

從 2018PISA 全球素養評量問卷論國際教育的實踐

黃文定

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

一、前言

「全球素養」(global competence) 是個新興概念，在英語系國家中，「全球素養」這個概念比較著重在個體的溝通能力，且此能力可進一步區分為跨文化溝通能力、語言能力、以及文化能力（也就是在特定社會中表現出被接受且可理解的行為），在德國，全球素養則著重在以全球與永續發展為目標的教育（Sälzer & Roczen, 2018）。在現代全球化潮流中，全球素養的重要性顯現在以下四個面向：全球經濟中的就業力、在多元文化社群中與他人共同生存與合作、運用傳統與現代媒介進行有效且負責任的溝通與學習、以及達成世界永續發展的目標（OECD & Asia Society, 2018）。

國際學生能力評量計畫（the Programme for International Student Assessment，以下簡稱 PISA）是由經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development）每三年舉行一次的國際性成就評量，評量對象為 15 歲學生，透過情境化與生活化的題目形式，了解學生具備面對未來生活所需知識與解決問題能力的程度，臺灣自 2006 年起參與該評量計畫（彭開琮、張佳雯、李瑞生，2017）。在每一次的評量中，除了三個固定的特定學科（數學、閱讀、科學）外，PISA 每次舉辦評量時會選擇一項跨課程（cross-curricular）的素養（例如團隊精神）進行評量。基於全球素養在當代全球化社會中的重要性，全球素養乃成為 PISA 所選定 2018 年進行評量的跨課程素養（Sälzer & Roczen, 2018）。

我國教育部於 2011 年公布《中小學國際教育白皮書》後，國際教育的推動從融入課程、國際交流、教師專業化、以及學校國際化四個面向如火如荼地展開，其目標亦即是使下一代具備全球素養。本文的目的乃是藉由分析 2018PISA 全球素養評量的架構與問卷題項，了解評量團隊所關注之全球素養面向與要素，以及來自學校與家庭的影響因素，歸納評量問卷的特性，以作為我國實踐國際教育之參考。

二、2018PISA 全球素養評量的架構

在 PISA 的評量中，全球素養包含四個相互獨立又部分重疊的面向：探究具在地、全球與文化重要性之議題與情境的能力、理解與體會不同觀點與世界觀的能力、與來自不同文化者進行適當且有效互動的能力、以及為集體福祉與永續發

展採取行動的能力。每個面向包含四種要素：關於世界與其他文化的知識、理解世界與採取行動的技能、開放、尊重來自不同文化者、與具全球觀的態度、以及珍視人類尊嚴與多樣性的價值觀（OECD, 2018）。

此評量包含認知測驗與問卷兩部分。認知測驗施測對象為學生，其目的在測驗學生解決全球與跨文化議題相關問題所需之背景知識與認知技能，本文的分析不包含此部分。問卷的施測對象包含學生、校長、教師與家長，學生問卷的目的在了解學生關於全球與跨文化議題的知識、在多元文化情境中的溝通能力、適應能力、同理心與應具備的態度，問卷填答結果所提供的資料可做為認知測驗結果的補充。不過，針對學生的測驗與問卷均未包含前述四要素中價值觀要素（OECD, 2018）。

針對校長的問卷包含五個面向：學校跨文化教育實踐、教師的跨文化教育信念、正式課程融入全球素養的情形、教師參與國際交流情形、以及學校的語言政策。針對教師的問卷包含六個面向：已接受過之全球素養相關訓練課程與需求、全球素養的教學情形、在多元文化課堂進行教學時的自我效能（self-efficacy）、學校教師的跨文化教育信念、對移民的態度、以及閱讀新聞的管道。此外，此評量亦包含針對家長的問卷（Piacentini, 2017）。

三、從 2018PISA 全球素養評量問卷特性思考國際教育實踐

在仔細閱讀與分析這些問卷題目後，筆者發現此問卷十分重視全球素養融入課程的情形（以全球議題與跨文化溝通能力為主）與提升學生全球素養的方式（如小組討論、問題解決、多元文化節慶活動、跨國實體交流、跨國網路互動），關於這兩個面向，國內國際教育相關論著已有不少討論。在此，筆者擬從其他值得關注的特性探討我國國際教育可著力的實踐方向。

（一）親師生對移民的態度

在問卷中，無論是以學生、教師或家長為對象，均包含一相同題組詢問填答者對移民的態度，包含：移民孩童是否應享有與國內其他孩童相同的受教機會？居住在國內數年之久的移民是否應享有選舉投票權？移民是否應享有延續其習俗與生活習慣的機會？以及移民是否應享有所有國內人民所享有的相同權利？在臺灣，基於國內新移民配偶的人口不斷增加，學生們對東南亞文化的了解、尊重與欣賞具有其迫切性，成為國際教育中的重要面向（陳怡如，2011）。朱啟華（2013）便建議，我國國際教育應當以學生日常生活身邊的新住民或移民勞工相關議題或互動經驗作為題材，以東南亞地區的政經與文化為起點。

(二) 學生多語言學習與使用

語言有助於表達個人思想與情感，與他人交換想法，維繫社會關係，以及表達身分認同，而外語學習除了有助於與外國人溝通，亦可讓對方感受到自己對他們與他們的文化感興趣，而且，語言與文化密不可分，掌握特定語言，也就能掌握這種語言所表述和指涉的世界，也因此有助於深入了解該語言使用者的文化，這些都有助於跨文化理解與跨文化能力的養成（黃文定，2013；Samovar, Porter, McDaniel & Roy, 2013）。此問卷亦關注學生的語言學習與使用，詢問學生家裡使用的語言種類數與在校學習外語的種類數，也詢問教師是否在自己的課堂中提供外語學習機會。

