

# 臺師大中文思辨與寫作能力測驗及其評分量尺建置發展探究

## A Study on the Course, “Capability of Critical Writing Assessment,” in National Taiwan Normal University

謝秀卉

Hsieh, Hsiu-Hui

劉純妤

Liu, Chun-Yu

Author's Correspondence Information

作者通訊

**謝秀卉 Hsieh, Hsiu-Hui**

Contracted Lecturer

Common Core Education Committee Chinese Education Division

National Taiwan Normal University

國立臺灣師範大學共同教育委員會國文教育組約聘講師

謝秀卉為本文通訊作者，Email：sophyhsieh@ntnu.edu.tw

4F., No. 106, Jiukang St., Wenshan Dist., Taipei City 116009, Taiwan (R.O.C.)

**劉純妤 Liu, Chun-Yu**

Administrative Secretary

Common Core Education Committee Chinese Education Division

National Taiwan Normal University

國立臺灣師範大學共同教育委員會國文教育組行政秘書

DOI:10.6360/TJGE.202212\_(30).0007

## 摘要

臺師大教務處共教國文組於一〇六學年度起鼓勵授課教師融入美國賓州州立大學凱倫·莫菲教授之深度討論教學法（Quality Talk）於國文課堂，此一教學法乃以教師為思辨引導者，引導學生自主提問，並利用小組成員的「討論」以獲得答案或共識，由此來鍛鍊「思辨力」與「表達力」。為了解學生修課後有關「思辨」與「表達」之學習表現，共教國文組遂召集授課教師共同研發可評估學習成效之測驗評量。本測驗及其評分量尺乃藉行動研究發展得出，自一〇七年學年度第二學期起，以全校修課同學為施測對象，施行前測與後測，利用測驗設計、測驗實施、測後檢討、測驗修正等研究程序的循環實施而使測驗趨向完備。一一〇學年度第一學期，更邀集校外專家針對本測驗暨評分量尺展開審訂，確立本測驗之測驗題型為：「問答題」、「提問題」、「提問作答題」，對應之評量項目為：「訊息統整」、「問題提問」、「觀點建立」及「文辭組織」，各評量項目均分為 A、B、C 三等級，各等級學習表現皆有相應說明描述。

**關鍵字：**國文教學、深度討論、測驗評量、思辨寫作

# 臺師大中文思辨與寫作能力測驗及其評分量尺建置發展探究

## 壹、前言：建立評估「討論」的「國文課」學習成效的評量工具

在二〇一五年左右，時任臺師大教務長的陳昭珍教授將美國賓州州立大學凱倫·莫菲教授（P. Karen Murphy）的深度討論教學法（Quality Talk）引介至師大。教務處共教國文組自此時起即鼓勵授課教師能融入此教學法於大一國文課，自一〇六學年度迄一一〇學年度，施行已屆五個學年度，合計十個學期。自一〇九學年度起，「國文」課程更名，上下學期分別改稱為「中文閱讀與思辨」及「中文寫作與表達」。本門課程參照借鑑凱倫·莫菲教授所研發之教學架構及問題類型做為課堂討論方法，使學生藉自主問答而深化對文本或議題之理解。目前多數授課教師皆在「講授」的「國文課」外，兼有施行「討論」的「國文課」之教學經驗，更有不少教師開始思考為「討論」而生的「講授」所需的教材與教法，或是因應文本或議題設計討論課流程。在深度討論教學法中，乃以教師做為討論課程的引導者、輔助者，建構以學生為中心的學習環境，隨著課程發展，要將討論責任漸次移轉至學生身上（陳昭珍 頁 19），使學生利用自主問答的思考練習，不僅被動接收訊息，而能主動於各種閱讀情境展開「思辨」，並能清楚流暢「表達」個人觀點及所持理由論據。

修習本門課程的學生，在進入大學前，於中小學階段多有接受「講授」的「國文課」的學習經驗，而這種融入深度討論教學法的大學國文課，非屬側重教學者中心的「講授」的「國文課」，而是側重學習者中心的「討論」的「國文課」。後者之特點在於，既有傳統國文教學重視的「講授」，但讓學生「討論」

的比例亦相對提高。這幾年下來，在國文學系徐國能教授、胡衍南教授擔任國文組主任期間，陸續有來自校內外中文專業領域的授課教師共同展開長時期的教學實踐與研究，點滴累積，已慢慢形成根據臺師大大一國文教學現場而生的「討論」的「國文課」之教學模式。而，建置一能評估學生「思辨」與「表達」學習成效的評量工具，則是此教學模式能否持續發展精進的必要檢核項目。「思辨」與「表達」包含面向廣泛，仰賴長期涵養以致深化，學生亦經常顯現出不同完成度、完整性的學習表現，判定其學習成效，更多是屬於「質」的而非僅是「量」的評估，若僅用百分制之數字成績來判定，意義與效益實不顯著。因此，如何相應此一學習者中心教學法（Learner-Centered Teaching）而制定檢視學習成效的評分量尺，於修課期間，提供師生雙方溝通學習期望、發現學習盲點、解決學習問題與給予即時回饋之依據，實為具體落實「思辨」與「表達」訓練的重要環節。

另一方面，在中小學階段的國語文教育，教師用以檢視「思辨」與「表達」的學習成果，口語表達與書面寫作仍是重要方式。口語表達前的準備工作，必然也包含書面文字的記錄與構思，而且，書面寫作相較口語表達，除思考辨析外，更涉用字遣詞、篇章結構之經營，對於了解學生修習課程後關於思辨與表達能力提昇之程度或狀況，就可以具體從學生閱讀文本後能否統整訊息、提出問題、建立觀點、組織文辭等四面向的寫作實績加以評估。再則，若就傳播媒介而論，在口語表達中，能見出思辨深度與程度的語言內容乃融入講說者聲氣唇吻、神態表情、肢體動作中，若未經錄影留存，教師多得憑藉發表結束之總體印象來評定，較難有充分時間檢閱學生思辨之完整度或不足之處。書面寫作便可使教師重複瀏覽，批閱中若有問題或疑議，又可據實例提供修正建議。由是，共教國文組於一〇七學年度邀集組內授課教師研議籌設以「思辨」為主的「寫作」評量，名稱訂為「中文思辨與寫作能力測驗」，規劃「問答題」、「提問題」、「提問作答」三題型來檢核學習成效，設定四項評量項目：「訊息統整」、「問題提問」、「觀點建立」、「文辭組織」。本項測驗全學年總共施行四次，每學

期皆施行前測(學期初)與後測(學期末)，一一〇學年度改為全學年施測二次，第一學期施行前測(學期初)，第二學期施行後測(學期末)。為了制定能檢視學習成效的評量工具，採取行動研究法，由授課教師研發試題，讓學生實際參與測驗，並據學生寫作實例及教師閱卷後建議逐步修訂本測驗及其評分量尺。建置此一評分量尺的目的在於，提供教師掌握學生個別學習狀況與彈性調整教材教法之依據，使學生能在接受測驗評量前有較清楚的學習指引，並於評量結束後，能了解改善或調整的要點。

本文所論重點有三：其一，述明「中文思辨與寫作能力測驗」及其評分量尺之建置發展；其二，據施測以來所蒐集資料分析現階段執行概況；其三，說明據校外專家審議而修訂的測驗題型與評分量尺。

## 貳、文獻探討

以下，首先梳理深度討論教學法之核心概念及相關國內外實證研究；其次，梳理評分量尺之建置及用途的相關研究。

### 一、深度討論教學法之核心概念及相關實證研究

#### (一) 核心概念

凱倫·莫菲教授及其教學研究團隊所推動的深度討論教學法，旨在藉由小組討論引導學生對文本或議題進行批判性思考與表達，進而提昇其高層次理解能力。簡言之，即是使學生在「討論」中「思考」，而「提問」與「回答」的精細與完整程度將是影響討論成效的關鍵因素。能夠幫助學生高層次理解的問題稱「求知型」(Authentic Question)問題，以此有別於促進基礎理解能力的「測試型」(Test Question)問題。「測試型」問題通常有固定或單一的答案，「求知

