

從事實為本到概念為本： 一所小學的國際教育課程 發展協同行動研究

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

王俐蘋 國立臺灣師範大學教育學系專案管理師

李雪鳳 臺北市大安區新生國民小學校長

摘 要

本研究旨在發展國小以概念為本的國際教育課程，研究者與臺北市一所小學合作，進行為期一年的協同行動研究，奠基於該校原有之學校本位國際教育課程，轉化概念為本的國際教育課程以達深化學習之目的。本研究藉由觀察、訪談及文件分析等方法，分析學校教師社群的協作與概念為本國際教育課程的發展歷程，同時檢視現場教師在概念為本課程發展歷程中面臨之困境，並提供可能的解決策略。研究結果發現概念為本的設計完備教師課程設計中探究階段的思考，幫助國際教育課程跳脫各國事實性知識的介紹，並以概念統整課程形成概念性思考，使學習可在全球脈絡中移動、對話並探究。研究說明協同行動研究的協作歷程如何幫助學校進行概念為本的課程轉化，提供臺灣國小概念為本國際教育課程發展之參考。

關鍵詞：概念為本課程設計、國際教育、課程統整、課程轉化、協同行動研究



From Fact-Based to Concept-Based: Collaborative Action Research on Developing a Concept-Based International Education Curriculum in an Elementary School

Mei-Hui Liu

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

Li-Ping Wang

Project Manager, Department of Education, National Taiwan Normal University

Hsueh-Feng Lee

Principal, Taipei Municipal XinSheng Elementary School

Abstract

This study developed a concept-based international education curriculum for elementary schools. We collaborated with an elementary school in Taipei City to conduct a year-long collaborative action research-based study. Building upon the school's existing international education curriculum, this study transformed it into a concept-based curriculum to facilitate deep learning. Through participant observation, interview, and documentary analysis methodologies, this study analyzed the collaboration between members of the school's teaching community and the process of developing the concept-based international education curriculum. It also examined the challenges faced by teachers in the process of developing the concept-based curriculum and provided possible solutions. The findings revealed that the design of the concept-based curriculum facilitated teachers' conceptual thinking during the inquiry stage of curriculum development, enabling international education to move beyond the presentation of facts about various countries. The curriculum fostered conceptual thinking, allowing learning to take place in a global context through dialogue and inquiry. The study demonstrates how the collaborative process in action research can help schools transform their curriculum into a concept-based one.

Keywords: concept-based curriculum design, international education, curriculum integration, curriculum transformation, collaborative action research



壹、緒論

教育部自 2011 年公布《中小學國際教育白皮書》（2011）至 2020 年發布《中小學國際教育白皮書 2.0》（2022），歷時十多年的時間，透過學校本位國際教育計畫（School-Based International Education Project, 簡稱 SIEP 計畫）的補助，從課程與教學、國際交流、學校國際化等三軌，全面推動國際教育。中央政策也帶動各縣市政府推動國際教育，臺北市、新北市及高雄市等許多縣市也制訂國際教育中長程計畫，積極推動國際教育。

研究者帶領一些推動國際教育學校本位課程比較有成效的學校，撰寫其課程發展歷程，將學校個案彙整成課程模組手冊及工具包，初步將這些課程分為四類：單一領域課程、跨領域課程、結合交流的課程、多軌課程等，這些學校的課程相當多元、內容豐富，各有特色。然而，仔細分析這些個案，會發現課程雖然有國際元素，但內容可再深化。

多數學校以主題為課程組織要素，未深入分析此主題知識的概念與通則，又要進行跨國比較，所以課程列舉各國的例子，很像各國文化導覽，這些例子在知識結構上屬於事實層次，學生僅知道這個主題在不同國家的情形，卻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，屬於點狀式課程。

部分學校採用張網式的課程組織，連結與主題相關的領域一起教學。這樣的課程幫助學生從不同領域學習國際教育議題，豐富了議題的內容與觀點，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。課程偏向多學科（multidisciplinary approach）的統整方式，很少達到超學科（transdisciplinary approach）或跨學科模式（interdisciplinary approach）（劉美慧，2020）。

課程統整核心要素有概念、主題、議題等，其中為了達到知識統整的目的又以概念為本的課程設計最難實踐。概念為本課程發展以概念作為課程組織要素，發展可遷移並深度探究的學習活動，以概念性理解培養高階層次的思考能力。藉由系統化的步驟及脈絡化的情境，學生觀察事實與現象並從中歸納出具有意義的概念及通則，此過程中也能理解學科知識產生的歷程、策略與技能，為兼顧知識與歷程學

習的雙重目的課程設計。

Erickson 等人（2017）在《創造思考的教室——概念為本的課程與教學》（*Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*）一書指出，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。其主張學習宜逐年由少而多、由淺入深來學習學科重要的概念與通則，以培養專家級的學科深度；並強調跨領域課程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，產生學習遷移以處理真實世界中的議題。國際教育課程統整欲融入重大議題的探究，並發揮特色課程之功能，課程設計難以脫離課程統整的思考，唯有翻轉既定的課程框架，以概念為本才有助於培養學生對議題有深度的認知、價值觀點、態度和技能，達到提升學生素養之目的。

目前概念為本課程發展的實踐上，國際文憑（*International Baccalaureate*，以下簡稱 IB）的課程有著較長足的發展經驗及實例成果。研究者長期投入 IB 的師資培育，熟悉其在概念為本課程設計的取徑，有感於目前教育改革趨勢和國際教育融入課程之困境，常在陪伴一般學校教師發展國際教育課程時，帶入概念為本課程設計的方法並分享 IB 課程的實例，秉持他山之石可以攻錯的探究精神，期望能與協作教師共同開發打破既定學科架構並超越表面事實的國際教育課程發展模式。

本次研究起始於個案學校校長有感於該校學校本位國際教育課程待深化的議題，向研究者提出相關課程諮詢。校長對於課程的反思與研究者對於當前國際教育課程的問題分析不謀而合，同時也共同認為轉化國際教育課程為概念為本的經驗十分珍貴，合適於以行動研究的方式將此課程發展歷程留下記錄，遂在校長入校協作的邀請下開啟了本次協同行動研究的旅程。本研究期望透過與一所國小的協同行動研究歷程，彙整概念為本國際教育課程的發展經驗，包含發展重點、困境及解決方法等，以提供國小發展概念為本國際教育課程之參考。

貳、文獻探討

一、由主題課程到概念為本課程

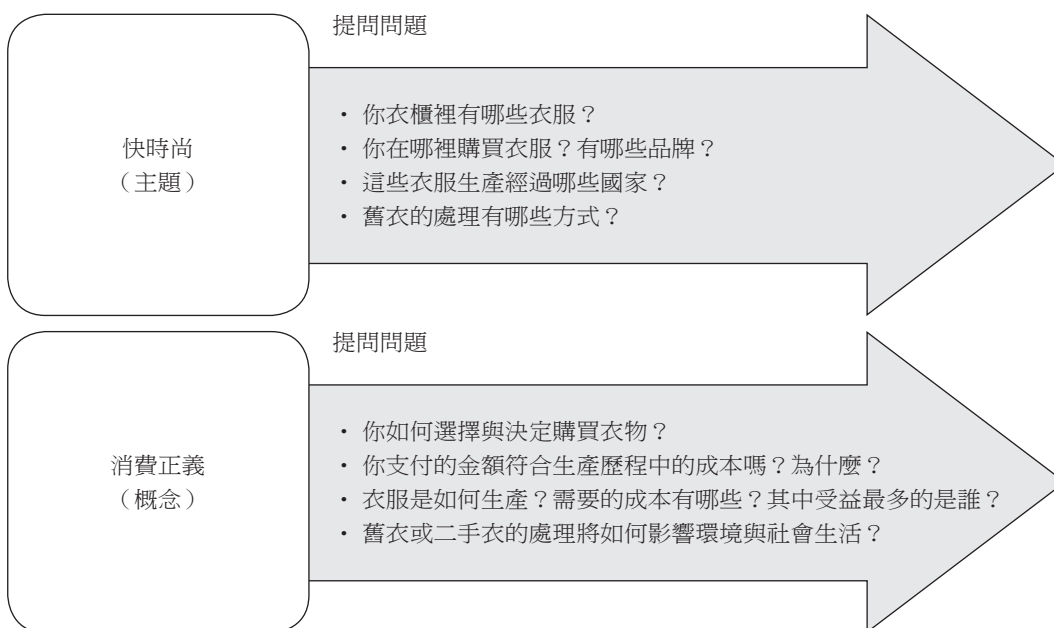
現行推動的國際教育課程，常以主題式課程融入國際議題之方式進行，誠如張網式的課程組織：以多學科的統整方式，以一共同主題為中心，連結語言、數學、藝文、地理等各學科與主題相關的內容一起進行教學。然而，此種課程實際操作

