

南臺人文社會學報 2021 年 5 月

第二十四期 頁 97-124

國際教育融入領域教學之教師課程協作探究

林昭良 *

摘要

面對全球化和國際化的浪潮來襲，培育學生具有跨文化和跨語言的核心素養，以應全球化帶來的挑戰和變動，而十二年國民基本教育課程綱要中提出的國際教育議題，目的在培養學生具跨領域統整思考與問題解決能力，促進學生核心素養的養成。本文研究觀察國際教育融入課程之教師課程協作模組的可行性和實施成效，並從中進行反思，據此提升教師協作能力和學生學習成效。研究觀察如下：一、學校的開放態度促進成員實現國際教育的理想與目標。二、課程與教師的互存關係應轉換為主動參與。三、透過國際教育進行，解構教學模組，進行跨領域合作，建構新的協作模組。四、教師課程協作模組的建立，增加教師彼此間合作關係，同時整合學校相關資源，促進學生學習成效。五、新課程教學模組讓學生學習氣氛跟效果獲得改善。

關鍵詞：國際教育、課程協作、教學模組

*林昭良，國立中正大學教育學研究所博士生

電子信箱：jauliang2008@gmail.com

收稿日期：2020 年 08 月 04 日；修改日期：2020 年 12 月 25 日；接受日期：2021 年 04 月 30 日

STUST Journal of Humanities and Social Sciences, May 2021

No. 24 pp.97-124

Integrating International Education into Field Teaching: An Inquiry of Teacher's Course Cooperation

*Jau-Liang Lin**

Abstract

Along with the rise of globalization and internationalization, it is imperative to cultivate student's core competencies in intercultural and inter-language ability, so as to cope with the corresponding challenges and changes. The 12-year Basic Education Curriculum highlights the importance of international education, aiming at development of students' core literacy through cross-domain integrative thinking and problem solving skills.

This paper, thus, investigates the feasibility and effectiveness of a teacher-curriculum collaboration module through an integrated international education curriculum. Our findings are as follows: First, an open-minded attitude on campus encourages participants to achieve the ideals and objectives of international education; second, the relationship between curriculum and teachers should be converted into more active participation. In addition, through international education, teachers deconstruct teaching modules while conducting cross-domain cooperation and constructing new collaboration modules. Furthermore, the establishment of a teacher-curriculum collaboration module strengthens the mutually cooperative relationships between teachers, integrates the use of school resources and promotes students' learning outcomes. Finally, the new curriculum teaching module improves students' learning atmosphere and results.

Keywords: international education, course cooperation, teaching modules

*Jau-Liang Lin, Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
E-mail: jauliang2008@gmail.com
Manuscript received: Aug. 04, 2020; Modified: Dec. 25, 2020; Accepted: Apr. 30, 2021

壹、研究背景與動機

科技發達、資訊網路普及、交通便利、訊息流通快速的21世紀，人與人之間的交流互動頻繁且緊密相依。鏈結世界的兩邊，世界兩端已不再是高牆，也不是距離遙遠的彼端，透過網路訊息溝通，世界彷彿在我的身旁。因此地球村的形成，拉近國與國之間的距離。是故，人們需要跨語言的學習和跨文化的理解，才能夠在瞬息萬變的生活中，適應面對全球化所帶來的挑戰與變動。在此發展之下，教育國際化成為一個重要的議題，國際教育所要研究的是有關於國際合作與協調所涉及的教育層面之認識，最高目的則在於促進國際了解與世界和平(引自楊深坑，2014)。教育部為培育21世紀國際化的人才，於2011年4月頒布《中小學國際教育白皮書》，並於2012年正式實施中小學國際教育計畫(教育部，2011)，期盼讓學生在多元文化中學習如何學習尊重與包容不同文化，並且促使不同國家間的學生、教師、學校相互交流，增進國際間人們彼此的瞭解與學習，這種教育行為即是國際教育，所以國際教育係指一種具有國際面向的教育知識與態度(邱玉蟾，2012)。2011年教育部中小學國際教育白皮書揭示國際教育有以下四大目標：國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感，而上述目標如何轉化落實到國中小教育中，教育部期盼透過課程發展與教學、國際交流、學校國際化，以及教師專業成長等四軌並行，來推動國際教育(教育部，2011)。

此外，教育部(2014)預定於108學年度起正式施行十二年國民基本教育課程綱要(簡稱新課綱)，強調核心素養為重要目標，並列出十九項和素養密切相關的議題，國際教育即是其中之一項重要議題。為了因應全球化潮流已影響世界各國的經濟、社會、文化和教育的發展，新課綱納入的十九項議題教育可使學生統整各領域所學之知識、能力和態度，培養具跨領域統整思考與問題解決能力，有助於核心素養的養成(教育部，

2017)。教育單位為了讓教師具有跨領域統整的能力，教育部（2017）特別訂定「國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則」，協助各校實施跨領域或跨科目協同教學，發展以核心素養為主軸之統整課程，落實自發、互動及共好之理念，達成學生適應現在生活及面對未來挑戰之目標。換言之，教師發展以學習者為中心之教學活動、課程設計，教師彼此間之協同教學、跨科協作、課程融入等教學模式，以培養學生具有適應未來社會變遷的核心素養。

近年來國際教育議題逐漸受到重視，國際教育推動也逐漸在各領域中推行。研究顯示教師協作教學能夠提升學生學習成效，例如：學生學習成就、標準化成就測驗成績以及終身學習的能力（Lance & Russell, 2004; Montiel-Overall & Adcock, 2007; Lance & Hofschire, 2011, 2012）。因此在國際教育推動過程中，教師在跨領域的課程協作過程中對於教師協作的回應為何，值得探究。本研究擬觀察國際教育融入課程之教師課程協作模組的可行性和實施成效並從中進行反思，藉以提升教師協作能力和學生學習成效。

根據上述的背景脈絡，本研究採用個案研究法，運用訪談、參與觀察方式進行資料蒐集，研究之主要目的在探究國際教育融入領域教學之教師課程協作的關鍵因素為何？與在此過程中，學生對國際教育議題融入學習領域的回應為何？

