資優教育季刊　民 110 年 4 月　第 155 期　第 1-12 頁
Doi: 10.6218/GEQ.202104_(155).1-12

素養導向國中資優國文全球教育課程設計與實踐

顏瓊雯
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
博士生

摘　要

素養導向學習強調以學生為中心，經由自主學習、溝通互動及連結真實情境，使學生產生知識遷移，以適應生活。而多元文化與國際理解不但是十二年國教的核心素養之一，亦是全球化的現代生活必需的知能。故筆者以主題跨域統整的方式，以全球教育的內涵之一——民主、人權設計國中資優國文的主題課程，讓學生經由自主學習以建構知識、小組討論探究暨教師引導補充、參與國際及社會行動三階段完成素養導向的全球教育課程。經學生的自我評分及質性回饋，證實素養導向的確能使學生產生學習遷移，建構適應生活能力。而全球教育的課程內容亦可拓展學生的國際視野及提升其國際理解，增進學生參與國際活動的能力。

關鍵詞：素養導向課程、全球教育、資優國文課程

通訊作者：顏瓊雯（y5544781@gmail.com）

Gifted Educatuon Quarterly April, 2021 Issue No. 155 Page 1-12
Doi: 10.6218/GEQ.202104_(155).1-12

Competency-Based Curriculum Design and Practice of Global Education with Chinese Literature for Gifted Students in Junior High School

Chyong-Wen Yan
PhD student,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

The emphasis on student-centered learning is on the transfer of knowledge through self-directed learning, communication and interaction, and linking to real-life situations to adapt to life. Multiculturalism and international understanding are not only one of the core competencies of the curriculum guidelines of 12-year basic education, but also a necessary knowledge for the globalized modern life. Therefore, the author used a cross-domain integration of themes to design the Chinese curriculum for the gifted students, which is based on democracy and human rights, one of the connotations of global education, and allows students to complete the competency-based global education curriculum through three stages: independent learning to construct knowledge, group discussion and inquiry with teacher guidance, and participation in international and social actions. Students' self-assessment and qualitative feedback confirmed that the competency orientation did enable them to learn to migrate and build adaptive skills, and that the global education curriculum also expanded students' international perspective and understanding and enhanced their ability to participate in international activities.

Keywords: competency-based curriculum, global education, Chinese literature for gifted students

Corresponding Author: Chyong-Wen Yan (y5544781@gmail.com)

壹、前言

數位時代資訊流通、變動迅速，人所面對的問題及所需具備的能力隨著科技的日新月異而不斷有新的挑戰，因應這樣的時代需求，終身學習能力的培育已成為各國教育的重點，因此「核心素養」被聯合國教科文組織、歐盟、經濟合作與發展組織等當成是課程發展與設計的 DNA，及個人發展與社會發展的關鍵（蔡清田，2011）。有鑑於此，教育部《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下稱「十二年國教總綱」）之核心素養亦強調培養以人為本的「終身學習者」，透過「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三面向強調學習與生活結合，使學生開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，以培養成為具有社會適應力與應變力的終身學習者（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。故現今的教學需建構知識與現實情境之間的連結，並透過跨科統整以助學生學以致用及整合所學，以解決現實問題，提升自我與社會生活的品質。

數位時代資訊流通強化了終身學習的需求，也強化了全球化的互動與聯結。早在 1992 年《世界是平的》的作者 Friedman 就宣告「全球化的時代已經來臨」（高希均，2017），時至今日不但經濟、政治高度全球化，連教育也深受影響。在《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》中教育部便以「促進文化學習與國際瞭解」為課程目標（教育部，2008）。其後，《挑戰二〇〇八：國家發展計畫—— E 世代人才培育成效預估》又提出建立國際化環境的重要性（國家發展委員會，2002），而在十二年國教總綱的核心素養中亦標舉「多元文化與國際理解」的訴求，最近教育部（2020）公布的《中小學國際教育白皮書 2.0》亦鼓勵中小學深化國際教育融入各領域學科，以提升外語、全球議題、文化學習及資訊科技運用等能力。可見臺灣強調學生的學習要與國際接軌，以培養其全球視野已近 30 年。時至今日，全球互動更形密切，因此透過課程讓學生由在地聯結全球已是教學中不可或缺的一環。

