

全球公民素養的學習成效之探究 ——以連結至社區機構實作為途徑

陳淑敏

全球化對世界的重大影響下，增進大學生全球公民素養至關重要。本文以大學校院之「全球化與公民素養」課程，進行教學實踐研究。從知識論和教學論的觀點，闡述教學規劃因由；課程中，提供學生參與社區機構實作的學習經驗，幫助大學生更瞭解真實社會場域與全球化的對應。本文採用行動研究並有多元資料蒐集方法，探究大學生全球公民素養之學習成效，包括其社區機構實作的經驗。本文結論：
(一) 就學習者學習表現而言，通識課程結構的學科知識承載程度，是確保學習者學習成效的重要基礎；
(二) 全球公民素養認識論的深化上，透過整體的課程規劃和教學實施，學生在知能和行動上獲得學習進展，但是，對於跨國議題或批判意識的學習，仍有挑戰性；
(三) 社區機構實作的學習經驗上，此經驗有助於學生將全球認知延伸到社會行動，同時培養學生團隊合作相關知能。

關鍵詞：全民公民素養、教學實踐、社區機構實作、學習成效、通識課程

收件：2023年8月16日；修改：2024年1月12日；接受：2024年3月6日

Examining the Learning Outcomes for Global Citizenship by Connecting to Practice in Community Organizations

Shu-Min Chen

Globalization has a major effect on the world, necessitating the enhancement of global citizenship among university students. This paper examines the teaching practices involved in the Globalization and Citizenship course in university settings. It outlines the rationale for program planning from epistemological and pedagogical perspectives. This course enables students to participate in community organizations, thereby enhancing their understanding of globalization in real life. In this study, the author used an action research method and multiple data collection techniques to explore the experiences and performance of college students in acquiring global citizenship, including their experiences in connecting with community organizations. The research findings are as follows. First, in terms of learners performance, the foundational subject knowledge provided by the general curriculum is crucial for ensuring successful learning outcomes. Second, in terms of deepening the epistemology of global citizenship competences, while the curriculums planning and teaching design enable students to acquire relevant skills and actions, understanding transnational topics or developing critical consciousness poses additional challenges. Third, regarding learning experiences in community organizations, these experiences not only broaden students global understanding but also foster their knowledge of teamwork and promote social action.

Keywords: global citizenship, teaching practice, practice in community organizations, learning outcomes, general curriculum

Received: August 16, 2023; Revised: January 12, 2024; Accepted: March 6, 2024

壹、研究背景和問題意識

一、研究背景

自 20 世紀末以來，全球層次的政治、經濟、環境、社會等各項因素緊密連結，且基於傳播科技和資本主義快速發展，無論全球社會或個別國家之間超越固有的時間和空間限制，但也面臨時空壓縮下緊密連結的複雜情勢，全球化建構了世界體系與個人行動之間的複雜關係（Giddens, 1991, 2003; Tomlinson, 1999）。面對全球化社會所衍生的種種衝突和挑戰，增進個別國家公民對於全球化的覺察、行動和反思，亦是重要教育目標；其中，由於高等教育體系的辦學具有跨越邊界和國界的屬性，其落實學習者的全球公民知識、德行、技能和態度備受關注（Burbules & Torrey, 2000; Peters, 2005; Walters, 2000; Welton, 1995）。

全球教育的轉變歷程，不同教育課題與議題的混雜（hybirdization）與混合（amalgamation）交錯下（Popkewitz, 2000），爲了使人們能夠瞭解自己的生活與世界各地人民的生活之間的聯繫，理解全球化社會對生活相關的經濟、文化、政治和環境之影響，並形塑個體的真實認知、價值和行動，因而教育體系之內，需要更加關注和平教育、多元文化教育、人權教育和永續發展教育等，以促進符合公平、正義和永續的全球社會進展（Hicks, 2009）。

隨著大學校院所需承載的公共責任和社會貢獻之進展，提供予學習者之課程規劃和教學實施，如何將全球化所涉及知識結構、意識覺醒和行動參與等層面，落實地對應至全球公民的培育目標，更應加以判斷並落實（Spring, 2001; Stromquist & Monkman, 2000）。近期國內研究中，湯堯與黎士鳴（2019）指出需透過校園採用系統性、全面性以及整體性的培育策略，讓大學生強化其全球移動力，展現全球移動力之複合效

能，爲此，高等教育機構爲了提升學生的全球移動力，必須藉由系統性的課程進行深化教學才能致之。先前周珮儀與鄭明長（2011）提問：教育機構真的有培育學生成爲全球公民嗎？並檢視社會教科書論述時，發現主流論述雖然在字面上強調在地與全球連結，但是並未從學生的生活世界理解全球化的基本概念和發展歷程。前述可見，將研究關懷置諸於真實社會情境和教學場域，並有系列性地研究實施和考察者則較淺少，此爲本研究背景所在。

實務上，國內大學校院對於發展大學生全球公民素養的知能和關懷相當關注，且不同學校類型皆將培育全球公民視爲教育目標之呈現，例如，國立臺灣大學教育目標指出，應避免全球化與本土化之間的斷裂，拓深學生的文化資源，拓展全球視野（國立臺灣大學，n.d.）；國立清華大學教育目標指出：面向全球化競爭，重視全球與在地對話，致力於學術典範與原創力的追尋（國立清華大學通識教育中心，n.d.）；大同大學將培養學生全球視野視爲學校教育目標（大同大學通識教育中心，n.d.）。可見，不同學校類型的教育目標皆強調培養大學生的全球公民素養，但是多以學校理念或倡議爲主，直接呈現至大學校院的課程教學之實踐經驗，較爲少見。因此，本研究主題具有深入的價值，在於揭露當透過課程科目或教學設計之途徑落實全球公民素養的課程，相關的規劃和實施爲何？對學生學習成效應掌握哪些表現和進展？有賴聚焦於全球公民素養之教學論，分析相關的思考與行動，此乃展開本文探討之研究背景。

二、問題意識

知名的教育社會學者伊萬·伊里奇（1971／2017）曾對教育的實踐，被以學校教育和社會場域加以二元區隔的劃分加以批判，認爲，由於學校具有實施教育的獨占性，卻阻礙社會上其他機構參與和承擔教育的機會，使得學校和社會成爲切割的領域。

這樣的觀點和判斷，使得學校和社會之間被嚴重的區隔爲：「學術

的」或「教育的」，另一對立面則為「不是學術的」或「不是教育的」。然而，這樣的劃分是獨斷和危險的，因為教育被歸納為非世俗領域，而世俗世界則被劃分為非教育領域（伊萬·伊里奇，1971／2017）。基於此，伊萬·伊里奇（1971／2017）主張應該將整體社會的資源、人員、網絡、技術等視為教育的構成環節，讓教育實踐有廣博的發展環境與實施場域，此一觀念與當前大學校院倡議的無圍牆大學之概念，有若合符節之處。

事實上，形塑廣博且多面向的公民是大學校院的教育目標，除增進大學生專業領域知能外，亦注重將學習經驗連結至大學生所處的公共生活、真實議題和社會場域，其中大學校院的角色和職能更為突出。應設法擴大學與教之平等機會的新興網絡，提供學習者技能交換、同儕學習和廣博範圍的教育服務等學習資源和途徑，以跨越學校教育和社會生活之間的藩籬（伊萬·伊里奇，1971／2017），將教育和學習的責任或資源連結至社區和公共場域。

大學校院基於其特殊的教學、研究或服務職能與知識傳遞和轉換的核心場域，係培養全球公民素養的最佳機構（Peters et al., 2008）。特別是面臨新自由主義的全球競爭下，高等教育深受市場績效原則之工具主義化的衝擊，大學校院亟需培養具有批判意識的全球公民（Masschelein & Simons, 2009; Zgaga, 2009）。進一步言之，高等教育機構的課程規劃與教學實施，究竟如何處理及傳遞全球公民議題的內涵和演變？全球公民素養應該學習哪些知識內涵？過往研究者在課程與教學實施的過程中，雖然得以透過學理論述或文獻中，掌握大學生的全球公民素養之培育目標，但是從學習者為中心的視角來看，學習者如何從高度抽象的全球化現象中，對應至自身真實的生活，並且能夠理解全球化理論與自身學習的連結關係，是研究者在課程與教學實施上所浮現的核心問題意識。

承上，本研究核心問題意識：（一）大學校院課程基於落實學校教育與社會學習的銜接，全球公民素養相關課程規劃與教學設計，如何增進學生知識觀點和實作知能的發展？（二）學生所獲得的全球公民素養

之學習內涵和表現為何？（三）連結社區機構實作為何適合回應上述學生學習的挑戰或問題？過往研究者亦曾主要以課室講授搭配學習活動，此做法雖可將「全球化」下，相關政治、經濟、文化、金融、科技和變遷等知識傳遞給學習者，然而若是以學習者為中心並重視其學習成效而言，則此一教師為中心的教學設計，仍受制於套裝知識的限制，使得學習成果或經驗無法對應至真實社會情境。而社區機構由於具有公共性、開放性、在地性等參與價值，且對於全球化社會的發展持續有所關切與回應，因此，社區機構實作的教學設計運用真實社區／社會情境中，逐步啟發和引導學生發掘議題、行動參與、理解反思，並獲得具體的實作成果。

進一步言之，有關全球公民素養的學習歷程如何和真實社區機構有所對應和獲得成果？以上這些教學實踐歷程後的學習成效，究竟如何透過社會科學研究方法加以檢證或分析之？是本研究的實施動機和關懷所在。基於前述的理念進展、實證研究與學習內容的倡議之下，本文將大學生全球公民素養之學習，從課堂講授的知識認識歷程，延伸至真實的社區機構場域中，關注以學習者為主體的教學實踐途徑，引導學生挖掘真實議題，深化學生實作和連結至全球公民素養之學習進展。

貳、研究目的和名詞界定

一、研究目的

本文關切培養全球化相關議題的知識觀點，並能將全球化知識連結至社會實踐場域，以增進學生對全球公民素養的想像、知能和行動，此皆有賴發展對應的課程與教學來深入探究之。因此，本文特別著重於「教學論」（pedagogy）的建構和研究，以對大學校院推展全球公民素養此目標，開展豐富且系統的課程規劃和教學實施等歷程。有鑑於此，本文研究目的說明分別為：（一）闡釋課程規劃與教學實施歷程，說明