貳、文獻探討

一、國際教育的意涵

全球化潮流的趨勢已經影響全球各國的經濟、社會、文化和教育等各方面的發展，沒有一個國家可以置身事外，正如蝴蝶效應一般，由點而面，漸進式發展造成全球性的風潮。因此，在全球化衝擊下，各工作領域都必需俱備國際視野，才能夠和不同國家的人才進行合作與競爭，

而教育也需要國際化，因此國際教育便成為一個重要的教育議題。國際教育所要研究的是有關於國際互動、合作與觀點所涉及的教育層面之認識，最高目的則在於促進國際了解與世界和平（楊深坑，2013）。學者 Crossley 與 Watson 同時也認為國際教育是一種促進國際瞭解的教育，以促進人類福祉的國際主義意識型態（引自邱玉蟾，2012）。此外，學者也指出國際教育是為了跨越國界或民族文化的隔閡在教育方面所開展的接觸及交流（楊思偉，2007）；另外國與國間的合作、增進國與國之間的友好和平關係、進行國與國之間國際了解的教育，也是國際教育之一。除了歐美先進國家重視國際教育發展之外，日本、新加坡、馬來西亞、中國大陸等亞洲國家，也將國際教育視為國家發展重要教育策略。教育部（2010a）指出，我國國際教育的目的是藉由學生參與教育國際化之過程中，學生可以更進一步如何瞭解國際社會、參與國際教育活動並增益社會秩序及和平福祉。林永豐（2012）分析歸納各國全球教育課程，指出國際教育包含具有認知、技能、價值與態度等四個面向，四個面向內容則包含全球公民與相互依存、衝突解決與世界和平、文化差異與認同尊重、基本人權與社會正義，及生態環境與永續發展五大主題。

有鑑於國際教育日趨重要，教育部為了因應全球化的挑戰、社會結構的轉變與新課綱之推行，教育於2011年4月20日也發布了「中小學國際教育白皮書」，而此依據，讓國際教育政策的推動已然成為國中小教育無可避免的重要事件之一（黃乃熒，2008）。而教育部推動的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱新課綱）同時也呼應國際教育政策，新課綱強調適性揚才，成就每一位孩子，主張自發、互動、共好的理念，並整合不同教育階段之學科課程、領域課程發展。學生在此學習歷程中強調學校須提供多元的學習活動讓學生可以試探、選擇、學習，並在過程中學會彼此互相合作、溝通互動、社會參與，落實新課綱三面九項核心素養「多元文化與國際理解」的精神與具備國際素養的優秀公民。由

此可見國際教育在十二年新課綱中佔有一席之地（教育部，2014）。詹盛如（2019）亦指出除了中央政府在教育政策宣示和支持，許多國中小亦投入國際教育中，例如課程發展、活動交流等，所以目前中等學校的國際教育課程，也正如雨後春筍，蓬勃發展之中。

中小學國際教育推動希冀打破迷思、誤解、偏見與意識形框架，尋求更為健全、合宜、與時俱進的國際視野與觀點（詹盛如，2019）。因此，國際教育可以視為透過教育國際化的歷程，促進國際間具有國際素養的學生進行互動、交流、接觸而增加對國際的認知和跨文化理解的過程。

二、課程協作之意義與實施

面對全球化和國際教育的日益重要，教育現場迫切需要產生創新和變革，教師在這變革的教育現場中扮演重要的關鍵角色。線性的思考已經不能夠應付現在社會的變遷，需要前瞻時局變化，並對未來學習提供新視野與新方向（鄭燕祥，2017）。而在實踐教育理念的教育現場中，學校是一個封閉的系統，行政系統和教師教學系統看似緊密相連，卻是各自孤獨的專業（Sarason, 1982, 1996）。因此陳佩英（2009）認為，回應持續不斷的教育改革壓力跟教改方案，教師應透過專業學習社群來共享願景、一起學習、一起領導與共享實務等來提升教師能力，增進學生學習成效。因此課堂中的學習活動，授課教師應該走出各自單打獨鬥，獨立教學的模式，教師應該共同策劃課堂中的教學活動，這樣教師協作模式可以讓學生有更多元的學習知識（Roth, Tobin, 2002）。改變教師原本的教學模式，鼓勵教師運用新的教學模式，讓參與協作的教師彼此間相互觀摩學習，增加專業對話與互動，藉由教師彼此間經驗交流，促使學生在學習上產生不同的啟發，以滿足不同學生的學習需求。

因此，十二年國教課程推動過程中，可以發現許多計畫的執行需要推動的機構、組織和中小學建立課程協作夥伴關係，如：國民及學前教育署（以下簡稱國教署）國中小前導學校計畫、國教署高中職優質化，

這些皆屬課程協作範疇（林佳慧、陳柳如、陳佩英，2018）。各縣市陸續成立課程與教學協作中心，向上鏈結教育部相關政策，往下連接各級學校之課程推動，形成中央—地方—學校的完整課程與教學推動網絡（呂虹霖，2017；李文富、范信賢，2014）。由上所述，教學不應該是孤芳自賞，應該是需要各方共同努力，課程協作就是教師共同來促進、改善學生所學習發展出來的一種合作方式。

然而就協作的意涵，包含著：(1)合作一個機構協助另一機構。(2)共生兩個機構互相協助。(3)有機夥伴，二個機構為共同目標而一起探險（李子建、盧乃桂，2002）。協作可視為具有著合作、共生、夥伴的意義在內。這跟Sarason（1982）提及，教育變革需要學校和教師打開教室，並在教學過程中互相學習與改變有相似的意涵。學者鄭燕祥（2004）也認為，教育改革過程中需要兼顧全球化、本地化和個別化等三重化過程（triplizations），在此過程中，學校教育需要各方協作及支持，提供多方的教學資源來源，共同攜手建立支持網絡等。學校課程之運作發展模式，可以透過教師課程協作開始，發展出課程協作模組，降低教師之工作量，提升教師協作之意願，促進教師在教學過程中夥伴關係的建立。

