍具關鍵性，我國素養導向新課程即將實施，PISA 2018 也首度進行全球素養國際調查。過去教科書編寫者和教師往往覺得全球議題並非英語課程內容，學生對外語掌握不足，沒有足夠成熟度理解這些議題 (Bourn, Hunt, & Bamber, 2017; Scoffham, 2013)。然而，教科書編寫者置身全球化社會，必然受到重大全球議題的影響，惟往往限於個人興趣與知能，缺乏系統化課程架構引導與檢視，對全球議題的處理零散而片段。透過本研究運用 PISA 2018 系統化架構分析既有教科書各版本案例，並連結我國十二年國教英語文新課綱與課程手冊等相關內容，可以了解其差距與改善空間，提供十二年國教英語文教科書設計、教材編審與教學實施之參考，協助從課綱到教科書的課程轉化。目前十二年國教英語文領域高中階段很強調全球議題，除了課綱和課程手冊，2017 年學測最大特色是「天然災害」與「全球氣候變遷」題目占相當高比重，重視人類當前生活環境的問題 (大學入學考試中心, 2017)；未來新課綱大考英文作文題型範例也引用一個國際環境議題陳情網頁資訊，要考生寫陳情書。為避免英語文課程銜接落差，國中英語教科書應加強對全球議題的處理，培育高中階段學習全球議題的先備知識，亦可同時提升國中學生全球素養學習表現。

二、未來研究的建議

最後，針對本研究限制提出省思與未來研究的建議。OECD (2018) 首度進行全球素養國際調查，成為各國教育重要參照，然而目前相關研究仍不多。在此以國中英語教科書先開始研究，是因為英語為世界性語言，學習內容應該涵蓋全球重大議題；英語課堂是跨文化與語言交流的場域，對培育全球素養有獨特而重要的價值 (Omidvar & Sukumar, 2013)；

Yakovchuk, 2004)。

然而，侷限單科仍是本研究限制，建議本研究的全球素養架構和模式未來可運用其他領域；例如：社會領域強調公民素養和社會實踐力，亦是培育全球素養的重要領域。事實上，OECD（2018）建議全球素養應融入各科目和教育階段，因此建議後續研究擴大範圍，橫向擴展涵蓋所有領域，縱向延伸至其他學習階段或縱貫十二年國教各學習階段，期能對整體課程反映全球素養現況獲得完整理解，並結合 PISA 2018 全球素養調查分析，作為課程、教學與評量國際比較與政策研發基礎。

在研究方法方面，本研究採內容分析法分析教科書，參照 PISA 2018 認知測驗建構，推論係以認知層面為基礎。然而，內容分析法針對訊息明顯內容描述分析，研究限制是無法處理潛隱內容（游美惠，2000）。全球素養還包括社會技能、態度、價值和行動等非認知成份（OECD, 2018）；這些成份往往是動態的、潛隱的、複雜的，須長期觀察其教學實踐與多元評量才能理解確認，也需要更多元的教科書研究方法才能窺其全貌（周珮儀、鄭明長，2008，2016）。因此，建議後續研究採取多元的教科書研究方法，進一步探討教科書中全球素養主題和概念如何在教學歷程發展，及其對學生全球素養認知、技能、態度、價值等全面性的影響。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域——英語文（2018）。
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 大學入學考試中心（2017）。108 新課綱與素養導向命題精進方向。臺北市：作者。
- 王文科、王智弘（2017）。教育研究法（第十七版）。臺北市：五南。
- 江佳玫（2013）。國民中學 K 版英語教科書全球教育內涵之論述分析（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北市。
- 行政院國家發展委員會（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。臺北市：作者。
- 周珮儀、鄭明長（2008）。教科書研究方法論之探究。課程與教學季刊，11（1），193-222。
- 周珮儀、鄭明長（2016）。邁向多元典範的教科書研究方法論。課程與教學季刊，19（3），1-26。
- 徐振國（2015）。內容及文本內容分析。載於瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞（主編），社會及行為科學研究法：質性研究法（頁 281-322）。臺北市：東華。
- 國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）（2008）。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要：核心素養手冊。臺北市：作者。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要：語文領域——英語文課程手冊。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。臺北市：作者。
- 曹永強（譯）（2014）。K. Krippendorff 著。內容分析方法學入門（Content analysis: An introduction to its methodology）。臺北市：五南。
- 許禎元（2003）。內容分析法的研究步驟與在政治學領域的應用。師大政治論叢，1，1-29。
- 陳麗華（2011）。臺北市全球教育白皮書芻議。載於陳麗華、田耐青等人（合著），打造世界公民的 12 個方案：全球教育理論與實踐（頁 3-15）。臺北市：高等教育。
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究，8，5-42。
- 游家鳳（2014）。國中英語教科書全球教育知識之內容分析（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北市。
- 楊孝滢（1989）。內容分析。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（主編），社會及行為科學研究法（下冊，頁 809-831）。臺北市：東華。