全球化與公民素養之課程，在於增進學生知識觀點和實作知能的規劃及實施。（二）分析學生獲得的全球公民素養之學習內涵，以瞭解其知識觀點和價值態度的表現和成效。（三）分析學生運用全球公民素養之學習實作經驗，以釐清其將行動連結至在社區機構場域的進展和反思。

二、名詞界定

（一）全球化（globalization）：概念型定義上，本文主要參照 Bauman（1998）、Beck（1999）、Beck 等人（1994）、Buzan（1993）、Giddens（1991）等，揭露資本主義經濟運作邏輯的發展力量之下，各種全球社會的變遷現象，廣及經濟、文化、政治、資訊、科技、環境等，引發個體、社會或全球層次的流動、衝突和整合等變遷。在操作性定義上，本文主要是面對全球化社會的變遷和風險，大學生能夠瞭解全球社會動態發展的各個面向，以及全球化社會對於個體真實生活情境或脈絡的可能影響、衝擊、行動和反思。

（二）全球公民素養（global citizenship）：字義上，全球公民素養係指個體處於地方、國家和全球的變遷時，面對涉及政治、經濟、社會、文化和環境的相互依賴和相互聯繫，能夠以全球一分子的角色和責任，具有相對應的認知、態度和行動。因本文對焦於學生在認識、參與並反思全球相關現象、議題與價值之學習進展（Peters et al., 2008; Schattle, 2008），因此在操作性定義上，係針對課程與教學實施歷程中，學生的多元學習資料與意見，如各種主題的學習單、學習回饋、實作成果、公開發表、問卷填寫、學習反思和紙筆測驗等，檢視學生對全球化相關議題的知識觀點、心智認知層次的進展，以及全球化議題的學習成果和反思，據以判斷學生成為全球公民所應具備的認知、德性和行動之學習成效。

（三）社區機構實作：操作性定義指學生選定社區機構後，透過踏查、探索、研議和實作等學習歷程，發展適合於社區機構做為呼應至全球層次的方案或資源，並且能產出具體的學習成果或作品。

參、文獻探討

全球變動情勢下，大學校院如何發揮教育職能，以使學習者理解和掌握全球化議題並能夠運用整全的思維，妥切面對全球化之現象、後果和風險等，乃是核心的辦學挑戰之一（Pieterse, 2004）。對於連結至社區機構實作，以促進全球公民素養的學習，國際倡議方面，知名的美國羅斯福總統之夫人艾蓮娜（Eleanor Roosevelt）女士是世界人權宣言的發起人，於 1958 年聯合國的宣言十週年會議上提出「在你手中：世界人權宣言的社區行動方案」之報告，期許聯合國成員國的公民，應該要擴大每個本土社區對於《世界人權宣言》的理解與支持，並且運用社區範圍的組織機構來增進推動的可行性（Wilson-Keenan, 2015），凸顯社區實踐在全球議題進展的價值。重要教育著作則可以溯及伊萬·伊里奇（1971 / 2017），此對於開放大學和無圍牆大學的建構具有重要代表性，建議應當建立一種為公眾所用且能擴大教學與學習的社會網絡。

邇來無論是已開發或發展中國家也強調在社區機構中的學習，對於促進高等教育培養學生全球公民素養的效果。Sharma（2020）對於全球公民素養之價值創造和跨文化之討論，以肯亞的諾貝爾和平獎得主 Wangari Maathai（1940-2011）或者日本的世界桂冠詩人池田大作（Daisaku Ikeda）為例，致力於倡議全球公民素養相關的環境保護或和平價值，不約而同地強調整合西方和非西方思維，並深化本土社區組織的實踐行動。

課程成果的實徵探討上，則有 Nickitas 與 Pontes（2020）爲了培養護理學生成爲全球公民，特別以本土社區爲範圍實施參與的公民學習（engaged civic learning）方案，以回應社會正義和弱勢群體的需求，進而提供文化平等的醫療照護，其社區連結方案的實施，可以帶來顯著的全球公民學習進展。可見全球公民素養連結至社區機構實做爲途徑，在全球倡議、理論論述和教學論持續受到關注與實踐，此乃本研究意欲由本土經驗進行探討之重要基礎。

進一步言之，本文關切教學實踐的規劃與實施後，對於學生獲得的學習成效有邏輯地予以評估，文獻探討對焦在：（一）「認識論層次」為全球公民素養學生應該學習哪些知識內涵？（二）在「教學論層次」為如何以社區機構為場域，提供在全球公民素養的實作經驗？基於此，以下從相關文獻和實徵研究成果辯證和補充，加以分析之。

一、認識論層次：全球公民素養的學習內容為何？

當前世界各國面對全球與國家的雙重發展架構下，對於個體的公民素養賦予和深化之建構歷程，應能建構出系統地對應至在地、國家與跨國等多層次的學習架構，是全面和完整的培養。性質上，全球公民教育可以回溯 1940 年代兩次世界大戰之間，為了突破對他人、國家之刻板印象，因而亟需增進相互理解並防止國際衝突，而有了重要的發展思維。

之後，1974 年聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1974）所發布的關於國際理解、合作與和平教育以及人權和基本自由之教育建議書，強調各國的公民教育應涵蓋國際、全球層次的價值和內涵，涵蓋數項：（一）各級和各種形式的教育具有國際維度和全球視野；（二）理解和尊重所有民族的文化、文明、價值觀和生活方式；（三）意識到全球人民和國家之間日益相互依存；（四）與他人溝通的能力；（五）瞭解個人、社會團體和國家相互之間的權利和義務；（六）瞭解國際團結與合作的必要性；（七）個人願意參與解決社區、國家和整個世界的問題。在此，國際理解教育可以視為當前驅動全球公民素養的發展基礎。

時至 2012 年聯合國對全球教育發起首度倡議（Global Education First Initiative）後，UNESCO（2014）接著提出全球變遷下應學習知能和價值，包括：（一）對跨越個體之文化、宗教、族群和各種差異，所穿透之多層次認同和集體認同具有理解態度；（二）對正義、公平尊嚴和尊重等全球議題和普世價值，具有深刻的知識；（三）認知技能上，具有批判性、系統性和創造性思考的認知技能，採用多元觀點的方法，

識別問題的各种維度、視角和立場；（四）非認知技能上，具有同理心、解決衝突、溝通等技能，以能與差異的背景、族群、文化和觀點的人形成互動網絡；（五）能夠以協作和負責任的方式，為全球困境找出解方，且能為集體利益而努力之行動能力。此階段的全球公民教育之學習主題，除原有的認知理解考量之外，有關情意、價值、協作、全球正義和集體利益的複雜議題，亦需涵蓋至全球公民素養的學習範疇。

考量不同區域和洲際發展階段和任務的本土脈絡有所區別，附屬在 UNESCO 的亞太國際理解教育中心（Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding, APCEIU）主張全球公民素養的培養乃係將尊重多樣性、團結和共享人性等全球能力，運用與當地社區的合作，深化全球知能在融入本土脈絡的行動（APCEIU, 2020）。可見全球公民素養教育對於本土脈絡、在地場域與地域特色的正視和調整，獲得明確的支持。

根據這些學習目標，透過全球公民素養的培養涉及技能、態度和價值觀，使人們能夠共同努力，帶來改變並掌控自己的生活；讓全球的權力和資源得到更公平分配，努力實現公正和永續發展的世界（Hicks, 2009）。在高等教育的推動上，以英屬哥倫比亞大學（University of British Columbia）為例，早在 2005 年即對於促進全球師生的永續發展之相關意識和行動，由校長辦公室公布計畫方案「2010 階段：全球旅程」，其中有關教學論便強調應創新課程能對焦於永續發展和全球公民的學習，是負責的並致力於社區變遷，培養所有畢業生成為全球公民為務（Timmerman & Metcalfe, 2009）。

對於促進全球公民培育的社區組織角色之看法，APCEIU（2020）便具體建議，在時間和資源允許下，全球公民的行動參與者可以與當地社區組織合作，例如捐贈鉛筆和筆記本等學校用品，為兒童製作學習用品包，或其他可用資源做為學習支持。整體而言，世界上的文化和社會多樣性與主要基於個人國籍的公民身分不同，全球公民教育（global

citizenship education, GCED) 提倡超越國界和民族國家的公民身分概念。這些全球公民有權審查社會秩序和政策，他們將做出明智的選擇，將社區和社會轉變為更加和平、公正和穩定之運作秩序 (Clever & Nelson, 2006; Ross, 2012)。這些全球公民將尊重他們國家的法治、所有公民的人權、非暴力解決衝突、社會和經濟正義、跨文化尊重和完整性。

本質上，全球公民教育乃由學習的三個核心概念維度來促進學習者發展，包括：使教育具有變革性，知識（認知領域）必須觸及心靈（社會情感領域），轉化為帶來積極變化的行動（行為領域）。該框架強調滿足個人和國家願望的教育，從而確保全人類和整個國際社會的福祉 (UNESCO, 2014)：（一）認知方面：獲得有關全球、區域、國家和地方問題，以及不同國家和人口之相互聯繫與依存關係等相關的理解和批判性思維；（二）社會情感方面：對共同的人類有歸屬感，分享價值觀、責任、同理心，尊重差異和多樣性；（三）行為方面：在地方、國家和全球等層次，採取有效和負責任的行動，建構具有和平永續之世界。

以大學校院的實踐來檢視，前述各項全球公民素養的落實和達成學習目標，有賴於從根本的教學論之規劃和實施加以調整，亦即將灌輸知識與學習者之給定 (given) 知識的取徑，轉進至引導學習者成為主體的 (ontological) 行動者，以能將所學對應至社會實踐場域和實作。以下接續討論教學論的思考和實踐。

二、教學論層次：全球公民素養的實作如何教？

那麼，作為教師的教學實踐上，在瞬息萬變和相互關聯的全球社會中，如何培養學生具有相應的知識、技能和情意？特別是促進和平教育、多元文化教育、人權教育和永續發展教育，使人們能夠瞭解自己的生活與世界各地人民的生活之間的聯繫；也有必要加深對影響生活之經濟、文化、政治和環境的認識；又如對於打擊暴力極端主義的效

