

高中國際教育專案課程轉化之個案研究

梁千柔 臺南市天主教聖功女子高級中學教師

劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系暨課程與教學研究所特聘教授

摘 要

本研究從課程轉化角度出發，探究一位高中英文教師之知覺課程、師生共同建構之運作課程及學生之經驗課程，以瞭解國際教育專案課程從規劃到實踐之歷程，及學生如何透過課程培養探究精神。本研究為個案研究，研究參與者為一班高二多元選修課程的個案教師與 16 位學生，田野研究為期 12 週，以文件分析、觀察和訪談蒐集資料，並採用主題分析法以呈現國際教育專案課程推動的整體面貌。本研究發現如下：（一）國際專案課程教師之知覺課程：個案教師期望透過國際專案課程培養學生的國際視野和 21 世紀關鍵能力，在意識形態上偏向國際主義。（二）國際專案課程師生建構之運作課程：鷹架搭建、經常性反思和專案式學習黃金原則能協助學生循序漸進完成任務。（三）國際專案課程學生之經驗課程：學生能藉由專案學習與同儕協同合作，並主導自身學習、主動建構知識。（四）知覺課程大致能轉化為運作課程，惟運作課程與經驗課程間存在明顯落差，主要源於學生之間先備知識、學習態度和學習風格的差異。依據研究結果，研究者針對欲在高中多元選修課程推動國際專案課程之教師及未來相關研究提出建議。

關鍵詞：國際教育、專案式學習（PjBL）、高中多元選修課程、課程轉化



A Case Study of Curriculum Transformation in an International Education Project-Based Course at the Senior High School Level

Chien-Jou Liang

Teacher, Catholic Sheng Kung Girls' High School

Mei-Hui Liu

Distinguished Professor, Department of Education and Graduate Institute of Curriculum and Instruction,
National Taiwan Normal University

Abstract

Drawing upon the perspective of curriculum transformation, this study explored an English teacher's perceived curriculum, the operational curriculum co-constructed by the teacher and students, and students' experiential curriculum in order to understand how an international education project course was planned, enacted, and experienced. The study further examined how students developed inquiry dispositions through participation in the course. This research adopted a case study approach. Participants included one teacher and sixteen students enrolled in a Grade 11 elective course at the senior high school level. Fieldwork was conducted over a 12-week period. Data were collected through document analysis, classroom observations, and semi-structured interviews, and were analyzed using thematic analysis to capture the overall process of implementing the international education project course.

The findings revealed that: (1) the teacher's perceived curriculum emphasized cultivating students' global perspectives and 21st-century competencies, reflecting an orientation toward internationalism; (2) within the operational curriculum, scaffolding strategies, ongoing reflection, and adherence to the Gold Standard PjBL framework supported students in progressively accomplishing project tasks; (3) within the experiential curriculum, students actively constructed knowledge through project work and peer collaboration while taking greater ownership of their learning; and (4) although the perceived curriculum was largely transformed into the operational curriculum, a notable gap existed between the operational and experiential curricula. This discrepancy was primarily attributable to differences in students' prior knowledge, learning attitudes, and learning styles. Based on these findings, the study offers recommendations for teachers seeking to implement international project-based courses within senior high school elective curricula and suggests directions for future research.

Keywords: international education, Project-Based Learning (PjBL), senior high school elective courses, curriculum transformation



壹、緒論

一、研究背景與動機

隨著全球化時代到來，國與國之間相互依存、關係日益緊密，全球議題有賴各國共同合作解決。因應環境與社會的快速變化，教育部提出「培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流」的目標（教育部，2020）。在國際教育的推廣下，越來越多教師相繼投身國際教育。其中，課程進行方式可分為「議題融入」、「國際專案學習交流」及「結合國際交流」三軌，依據 113 年推動國際教育課程發展與推廣計畫與高級中等以下學校國際教育教師共備社群計畫團隊（2024）統計資料，在 113 年度課程項目補助申請通過的 147 校中，學校多選擇較易實施的國際教育議題融入課程，僅有 11 校選擇國際專案學習交流，是數量最少的課程進行方式（如下表 1）。

表 1
113 年度課程項目補助申請課程進行方式統計

教育階段	議題融入	國際專案學習交流	結合國際交流
國小階段	78	5	20
國中階段	28	6	17
高中階段	36	0	22
總計	142	11	59

註 1：出自 113 年推動國際教育課程發展與推廣計畫與高級中等以下學校國際教育教師共備社群計畫團隊（2024）。

註 2：部分學校同時採兩種（以上）進行方式，故總計數有超過原件數之情形。

由表 1 可知，相較於其他課程進行方式，國際專案學習交流在高中教育現場的推動門檻高，導致實施比例最低。然而，國際專案學習交流並非僅是課程實施方式的其中一個選項，而是在課程設計與學習歷程上具有高度潛力的教學模式，強調以真實的全球議題為導向，引導學生透過探究、行動與反思，深化對國際議題的理解，並實踐全球公民責任。正因其在課程規劃與學習歷程上對教師專業度與學生自主學習能力有較高要求，使其成為一種「實施困難卻具高度教育價值」的課程型

態，值得進一步深入探究。

國際專案學習交流可視為專案式學習（Project-Based Learning, 簡稱 PjBL）在國際教育脈絡下的延伸與應用。專案式學習以合作學習與自我導向學習為基礎，學生透過探究真實問題或任務主動建構知識，並將所學應用於真實情境（Blumenfeld et al., 1991），較能達到高層次的學習成果（Blessinger & Carfora, 2015）。相較於傳統講述教學，專案式學習強調以學生為中心，教師為引導的角色，學生主動探究、建構知識，主導並掌控自身學習（Blessinger & Carfora, 2015）。

在課程中，學生不僅能主動建構知識，培養學習動機和問題解決的能力（陳聖其、陳劍涵，2022；Danford, 2006），更能透過跨域合作與國際交流，增進跨文化理解與國際素養（范雅筑，2020；Naya, 2007）。因此，國際專案課程的核心不僅在於學習知識，更在於透過專案深化學習，實踐對全球議題的理解與行動。高中生已具備高層次思考和操作的能力，適合透過國際專案課程進行深入探究，培養國際教育全球公民素養。然而，即使 108 課綱設置多元選修課程，提供教師彈性規劃之機會，但課綱規劃者及現場教師的學術背景、學術地位和權力差異，皆可能使正式課程和運作課程之間產生落差（黃政傑，2013）。國際專案學習比起傳統教學更為困難且費時，在高中階段常受制於課程進度壓力與升學導向，導致課程實施具挑戰性。依據 108 課綱，多元選修課程數量需達班級數的 1.2 至 1.5 倍，但師資員額卻沒有因課程量增加而擴充，許多學校的選修課僅能由校內各科老師自行承擔（林秀姿、洪欣慈，2022；陳育萱，2016）；有些學校利用多元選修課來趕進度，有些學校則因師資不足無法開出足夠的課程（葉乃靜，2020），學生抱怨課程開設品質不佳、不夠多元（EdYouth，2024），限制了國際教育課程的推展空間。

因此，本研究以太陽高中某班高二多元選修課為研究對象，課程主題為「全球議題」，融入小陽老師自行設計的 iEARN 專案「Our Community, Our Responsibility」，課程聚焦於社區安全問題。此專案以王者飯店（化名）為專案服務對象，教師期望學生用英語探索新知、培養國際視野，並運用設計思維和資訊科技針對社區安全問題提出解決方案，整體課程架構如下表 2 所示。本研究區間落於上學期，任務五至任務九為下學期才會進行的部分，僅列出各任務標題。

表 2

太陽高中 112 學期高二多元選修課程「全球議題」之課程架構

模組一：帥氣說英語 Module 1: Cool English Speaker		
9/20	-	課程介紹
9/27 10/4	任務一	【小組和社區介紹（Team & Community Introduction）】
10/18	-	段考停課
10/11 10/25		
11/1 11/8 11/15	任務二	【認識全球永續發展目標（Get to know SDG Goals）】
模組二：社區踏查 Module 2: Tour in Your Community		
11/29	-	段考停課
11/22 12/6 12/13	任務三	【社區安全和保障（Safety and Security of the Community）】
12/20 12/27 1/3 1/10	任務四	【社區探究任務（Community Inquiry Mission）】
模組三：科技實驗 Module 3: Technology Experiment		
112-2 學期	任務五	【建立社區安全之雛形（Prototype for Building Safe Community）】
	任務六	【社區安全成品（Safe Community Product）】
	任務七	【社區安全展覽（Safe Community Fair）】
	任務八	【視訊會議（Video Conference）】
	任務九	【專案成果發表（Sharing of Digital Storytelling of Your Project）】

本研究由課程轉化的角度切入，深入剖析教師對課程的觀點、師生共同建構課程之歷程，以及學生對課程的詮釋與反思，期能補充現有文獻中較少著墨之高中國際專案實證研究，並回應其在實務推動上的挑戰與可能性。

二、研究目的

基於研究背景，本研究探究一位高中英文教師如何在高中多元選修課程推動國際專案課程，從課程轉化的角度出發，探究知覺課程、運作課程和經驗課程，以瞭解教師如何詮釋國際專案課程、師生共同建構課程的歷程，以及學生如何透過課程主導自身學習，成為具備國際素養的全球公民。綜上所述，本研究提出的問題如下：

