

小學生國際教育課程觀之探究

劉子任

國立臺灣師範大學教育系博士生
臺北市公立國民小學教師兼任組長

中文摘要

我國自 2011 年推動國際教育白皮書至今已屆十年，研究多關注在國際教育為學校本位課程之實施成效，然而卻不易彰顯以學生為主體的學習觀點。本文運用民族誌研究法，至一所通過國際學校獎認證的臺北市公立國小，藉由長期參與觀察、深度訪談和文件蒐集等資料進行探究，研究欲瞭解國小學生對於國際教育的課程觀與看法，進而分析影響國小學生對於國際教育觀點的因素，最後歸納研究結果，提出學校發展國際教育的具體建議與省思。本文發現小學生認為學習國際教育有助於國際觀察和文化理解，並能展現自我、覺察不足；小學生對於國際教育課程的分類會界定在「有教科書的學科」和「沒有教科書的活動」兩種範疇；小學生認為國際教育可以是「融入在各科當中」，也可以「獨立出來學習」，或是「不需要特別學習」；小學生對於國際教育課程的詮釋，他們會直接「將國際教育界定在需要實際接觸跟交流的部分」；最後，影響小學生對於國際教育觀點的因素，則受限於教科書編排的取向、個人的生活經驗及教師的教學模式。

關鍵詞：學生的課程觀、國際教育、學習經驗

A Study on the Curriculum View of International Education for Elementary School Students

Tzu-Jen, Liu

National Taiwan Normal University/ Department of Education/ Doctoral Student
Taipei Municipal Elementary School/ Teacher & Section Chief

Abstract

It has been ten years since Taiwan government promoted the White Paper on International Education for Primary and Secondary Schools in 2011. Researches have focused on the effectiveness of the implementation of international education as school-based curriculum, but rarely demonstrate the student-oriented learning perspective. This study applies the method of ethnographic research to go to a Taipei Municipal Elementary School certified by International School Award, and explores through long-term observation, in-depth interviews, and document collection. The research aims to understand elementary school students' perspective and opinions on the curriculum of international education, and then analyzes the factors that affect elementary school students' views on international education, and finally summarizes the conclusion of the research, and proposes specific suggestions and reflections on the development of international education in schools. The findings are as follows: Primary school students believe studying international education is helpful for international observation and cultural understanding, and can express themselves and aware weakness; primary school students' classification of international education courses will be defined in two categories: "textbook-based subjects" and "no textbook activities"; primary school students believe that international education can be "integrated into each subject", "learning independently", or "no need to learn"; primary school students will directly "define international education in the need for practical contact and communication." Finally, the factors that affect elementary school students' views on international education are limited by the orientation of textbook content, personal life experience and teachers' teaching mode.

Keywords: students' view of curriculum, international education, learning experience

壹、研究背景

九年一貫課程實施後，學校本位課程的發展成為必然的趨勢，每一間學校選擇甚麼樣的課程作為發展核心，有賴於所處當地的社會文化脈絡之導向，從家長、學生、行政團隊、教師等不同面向來詮釋課程，可能各自都有各自的解讀與觀點，對於投入課程的程度與理解也定有差異。當所有的課程實施對象都是學生的時候，浸淫在課程當中的學生，卻在教育過程中成為被動地接收學習的客體，因而不易彰顯學生的學習意象，當課程實施與學生學習的兩者間發展出一種文化創造的關係，學生就應該是學校課程發展的主體，並且更積極主動去關切學生文化對於一套課程發展出來的觀點、想法或接續行動，讓學生在批判反省中勇敢表達其內在觀點與詮釋，成為學習的真正主體（黃鴻文、湯仁燕，2005）。

教育部於 2011 年推行《中小學國際教育計畫白皮書》以及臺北市政府於同年頒定《2011-2016 臺北市教育國際交流白皮書》和 2018 年發表的《臺北市五年國際教育實施綱要》，政府在國際教育政策面的引導，參與國際教育的學校願景規劃或是校本課程，無論是硬體上學習環境、教室場域的改變，或是軟體上課程層面在國際教育的推行，這樣由上到下加諸在學生身上的被動發展歷程，如果轉向主動研究從學生的觀點來看國際教育的成效，從他們自身的學習經驗和對於課程的詮釋與覺察，是不是能帶給授課的教師、推動的學校行政團隊、推行跟政策發想的教育行政人員，一種重新理解國際教育課程的意義與重要性呢？讓學生的聲音與觀點被彰顯出來，能夠讓國際教育研究的圖樣更趨於完整（黃鴻文、湯仁燕，2005）。

當學校推動國際教育的立基點是學生的主體學習，這引起研究者好奇學生在這段歷程上到底學到了什麼？整體課程的推動，經常以政策面、教師為主體，或是學校推動的角度來看國際教育實施運作的發展，鮮少以學生為主體的角度探究發展軌跡，爬梳過往研究，柯姍仔（2017）探究國中生對於國際教育課程的經驗、看法與學習成果；陳以叡（2001）以一班臺北市四年級的小學生為個案，探討學生對於英語課的觀點及學習特質和模式；黃鴻文、湯仁燕（2005）以學生文化的民族誌，統整探究學生如何詮釋學校課程；黃鴻文、武曉梅（2007）以補校裡一群中高齡的婦女學生為研究對象，探究補校教育裡的學生課程觀與他們形塑出來的文化脈絡；黃靖伶（2016）以英語補習班學生為探究對象，了解學生如何看待補習班的學習活動，並藉由師生互動的分析，形塑出私人補習教育的學生文化；高等教育的師資培育有葉怡芬、劉美慧（2020）發表「師資培育國際化-國際文憑教師（IBEC）學程中的師資生特質與想法」以問卷了解國立臺灣師範大學的師資生在成為國際文憑教師是否符合現況需求及其師資生特質與想法的分析。故本研究期望能藉由探索一間位居臺北市中心發展國際教育之公立小學，其中學生對於學校辦理國際教育課程的學習經驗、想法和感受，以及學生的學習經驗帶給他們

甚麼樣的啟發或是對於整體學習有何效益。

本研究以民族誌的研究方法，長期進入現場參與觀察學校文化，並將時間主要聚焦在 2018 年 9 月至 2020 年 12 月的問卷資料及訪談資料，探討範疇以該校參與國際教育的學生回饋與訪談，試圖瞭解學生的觀點和看法具有甚麼特質，以及分析這些觀點受到何種因素影響，希望透過審視學生的回饋獲得啟發，並檢視學校發展國際學校獎認證過程應當改進與建議的地方。

據此，本研究之目的即在探究國小學生的課程觀，尤其學習環境是歷經國際學校獎認證的一所臺北市立國小，透過分析學生的觀點，進而探究學校發展國際教育所遇到的現況與問題。研究目的如下：

1. 瞭解國小學生對於國際教育的課程觀與看法。
2. 分析影響國小學生對於國際教育觀點的因素。
3. 歸納研究結果，提出學校發展國際教育的具體建議與省思。

貳、文獻探討

一、學生對於課程的詮釋及文化創造

學生的課程觀會因為其性別與社會結構、階級交互作用下形塑出來，正如黃鴻文、武曉梅（2007）研究補校中高齡婦女受到社會文化結構的限制，自幼失學，到了經濟情況許可後，再進入補校讀書，學生積極識字，展現學習的主題性，並提升自信與自尊。Measor（1984）的研究則是針對 1979-1980 年市區大校的中學新鮮人進行訪談與觀察，提到社會中對於性別充斥著許多刻板印象，比如女生較不偏好動手做的學科，但其實是人們先劃分學科，從學科選擇的社會化過程，讓人逐步自我歸類，並指出教師對學生在性別上的學習指導做出區分，同時也會給予他們潛在對於性別的意識強化，因此自然學科、物理化學等成為主流為男性的學科。學自然學科的女生被歸類為缺乏女人味的女生，而這樣的觀點亦往往來自於同儕之間的壓力。