洪詠善、陳木金、盧秋珍（2014）指出「課程協作」是為了實現十二年國民基本教育課程之理念與目標的關鍵策略之一，新課綱是以「自發」、「互動」及「共好」為理念，「核心素養」為連貫與統整領域課程之主軸，並且倡議各種不同「議題」融入各領域/科目，藉以豐富與落實素養導向的教學，培養終身學習、社會關懷與國際視野的現代優質國民（教育部，2014；國家教育研究院，2019）。所以，新課綱的推動可以透過學校與多方人員共同參與課程協作，而這些課程協作關係人包括學生、教師、行政人員、家長及學校所在社區等，上述的合作人員最終關注的焦點在「學生學習」與「教師教學」兩大面向（李文富等，2014）。林佳慧等（2018）亦指出重視教師的教學效能，創造有利學生的學習環境和促

進學生學習，這樣的方式與芬蘭實施的新課綱強調培養橫向整合的素養與跨領域的學習，並在數位老師指導下進行跨領域的學習方案，與師生共同設計理念不謀而合（洪詠善，2016）。

因此，課程協作可以視為教師之間或者多方之間跨領域、同領域的合作過程，而課程協作的發展過程，包括：組成教學團、妥善規畫設計、研擬教學流程、進行教學活動、共同評鑑（張清濱，1999；張哲豪，2001）。換言之，協作過程依個人專長彼此分工合作、共同備課，共同合作完成課程協作，其優點為教師得以發揮所長，讓學生可以獲得最大助益（張清濱，1999）。林巧敏、羅嘉雲（2018）指出，協作教學是多元化的教學模式之一，提供教學者在教師之間的專業交流，並且促進團隊合作；此外亦能讓學生獲得教學者更多的關注及支援。因此在課程協作過程中一方面教師間建立良好的合作夥伴關係、具有共同的教學目標、提昇教師專業成長、降低教師之負荷量、教學歷程中教師們能夠不斷的溝通、修正及省思提升學生學習成效與促進良好之夥伴關係建立。

究竟個案國中國際教育融入領域教學之教師協作的支持性因素為何？學生對國際教育議題融入學習領域的回應為何？此乃本研究關注的兩大焦點。

參、研究方法與設計

本研究之訪談工作規劃，從民國108年11月起，至108年12月止，訪談範圍包括個案學校在進行國際教育推動過程，教師對於國際教育的認識、學校進行國際教育融入領域教學發展與實施歷程中，不同領域教師課程協作的關鍵因素為何？並探討在此過程中，教師、學生分別對國際教育議題融入學習領域的回應為何？本研究採取個案研究法，以立意取樣方式，選擇中部一所國民中學為研究對象，並以訪談、文件分析、參與觀察等方式進行資料蒐集。本研究設計與實施包括對個案學校情境的描

述、資料蒐集、文件資料分析、關鍵事件選取、研究倫理與研究限制的描述，此外，本研究為個案研究有其研究限制，也將在文中說明，以下茲將研究設計與實施的步驟分述如下。

一、情境描述

（一）研究場域的選擇暨國際教育計畫（SIEP）執行簡史

本研究以中部的藍天國民中學為個案研究對象，該國中是一所位於中部的中型學校，校園環境幽雅廣闊，田園環繞，綠意盎然，蟲鳴鳥叫，一年四季各有不同風景，頗有世外桃源之境。目前該國中約有三十多班級數，是一所老學校，學校教師的流動率不高。研究場域選擇藍天國中乃因研究者長期與該學校有合作且已建立其一定的信任感，此外在研究過程中，研究者亦參與觀察。此外，該學校曾經在校長推動下申請過一年SIEP計畫，其主要推動辦理方式可分為兩方面，一為教師專業成長類：辦理校內國際教育社群及教師國際教育專業知能研習；其次為課程發展與教學類：辦理開設外語及文化課程相關活動，該計畫推動主要在上述兩大類，執行的成員為英語科老師，該計畫執行一年後終止。雖然學校後來未申請SIEP計劃，但學校有一部分英語科和非英語科教師對於國際教育推動有一定的理念和理解，自發性推動國際教育，教師們善用正式會議（例如課發會、領域會議）或者非正式會議進行意見交流，同時尋求行政資源協助。這群教師自主性進行國際教育議題融入課程，教師們認為推動國際教育融入一般課程活動中，不會增加學生負擔，可以拓展學生的國際視野，讓學生有跨國際文化理解跟思維，因此願意推動國際教育，推動國際教育議題融入教學。

