

國際文憑語言 B 課程教材調適與跨文化理解之個案研究： 主題、文本、任務 / 活動再脈絡化

林同飛

摘要

本文採用個案研究方法，邀請富國際文憑課程發展經驗的漢語教師，進行單元教學計劃的刺激性回顧。研究員運用評價理論態度子系統對個案教師的教材調適回顧及所提供的單元教材進行分析，以呈現其教材調適策略的特徵以及相關文本與其教學語境之間的關係。分析結果顯示在面對學習動機低、思想西化而又缺乏中國文化知識的情況下，個案教師傾向強調文化差異，並在文化比較的脈絡中進行教材調適，以改變學習者的文化偏見。本個案雖然未涉及學生的經驗課程，但其意圖課程中針對學習者所設定的跨文化理解培養目標，及以再脈絡化原則為主題、文本、任務 / 活動所進行的教材調適，為教材調適與課程如何體現國際意識的研究及師資培訓提供有用的實證。

關鍵詞：國際文憑課程 跨文化理解 教材調適策略 再脈絡化

一、引言

教材¹是「教」與「學」的中介媒體，其教學作用不容忽視；教師作為教材的選擇者、詮釋者、使用者，甚或設計者，其重要性更不言而喻。對於國際文憑（International Baccalaureate, 簡稱 IB）學校的漢語教師而言，教科書的選擇一直是件頗費周章的事，因為要選擇一套既能符合漢語學習規律又體現 IB 課程理念的教科書可以說是殊不容易。在這種情況下，教師懂得以不同的調適策略使包括教科書在內的教材以適應課程需要是相當必要的。

就有關語言教材的調適問題，Tomlinson 和 Masuhara (2004) 在其英語二語教材發展研究中指出五個主要的目的，其中一個就是「使教材符合課程目標」。對於 IB 漢語二語教師而言，如何使教材符合其課程目標是非常值得探討的。因為作為 IB 課程中一個重要的組成部分，第二語言學科的教材及相關調適除了需要考慮到所使用的語言與所傳授的語言知識與技能外，更要考慮到相關課程中的目標、評估要求等重要因素。與其他課程不同，國際文憑組織只公布課程的培養目標、實施方法、學科指南等指導性文件，而不出版或授權其他組織出版相應的教科書²。在這種情況下，要討論教材調適策略除了要了解教師與教材使用的關係外，更要了解與 IB 課程理念相關的概念與研究，以更準確地把握有關教材調適的指向。

國際意識是 IB 課程的核心理念。學者 Hill (2013, p.11) 在總結國際意識的定義時指出：

（國際意識的教育就是要）通過跨國界議題的學習及與之相關的批判和合作等能力的應用，以形成有益於推進跨文化理解、和平共處及全球可持續發展等為人類將來服務的態度及行動。

1 爲了行文的一致性，如果文獻中所針對的是「Textbook」或者「Coursebook」，筆者將採用「教科書」一詞，否則將使用「教材」一詞以涵蓋包括教科書在內的學習材料。

2 現行公開發售的教科書具體兩個特點：一、針對考試使用的參考書；二、由教師自行編製的教材。

其中，跨文化理解是國際意識的核心內容（Singh & Qi, 2013, p.16），與語言學習有着密切的關係。具體而言，跨文化理解即通過語言學習提升對其他族群文化知識的認知，以及欣賞其不同的生活方式和發展正面的待人態度（Castro, Lundgren et al., 2013）。語言 B 是 IB 課程中最重要學科組合之一，也是體現國際意識與其跨文化理解富標誌性的課程元素。雖然第二語言學習與跨文化理解之間不存在簡單的因果關係，但上述文獻說明國際文憑組織重視語言 B 對學習者的跨文化理解所起到的正面作用。在預科項目語言 B 指南的學科評估目標中列明有關學科的六大任務，其中第一項就是「在各種不同的情境中清晰和有效地進行交流，展現出語言能力和多元文化的理解。」（國際文憑組織，2011, p.10）作為前綫的語言 B 教師（本文又稱二語教師），應該如何在教材問題上一方面「為意義的理解提供支持」，又一方面體現課程理念中所強調的跨文化理解是相當值得探討、研究。