學生的課程觀是從學校生活建構出來的，黃鴻文、湯仁燕（2005）提到學生的課程詮釋，反應他們日常的課堂學習與他們的日常生活，同時也是在其社會文化背景的脈絡下，從日常生活中體驗實踐得來。Morgan-Fleming 與 Doyle（1997）指出課程並非學生重視的核心，而是學校生活的經歷，像是課堂上發生的事件促使學生自我詮釋他們所獲得的知識，並且探究學生產出的部分如何回應到學科知識。Becker、Hughes、Geer 與 Strauss（1961）探究醫學生面對需要大量記憶的課程，礙於時間有限，會出現選擇聚焦的重點，像是臨床實務經驗或是通過考試

為目標，因此醫學生體認到課程的現實面，教師不會因為時間有限或是學生的觀點去調整教學方式，學生因而得做出自我選擇與調適的方式，並發展出特有的課程觀點。

國中生的課程觀則受到升學考試、補習文化，形塑出基測考科成為學生評價課程的主要依據。劉國兆（2013）探究七年級國中生的課程觀，學生對於課程的詮釋分成「基測要考的科目」和「不考的科目」，而對於九年一貫課程裡非考科的科目則呈現認同卻又因為升學主義得排斥的心態。Lacey（1984）從文法中學入學透過新生的篩選機制使學生的同質性高，指出優秀學生意味著「努力、敏銳並感興趣」，並分析出一年級的剛入學新生之間缺少來自相同小學的關聯，會使得他們更遵從中學的學習制度以及與同儕的競爭關係，並且對學習的熱忱較高。

臺灣近幾年國際教育的發展之下，國中生面對國際教育學習經驗，則認為學習方法翻轉傳統考科的被動學習，學生在參與國際教育課程能夠主動學習並增加與同儕互動的機會，而且透過實際交流可以讓課程更真實地貼近生活層面，國中生重視課程與生活的結合，並有助於未來職涯（柯佩仔，2017）。小學生對於課程經驗的感受，會反映在科目的價值性、對生活的連結、教科書提供的內容與教師實施與評量的方式，並且容易受到生活中的重要他人影響，像是家人、師長在課堂上說的話或如何操作課程，或是自身實際應用該學科的生活經驗，也會受到個人喜好偏愛的影響（陳以叡，2001）。

探究學生的觀點，需要跟著學生的思路探索，避免糾正改錯他們的用語，而且必須給予更多的時間讓他們闡述想法或加以補充，尤其關於學生對於課程的觀點，更重視研究者語言使用的方式，聆聽學生的用詞，追隨杜威倡議教育經驗的理解，中小學的學生經驗與觀點相關研究大致圍繞在以下幾個範疇的探究：(1)有關學生的行動和互動，例如科目、教學方法、評量等；(2)不同背景下學生的關係或社會參與，例如教師關係、學生與學生的關係、社會規範和常規、及課堂文化等；(3)學生在課堂和學校中的經驗如何與他們在校外的生活做連結，例如親師間聯繫、社區團體或活動、種族特性等；(4)學生如何理解學校內部或與學校有關的事情，例如對於教學活動或老師的觀點、學生面對特定主題的學習觀點或課堂決策中的聲音等（Thiessen, D., 2007）。

簡言之，透過理解學生的課程觀，並連帶剖析他們所處的社會文化脈絡，從學校活動、日常行為、實務經驗去探究他們如何體驗、詮釋或評價課程，進而建構出課程觀，或是透過性別與社會結構、階級交互而形塑出來；接觸不同於傳統考科的新興議題如國際教育，學生在參與交流的過程中更貼近生活面，從探究學生的觀點，融入學生的生活用語，創造出學生特有的文化樣貌。

參、我國國際教育發展的脈絡

教育部於 2011 年推行《中小學國際教育計畫白皮書》，鼓勵並協助中等以下學校透過申請中小學國際教育計畫白皮書（School-based International Education Project, SIEP）計畫，獲得經費以利國際教育在各校的推廣，強化國際教育成為學校的特色發展目標之一。為了鼓勵學校達到國際教育目標，教育部主要透過兩項策略：(1)「由下往上」，強調學校本體性，以國際教育發展學校本位課程，從「融入課程、國際交流、教師專業成長及學校國際化」四個面向深化國際素養，也強調在地與國際之擴展，達到學生學習的向度；(2)「由上而下」由教育部政策性地帶動學校推行國際教育，政策性與指標性地透過研習、專家認證，強化中央及地方政府行政聯絡，定期開會協助推動工作（邱玉蟾，2012）。

同一年，臺北市也在民國 100 年訂頒之「2011-2016 臺北市教育國際交流白皮書」及 101 年提出的「臺北市高級中等以下學校國際教育深耕方案」，至 2018 年三月發表臺北市五年國際教育實施綱要，並於四月函頒臺北市國際教育中長程實施計畫，特別針對「聯合國教科文組織」（UNESCO）及「經濟合作發展組織」（OECD）對於 2030 年的教育願景提出「全球公民」（Global Citizens）之理念，重視在地與全球在有形與無形上的連結，因此發展國際教育。臺北市政府在政策規劃結合方案計畫，如國際議題融入各領域教學計畫、加強多元文化課程開設與活動辦理、鼓勵本市學校與先進國家及新南向國家交流合作並提供經費補助、鼓勵各級學校融入聯合國 17 項永續發展目標（SDGs）之國際議題於課程教學，期望推動國際教育能打造臺北市為學習無國界的城市（臺北市政府教育局，2018）。

臺北市自 103 學年度起推動國際學校獎（International School Award, ISA）學校認證計畫，由臺北市政府教育局偕同英國文化協會（British Council）為認證審核及獎勵金的資助單位，鼓勵臺北市中等以下學校參與認證計畫，採三級認證機制，包含國際教育基礎認證、國際教育中級認證、國際學校獎認證及國際學校獎升級認證。英國「國際學校獎」（ISA）提供獎勵及認證機制，並有助於資源整合與運用，同時，認證機制讓學校能夠發展出推動團隊、擬訂計畫，更有目標地透過獎項認證逐級發展（黃文定、詹盛如、陳怡如，2013）。「國際學校獎」（ISA）散播到世界各國，主要倚賴執行機構英國文化協會與在地政府公私部門保持良性溝通與整合機制，係依據英國國際教育政策推動方向執行，三層級認證的規準明確，並提供充足的經費、獲獎激勵、認證通過作為宣傳學校的行銷效果，讓參與認證機制的學校認同此機制對學校師生的助益（黃文定，2017）。

當十二年國民基本教育課程綱要已於 108 學年度正式上路，以核心素養為發展主軸，其中「多元文化與國際理解」是核心素養之一，研究發現許多國際教育的內涵不被行政領導者了解，以至於課程設計缺乏國際元素，若能將多元文化及

