

# 編輯手記

一如本校肩負全國中等學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充份反映學校教學現場及教師的需求，規劃71卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
71卷第1期	STEAM·自造教育與創造力	洪榮昭教授
71卷第2期	國際教育課程	劉美慧教授
71卷第3期	校訂課程發展	陳佩英教授
71卷第4期	課程實施配套	李文富主任

本期「國際教育課程」專號邀請國立臺灣師範大學教育系系主任劉美慧教授擔任責任編輯，教授長期深耕師資培育、推動中小學國際教育與發展公民素養，其豐富的學術涵養和實務經驗促使本專刊收錄具代表性之相關研究與文章，使我們更加了解國內中小學國際教育實踐與發展可能性。特別在「2030雙語國家」與「國際教育2.0」相關政策之下，本專刊可提供給教育工作者思考如何持續優化我國的國際教育。

## 【焦點話題】

劉美慧教授在焦點話題特別探討「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」，探討1.0時代之「學校本位國際教育計畫」（簡稱SIEP計畫）的發展與執行，並提出三項可供再深化改進之方向。當國際教育2.0——培育全球公民的時代，學校本位的國際教育更應從課程發展與教學、國際交流與學校國際化三個面向精進，落實彈性學習、概念為本以及探究為本之教育於學習之中，才能逐步達成國際教育2.0「接軌國際，鏈結全球」的願景。

## 【專題論文】

首篇為劉美慧教授、洪麗卿助理教授、張國恩講座教授所撰之「中小學國際教育能力指標之建構與運用」，該研究運用德懷術（Delphi），透過舉辦專家諮詢會議，依據2011年的中小學國際教育白皮書四大能力面向草擬能力指標，共構能力指標及其初階／中階／高階能力之表現；為評估指標實施後之情形，再於六年後分析教育現場所使用之資源教材中能力指標的應用情形；最後並以焦點團體的方式，微調能力指標。本文以專家與實務相互涵養與達成共識，建構29項中小學國際教育能力指標，提供明確的發展工具供有意規劃中小學國際教育或進行相關研究之教育工作者使用。

而黃家凱博士後研究與林子斌教授所撰之「師「知」寰宇：國立臺灣師範大學師資生國際教育實習研究」，該文透過混合方法研究多重個案，依國立臺灣師範大學選送師資生赴海外進行教育實習實踐之「有教無界，未來無限（Borderless Teacher）」方案所收集之問卷與反思報告進行分析。本研究結果呈現海外實習見習的經驗，確實讓師資生深度了解多元文化、提升外語能力、教學能力等。為促使國際教育的深化，策略性補助教師發展國際視野與接軌國際之教學能力，包含教學交流與跨科合作學習，為必要且具有意義的教育投資。

## 【學術論文】

本期所收錄之學術論文為林依瑾與葉念祖兩位碩士生所撰之「贏了面子、輸了裡子？反思課審會學生代表遴選會議的性別比例原則」，該文特別就課綱微調過程中學生代表的遴選提出質疑、反思與建言，並輔以會議資料呈現與分析女性保障名額的實質功能。性別如何在重要公共議題更妥適處理，希望能藉由此文呼籲相關人士思考相對應之處理方式。

## 【教學專題】

本期之教學專題為中華民國核心素養教育學會范雅筑理事長所撰之「國際教育專案在國中英語課程之實踐」，該文以結合國際觀培養（全球食物展示說明會）、專案式學習（全球青少年高峰會議）、資訊與通訊科技（iEARN平臺）課程實踐案例，並節錄學生對課程的感想，呈現教師如何蘊育國際教育、跨領域學習、素養發展於英語教學的課程發展方向。

## 【實務分享】

本期之實務分享是由朱肇維老師「從星星之火到團隊共創——北大高中國際教育課程的發展脈絡」，分享其北大高中發展國際教育課程的歷程、跨校共備之課程成果以及反思，內文介紹其依聯合國永續發展目標所開發之三套課程教案，包含：乾淨能源、終止飢餓、消除不平等。在這些接軌國際與深化素養之精彩課程背後，作者也就學校教學行政面反思探討國際教育的現況與未來，提出真實執行面的建言。

## 【特色學校】

本期的特色學校由王俐蘋助理所撰之「開展探索自我的全球經緯——以明道中學的IB課程」，介紹明道中學的IB課程，以概念為本之教學原則，再提出IB教育所強調之概念與內容平衡課程的設計方式，並簡述依主題所發展出的跨領域統整課程與教師社群共備方式，以及在全球脈絡下探討永續性的二次函數數學課。文中所呈現之課程很明確地幫助我們了解IB教育如何深化學生的學科學習與國際素養，可做為我國教育工作者課程開發之參考。

# Contents

---

**編輯手記** Editor's Note

**焦點話題：國際教育課程專號**

**Focus Topics: International Education Special Issue**

---

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 / 劉美慧 .....6

School-based International Education Curriculum and Development and Transform on Teaching

/ Mei-Hui Liu

**專題論文 Special Interest**

---

中小學國際教育能力指標之建構與運用 / 劉美慧 洪麗卿 張國恩..... 17

Construction and Application of Competence Indicators for International Education for Elementary

and Secondary Schools / Mei-Hui Liu Li-Ching Hung Kuo-En Chang

師「知」寰宇：國立臺灣師範大學師資生國際教育實習研究 / 黃家凱 林子斌..... 40

Exploring the World: A Study of Pre-service Teachers' International Practicum in National Taiwan

Normal University / Chia-Kai Huang Tzu-Bin Lin

**學術論文 Research Paper**

---

贏了面子、輸了裡子？反思課審會學生代表遴選會議的性別比例原則 / 林依瑾 葉念祖..... 66

Failure in the Disguise of Victory: Rethinking Gender Quota in the Student Representatives

Selection Meeting of Elementary and Secondary Schools Curriculum Review Committee

/ Yi-Chin Lin Nian-Zu Ye

## 教學專題 Teaching Special Subjects

- 國際教育專案在國中英語課程之實踐 / 范雅筑..... 82  
A Practice on Integrating International Educational Project into Junior High School English Course  
/ Ya-Chu Fan

## 實務分享 Sharing of Educational Practice

- 從星星之火到團隊共創——北大高中國際教育課程的發展脈絡 / 朱肇維.....100  
From Exchange Mission to Deepen Course - The Context of International Education Course  
in Bei Da High School / Chao-Wei Chu

## 特色學校 Feature Schools

- 開展探索自我的全球經緯——以明道中學的IB課程為例 / 王俐蘋.....109  
Discover Yourself in the Global Context - The International Baccalaureate Programme in  
Mingdao High School / Li-Ping Wang

徵稿辦法 Call for Papers .....115

審稿要點 Review Criteria .....117

徵稿內容 Submission Guidelines .....119

訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education. ....120

# 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

劉美慧\* 教授兼任系主任  
國立臺灣師範大學教育學系

## 壹、前言

為深耕中小學國際教育，達成培育二十一世紀國際化人才之目標，教育部於民國100年4月20日發布《中小學國際教育白皮書》（簡稱國際教育1.0），將「培育21世紀國際化人才」作為國際教育的願景，並主張把國際教育的理念由高等教育延伸到中小學，透過課程教學的創新、國際交流的加深加廣、專業師資的培育支持，與學校國際化環境的營造，讓中小學生沉浸於國際化之教育歷程，進而了解國際社會、關心重要議題、並具備行動力，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。

國際教育1.0透過補助中小學實施「學校本位國際教育計畫」（School-based International Education Project，簡稱SIEP計畫），聚焦在課程發展與教學、國際交流、學校國際化、教師專業發展等四軌，再配合以擴大國際交流的區域、統整資源與支援系統、建置資料庫等，逐步推動國內的中小學國際教育。

根據教育部普查中小學推動國際教育情形，以107年為例，在課程發展與教學方面，共有國際教育融入課程計畫7,762件，數位教學模式1,320件，外語及文化課程活動計畫5,529件。在國際交流方面，共有1,587所學校辦理外國學校師生來訪、1,406所學校辦理本國學校師生出訪、535所學校參與國際網路交流計畫、402所學校參與國際會議及競賽，以及870所學校辦理外國學生來臺服務學習。在學校國際化方面，學校國際化的推動項目包含校園國際化、人力國際化、行政國際化、學習國際化、課程國際化與國

---

\*本篇通訊作者：劉美慧，通訊方式：lium@ntnu.edu.tw。

際夥伴關係等六個項目，其中辦理學習國際化共有 2,562 所學校，而辦理校園國際化有 2,577 所學校，為辦理校數最多的兩個項目（教育部國民及學前教育署，2020）。依此調查數據顯示，國際教育 1.0 推動至今，已使中小學普遍關注並落實國際教育的推動。

但是，隨著國際化與全球化加速發展，國際教育的推動必須快速升級。因此，教育部全面檢視國際教育 1.0 的推動成效，並衡量現階段我國中小學國際化的內外環境，於 109 年 5 月 14 日發布《中小學國際教育白皮書 2.0》（簡稱國際教育 2.0），希望透過政策升級，深化與精進國際教育推動。國際教育 2.0 以「接軌國際，鏈結全球」為願景，並以培育全球公民、促進教育國際化、拓展全球交流為三大目標，期望延續國際教育 1.0 的實施成果並統合行政網絡資源，打造我國中小學友善國際化的推動環境。為此教育部擬以「精進學校本位國際教育」、「打造友善國際化環境」與「建立國際架接機制」三大策略落實國際教育 2.0 之目標。

我從民國 100 年開始參與中小學國際教育白皮書 1.0 的推動，投入課程與教材的研發，未來也接續國際教育 2.0 版的課程計畫推動，投入升級方案。本文聚焦在國際教育課程與教學發展面向，反思 1.0 版的實施成效，並提出對 2.0 版的精進方向。

## 貳、國際教育1.0版的課程發展成效分析

國際教育課程發展與教學主要由北區中小學國際教育中心負責，本計畫先透過文獻探討、焦點團體與德懷術等方法，依據中小學國際教育四大目標之國家認同、國際素養、全球競合力及全球責任感，研發國際教育能力指標與主題軸，以提供中小學發展學校本位國際教育課程之依據，國際教育能力指標後來納入十二年國教課綱的「議題融入說明手冊」國際教育的實質內涵。

101 至 102 年度，筆者帶領中小學教師共同協作，完成適合國小、國中、高中職階段的「國際教育融入課程資源手冊」，共八冊。課程資源手冊分為理論與實務篇，理論篇包含國際教育基本概念、國際教育能力指標、課程主題軸與事例說明，以及課程融入模式與原則。實務篇則提供豐富且多元的教學方案，這些教學方法是現場教師依據其教學經驗轉化，強調以學生為本位、主題深化與教學方法多元的課程設計，每一個方案都詳細說明課程主題、對應的國際教育能力指標、教學活動架構、教學流程、評量方式、學習單與補充資料等，都是現場教師精心研發的單元教學活動設計，融入學習領域，為考量讓教師先發展個別教師容易上手，適合融入個別領域的課程方案撰寫以供教師教學參考。依循課程設計的理念及課程融入的方式，希望在既有的課程架構中，從文化學習、全球議題與國際關連的主題面向來融入國際教育的元素。

102 至 103 年度發展兩套國小及國中國際教育學生讀本及教師手冊——《小學生看世界》與《中學生探世界》，這是針對國中小學生與教師發展的閱讀素材，具有學生可自行閱讀、知識系統性強與彈性使用空間大等特點。讀本的設計跳脫傳統教材的思維，以學生中心方式撰寫，以敘事吸引學生的興趣。在讀本中以世界公民、多元文化、國際行動、世界一家為單元主題，每個單元中有多個敘事，同時輔以「國際學堂」與「國際視窗」等元件輔助學習，以增進探究全球議題的能力與多元的思考觀點。

讀本的教師手冊不採傳統的指示性與步驟性設計，而是以建議的方式，提醒教師在教學時的注意事項。教師手冊包含設計理念、教學面向分析表、教學活動建議與教學資源等。附件的教學參考資料和學習單，可提供教師在學生閱讀之後作為重點教學和延伸教學之輔助教學指引，不僅可以增進學生學習內容的深度，擴展對議題的瞭解，又可以立即轉化使用。此套國際教育讀本也引起媒體關注，以「世界即校園——國際教育從小培養移動人才」為題進行專題報導。

104 至 105 年度研發二冊中小學國際教育學校本位課程模組手冊，提供欲推動國際教育之學校，從校本的角度思考全校性的國際教育課程。學校本位課程是依學校自身特色、需求及條件，融合社區及教師資源、學生需求，設計以校為本的課程方案。模組手冊將典範學校推展國際教育的方式歸納成模組，使用者可視學校特色及學生需求決定採用何種模式，透過經驗分享，讓教育工作者展開與國際接軌的實際行動，奠定學生的國際化基礎，培育未來國際化人才。模組手冊共集結 36 所學校推動學校本位國際教育課程之經驗，期望讓使用者依各校的本位發展，轉化創新，設計出適合學校特色的課程，進一步開拓學生國際視野。

106 至 108 年度起奠基於全球學習跨領域的特性，以及回應十二年國教課程改革的需求，發展國際教育跨領域主題式課程。延續跨領域主題式課程模組的研發成果，以聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals，簡稱 SDGs）的議題為課程主題架構，經由統整現有的課程資源，並基於各學習階段現場的教學實踐，研發國際教育跨領域課程與學習資源並匯集資源建置網路平臺，尤其強調學生行動任務的設計。期望透過議題式的課程主題，引導現場國際教育的教學回應當今重大的生活議題，使國際教育的學習由覺知、思考探究，進而發展成行動。

自民國 101 年到 107 年度持續辦理國際教育融入中小學優良課程方案徵選，投稿作品已累積至 839 件，參與徵選的課程方案相當多元，有融入單一科目，也有全校性統整課程。關注的國際教育面向也很廣泛，有聚焦在國際文化學習，也有探究國際重要議題。部分課程方案從學校本位的角度出發，連結本土化與全球化，提供學生貼近自身生活經驗的素材，進而培養國際素養。



從上述的課程資源發展可以發現，課程的重點從單一領域融入轉為跨領域融入；課程取向從跨文化學習轉為議題行動參與。我們期待這些豐富的資源，可以作為學校在申請與執行 SIEP 計畫時的參考，從這幾年 SIEP 計畫的執行成果而言，整體觀之，部分教學現場的實踐仍與計畫的課程期待有落差，茲分析如下（劉美慧，2019）。

### 一、為了議題融入而融入

學校在課程設計時，將議題視為獨立的，行有餘力再融入，或是看政策走向決定融入何種議題。在這樣的情形下，許多學校因為政策強調或經費補助，而決定推動國際教育議題，以附加的方式融入議題，易成為點狀式的課程設計。而受限領域與議題課程的知識位階的差異，在時間資源的分配上，一旦少了專案計畫的支持，國際教育是否在領域中真正地融入，還是被邊緣化，實令人擔憂。這樣的課程也缺乏主體性，常遷就政策或經費跟著調整議題，也難以發展為長期的學校本位課程。

### 二、學習深度待加強

大部分學校以主題為課程組織要素，未深入分析此主題牽涉的知識含涉的概念與通則，又要進行各國比較，所以課程列舉各國的例子，這些例子在知識結構上都屬於事實層次，因此，課程很像各國文化導覽，學生知道這個主題在不同國家的情形，未能將事實進一步轉化為概念與通則，形成恆久性的理解。這樣的課程是在既有課程框架中加入國際元素，整體課程架構沒有改變，停留在表面文化多樣性的認識，或是認識國際時事，屬於拼盤式課程。

### 三、課程缺乏跨域的融合

有些學校採用張網式的課程組織，以主題為課程核心，採用多學科(multidisciplinary approach)的統整方式，連結與主題相關的語言、數學、藝文、社會等領域一起教學。這樣的課程幫助學生從不同領域學習國際教育議題，豐富的議題的內容與觀點，但是各領域之間的關係宛如沙拉盤一樣，共存但未融合，彼此之間只是聯絡教學，領域仍然是分立的且缺乏概念連貫和統整，致使國際教育成為點綴用的沙拉醬，只能達成淺薄的覆蓋效果。

## 參、國際教育2.0版課程的深化方向

國際教育 2.0 版以培育全球公民為目標，特別強調四個意涵：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，並將以此四大意涵轉化為核心素養與學習目標（教育部，2020）。國小階段強調由自我感知與經驗出發的學習，主軸在於認識、覺察與建立方法。國中階段關切社會關聯與議題，主軸在於理解脈絡與歷程、培養尊重差異的情懷，並運用多樣的探究方法與技巧。高中階段強調批判性思考實際生活情境與事件、主動關懷差異導致的不公義事件並發展行動策略。期許朝課程深化目標邁進，推動方向建議如下：

### 一、善用彈性學習課程統整國際教育課程

十二年國教課綱共納入 19 項議題，相較於九年一貫課程僅有 7 項議題，108 課綱增加了將近 3 倍的議題量，對各校而言，國際教育只是 19 項議題之一，但國際教育議題與許多議題都是息息相關的，例如人權議題、環境議題等，可以整體規劃。教育部的「議題融入說明手冊」，提及兩種課程融入模式：第一類課程是將議題的概念或內涵融入於既有課程內容之中；第二類課程是以主題式的議題形成獨立完整的單元課程。手冊針對後者的實施方式說明如下：

此類課程需要另覓教學時間，通常運用彈性學習時間（高級中等學校）或彈性學習課程（國民中小學），或規劃領域／科目之部分授課時數，以建立學校辦學特色，成為學校的特色課程。此類課程需另行進行教材編寫，且需於原教學時間外尋找該課程的時間，非授課教師個別能為之，較需團隊的合作，以及學校的支持與協助。（教育部，2017：19）

這就是彈性學習課程（時數）中提及的跨領域統整課程，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。因此，彈性學習課程（時數）為議題找到探究的空間。

統整課程是基於學習的本質與學習者的需求，以課程組織核心，將分立的學科貫串起來，並與生活緊密結合，使其產生有意義的關連與融合，讓學生獲得最好的理解和整體的學習。其意義並非要取代分科課程，而是要彌補分科課程的不足，透過教學層次，結合現有的學科教材與學生生活經驗，設計統整主題，可促進學習內容的意義化、簡化、內化與遷移（游家政，2000）。

Erickson、Lanning 和 French (2017) 指出統整不只涉及我們如何將主題組織在課程單元中，更是代表一種認知的歷程。由此可見，議題融入難以脫離課程統整的論述，唯有國際教育議題有效地與部定各領域課程進行橫向和縱向的課程統整，翻轉既定的課程框架，才能提升學生國際素養之目標。

## 二、強調概念為本的深度課程設計

核心素養需要細緻而深入的課程轉化，能力不只在接近生活情境的活動中應用，更要深入理解「如何」與「為何」運用這些策略與技能，否則課程容易遷就生活情境而淺薄化，反而偏離素養目標。而跨領域課程常與特色課程結合，有時口號遠勝實質，以致嵌入的學科喪失學科本質淪為工具，根本原因為學生的學科概念理解不夠扎實，產出的結論自然空泛而難以落實。

「概念為本的課程與教學」主張逐年由少而多、由淺入深的學習學科重要的概念與通則，以培養專家級的學科深度；而跨領域課程則發展網絡支線延伸到相關學科領域，進而在個別學科深度的基礎上，處理真實世界中兼具廣度與複雜性的議題。

現行推動的國際教育課程，常以主題式課程融入國際議題之方式進行，誠如前述張網式的課程組織：以多學科的統整方式，將一共同主題居為中心，連結語言、數學、藝文、地理等各學科與主題相關的內容一起進行教學。然而，此種課程實際操作時，容易被主題與學科領域的事實框架侷限學習探究的深度。

以聯合國永續發展目標的主題式課程為例，當談論目標 12 確保永續消費及生產模式的議題時，現場教師常提出「快時尚」的主題，而教學引導的設計時常有著檢核衣櫃或二手衣再造等課程活動。這般課程活動的引導提問通常為：你衣櫃裡有什麼衣服、在哪裡購買、衣服生產經過哪些國家、舊衣的處理方式等；這些問題往往只能引導出事實性的答案，使得學習停留在主題串聯出的各種事實（詳如圖 1 所示），學生在其中僅能習得關於衣著與消費議題的相關事實性知識。這般學習成果不僅無法促成永續發展的行動目標，也侷限國際教育對國際情懷培養的視野（劉美慧，2019）。

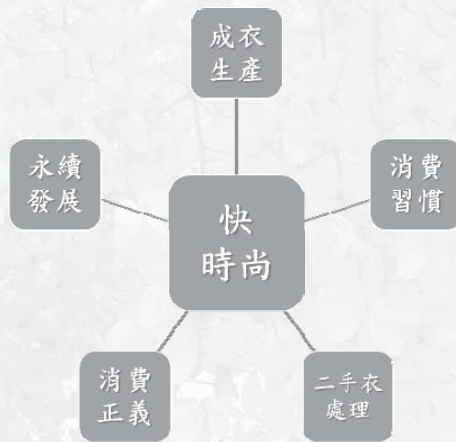


圖1 以主題為中心時串聯各種事實

資料來源：劉美慧（2019）。

實際上在「快時尚」的主題之上，有著探究「消費正義」概念的意涵。當採取概念本位的課程設計，將會以消費正義的概念為核心來設計課程；針對概念的提問常為「如何」或「為什麼」的問題，像是你如何選擇與決定購買的衣物、衣服是如何被生產的、舊衣或二手衣的處理將如何影響環境與社會生活等，由這些提問來引導學習探究活動。學生在這些提問中，會開始思索歷程性的內容，這將會涵蓋生活情境中動態性、脈絡差異性與關聯性等特性，使得探究歷程引導學生反思生活真實情境中的行動，也可發現知識在自身生活中的著力點。同時，概念為核心的課程設計，也可以使課程內容不侷限於單一事實；由一事例的概念探究，因概念普遍與共通的特性，使學習得以遷移至各式與此概念相關的子題（詳如圖 2 所示），進行更高層次的學習統整，例如：比較、分析或批判。

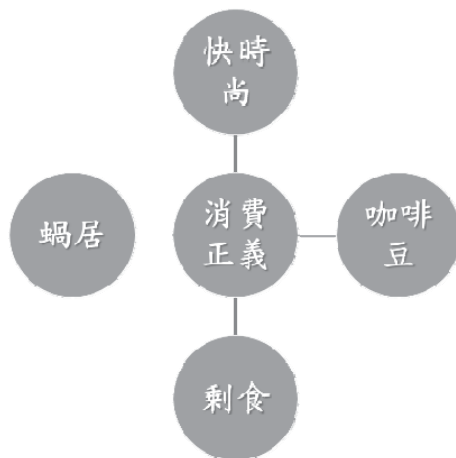


圖2 由概念引導各種議題事例

資料來源：劉美慧（2019）

### 三、注重探究與行動的學習評量

為呼應現行十二年國民基本教育素養導向之課程規劃，國際教育 2.0 課程發展與教學著重於學生國際教育核心素養的培養，以及行動取向的國際教育課程發展。國際教育核心素養的訂定，勾勒出國際教育培育全球公民的學生圖像，也提供規準確保學校發展國際教育課程教學之品質。由國際教育素養內涵轉化學生學習表現，可作為教學者規劃課程學習目標的依據。

而行動取向的國際教育課程發展也回應素養導向課程的重視，促使學生從地方和全球的角度思考自己的行為對目前及未來社會、文化、經濟與環境的影響。課程設計應顧及生活的整全性，連結並統整跨領域的學習，強調個體行動與社會脈動之關聯與影響；教學方式也需重視歷程中的互動，為學習者中心的設計，使教學能引導學生統整其跨領域的知識。聚焦並明確的點出重要的全球議題，使學生覺知並關懷生活中的重要議題，終以付出行動達致目標。

國際教育行動取向課程強調「探究與行動」，課程探索的歷程指引行動目標的達成，探究與行動即為課程總結性評量，課程各種活動的探究與形成性評量之成果累積，促成最終總結性評量行動任務的完成。行動任務的評量活動不會侷限於單一學習表現的構面，任務統整多元構面的學習表現，回應真實的生活情境，展現出素養導向統合認知、情意與實作技能的特色。因此行動取向課程的總結性評量設計，必須源於真實生活情境中的問題發現與探究，並在此歷程中綜合不同構面的能力。

欲評量此種素養導向與行動任務型的評量活動，評量規準的設計是重要的。評量規準的設計藉由向度與尺度的橫縱統合，協助教師檢視評量設計活動重要的表現面向，同時透過不同尺度的質性敘寫，清楚地勾勒出各面向不同程度的表現面貌。如此的設計將教師的期待與學生應得的學習成效具體化，對學生而言，其可以事前了解行動任務的表現要求，而對教師而言，評分標準的透明化與具體化提高評分的信效度，同時師生亦可在課程初期，藉由評量規準共同討論任務評量的設計，增加行動任務的可行性與有效性。

### 四、全校參與取徑（whole school approach）的學校國際化

學校本位課程發展的意義，非僅是課程，而為學校整體發展，是促進學校真正改變的最有效辦法。學校本位課程發展，透過情境脈絡分析的課程研究，視歷程為有機的整體，將課程設計與發展置於社會文化架構中，可修正國家本位模式過於強調標準化目標而缺乏彈性之缺陷和問題（Skilbeck, 1982）。學校本位課程發展之特色，包括：全員參與、共構學校願景、重視教師的自主與責任、整合學校內外部人力與地方資源、強調教師、學生需求及環境之間的互動與溝通等。

從國際教育融入課程的成效觀點來分析，課程改革若僅依靠單一教師的零星、附加式課程或者缺乏系統性課程規劃，學生的學習成效必然有限。尤其國際教育係以全球為範疇，課程規劃宜從整體觀點作考量，賦予動態的、多元的及整合的系統性思考，以回應變動中的、複雜的世界（Young, 2010）。

英國全球學習專案（Global Learning Programme, 簡稱 GLP）強調全球學習需透過全校參與取徑推動，全球學習乃鑲嵌於學校生活中的各個層面。全校參與的架構包含：學生成就、教師實踐、行為與關係、領導與社區的參與，透過學生、教職員、社區與政府的共同參與推動各面向的全球學習，包含全球學習的知識主題、價值與技能培養，歷經計畫、實施、評估與反思的循環歷程，共同打造具全球視野的學習環境（圖 3）（GLP, 2018）。

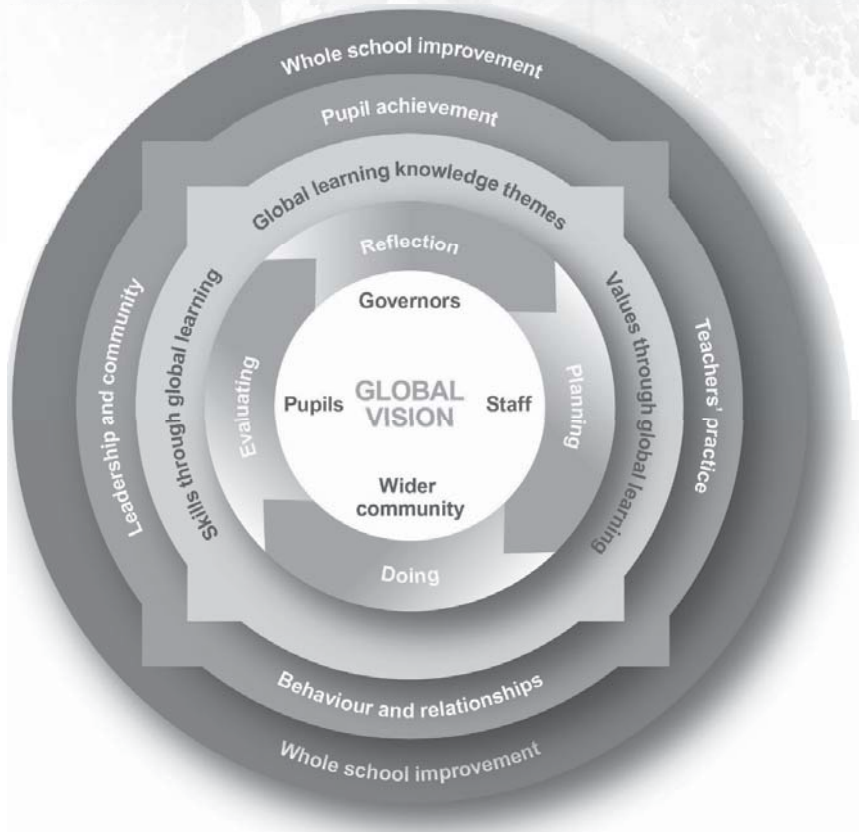


圖 3 全球學習的全校參與取徑

圖片來源：GLP（2018）

由此可知，課程實施要有學校國際化的制度與情境配合方能成功。因此，國際教育 2.0 的 SIEP 推動，要連結課程發展與教學、國際交流與學校國際化三個面向，共同精進學校本位國際教育。

## 伍、結語——從國際教育融入課程到課程國際化

國際教育 1.0 推動之初，國際教育的課程發展主軸著重於國際教育議題融入課程，這是最基礎的國際教育課程推動，然而欲推進課程國際化的發展，使學生可以自日常的課程學習與國際接軌，營造友善國際化的課程環境便為推進課程國際化重要的關鍵。

有鑑於此，在國際教育 2.0 版課程發展與教學的行動方案之一就是學校本位雙語課程精進計畫，將雙語教育與國際教育結合，有助於學校營造沉浸式的多語學習情境，豐富國際教育的學習經驗與培養國際移動力。

雙語教育是促進課程國際化的途徑之一，課程國際化強調本土課程與國際課程接軌，學習的對象包含本國學生與外國學生，課程國際化強調整體學習情境的國際化，無論課程內容，或是課程規劃與制度的調整與轉銜，都是促成學生學習鏈結國際的重要要素。這是一種兼容並蓄的課程，也更能彰顯臺灣價值與全球鏈結的課程。

回應國際教育 2.0 「接軌國際，鏈結全球」的願景，期望學校課程架構與內容能與國外主要國家的學制相互轉銜（教育部，2020）。期待在課程國際化的發展下，看到更多元的課程形式，以符應學生不同的需求，並開展其學習的全球視野。

## 參考文獻

- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊。臺北：教育部。
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書 2.0。臺北：教育部。
- 教育部國民及學前教育署（2020）。推動中小學國際教育課程教材、資訊網及學校本位國際教育專案計畫結案報告。臺北：教育部。
- 游家政（2000）。學校課程的統整及其教學。課程與教學季刊，3（1），19-38。
- 劉美慧（2019）。超越表面事實的教學——發展以概念為本的國際教育統整課程模式。科技部專題研究計畫（MOST 108-2410-H-003 -082 -MY2）。臺北：國立臺灣師範大學教育學系。

- Erickson, H. L., Lanning, L., & Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom (2nd ed.)*. New York, NY: Sage publishing.
- GLP (2018). *Developing a whole-school approach*. Retrieved August 21, 2018, from <https://globaldimension.org.uk/chooseglp/glp-england-update/developing-a-whole-school-approach/>
- Skilbeck, M. (1982). School-based curriculum development. In V. Lee and D. Zeldin (Eds.) *Planning in the curriculum* (pp.18-34). London: Hodder and Stoughton.
- Young, J. (2010). Problems with global education: Conceptual contradictions. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 143-156.



