

中文資優兒童的特徵和培育的關鍵

鄭巧玲

摘要

教育工作者如果能最大限度地培育出極具天賦才能的精英群體，那麼對這個社會的貢獻是巨大的。中文資優兒童，他們或極具中文天賦，或獨具創造力，或有高階思維能力，如果培育得當，將來他們或許就是這個社會在中文方面的中流砥柱。由於孩子大部分學習中文的時間，是在每一堂中文課上，因此如何在平時的中文課堂中協助中文資優兒童盡展其才能，如何最佳地進行小學中文資優教育第一層次的課程設計非常重要。本文整合相關理論，初探中文資優兒童的特徵和培育的關鍵。

關鍵詞

小學中文 資優教育第一層次 課程設計

一、前言

自古以來，豐富而卓越的人力資源是國家富強、社會安康、民族振興、人民富足的重要基石。在最早的詩歌總集《詩經》中對此有相關記載：「思皇多士，生此王國。王國克生，維周之楨。濟濟多士，文王以寧。」¹這裏說的是賢良優秀的眾多人才在這個王國降生，王國得以發展。這些人才後來成為周朝棟梁之臣，眾多人才濟濟一堂，使得周文王（姬姓昌，前 1152-前 1056）在位期間，國勢強盛。縱觀悠悠的歷史長河，人類文明的發展，歷史的新舊更迭，都見證了人才的力量。正如于石（約 1250-1299）在〈讀史（七首）〉所說「吾道廢興時否泰，人才進退國安危。」²

因此，對人才的追求，貫穿於每一個朝代的始終。自然而然地，人才難求則相伴而生，

¹ 〈大雅·文王〉，程俊英：《詩經譯注》（上海：上海古籍出版，2012），頁 261。

² （宋）于石：〈讀史〉，《紫巖詩選》（「基本古籍庫」民國續金華叢書本），卷 3，頁 23。

在整個社會發展的歷程中從未間斷，從未停止。張耒（1054-1114）慨歎「人才之難萬冀一，一士其重九鼎輕」。³張九成（1092-1159）唏噓「人才何其尠，求一於百千」。⁴南宋理學家魏了翁（1178-1237）也曾感歎「逢着公卿，誰不道、人才難得」。⁵他們無一不表達了人才難求，而在全球化競爭激烈的今天，我們又何嘗沒有這樣的感歎？

對於人才難求這個問題，墨子（約公元前 480-514）在《尚賢》篇中提到：「國有賢良之士眾，則國家之治厚；賢良之士寡，則國家之治薄。故大人之務，將在於眾賢而已」。⁶這裏說的緊急之務，就是要「眾賢」，使人才增多。人才從何而來？左思（約 250-305）在《詠史八首》中提到：「何世無奇才，遺之在草澤」。⁷說的是哪個朝代會沒有奇才，只不過是沒被發現罷了。王安石（1021-1086）的《材論》也提到：「天下之患，不患材之不眾，患上之人不欲其眾；不患士之不為，患上之人不使其為也。」⁸點出了天下人才所在多有，只是不能人盡其用。柳宗元（773-819）在《行路難》中說：「君不見南山棟樑益稀少，愛材養育誰復論。」⁹他痛心疾首地感嘆唐朝人才凋敝，日益稀少，沒有人把珍惜人才、培養人才的事提到國家議事日程之上。因此結合墨子的「眾賢」、王安石的發現人才和柳宗元的愛才育才，人才增加之關鍵，在於識才、養才、育才和用才。

那麼什麼樣的人才等着去發現呢？美國哈佛大學迦納教授（Dr. Howard Gardner）提出八項認知能力，它們分別是：語言智能、邏輯數學智能、空間智能、音樂智能、身體動覺智能、自省智能、人際關係智能、自然辨識智能。¹⁰每個人都擁有以上各項智能，只是在各項中的表現，有強有弱，因人而異。資質天賦優異的人才在小時候就會在以上一項或數項智能中表現優異。如果在學習階段，資質天賦優異的學生——即資優生能遇到伯樂，並獲得適當的資優教育，經過學習和磨練，就很有可能發揮出最大潛能，成為社會的棟樑之材，造福千萬人。相反，如果輔導嚴重不當，對社會的危害可能是普通人的千百倍。

因此，為了讓有待開發的最佳人力資源得以充分發展潛能，讓資優兒童成為國家的瑰寶、人類的菁英，近年來，資優教育，即針對資質天賦優異的孩子所定制的適性教育方法，作為國際先進的教學理念，受到越來越廣泛的重視。目前，對資質優異者所進行的考察、選拔和培育，尤以邏輯數學智能為多，而針對語言智能的課程設計較少。然而，在每所小學中，都會有極具中文天賦的孩子，如果培育得當，他們將來或許就是這個社會在語文方

³（宋）張耒：《張耒集上冊·送杜君章守齊州》（北京：中華書局，1990），頁 258。

⁴（宋）張九成：《辛未閏四月即事》，《橫浦先生文集》（宋刻本），卷 2，頁 97。

⁵（宋）魏了翁（1178-1237）：《送西叔兄之官成都》，《鶴山全集》（四部叢刊景宋本），卷 96，頁 815。

⁶（春秋戰國）墨子（約前 480-420）：《尚賢上》，《墨子》（河南：中州古籍出版社，2016），頁 45。

⁷（西晉）左思：《詠史八首》，轉引自葉日光：《左思生平及其詩之析論》（臺北：文史哲出版社，1979），頁 78。

⁸（宋）王安石：《材論》，《臨川先生文集》（北京，中華書局，1959），頁 680。

⁹（唐）柳宗元：《柳宗元集》，卷 43，轉引自何靜翔：《深刻的寓意 詩意的表達——淺論柳宗元〈行路難三首〉的思想性與藝術性》，《長春教育學院學報》2011 年第 1 期（1 月），頁 23-25。

¹⁰ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983).