國際教育的議題融入彈性課程或是選修課，發展議題融入的學校本位課程（劉美慧，2017），或將國際教育落實於全校性課程架構作為學校發展的重要策略，針對十二年國教預留給校訂彈性的課程設計空間，各校得以擬定學校願景特色課程，將國際教育列入日常課堂實施，將課程與教學融入國際教育的核心（許誌庭，2019）。國際教育作為學校發展的考量，還關係到家長的學校選擇權。研究指出家長希望學校能提供給子女更多元文化的認識、英語學習、雙語教育或是國際文憑，他們對於國際教育的理想主義以及對子女的普遍期望促使他們選擇實施國際教育的學校（MacKenzie, P., 2010）。

肆、研究方法

本研究運用民族誌的觀點，以參與觀察、問卷調查、訪談及文件蒐集等方式，研究者自 2018 年 9 月至 2020 年 12 月於臺北市春田國小（化名）探索其實施國際筆友方案、彭博課程、國際學伴計畫、戀念臺灣短期體驗交流計畫的班級，邀請五位參與學生與研究者分享國際教育的學習經驗，並透過研究期間的課程問卷調查了解學生課程學習的感受。

二、個案學校的描繪

這所推動國際教育並以通過國際學校獎認證為發展核心的公立國小，位居臺北市文教區，有利與鄰近多所國立大學結盟參與計畫合作，全校學生約 1,400 位，屬於都會型的市區額滿小學，家長多為中產階級以上的高社經背景，學生接觸多元文化與議題的機會相對高，接受政府補助的弱勢學生僅百分之 2，學生族群同質性高，新住民比例僅百分之 5，原住民比例僅千分之 4，學生參加國語、數學、英語的能力檢測表現在全市中上，是學業成就表現積極的學校。

個案學校自 104 學年度開始成立國際教育社群，初始目標為通過國際學校獎中級認證，研究者於 105 學年度加入該校，並擔任國際教育社群召集人，成員固定每學期初與學期末各開一次會，其中部分成員也有參加其他如校訂課程小組或國際教育子專案，每個月固定有一次正式會議的課程討論時間，而非正式會議的討論時間則每週至少一次。該校於 105 學年度通過國際學校獎中級認證，以國際教育課程發展過程獲 107 年度臺北市優質學校「創新實驗」獎，並於 2019 年通過 107 學年度國際學校獎認證，經常接待國際友人參訪、回訪、帶領學生出國參訪、教師出國參訪等，參與專案有臺北市國際筆友方案、臺北市英語融入領域教學實驗計畫、教育部國際學伴 ICL 計畫、教育部沉浸式英語方案、僑委會與教育部合辦海外僑民兒童或少年至校短期體驗試辦計畫、僑委會海外青年英語服務營等，建立國際夥伴關係，運用網路平臺、視訊、實體信件等方式交流課程與跨域

協作，並整建校內空間打造國際穿堂、英語圖書館、星際走廊、國際會議廳等軟硬體空間，使學生融入在國際教育的環境規劃之中。

三、研究者的角色

研究者於 2018 年 9 月開始在學校場域進行國際教育相關的研究，同時也在個案學校負責英語融入專案、國際筆友專案、協助國際學伴專案、專責國際學校獎的課程統整認證以及接洽國際交流的伙伴學校，是推動該校國際教育並以通過認證為核心的社群團隊成員。研究者本身既是局內人，又需轉換至研究位置，作為關鍵的工具，透過自身進入場域進行觀察行為、訪談參與者、整理資料文件、詮釋蒐集來的文字、語音資料等（Creswell, 1998）。研究者身兼推動國際教育的核心成員，自身的經驗感受與研究參與者之間會產生立場不同的轉移，透過經常性地產出雙重文本，向內看自己、向外看現場，以協助維持進入和離開場域經驗的方式（Clandinin & Connelly, 2003）。

四、資料蒐集方式

本研究以參與觀察、問卷調查、訪談及文件蒐集等方式，從中了解學生對於國際教育課程的觀點與想法，研究者身兼國際筆友方案的授課教師，過去曾擔任英語融入方案的授課教師，以及統整課程資料協助通過國際學校獎認證，主要採廣泛觀察，並輔以焦點活動觀察，與學生互動間了解其觀點，掌握活動發展的脈絡；蒐集文本資料為該校網站公開閱覽之課程計畫、親師刊物報導、電子書平臺等；訪談部分經監護人同意，邀請五名在國際教育學習背景一致的學生，族群特色均為臺灣本地人，未受過國外正式教育，皆有過出國旅行經驗，以此作為訪談對象的篩選依據。自邀請參與的過程中，主要以親自訪問的方式，平均訪談一個小時，以釐清學生的表達與我的理解是否吻合；先說明研究方式、研究倫理，取得參與者監護人同意後進行訪談，以下茲就五位參與者背景整理如下表 1，其中參與課程依據教育部（2011）國際教育 1.0 白皮書，其中「教育國際化普查指標」以四軌面向，分成 A.課程發展與教學、B.國際交流、C.教師專業發展及 D.學校國際化，依序號呈現，計有參與「A.課程發展與教學」七項課程，以及「B.國際交流」五項課程：

表 1 參與者背景概述及其受訪對象編號

參與者	年級	性別	接觸國際教育的時間	參與課程代號	父母職業
S1	七	女	三-六年級 以經驗回溯的 方式參與	A-1、A-2、A-3、A-4	工 / 教
S2	六	男	二-六年級	A-1、A-3、A-5、A-6、B-1	公 / 教
S3	六	女	二-六年級	A-1、A-3、A-5、A-6、B-1	工 / 公
S4	四	男	一-四年級	A-3、B-2、B-3	工 / 教
S5	三	女	一-三年級	A-3、A-7、B-4、B-5	商 / 教

課程代號：
A-1.國際學伴計畫。A-2.愛護我們的地球- PenPal Schools 主題式筆友與課程協作學習。A-3.跨文化學習-認識主題國家、閱讀世界、國際嘉年華踩街及園遊會。A-4.生產與分配。A-5.彭博-城市、社區行動計畫、視訊交流。A-6.解決貧窮。A-7.沉浸式英語融入音樂課。
B-1.日本跨文化交流前置課程。B-2.國際文化-真人圖書館、有趣的異國文化動手做。B-3.海外僑民兒童或少年至校短期體驗試辦計畫。B-4.國際筆友-視訊交流。B-5.國際文化-臺灣生活真美妙-文化寶盒。

資料來源：研究者自製

本研究蒐集資料包括訪談資料、觀察札記、文件資料，依性質、日期、對象/場域予以編號，如「訪 20201230-S2」則為參與者 S2 於 2020 年 12 月 30 日的訪談謄錄。基於本研究範圍為公立小學實施國際教育的學生學習經驗，訪談學生對於國際教育課程的看法、觀點、價值，先瞭解學生對於國際教育的看法，再進一步他們的學習經驗歷程，找出他們對於課程的回應與價值感受，同時結合臺北市政府（2018）五年國際教育實施綱要對於 2030 年的教育願景提出「全球公民」（Global Citizens）之理念，擬定訪談題綱列如下表 2。