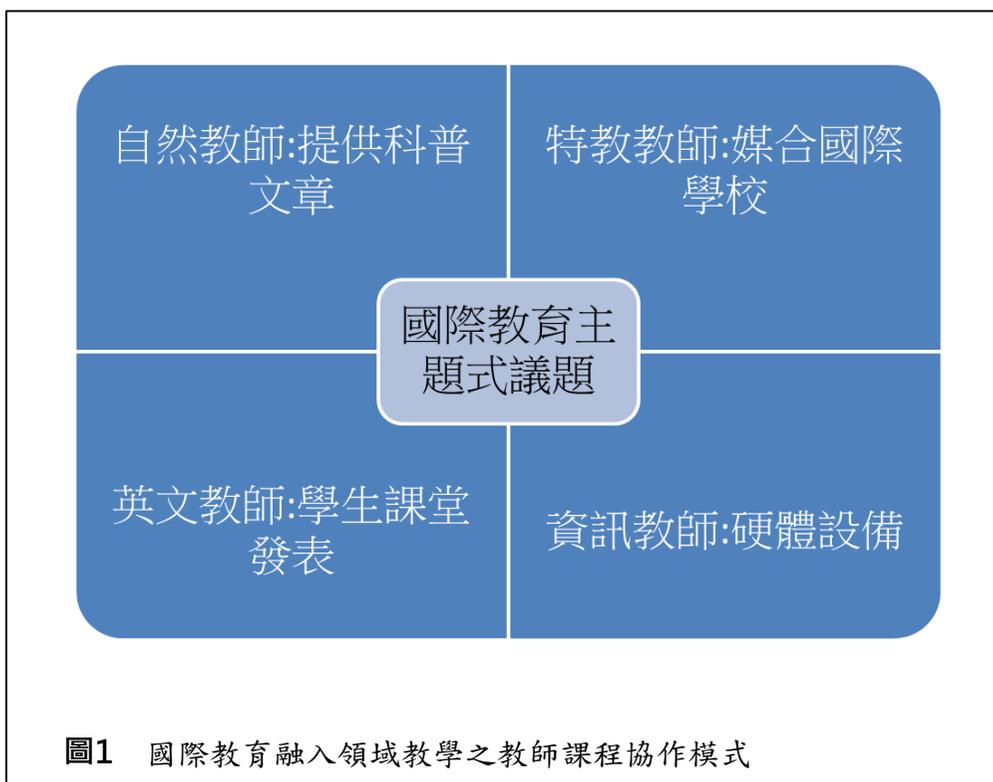
（二）國際教育課程協作內容與課程簡述

雖然藍天國中曾經申請並執行過SIEP，但因故終止申請。雖是如此，該國中仍有一群老師不因沒有SIEP而中斷推動國際教育，相反地吸引到

一群不同領域的教師參加國際教育推動，這群教師彼此在課程相互合作、支援協作。該群推動教師分別來自不同的任教領域，有英文科、自然科、資訊科技和特教領域，但是這群教師彼此在推動國際教育時，對國際教育有高度相同的認知與理念。但教師們分別在進行時發現，國際教育議題融入課程時經常需要具有跨領域的知識，在此因緣際會之下，便促成不同領域教師共同投入課程協作。這些教師在國際教育課程進行時，依照自己本身科目專長或者興趣，各自提供不同的專業相互支援協助，而這些專業可以讓國際教育順利的推行。

（三）國際教育融入領域教學之課程協作方式概述

該校申請SIEP時，由上而下的推行計畫，進行方式主要是行政端業務的推動，聚焦在辦理開設外語及文化課程相關活動和辦理校內國際教育社群及教師國際教育專業知能研習，因此行政人員一開始便設定英語領域教師來進行國際教育的推動，於是在計畫推動過程中經常有不同聲音跟想法出現。國中教師因為會考關係，一直存在著教學進度壓力，另外一方面推動過程為滾動式修正教學，因此負責執行團隊便會有不同意見，所以SIEP計畫便不易進行。但是在SIEP推動的過程中，有一群教師們因為自身對國際教育的興趣、抑或者提供國際教育融入相關議題的科普文章、在國際教育視訊時提供相關技術支援協助的教師，這群教師在SIEP計畫停止後，依然進行國際教育，教師們轉變成為課程上的協作關係，在國際教育融入於領域教學進行時，依照課程不同的條件需求，具有不同專長的老師會在課程進行前進行專業對話，同時依照課程進行需求，其課程協作模式如圖一。例如科普文章專有名詞解釋，不同領域教師提供相關的專業支援，讓國際教育進行時更加順暢。



二、觀察內容

本研究的研究者角色採以「參與者為觀察者」(participation as observer)的參與觀察類型，觀察的內容包括：學校與教師開會互動(如共備會議、教學研究會、教專業社群、課程反思等)、學校進行國際教育活動與師生人際互動(研習、教師增能、教師休息時間等)、突發特殊事件與人際互動。

三、研究流程與資料蒐集

本研究採取個案研究法，採立意取樣方式，訪談對象基本資料如表2。訪談對象包含主任、組長、教師、學生共七人，進行半結構式訪談；研究過程中了解被訪問者的觀點，蒐集「參與者意義(participant meanings)」的資料。「參與者意義」係指個人在社會環境中，構思組成其世界的方式，並且解釋生活中的重要事件或賦予意義的方式。

四、研究規劃、訪談大綱

本研究訪之訪談工作規劃從民國108年11月起，至108年12月止，資料蒐集、分析與信實度檢核、訪談大綱，相關內容如表1。

表 1

個案學校訪談綱要與訪談原則

問題類型	半結構訪談綱要	訪談重點
開放式	介紹研究取向、介紹何謂國際教育、教師課程協作	1.注意微小與隱藏議題，深入發掘
引導式	對於學校進行國際教育的看法	
轉移式	對於學校進行於領域課程中融入國際教育的體驗與經驗回顧	2.觀察受訪者不同語氣
關鍵式	學校進行國際教育發展與實施的歷程中，不同領域教師、學生參與時印象最深刻的事件	3.保持對於議題敏銳度
結束式	如何看待國際教育融入領域教學在協作課程發展過程中不同領域教師合作關係的轉化	4.遵守倫理規範

資料來源：改編自（李建彥，2018）

五、訪談對象、資料編碼

本研究以訪談、文件分析、參與觀察等方式進行資料蒐集，以瞭解國際教育融入領域教學時，不同領域教師間課程協作模式。此研究訪談對象包含主任、組長、教師、學生共七人，研究者採取一對一個別訪談方式來進行研究，因為有兩位學生屬於未成年人，因此會事先向學生說明本研究之研究目的並透過導師事先取學生參與研究訪談之學生監護人同意書。在進行訪談前會再次說明訪談取得資料的用意，以獲得訪談對象接受訪談意願，並預約訪談日期。進行訪談時，會先徵求訪談過程中是否可以使用錄音方式進行，若受訪者不同意，則由研究者一邊訪談一邊做記錄，並在事後儘快進行資料之整理。此外，每次訪談結束後，儘速整理並轉譯訪談內容。由於訪談大綱是屬於大方向性問題，因此當受訪者提出意見時，會依據其說法並加以引導訪談，以尋求並收集更為深入的訪談資料，當訪談收集的資料達到資料飽和時，便停止收集。研究

者將訪談資料、錄音資料或筆記本資料內容轉譯成逐字稿後，將訪談大綱將所繕打的逐字稿內容加以編碼進行標示，其中英文字母代表訪談者，日期時間代號以「年、月、日」標示，例如：「訪談A080901」則表示108年09月01日針對A受訪者在藍天國中適當地點與受訪者進行訪談。因受限於結構性問題無法深入了解問題的癥結點所在，故改採用半結構式訪談的趨勢（王文科，1995）。本研究邀請訪談對象基本資料如表2，文件的編碼為「文件日期流水號」，例如「文件080901-1」則表示108年09月01日第一份文件如表3。為確保資料之真實性，在資料整理、分析完成後，進行成員檢核（member check）和同儕檢核（peer review; Miles & Huberman, 1994），完成資料修正或增刪。在重複檢核與修正後所完成之故事文本，方成為本研究之研究成果。

