

## 十二年國教之國語文多元評量探究與示例

許育健

國立臺北教育大學語文與創作學系教授

「什麼多元評量？這只是增加我們的負擔而已，教育部都不知道我們現場老師有多累、有多忙！」——引自某日與教師的對話

### 一、前言

評量的目標不外是「了解學習成果」，或是「提供學習協助」。就教師教學而言，則是檢驗教學成效或修正教學設計。換言之，「檢核」與「修正」是其兩大目標。多元評量的目的，顯然可提供更多不同角度或多樣的資訊內容，供作學習成果的判斷與解讀；然而，為何多元評量迄今仍是重要的教育政策目標？是否代表多元評量的「落地」有其困難，或是不易解決的痛點？

首先，多元評量本是針對學校過度重視紙筆評量而來的，本有其良意，但如張麗麗（2002）所言：「相當多的教師對實作評量充滿了幻想。認為只要設計了生動、活潑與生活貼近的評量活動，學生就會在『玩』的過程中，提高學習的動機與興趣，而教師們的評量從此也可以走出傳統紙筆測驗的陰霾而海闊天空了。」似乎把多元評量視為將評量遊戲化或活動化的結果，造成評量實施並未達到預期的目標。

又如，國語文注音符號闖關評量為小學一年級期中評量的最愛，原因無他，就是熱鬧、有趣。然而，注音符號學習的三大重點——認念、拼讀、書寫，前兩者需仰賴教師以「面試」的方式，逐一考核學生對易誤的注音符號是否能確實掌握。目前多校採符號「抽樣」的闖關檢核，其實不易達成評量目標。換言之，誠如吳鐵雄、洪碧霞（2000）所言，評量形式變得多樣而有趣，絕不是目的，因為好的評量是目標依賴的，應視評量內容與目標而設定其方式。

進一步縮小範圍，不同的學科是否也有其多元評量的可能與限制？如林怡呈、吳毓瑩（2008）所言：「多元評量活化教學是一個理想，也是一個目標；但過高的期待、不切目標的作為就容易流於神話，缺乏豐富的學科知識就可能落入迷思。」筆者非常認同此觀點，畢竟不同學科知識就是不同的思維架構，也是看待世界的不同視角。猶如，數學以數、量、形建構其世界，歷史以時間梳理事件的關係，地理以空間探究其理則，而國語文則是以聽、說、讀、寫四項能力，與世界搭起溝通的橋樑。是以，國語文學科知識的豐足與否，應是國語文多元評量能否成功的重要關鍵因素之一。

本文基於國語文多元評量的相關文獻、課程文件，加諸筆者個人多年國語文

教育的相關經驗，欲探究十二年國教實施後，國語文多元評量的不同面向與可能性，文中提供一則示例，也許能作為學校教師實踐的參酌。

## 二、關於多元評量：九年一貫課綱與十二年國教課綱的比較

回顧部定課程標準或綱要關於評量的規範，自 1968 年臺灣正式實施九年義務教育以來，歷來的國語文課程綱要（1994 年之前稱為課程標準）皆對評量有相關的說明。由於篇幅所限，本文僅針對九年一貫課綱與十二年國教課綱中，與多元評量概念相關的內容進行比較分析。

2008 年版九年一貫課程中提及「學習評量」（教育部，2008）其重點包含學習評量範圍（六大國語文能力）、學習評量目的、評量方式，以及各項能力的評量重點。其中，第 3 項，提及多元評量的建議：

評量方式的選擇應兼顧公平、適切和經濟等層面，除紙筆測驗外，可由教師配合教學，採**多元評量**方式，兼顧認知、情意與技能等面向，自行設計。亦可採**檔案評量**，將學生之學習**態度**、**學習活動**、**指定作業**及相關作品加以記錄，整理為個人檔案，作為評量參考，列入評量標準。

雖然九年一貫課綱明白揭示「宜配合教學，採多元評量方式」，然而各校似乎仍以每學期的二次或三次定期評量結果為核心，作為學習成績的主要內容。因此九年一貫課程所強調的多元評量，對中小學的定期評量並未產生實質的影響，各校依然如故。

教育部於 2018 年 1 月頒布國語文領域課程綱要，關於學習評量再次指出（教育部，2018）：

學習評量應與教學緊密結合，由教學目標決定評量內容，並由評量結果導引教學。評量的目的在提供教師有效資訊，藉以調整課程設計與教學策略，以提升學生學習效能，增強學習動機。教學前應瞭解學生的先備知識，以利教學準備。教學時應採取**多元評量**方式，以了解學生的學習進展。教學後解讀學習結果的樣貌，運用評量結果調整下一步的教學。