表 2 半結構訪談題綱與題項

題目內容	題綱層面
(一) 對於國際教育與學習歷程的看法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有聽過國際教育嗎？知道什麼是國際教育嗎？知道就讀的這間國小跟國際教育有甚麼關聯嗎？ 2. 你認為國際教育在學甚麼呢？為什麼需要學國際教育的課程呢？你覺得要怎麼學國際教育呢？ 3. 你有上過那些跟國際教育有關的課呢？你對這些課程有甚麼想法？你有學到什麼呢？你覺得國際教育的課跟別的課有甚麼不一樣嗎？你自己的表現有不一樣嗎？有沒有什麼收穫呢？
(二) 全球公民責任的看法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對於學英語的想法？會不會想要加強外語表達能力？甚麼語言是未來會想要加強學習的呢？為什麼？ 2. 過去的學習有沒有認識甚麼國際議題？說說看跟我們的生活有甚麼影響？ 3. 你覺得外國發生的事情有沒有可能會影響到我們的生活呢？為什麼？
(三) 數位溝通學習的看法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你有沒有使用過線上學習系統呢？學習的過程如何呢？用線上平臺學習跟一般教室上課有甚麼不一樣嗎 2. 如果可以開設課程，你會想要開甚麼樣的課給外國小朋友學習呢？
(四) 跨境專業協作的看法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你有沒有跟不同文化背景的人在線上一起學習互動過呢？你的感受如何？有沒有發現彼此有甚麼一樣或不一樣的地方嗎？
(五) 全球移動能力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你有沒有實際參與過國際交流的活動呢？跟一般課程有甚麼不一

的看法	<p>樣的地方呢？</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 有沒有參與過與外籍學生共同上課的活動呢？你如何與他溝通？過程中感受如何？ 3. 以後會不會想要在臺灣以外的地方學習或是工作呢？你覺得要具備甚麼條件才能在國外生活得很好呢？
-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

資料來源：研究者自製

五、研究倫理

透過深度訪談需要研究者細膩、敏銳地關注到研究倫理的議題，因此本文一律以化名和匿名的方式處理倫理議題，盡量模糊化關係與背景，避免協作者及團體受到傷害，因此在研究同意函與協作者及其監護人說明，文章經過確認同意後才會進行發表，以維護協作者的權益，並取得協作者信任，貢獻自身所思所想於此研究中，彼此能相互受益（Clandinin, D. J., & Connelly, F. M., 2003）。

伍、研究發現—小學生的國際教育課程觀

一、小學生對於國際教育的觀點

(一) 應該是一種好奇，可以讓我知道更多的事

學生對於國際議題的觸動通常會直接聯想到與民生相關的部分，例如安全方面有中美關係、美國總統大選、恐怖攻擊，健康方面有萊豬、新冠肺炎、疫苗研發進度、空氣汙染、地球暖化等，或是提到經濟方面有金融海嘯的影響，顯見國際教育課程的實施，讓學生關注到他國事務與本國人民的生活關聯。

比方說新冠肺炎是從一個國家開始的，但是最後全世界都有新冠肺炎的疫情了，各國就會沒辦法...越來越少班機到別的國家，許多商人就被困在那邊了，這樣就會有很多貨物不流通，要買的貨物要過很久很久才來到臺灣，而且國際教育也只能用視訊，不能到對方的學校（訪 20201223-S5）。

這裡也可以發現學生對於新知識的汲取，主要倚賴 google 等搜尋引擎和報章雜誌，小學的讀報教育也讓學生能夠從班上的國語日報涉獵國際議題。

之前美國選總統是我自己看國語日報的。歐盟開始打疫苗，讀報可以懂國際大事，可以讓我知道更多的事，而不會別人提出一個話題，你卻不知道（訪 20201230-S4）。

學生害怕落伍的心態也會驅動他們要跟隨時事。Hendel, D. D., Harrold, R. (2007) 調查學生參與休閒活動的類型，在學術類型的學生裡占最高比例的是閱

讀書籍（93.4%），其次是閱讀報章雜誌（82.5%），這方面對應到個案學校位於文教區，重視學生學科表現，以及學生閱讀能量佳（春田國小，2019）。

不但可以練習英文，還可以學習到其他國家的文化，一舉兩得（問卷-2019 國際學伴）。

以春田國小（2019）在 108 學年度課程計畫評鑑 107 學年度課程實施，其中針對國際學伴課程在參與的 223 名五年級學生裡，有 98% 學生表示喜歡進行國家文化相關課程；中年級學生針對貧窮議題教學活動進行問卷調查，計 449 人填答，其中 85% 的學生表示喜歡主題式課程；二年級學生針對真人圖書館印度文化日活動進行質性調查，計 233 人填答，學生對活動內容皆給予正向回饋。從學生問卷發現他們對於國際教育課程認同度很高。

（二）我想要知道他們的國語、英文上什麼，還有怎麼上

幾乎每一位學生都會回答到認識他國文化是學習國際教育的方式，比方說結合學科正在學的概念，與他國文化做比較，或是察覺兩國間的差異，消除既有偏見，透過國際教育更能夠理解他國的文化，同時也反饋到自身文化，修正自身的想法。

消除我們臺灣人的偏見，比如別人看我們臺灣，或是我們臺灣人看非洲可能停留在落後的感觉（訪 20201230-S2）。

提及分析國際議題時，多會發表應具備足夠的英語能力，強調英文能力好才能夠跟上時事、做更完整的表達陳述並貼近自身想法，或是獨立完成事情。

這樣可以更明確的對別人使用外語表達自己想要說的東西，不會讓想要表達的訊息和對方接收到的不一樣（訪 20201220-S1）。

學生看待國際教育聚焦在文化理解和英語能力兩個範疇，也可以從個案學校建構出來的學校生活所知一二，學校所引進的專案像是教育部的沉浸式英語融入音樂課、外籍實習教師計畫、臺北市英語融入領域計畫、彭博計畫等，皆需要一定的英語程度才能夠在課堂上聽說暢行無礙。也有學生會因為英語能力不足，導致對於國際教育課程缺乏興趣的情形。

一年級在進行說故事後，都很喜歡 Jack，常常會有學生至辦公室尋找 Jack，並與他交談。三、四年級學生在進行主題課程後，不僅在課堂上與老師的互動越來越多，下課也會主動到講臺邊與 Jack 聊天。從學生的小日記及課程

回饋問卷中我們發現，85%喜歡這樣的主題課程，原因大多是很有趣，可以知道美國的生活和上課的方式，老師會運用特別的教法教他們了解星球和貧窮的問題。如果還有機會接受外籍大專生的課程，大家都很喜欢。15%對外籍大專生課程的回饋為普通，原因大多是因為不會英語、英語不好，所以在課堂上有很多聽不懂的地方（春田國小，2019）。

學生在認知國際教育課程，連結自身的生活經驗，歸納出文化理解和語言能力的重要性，同時也是反映出他們在學習上的價值取向，是否受到師長的影響，以及臺灣社會普遍重視英語學習的文化脈絡呢？即使英語能力不足的情況，學生表示也會用比手畫腳與外國夥伴交流，並且從經驗中學習修正自身的錯誤，讓自己的心理素質更堅強，或是從互動平臺上跟國外伙伴學校彼此認知差異、修正錯誤，透過同儕的觀點反求諸己，更能促進學習效益。

用英語溝通或是比手畫腳，只要能懂意思就好。有時候會有點緊張，像是之前曾經把 yesterday 講成 tomorrow，可以壯膽，比較有勇氣，因為都已經錯過那麼多次了。外國學生給我的感覺也很 friendly 不會因為你是國外的人就不理你或對你不友善（訪 20201220-S1）。