# 中小學國際教育能力指標之 建構與運用

劉美慧 教授兼系主任

洪麗卿\* 兼任助理教授

張國恩 講座教授

國立臺灣師範大學教育學系

國立臺灣師範大學師資培育學院

國立臺灣師範大學資訊教育研究所

## 摘要

教育部於2011年公布中小學國際教育白皮書，希冀培養二十一世紀國際化人才。白皮書揭示國際教育四大目標為國家認同、國際素養、全球競合力和全球責任感，但在目標之下缺乏具體的能力指標作為課程發展的指引。本研究旨在建構能力指標，並且評估實施後指標之可應用性。第一階段運用德懷術，以國際教育四大目標為主軸，分析國內外文獻研擬能力指標細項，邀請22位學者專家與教師共同參與，經過二回合德懷術問卷調查達共識意見，共發展國際教育29項能力指標，並依據能力指標逐項發展指標說明和教學參考示例，以作為我國中小學國際教育課程發展之參考。第二階段為分析國際教育能力指標運用情形，研究結果以提供國際教育白皮書2.0發展之參考。

**關鍵詞：**能力指標、國際教育、德懷術、課程發展

\*本篇論文通訊作者：洪麗卿，通訊方式：lindahung99@gmail.com。

# Construction and Application of Competence Indicators for International Education for Elementary and Secondary Schools

**Mei-Hui Liu**      **Professor and Chair**

**Li-Ching Hung** \*      **Adjunct Assistant Professor**

**Kuo-En Chang**      **Chair Professor**

Department of Education, National Taiwan Normal University  
College of Teacher Education, National Taiwan Normal University  
Graduate Institute of Information and Computer Education

## Abstract

The Ministry of Education announced the White Paper on International Education for elementary and secondary schools in 2011 in order to develop 21<sup>st</sup> century competencies for our next generation. It indicated four educational goals including national identity, international awareness, global competitiveness, and global responsibility. However, it is difficult for curriculum design without competence indicators under the four goals. This study was conducted in two phases to explore construction and application of competence indicators for international education for grade 1-12. At the first phase, it aimed at constructing the competence indicators. Twenty-two experts were invited to participate in the Delphi survey. After two rounds of surveys, 29 competence indicators were finalized when the consensus was achieved. Moreover, it also provided instructional examples according each competence

---

\*Corresponding author: Li-Ching Hung, E-mail: lindahung99@gmail.com

indicator. At the second phase, it aimed at analyzing the application of the 29 competence indicators. The findings offered the suggestions for the development of the White Paper 2.0 on International Education for elementary and secondary schools.

**keywords:** competence indicators, curriculum development, Delphi method, international education

## 壹、前言

我國於 2011 年公布「中小學國際教育白皮書」，以回應全球化脈絡對國際人才的期待，期許藉由國際教育之倡導，透過課程發展與教學、國際交流、學校國際化和教師專業成長等四軌，從小學至高中職階段全面推動國際教育，以培養學生國際意識，提升學生適應全球化生活和國際競爭的能力（中小學國際教育白皮書，2011）。

檢視九年一貫課程綱要總綱發現，「文化學習與國際了解」為學生十大基本能力之一，可見國際意識或全球概念早已列為九年一貫課程綱要內涵（國民中小學九年一貫課程綱要，2008）。十二年國民基本教育課程綱要總綱亦將「多元文化與國際理解」視為九大核心素養之一，其意涵為具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷（十二年國民基本教育課程綱要，2017），在在彰顯臺灣課程改革已意識到國際教育的重要性。

然而，中小學國際教育白皮書雖然已於 2011 年揭示國家認同、國際素養、全球競合力 and 全球責任感為國際教育四大目標，但其缺乏具體且相對應的能力指標作為課程發展的指引。有鑑於臺灣中小學國際教育能力指標建構與研發有其重要性與必要性，研究者接受教育部委託，以四大目標為架構，發展中小學國際教育能力指標和發展教學應用事例，並在實施 6 年後評估指標可應用性，以作為發展國際教育白皮書 2.0 之參考。基於之前僅公布研究結果，未曾說明國際教育指標研發歷程，避免課程編輯者只知其然而不知其所以然，本研究旨在分析國際教育指標建構歷程和實踐後之情形，希冀課程編撰者藉由建構歷程之理解，更能掌握能力指標內涵，以落實國際教育之實踐。具體言之，本研究問題有二：一、中小學國際教育具體的能力指標為何。二、中小學國際教育能力指標實施後的應用情形為何。

## 貳、文獻探討

### 一、國際教育之能力指標內涵

本研究根據教育部國際教育白皮書來發展，先解讀其核心概念，再透過文獻強化指標內涵。以下首先闡述白皮書對四大目標的說明，再援引重國內外相關文獻分析學生應具備的能力，以擬定中小學國際教育能力指標之初稿。

## （一）國家認同

中小學國際教育白皮書對國家認同的定義如下：

國際教育應從認識自我文化出發，讓學生具有本土意識與愛國情操。中小學國際教育之推動，學校能透過國際文化的對照，教導學生深入了解自我文化的特質，認識臺灣特殊的歷史定位，體認國家在國際社會的特殊處境，並喚醒國家意識，正視自己對國家的責任。（中小學國際教育白皮書，2011，p. 5）

從上述引言可知，此目標內涵以認同己文化為根本，在與國際文化對照比較下，更深層地對我國文化特質的了解，並從國家與世界關係之角色和地位，理解我國與全球之關連，以實踐個人對國家的責任。基於全球化日益增長的依賴性和相互交流歷程，將打破國家與國家的界線，帶來身分認同的相似性和整合性（Bhawuk, 2008），且跨文化接觸可能引發心理和文化層次的抵抗和復興之衝突現象（Berry, 2008）。Harwood 和 Bailey（2012）從教育的角度主張國際教育的實施，宜從廣義角度須兼顧國家認同與國際認同的觀點。

基於個人本身即是一種文化主體，且是一種持續形成的動態狀態，終其一生須面臨全球化概念下產生之文化認同不和諧，因此宜在文化交互的歷程，培養自我概念和認同己文化（Tohidfam & Dalili, 2015）。國際文憑組織（International Baccalaureate Organization, IBO）在課程實施時，亦強調宜將國際情懷（international mindedness）的概念融入在地脈絡之特色（Castro, Lundgren, & Woodin, 2015）。James（2005）指出國際情懷（inter-）不同於全球（global-）或世界（world-）情懷的意義界定，在全球事務的探究與討論中，須重視自身國家主體與國家認同在其中扮演的角色，才能對其他社群之差異有所覺察和認識。然而在文獻中，較少將國家認同單獨成為一課程主軸，此可能是受到我國政治歷史脈絡和國際社會特殊處境的影響。誠如邱玉蟾（2012）指出偏重民族主義意識形態的國際教育，具有促進國家意識、愛國情操、國家安全及國家利益之目的。綜上所述可知，國際教育之國家認同目標內涵，宜聚焦在探究國家群際關係歷程中深化自我概念，了解我國在國際關係之角色與地位，並培養國家意識與參與國家社群的意願，進而實踐個人對國家的責任。

## （二）國際素養

中小學國際教育白皮書對國際素養的定義如下：

國際教育應循序漸進，讓學生從外語、文化及相關全球議題的學習中，產生具有國家主體的國際意識。中小學國際教育之推動，學校能透過國際面向課程與國際交流活動，教導中小學生理解、尊重與欣賞不同文化，接觸並認識國際及全球議題，學習跨文化溝通的知識與技巧。（中小學國際教育白皮書，2011，p. 5）

由上述可知，此目標內涵重視跨文化溝通和國際了解的深耕歷程，學習尊重與欣賞國際文化的多樣性。NEA（2016）指出國際素養為對世界歷史、社會經濟、政治制度和全球事件的理解，並了解個人、地區和國家的活動對國際產生關連和交互影響。透過國際文化理解和澄清偏見可消弭衝突、促進多元尊重，藉由跨文化理解可幫助個人在相對主義與種族中心主義之間取得調和，進而發展出超越自我與他人文化價值的第三種視角（Bredella, 2003）。在國際接觸頻繁的世代，除了培養學生了解各國文化差異，增進多元文化意識和理解全球觀點的國際意識外，跨文化溝通、互動和交流的能力和探究全球議題的能力亦是關鍵（Habib, 2018; Hill, 2007）。由此可知，國際素養宜包含跨文化理解和國際關連為核心概念。

Singh 和 Jing（2013）分析 IBO 對國際素養定義的演變則指出，早期偏重認知面全球／跨文化的理解，至今重視全球的相互關連性和相互依賴性，已發展為全球參與、多種語言等認知、態度、技能／行動等多面向概念，強調開放、尊重、接納差異與互賴合作。而從國際文憑組織使命宣言，亦可發現跨文化理解為國際素養的基石，尤其在討論族群衝突或環境衝擊等關乎全球參與、共享的議題時，須根基於對社群認同與差異的認識，方能展現國際情懷對多元認同的理解與關懷（IBO, 2019）。綜合上述，國際素養宜著重具國際視野的知識觀點，覺察全球議題的複雜性與相互關連性的知情態度，並培養學生跨文化、反思和探究全球議題的能力。

### （三）全球競合力

中小學國際教育白皮書對全球競合力的定義如下：

國際教育應提供中小學生體驗跨國學習機會，激發其跨文化比較的觀察力與反思能力。中小學國際教育之推動，學校能引導學生了解國際間競爭與合作實際運作情形，強化學生參加國際交流及國際教育活動所需的多元外語能力、專業知識與技能，並鼓勵學生體驗國際競爭與合作經驗，厚植邁向國際舞臺的實力。（中小學國際教育白皮書，2011，p. 5）

此目標內涵著重學生參與國際社會和國際行動的紮根教育，以提升全球競爭力。NEA（2016）指出全球素養具備四個基本要素，包括國際議題的理解、文化多樣性的賞析能力、具備外語能力和全球競爭力，其中全球競爭能力是指對國際議題擁有廣泛的知識，且具高層次的思考能力、創造力和革新能力，並且深度理解經濟、社會和科技的全球變動趨勢，以提高在全球市場的競爭技能。Russo 和 Osborne（2004）認為具備全球競合力的學生應有五項特質，包括：多元且博學的世界觀、理解專業領域的國際面向、外語及跨文化溝通能力、跨文化接觸敏感度及適應力以及全球素養的終身學習能力。而從

全球經濟體的角度分析，國際教育在此脈絡下則較具為實踐的工具性意義，個人、社會、國家之間的競爭和合作將被視為實現經濟增長的必要先決條件，朝向經濟服務性質（Regmi, 2015）。宋佩芬和陳麗華（2008）指出基於利益取向以生存競爭為主軸的國際教育，其促發點通常始於全球化的競爭壓力，因此文化理解及語言學習為一大重點，以促進國際合作或學生在全球化經濟世界的優勢。由此可知，全球化社會的競合力，不僅意指消極、守成的提升個人競爭力，且須廣泛地從全球體系間相互關連角度看待全球競合各種影響因素，包括敏覺刻板印象與偏見對全球競合之影響、分析全球經濟運作體系的能力以及參與跨國合作的價值和能力等。

#### （四）全球責任感

中小學國際教育白皮書對全球責任感的定義如下：

國際教育應強調對不同族群、地域、文化的尊重包容，以及對於全球的道德與責任，並提倡世界和平的價值。中小學國際教育之推動，學校能教導學生認識及尊重不同族群的異質文化，強調人權與永續觀念，體認世界和平的價值並重視全球環境生態的相互依存性，從日常生活中養成生命共同體的概念，進而產生對整個地球村的責任感。（中小學國際教育白皮書，2011，p. 5）

從上述引言可知，此目標內涵以培養積極、能動性高且具全球視野的世界公民為目的，強調全球責任與價值、人道的關懷和世界和平的理想。此一觀點與社群主義以公益政治學替代權利政治學的理念作一呼應：相對於自由主義以個體自主意志為核心，置個人權利優先於德行或善；社群主義則以群體文化歸屬及共同目標為立論基礎，認為個人權利不能離開群體而實現，而且為了避免自由的個體可能只顧自己而損害社會的公共利益，因此進一步主張國家的立場應主動引導公民確立正確的價值觀，才能承擔對公民進行美德教育的責任（江宜樺，1997；俞可平，1999；Sandel, 1998），而此正與全球責任感強調關懷弱勢、社會公平正義的理念密切相關。Hicks（2003）指出將全球知識及技能學習用以改變現實世界，是一種強調參與式與社會性批判的全球公民教育，因此宜關注學生公共議題之探究和尋找解決方案之實踐力。Hartung（2012）認為將全球責任概念融合二十一世紀的公眾教育已為教育改革趨勢，且關注的議題面向日益廣泛，包括政治、道德、經濟、社會、環境、生態等各個層面，體認個人為不受國界限制的全球社會民主成員，同時促進個人道德責任感。因此，全球責任感的目標內涵，宜培養學生能體認全球為生命共同體，具備正義人權、永續發展和全球共享的理念和價值，以共同創造更美好、公平正義的社會。

## 參、研究設計

### 一、研究方法

本研究以德懷術為主要研究方法。第一階段研究步驟，依據白皮書之四大目標和文獻資料整理為基礎，於專家諮詢會議闡述四大目標和討論學生應具備能力。再運用集體決策的德懷術發展指標，歷程中輔以專家諮詢會議確認與調整，以建構能力指標具體內涵。第二階段為能力指標運用 6 年之後，分析教育現場實際運用情形，經過焦點團體回饋與修正，使指標更貼近教學現場。

### 二、研究參與者

#### (一) 專家諮詢會議成員

本研究共舉辦兩次專家諮詢會議。第一次專家諮詢會議，邀請教育部代表、國際教育領域之學者專家及國中小、高中職實務工作者共計 19 位，其中教育部代表及國際教育領域學者 8 位、學校實務工作者 11 位，針對研究者擬定之能力指標初稿提供意見，以發展「中小學國際教育能力指標德懷術問卷」第一版。第二次專家諮詢會議由教育部中小學國際教育指導會委員擔任督導，邀請 6 位學者及 3 位中小學校長、主任，組成國際教育能力指標諮詢小組。

#### (二) 德懷術專家成員

德懷術專家成員的選擇，應整合理論與實務不同經驗與觀點，故邀請國際教育白皮書諮詢專家與不同學習階段之國際教育相關計畫現場實務工作者，共組專家小組，包括：教育部代表 1 人、大學教授 7 人、高中教育實務者 3 人（2 位校長、1 位教師）、高職教育實務者 3 人（1 位校長、2 位教師）、國中教育實務者 3 人（1 位校長、2 位教師）、國小教育實務者 5 人（3 位校長、2 位教師），亦即高中職、國中小學校長有 7 人，高中職、國中小學教師有 7 人，共 22 人。其背景資料如表 1 所示。

表 1 懷德術專家成員背景資料

代碼	職稱	國際教育經驗
1	教育部代表	主導發展國際教育白皮書
2-3	大學教授	專研國際教育研究
4-8	大學教授	國際教育白皮書諮詢委員
9-15	高中職、國中小學校長	國際教育白皮書諮詢委員 推動國際教育相關計畫
16-22	高中職、國中小學教師	推動國際教育相關計畫



### (三) 焦點團體成員

本研究邀請教育部國際教育人才資料庫種子教師共 6 人，參與焦點團體。種子教師有豐富的國際教育課程發展經驗，其依據課程設計之經驗，檢視現場國際教育能力指標使用分析結果，並提供調整之建議。

## 三、研究工具與資料分析

中小學國際教育能力指標德懷術問卷，以國家認同、國際素養、全球競合力及全球責任感四大目標之細項指標，共 36 項。問卷內容有四：其一為重要性的評定，採六點量表，0 代表不適用、1 代表很低、2 代表低、3 代表中等、4 代表高、5 代表很高。其二為修改意見與說明，請專家針對個別指標修正、刪除不適切指標。其三對目標層次整體意見，針對目標層次提出看法，指出疏漏並說明理由。其四為綜合評論，針對整體能力指標提出建議。

經會議討論，本研究訂定專家達到共識之標準為平均數大於 4.2、眾數大於 4.0，標準差小於 1.00。第一次共寄發 22 份問卷，問卷回收後，根據指標重要性程度和離散情形，進行平均數、眾數、標準差量化統計分析，以及質性資料的彙整，並依據意見調整下一回合德懷術問卷。

## 肆、研究結果與討論

本研究自 2011 年 3 月舉辦第一次專家諮詢會議研擬能力指標初稿，2011 年 4 月開始發放第一回合「中小學國際教育能力指標德懷術問卷」，當時共包含 36 項指標，經過二回合的問卷討論過程，到 2011 年 9 月完成問卷回收，於第二回合問卷達到共識，並在實施後於 2018 年 11 月進行焦點團體微調指標，共獲致 29 項能力指標。

### 一、專家諮詢會議結果分析與討論

根據第一次專家諮詢會議，能力指標初稿擬定方向如下：(一) 能力指標架構以基礎、中階、高階三個階段，而不採國小、國中及高中職教育階段區分，以供各學習階段之學校依實際推動國際教育情形選擇相應之能力指標。(二) 國家認同以認同本土文化作為培養國際視野的基礎。此處本土文化認同強調透過與國際文化接觸後，個人向內發展出一種具備世界觀的在地文化認同，因此除了聚焦個人、國家之標舉，同時應保有國際連結的部分。(三) 四大目標之位階概念，宜定位為平行性而非階層性之主軸。(四) 指標措辭以學習者之學習表現為主述。

表2 中小學國際教育能力指標草案內容

目標	基礎能力	中階能力	高階能力
國家認同	1-1-1 認識我國與世界主要國家的文化特質	1-2-1 理解我國和全球之關聯性	1-3-1 體認我國在國際社會的角色與處境
	1-1-2 建立具國際意識的個人與文化認同	1-2-2 具備國家意識與責任感	1-3-2 實踐個人對國家的責任
	1-1-3 具備在國際文化脈絡下的本土意識與愛國情操	1-2-3 參與社群與國際事務的意願	1-3-3 具備從事國際外交的特質與知能
國際素養	2-1-1 認識文化差異與全球重要議題	2-2-1 了解自己、國家與全球議題之關連性	2-3-1 了解全球議題的複雜性與相互關連性
	2-1-2 欣賞與尊重多元文化	2-2-2 尊重與包容不同文化的價值	2-3-2 發揮具國家主體之國際意識
	2-1-3 具備與國際接觸所需的基本能力	2-2-3 具備探究全球議題之能力	2-3-3 具備跨文化溝通與參與解決全球議題的能力
全球競合力	3-1-1 認識全球衝突與合作的現象	3-2-1 分析全球衝突與合作之因果關係	3-3-1 了解全球競合之運作體系
	3-1-2 包容衝突並能體認國際合作的重要性	3-2-2 察覺刻板印象、偏見與歧視對全球競合之影響	3-3-2 運用跨文化的比較與反思能力
	3-1-3 具備以團隊合作的方式解決全球問題的能力	3-2-3 具備參與全球勞動市場的能力	3-3-3 解決衝突與參與國際事務的能力
全球責任感	4-1-1 認識世界基本人權與道德責任	4-2-1 了解人權與永續發展的理念	4-3-1 了解世界和平與正義的理論與實踐
	4-1-2 體會國際弱勢者的處境	4-2-2 尊重與維護不同文化者的人權與尊嚴	4-3-2 體認全球生命共同體相互依存的重要性
	4-1-3 具備向不同文化者學習的意願	4-2-3 願意主動參與全球永續發展之行動	4-3-3 實踐普世價值與具備反思及評價行動之能力

## 二、第一回合德懷術問卷調查結果分析

第一回合德懷術調查問卷之量化和質性意見討論與分析如下：

### (一) 國家認同

第一次回合調查問卷分析發現，1-2-3、1-3-2、1-3-3 未達標準。綜合參考量化統計資料和質性回應意見，指標調整如下：

### 1. 基礎能力階段

基於文化是人類生活方式的總稱，其涵蓋範圍很廣，故保留「文化」一詞，以文化為認同基礎，先理解文化才能論及國家認同。但考量個人文化認同可能有不同的主觀標的，因此建議措辭上宜強調具國際意識的認同觀。其次，「主要國家」一詞之陳述，恐有潛在貶抑邊陲國家之意涵，因此將 1-1-1 修改為「了解我國與世界其他國家的文化特質」；將 1-1-2 和 1-1-3 合併為「建立具國際視野的本土文化認同」；1-1-3 新增「表達國家文化特色的能力」。

### 2. 中階能力階段

基於國家意識為人民對國家的認同感，是維繫國家發展的力量，為避免中階階段與基礎能力——理解文化特質之關連性有所重疊，中階階段將視角跳脫個人，聚焦於國家層次，引導學生從國際觀點來理解國家，進而建立國家認同，以擺脫狹隘的民族意識，因此將 1-2-1 修改為「理解國家發展和全球之關連性」；1-2-2 則修改為「具備國際視野的國家意識」；刪除 1-2-3 並新增「參與國際交流活動的能力」。

### 3. 高階能力階段

1-3-2、1-3-3 予以刪除，並採納同心圓模式之建議，透過個人與國家、世界的關連，由本土意識、國家意識進而擴大到世界觀，新增「建立具國家主體的世界觀」和「參與實踐我國對國際社會的責任」兩項能力指標。

## （二）國際素養

第一次回合調查問卷分析發現，僅 2-3-2 未達標準。說明如下：

### 1. 基礎能力階段

接受專家建議將文化差異與全球議題分項列之。其次，考量能力培養需呈現進階性與連貫性，先由認識了解至尊重欣賞，進而比較分析、辨識實踐，先具備學習不同文化意願，再進一步培養所需的基本能力。因此，2-1-1 改為「認識全球重要議題」、2-1-2 微調為「體認國際文化的多樣性」、2-1-3 稍加修訂為「學習不同文化的意願與能力」。

### 2. 中階能力階段

考量原 2-2-3 概念已包含於「2-3-1 分析全球議題的關連性」，故刪除之。而承續基礎能力循序漸進的培力歷程，故新增「2-2-3 接觸國際文化所需的聽說讀寫能力」。再者，修飾部分指標措辭，2-2-1 修改為「了解我國與全球議題之關連性」、2-2-2 修改為「尊重與欣賞世界上不同文化的價值」。

### 3. 高階能力階段

專家委員指出 2-3-2 屬於國家認同之內涵，且此指標之重要性評定較低和離散度高，故予以刪除。再者，高階能力宜著重文化反思與批判，藉由與其他文化接觸和互動歷程，能理解多元文化差異，進而勇於挑戰刻板印象，培養反身性思考的能力。誠如 Watson (2000) 指出個人面對多元差異時，宜具備自我意識，表達自我見解，並學習聆聽他人意見、與他人協商討論和做出決定，因此新增「跨文化的反思能力」，並且將 2-3-3 修正為「跨文化溝通的能力」。而探究全球議題旨在認識與比較議題間的相互依賴性、因果關係、時間與空間關連性，而非複雜性，因此刪除「複雜性」一詞。

#### (三) 全球競合力

第一次回合調查問卷分析發現，3-1-3、3-2-3、3-3-3 未達標準，予以刪除。此外，此目標主軸在質性意見上有較多歧見，例如「競合」應指競爭與合作，且因競爭是一種現象，而衝突是可能、不必然的後果，故有關「衝突」之措辭均修正為「競爭」；再者，有關全球競合的內涵主軸，則建議考量學生生活經驗、認知發展及能力，從培養學生體驗競爭與合作的意願為始，體會競爭與合作的重要性，進而反思個人在全球競合力中的角色，為分階段能力發展層次。而以參與為內涵之指標，考量中小學生能力有限，具體調整如下：

##### 1. 基礎能力階段

3-1-1、3-1-2 修改為「認識全球競爭與合作的現象」、「願意體認競爭與合作關係」、原 3-1-3 指標移至全球責任感目標主軸，新增「檢視個人在全球競爭與合作中可以扮演的角色」指標。

##### 2. 中階能力階段

以體認和理解為核心，增加能力指標可行性，3-2-1 修改為「探究全球競爭與合作之關係」、3-2-2 修改為「體認全球競爭與合作的重要性」、3-2-3 修改為「具備解讀全球勞動市場的能力」。

##### 3. 高階能力階段

基礎、中階階段聚焦於學生對臺灣在全球經濟脈絡中競爭力和全球勞動市場的分析解讀能力，高階階段則強調培養學生未來參與全球市場、與他人競爭的能力，故 3-3-1 改為「分析我國在全球競合力之地位」並新增「反思全球競合力中的權力關係」和「具備參與全球勞動市場的能力」。原 3-3-2 因側重跨文化和國際了解之意涵，改移至國家素養目標主軸。

#### (四) 全球責任感之分析

第一次回合調查問卷分析後，將未達標準之 4-3-3 予以刪除，但在質性意見則多補充措辭的建議，基於「了解」和「認識」雖皆為認知層面的能力，然而「認識」是知其然，而「了解」必須是知其所以然，因此參酌 Bloom 教育目標分類，調整各指標措辭的層次性 (Anderson & Krathwohl, 2001)。而情意層面有關「體會」、「尊重」的能力的層次，先有前者同理弱勢者的處境，才能尊重與維護不同文化者的人權與尊嚴，因此維持原指標闡述。指標調整如下：

##### 1. 基礎能力階段

4-1-3 雖然在量化重要性評定在接受範圍內，但質性意見上專家指出此指標側重文化學習之意涵，因此 4-1-3 移至國際素養目標主軸，並新增「提出解決全球議題方案的能力」。

##### 2. 中階能力階段

基於指標用詞須明確具體化，因此 4-2-1 微調為「了解全球永續發展的理念」、4-2-2 調整為「尊重與維護不同文化群體的人權與尊嚴」、4-2-3 則更為「主動參與全球永續發展之實踐力」。

##### 3. 高階能力階段

修正指標部分內涵用語，4-3-1 微調為「辨識維護世界和平與國際正義的實踐方法」。其次，考慮全球生命共同體的意涵較不明確，故改以「全球公民責任感」一詞。此外，新增「實踐與評價全球行動之能力」。

### 三、第二回合德懷術問卷與第二次專家諮詢會議分析結果

整體而言，第二回合問卷調查結果重要性評定較第一回合問卷高，且看法趨為一致，差異性縮小，僅在全球競合力目標主軸有較多分歧。根據第二回合德懷術問卷結果及參酌第二次專家諮詢會議修改意見，修改方向如下：(一) 後續修改以邏輯之連貫性為要，為保有彈性、變通，每一階層能力指標將跳脫認知、情意及行動三面向之設計。(二) 聚焦四個國際教育目標所對應的能力指標之適切性和區隔性，以及各能力指標之連續性，以助於更全面性地涵蓋國際教育能力的各重要內涵。(三) 增刪或合併指標時，宜全面檢視各階段排序調整的適宜性。依據問卷調查和諮詢會議意見，修正結果說明如下：

## (一) 國際認同之分析

茲將國家認同各指標重要性評定結果整理如表 3 所示。

表 3 第二回合國家認同各指標重要性評定之平均數和標準差

編碼	能力指標	平均數	眾數	標準差
1-1-1	了解我國與世界其他國家的文化特質	4.77	5	0.38
1-1-2	建立具國際視野的本土文化認同	4.85	5	0.54
1-1-3	表達國家文化特色的能力	4.64	5	0.58
1-2-1	理解國家發展和全球之關連性	4.95	5	0.22
1-2-2	具備國際視野的國家意識	4.86	5	0.49
1-2-3	參與國際交流活動的能力	4.51	5	1.53
1-3-1	體認我國在國際社會的角色與處境	5.00	5	0
1-3-2	建立具國家主體的世界觀	4.09	5	1.57
1-3-3	參與實踐我國對國際社會的責任	4.41	5	1.12

根據第二回合德懷術問卷結果發現，僅 1-2-3、1-3-2、1-3-3 之標準差未達標準。綜合參考量化統計資料和質性回應意見，指標調整如下：

### 1. 基礎能力階段

1-1-1 微調為「表現具國際視野的本土文化認同」。再者，考量 1-1-3 語意較不具體，接受專家建議從學習者參與行動的觀點描述文句用語，修正為「向外國人介紹我國文化特色的能力」，將向外傳播我國文化視為學生具國際觀國家認同之具體行動實踐，如以書面文字、圖像、語言、人際互動等各種形式，包含基本的聽說讀寫、溝通表達和創造思考能力等。

### 2. 中階能力階段

因 1-2-3 重要性評定離散度高，且參與國際交流活動的能力與國家認同的概念相關性較弱，因此改移至全球競合力目標主軸。

### 3. 高階能力階段微調指標用詞

1-3-1 微調為「從歷史脈絡中理解我國在國際社會的角色與處境」。1-3-2 因建立具國家主體的世界觀較為抽象，且部分指標已涵括此概念，故刪除之。另外，1-3-3 調整為「正視自己對國家的責任」。

## (二) 國際素養之分析

茲將國際素養各指標重要性評定結果整理如表 4 所示。

表4 第二回合國際素養各指標重要性評定之平均數和標準差

編碼	能力指標	平均數	眾數	標準差
2-1-1	認識全球重要議題	5.00	5	0
2-1-2	體認國際文化的多樣性	4.91	5	0.41
2-1-3	學習不同文化的意願與能力	4.86	5	0.49
2-2-1	了解我國與全球議題之關連性	4.91	5	0.29
2-2-2	尊重與欣賞世界上不同文化的價值	5.00	5	0
2-2-3	接觸國際文化所需的聽說讀寫能力	4.29	5	1.52
2-3-1	分析全球議題的關連性	4.73	5	0.63
2-3-2	跨文化的反思能力	4.82	5	0.40
2-3-3	跨文化溝通的能力	4.73	5	0.55

