

國際文憑大學預科項目語言 B（漢語）之教材調適： 文本詮釋與處境設置

林同飛

摘要

本文探討國際文憑大學預科項目語言 B（漢語）教師如何調適教材以體現其課程理解。研究採用立意抽樣的方法，深度採訪兩個面對不同學習群體的教師，並對其訪談內容及所提供的單元教材進行系統性分析，以呈現教師在意圖課程中所使用的教材調適策略及其特徵。研究結果顯示個案教師所運用的三種方法，包括以概念為導向的教學思路、真實性文本的詮釋以及處境式任務的置設。兩者均認同多元文化理解的理念，但個案 A 的策略着重以處境設置讓學生進入不同的角色思考，而個案 B 則重視以文本詮釋讓學生重新審視已有的知識。本報告為國際教育課程理論提供實徵性研究案例的同時，亦為國際教育工作者在如何靈活調適教材以達致培養者目標這個問題上提供具體參考。

關鍵詞：國際文憑大學預科項目 多元文化理解 教材調適 文本詮釋 處境設置

一、引言

國際文憑教育提倡以概念為導向的課程設計，而以概念為導向的單元設計，所使用的教材必須很靈活，一般教科書的編寫未必能滿足這個需要。事實上，一般漢語教科書的編寫所遵循的是從簡單到繁瑣的漢字學習規律，而國際文憑教育所要求的卻是圍繞「國際文憑學習者培養目標」所展開的教與學。這包括了「探究-行動-反思」三結合的教學模式、多元文化理解和全球參與，以及強調對重要概念的學科和跨學科理解 (IB, 2012)。所以在這種教育理念下是否需要教科書以及如何調適所選擇的教材成了一個值得深思的議題，而這裏需要注意的是本文所提到的「教材」不光是指教科書，還包括了教學、練習及評估用的文章、文字片段、作業或活動說明等教學材料。

就教材調適研究而言，McGrath (2013) 在其研究報告中比較了八位學者在這個問題上所發表的研究結論，最後歸納出三大類策略，包括刪除、增添和改變。這種分類與 Tomlinson 和 Masuhara (2004) 所提出的三類教材調適法有相似之處。這三類指的就是加法類，即增加和延伸；減法類，即刪除、濃縮和減少；零類，即修訂、替代、重組、重新排序和轉換。唯一不同的是 McGrath (2013, p.139) 認為選擇亦是調適策略的重要一環。他指出選擇是評估教材後的決定，也是對所選教材的肯定及對其他教材的放棄，所以他將刪除與選擇並列為一類。

就教材調適與課程取向的關係而言，Shawer (2010) 針對英語作為第二語言教學的教師，進行了課程理解取向與其教材調適策略的實徵性研究。研究結果顯示出三種不同的課程取向，即課程傳達者取向、課程發展者取向和課程製作者取向。課程傳達者傾向依賴教科書的內容，並且依照教師指導方法進行教學；課程發展者傾向同時考慮課程要求及課堂因素，並透過教材的調整以達致所訂定的目標；課程製作者傾向使用需要分析以找到課堂的教學所需。與課程傳達者不同，課程發展者和課程製作者強調教師在教材問題上具有能動性與主體性，而不是被動的接受者。

至於課程發展者與課程製作者，其不同之處主要表現在教科書

使用的程度上，前者視教科書為主要的課程資源，其策略涉及宏觀及微觀兩個層面，而後者視教科書為可使用的資源之一，其策略涉及分析、選擇、組織等一連串的設計流程（Shawer, 2010, pp.179-181）。其中，課程製作者的教材調適策略最為靈活，並「以學習者為中心」。具體策略包括了多角度的需要分析、參照課程範圍進行主題選擇、參照課程順序組織教學內容、大量編寫課程教學活動及相關教材等。這與強調以概念為本的國際文憑課程所倡導的課程取向基本一致。

國際文憑組織認為語言 B 學科是國際文憑大學預科項目中最重要學科組合之一，也是要達致「多元文化的理解」最有標誌性的課程元素。因為語言對發展讀寫能力和多重文化素養極為重要，關係到一個人在學校中成功地開展學習以及之後在社會中取得成功（IB, 2011, p.3）。與此同時，國際文憑組織也認為要使那些包括使用非母語開展學習的學習者能夠學習課程，教師必須具備能夠反映以上信念與理解的教學方法。這些教學方法包括了激活已有的理解並建構背景知識、為意義的理解提供支持、擴展語言能力和肯定身份（IB, 2011, p.30）。所謂「提供支持」指的就包括了各種教材在內的學習工具（IB, 2011, pp.31-32）。那麼漢語 B 教師是如何運用教材調適策略「為意義的理解提供支持」，以體現國際文憑課程中的「多元文化的理解」這個理念？對上述問題，他們自己是如何理解的？換一句話說，從意圖課程的角度看，教師是如何運用不同策略調適教材以體現其所理解的課程目標？

二、關鍵概念

這裏先要釐清的是研究問題中的兩個關鍵概念：（一）「教材調適策略」、（二）「多元文化的理解」。

何謂「教材調適策略」？從概念上說，「教材調適」指的是教師在某種語境下對教材進行的創造性活動，而「調適」一詞既顯示有關活動本身的性質，又隱含了活動背後的目的。這恰恰切合本研究的核心問題，即漢語教師如何對教材進行再創造（調）以滿足預科項目的

