

探析國際服務學習/實習儲訓課程的 問題導向專題學習設計

洪雯柔

本文以自我探究的取向 (self-study approach)，探析研究者結合問題導向學習 (Problem-based Learning) 與專題導向學習 (Project-based Learning) 所設計的國際服務學習與實習課程。研究者先分析 VUCA (充滿易變性、不確定性、複雜性、混沌不明/模糊性) 世代下跨國競合人才的特質，藉此說明個案系所所欲培養之國際文教人才的關鍵能力；其次說明該課程所面臨的挑戰與思考，及選擇問題導向與專題導向學習模式的緣起；再之說明課程設計理念，一個雙重專題導向與問題導向學習規畫；繼之是課程設計，包含成長型心態與團體動力形塑、探索全球化世代下的跨文化理解與溝通理念、陌生環境探索以磨練觀察力且挑戰勇氣與團隊合作、服務對象解密與需求分析、方案規畫之策略規畫與試行、方案執行，以及方案檢討、成效評估與反思。最後進行反思後提出對教師、課程與教學設計、研究的相關建議。

關鍵字：教育國際化、國際服務學習、海外實習、問題導向學習、專題導向學習

作者現職：國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系教授

通訊作者：洪雯柔，e-mail: hungwj@ncnu.edu.tw

壹、前言：VUCA 世代下跨國競合人才的特質

世界進入了 VUCA 時代，一個充滿易變性（Volatility）、不確定性（Uncertainty）、複雜性（Complexity）與混沌不明/模糊性（Ambiguity）的世代。而此世代乃源於世界的遽變與巨變，全球性連結的社會體系則使得國家社會更易受此類變化的影響，因而更強化了這些遽變與巨變的全球擴散（洪雯柔，2017；Fadel, Bialik, & Trilling, 2015）。

我們面對的是快速且極端、難以預測且斷裂的變化，人才的培育因此面臨新的挑戰與新的思考。「經濟合作暨發展組織」的「教育與技能專業委員會」（Directorate of Education and Skills, Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）主席 Andreas Schleicher（2015）遂指出，現今世代所需的人才既非專才（specialist），亦非通才（generalist），而是「多才多藝者」（versatilist），其能運用深度技巧於逐漸增廣的情境與經驗，不斷獲得變遷情境所需的新關鍵能力（competencies），建構關係且假定新角色以因應新脈絡的要求。而 IBM 公司則提出 T 型人才（T-shaped individual）的概念，以突顯出未來人才需要兼具廣度知識與深度專業。亦有學者指出我們需要具備多元專長的 M 型（M-shaped）人才，所有學生都需思考其行動所具有的更廣大的意涵、在所處的世界謹慎行事、反省與適應世界的變遷（Fadel et al., 2015）。

Charles Fadel、Maya Bialik與Bernie Trilling（2015）在綜合世界32個國家的能力架構、彙整數個國際組織的調查、蒐集世界各國600個教師的回饋與國際會議針對相關議題討論的資料之後指出，這個益加互相依存的世界，愈益需要能夠將他者納入生命的合作者（collaborator）與和諧運作者（orchestrator），其需思考更廣的世界，建構與發展在此一更廣大之世界所需的能力、專業與智慧，也必須學習考量其行動的更廣意涵、小心地在世界中行動，且在世界變遷時能夠反思與適應。因為這個世界必須與來自不同文化背景的人合作，欣賞不同想法、觀點與價值觀，需要能夠跨越各種差異而決定如何信任對方且與彼此合作，亦能夠生活在受到跨越國界議題影響的世界裡。

Fadel、Bialik與Trilling（2015）更進一步統整出知識¹、技能²、人格陶養³

¹ 知識面向指稱我們所知與所瞭解，其涵蓋科際性（interdisciplinarity）、傳統知識、現代知識、主題（Fadel et al., 2015）。

² 技能面向指稱我們如何應用所知，其涵蓋創造力、批判思考、溝通、合作（Fadel et al., 2015）。

³ 人格陶養指稱我們如何行事與投身於世界，其涵蓋正念（mindfulness）、好奇、勇氣、抗壓性（彈性）、道德倫理、領導力等（Fadel et al., 2015）。

(character)、後設學習⁴(meta-learning)等21世紀關鍵能力的四面向與其他素養⁵。其中與國際相關能力最為相關者，其一是知識面向中現代知識特別強調的學習成果：1.瞭解他者的思維、感受、觀點、動機。2.與文化差異者進行虛擬或實際的合作或團隊合作。3.全球觀點：瞭解全球事件，各種文化中的文化實踐與行為。4.瞭解相互連結性、因果關係、生態互動、傳播。其二是全球素養，其乃因應全球社區的相互連結性日益成長，21世紀的學生有必要在學習任何學科時都從世界各地的多種文化觀點來學習，例如在探究世界史時，也瞭解各國的歷史；探究數學時可探究東方的數學。此外，學生也被激勵去針對自己的文化偏見與觀點進行批判檢視，發展對其他觀點的瞭解與接受。透過課程，學生應該能夠瞭解個別議題在全球脈絡中的社會文化意涵、獲得國際覺察(international awareness)、也對文化多樣性有更多理解與欣賞(Fadel et al., 2015)。

來自全球移動力領導人的建議則指出(BGRS, 2016)全球移動力團隊所需的基本技能以達成服務/發展歷程、獲致成本效益、連結商業同盟、風險管理等乃居各項之首。此外，國際經驗、瞭解當地文化且能協調衝突、能融入當地適應當地文化乃是成為國際領導人的基本。

上述觀點與研究者(洪雯柔, 2012)的觀點頗為接近。研究者認為教育國際化意在全球化與國際化脈絡中提升公民之全球競爭力，因之其所需能力有兩大類，其一為一般性關鍵能力，包含高科技或其他專業之精深能力、多元的專業能力、終身學習的能力與態度、獨立學習與探究的能力、團隊合作的能力、跨文化(國)理解與溝通能力、資訊科技運用的能力、適應流動和問題解決與應變的能力、批判思考與創意，以及對作為溝通語言之英文的運用能力(第二外語能力則能創造優勢)。其二為全球化與國際化相關素養，包含全球意識與全球視野、跨文化溝通的語言能力與理解能力、維護全球人權與公平正義的責任。其中的「全球意識與全球視野」乃指對全球連結之覺知的「全球一體意識」，「跨文化理解與溝通能力」則涵蓋打破我族中心主義(ethnocentrism)、尊重與瞭解不同國家與族群文化的觀點、打破刻板印象與偏見、以開放心靈和相互回應性(reciprocity)以有效地參與社會關係和溝通。

⁴ 後設學習乃指我們如何反思與調整，其涵蓋後設認知與成長型心向(Fadel et al., 2015)。

⁵ 除上述的關鍵能力，21世紀課程改革的重要內容亦涵蓋，跨學科之學習的某些共同軸線亦有其重要性，其包括了全球素養(global literacy)、資訊素養(information literacy)、系統思考(systems thinking)、設計思考(design thinking)、環境素養(environmental literacy)、數位素養(digital literacy)(Fadel et al., 2015)。

主題文章

身處於一個以「國際大學」為目標的大專院校、作為一個以國際文教人才養成為宗旨的系所教師，如何在這樣的VUCA世代培養出能夠跨國流動、跨界合作、開展國際文教事業的人才，乃是研究者孜孜矻矻、念茲在茲的核心關懷。

貳、問題導向與專題導向學習課程的緣起：頂石課程的挑戰與展望

研究者所任教的大學乃以成為國際大學為立校目標，任教的系所乃以國際文教人才的養成為宗旨，而面對VUCA與全球化世代，國際人才養成為所有國家與產業所重視，遑論以國際文化教育事業為專業的個案系所，其對學生之全球視野、跨國合作、移動、適應與問題解決能力的訴求更高。此外，面對國內產業界對學用落差與大專院校畢業生之就業力的質疑，如何培養能在知識經濟時代創新應用所學知識、能夠面對不同文化脈絡而彈性應變所知理論、具備實踐與執行力，亦成為培養人才的挑戰。

面對此一挑戰，個案系所自2008年開始便以國際服務學習作為磨練學生海外實務能力、全球視野與全球關懷的頂石課程（capstone course），綜整個案系所課程與活動所學、引領反思且奠定邁向國際文教產業的基礎，研究者便是負責培訓與帶領第一批學生的指導老師。

自2008年至今已滿十個年頭，研究者僅在2010與2011年未曾帶團，迄今也有九年經驗，帶團類型涵蓋國際服務學習與海外實習，國別涵蓋越南、印尼、泰國、紐西蘭、澳洲，此類課程不斷調整、修正與精進，甚至連目的與欲培養之素養與能力都有所調整，因每年面對的挑戰與不同的困境。以下便從頂石課程的緣起與發展談起，繼之討論其所遇見的挑戰，繼之奠基於此類挑戰而開展出問題導向學習（Problem-based Learning）與專題導向學習（Project-based Learning）課程的緣起。

