

成為孩子能夠信賴的教師與學校

侯秋玲 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心博士後研究員

老師發下了學習單，要同學自行閱讀課文後做重點整理。

其中一個位置獨特、方向也跟其他同學不一樣的大男孩，先是愣著，然後開始往後座的女同學靠近，他想抄她的答案--雖未進入狀況，但知道要完成工作。

我走過去(其實想關注他，已經很久了)了解狀況，並跟他說，希望他可以自己讀那短短的課文，多少試著找出一、兩個答案。

他說：「歷史好難，我根本讀不懂；而且，我什麼都不會，沒救了，我早就放棄我自己了。」

沒有一絲難過的表情，彷彿在說別人的事情……

國二的學生，幾歲？

人生才開始的這一端，他很自然地說自己根本不行，沒關係，就是這樣了……

這孩子沒有了希望感，未來怎麼過？

我捶他肩膀，說：「既然如此，我們稍微挑戰一下也沒關係吧！最糟就是維持原來的不會嘛！」

然後，我們找課本內容，能照抄的圖表就照抄。下一步，到課文裡找可能的答案，很高興地完成第一區。

寫到第二區時，我看到題目，就說：「糟糕！」

他說：「怎麼了？」

「你看這個第一題，我們要寫的答案怎麼會跟第一區的第二題一樣？明明時間上已經不同了……」

於是我們再回頭去讀找到答案的上一段，在同樣語法結構的句子中，找到了第一區應該有的答案，修正。

就這樣，我們一起完成了這個小作業，也讓我發現課本實在太糟糕。就算要學生歸納整理，不過就是要相同的句法堆疊一堆歷史名詞，沒有故事，沒有意義，沒有人生活過的痕跡……

孩子閱讀這樣的教科書文本，進一步應付這樣的考題，再用很差的測驗成績來告訴自己：我就是很爛，沒救了……

當然，這孩子對自己不存希望，還涉及他的家庭，涉及他過往的種種生活與教育經驗……但，我們可以做些什麼，讓這孩子的生命有所改變？

這是一份課堂觀察記錄，當時給的標題是：「孩子，你說得太自然，我聽得好心痛！」這個高大、俊秀的男孩，會被指派坐在那個位置，當然是有意義的，無論他的問題是出在行為或學業上，這特別的位置標示出他需要特別的關照。

全臺灣有多少這樣的孩子呢？這些孩子，可能被標示為「雙低」--低社經背景、低學業成就，或「高風險」，或「弱勢」學生；可能加入了「潛能開發班」、「攜手補救班」，或者，

只留在原班，每天做教室裡的「客人」。教育部自 100 學年度正式啟用的線上評量系統施測結果顯示，國中小需要補救教學的學生高達 14 萬人(洪儷瑜，2012)，而據中央通訊社 2013 年 8 月 17 日的報導：「102 年補救教學經費為 9 億元，103 年配合十二年國教，將成長為 15 億元，預計一年可有 20 萬人次接受補救教學。」(〈補救教學經費加碼至 15 億〉，2013)逐年提高的補救教學經費預算，說明教育部企圖將補救教學更加制度化，逐步明訂低成就學生的篩選標準與評量、受輔學生的資格條件、教學時間與教學人員、教學人員專業研習、相關期程與成效檢核、管考督導與權責分工等項目，希望達成「扶助每一位學習低成就學生，弭平學習落差」以及「確保國中小學生之基本學力，提升學習品質」(教育部，2012)的目標。

借鏡國外的經驗，想達成弭平學習落差的目標，回應低成就學生的學習需求，至少須考量下列四個要素(Manning and Kovach, 2003)：

1. 高品質的教師
2. 具有挑戰性的課程與教學
3. 額外的學習支援系統
4. 高度的期望

目前筆者承辦國民中小學補救教學種子教師培訓課程的研習工作，其目標即在提升補救教學教師的品質，成為支持這些孩子進步成長的重要力量。在研習中，有不少機會跟第一線的教師交流討論補救教學的現況與問題，本文將整理這些教師的種種反應，以實務問題來跟理論方法產生對話，希望或可找到解答「我們可以做些什麼，讓這些孩子的生命有所改變？」的方向。

