

20220730 我的微 MAPS----從「我」到「我們」

斗六國中-黃暉凱

一、前言

「微」，是微小。是因為沒有使用 MAPS 的完整流程，而是取其三層次提問的架構，分別是「暖身題——猜測想像 / 連結新舊經驗」，「基礎題——基於文本 / 作者觀點」，「挑戰題——連結外部 / 多元觀點」。用這樣的架構進行提問設計，才不會在提問的過程中走偏了方向。

「微」，是細微。是在原有的講述教學之外，做一些細微的調整改變。這幾年透過各種觀課與議課，微調自己的教學模式，並省思教學現場發生的樣貌，試圖保留屬於自己的教學風格，並嘗試在能力許可的範圍內做些改變。不是大幅度地跟風改變，而是思考自己的個性與學生屬性，微調出最適合自己的「教」與孩子的「學」。

二、夢的開端

2015 年夢一浪潮襲來，未能趕上。2016 年的「夢一回娘家」，是我的第一場夢系列研習。猶記得當日上台分享者如同一個個的寶庫，講者陶醉聽者痴迷，用餐時間一邊扒著便當一邊寫下筆記，惟恐錯失每一個精采環節。自此之後的夢二、夢 N……，更是從大班式的課程進入到在地扶持。而我參與過中國文組、閱讀探究組、聽說讀寫組，認識許多熱情分享的老師，從他們的身上挖寶，開啟我的教學新視野。

在偶然的機會下加入「語文共舞」社群，這是個跨校且跨學制的社群。第一年以廣學為主，第二年起舉辦成果發表會，雖是鼓勵性質，但整理與分享每一年的學習以及在課堂上的實踐，是一個老師最能發現自己成長的機會。因此自社群學習第二年起，每年我都會主動報名參加成果發表：

2018 年「從聯絡本談班級學科教育」。

2019 年「國語文補救教學省思——由兩次公開課談起」。並於同一年年初擔任雲林夢 N 實踐家，談「文學不歸路之表格萬歲」。

2020 年談「讀寫合一運用——以『寫人』文本為例」。並於同一年年底擔任高雄夢 N 實踐家，將校內共備社群成果整理，發表成「從共備評量點談國文科學習內容」。

2021 年談「我的語文教學日常」。並於第三屆 MAPS 種子教師期末線上發表會時，以「緣分，一年到 N 年——我的微 MAPS」為題，談與校內社群伙伴共備的成果。

2022 年以「我的十天奇幻旅程——線上閱讀操作與省思」為題，將 2021 年教育史上首次遇到的「停課不停學」政策下，所進行的線上課程留下紀錄。

三、起心動念——尋覓伙伴相伴同行

在「語文共舞」社群的學習飽滿，每一回的相聚對話，都能讓我活力滿滿，進而重新思考及定位自己的教學。俗語說：「一個人走得快，一群人走得遠。」我也好想將這種學習的充盈豐實帶回學校，讓校內老師與我一同共享與成長。但我該如何做呢？

適逢 108 新課綱的第一屆，暑期學習活動時，張涵瑜老師及蔡明桂老師參加由 MOXA 基金會舉辦的第二屆 MAPS 工作坊，回校後向她們好奇詢問，遂決定與兩位老師，以及甫介聘至本校的蘇育瑩老師，進行校內共備。

一開始從共備評量點開始，自九年一貫課程開放教科書之後，備課用書的資料齊全到不可思議的地步，要加深、加廣皆可，每個老師著重的點都不同，形成了「一課課文、多樣補充」的情景。每個老師都擔心自己少補充了什麼，讓孩子在校內定期考未能拿高分，因此除了基本習作、形音義補充之外，成詞語、閱讀測驗題，一張張的黃卷、題庫卷，讓辦公室影印機恆常過熱。但，國文科的核心價值到底該學什麼？給孩子滿漢全席，孩子是胃口大開，還是食慾不振？

意識到這樣的現象，校內共備評量點一開始先讓參與的老師們寫下這一課如果只能有三個考點，該考什麼？一個考點寫一張便利貼，若有相同考點，表示老師們有志一同；若有所差異，則開始討論，最後統整出每一課有三到五個評量點，整理後公布在校內國文科群組內，提供給出題老師及同年段的老師參考。

