

促進學習的回饋：中國語文科作文評語的運用

廖佩莉

香港教育學院

1. 引言

學生在學習過程中得不到教師給予適當的回饋，他們又怎會知道自已的學習表現和成效？課程發展議會與香港考試及評核局（2007）指出優質的回饋，能有效促進學習，對學生能發揮正面的激勵作用。語文科教師常給予學生回饋，希望能提升他們的語文能力，尤其是教師在批改作文時所撰寫的評語，不但能修正學生作文的失誤，而且能夠激發學生的寫作興趣，只要他們有興趣，並樂於嘗試創作，相信對他們學習語文有一定的幫助。教師應怎樣撰寫評語呢？本文先分析促進學習的回饋和撰寫評語的重要性，然後探討中文科教師撰寫作文評語的一般情況和分析教師如何巧妙運用作文評語，希望藉此啟發教師對撰寫評語的認識。

2. 促進學習的回饋（Feedback for learning）

很多學者（Sadler 1998, Stefani 1998, Black and William 1999, Yorke 2003）都認為回饋能對學習產生重要的影響。所謂“促進學習的回饋”是指教師給予學生回饋時應指出學生的學習現況，教師能就現時學生的表現和預期學習的成果作出比較（Black 1999），分析他們的表現，從而提出回饋，促進學習。要促進學生學習，回饋必須具方向性，鼓勵性和獨特性，對學生的學習充滿期望。

2.1. 方向性

教師可因應教學目標，觀察和評估學生是否達標，並給予回饋。回饋必須配合教學目的，回饋的內容應具方向性，積極引導學生學習得更好（Wiggins 1999, Irons 2008）。Berry（2008）認為學習性回饋就是指教師要提出學生可改善學習的方法。但有時教師給予學生很多回饋，但要學生改善的地方太多，他們可能會消化不下，令他們無從著手。若是教師給予學生回饋的內容很精要，能因應學生的能力提出具體的改善方向，學生便能有所適從，知所改善。

2.2. 鼓勵性

學生是需要被稱讚才能引起學習的動機和學習新技能（Koopmans 2009），興趣是學習動力的根源，教師的一句稱讚話語的確能觸動學生的心靈，這種鼓勵語能激發

他們對學習的興趣和信心。Berry (2008) 認為這是一種動機性回饋，具激勵學習的作用。這些鼓勵，是對學生抱有一種期望的表現，能引發他們學習的興趣。回饋好像替學生增設了加油站，教師為他們打打氣，能令他們心靈上產生安慰，從而積極學習，所以鼓勵語是教師給予學生回饋重要的一環。

2.3. 獨特性

每位學生的學習能力和興趣都不相同，他們有不同的學習需要，回饋正好給予教師機會照顧個別學生學習的差異，回饋不可千篇一律，教師必須因應學生的興趣、程度和能力而作出不同和多元化的回饋 (Irons 2008)。要照顧個別學生的需要，教師盡可能配合學生“最近發展區”(Vygotsky 1978) 提出回饋，提升他們的學習能力。教師甚至要了解學生的個性，評出特色。他們必須具一雙慧眼，洞察學生的不足，發現學生與眾不同的光點 (路生良 2009)。只要學生發現自己有出眾之處和受人賞識的優點，他們便會學習得更積極；只要教師能了解學生的不足，才能有效地針對他們個別的需要，提出具體的建議。