向的中流砥柱。因此如何培育，具體地說，如何在平時的語文課堂中協助語文資優兒童盡展其才能，如何最佳地進行小學中文資優教育第一層次的課程設計，是問題關鍵。

二、文獻綜述

多年來，關於資優教育課程設計模式，研究者們在實踐中積累了多種有借鑒意義的資優教育課程設計模式，現將主要課程設計模式分類、歸納、總結如下：

（一）診斷處方模式

關於診斷處方模式，首先提到 Stanley，他通過一系列研究，總結出了一種基於診斷測試處方教學的課程設計模式。¹¹在這種模式下，教育工作者首先依據教學主題，設計出嚴謹、高難度、超層次的測驗。學生完成測驗後，列出答錯題目清單，並要求學生重做題目；再根據學生的回饋，針對性地幫助學生瞭解出錯的原因，提供適當的教學以幫助學生快速地掌握原理；接着，再次要求學生重做題目，直到學生掌握所學主題。如果學生完成了學習目標，教育工作者則可以設計下一個層次的測驗材料，然後采取上述診斷處方式的教學方法開發資優生潛能。

在這個模式中，由於資優生不必學習他們早已熟悉的課程內容，就可以把學習時間全部精準地用在不清楚的挑戰性主題中，因此可以用較快的速率進行較高層次和較深入的學習。但是，這個模式針對性極強，要取得良好的效果，學生和老師之間只能以一對一的形式進行，因此很難在一對多全班式的教學中推行。

此外，Meeker 的課程設計模式也是先對學生進行診斷，然後開出處方模式。¹²該模式首先運用各種手段，如量表等，準確地識別出學生的優勢和缺陷。然後對資優生做出判斷，再把學生的智能結構與規劃好的學校課程內容協調起來，以開發學生潛能。

（二）創造性問題解決模式

創造性問題解決模式是 Parnes 提出的一種開發創造力的課程設計模式，它強調先想出多種替代方案，然後從中進行選擇，以求解決問題。¹³

¹¹ Julian C. Stanley, "SMPY's DT-PI Mentor Model: Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction," *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 4:10 (1978), pp.7-8; Julian C. Stanley, "How to use a fast-paced math mentor," *Intellectually Talented Youth Bulletin* 5:6 (1979), pp.1-2; Julian C. Stanley, "Use of general and specific aptitude measures in identification: Some principles and certain cautions", *Gifted Child Quarterly* 28:4 (1984), pp.177-180.

¹² Mary Nacol Meeker, *The Structure of Intellect: Its Interpretation and Uses* (Columbus, Ohio: Merrill, 1969); Meeker, Mary, R. Meeker, and G. Roid, *Structure of Intellect Learning Abilities Test [SOI-LA]* (Los Angeles: Western Psychological Services, 1985).

¹³ Sidney J. Parnes, "Creative problem solving." DOCUMENT RESUME SE 046 180 Costa, Arthur L., Ed. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching* (1985), p. 230; Sidney J. Parnes, *Source Book for Creative Problem-solving: A Fifty Year Digest of Proven Innovation Processes* (Buffalo, N.Y.: Creative Education Foundation Press, 1992) ; Sidney J. Parnes, "Programs and courses in creativity," in *Encyclopedia of*

這個模式是關於創造性問題解決的歷程，需要改變學生的學習歷程。包括五個步驟，首先是需要學生自己發現事實，收集資料。然後從事實中盡可能多地發現問題，並把問題以可解決的形式復述。接着，盡可能多地列舉可解決問題的多個主意，發現解決方法。之後，通過評鑒，選擇最佳的解決方法。最後尋求接納，將解決方法提交涉及的人員，以判斷其可行性。Parnes 強調，在每一個步驟中，都必須留有延緩判斷的時間和空間，防止最佳的想法在產生前就被扼殺。

這個模式的優點是，它可運用於任何學習領域以及所有年齡的學生，任何教材都可以運用這個歷程模式進行訓練，在整個歷程中，學生有自由選擇的機會，他們需要收集資訊、尋求資料、以新方式組合資訊、以新觀點來解決問題，這都能發掘學生在創造力方面的潛能。

雖然這個模式全班學生都適用，但是不能保證資優生能通過課程思考較高層次的問題。要解決這個問題，教師可根據資優生的需求，安排更多樣、更抽象、更複雜主題內容進行探討等。

（三）自我指導學習模式

自我指導學習模式首先由 Treffinger 提到，他提出了一種發展自我指導、自主學習能力的課程設計模式，通過訓練，讓學生掌握成為「自我指導者」所必備的技能。¹⁴該模式要求，教師應當在制定目標、評估起點行為、確定與實施教學程式、評估表現四個不同階段的每一個階段，系統地提供不同程度的自我指導經驗。

在自我指導的第一階段，教師提供學生選擇的機會，學生可以自行制定學習目標，教師提供資料和教材；第二階段，根據學習目標，學生學會針對個人需求，評估自己的起點；第三階段，學生自己決定學習方法、練習時間，教師提供資源；第四階段，不是由教師直接評定成績，更強調培養學生自評的能力。

這個模式的優點在於，部分學生在以上四個階段，透過不斷的自我指導，循序漸進，其獨立思考能力、判斷能力、自動自發能力、自主學習能力有所增強。不過，很多教育研究者提出質疑，如果我們真的給予學生選擇的機會，學生真的能夠學習到一些能為將來奠定根基的基礎知識嗎？對其真正的效能也正在研究當中。

此外，Betts 也在自我指導自主學習方面做了大量研究，他提出的課程設計模式包含了定向輔導、個別發展（包括人際和自省能力、學習能力、技術、升學和生涯投入、組織能力和創造力）、豐富活動、研討會、深入研究五個維度，通過這五個維度的學習，可以培養資優生的擴散性和聚斂性思考能力，讓資優生在課程中逐漸學會自主學習。¹⁵

creativity (San Diego : Academic Press, 1999), pp.465-477.

