

素養導向國語文評量探究：從聽說到讀寫

許育健 國立臺北教育大學 語文與創作學系 副教授兼系主任

摘要

國語文教育的良善施行，乃由國語文教材、國語文教學與國語文評量三個構面的良好搭配與適切實施而成。國語文評量不僅可檢視學生語文學習成果，也可促使教師省思與改進教學，其重要性與意義性不言可明。

本研究基於十二年國民教育階段國語文學習領域課程綱要所提倡之核心素養，探究素養導向國語文評量於聆聽、口語表達、識字與寫字、閱讀與寫作等五大學習表現的設計思考或相關原則。期待本文可供教師國語文評量設計時思考，亦可促成教師反思自身評量設計理念及原則對應情形，以臻更為良善的國語文評量設計。

關鍵詞：素養導向 國語文領域 學習表現 評量設計

Inquiry of Literacy-oriented Mandarin Language Assessment Design: From Listening-Speaking to Reading-Writing

Yu-Chien Hsu

National Taipei University of Education Department of Language & Creative Writing
Associate Professor

Abstract

Good practice of literacy education is based on the great textbooks, instruction and assessment. No doubt, the assessment of Mandarin language can not only check the students' Chinese learning achievements, but also prompt teachers to reflect and improve teaching. The aims of this study is based on the *Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education*. This study follows the principles of literacy-oriented textbooks design and puts these principles into practice of assessment, and explore the design thinking or related principles of five major learning performances: listening, oral expression, literacy and writing, reading and writing. It is expected that this article can be used by teachers to think about the design of the assessment of Mandarin, and it can also encourage teachers to reflect on their own assessment design concepts and principles.

Keywords:

Literacy-oriented, Mandarin language, Assessment design, Learning performance

一、前言：語文核心素養

自2014年教育部公告〈十二年國民教育階段課程綱要〉總綱以來，教育界最常談論的關鍵詞即是「素養」。因此，各領域專家學者莫不從各自的立場觀點探究「何謂素養？」。

素養一詞並非新概念或名詞。就「語文」的角度視之，若查諸相關英漢詞典，可檢閱到另一個相近的英文詞彙「literacy」。literacy原意為「讀寫能力」，因早期教育未普及的時代，能接受教育而具有「識字、閱讀與寫作」的能力者，不僅為少數，更被當時社會大眾認知為「具教養的人」，身負相關知識與文化交流、傳遞及保留的責任。然而，時至教育普及的今日，語文素養的定義可能更貼近「以聆聽、口語表達、閱讀與寫作等語文綜合能力在日常生活中，可適切應用於相關問題解決時之知識、能力與態度」。

蔡清田（2012）引用Jager與Tittle的定義，指出「素養」（competence）一字源於拉丁文的cum和petere的概念，意為伴隨某人或某事件所內含的知識、能力和態度。而諸多素養之中，最關鍵重要者，即謂之「核心素養」，其具有「多元面向」、「多元場域」、「多元功能」、「高階複雜」及「長期培育」等三多一高一長的特質。語文核心素養的形成，也是具有同樣的概念與特質。

再者，無論是「聯合國教育科學文化組織」（UNESCO）、「歐洲聯盟」（EU）或「經濟合作發展組織」（OECD）等國際組織或世界先進國家，都將「素養」（competence或literacy）視為未來課程的核心（蔡清田，2012）。OECD正在規劃中的「2030年教育之學習架構」（Education 2030 Learning Framework），旨揭：素養為知識、技能及態度與價值等多元內涵，融合成「學習羅盤」，引導學生建立活用於生活、了解意義等學習態度面對未來多變而未知的挑戰（林永豐，2018）。其中更針對知識、技能以及態度與價值層面進行細目說明；知識包含學科、跨學科、認識論及程序性知識；技能則包含認知與後設認知能力、社會與情緒能力、身體與實際操作能力；態度與價值（attitudes and values）方面，分為個人的、在地的、社會的、全球的（OECD，2018）。綜上所述，素養學習除了養成之外，學生透過行動加以實踐更是一大素養指標。