上述資料收集後，接著藉由詳盡的資料分析，接著採用信實度的檢核。信實度的檢核以「三角測定法」、「研究參與者的檢核」。透過觀察與訪談者的資料，經過綜合歸納整理後，同時進一步觀察和研究參與者對話時加以求證。最後，則將資料分析結果給予上述研究參與者參考，並聆聽其看法而重新檢視與評估資料。

表 2
資料編碼表

編號	服務現職	個案學校資 歷	國際教育融入領域教學-教師課 程協作、授課等相關資歷背景	訪談日期
A	國中主任	個案學校主任	課程規劃、策劃參與、自然	108.11.03
B	國中組長	個案學校組長	策劃參與、實際教學、資訊	108.11.22
C	國中教師	個案學校教師	策劃參與、實際教學、特教	108.11.09
D	國中教師	個案學校教師	策劃參與、課程協作、自然	108.12.10
E	國中教師	個案學校教師	策劃參與、課程協作、英文	108.12.10
F	國中學生	個案學校學生	參與課程學生	108.12.12
G	國中學生	個案學校學生	參與課程學生	108.12.12

資料來源：研究者整理

表 3

國際教育成果冊目錄

目錄

I 、 交流各國的學校名冊 List of foreign partners

II 、 主要往來學校的信件內容 letters from and to foreign partners

Philippine	8
Netherland	9
Brazil	10
Pakistan	11

III 、 我們學校分享給各國的活動資料 , documents of our sharing with foreign partners

Lantern festival	19
Cup pad made of rice, beans	35
Recycling	40
Muffin	44
Life of village	47
Pineapple cookie	51
Life of village	56



圖2 與Pakistan進行資源回收議題國際教育

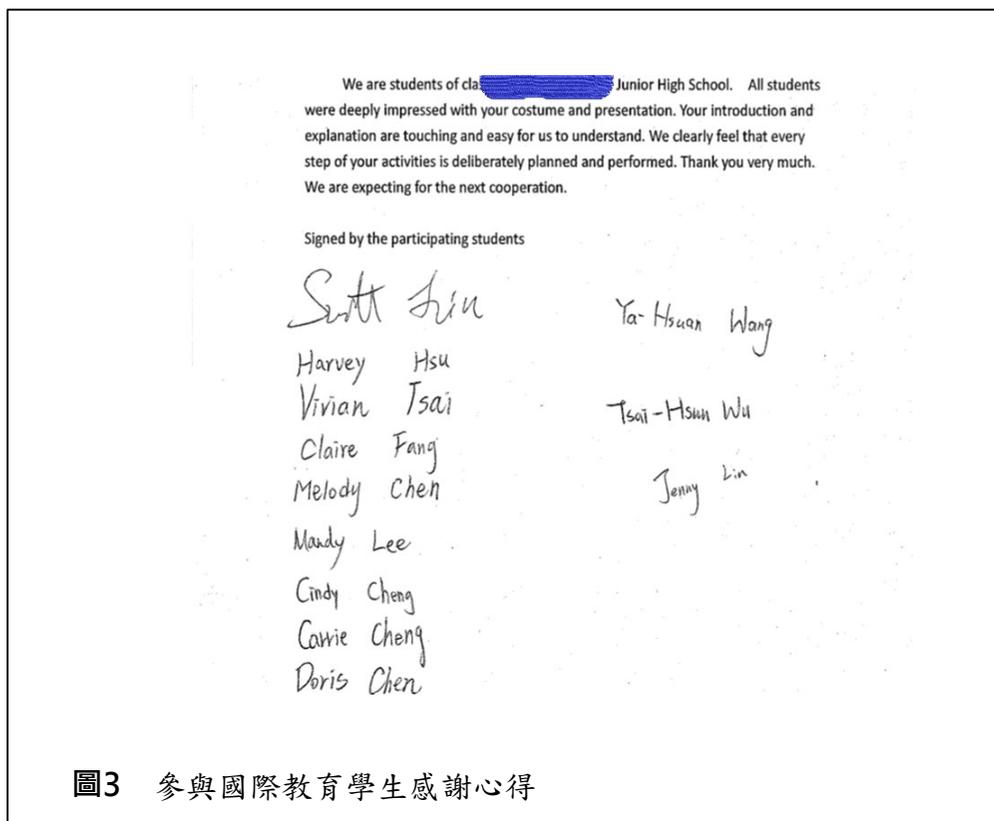


圖3 參與國際教育學生感謝心得

六、研究倫理、研究限制

本研究透過質性研究途徑，且主要進入現場來蒐集資料，並牽涉到研究參與者的生活與隱私，故研究者需遵守研究倫理的行為準則，以保護研究參與者的福利並尊重和理解他們的各項權利，例如：無害原則、知情權與自願原則、尊重隱私原則、與避免利益衝突原則等(Ruane, 2005)。此外，受訪者之個人隱私均用以下列作法加以保護。首先，在本研究中，所有關於訪談資料中個案學校校名、受訪者均以匿名、編碼的方式呈現，以確保受訪者的身份，避免因真實資料曝光而造成受訪者不必要的困擾；其次，在不干預學校教學活動與保護研究參與者，在適當的地點與研究參與者訪談；最後階段，將訪談後內容打成逐字稿，待完稿後以化名方式並經受訪者確認文字無誤且同意寫成報告書，才公開發表。此外本研

究之結論撰寫呈現方式是以概括性敘述之方式呈現，本研究為個案研究，且僅以一所國民中學為例，因各校狀況不同，不能類化到其他情境，為本研究的限制。

肆、研究結果分析與討論

每孩子成長過程中，都曾有著飛向國際的夢想，而教育是實現夢想的重要步驟。學校是實現夢想的起始點，國際教育鏈結夢想實踐的過程。據此，學校不應只是建築物內的教室而已，更重要的是師與生「教與學」，人與人「談與悟」的場所（劉木賢，2006）。換言之，學校場景也是師和師之間「教與學」發生的場域。因此在中等教育中整合推動國際教育關注的議題，也面臨師和師的「教與學」協作問題，戴雲卿（2019）建議加強論述能力，並加強老師專業協同合作，期能逐漸改善此一問題。