- 臺北市政府教育局 (2009)。臺北市全球教育白皮書。臺北市：作者。
- 臺北市政府教育局 (2018)。臺北市國際教育中長程實施計畫。臺北市：作者。
- 歐用生 (2000)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發 (主編)，*教育研究法* (第七版，頁 229-254)。臺北市：師大書苑。
- 羅世宏、蔡欣怡、薛丹琦 (譯) (2008)。M. W. Bauer & G. Gaskell 著。質性資料分析：文本、影像與聲音 (Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook)。臺北市：五南。
- 蘇雅珍 (2013)。國民小學英語教科書中世界觀議題之評析。臺灣教育社會學研究，13 (2)，47-85。
- Alcock, H. L., & Ramirez Barker, L. (2016). *Can global learning raise standards within pupils' writing in the primary phase?* London, UK: Development Education Research Centre.
- Blank, R. K. (2011). *Closing the achievement gap for economically disadvantaged students? Analyzing change since no child left behind using state assessments and the national assessment of educational progress.* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bourn, D. (2012). *Global learning and subject knowledge.* London, UK: Institute of Education.
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. M. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education.* London, UK: UCL Institute of Education.
- Chou, P.-I., Cheng, M.-C., Lin, Y.-L., & Wang, Y.-T. (2015). Establishing the core concepts and competence indicators of global/international education for Taiwan's grade 1-9 curriculum guidelines. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(4), 669-678.
- Chou, P.-I., & Ting, H.-J. (2016). How closely are the national curriculum and the global dimension related? A content analysis of the global dimension in elementary school textbooks in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 533-543.
- Colvin, R. L., & Edwards, V. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world.* Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development & Asia Society.
- Commonwealth of Australia. (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian schools.* Carlton South, Australia: Curriculum Corporation.
- Department for Education and Skills. (2005). *Developing the global dimension in the school curriculum* (2nd ed.). Glasgow, Scotland: Author.
- Department for Education and Skills. (2007). *Putting the world into world-class education: An international strategy for education, skills and children's services.* London, UK: Author.
- Elementary Teachers' Federation of Ontario. (2010). *Educating for global citizenship: An ETFO curriculum development inquiry initiative.* Toronto, Canada: Author.
- European Commission. (n.d.). *Horizon 2020: Societal challenges.* Retrieved from <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/societal-challenges>
- Europe-Wide Global Education Congress. (2002). *Maastricht global education declaration.* Maastricht, the Netherlands: Author.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2014). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Global Education Guidelines Working Group. (2012). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. Lisbon, Portugal: North-South Centre of the Council of Europe.
- Ke, I. C. (2012). From EFL to English as an international and scientific language: Analysing Taiwan's high-school English textbooks in the period 1952-2009. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 173-187.
- Kridel, C. (2010). Kilpatrick, William Heard. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1, pp. 512-513). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3), 443-456.
- Matsuda, A. (2006). Negotiating ELT assumptions in EIL classrooms. In J. Edge (Ed.), *(Re)Locating TESOL in an age of empire* (pp. 158-170). London, UK: Palgrave.
- National Education Association. (2010). *Global competence is a 21st century imperative: A NEA policy brief*. Washington, DC: Author.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 264-272.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Omidvar, R., & Sukumar, B. (2013). The effects of global education in the English language conversation classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris, France: Author.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris, France: Author.
- Oxford Committee for Famine Relief GB. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Oxford, UK: Author.
- Oxford Committee for Famine Relief. (2018). *English and global citizenship: Why teach English with a global citizenship approach?* Retrieved from <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/english-and-global-citizenship>
- Partnership for 21st Century Skills. (2014). *Teacher guide: K-12 global competence grade-level indicators*. Washington, DC: Author.
- Reimers, F. (2010). Educating for global competency. In J. E. Cohen & M. B. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* (pp. 183-202). New York, NY: Routledge.
- Scoffham, S. (2013). 'Do we really need to know this?' The challenge of developing a global learning module for trainee teachers. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(3), 28-45.
- Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *The Phi Delta Kappan*, 85(2), 165-168.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris, France: Author.

- United Nations. (2015a). *Sustainable development goals*. New York, NY: UN Department of Public Information.
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York, NY: UN Department of Public Information.
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and global values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *English Language Teacher Education and Development*, 8, 28-47.