果中，反暴力極端主義教育有其重要貢獻（UNESCO, 2016）。針對教學論層次的全球公民培養之實施上，學者 Beck 等人（1994）、Edwards 等人（2002）指出全球化脈絡下的學習歷程，有賴於從應用系列性和層次性的學習架構，以促進學習個體的反思性，包括：（一）認知（recognition）：學習的知識和觀點；（二）反省（reflection）：基於實踐經驗而得到理解與思考；（三）反思（reflexivity）：形成後設認知和認知基模的轉化等，引導學習者反思學習，以能持續地對自然、制度、規範和文化中任何突發和新興之事件，保持懷疑敏銳度並審視和修正自我的決定與行動。

亞洲協會的全球公民教育中心引用教育學者 Paulo Freire 的解放觀點為架構，建構培養全球公民素養的教學階段與目標（Byker, 2016），如圖 1 所示。

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020）則對培育全球公民的學習進展和內涵，建構了由選擇、經驗、意義和公開展示等歷程，依序發展成認知到行動、想像至真實、理念至實踐的層次，讓學生在真實場域與真實問題中找到參與感與成就感；也有助於學生瞭解學習的目標與方向，進而提升學生對學習知識的親近性、實用性和社會性。

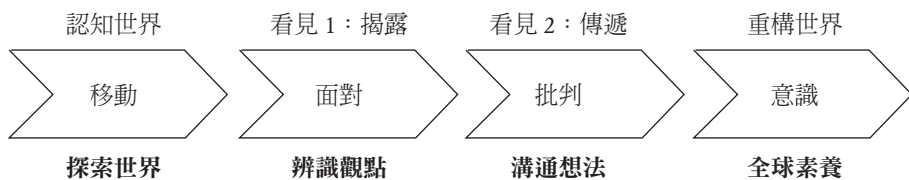


圖 1 亞洲協會參照 Paulo Freire 論述的全球素養推進圖

資料來源：Byker（2016, p. 267）。

肆、課程規劃與教學實施

針對課程規劃與教學實施推進的兩大軸線，分別是：在認識和知識層面學生的學習重點上，本課程規劃應促進學習者的知識和觀點之學習為何？又，在方法和實作層面的參與歷程上，教學實施，應該引導學生在社區機構實作形成哪些參與和反思等？

一、教師教學主題與實施和學生連結至社區機構的學習重點

本研究知識架構的課程規劃邏輯，回應的核心問題是：「關於全球化的知識，學生應該知道什麼？」基於教學原理的加深加廣原則，呈現出全球化與全球公民素養的學習重點，參照 Robertson（1995）、Tomlinson（1999）的全球化專書，其所建構的學習主題涵蓋面廣泛，且兼有宏觀性和議題性，適合做為全球化與公民素養的學習架構。

本課程教學主題的課程規劃邏輯是：從生活到結構、從具體到抽象、從在地到全球，乃是以學習者的生活經驗為學習起點。因此，透過全球在地化的理論和案例（如日本米漢堡、印度的麥當勞食譜）為起點；其後，引導學生檢視自身的生活消費經驗或文化中（以日常服裝或電子用品的全球流行為例）所混雜的全球文化、流行和在地元素之交錯現象。接續教學主題為移民和移工的全球流動現象，此是基於學生可於自身家庭或社區中，看到或接觸到移工和移民群體，並學習此群體的流離經驗和困境。經由上述基於社區或生活經驗的學習進展後，再依次從較為抽象和宏觀的政治、國際組織、經濟和產業，乃至於金融和環境氣候全球化等，逐步深入學習之。

有關全球至在地的課程規劃邏輯，則可連結至社區機構的學習重點，係由學生透過認識和討論後，確定參與機構，接續展開真實場域的實作學習，學生連結至社區機構的教學實施與學習重點，各週次的規劃如表 1 所示。

表 1 教師教學主題與實施規劃、學生連結至社區機構的學習重點

週次	教師教學主題與實施歷程	學生學習重點
1	教學實踐計畫的介紹、研究倫理的說明、課程特色的引導	瞭解課程參與歷程 認識實作目標與價值 說明學習評量內涵與方式
2	全球變遷與重大社會議題	認知、觀點、態度與價值
3	區域發展與全球化趨勢	認知、觀點、態度與價值
4	討論實作議題方向和社區場域	引導學習動機，學習者將可依其興趣的議題，由其間選擇所感興趣的議題和機構進行連結與實作
5	文化全球化	認知、觀點、態度與價值
6	全球在地化 確認和聯繫社區場域	認知、觀點、態度與價值 由教師建立機構聯繫和機構參與課程的流程說明
7	消費文化 確認踏查社區場域和創發實作方案	認知、觀點、態度與價值 探索學生透過資訊蒐集，探索可能的實作方向
8	移民／移工議題 實施社區場域機構面對面分享	透過機構人員至課堂進行分享，讓學生瞭解機構考量與實踐全球對應的觀點和策略
9	全球化議題自主學習	認知、觀點 學生依據關切的全球化議題，進行資料蒐集和研讀分析
10	流離族群趨勢與困境	認知、觀點、態度與價值
11	實施社區場域實作項目之田野認識與方案內容修正	認知、觀點、態度與價值 教師聯繫各個機構的導覽者，學生探索實作方案的主題
12	政治全球化 合作學習建構與確認社區議題實作方案	認知、觀點、態度與價值 學生透過合作學習針對實作方案加以發展和確認
13	執行社區議題實作方案	學生進入社區機構進行田野踏查
14	國際組織全球化	認知、觀點、態度與價值 學生實際執行實作方案設計和修改
15	經濟和產業鏈全球化	認知、態度與價值
16	金融全球化	認知、觀點、態度與價值 學生進行實作方案的文案定稿
17	環境與氣候全球化 檢核社區機構實作方案的表現與成效	認知、觀點、態度與價值 自評和互評方式檢核自身的學習成效和表現
18	公開的成果發表會（校外機構專家出席共同評分）	實施實作方案成果發表會，以及進行外部專家意見評審與對話

二、社區機構實作之學習設計和場域

本研究強調於真實的社區／社會情境中發掘議題漸進參與、理解反思後，著重於「社區機構實作」的探索、連結與實作為主。實施場域主要為大學通識教育課程之「全球化與公民素養」科目，重視搭架連結至社區機構實作的學習歷程，本研究以重要的社區機構做為學生實作的場域，包括以下機構組織，分別是：保安宮、孔廟、聖多福天主堂、蔡瑞月舞蹈社、馬偕紀念醫院、臺北市立美術館和臺灣新文化運動紀念館等。各社區機構能做為全球公民素養學習場域之基礎，在於本課程所選擇的各社區機構雖然位於臺北市區，但其機構發展歷史與目標，皆承載臺灣多元的政治經濟變遷、區域發展或全球議題等內涵，並且在機構辦理理念仍持續關注其在全球層次的對應和連結，各社區機構的特點說明如表 2 所示。

三、學生的社區機構實作學習歷程和目標

參照 OECD（2020）倡議的全球公民學習目標，社區機構實作學習歷程回應的核心問題是：「關於社會實作的歷程中，學生應該經驗哪些歷程和學習目標為何？」本文在課程規劃與教學實施的推進，將融入並實施此實作的學習階段，以有效的方式學習真實情境脈絡下的議題與行動，如圖 2 所示。

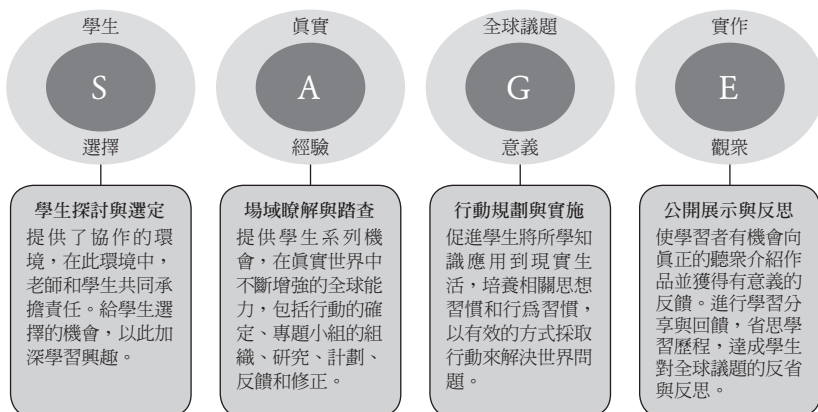


圖 2 全球公民素養學習階段與目標

資料來源：OECD（2020, p. 26）。

表 2 本課程社區機構場域的機構代表性和其在全球化回應之說明

機構名稱	選擇的代表性說明	互動對象
保安宮	大龍峒保安宮，在清朝與艋舺龍山寺、清水巖祖師廟有臺北三大寺廟之稱，是北部地區重要的信仰中心，曾獲得 UNESCO 頒發「資產保存獎」。	導覽志工
孔廟	臺北市孔廟建於清光緒年間，臺灣北部設置臺北府，隨即在城內南門內建造文武廟，為臺北府重要的儒家文化傳承象徵，傳承中華文化。	推廣幹部
臺北市立美術館	臺北市立美術館於 1983 年開館，為全國第一座現當代美術館，肩負推動臺灣現當代藝術的保存、研究、發展與普及之使命，掌握全球趨勢並參與指標性的國際美術交流，提升大眾對現代和當代藝術的認識與參與。	推廣專員
聖多福天主堂	聖多福天主堂建於 1957 年，最初以提供英語彌撒為主，1990 年代外籍勞工開放來臺後，由於菲律賓移工大部份信仰天主教，教堂以英語進行彌撒，貼合東南亞移工的信仰需求，開始派駐菲律賓籍神父於此教堂。	執行秘書
蔡瑞月舞蹈社	臺灣現代舞的開拓，乃從第二次世界大戰前後與日本交流為起點，蔡瑞月遠赴日本學舞，適逢新舞蹈運動時期，1953 年成為臺灣現代舞之母蔡瑞月的家和舞蹈創作空間，蔡瑞月的舞蹈追求，凸顯臺灣近代民主化歷程與舞蹈現代化的交織。	推廣幹部
馬偕紀念醫院	1911 年宋雅各醫師提議將醫療中心由淡水遷到臺北，並將醫館取名為「馬偕紀念醫院」，以紀念馬偕博士遠渡重洋至臺灣的宣教成就。	推廣幹部
臺灣新文化運動紀念館	臺灣新文化運動紀念館保存「新文化運動」的歷史事件與人物精神，以當代視角對歷史做出時代回應，發揚本土文化的核心價值和廣泛宣揚相關民主理念。	推廣幹部

