

# 重拾能力與自信： 大安高工補救教學中的「核心素養」養成

方思翰、林淑芬、蔡昀珍、楊蕙瑜、古欣予\*

## 摘要

在十二年國民基本教育「成就每一個孩子」的理念基礎下，正式課程外的「補救教學」是各級學校行之有年的配套措施。然而，受限於學校資源多寡以及師資投入等因素，補救教學的實際推行樣貌乃至成效，往往各校有著天壤之別：至為低落者，將補救教學視為課堂知識的「再填充」，不僅消磨教學者之熱情，亦打擊了學習者之參與與信心。

然而，若學校行政端給予充分支持，教學端組成「理念一致、相互支援」的教學團隊，「補救教學」反而能跳脫教學進度、教科書材料，為學習弱勢者打造基礎能力養成之學習平台。在北市大安高工，由林淑芬老師所帶領的國文教學團隊，於104學年度下學期的補救教學，進行了為期九週、總計五十四小時的創新嘗試課程。總計七位教師（六位校內、一位校外）的龐大教學團隊，與來自高一各職科的十六位國文重修生，一起完成了一趟不可思議的國文之旅。

大安教學團隊，打破了以往重修課以「複習課文」為主軸的上課方式，重新聚焦在學生「基礎能力」、「核心素養」的養成。以「文本閱讀、學習單完成、寫作練習」為架構，透過「小組討論、互評、分享」的方式來進行授課。而授課內容觸及「文章敘事判讀、修辭運用、文言小說閱讀」等面向，均環繞於學生「基礎閱讀、寫作能力」的養成。而在一連串學習過程中，教師所重視的不只是知識層面的吸收，更重視學生在學習過程中，是否有了更多的「自主性、溝通互動與

---

\* 臺北市立大安高級工業學校國文教學團隊

社會參與」，呼應了十二年國教「核心素養」的養成、建構。

在核心素養的「教」與「評」方面，本團隊以「一位授課者，六位觀課者」、「課後議課」的模式，輪流進行授課。而在每堂課的設計、教學背後，有著「共備、共觀與共議」的支持，在「陪伴式」的觀、議課中，讓觀課者成為授課者最安心且重要的「專業夥伴」。

議課的內容主要以學生的學習狀況，檢驗教學成果為核心，觀、授課者立於平等地位，凝聚的夥伴關係，在開放且充滿專業支持的直接對話，激盪出「一起思考、一起討論、一起成長」的美好目標，更成為下一次授課的重要指標。

因此本文以「補救教學中的核心素養養成」為主軸，透過實際教學現場的紀錄、討論，不只呈現學習端「學」之成果，更檢驗教學端「教」、「評」的落實可能。回扣教學根本，使學生在基礎能力養成中重拾信心，提供未來補救教學在「核心素養養成」層面的實踐可能性。

關鍵字：核心素養、閱讀能力、寫作能力、共同備課、共同觀課、共同議課

## 一、前言（背景、動機）

在十二年國民基本教育的趨勢下，高中職的國文教育亦被賦予了新的角色與挑戰：「核心素養」三大面向九大項目中，從基礎具體的「符號運用與溝通表達、系統思考與解決問題」到進階抽象的「道德實踐與公民意識、身心素質與自我精進」、乃至群體層面的「人際關係與團隊合作、規劃執行與創新應變」，在與語文理解、表達、應用能力關係密切。故身為教育推動者、參與者的學校端與教師端，勢必在推動國文教學、培養學生語文能力的過程中，需仔細衡量每一位學生的能力養成，觀察其不足，並提供適當的學習資源、學習策略。然而，其中所涉及的個別化、差異化教學設計、實施，這不僅是一項龐雜且耗心力的過程，而成效之彰顯往往非短期就能突顯。教學者如何設計課程？如何運用教學策略、資源？如何安排課程進度、時數？如何檢核學生能力？如何補救學生能力差異？諸多疑問與實踐，在實際的教育現場，此是單一教學者所難以長期勝任的教育投入。「核心素養」養成的理念實踐，存在著上述需要克服之難題。

### （一）教師教學增能及學習支援系統的形成

因應實施十二年國民基本教育所帶來的「課程教學」、「學習輔導」等衝擊，教育部訂立「十二年國民基本教育學習支援系統建置及教師教學增能實施要點」，將「師資培育及專業輔導系統」導入學校端、教師端，以作為前線教育推動者的有力後盾；其中，更由台灣師範大學所主導，透過大學教授與高中時教師合作，推動各項「教師增能」計畫、系統及資源，已在許多教育議題觀察、教學策略探討、教學策略實踐、教學師資培訓等層面有了斐然的成績。

近年來「師資培育及專業輔導系統」所著眼的，大抵為從「差異化教學」邁入「補救教學」的趨勢。為何會從「差異化」乃至「補救教學」作為切入點？我們可以從相關以升學考試反映學生能力成就的研究分析中，見其端倪：

在台灣，學測指考統測等全國性質的考試為高中職生主要的升學管道；而國

英數等科作為共同科目，為高中職學生必修之內容。以國文科來說，已有許多試題測驗之研究指出，不論是高中或高職在答題上所反映出的國文學習困難。諸如陳中慧指出高職生「古漢語詞彙熟悉度不足」、「文言語法熟悉度不足」、「長篇文言文細讀不足」等學習困難（陳中慧，2009）；而在學測指考的答題統計研究看來，高中生在國文科考試的表現落點同樣呈現巨大的落差。即便我們知道，大考測驗的答題型式不全然能夠反映學生的語文理解表達能力；但高中職學生在語文能力表現上存在著異質性與落差分布，是普遍存在的現象。這意味著大至全國性的考試測驗，小至一個班級的學生能力表現，國文科在教學、評量上都要面對「學生能力、程度存在落差」此一課題。

因此，著眼於如何使一個班級中能力、學習成就有落差的學生可以獲得相應的學習目標、學習信心的「差異化教學」開始被重視。自 2012 年教育部委託台師大教育系甄曉蘭教授規劃開設差異化教學教師研習、學校行政人員之學習支援系統建置研習，並與全國學科中心合作，研發不同學科類別的差異化教學教材教法，製作成教學影音檔。（陳美芳，2016）另一方面，延續「差異化教學」成就每一位學生的精神，著眼於低學習成就學生的「補救教學」亦是「教師增能」計畫重點。由台師大特教系陳美芳教授同樣規劃系列性的補救教學教師研習，並帶領各高中職端教師實際落實創新課程設計、班級教學、示例影片製作，將諸多培訓理念、教學策略、資源落實應用於高中職的實際課堂教學之中。<sup>1</sup>

## （二）學校端的落實：大安高工國文補救教學

自 2012 年起，陳美芳教授帶領橫跨公私立高中職之種子教師，進行各校補救教學的課程設計、教材研發，並實際參與觀課、議課。其中，在北市大安高工，由國文科資深教師林淑芬老師為首，形成共計 7 人的補救教學團隊，在 104 學年度下學期進行為時 9 週共計 27 小時的補救教學課程。如此規模龐大的補救教學