- （一）個案教師對國際專案課程之知覺課程為何？
- （二）個案師生共同建構的國際專案課程之運作課程為何？
- （三）在個案學校之國際專案課程中，學生的經驗課程為何？
- （四）個案學校之國際專案課程從知覺課程、運作課程到經驗課程的轉化過程中，各課程層級間有哪些落差與關鍵？

貳、文獻探討

一、專案式學習黃金原則

本研究聚焦於國際專案課程，學生以專案為核心進行學習，並透過跨文化交流培養全球公民素養。專案式學習是一種以學生為中心的學習模式，透過合作、探究與自主學習，使學生在真實任務情境中建構知識（Blumenfeld et al., 1991）。

專案式學習不僅能促進學生的批判思考與問題解決能力，也能增進跨文化理解與學習動機（Mills & Treagust, 2003），特別適合應用於需要跨學科與跨文化合作的國際教育課程。

美國巴克教育機構（Buck Institute for Education, 簡稱 BIE）提出的專案式學習的黃金原則（Gold Standard PBL）是當前最具影響力的專案式學習理論架構，涵蓋兩大面向：（一）專案設計七大要素，如挑戰性問題、探究歷程、真實性、學生自主性、反饋與修正、公開發表等；（二）專案實施七大教學重點，包括課程規劃、

建構學習文化、管理安排活動、鷹架搭建、評量學生學習，以及教師在過程中的投入與指導（Buck Institute for Education, n.d.）。此架構凸顯專案式學習的核心價值，即「以問題組織學習，並透過具體成果來展現解決方案」。

圖 1

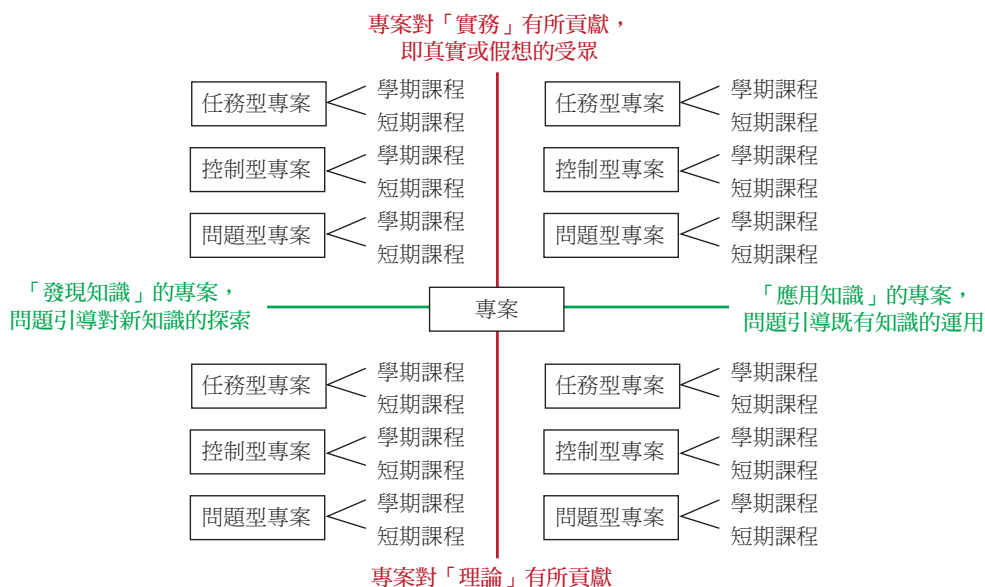
專案實施七大教學重點



註：Buck Institute for Education (n.d.)。

除了 BIE 的架構，Steenhuis 與 Rowland（2018）提出的專案類型分類，依據知識層次與教師掌控股，將專案劃分為任務型、控制型與問題型專案（如下圖 2），教師在設計課程時，可以依照學生能力與學習需求，調整專案任務的探究程度。對於具備較高思考與操作能力的高中生而言，若能從控制型專案逐步過渡到問題型專案，將能有效提升其探究深度與自主學習能力（陳聖其、陳劍涵，2022；Danford, 2006）。

圖 2
專案的種類



註：Steenhuis 與 Rowland (2018, p. 39)。

專案式學習不僅是教學策略，更與課程轉化息息相關。Goodlad (1979) 提出課程的五個層級——理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程，提醒研究者關注課程如何從設計走向實際實施，再轉化為學生的學習經驗。專案式學習在實施過程中常面臨挑戰，例如教師對課程的信念差異、學生能力落差、傳統師生角色轉變帶來的衝擊等等，皆可能影響專案式學習的落實與學習成效 (Condcliffe et al., 2017)。因此，探討專案式學習在國際專案課程脈絡下的轉化歷程，不僅能深化對課程實施差距的理解，也能為未來國際教育課程設計提供借鏡。

二、課程轉化之歷程

本研究以課程轉化作為切入視角，探究教育上級所規劃的課程如何在不同決定層級中逐步落實，並在過程中產生承轉、異動與落差 (黃政傑, 2013)。Goodlad (1979) 提出五個課程層級：「理想課程」(ideal curriculum) 指學者依理念與原則所設計的課程，屬於理想藍圖；「正式課程」(formal curriculum) 則為

教育行政當局頒布之官方課綱與教材；「知覺課程」(perceived curriculum)是教師、家長與學生對正式課程的詮釋與認知；「運作課程」(operational curriculum)則為教師實際操作、與學生互動所形成的課程；「經驗課程」(experiential curriculum)則是學生實際學習與建構的內容。課程自上而下的銜接歷程，即為課程轉化的核心。

在知覺課程轉化為運作課程的歷程中，教師對課程的觀點扮演關鍵角色。郭玉霞（1996）將教師的課程實施觀分為三類：忠實觀、相互調適觀與締造觀。忠實觀教師重視學者專家的權威，傾向依據正式課程完整執行；締造觀教師則強調專業自主與師生共構，課程彈性較大；相互調適觀則介於兩者之間，教師在尊重課綱的同時也會進行一定程度的調整。綜上，瞭解教師的課程觀，可進一步理解教師如何在既有課程架構與自身專業判斷間進行平衡，並影響最終的課程實施樣貌。

然而，運作課程轉化為經驗課程的過程中，仍可能產生顯著落差。學生的課程觀深受其過往經驗、生活環境與未來期待影響，而課程觀會影響其對課程的價值認同與學習動機（黃鴻文等人，2016）。若學生缺乏先備知識，或在新舊知識銜接上產生誤解，可能導致與教師的運作課程出現落差（Brophy, 1982）。Condcliffe 等人（2017）的研究則指出，在以專案式學習為主的課程中，學生的投入程度與自我效能感，是影響經驗課程品質的關鍵因素。

在本研究個案中，教師於高二多元選修課程中推動「國際專案學習交流」。由於多元選修課程並無明確的正式課程綱要與教科書，其轉化過程主要集中於後三個層級：教師對課程的詮釋（知覺課程）、師生共同建構的實施（運作課程）、以及學生實際獲得的學習成果（經驗課程）。因此，本研究不僅著重於課程轉化過程中教師的能動性與課程設計，也關注學生在國際專案脈絡下的參與及學習情形，藉此揭示國際教育專案課程在高中階段的實踐可能與挑戰。

參、研究方法與設計

一、個案研究

本研究聚焦在國際專案課程之實踐歷程與學生學習的經驗反思，為深入瞭解其複雜的現象，採用質性研究中的個案研究法。研究場域選擇中小學國際教育全球資訊網中課程進行方式屬於「國際專案學習交流」的高中，並以太陽高中（化名）

高二多元選修課程「全球議題」師生作為研究參與者，包含小陽老師（化名）與 16 名來自六個不同班級的學生。學生中包含自然組和社會組，部分學生先前已有專題探究或國際交流的經驗，其餘則由系統分配至此班，對專案式學習的經驗相對不足。

小陽老師是一位任教逾 20 年的英語教師，對教育抱持高度熱忱，並在參與國際教育工作坊後開始接觸 iEARN 國際專案平台。選擇該教師及班級作為研究個案，是因其課程具「典型性」與「獨特性」：典型性在於反映高中多元選修課程中推動國際教育的普遍挑戰，獨特性在於該班教師具長期國際專案實踐經驗，可提供深入案例以探討課程轉化歷程（尹·羅伯特，2002 / 2009）。

二、資料蒐集

本研究為期 12 週，以觀察、訪談和文件分析的方式蒐集資料。為充分了解個案教師推行國際專案課程之脈絡歷程，分析課程大綱、簡報、過去的成果分享簡報等文件紀錄，並於 112-1 學期 9-12 月前往課程觀察，每週觀課一次、一次兩堂課，以拍照、錄音、錄影等方式紀錄資料。

為深入瞭解研究參與者的想法，本研究在學期初及學期末個別訪談教師，學期初時詢問教師過去的經驗，學期末則訪談教師課程實踐的細節與反思，每次訪談約半小時至一小時，共進行二次。在學生方面，研究者與全班各組學生分別進行焦點團體訪談，兩人的組別共一組、三人的組別共兩組，和四人的組別共兩組，總共五組的組別，訪談利用中間下課時間進行，每次訪談約在 10 分鐘之內，訪談過程以錄音的方式進行紀錄，並撰寫逐字稿與編碼。雖然單次訪談時間有限，但透過多組別的設計與多次互動，確保能蒐集到多元觀點。因篇幅有限，僅列出訪談大綱之重點如下：