在資優課程目標中除了強調課程系統性外，亦強調需強化學生高層次思考、創造力、自主學習、獨立研究能力及兼重認知與情意之發展，以培養學生服務與回饋社會之知能及熱忱（十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範，2019）。如此的能力與二十一世紀關鍵 5C 之溝通協調力 (communication)、團隊合作力 (collaboration)、複雜問題解決力 (complex problem solving)、批判性思考 (critical thinking)、創造力 (creativity) 等能力相呼應（教育部，2014），其中溝通能力、批判思維及創造與創新三能力與國語文的聽、說、讀、寫較能連結，而複雜問題解決及團隊協作二能力則較少觸及。故需透過跨域整合、問題探究及實作情境方能使學生在學中做、做中學中產生學習遷移，進而建構學生活用所學的素養，如此，語文教學才能與時俱進地為學生提供更多適應生活的能力。此外，面對一向以本土文學為主流的國語文教學如何經由跨域而使教學由本土跨界至國際，亦是在全球化潮流下教學者應思考的，如此才能讓學生擁有參與國際事務的能力。

因此，筆者以素養導向的理念及全球教育的視角構思資優國語文課程的設計與教學，結合跨域整合、小組討論、生活情境及全球化議題，以培育學生高層次思考及實踐力行的問題解決能力及國際參與能力。以下本文將分別透過相關文獻的探討、素養導向國中資優國文全球教育課程設計原則、課程活動與實踐等說明教學實踐歷程，並分析學生學習省思，以作為素養導向資優國語文全球教育課程設計與實踐的參考。

貳、文獻探討

一、素養導向

「素養」是指個體所能表現出的各種動態能力 (Allan, 2011)。國際間有關素養的論述，可以溯及到 1996 年歐洲委員會 (Council of Europe) 提出的能承擔責任、參與團體決策、和平解決衝突、參與並改進民主機制等能力 (Dabrowski & Wisniewski, 2011)。歐盟執行委員會（European Commission，簡稱 EC）則又於 2005 年提出母語溝通、外語溝通、數學素養與基本科技素養、數位素養、學習如何學習、人際、跨文化與社會素養以及公民素養、創業家精神、文化表達等八項能力作為教學的核心素養（蔡清田、陳延興，2013）。

臺灣為了順應潮流，現行十二年國教總綱亦透過自主行動、溝通互動及社會參與三大面向，提出「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」九大核心素養來培育學生解決現實生活問題及擁有終身學習的能力。所謂素養導向，是指現實取向的各類生活知能。故實施素養導向教學，應整合知識、技能、態度，以建構完整的學習。其次還需結合情境，以求意義感知的學習。接著須教導學生「釣魚的方法」，以陶養學生成為終身學習者。最後需實踐力行，讓學生可以整合所學加以表現（范信賢，2016）。簡而言之，素養導向的的教學宜連結現實情境，結合實踐行動，讓學生整合知識、技能、態度建構完整的學習。

相較於一般課程，資優生的素養導向課程則更強調適性化的彈性，依據《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》（2010）及《資優教育白皮書》（教育部，2008）資賦優異教育之適性課程，除專長領域之加深、加廣或加速學習外，尚應加強培育學生批判思考、創造思考、問題解決、獨立研究及領導等能力，以啟發學生多元潛能。故在資優課程素養導向課程設計上還需考量資優學生的特質予以加深、加廣的延伸，及高層次思考、問題解決等能力培訓的融入以發展資優生的潛能。

二、全球化 (globalization) 及全球教育 (global education)

身處地球村時代，知識的建構與運用一方面須切合地域性的需求，另一方面又須超越地域性，建構適諸全人類之普遍理論（楊深坑，2005），因此，教育除了因地制宜外，亦需兼顧全球化趨勢，才能使學生因應現代生活的需求。全球化的概念起源說法不一，最早可溯源至 15 世紀，當時西歐強權擴張，世界經濟體及國家社群初步成形，而有了全球化的開端 (Macewan, 2001; Wallerstein, 1991)。此外，亦有學者認為第一次全球化發生在 19 世紀中期到 1920 年代末期，由第一次世界大戰及經濟大恐慌所促成。第二次全球化則為 1970 年代中期以來，由全球溝通與移動速度、權力改變，以及跨國公司、組織的興起所促成 (Friedman, 2000)。時至今日，因資訊科技發達，跨國交流更頻繁且普遍了，世界各國政治、經濟、教育等變動可說已密切得牽一髮而動全身了，使全球化成了更熱切的議題。

所謂的「全球化」，多數學者的詮釋為國與國之間不受時、空與社會文化的限制，形成世界社會關係，以地球村的方式在政治、經濟、文化、資訊等面向促成跨國界的連結與合作（李建興、楊淑妃，2004；顏佩如，2005）。全球化的概念除了以上因種種交流、依賴所造成的世界壓縮外，亦包括世界意識的強化，即以全球化的架構來看待國與國間的各類問題 (Robertson, 1992)。

