

把世界帶進來—偏鄉學校推動國際教育之探討

宋宗樺

高雄市瑞祥國小教務主任

國立中山大學教育研究所博士候選人

林雅芳

高雄市新光國小學務主任

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

「世界是孩子的教室」，教育部於 2011 年公布「中小學國際教育白皮書」(以下簡稱國際教育 1.0)，歷經 9 年，2020 年公布「中小學國際教育白皮書 2.0」(以下簡稱國際教育 2.0)，其目的以「接軌國際、鏈結全球」為願景，希達成「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」三項目標，期望國際教育 2.0 的啟動，能匯聚社會各界的信念與行動，再次引領我國中小學教育開啟國際化新頁(教育部，2020)。

根據教育部 2019 年「學校本位國際教育計畫」(以下簡稱 SIEP) 統計，共有 322 所學校申請，其中 205 所學校獲得經費補助，金額達 3,348,350 元(教育部，2020)；其中高雄市有 13 所學校獲選，高中 4 所，國中 2 所，國小 7 所，大部分集中在市區大學校，此情形與研究者長期深耕國際教育推動觀察與研究結果不謀而合。

國際教育非大城市學校專利，面對「全球化」既深且廣的影響，教育部國際教育 2.0 以「精進學校本位國際教育」來達成「培育全球公民」的目標，其三個面向分別為「學校國際化」、「課程發展與教學」、「國際交流」，以培養學生「彰顯國家價值」、「尊重多元文化與國際理解」、「強化國際移動力」、「善盡全球公民責任」，進而提升「國際觀」與「全球素養」，在強調「更國際」、「更在地」的雙趨勢下，偏鄉學校推動國際教育，必須從理解偏鄉學校的處境與困境脈絡為起點，並以創新及合作的思維來推動偏鄉學校的國際教育。

二、偏鄉學校推動國際教育的難題

教育部統計處認定偏遠地區學校之方式，係依據《偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準》第 2 條及《師資培育法施行細則》第 8 條規定，偏遠地區國中小係由各直轄市、縣(市)政府秉權責認定後(常見以每年檢討調整一次為原則)，其偏遠地區普遍特性為，地遠人稀、交通不便，文化不利、生活經濟不佳等情況，具有政府民間介入教育資源的需求。

依研究者長期致力推動國際教育的觀察，以及國內學者的研究結果(林明

地，2013；黃冠勳，2014；楊怡婷，2015），提出偏鄉學校推動國際教育的處境與困境，茲分述如下：

（一）交通不便，推動國際交流不容易

偏鄉學校通常位於交通大眾運輸工具如高鐵、捷運、火車或公車等較難到達之處，對於與國外學校進行國際交流，交通問題往往是首要考量，故要推動與國外學校交流機會較少。

（二）刺激不足，國際觀重要性不重視

對於偏鄉學生而言，文化交流與刺激本來就偏少，許多學生離開家鄉到外縣市遊歷本身就有困難，外國人更是罕有到訪，「國際教育」或「國際觀」是個抽象的名詞，只有出現在網路或電視媒體上，對於學校的親師生來說，有沒有「國際觀」這件事，並不會對生活與生計有太多影響，因此在瞭解國際資訊的態度上缺乏主動性。

（三）專業不夠，國際教育內涵不熟悉

推動國際教育目的在於增廣學生「國際視野」，進而影響「在地行動」，它的層面是擴及到各領域的，國際教育應採「融入」方式在各個領域擴散，將全球性議題、外語及文化學習，融入在現有的課程領域中，以擴展學習者國際視野（朱啟華，2013）。爰此，推動國際教育，教師的專業發展亦須提升，如此才能將國際教育融入各領域中進行教學。林明地（2013）指出相關協助推動國際教育的人員，未教導教師如何將教材融入課程中，導致國際教育未能真正落實在日常生活的教學中。一般地區教師尚且如此，更何況是偏鄉學校的教師，在專業增能的主客觀條件限制下，教師國際教育專業程度無法有效提升，亦無法帶領學生探索世界。

（四）社經弱勢，學生缺乏跨文化自信

偏鄉學校因規模小、班級數少，出現同儕結構單純、缺少互動及學習動機薄弱等問題，加上偏鄉學校學生家庭低收入與中低收入、隔代教養及單親家庭比例甚高，社經的弱勢使得偏鄉學生缺乏跨文化互動的自信。