就有關 IB 漢語二語教師如何在語言課程中進行教材調適研究，筆者於過去幾年發表過數篇文章，當中有語言 B 教師群體在教材調適問題上的國際意識調研（Lam, 2015），也有以語言 B 學習者作為重要教材調適媒介的個案研究（Lam, 2018）。與上述強調學習者主體性個案研究不同的是，本研究的個案傾向強調教師在教材調適過程中所扮演的引導作用。研究中，筆者結合對教師所進行的半結構式深度訪談，並運用系統功能語言中的評價理論態度子系統對個案教師的教材調適回顧及所提供的單元教材進行分析，以呈現其教材調適策略的特徵以及相關文本與其教學語境之間的關係。

態度子系統屬評價系統的一部分，而評價系統則是在語篇語義學層面上用以表達人際意義（Interpersonal Meaning）的三個系統之一，即說話者如何透過語言「讓受話人知道自己對某人或 / 和某事的感覺，並達到磋商人際關係（Negotiating Social Relationship）的功能」（Martin & Rose, 2003, p.22）。其餘兩個表達人際意義的系統分別是協商系統（Negotiation）和參與系統（Involvement）。評價系統又分為三個子系統，包括態度（Attitude）子系統、介入（Engagement）

子系統及級差 (Graduation) 子系統。其中在態度子系統中，又可以分為三個小系統，包括情感 (Affect)、判斷 (Judgement)、鑒賞 (Appreciation)。

那麼，為甚麼選擇態度子系統作為分析工具？事實上，態度、介入及差級三個子系統是互動的。介入分析的是說話者如何在話語中介入其他聲音以及與該聲音之間的關係，差級分析的是說話者表達態度時的不同程度，而態度系統分析的是說話者對人與事的感覺。由於態度子系統的分析能更直接地呈現說話者的思想傾向，在本個案研究也就是對國際文憑課程及語言 B 教材等相關問題的傾向性，所以筆者採用該子系統進行資料分析，但分析時也會對話語中的介入及差級保持敏感。

分析時，筆者根據態度子系統的評估源頭和對象，將說話者的態度分為「情感」、「判斷」及「鑒賞」三類。情感的源頭是「有意識的參與者」，判斷的對象是「有意識的參與者的行為」，而鑒賞的對象則包括所有抽象、具體的物質或符號概念等事物。(Martin & White, 2005, pp.42-43) 以下是分析刺激性回顧時的具體步驟：

- (1) 閱讀刺激性回顧的逐字稿；
- (2) 辨識句中的評價詞彙、對象及態度屬類 (情感、判斷或鑒賞)；
- (3) 辨識時，若該詞彙既可視為「銘刻」(Inscribed) 的鑒賞又可視為「引發」(Invoked) 的判斷，則以明示式的「銘刻」一類為準；
- (4) 按類別分析所使用的評價詞彙、對象及相關語境；
- (5) 分析話語中相對應的單元教材；
- (6) 總結說話者的態度。

步驟中的第五點涉及個案教師所提供的單元教材文本，其具體的分析步驟及程序詳列如下：

- (1) 按刺激性回顧的內容排列教材使用的先後次序；
- (2) 將教材按其使用功能分類為教學文本、活動指引、問題 / 工作紙練習；

(3) 按刺激性回顧中對相關教材的評價內容及次數決定教材的重要性；

(4) 根據系統功語言學中的相關概念對重要教材進行分析；

(5) 教材文本的分析的結果與刺激性回顧的分析結果互相引證。

根據上述分析方法，本報告將深入探討個案教師所自選的一個單元教學規劃案例，並於下文分別闡述該案例的教學語境、目標以及相關的教材調適策略，然後再討論有關案例在國際意際框架中所體現的課程理解以及教材調適的再脈絡化問題。

二、個案分析

2.1 教學語境

個案教師所提供的單元計劃為期三週，主題為烹飪與飲食文化，當中包括兩個子題，分別為「中西美食」及「快餐與慢食」。根據刺激性回顧後的訪談³，個案教師表示該單元的學習目標為：

