DOI:10.6249/SE.202012_71(4).0028　收稿日期：2020/4/9　修訂日期：2020/6/12　接受日期：2020/12/21

臺灣師資培育國際化的推動：師培機構主管之觀點

詹盛如*　教授
楊正誠　教授
國立中正大學教育學研究所
國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所

摘要

過去 10 餘年來，隨著國際化競爭日趨激烈，培養全球公民的需求增加，臺灣亦從2009年開始推動中小學國際教育，師資培育的理念與作為亦有新的措施，2012 年公布的「中華民國師資培育白皮書」亦提出推動師資培育國際化方案。本研究訪談大學的師培機構單位主管，聚焦其對於國際化理念、教師知能、課程與學習活動、相關政策以及困難與挑戰的觀點。研究發現，儘管國際化理念受到廣泛支持與接納，但是在核心價值與方向仍存有疑問，而在制度落實與支撐上，存在相當多的挑戰與困難。研究結論指出三大方向有待提升，包括增加師培生的跨文化能力、正式課程的融入與推動以及有效制度支撐等，藉以達成師資培育國際化之理念。

關鍵詞：師資培育、國際化、國際教育、跨文化能力

*本篇論文通訊作者：詹盛如，通訊方式：ju1207@ccu.edu.tw。

DOI:10.6249/SE.202012_71(4).0028 Manuscript received: Apr 9, 2020 Modified: Jun 12, 2020 Accepted: Dec 21, 2020

Implementation of Internationalization in Teacher Education in Taiwan: Perspectives from Directors of Teacher Education Institutions

Sheng-Ju Chan* **Professor**
Cheng-Cheng Yang **Professor**
Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University

Abstract

For the past decade, it has seen increasing international competition and the demands for educating global citizens. In response to such wider context, Taiwan has promoted international education since 2009, launching new concepts and measures in teacher education accordingly. In 2012, the White Paper on Teacher Education also proposed the new scheme on internationalization of teacher education. By interviewing the heads of teacher education programs at the selected universities, this study aims to explore the notions, teacher competence, curriculum and learning activities, policies, and challenges at the university level. Despite the wide support of internationalization of teacher education from the university, there are still doubts about the core value and direction. A wide range of challenges and difficulties requiring systematic support. The conclusions point out three major directions for

*Corresponding author: Sheng-Ju Chan, E-mail: ju1207@ccu.edu.tw

improvement: enhancement of intercultural competencies among teacher students; inclusion of formal curriculum for international literature; and effective institutional upholding.

keywords: teacher education, internationalization, international education, intercultural competencies

壹、前言

師資培育一向為國家重要的工作項目，臺灣早期多將之「精神國防」的一環，認為有優異的師資，才能夠培養出卓越的學生，因此對於師資挑選、培訓、進入職場與在職訓練都有詳實的規範與準則。正因為如此，許多國家對於培育師資的過程、課程、機構條件以及師資認證與檢定，都有各自的標準與原則，國家之間的師資人才也不容易流通或相互培育。但是隨著全球國界的泯除，交通便捷化，政治經濟的國際化，乃至於通訊科技的革命，地球村與世界一體的現象日益明顯。我國在師資生培育的學習和視野，也逐漸從國家範疇擴展至全球體系或脈絡上。首先，過去10餘年來，國際競爭白熱化，培養全球公民的需求增加，臺灣於2009年始於中小學推動國際教育，希望能夠培養具有國家認同、國際素養、全球競合力與全球責任感的人才。國際素養已然成為未來人才素質發展的要件，國際素養涵括我國學生的外國語言能力、國際觀點、跨文化視野、國際移動力、多元文化意識、國際數位資訊科技的使用等面向（劉美慧，2017）。此外，從2017年開始，我國也提出「2030雙語國家政策發展藍圖」，將以「全面啟動教育體系的雙語活化、培養臺灣走向世界的雙語人才」為目標，透過加速教學活化及生活化、擴增英語人力資源、善用科技普及個別化學習、促進教育體系國際化、鬆綁法規建立彈性機制等五大策略進行推動。

聯合國（United Nations）於新推動的永續發展目標（sustainable development goals）中，將「全球公民」（global citizenship）與「珍惜文化多樣性」（appreciation of cultural diversity）列為目標4.7（有品質教育）的項目，希望所有學習者能在2030年之前擁有足夠的知識與技能促進永續發展。同樣的，由經濟合作暨發展組織（OECD）主辦的國際學生能力評量計畫（PISA），自2018年起，閱讀領域將新增選考「全球素養」，希冀達成世界探索（investigate the world）、「觀點認知」（recognize perspectives）、「理念溝通」（communicate ideas）、及「採取行動」（take action）之目標（OECD, 2016）。

