

高中國文素養導向課程的 提問與評量設計

劉桂光* 校長

臺北市立復興高級中學

壹、前言

108 課綱推動素養導向的課程、教學與評量，對於何為「素養」？總綱有明確的定義：「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。」這樣的定義需要一些轉化才容易成為現場教師們設計課程與教學落實的具體目標。其中有幾個關鍵因素：如何進行教學目標的設定？如何掌握學生經驗？如何規劃檢核教學目標是否達成的多元評量？引發學生探究思考建立自我觀點的教學設計？透過這些調整，期望課程、教學與評量可以達到未來課綱成就每一個孩子的學習，培養學生生活素養的教育願景。

首先，目標的設定應包括：領域的核心素養、學科的本質與重要核心概念、領域綱要中的學習表現與學習內容。本文討論的主題是提問設計，提問的最終目的是讓教學達到設定的目標（至少要達到低標），因此教師們在設計問題時，應該要清楚單元的目標是什麼？才能明確地設計問題，以引導學生透過提問教學所搭的鷹架，達到學習的目標。

至於如何掌握學生經驗？如何規劃檢核教學目標是否達成的多元評量？引發學生探究思考建立自我觀點的教學設計？本文的觀點從學生的學習經驗出發設計提問，以核心概念、學習表現、學習內容連結到教學所運用的文本材料，並以其他文本材料檢核學生是否已經掌握學習目標，這是素養導向課程、教學與評量的設計概念，讓提問、評量連結課程與教學，學生清楚學習的目標，了解課堂學習要檢核與評量的學習表現，老師與學生共同完成單元的學習，能力與態度在教師課程設計、提問教學及多元評量中培養習得。而不是由教師掌握所有的知識，以單向說明的方式演示給學生。

*本篇論文通訊作者：劉桂光，通訊方式：liu21214@gmail.com。

在課程設計中有關學習經驗組織需要注意的關鍵：

- 一、學習經驗的設計要感官與理性並重，注意心智活動與身體活動的連結，學習經驗不是手段，而是具有啟發性、有教育意義的。因此課程設計中的教學活動需注意是否與目標連結，將所有活動都視為課程的一部分進行規劃，將經驗的連續性、互動性整體展現於課程、教學與評量中。
- 二、學習經驗的規劃要能激發起學生的好奇心，強化學生主動學習的精神，形成強烈的求知慾望，成為學習的推動力。這個部分的關鍵是透過「提問」帶起學生的思考與好奇，從學生的經驗處出發進行提問設計，並透過教師的追問、串聯，引發學生彼此間的互動與對話，將學生帶入學習中。
- 三、課程中的學習經驗仍是由老師進行規劃，但不應只有教師的個人經驗或是侷限在少數的生活歷練中，因此要能從單元目標來思考，掌握學生的課程經驗，並連結學生、教學與教材間可遷移的概念。因此教師要從各種教育資源，包括：社區、物質、歷史、經濟、職業，讓經驗的客觀因素與學生內在的條件產生相互作用，掌握所謂的真實學習情境。
- 四、學習經驗的組織須注意經驗之間的累積與連續性，要朝向更廣泛、更深入的進階發展概念去設計，注意不同的課程之間橫向的聯繫，幫助學生進行學習經驗的統整。所以單元本身的經驗組織需具邏輯脈絡，課程也需要有整體的規劃，例如：高中與國中之間、高一到高三的國文課程之間的累積與連續性，都應該思考整體的學習經驗。
- 五、學習經驗同時要能從學生的現況出發，因學習經驗具有即時性與長效性，是由日常生活經驗產生，並藉此帶入知識的事實與真理，讓學生在其中產生互動以幫助學習。換言之，學習經驗特別強調真實的情境，所以課程設計要能從經驗切入，進入教材文本，最終要能遷移出來，內化於學生的日常生活。

綜合以上，可以了解學生學習經驗的組織其目的是在幫助學生學習。教師在設計課程與教學時，所運用的教材如何能與學生的經驗連結？能否引導學生進入學習？是學習是否成功的關鍵，當課程設計能順利的幫助學生透過反思自身的學習經驗，有哪些重要的概念（真實情境、提問、概念掌握），並連結到課程教材（教師的課程與教學設計，閱讀理解：知識、能力、態度），然後內化並能遷移運用到新的經驗、生活情境中，這樣的學習才算是真正完成。因此關於學生學習經驗的組織，其關鍵就是：反思、連結、累積與遷移。¹

