

以學習者為中心的教學： 一個紐西蘭小學班級的讀寫說教學案例

田耐青* 吳麗君** 張心容***

「讓兒童的個殊性引導我們的工作」，這句毛利格言精準闡釋了紐西蘭學校教育以學習者為中心的思維與實踐。前二位作者在第三作者的引介下，於 2018 年 8 月 13 日至 31 日率十位師資生進入一所位於紐西蘭奧克蘭市，學區家長社經等級為中間偏低的公立小學進行為期三週的見習。她們在第三作者任教的一個中年級混齡教室觀察其閱讀、寫作及口語表達教學，發現多項以學習者為中心的教學作為，如：個別化評量等。作者思考臺灣的國小教育脈絡，建議教師：（一）依據十二年國民基本教育國語文領域課綱的學習評量原則，對學生進行差異性的閱讀及寫作測驗，收集個別學生之閱讀/寫作歷程資料，並據此進行差異化教學，及（二）設計多軌的階梯來回應學生的個別差異、鷹架學生成長，以支持學習者為中心的教學。

關鍵字：學習者為中心的教學、紐西蘭小學、閱讀教學、寫作教學、口語表達教學

* 作者現職：國立臺北教育大學教育系副教授

** 作者現職：國立臺北教育大學教育系教授

*** 作者現職：紐西蘭奧克蘭市 Matipo Road School 教務主任

壹、絕不實施齊一的教學

兩千五百年前，子路和冉有向孔子請教同樣的問題「聞斯行諸？」（聽到就立刻去做嗎？），孔子因兩人個性截然不同而給予不同的答案。他要生性好勝的子路先徵詢父兄的意見再決定是否去做；卻對生性謙退的冉有說如果清楚了應該立刻行動（論語先進篇）。孔子的因材施教正是學習者為中心的教學典範。近年來教育界風行的差異化教學（differentiated instruction）、適性教育（adaptive education）也都倡導以學習者為中心的教學。然而，在現今臺灣教學現場「以學習者為中心的教學」還沒化為真實的實踐：太多時候還是齊一的教學：教師下指令、全班學生一齊動作，全班學生一起閱讀同樣的教材、一起執行同樣的學習任務（如：解題、討論或完成學習單）、一起考同樣的評量卷、做同樣的回家功課。

經由第三作者的引介，前二位作者（以下稱「我們」）於 2018 年 8 月 13 日至 31 日進入紐西蘭奧克蘭市一所社經等級中間偏低的公立小學進行為期三週的見習。個案學校的校長在第一次見面時就強調紐西蘭的學校教育接納並尊重兒童的發展差異，絕不實施齊一的教學（No blanket teaching）！

非齊一的教學開啓了我們的教學見習之旅，也啓動了我們進一步深究的動機。見習期間，我們進入第三作者為級任的一個中年級混齡班級，該班有 28 位學生，其中 14 位的母語非英文，由級任教師處得知，他們在英文閱讀及寫作都有某些程度上的困難。由於紐西蘭人滿 5 歲生日的那一天即可進入一年級就讀，該中年混齡班年齡最長的學生是 9 歲 5 個月，最小的則是 7 歲 7 個月，相差近兩歲。人種分布也相當多元，有歐洲後裔、毛利人、太平洋島民、中東人、亞洲人等。

個案教師兼任中年級的學年主任，她是一位紐西蘭籍的臺裔教師，小學教學年資 16 年。我們與第三作者在 2014 年曾有海外教學實習專案的合作經驗，後來又成為臉書朋友，不管在臉書上或實際田野中，第三作者都很熱心地與本團師生分享紐西蘭的教學。如果用民族誌田野工作的角度來看，個案教師是這一個研究的關鍵消息報導人（key informant），惟研究者無法長期浸潤在田野，只能採用個案研究取向；就研究策略面向來看，嚴謹地說，第三作者乃「參與式觀察之研究者」暨「被觀察者」（以下稱「個案教師」），而我們為「觀察者」。Stake（1996）曾說，不要問個案有沒有代表性，要問個案代表了什麼。從這個視角望去，我們看見截至 2018 年臺裔教師服務於紐西蘭小學階段者，仍為少數中的少數。個案教師十餘歲就單獨由臺赴紐求學，獲紐西蘭教師資格後曾在一所社經地位高的小學任教，本見習結束後 2019 年又轉到另一所學校服務。在這個脈絡下，我們於個案班級透過觀察、訪談及文件分析、詮釋等策略來了解其

語文教學的作為並進行詮釋。

從研究的角度切入，我們在個案班級約有三週的田野工作，但在實際田野的前與後常以臉書、Line、email 等方式與個案教師進行互動，形成本文所謂「延展的田野」長達一年左右。本文也請個案教師閱讀修正，具有成員檢核 (member check) 的精神；在方法上同時使用觀察、訪談及文件分析三者；另，進入該個案班級見習的兩位師資生也能提供不同的觀察，故從方法及人的視角來看，均具有三角檢核的機制，故此研究具研究的信實度。師生一行入校前已獲得校方同意，個案教師亦同意此一互惠的初探性研究。教學必然包含教與學兩個面向，本文雖將重心放在老師身上，但無可避免會有許多學生的描繪。惟由倫理面向思考，學生部分均不具名，且個案教師已轉換任教學校，故文中個別學生被指認出來的機率極低。

為回應國內讀者對於語文教學的既有基模，以下從閱讀、寫作及口語表達教學三部分切入。

貳、充分彰顯個別化的閱讀教學

閱讀是語文素養培育歷程的重心之一，田野的個別化閱讀評量，讓我們對紐西蘭的閱讀教育留下深刻印象，也再次回應個案學校校長所強調的「絕不實施齊一的教學」。評量、教學和課程關係緊密，可說是「三位一體」，以下先從閱讀評量談起，從中可以看見其和個別化的教學環環相扣。

一、個別化的閱讀評量

除平日的形成性評量外，個案學校一學年有兩次重要的閱讀評量，均以個別方式進行，一位學生的評量大約費時 15—20 分鐘。個案教師帶著班上一位學生到一個安靜、不受打擾的空間，可能是校內一間空教室或原班教室後方隔出的安靜空間，坐下來進行一對一的評量（圖 1）。