教師：期初訪談大綱

- （一）教師對於 iEARN 專案融入課程之過往經驗
- （二）教師對「國際教育」、「多元選修課程」之定位及「iEARN 專案」之詮釋
- （三）您對本學期以 iEARN 專案融入多元選修課程的課程規劃為何？
- （四）您計畫如何引導學生進行專案式學習？

教師：期末訪談大綱

- （一）對國際教育觀點的轉變
- （二）課程觀的轉變

(三) 教學策略的轉變

(四) 課程細節補充詢問

學生：訪談大綱

(一) 背景資料

(二) 課程收穫與心得

此外，研究者於課堂觀察期間進行非正式訪談，即時詢問教師或學生對任務設計與學習困難的看法，作為正式資料的補充。觀察焦點包括：師生互動、學生參與度、課程調整策略等，研究者角色為「旁觀參與者」，以減少對課程的干擾。

三、資料處理與分析

所有蒐集之文件、觀察與訪談資料依類型與時間進行編碼與歸檔（見表 3）。

其中，本研究之課堂觀察資料同時包含課堂錄音與研究者之觀察紀錄。課堂錄音主要用以捕捉教師與學生之實際語言互動與討論內容，而觀察紀錄則著重於課堂互動情形、學生參與狀態及非語言行為之描述等。在資料分析過程中，研究者以觀察紀錄作為主要分析文本，並於需要釐清對話內容、確認互動脈絡或補充細節時，輔以課堂錄音進行交叉比對。因此，課堂錄音與觀察紀錄並非兩筆獨立資料，而是作為同一課堂事件之互補資料來源，以提升資料詮釋之完整性與可信度。

表 3
資料編號一覽表

項目	資料類別	資料編號範例
檔案文件資料	課程大綱	文 01 課程目標
	學生回饋表單	文 02 視訊會議回饋
訪談資料	訪談錄音	訪 S231122_G1(錄)
	訪談紀錄	訪 T230824(文)
課堂觀察資料	課堂錄音	觀 231004(錄)
	課堂觀察紀錄	觀 231213(文)

本研究採取主題分析法（thematic analysis），以三級編碼方式進行資料整理與分析（格比奇，2006／2009）。分析過程中，研究者同時參考訪談逐字稿、課堂錄音與課堂觀察紀錄等，以提升對課堂互動與情境的理解。在第一階段，研究者反

覆閱讀逐字稿與觀察紀錄，標記與研究問題相關的意義單位，初步歸納出具描述性的編碼（如：學生能在真實情境下應用英文、部分學生英語能力較不足等）。第二階段則將編碼進一步歸納更高層次的類別或次主題，以釐清其所對應的課程層級或分析面向（如：學生的學習收穫、遭遇挑戰的原因）。最後，在第三階段，研究者將類別提升為具理論意涵的主題，形成完整的分析架構（如：學習國際議題的重要性、推行國際教育的挑戰）。為提升分析透明度，研究者於分析過程中同步撰寫反思札記，記錄編碼決策與概念調整的理由，並檢視是否存在「反例」，以避免單一視角的偏誤。

四、研究信實度與研究倫理

（一）研究信實度

個案研究應盡量透過多種管道蒐集資料，以多種證據互相印證、全方位的考察問題，驗證同一個事實或現象（尹·羅伯特，2002／2009）。因此，為提升研究的可信度，本研究採多元資料來源進行三角檢證，包括文件、觀察與訪談。分析過程除研究者本人外，亦邀請同儕於每月研討會中檢視編碼一致性，並邀請相關領域專家以專家視角檢核。雖然個案教師因時間關係未能完成成員檢核，研究者仍透過同儕審視與專家檢核加以補強。

（二）研究倫理

本研究於研究開始前向教師與學生說明研究目的與倫理規範，並蒐集知情同意書。研究期間依研究倫理原則蒐集資料，包括課堂錄音、課堂觀察紀錄、訪談錄音、訪談逐字稿與相關文件。所有原始資料於研究期間僅由研究者本人保存，並存放於具密碼保護之個人電腦與雲端硬碟中，未對外流通。研究完成後，為遵守隱私保護原則，研究完成後一年依原先承諾，刪除所有可辨識個人身分之原始錄音檔、完整觀察紀錄與知情同意書。

肆、研究結果與分析

針對國際專案課程教師之知覺課程、師生共同建構之運作課程、學生之經驗課程以及各課程層級之間轉化的落差，以下將分別進行討論。

一、國際專案課程教師之知覺課程

此部分說明小陽老師接觸國際教育並持續投入國際專案課程的動機，並總結小陽老師過往至今課程觀的變化。

（一）內外部因素驅動教師投入國際專案課程

小陽老師投入國際專案課程的動力主要源於自身積極向上、喜歡學習新事物的性格特質，以任教第九年參與的研習為契機接觸國際教育，又因著當時的校長不吝於針對微小的成果給予讚美，讓小陽老師願意深入持續精進自己的相關知能並投入國際教育。最初小陽老師的課程設計以表層的文化介紹、文化欣賞為主，透過加入國際專案平台與他國師生進行交流，以及參與各項研習與工作坊，在教師社群的支持下從國內外夥伴教師的經驗傳承中學習、成長，符應 108 課綱所著重的素養導向教學：讓學生實際去體驗操作、將學習與生活做連結，不僅能讓學生印象更深刻，也能促使學生針對議題做更深入的思考，甚至進一步採取行動改善問題，實踐真正的「從做中學」，讓國際教育的學習更深刻且有意義。然而，小陽老師也坦言，在考試導向的校園環境中，推動國際教育仍面臨時間與資源的限制，需依靠教師社群與外部計畫支持，才能持續推進。

（二）教師眼中的學生國際觀成長

小陽老師認為，即使一開始不熟悉專案模式，但仍願意持續投入，是因為看到學生的國際觀逐漸成長。例如，學生在國際交流中學會以英語介紹臺灣，不僅消弭文化偏見、學習尊重並欣賞文化差異，也增加了國際能見度與自信心（黃彥文，2021；楊雅妃、楊素綾，2021）。

然後學生就看到東南亞的學生原來英文這麼好，做出來的那個簡報啊、數位海報，什麼都做的非常好，他們就立刻對東南亞學生的那個偏見就改變……。

所以就是讓學生了解到文化，就是它的文化偏見會被導正。（訪 T230824）

在強化國際移動力方面，國際專案學習提供了學生使用英語的真實情境，不僅培養學生跨文化溝通的能力，也為學生開啟邁向國際的道路，激勵學生在未來成為國際化人才，不再只為了考試而學英文。在善盡全球公民責任方面，起初小陽老師從主題較為簡單的專案開始，如：和國外學生交換節慶賀卡的「Holiday Card Exchange」專案，而後逐漸深入到討論全球的永續議題，如：「Drastic Plastic」、「Gomi on Earth」等探討塑膠減量、垃圾處理等相關環保議題的專案。在參與專案

的過程中，學生需要與同儕合作進行探究，發現生活中的問題並提出解決方案，進而達到分析、評鑑甚至創造等高層次的認知能力展現。當教師將學習由表面的「事實」提升至更高層次的「概念」，便可增加學生學習的深度和廣度，形成恆久性的理解並促進學習遷移（劉美慧，2020）。若課程能深入探究全球永續議題，不僅能培養批判性思考和問題解決能力，也能鼓勵學生關心國際議題，喚起對全球公民責任的意識。

這些交流的活動都在學生的內心當中種下了一個小種子，就是他未來不管是求學或者是工作，有很多這些同學，他們高中的時候參加過這些專案，他們後來在大學就會去當那種大使。……然後讓他們未來的時候就是會想要，就是也許去國外去進修，然後也許工作的時候就可以常出國。（訪 T230824）

綜上所述，小陽老師期望透過國際教育培養學生之批判性思考、溝通協作等 21 世紀關鍵能力（訪 T230824），促進跨文化理解、和平共存、全球永續發展等態度和行動並增進全人類的未來福祉（Hill, 2012），在意識形態上偏向提倡培養國際情懷的「國際主義」，鼓勵學生培養文化多樣性、國際觀及公民責任意識（邱玉蟾，2012）。不過，小陽老師也提到，部分學生因英文能力不足，對於跨文化溝通仍感到挫折，顯示學生國際觀的養成並非所有人皆能均衡發展。

（三）個案教師國際教育教學觀的轉變歷程

總結小陽老師從起初接觸國際教育至今的變化，隨著經驗的累積，由不瞭解專案到熟悉專案運作模式；從原先著重在單字、文法等理解背誦的講述式英文課堂，到自行調查、蒐集資料並報告發現的探究式專案學習；由融入單一英文科，逐漸開始請教不同學科老師的意見、邀請各領域的老師加入共備團隊，形成跨學科共備合作。