型」問題則使小組成員間的對話交流持續發生，而對文本或議題產生較具深度與廣度之理解。「求知型」問題，可再分為「追問型」(Uptake Question)、「感受型」(Affective Question)、「分析型」(Analysis Question)、「歸納型」(Generalize Question)、「推測型」(Speculate Question)、「連結型」(Connection Question)等問題類型。而回答則分為「個人回答」(Individual Responses)、「共建回答」(Co-constructed Responses)兩類，又再細分前者為「詳細解釋」(Elaborated Explanation)，後者則分為「探索性談話」(Exploratory Talk)、「累積性談話」(Cumulative Talk)兩類。「個人回答」指的是由「個人獨自組織一有特定觀點的陳述。並且，要包含至少兩項的證據。(如理由或證明)」，「探索性談話」是指小組討論中雙方觀點對立或具反駁性質的談話，「累積性談話」則是小組討論中雙方觀點相近、類似的談話。問題類型、回答類型及定義，詳見表 1：

表 1 深度討論 問答類型及定義

問題類型		定義
測試型問題 TQ (Test Question)		有固定或單一答案的問題
求知型問題 (Authentic Question)	追問型問題 UP (Uptake Question)	承續他人意見，接著問下去，帶出更多對話的問題。
	感受型問題 AF (Affective Question)	閱讀文章後，聯結個人生活經驗而提出問題。
	推測型問題 SQ (Speculate Question)	閱讀文章後，思考各種可能性而提出問題。
	歸納型問題 GE (Generalize Question)	與檢索、擷取文章內容有關的問題。
	分析型問題 AY (Analysis Question)	提出帶有個人觀點，同時涉及組織推論文本相關資訊的問題。
	連結型問題 CQ (Connection Question)	將文本與既有知識、其他文本或上次討論進行連結，而提出問

		題。
回答類型		定義
個人回答	詳細解釋 (Elaborated Explanation)	由一人完成具有理由論據的觀點陳述
	探索性談話 (Exploratory Talk)	小組成員間觀點對立或具反駁性質的談話
共建回答	累積性談話 (Cumulative Talk)	小組成員間觀點相近、類似的談話

資料來源：研究者自行整理

教師是學生展開自主問答的輔助者與引導者，旨在幫助小組成員問答不流於漫談或失焦，討論有重心，層層深入，聽懂他人所言，亦能清楚條陳己見。P. Karen Murphy (122-125) 曾歸納出五點教學原則：(一)「運用語言做為思考的工具」、(二)「建立規範論述的期待」以及「對話回應」之原則、(三)教師本身應該「促進討論」並且「協調整合討論的回應」、(四)教師確保討論內容「含有要旨並且清楚明晰」、(五)教師要擁有「接納各種差異性討論的肚量」。如同蓋房子與搭鷹架，當同學逐漸習慣討論模式後，教師就把學習主導權交還學生。因此，無論是學生自主問答，或是教師選擇文本或討論主題後將詮釋權交給學生，凡此皆在鼓勵學生對於閱讀文本所傳遞訊息能啟動接收、辨析、篩選、組織等運思能力，而這正是批判性思考所以落實之處，亦是藉同儕對話整合他人觀點來形成共建思考 (inter-thinking)。

## (二) 相關實證研究

Soter 等 (372-376) 認為深度討論教學法能夠引發高層次思考的提問主要是「求知型」問題，而回答則是「詳細解釋」(Elaborated Explanation, EE) 和「探索性談話」(Exploratory Talk, ET)。「求知型」問題使答案具備開放性與可論述性，「詳細解釋」則使學生得細說觀點背後的理由或證據，「探索性談話」則因

有詰辯、反駁，而能給予彼此思考上的刺激。而，Zohar 與 Nemet（35-72）認為，討論並非是放任學生自由漫談，教師若明確傳遞口頭論述技巧，則討論成效更好。而關係性論證即是討論常用推理方式，包含「類比論證」（異中取同）、反常論證（在預期中辨析變異）、悖論（觀點互斥或矛盾）、「對立論證」（對立觀點間的關聯性）在內，教師若引導得當，將使學生思考更有深度（Alexander, et al. 36-44）。P. Karen Murphy（33-48）即認為，在討論中，教師與學生需扮演不同角色：教師需在「刻意指導者」、「淡出的協助者」與「努力的評量者」三者變化，而學生亦在「投入的學習者」、「深思熟慮的解釋者」及「反思的回應者」往返穿梭，如此始能產生具深度與廣度的理解。王世豪（頁 19）則指出討論所引發的成員間思考激盪，實有助學生學習思辨資訊之真偽，注意到學生自主問答的討論課可使課堂氣氛活潑，改變學生對國文與生活脫軌的刻板印象，特別是關於文本閱讀，引入小組討論可使學生由此練習建立自我的觀點詮釋。有關深度討論教學法如何融入個別課堂，臺師大教務處共教國文組集結授課教師共同編寫的《走進「深度討論」的國文課堂》一書（黃子純、謝秀卉，2020）便顯現出不同的討論課流程規劃，如陳嘉琪結合寫作教學，利用「生活語言」與「文學語言」，使學生利用討論意識到表述策略的重要性，由於教師引導在先，來自不同領域修課學生，便多能就各自的知識背景提出想法。謝秀卉、黃子純則藉「討論」引導寫作，使學生藉由「討論」中的「觀察」與「想像」來發展各自神怪寫作聯想資源。李純瑀則注意到即使此類授課方式活潑，但學生不願開口及上課精神狀況不佳亦會影響討論進行。事實上，討論課十足考驗教師的臨場反應與班級經營，包含討論氛圍、討論問題、零碎想法如何組織成條理清晰、層次分明的論述等。陳冠蓉認為施行深度討論必然面對討論時間及成員組成不易掌控，又若討論成果缺乏橫向聯結，以及學生的思考模式、學習策略、跨域運用未能有通盤的系統性規劃，再加上教師專業、教學流程安排，還有學生上課的身心狀態、意願、情緒等等，凡此諸多變數皆會影響最終成效，效能如何發揮，皆待深入探討。此外，謝秀卉（頁 85）認為在學生自主問答的討論課開始前，可先設置 QT 教學的預備課程，保留傳統國文教學中以「教師提問



一學生回答」為主的教學環節，設計簡答題練習，引導學生熟悉以討論來思考，以此做為從「講授」教學法過渡到「討論」教學法的橋樑。上述研究多屬於深度討論教學法融入課程及應用的研究，凡此均為建構「中文思辨與寫作能力測驗」及其評分量尺提供參照。

## 二、評尺量尺之建置及用途

Popham (72) 認為，設置評分量尺有三要點，一是確定評量標準，二要敘述各評量標準之定義，其三則是要擬定評分策略。在實際的運用中，乃是經由列出評量標準，且針對從精熟優異到有待加強的各種等級表現提供明確描述，以此闡明課程學習期望，既有用於評估學習發展狀況，亦有用於總結學習成果，是總結性評量或形成性評量常見的評量工具之一。史美瑤（頁 40）指出，使用評分量尺可藉敘述性定義及相對分數將學習表現置於一從「極優」到「有待加強」的連續線上，呈現出課程學習重點以及學生不同程度的學習狀況。評分量尺（Rubrics）依使用方式有整體型（Holistic）與分析型（Analytic）兩類，其中分析型評分量尺會對評量對象區分個別特質，並針對個別特質提供明確描述（趙建豐、林志隆 頁 99），適用於評估學生分項學習表現（蘇錦麗等 頁 20）。評分量尺之建置有其程序，陳琦媛（頁 87-88）說明建置評分量尺的步驟如下，首先，要反思學習任務的目的和內涵，其次，要列出學習目標，並就學習目標區分出不同表現向度，其三，則將表現向度轉變為評分量尺表格，並描述出各等級的特徵為何，並認為它可用在教師評量、學生自評與學生同儕互評上。事實上，教師與學生若能聯手訂定，則不僅可製作宜於評估學習成果的評分量尺，學生亦能獲得更多與課程相關的知識與能力，Andrade（18）提出六項製作評分量尺的步驟，包含檢視範例（Look at models）、列出標準（List criteria）、統整與分析標準（Pack and unpack criteria）、清晰分出品質等級（Articulate levels of quality）、擬定評分量尺初稿（Create a draft rubric）、續修初擬之評分量尺（Revise the draft），在他所羅列的步驟中皆積極引導學生共同參與修訂。而，Jackson 與 Larkin（41）歸納出學生使用評分量尺的好處為如下數點：

- 學生在完成交付任務前可先了解課程的學習期望為何，此一學習期望可由教師指定，也可由課堂討論來確認。
- 隨著作業的進行，學生可以管控掌握自己的學習進度。
- 學生參照評分量尺的評量標準來判斷自己和同儕的作業達成的學習程度。
- 學生在繳交作業之前可利用評分量尺做為最後檢查點。
- 有特殊需要的學生可根據其學習型態、特殊需求來規劃適用之評分量尺。