<sup>1</sup> 相關資訊，可參國文學科中心差異化及補救教學示例（[http://chincenter.fg.tp.edu.tw/cerc/epaper/90\\_epaper/html/cerc-di.html](http://chincenter.fg.tp.edu.tw/cerc/epaper/90_epaper/html/cerc-di.html)）

課程實踐，又於北市公立高職代表之大安高工落實，其意義性、可探討性均相當豐富多元。

而大安教學團隊的形成，其指標性的意義在於：「師資培育及專業輔導系統」導入學校端、教師端的嘗試可能。此次 104 學年度下學期的補救教學，並非參與教師額外獨立開設的課程，而是獲得校方支持，以實際高一學生國文重補修課程來進行創新教學。這意味著此「師資培育及專業輔導系統」導入學校端，不必在既有的體制上另外增加負擔。甚至教學團隊在籌備、開會的階段，也能以「教師社群」的模式得到校方經費的支持，由師培方、校方、教師方三者共同合作、相輔相成，形成此次補救教學課程的形成。



圖一：「師資培育及專業輔導系統」與學校、教師、教育督導示意圖

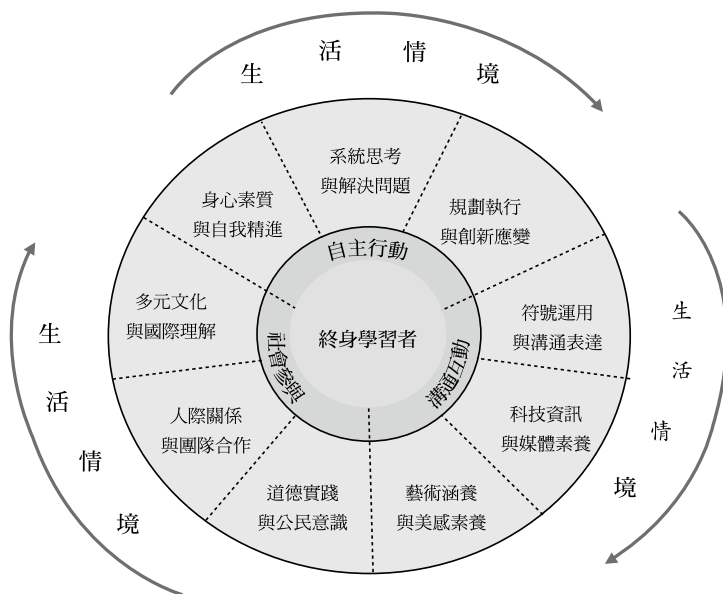
### （三）核心素養養成：承先啟後與突破

而回歸學習者、學生這一方面，大安教學團隊此次的補救教學嘗試，對比於以往的補救教學課程有何承先啟後？有何突破？更重要者，學生在這樣的學習活動中，得到了怎樣的成長？獲得了怎樣的能力提升、是否重拾了一些學習信心？這才是大安教學團隊，乃至整個「師資培育及專業輔導系統」需思考的關鍵問題。

上述的難題、思考，在大安教學團隊一次次課前籌備、課後議課過程中被提出、討論、落實（修正），我們漸漸聚焦在一個共識：即是學生基礎閱讀能力、

寫作能力的習得。在學習過程中，透過教師的引導、小組的討論共享、學習成果的發表、互評，使學生漸漸具備「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」等綜合面向的「核心素養」。由小見大，從十六位學生所組成的小型補救教學課程中，我們漸漸看到「核心素養」培養的具體方法與可能。

因此，本文擬以大安高工國文科於 104 學年度下學期進行為時 9 週共計 27 小時的補救教學課程為討論基礎。先鋪陳教學團隊之形成，而後透過課前設計討論，凝聚團隊共同的補救教學理念。其次，從「教學端」的角度，分述教學實施流程、落實概況，以及教學團隊以「共備、共觀、共議」支持教學者的用意與成效，形成教學過程中的修正與深化。再來呈現「學習端」的學習成效與改變，特別是從「核心素養」養成的角度，來分析學生於補救教學中，可以培養哪些基本能力、養成哪些「核心素養」。實際學習上又遇到那些困難，成效是否顯著？最後，總回顧此次補救教學的得與失、優與缺，以提供下一次補救教學課程之參考，以及提供他校運用實踐之範本。



圖二：核心素養的滾動圓輪意象（教育部，2014：03）

## 二、理念與教學設計

在實際進行補救教學課程之前，教學團隊的形成以及課程的規劃方向亦是重要的討論面向。相較於以往的補救教學課程，在師資組成上有何特點？課程規劃上有何特別之處？在呈現實際教學流程之前，需在此加以說明。

### （一）團隊的形成及「共備、共觀、共議」特質

在大安教學團隊形成以前，林淑芬老師已與陳美芳教授有多次課堂教學，及觀課、議課之經驗，並且與各校種子教師有定期成果發表會。於 104 學年度上學期末，淑芬老師基於將既有的研習成果、資源推廣至大安高工國文教學團隊，因此邀請包括高一、高二共計五位老師加入。此外，為了使整個團隊運作更加多元，還另外邀請了外校老師當作「外校觀察者」，參與團隊的觀課、議課。因此大安補救教學團隊的成員組成如下表：

表一：大安高工補救教學團隊名單

所屬學校	教師姓名	任教年級	扮演角色
北市大安高工	林淑芬老師	高三	教學者、觀課者、議課者
	蔡昀珍老師	高一	教學者、觀課者、議課者
	楊蕙瑜老師	高一	觀課者、議課者
	古欣予老師	高一	教學者、觀課者、議課者
	詹慧蓮老師	高二	教學者、觀課者、議課者
	方思翰老師	高二	教學者、觀課者、議課者
新北三重商工	高秋芬老師	高一	（外校）觀課者、議課者

從上述表格可知，教師成員來自各年級段，就經驗分享與推廣層面而言，可以聽取各年級段老師的授課經驗，加強課程、教材設計的精確性與合宜性。此外最具特色者，當是大部分的教師都須扮演「教學者、觀課者、議課者」三種角色