在全球化浪潮下，「教育全球化」亦成了現今教育發展的一大趨勢（封喜桃，2000），故需以全球教育的理念培育學生面對全球競爭與合作之能力。全球教育的概念於 1993 年美國教育資源資訊中心（Educational Resources Information Center，簡稱 ERIC）的定義為「跨越年級的學習／教學活動，強調人、文化、國家以及世界地理、世界歷史、國際關係等學習領域的統整」，故全球教育是一種統整的教學方式（高熏芳，2005），其目的是藉由關切全人類所共存的環境，促進學生了解多元文化及價值，建立全球視野、全球化意識、全球現況、跨文化等認知，以及參與全球事務所須具備的知識、技能與態度，加強對於自我與世界關係及跨國界的了解，進而培養學生全球公民的素養與國際溝通能力，以建立使人類永續生存的世界（周士堯，2006；高熏芳，2005；顏佩如，2005；Merryfield, 1995）。

在課程議題上，全球教育有和平、人權、全球環境、國際正義、生計、民主等內容，以了解國際共識、文化鑑賞、合作與和平、人權與自由等重要性，使學生在批判思考中知覺世界的系統性與相互依存性，並關注全球的變動關係與國際公平正義的訴求（顏佩如，2005）。

十二年國教核心素養中「多元文化與國際理解」即是在此全球教育潮流中所提出的素養，冀能經由全球教育的課程，培養學生成為接軌國際的全球化人才。

參、素養導向國中資優國文全球教育課程設計的原則

素養導向國文教學中，學生的「學習表現」和「學習內容」依文字篇章、文本表述、文化內涵三大主題範疇，透過聽、說、讀、寫等基本能力開展。文字篇章、文本表述是知識之由來，文化內涵則是現實情境的依據，即核心素養中三面九項的態度面與應用面。為了讓學生的現實情境有全球化的視野，在文化內涵的部分筆者導入了全球教育議題中的民主、人權及國際正義等概念，於任教的八年級語資班中透過《張釋之執法》一課連結《世界人權宣言》的概念，再經由參與國際特赦組織「為青年寫信」之國際人權救援活動作為全球教育課程的實施方式，以跨域統整的方式，結合社會、資訊等領域讓學生了解各國人權現況及文化內涵，培養解決現實問題的素養。綜合以上考量，筆者國中素養導向資優國文全球教育課程設計的原則有四：

一、以主題跨域統整，橫向組織相關教材

主題設計可以有效統整、組織知識成一有系統的網絡，使概念與概念間彼此產生關聯，網絡愈密集，愈能提升獨立思考及解決問題的能力（詹惠雪、陳美如，2018）。故為使課程成為有組織的學習系統，筆者以「民主、人權」主題跨域橫向連結語文、公民、歷史、資訊等知識與生活現實，搭建學生知識探究及自主學習的鷹架。

二、以問題探究縱向深化學生高層次思考能力

高層次思考是資優教育中極強調的能力，而問題探究是教導學生「學習學會」的重要歷程（吳清山，2002）。故筆者以各類分析、歸納、批判、比較的問題縱向深化學生的思考，提升學生自我學習力以成為自我引導的學習者，因此本課程學習單及課堂討論皆以問題探究的方式讓學生深化學習。

三、以全球教育議題連結真實情境，使學習產生意義

素養導向教學強調知識與生活的連結，故國文的學習不應只停留於文本，應透過實際情境的導入，讓學生聽、說、讀、寫等技能可由書面連結至社會參與，以轉化所學改善社會。民主、人權及國際正義是全球教育中極普世的議題，本課程以此議題連結在地與國際情境，使學生得以用全球視角看待民主、人權的意義，並藉由聲援各國人權體認民主、人權的價值，藉此不但可提升學生學習的動機與成效，又使學習有解決現實問題的效益而產生意義。

四、以小組討論建構學生溝通整合及問題解決能力

小組合作學習與探究是素養導向及資優教學皆重視的學習方式。讓學生透過小組討論、溝通、合作等過程，學會聆聽他人意見、思考彼此見解的差異、多面向評估問題，進而解決問題的能力，使學生在溝通、探討中培力與人互動、整合歸納及問題解決能力。作為教師，則扮演引導者和觀察者的角色，以設計、呈現問題給學生、讓學生自主學習、分組討論，以觀察學生討論過程並引導小組提出解決方案（黃琡惠、吳耀明，2010）。

在教師角色任務及課程原則釐清與界定後，筆者即依這些原則構思及完成課程的設計與實踐。

肆、素養導向國中資優國文全球教育課程設計與實踐

本課程的授課對象為五位八年級語資生。他們七年級上過臺灣歷史，故對臺灣民主發展有基本概念，八年級的公民又有與民主、人權相關課程，故關於「民主、人權」這主題課程他們既有所承接，又可深化現行課程。此外，經由國中一年國語文的學習，他們已有基本的閱讀理解及思考能力，因此，筆者在學生的這些基礎上加深、加廣文本內容，並強化高層次思考及自主學習能力而設計學習單及相關活動。