需要（適）。這裏「調」的對象包括已有的教科書材料、真實性材料以及他人使用過的材料；而「適」的對象則指向國際文憑的理念、培養者目標、語言 B 學科目標以及漢語課的教學目標。至於「策略」一詞，《現代漢語大詞典》定義為「據形勢的發展而制定的行動方針和鬥爭方式」。從課程設計的觀點看，即為解決課程與教學上所遇到的問題而發展出的行動計劃。這些行動是在實現某種特定目標、適應某種特定環境之下所作出的最優化選擇。這裏所謂的行動，在本研究中，就是指對教材的調適。換一句話，教材調適策略是由若干個調適方法組成，所以不同的調適策略將意味着不同調適方法的組成及／或應用。

「多元文化的理解」指的又是什麼？國際文憑組織在所有課程指南的首頁均明載國際文憑教育的使命宣言，其具體描述如下：

培養勤學好問、知識淵博、富有愛心的年輕人，他們通過對多元文化的理解和尊重，為開創更美好、更和平的世界貢獻力量（國際文憑組織使命宣言）。

宣言中所提到「多元文化的理解」，其對應的官方英文概念是「intercultural understanding」，另一種更普遍的譯法是「跨文化理解」。研究指出跨文化理解（Intercultural Understanding）與多語主義（Multilingualism）及全球參與（Global Engagement）乃國際文憑課程三個最重要的組成部分（Castro, et al., 2013; Singh & Qi, 2013）。Singh 和 Qi (2013, p.16) 指出在國際文憑教育中，跨文化理解是國際意識概念的核心內容，而 Castro (2013) 則認為跨文化理解與語言學習關係密切，並特別強調學習其他族群的文化知識，欣賞其不同的生活方式及培養正面積極的待人之道。

學者 Hill (2007) 在比較多元文化教育（multicultural education）與國際教育的歷史背景時，提到「跨文化理解」就是這兩種教育所共有的特質。很多學者也就這個課題提供了分析方法以及批判性的觀點，並認為國際教育課程中的跨文化理解不能只留於表面（Bennett, 2008;

Deardorff, 2008; Heyward, 2002; Rizvi, 2007)。文化的形成有其歷史因素，跨文化理解如果不看其歷史性、相對性，又缺乏批判性、反思性，則難以提高學習者的能力。這意味着「批判性」與「反思性」是培養跨文化理解時不可缺失的一部分，所以在國際文憑學習者培養目標（IB, 2006）中也有與此相關的條目：

我們運用批判性和創造性思考技能，對複雜的問題進行分析並採取負責任的行動。我們積極主動地做出理由充分、合乎倫理的決定（見第三項〈勤於思考〉）。

我們對世界和自己的思想觀點和經驗做出深刻縝密的思考。為了支持我們的學習和個人發展，我們努力了解自己的長處和弱點（見第十項〈及時反思〉）。

所以本研究在談及「多元文化的理解」的課程目標時，很大程度上，所涉及的就是批判分析與反思能力之培養。

三、研究及分析方法

至於研究方法，本研究主要採用的是（一）深度訪談及（二）教材文本分析兩種。訪談個案屬立意抽樣，由研究員先向香港各所開辦國際文憑大學預科項目的學校發函邀請，並由學校薦舉合適的人選進行第一輪初步訪談（約十六人），然後再由研究者根據「最大變異抽樣」（maximal variation sampling）原則選擇合適的個案進行第二輪深度訪談，而相關原則包括以下幾項：

1. 語言 B 中的高級課程及普通課程均有代表；
2. 教授的學習者背景有差異；
3. 不會只跟從教科書教學，而在教材如何調適以體現所理解的課程目標上有着不同的側重點；
4. 願意提供完整的單元教材及參與第二輪的深度訪談。

兩輪訪談的目的、過程及提問形式大致表列如下：

	初步訪談	深度訪談
目的	初步了解受訪者的課程取向及選擇教材的原則	從受訪者的單元設計及所使用的教材了解其教材調適策略
過程	根據受訪者的意願，進行電話訪談或面談；時間約三十至六十分鐘不等；研究員提問，受訪者作答。	由受訪者選擇地點進行面談；與受訪者面談，時間約六十至八十分鐘不等；受訪者根據自己所提供的教材解釋相關策略背後的考慮，然後再由研究者追問。
提問	問題屬開放性質，大概分三方面，包括（一）與課程理解有關，如「作為 IB 課程的一部分，語言 B 的目標及角色是什麼？」；（二）與教科書有關，如「語言 B 課程中所選擇的教科書應該具備哪些特點？」；（三）與教材調適有關，如「在調適教材時，考慮的因素有哪些？」	追問與研究題目有關的細節，包括圍繞受訪者如何進行教材調適以達致其所理解的課程目標。

表一：兩次訪談的目的、過程及提問形式之對照

參與第二輪深度訪談的兩個個案分別來自不同國際學校的漢語教師，資深且具備研究背景。兩人均認同國際文憑課程中提倡「多元文化的理解」的教育理念，並認為教材不應限於教科書，而需進行不同形式與程度的調適。個案 A 擔任中文部主任，既負責部門的課程規劃，又有前綫教授漢語 B 高級課程的經驗，對象以香港本地學生為主；個案 B 為前綫教師，教授漢語 B 普通課程及知識論，對象以非華裔背景的學生為主。