一、頂石課程的緣起與發展

在日益重視績效、強調從表現本位評量（performance-based assessment）來檢視學生學習成效的今日，頂石課程成為高等教育階段逐漸重視的議題。一如邱于真（2014）所言，其被視為大學教育最後、最巔峰的學習經驗，使學生能夠統整與深化大學所學，讓學習穩固完成。因此，其應包括四種功能，分別為整合大學所學經驗（integration）、為大學學習經驗收尾（closure）、反思大學學習經驗（reflection），以及順利從大學過渡至下一階段（transition）（Gardner & Van der Veer, 1998；轉引自邱于真，2014）。

探析國際服務學習/實習儲訓課程的問題導向專題學習設計

個案系所之頂石課程乃是以國際服務學習與海外實習為實踐目標。而相關籌備課程一開始乃以課後方式進行儲訓，隨著專業度提升與時間要求的提高，遂開展成專門課程，為一學期之課程，以學士班三、四年級為主要招收對象。歷經數年深化後則延伸至碩博士班。隨著產業界要求水準之提高、薪傳學生制度之建立（曾參與國際服務學習、海外實習表現優異之學生，回來帶領學弟妹出團），課程遂延伸成一年期課程，分為初階的基礎儲訓以及進階的專門培訓。之後，又因出國服務或實習時數遠超過單一課程，復因返國後仍有檢討、成果發表與反思的延續，又增加第三門課程。

學生若欲修習此類課程，學士班需大二以上、碩博士班則無限制。選送學生多以學士班三、四年級，碩博士班二年級為主。學生選送出國的條件是修畢國際文教服務學習課程，以進階的國際文教事務實習。其他加分課程如外語課程、國際組織或非政府與非營利組織類課程、國際教育類課程、專案企劃類課程、多元文化教育類文化課程、華語教學相關課程、課程發展與教學設計相關課程，以及各類國別課程（如越南文化與教育、紐西蘭文化與教育等）。此外，若有相關營隊辦理之經驗，有助於錄取國際服務學習；曾有國際服務學習經驗者，有助於錄取海外實習。表1即為個案系所頂石課程簡要架構，圖1則為人才養成的進程。

表1 個案系所頂石課程簡要架構

個案系所頂石課程									
頂石類別		初階：偏鄉國際文教營隊		中階：國際服務學習		進階：海外實習			
個案系所頂石課程之儲訓課程									
課程名稱		國際文教服務學習		國際文教事務實習		國際文教專案評量			
課程屬性		國際服務入門課程 開放所有學生選修		國際服務進階課程 開放獲選學生選修		國際服務後設課程 開放服務返國學生選修			
個案系所課程與活動									
個案系所相關課程					個案系所相關活動				
語言類		國別/文化類		教育類		行政/管理類		資訊科技	
英語、德語、法語等		文化概論、各國文化與教育等		教育心理學、教育社會學等		國際組織、教育行政、文教產業等		電腦多媒體應用等	
						服務學習營隊、高中國際營隊、偏鄉國際文教營隊、國際文教週等			

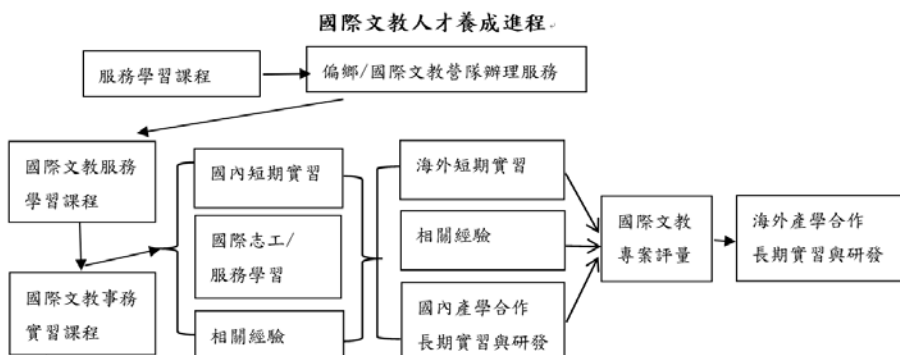


圖1 個案系所人才養成簡要進程

二、頂石課程的挑戰

研究者所帶領之國際服務學習以身心障礙孤兒院的職能治療、偏鄉部落之衛生教育、學校單位之華語教學為主，國別以越南、印尼、泰國為主；海外實習則涵蓋駐外單位教育組、數位華語中心、留遊學機構、華語學校等，國別以越南、紐西蘭、澳洲、泰國為主。

此類頂石課程因著不同進程而面臨不同的挑戰：(一) 試探階段：早期培訓課程較為著重華語教學或身心障礙者職能治療等專業能力的培養，以及對當地國的文化認識。然而當時因對服務國與服務對象的瞭解較為有限，加上跨文化溝通不易與各國政府管控、服務機構的各類限制等，預期任務與實際執行任務往往有較大的落差，且往往是臨時性的調整，因此彈性應變的能力、對服務場域對象的觀察與理解、問題分析與解決的能力、情緒管理、文化衝擊之調適、挫折容忍力等的需求較高。(二) 發展階段：源於之前的問題，中期時的培訓課程開始納入更多的問題情境設計，以讓學生藉由實務演練而提升其問題解決能力與應變能力；此外，亦在服務方案規畫中納入更多跨文化的分析以減少跨文化溝通問題。此時期因對服務國與服務對象有累積較久的理解與合作，有較多的文化瞭解，彈性應變、情緒管理、文化衝擊之調適等雖然仍有必要，學生在此方面的問題較小。加上有薪傳生制度，有經驗的薪傳生負責帶隊，也有助於減少新進學生的適應問題。然這些學生在團隊合作、問題分析與解決、以及執行力部分的經驗值與能力相對較弱，而人際觀察與理解能力偏弱也連帶地影響對服務對象的理解與掌握，復因合作單位亦有越高的專業要求，因此主要面臨的問題乃在於專業上的執行能力、問題解決以及團隊內的人際溝通與合作。(三) 精進階段：為回應前一階段的問題，現今的課程中透過較多策略來帶動團體動

力與溝通，如行動研究的反省性對話、焦點團體討論法（ORID⁶）、開放空間科技（Open Space Technology）、小團體互動等。但此階段則延續中期的問題，又出現華語表達能力偏弱、以及出國意願與自主學習意願低落的問題。

因應上述不同的問題，頂石課程每一年都有所調整。而主要面對的挑戰則是，必須規畫更有鷹架的學習步驟，以引導學生發展出執行國際方案所需的能力，亦減少前段所論及的各時期學生能力問題。而之所以規畫問題導向學習與專題導向學習，考量的是：（一）國際方案的變數通常不是我們可事先預估或預防的，因為主控權不全然在我方，且因為不同文化之故而導致無法完全掌握事物發展的方向；復因我們在海外時欠缺我們所熟悉的、所需要的支持系統與資源，因此問題的解決能力與彈性應變更為關鍵。而此類能力，並非一般的講述式課程便可養成。學生若能在方案規畫的過程中學會洞察與分析問題，學習規畫解決策略，當我們在海外所面臨的問題改變時，他們才有能力因應當時的狀況與資源，調整策略。（二）其次考量的是，國際服務學習與實習的問題性質有其多樣性與多變性，尤其華語教學所面臨的教學、學生狀態、教學者狀態、外部情境變數頗大，因此問題導向與專題導向各有其發揮的時機。此外，如前言所述，全球化下的全球競爭與合作需求日益提升，學生不但需要學會「know how」，也必須有面對積極精進的自我導向學習動力。儲訓課程的設計因此採用兩種學習模式，為免話屈聱牙，本文在各自陳述時分別以「問題導向學習」與「專題導向學習」，兩者合併論述時則以「問題導向專題學習」稱之。

三、頂石課程的思考方向之一：問題導向學習

此一頂石課程的第一個思考方向乃是問題導向學習（或翻譯為問題本位學習）。因此一模式，業已在國內外醫學、護理、管理、科學等領域廣被應用，研究顯示對於專業人員在面對錯綜複雜實務問題的解決能力培養上，具有顯著的效果（徐靜嫻，2013；轉引自張德銳、林縵君，2016，頁3）。就國內環境而言，則開始於教育部2005年開始推動高等教育教學卓越計畫（張德銳等，2016）。J. Biggs（2000，轉引自彭雅惠，2015，頁93）認為問題導向學習會受重視的理由之一是接受問題導向教學的畢業生在職場的表現較佳。

關於問題導向學習，吳清山（2014）將之界定為：教師在教學過程中，以實務問題為核心，鼓勵學生進行小組討論，以培養學生主動學習、批判思考和問題解決能力。其植基於建構主義（constructivist）的觀點，認為學習是在社會

⁶ ORID 乃為焦點討論法，分為四個思維層面，O 為客觀層面（objective），乃指處理信息及感官的覺察；R 為反應層面（reflective），有關個人的反應與聯想；I 為詮釋性（interpretive），乃是關於對方的意義、重要性、和含意；最後是決定面向（decisional），關注解決方案（屠彬譯，2016）。

主題文章

環境中建構知識的過程，而不是獲取知識；是一種另類的教學方法，讓學生在真實世界的環境中，將所發生的實際生活問題形成案例，大家共同討論，並提出問題解決之道。所以，學生不只是在教師傳授中得到知識，最重要是在小組中學習。