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（Sustainable Development Goals, SDGs）12 討論永續消費及生產模式的主題式課程為例，有些教師會以「快時尚」為主題。圖 1 呈現主題課程及概念本位課程提問探究問題的差異。從主題出發設計的課程活動，常介紹成衣生產、消費習慣及二手衣處理的內容，活動通常請學生檢核衣櫃或二手衣再造，學生學習到關於衣著與消費議題的相關事實性知識，侷限了國際教育對國際情懷培養的視野，也無法促成永續發展的目標。而若快時尚的探討，以「消費正義」為概念，學習活動會奠基於「如何」或「為什麼」的問題來引導探究。學生在這些提問中，會思索歷程性的內容，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，因概念的普遍與共通特性，使學習得以遷移至各種與此概念相關的子題，例如：蝸居、剩食或咖啡豆等議題，進行更高層次的學習統整，例如比較、分析或批判（劉美慧，2020）。

圖 1

主題課程與概念為本課程提問之比較



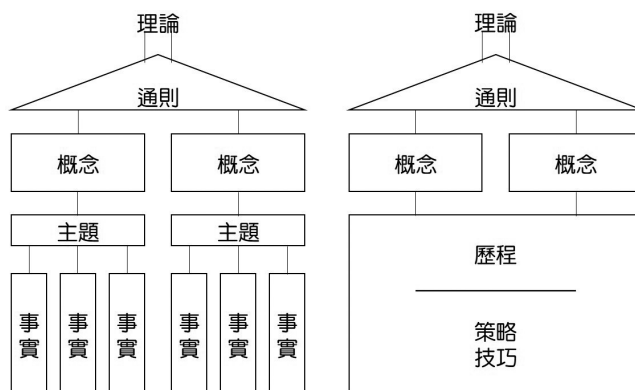
註：研究者自行整理。

圖 1 的問題對照表反應主題課程與概念為本課程中引導問題的差異；試想這些問題的答案，便可理解兩種課程設計達成的學習目標與表現之差異。快時尚主題所引導的問題答案多為靜態、名詞的特性，反應認知性的學習目標與表現；而以消費正義概念為核心所引導的問題答案則有動態、歷程性的特質，其表現出認知、情意與技能等統合性的學習目標。

Erickson 等人（2017）談論到概念為本的課程與教學時，強調概念在課程設計引導的重要性，以及教學採用歸納式哲學的特徵。在圖 2 中知識性結構的概念為具有共同特徵的事、物或理念名詞，跳脫事實性知識的脈絡，具有普世及跨域的特性，而由多個概念的關聯組成的通則，幫助統整可跨域的概念性思考。除了知識性結構的討論，他們也提出課程運作中歷程性結構的重要性。歷程性結構中底層為歷程、策略與技巧，象徵著學習表現系統性的操作、計畫與連續性結果，概念為由歷程、策略與技能提出的心理構念或想法，同樣具有普世性與跨域性，通則為表達概念間關係的句子。

圖 2

知識性結構與歷程性結構

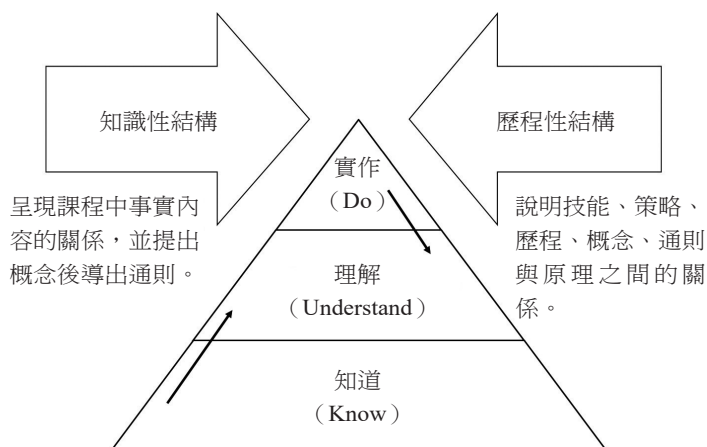


註：引自 Erickson 等人（2017, p. 30）。

課程是由多組知識性結構與歷程性結構所組成的，知識性結構呈現課程中事實內容的關係，並提出概念後導出通則，呈現認知面由知到行的學習表現歷程；歷程性結構則說明技能、策略、歷程到概念、通則與原理之間的關係，透過實踐與實作的經驗萃取出心理體會或想法而後形成通則，展現出學習歷程中情意面與技能面的表現（圖 3）。

圖 3

知識性結構與歷程性結構課程運作示意圖



註：研究者整理自 Erickson 等人 (2017, pp. 42-43)。

圖 3 呈現概念為本的課程設計如何透過知識性結構與歷程性結構的思考，整合認知、情意與技能面的學習表現，並導引出綜效性的思考，統整情境中多元的事實，並深化可遷移的理解。有關概念為本課程設計應用的實徵研究，目前以一般學校課程發展進行的研究較少，但在護理課程的相關研究卻有較豐富的成果 (Barrett 等人, 2023; Repsha 等人, 2020)。這些研究成果說明在日益複雜及多變的護理工作背景下，概念為本課程設計幫助護理課程免於背誦龐雜的護理名詞及理論，透過概念的引導使護理人員能運用概念性思考，遷移所學概念通則應對各式真實情境，縮減了理論及實務的距離。國際教育課程在全球多元且複雜的生活脈絡下，欲培養學生國際情懷的素養與視野，促進學生能在國際跨文化的生活處境中思考、交流並參與國際事務，國際教育課程設計確實有由概念本位出發的必要性。藉由概念的普遍與共通特性，才能引導學生跳脫事實性知識的學習，進入更高層次的學習統整和遷移統整，覺察文化的動態性，以及自身行動的位置。

二、概念為本的課程模式

本次協同行動研究主要採用概念為本的課程發展模式，作為轉化國際教育課程的取徑，本段茲就概念為本如何應用於課程發展進行討論。目前在考量全球脈絡的條件下，使用概念為本課程設計就屬 IB 的課程發展有較多的實徵成果。在 IB 小學階段課程 (Primary Years Programme, 以下簡稱 PYP) 中，採用全球脈絡的跨學

科主題統整六大學科的學習，並將知識、概念、技能、態度及行動做為課程設計重要的要素（International Baccalaureate [IB], 2016）。下文綜整相關課程發展實徵成果歸納出三個重點，說明國際教育概念為本的課程發展模式。

（一）在全球脈絡中聚焦概念與探究通則

國際情懷為 IB 重要的學習目標，因此 IB 課程都會對應於全球脈絡發展並思考設計方向。六大跨學科主題為 PYP 課程在全球脈絡下探究及統整學科知識的關鍵，主題內容是以人類共通性的經驗而發展：包含我們是誰、我們所處的時空、我們如何表達自我、世界如何運作、我們如何組織自己、共享地球等六大跨學科主題；此六大主題的意涵同時與 MYP（Middle Years Programme，以下簡稱 MYP）六大全球脈絡相互銜接（IB, 2014），如圖 4 所示。

圖 4
PYP 六大跨學科主題及 MYP 全球脈絡對應

PYP六大跨學科主題	MYP全球脈絡	說明
我們是誰	認同和關係	探討個體與社會的關係，包含全球背景下的自我、信仰、價值、人際互動、文化、權力及責任等子題。
我們身處什麼時空	時空定位	討論個人或社會在全球互動下的歷史或定位，涵蓋在地至全球的討論。
我們如何表達自己	個人與文化表達	探究個體與社會主題表達想法、感受及思考的方式，在國際差異中擴展並分享創意及美感之欣賞。
世界如何運作	科學與技術的創新	探討自然世界及國際社會如何運作發展，全球人類如何理解自然原理並發展科技回應。
我們如何組織自己	全球化和永續性發展	探究全球互動的系統如何組織並影響社會、經濟及自然，並討論如何永續性的發展。
共享地球	公平與發展	檢視在有限資源下對等機會的分配，並探討國際社會和平及衝突處境下的權利及責任運作。

註：研究者整理自 International Baccalaureate（2014, p. 19）。

圖 4 呈現六大跨學科主題對應的全球脈絡及說明，可知全球脈絡非常具體的呈現國際議題可討論的多樣性思考，有助於國際教育課程設計有多面向的探究發展。每個課程方案通常會選擇一個跨學科主題作為課程探究的主軸，不僅提供可跨國及全球探究的脈絡，也提供課程統整各學科知識的機會。藉由跨學科主題回應真實生活經驗的特性，將必要知識領域的統整排進課程中進行，採用跨學科課程設計。