彭森明（頁 55）認為能讓受測者自由發揮及提出答案的評量較易檢核高層次能力，而根據他所見的研究發現，利用短文論述（essay）方式評量，比之有標準答案的測驗，更能測驗學生了解、組合、分析等能力。而，以「思辨」為主的「寫作」即屬於此類讓受測者自由提出答案的「短文論述」之評量，若能建置出合適的評分量尺實可提供教師解決學生問題，提供適當學習指引，實有助於師生對於本課程兩項核心能力：「批判思辨」與「溝通表達」更具自覺意識地展開教學與學習。

## 參、研究方法

本測驗屬於供師生雙方檢視修課後於「思辨」與「表達」學習成效的評量工具，因之，必須相應建置適用之測驗題型及評分量尺。為使二者能在研發、施測、檢討中趨向完備，採取行動研究法，乃藉測驗設計、測驗施行、測後檢討與測驗修正等步驟循環進行。自一〇七學年度第二學期起，每次施測均包含以上四階段，均在完成調整修正後，始再啟動下階段的研究循環。研究架構如

下圖 1 所示：

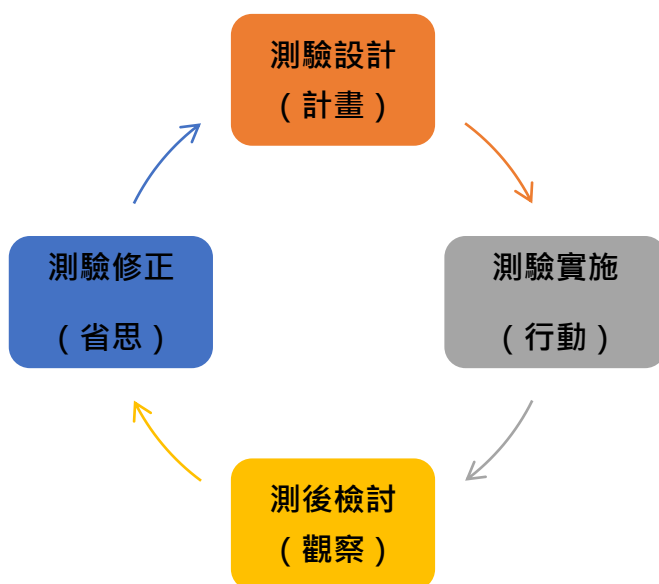


圖 1 研究架構圖

資料來源：研究者自行整理

研究實施程序簡要說明如下：

- 測驗設計：製作測驗試題、選擇施測文本、撰寫各次測驗評分等第說明。
- 測驗實施：每學期期初、期末各選一週，施行前測及後測，施測對象為修習本課程之學生。
- 測後檢討：召開檢測會議、調整試卷內容、批改試題樣卷、檢核評分信度、討論評分差異樣卷、列舉試題類型各級等寫作範例。
- 測驗修正：調整試題之題幹內容、修正評分等第說明、確立製卷相關注意事項。

本測驗對於教學之助益乃在提供教師掌握學習狀況與彈性調整教學之依據，亦為學生提昇「思辨」與「表達」能力提供清楚學習指引，並且，在評量結束後，能具體掌握改善或調整的學習環節。每學期皆舉行兩次測驗，分為前測（學期初）與後測（學期末）。本研究用以評估測驗結果的方式如下：其一，運用 SPSS 23.0 軟體進行皮爾森積差相關及肯德爾和諧係數統計分析，依據測驗小組成員樣卷評分情形，據此檢核評分者間信度；其二，運用 SPSS 23.0 軟體進行前後測相依樣本  $t$  檢定統計分析，檢視該學期前後測成績之差異；其三，邀請全校修課學生填寫調查問卷，藉由描述性統計資料，了解學生學習成效以及學習狀況。針對本研究之結果暨相關修正事項，共教國文組擬於新學年開始前之暑假，擇期召開研習會議，使授課教師能掌握新修評分量尺之制定原則與使用方法。

## 肆、「中文思辨與寫作能力測驗」之籌設建置

### 一、測驗目標：測驗學生修課後在「批判思辨」與「溝通表達」能力的學習表現

「中文閱讀與思辨」與「中文寫作與表達」為臺灣師範大學校定共同課程，課程融入深度討論教學法（Quality Talk），以培養深化學生探問真理與因應未來生涯所需之兩項核心能力為學習目標：其一、接收各類資訊後的批判思辨能力；其二、運用口說及書寫來伸抒己見之溝通表達能力。「中文思辨與寫作能力測驗」及其評分量尺旨在提供教師與學生了解修課中及修課後有關「批判思辨」與「溝通表達」兩項核心能力的學習狀況與學習建議。

### 二、測驗屬性：兼有「寫作測驗」與「課堂作業」性質的形成性評量

本門課程雖以「討論」為主要進行方式，然而，除批判性思考的訓練外，教師仍可納入審美鑑賞、省思感悟等教學規劃，在閱讀教材選擇上，又可依個

別教師不同研究專業及授課經驗，在古代與現代、東方與西方、文言與白話、文學與非文學、經典與時事等參酌擇選，對於課堂「討論」主題之設定實具彈性。因之，教師如何開啟討論課，皆可參酌自身研究專業及教學經驗來設計討論課流程及規劃課堂作業。為使教師便於引導學生自主提問與小組討論，共教國文組又設計 QT (A)(B) 表供教師參酌使用，使用方式可依教師之需求而調整，(A) 表供課前提問使用，(B) 表供課堂討論使用，記錄小組成員討論過程與最後討論結果。(詳參附件 1) 教師亦可由學生繳回之兩表觀察學生實際問答狀況，並提供調整與改進建議。表格設計即是融入深度討論教學法之問題類型，使學生經由自主問答、小組討論、形成合議解答，而在閱讀、思辨、表達（包含口語與書寫）的課堂實作練習中點滴掌握思辨與表達的技巧與方法。

本測驗屬於形成性評量 (Formative Assessment)，目的在於「檢測學生學習進度，以及學習之強項、弱項或不足之處，做為教學改進及補救之依據」(彭森明 頁 51)，教師可藉此了解學生於思辨寫作上的強弱項而提供具體修改建議。本測驗目前處於研發實驗階段，參照國內現行之大型寫作測驗之設置程序及相關原則來設計規劃，施測對象包含師大全校各系修課學生，教師針對測驗成績亦可酌參納入課程總成績評分，以不超過學期總成績之 15% 為配分原則。因之，在現階段，本測驗之屬性乃是兼有「寫作測驗」與「課堂作業」性質的形成性評量。

### 三、測驗小組成員

中文思辨與寫作能力測驗小組成員包含國文組主任胡衍南老師以及實際授課之王世豪老師<sup>1</sup>、陳冠蓉老師、陳嘉琪老師、黃子純老師、林玉玫老師、陳惠鈴老師、徐敏媛老師、謝秀卉老師及國文組劉純好小姐。

---

<sup>1</sup> 王世豪老師於一〇八學年度第二學期轉赴國立雲林科技大學漢學應用研究所任職。

#### 四、思辨寫作短文

本測驗屬於「短文論述」式評量。由於學生下筆書寫前，還需要一段閱讀、思考、辨析、構思的時間，考量測驗時間為一百分鐘（兩堂課），故設定思辨寫作短文之總字數約在六百字左右。就學生端而言，學生作答必須陳述個人觀點及所持理由論據，能自提問題，並據此問題作答，寫出個人對特定文本或議題的「思辨歷程」。就教師端而言，教師閱卷後給出之評分等第皆有相應說明，於提供學生改善建議上，能有較清楚明確的說明文字。

#### 五、評量項目之定義、測驗題型、命審題流程、施測程序、測後檢討

以下，依次說明評量項目定義、測驗題型、命審題流程、施測程序、測後檢討。

##### （一）評量項目定義

1. 訊息統整：能擷取、說明文本重點所傳遞的訊息。
2. 問題提問：能針對文本重點提出可供討論的問題。
3. 觀點建立：能使用論據做合理論證以申明個人論點或主張。
4. 文辭組織：能調遣字辭與組構句段完成書面寫作。