什麼是深度訪談？談訪法是質性研究中常用的方法，根據 Taylor 和 Bogdan (1984, p.77) 的定義，深度訪談指的是研究員通過與受訪者的重覆面談以更好地理解受訪者使用其語言就其生活、經驗或處境所表達的觀點。深度訪談分為半結構性訪談及非結構性訪談兩種。半結構式訪談也叫焦點訪談，即研究員與受訪者之間的談話圍繞一個指定的話題而開展，但在提問的類型、次序以及用詞有較大的彈性，以期有效地獲得受訪者對研究問題的真實感知 (Minichiello, et al., 1995, p.65)。為了讓受訪者可以就課程、教材以及教材調適策略等話題，較聚焦地以自己的語言敘述其想法及做法，本研究採用了焦點談訪的方

式蒐集資料。

對所獲得的訪談資料，本研究運用編碼法、主題分析法及文本分析法進行梳理。編碼法及主題分析法所根據的是 Creswell (2012, p.244) 所建議的方法進行的，即按其編碼流程模式對訪談逐字稿進行編碼，然後作主題分層 (Layering) 以及內容聯繫 (Interrelating)。除訪談內容外，個案教師於第二次焦點訪談中所選取的一個具代表性的教學單元及相關教材亦是本研究的分析對象，以檢證個案教師在訪談中所作的闡述，從而更好地回應本研究問題。這些教材文本包括單元計劃、導讀篇章及用於教學活動的指引、練習和問題等，其基本形式及數量大致表述如下：

個案	教學時間	數據內容 (形式)	數量
A	八周	學年及單元教學計劃 (印刷文件) 源自教科書的文字材料 (印刷文件) 源自網絡的文字材料及與之匹配的自編工作紙 (印刷文件) 為文學作品編寫的工作紙 (印刷文件) 電影 (電子) 教學簡報 (電子)	3 份 (5 頁) 2 本 20 頁 57 頁 (其中 12 頁為工作紙) 13 份 (34 頁) 1 齣 1 份
B	十四周	學期教學計劃 (印刷文件) 源自教科書的文字與圖片 (印刷文件) 作為教學用途的網頁 (電子) 源自網絡的文字材料 (印刷文件)	6 頁 2 本共 41 頁 4 個 (涉及 14 頁) 3 頁

表二：個案教師 A 和 B 所提交的教材文本數據資料概覽

概念上，教材文本作為一種語篇，其意義亦受其語境影響，而語境可分為文化語境 (Context of Culture) 與情景語境 (Context of Situation)。前者指的是較宏觀的環境因素，包括歷史、民族、社會風俗等；後者指的是構成語篇的直接環境，也稱為語域 (Register)，其中包括語場 (Field)、語旨 (Tenor) 和語式 (Mode) (岑紹基，2010)。語場涉及語篇的主題內容，即話語的範圍；語旨涉及參與者話語者的關係，參與者的地位、感情、親疏對話語基調的影響；語式指的是語篇的語言形式，即話語方式 (Biber, 1995; Halliday, 1985; 岑紹基，2010)。對教材文本所進行的分析，一方面包含文本本身的語

境分析，另一方面包含對文本應用於單元教學時的語境分析。

通過分析個案教師所提供的教材文本，並結合焦點訪談中個案教師對相關問題所呈現的觀點與態度，研究者嘗試從教師意圖課程的角度，了解國際文憑課程語言 B（漢語）教師的課程取向及相關策略。綜合所得之數據，現將研究結果分三點闡述，包括宏觀策略之概念導向的教學思路以及相關單元的微觀策略：真實性文本之選擇與詮釋和處境式任務的設置。

四、研究結果

4.1 宏觀策略之概念導向的教學思路

對於國際文憑課程目標之體現，個案教師認為教科書可發揮的作用很有限甚至傾向負面，而教師採用的都是單元教學模式。單元規劃的開展則以若干概念帶動，並據此進行教材選擇、增添與修訂。個案 A 所提供的高級課程單元計劃屬核心單元中「社會關係」及「文學作品選修」兩個範疇，並以友情、愛情及親情這三組概念為主要組織線索，而個案 B 所提供的則是普通課程中的「社會關係」單元，當中涉及「中國節日傳統」、「家庭關係」及「交友」三個子題。

個案 A 教師選修的文學作品是《城南舊事》，而將《城南舊事》與社會關係結合亦是一種新嘗試。個案教師在新單元裏提出從家庭關係以及朋輩關係理解英子的需要（321325）¹，從親情與友情兩個角度理解〈惠安館〉中小偷的行為（343345），從家庭關係看〈爸爸的花兒落了〉中爸爸與英子的情感（398403），甚至是「帶着學生認識自己」去「研究《城南舊事》」，因為他認為這「實際上也認識他自己……在代入角色的時候，他可以更好地去認識英子這個角色」（326328）。他也提到學習者「生活在一個非常幸福的家庭」，對於社會中的青少

1 所有焦點訪談逐字稿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 321325，即相關資料出現於第 32 頁的第 1 行至同一頁的第 5 行。若所引只屬一個用詞，而大部分用詞亦只出現在一行內，該用詞之代碼則會以三位數顯示。