課程設計在全球脈絡之下辨識學習目標及聚焦概念性思考。概念為本的課程設計通常由概念及通則的聚焦決定課程探究的方向，再透過探究教學引導學生由生活中具體的事實探究並歸納出重要的概念通則（Erickson et al., 2017）。以 PYP 課程為例，其採用八種重要概念做為課程發展概念性思考的基礎，分別為形式/型態、功能、原因、變化、關聯性、觀點、責任、反思（IB, 2016）。藉由關鍵概念及相關概念的選擇，發展課程重要的探究通則作為探究方向，其中核心想法如同通則為恆久不變的理解。

（二）動態的教學與學習探究歷程

確立課程的跨學科主題、概念及探究方向，概念為本的課程重視在實際情境行動來建構概念性的思考，因此在探究通則的引導下，教學活動設計是十分動態性的規劃。主要採用探索循環圖（Inquiry Cycle）作為教學及學習活動的安排，探究循環圖主要包含六個階段：引起動機（Turning in）、探索發現（Finding out）、資料分類（Sorting out）、繼續探索（Going Further）、做出結論（Making Conclusion）、實際行動（Taking Action）（Murdoch, 1998）。這個循環強調探究、行動及反思的循環，而非單一直線性的階段，因此課程的進行會隨著學習經驗及反思回饋，來持續調整、補充並彈性的運用教學及學習的資源。

在動態的學習情境中，學生跨學科技能的運用及態度培養，也是課程探究歷程中的重點。通常在課程設計辨識目標及概念性聚焦的階段，就會同時考量課程主要培養的技能、態度及學習者圖像，做為訂定學習目標的重要依據。藉由課程學習探究歷程，學生透過技能的運用及行動建構自己的經驗，並在行動後的反思，培養並形成自己的價值觀及態度信念。

（三）評量與教學同等重要

在課程規劃的歷程中，統整評量設計是貫穿整個課程歷程。作為蒐集學生知識、概念性思考及技能表現的證據，評量提供教學即時性的回饋，也做為課程彈性調整的依據。在概念為本的課程設計上，鼓勵課程設計者於探究階段選擇關鍵概念及跨學科主題的同時，便思考總結性評量的任務（Savage & Drake, 2016），採用以終為始的課程設計。總結性評量採用多元評量的設計，呼應課程核心想法並對應所選學習方法及學習者圖像，統整學生在課程中的學習表現。有別以往傳統以分數評分學生表現的方式，課程中的評量綜合評估學生探究歷程中具備的各種技能，透過多元的課程前評量、形成性評量、總結性評量及學習反思，同時發展並使用評量規準及檢核單等工具，具體記錄學生從課程前至課程後的學習歷程及成長的情形（IB, 2016）。

參、研究設計

一、協同行動研究

本研究採用協同行動研究，以臺北市全球國小（化名）為研究場域。此校推動國際教育多年，為研究者推動國際教育的夥伴學校。本次協同行動研究始於校長主動邀請研究者參與學校教師社群，針對國際教育政策由 1.0 發展至 2.0，深化國際教育課程為政策重點推動方向，以及過去帶領課程發展社群的經驗，研究者與學校校長共同感受到國際教育課程發展聚焦於事實性知識的問題，期望在目前基礎上，突破困境往另一階段發展，期望深化國際教育課程。

研究者以協同研究者的角色進入場域，並以平等互惠的方式與研究參與者協商溝通，並經由行動，使研究參與者與研究者增能。研究者以概念為本課程發展模式探究結果，融合本土的課程發展，和教師團隊共同備課，發展概念為本的課程，再由教師實施教學。這個過程歷時約一年半（2021 年 2 月至 2022 年 6 月），總共進行八次教師社群協作會議。在與教師社群夥伴取得共識後，首先由研究者帶領教師共讀概念為本課程設計的相關理論書籍，藉由共同研讀課程案例，理解概念為本課程設計的理念及重點要素；第二階段再依循課程設計的歷程：由聚焦概念及全球脈絡、發展探究通則及問題、教學探究活動及評量規劃等步驟，逐步檢視並轉化既有的課程；最後藉由教師實際教學的經驗，進行檢視、反思並調整課程規劃。

二、個案學校背景

全球國小位於臺北市為學校規模計 30 班的學校，國際教育的推動自民國 100 年起發展至今。學校的國際教育課程採行學校本位的課程發展模式，主要採行融入部定課程之模式，利用綜合活動的課程實施跨領域統整的主題式課程，並落實於各個年級。由輔導室為專責單位並結合其他處室資源推動，學校成立國際教育社群定期研討，以工作坊方式進行一到六年級國際教育課程研發與教學，並定期外聘專家學者蒞校指導。各學年均有一位國際教育社群成員提供各班導師課程諮詢與支持，協助進行國際教育課程，因此該校教師國際教育課程發展的經驗多數是隨著學校國際教育社群運作所累積。課程設計由各年級的教師組成國際教育社群發展並實施，隨著每年社群組成的調整與調動，全校教師皆有可能接觸本套課程進行教學，課程架構圖如圖 5 所示。

圖 5
全球國小國際教育課程架構圖

方案名稱	小學生愛世界					
學校願景	健康		卓越		關懷	合作
課程主題	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級
	向全世界說哈囉	世界習俗真奇妙	從遊戲中看世界	各國地景大不同	學校小導遊帶你遊世界	國際特派員
國際教育主軸	文化學習				全球議題	
	認識與接納多元文化		跨文化溝通與比較		與世界連結	
學習方法	認識	理解	科技	美感	探究	行動
行動任務	聲臨其境	禁忌大搜查	遊戲發明家	文化明信片	小小導覽員	公民行動

註：課程架構圖中的方案名稱及五年級課程名稱為化名。研究者整理自文件 21112601。

三、蒐集資料的方法

蒐集資料的方法包括觀察、訪談與文件分析。在觀察方面，觀察的重點包括學校整體課程如何規劃，教師如何協作備課與實施課程。觀察主要的場域為教師協作備課會議，觀察歷程都書寫成田野筆記，並與研究參與者共同討論與反思。訪談方面，因學校發展學校本位國際教育課程，受訪對象包含校長、主任及參與課程研發六個年級的教師，全球國小推動學校本位國際教育課程為六年的時間，所有教師皆有六年參與學校本位國際教育課程之經驗，研究參與者之背景資料如表 1 所示。訪談主要了解其對國際教育課程與統整式主題課程的想法、參與課程研發的理念與經驗。非正式訪談則視場域內的情境，隨機進行。在文件分析方面，學校提供包括學校的課程計畫、單元教學規劃表、學生的作業、評量等資料。以上觀察、訪談、

文件分析及研究者反思札記的資料編碼同樣以「類型 - 年分 - 月 - 日 - 順序」的形式呈現，故編碼若為「文件 22051905」則代表為 2022 年 5 月 19 日的第五筆文件分析資料。

表 1
研究參與者背景資料

受訪者	代碼	訪談日期	性別	教學年資	參與學校本位國際教育課程經驗
校長	A	2022.03.04、 2022.05.27	女	32	領導學校發展學校本位國際教育課程有六年的時間，具備國際教育 2.0 教師培力國定課程共通課程及分流課程講師資格，並有撰寫課程工具包之經驗
主任	B	2022.05.27	男	25	計六年
一年級教師	C	2022.05.27	女	27	計六年
二年級教師	D	2022.05.27	女	20	計六年
三年級教師	E	2022.05.27	女	20	計六年
四年級教師	F	2022.05.27	男	24	計六年
五年級教師	G	2022.05.27	女	21	計六年
六年級教師	H	2022.05.27	女	18	計六年

註：研究者自行彙整。

四、資料分析

本研究依照 Miles 與 Huberman (1994) 的方法，分析研究所得之資料，資料分析步驟如下：

(一) 精簡資料

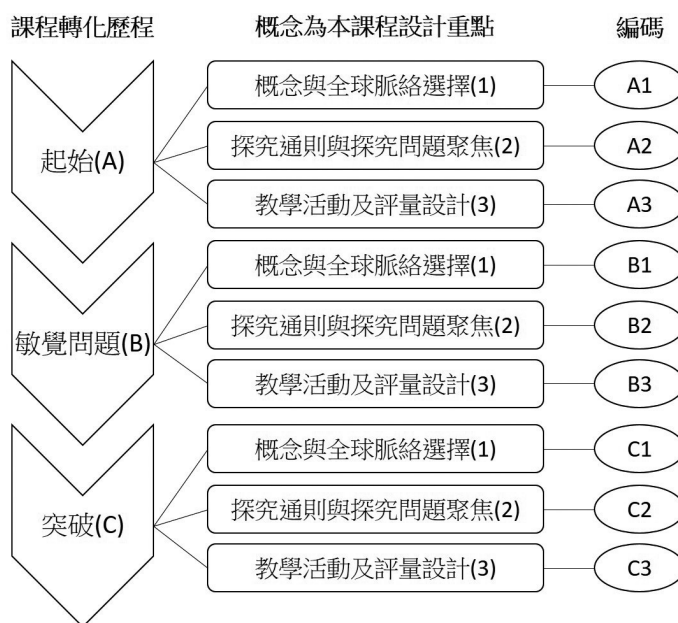
精簡資料是指選擇、簡化、與轉化逐字稿的過程，本研究採用持續比較法，逐漸確定主題，並加以分析。彙整並比較觀察筆記、訪談逐字稿及課程文件之後，資料依循行動研究中課程轉化歷程的起始、敏覺問題及突破三大發展階段，並搭配概念為本課程設計中概念與全球脈絡選擇、探究通則與探究問題聚焦、教學活動及評量設計等重點，做為資料分析之主題架構。

