



# 芬蘭一所國際文憑組織中學英語教師 多元文化議題融入教學設計之探究

陳玟樺<sup>\*</sup>、劉美慧<sup>\*\*</sup>

## 摘 要

本文探討芬蘭一所國際文憑組織中學英語教師將多元文化議題融入教學設計的發展現況。採個案研究法，以英語教師發展「偏狹和不公正」單元教學設計為焦點，透過參與觀察、訪談及文件分析為資料蒐集的方法。研究發現有三：一、英語教師發展多元文化議題融入教學的設計理念，主要在於支持對真實世界語言和文化多樣性之學習；二、英語教師發展多元文化議題融入教學的設計框架，主要轉化自國際文憑組織的探究取向教學支持架構；三、英語教師發展多元文化議題融入教學的設計要素，主要在於透過概念驅動真實文本來架構探究學習歷程、發展具多元文化教育知識與語言成分的多層次任務、從探究多元文化重要概念基礎上來考慮學生個別差異。本研究最後提出建議，供有意發展多元文化議題融入英語探究教學者參考。

關鍵詞：多元文化教育、芬蘭教育、英語教學、國際文憑組織、探究教學

---

<sup>\*</sup> 陳玟樺：國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系助理教授

<sup>\*\*</sup> 劉美慧（通訊作者）：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

電子郵件：lium@ntnu.edu.tw

收件日期：2022.04.18；修改日期：2022.06.29；接受日期：2023.04.13

DOI：10.53106/156335272023060060001

## **Integrating Multicultural Issues into Teaching and Learning: An English-Language Teacher's Experience with an International Baccalaureate Middle Years Program in Finland**

Wen-Hua Chen\*   Meihui Liu\*\*

### **Abstract**

This study explored how an English-language teacher administering an International Baccalaureate Middle Years Program in Finland integrated multicultural issues into their teaching and learning design. A case study design was adopted, and the teaching unit “Intolerance and Injustice,” designed by the case teacher, was used as an illustrative example. Participatory observations, interviews, and document analysis were performed to collect data. The key findings are as follows. First, the case teacher’s philosophy of integrating multicultural issues into teaching and learning reflected their interest in real-world languages and cultural diversity, outlined in the 2016 core curriculum. Second, the case teacher integrated multicultural issues into their teaching design framework, mainly by transforming the International Baccalaureate Organization’s inquiry-based teaching support structure. Third, the main focuses of deliberation were applying various concepts to drive the use of authentic texts, thereby enabling educators to structure the process of inquiry, develop multilevel tasks that enhance multicultural education knowledge and linguistic literacy, and consider differentiated instruction strategies

---

\* Wen-Hua Chen, Assistant Professor, Department of Mathematics and Information Education, National Taipei University of Education

\*\* Meihui Liu (Corresponding Author), Distinguished Professor, Department of Education & Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

based on the premise of guiding students to explore key concepts in multicultural education. This study also provides suggestions for educators to integrate multicultural issues into the inquiry-based teaching and learning of the English language.

3

Keywords: multicultural education, Finland education, English-language teaching and learning, International Baccalaureate Organization, inquiry-based teaching and learning

## 緒論

近來俄烏戰事（Russia-Ukraine war）燃起，曾被蘇俄統治的芬蘭面臨一波波烏克蘭難民湧入境內多給予同理協助，究其原因，除歷史因素外，學校進行多元文化教育的課程與教學功不可沒。由於全球化與知識爆炸，當前許多語言課程改革在強調培養學生語言知能外，也重視探究學習、發展多元觀點、促進文化理解，以及培養思考能力。例如，我國108課綱以核心素養為主軸，強調培養以人為本的終身學習，核心素養之一「系統思考與解決問題」轉化為國中階段英語文核心素養之具體內涵為「具備系統性理解與推演的能力，能釐清文本訊息間的關係進行推論，並能經由訊息的比較，對國內外文化的異同有初步的了解」（教育部，2014），直指多元文化教育與探究學習在英語教學中的重要性。芬蘭2016新課綱指出，學校應培養學生具備七大橫向能力（transversal competences）<sup>1</sup>，在「文化識讀、溝通與表述的能力」上，提示個人背景和其在世代鏈中位置的重要，鼓勵學生學習文化、宗教、哲學如何在社會中發揮影響力，以及思考人權的不可侵犯性，在「資訊與通信科技能力」上，也提點應多方探尋信息、透過多種方式來使用信息，以作為探索性和創造性工作的基礎，且強調學科教學應朝此方向努力（Finnish National Board of Education [FNBE], 2016）。國際文憑組織（International Baccalaureate Organization, IBO）重視探究學習和學習者培養目標（learner profile）<sup>2</sup>，以中學項

---

<sup>1</sup> 七大橫向能力分別為：（1）思考與學習的能力；（2）文化識讀、溝通與表述的能力；（3）自我照顧、管理日常生活的能力；（4）多元識讀；（5）資訊與通信科技能力；（6）工作生活和創業精神的能力；（7）參與、影響及打造永續未來的能力（FNBE, 2016）。

<sup>2</sup> IBO的教育宗旨涵蓋終身教育、宣導國際主義和對不同文化的理解與尊重、致力於培養探究、知識淵博、有人道主義精神的青年，以及創造更美好世界（IBO, 2015），正逐漸成為各國中小學教育改革精進發展的參考

目（Middle Years Programme, MYP）英語文學科而言，教學目標除了培養學生語言知能外，也強調對其他語言和文化的尊重與理解、發展批判性思考、掌握探究及反思式語言學習方法等（IBO, 2015）。由此可知，英語教學不僅在語言能力的學習，也重視文化理解、溝通表達、邏輯推理，以及思辨分析等系統思考和後設思考能力之培養。

多元文化議題融入英語教學有其重要性，語言亦有其學科本質，發展探究式語言教學時，教師可運用多樣化學習策略引導學生探究，選擇適當文本、發展多元學習任務，搭配不同教學型態和相應評量來慎思教學歷程，以促進學生深度學習和學習遷移（教育部，2018；FNBE, 2016; IBO, 2015）。誠如Crookes與Schmidt（1991）所言，語言學習者在學習過程中除了自我投入注意力外，正向的學習動機亦來自於教師良好的課程規劃設計能力。

臺灣與芬蘭有不同的歷史文化，但都重視自由民主和人權，在兩國最新課程改革中，也都強調議題和真實世界現象能融入課程與教學。然相較於臺灣，芬蘭教師有較高專業自主權，其面臨真實世界生活，如多元文化此重要議題時，究竟如何進行教學設計、抱持何種理念，以致在長期耕耘下芬蘭人的多元文化教育素養逐漸厚實且積極實踐，<sup>3</sup>值得進一步探究。本研究於2018年至芬蘭一所公立學校（化名為P校）蹲點研究，深入蒐集芬蘭英語教師發展多元文化議題融入教學行動的資料。P校在2007年獲授權為國際文憑（International Baccalaureate, IB）學校，在重視探究教學和跨領域教學的環境下，全校「唯二」英語教師積極將多元文化議題融入英語教學，其中J師

---

目標（蔡雅薰、余信賢，2019）。至2022年4月止，全球有超過5,000多所學校通過IB認證，提供超過6,000多個IB教育項目。

<sup>3</sup> 如面對俄烏戰事，芬蘭展現的具體行動除了改變自二戰後「軍事不結盟」立場外，也軍援烏國、協助其難民移入和安置等（Yleisradio Oy, 2022）。

（化名）來自跨文化家庭（父親為美國人、母親為芬蘭人），不僅對跨文化互動有深刻體會，更長期關注並發展多元文化議題課程、與學者專家合作研究，探索其多元文化議題融入教學之設計，有機會為本土帶來不同觀點。

緣此，本研究以P校J師發展多元文化議題融入教學設計的行動為焦點，其在2018年秋季學期共設計兩教學單元，均融入多元文化議題。基於篇幅，本研究聚焦於單元二「偏狹和不公正」（Intolerance and Injustice）<sup>4</sup>設計行動之探究，暫未涉及實施層面。本研究問題有三：

一、芬蘭英語教師發展多元文化議題融入教學的主要設計理念為何？

二、芬蘭英語教師發展多元文化議題融入教學的主要設計框架為何？

三、芬蘭英語教師發展多元文化議題融入教學的主要設計要素<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> 根據J師的教學檔案和受訪談話，其穿插使用「單元」、「概念」、「議題」等來指涉「偏狹和不公正」。究其原因，可能有當下意圖彰顯其自為一體或自成系統的獨立成分（如區別於單元一，故以「單元」稱之），或特別強調其充當指明實體、事件或關係的範疇或類別的實體（故稱「概念」），或視其為不僅涉及在對此所延伸的相關問題尋求答案更在探討各種可能變通答案並分析各答案背後的觀點進而做出價值澄清甚至產生行動之具討論性質的主題（故稱「議題」）等。換言之，在不同脈絡下，J師在教學檔案或受訪中，對「偏狹和不公正」有不同指涉用語，本研究均如實呈現。此外，J師所發展的單元二名稱為「偏狹和不公正」，然受訪時或所呈現相關文件中，卻又常與「不公正和偏狹」一詞交替使用，基於維持第一手資料樣態，本研究均依原始資料呈現。

<sup>5</sup> 此「設計框架」和「設計要素」主要指J師在設計理念下所反映之事物的本質屬性之總和，也就是其「設計理念」下所進行的多元文化議題融入教學設計之實質內容。Thompson（1992）指出，教師對教學的詮釋與實踐深受其學科知識與信念影響，它涵蓋了教師對教學目標、師生互動、教學策略、教學重點與程序，以及評量等觀點。本研究以為，「設計理

為何？

## 文獻探討

### 一、多元文化議題融入學科教學的重要性

Gollnick (1980) 從社會正義、人權、尊重的觀點指出多元文化教育有五項目標：強調文化多樣性的價值與力量、促進人權並尊重差異性、提升替代生活方式的選擇性、強化社會正義與機會平等，以及重視權利分配的公平性，點出多元文化教育整體目標乃在增進族群間和社會間的理解與欣賞，最終則在促進社會正義與機會均等。多元文化教育以多元、差異及社會行動等理念為立基點（劉美慧等，2016），試圖修正傳統的單一標準知識和典範移轉，透過課程改革的途徑，實踐多元文化教育之理想。

多元文化議題涵蓋社會階級、宗教、種族、語言等（Banks, 2003）。有關多元文化議題融入英語教學的研究不少，如Li（2013）在英語課室為不同族群學生提供創意教學計劃，讓漢族學生有機會與少數族群同儕因互動交流而豐富多元文化視野。Chao（2013）讓學生觀賞具文化衝突議題的電影以進行語言與文化教學，結果多數學生於跨文化動機、語言能力、態度、知識方面皆有明顯進步。Porto（2019, p. 30）進行英語課程中融合語言和跨文化公民研究，發現具批判性的跨文化意識和融入社會正義議題的語文課堂，能使學生透過