具體的學生學習歷程和策略，分述如後：

（一）學生探討與選定：學生經過對各機構的先行認識和分析後，與授課教師確認社區機構場域的選擇並說明規劃實作方案為何？

（二）場域瞭解與踏查：邀請社區場域機構人員至教室面對面分享，分享重點為「學生進行機構介紹並說明貴機構與全球化連結的實踐或構想」有哪些重要理念和實踐？值得說明的是，由於本計畫提供學生多元的場域踏查機構，因此各機構人員至課室分享時，各機構皆以 15~20 分鐘對焦主題來說明。此做法的益處是學生可以同時看到不同機構如何推動全球化層次的連結與進展；並且經講解與研討後，學生得以立即與各個機構代表人建立聯繫、釐清實作方案構想的適切性，以及確認後續機構實地踏查的安排等。

（三）行動規劃與實施：學生透過實施社區場域實作歷程的田野導覽與方案內容修正後，得以妥善展開後續社區機構實作方案的實施，提出有效的行動方案，以回應社區機構連結至全球化的真實議題。

（四）公開發表與反思：透過實作歷程和公開發表途徑，將全球化與自我的學習經驗和成效，進行說明、分析、觀點和反思的呈現。

伍、研究方法與實施

本文以學習者為中心建構學習經驗和引導參與學習表現，以獲得高度連結至社會實踐的教學及學習成果，研究架構、方法與實施說明如後。

一、研究架構

本研究實施於高等校院教育場域之中，以行動研究為方法進行之，並且運用問卷調查、焦點座談、文件分析和文字雲等途徑，進行研究資料的蒐集和檢證。本研究具體的研究實施方法和流程，說明如圖 3。

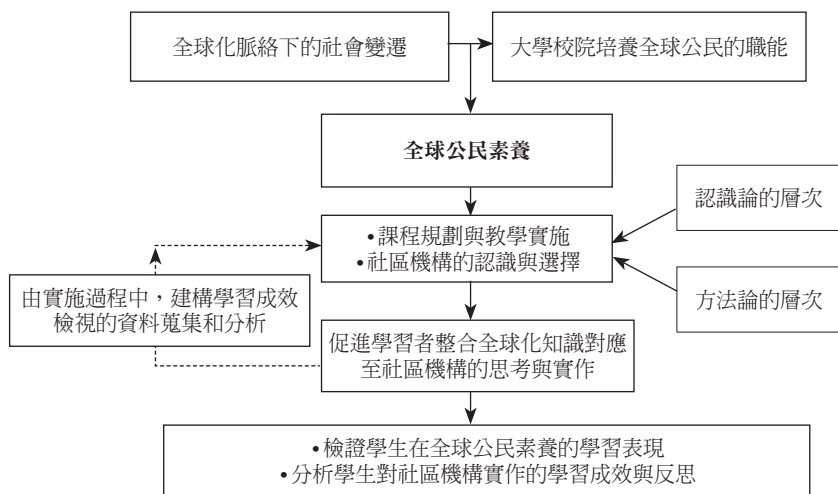


圖 3 研究實施架構圖

二、研究方法與實施

本計畫之課程實施於 109 學年度上、下學期，乃相同的課程於不同學期實施，共蒐集兩個班級學生之學習歷程資料，做為分析之用。樣本數分布上，上學期的學期初有效填答樣本數為 50 人，學期末有效填答樣本數為 34 人；下學期樣本數學期初有效填答樣本數為 40 人，下學期樣本數學期初有效填答樣本數為 42 人，共計 166 人次。本文的研究方法和實施，說明如下。

(一) 問卷調查法

本次調查工具係涵蓋課程規劃與教學實施中，各教學單元所涉及之認知、實作和價值觀等學習內容；並參考陳淑敏（2016）所發表之「大學生全球公民素養調查問卷」，該研究工具的發展，乃經由專家學者和信效度檢證，亦曾進行全國大學生對象的實際調查，問卷品質和主題，切合於本教學實踐之課程科目，適合做為調查工具依據。

經本研究的專家會議進一步補充修正意見，分別是：（1）認知構面所涉及的議題，依據學習主題設計相對應的觀察變項，有關 COVID-19 此全球疾病，值得加入調查題項；（2）德性構面主要是呈現學習者對於全球化下應有的價值和態度之學習主題；（3）行動構面，可以強調學生的實踐和行動之表現來設計題項。在本次調查問卷形成 3 個主要構面、7 個向度（如表 3），並且配合觀察變項之設計，累積為 36 個調查題項，研究者分別在學期初和學期末進行調查實施。

經整體共計 166 份有效填答樣本數之信度分析為 Cronbach's Alpha 值達 .97；若進一步依檢視認知層面、德性層面和行動層面的信度，則分別為：.95、.93、.94 等，皆有良好的信度表現。效度分析之 KMO 值（Kaiser-Meyer-Olkin）為 .65，符合進行後續因素分析之基準。有關各題項因素分析表現上，當因素負荷量數值愈大，則各構面的效度愈佳，經研究結果顯示各題項皆達 .90 以上，各題項效度表現良好，如表 3 所示。

表 3 本調查分析各題項之因素負荷量

	觀察變項	題項	因素負荷量
認知構面	全球疾病	新冠肺炎的全球擴散程度	.97
		避免感染新冠肺炎的保護措施，如勤洗手、戴口罩	.99
		政府的新冠肺炎防疫規定，如檢疫、避免大型集會	.99
		全球新冠肺炎疫苗的研發進度	.96
	生態環境	生態與自然資源的有限性	.96
		人口成長引起的環境改變	.97
		工業發展衝擊全球生態環境	.98
		生物多樣性受到衝擊	.99
	文化擴散	西方流行文化和影像的全球強勢傳播	.98
		以消費物品或行為做為自我價值的表現	.95
		觀光客或移民的全球流動	.93
		社群網路做為建立人際關係的途徑	.98

（續）

表 3 本調查分析各題項之因素負荷量（續）

	觀察變項	題項	因素負荷量
認知構面	政治組織	各國政府之間的相互結盟，如聯合國、歐盟、東協	.99
		跨國性質的非政府組織的合作，如綠色和平組織、國際特赦組織、世界展望會	.99
		國際霸權之間的相互競爭或衝突	.94
		有些國家或地區面臨的軍事戰亂或鎮壓	.94
	經濟現象	國際變動對各國發展經濟的風險	.96
		資本主義對全球經濟發展的主導	.98
		各個國家和社會的貧富差距日漸擴大	.96
		貧富區域或國家之間勞動人口的移動	.93
德性構面	價值觀念	追求自由、民主與和平的價值	.98
		檢視自己的意識形態並重新思考	.97
		尊重具有不同背景或價值觀的人或群體	.96
		同理不同弱勢群體所面對的處境或困境	.96
		反省大量消費對生態或環境的衝擊	.96
		反思爭議性和衝突性言論造成的公共影響	.98
		相信人類社會可以獲得改變	.96
行動構面	能力和行動	能說出自己對全球相關議題的觀點和意見	.98
		能批判製造衝突和不公不義的事件或言論	.98
		能運用非暴力的方式解決衝突	.99
		能參與捍衛或維護人權的各類型活動	.98
		能與不同文化背景或價值觀的人合作	.97
		能將本土文化分享給海外的朋友或社群	.93
		能改變生活或消費習慣以維護永續環境	.98
		能參與全球的非營利組織或活動（含網路社群途徑）	.99
		能參與或建立連結至全球的網路社群／媒體	.98

（二）文件分析法

根據學習者於課程的形成性評量和學習參與回饋等，進行資料建立與分析，包括單元學習單、意見觀點、反思心得和課程回饋等資料，基於研究倫理的考量，相關資訊的蒐集和處理，皆取得學生的知情同意。此外，

為瞭解學生認知的深化和延伸情形，本研究也在學期第一週和最後一週時，蒐集認知樹狀圖的資料，進行學生前後知識觀點變遷的對照分析。學生反思意見資料依據其學號進行編碼，相關編碼加以符號化處理。例如，編碼為“4Bxxx26B”表示學生學號 4Bxxx26 略去中間數字，以避免學生個別的資料辨識情形，另外以 A、B、C 來顯示其資料被引用的次序別。

（三）文字雲分析

為了揭露整體學生學習趨向的表現，本文以臺灣中央研究院詞庫小組所開發的自然語言處理（natural language processing, NLP）套件 CKIPTagger，對課程累積之學生學習回饋文本進行斷詞。過濾掉如標點、連接詞等停用詞（stop words），接著使用線上文字雲產生器 wordart（<https://wordart.com/create>）進行文字雲的繪製。

（四）認知樹狀圖（cognitive tree diagram）分析

本文特別以認知樹狀圖進行檢證和分析，此一圖像的特點為利用認知系統的語意網絡，將相關資訊自由、集中地連結起來。樹狀圖的核心是關鍵字或主要主題，它們分支為多層次、多方面的訊息或單字（Farrand et al., 2002; Pressley et al., 1998）；同時，可以表達個人思維焦點、引導主題、展現分類、建構概念層次等，由於具有多方的功能性，在教學實施中受到廣泛的使用。

陸、研究發現與分析

本文關注全球公民素養的學生學習成效，研究發現和分析依序為：學生整體學習表現的樣貌，以及其全球公民學習的認知進展和舉例；學生全球公民素養的知識觀點和價值態度的學習成效評估，以及學生整體的學習反思，包含了全球知識觀點的學習成效、社區機構實作的學習成效、學習經驗的深化與反思等，說明如後。

一、學生整體學習表現的樣貌和其全球公民學習認知進展

(一) 學生整體學習表現的樣貌

依研究設計的文件資料，進行形成性學習回饋文字累積後，採取進行大數據分析，共計 943 個詞，詞頻最高者為出現 37 次之「全球化」，其次為出現 29 次之「機構」。分析發現，學生在全球化一詞的出現頻率最高，從圖中可以看到學生除了注意到「老師」角色，但更彰顯的是學生對於「做」和「自己」，有更廣泛的覺察和參與。另外，學生對社區機構的意見頻率也有相當強烈的程度，至於學生對「問題」、「議題」和「不同」之強調，則反映學生在課程歷程吸收與學習多元多樣之內容和議題，此有益於轉變和擴大學生的思維和視角，如圖 4 所示。