多數學者認問題導向學習有以下幾個內涵特徵：1.學習是以學生為中心。2.學習是在教師的引導下，以小團體為單位進行學習。3.教師是引導者或協助者，教師透過案例問題激發學生學習，並引導、協助學生解決問題，來培養批判思考與問題解決能力之歷程。教學者在過程中擔負課程設計者、學生的學伴或合作解題者、學生學習的支持者和引導者以及學習結果的評鑑者等多重責任。4.一連串的學習過程中，在尚未有任何準備與研讀之前，率先登場的是結構模糊的問題（ill-structured problem），學習者面對結構模糊的問題需主動搜尋訊息以瞭解問題情境，並據以決定所需採取的解題行動。5.遭遇問題是做為獲得知識與解題相關技巧的工具，透過結構模糊的問題，學生可從解題中發展使用後設認知技能來監控、批判和指引自己的推理技能，且最終需解決該問題。6.需透過自我導向學習以獲取新資訊，透過小組討論與自我引導式學習來建構知識。在每個問題中，學生都會被賦予一個特殊的角色，並將問題導向學習置於各種情境中，以使新舊知識產生聯結、理解特殊解題策略的重要性與如何再應用等的反省。7.由於問題導向學習的本質是學生透過分析與解決代表性問題來進行學習，因此需要一個有效的評估系統進行學生能力的評估系統。針對學生在解決問題時之知識的應用進行評估是十分重要的，故測驗的項目需要涵蓋日常生活與重要問題解決情境（張德銳等，2016；Barrows, 1996，轉引自廖遠光、張澄清，2013，頁5-6）。此外，其鼓勵敞開心胸、反思性的、批判性的及積極性的學習，教育過程中無論教師及學生都具備知識、理解力、感覺及分享的能力，知識的本質是複雜且不斷改變的，且人們生活中需要不斷的學習，僅知「內容」是不夠的，還需要知道「如何」（how），故情境、經驗及文化知識的影響也同等重要（Glen & Willie, 2000，轉引自洪志成、洪慧真，2012，頁79）。

上述的教學結構可細分為「引起注意」、「分析問題」、「探究問題」、「呈現解決方案」、「評估學習成果」五個階段（林麗娟，2004，轉引自張德銳等，2016，頁5）。在分析問題階段，常見的問題討論框架為R. Delisle（1997；轉引自張德銳等，2016，頁5）所設計的框架，此框架包括想法（有什麼想法、點子）、事實（已知已有的問題與條件）、學習論題（還需要知道什麼）、以及行動計畫（我們要做些什麼？）等四部份。此可供參考，亦與本頂石課程的規畫概念符合。

問題導向學習的成效與影響力，也是本課程設計時將之納入的原因。然而關於問題導向學習的成效，不同研究者有不同的研究發現。在一般性能力上，廖遠光等人（2013）綜合國內問題導向學習之成效的相關研究，進行後設探究，

發現：1.問題導向學習對於高層次思考能力（採用Udall與Daniels的界定，涵蓋批判思考、創造思考、問題解決三種能力）具有正向的效果，且顯著優於傳統教學。其中對於高層次思考能力的提升上有中度以上的效應量。2.高層次思考能力在大專以上學習階段、健康與體育/綜合活動/醫學/醫護領域、未使用數位平台與教材、3個月以上的教學期間、混合測驗方式的分組上有較高的效應量，且能力類型以批判思考能力的培養最佳、創造思考的能力最低。

在教育專業上，張德銳等人（2016）彙整師資培育領域應用問題導向學習的相關研究發現，整理出下述成效：建構教育領域專業知識、促進教育理論和實務的辯證與連結、建立專業合作社群的習慣、提升批判與反思能力、提升問題解決的能力與技巧、增強教學信心與效能感、培養正向的學習態度、增進學習的自信心、增進學習能力與興趣

張德銳等人（2016）彙整師資培育領域應用問題導向學習的相關研究發現，整理出下述的問題與挑戰：1.師資生不習慣結構鬆的問題，相對於以往既定事實的學習，較易有挫折感；2.師資生不熟悉問題討論框架，因此在問題討論的開始，需要教師清楚的講解和示範；3.師資生缺乏實務經驗，對於教學現場的瞭解不夠，以致對於問題的解決較乏精準的推估和判斷；4.時間壓力問題，不僅師資培育者需花更多的時間與精力構思課程規畫與建構學習環境，師資生亦需耗費較多時間在問題解決上；5.同儕合作的問題，部份師資生缺乏合作的習慣與能力，易造成「社會賦閑」的現象；6.教學信念和態度改變係長期培養的，較無法在短期內就可以改變。此外，教師引導者角色的發揮是問題導向學習能有效實施的關鍵。

四、頂石課程的思考方向之二：專題導向學習

此一頂石課程考量的另一個教學設計乃是專題導向學習。

專題導向的學習奠基於進步主義教育運動，乃以建構主義理論為基礎概念，倡導以學生學習為中心，透過體驗教育取向(experiential approach to education)，藉由17、18世紀已開始發展、且受到杜威(Dewey)哲學啟發、由William H. Kilpatrick正式建構的知識與技能專題方法，統整不同學科領域，安排複雜的作業，設計出能夠增進學習動機及合作學習的情境，使學習者不僅學到解決問題的知識與能力，也能學到如何應用知識，解決學習者不能活用知識的現象，也藉此達到能夠轉化與應用知識的深學習(Deeper Learning)(簡幸如、劉旨峰，2009，轉引自張如慧，2017，頁93；Condliffe et al., 2017)。

吳清山(2014)定義為，教師在教學過程中，採專題為主的學習模式，以培養學生主動學習和解決問題的能力。專題導向學習的核心理念，係以學生所

主題文章

感興趣的真實性問題為主，並激起學生深度思考及應用新知到實際問題解決的情境之中，因此，它必須建立在學科內容重要概念之上，並教導學生重要的知識和能力。在專題導向學習過程中，學生提出問題、深入探究、概念理解、合作學習、回饋反思和呈現作品等，都是很重要的一環。

學者們歸納整理了專題導向原則。但也必須先說明，學者們對於專題導向的原則並未有共識：

(一) 課程元素：包括挑戰性難題 (problem) 或問題 (question)、持續的探究性、真實性、學生聲音與選擇、反思、批判與調整、公眾產出(引自 Condliffe et al., 2017, p.17)。

(二) 課程內容方面的原則：1. 驅動性問題乃是引發學習動機的關鍵，其乃是設計好的問題 (通常是巨型問題 master question)，且足以供師生於整個專案學習中致力於探究。五規準以判別問題的品質，即可行的、有價值的、脈絡化的、有意義的、道德的。2. 鎖定重要性學習目標：其包含與學科相關之重要內容、概念、深度理解，與真實世界相關之重大議題，成功的技巧，且上述目標乃以「學習表現」來呈現。3. 運用專題以提升學習：專題並非所有學習的總和與累積，而是學習發生的歷程。4. 提供足夠的時間以進行專題導向學習：多數學者建議給予專題導向學習較長的進行時間，而非僅以一個簡短的單元來進行，Thomas 等人都建議以整個課程來進行 (Condliffe et al., 2017)。

(三) 在教學取向方面，由於奠基於建構主義，專題導向學習倡議新的教學方法都強調下述原則：1. 提升知識建構：發展學生的新技能與知識、深度探究、問題解決與批判思考技能的運用；教師需引導學生正視與解決衝突性概念，且專題需允許多元解決之道與多元方法。2. 強化學生的投入與參與：在提供專題之背景知識之前，賦予學生在專題中的角色，藉此激勵其「必須瞭解」的需求與投入。3. 運用鷹架引導學生學習：鷹架乃是協助學生完成困難任務的方法或資源，可包含師生互動、實務工作清單、同儕諮詢、引導性為提、任務協助、專題表單，以及教學科技等。而鷹架的關鍵元素有二，其一乃是因應學生現有程度而進行調整，因此有必要持續評估學生進展；其二則是需隨著學生學會應用其知識與技能而逐漸減少鷹架的提供。4. 鼓勵學生的選擇：鼓勵學生選擇、擁有自主性，有其必要。一如 Ravitz 所說，專題導向學習乃有一定程度的學生自我導向 (self-directed) 取向。5. 支持合作學習：鼓勵合作，以因應問題解決中的複雜社會現況 (Condliffe et al., 2017)。

(四) 評量原則：若要提升學生反思以及提供教師教學回饋，關於學習的評量以及為學習而設計的評量就有其重要性。1. 創造出回答驅動性問題的產出：Krajcik 與 Shin (2014, 轉引自 Condliffe et al., 2017, p.10) 特別指出專題導向的

評量應有具體產出的、學生創造以解決驅動性問題的產品，例如電腦程式、遊戲、戲劇等。2.提供機會給學生反思與教師回饋：多位學者主張學生進行自我評量、反思與回饋的重要性，也建議要保留足夠的時間讓學生進行相關活動3.呈現產出結果於真實公眾面前：此一作法有助於促動學生的動機，以及獲得回饋的機會（Condliffe et al., 2017）。

專題導向學習的成效方面，依據目前研究結果，大專生參與專題研究之成效不錯，包括溝通表達、團隊合作、自我成長、創造力、資訊素養、批判思考、專案管理能力等的提升（王大成，2015，轉引自張如慧，2017，頁93）。