(二) 呈現資料

此步驟有助於組織資料並導引結論。依據課程轉化歷程與概念為本課程設計重點的主題架構，將資料依據性質進行分類並編碼，資料編碼架構如圖 6 所示，其中具有跨主題的資料，分別列於相關主題之下。

圖 6

資料編碼架構



註：研究者自行彙整。

(三) 闡釋資料

本研究闡釋資料時，將事件置於學校課程發展的脈絡中加以檢視，注意整體與部分的連結。並將主題發現與文獻探討的結果相連結，以對實際面作理論的印證。

(四) 導引與驗證結論

導引結論時，將焦點置於概念為本課程設計的研究主題上，以檢視相關的資料。注重課程轉化歷程各階段的關聯及銜接，以及概念為本課程發展重點主題之間的關連性，並比較相同與相異的發現，探討差異及轉變產生的原因。注重主題之間的聯結，探索主題之間的關連性，以建立邏輯系統，發展理論。

五、研究倫理

本研究依照規定送倫理委員會審查，並在研究執行期間，嚴格遵守知情同意、平等互惠的研究關係及避免參與者造成傷害之準則。研究始於校長的入校協作邀請，研究者因認為學校發展概念為本國際教育課程的歷程為寶貴的經驗，值得以協同行動研究記錄此歷程，遂向校長說明並取得參與研究的同意。在研究者第一次進入全球國小教師課程發展社群時，向所有參與社群的教師說明研究目的與實施方式，並取得八位研究參與者的知情同意書。為了記錄上的方便，在徵得研究參與者同意的情形下進行錄音。逐字稿與田野筆記只做為研究使用，不會對第三者透露，而任何可能洩漏參與者真實身分的敘述，皆採取化名方式處理。

肆、研究結果及討論

為完整呈現課程發展的歷程及重點，依照行動研究的時序階段發展，以下以課程轉化歷程的起始、敏覺問題及突破階段作為研究結果及討論的主題：起始階段說明課程發展之初的契機及脈絡，在敏覺問題階段分為課程發展的限制及教師探究思考的困境兩個次主題，說明全球國小教師發展概念為本課程的挑戰，最後在突破階段以課程轉化的實作策略為次主題，討論行動如何透過概念思考、探究實作的教學及評量規劃深化國際教育課程，呈現本次的行動成果。

一、起始：校長為概念為本國際教育課程的推手

國際教育課程的推動在全球國小已歷經三任校長，課程實施及滾動式的修正已行之有年，隨著國際教育推動政策由 1.0 發展至 2.0，校長參與國際教育課程政策推動，察覺國際教育 2.0 的課程推動強調概念為本、探究與實作及多元評量，始而反思學校原有課程是否由概念為本出發，遂邀請研究團隊入校參與課程協作，透過社群協作鼓勵教師奠基於原有課程檢視並深化。校長說明發展概念為本國際教育課程的動機：

我自己在推動國際教育的歷程，從 1.0 開始就依據政策的理念來做規劃，因為我覺得校長必須了解政策且要有教育理念，才能轉化成適合自己學校的方式，並讓教師們理解為什麼要做。但是當 2.0 的白皮書從草案帶出來的時候，我發現很強調概念為本、探究，還有評量。因為我們在 1.0 的時代已經實施國際教

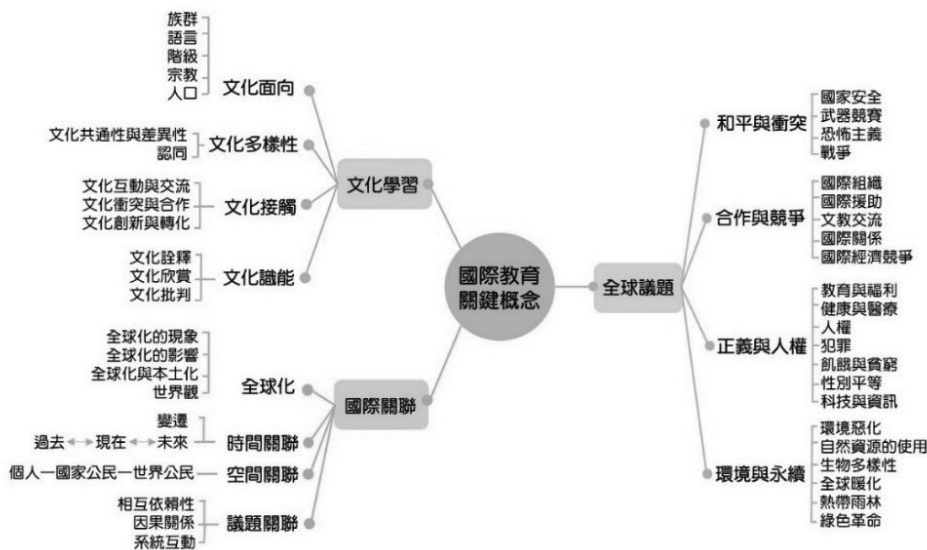
育，所以我開始思考：2.0 強調概念為本，我們學校原本的國際教育課程有辦法去傳達這樣的精神嗎？我們的課程可以如何調整以符合 2.0 的精神。（訪 A220527002）

校長也提及教師在落實概念為本課程發展的重要性：

實際教學的是教師，他們才比較了解課程實際落實的狀況，也比較容易補足深化。而且這概念為本的發展，若只有我一個人講給他們聽，不如讓他們直接經歷課程概念深化的歷程，當他們能實際了解並能說明分享之後，會讓他們在教學這套課程的時候更有感覺。（訪 A22030402）

校長對於學校國際教育課程待由概念為本發展的反思，研究者做為長期陪伴學校發展課程的協作者也深有同感，同意需由教師實際的行動來促成課程轉化。為了協助學校教師理解概念為本的課程設計並完成概念為本課程的發展，奠基於學校原本的學校本位國際教育課程，搭配教育部的國際教育課程概念軸（圖 7），從中思考課程重要的概念及通則，自此開啟概念為本課程實作的歷程。

圖 7
國際教育關鍵概念

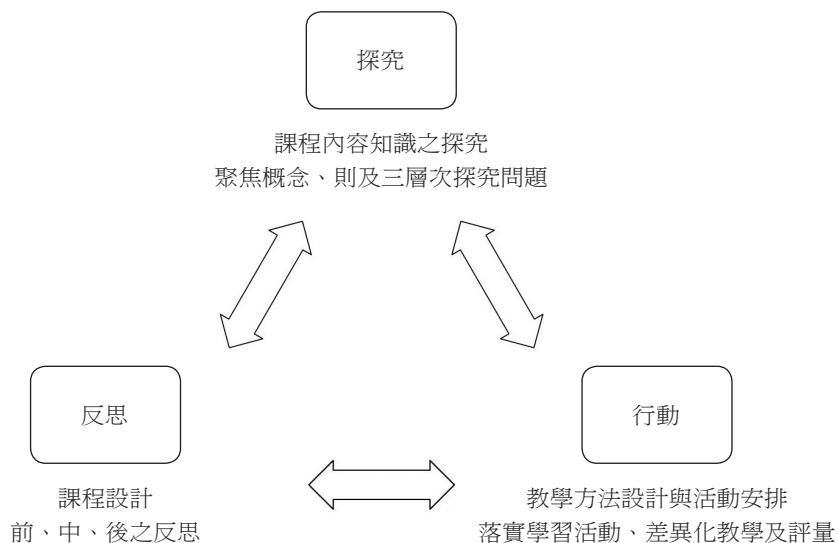


註：教育部（2022）。

二、敏覺問題：課程發展中不足的探究思考

概念為本的課程發展重視探究教學的動態循環歷程，此歷程貫穿於不同層次的課程與教學，包含課程設計、教師教學及學生學習探究等歷程。在教師的探究教學設計歷程：探究階段針對課程內容知識進行探究，聚焦於課程設計的概念性思考，對應知識性結構中的概念及通則，統整課程跨域性知識並發展三層次探究問題，作為後續課程活動發展的指引，行動階段則設計教學方法與學習活動，同時考量差異化教學及評量的規劃，落實歷程性結構由行到知的歷程，為教學活動的實踐，反思階段則在課程設計的前、中、後歷程不斷的發生，以持續進行檢核並調整規劃，在此對話的歷程呈現出課程中知識性結構及歷程性結構交互影響的關係（Erickson et al., 2017; IB, 2014）。如圖 8 所示，三個階段是交互循環的歷程，依據實施及反思的成果不斷調整。

