

# 嘉義市國小社會科教師的世界觀教學 現況研究

洪美齡  
國立嘉義師範學院

## 摘要

本研究的目的是探查嘉義市國小教師的世界觀教學現況，六十位受訪對象是自八十四學年度擔任社會科教學的各國小教師中產生，由研究者親赴各校訪談每一位教師。研究發現如下：

- (1)參與研究的教師對世界觀教育的看法並不一致。
- (2)大多數的教師認為國小社會科教學應拓展學生的世界觀。
- (3)到目前為止，教師們最主要拓展世界觀的途徑是旅行國外的跨文化學習。
- (4)國外的跨文化經驗增加教師世界觀教學的正確性、權威性。不論是科任或級任教師應用其國外經驗於社會科教學的方式是隨機融入。
- (5)除了師生國外經驗的應用外，配合時事、鼓勵吸收媒體資訊及使用圖片、相片或錄影帶等輔助教材是教師們教導學生世界觀的其他做法。
- (6)雖然教師普遍指出低、中年級的社會科教學以鄉土為主，高年級才會教到世界觀，但是仍有多位教師強調鄉土與世界的學習並不受年級限制而有相輔相成的關係。
- (7)由於對世界觀看法不一，因此教師們用不同的標準來評定自己的世界觀教學知能。多數教師自認已能勝任世界觀教學的重任，但是對世界觀教育愈為重視的教師，愈強調自己英語能力有待充實。同時，他(她)們也指出世界觀教育相關知識進修的必要性。

## 壹、緒論

### 一、研究動機與目的

由於知識的爆炸、通訊的發達、運輸的方便及技術的進步，本世紀的人們已能超越時空的限制，進行各種形式的往來與接觸。傳播學者麥克魯漢(Marshall McLuhan)的「地球村」一詞點出天涯若比鄰在今日不再是抽象的比喻，而是具體的事實，全球各地已形成一社區命運共同體。

世界各國在政治、經濟、社會、文化等不同的生活層面出現密不可分(inter-connectedness)的關係，對於共同面臨的環境生態保護、武器控制、貧窮對抗等全球性問題也積極透過國際合作方式來尋求解決。

人類社會無疑已進入一全球化時代，在即將到來的廿一世紀，「競爭與共存」是國際大環境主要的發展趨勢，如何幫助學生做好適應未來社會的準備是當前學校教育所面臨的最大挑戰。社會科在中小學各學科中一直擔負培養公民的重任，美日等先進國家因而將學生世界觀(Global Perspective)的建立列為社會科教育極需達成的重要目標(NCSS, 1982 ; Nakayama, 1989)。

我國政府已規劃完成廿一世紀的國家建設藍圖，加速自由化、國際化是順應世界潮流的必然趨勢。為了因應未來社會變遷的需要，官方與民間共同檢討並逐步推動各項教育改革。以課程教材方面而言，學界人士強調國中小學教材應朝向「民主政治理念的落實與多元文化的關懷」、「兼具本土化與國際化的觀點」以及「科學與人文的對話」等三項地球村主流思想文化來設計，這樣才可培養「立足臺灣、放眼世界」的現代公民(洪萬生等，民 83)。

積極參與國際社會，開創我國的新機一直是政府長期以來確立的發展策略，現在面對廿一世紀的諸多挑戰，國人更應具備寬廣的視野以及開闊的心胸，從小開始培養世界觀是當務之急。

為了建立國人的世界觀以便提昇我國的國際競爭力，在最新修訂的國小社會科課程標準中，已將兒童世界觀的建立列為總目標之一，學者對此課程標準能反應時代的

需要都持以肯定的態度(張秀雄，民 84；黃景裕，民 83)。

由於兒童的世界觀有賴國小教師的教導，特別是經由社會科的學習，因此對於我國目前擔任社會科教學的國小教師培養兒童世界觀的現況實有加以了解的必要。

本研究基於此一動機，期盼能達成下述之目的：

- (1) 探查國小教師對世界觀教育的認知與所持的態度。
- (2) 了解國小教師對社會科課程與世界觀教育的看法。
- (3) 歸納出目前國小教師培養兒童世界觀的做法。
- (4) 提出改進我國教師世界觀教學知能的具體建議，以供教育主管機關參酌採用。

## 二、名詞釋義

本研究重要名詞釋義如下：

### (一) 國小社會科教師

指八十四學年度擔任嘉義市公立國民小學一至六年級社會科教學的級任教師或科任教師。

### (二) 世界觀教育

指因應二十一世紀全球多元化社會變遷的需要，致力於培養學生世界觀(global perspective)的教育。

### (三) 世界觀教學

指國小教師引導兒童學習世界觀。

## 三、研究問題

本研究探討的主要課題如下：

- (一) 我國國小教師認為的世界觀教育是什麼？
- (二) 目前我國國小的社會科教材有無機會教導兒童世界觀？兒童有無世界觀？
- (三) 一般國小教師採行何種做法來培養兒童世界觀？有無實施的困難？
- (四) 我國國小世界觀教育的師資應如何培養？

#### 四、研究的限制

本研究有下列二項主要的限制：

- (一)研究對象僅為嘉義市八十四學年度擔任公立國民小學社會科教學的教師，所以結論無法擴及我國其他地區與別的教學科目的國小教師。
- (二)研究方法並未輔以教室觀察，所以受訪教師世界觀教學的全貌有待進一步瞭解。

## 貳、文獻探討

### 一、世界觀教育的定義與目標

世界觀教育(global education)一詞的使用是源 1969 年 Becker 和 Anderson 報告書中，這是一份向美國聯邦政府的教育局(the U. S. Office of Education)提出的建議書，文中特別強調美國中小學教育有必要幫助學生做好生活於全球社會的準備(Tye & Kniep, 1991)。雖然出現在國外的文獻時，世界觀教育(global education)有時與國際教育(international education)互用，但是兩者之間仍然是存在著不同。一般而言，國際教育較偏重在各個不同地理與文化區域的研究，而世界觀教育的研究是以全球關注的論題作深入的探討，而將不同區域彼此的關係串連起來(Kobus, 1983)。

從一九六〇年代晚期開始，美國有心的教育界人士就致力於培養學生的世界觀(global perspective)。他們如此重視世界觀教育運動的推動是基於兩項全球的發展現況(global realities)：(1)人們只是今日世界體系網絡中的一小部份，身為消費者、工作者、投資者、宗教信徒、族群成員以及文化團體的份子，我們生活在一多疆界(multi-boundary)的世界。今日的世界不像以往僅由國家所組成而已，實質上，它更像由各種不同制度而形成的一個大體系，全球各地的人們影響著此一體系，也深受此一體系的影響。(2)人類社會正加速受到酸雨的危害、臭氧層的破壞、地球氣溫的改變、熱帶雨林的濫伐、土地的過度利用等環境生態方面問題的威脅。此外，還有一些如國際恐怖主義、政治難民、第三世界的債務危機、飢餓與貧窮、核武擴散等方面的問題有待解決(Kniep, 1985)。

北美地區的學者因多年來的推動，對世界觀(global perspective)的具體內容有所釐清。現將三位最具代表性學者的論點說明如下：

Hanvey(1976)是第一位深入探討「世界觀」的學者，他在「可達成的世界觀」(An Attainable Global Perspective)的這本小書中指出一個人所具有的世界觀可能因發展的不同而有層次的差異。愈高層次的人，愈能(1)尊重別人對事物不同的看法(2)負起維護地球生態環境的責任(3)欣賞不同社會文化的特質(4)了解全球制度運作的過程(5)思考判斷並做出以人類社會福祉為考量的明智抉擇。