透過實際的交流互動、專業協作，能夠更激發學生的進取心和競爭心態，跳脫習以為常的框架，藉由網路世界進行跨文化的撞擊，受訪學生的個性較勇於接受挑戰，本身對於學習的價值觀亦相當正向大方。

（三）懂他們國家，就像我們懂臺灣一樣

學生對於國際教育「全球移動力」的看法，仍將英語能力視為首當其衝的關鍵指標，能不能在國外擁有好的生存條件，他們考量英語能力或是在地的語言能力，再來是思考能否適應當地環境和人事物的問題，比如說風土民情、思考模式、人們的慣習等生活模式。

要先會英語，假如不會英語就不行。在英語不流通的國家，英語還是會聽得懂，再慢慢用英語跟他們交流，再慢慢學他們國家的語言（訪 20201223-S5）。

根據學生的說法，顯見有實施國際教育課程的學生，能助其提升個人在全球移動力的素養，並思考到英語能力培養的重要性。當教師一味地視學生為教育過程中被灌輸的對象時，反而可以從國際教育課程發現到學生主動思考課程對自身條件的不足，進而引發學習行動。透過國際教育課程的學習，學生視自身為全球公民，能夠彼此間自在地交朋友、相互合作，找到彼我之間各自的文化優勢與差異，這部分也回饋到臺北市國際教育實施綱要（2018）培養學生全球關懷的能力，

以及十二年國教新課綱「共好」的理念，這部分看得到學生展現對於課程的動態力量。

我們可以視訊，然後走訪臺灣各個有名的地點，讓兩邊都去看他們特別的地方。讓對方了解自己的國家和對方的國家有甚麼不同（訪 20201223-S5）。

綜上所述，經由了解學生對於國際教育的觀點，即可將他們對課程的學習圖像描繪出來如下圖一：(1)小學生的生活重視自身的學習成長，如個人的國際洞察力、語言能力、展現自我；(2)小學生重視與他人之間的關聯，如自身和他人的文化理解、交流學習、在地與全球關懷。

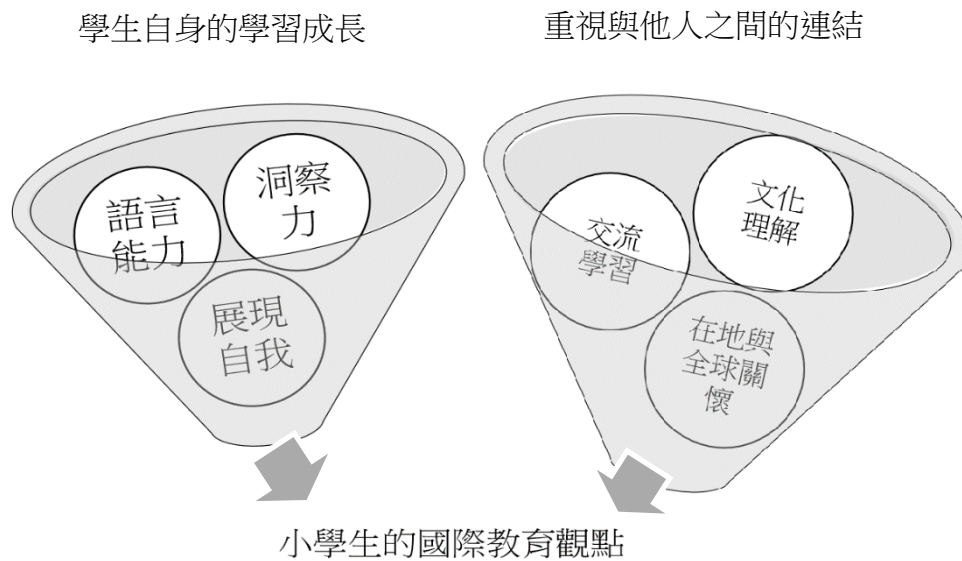


圖 1 學生圖像。

資料來源：研究者自製

二、小學生對國際教育課程的歸類

（一）沒有教科書可以自由發揮，比看教科書還要學到蠻多的

小學課程在九年一貫時期的校本課程會安排在彈性課使用，十二年國教的新課綱會逐年將彈性課以校訂課程取代之，依據春田小學 107 學年度與 108 學年度課程計畫，國際教育是以搭配專案的方式，試行於低年級英語融入綜合課之協同教學，並帶入國際文化學習的素材，或是引進教育局外籍大學生來臺實習蹲點計畫於中年級彈性課實施教學，以及教育部國際學伴課程於高年級各班彈性課與導師協同教學，課程配合校本、校訂課程的發展，有系統地納入國際教育議題。因此，學生在面對國際教育的課程時，發展出「有教科書的學科」和「沒有教科書的活動」兩種範疇，他們認為國際教育課程偏向後者「沒有教科書的活動」，而且認為有教科書的學科，如傳統考科中的國語、數學，不似國際教育課程更具有活用性質、能自由發揮、評量方式也比較多元，不侷限於段考時程。

國際教育的課程比較活化，比教科書的課程還要更新一點，更活用，比較跟著時代在走。表現都差不多，可以了解一些國外發生的事情。對國外比較多了解，就不會太侷限於國內的東西（訪 20201230-S2）。

以活動性質呈現出來的國際教育課程，例如國際學伴活動，每週需由學生在課前先針對主題準備資料，再於課間進行問答或參與的活動，相較於傳統考科，更能激發學生主動思考要進行的方式，也較能掌握自我與團體的學習情況，或是發展出有效的學習策略。

像之前印尼的國際學伴來的時候，我們會先討論之後要做些甚麼活動，其他的課要跟著教科書上，會有考試，但是交流的課不會有考試，不用一定要跟著教科書（訪 20201220-S1）。

臺北市教育局自 2016 年開始研發國際教育任務活動及資源手冊，作為提供各校發展國際教育之素材（臺北市教育局，2020），該個案學校國際教育的課程多為申請教育局或教育部專案活動，部分學科如社會科、英語科、藝文科，融入國際教育議題，或是學校大型活動會結合多元文化、國際教育的主題設計活動，每年發表一份國際教育成果冊統整發展概況，或利用臺北市教育局研發之資源手冊供老師應用，而訪談過程中發現，研究參與學生主動提及他們個人的經驗與感想，即是將國際教育課程歸類到沒有教科書的活動，較容易忽略各學科教科書內他國的知識、訊息。

(二) 國際教育是「融入在各科當中」，也是「獨立出來學習」，或「不需要特別學習」

學生在受訪過程中，認知自己學習國際教育課程的經驗裡，逐漸劃分成三種型態，認為國際教育可以是「融入在各科當中」，也可以「獨立出來學習」，或是「不需要特別學習」。本來沒有意識到國際教育的內涵在教科書中會以認識他國文化的方式呈現出來，經過研究者提問，學生便能舉一反三說出更多在閱讀課、社會課所認識到的外國事務及國際議題。

學生參與彭博專案是利用課後的社團時間，運用網路平臺與教師引導團體行動，共同探討專案選定的國際議題，透過學生分組討論再到線上平臺作答，同時須對平臺上他國學生的發言寫下回應。透過有系統的課程引導，學生認為如此專修的課程更能夠促進對於國際教育的學習。

因為其他的課程搞不好都不會像他們教到那麼細膩，專門的課會學得更多（訪 20201230-S2）。

不過也有學生認為彭博課程多是倚賴網路搜尋引擎找資料回答平臺上的提問，單靠技能上的操作並不需要特別學習國際教育的課，再進一步挖掘得到教師引導能使課程更有效進行，也學到團隊合作的溝通技巧。