¹⁴ Donald J. Treffinger, "Teaching for Self-directed Learning: A Priority for the Gifted and Talented," *Gifted Child Quarterly* 19:1 (1975), pp. 46-59.

¹⁵ George T. Betts and Jolene K Kercher, *Autonomous Learner Mode: Optimizing Ability* (Rev., expanded, and updated; Greeley, Colo.: ALPS Pub., 1999); George Betts, "Fostering Autonomous Learners through Levels of Differentiation," *Roeper Review* 26:4 (2004), pp. 190-191.

(四) 豐富模式

Joseph S. Renzulli 和 Sally M. Reis 首先提出了全校豐富模式，即針對擁有不同學習經驗的資優生，為其設計三種不同類型卻相互關聯的活動，包括：第一類一般探究性活動，強調探究興趣，擴展豐富課程；第二類集體訓練活動，強調認知和情感發展以及研究方法的訓練；第三類個別或小組探討真實問題活動，強調問題解決能力。通過三層活動，培養學生運用適當的探究方法，真正探討實際問題。¹⁶

John F. Feldhuse 和 Margaret B. Kolloff 綜合了 Renzulli、Smith 和 Reis 的全校豐富模式，¹⁷提出了一種階段性地豐富課程內容的設計模式，稱為三階段豐富模式。¹⁸每個階段都有着重點，包括訓練基本技能，解決創造性問題，發展學生的獨立研究能力三個階段，並以研討會、課程、快班、數學或科學加速、外語、藝術、文化體驗、就業教育、職業專案、課外教學等 11 個方式來豐富課程的內容和加速資優生的學習進程。

旋轉門模式是王文科綜合了 Renzulli、Smith 和 Reis 的觀點後提出的另一種課程豐富模式。¹⁹它是一種建立人才庫，然後分組教學的方法。首先通過科學評量、鑒別，結合學生的興趣、學習形式、在特定教材範圍或思考歷程中的優點，篩選學生進入不同類別的人才庫。第一、二年，通過課程簡化，加快課程步調，以快而有效的方式，學習標準課程的全部內容。然後騰出時間，為資優生提供普通充實活動，（第二類團體訓練的活動，第三類個別與小組探討的活動），從而發展學生創造力、解難能力、培養自我引導與獨立學習技巧、研究與參與技巧、思考與情意技巧等能力。

這種通過全校式的抽離加速課程，使得資優生節省了大量時間從而可以思考更高層次的問題，習得更高層次的能力。但是，不論是從人才庫類型的制定、相關教師的培訓，還是篩選學生進入與其特質相符的人才庫等方面來說，都存在巨大挑戰，因此學校整體推行有很大的困難。

(五) 三智能、三維度、三層次模式

學者提到了很多關於「三」的課程模式。第一種是三智能課程設計模式，該模式是設計者基於 Sternberg 提出的人類的三種智力（包括分析性智力，創造性智力，應用性智力）而設計的課程模式。²⁰第二種是 Joyce VanTassel-Baska 提出的三維度課程模式，該模式是整合三個維度，包括高階內容，高水準的思維過程與思維產物，以及人際和自省概念的發

¹⁶ Joseph S. Renzulli and Sally M. Reis, "Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model," *Gifted Child Quarterly* 38:1 (1994), pp. 7-20.

¹⁷ J. S. Renzulli, L. H. Smith, and S. M. Reis, "Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students," *The Elementary School Journal* 82 (1982), pp. 185-194.

¹⁸ John F. Feldhuse and Margaret B. Kolloff, "A Three-Stage Model for Gifted Education," *Gifted Child Today* 11:1 (1988), pp. 14-20.

¹⁹ 王文科：《資優課程設計》（臺北：心理出版社，1992），頁 154-160。

²⁰ Robert J. Sternberg, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

展和理解而設計的課程。²¹第三種是 Brenda S. Mitchell 和 Doris Gluck 提出的三層次金字塔模式，金字塔最底部是學習者在普通課堂裏學習高階內容，往上是一部分水準更高的學生在全日制的特殊班級中學習，最頂層是指為更小一部分學生提供特殊教育。²²

（六）平行課程模式

平行課程模式是由 Tomlinson、Kaplan 和 Renzulli 等學者提出的，主張四個類別的課程應盡可能多地同時進行並互相關聯。這四個類別的課程包括核心課程、聯繫課程、實踐課程和自我認同課程，即教育工作者採取一些方法，如分層的任務、支架式提問、學生會議、雙向採訪和持續評估，讓核心課程、聯繫課程、實踐課程和自我認同課程盡可能多地能同時進行並互相關聯，從而保證全體學生參與課程的同時，每名學生都能獲得相應知識，且課程對於每個孩子來說都具有挑戰性，從而開發每個孩子的潛能。²³

如果能做到四個類別的課程盡可能多地同時進行並互相關聯，這對每個孩子的發展都有莫大的好處，但在現實中，要做到核心課程、聯繫課程、實踐課程和自我認同課程平行且交互進行具有重大挑戰。

三、中文資優兒童的特徵和培育的關鍵要點

（一）資優兒童

美國作為資優教育的起源地，在資優教育方面的研究佔有重要地位，而對於資優學生的概念鑒定，美國經歷了四個時期。邵潔琪總結說：

1972 年，馬蘭德報告 (Marland's Report) 提出了關於區分資優學生的六大關鍵領域，表明了資優學生的鑒定是多方面的，影響深遠。後來，Joseph Renzulli 提出了菁英必備三要素，認為資優兒童必須具備超常的智力、高創造力和積極的動機。在 1980～1990 年期間，Gagne 又將資優學生所具備的能力細化到了具體領域。之後，關於資優學生的概念界定又加入了自信心與創新能力等新興元素。²⁴

除了美國，臺灣和香港地區的資優教育發展歷史悠久，逐步趨向成熟。對於資優學生的概念鑒定，臺灣在 2019 年 4 月公佈的特殊教育法第一章第十條規定：資賦優異，指具

²¹ Joyce Van Tassel-Baska, "Effective Curriculum and Instructional Models for Talented Students," *Gifted Child Quarterly* 30:4 (1986), pp.164-169.