##### （二）測驗題型

本項測驗計有三種題型：「問答題」、「提問題」、「提問作答」，每項測驗題型各有對應之評量項目。整體而言，每次測驗均兼含「思辨」與「寫作」兩項能力之檢核。然，上下學期略有側重差異，配合第一學期「中文閱讀與思辨」課程，以了解學生「閱讀」與「思辨」的學習狀況為主，因之，「問答題」對應評量項目為「訊息統整」，「提問題」對應評量項目為「問題提問」，而「提問作答」對應評量項目為「觀點建立」。而，第二學期「中文寫作與表達」課程，側

重了解學生「寫作」與「表達」的學習狀況，刪去「問答題」，僅設計「提問題」、「提問作答」兩題型，「提問題」對應評量項目為「問題提問」，而「提問作答」對應評量項目為「觀點建立」與「文辭組織」。一一一學年度起，改為上學期施行前測（約在第三、四週），下學期施行後測（約在第十二、十三週）。

### （三）測驗計分

「訊息統整」、「問題提問」、「觀點建立」、「文辭組織」等四項評量項目，每項皆設有評分等第，綜合「訊息統整」、「問題提問」及「觀點建立」三項即為「思辨能力」成績；綜合「問題提問」、「觀點建立」及「文辭組織」三項即為「寫作能力」成績。一一一學年度起，上下學期施測，均測驗四評量項目。

### （四）命審題流程

每次測驗由兩位老師擔任選文及命題工作。關於文本選擇，兼含文史哲相關經典文本與社會議題、思辨題材相關文本，所選測驗文章具備以下特點：其一，文章內容兼有記敘與思辨，可讀性高，訊息量適中，論述的焦點或重點具省思與討論空間；其二，內容能引發學生聯結自身經驗或閱讀見聞以延伸思考。此在使測驗選文能兼含經典性與生活性，一方面使學生多方閱讀文史哲相關經典，同時，亦貼近學生生活經驗，使之對社會現狀、時代脈動有所探索思辨。負責選文的老師必須擔任出題者，題目針對選文而設計，並有相關簡明具體的引導語提供學生寫作方向，讓不同能力、程度與背景的學生可在讀懂題目後有充分發揮的機會。以下，簡要說明命題原則：

第一題為「問答題」，為評估學生「訊息統整」能力，旨在使學生能自文本擷取、說明訊息，掌握閱讀文本之主論點及分論點。

第二題為「提問題」，為評估學生「問題提問」能力，旨在引導學生就閱讀文本主論點或分論點展開延伸思考，提出一可供思辨討論的問題。

第三題為「提問作答」，為評估學生之「觀點建立」及「文辭組織」能力。

要求學生據提問展開作答，書寫個人觀點及所持理由論據，並能以清楚之文章架構及適宜之文辭來表達思辨歷程。

第二、三題相互關聯，先提問，再據提問作答，就使課堂自主問答練習能與測驗題型相互對應連結。

在試題文本暨試題難度的設計上，內容選擇貼近生活經驗或生命情境者，但，在閱讀理解上，屬中上程度的文章。此在使學生能利用個人經驗來聯結閱讀文本，能先初步掌握文本傳遞訊息，但，又必得經一段思辨歷程，始得更確切推知文本主旨或核心訊息，提出問題並作答，以此來使測驗具有鑑別度，亦讓授課教師於測驗結束後得以了解個別學生思辨程度之差異性。

經命題教師出題後，均先經檢測小組教師共同討論修訂題幹文字，擬定該次測驗所需參考答案，並制定與調整適用該測驗之評分等第說明，最後，再經胡衍南主任審訂後始定稿。

### （五）施測程序

本項測驗為紙本試卷，為學生能清楚掌握試題內容，除題幹文字外，又註明提問及作答注意事項，並選擇合宜字體與清晰印刷來呈現。施測地點，以教師授課教室為主，測驗時間為臺師大教務處共教國文組明訂之共同施測週，合計兩堂課（一百分鐘）。

### （六）測後檢討

每學期施測後，又召開檢測會議，會前由檢測小組教師自授課班級挑選 A、B、C 級樣卷，並共同批閱所選樣卷。樣卷批閱成績乃由國文組劉純妤小姐先行彙整，並挑選出 ABC 級評分範本以及評分差異樣本，在會議中始交由檢測小組教師確認各級評分範本，探討樣卷評分差異產生之原因，並整理出各級評分範本以供全體授課教師參考。



## 伍、資料處理與結果分析

以下，將根據一〇八、一〇九學年度中文思辨與寫作能力測驗數據資料進行分析，依次陳述評分信度檢核、歷次測驗成績結果、學生學習自評調查（附件 2）。

**評分信度檢核：**運用 SPSS 23.0 軟體進行皮爾森積差相關及肯德爾和諧係數統計分析，依據測驗小組成員樣卷評分情形，據此檢核評分者間信度。109 學年度第 1 學期邀集全體授課教師參與測驗培訓並試閱樣卷，同樣亦依評分情形檢核授課全體教師之評分信度。

**歷次測驗成績結果：**運用 SPSS 23.0 軟體進行前後測相依樣本  $t$  檢定統計分析，檢視該學期前後測成對成績差異情形，據此了解測驗結果是否達顯著差異，後測成績是否確實較前測成績提升。

**學生學習自評調查：**邀請全校修課學生填寫調查問卷，藉由描述性統計資料，了解學生學習成效以及對本門課程的意見與建議。

相關資料分析結果，說明如下：

### 一、評分信度的檢核

為了解歷次測驗的評分穩定性，每回施測後，共教國文組皆召集檢測小組教師自授課班級揀選 3 至 5 份試卷做為測驗評分樣卷，每次所批閱之樣卷數平均 20 份左右，歷次測驗樣卷皮爾森積差相關係數如表 2 所示。由數據可見，「訊息統整」之評分相關係數落在 0.543~0.917 間，具中度以上相關，其中以 108-1 後測評分相關係數差距最大，以兩學年度前後測評分整體來看，評分差距漸趨減低。「問題提問」之評分相關係數落在 0.488~0.891 間，具中度以上相關，

以 109-1 前測評分相關係數差距最大。「觀點建立」之評分相關係數落在 0.518~0.924 間，具中度以上相關，其中以 108-1 後測評分相關係數差距最大。「文辭組織」之評分相關係數落在 0.609~0.937 間，具中度以上相關，其中以 109-2 前測評分相關係數差距最大。綜合而言，由 107-2 以來，檢測小組教師針對樣卷之評分皆具中度以上評分穩定性，而「問題提問」與「觀點建立」兩項評分差距稍大，猶待加強與檢討。

整體而言，上學期測驗評分相關係數落在 0.614~0.960 間，具中度以上相關，以 108-1 學期後測評分相關係數差距最大，以兩學年度前後測評分狀況來看，109 學年度第一學期前後測評分穩定性較 108 學年度佳。第二學期前後測評分相關係數落在 0.749~0.902 間，亦具高度以上相關，108-2 前測評分相關係數差距最大。再以 108、109 兩學年度前後測整體視之，樣卷評分差距有降低的趨勢。

藉由檢測小組對樣卷評分的檢討與討論，發現「訊息統整」指標的評分問題主要出在教師對於文章要旨與答題認知的不同，致使評分產生落差。對此，經討論後提出之改善方法是：選擇測驗文章時，會注意主旨是否明確，內容論述是否具有層次性；撰寫參考答案之命題說明，會注意釐清文章脈絡需辨明之重點；「問題提問」指標的評分落差則與部分學生提問過於簡短有關，閱卷教師在評估提問深度上，認知有所不同。另外，學生對「問題提問」的答題完整程度不一，評分者容易受到續答的「提問作答」題影響，並據此回頭評定「問題提問」的分數等第。對此，除重新檢討並定義「問題提問」的測驗目的外，亦提醒評分者閱卷時，對「問題提問」、「提問作答」應分別評分，單就其作答完整度給予評分。「文辭組織」項目的評分相對穩定，評分者對於文辭與結構的審閱，等級評分的掌握度高，偶有對於文章組織連貫的評估或有評分差異，經討論後，皆以修訂評分說明來改善此問題。「觀點建立」項目的評分落差則與評分者判斷學生答題是否扣緊個人提問及文章要旨有關，經討論後，目前改善的作法是，注意測驗選文的適宜性，因為學生回答是否偏題或能否把握文章要旨，