Kniep(1987)曾致力於設計世界觀導向的社會科課程，他強調學生世界觀的學習內容應包括(1)人類所共享與獨有的價值、文化(2)政治、經濟、科技、生態等全球體系的運作關係(3)人類長久以來所面臨的和平與安全、經濟發展、環境維護、人權伸張等全球性議題(4)人類在各歷史階段的文化交流與價值的發展、各種全球制度的演進情形以及所面臨問題與事件的時代背景。

Case(1993)綜合 Hanvey 與 Kniep 兩人的觀點，認為世界觀的具備可分成實地學習的知識(substantive knowledge)以及親身體驗的領悟(perceptual understanding)兩個層面。前者特指不同社會的文化與價值、全球制度的緊密運作關係、當前全球現況及其歷史淵源、人類所面臨問題的解決之道及未來發展方向等知識，後者則包括具有開闊的胸襟、尊重別人不同的觀點、思索事物的複雜性、修正舊有的刻板印象、以同理心來自我反省、避免沙文主義等人格特質。此兩層面並非各自獨立發展，它們有相互影響的關係存在。

綜合上述三位學者的定義，世界觀教育係針對當前世界各地多元的發展所帶動的重大社會變遷以及衍生的一些衝突等現況，特別著重對(1)人類的普同性與同理心(2)生態、經濟、政治、科技等制度所聯結的一個世界體系及其所貫穿的各種人類事務(3)個人的任何決定在不自覺中所造成對他人程度不一的影響等主題的學習，希望使學生獲得寬廣的視野與開闊的心胸，做好生活於廿一世紀全球化社會的準備，克盡自己對社會、國家、世界的責任。

在過去的廿多年中，世界觀教育逐漸受到美國各州的重視，如愛荷華州就規定幼稚園到十二年級的每一年級、每一科目都應教導世界觀(Iowa Department of Education, 1989)。

至於世界觀教育的主要目標是在幫助學生「發展多元的歷史視野，加強不同文化的知識與跨文化的理解能力，建立維護地球生態環境的使命感以及具備掌握全球多變社會生機的思辨能力。」(Bennett, 1992) Collins、Czarra 和 Smith 等人(1996)在過去三年內，不斷地與世界觀教育、國際教育等學界人士溝通、討論而發展出中小學階段世界觀教育與國際教育課程的指導方針。全球事務、問題與挑戰、文化與世界各區域以及美國與世界(全球的關連性)等三大主題(three themes)是方針中的要點，各主題之下分列知識、技能與參與等目標。

隨著世界各地在近幾年共同面對文化的多元、權力與不平等、移民與人口結構的改變、全球生產線與新技術勞工的需求、人口爆炸對地球生態系統所造成的壓力等多方面的衝擊與挑戰，北美地區的教育學者有一新的體認，那就是從發展上各有其歷史淵源的國際教育、世界觀教育與多元文化教育(multicultural education)，其實有著殊途同歸的目標，因此應攜手合作才能培養出廿一世紀的現代公民，為人類社會美好的未來開創新機(Merryfield, 1996)。

## 二、世界觀導向的社會科課程與教學

根據學者的研究(如 Angell & Avery, 1992) 指出國小階段是學童發展對全球事務(global issues)與文化理解(cultural understanding)的概念與技能的關鍵時期。

全球事務的內容包括(1)衝突與控制(2)經濟體系(3)全球信仰體系(4)人權與社會公平性(5)地球資源的運用與管理(6)政治體系(7)人口(8)種族與族群認同(9)科技革命(10)永續發展等十大類(Collins、Czarra & Smith, 1996)。文化理解特別強調經由媒體或親身的經驗來認識不同文化的過程，此跨文化的學習機會可分成國內與國外兩種，Wilson(1982)分別以多元文化(multiculture)與國際文化(international culture)相稱。

美國社會科審議會(National Council for the Social Studies, NCSS)在一九八〇年代就提出教導學生世界觀的必要性，經過多年來的推動，目前已有為數不少的州在其中小學課程中實施世界觀教育。隨著全球相互依賴關係的日益增加，NCSS(1994)特在新版的社會科課程標準中，將全球關連性(global connections)列為十大主題之

一，希望學生能從健康醫療、環境生態、人權、經濟競爭與共存、政治與軍事聯盟等各種國際事務的探究中，明瞭世界各地的緊密關連，以及國家利益與全球優先雙重考量之下達成妥協的必要性。

世界觀導向的社會科課程需透過教師的教導才能達成目標，因此就有必要了解教師對世界觀教育的認知及其抱持的態度。根據國外的研究，職前的訓練、在職的研習以及跨文化的學習經驗是影響教師世界觀教學意願與能力的最主要因素。Oram(1994)的研究指出一群加拿大教師在接受短期世界觀課程的訓練後，抱持相當正面的態度來教世界觀，他(她)們對世界觀教育所下的定義也比參訓之初要完整。

Merryfield(1992)調查一批上過世界觀教育課程的美國教師，發現教師們肯定課程安排中的文化、經濟、環境三主題對他(她)們的世界觀教學幫助最大。其他重要的主題依序是全球體系、人口、科技、人權、糧食與飢餓、宗教、婦女與發展。若以學科領域而言，教師們認為具備地理、文學、外國語等方面的知識很重要。此外，加強對世界各區域及國家的認識更是不可忽視。

跨文化經驗的獲得對於教師的世界觀教學也造成相當大的影響，一般而言，這些經驗激發教師教導學生世界觀的意願與信心。跨文化經驗若發生在海外，不論是進修、旅行、遊學、教育考察等直接與當地環境互動的結果所產生的意義更是重大。Gilliom(1992)在經過多年帶領教師遊學的經驗中，發現國外所習得的歷史、地理與文化各方面的知識，深受教師的重視，往往於返國後立即應用於社會科的教學。Wieber(1982)在其研究中指出國外的旅行經驗幫助教師個人的成長與全球意識的獲得。Wilson(1984, 1993)的研究發現出過國的教師拓展了世界觀，同時在自我與人際關係方面的發展也成長不少。對於親自訪問過的國家或地區，教師往往聲稱自己在教學時更具正確性、權威性與創造性。Wagner-Ratliff(1994)研究一位美國的六年級教師，由於受到海外累積經驗(移居法國、交換教師到過丹麥、帶領學生遊學肯亞)的影響，表現出高度意願教導兒童世界觀。

此外，教師在國內的跨文化經驗可來自教室內不同背景的學生如原住民小朋友、專業的成長如參加國際性學術會議接觸各國的學者、拜訪不同族群的文化區、結交外籍朋友(Merryfield, 1992)。

總之，無論是國內或國外，如果教師獲得跨文化理解的機會愈多，他(她)就愈肯

定世界觀教育的重要性，而且不自覺就應用自己累積的跨文化經驗來教學，有的教師因此發展出自己的世界觀教學理論(Horng, 1994)。

通常教師會誤以為國小高年級的社會科教材是世界領域部份的知識介紹，因此高年級的小朋友才適合學習世界觀。但事實上，任何一個年級都可以融入式(the infusion approach) 教學來培養兒童的世界觀(Tye & Tye, 1992)。Kutasi (1993) 以加拿大 58 位五、六年級教師為研究對象，發現教師在教導學生世界觀時，通常係針對教材內容的適宜性，在實際教學過程中，相機加以引導。此外，Kutasi 也發現，認為世界觀教育較為重要的教師也較會在教學時加強兒童世界觀的學習。

至於教師對課程內容的編排與其世界觀教學的關係，Kutasi(1993)指出五、六年級的加拿大教師認為環境教育是最重要的世界觀教學主題。Lister (1989) 指出英國中小學的世界觀教育主題是政治問題(如少數族群的權利、恐怖主義、第三世界與貧窮、新興國家與政府、以阿衝突、歐洲共同市場等)、環境問題(如污染危害全歐洲)，其他的歐洲國家，西、葡、義、希則強調民主教育，北歐的挪威、瑞典在和平教育方面相當重視。

