

## 英語文適性教學的發展脈絡與實施原則

廖彥棻

國立臺灣大學外國語文學系助理教授

### 一、前言

臺灣近年教育改革逐漸加快，期盼在國際化與全球化的世界潮流中站穩腳步。從九年一貫與高中英文課綱的修訂，到入學制度的變革，皆植基於適性教學的基本原則。108 學年度正式實施的十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱），更以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景（教育部，2014，頁 1），期盼透過適性、多元、彈性的課程，成就每一位孩子。惟儘管此一適性教學的方向固然正確，適性教學能否真正落實，達到預期的教學成效，一直為各界關注的焦點，在英語文領域尤其是如此。

「英語能力雙峰」現象為國內英語教育長期面臨的最大困境之一（張武昌，2014），十二年國教免試入學方式可能擴大班級內學生英語程度的差異，更加凸顯出英語文適性教學的急迫性與重要性。本文首將回顧英語文適性教學的發展脈絡，並聚焦於英語文適性教學的實施原則。

### 二、英語文適性教學的發展脈絡

適性教學旨在基於學習者的特質與需求，提供適切的課程與運用有效的教學方法，協助學生成功學習，發揮個人潛能。此一適性教學的基本概念並非現今教育才產生的新思維，數千年前的東西方文化中皆可看見適性教學理念存在的軌跡。例如：孔子的因材施教（吳清山，2018）、蘇格拉底的詢問法（李咏吟，1997），乃至羅馬雄辯思想家坤體良等（高博銓，1999），皆是重視學習者的特質，給予不同的教導與回饋。然而，強調學生個別差異的適性教學理念，直到十九世紀末至二十世紀初，才獲得許多關注與討論，並陸續於各地發展出不同特色的新學校或新方法（張景媛，2012）。到了1980至1990年代期間，適性教學的理念普遍成為學校努力改進的目標。時至今日，此種瞭解學習個別差異與提供適性教學，以提升學習成效的理念，依舊為教育的重要目的（王為國，2004）。

從適性教學的歷史演變來看，適性教學的理念雖因時代背景的更迭而產生多樣的面貌，但其背後所代表的教育價值與目標卻始終受到多數人的認同，因而常成為各個時期教改的方針（王為國，2004）。我國教改亦是以「適性揚才」為主軸（教育部，2014），期盼透過多元的選修課程設計與入學招生制度的修訂，因應學生不同的需求。然而，僅從「多元」的角度切入，卻缺乏「適性」的考量，恐仍顯不足。若教學上仍採取齊一的教學模式、相同的學習目標與教材，並無法呼應學生的個別差異與需求。因此，雖然適性教學多年來一直是臺灣教育的基本

理念，但在實務層面的落實上，仍有很大改善的空間，此也反映出臺灣英語教育長期面臨的問題。

英語教學的重點從早期著重語言形式與技巧的分項式學習，逐漸轉至以學習者為中心，重視語言的實際使用與溝通能力的培養。因應此趨勢，我國英語課程綱要於民國 86 年修訂以溝通式教學法為主。教育部之後於民國 92 年公佈國民中小學九年一貫課程綱要，英語課程目標亦延續對培養英語溝通能力的重視，著重提升學生英語學習興趣與了解文化差異，鼓勵採取多元、互動的教學活動設計與評量，並依據學生的程度，進行適性教學（陳秋蘭，2009）。

高中英文課綱的修訂從九五暫綱、九九課綱，乃至十二年國教課綱，串聯起國小、國中、高中各階段的英語文教育，基本上也是遵循適性多元的目標。施行在即的十二年國教課綱更明確訂定，我國英語教學旨在培養學生的英語文核心素養，其中一項英語文課程應具備的特點即為「以學生為中心，重視適性學習的原則與學習者的情意因素」（教育部，2018，頁 3）。顯見適性教學為引導我國英語教育方向的重要理念。

另一方面，為呼應適性多元發展的精神，臺灣近年高中入學測驗方式亦逐漸隨之改變。自 90 學年度起，「高中多元入學方案」及「基本學力測驗」取代舊有的高中聯考方式，以期引導適性教學與鼓勵發展以學校為本位之特色課程（黃美金、陳美子、黃雯娟，2001）。