(1) 符合語言 B 指南中對課程必需包括兩個選修的要求及；

(2) 引導學生準備個人口語及閱讀評估。(195201)⁴

該單元安排在兩年語言 B 課程的最後階段，即學生在參加校內模擬考試前的學習階段。個案教師眼中的學習者，其特性為學習動機低、思想西化以及中國文化知識較為欠缺。

根據回顧資料中態度子系統的分析，個案教師對學習者的評價比較負面。在「判斷」一類中，共收錄十一項負面評價，兩項正面評價，而負面評價中，九項與學習者的學習態度或能力有關，兩項與學習者的文化意識有關。與學習者的學習態度或能力有關的包括態度上「太被動」(018⁵、049)、「沒有動力」(060)，行為上「專注力低」(023、

3 個案教師以廣東話回顧單元教材的設計，但由於廣東話的表述方法與現代漢語不同，這裏為了方便讀者理解，所以本節中的引用以現代漢語方式表達。

4 所有訪談及刺激性回顧均採用六位數的代碼，前三位代表始頁碼及行數，而後三位代表結頁碼及行數，例如 195201，即相關資料出現於第 19 頁的第 5 行至第 20 頁的第 1 行。

5 態度子系統分析重視的是話語中的用詞，而大部分用詞都是出現在一行內，所以有關行號只有三位數。

028)、「很拖拉」(064)，學習上「比較特殊」(027)、「(甚麼)都沒有留意」(050)。這些評價都是個案教師在解釋其教材調適過程時所列舉的原因。即便是個案教師認為「效果很好」的中西餐飲設計，他也是在評估有關「硬知識」對於學習者來說「比較沉悶」的情況下(043044)，才提出「不如叫學生……一起設計一餐飯」，並嘗試「在過程裏面去講解……從而帶出中國文化的地方，中西文化的相異(之處)」(045047)。

2.2 課程理解

個案教師在有關單元的刺激性回顧中所顯示的課程理解，主要表現在技能及知識兩個層面。就技能層面而言，個案教師所強調的主要是學習者的語言運用技能，包括說話能力(010011)和閱讀能力(082084)等。在回顧後的訪談中，他表示有關單元的概念拓展性不足，未能培養學生的「散發性思維」，讓學生對有關課題可以「想遠一些或者想深入一點」(238245)。就知識層面而言，個案教師則強調兩點：一、對中國美食典故(007009)以及中國的烹飪藝術(036038)有所認識；二、認識中西方在飲食文化上的差異，包括不同的餐飲特色、餐桌禮儀(040042)、進餐座位安排以及烹調方法(056059)。個案教師所設計的單元知識顯然已不是表層理解下的中國文化學習，而是在文化異差的語境下所認識的中國文化特點。這些特點有物質層面的體現(如菜式及其烹調方法)，也有精神層面的體現(如餐桌禮儀及餐飲特色)，也就是個案教師在深度訪談中所提到的生活及精神兩個層面的文化認知。這方面的認知是學習者最為缺乏的。

根據同一份態度子系統分析，在「判斷」一類中，有兩項與學習者的文化意識有關，包括個案教師發現：一、學習者「普遍傾向西化」，並認為西方菜式「難做」、「有特色」(034035)；二、在參與設計中西餐飲的過程中，學習者對中西飲食文化的差異「真的沒有意識」(047048)。所以個案教師有意讓學習者意識到中國烹飪是「一種藝術」(033、038)以及有關藝術的「多樣化」(033)。這種設計

思路實際上就是在強調文化差異性的同時，為傾向西化的學習者營造一種平衡，讓學習者透過相關知識的提升以改變其狹隘的思想或偏頗的印象。

面對思想西化又不懂中國飲食文化的學習者，個案教師在教學方法上採用體驗式任務⁶，而在教材調適方面則採取了與之相配合的文本選擇、增添與改變。其中最為關鍵亦即最能體現教師課程理解取向的策略，就是與中西飲食文化有關的教材增添及改變。