### 三、我國小學的世界觀教育

世界觀教育受到國內學者的重視是近幾年的事(如簡妙娟，民 81；黃景裕，民 83；張秀雄，民 84)，但在名詞的使用上，有些學者以「全球教育」來取代(如蔡清華，民 76；林彩岫，民 70；郭金水等，民 83)，偶而也與「國際教育」、「國際理解教育」互用(郭金水，民 81)。隨著國內政治更加民主開放，社會因而趨向多元的發展，以引導學生尊重不同族群、性別、語言、文化為主的多元文化教育開始蓬勃發展。學者對於世界觀教育與多元文化教育之間的關係，或傾向將世界觀教育放入廣義的多元文化教育之內(如陳膺宇，民 82)，或認為多元文化教育只是世界觀教育中的一小部分(張秀雄，民 84)。

我國學者大體上呼應北美地區學者的看法，認為世界觀教育的定義是在培養具有世界觀，並能有效參與全球社會的世界公民。而在教育目標方面，學者傾向分為認知、情意、技能三大類。認知方面，強調幫助學生學習生活於今日世界中所應具備的基本



知識，這些知識包括全球的問題、不同種族及其文化、全球政治、經濟、社會、生態等體系、全球社會相互依存的關係等。情意方面，重視使學生接納不同的觀點，培養世界胸懷，而有參與世界各項活動的意願，促進國際合作，追求世界和平。技能方面，發展學生析判思考(critical thinking)的能力，使其在複雜的全球社會能採取明智的行動，有效地參與全球性事務，做一個負責任的世界公民（簡妙娟，民 81；黃景裕，民 83；張秀雄，民 84）。

在國小課程標準方面，自政府遷台後，於民國 41 年、51 年、57 年、64 年共修訂四次。最近的一次是在 82 年，可稱為第五次修訂。歷次的修訂中，以 64 年與 82 年這兩次間隔最久，由於受到國內政治、經濟、社會、文化環境巨大變化的影響及面對廿一世紀的來臨，因此 82 年的新課程標準毫無疑問地反映了時代的需求。

就社會科而言，「輔導兒童了解世界大勢，擴充其視野和胸襟，以培養平等、互助、合作的世界觀」此一課程總目標清楚又具體地陳述出培養兒童的世界觀來因應未來的各種衝擊與挑戰是我國新的公民教育中不可缺少的一環。若檢視我國近二十多年來所實施的社會科課程，「舟山模式」的課程目標較傾向建立學童以國家為中心的世界觀，而「板橋模式」課程已能重視加強學童的國際理解與合作（郭金水，民 81）。

由於國小學童的世界觀學習，教師扮演啟迪的關鍵角色，因此有必要了解我國國小教師所具備的世界觀教學知能。郭金水等(民 83)以國立台北師範學院的學生為研究對象，發現師院生的世界觀的自我認識，偏向正向和積極的層面。對其他種族、宗教、文化或不同國籍者的接受性顯示正向態度；在「國際人權」、「相互依賴」、「國際合作」、「戰爭與和平」等方面顯示支持、正向的態度。至於師院現行課程，師院生認為以世界史地、社會科學概論、外國語文等為最重要培養世界觀的科目。

## 參、研究方法

### 一、受訪對象

本研究的受訪教師是自嘉義市崇文、蘭潭、世賢、大同、精忠、僑平、北園、興安、林森、育人、博愛、垂楊、宣信、嘉師附小、民族、志航、嘉北、興嘉等十八所

國民小學在八十四學年度第一學期有擔任社會科教學(不論科任或級任)的各年級教師中產生。

研究者在八十四年九月至十一月間，先對全部的社會科教師進行問卷調查(洪美齡，民85)，在分析統計回收問卷時，將六個開放性問題全部填答的問卷挑出，根據基本資料將各校可能接受訪談的教師人選列出，由於原先問卷設計時考慮教師希望以匿名方式作答，所以雖從問卷挑出人選，但並不知這些教師的姓名，因此研究者先以電話聯絡各校教務主任(精忠、蘭潭兩校除外，因兩校回收的問卷並未產生可能人選)，約定拜訪時間，請求協助初步辨識教師名單，再由研究者逐一確認教師，徵求教師本人同意後才正式訪談。大部份的教師都欣然接受訪談，小部份的教師因個人理由(如生產、退休)而無法直接聯絡所以放棄，更有極小部份(約三、四位)教師婉拒訪談。

整個訪談從八十四年十二月十五日到八十五年四月二十五日共得六十位教師，其中二位教師的選定是研究者在分析問卷填答內容時，發現較為特殊的兩份問卷，其中一位女性教師對於開放的六個問題，強烈地回應她重視鄉土教育，不支持世界觀教育，另一位男性教師並未出過國，但他在問卷上特別加“註”表達雖無出國機會，但仍可透過媒體獲得的資訊來教兒童世界觀，他說：「……能出國當然最好，但目前情況畢竟不是人人都能出國呀！」研究者將此兩位教師列入訪談名單之中，並增加第七個訪談問題(原僅擬定六個問題)，對於她(他)們訪談結果所顯現的意義將在肆、訪談資料分析與討論部份加以說明。

## 二、訪談問題

本研究的訪談問題大致如下：

- (一)請您先簡單介紹自己擔任社會科教學的經驗，是科任教到？還是級任教到？每個年級都教過嗎？
- (二)您個人認為什麼是世界觀教育？
- (三)一般而言，您教過的小朋友有無世界觀？
- (四)您在教學時會加強小朋友世界觀的學習嗎？通常都怎麼做？
- (五)您平時關心國內外大事嗎？那一方面資訊最引起您的興趣？是否分享給小朋友？
- (六)您是否具有跨文化的學習經驗？如何獲得這些經驗？心得是什麼？是否應用於社

會科的教學？小朋友感興趣嗎？

(七)您認為鄉土教育與世界觀教育在國小社會科課程的安排上存在著怎樣的關係？

研究者雖事先擬定上述訪談大綱，但實際訪談時是以開放方式進行，由於接受訪談的教師所分享的資訊有多寡的不同，因此每位教師訪談的時間不一，大約從半小時到一個多小時。

### 三、訪談安排

研究者訪談教師的安排是以一個學校為基本單位，同校的教師儘量排定在同一天的同一時段(如整個上午或整個下午)，如遇教師人數較多，無法於一次行程內完成，則以兩次行程進行。訪談時由研究者親自訪談，一次以一位教師為原則，並請求教師允許錄音，其中三位教師堅持不要錄音，因此研究者以筆錄方式記下訪談重點。

### 四、資料的處理

除了三位教師的訪談內容未錄音外，其餘 57 位教師的訪談錄音帶均加以轉譯成文，共得 16k 大小單張紙 369 頁，在下文中引用此轉譯資料簿時，將以“INTR”稱之。資料的分析在轉譯過程中同時進行，經過編碼(coding)、剪輯、分類(categoring)(黃瑞琴，民 80)完成建檔，在建檔當中並輔以 Strauss 與 Corbin(1990)的持續比較法(constant-comparative method)修正與調整類碼，發現相同的主題(themes)，歸納出答題的類型(patterns)。

## 肆、訪談資料分析與討論

### 一、受訪教師的基本資料

六十位受訪教師有八位是男性，其餘是女性。他(她)們的年齡分別是廿五歲以下者 1 人，廿五歲~三十歲者 6 人，三十一歲~四十歲者 10 人，四十一歲~五十歲者 21 人，五十一歲~六十歲者 20 人，六十歲以上者 2 人。

受訪教師的最高學歷包括研究所 1 人，師專 25 人，師院 3 人，師院暑期學士班 20 人，學士後師資班 9 人，師大英語系 2 人。他(她)們教學的年資分別是實習年者 1 人，一~五年者 5 人，六~十年者 8 人，十一~廿年者 7 人，廿一~三十年者 19 人，