此外，專題導向學習的挑戰在於討論與探究的時間不足、學科知識的廣度與深度較難兼顧、單一教師指導無法兼具所有能力（張如慧，2017）。其問題類型與問題導向學習一樣。

五、頂石課程的定調與未來開展：兼融問題導向與專題導向的學習

本頂石課程的規畫之所以碇泊在兩個模式，除了兩個模式都有其扣合課程目的之處，亦因為兩者雖然類似，卻亦有著相異之處，而其皆為此課程之所需。

John Thomas（2000，轉引自Condliffe et al., 2017, p.4）在審視專題導向學習相關文獻時發現，並沒有普遍認同的實踐內涵，而專題導向學習、問題導向學習、服務學習、地方導向學習（place-based learning）、探究導向學習（inquiry-based learning）等這類學習者中心、探究導向取向的學習方式，亦無普遍認可的區別性。此外，問題導向學習乃是一種專題導向學習。由此可知，兩種模式的核心特質頗為接近。

陳毓凱與洪振方（2007）針對二者進行比較，提出兩者相同與相異之處。相同之處有：1.以學習者為中心的學習歷程：專題導向學習的情境中學習者被要求建構屬於自己的知識，因此在過程中他們必須要決定以何種學習形式或活動來達成目標，其間包括資料的蒐集、詮釋，結果的分析解釋等都是屬於學習者主動參與的。而在問題導向學習的過程中，學習者首先會遭遇到問題並檢視問題，在解題的歷程中學習者皆是主動地參與，透過問題情境的思考、資料的蒐集整理等高層次思考方式最後獲得結果。2.利用真實世界中的現象、議題來形成問題：問題或專題都是來自真實世界的現象或議題。3.非線性的學習歷程：相較於傳統強調線性的因果邏輯關係，這兩種學習方法更重視於相對的不可預測性，亦即注重時間因素與周遭環境變化所帶來之影響。個體在探究過程中所處的情境猶如真實自然世界般是複雜、具有不可預測性的，故在整個步驟的學習過程裡自然有嘗試錯誤的可能性與修改的必要，」而此有賴個體「反思」

主題文章

(reflective thinking) 技能的運用。4. 小組學習：學習者被鼓勵與其它學生或是社群中的成員進行合作、為概念進行辯論、挑戰同儕的想法、分享概念等。5. 持續性評量：著重於整個學習過程的動態評估。

相異之處：1. 學習內涵本質上的差異：專題導向學習教學模式較著重於讓學習者對一主題進行全盤的探究性研究，問題導向學習教學模式則是傾向於讓學習者發現解決特定問題的解答或方法。2. 使用問題結構上的差異：專題導向學習教學模式提供給學習者的是一個具有結構化的問題，藉以讓學習者對相關的主題進行研究探索；問題導向學習教學模式則強調結構模糊問題的使用，基於問題之形式，學習者對於所欲探討的相關概念或議題之擬定必須擔負更多的責任。3. 學習結果範疇上的差異：專題導向學習教學模式形成最終產品來展現獲得的知識與技能；問題導向學習教學模式則較著重於問題的解決上，對學習成果的展現亦具有較大的歧異（陳毓凱等，2007）。

如前所述，本課程以一年為期來規畫，所欲培養之能力範圍、牽涉之探究與實踐規畫面向頗為多元，同時涵蓋兩種模式：（一）問題導向：以服務對象及其需求作為起點，針對此類結構較為模糊的問題進行深度的分析，瞭解服務對象在各該國所面臨的華語及文化學習問題，繼之遵循專題導向程序，規畫適切方案以解決問題。而在此部分，問題的模糊讓參與的學生得以進行多元角度的分析，並進而發散出多元解決策略，而問題洞察、分析與瞭解的能力，乃為發展重點。（二）專題導向：一整個方案的規畫，從一個驅動的問題著手，奠基於問題導向學習對於問題的分析與釐清，為服務對象規畫適切的華語及文化學習內容，從問題的分析、各項資源與執行團隊之能量的評估、策略的規畫、方案的執行與成效評估等，都是其學習內容。讓學習者透過自己的分析與規畫、執行與後設檢視，在實際經驗中學習。因之，實際規畫方案、執行與檢視、後設評估等實踐的能力，以及問題解決的能力，乃為發展重點。

參、研究方法

本研究亦採用自我研究法，由「教師即研究者」的角度出發，進行教師反思的探究，經由發展、執行計畫及反思評價行動而修正行動，重視以行動的循環達成改善問題的目的（Aubusson & Gregson, 2006，轉引自洪志成等，2012，頁78）。Giovanni Francesco Lanzara（洪雯柔、謝斐敦、夏林清合譯，2003）指出自我研究是對實踐情境（例如一個計畫）的同步與現場（on-line）探究與介入，在其中，觀察者/行為者（agent）促進他或她伙伴對他們自己實踐與經驗的反思。自我研究，藉由讓人們認知到無法輕易由其他方法獲知之特質，因此也可被視為發展有關設計歷程之知識的技術。洪志成等人（2012，頁82）亦進一

步指出此種研究方法尤其善用實務工作者的實務智慧（practical wisdom）進行探究，強調教師以批判反思的循環檢視教師教學的決定與緣由，藉此使教師獲得新的理解，故其研究的主題不必然以教師遭遇的問題為起點，亦可作為探尋與理解情境脈絡之重要議題的一種方法。

本文藉由自我探究的歷程，對個人實務知識發展進行較為深入的剖析與理解，進而重構對教學與學習的理解，開展後設與反思，進而希冀開拓出新的可能性。此作法強調的是：我對自己的看見、我對課程設計、教學實踐與學生學習的看見，以及學生對自己的看見、學生對課程與歷程的回饋。

肆、國際文教服務學習與實習課程的理念：問題分析與場域

此課程設計包含雙重專題導向與問題導向學習規畫：第一重乃是將整體課程以專題導向與問題導向學習模式進行規畫，第二重則是讓學生進行專題導向與問題導向的方案設計。

首先，以下先分析面對國際文教服務學習與實習，學生所應具備的能力、所面對的挑戰，以釐清課程設計所欲解決的「學生能力與實踐問題」，說明本課程的「問題導向學習」設計。畢竟，無論是問題導向或專題學習，都是以學生為中心的教學設計。然，以學生為中心應奠基於教師對學生的瞭解，以及學生對自我、對未來期許的瞭解。同時，闡述設計理念與教學設計，以說明本課程的問題導向學習與專題導向學習的設計。

培養能跨國執行文化教育事務的人才乃為本課程目標。就能力養成而言，前言已先闡述國際人才所需具備的能力，此外，Koehn 與 Rosenau（2010）提出的跨國能力包括：1.分析能力（Analytic competence）：合理解對方文化、連結新環境到自身情況、區別風險與優勢、辨別有效的跨界互動策略、從過去成功與失敗中學習。2.情意能力（Emotional competence）：對不同文化的經驗與影響持開放態度、讀懂不同背景對象所傳達的情感訊息、掌握多元特性、管理焦慮與沮喪。3.創造/想像能力（Creative/imaginative competence）：利用多元團體觀點的協同力以解決問題、設想可實行雙方接受的替代方案，走向多樣文化、社會、科技資源以尋找靈感。4.溝通能力（Communicational competence）：精通對方的語言、闡述技巧，輕鬆使用文化間適當的非語言暗示，辨別不同訊息，吸引有意義的跨界對話，使彼此容易自我表露，於不同溝通風格中避免與解決誤解。5.運作/執行能力（Functional competence）：建立與維持積極人際關係，跨界互動中的洞察力、創造力，使用適應複雜範圍的組織策略及互動途徑，於

主題文章

處理跨國挑戰及壓力下解決問題與完成任務，活化專業與社會資源以減少不公平。

以下便先分析學生狀況，繼之說明其搭配的教學設計：

一、課程意義的連結較弱

2008 年開始初步推動時，學生對課程與後續國際志工、海外實習的參與雖然熱中，但未必瞭解其與他們未來職業發展、職場需求的連結意義，因此從全球化背景脈絡及國際人才養成的重要性、國際人才所需具備的素養與能力等介紹起；亦對各單元的設計目的及其與國際文教人才專業的關連性加以說明。

此外，搭配問題導向專題學習，讓學生探索與分析問題、尋求策略、繼之實踐，透過此種自我導向學習與協商，連結課程與學生的意義性連結。

二、害怕挫折與挑戰、不完美與犯錯、害怕未知與冒險

以研究者數年的經驗觀之，學生們前往海外服務時容易出現固著於舒適圈（comfort zone），如遵循第一次初探的路線前往服務地點，而生活圈較容易以此為軸心來發展。研究者因此強化相關教學設計，鼓勵學生更勇於面對環境中不可知的變數、勇於去挑戰自己的框架與限制，也能更加融入當地的文化、更深入地瞭解當地特質且與當地人互動卻仍有待開展（洪雯柔、張慧君，2013）。