《張釋之執法》是節選自《史記》的文言文課文，旨在透過漢文帝與司法官張釋之的對辯彰顯公正執法、全國上下共同遵守法律、不應因個人因素而有執法輕重的差別及不應以權力干預司法等價值。對於這樣的文本，學生常會因它是文言文而覺得離他們的生活遙遠而

不切實際，但細究文中對執法的見解及由此引申的對人權的維護，實都是現今社會標舉的價值。因此，筆者以《張釋之執法》為起點，結合當時《返校》電影及當時國際人權運動的時事，以「民主、人權」為主題，結合社會及資訊科技等領域，以全球教育為視角，展開三階段課程活動，以下分述教學活動：

一、自主學習，建構主題概念

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）指出，國民閱讀水準高低深深影響國家經濟表現和社會發展，閱讀能力愈高，國民所得及國家競爭力也愈高 (OECD, 2000)。故本課程在每單元的第一階段，先以《「依」法而治還是「以」法而治－民主與法治的關係》、《人權的意義》、《世界人權宣言》等文本讓學生以自主學習的方式，經由訊息擷取及分析、比較、歸納、批判等高層次思考的運用，完成閱讀與學習單的書寫，建構基本概念。學生在自主學習中發現「依」法而治與「以」法而治原來是兩種截然不同的體制。在《人權的意義》中不但對中西人權的演變、意義、內涵及種類有了更清楚的認知且發現原來人權的種類、概念如此多元，最後，學生以平板比對《世界人權宣言》與臺灣相關人權法令時，不但發現了非常實用的「全國法規資料庫」，還驚訝地發現攸關他們的受教權、人身自由及工作權等人權，臺灣都不只一層法律保障，覺得幸福之際又思及臺灣一些人不懂得珍惜現有的民主，還濫用人權妨害他人，故學生給臺灣人權現況打了 98 分，覺得臺灣對人權應加些約束（因而未給滿分），以減少濫用人權的現象。

二、小組討論、探究暨教師澄清觀念及補充說明

學生自主學習後，筆者將學生分二組，先讓學生小組討論學習單上的答案，就彼此的見解截長補短，筆者再擷取學習單中較關鍵、複雜的問題，予以澄清及補充說明。

此外，因有意義的學習情境可使學生培養主動學習、團隊合作、問題解決能力、增進內部動機與具備終身學習之能力（涂卉、雷漢聲、黃錦華，2016；Dolmans, Grave, Wolfhagen, & ven der Vleuten, 2005）。故筆者再以問題連結文本與真實情境，讓學生在擁有文本知識的背景下，對問題做更深入而有意義的探究。在《「依」法而治還是「以」法而治——民主與法治的關係》的問題探究中，筆者以《返校》中的白色恐怖時期及當時香港的人權運動，讓學生比對文本與現實情境，意識到一字之差的執法方式，換來的卻是民主與集權兩樣情，以此回應《張釋之執法》這一課，使學生對於如何「法治」有了更貼近現實的理解。而在《人權的意義》這一篇章，學生討論後除了更清楚人權有無保障的差別外，筆者再就人權的分際及守護人權的義務予以澄清及補充。最後，《世界人權宣言》的人權探究則讓他們更清楚了解國際及臺灣人權保障的共識及法令，使學生對人權及法令的關聯有更深的認知。

三、參與國際及社會行動

以社會參與培育學生實踐所學、體驗生命意義，亦是素養導向及資優教學皆訴求的重點。因此筆者帶領學生參訪新竹地方法院，聆聽法院相關服務、民事、刑事案件異同、各法官角色及職務等說明，並旁聽法庭審判，讓學生對法院及法律在生活中所扮演的角色有更深入的體會，最後再讓學生繳交報告並分享。其次，筆者再以國際特赦組織的「為青年寫信」——世界人權聲援活動作為學生參與國際正義的媒介，除了讓學生了解國際特赦組織成立的宗旨及歷年成效外，亦讓學生輪流說明個案的人權受害情形及所應享有的人權類別，讓學生藉此對國際人權情勢、各國政治文化及人權類別有更深刻的認知，再讓學生以《世界人權宣言》中的概念寫明信片給聲援對象的政府，請他們重視並給予受害者應有的人權。本活動學生亦討論了要集力合救一人還是各幫各的，最後他們決定全力聲援他們覺得最無辜的因倡導穿著自由不戴頭巾而被拘禁 16 年的伊朗少女 Yasaman Aryani 及其母親。