---

念」對於「設計框架」和「設計要素」具有引導定向的意義，然三者非完全獨立，本研究概分為三，主要在能更聚焦地探討教師發展多元文化議題融入教學的「設計理念」之「為什麼如此行動」一類問題，期能反映出教師學科教學所欲把握的本質為何，而探討教師發展多元文化議題融入教學的「設計框架」和「設計要素」之「行動了什麼且可能如何行動」一類問題，則期能窺見教師設計理念下所展現之實質設計內容，以更能理解教師發展多元文化議題融入教學設計之整體樣態。

對使用語言的真正需求注意到語言形式，並在語言意識和反思、後設語言意識等方面，發展出程序性知識。其他研究也多指出多元文化議題融入英語教學成效正向（曾琦芬，2020）。許麗媛（2021）以教育部推動「多元文化語境之英文學習革新計畫」為背景，探究九所大學英語課室中文化教學課程，結果顯示，教材援用多以本地來源文化（source culture）與跨文化公民教育為主，教學法多已跳脫傳統知識傳遞，惟在引導批判思考的教學活動安排上則較缺乏。

相較於美國，芬蘭的多元文化教育發展較晚，此可能與其獨立建國時間（1917年）較晚有關（Dervin et al., 2012）。Rizvi（2009, p. 283）指出，早期芬蘭與一些歐盟國家在面對世界局勢時所抱立場相近，如面臨全球化或國際化時，多數國家總在全球化和本土化之間拉鋸，但當面臨經濟危機時，人們總又轉向對國家內部有更高期許，在此歷史不斷重演中，也逐漸加深芬蘭人民對國家作為「國家社區」之固著想像，偏向「繼續在國家的框架內解決文化多樣性問題」（continues to address issues of cultural diversity within a national framework）。換言之，芬蘭早期關注的多元文化主義傾向以民族（nation）為中心的論述，多樣性（diversity）仍是一相對較新觀點，多元文化教育多被視同於移民或國際合作相關政策，少與學校教育連結（Holm & Londen, 2010）。

事實上，芬蘭從1970年代建立綜合學校開始，<sup>6</sup>便為所有學生提供相同受教機會，此乃源於視教育為「共好」（common good）理念有關（Imsen et al., 2017; Vitikka et al., 2012）。芬蘭學校系統以為有義務發展某種形式的多元文化教育來解決社會正義問題，但仍僅限於對移民學生身分的關注（Harriet et al., 2017）。1990年代，「多元文化教

---

<sup>6</sup> 在芬蘭教育體系中，公立學校指九年的基礎教育系統，包含六年的初期綜合學校教育（小學）及三年的後期綜合學校教育（初期中等教育），芬蘭基礎教育體制將其統一稱之為「綜合學校」（Niemi et al., 2016）。



育」一詞首次出現於芬蘭的政策文件中，但限於族群（ethnicity）或移民身分範疇之討論，文化多樣性如雙語、原住民、少數群體等，仍不被視為一部分。爾後，因國際移動和移民問題逐漸顯著，芬蘭社會面臨多元族群人口移入，從中央、地方以至學校日益重視多元文化教育和內涵轉向的可能。Dervin等人（2012）指出，實施多元文化教育的目的並非將學生馴化為「典型的芬蘭人」，而是能共同理解多元的涵義，朝向全球導向多元文化教育和培養學生跨文化能力。即使較侷限的多元文化教育形式仍在，但可喜的是此情況正逐漸改善，發展多元文化觀點和朝向社會正義教育已被視為是學校課程的一部分（Harriet et al., 2017）。例如，2016課綱揭示多元文化教育的重要性，鼓勵學科融入「正義」議題，引導學生探討不平等，也更強調倫理團結（ethical solidarity）（FNBE, 2016）。芬蘭倡導多元文化教育的關鍵在於以課綱為依據，而課綱又為學校實踐多元文化教育之指引（Harriet et al., 2017），新課綱的實施誠對師生體現多元文化教育具重要轉向與推移作用。

整體而言，多元文化教育以促進教育機會均等和社會公平正義為目的，而多元文化議題融入教學正為此帶來機會。早期芬蘭所關注的多元文化議題傾向以民族為中心，後又從族群和移民地位的課題逐步擴增至如多語、跨文化、少數群體、宗教等。IBO的MYP之語言習得（language acquisition）<sup>7</sup>目標亦鼓勵學生理解不同文化觀點，進而發

---

<sup>7</sup> IBO所設置的MYP包含八個學群（subject groups）：語言習得、語言和文學（language and literature）、個人與社會（individuals and societies）、科學（sciences）、數學（mathematics）、藝術（arts）、體育和健康教育（physical and health education），以及設計（design）。在MYP，每學群每年至少需有50個小時的教學時間，至Year4和Year5學生可在一定範圍內選擇修讀八個學科組中的六門課程，以適應個別之學習需要。在MYP中，「語言習得」課程幫助學生了解語言的形成、發展和特色，並理解相關的文化，進而了解人類生活、行為以及認知方式的多樣性，至於「語言

展為對社區的參與行動 (IBO, 2020)。綜言之，儘管課程統整或跨領域教學可能因涉入較多知識而充滿挑戰，甚至有學習超載疑慮 (Hameyer, 2007)，然從事分析與批判思考實為當今所必須具備的重要能力 (IBO, 2020)。

## 二、語言學科本質之探究

Halliday (1980) 指出，語言和學習的關係密不可分，如人類透過文學來學習語言、透過語言為工具來聆聽思考，其重視語言的功能，以為語言發展主要在學習如何表達。Lehtovaara (2001) 和 Jaatinen (2007) 均指出，學習外語被視為是個人全面性成長，不僅在了解自己的語言文化，也透過外語學習他人文化，而教學者的任務便是在互動教學中促進學生此方面發展。Kaikkonen (2001) 指出，外語教育應使學生意識到語言和文化的多樣性，使其成為跨文化參與者，促進其在學習過程中的情感投入。Chomsky (1978, p. 34) 也認為，人類與生俱有語言系統知識 (如文法、詞彙、造句能力)，若能接觸足夠的語言環境和語料，學習者自能創造語言，即語言是有規則支配的，而規則與創造相連，是人類用來思維的工具。

McCarthy 與 Carter (1994) 指出，語言即論述 (language as discourse)，此語言觀與結構語言觀的差異主要在：結構語言觀認為語言具多層次，如語音、詞彙、文法、論述等，即論述僅是其中一個層次，而基於論述的語言觀 (discourse-based view) 認為，上述皆為論述之有機組成部分，非與論述並列同一語言層次，即論述乃是聯繫

---

和文學」課程旨在通過語言和文學的學習，發展閱讀、寫作、聆聽、說話、視看和演示等基本技能，學會欣賞語言和文學的力量和優美，並能通過激勵學生進行文學創作，提升想像力和創造力等。無論是「語言和文學」或「語言習得」課程，學生都必須根據自己語言水平來進行學習。本研究所探究的英語文學科屬語言習得學群，學校每年必須提供至少兩種語言的持續語言學習 (IBO, 2020)。

語言表達者與理解者之客觀與外在的樞紐。至於語言活動包括表達、接收、互動、調節，在此四種活動中，語言學習、對話者、文本之間的關係與聯繫各有不同（Council of Europe, 2020）。事實上，語言研究已從探究語言結構逐漸轉向研究語言在現實生活中的用途、從書寫語言延伸至重視口語、從文法轉向至實際生活所需的語言嫻熟、從翻譯轉向語言的溝通用途、從教師中心轉向學生自主學習，以及從語言技巧轉向至透過接觸真實文化情境來提升跨文化溝通和文化敏感度（Kohonen, 2009; Takala, 2009），此亦與芬蘭社會轉型中英語教學演變（陳玟樺，2023）相符。近來，由於科技和人工智慧，學習語言環境更趨豐富，教學者如何變通教學策略，如進行差異化教學等，也成為重要課題。

Willis（1996）認為，任務是目標導向的活動，透過任務設計來輔助英語探究教學是有助於學生學習語言的籌劃。為此，教師可連結學生日常生活情境或說明字彙用途方式後，再帶入學習內容，引起動機後，再讓學生根據提問或圖像線索來討論文本，或透過討論、短劇及創造故事等方式來引導學習，甚至將語言教材適當地運用在學生喜愛的小說中，以鼓勵提出觀點。簡言之，比起一成不變的作業，採取任務模式為作業模式是一理想的語言教學籌劃（Nunan, 1989）。

整體而言，語言學習除了培養語言知能外，更是對溝通表達、文化理解、邏輯思考及聯繫互動能力之培養，凸顯了文化能力和多元素養均為語言教育的重要目標（如表1所示）。在IB課程中，所有學生均需學習一種以上語言，目的即多種語言交流能為跨文化理解和尊重帶來良好機會（IBO, 2020）。值得一提的是，當學科的關鍵概念與概念性想法成為學習驅動時，亦有助於促使學生進行科際（interdisciplinary）或學科內（intradisciplinary）之知識統整（Erickson & Lanning, 2014）。然概念本有不同層次的概化水平與複雜程度，各學群／學科亦有從宏觀到微觀之間的概念，宏觀者可供理

解廣度，微觀者能促進理解深度，前者有助於學習遷移，後者有助於持續發展學群／學科之專門知識（Erickson et al., 2017）。換言之，概念不以取代學習內容為目的，而是為探索的內容帶來脈絡和目的，故如何將學習過程置於跨越學科主題的較大概念中、引導學生更深層思考學習內容和事實之教學設計乃值得投入（Schill & Howell, 2011）。

表 1

語言學科本質和思維

學科本質	學科思維	建構核心概念時可關心內涵或面向
溝通表達／功能 （communication）	結構與功能	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 不同類別文本結構（或句型）會是什麼？</li> <li>• 這樣的表徵方式能達到什麼功能？有什麼表達的目的？</li> </ul>
文化理解 （culture）	差異與多元	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 如何引導比較和辨別文化差異、了解多元性？</li> </ul>
邏輯思考、判斷與創造力 （logical thinking, judgment and creativity）	思考能力、創意	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 如何引導區辨、整合語言訊息，做出合邏輯的判斷力，並發揮創造力？</li> </ul>
聯繫 （connections）	互動與關連	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 如何透過語言來探究人事物與環境間的互動或關給性？</li> </ul>