跨出國界的服務學習與實習，一如 Kell（2009）所說，很容易讓學生因為物理空間的、心理的、文化的「迷路」而充滿擔憂，成為其他社會或陌生地方的少數、弱勢群體讓人因為不斷對抗而疲乏，而當地局內人對外來者的社會排除也帶來無時無刻的潛藏壓力。此外，研究者採取批判服務學習的立場，希冀減少服務者-被服務者之間上對下的壓迫關係，如何面對陌生的服務對象採取適合的服務，更是充滿未知。

面對此，研究者設計的是團隊合作關係的強化、挑戰與冒險機會的提供（陌生環境的探索）、成長型心態的形塑。其中，陌生環境的探索與後續的反省性對話尤其重要，讓學生在體驗中感受冒險與對未知的害怕，以及對環境的察覺與觀察，對未來踏出國界有心理準備。

三、團隊合作、衝突解決與領導能力有待提升

學生一般的團隊合作都強調分工，而非合作、也未能形成團隊；也通常害怕在團隊內開放自己、以及害怕人際衝突與緊張關係。

利用開放空間科技（OST）讓大家圍成圓圈分享彼此的想法、不給予批判

而提供機會去闡明背後的真實想法、分享共同經驗或感受、進行換位思考的機會、給予同理的回饋等，形塑團體動力，強化團隊合作與開放的氛圍。此外，透過 ORID 的討論法，讓學生學習分清楚客觀事實（O）、個人感受（R）、個人詮釋（I），如此有助於進行對話、解決問題。亦透過溝通風格的辨識，來更認清楚自己跟別人，減少誤解與衝突的產生。

四、跨文化理解與溝通能力有待強化

學生對異文化多半有著浪漫想像與期待，我們也容易抱持我族中心主義的文化觀點去理解與批判其他文化，更常偏向於認識認知面向的跨文化知識，而非理解與溝通的能力。這部分除透過跨文化概念的介紹與實作練習外，就是透過演練時讓學生進行換位思考、角色扮演。

五、問題分析與解決能力有待提升

對於問題的理解與分析、與該問題有所關連之脈絡的分析、瞭解問題與系統連動的系統思考、奠基於問題與脈絡之理解而規畫適切方案、適切執行方案、觀察方案執行而能彈性應變等種種，都可歸諸於問題分析與解決能力。而這是執行任務時最大的挑戰。

基於此，本課程特別需要以問題導向專題學習為教學設計，因為其歷程涵蓋了上述種種所需的能力，其提供學習者機會去發問問題、探索初始的概念、擬訂計畫、尋求相關資源、設計研究、蒐集並解釋資料、進行推論、重新檢視個人的理解、與真實生活中的概念建構有用的連結。專題導向學習教學模式對於研究實務技能的發展與培養有其成效（陳毓凱等，2007）。

伍、國際文教服務與實習專題課程的設計

以下乃就本頂石課程各大小單元，依據其進行的步驟，針對目的與教學設計加以說明。通常在課程開始前，我們會邀請前一屆出國國際志工團或海外實習的學長姐回來分享成果與收穫，此乃是問題導向的「引起注意」與引起動機階段；繼之以成長型心態與團體動力的形塑來促動學生的學習動機、以及跨越舒適圈的勇氣，也形塑後續小組討論與合作所需要的組織結構與氣氛；全球化與跨文化理解的議題則一方面鋪陳出學生所面臨之問題所緣起、以及所欲解決問題的背景脈絡，做為未來分析問題的背景知識，另一方面則將全球產業人才需求與現有課程、國際服務學習與海外實習的意義加以連結，建構其對學習者的意義，也建構學習者與課程、所欲探究問題的意義。團體動力形塑會在期初、期中、期末跟學生有需求時出現，以支持小組合作。而在進入問題分析之前，

主題文章

研究者納入「陌生環境探索」以測試學生跨出舒適圈的準備度，以及對環境、周遭人事物觀察的能力，也為後續問題分析奠定基礎。繼之便是以SWOT分析、開放科技等促動腦力激盪的方式，引導學生更細緻地從更多元的角度檢視問題、發現策略。規畫好的策略則利用出團期間加以執行、檢討、評估與反思。

〔大單元一 心態形塑與團體動力形塑〕

- 一、 目的：辨識個人的心態與人際溝通風格，瞭解服務學習的理念，為未來的國際服務學習與海外實習奠定心態與團體基礎
- 二、 問題導向學習的設計：研究者將心態與溝通當成一個問題，透過對話鷹架(dialogic scaffolding)與焦點討論法 ORID，引導學生思考與釐清問題、重新認識，繼之去面對與解決。
- 三、 關於引起注意：在課程開始之前，通常我們會請之前擔任過國際志工或海外實習的學長姐進行分享，以引起學生注意與興趣，進而選擇選修課程、參加篩選以爭取選派出國。
- 四、 課程小單元一「認識與面對自己的心態，進而形塑面對挑戰的成長型心態」：介紹成長型心態(growth mindset)、固著型心態(fixed mindset)(李芳齡譯, 2017)，提供量表給學生試做以初步辨識個人的心態，繼之提供對話鷹架，讓學生兩兩一組進行對話，針對「我屬於哪種心態」、「我如何看待它」、「我如何看待它」進行分享與回饋，藉此引發學生之間的反省性對話，也透過彼此分享與回饋，更瞭解自己與別人，能夠面對自己的不足、構思未來調整之道，以形塑面對海外服務學習的正向態度，也為後續團體動力進行熱身。
- 五、 課程小單元二「釐清服務學習的核心概念與批判原則」：先釐清「奠基於專業的服務」與「奠基於服務的專業反思與提升」的服務學習基本理念；繼之引用 S. B. Cipolle (2010) 的批判服務學習(critical service-learning) 概念，提醒學生檢視服務場域內、自己與服務對象之間的權力關係、質疑潛藏的假定與偏見、致力於改變社會與經濟以求平等與正義；批判意識包含自我意識/覺知、對他人的意識/覺知、對社會議題的意識/覺知，遵從服務倫理/成為具改變力的能動者(Ethic of service/change agent)；輔之以研究者提出的批判性服務學習原則，即瞭解當地，融入當地，同理但不同情，關懷但不施捨，寬容但堅持原則與尊重，高度期待但不過度期待與比較高低
- 六、 課程小單元三「進行溝通風格探究與對話，引發反思與形塑團隊合作」：先介紹 NSRF (National School Reform Faculty, 2014) 發展的「合作習性

指南針活動」不同類型的人際溝通風格（行動派、細節派、大方向派、關懷派），繼之依照各種風格來分組。請各組討論下述問題：「這種行事風格的優勢是什麼？」、「這種行事風格的限制是什麼？」、「你認為其他方位中哪一個會是最難合作的？為什麼？」、「你認為其他方位的夥伴最需要了解你什麼，才能讓彼此的合作更有效？」、「你會怎麼評價其他三種行事風格？」。透過此對話鷹架的引導，讓學生對自己以及不同溝通風格的人有更清楚的瞭解，而且是優缺點以及因應這些風格的策略都有所瞭解，也更理解為何不同風格之間容易產生衝突與矛盾，也重新思考不同風格者在團體中扮演的角色。

如 106 學年第二學期的課程討論，以細節派的討論為例，學生認為自己的優勢是「能適切地掌握方案」、限制是「時效性差、容錯率低」、最難合作的是大方向派的伙伴、希望其他伙伴瞭解自己的是「我們同時在乎目標與程序」，但是他們因為太注重細節而未能完成對其他三種行事風格的評價。

此類分享雖然有助於學生依據個人特質而進行適切的任務分工，以及瞭解團隊中各類風格的伙伴都有其可扮演的角色，有助於團體動力的形塑與團隊合作的凝聚；然而，上述的分享往往會有一些對彼此的抱怨與情緒，因此研究者繼之請各組討論：「聽完後，我最想跟哪個溝通風格的人說什麼？我的什麼感受跟想法？我怎麼理解這些風格對我的意義與影響？」、「聽完後，我以後想怎麼做？」運用焦點討論法 ORID 的策略引導學生在分析其對不同風格的感受、詮釋其意義與重要性，並奠基於此而開展出具有未來性的解決方案。

〔單元二探索全球化世代下的跨文化理解與溝通理念〕

- 一、 目的：介紹全球化脈絡下國際事務的發展趨勢與跨國人才所需具備的特質，以使學生瞭解未來所面臨的職場、全球議題與全球場域，更進而理解本課程的設計目的；此外，特別著重於跨文化理解與溝通的概念，為未來國際服務方案設計、跨國溝通準備好基本心態、減少刻板印象與族群偏見。
- 二、 問題導向學習的設計：如前所述，學生容易抱持對異文化的浪漫想像、對他國新奇事物的追求，也較容易從我族中心主義的觀點去理解與分析其他國家的人事物。研究者將此當成問題，透過對話鷹架與開放空間科技，引導學生反思自己的偏見，作為後續規畫服務方案、因應文化需求的基礎。
- 三、 專題導向學習的設計：本課程亦將全球化背景、國際事務發展趨勢等，當成學生未來規畫專題時的背景脈絡。

主題文章

- 四、 課程小單元一「全球化世代下的國際關係與國際人才養成」：介紹全球化下的經濟全球化、政治全球化、文化全球化特質，繼之分析國際人才所需具備的素養與能力，最後分析國際文教相關產業。
- 五、 課程小單元二「跨文化理解與溝通」：介紹下述概念，如我族中心主義與打破我族中心主義的作法，認識文化多樣性、文化共同性與學習其他文化的作法，面對文化衝擊的調適，打破刻板印象與偏見，瞭解跨文化溝通的概念，進行批判性文化覺知，與跨文化同理心。