在廣泛的變革背景之下，我國師資培育的理念與作為亦有新的措施。從2011年開始以「全球視野、在地需求」為規劃方針，研擬教師專業標準，建立不同階段教師專業知能與態度表現之架構（教育部，2016a）。在2012年公布的「中華民國師資培育白皮書」亦提出「推動師資培育國際化方案」，希望建構國際化學習環境與人才培育機制，活絡師生國際交流與文化體驗學習，扎根師資生國際觀涵養，並推動現職教師赴國外學習等（教育部，2012）。諸多努力皆顯示，我國企圖邁向更國際化的師資培育。

然正如加拿大學者 Knight（2005）所言，「國家層級可以藉由政策、補助、計畫或管制架構（regulatory framework），對國際面向產生重要影響。但是機構層級才是國際化歷程真正發生的地方」（p.5）。因此可以發現，師資培育國際化必須藉由大學才能落地生根，更重要的是各校的師資培育機構（以下簡稱師培機構）如何轉化與推動，才能讓上述理念得以落實並產生效用。大學在推動師資培育國際化的過程中，必須結合有效的政策設計、內部體制、教師能量、課程方案、學習計畫等因素（Lourenço, 2018; Mahon, 2012）。師資培育國際化的議題為較新興的議題，實務部分也於剛開始推動的階段，因此學術文獻缺乏，國內研究也不多，研究者認為本研究論文的提出有助於補足本領域的知識缺口。

本研究係訪談大學的師培機構單位主管，聚焦機構本身對於師資培育國際化理念、教師知能、課程與學習活動、相關政策以及困難與挑戰的觀點。研究目的共五項。

一、探索師培機構單位主管對於師資培育國際化理念的觀點。

二、探索師培機構單位主管對於中小學教師的國際化知能的觀點。

三、探索師培機構單位主管對於師資培育國際化應有的正式課程及非正式學習管道的觀點。

四、探索師培機構單位主管對於師資培育國際化的語言議題的觀點。

五、探索師培機構單位主管對於推動師資培育國際化的挑戰的觀點。

貳、師資培育國際化：理念與架構

在注重國際化的氛圍與發展下，教師的角色與職能更顯其重要性，為培養跨國文化素養與教學能力，需要系統性的規劃與課程推展，才能奠定紮實的素養，勝任未來教學工作。以下將從師資培育的角度，解析職前培育階段，師資生應該具有哪些知能，方可達成國際化的理念與標準。首先，Goodwin（2012）在《全球化與高品質教師培育：重新思考教學的知識領域》一文提及，因應全球化的年代，教師應該具備五大類的知識，包括：個人知識（personal knowledge）、脈絡知識（contextual knowledge）、教學知識（pedagogical knowledge）、社會學知識（sociological knowledge）以及社會知識（social knowledge）。首先個人知識應該熟悉教學哲學，融合自身過往經驗，並且轉銜至未來專業需求；至於脈絡知識則強調師資生應該洞察廣泛的社會現象、學校處境及學生的發展需求；教學知識則聚焦培育師資生對於教學活動的內容、理論、教學方法與課程發展的

涉獵與理解；社會學知識則強調師資培育應該讓學生熟悉多元性、文化適切性以及社會正義；最後社會知識則關注師資生的合作與民主的團隊歷程與衝突解決。事實上，若以統整知識來看，全球化或國際化的發展，與脈絡知識、社會學知識有高度關連性。師資生必須深度了解當代社會變遷，而國際化議題則是核心之一。

其次 Buczynski、Lattimer、Inoue 與 Alexandrowicz（2012）根據美國聖地牙哥大學（University of San Diego）發展師資培育課程的經驗，指出有三種型態或模式可以讓師資生具有良好的國際化經驗與素養，包括：海外學習（study abroad）、K-12 的教育國際化以及比較教育（comparative education）。首先在海外學習方面，重點在於學生的文化覺醒，達成文化交換與個人成長的目的。海外學習經常能以「他者」（the other）的經驗，提供轉化的遭遇（transformative encounter），讓學生覺察弱勢者的處境，同時透過批判式的評估自身的族群、種族、性別或國家與社會經濟的自我，定義學生關係與外在世界。這個模式強調「情境浸潤」（situational immersion），藉由跨文化的刺激與覺察，重新審視自身的知識、價值與立場，從而轉化獲得新的學習經驗。其次，Buczynski（2012）等人認為，應要求師資生支持K-12的教育的國際化，在此脈絡下師資生畢業後須能指導中小學生在人權、氣候變遷、永續發展、性別公平、全球經濟與弱勢語言維護，具有正面的態度與價值。基於此目的，全球研究（global studies）就顯得具其時代意義與重要性，因此師資培育被期待要：一、增加教師在教學內容中全球面向知識（knowledge of global dimensions）；二、支持教師專業成長，發展K-12教室中的全球教育；三、增進世界語言的知能與能力，傳統中未包括中文與阿拉伯文。從這份清單顯示，全球面向的知識為關鍵基礎，其次發展教師專業成長機制與方案，支持教學實務也是重點，最後透過外國語言的學習與提升，為促進師資培育國際化的有效作為。其中外國語言的學習不僅限於主流的英語，臺灣對於與我國經貿以及文化交流往來密切的國家，更可強化未來師資培育對於交流密切及新興國家語言的學習。最後一項取向則是從理論與學術層次促進師資培育國際化，透過「比較教育」課程，拓展師資生對於世界各國教育制度、議題發展以及教學實務的了解。因此，師資生應一、閱讀、分析與回應比較教育研究。二、使用比較教育來改善他們教學實務。三、藉由資料收集來支持國際比較與教育改革。換言之，比較教育的課程與教學將有益於對於世界各國制度與改革的理解，間接達成國際化的目標與內涵。事實上，近年來比較教育與國際教育有日趨擴大的現象，包括交換教師、國際課程以及海外實習等，皆與師資培育都有密切關連與發展。