三十一~四十年者 20 人。

## 二、訪談問題的資料分析

本研究共有七個訪談問題(請參閱參之二)，現將各問題所獲資料逐一分析如下：

### (1)社會科的教學背景

六十位受訪的教師，大部份為級任教師，擔任的年級有些固定在低年級，有些則在中、高年級，少數教師國小各年級都教過，社會科是這些教師包班教學中負責的科目之一。其餘十六位科任教師，有六位兼行政職務，其中一位曾擔任板橋模式社會科課程發展階段的高年級實驗教學。

### (2)世界觀教育的定義

受訪教師一般認為世界觀教育是在開闊兒童的心胸、增廣兒童的視野，若從他(她)們所表述的文字加以分析，可獲得以下的四種類型：

#### 1. 幫助兒童認識世界各地

如：世界觀教育我是覺得說，不是說只是知道我們臺灣，或是我們中國，其他國家有時候有些風俗習慣啦！還有他們的一些特點，有時候必要的時候也可以給小朋友提示一下。(INTR, P.322)

#### 2. 培養兒童尊重別人不同的觀點

如：(世界觀教育)我想是我自己的看法可能是培養一個孩子很樂觀，接受不同的文化、各種不同的宗教，他都能接納，像以前我們課本內都編很多宗教，還有圖片，教他怎麼去接受別人，不同的種族...介紹他這些，讓他能夠接納，然後跟他講一些，比如說每個國家有不同的文化，介紹一下，讓他能夠接納，就是以後他如果，從小能夠培養這個觀念，能夠接納不同文化、不同的背景，他們有什麼樣的特點，以後就跟他們相處的比較好。(INTR, P.167)

#### 3. 引導兒童瞭解人類社會的共通性

如：(世界觀教育)我是覺得說，讓(兒童)知道說，除了我們一個臺灣以外，世界還有很多的國家，那世界很多的人種，大家都在同樣的生活，只是皮膚顏色不一樣，語言不一樣，大家主要思考模式，大部分都是為了人類更進步，大家在努力是朝這個方向。(INTR, P.44)

#### 4. 加強兒童世界公民的責任感

如：(兒童)觀察事情的角度不要太窄化，就是自己有時會跳出這個文化背景來，不是純以臺灣、中國人的角度來看這個世界，而以一個世界性的公民去看。(INTR, P.36)

...現在交通的發達，把世界當成以前一個國家一樣，距離縮短，國與國之間距離縮短，所以現在不能只看本國的社會、本國的歷史怎麼樣，應該以全世界來看，因為全世界一個國家有什麼事情的話，全世界都會受到影響，所以應該把眼光放遠。(INTR, P.162)

上述的四種類型即代表受訪教師對世界觀教育所持有的不同層次的看法，第一種類型的教師認為多介紹世界各地的地理、歷史、風俗民情與文化等知識就可以培養兒童的世界觀，第二種類型的教師注意到兒童具有多元觀點的重要性，第三種類型的教師致力於帶領兒童思考人類除了不同的獨特性外，更不可忽視彼此之間的共通性，最後種類型的教師將世界視為一整體，存在著唇齒相依、禍福與共的關係，必須彼此互相合作、共同努力，才能開創美好的未來，因此強調兒童不可忽視自己世界公民的責任。

##### (3)小朋友的世界觀

受訪的教師認為小朋友的世界觀發展與其學習的經驗有很大的相關性，如有一位五年級級任的女老師就指出：「有的(小朋友)已經，家長比較注重會帶出去玩，或者是到各地去玩，他的生活領域較開闊，他的世界觀就比較會有。」(INTR, P. 41) 另一位低年級的女老師發現有出國經驗的小朋友「見識比較廣，有感覺他們的個性比較開朗」(INTR, P. 46)但是教師們也指出若無父母適時的引導，國外的旅遊經驗不見得會對小朋友的世界觀有明顯的影響。有一位四年級教師就說道：

我有時候發現小朋友跟家長到國外去，我問他：你去那裡？他好像沒有什麼印象...那我就跟他講說：以後，如果爸爸媽媽再帶你出國的話，你就要第一個先問到底去那裡，地點要問一下，都不曉得，有些小孩子就是這樣。...但是有些小孩子他就看的很清楚，像以前有一個小朋友，他去過澳洲、紐西蘭，我問他說，你去那裡，他上台報告，他會說第一天就到那裡啦！然後到什麼墨爾本啦！然後第二天又到什麼、什麼布列斯本，是不是？他地點記得好

清楚喔！我就覺得這小孩子，他就觀察的很仔細...大概這跟小朋友的觀察力有關係，還有家長的引導也有關係。(INTR, P302 ~ 303)

如果缺乏國外的學習經驗，受訪的教師認為兒童不太具有世界觀，甚至到高年級階段也是如此，有一位五年級的教師說道：

(小朋友)認識的國家不多，像現在的報紙不是講哪個國家怎樣怎樣，他們只知道那是國外發生的，但不會明確去知道那是哪個國家發生？(INTR, P.11)

另一位曾教過一、二、五、六年級的一年級教師如此的分享她的經驗：

我覺得小朋友的世界觀很少，他們通常不會注意到世界性的問題，高年級的也是，有時候跟他們講一些比較其他地區的、外國的一些文化、東西或是事件的時候，他們好像有時候很難理解，他們覺得不可能會有那樣子的地區，或者不可能有那樣子的事情，很難去想像。(INTR, P.55)

#### (4)教師對培養兒童世界觀的看法

受訪的教師對國小兒童世界觀的學習都抱持相當正面的態度，但是對學習的階段則有不同的看法。有些教師認為低年級的教材內容偏重兒童日常生活的經驗的比較缺乏世界觀學習的機會，因而主張高年級才適合教導世界觀。兩位具有英語主修背景的一年級教師卻有相反的看法，其中一位教師指出：

小朋友有沒有世界觀？我覺得是看老師怎麼給他，並不是說他沒有，其實我覺得愈小的孩子，他的那個伸縮性，可塑性很大，我們不要以為那個小孩子他很小，他什麼都不懂，其實他什麼都可以學，那就是看老師用什麼方式來教他，不要用那種很深的方式去告訴他們事情，他們會不懂，就是多用一些比喻的方式，然後用生活經驗結合的那種來引導他們。

(INTR, P.45)

一位擔任教務主任的高年級科任老師，再三強調社會科的學習應與實際生活結合，他以自己在美國教室觀察到的例子來說明一年級兒童是如何進行世界觀的學習？

一年多前，我有一個機會參觀美國夏威夷州的小學，進去教室後面就有一張世界地圖，那是一年級的兒童，老師就讓他們了解說臺灣在地圖上的位置，距離他們的家有多遠？(INTR, P.116)

受訪教師認為教師應扮演積極的引導角色來幫助小朋友建立世界觀，有一位四年級的女老師即說道：

小朋友的世界觀，那大概跟老師很有關係囉！如果老師上課的時候，偶爾會把你看到的、吸收到的提出來講的話，那小朋友無形中就比較感興趣，他(她)會去找這些資料呀！那不是全班的，好像一班四十個裡，你問說什麼狂牛病，都是有幾個很清楚，但是其他的小朋友，他就沒有什麼印象啊！(INTR, P.304)

此外，受訪教師也建議教科書的內容可再增加世界觀的學習，如有一位五年級的教師說道：

我覺得現在教科書好像提到的比較少，反而是一些課外的比較多，像他們有時候有訂一些雜誌小牛頓什麼，或是電視上有一些影片如繞著地球跑，不是介紹很多國家嗎？反而我們教科書，我覺得接觸的比較少，所以我覺得還是有必要納入我們的教材裡面，因為不見得每個小朋友接觸的面都可以那麼廣，有的環境好一點的，他的家長每年帶他出國，他自己都可以親身經歷。(INTR, P.7)