以任教第九年參與的國際教育研習為契機，小陽老師意識到跨界連結的可能性，和國內外國際教育教師相互學習，逐漸增進自身的國際教育知能。此外，108 課綱於高中階段設置多元選修課程，提供教師彈性運用的機會，使小陽老師得在多元選修課程中融入國際專案，在不壓縮到英文考科進度的情況下推動國際教育。整體而言，小陽老師在國際教育相關研習、教師社群的支持以及課程改革的影響下，對教育的想法、課程設計和教學策略上皆產生轉變，對於課程的實施觀點已由最初單方面傳授知識的「忠實觀」，轉變為師生共同建構課程的「締造觀」，在教學生涯上呈現持續向上進化的曲線，如下圖 3 與圖 4。

圖 3

小陽老師之教學生涯曲線圖

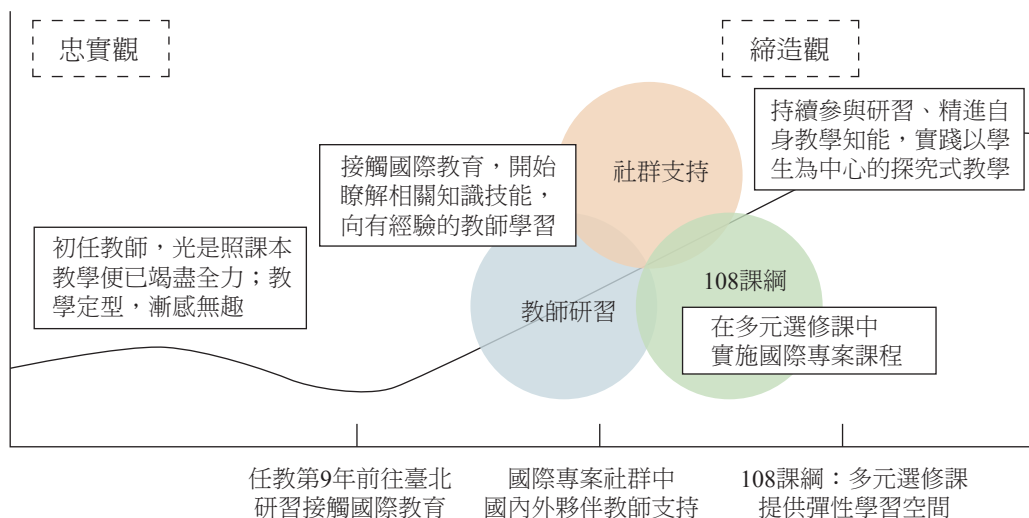
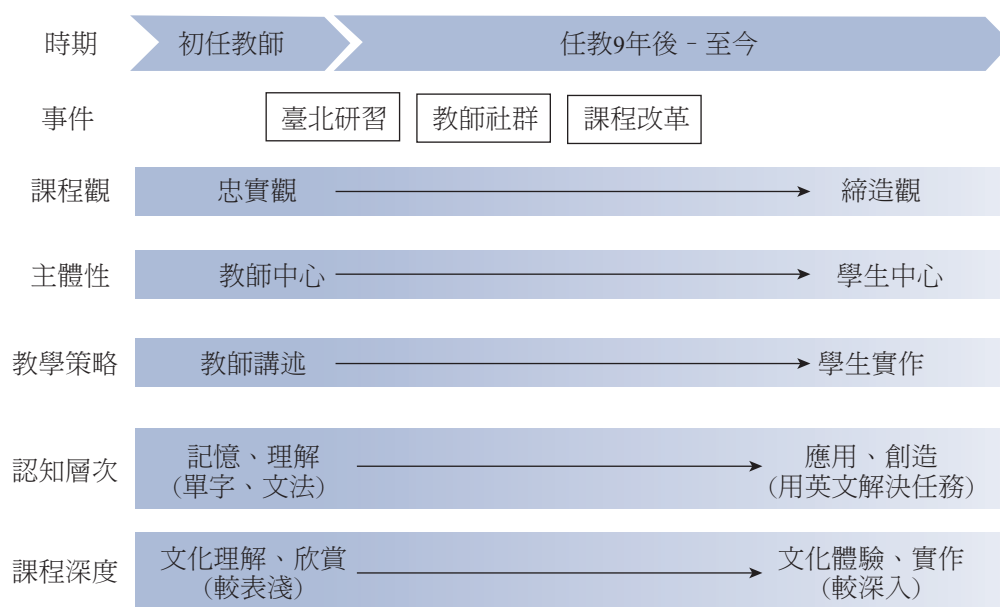


圖 4

小陽老師之國際教育教學觀轉變圖



二、國際專案課程師生建構之運作課程

教師的課程規劃與實施包含了教師本身的意識形態、態度及價值觀等（轉引自郭玉霞，1996），實際的運作課程由師生互動中共同建構。

以下將介紹本課程之「背景脈絡」，接著以「建構學習策略」、「緊扣專案式學習原則」以及「培養國際教育全球公民素養」等部分進行分述。

（一）課程設計與資源整合之脈絡

以下為課程之背景脈絡，針對個案學校國際專案課程之學生學習方式、專案類別與資源整合模式進行說明。

1. 自我監控的小組協作學習

本課程大部分學習活動皆以小組合作的方式進行。在班級經營上，小陽老師應屬民主型領導，學生擁有學習的主導權，大部分課堂任務皆由學生自行操作並監控自身的學習情形與進度規劃，教師僅從旁鼓勵協助。

2. 任務型專案學習模式

「全球議題」課程最核心的專案問題為「如何協助王者飯店解決問題？」，學生須思考王者飯店的可改進之處，界定出具挑戰性的安全問題，並以此設計和創作實際可行的方案成品。由於專案的貢獻對象是來自於真實生活中的王者飯店，因此專案問題屬於「實務」問題；學生不僅需要運用既有知識，還需自行搜索相關資料、擴充現有知識理論以解決問題，屬於「發現知識」層次。

在專案類型方面，此課程雖以社區真實問題為主題，但教師仍保有掌控，例如任務設計、對象選擇等幾乎由教師主導，顯示其屬於「任務型專案」（Steenhuis & Rowland, 2018）居多，僅在後段開放部分問題由學生自主探索。這樣的安排雖可降低不確定性，但同時也可能限制學生探究的深度。

3. 校內外資源整合

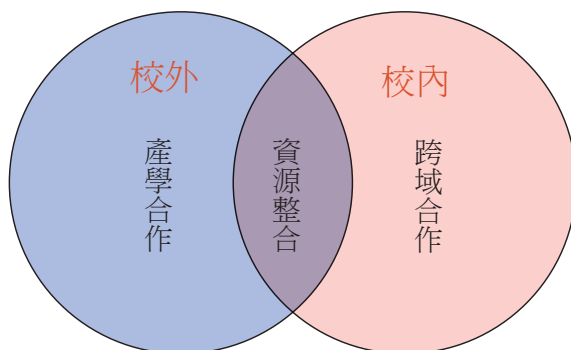
本課程專案以改善在地社區安全問題作為主軸，適逢太陽高中校長與當地的王者飯店（化名）簽約合作成為與太陽高中緊密相連的社區，小陽老師指定王者飯店作為專案對象，透過與校外產業進行合作，讓學習與真實生活情境連結，在問題解決的過程中培養學生分析、評鑑、創造等更高層次的能力。

在本研究中，小陽老師鼓勵學生選擇自己有興趣、擅長的主題（觀 230920；觀 231227），與其他學科老師形成「共同備課、各自授課」的跨域合作模式，藉由跨領域之專題式探究課程引導學生進行探究式學習和反思，使學習的面向更深更

廣（劉美慧，2020）。整體而言，太陽高中對外進行產學合作、提供學生探究的場域，對內則進行跨域合作，凝聚跨領域學科教師間的溝通協作，形成校內外資源整合，如下圖 5。

圖 5

校內外資源整合示意圖



（二）師生互動中的學習策略建構

此段落說明課堂中有效學習策略之建構，包含鷹架搭建、清楚的評量標準及反思引導。

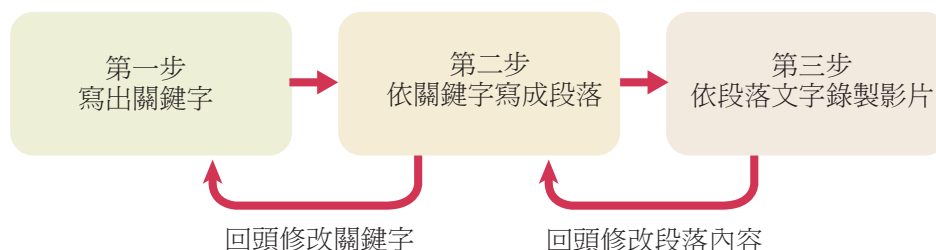
1. 以鷹架輔助任務操作

小陽老師在指派課堂任務時會先清楚說明並給予範例，若有學生仍然不曉得如何操作，再提供進一步說明和示範（觀 231206），課程依學生的反饋而有所調整，在教師和學生的互動下共同形成課程。此外，教師將專案核心任務拆解為九個任務（詳見表 2），再將各任務拆解為數個小任務，讓學生一步步進行探究和學習，協助學生產出最終的專案成品，循序漸進的方式有助於提高學生對任務的完成度和自信心，並在過程中不斷回頭進行反思、修改、調整，是一個循環往復的探究過程，如下圖 6 所示。