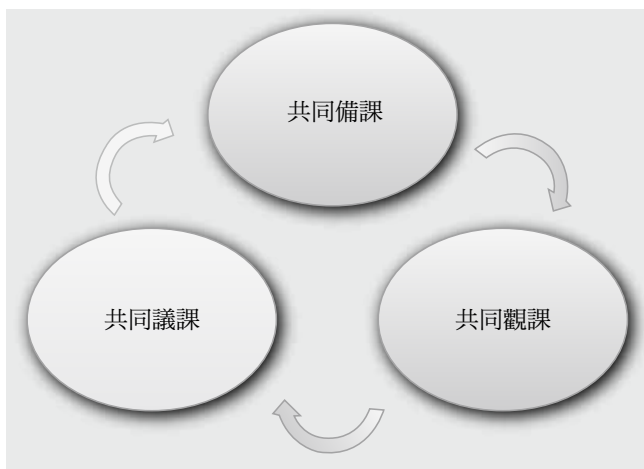


身分。

此處當注意者，每個教師並非在同一課堂同時扮演三種角色；而是實際的補救教學課堂授課，將由不同老師輪流擔任「教學者」的角色。而當「教學者」在進行教學時，其他教師則擔任「觀課者」的角色，以不干預課堂教學的參與方式觀察教學流程、檢視學習成效；課後，「觀課者」可將課堂上所觀察到之要點與「教學者」分享，以作為本次教學之反省，更提供下一次教學之修正依據。

透過團隊合作的模式，補救教學課程不僅可以避免前所述單一教學者陷於孤軍奮戰、無人可供討論修正之困境；另一方面，由教師群分擔教學課程進度，也使原本已負擔正課教學進度的「教學者」，可以更從容、獲得更多協助的準備教學。而從學生的角度而言，每一位教師均有其教學風格與魅力，也使得學生在參與補救教學課程時，可以有適當的情境轉換，更增加學習樂趣及體驗。

除了前面所說的「觀課」、「議課」外，大安補救教學團隊另一特質便在於課前的「共同備課」。除了第一堂課以外，每一次課前「教學者」會因應前一次上課「議課者」所給予的回饋調整課程內容、教材。而「共同備課」便是再次透過團隊力量，使下一次課堂教學更盡善盡美。如此一來，便會發現大安補救教學團隊最大的特點便在於「共備、共觀、共議」此一循環教學支援系統（如圖）：



圖三：「共備、共觀、共議」示意圖



由上述的圖表結構可知：每一次的「備課」形成課堂教學；而教學過程中有「觀課」的參與者，紀錄課堂情況；透過「觀課」，成為「議課」的重要依據與資訊；而「議課」成果，又成為下一次「備課」的養分、資源。

上述大安補救教學團隊之形成與運作特質，提供了補救教學最厚實的支持與基礎；加上大安高工行政端，給予最大幅度的協助與支援，使參與教學的老師可以在最理想的時間、最整全的教學設備支援下，專心投入每一堂補救教學課程之中。

## （二）課程規劃：「閱讀、討論、寫作」三階段教學法

課程規劃當思考者，在於參與的學生特性為何？實施補救教學的核心目標？期望學生獲得哪些能力、得到哪些層面的成長？

參與補救教學的學生，主要為上學期國文學期成績不及格者，換言之便是在語文閱讀理解相關表現較低成就的學生。扣除影響學業成績的外在因素，如何提升學習低成就學生的語文基礎能力，便是補救教學的核心目標。已有許多研究指出，在實際課程操作方面，有效運用「閱讀策略」，可以幫助學生掌握具體的文意要點。<sup>2</sup>故引導學生「建立有效閱讀策略」，為大安補救教學的第一個教學要點。

除了建立基礎的閱讀能力、提升文意理解外，大安補救教學亦著眼於思考、表達能力的提升。在課堂教學中，在文本閱讀基礎上，規劃小組討論是另一個教學重點。以提供學生溝通互動、口語表達能力的訓練機會，透過主題討論，刺激學生思考。

而每堂課的結尾，均有寫作產出，此為大安補救教學的第三個教學要點。以往閱讀與寫作兩項語文能力，是國語文教學的基礎。然而在實際課堂教學上，受

<sup>2</sup> 許多研究已指出，在國語文教學中，善用「閱讀理解策略」操作，可以增進學生的閱讀效率、質量。謝進昌(2015)列舉了諸如「提問」、「文本結構分析」、「摘要」、「交互教學」等學習策略，並引證其有效性。詳參謝進昌(2015)。有效的中文閱讀理解策略：國內實徵研究之最佳證據整合。教育科學研究期刊，60(2)，33-77。

限於進度、考試評量方式等層面，寫作能力的培養往往無法與閱讀相連結，導致學習進程上的斷裂。故憑藉對文本的熟悉，仿照文本進行寫作；作品的產出，再透過小組成員間的觀摩、互評，以顯現出作品優劣，更提供下次寫作自我精進的方向與動力。



圖四：三階段教學示意圖

從上述規劃的「文本閱讀－小組討論－主題寫作」教學架構（如上圖），形成每一次補救教學課程的主要鷹架。從教師層面而言，於「文本閱讀」階段進行知識面、操作面的引導，屬於知識傳授階段；接著透過「小組討論」活動，深化已習得知識的操作、應用，透過活動老師也能進一步檢核學生的學習成效；最後階段的「主題寫作」，成為老師檢視學生具體學習成果的依據，並適時補充修正。而從學生層面來說，每一次的學習經驗，都是由基礎文本「奠基」，到小組活動「應用」，最後回歸個人能力「展現」。結構化的教學，不只便於教師應用操作；每一堂課固定的學習進程，也提供學生「學習模式遷移」的方便性，也使學生更有自信面對不同階段的學習內容。

### （三）預期成果

透過上述「共備、共觀、共議」的教學支持系統，以及「閱讀、討論、寫作」的課堂學習模式，大安補救教學形成一套由「基礎建構」到「伸展跳躍」的能力養成平台。至於此一課程架構與規劃，對於學生「核心素養」的養成，有何呼應性？以下透過表格，整理教學活動與「九大核心素養」的對應性：

表二：教學設計與核心素養對照表

教學階段	教學內容	檢核方式	對應的「素養」
文本閱讀	1. 使用閱讀策略： 圈畫自然句、圈動詞、尋找敘事要件、尋找關鍵詞。 2. 掌握段落大意： 尋找敘事要件、尋找關鍵詞、寫出段落摘要。 3. 掌握文章結構、主旨： 找出文章核心段落，以摘要寫出全文主旨、提出對文章的感觸。	文本  學習單  學習單	1. 「符號運用與溝通表達」、 2. 「規劃執行與創新應變」、 3. 「身心素質與自我精進」
小組討論	1. 確認分組與分工： 組內成員認識、確認組長、確立小組活動獎懲。 2. 小組討論與發表： 組長帶討論、小組分工、歸納意見、總結發表。 3. 組內互評與發表： 瀏覽組員作品、以標準評分、推選優秀作品、小組發表。	白板  白板  學習單 白板	1. 「人際關係與團隊合作」、 2. 「規劃執行與創新應變」、 3. 「系統思考與解決問題」、 4. 「身心素質與自我精進」
主題寫作	1. 掌握寫作條件： 審題、發想、組織。 2. 有結構、效率的進行寫作。 3. 審視作品（自評）及修正	文本 學習單 學習單	1. 「符號運用…」 2. 「系統思考…」 3. 「身心素質…」