筆者經由三階段素養導向教學活動的安排，使學生統合知識、技能、態度並連結生活實境，建構完整的學習。課程主要設計內容及流程如圖 1。

一、自主學習建構知識概念	二、小組討論、探究暨教師澄清觀念及補充說明	三、參與社會及國際行動
單元一 《張釋之執法》文本閱讀，並思考下列問題： 1、漢文帝執法的態度。 2、張釋之執法的態度。 3、比較漢文帝與張釋之二人執法態度對社會及人犯所產生的影響。你希望身處哪一種執法環境，為什麼？	一、學生、分享討論左列問題。 二、教師澄清觀念及補充說明。	新竹地方法院參訪及法庭旁聽活動。 參與國際人權聲援行動： 一、國際特赦組織介紹 二、為正義發聲—國際特赦組織為青年寫信活動說明。 三、學生報告個案人權受迫情形及如何以《世界人權宣言》中的條文為他爭取權利。 四、學生選擇聲援對象並寫明信片聲援。 五、寄明信片
單元二 《「依」法而治還是「以」法而治－民主與法治的關係》文本閱讀暨學習單問題填寫： 1、請你就文中敍述，說明民主與法治間的關係。 2、請就文中資訊，比較「依法而治」與「以法而治」的差異。 3、請說明「依法而治」與「以法而治」與集權、民主間的關係。 4、〈張釋之執法〉中漢文帝、張釋之為「依」法而治還是「以」法而治，為什麼？	一、學生小組分享及討論左列學習單中的答案。 二、教師澄清觀念及補充說明： 1、「法治」是否等於「民主」的澄清。 2、連結當時社會及國際議題：電影《返校》背景與香港人權運動與文本的對照與探究。	
單元三 《人權的意義》文本閱讀暨學習單問題填寫： 1、請統整文中訊息，說明人權的意義為何？ 2、請統整文中訊息，條列說明人權保障的內容為何？ 3、請結合文本與自身經驗，條列說明人權若要獲得保障，政府、人民需做些什麼或具備哪些條件？	一、學生小組分享及討論左列學習單中的答案。 二、教師澄清及補充說明： 1、人權的分際。 2、維護人權個人應有何義務？	
單元四 《世界人權宣言》文本閱讀及學習單： 1、請以 iPad 檢視臺灣法律現況是否符合《世界人權宣言》中的條款？ 2、請你檢視最後結果，若滿分 100 分，你會給臺灣的人權現狀幾分？為什麼？ 3、「人權」是否意謂著無限制的自由？如何在保障人權的同時又讓彼此的人權不相互妨害？ 4、對於能身在民主自由的國家享受這些人權，你的感受為何？	一、學生小組討論及探究學習單中的問題。 二、教師澄清及補充說明。 1、《世界人權宣言》由來。 2、如何善用法律知識保障自身權益。 3、臺灣民主、人權的得之不易及可貴之處。	六、社會及國際參與心得分享。

圖 1 課程設計內容及流程

綜觀此三階段課程可說交互影響且強化。第一階段自主學習使學生經由批判思考建構基本認知，使學生在第二階段小組討論、探究釐清問題時有所依據，並深化對知識的理解，對第三階段的實際行動亦提供了學習遷移的基礎。而第二階段的小組探究，一則深化第一階段的思考，二則強化了後續行動的意義。第三階段的社會、國際參與則不但讓學生驗證人權認知與解決問題的重要性，亦讓學生內化前二階段習得的知識，使知識與生活產生連結。有了這些奠基的學習與探討，學生在參與國際特赦組織所辦的「為青年寫信」活動時，對於世界各地因爭取言論、女性人權、居住等自由而受迫害的個案即有更深刻的理解，不但願意貢獻一己之力為他們發聲，也相信眾人的聲援可喚起當地政府對人權的重新思考，而不是僅止於憐憫他們的遭遇而已。而新竹地方法院參訪則讓他們在法治認知基礎下，更加體會法律與自身權利的關係。而當學生親眼見識審判時每一個問答皆需經法官、書記官、原告、被告等的層層確認與詰問方可成定論時，學生深刻感受審慎說話及釐清問題的重要性。而目睹偽造文書案原告拒絕原諒被告的情景，也讓學生見識到在社會上「被原諒」並非是輕易之事，因而對守法的必要有了更深切的感受。