#### (5)教師接觸國際資訊的情形

大多數的受訪教師指出自己每天都會收看电视新聞，極少數的女教師因家務繁忙，錯過播報新聞時間，改以閱讀報紙來吸收新的國內外資訊。

教師們對於國外大事的關注主題傾向政治、經濟、教育等方面，若與本國的關係密切或影響愈重大者特別受到教師們的重視。少數女教師也對人文方面的報導如關懷別人的主題感到興趣，並實際剪報用硬紙板貼起來放在教室後面給小朋友看。一位五年級的教師說道：

像前一陣子，國外不是有一個智障的孩子嗎！他走失到森林去，然後一群野狗救他，我就會跟小朋友講，我會跟他們講我比較喜歡跟他們講溫馨的，因為讓他們隨時在此情境中會關懷別人，而且他們會對大自然還有對自己的同學友愛。(INTR, P.42)。

在受訪教師中有一位六年級的教師特別重視小朋友時事的學習，她因受到國小階段的一位級任教師的影響，所以現在自己教學時就結合時事來教學，這位教師說道：

我們班上的小朋友對時事的關心度不是很強，跟我們以前那時候的孩子，或許是班級老師，我不曉得，因為我們以前小時候，老師很強調每天看新聞、看報紙，你要了解這個國家、這個世界。那我現在也希望我的學生，因為我覺得這個對一個孩子他成長過程幫助會很大，要有自己的見解，當然不是說

報紙說什麼就是什麼，但是你要了解你的國家、世界的一些跟你的密切關係

。(INTR, P.24)

#### (6)教師的跨文化學習經驗

本研究六十位受訪教師中，除一位男教師不曾出國外，其餘五十九位皆具有國外的跨文化經驗。教師們出國的原因包括觀光、探親、遊學、姊妹市交流、訪問姊妹校等。觀光的方式分為個人隨團、攜同子女、全家出遊、同事組團、姊妹自助旅行等。

教師們雖因不同原因、不同方式出國，但都一致肯定此種直接的跨文化學習經驗增廣他(她)們的見聞，開闊他(她)們的心胸。有自助旅行經驗的教師還強調自己不僅成長不少，而且更加獨立。在國外有較長時間停留的教師，對於當地就有較深入的了解，如有一位先生在泰國的教師特別強調：

你要從不同的程度來比較，以觀光來說，你純粹是一個觀光客的話，你去那個國家(泰國)，你會發現那個國家是發展觀光的地方，所以，你要是去那邊，你會發現很好玩，但是那邊的物價都比我們這兒便宜，因此，你會覺得去那邊會很好玩，一般的觀光客去那邊都會覺得很好玩，那是我的情況比較不一樣，我先生是在那邊設廠，我就直接接觸當地的人，那他們的生活，一般觀光客去看到他們觀光的地方，就像水上市場，可以看到那兒繁華的景象，可是事實上我們自己去的話，不是跟觀光團的話，你就會看到他們的生活居住就是在那邊，他們的生活就沒有辦法說，像，就是不是那樣歌舞昇平，他們就是很不方便，出門就是一定要有橋，一定要有船，所以他們的生活就沒有像我們一般觀光去看到的說是這麼的好。

(INTR, P.207)

帶著子女一起出國旅行的教師都會提到自己子女的學習心得，有一位帶過實驗班的六年級科任老師分享帶女兒去東南亞修正自己原先刻板印象的經驗，她說道：

我第一次出國是帶我的女兒去東南亞，去玩了十天回來，她們就寫了二、三十篇日記，因為每到了一個地方就追著導遊問，我帶去的時候一個上國一，一個上國二，回來的時候他們就很高興，因為回來的時候剛好在地理有學到說東南亞地方，他們很開心自己實地去過。...跟女兒回來後我們就討論發覺東南亞國家的人民蠻守法的，不如我們想像中非常落後，或是不守



法的。...譬如以泰國來講，他們在生活品質是不如我們臺灣的高，但是我們發覺到他們騎機車也會戴安全帽，他們雖然說也是塞車可是大家都蠻有耐心的等，不會說兩車道備車道這樣的亂塞，所以我女兒說也是塞但是大家塞的蠻累的，因為大家是真的在等啊！到馬來西亞也是一個守法的國家，新加坡更是沒話可說，所以我發覺到去這三個國家，跟我們還沒接觸前的觀點完全不一樣。(INTR, P.339)

有的受訪教師則從不同社會的價值觀來思考我們教育應有的發展方向，有一位經常出國的一年級教師說道：

...在法國的時候，我有一個感想，那法國地鐵喔！那售票員很老了，我們問了知道他一輩子都當這個工作，那我心裡有一個感覺就是說像我們上社會課時，學到職業這個問題，我們會問小朋友：你長大要做什麼？你的願望是什麼？大都是醫師、律師、工程師、科學家，都是一些好像很好聽，可是往往能做到的人不多的這種行業，沒有人說我要去當.. 像我兒子，我問他，他說他要去 7-11 去賣東西，我說為什麼，他說有冰淇淋可以吃，那我就是在法國地鐵看到那個人，他做了一輩子的的工作，而且他很忠於那個工作，樂於做那個工作，那個就給我引證到那個尹萍寫的『出走紐西蘭』那本書裡面說的，它說：如果有一個健全的社會制度的話，那就是有一個固定的模式，有一個遊戲規則，所以老百姓在這種制度下，他覺得很有安全感，所以他高中畢業去當個售貨員的話都很樂意，那因為臺灣人會一直要力爭上游，要不停的不停的一直唸書，可能他們的想法就是說因為我們的遊戲規則常常改變，所以我們認為我學得越多讀的愈多，學位拿得越高的話，可能掌握遊戲規則的操控能力... 因為我們現在上課喔！那小朋友們、家長給我的概念，好像讀書是唯一的，所以在生活上有些技能是比較不足的，那我們到美國去的時候，到國家公園去玩，那有個朋友在美國嘛！我們大家就一起去，他們的小孩是六年級，他媽媽就把這工作丟給他，包括去國家公園需要準備的帳篷，人數有多少，需要幾個帳篷，我們有多少的存糧，我們需要的棉被、水... 他都注意到了，路程的設計，這位小朋友都到圖書館查了很多的資料，沿路上看著地圖指揮的也是他，我覺得這個很難得，因為在臺灣的話，我們上社會課，地理課，我們背了好多的地圖，可是實際上，我們並不知道它真正位置在哪裡？所以我帶孩子出國或在國內旅行，儘量拿地圖給他們看。

(INTR, P.125-126)

受訪教師的跨文化學習經驗主要是發生在國外，有新加坡姊妹學校的教師因新加坡小朋友來臺訪問，所以使他(她)們也有在國內短期間學習跨文化的機會，如其中一位教師的家裡接待了一個新加坡的小朋友，而她的五年級女兒就與新加坡來的小朋友互相學習，這位教師說道：

我認為與國外姊妹校交流的活動是蠻好的，因為一方面我的孩子可以交到外國朋友，一方面她也可以了解一下外國他們跟我們這階段的孩子，她們聊起彼此的上課情形，知道新加坡那裡上半天，然後現在來這裡上全天，那我女兒回家會跟我說，那個某某某都坐不住，一直問說什麼時候可以回家？我女兒就知道新加坡的上課情形是怎麼樣，他們較注重休閒，我們好像除了讀書，沒有什麼休閒的活動... (INTR, P.341-342)

少數的受訪教師因有親人住在國外，所以觀察的層面就與一般隨團的教師不盡相同，如有一位快退休的科任老師就說道：

我接受過五年的日本教育，養成守時的習慣與敬業的精神。女兒到德國學音樂，在那兒遇見女婿，他是德國博士，曾到日本做博士後研究，現在瑞士工作。我因此有機會接觸德國的生活方式，他們的街道清潔，汽車排列整齊、沒有看到垃圾，大家都很安靜。他們非常重視兒童福利，對小孩子的教育從小就循循善誘。(INTR, P.220)