筆者就以這些教師從事補救教學所獲得的成就感面向，來談臺灣在地實踐的成功經驗，以及相應的問題思考。雖然在研習現場，教師們大多反應「苦多於甘」，但整體而言，我們可以用 Schwab(1973)的四個「課程共同要素」(curriculum commonplaces)，對照前述四項，來看補救教學實踐成功的要素：

1. 教師

不少老師談到「不放棄任何一個孩子」和「帶好每一個孩子」的信念與使命感，並在與這些缺乏關愛的學生相遇的過程中，從學生生命的改變中，找到支持自己持續下去的熱情與堅持力量；並且以誠摯的態度去跟其他教師分享，發現老師們也會感動，成為一起努力的夥伴。而在補救教學中，因為看見學生彼此的程度和興趣差異太大，轉而設計適合不同學生的教學活動與學習單，帶給學生小小的、逐步往前的成就感；也有教師反應，帶著從事補救教學的經驗回到原班級上課時，能夠更細緻了解學生的理解程度，也改變了原班級上課的方式。

從堅定的教育信念出發，我們有老師帶著無限的熱情，以及不斷因應學生學習需求而調整教學的專業能力，慢慢的對學生產生了改變生命的影響力。這也提醒我們對「高品質的教師」的重視，針對挑戰性這麼高的學生，需要兼具專業能力與態度的教師來給予學習輔導，教育部應思考如何引入資深與專業教師來帶好每一個孩子。

而目前體制中從事輔導的大專生或志工家長可以做的是什麼？筆者以為應該從多元智慧的角度來看每個孩子的學習成就，跳脫了國英數的學科學習，這些孩子的學習天空其實應該比一般能適應台灣教育體制的學生更加廣闊，從他們感興趣的、天生專長的、生活適應要用到的項目出發，以大專生的活力帶孩子去從事體能挑戰、實地訪查認識生活周遭環境；以志工家長的職業專長和生活視野帶孩子去了解未來社會的職場能力、發展多元藝術喜好、開拓認識世界的可能性。

2. 學科內容(subject matter)

前面約略提到，教師會設計不同的教學活動和學習單，以滿足這些學生的學習需求，特別在數學學科，有不少老師反應，從線上的篩選評量系統來診斷學生的程度與能力，找出需做「焦點式補救」的概念與練習，結合以基本學習內容和相關補救教材的設計，是頗有成效的做法。

但在語文學科(國語/文和英語/文)方面，學科內容與教材教法的挑戰度較高，尤其在配合學生興趣、程度和學習風格上的多元調整和差異化教學，是未來我們必須更求精進的部分。

當然，除了學術學科內容與教法之調整外，也有學校提供更多元的學習活動，讓這些孩子有機會在不同領域挑戰自己，並從這些表現中累積成就感和自信心，多放入平常學校中較為邊緣化的人文藝術、體育童軍、家政工藝等學習內容，培養多元興趣才能，同時也點燃了學生的學習興趣，提升上學意願。以更寬廣的角度來看「**具有挑戰性的課程與教學**」，以及如此課程安排可以帶來的學習改變，是值得校本課程思考的方向。

3. 環境(milieus)

許多教師都提到學校行政人員和學生家長的理解與支持，是補救教學成功的因與果。相關行政人員願意仔細研究補救教學的實施辦法，找到每個環節需要注意和可供利用的經費與資源，相當程度地支持教師和導師對這些學生的投入與付出；同時也幫助教師向家長溝通說明，區隔出補救教學與一般安親或課輔的差別；甚至有學校為了讓必須回家照顧弟妹的國中學生能安心接受課後補救教學，設立了弟妹安親班！為了學生的學習需求(其中很大一部分是涉及這些學生的家庭生活需求)而調整、設想到這種程度，還有什麼不可能成功的呢？

「**額外的學習支援系統**」，指的應該就是這些吧！它是要帶好這些雙低、高風險、高挑戰性的學生的基礎條件，從社區到學校，必須一起協力，給教師有利的教學環境，給學生有意義的學習生活。