例如：〈論語選〉一課，孔子其人是一個評量點，《論語》一書是一個評量點，課本內選文的文意理解又是一個評量點。有了共同的出題方向，老師們無須大量且漫無目的的補充，將評量點確實的讓孩子學習並吸收，「考試領導教學」這句話在現場教學中毋寧是個事實，當知道要「考什麼」，回過頭來思考「教什麼」，更進一步思考，孩子該「學什麼」？

在這樣的想法底下，開啟了每一課的共備。走了三年，我們的想法從「這一課要考什麼」，逐漸轉變為「這一課該教 / 學什麼」？若「以終為始」是教學的思考，學習的終點絕對不是形成性或是總結性評量，反而是評量之後，孩子學到了什麼？我們又該如何看待此次的評量？此時校內每一次定期考的試題分析，提供了共備教師群一些可參考的點。

第三年共備時，已有其他學年的老師對於共備過程感到好奇，想要索取提問單，但若老師們「知其然也知其所以然」，是否會對提問單的設計更有助益？因此申請國教署「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊專案教師試辦計畫」，邀請王政忠老師到校與校內國文老師們一同研討，可以更深入地了解三層次提問法，在每一課的共備之後，提問會更有脈絡，比較不會東問一題西問一題，而是利用提問搭起學習的鷹架。

四、課堂實錄——教師的共備是為了孩子的共學

共備是為了孩子的學習，育瑩師和明桂師在課堂上皆採用三層次提問單，我自己則視不同課給予不同的任務單，有時讓孩子寫下這一課的學習筆記，內容要有課堂上所學以及對此課的收穫、疑惑與想法。

(一)與孩子一起探究文本

例如在〈大明湖〉一文，孩子記錄下：「在〈大明湖〉一課中，老殘提到『秋山紅葉、老圃黃花』，老師說大部分人都喜歡鮮亮明媚的風景，但我反而可以理解老殘，蕭瑟之景不一定代表著破敗，就像文中的老圃，為什麼花園一定要亮麗呢？殘缺之美難道不是一道風景嗎？老圃的老舊更可顯示出濟南的歷史悠久，它見證了騷人墨客的足跡，受盡了文風的洗禮，或許它一開始也是鮮明的，只是時光流轉，成了老舊的模樣，在我看來，這樣的陳舊更具歷史意義，一味的鮮明會讓人視覺疲勞，也時也需要到『老圃』這樣的地方沉澱自我。」

我給孩子的回應是：「世人皆以新為美，衣服要穿新，『快時尚』因應而生，當中莫不以新潮、流行為主打，但若是能靜下心來觀看，老舊事物有其時光沉澱與凝鍊之美。」

以往在教〈大明湖〉這課時，其中一個重點會放在三副對聯的內容解析、平仄判別，在解到「一盞寒泉薦秋菊，三更畫舫穿藕花」時，孩子理解用泉水及鮮花祭祀水神，半夜時有裝飾華美的遊船「要做什麼呢？」我心中預設的答案是「去夜遊」，但任課班的學生回答我：「燒王船啊！」原以為只有一個班的孩子是這樣想，沒想到導師班孩子也是這樣認為：「拜完就拖去燒掉，不是很理所當然嗎？」

「等等，濟南有『燒王船』這種習俗嗎？還是只有臺灣有？」「不知道耶！」

「開電腦查一下啊！」課堂上聽孩子七嘴八舌地討論，雖然不是一本正經地解釋對聯，但卻意外地讓我知道原來孩子是這樣理解的，那麼之前我在教授這一課的時候，孩子沒有這些想法嗎？還是孩子們從未在我面前展現出來？

任課班的孩子認為三更畫舫是要「捉交替」用的，我聽完其說法，提出我的好奇：「大明湖是風景名勝，在這裡燒王船或抓交替，合理嗎？」才有另一部分的孩子說：「還是他們晚上要去玩，所以搭遊船？」

事後孩子紛紛反應對於這一段的討論最為印象深刻：「雅說那副對聯是在捉交替好好笑，隔壁兩班的答案更酷，第一次看老師笑成這樣。」「這一課其實上起來蠻有趣的，每講到一段，腦子裡就會浮現那畫面，好像和作者一起出去玩一樣，也會一直浮現看到那畫面時的色彩，會有想要拿起畫筆去沾顏料的感覺，還挺神奇的。再搭配本班那神奇詭異的想法，竟然想到『抓交替』，就讓我更覺得這課有趣了。」這一段岔出去的討論，在我設計的課堂脈絡之外，卻意外地引發熱烈的討論，孩子也更加好奇除了「大明湖」這個章節之外，《老殘遊記》的其他篇章，有個孩子因此去借了《老殘遊記》一書認真地翻閱。

