

國小社會科教學評量的改進途徑

—從「真實性評量」實施談起

莊明貞

國立台北師範學院初等教育系副教授

楔子

在上社會科第七冊「台灣的開發」單元教學時，洪老師先放一段台灣九族文化的傳統歌謠引起學生動機，再將九族分佈圖置於黑板，詢問各組小朋友就其課外閱讀準備的參考資料，分組到台上介紹原住民的文化及習俗。一名被同學指稱有阿美族血統的兒童被要求到黑板前，能正確指出地圖中阿美族的地理分佈位置，但當老師進一步要求其改用母語介紹阿美族的特有文化及習俗時，兒童卻默不作聲。教師依此引導兒童討論「原住民文化」保存的危機與現階段面臨的困境為何。（北市金華國小社會科教室觀察札記，12/26，民84）

一、「真實性評量」的源起

近期「情境認知」(situational cognition)理論主張知識的學習是一種真實生活的應用。這種將知識視為自我建構的觀點，讓我們重新省思傳統的學習活動是否脫離教學情境，或只重視期本知識的傳授而忽略教學活動中的真實性模擬(Brown, Collin & Duquid, 1992)。

「真實性評量」起源於藝術領域與傳統師徒制學習，強調的是情境知識的學習，而真實性活動的學習，指的是一種置於文化歷程的學習，學習者即是生活實踐者。基於此，其評量的方式則必須採用實作方式來進行。根據「情境認知」理論的觀點出發，在社會科課程的教學評量，由「楔子」中的教學例子，讓我們了解到雖然教師希望透過實作評量（閱讀圖表、口頭報告等）讓兒童結合生活經驗及其社會語言，並能在教室情境中模擬真實情境（播放山地歌謠），希望能將學生置於文化當中學習，卻發現少數族裔居於主流文化中的劣勢，不願意彰顯自己的母語及傳統文化。這也說明了真實性評量若必須依存於教學的情境脈絡中，就不免會受到一些自然的、社會的、政治的，甚至文化的情境因素所影響(Garcia & Pearson, 1994)。

二、「真實性評量」的界定與內涵

真實性評量的發展，強調在使兒童於班級教學的真實活動中，直接去評量學習者在教室活動中執行或操作一項工作，以建構有意義的學習經驗。質言之，評

量學習者的教育成就係直接去測量學生在某一課程的實際操作的表現，我們稱之為「真實性評量」(authentic assessment)。相反地，傳統的標準化教學評量則是依團體測驗所提供的推測性數據，以多重選擇題來作為學習的評量依據。它通常只能測量到測試的技巧，而不是生活技能的應用。

真實性評量的同義詞有“實作評量”(performance assessment)、“變通性評量”(alternative assessment)、或“直接評量”(direct assessment)(Herman et al., 1992)。其評量方法可以包括以下的技術：書寫測驗、問題解決、實驗操作、展示、表演、作品集、教師觀察、檢核表、問卷，以及團體合作計畫，其實施方式可以是日常教室的形成性評量、總結性評量或特殊教學計畫，其評鑑是以人的專業判斷為主，並強調多元化評量。

真實性評量所要評量的是學生所欲達成的學習目標以及直接教學的結果。它適用於各年齡層、各學習階段的各學科學習評量。之於教師，真實性評量可以改進與延伸教學目標；之於學生，可以評估其學習的進步情形。

上述的真實性評量可以用量尺、檢核表評定等級方式、質的描述或質、量兼具的描述，依評量結果的目的而有不同，來作為總結性評量的結果。如此，個人在教室實作評量的結果就可以與國定、或各級縣政府所規定的評量計畫結果相配合，以作為證照資格授與、安置、或升學進階的參考依據。

三、國小社會科教學評量的變通方式

社會科新課程目標標示「社會科在教導國小兒童對歷史、地理、公民三學科的知識有所認知，期使兒童能於公民養成過程中，逐漸培養參與社會生活的技能與信念」。質言之，社會科的主要目的在使兒童能透過這些不同學科的知識建構以解決他們未來所面對的日常生活問題或社會問題。所以其教學的方式必須充分運用問答、討論、觀察、調查、搜集、製作、閱讀、發表、報告等方式進行，並教導於討論、觀察、調查等真實活動中，培養兒童批判思考、價值判斷、合作習慣以奠定適應民主社會生活的基礎。新課程的主要特色：在強調用社會科學的方法從事社會科知識的建構學習，並進而能從日常生活所遭遇的問題去思考以解決問題(教育部，民82年)。