除此之外，小陽老師也試圖在「鷹架搭建」與「讓學生發揮創意」之間取得平衡，認為鷹架主要是提供給學習低成就的學生使其有跡可循，而高成就的學生往往不需要太多鷹架，因此老師也給他們自由發揮的空間，讓各組依照各自喜好的順序完成任務，針對不同學習情形的學生提供不同程度的幫助。

圖 6

任務一操作步驟流程圖



2. 以評量規準引導學習

小陽教師在規劃課程時採用逆向設計（backward design），先設定好學習目標和評量方法後，再依照目標設計學習內容和教學活動等細節，確保學習內容和教學活動協助學生達成學習目標、進行學習遷移，也能讓教師依照評量規準進行教學。小陽老師在期初說明課堂任務時給予清楚的評量規準，不僅作為教師評分、給予回饋的依據，也能讓學生清楚知道教師所期望的學習表現，可以說學習過程「錨定」（anchored）在評量規準之上，即評量規準可以引導教師的教學和學生的學習（Wolf & Stevens, 2007）。

3. 透過反思促進自我覺察並提升學習成效

國際教育特別重視學生在交流活動前後認知與觀點的轉變，國際文憑組織（International Baccalaureate Organization, 2014）於《MYP: From principles into practice》中提出「探究－行動－反思」（Inquiry Cycle）的探究循環，強調學習者在完成探究與行動後，應透過反思評估自身的學習策略、調整學習方法，並培養靈活應變的能力。此外，反思亦有助於促進學習者的自我覺察與實踐，進而提升學習成效，使整體學習歷程更為完整。本學期學生未與國外夥伴進行視訊交流，為了讓學生模擬國際交流情境，小陽老師在任務二安排與黃昏高工（化名）學生分組進行全英語視訊會議，讓學生在心智圖製作完成後向黃昏高工學生發表，以加強對學習內容的理解與練習英文口說（觀 231108；觀 231115）。雖然交流對象是本國夥伴，小陽老師仍要求學生盡量以英文來發表、提問和對話，並讓學生在交流活動結束後填寫反思回饋單。

在反思回饋單中，許多學生對自己的表現仍不滿意，認為自己的英文還有需要加強的地方，需要更多的練習：「I think my performance for this video conference

was terrible, maybe the good way to do it better is practicing more.」、「I think I did better than expected this time, but next time I can do better on pronunciation.」；也有學生認為與他校學生交流是平常上課體驗不到的，是個有趣的經驗：「I think its very fun and it's a new things to do we also can learn more English word and made us say more English.」（文 02 視訊會議回饋）。由學生的反思回饋中可知，透過實際與他人進行交流，學生不僅能運用所學、強化對既有知識的熟悉度，也能藉由全英語交流察覺自身能力所及之處與不足之處，看見英語能力在國際交流中的重要性，或能增強學生學習英語的興趣與動機，鼓勵學生更多自主學習與精進成長。此外，小陽老師規劃在期末讓學生對整體課程以五點量表的問卷形式讓學生自評，鼓勵學生對自身英語能力和國際視野等面向進行反思，也幫助教師判斷學生在國際教育課程中的收穫與成長。綜上所述，本課程中的任務多交由學生自行操作，教師不再是唯一的知識來源，角色從知識的傳授者轉變為學習的引導者；學生由被動接受知識的灌輸，轉為主動探究、建構知識，成為學習的主導者和掌控者（Blessinger & Carfora, 2015）。課程中有效的學習策略包含鷹架搭建、詳細評量規準、反思引導等等，使師生共同建構有品質的專案式學習。

（三）專案式學習原則的實踐與挑戰

個案教師在教學實施上，緊扣「專案實施七大教學重點」，說明如下。

1. 架構完整並保留彈性的課程設計

教師依據學生生活情境選擇當地著名的王者飯店作為專案對象，自行設計 iEARN 專案並規劃整體課程實施，也為學生的想法和選擇保留一定的彈性，在課程規劃上符合專案實施七大教學重點。

2. 符合課程標準

教師熟知教育部之國際教育全球公民素養，瞭解國際教育中四大面向的重要性，規劃專案時也納入 SDGs 等重要概念，確保課程含括國際教育相關的關鍵知識和理解，使課程符合課程標準。

3. 建構正向學習文化

學期初時小陽老師除了介紹課程外也讓學生瞭解課程產出的專案成品對學習歷程檔案有所幫助，期望引起學生的學習動機和興趣，也強調課程以探究和實作為主軸，注重學生的自主性、團隊合作以及對任務品質的講究。

4. 提供鷹架

教師在課程中時常提供鷹架，例如：為每個任務提供範例和模板、將每項任務拆解為小任務，也運用各式各樣的網站工具和教學策略來支持學生達成目標。

5. 評量學生學習

教師在講解任務時說明評量規準，學生自行操作任務期間皆會在各組之間走動、觀察是否有學生需要協助，並在每項任務截止後依據評量規準評量學生的知識、理解和技能等等，也會依據小組分工表評量各組分工合作的情形。

6. 投入與指導

學習任務皆由學生自行操作，小陽老師僅清楚講解各任務要求與評量規準，不會主動干預各組的任務操作，大多數情況下學生須靠自己解決問題。

7. 管理安排活動

小陽老師清楚訂定每項任務的截止日期，也會觀察各組任務操作情形，然部分學生仍不瞭解作業要求，或是因基礎科技能力或英文能力不足，需要較多時間摸索而難以在期限內完成任務。

綜上所述，教師的教學符合黃金準則，但仍面臨時間不足、學生英文程度落差大等限制。在「投入與指導」層面，放手讓學生操作雖符合學生自主的精神，但對基礎較弱的學生可能造成學習落差加劇，顯見實踐專案式學習時在教師掌控度與學生自主性之間取得平衡的重要性。

三、國際專案課程之學生之經驗課程

此部分聚焦學生的學習情形及其對課程的想法，尤其是學生在國際專案課程中的心得與收穫，並以國際教育全球公民素養自評量表來瞭解學生在課程中培養國際教育素養的情形。

（一）學生在專案式學習中的主動性與限制

專案式學習中教師講述比例較低，課堂任務主要以小組合作學習方式進行，是以學習者為中心的學習模式。部分學生在操作任務時得心應手，認為這樣的學習是「主動式的」、「不會那麼死板」（訪 S231122），或者「沒有標準答案，可以自己自由發揮、能發揮的空間比較沒有受限」（訪 S231206）等，對於專案式學習抱持正向態度。以上學生反饋呼應小陽老師的課程目標，培養學生批判性思考、協同合作、溝通互動、創造與創新等 21 世紀的關鍵能力，協助學生未來有能力應對

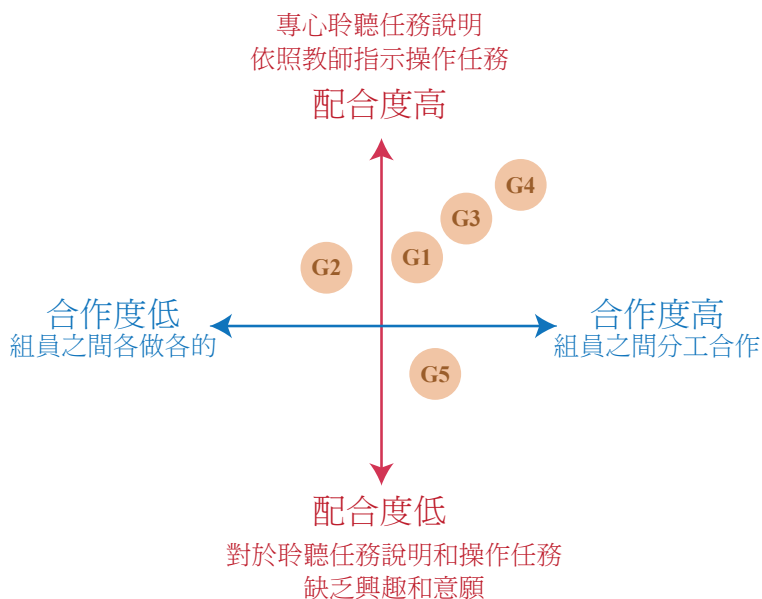
快速發展的全球化社會。值得注意的是，雖然部分學生認為專案式學習能增加學習的主動性，但亦有學生反映沒有標準答案讓人感到焦慮與無所適從（訪 S231122）。這顯示專案式學習中並非所有學生都能順利自由發揮，而是受到其英語基礎和自我效能感等因素影響。專案式學習強調學生主導，但在程度落差較大的班級中可能加劇能力落差，使部分學生失去參與動機。

（二）協同合作的學習經驗與張力

美國巴克教育機構認為在真正的專案式學習中，學生能以團隊合作、批判性和創意思考來解決問題並且與大眾分享所知，透過專案式學習培養 21 世紀最重要的「4C 關鍵能力」，即批判性思考、協同合作、溝通以及創造與創新能力；其中，協同合作指學生能夠與不同的團體有效率、相互尊重地解決問題，並實現共同目標，達到比個人獨立工作更好的成效（博斯，2013 / 2018）。考量學生的課堂參與度及合作情形將影響學習成效，研究者將「合作度」作為 X 軸，「配合度」作為 Y 軸，依象限分為四種合作類型並將各小組置於其中，如圖 7 所示。