年問題「很不了解」，所以看到有關夜青的視頻都感到「非常震驚」(355357)。在新的單元嘗試中，認識人類情感世界成為一個核心的目標，這包括了認識自己，認識社會中的「自己」，認識故事中與自己擁有同樣情感世界的人物。

與此同時，個案 A 教師認為除了溝通交流能力外，分析批判及自我反思能力亦同樣重要，而這兩種能力的培養正是多元文化理解是否有效達成的關鍵，亦即涉及前文所提到與培養者目標有關的「批判性」與「反思性」。分析批判的主要對象是故事中的人物思想和感情(133135、293295)、所呈現的社會現象(359360、388390)、自己想法(164165)；反思主要指的是對自己的學習表現(194196)、對自己的價值觀(164167)、對自己的認識(326328)。至於態度上，個案教師則強調「在分析自己的時候……可以更多地去了解……身邊的一些人，還有更多地去領會他的一些……學習環境，家庭的環境」(377379)，還有的是對社會問題的一種關注(390392)。個案教師認為人際關係之間存在着共同性，所以了解自我有助於了解他人或者反過來了解他人有助於了解自我。這裏所說的人際關係包括了學習者個人生活中的人與人、文學作品中的人與人、與大社會群體中的人與人，而透過人物分析批判以及自我反思能力的培養以體現培養者目標中的「勤於思考」與「及時反思」(IB, 2008)。

個案 B 教師面對的是普通課程的學習者，所強調的不是人際關係之間存在着的共性，而是中國傳統文化中的「普世價值」。個案教師認為學習者對傳統節日的了解流於形式，缺乏批判與反思，訪談中有多處相關的描述：

1. 「你一早起床對你父母講的第一句是不是為了拿紅包」(060)；
2. 「(新年)你留在香港不要只管睡覺，不要只拿紅包，打遊戲機」(067)；
3. 「人家外國將我們端午節奉為它的文化，以它引以為榮，我們中國人都只不過是一種形式」(017108)；
4. 「其實 Global Warming (全球暖化) 就是因為人不敬天而造成的」

(051)

所以個案教師選擇以端午節及中秋節的傳統帶入與人際關係相關的概念，包括「孝道」(117)、「敬天」(183)、「尊重」(199)、「忠孝仁義」(208)等，並提出中國文化中的義勇禮誠，在西方文化也可以找到，「這些其實是一種叫做人類 human 的 values (價值)……它(培養者目標)不是一個口號，它是實踐，就是我所說的讀書就是為了(學習)做人」(231235)。

要實踐相關概念，個案 B 教師認為在知識層面上應強調節日意義多於節日形式，並以學習活動促使學習者對自己已有的理解作批判與反思。活動包括(1)中西文化的認識(003004)與比較(211213)，並從相關節日活動中了解形式背後的文化「隱喻」(026027)或「深層意義」(027030)；(2)對中國節日及相關文化的再認識，如被納入世界文化遺產的端午節(016019)。為了讓學習者關注節日文化的內涵而不是文化活動的形式，個案教師通過對評估標準的(再)詮釋以轉變學習者在相關課業中的表達方式，從而達致以下幾項單元教學目標：

- 學生能比較中西文化及習俗；
- 學生能理解端午及中秋節的主要概念；
- 學生能明白友情的價值及與人建立良好的人際關係。

從意圖課程的角度看，個案教師着眼於培養學習者對已有知識的批判與反思，並希望從比較不同文化中找出共同的精神價值，理解文化之間的共性，最終學會「尊重個人、集體和社會群體的尊嚴」(IB, 2008)。個案教師認為中國傳統文化中所強調的概念同樣可應對現代社會所面對的問題，所以在訪談中這樣總結：

百行孝為先……它是中國人……(所講)的品德的問題，不是只有中國人才有……也不是幾千年很 Out (落伍的文化)，我們也(是)講公民教育，講國際公民教育意識(192193)。

4.2 微觀策略之一：真實性文本之選擇與詮釋

為了體現個案教師所設定的教學目標，亦即對語言 B（漢語）課程如何達致「多元文化的理解」的問題上，個案教師均着重教材文本之選擇。個案 A 教師指出自己選擇《城南舊事》作為教材，部分是因為作品內容「比較淺白」，語言「難度並不是太高」（001003），另一部分則是因為作品可以用來培養學習者的分析批判及反思能力，而選擇與青少年有關的新聞可突出與人際關係相關的概念，為文學作品中的人物評論提供一種分析方法（439444）。個案 B 教師則清晰地指出選擇真實性文本是用來讓學習者達到課程目標的重要手段，而當中亦需要利用中文學習平台解決學習者在閱讀真實性文本時所遇上的字詞困難（047051）。