由上表可知，僅 2-2-3 之標準差未達標準，顯示專家意見趨向一致。指標調整如下：

### 1. 基礎能力階段

2-1-3 微調為「具備學習不同文化的意願與能力」。

### 2. 中階能力階段

2-2-2 微調為「尊重與欣賞世界不同文化的價值」。另外，2-2-3 重要性評定一致性較低，考量此指標涵蓋或與其他能力指標重疊，故刪除之。

### 3. 高階能力階段

2-3-1 微調為「具備探究全球議題之關連性的能力」、2-3-2、2-3-3 補充「具備」一詞。

## (三) 全球競合力之分析

茲將全球競合力指標重要性評定結果整理如表 5：

表5 第二回合全球競合力各指標重要性評定之平均數和標準差

編碼	能力指標	平均數	眾數	標準差
3-1-1	認識全球競爭與合作的現象	4.82	5	0.40
3-1-2	願意體驗競爭與合作關係	3.81	5	1.50
3-1-3	檢視個人在全球競爭與合作中可以扮演的角色	4.33	5	0.82
3-2-1	探究全球競爭與合作之關係	4.68	5	0.57
3-2-2	體認全球競爭與合作的重要性	4.81	5	0.51
3-2-3	具備解讀全球勞動市場的能力	4.05	4	1.19
3-3-1	分析我國在全球競合力中之地位	4.46	5	0.77
3-3-2	反思全球競合力中的權力關係	3.95	5	1.43
3-3-3	具備參與全球勞動市場的能力	3.90	4	1.41

由上表可知，3-1-2、3-2-3、3-3-2、3-3-3 未達標準，而質性意見對指標之對應性、所屬階段的適切性有較多歧見。參考中小學國際教育白皮書，全球競合力目標之推動，強調學生體驗國際競爭與合作經驗，厚植邁向國際舞臺的實力（中小學國際教育白皮書，2011），因此修正方向以全球競爭與合作、國際交流之能力為主軸，並跳脫認知、情意、技能三面向設計，合併意涵相近之指標。指標調整如下：

### 1. 基礎能力階段

刪除 3-1-2，將情意面向納入 3-2-2 指標，改為「了解全球競爭與合作的現象與重要性」。其次，引導學生透過比較、分析、批判反思的探究歷程，從經濟、政治、文化、科技及環境等面向探討和覺察全球競合的現象與關係，宜視為全球競合力目標之基礎能力，故 3-2-1 從中階移至基礎能力，並修改為「探究全球競爭與合作關係的能力並體認其重要性」。另外，3-1-3 係指培養學生了解自我特質與優勢如何在全球市場發揮，對學生而言難度較高，因此移至中階能力。

### 2. 中階能力階段

基於發展國際交流活動的參與能力，如：吸收國際資訊、國際互動交流的外語能力、溝通領導與團隊合作的技能，以及承擔國際競爭壓力的容忍力等，為未來學生投入全球市場之能力基礎，因此新增「具備參與國際交流活動的能力」。此外，考量全球勞動市場概念較為複雜的產業範圍，中小學生理解不易具備參與經驗更難，在中小學階段宜以了解全球化趨勢和經濟危機對勞動市場供需的影響，以及國際未來就業市場的發展趨勢與自身專長的關係為主，因此刪除 3-3-3，並將 3-2-3 移至高階能力。



### 3. 高階能力階段

將 3-3-1 微調為「分析我國在全球競爭力中的地位」，強調「競爭力」藉由檢視臺灣在全球性競爭力之各項指標排名評比，以了解我國競爭實力或者在國際合作方面，分析在地化與全球化概念在全球競爭與合作的運用策略。例如：將全球外來的產業在臺灣在地化或將臺灣具世界競爭力的產業，全球化到世界國際各地。另外，3-3-2 未達標準，且 3-2-1 已包含權力關係的探究，故刪除之。

#### (四) 全球責任感之分析

茲將全球責任感各指標重要性評定結果整理如表 6 所示。

表6 第二回合全球責任感各指標重要性評定之平均數和標準差

編碼	能力指標	平均數	眾數	標準差
4-1-1	認識世界基本人權與道德責任	5.00	5	0
4-1-2	體會國際弱勢者的處境	4.82	5	0.51
4-1-3	提出解決全球議題方案的能力	4.23	5	1.15
4-2-1	了解全球永續發展的理念	4.77	5	1.67
4-2-2	尊重與維護不同文化群體的人權與尊嚴	5.00	5	0
4-2-3	主動參與全球永續發展之實踐力	4.86	5	0.35
4-3-1	辨識維護世界和平與國際正義的實踐方法	4.67	5	0.48
4-3-2	體認全球公民的責任感	4.95	5	0.21
4-3-3	實踐與評價全球行動之能力	4.71	5	0.56

由上表可知，僅 4-1-3、4-2-1 之標準差未達標準。從全球責任感的定義可知，維護和保障人權是國際社會一項基本道義原則，藉由全球性或在地性實例，反思人權在不同脈絡中潛藏之公平、平等、道德等問題，可培養學生在全球脈絡下應具備的公民意識與道德責任。因此，此目標主軸以人權、世界和平、國際正義、全球生命共同體為重要核心概念。指標調整如下：

#### 1. 基礎能力階段

將 4-1-2 微調為「了解並體會國際弱勢者的現象與處境」。另外，4-1-3 與 4-3-3 技能指標合併為「發展解決全球議題方案與評價行動的能力」，並移至高階能力。

#### 2. 中階能力階段

合併 4-2-1 與 4-2-3 為「了解全球永續發展的理念並落實於日常生活中」。

### 3. 高階能力階段

將 4-3-1 微調為「辨識維護世界和平與國際正義的方法」，並參酌第二次專家諮詢會議比較兩回合德懷術後所提之意見，以全球一體的依存關係取代公民責任感，修正為「體認全球生命共同體相互依存的重要性」。

根據二次專家諮詢會議提供之建議、二回合德懷術問卷調查結果，確認中小學國際教育能力指標如表 7 所示。

表 7 中小學國際教育能力指標定稿內容

目標	基礎能力	中階能力	高階能力
國家認同	1-1-1 了解我國與世界其他國家的文化特質	1-2-1 理解國家發展和全球之關連性	1-3-1 從歷史脈絡中理解我國在國際社會的角色與處境
	1-1-2 表現具國際視野的本土文化認同	1-2-2 具備國際視野的國家意識	1-3-2 正視自己對國家的責任
	1-1-3 向外國人介紹我國文化特色的能力		
國際素養	2-1-1 認識全球重要議題	2-2-1 了解我國與全球議題之關連性	2-3-1 具備探究全球議題之關連性的能力
	2-1-2 體認國際文化的多樣性	2-2-2 尊重與欣賞世界不同文化的價值	2-3-2 具備跨文化反思的能力
	2-1-3 具備學習不同文化的意願與能力		2-3-3 具備跨文化的溝通能力
全球競爭力	3-1-1 認識全球競爭與合作的現象	3-2-1 檢視個人在全球競爭與合作中可以扮演的角色	3-3-1 分析我國在全球競爭與合作關係中的地位
	3-1-2 探究全球競爭與合作關係的能力並體認其重要性	3-2-2 具備參與國際交流活動的能力	3-3-2 具備解讀全球勞動市場的能力
		3-2-3 察覺偏見與歧視對全球競合之影響	
全球責任感	4-1-1 認識世界基本人權與道德責任	4-2-1 了解全球永續發展之理念並落實於日常生活中	4-3-1 辨識維護世界和平與國際正義的方法
	4-1-2 了解並體會國際弱勢者的現象與處境	4-2-2 尊重與維護不同文化群體的人權與尊嚴	4-3-2 體認全球生命共同體相互依存的重要性
			4-3-3 發展解決全球議題方案與評價行動的能力

#### 四、指標實施後之評估情形

在發展國際教育 29 項能力指標之後，本研究依據能力指標，逐項發展指標說明和參考事例，以下列舉二則國際能力指標之說明和參考事例，以供設計課程之參考，其他各個指標事例請見國際教育融入課程資源手冊（教育部，2012）。

以 2-2-1 了解我國與全球議題之關連性為例，全球重要議題包含和平與衝突、合作與競爭、正義與人權、環境與永續等課程主題軸。課程設計與發展之事例，可引導學生了解我國面臨的全球問題，與其成因及對我國的影響，我國在解決全球議題上扮演的角色，如何因應全球議題帶來的衝擊。例如：（一）了解全球議題對個人生活的影響及與臺灣在地問題的關連，如探討國際組織、國際援助、文教交流、國際關係、國際經濟競爭等議題。（二）了解全球環境與永續議題在臺灣的發展情況，以及我國有參與哪些國際組織或透過國際合作來促進全球環境與永續，如抑制全球暖化、保護熱帶雨林和生物多樣性等。

以 4-1-2 了解並體會國際弱勢者的處境為例，國際弱勢者是指國際間處於文化、經濟、政治、階級及社會地位不利的團體，如兒童、女性、難民、貧窮者、身心障礙者、少數族群等。課程設計與發展之事例，可從各國的教育與福利、健康與醫療、犯罪、飢餓與貧窮、性別平等、科技與資訊的數位落差等，探討弱勢者的處境和現象，以及臺灣、他國或國際組織提供國際弱勢者的相關援助政策。例如：（一）探討社會公平的議題如何影響個人在學業、工作等機會表現（如因文化、種族、性別和階級所造成權力不均的現象），並探討和提供國際弱勢者相關援助政策。（二）探討國際移工、國際難民、新移民公民權等現象與問題。（三）農產品利潤分配不均、交易不公平的議題，如在少數跨國企業剝削下，衣索比亞咖啡農難以脫貧的問題。（四）了解大愛無國界的概念，跨越政治立場和人群種族限制，認識臺灣非政府組織投身的國際急難救援事務。

實施 6 年之後，本研究於 2018 年進行第二階段能力指標在教育現場實際應用之評估，分析根據能力指標所發展之資源教材，分析的資料包括：（一）教育部國際教育融入課程資源手冊國小、國中、高中、高職組之第一冊、第二冊（教育部，2012、2013），共 120 件國際教育融入課程方案；（二）中小學國際教育學生讀本與教師手冊（教育部，2014、2015），共 31 件國際教育讀本課程設計；（三）中小學國際教育學校本位課程發展模式手冊第一冊、第二冊（教育部，2016、2017），共 36 所學校（36 件）之國際教育學校本位課程方案。指標運用分析採複式歸類分析（共 187 件），統計結果發現，每件樣本平均使用 4.88 個指標，最多使用 22 個，最少使用 1 個。而各指標使用情形統計結果如下。

表8 國際教育能力指標使用情形統計表

國家認同	1-1-1	1-1-2	1-1-3	1-2-1	1-2-2	1-3-1	1-3-2		總計
次數	39	27	30	28	20	9	19		172
國際素養	2-1-1	2-1-2	2-1-3	2-2-1	2-2-2	2-3-1	2-3-2	2-3-3	
次數	49	46	33	39	54	37	34	29	321
全球競合力	3-1-1	3-1-2	3-2-1	3-2-2	3-2-3	3-3-1	3-3-2		
次數	31	19	15	35	13	21	6		140
全球責任感	4-1-1	4-1-2	4-2-1	4-2-2	4-3-1	4-3-2	4-3-3		
次數	44	55	43	37	11	41	49		280

從表 7 可知，國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感各目標主軸之指標使用次數分別為 172、321、140、280 次。其中 4-1-2「了解並體會國際弱勢者的現象與處境」和 2-2-2「尊重與欣賞世界不同文化的價值」能力指標使用次數分別為 55 次和 54 次，比例最高；而 1-3-1「從歷史脈絡中理解我國在國際社會的角色與處境」和 3-3-2「具備解讀全球勞動市場的能力」使用次數分別僅有 9 次和 6 次，比例最低。

再者，召開焦點團體座談會評估。綜合意見如下：首先，本研究發展的能力指標明確，指標的核心概念清楚，有助於課程發展。其次，1-3-1 因牽涉國家定位的問題較為敏感，可能因此使用比例較低，但考量此能力指標乃依據教育白皮書之內涵論述，「認識臺灣特殊的歷史定位，體認國家在國際社會的特殊處境（中小學國際教育白皮書，2011，p.5）。」因此決議保持原指標。再者，3-3-2 指標內涵較不易理解，因此決定調整。考量十二年國民基本教育社會領域公民課綱，高中學習階段的學習條目中提及「工廠外移、移工增加、生產的自動化與服務業數位化，如何影響本地勞動市場？」較能呈現勞動市場的動態發展，因此修正為「解讀全球勞動市場的趨勢與挑戰」。

## 伍、結論與建議

本文旨在建構中小學國際教育能力指標，透過共識意見共發展 29 項，其特色有三：一、為由易而難分為基礎、中階及高階能力，三階層能力並非對應國小、國中、高中及高職教育階段，而是配合各校國際交流、教師專業成長及學校國際化之現場推動情形。能力指標之應用以學校為本位的課程融入模式來定位，學校可自行選擇和彈性應用適切之能力指標，以整合學校資源，發展整體性、跨領域的課程發展和設計。二、每一能力指標均以清晰、具體之核心概念、價值或技能為組織要素，實際進行課程發展時，有利於課程轉化之引導，並可當作課程組織的經緯線，促進課程內容加深加廣，提升學習的繼續性、順序性和銜接性。三、指標內涵整合知識、技能和正向態度之素養導向設計，著重學以致用、遷移所知之實踐特質，尤以強調知識內化後之實踐力行和探究表現。

在目前政策的引導之下，越來越多學校投入國際教育，以國際教育課程與教學、國際交流、學校國際化、教師專業發展四軌來看，一方面是因為政策支持課程發展與教學，可以讓更多學生受惠。另一方面，也因為將國際議題融入課程，是比較容易實施的方式，因此執行課程與教學計畫的學校數最多。根據教育部（2018）的統計資料，2017 年共有 191 件 SIEP 計畫獲得補助，其中課程與教學計畫共 61 件，占總計畫數的 32%，是四軌中比例最高的。目前《十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊》將本文發展之原能力指標轉化為國際教育之議題實質內涵，提供中小學發展國際教育課程和推動國際教育議題，融入各領域／科目之參考。而國際教育白皮書 2.0 為回應十二年國教課程改革之需求，將國際教育白皮書 1.0 四大目標轉化為培育全球公民之四大面向：彰顯國家價值、尊重多元文化與國際理解、強化國際移動力和善盡全球公民責任，並在此四大面向之下進行實質內涵之調整和補充。藉由本文闡述國際教育能力指標之建構歷程脈絡和可應用性實施分析，不但可作為國際教育白皮書 2.0 之參考，也可協助課程編撰者更能理解和掌握國際教育課程的核心素養，以供各中小學發展具臺灣特色之國際教育課程。

## 參考文獻

- 江宜樺 (1997)。社群主義的國家認同觀。《政治科學論叢》，8，85-110。
- 宋佩芬、陳麗華 (2008)。全球教育之脈絡分析兼評臺灣的全球教育研究。《課程與教學季刊》，11 (2)，1-26。
- 邱玉蟾 (2012)。全球化時代國際教育中的意識型態。《課程研究》，7 (2)，1-30。
- 俞可平 (1999)。《社群主義》。臺北：風雲論壇。
- 教育部 (2008)。《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》。臺北：教育部。
- 教育部 (2011)。《中小學國際教育白皮書》。臺北：教育部。
- 教育部 (2012)。《國際教育融入課程資源手冊 (一)》。臺北：教育部。
- 教育部 (2013)。《國際教育融入課程資源手冊 (二)》。臺北：教育部。
- 教育部 (2014)。《中小學國際教育學生讀本與教師手冊：小學生看世界》。臺北：教育部。
- 教育部 (2015)。《中小學國際教育學生讀本與教師手冊：中學生探世界》。臺北：教育部。
- 教育部 (2016)。《中小學國際教育學校本位課程發展模式手冊 (一)》。臺北：教育部。
- 教育部 (2017)。《中小學國際教育學校本位課程發展模式手冊 (二)》。臺北：教育部。
- 教育部 (2017)。《十二年國民基本教育課程綱要》。臺北：教育部。
- 教育部 (2018)。《推動中小學國際教育課程教材、資訊網及學校本位國際教育專案計畫結案報告》。臺北：教育部。
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Berry, J. (2008). Globalization and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 328-336.
- Bhawuk, D. (2008). Globalization and indigenous cultures: Homogenization or differentiation? *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 305-317.
- Bredella, L. (2003). For a flexible model of intercultural understanding. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds). *Intercultural experience and education* (pp. 30-49). Clevedon: Multilingual Matters.
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2015). International mindedness through the looking glass: Reflections on a concept. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 187-197.

- Habib, Z. (2018). International mindedness and intercultural competence: Perceptions of Pakistani higher education faculty. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 60-70.
- Hartung, C. (2012). Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 16-29.
- Harwood, R. & Bailey, K. (2012). Defining and evaluating international-mindedness in a school context. *International Schools Journal*, 31(2), 71-86.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Hill, I. (2007). International education as developed by International Baccalaureate Organization. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The sage handbook of research in international education* (pp. 26-37). Thousand Oaks, CA: Sage.
- IBO (2019). *IBO Missions*. Retrieved from <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>
- NEA (2016). *An NEA policy brief: Global competence is a 21st century imperative*. Retrieved from [https://globalcityeducation.weebly.com/uploads/5/7/6/6/57667575/nea\\_global\\_competence11.pdf](https://globalcityeducation.weebly.com/uploads/5/7/6/6/57667575/nea_global_competence11.pdf)
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61, 133-151.
- Russo, S. L. & Osborne, L. A. (2004). *The globally competent student*. Retrieved from <http://www.aplu.org/projects-and-initiatives/international-programs/comprehensiveinternationalization/comprehensive-internationalization-documents/globallycompetent-student-russo-and-osborne.pdf>
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the limits of justice* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singh, M. & Jing, Q. (2013). *21st century international mindedness: An exploratory study of its conceptualization and assessment*. Cardiff: International.
- Tohidfam, M. & Dalili, S. (2015). National identity turns, in the age of globalization. *Philosophy Study*, 5(2), 70-77.
- Watson, C. W. (2000). *Multiculturalism*. Philadelphia, PA: Open University Press.

# 師「知」寰宇：國立臺灣師範大學 師資生國際教育實習研究

黃家凱 博士後研究

林子斌\* 教授

國立臺灣師範大學教育學系

國立臺灣師範大學教育學系

## 摘要

在全球化時代下，國際教育已成為教育中的熱門議題。臺灣教育部於 2011 年發布「中小學國際教育白皮書」，以促進國內中小學的國際教育，同時，教師國際化教育議題也開始逐漸發酵，尤其自 2016 學年度起，教育部推動「有教無界，未來無限 (Borderless Teacher)」方案，補助師資生至國外學校進行教育實習，以培育具國際視野之未來教師，此方案讓國內師資培育之國際化得到開展。作為國內師資培育的重要機構，國立臺灣師範大學自 2013 年起即推動師資生國外教育實習，至今每年近 80 位師資生可選擇赴 12 個國家／地區進行教育實習。本研究以國立臺灣師範大學推動師資生國際教育實習為例，透過 2017 年至 2018 年參與國外教育實習之師資生的回饋，分析師資生國際教育實習之效益，以期透過本文研究發現與結果，提供未來師資培育機構、相關政策方案推動與政府政策擬定之參考。

**關鍵詞：**國際教育、師資培育、國際教育實習

\* 本篇論文通訊作者：林子斌，通訊方式：tzubin\_lin@ntnu.edu.tw。



# Exploring the World: A Study of Pre-service Teachers' International Practicum in National Taiwan Normal University

**Chia-Kai Huang** Postdoctoral Fellow

**Tzu-Bin Lin\*** Professor

Department of Education, National Taiwan Normal University

Department of Education, National Taiwan Normal University

## Abstract

International Education has been a hot issue in the field of education in the era of globalization. The Ministry of Education issued 'Developing 21st Century Competencies for Our Next Generation: A White Paper on International Education for Primary and Secondary Schools' to promote international education in primary and secondary schools in 2011. Meanwhile, the concern of international competencies among school teachers begins to emerge. From the academic year of 2016, the 'Borderless Teacher' project was initiated by the Ministry of Education. That the project subsidizes student teachers to have their international practicum in overseas schools. As one of the key service providers in teacher education, National Taiwan Normal University (NTNU) has been encouraging its student teachers to go abroad for international practicum. At present, there are about 80 student teachers doing their international practicum in 12 countries/regions. This study explores the outcome of

---

\*Corresponding author: Tzu-Bin Lin, E-mail: tzubin\_lin@ntnu.edu.tw

NTNU's efforts in promoting international practicum. Data are from the feedbacks of 2017-2018 cohort of student teachers. The findings can provide insights to policy-makers and other teacher training institutes that have interests in international practicum.

**keywords:** international education, teacher education, international practicum

## 壹、前言

教育是培養人才的主要方式，而教育成功的關鍵則在培育優質的師資。我國師資培育制度自1994年公布《師資培育法》後，已從一元化、計畫性、公費為主、分發制的師範教育，轉向多元化、儲備制、自費為主的甄選制師資培育（楊思偉、陳盛賢，2012）。師資培育轉型也為我國師資培育帶來許多的挑戰，如多元化師資培育制度雖充實國內師資數量，然近年來我國面臨少子女化衝擊，學生生源逐年劇減，在國內師資開缺數量有限下，流浪教師成為社會熱烈討論的議題（楊智強，2019）。另一方面，新移民子女增加所產生之新興教育需求，也進而影響我國師資培育（陳氏蘭，2018）。源自種種對教師素質的新需求，《師資培育法》也於2017年修訂，調整教師資格考試與教育實習順序，訂定教師專業素養指引及師資職前教育課程基準，師資培育之目標以落實學生學習為中心、尊重多元差異、社會關懷及國際視野之培育制度為發展方向（郭隆興、魏慧美，2019），期能培育出更優質、更具競爭力之未來教師。

此外，教育部配合「國家黃金十年計畫」，於2011年發布「中小學國際教育白皮書」。其中，以「扎根培育21世紀國際化人才」為願景，並提出「培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才」之目標。具體以「學校本位國際教育計畫（School-based International Education Project, SIEP）」為推動策略，引領中小學從課程發展與教學、國際交流、教師專業成長與學校國際化等四個面向實施國際教育（教育部，2019）。白皮書指出，面對全球化的發展，教育必須重新思考本身定位，添加國際化的學習元素，調整人才培育的目標。其目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，了解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。然而，中小學推動國際教育成功的關鍵，除了課程國際化、學校國際化、增加學生國際交流外，如何培養具國際教育視野的教師，並將其國際化經驗融入教學且加以實踐，實為國際化教育成功關鍵的重要影響因素。白皮書指出，中小學教師所具備的外語能力與國際素養不一，國際教育專業知能及涉及的知識領域甚廣，現有教師的專業研習課程內容則較為狹隘，且欠缺完整的課程規劃與教師認證機制（教育部，2011）。

在全球化加劇的時代，是否具備充足之國際視野已經成為不可或缺之能力，尤其，教師本身需具備充分國際素養，方能培養出具有國際素養之學生，也更能將國際議題與不同文化的內涵融入於課程設計之中。師資培育機構為培育未來教師的重要場域，如何培育具國際教育視野之未來教師，是推動中小學國際教育的重要基礎。因此，教育部自2016學年度起，以「有教無界，未來無限（Borderless Teacher）」為發想，補助師資培

育大學選送師資生及實習學生赴國外高級中等以下學校、幼兒園、境外臺灣學校進行教育見習、教育實習、國際史懷哲服務，培育國內師資生成為具國際視野之未來教師，強化其國際素養，增進其人文關懷、國際體驗、關懷弱勢及培養其外語能力。在促進師資生之國際行動力的同時，強化師資生開放思維、增進其文化理解，提升未來配合十二年國教課綱實施之新住民語文教學、編輯教材及加深對新住民學生文化理解（教育部，2017）。

作為國內師資培育重要機構，國立臺灣師範大學（以下稱「臺師大」）自2014年起即推動師資生至國外進行教育實習計畫，過去幾年間臺師大透過教育部計畫補助與校內經費挹注，推動各項海外見習與實習計畫，選送出國之師資生人數亦為全國之冠。迄今師資生赴海外足跡踏遍新加坡、日本、中國、緬甸、印尼、越南、馬來西亞、泰國、香港、美國、加拿大及瑞典等地，分別進行2週至5週之教育見習與實習。藉由師資生海外教育文化體驗，增進對其它地區社會文化與教育現場之理解，並進而反思自身教育與文化且培養文化差異理解，以此增進對國際與在地之認識。

本研究以臺師大師資生赴國外教育實習之經驗，透過參與海外見習與實習之師資生的質性與量化回饋，分析師資生國際教育見習與實習之效益。本文之發現應可提供未來師資培育大學或相關計畫推動與政府政策擬定之參考。

## 貳、文獻探討

### 一、國際教育實習對職前教師的影響

教育實習是師資培育過程中的重要階段，一方面有助於教育理論與實務的對話與辯證，另一方面亦是邁向教師之路的成長機制。因此，教育實習是連結職前教育與在職教育的橋樑，其執行績效將影響師資教育的品質（孫志麟，2009）。Villegas與Lucas（2002）指出，相較於教室內的學習，實際參與的經驗將對學習內容有更深刻的理解。Willard-Holt（2001）也指出，與不同文化背景的人積極交往互動，將促進世界觀的擴大。Lee（2005）、Robertson和Webber（2000）進一步表示，與不同文化背景的人實際互動的結果，最終能使一個人變得更加靈活和富有同情心，且透過不斷的自我反思，將成為未來職涯發展的重要組成部分。故為職前教師提供國際現場實務經驗，不僅可為職前教師的成長提供國際視野、也能更深刻理解不同文化（Kissock & Richardson, 2010）。尤其，國際環境為職前教師提供一個獨特的環境，讓他們有機會發現自己，並以一種在熟悉的環境下可能無法做到的方式，不斷鼓勵其自我反省（Cross & Dunn, 2016）。

Willard-Holt (2001) 透過職前教師短期國際實地學習經驗，讓職前教師有機會與不同文化背景之教師共同合作，研究結果發現，國際現場學習經驗可幫助學生「具備更多的耐心和同理心」，並增強職前教師對跨文化的理解，使職前教師不因文化背景與語言的差異，甚至學習障礙來判斷學生。Villegas 與 Lucas (2002) 的研究也提及，實地學習經驗在師資培育中將發揮關鍵作用。透過提供職前教師走出大學教室，進入學校和社區，有助於職前教師對不同文化、價值觀、生活方式的體認。Stachowski 與 Mahan (1995) 指出，透過「國際經驗」提供的課程，將使教育工作者有機會了解學生的多元特色，並促使其成為全球社會公民的角色做好準備。因此，從外國學校學習適應新的文化，是國際現場經驗組成的重要部分。Faulconer (2003) 指出，透過國際現場經驗將有助於職前教師理解文化環境對學童學習能力的影響。透過轉換實習課程國家／地區，藉以將職前教師帶出其舒適圈，職前教師透過走出自己的舒適圈並不斷地反思，將有助於職前教師變的更具靈活性和批判性 (Gilliland, Tanaka, Schwartz, & Díez-Ortega, 2019)。Pence 與 Macgillivray (2008) 研究顯示，國際現場經驗可以提升學生專業和個人的轉變，如增強信心、學習欣賞並尊重他人和不同文化的差異，並了解回饋與反思在專業和個人成長中的重要性。

專業的現場或實踐經驗是師資培育的核心要素，其為職前教師提供一個連繫理論與實踐的機會，並實際應用其在大學課程中。專業經驗的目標在建立一種社會學習結構，使職前教師、合作輔導教師及大學教師共同參與制定共同之目標，透過此三元關係，為職前教師提供指導，確保其持續進步 (Campbell & Brummett, 2007; Major & Santoro, 2016)。Stachowski 與 Mahan (1995) 認為，職前教師在進行國際現場經驗前，應協助職前教師做好準備，幫助其理解即將面對學生的多樣性和可能的文化差異體驗。Villegas 與 Lucas (2002) 即建議實地學習經驗應在職前教育開始，使職前教師有機會多接觸不同的學校和社區。此外，必須在理論架構下有效規劃實地學習經驗，明確學習目標，才能達到文化回應教學的目的。實地學習過程中，輔導教師扮演重要之角色，輔導教師透過不斷的與職前教師討論，為其提供充分的機會進行批判思考學習經驗，以挑戰「超越自我的觀點」，並在職前教師遇到困難時適時給予支持與協助，能有效達到現場實習的效益 (Villegas & Lucas, 2002; Gilliland, Tanaka, Schwartz, & Díez-Ortega, 2019)。

## 二、國外師資培育實習制度介紹：以香港、新加坡、瑞典為例

師資生國際教育實習並非臺灣獨有之師資國際化培育制度，以下分別說明香港大學（The University of Hong Kong）、新加坡國立教育學院（National Institute of Education, Singapore）及瑞典烏普薩拉大學（Uppsala University, Sweden）師資生國際教育實習之作法與機制，借鑑國外經驗，截其長處，將能提升國內推動師資生國際教育實習之效益。

### （一）香港大學

香港大學教育學院視大學與實習學校之間緊密的夥伴合作關係是教師培訓重要的一環，且夥伴合作計畫採雙向進行，透過與學校的夥伴合作關係推動教學實習，為職前教師作好準備。由受訓學員、啟導教師及大學導師組成的夥伴合作關係，共同協作、平等、開放討論，進一步轉化為行動、反思和學習的循環，建構互利互惠的環境。

建基在「夥伴關係」的共同理念和原則，香港大學教育學院「全校良師教學專業啟導合作計劃（Whole School Mentoring Support, WSMS）」實踐的理念在於：1.教師培訓課程由教師培訓學院舉辦；2.透過學校提供教學實習，讓受訓學員（實習學生）得到真實的教學經驗；3.學校與大學共同創造一個全面的教學環境，一起分擔職前教師培訓的準備工作；4.理論與實踐必須結合；5.專業的學習和發展在任何場合都可能發生（School-University Partnerships Office, 2016a）。