²² Brenda S. Mitchell and Doris Gluck, "Pyramid Project Needs Assessment: A Beginning," *Journal for the Education of the Gifted* 9:3 (1986), pp. 209-223.

²³ Carol A Tomlinson et al., *The Parallel Curriculum: A Design to Develop Learner Potential and Challenge Advanced Learners* (Washington, DC: Corwin Press, 2009).

²⁴ 邵潔琪：〈美國和中國臺灣地區資優教育發展現狀比較〉，《寧波教育學院學報》第 19 卷第 3 期（2017 年 6 月），頁 84-87。

有下列情形之一者：一、一般智能資賦優異；二、學術性向資賦優異；三、藝術才能資賦優異；四、創造能力資賦優異；五、領導能力資賦優異；六、其他特殊才能資賦優異。²⁵而香港教統會「第四號報告書」對於資優學生的概念鑒定，則引用了美國聯邦教育局對資優的定義，肯定了資優特質應朝向多元化的界定。其指出，資優兒童是指那些在以下一方面或多方面有突出成就或潛能的兒童：一、智力經測定屬高水準；二、對某一學科有特強的資質；三、有獨創性思考，能夠提出創新的意見；四、在繪畫、戲劇、舞蹈、音樂等視覺及表演藝術方面特具天分；五、有領導同輩的天賦才能。在推動他人完成目標方面有極高能力；六、在競技、機械技能或體能的協調方面有突出天分。²⁶

（二）中文資優兒童的特質

中文資優兒童離不開數個與高語文能力有關的特徵，如早期閱讀、大量的詞彙、高層次的閱讀理解和文學的興趣。²⁷對於中文資優兒童的概念鑒定，他們應當是指那些具有以下一方面或多方面特徵的學生：在語言能力有突出潛能，說話內容豐富、闡釋詳盡，詞彙接受度和敏感度高，作品具想像力、用詞獨特、句子結構別出新裁、能勾劃出人物的個性，學習能力強，學習速度快，記憶功能優異，全神貫注，知識體系規模較大且組織較完善，對文學有特殊的興趣，能以較深入和更複雜的層次處理新訊息，並以他們的知識系統為工具去學習新知識，對事物的因果關係尋根究底，領悟力遠超過同年齡學生的水準，能對各種難題提出很多主意或解決方法，他們能用更複雜的型態發展有意義的概念。²⁸中文資優兒童的上述特徵，很少能在同一個兒童身上得以呈現，更多的中文資優兒童只是具備其中一至兩個特徵，這些特徵存在着一定的交互關係。

（三）中文資優兒童培育的關鍵要點

王文科綜合鐵勒（C.W. Taylor, 1800-1874）的多種才能圖騰柱（multiple-talent totem pole）、史騰堡（R. Sternberg）的綜合智力說（synthetic intelligence）或三元智力概念（triarchic concept of intelligence）、賈德納（H. Gardner）的多元智力論（theory of multiple-intelligence），以及史洛特（Robert S. Sloat）的分析，歸納出了資優、創造力與特殊才能的交互關係。他將資優者分為三個類別，分別是歷程取向的資優者、產物取向的資優者和表現取向的資優者，概述如下：

歷程取向的資優者，他們的思考歷程為高層次者居多，且享受學習歷程，他們更努力，經常在學習某一領域之後，緊接着學習另一新的領域，而非止於專精某一領域，並將所習

²⁵ 全國法規資料庫：〈特殊教育法〉，網址：
<<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080027>> [檢索日期：2019年6月20日]。

²⁶ 香港教育局：〈香港資優教育簡介〉，網址：<<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/gifted/hong-kong-development/introduction.html>> [檢索日期：2018年2月1日]。

²⁷ James J. Gallagher, *Teaching the Gifted Child* (3rd ed.; Boston: Allyn and Bacon Inc, 1985).

²⁸ Joyce VanTassel-Baska 著，呂金燮、李乙明譯：《資優課程》（臺北：五南圖書出版股份有限公司，2003），頁169。

得的知識付諸實際。

產物取向的資優者，他們具有創造力，因此產物表現可能是一件藝術品、一個從舊觀念脫胎而出的新觀念、一項前所未有的發明、一首令人沉醉的詩篇、一幅名畫、出神入化的企業經營術或琴技等。

表現取向的資優者，他們在極少數特殊領域，如語言、邏輯、體育、藝術、競技、某一學科如物理等方面有傑出的表現。

同時他表示，歷程取向和產物取向的資優者可即興而作；產物取向和表現取向的資優者可以自然發生；表現取向和歷程取向的資優者是可以預測的；而同時包含歷程取向、產物取向和表現取向的資優者很少見。²⁹

中文資優兒童根據歷程取向、產物取向和表現取向可以作出如下分類：

歷程取向的資優者，是潛在的、等待我們去開發的中文資優兒童。他們學習能力強，學習速度快，記憶功能優異，全神貫注，他們的知識體系規模較大且組織較完善，能以較深入和更複雜的層次處理新訊息，並以他們的知識系統為工具去學習新知識，對事物的因果關係尋根究底，領悟力遠超過同年齡學生的水準。一旦開發了他們學習中文的動機和興趣，他們就能在中文方面展現所長。