另外，Kissock與Richardson（2012）主張師資培育國際化的行動與培育方案相當重要，認為師資培育須具備全球視野，師資生能在海外學習、海外教學（teaching abroad）為較佳的做法。而在具體行動方案方面，則指出師資培育須一、擁抱全球觀點（embrace a global perspective）。二、採納與達成全球標準（adopt and achieve global standards）。三、服務全球村（serve our global village）。四、拓展學生視野（broaden student perspectives）。田耐青與吳麗君（2015）認為要培育具有國際觀的國小師資，海外實地學習為可行方式之一，由師資培育教授開設課程，帶領師資生到國外小學進行教學實習或服務學習，其研究發現海外實習經驗能讓師資生學習到挑戰自我、開拓視野、認識外國教育與文化、更認識自己國家教育以及挑戰既有的觀點與想法。

上述諸多的理念分析，除外國語言能力的提升與培養以及國際視野與全球觀點的拓展外，跨文化素養（intercultural competencies）或文化際素養（interculturality competencies）皆為核心理念。Cushner（2014）指出跨文化敏感度（sensitivity）的重要性，認為若教師具有良好的跨文化能力，對於偏見具有降低與減少的功能，同時也加強跨文化融入團體的適應力，對於異文化的學習也有所提升。因為跨文化敏感度與能力為理解他人觀點、經驗與歧異歷史的根基，有助於養成多元觀點、尊重他人與融入異質價值環境當中。王俊斌（2020）在針對新一輪的國際教育發展時，指出「應該要採取『文化際素養導向』（interculturality competencies）的教師專業發展……不重蹈議題融入模式所造成的侷限，並強化多元教學方法之教師增能，據以有效呼應『學習者中心』之精神」。教師的跨文化素養已然是師資培育國際化的基礎，擁有全球的視野與核心能力、技能與態度，對於面對變遷的國際化時代，才能具有更多的思考與判斷。本文研究目的之一，了解當前我國師培機構對於師資培育國際化，未來教師的國際化不同能力的發展與培養，以專業能力、語言、跨文化能力或學科知識，本小節文獻探討相關的理念與知識，以盼成為後續實徵證據討論的重要基礎與內涵。

綜上所述，可知我國為因應全球化設定2030達到雙語國家的目標，推動相關教育政策以應對雙語國家的學校教育改革。各級學校的教師正是推動雙語國家落實的核心，因此師資培育的國際化便成當中的要角。本研究所指的師資培育國際化為透過師培機構的課程內容國際化以及師資生的學習活動國際化，以培育出各教育階段以及不同學科的具有多元外國語言能力、全球觀點、多元知識、跨文化素養、國際移動力以及跨域科技知能的教師，這些種子教師未來於各級學校將扮演落實學校各學科雙語授課以及推動各級學校國際教育的重要角色。

參、我國師資培育國際化政策

師資培育國際化具體政策始於2011年教育部之「中小學國際教育白皮書」，其中建議我國中小學國際教育之推動從課程發展與教學、國際交流、教師專業成長、學校國際化等四個面向進行（教育部，2011）。中小學國際教育當中的教師專業成長面向，便是從現職教師的國際教育開始著手以推動現職教師的國際化專業成長。白皮書的指出我國中小學國際教育的教師專業成長的問題為「現有的中小學教師所具備的外語能力及國際素養不一，多數未參加專業訓練，訓練課程欠缺完整的課程規劃及教師認證機制」。其因應策略以學校本位為基礎，補助中小學辦理校內行政人員及教師國際教育專業成長課程。