除了個別閱讀能力有程度上的差異外，另一重要影響因素即與測驗選文有關。測驗選文之主旨若有歧義或不甚清楚，亦是造成學生答題偏離主旨與閱卷評分產生落差的重要原因。有關測驗選文的標準如下：文章宜有明確之主旨，若能兼備敘事與議論，則會較具可讀性，使不同程度的學生皆能理解文章所傳遞之主要訊息後，接續完成提問與回答。整體而言，上下學期評分信度已具中高度以上相關，透過歷次樣卷評分的檢討與修正，109 學年度的評分穩定度亦較前一學年度穩定，顯見測驗評分量尺及評分等第的滾動式修正有助本測驗機制更趨成熟。

表 2 歷次測驗樣卷批閱皮爾森積差相關係數

		108-1 前測	108-1 後測	108-2 前測	108-2 後測	109-1 前測	109-1 後測	109-2 前測
評分人數		5	6	6	4	5	6	7
樣卷份數		15	18	20	21	19	26	25
思辨能力	最高	.929**	.938**			.891**	.960**	
	最低	.740**	.614**			.827**	.807**	
寫作能力	最高			.901**	.902**			.891**
	最低			.785**	.804**			.749**
訊息統整	最高	.915**	.905**			.917**	.898**	
	最低	.795**	.543*			.731**	.726**	
問題提問	最高	.786**	.855**	.857**	.814**	.805**	.891**	.838**
	最低	.556*	.563*	.516*	.722**	.488*	.656**	.725**
觀點建立	最高	.879**	.924**	.818**	.897**	.809**	.838**	.840**
	最低	.584*	.518*	.631**	.784**	.606**	.545**	.519**
文辭組織	最高			.881**	.937**			.889**
	最低			.655**	.784**			.609**

\*\*：相關性在 0.01 層級上顯著（雙尾）。

\*：相關性在 0.05 層級上顯著（雙尾）。

備註：109 學年度第 2 學期後測因臺灣新冠肺炎疫情政策轉為遠距教學，故取消後測檢討會議。

資料來源：研究者自行整理

歷次測驗樣卷批閱評分者間信度係數如表 3 所示。由該數據顯示，檢測小組教師批閱樣卷之評分信度係數均落在 0.7~0.8 間，具備良好評分信度。思辨能力成績信度係數落在 0.853~0.901；寫作能力信度係數落在 0.808~0.911；「訊息統整」之信度係數落在 0.826~0.901；「問題提問」之信度係數落在 0.726~0.856；「觀點建立」之信度係數落在 0.732~0.879；「文辭組織」之信度係數落在 0.797~0.876。

由於檢測小組教師共同批閱樣卷有助凝聚閱卷共識及縮小評分差距，遂將此共同批閱樣卷之經驗擴及全體授課教師，於 109 學年度第 1 學期結束後，邀請授課教師參與測驗培訓與批閱樣卷。每位教師批閱十五份樣卷，計有二十四名教師進行評閱，結果顯示，思辨能力之評分信度係數為 0.816；「訊息統整」之評分信度係數為 0.72；「問題提問」之評分信度係數為 0.723；「觀點建立」之評分信度係數為 0.721，各項成績信度係數維持在 0.7~0.8 間，可見本測驗量尺及評分等第各等級評分若能愈趨具體清楚，實有助本組全體教師對於本測驗及評分要點之掌握。

表 3 歷次測驗評分者間信度係數

	108-1 前測 (檢測 小組)	180-1 後測 (檢測 小組)	108-2 前測 (檢測 小組)	108-2 後測 (檢測 小組)	109-1 前測 (檢測 小組)	109-1 後測 (檢測 小組)	109-1 後測 (全體 教師)	109-2 前測 (檢測 小組)
評分人數	5	6	6	4	5	6	24	7
樣卷份數	15	18	20	21	19	26	15	25

思辨能力	0.901	0.853			0.883	0.895	0.816	
Kendall's W <sup>a</sup>								
寫作能力			0.808	0.911				0.853
Kendall's W <sup>a</sup>								
訊息統整	0.901	0.826			0.839	0.846	0.72	
Kendall's W <sup>a</sup>								
問題提問	0.742	0.802	0.727	0.856	0.726	0.832	0.723	0.812
Kendall's W <sup>a</sup>								
觀點建立	0.785	0.771	0.798	0.879	0.784	0.802	0.721	0.732
Kendall's W <sup>a</sup>								
文辭組織			0.797	0.876				0.823
Kendall's W <sup>a</sup>								

備註：109 學年度第 2 學期後測因臺灣新冠肺炎疫情政策轉為遠距教學，故取消後測檢討會議。

資料來源：研究者自行整理

綜合上述數據分析及討論可知，參與測驗之教師群皆有良好的評分者間信度。縱使此類寫作類型會因教師對於測驗及評分等第說明的認知存在差異而影響評分品質，但經由檢測小組每次的測驗檢討會議持續修正，針對可能影響評分的穩定性問題逐一列出調整後，全體授課教師的測驗評分亦朝愈趨一致的穩定度發展。

## 二、測驗結果與成效

一〇八、一〇九學年度前後測驗成績相依樣本  $t$  檢定如表 4。以思辨能力前後測驗成績而言，108 學年度成績 ( $t(1579)=18.889, p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1558)=9.817, p<.05$ ) 皆達顯著差異，表示學生思辨能力成績有提升。若進一步檢視思辨能力各項評量項目成績概況，「訊息統整」於 108 學年度成績 ( $t(1579)=12.927, p<.05$ ) 達顯著差異，而 109 學年度成績 ( $t(1558)=1.026$ ,

$p>.05$ ) 未達顯著差異；「問題提問」於 108 學年度成績 ( $t(1579) = 10.331$ ,  $p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1558) = 9.613$ ,  $p<.05$ ) 皆達顯著差異；「觀點建立」於 108 學年度成績 ( $t(1579) = 17.795$ ,  $p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1558) = 10.286$ ,  $p<.05$ ) 皆達顯著差異。可見，除 109 學年度之「訊息統整」未達顯著外，整體而言，各項評量項目前後測成績皆達顯著。108、109 學年度前後測成績皆達顯著差異的情況下，進一步比較 108、109 兩學年度前後測平均成績，109 學年度雖較 108 學年度前後測成績平均差距較小，但若搭配教師評分信度來看，109 學年度的教師評分較 108 學年度穩定，可說明 109 學年度前後測成績的差異是更臻確實的。

以寫作能力前後測驗成績而言，108 學年度成績 ( $t(1535) = 16.86$ ,  $p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1670) = 10.579$ ,  $p<.05$ ) 皆達顯著差異，表示學生寫作能力成績有提升。若進一步檢視寫作能力各項評量項目成績概況，「問題提問」於 108 學年度成績 ( $t(1535) = 13.777$ ,  $p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1670) = 3.403$ ,  $p<.05$ ) 皆達顯著差異；「觀點建立」於 108 學年度成績 ( $t(1535) = 16.352$ ,  $p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1670) = 12.321$ ,  $p<.05$ ) 皆達顯著差異；「文辭組織」於 108 學年度成績 ( $t(1535) = 8.037$ ,  $p<.05$ ) 與 109 學年度成績 ( $t(1670) = 9.697$ ,  $p<.05$ ) 皆達顯著差異，各項評量前後測成績皆顯著，顯見各項指標成績前後測成績亦有提升。進一步比較 108、109 學年度前後測平均成績，109 學年度前後測成績平均差距僅略少於 108 學年度，又以教師評分信度來看，109 學年度教師評分較 108 學年度穩定的狀況來看，可說明兩學年度的寫作能力前後測成績都有確實的提升，即使 109 學年度第 2 學期後測受疫情影響調整為線上施測，亦未影響測驗結果。

表 4 108、109 學年度前後測驗成績相依樣本  $t$  檢定

測驗人數	平均值	標準差	$t$ 值	自由度	顯著性 (雙尾)
------	-----	-----	-------	-----	-------------

108-1	思辨能力	1580	2.016	4.243	18.889	1579	0
	訊息統整		0.7	2.152	12.927	1579	0
	問題提問		0.532	2.046	10.331	1579	0
	觀點建立		0.785	1.753	17.795	1579	0
108-2	寫作能力	1536	1.521	3.537	16.86	1535	0
	問題提問		0.59	1.68	13.777	1535	0
	觀點建立		0.643	1.542	16.352	1535	0
	文辭組織		0.288	1.403	8.037	1535	0
109-1	思辨能力	1559	0.883	3.55	9.817	1558	0
	訊息統整		0.047	1.802	1.026	1558	0.305
	問題提問		0.417	1.712	9.613	1558	0
	觀點建立		0.419	1.608	10.286	1558	0
109-2	寫作能力	1671	0.962	3.716	10.579	1670	0
	問題提問		0.131	1.575	3.403	1670	0.001
	觀點建立		0.49	1.626	12.321	1670	0
	文辭組織		0.341	1.435	9.697	1670	0

