

國小英語閱讀素養的多元評量：以  
高雄市素養導向英語教案設計徵  
稿作品為例

研究者：英語學習領域輔導員王振茂

發表日期：106年11月27日

# 國小英語閱讀素養的多元評量：以高雄市素養導向英語教案設計徵稿作品為例

## 摘要

閱讀素養（Reading literacy）陸續被促進國際閱讀素養研究（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）和國際學生能力評量計劃（Programme for International Student Assessment, PISA）列為檢測項目作為展現國力的指標。為因應世界潮流與國際接軌，近年來教育部亦設置臺灣PISA國家研究中心評估與檢測學生必備的知識和技能，並擬定以「核心素養」為十二年國民基本教育課程綱要的主軸，作為中小學未來課程規劃的方針。這些測驗與規準皆顯示「素養導向」的時代已經來臨。

然而，臺灣國小生的母語並非英語，且受限於閱讀發展尚未成熟，英語閱讀能力有限，一味採用PIRLS或PISA等工具之高階閱讀素養的評量標準來檢驗英語為外語之國小學童的英語閱讀素養，實在值得商榷。因此，本研究採納學生特質及國情與我國皆類似的大陸分級閱讀標準以及我國的十二年國教課綱內所列舉的「學習表現」作為研究工具，並依據該標準所列舉之英語讀閱讀素養向度作為檢驗多元評量工具的指標，探討2017年高雄市國民教育輔導團辦理十二年國教素養導向英語教案設計徵稿比賽之作品中，多元評量工具的種類、所對應評量的學習表現，和所對應評量之英語閱讀素養的子能力。

根據研究發現，教師展現善於運用多元評量工具的專業知能。然而，儘管這些多元評量工具可以檢測到相當廣泛的英語閱讀素養子能力，但卻都聚集在較高階的英語閱讀素養的訓練（如閱讀技巧與策略），較基礎的英語閱讀能力的訓練（如聲韻覺識）與閱讀品格的培養（如閱讀習慣）則較缺乏。最後，本研究為教育當局提出未來政策執行面上的建議，以及對國小英語教師提出未來規劃課程、選擇課堂學習活動，與研發表現本位之評量方案的建議。

**關鍵詞：**英語閱讀素養、多元評量、素養導向、十二年國民基本教育課程綱要

## 研究動機與目的

在最新的一波教育政策裡，十二年國民基本教育課程綱要（簡稱十二年國教課綱）除了將既有的義務教育將九年延長至十二年之外，核心素養融入課程的概念是此次改革中最重視也最雄偉的企圖。在教育部的鼓吹「素養導向課程設計」的同時，中央與地方國民教育輔導團、各學科中心以及各縣市的先導學校也都開始肩負起領航者的角色，如火如荼的開始嘗試著將傳統的「能力本位課程」轉化為「素養本位課程」。

正當十二年國教課綱鼓吹素養本位課程應重新被重視的同時，PIRLS（促進國際閱讀素養研究）和PISA測驗（國際學生能力評量計劃）早已將「素養」與「閱讀」結合，並將「閱讀素養」當作是檢測項目之一，顯示世界趨勢已將國人的閱讀素養高低與國力的強弱之間的關係視為高度相關（戴維揚，2006）。然而，前述測驗中的「閱讀素養」多半僅侷限在「國語」閱讀素養之測試，試題也多為由原文英語轉化成中文後才予以施測。「英語閱讀素養」的觀念與評量規準並未因「國語閱讀素養」的地位提升而得到正名，檢測國中小學童的英語閱讀素養之向度未有具體的規範，協助教師提升國中小學童發展英語閱讀素養的形成性評量工具也頗為稀少。

有鑒於此，本研究首先整理英語為母語國家與英語為外語國家在制定「閱讀素養」評量的相關政策的評量標準；其次，根據文獻研究定義臺灣國小學童與英語母語相對應的年齡與語言能力，並找出適合評量我國國小學童英語閱讀素養的向度。最後，依據歸納出的向度作為標準，分析現場教師教案設計中的英語閱讀素養多元評量工具是否服膺十二年國教課綱的期待。最後，針對未來的課程規劃、課堂學習活動的選擇與學習表現本位評量方案的製作提出建議。

本研究目的有三：（一）瞭解現場教師對於素養導向的英語課程設計的理解與運用實況；（二）探究現場教師實施英語閱讀素養的多元評量方案；與（三）檢驗現場教師的多元評量方案是否符合英[外]語閱讀素養的內涵。

## 文獻探討

根據國家教育研究院公布之十二年國民基本教育課程發展指引（教育部，2014），「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（章菁，2017）。而針對「閱讀素養」實施檢測的國際測驗當推PIRLS和PISA二測驗。然而，該測驗檢測的閱讀能力，皆以該國受試學生之母語閱讀能力作為檢測向度，針對我國國小學童的「英語閱讀素養」卻無法精準的對應到相符合的檢測指標。本章節除分別探討PIRLS和PISA對於國小學童英語閱讀評量的適用性之外，亦探討我國的十二年國教課綱以及的大陸分級閱讀標準所列舉評量我國國小學童的「英語閱讀素養」的適用性。