自2016年起，香港大學實施全新學位教師教育文憑課程，其主要目標在實際的環境中融合不同學科的理論與實踐，透過綜合探究、集體課堂研究及體驗式學習等元素，加上持續的反思實踐，讓受訓學員建立具前瞻性及實事求是的教學思維。課程的五大核心包括教學內容知識、綜合探究、體驗式學習、選修科、反思實踐（School-University Partnerships Office, 2016b）。其中的體驗式學習（Experience Learning, EL）即包括體驗式學習（於海外或香港境內學校進行，為期6週）及專業教學實習（8週），此亦為新課程的主要特點。透過體驗式學習，讓受訓學員有機會於香港境內或海外接觸教學及學校生活的多個層面，以開拓受訓學員更寬廣、更寶貴的跨界及跨文化視野，鼓勵學以致用，讓專業教學實習可讓受訓學員於學校環境建立教學能力。

### （二）新加坡國立教育學院

新加坡國立教育學院為負責新加坡師資培育唯一機構，隸屬於南洋理工大學下之國立教育學院，負責新加坡小學到初級學院的各科師資培育工作。在大學為基礎的教師教育計劃下，國立教育學院與教育部和新加坡學校建立強大合作夥伴關係，培養以理論為基礎、實踐性強的教師（National Institute of Education, 2018a）。

實習課程是新加坡國立教育學院課程核心的重要部分，除了通過實習培養師資生獲得初始教學能力，同時也是國立教育學院初級教師準備課程的核心組成部分。實習的主要目的為讓師資生清楚地了解學校教育的背景，幫助他們為學生教學的現實做好準備。實習在聯結「理論與實踐」方面產生重要作用，且為師資生提供增進個人教學能力的背景，並發展教學知識和教師的專業內容知識。通過實習師資生有機會並積極參與學校各式活動，並藉由經驗的累積，師資生能夠將理論與實務進行聯結，並獲得在一系列課堂環境中有效教學所需的理解和技能（National Institute of Education, 2018b）。

在實習時間安排方面，不同的學程有不同的時間規劃（National Institute of Education, 2018c）。整體而言，5 週的實習是讓師資生能更了解學校的生態，並觀察教師的教學及班級經營技巧；而10 週的實習則是培養師資生教學實務及班級管理的經驗（林子斌，2011）。

自2012年起，國立教育學院開始跟國外大學進行夥伴交流與合作，提供師資生赴國外進行為期5 週的教學實習（National Institute of Education, 2017），提供師資生海外教學實習經驗累積。

### （三）瑞典烏普薩拉大學

在瑞典，所有的師資培育課程組成包括三大部分（Uppsala University, 2016）：

1. 教育專業課程：重視教育科學的核心，這對未來教師而言極為重要，它涉及知識領域的核心，例如：民主與道德、多樣性、領導及衝突管理等。
2. 學科研究和教學方法課程：專業的學科研究和教學方法。
3. 實習。

針對不同的學程計畫，課程要求的學分數也不一，然無論是學前教育學程、小學教育學程、中學教育學程或學士後師資培育學程，持續20 週的教學現場實習都是課程組成的重要核心。

烏普薩拉大學的師資培育課程係由教育系負責全校的師資培育計畫、教育專業核心課程，包括學前、小學、中學以及學士後師資培育課程計畫。實習在師資培育課程規劃中占有極重要的角色，師資生透過實習安置可進入教學現場，實踐在學校所學的知識，並有機會規劃和實施自己所設計的課程，透過具專業和豐富經驗的輔導教師指導下，讓未來教師培養並發展成為教育者所需的技能，進一步透過與不同背景和經歷的同事、學生共同學習與反思，提升個人教學知識與專業。而國際交流是烏普薩拉大學師資培育的重要組成部分，師資生可選擇至國外學校進行教學現場實習，在不同的環境中獲得獨特的教學體驗（Uppsala University, 2018）。

### 三、國立臺灣師範大學師資生國外教育實習制度及現況

作為培育我國中學師資培育的重要機構，臺師大近年致力推動師資生國際化，自 2013 年與新加坡國立教育學院簽訂交換師資生教學實習協議起，開始每年薦送 4 位師資生赴新加坡進行 5 週之教育實習。近年來更積極拓點，截至 2019 年止，已於 12 個國家／地區、19 間學校簽訂合作協議（圖 1），每年薦送師資生赴合作學校進行教育實習。



圖 1 2014-2019 年臺師大師資生國外教育實習合作國家、機構及人數分布圖

註：圓圈內數字為實習機構簽約年度；方型內數字為 2014-2019 年實習學生累計人數。

資料來源：作者自製。

臺師大近年積極擴大實習合作機構與增加赴國外實習學生人數，除了校內積極增加海外教育實習合作夥伴機構，及投入經費薦送師資生赴國外進行教育實習外，配合教育部 2016 年起推動「教育部補助師資培之大學辦理國外教育見習課程及教育實習課程計畫」，臺師大近年在薦送師資生赴國外教育實習之國家數及學生數皆有顯著的提升。圖 2 顯示臺師大自 2013 年薦送 4 名學生赴新加坡國立教育學院教育實習開始逐年增加，2018 年共薦送 43 名師資生分別赴 9 個國家進行教育實習，2019 年更增加到薦送 79 名師資生赴 11 個國家進行教育實習。



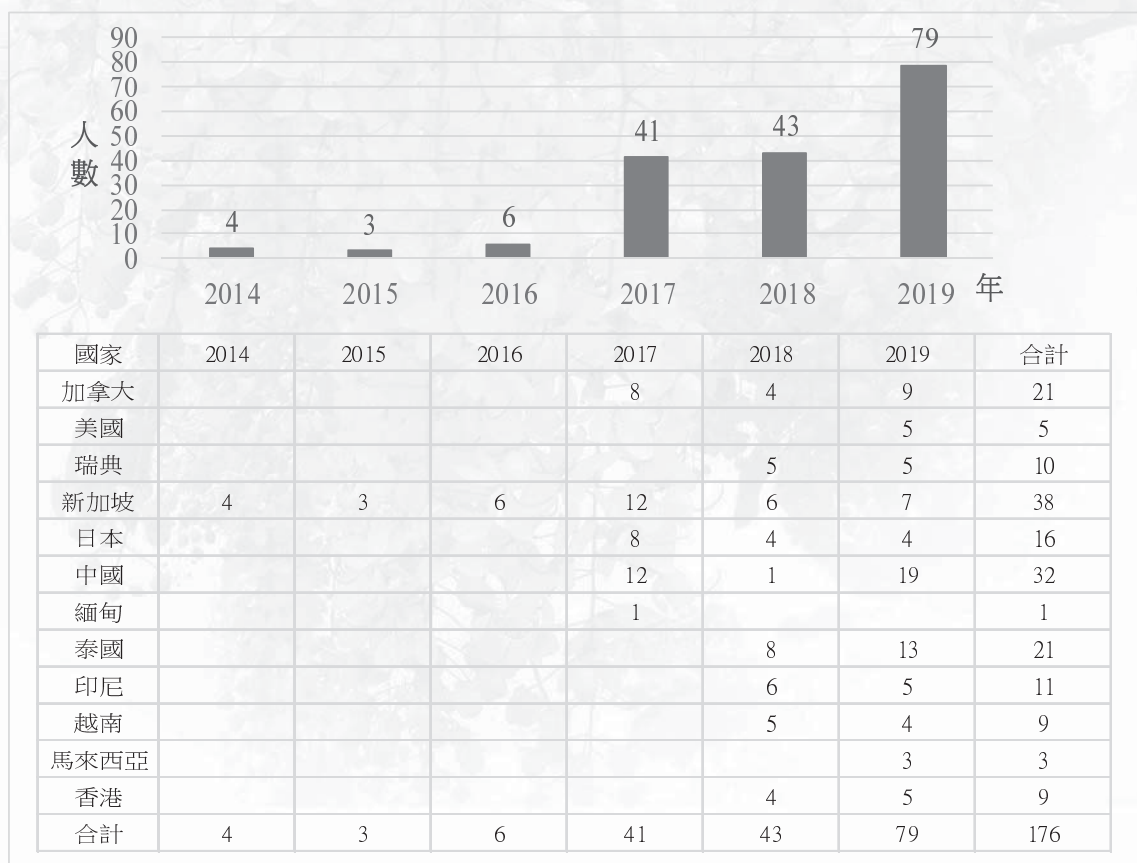


圖 2 2014-2019 年臺師大師資生赴國外教育實習人數統計

資料來源：作者自製。

臺師大在實踐師資生國外教育實習上，主要採取 3 個策略，包括：1.由學生主動申請赴國外中學機構進行實習、2.由臺師大與國外姐妹校大學簽訂交換實習合作協議，每年交換數名師資生安排至中學機構進行實習、3.由臺師大與境外臺灣學校簽訂實習合作協議，共同輔導本校師資生赴境外臺校進行實習（黃家凱、林子斌，2018）。推動師資生國外教育實習之目的，在於透過國際實踐的機會，讓師資生有機會進入國外教學現場進行實際觀摩、學習，並體驗國外生活與文化，以增進師資生的國際視野與國際移動力經驗。同時在實踐的歷程中，進一步了解各國教育制度與教學現場運作的真實情況，以及學校課程的內涵與教學實踐。藉由與當地學校教師共同備課、議課的經驗累積，培養師資生對於文化差異的理解，以融入自己的教學中，落實差異化教學之意義與價值。此外，師資生透過赴國外進行教育實習，除可增進師資生國際素養，更能提高師資生未來至國外任教之意願。

臺師大在師資生赴國外教育實習的時間上，因不同國家之限制、赴國外的時間不同而有不同的規劃，如在學期間赴加拿大、瑞典、香港、日本等地進行教育實習，其實習期間以 2 週為限，以不影響師資生上課為考量；赴新加坡教育實習時間則配合新加坡學期安排，於暑期進行為期 5 週之教育實習。然而，無論期間多長，為達到教學實習之目的，師資生赴國外教育實習期間，皆要求合作學校採二階段方式進行實習課程活動，包括：第一階段：國外教育制度認識與文化體驗；第二階段：進入中學教學現場進行教育現場實習體驗。

師資生在進入教學現場實習時，參與當地教師社群、共同討論課程或備課、進行教室觀課、實際參與課程活動（包括設計教案、結合適當之教材教法），並與實習輔導老師進行課程內容的設計與準備等，最後進行至少一次之全英語教學演示，以達到學生實習成效。為了有效引導師資生完成教學實習，活動共設計 4 個教學實習歷程，提供實習合作夥伴實習活動設計之參考，包括：1.見習：了解擔任教師工作內容為主；2.教學助理：擔任教師教學工作之助理為主；3.微教學：提供師資生在試教前的演練機會；4.試教：完整一節課之教學。透過循序漸進的方式，讓師資生在國外教育實習期間，能夠快速並有效增進師資生教學實踐的經驗與能力，以及深化其國際視野與國際移動力。

## 參、研究方法與設計

### 一、研究方法與對象

為能深入剖析臺師大師資生赴國外進行教育實習實踐之成效，本研究採混合方法之多重個案研究進行分析。在量化分析方面，係以問卷調查進行描述性統計分析，藉此初步了解師資生對國外教育實習實踐的看法。在質化分析方面，則以多重個案進行研究分析。個案研究法係以一個整體的社會單位為對象，而該單位可能是一個人、家庭、社會團體、社會機構或社區。而個案研究是為了決定導致個人、團體或機構之狀態或行為的因素，或諸因素之間的關係，而對此研究對象進行深入探究（王文科、王智弘，2006）。本研究係針對師資生赴國外教育實習團體進行分析探究，以 2018 年共 10 位分別赴加拿大、瑞典、香港與新加坡之師資生，深入分析實習成果報告（含反思報告），藉以釐清師資生國外教育實習實踐效益，故屬多重個案分析研究。

在研究對象方面，如前所述，本研究之對象在量化分面，主要針對係以臺師大 2017-2018 年赴國外教育實習之 84 位師資生為主（含 2017 年 41 位、2018 年 43 位），於學生實習返國後進行問卷調查。在質化方面，由於臺師大推動師資生赴國外教育實習已行之有年，相關機制與制度皆已建立與成行，為期所分析之資料是最新的，故在質化分析對象的篩選上，便以臺師大 2018 年赴國外進行教育實習的師資生為主。

此外，師資生赴國外之期間包括 2 週、5 週、2 個月至 6 個月，計畫包括教育見習、教育實習、國際史懷哲服務。本研究所指稱之國外教育實習係包括前述短期之見習、國際史懷哲服務及長期之教育實習。

## 二、資料蒐集與處理分析

在資料蒐集方面，主要以臺師大 2017-2018 年赴國外教育實習之 84 位師資生調查問卷為量化資料蒐集來源，調查問卷分為三大部分，第一部分為基本資料、第二部分係針對國外教育實習制度與規劃的看法、第三部分則是對於國外教育實習環境與課程效益的看法，第二部分及第三部分題項採李克特五點量表設計，包括「非常同意」(5 分)、「同意」(4 分)、「普通」(3 分)、「不同意」(2 分)、「非常不同意」(1 分)，其目的旨在了解師資生對國外教育實習之看法。

在質化資料方面，則以 2018 年赴不同國家、分屬不同學系之 10 位師資生之個人實習成果報告(含反思報告)為資料蒐集來源。在質化資料處理方面，則將師資生個人實習成果報告編碼與建檔，作為後續資料分析之基礎，並進一步深入分析質性資料內容所呈現的意義。在對象的選擇上，考量實習國家地區分布，以及學校以英語授課為主，除了美洲國家加拿大、歐洲國家瑞典外，在亞洲國家方面，則選擇與我國同屬華語語系且以英語授課之香港及新加坡為分析對象。為期研究對象之極大化，在對象的選擇上，考量各國教育實習之人數及師資生領域，共篩選出赴不同國家、分屬不同學系之 10 位師資生為研究對象，研究對象編碼如表 1。

表 1 研究對象背景特性分析

編號	性別	身分	年級	學院	學系	實習國家	實習時間
CA1	女	大學部	4	教育學院	人類發展與家庭學系	加拿大	2 週
CA2	女	大學部	5	文學院	國文學系	加拿大	2 週
HK1	男	大學部	5	理學院	生命科學系	香港	2 週
HK2	女	大學部	5	理學院	化學系	香港	2 週
SG1	男	大學部	4	運動與休閒學院	體育學系	新加坡	5 週
SG2	女	大學部	4	文學院	英語學系	新加坡	5 週
SG3	男	大學部	3	教育學院	教育心理與輔導學系	新加坡	5 週
SW1	男	研究所	1	教育學院	教育政策與行政研究所	瑞典	2 週
SW2	女	大學部	4	教育學院	特殊教育學系	瑞典	2 週
SW3	女	大學部	4	國際與社會科學 學院	華語文教學系	瑞典	2 週

在資料處理方面，調查問卷在回收後，進行編碼、建檔，做為後續資料分析之基礎。在資料分析方面，首先針對國外教育實習師資生之背景特性（包括性別、教育層級、所屬學院、國家別、實習時間）、對國外教育實習制度與規劃的看法、對國外教育實習環境與課程效益的看法等，進行描述性統計分析，據以了解赴國外教育實習師資生之背景特性外，進一步解釋師資生對國外教育實習規劃與制度、環境與課程效益之看法。2017-2018 年實際參與國外教育實習之師資生人數共 84 人，調查問卷回收 74 份，回收率達 88.1%。針對師資生成果報告（含反思報告）因屬質性內容，故將進行資料編碼與歸類，以進一步深入分析質性資料內容呈現的成果。

## 肆、研究發現與討論

以下先分析赴國外教育實習之師資生背景，接著分析師資生對國外教育實習制度與規劃，以及對國外教育實習成效的心得。再由師資生對國外教育實習制度與規劃及成效之心得，進一步了解國外教育實習制度與規劃之妥適性，以及了解師資生參與國外教育實習之效益。

### 一、參與國外教育實習師資生背景特性分析

參與 2017-2018 年臺師大國外教育實習之師資生背景顯示（表 2），參與之師資生以女性為主，占 86.49%；在師資生教育層級方面，近九成為大學部學生；師資生所屬學院方面，以文學院（41.90%）及教育學院（36.49%）為主要來源。進一步分析結果顯示，由於赴國外教育實習係以英文為主要教學與溝通語言，故英語學系師資生（含雙主修、輔系）參與度較高。另一方面，師資生赴國外教育實習以主要科目專長領域為主，工科學生能赴國外教育實習之機會相對較低，此也反應在科技與工程學院師資生參與度較低的結果。此外，由於管理學院無師資生，故沒有師資生參與國外教育實習。

在國家別方面，受限於與國外合作機構簽署合作之年度，及其同意輔導師資生之人數影響，反應出師資生參與國外教育實習國家之學生人數分布。在實習期間方面，以實習 2 週之人數最多，占 44.60%，其次實習 2 個月人數為 31.08%、實習 5 週人數則是 24.32%。

表2 參與國外教育實習師資生背景成性分析

背景項目	類別	百分比
性別	女性	86.49
	男性	13.51
教育層級	研究所	10.81
	大學部	89.19
所屬學院	教育學院	36.49
	文學院	41.90
	理學院	12.16
	科技與工程學院	0.00
	藝術學院	1.35
	國際與社會科學學院	2.70
	運動與休閒學院	2.70
	音樂學院	2.70
	管理學院	0.00
	國家別	加拿大
瑞典		6.76
新加坡		24.32
日本		5.40
中國		16.22
印尼		8.11
泰國		10.81
越南		6.76
香港		5.40
緬甸		0.00
實習時間	6個月	0.00
	2個月	31.08
	5週	24.32
	2週	44.60

整體而言，參與國外教育實習師資生背景分析反映臺師大師資生性別比及教育層級之分布。參與師資生所屬學院分布結果亦呈現學生英語能力程度、學院師資生人數比例及師資生教育實習領域之專長科目（參與人數以主要科目為主、特殊、稀少性、職業類科等較少）等結果。最後，國家別及實習時間人數分布則符合每年不同國家所開放甄選之名額，以及不同國家接受之教育實習時間長短。

## 二、參與師資生對國外教育實習制度與規劃之看法分析

從 2017-2018 年師資生赴國外教育實習問卷調查結果顯示（表 3），在對國外教育實習制度與規劃方面，整體上，師資生對國外教育實習制度與規劃方面，皆持正向之支持態度，儘管對「帶隊老師或其他學校老師能針對作業適時批閱及提供回饋」之同意程度最低，惟平均數仍達 4.26。

表 3 2017-2018 年臺師大師資生對國外教育實習制度與規劃看法調查結果分析

題號	題目	人 平 標			同意程度 (%)				
		數	數	差	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
1	國外教育實習課程內容與我在校所學有密切關聯。	74	4.47	0.58	51.36	44.59	4.05	0.00	0.00
2	國外教育實習課程時數足夠。	74	4.34	0.90	55.41	29.73	8.11	6.75	0.00
3	國外教育實習機構提供我專業且安全的實習環境。	74	4.57	0.62	62.17	33.78	2.70	1.35	0.00
4	國外教育實習機構能配合學生之需求提供適當的課程安排。	74	4.30	0.77	44.59	43.25	10.81	0	1.35
5	國外教育實習機構能提供與該校師生交流的良好機會。	74	4.53	0.67	60.81	32.43	5.41	1.35	0.00
6	國外教育實習機構指導教師或輔導人員具良好實務知能。	74	4.50	0.71	59.47	33.78	4.05	2.70	0.00
7	國外教育實習機構指導教師或輔導人員能提供良好專業指導和協助。	74	4.49	0.69	58.12	33.78	6.75	1.35	0.00
8	帶隊老師或其他學校老師具良好實務知能。	74	4.73	0.48	74.33	24.32	1.35	0.00	0.00
9	帶隊老師或其他學校老師能提供良好專業指導和協助。	74	4.58	0.66	66.22	27.03	5.41	1.34	0.00

表3 2017-2018年臺師大師資生對國外教育實習制度與規劃看法調查結果分析(續)

題號	題目	人 平 標			同意程度(%)				
		數	數	差	非常 同意	同 意	普 通	不 同 意	非常 不同 意
10	帶隊老師或其他學校老師能針對我在實習期間面臨之問題，適時提供必要指導和協助，如每晚進行指導討論等。	74	4.38	0.86	55.41	32.43	8.11	2.70	1.35
11	帶隊老師或其他學校老師能針對實習設計適當且有助於提升成效的作業，如每週交反思報告等。	74	4.36	0.75	51.35	35.14	12.16	1.35	0.00
12	帶隊老師或其他學校老師能針對作業適時批閱及提供回饋。	74	4.26	0.89	48.66	33.78	13.51	2.70	1.35
13	帶隊老師或其他學校老師能即時掌握學生於實習期間的出勤狀況，並進行督導與約束。	74	4.49	0.67	58.11	32.43	9.46	0.00	0.00
14	我對整體國外教育實習課程之規劃與安排感到滿意。	74	4.41	0.62	45.95	50.00	2.70	1.35	0.00

綜合各層面可看出，學生對於赴國外教育實習制度與規劃各題項皆持同意的態度，從表3進一步發現，在實習期間，針對學生面臨的問題，實習學校輔導教師皆能適時提供必要的協助，讓學生能順利完成國外教育實習。

從參與師資生實習的成果指出，實習學校輔導教師是國外教育實習成功的重要關鍵。此也與 Villegas 和 Lucas (2002)、Gilliland 等人 (2019) 相呼應，即在實地學習過程中，輔導教師扮演重要之角色，輔導教師透過不斷討論、提供批判反思學習經驗，並適時給予支持與協助，將能有效達到實習的效益。由於師資生在國外教育實習期間，與輔導教師的接觸最為頻繁，師資生必須從觀摩學習到實際上臺教學演示，輔導教師扮演著身教與言教的角色，是師資生在國外教育實習期間的重要指引。且輔導教師也是扮演著協助師資生進入學校生活環境、融入課堂教學的重要角色。

即使我待的時間並不長，老師還是嘗試著讓我融入在班級中，每天都會提醒孩子跟我打招呼，也讓我有很多機會與孩子互動。每當我有疑問，老師便會跟我討論且會一直詢問我是否有問題，對於我提的問題也都很有耐心的回覆。(CA1)

另一方面，輔導教師在實習期間，扮演指導學習的重要角色，透過與師資生不斷討論、給予師資生建議、提供回饋與反思的機會，讓師資生能夠在錯誤中學習、在成功中獲得支持。

觀課結束後，我把寫完的 Reflection 交給指導老師，老師逐字逐句跟我討論 Reflection 的內容、很菜的英文及延伸的學習議題。對於自己的英文沒有很好，感到很羞愧，不停地跟老師說抱歉。而老師卻能承接我的焦慮與緊張，心平氣和地釐清我所想表達的意思及給我中肯的改進建議。離開教員室後，忽然一種勇氣襲來，那是一種相信自己能更好的勇氣。（SG1）

合作學校在安排輔導教師時，為期師資生在實習期間能夠成功累積經驗，往往安排資深、具豐富教學與輔導經驗之教師擔任。由於具有豐富的經驗，輔導教師的教學理念即是師資生在課堂學習之外，重要的學習資源，有助於提升師資生教學熱忱與對自我教師角色的認同。

此次見習不僅獲得許多瑞典教學現場的資訊，見識了不同國家的課程架構與學校文化，更重要的是，透過與輔導老師們對談，讓我有機會重新定義心目中理想教師的形象，同時也對「教師」的角色有更明確的認識，除了學科知識的專業，專業態度的展現也十分重要。（SW3）

整體而論，量化資料與質化資料分析結果皆顯示，國外教育實習的成功，輔導教師扮演關鍵重要的角色，除了協助師資生進入學校生活環境、融入課堂教學，並能提供師資生觀課、議題與討論、教學的支持，讓師資生在教學實習中獲得有效的支持，進一步提升其教學熱忱與對自我教師角色的認同。

### 三、參與師資生對國外教育實習環境與課程效益之看法分析

從 2017-2018 年師資生赴國外教育實習問卷調查結果指出（表 4），以對國外教育實習環境與課程效益方面分析，師資生對國外教育實習課程效益方面，皆持正向之支持態度，儘管對於「參與國外教育實習課程後有效提升我的外語語言能力」之同意程度稍低，惟平均數仍達 4.19。



表4 2017-2018年臺師大師資生對國外教育實習環境與課程效益調查結果分析

題號	題目	人 平 標			同意程度 (%)				
		數	數	差	非常 同意	同 意	普 通	不 同 意	非常 不同 意
1	我對當地交通能夠適應。	74	4.57	0.64	64.86	27.03	8.11	0.00	0.00
2	我對當地食物能夠適應。	74	4.43	0.80	59.46	27.03	10.81	2.70	0.00
3	我對人際關係的拓展良好。	74	4.62	0.57	66.22	29.73	4.05	0.00	0.00
4	我與其他實習生互動情形良好。	74	4.64	0.63	70.28	24.32	4.05	1.35	0.00
5	我對跨文化的衝擊能夠適應。	74	4.62	0.52	63.51	35.14	1.35	0.00	0.00
6	參與國外教育實習課程後有效提升我的外語語言能力。	74	4.19	0.95	48.65	27.03	20.27	2.70	1.35
7	國外教育實習課程有效提升我的專業知識。	74	4.43	0.66	51.35	41.89	5.41	1.35	0.00
8	國外教育實習課程有效提升我的專業技能。	74	4.32	0.74	47.30	39.19	12.16	1.35	0.00
9	經過國外教育實習課程後，能熟練實務技能。	73	4.32	0.76	46.58	41.10	9.59	2.73	0.00
10	國外教育實習課程對我了解海外學校之教學環境與該國教育制度，很有幫助。	74	4.77	0.42	77.03	22.97	0.00	0.00	0.00
11	國外教育實習課程對我未來學習或職涯規劃，很有幫助。	74	4.49	0.69	59.46	29.73	10.81	0.00	0.00
12	我對國外教育實習課程的整體收穫感到滿意。	73	4.53	0.63	58.90	36.99	2.74	1.37	0.00

由資料統計可以看出，學生對於赴國外教育實習環境與課程效益各題項，皆持同意的態度，顯示學生對於赴國外教育實習環境與課程效益持正向支持。從表4也可進一步發現，學生對於跨文化的衝擊適應、外語能力、專業能力與實務技能之提升皆有助益，且對於未來有機會赴國外任教，學生也持正面肯定的態度，顯見辦理師資生赴國外教育實習，確實有助於增進師資生的國際視野與國際移動力經驗。同時在實踐的歷程中，能更加了解各國教育制度與教學現場運作的真實情況，以及學校課程的內涵與教學實踐，以培養師資生對於文化差異的理解，實踐差異化教學之意義與價值。

參與師資生實習成果報告也顯示，透過實地參與的經驗，讓師資生能夠從觀察與實踐中，提升其教學知能與專業知識，有助於師資生自我反思教學之價值，比較我國與他國教育意義與核心價值之差異。

我有幸能參與一次老師們的討論，才知道他們經常是在前幾天才開始發想教學內容，根據校際活動或是新聞抑或是一時突發奇想去包裝課程。老師們強調他們會有希望孩子習得的能力，並以此為目標去設計課程，不管課程的內容、進行地點或是方式為何，只要能讓孩子達到所設定的目標就算是成功的課程。（CA2）

在這兩個星期的見習當中，我們不斷被問及瑞典與臺灣教育的異同，也讓我看見了許多我所期待在臺灣中學教育現場看見的樣子，不論是亦師亦友的師生互動、師生之間的尊重與信任、充滿樂趣與多元性的課程內容、重視課堂參與與實作、幾乎不見紙筆測驗蹤影、落實融合教育與差異化教學精神或是跨領域合作以及與生活經驗環環相扣的學習目標等等，在這裡，我看見了我所期待臺灣課堂可以成為的樣子。（SW2）

除此之外，透過課堂的觀察與學習，師資生也有機會藉由自身成長學習的背景，檢視他國的教學現場的各種現象，進一步比較與省思其中的差異。

港臺雖同為考試導向，教法大不同。香港偏總複習課程教法，也就是課本內容統整、組織後，常以表格、重點整理和習題練習方式教予學生，此教法好處是學生可系統化且有效率學習，卻使學生失去自我統整和思考能力。（HK2）

除了對課堂觀察的比較外，對不同國家教育制度的比較，也是國外教育實習的重要內容。師資生透過觀察與比較不同國家教育制度，理解他國教育制度的背景脈絡，並釐清對我國教育制度可供改進之處。

在校期間我也有機會試著寫寫看香港公開考試（相當於臺灣的指考）的試題。發現香港公開考試題目中，選擇題需要仔細思考才能看出其中的端倪；問答題則重視學生推理以及解決問題的能力。從試題中我得到了許多啟發，也希望回臺後能試著學習香港公開考試的出題技巧，編寫出許多優良的題目。（HK1）

這些小組活動都是讓學生成為主動的學習者，不僅能培養獨立思考和口語表達的能力，學生也能很專注地上課。我回想在臺灣的國中學英文的時候，老師好像比較少利用這種方式授課，通常都是單純站在臺上講解，學生只能被動地聽，對英文比較沒興趣的學生很可能因此在課堂上分心或甚至睡著；以前我學英文時也很少上臺發表，幾乎沒有開口練英文和練習表達想法的機會，這是臺灣需要加強的部分。（SG2）

在瑞典教學的最大感觸，還是學生主動積極的程度遠多過於臺灣的學生。瑞典學生對於課程學習的歷程中，主要的態度都是主動積極的，教師看重學生參與及表達的目標多過於要求學生作業及考試的目標，這一點我覺得是很值得臺灣參考之處。

(SW1)

然而，師資生經過國外教育實習經驗的洗禮，對於國內教育問題能夠有更廣的視野加以比較審視，理解不同社會文化脈絡下所產生的制度差異。國外的教育制度不盡然是最完美的，符合在地文化脈絡的制度才是最適宜的。

深度了解瑞典教育體制之後，我反而對臺灣教育體制多了一些信心了，因為看似完美無缺的北歐教育其實也正面臨許多挑戰。瑞典見習後，我可以從一個更中立的角度去看待臺灣教育，而不是單純批判與不滿。(SW2)

這趟教育見習的確有看到加拿大實行的以學生為中心的教學，也深入了解當地的教學方式，並且從中觀察能應用於臺灣教育之處，但因為跟臺灣的教育體制有太大的落差，若應用於臺灣教育可能學生和家長短時間內無法接受，而這樣的教學方式需要較長的時間才能看得出成效，我想只有部分的收穫能應用於未來，還有很多部分還是需要慢慢思考如何融入於未來的教學現場。(CA1)

除了前述對不同國家教育體制的理解外，國外教育實習同時能提升學生教學知能與專業知識，如對多元文化的理解、對語言能力的提升、促進溝通能力、教學能力的強化、增進國際交流經驗等。