學這個東西跟我們一般的學習沒甚麼關聯，但是你還是可以自己去了解，不一定要學學校教的，只要上網查就好了。因為我們在上課的時候也是上網查的。不一樣的地方是有老師引導你，大家統一的主題，會分小組一起做。同時可以學到國外的事情，也學到人與人之間怎麼溝通（訪 20201229-S3）。

小學生對課程的分類，大多還是侷限在與教科書的關聯、對應和比較，還有它是否被視為獨立教授的一門課程。小學生的學校生活是照表操課，當國際教育的課程呈現是以專案活動的方式試行試辦，而非系統性地納入學年課表裡面，學生會很自然地將它與傳統學科區隔開來談論，而容易忽略國際教育的內涵融入至各學科，或是國際議題已跨領域方式呈現的型態。

三、小學生對國際教育課程的學習感受

(一) 國際教育是指跨國際的、兩個國家交流的感覺

首先詢問學生認知的國際教育是什麼？直覺聯想就是跟外國事務交流互動有關，黃鴻文、湯仁燕（2005）指出在文化創造的思考下，須將學生與教師皆視

為課程的主體，重視學生的聲音，了解學生對於課程的闡述，進而探究其行動，才能真正地將學生的學習圖像勾勒出來。當施教者認知國際教育涵蓋的面向很廣泛多元，並且也在學校營造許多跟國際教育融入的軟硬體措施時，學生主體性闡述國際教育的觀點，即是將他們在學校的生活經驗、學習經驗，反映在教育過程的主觀感受，說明實際接觸與交流作為他們看待國際教育的觀點。如同春田國小經常性的接待外籍師生、參訪團體，引進外籍大專生入校服務或僑委會戀念臺灣接待外籍學子短期體驗等專案，讓學生直接經驗到學校積極推動國際教育交流活動的項目。

就是與國外的小朋友互相交流，認識彼此的課程內容，交流寫信、交流視訊、還有讓他們來我們學校參觀，實際交流（訪 20201223-S5）。

觀察學生在言談間對於交流的態度，遇到外籍師生參訪或是入班分享的生活經驗看似是習以為常，學生對於交流的形式也能說出個人的描述，顯見學生的觀點反映出他們實際在學校生活的感受。學生認為單次活動性質的國際教育課程，像是視訊交流，往往流於形式、單向輸入為主，由學生報告給老師聽，然而老師給的回饋在當下不一定能讓學生全盤吸收，變成是單次限定、體驗性質的活動。

有一次我們去報告給日本老師聽，你看得到他在電腦裡面，他會回應我們，不太喜歡這樣的學習。就只是我們報告給她聽，他也沒有任何的報告給我們，我們沒辦法了解其他的事情（訪 20201229-S3）。

國際教育活動強調學生跨境專業協作的的能力，以及透過數位溝通學習拓展國際視野，但僅一回的視訊交流活動，是否會流於表層的探索體驗、走馬看花，而缺乏深度學習。張懿婷（2020）在探究國中推動國際教育也發現到國際教育活動多元卻難以深化實質能力的培養。在課程若能夠更有系統地進到學生的日常學習裡，學生可以在一次又一次的交流學習中，找到更有效的學習策略，深化國際教育的實踐。

（二）線上學習可以更方便，也可能會分心

國際教育課程與他國師生的協作交流，經常會以線上平臺作為溝通媒介，時而加入視訊課程達到即時雙方教學回饋。學生理解線上學習的方便性，可以因應疫情隔離需求或是克服遠距問題，享有學習資源，或擴充更多元的學習視野。

線上學習可以更方便、更便利，比如說有些人住在偏鄉，或是補習班有線上補課，他就不用直接還要老師花時間去跟那個人面對面上課（訪 20201220-S1）。

學生同時也認同透過線上平臺上課或是視訊學習容易出現不專注的問題，造成學習漏洞，容易分心不專注、一心多用，並且爭取能夠使用電腦網路的時間，這種概念類似 Jheng（2015）提到臺灣學生發展出在有限的時間框架內偷時間的策略，並且在補習教育和學校教育兩種脈絡下發展不同的學習情境，換成是線上學習或視訊課程，學生表示他們會偷閒玩樂或其他日常作為，特別是小學生受訪的語詞也會直接分享內在感受，不加修飾語詞。

他們各有優缺點，在教室學習，老師可以直接看到你在幹嘛，比較不會分心，但是線上學習的話，可能就會多開一個視窗打遊戲（訪 20201220-S1）。

對於學生而言，他們偏好實際的課室教學，並且認為利用線上平臺的學習方式較為單一、無聊，讓學生實際上期待更多的是團體在教室內的互動學習。

我們嘗試線上學習，會覺得有一種距離，來到教室上課比較實體感（訪 20201229-S3）。

綜上所述，探究學生對於國際教育會使用到的「數位溝通學習」的看法，學生都很直白地分享出他們對於線上課程操作過程會採取的行動，黃鴻文（2001）認為學生的時間取向是學生文化的重要關鍵，他們會運用各種策略增加玩樂時間，並且靈活運用下讓學校生活充滿樂趣。但經過訪談，學生會基於學習目的回應出實體上課較具學習效果。

四、影響國小學生對於國際教育觀點的因素

本研究發現影響國小學生對於國際教育觀點的因素，可以以下三個方面來探究：（一）教科書的內容；（二）個人的生活經驗；（三）教師提供的教學模式。

（一）交流的課不會有考試，不用一定要跟著教科書

教科書的內容會影響小學生認識國際的範圍，小學生的學習生活脫離不了教科書，當教科書成為學生學習的重要文本時，它的內容如何編排就會直接影響學生對於課程的觀點，因此學生談及國際教育融入科目時，會聯想到英語科、社會科和藝文科等科目。實際交流的活動則會跳脫教科書的範疇，讓學生充分應用語言與社交能力，然而這端賴教師如何在課程中融入國際教育的內涵，教師提供學習模式也讓學生習得不一樣的素養。

現今教科書內容為求符合十二年國教將國際教育議題融入領域課程綱要的學習目標：養成參與國際活動的知能；激發跨文化的觀察力與反思力；發展國家

主體的國際意識與責任感。因此，在教科書編排上，李靜宜（2014）分析國內三家出版社的小學國語課本，認為課程內容以「國際素養」為主，「國家認同」與「全球責任感」居次，「全球競合力」則最少。賴虹宇（2018）分析小學社會課本，認為以「國家認同」學習主題為最多，其次為「國際素養」和「全球責任感」，並以「全球競合力」呈現最少。張家瑄（2014）分析臺灣英語教科書在國際教育的選材上偏重「國際知識」之「國際民俗文化」，著重介紹各國人文及文化知識如節慶、飲食等，缺乏其他向度的國際教育。

當教科書呈現出來的國際教育是有其比例上的偏重，學生就有可能吸收到偏食的學習內容，因此無論是教科書編輯者或是授課教師，就應該積極擔起 Giroux 所言轉化型知識分子的責任，以批判的反思與行動力，時刻提醒自己對於教育、對於學生的學習之影響力，無論是教科書呈現出來的內容、隱含其中的潛在課程，以及背後複雜的知識與權力運作關係（黃政傑，1998；郭家華，2020）。推動國際教育，教師本身在應用教科書時，也該審慎注意教材傳遞的內涵，透過審定機制落實將國際教育作為校本位發展的課程。