(二) 全球公民學習的認知進展

文字雲有助於表現學生整體學習進展的焦點和分布，但個別學生學習進展的表現（經學生知情且同意後始呈現），亦有意義。以下分析學生認知樹狀圖，檢視學生對全球公民學習知識，從學期初進展至學期末的變化。整體上，從案例學生自身的學習前後變化來看，從左側之認知樹狀圖可以見到學生的知識觀點已有相當基礎；再經過整個課程的學習後，學期末時，對應於教學主題的認識與學習後，學生的知識和觀點能展現其知識廣度和延伸性的發展，也讓認知深刻性有更多層次的進展。



圖 4 學生整體學習趨向的數字雲分析圖

1. 案例學生 A :

學期初學生對全球化的觀念僅有食衣住行等構面，並且多為物質層面的資訊，但經過課程學習後，能形成消費、文化、政治、經濟和氣候等全球化的知識累積，並能清晰提供相關面向下的主要知識內涵。如圖 5 所示。

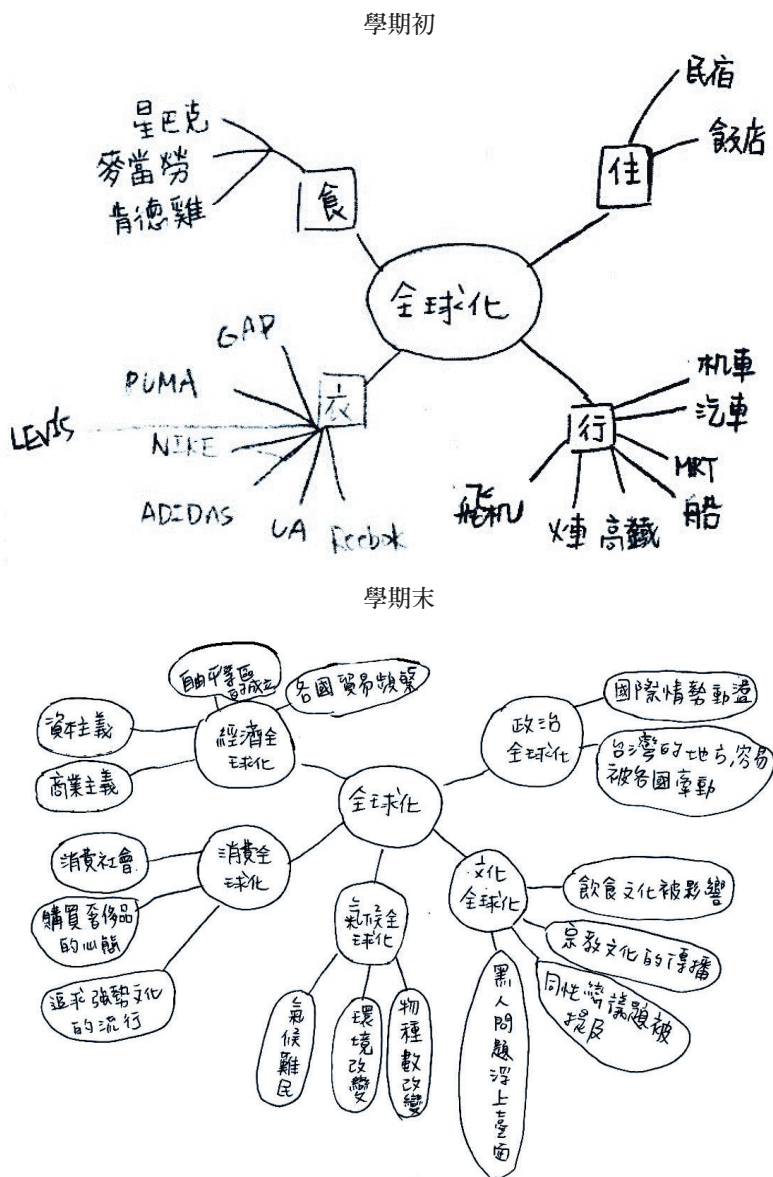
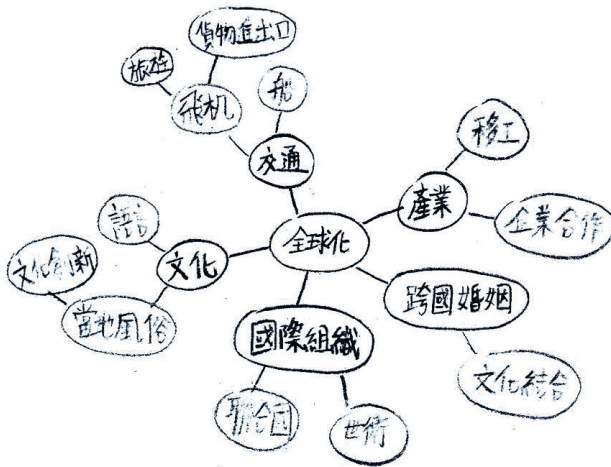


圖 5 課程實施前後學生 A 的認知樹狀圖進展之釋例

2. 案例學生 B :

學期初學生能夠說明全球化不同構面，但對於議題知識的理解最多只有三階；學期末學生對於全球化的知識構面增補了教育、弱勢、環境、法律、性別、區域連結等，並且其知識延伸的深入程度，可以增加至五階，具有明顯的進步。如圖 6 所示。

學期初



學期末

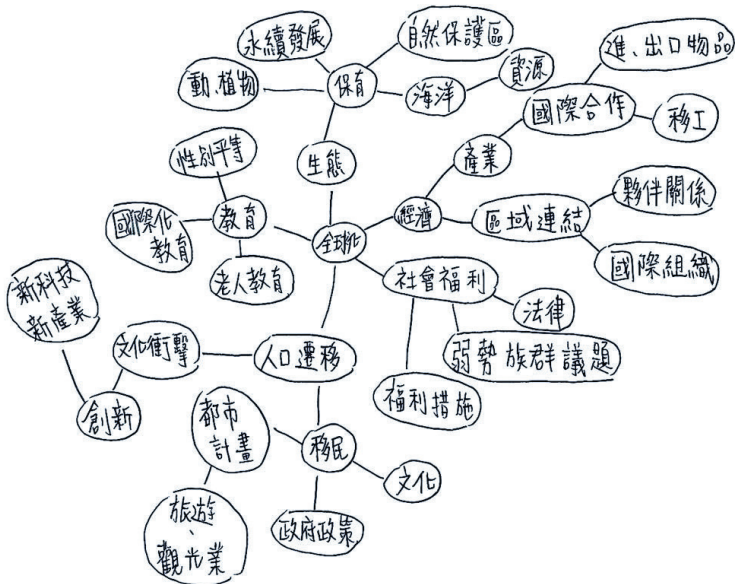


圖 6 課程實施前後學生 B 的認知樹狀圖進展之釋例

3. 案例學生 C :

學期初學生對全球化的構面主要以食衣住行育樂做為切入點，至學期末能夠從生活、經濟、衝突、醫療等加以展開相關知識，並且能夠凸顯全球化下的跨國合作、貧富差距和資源競逐等議題，思考架構更廣博和深入。如圖 7 所示。

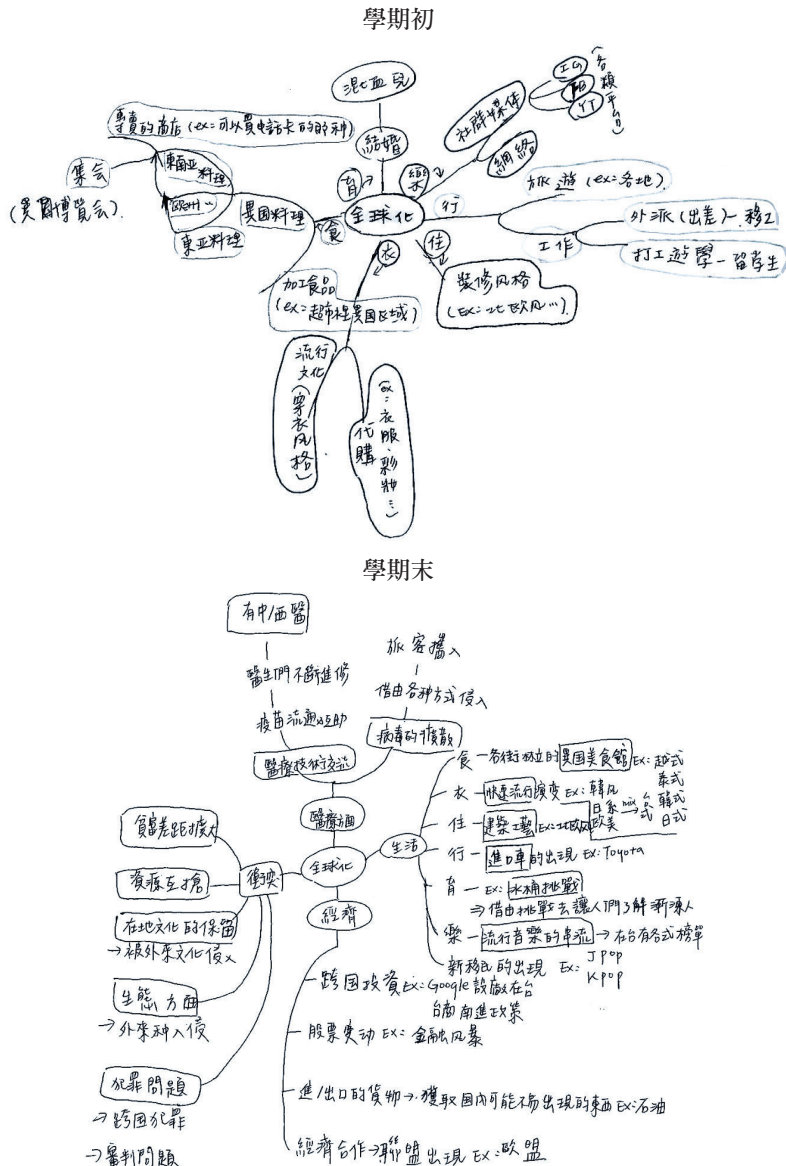


圖 7 課程實施前後學生 C 的認知樹狀圖進展之釋例

4. 案例學生 D :

學期初，學生指出全球化的四個構面，不過各個構面的內涵較為普通，但學期末時，則可以進一步將各個構面加以擴展和進行概念的對比，如高和低、陸地和空中、民主自由和共產主義等，呈現對於全球化變遷的正反面向思考。如圖 8 所示。