資料來源：研究者自行整理

綜合兩學年度測驗數據，測驗結果皆顯示後測成績較前測成績顯著提高，學生經過課程修習，學習表現持續有進步，本測驗在評估學生學習表現亦具有穩定性。

### 三、學生學習自評調查

為全面了解學生學習情形及對課程的看法，於一〇九學年度第二學期期末進行學生學習自評調查，自評問卷分為「學習成效」與「修課總評」兩大部分，「學習成效」部分以「訊息摘要」、「問題提問」、「觀點建立」、「文辭組織」、「討論知能」等五項能力進行自我學習評估，「修課總評」則擬了解學生對於討論課及測驗的想法。本問卷計有 22 題量表題，採五點量表，並有一題質性簡答題。

(見附件 2)

本次問卷填答人數為 1034 人（修課總人數 1869 人），填答率為 55%。根據表 5 學習成效自評，可見，學生學習成效自評「優異」者有 32%、自評「良好」者有 55%，兩者總計已達八成七，且自評為「不佳」或「極差」者為 0%，表示學生評估自己一年來的學習成效有所提升，且提升情形在「良好」等級以上，本結果與中文思辨與寫作能力測驗前後測成績結果亦相互符合。

表 5 學習成效自評

	優異	良好	尚可	不佳	極差	總計
教育學院	7%	12%	2%	0%	0%	<b>21%</b>
文學院	6%	10%	1%	0%	0%	<b>17%</b>
理學院	8%	14%	4%	0%	0%	<b>25%</b>
運動與休閒學院	2%	4%	1%	0%	0%	<b>7%</b>
科技與工程學院	4%	6%	2%	0%	0%	<b>12%</b>
藝術學院	1%	2%	0%	0%	0%	<b>3%</b>
音樂學院	1%	2%	0%	0%	0%	<b>3%</b>
管理學院	1%	2%	0%	0%	0%	<b>3%</b>
國際與社會科學學院	3%	4%	1%	0%	0%	<b>8%</b>
<b>總計</b>	<b>32%</b>	<b>55%</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>

資料來源：研究者自行整理

而根據中文思辨與表達課程的修課總評表 6，對於討論課中的問答，有 80% 的學生同意對思辨力的提升有幫助，有 78% 的學生同意對表達力的提升有幫助，表示學生多數能認同深度討論所提供的思辨與表達訓練有益個人思考及表達能力的成長。教師講授與學生論並行的教學方式，有 70% 的學生同意有助提升語文學習興趣，更有 74% 的學生同意有助提升語文學習成效，多數學生肯定教師講授與小組討論並行的教學方式。在中文思辨與寫作能力測驗的看法上，有 63% 的學生同意測驗有助檢視學習成效，雖有六成以上學生對於測驗持肯定態度，



然仍有近三成左右學生認為測驗對於檢視學習成效的助益無感，表示測驗與教學間契合度仍有待努力，如何讓學生藉測驗有效掌握自己思辨與寫作的起始能力，並有效評估個人一學期的學習情形，尚有待教學與測驗的整合協調，為此，共教國文組於暑期期間已針對評分量尺及評分等第說明舉辦暑期教師培訓，亦已於 110 學年度第 1 學期製作投影片供教師於課堂運用說解。最後，對於臺師大「中文思辨與表達」課程的變革，有 75% 的學生同意討論教學法優於傳統的教師講授教學，討論不僅讓課程更加豐富，甚而增加了學生的參與感，學生不僅多能認同臺師大「中文思辨與表達」課程的改革，更同意革新後的課程對於學習是有幫助的。

表 6 修課總評

	非常 同意	同意	普通	不同意	非常 不同意
6-1 討論課中的問答有助你提昇思辨力	27%	53%	19%	1%	0%
6-2 討論課中的問答有助你提昇表達力	26%	52%	20%	2%	0%
6-3 教師講授與同儕分組討論並行，有助提昇語文學習興趣	25%	45%	25%	4%	1%
6-4 教師講授與同儕分組討論並行，有助提昇語文學習成效	24%	50%	22%	3%	1%
6-5 中文思辨寫作能力測驗有助檢視你的學習成效	19%	44%	28%	5%	3%
6-6 對於本校中文思辨與表達課程，由「傳統教師講授」改以「討論教學法」方式進行，你的看法如何？	28%	47%	22%	2%	1%

資料來源：研究者自行整理

學生對於「中文思辨與表達」課程的整體看法，經彙整學生質性意見（質性題採選擇性作答），計有 106 個正面意見，約佔質性意見的六成（共 176 個質性意見），正面意見多表示課程很棒，討論課程新穎不呆板，與以往接觸的國文課程不同，確實能學習到東西，課程豐富並有參與感，可提升學習專注力，多元意見交流促進思考，也提供不同觀點的反思，有助勇敢表達，教師適時加入討論與引導，有助提升討論的層次。對於討論課程的負面意見，學生反應選課人數過多、教室硬體不佳不便討論，又分組討論多有人的問題，教師帶領討論過度引導，阻礙學生思考與發想，亦仍有學生習慣講授式教學排斥討論。由學生學習自評調查看來，教師角色在討論教學上實相當重要，討論課雖以學生為課堂學習主體，然而，身為討論課程的帶領與引導者，如何營造安全表達的氛圍，適時給予提點，引發學生深入思考，實仰賴教師班級經營與教學功力，而學生的反饋亦提供未來教師培訓的指引與啟發。針對選課人數過多、教室硬體設備等問題，共教國文組針對每班選課人數已設有上限，每班總人數，加上發放選課授權碼，約在三十五至四十人間，以利教師展開討論課分組教學，而在上課期間，若因故需更換教室，共教國文組亦將提供教師充分協助。

## 陸、 結論與未來展望

在教學現場發現問題，設計具體研究策略，系統性搜集特定研究資料，提出具體客觀證據檢視教學成效，最後為解決教學現場問題提出具體方法，實為教學實踐研究之重點（張新仁等 頁 3-10），本測驗及其評分量尺即本此重點而藉行動研究來加以建置發展。本次行動研究結果，整理為如下三點：其一，設立評分量尺為思辨寫作建立客觀評分標準；其二，「中文思辨與寫作能力測驗」評分量尺建置審訂說明；其三，深化教學與測驗的對應聯繫。以下，分項說明之：

## 一、設立評分量尺為思辨寫作建立客觀評分標準

有關寫作評量，評分者主觀性如何降低或說提高客觀性，乃是此類寫作評量關注的問題。面對同一篇文章，評分有高低之別，並不罕見。因此，透過設計與研究，力圖提高評分之信度，一直是共教國文組檢測規劃參與教師共同努力之目標。評分量尺的建置以迄完善，中間必經多項檢證，而信度與效度的相關研究數據，實是使評分量尺更趨成熟的重要指標。然而，由於本測驗之測驗題型、評分等第及評分量尺之擬訂，皆由本組授課教師自主研發籌設，目前已完成的工作是確認本測驗出題形式及評分量尺（評量項目及表現等級）的整體雛型，使教師與學生對於思辨寫作能有較為清晰的學習方向與評量方向，共教國文組在未來將持續檢證本測驗及其評分量尺之信度與效度。

透過歷次測驗與檢測會議，參與出題與閱卷之教師，對於測驗選文之選擇，以及評量項目之定義，還有題目設計、題幹說明、評分等第內容的確認，皆據每次共同閱卷、評分差異之討論而漸次調整修正。特別是評分差異卷的討論，是使測驗更趨完整的重要環節，有關評分差異卷的討論，一面可以釐清評分者認知差異所以產生之因，一方面亦可據此修正現有測驗之設計，實是測驗能持續趨向完善的重要工作環節。由於出題與閱卷之教師亦為本組授課教師，因之，在對測驗主要目標：「批判思辨」、「溝通表達」能有更明確掌握的情況下，回歸教學現場時，於「文本詮釋」、「思辨引導」之討論流程設計時，亦會注意課堂選文要能兼具敘事與議論之性質以及有較明確主旨與論述層次的文章。而這些有關測驗的整體認識與微調，實有助授課教師順利推動課堂討論之進行，以及有效提昇學生於思辨與表達之學習成效。