（二）用英語溝通或是比手畫腳，只要能懂意思就好

個人的生活經驗會影響學生對於國際教育的學習觀點。學生的生活經驗，離不開家庭、學校和社會，經濟許可的家庭會計劃國外旅行，問到學生「為什麼要學國際教育」，他們會往自身的日常生活經驗去找線索，從過去的旅遊經驗、周圍的親友師長的經驗和他的自身感受去理解這個問題，語言能力在交流的當下不一定是最關鍵的方式，小學生可能透過比手畫腳等肢體動作也能傳遞訊息，自我發展出有效的溝通策略。

我們班有一個在美國住過蠻久的時間，讀到小一才回來，跟她相處算是國際教育，因為從她口中聽到的美國不太一樣，跟我們現在聽到的美國不太一樣（訪 20201230-S2）。

此個案學校的家長社經地位佳，多屬於中產階級以上，普遍重視學生的學習成就和表現，Lareau, A.（2002）進行社會階級如何影響育兒方式的研究，發現其社會階層對家庭內部互動的影響，尤其以中產階級父母透過給孩子有組織的學習活動、積極安排其日常作息，精心地栽培子女。當學校希望家長積極參與學校事務，也將菁英家長的文化資源引進學校教育內，為學校做出有力的貢獻。承襲上一代的優勢，研究者自身的經驗亦是都會區市中心的學生確實較有自信，並能與成人溝通協商事情。

（三）不一樣的地方是有老師引導你，會分小組一起做

臺北市國際教育實施綱要（2018）為求全面擴展國際視野及競爭力，強調數位溝通學習、跨境專業協作、全球移動的能力，為推廣國際交流活動，亦加強補助師生出國觀摩學習，如此由上到下以政策推動，翻轉教師固有的教學模式，讓學生有不一樣的啟發。國際教育透過視訊交流、影片交流、跨域協作或是校際交流等不同於傳統教學的學習歷程，學生在學校生活展現不同的樣貌，引起學生的求知慾、好奇心，進而激發他們試圖去理解、關懷世界。

不一樣的地方是有老師引導你，大家統一的主題，會分小組一起做。同時可以學到國外的事情，也學到人與人之間怎麼溝通（訪 20201229-S3）。

教師透過有別於一般授課模式進行國際教育課程，學生有感於交流事務，也促進同儕之間的合作方式與溝通技巧，彼此互補能力與國際識能上的差異，也經由實際操作增加學生對課程的印象，但要留意的是，勿讓活動簡化了課程的深度，尤其學校慣用活動或附加課程的方式包裝國際教育的議題融入學校彈性時數，因而缺乏整體與系統性的培養（劉美慧，2017）。

陸、綜合討論

從學生的觀點中可以發現，小學生在國際議題的認識理解上「具有國際觀察力，而且喜好追隨時事」，他們能夠關注到其他國家發生的大事件如何影響到本國人的生活，同時，小學生也認同「文化理解是學習國際教育的重要媒介，以及語言能力是深入世界的重要工具」。他們好奇不同國家在面對同樣的事物時，彼此間所持有的思維與文化元素，並且能夠反饋到自身文化，欣賞臺灣在地的多元文化，並希望能夠推廣到國際之間，而語言/英語能力是公認的關鍵因素，強調擁有可以溝通的英語能力，才能將自身意見完整表達給外國人，同時也有學生因為自身英語能力不足，影響自身學習國際教育的意願，在考量到能否擁有全球移動的條件，也是「跟英語能力有關，再加上適應環境的能力」，並且認為需對外國環境有相當程度的認識，才能融入當地的風土民情，找到謀生的機會。透過學習國際教育，也能讓他們「展現自我、覺察不足、學習進步」，從國際筆友的交流課程，學生發現他國學生的觀點跟回應的方式，了解彼此對於同一議題的認知出現差異，再進一步修正自身的論點，藉此也達到互助學習的效益，「相互交流、跨域合作」，也結合新課綱「共好」的核心概念，發展自我世界公民的意識。

小學生對於國際教育課程的分類，會界定在「有教科書的學科」和「沒有教科書的活動」兩種範疇，一提到「國際教育」便先連結到「交流活動」，於是將國際教育歸屬於沒有教科書的活動，教師教學上更靈活、彈性，同時學生也更能自主探索學習。再來，他們也認為國際教育可以是「融入在各科當中」，也可以「獨立出來學習」，或是「不需要特別學習」，因為透過資訊融入活動，學生往往

需要使用平板或電腦查資料、做報告，因而縮短教師授課的時間，讓學生能有更多的空間自主發掘、自我學習。而談到國際教育能夠獨立出來成為一門課，則是認為如此更能夠專精於國際教育需要學生達到的學習目標。

小學生對於國際教育課程的詮釋，他們會直接「將國際教育界定在需要實際接觸跟交流的部分」，由於在學校裡經常直接接觸和觀察到的就是交流活動，學生的生活經驗反映在他們對課程的詮釋，也回應到杜威教育即生活的理念。再者，國際教育的交流也時常透過線上平臺上課，學生認為「遠端的學習省時便利」，尤其節省交流的距離或是因應疫情停課的學習需求，但比較「不偏好線上學習模式」，原因在於學生會耽於玩樂、偷開視窗玩遊戲，以至於學習不專注，而且認為線上學習也缺乏與同儕實際互動的機會。小學生也認為國際教育的課程經常像是期間限定版的活動性質，例如操作單單一回的視訊課程，學生對於外國老師的口語表達不一定能夠完全理解，結果只能流於形式單向由學生向對方老師報告，無法達成更穩定的學習效益，流於表層的體驗活動。

影響小學生對於國際教育觀點的因素，從教科書的內涵來看，學生會受限於教科書編排的取向，對於語文領域的「國際素養」、「國際知識」裡的習俗文化，以及社會領域的「國家認同」，針對各科不同分量的編排產生程度上的落差，教師如果只透過教科書教授國際教育，則可能產生學習偏廢的狀況，而國際交流的活動較能跳脫教科書的限制，讓學生自主發展社交技巧和語言能力的應用，有時候也會透過比手畫腳等肢體動作，達到意見的交流。再來，從個人的生活經驗來看，學校環境營造出何種國際教育的氛圍，也影響學生對國際教育的觀點，學校經常接待外籍師生參訪，或是引進外籍老師入校協同教學，都讓學生在日常生活中習慣面對外籍人士，培養與人互動交流的自信，並發展自我的溝通策略。最後，教師的教學模式也是影響學生觀點的重要因素，國際教育經常採用多元的教學模式，讓學生更能自主發想應對與分組團隊操作學習，這樣的學習模式與一般考科不同，更讓學生產生學習印象，誘發更強烈的學習動機，因此教師不同的教學方式會帶給學生的學校生活不一樣的樣貌，但需要留意國際教育往往是以附加性質的方式融入領域課程，缺乏系統化的課程規劃亦無法有效引導課程，使其加深加廣。

正因為國際教育的訴求合併了各種文化內涵，因此當教師將課程設計深入理解其他國家文化的知識、尊重，連結全球議題做到文化識能，以及跨文化的溝通能力培養成為教師課程設計的導向，非典型傳統的課室隨著國際教育推展，打破地域疆界的藩籬，成為各種文化資本充斥的場域，同時也是學生展現他們從自身家庭帶來的語言能力或文化資源的場域。因此當學校以國際教育作為校本課程發展的推動主軸時，宜避免讓課程成為曇花一現的學習項目，則有賴更嚴謹的通盤規劃，從形塑學校課程藍圖、發展自編教材、增加行政人員及教師的國際識能，