(三) 學生作為全球公民的行動參與

關懷與探討全球議題，進而以行動參與解決全球問題，是履行全球公民責任的起點，也是全球觀課程設計的重要面向（陳麗華、彭增龍，2007）。在針對學生的問卷中，有一題組著重在學生參與全球議題相關的行動，該題組問題所包含的公民行動項目如下：降低家中能源使用以保護環境（如調節冷暖氣機的溫度、隨手關燈）、基於倫理與環境的理由選擇特定產品，即使這些產品價格較高一些、參與環境與社會的線上連署、透過 Twitter 或 Facebook 掌握世界脈動、基於政治、倫理或環境理由抵制產品或企業、參與提升性別平權的活動、參與促進環境保護的活動、定期閱讀討論國際社會議題網站的內容。

(四) 教師國外學習經驗

在問卷中，教師在國外學習經驗有無與時間長短亦受到重視。在國外學習過程中，不同文化情境裡的沈浸經驗（immersion）可提供教師跨文化挑戰，促進教師跨文化能力，發展族群相對主義（ethnorelative）的世界觀與文化回應的（culturally responsive）教學方式，提升教師未來在多元族群課堂中的教學效能（Marx & Moss, 2011）。我國教育部辦理選送師資培育大學之師資生赴國外學校見習與實習，便可提供教師國外學習的經驗。吳麗君與田耐青（2016）對師資生海外六國教學實習與服務學習的研究便顯示，海外學習有助於師資生擴展國際視野，挑戰刻板印象，真心尊重多元文化。

(五) 教師全球素養教學能力的養成

教師全球素養教學能力是培育學生全球素養的關鍵要素，我國國際教育的推動亦將教師專業成長列為四大推動面向之一。問卷所列出之教師應具備的全球素養與相關的教學知能包含跨文化溝通、衝突解決策略、面對所有形式的歧視時教

育所能扮演的角色、文化回應教學方法與技巧、以及處理多元文化（族群）課堂的教學相關問題。

（六）數位素養融入課程

Reich（1994）指出，教育工作者必須面對一個事實：學生大多透過校外的大眾媒體接收國際訊息，因此，國際教育亦應指導學生學習以適當與批判的方式選擇和分析來自大眾媒體的訊息。處在當今數位科技發達的社會，學校教師更應指導學生如何批判地、有效地與負責任地運用數位資訊與社群媒體平臺，而問卷便有一個題組調查教師將數位素養（digital literacy）融入課程的情況，該題組所含蓋的數位素養技能如下：運用關鍵字蒐尋、判斷網路訊息的可信度、比較不同網頁並判斷訊息與作業主題的相關性、理解將訊息公開於 Facebook 與 Instagram 的後果、運用蒐尋結果中各條目（連結）下方的簡短描述、察覺訊息是否是主觀的或有偏見的、察覺釣魚或垃圾郵件。

（七）家長的全球素養及其對學生的潛在影響

問卷特別關注家長本身的全球素養，所詢問的題項包含以下面向：閱讀新聞的管道、在家裡使用的語言種類數、對移民的態度、學習其他文化的興趣、對國家與全球議題的興趣與認識、參與全球議題相關的行動。這些面向大多都與學生問卷重疊，也顯現出評量團隊重視家長全球素養，以及他們所具備的素養對孩童全球素養養成的可能影響。Brown 與 Morgan（2008）便主張將家長納入學校的國際教育中，除了邀請他們參與國際教育活動，強化他們的全球素養與對國際教育的關注，亦可邀請具不同文化背景的家長，發揮自己的長才，指導學生認識不同地區與學習不同語言。

四、結語

整體而言，本文所歸納之 2018PISA 全球素養評量問卷的特性，對我國國際教育的啟發可總結如下：學生的學習應重視全球公民行動參與和多語言學習與應用，教師職前培育與在職專業成長機制應提升教師國外學習機會、全球素養教學知能、以及數位素養融入課程的知能，學校亦應重視家長在國際教育中所扮演的角色。最後，培育親師生對國內移民群體的正向態度亦是國際教育的重要環節。

參考文獻

- 朱啟華（2013）。台灣國際教育的反思－以《中小學國際教育白皮書》為例。嘉大教育研究學刊，30，1-20。

- 吳麗君、田耐青（2016）。在跨界中學習—師資生海外六國實地學習的故事。載於溫明麗主編，**國際教育人才培育之策略研究**（頁37-60）。新北市：國家教育研究院。
- 陳怡如（2011）。臺灣中等學校國際教育實施現況與未來發展。**教育資料集刊**，50，1-26。
- 陳麗華、彭增龍（2007）。全球觀課程設計的新視野：公民行動取向。**教育研究與發展期刊**，3(2)，1-18。
- 彭開琮、張佳雯、李瑞生（2017）。OECD國家與臺灣之教育績效比較：以PISA科學素養為例。**教育科學研究期刊**，62(4)，145-179。
- 黃文定（2013）。如何看待國際交流語言的選擇與使用？**臺灣教育評論月刊**，2(12)，134-136。
- Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 20, 283-291.
- Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35-47.
- OECD & Asia Society (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris, France: OECD.
- Piacentini, M. (2017). Developing an international assessment of global competence. *Childhood Education*, 93(6), 507-510.
- Reich, B. (1994). Implementation of the 1974 Recommendation: general strategies. In B. Reich & V. Pivovarov (Eds.), *International practical guide on the implementation of the Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms* (pp.17-22). Paris, France: UNESCO.

- Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5-20.

- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures* (8th ed.). Boston, MA: Wadsworth.