圖 8
探究教學設計的動態循環歷程



註：整理自 International Baccalaureate (2014, p. 10)。

本次協同行動研究完整走過此探究、行動及反思的動態循環歷程：在教師社群會議時聚焦探究階段對於課程知識性結構的思考，同時與教師落實教學方法的經驗進行對話及反思。而在行動階段發展教學活動時，回應探究階段的探究通則及概

念，也在實際教學落實中檢視知識性結構及歷程性結構的關係並進行反思，最後在課程完整落實後針對課程通則及教學活動設計進行通盤的反思。在上述概念為本的課程設計歷程，發現教師對於探究階段的思考較不熟悉。在對照學校原有的國際教育主題式課程內容之下，進一步聚焦概念性思考時面臨到挑戰，這使教師察覺到原本由主題及活動發展課程的限制，以及進行探究思考的困境。

（一）由主題及活動發展課程的限制

在 PYP 的課程發展模式中全球脈絡為其六大跨領域主題，跨領域主題與全球脈絡的連結，打破侷限在地的點狀式思考，提供課程一個背景平台可以多元思考國際議題討論的面向。而概念及通則確立課程單元探究方向的依據，使整體課程規劃顧及全球脈絡各個面向，同時使探究聚焦於概念性的思考，引導跨域統整的探究歷程（IB, 2016）。

對於學校已有現成的主題式課程而言，全球脈絡與概念的選擇是奠基於原有的課程及教學內容而定。因此表 2 中，在各個年級課程所選的全球脈絡及概念，發現概念多聚焦於文化學習軸的相關概念，而全球脈絡也主要探討個人與文化表達（我們如何表達自我）的議題。如同校長在盤點出各年級的概念通則後的反思：

因為今年是試著調整的第一年，我個人也是因應調整，對整體課程有所省思：譬如說我在看整個學校的整體架構，因為強調概念為本，當我去將一到六年級課程概念列表的時候，就會發現我們學校的課程比較偏重在文化學習，還有全球議題。可是國際關聯的概念呢？就很可惜沒有提到。所以當我看這六個年級的課程有這樣發現的時候，不曉得還有什麼可以去調整。這是我們在調成概念為本的歷程，今年算是第一年嘛，我發現這樣的問題。（訪 A220527004）

藉由校長的反思，發現學校原本由主題及活動發展的課程，容易在不同的主題課程中，不斷的教導相同的全球脈絡、概念及探究通則，這限制了跨年級課程深化的可能性。如同研究者在選取概念活動後的反思札記所記錄的想法：

在概念選取及通則發展的階段，一到四年級都在個人與文化表達的全球脈絡下，討論文化多樣性的議題，差別在於透過打招呼、習俗、遊戲及地景等不同主題進行討論，並採取不同的活動方式來引導。實際上同樣的課程主題，若由不同的全球脈絡思考，則可開展多元的思考方向。（反思札記 22030401）

表 2

全球國小概念為本的學校本位國際教育課程概念、全球脈絡及探究通則列表

年級	課程主題	學習概念		全球脈絡	探究通則
		概念層面	概念		
一	向世界說哈囉	文化學習	文化、尊重、理解	個人與文化表達	不同的打招呼方式，展現不同文化形式，我們應尊重並理解文化差異
二	世界習俗真奇妙	文化學習	文化學習、文化多樣性	個人與文化表達	不同的國家有不同的文化呈現方式，其中有共通點也有差異
三	從遊戲中看世界	文化學習	文化、創新、轉化、體驗、省思	個人與文化表達	透過體驗與省思，深入接觸不同的文化，以促進文化的創新或轉化
四	各國地景大不同	文化學習	文化、接觸、認同、體驗、實踐、省思	個人與文化表達	透過文化的接觸與比較，有助於對本土文化的認同
五	學校小導遊帶你遊世界	文化學習	文化詮釋、文化共通性和差異性、文化衝突	認同和關係	不同國家的文化因其脈絡而有不同的詮釋，除了形成文化間的共通性和差異性，也可能造成文化衝突
六	國際特派員	全球議題	永續、資源分配、人權、責任	全球化與永續發展	資源分配不均會影響基本人權，公民有責任透過行動改變，以維持資源的永續發展

註：研究者整理自文件 22052701。

透過 IB PYP 跨領域六大主題的界定 (IB, 2014) 重新思考三、四年級的全球脈絡發展，在三年級「從遊戲中看世界」的課程，若從科學與技術的創新（世界如何運作）的全球脈絡出發，則可以聚焦於文化接觸後的轉化及創新的概念，探討遊戲的發展如何隨著時代更迭及國際互動交流而有創新的設計及方法。另外四年級「各國地景大不同」的課程若從時空定位（我們所處的時空）出發，則可納入國際關聯面向的相關概念，討論各國不同的地景在時間及空間關聯的脈絡下如何產生。全球脈絡的設定提醒教師在設計課程時將本土與全球連結，對全球脈絡的運用若能更多元，將使課程內容更豐富。

（二）教師課程設計歷程中的探究思考困境

學校六個年級的課程由主題式課程，歷經概念選擇、通則聚焦及探究問題發展，轉化教師原有課程活動設計的邏輯及思考模式，如同三年級的教師描述參與社群為「整形」的歷程：

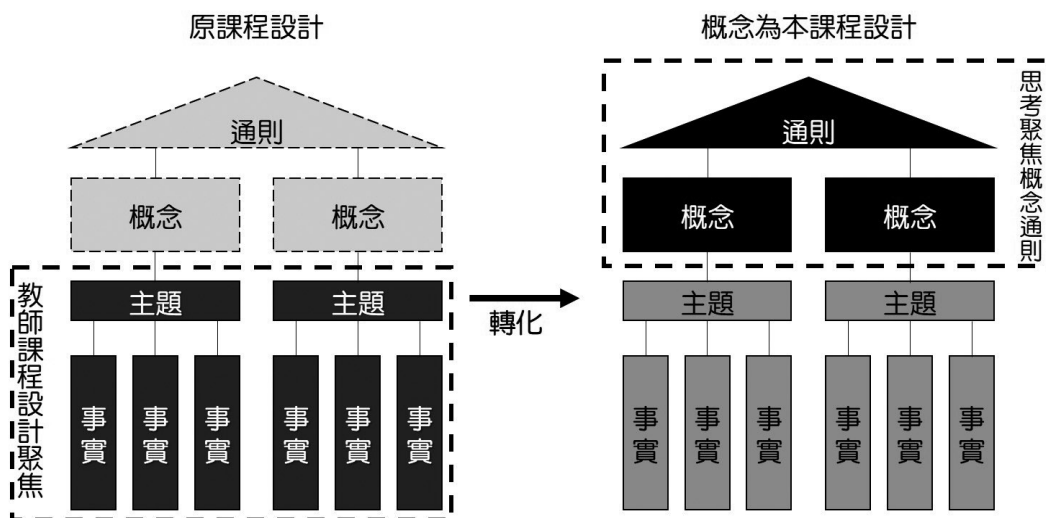
一步一步地把它（課程）好像整形過的感覺，煥然一新。雖然料是一樣的，但是好像換了一個新瓶子……就是說我們可能自己在設計的時候，可能比較著重在可行性，或者說我們在實際面上就是屬於比較直覺性的，學生可能有什麼樣的資源，我們就會直接就我們可以看到的去設計，但是這個可能就是比較發散式的……我覺得這次我們把原來已經有的肉，然後把他放到這個骨架裡，感覺起來是更扎實的感覺……現在是再加上落實的理論背景。（訪 E220527399；訪 E220527403）

由教師的反思可知，教師們原本的課程設計是由可觸及的主題、資源及活動方式來設計教學活動，容易呈現點狀式課程不易聚焦，此反應出教師課程設計常由「教什麼」的事實性知識及活動方式思考的現象。這種現象在發展課程探究通則時，教師容易以「透過……能」的句構顯現：

教師們在發展通則時容易以透過……能如何來思考，不易發展知識性的通則。這似乎與教師在課程綱要及教科書已經提供重要概念及探究通則的引導下，課程設計直接跳過探究階段的思考，直接進入行動階段聚焦「教什麼」及「怎麼教」的發想，這可能使學生主要經驗到的課程大多為教師列舉的眾多事實性案例（如同圖 9 中左圖），而無法深化概念性的思考。（反思札記 22030405）