2.3 教材調適策略

先說教材選擇，個案教師與其同事⁷由於教學時間上的限制無法使用所收集到的文學作品（091093、122129），並最後決定就從「從學生生活飲食開始」（124124），配合以下的真實性文本作為教材：

（1）電影《飲食男女》中男主角下廚的場面片段（020022、023026）；

（2）中國《禮記》（白話版節錄）（070071）；

（3）綠田園〈快餐文化泛濫－慢食人生 優化生活〉（082083）。

再說教材增添，個案教師圍繞單元中的主要學習任務「中西餐宴設計」編寫配合不同階段的工作紙。該任務大致可分為三個階段：前任務階段、任務進行階段及後任務階段。不同階段中所增添的工作紙及其目的詳列如下：

6 本個案中學習活動明顯具有任務型語言教學的特徵，包括（1）活動的主要焦點在於「意義」而不在於語言形式，（2）活動需要製造信息差，（3）學習者需要依賴大量的語言及非語言資源以完成任務，（4）活動具有清晰的非語言性目的，所以本節以「任務」一詞取代前面報告中所使用的「活動」一詞。

7 本個案教師的單元設計及教材調適屬學校內教師集體工作的成果，但為了表達的方便，下面的報告將以個案教師代表個案教師及其團隊。

表 1

「中西餐宴設計」及相關教材

階段	工作紙	作用
前任務	1. 道聽途說小活動：記錄聽到的中國美食典故，並以書信形式向海外的朋友介紹地道又美味的中國美食。	協助學生進行口語能力及書信寫作能力的訓練。(010015)
	2. 看電影《飲食男女》：觀看電影片段，並理解「飲食男女」的意思、配對故事中的人物、辨識片段中的烹飪食材及方法。	讓學生可以緊跟電影內容及教學重點。(026030)
任務進行	3. 西方飲食文化：包括西(方)飲食觀念、西方食材、西方飲宴、西方用餐禮儀等閱讀材料及引導餐宴設計的問題，最後附上一欄「民族體現」分析； 4. (中國飲食文化)：包括中國飲食的調和之美、中國食材的特色、中國飲宴禮儀等閱讀材料及指導餐宴設計的問題，最後附上一個出自《禮記》的吃飯禮儀檢測表； 5. 個人的餐宴設計筆記。	協助學生設計宴會中的餐飲、座位、禮儀等。(050052) 協助學生在宴會中向鄰班同學進行介紹，包括所選的菜式及其配料、用餐特點等。(079081)
	兩班合作進行，一班負責中菜，一班負責西菜。學生負責訂餐，安排座位、安排「賓客」(同學)身份，並根據閱讀資料(第3及第4項)及個人筆記(第5項)向「賓客」解釋座位安排背後的文化因素以及有關菜式的烹調方法、特點。(053059)	
後任務	6. 烹飪與飲食講義：根據閱讀評估的題型對〈快餐文化泛濫〉進行閱讀理解； 7. 《快餐？慢食？》調查與報告。	讓學生進行閱讀理解及口頭/書面報告的訓練。(084086)

就工作紙的作用而言，個案教師着眼於對學習者所提供的幫助。上述教材主要可分為兩類：一類協助學生理解教材文本（見第 2、第 6 點）、另一類協助學生完成學習任務（見第 1 點、第 3 至 5 點、第 7 點）。無論是哪一類，前任務工作紙圍繞的是對中國飲食文化的初步認識，主任務工作紙圍繞的是對中西飲食文化的再認識與體驗，後任務工作紙圍繞的是現代快餐文化。從中國飲食文化，到中西飲食文化，再到現代飲食文化，這個教學編排的線索是清晰的，但個案教師在回顧後的反思中對有關設計提出了不少的負面評價，包括主題之間的「連接性不夠強」(091)、「(後任務)與單元主題不夠扣得緊」(088)、概念的拓展「不夠闊也不夠深」(099)。雖然單元設計上仍有不足，但個案教師對主任務所帶出的效果還是給予了正面的評價