圖 1 個案教師為一位同學施測個別化閱讀測驗

閱讀評量的名稱為 *PM Benchmark Reading Assessment*，為澳洲發展的閱讀評量工具。該評量有 46 個等級的敘事文本及說明文本，教師依據學生程度選擇難度適切且符合該生生活經驗的文章，例如：如果學生出生成長於都市，教師就不選有太多鄉村農事專有名詞的文章。教師決定一天要評量的學生人數及人選，不需事先通知學生及家長。個案教師表示，要把一班 28 位學生評量完，大約需要兩週的時間。

我們有機會觀察了三位學生的個別化閱讀評量，統整田野筆記（2018.8.14）及該評量公司官網上的訊息¹，摘要評量之進行如下。

（一）基本資料。施測時，學生持一篇文章，教師端則為一張教師記錄單，有正反兩面。正面上方有文章的篇名、難度等級、文體與字數。教師要填入學生的姓名、出生年月日、年齡（幾歲幾個月）、學校、班級及評量日期。教師記錄單上也有該篇文章的完整內容。

（二）朗讀流暢性評量。學生先默讀一遍文章再出聲朗讀，朗讀時，教師在教師記錄單的文章上以規定的符號記錄學生的朗讀表現。教師在學生正確朗

¹ 以下為紐西蘭個別式閱讀評量（*PM Benchmark Reading Assessment*）相關資訊：Nelson Primary. (2017, June 19). *PM Benchmark Reading Assessment Resource* [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=FcG3I3bW2cQ>; Natasha, D. (2016, August 8). *PM Benchmark Part 1* [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=JneZnJJth8s>; James, R. (2016, August 29). *PM Benchmark RAR Video 3* [Video File]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=0Uy_gex0oqw

讀的每一個字上方打勾；如果學生用其他字替換原文的字，則教師在題本文字上方寫出替換的字；教師在學生跳過的字上方畫一橫線；教師記錄學生加添字的位置與該加添字；教師記錄學生重複唸讀某字/詞的次數等。學生讀錯後如自行更正則教師在該字詞上方寫 SC (Self-Correction) 及之前的錯誤，如果學生朗讀到某處停頓下來無法接續，則教師鼓勵學生嘗試並以中括號標出該處並在寫 TA (Try Again)；如果學生在一個字上停止了五到十秒則教師為學生讀出那個字並在該字上方寫 T (Intervention, 介入)。

(三) 最後教師要統計這些記錄，如：某生替換了四個字、跳過了兩個字、加添了兩個字、重複唸某字三次、自我更正一次、停頓了一次、教師介入一次。

(四) 當學生出現閱讀錯誤或自我更正時，教師要判斷學生犯錯或更正的因素是屬於意義 (meaning)、文法 (syntax) 及/或字形 (visual)。例如：文章上的句子是 “We got on the train.” 及 “I wanted to sit by the window.” 但學生將 wanted 讀成 walked，這個錯誤同時符合意義 (I walked to sit by the window 是一個有意義的句子)、文法 (I walked to sit by the window 在文法上是正確的) 及字形 (wanted 和 walked 的前兩個字母一樣，屬形似字) 等三種因素。

(五) 學生朗讀完後，教師要求學生以自己的話簡介該文章並回答問題。問題分成三種不同的理解層次：Literal (字面理解)，Inferential (意義推論) 及 Applied Knowledge (詮釋統整)。

(六) 教師依據以上學生的表現以該測驗的程序計算出學生的閱讀程度，如：「該生可以獨立閱讀某等級的讀本」、「該生在閱讀某等級的讀本時需要教學引導」或「該生無法閱讀某等級的讀本」。

成長於臺灣齊一動作的教育環境，受教經驗中閱讀測驗通常就是定期評量卷的最後一大題，讀一篇文章回答幾題選擇題即可，紐西蘭小學的個別化閱讀評量，令我們師生大開眼界。目前在臺灣，朗讀流暢性測驗還在發展階段 (張郁雯, 2018)，而個別化的閱讀評量較可能是針對學習落後學生進行，而非全面施作。紐西蘭的閱讀評量所提供的資訊豐富，量化的結果也有許多質性資料，可以讓教師、學生及家長清楚瞭解學生的閱讀程度、閱讀行為、閱讀困難處及閱讀策略，對接下來的教學提供具體而有方向性的資訊。學習者中心的閱讀教學由此個別化評量打下扎實的基礎，若以 Broadfoot (1996) 的概念來看，應該用「評量文化」來取代「考試文化」，而所謂評量文化，教學和評量應該是「你泥中有我，我泥中有你」的整合存在。用 Broadfoot 的論述來看，紐西蘭小學生的個別評量中就有教學的要素在內，如上述第五項，其評量和教學緊密相關。

二、同質分組閱讀教學

透過個別化評量得知全班每一位學生的閱讀程度後，個案教師據之進行同質分組並分配對應的讀本。紐西蘭小學沒有教科書，學生讀的不是一篇篇的課文，而是一本本的書籍。個案教師將全班學生分成三大組，高程度組學生有七位，閱讀程度在 26—29 級。中程度組有九位學生，閱讀程度在 23—24 級；低程度組學生有九位，閱讀程度在 22—23 級。另外三位閱讀程度更低的學生（17、19 級）不納入分組，但仍分配適合其程度的讀本。

分析個案教師第三學季第三週的語文科教學計畫，顯示該週的學習意圖（learning intention）有三：一是積極擴展字彙、增加閱讀的流暢度及能夠由文章中推論；二是由文本中收集證據以支持自己的理解；三是朗讀：讀給自己聽、讀給朋友聽、讀給導師聽及讀給班級志工聽。依據 Spear-Swerling 和 Sternberg（1994）及 Chall（1995）的閱讀發展階段理論，讀者的解碼技巧必需自動化後才可能開展更高層次的閱讀能力，否則識字耗費掉太多認知心力，能夠處理閱讀理解的資源相對減少，以致即使能認出全部的字也未必能懂得文章的意思。而中年級正處於由「學習閱讀」（learning to read）進化到「透過閱讀學習」（reading to learn）的關鍵時期。故個案教師的意圖一及三都是為了增加字彙量及閱讀流暢度。