搭配開放空間科技（OST），將學生分組、但是儘量減少彼此之間的空間隔閡以利進行開放性腦力激盪與對話，個人先於便利貼上不記名地回覆幾個鷹架問題「我對服務國有什麼刻板印象/偏見」、「可以用什麼方法來降低刻板印象/偏見」，繼之讓小組成員彼此分享與討論，進一步歸納出他們認為影響最大、最常見的刻板印象/偏見，以及對於解決策略的共識最後則是進行跨組報告與分享。而這些也可作為將來他們規畫服務方案的參考，避免規畫方案時的刻板印象/偏見的影響、也應用此處提出的解決策略。

此外，研究者亦曾規畫學生閱讀跨文化或文化觀察的相關書籍，繼之採用開放空間科技與 ORID 的策略，讓學生先於便利貼上回覆下述問題：「我面對的國家/族群，可能有什麼文化特質」、「給我最多提醒、最驚訝、最有啟發的觀察點與策略」，繼之讓所有學生「標示你認為最需要納入未來海外實習/國際志工服務中考量的 6 項策略」，選出最有共識的策略。

〔單元三團體動力形塑〕

- 一、 目的：為促進團隊合作，營造開放溝通與相互支持的團隊氛圍乃為關鍵，因此透過對話鷹架來引導學生認識自己與他人，繼之進行開放對話與支持性回饋。
- 二、 課程小單元一「破冰」與對話原則：先以隨機方式編組，進行對話，且遵循「每人分享一分鐘、聆聽者不打斷發言者、聆聽者給予發言者適切的情感回應」的原則。對話主題可能是對此次出團的期待之類的較為一般性的題目，以減少初步對話的不自在。
- 三、 課程小單元二開放對話：開放空間科技（OST）與鷹架對話應用在每個方案規畫的階段，以逐漸形塑出團隊的共識與向心力，鷹架對話的內容會根據不同發展階段而規畫，重點在揭露學生的各種狀態與情緒、透過彼此分享來深化彼此的理解與連結、甚至透過對話來發現問題與解決衝突。

如團隊形塑的初期以「我的夢想 vs.我們的共同願景」為交流重點，請各團

隊針對「我對這次出團懷抱的夢想與期待」、「我對這次團隊、方案的期待」來分享個人狀態與觀點，繼之在團員的分享之後進一步對話「我的夢想如何與對團隊的期待相互交織」、「我如何在這個交織的過程扮演我的角色」、「我如何支持團隊、他人」，藉此連結個人與團體的目標，也讓彼此瞭解每個人對團隊的期待、可以扮演的角色，交換需求。

團隊過程中逐漸會出現各種衝突或緊張關係，抑或面對各種挫折，此時的對話鷹架就以「我的擔憂、害怕、恐懼與挫折」、「我注意到我夥伴的擔憂、害怕、恐懼與挫折」以及「我的成就、快樂、突破、期待」等為主題，先面對問題，在提出解決策略；先以個人狀態的揭露為主，繼之分析團員對其他伙伴的觀察，也在此過程中鼓勵學生針對伙伴的發言給予回饋與支持，藉此強化團隊內成員的關係，也提醒學生去關心自己的團隊成員、成為支持系統。

而為強化團體動力，此時的開放空間科技就不是藉由便利貼的書寫，而是讓團隊成員圍成圓圈以話語來表達，讓情感的交流直接透過語言來訴說。

〔單元四面對陌生環境的冒險與勇氣：環境探索〕

- 一、目的：為使學生具備對地方感（sense of place）、空間感（sense of space）、文化規範、空間敘事（spatial narrative）與刻板印象的意識，進一步打破他們建構的物理性與文化性舒適圈（comfort zone），且「有意識地」進入與「投身」於陌生環境、透過接觸而改變原本對特定人事物的污名與態度（Kell, 2009），此外，也面對未知環境而願意去冒險，因此利用接觸理論（Contact hypothesis）與體驗學習的精神，規畫讓學生分組探索陌生環境。
- 二、課程小單元一任務說明與往例分享：在任務說明方面，將學生分成 2-3 人一組，請他們「找一個陌生的、害怕的、有特定印象的地點」進行環境探索，過程中不需團隊合作、分享不同的觀點、引發不同的思考，且每個人畫出「心目中」的地圖；最後，做出成果報告，包括這一趟旅程的介紹、觀察、心理的改變、兩人的互動與心得，還有心目中的地圖以及反思。在往例分享方面，則將以往較有突破框架、深具反思性的作品提供學生參考。
- 三、課程小單元二小組報告與回饋：各組報告與其他小組回饋乃是一種透過對話而帶動反思的過程。以圖 2 為例，左圖僅標示起點與終點，中間過程並未被記錄下來，且心智圖中並無任何人事物，此可能意味著對周圍觀察較為不足；而旅途中所遭遇的人物完全被忽略，意味著與周圍人物並無互動、亦未將空間的意義加以理解；而團隊成員更為出現在視野內，可能意味著

主題文章

並未留意伙伴的合作關係。右圖乃來自曾參與國際志工服務的學生，可發現人物在其心智圖上的重要性，可看出團隊成員所遇見的事件與情緒、遇見的其他旅人等。透過回饋與對話，報告小組與其他學生更釐清各個環境探索所呈現的個人看世界的特色觀點與不足、與團隊伙伴的關係。

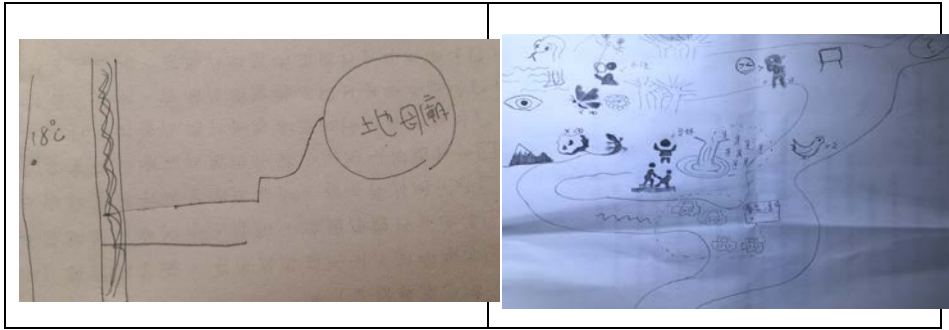


圖 2 陌生環境探索後的心智地圖

〔單元五方案規畫之服務對象解密與需求分析〕

一、目的：為了規畫出未來所需執行的服務/實習內容，有必要先瞭解所服務之國家、對象以及其需求，以利後續之服務目的的調整、適切方案執行內容的規畫。因此先讓學生透過服務國別與對象的介紹來縝密閱讀服務對象，並在過程中後設地檢視學生原本存有的偏見與刻板印象，以真確掌握服務對象的需求。

雖然研究者課程開授前已與服務對象先就服務需求進行初步討論，如華語教學、偏鄉地區英語與華語識字教育等，但若要規畫方案，則細緻的需求分析有必要進一步開展。

二、專題導向學習設計：步驟五到九皆是方案的進行，從方案的規畫、執行、評估與反思等，都是專題方案的進行，亦即專題導向學習的歷程，將整個國際志工或海外實習的服務當成專題，以學生為中心去建構其專題的目的、執行策略等。然其規畫的初始，乃是以本步驟五的服務需求分析（亦即服務對象所面臨的問題），因此亦同時具有「問題導向學習」的概念。

三、課程小單元一：由學生針對服務國的歷史、政治、經濟、文化、社會、民族、當地華人與華語發展狀況等，進行小組報告。

四、課程小單元二：奠基於對服務國別的初步認識，進一步以 ORID 來引領學生進行討論，先聚焦於客觀問題如「你看到什麼讓你印象最深刻？」，繼

之為反應性、聯想性問題如「對於這些現象，你的感受是什麼？」，再以詮釋性問題引導，如「我如何理解這些現象？」，最後則引導到決策性、實踐性的規畫問題如「我在國際志工/實習服務中，如何應用這些理解？」。

〔單元六方案規畫之服務目的釐清與 SWOT 分析〕

- 一、目的：奠基於前一步驟對服務對象的仔細分析，學生可再度評估服務方向是否需要調整，進一步規畫出以服務對象為主、以國際志工/海外實習服務隊為主的、以國際交流（兩國/社會）為主的的不同層次目的，以利更明確地規畫後續的執行策略。繼之則以 SWOT 分析引導學生分析服務對象、我們服務團隊內外部的優劣勢、機會與威脅。
- 二、專題導向、問題導向學習：此部分以真實世界的現象與問題為核心，讓學生據以規畫其執行，且根據其目的、對服務對象的瞭解等來調整其內容。
- 三、課程單元：此單元以開放空間科技（OST）讓學生針對服務方案進行服務目的的確認，先讓小組內所有學生針對服務對象、國際志工/海外實習服務對、國際交流等三層次撰寫其目的於便利貼上，繼之進行組內的歸納與討論，凝聚出該方案的核心目的；其次針對達成目的所具備的內外部優勢、劣勢、機會、威脅等進行各人意見的撰寫，且需思考國家、組織、系統、個人等面向的因素，納入步驟五所討論的服務國別的分析，以促進腦力激盪；最後是小組討論，聚焦出小組執行方案時可用的資源與可能的挑戰。