3. 撰寫中文寫作評語的重要

回饋的形式主要可分為口頭和書面兩類。撰寫評語是屬於書面的回饋，中國語文科教師較重視在寫作範疇上為學生撰寫評語。最近國內的研究發現在收集書面評語的過程中，除了中國語文科外，在數學、英語學科中，很難看到教師撰寫評語 (于志、蔡敏 2011)。由此可見中文科教師較任教其他科目的教師多寫評語，尤其是為學生的作文撰寫評語，原因有二：一是從教學和評估的角度而言，撰寫評語，是對學生寫作能力的鑒定，讓學生清楚了解自己寫作的優點和缺點。教師希望用評語向他們提出改善的方法，提升他們的寫作能力。二是從師生互動的角度而言，評語可以加強師生間的交流，是教師與學生感情交流的渠道。中國語文科其中一個課程目標是培養學生的情意態度。最近教育局課程發展處 (2010) 在《新高中課程 中國語文》文件中清楚列出“中國語文課程重視培育學生的語文素養，語文素養是指知識、能力、情感、態度在語文方面整體和綜合的表現……使學生的讀寫聽說的能力、思維能力、自學能力、情感、態度和價值觀等得以全面發展。” (頁 4)。要了解學生的全面發展，例如他們待人處事的態度和價值觀，教師除了在課堂和課外多觀察學生的表現外，也可在他們的作文多留意他們對事物的想法。所謂“文如其人”，教師從學生的作文或多或少可多了解他們的性格。撰寫評語時，也可對他們的想法作出回應，啟發學生正確地認識自己，樹立正確的人生觀。評語可加強教師和學生間的交流，促進學生語文及個人的發展。

4. 中文科教師撰寫作文評語的一般情況

4.1. 評語較一般，流於空泛

教師為學生撰寫作文評語時大都採用眉批¹和總批。²無論是眉批或總批，于志和蔡敏（2011）的研究發現書面評語的具體程度令人不滿意，具體的作文評語僅佔百分之三十，大部分評語都是較空泛，研究更指出千篇一律和程式化的現象尤為嚴重。教師多喜歡運用“內容充實”、“內容空洞”、“注意錯別字”、“注意句子的完整”等一般評語，其實這些評語是空泛的。若教師並沒有舉例說明，學生並不明白怎樣的文章才算“內容充實”。為甚麼自己的文章“內容欠充實”呢？怎樣才可以改善寫錯別字的習慣？若大多數學生犯的毛病，教師會在課堂上和學生解說。最理想的做法當然是教師評閱作文後多和個別學生溝通。可是一般語文教師的工作量也相當大，加上全班人數眾多，他們根本沒有時間在每次批改寫作後和所有學生作個別溝通，所以一些具體的評語是需要的。

4.2. 教師主導的評改

許多教師批改學生作文時，一旦發現他們的缺點，就往往自己動手幫助學生改正（徐江梅 2009）。原因很簡單，有些教師可能認為學生的能力未能達致修改文章的能力，甚至不能寫完整的句子，所以他們認為倒不如由自己修訂，撰寫評語作總結。這種以教師主導的批改和撰寫評語的方式，降低了學生主動修訂文章的能力；同時由於撰寫評語只有教師一人，這意味著教師是閱讀學生作品的主要讀者，學生為了討好教師，往往依從教師的喜好來寫作，文章缺乏個性。就“中秋節”為題，很多學生描述當天與家人賞月的情況，他們以為這是教師期望的內容，但實際上有些學生卻不是這樣度過中秋的，他們可能只是如常地玩電腦和看電視，但為了討好老師，只好記敘一個不是真實的中秋，由此可見，以教師為主導的評改對學生的寫作是有潛在的影響。

4.3. 學生欠缺對教師評語的跟進

教師常常抱怨辛辛苦苦寫的評語，有些學生看一眼就扔下（毛榮富 2011），對評語毫不重視（李繼兵 2011），對修改作文也不感興趣（李賢英 2011）。現時一般學生收到教師評改的作文後，先看看自己所得的分數，然後再閱讀教師給予的評語，但是大部分學生對評語並沒有積極進行跟進的工作。他們通常對評語的跟進只限於謄寫一次教師評改的作文，或填寫教師預先製訂的工作紙。工作紙的內容是總結全班學生

¹ 在正文的旁邊寫上批語。

² 在行文的後邊寫上總評。

常犯的毛病，希望他們從中學習。Schen（2000）認為教師給予學生回饋後，學生應作適當的重溫和修訂，才能達到學習的成效。回饋之後的重溫和修訂，能幫助學生改善所學，對學習產生重要的影響。如果學生欠缺對評語的跟進，又怎能提升自己的寫作能力？

5. 如何運用作文評語？

不少教師花了頗多時間批改學生的作文和撰寫評語。教師花盡心思的批改是否能達到預期的成果？怎樣運用評語才能引起學生對寫作的興趣和提升他們的寫作能力？以下是筆者一些建議：