此三階段橫向連結、相互增強，因而鞏固了學生所學，建構其適應生活的能力及全球視野，其學習歷程如圖 2。

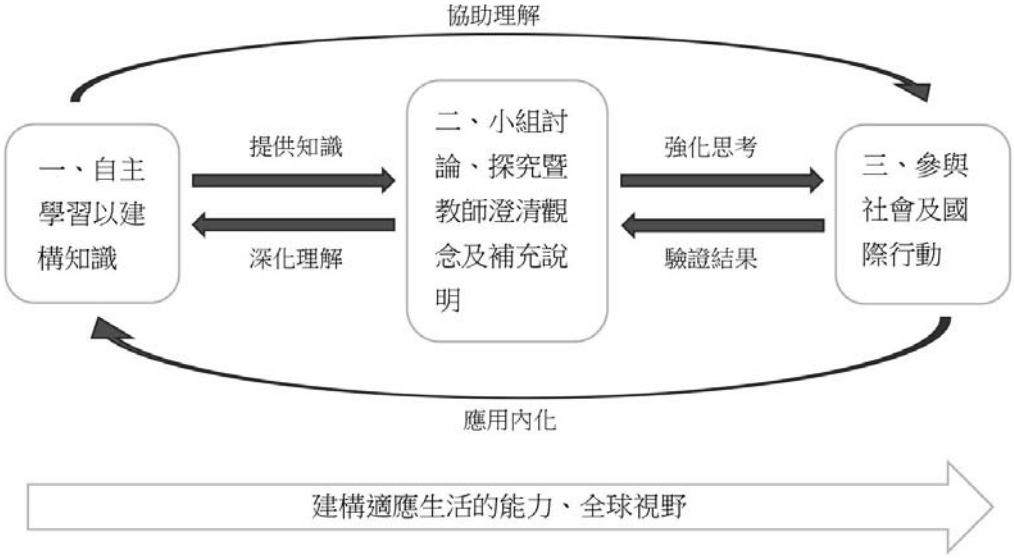

圖 **2** 素養導向國中資優國文全球教育課程教學歷程圖

伍、 學生對課程的回饋

為了了解學生對課程的感受與課程效益，筆者設計了自我評分與質性陳述二部分回饋來檢視這一系列課程的成效，茲分述如下：

一、自我評分之量化回饋

筆者於每單元設計三至五個檢視項目，讓學生就這些項目為自己的學習所得評分，每個項目請學生給 1 至 5 分的分數，分數愈高表示學到越多，五位學生各項目的平均如表 1。

表 1
學生各項目的自我評分平均

課程單元	檢視項目	平均分數
「依」法而治還是「以」法而治－民主與法治的關係	依法而治、以法而治的區別	5.0
	專制與民主的區別	4.4
	法律與人權的關係	4.2
人權的意義	人權的由來	3.6
	人權的定義	4.2
	人權的類別	4.2
	人權的價值	4.4
《世界人權宣言》與臺灣人權的比較	世界人權宣言的內涵	4.2
	臺灣人權的相關保障	4.4
	臺灣人權的發展水準	4.4
	如何搜尋法律保障自身權益	4.8
	珍惜臺灣現有的民主、人權現況	4.6
為正義發聲——國際特赦組織為青年寫信活動	國際特赦組織的工作性質	4.0
	國際人道救援的意義與重要	4.6
	全球人權受迫害的情況	4.8
	為正義發聲的重要	4.4
	寫作力的重要	4.2
新竹地方法院參訪	地方法院的服務項目	4.8
	刑事案件、民事案件的區別	4.8
	申辦案件的大致流程	4.2
	法庭各法官、檢查官、書記官等角色的工作要務	4.4

從表 1 可知：「人權的由來」並未在小組探究與實際情境中，故學生覺得學習所得最少，平均只有 3.6 分，其它經由小組探究及與現實連結的項目都在 4 分以上，可見小組探究與實際情境的參與可深化學生所學。其中「依法而治、以法而治的區別」又與課文《張釋之執法》有最直接且密切的連結，故相對熟悉而有雙重加陳的效益，因此每位學生都給了 5 分的滿分，可見若引申的學習內容與課本或先前的學習有較高的相關，學生的學習所得亦會較多。除此之外，表中 4.5 分以上的項目如「如何搜尋法律保障自身權益」、「珍惜臺灣現有的民主、人權現況」、「國際人道救援的意義與重要」、「全球人權受迫害的情況」、「地方法院的服務項目」及「刑事案件、民事案件的區別」等都是學生真實情境參與較多的項目，故結合國際、社會生活情境的實質參與不但真能使學生有較深刻的學習，亦可使學生打破空間的限制，使學生對全球人權及國情文化有更感同身受的體會。

二、質性陳述

每個單元課程結束後，筆者讓學生陳述「學習前、學習後的我有何不同」，茲以 A、

B、C、D、E 為學生代號，各項目依序以 01、02、03、04、05 為代號，呈現學生的陳述：

（一）「依」法而治還是「以」法而治——民主與法治的關係

本單元中五位學生都提到了在此課程後能區辨依法而治、以法而治、民主及集權的不同。此外，學生還提到了「若想保有人權，我們就得靠努力去不斷爭取」(C01)、「我很慶幸自己能身在臺灣，政府是依法而治，落實民主，以法治內涵保障人民權利」(D01)、「更能體會到民主與法治的重要性」(E01) 可見學生同時也體認到人權、民主的可貴與價值。