### (一) 理解多元文化意義

國外教育實習最重要的目的，即在於理解多元文化，對不同國家與文化能夠有更多的理解與同理心，進一步理解差異化教學的重要性。

見習學校較為特殊，有半數以上學生家長為瑞典外國籍之新住民。為了使學生更融入瑞典，新校長延續創校宗旨，意圖打造以學校為中心的社區文化中心。這些革新皆表現瑞典教育現場的活力，是讓我感觸最多的地方。(SW3)

在歷史課中，輔導老師的單元評量出了三個問答題，學生可以自己選擇考試方式，分別有三種，第一種是傳統的紙筆測驗，第二種是和同學互相問答、錄影的方式，第三種則是可以選擇找老師錄影，直接由老師口試，而後者的好處是老師會給提示。輔導老師也說，由於班上有些學生是國際生，英文程度並不好，反應較慢，但

是其實是非常聰慧、積極也願意學習的，所以只有紙筆測驗對他們來說不公平，老師會額外給予這些學生一個信封袋的提示，「答案對錯或是考卷來不來的及寫完，真的不重要，重要的是我想知道他是怎麼思考的這個問題的，他到底有沒有理解這些東西。」，並與學生個別訂正與討論，不同程度的學生皆能在課堂中有所學習與收穫。面對來自不同文化背景、不同語言能力、不同學科程度的學生，差異化教學絕對是課堂中老師最大的挑戰。(CA1)

Villegas 和 Lucas (2002)、Kissock 和 Richardson (2010) 皆認為，為職前教師提供國際現場實務經驗，將可以使職前教師的成長具備國際視野、對不同文化、價值觀、生活方式的理解機會。從前述可見，師資生參與國外教育實習活動，確實有助於師資生對不同文化的認識與理解，並深入反思多元文化之意義，並將其理解應用於未來進行差異化教學的重要關鍵。

## (二) 提升外語應用能力

參與國外教育實習的師資生，由於國外係以英語為主要溝通語言，師資生在甄選時以英語能力為基本門檻，然而參與之師資生於國外教育實習期間，必須至少公開上臺全英語教學演示一次，這讓師資生有機會將英語作為溝通工具，轉化為教學語言工具，有助於提升師資生應用英語作為教學的媒介，進一步提升其語言能力。

起初我對於要用英語教學感到十分恐懼，幸好孫老師的教學給了我許多啟發，他也教了我許多技巧。試教期間，學生也會提出不少問題，而對我來說比較困難的是要聽懂他們所問的問題。這次在香港的教學經驗讓我了解到如何用英語備課，並學習了一些用英語教學時的常用句子與詞彙，這讓我的外語能力提升了不少。(HK1)

本次最大的挑戰與收穫在於提升使用英語及協同教學之經驗，透過協同教學的共同備課、授課與議課，以及對於指導老師課堂的參與觀察，有效提升教學成效。(SW1)

綜上所述，藉由國外教育實習，師資生能夠使用英語作為教學語言工具進行教學演示，有效提升師資生外語應用能力。

## (三) 促進溝通能力

國外教育實習計畫的規劃，雖然係以團體方式進行，每團體至少 4 人以上成行。然而，每位師資生可能被分配到不同的中學進行實習，師資生必須有能力與人進行溝通，以進入當地教學現場與生活環境。

在臺灣我們鮮少有機會能和老師討論教學方式，在這次的旅途中我們遇見了非常多的人，我們都需要拿出不同的溝通技巧讓對話更加的圓融且讓雙方的溝通更舒適且能繼續下去。因此在這趟旅途中我們試著去和不同的人磨合並且達到共識，提升我們的溝通技巧與社交能力。(CA1)

旅館是一個可以遇到來自各地的旅客，有的來自中國、有的來自東非，總之來自世界各地，大家齊聚一堂，碰面的時候無論認識與否都會友善的打個招呼，有的時候一起聚餐，互相邀請彼此到自己的國家。(SW1)

Willard-Holt (2001)、Lee (2005)、Robertson 和 Webber (2000) 皆指出，與不同文化背景的人實際互動，能使一個人變得更加靈活和富有同情心、擴大其世界觀。透過不斷的自我反思，對未來職涯發展具重要影響。因此，憑藉著國外教育實習制度的建立，參與之師資生能夠有機會與不同國家的人進行對話與交流，有助於促進其與人溝通及增進社交的能力，以及對不同文化的深入理解。

#### (四) 強化教學能力

國外教育實習計畫推動，要求合作學校提供師資生教學實踐的機會，讓師資生除了參與觀課、議課外，能夠至少公開上臺教學演示一次，讓師資生能以全英語上臺教學，有效強化師資生實務教學的能力與經驗。

由於在臺灣即已熟悉教學演示之教材內容，原本對於自編教材充滿自信，但在老師許多真切建議和評論下，我發現我的思慮仍須更加周全，過程中我學到該如何有效率設計教材，相當受用。(HK2)

本次新加坡教育見習之旅，慶幸有機會在教育現場進行觀課及試教，增強實務教學知能。(SG1)

經過試教我才真正體會到「結合理論與實務」的意義，這次實習經驗，讓我真正能夠發揮所學，與實務結合，增加教學經驗。(SW3)

師資生透過國外教育實習期間，公開全英語教學演示的經驗，有效促進師資生理解理論與實務的連結，並透過教學實踐，將有效強化師資生實務教學的能力。

#### (五) 增進國際交流經驗

透過國外教育實習制度的建立，讓師資生有機會進入國外教育現場，透過深入實習與交流，有助於拓展師資生國際視野與國際交流經驗，同時也進一步增進師資生國際行動力。

通過國際交流，我的視野得以提升，了解到臺灣以外的世界，不再只以臺灣的思維看待事物。而能以自身國際交流的經驗，從不同的角度看待事物。並習得如何與國外的教師合作，建立起溝通的管道。(HK1)

Stachowski 和 Mahan (1995) 指出，透過「國際經驗」提供的課程，將使教育工作者有機會了解學生的多元化，並為他們成為全球社會公民的角色做好準備。

Gilliland、Tanaka、Schwartz 和 Díez-Ortega (2019) 認為，透過將實習課程將職前教師帶出其舒適圈，有助於職前教師變的更具靈活性和批判性。從前述可見，師資生以國外教育實習計畫為媒介，實地進入國外教育現場，透過與當地輔導教師學習合作、與當地學生互動交流，皆有助於師資生拓展國際視野，增進與國際的連結。

整體而言，參與之師資生正向支持國外教育實習環境與課程效益。師資生透過實地參與經驗，進而觀察與實踐，不僅能夠提升其教學知能與專業知識，也能反思與比較我國與他國在教育意義、核心價值、教育制度的異同，並從實踐歷程中，以更開闊的視野反思國內教育的問題，理解不同社會文化脈絡下所產生的制度差異。此外，國外教育實習實踐歷程中，將能促進師資生對多元文化的理解、提升外語应用能力、促進溝通能力、強化教學實踐能力，以及增進其國際交流經驗等。

## 伍、結論

培育能夠隨時因地制宜的未來教師，是職前師資培育的重要任務。當學生的學習模式不斷的轉變，教師也勢必要因應學生學習模式以轉化，調整教學心態與策略。尤其，在全球化環境脈絡下，國際教育已成為師資培育重要的核心目標，如何透過多元豐富的學習經驗，提升師資生國際化之深度與廣度，進一步理解不同文化視野的觀點差異，強化師資生國際視野，奠定國際移動力之基礎，並將國際視野納入課堂中、實踐國際教育目的，是師資培育職前教師最重要的工作之一。

本研究透過師資生國外教育實習實踐研究，並以國立臺灣師範大學為例，分析師資生國外教育實習制度與規劃及實踐之效益。結果顯示，國外教育實習經驗，確實能提升師資生國際化能力，尤其師資生在國外教學現場實踐全英語教學演示，除了提升學生外語教學使用實務經驗外，經由與輔導教師的共同備課與討論交流，不但能夠深化學生教學專業知識與知能，同時更可了解各國學校課程的內涵與教學實踐，透過與當地學校輔導教師的學習歷程，有助於培養其對文化差異的理解，進而融入教學歷程，體驗差異化教學之意義與價值。

研究也顯示，國外教育實習的成功，輔導教師極為重要，協助師資生學習並藉由支持與輔導，協助師資生解決在教育實習歷程中所面對的困境，促使順利學校生活環境、融入課堂教學，並能提供師資生觀課、議題與討論、教學的支持，讓師資生在教學實習中獲得有效的支持，將能有效提升師資生其教學熱忱與對自我教師角色的認同。

## 參考文獻

- 林子斌 (2011)。新加坡師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉主編，各國師資培育制度與教師素質現況 (頁 277-296)。臺北：教育部。
- 孫志麟 (2009)。師資教育的未來：政策與實踐。臺北：五南。
- 教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書。臺北：作者。
- 教育部 (2017)。「有教無界 未來無限」——教育部首度補助師資培育之大學辦理國外教育見習、教育實習課程計畫補助名單揭曉。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8EAFD4D7B352EE10](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8EAFD4D7B352EE10)
- 教育部 (2019)。「中小學國際教育白皮書 2.0」草案出爐 將辦理南、北區公聽會帶領中小學教育接軌國際。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D3D6B782AEC2F26B](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D3D6B782AEC2F26B)
- 郭隆興、魏慧美 (2017)。中華民國師資培育統計年報 (107 年版)。臺北：教育部。
- 陳氏蘭 (2018)。臺灣越南語教學師資培訓現況與問題。高大人文學報，3，117-155。
- 黃家凱、林子斌 (2018)。教師無界·培育具國際行動力之未來教師。師資培育專業通訊，49，6-7。
- 楊思偉、陳盛賢 (2012)。我國師資培育制度之變革與未來動向。載於中華民國師範教育學會 (主編)，我國師資培育百年回顧與展望 (頁 1-20)。臺北：五南。
- 楊智強 (2019)。觀點投書：流浪教師無處去，教育何去何從？取自 <https://www.storm.mg/article/1788951>
- Campbell, M. R. & Brummett, V. M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Educators Journal*, 93, 50-55.
- Cross, S. B. & Dunn, A. H. (2016). "I didn't know of a better way to prepare to teach": A case study of paired student teaching abroad. *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 71-90.
- Faulconer, T. (2003). *These kids are so bright! Pre-service teacher's insights and discoveries during a three-week student teaching practicum in Mexico*. Retrieved from ERIC database. (ED482507)

- Gilliland, B., Tanaka, J., Schwartz, B. F., & Díez-Ortega, M. (2019). Multiple Dimensions of Teacher Development on an International Practicum. *TESL-EJ*, 23(4), 1-16.
- Kissock, C. & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21, 89-101.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Major, J. & Santoro, N. (2016). Supervising an international teaching practicum: building partnerships in postcolonial contexts. *Oxford Review of Education*, 42(4), 460-474.
- National Institute of Education (2017). *Degree supplement*. Singapore: National Institute of Education.
- National Institute of Education (2018a). *Corporate Information*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/about-us/corporate-information/>
- National Institute of Education (2018a). *Postgraduate Diploma in Education Programmes (PGDE)*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/postgraduate-diploma-in-education-programmes-pgde>
- National Institute of Education (2018b). *Practicum*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/practicum/>
- National Institute of Education (2018c). *Practicum structure*. Retrieved from <https://www.nie.edu.sg/teacher-education/practicum/>
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.
- Robertson, J. M. & Webber, C. F. (2000). Cross-cultural leadership development. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 315-330.
- School-University Partnerships Office (2016a). *Teaching practice handbook 2016-2017*. Hong Kong: The University of Honk Kong Faculty of Education.
- School-University Partnerships Office (2016b). *School experience handbook*. Hong Kong: The University of Honk Kong Faculty of Education
- Stachowski, L. L. & Mahan, J. M. (1995). Learning from international field experiences. In G. A. Slick (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences* (pp. 99-107). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Uppsala University (2016). *Becoming a teacher: Teacher education programs at Uppsala University*. Sweden: Uppsala University.



- Uppsala University (2018). *Engelska - Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan 2018/2019*. Retrieved from <http://uu.se/utbildning/utbildningar/selma/program/?pKod=UGY2Y&pInr=ENGE>
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 17*, 505-517.

# 贏了面子、輸了裡子？ 反思課審會學生代表遴選會議的 性別比例原則

林依瑾\* 碩士生

葉念祖 碩士生

國立中山大學公共事務管理研究所  
國立臺灣大學社會學系

## 摘要

首屆高級中等以下學校課程審議會（簡稱課審會）學生代表遴選會議（簡稱遴選會），女性學生代表候選人因「性別比例原則」而全數當選課審會學生代表，是否隱含制度設計的問題？本文探討遴選會中不同性別的參與程度差別、學生對性別比例原則的詮釋及性別比例原則是否影響其參選和投票意向，本文採質性方法為研究取徑，資料蒐集的來源分別為直播紀錄影片、會議文件、訪談法三種。

本文指出女性不論是參與人數、發言總次數、發言人數皆遠低於男性，而從訪談中也發現雖然女性被保障了，但卻是「贏了面子、輸了裡子」。女性雖因保障而獲得參與的機會，但這樣的保障僅能作為最低限度且暫時的一種機制，因此本文建議教育部應採取更積極的行動，以培力學生，並改善參與者的不平等位置。此外，也應將性別參與的比例作為指標，以確保不同性別的意見得以展現。

**關鍵詞：**性別平等、女性公共參與、性別比例原則、課審會

\* 本篇論文通訊作者：林依瑾，通訊方式：love160319@gmail.com。

# Failure in the Disguise of Victory: Rethinking Gender Quota in the Student Representatives Selection Meeting of Elementary and Secondary Schools Curriculum Review Committee

**Yi-Chin Lin\*** Graduate Student

**Nian-Zu Ye** Graduate Student

Institute of Public Affairs Management, National Sun Yat-sen University

Department of Sociology, National Taiwan University

## Abstract

This article analyzed gender quota in the student representatives selection meeting of elementary and secondary schools curriculum review committee, and investigated whether all female candidates elected as student representatives due to gender quota, implying a system design issue. The study explored whether the differences in the participation level of different genders, students' opinions on the gender quota, and the gender quota will affect their candidacy and voting intentions. The study adopted the qualitative approach, and the data sources are from recorded live videos, meeting documents, and interviews.

The study showed that the female candidates were less involved in the selection meeting than their male counterparts, regardless of the number of candidates, the frequency of expressing opinions, and the number of people speaking in the meeting. However, the interviews also discovered that female candidates who passed the

---

\*Corresponding author: Yi-Chin Lin, E-mail: love160319@gmail.com

qualification for student representatives won the war but actually lost the battle. Although women are given the opportunity to participate in because of gender quota, such guaranteed quota can only serve as a minimum and temporary mechanism. Therefore, the study suggested the Ministry of Education empower students and improve participation inequality by taking active actions. In addition, the study recommended considering the ratio of gender participation as a guideline to ensure the opinions of different genders are heard.

**keywords:** gender equality, women's public participation, gender quota, curriculum review committee

## 壹、前言

由於課綱微調事件引發的諸多爭端，尤其以學生作為學習者聲音隱而未見，訴求程序正義與透明的聲音使得後續《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》的修訂，明定出學生代表的產生及遴選方式。但是，在這樣的公共參與過程是否也具有性別正義的視角（Inglehart et al., 2002）？

從法規看來，在第九條第八款中明定「任一性別學生代表擔任之委員，不得低於學生代表擔任之委員總人數三分之一」（教育部，2016），可視為性別主流化中「各部會所屬委員會須符合三分之一性別比例原則」的具體展現（Huang, 2015）。然而，在2016年7月首屆的學生代表遴選中，女性學生代表候選人因「性別比例原則」（gender quota）而全數當選高級中等以下學校課程審議會（以下簡稱課審會<sup>1</sup>）學生代表，其中是否隱含制度設計的問題？又，參與者如何詮釋此一制度設計與是否影響其參選及投票意向？

女性於公共領域中始終處於邊緣、競爭性弱或次要的位置（Baxter, 2006）。因此在政治場域中，從過往有「女性保障名額」到「性別比例原則」來保障弱勢性別（無論男女）的公共參與權利（Schwindt-Bayer, 2009）。過往研究也都多將委員會的性別比例原則視為政治參與性別保障的概念展現（陳恆鈞，2008；蔡允棟，2006），較少探究委員會性別比例原則於促進性別平等的實際效用甚至是實務執行上是否有困難等面向之研究。

儘管存有性別比例原則保障女性的公共參與權利，可是這樣的保障制度仍未能全面的改變女性於公共領域中的弱勢位置，女性不論於職場或公共領域中仍存有各種結構性的垂直與水平歧視與限制（張晉芬，2002）。已有個案研究指出，即使於強調公平的審議式會議中仍存有性別差異進而發展成性別不平等（張譽馨，2010），顯示女性的公共參與不論在形式上或實質上都處於弱勢的位置。

本文以2016年7月間舉辦的三次遴選會議為研究範圍<sup>2</sup>，並以參與該會議之學生為研究對象，研究目的為了解不同性別參與者（包含學生代表候選人與學生遴選委員）的會議參與情形、對於性別比例原則的詮釋與其影響，並提出相應的建議。

<sup>1</sup> 課審會組成分為審議大會、各教育階段分組、特殊類型教育分組。

<sup>2</sup> 遴選會議因無法於單次會議完成遴選，因此共召開三次，分別是2016年7月19日、7月25日、7月28日，三次遴選會議分別進行八至十個小時不等。無法於單次會議完成的理由主要來自教育部：其一是並沒有明訂會議進行方式，其二是遴選制度不明。與會者與教育部代表無法得出共識，多數時間為學生代表候選人的意見發表與觀點陳述。7月28日舉行之第三次遴選會議主要進行各候選人自我介紹及選舉程序，多是由教育部國教署說明程序，所有委員發言次數小於20次，故發言分析僅以7月19日第一次遴選會議及7月25日第二次遴選會議為限。

## 貳、文獻回顧

委員會為傳統代議政治之外的新型態治理模式，於學生代表的遴選會議上偏向傳統代議民主之模式<sup>3</sup>，於權力與參與人員面向偏向參與式民主之模式，揉合參與式民主與傳統代議民主之特徵，故於文獻回顧中首先以委員會治理為提綱，進而回顧性別比例原則的歷史脈絡，最後檢視女性參與的解釋及各學派觀點。

### 一、委員會治理

在公共政策各領域多元專業的發展之下，傳統皆由民選首長及文官完成政策決策的模式已不足以滿足公共治理的需求，因此在公共政策的決策中開始出現了由文官、學者專家、利害關係人等所組成的「委員會」決策模式（Hamm et al., 2011）。簡單來說，委員會可分為政策諮詢或政策決策兩種性質，並依據法定授權有不同的組成方式、功能、職權範圍，具體而言，具有獨立政策決策功能的委員會則可視為狹義的委員會治理（蔡祥傑、黃東益、陳麗光、陳敦源，2009）。

而委員會治理的概念也回應了蔡允棟（2006）對於網絡治理描述的重點——在結構中公民與政府是分工合作而非傳統民主政治的「委託——代理」關係，從政策制定的觀點中「參與」的公民成為了達成政策的共識及目標的議題網絡（issue networks）、政策社群（policy community）（陳恆鈞，2008；蔡允棟，2006；Marrow, 2009）。但因對於委員會治理的研究多聚焦於委員會「組織功能、設計、政策影響」與「代表性、課責」兩大面向，較少探討性別主流化性政策推動下「各部會所屬委員會須符合三分之一性別比例原則」的相關研究。

<sup>3</sup> 《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》第九條：「課審會學生代表擔任之委員，由本部公開徵求學生自行登記為候選人。本部應輔導學生組成遴選委員會；遴選委員會之委員，由本部公開徵求學生自行登記擔任。登記為第一項候選人之學生，為遴選委員會之當然委員，並應親自出席遴選委員會；未出席者，視同放棄候選人資格。審議大會學生代表擔任之委員被提名候選人（以下簡稱被提名候選人）及分組審議會學生代表擔任之委員（以下簡稱分組審議會學生代表委員），由遴選委員會就第一項候選人選舉產生。遴選委員會選舉產生前項被提名候選人及分組審議會學生代表委員時，得同時選出候補人選若干人，並排列順序。審議大會學生代表委員因故出缺時，得依序將前項候補名單送課審會委員審查會審查，於審查通過後補聘之；分組審議會學生代表委員因故出缺時，得依前項候補名單，依序補聘之。學生被聘任為委員時，應具有學生身分或離校未滿一年。任一性別學生代表擔任之委員，不得低於學生代表擔任之委員總人數三分之一」（教育部，2016）。

## 二、性別比例原則

我國婦女保障名額制度來自於憲法第 134 條「各種選舉，應規定婦女當選名額，其辦法以法律定之。」之保障，然而對婦女保障名額制度的爭辯一直存在，支持者認為就事實之差異制定為法律合乎公平正義原則；反對者則認為婦女保障名額有違平等選舉原則（黃寶瑛，2006）。而自 1990 年代起學者與婦女團體在爭取婦女參政時，即開始由「婦女保障名額」轉向「性別比例原則」之論述與訴求。2000 年代後女性參政則是深受性別主流化的論述與行動影響，如 2003 年以後行政院婦權會的運作、2011 年通過的「性別平等政策綱領」等（彭滄雯，2012）。性別平等政策綱領中的「權力、決策與影響力」篇聚焦於將選舉的婦女保障名額改為性別比例原則，以提高女性的決策參與，也說明了現今多以「性別比例原則」為主要論述。

「婦女保障名額」與「性別比例原則」的差異在於「婦女保障名額」旨在保障婦女的參政權；而「性別比例原則」旨在追求性別正義與建立性別平等，其背後價值差異在於「女性」是否是弱勢需要被保障者，且「性別比例原則」較「婦女保障名額」化解對於女性特權的質疑，在「性別比例原則」的論述之下，不只是女性受保障，原先男性參與較少的政治場域也反受到了保障（黃寶瑛，2006；彭滄雯，2012）。

然而性別比例原則的論述卻也隱含了「特定性別才能代表該性別族群」的觀點，而這樣的觀點是建立於代表理論中的「描述性代表」上。描述性代表有「縮影式」與「選擇式」這兩種形式，縮影式以完全比例性的概念來解釋「代表」，將代表視為選民結構的縮影；選擇式則是盡可能確保成員與選民有相同的經驗或特質，指的是一種補償性的措施，使原先較弱勢的團體能有更多席次，得以有發聲的空間及與之對應的代表份額（黃長玲，2001；黃寶瑛，2006）。雖然描述性代表遭受批評與辯論，但仍有學者認為描述性代表有助於民主與代議關係的發展，有其存在之意義，並可以被視為一種矯正機制，改善長期存在於族群間的不平等（黃長玲，2001；黃寶瑛，2006）。

本文所欲探討的「課審會性別比例原則」，最早可溯自 2004 年行政院婦女權益促進委員會（以下簡稱婦權會）所作「各部會所屬委員會聘用委員時應考量性別比例平衡原則」之決議（國立臺灣歷史博物館，2009），在短時間內婦權會所推動的「任一性別比例應達三分之一以上」已成為性別正義的主流，更具體落實在性別主流化政策推動與 2011 年通過的「性別平等政策綱領」中。

然而制度設計上的縮影式觀點是強調「誰是代表」，滿足由特定個體代表整體族群的同時，卻也忽略了個體間的差異。後結構主義者主張差異具有多重性及流動性的特質，「男性」與「女性」的分類都只是一種論述的建構（彭滄雯，2012），在委員會治理之中，只是表面地滿足於「性別比例代表」的描述性代表，將使得代表性限縮的矯正目的之中，反倒弱化了委員會治理中的多元性與審議精神。黃長玲（2001）就指出：「在制度設計上愈能使代表對於被代表者負起責任時，誰是代表就愈不重要」，除了組成性別比例原則的保障外，在委員會治理過程中女性學生代表參與中的女性觀點與女性經驗的展現與詮釋，甚至女性學生的培力與成長也是重要的一環，因此除了探究參與遴選會議的學生性別差異以外，本文也需要了解不同性別學生對於性別比例原則的詮釋以及其對於女性參與公共事務的想法及觀點。

### 三、女性參與

關於男性與女性政治參與的差異，主要有兩種解釋途徑：一是資源條件論，認為女性因社經地位或私領域限制而無法參與，二是認知態度論，認為女性因社會化的差異，而不願參與，此外，修正式觀點則認為女性政治參與確實低於男性，但是在教育、就業與家庭型態改變後，男性與女性間的政治參與差距已縮小（楊婉瑩，2007）。除了上述兩種解釋差異的途徑以外，婦女保障名額激勵女性參政主要有五大代表論點，包含了男女性應有同等機會參與公共政策的正義觀點、透過性別比例原則可培養女性參與政治的效用觀點、納入女性觀點或女性經驗的審議民主觀點、期望女性能效法而投入參與政治的代表性觀點及認為男女價值觀有差異的保障利益觀點（楊婉瑩，2007）。

黃長玲（2001）自民主政治的角度提出了婦女保障名額幾個值得探討的問題，其中一項是「婦女保障名額是否確實提供了女性更多參政可能？」，鮑彤、莊文忠、林瓊珠（2014）以1998年至2010年的選舉資料所做的實證研究欲回應黃長玲（2001）所提出的問題，研究結果指出保障名額有鼓勵女性參政之效，同時也擴大女性的參與。

除了形式上的名額保障以外，張譽馨（2010）的研究以2007年青年國是會議為個案研究，透過實證觀察強調公平正義的審議式民主會議中是否仍存有性別不平等的現象，研究結果發現即使參與該會議的女性已是社會經濟地位相對優勢的女性群體，她們仍無可避免的面對女性公共參與的權利不平等問題，在會議中女性不論是發言次數僅有男性的二分之一；改變他人意見的比率也只有男性的三分之一。



## 參、研究方法

為回應研究問題與研究目的，本文採質性方法為研究取徑，資料蒐集的來源分別為直播紀錄影片、會議文件、訪談法三種。就前述不同的資料來源，分別做描述性統計及歸納編碼等分析。就研究效度而言，本文採取之訪談法、觀察法、文件蒐集之三種資訊來源可以強化結果的推論，三角檢核利用檢核多個來源資料，以確認是否得到相同的發現是作為加強研究效度的一種重要途徑（李政賢譯，2014）。

本文資料蒐集來源的第一部分是遴選會議的直播紀錄影片、會議文件與參與觀察經驗。遴選會議舉辦時，於網路同時開放直播<sup>4</sup>，因此直播紀錄影片已完整記錄遴選會議中重點發言。除了直播紀錄影片以外，於遴選會議中所發放的會議文件中也記載參與遴選的參與學生名單、參選動機、背景等<sup>5</sup>；會議文件用於分析參與人數、候選人數、男女比例、就學階段、特殊身份別等描述性數據。此外，本文二位作者皆全程參與三次遴選會議，屬參與觀察之部分。

第二部分採用訪談法，透過訪談參與遴選會議的學生，了解其對於性別比例原則的詮釋及影響其參選及投票的因素。教育部辦理課審會學生代表遴選會議的方式，有意願參與的學生可透過網路報名成為「遴選委員」及「候選人」，而學生代表是由遴選委員就候選人名單採絕對多數制投票產生之，候選人同時也具有遴選委員的身分。

本文之訪談採取立意抽樣，由筆者主動詢問曾於遴選會議中提到性別比例原則的3位候選人為訪談對象。每位進行一次訪談，訪談時間約三十分鐘至一小時並事先提供訪談大綱供受訪者參閱、並徵詢受訪者之意願後進行錄音紀錄，受訪者代稱及基本資料詳如表1。

表1 受訪者基本資料表

代稱	性別	教育程度	當選與否
甲男	男性	大學	否
乙男	男性	研究所	是
丙女	女性	大學	是

<sup>4</sup> 2016.07.19 第一次遴選會議：<https://www.youtube.com/watch?v=wuxcFLar-HY>；2016.07.25 第二次遴選會議：<https://www.youtube.com/watch?v=NdySql74DDI>；2016.07.28 第三次遴選會議：<https://www.youtube.com/watch?v=p7keE-EW0NY>。

<sup>5</sup> 所有資訊由學生於報名時填寫，做為遴選會議供遴選委員參考之依據。

根據本文的研究問題：了解課審會中遴選委員與候選人對性別比例原則之詮釋、性別比例原則是否影響其參選及投票意向，惟質性訪談應根據訪談的脈絡，適時機動調整，故仍以研究問題為核心要旨，於實施時仍需注意非引導性及善用追問，以避免偏誤。

## 肆、研究結果

本文研究結果分為四個部分呈現，分別是遴選會議遴選委員及候選人統計資訊、遴選會議發言人數與次數分析、遴選會議重點事件回顧、訪談之歸納與發現。

### 一、遴選會議遴選委員與候選人統計資訊

根據《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》第九條，學生代表遴選會議的候選人應親自出席遴選委員會，未出席者放棄候選人資格，第一次遴選會議（七月十九日）具候選人身分且經會議中確認其參選意願者女性計 14 位、男性計 38 位，共 52 位；遴選委員（含候選人）共 123 人出席會議。第二次遴選會議（七月二十五日）具候選人身分且經會議中確認其參選意願者女性計 7 人、男性計 36 人，共 43 位；遴選委員（含候選人）共 97 人出席會議。第三次遴選會議（七月二十八日）具候選人身分者女性計 7 人、男性計 29 人，共 36 位；遴選委員（含候選人）共 71 人出席會議。

三次會議候選人男女比例詳如表 2，從第一次遴選會議的候選人中即可看出女性候選人所佔比例僅佔百分之二十七，而第二次會議後女性候選人人數更是大幅降低，使得男性候選人人數為女性候選人人數的五倍。然而，因會議文件並未公布所有遴選委員名冊，因故無法透過會議資料統計出遴選委員中男女性之人數及比例。

表 2 遴選會議候選人男女人數、比例

	男性 (人數／比例)	女性 (人數／比例)	總計
第一次遴選會議候選人	38 (73%)	14 (27%)	52
第二次遴選會議候選人	35 (83%)	7 (17%)	42
第三次遴選會議候選人	29 (81%)	7 (19%)	36

## 二、遴選會議發言人數與次數分析

除了出席人數的性別差異以外，鑑於欲得知遴選會議中同性別的參與程度與發言狀況，因此重新檢視直播紀錄影片，系統性地紀錄會議中的發言情況，第一次會議及第二次會議中男性與女性的總發言次數及發言人數統計詳如表 3。根據統計結果，男性於會議中不論是發言總數或是發言人數皆遠高於女性，且比例大致同於會議中的男性候選人比例。從會議中女性不只是候選人參與人數較少，於發言次數與人數上也處於較邊緣的位置，平均而言每五個發言中只有一個是女性發言。