就國內的政策指引而言，依教育部所屬國家教育研究院（2015）之《十二年國民基本教育課程發展指引》指出：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。就其內涵視之，「核心素養」承接過去課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，但涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵。誠如林永豐（2018）曾在核心素養導向的課程轉化與教案特色研究中提到：九年一貫課綱與108課綱間為持續深化之歷程，而非斷裂式的重新開展。

核心素養存在於課程目標及各學習階段與架構之間。課程目標需轉化及落實，透過各領域學科的內容與教學得到目標具體化，而目標落實又有待單元課程的發展與教科書等教材的設計，唯有從教材設計本身以素養出發，才能提供教學者與學習者以素養觀點，進行課程學習。洪詠善與范信賢（2015）主張，素養導向教學設計與實施原則應包括四項：整合知識、能力（包含技能）與態度、重視情境與脈絡的學習、重視

學習的歷程、方法及策略、強調實踐力行的表現。

綜上所述，核心素養的表述可彰顯學習者的主體性，不再只以學科知識作為學習的唯一範疇，而是關照學習者可整合運用於「生活情境」，強調其在生活中能夠實踐力行的特質。因此，可知語文學習必須能貼合生活情境的應用與實踐。

於十二年國民基本教育課程綱要國語文領域其基本理念中，賦予語文教育極高的期望——語文是社會溝通與互動的媒介，也是文化的載體。亦即，國語文是基本能力，也是各領域學習的基礎。基上所述，本文所論及之素養導向語文評量設計，其定義乃為：教師進行國語文評量設計時，應以檢視學生是否具有相關「語文素養」為目的；進而言之，素養導向的語文評量設計原則，即是於評量中布置合宜的「生活情境」，以所習得的「語文知識」或「學習策略」，應用於「問題解決」的評量內容之中（許育健，2018）。

由於國語文領域課程綱要共提列了六大類學習表現，分別是：聆聽、口語表達、標音符號、識字與寫字、閱讀、寫作。除了偏屬技術性習得的標音符號不列入討論外，以下即分為五大類學習表現之評量要點、原則與方法探究之。此外，雖然十二年國教之學級階段從小學至高中，本文撰述重點以小學階段之語文評量為主，國中與高中則視內容所需附隨討論之。

二、聆聽評量：聽說、聽寫及聽做

一直以來，可能是受到升學考試的影響，聆聽及口語表達的教學與評量，相較於識字、閱讀、寫作等，較被忽視。也許就生理的角度而言，聽覺被視為是與生俱來的（初生兒視覺可能尚未發展成熟，但聽力幾乎等同於大人），無須學習。然而，就心理的角度而言，聽話是大腦將聽覺訊息解碼進而理解，乃至於評價思考的過程。這其實尚需學校實施有系統的聆聽教學，方能讓聆聽的歷程更為精緻、有效能。

語文一詞，可拆分為語音與文字，因此，語文教育應包涵「口頭語音」的聆聽能力和表達能力，以及「書面文字」的閱讀能力和寫作能力。再從另一角度來說，「聆聽」與「閱讀」可視為語文學習主要的訊息輸入來源，「說話」與「寫作」則是語文學習中主要的訊息輸出方式。依此，聆聽與閱讀的認知歷程有相當程度的相似之處，都涉及了基本的記憶、理解與評估的歷程；甚至，兩者相較，由於「語音入耳」無法如「文字入眼」般可以「回視再認」（閱讀時，文字一直都在眼前；但聆聽時，語音卻無法在耳內停留）。因此，有學者亦指出，聆聽貌似天生自在，但其實是一項複雜而精緻的能力。

依許育健（2020）對於聆聽學習表現的分析，聆聽的評量重點可歸納為八點：1. 聆聽的態度；2. 聆聽的專注程度；3. 聆聽的正確與否；4. 聆聽到主題大意；5. 聆聽到重要內容；6. 領會聆聽內容的主旨；7. 對聆聽內容的價值判斷；8. 聽出說話的技巧。若依課程綱要所示，聆聽的三大重點為：聆聽的態度、聆聽的方法及聽出說話技巧。