5.1. 善用引導修改型的評語

Gallavan（2009）認為教師給予學生的“回饋”就像為他們建構鷹架，協助他們學習。批改作文的目的就是教師幫助學生建構所學，讓他們明白自己作文的優點和缺點，能自行修改，提升他們的寫作能力。為了幫助學生學習修訂作文，劉冲（2009）建議可用“引導修改型的評語”，他解釋：“通過提出問題的方式，從形式到內容，從觀點到材料，從佈局謀篇到遣詞造句，對學生進行點撥，啟發學生思考自己的作文的得失，自己去修訂作文，從而領悟作文的方法，提高作文的能力。”（頁55）例如一位小學六年級的學生寫了一篇以“我最喜歡的人物”為題的作文，但內容平鋪直敘，欠充實和感染力，人物形象也不鮮明。文章還有些錯別字和病句。對上述學生常犯的毛病，教師可運用引導修改型的評語。例如：

就內容欠充實方面，教師可用評語提出以下問題：

1. 你最喜歡的人物有甚麼性格？
2. 你可發現哪些事情最能表現他的性格？
3. 有哪些言談舉止，心理描述可突出他的性格？
4. 他的行事為人方面有甚麼地方令你欣賞？可否舉例？

就句子和錯別字方面，教師可在犯錯的地方，提出指引：

1. 這句子有一個錯字，你找到嗎？找到後便修改它。
2. 這句話讀起來很不通順，請你改正它！

以上的書面提問，是針對學生作文的缺失，為學生提供方向性的回饋，希望學生就提問修改文章。在教師的啟發下，學生與自己的作文對話，與教師的評語對話，從而培養出修改自己文章的能力，這對提升寫作能力有一定的幫助。

5.2. 巧用交心型的評語

一向以來，教師都是以權威姿態，語文專家來批改學生的作文。劉冲（2009）則認為“如果教師一改威嚴的面孔，以學生的身分，以聊天談話方式，用生動活潑和充滿關愛的評語，與學生進行心靈的溝通，就會收到很好的效果。”（頁55）交心型的評語是教師對學生寫作內容的感受和體驗。教師能以朋友的身分，平等地和學生交流，用商量的語氣來達到啟發的目的（王莉 2011）。劉冲（2009）稱為“聊天交心型的評語”，張海燕（2009）則視為“朋友式的評語”。例如有學生在“中秋節”一文中記敘當晚父母要出外工作，他在家中悶悶不樂的情況。以下是教師所用的部分評語：

“很感謝你對我的信任，告訴我你很不開心。我在小時候也有類似的經驗，我會……希望你也像我一樣獨立，不要不開心。告訴你一個好消息，你能寫出自己的感受，文筆通順，作文日見進步呢！希望你的情緒智商也有進步。”

當學生看到評語後便覺得教師的說話是肺腑之言，師生間的心理距離縮短了，師生間的關係也加強了。上述教師的評語不但回應了學生的個別獨特性問題，而且充滿教師對他的關愛，糾正學生的想法，具鼓勵作用。

5.3. 恰當運用讚賞的評語

對學生下的評語，要做到恰當褒貶，更應是肯定他們優點（路生良 2009）。讚賞的評語能指出學生的優點，加以表揚和讚美，令學生對寫作產生動力和信心。這些讚賞能鼓勵學生，激發他們的寫作興趣（張玉清 2011），縱使只是文章的一些細小部分，教師也可以多給予肯定和表揚。例如對學習上有進步但信心不足的學生可批上：“只要肯努力，定有好成績”，對一向草率但這次作文較認真的學生可批上：“認真是進步的開始”（戴曉娟 2005）。對於有極大改善的學生，可批上：“這篇作文進步如此大，足見你具有作文的潛力”、“老師相信你的作文一定會有很大進步”、“只要努力，你同樣可以寫好作文”（劉冲 2009）。又例如以下是一些讚賞評語，可加強學生的成功感：