## 附表：核心素養

三大面向「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」

九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」

由上表可知大安補救教學的課堂教學架構與「核心素養」的對應性。而除了上述所提到的「核心素養」，也會因應每次文本的內容選用，再增加「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「多元文化與國際理解」等方面的素

養培養。正如同前面所述，補救教學的精神在於「基礎紮根」，期望透過補救教學的落實，達到實質的「素養」提升。

### 三、教學實施流程

有了前述的課程架構與團隊運作模式，提供了穩定的教學結構。再來須考慮的，便是因應學生年級、程度所選用的「教材」、「活動設計」，並檢視實際教學的成效與限制。以此次大安補救教學為例，其學生來源以高一學生為主，兼有少數高二高三學生，故以淺白白話文、文言文為主。以下便就「教材選用」、「上課流程」、「課程意義解讀」等方面論述之：

#### （一）教材選用及用意

大安補救教學團隊的教材選用，不以課本為考量、不以拓展閱讀廣度為考量，而單單以易於閱讀操作的文本作為教學材料。在前有所承方面，陳美芳教授所帶領的種子教師團隊已有使用相關教材，可作為大安團隊之參考；而透過課前籌備討論，為期十八堂的補救教學，將分為各六堂課的三單元進行，茲將各單元授課教材羅列如下：

表三：大安補救教學教材選用表

單元一	使用文本： 1. 張曼娟〈人間情分〉（或名〈那一雙手〉） 2. 詹宏志〈父親回家時〉	教學目標： 1. 敘事要件掌握 2. 關鍵詞圈畫 3. 段落摘要
單元二	使用文本： 1. 張曼娟〈人間情分〉（或名〈那一雙手〉） 2. 詹宏志〈父親回家時〉	教學目標： 1. 「摹寫」與「心覺」檢索、運用。 2. 「譬喻」檢索、運用，人物視角轉換。

單元三	使用文本： 1.《世說新語》〈坦腹東床〉 2.《晉書》〈王羲之傳〉相關軼事節選	教學目標： 1. 文言文閱讀策略掌握（動詞圈選） 2. 文言文摘要 3. 人物形象描述 4. 人物評述、評價
-----	---	--

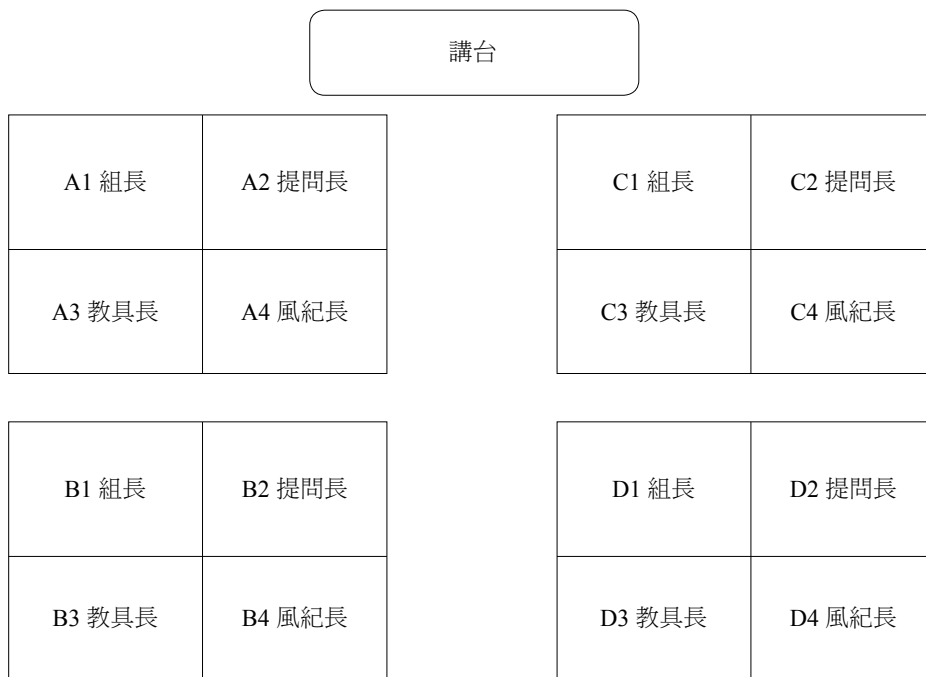
可以觀察到一個現象：教材的精簡與精緻。在單元一、二均使用相同的文本教材，但卻有不同的教學目標。如此安排的原因在於，補救教學希望學生不必花過多精力在不熟悉的文本閱讀，而是可以相同文本進行從基礎到深化的學習操作，如此稱之為「翻滾式學習」。

「翻滾式學習」使學生認知到同樣文本，可以有淺度、深度的觀察與分析，甚至轉換閱讀視角，可以有全然不同的體會與感觸。就教師而言，如何避免學生對相同文本感到枯燥，考驗著教師的班經、引導教學之能力。

由此可知，大安補救教學在教材選用上致力於精緻文本的使用，避免過多的教材，徒增學生的負擔。在內容取材方面，合乎學習低成就學生的程度，以熟悉文本進行「翻滾式學習」，加深操作、理解的空間。

## （二）分組規劃及上課流程

在首堂上課，便由林淑芬老師帶領十六位重修班學生進行隨機分組，並依照老師安排坐在四人為單位的小組座位之中。此外，由每一組的左上方同學，擔任各組組長工作。其中，少數來自高二高三的重修生，老師有刻意安排其擔任班級職務。此次大安補救教學，其學生來源、特質如下圖：