(062、065)。

在教材的改變上，個案教師表示上述第 4 及第 5 項工作紙中有關中西飲食文化的資料乃「結合幾個……不同的閱讀文本」，但「因為不同人寫的……有一些艱深的文字，所以有的我們就自己修改」(174176)。修改的目的就是讓學習者在閱讀時有明確的焦點(161163)。這個焦點中所包含的信息除了內容上與中西飲食文化有關外，其態度取向又是如何？這是個案教師在教材調適策略的核心部分。爲了了解這個核心部分所隱藏的信息，現將兩份工作紙中對中西飲食文化所使用的評價詞分列如下：

表 2

咎犯 V.S. 雍季的比較

西方飲食文化	評價用詞	中國飲食文化	評價用詞
西(方)飲食觀念	理性、只有一種味道、對比鮮明、互不相干、(互不)調和、簡單明瞭	中國飲食的調和之美	獨特的、美味的、交織融合協調、水乳交融、你中有我、我中有你、美好的
西方食材	(肉食) 仍然比中國人的高	中國食材的特色	多樣、豐富、繁多、堅實的、豐富多彩、種類繁多、(菜蔬) 比西方多六倍
西方飲宴	(沒有)	中國飲宴禮儀	(重視) 禮儀
西方用餐禮儀	(沒有)		
民族體現	機械的、機械性、單一性、熟視無睹、單調重複、無興趣、(無) 滋味		

根據個案教師所提供的工作紙，〈中西飲食文化〉教材文本中有若干引導問題，引導學生設計中西餐宴以體現文本中所出現的觀念或概念，而文本所出現的觀念或概念從上表的態度取向分析則暗示着中國飲食文化優於西方飲食文化的信息。這種信息與學習者本身所存在的「偏向西化」形成一種意識上的平衡。這種平衡是暗示性的。從教材調適策略上說，這種平衡隱藏於所修定的文本，而形成於教材的組織網

絡當中。

具體而言，單元個案在教材組織上有兩個特點。第一，先破後立，即以認識中國美食（工作紙第 1 及第 2 點）「先破」學習者既有的觀念，再以中西餐飲設計「後立」中西方文化的平等地位；第二，明暗對比，從形式上將中國文化與西方文化並置，並顯示各自的特色，為學習者重新思考兩種文化而創造了空間，此為明，但從文本的態度取向上突出中國飲食文化的優越性，以動搖學習者對中國文化的固有看法，此為暗。透過這種教材組織網絡及與之相關文本改變，個案教師在中西文化差異的語境中，向學習者呈現中國飲食藝術的特色，最後再以體驗學習的方式讓學習者從不同層面對中西飲食文化的差異有所認識，繼而改變對中國飲食文化的刻板印象或表面理解。

總的來說，個案教師所採用的策略可以簡單歸納為以下幾點：

- (1) 選擇可以幫助學習者了解目標語的文化特徵的文本；
- (2) 採取比較的方式，呈現不同文化之間的差異；
- (3) 呈現差異時，針對學習者的誤解或不足之處進行修訂、補充。

上述策略所針對的是教材文本內的內容信息以及有關信息的組織、剪裁和利用。為了回應學習者在知識層面上的不足以及由此所形成的文化偏見，個案教師在調適教材時以有關策略展現中西文化比較脈絡中的中國飲食藝術，讓學習者重新認識中國文化，以摒除其固有的成見。與一般對外漢語教科書中純粹教授中國文化知識其不同之處在於，有關策略將中國文化的信息置於多元文化的語境中進行學習，讓學習者從國際的視域中去理解不同文化的特徵。預科項目的課程指導文件 *The Diploma Programme: A basis for practice* (2009) 中也有提到，「國際意識指的是以開放的態度及好奇心對待世界不同的文化，並對人類的行為及其互動中的複雜性、多元性及動機作深層的理解」。