但是值得注意的是，有出國經驗不一定就會獲得跨文化的理解，受訪教師中不同意教導小朋友世界觀的一位正在實習年的科任教師雖曾遊學美國，但是她對當地的心得是：

我覺得一點安全感都沒有，一下子是黑的人跑進來，一下子白的人，一下子紅的人，那我覺得突然之間一點安全感都沒有，好像隨時有一個陌生人，那種陌生是連外表、連膚色、髮色都完全不一樣...我很害怕，那簡直是一個人種動物園... (INTR, P.141)

受訪教師大多肯定出國跨文化學習機會的價值，同時指出獲得的跨文化經驗增加自己教學的正確性、權威性，有一位二年級的級任教師就說道：

...我發覺自己出過國後，我的其他的知識領域比較廣一點，因為畢竟我親身去看到了，所以我教學的範圍會大一點，不是只從書上看來的，而是我們親

身去看的，我們講出來時，也比較能夠讓小孩子有一份信任感。(INTR, P.349)

另一位男性的六年級科任教師是這樣說道：

出國與未出國對於教師來講，事實印證會有差距，因為沒有出過國去參觀訪問的話，沒有看到那個實際，也許他們都是從資訊裡面出來的，可能有的時候站不住腳，那至少說，不管你到美國、英國的話，至少你可以說老師有到過，我想學生會比較能接受。(INTR, P.33)

至於電視媒體與出國旅行兩個學習管道對老師所具有的不同意義，可從一位四年級的級任教師的比較來瞭解，她說道：

自己去就是親身體驗，因為你是融入到那個環境，你可以了解一下你是怎麼看四面八方的事物！那我們說是可以藉由電視媒體沒錯，可是那只是我們看到的，不是體驗到的！有些東西直接教是可以，但是有些生活體驗上，我覺得還是親自去到那個環境下回來再講會比較貼切！(INTR, P.344-345)

此外，受訪教師也提到跨文化經驗會影響他(她)們實際教學的內容重點，有一位擔任六年級科任的女性教務主任就說道：

有了出國所獲得的跨文化知識，在提到那個國家或地區時，可能比較能夠侃侃而談，而且可能比較，在心理上比較有去過那個國家，會以那個地方，較專注在那個地方，像說歐洲、非洲我沒去過，那只能以課本內容為主來教小朋友，那像這次我介紹七大洲、地球儀，在轉的時候，我可能比較偏重自己去過的南亞洲。(INTR, P.366)

在實際教學的應用上，級任背景的教師往往提到跨文化經驗不僅用於社會科，他(她)們強調各科都可用到。有一位現為科任以前帶過班級的四年級老師說道：

...像剛開始回國時，我那時候還有帶班級，自己班級比較好控制時間，我可以不見得在社會科，別的科目也可以講，相關的都可以講。(INTR, P.38)

另一位碩士班即將畢業的六年級科任教師說明她的國外跨文化經驗用在教學上的情形：

帶班級時國語、社會、自然我都會用到，其中社會科因相關性最高所以用得比較多。(INTR, P.79)

對於受訪教師中唯一不曾出過國的五年級男性科任教師亦強調：

教師沒有出國的跨文化學習經驗，應該還是可以教小朋友世界觀，但百聞不如一見嘛！所以能夠實地到那個地方去，可能是比較好。(INTR, P.213)

(7)教師的世界觀教學

目前大部份受訪教師是以「隨機教學」的方式來培養兒童的世界觀，他(她)們通常是在教材內容相關時以融入方式(the infusion approach)加以引導，如低年級的教師就利用生活化的題材，從具體食、衣、住、行、育、樂各方面來提供情境的學習，有一位一年級的教師就說道：

像今年的聖誕節，我一年級的小朋友很可愛，我預先就告訴他們聖誕節的由來，那當我跟他(她)們講臺灣過的不是聖誕節，是行憲紀念日，那這行憲紀念日他們比較不懂，他們知道過聖誕節，那之前的美勞課，我已經讓他們做了一些聖誕節裝飾的東西，那在前一天的下午，我就讓他(她)們帶了襪子來，有的也帶那個穿過的，反正也沒有關係，我們的教室也掛滿了，我說也許明天聖誕老公公會來，那前一天傍晚，我就把糖果裝進去，有一半的同學也知道認為沒有，另一半的同學還很天真，像我兒子一直到三年級才認為沒有聖誕老公公，那我也讓他們佈置了聖誕樹，那他們就過得很愉快。(INTR, P.129)

三年級的教材內容雖有鄉土的重點，但有一位女老師說明自己教學是如何進行的：

我通常是在社會課有關的，有提到外國的、或本國與外國的差異時，我就會加入一些我所知道的或看到的，讓他(她)們曉得。...比如說，我們這一次三年級的社會課有教到我們家鄉，家鄉的主題當然教到鄉土比較多，但是我不僅拿臺灣的地圖給小朋友看，我也帶來世界地圖，讓他們知道臺灣的位置在全世界的哪裡。然後順著時機就提目前的國際情勢，說著說著又將我出國所看到的事物也一併提進來。(INTR, P.312)

高年級已進入世界領域的知識，教材內容的特性，使得教師比較容易發揮，但主要的教學方式仍是融入式，有一位六年級科任教師說道：

我都是說帶到那一個單元，然後隨機想到了再說！沒有說刻意就跟他們提出！...，譬如說在上學期有一個單元是世界各地的溫度。然後我就要他(她)們去看，那他(她)們本來也沒有去注意到在...有一習作要他(她)們去看新聞記錄，我就向他(她)們說每一個看的日期都不一樣，這個答案因為有些小朋友會從別的同儕中得到答案，但是我一定讓他(她)們都去看，所以他(她)們

有的從電視有的從報紙，他(她)們知道各地的溫度，然後會分析說哪一個地方比較冷？哪個地方比較熱跟我們這邊怎樣？我們就用這樣子來討論我們南北半球有什麼不一樣，我發覺到這樣子動態的學習小朋友很有興趣。

(INTR, P.338)

除了一、二位低年級的教師，因教材內容相關性較小，而還不曾應用國外的跨文化經驗於社會科的教學之外，絕大多數的受訪教師認為自己的跨文化經驗是很重要的世界觀教學資源，他(她)們分享給小朋友最多的是其他國家的守法習慣(如排隊井然有序、行車禮讓路人)、環境整潔維護、國民溫文有禮等方面具體的事例，其次是介紹不同地方的文化及其風俗民情。如有一位低年級的女老師說道：

我曾告訴小朋友去德國時，看到他(她)們小朋友很節儉，很守秩序，買東西一定都吃完，不像我們這邊的小朋友吃中餐，沒吃幾口就倒掉，我就跟他們說，外國戰爭的地方，甚至沒食物吃，所以我們應該愛惜食物，不要浪費，真的吃不完，可以請媽媽少帶一些。(INTR, P.221)

...不來梅的地方，有一個音樂鐘，有二個老師帶一群很小的小朋友在那邊等車，我們很多人，包括別的國家的人也在等，那些小朋友很安靜，沒有人等得不耐煩，也沒有站一下、蹲一下的情形，我告訴我的小朋友要像德國的小朋友學習。

(INTR, P.222)

三年級的一位女老師說明她的教學內容：

我告訴小朋友新加坡這個國家是怎麼樣的整潔，你進去公共廁所，沒有沖水就是六百塊罰錢，他們的國民都相當守法，所以他們就是一塵不染。...那我們到荷蘭、瑞士等國家也很乾淨，空氣很好，到處都是美化，他們對植物的愛護、照顧啦！讓我們省思人類與大自然共存的關係，這些國家顯得欣欣向榮，代表著人民是非常有水準的。(INTR, P.287)