我國除了對中小學現職教師的國際教育培育外，近年也逐步落實大學內部師資培育系統的師資培育國際化。過去的大學師資培育人才養成規畫以回應本土教育現場問題以及中文教學需求為主，近年全球化以及跨國人才流動的激增，我國人口結構較多元化以及畢業生就業市場的國際化皆顯示培育具備國際能力、跨文化溝通、國際移動能力師資養成之重要性。

教育部於2016年公告實施要點，「補助師資培育大學辦理國外教育見習教育實習及國際史懷哲計畫」，讓師資生能經由國外教育見習與教育實習以及國際史懷哲活動，強化未來教師的國際視野、國際素養、多元文化理解、人文關懷、國際體驗以及語言能力，除增強師資生多元國際能力外，也藉由計畫選派師資生到海外擔任教師的機會。國際史懷哲活動較為特殊，是由師培機構選送師資生赴開發中國家學校進行關懷服務，可讓師資生學習國際協助行動力（教育部，2016b）。而過去也有相關研究，探討師資培育學程的海外學生見習實習方案對於師資生全球知覺能力的影響（Mahon, 2010）。在Mahon（2010）研究中探討國家的相關法規對於師資生國際能力培育，及對於外國教師的開放程度所採取的態度。Lowe、Dozier、Hunt-Hurst與Smith（2008）探索有關海外學習的相關研究後發現，海外學習經驗往往可以增強學生的跨文化意識，並能給予學生接觸到多元文化學習經驗的機會（Davis, 1997）增進知識多樣性（Kitsantas & Meyers, 2002），世界觀、自主性、跨文化效能（McCormack, 2004; Zhai, 2000）。

此外，教育部因應「2030雙語國家政策發展藍圖」，在2018年11月公告「全英語教學師資培育實施計畫」，於2019年開始補助師資培育大學規劃雙語教學師資培育課程。設置「全英語教學研究中心」，在部分職前師資培育的規劃從師資生甄選、修課規範、教育實習與教師證書等方面，完整規劃培育全英語教學的未來中小學師資人才。在職教師的進修部分，則規劃在職教師雙語教學進修學分班，以培育現職中小學師資的英語融入學科教學能力。未來教育部更將整體計劃名稱修正為「雙語教學師資培育實施計畫」以符合未來我國邁向雙語國家政策（教育部，2018）。

整體而言，我國師資培育國際化政策三個主軸，分別為促進中小學國際教育，因此教師本身亦應有相關的專業成長提升；其次是藉由海外移地見習、實習或服務學習（史懷哲計畫）的方式，盼提升跨文化的了解，增進不同教育經驗的學習；最後則是開展全英語授課，希望學生外語能力能夠進一步強化。第一與第三項為因應中小學國際化的需求應運而生，第二項則主要為增進師培生的國際視野與能力。

肆、研究方法與資料收集

為了解師培機構對於國際化的理念、觀點與想法，因此本研究透過訪談法（interview）蒐集資料，主要訪談對象為各大學之師培機構單位主管，希望透過其對於師資培育的熟稔，藉此反映師培機構對於師資培育國際化的觀點。訪談法為質性研究中，用於理解受訪者對研究問題的看法、陳述對生活、經驗或情況的觀點等所採用的方法。研究者以觀察者和參與者的身分，記錄與研究對象或研究對象間的言談互動，並藉由對話過程發現人們對社會事實的認知或分享經驗與觀點的互動方式。訪談法不同於日常生活的交談，具有其目的和形式。

本研究篩選受訪者分為兩部分，首先挑選具有代表性的大學，其次為直接邀訪現任或剛卸任的師培機構的處長／主任。此次研究對象針對普通大學未納入科技校院，主要以師範大學、教育大學、教育類系所，以及教育學院均設置或歸類為普通大學，而技專校院普遍僅有單一教育類研究所與師資培育中心，能量較為單薄，在推動師資培育國際化方面，會有不同的考量，因此本次分析不予納入。在普通大學當中，本次分析對象考量，地理區位、公私立、大學類型（研究型與非研究型）、是否為師範大學或教育大學，以及學校規模大小等，這些因素較影響師資培育國際化議題。綜合上述，共選擇 7 所大學為對象，其師培機構單位主管頗具資歷與經驗，為相關教育領域之學者兼任其相當具有代表性。

表1　受訪者基本資料表

受訪者	學術專長	師資培育／主管年資	執行相關計畫
A	教育哲學、課程與教學	16年／師培機構單位主管5年	海外見習實習計畫、全英文教學計畫
B	教育行政、量化研究	11年／師培機構單位主管5年	師資生海外見習實習計畫、馬來西亞獨中教師培訓
C	多元文化教育	15年／師培機構單位主管1年	師資生海外見習實習計畫、馬來西亞獨中教師培訓
D	輔導與諮商	18年／師培機構單位主管2年	師資生海外見習實習計畫、全英語師資培育課程
E	課程與教學	16年／師培機構單位主管6年	中小學國際教育、海外史懷哲計畫
F	教育心理學、科學教育	14年／師培機構單位主管3年	中小學國際教育
G	課程與教學	13年／師培機構單位主管6年	海外見習實習計畫、全英文教學