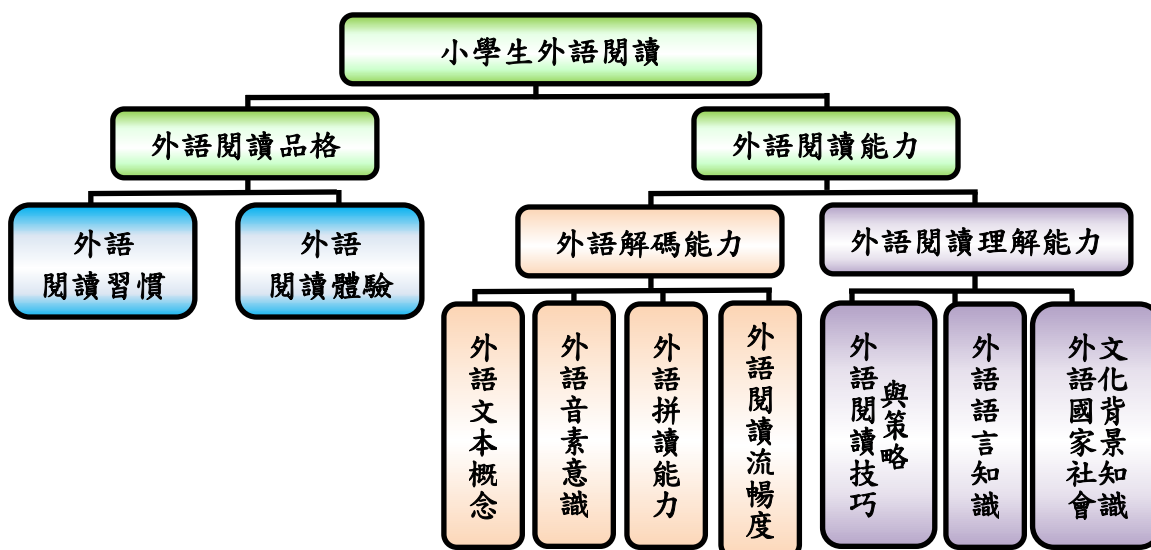
## 一、國際測驗中的閱讀素養評量是否檢驗了英語為外語國家學習者的英語閱讀素

根據最新的PIRLS 2016 評量框架 (IEA, 2015), 該測驗將閱讀目的和閱讀過程作為檢測向度。在閱讀目的方面, PIRLS測試學生接觸文字的經驗以及學生接收訊息與使用訊息的閱讀能力; 在閱讀過程方面PIRLS測試學生擷取直陳訊息、做明確推論、詮釋整合訊息與想法、及評鑑評論文本內容等的的能力。而PISA測驗則考核三種的閱讀能力: 擷取信息的能力、詮釋文本的能力、和反省與評價的能力 (OECD, 2016)。分析PIRLS和PISA測驗的試題可發現, 該測驗乃藉由各類文體與圖表作為命題提示 (propositional prompt), 測驗受試學童對於各種文字組合成的文本的解讀能力, 內容取材自日常生活經驗、自然科學、社會科學等處, 並以常識的測驗為基調, 涉獵相當廣泛。而這兩個國際測驗裡, 皆以閱讀理解測驗作為研究之指標, 顯示閱讀理解力在國際測驗中的重要地位。更值得討論的是, 此二測驗檢測閱讀理解的層次相當高, 如以Anderson、Krathwohl等人 (2001) 的Bloom的六階認知目標評鑑架構的模型觀之, 已達到較高階的運用、分析能力的檢測, 甚至於足以鑒核學生後設認知能力如綜合比較、評鑑批判的能力。由此可見, 國際測驗對於閱讀素養的檢測是全面且具高度期待的。

然而, 不論是PIRLS測驗或是PISA測驗兩種大規模的常模參照測驗皆是以測驗受試者母語的閱讀素養能力為構念 (construct)。亦即PIRLS和PISA儘管是由國際組織用英語所編寫的測驗題, 但是在我國實施測驗時, 這些測驗題皆重新翻譯成中文後才施測於我國的學童上 (國際評比辦公室, 2016)。因此現階段的資料數據所能夠呈現的應為我國四年級學童與國中三年級學生之母語在閱讀素養方面的表現。因此, 究竟我國學童的英語閱讀素養如何, 現階段依然缺乏大規模、可參照的數據; 此外, 在現階段缺乏英語閱讀素養的評量機制的情況之下, 教師教學要依據什麼標準才能診斷出學生的能力, 給予學生適性的安置與教導, 仍然是一大課題。

近年來, 中國大陸學者亦發現英語的閱讀素養與母語的閱讀素養在同年齡的學生當中具有相當大的落差, 也重新開始檢視既有的教育政策, 率領該領域的專家學者訂定英語分級閱讀體系標準討論「外語閱讀素養框架」應具備的要素 (王曉珊, 2016)。根據研究報告指出, 《中國中小學生英語分級閱讀體系標準》制定小學學童之英語分級閱讀標準, 並明定搭配學生閱讀能力的不同予以分級, 依據分級的不同提供建議閱讀書目 (王薔, 2017)。我國與中國大陸國情相近, 皆屬學習英語作為一外國語言的國家, 是否可以借鏡該國英語分級閱讀體系標準建構出適合我國國情、行之有效、與適性化的小學英語閱讀教學模式, 實在值得討論。

其中, 《中國中小學生英語分級閱讀標準》(簡稱陸分級閱讀標準) 清楚的將國小外語閱讀素養分成外語閱讀能力與外語閱讀品格兩大部分。前者近似我國十二年國教課綱學習表現項目中之讀的語言能力等規範, 而後者則近似學習興趣與態度的指標。然而, 根據小學生外語閱讀素養的內涵 (如圖一) 所示, 陸分級閱讀標準對於英語閱讀素養似乎特別重視, 不僅明確的擘畫出課程應遵循的藍圖, 更在標準之中特別將持續性的閱讀體驗與閱讀習慣給予明確的地位。



圖一、中國大陸小學生外語閱讀素養的內涵

再者，陸分級閱讀標準亦詳細描述閱讀能力養成的進程作為教師施教時的指引方針。例如，在養成學生外語閱讀能力方面，外語學習者應具備外語解碼能力與外語閱讀理解能力。從文本概念、音素意識、拼讀能力、閱讀流暢度等較初階的基本能力，到閱讀技巧與策略、語言知識、外語國家社會文化背景知識等較高階、牽涉後設認知與理解能力皆有備述。陸分級閱讀標準的外語閱讀素養內涵架構甚至與Chall (1996) 所提出英語為母語人士發展閱讀能力的進程十分相似(如表一)，揭示了學習者不論把學習英語當作是母語或是外國語，都是需要歷經數個階段的鍛鍊與發展，其閱讀素養才能夠越臻成熟。然而，對臺灣學童而言，受限於外在環境的條件導致無法隨時隨地接觸得到書面及口語語言的輸入，國小階段的學童勢必還未能發展到如同年齡英語為母語學童能夠透過閱讀學習新知識的階段(read to learn)，因此陸分級閱讀標準的設定就此層面看來確是恰如其分，對於我國國小階段學童的英語閱讀素養標準的研發頗具參考價值。