註：研究者自行整理。

### 三、探究為本取向的英語教學

探究為本取向教學常被認為是側重於科學或數學學科的應用，然在語文學科教學也有相當討論。Brown（1987）指出，英語教師應鼓勵學生冒險、猜測或嘗試，因其皆為語言學習者的重要特徵，尤其與探究教學相關。Lee（2014）指出，探究為本取向教學的概念和問答機制適合第二外語教學，可增強學生的詞彙習得、語法結構探索、意義參與協商，以及內在文化本質的發現，對啟發學生利用認知和後設認知策略來學習亦有含括，均有助於確保第二外語教學充滿動態。Alameddine與Ahwal（2016）指出，探究語言教學旨在滿足語言學習者的需求，藉由學習語言、語言的本質，以及透過語言來學習，有助

於培養對語言豐富性的欣賞和對文學的熱愛，更能為擴大讀寫能力和早期語言技能習得創造有利條件。

不少研究證實探究教學的課堂能支持學生學習英語內容與實踐（Applebee et al., 2003; Nystrand, 2006）、提升對文學文本的理解（Applebee et al., 2003）、促進對影響日常生活社會結構力量的批判（Martínez-Roldán, 2003）、增強自我調節（Berry & Englert, 2005; McIntyre et al., 2006）、提高閱讀理解（Nystrand, 2006; Stoddart et al., 2002）、改善寫作能力（Reznitskaya et al., 2001; Stoddart et al., 2002）、促進廣泛的英語知識（不限於學術）成就（Stoddart et al., 2002），以及透過讓學生分享和辯論語言的多種觀點和個人經驗進而促進真實學習（Chisholm & Godley, 2011）。換言之，探究過程為語言學習者提供使用學術語言的機會，有助於提高知識內容方面的成就。對此，Kristiawan（2013）也提醒，教師應朝向作為促進學生學習的激勵者、動機引發者，以及保持動態學習者。

整體而言，探究取向的英語教學為語言學習和透過語言來學習創造有利環境，不僅有機會促進語言學習，其核心價值更在強調發現學習、培養學習者的（後設）認知能力。IB亦強調探究取向教學，以MYP的語言習得為例，當發展多元文化議題融入英語教學設計時，教師可透過全球脈絡（global context）<sup>8</sup>發展概念理解的方式來構建

---

<sup>8</sup> MYP利用六大全球脈絡來發展對學生的適當性探索，包括：認同和關係（identities and relationships）、科技創新（scientific and technical innovations）、時空觀點（orientation in space and time）、全球化和永續發展（globalization and sustainability）、個人和文化表達（personal and cultural expression）、公平與發展（fairness and development）。對此，五至九年級學生被鼓勵能具脈絡性地學習並與他們的生活經驗世界產生連結，讓學生有機會理解共同人性和共享對地球的監護。易言之，此六大全球脈絡為IB提供了將當地和全球問題納入課程的機會。P校多數師生以為，學習愈具脈絡且愈能與生活經驗產生連結時，學生才愈有可能有較

語言習得持續探究、發展探究敘述（statement of inquiry）和探究問題（inquiry questions）來引導學生進一步探索所關心的主題，且強調所有教師應重視跨文化意識、溝通表達，從整體的觀點來學習（IBO, 2020）。

## 研究設計與實施

本研究團隊具芬蘭教育、課程與教學、多元文化教育、雙語教育研究專長，長期致力於社會正義與教育機會均等論述與實踐，肯認學校作為公共教育之目的。本研究聯繫赫爾辛基大學（University of Helsinki）教育科學院並邀請給予移地研究指導，獲支持後，受引薦至P校蹲點。本研究採個案研究，以P校J師進行「偏狹和不公正」單元教學設計行動為焦點，研究時間自2018年8月7日至同年9月底。<sup>9</sup>P校位於赫爾辛基市中心，八年級每週有三節英文課，學習文本主要來自於教師建議。P校MYP有兩位專職英語教師，一是J師，2017年8月調至P校服務，教學年資進入第5年，另一位A師，教學年資超過15年，兩位均稱所有學生享相同教學目標和評量規準，僅根據學習風格與個別需求等調整教材教法。

J師畢業於赫爾辛基大學英語相關系所，具碩士學位，曾在美國接受過正式教育，目前定居芬蘭。受訪時表示，因來自跨文化家庭，自小常引起不同眼光，故立志積極實踐多元文化教育。J師與學生互動良好，善於批判式提問教學，其共同備課（簡稱共備）社群有二，一是語言習得學群，即與英語、芬蘭語等教師進行語言與文學領域知識的共備，另一是與非語言習得學群進行跨領域知能的共備。關於此學期八年級英語教學，J師規劃兩單元，一是「短篇小說的要素：觀

---

佳的學習表現。

<sup>9</sup> 此為秋季學期的開學日。

點、主題、象徵」(Elements of short stories: point of view, themes, symbols)，另一是「偏狹和不公正」，前者是J師與同學群教師共備，後者則邀請歷史教師共備，每單元各進行兩個月，且皆於英語課堂上由J師實施。本研究時間完整涵蓋J師進行「偏狹和不公正」教學設計之行動期程。

## 一、資料蒐集方法

### (一) 參與觀察

資料來源主要有二：一為J師的備課觀察，包括學期初全體教師共備、J師在校個人備課，<sup>10</sup>備課地點多在英語專科教室或交誼廳。觀察時同步錄影或拍照，並撰寫田野筆記。另一為非特定觀察，如在學校蒐集資料過程中不經意地看到一些現象或對話，可能是師師或師生間互動行為或談話等。

### (二) 訪談

分為正式訪談與非正式訪談。正式訪談方面，每週訪談J師1~3次不等（視其時間便利），訪談時機通常是在八年級英文課前或後，每次訪談約10~20分鐘。為進一步理解學校教學和語文探究教學設計，亦訪談校長、英文教師A及芬蘭語教師，訪談時機主要在其空堂，每次約20~30分鐘。所有訪談內容主要環繞於語言教學（如教學理念和設計），表2為正式訪談對象和訪談時間之彙整。非正式訪談方面，主要是在教學現場中發現有趣且相關於研究問題所隨機進行的談話。

### (三) 文件分析

資料形式有紙本、電子書與影像等，以能理解J師相關教學設計

---

<sup>10</sup> 全體教師共備日期為2018年8月7日和8日，共兩個整天；J師個人備課日期為2018年8月10、13、17、20、27、31日及9月3、10、24、28日，共10日，每次時間不等，少則一小時，多則兩小時。

表 2

正式訪談對象、訪談時間地點

受訪者	訪談日期	總進行時間（分鐘）	訪談地點
英語教師J	2018/8/7	15	交誼廳
	8/8	20	交誼廳
	8/10	15	英語專科教室
	8/13	10	英語專科教室
	8/17	15	院子
	8/20	10	院子
	8/27	10	英語專科教室
	8/31	15	院子
	9/3	20	院子
	9/10	20	院子
	9/24	15	院子
	9/28	10	院子
	11/16 <sup>a</sup>	50	交誼廳
校長	8/7	20	校長辦公室
	8/8	20	校長辦公室
英語教師A	8/7	20	交誼廳
	8/8	30	交誼廳
芬蘭語教師	8/7	25	交誼廳
	8/8	20	教室外長廊

<sup>a</sup>此次為補充訪談。

為主。如：芬蘭2016新課綱、IB官方文件、J師教學計劃等，各類文件資料均經當事人同意後直接取得或瀏覽，惟部分文件或涉個人隱私或秘密，研究者亦恪守研究倫理。

## 二、資料處理與分析

依資料種類不同，將資料代碼、代表意義及取得來源彙整列表說明如表3所示。

本研究資料處理與分析主要採以下步驟和原則：（一）反覆聆聽訪談錄音、觀看錄影資料，閱讀田野筆記及訪談逐字稿，將其逐步分



表 3

資料代碼、代表意義與取得來源

資料種類	資料引用代碼	代碼意義說明	取得來源
觀察資料	(英文課室觀察， 20180807)	於2018年8月7日於英文課室的觀察紀錄	研究者、教師
訪談資料	(訪J師，20180807)	於2018年8月7日訪問英文教師J的談話紀錄	研究者
文件資料	(J師教學設計單， 20180807)	於2018年8月7日蒐集到的J師的教學設計單	教師

解成有意義單位，並賦予其意義編碼，再為其建立可能關聯；(二) 比較這些意義編碼的異同與構建較強的關聯性，再針對單位中所反映的重要現象進一步尋找焦點，思考其與本研究主題間關係及其重要意義，以進一步標示出觀察現象、受訪者陳述，或文件呈現的關鍵線索；(三) 將上述不同階段、來源資料、相關主題進行綜整、聚斂，並建立邏輯系統，以時間序和主題方式再讀，並將相關文件，如J師教學檔案等置入，以作為深入分析用；(四) 統合項目類別及其性質，並據之確認彼此的關聯與優先順序，最後則形成主題。

### 三、研究信實度

主要採三角檢定法、專家檢核，以及參與者檢核來確保研究信實度。三角檢定方面，兼採觀察、訪談、文件分析等資料蒐集方法，資料來源方面，則透過個別訪談及正式與非正式訪談等確保訪談資料的一致性。專家檢核方面，由赫爾辛基大學教育科學院為指導，本研究定期將所分析資料傳送給團隊請其檢視，透過當地專家回饋促進本研究品質。參與者檢核方面，每次訪談後均整理成英文逐字稿，以電郵寄給研究參與者檢視以確認無誤，若對內容有疑慮，則進一步溝通或暫且保留該筆資料。本研究為一跨國、跨文化之個案研究，英語對研究者和芬蘭人皆非母語，表意或轉譯上恐無法完美精準，有限人力和時間等亦為本研究的限制。

#### 四、研究倫理

本研究恪守三大原則：尊重個人（respect for persons）、行善（beneficence）及公正（justice），考量芬蘭當地對研究倫理或有特別規範，進入場域前、中、後，均持續地與教育科學院和個案學校人員請益，避免因個人疏忽造成傷害。所擬「知情同意書」經教育科學院確認無誤後，直接交由研究參與者閱讀並簽署同意。

### 研究結果與討論

#### 一、設計理念之分析

J師發展多元文化議題融入教學的設計理念有二，分別為「支持新課綱和IB對語言和文化多樣性之訴求」及「結合個人生命經驗和真實歷史事件為教學專業之實踐」，以下分述之。

##### （一）支持新課綱和IB對語言和文化多樣性之訴求

相較於2004年基礎教育核心標準（Core Curriculum for Basic Education 2004），芬蘭2016課綱英語科揭示的教學任務更強調引導學生認識文化的多樣性、學習在各種互動和獲取信息中使用英語等（FNBE, 2016）<sup>11</sup>。對此，J師指出，因環境變化迅速，學生有更多機會於校外使用英語，這使她在進行教學設計時會特別思考非正式學習的籌劃，<sup>12</sup>以盡可能為學生創造在真實情境中自然互動和獲取訊息