上述受訪者任職於師培機構年資均超過10年以上，大部分均擔任3年以上單位主管職務，對於師資培育目標、制度、課程與發展皆有深入理解，同時於國際化相關經驗方面，大多受訪者具有主持相關計畫經驗，尤其以海外實習見習計畫、全英文教學以及中小學國際教育三方面為主要範疇，這些經驗有助於回覆本研究問題，提供更詳細且深入的內容。

根據研究問題作者所設計的訪談問題，包括：個人背景、師資培育國際化理念、需求原因、教師所需素養與國際化培育的關係，當然本研究也關注師培機構是否提供相關課程或學習活動達成教師所需能力，另一方面亦請受訪者評估當前政策，哪些與師資培育國際化相關，以及對於這些政策的評論與觀察。每位受訪者均填寫同意書，並透過當面與線上對話方式獲得資料收集，每次訪談約35分鐘至90分鐘，地點在辦公室或研究室等，環境單純且易於集中心思。此外，根據7位受訪者分別將之編號為A至G，以利引用其觀點與說法。研究者將受訪者的訪談錄音謄寫為逐字稿後進行編碼，受訪者針對訪談問題1的回答，即編碼為「受訪者A-1」，以此類推。在訪談的過程中，訪談問題4將師資生的學習歷程內容分為正式課程與非正式課程（如活動、方案、教學或非正式學習），師資培育課程當中的「教育專業課程」為正式課程，在訪談中以正式課程稱之，其他則歸類為廣義的非正式課程。

訪談問題如下：

一、基本背景：學術背景、任職年限、是否執行相關方案？

二、您認為師資培育國際化的核心理念為何呢？為何需要國際化？

三、您認為教師需要具備哪些素養、知識、技能或態度？哪些與國際化培育有關呢？

四、貴單位有哪些正式課程與非正式課程（如活動、方案、教學或非正式學習）能達成上述教育目標？

五、現有政策是否重視師資培育國際化呢？有哪些重要方案呢？您對現有政策的評論為何？

六、貴單位在推動師資培育國際化主要的困難與挑戰為何？在政策機制、經費、課程架構呢？

七、其他與本議題相關之意見。

伍、研究發現：理念、課程、語言與挑戰

一、大學重視國際化師資培育理念，但是受到考試機制與在地思維的羈絆

（一）認同師資培育國際化的整體重要性

多數受訪師培機構主管均認同我國現階段推動師資培育國際化的重要性，認為師資培育作為中小學未來教師的人才庫，理應要能夠回應目前世界的趨勢以及世界對於未來教育的定義。例如受訪者F提及「我認同師資培育國際化是關注未來我國師資生的全球素養和國際知能的培育（訪者F-1），受訪者C也指出「我認為師資培育的國際化很重要，特別是臺灣面對少子女化以及全球社會的形成（受訪者C-1）」。

（二）師資生的多元國際觀點培育之重要性

然而對於師資培育國際化的理念，也有師培機構單位主管提醒概念不能太侷限在少數富裕國家或主流語言觀點的概念，師培機構的課程與教學應當要能夠傳遞正確且更加多元的國際化觀點給予未來的準教師。例如受訪者C即認為「師資培育的國際化應當也要能賦予師資生跨文化溝通的能力、全球意識的能力、以及尊重差異與多元文化的能力（受訪者C-1）」，並建議「師資培育中心對於培育師資生的移動力可以先從讓師培生到偏鄉學習做起（受訪者C-1）」。

（三）師資培育考試方式不利於國際化之推展

我國在師資培育多元化之後，近年來師資生的考取教職機率亦降低，使得師資培育逐漸與市場化產生連結，受訪者認為這也會影響師資培育國際化的動因。誠如文獻探討中提及，師資培育國際化的主要理念是為了讓師資生成為具有多元外國語言能力、全球觀點、多元知識、跨文化素養、國際移動力以及跨域科技知能的教師，若師資生就業市場的相關考試僅與上述能力的少數面向相關，則師資培育的國際化理念則較難落實，受訪者 F 直言「師資培育目前的趨勢是市場化的，對於師培生來說，哪裡有就業機會改革就往哪裡走（受訪者 F-6）」。目前教師資格檢定考試無需師資生具備國際素養與能力，因此較難要求師資生投入國際化的培育過程。