圖 7

各組配合度與合作度之象限分布圖



在自行操作任務期間，大部分學生在負起責任、幫助小組、尊重他人和工作分配等面向上皆有不錯的表現，遇到問題時也大多能互相幫助，並透過討論來釐清任務內容和進行決策，在學習過程中逐漸培養協同合作的能力，掌控學習的主導權。然而，部分小組雖有合作，但分工不均導致少數人承擔大部分工作，顯示「合作」未必等同於「有效協作」，反映了專案式學習在真實場域中常見的困境——如何兼顧學生間角色分配與公平參與，使每位學生都能從中學習。

（三）全球公民素養的學習成效與落差

為瞭解學生在國際教育全球公民素養各面向的自評態度，本研究使用《教育部中小學國際教育全球資訊網》發展的「國際教育全球公民素養自評量表（高中版）」，於第二次段考後發放。本量表採用李克特四點量表，選項共分為非常符合（4分）、符合（3分）、不符合（2分）以及非常不符合（1分），四大意涵各有10題，總計40題：第1題至第10題對應「彰顯國家價值」；第11題至第20題對應「尊重多元文化與國際理解」；第21題至第30題對應「強化國際移動力」；第31題至第40題對應「善盡全球公民責任」。在本研究中本量表僅施測一次，目的是為瞭解學生在課程當下的自評態度和學習狀況。本研究發放16份量表，共收回16份回答。將填答結果依四大意涵分類，並將得分平均取至小數點後2位，去除無效回答後可整理為下表4。

表4
國際教育全球公民素養自評量表填答結果

各主題得分平均四大意涵	得分平均
彰顯國家價值	2.74
尊重多元文化與國際理解	2.92
強化國際移動力	2.88
善盡全球公民責任	2.5
整體	2.76

根據填答結果，四大意涵中學生在「尊重多元文化與國際理解」上的自評態度最高，滿分4分中得分平均為2.92分。其中，獲得得分最高的是第14題「我贊成跨文化合作能促進和平的生活型態」（對應國U6），平均得分為3.62分。其次，

「強化國際移動力」和「彰顯國家價值」得分平均分別為 2.88 和 2.74 分，前者可對應課程目標中的「學生可以用英語探索新知識，關注國際問題、瞭解國際形勢、具有國際視野。再加上對自己社區的瞭解，進而發展地球村的概念，尊重生命和全球永續發展」（文 01 課程目標）。在外語面向上的自評分數差距較大，部分學生對於自身的英語程度和國際理解力較無自信，沒有把握能與交流對象順暢的進行溝通；已有國際交流經驗的學生則對自身的英語程度和國際理解力較有自信。最後，學生自評態度最低的是「善盡全球公民責任」，全班自評得分平均為 2.5 分。

整體而言，「善盡全球公民責任」是個案教師在此課程中最重視的素養面向，如課程目標提及「學生可以利用資訊科技技術在社區安全相關問題上對人類社會施加影響力，以具備全球公民的關鍵能力」（文 01 課程目標）。然而，學生在此部分的自評分數卻為最低，反映學生較易在態度與認知層面表達支持，但在行動層面的轉化有限。此結果凸顯「運作課程」與「經驗課程」之間的落差：雖然教師在課堂上設計了永續議題專案，但學生尚未能將課堂學習遷移為實際行動。換言之，課程雖符合國際教育素養培養的目標，但在「知識—行動」的轉化上仍有斷層，顯示出專案式學習在落實全球公民教育時的挑戰（Condcliffe et al., 2017）。

四、國際教育專案各課程層級轉化之落差與關鍵問題

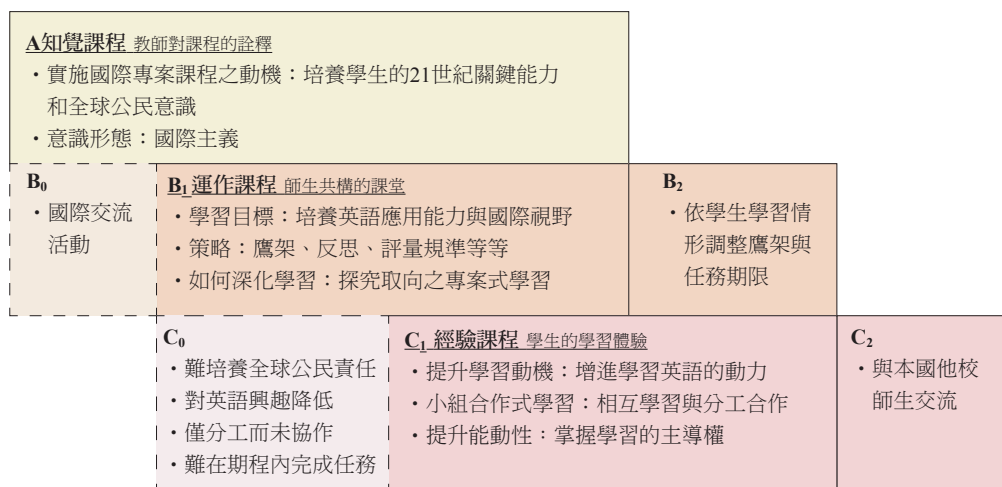
本研究聚焦於以教師和學生為主體的後三個課程層級，即教師對於課程的詮釋（知覺課程）、與學生互動而建構的課程（運作課程），和學生實際所經歷到的課程（經驗課程），以及各個課程層級之間轉化的過程。本節著重討論各課程層級轉化過程中消失的部分，及各階段之間產生落差的情形與背後值得討論的關鍵要素。

（一）知覺課程與運作課程之落差：國際交流缺席與教師調整的取舍

本節聚焦於教師知覺課程如何轉化為實際教學運作，並分析在此轉化過程中所產生的落差。如圖 8 所示，知覺課程為區塊 A，而教師對課程的詮釋不會完全轉化為運作課程，實際課堂上缺失的部分形成 B_0 ，由知覺課程轉化為實際教學的部分則為 B_1 ，最後教師依照學生學習情形調整教學，與學生互動產生新的火花，是為 B_2 。

圖 8

「全球議題」課程轉化歷程圖



為了因應全球化的趨勢，小陽老師期望透過國際專案課程培養學生的 21 世紀關鍵能力和國際素養等相關能力，由 A 區塊對國際教育的詮釋，轉化為 B₁ 區塊對課程的規劃與實踐。虛線內缺失的 B₀ 應是國際交流的部分，本學期並沒有聯繫到國際交流對象，也因此沒有機會在課程中看到與國際交流相關的學習活動。B₂ 則是教師與學生互動而形成的區塊，由於每屆學生的先備知識、學習風格、學習興趣等皆可能有所差別，小陽老師會依照學生的學習情形調整其教學，例如：當發現學生難以在預定期限內完成任務，老師便會給予更多鷹架、提供參考資料和資源，以及更多寬裕的時間。

綜上，儘管教師在知覺課程中將「國際交流」視為培養跨文化能力的核心，但在實際運作中卻因資源與時程限制而消失（B₀），顯示國際專案需視情況做因地制宜的調整，有時須轉而以國內模擬性活動替代。這種取捨固然確保課程能持續進行，但也可能使「全球視野」淪為象徵性學習，無法達到教師期待的跨文化素養培育目標。

（二）運作課程與經驗課程之落差：先備知識與學習態度造成的學習斷裂

本節進一步分析運作課程轉化為學生經驗課程時所產生的落差，特別關注學生先備知識與學習態度的差異如何影響學習結果。如同知覺課程不會完全轉化為運

作課程，運作課程也不會完全轉化為學生的經驗課程，在教師期望透過課程傳遞給學生的學習目標中，學生沒有成功習得的部分為 C_0 ，有習得的部分為 C_1 ，而在教師預期之外的學生收穫則為 C_2 。由研究結果可發現，在國際專案課程中部分學生能掌握學習的主導性，在過程中學習如何和同儕分工合作，運用既有能力搜尋資料、操作任務，更加瞭解 SDGs 的內涵，此即為教師有成功傳遞給學生的經驗課程 C_1 。此外，在與本國黃昏高工學生的英語交流活動後，也有學生表示交流活動很有趣，並引起更加精進自身英語能力的動機，屬於原先課程預期外的收穫，為 C_2 的區塊。

然而，對基礎能力較不足的學生而言操作任務還是過於困難，表示沒有從課程中得到收穫而有挫折感，甚至降低學習興趣和動機。當學生對於國際教育不甚了解，沒有看見課程內容與自己的關聯、不曉得能從課程中得到什麼收穫，可能會因此缺乏學習動力，也導致較低的全球公民意識自評分數。此外，許多學生認為課程最有挑戰性的部分便是使用英語操作任務：「我聽不懂英文」、「我覺得英文的部分就有困難」、「然後還有那個要報告，每次要（用英文）報告就覺得很難……如果是中文就還好」（訪 S231122；訪 S231206）。因本課程著重英語能力的應用而非閱讀技巧等基礎練習，部分先備知識不足的學生需要花較多時間自主學習，因此難以在教師所規定的期限內完成作業，或者在作業交出後須再依照教師的回饋進行大幅度修改，因此而感到挫折：「還是不喜歡英文……而且更討厭了」（訪 S231122）。此現象反映了專案式學習在異質性班級實施上的侷限：高能力學生收穫多，低能力學生反而被邊緣化。