接著，關於聆聽的評量原則，依聆聽後展現的途徑，不外有三：口語、寫作及實作；所以，聆聽的評量方式大抵可分為「聽說」、「聽寫」及「聽做」。其重要原則

與方法如下：

（一）掌握評點，分項評量

可依年級與教材性質，分次分項將聆聽能力拆解成不同的評量重點，基本大項為：態度（專注、禮貌）、記憶能力、內容摘記、主題掌握、句段理解、評判省思。建議在低年級以態度、聽記、摘記為主；中年級以主題掌握、關鍵內容的理解、表達聽後想法為主；高年級及中學階段則要訓練聽後的是非判斷、優劣評價及批判省思為主。建議國中小定期評量可將此項作為評量項目之一。

（二）善用時間，隨機評量

由於聆聽能力的培養需要長時間的關注與練習，然而目前國語文教材中相對於讀寫的內容，以聆聽為主的教材比較少。因此建議親師應善用各式機會及時間，隨機評量學生的不同聆聽重點。比如，「請你把剛才我說的話，再說一遍」或者「這段廣播的內容，你印象最深刻的是什麼」等。

（三）多元媒材，展現評量

所謂多元媒材是指能呈現聆聽內容的多元媒介與材料，比如師生的日常口語、廣播、CD光碟、DVD光碟、網路串流音源等。展現評量的方式有：聆聽態度（專注程度），記憶聽寫，重點聽寫（如人事時地物），聽媒材內容做動作，覆述，聽後表達（個人情感、個人判斷、個人意見等）。

聆聽的教學與評量，自從2000年起於九年一貫課程正式由「說話能力」一軸中分出，獨立形成一項重要的語文能力以來，目前十二年國教更強調「聆聽素養」的展現——在生活中體現聆聽能力，運用聆聽能力與策略來解決問題。因此，在評量方面，應讓聆聽與其他語文能力密切配合，著重語文學習的整體性的評量，與其他的「說」、「讀」、「作」等整合評量，並賦予多元的、歷程的評量觀，方能體現聆聽對於語文理解與表達的重要性，建構學生跨領域自主學習重要的基礎能力。

三、口語表達評量：聽者意識與言談脈絡

邇來，「網紅」（YouTuber）的橫空出世，成為這世代重要的言說媒介與娛樂形式之一。而網紅能否成功吸引大家，成為眼球的焦點，口語表達能力可謂是最重要的條件。

以「語音」來進行說明或表達個人想法的方式，以往都稱為「說話」；然而，十二年國教國語文領域綱要則將「說話」改為「口語表達」。這兩者有何不同呢？簡單說，「說話」強調個人「單向」的表達（我說你聽），而「口語表達」則除了個人的說話態度與技巧之外，更重視「說者」與「聽者」的情境脈絡，強調「雙向」有效且合宜的溝通與互動；亦即具有「聽者意識」，重視聽者的理解與感受（許育健，2020）。換言之，因應十二年國教強調的「語文素養」，學校教師應透過有效的語文教學，讓學生能妥切應用「語音」達成最良善溝通的可能，這也是「口語表達」素養的具體展現。

口語表達的是一種輸出性的表現（output performance），因此在學生學習口語表達的過程中，可即時、同步進行口語表達的評量，例如，指導學生說故事的同時，也可以隨時指正其語音、內容及態度。這與聆聽、閱讀等輸入性的學習，只能間接或後效的評量不同。因此，口語表達的評量特別重視「即教即評」或「即學即評」，教師或指導者可以同步即時引導或修正口語表達的學習表現。亦即，口語表達的「形式性評量」的重要性，更勝於「總結性評量」，因此，隨堂指導或隨機指導是重要的教學觀念。