當然，環境因素要探討的，必然涉及更高層的行政面向，也就是教育部和地方教育局處的管考訪視制度。來自現場的抱怨包括：過多紀錄表件和評鑑資料的填寫、訪視的壓力和委員的質疑、開班規劃和經費來源、補救教學上課時間(課後補救時師生的疲累度)、線上測驗題目設計、成績績效重於質性改變……等等，在在反映了越大規模的教育提升方案，越需要全面而審慎的規劃執行，對於教育行政人員而言，這也是開啟他們邁向專業服務的契機：如何

與各層級執行人員溝通合作，如何做真實、有意義的評量紀錄，如何讓整體制度成為第一線教師最大的支援後盾，讓教師們願意也樂意投入於帶好每一個孩子，這些，都是我們期盼於教育行政機關的專業表現。

4. 學生

誠如本文一開始所描述的，需要補救教學的學生，本身的背景可能很不利，其生長環境可能是反學習、反進步、無希望感的，加上長年累積下來的不良教育經驗，使得這些孩子對於自我的信念和能力、學習的動機和進步希望感都非常低落，對於學校教育也可能有非常負面的看法，因而反應在外的行為與態度表現，都非常難以處理，經常是教師和行政人員頭痛的人物。但是，有教師說，他們最大的成就感，特別是來自於那些缺乏關愛的學生，只要多給他們一些機會，願意跟他們多說說話、聊聊天，真誠的陪伴，假以時日，學生的學習動機和態度行為會持續提升與改進，甚至某些學生回到原班上課還可以擔任小老師！在真誠的關懷與陪伴中，學生必然會感受到我們對他們寄予「高度的期望」，這期望，跨出了對學科成績的重視，跨出了管理訓誡的壓制，走進了孩子的生命裡，成為對他們全人的關懷：孩子，你們並非雙低，也不是高風險、高挑戰的一群，你們純粹是必須「依賴學校」(school dependent)的人(Scherer, 2012: 7)——必須依賴學校來改變你們的生命，因為除了學校與教師，你們的生活周遭欠缺可以帶給你們改變力量的人。

行文至此，希望讀者可以看出本文標題的意義：「成為這些孩子能夠信賴的教師與學校」，筆者非常認同 Scherer 對這些孩子的認定：必須依賴學校的人，多數是補救教學的學生，他們的生活中最不欠缺的，可能就是訓誡責罵他們、對他們有負面評價、對他們不存任何期望的人。而今，我們有了機會，透過教育政策的推動和相關經費資源的挹注，將教師和學校的關懷帶進他們的生命裡，企圖以課程、教學、教材、評量和師生互動的種種調整，燃起這些孩子對自己的希望、對未來的盼望，帶給他們往後自我學習成長的動力。

再看一眼這位高大、俊秀的男孩，我們如何贏得他的信任？

只要他願意，我們可以一起攜手改變未來？

如何成為這些孩子能夠信任與依賴的教師和學校？

對於補救教學的未來發展，這是筆者最深切的期望。

參考文獻

洪麗瑜(2012)。由補救教學到三層級學習支援。《教育研究月刊》，221，13-24。

補救教學經費加碼至 15 億(2013，8 月 17 日)。《中央通訊社》。取自

<http://www.cna.com.tw/News/aEDU/201308170041-1.aspx>。

教育部(2012)。《國民小學及國民中學補救教學實施方案》。臺北市：教育部。

Manning, J. B. & Kovach, J. A. (2003). The continuing challenges of excellence and equity. In B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices* (2nd ed.)(pp. 25-47). Alexandria, VA: ASCD.

Scherer, M. (2012). A tale of two teachers. *Educational Leadership*, 70(2), 7.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522. (In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.) (1978), *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 365-383). Chicago: The University of Chicago Press.)

(文章刊登於新北市教育季刊第九期，網路連結：

<http://te.ntpc.edu.tw/ezfiles/6/1006/img/86/09-03.pdf>)