¹ 以上學習經驗的內容，主要參考 Dewey 的 Experience and Education《經驗與教育》及 Tyler 的 Basic Principles of Curriculum and Instruction《課程與教學原理》。

貳、提問設計的原則說明

何為素養導向課程有幾個檢核的關鍵：一、是否整合知識、能力與態度？二、是否掌握領域核心素養與學習表現？三、是否掌握學生經驗設計好的學習情境？四、是否針對目標進行多元評量（表現任務）以確認學習的成果？

在提問設計上須掌握以下關鍵：提問是否扣緊核心素養與學習表現？提問的層次是否掌握主題並發展到總括式核心問題？提問是否引導學生做到知識、能力與態度的整合？提問是否有助於學生達到學習目標？若能掌握這些要素進行提問設計，那麼在課程設計與教學規劃上便不容易偏離素養導向的教學，不容易掉入過去學術性、訓誥式的教學模式中。當然教學現場不可能如我們所規劃的那樣，因此當下的追問、串聯學生的討論、引發學生的對話，並能協助學生進行演繹與歸納，這些都是教師重要的教學知能。

素養導向課程教學評量並不是線性的，也不是固定的預設目標，預先的課程設計是為了保障課程的方向建立在課綱之下，但如何理解學生的狀況？掌握學生的學習經驗？如何整合知識、能力與態度，掌握核心概念與學習表現？以此進行的課程評量與教學的設計是開放性的、立體的、彈性的，因為從學生狀況與學習經驗出發課程、教學與評量的設計與實施，透過教師提問與學生的回應、提問，在師生的互動中讓學生從客體轉為與教師成為整體課程計畫的共同主體。教師與學生共同建構學習的歷程，讓大部分學生都能達到甚至超越預定目標，在歷程中教師與學生的學習是動態的，也因此提問設計雖然是事先規劃的，但實際教學時的追問、引發後續的探究提問，都是呈現動態發展的。

參、提問設計的進行

從前述的說明開始，在提問設計時我們可以先從以下方向來進行個人的腦力激盪，將這個單元所有重要的問題都試著寫下來：

- 一、從教師對單元內容的掌握與各節課的教學進度去設想問題。
- 二、在上述的問題之後，問為什麼？再逐漸擴大問題的面向，往引發學生超越教材限制的方向提問。
- 三、從領綱的學習內容設想，將名詞為主的直述句轉換為疑問句。
- 四、可以從 Why、How、What 三個面向去設想問題。
- 五、可以從知識（K）、能力（S）、態度（A）三個面向去設想問題。
- 六、可以從 Bloom 分類表（知識向度與認知歷程）去設想問題。

這些都是教師在課程與教學共備時可以把握的原則，將欲提問學生的問題寫下來之後，便可進行問題的分類，分類的原則可以有很多不同的架構，本文的建議是將問題分成以下三類：

- 一、屬於文本「訊息擷取」的基本提問（較偏向文本的理解的知識性問題，具有封閉性）。
- 二、偏向掌握主題，發展「統整解釋」與「省思評鑑」的題目（類似主題式的核心問題，具有開放性）。
- 三、針對核心素養、重要核心概念與學科本質、省思評鑑的問題。（類似總括式的核心問題，具有開放性，是可以遷移到其他文本的提問）。

接下來，教師們可以規劃這個單元教學的主題是什麼？也就是要達到什麼樣的課程目標？²確認目標之後，可以將這些題目與目標進行核對，大致上就可以看出自己的提問是否有對應到單元目標？是否偏向某些型態的問題？是否能透過這些問題達成單元或教學的目標？接著再進行問題的調整與補充。這些腦力激盪的題目並不是每一題都要使用，檢視的標準在於這些問題是否有助於單元目標之達成，不論是封閉或開放的問題，都可能是階段性需要安排的問題，或是自始至終不斷出現的核心問題，都要以能夠達成目標為準。至於無關單元目標達成之提問，就只能割愛了。