口語表達的表現目標大抵有：能正確發音並說標準語言；能有禮貌的表達意見；能生動活潑敘述故事；能把握說話主題，不離題；能充分表達意見；能合適的表現語言技巧；能表現良好言談的態度；能把握說話重點，達成充分溝通。

依此學習表現的目標，可設定口語表達評量的項目包含如：語音正確性、語調變化性、語彙豐富性、句子流暢度、立場適切性、主旨題材的掌握度、時間的控制、說話的儀態等。這些項目可依學習目標不同，而調整項目及其比例。

其次，口語表達重視「言談脈絡」（context，也可以稱「言談情境」），因此，不同年級的學生其口語表達的要求不同。比如，小學低年級應評量其朗讀、會話（二人、多人、虛擬）、基本問答、簡要報告（如自我介紹）、簡述故事（看圖說故事、複述故事）或生活報告（如口述日記）等基本口語表達。中年級開始可藉由先閱讀、再表達，呈現「讀說」整合評量，如讀書報告（對閱讀內容的摘要、心得、感想、內容深究、形式深究、評論等），或者進階的故事講述（改編故事、自創故事等），也可以評量其小組討論的情形。

到了高年級及中學，則可進一步評量其演說（自由命題、限制命題或即席演說）、辯論（分組或代表）、會議表達（主持或發言）、訪問（封閉型或開放型）、表演（對話或話劇）及專題報告等更正式的口語溝通表現。

最後，關於口語表達評量是否要列入中小學定期評量的疑義，筆者認為在時間及條件許可下，可進行某些的形式口語表達評量。由於口語表達比較適合以隨機評量或個別口試進行，若必須進行口語表達的檢測，就會像某些語言能力檢定一般——給圖片、文字或聆聽媒材，將受試者的口語表達錄音後再進行個別評量。但這耗時費力，一般學校可行性不高。較可行的是，讓受評者對於「口語表達效果」的擬稿或評估。例如，現在你有個任務，在一分鐘內自我介紹，請以一百字寫下你要說的話。或著，以下是某人對大家說話的內容（可以文字或影音媒材呈現），你覺得他的口語表達表現如何，請就內容（或語音、儀態）寫下你的評語。

無論口語表達的評量形式如何，無庸置疑的是，口語表達為重要的語文基本能力之一；唯有透過有序、有效的指導，配合隨機或特定目標的評量，方能讓學生展現完整的語文能力。

四、識字與寫字評量：識寫分流，有效評量

識字是指字音與字形的「辨認」與可能字義的「理解」，寫字則是指學習者經由腦海中字形的印象提示，以正確的筆畫與合理的筆順，讓字形「再現」。換言之，識

字是「輸入性」的理解，寫字是「輸出性」的展現。

若由目前十二年國教國語文領域綱要「識字與寫字」學習表現中，關於識字與寫字各學習階段的第一條視之：

4-I-1 認識常用國字至少 1,000 字，使用 700 字。

4-II-1 認識常用國字至少 1,800 字，使用 1,200 字。

4-III-1 認識常用國字至少 2,700 字，使用 2,200 字。

4-IV-1 認識國字至少 4,500 字，使用 3,500 字。

上述內容所謂「認識多少字，使用多少字」——認識即是「識字」，乃指學生於文句中字音與字義的理解；使用則除了音與義之外，還包含「寫字」的能力。由此可知，原本「識寫合一」的文字學習觀念，在基礎教育階段，漸漸轉化成「識寫分流，識多寫少」的學習觀。換言之，國小課本所列的生字，應分為包含形音義皆熟的「習寫字」，另外就是僅須學習音義的「認讀字」。

此外，識字與寫字的學習重點依課綱各學習階段的所列內容，可知第一學習階段重點在於認識／使用基本常用字1000／700字，學會以部件、部首或簡單造字原理（應該是象形或指事），學會查字典，注重寫字的姿勢與習慣，以及認識基本筆畫、筆順，掌握運筆原則，寫出正確及工整的國字。