## 二、「中文思辨與寫作能力測驗」評分量尺建置審訂說明

本測驗自一〇七學年度第二學期開始實施，一〇九學年度，復向教務長教育系劉美慧教授請教評量發展規劃，經教務長建議，可在現有測驗施行基礎上，著手規劃有關測驗信效度相關工作。一一〇年五月，共教國文組遂召集測驗小

組教師共同審查歷次測驗修訂得出「『中文思辨與寫作能力測驗』評分量尺」，確立將「批判思辨」與「溝通表達」能力的評估落實為四項評量項目：「訊息統整」、「問題提問」、「觀點建立」、「文辭組織」。每項評量項目區分三種學習表現程度，以 A、B、C 三級標示。此一評分量尺屬於分析型（Analytic）評分量尺，優點在於區別檢測目標之個別特質，而能「提供教師診斷性資訊」、「提供學生發展性回饋」，且，比之整體型（Holistic）評分量尺，更易於和實際教學相聯結（Brookhart 7）。學生作答所獲評分皆有相應說明，若有疑惑，師生雙方亦可對應評分等第說明來討論學習狀況，詳見表 7：

表 7 「中文思辨與寫作能力測驗」評分量尺

表現 等級 評量 標準	A 級 精熟進階	B 級 基礎達成	C 級 有待加強
訊息統 整	能擷取 <u>完整文章資</u> 訊，闡述與摘要目的有關的訊息。	能擷取 <u>部分文章資</u> 訊，闡述與摘要目的有關的訊息。	能擷取 <u>部分句段資</u> 訊，敘述與摘要目的有關的訊息。
問題提 問	能 <u>圍繞文章主旨</u> 提出 <u>求知型問題</u> ， <u>問題明確</u> ，具備可論述性。	<u>尚能據文章內容</u> 提出 <u>求知型問題</u> ， <u>問題簡略</u> ，仍可討論。	僅提 <u>測試型問題</u> ，或提出 <u>與文章內容關切不大的問題</u> ，難以延伸討論。
觀點建 立	能 <u>圍繞文章主旨</u> 提問而作答，有個人觀點， <u>論據充分</u> ， <u>明確完整書寫思辨歷程</u> 。	<u>尚能據文章內容</u> 提問而回答，有個人觀點， <u>有論據</u> ， <u>有書寫思辨歷程</u> 。	能根據提問回答，只 <u>略見</u> 個人觀點，作答 <u>缺乏思辨歷程或離題</u> 。

文辭組織	文章 <u>至少分三段</u> ，段落 <u>組織緊密</u> ，能 <u>修飾文辭</u> 。	文章尚能 <u>分段(點)</u> ，段落 <u>能有關聯</u> ， <u>文辭通順</u> 。	文章 <u>無分段(點)</u> ，呈現之寫作內容， <u>文辭尚能達意</u> 。
------	--	---	--

資料來源：研究者自行整理

經共教國文組檢測小組教師審議修訂後之評分量尺，於一一〇年十月再送交校外專家學者審查，十一月更邀集所有審查委員至師大召開審查修訂會議。參與審查之專家學者計有：國立政治大學文學院曾守正院長、國立臺灣科技大學人文社會學科游適宏教授、本校國文學系李清筠兼任副教授、中原大學通識教育中心陳昭珍講座教授、國家教育研究院測驗及評量研究中心謝佩蓉主任、國家教育研究院課程及教學研究中心蔡曉楓助理研究員。共教國文組據審查修訂建議新修訂之評分量尺詳見表 8：

表 8 新修「中文思辨與寫作能力測驗」評分量尺

表現等級 評量項目	A 級 精熟進階	B 級 基礎達成	C 級 有待加強
訊息統整	能據閱讀任務，完整擷取說明文本訊息。	能據閱讀任務，大致擷取說明文本訊息。	能據閱讀任務，有限擷取說明文本訊息。
問題提問	能據文章主旨提問，可延伸討論。	能據文章內容思考，提問，可延伸討論。	能在閱讀後提問，但表述屬封問式問題，或與文章關係不大，難延伸討論。
觀點建立	論點縝密： 觀點深入，論據切當，推論嚴謹。	論證有效： 論點平實，論據適宜，推論合理。	論證不周延： 觀點模糊，論據不當，推論粗疏。

文辭 組織	文辭暢達，文章分段 能完整連貫。	文辭通順，文章分段 能大致連貫。	文辭欠通順，文章 分段缺乏連貫或無 法構成完整文章。
----------	---------------------	---------------------	----------------------------------

資料來源：研究者自行整理

此一評分量尺即在提供學生練習「思辨寫作」之明確學習指引。在正式開啟討論課之前，教師可先說明此一評分量尺，讓學生了解「思辨」與「表達」的學習將落實在「訊息統整」、「問題提問」、「觀點建立」及「文辭組織」四個項目上，對於以「討論」來鍛鍊「思考」與「表達」能力就提供師生一評估學習狀況的參考依據，並可在學生參與測驗前對於「思辨寫作」之要點有較為具體了解與把握。

### 三、深化教學與測驗的對應聯繫

師大的大一國文課所面對的問題即是如何妥適運用「討論課」來引導學生自主問答而提昇其「批判思辨」與「溝通表達」能力，而這兩項學習目標卻必須藉具體學習步驟來漸進達成。面對此一問題，採取的具體方法是使教學與測驗相互通貫結合。由教學現場出發，鼓勵授課教師做為思辨引導者，設計討論課程，接續讓學生利用 QT (A) (B) 表展開課前閱讀提問、課堂討論問答，再經由口頭報告來展現學生自主問答之討論成果，以此來使「思辨」與「表達」成為課堂上可持續反覆實作的學習環節。相應於教學，本測驗就以「問答題」、「提問題」、「提問作答题」三種測驗題型來與「閱讀」、「思辨」與「表達」相關聯，並將評估學生修習「討論」的「國文課」後於「批判思辨」與「溝通表達」的學習表現具體區分為「訊息統整」、「問題提問」、「觀點建立」、「文辭組織」四個評量項目。由具體教學步驟來落實思辨表達訓練，再由測驗來檢視學習成效，教學與測驗的聯結對應呈現如表 9：

表 9 教學與測驗的對應

課程目標	提昇學生的批判思辨能力與溝通表達能力			
上課型態	「討論」的「國文課」			
教學方法	深度討論教學法為主，可搭配其他適用教學法			
上課流程	討論引導（教師講授：文本詮釋＋思辨引導）→深度討論（學生自主問答）			
問答流程	學生提問		學生回答	
	個人提問	小組問答		
	課前閱讀提問	全組依成員提問選定討論問題	整理觀點及論據	形成共識，發表意見
評量工具	中文思辨與寫作能力測驗			
測驗題型	問答題	提問題	提問作答題	
評量項目	訊息統整	問題提問	觀點建立	文辭組織

資料來源：研究者自行整理

此表所示乃是臺師大教務處共教國文組近年來施行「討論」的「國文課」的整體概觀，它的目標在於，為本組授課教師提供一檢視「討論」的「國文課」之學習成效的評量工具。可以發現，在「討論」的「國文課」中，教師講授仍然佔有重要位置，這一點，是本組授課教師接受莫菲教授深度討論教學法而在教學實踐中逐漸摸索調整之作法。我們面臨的實際教學情況是，若欲學生自主問答，並有效提昇其思辨力與表達力，課堂教學若無具方向或主題的講授引導，討論時常會有發散、凌亂、不聚焦等問題，而且，兩堂課的時間，全由學生自主問答，教學成效亦不顯著，亦有某些學生因此反應期望回歸純講授的國文課。因之，歷經近幾年的探究與嘗試，教師的講授如何轉化成「討論引導」，融入「文

本詮釋」與「思辨引導」二者，正是我們現今著手努力的方向。另一方面，根據這幾年下來的教學經驗與現場觀察，亦可以發現，個別授課教師之討論流程設計、授課教材、教學方法，實不盡相同，而本測驗及評分量尺在建置思辨寫作之評分標準時，如何將這種教學模式之殊異與成績表現之相關性納入考量，實是未來必然面對的一深具挑戰性的課題。我們目前規劃要做的是，蒐集授課教師對評分量尺的意見與想法，邀請授課教師以自身的討論課模式為據，共同討論現有之測驗題型及評分量尺之評量項目與評分等級之適宜性與可修正調整者，使此評分量尺能更適用於本校「討論」的「國文課」之施行，而使授課教師能更好地運用於調整授課教法與教材。