大學入學制度的改變，同樣也是遵循適性發展的軌跡。臺灣自民國 43 年開始辦理大學聯合招生起，此種一試定終身的單一聯考招生制度，屢屢引起有關升學壓力與教育機會公平性等諸多疑慮。故教育部近年進行一連串大學入學制度的改革研究，朝向多元適性的入學制度。於民國 91 年開始實施大學多元入學方案，爾後於民國 93 年將入學管道整併簡化為現今的「甄選入學」、「考試分發入學」兩種管道，之後並陸續增加「繁星計畫」的入學管道與學校推薦方案。此多元入學方案的制訂，正是基於國際教育趨勢與適性教育的脈絡，以鼓勵學生適性發展，選擇適合的校系，發揮長才，同時藉此引導課程教學與評量朝向多元化發展（李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉，2012）。

近年來，英語文適性教學則朝向差異化教學（differentiated instruction）的方向發展，強調課室情境中的教學設計須呼應學生的個別差異與需求，考量學生的文化背景與學習偏好，以學生當下的能力為起始點，從教學內容、過程以及成果，進行差異化教學，期能帶起每位學生，創造成功的學習經驗，增進自我效能（黃政傑、張嘉育，2010）。此差異化教學的理念與方法，正是目前臺灣英語教育十分重視的議題與努力的目標。

另一項近年同樣受到各界關注的英語文適性教學方案，也是教育部積極推動的教育政策，即為補救教學（remedial instruction）。補救教學在適性教學中扮演重要的角色，考量英語學習困難的學生，恐不易於日常課堂上達成學習目標，教師即可利用課後固定時間，針對學習困難學生的需求與學習狀況，設計補救課程，提供更多的協助與輔導。尤其長期以來的英語能力雙峰現象，致使英語科一向為補救教學的重點科目之一。過去幾年國中教育會考英語科成績顯示，每年均有近三成左右的學生未達基礎級，英語程度明顯落後其他學生，更加顯示出補救教學的必要性與未來英語教育亟需努力的方向。

### 三、英語文適性教學的實施原則

英語文適性教學的實施可從教學涉及的不同層面著手，包括：教學活動的設計與調整、教師專業技能的發揮與增進、學生個別差異的瞭解與重視、學習動機的提升與學習策略的應用，以及營造符合學生需求的學習環境等（高博銓，1999）。具體而言，進行英語文適性教學時，應考量以下基本原則與策略：

#### （一）以學生為中心，瞭解個別差異

以學生為中心（student-centered），重視學生個別需求與差異，為適性教學重要的基本原則。英文學習者的個別差異除了受到家庭、文化、成長環境、社經背景等外在因素的影響外（余民寧，2018；張武昌，2006），每位學習者也具有不同的內在特質，例如：自我效能（self-efficacy）、學習動機（motivation）、學習風格（learning style）、學習策略（learning strategy）等。

自我效能較高的學習者，面對困難時較能夠堅持持續努力、試圖運用不同策略解決問題；而自我效能較低的學習者，往往不認為自己有能力可以成功而傾向放棄（Matthews, 2010）。英文學習困難的學生往往容易因日積月累的挫敗感，逐漸放棄英文。教師若能於課堂上適時給予學生正向回饋，不僅能增加學生的信心，也能強化其內在動機（Brown & Lee, 2015），此點在進行英語文補救教學時尤其重要。

此外，教師設計課程與教學活動時，應先瞭解學生的學習風格，以利其學習。Reid（1987）針對英文學習者歸納出六種學習風格的偏好：視覺型（visual）、聽覺型（auditory）、動覺型（kinesthetic）、觸覺型（tactile）、團體學習型（group learning）以及個別學習型（individual learning）。英文課程內容的呈現與學習活動的安排不宜採單一模式，可結合影片、同儕互訪、小組討論、角色扮演等多元學習活動，以顧及不同學習風格偏好學生的需求。

教學時同時應考量學生的學習策略使用特性。Oxford（2003）將語言學習者所採取的策略歸納為六大類：認知（cognitive）、後設認知（metacognitive）、記憶（memory-related）、補償（compensatory）、情意（affective）、社會性（social）等。Huang（2012）發現臺灣成功的英語學習者傾向使用後設認知策略，而非平均使用各種策略，顯示英文教師宜進一步瞭解不同程度與學習背景學生策略使用的情形，適時進行策略教學，以提升學習成效。