三、研究結果的討論

跨文化理解作為國際意識的核心內涵，筆者 (Lam, 2015) 在研究語言 B 教師的課程理解取向時指出表層和深層兩種不同的層次，而這

兩種層次結合 Hill(2007; 2013) 的知識、技態、態度 / 行動三個層面形成 IB 語言 B 教師的國際意識課程理解框架（簡稱 IB 課程理解框架），也就是跨文化理解的課程目標矩陣。本個案一方面為該框架提供多一個實證案例，另一方面又補充了筆者（Lam, 2018）對另一位個案教師所作的分析之不足。該個案強調學習者的主體性以及群體中所存在的文化差異，並總結出學習者作為教材調適的參與媒介的觀點，而本個案教師強調的是在學習者缺乏動機與目標語文化認知的情況下，所訂定的單元目標及所進行的教材調適。根據 IB 課程理解框架，相關目標在知識上屬深層理解，在技能上屬表層理解。這兩個案例的分析結果顯示，教師的課程理解取向會根據單元語境及其學習者的需要而產生轉變，所謂深層或表層，在教學規劃上不是非此即彼，而是兼融並包，並受制於多種因素。

另外，所謂的深層理解，IB 課程理解框架建議教師應以目標語對目標語文化及自身文化進行深入的分析、反思，在比較不同文化之間的差異時，認識各種文化背後的精神價值，然後形成一種情感上的關注、關心，甚至熱愛。（Lam, 2015）在國際意識的探索性研究中，有關研究者指出理解不同文化的異同是成為全球公民的一個關鍵素質。（Castro, Lundgren et al., 2013）從語言學習的角度去看，這個階段的語言學習已經不在學習語言，而是通過語言進行學習（Learning Through Language）（Halliday, 2004; Inugai-Dixon, 2009）。在國際文憑課程的語境中，語言 B 的學習可以是以培養高階思維能力為目標，理解、分析、思考文化之間差異，並在這種文化碰撞和衝突之中進行反思。

然而，就本個案而言，個案教師在所增添的中西飲食文化工作紙中展示出明顯的傾向性，即中國飲食藝術比西方的優勝。這種傾向從本質上卻是一種偏見，但作為一種教學手段，以帶有傾向性的文本信息達到其短期目標是可以理解的。可是作為長遠目標，除了要學習者以開放態度對待不同的文化外，跨文化理解的培養更需要學習者對各種現象作深層的理解。深層的理解指的不單是在知識層面上以多元文化的語境認識問題與現象，更需要的是各種與國際意識相關技能與態

度的培養，例如批判思考、反思能力等。正如 Skelton(2007, p.388) 在學校如何發展學習者國際意識的問題上，提到培養國際意識必須讓學習者對目標語文化的深層意義有所理解，否則有關學習只會流於表面而不足以形成超越自我中心的思想及發展出關注他人的意識（a sense of the other）。

當然，除了國際意識中跨文化理解的具體內涵外，教師如何調適教材以體現相關理解也值得進一步討論。就上述個案教師所做的教材調適，有關策略其實涉及一系列的教材再脈絡化（Recontextualization）過程。

根據伯恩斯坦（2005，頁 55）的教育社會學理論：「再脈絡化（Recontextualization）原則不僅是再脈絡化教育論述的構成（the what），即何種教育論述可以成為教學實踐的學科和內容。它亦是再脈絡化運作方式（the how），也就是教學理論。」在這個意義上，教師的教材調適工作就是社會文本轉移到教育論述的再脈絡化過程。對語言 B 教師而言，這個過程其實就是漢語教師在其教育場所重新構建漢語或對外漢語及其相關文化的論述。本個案教師所進行的教材調適就呈現了三種不同層面的再脈絡化，這包括了主題、文本及任務 / 活動三個方面。

主題再脈絡化，即不單止要求話題符合語言 B 的課程指南，更要在單元設計的語境上，為課程或單元中的課題、內容或任務賦予新的意義。這個概念與實施於 2015 年中學項目中的全球語境⁸（Global Context）性質相似（IB, 2014），而其核心作用是以利用新的語境讓教師重新構建不同學科的教育論述，例如本個案教師讓電影《飲食男女》置於中西飲食文化比較的脈絡中進行教學設計，而英語二語教材研究中，也有教師以「無家」（Homeless）為語境重新構建教科書有關數字表達的課題（Pulverness, 2003）。