以求奠定更穩固的發展基礎。

柒、結語

在課程經驗裡，學生的觀點經常像是隱形、不受重視的，學校帶領一套符合潮流或是外界期待的課程進入學生的學習生活時，學生的感受是甚麼？他們是否認同這樣的安排？隨著十二年國教新課綱的實施，以學生為學習主體的觀點已然漸漸地改變教育現場的教與學，那麼教育人員若是還在用傳統的方式一味灌輸學生知識，忽略學生的主體意識，忽略他們可以透過理解、應用，去批判、反思生活中真實的議題、甚至進一步促成行動，這正是十二年國教新課綱一直強調的核心素養。

同時，國際教育的發展主軸包含外語表達能力、認識國際議題、數位教學及溝通模式，還有透過跨境協作分享學生學習成果等，理應是素養導向學習的最佳發表場域，在學習活動的規劃與展現皆能達到多元豐富，除了科技應用，也挑戰學生在語言、人文關懷、資料蒐集、思辨及展現的能力，然而小學生在外語方面的深度不足、詞彙仍有限，遇到需要跟外國教師視訊的課程，雖然能夠藉此擴展國際視野和增加文化理解，但如果沒有經過有系統地教學引導，遇到視訊外師的引導不足、視訊時間緊迫、外師口音難以辨識或是網路連線有障礙等情形，非常態性質的視訊課程就會流於形式徒勞無功，對小學生增加國際識能的實質助益也不大。

本研究旨在探究公立小學生對於國際教育的學習經驗，結合個案學校推動國際教育發展課程活動的剖析，從學生的觀點出發，理解他們對於課程的歸類、學習感受，進而分析影響其中的因素，然而研究參與對象限制未接受過外國體制教育的本國學生，也就是說本研究將具有更多經濟與文化資本的家庭並願意投注在子女教育機會的因素排除在外，因此未來研究方向可納入對照組，將家庭已挹注更多國際教育經驗的學童列為研究參與者，以期學生的觀點更顯豐富。

學生的課程知識是事件建構出來的，課程經驗則是師與生共同營造出來一種動態的現象，而非單指去看教師應用何種教學法最有效或教師如何實施課程（Morgan-Fleming & Doyle, 1997）。學生的課程觀建構在一間學校師與生間的動態課程之脈絡下，有其個體上不同的識察，並且將他們對於社會現實的協商體現在課室與學校生活（Thiessen, 2007）。國際教育課程要實施得更具學習效能，得透過傾聽學生的聲音，珍視學生的思想，從學生的視角來觀看課程，理解學生如何詮釋課程，並且知道什麼是不同學習階段學生會遇到的困難，如此提供學校與教育人員實施課程時不同面向的交集與思考。

參考文獻

- 邱玉蟾（2012）。中小學國際教育政策與行動。**國民教育**，53(2)。doi:10.6476/JNE.201212.0064
- 李靜宜（2014）。國際教育議題融入國小國語教科書內容及其教學之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 柯佩仔（2017）。國中生國際教育學習經驗探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學課程與教學研究所，臺北市。
- 春田小學（2018）。春田國小 107 學年度課程計畫。
- 春田小學（2019）。春田國小 108 學年度課程計畫。
- 陳以叡（2011）。小學生眼中的英文課（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 張懿婷（2020）。獎項與光環的背後—學校本位國際教育推動的理想與現實（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。
- 張家瑄（2014）。國際教育融入國小英語教科書之內容分析—以臺灣、香港、新加坡及南韓為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育學系，嘉義縣。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。臺北市，教育部。
- 許誌庭（2019）。國民小學實施國際教育之經驗與反思。**臺灣教育評論月刊**，8(6)，43-45。
- 郭家華（2020）。教科書編輯者作為轉化型知識份子的可能性與實踐方向。**臺灣教育社會學研究**，20(1)，91-115。doi: 10.3966/168020042020062001003
- 黃政傑（1998）。建立優良的教科書審定制度。**課程與教學季刊**，1(1)，1-16。doi:10.6384/CIQ.199801.0001
- 黃鴻文（2001）。國中學生的時間概念。**社會教育學刊**，30，261-289。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？。**教育研究集刊**，51(2)。

99-131。

- 黃文定、詹盛如與陳怡如（2013）。英國「國際學校獎」運作機制與功能之探究。**教育資料與研究**，**110**，189-214。
- 黃文定（2017）。析論影響英國「國際學校獎」實施之因素：政策執行的觀點。**教育政策論壇**，**20(1)**。35-69。
- 黃靖伶（2016）。美語補習班學生文化之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 黃庭康（2018）。不平等的教育：批判教育學的九堂課。新北市：群學。
- 葉怡芬、劉美慧（2020）。師資培育國際化-國際文憑教師（IBEC）學程中的師資生特質與想法。**教育科學研究期刊**，**65(2)**，105-133。doi:10.6209/JORIES.202006_65(2).0004
- 臺北市政府教育局（2017年9月14日）。105學年度臺北市國際學校獎（International School Award, ISA）認證審查結果（編號：北市教綜字第10639171102號函）。臺北市：臺北市政府教育局。
- 臺北市政府教育局（2018年3月25日）。國際教育中長程實施計畫-建構全球素養及未來競爭力。臺北市：臺北市政府教育局。取自 <https://www.doe.gov.taipei/RelData.aspx?sms=69B4E6B26379EE4E&ParentSN=C133E6AB44F19B19>
- 臺北市政府教育局（2020）。國際教育月學習資源手冊專區。取自 <https://sites.google.com/view/tp-sdgsrh>
- 臺北市政府教育局（2020年9月）。臺北市議會第13屆第4次定期大會。臺北市政府教育局工作報告。
- 劉國兆（2013）。升學主義、學校生活與課後補習：一群七年級國中生的課程觀。**教育研究學報**，**47(2)**，73-98。
- 劉美慧（2017）。多元文化教育與國際教育的連結。**教育脈動**，**12**，1-6。
- 賴虹宇（2018）。國民小學社會學習領域教科書之國際教育內容分析（未出版之碩士論文）。臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士學位班在職專

班，臺北市。

- Becker, H. S., Hughes, E. C., Geer, B., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Toronto: University of Chicago Press.
- 蔡敏玲、余曉雯編譯(2003)。敘說探究—質性研究中的經驗與故事(Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. 原著，2000年出版)。臺北：心理。
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Jheng, Y. J. (2015). The influence of private tutoring on middle-class students' use of in-class time in formal schools in Taiwan. *International Journal of Educational Development, 40*, 1-8.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review, 747-776*.
- MacKenzie, P. (2010). School choice in an international context. *Journal of Research of International Education., 9(2)*, 107-123.
- Morgan-Fleming, B., & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education, 13(5)*, 499-511.
- 張祖建編譯(2017)。世界的苦難:布爾迪厄的社會調查(上)(Pierre Bourdieu 原著，1993年出版)。中國北京市：中國人民大學出版社。
- Thiessen, D. (2007). Researching student experiences in elementary and secondary school: An evolving field of study. In D. Thiessen (Ed.) , *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 1-76). Dordrecht, Netherlands: Springer.