圖 9

轉化為概念為本課程設計之示意圖



註：研究者自繪於反思札記 22030405。

圖 9 運用 Erickson 等人（2017）知識性結構的架構，說明教師原本課程設計的思考習慣及概念為本課程設計思考重點的差異。透過圖 9 中的右圖可知概念為本課程設計須聚焦於課程之重點概念及探究通則，使課程引導學生進行概念性思考，以利跨域性的探究及學習的深化。在教師社群中，研究者協同教師基於原有的課程提取重要的概念及探究通則，由主題轉化至概念與通則的歷程遭遇幾項困境及挑戰。

1. 誤解概念及探究通則為教學歷程或學習目標

前文提到在首次選擇概念並轉化為探究通則的社群中，教師們常以「透過……能」的句構書寫探究通則，而動詞的選用也聚焦學生學習表現，反應出教師們慣以教學活動設計的思維思考課程設計。這種現象在 Marschall 與 Crawford（2022）探討全球學習的書中，也曾指出此為課程中發展概念性思考的「路障」（Roadblock），提到教師時常聚焦學生在課程中該做什麼而忽略課程的概念性思考，宜從中聚焦概念並發展課程探究通則，來發展課程的概念性思考。

2. 認為概念性思考為束之高閣的想法

第二項困境則是教師們認為概念、通則及探究問題的發想是學術性的，如同社群中研究者與五年級教師的對話：

教師：我這個活動就是讓學生介紹不同國家的文化，然後透過比較他們會發現相似及不一樣的地方，那這份報告中他們會討論到文化為什麼會有不一樣的地方。

研究者：你這裡還是有文化詮釋的探討過程，你的核心概念已經是文化後面相關概念又有文化共通性和差異性，那你核心概念這邊要不要更具體的寫成文化詮釋。那如果是這樣探究通則會是如何呢？

教師：（調整核心概念為文化詮釋並接著打出探究通則）所以就是「透過不同文化的接觸，可以理解文化的共通性和差異性，並且有可能碰到文化衝突，藉由文化的理解可解決衝突」是這樣嗎？

研究者：探究通則是學生在課程中必須了解的概念性思考，非教學或學習歷程的描寫。簡單來說就是學生在上完課程後需要了解的事情。要思考探究通則就是想看看你列舉的概念間的關係是什麼？像是你認為文化詮釋跟文化異質性及同質性還有文化衝突有怎麼樣的關係？

教師：好難喔，我覺得這個好哲學性的思考喔。我覺得你已經有個答案在那裡，然後一直想引導我，但能不能就直接地告訴我，我實在是想不出來。（觀 220304002）

在對談中首先反應教師習慣以學習歷程來思考探究通則，而在引導中教師便提出概念及通則的思考是一種哲學性的討論。社群中也有教師提出其實這些對他們而言都是「專有名詞」，實際上在課程中他們其實也都會實行，質疑課程設計探究階段思考的必要性，六年級的教師提到：

我覺得比較困難的是因為很多名詞都是第一次接觸，對這些專有名詞有更多的摸索。就是他跟實際課程的執行到底連接性，還有差異性在哪？……不是可怕，就是陌生，事實性問題、概念性問題及辯論性問題，其實我們都會帶給孩子，但是我們不會逐點寫出來，我覺得我們帶給孩子想到就好了，你有做就好了。（訪 H220527525；訪 H220527517）

3. 質疑概念為本課程的可行性

第三項困境是也有教師質疑概念為本的課程設計是否真能引導學生進行概念性的思考，這樣的課程對於國小階段的學生難度可能過高。國小二年級的教師便針對探究通則所引導的辯論性問題是否能真正的落實於教學歷程的可行性，進行了反思：

我問學生說為什麼我們跟其他國家的作息不一樣？那我們可以直接去改人家的作息嗎？……因為畢竟小二，他是沒有這種概念……我應該怎麼樣真的引導到這個部分，這可能也不是兩三堂課可以做完的，但是我在這個教案裡面，卻把這個問題放進去了，然後我就讓小二學生想這件事情，我會覺得這樣子會不會有點太早了。讓學生思考更改別人文化，還是我應該怎麼樣問學生，才能問得剛剛好，就是不要牽涉我改你、你改我，或是我配合你，還是這個文化（討論）的部分其實他只要知道說我跟你不同，我尊重你，這樣就夠了。那個拿捏我覺得很難。（訪 D220527333）

上面的反思反應教師對於概念性思考的不確定，對於小學生是否能自這些探究問題思考通則抱持著質疑。上述三項困境皆為教師在轉化為概念為本課程設計思維時遭遇的情形，而這些困境也反應了教師在課程設計上，較習慣聚焦於事實性例子列舉及教學活動設計的思考，使得在課程設計中探究階段應思考的通則及概念，被視為束之高閣及不實際的概念。

三、 突破：概念性思考實作後的課程轉化

面對教師發展歷程反饋的困境，經由幾次協作的討論及概念澄清，雖然在實作的歷程中教師仍抱持著不確定及遲疑的想法，但歷經課程轉化後初步的發展成果，教師對於概念及通則的思考有初步的轉變，此轉變主要反應在概念及通則的發展深化了原有的課程活動設計，包含後續的教學活動之探究實作及評量規劃。

（一）由概念思考聚焦深化課程設計

本次概念為本的課程發展，藉由概念及通則的思考，就像提供了課程的核心及骨架，奠基於課程設計探究階段的概念性思考，聚焦了課程活動發展的重點，使教學活動得以系統性的統整並逐步深化。而此點在多位不同年級教師社群結束後的訪談中也提及：

應該也是嘗試用不同的眼光，跳脫以往的課程設計，跳脫不同的概念，因為我自己也是很想說「我到底用什麼方式去教，讓孩子能帶著走的能力？」我覺得概念是一個很不錯的（途徑），你只要抓取概念，等於後面的東西都融會貫通，就會了……有比較（聚焦），因為在設計的時候，就會一直回去看通則；你要問的問題，就會一直去連接。會比較聚焦，並會一直想這適不適合，我要怎麼設計，讓整個活動更切合。（訪 C220527189；訪 C220527195）

五年級教師也提及，從一開始認為概念及通則的思考是哲學性的思考，到社群後反思自己可以釐清課程要教給學生主要的核心概念，說明選擇概念、全球脈絡及發展通則的歷程，實際幫助到課程的深化及聚焦的經驗。

我們先找到核心的概念，再去發展通則、問題和教材，其實我們這些學習活動其實是本來就既有的，透過我們的活動去反推「我們真的要傳遞給小朋友是怎樣的一個核心概念？」所以也透過這個活動去反推，然後再從反推裡頭去做一些調整，其實很清晰……。（訪 G220527473）

自五年級教師的分享，可發現其概念及通則發展是奠基於原本的學習活動設計，說明概念性思考亦可由原本聚焦於學習活動的內容發展，只要多進一步思考學習目標及歷程中的概念，即可推導出活動背後的概念性思考。表 3 說明五年級一開始書寫的通則到概念澄清後的通則書寫，其由學習歷程的書寫轉化為通則的概念性思考，這個轉變也顯示了通則的書寫深化了課程概念性的思考。

表 3

五年級探究通則發展歷程

時間點	探究通則
調整前	透過對臺灣和不同國家的文化探究，可以理解文化的共通性和差異性，進而產生文化認同
調整後	臺灣和不同國家的文化因其脈絡而有不同的詮釋，造成文化間的共通性和差異性，而差異性也可能造成文化衝突

註：研究者整理自文件 22030305、文件 22042805。

而概念及探究通則提供的探究方向，亦幫助課程跳脫主題式的認識及介紹，朝更深的認知層次思考課程核心概念。四年級的教師便提及此為概念為本課程設計為他帶來最大的改變及收穫：

最大的差異我覺得是之前停留在認識跟介紹，現在的話會問一些比較可以形成他的概念跟通則的問題。……最大的收穫就是讓課程變得比較深入的探討，然後讓小朋友可以有更多元的思考方向，他可以站在別人的位置去思考問題……其實也是幫助教師，不是只在介紹跟認識一件事，或者以「地景大不同」來講，你不會只是在介紹我們的地景是什麼、那別的國家地景是什麼，你會比較深入探討到那個文化的差異性或者是多元性，就是跟我們之前的（課程）不同。（訪 F220527448；訪 F220527452）

四年級「各國地景大不同」原本的課程內容主要在介紹世界各國的地景，並認識臺灣的地景，由學生繪製臺灣地景介紹給外國姊妹校的學生，經由表 4 探究通則的聚焦及探究問題的發展，強化探究歷程中對文化接觸、比較及認同的思考，使原本僅聚焦於事實性問題的教學活動，進一步深化思考概念性及辯論性的問題。

表 4

四年級「各國地景大不同」課程探究通則及探究問題

探究通則	透過文化的接觸與比較有助於對本土文化的認同
事實性問題	1. 臺灣有哪些代表性的特色地景？ 2. 其他國家有哪些代表性的特色地景？
概念性問題	1. 外來文化對臺灣的在地文化有什麼影響？ 2. 臺灣的在地文化對其他國家有什麼影響？
辯論性問題	1. 本土文化一定要向其他國家推廣嗎？ 2. 本土文化和外來文化的接觸一定是無可避免的嗎？