到了第二學習階段，識字量增加至1800／1200字，能分辨形近或音近的字詞，以字義推論詞義；在寫字方面，能指出偏旁變化和間架結構的重要性，並且開始學習用毛筆寫楷書，知道書法家的故事，並期待學生能感受寫字的功能與樂趣。第三學習階段，識字量增加至2700／2200字，持續以部件識字，並加入成語辭典的學習使用。到了第四學習階段，識字量達4500／3500字，懂得欣賞名家碑帖作品，硬筆字要達正確與美觀。第五學習階段完成對六書原則的認識。

以上簡述識字與寫字的學習重點，教師若能結合課堂的識字與寫字教學三大取向——隨文識字、字理識字與集中識字，即可讓學生循序積累字詞，奠定閱讀與寫作的基礎。然而，我們如何知曉學生的學習結果呢？以下提供識字與寫字評量設計的相關原則與提醒，供親師生參考。

1. 設計符合生活情境的「句子」為題幹，勿僅以詞組命題。例如：發「揮」；他發「揮」愛心幫助同學。
2. 中年級以後，寫國字注音的題型中，「字形」題目數應該比「字音」題還多。
3. 低頻字或認讀字，建議不宜評量其書寫能力。若需評量，可用「選擇」或「圈起來」等辨識的方式來設計題目。
4. 選擇生活中較常使用的字詞為評量點。最好是課文中出現過，且能多方應用的；不要選冷門、有爭議性的，或者特定專用者。
5. 教師可確認哪些字是學生字形錯誤率較高的，再於「改錯（別）字」題型中，以生活情境的語句出題，以診斷學生的習得情形。
6. 部件的區辨歸類比部首的識記還要重要，建議少出部首記憶題，而以部件組合比較字形為題較佳。
7. 字義不宜單獨出題，尤其古典詩文中所呈現「古今異義」的字，最好以「詞義」理解代替，輔以具生活情境的句子出題較佳。

8. 可試著以識字寫字的相關策略出題，檢視學生學習遷移的能力。例如，如何查字典的情境模擬；透過「部首」猜測字義的題型；寫字原則的評量（先左再右、先上再下……）等。

因篇幅有限，若尚須更多實例，可參考國家教育研究院網站提供的語文評量示例，或各縣市學力檢測的範題，以及拙作《屋頂上的貓：國語文評量設計實務》所列舉的例子，將可提供親師更多的指引。

五、閱讀評量：文本擇取與審題思考

「我看書，這使我多活幾度生命。」三毛如是說，可見閱讀對於生命經驗的拓展，深具意義。畢竟，閱讀的本質，就是和「作者」溝通（或者聽作者說故事），透過作品能看見不一樣的世界，甚至看見自己不曾發現的自己（許育健，2015）。

然而，閱讀的理解過程與結果，是非常私密、非常個人的，外人很難從讀者的態度表現知曉其領受或感動情形（除了某些時刻，讀者的開懷大笑或流淚哽咽之外）。此外，又基於所謂的「讀者反應理論」，讓我們不得不關於讀者的背景經驗或情境脈絡與文本內容產生各種互動的可能。基於此二者，所謂的「閱讀理解測驗」，我們即可簡要的定義為：透過刻意且系統性的評量設計，讀者藉受評的歷程與各式題型設計，可呈現其閱讀後的各類回應，讓他人可以略知其閱讀理解情形。

基於不同的目的，閱讀測驗可以分為兩大類：一類是評估閱讀者的閱讀理解歷程，也就是所謂閱讀理解能力的檢測，如PIRLS或PISA的閱讀評量，或者中小學常見的定期評量閱讀測驗；另一類是閱讀後的延伸寫作或創思發想，例如閱讀後的心得感想撰寫，或讀寫結合的相關活動（如仿寫故事、改寫故事、接寫故事等），甚至是改寫成劇本進行相關的戲劇表演，這可見於中小學國語文教學後的單元統整讀寫活動，或學校圖書館相關的閱讀推廣（如閱讀護照、閱讀學習單等）。