個案教師依據學習意圖確立各組的引導重點及學習任務。教師安排每堂閱讀課（一堂課大約 45 分鐘）進入一到兩個小組進行指導，如：週一、三及四，教師分別進入低、高及低程度組指導學生由文本中收集證據以支持自己的理解；週二，教師進入中程度組指導學生由文本中找出關鍵詞或內容以瞭解文章主題；週四，教師進入高程度組指導學生讀出作者在字裡行間的用意以回答問題。三組最大的差別是文本的難易程度不同，三組這一週都要讀四個文本，文體不一，教師指導其中一兩個文本，留其餘的文本及學習任務讓學生自行完成。

高程度組的文本是五年級程度的紐西蘭教育部校園讀本（School Journal），包括一首詩〈奇特的冰箱〉、一個劇本〈皇家早餐〉及兩個故事〈一間什麼都有的商店〉、〈驚訝〉。個案教師排定指導兩個故事，而詩及劇本則由學生自行完成學習任務。詩的任務是辨識詩人使用的寫作手法，劇本的任務是用適當的音量、表情及手勢演出該劇。

中程度組的文本是四年級程度的校園讀本，包括一首詩〈紐西蘭鱷蜥〉、一篇文章〈加冕森林〉（紐西蘭一處森林的名字）及兩個故事〈提諾叔叔〉、〈跳躍〉。個案教師排定指導文章，而詩及故事則由學生自行完成學習任務，包括找出紐西蘭鱷蜥的形容詞、由文本中收集證據以支持自己的理解。

低程度組的文本也是相當於四年級程度的校園讀本。個案教師說明所謂低程度組是只是與另兩組相比，但根據課綱，他們的程度都不低，四年級學生都在四年級閱讀標準內，而三年級學生其實有些微超標。低程度組的文本包括三個故事〈杏葉〉、〈羅伊畫了一隻貓〉及〈氫氣瓜種子男孩〉和一篇文章〈尋找板栗〉。其中，個案教師排定指導兩個故事，另外兩個讀本則由學生自行完成個人的學習任務：找出關鍵詞或內容以瞭解文章主題。

除上述的指導及任務外，三組在同一週還都有與讀本主題相關的數位活動，如：設計自己的餐點、描述紐西蘭鱷蜥、烘培麵包等。個案教師說明這些數位活動設計的目的都是為了銜接讀本，讓學生能進一步了解主題或用不同的方式呈現閱讀理解，因此低程度組學生有較多的數位活動。

我們在個案教室觀察閱讀課，看不到教師對全班同學進行教學，學生各自閱讀教師指定的讀本並完成個人任務，教師則進入小組進行教學引導。學生在課堂上完成任務，沒完成者自己找時間繼續完成，教師則在下課或放學後檢核學生的任務完成情形。個案教室的教學特色是同質分組、各組任務不同、學生個別完成自己的任務，這和目前臺灣的教室裡多採異質分組、組內成員合作完成小組任務、並與其他小組競爭速度及正確性的文化，大不相同。似乎也反應了紐西蘭的「I」文化及臺灣的「We」文化。

由 Tomlinson (2014) 的差異化教學向度觀之，個案教室的學生因為程度不同而得到不同程度的教材，教師依據各組的差異進行不同的指導並允許學生有自己的進度及不同的產出。除非教師要對某小組進行教學引導，否則學生可以自行選擇在教室的某一角落工作。個案教室展現教材、過程、產出及學習環境等向度的差異。這樣的差異化教學也符合許育健 (2015) 提倡的「依不同條件設計方案 ABC」，即由於不同家庭及社經文化背景的學生在理解文章的能力難免存在差異（在個案班級的情境中還存在混齡的因素），為因應此差異在設計教學方案時應由難至易規劃 ABC 三種方案，供不同程度的學生使用。

三、因人而異的閱讀作業

紐西蘭閱讀的評量與教學是依據學生的程度進行。那回家作業又是如何呢？田野期間，個案教師出了一次閱讀作業，是配合學校閱讀活動，請學生自選一個書中的角色，活動當天打扮成該角色來校。這個家庭作業非常有趣，學生的選擇都不一樣，活動當天師生的打扮引發學生許多猜測及與文本相關的討論。

我們另在網路上讀到一位中國母親的觀察，她的女兒當年五歲，剛移民到紐西蘭兩個月，進入小學一年級，她的觀察如下：

專論

紐西蘭將所有圖書分為幾個難度檔次。女兒從第一階段的閱讀學起，每本書只有幾頁，大多是圖畫，下面只有一個單詞或一個簡單的句子，圍繞一個有趣的主題展開。……每天帶回家一本不同的書，但都是一個難度檔次的。……同學很多帶回家的都是完全沒有圖畫的書，很多頁。(suiyuanfen2008, 2015)

由此可知，該新移民學生所進入的紐西蘭公立小學其閱讀家庭作業也是依據學生的程度指派的。紐西蘭以顏色標示書籍的閱讀難度，這個做法和簡嬪（2007）在美國小學的觀察是相同的，也和吳麗君（2003）在英國小學的觀察相類似。田野期間，我們曾隨個案教師至該校教材中心取書，中心的書架上貼有大型標籤以號碼及顏色標註讀本難易程度（Level），導師依據班上學生的閱讀程度為學生選擇適合的讀本（圖2）。

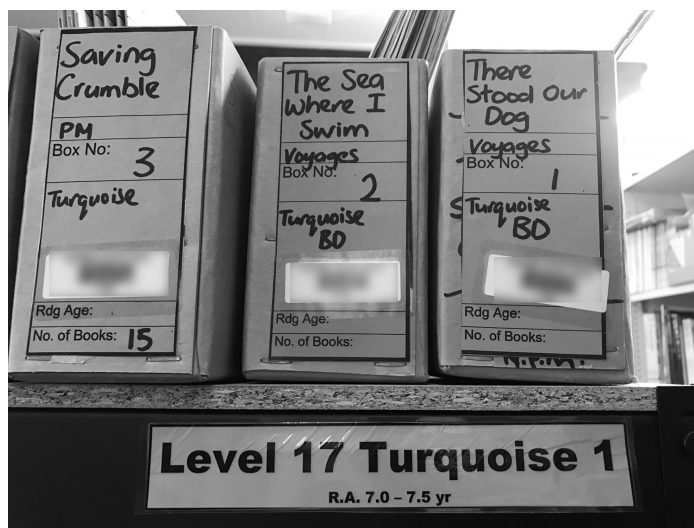


圖2 學校教材中心以號碼及顏色標註讀本難易程度（Level）

四、強化閱讀能力與閱讀活動

（一）強化閱讀能力

田野期間常看見一位包頭巾的女性教學助理帶著兩位閱讀程度最低的學生，在個案教室後方的安靜區進行閱讀指導。後期有機會和助理對話得知，她每週為這兩位學生進行兩次的個別閱讀輔導。從這種高人力密集的安排，可以看見個案學校對提升低程度學生閱讀能力的重視。