（四）師資培育國際化理念與本土化協和須落實

我國中小學以往為精神國防及本土意識愛國精神培育之重要場所，因此面對師資培育的國際化，無論中小學或師培機構均有矛盾情形，如何於不同政策的相互導引，以及現職教師與學校領導者對於教育國際化的接受，並且轉化為對我國的多方面發展有益的觀點甚為重要，受訪者 F 認為「事實上師資培育國際化在臺灣很矛盾，臺灣的地方中小學是較為本土的，中小學是民族主義國家主義的愛國堡壘，只有雙語教育、國際學校和師資培育國際化互相連結同步支持，才有落實師資培育國際化的機會（受訪者 F-6）」。

二、缺乏正式課程且仰賴非正式學習，而大學整體與教授的能量是關鍵

（一）國際化相關的正式師資培育課程較少

目前與培育師資生國際教育以及國際觀的正式課程較少，師資培育課程以「比較教育」一課為主，國際教育則較常出現在新興的課程當中，例如「新興教育議題」的課程，因應 108 課綱中國際教育議題而加入部分國際教育內容。如受訪者B 指出「目前本中心與國際教育有關的正式課程有「實驗教育」、「當代教育議題」，師培課程中的正式課程「比較教育」也有相關的國際教育內容（受訪者 B-4）」。誠如 Buczynski 等人（2012）提出培育師資生國際化經驗與素養的三種途徑有海外學習、K-12 的教育國際化及比較教育。因此於有限師資培育的國際教育相關正式課程及我國 K-12 教育國際化剛起步的狀況下，應加強我國師資培育的海外學習部分。

（二）目前的師資培育國際化以非正式學習為主

多數受訪者認為目前師資培育國際化的課程進行方式多以非正式學習（informal learning）為主要管道。國外教育見習與教育實習以及國際史懷哲活動為最重要之師資培育國際化方式。受訪者B表示「目前本中心推動師資培育國際化的主要方案是國外教育見習如教授帶隊師培生到大陸臺商子弟學校進行海外教育見習，也到過馬來西亞進行海外見習活動（受訪者B-4）」。受訪者F明確指出「本中心的師資培育國際化大多數採取非正式課程的方式進行，將國際化的元素融入師培生的教學實習課程當中（受訪者F-4）」。

（三）大學整體之國際化能量具關鍵角色

師資培育國際化的非正式學習與大學整體本身的國際化活動進行連結和資源共享，因此大學本身的國際化能量也對於師資培育國際化有所助益，但這也會形成師培機構國際化能量差異的問題。受訪者B指出「師資培育中心和大學端的配合很重要，大學整體的國際化可以帶動師資培育的國際化（受訪者B-4）」，受訪者F認為「本校師資培育中心如要開全英語的師資培育課程是沒有問題的，所以大學整體本身的國際化能量是很重要的（受訪者F-4）」。

（四）教授為落實師資培育國際化的關鍵

師培機構教授本身具備之國際化能力也相當重要，而這部分的培力除仰賴國家政策對於教授國際力的培育以及大學整體的國際化能量外，如何讓師培教授有更多的國際師培經驗也是重點。部分受訪者指出臺灣協助馬來西亞培育中等教育師資即為良好之方案，另受訪者F提及「該校與美國共同辦理師資培訓課程（teacher education study abroad），由F師該校教授授課，美國師資生與臺灣師資生一起學習，每年辦理培訓兩周，是一個很好的學校本位的師資培育國際化的辦理方式，受益者除了雙邊師資生也包含臺灣的師培教授（受訪者F-6）」。

三、英文重要，但不等同於國際化

師資培育國際化其一爭議點是教學語言的問題。多數受訪者都認為師資培育國際化不等同於培育英語師資或師資培育課程內容的英語化。受訪者A表示「全英文教學方案與師培國際化不一樣，未來政策會調整成雙語教學而非全英文（受訪者A-5）」。受訪者C也點出中小學學校內部國際教育的盲點是將國際教育等同於英語教師的業務，也因此師資培育的國際化不宜將之等同於全英語師資培育方案。但也有受訪者F表示「目前中小學將國際活動都交給英語教師是錯的，也因此培養不同學科師資生的國際能力很重要（受訪者F-3）」，不過F師也建議「雖然國際化當然不等於英語化，但現況實務的觀點英語為國際語言，目前師培生的國際語言能力和國際溝通能力真的很不足，因此培育師資生的英語能力還是很重要（受訪者F-3）」。

四、具雙語教學能力的儲備師資就業管道佳

以雙語師資人才培育的觀點來看，受訪者多數認為不論城鄉，能夠進行雙語教學的師資的就業市場是寬廣的，也是符合目前臺灣中小學教育改革以及學生學習成效競爭力的方向。受訪者 D 表示「都會區對於中小學的全英語教學的需求很高，因為現行中小學升學體系也國際化了（受訪者D-3）」。「中等教育學校雙語實驗班以及彈性課程大大提高雙語師資的需求（受訪者D-3）」。「高中階段雙聯學制的推動會更加速這些國際型態高中的國際化師資雙語教學能力師資的需求（受訪者D-3）」。然誠如 Buczynski（2012）等人所提醒的，師資培育的國際化應培養的雙語教學不僅主流外國語言，也應逐步且務實地推動未來師資多元外國語言能力。