如此的提問設計可以連結目標掌握與教學規劃，從學生的學習經驗切入文本教材，再從文本教材中的重要概念、學習表現與核心素養遷移出去，進行遷移的評量設計（參〈蘭亭集序〉示例）。從課堂的提問到課後評量設計的原則都是一樣的，都是為了檢核學生是否達到學習的目標，而不是是否記得老師教的內容，如此不但可以看到學生的學習情況，判斷學生是否已經達到課程的目標，同時也能幫助學生準備好面對大考的能力。

接著教師可以就課程與教學的規劃，將題目進行提問次序的安排，掌握學生的學習經驗、本單元的重要概念、文本材料的運用規劃，將問題進行整體的規劃。接著老師們要設想學生可能的回答是什麼？參考答案是什麼？學生在回答時如何判斷其適切性？學生回答後如何進行追問？……這些都是非常重要的準備工作。建議教師可以寫參考答案與評量規準，從這樣的歷程中檢視自己的提問是否回應教學目標？是否包含相關概念理解？是否導引出思考探究？是否有助內容學習與表現的呈現？

其中最需要注意的是，幫助學生遷移的不會是文本材料的事實性問題（特定時空下的人事物），而是從「主題式的核心問題」逐漸轉成「總括式核心問題」（可以跨越文本教材的），從教科書的內容遷移到其他文本或是其他材料的問題，老師可以跳脫教科書

² 關於單元目標的設定建議整合國語文領綱的核心素養、學科本質、學習表現、學習內容、學生條件分析、學生的學習經驗進行設定。

結合生活真實情境，進行不同的規劃與評量（結合真實情境與實際的教學歷程），如此才能確認素養導向的課程、教學與評量是否達成？學生是否有真實的理解？也才能使學生有足夠素養與能力面對大考與未來生活的挑戰。

肆、提問與評量設計的示例

我們以〈蘭亭集序〉的教學為例，教師可以從學生的角度提問：學生為什麼要讀這篇文章？這篇文章對不同的學生而言，有什麼超越於學生的差異性之上，且具共同的、讓學生非讀不可的東西呢？要回應上述的提問，我們就要思考單元目標，掌握核心概念與學習表現，從學生的經驗切入進行提問設計，本文將於後面提供如何連結學生生活經驗的課程示例。

首先我們設定單元目標：學生能從本單元的學習，瞭解死亡對生命的意義，以及如何面對死亡？並思考超越死亡的可能性。³〈蘭亭集序〉三大段落的架構分別是：首段說明暮春聚會的共同之樂，次段寫人生的處境變化帶出死亡的失落與悲傷，末段更進一步提出對死亡的看法尋思超越的可能性。在這樣的目標與架構下，首段的各種快樂，襯托了第二段更深刻的失落與悲傷，也埋下第三段超越的可能性，因此本文的核心概念為：失落、悲傷、意義、價值；希望學生學會的概念通則為：從死亡帶來的失落與悲傷，思考生命的意義與價值，並找到超越失落與悲傷，進而安頓生命的方法。

另一方面，學生的相關經驗是什麼？可以如何從這三個面向進行組織？我們可以從學生生活環境中的各種變遷（搬家、換學校、新同學……）、好朋友的絕交、珍愛物品的遺失、失戀情傷、寵物的死亡、家人的死亡……討論關於失落與悲傷的原因，是背後的情感對個人的意義。可參照〈蘭亭集序〉的段落架構，先請同學就生活中的美好經驗開始，然後帶出失落與悲傷的情感，最後討論以什麼方式處理這類情感？這是組織學生經驗的課程設計脈絡（如圖1）。