以上為筆者解讀社會科新課程標準的內容所得，但我們也同時發現：教兒童獲取社會科的知識較為容易，教會兒童求知的方法較難。換句話說，如何運用在社會科所學得知識轉化到實際生活的應用是社會科課程改革的重點之一。針對這方面教學目標的達成，傳統客觀式的紙筆測驗就面臨了挑戰。這並不是完全否定社會科認知教學目標以紙筆式評量一無是處，而是讓我們重新省思學科教學評量須兼顧「認知、情意、技能」三大領域的完整性學習。過往大部份的社會科教師因較熟悉紙筆測驗和習作批改，只著重認知領域目標的評量，而忽略了觀察兒童社會知識建構的歷程，例如觀察兒童在討論活動中的社會互動、合作精神與民主態度，或者透過教室情境的真實模擬社會事件讓兒童角色扮演或對一個歷史的原案進行辯論分析。僅透過定期紙筆式的評量，常導致教學活動的內容逐漸窄化為基本知識與原則的學習而已。

一個真實性評量活動的實施，卻常能導引教學活動的創新與多樣化。以社會科新課程六年級「我們的地球村—多元化的社會生活」為例，教師可透過國內各

族群文化的多元性等層出不窮發生的社會事件，讓兒童透過資料的搜集在課室進行辯論，據此讓兒童了解文化衝突或政治的複雜性，並因此培養兒童批判思考與價值判斷的能力。

由於上述社會科教學目標具有如此多元性，因此針對不同學習領域的目標，就必須因應不同的評量方式。我們依上述的課程目標，思考社會科可能變通的方式，大致上可以有如下的方式：以口頭報告、辯論、歷史事件的模擬，來評估學生對知識概念的應用；另外也可藉觀察記錄、行為檢核表、有聲思考記錄和軼事記錄方式等方式以了解學生的學習態度。為有效評估其學習歷程（即求知方法），也可運用卷宗評量的作品集、閱讀筆記和專題研究報告展示以顯示學生對社會科中歷史概念和民主歷程的掌握。至於評量途徑則有作業考查、學生自省、同學互評、家長評量等方式。

四、「真實性評量」實施的要領

真實性評量是晚近發展出來的概念，目前本土的幾項重要課程改革實際方案已漸朝此理念發展，但對於評量技術的改進及如何嵌入課程（curriculum embedded）中實施，目前仍處於不斷試驗與修正的階段。以下將試著分別介紹實作性評量與卷宗評量的實施方式，臨床實務工作者在進行社會科教學時，可依兒童發展水準及地域差異情形，修正試行。

（一）實作性評量的實施程序

1. 先確定一個教學單元中富有價值的教學目標
例如：民主概念的了解與應用
2. 設計一些教學活動能使兒童去執行此一教學目標學習的結果例如：以閱讀、說話、討論、角色扮演，書寫、實驗觀察、作決定或問題解決等活動。
3. 同一單元中可以再設定多元目標，以利兒童同時進行完整學習。
4. 設定多元評量標準和操作水準以評量兒童實際表現的能力。

（二）卷宗評量的實施程序

卷宗評量旨在有目的的蒐集學生的作品，以呈現作品的品質與進步情形，強調學生必須參與整個評量過程。

1、計畫與組織

1. 發展一個完整的評量計畫
決定該放什麼作品進去？
何時和如何獲得？
設定什麼評量標準？
2. 讓學生有充裕時間去準備和討論該放什麼作品在卷宗裡。
3. 先從社會科中的一個學習領域開始，再逐漸擴展到其他領域。例如認知領域的書寫報告，再到技能領域鄉土考查的觀察錄影，然後為辯論比賽的獎章等。
4. 選擇放入何種作品以顯示學生在某一教學目標的精熟情形。
5. 作品集可以分為三種：
 - （1）必要指標—學生自評其優良示範作品加以陳列。
 - （2）核心項目—每個領域中特定學習結果的代表作作品。
 - （3）選項工作樣品—視個別學生的特殊性向與學習專長而定。

6. 可以先試行幾種組織方式和程序，直到最適合自己教學方式為止。
7. 在每一科的卷宗中明列學習目標，並說明那些是必要放入的作品，那些是選項的作品。

II、執行

1. 放入卷宗的作品須有代表性，且與教室內的教學活動能緊密聯結。
2. 付與學生責任去準備、選擇、評量、和保持各個作品集項目，愈低年級愈需給予指導。
3. 示範作品和自我評量可以協助學生有效監控自己學習，並能知道那一項作品是需要再作改進。
4. 將老師和同學對作品的評論黏貼在作品上。（低年級可以用口述方式進行）
5. 仔細地選擇有代表性作品放入卷宗內。

五、「真實性評量」結果的運用

真實性評量結果的運用旨在與社會科課程目標緊密結合。質的資料可以提供學生學習的訊息，作為改進教學、修正課程設計的依據，例如卷宗評量在教室的陳列與展示可以讓學生自我分析其作品進步的情形。因為真實性評量直接評量學生在社會科學習的結果，學生可以達到最大成就表現，因此可提高其學習動機與興趣。更重要的，運用真實性評量可以充實課程內容，使課程設計達到提昇學生高層次思考的學習目標，也可以協助教師從創新角度看事情並作為改進自己教學的參考。