<sup>11</sup> 芬蘭2016課綱英語科所揭教師教學任務有三：「語言學習促進思維能力的發展，為多語言和多元文化認同的形成和欣賞提供了材料」、「隨著學生擴大詞彙量並學習新的結構，他／她還將發展自己的互動和信息獲取技能」、「教學加強了學生對自己的語言學習能力和自信地使用語言的信心」（FNBE, 2016, pp. 374-375）。

<sup>12</sup> 芬蘭課綱中強調的非正式學習（informal learning）是指發生在傳統的、正式學校情境之外，如博物館、展覽館、文化學習，以及戶外教學情境

的機會。

語言不僅是一種表達工具，也可促進思維……。 (訪J師，20180807)

在芬蘭，以英語溝通是普遍的，這與身為歐盟國一員有關……做為一名芬蘭老師，我支持課綱目標……我不會把英語僅當溝通的語言來教，我也試著引導學生透過英語來學習……。 (訪J師，20180808)

探究本是教學一部分…… (關於非正式學習) 我在選擇文本時會更重視這一點……文本內容最好跟真實世界有關……透過概念來延伸主題……。 (訪J師，20180817)

芬蘭2016課綱英語作為外語的教學目標有五：朝向文化多樣性和語言意識、語言學習能力、不斷發展的語言能力和互動能力、不斷發展的語言能力和文本解釋能力，以及不斷發展的語言能力和文本產製能力 (FNBE, 2016, p. 376)；而IB的MYP語言習得目標則涵蓋知識的事實、概念、程序及後設認知，期學生能學習語言、透過語言開展學習，以及學習有關於語言的知識 (FNBE, 2016, p. 8)。作為IB學校成員之一，J師認為新課綱與IB的精神相呼應，<sup>13</sup>尤其IB提供課程骨架，她則致力於將課綱內容轉化為血肉，她認為透過融入多元文化議題來學習英語，不僅有助於學生學習學科知能，也能學習多元文化的重要概念，故發展多元學習任務和文本材料來培養學生具備相關素

---

等學習 (FNBE, 2016)。

<sup>13</sup> 校長指出，對P校師生而言，凝聚有一共同的教育信念相當重要，如「『學習者培養目標』一直都是我們共同的信念」(訪校長，20180808；訪英文教師A，20180807；訪芬蘭語教師，20180807；訪J師，20180808)，「在此信念下，我們對於教師的教學就是全然地尊重」(訪校長，20180808)。

養。

## （二）結合個人生命經驗和真實歷史事件為教學專業之實踐

我父親是美國人，母親是芬蘭人……不同文化下總有一些衝擊……透過英文去認識不同文化很重要，多一點寬容也很重要……多元文化教育在芬蘭只會愈來愈普遍……移民問題可能是原因之一……政府也開始重視學校應該要幫忙……。（訪J師，20180820）

像這樣（偏狹和不公正）主題通常每年級多少都會談一點，這個年級算是談得比較深入了……這適合長期探究……當然，學英語也學習文化的多樣性，這也是課綱要求的……。（訪J師，20180813）

由於來自跨文化家庭，J師對多元文化教育有深刻關懷，對於文本的選擇，傾向以真實世界的現象、歷史事件或人物為學習焦點，尤其注意兼重多文本形式閱讀，讓學習語言時也學習文化理解，且透過語言來探究人事物與環境之間的關聯。以此單元的文本為例，J師轉化新課綱英語教學目標，從真實歷史事件《安妮日記》（*The Diary of Anne Frank*）出發，意圖讓學生先閱讀猶太少女安妮在第二次世界大戰期間受納粹迫害寫下震撼人心的故事開始，引導學生神入（*empathy*）戰爭期間的種族與人權問題，再到對年齡相仿的安妮在面對艱困時仍保有堅毅與樂觀性格加以省思，最後以《梅岡城故事》（*To Kill a Mockingbird*）文本為結尾，期學生能深度學習。

他們喜歡讀英文小說……我找一些真實小說直接當作學習材料，即使內容可能難一點……從《安妮日記》開始，學生可以透過英語看到二次大戰的猶太人屠殺……。（訪J師，20180808）

最後一個文本是《梅岡城故事》，會以這個當作單元的結束……

其實每一本不一定都要讀完……但一些概念像種族隔離（apartheid）、殖民（colony）、流放（exile）需要理解……會給他們一些任務去表現自己學到什麼……。（訪J師，20180903）

整體而言，J師肯認新課綱揭示引導學生認識文化的多樣性、在各種互動和獲取信息中使用英語等任務，以為此與IB課程之教育宗旨、學習者培養目標及對真實世界語言與文化多樣性興趣之探究教學理念相符。當發展「偏狹和不公正」單元教學設計時，其設計理念不僅回應有新課綱強調學科教學應融入「正義」議題，復以本身來自跨文化背景關係，致力於多元文化教育，認同英語不僅是溝通工具，更是文化理解與學習的重要媒介。

## 二、設計框架的援用與轉化之分析

P校重視探究為本教學，鼓勵在關鍵問題下，對特定問題或現象進行探索、分析或歸納、進一步探究，以獲致結論或展開行動。為此，J師調適IB探究教學設計架構如強調概念教學、探究敘述、學習方法（Approaches to learning, ATL）等，以發展「偏狹和不公正」單元教學設計框架。以下分述之。

（一）以「概念」為探索語言本質提供手段、從「全球脈絡」朝向更廣泛的學習環境設定

「偏狹和不公正」是重要議題，是有點挑戰……但他們已經八年級了，有些重要議題也該放進來……。（訪J師，20181116）

A師：我建議你這個單元的概念可以是「關係」（relationship）……

芬蘭語師：「聯繫」（connections）比較精準一點……根據定義，它也包括「關係」……

J師：我想透過語言來探究人事與環境之間的互動……「偏狹和不公正」可能比較適合「聯繫」這個概念……。（教師共同備課觀察，20180808）

IB 的 MYP 課程中，提供一系列跨學科的關鍵概念（key concepts）<sup>14</sup>、相關概念（related concepts）<sup>15</sup>及六大全球脈絡，協助教師進行探究為本教學設計。以語言習得為例，主要可貢獻的關鍵概念包括：溝通、聯繫、創造力、文化，此學群教師可依此作為引導學生探索語言本質的手段、思考適合的全球脈絡，規劃探究為本的教學設計。

對「偏狹和不公正」單元主要概念的選擇，J師除了與同學群、歷史教師共備外，也參考以往英語教師教學設計、評估學生過去以來的學習表現，最後將關鍵概念確定於「聯繫」上。

（關於關鍵概念「聯繫」的決定）

「聯繫」是人、物體、有機體或思想之間的連結、紐帶和關係，此概念對語言研究很重要……語言和文學之間的聯繫跨越了時間、文本和文化……這概念適合「偏狹和不公正」，可以從二次大戰的安妮談到今日社會的不公義……。（訪英文教師，20181116）

---

<sup>14</sup> 包括：美學（aesthetics）、改變（change）、溝通（communication）、社群（communities）、聯繫（connections）、創意（creativity）、文化（culture）、發展（development）、形式（form）、全球互動（global interaction）、身分認同（identity）、邏輯（logic）、觀點（perspectives）、關係（relationship）、系統（systems）、時地和空間（time, place and space）。

<sup>15</sup> 語言習得第五至六階段的12個相關概念包括：聽眾（audience）、語境（context）、目的（purpose）、風格選擇（stylistic choices）、語態（voice）、推論（inference）、偏見（bias）、主題（theme）、論點（argument）、習慣語（idiom）、神入（empathy）、觀點（point of view）。

為幫助學生聚焦於探索此概念，J師在確定關鍵概念「聯繫」後，便接續思考主要的學習文本。她以真實事件二次大戰期間猶太少女安妮為題材，囊括劇本、文章、訪談，以及紀錄片等形式，另也納入其他相近題材如Beverly Naidoo的短篇小說《越界》(*Out of Bounds*)、Margaret Walker的詩作《靜坐》(*Sit-ins*)，她以為此兩著作皆觸及人權議題，其概念與《安妮日記》相通。

專科教室裡本來就有很多不錯參考資源，有些書依主題做分類……選《安妮日記》是因為主角安妮的年紀與這群學生相仿，但顯然地，在納粹德國入侵荷蘭的陰影下，她所經歷相當艱困，這是討論每個人對自由、尊嚴和人性價值信念很好有題材……。(訪J師，20181116)

為讓內容和文本形式更多元也放其他相似的作品……像Margaret Walker的《靜坐》詩作……。(訪J師，20180910)

此外，J師也進一步確認「神入」、「主題」、「觀點」為發展關鍵概念的輔助，並將全球脈絡設定於「公平與發展」上，關於這些決定，她也提到自己的考量。

(關於相關概念「神入」、「主題」及「觀點」的決定)

這些文本主角都非芬蘭人，更可練習此三組概念……尤其是「神入」對促進多元文化理解很重要，它讓學生可以練習回到過去思考……。(訪J師，20180817)

(關於全球脈絡「公平與發展」的決定)

真實世界不一定公平，但要朝向公平……我認為「偏狹和不公正」是「公平與發展」的一種很真實的應用……主要是讓學生可以從整個大環境時空來看……。(訪J師，20180827)

簡言之，J師試圖以概念「聯繫」作為一較持久的重要原則或觀點，以「公平與發展」全球問題作為「偏狹和不公正」單元更廣泛的學習環境為錨定，換言之，「偏狹和不公正」單元被定位為強調概念理解的教學設計。

## （二）以「探究敘述」幫助促進概念理解、從「探究問題」協助發展多層次課題

「探究敘述」被視為是建構單元的基礎，能幫助教師在計劃過程中更聚焦、學生學習更具目的性（IBO, 2015）。J師指出，校內教師思考「探究敘述」時會參考由P校教師自行研發的共同規準，此規準主要來自於過去幾年來校內教師的「結晶」，共有四項：

1. 是否包含關鍵概念和相關概念？
2. 自問「為什麼理解這些概念很重要」？
3. 是否足以超越單一學科？
4. 對於語言欣賞和作為信息導航的渠道是否有更廣泛的意義陳述？（J師教學檔案，20180910）

J師指出，除了最後一項外，其餘三項也常為其他領域學群教師使用。上述四項主要被用以闡明學生學習時需理解什麼（what）、為何理解這些具有意義（why）、如何理解（how）（訪J師，20180827）。於此，當關鍵概念和相關概念確定後，J師也確認了「偏狹和不公正」單元之「探究敘述」，其內容為：透過文學和寫作經驗，我們從個人觀點到更廣泛的人類層面來審視不公正和偏狹的議題（J師教學設計單，20180928）。