圖五：班級座次安排

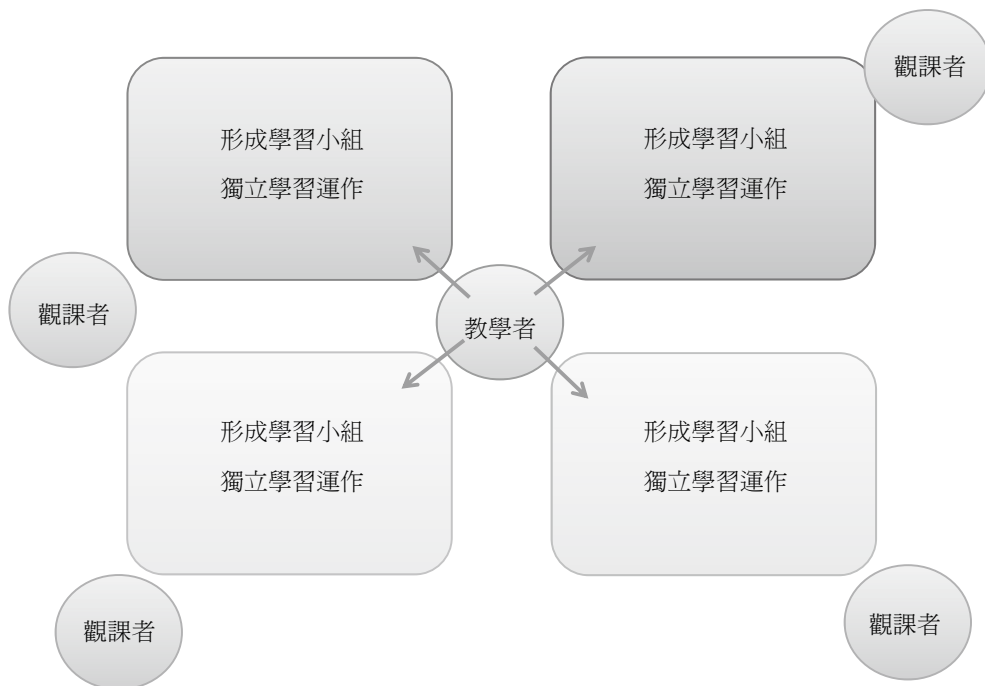
如此安排座位之用意，一來使教師馬上能掌握班上學生出缺勤狀況，在進行小組活動時，也能掌握各組動態。以學生來說，固定座位提供了穩定的學習環境與夥伴，在課程進行過程中逐步與組內夥伴建立起默契與情感。

另外，四人一組的座位安排，也提供了合適的討論空間：原則上桌子是兩兩相併，當開始討論活動時，前面兩位同學將椅子反轉，面對後面組員；後排桌子成為寫白板、討論之平台，組員兩兩相對形成暢通的對話端。上述小細節，確保了小組討論活動在硬體層面的順暢性。

在帶領活動討論時，教師的指令須明確到位，使學生清楚掌握當下目標與工作。任何動作，老師可直接指定組中某位同學操作（例如將每組組員分成一至四號，下指令直接由每組某號動作），不到位者可及時提醒、及時檢視各組狀況。而老師在活動過程中，便能巡視各小組，檢視是否有完成當下指令，並即時指揮

組長做修正或給予正增強。

當各組進行活動時，便是老師進行「差異化教學」的時機：當某些組迅速完成指定任務，他組尚在討論時，老師當及時給予正增強，並給予進一步的活動引導，並免小組閒置；相對而言，若有小組發生困難，老師也須即時投入組中，引導其解決學習困難。如此看似容易，其實需要教師敏銳的觀察與班經能力，才能即時掌握學生學習狀態。此時，「觀課者」的適時參與（但非主導）小組討論，可以在課後「議課」，提供「教學者」更多小組、學生資料掌握。整個小組討論活動的運作，可如下圖所示：



圖六：課堂小組討論進行過程示意圖

如圖所示，原本十六人的學習個體，透過分組成為四個學習團體。在各自進行學習討論時，教師便能逐一確認各組情況，以達到差異化教學的效果。上述分組的課程規劃，正是輔助學習的基礎鷹架。



對於教材選用、課堂小組規劃有了初步認識後，大安補救教學團隊便由五位老師分任「教學者」，進行共計 9 週 18 堂，每堂 90 分鐘的補救教學課程。詳細的授課流程如下：

表四：大安補救教學授課流程：

週次	教學內容	教學者	教學目標
第一週	分組與課程說明	林淑芬	分組學習
	記敘文的學習策略 A1：人間情份		閱讀策略
	記敘文的學習策略 A2：人間情份	林淑芬	閱讀策略
第二週	記敘與抒情文學習策略 B1：父親回家時	林淑芬	小組討論
	記敘與抒情文學習策略 B2：父親回家時	林淑芬	小組討論
第三週	記敘、抒情學習策略統整、應用與檢核 1	林淑芬	個人檢核
	記敘、抒情學習策略統整、應用與檢核 2	林淑芬	個人檢核
第四週	摹寫修辭辨認與應用 A1：人間情分	方思翰	修辭辨認
	摹寫修辭辨認與應用 A2：人間情分	方思翰	修辭應用
第五週	摹寫修辭應用與主題寫作	方思翰	個人檢核
	譬喻修辭辨認與應用 B1：父親回家時	古欣予	修辭辨認
第六週	譬喻修辭辨認與應用 B2：父親回家時	古欣予	修辭應用
	譬喻修辭應用與主題寫作	古欣予	個人檢核
第七週	文言文的學習策略 A1：世說新語	蔡昀珍	閱讀策略
	文言文、小說學習策略 A2：世說新語	蔡昀珍	閱讀策略
第八週	記敘、小說古文的學習應用與檢核	蔡昀珍	個人檢核
	小說人物的延伸運用策略 B1	詹慧蓮	小組討論
第九週	小說人物的延伸運用策略 B2	詹慧蓮	小組討論
	補救教學總回顧、分享	林淑芬	個人檢核

上述流程，可分為三大單元：「閱讀策略建構與應用」、「修辭學習與應用」、「文言文閱讀策略與應用」。此三大單元的教學目標環環相扣，有其課程設計用意：著眼於學習低成就學生在語文閱讀能力上的不足，此次補救教學課程期望先從簡易的白話文本切入，引導學生運用閱讀的方法與策略，逐步掌握文章的主旨核心。其次，由閱讀進階至寫作，在擴充寫作深度與廣度方面，引導其掌握摹寫、關語等基礎修辭的運用，達到「閱讀」、「寫作」等基礎能力的養成。

雖然就寫作的架構、質量而言，學生的作品還有極大的進步空間；但若從進步的幅度，量與質的提昇來說均可以看到學生顯著的成長。故前兩大單元，以培養學生在白話文的「閱讀」、「寫作」能力為主軸。

而教學的第三單元，則從白話文進階到文言文的閱讀能力之上。而考慮學生在文言文上的閱讀困難以及學習興趣，因此以高一曾學習過的文本《世說新語》〈坦腹東床〉為主。在教學策略上，同樣先建立基礎的閱讀策略：「畫自然句、圈動詞、判斷主受詞」對文義有了掌握。此後，再結合王羲之相關短文，進行人物形象、評論的綜合討論。對於文言文閱讀，同樣是建基於「基礎」，而後進行「伸展跳躍」，使學生一方面有參照的方法與標準，一方面也能夠進行創新思考。如此三階段的授課單元，配合「文本檢索、小組討論、主題寫作」的上課流程，構築了支持學生培養基礎語文能力、「核心素養」養成的教學支持系統。

#### 四、教學成效與限制

補救教學的學習成效觀察，可從「核心能力養成」與「學習自信建立」兩方面加以觀察。核心能力的養成可帶來「專注力」以及「學習動力提升」的遷移表現。而老師的職責，除了培養學生的「核心能力」之外，也要兼顧學生的學習意願與自信。