表一、閱讀發展六階段 (Chall, 1996)

閱讀發展階段	對應年齡	對應學習階段	閱讀發展重點
前閱讀期	0至6歲	學齡前	經驗字形、認字母、透過符號溝通
識字解碼期	6至7歲	國小一至二年級	解碼、識字，建立聲音與文字符號對應的關係
驗證流暢期	7至8歲	國小二至三年級	藉由閱讀量的增加，增進閱讀流暢度與自動化歷程
閱讀新知期	9至13歲	國小中高年級到國中	開始透過閱讀學習新知識，惟所接受之訊息與觀點較為單一，較不多元
多元觀點期	14至18歲	高中	經由閱讀不同觀點的訊息，使閱讀觀點多元化
建構重建期	18歲以上	大學以上	不再以作者觀點為主，透過分析、綜合、批判建立個人的知識架構

此外，陸分級閱讀標準對於較高階的英[外]語閱讀理解能力也有規範。除了規定教師應教導閱讀技巧與策略，協助學童解讀文本之外，也希望藉著在課程內為學生建構英[外]語國家社會文化背景知識來增進其閱讀理解能力。令人玩味的是，英[外]語的語言知識並未從閱讀素養架構中偏廢，推其所由應是念在語言知識（如文法、單詞、句構等）仍為理解文本的基本要素之一，而國

為促進我國小學生英語閱讀素養的健康發展，在培育學童的英語閱讀素養時，實該認清我國國小學童個別的[英語]閱讀發展階段，探究學童生活周遭是否有提供[英]外語閱讀環境輔助支持，並掌握國小學童現階段的心理發展階段。在評估這三者的客觀條件後，為學童設定適當學習目標，才不至於因過份的期待而導致學童在學習歷程上揠苗助長。

## 二、課程綱要裡閱讀素養的定義

綜觀十二年國教課綱，在學習表現關乎閱讀素養的方面的規範主要有三項：（一）讀的語言能力、（二）聽說讀寫綜合應用能力、（三）邏輯思考、判斷與創造力。就讀的語言能力而言，國小中年級學童基本要能辨識印刷體大小寫字母，能力較好者則希望能辨識字詞，及看懂句子。對國小高年級學童而言，課綱表示辨識字詞及看懂句子則為基本，主要發展的讀的能力則在於看懂校園英文標示及教室用語，看懂簡易對話和簡易短文之主要內容。更進階者則可以看懂繪本故事或兒童短劇中的主要內容，猜測圖畫、標題、書名等簡易文體（教育部，2014）。揭櫫課綱對於國小階段學童英語閱讀能力的期待於基礎的解碼能力而言，希望國小的英語閱讀教育能夠訓練學童具備認讀辨識字母、字詞到解讀句子的能力，而內容的取材則希望從校園英文標示及教室標語和用語等生活情境著手；在篇章解讀方面，課綱則建議由簡易對話和簡易短文起手，並視學童能力情況擴及繪本故事或兒童短劇等簡易文體，閱讀理解的目標乃設定在了解文體的「主要內容」即可。

就聽說讀寫綜合應用能力而言，課綱建議從國小中年級便就開始以指讀法（finger reading）邊聽邊讀訓練學生辨識書本中相對應的文字，並培養用適當的速度和語調朗讀文本，藉以運用拼讀規則讀出英文字詞。到了國小高年級年段，課綱除了明指應訓練學生認讀、讀懂國小階段基本字詞及句型之外，還提及文本的選擇應以簡易歌謠韻文、對話、故事及短劇為材；對於較進階的學習者，才要求拼寫英文字詞（教育部，2014）。綜合上述資料，發現課綱對於國小英語閱讀素養的期待是循序漸進的，從建立學童聲音與書面文字的關係著手，到讓學生做出聲的朗讀，唸讀的媒材可以是較生活化的簡易歌謠韻文、對話、故事及短劇為材。然而，儘管課綱希望教師能訓練學生運用拼讀規則唸讀英語，但卻給予適性的彈性空間，不硬性強求全部學生都必須會拼寫英文字詞。

最後，十二年國教課綱亦對邏輯思考、判斷與創造力的養成相當重視。根據課綱指出，自國小中年級起便應該教導學童簡易歸類所學字詞，到了高年級更應該加入推理能力的訓練，尤以推判事件的先後順序與猜測推理相關資訊線索為要（教育部，2014）。課綱在這個項目的規定雖然著墨不多，但卻顯示出教育部希

望藉著此次國民教育的延長，除了加強學習者的學科知識之外，也能夠增強知識與技能和生活情境的鏈結的深意。在側重情意態度的養成、學習策略的統整、以及社會生活求生能力的培養的課綱精神下，未來的教學方法與教學內容想必都應該需要有相當程度的調整。

總結以上各點，研究者發現十二年國教課綱的規準相當的務實，對於國小英語閱讀素養的目標設定並無超出EFL學習者的負荷極限，尚稱實際。由此規準也發現國小階段的學童在學習英語方面大多數都還在建構「學習如何閱讀」(learn to read)的基本能力，包括識字、有基本的文體概念和大意理解。這樣的閱讀發展階段近乎英語為母語人士的二年級學童程度左右(Chall, 1983)，此發現亦與臺灣學者及現場教師的發現雷同(戴維揚, 2006; 郭鳳蘭與林郁雯, 2010)，顯示在培養高階的閱讀能力之前，國小階段應該把學生的基礎識字能力、基本的文體概念和大意理解的能力備足，方能為「透過閱讀來學習新知」(read to learn)奠定穩固的踏腳石。

### 三、評量閱讀素養的多元工具

根據十二年國民基本教育課程發展指引(國家教育研究院, 2014)，素養導向的評量重視現實情境下的應用表現，評量重點在於讓學生在情境中把所學的知識、能力、態度發揮出來，而教師以藉著評量工具評估學生的學習情形，並預測學習發展的潛力。換句話說，既然素養評量注重學習的歷程，多面向的探究學生的興趣與能力，及講究評量方式接近真實性，那麼表現本位評量