五、困難與挑戰

（一）師資培育正式課程結構僵固

受訪者多認為師資培育課程結構較為僵固，與教師資格檢定及教師甄選考試的連結太深，形成國際化推動極大挑戰。師培生以學校教職為生涯重要目標，難以在現有的課程架構下做國際化的規劃和革新，教師資格檢定通過率作為師培機構的考核重點指標，更讓師資培育國際化走向非正式學習，而非以課程為重心。受訪者 F 指出「在師資培育正式課程中要加入國際化很困難，因為國家對於師資培育的標準很嚴格，課程安排都是部定規劃（受訪者F-6）」。「若教師資格取得工作的過程沒有加入國際能力的相關考核指標，師資培育國際化將難以推動（受訪者F-6）」。

（二）師資培育國際化經費有待提升

在正式國際化課程較為缺乏的背景下，如同Buczynski（2012）等人建議，師資培育國際化可透過海外學習的方式推動。我國目前海外教育見習以及國際史懷哲的參與，為多元外國語言能力、全球觀點、多元知識、跨文化素養、國際移動力培育的重要管道，非正式學習（即海外教育見習與海外教育實習）的機會更顯重要。但是受訪者表示，目前政府經費有逐年減少的趨勢，對於家境較為清寒之學生負擔較重。受訪者B 表示「師資生的海外見習，以個人的經驗來說政府經費是逐年下降的，和現行的政策是相反的（受訪者B-6）」。

（三）師培機構業務多元繁重

受訪者雖然多數認同師資培育國際化之重要性，但師培機構其業務量龐雜，行政與師資能量不足，難以再負擔新增的師資培育國際化業務。師培機構除了需要開設不同科目的培育課程外，還得配合政府新政策，再加上地方教育輔導的責任，往往讓師培機構心有餘而力不足。受訪者C表示「師資培育中心的教師行政教學負擔很重，如果要申請相關國際化經費很辛苦，建議政府比照精緻師培計畫去均勻補助精進師培國際化的經費推動（受訪者C-6）」。受訪者B則提及「目前本校師培中心的能量有限，師資數不足，師培中心的教授是師培國際化推動最重要的核心（受訪者C-6）」、「師培中心有太多外部業務，12年國教的配套措施又多又雜，中小學教師的專業成長案子與任務太多導致人力很吃緊（受訪者C-6）」。

陸、結論與建議

國際化為當前核心的發展與趨勢，政府政策與措施應持續邁向此方向，師資培育的確是影響整體成敗的核心關鍵。然而，實徵性的研究顯示，當前師資培育國際化在理念受到廣泛支持與接納，但在核心價值與方向卻仍有疑問，而在制度落實與支持上亦有相當多挑戰與困難。首先，多數受訪者均支持師資培育國際化的理念，顯示具有高度的共識，但是再提及相關理念時，卻發現許多差異與分歧。Goodwin（2012）提及社會學與社會脈絡知識對於師資培育的重要性，事實上充滿多元性與差異性的國際化應該含括在此廣泛領域中；Cushner（2014）亦指出跨文化敏感度（sensitivity）對於師資培育的重要性，但是受訪者憂心表示，目前國際化受限於主流國家文化觀點，缺乏多樣性的國際觀，更認為民族／國家主義式愛國堡壘對國際化構成之障礙。

在現有推展的國際化架構中，海外見／實習與史懷哲方案能夠符映Buczynski等人（2012）所支持的海外學習理念，讓師培生覺察異質文化並產生國際視野。這樣的思維某種程度也符合Kissock與Richardson（2012）所主張：「要轉化知識與技能為實際的行動，接納國際標準，並且服務全球村」。但是上述海外學習方案為非普及，限於少數人、也缺乏推廣機制與作為，難以擴及其他師培生。儘管以「跨文化學習」為主要核心理念，但是訪談顯示，全英文教學／學習受到更多的注目與支持，因此他們大聲疾呼，「英文重要，但不等同於國際化」，彰顯出國人對於國際化多樣性的不足，似乎傾向將「語言溝通工具」，當成「目標」之迷思（詹盛如，2019）。

當前師資培育國際化推動方式傾向於非正式學習，以活動、方案或自願式參與為主，缺乏政策規範的課程內涵，因此所有受訪者多數一致認為，目前各校課程較少國際元素的課程。唯一較為相近的案例為Buczynski等人（2012）所主張，透過「比較教育」以促進師資培育國際化，惟本學門傾向學術理論、教育制度分析與改革議題，不容易培養情意與行動面向的能力（competencies）。展望未來，如何藉由課程面的設計、轉化與浸潤，讓跨文化素養／能力成為師培生的基本知能，在政策面需有更多之思索。