（五）資源欠缺，學校國際化難實現

「國際教育 2.0」其中「學校國際化」是學校推動國際教育的重要面向，但

由於交通不便，數位落差，相關教育、文化、社會服務資源相對侷限與不足（許添明、葉珍玲，2015），推動學校國際化的相關資源相較於都會區困難，也影響了學校推動國際教育的意願與動力。公立學校經費預算有限，推動國際教育的經費需要透過申請競爭型計畫，如楊怡婷（2015）提及 SIEP 為競爭型的計畫，除了撰寫繁複、難度高、精緻度不足，影響了計畫的通過率；教師流動率大；特定學校掌握資源；加上執行期程短，補助經費有限等因素影響。偏鄉學校在財源不足情況下，在國際化情境佈置和空間規劃等各方面較難以實現，資源短缺讓國際教育難以在偏鄉學校實現。

三、偏鄉學校推動國際教育的策略

偏鄉學校國際教育看似難為，但若採創新、合作的思維來鋪排，其實仍「大有可為」，將可行策略分述如下：

（一）倡導國際心靈，推動偏鄉學校國際化

學校推動國際教育無法一蹴可幾，對於偏鄉學校而言更是如此，而「心靈驅使行動」，推動國際教育，研究者認為首要培養學校親師生的「國際心靈」（International-mindedness），「國際心靈」指的是一種「思維」、「意識」與「態度」，在校務推動時，將「國際化」與「全球化」依學校條件適時、適量、循序漸進融入，在行政措施、課程設計、教學活動、學生展能、空間規劃、學生輔導等校務推動過程中，嘗試將「國際心靈」融入其中，一點一滴，透過時間的積累、潛移默化，自然而然形成學校親師生的共同意識，進而成為共同價值，舉例來說，國小數學老師教「公尺」的概念時，不再以「竹竿」、「水管」做例子，改以「世界著名地標」的高度為例子，讓學生一方面瞭解「公尺」的概念，另一方面也認識了世界著名地標。除了課程之外，其他面向的融入，例如：國際教育承辦窗口、國際教育課程與教學、國際交流活動、教師國際教育專業成長、雙語表單、雙語網站、雙語標示牌、雙語文宣、國際意向校園造景、國際文化週、新住民文化活動、外籍生跨國銜轉輔導等，「國際心靈」使學校的國際教育從「點」的播種、「線」的連貫、「面」的擴散乃至「體」的循環共生，讓國際教育成為學校生活的日常。

（二）城鄉共學理念，策略聯盟推動國際教育

「城鄉共學」是教育部為提升偏鄉教育品質並平衡城鄉教育的計畫之一，透過「城鄉共學」的理念與機制，促進「城鄉合作」，達到互補互利、共享共榮的目標；同樣的精神也可以運用在偏鄉的國際教育推動上，例如偏鄉學校可與城市區學校策略聯盟，合作辦理國際交流活動，國際交流模式有二：Inbound 與 Outbound；以「國內學生赴海外交流活動」（Outbound）為例，透過合作機制，

參與市區學校的國際交流計畫，提供偏鄉學校國外遊學名額，解決偏鄉學校師生數少，無法辦理國際交流活動的問題；而以「國外學生來臺交流計畫」(Inbound)而言，偏鄉學校可與市區學校合作，讓外國學生也能來偏鄉學校進行「沉浸式」駐校遊學，體驗偏鄉的學習樂趣，豐富國際交流的內涵。

(三) 遴派種子教師，參與國際教育專業培力

偏鄉教師的國際教育專業不足，但隨著國際教育 2.0 的推動，將陸續成立「國際教育中央培力團」、「國際教育地方培力團」及各縣市的「國際教育資源中心」，目的在提供學校推動 SIEP 之培力研習與諮詢輔導，偏鄉學校可遴派教師參與相關培力課程，將國際教育的觀念與作法帶回學校，結合學校與社區特色發展有在地特色的國際教育方案。

(四) 結合國際與在地，打造在地化國際教育課程

國際教育 2.0 強調提升國小參與度，加強宣導與專案協助，專設偏鄉學校補助類別，並保障補助額度。依照各級教師需求及地區差異，統籌規劃教師專業發展研習課程並分區辦理，加強不同教師群組之實務連結。國際教育應與我們相互聯繫、息息相關，變化不斷的 global 議題有關，落實於各校課程架構，並依各校願景、教育目標，規劃校訂彈性學習課程，以跨領域／科目或結合各項議題，發展統整性主題／專題／議題探究課程，強化知能整合與生活運用能力（許誌庭，2019；劉美慧，2020；Young, 2010）。