(performance-based assessment)就不能在這波的教育改革趨勢中缺席。根據文獻指出，專題、體驗、探究、實作、表現等等評量形式都可以作為適宜的評量方式(國家教育研究院, 2014)。而就語言評量(language assessment)層面來說，常見的多元評量形式亦包括：師生面談會議或晤談(conference and interview)、學習日誌(journal)、教師觀察(observation)、表現本位評量(performance-based assessment)、檔夾評量(portfolio)、專題報導(project)、演示(demonstration)、自我評量(self-assessment)……等等(Brown與Abeywickrama, 2010; McKay, 2006)。這些評量計畫都是設計讓學生透過整合的內化過程將所學轉化成成品做為產出，不僅意在讓學生把所學遷移到其他例子進行應用，或是實際活用在生活裡，更鼓勵促進學生對自己的所知所行進行更高階的覺察思考，自省是否有再持續精進的可能。藉由多元評量的手段，將學生的學習過程寓於最終的成品上，一別於傳統紙筆評量中重結果不重歷程的缺憾。

然而，現場教師要如何使用前述工具才達成英語閱讀素養的評量，而素養導向的英語教案設計中如何融入這些多元評量的工具或方法於課程設計中，端看學生特質、學校本課程的規劃及教學目標的設定才能夠適性調整、因地制宜、因材施教(國家教育研究院, 2014)。但是可以想見的是，為了要讓改善學生被動的學習習慣，將單一的學科知識擴及能靈活運用涵蓋數個學習層面的整合能力，評量的方法勢必要有所改變，方能給予學生適度的學習空間去活用各種相關資訊，發揮思辨、統整、溝通能力與創意，發現問題、分析理解、最後解決問題(Wiggins

& McTighe, 2005)。

## 研究方法

本研究為了以下三項研究目的，採用質性研究法以個案研究的方式探討2017年高雄市國民教育輔導團辦理十二年國教素養導向英語教案設計徵稿比賽作品之多元評量觀點。意在以後設認知的方式（一）瞭解現場教師對於素養導向的英語課程設計的理解與運用實況；（二）探究現場教師實施英語閱讀素養的多元評量方案；與（三）檢驗現場教師的多元評量方案是否符合英[外]語閱讀素養的內涵。

### 一、研究對象

本研究以高雄市國民教育輔導團於2017年二月至四月向全高雄市國中小現職教師徵稿撰寫十二年國教素養導向英語教案設計之作品作為研究對象，全部參加的稿件中因部份為國中英語的教案設計，因不符合研究預設目的予以排除之外，實收五件作品，每件投稿作品作者由三至六位現職教師組成不等，共計有二十一位教師參加此次的素養導向英語教案設計比賽。此次的稿件皆透過跨校共同備課的過程所產出成果，亦即同組教師所設計的素養導向教案亦適用於該組成員所任教之學校與年段。參賽教案中皆以現行課本中的某一單元作為教案設計的內容，兼或融入相關領域或相關議題，實施節數皆為五節四十分鐘的課程為標準，且經過實際教學、觀課討論、修正調整、再試教、與教師同儕回饋等過程，最後將所設計的素養導向教案整理成文字，投稿參加2017年高雄市國民教育輔導團所舉辦的十二年國教素養導向英語教案設計比賽。參賽教案之基本資料如表二。

表二、參賽教案之基本資料

教案編號	施教年級	教學主題	融入領域	融入議題
LPD1	三年級	玩具	英語	性別平等、人權
LPD2	四年級	顏色、水果	英語、資訊、藝術與人文	環境
LPD3	六年級	季節	英語、國語、藝術與人文	無
LPD4	六年級	季節	英語、資訊	環境
LPD5	六年級	交通工具	英語、社會、資訊	人權

### 二、研究工具

本研究所使用的研究工具以十二年國教課綱規定之九大學習表現作為分析向度，亦即語言能力（聽、說、讀、寫、綜合應用能力）、學習興趣與態度、學習策略與方法、文化習俗、邏輯思考判斷與創造力（教育部，2014）。依據此九項分類判別投稿教案中所使用的多元評量策略與工具分別是培養十二年國教課



綱中的那些項目，藉以瞭解現場教師對於素養導向的英語課程設計的理解與運用情況。

此外，為了更進一步檢驗投稿教案中所使用的多元評量方案是否符合英語閱讀素養的內涵，本研究使用陸分級閱讀標準的框架（王薔，2017），進一步將投稿教案中關於英語閱讀素養之多元評量工具與框架中的外語閱讀品格及外語閱讀能力一一對應，試圖找出現場教師實施英語閱讀素養的多元評量方案是否夠全面，與是否服膺課程綱要的期待，並為國小英語教師提出未來規劃課程、選擇課堂學習活動與製作學習表現本位之評量方案的建議。

## 研究結果與分析

### 一、現場教師對於素養導向的英語課程設計的理解與運用實況

根據參賽教案所設計的內容，參賽教師對於「素養導向的英語課程設計的理解」算是精準，大致上都能夠掌握十二年國教課綱總綱的宗旨—希望透過課程設計使學生「自主行動、溝通互動、社會參與」。例如，在自主行動方面，教師在網路上建構了 Google Classroom，讓學生的課堂中的學習內容可以延續，在離開課堂後，學生仍可以透過網路連線繼續取得課堂的學習內容與教師規劃的延伸學習活動。另外，亦可利用 Quizlet 線上自我評量測驗，使學生精熟英文單字的辨認語單字和字義之間的連結。而教案投稿教師普遍都能夠運用心智圖訓練學生解構課文架構，以促進學生的英語閱讀理解能力，此外，亦有教師會結合真實語境的內容研製學習單，訓練學生的系統思考能力和解決問題的能力，甚至也會援引文氏集合圖（Venn diagram）作為教學策略訓練學生分析與比較的能力。