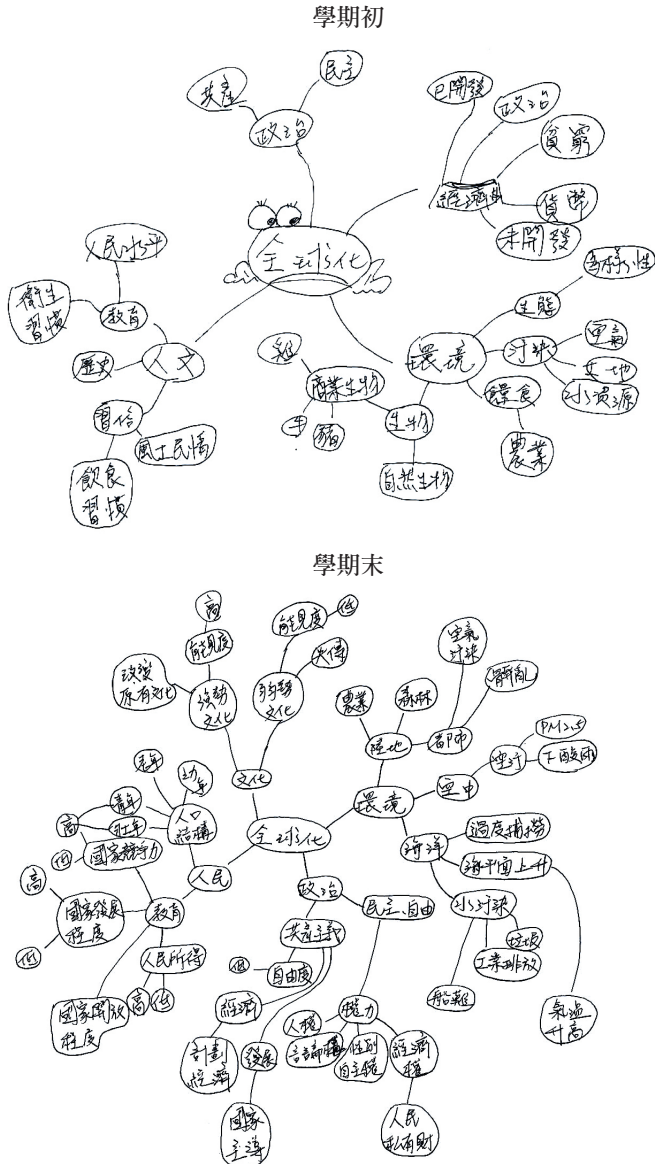


圖 8 課程實施前後學生 D 的認知樹狀圖進展之釋例

二、學生全球公民素養的知識觀點和價值態度的學習成效評估

在實踐上，本課程兼顧學生知識層面和實踐層面之學習目標，因此，在知識的進展依據各教學單元的設計，納入全球化變遷下的相關認知和議題（包括新冠疫情、生態、文化、政治、經濟）；其次，本課程在實踐知能方面著重於「社區機構實作」的探索、連結與實作，重視學生在真實的社區／社會情境中發掘議題漸進參與、理解與反思，在問卷調查中亦涵蓋價值觀念、能力與行動知能的評量。

爲了能夠更清楚的掌握學生學習成效，各項的知識觀點和能力評估之表現，在學期初即進行問卷調查，並且於學期末再次以相同問卷進行調查後，進行平均數、標準差的統計分析，透過 t 檢定以瞭解學期初和學期末的顯著差異。

根據表 5，從各個題項平均數而言，描述統計分析上，各題項幾乎皆爲學期末表現優於學期初表現，可見本課程與教學的實踐，確實能夠增進學生對於全球化相關知識、價值和知能的提升。進一步從 t 檢定檢視各題項在學期初和學期末的差異情形，則以「有關全球新冠肺炎疫苗的研發進度」（ $t = -2.40$ ）、「工業發展對全球生態環境的影響」（ $t = -2.13$ ）、「生物多樣性受到的衝擊」（ $t = -2.17$ ）、「西方流行文化和影像在全球的強勢傳播」（ $t = -2.94$ ）、「以消費物品或行爲來表現自我價值」（ $t = -2.03$ ）、「觀光客或移民的全球流動」（ $t = -2.80$ ）、「各國政府之間的相互結盟，如聯合國、歐盟、東協」（ $t = -2.14$ ）、「國際霸權之間的相互競爭或衝突」（ $t = -2.15$ ）、「有些國家或地區的軍事戰亂或鎮壓，如敘利亞、阿富汗」（ $t = -2.66$ ）、「各國經濟發展受到國際影響的風險」（ $t = -2.32$ ）、「資本主義主導全球經濟發展的力量」（ $t = -3.83$ ）、「各個國家和社會的貧富差距日漸擴大」（ $t = -2.99$ ）、「貧富區域或國家之間勞動人口的移動」（ $t = -3.24$ ）、「能說出自己對全球相關議題的觀點和意見」（ $t = -2.55$ ）、「能批判製造衝突和不公不義的事件或言論」

($t=-2.43$)、「能參與捍衛或維護人權的各類型活動」($t=-2.47$)、「能將本土文化分享給海外的朋友或社群」($t=-2.11$)、「能參與全球的非營利組織或活動(含網路社群途徑)」($t=-2.32$)、「能參與或建立連結至全球的網路社群/媒體」($t=-2.33$)等項,更是達到顯著差異,具有推論統計的意義。

表 5 學期初與學期末各個題項的平均數、標準差和 t 檢定分析 (續)

觀察變項	題項	學期初 (N=90)		學期末 (N=76)		學期初和學期末意見之 t 檢定和顯著性
		平均數	標準差	平均數	標準差	
全球疾病	新冠肺炎在全球的擴散程度	3.12	.49	3.24	.54	-1.42
	避免感染新冠肺炎的保護措施,如勤洗手、戴口罩	3.58	.54	3.55	.53	.30
	政府的新冠肺炎防疫規定,如檢疫、避免大型集會	3.40	.56	3.50	.53	-1.18
	有關全球新冠肺炎疫苗的研發進度	2.91	.68	3.16	.63	-2.40*
生態環境	生態與自然資源的有限性	3.20	.52	3.28	.56	-.91
	人口成長造成環境的改變	3.16	.50	3.29	.61	-1.54
	工業發展對全球生態環境的影響	3.13	.52	3.32	.57	-2.13*
	生物多樣性受到的衝擊	3.16	.52	3.34	.58	-2.17*
文化擴散	西方流行文化和影像在全球的強勢傳播	3.07	.67	3.36	.58	-2.94**
	以消費物品或行為來表現自我價值	3.21	.57	3.39	.59	-2.03*
	觀光客或移民的全球流動	3.02	.65	3.29	.56	-2.80**
	社群網路成為建立或發展人際關係的途徑	3.26	.59	3.41	.57	-1.68
政治組織	各國政府之間的相互結盟,如聯合國、歐盟、東協	2.79	.70	3.03	.73	-2.14*
	跨國性質的非政府組織的合作,如綠色和平組織、國際特赦組織、世界展望會	2.80	.62	2.96	.72	-1.54
	國際霸權之間的相互競爭或衝突	2.90	.67	3.12	.63	-2.15*
	有些國家或地區的軍事戰亂或鎮壓,如敘利亞、阿富汗	2.74	.71	3.03	.65	-2.66**

(續)

表 5 學期初與學期末各個題項的平均數、標準差和 *t* 檢定分析 (續)

觀察變項	題項	學期初 (N=90)		學期末 (N=76)		學期初和學期末意見之 <i>t</i> 檢定和顯著性
		平均數	標準差	平均數	標準差	
經濟現象	各國經濟發展受到國際影響的風險	2.92	.59	3.13	.57	-2.32*
	資本主義主導全球經濟發展的力量	2.86	.66	3.22	.56	-3.83***
	各個國家和社會的貧富差距日漸擴大	3.06	.61	3.34	.62	-2.99**
	貧富區域或國家之間勞動人口的移動	2.89	.59	3.18	.58	-3.24***
價值觀念	追求自由、民主與和平的價值	3.29	.50	3.38	.59	-1.08
	檢視自己的意識形態並重新思考	3.21	.57	3.32	.59	-1.16
	尊重具有不同背景或價值觀的人或群體	3.40	.52	3.42	.64	-.23
	同理不同弱勢群體所面對的處境或困境	3.22	.51	3.34	.64	-1.31
	反省大量消費對生態或環境的衝擊	3.12	.60	3.20	.68	-.76
	反思爭議性和衝突性言論造成的公共影響	3.13	.56	3.28	.69	-1.45
	相信人類社會可以獲得改變	3.13	.69	3.22	.69	-.84
能力和行動	能說出自己對全球相關議題的觀點和意見	3.02	.58	3.25	.57	-2.55*
	能批判製造衝突和不公不義的事件或言論	3.04	.60	3.26	.55	-2.43*
	能運用非暴力的方式解決衝突	3.07	.60	3.22	.67	-1.59
	能參與捍衛或維護人權的各類型活動	2.94	.66	3.20	.65	-2.47*
	能與不同文化背景或價值觀的人合作	3.17	.55	3.26	.66	-1.01
	能將本土文化分享給海外的朋友或社群	3.10	.60	3.30	.63	-2.11*
	能改變生活或消費習慣以維護永續環境	3.11	.57	3.22	.62	-1.21
	能參與全球的非營利組織或活動 (含網路社群途徑)	2.99	.63	3.21	.60	-2.32*
能參與或建立連結至全球的網路社群/媒體	3.07	.60	3.28	.56	-2.33*	

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

根據表 5，從描述統計分析顯示，學期初學生自評表現中，計有 8 個題項為平均數 3 點以下；至學期末時，僅有 1 個題項仍低於平均數 3 點，顯示本課程規劃與教學實施後，能增進學生各題項的學習進展。低於 3 點的題項為「跨國性質的非政府組織的合作，如綠色和平組織、國際特赦組織、世界展望會」，平均數在學期初 2.80，學期末則為 2.96，且推論統計亦呈現未達顯著差異。顯示學生在此議題的認知較不足，經過課程與教學歷程之後，進展仍受限，這方面值得日後課程與教學規劃時，提供更厚實的學習內容。