圖 3 便是小組討論後的目的與 SWOT 分析。可看出在目的方面涵蓋了以服務對象為考量的「教導服務對象不同的語言、引發學習（中文的）動機」，團隊內的團隊合作與個人的自我成長，以及著眼於兩國的溝通與互惠。SWOT 分析方面，分析出外部威脅為語言障礙，而因應的策略則是位於下方、兩個象限中間的「肢體語言、微笑」等。

主題文章

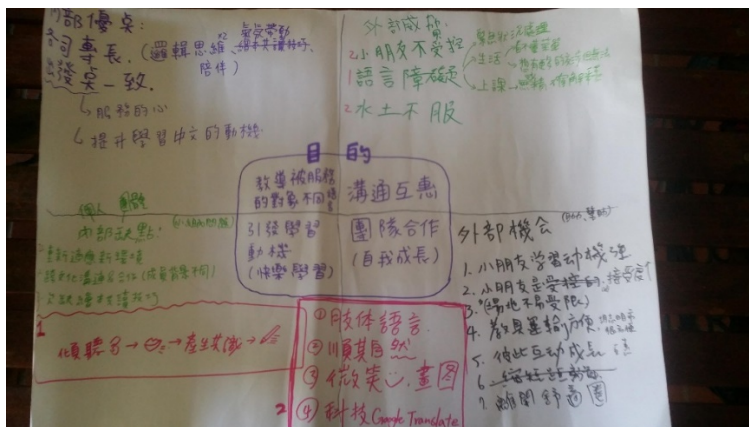


圖 3 方案規畫步驟之一：目的與 SWOT 分析的對話

〔單元七方案規畫之策略規畫與試行〕

- 一、目的：進行了 SWOT 分析之後，以開放空間科技（OST）與 ORID 方法帶動團隊討論，針對各項資源與挑戰，規畫出可行策略，並進行分工，由各組細部規畫其執行內容，並透過試行與演練，模擬服務執行過程。
- 二、課程小單元一策略規畫與任務分工：先以開放空間科技（OST）與 ORID 方法帶動團隊討論出可行的策略，藉由多元的策略，提供各小組規畫其細部服務所需的內容；在根據各項策略的面向，繼之規畫各組的分工。

以華語教學為例，分工後，各組學生針對其負責的單元，規畫適切主題、教學策略與活動規畫。而這些主題、教學策略、活動規畫等，多來自之前的策略討論。

以海外遊學團的帶團實習為例，則是針對整個遊學過程所需要準備的工作、可能面對的問題等進行策略規畫，並透過團隊內的彼此分享，讓彼此可以觸及多元問題與不同的解決策略，深化與廣化準備度。

- 三、課程小單元二方案試行：此部分則讓各組針對其規畫的內容進行報告或試教，其他成員則給予回饋。

以華語教學為例，各組先報告其教案的簡案，以確定教學設計邏輯、內容的適切性與教學策略的可行性。其他成員（尤其是有經驗的新傳成員）則模擬服務國的服務對象，給予回饋，如語言難度的適切（如「失禮」一詞對初學者

是否太難)、跨文化的適用性(如「涅槃」對紐西蘭人是否是容易理解的概念)、教學內容的邏輯是否緊密、活動規畫是否適切(如動物歌用來教導高中生)等。簡案規畫若無問題,才會進到詳案規畫以及試教,最後則是彩排。

〔單元八方案執行〕

一、目的:上述種種方案規畫,最終目的乃是將之落實於國際志工/海外實習的服務中。研究者之所以與海外單位合作,乃希冀學生透過實際執行跨國方案,而能學會實際執行、跨國合作,繼之發展出執行國際事務所需要的專業能力、跨文化合作的能力、以及因應各種未知或臨時問題的問題解決能力。

二、執行方式:團隊合作與指導老師指導。

以國際志工服務而論,團隊合作乃是其模式,每個成員都是教學者、也是其他教學者的隊輔以協助其教學,更都承擔某個分組工作,如總務、攝影、總召等。如此,每個人都有機會扮演教學時的領導人,也扮演教學時的協助者,學習補位與成為支持系統。此外,國際志工服務乃由研究者全程隨團指導。

以海外實習而論,各國的實習皆有團隊,但是實習學生或各自獨立服務或成團服務,而指導老師實地指導的時間較為有限,多半是視訊指導。

〔單元九方案檢討、成效評估與反思〕

一、目的:方案在海外執行過程中,透過團隊內部與服務對象回饋等方式,進行方案檢討與成效評估,亦進行個人與團隊反思,如此以瞭解方案執行的問並與解決問題,亦能藉此評估學習者在規畫此方案之過程中的學習成果。

二、問題導向學習:在此階段,學生進入第二波的問題導向學習,將方案執行視為對象,針對服務對象、方案執行方式、方案執行之場域與脈絡、服務團隊之個人與整體團隊的運作等,觀察與分析執行的問題,

三、執行方式:透過學生的自我檢討、團隊其他成員就其觀察所得而給予檢討、服務對象的質性與問卷回饋、以及指導老師的指導,讓學生瞭解此方案執行的問題、亦強化對服務對象與回應的觀察與分析、團隊合作的問題、個別團員的問題等,繼而進一步討論可行的解決策略以及後續的可行開展。

團隊檢討所採用的方式乃結合開放空間科技(OST)與ORID,後者尤其針對較為複雜或敏感的問題,藉以釐清客觀事實、參與者的情緒感受、參與者

主題文章

的詮釋與聯想、可行的處理方式等。

而為了引發反省，研究者身為指導老師，採用的是行動研究的反省性對話，針對內建於日常實踐之技術性行動的理解，提供了反省，也不斷反思這些課程與培訓設計的適切性與意義。一如 Donald Schön（洪雯柔、張慧君，2013）針對行動研究合作伙伴的任務所做的說明：他們以不同方式與程度，針對實務工作者在進行實踐時自發活動的模式，就其中所顯露出有關研究者自身的理解予以探究，而藉著這種對理解的探究，行動研究合作伙伴們觀察、描述且試圖說明實務工作者實際上所說的、所做的事物。每當這些模式看似怪異或令人困惑時，這些作者都假定必定有個潛藏的意義有待發掘，而且這是他們身為研究者所應發掘的。結果，他們有時被引導去對他們自己的理解進行反映，這種理解指行動研究合作伙伴的是他們對研究對象本身之理解的理解；而為了發掘別人實踐的意義，他們對自己的實踐提出疑問。

陸、課程的後設檢視與建議

研究者作為課程設計者、學習引導者以及學習者，穿梭於問題導向與專題導向學習中，有下述的看見：對自己、對學生、對教學與學習等。一如 Giovan Francesco Lanzara（洪雯柔、張慧君，2013）所說，「自我研究最有趣且最未曾預料到的結果是，在歷程進展中，我對自己不斷變遷之角色、活動與瞭解的發現。令我驚訝的，我發現，當我正協助我的伙伴們對他們自己的實踐進行反映時，我也正在對我自己的實踐進行反映。我們的社會互動—某人的問題與觀察激發另一人的問題與觀察—的反映性本質引領著我，讓我研究我自己處理伙伴之研究工作的方式，亦即，對我自己探究與變遷性理解的模式做自我研究。」

以下分成幾個部分來檢視本課程並提出後續建議：

一、問題導向與專題導向學習之設計者的後設檢視：我對自己身為教師的看見

- (一) 身為設計者對於無法掌控所有課程與教學的焦慮與超越：此來源有三：1.由於問題的模糊性，教師與學生同樣面對未知，而這有違以往全知全能的教師典範；2.以學生學習為中心，學生成為自主學習者，教師必須重新定位自己的角色；3.教師從教導者轉型為引導者，必須學習如何因應不同學生特質、不同情境而規畫不同引導方式。凡此種種，皆非以往的教師角色或專業，因此帶來焦慮，卻也帶來超越的可能。

- (二) 奠基於對學生之瞭解與預測的教學設計視角：此兩種學習模式皆必須奠基於教師對學生的瞭解以及學習問題的預測，也涉及學生如何面對未知問題及其脈絡的預測、可能之解決之道的挑戰；此外，學生個人以及學生在團體中會面對何種問題等，都是教師以往較少涉獵的教學設計視角。
- (三) 面對跨國/文化隔空打牛的未知冒險：由於此課程要求學生規畫的是跨國方案的規畫，因此教師面對更多的是跨國、跨文化的未知冒險。
- (四) 邁向深度學習與探究學習的跨出舒適圈：深度學習與探究學習強調更多的學生探究，不同於以往的知識傳遞與解釋，反而需要解構以往的認知方式、從學習者的角度重新建構鷹架以引導其學習。教師所需跨出的舒適圈，頗為多重。
- (五) 放下教師框架、帶動開放與動能的反省性實踐：面對上種種挑戰，研究者清楚地看見自己放下原本全知全能的教師框架，而重新定位教師為「學習者」、「探究者」，以及依據學生心理與思考狀態而規畫學習歷程的「引導師」，更是開放自己與學生不斷進行反思的反省性實踐者。
- (六) 薪傳、教師專業社群與協同教學的需求：在三、四年的問題導向與專題導向課程設計過程中，研究者清楚看到自己的不足，也慶幸在此過程中剛好有教師專業社群共同對話、學習不同策略；而在大量討論的課程中，各組學生若能有較為充足的教師人力與時間進行深度對話，將更有助於學習的深化。因之，教師之間的經驗薪傳、專業社群的學習與共備、協同教學的分組協助，乃有其必要。