在溝通互動方面，由於英語學科牽涉文字符碼的轉譯能力（code-switching）的訓練，就教案徵稿稿件中的教學活動設計而言，皆能掌握訓練學生運用英語的原則，也能夠盡量利用海報簡報、創作詩分享、以及資訊落差（information-gap）等富含溝通式教學精神的活動，為學生在課堂的學習活動中創造溝通與發表的機會。另外值得一提的是，在收到的英語教案稿件中，僅有一件讓學生在課堂上運用其科技資訊與媒體素養。該稿件賦予著作撰寫的權力（authorship），繪製自己的繪本、為之錄製英語朗讀音檔，最後掃描統整成一本電子書。其餘的稿件雖然也不乏與資訊領域融入的例子，然而，學生自主權較少，多半是藉助資訊科技做為一個轉化紙本成果，將之變成電子成品的呈現工具（如：PPT 投影片製作），卻缺乏讓學生掌握學習自主權的活動。推估應該是因為資訊設備取得不易，或是資訊教師較難配合英語教師實施跨領域學習的原因。

在社會參與方面，投稿教師普遍能善用多元評量的工具培養學生參與人際互動並鼓勵團隊合作，例如利用心智圖、KWL 表格、製作與分享報告海報與創作詩等任務導向的學習活動，讓學生集思廣益、分工合作，並凝聚學生的團隊合作精神；另外，本次教案徵稿亦發現投稿教師將近全數皆能夠根據學生程度的不同，設計差異化的學習內容，將分享閱讀學習單、引導寫作學習單、口語評量學習單等透過調整難易度，或增加輔助措施，促進同儕之間的互助，使學生在課堂上就

做到真正的社會參與與團隊合作。其中近半數的教案為了增進學生主動參與的意願與動機，都設有學生參與度自評與他評的機制，促使學生為了團體榮譽與共好，產生自動自發參與學習活動的內在驅力（inner drive）。而在多元文化與國際理解方面，研究發現僅有二例將國際上的實例與課程內涵結合，或使用跨文化議題的繪本作為分析比較本國與外國事物或文化異同的誘因（incentive）。藉由這些富含真實語境的文本，教師另外研製出學習單引出學生的跨文化理解與國際意識。然而，諸如此類的多元評量設計為數並不多，尚不及全數的一半，可能因為教師對於國際意識的掌握度不像其他面向的素養那麼熟稔，也可能因為教師對於學生是否有能力去做跨文化的批判性思考有所顧忌。不過研究者根據資料亦發現，部分多元文化與國際理解意識的多元評量設計，因牽涉需使用較高級的英語能力，也有使用母語（中文）輔助產出作品的案例。因此研究者以為，日後除了提升教師國際意識方面的素養之外，也應推廣勿因為學生的英語能力有限而不敢在英語課堂中融入文化理解探究元素的觀念。如此一來，才可以避免因語言能力不足影響學生在國際意識素養上的發展。

總結以上研究發現可知本次十二年國教素養導向英語教案設計徵稿比賽之國小英語作品都具有相當高的水準，除歸功於高雄市國民教育輔導團的專業領航機制之外，投稿作者超過半數都是經驗豐富的專家教師有關。藉由專家教師帶領新手教師一起共同備課、規劃設計、研議修正，發揮了「母雞帶小雞」的作用。因此在稿件中可以看到許多英語閱讀素養的多元評量案例，既實際又富含教育意義，值得供給現場教師參考。

## 二、參賽教案所使用之多元評量工具與所評量之學習表現

國小階段的英語教育首重實作與練習，而素養導向的英語課程設計更是重視於利用生活情境營造學習任務，使學生透過整合所學，養成應變與應對新時代所必備的種種能力。根據潘慧玲（2016）彙編的十二年國民基本教育普通高中課程規劃及行政準備手冊指出，素養評量注重歷程、多元及真實，評量過程宜以專題、體驗、探究、實作、表現、活用為途徑，讓學生個體在實踐的過程中，把所運用的策略遷移到其他例子進行應用，或是活用在生活中所遇到的突發狀況或問題裡。

有鑑於此，范信賢（2016）建議素養評量的可行做法可由三種類型的評量著手：（一）表現本位評量（performance-based assessment）；（二）卷宗評量（portfolio assessment）；以及（三）學生自我評量（self-assessment）。而根據研究者發現，此三種類型的評量在英語評量文獻裡亦即另類評量（alternative assessment）或多元評量（multiple assessment）的概念。由於國小學生特質多半喜好以實作經驗協助概念的類化，國小學生能力的養成則需要一點一滴的從基礎慢慢堆積，而國小教育的課程精神亦是以學生的生活經驗出發，一圈一圈向外擴張由具體至抽象的建構知識。在前述的這些背景之下，形成性能力的累積最適於以多元評量工具來記錄學生的學習進步與成長。本研究藉此機會整理出十二年國教素養導向英語教案設計比賽參賽教案所使用之多元評量方案（如表三），並分類歸納該方案所評

量十二年國教課綱中各學習表現所列舉的向度，最後綜合研究者觀點描繪出當今臺灣英語教學現場的評量形貌，討論如後。

表三、參賽教案使用之多元評量種類與所評量之學習表現

教案 編號	使用之多元評量種類	聽	說	讀	寫	綜合 應用	興趣 態度	策略 方法	文化 習俗	批判 思考
LPD1	課文架構心智圖			√	√	√		√		
	引導寫作學習單				√					
	海報簡報		√	√	√					
	分享閱讀學習單						√			
	自我評量表			√			√			
	教師評量表		√		√		√			
LPD2	學習單			√						
	引導創作詩學習單				√					
	課堂表現紀錄		√				√			
LPD3	學習單	√	√	√	√	√				
	教師課堂觀察檢核表	√	√	√			√			
LPD4	四季海報製作				√					
	引導寫作學習單				√					
	口頭報告老師評分表		√				√			
	解讀圖表學習單			√	√	√		√		
	課文架構心智圖			√	√	√		√		
	課堂參與度表現自評表						√			
	文氏圖比較中外季節學習單			√	√	√		√	√	√
	情意態度問卷						√	√		
LPD5	Quizlet 線上自我評量測驗			√						
	電子書製作實作評量		√	√	√	√				
	KWL Chart 實作評量			√	√	√		√		
	課文架構心智圖			√	√	√		√		
	課程主題情意自評表單						√	√	√	
	Google 教室影片回饋評量			√	√		√	√		
	學生自評與他評參與度表現						√			
	教師課堂觀察檢核表		√	√		√	√			√