8 中學項目的全球語境包括了身份與關係（Identities and Relationships）、時空與取向（Orientation in Time and Space）、個人與文化表達（Personal and Cultural Expression）、科學與技術創新（Scientific and Technical Innovation）、全球化與可持續發展（Globalization and Sustainability）、公平與發展（Fairness and Development）六個範疇。

文本再脈絡化，在教材發展研究中，有學者提出文本導向的發展框架（A Text-driven Approach to Materials Development）(Tomlinson, 2003)。該框架詳盡說明教材從收集、選擇、到經驗、再到各種活動及任務的設計等步驟。然而，這只是一般的程序，而要實踐國際意識中的跨文化理解，語言 B 教師需要考慮在主題的再脈絡化過程中，選擇、組合教材，乃至增加指導問題。當中，不同方式的比較是最常用的策略，而這種策略的目的就是使本身並非教材的文本轉移成 IB 教育場域中的新論述。本個案教師所選用的中、西飲食文化自編文本及白話版的《禮記》節錄等都是非教材文本轉換成教材的典型例子，而所運用的策略就涉及文本與文本之間的比較，文本與學習者所具有或產出的文本之間的比較。至於文本與文本之間的比較，還可以再分為同一形式但不同內容（如中、西飲食文化自編文本），不同形式但內容相近（如中國飲食文化中的自編文本及白話版《禮記》節錄）或內容形式皆有區別等。

最後是任務 / 活動再脈絡化，從教材調適的角度看，有的強調所調適的教材（這裏包括了任務）要以學習者為中心（Learner-centered）、具彈性和選擇（flexibility and Choice），要開放式的（Open-ended），並有相關性（Relevant）、普遍性（Universal）和真實性（Authentic）(Saraceni, 2003)，也有的強調增加真正的選擇，照顧不同官能的學習者、提供自主學習的機會、鼓勵高階思維能力、使語言的輸入更易於接觸和參與（Islam & Mares, 2003）。本個案教師所增添的中西餐宴設計任務就要求兩班學生互換角色，並根據所學的概念為對方提供餐飲服務。這類處境式作業或活動是任務再脈絡化的常用策略；相關策略可以讓學習者進行換位思考，超越個人的視野，並有助發掘人類的共同情感，培養國際意識中的同理心。

總的來說，本報告作為一個個案研究，說明了 IB 語言 B 教師如何根據學習者群體的需要設定不同層面的跨文化理解培養目標，並在相關的單元場域中，以再脈絡化原則為教材所涉及主題、文本、任務及活動進行調適，使漢語在國際教育的語境中體現其課程理念。相

關培養目標與三個不同層面的教材再脈絡化之間的關係大概可表述如下圖：

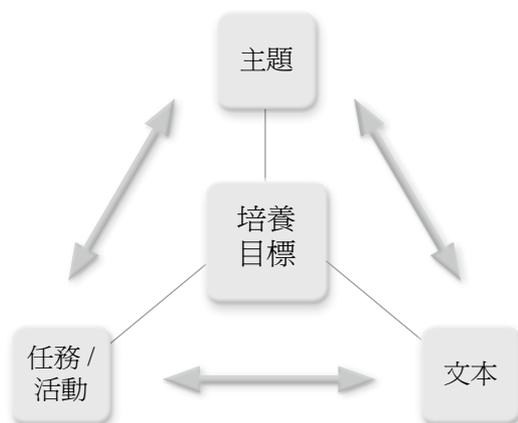


圖 1：課程培養目標與教材再脈絡化

這裏所闡述的教材調適策略雖然只限於教師的意圖課程，而沒有涉及學生的經驗課程，但其研究結果對 IB 教師培訓工作，尤其是語言 B 教師在教材的處理工作上，指出了一個方向，並且進一步協助教師具策略性地在「教師的意圖課程」層面上對教材進行相應的調適，以提高教師在國際教育語境中作為教材發展者的自我效能。與此同時，也為教材再脈絡化的研究，提供了個性化（Personalize）、個人化（Individualize）、地區化（Localize）以及現代化（Modernize）(McDonough & Shaw, 1993) 以外的另一個具指導性的調適原則，亦即教材的再脈絡化需要體現課程所定的培養目標，在 IB 的課程裏，所指的就是國際意識中的跨文化理解。