重修生的學習難點，便在於無法適應一般課堂的學習方法，加上缺乏語文表達與大量寫作的機會，使基礎的閱讀表達乃至寫作能力無法打下基礎、成長精進。當他們經歷了補救教學中的「結構化」學習後，對於「閱讀理解、摘要、思辨」的能力已相對的提高，也較有意願去重整自己的學習經驗，提出歸納性的答案。

而立基於成功的學習經驗，使學生也更願意投入討論活動、勇於扮演小組角色、發表意見。明確的表達「主觀看法」與認知「客觀意見」的同儕交流，透過小組與全班的發表，表達能力、溝通能力、學習自信就可以逐步累積良好的學習自信，進而引發正向的學習態度。

## （一）基礎能力的養成

於前述的「表二：教學設計與核心素養對照表」中，已明確列出大安補救教學核心素養養成之對應。而在檢驗成效方面，將扣合「閱讀、討論、寫作」三階段課程；此外學生的「學習動力與自信」，亦是檢視補救教學學習成效的一環。

### 1. 符號運用與溝通表達：「閱讀理解」的強化

面對自己的語文學習困擾，即使是不同於課本的教材，一樣存在著閱讀理解上的困難。此一學習難點，可從學習前後測比較與修課心得兩方面去加以觀察：

在前後測比較方面，本次課程為了要了解學生的學習成果，設計一份檢核測驗，以同一份題目進行前後測，進行「準度與效度」的前後差異進行量化分析，取得客觀數值後，來呈現具體的教學成效。而在測驗項目方面，除了答題正確率外，亦包含答題時間。進行前測後，在單元一「敘事要件學習策略」的最後一堂課（第六堂課），再用同一份試題進行「後測」。而在進行後測時，也提醒學生務必以閱讀策略（畫自然句、圈動詞、關鍵字）等將閱讀文章看一遍，以提升答題正確率。

而在經過「後測」後的答題統計，可以明顯觀察到幾個現象。首先是答題正確度的提升：總計十題的閱讀測驗，答對題數平均從「5.6」提升到「8.3」，可以明顯看到學生在掌握題幹、選項方面的進步；而在答題速度方面，答題時間平均從 5.3 分，縮短為 2.5 分。雖然，扣除同樣題本二次閱讀所存在的熟悉度，以造成的答題速度、正確率的影響。但從「量化」層面，普遍可以看到學生掌握閱讀策略之後，閱讀能力、速度的明顯提升。

在修課心得方面，學生在課程結束後所寫作的〈重修班心得〉回饋中，便觀察到學生對於自我能力成長的覺察。諸如：

原本的古文、閱讀文章、寫作文，這些能力一直很困擾著我…一開始還不太會分段與整理重點，對譬喻法也不是非常的了解，在閱讀文章的

時候比較慢也抓不出重點來（A2）<sup>3</sup>

每次國文考試的文言文總是我的敗筆，因為看不懂文章內容導致選項選不出來（D4）

從學生的自述可見，參與補救教學的學生普遍存在的閱讀理解困難；而經過老師引導後，在課堂中漸漸的找到學習策略、增進閱讀理解。而同學透過在課程的參與中感受到自己的進步，帶來「學習遷移」的收穫喜悅：

從以前到現在所排斥、所畏懼的國文，到了這裡卻能接受，而且聽得懂。（A1）

來到重修班的時候，我慢慢的會畫自然句了。畫自然句可以讓自己比較方便閱讀，也比較可以去抓出重點到底在哪裡。（C2）

從原本不喜歡國文到知道了讀書的方法，學到了如何閱讀。包括了如何畫自然句、標示重點、學習修辭、翻譯、找作者的心情、感受，讓我的閱讀能力可以因此更好。（C1）

對我最大的幫助是看文章重點的能力，也不太容易看文章看到一半忘記再重看了，這些能力在未來對於各種考試都是很有幫助的。（D2）

透過上述學生於〈重修班心得〉的回饋，使我們對於學生在「閱讀理解」上的成長，除了有量化的統計外，更有了質化的參考佐證。誠然，學生在參與補救教學方面的心得表述，存在許多主觀上的自我認定，無法作客觀上的精確統計。

<sup>3</sup> 全班計分為 ABCD 四組，每組有四人，分別以 A1, A2, A3, A4 的形式編號，以此類推。引用學生的自我寫作資料，皆以標楷體呈現。

然補救教學的目標之一，本在於提升、強化學生對於不足能力的成長自覺，若有自我意識到自己的改變與成長，也更能進一步持續精進自身的閱讀理解能力。

## 2. 人際關係與團隊合作：「表達溝通」的強化

補救教學第二項核心能力培養為「表達溝通」。語文能力的精進並非單純依賴閱讀理解，更考驗自我的消化乃至評價。而相較於「寫作」此較為完整、有組織的表達方式；「口語表達」成為閱讀理解中「消化、溝通、修正」的重要過渡階段。透過小組討論，學生方能明白觀點的多元化；透過表達自我觀點，學習統整釐清自我觀點的機會；透過討論後的小組互評，方能修正自己的盲點、不足。「表達溝通」是帶動理解，增進思考周延性、多元性的重要媒介與橋樑。

在大安的補救教學課堂中，處處充滿著「表達溝通」的機會。而如何使學生意識到當善用「表達溝通」來增進自我語文能力成長，則需透過教師的引導。從一開始學生「學習動機低落、發言狀況不佳」的現狀，到最來每一位同學自然發言、侃侃而談的良好表現，最重要的活化劑便是「適當的教學進度，給予充足的思考與分享機會」促成「小組合作學習」的氛圍。用討論操作取代單一學生問答，可避免教師單一講解，更可帶動整體小組討論氛圍，便有同學提到：

…學到最重要的就是團隊合作。因為分組討論，使我們這組更加合作，在每一次老師的問題出來後，都一起想辦法快速的寫下答案並搶答。謝謝在這個班級的老師同學，讓我進步了，那怕只有一點點，都是成長的過程。（B1）

…可能是老師的領導，同學們的互相討論，我才能把不懂的全部討論出來。我也學到最重要的事，不懂的問題一定要問，不要逃避它。（B4）

透過小組討論推進課程，讓學生學習以理服人，沒有鮮明的成績等級，透過思辨與表達來相互學習，也促進表達能力的發展。便有學生提到，小組互動可以從「討論」和「教同學」中再一次複習、精熟基本能力，也有了對未來語文學習一定的

自信。組內成員透過相互協助，解決學生程度參差不齊，無法針對每一個學生進行「差異化」教學設計的問題，建構了同儕相互吸引的學習風氣。

以操作代替講述，給予其動手操作的機會，配合小組討論，以提高注意力。程度優秀的學生因為要協同組的同學完成學習，多了一個指導者的角色，也能收到教學相長的成果，增加榮譽心也可以提升學習動機：