二、問題導向與專題導向學習的課程特色：我對課程的看見

- (一) 方案所聚焦的問題，乃由學生辨識出來，並非全然由教師提供：一如 N. Behizadeh (2014)，教師乃扮演引導師的角色。
- (二) 驅動的問題往往是巨型問題：巨型問題的特質是其可再細分為幾個不同層次與面向的問題、設計難度較高、解決問題的步驟複雜且策略必須明確，也因此較為費時。此類問題如「如何規畫符合跨文化需求的華語課程？何種教學策略適用於服務對象的文化特質？」。

主題文章

- (三) 達到深度學習的成效：從學生的志工或實習週誌中，的確可看出此種課程設計確有助於提升批判思考、創造思考、問題解決、溝通表達、團隊合作、自我成長、資訊素養、專案管理能力等的提升。楊婕妤（2016）針對此門課程的研究發現亦是如此。
- (四) 提供真實情境：本課程的確提供真實情境，讓學生前往海外服務，而且不同階段的問題形貌會有差異，持續性的探究與解決乃是特色。
- (五) 達到理論與實務結合，增強對實踐的信心：有助於結合理論與應用、建立專業合作社群的習慣、增強教學信心與效能感、培養正向的學習態度、增進學習的自信心、增進學習能力與興趣。幾乎有七八成以上的學生原本並無進修的打算，參加完志工或實習後繼續留下來升學，此乃因肯定此類課程對之的能力提升效果。
- (六) 產出的是具體的成果：本課程的產出有二，其一為國際服務學習或海外實習的方案規畫，其二則是學生前往海外針對上述方案的具體落實，因此其產出結果是具體的。
- (七) 花費時間較長：本課程乃以一年的課程來規畫，減少一般專題導向課程執行時間不足的問題，也讓學習的轉化與深化可以產生。
- (八) 教師引導角色的發揮是關鍵：教師引導者角色的發揮是問題導向學習能有效實施的關鍵（張德銳等，2016）、楊婕妤（2016）的研究亦如此顯示。

三、問題導向與專題導向的展望：未來建議

（一）針對教師的建議

問題導向學習與專題導向學習所涉及的面向頗廣，教學設計亦需要多元，建議可透過教師薪傳制度或教師專業社群來提升教師專業。

如辦理工作坊以分享教師有關新教學取向的個人經驗：一如 P. A. Ertmer 所說，提供其他教學者之教學經驗乃是改變教師有關教學與學習信念的方式之一（2005，轉引自 Condcliffe et al., 2017, p.18）。或設立教師專業社群，提供教師相關訓練、設計課程相關諮詢與工具、促動教師專業社群的連結等。

（二）針對課程設計的建議

1. 個別指導（小組）的重要性，因此有賴教學助教或教師協同教學的進行。

2.針對問題之結構模糊所產生的挫折問題：可透過焦點團體討論等激發深度討論，以更釐清問題；此外，運用研究方法的教導，教導學生進行資料蒐集，以及針對蒐集的資料，進行跨文化理解與分析。

3.缺乏實務經驗：針對缺乏實務經驗的問題，可透過薪傳制度、國內偏鄉營隊辦理等，累積其經驗。

4.哪些策略或工具可用以進行專題導向或問題導向學習，這仍有待繼續開展，以使各種不同學科、跨學科或跨領域之各類課程與教學有所應用。

(三) 針對未來研究的建議

1.目標達成的檢視：本課程的規畫有四大目標，雖學生在此海外經驗中皆有學習，亦皆能達成某些目標。然對於學習目標的達成、未能達成之原因、哪些課程內容與教學設計有助於提升哪些能力目標等，仍有待深入地調查與分析。

2. Condliffe 等人 (2017) 建議有更多研究的進行，以探究專題導向的學習成效，以及各種有效策略的質化與量化成效。

致謝

本研究承蒙行政院科技部之計畫補助，計劃名稱：「海外學習（國際交換、國際志工、海外實習）實施與成效探究-臺灣與美紐澳經驗之探究」（MOST 106-2410-H-260-029 -），特此致謝。

參考文獻

吳清山 (2014)。專題導向學習。《教育研究月刊》，241，157-158。

李芳齡譯 (2017)。心態致勝：全新成功心理學 (Carol S. Dweck 原著，2007 年出版)。臺北市：天下文化。

邱于真 (2014)。教與學的合頂石—總整課程 (Capstone Course)。《評鑑雙月刊》，45，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/05/01/6153.aspx>

洪志成、洪慧真 (2012)。精進教學實務之自我研究：教師 PBL 教學經驗的學

主題文章

- 習。屏東教育大學學報-教育類，39，75-106。
- 洪雯柔（2012）。面向未來：以建構全球競爭力為基礎的國際教育。竹縣文教，43，19-23。
- 洪雯柔、張慧君（2013）。在越南與古老中國相遇—親近又疏遠：海外服務學習的反省旅程。臺灣教育評論月刊，2（2），33-38。
- 洪雯柔（2017）。VUCA 世代國際教育政策的反思與展望—英國的經驗，我國的反思。中等教育，68（1），6-21。
- 洪雯柔、謝斐敦、夏林清合譯（2003）。反映回觀—教育實踐中的個案研究（Donald Schön 主編，1991 年出版）。臺北市：遠流。
- 屠彬譯（2016）。關鍵在問：焦點討論法在學校中的應用（Jo Nelson 原著，2001 年出版）。北京市：教育科學出版社。
- 張如慧（2017）。大學專題導向學習課程實施經驗：以臺東大學數位媒體與文教產業學系為例。臺灣教育評論月刊，6（1），93-95。
- 張德銳、林縵君（2016）。PBL 在教學實習上的應用成效與困境之研究。師資培育與教師專業發展期刊，9（2），1-26
- 陳毓凱、洪振方（2007）。兩種探究取向教學模式之分析與比較。科學教育月刊，305，4-19
- 彭雅惠（2015）。專業課程導入問題導向教學法之經驗與反思-財務管理課程。玄奘大學教學實務研究論叢，1，91-121
- 楊婕妤（2016）。課程國際化實踐分析：以「國際文教服務學習」與「國際文教實習」為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系，南投縣。
- 廖遠光、張澄清（2013）。問題本位學習對學生學業成就與高層次思考能力影響之後設分析。當代教育研究季刊，21（4），1-40
- Behizadeh, N. (2014). Enacting problem-posing education through project-based learning. *The English Journal*, 104(2), 99-104.
- BGRS (2016). *Breakthrough to the future of global talent mobility*. Retrieved from <http://globalmobilitytrends.bgrs.com/assets2016/downloads/Full-Report-BGRS-2016-Global-Mobility-Trends-Survey.pdf>

- Cipolle, S. B. (2010). *Service-learning and social justice: Engaging students in social change*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review (working paper)*. New York, NY: MDRC.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education*. M. A., U. S.: Center for Curriculum Redesign.
- Kell, D. (2009). Lessons from geography: Mental maps and spatial narratives. In E. Brewer & K. Cunningham (Eds.), *Integrating study abroad into the curriculum: Theory and practice across the disciplines* (pp. 21-40). Sterling, VA: Stylus.
- Koehn, P. H., & Rosenau, J. N. (2010). *Transnational competence: Empowering professional curricula for horizon-rising challenges*. Boulder, CO: Paradigm.
- National School Reform Faculty [NSRF] (2014). *Compass point activity*. Retrieved from www.nsrffharmony.org
- Schleicher, A. (2015). Prologue: Why rethinking the what of education matters so much. In C. Fadel, M. Bialik, & B. Trilling (2015), *Four-dimensional education* (pp. 1-2). M. A., U. S.: Center for Curriculum Redesign.

Problem-Based and Project-Based Learning Design for Preparatory Courses for International Service-Learning and Overseas Internship

Wen-Jou Hung

This article uses self-study approach to explore the problem-based learning and project-based learning in the preparatory courses for international service-learning and overseas internship. The author introduces the origin of the preparatory courses for cultivating talents for international education affairs as well as the challenges and rationales for adopting these two learning models. The lesson units illustrate growth mindset forming, group dynamic shaping, cross-cultural understanding and communication, unfamiliar environmental, project planning, implementation and check. Suggestions are given in the terms of teachers, curriculum and pedagogy design, and research.

Keywords: internationalization of education, international service-learning, overseas Internship, problem-based learning, project-based learning

Wen-Jou Hung, Professor, Department of International and Comparative Education,
National Chi Nan University

Corresponding Author: Wen-Jou Hung, e-mail: hungwj@ncnu.edu.tw