然而，為避免敘述過於抽象，J師再將其進一步轉化為三個較具體的「探究問題」：

1. 事實性問題：什麼是不公正和偏狹？
2. 概念性問題：我們的



文本如何看待不公正和偏狹？3. 可辯論性問題：不公正和偏狹的概念及我們對這些概念的理解是否可以透過時間的推移而改變？（J師教學設計單，20180928）

此三個「探究問題」從關注事實、引導概念、再挑戰通則，明顯具有層次，誠如J師所言，她將引導學生在學習過程中來回思考此三個問題，以讓學生不斷自我檢視與修正既有觀點，朝向較厚實的理解。

簡言之，J師的多元文化議題融入教學設計以「探究敘述」整合關鍵概念、相關概念及全球脈絡，此探究敘述不僅作為學習單元之驅動、思想扎根的基礎，也協助發展與聚斂不同層次的探究問題，以培養學生批判思考。

### （三）以「學習方法」為輔助工具來促進學生理解與探索合適的學習方式

J師發展的「偏狹和不公正」單元教學設計內涵亦強調「學習方法」之運用。「學習方法」係指包含一般和特定學科的能力，具聯繫不同學群的功能，教師可視教學目標、學生特性或需求為其量身訂作，讓學生能於不同環境應用（IBO, 2015）。根據IB，「學習方法」共五類：思考、社交、溝通、自我管理、研究，各類均以能力指標方式呈現，例如：利用腦力激盪和視覺圖來生成新的想法和探究（思考）、神入練習（社交）、利用各種口語能力來與聽眾溝通（溝通）、適當使用策略來組織複雜訊息（自我管理）、從多種多樣來源來尋求各種觀點（研究）（IBO, 2015, p. 41）等，期培養學生終生受用的學習知能。

（手指IB文件）以語言習得領域來說，這些（ATL）能力指標有「神入練習」（practise empathy）、「利用各種口語能力來與聽眾溝通」（use a range of speaking techniques to communicate with a variety of audiences）、「適當使用策略來組織複雜訊息」（use

appropriate strategies for organizing complex information) ……通常我會根據探究敘述和探究問題來決定「學習方法」有哪些……。(訪J師, 20180924)

像這三個探究問題……起點是希望他們從個人觀點出發, 再到更廣泛的層面來審視不公正和偏狹……學生還要學習表達想法, 思考這樣表達可以達到溝通目的嗎……區別哪些是具有文化差異的觀點……。(訪J師, 20180928)

J師以為, 學生學習語言時應意識可善用的方法、策略, 而此也在她的教學籌劃中。不過, 有別於IB在不同類別技能下呈現能力指標, J師則更廣義看待這些能力之間的關係。例如, 她認為「使用跨文化理解來解釋溝通」可能涉及思考、社交、溝通等, 故設計時也嘗試將類別「去界線化」(de-boundary), 「讓能力養成會更貼近於真實生活」(訪J師, 20180928)。於此, J師所決定的「學習方法」和其主要對應類別共五項如下:

1. 為不同目的和聽眾使用適當的寫作形式 (溝通)
2. 使用跨文化理解來解釋溝通 (思考、社交、溝通)
3. 使用各種口語和書寫技術與各種觀眾進行交流 (溝通)
4. 使用和解釋一系列學科特定術語 (研究)
5. 具邏輯地組織和描述信息 (自我管理)。(J師教學設計單, 20180928)

簡言之, J師的多元文化議題融入教學設計慎思包括有透過「學習方法」為輔助媒介, 讓學生練習探索「學習英語的方法可能有哪些」(訪J師, 20180928)、「如何透過英語來思考多元文化議題」(訪J師, 20180928), 讓學生在學習英文時, 也能更自然且具潛能地探索

英文科的學習方法、思考如何應用英語來促進對多元文化議題的理解與批判。

### 三、設計要素之分析

J師發展多元文化議題融入教學的設計要素，主要關注於文本、任務、評量，以及差異化教學決定上，以下分述之。

#### （一）依據教學目標選定主要學習文本

J師引導學生從閱讀真實歷史事件《安妮日記》出發，援用不同作者和不同寫作形式文本來引領學生進行探究，包括：美國作家 Frances Goodrich和Albert Hackett所寫劇本《安妮日記》、波蘭裔美國作家及人權社運者Gerda Weissman Klein所撰《來自異世界的日記》（*A Diary from Another World*）、荷蘭電影導演及作家Willy Lindwer訪談安妮幼兒同伴Hannah Elisabeth Pick-Goslar影片《安妮的最後七個月》（*The Last Seven Months of Anne Frank*）<sup>16</sup>，以及第二次世界大戰期間曾幫助安妮一家在阿姆斯特丹躲藏的Miep Gies拍攝之紀錄片《回憶安妮》（*Anne Frank Remembered*）。J師以為這能讓學生對同一歷史事件從不同位置的觀看，有助於換位思考和探索文化語言的觀點差異。

除《安妮日記》外，J師還納入其他相近議題的題材。她與學群教師對話，輔以多方參考資料，最後選定四項學習文本，包括：Beverly Naidoo於2001年出版的短篇小說《越界》、Margaret Walker於1960年所寫詩作《靜坐》、Diane McWhorter於2004年出版的《自由夢》（*A Dream of Freedom*），以及Harper Lee於1960年出版的小說《梅岡城故事》。J師指出，由於學生此時已完成單元一「短篇小說的要

---

<sup>16</sup> 此三項文本均摘自Holt Literature 8一書，此書為P校內語文專科教室內參考書籍之一。Holt McDougal是Houghton Mifflin Harcourt子公司，是一來自美國的出版公司，專門出版教科書。

素：觀點、主題、象徵」，對於短篇小說的要素及其分析架構已有相當理解，正可讓學生學習應用。茲將J師於「偏狹和不公正」單元所確定使用的八項學習文本整理如表4所示。

這些文本都是真實事件的評論或敘述……我不否認文學性很強、有挑戰，但值得一試……。(訪J師，20180810)

芬蘭語師：《靜坐》這詩不好讀，確定要嗎？

J師：對，我承認，所以我沒有設計相對應的任務……或說，我想讓學生感受那個語境和同理……

A師：我們學生也該讀一點英語詩作。(教師共同備課觀察，20180808)

對於所選文本，J師強調有其共同性，如具種族主義或種族偏見的課題、作品曾獲高度關注、作者本身為推進民權重要人士等。<sup>17</sup> J師指出，由於題材具真實性和歷史意義，作者又多為追求公平與正義之身體力行者，此均有助於學生更能察覺「偏狹和不公正」背後的實質與原型。

---

<sup>17</sup> 例如：Frances Goodrich和Albert Hackett共同編劇的《安妮日記》在1955年獲普立茲獎（Pulitzer Prize）戲劇獎、Miep Gies所拍攝的影片《回憶安妮》在1996年獲奧斯卡最佳紀錄片獎（Academy Award for Best Documentary Feature）、南非作家Beverly Naidoo於2000年出版《真相》（*The Other Side of Truth*）獲得卡內基勳章（Carnegie Medal）（六十多年來第一次由非洲作家獲獎）、Margaret Walker於1942年首次出版詩集《為我的人民》（*For My People*）獲耶魯大學青年詩人獎（Yale Series of Younger Poets Award）（有史以來首位獲得此殊榮的黑人女性）、Diane McWhorter於2002年出版的《帶我回家：阿拉巴馬州伯明翰—民權革命的高潮戰役》（*Carry Me Home: Birmingham, Alabama, the Climactic Battle of the Civil Rights Revolution*）獲普立茲獎非小說類文學獎，以及Harper Lee《梅岡城故事》獲得1961年普立茲獎。

表 4

「偏狹和不公正」單元之主要學習文本

文本名稱 (摘自書籍)	作者	文本內容和作者簡介	內容形式	學習任務
一 《安妮日記》 ( <i>Holt Literature 8</i> : pp. 510-565)	Frances Goodrich 與 Albert Hackett	兩位作者均為美作家，前者出生於1890年，後者出生於1900年，於1931年結婚。此書為兩位作者改編二戰期間躲藏在荷蘭納粹分子中的猶太女孩日記，並於1959年正式上映	戲劇劇本	【基礎】選擇一幕 (scene) 表演、【基礎】 探究劇中一位角色、【基 礎】分析故事和其影響
二 《來自新世界 的日記》 ( <i>Holt Literature 8</i> : pp. 569-570)	Gerda Weissman Klein	作者出生於1924年，是波蘭裔美國作家和人權社運者。作者在諸多演講和著述中常借鑑大屠殺倖存下來豐富的生活經驗，以其充滿希望、靈感、愛心及人性關懷吸引全世界觀眾閱讀，本篇即作品之一	報紙文章	
三 《安妮的最後 七個月》 ( <i>Holt Literature 8</i> : pp. 571-576)	Willy Lindwer	作者出生於1946年，是荷蘭一位電影製片、導演及作家，曾訪大屠殺中倖存下來的幾位猶太女性，最後拍成此紀錄片。本片有深入訪談的筆錄紀實，1992年以書的形式出版。此文呈現有安妮幼兒同伴 Hannah Elisabeth Pick-Goslar 受訪時提到她與安妮在難民營相見時的種種記憶	訪談	
四 《回憶安妮》	Miep Gies (1995)	作者出生於1909年奧地利，第二次世界大戰期間曾幫助安妮一家在阿姆斯特丹躲藏 Miep Gies，此紀錄片再現納粹占領下的生活故事	紀錄片	

(接下頁)

文本名稱 (摘自書籍)	作者	文本內容和作者簡介	內容形式	學習任務
五 《越界》	Beverly Naidoo (2001)	作者出生於1943年南非約翰尼斯堡，1948年至1994年南非種族隔離背景下，因堅決反對種族隔離制被監禁後流放。他在此書探討政治如何影響全國各地兒童，書中的七個年輕主角都有受到壓迫、種族偏見及社會不公經驗	短篇小說	【基礎】撰寫研究計畫： 探究 Nelson Mandela 生平 與貢獻
六 《靜坐》	Margaret Walker	作者出生於1915年美國伯明罕，是小說家和詩人，也是20世紀中主要黑人女性作家。此詩作主要向四位非洲裔美國人致敬，主因是他們為抗議美國南部商店採取種族隔離制度挺身而出	詩作	
七 《自由夢》	Diane McWhorter	作者出生於1952年，是美國新聞記者、評論家 and 作家，撰寫諸多有關種族和爭取民權的篇章。此書為作者探究1954年至1968年現代民權運動歷史，即從種族主義和種族隔離的初期階段直到馬丁路德遭暗殺	學術（非小說）	
八 《梅岡城故事》	Harper Lee	作者出生於1926年美國阿拉巴馬州。此書出版於1960年，故事主要背景是美國經濟大蕭條時代，主題則涉種族不平等與強暴等嚴肅議題	小說	【進階】相關主題小組報告、【進階】相關主題短文寫作、【進階】閱讀理解（筆試）