既然閱讀測驗的目的不同（一者為「內向」檢知閱讀歷程中的理解狀況，另一者仍是「外向」作為閱讀後的延伸表達），所需要的文本特質也不太相同。

如果該閱讀測驗是為了檢知孩子的閱讀理解情形，在文本的選擇方面，可參考PIRLS的閱讀理解歷程四層次，文本應有一定的字量，原則上，小學低年級應在五百字左右，中年級則是八百至一千字，高年級應有一千字至一千二百字之間的長度，中學以上即可參考PISA的命題架構及示例。就文本的品質而言，必須考量是否可以檢測出重要訊息的提取、語意未清語句的推論、全文主題的掌握與詮釋，以及文本內容與形式的評估等不同閱讀理解能力。因此，文本的內容必須有「主次分明」、「詳略得宜」、「隱顯兼具」等特質，在取材的來源方面，最好能「古今中外」多元並呈，另也應兼顧不同文類的納入，如生活故事、小說、散文、科普說明，甚至因應資訊時代而生的多元非連續性文本（如各式的網頁或通訊內容），也可以作為取材的範圍等。

依此，此部分的閱讀測驗的設計，特別著重命題的品質，以下提供5項自我審題的原則供師長參考：

1. 題目是否脫離文本內容，憑個人經驗即可回答？
2. 題目評量點是否非文本主題重點，或只是零碎細瑣的訊息？

3. 題幹敘述是否具體、清楚、明白，或是含糊不清？
4. 選項設計是否陳述簡要，並具誘答力？
5. 檢視所有題目是否能對應不同閱讀理解層次？

若此閱讀測驗目的是為了讓學生能進一步延伸寫出自己的心得感想（即讀寫結合的題型），那取材可能要與孩子的生活經驗有關，比如家庭、社區或相關的自然環境。如果閱讀的目的是為了提供寫作的參考，則可擇取段落結構明晰的文本，供學生「仿形式」的寫作活動；如果是為了其後的接寫，則可擇取較有想像空間的故事內容（如奇幻小說），較能有多元發展的可能。

總之，閱讀理解評量的目的不同，取材也要能依目的，挑選擇取合適的題材內容，當然，評量題目的設計也要參考相關命題架構，整合生活情境、相關策略、問題解決等素養導向設計原則，方能檢測出孩子最真實的閱讀理解能力！

六、寫作評量：階段能力與尺規設定

寫作能力可以說是語文綜合能力的終端表現。在日常生活中，我們會透過聆聽與閱讀以理解語音或文字，經由吸收、轉化，成為我們認知的材料或思維的邏輯。此外，我們會以口語表達來傳達個人想法或所知所聞，達成基本溝通的目的。寫作，則是要整合前三者的能力與經驗，再度揉合、精緻化，形成言之有物、言之有理與言之有序，乃至於言之有情的段落或篇章。寫作，何其不易；寫作評量，更是語文評量之中，最為複雜的設計之一。

以歷程而言，依十二年國教課綱之寫作表現所示，完成一篇作文，應經過審題、立意、選材、組織等步驟，並審慎其遣詞造句、反覆修改潤飾，以寫出結構完整、主旨明確、文辭優美的文章。一般而言，學生經過國小六年的作文習寫，對於記敘、抒情、說明、議論不同文本的寫作應有一定的經驗與基礎；自國中開始，應靈活應用仿寫、改寫等技巧，整合不同表述方式，形成觀點獨立完整的篇章作文。到了第五學習階段的寫作，則期待以寫作關懷社會、抒發己見、影響他人作為寫作的最終目標。

依上所述，學習寫作、擁有良好的寫作能力，是一段漫長的歷程。加諸目前強調具「素養」的寫作能力：要求學生能在生活中，運用寫作能力、寫作策略，以寫作解決他在生活中所面臨到的問題。比如，寫日記記錄自己的生活、寫一封信給友人表達想念之意、寫一篇讀書報告呈現心得與感想、寫一篇評論性的文章展現個人觀點，乃至於製作某活動海報達成宣傳行銷的目的等。依此，我們該如何為不同學習階段學生的作品進行評量呢？我認為應「持其大者，輔以微學」。