註：研究者整理自文件 22052604。

一年級教師也分享課程實施後有部分學生的學習成果，表現出對於課程概念通則的理解：

最後結束課程，我就問小朋友說「我們這樣子上了跟國際打招呼，那你們學到什麼？」請小朋友寫一下。我那時候是讓孩子寫，然後就兩三分鐘而已，想說他們第一個印入他們腦海裡的到底是什麼？我要知道他們有沒有抓取到，結果其實很多厲害的小朋友，他會跟我說尊重，或是文化，或是不能人家沒有同意不能去做那些動作，或有些動作、手勢，有些地方是可以，但是有些地方是不行的。但是有一些孩子，就是有兩極化，另外一個程度比較落後的孩子，跟我說他學到什麼 ABC。（訪 C220527167）

在分享中雖然教師也有提到部分較為弱勢的學生的回饋仍比較聚焦於事實性知識的學習成果，但在本次課程聚焦概念為本的課程後，大部分的學生回饋中提及探究通則中文化理解及尊重的概念，展現出概念為本課程的學習成果。

（二）由教學活動到探究與實作的轉化

在未進行概念為本的課程設計之前，可以發現教學活動設計偏向點狀式課程設計，或可以說課程發展始於課程活動的發想；然而如此的課程設計，在課程實施時容易產生活動完成後無從檢核學生的學習成果，同時活動規劃欠缺反思歷程，常常很歡樂的完成活動後，課程由教師總結就結束課程的規劃。如同在經歷社群協作後，五年級教師的反思：

我覺得發展活動是最熟能生巧，可是我們常常會有個迷思，我們想要帶小朋友什麼活動，可是沒有先構思說「我們探究的這個核心，或是我評量的方式有沒有辦法就是評量出我要審查的核心。」所以我覺得我們一直很習慣做活動，可是前後這兩個（探究通則及評量）又很重要，我們卻很少去比對。（訪 G220527477）

這段反思中教師提到原先課程設計較忽略課程活動前探究的概念性思考，以及課程實施後的評量規劃，而「帶活動」出發的思維也反映了課程設計中教師教學本位的思考模式，使得課程中學習歷程及目標不易展現。透過概念為本國際教育課程設計探究、行動至反思的歷程，使教師們在設計課程活動時，自思考課程學生欲學習的概念性思考出發、基於通則發展探究問題，最後由探究問題勾勒出學生課程中的探究實作及評量，讓課程持續性的回扣概念核心及學習目標。針對這樣的轉變五年級的教師描述：

我覺得比較大的差異應該是我們在教學的過程中，會期待帶領小朋友討論的方向。因為以前我們可能就是設計一個單元，讓小朋友設定一個國家，然後跟台灣做一些飲食，或者是流行文化的差異比較，所以我們更多的可能是帶小朋友去做一些文化的探索，然後資料的整理，還有報告，這些技術性的能力。可是這一次的工作坊，就讓我們知道說「原來小朋友找到的資料裡頭，可以找到他們文化脈絡隱藏的特質」。就覺得很驚喜，所以覺得說「希望我之後在帶這個活動的時候，可以引導小朋友往這個方向帶」。因為小朋友一開始找資料的時候，也不一定會有這個發現。有幾組小朋友他有比較具體的這樣子的一個呈現，所以教師在帶領小朋友做資料搜查的時候，就引導小朋友多關注這些訊息有沒有呈現一些文化的脈絡。變成我們在教學的時候會想要掌握那個核心，在引導的時候就是讓小朋友稍微關注一下這方面的主題。（訪 G220527485）

在五年級「學校小導遊帶你遊世界」的課程活動中，主要的教學活動為「異國博覽會」，由學生選擇一個文化主題進行他國與臺灣在地的比較，藉由海報介紹來呈現報告的文化主題。以其中一個小組的海報為例，他們藉由著名景點、運動文化、流行文化及傳統服飾等四個面向呈現文化的多樣性，在統整比較臺灣與日本文化的同質性與異質性。經由概念聚焦後，教師發現學生自主題事實性的列舉到文化的異同性的分析比較，有很多重要的文化概念可進一步探究及反思。在異國文化博覽會的探究後，進一步採取行動來處理文化差異及衝突的議題，並設計反思活動思考文化衝突的功能。透過探究、行動及反思完整的學習歷程思考，逐步深化文化比較、差異及衝突的議題，課程的探究與行動任務規劃如表 5 所示。

在三年級「從遊戲中看世界」的課程規劃中，亦有由活動本位的設計轉化為概念為本的探究行動歷程規劃的明顯轉變。在最後發表課程成果分享的反思札記便紀錄到：

在原本三年級的課程活動終結於園遊會的活動中，而活動的探究重點僅聚焦於文化介紹；但經由概念及通則聚焦後，由文化欣賞深化至文化接觸及創新等概念，完整了規劃探究、行動及反思等學習歷程，深化整體課程的探究。（反思札記 22052803）

表 6 呈現此門課程原本的設計及概念聚焦後的探究行動歷程的比較。

表 5
五年級「學校小導遊帶你遊世界」課程探究與行動任務規劃

探究通則	臺灣和不同國家的文化因其脈絡而有不同的詮釋，造成文化間的共通性和差異性，而差異性也可能造成文化衝突
探究	〈小組搜查：異國文化博覽會〉 各小組擬定異國文化搜查計畫，並依計畫完成搜查任務：包括比較臺灣和設定國家的文化異同搜查、小組提出文化比較後對於結果的觀察與看法，最後製作異國博覽會海報或簡報，小組間透過上台發表分享彼此成果
行動	〈小劇場：文化差異沒問題！〉 評估異國博覽會各組的報告內容，思考不同國家間的文化差異，在那些情況可能會造成文化衝突，讓學生透過角色扮演的方式探討可用那些方式避免或化解文化衝突
反思	〈總回顧：文化衝突不好嗎？〉 1. 體驗文化衝突情境時的感受，衝突當下衍生那些想法？思考角色在試圖解決衝突當下是否衍生了文化理解的意願，或是文化融合結果？ 2. 回顧檢視異國文化之間是否有彼此影響或被評斷不好？

註：研究者整理自文件 22051905。

表 6
三年級「從遊戲中看世界」課程活動前後版本

原版本教學活動規劃	新版本探究與行動任務規劃
活動一：各國文化大不同 各國童玩、遊戲或美食介紹 1. 學生分享家人小時候的遊戲或童玩 2. 認識臺灣的特色美食及童玩 3. 影片介紹其他國家特色童玩、遊戲或美食 4. 各組討論選擇 1-2 個國家進行搜查資料，包含特色文化、服裝、美食、童玩、遊戲等 5. 於課堂中統整後進行報告，讓大家認識各國特色文化。	探究一：各國文化大不同 (同原版本活動一內容) 探究二：異國文化搜查 各組討論比較各國遊戲有哪些異同之處？ 班級歸納整理：將其他國家的文化特色融入在地文化，轉化設計成吸引人的遊戲。

(續下頁)

表 6

三年級「從遊戲中看世界」課程活動前後版本（續）

探究通則：透過體驗與省思，可以深入接觸不同的文化，可以促進文化的創新或轉化。

原版本教學活動規劃	新版本探究與行動任務規劃
活動二：異國文化搜查 一、異國文化搜查報告 1. 各組報告 2. 選擇一樣特色文化給各組體驗 二、文化體驗活動 1. 各組挑選當作關卡的體驗活動。 2. 依序輪流體驗各國特色文化	行動一：文化體驗活動 1. 各組挑選當作關卡的體驗活動。 2. 依序輪流體驗各國特色文化。 行動二：我是文化推銷員 一、遊戲攤位設計 1. 從各組的遊戲中，票選出最具有跨文化特色或融入在地文化的遊戲、美食。 2. 討論這些遊戲需要修正嗎？可以吸引客人嗎？ 3. 確認攤位遊戲設計及遊戲規則 二、園遊會分工 討論工作項目並分配工作和值班時間
活動三：擺攤當老闆 一、遊戲攤位設計 1. 從各組中的遊戲票選出較適合擺攤的遊戲、美食。 2. 討論這些遊戲需要修正嗎？可以吸引客人嗎？ 3. 確認攤位遊戲設計及遊戲規則 二、園遊會分工 1. 討論工作項目 2. 分配工作值班時間	反思：世界遊戲萬花筒 1. 小組討論：融合不同文化的遊戲，真的比較吸引人嗎？ 2. 班級歸納整理：是什麼讓一個童玩、遊戲流傳下來？