根據表三所示，投稿教師在英語課程裡所使用的「表現本位評量」有：課文架構心智圖、運用組織圖（graphic organizer）訓練閱讀能力（包括 KWL 表格訓練預測策略、圖表訓練解讀與分析能力、文氏圖訓練歸納與比較能力）、主題海報製作與簡報、詩體創作與分享、電子書製作等等。這些多元評量策略都是利用真實情境或賦予任務特殊的意義，評量學生分析、團隊工作、展示，以及解決問題的能力。此外，投稿教師最常在課堂中所使用的「卷宗評量」就是運用多元化的學習單，扣合該課程所預設的學習目標訓練語言能力（聽說讀寫）。其次，教

師也會運用質性文字影片回饋評量學生的情意與態度，或以課堂觀察檢核表或口頭報告評分表隨時檢核學生的學習態度與學習表現。諸如此類的卷宗評量，不僅讓學生的學習歷程留下了形成性記錄（formative record），也在適當的情境脈絡中評估了學生運用知識、展現技能與流露的態度。至於在「學生自我評量」方面，投稿教師所使用的策略有：課堂參與度自評與他評、情意態度問卷、關於課程主題之情意自評表、以及線上自我評量測驗等等。研究者發現，現場教師皆能善於運用線上工具與紙本問卷，讓學生自己檢核自己的學習結果，透過自我管理與自我監控的措施，階段性的檢視自己的學習歷程，提升自己的後設認知能力。甚至於利用同儕激勵與檢核的機制，讓彼此之間的學習能夠更聚焦，藉以提升所有成員的課堂參與度。

### 三、參賽教案所使用之多元評量方案工具與評量英[外]語閱讀素養的內涵

綜觀前述資料，發現投稿國小英語教案設計中所使用的多元評量種類多元、方式多變，適切性也依據各教案所設定的年段符合各自學習者的學習特質與學力。然而，若以量化的角度來看，評量讀（ $N=15$ ）寫（ $N=15$ ）能力的工具依然是最多，其次是評量學生興趣態度的工具（ $N=12$ ），評量策略方法與綜合應用能力（ $N=9$ ）和說的能力（ $N=8$ ）的工具居中，最少的還是評量文化習俗、批判思考、與聽的能力（ $N=2$ ）的多元評量工具。

首先，教師對評量英語閱讀素養的工具展現相當高的掌握能力，廣泛多元的評量方式包括了課文架構心智圖、閱讀策略組織圖（含KWL表格訓練預測策略、圖表訓練解讀與分析能力、文氏圖訓練歸納與比較能力）、主題海報製作與簡報、詩體創作與分享、電子書製作等等，種類相當豐富。檢測的向度包括英語閱讀習慣（ $N=2$ ）、英語閱讀體驗（ $N=9$ ）、英語文本概念（ $N=5$ ）、拼讀能力（ $N=5$ ）、閱讀流暢度（ $N=4$ ）、閱讀技巧與策略（ $N=10$ ）、外語社會文化背景知識（ $N=2$ ）等等閱讀素養子能力，相當全面。

然而，若從評量工具使用量的多寡來檢視教師是否顧及英語領域全部的學習表現則發現，儘管這次所收錄的教案作者都是頗具教學經驗的教師，仍然不免在評量的向度上仍有相當程度的傾斜。研究者研判造成如此現象的可能原因有三，其一可能肇因於教師過往的學習經驗，因早年學習英語的經驗多為精熟外語的讀寫能力為主，所以因為較熟悉讀寫領域的評量標準與進程，所以在制定多元化評量工具時較能得心應手。相對的，對於聽的能力的訓練，因早期的英語教育較不重視，如今到了要兼顧全面英語力的養成時，自然所受到重視也會相形見絀。

此外，教師本質的素養能力以及大社會的學習文化也有可能致使文化習俗與批判思考這兩個面向的多元文化評量受到較少的關注。首先，文化習俗議題的探討需牽涉到教師本身的素養，平日是否有博覽群書、涉獵跨領域、跨文化的媒材及新知的習慣，以及平日是否對自己文化的認同與國際社會文化有客觀的認識與評價，都會影響教師引入文化習俗議題的意願。而批判性思考能力的養成更是端賴教師在學術養成的過程當中是否經常磨練自己，是否願意破除傳統的多聽少說

或照單全收的學習習慣。教師若能夠對於社會議題時常採取「慎思、明辨、篤行」的態度，在教學時才會自然且有自信的引入評量批判思考的措施，培養學生批判性思考的素養。

#### 四、國小階段適於發展英語閱讀素養的多元評量方案

前一節所列之多元評量方案僅有部分設計以評量國小學童之英語閱讀素養，根據陸分級閱讀標準的框架（王薔，2017），英語閱讀素養分為英語閱讀能力與英語閱讀品格兩大部分。下表四節錄表三從投稿教師所使用的多元評量策略中摘錄可以評量英語閱讀素養的工具，並根據該評量工具的屬性與評量目標，辨別該工具的所欲培養學生英語閱讀素養的子能力，並記錄於下。

表四、參賽教案使用之多元評量種類與所評量之英語閱讀素養

教案 編號	使用之多元評量種類	英語閱 讀品格		英語閱讀能力					
		閱 讀 習 慣	閱 讀 體 驗	英語解碼能力			英語閱讀 理解能力		
		文 本 概 念	音 素 意 識	拼 讀 能 力	閱 讀 流 暢 度	閱 讀 技 巧 與 策 略	語 言 知 識	外 語 社 會 文 化	背 景 知 識
LPD1	課文架構心智圖			√			√		
	分享閱讀學習單	√	√		√	√			
LPD2	學習單					√			
LPD3	學習單		√				√	√	
	教師課堂觀察檢核表					√	√	√	
LPD4	解讀圖表學習單	√	√				√		
	課文架構心智圖			√			√		
	文氏圖中外季節比較學習單	√					√		√
LPD5	Quizlet 線上自我評量測驗	√				√			
	電子書製作實作評量	√	√				√		
	KWL Chart實作評量	√					√		
	課文架構心智圖			√			√		
	Google 教室影片回饋評量	√	√						√
	教師課堂觀察檢核表	√				√	√	√	