至於其評量原則論知教師應注意其整體性、多元性、歷程性、差異性等四項，更明確指出國語文評量應使學生將國語文知識、技能與態度在實際生活中應用。除紙筆測驗外，教師宜彈性運用觀察、問答及面談、指定作業、專題研究、個人檔案等方式，以了解學生的能力、學習進展和成效。此外，評量具有學習歷程中的「診斷」功能，期待教師能即教、即評、即補救。最後，因應學生能力的不同，可設定「差異化評量」，以不同的評量方式及標準，增強學生的學習動機。

依許育健（2018）的分析，十二年國教國語文課綱對評量的規範，只有「原則」而沒有實質「內容」；較之九年一貫課程綱要，或者是過去的課程標準，更為「寬鬆」。但就「多元評量」而言，則有較具體的要求與建議。無論如何，從過去課程標準強調學科知識的課程取向，評量方式以紙筆為主，便可檢視學生的知識積累情形，直至九年一貫課程強調能力，十二年國教倡議素養導向的教學與評量，可見以教育主管機關的意向而言，多元評量是配合課程革新重要的解方。

### 三、國語文多元評量，「多元」何在？

除了上述的國語文課程綱要所提及的多元評量之外，其實教育部的行政法規中也有針對學生成績頒定的法令「國民小學及國民中學學生成績評量準則」（2019年6月28日修正）。其中，關於多元評量也在第5條第1項有所說明：

國民中小學學生成績評量，應依第三條規定，並視學生身心發展、個別差異、文化差異及核心素養內涵，採取下列適當之多元評量方式：

1. **紙筆測驗及表單**：依重要知識與概念性目標，及學習興趣、動機與態度等情意目標，採用學習單、習作作業、紙筆測驗、問卷、檢核表、評定量表或其他方式。
2. **實作評量**：依問題解決、技能、參與實踐及言行表現目標，採書面報告、口頭報告、聽力與口語溝通、實際操作、作品製作、展演、鑑賞、行為觀察或其他方式。
3. **檔案評量**：依學習目標，指導學生本於目的導向系統性彙整之表單、測驗、表現評量與其他資料及相關紀錄，製成檔案，展現其學習歷程及成果。

可見多元評量實質的內容應可包含紙筆、實作與檔案三大類。然而，依許育健（2020）對國語文教學內容的整理，針對國語文學科特質而言，應可再基於國語文領域的架構內涵，讓「多元」有不同構面的思考，如筆者之整理如下：(1)語文能力：語文、文學、文化；(2)聽、說、讀、寫、做。文本類別：詩歌（現代/古典）、散文、小說、劇本、語錄。(3)文本表述：記敘、抒情、說明、議論、應用文本。(4)素養導向：語文知識、生活情境、學習策略、問題解決。(5)認知類型：記憶、理解、應用、分析、(綜合)、評鑑、創造。(6)評量時間：形成性（平時、隨堂）、總結性（定期/成果）。(7)展現型態：試卷、演示、檔案（傳統/數位：圖片、影音、音訊）。(8)評量方式：觀察、問答、面談、指定作業、專題研究、個人檔案。(9)學生特質：差異化專題任務/因人而異的評量形式。

上述9項的多元評量的可能，依不同的文本類型或語文能力的要求，即可組成不同樣態的國語文多元評量面貌。例如欲講授蘇東坡的〈定風波〉即可參考上

述內容，進一步思考：文學＋說話＋古典詩＋抒情＋生活情境＋評鑑＋形成性＋演示＋觀察＋差異化，形成評量方式的構想，於是設想可否讓學生分組設計短劇，寫好劇本，以演示的方式呈現蘇軾當時的心情。

然而，只有隨意發想是不夠的，教學現場需要的是更具系統性、更完整的思考，並且能具體呈現該如何設計國語文課堂多元評量，如何較無負擔的實踐。於是，筆者提出「國語文多元評量卡」的構想，如下說明。

#### 四、國語文多元評量示例：翰林版七年級〈無心的錯誤〉

〈無心的錯誤〉是翰林版七年級的課文，作家劉墉以「藉事說理」的方式探討無心的錯誤可能造成的後果，並表達對兒子劉軒的期勉。筆者以備課的角度出發，基於「學習目標與多元評量應同步思考」的設計理念，先擬出本課的三項主要學習目標，分別為：(1)閱讀（認知）：理解「無心的錯誤」可能的後果。(2)寫作（技能）：學會以「生活事例」來說明事理。(3)態度（情意）：面對生活凡事謹慎，三思而後行。

為達成以上三項目標，並配合同主題仿作的寫作練習，亦訂名為〈無心的錯誤〉，期使學生於一週內完成這篇作文。透過以「歷程性寫作」為軸心，多元評量為輔助，讓 Assessment as Learning（學習與評量同步進行）的理念得以實踐。為了讓老師清楚知悉評量的時機與方式，筆者設計「國語文多元評量卡」供教師教學實踐參考，內容如下圖 1。