針對本研究所擬定之研究目標，主要探究該個案國中國際教育融入領域教學之教師協作的支持性因素為何？學生對國際教育議題融入學習領域的回應為何？

一、國際教育融入領域教學課程之發展

（一）個案學校參與國際教育之教師與學校課程夥伴關係之建立

學校應扮演支持的角色，提供正確的訊息、觀念、知識，面對全球化潮流與教育國際化的變革，學校需要能帶領師長正向思考、尋求改變，建立教育事業生命共同體之體認。

「剛開始我們不清楚國際教育，學校要推動我們內心其實會擔心，怎不去找英語領域就好……，我們對國際教育理解可能跟一般老師一樣，停留在加強英語能力、國際交流、國際旅行，後來進一步才知道，國際教育的內涵很廣泛，……，學校行政也花很多工夫跟我們說明……像目前教育部國

際教育白皮書公布以後，……，原來國際教育面向廣泛，我們都可以為教育貢獻一部份心力。而不是原先我對國際教育的理解，只是提升英語能力而已。」(訪談 D081210)

「學校嘗試推動國際教育，我們目標就是希望透過教師一起將國際教育當成一種教育方式，讓學生多認識自己所居住的文化、生活環境及課本中所介紹和其他國家不同的差異，……，我們的目標很簡單，就是更清楚認識我們生長的地方文化、歷史，進一步能夠多關懷他，同時也喜愛我們校園，不要去破壞它。」(訪談 A081103)

「……我想要讓學生在進行(課程)中建立一種主動觀察、發現問題的思考能力。」(訪談 B081122)

由上述訪談資料整理，個案國中在執行SIEP時，為由上往下執行、推動，因此成效不彰而中斷。但過程中有引起數位老師共鳴，因此推動國際教育時，學校應該可以規劃如何讓不同領域教師共同攜手合作，建立課程夥伴關係，推動國際教育，並依學校生態及行政資源適時調整配合。另外訪談發現，SIEP剛推動過程中，教師跟學校的互信基礎不足、對國際教育之認知程度偏低(吳宗憲，2014)，經過充分溝通、說明後，大家容易產生共識，誠如「沒有良好的溝通對話，就不存在有效的參與」(陳柏翰，2017)，這說明學校與教師進行有效的溝通對話，學校推行國際教育政策會由阻力轉為助力。

(二) 學校觀點轉化鼓勵教師參與國際教育推動之課程協作

對於新政策的推行，過往的經驗總是會帶給師長們無止盡的挑戰與衝擊，然而國際教育的推動，教師們面對「教育潮流的現實震撼」，學校行政團隊當領頭羊就扮演著舉足輕重的角色，需要具有靈活的調度、規劃與引導能力，協助教師教學觀點自我轉化(詹弘如，2019)，並在課程協作展現專業規劃策略。

「參加這個課程的因素，當然第一個考量自己會的東西是什麼？專長是什麼？怎樣跟其他老師一起協作？主任有提到可以幫我們大家媒合，專案管理，我就會想說我可以處理的就積極處理，萬一不會的，學校的行政會出面協助，因為對行政我們都還滿支持信任的。」(訪談 C081109)

「我負責提供相關的文件資料，讓參加的班級學生去閱讀整理成為英文，至於英文專業的部分，因為自己英文不流暢，所以請參加的英文老師負責協助，...，有些專有名詞，會再跟英文老師用的詞彙互相討論做修正...。看來這個方式很快讓學生有專業流利的英文稿。」(訪談 D081210)

「學校近兩年發展國際教育，校長找我協助網路上媒合國際的學校，我是覺得我有能力，這課程也覺得不錯，但是我是特教老師.....，手上又沒有學生可以推.....，跟那幾位老師配合後，我認為目前這樣可行，只剩設備問題再克服。」(訪談 C081109)

「針對課程進行這個部分，有幾位不同領域的老師有興趣，我們把他們一起邀進來參加，有的原本就是英文領域的老師，但有的是其他領域，剛開始運作時就設想好各司其職，雖然起頭需要時間適應，不過後來模式就順了。」(訪談 D081210)

「.....原本老師都會擔心自己不懂國際教育，但是經由專業互動和協作過程，慢慢的老師彼此間會討論並且修正內容與方向，精進並深化與下一個學校互動的內容.....。」(參與觀察 081211)

從資料分析得知，國際教育課程的進行，透過行政媒合，讓有興趣教師一起來進行課程協作。此外，行政轉換思考模式，觀點轉化，藉由號召願意參加、認同的教師夥伴共同合作，形成社群分工合作、資源共享的力量才是無窮盡（范信賢、尤淑慧，2009）。在研究過程中觀察發現不同教師的專長或者興趣（圖2），讓其在課程協作模組中有借重發揮擅

長的場域，這樣可以讓國際教育的自主推動。(文件分析081109-2)

(三) 推動國際教育提升教師專業互動、專業成長

國際教育推動過程中，學生為了讓國際教育交流順暢，主動尋求問題解決的過程中，無形之中促進教師專業互動，不同科別的師長進行專業交流，彼此專業分享，促進相互專業成長。

「我負責提供相關的文件資料，讓參加的班級學生去閱讀整理成為英文，至於英文專業的部分，因為自己英文程度不佳，所以請參加的英文老師負責協助，.....，些專有名詞，會再跟英文老師用的詞彙互相討論做修正.....。看來這個方式很快讓學生有專業流利的英文稿.....。」(訪談 D081210)

「我們請一些好的人進來講，.....，找了 H 老師，他專精簡報設計課程，過去他曾經和我一起合作過，覺得他在這方面很棒，就拜託他來。」(訪談 E081210)

「我(參與教師)會盡量找時間，跟另外幾位老師討論下一次的主題跟方向.....，但是大家課很分散，時間都很難抓，盡量短暫聊一下，可是我們每次討論都是學生為什麼沒有到那個點？.....我們還可以在做什麼？是不是學生學習有狀況？有時候會為了這些事情將課程內容稍微調整一下。」(訪談 A081103)

由上述的紀錄內容分析，研究者認為國際教育的推動，教師和教師間需要有共同的對話時間，增加共同備課促進教師對議題學習認識與理解(陳玟樺，2018)，進而提升專業對話和專業成長品質。