（二）人權的意義

學生提到「得知他國對於『人權』這看似公平的詞竟有雙重標準」(A02)、「學到了人權不只保障你的自由，也包含財產安全、居住環境保護等」(B02) 可見學生對「人權」的定義、種類有更清楚的認知，對國際人權現況也有進一步的認識。

（三）《世界人權宣言》與臺灣人權的比較

在此課程中學生學習後不但對臺灣的人權及法令有更清楚的認知，亦對自己所生長的臺灣產生了高度的認同：「學習後我才知道原來臺灣的法律如此齊全，我也得知自己擁有哪些權利，以防未來權利被剝奪也不知情」(A03)、「我們透過上課和同學交流、平板查詢，核對了臺灣人權及世界人權的差異，更加深了我對人權、法律的認知。看到許多人都為了民主而發聲，讓身在民主臺灣的我頓時感到自己是多麼地幸運！」(C03)、「公民課本中曾經提到世界人權宣言，但那時我並不知道它的功用及內涵。但在學習後我發現它保障的種種都與我們息息相關……這也使我對臺灣的人權保障也更深入了解，並能珍惜我們現有的民主」(D03)、「經過網路資料查證後，發現臺灣幾乎都有世界人權宣言裡的法律規範，覺得雖然並沒有加入聯合國，但仍是追隨世界各國民主的腳步，很慶幸能生長在這個國家」(E03) 由這些陳述可見在這單元學生對臺灣人權現況有極深的體會，也發現臺灣與世界接軌的緊密，並因此看見臺灣民主的美好與珍貴。

（四）為正義發聲——國際特赦組織為青年寫信活動

在明信片中，學生向伊朗政府提出以強制頭巾法判刑 Yasaman Aryani 16 年有期徒刑違背聯合國《世界人權宣言》第九條「任何人不得加以任意逮捕、拘禁或放逐」、第十九條「人人有權享受主張和發表意見的自由」，並希望當局廢除強制頭巾法，還女性應有的尊重及自由，可見學生的學以致用。而在回饋中學生除了覺得自己很幸運，擁有許多人權保障外亦反應：「這次的聲援活動我認為很有意義，我了解到世界上許多人面臨人權被剝奪的危機，我希望能透過我們的力量改變世界」(A04)、「我才發現原來世界上有許多人無法獲得真正的民主而受到冤屈……也了解為正義發聲的重要性」(D04) 可見國際行動的參與真能激發學生想改變世界及為正義發聲的心志。

（五）新竹地方法院參訪

新竹地方法院參訪學生除了對法院、法官、案件審理有更清楚的認知外，亦學到：「讓我領悟表達力的重要，有好的表達力才能清楚地與他人說明事情的經過」(E05)、「了解法庭中的每個角色都不輕鬆，要花大量時間及精力投入此案，且過程還不能出錯」(C05) 可見學生連結了實際情境與課堂所學，亦體會到法院實務中審慎的重要。

綜觀學生的自評及質性陳述的回饋，可以發現連結現實情境的實踐行動的確可強化學生認知及知行合一的能力。在國際與社會參與的過程中學生不但了解國際人權現況，還體會了關注國際人權的重要性，證明了前文所言結合全球教育，探討全球議題、參與國際行動，可拓展學生視野，使其了解文化差異，還可讓學生發現自身環境的美好及興起己立立人的善心，可見全球教育在現今教育的必要性。

陸、結論

素養導向教學讓學生整合知識、技能、態度而深化學習，而全球教育則使學生建立全球視野及參與全球事務所須具備的知識、技能與

態度，如此才能符應十二年國教希望學生能運用所學、善盡公民責任，使個人及整體社會的生活、生命更為美好的願景（國家教育研究院，2014）。此外，資優教育的發展乃基於國家育才的需要、個人發展的需要及教育革新的需要而來（吳武典，2013），故資優教育的課程更需考量國家未來人才的需求，既然素養導向教學及全球化是現代熱潮及需求，國語文的教學便不能再侷限於聽、說、讀、寫的平面學習，需強化素養導向的訓練、國際視野及社會參與，才能發揮立體的「文用」效益，使學生經由高層次思考、溝通互動培養問題解決及參與全球的能力，產生改變生活與社會的影響力。故素養導向全球教育課程使語文學習可由文本拓展至全球社會的參與，使知識、技能、態度結合為學生適應現代及未來生活的能力。

