

談高職國文補救教學的實施困境

許尤美

國立曾文農工國文教師

一、前言

語文能力在進入高等教育的管道中，佔有舉足輕重的地位，從小學開始最能具體呈現語文能力的就是國語文的課程，因此關注中小學生國語文的學習成效，對落後學生進行診斷、評估和補救的研究文獻和報告已累積了不少。但 2014 到 2018 年，每年約有 17% 的國中畢業生國文會考成績為 C，意謂受了九年義務教育的國中畢業生，國文程度仍然不合格。

十二年國教實施後，國中生可經由免試升學的管道進入高職，國人普遍的士大夫觀念，迫使缺乏學術傾向的學生也往升學的道路前進。再加上國人一向輕視技職體系，學生大部分是唸不到好的高中，才會考慮到高職（紀惠英、林煥祥，2009；黃銘福、黃毅志，2014），國文成績不優秀，就成為後段高職的正常現象。而這些國中生帶著原有的學習疑惑上高職，課業的表現仍是學生挫折，老師無力。為了達到社會公平正義，透過教育讓階級流動，政府投注相當大的資源進行補救教學，儘管如此，但大部分的重心都集中在中小學的階段，對於高中職學生的研究和資源則仍待開發，雖然教育部師資培育資源整合平台在【104 高中職國文科差異化及補救教學示例】提供了差異化教學的示例及教材供高職老師學習，但事實上大部分都是實施對象都是高中，而且是指標性的高中，這些學生的程度與高職如何等日而語，將這些教材和教法運用在高職生上，恐怕是難度甚高。

技職體系一向受到忽視，因此本文本著拔弱的精神，將焦點集中在成績後段的高職，以本身任職的高職為主要研究場域，學生為觀察對象，探討高職國文老師在面對高職國文補救教學的實施困境。

二、高職國文補救教學的實施困境

高職國文補救教學的實施困境從教材、教學和行政端方面都存在著問題，分述如下：

（一）高職端缺乏檢測高職學生學力

廖俊仁（2015）指出，103 學年度教育部雖宣稱國中的補救教學系良好而完整，但卻要求高中職為會考成績 C 級的學生進行補救教學。面對國中剛升上來的

學生，補救教學內容當然必須以國中課程為主，補救教學時間為了因應銜接，則以暑假為主。高職教師既沒有相應的教材，也不了解學生學習背景、基本能力，而且僅在一個暑假倉促作業，能達到多少效果，實在令人疑惑？而 C 級學生進入高職之後，通常還是在原班上課，對於補救教學所要求的差異化教學和多元性評量，高職端不像國中小已有建置完整的系統可以支援學生上課教材和實施診斷，教師只能靠自編教材和試卷，盲人過河，參考國中小的系統邊摸索邊前進。

（二）中小學補救教學根基不穩，高中職無法銜接

台灣的補救教學從小學開始，表示小學時就存在著學習成效不彰，有待加強的學生。政府投入了大量的資源對小學生進行補救，何以到了國中仍然存在近 17% 的 C 級學生？而且還讓 C 級學生持續進階，把問題留到了下一個學習階段。學生應該學習到核心能力後才允許進階，否則學生基礎不紮實，到了下一個學習階段，只會更加惡化，讓教師和學生挫敗感越來越大。

在會考中國文得到 C 的學生，代表從一到九年級他們的國文程度沒有跟上班級同學的程度，九年之間的國語、國文課是在掙扎和挫敗中度過，國中小補救教學的效果仍有待努力。但這些 C 級學生在十二年國民教育的政策下帶著疑惑上高職，九年的差距，又豈是三年課後補救教學彌補的回來？況且補救教學強調小班、差異化、個別化、密集教學，動輒三、四十人的高職班級人數，若要依循國中小補救教學的方式來進行國文補救教學，無異是緣木求魚了。

（三）高中職缺乏補救教學與升學配套措施

高職現狀的補救教學也是採取國中小原有的方式，只是高職缺乏空白課程，加強時間多是以國文的課堂時間抽離為主，C 級學生因原本程度與原班落差太大，回到原班後仍是跟不上原班級的進度，抽離原班使學生標籤化，回來無法配合原班進度和使用相同的評分標準，徒增學生挫折感。再加上補救教學依照學生自由意願，無法強迫，需補救的學生多興趣缺缺，成效不彰，反倒變相成了學校課業輔導，加強升學的方式。