從推論統計分析則顯示，在「全球疾病」、「生態環境」、「文化擴散」、「政治組織」、「經濟現象」、「價值觀念」與「能力和行動」等觀察變項中，達顯著差異的所屬題項數目分別是：「能力和行動」（5 個題項）、「文化擴散」（4 個題項）和「經濟現象」（4 個題項）、「政治組織」（3 個題項）、「生態環境」（2 個題項）、「全球疾病」（1 個題項），整體上，透過課程所帶來的學習進展得以獲得良好且廣泛的支持。不過，值得注意的是「價值觀念」雖各題項平均數皆有所成長，但皆未達顯著差異，此可能因價值觀念所屬各題項，學生在學期初之自評即多為良好程度，課程學習歷程並未再感受更顯著進步；或是課程中並未有此特定單元之對應，使得學生的察覺較不明顯，其相關原因尚有待後續探究之。

三、學生整體學習經驗的學習反思

整體課程參與過程，學生對於全球公民角色和素養，以及透過社區機構的互動和連結，在學期末綜合表述其學習反思。以下從認知層面、社區機構實作學習層面，以及自身做為全球公民的覺察與反思等層面，說明學生學習成效之反思。

（一）全球知識觀點的學習成效

學生表示過往的經驗和學習中，缺乏相關知識與經驗幫助其瞭解全

球議題的結構或內涵，並體認全球公民的角色和任務，而此課程正好增進學生對全球架構與行動的認識與演練；其次，透過課程，學生表示能加深其在全球化、世界觀和國際觀的認識，並且深入理解全球化下各方力量或國家在利益與權力的激烈競逐，學生呈現的深入反思之回應意見，舉例如下：

以往我所上過的和全球化有所相關的課程，幾乎都是坐在教室中聽老師講解與看影片……但往往會有種距離感，通過這次全球公民課程我才發現原來全球化無所不在。（4Bxxx06）

這門課和我以前修的通識不太一樣，花了我很多的時間，讓我得知有關全球化的議題。（4Bxxx02）

那些問題如果不是老師課程內容提到或是一些媒體報導，一般時候根本不會去在意，看似離我們很遙遠的這些議題，其實是需要大家去發現的。（4Axxx30）

我覺得我特別成長的事情是對國際的視野更新了……上完我也覺得瞭解了更多現在世界的樣子，明白了現代科技的進步以及世界的發展進步等。（4Axxx14）

讓我更加理解全球化的議題，也不再是擺出一副事不關己的態度來面對這些問題，而是仔細思考其中與我甚至與全球化的關聯性。（4Axxx30）

我認為全球化是國家整體實力的「總體戰」，全球化帶來的結果，讓國家之間對於權力的爭奪，從傳統高階政治往低階政治發展，也更認識各個國家的競爭習性。（4Cxxx02）

經過老師的講解，我不只認識這世界是受到錢跟權力而控制的玩具，這也是第一次讓我想到如何幫助一個文化推向國外。
(4Cxxx45)

(二) 社區機構實作的學習成效

學生表示透過課程學習到更多，甚至願意和同學分享課程體驗，本課程實作方面不只立基於教師和學生之間的研討，更讓學生嘗試開發提供予社區機構的資源或作品等成果；另一方面，社區機構的人員除了是導覽者，也是學生實作成果的評論者，學生能體會本課程對其社區機構踏查和實作有所落實；同時，學生透過實作更能覺察在生活周遭當中，各種機構與全球化的對應和展現。運用社區機構實作的學習規劃，提供學生多元且真實的學習資源，得以促進學生的學習效果和表現，整體來看，學生高度認同社區機構實作對自身知能所帶來的實質進展。學生意見舉例如下：

經過了課堂的學習之後再面對實作的議題，會思考更多層面，擴及到全球化的範圍，像是在實際探訪完保安宮之後，我們在構思作業的時候，不再只是會思考在地的限制。(4Bxxx41)

就連我們比較少接觸的在地文化機構也在為其努力。(4Bxxx06)

關於孔廟周邊的社區地圖與孔廟格局的解說，以介紹孔子為出發點，讓遊客們從瞭解孔廟的過程中更瞭解孔子的生平與思想，帶出影響中華文化千年的儒學文化。(4Cxxx19)

前往社區機構踏查時學到了很多，經過實地探訪後才瞭解到紙上規劃和實際的差距，實地探訪對我是一件非常重要的事。
(4Bxxx26A)

我覺得收穫最大的是發表時，因為臺下難得有各個不同機構的負責人聆聽，而且發表完每位都有給我們建議，在建議中我也領悟到了很多進步的方向，如何才能更精進，實屬受益良多。
(4Bxxx26B)

老師很用心地邀請到機構負責人和我們互動，讓我們可以藉由這次機會去好好瞭解機構的歷史由來、背景等等，在日常生活中會探討到其實周遭事物都是和全球化息息相關。(4Axxx04)

我覺得去社區機構探訪是一件使我獲益匪淺的事，我原本根本不知道有新文化運動紀念館這個地方，藉由此次機會才能到那邊參觀，而且我原本也是比較不在意臺灣歷史的，參訪紀念館後才能更加瞭解臺灣社會的發展，並藉此連結全球。(4Cxxx12)

補充說明，社區機構的人員除了是導覽者也是學生實作成果的評論者，評審者的回饋意見可以回應至本課程學生的學習成效，亦可見到外部機構評價對學生學習成果有所認同。說明如下：1. 社區機構實作成果而言，例如，「主題及設計理念清晰，能針對美術館實際需求提出精確的改善方案」、「構想成果可行實用」、「以保安宮建築為標的所設計的紙模型、洗手石，兼具創意、美觀以及知識性和實用性」、「踏查記錄與馬偕一生的瞭解及簡介，都做得很完整」、「聖多福教堂這一組有非常的可行性」。2. 全球化的整體概念而言，例如，「在解說作品及思考以撲克牌作為推廣載具時，都足見從全球性的角度切入思考」、「臺灣裡面有館所他在做全球化的東西」、「做的東西真的是可以跟世界任何一個地方、任何一個角度去做互動和即時性的串聯」。

(三) 做為全球公民的覺察與反思

學生經由課程參與能夠觸發其感受到全球事件的即時性與危機感，例如問卷結果顯示學生對新冠肺炎之強烈體會與回應；不過，另一方面

學生對於對全球政治組織或者經濟結構如何影響自身生活，則表示出較不具信心。但是值得肯定的是，雖然學生對於具體的政治經濟社會文化議題感到不足，整體上做為全球公民所需要的價值觀與態度中，學生在尊重差異的群體或價值觀的人，或者是面對差異的弱勢群體時，能夠對於差異群體之處境和困境抱以同理心，透過課程甚至更進一步提升對於差異群體的正面互動態度。學生意見舉例如下：

我對世界的議題會更加關注，畢竟身為地球上的一分子，大家都該為了世界盡自己的綿薄之力。（4Bxxx14）

我覺得是很重要的體驗，一直以來，我對全球化都不夠深入瞭解，但藉由這堂課的實作經驗，我學到了很多，也願意去跟同學們分享這些經驗。（4Bxxx44）

我一直以為難民只有戰爭才会有，但老師上完課我才知道還有政治和氣候難民，尤其是氣候的最讓我驚訝……所以我覺得我們更應該節能減碳、保護地球，讓我們的後代、也可能是我們自己，可以繼續生活在地球上。（4Bxxx15）

這堂課接觸的議題相當多，而大多問題我都有聽過，但上了課才知道問題遠比想像的嚴重，就像我知道社會上存在貧富差距，但卻不曉得其如此可怕，也知道了很多問題是有關聯的。（4Dxxx19）

整體來說這堂課幫助我成長的部分，就是眼界與思考更擴及到了在地與全球化的連結和影響，思考的層面會更加深入。（4Bxxx41）

如同 Edwards 與 Usher (2000) 在闡釋全球化與教學論的銜接時，強調全球化脈絡下高等教育的教學論面對諸多混雜和複雜的環境，甚至充滿高度挑戰。當前無圍牆大學受到諸多倡議和標榜，那麼，更積極地落實學生學習與真實社會場域的連結應是關鍵策略，復以諸多社區機構具有豐富文史內涵和開放場域之屬性，善用社區機構實作的教學實施，對於深化學習者的全球公民素養，更具正面效益。

整體而言，無論從文字雲、認知進展、自我學習評估和學習反思等研究發現，本課程規劃與教學實施，呼應了 Edwards 等人 (2002) 強調學生在公民關係中學習的教學論設計，也實際透過機構實作歷程和發表，落實伊萬·伊里奇 (1971 / 2017) 和 OECD (2020) 的倡議，即學習者應該有機會向真正的聽眾介紹學習成果，且能獲得有意義的回饋。不過研究結果顯示，參與本課程的學生在跨國議題合作和機構方面的進展，挑戰較大，未來應可更細膩地規劃學習內容來提供學習支持。

柒、結論與建議

本研究以「全球化與公民素養」為實施課程，展開教學實踐和相關研究分析，透過多樣的教學設計和實作歷程的推進，顯示學習者在全球公民的知識、能力、態度與行動等，有良好的提升；更重要的是，學習者不只是被動地接受全球化相關知識觀點，且能獲得參與社區機構實作的學習經驗和成果，兼有教學實踐和創新的意義。以下針對研究之結論和建議，說明如後。

一、結論

- (一) 從學習者的學習表現而言，通識課程結構所承載的學科知識程度，乃是確保學習者學習表現的關鍵基礎

從本文的學生反思顯示，學生對於全球公民素養學習的知識觀點，

具有明顯學習成長；特別是透過知識觀點的累積學習，以有效瞭解在地或傳統機構在全球化脈絡的因應需求，進而在實作歷程，得以理解和深化全球化於在地社區機構的回應和影響。

(二) 從全球公民素養認識論的深化而言，整體的課程規劃與教學實施，學生能取得能力和行動的學習成效，但有關跨國的議題或批判的意識的學習較有挑戰

本文以發展學生的全球公民素養做為課程規劃與教學實施的培育目標，先從認識論的途徑，累積全球化相關層面的知識觀點和議題內涵，有助於學生認識和理解全球化社會的豐富變遷、挑戰和效應，進而能理解和參與自身的全球公民責任。描述統計分析結果顯示，經由整體課程的學習經驗後，學生對於全球化學習的各種觀點、價值和能力，大多有所進展；資料顯示，學期初有 8 個題項平均數在 3 點以下，至學期末，僅有 1 個題項（即「跨國性質的非政府組織的合作，如綠色和平組織、國際特赦組織、世界展望會」）的平均數表現為 3 點以下，對此議題應提供更豐富的學習內容和參與。