由於進行活動時，我比較能掌握老師說的，我完成後便會睡覺或玩手機。此時老師便要我教同組不會的同學，一開始不情願，但隨著跟組員熟悉後，這樣的互動我變得很樂意，也發現自己原來也可以『教別人』。

（C2）

「表達溝通」、「小組討論」不僅是一種「助他」的過程，更是一種「自助」的過程。在討論表達過程中，學會歸納自己的想法、有理據邏輯的發表看法；並透過與組員的互動，了解觀點歧異，學習整合。當對於一項議題有自己獨特的看法，加上集思廣益的多元觀點，將之化為文字、寫作便不再是困難的事。

### 3. 系統思考與解決問題：「寫作發表」的強化

寫作能力為本次補救教學的核心目標之一，目的在於讓學生可以「主觀且主動」的掌握自己的學習進程。透過九週十八堂課的「閱讀、討論」，循序漸進提升學生的寫作能力。寫作的內容，由淺入深、由短至長，從貼合文本的作者寫作目的探討、閱讀感受，以問答題的方式回答，進行「擷取與推論」的基礎語文鷹架。接著由文本回歸自身經驗描寫，以「校園場所、校慶活動、課堂活動」的主題式生活寫作，目的是「修辭運用、心情書寫、觀點切換」等中層次語文鷹架；最後是「故事人物評價、重修班學習心得」等主題，發展「評鑑、創造」等高層次語文鷹架。

而學生在每次寫作的作品產出，乃至總結性的〈重修班心得〉書寫，不論是質與量上，都可以看到明顯精緻化、結構化、組織化的歷程。而學生對於原本不情願的課堂書寫，也在實際操作之後，得到了正面的效果與評價：

雖然（課程）只教了幾個修辭，但至少讓我知道如何更準確的使用，讓我的文章可以給讀者更身歷其境的感受。（C2）

我已經能夠閱讀文章後的感想寫出來，心得也不只寫一次而已，經過那麼多次的心得寫作，寫作能力也進步了不少。（A3）

（透過補救教學的學習，）對一件事情的思考變得不單是個人的角度，而是用不同的角度來得到不同的想法和看法。（B3）

應屆的高三生在重修課程七週後，參加統測。他在重修班心得提到以往看到作文題目總是寫一、二個字就寫不出來；但經過重修班的養成後，對於作文寫作有了信心，充滿許多靈感。經過查證，他在當年的統測中，取得了「5 級分」的佳績，他歡喜的道謝，覺得自己的作文進步了「2 級分」，真的是參加重修的「意外驚喜」。

寫作力的提升是許多老師覺得最難以施展的，也覺得必須要花費許多心力才有成果。這次補救教學透過文本的「翻滾式教學」，讓學生有明確的範本去掌握「敘事要件、情意」。在深入的了解下，更能據以為生活寫作的範本，只要再加上基本的「摹寫」、「譬喻」修辭應用，即可形成敘述文與抒情文的基本寫作能力。

## （二）態度與自信的改變

### 1. 身心素質與自我精進（一）：「學習自信」的強化

當初大安補救教學，本就存在著「有效提升學生的學習動機與學習自信」之目標。有別於一般以成績為考核的評量方式，本次課程更重視學生的參與學習表現：在第一堂課即明示學生，成績的計算出席率、學習態度及作業繳交將佔 80% 的比率。透過評量方式的改變，使學生能放下對自身能力「是否足夠」的懷疑，



全心投入課程的學習之中。

而歸納學生於〈重修班心得〉中的學習歷程回顧，出現了強烈的共通性，展現在「學習動力」與「學習自信」兩方面。在重修課回顧中，學生普遍都提到是「一趟漫長的旅程」，但往往在結論上都出現了反轉：

經過這漫長的國文重修後，雖然一開始不是很情願來上，但是讓我獲益良多。這個國文重修班特別的地方在於課程內容、課程編排、上課方式還有教材的部分，我相信這些足夠讓人改變對重修班的看法，上課可以這麼輕鬆、愉快。（B1）

在時間軸的概念下，學生懂得「回首」與「比較」下的自我，學生的感謝對象變多了，除了任課老師還有「陪我走過這段路的其他老師和組員同學。」。並且也察覺到自己的學習態度不佳：「雖然在重修班有時會因為早上的實習課太累而睡著，但是所有的老師不但沒有處罰或放棄我，反而是讓我休息一下再把我叫起來繼續聽課。」在這段歷程中，明確感受到學生珍惜學習歷程的改變。透過學習態度的改變，學生也重新去認識老師們教學設計下的用心：

第一次上課，帶著無精打采的心情想快點結束，所以什麼都沒花上心思去聽課草草帶過。但當第二次上課時我才發現與我想像的不同：漸入式的教學，師生之間的互動，這樣的課程對我來說真的如魚得水，也讓我學會了「團結」合作的重要。（A4）

「學習動力」的提升與「學習態度」的改變，也造就了 85% 的高出席率。能夠有如此的堅持度，與「自我成長」的覺察認知息息相關。不同程度的學生，可以透過結構化的課程，在教學引導中重新體認到自我認知上的成長，自發的建立了可貴的學習自信：

上重修班一般人都會感到丟臉，我一開始也這麼想。第一堂課開始後就感覺到有點不一樣，包括教學方式以及上課教的內容都截然不同。從這

一刻起，去重修班上課就不會感到丟臉，因為我可以體會到不同於平常上課的教學方式，以及認識新的朋友。（C4）

補救教學的目標，成績不是惟一的考核依據，學生能安靜的自主學習，每一個學生都可以在安靜中依著各自的程度完成自我的成長，從安靜且專注的作答中，更能呈現學生的學習態度與學習自信的建立。

## 2. 身心素質與自我精進（二）：「個人自信」的強化

在進行補救教學的過程中，教師們也逐步掌握每一位同學的特質、能力，並適時從中給予特殊的任務與角色。諸如擔任「班長」、「組長」等角色的責任，如何在老師的帶動下，活化自我，並建立自己的自信與成長。由於本次重修班，有幾位高二高三的學長，因此在課程進行過程，便刻意安排一位高二學長（A1）擔任班長，以及第一小組組長的工作。原本該名同學是較為內向，不太清楚如何與組員互動，卻在老師的層層引導下，慢慢學習起帶領討論，乃至主動邀請組員加入討論的工作。而在最後的心得回顧時，也使他特別提到這份個人自信的強化：

我原本是一位挺怕生的人，進入陌生環境，我總是很沉默。老師建議我主動的關懷同學，讓組員可以融入團體討論。沒想到藉著這門課程，竟幫我重建一個健康的形象。當我看到組員願意回應我，單純的快樂很容易從心中湧起；也忍不住提醒自己也是這樣的沮喪。別人的一個微笑，就能夠讓我心裡暖烘烘。（A1）

當了溫暖的重修班班長、用心閱讀一篇文章，認真思考一個問題的答案、聆聽同學們的意見交流時，時間都變得不重要了。每一次上課都覺得自己好像回到了小時候，以一顆單純的心思，去發現、追求一段學習的過程。（A1）