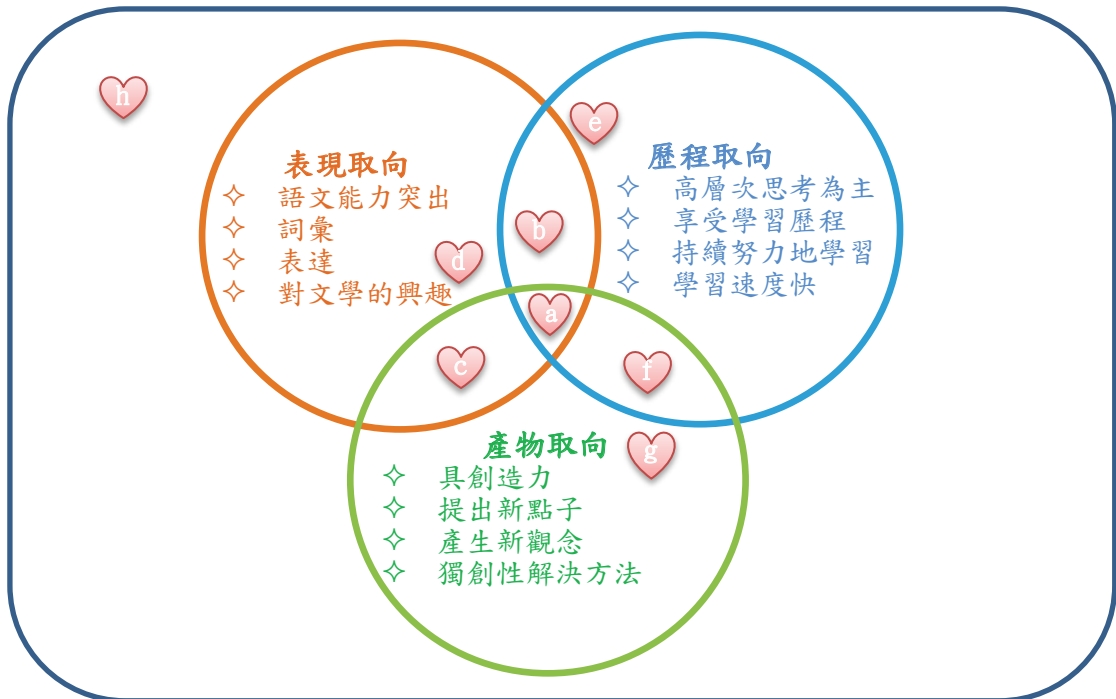
產物取向的中文資優者和歷程取向的中文資優者一樣，也是，是潛在的、等待我們去開發的中文資優兒童。他們具有創造力，容易提出新點子，產生新觀念，他們能對各種難題提出很多獨創性的主意和解決方法。因此，一旦開發了他們學習中文的動力和興趣，他們就能把創造力運用在中文上，用更複雜、更創新和更統整的型態發展有意義的概念，創作特別的詩篇、散文、小說、戲劇等等。

而表現取向的中文資優者，由於他們在中文方面有傑出的表現，因此中文老師大多數能很快識別並開發他們。他們的語言能力突出，詞彙接受度和敏感度高，表達內容豐富、闡釋詳盡，對文學有特殊的興趣。如果他們的歷程取向和產物取向得到鍛煉，他們就能有更傑出的表現。

圖表 1 中，h 為非資優學生；d 表示在中文科有天賦的學生；b 表示在中文科有天賦，同時還擁有歷程取向特點，如有高層次思考能力；c 表示在中文科有天賦，同時還擁有產物取向特點，如獨具創造力；g 具有產物取向特點，富有創造力；f 具有產物取向和歷程取向特點，容易享受學習歷程，同時富有創造力；e 具有歷程取向特點，他們的思考歷程為高層次者居多，且享受學習歷程。詳見圖表 1：

²⁹ 王文科：《資優課程設計》，頁 97。

圖表 1 培育中文資優兒童的關鍵要點



作為教育工作者，如何通過課程設計讓資優兒童在已有取向上錦上添花，在潛能未展的取向盡展所長，是培育中文資優兒童的關鍵要點。從圖表 1 中可知，將 b、c、d、e、f、g 類學生培養成 a 類學生是培育中文資優兒童的目標。

a 類學生是最少見的，他們既即具有語文天賦（表現取向），又具有歷程和產物取向的特點，即能進行高層次思考、享受學習歷程且具有創造力，對於這樣的學生，我們在設計課程的時候力求讓他們精益求精。

而對於 b、c、d、e、f、g 類資優兒童，我們需要針對其特性進行培養。資優教育中，我們經常聽到適異性教學，說的就是每個孩子有他們的差異性。我們要首先瞭解每個孩子的不同能力和需求。對於他們已有能力，我們通過課程設計力求錦上添花，而針對需求則要對症下藥地進行培養。

比如 b 孩子，他具有語文天賦，同時享受學習歷程，但是他欠缺創造力，那麼教師在教學過程中，應當重點培育 b 孩子的創造力；比如 c 孩子，他具有語文天賦和創造力，但是他在歷程取向上發展較慢，教師就應該提供適異性課程，讓他能進行高層次思考，通過情意教育逐漸享受學習歷程；比如 f 孩子，他具有創造力，同時享受學習歷程，唯對語文

欠缺特殊天賦，那麼作為中文老師，重中之重，應培養他的學習動機和學習興趣。通過課程設計，讓 b、c、d、e、f、g、h 孩子逐漸朝中心聚攏，在已有取向上錦上添花，在潛能未展的取向盡展所長，這就是培育中文資優兒童的關鍵要點。

當然，由於第一層次的中文課堂教學是面向所有孩子的，我們不能忽略大部分非資優學生如 h 的學習需求。因此，對於小學中文資優教育第一層次的課程設計，課程內容應包含全班學生都能接受的一般性增潤課程內容和專為資優生設計的特定範疇課程內容，遵照資優課程設計的原則，在教學環節中滲入高層次思維技巧、創造力和個人及社交能力等三大資優教育元素，發展資優兒童在歷程、產物、表現三個取向的能力，達到在照顧全班同學學習需要的基礎上，發展中文資優兒童的優異的潛能，最終使得他們對社會有長期性貢獻。