註：整理自J師教學檔案。

簡言之，J師依課綱所揭之教學目標和內容，復以透過共備、分析學生過去學習表現，逐一確認出「偏狹和不公正」單元的八項學習文本。將學習重點聚焦於關鍵概念「聯繫」上，透過所選文本彰顯此關鍵概念、相關概念及全球脈絡，凸顯語言和文字之間的聯繫可跨越時代和文化而存在，引導學生關注多元文化教育的公平與正義課題。由此可知，J師對課綱所揭之語言教學「為多語言和多元文化認同之形塑與欣賞提供素材」(It provides material for the formation and appreciation of a plurilingual and multicultural identity) (FNBE, 2016, p. 374) 程度上有所體現。

## (二) 以學習任務橋接教學目標和評量標準

一開始給學生這些評量標準是必要，他們才知道自己接下來要做什么……（這個單元）前半部強調理解，後半部重視創造……我把《梅岡城故事》作為總結性評量的標的，因學習已來到最後了……。（訪J師，20180924）

從轉化課綱英語教學目標到確定八項學習文本，J師還規劃一系列的學習任務。這些任務依性質可概分為二：一為「基礎任務」，針對閱讀單一學習文本時進行的形成性評量，為較小範圍的練習，如就《安妮日記》劇本選擇某一場幕進行演出、探究劇中某一感興趣角色，以及分析故事某一段落情節等，讓學生透過某特定內容（可能只是一個小概念或原則）來展現其學習表現；另一為「進階任務」，主要是針對多個文本學習後進行的總結性評量，為較大範圍的統整學習，如在單元學習的最後階段擇一「偏狹和不公正」相關主題進行深度探究，讓學生透過議題延伸來深化學習。無論基礎或進階任務，目的皆在促進學生語言學習和透過語言來學習多元文化議題。

然而，學習任務之評量標準為何？對此，J師指係調適IB語言習得的評量標準後直接運用。

像這（指「C. 根據口頭、寫作及視覺文本進行交流」）……溝通要有語域（register）……他們必要知道劇本的對話和學術論文的用語有所不同，像劇本就是直接又簡短，以溝通為主，論文會有一些學術性專業用語，如身分認同、種族隔離……寫《梅岡城故事》相關報告時就要注意句子結構和一些專業術語……。（訪J師，20180831）

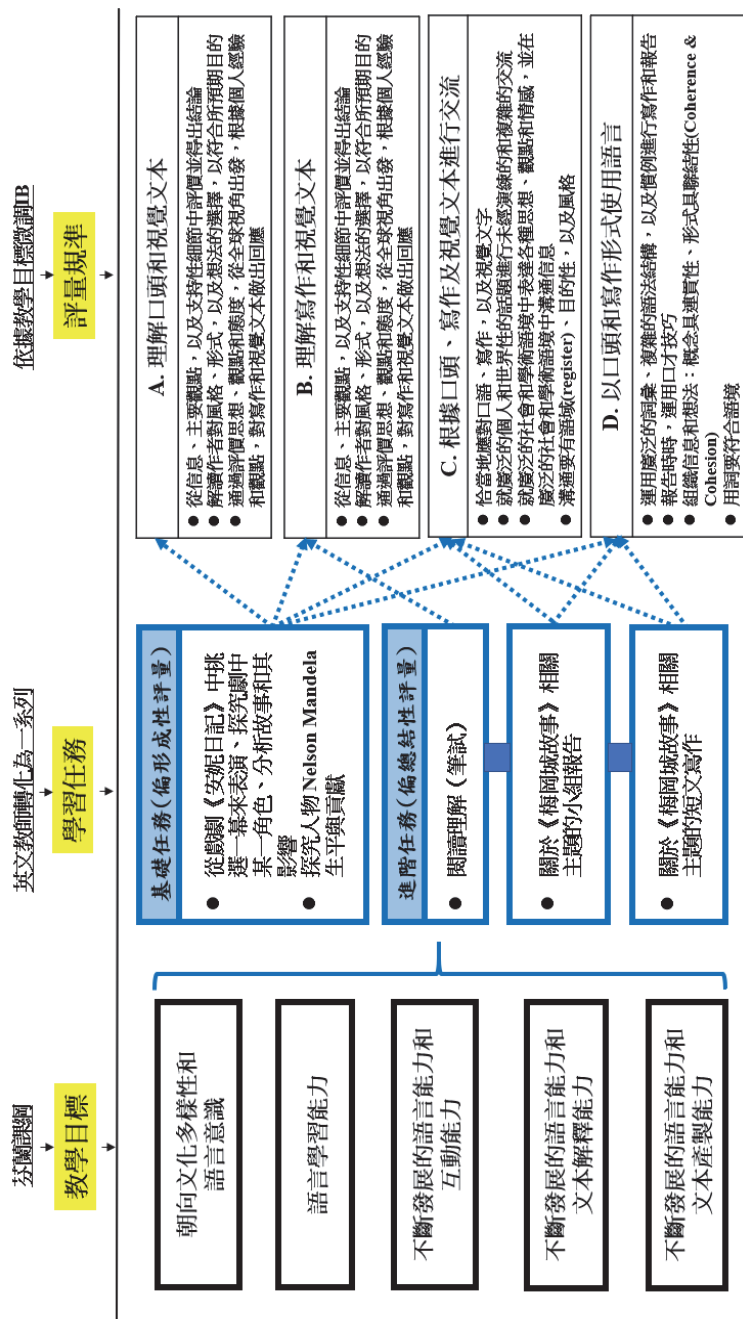
根據IBO（2015），語言習得的評量標準有四：理解口頭和視覺文本、理解寫作和視覺文本、根據口頭／寫作及視覺文本進行交流，以及以口頭和寫作形式使用語言。J師考量學習任務之性質與內涵不盡相同，認為評量規準各有所別，如學習任務「閱讀理解」將以筆試進行，其目的在檢視學生能否從文本中擷取正確訊息（如為何安妮足以代表著納粹大屠殺的象徵人物）、解讀作者的寫作風格或立場想法（如為何Beverley Naidoo願致力於為種族歧視抗爭和論述著作）等，對此，J師以為「B.理解寫作和視覺文本」評量規準內涵「從信息、主要觀點，以及支持性細節中評價並得出結論」、「解讀作者對風格、形式，以及想法的選擇，以符合所預期目的」及「通過評價思想、觀點和態度，從全球視角出發，根據個人經驗和觀點，對寫作和視覺文本做出回應」較能精準對應，故以此為主要評估依據，其他則為輔助。

茲將J師所規劃「偏狹和不公正」單元之學習任務與其主要對應評量標準、連同芬蘭2016課綱教學目標，整理如圖1所示。特別說明的是，每一學習任務多少均能從各評量標準來檢視，圖1中以虛線連接者，主要為配合J師所提「每一學習任務有其主要強調的學習表現」，事實上，J師也同意，這些任務與各評量標準之間關係乃相互牽動、無法斷然分割。



圖 1

英語教學單元「偏狹和不公正」之目標、任務及其所對應的評量標準規劃



註：整理自J師教學檔案。

簡言之，J師透過「學習任務」為中介，前後串聯課綱的五個教學目標、IB的四個評量標準，進一步確認出「偏狹和不公正」單元之評量架構。值得一提的是，若回頭查看表4最後一欄位「學習任務」可發現，並非每一學習文本均鋪設有對應任務，對此，J師指出刻意安排「空白任務」，讓學生依自己的學習興趣自主發展相關任務，如進一步探索相關主題（如在種族、性別外，也思考階級差異或經濟弱勢造成的權力關係），J師指出，這些任務看似未被「正名」，卻可視為是正式課程的一部分。

### （三）針對不同學習特性與需求回應實施差異化教學

J師針對不同學習特性與需求之學生，意圖從多樣教學策略和學習型態、教學型態及多層次任務三個面向，實施差異化教學。

#### 1. 多樣教學策略和學習型態之慎思

在教學策略和學習型態方面，J師考量學生的起點行為、文學性、學習興趣，以及學習風格。在起點行為上，評估學生前一學期整體表現（學習成績、個別晤談），學生英文程度較佳，且對概念學習有所經驗；在文學性上，學生普遍喜愛閱讀小說，且幾乎都有閱讀經典（英語）小說經驗；在學習興趣上，考量學習文本具真實性和故事性，且主角安妮年紀與學生相仿，有助於同理與神入；在學習風格上，基於學生學習方式和方法各有不同，故規劃多文本（戲劇／小說／紀錄片）、多元任務（基礎／進階）、多元評量（口頭／寫作）。然J師也指出，即使關注到教學方式和學習型態的多樣性，仍無法確保學生均通往較高層次思考或建立起厚實語文素養，故應盡可能從探究重要概念基礎上來考慮學生的個人特質，然後再依這些個人特質來提升其語文和思考。例如，在強調概念學習上，學生或傾向透過範例或透過視覺化來習得，故兼顧以概念範例和概念構圖等方式實為教學之重要行動。

## 2. 教學型態之慎思

在教學型態方面，J師主要考量二班制、個別化學習、合作學習，以及全班共同學習。在二班制上，先針對班上一半學生教學，再對另一半教學，以期「更能照顧到每一位學生」（訪J師，20180817）<sup>18</sup>。在個別化學習上，安排足夠的自主學習時間，讓學生能自我步調學習，如讓學生戴上耳機自主學習Miep Gies的《回憶安妮》，學生可依各自尚需完備的語法知識、詞類或構詞學習。在合作學習上，基於體認所學語言需有運用且與人溝通機會，故安排同儕間必須共同演出《安妮日記》某場劇幕、合作探究某一主題；在全班共同學習上，多數人共學有助於挑戰更多元觀點。

## 3. 多層次任務之慎思

在任務安排慎思方面，如前述，學習任務分基礎和進階，前者重視學生在歷程中能針對單一文本內容、上下文及概念的認識與理解，能就口語、書面及視覺文字做出適當反應，偏向「理解、應用與分析」任務；後者重視學生在單元學習將告一段落後，能對此主題提出較深刻觀點，掌握看似不同文本故事但背後卻有相似概念或原理原則，偏向「批判反思與創造」任務。兩種任務皆涉有多元文化教育概念（文化、種族認同）、語言成分（發音、字彙、文法）、語言應用能力（聽、說、讀、寫語言能力）之目標養成。例如，學生透過英語認