真實性評量的歷程需要溶入學校行政人員、家長與社區人士的參與才得以有效達成。舉例而言，學生作品集與展示可以組成教學評量委員會（包括各科教師或家長），根據來自不同背景人士的評量結果可以提供給老師改進其教學評量能力，也可以避免教師因“月暈效應”而產生主觀評分的偏差。

六、教師專業發展的必要性

教學評量方式的變革，一如其他的教育改革方案呼聲雖高，但也必然面臨一些潛在的阻力。真實性評量無疑地需要教師投入較多的時間與花費在評量技術、執行與運用上。如果我們接受情境認知論的觀點，那顯然傳統的紙筆式評量，已不能因應目前課程改革運動所強調知識是主動建構的訴求，因此它必須透過在社會科課程發展中的教學設計，落實在教室情境脈絡的動態評量方式以求改進。基於此，加強教師專業知能發展在此一課題就顯得格外重要。除了必須熟悉各種變通式評量方式的實施方式與評量標準的設定，對於各種真實性評量如何配合社會科新課程教學策略與方法的實施以提高教學效果更是教師教學改革的要務。

此外，以班級真實情境的評量方式，面對來自不同文化、語文和社經背景有所差異的學生，教師所必須具備的專業知能，除了在學科知識內容的掌握外，還必須有敏銳的多元文化觀察能力，以避免自己因特有的文化價值觀而影響評量判斷的公平性。另外，在實施評量當中還必須與家長充分溝通，畢竟對沒有“標準答案”的評量方式，尚需假以時日才能取得一般社會大眾的共識。

綜上所述，真實性評量是一種需要教師持續發展的評量，為使教師能真實地

記錄與評量兒童的知識、技能與情意態度，無論職前或在職教師都必須透過一系列的專業培訓，以求得在各類真實性評量判斷的公平性及對評分標準認定的一致性。今後如何加強師資培育機構在教學評量技術與方法等教育專業課程的實施，才是未來發展的重要課題。

參考文獻

- 莊明貞（民84）。在國小課程的改進與發展－真實性評量。**教師天地**，79，頁21-25。
- 莊明貞（民84）。變通性評量的發展與實施。**研習簡訊**，261。
- 教育部（民82）。**國民小學課程標準**。台北：正中。
- Brown, J.S., Collins, A. & Duquid, P. (1992). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 32-42.
- Garcia, G.E., & Pearson, P.D. (1994). Assessment and deversity. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 337-391.
- Herman, J.L., Acschbacher, P.R., & Winter, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

理信與迷信

蔡元培

人之行為，循一定之標準，而不至於彼此互相衝突，前後判若兩人者，恃乎其有所信。顧信亦有別：曰理信，曰迷信。差以毫釐，失之千里，不可不察也。

種瓜得瓜，種豆得豆，有是因而後有是果，盡人所能信也。昧理之人，於事理之較為複雜者，輒不能了然於其因果之相關，則妄歸其因於不可知之神，而一切倚賴之。其屬於幸福者，曰是神之喜而祐我也；其屬於不幸福者，曰是神之怒而禍我也。於是求所以喜神而免於怒者：祈禱也，祭告也，懺悔也，立種種事神之儀式，而於其所求之果，渺不相涉也。然而人顧信之，是迷信也。

礎潤而雨，徵諸濕也；履霜堅冰至，驗諸寒也。敬人者人恆敬之，愛人者人恆愛之，符諸情也。見是因而知其有是果，亦盡人所能信也。昧理之人，既歸其一切之因於神，而神之情不可得而實測也，於是不勝其僥倖之心，而欲得一人神間之媒介，以為窺測之機關，遂有巫覡、卜人、星士之屬，承其乏而自欺以欺人：或託為天使，或誇為先知，或卜以龜者，或占諸星象，或說以夢兆，或觀其氣色，或推其誕生年月日時，或相其先人之墳墓，要皆為種種預言之準備，而於其所求果之真因，又渺不相涉也。然而人顧信之，是亦迷信也。

理信則不然。其所見為因果相關者，常積無數之實驗而歸納以得之，故恆足以破往昔之迷信。例如日食、月食，昔人所謂天之警告，今則知為月影地影之偶蔽，而可以預定其再見之時。疫癘，昔人所視為神譴者也，今則知為微生物之傳染，而可以預防。人類之所以首出萬物者，昔人以為天神創造之時，賦畀獨厚也；今則知人類為生物進化中之一級，以其觀察自然之能力，同類互助之感情，均視他種生物為進步，故程度特高也。是皆理信之證也。

人能祛迷信而持理信，則可以省無謂之營求及希冀，以專力於有益社會之事業，而日有進步矣。