所謂大者，即是該學習階段最重要的學習／評量重點；微學則是相關的或次要的評量細項。依不同學習階段，簡要陳述如下：

小學低年級「句段完整」：句子要意思完整、用詞正確、語序通順，並試著以「我手寫我口」的原則，請學生能先透過口語表達試說一次，再書寫其所說的幾個句子，形成一個具完整意思的段落。此階段主要評閱的文本表述方式為順敘的「記敘」手法，亦兼含學生感受的直接「抒情」。

小學中年級「組織成篇」：建議以「計畫性歷程寫作」為學習的重點，並以「分

部評量」的方式進行之；亦即依審題（我對這個題目的解讀與思考）、立意（我可以朝哪幾個方向書寫）、選材（我要為各段蒐集並整理哪些內容）、組織（我要如何安排這些段落的順序）等四個分部的重點，逐步評量學生在這歷程中的表現。可以口頭評量，也可以評量學生的寫作計畫稿。此階段除了記敘文本的習寫外，亦可兼習應用文本、說明文本的練習，也可試著仿寫童詩。

小學高年級「多元表述」：原則上，中年級奠定成篇作文的計畫性寫作思維與習慣後，高年級則求表述方式的多元呈現。可試著評閱學生在說明事理、思辨議論等不同文本的表現情形，亦可練習創作童詩或撰寫生活故事。此時，記敘、抒情、說明、議論與應用五大類的文本表述應有相當程度的掌握。

以寫作的學習表現而言，國小階段應是「奠基成熟」，到了國中核心重點為「觀點獨立」，亦即評閱學生作品的「完整一致」、「觀點獨立」、「態度積極」等面向，期待「文如其人」，以文章表現個人的想法或觀念。最後，高中階段則強調文章應具「說服感染」的能力，可運用所習得的文學表現手法適切地敘寫，期待以文章關懷當代重要議題，或抒發個人情感。

無論如何，「修辭立其誠」，莫忘寫作時應「內容」優於「形式」，以真誠的想法或情感作為內容，再輔以相關語彙辭藻或修辭技巧，方是寫作學習或評量時的真義。

七、結語：為學習而設計的評量

多年前，筆者即曾經發表「為學習而設計的評量」(Assessment for learning)的文章，倡議評量與學習其實可以同步進行。亦即，評量不只是為了某個可供計算的分數，更重要的是，良好的評量設計可以促進「再學習」的產生。尤其本文所指素養導向的評量設計，其核心概念即是「生活情境」與「問題解決」的整合，讓學生有機會能產生「學習遷移」，終而達成「學以致用」的素養展現目標。期待本文能為現場中小學教師提供國語文評量設計的導引與參考。

參考文獻

- 林永豐 (2018)。核心素養導向的課程轉化與教案特色。《教育研究月刊》，289，41-54。
- 洪詠善、范信賢 (2015)。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 國家教育研究院 (2015)。十二年國民基本教育課程發展指引。新北市：國家教育研究院。
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要（國語文學習領域）。臺北市：教育部。
- 許育健 (2015)。《高效閱讀：閱讀理解問思教學》。臺北市：幼獅文化。
- 許育健 (2018)。《屋頂上的貓：素養導向國語文評量設計實務》。臺北市：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》。臺北市：五南。
- 蔡清田 (2012)。《課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養》。臺北市：五南。
- OECD. (2018). *Pisa 2018 reading literacy framework*. Retrieved Dec 18, 2018, from <http://www.oecd.org/pisa>

註：本文乃筆者於109年3月3日、109年4月14日、109年5月12日、109年6月30日、109年8月4日《國語日報》語文教育版之五篇專文，集結後再修潤增補相關內容而成，特此說明。