---

<sup>18</sup> 此為芬蘭行之有年的一種教學型態，P校的英語、數學、視覺藝術課等皆援用此「二班制」。以P校而言，個案班級每週三節英文課中，兩節是以「二班制」進行，一節則是全班授課。在師資配置上，同班級設學科教師各一位，某些學科教師會形成配對（如兩人或三人一組）以在同一時段內對開課程，便於讓同一班級學生分成數個小群進行小班教學。在協同教學上，P校七至九年級以學科教學為主，然因新課綱鼓勵教師緊密合作，某些學科性質相近教師開始嘗試協同教學，惟J師本學期的多元文化議題融入教學設計中並未籌劃與其他教師於課室中協同，僅於每週例行性會議上與同學群和不同學群教師進行共備。共備時，行政人員有時也一同參與。

識納粹大屠殺陰影下安妮的避難過程時，勢必探討族群、性別、人權等重要問題，但仍需透過英語單字、語法、構句的運用，才有機會溝通及觀點表述。在多元文化議題融入英語教學下，J師仍布置語言重點的練習，如在Goodrich和Hackett的50多頁劇本《安妮日記》中，便設計讓學生探究如“quote”、“citation”及“reference”看似意涵相近之單詞，在探究報告中，鋪設有運用神入技巧陳述觀點時會用到的假設語氣構句「過去完成式，might + 現在完成式」（如If I had not escaped at the time, I might have died under the German army）練習，如何表述或更具邏輯地組織和描述信息均於學習任務中。

簡言之，J師對於差異化教學的慎思包括從探究重要概念基礎上去考慮學生個人能力與學習特質，並進一步思考如何促進語文和思考能力，對於教學型態和學習任務，在關注多元文化知識、語言成分、語言應用能力的前提下，也盡可能地朝向多樣化設計，以達教學目標。

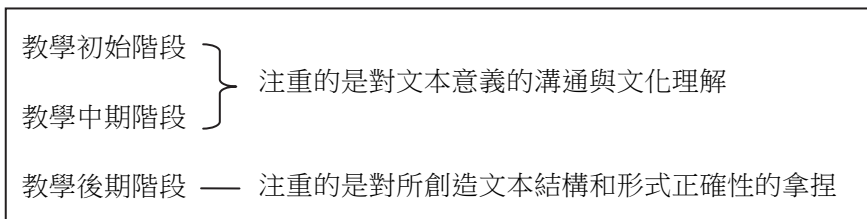
綜上所述，本研究進一步提出討論如下：

第一、關於單元二教學設計，相較之下，較不是從語言或任務開始，而傾向從文本起步。教學的開端並非是句型教學（如假設語氣If I were Anne, I would……）或將已設計好任務（如探究《安妮日記》一位角色）交由學生直接完成，而更像是以理解文本要旨和其主要概念作為學習起點。然即使從文本開始，在教學初始階段，仍有相應的語言目標、適當的任務配給，故整體觀之，J師顯然更欲讓學生透過文本使用語言目標來完成一系列的學習任務以達致教學目標。若將教學概分三階段，在教學初始和中期，J師主要在引導學生認識和理解文本內容之重要概念，注重的是對文本意義的溝通與文化理解，至於後期，在持續把握文本的重要概念下，則更在引導學生進一步地處理或發展以更精準的語句表達和文法呈現，注重的是對所創造文本結構和形式正確性的拿捏。茲將J師從文本開始的教學框架示意繪製如圖2

所示。

圖 2

J師「從文本開始」的多元文化議題融入英語教學設計框架



註：研究者自行繪製。

第二、關於單元二教學設計，含涉了語言學習和透過語言來學習兩種目的，即力求語言學科本質和基本思維的教學外，也意圖讓學生透過語言來學習多元文化的重要概念。值得注意的是，J師的議題融入教學設計尚包括透過「學習方法」為輔助工具，協助學生探索適性的學習方式，如學習如何使用跨文化理解策略來解釋、溝通、表達觀點，此亦呼應二十一世紀學習觀點，即學科教學同時也應協助學生了解或建構知識及知識獲得的歷程。

第三、強調探究為本取向的單元二教學設計，重視探究、行動及反思的學習歷程。當進一步查看其教學設計單內容後可發現，雖載有「探究」（如探究敘述、探究問題）和「行動」（如執行多個學習任務）的內涵，卻未見有關「反思」之敘寫。對此，J師指出：「反思是探究和行動的推進器（*facilitator*）」（訪J師，20180817），因隨時可發生，故未特別凸顯其位置。對此，本研究亦思考，J師所籌劃的探究取向英語教學設計，是否同步也假設了探究是當學習者為探究意義而成為投入學習者時，學習終將是自然且較自動自發？讓學生承擔更多的責任是否有助於其發現學習？均是值得持續關注的課題。

第四、綜觀J師發展的「偏狹和不公正」單元教學設計模式，從轉化課綱和IB架構、發展設計工具、於文本／任務／評量／差異化教學等決定，有共備社群的參與、個人自主備課，若視此為個案特例或設計行動的某次見證，將其理解為教育工作者致力於將教學設計視為分析教學現場問題（敏覺多元文化教育或素養的重要性）、設計解決方法（將多元文化議題融入英語教學）、意圖對解決方法進行試驗，以及最終進行評估試驗並在評估基礎上改進方法，顯然更為適切。換言之，J師多元文化議題融入教學設計已不僅在於協作、個人理念與作法之概念化、步驟化，更可彰顯其本質上是基於對社會正義和人性關懷、欲處理「學科本質教學」問題之系統方法，具教學活動藍圖和教育處方之雙重意義，此對臺灣教學現場亦致力於此的英語教師而言，必能帶來更多的激勵與活水。

## 結論與建議

### 一、結論

根據研究結果與討論，茲將芬蘭P校英語教師J發展多元文化議題「偏狹和不公正」融入教學之設計理念、框架及要素等決定，歸納整理出結論如下：

#### （一）設計理念主要在支持對真實世界語言和文化多樣性之興趣與學習

J師對「偏狹和不公正」單元教學設計所抱持的理念，除了含括2016課綱所揭之透過語言學習促進學生思維、培養其對真實世界語言和文化多樣性的興趣外，也援用IB「學習者培養目標」為學習共同框架，重視學習如何學習能力。因來自跨文化家庭，感受多元文化教育的重要性，J師致力於發展多元文化議題融入教學，其進行單元教學

設計時，朝向以多文本、概念理解的探究教學為規劃，提供多文本和與外界進行更廣泛互動機會，以增加學習的深廣與可遷移性。簡言之，J師發展的「偏狹和不公正」單元教學設計理念兼顧新課綱與IB所強調的多元文化精神，以為語言教學不僅在語言學習，也在透過語言培養文化理解、批判思考，以及溝通學習策略和文化技巧。值得一提的是，在具高度專業自主權基礎上，J師結合個人生命經驗、重要議題作為教學專業實踐，凸顯了教師在日常工作中的探究取向也顯現在其對發展個人專業的全面興趣上，探究不僅被J師視為是一教學方法，在作為一名探究型、具人道關懷，以及彰權益能的英語教師的意義上，顯然更有發揮。

## （二）設計框架主要轉化於IBO的探究取向教學支持框架

J師進行「偏狹和不公正」單元教學設計時所援用的設計框架，主要轉化於IBO的探究取向教學支持架構。J師將此單元作為學生探究個人、地方及全球意義的問題和觀念之中介，嘗試以「聯繫」作為重要原則或思想，將學習場域擴充至「全球脈絡」中，讓學習更能與真實世界連結。J師運用「探究敘述」為工具來協助學習者對「聯繫」有更深理解，並藉此發展具層次性「探究問題」，讓學習者聚焦於所涉概念、內容之厚實學習。此外，J師也再概念化IBO的「學習方法」內涵，其目的在引導並促進學生對自我學習情況的真實掌控。由此可知，J師發展的「偏狹和不公正」單元探究教學設計，較是以抽象的概念「聯繫」為探索語言本質提供手段，從「公平與發展」朝向更廣泛的全球脈絡設定，以「探究敘述」和「探究問題」來幫助聚焦概念理解之學教路徑，透過再概念化「學習方法」內涵，培養學生開展批判思考與終身學習能力。

### (三) 設計要素主要關注於學習文本、任務、評量及差異化教學慎思之決定

#### 1. 透過概念結合真實文本架構出整個探究學習歷程

J師透過共備、探索文獻及分析學生學習條件等，確認有一系列以真實故事為核心的學習文本。從《安妮日記》、《回憶安妮》到《梅岡城故事》，意圖讓學生透過多文本閱讀，從不同時代背景、主角人物、作者本身的觀點做易位思考、歷史神入，學習多元文化重要概念。在此概念探尋中，亦規劃引導學生探索學科學習方法，促進學生對自我學習的監控能力。換言之，概念、事實及程序知識，均是J師進行此教學設計時之重要考慮，構築起整個「偏狹和不公正」的學習歷程。

#### 2. 發展具多元文化教育知識與語言成分的多層次任務

J師轉化2016課綱所揭之英語學科教學目標為基礎任務和進階任務，前者偏向對某特定內容的探究分析，要求抓取某一個概念（如神入、主題、觀點），後者則偏向在學習暫告一段落後的學習經驗知識統整。然無論是從戲劇《安妮日記》中選一幕次演出、撰寫研究計畫、閱讀理解筆試等，除了均涉英語知識（如詞彙、語音、語法、句構、篇章）、溝通功能、文化及思考能力養成外，也在透過英語學習多元文化重要概念，如人權、人性尊嚴及公平正義。評量方面，J師將具有多元文化教育知識成分的任務，分別串接起自己調適過後的IB評量機制，惟基於不同學習任務下的語言应用能力各有表現重點，J師也分別對應有較相符的評量規準，如「關於《梅岡城故事》相關主題的小組報告」主要涉及寫作、口頭及文本文字的探究，故以「根據口頭、寫作及視覺文本進行交流」和「以口頭和寫作形式使用語言」作為主要評量規準（見表4）。易言之，J師所發展的「偏狹和不公正」單元探究教學設計，傾向發展出一組具多元文化教育成分、語言成分，以及能展現語言应用能力效果之多層次學習任務為主要焦點。



### 3. 從探究多元文化重要概念基礎來考慮學生個別差異

J師在確認「偏狹和不公正」單元重要概念後，考量學生不同學習特性與需求，有一系列差異化教學慎思。在教學策略和學習型態方面，考量學生的起點行為、文學性、學習興趣及學習風格；在教學型態上，運用二班制、個別化學習、合作學習及全班共同學習；在多層次任務上，特別安排基礎和進階兩種任務。這些差異化教學策略可視為J師發展此單元教學設計時意圖特別促進兩個條件的效果：第一個是從學生的認知發展和生活經驗來考量多元文化融入英語教學的學習文本與可能活動（如透過《安妮日記》反芻優生學、種族主義等中心思維，或透過神入來營造概念衝突），或對現存概念解釋所面對的現象感受疑慮或欠缺（如透過多層次探究問題思考歧視、不公不義可能未因二戰結束或集中營解放而消失，而是延續至今），以進一步調適與學習；第二個是透過與同儕多元互動引入其他可理解或可調適的衍生概念（如透過觀點碰撞，概念獲得澄清或延伸出新概念），再藉由任務的應用或內容為這些（新）概念的使用製造機會，最終達到（新）概念的習得或學習遷移。