那麼，真實性文本指的是什麼？從單元計劃中所歸納的教材文本包括以下幾種：

個案 A 教師	個案 B 教師
<ol style="list-style-type: none">1. 〈昔日做賊 今日捉賊 清潔工勇擒少年刀匪〉（取自明報專訊）2. 〈父母不離棄 未婚媽媽重生返校園 因孩子找到目標 盼開咖啡店報親恩〉（取自明報專訊）3. 〈個人成長與人際關係：越軌行 X 自我概念〉（取自明報專訊）4. 〈到會所洗澡〉（取自明報專訊）5. 〈利用已「中招」青年 借朋輩網絡推銷〉（取自香港文匯報訊）	<ol style="list-style-type: none">1. 〈1 + 1 創作室：春節食品〉、〈漢文書屋：春聯〉、〈介紹清明的由來〉、〈介紹端午的由來〉（取自《香港教育基金贊助網上中華基金會中華里》網站）2. 〈春節（中英文版）〉、〈端午節：屈原－愛國精神〉（取自《維基百科》網站）3. 〈節日盛事〉、〈中秋彩燈慶全城〉（取自《香港旅遊發展局觀光》網站）4. 〈節日禁忌不可不知〉、〈清明之習俗風尚〉、〈香港人喜愛的傳統節慶〉（取自《中國文化研究院、中國人的節慶》網站）

表三：個案教師 A 和 B 所選擇的真實性文本篇目

個案 A 傾向選擇本地報章，而個案 B 則選擇官方的新媒體文本。相較之下，個案 B 教師對所選擇的文本有較詳盡的描述，當中提到次數最多的為《中華里》網站的教材，合共三次。以情景語境分析相關教材的內容與形式，可得出以下結果：

教材篇目	語場（話語範圍）	語旨（話語基調）	語式（話語方式）
<1 + 1 創作室：春節食品>	春節食品：人們在過節所吃的食品其背後的寓意是什麼。	活動設計者與社會大眾：以卡通形象及實物圖片進行設計，說明針對的是年紀較輕的學習者。	文字與實物圖的配對遊戲：所使用的語言帶有粵方言區的色彩（例如：家肥屋潤）。
<漢文書屋：春聯>	春聯：說明春聯的形式及內容特點等，並解釋常用的春聯的意思。	網頁設計者與社會大眾：話語者不認識瀏覽者，但話語者以專家的身份意圖為瀏覽者提供與主題相關的其他訊息，供瀏覽者自行查閱。此外，話語者在提供資訊並沒有從語言角度提供任何支援，故其讀者對象不應該是二語的學習者。	圖文並茂：說明文字在整個畫面屬於居中或居上，但所說明的春聯例子佔有同等或較大的空間。
<介紹清明的由來>	清明節：解釋清明節名稱的由來、相關習俗的根源以及與其他節日的關係。		書面文字為主，約 300 多字，輔以中國傳統的二十四節氣圖。
<介紹端午節的由來>	端午節：解釋端午節的名稱及其起源的各種說法。		書面文字為主，約 200 多字，輔以一幅字幅以一段廣東話的寬頻片段。

表四：個案 B 教師所選擇的《中華里》教材情景語境分析

當中，語場分析最值得重視，因為個案教師認為教科書的不足正在於其內容淺薄。分析中可見，從語場角度看，個案教師所選擇的文本針對的是與主題相關的歷史淵源與文化含義，而從語式角度看，有關教材帶有明顯粵方言區的地區色彩，但從語旨角度看，有關教材其實並非為二語學習者而設，其閱讀對象應是一般的社會大眾。對於二語的學習者，閱讀上述的真實性文本的確會造成不少困難，更遑論文本所承載的文化內涵或相關概念，所以中文學習平台的使用其目的雖然是解決語言上的問題，但實質上為文本的意義理解提供了必要的支架。

與此同時，個案教師亦指出為了讓學習者對已知的知識作批判與反思，引導他們詮譯文本及文本所描述的文化活動是重要的。所以除了文本本身，個案教師亦增加了與之相關的學習活動²（007008、110112、252253），包括：

1. 介紹列入聯合國教科文組織世界文化遺產的端午節（010011）；
2. 比較聖誕節與春節，並說明所共有的家庭倫理關係（102104）；

2 部分學習活動顯示於單元計劃，但未見於焦點訪談中，則不包括在內。

3. 你是學校中國文化小組的成員，你要在「國際周」中介紹一個中國傳統節日，寫出這篇演講稿（169171）。

前兩項為教學時的小組報告，後一項為課後的個人寫作。無論是小組報告抑或個人寫作，個案教師在給予指引時，均突出學習者需要指出相關文化現象背後的意義而不只是純粹節日的名稱與形式。學習活動的第二項，個案教師是根據教科書中原有的不同節日比較表改編而成。由於個案教師認為原有的練習太「簡單」，也很「沒有意思」（100104），所以將有關節日的日期、活動與食物的對照改為聖誕節與春節的比較，讓學習者比較中西家庭觀念。這是個案教師意圖通過活動對文本進行文化內涵的再詮釋，而非活動形式的簡單覆述，也就意味着學習者需要重新審視、反思以前所學的文化知識，所以他說學生覺得難，但他覺得這樣學習語言 B 就「不單止（學習）語言這麼簡單」，而且還可以學到「有意義」的為人之學（287288）。這種教師通過選擇及配置教材文本使文化內涵得以再詮釋的策略，本文稱之為文本詮釋。