四、中文資優兒童的情意教育

蔡正棟引用鍾聖校的情意溝通理論，認為情意教學的宗旨在於培養能夠繼續在美感和倫理上追求完善的具有人文素養和情緒素養的人，他們在態度層面上具有寬容、欣賞、尊重、關懷四種態度。³⁰好的情意教學潤物無聲，能對學生的潛能、情感、意志等產生重大影響。

教師在面對一個個鮮活的生命時，應以美為突破口，以真摯情感為紐帶，以高層次思考為核心，通過捕捉教與學多方面的的情智活動契合點，創設學生體驗情境，讓學生在體驗中感動、感染和感悟喚出真情。

中文情意教育生命對話是一個非常有效的方法。首先教師應幫助學生理解文情、文脈與文思，創設情境讓學生的體悟和感受。然後學生在體悟和感受文本後進入解讀層面，對文本進行詮釋，透過情感的碰撞去把握文本的情感世界，從而豐富自己的情感體驗，獲得情感的滋養，感受生命的湧動。最後請學生進行創作。由於作品彰顯了每個學生的個性，凸顯了生命的湧動，肯定了生命的差異，容易喚起學生的情感共鳴。因此通過作品的多方位展示，可以加深生生、師生、家長之間的彼此瞭解。在瞭解之後，教師應注重對差異個體的跟進，鼓勵學生進行生命對話，即學生和角色、和朋輩、和老師、和父母、和世界、和自己的生命對話，從而在獨特的情感動力下發展正向觀念。如圖表 2 所示。

³⁰ 蔡正棟：〈語文教學情意發展向度探析〉，《中國教育學刊》2012 年第 3 期（3 月），頁 56-58。又參鍾聖校：《情意溝通教學理論：從建構到實踐》（南京：南京師範大學出版社，2005）。

圖表 2 中文情意教育生命對話



以下會用一個教學示例闡釋如何進行中文資優兒童的情意教育。針對所授三年級學生的特性，他們在人際情感、助人利他、合群的品格有待加強完善，特別是部分資優兒童沒有理解和寬容他人的品質，人際關係比較緊張。而繪本是一種可以把包羅萬象的人生百態轉化為比較溫馨、善良、光明故事的教材，它能激發提升孩子們無比強烈的閱讀興趣、閱讀喜悅和閱讀體驗，讓孩子在體悟、感受與詮釋中情感得到正向喚醒，從而得到一種正向的體驗。因此在本教學實踐示例中，除了中文課本的課文外，也選用了繪本《不！不！不！不是那樣是這樣！》，希望學生能獲得正念。



本示例中，通過中文科與生命教育科跨課程合作，採用多種繪本閱讀策略，如猜測、自由聯想、自我提問、引領思維閱讀、聚光燈、閱讀小偵探、表情面譜、感官學習、角色代入、師生共同角色扮演和人物定格等方式（詳見圖 3 繪本情意教學策略），使孩子們主動代入角色，細味繪本故事，獲得初步的情感體驗，從而反思在生活中的情境，思考與人相處的態度，並以寬容、忍耐的心對待別人。同時，讓孩子在動靜結合繪本閱讀的過程中，積極主動地發現繪本中的秘密，明白「善」的力量可以化解紛爭。最後，鼓勵孩子依據自己個性化的體驗和表達方式，引發孩子從繪本本身主題創作繪本，從而獲得孩子對這次學習的體驗和回饋。

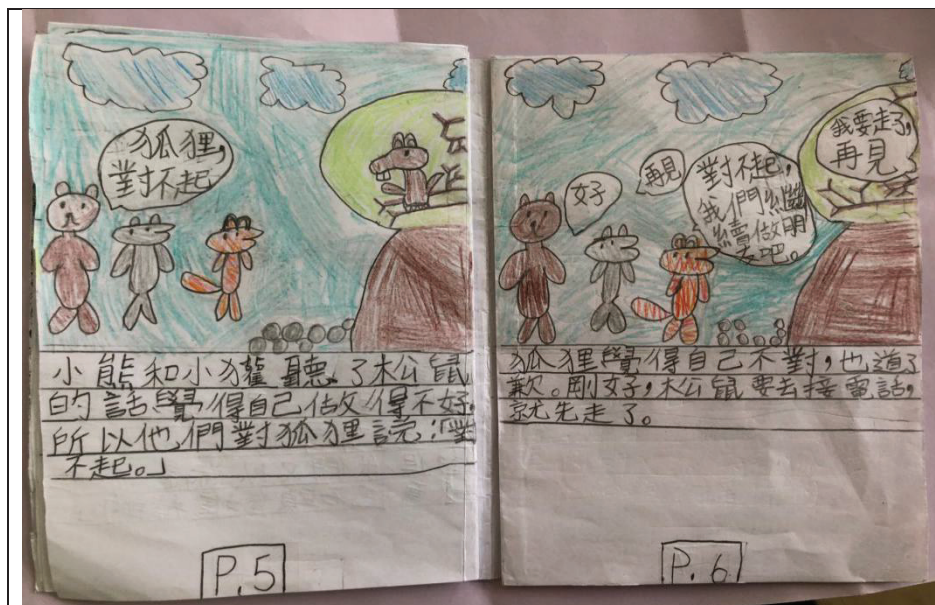
圖表 3 繪本情意教學策略



在整個教學過程中，學生通過理解繪本，感受、體驗小動物們的情感世界，在情感與情感的碰撞中喚醒自己的情感積累，然後他們用心地去感受、體悟、詮釋和創作，在創作的過程中展示自己的真情實感。學生創作的作品都湧動着他們每個個體對生命的理解（詳見圖表 4）。有的學生，展現出中文語言組織能力的天賦，寫得非常流暢和完整；有的學生展現出情意方面的優勢，他們非常懂得寬容；有的展示出他們的高階思維能力，他們的解難技巧高於平均水準；也有的在情意方面表現的不正向，這就給教師提供了一個瞭解學生生命歷程，進行生命對話的契機。