有些受訪教師用心地留下自己出國學習經驗的記錄並一一加以整理，有一位五年級的科任老師說道：

我是覺得說，我們眼睛的都留不住啦！那總是要捕捉一點回憶，照片我是都有把它整理起來，而且我旅遊的話，我一定有做記錄，到哪一趟行程，然後哪些重點，我會把它記下來，然後把它整理在照片裡面旁邊的空白處...大部份的資料我都有留著。(INTR, P.107)

教師將其帶回的紀念文物，自己拍攝的相片、錄影帶配合講解來幫助小朋友認識世界

各地的不同事物，有一位五年級的科任老師說道：

我上課時有講到回教國家，我說他們的屋頂有星星、有月亮，那小朋友不知什麼是屋頂有星星有月亮，那我就帶來我的照片，小朋友看到那屋頂真的有一個月亮、星星，那他(她)們便知道那屋頂有星星、有月亮的意思，否則他(她)們會認為每個國家，晚上都有星星、有月亮，他(她)們搞不清楚。(INTR, P.12)

另一位四年級的老師也提到相片與蒐集的圖片對教學的意義，她說道：

...像雪梨歌劇院，那是很有名嘛！那學生他(她)們很少機會看到呀！我就給他(她)們看雪梨歌劇院的圖片，還有我拍的照片，會給他(她)們看雪梨歌劇院，從各個角度看那個建築，讓他(她)們看一下說原來這個樣子。(INTR, P.320)

級任老師指出他(她)們國外跨文化經驗的應用不限於社會科，別的科目也可融入，有一位二年級的教師說道：

...我覺得這一些經驗的分享，不一定只限於社會科，像國語科、數學科呀也可以知道，像數學科，我們去買東西呀！那兒超級市場的收貨員，他就不像我們以減法直接算出來，他(她)是用加法一張一張給你。(INTR, P.327)

除了自己跨文化經驗外，受訪教師亦認為小朋友他(她)們的國外經驗是可應用的教學資源，多數的教師因而提供小朋友在教室內的發表機會。

#### (8)鄉土教學與世界觀教學的關係

大多數的受訪教師以現行國小社會科課程採同心圓的組織模式，自一年級至六年級，生活的範圍逐次擴展，由本地到世界為依據，認為低、中年級的重點應放在鄉土教學，高年級才適合教世界觀。但是仍有多位教師指出在他(她)們的教學中，小朋友對鄉土與世界的學習是相輔相成的，有一位先生是國小校長、出國經驗豐富的四年級資深女教師說明她的教學：

鄉土與世界的東西，剛好做一個比較啦！比如說我們在教到那污染呀！那做一個比較，然後跟他(她)們講為什麼人家外國人這麼保護他的河川，那我們為什麼這樣？就是讓他做一個比較，我想呢！在愈小來教他(她)，我的認為啦！是認為愈好啦！對不對？對別人的東西，好的我們不一定說就排斥啊！對不對？我覺得好的東西嘛！不管是那一個國家，只要是打破這個種族的觀念來講，就是人類生存的最好環境嘛！那讓小朋友去感受嘛！(INTR, p.297)

另一位畢業第三年的四年級女老師說道：

基本上，我們本身、本土的東西我會講，別的國家的東西我也是會提，就是說讓學生不一定單純的接觸臺灣，也可以接觸別的國家，學生能多學習，我盡量教給他(她)們。(INTR, P.4)

#### (9)教師的建議

除了分享上述各主題的一些個人看法外，有一些受訪教師還提出了下列兩項建議：

##### 1. 加強師院生外國語言的能力

教師們認為世界觀的學習，應該有語言的輔助，才能發揮更大的功效。不僅小朋友要學外國語言，擔任教學的教師更應具有外國語言的素養，才能拓展自己的世界觀幫助學生建立世界觀。有一位一年級的女老師說道：

教師的世界觀教學知能中，語言的能力非常重要，因為有語言的根基，教師不論東方文化或西方文化的東西，他(她)會有不同程度的接受情形，語言能力如果不夠，他(她)看的比較表面，沒有辦法深入的去了解所接觸的文化，語言能力好的教師，他(她)的敏銳度也會比較強。(INTR, P.47)

另一位有姊妹市交流經驗、自己也常常出國的一年級教師說道：

語文教育我們國家非常不注重，就像我們國小老師的外語程度就很差，... 像現在鄉土教育重視母語啦！像我自己本身是純粹的外省人，但是我從小就會講台語，沒有人教，只要多有一點那個環境，自然的去學習... 其實從以前規定不可以講台語的時候，我還是講台語，... 你在什麼時候、什麼場合不講，但別の場合、別的時候，我還是講... 我是外省人，可是我自己教學的時候，很自然就雙語教學，因為國、台語各有不同的意境... 現在我出國接觸一些國家，像泰國比我們落後，但是他們國小現在都有英文的課程，我們沒有英文課，我們要學英文的話非常的吃力英文的教學真的很重要，這樣子我們才能夠走得出去... 如果有語言能力，我們可以更深入了解各國的文化，直接的閱讀他們的文化、環保、法律、人權等各方面的報導。(INTR, P.71)

##### 2. 充實師院生世界觀教學的相關知識

受訪教師在談及自己培養小朋友世界觀的困難時，特別指出自己教學知能的不足，有一位教過高年級、現為一年級的女老師即說道：

如果社會科教材中編排有世界觀的教學目標，我覺得大部份的老師可能比較缺乏的就是在這方面的相關知識，還有相關例證，當上起課來是會想要多介紹給小朋友這些方面的東西，可是好像覺得自己還缺少很多東西。(INTR, P.59)

## 伍、結論與建議

依據資料分析結果，研究者將結論及建議分述如下：

### 一、結論

- (1)本研究的發現得知參加研習的教師至今並未上過專門的世界觀教育課程，僅有少數幾位參加過社會科研習時聽過此一名詞，但不確知其內容，因此教師們對世界觀教育的認知大都從個人接觸媒體以及國外跨文化學習機會來形成其不同層次的看法。
- (2)大多數的教師體認到自己引導兒童學習世界觀的關鍵角色，並建議社會科教材內容可再增加認識世界的份量。
- (3)參加研究的教師的跨文化學習機會主要是來自國外，除了少數的一、二位，出過國的教師相當肯定國外跨文化經驗對其個人與教學的意義。常常出國的教師由於獲得較多跨文化理解的機會，對世界觀教育的重視程度也就愈高。
- (4)受訪教師說明他(她)們的世界觀教學是相當隨機的，通常受到教材內容相關的情境之下而帶入國外的跨文化經驗。教師們進一步指出環境整潔與交通守法是他(她)們最常提到的主題，配合自己親身的經歷與國內的情況作一比較。
- (5)除了師生國外經驗的應用外，配合時事、鼓勵吸收媒體資訊及使用圖片、相片或錄影帶等輔助教材是教師們教導學生世界觀的其他做法。
- (6)雖然教師普遍指出低、中年級的社會科教學以鄉土為主，高年級才會教到世界觀，但是仍有多位教師強調鄉土與世界的學習並不受年級限制而有相輔相成的關係。
- (7)由於對世界觀看法不一，因此教師們用不同的標準來評定自己的世界觀教學知能。對世界觀教育持相當正面態度的受訪教師指出外國語言是國小教師必備的