4.3 微觀策略之二：處境式任務之設置

雖然個案教師均認為作為教材調適之策略，學習活動的設計是體現所理解之課程取向的關鍵，但個案 B 教師側重於真實性文本的選擇及詮釋，而個案 A 教師側重於學習活動的設計。就學習活動教材方面，個案 A 教師所提供的數據及相關解說非常清晰詳盡，這包括了為了培養分析批判及反思能力等各種教學目標所編製的簡報、工作紙或活動指引，當中最為突出的就是讓學習者「代入角色」的教學法及其相關作業的設計。這裏「作業」指的是工作紙、活動指引等配合文本而增添的教材元素，其具體要求及作用詳列如下：

工作紙	具體要求	作用
〈惠安館〉座談會指引	根據文本及學習者對人物的分析，以座談會形式加以討論。學習者自由選擇在座談會中的角色，例如主持人、作品主角、配角等。	引導學習者就故事中的人物進行討論，個案教師先列第一個問題，其餘的則由學習者根據自己所列的重點進行問和答。 (072075)
〈惠安館〉當堂寫作指引	根據 RAFT1 的形式，學習者可選擇以媽媽、電台主持、學生自己的角色進行創作。	RAFT 讓學習者「有一個自我發揮的空間」，而且在寫作的角色上「也有選擇的這個權力」。(102107)
〈蘭姨娘〉朗讀劇場評估指引	根據朗讀劇場的教學原理，學習者按教師所建議的步驟分配角色，決定朗讀範圍，撰寫朗讀劇本，進行朗讀表演及反思。	透過劇本寫作讓學習者對小說的人物「有一個消化」(197198)，並通過聲音和動作，幫助學習者對人物有「更深入的這個理解」(193196)。
〈蘭姨娘〉人物探討工作紙	根據朗讀劇场的角色，在「熱凳子」上與觀眾進行交流，並接受質詢。	透過回答觀眾的質詢，讓學習者有機會澄清、解釋，以此加深對所扮演人物的心理活動的理解 (240265)。
〈驢打滾兒〉內心獨白劇	根據故事的情節，選擇一個人物，並為其撰寫一段內心獨白。可選擇的人物包括宋媽、黃板兒牙、爸爸、媽媽和我。	幫助學習者「對人物的情感……有一個更好的理解」，這有助於學習者進行書面作業的創作 (274276)。
〈爸爸的花兒落了〉情境書信寫作	根據寫作要求，以英子的身份給離世的爸爸寫一封信，訴說自己的近況。	讓學習者在不同年齡段的背景下，表達父女之間的關係以及自己的思想感情 (305308)。

表五：個案 A 教師所增添的工作紙具體要求及其作用

然而，若以情景語境中的語場、語旨及語式三個概念進一步梳理，以上的工作紙或活動指引按學生所扮演的角色仍可細分為三類：第一類、學生進入文本，並成為文本中一員的代言人；第二類、學生保留學生讀者的角色，以讀者視角了解文本；第三類、學生代入具有一定社會功能的角度，並以該特定功能的視角了解文本。具體分析如下：

	語場	語旨	語式
第一類	工作紙一及二〈惠安館〉中的人物性格及故事主題	故事人物與故事人物 故事人物與學生讀者 故事人物與座談會主持人	座談會，口語形式
		媽媽與自己	日記，書面形式
	工作紙三及四〈蘭姨娘〉中的人物性格、故事情節及主題	故事人物與故事人物	朗讀劇場的演繹，口語形式
		故事人物與教師觀眾	朗讀劇場的延續活動，口語形式
		故事人物與自己	日記，書面形式
	工作紙五〈驢打滾兒〉中的人物性格	故事人物與學生／教師觀眾	內心獨白，口語及書面形式
工作紙六〈爸爸的花兒落了〉中的人物情感	不同階段的「我」與離世的爸爸	信，書面形式	
第二類	工作紙一及二〈惠安館〉中的人物分析	學生讀者與故事人物 學生讀者與座談會主持人	座談會，口語形式
		學生讀者與作者林海音	信，書面形式
第三類	工作紙一及二〈惠安館〉中的人物分析	座談會主持人與故事人物 座談會主持人與學生讀者	座談會，口語形式
		電台主持與聽眾	對話，書面形式
	工作紙三及四〈蘭姨娘〉中的人物性格、故事情節及主題	劇作撰稿人與故事人物	朗讀劇場的寫作，書面形式

表六：個案 A 教師所增添的工作紙的情景語境分析

當中，第一類是體現個案教師之課程理念的關鍵性策略。在訪談中，個案教師表示「不停地在操練用『我』的方式去看這個世界，看這個身邊的人的時候呢，他（學習者對故事人物的）……印象會深，深，深刻很多。」（283284）這些以「我」的方式去看世界其實本質就是讓學習者擺脫以我為中心的狹隘思維方式，從而更好的理解他人的感受。這明顯是一種教材處境化的調適策略，讓學習者進入不同視域以思考人物的思想與經驗，以及分析與批判人物所面對的複雜世界，從而達到對自己、對別人的一種了解與關懷。這種教師為所選教材設置不同處境使學習者進入另一種思考狀態的策略，本文簡稱為處境設置。

五、總結與討論

綜上所述，個案教師均採用了概念導向的教學思路以及相類似的教材調適方法，但在如何體現「多元文化的理解」或說是跨文化理解中「批判性」及「反思性」之培養，這一點上，兩個個案的側重點有明顯的不同。相關策略在細節上分別可歸納如下：