### 國語文多元評量卡 〈無心的錯誤〉示例

版型設計：許育健  
內容設計：OOO

課前確認



課中互動



課後檢核

課堂階段	一、準備活動 經驗提取	二、發展活動 任務實作	三、綜合活動 檔案分享
多元評量1 [ 認知 ]	問答：有沒有因為「開玩笑」而造成的誤會？	討論：作者舉了哪幾個例子來表示他的擔心？	報告：試以「無心之過」的相關事例，來說明你的看法。
多元評量2 [ 技能 ]	檢索：試以數位載具搜尋「無心之過」的相關事例	實作：請以概念圖（心智圖）分析本文的結構。	紙筆：習寫以〈無心的錯誤〉為主題的作文一篇。
多元評量3 [ 態度 ]	觀察：同學討論與發表的情形。	報告：請小組分享文章的論點、論據、論證方式	檔案：分享自己的寫作內容，師生給予回饋

\*\*多元評量：教師觀察、師生問答、實作演示、檢索資訊、紙筆書寫、個別面談、小組討論、報告分享、檔案紀錄

圖 1 國語文多元評量卡

此評量卡設計流程為：先以一週五節課的時數，依準備活動（1 節）、發展活動（2 節）、綜合活動（2 節）規劃〈無心的錯誤〉的主要教學內容；再參考評量卡下方 9 項候選的多元評量項目，配合各節主要提問或實作任務，預擬重要的評量活動。最後透過紙本或數位工具蒐集、檢核學生的各項表現。透過此評量卡，即便教師未能逐節撰寫教案，亦能掌握每個教學活動配合的評量項目，以達成「教評同步」的目標，讓國語文多元評量得以落實。

## 五、結語：國語文多元評量實踐的可能

本文提出國語文多元評量卡的雛想，試圖在探究國語文多元評量面貌的過程中，提出可行的方法。然而，誠如本文開端所引用教師的話，現場教師已經很忙很累了，如何能落實？顯然這個問題的答案非筆者能回應的，但若以讓多元評量多些可能性，筆者有以下的建議，亦作為本文的結語。

首先，無論是教育主管機關或學校在倡導多元評量時，宜以「不增加教師的負擔」為原則，鼓勵教師調整現有評量方式，例如刪除一些不必要的紙筆小考，調整為多元評量的方式。其次，多元評量應於教學設計時，同步思考設計，並謹記多元評量不等於遊戲化評量，關鍵在學習成果的多元展現。同時，也應責成學生為自己的評量歷程盡一份心力，與教師協力完成。

教師在多元評量的歷程中，不僅是評量設計者，也是評量結果的檢核者，其中最關鍵的作為即是「教師觀察」。隨著課堂時間的流轉，教師在課堂中對學生各項表現的觀察即是一個非正式的評量，它在有效教學中扮演著不可或缺的角色（林怡呈、吳毓瑩，2008）。再者，教師觀察乃透過學生的口語表達、文字表達、動作演示、表情態度等，以提供系統的證據來支持教師的每一個教學決定（Linn & Gronlund, 2000, pp.29-30）。問題就在教師如何「一心二用」同時可以兼顧教學與評量？

此問題的答案可能就在「數位工具」。在科技發展迅速的時代，應善用數位工具，作為多元評量的紀錄與檢核。這幾年政府持續補足學校增添教室的大型互動式觸屏，以及推動生有平板的政策，讓教室有了數位工具所需的硬體基礎；復加這幾年受疫性影響，師生的數位工具運用能力大幅提升。若能更進一步利用這些教學軟體所搭配的即時互動、成果紀錄的功能，即可分擔教師在課堂中同步進行評量時的辛勞，而且學生展現的結果更為可視性，無論是 IRS、即時遞交上傳資料，都可看見學生的思考與互動的成果。

評量，讓我們看見學生的努力；多元評量，讓我們看見不同學生多樣的展現，課堂的風景因此而更加美麗。

## 參考文獻

- 吳鐵雄、洪碧霞（2000）。教學評量的反思與建言。《測驗與輔導》，159，3323-3324。
- 林怡呈、吳毓瑩（2008）。多元評量的活化、迷思、與神話－教學歷程的個案研究。《課程與教學》，11(1)，147-172。
- 張麗麗（2002）。評量改革的應許之地，虛幻或真實？談實作評量之作業與表現規準。《教育研究月刊》，93，76-86。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要（語文學習領域）。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國語文領域。臺北市：教育部。
- 許育健（2018）。屋頂上的貓：素養導向國語文評量設計實務。臺北：幼獅文化。
- 許育健（2020）。聽，鯨在唱歌：素養導向國語文教學設計實務。臺北：五南。
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