偏鄉學校的「在地特色」強烈，這並非「阻力」，而是有助於國際教育聚焦的「助力」，研究者建議偏鄉學校可將學校在地課程「國際化」與「議題化」，「國際化」是指將原本要教的概念以「國際案例」呈現；「議題化」則可接軌「聯合國永續發展目標」(Sustainable Development Goals, 以下簡稱 SDGs) 或國際教育 2.0 的「國際教育關鍵概念」，舉例來說，原住民區偏鄉學校可發展「跨文化原住民課程」探討各國的原住民文化與族群相關議題；濱海區偏鄉學校可發展「國際海洋課程」探討海洋相關議題並做跨國的比較；山區偏鄉學校可發展「國際山野課程」探討各國森林保育、生物多樣性等相關議題課程。

(五) 克服時空限制，虛實並進辦理國際交流活動

除了與城市學校策略聯盟進行實體國際交流，由於現代科技運用非常的廣泛，建議各級學校可以巧妙地利用科技產品，超越時空等限制，利用網路連結的方式參與國際網路交流計畫，與國外學生進行實質交流學習（宋方珺、楊振昇，2017）。偏鄉學校雖然地處邊陲，交通不便，但拜資訊及網路科技進步所賜，仍

可透過網路視訊採同步與非同步方式與外國學校進行交流，目前有許多國際交流平台提供各國學校利用網路來進行跨國的課程及議題教學，例如：Cyber academy、Global Virtual Classroom、iEARN、World Largest Lesson 等交流平台，都提供線上國際交流及媒合的服務，只要有網路及資訊設備，偏鄉學生也可與世界作朋友。

(六) 整合各方資源，讓國際教育在偏鄉學校生根

「國際教育 2.0 之推動不在菁英化，而在普及化」（教育部，2020），此次教育國際教育 2.0 透過 SIEP 的申請機制，對於偏鄉學校及弱勢學生將挹注更多資源，除此之外，偏鄉學校亦可透過與大專院校合作，引進國內大學的國際學生，到校進行服務，提供學生跨文化交流的機會，例如：教育部「國際學伴計畫」（ICL）專案計畫。而國際教育 2.0 建置的「資訊網」及「資料庫」將提供課程發展與教學、國際交流、學校國際化的「工具包」，有利於偏鄉學校根據自身條件，選擇適合的工具與模組進行國際教育的發展參考。

四、結語

「有想法就會有辦法」，國際教育 2.0 開啟了臺灣推動國際教育的新一波進程，藉由理念的宣導、政策的協助、創新的擴散，偏鄉學校將比過去更有機會透過校際策略聯盟、產官學民資源整合、資訊科技的協力，立足偏鄉，鍊結全球，進而培養偏鄉孩子面對世界的勇氣、熱情與智慧。

參考文獻

- 朱啟華（2013）。臺灣國際教育的反思—以《中小學國際教育白皮書》為例國。嘉大教育研究學刊，30，1-20。
- 宋方珺、楊振昇（2017）。從國際交流活動析論中小學國際教育之實施成效。學校行政雙月刊，107，17-34。
- 林明地（2012）。我國中小學國際教育政策主軸與學校實踐分析。教育研究月刊，230，14-26。
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書2.0。取自 <https://ftt.tw/e4mrA>
- 許添明、葉珍玲（2015）。城鄉學生學習落差現況、成因及政策建議。臺東大學教育學報，26(2)，63-91。

- 許誌庭（2019）。國民小學實施國際教育之經驗與省思。臺灣教育評論月刊，8(6)，43-45。
- 黃冠勳（2014）。國民中小學推動國際教育之迷思與困境。學校行政雙月刊，92，164-181。
- 楊怡婷（2015）。學校本位國際教育計畫推動之現況與省思。臺灣教育評論月刊，4(1)，157-160。
- 劉美慧（2020）。從國際教育1.0到2.0－學校本位國際教育課程與教學的發展與變革。中等教育，71(2)，6-16。
- Young, J. (2010). Problems with global education: Conceptual contradictions. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 143-156.