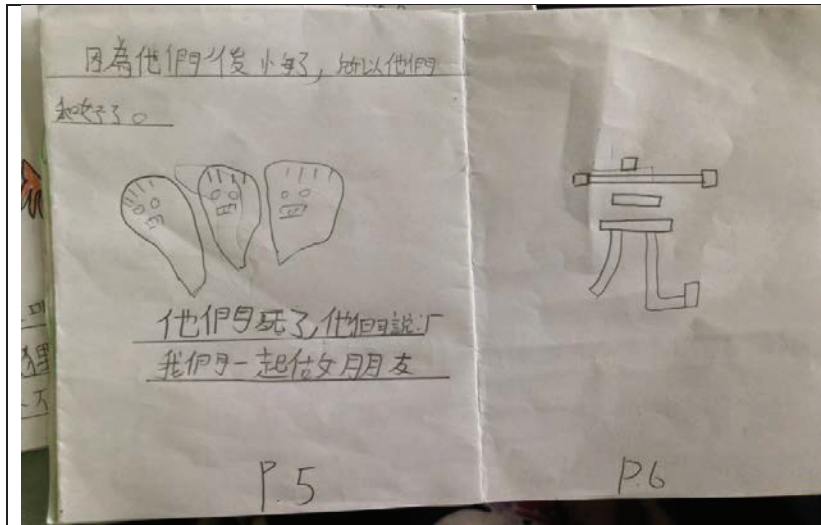
圖表 4 繪本情意教育生命對話作品展示

| 學生作品展示 | 教師跟進 |
|--|--|
|  <p>人物介紹</p> <p>結局</p> <p>安靜</p> <p>好月友</p> <p>朋友</p> <p>P. 1</p> <p>P. 2</p> | <p>這位學生懂得寬恕、懂得理解，她的中文語言組織能力不錯，能進行語言、神情、動作描寫。</p> <p>繪本的整體創作非常流暢和完整，她能依據前文線索，整理出說服小動物停止爭吵的方法，具備一定的領導力。但是相對於全班平均水準，她在創造力方面稍顯不足，沒有想出除了用說服外還能有的其他解決紛爭的</p> |
|  <p>好，你們快停止打架</p> <p>松鼠說：「好，你們快停止打架。」他們聽了松鼠的話便馬上站好了。</p> <p>松鼠說：「是狐狸想對你堆石頭，他拿背背的尾巴弄到了石頭堡，但你們又以為是狐狸故意把石頭堡推掉的。」</p> <p>P. 3</p> <p>P. 4</p> | |