教師就算進行差異化教學和多元性評量，但面對學生程度差異若考試使用不同測試卷，學生成績又該如何登錄？若是單科抽離班上上課，分數究竟以那邊的標準來打？高職的升學方式多元，除了傳統的大考方式統測外，尚包含甄審和繁星計畫，都關係到學生校內成績，面對這種升學管道，分數若沒有統一的標準，家長對公平性的質疑，又是一大難題。

三、建議

（一）高職補救教學的教材應與國中接軌

學習成就低落的學生必須建立各階段的追蹤，在每個階段都能嚴謹把關、確實補救。國中階段本來是培育文言文閱讀能力的關鍵時期，但是很多高職生在這個階段不但沒有培養出閱讀文言文的能力，反而失去了對文言文的學習興趣，文言文成為另一種外國語言，使學生充滿挫敗。到了高中職加重文言文的比例，更會造成學生視國文課為畏途，高職國文老師若要進行補救教學，必須能與國中端銜接，正確掌握學生程度，給予適合學生的教材，避免學生因高職國文教材過於艱澀產生挫敗感，更喪失學習的動機。

（二）實施國文教材多元化

108 課綱的選修課程在十二年國教課綱有大幅的調整，劃分成下列三種課程類型，由學生自主選修：一、加深加廣選修：提供學生加深加廣的學習課程，以滿足學生朝學術發展，銜接不同大學院校教育的需求；二、補強性選修：因應學習差異與個別學習需求，補救部定必修學習不足的部分，以確定學生的基本能力；三、多元選修：提供學生多元的選擇，讓學生可根據其興趣、能力和需求開設。國文教材也可根據此三種類型來開設，不需像當今一味以升學為導向，將程度以及方向不同的學生聚在同一班教學，不僅老師教學困難，學生也得不到適切的指導。

（三）在國文教材內納入閱讀策略指導

李宜玟（2012）表示，大多數的低學習成就學生並不是缺乏學習能力，而是缺乏學習的動機與對學習的正確認知，若能教導學生有效的閱讀策略，就能提升學生的學習動機和能力，因此有效的閱讀策略一直是閱讀教學研究重心之一。謝進昌（2016）運用美國實徵研究歸納數種有效的單一或多元閱讀策略，然後應用到中文閱讀理解策略，篩選了國內文獻資料庫，經比對納入與排除準則，獲得 57 篇文獻，其中又以自我提問、教師提問-學生回應、圖形組織繪製、故事結構分析、摘要與多元策略等交互教學，皆對一般中小學生具有一定程度閱讀理解成效。所以在教材中納入閱讀理解策略，並幫助高職國文老師進行回流教育，加強閱讀理解策略的知能，以指導學生增加國文科的自學能力。

四、結語

國中、高中、大學，各自為政，學生資料無法銜接，升學制度也出現缺失。教師雖然扮演著補救教學的重要角色，但政府既不提供相關的工具，對師資也缺乏專業教學知能的訓練。老師當然無力快速且有效診斷學生起點能力，發現學生的學習困難，並針對學生不同的能力來選擇適當的補救教材，以多元化的評量方式，來達成補教教學之成效。面對待加強的學生，及早介入不代表就已經盡到教育責任，教育當局要思考的是如何在介入後，找到有效的方法，讓學生都能夠跟上進度，不讓問題擴大蔓延，才是補救教學真正的目的。

參考文獻

- 李宜玫（2012）。數學低成就學習動機之類型與區別分析：中小學弱勢學生與一般學生之比較。**教育科學研究期刊**，**57**(4)，39-71。
- 紀惠英、林煥祥（2009）。從PISA測驗結果看九年一貫課程成效與高中職學生成績的差異。**教育政策論壇**，**12**(1)，1-39。
- 黃銘福、黃毅志（2014）。台灣地區出身背景、國中學業成績與高中階段教育分流之關聯。**教育實踐與研究**，**27**(2)，67-98。
- 廖俊仁（2015）建立學力檢測機制，落實即時補救教學。**臺灣教育評論月刊**，**4**（4），35-38。
- 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。