在機構層面上，推動師資培育國際化受到諸多結構性因素影響，最主要包括課程結構的僵化、經費的不足、大學自身能量高低以及教授國際化知能等。訪談顯示，教師檢定與甄試較不重視國際知能，導致正式課程缺乏引入國際化元素動機，師資培育以「就業」為導向，當職場未要求此項能力，課程也就不會有所回應，加上師資培育課程學分數有限，國際知能培育自然不是課程優先思考。其次，師資培育國際化需要有足夠經費、大學整體及師培機構能量與人員專業度，但是受訪者反應這些面向皆待強化。海外見／實習方案均是採取師培機構申請爭取，經費並非法定撥付，直接影響執行推動意願。而且師培機構本身具有許多業務，人力有限，如何有效執行國際化業務，有時必須仰賴大學整體的能量與協助。然研究發現，部分大學缺乏國際化傳統與基礎能量，難以相互支撐。通常大型且具良好國際鏈結的大學、相關教育系所，能夠在「橫向整合」協助師資培育國際化，反之則會遇到困難。更重要的是授課教師的國際專業知能為關鍵因素。本研究建議未來國家政策應重視對於師資培育教授的國際力培育，並建立獎補助機制讓師資培育的教授能有更多國際師培之經驗。

隨著108課綱將「多元文化與國際視野」列為核心素養之一，教師在上述兩個領域的知能要有所轉化與提升，師資培育除了符合時代快速變遷，更應依照政策規範前進。另聯合國與OECD均把全球公民與素養納入學生核心能力中，宣告新時代的來臨。本研究從師培機構角度觀察，認為三大方向皆待提升，包括增加師培生的跨文化能力，正式課程的融入與推動以及有效制度支撐等，據以達成師資培育國際化之理念。

參考文獻

王俊斌（2020）。文化際素養導向的國際教育及其教師專業發展。**教育研究月刊**，**312**，79-94。

田耐青、吳麗君（2015）。師資培育國際化的一種實踐：紐西蘭海外實習學習。**國民教育**，**55**（1），111-125。

教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書**。臺北：教育部。

教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北：教育部。

教育部（2016a）。**中華民國教師專業標準指引**。臺北：教育部。

教育部（2016b）。**教育部補助師資培育之大學辦理國外教育見習教育實習及國際史懷哲計畫要點**。臺北：教育部。

教育部（2018）。**全英語教學師資培育實施計畫**。臺北：教育部。

詹盛如（2019）。國際教育迷思解析與未來發展。**教育脈動**，**17**，1-5。

劉美慧（2017）。多元文化教育與國際教育的連結。**教育脈動**，**12**，1-6。

Buczynski, S., Lattimer, H., Inoue, N., & Alexandrowicz, V. (2012). Developing a policy for an international experiences requirement in a graduate teacher education program: A cautionary tale. In Reyes L. Quezada (Eds). *Internationalization of Teacher Education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st Century*. (pp. 40-43) New York: Routledge.

Cushner, K. (2014). Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*, *33*, 601-614.

Davis, T. M. (Eds.). (1997). *Open doors, 1996/1997: Report on international educational exchange*. New York: Institute of International Education.

Goodwin, A. L. (2012). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. In Reyes L. Quezada (Eds). *Internationalization of Teacher Education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st Century*. (pp. 19-32) New York: Routledge.

Kissock, C. & Richardson, P. (2012). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. In Reyes L. Quezada (Eds). *Internationalization of Teacher Education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st Century*. (pp. 96-99) New York: Routledge.

Kitsantas, A. & Meyers, J. (2002). *Studying abroad: Does it enhance college student cross cultural awareness?* ERIC document reproduction no. ED456648.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8*(1), 5-31

Lourenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, *26*(2), 157-169.

Lowe, T. B., Dozier, C. D., Hunt-Hurst, P., & Smith, B. P. (2008). Study abroad in west Africa: An interdisciplinary program of international education. *College Student Journal*, *42*, 738-747.

Mahon, J. (2010). Fact or fiction? Analyzing barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teaching Education*, *21*(1), 7-18.

McCormack, W. (2004). New direction in study abroad: Opportunities for students in the professional schools. *The Journal of Higher Education*, *37,* 369-376.

OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Retrieved from http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4561/Global%20competency%20for%20an%20inclusive%20world.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zhai, L. (2000). *The influence of study abroad programs on college student development at the College of Food, Agriculture and Environmental Sciences at the Ohio State University* (Unpublished PhD dissertation). Ohio State University, Columbus, Ohio.