文本從來就只是個媒介，開啟孩子對於文學語境的認知與想像。因為學習帶來好奇，因為好奇，引發更多的學習，進而在課堂上討論分享，跟著新世代

孩子的腳步，一起探究文本，是我喜歡的課堂樣貌。

(二)文本反映出讀者自己

九上在上完瓦歷斯·諾幹〈獵人〉一課，用表格整理出老獵人與年輕獵人的

比較。孩子在〈背影〉以及短篇小說的閱讀中已有先備經驗，因此雙線整理是沒有問題的。將兩個人的言行舉止並列出後，就會明白，在年輕獵人的成長歷程中，有個經驗豐富的老獵人陪在身邊，知道他會受傷、會失敗、會跌倒、會犯錯，但仍舊放手讓他嘗試。因為成長的道路沒有人可以代替，但有人在旁時時刻刻關注提點，是件重要且幸福的事情。

課後挑戰題給孩子的提問是：「這篇文章為什麼放在九年級？跟我們的生活、生命有何關聯？若你是年輕獵人，你做了什麼？心情如何？你的老獵人是誰？他如何指引你？」原以為「打獵」的主題跟孩子的生活經驗相去甚遠，孩子可能不容易回答出來，但出乎意料地，這篇文本讓孩子十分有感：「老獵人帶著年輕獵人一同上山，在山上老獵人好像外表都不在乎，也不關心，其實所有的一切，老獵人都知道也都看在眼裡。而這就好像我們一樣，在身旁總有個外表看似不在乎，但一直不斷地幫助我們，真想知道我身旁的這人會是誰？」

「在教〈獵人〉這一課時，老師說完，留時間讓我們用自己的話寫筆記，因此印象比較深刻。尤其是上〈獵人〉的最後一節課，老師把老獵人對年輕獵人的默默守護，放大到『人生中也常會有一個人總在默默守護』的層面，把格局放得更開、涵義又更大了，讓我料想不到。而我的老獵人，應該是一直在我旁邊嘮叨、卻始終默默幫我把很多事情做完的爸媽吧？」

課後有個機會與校外老師們一起討論此文，這篇〈獵人〉屬於原民文學，表面上看起來談及「文化傳承」，實際上更深一層地是在談「認同」。我認同什麼？我為什麼認同？認同與不認同會促使我做些(或不)什麼？此時發現這篇文章有更多的切入點，在第一次閱讀進行基礎理解後，第二次閱讀要把讀者與所處環境、文化背景含括進來看，「教師對文本分析的功力有多深厚，決定孩子看文本看得有多深入。」

(三)教科書的價值與局限

九下的學習即便放在會考衝刺，但在校內共備討論後，仍舊補了〈座右銘〉、〈王冕的少年時代〉、〈湖心亭看雪〉、〈為學一首示子姪〉這四篇文本。這是孩子手邊所使用的教科書未選錄，但老師們認為孩子沒有閱讀到十分可惜的文章。在九下期間，單純地回到文本，沒有題解及課文賞析的干擾，僅僅就文本對話，是很舒心的上課節奏。

課後筆記中，有個孩子是這樣寫的，讀來令人莞爾：

「〈座右銘〉：一篇殺人犯逃亡多年後歸納出的人生哲學。

〈王冕的少年時代〉：一個家教好的學霸自學有成的故事。

〈湖心亭看雪〉：一篇敘述厭世男人看雪看到被逼了酒的慘事。

〈為學一首示子姪〉：一篇愛子姪心切的叔輩啟示錄。」

以〈湖心亭看雪〉一文提問為例：「一般用的量詞是什麼？張岱用的量詞是什麼？張岱用這些不同量詞的原因是什麼？用這個量詞造成的效果是什麼？」孩子回應：「假設第二段特殊量詞『痕』、『點』、『芥』、『粒』的用法，是由遠寫到近，最後扣回自己身上，那作者是不是想以廣闊的環境，來襯出自己的孤寂和渺小呢？」孩子透過提問，已能讀出張岱透過「非常態」量詞的句子描寫，造成遠近景及空間的效果，進而推論出其心境感受。