## （二） 設計多元活動，活化教材教法

英語文適性課程的設計，宜走向更為多元與彈性。每位學生皆具備語文（Linguistic/Verbal）、邏輯數學（Logical-Mathematical）、視覺空間（Visual/Spatial）、音樂（Musical/Rhythmic）、肢體動作（Bodily-Kinesthetic）、人際（Interpersonal）、內省（Intrapersonal）、自然（Naturalist）、存在（Existential）等幾種強弱不同的多元智能（Gardner, 1983, 1999, 2003）。英文教師可據此建構富涵情境化的學習環境，設計多元情境化的聽說讀寫語言活動，應用更具真實性（authentic）與生活化（real-life）的素材，以貼近學生的才能與生活，使學生能發揮所長，連結語言知識與生活經驗，培養能適應現在生活與面對未來挑戰的「核心素養」，此即為十二年國教課程發展的主軸（教育部，2014，頁3）。

英文教師可設計不同感官與語言技能的教學活動，例如：讀者劇場（Readers' Theater）、寫作活動、影片配音、廣播劇錄音、分組報告、爵士韻文（Jazz Chants）等，並運用彈性多樣的教學法，例如：肢體反應教學法（Total Physical Response）、溝通式教學觀（Communicative Language Teaching）、任務型教學法（Task-based Language Teaching）等，營造豐富多元的學習環境，模擬真實生活情境，激發學生的潛能、興趣與學習動機。此外，教師也須注意課程內容不應只侷限低層次的認知能力，也應融入高層次的認知內容，培養問題解決能力、創造力與邏輯思辨分析能力等較高層次認知的能力（王為國，2004），這也正是近年英語文領域新課綱修訂的重點方向（葉錫南，2008）。

## （三） 運用多元評量，調整教學方向

課程學習成果的評量，為適性教學的關鍵要素。對標準化測驗的過度依賴，以及相同學習成果的錯誤期待，恐易導致適性教學的挫敗。教師不應只侷限傳統評量常使用的紙筆測驗及標準化測驗，宜採取多元評量，根據學生的特質，進行適性評估，並於評量過程中，強化學習目標。例如：可透過實作評量（performance assessment），使學生能發展問題解決、批判性思考等較高層次的的能力；而在歷程檔案評量（portfolio assessment）中，培養自省與自評的能力；再藉由動態評量（dynamic assessment）的互動與觀察中，診斷與鑑定學生學習狀況，顧及個

別差異，適時予以協助（龔心怡，2013）。

進行英語教學時，教師可依照學生個別的語言能力與個人特質，適時運用適切的評量方式，評量並培養學生聽、說、讀、寫的能力，透過適當情境的營造與任務導向活動的設計，使學生能於實際生活中學習語言的使用，提升溝通能力（楊存莉、郭玲均、曾舜慈、張蕙芬，2011）。為顧及學生個別差異，英文教師應設計不同形式的評量方式，例如：短文寫作、心智圖繪製、角色扮演、分組口頭報告等，提供學生選擇對其最有利的方式。並以開放鼓勵態度與公平公正原則，評量學生表現。

是以，學習評量不應只聚焦於「學習成果的評量」（assessment of learning），也應重視「促進學習的評量」（assessment for learning）與「評量即學習」（assessment as learning）。教師不宜只著重評估學生最終的學習成果，應在教學過程中結合評量同時進行，透過評量過程的觀察，分析學生的學習狀況與能力，進而調整教學方向，輔助學生學習，方能真正落實適性教學的理念。

#### （四） 採取彈性分組，鼓勵合作學習

雖然適性教學重視個別差異，但適性教學並非等同於「個別教學」（individual instruction），也並非與團體教學牴觸（黃政傑、張嘉育，2010）。教師宜彈性運用全班授課、小組學習及個別指導三種不同的教學組織型態，有時進行講解或全班性活動，有時採取分組教學模式以順應組內學生興趣與需求。對於有特殊學習需求的學生，則可另外安排個別教學（黃政傑、張嘉育，2010）。可見適性學習並非僅能透過小組合作為之，而是可採不同適性教學模式，以因應學生的需求。