由上述的訪談可見，補救教學對於學生的意義，不只是語文能力上的養成，更有

著人際互動、角色扮演的訓練。使原本內向的人嘗試負擔起領導者的角色，使他了解自己有能力，也進而建立其勇於嘗試未知的自信。

此外，重修班中不乏反應敏捷、聰明但學習態度低落的「資優生」。例如 C 組的提問長（C2）同學，原本的學習態度消極且頹廢，很難改變。後來卻以不錯的語文表達力掌握教學的重點，進而成為第三組的引導者、任務分配者，展現他的領導才能，也改變了學習態度。

這樣的成長，不只老師們注意到，連他本身也訝異於自己能夠成為教學者、帶領者的可能。而這份小組內的依賴，也使他回頭認真檢視原本散漫的操作歷程，已給予組員更明確清晰的引導：

「一剛開始上重修班，其實是很無聊的，因為就好像幼稚園一樣課程，大家也都很不是合作，要做不做的，連我自己也是意興闌珊。但經過幾堂課之後，開始有了程度、基礎，可以學到一些東西，雖然一樣沒有激起我的興趣，但試著去幫助同學，讓我覺得值得聽了。」（C2）

同儕力量，成為這名學生改變的契機。因為開始有了需要協助的夥伴，使自己的學習歷程不是只對自己交代，更有了以組為單位的訴求，自然形成的互助成長的學習氛圍。

此次大安補救教學，更有著「閱讀障礙」特教生的參與。原本的學習障礙，只讓他覺得重修班是個「無聊、很想睡覺的地方」。但透過老師、組內同學的引導，他慢慢展現其毅力與學習熱忱，努力完成每次課堂結尾都需要完成的寫作作業，即便是緩慢辛苦的。這使原本帶領他的特教老師相當驚艷於他的成長。

而連他自己也感受到自己的改變，而開始勇於接受組內同學的幫助、指導，甚至與小組成員形成熟絡的人際互動關係，使他不畏懼自己的不足，以自己的步調跟上大家：

老師教我們在看文章的時候，不要看過去就好，要試著畫重點；在畫重點的時候要注意人、事、時、地、物，還要記得劃分段的地方。在這裡

的時候我不會感覺我比較差，因為老師會陪伴我、讓我盡快跟上大家水準。（C3）

由上述訪談可以看出，每個學生在班級、小組之中，都會擔任到不同的角色，也面臨到不同的挑戰。而引導學生去熟悉自己的角色，學習處理、解決當前所遇到的問題，正是相當重要的能力；而在團隊參與中，漸漸磨合彼此差異，甚至相輔相成，共同創造團隊競爭力，便是從個人，進階到「溝通表達」、「團隊合作」的能力養成與展現。

### （三）限制與困難

誠然，此次補救教學使我們看到許多令人受到鼓舞的學習成效與成果。但我們不可駝鳥心態的忽略課程進行過程中所遭遇到的限制甚至是反彈。其中的限制面在教師團隊的整合、溝通；反彈面則發生在部分學生的反應與出缺勤，這些均是課堂進行過程中所遭遇到的。以下茲將大安團隊遭遇的困難與處理方式描述如下，供參考與反思。

遭遇困難與限制	處理解決方式
1. 教師教學進度承接問題，教學目標認知不一。	1. 彼此卸下心防，以溝通為基礎，建立教學團隊共識。
2. 議課過程，觀課者對於課堂教學的檢討，易使教學者信心受挫。	2. 澄清對事不對人，其他教學夥伴給予支持、建議、鼓勵。
3. 教學者須兼顧正課教學，導致心力交瘁，影響課堂進展。	3. 即時向教學團隊反映，可由其他老師代為進行補救教學授課。
4. 教材使用、學習單設計目標不明確、學習目標無法突顯。	4. 透過「共備、共議」等方式，來確立教材、學習單。
5. 學生學習動機低落、易於課堂睡覺。	5. 以操作代替講述，給予其動手操作的機會。配合小組討論，以提高注意力。此外，適當調整教學進度，給予充足的下課時間休息。

6. 學生發生缺席情況	6. 於課後找時間詢問學生狀況，進行溝通了解。增加鼓勵、獎勵誘因
7. 學生程度跟不上教學活動，導致放空。	7. 教師介入了解學習難點，並安排組員擔任指導者，於小組活動中，給予協助。
8. 無法確認學生回歸原班學習後，是否發生「學習遷移」效果。	8. 訪問原任課班老師，了解其改變狀況，提供任課老師該學生特質、引導建議。

## 五、結語：課程省思與展望

大安高工國文科於 104 學年度下學期所進行的，為時 9 週共計 27 小時的補救教學課程，是一段辛苦卻也收穫良多的課程創新嘗試。在多位老師投注心力「備課、觀課、議課」的過程中，逐步順利的將之落實運作。雖然辛苦，但也有了期待，因為在「補救教學」課程中，我們看到學生能力的成長。

回到本文的寫作動機：此次大安高工補救教學，給予學生那些「核心素養」養成？透過那些教學、活動得以檢核？在此將總結如下：

核心素養	教學活動	檢核方式
符號運用與溝通表達	1. 教學單元（一至三）閱讀策略的建立 2. 白話文、文言文文本閱讀 3. 小組溝通與上台發表	學習單成果、課堂表現
人際關係與團隊合作	1. 小組角色扮演、任務 2. 小組討論與溝通協調	課堂表現、教師觀察
系統思考與解決問題	1. 課堂教學活動，及寫作作品產出 2. 小組任務分配與分工協調	學習單成果、寫作成果、課堂表現
系統思考與解決問題	1. 課堂學習單完成、寫作作品產出 2. 小組討論與溝通協調 3. 個人心得省思	學習單成果、寫作成果、小組討論成果、課堂發表

身心素質與自我精進	1. 課堂學習單完成、寫作作品產出 2. 小組任務分配與分工協調 3. 個人心得省思	學習單成果、寫作成果、課堂表現、個人心得
-----------	--	----------------------

透過創新、擺脫以往補救教學模式的課程，使學生不用害怕程度的落後，可以定下心來與組員互動，透過互動逐漸學會基礎但關鍵的閱讀、寫作能力。而未來的展望，在於是能否將這套「文本閱讀、小組討論、主題創作」的教學模式運用於一般課堂上，達到「適性教學」的效果？這是期待未來更多教師受本文啟發，並嘗試落實於課堂的展望。

## 參考文獻

1. 陳美芳（2016）。中學國文差異化教學的有效策略：以高中職國文科教學範例分析。中等教育，21-37。
2. 陳中慧（2009）。高職學生國文學習困難的初步診察—以 93 至 97 年四技統測國文科試題分析為依據。中等教育，98－111。