(二) 閱讀活動

我們在個案學校期間恰逢其閱讀週(8月20日-8月24日)，期間安排多元的活動以激發孩子的閱讀興趣，例如：邀請紐西蘭兒童文學作家 John Carr 蒞校演講，學校將六個年級的學生分成低、中、高三個年段分批帶到禮堂聽演講，讓該作家針對不同年段的學生調整演講內容，以回應其差異，從中看見個案學校對於回應差異的細膩處理。此外，如前述，2018年8月24日讓全校學生妝扮成自己喜歡的書中角色來校上課，可以想像為此活動，學生需要回顧曾讀過的書本，仔細選擇並研究某一角色的外貌、特徵還要自製服裝、道具，來校後師生間相互猜測角色或模仿角色的言行等，應能提升兒童對閱讀的樂趣及動機。本團師生因對紐西蘭文學作品不熟稔，無法參與，失落之餘，有一位兒童英語教育系的師資生產生想開始閱讀紐西蘭文學作品的動機。

個案學校校長強調紐西蘭的教育是絕不實施齊一的教學，這特色也確實落在閱讀的評量、文本選擇、教學與功課上。沒有教科書的綑綁是重要的脈絡，且國家提供教師符合國家標準的閱讀評量以及對應各閱讀程度的讀本。而教師也要花相當的時間為不同程度的學生設計學習任務，並要協助學生達成與檢核。行文至此，可以清楚看見上述脈絡在「回應學生差異」教學的重要性。

參、以個人目標引導的寫作教學

21世紀強調的4C分別是：批判思考、合作、有效溝通和創造創新(嚴長壽, 2017)，而寫作和說話教學直接回應有效溝通這項知能。田野期間，個案班級進行了一次以規準引導的寫作教學，過程如下。

一、透過個別化寫作評量確認個人的寫作等級與寫作目標

紐西蘭小學教師透過 e-asTTle writing² 之寫作評量工具，檢視學生作文中的立意取材、結構、組織、字彙、造句、標點符號與拼寫等七個面向的表現並計算出學生的寫作能力等級。等級包含一個數字與一個字母，數字愈大能力愈強(最低為1，最高為6)，而字母B代表基礎(Basic)，A代表進階(Advanced)，P代表 Proficient (精通)；如等級2P往上一級就是3B。

每個等級有專屬的寫作目標(writing goals)，寫作目標是學校由 New

² 以下為紐西蘭寫作評量(e-asTTle writing)相關資訊：Te Kete Ipurangi. (n.d.). *e-asTTle writing-Background information* [Web page]. Retrieved from <https://e-asttle.tki.org.nz/Teacher-resources/e-asTTle-writing-Background>

Zealand Curriculum Literacy Learning Progression and e-asTTle 綜合歸納來的。學生被要求在作文中展現達成這些目標的證據，教師也會逐條檢查。表 1 以寫作等級 2B、2A 及 2P 為例，列出學生的寫作目標，可以看出其程度由低而高。

表 1 不同等級的寫作目標

寫作等級 2B	寫作等級 2A	寫作等級 2P
1. 寫出關於主題的許多簡單想法	1. 對於自己的思考與感受發表個人評論	1. 針對一些簡單的想法，進行詳細的說明
2. 使用計畫來寫作	2. 寫作的開頭要能引發讀者參與	2. 舉例支持自己的想法
3. 使用與寫作目的相符合的文體架構	3. 組合並排序想法使作文流暢	3. 使用簡單的連接詞
4. 將類似的想法組合在一起	4. 開始使用連接詞來連結句子	4. 思考寫作的目的及讀者
5. 將想法加以排序	5. 展現不同文體的不同風格	5. 將想法組織起來
6. 使用與主題有關的精準字彙	6. 展現多元的文體架構及種類	6. 將想法排序
7. 使用正確的簡單句	7. 使用記憶拼出想寫的字	7. 使用與主題相關的許多精準詞彙
8. 在句尾用句點	8. 使用教室內的資源幫助拼出不會的字	8. 正確的拼寫常見字
9. 遇到不會拼的字會使用自然發音策略或替代字	9. 正確使用大寫字母、句點、問號、驚嘆號	9. 大致正確的寫出不同類型的句子
		10. 正確使用大寫字母及句點

資料來源：田野筆記（2018.8.16）。

在這個制度下，學生是和自己比較，每位學生依據自己的速度逐漸向上爬升。我們也看見，各等級的寫作目標是個重要工具，讓學生有清楚的努力標的。

二、作家檢核表——個別學生的努力重點

除上述的各等級寫作目標外，我們觀察到個案班級每位學生的作文本上都貼著一張包括十七個項目的作家檢核表（Author at work），逐項排列，每一項前面有一個方格，分別是：（1）我的作文是有意義的、（2）正確使用大寫字母及句點（及其他標點符號）、（3）依據計畫寫作、（4）用不同的方式開啟句子、（5）同義字、（6）明喻、（7）形容詞、（8）特定的名詞、（9）押頭韻、（10）暗喻、（11）擬人、（12）設問、（13）引號、（14）複雜句、（15）展示而非告知、（16）擬聲詞及（17）段落。十七項之後，還有一行讓學生寫下他的下一個寫作目標。

每位學生在作家檢核表要達到的項目不盡相同，在田野中我們觀察到一位程度為 3B 的學生，她的努力重點是第 1、2、3、4、6、7、12、13 項。她自評自己的作文達成前三項，她在作文本上以紅色畫出句子的各種開頭方式（第 4 項：用不同的方式開啟句子），以紫色在明喻下畫底線（第 6 項），以螢光筆畫出使用的形容詞（第 7 項），以螢光標出設問（第 12 項），以橘色標出引號（第 13 項）。並檢核表這幾項的前方方框以相對應的顏色塗滿，以便教師查驗。教師會逐一核對，並依據學生的寫作表現與之討論其下一個寫作目標。（2018.8.29 觀課記錄）（圖 3）