面對程度差異大的學生，團體教學可進行班級間能力分組（between-class ability grouping），或於常態班級內進行分組（within-class ability grouping）。例如：臺北市部份學校所試行的「兩班三組扶弱適性教學」方案，即是將國中兩班的英語課排在相同時間，上課時多增加一位英文老師，將兩班學生依能力與需求，適性分成三組教學（林明佳、曾世杰，2016）。教育部於民國 107 年發布，並於 108 年 8 月 1 日起生效的《高級中等學校課程規劃及實施要點》中，更明確規範國語文、英語文及數學三科目，得視學生學習需求與意願，進行適性分組教學。顯示因應學生差異與需求，進行英語文跨班能力分組的適性教學模式，未來將更受重視。

儘管如此，目前學界對英文能力分班的教學成效仍未有定論（Cheng & Shih, 2007），加上中學往往面臨學校行政排課的困難、師生家長對負面標籤與教育資源公平性的疑慮，以及升學考試的考量等因素，致使英文能力分班的實施可能遭

遇一些困難（廖彥棻，2019）。目前國內真正實施英語文跨班能力分組教學的國高中為數不多，主要仍以常態編班為主。

因此，班級內「能力混合」才是現今臺灣中學教學的常態，也正是英語文差異化教學所設定的場景（葉錫南，2013）。分組教學為差異化教學常見的教學策略，而彈性流動的分組方式更是差異化教學的重要特徵（Tomlinson, 2001）。教師可靈活變化全班、小組、個人等模式，設計不同的學習任務。考量學生的就緒程度（readiness）、興趣、學習偏好（learning profile）的差異，彈性進行個人、同質分組、異質分組，進行適性學習。

彈性分組不僅是實現英語文適性教學的方法，更希望透過教學活動的設計，鼓勵學生合作學習（cooperative learning）。合作學習強調尊重多元差異，透過互助合作，強化學習成效。因此，「合作」代表適性教育的重要意涵（張景媛，2012），也在適性教學中扮演不可或缺的角色（黃政傑、張嘉育，2010）。而適性教學的推動，不只應鼓勵學生之間的合作，也需要教師之間的專業合作（黃政傑、張嘉育，2010；張景媛，2012）。透過共同備課、協同教學、跨校交流等合作方式，將有助於課程的豐富性；也能藉由同儕之間的互動交流、同儕視導、行動研究等方式，提升教師的專業成長，使適性教學的推動更加順利（王為國，2004）。

#### （五）善用數位媒體，培養自主學習

現今資訊科技的進步與網際網路的普及，為英語文適性教學的實踐提供更多的可能性。科技數位媒體提供更多樣多變的教材與資源，以及更便捷的呈現方式，使適性學習得以不受時空人數限制，更契合學習者個別需求。教師宜善加利用資訊科技輔助教學，透過多媒體數位教材，讓不同學習進度與目標的學生，可以突破時空與教學進度種種限制，進行符合自身程度與需求的適性學習。例如：差異化教學的分站學習活動（station），即可運用電腦輔助，將教室空間劃分不同學習角落，依學生的程度與需求，進行不同的學習活動。尤其，在臺灣以英語為外語（English as a foreign language）的學習環境之下，數位媒體與網際網路更是教學一大利器。不僅有助於教材與課程更加多元豐富，貼近生活真實情境，同時也有助於學生自主學習能力（learner autonomy）的養成。

自主學習雖然並非全新的概念，卻是近幾年英語教育領域熱切討論的重要議題，普遍認為英語學習者的自主學習能力與其英文學習成效息息相關。因此，十二年國教英語文課綱即明定我國的英語文課程與教學，應「發展學生自主學習與終身學習英語文的能力與習慣」（教育部，2018，頁3）。值得注意的是，數位媒體的蓬勃發展與推廣普及，雖有助於自主學習環境的營造（Huang & Wang, 2015），但並不代表有多媒體電腦科技的輔助，學生就會自動發展出自主學習的

能力。事實上，英文教師在培養與引導學生自主能力上，扮演極為重要的角色（Smith, 2008）。自主學習活動的進行，仍須仰賴教師的教學專業，協助篩選合適的學習軟體、學習網站、影音資料等多媒體資源，規劃自主學習內容與活動，彈性調整學習進度，設計適性學習評量，提供適時回饋與協助，以利學生進行有效的自主學習，逐步提升自主學習能力，進而負起適性學習的責任。