表3 不同性別的發言數與發言人數比較表

	男性 (個數／比例)	女性 (個數／比例)	總計
第一次遴選會議發言次數	141 (85%)	23 (14%)	164
第一次遴選會議發言人數	40 (78%)	11 (21%)	51
第二次遴選會議發言次數	127 (77%)	36 (22%)	163
第二次遴選會議發言人數	36 (78%)	10 (21%)	46

## 三、遴選會議重點事件回顧

### (一) 發現女性候選人不足額的反應

在第一次遴選會議前段時分別有一位男性及一位女性委員的發言中有稍微提及「性別保障」之議題，但並未引起更多的討論及詢問。直至第二次會議中段(03:14~03:29)時才開始有較持續的交流與對話(約十五分鐘，八位發言)，首先有位男性委員(M1)詢問了教育部：「性別保障是需要三分之一，如果我們今天當選結果沒有符合要如何解決？」，另也有男性委員(M2)建議教育部「不只是一要保障學生代表總額的性別比例原則，而是要在各分組皆保障性別比例原則」，此外，也有男性委員(M3)委員發言時就指明需要受保障的是「女性委員」，這樣的發言已反映參與會議的學生「有意識到女性需要被保障」但也可能是「直覺地認為被保障的就是女性」。

而後一位女性委員(F1)發言詢問教育部：「今天有到場的生理女性候選人到底還剩幾個？不然現在再討論生理女性的保障名額根本沒有意義。」教育部回應現場僅有 8 位女性候選人，<sup>6</sup>直到此刻，參與會議的學生才發覺 44 位候選人中只有 8 位女性，雖然如此，因後續其他委員發言提及其他族群、特殊身分之保障，女性候選人不足的議題因而未被持續討論。

<sup>6</sup> 此一時間為會議進行三小時之時，當時尚未進行確認候選人參選意願之程序，故有 8 位女性候選人，因會議進行七小時後才確認詢問候選人參選意願(其中有兩位退選)，故表 3 統計數字為會議進行七個小時後的統計確認數字。

第二次遴選會議已進入末段（08：48～09：23）時，同樣女性委員（F1）再次發言詢問教育部：「在場女性候選人只剩下7位，是否現場直接宣布當選然後選組別？……因為現在不管生理女性填什麼組別都一定要上，而且現在7位已經沒有達到三分之一，學生代表一共22位，所以生理女性應該要有8名。」在經過討論後，有一位男性委員（M4）提出臨時動議「可以讓現場原先僅擔任遴選委員的女性委員改登記為候選人」並經與會委員表決27票同意、15票反對通過，但表決通過後教育部現場詢問是否有女性遴選委員要改登記為候選人者卻無人有意願，使得女性候選人仍不足額，檢視當時該議案表決畫面至少有三位非候選人之女性舉手同意該案，但該案同意後卻無意願改登記為候選人。

## （二）要保障所有女性候選人當選所產生的問題

第三次會議因接續第二次遴選會議未完議程，主要是進行選舉程序，在教育部說明遴選規則時有特別聲明，參考《公職人員選舉罷免法》第68條之法理，雖學生代表總額為22位，僅以7位做為女性候選人之保障也無問題，惟審議大會及各組之保障名額僅保障一位為限，若有組別超過一名保障名額者，將安排其至其他單一性別之組別，以國小分組為例，為避免三名女性因保障名額全數當選而排除非女性之候選人的權益，如果女性候選人得票數無法取得前三高票，那就由女性候選人的第一高票做保障名額，又因審議大會及國小分組之女性候選人大於應選保障名額（1名），因此無法保證組別當選。如此複雜又艱深的遴選辦法是因為達到三分之一性別比例原則，又以不排擠其他男性候選人之權益下的折衷辦法。

## 四、訪談之歸納與發現

### （一）性別比例原則做為一種「提醒」

三位受訪者在參與遴選會議之前均沒有特別留意到課審會學生代表性別比例原則的規定，當會議中提及性別比例原則的第一時間也並不特別意識到什麼，但當認真數了女性候選人的人數後才發現現場「嚴重性別比例失衡」，因此更覺得這樣的性別比例原則是必要的，如果沒有這樣的「保障」，女性學生代表在課審會的人數比例只會更加稀少：

那時候我一開始就有想到說，他們直接就可以選上，然後我還要拉票，還有人就是要拉票、競選這樣，後來再想想，因為他們人已經夠少了，所以才需要保障，後來想想就覺得還好，但是第一開始聽到的時候我覺得很不公平。（甲男）

同時間也是因為性別比例原則更加意識到女性公共參與的困難，原先女性的報名比例遠低於男性，而經過兩次會議均須要出席的規定，更限制許多有意參選的女性候選人，性別比例原則更是提醒了現實社會中的「不平等」：

它是一個社會不平等的展現，反映出社會參與的比例失衡的問題，如果沒有這個規定存在的話，占優勢的男性可能不會意識到，那邊有一個少數在那邊，然後她們的參與者甚至沒有超過三分之一喔，這個比例原則存在的意義是有一種諷刺性的效果，讓大家，當他沒有這個概念的時候，他可以衝擊到自己，就是你看，我們女性性別竟然沒有超過三分之一，你有發現這個社會上出了什麼問題嗎？就是希望這個東西可以為那些原本沒有看到這些處境的人，可以打醒他們。（丙女）

以學生族群來說，女性在公共參與的資源與被支持程度就小於男性，在這次的遴選會議中也可看見，受訪者提到耳聞有意參與之女學生受限於地理及家庭因素而無法繼續參與，這些影響因素在女性參與者更是被突顯：

那時候也有聽到說，前一兩場有參加的女性，因為他們提早回去，原因可能是因為他們住外縣市，家裡面規定十點十一點前一定要到家，不然女生在外面就是會危險等等之類的，那這就是一個對於女性資源的剝奪。（乙男）

## （二）女性做為代表的意義——最低限度的保障

性別比例原則最容易被批評之處在於僅滿足「描述性代表」的表層意義，然而，其仍可被視為改善族群間不平等的一種矯正機制（黃長玲，2001）。在訪談中，受訪者指出描述性代表確實不能「完全」代表女性，描述性代表只是「最低的限度」，至少能確保女性在身分上的能見度，而女性代表是否能代表女性則存在著疑慮，女性身分是否為一種代表性的展現？受訪者在這個答案中是有所歧異的：

我覺得這邊的代表性議題，好像有點針對，好像我是今天是女性我就要以女性主義來發言，但是我覺得它不應該是這樣子詮釋的，應該是說，我今天是一個女性我很可能受到父權的影響，即使我受到受父權影響之後的發言，也還是代表我在這個整個社會底下經歷的事情，以代表性議題來說，我覺得這個詞是中性的，我覺得描述性代表還是有它的代表性在。（丙女）

就我所知道的，女性主義者也有男生，但是女生並非全部都是女性主義者，也代表女性不一定會為了女性權益站出來，所以她的代表性是雖然她具有這樣的身分，但是不一定具有代表性。（乙男）

當提到以性別比例原則作為一種矯正機制時，三位受訪者不約而同提到性別比例原則應當只是個「暫時性」的機制，乙男表示：「因為最好的狀態下就是我們不需要再談性別比例原則，那就表示說性別已經是平等的。」

但消極來說，受訪者也憂心這樣的機制會讓政府、社會，甚至是握有權力的男性覺得「只」要滿足這三分之一的門檻即可，而不努力邁向更加實質的性別平等，甚至淪為「作秀」：

我覺得它的這個保障，它還是一個消極的、平等的辦法，就是我覺得它，除了這樣子規範之外，應該還要有一個其它的作法來促進平等這件事情，而不是，噢我已經有做這件事情，那我就滿足了，……，我就會覺得這個比例原則像是在假裝自己好像有做了什麼，做給大家看，但是實際上他也沒有真的有心要改善這個狀況，就只是在作秀。（丙女）

我怕到最後會變成說，只要有三分之一就好，不用更多，這樣子的一個想法，這樣子的討論出現。但是就現在而言，實際上是有保障的。（甲男）

對於性別比例原則的詮釋，三位受訪者都表示性別比例原則是必須且必要的，但是卻不是最好的做法，因為其可能沒有辦法實質地去改善性別不平等的態勢。

### （三）贏了面子、輸了裡子

在這次課審會學生代表遴選會議的經驗中，女性候選人成為完全不須競爭的「保送」名額，形成了男性須要競爭而女性被「忽視」的極端情形，在這樣的情勢之下，投票給女性變成了一種「浪費」，而多數選舉人出於理性的考量反倒成為對女性候選人的一種傷害：

但是這次的選舉因為性別比例的關係，我的自我概念有降低，我會覺得為什麼在這樣子的架構下，大家會忽視我？……所以當下選舉的時候，整個過程我不是開心的，我會覺得感受很差，我會選上是因為性別，而不是我的能力，我會選上不是因為我的努力，只是 Show up 然後我就選上了，很討厭這種感覺。（丙女）

面對女性候選人必然當選時，即使女性表現較為優秀，選舉人仍會選擇將其選票效益最大化，因而選擇優先考量需要競爭的男性群體：

假設有 A 女跟 B 男，我一開始覺得 A 女比 B 男好，可是後來我會覺得說，如果 A 女一定會上，那我還不如把票給 B 男。（甲男）

因為我知道他在那邊也一定會當選，所以我可投給別人，我可以保留票數給其他人，假設他們已經很篤定會上的時候。（乙男）

當女性候選人必然當選時，對於女性候選人自身出現一種「贏了面子、輸了裡子」的矛盾情緒，一來是確實因為性別比例的關係獲得了擔任課審會學生代表的身分，二來卻又因選票利益最大化的考量而處於被忽略且低票數的狀況，原先應該可以透過「選舉」獲得自我認同及肯定，反而因為選舉制度的設計而看不見自己於群體中的定位與價值，進而質疑自己是否不是因為能力，而是因為性別方得以當選。

## 伍、結論與建議

### 一、研究結論

本文透過直播紀錄影片、會議文件描述統計會議中的性別參與差異，從研究結果可知，女性不論於參與人數、發言總次數、發言人數皆遠低於男性，而從訪談中我們也發現雖然女性被保障，但卻是「贏了面子、輸了裡子」，在公共參與領域中，女性於雖因「被保障」而獲得參與的機會，但過程中卻呈現女性候選人是被「隔離」窘境，就如同《公職人員選舉罷免法》所規定：「應將婦女候選人所得選舉票單獨計算」一般。

回顧直播紀錄影片中，發現學生與教育部對於處理性別保障議題、性別比例原則的生疏，雖然會議中都曾提及性別比例原則或是女性保障名額，但當已發現女性候選人不足時，不知如何處理甚至也未能展現積極補救的態度。

在公共參與領域中，女性雖因被保障而獲得參與的機會，但其也僅能作為最低限度且暫時的一種機制，唯有實質改善女性與公共領域參與的弱勢，才能真實地實踐性別平等。

### 二、研究限制與建議

因統計數據時受限於會議手冊僅載明候選人資訊缺少遴選委員資訊，未來可向教育部承辦遴選會議的業務單位，詢問是否可提供遴選會議遴選委員與候選人的統計數據，更加能掌握該次遴選會議中實際參與的男女比例。於訪談對象的選擇上也可不限於候選人，擴大範圍增加遴選委員，其一為了解其僅擔任遴選委員的原因、其二更能發現不同角色的觀點。

未來研究建議有三個部分，第一點，第二次遴選會議早在會議中段（03：14～03：29）時就曾有過女性候選人可能不足的討論，但直至會議末段（08：48～09：23）再次提出女性候選人不足時，有女性願意討論應如何解決此一困境，而當開放現場女性遴選委員得登記為候選人時，卻又無人有意願，既然已有意願一同參與遴選也花費時間參與了兩次長達十個小時的會議——為何這群女性遴選委員不願意改登記為候選人？這是在這次的研究發現中能延伸探討耐人尋味的現象。

第二點，傳統女性政治參與低於男性的原因可能是因為教育、職場及家庭型態等等，但二十一世紀的學生於公共領域為何仍存有如此巨大的性別差異呢？由於本文著重於呈現會議中的性別差異以及其對於投票意向的選擇，因而未能多加分析及解釋造成學生群體中的性別差異，這也是未來能繼續探討的議題。

最後，公共參與的場域中經常是參與者資本競逐的展現（Fraser, 1994），在遴選會議中的差異或許也與參與者先備知識與參與經驗的程度。在制度性的安排上，遴選會議的主辦單位（教育部）並沒有建立參與者的知能，讓參與者都能明確了解組織任務、未來目標與發展。另一方面，在學校體制中也較少鼓勵學生積極參與公眾事務決策，爭取自己的權益。借鑒於審議民主的研究成果，可以改善會議中的不平等，平等的溝通與對等的資訊都是重要的因素（林國明，2013，2014）。因此，本文也建議教育制度與主辦單位可以更積極培力學生，養成公民參與的素養，以改善參與者的不平等位置。

## 參考文獻

- 李政賢譯（2014）。質性研究：從開始到完成。臺北：五南。
- 張晉芬（2002）。找回文化：勞動市場中制度與結構的性別化過程。臺灣社會學刊，29，97-125。
- 張譽馨（2010）。審議民主中的性別差異——2007年青年國是會議的經驗分析。女學學誌：婦女與性別研究，27，275-316。
- 林國明（2014）。審議的不平等：臺灣公民會議的言說互動。臺灣社會學，27，1-50。
- 林國明（2013）。多元的公民審議如何可能？——程序主義與公民社會觀點。臺灣民主季刊，10（4），137-183。
- 陳恆鈞（2008）。協力網絡治理之優點與罩門。研習論壇月刊，92，40-54。
- 彭滄雯（2012）。婦運與政治。載於黃淑玲、游美惠（主編），性別向度與臺灣社會（第二版）（209-232頁）。高雄：巨流圖書股份有限公司。
- 黃長玲（2001）。從婦女保障名額到性別比例原則——兩性共治的理論與實踐。問題與研究，40（3），69-82。
- 黃寶瑛（2006）。我國婦女保障名額制度的轉化之研究。真理大學人文學報，4，79-101。
- 楊婉瑩（2007）。政治參與的性別差異。選舉研究，14（2），53-94。
- 蔡允棟（2006）。民主行政與網絡治理：新制裡的理論探討與類型分析。臺灣政治學刊，10（1），163-209。



- 蔡祥傑、黃東益、陳麗光與陳敦源（2009）。委員會制理過程之評估——「全民健保醫療給付協議會議」的個案研究。「臺灣政治學會年會暨學術研討會」發表之論文，新竹。
- 鮑彤、莊文忠、林瓊珠（2014）。從四分之一到三分之一？婦女保障席次的選舉效應評估。《東吳政治學報》，32（1），99-141。
- 教育部（2016年7月20日）〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉。取自：  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0000133>
- 國立臺灣歷史博物館（2009）。追求兩性平權共治——性別比例原則。2017年10月29日，取自 [https://women.nmth.gov.tw/information\\_122\\_40124.html](https://women.nmth.gov.tw/information_122_40124.html)
- Baxter, J. (2006). *Speaking Out: The Female Voice in Public Spaces*. Palgrave: Basingstoke.
- Fraser, N. (1994). *Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy*. pp. 109-142 in Habermas and the Public Sphere, edited by C. Calhoun. Cambridge: MIT Press.
- Hamm, K. E., Hedlund, R. D., & Post, S. S. (2011). Committee Specialization in U.S. State Legislatures during the 20th Century: Do Legislatures Tap the Talents of Their Members? *State Politics & Policy Quarterly*, 11(3), 299-324.
- Huang, C. L. (2015). Gender quotas in Taiwan: The impact of global diffusion. *Politics & Gender*, 11(1), 207-217.
- Inglehart, R., Norris, P., & Welzel, C. (2002). Gender equality and democracy. *Comparative sociology*, 1(3-4), 321-345.
- Marrow, H. B. (2009). Immigrant Bureaucratic Incorporation: The Dual Roles of Professional Missions and Government Policies. *American Sociological Review*, 74(5), 756-776.
- Schwindt-Bayer, L. A. (2009). Making quotas work: The effect of gender quota laws on the election of women. *Legislative studies quarterly*, 34(1), 5-28.

# 國際教育專案在國中英語課程之實踐

范雅筑\* 理事長  
中華民國核心素養教育學會

## 摘要

本研究採行動研究法，將國際教育、專案式學習、資訊與通訊科技融入國中二年級英語教學，以了解此教學模式發展歷程及其對學生全球觀與探究力培養之情形。採觀察、訪談、文件等方法蒐集資料，並以「全球觀量表」測驗學生全球觀發展的情形。經兩階段共14週的課程實踐，研究結果發現：1.國際教育英語課程方案開創結合英語、國際教育與專題探究的教學模式；2.課程發展過程為改變師生角色與互動模式的歷程；3.課程方案培養學生的探究力；4.課程方案培養學生的全球觀，以及5.專案式學習提供大量英語運用機會。根據研究結果，針對國中階段國際教育推廣、政策制定、課程實施與教師專業發展等面向提出建議，並對後續研究提供方向。

**關鍵詞：**國際教育、全球觀、專案式學習、國中英語

\* 本篇論文通訊作者：范雅筑，通訊方式：sonya.fan@gmail.com。

# A Practice on Integrating International Educational Project into Junior High School English Course

**Ya-Chu Fan\*** President

Core Competence Education Association

## Abstract

The study adopts the action research methodology which integrates international education, project-based learning, and information and communication technology into the eighth grade junior high school English course to understand the development of students in the global mindedness. This study collects data using observations, interviews, documents, and the before-and-after test results with the Global Mindedness Scale. After a total of 14 weeks of practice in two stages, the results show: 1. The International Education English Program has created a teaching model that combines English, international education and project-based learning method; 2. The program development process is the process of changing the role and ways of interaction between teachers and students, 3. The program trains students the ability of exploration; 4. The program contributes to the student's global mindedness development, and 5. Project-based learning provides ample opportunities for English use for learners. According to the research results, suggestions for international education promotion, policy formulation, curriculum implementation and teacher professional development in the junior school stage are provided, along with the direction for future follow-up researches.

**keywords:** international education, global mindedness, project-based learning, junior high school English course

---

\*Corresponding author: Ya-Chu Fan, E-mail: sonya.fan@gmail.com

## 壹、研究背景與範圍

教育政策及實務都因全球化而產生改變 (Daun, 2002)。我國教育部《中小學國際教育白皮書》揭示國際教育之目標，引領教育工作者關注改變，透過教育實踐，開展學生對國際議題、全球發展與世界和平之理解與意識，培養國際關懷與行動。實務上，國際教育仍有賴校本課程、自編教材或教師的教學活動予以落實，各領域教師之課程融入有其重要性及其價值 (林永豐, 2012)。

專案式課程利用網路進行線上互動，有助於學生建立全球意識。基於此背景，做為一位國中英語教師，盼能將國際教育的面向自活動深化成課程，以 International Education & Resource Network, iEARN (以下稱 iEARN 專案)，發展出融合國際教育與網路專案式學習之英語課程。故本研究之目的，為探究國際教育專案融入國中英語課程的發展歷程，以及分析國際教育專案融入國中英語課程對學生全球觀培養之影響。

## 貳、文獻探討

基於資本流動、勞動力遷移與通訊科技革新，經濟與科技的發展縮短時空對人的限制，不同文化間比起過去有著更密切的交流。臺灣社會因著 1989 年引進三千名移工、1990 年正式開放外勞引進 (夏曉鶯, 2010)，眾多來自東南亞及中國籍的配偶都為社會文化增添新的面貌。在教育上，如同 Hayden (2006) 指出，過去的教育活動處於一個相對穩定時期，以教導學生為其未來生活作準備，但時至今日，教師已不能再假設學生的未來與現在是同一個樣貌。換言之，要學習哪些知識或技能，才能成為具有國際視野的個體，便是國際教育的課題。1974 年聯合國教科文組織的《關於促進國際理解、合作與和平的教育及關於人權與基本自由的教育建議》中提及，在不同社會和政治體系的國家與人民之間對人權與基本自由的尊重，以及國際理解、合作與和平，應被視為一個不可分割的整體，其內涵可以「國際教育」一詞表達 (UNESCO, 1974)。而跨文化教育或多元文化教育，與全球教育和國際教育的概念有許多不謀而合之處 (陳怡如, 2011)。國際教育的「國際」代表「國與國之間」，故不能忽略國家間的跨文化理解 (Hill, 2007)。Hinchcliff-Pelias 和 Greer (2004) 也將國際教育定義為跨文化的溝通互動，意即將個體置於不同文化當中，從互動中察覺文化間的差異。故國際教育是一種跨文化能力，而學校有責任增加學生這方面的能力 (Pasternak, 2008)。

諸多學者皆認同國際教育的目的之一在於發展學生跨文化理解與溝通互動之能力。在課程轉化上如何引導學生思考是融入國際教育議題的關鍵，以下探討幾個重要架構，以提供本研究實務上的方向。

Richardson 在 1976 年提出第一個國際教育的概念圖（圖 1），探索全球議題架構之目的在於透過探索政治、經濟的背景，以及社會組織相關的價值，並採取解決問題的行動、理解全球問題的成因。採參與式教學法，強調參與能力的培養 Richardson (1976)，此架構著重探討貧窮、壓迫、衝突與環境等面向，強調與其關注個別全球議題，應理解各個因素交互的關係，並發展學生面對問題時的能動性。

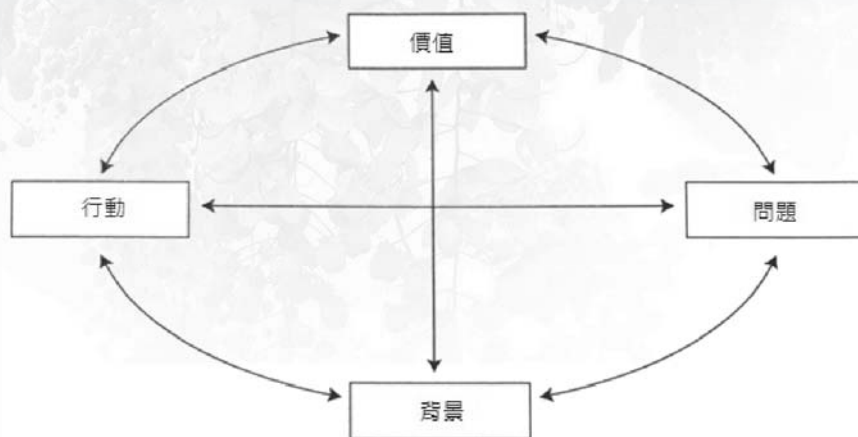


圖 1 Richardson 的探索全球議題架構

資料來源：Richardson, R. (1976)。

1980 年代英國政府延續 Richardson 的架構，在中學推動世界研究 8-13 專案 (World Studies 8-13)，目的在發展學生對多元文化社會和相互依存世界回應的知識、態度和技能 (Fisher & Hicks, 1985)。此專案指出國際教育的重要概念 (圖 2)，包含成因和後果、溝通、衝突、合作、權力分布和公平、相互依存、相似與相異、社會變遷，價值與信念等概念，並建議以這些概念作為理解世界的工具。



圖2 世界研究專案計畫架構

資料來源：Fisher, S. & Hicks, D. (1985)。

Hett (1993) 認為，全球觀是指個體認知自身為世界的一份子，而意識將反映在個體態度、信念和行為上。一個具有高度全球觀的人對於多元差異會有強烈的感受，促使其關懷世上其他地方，並認為自己有道德責任改善這個世界。有全球觀的人須具備一些技巧，如：創造力與創新、探究、問題解決與批判性思考。同時也得對於資訊與訊息科技有所了解，進行合作與協作，也在跨文化的場域中能有方向感並保有彈性（DeMello, 2011）。全球觀分為責任感、文化多樣性、效能感、全球中心、全球連結等五個面向，全球觀面向與其定義詳如表 1。

表 1 全球觀面向

全球觀面向	定義
責任感	對於世界上的人們的一種深層的關懷，有著想要改進他們的生活條件的一種道德責任感。
文化多樣性	一種對於世界上文化多樣性的一種理解，並認同每個文化都有其價值。
效能	相信自己的行為能帶來改變，也體認到國家的、國際的議題是重要的。
全球中心	以全球一家為思考，不只是思考自己國家的利益。以全球的利益去評判，非以種族的利益去評判。
連結	一種全球歸屬與聯繫的大家庭感，一種全世界的人與國家緊緊相連之感。

資料來源：Hett, E. J. (1993)。

教育部依據《中小學國際教育白皮書》所揭示的「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」及「全球責任感」四項國際教育目標，發展出包含認知、情意與行動面向之國際教育課程目標（教育部，2013）。《中小學國際教育融入課程資源手冊》（教育部，2013，頁18）針對各項能力指標進行更詳細的補充說明，並將課程議題發展出以「全球議題」、「文化學習」與「國際關連」三方面之主題軸，如圖3。

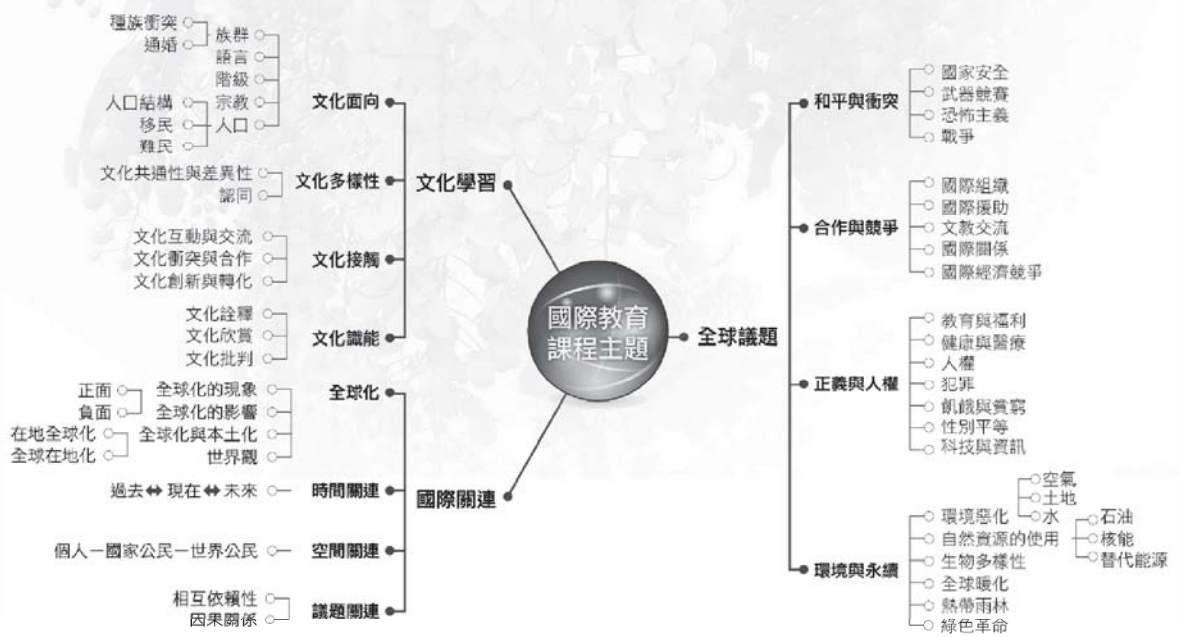


圖3 中小學國際教育課程主題架構圖

資料來源：教育部（2013）。

綜上探討可知，國際教育之意涵在於發展學生對於公平正義、和平衝突、全球化與相互依存性、永續發展與多樣性的理解，培養同理心、自我認同與自尊、批判性思考、合作以及跨文化溝通互動之能力，並鼓勵學生採取行動以改變現狀。

## 參、研究方法

本研究採行動研究法，研究者以教學為研究對象，以觀察、訪談、文件分析等方法蒐集資料，並以「全球觀量表」測驗學生全球觀發展的情形。研究對象為新北市全球中學<sup>1</sup>，八年級學生共 48 名，男生 30 名，女生 18 名，並邀請該班導師為協同研究者，每階段各一次觀課。第一階段課程安排 6 節課、第二階段 8 節課，場地為班級教室，備有電子講桌、電視、單槍投影機。視訊時，則須另外架設通訊設備。

課程目標方面，因本研究融入國際教育專案於正式課程中，於是梳理國際教育與英語課程目標之共通性，發展出本研究之課程目標。依據《中小學國際教育白皮書》所揭示之四大教育目標（教育部，2013，頁 16），轉化出帶有認知、情意與行動面向等課程目標的國際教育課程。本研究課程設計涉及之國際教育能力指標與全球觀量表之五個面向進行對照如表 2。

表 2 國際教育專案英語課程中全球觀與國際教育能力指標比較

全球觀面向	國際教育目標	國際教育能力指標
責任感	全球責任感	4-1-1 認識世界基本人權與道德責任
文化多樣性	國際素養	2-1-2 體認國際文化的多樣性
效能	全球競合力	3-2-2 具備參與國際交流活動的能力
全球中心	全球責任感	4-3-3 發展解決全球議題方案與評價行動的能力
連結	全球責任感	4-2-1 了解全球永續發展之理念並落實於日常生活中

在國際教育專案平臺方面，常見的有 Schools online、Global School Net、Flat Classroom Project、ePals、Taking IT Global 與 iEARN 等平臺。其中因國際教育資源網（International Education & Resource Network, iEARN）會員數與專案數較多，臺灣亦有分支機構，故本研究自 iEARN 平臺選合之合適專案。專案主軸分語文與藝術創作、人文及社會科學以及自然科學、科學及數學等三個類別。

本研究參考教育部（2013）轉化之 Fogarty 的課程統整方法，以最不影響課程原有結構，採窠巢式融入，並在原有課程主題適切之處納入國際教育相關元素，以深化或加廣原有之課程主題。

<sup>1</sup> 本研究為顧及研究倫理，參與者包含學生、協同研究者、研究場域等名稱，皆經過化名處理。



根據文獻探討所梳理之原則，國際觀之培養宜從學生自我文化的認識開始，並從脈絡中開展出對於其他文化的認識與欣賞，故專案一選擇語文與藝術創作類別中之全球食物展示說明會（Global Food Show and Tell），任務為介紹代表性的菜式、連結國家自然資源，並探討飲食與在地習俗祭儀間之關聯。同時結合課本主題（All the food looks delicious），內容為點餐與外國人在臺體驗夜市小吃，進行課程深化。