在小組合作上，各組大多是屬於合作（cooperation）而非協作（collaboration），通常由小組中部分組員提出意見而其他人配合，而非全組組員共同激發新的想法；僅各自完成分配的工作再加以組合，沒有全組一起進行最終的討論和確認，可能導致彼此不瞭解對方做的部分，使任務作業較缺乏統整和一致性。小組合作模式停留在「合作」而非「協作」，或許是教師設計的鷹架未能真正促進深度合作。最後，教師設定各任務進程以促進學生妥善運用有限的課堂時間，而學生提及困難的部分在於需要自己思考、創作，並在期限內完成任務：「就想一些新的東西就會覺得，沒有什麼經驗，就會想很久」（訪 S231122），部分學生能參考教師給予的評量標準來進行任務操作，而部分學生則無法使用教師提供的評量標準來引導學習。以上皆屬於 C_0 的區塊，是運作課程與經驗課程之間的落差。

（三）經驗課程內部的差異：異質性班級中學生學習經驗的分化

即使坐在同一間教室裡，不同學生仍然會經驗到不一樣的課程。整體而言，在運作課程到經驗課程的轉化過程中，能力較強的學生能獲得更多收穫，而基礎不足的學生則容易陷入挫折甚至降低動機。這種兩極化的現象反映出專案式學習在異質性班級中的挑戰：並非平等地促進所有學生的學習，而可能強化原有能力差距。然而，這種現象並非必然，若小組合作歷程良好，高、低成就學生皆能提升集體效能感，獲得更高的學習收益；反之，若合作歷程不佳，高成就學生也可能因挫折而降低投入（Condcliffe et al., 2017）。此處呼應本研究的發現：多數小組僅停留在分工式的「合作」，而非真正的「協作」，可能是教師設計的鷹架與評量規準仍不足以推動深度協作，形成運作課程與經驗課程間的落差。

伍、結語

綜合上述分析，本研究從課程轉化的觀點，具體揭示國際專案課程在高中多元選修情境中，教師知覺、課程運作與學生經驗之間並非線性對應，而是在不同階段出現斷裂與重組。研究發現，即使教師具備清楚的課程理念與完整的專案設計，課程在轉化為學生實際經驗時，仍可能因學生先備知識、學習策略與合作歷程的差異而產生顯著落差。此一發現補足了過去國際專案學習與專案式學習研究多以教師視角或課程設計成效為主、較少關注學生經驗層次轉化歷程的不足，也指出在異質性班級中，專案式學習並非自然而然促進所有學生的深度學習，反而可能在缺乏適當鷹架與合作支持時，強化原有能力差距。

一、對國際專案課程實務之建議

（一）教師專業發展：從「課程理念」走向「轉化意識」

108 課綱的修訂提升課程彈性空間，於高中階段調降部定必修學分數、增加選修課比重，提供教師更多課程實踐的機會，如本研究中小陽老師在多元選修課程規劃國際專案學習交流，得在不壓縮到英文考科進度的情況下推動國際教育。多元選修課程不受到考試進度壓力的限制，即使一般考科以升學導向教學為主，仍能在選修課進行跨領域探究專題；若教師僅以自身興趣或才藝作為課程主題，將多元選修課視為休息、玩樂的時間，將錯失引導學生進行深度學習的機會。因此，高中教師可善用多元選修課的時間規劃國際教育探究取向課程，不僅可讓學生透過探究主動

建構跨越時間與空間的核心概念，提升學習的深度和廣度，也能使學生透過專案實際應用並擴增既有知識，更可促進學生的跨領域整合，將不同領域的知識技能融會貫通，培養學生成為善於解決問題、自主學習的終身學習者。然而，即使教師具備清楚的國際教育理念，並善用 108 課綱所賦予之多元選修課程彈性，知覺課程仍不會自動轉化為學生的正向學習經驗，若教師未意識到課程在轉化過程中可能出現的斷裂，學生的學習經驗仍可能與教師的期待產生落差。因此，本研究建議教師在專業發展歷程中，除關注課程理念與教學創新外，亦需培養「課程轉化意識」，持續檢視自身的教學設計是否真正被學生所經驗、理解與內化。

（二）課程設計：以「合作品質」而非「任務完成」作為設計核心

研究結果顯示，運作課程與學生經驗課程之間的落差，往往並非源於任務設計本身，而是出現在小組合作的實際運作過程。本研究中，多數小組的合作模式停留在分工式的「合作」，而非共同建構意義的「協作」，使部分學生在完成任務的同時，未能真正理解學習目標或形成整合性的學習經驗。

因此，國際專案課程在設計時，除關注任務能否完成，更應將「合作品質」視為核心設計重點。教師可透過明確的合作規範、角色輪替機制與共同檢核活動，引導學生在討論、修正與決策過程中共同參與。此外，透過驅動問題（driving questions）與循環往復（looping back）的設計策略，協助學生將各項學習活動持續連結至核心問題，有助於學生形成「需要知道」的學習動機，進而促進深度學習與經驗課程的有效轉化。教師應在教師掌控度與學生自主性之間取得平衡，提供明確的評量規準和鷹架搭建，視學生過去的背景、學習經驗、先備知識及當下的學習情形等等調整鷹架的多寡，協助學生習得「學習方法」（Approaches to Learning），即 IB 課程強調的溝通、社交、自我管理、研究、思考等技能，培養學生反思內省的能力，穩固自主學習的基礎。

（三）學生學習支持：將學習方法視為課程內容之一

本研究亦發現，學生是否具備足夠的學習方法與自我管理能力，為運作課程能否成功轉化為正向經驗課程的關鍵因素之一。部分學生因不熟悉任務拆解、進度規劃與反思方式，即使投入時間完成作業，仍感到挫折並降低學習動機。因此，國際專案課程中的學習方法不宜被視為隱性期待，而應成為明確的教學內容。教師可透過清楚的評量規準、階段性檢核與反思活動，引導學生學習如何規劃任務、監控進度與檢視學習品質。當學生能逐步內化組織、自我管理與反思能力，將有助於降低學習挫折感，並提升其在專案學習中的參與度與學習效能。

二、對未來相關研究之建議

本研究以課程轉化的視角，探究國際專案課程中教師知覺課程、運作課程與學生經驗課程之間的落差，揭示課程實施歷程中的轉化斷裂，但亦存在若干研究限制，有待未來研究進一步補充與深化。

首先，本研究發現國際專案課程在異質性班級中，學生的學習經驗呈現顯著差異，部分學生能在專案歷程中成功建構經驗課程，另一些學生則可能因先備知識或學習策略不足而被邊緣化。未來研究可進一步聚焦不同學生在專案式學習中的學習歷程，探討哪些學生在何種條件下能有效轉化經驗課程，以及哪些學生容易在專案學習中遭遇困境，以補足現有研究多偏重教師觀點的不足。

其次，研究顯示小組合作歷程為運作課程與經驗課程落差的重要來源之一。未來研究可更深入分析合作品質的形成機制，例如比較不同分組策略、合作規範或鷹架設計，探究何種教學設計能促進真正的協作，而非僅停留於任務分工式的合作。

最後，本研究僅以單一學校與教師為個案，未能呈現不同教育脈絡下課程轉化的多元樣貌。未來研究可採多個案或長期追蹤設計，從課程轉化的歷程性角度，比較不同學校、不同教師在推動國際專案課程時，知覺、運作與經驗課程如何隨時間調整與演變，以進一步深化課程轉化理論在國際教育與專案式學習研究中的應用。

參考文獻

- 113 年推動國際教育課程發展與推廣計畫與高級中等以下學校國際教育教師共備社群計畫團隊（2024 年 9 月 23 日）。課程與社群項目實施及成果報告填報說明。教育部中小學國際教育全球資訊網。https://drive.google.com/file/d/1RsOaKvi93vfpEtiQa-twk3NNSQnfSQ_d/view?usp=drive_link
- 【International Education Curriculum Project. (2024). *Guidelines for implementation and reporting of curriculum and community projects*. https://drive.google.com/file/d/1RsOaKvi93vfpEtiQa-twk3NNSQnfSQ_d/view?usp=drive_link】
- EdYouth（2024 年 5 月 28 日）。【新聞稿】多元選修資源落差 EdYouth 期待多元選修成為上大學的前哨站。<https://www.edyouth.org/news/240528>
- 【EdYouth. (2024, May 28). *Resource gaps in elective courses*. <https://www.edyouth.org/news/240528>】