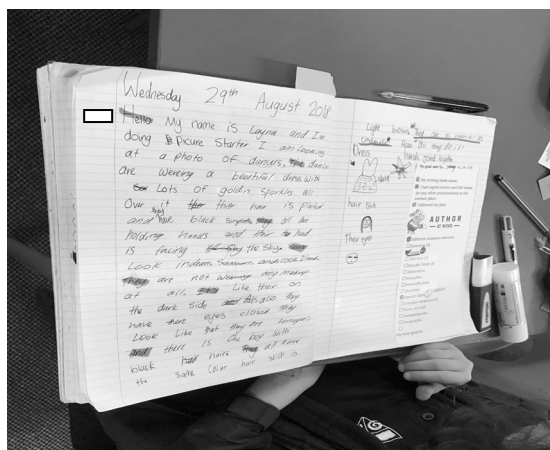


圖 3 學生以色筆標示自己達成的作家檢核表項目

教師在學生寫作的過程中，多次與個別學生進行對話以精緻學生寫作成品、確定學生達成作家檢核表的項目，符合許育健（2018）的「明確的評量點」原則。學生知道自己受評的重點為何，例如：「使用多元的方式開始一個句子」或「使用明喻」等。在個案班級，老師善用作家檢核表引導孩子進行自評，而後又以精耕的方式個別指導，這些作為都值得被看見。然，不同體裁寫作有不同的要求，田野期間所見的規準表偏向語法、修辭、結構組織，較無法看出針對故事體、說明文、議論文等體裁特性的寫作要求，建議可以發展不同文體的寫作要求。

三、重視學生省思

個案教師身兼中年級學年主任，她固定到中年級另外五個班進行教學視導並詢問該班學生對學習的想法（voices of students）。級任教師選擇三位學生讓

主任訪問後離開，主任的問題包括「你學到了什麼？」、「你怎麼知道自己已經學會了這些？」、「你學習的下一步是什麼？」。田野初期第一次觀察訪問時，我們不瞭解最後一個問題的意思，依據臺灣的學校經驗，「下次要學什麼？」是由教科書、學校進度所決定的，而且全班統一，學生個人根本沒有置喙的餘地。但是在紐西蘭的寫作課，每一位學生的學習重點是教師依據學生的寫作等級、寫作目標所決定的，是師生討論後共同決定的，學生之間不盡相同。而「下次要學什麼」也是自主學習中很重要的一步，自主擬定計畫。

四、寫作教學研習活動

個案學校低年級教師向學校要求辦理寫作教學研習，研習安排在放學後的一個小時。講員一早就抵達個案學校，在副校長的陪伴下進入低年級教室觀寫作課並蒐集學生寫作成品。研習時，講員邀請教師介紹、討論所選出的幾個具有代表性的學生成品，並由此切入，研習內容著重在改善學生現有的寫作表現。從中我們看見研習的內容不但回應學校的文化，而且聚焦學習者（低年級學生）的學習表現，其用心讓人讚歎。

肆、符合國民教育普遍性原則的口語表達教學

田野期間恰逢個案班級進行培養演講能力（口語表達的一種）的學習活動，過程如下。

一、文化回應的教學

個案教師花了約三週的時間指導學生發展一篇演講稿，繼而在班上發表。教師先介紹演講（speech）的功能包括娛樂、提供訊息及說服，並說明本次要學習的是「提供訊息」（informative）功能的演講。

教師用漢堡圖像教導學生寫講稿要有頭、有尾，如同漢堡上下兩層的麵包，至於內容至少要有三個重點，如同漢堡中間有蔬菜、肉片及起司，這個譬喻很能回應紐西蘭學生的飲食經驗，是一種文化回應的教學（Gay, 2000）。第二作者和該校副校長分享，在臺灣我們通常用一條全魚來譬喻文稿要分成三大部分：開頭、正文及結尾（魚頭、魚身和魚尾），副校長說全魚的例子不適用於白人學生，但適用於島民學生（來自東加、薩摩亞），因為他們的餐桌上會出現一條完整的魚。個案教師也指導學生畫出一隻手，並在五隻手指頭處依序寫出文章的開頭、三個重點及結語，將講稿結構具像化、圖像化，而且手是身體的一部分隨時可看到，是很好的參考。這個觀察也呼應周祝瑛（2005）的觀察：紐西蘭學校教師教導學生使用架構撰寫報告。個案教師還建議學生在演講中引

用名人佳句、個人經驗、提問、笑話/小故事/詩/謎語/歌等，並強調要讓聽眾有參與感。

二、教師如教授指導論文般一對一與學生討論

個案教師宣布每位學生都要完成一篇講稿，並且要舉辦一場班級內的演講比賽。學生自選演講主題，一位伊朗裔女生的題目是她每週去聚會的伊斯蘭學校、其他學生的主題包括了運動明星、小藍企鵝及茶樹等。學生決定好演講主題後，自己上網閱讀資料並以手寫方式撰寫講稿大綱，內容包括演講的主題、破題、內容（三件有趣或重要的事）及結尾。介紹運動明星的男生其講稿內容包括：球星成名的原因、他的生活及有趣的事；介紹小藍企鵝的女生其講稿內容包括：外觀特徵、棲息地及食物。

個案教師花許多時間進行一對一檢查、指導學生的講稿寫作（圖4）。寫大綱的過程中，個案教師持續與個別學生討論以進行檢查與修改，經常是教師示範一些修改後，明確指出學生還需要修改之處，要求學生修改完後再來檢查。教師審核通過講稿大綱後，請學生打字、列印出大綱貼在自己的筆記本上，並依據大綱開始手寫講稿。學生每寫好一、兩段就主動拿給教師檢查並修改，教師也會主動點名逃避她檢查的學生，要求他們馬上拿作品來檢查。講稿通過教師的審查後，學生將筆記本上修改得龍飛鳳舞的講稿謄寫到約手掌大小的提示卡（cue card）上並加以編號。他們演講時可以帶著提示卡上臺，謄寫的動作有助於梳理文章。然後，學生需要熟記講稿並找同學互相練習。過程中，學生的進度出現明顯差距，他們各自以自己的速度完成上述的任務，準備好上臺演講。