根據表四所示，在諸多的英語閱讀素養評量工具中，評量閱讀技巧與策略的工具最多（ $N=10$ ），其次依序是閱讀體驗（ $N=9$ ）、文本概念（ $N=5$ ）、拼讀能力（ $N=5$ ）、閱讀流暢度（ $N=4$ ）、閱讀習慣（ $N=2$ ）、外語社會文化背景知識（ $N=2$ ），敬陪末座的則是音素意識（ $N=0$ ）和語言知識（ $N=0$ ）。扣除語言知識在本質上必須透過量化的紙筆測驗方能得到較準確的標準化數據不談，研究者發

現教師鮮少運用多元評量工具培養學生的音素意識（phonemic awareness）。為了確定音素意識是在眾教案設計者心中的地位，研究者深入檢視所有稿件課程設計的內容，不但沒有發現任何訓練學生音素意識的學習活動，更沒有輔助學生形成音素後設認知的練習與檢核的形成性評量。如此的現象是令人擔憂的，國小的英語學習者不論是剛接觸英語的中年級學生，或是稍微有一點基礎的高年級學生都有近半數學童的閱讀能力仍然處在識字解碼期階段（戴維揚，2006；郭鳳蘭與林郁雯，2010），若真實的課堂當跟投稿教案的課程設計相仿的話，如此課程安排對於學習英[外]語的國小學童來說，無疑是有害而無益的。如果沒有音素意識，學生拼讀能力的發展就會受到影響，進而無法順暢的朗讀出文本的內容。若加以考量到課堂活動缺乏養成閱讀英語讀物的習慣的現實（ $N=2$ ），學生的英語素養勢必在先天性不足的背景，又遭受到後天失調的另一重擊，反而會成為阻礙我國國小學童發展英語閱讀素養的最大限制。儘管此次教案競賽中運用輔助學生發展閱讀技巧與策略的評量工具最多，但是不禁要讓人懷疑這些工具是否對大多數的學生有正面的效益。

研究者認為要培養學生的英語閱讀素養，最重要也是最有效度的方法就是讓學生真正的去「閱讀」真實語料的文本，但是更重要的是若要顧及學生的個別差異給予因材施教，分組實施閱讀引導教學或閱讀材料分級制則是必要的手段。建議教師可在教室內建置一個為數約五十本的班級英語圖書書庫，將圖書根據文本難度與單詞總量多寡分成三類：進階、適中、基礎，並在現有的課程時數中每週或每隔一週固定挪出十五分鐘左右實施分組閱讀教學。分組則應考量學生閱讀能力概況、興趣、學習特徵、閱讀發展階段等綜合因素（中國教育報，2016），將閱讀素養目標一致的五至六人集結在同一小組施予引導閱讀教學。根據此標準，一方面為學生的閱讀目標準確定位，另一方面也使學生能夠挑選到合適的讀物，再透過小組師生閱讀面談會議（small group reading conference）給予差異化教學，逐步培養學生的英語閱讀素養。

由於我國的教育現場受限於法令制度的規定，班級人數幾乎都在三十人上下（尤以各縣市的市區學校最為典型），且不能實施跨班級的分級英語閱讀教學，因此在國小階段，面對英語能力分佈雙峰化的現實情況，實施班級內部的分組英語閱讀教學是趨勢，也是一帖顧及教育公平性與教育正義的解藥。現階段的國小英語依照十二年國教課程綱要規定，最早由國小三年級開始實施英語教育直到六年級，每週一至二節長度為四十分鐘的正式課程。雖然有部分學者主張應向下延伸至國小一年級開始，但是研究者綜觀師資層面、學習心理學、與外語習得年齡論等層面則認為，與其向下延伸降低英語接觸的年紀，不如為中高年級的學生每週加一堂英語閱讀課，並且限定該節課只能讓學生靜默閱讀，培養閱讀習慣與閱讀興趣，才能夠藉著增加英語語彙的接觸，長遠的培養英語閱讀品格與英語閱讀能力，達到提升英語閱讀素養的終極目標。而相關的配套措施，如學校班級英語圖書的購置、區域性英語繪本資源的共享以及英語閱讀素養之種子教師的培訓，則需相關的政府單位通盤考量、齊路並進，方能得到水到渠成之效。

## 結論與建議

根據前述研究結果與發現，本文提出四大建議，供現場教師與教育當局作為日後執行英語閱讀素養導向課程的參考。其中前三項建議針對國小英語教師提供關於未來課程規劃、課堂學習活動選擇，及表現本位之評量方案研發的建議。最後一項建議則提供給教育當局，作為政策執行面上協助現場教師有效執行英語閱讀素養導向課程之配套措施參考。

### 一、未來規劃課程應更注重「全面性」的英語閱讀素養的培養

國小英語課程的規劃須培養學生的情意、技能和態度包羅萬象，如何在有限的時間內（四年共計二百一十三小時）將英語閱讀素養的所有元素融入在課程當中，實在需要有系統的安排與仔細思考。就目前教師的規劃評量的習慣來看，尤其應注意在培養學生英語閱讀習慣、引入英語社會文化背景知識、與提高音素覺識等方面多下功夫。此外，為因應學生分歧的英語閱讀能力與不同的英語閱讀興趣之需求，實施分級閱讀指導教學或運用多元的差異化教學手段。本文列舉的諸多培養閱讀素養的多元評量方案，全部都很適合國小學生的程度，可以作為現場教師參考的依據。只是教師在用共這些評量工具的時候，宜事先了解學生的閱讀發展階段，選擇適當的策略，才能夠錦上添花，讓評量與課程內涵相輔相成。