³ 關於目標的設定，可以根據領綱的素養、學習表現與內容進行設定，因此不一定都是一樣的。本文也可以教學生書法藝術、教學生寫作技巧，而這裡的示例將單元目標設定為：學生能從本單元的學習，瞭解死亡對生命的意義，以及如何面對死亡？並思考超越死亡的可能性。掌握的核心素養是：透過國語文的學習，培養自我省思的能力，從中發展應對人生問題的行事法則（國 S-U-A1）；學習表現是：鑑別文本中立場相異的評述，說出個人見解，表達其中觀點相異之美（2-V-3）。歸納文本中不同論點，形成個人的觀點，發展系統性思考以建立論述體系（5-V-2）。學習內容：自我及人際交流的感受（Bb-V-1）。各類文本中的藝術、信仰、思想等文化內涵（Cc-V-2）。各類文本中所反映的矛盾衝突、生命態度、天人關係等文化內涵。（Cc-V-2）；核心概念是：失落、悲傷、價值、意義；通則是：死亡帶來的失落與悲傷，透過思考生命的價值與意義，並在生活中找到超越失落與悲傷，進而安頓生命的方法。

而核心問題的提問設計也從前面的目標、概念、通則這三個方向進行思考：

我們發想的問題除了針對課文（學習內容）進行閱讀理解的提問⁴之外，還可以掌握學生學習經驗並針對上述的目標、概念、通則三個方向與思考進行提問。例如：

- 一、有什麼是你失去過最珍惜的人事物？為什麼是你最珍惜的？失去時的感受是什麼？你當時是如何面對的？（學生經驗）
- 二、目前的生活中，你正在進行而覺得最有意義的事情是什麼？或是你未來最想追求的最有意義的事情是什麼？（學生經驗）
- 三、比較一下你與王羲之的失落與悲傷？你認為什麼是王羲之「比悲傷更悲傷」的事情？你自己呢？（學生經驗與教材連結）
- 四、本文由快樂轉變為悲傷的變化過程，作者體會到什麼意義？作者是如何面對的呢？與你的過往的經驗有何不同？給你啟發是什麼？（學生經驗與教材的連結）
- 五、除了死亡，哪些事情你覺得是人生中重大的失落與悲傷呢？若你不是文人作家，你會設定什麼樣的身分、做什麼樣的事情來面對這樣的情境呢？（學生經驗、教材連結、跨越文本的遷移）
- 六、人都一定會死，你相信生命「不朽」嗎？若是不信？那麼你如何理解王羲之的看法？若是相信，可以「不朽」的是什麼？你會如何思考自己的「不朽」呢？（學生經驗、教材連結、跨越文本的遷移）
- 七、如果人生要列出必做的十件事情清單，你會如何規劃呢？請選出清單的前三名？排序的理由是什麼，並說明原因？（學生經驗、教材連結、跨越文本的遷移）

⁴ 這些提問可以是貼近文本的，例如：作者第一段提出的快樂有幾種？第二段的悲傷從何而來？生活中哪些事情是「其欣於所遇，暫得於己，快然自足，曾不知老之將至。」可以舉例說明嗎？生活中又有那些事情是「及其所之既倦，情隨事遷，感慨系之矣。向之所欣，俯仰之間已為陳跡，猶不能不以之興懷」？對於作者說：「故列敘時人，錄其所述，雖世殊事異，所以興懷，其致一也。後之覽者，亦將有感於斯文。」你的看法是什麼？