個案教師 A (處境設置)	個案教師 B (文本詮釋)
<ul style="list-style-type: none"> • 進入處境前需要提供指引或工作紙讓學習者進行準備工作，如情節車卡之類； • 所提供的處境及相關任務需要明確； • 有明確的身份，而該身份需要學習者超越自身的視角，以便批判或反思； • 有明確要求，即體會人物的情感思想或自我反思為目標。 	<ul style="list-style-type: none"> • 選擇與增添「有意義」的真實性文本，即不單學會有關字詞（如節日名稱、活動及食物等），而且能理解其背後的文化概念，並將其置於人類普世價值的語境中加以詮釋； • 在所增添或改變的學習活動中，擺脫純粹字詞的讀寫，而以相關文化概念的理解為目標，讓學習者對已知的知識作出批判與反思，並從教師所提供的或自己尋找的教材中進行學習； • 讓學習者掌握語言學習的工具，並解決自己在理解及運用有關文化概念過程當中所遇到的困難。

表七：個案教師 A 和 B 體現各自課程取向之具體策略內容

個案 A 採用處境設置策略，以不同的處境引導學習者進入文本的內核以達致單元目標，即包括分析批判及自我反思能力的培養。個案教師在添加工作紙或活動指引中有意識地營造不同的處境讓學習者代入不同的角色進行思考，以跳出作為學習者的視角限制。所設置的處境針對不同的文本選擇以及文本使用的不同階段均會有所不同。與個案 B 策略不同的是，該個案的焦點不在於教材文本的信息及有關信息的詮釋，而在於工作紙中的指導問題或活動所能產生的作用。相關的指導問題或活動與教師所使用的教學法有密切的關係，而上述策略所針對的就是配合不同教學法的處境及其對學習者的支援、要求及期望。

個案 B 採用的是文本詮釋策略，即教師針對教材文本、學習活動甚至評估標準作詮釋，而相關的詮釋體現其所強調的課程理解。文本詮釋策略的焦點不在於處境的設置，而在於透過不同教材文本的再理解以引導學習者進入個案教師視野下的普世價值以及與之相關的行為標準，培養他們對已知的知識作出進一步的批判與思考。

就教材而言，兩個個案教師均不囿於教科書，而注重教材的真實性，這所涉及的既是語言學習的問題，又是國際教育的問題。在語言教材發展研究領域中，文本和任務的真實性是一個很重要的研究課題（Israel, 2007; Mishan, 2005; Tomlinson, 2012）。有學者認為真實性文本有助學習者的語言學習，有的則有相反的結論（Tomlinson, 2012, pp.161-162），而本研究所分析的個案則一面倒地傾向使用真實性的文本，其中有考慮到學習者的興趣，也有考慮到語言 B 的課程特點及其理念。在這一點上，本研究的個案教師為真實性文本所提供的理據不單在於是否有利於語言學習，甚至包括是否有助於體現課程之培養目標。當然，作為課程發展者或課程製作者的教師在課程設計上需要花更多的時間，這包括了在宏觀層面上的策略，即上文提到的概念導向的教學思路。

總的來說，就國際文憑語言 B（漢語）教師如何調適教材以體現其課程理解的問題上，個案 A 教師的策略所展示的是如何以不同的處境讓學習者從「我」的角度去呈現不同角色的感覺與觀點，以便「對複雜的問題進行分析並採取負責的行動」及「對世界和自己的思想觀點和經驗做出深刻縝密的思考」（IB, 2006），而個案 B 教師的策略所展示的是如何詮釋所選擇的文本明示可行及應有的行為目標及標準，即在引導過程中扮演「其他較有能力者」（More Capable Other）的角色（Vygotsky, 1978），提供不同於學習者所認知的文化視角去審視、反思已知或新知。另外，根據早前研究者所提出的再脈絡化概念（林同飛，2018，頁 159），本研究所納歸出三個策略正分別呼應相關概念所涉及的「主題再脈絡化」（概念導向）、「文本再脈絡化」（文本詮釋）以及「任務再脈絡化」（處境設置）。當然，有關策略的使用是否有效，這還涉及更多其他的因素，包括學習者本身、教師的引導、課堂的環境等，亦顯然超越了本文可討論的範圍。

最後，本研究結果的貢獻可就以下兩方面作說明：

第一、就國際文憑國際教育之研究而言，學術界有關討論大多仍然停留在概念的梳理，包括從歷史演變的角度（Hill, 2012）、從學校

語境的角度 (Harwood and Bailey, 2012) 或從文獻整理 (Castro, et al., 2013) 等角度所進行的探索，而實徵性研究相對較少 (Carlin, 2013; Gigliotti-Labay, 2010; Lai, et al., 2014 ; Lam, 2015)。在少數的實徵性研究中，研究者多採取文件分析、問卷調查和訪談等方式描述包括教師在內的國際教育參與者所面對的問題、挑戰，並提出一些建議。本研究依循這個思路進行探索，所不同的是本研究着重意圖課程中的實踐，尤其是有關教材的問題。從意圖課程中的單元計劃及其教材文本總結漢語教師所理解的課程是如何體現國際文憑教育的理念，即「多元文元的理解」或跨文化理解中的「批判性」和「反思性」，而這種體現有的在於讓學習者易位思考的任務，有的在於對真實性文本中文化本質的詮釋。本研究結果不但豐富了學者們對相關問題的討論，更從質量上使理論性的討論轉移到實踐中的發現。這種發現反過來又會使國際教育的課程理論建構更具體、細緻。