參考文獻

十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範（2019）。中華民國一零八年七月十八日教育部臺教授國部字第 1080073959B 號令訂定發布。

十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。中華民國一零三年十一月二十八日教育部臺教授國部字第 1030135678A 號令訂定發布。

吳武典（2013）。臺灣資優教育四十年（一）：回首前塵。**資優教育季刊，126**，1-11。doi: 10.6218/GEQ.2013.126.01-11

吳清山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。**台灣教育，614**，2-8。

李建興、楊淑妃（2004）。臺灣高等教育在全球化趨勢之展望。載於張明輝（編），**教育政策與教育革新**（23-40）。臺北：心理。

周士堯（2006）。**以兩岸跨校網路合作學習輔助高中地理科全球教育教學**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

封喜桃（2000）。二十一世紀教育發展的一個基本趨勢——教育全球化。**河北大學學報，25**(4)，35-37。

范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。**教育脈動**，5，r1-7。

涂卉、雷漢聲、黃錦華（2016）。問題導向學習教學模式下學習動機對學習滿意度影響之研究——以弘光科技大學為例。**商管科技季刊，17**(4)，467-491。

高希均（2017）。提出「世界是平的」12 年後…紐約時報暢銷作者反思：「全球化」究竟造福了誰？**商業周刊**。2020 年 2 月 10 日，取自 https://www.businessweekly.com.tw/careers/blog/19033

特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法（2010）。中華民國九十九年十二月三十一日教育部臺參字第 0990218743C 號令訂定發布。

高熏芳（2005）。全球化情境下高等教育的課程革新——論全球教育在師資培訓之實施。**淡江人文社會學刊，五十五週年校慶特刊**，115-151。

國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。2020 年 2 月 10 日，取自 https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/relfile/8006/51083/c1f743ce-c5e2-43c6-8279-9cc1ae8b1352.pdf

國家發展委員會（2002）。**挑戰二 00 八，E 世代人才培育成效預估**。2020 年 2 月 10 日，取自 https://www.ndc.gov.tw/News_Content.aspx?n=2DCDB96EC62664CF&sms=75F5C3F1D89C1224&s=A05D06F03B0C91B2

教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱**。2020 年 2 月 10 日，取自 https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=92

教育部（2008）。**資優教育白皮書**。臺北：教育部。

教育部（2014）。**中小學數位輔助學科閱讀計畫**。2020 年 2 月 10 日，取自 http://163.30.125.1/xoops/uploads/a31e7d08-ce84-1478.pdf

教育部（2020）。**中小學國際教育白皮書 2.0**。臺北：教育部。

黃琡惠、吳耀明（2010）。國小社會領域實施問題本位學習對提升學童學習動機之研究。**臺中教育大學學報，24**(1)，129-153。doi: 10.7037/JNTUE.201006.0129

楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究。**教育研究集刊，51**(3)，1-25。doi: 10.6910/BER.200509_(51-3).0001

詹惠雪、陳美如 (2018)。自然科學素養導向課程設計與實踐—以國中理化能源主題為例。**中等教育，69**(4)，90-104。doi: 10.6249/SE.201812_69(4).0044

蔡清田（2011）。課程改革中的核心素養之功能。**教育科學期刊，10**(1)，203-217。 doi: 10.6388/JES.201106.0203

蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養的課程發展意涵。**課程研究，8**(1)，1-13。

顏佩如（2005）。全球化脈絡下的教育課題：全球教育。**課程研究，1**(1)，55-83。

Allan, J. (2011). Responsibly competent: Teaching, ethics and diversity. *Policy Futures in Education, 9*(1), 130-137. doi: 10.2304/pfie.2011.9.1.130

Dabrowski, M., & Wisniewski, J. (2011). Translating

key competences into the school curriculum: Lessons from the polish experience. *European Journal of Education, 46*(3), 323-334. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01483.x

Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & van der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education, 39*(7), 732-741. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x

Friedman, T. L. (2000). *The lexus and the olive tree: Understanding globalization*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.

Macewan, A. (2001). What is globalization? *Radical Teacher, 61*, 2-7.

Merryfield, M. (1995). Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education professional development schools (PDS) network. *Journal of Teacher Education, 46*(1), 19-27. doi: 10.1177/0022487195046001005

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey.* Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf doi: 10.1787/9789264181762-en

Robertson, R. (1992). *Globalization, social theory and global culture.* London, England: Sage.

Wallerstein, I. (1991). The national and the universal: Can there be such a thing as world culture. In Anthony D. King (Ed.), *Culture, globalization, and the world-system: Contemporary conditions for the representation of identity* (pp. 91-106). Minneapolis, MN: University of Minnesota. doi: 10.1007/978-1-349-11902-8_5