圖4 教師如論文指導教授般，與學生一對一的討論講稿

三、班級內的演講比賽提供個人立即回饋

演講前兩天，個案教師在班上說明評分規準，並戲劇化的示範優良與不良的行為，如：流利、正確斷句、情感、音量、眼神接觸、肢體儀態等。這些細緻、具體的評量規準提供學生清楚的參考。班級演講分五天完成，每天大約五至六位學生上臺。臺下的學生當聽眾及諫友（critical friends）給同學回饋，未完成講稿的學生留在位置上完成自己的工作。教師依據評分規準逐一評分，為每一位學生打細項得分及總分，也寫文字回饋（圖 5）。同學演講後立刻到教師身邊閱讀自己的評分表，清楚得知自己的得分及扣分處。

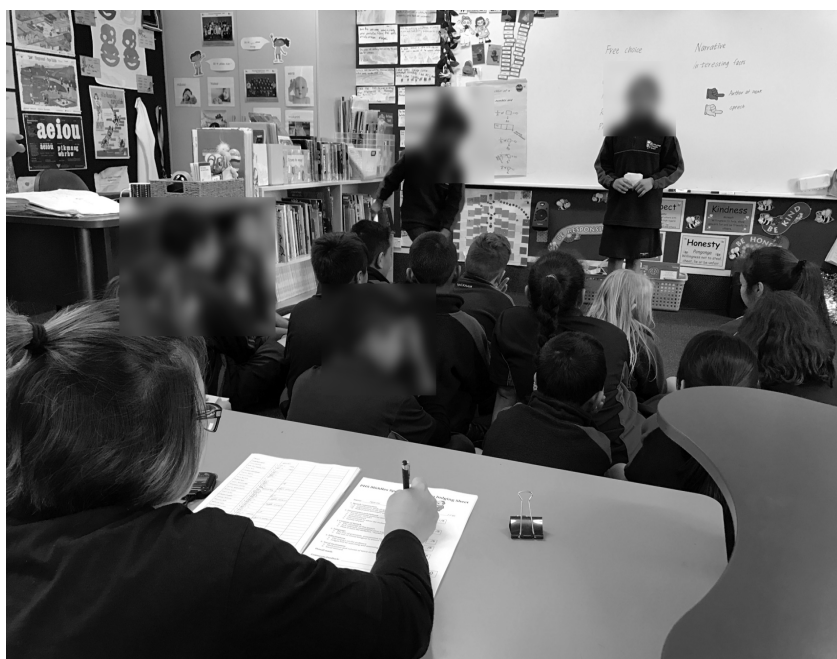


圖 5 教師依據評分規準評量班上每一位學生的演講表現

四、學校層級演講比賽提供替代性學習經驗並激發學習動機

個案學校的學生由三年級開始學習寫演講稿並進行班內演講比賽。到了高年級，每班的演講第一名可以代表班級參加學校一年一度的高年級演講比賽，四到六年級每位學生都到現場觀摩、學習。演講當天我們全程與會（約一小時內完成）。一位高年級同學擔任司儀（Master of Competition, MC），他先介紹

評審（兩位他校校長及本校校長）、演講者及講題。上臺演講的學生不重述講題，不向評審及聽眾致意，直接切入主題，多以設問句（*Did you know...*）開頭。演講題目由學生自行設定，包括：偉大的媽媽、垃圾食物之弊、環球之旅、唱歌的好處、父母的時代、改變世界、孩子在校應該獲得工資、昆蟲、慶祝差異、老師是殭屍、古羅馬、論仁慈等。各年級六位參賽者講完後，評審離席討論，空檔期間全體學生跟著 MTV 唱歌。最後，五、六年級各產生一位得獎者，兩位得獎者的演講風格都走幽默、單口相聲路線，台下笑聲連連。

個案班級的四年級學生去高年級演講比賽觀摩回班後，很興奮向三年級同學敘述比賽的經過，並表達希望趕快升上五年級，取得參賽資格。值得一提的是，學校也開放家長參與，不少參賽選手的家長前來為自己的孩子照相錄影，這似乎是在臺灣比較少見的一種家長參與方式。

在此一培養學生演講能力的教學實踐中，我們看見個案教師紮實的回應孩子差異的精耕作為；此外，也見識到小學中年級的孩子已經能夠在制度的引導下，了解自己在學習上的情形及未來努力的具體目標。臺灣的國小演講比賽，教師通常直接點名班上口語表達及台風較優異的學生代表參賽，接受指導的只是少數的精英學生，有違國民教育的普遍性原則，殊為可惜。此外，在紐西蘭小學的演講比賽，乃奠基於個別教室中學生從選題、找資料、撰寫並修改講稿、上臺演說等一系列的學習歷程，是一種相對而言接近於現實的「真實性學習」，有助於語文素養的養成。

以上描述個案教師帶領中年級學童進行語文教學的歷程與特性。綜上所述，作者以表 2 整理閱讀、寫作及口語表達（演講）教學中「以學習者為中心」的作為。

表 2 個案班級在閱讀、寫作與口語表達教學呈現「學習者中心」教學作為

充分彰顯個別化的閱讀教學	以個人目標引導的寫作教學	符合國民教育普遍性原則的口語表達教學
<ol style="list-style-type: none"> 1. 個別化的閱讀評量 2. 為學生選擇適合的評量文章 3. 提供教師有關學生閱讀行為、策略、理解的質性、量化資料 4. 具體判斷學生的閱讀程度 5. 依據學生閱讀程度指派讀本 6. 學習意圖重在增進閱讀流暢性，並據之確立各組的引導重點及學習任務 7. 學生各自完成個人的學習任務 8. 學生自選書中角色，進行角色扮演 9. 引進外部人力資源輔導有需要的學生 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個別化寫作評量 2. 個人的寫作等級與寫作目標 3. 作家檢核表上標示個別學生的努力重點 4. 重視學生省思 5. 研習由討論學生作品切入，著重在改善學生寫作表現 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文化回應的教學 2. 教師如教授指導論文般一對一與學生討論講稿 3. 舉辦班級演講比賽，明確告知評分規準並提供立即回饋 4. 高年級各班第一名參加校級競賽，四到六年級學生觀摩以提供替代性學習經驗並激發學習動機