#### 四、結語

我國從 1968 年開始實施九年國民義務教育至今，國小、國中，乃至高中職階段的教育已是十分普及，甚至大學及技職院校的升學管道與就學率亦較過去提高許多（施宜煌，2017）。教育的首要目標也從二十世紀著重基本教育的普及化，到邁入二十一世紀，強調適性教學及有效學習的重要。傳統教學多以鐘形曲線（bell curve）設計，著重常態分配，往往容易忽略學生之間的個別差異，將無效的學習歸諸於學生本身的問題，繼而造成學生逐漸產生無助感（高博銓，1999）。

108 學年度即將上路的十二年國教，即是以「成就每一個孩子」為願景（教育部，2014），期盼打破傳統教學方式的框架。以學生為中心，重視個別差異，設計符合學生能力、興趣與需求的課程，採取多元彈性的教學策略與活動，適時導入差異化教學與補救教學，協助學生進行有效學習，這也正是臺灣未來英語教育努力的目標與方向。

#### 參考文獻

- 王為國（2004）。適性教學的回顧與展望。《課程與教學季刊》，8(1)，97-110。
- 余民寧（2018）。適性教育是緩衝馬太效應的良策。《教育研究月刊》，285，20-36。
- 李咏吟（1997）。適性教學的原理與實施。載於李咏吟、單文經主編，《教學原理》（頁 195-214）。台北：遠流。
- 吳清山（2018）。適性教育的理念與實踐。《教育研究月刊》，285，4-19。
- 李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉（2012）。我國大學多元入學制度之評估研究。行政院研究發展考核委員會編印。取自 <file:///D:/MYDATA/Downloads/201206041149284832733.pdf>
- 林明佳、曾世杰（2016）。七年級實施英語文兩班三組扶弱適性教學之可行性與相關因素。《臺灣教育評論月刊》，5(11)，71-77。

- 施宜煌（2017）。師資培育應培養師資生哪些核心能力?—台灣當前中小學教育場景的探思。長庚科技學刊，26，73-88。
- 陳秋蘭（2009）。國中英語教師對英語教育政策的認知及觀感。載於張武昌主編，臺灣英語教育政策之檢視：從小學到大學（頁 93-124）。台北：文鶴出版有限公司。
- 高博銓（1999）。適性教學之理念與作法。師友月刊，388，30-33。
- 張武昌（2006）。臺灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究，69，129-144。
- 張武昌（2014）。台灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。中等教育，5(3)，6-17。
- 張景媛（2012）。預見台灣的未來 ~ 適性教育的理念與輔導策略。教育人力與專業發展，29(6)，25-34。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 [https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta\\_18543\\_581357\\_62438.pdf](https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf)
- 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-英語文。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/114/173173199.pdf>
- 黃政傑、張嘉育（2010）。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學，13(3)，1-22。
- 黃美金、陳美子、黃雯娟（2001）。甄選人學與國中英語教學。英語教學，24(4)，5-18。
- 葉錫南（2008）。高中英文科新課程綱要之修訂理念與特色。教育研究月刊，166，25-32。
- 葉錫南（2013）。英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊，233，37-48。
- 楊存莉、郭玲均、曾舜慈、張蕙芬（2011）。高中職英語教師多元評量實施現況之研究：以台中縣市為例。弘光學報，64，111-125。



- 廖彥棻(2019)。英文能力分級教學的成效與省思。臺灣教育評論月刊，8(2)，100-108。
- 龔心怡(2013)。十二年國民基本教育教學評量新趨勢：多元評量之應用。台中市教育電子報，26。取自 <http://www.tc.edu.tw/epaper/index/view/id/856>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Cheng, Y.-S., & Shih, C.-Y. (2007). Evaluation of ability grouping and mixed-ability grouping practices in junior high English class. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 35-78.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Retrieved from [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod\\_resource/content/1/Gardner\\_multiple\\_intelligent.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod_resource/content/1/Gardner_multiple_intelligent.pdf)
- Huang, S.-H. (2012). Successful EFL learners' learning strategies: Examples from Taiwan. *Spectrum: NCUE Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation*, 9, 82-101.
- Huang, S.-H., & Wang, C.-H. (2015). Developing and validating a foreign language learner autonomy scale. *Spectrum: NCUE Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation*, 13, 1-19.
- Matthews, P. (2010). Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring. *The Modern Language Journal*, 94, 618-635.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25. Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL*

*Quarterly*, 21(1), 87-111.

- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
  
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