基本能力，這樣教師們才能廣泛閱讀、吸收各種最新的全球資訊來教導兒童世界觀。此外，少數的受訪教師指出一般教師對於世界觀教學的相關知識與相關例證有多加充實的必要。

## 二、建議

- (1) 面對二十一世紀的即將來臨，世界各國紛紛預做準備，希望能在未來的國際社會中扮演舉足輕重的地位，我國一向不落人後，現在更期許在既有基礎之上創出新的佳績。國人如能具有世界觀才能活躍參與各種國際事務，從小培養兒童的世界觀已成為國小社會科教育不可缺少的一環。目前新的社會科課程標準既將兒童世界觀的建立列為總目標之一，對於「世界觀」的定義就有加以釐清的必要，如此國小教師才不致因不同的認知而有不同的教學。
- (2) 由於目前大多數兒童的生活經驗已跳脫低年級以地方為主，中年級以國家為主，高年級才擴及世界的發展階段，又根據國外的研究，兒童愈早學習愈能夠培養寬廣的世界觀，因此我國國小社會科課程的設計可參酌他國的架構，自一年級到六年級安排適合的主題訂出知識、技能、參與等不同的學習目標。
- (3) 國小教師在社會科的教學時可結合師生的國內外跨文化經驗來引導兒童的世界觀，運用時事來幫助兒童瞭解全球各地相互依存的關係，加強兒童析判思考 (critical thinking) 能力的訓練，鼓勵兒童關心國際事務，參與有意義的全球性活動，克盡世界公民的責任。
- (4) 兒童的世界觀必賴具有世界觀教師的引導，因此我國國小教師的世界觀教學知能可經由職前與在職兩條管道來充實，在目前的師院或設有小學學程的一般大學開設的課程中應有世界觀教育專門科目的規劃提供給職前教師學習，對於在職的教師則應舉辦短期研習或研討會協助他(她)們不斷吸收世界觀教學的新知，同時也能定期與來自不同學校的教師交換彼此教學的經驗與心得。

## 參考文獻

- 林彩岫(民 70)。小學的全球教育。國教輔導，29(2)，7-11。
- 洪美齡(民 85)。教師的世界觀教學研究：以嘉義市國小社會科教師為例，國科會專題研究計畫成果報告(編號 NSC85-2413-H-023-003)。
- 洪萬生等(民 83)。教材設計與社會文化，收錄於羊憶蓉等著，台灣的教育改革(PP. 471-499)。台北：前衛出版社。
- 張秀雄(民 84)。世界觀導向的公民教育。中等教育，46(6)，26-40。
- 黃景裕(民 83)。我國小學世界觀教育課程之實施。台海兩岸，冬季號，46-59。
- 黃瑞琴(民 83)。質的教育研究方法。台北：心理出版社。
- 陳膺宇(民 82)。析判思考在多元文化教育上之意義，收錄於中國教育學會主編，多元文化教育(PP251-279)。台北：臺灣書店。
- 郭金水(民 81)。國際化時代的國小社會科教育。國民教育，33(3，4)，2-11。
- 郭金水等(民 83)。國立臺北師範學院全球教育實施現況分析。臺北師院學報，7，379-426。
- 蔡清華(民 76)。社會科教學的新途徑—「全球教育」課程分析。國民教育，16，12-19。
- 簡妙娟(民 81)。世界觀教育之基本概念。中等教育，43(5)，33-40。
- Angell, A. V., & Avery, P. G. (1992). Examining global issues in the elementary classroom. The Social Studies, 83(1), 113-117.
- Bennett, C. (1992). Strengthening multicultural and global perspectives in the curriculum. In D. Bragaw, & W. S. Thomson, (Eds.), Multicultural education: A global approach (PP. 28-32). New York, N.Y.: The American Forum for Global Education.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. Social Education, 57(6), 318-325.
- Collins, H. T., Czarra, F. R., & Smith, A. F. (1996) Guidelines for global and international studies education: Challenges, cultures, connections. Issues in Global

Education, No. 135 & 136.

Gilliom, M. E. (1992). Anatomy of a study tour-purpose and payoff. Paper presented to CUFA at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, Detroit, November 20.

Hanvey, R. G. (1976). An attainable global perspective. New York: Global Perspective in Education.

Hong, M. L. (1994). The influence of a teacher's international/cross-cultural experiences on teaching elementary social studies from a global perspective: A case study in Taiwan, Republic of China. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.

Iowa Department of Education. (1989). A guide for integrating global education across the curriculum. Des Moines, IA: Author.

Kniep, W. M. (1985). Global education in the eighties. Curriculum Review, 25(2), 16-18.

Kniep, W. M. (1987). Next steps in global education: A handbook for curriculum development. New York: The American Forum.

Kobus, D. K. (1983). The developing field of global education: A review of the literature. Educational Research Quarterly, 8(1), 21-28.

Kutasi, P. A. (1993). Elementary teachers' perceptions of global education in curricula. Unpublished master's thesis, The University of Regina, Canada.

Lister, I. (1989). Approaches to research on global and international education in the UK and Western Europe. Paper presented to the Conference of the American Educational Research Association, San Francisco.

Merryfield, M. M. (1992). From teacher education to the classroom: Reflections of practitioners on their teacher education experiences in global perspectives. Paper presented to the American Educational Research Association, San Francisco, April 20.

Merryfield, M. M. (1996)(Ed.). Making connections between multicultural and global education. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher.

Nakayama, S. (1989). A view from Japan. Social Education, 53(3), 156-187.

National Council for The Social Studies. (1982). Position statement on global education. Social Education, 46(1), 36-38.

National Council for the Social Studies (1994). Curriculum standards for

social studies: Expectations of excellence. Washington DC: NCSS.

Oram, S. D. (1995). The effects of an institute on global education on teachers' knowledge of and attitudes toward global education. Unpublished thesis of Memorial University of Newfoundland, Canada.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.

Tye, K. A., & Kniep, W. M. (1991). Global education around the world. Educational Leadership, 48(7), 47-49.

Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992). Global education: A study of school change. Albany, NY: State University of New York Press.

Wagner- Ratliff, A. (1994). How one middle school inner-city teacher implemented global education into her classroom instruction: A case study. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services

Wieber, D. L. (1982). An assessment of global knowledge of K- 12 teachers in an American-sponsored overseas school. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

Wilson, A. H. (1982). Cross-cultural experiential learning for teachers. Theory Into Practice, 21(3), 184-192.

Wilson, A. H. (1984). Teachers as short-term sojourners: Opening windows on the world. The Social Studies, 75(4), 184-192.

Wilson, A. H. (1993). The meaning of international experience for schools. Westport, CT: Praeger.

# The Teaching of Global Perspectives: A Study on Elementary Social Studies Teachers in Chiayi City

Meei-ling Horng

National Chiayi Teachers College

## Abstract

The purpose of this study is to investigate whether elementary school teachers in Chiayi City teach social studies from a global perspective. Participants in this study were teachers who teach social studies in 1995 school year. Sixty teachers selected from the participants were interviewed.

There are seven major findings in this study:

1. The participant hold different perspectives regarding global education.
2. Most teachers recognize the importance of teaching social studies from a global perspective.
3. So far, traveling abroad is the major approach for teachers to promote their global perspectives.
4. Teachers who have traveled abroad reported that they teach social studies with more accuracy and authority. Both departmental and self-contained teachers favor the infusion approach while teaching social studies from a global perspective.
5. In addition to applying teachers' and students' cross-cultural experiences abroad, the participants teach global perspectives by integrating current events, acquiring new information from mass media, and using supplementary teaching materials, such as pictures, photos, and videotapes.
6. Teachers pointed out that the emphases of social studies in lower-intermediate grades are from local perspectives. And, the emphases of social studies in upper grades expand to cover global perspectives. However, some teachers stressed that teaching social studies from local perspectives or global perspectives shouldn't have grade differences. Both perspectives are actually complementary.
7. Due to different perspectives, teachers evaluate their teaching ability with different criteria. Most teachers have confidence in teaching social studies from a global perspective. However, some teachers stressed that they need to enhance their English ability. Also, they mentioned that the courses regarding global education should be provided.