伍、怎麼看紐西蘭、如何想自己

「重要的不是看見什麼，而是怎麼看」（吳莉君譯，2010）

在紐西蘭小學高年級演講比賽的程序單上讀到一句深具啟發性的毛利格言「讓兒童的個性引導我們工作」（Let the uniqueness of the child guide our work）。我們深覺它精準地闡釋了紐西蘭學校教育的思維與實踐。紐西蘭個案小學展現鮮明的學習者中心之閱讀、寫作及口語表達教學。

我們先從方法的角度來進行反思，個案研究常被質疑的是「概化」（generalizations）的議題（Denscombe, 2007），Stake（1996）很清楚地说「不要問個案有沒有代表性，要問個案代表的是什麼」。在 Stake 的視角下，我們看見個案學校代表社經中下的小學之教與學的狀態；但第三作者過去亦曾在高社經的小學任教，她的觀察是：本文所論述的「以學習者為中心的教學」，在紐西蘭的小學教室是非常普遍的一種教學實踐。因此，從某個角度來看，我們在本探究也面對並進一步交待了 Denscombe 所謂「概化」的議題。

回到本土，臺灣小學教育的傳統比較沒有那麼重視個體，這個對照提供我們不同的看見。吳麗君（2003）提醒我們比較教育的智慧：停止複製，在別人實驗（指他國的教育）的啓示下來思考本土的問題，並學習著用比較抽離的方式來看待我們所密切參與的事務。在借鏡前我們先回到臺灣的小學脈絡，思維在語文方面我們有標準化的個別評量機制嗎？我們小學的學校圖書館或班級圖書館的藏書有依難易程度將圖書進行分級嗎？又我們的寫作教學是否也把教學目標清楚明白地按照難度排列，以利師生的教與學？更重要的發問是，我們的學生家長是否能接受班內依不同程度分組並有不同回家功課的舉措？

關於個別評量機制，國立臺中教育大學於 2018 年開始執行教育部國語文學習領域適性教學教材研發實驗計畫，建立「教師適性教學素養與輔助平台——因材網」，針對國語文能力指標命題以檢測學生個別能力的表現，並予以補救教學。2018 及 2019 年度各有 5 個縣市、7 所國小成為中心學校且多在中部地區。2020 年度快速擴充至本島各縣市有 100 個適性教學基地學校。然官網上尚未公告全面性、嚴謹的實施果效研究（教育部，無日期）。關於圖書分級，陳昭珍、趙子萱（2010）曾介紹美國閱讀分級系統 Lexile 架構，但文中尚未將此英文為本的閱讀分級系統轉化成可用在中文讀本及中文閱讀者程度上，故仍僅為一個概念，尚未落實在臺灣的情境裡。國內一般出版的讀物並未進行圖書分級，僅部分出版社提供適讀年齡、年級等建議，也未說明其依據。以寫作而言，在九年一貫及十二年國民基本教育的國語文領域課程綱要上都列出寫作的能力指標或學習重點，但是以學習階段列出，以國小而言，每個學習階段跨兩年，時間很長；紐西蘭學校使用的寫作教學目標不受年級限制，較能激發學生向上發展的動力。至於家長的心態，我們可以試問歷年來在臺灣有多少國小執行班內程度分組，並有不同回家功課或評量指標。答案是「很少」，因為家長看重外在、形式的公平。這些初步的檢視呈現兩項重大學習如下。

一、教學實踐深深地織錦於環境脈絡中

對臺灣而言，如果我們視紐西蘭個別化的語文教學為一種創新的作為，那麼這種新的教學實踐的背後必然有支持它的機制、脈絡以及本文限於篇幅未能深究的文化價值。龍應台（2016）提到鄉下人到都會區買了電燈及水龍頭回鄉，家鄉後卻沒有電力及自來水系統支持的故事。因此，在借鏡之際，不僅需要理解紐西蘭做了什麼？還要進一步探問，臺灣當前的制度、機制及文化可以孵育、支持哪些作為？或者更積極地來說，在可見的未來，臺灣的環境脈絡需要做哪些調整以支持「以每一位學習者為中心」的教學策略？抑或反向思考而比較務實地問，在臺灣小學當前的脈絡下，有哪些個別化的教學策略可以存活下來？看似保守的提問，但教育改革的經驗不斷提醒我們「如果研究比較教育是為了自己國家所面臨的難題，到海外去尋找簡易快速的答案，那麼即使不是比較教

育的誤用，也必然引起一些困境」(Noah, 1986)。Noah 進一步強調「移植」是很困難的藝術，並主觀地認定國際間借用失敗的案例遠超過成功的個案。

我們檢視十二年國民基本教育國語文領域課綱(教育部, 2018)的相關「學習評量」原則如下：

1. ……由(學習)評量結果導引教學。
2. 評量的目的在提供教師有效資訊，藉以調整課程設計與教學策略，以提升學生學習效能，增強學習動機。
3. 評量的歷程性原則：評量應協助學生發現並診斷其學習上的瓶頸，以促進學生持續成長，不只重視學生的學習成果，更重視學習歷程。
4. 評量的差異性原則：學校可以根據學生能力，設定不同的評量方式以及標準，以增強學生的學習動機。

上述的學習評量原則可以孵育、支持教師對學生進行個別化閱讀測驗，收集學生之閱讀歷程資料，研判學生閱讀程度並據此進行同質分組及差異化教學(紐西蘭的閱讀教學作法)；及教師對學生進行個別化寫作測驗，研判學生的寫作程度繼而訂定個別化學習目標，並透過師生討論，決定本次作文要達到作家檢核表上的哪些項目(紐西蘭的寫作教學作法)。

二、橫看成嶺側成峰——多元的階梯人

紐西蘭小學的圖書分級，並標以不同顏色；寫作也依等級列出不同的目標，這種種的作為回應華人文化傳統下的「階梯人」思維(黃光國, 2018)。華人的傳統乃回應「九品中正」制而凝鍊出階梯人的意象；但是紐西蘭文化，僅是語文的領域已有多軌的階梯來鷹架學生不同面向的發展，例如同一位學生在寫作和口語表達這兩項可能落在不同的程度。這個既能回應學生個別差異，又具鷹架功能可促進成長的教學機制，其「中道」的色澤值得被看見。目前臺灣的學生在有限的階梯上競爭、攀爬仍是主要的圖像，以回應在地文化的方式著手，我們在華人既有的階梯人之文化的基模下，也許可以進一步分化並架設不同發展面向的階梯，來滿足學生的個別差異。在語文的面向，至少就可以分出閱讀、寫作、口語表達等三個軌道，讓臺灣的教育能夠進一步向學習者中心位移。