二、學生對國際教育議題融入學習領域，組織氛圍變化

(一) 學生與學校關係

國際教育的推動，讓學生有另一種不同的課程體驗，開啟另一學習模式，發現不同的學習樂趣。

「攝影老師教我們分組到學校操場取景，依造自己想要的構圖拍照，然後再回來分享，……拍照時發現校園角落真美，在老師指導如何拍攝之後，我發現我照相技術有進步了。」(訪談 F081212)

「……學校竟然有老師來教我們攝影跟簡報設計，太棒了，以後我們照相時應該不會再亂照了……至少 ISO 看得懂，要依照場景將人區隔好，……有老師講解過後，拍的照片也不會經常把人頭切掉一半。」(訪談 F081212)

「……國際教育交流過程中，學生需要運用和學習數位設備，老師為了讓學生可以順利操作數位設備，不但找時間教授拍照、攝影、剪輯，連回家都和學生進行線上課後討論……。」(參與觀察 081111)

研究者總結歸納可以發現：一、相較於學校所安排的部定課程，學生比較不感興趣，對於可以實作的課程，有較高的學習興趣。二、攝影課可以動手操作或者到戶外上課的課程，學生主動學習並且展現學習成效較高。學校透過課程改革措施，營造有利適性教育(黃政傑、張嘉育，2010)，提供學生多元的學習路徑，讓學生適性發展。

(二) 參與學生與教師互動關係

國際教育議題融入學習領域學習，讓學生能夠攜手合作，學習如何和關鍵他人、老師，共同完成課程的活動。

「我們在討論的時候，老師一直提醒說「每個想法都很棒，要聽聽別人的想法」，「或許這個想法是跟你的不一樣，但是如果有觀念分歧，剛好我們也可以學到如何尊重他人意見」。(訪談 G081212)

「……每次上完課後，我們是一組一組發表想法，說說在這學期課堂上得到什麼、學到什麼……你覺得怎樣做會更好或是對這個課程的改進的想法。」(訪談 F081212)

「(第二次定期考查)那天中午安排了國際交流視訊活動，半個小時。」(訪

談 F081212)

「英語老師有設計作業，……，介紹我國的女科學家的事蹟，英語學習單，要學生去找翻譯，介紹女科學家的生平。」(訪談 G081212)

基本上，由上述訪談摘要記錄中，研究者發現國際教育安排與韓國學校進行視訊交流，教師在這次的交流課程內容安排上，經由認識自己國家之重要科學家，同時讓韓國學生認識與了解我國科學發展。在觀察過程發現，學生跟老師互動關係提升，學生較易接受老師的建議，師生相處關係亦顯得融洽和諧。張慶勳（1996）指出：「學校組織文化是學校成員長期互動創造出來的。」換言之，學校組織成員在生活方式上有共同的目標與行動，可以創造出良好互動關係。

此外在視訊會議國際交流過程中，國際教育議題引發學生主動學習外語及對全球議題的關懷和興趣。

（三）學生對老師協作模組之回應

反思是課程重要的一環，學生參與課程，是成員也是主角（圖3），也因此，學生的回饋反思，經常讓教師產生驚艷的火花。（文件分析 081109-3）

「我們曾經跟一個韓國學校的老師和同學視訊，老師協助我們使用視訊工具，用 PPT 簡報介紹我們的節慶活動，對方學校也有跟我們視訊和介紹他們的節慶，感覺好新鮮。」(訪談 G081212)

「因為老師告訴我們有可能跟韓國做視訊，這次是介紹自己國家的女科學家這個議題，英文老師會協助我們英文的內容，所以大家要回去準備(將中文翻譯成文英文)……，如何介紹跟準備，英文老師會指導跟提供意見。」(訪談 G081212)

「在視訊時設備有時會出現問題，老師都會叫我們去找神組長，神組長就

會神救援，然後問題就好了，真感謝組長幫忙，不然就糗大了。」(訪談 F081212)

從以上述的訪談摘要記錄中，研究者發現學生熟悉學習模組的運作模式，英語內容、議題教材、教學設備都會有專門領域負責教師，學生亦是跨領域協作一員，這和學者詹盛如(2018)提出，廣義且深入的國際教育而言，跨學科、跨地理區域，甚至是跨時空都有其必要性。因此跨領域課程協作模組的教學模式也讓教師間與教師和學生關係有更加密切與互動的關係。

伍、結論與建議

根據研究結果與發現，針對個案學校實施國際教育融入領域教學之教師協作的支持性因素、教師對國際教育的認知與其對課程的影響，以及教師對國際教育融入課程之相關看法，最後從學生角度瞭解學生參與國際教育融入課程與教學活動的機會與管道，以及其學習感受，歸納出以下結論並提出相關建議。

一、結論

(一) 教師主動參與是國際教育融入領域教學之教師協作的主要關鍵

1. 本研究發現個案國中在執行 SIEP 時，是「由上往下執行」、「計畫推動」，過程中參與的教師基於個人意願、興趣或者因素，導致無法彰顯其推動成效。因此就課程協作觀點，行政人員進行思考模式轉化，讓教師展現不同的角色文化、課程文化與工作文化，轉化為課程的規劃者、參與者和執行者。
2. 學校主動、協助建立專業社群等等的支持性系統，啟動跨領域專業互動、對話，促進專業成長。

3. 國際教育融入領域教學課程發展，有賴暢通學校、教師垂直訊息溝通管道，重視教師彼此間的對話與搭建善意溝通之平台和運作機制。
4. 建立國際教育融入領域教學模組，媒合志同道合之教師課程協作夥伴，進行課程協作，再擴大影響層面。

(二) 國際教育融入領域教學教師協作，影響組織氛圍變化，開啟多方自主學習

1. 提升教師國際教育專業知能，解構、重新建構教學模組，提高學生個別化學習課程參與及自主學習能力。
2. 國際教育融入領域教學開啟教師自主學習、與他人共同合作共創新知及自主專業發展空間。
3. 教師課程協作引導深化學生反思學習，學生是課堂學習的主角，學生由課堂知識接受者轉化為課堂設計者、思考者。

二、建議

承上結論，本研究針對國際教育融入領域教學之教師課程協作提出以下建議：

(一) 對學校行政系統的建議

1. 學校行政系統為科層體制，因此行政組織系統需要進行觀點轉化，鼓勵組織成員進行跨領域課程嘗試。
2. 學校應該在行政系統、教學系統之間，優化溝通、建立更有效之互信平台，讓教師可以發掘其專業領域之外之能力，同時建構有意義學習經驗交流。