本文所論即是近年來師大大一國文課融入深度討論教學法暨開發中文思辨與寫作能力測驗的階段性成果，對於大學國文課程改革的想像、摸索與實踐，透過教學與測驗雙軌並行，讓學習目標、教學方法、測驗評量在交流與發展中形成連動支援關係，而使課程規劃、教學者、學習者、課堂經營、學習成效檢視，可以在長久而持續的研發改革中，點滴蛻變，並以符合新世代學習型態、學習需求、學習期望為未來持續努力精進的方向。



附件 1 QT 紀錄表 (A) 表 課前閱讀提問、QT 紀錄表 (B) 表 課堂討論問答

QT 紀錄表 (A) 表 課前閱讀提問

國立臺灣師範大學教務處共同教育委員會國文教育組

深度討論小組紀錄表

授課教師				小組名稱			
閱讀文本							
組員名單							
A		B		C		D	
E		F		G		H	
發言內容							
填寫問題類型代碼		Q1					
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H							
填寫問題類型代碼		Q2					

<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
填寫問題類 型代碼	<b>Q3</b>
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
填寫問題類 型代碼	<b>Q4</b>
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
填寫問題類 型代碼	<b>Q5</b>
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	

填寫問題類型代碼	Q6					
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H						
填寫問題類型代碼	Q7					
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H						
填寫問題類型代碼	Q8					
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H						
問題類型代碼						
測試 TQ	追問 UP	分析 AY	歸納 GE	推測 SQ	感受 AF	連結 CQ

# QT 紀錄表 (B) 表 課堂討論問答

國立臺灣師範大學教務處共同教育委員會國文教育組

## 深度討論小組紀錄表

授課教師				小組名稱			
閱讀文本							
組員名單							
A		B		C		D	
E		F		G		H	
據 (A) 表擇一問題，展開討論							
問題圈選							問題類型代碼
Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8
發言內容							
除「回答」外，討論過程的「提問」亦需記錄。							
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H							
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H							

<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> H	
小組作答（討論結果，請列出論點、論據）	

問題類型代碼						
測試 TQ	追問 UP	分析 AY	歸納 GE	推測 SQ	感受 AF	連結 CQ

## 附件 2 109 學年度「中文思辨與表達課程」學習成效調查

## 109 學年度「中文思辨與表達課程」學習成效調查

(Google 表單)

同學，您好：

經過一學年中文思辨與表達課程的學習，本組想了解您的學習情形，請依據自身學習狀況進行評估。

本問卷採【匿名】方式進行，請放心填答。

共同教育委員會國文教育組 敬上

基本資料：

修課年級：☐ 一年級 ☐ 二年級以上

隸屬學院：\_\_\_\_\_（共 9 學院，下拉選單）

題目		學習成效評估				
		優異	良好	尚可	不佳	極差
一、訊息摘要能力	1-1 修課後，你對「社會議題性」文章的解讀能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1-2 修課後，你對「學術研究性」文章的解讀能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1-3 修課後，你對「文學藝術性」文章的解讀能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1-4 修課後，你的文章摘要概述能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1-5 修課後，你對作品重要段落分析理解的能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
二、問題提	2-1 修課後，你根據文章延伸思考的能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

問能力	如何？					
	2-2 修課後，你的問題聚焦能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2-3 修課後，你的提問表述能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
三、觀點建立能力	3-1 閱讀文章後，你提出呼應或反駁意見的能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-2 針對提問，你以【口語方式】清楚明確表達觀點的能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-3 針對提問，你以【書寫方式】清楚明確表達觀點的能力如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
四、文辭組織能力	4-1 中文書寫能層次分明，句段完整，敘述通順流暢。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4-2 中文書寫能運用適當修辭技巧及典雅詞彙。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
五、討論知能	5-1 討論時，能聆聽他人發言，並尊重不同意見。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5-2 討論時，能清楚明確陳述個人觀點或意見。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5-3 討論時，能保持理性客觀的態度，深入思考。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



題目		意見				
		非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
六、修課總評	6-1 討論課中的問答有助你提昇思辨力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-2 討論課中的問答有助你提昇表達力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-3 教師講授與同儕分組討論並行，有助提昇語文學習興趣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-4 教師講授與同儕分組討論並行，有助提昇語文學習成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-5 中文思辨寫作能力檢測有助檢視你的學習成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-6 對於本校中文思辨與表達課程，由「傳統教師講授」改以「討論教學法」方式進行，你的看法如何？	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-7 對於本校中文思辨與表達課程採用「討論教學法」方式進行，歡迎提出你的建議。						

## 參考文獻 References

### 一、 中文文獻

- 王世豪：〈美國深度討論（Quality Talk）模式在大一國文教學應用之研究〉，  
《第六屆全國大一國文創新教學暨多元升等實務研討會》。載於致理科技  
大學（主編），臺北：致理科技大學，2018。
- 史美瑤：〈提升學生學習成效：評估表格（Rubrics）的設計與運用〉，《評鑑雙  
月刊》，第 40 期，（2012.11），頁 39-41。
- 陳昭珍：〈深度討論教學法概述〉，載於胡衍南、王世豪（主編），《深度討論教  
學法理論與實踐》，臺北：元照，2020，引言，頁 3-20。
- 張新仁等：〈再論教學實踐研究論文之撰寫重點〉，《教學實踐與創新》，第 2  
卷，第 1 期，（2019.03），頁 1-16。
- 陳琦媛：〈運用 Rubrics 評量核心素養〉，《臺灣教育評論月刊》，第 3 期，  
（2017.06），頁 87-90。
- 彭森明：《大學生學習成果評量：理論・實務與應用》，臺北：高等教育，  
2010。
- 黃子純、謝秀卉：《走進「深度討論」的國文課堂》，臺北：五南圖書，2020。
- 趙建豐、林志隆：〈評分規準(Rubric)的類型、發展方式與使用原則〉，《國教天  
地》，161 期，（2005.07），頁 99-107。
- 謝秀卉：〈QT 國文課前的預備課程：引導學生解讀臺灣「魔神仔」新聞敘事  
的教學實踐與省思〉，《通識教育學刊》，第 26 期，（2020.12），頁 81-  
112。
- 蘇錦麗等：〈評分量尺（rubrics）在大學生學習成效評估之運用〉，《教育研究  
月刊》，第 207 期，（2011.07），頁 18-31。

## 二、 外文文獻

- Alexander, P. A., et al. "Relational Reasoning: What We Know and Why It Matters." *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3 , no. 1, 2016, pp. 36-44.
- Andrade, H. G. "Using Rubrics to Promote Thinking and Learning." *Educational Leadership*, vol. 57, no. 5, 2000, pp.13-19.
- Brookhart, Susan M. *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD, 2013.
- Jackson, C. W., and Larkin, M. J. "Teaching Students to Use Grading Rubrics." *TEACHING Exceptional Children*, vol.35, no.1, 2002, pp.40-45.
- P. Karen Murphy. *Classroom Discussions in Education*. Routledge Taylor & Group, 2018.
- Popham, W. J. "What's wrong – and what's right – with rubrics." *Educational Leadership*, vol. 55, no. 2, 1997, pp. 72-75.
- Soter, A. O., et al. "What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension." *International Journal Educational Research*, vol. 47, no. 6, 2008, pp. 372-391.
- Zohar, A. and Nemet, F. Fostering. "students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics" *Journal of Research in Science and Teaching*, vol. 39, no. 1, 2002, pp. 35-62.

## Abstract

In the past six years, Chinese Education Division of General Education in National Taiwan Normal University has focused on college students' critical thinking ability. The purpose of this study is to investigate the students' writing performance and their ability of critical thinking. The research design involves the following steps: Step 1: Assessment design; Step 2: Assessment implementation; Step 3: Assessment investigation; Step 4: Assessment revision. The assessment consists of three parts: "Short answer", "Question", and "brief essay". The "Critical Writing Assessment" rubric is designed for feedback. It provides both learning guidance and analysis of learning outcomes. There are four scoring items: "Integration of information", "Explanation of issues", "Student's position (perspective, thesis/hypothesis)", "Organization of writing", and the items can be divided into three levels.

**Keywords:** Chinese education, quality talk, assessment, critical writing