誠如李河(1998)所說，任何記述故事者都要選擇記載的內容，每一位記述故事者都依據某種價值尺度來選擇值得敘述的事情，理解就是改寫，而改寫是文化的生存方式。對於臺灣而言，紐西蘭個案班級的語文教學提供了一個鮮

明的對照，有利於我們用不同的角度來思維臺灣自身的教育實務，我們在理解紐西蘭個別化語文教學的同時就在進行改寫，誠如劉安婷（2014）的書名《出走是為了回家》所展現的意象。用故事的譬喻，White 和 Epston（廖世德譯，2018）曾說：「身為人我們不但因為說自己生活的故事而為自己的經驗帶來意義，我們也有力量透過對故事的認識而實行自己的故事」。當然，故事可能是資產，也可能是負債。期許本文所分享的紐西蘭個案小學故事，對臺灣的讀者而言是資產，是有助於我們反思臺灣小學語文教學的資產。文末再嘮叨提醒，比較的精神不在「借」，而在「鏡」（吳麗君，1997）。Bernstein（1983）也強調「唯有透過別人，我們才能獲得真正對於自己的了解」；Epstein（1990）則說「看到別人的教育特色，才能真正掌握到我們自己的教育特點之所在」。透過本文，通過紐西蘭這面鏡子，期待臺灣語文教育的特色進一步被逼視、被思考，繼而可能於不同的層級、不同的教室在改寫歷程中進一步嘉惠臺灣學子的語文學習。

參考書目

- 李河（1998）。**文化是一個故事**。臺北市：書林。
- 吳莉君譯（2010）。**觀看的方式**（J. Berger 原著，1995 年出版）。臺北市：麥田。
- 吳麗君（1997）。**擺渡一對國內開放教育的觀察與思考**。載於黃政傑編，國內實施開放教育的問題與突破（頁 380-395）。臺北市：漢文。
- 吳麗君（2003）。**從課程的角度評析英國小學的評量改革**。臺北市：心理。
- 周祝瑛（2005）。**從紐西蘭反思臺灣的語文教育環境**。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~iaezcpc/C-Reflections%20from%20New%20Zealand%20%20for%20Taiwaness%20language%20%20education.htm>
- 許育健（2015）。**高效閱讀：閱讀理解問思教學**。臺北市：幼獅文化。
- 許育健（2018）。**屋頂上的貓：素養導向國語文評量設計實務**。臺北市：幼獅文化。
- 黃光國（2018）。**社會科學的理路**。臺北市：心理。
- 教育部（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域－國語文**。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=5721>

專論

- 教育部(無日期)。**因材網平臺介紹**。取自 <https://adaptive-instruction.weebly.com/22240264483217824179332742017132057.html>
- 陳昭珍、趙子萱(2010)。**讀本分級及閱讀者程度評量 – Lexile 架構簡介**。圖書教師電子報, 3。取自 <http://teacherlibrarian.lib.ntnu.edu.tw/index.php?id=31>
- 廖世德譯(2018)。**故事、知識、權力：敘事治療的力量**(M. White & D. Epston 原著, 1990 年出版)。臺北市：心靈工坊。
- 劉安婷(2014)。**出走是為了回家：普林斯頓成長之路**。臺北市：天下文化。
- 張郁雯(2018)。**朗讀流暢性測驗標準文本之發展研究**。**教育實踐與研究**, 31(2), 1-24。
- 嚴長壽(2017)。**在世界地圖上找到自己**。臺北市：天下文化。
- 簡嬪(2007)。**老師的十二見面禮**。臺北市：INK。
- 龍應台(2016)。**傾聽**。新北市：INK。
- Suiyuanfen2008(2015)。**沒有教材的紐西蘭小學如何教學？值得一看！**取自 http://www.buzzhand.com/post_456092.html
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society*. Buckingham, UK: Open University.
- Chall, J. S. (1995). *Stages of reading development* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research project* (3rd ed.). London, UK: Open University Press.
- Epstein, E. H. (1990). The problematic meaning of “comparison” in comparative education. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (2nd ed.) (pp. 3-24). Frankfurt and Main, Germany: Peter Lang.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Noah, H. J. (1986). The use and abuse of comparative education. In P. G. Altback & G. P. Kelly (Eds.), *New approaches to comparative education* (pp. 153-165). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 91-103.

Stake, R. E. (1996). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Learner-Centered Instruction: An Example of Reading, Writing and Oral Presentation Instruction at a New Zealand Primary School Classroom

Nay-ching Nancy Tyan* Li-juing Wu Steph Lin*****

A Maori proverb, “Let the uniqueness of the child guide our work,” precisely describes New Zealand schools’ spirit of “no blanket teaching” and practice of “learner-centered instruction.” With the assistance of the third author, the first two authors, along with ten student-teachers entered an Auckland public primary school of middle-to-low socioeconomic status to observe classroom teaching from August 13th to 31st, 2018. During this period, the first two authors entered a grade-3/4 mixed-age classroom, of which the third author was the homeroom teacher, to observe all reading, writing, and oral presentation instructions and attended a school-based writing instruction workshop for grades 1 and 2 teachers. Many learner-centered instruction approaches were observed, such as individualized assessment. In this research, the authors concluded, by scrutinizing Taiwan’s primary education context and making two recommendations. First, as school teachers were supported by the learning assessment principles of the 12-year basic education Mandarin curriculum guidelines, they have to conduct differentiated assessments and collect individual students’ learning processes in order to further assist their differentiated instructions. Secondly, school teachers might construct multiple scaffoldings in accordance with dimensions of language education to respond to students’ individual differences and to help students’ development so they could support well a learner-centered instruction in their classroom.

Keywords: learner-centered instruction, New Zealand primary school, reading instruction, writing instruction, oral presentation instruction

- * Nay-ching Nancy Tyan, Associate Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
- ** Li-juing Wu, Professor, Department of Education, National Taipei University of Education
- *** Steph Lin, Senior Syndicate Leader, Matipo Road School, Auckland, New Zealand

專論