### 二、課堂學習活動的選擇可以盡量與「跨領域」結合以拓展素養的運用

大陸學者程曉堂與趙思奇（2016）曾針對英語學科核心素養的實質內涵提出見解。他們認為語言能力、文化品格、思維品質、學習能力是構成英語學科核心素養的四大要素。而十二年國教課綱（教育部，2014）英語學習內容也律定語言知識、溝通功能、文化理解、思考能力是本學科的學習重點。兩岸的英語教育走向似乎有相似雷投之處，亦即重視語言的功能性語言與社會的關係。既然在這一波的教育改革趨勢重視「大能力」（諸如素養）的陶冶，英語學科的學習將不能夠僅限於純粹的語言知識的記憶與理解而已，反而更應該以學習某個內容為目標，並經由了解該內容的內涵來推敲語言構成的基本元素（句法、構詞、聲韻等）。在此氛圍的影響之下，英語領域與自然領域、人文社會領域或其他領域知識的交融都有助於學生拓展素養的運用與大能力的養成。或許鑽研的學科內容不需要過深，但是跨領域的協同與科目之間的延續將會是素養導向課程中不能錯過的一環。

### 三、「高風險測驗」應與「表現本位之評量方案」的編製相互呼應

於長久以來，課程與評量是教學上環環相扣的生命共同體。本研究表列出許多可評量英語閱讀素養的多元評量策略，提供現場教師想法與示例，以改編適用於各自特別的教學環境。這樣現象顯示課程改革的質變在國小英語的教學端已經開始發生。今日的十二年國教課綱已確定以素養為依歸，大環境理應對表現本位



之評量方案的發展較為友善。然而，傳統的總結性評量——國中教育會考、國民中學學生基本學力測驗、大學學科能力測驗、及大學入學指定科目考試——至今為止依然方興未艾，教育當局若不思改變，將成為表現本位之多元評量的桎梏。在推廣素養導向的課程綱要的同時，除了使現場教師增加編製表現本位之多元評量工具的知識與能力之外，大型的高風險測驗（high-stakes tests）是否也應該順應十二年國教課綱的精神慢慢轉化成標準本位評量（standard-based assessment）或素養本位評量（competence-based assessment），才能夠將平日的素養訓練透過轉化過的「素養本位高風險測驗」機制造成回沖效應，增強課程和評量之間的鏈結，進而扭轉大眾依舊獨尊常模參照的高風險測驗的刻板印象。

#### 四、政策執行應包含「社會教育的宣導」與「務實層面的配合」

培養國小學童的英語閱讀素養除了從教育師資、課程層面著手之外，政策面的配合也是課程改革是否成功的重要幕後推手。新課綱以素養導向為宗旨，鼓勵多元進路、適性揚才，課程的走向、評量的實施、和升學的途徑預期都將會更多元開放。十二年國教的多元升學方式有可能會為多元的教室本位的評量

（classroom-based assessment）與表現本位評量帶來一線曙光。然而，若家長仍舊迷信傳統升學測驗的「公平性」與「獨尊地位」，這一波的課程改革依然很可能終究付諸曇花一現。政府當局在這個宣導與推廣角色上，除了從內部的改革（支持教育與教學的措施）著手之外，外部的改革（社會的氛圍）也不能輕忽。前者如勻撥預算購置學校班級英語圖書、建置區域性共享的英語繪本資源及培訓引導學生建構英語閱讀素養之種子教師都是當務之急。後者則有勞政府當局扮演起與社會大眾溝通觀念的角色，以傳統電子傳播媒體、社群媒體、或紙本宣傳品在親子互動活動、就業與升學博覽會或座談等場合行銷「素養即理解現象與解決問題」的觀念。惟有「內外夾擊」、「雙管齊下」，素養導向的十二年國教課程改革才能夠因為「裡應外合」達到「教育產業全面升級」的目標。

## 參考文獻

### 《中文部份》

- 中國教育報 (2016 年 11 月 29 日)。中小學英語閱讀素養出爐，您的學生能達到分級閱讀標準嗎？**中國教育報**。取自 <https://read01.com/23n4KQ.html>
- 王曉珊 (2016 年 9 月 1 日)。王薔：英語閱讀教學應從「重能力」轉向「重素養」。**21 世紀英語教育**。取自 <https://paper.i21st.cn/>
- 王薔 (2017 年 7 月 14 日)。提高小學生英語閱讀素養與實踐探索。**中國教育報**。取自 <https://www.iread.one/705512.html>
- 林郁雯 (2011)。字母拼讀教學法及重複閱讀對台灣國小五年級學童閱讀流暢度之影響 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 范信賢 (2016)。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要，**教育脈動**，5。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/content.aspx?type=H&sid=198>
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程發展指引。  
<http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/020c0d22a5c0fad366f0f5ab1cf3b2a7.pdf>
- 國際評比辦公室 (2016)。國際報告及政策建議[公告]。新北市：國家教育研究院。民2017年11月20日，取自：<https://tilssc.naer.edu.tw/advice>
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域—英語文課程手冊。取自  
<http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/183946265.pdf>
- 章菁 (2017)。因應核心素養導向新課綱之國小英語教學。**英語教育學習領域教學中心**。2017 年 10 月 31 日取自  
<http://laes.ntcu.edu.tw/DownLoad.ashx?FileID=3840>
- 程曉堂、趙思奇 (2016)。英語學科核心素養的實質內涵。**課程、教材、教法**，36(5)，79-86 頁。
- 潘慧玲 (2016)。十二年國民基本教育普通高中課程規劃及行政準備手冊。取自 <http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/348>。新北市：國家教育研究院。
- 戴維揚 (2006 年 4 月)。閱讀素養與多元評量機制。紀鳳鳴 (主持人)，語言技能 (聽說讀寫) 評量。**2006 英語教學與評量國際研討會**，嘉義：中正大學。

### 《英文部份》

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.) NY: Pearson Education.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.) Chestnut Hill, MA:

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kuo, F.-L. & Lin, Y.-W. (2010, May). Decoding skills as indicators of Taiwanese EFL elementary school students' oral reading fluency. In S.-C. Shih(Chair), *The 27th International Conference on English Teaching and Learning in the ROC*.

Symposium conducted at National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.

McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016).

*PISA 2018 Draft Analytical Frameworks*. Retrieved from

<https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).