第二個階段選擇自然科學、科學及數學類別中的「全球青少年高峰會議」（YouthCan），鼓勵學生以網路活動從事在地或全球的環境生態工作，針對環境問題進行交流。該專案探討主題廣泛，如：生態環境、資源的回收與利用、瀕臨滅絕物種到能源使用。結合討論風災天災的主題（I Saw the Wind Blow Down Several Trees），引導學生探討因全球關聯所產生的在地氣候問題，試圖找出解決方法，並以線上會議進行發表及意見交換。

本研究為專案式學習，為運用真實問題作為探究基礎，並廣泛使用科技的學習模式（Blumenfeld, Krajcik, Marx & Soloway, 1994），若連結學科內容，能培養學生的 21 世紀能力，以及運用科技做為學習工具的能力（Ravitz, Hixson, English, & Mergendoller, 2012）。儘管專案式學習在教育上可帶來諸多益處，尹玫君（2004）也提出在實踐上可能遇到的挑戰，如：學生須自行判斷所獲得的資訊價值、教師如何做到不干預學生學習的主導權、教師需要有方法支援學生在專題進行時的工作分派與任務完成，以及創建流暢的網路平臺，讓參與學生可以利用分享訊息與溝通的環境來促進合作學習。

全球觀（global mindedness）的評估工具有限，而 Hett（1993）的全球觀量表評量責任感、文化多樣性、效能感、全球中心與全球連結等五個面向，較接近本研究希望透過國際教育專案英語課程培養學生之能力，而以此發展出來的全球觀量表（The Global-Mindedness Scale, GMS）測量學生在學習其他國家時的全球思維、態度、假設與行為。全球觀的內涵也涵蓋我國國際教育提出的國際素養、全球競合力與全球責任感等面向，故本研究使用全球觀當作學生能力發展之培養目標與評量。GMS 量表為五等量表，共有 30 題，分數越高者代表該向度之全球觀越高。

## 肆、研究結果

本研究在課程實施前段，對學生進行全球觀量表調查，結果如表 3 所示。學生在 GMS 前測部分，以文化多樣性面向最為優異（3.87），在責任感（3.07）上得分最弱；在 GMS 後測部分，一樣以文化多樣性面向最為優異（4.16），而在全球中心（3.11）方面則得分最弱。本研究利用全球觀量表得到之前後測結果如下，其中責任感、文化多樣性、效能、連結、總量表，前後測達顯著差異。

表 3 GMS 前後測平均數、標準差與成對樣本 t 考驗結果

面向	前測	後測	平均數	標準差	t 值
責任感	3.07	3.57	3.32	0.66	4.74*
文化多樣性	3.87	4.16	4.02	0.59	2.78*
效能	3.25	3.46	3.36	0.62	2.00*
全球中心	3.33	3.11	3.22	0.58	-1.99
連結	3.15	3.49	3.32	0.53	2.56*
總量表	3.33	3.56	3.34	0.59	2.02*

\* $P < 0.05$ 。

研究者於國際教育專案英語課程實施後，根據責任感、文化多樣性、效能、全球中心、連結等面向的學習歷程與表現結果，針對小組進行深度的訪談，以了解學生學習的歷程與思考，做為日後課程設計與教學改進之參考：

## 一、全球觀之責任感方面

學生在 GMS 前測於全球觀之責任感面向得分為 3.07、後測為 3.57，平均數為 3.32，標準差為 0.66，t 值為 4.74，大於 0.05，達顯著，表示學生透過國際教育專案英語課程其全球觀之責任感獲得成長：

### (一) 學生體察人與自然的關係中，人類所肩負的責任

學生可開展出一種理解，即人類與自然之關係應是互惠共生的，生物不平衡，如：食物鏈、瀕臨絕或汙染等問題，多是因人類無知破壞。藉由專案可重新定位學生的認知與態度，如學生阿翰表示：

動物瀕臨絕種都是因為人類，但動物不會說話，沒辦法為自己爭取權利，只能靠人類的自覺，當我們選擇這個主題時，我發現我們組員都帶著一種責任感進行問卷、調查，到最後寫信給市長，感覺很棒。（阿翰 IS410624）

學生的改變自消極的垃圾分類，到積極的垃圾減量，如此改變來自於對於世界責任與健康的理解，並對未來的期待而肩負責任感，如學生阿民表示：

老師說到大陸的紀錄片垃圾圍城，在大陸貧窮的地方竟然靠著替世界上其他地方消化垃圾獲得收入，當地小孩拿垃圾來玩、在滿是垃圾的河中撈起死魚，用垃圾生火烤魚來吃，我聽完覺得很可怕。我去慈濟分類垃圾後才發現，垃圾量真的很大。我以前以為垃圾分類就好，但現在我知道，源頭應該是要減量。（訪 0624-S39 阿民）

學生體會到責任不待別人完成，應該從自身做起，更加積極地落實於日常生活中。

## （二）學生認知基本道德責任在於個人實踐，對人權的理解尚待強化

學生普遍感受國際教育專案英語課程，幫助他們理解世界責任，如此責任感不僅是一種內心的感受或想法，許多學生也認為應以實際行動體現責任感，如學生小淳表示：

經過老師的分享，和埃及老師視訊，以及我們完成的專案，我發現要讓世界變更好，不是靠別人，而是靠自己，讓世界變好就是我們的責任。（訪 0624-S03 小淳）

即便自身力量微小也願意從身邊發現問題、以一己之力解決問題，透過這兩個專案，學生更能相信自己能夠讓世界更好。

## （三）學生體會全球的問題是地球村公民共同的責任

學生也因理解而產生共同的責任感與連結感，認為對於世界的責任感應透過各地、各文化的人互相合作共同完成，如學生在學習單上回應：

這次的交流中我發現，雖然文化不同，但我們都是人，用這個角度去想，或許大家都相同。如果用另一個角度想，我們住在一個地球上，全球的問題所有人都需要一起面對，雖然每個文化都不同，但是如果可以為了解決同樣的問題而努力，而且都抱持善意，其實差也不是問題。（文 0621-學習單）

學生透過專案已經產生以不同角度看待差異的概念，理解全球問題和世界公民所共同承擔的責任。

## 二、全球觀之文化多樣性方面

學生在 GMS 前測於全球觀之文化多樣性面向得分為 3.87、後測為 4.16，平均數為 4.02，標準差為 0.59，t 值為 2.77，大於 0.05 達顯著，表示學生透過國際教育專案英語課程，其全球觀之文化多樣性之理解獲得成長：

### （一）學生體認到文化是多樣性的

專案一以當季蔬菜與其料理方式等研究，幫助學生了解自身文化，如二十四節氣與順應天時等臺灣文化核心概念。透過專案，學生除了學習自己文化，也能進一步理解其他文化，如：學生發現料理方式之差異：

阿根廷同學分享他拿手的烹飪方式是烤肉，叫做 asado，他們說家家戶戶在牆角都有壁爐，用原木燒炭烤肉，這是他們主要的烹飪方式，可是健教老師說吃燒烤會致癌耶！（訪 625-S42 阿詮）

而後學生得知飲食方面的習慣來自於氣候與文化：

不管是在學校或是在家裡都告訴我們多吃蔬果是好的，直到和阿根廷視訊過後我才理解，不是每個地方都可以方便的取得蔬菜水果，也因為如此，各地方才有不同的飲食習慣。（訪 625-S38 阿辰）

此外，學生也察覺相同的行為活動，在不同文化中有著不同的意義，當阿根廷同學問及學生上學時的穿著：

Antonia：你們上學都穿一樣，那是穿制服嗎？為什麼有兩種樣式呢？

家瑄：是的，我們上學都要穿制服，另一種是體育服，上體育課當天就穿體育服。

Antonia：在我們這邊只有讀私立學校才穿制服。

家瑄：我們上學都要穿制服，週末到學校來運動也要穿制服，穿制服代表平等。（觀 0609-視訊會議）

學生發現原來並不是全世界的學生上學都穿制服，如：阿根廷制服代表的是一種權力，在臺灣制服代表的是平等，一份無須對身分作比較的認同。學生透過兩個專案的探討與交流後，逐漸發展出一種多元性的理解，理解生活中習以為常的價值觀並非普世共享，各種價值觀背後都有其植基的文化、價值或是一種世界運作的思維。

## （二）學生能接受不同文化觀點並欣賞文化差異

學生除了體認多種價值觀之外，同時也發展出對於不同觀點的認同與接納：

在日本資源回收與垃圾減量也是非常重要的，但是適當而不失禮的包裝對他們來說也是很重要的，我覺得矛盾，但知道日本人很注重細節與禮節，就比較能夠接受這種對立。（訪 0623-S26 阿崙）

學生接受不同觀點後，也需要爬梳各個文化脈絡中相異觀點在該文化中所代表的意涵，進而發展出他們對其他觀點充分的接受性。

## 三、全球觀之效能方面

學生在 GMS 前測於全球觀之效能方面得分為 3.25、後測為 3.46，平均數為 3.36，標準差為 0.62，t 值為 2.00，大於 0.05 達顯著，表示學生透過國際教育專案英語課程其全球觀之效能感獲得成長。

### （一）學生發展與國際友伴互動所需之英語力

在簡報呈現上，已經可以看到學生用英語和他者互動的概念與能力：

We are all excited about to alternate our culture with you by showing and taking a quick tour through our traditional culture. Are you ready? (文 0430-第 7 組簡報)

在國際教育專案英語課程中，英語是培養全球觀的工具，而國際教育專案即是英語能力培養的舞臺。

### （二）學生對於世界的文化產生理解，獲得國際交流之認知基礎

好的多元文化課程應不僅能幫助學生了解自己的社會，也能對其他社會有充分了解，以增進彼此認識，如學生阿政在小組討論的分享：

老師說要視訊，我就又翻了一下地理和歷史課本，發現課本上有很多資料喔。都還滿有用的，像是國家或是文化的資料，大家讀一下會滿清楚的喔。(觀 0625-S23 阿政)

國際教育應該讓每一個學生有機會去接觸與感受，如小樺就透過後續交流，開展更深入的理解：

我們和阿根廷同學用 line 群組，交換生活照片，我每天都會很好奇，想知道他們今天發生什麼事了，然後他們是怎麼想的，原來我們的一天在別人眼中可能很有趣。(訪 0625-S14 小樺)

國際教育不僅是尋找族群間的文化差異，也給予跳脫單一的文化視野的良機。因此課程應描繪多種文化的經驗，開展社會上更寬廣的視野。

## 四、全球觀之全球中心方面

學生的 GMS 前測於全球觀之全球中心方面得分為 3.33、後測為 3.11，平均數為 3.22，標準差為 0.58，t 值為-1.99，小於 0.05 未達顯著，表示學生透過國際教育專案英語課程其全球觀之全球中心之理解並未獲得明顯的成長。全球中心的能力係以全球一家為思考，不只是思考自己國家的利益，而是以全球的利益去評判，非以種族的利益去評判，因此包含學生對於世界文化，以及對改變世界的方式兩方面產生系統性的理解。

### （一）學生發展出解決問題之行動能力，但尚未能評價其行動價值

專案二鼓勵學生成為積極的能動者，以實際行動改善週遭問題，學習對於眼前問題的整體評估：

生：老師我們還是不太懂要做什麼才能帶來改變。

師：不妨從剛介紹的議題去想，譬如說你個人對於環保議題有興趣，還是對於動物保育比較有興趣？

生：我們剛剛有討論，我們應該會做和保護大自然有關的。

師：很好，那老師建議你們兩種可能，第一是選擇貢獻自己的力量進行改變，另一種是讓更多人因為你們而關注保護自然的問題。貢獻自己力量的方式可以有很多，就算是撿垃圾也是貢獻很大的。

生：老師你的意思是，我們就去撿垃圾就可以完成這個專案了？

師：你們可能認為撿垃圾不是什麼大不了的事情，但是對於社會的貢獻是直接而有效的，而當你們撿拾垃圾時，這簡單的行動就會開啟你們的思考和想法，而後你們就會有進一步行動。行動不在大小，重點是要有一個開始，老師要你們做的專案就是一個開始。（觀 0529-第 2 組）

學生開始肯定自己的能力，在學生的學習單中可以看到如此省思：

從來沒有想過自己會在廁所裡面，拿著水杯，一杯一杯的計量馬桶出水量，我們花很久時間才決定主題，浪費很多時間，但最後我們的報告還是做出來了，還受到學校的頒獎，這讓我覺得雖然我做的事情很小，很奇怪，但它是對的、是有幫助的，未來我覺得自己可以再做更多事情，幫助別人、解決問題。（文 0620-S37 學習單）

從第一階段到第二階段，學生成為有效能的參與者。然而，由於時間關係，第二階段並未引導學生評價其行動價值活動，故學生是否發展出評價行動之能力尚無準確資料。

## （二）學生以社群媒體倡議的方式鼓勵關注全球議題

為了解決問題，學生必須進行計劃、行動與檢核等三個過程，在計畫階段得衡量完成專案所需的技能與資源，同時評估專案計畫的可行性，學生也因此透過國際教育專案英語課程磨練行動技能，如第七組同學就充分運用社群媒體進行倡議：

我們這組的報告是瀕臨絕種動物，我們開了一個粉絲頁，宣傳瀕臨絕種動物的知識。我找朋友來按讚，只要每多一個讚，我就會很高興，因為這些讚讓我覺得我們做的事情很對，也覺得我們為動物而做的事情是有效的。（訪 625-S38 阿鈞）

國中二年級的學生都已經學過基本的統計，以及問卷設計等技巧，亦有同學透過田野調查獲得資料，如街頭訪問：

我們設計一份問卷，想要知道大眾對於瀕臨絕種動物的理解，在捷運站旁邊請路人填答，總共回收 100 份問卷，我們發現如果人們了解瀕臨絕種動物，就會一起救助牠們，但他們不了解，所以只要更多人能知道瀕臨絕種動物的資訊，我們就有更多機會保護這些動物。（文 0620-S21 學習單）

專案提供學生應用所學的機會，嘗試以行動解決問題、以倡議的方式引起關注，而同儕或師長的認可，都為學生的行動帶來更多動能。然而學生做這些事情可能只是為完成眼前的專案，尚未能以全球為中心來思考，故仍無法評價其行動價值。

## 五、全球觀之連結方面

學生在 GMS 前測於全球觀之連結方面得分為 3.15、後測為 3.49，平均數為 3.32，標準差為 0.53，t 值為 2.56，大於 0.05，達顯著，表示學生透過國際教育專案英語課程其全球觀之連結感獲得成長。學生在全球觀連結的發展，包含意識到自身的行動在現在與未來對全球的影響，以及使學生獲得對全球狀況和全球發展趨勢的意識和理解。

### （一）自現在至未來，學生認知採取行動對全球之影響

國際教育專案英語課程幫助學生理解自己做出的行動以及對今後的影響，訪問學生自認為最大的轉變為何，學生阿治表示：

像是地球暖化吧，這不僅是臺灣的問題也是整個地球、世界的問題。像我很喜歡開冷氣，反正我只要付得起電費就好，但是我現在知道不是電費的問題。（訪 0624-S24 阿治）

學生也深刻理解自身行動能對世界產生即刻的影響，如學生阿銘認為：

老師要我們做的專案讓我覺得我可以對現在的臺灣和未來的世界有些貢獻、帶來一些改變，然後我覺得很好，就是只要我願意，我就能對這個世界好，然後當我真的去做的時候，我覺得自己很棒。（訪 0624-S22 阿銘）

學生理解自己做出的行動對於現在與未來的影響，如此影響的層面自生活周遭，並擴及全球，幫助學生發展對於全球狀況與發展的意識與理解。

## （二）學生開始意識到全球議題的重要性

課程運用科技將世界帶進教室，帶給學生衝擊，世界不再只是在眼前看得到的，如學生小晏在視訊完後提及：

這次視訊讓我感覺到原來我可以這麼容易的認識世界上任何一個角落的人、和他們對話、做朋友，我的世界突然變大了。（訪 0626-S11 小晏）

透過此專案之交流活動，學生也開始對於全球情勢的關心：

我開始關心國外的新聞和生活，我對於外國的東西越來越有興趣，開始覺得這些跟我有關係了。（文 0626-S14 學習單）

學生也發現國人對於全球情況的漠視，如學生阿安說：

我覺得在臺灣的新聞或國外的資訊有點封閉，我們其實不太知道、也不關心外國怎樣了。我也在想，我做的事情，會對其他人產生什麼影響。（阿安 IS360626）

從學生的回應中可以看到學生逐漸理解全球依存之概念，也提升對於全球情勢的關心程度，但由於專案主題性質並未探討未來趨勢，故未見同學有此類學習。

## 伍、研究結論與建議

### 一、結論

綜上，本研究提出之結論如下：

#### （一）課程方案開創結合英語、國際教育與專題探究的教學模式

本研究以議題為核心，強調英語、國際教育與專題探究之結合。研究結果發現，學生對於專案式學習成正面反應，能有效提升學生學習興趣，培養學生覺察不同氣候對飲食均衡的假設，敏覺文化偏見及刻板印象。學生了解自身行為能對地球帶來改變，亦推動培養學生積極行動之價值觀。最後透用合作學習模式，小組透過多元的思考，培養跨文化溝通的知識與技巧，課程方案開創結合英語、國際教育與專題探究的教學模式。

#### （二）課程發展過程為改變師生角色與互動模式的歷程

本研究課程發展為師生共構之動態歷程，兼含教與學的取徑、歷程中師生角色與互動模式的轉變。教學時，教師定位在於引導學生探究真實情境脈絡中的問題，對國際教育議題產生認知與行動；在歷程中敏覺學生學習需求，擔任協助者幫助學生獲取成功專



案經驗；在學習上注重學習者主動參與且由學生驅動的探究，促進學生透過與同儕溝通合作而學習，同時導入科技工具輔助問題解決、完成簡報以及零時差的協作。教師以促進者的角色，視學生需求調整引導方式並適時給予協助，導入工具與資源，給予學生關懷與支持，強調適性的教學。師生在共構的課程中運用後設認知技巧為下一步反思出最佳指引。

### （三）課程方案培養學生的全球觀

在全球觀方面，學生理解並認同文化多樣性的特色，有效的培養學生以在地關懷的全球觀，理解全球的相互依存性。透過兩階段課程實施，探討食物與環境議題，培養學生國際視野與本土文化認同，增進學生對於本國與外國文化習俗的認識，並尊重文化差異、欣賞不同文化以及跨文化溝通與反思的能力。第二階段的行動專案，則促進學生的自我效能感與全球責任感。

## 二、建議

本研究除期盼未來能有更多研究者投入相關研究，以下為國際教育推廣之建議：

### （一）國際教育推動不僅由上而下的政策實施，亦需由下而上進行教學改革

國際教育實踐需要從教室內的教育觀點進行改革，在教育部積極推廣下，目前國中端對於國際交流接受度較高，而在課程實施上，仍常見教師因課程進度、考試壓力或是等原因窒礙難行。因此，推展國際教育除了由上而下的政策實施外，亦需同時著力於學校體制內的文化改變，推展翻轉的、以學生為中心的、建構的課程觀，才能提供更多元的由下而上的教育改革。

### （二）國際教育之落實需重視在職教師國際觀的提升

國際教育議題並非不涉價值之純粹命題，而是富含多元文化、國家競合、全球議題等討論空間極大，存在著多種利害關係人的視角，教師必須成為轉化型的知識份子，促使學校成為國際觀培養的所在。第一線教師亦可能對於國際教育的理解或課程取向不同，影響其課程詮釋與實踐。而學生面臨國際教育議題亦必須從重新檢視自我經驗，在文化多樣性中，重新審視價值觀如何影響自己的態度與行為，此時教師對於國際教育的理解與引導至關重要。我國國際教育目前尚未成為正式課程，教師對於國際教育課程實施的接觸僅限於知能研習，可能對國際教育停留在表面的理解。建議教育單位應舉辦在職教師之回流研習，聚焦於文化學習、全球議題與國際關聯等敏感議題之探討，以促進教師解構本身既有價值觀。

### （三）建置現職教師國際教育課程發展及教學類的長期而直接的支持性系統

目前教育部係以國際教育研習，進行專業知能及實務工作坊，同時透過教育部中小學國際教育資訊網，建置教師專業人才資料庫，提供能力指標、研發教材、優選課程等資源，持續不斷在國際教育課程與教學方面注入資源。然而各樣教學資源，目前尚未能即時和國內外情勢連動。因此，建議增設論壇，討論最新國內外重要議題，以培養教師對於國際情勢之關注與理解，幫助現職教師突破語文能力與臺灣相對封閉的新聞媒體之侷限。

### （四）建置系統性的國際教育課程資料庫

目前中小學國際教育課程與教學之資源係以彙編形式，呈現北區中心研發教材、優選課程方案、教師自行研發教材與推薦教材，目前已有相當的累積，對教師有諸多助益。建議將已發展之課程與教學資源，建立可供檢索的國際教育課程資料庫，教師能依學生年級、科目、國際教育議題、課程進行時間等，快速篩選合適的課程方案。

這趟探究之旅，讓筆者見證當學生被賦權增能時所展現出的強大動能，目睹學生認識異國朋友的興奮，與在文化與文化間理解的同理心。在此之前，曾訝異於 Design for Change 印度小學生的作為，但與學生親身經歷探究後，則完全被學生為主體的學習動能震懾，促使重新建構教師的角色。本專案能夠順利完成，特別感謝劉美慧教授在國際教育思考與實踐的引導。國際教育旨在培養以全球為中心的行動，而點滴的行動所累積的改變，殷切希冀可以為我們帶來一個更美好的世界。

## 參考文獻

- 尹玫君 (2004)。融入資訊科技的另一種教與學的形式：專題學習。國民中小學九年一貫課程理論基礎 (頁 466-488)。臺北：教育部。
- 陳怡如 (2011)。我國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。
- 夏曉鵬 (2010)。失神的酒以酒為鑑初探原住民社會資本主義化過程。臺灣社會研究季刊, 77, 5-58。
- 教育部 (2013)。中小學國際教育融入課程資源手冊 (國中版)。臺北：教育部。
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist, 26*(3-4), 369-398.
- Daun, H. (2002). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Fisher, S. & Hicks, D. (1985). *World studies 8-13: A teacher's handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to International Education*. London: Sage Publications.
- Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global mindedness*. Unpublished doctoral dissertation. University of San Diego.
- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the Taiwan shall meet? *International Review of Education, 53*, 245-264.
- Pasternak, M. (2008). Is international education a pipe dream? A question of values. In M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International education principles and practice*, (pp. 253-275). London, UK: Taylor & Francis.
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2012, April). *Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative*. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Vancouver, BC. Retrieved from [http://www.bie.org/research/study/PBL\\_21CS\\_WV](http://www.bie.org/research/study/PBL_21CS_WV).
- Richardson, R. (1976). *Learning for change in world society: Reflections, activities and resources*. London: World Studies Project.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Retrieved from [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

# 從星星之火到團隊共創—— 北大高中國際教育課程的發展脈絡

朱肇維\* 教師

新北市立北大高級中學

## 壹、前言

教育部即將推出「中小學國際教育白皮書 2.0 版」，帶領全國的中小學國際教育的推展進入新的里程碑，108 課綱亦將「國際視野」列入三面九向，並揭櫫「國際教育」為重大議題，這無疑大幅提升國際教育的重要性及未來發展的可能性。筆者有幸於 99、100 學年度參與教育部中小學國際教育教案示例的編纂，並於 104 學年度起擔任新北市國際教育輔導團的團員，進而明瞭國際教育進化的脈絡，深知從政策的擬定到各級學校端的落實，因為所處的位置、環境與親師生的條件不一，全面推展實屬不易，但如何由點成線，再由線構面的策略性推展，則有賴各校盤整相關資源謀定而後動。以下將從筆者服務之學校——北大高中，進行實務經驗的分享，希望能提供給教育先進參考，並為「國際教育」的推動貢獻一份心力。

## 貳、北大高中學校簡介

本校坐落於新北市西南隅的北大特區，為該區域唯一完全中學，103 學年度成立迄今已邁入第 6 年，目前高中 18 班，國中 12 班，師生共計約 1,104 人。近年辦學績效深受社區好評。<sup>1</sup>

\*本篇論文通訊作者：朱肇維，通訊方式：purplewinnie624@gmail.com。

<sup>1</sup>相關資料來源摘錄自筆者所撰之《教育部高中優質化輔助方案 108 學年度北大高級中學計畫書》。

創辦之初即以多元、感恩、健康、創意、永續作為學校發展的核心價值，並以「全人教育·名揚國際」作為學校願景，在 108 課綱推動過程中，全體教職員工凝聚共識，期盼本校學生在三年淬煉中，成為具備「自主學習」、「群體關懷」、「思辨表達」、「國際參與」之健全發展的鳶山峽客。

本校的規模在新北市的完全中學屬中小型學校，有利於實驗性課程的推展，加上本校教師平均年齡約 34 歲，教師富有活力與創意，適合開展各類創新教學。創校初期，即以「雙語學習」作為學校發展重點，因此師資招募以雙語授課為重要的遴選指標。於 104 學年度加入國家教育研究院的前導與研究合作學校，106 學年度更進一步申請成為高中優質化的前導學校，積極在校內進行各項 108 課綱課程研發與試行。

從創校階段到實施 108 課綱，國際教育為本校發展重點，但在實務推動過程中仍須面對許多挑戰與限制，以下介紹國際教育課程於本校的發展脈絡。

## 參、國際教育課程發展脈絡

本校國際教育課程的推動歷程，經歷萌芽期、調整期、成長期等三個階段的蛻變，以下將進行介紹與分析。

### 一、萌芽期（103至104學年度）

由於創校之初教師員額尚未齊備，課程研發人力相對不足。「模擬聯合國」課程的發展成為此時國際教育課程的重要特色，社會領域教師投入大量心力進行課程設計與培訓，帶領學生從口語表達到文件研擬，並訓練在會議之中流暢的應對，兩年後已在各項「模擬聯合國」會議展露頭角，更曾赴新加坡等地參加模聯會議榮獲佳績。該課程基於定位的調整與師資的異動，逐漸轉型成為社團模式。至於國中部，則由英文與社會領域共同發展「茶文化」的國際教育教案，並榮獲 104 年度教育部國際教育教案的佳作。此時期課程的發展，多為點狀式的課程，較缺乏完整且有系統的規劃。

### 二、調整期（105至106學年度）

隨著師資的齊備，本校自 105 學年度高中部開設「繪本英閱會」、「英國文化專題」兩門與國際教育密切相關的多元選修課程，前者運用繪本進行家庭、難民、性別等多樣議題的分析與討論，任課教師帶領學生深入淺出熟稔各項議題，並前往鄰近的龍埔國小進行繪本分享，此課程得到 105 年度教育部國際教育教案高中組的佳作；後者則為外籍教師與英文教師共備的文化課程，從英國的食衣住行育樂為切入點，學生經由引導，對於英國文化的內涵有更深刻的理解，例如：進行英國美食的探究、家徽設計等。外籍教師特別著重口語的訓練，因此每堂課皆是一場口說練習，課程內容相當紮實豐富。

國中則則是運用新北市政府教育局的國中實驗課程計畫，辦理英語導覽志工培訓，有鑑於本校的國際交流團相當頻繁，為提升學生擔任校園導覽志工的能力，邀請國中二年級20位學生，經由教師介紹學校的特色，再由學生共同撰寫講稿並翻譯為英文，最終要精確表達。課程結束時，校方也攝製學生英語導覽的影片，做為日後國際交流團參訪學校的重要資料。

106學年度，校長將國際教育課程發展的任務交付圖書館，鼓勵成立國際教育的跨領域社群，共有國文領域、英文領域、社會領域、數學領域、自然領域、藝能領域等10位國、高中教師參與，初期並為社群教師規劃一系列的國際教育增能研習，先後前往雙溪高中、竹圍高中、大園高中等進行學習與觀摩，並在社群時間進行腦力激盪，團隊最後選擇以SDGs作為課程發展的核心問題，一方面聯合國永續發展目標的17項議題皆可作為跨領域課程設計的切入點，另一方面也符合當前全球發展的重要趨勢。



圖1 聯合國永續發展目標

資料來源：<https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsummit>。

為減輕教師們發展課程的負擔，第一階段本校採行的策略為進行課程融入，在共同討論今年重點發展的目標後，大家先從熟稔的領域中尋找可契合的章節或內容，再發想延伸的教材教案，這種模式有雙重的效益，一方面教師在所熟悉的領域中，議題的應用

上更具彈性，另一方面對於備課與充實教學內容也有實質的幫助，因此，106 學年度國文領域運用辯論表達、英文領域結合繪本教學、數學領域進行大數據分析、自然領域採取實作實驗，社會領域帶領文本分析，藝能領域選擇結合科技，豐富了各領域的教學內涵。同時，在社群教師的回饋與反思中，多數教師皆指出進行課程融入的時間有限，似乎無法全面呈現該目標的內涵，並思索是否可進一步整合以發展完整的課程，這正是下一階段本校積極推動的重要工作。

### 三、成長期（107學年度迄今）

在前述兩年的基礎上，本校國際教育課程發展持續精進，除延續 106 學年度的社群運作外，適逢新北市政府教育局的邀請，在國立臺灣師範大學教育學系劉美慧教授的指導下，本校得以與永平高中、三重高中、竹圍高中與三民高中進行跨校共備，互相交流與分享課程內容，使社群的教師們更積極地進行課程的研發，將原有的融入課程整合成為完整的教材教案，這項工作看似簡單卻需要極大的耐心與努力，如何去蕪存菁、並且強化教案的核心問題，成為每次社群討論的重點，在參與跨校共備社群後，教授給予提點轉化為課程整合的關鍵點，成為本校國際教育不可或缺的部分，包含「國際議題·在地觀點」、「議題現況縱覽」、「在地出發·全球視野」、「行動任務設計」、「評量規準訂定」等。在近兩年的時間，社群教師們共開發 SDG2、SDG7、SDG10 等三套課程教案，並逐步在語文實驗班、多元選修的課程進行實作。以下將介紹課程教案的發展歷程。

### 四、聯合國永續發展目標課程方案

本校發展的三個課程方案係結合聯合國永續發展目標，進行跨領域課程設計，分別為「寰宇能源·永續發展」、「掌握『糧』『飢』·即刻行動」、「『不平』則鳴·峽客相助」，以下針對三個課程方案的發展歷程進行介紹。