因此孩子寫下：「有時我們會想掩飾自己內心的孤獨，而勉強嘗試與一些也許不是很喜歡的人走在一起。但想想，獨自一人並不孤單，一群人也不意味著陪伴。真正孤單是當你為了一些人而放低身段，努力融入他們，而沒有保留最真實的自己。在獨處中，我們更加能體會自身感受，更能懂得安靜觀察他人的言行舉止，也更加清晰地體會到成長的意涵。」

孩子已是天生的哲學家，我只能回覆他：「成長很多時候就在一瞬間，知道了自己與他人的不同，僅是知道，而非要去改變自己或他人。這是一種選擇，『群』或『己』，非關對錯，沒有好壞！」

有別於平時教科書的編排，我使用的方式，是上完〈湖心亭看雪〉文本之後，再發給孩子「課文賞析」講義當作參考，避免孩子一開始就先看完賞析。當孩子讀完我發下的講義之後，發現與我在課堂上所引導的文本分析方向截然不同，孩子直接問我：「哪種講法才是對的？」我反問：「你支持哪一種講法？原因是什麼？」藉著提問對文本產生困惑與好奇，而能夠讓讀者反覆閱讀思辨的文章，即是經典。在不同的年歲、閱歷中，一層層讀出文章的況味，以為讀懂了、通透了，再一次深究，仍會有不同的想法與觸發，這是經典的迷人之處。

NHK 三家選文各有千秋，文本安排的課次順序亦有各自的緣由。例如〈運動家的風度〉，上個學年 K 版放在八下，N 版放在九下，同一課但放在不同年段，學習內容是一樣的，談議論文的論點、論據、論證，但老師的切入點與教法就要有所不同。

選文是工具，教學者藉由這篇選文，要讓學習者看到什麼樣的世界？有什麼方式可以系統化的進行學習遷移？此時教師的提問功力就更顯得重要。真正的提問，是扣合文本核心價值，課前以孩子的生活經驗或是舊有的學習經驗作為切入點，導入課文後，進行提問，最後以延伸的學習任務作為收束。教科書選文或是教師自行使用的選文，都只是引領孩子看到世界、閱讀世界的起點，是鷹架，而非框架。

因此繪製出我自己的國文科課程地圖是重要的，更甚者，建構出同一學年、甚至是這個學校的國文科課程地圖，就成為我想做、也該做的事。但這不是一個人就能完成的，需要許多人同心。校內共備社群的夥伴們，在九下時，一起重新檢視三年每一課的共備評量點，整理合併刪改，定調了每個年段該學

的重點，也恰恰符合領綱所訂定的學習重點。

五、從「我」到「我們」

這些年參與過大大小小的研習或工作坊，初衷都是「找到好夥伴，來學好方法

法。學會好方法，教會學生們。」要當一個好老師之前，得先當個好學生。期末時老師總喜歡讓孩子寫學習心得，但老師自己似乎很少做教學的回顧。但只有知道自己是怎麼走到這裡的，才能知道接下來該往何處去。也因為有校內社群成員的支持，一同參加第三屆 MAPS 工作坊的鍾雅綉老師，擔任實踐家發表了「我的 MAPS 實踐之路」；蘇育瑩老師也擔任實踐家，以「探究實作---MAPS 關於提問的那些事」為題進行發表。參加第二屆工作坊的張涵瑜老師與蔡明桂老師，大作皆收錄於《夢的實踐 2：MAPS 種子教師教學現場紀實》一書中。或口頭、或書面，當老師們都能夠對自己的教學說出「孩子的學」與「自己的教」，並根據孩子的學習狀況，將教材重新包裝、進行客製化調整，這才是 MAPS 的真正精神！

我的 MAPS 很不 MAPS，但每個老師的 MAPS 都有自己的靈魂。「我」從校外吸取新知，回到校內與伙伴們共備，一起面對「我們」的孩子在學習上的盲點，共同調整教學方式，讓「我們」的孩子今天比昨天再多一點點的進步，這是我想要的 MAPS。

我們繼續在課堂上作夢，殊途同歸，各自精采！