參考文獻

- 伯恩斯坦 (2005)《教育、象徵控制與認同：理論、研究與批判》，臺北：學富文化事業有限公司。
- 國際文憑組織 (2011)《語言 B 指南》，載於：<https://www.slideshare.net/liyunlu/b-language-b-guide-in-chinese-first-examinations-2015>
- Castro, P., U. Lundgren, et al. (2013). Conceptualizing and assessing International Mindedness (IM): An exploratory study. Retrieved from <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/imeufullreportfinal.pdf>
- Halliday, M. A. K. (2004). Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language, in J. J. Webster (Ed). *The Language of Early Childhood* (pp. 308–326). New York: Continuum.
- Hill, I. (2007). International Education as Developed by the International Baccalaureate Organization, in M. Hayden, J. Levy and J. B. Thompson (Eds). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: Sage.
- Hill, I. (2013). International-mindedness. *International School*, 15, 10–11.
- IB (2014). Developing MYP Units (Pre-publication). Retrieved from <https://ccbmyp16-17.wikispaces.com/file/view/developing+myp+units.pdf>
- Inugai-Dixon, C. (2009). *One View of Language and Learning*. Reading, UK: NALDIC.
- Islam, C. and C. Mares (2003). Adapting Classroom Materials, in B. Tomlinson (Ed). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Lam, T. F. (2015). IBDP Mandarin B and Material Adaptation: How to Make Sense of International Mindedness, in Hill, I. and Shum, S.K. (Eds), *Infusing IB philosophy and pedagogy into Chinese Language teaching*. UK: John Catt publishers.
- Lam, T. F. (2018). Learner as Participatory Agent of Material Adaptation: Strategy for Enacting International Mindedness in Mandarin B, in Shum, S. K. and Mican, P. (Eds), *Researching Chinese Language Education: Systemic Functional Linguistics Perspectives*. UK: Routledge Research in Language Education
- Martin, J. R., and D. Rose. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. NY: Continuum.
- Martin, J. R., and P. P. R. White. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan.
- McDonough, J. and C. Shaw (1993). *Materials and method in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Pulverness, A. (2003). Materials for Cultural Awareness, in B. Tomlinson (Ed). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Saraceni, C. (2003). Adapting Courses: A Critical View, in B. Tomlinson (Ed). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Singh, M. and J. Qi (2013). 21st century International Mindedness: An Exploratory Study of its Conceptualization and Assessment. Retrieved from <http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/singhqiibreport27julyfinalversion.pdf>
- Skelton, M. (2007). Defining "International" in an International Curriculum, in M. Heyward, J. Levy and J. B. Thompson (Eds). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: SAGE.
- Tomlinson, B. (2003). Developing Principled Frameworks for Materials Development, in B. Tomlinson (Ed). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. and H. Masuhara (2004). *Developing Language Course Materials*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

A Case Study of Language B Material Adaptation and Intercultural Understanding in International Baccalaureate Diploma Programme: Recontextualization of Topic, Text and Task/Activity

LAM, Tung Fei

Abstract

This case study involved a Chinese teacher who was experienced in developing curriculum in International Baccalaureate Diploma Programme to participate in stimulated recall on unit planning. In this study, “Attitude” as one of the subsystems of Appraisal Theory was utilized to analyze the participant’s stimulated recall and related teaching materials. It aimed to demonstrate the features of strategies used for material adaptation in relation to a specific context. The results suggested that the participant tended to focus on cultural differences and adapt teaching materials in light of cultural comparison in order to change the cultural bias shared by his learners who were low-motivated, in favor of western ways of thinking and in lack of understanding Chinese culture. Though the research did not study learner’s experienced curriculum, it showed goals set for learners in relation to teacher’s perception of intercultural understanding and material adaptation strategies on topic, text and task/activity based on the notion of recontextualization. This study adds value to both research and teacher training on material adaptation and the enactment of international mindedness.

Keywords: International Baccalaureate Programmes, intercultural understanding, material adaptation strategy and recontextualization