## 二、建議

具高專業自主權的芬蘭教師致力於籌劃與實踐師生的多元文化素養教學行動能為本土帶來不同觀點。根據研究結果與討論，茲對本土有意發展多元文化議題融入英語探究教學者提出以下的建議：

### （一）把握多元文化議題融入英語教學設計的核心：強調多元文化概念學習、培養學習者的（後設）認知能力

邁入二十一世紀，諸多國家或組織已注意到語言學習轉向之必要，誠如J師發展「偏狹和不公正」單元教學設計，其教學目標即強調文化多樣性和語言意識、與人溝通及發展批判思維。本土當行的十二年國教重視探究與實作，若從多元文化議題融入英語教學出發，我

們或可學習J師的是一持續與相關學科或具目標議題專長之教師合作，並將教學籌劃的焦點定錨於「強調概念理解」、「朝向更廣泛學習環境」及「讓學生探究有相類重要概念的多元文化學習文本」上，將更有機會朝向多元文化知能和語文學科本質學習。然相較於單一學科，議題融入教學有更多概念需加以整合，教師若能對課程統整、概念教學相關知能有所理解，顯然更能得心應手。此外，進行議題融入教學時，除了引導學生思考「如何學習一門學科」外，指引其「如何學習『有議題融入』的學科」可能也同樣重要，此雖充滿挑戰，但應有助於學習者更進一步去分析與統整如此的學習如何可能，亦可促進後設認知能力。

## （二）朝向以轉化型知識與多元文化取向的英語探究教學模式：提升認知思考層次，如較為抽象或抽離語境的英語教學

時勢變化迅速，當代英語教學已不僅在「學習英語」(learning to use language)，在朝向習得概念與通則的任務上，更被期待能培養學生「透過英語來學習」(using language to learn)。於此觀點上，本土亦可進一步想像是：當J師的教學設計移入課室實施時，師生可能將從文本意義和文化理解開始，教學歷程會更聚焦於對文本中重要議題的探討、透過合作探索多文本深層意涵，且不斷地透過語言運用來學習新知、加強（新）概念，以提升認知思考層次為要務。換言之，多元文化議題融入教學朝向以轉化型知識與多元文化取向的英語探究教學模式，涵蓋有提升認知思考層次，如較為抽象或抽離語境的英語教學等，此顯然更符合多變局勢下的真實學習，是以，即使本土教師專業自主權能空間較芬蘭教師受限，此「芬蘭課室的秘密」仍值得有意發展多元文化議題融入英語探究教學者進一步慎思之。

本研究以為，「從文本開始」的多元文化教育議題融入英語教學設計框架值得省思，在教學初和中期，可更注重於引導學生對文本意

義的溝通與文化理解，透過任務鋪陳，適時地提供語言溝通時所需的基礎語彙、鷹架構句，於中後期階段，則可更注意對所創造文本結構和形式之正確性引導，以確保語言教學未被忽略。此把語言重點分析朝向教學後期，不僅有別於一開始即進行綜合性教學特點，或許可避免因過早注重於語言教學而減低學生從文本中學習、與他人互動的機會和興趣。是以，我們必須再思：多元文化議題融入英語教學具重要性嗎？英語探究教學的目的為何？一旦理念和行動目標清晰，將更有機會透過教學促進社會公平與正義。

## 參考文獻

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf>

【Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/十二年國教課程綱要總綱.pdf>】

教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊。 [https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2062/議題融入說明手冊\(定稿版\).pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2062/議題融入說明手冊(定稿版).pdf)

【Ministry of Education. (2018). *Instruction manual for the integration of issues in the curriculum guidelines of 12-year basic education*. [https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2062/議題融入說明手冊\(定稿版\).pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2062/議題融入說明手冊(定稿版).pdf)】

許麗媛 (2021)。大學英語課室中的文化課程：以教育部英文課程革新計劃為例。 *東吳外語學報*, 50, 13-34。

【Hsu, L. Y. (2021). Investigating cultural curriculum in the EFL classroom at tertiary level: Featuring the MOE English curriculum reform project. *Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures*, 50, 13-34.】

陳玟樺 (2023)。芬蘭多語環境和社會變遷中的語言教學演變對台灣本土語言政策之重要啟示。 *教育研究月刊*, 345, 79-94。 <https://doi.org/10.53106/168063602023010345006>

【Chen, W. H. (2023). An overview of the evolution of multilingual environment and language teaching and learning in Finnish society and its inspirations for language policy in Taiwan. *Journal of Education Research*, 345, 79-94. <https://doi.org/10.53106/168063602023010345006>】

曾琦芬 (2020)。結合TED Talks之翻轉英文寫作課程。 *大學教學實務與研究學刊*, 3 (2), 71-114。 [https://doi.org/10.6870/JTPRHE.201912\\_3\(2\).0003](https://doi.org/10.6870/JTPRHE.201912_3(2).0003)

【Tseng, C. C. (2020). Flipping the EFL writing classroom with TED Talks. *Journal of Teaching Practice and Research on Higher Education*, 3(2), 71-114. [https://doi.org/10.6870/JTPRHE.201912\\_3\(2\).0003](https://doi.org/10.6870/JTPRHE.201912_3(2).0003)】

劉美慧、游美惠、李淑菁 (2016)。多元文化教育。高等教育。

【Liu, M. H., Yu, M. H., & Lee, S. H. (2016). *Multicultural education*. Higher

Education.】

蔡雅薰、余信賢（2019）。IB國際文憑與中文教學綜論。新學林。

【Tsai, Y. H., & Yu, X. X. (2019). *International Baccalaureate and Chinese language teaching*. Sharing.】

Alameddine, M. M., & Ahwal, H. W. (2016). Inquiry-based teaching in literature classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 332-337. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.031>

Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>

Banks, J. A. (2003). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed., pp. 3-30). John Wiley & Sons.

Berry, R. A. W., & Englert, C. S. (2005). Designing conversation: Book discussions in a primary inclusion classroom. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 35-58.

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Cambridge University Press.

Chao, T. C. (2013). A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.833936>

Chisholm, J. S., & Godley, A. J. (2011). Learning about language through inquiry-based discussion: Three bidialectal high school students talk about dialect variation, identity, and power. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 430-468. <https://doi.org/10.1177/1086296X11424200>

Chomsky, N. (1978). Language and unconscious knowledge. In J. H. Smith (Ed.), *Psychoanalysis and language, psychiatry and the humanities* (vol. 3, pp. 3-44). Yale University Press.

- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-teaching/16809ea0d4>
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.X>
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K., & Riitaoja, A-L. (2012). Multicultural education in Finland: renewed intercultural competences to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1-13.
- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Next Print Oy.
- Gollnick, D. M. (1980). Multicultural education. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 56(1), 1-17.
- Halliday, M. A. K. (1980). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (pp. 308-326). Continuum.
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: A systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 18(4), 411-427. <https://doi.org/10.1080/09585170701688744>
- Harriet, Z., Gunilla, H., & Fritjof, S. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education: The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248. <https://doi.org/10.1080/2005615x.2017.1383810>
- Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in

- Finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120.  
<https://doi.org/10.1080/14675981003696222>
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency: Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568-583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- International Baccalaureate Organization. (2015). *What is an IB education?*  
<https://www.ibo.org/contentassets/dd8041e9f17042ea87db944c136129d1/christine-amiss-what-is-an-ib-education.pdf>
- International Baccalaureate Organization. (2020). *Language acquisition guide*.  
[https://www.fusd.net/cms/lib/CA50000190/Centricity/Domain/1953/MYP\\_Language\\_Acquisition\\_Guide\\_2020.pdf](https://www.fusd.net/cms/lib/CA50000190/Centricity/Domain/1953/MYP_Language_Acquisition_Guide_2020.pdf)
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life skills: Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. Springer.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, P. Kaikkonen, R. Jaatinen, & J. Lehtovaara (Eds.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 61-105). Pearson Education.
- Kohonen, V. (2009). Autonomy, authenticity, and agency in language education: The European language portfolio as a pedagogical resource. In R. Kantelinen & P. Pollari (Eds.), *Language education and lifelong learning* (pp. 9-44). University of Eastern Finland.
- Kristiawan, M. (2013). The implementation of cooperative learning in English class of the favorite school of secondary high school 5 Batusangkar, West Sumatera. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(6), 85-90.
- Lee, H. Y. (2014). Inquiry-based teaching in second and foreign language pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1236-1244.  
<https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1236-1244>

- Lehtovaara, J. (2001). What is it – (FL) teaching? In V. Kohonen, P. Kaikkonen, R. Jaatinen, & J. Lehtovaara (Eds.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 141-176). Pearson Education.
- Li, W. (2013). Integration of multicultural education into English teaching and learning: A case study in Liaoning police academy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 612-619. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.612-619>
- Martínez-Roldán, C. M. (2003). Building worlds and identities: A case study of the role of narratives in bilingual literature discussions. *Research in the Teaching of English*, 37(4), 491-526.
- McCarthy, M., & Carter, R. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. Routledge.
- McIntyre, E., Kyle, D. W., & Moore, G. H. (2006). A primary-grade teacher's guidance toward small-group dialogue. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 36-66. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.2>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642>
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2-3), 155-175. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596>
- Rizvi, F. (2009). Global mobility and the challenges of educational research and



- policy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 268-289. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2009.01172.X>
- Schill, B., & Howell, L. (2011). Concept-based learning. *Science and Children*, 48(6), 40-45.
- Stoddart, T., Pinal, A., Latzke, M., & Canaday, D. (2002). Integrating inquiry science and language development for English language learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(8), 664-687. <https://doi.org/10.1002/tea.10040>
- Takala, S. (2009). Plurilingualism – (how) can it be realized? In A. Koskensalo, J. Smeds, & R. de Cillia (Eds.), *The role of language in culture and education- Sprache als Kulturelle Herausforderung* (pp. 173-191). LIT Verlag.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research: In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum: Structure and development. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *The miracle of education: The principles and practice of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 83-96). Sense.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Yleisradio Oy. (2022, March 17). *Hundreds of Ukrainians arriving in Finland daily*. YLE. <https://yle.fi/news/3-12362248>