- 尹·羅伯特 (Yin, R. K.) (2009)。個案研究——設計與方法 (三版; 周海濤、李永賢、張蘅, 譯)。五南。(原著出版於 2002 年)
- 【Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.; H. T. Zhou, Y. X. Li, & H. Zhang, Trans.). Wunan. (Original published work in 2002)】
- 林秀姿、洪欣慈 (2022 年 6 月 20 日)。108 課綱三年陷五大困境。聯合報。
<https://vip.udn.com/newmedia/2022/12-years-education/problem/>
- 【Lin, H.-T., & Hung, H.-T. (2022, June 20). *Five major challenges of the 12-Year Basic Education Curriculum*. United Daily News. <https://vip.udn.com/newmedia/2022/12-years-education/problem/>】
- 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。
<https://doi.org/10.3966/181653382012090702001>
- 【Chiu, J. (2012). The ideologies in international education in the age of globalization. *Journal of Curriculum Studies*, 7(2), 1-30. <https://doi.org/10.3966/181653382012090702001>】
- 范雅筑 (2020)。國際教育專案在國中英語課程之實踐。中等教育, 71 (2), 82-99。
[https://doi.org/10.6249/SE.202006_71\(2\).0014](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0014)
- 【Fan, Y.-C. (2020). A practice on integrating international educational project into junior high school English course. *Secondary Education*, 71(2), 82-99. [https://doi.org/10.6249/SE.202006_71\(2\).0014](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0014)】
- 格比奇 (Grbich, C.) (2009)。簡明質性研究法分析 (司徒懿, 譯)。韋伯。(原著出版於 2006 年)
- 【Grbich, C. (2009). *Qualitative data analysis: An introduction*. Weber. (Original published work in 2006)】
- 教育部 (2020)。中小學國際教育白皮書 2.0 版。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6315/77269/363645da-b0a9-403d-b9bb-7487a3da8e33.pdf>
- 【Ministry of Education. (2020). *White paper on international education for primary and secondary schools 2.0*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6315/77269/363645da-b0a9-403d-b9bb-7487a3da8e33.pdf>】
- 郭玉霞 (1996)。教師在課程實施中所扮演的角色。國民教育研究集刊, 4, 53-60。

【Kuo, Y.-H. (1996). Teachers'role in the implementation of curriculum. *Bulletin of Research on Elementary Education*, 4, 53–60. [https://doi.org/10.7038/BREE.199606_\(4\).0003](https://doi.org/10.7038/BREE.199606_(4).0003)】

陳育萱（2016 年 1 月 29 日）。【投書】多元選修抑或多元悲歌？獨立評論 @ 天下網站。 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3821>

【Chen, Y.-H. (2016, January 29). *Elective courses or elective tragedy?* Commentaries @ Commonwealth Magazine. <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3821>】

陳聖其、陳劍涵（2022）。國際專案式學習之雙語教學歷程探究。 *臺灣教育評論月刊*，11（10），122–144。

【Chen, S.-C., & Chen, C.-H. (2022). A study of the bilingual teaching process in international project-based learning. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(10), 122–144.】

博斯（Boss, S.）（2018）。**21 世紀的 PBL 教學——有效培養 4C 能力：批判性思考、協同合作、溝通和創造力**（社團法人臺灣國際教育資源網學會編譯小組，譯）。臺灣國際教育資源網學會。（原著出版於 2013 年）

【Boss, S. (2018). *PBL for 21st century success: Teaching critical thinking, collaboration, communication, and creativity* (International Education Resource Network in Taiwan, Trans.). International Education Resource Network in Taiwan. (Original published work in 2013)】

黃彥文（2021）。體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望。 *臺灣教育評論月刊*，10（2），5–11。

【Huang, Y.-W. (2021). Glocalization in practice: Issues and prospects of integrating International Education 2.0 with bilingual education. *Taiwan Educational Review Monthly*, 10(2), 5–11.】

黃政傑（2013）。課程轉化整合探究之概念架構研析。 *課程與教學季刊*，16（3），1–30。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0001)

【Huang, J.-J. (2013). The exploration of an integrated investigation conceptual framework for curriculum transformation. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 1–30. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0001)】

- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。**臺灣教育社會學研究**，16（1），127–152。https://doi.org/10.3966/168020042016061601004
- 【Huang, H.-W., Cheng, Y.-C., & Wang, L.-P. (2016). Why not listen to students? Student perspectives on school curriculum and their implications for curriculum research. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127–152. https://doi.org/10.3966/168020042016061601004】
- 楊雅妃、楊素綾（2021）。推動國際教育 2.0 於新課綱教育現場的意義與因應作為。**台灣教育研究期刊**，2（5），293–307。
- 【Yang, Y.-F., & Yang, S.-L. (2021). The meaning and implementation of international education 2.0 in the new curriculum guideline field. *Journal of Taiwan Education Studies*, 2(5), 293–307.】
- 葉乃靜（2020 年 8 月 26 日）。葉乃靜觀點：偏鄉是 108 課綱多元選修課程的單門。風傳媒。https://www.storm.mg/article/2971366
- 【Yeh, N.-C. (2020, August 26). *Rural areas as a challenge for elective courses*. The Storm Media. https://www.storm.mg/article/2971366】
- 劉美慧（2020）。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。**中等教育**，71（2），6–16。https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0010
- 【Liu, M.-H. (2020). School-based international education curriculum and development and transform on teaching. *Secondary Education*, 71(2), 6–16. https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0010】
- Blessinger, P., & Carfora, J. M. (Eds.). (2015). *Inquiry-based learning for multidisciplinary programs: A conceptual and practical resource for educators*. Emerald Group. https://doi.org/10.1108/S2055-364120153
- 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. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139
- Brophy, J. S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1–13.

- Buck Institute for Education. (n.d.). *The gold standard for high-quality PBL*. <https://www.PBLworks.org/what-is-PBL>
- Condliffe, B., Quint, J., Visser, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review* [Working paper]. MDRC. <https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning>
- Danford, G. L. (2006). Project-based learning and international business education. *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 7–25. https://doi.org/10.1300/J066v18n01_02
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. McGraw-Hill.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. <https://doi.org/10.1177/1475240912461990>
- International Baccalaureate Organization. (2014). *MYP: From principles into practice*.
- Mills, J. E., & Treagust, D. F. (2003). Engineering education, is problem-based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education*, 3. https://aaee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf
- Naya, Y. (2007). How intercultural disaster reduction education change students: A case study of an evening course senior high school in Hyogo, Japan. In T. Ishida, S. R. Fussell, & P. T. J. M. Vossen (Eds.), *Proceedings of the 1st international conference on intercultural collaboration* (pp. 368–381). Springer.
- Steenhuis, H. J., & Rowland, L. (2018). *Project-based learning: How to approach, report, present, and learn from course-long projects*. Business Expert.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

2025 年 3 月 6 日收件

2025 年 10 月 3 日第一次修正回覆

2025 年 11 月 11 日第二次修正回覆 & 通過初審

2026 年 1 月 5 日第三次修正回覆

2026 年 3 月 27 日第四次修正回覆

2026 年 4 月 29 日通過複審

附錄一 訪談大綱

教師－期初訪談大綱：

一、教師對於 iEARN 專案融入課程之過往經驗

- (一) 請問您約從何時起接觸 iEARN？開始 iEARN 專案的契機為何？
- (二) 您有執行過哪些 iEARN 專題呢？您認為 iEARN 專案的作用為何？
- (三) 您過去在執行 iEARN 專題的過程中是否有遇到問題 / 挑戰？您如何進行應對及調整呢？

二、教師對「國際教育」、「多元選修課程」之定位及「iEARN 專案」之詮釋

- (一) 您認為學生學習國際教育的重要性為何？
- (二) 您認為多元選修課程存在的功用為何？您為何選擇在多元選修課程融入國際教育的學習？

三、您對本學期以 iEARN 專案融入多元選修課程的課程規劃為何？

- (一) 此課程整體大致的課程內容與學習目標為何？

四、您計畫如何引導學生進行專案式學習？

- (一) 此專案的貢獻對象是「實務」或者「理論」？目標為著重讓學生「發現知識」或者「應用知識」？
- (二) 任務中有哪些部份保留彈性讓學生自行探究學習？
- (三) 您計劃讓學生進行之專案式學習的大致流程為何？您計畫如何引導學生的自主性？

學教師－期末訪談大綱：

一、對國際教育觀點的轉變

- (一) 您在尚未接觸 / 一開始接觸國際教育時，對國際教育的看法為何？
- (二) 您對國際教育的看法如何發生轉變？

二、課程觀的轉變

- (一) 您在一開始任教時，對課程實施的觀點為何？
- (二) 您現在對課程實施的觀點為何？
- (三) 您對課程實施的觀點如何發生轉變？

三、教學策略的轉變

- (一) 您在一開始任教時的教學策略為何？

- （二）您現在的教學策略為何？
- （三）您的教學策略如何發生轉變？
- （四）許多課堂任務需要學生自行討論、反思和決定，您如何引導學生進行探究？過程中是否遇到困難？

四、課程細節補充詢問

- （一）您如何在鷹架搭建與學生創意中取得平衡？
 - （二）您如何設定各任務的評量規準？
 - （三）您曾提及「語言就是要互動」，您是從何時起有這樣的想法出現？
 - （四）若學生的英文程度不足以自行操作任務，您會如何處理？
-

學生－訪談大綱：

一、背景資料

- （一）你之前有上過專案式學習的課程嗎？
- （二）為什麼會想選這門課？

二、課程收穫與心得

- （一）覺得課程中比較困難、有挑戰性的部分是什麼？你希望老師可以怎麼幫助你學得更好？
 - （二）你覺得老師給的範例和評量規準能幫助你更知道作業要怎麼做嗎？
 - （三）和一般講述式課程比起來，在這門課有什麼不一樣的學習或收穫？
 - （四）對這門課整體的心得、想法為何？
-