方法。因此，對於該生，可以針對性地多給予創造力方面的訓練，比如給她更加開放的寫作題目等。

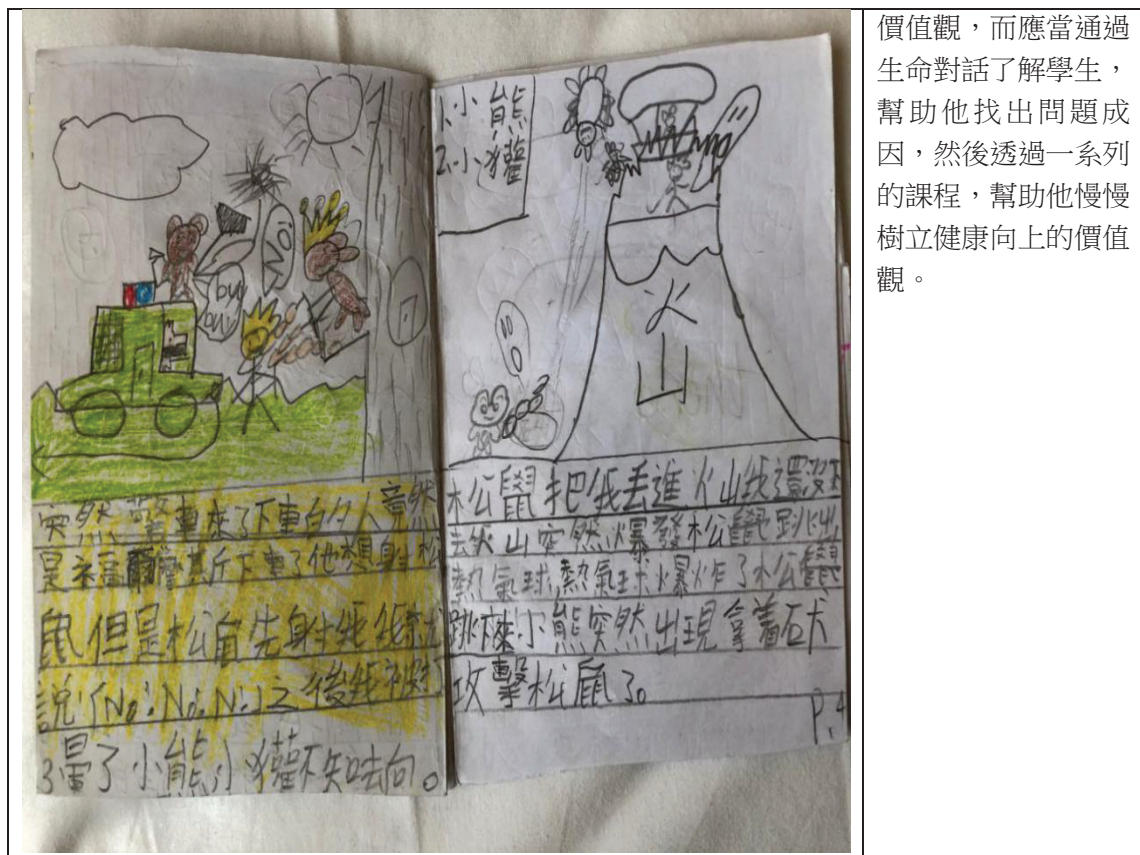




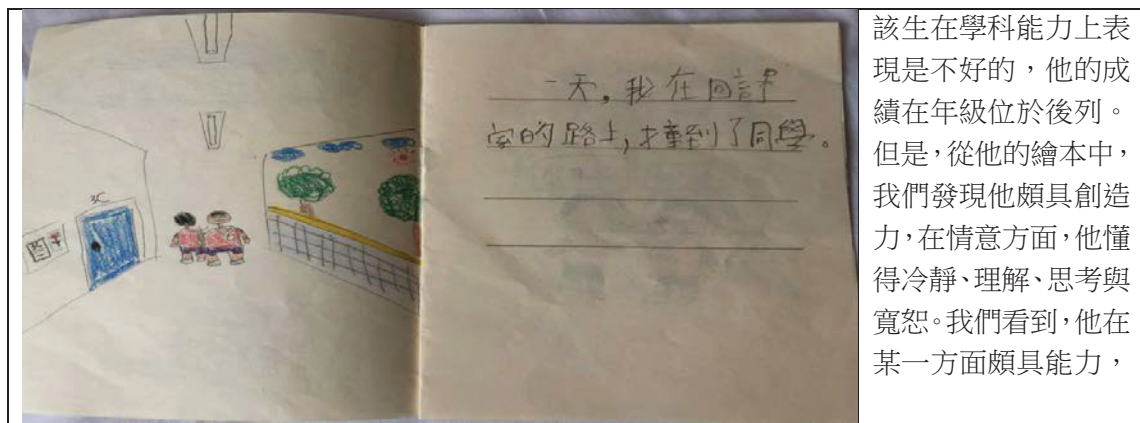
該生平時頗具領導才能。但是，該生的語言表達水平不高，想解決紛爭的方法是在小動物死後才後悔莫及。情意價值出現偏差，應當通過生命對話找出問題成因，然後幫助他慢慢樹立健康向上的價值觀。



該生的語言生動，繪本的整體創作比較流暢，也頗具創造力。平時的校園生活中，表現較為安靜、乖巧，上課也比較認真。但是，從繪本的反饋中，我們發現，原來他在情意方面是需要教師的長期關注與滋養。因為該生想出解決紛爭的方法是拿槍打死其他的小動物，而且，該學生還要將動物屍體丟入火山。這樣的價值觀肯定不是正確的，但是作為老師，不能一開始就強加他



價值觀，而應當通過生命對話了解學生，幫助他找出問題成因，然後透過一系列的課程，幫助他慢慢樹立健康向上的價值觀。



該生在學科能力上表現是不好的，他的成績在年級位於後列。但是，從他的繪本中，我們發現他頗具創造力，在情意方面，他懂得冷靜、理解、思考與寬恕。我們看到，他在某一方面頗具能力，



比如在情意方面頗有悟性。因此，我們應當提高他在情意方面的成就感，然後再慢慢地培養他的學科能力。

在繪本作品展示中，並非所有學生都是正向的，一部分學生，包括資優生，從他們的繪本創造作品中，可以感受到他們擁有不太正面的人生觀、世界觀和價值觀。作為教師，此時不應施加強權，要求孩子跟着教師的價值觀走，而應和孩子進行生命對話。由於學生

在創作和展示他們作品的過程中，把他們內心最深處的情感告訴了我們，因此這個過程也給予了教師走進學生的一個絕佳機會。

小朋友們的在閱讀繪本後展示出的真實情感體驗，是他們的生命體驗，教師應當去感受生命的湧動以及發現湧動的原因；然後，通過教師與學生之間不斷地生命對話而產生的情感共鳴中，潤物細無聲地，陪伴學生生命的成長，最終協助學生形成正向的價值取向。

五、結論

中文教育應當把聽、說、讀、寫，及加強文學、中華文化的學習和品德情意、思維及語文自學能力的教學活動統整在一個教學過程中。在這個過程中，運用質化差異模式，即在同一課堂時間，根據不同的孩子特性，為不同孩子制定不同的學習目標，進行不同的學習活動，通過不同的學習思考經歷過程，最終幫助每個孩子達到最符合他能力和需求的學習目標。

課程如果能通過全語言的情景語境活動，如「我是表演家」、「角色扮演大比拼」、「創設情境進行仿說訓練」、「如坐針氈」、「偷聽到的對話」、「角色帶入朗讀、靜像畫面定格」、「神奇大變身」、「開火車讀字詞」、「演技大挑戰」、「給字找朋友」、「聽音樂傳詞卡」、「Bingo 遊戲」、「部首字詞法、換詞法」等，結合高階思維自主預習活動、差異分層討論活動、創造力培養活動、繪本教學活動，培養學生高層次思維技巧、創造力和個人及社交能力，提升資優生自主學習和解難能力。通過優化課業，明確師生、生生權責，給予師生、生生、家長與學生互相展示、互相認可、互相評估的機會，給予學生自由探索和發揮的時間與空間，給予學生決定和主導課堂發展的學習方向，給予孩子自由組合學習社群的權利，讓學生享有學習的主動權，激發學生學習的內在誘因，提高學生學習動力。

「余既滋蘭之九畹兮，又樹蕙之百畝。畦留夷與揭車兮，雜杜衡與芳芷。冀枝葉之峻茂兮，願俟時乎吾將刈。」³¹屈原（約前 340-278）在〈離騷〉中說，他曾經栽培了大片的春蘭，又種下了百來畝秋蕙。他還分塊種植了芍藥與揭車，並將馬蹄香與白芷套種其間。他真希望它們能夠綠葉成蔭、枝幹參天，到時候就可以收穫藏斂。他以香草為喻，寄寓了廣育人才的理想。這也是作為教育工作者追求的理想，「路漫漫其修遠兮，吾將上下而求索」，³²在小學中文資優課程的探索上，還有很多路走，希望我們砥礪前行，讓孩子們의 潛能得到良好的開發，為人類社會作出貢獻。

³¹ （戰國）屈原撰，黃靈庚校註：《離騷校註》（河南：中州古籍出版社，1996），頁 186-200。

³² （戰國）屈原撰，黃靈庚校註：《離騷校註》，頁 560。