註：研究者整理自文件 21112603、文件 22051903。

自五年級及三年級課程轉化的案例，展現出由活動導向轉向概念為本的課程設計，而在轉化後的課程活動中可以看出知識性結構及歷程性結構的運作（Erickson et al., 2017），教師透過課程設計時的概念聚焦，引導學生由各種事實性示例探究導出通則，而學生也在活動中透過技能及策略的運用，在學習歷程中逐步理解概念及通則的關係，形成永恆性可遷移的概念性理解。

（三）評量具體展現學習成果

概念為本的課程採取以終為始的設計模式，強調學生的學習歷程及表現成果，重視學習任務及多元評量的規劃及檢核（Savage & Drake, 2016）。此種「評量即教學」的課程設計，改變教師習慣以教學活動為主軸的課程設計模式，提醒教師於教學歷程中融入任務活動，隨時提供證據檢核學生的學習表現，以達成課程預訂的

學習目標。便有教師在訪談中提到，概念為本的課程設計令他印象最深刻的部分即是對於評量及評量規準設計的方法：

我覺得這個很完整，尤其是在最後評量的部分，讓我覺得差異性最大。因為以前，我們大概是教案寫完就完成了，這個設計的重點在於活動，就是孩子怎麼樣玩。但是我們沒有評鑑到底他的學習目標，他學到的東西跟我們的目標是否能夠順利地相符合。這個部分是最容易被忽略的，所以我覺得這次跟著教授設計這個課程，讓我印象最深的，就是最後評量的部分。我們在那個平台上面去找一些（評量面向）檢核他的目標，然後依據我們教學一開始的初衷去想目的，這個部分是我覺得最特別的。（訪 D220527319）

在教師的分享中可知，以往在課程設計上常忽略課程評量的設計及檢核，缺乏有效確認學生學習目標達成的情形。在 IB PYP 概念為本的課程模式中，課程活動在探究問題的引導下，將原本課後的任務活動分解成數項教學活動，透過提問鷹架逐步達成，一方面精簡學習與評量時間，一方面符合探究活動的設計精神。本次社群最後針對課程總結性評量的設計，發展評量規準透過評量內容面向、形式面向及表現等級的描述，具體勾勒出對應國際教育議題實質內涵及學生學習目標的學習表現，作為檢核課程學習目標的依據。整體而言，調整後的課程設計符合 IB（2016）強調透過總結性評量統整所有學習活動，並透過評量規準的檢核學習目標的達成程度的評量原則。

伍、結論與建議

一、重啟教師課程設計中的探究能力

根據研究者的觀察，長期以來由於我們的領域課綱與教科書都將領域的知識及探究通則以學習內容的形式清楚地羅列，奠基於這些內容教師習慣在課程設計中略過探究知識的步驟，直接進行活動設計。在教師缺少知識探究歷程的情況下，課程發展聚焦於補充更多事例或事實性知識，形成點狀式的課程設計。在此種課程的引導下，學生經驗到的課程內容通常是事實性的故事及案例，較難遷移至概念性的思考。

本研究參考 IB 學校課程設計經驗，與學校教師社群一同經歷課程設計的探究歷程，發展國小階段以概念為本位的國際教育探究課程。借用陳伯璋（2001）以恢復「武功」（reskill）的比喻，描述教師透過專業發展及學校課程發展的歷程，覺知其在課程中的決策及能動角色，本次協同行動研究的歷程猶如一場重啟教師探究能力的旅程。

啟程之初，研究者由校長的邀請進入學校的教師社群，與學校教師共讀概念為本的理論。教師初接觸概念為本的課程設計理念，多感到陌生及抗拒，認為課程設計的概念探究為束之高閣的專有名詞，非實際教學可運用的內容。然而，當社群走入實作階段，學校教師基於其舊有的學校本位國際教育課程架構，汲取各年級課程的關鍵概念及全球脈絡時，發現過去主題式課程的思考，使探究聚焦在特定的文化學習議題及固定的全球脈絡，侷限國際教育課程的探究範疇。同時，也敏覺到自己在課程設計上，習慣於聚焦學習活動設計並思考各式說明案例，而忽略課程主要想要教導學生的核心概念。認知到國際教育課程並非要舉盡各國的案例，而是掌握核心概念及探究通則讓學生能在全球脈絡中移動、對話並探索。

雖然教師初次完備概念性思考的課程設計歷程，對於是否完整掌握概念仍有著不安，但在課程轉化後，教師表達更清晰地知道課程欲教導的核心概念，也能從課程回饋中看到學生對於探究通則的理解，逐步建立了對概念為本的自信心。藉由全球脈絡（PYP 六大跨領域主題）及三大關鍵概念主軸的架構，未來學校的課程發展可透過六大全球脈絡開展多元思考面向的跨領域課程，並由三大關鍵概念由淺至深的探究銜接，完善概念為本的國際教育課程設計。

二、善用概念深化國際教育的學習探究

基於全球國小的課程轉化經驗，課程欲深化國際教育的學習，發展概念為本位的國際教育探究課程，可掌握由概念及全球脈絡思考出發的課程設計。首先，由概念及全球脈絡勾勒出整體課程地圖，藉由概念性思考跳脫事實性鋪排的邏輯，同時全球脈絡協助提供國際及全球視野的空間，平衡國際教育涵蓋多層次空間範疇的思考，由全球視野思考在地議題，同時亦由在地行動走進國際參與。再者，在教學活動的設計上，由探究通則及探究問題深化課程學習活動的探究，使學生在課程中由探究、行動及反思的歷程逐步完整課程通則的思考，完整知識性及歷程性結構於課程中的運作。同時，探究歷程中藉由學習任務及評量規劃，展現國際教育學習表現。藉由國際全球公民素養的聚焦、多元評量及評量規準的規劃，具體勾勒並引導

出學生的國際教育能力表現。

三、協同行動研究幫助概念為本國際教育課程的實踐

陪伴教師走過初次接觸、敏覺問題到課程轉化的歷程，說明教師是有能力發展概念為本的課程設計，若能適當引導並持續發展，能更加完備概念為本的課程發展，深化國際教育課程的探究。而協同行動研究的協作歷程將是合適的引導模式，透過明確的目標設定，針對學校課程進行概念為本的轉化，可協助教師敏覺問題並聚焦解決問題。藉由敏覺問題後課程設計思維的轉化，以及聚焦問題後課程設計的實作歷程，赋能教師在課程設計探究階段的思考聚焦，使課程教學活動的規劃植基於深度的概念性思考，深化學習活動的規劃及實施。

國際教育並沒有教科書，教師課程設計的探究歷程是必要的。概念為本的課程設計聚焦概念性思考及全球脈絡，統整各式跨域性的知識，使課程跳脫各學科領域事實性知識的學習，聚焦於學習探究展現學生的素養表現，展現國際教育培育全球公民之目標，同時回應全球化及國際化的當代生活脈絡，以及新課綱跨領域統整性的探究課程發展需求。

誌謝

本文使用之資料源自研究「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（MOST 108-2410-H-003-082-MY2）」。感謝國科會經費補助計畫與幾位匿名審查者之修正意見。

參考文獻

- 中小學國際教育白皮書（2011）。[https://web.sanhsin.edu.tw/office/pd/web// 國際教育 / 中小學國際教育白皮書 .pdf](https://web.sanhsin.edu.tw/office/pd/web//國際教育/中小學國際教育白皮書.pdf)
- 中小學國際教育白皮書 2.0（2020）。<https://reurl.cc/q0oarN>
- 教育部（2022）。**國際教育課程關鍵概念**。教育部中小學國際教育 2.0 全球資訊網。2022 年 3 月 21 日取自 <https://www.ietw2.edu.tw/xwWd0zc4rZ/Concept>
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。師大書苑。
- 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](https://doi.org/10.6249/SE.202006_71(2).0010)
- Barrett, T., Jacob, S. R., & Likes, W. (2023). Development of a concept-based curriculum. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(2), 330-334. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.06.002>
- Erickson, H. L., Lanning, L., & Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781506355382>
- International Baccalaureate. (2014). *MYP: From principles into practice*.
- International Baccalaureate. (2016). *PYP: From principles into practice*.
- Marschall, C., & Crawford, E. (2022). *World-wise learning: A teacher's guide to shaping a just, sustainable future*. Corwin.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Murdoch, K. (1998). *Classroom connections: Strategies for integrated learning*. Eleanor Curtain.
- Repsha, C. L., Quinn, B. L., & Peters, A. B. (2020). Implementing a concept-based nursing curriculum: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, 15, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.09.006>
- Savage, M. J., & Drake, S. M. (2016). Living transdisciplinary curriculum: Teachers' experiences with the International Baccalaureate's primary years programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 1-20. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/142/139>

2023 年 6 月 3 日收件

2023 年 9 月 14 日第 1 次修正回覆

2023 年 10 月 5 日通過初審

2023 年 10 月 17 日第 2 次修正回覆

2023 年 10 月 20 日通過複審