(二) 對教師系統的建議

1. 持續鼓勵教師於課程協作後進行課後分享、檢討與反思，並運用專業社群或線上專業社群，討論修正教學狀況，強化經營國際教育教學內容的走向。

2. 多元化的學習教材內容選擇應依據學生學習狀態彈性調整，讓學生具有更深度學習跨文化的理解。

三、未來研究方向

教師之國際素養，需要環境浸潤與長期培育，同時國際教育具有多面向性質，例如：國際交流、國際旅行、國際參訪……等。依據教育部規劃之108課綱內容，未來擬研究家長資源如何參與、協助學校深化國際教育課程，創造三方共好之國際教育發展模式。

參考文獻

- 王文科 (1995)。教育研究法。臺北市：五南。
- 呂虹霖 (2017)。中小學課程協作的管考機制。載於蔡清華主編，課程協作與實踐 (頁 17-27)。臺北市：教育部協作中心。
- 李子建、盧乃桂 (2002)。教育變革中的「學校—大學」夥伴關係：範式的觀點。課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展 (頁 213-236)，香港：香港中文大學。
- 李文富、范信賢 (2014)。一個指頭撿不起石頭：十二年國民基本教育課程協作機制的建構與實踐。教育人力與專業發展雙月刊，31 (5)，1-4。
- 李建彥 (2018)。實施混齡素養導向課程教師教學觀點轉化之研究：以一所偏鄉國小教學團隊為例。雙溪教育論壇，7，135-171。
- 林永豐 (2012)。全球教育的重要主題及其課程設計。課程研究，7 (2)，31-54。
- 林佳慧、陳柳如、陳佩英 (2018)。香港優質學校改進計劃對臺灣課程協作之啟示。課程與教學，21 (3)，59-89。
- 林巧敏、羅嘉雲 (2018)。國小圖書教師與學科教師協作教學意見調查。圖書館學與資訊科學，44 (1)，69-94。
- 吳宗憲 (2014)。新北市國民中小學教師國際教育認知與議題融入教學相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 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。
- 洪詠善、陳木金、盧秋珍 (2014)。學校層級課程實施與課程協作。十二年國民基本教育課程發展建議書 (頁 79-87)。新北市：國家教育研究院。

- 洪詠善 (2016)。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134 期。取自
http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671
- 范信賢、尤淑慧 (2009)。跨越藩籬-學校與社區協力連結的案例研究。課程與教學，12 (4)，89-111。
- 國家教育研究院 (2019)。十二年國民基本教育議題課程綱要融入說明手冊 (暫訂稿)。取自
<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/139436676.pdf>
- 張慶勳 (1996)。學校組織行為。臺北市：五南。
- 張哲豪 (2001)。協同教學模式中教師專業成長之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 張清濱 (1999)。怎樣實施協同教學？。師友月刊，387，43-47。
- 教育部 (2010a)。第八次全國教育會議：十大中心議題(拾)終身學習與學習社會。臺北市：作者。
- 教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書。臺北市：教育部。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：
http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 教育部 (2017)。107 學年度落實多元選修，108 學年度新課綱穩健實施。取自：
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D0F033700D0680CC
- 陳佩英 (2009)。一起學習，一起領導：專業學習社群的建構與實踐。中等教育，60 (3)，68-88。
- 陳柏翰 (2017)。文化資產地景再生的溝通決策過程研究——以新北投車站重組為例。中原大學景觀學研究所學位論文，2017，1-279。

- 陳玟樺 (2018)。在共同備課中促進數學教師對 [摘要學習策略] 認識與理解之專業成長模式設計。 **教育脈動**，13，1-9。
- 黃乃熒 (2008)。臺灣高等教育政策領導之全球在地發展的建構。 **教育資料與研究**，83，1-24。
- 黃政傑、張嘉育 (2010)。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。 **課程與教學**，13 (3)，1-22。
- 楊思偉 (2007)。 **比較教育**。臺北市：心理。
- 楊深坑 (2013)。國際教育理念與實務之歷史回顧與前瞻。 **比較教育**，74，1-32。
- 楊深坑 (2014)。比較教育的意義、目的、研究類型與方法策略。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒(主編)， **比較與國際教育(第三版)** (頁 22-55)。臺北市：高等教育。
- 詹盛如 (2018)。國際教育的理念為何？四大取向分析與評論。 **台灣教育**，710，107-112。
- 詹盛如 (2019)。國際教育迷思解析與未來發展。 **教育脈動**，17，1-5。
- 詹弘如 (2019)。 **國小青年教師參與高齡教育之教學觀點轉化研究** (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉木賢 (2006)。從鳳山國中事件看「新校園運動」。臺北市：建築師雜誌社。
- 鄭燕祥 (2004)。 **教育領導與改革：新範式**。臺北市：高等教育文化。
- 鄭燕祥 (2017)。 **香港教改：三部變奏**。臺北市：高等教育文化。
- 戴雲卿 (2019)。從 [中小學國際教育白皮書] 探討我國中小學國際教育之實施。 **臺灣教育評論月刊**，8 (1)，225-232。
- Lance, K. C., & Hofschire, L. (2011). Something to shout about: New research shows that more librarians means higher reading scores. *School Library Journal*, 57(9), 28-33.

- Lance, K. C., & Hofschire, L. (2012). *Change in school librarian staffing linked with change in CSAP reading performance, 2005 to 2011*. Retrieved from http://www.lrs.org/documents/closer_look/CO4_2012_Closer_Look_Report.pdf
- Lance, K.C. , & Russell, B. (2004). Scientifically based research on school libraries and academic achievement: What is it? How much do we have? How can we do it better? *Knowledge Quest*, 32(5), 13-17.
- Montiel-Overall, P., & Adcock, D. (Eds.). (2007). *Best of knowledge quest: Series on teacher and librarian collaboration*. Chicago, IL: American Association of School Librarians.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruane, J. M. (2005). *A guide to social science research*. Essentials of Research Methods.
- Roth, W. M., & Tobin, K. G. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by coteaching*. Peter Lang Pub Incorporated.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting" The culture of the school and the problem of change"*. Teachers College Press.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Allyn and Bacon.