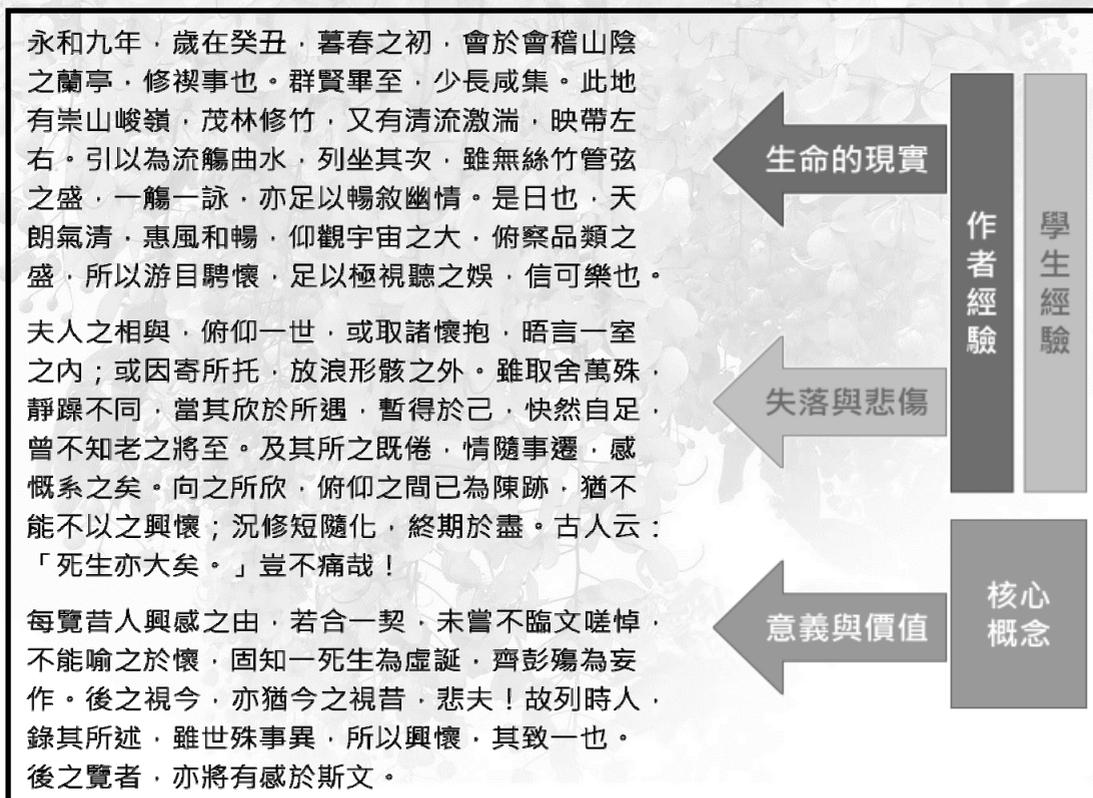


圖1 《蘭亭集序》課程結構分析圖（作者繪製）

蘭亭集序的文章寫作，第一段其實是在描寫生，第二段則轉而描寫死，第三段提出超越生死的方法，文章本身就是生死的歷程。因此本文提問設計的脈絡從A開始（如圖2）：

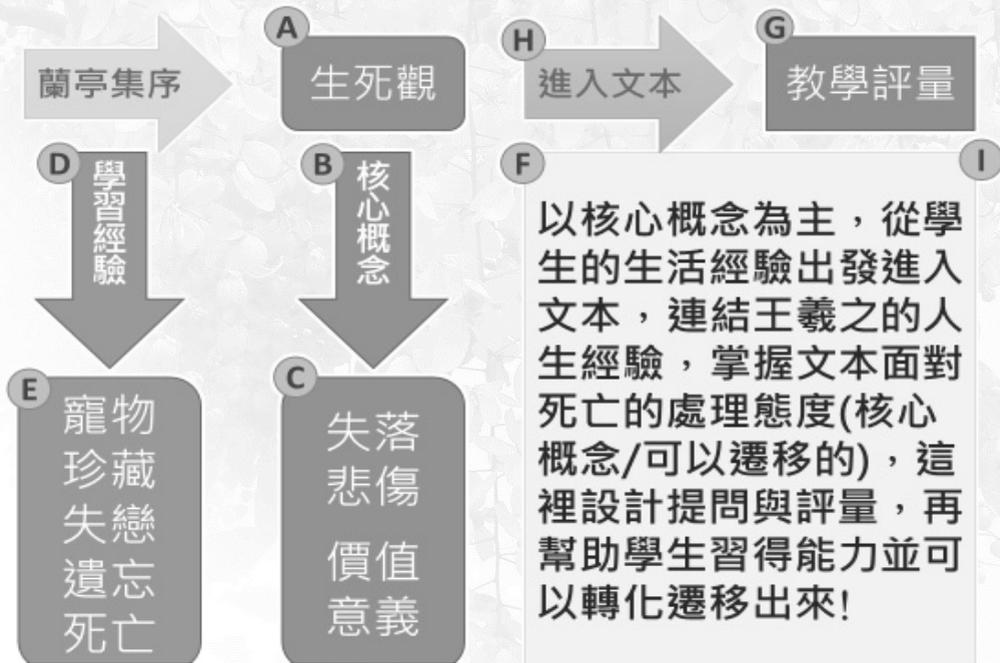


圖2 《蘭亭集序》課程設計流程圖（作者繪製）

最上方一脈是傳統的教學路徑，由 A 直接進入到 H，最後發測驗 G。素养導向的課程設計則提醒老師注意「核心概念」並加入「學生經驗」，先掌握 B→C，接著從 D→E 切入，再結合文本進行提問設計，以進行問題引導式的教學，發展素养導向的評量（F—I）。當想要的問題被提出之後，教師應該試著去問彼此會如何回答這樣的問題？學生又可能會怎麼回答？這些回答是否可以引導學生進一步往單元目標發展？還有哪些追問的方向？提問的設計與討論妥當之後，提問的順序應該也就排列出來了，大家再接著討論參考答案，若是需要學生個人或小組撰寫學習單，建議事先列出評量的規準，分成「超乎標準、合乎標準、未達標準」三種即可。

經過這樣的提問教學之後，教師們還可以針對目標、概念與通則，設計評量學生是否達到目標的課外評量，這樣的評量設計因為同樣是根據課內的提問原則進行設計，要評量的不是學生是否記得我們的教學內容，而是評量學生是否學會本課所要達到的目標，也就是評量的設計乃是根據課程的核心素养與學習表現，以課外的題材來設計測驗學生是否具遷移的能力，檢測學生是否具備該單元所希望教給學生的素养與能力，所以這樣的課外評量不僅是確認教學目標，也可以幫助學生面對大學學測。從課堂教學到大學學測，其中的連結關鍵（如圖 3）所示。中間的核心素养與學習表現向左是課程、教學與評量，向右就是大考的方向，兩者的連結方式就是素养導向的提問。以本課為例，

教師們從前面的提問教學出發之後，可以根據課程設計的素養與學習表現設計如下的評量，以未來學測的綜合題型的出題方式，進行評量的設計，可以看到學生的學習遷移，也可以幫助學生培養應試的能力。



圖3 素養導向課程、教學與評量中學校教學與入學考試之關聯圖（作者繪製）

伍、總結

素養導向的課程、教學與評量強調的是學習即評量、評量即學習，評量是促進學習的，而評量要促進的學習，自然是素養導向的，是培養學生帶得走的能力的，因此老師的教學就不能停留上知識（事實性）的教學上面，在問題的設計上當然也就不能只有針對事實性的提問。