在推論統計分析進一步顯示，如表 5 所示，觀察變項之「能力和行動」、「文化擴散」、「經濟現象」及「政治組織」等所屬多數題項，不但進展良好且達到統計的推論意義。不過值得說明的是，在觀察變項「價值觀念」中各個題項，則皆未達顯著差異，其確切原因，是否因學生在此觀察變項的學習起點基礎較佳而不顯著；抑或因為本課程實施時，採取融入途徑並未以特定單元進行之，以致於學生感受不強烈所致，箇中原因有待加以釐清。

(三) 從社區機構實作的學習而言，此學習經驗得以可以延伸其對全球化認知至真實社會場域的參與，同時培養學生獲得團隊合作的知能。

學生學習全球化各層面知識內容後，本文關切學生如何將自己的知識與觀點對應至真實社區場域，以社區機構實作歷程為途徑，增進學生能從真實社會情境來思考全球化與生活脈絡之連結與實作。研究結果顯

示，此教學實施有益於學生理解真實的社會和社區議題；並且通過實作方案的反覆建構與論證，有助於促進學生將全球化想像連結至社區機構實際需求等層次，從而發展適切表現全球化素養的學習作品和成果。也就是說，藉由社區機構實作參與後，學生體會了全球公民角色多元面貌和團隊合作的重要性，累積出帶得走的實踐能力。

二、建議

以下從建構課程知識、市區機構資源的整合、教師擴展學習源、課程架構和研究者的省思等，提出本文的建議。

(一) 建構完整且厚實的通識課程架構，有益於促進學生學習知識和經驗的進展，建議課程與教學實施應注重學科知識的深化

本文學生反思內涵顯示，藉由提供完整且深刻之通識課程結構，深化通識課程結構所承載的學科知識程度，乃是確保學習者學習表現的關鍵基礎。在此學習基礎下，當學生參與至學習歷程的反思或回饋時，能有清晰的知識架構做為支撐，獲得清晰的行動與反思效果。

(二) 除了以傳統課堂學習來規劃與實施，全球公民素養的教學上，導入社區機構資源的結合和實踐，值得持續擴展

如同伊萬·伊里奇（1971 / 2017）所提醒的，學校教育總是存在其限制，甚至學校教育的壟斷，亟待設法突破此教育結構的侷限，讓教育和學習發揮綜合效益並且不受制於特定場域。高等教育倡議無圍牆大學之餘，實務上應該更大幅度的重視社會資源做為學生學習場域的可能性；亦可提供教師將學科專業、學生學習和社區資源等，加以統整和研習的機會，尤其當課程面對社會機構的變動性、風險性和實踐性，透過社會資源的整合與運用，建構出良好的學習經驗和成效仍是挑戰，有賴更多關注和投入。後續有關學習者參與課程的動機或歷程，或許已有不同於往的學習期待和參與意識，亦值得擴大學生樣本的調查，探討實質的演變趨向。

(三) 建議教師積極爭取學習資源和連結社區機構，以擴展學生學習經驗與真實社會場域或情境的連結

基於教學實踐的革新下，當課程規劃與教學實施是與社區機構合作時，挑戰亦多；不過關鍵起點仍在於資源和場域的開展，建議教師積極主動爭取教學資源或連結社區機構的合作，應用至課程與教學實踐，讓社會場域的教學與學習，具有持續推展的支持基礎。

(四) 在研究者的省思上，此教學實踐有益於增進學生學習動機及參與意願，以及透過連結至社區機構的學習成效，支持持續投入於社會實踐教學之意願和行動

當前個體的日常生活或整體的社會結構變遷，強烈受到全球化發展的重大影響或衝擊，全球化已經是當代社會每個人的共同經驗，其普遍性和重要性不言可喻。以大學生此群體而言，如何深入並確保對此一遙遠的、抽象的、宏觀的課程主題，以獲得學習成果，具有挑戰性。從學生學習成效而言，雖然學生的學習慣性易習於依賴課室學習或聽講之進行，但是若能提供學生多元的學習途徑和經驗，將可有效地將學生學習對應至真實生活情境脈絡。本研究透過連結至社區機構實作的整體教學設計，顯示能增進學生學習動機及參與意願，進而引導學生展現出社會行動層次的參與。整體上，此教學實踐的成果，相當程度地支持研究者持續投入於社會實踐教學之意願和行動。

致謝

本文為教育部補助教學實踐研究計畫「全球公民素養與能力的實作之行動研究——以社區機構的連結為探討」(PGE1090432)之部分研究成果，謹致謝忱。

參考文獻

- 大同大學通識教育中心 (n. d.)。通識教育理念。https://gec.ttu.edu.tw/p/405-1019-9526,c1774.php
- [Center for General Education, Tatung University. (n.d.). *Ideas on general education*. https://gec.ttu.edu.tw/p/405-1019-9526,c1774.php]
- 伊萬·伊里奇 (2017)。去學校化社會 (吳康寧譯)。中國輕工業。(原著出版於 1971 年)
- [Illich, I. (2017). *Deschooling society* (K.-N. Wu, Trans.). China Light Industry. (Original work published 1971)]
- 周佩儀、鄭明長 (2011)。我們培育孩子成全球公民嗎？從全球教育觀點對國小社會教科書的論述分析。臺灣民主季刊, 8 (1), 1-45。https://doi.org/10.6448/TDQ.201103.0001
- [Chou, P.-I., & Cheng, M.-C. (2011). Will our children become global citizens? Discourse analysis on social studies textbooks in Taiwan's elementary schools from the perspective of global education. *Taiwan Democracy Quarterly*, 8(1), 1-45. https://doi.org/10.6448/TDQ.201103.0001]
- 陳淑敏 (2016)。大學生全球公民素養的自覺評價與結構模型分析之研究。教育科學研究期刊, 61 (2), 213-245。https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).08
- [Chen, A.-S. (2016). Undergraduates' self-evaluation and structural equation model analysis of global citizenship competences. *Journal of Research in Education Sciences*, 61(2), 213-245. https://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).08]
- 湯堯、黎士鳴 (2019)。如何強化大學生之全球移動力。臺灣教育評論月刊, 8 (6), 18-22。
- [Tang, Y., & Lee, S.-M. (2019). How to enhance the global mobility of college students. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(6), 18-22.]
- 國立臺灣大學 (n. d.)。臺大通識課程。https://coursemap.aca.ntu.edu.tw/course_map_all/ge.php.htm
- [National Taiwan University. (n. d.). *General education courses of National Taiwan University*. https://coursemap.aca.ntu.edu.tw/course_map_all/ge.php.htm]
- 國立清華大學通識教育中心 (n. d.)。理念宗旨。https://cge.site.nthu.edu.tw/p/404-1573-240833.php
- [Center for General Education, National Tsing Hua University. (n. d.). *Curriculum goals*. https://cge.site.nthu.edu.tw/p/404-1573-240833.php]
- Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding. (2020). *Understanding*

- GCED in Asia-Pacific Pacific: A how-to guide for 'taking it local.'* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375115>
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. Polity.
- Beck, U. (1999). *What is globalization?* Polity.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization*. Polity.
- Burbules, N. C., & Torrey, C. A. (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. Routledge.
- Buzan, T. (1993). *The logic of anarchy: Neorealism to structural realism*. Columbia University. <https://doi.org/10.7312/buza93756>
- Byker, E. J. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20(3), 264-275. <https://doi.org/10.24231/rici.2016.20.3.264>
- Cleaver, E., & Nelson, J. (2006). Active citizenship: From policy to practice. *Educational Journal*, 98, 34-37.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: Space, place and identity*. Routledge.
- Edwards, R., Ranson, S., & Strain, M. (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 525-536. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016749>
- Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the mind map's study technique. *Medical Education*, 36(5), 426-431. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01205.x>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modernity age*. Polity.
- Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. Routledge.
- Hicks, D. (2009). *A rationale for global education*. <https://tgcpfilmshoyannis.weebly.com/what-is-global-education.html>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2009). From active citizenship to world citizenship: A proposal for a world university. *European Educational Research Journal*, 8(2), 236-248. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.236>
- Nickitas, D. M., & Pontes, N. M. (2020). Around the corner, across the globe: Developing global citizens through civic engagement. *Metropolitan Universities*, 31(2), 53-70. <https://doi.org/10.18060/23813>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). *PISA 2018 results: Are students ready to thrive in an interconnected world (Vol. 6)?* <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Peters, M. A. (2005). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Paradigm.
- Peters, M., Britton, A., & Blee, H. (Eds.). (2008). *Global citizenship education: Philosophy,*

- theory and pedagogy*. Sense. <https://doi.org/10.1163/9789087903756>
- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and culture: Global mélange*. Rowman & Littlefield.
- Popkewitz, T. S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: Some notes on comparative strategies for educational research. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 3-27). State University of New York.
- Pressley, M., Etten, S. V., Yokoi, L., Freebern, G., & Meter, P. V. (1998). The metacognition of college studentship: A grounded theory approach. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 347-363). Lawrence Erlbaum Associates.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250563>
- Ross, A. (2012). Education for active citizenship: Practices, policies, promises. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 7-14.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.
- Sharma, N. (2020). Value-creating perspectives and an intercultural approach to curriculum for global citizenship. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 26-40. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i1.1692>
- Spring, J. (2001). *Globalization and educational rights: An intercivilizational analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2000). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Rowman & Littlefield.
- Timmerman, N., & Metcalfe, A. S. (2009). From policy to pedagogy: The implications of sustainability policy for sustainability pedagogy in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 39(1), 45-60.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. Polity.
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (1974, November 19). *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization. (2016). *A teacher's guide on the prevention of violent extremism*. <https://doi.org/10.54675/XRJK7971>

- Walters, S. (2000). Globalization, adult education and development. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 197-215). Rowman & Littlefield.
- Welton, M. R. (1995). In defense of the lifeworld: A Habermasian approach to adult learning. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 127-156). State University of New York.
- Wilson-Keenan, J.-A. (2015). Portraits of learners in small places. In J.-A. Wilson-Keenan (Ed.), *From small places* (pp. 139-149). Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-136-6_11
- Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: The full range of purposes. *European Educational Research Journal*, 8(1), 175-188. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.175>