第二、就教材調適策略而言，教材調適在相關的研究中一直指的是對教科書的調適，而所研究的也主要是在教室內所出現的調適行為。本研究同樣着重實踐，但重點卻放在意圖課程中教師對教材的調適策略。這種調適背後原因相比起課室中的調適行為就更有計劃性，所以研究者將教材調適的研究從反應性的調適轉移到計劃性的調適。與此同時，本研究探討的教材調適策略其語境在於國際文憑中的語言 B 課程，而相關的研究發現對教材調適策略問題提供了實徵性的引證、補充或延伸，尤其是為課程製作者一類的教材調適策略提供了在國際文憑課程語境下的具體實例，並延伸了一般限於教科書調適的視野。

就研究局限而言，本文所收集及使用的數據只限於兩位個案教師自選的單一教案及相關訪談，未來亟需與更多學者專家討論所分析之成果以及增加個案和所收數據之種類、數量，以便進行多重檢證，使成果更具客觀性。

參考書目

- 林同飛 (2018) 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，《國際中文教育學報》，第 3 期。
- 岑紹基 (2010) 《語言功能與中文教學》，香港：香港大學出版社。
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad, in V.Savicki, (Ed). *Developing intercultural competence and transformation* (pp.13-29). Virginia: Stylus Publishing.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. New York: Cambridge University Press.
- Carlin, A. F. (2013). *What does international mindedness look like in an elementary school?*. Education, California State University.
- Castro, P., U. Lundgren, and J. Woodin (2013). *Conceptualizing and assessing international mindedness (IM): An exploratory study*. International Baccalaureate.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating: Quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad, in V. Savicki, (Ed). *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education* (pp.32-49). Virginia: Stylus Publishing.
- Gigliotti-Labay, J. (2010). *Fulfilling its missions? the promotion of international mindedness in IB DP programmes* (Unpublished doctoral dissertation). The College of Education, University of Houston, Houston.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Harwood, R., and K. Bailey (2012). Defining and evaluating international mindedness in a school context. *International Schools Journal XXXI*, (2), 77-86.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalised world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- 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. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245-261.
- IB (2006). *IB learner profile*. Geneva: International Baccalaureate.
- IB (2008). *Learner profile booklet*. Cardiff: International Baccalaureate.
- IB (2011). *Language and learning in IB programmes*. Cardiff: International Baccalaureate.
- IB (2012). *What is an IB education?* Cardiff: International Baccalaureate.
- Israel, J. (2007). Authenticity and the assessment of modern language learning: Group 2 Languages in the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 6(2), 195-231.
- Lam, T.F. (2015). IB DP Mandarin B and material adaptation: How to make sense of international mindedness, in I. Hill and S.K. Shum. (Eds). *Infusing IB philosophy and pedagogy into Chinese language teaching* (pp.129-152). Woodbridge: John Catt Educational.
- Lai, C., M.S.K. Shum, and B. Zhang (2014). Running head: International mindedness in an Asian context: The case of the International Baccalaureate in Hong Kong. *Educational Research*, 56(1), 77-96.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. New

- York & London: Bloomsbury.
- Minichiello, V., R. Aroni, E. Timewell, and L. Alexander (Eds) (1995). *In-depth interviewing*. Melbourne: Longman.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bistol: Intellect Books.
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of curriculum: A critical perspective, in M. Hayden, J. Levy, and J.B. Thompson, (Eds). *The SAGE handbook of research in international education*. London: SAGE.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, (26), 173-184.
- Singh, M., and J. Qi (2013). *21st century international mindedness: An exploratory study of its conceptualization and assessment*. University of Western Sydney.
- Taylor, S. J., and R. Bogdan (1984). *Introduction to qualitative research methods*. New York: Wiley.
- Tomlinson, B. & H. Masuhara. (2004). *Developing language course materials*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Tomlinson (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Material Adaptation in Language B (Mandarin) of International Baccalaureate Diploma Programme: Interpretating Text and Characterizing Tasks

LAM, Tung Fei

Abstract

This article aims to explore how Language B (Mandarin) teacher in International Baccalaureate Diploma Programme adapts materials to enact its curriculum understanding. The researcher adopted a purposeful sampling approach to select teacher participants and two teachers who had taught different Language B courses with students of different backgrounds were selected for in-depth interviews. Data collected from the interviews, including materials of a teaching unit used, were systematically analyzed to illustrate material adaptation strategies of the teachers' intended curriculum and key features of the strategies. This study found three strategies adopted by teachers including concept-oriented teaching approach, interpreting authentic texts selected and characterizing task-based activities. Both teachers agreed on the mission of intercultural understanding, but at the strategy level, Teacher A focused on characterizing tasks for learners to take different roles to think through whereas Teacher B emphasized the interpretation of text to guide learners to re-examine what they have known. This study provides the empirical findings to enrich theories of international curriculum and also a specific reference for international educators on how to flexibly adapt materials for the education of the Learner Profile. (183 words)

Keywords: International Baccalaureate Diploma Programme, intercultural understanding, material adaptation, interpretating text, characterizing tasks