就素養導向的課程、教學與評量來說，提問是非常重要的。當我們確認好單元的目標（根據素養與核心概念）之後，就要進行評量的規劃（診斷性／形成性／總結性），然後進行教學活動的設計，後面兩個階段都需要特別的處理關於提問設計的問題。

如何幫助學生從教材（目前的狀況大多是教科書與自編教材）發展出概念，培養帶得走的能力，提問就是重要的教學關鍵。而提問既是教學，也是評量。我們若能做到將課程、教學與評量成為一個完整的連結，學生從課堂上透過教學所學習到的能力，可以在提問（從教材出發的提問）中學習與展現，然後立即可以再透過不同的提問的設計（跳

脫教科書的教材與文本)，確認學生是否學會？是否能夠遷移？走到這一個步驟，就可連結大考的評量。

提問設計會是素養導向的課程、教學與評量中非常重要的一環，是讓教學從單向講述的方式開始轉變的重要關鍵，需要大家更多的關注與共備，也會是教師們專業成長中非常關鍵而需要培養的能力。

參考文獻

- 范信賢 (2019)。領域素養導向課程及教學設計。課程協作與實踐：第三輯，頁 74-84。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 單文經 (譯注) (2018)。John Dewey 著。經驗與教育 (Experience and Education)。臺北：聯經。
- 薛絢 (譯) (2014)。John Dewey 著。民主與教育 (Democracy and Education)。臺北：大塊文化。
- 藍偉瑩 (2019)。素養導向教學培力講師共備工作坊的籌備與課程設計——跨領域課程設計。課程協作與實踐：第三輯，65-73 頁。
- John Dewey (1938). *Experience and Education*. The Macmillan Company, New York. Printed in the United States of America.
- Ralph W. Tyler (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press. Chicago And London.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & D. H. Hampson (Eds.), *Strategies for curriculum development* (pp. 17-30). Berkeley, CA: McCutahan.