#### （一）寰宇能源·永續發展（對應 SDG7：乾淨能源）

引發社群教師選定此主題起因為 2017 年 8 月 15 日的全臺大停電，以及近年新聞頻頻報導有關臺灣離岸風電的相關資訊，這些素材成為教師們初步討論主題，而並設定為課程發展的核心，數學教師提出應該利用數據讓學生更為了解臺灣目前電力的使用情況；英文領域教師則分享帶領學生一起閱讀與再生能源有關的繪本；自然領域教師提及可以透過簡易的實作，讓學生明白再生能源的原理；國文和社會領域教師則計劃讓學生針對能源的使用進行辯論，資訊教師建議得結合社群軟體進行倡議行動，這些豐富的構思也就造就日後的課程架構。

本課程從學生的生活經驗出發，首先談論對於全臺大停電的感受，再引導學生進一步探究臺灣的電力分配狀況，並帶領學生思考，臺灣究竟缺不缺電？臺灣未來的電力供應又會如何發展呢？透過文本導讀與分析，理解當前國際再生能源的運用概況，並以實驗實作的方式，發現臺灣未來電力的新選擇。

同時更讓學生聚焦目前臺灣離岸風電的發展、討論當中的優劣得失，並以桌遊體驗為媒介，發現能源應用與經濟發展的兩難；再以模擬世界能源高峰會的方式，讓學生深切感受到能源技術轉移與國際合作的困難。最後，由學生提出創新的能源使用方案，並在 Instagram 上進行倡議，以實際的行動表達訴求。



圖2 本校 SDG7 課程架構圖

## (二) 掌握『糧』『飢』：即刻行動（對應 SDG2：終止飢餓）

引起社群教師對此議題的關注主要為校方曾辦理「飢餓 12」體驗活動，部分教師也共襄盛舉，期待能將此體驗活動轉型成為課程，讓學生對於「飢餓」有更深入的認識並行動。在資料蒐集過程中，教師們意外地發現「餐盤背後的故事」教案<sup>2</sup>，就此為活動起點，先以學生日常的餐點切入，再進一步探究其中所隱藏的問題。在課程架構的討論中，數學教師認為圖表的解讀為學生必須具備的能力，因此結合世界飢餓地圖與數據；英文教師提供英文繪本作為學生認識飢餓議題的基本概念，歷史教師提議應該呈現臺灣過往糧食缺乏的脈絡，讓學生明白如今臺灣有能力也應該協助世界；公民教師指出消費

<sup>2</sup> World's Largest Lesson 課程設計，網址：<https://worldslargestlesson.globalgoals.org/>。



正義的問題應該被重視；自然教師則以實作讓學生明白食物的營養成分；資訊教師建議運用科技改善剩食的問題。

因此本課程共有三大主軸，包含：飢餓成因、小農消費與剩食利用，從「你的一餐改變世界」出發，探究美味餐點背後不為人知的秘密，再透過繪本導讀，進一步理解飢餓的成因，緊接著從臺灣到世界理解飢餓的發展脈絡，並以衣索比亞少年的影片作為示範，讓學生分組化身成為不同國家的年輕人，共同為自己所遇到的飢餓困境發聲。此外，課程也結合飢餓體驗，讓學生更能感同身受，藉由實驗操作理解食物營養的成分，帶領學生發現消費習慣的改變可以促進農業的正義，最終則由學生運程式設計來解決剩食浪費的問題。



圖3 本校 SDG7 課程架構圖

### (三)「不平」則鳴·峽客相助 (對應 SDG10：消除不平等)

此主題的發想源為 2019 年引起廣泛討論連續劇《我們與惡的距離》，其中有關精神疾病的相關議題，成為社群教師們討論的重點，而後進一步引發後續課程的發展，最後以學校生活均會接觸到的族群：原住民、國際移工和身心障礙作為核心議題進行發展。

原住民主題帶領學生認識本校鄰近的三鶯部落，以及從都市原住民中發現背後的故事，並以此延伸，觀察當前美國、加拿大、澳洲等國家對於原住民的政策與做法，最後以馬拉松的寫信方式，由學生對這些國家的原住民表達關懷或是對政府提出建議。

國際移工的主題則是透過桌遊理解當前移工在臺灣所面臨諸多挑戰與困境，而後透過實際走訪深入理解移工的心聲與想法，並帶領學生檢視當前臺灣對於移工的相關法令政策是否完備，作為後續採取行動的參考依據。

身心障礙的主題則從肢體與心理兩個層面切入，讓學生對此族群有初步的認識，並透過障礙體驗切身體會當中的不便，進而產生同理心。另外，也讓學生對於世界各國目前在身心障礙族群的政策進行盤點，檢視臺灣與世界是否存在落差。

最後，由學生於三個主題中選定其中一項，進行公共政策平臺提案，並積極爭取連署回應，作為消弭不平等的重要行動方案。

三個教案發展過程，各領域的專業均不同，如何相互理解與整合，需要時間不斷的溝通磨合。以 SDG7 的教案為例，乾淨能源的議題一般理解為自然領域的專業，因此如何讓國文、社會、數學等領域對此議題產生興趣，其實需要更多的對話與理解再經過多次的腦力激盪會議才逐步形成共識，更重要的是，當主題式的課程進行發展的同時，社群內必須有一位教師負責整合，將主題式課程進行串聯，並讓課程的邏輯具有連貫性，這比起各領域進行課程研發還更困難。因此，每次的社群會議都由課程設計教師先進行分享，與所有成員說明課程設計理念及脈絡，而每一次的分享皆有助於最終的整合。

總結來說，這三份教案皆可完整呈現也可獨立操作，讓每個教案兼具實用與彈性；另外，結合桌遊、繪本、實作、辯論、角色扮演的多樣學習策略，由學生發現問題、解決問題、省思回饋，也與 108 課綱素養導向學習相融合。

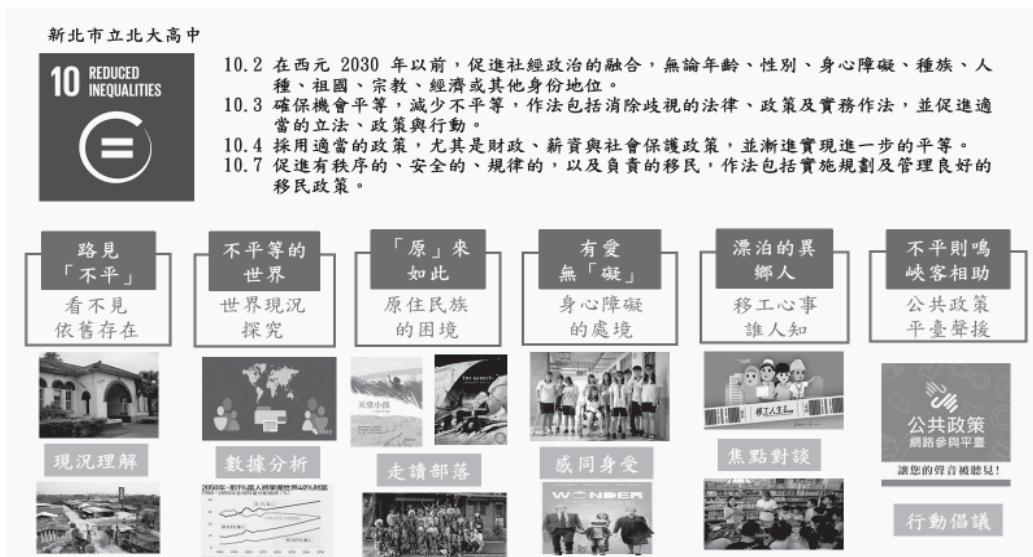


圖4 本校 SDG10 課程架構圖

## 肆、回顧與展望

回顧五年來的課程發展，筆者深深感受國際教育課程的發展需要長時間累積與努力，而本校所歷經的問題與因應之道，也提供給各校作為後續發展參考。

### 一、教師員額不足，如何發展國際教育課程

本校屬於中小型的學校，教師員額有限，在 108 課綱發展過程中，每位教師均肩負著必修、選修、彈性學習等多類型的課程，對小型學校而言相當沉重。然而，危機卻也是轉機，當教師必須發展課程時，國際教育成為各領域均可結合的主題，也是較易發展跨領域教學，行政單位適時的鼓勵與挹注資源，提升教師的意願與動力，並可依照自己的專業進行課程發展，也可透過跨領域合作進行協同教學減輕開課的壓力。

其次，敏銳地察覺教師課程的國際教育元素，也是行政單位推動國際教育課程的重要關鍵，積極邀請具備國際教育概念的教師加入社群，將對國際教育課程發展有實質上的助益。

### 二、社群教師意見分歧，國際教育課程何去何從

耗盡多時組成社群團隊，卻常因意見相左不歡而散，此為許多社群運作所面臨的窘境，筆者身在其中深有所感，加入社群的教師皆有不同考量，而社群召集人必須要不斷地釐清與確認社群的目標，尤其國際教育課程的設計是以教師為中心還是學生為中心？若教師的出發點是以學生為主體，那課程的安排則須具有彈性，甚至有隨時修正的心理準備，這也是當社群內部意見分歧時，重新聚焦思考的考量點。

在社群運作中，有部分教師流動，社群召集人的心理素質也要提升。召集人心態，對參與的教師有著強烈的影響力，以筆者帶領的社群而言，召集人必須積極的聯繫社群教師、安排相關增能研習，以及協調各項共同不排課、開會場地、用餐等行政庶務，看似龐雜，但唯有安排妥當，才能使教師社群心無旁騖的發展課程。

### 三、如何延續教師研發國際教育課程的動力

隨著社群運作一、二年，課程步上軌道，教師課程研發動力也會逐漸下降，此時將成為社群轉型的重要關鍵。以本校為例，草創時期教師都因為有共同目標相當投入，但在課程架構大致底定後，心態上容易陷入懈怠，因此，召集人必須與教師進行溝通，推動社群進入下一階段，成為說課、觀課、議課的重要平臺，透過相互的觀摩與學習，更理解課程設計實作的脈絡，並可從教師們的回饋進行後續課程的修正。

此外，持續的增能是提升社群教師動能的重要方式，規劃跨校的交流、專家學者的分享，都是提升社群教師的專業知能與促進典範學習，本校每學期規劃一所學校進行國際教育推動的交流活動，其目的為協助社群教師持續發覺更多國際教育的可能，進而轉化為進一步的課程與設計。

#### 四、行政單位於國際教育課程所扮演的角色

許多學校都會面臨國際教育課程發展的責任歸屬問題，以課程而言，應是隸屬於教務處的範疇，然而教務處業務本就十分龐雜，而國際教育的課程研發，往往只能融入在各領域教學之中，較難有完整的課程產出。本校也有相同的問題，經過校長的安排，將國際教育的相關工作由圖書館主責，讓圖書館成為另一個課程研發的中心。

圖書館積極爭取各項專案計畫，包括：教育部 SIEP 計畫、教師社群計畫等，透過專責單位提供行政資源與經費挹注，教師無後顧之憂地進行課程研發，才能有高品質的課程產出。

#### 五、國際教育課程的未來

很多教師對於這類課程的發展性充滿憂慮，它不是考科也沒有評量的標準，對於學生而言似乎是無足輕重，教師在授課方面也有力不從心的感嘆。然而，回顧 108 課綱的三面九項，國際視野為其中的一環，其所涵蓋的面向廣泛，對於未來的趨勢更無標準答案，這正是培育學生在二十一世紀所應具備的素養與能力的關鍵因素。若期待學生能在生活情境中去學習、應用素養，唯有國際教育的課程與生活情境密不可分，日常生活發生的大小事，皆可為全球趨勢中的一部分。以新冠肺炎為例，無一國家或地區能置身事外，這也意味國際議題隨時都在身邊圍繞，而教師能否帶領學生察覺、分辨乃至於採取行動，正是未來國際教育課程的重要發展性。

總結上述問題，本校在推動國際教育課程的發展仍在持續成長，面臨諸多挑戰，但這一路走來，關關難過，關關過，秉持明確的信念，堅持走下去，國際教育課程充滿著無限的可能，希望在國際教育 2.0 的政策推動下，本校以學校為本位的國際教育課程發展更具開創性。

# 開展探索自我的全球經緯 ——以明道中學的IB課程為例

王俐蘋\* 專任助理  
國立臺灣師範大學教育學系

## 壹、緒論

在當代人們跨國界頻繁流動的生活脈絡中，國際教育的推動不僅僅只是開展學生向外交流的能力，其鋪墊出整全性的學習視野，期望學生能梳理全球多元文化與多層辯證特性的社會歷程，並在全球的經緯中定位自我的位置。因此國際教育的課程融入並非只侷限於介紹他國文化或是外語學習，而是透過課程引導將學習探究由本土經驗連結至全球脈絡，學生藉由國際案例的理解更加清楚自身文化的特性與定位，也基於在地經驗回應並參與全球脈動。

國際文憑課程（International Baccalaureate，簡稱 IB）起源於1975年瑞士日內瓦，原為外交人員子女設立的課程，其系統性的從規劃自學前階段至高中階段的學習課程，致力於培育具有國際情懷的終身學習者。為了使學習能在跨國界與跨文化的情境中運用，IB 課程重視概念本位的設計、探究教學的引導與全球脈絡的連結，培養學生具備綜效性思考、跨文化理解與全球參與的能力，這樣的理念與國際教育培育全球公民的目標不謀而合。現今全球有越來越多學校認同IB 課程的哲學理念，向國際文憑組織提出申請並獲取認證，投入培養全球公民的行列。

---

\*本篇論文通訊作者：王俐蘋，通訊方式：judy1117168@gmail.com。

明道中學為中臺灣唯一通過國際文憑中學課程（Middle Years Programme，簡稱 MYP）與大學預科課程（Diploma Programme，簡稱 DP）完全中學認證的學校，也是我國第八所的 IB 國際學校。明道中學的 IB 課程提供學生一個廣泛的國際教育經驗，著重於平衡學生在各領域富深度與廣度的探究，並培養學生主動擁抱全球脈動的態度。本文欲說明 IB 課程發展的特色與重點，將以明道中學的 IB 課程為例，奠基於明道中學國際部文義豪主任的訪談，呈現 IB 課程中的學生圖像、概念為本的課程設計，以及串接本土與全球脈絡的課程案例，作為國際教育融入課程的參考。

## 貳、具有國際觀念的終身學習者

國際文憑組織的目標是培養勤學好問、知識淵博、富有愛心的年輕人，他們藉由對跨文化的理解和尊重，為開創更美好、更和平的世界貢獻力量……這些項目鼓勵世界各地的學生成長為積極進取又富有同情心的終身學習者，讓他們理解人與人之間存在著差異，且他人的意見也可能是正確的。（IBO, 2018a）

這段文字是國際文憑組織的宣言，任何 IB 國際學校都需要實踐此理念。此理念刻劃出具國際情懷的學習者圖像，自其相關組織文件與教學實踐中，可以歸納出三項體現國際情懷的要件：多語學習、跨文化理解與全球參與（Castro, Lundgren, & Woodin, 2015），這呈現出 IB 課程重視跨文化尊重與差異理解的教育目標。明道中學國際部提供多語言的學習環境，並通過探究、行動和反思的學習歷程培養具有國際觀念的終身學習者，以體現 IB 宣言。

為培育具備國際觀念的終身學習者，明道中學強調平衡探索多元領域的研究與興趣，在多面向的探究中增加各領域的專業技能與知識的深度與廣度。學校提供許多參與國際科學競賽與藝文活動的機會，使學生在國際性的校外活動中延伸學習。面對跨域中的差異，學校也鼓勵學生擁抱變化、保持好奇心、探索新的可能性，並勇於採取新的挑戰。透過個人專題探究與社區服務行動方案，學生學習主動、獨立探索生活中的問題並付諸行動，同時藉由與多元文化背景的人們互動，反思自身行為對他人的影響。透過探究、行動與反思的學習循環，學生在全球與本土的生活脈絡中培養國際素養。

## 參、概念引導內容的課程與教學

IB 課程欲培養具國際情懷的終身學習者，因此極為強調概念本位的課程設計。為了讓學習能夠在不同文化脈絡中遷移，並促成跨域合作與行動影響力，課程與教學必須要能超越事實性知識的傳遞，並創造概念層次與事實層次之間的思考綜效。概念是具有共同特徵的事物或理念名詞，在知識性結構中凌駕於事實性知識之上，擁有可遷移、區辨模式與關連的特性（Erickson, Lanning, & French, 2017）。因此概念為本的課程設計是以概念為軸統整多元的經驗與事實，使教學不會受限於主題與事實性知識的堆疊。

Erickson（2012）以圖像鮮活的說明概念本位課程與傳遞事實性知識課程的差異，二維的平面是基於事實與技能所構成的學習，平面象徵著學習受限於特定事實，三維的立體圖加入概念的維度後，由概念的通則性整合各種事實與技能，呈現出事實間的關聯與脈絡，對應出實際的生活樣貌，不僅彰顯概念本位課程的引導，也回應真實的生活情境。

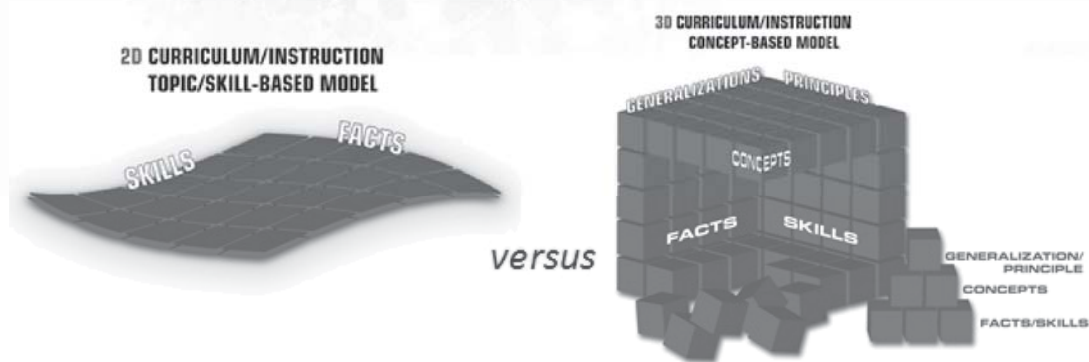


圖1 二維與三維的課程與教學

資料來源：Erickson, H. L. (2012)。

基於文主任的分享，提及概念本位的課程設計是以概念引導內容的課程與教學。以討論同性戀婚姻議題的課程設計作為說明：在一般主題式課程中，教師多聚焦於議題的介紹，並以贊成方或反對方的立場說明，分別呈現兩方意見內容等事實性的教學引導；然而當以概念為本的課程設計時，課程設計會以「觀點」做為課程討論的核心，由觀點出發的課程討論，便會引導思考差異觀點的形成、異同，並考量共識的可能性。

表1 事實性的課程引導與概念本位課程設計的比較

課程主題	同性戀婚姻議題	
課程取向	主題式課程	概念為本的課程
課程焦點	同性戀婚姻	觀點
探究問題	同性戀婚姻的爭議是什麼？ 贊成方的立場是什麼？ 反對方的立場是什麼？	差異的觀點是如何形成的？ 支持與反對意見有何異同？ 兩者的立場一定是衝突的嗎？

資料來源：研究者自行彙整。

由上方表格的對照可知主題式課程的教學，多會提出事實性的問題，這些問題的討論無法帶出脈絡動態性的思考，在教學引導中可能僅呈現部分觀點的詮釋。當課程以概念「觀點」來引導時，可觸發學生進行脈絡性的思考，自不同的情境與立場中探究觀點的形成歷程與源由，並自脈絡中找尋轉化與行動的可能。此外，這些思考並不侷限於同婚議題的討論，學生可由這些提問學習應用至更多議題的思考，例如：廢除核能的議題討論。

不過主任特別提醒概念本位的課程並非完全捨棄內容的學習，而是需要在概念與內容之間拿捏平衡。概念本位的課程若缺少內容，將無法劃定學習知識的範疇，學生也不易由自身的經驗去發展概念性的思考，需要有適當的內容材料學生才能在課程中將想法概念化。

概念與內容平衡的也突顯實踐概念本位課程在臺灣教學現場所遭遇的困境：概念引導的跨域性在各科的教學形成疊床架屋的問題。在分科教學仍是常態的教學現場中，教師在沒有共同備課的情形下，學生將可能在不同的學科中經驗重複性的概念或議題引導，分離的學習經驗也難以使學生在學科間進行概念性的統整，使得學習失去效率也喪失概念統整的意義。因此在以概念為本位的 IB MYP 課程中極為重視跨領域統整課程，也強調教師社群的共同備課。

在概念本位課程發展的歷程中，如何以概念為引導、適當的選擇並規畫跨領域的學習內容，在教師社群共同備課的討論中是重要的。明道中學 IB 課程的發展與規劃，都會在實施課程的前一學期完成，透過每周固定時間的社群時間進行討論。在教師社群的分組中注重課程的縱向與橫向連結，因此每位老師會參與兩種社群分組討論：一種為同個學科跨年級的教師社群，討論學科在學生學習階段的縱向連結，另一則為同年級跨學科的教師社群，檢視學科間可統整與連結的課程內容。當課程有效的跨域統整，學習不僅可強化概念性思考並深化高層次的思維技巧，學生也可以減輕許多學習壓力。



## 肆、全球脈絡串接本土與全球經驗

藉由概念的引導，不僅促成課程中跨學科的學習統整，也可以在課程討論中比較與連結國際案例與跨文化經驗，進而在全球脈絡下思考在地的議題。全球脈絡（Global contexts）是IB課程發展重要的要素之一，在IB MYP所涵括的全球脈絡便包含著認同與關係（identities and relationships）、個人與文化認同（personal and cultural identity）、空間與時間的定位（orientations in space and time）、科學與技術的創新（scientific and technical innovation）、公平與發展（fairness and development）、全球化與永續性（globalization and sustainability）等（IBO, 2018b），一門課程會選定一個全球脈絡進行發展，提供課程跨國討論的平臺，並協助教學於此基礎上對國際性議題的探究，釐清本土、國際與全球的關聯性。

以明道中學二次函數主題的數學課程為例，說明如何將課程置於全球脈絡中學習。此課程是以「全球化與永續性」作為全球脈絡，課程以三個層次的提問作為鋪陳：首先自「我們如何運用數學展現知識？」（How do we represent Information through mathematics?）帶領學生認識二次函數的意涵，再由「不同形式的數學符號告訴我們何種訊息？」（What do different form of mathematics tell us?）討論不同數學符號所說明的意義，最後以「數學如何建議解決方案以達到永續性的發展？」（How does mathematics suggest us about the solutions to sustainability?）（Wen, 2019）引導學生使用二次函數的知識，探究環境永續發展的議題。

在全球化與永續性的全球脈絡下，學生觀察塑膠製品的使用對環境破壞，同時透過學校合作社塑膠製品的調查，運用二次函數的計算發現需求與價格的關係，進而推導出無法降低塑膠製品使用頻率的問題。透過「全球化與永續性」全球脈絡的課程規劃，使二次函數的學習有應用於全球議題與生活情境的機會，在探究全球塑膠使用與永續性的同時，也在校園生活中發現問題，更藉由本土案例的探究，最後回應全球議題的討論與思考。

雖然此案例僅呈現單科的探究，但文主任提醒「全球化與永續性」的全球脈絡，以及「關聯」、「溝通」等概念所引導的課程探究是可以發展為跨領域的統整課程：由社會科課程帶領學生探究塑膠使用與社會生活或產業運作的關係、由語文科課程指導學生探究專題撰寫與溝通表達的方式、數學科則教導數學符號在此議題上應用與表達的方式，而設計科的課程可以做為促成最後行動方案的引導，鼓勵學生針對問題發展解決方案，促成一系列探究的行動影響力。

## 伍、結語

藉由明道中學 IB 課程實踐的學生圖像、概念本位課程設計的特色重點、全球脈絡連結本土與全球學習的案例分享，可以理解國際文憑課程是奠基於概念性的思考與跨領域的統整，來探究本土、國際與全球多層次的脈絡，並以此歷程培育學生具國際觀的視野、跨文化的理解，以及全球參與的行動關懷。

在 21 世紀 20 年代的今日，國際化與全球化的發展已經對生活中各個層面產生別於以往的影響與衝擊，流動性的全球社會帶來知識建構的浮動性，侷限於單一事實的學習已無法回應多元社會的變化與需求。國際情懷的培養賴以課程提供開闊的視野，教學需跳脫單向度思考與局限的引導，IB 課程中概念本位的課程設計與全球脈絡的連結協助教學回應全球脈動的生活經驗，國際教育的圖像不侷限於他者文化的認識，其連結本土經驗與國際案例，並開展全球鑲嵌一體的多層次社會網絡，學生得以在全球經緯中探索自我。

## 參考文獻

- Castro, P. Lundgren, U. Woodin, J. (2015). International mindedness through the looking glass: Reflections on a concept. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 187-197.
- Erickson, H. L. (2012). *Concept-based teaching and learning*. Paris: International Baccalaureate Organization.
- Erickson, H. L., Lanning, L., Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom (2nd ed.)*. New York, NY: Sage publishing.
- International Baccalaureate Organization. (2018a). *Mission*. Retrieved from <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>
- International Baccalaureate Organization. (2018b). *Curriculum*. Retrieved from <https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/>
- Wen, M. (2019). *Inquiry Questions*. Retrieved from <https://sites.google.com/view/michaelwen-assessment/unit-1/inquiry-questions>

# 《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨：  
本刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研  
究與實務資訊，致力提昇中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期 焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 學術論文	與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
教學專題	與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究。	字數上限 10,000字為原則	單審
實務分享	各縣市在地之中等學校教育報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗） 教育想想（以當前中等教育之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

五、來稿格式：

(一)來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

- 1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。
- 2.投稿學術論文或領域教學類之文

章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。

3. 來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
4. 「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載。
5. 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊五冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一式三份，以掛號方式寄至10610臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....  
• 2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、  
• 2006/1/12修正、2007/1/18修正、2008/2/19修正、  
• 2008/12/05修正、2009/01/01施行、  
• 2010/03/11修正、2011/01/01施行、  
• 2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、  
• 2015/02/09修正施行、  
• 2017/02/17修正施行、  
• 2020/02/17修正施行  
.....

# 《中等教育季刊》審查要點

## 壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／學術論文」為雙審制；「教學專題」及「實務分享」類文章則採單審制。

### 第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

### 第二階段：外部審查

#### 一、初審

- (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
- (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
- (三)審查稿件如屬「專題論文／學術論文」類，所考量的審查規準如下：
  - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）

- 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
- 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
- 4.文字精確、流暢之程度（20%）
- 5.原創性、學術性或應用價值（20%）

(四)審查稿件如屬「教學專題」及「實務分享」類，所考量的項目如下：

- 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
- 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
- 3.文字精確、流暢之程度（25%）
- 4.應用或參考價值（25%）

(五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。

(六)初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。

(七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

## 二、複審

(一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。

(二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。

(三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。

(四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

### 第三階段：編輯委員會審查

一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。

二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

## 貳、稿件修正與刊登

一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修

改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。

二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。

三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「接受刊登證明」，作者於接獲本刊之「接受刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

## 參、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

## 肆、本法之施行

本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....  
: 2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25  
: 修正、2006/1/12修正、2008/2/19修  
: 正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、  
: 2012/02/02修正施行、2020/02/17修正施行  
: .....

# 《中等教育季刊》徵稿內容

中等教育季刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年3、6、9、12月出刊。

## ※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
71卷第1期	STEAM·自造教育與創造力	洪榮昭教授
71卷第2期	國際教育課程	劉美慧教授
71卷第3期	校訂課程發展	陳佩英教授
71卷第4期	課程實施配套	李文富主任

## ※徵稿範圍

專題論文／學術論文／教學專題／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

## ※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下「中等教育季刊」網頁 (<http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/>)

### ●專題論文／學術論文

與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

### ●教學專題

與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究，需送一位審查委員審查。

### ●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

### ●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

### ●特色學校／單位

歡迎各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

### ※ 訂閱辦法

#### 劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

### ※ 訂閱價格

定價：300

1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 120。

### ※ 注意事項

1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊日前一個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認  
02-2915-0566 轉123。  
e-mail: market@psy.com.tw

# 中等教育

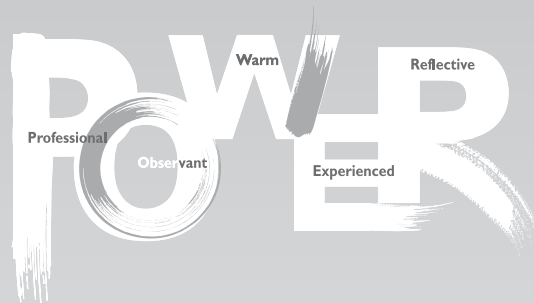
季刊

## 專用郵局劃撥單

98-04-43-04 郵政劃撥		帳號 1 9 2 9 3 1 7 2		儲蓄金額 金新台幣 (小寫)		元 拾 佰 仟 萬 拾 佰 仟 元	
通訊欄 (限與本次存款有關事項)				戶名 <b>心理出版社股份有限公司</b>			
一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年 <input type="checkbox"/>		個人特價 NT 600 NT 1140 NT 1620		寄款人 姓名		經辦局收款戳	
機構 NT 1200 NT 2280 NT 3240		※以上費用含限時郵資。		通訊處		電話	
◎訂購內容		□ 一年 <input type="checkbox"/> 二年 <input type="checkbox"/> 三年 <input type="checkbox"/>		自民國 年 第 期開始訂閱		◎郵寄方式	
□ 國內限時 (郵資免費)		□ 掛號 (每年另加郵資 120 元)		小計金額：新台幣 元整		虛線內備供機器印錄用請勿填寫	

◎寄款人請注意背面說明	◎本收據由電腦印錄請勿填寫	郵政劃撥儲蓄存款收據	收款帳號戶名	存款金額	電腦記錄	經辦局收款戳
-------------	---------------	------------	--------	------	------	--------





發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／洪麗瑜

[ STAFF ]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

王俊斌、王泓翔、周愚文

林陳涌、林威志

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

朱美珍、李文富、林樹聲

周麗端、周仁尹、洪榮昭

陳佩英、劉美慧、蔡居澤

濮世緯

副總編輯／葉怡芬

責任編輯／劉美慧

執行編輯／劉育珊

英文校對／中天聯合企業股份有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[ 發行所 ]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育  
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[ 經銷商 ]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／[market@psy.com.tw](mailto:market@psy.com.tw)

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元