“很有古代文言書信的韻味，行文也不造作，頗為流暢，是一篇很不錯的作品。”
“內容不落俗套，令人眼前為之一亮，文章寫得實在太棒了！”
“行文流暢，觀點明確和獨特，脈絡分明。自古英雄出少年，你可謂當中的佼佼者。”

5.4. 批評語的寫法

雖然讚賞的評語能表揚學生的能力，使他們產生學習的動力，但是教師也需要指出學生的缺點，否則學生不知道怎樣改善。撰寫批評語比撰寫讚賞語較困難。若用直

接和強硬的評語，可能會傷害學生寫好文章的信心；若評語是用挖苦的語調，更會傷害他們的自尊心；若用委婉的語氣，學生可能不明所指，更不知如何改善。Hyland, Fiona and Ken Hyland (2001) 建議教師採用“合併行動形式”(Paired Act Pattern) 來撰寫批評語，藉此減少學生對閱讀批評語產生的誤解和不快，以下是他們的一些建議：

5.4.1. 讚賞和批評 (praise-criticism)

教師先稱讚學生表現得好的地方，然後才指出一些不當之處。

“內容有趣生動，但有些句子不完整，文意不清楚。”

“你的字體已有改善，很好！但所用的詞語較千篇一律。”

“文章的開端能概括全文，可惜結尾寫得馬虎。”

“你這封書信可謂一語中的，切中肯綮。但楊修應當怎樣趨吉避凶，遠離災劫？

你在書信中又缺乏片言隻語，實屬可惜！”

“本文誠然是一篇文意通順的文章，但提出改善建議部分便不夠詳盡和具體了。”

5.4.2. 批評和提議 (criticism-suggestion)

教師批評學生表現較差的地方，然後提出改善的建議。

“故事內容太平淡，請你多加人物的對話，增加趣味。”

“沒有分段，讀起來很不方便，結構欠層次。可否請你將文章分為二段或三段？”

5.4.3. 讚賞、批評和提議 (praise-criticism-suggestion triad)

教師讚賞學生一些表現，也指出不當的地方，從而提出建議。

“我很欣賞你的努力，你的作文日見進步，但你要注意常寫錯別字，可閱讀‘錯別字’一書，希望這本書對你有幫助。”

“你的字體已有改善，很好！但不要常常重複慣用的詞，例如“高興”一詞在文章出現了四次，可否嘗試用另一詞語代替？”

“同學寫本文時確實有大眼光、大氣魄，文氣上下馳騁，縱橫捭闔。不過，有大眼光、大氣魄之餘，還要有駕馭微小事情的能力。文章中開頭部分如果能輔以例證，說服力一定更強，效果也會更好。”

Hyland, Fiona and Ken Hyland (2001) 還建議教師採用一些禮貌的用詞和提問方式提出意見。例如教師可多運用“可以”、“請你”、“若能…”、“或許”、“如果”等詞語：

“你可以多運用不同類形的修辭手法，例如比喻法和對比法。”

“你的論據不足，如果有適當例子，文章更有說服力。”

“請你小心運用標點符號，不要一逗到底。”

至於運用句式方面，教師可多採用提問句，例如：“第一、二段可否合併？”，“你可不可以多寫一些自己的感受？例如你覺得開心嗎？為甚麼？”等，啓發學生如何修訂文章。

5.5. 多嘗試對話式的回饋

教師寫了評語後，學生有沒有跟進？他們對教師所寫的評語有甚麼看法？他們有沒有回應的機會呢？回饋應雙方面的溝通（Treglia 2008），最常見的是用對話。對話式的回饋是指學生接受教師回饋訊息（例如評語），他們有機會和教師討論（Nicol and Macfarlane-Dick 2004），學生可就教師給予的回饋作出回應（Irons 2008）。若教師沒有太多時間和學生討論，可預先設計回饋表讓學生填寫，回饋表是學生用書面的方式與教師對話，回應教師所寫的評語。這種做法一方面可幫助教師了解學生對評語的看法和遇到的困難，另一方面可考查學生有沒有對評語作出跟進。有些回饋表列明教師的評語，然後請學生寫上可改善的地方，並附錄在下一次的作文，方便教師檢視和跟進他們有否改善。

5.6. 自創有趣的評語

教師可善用修辭手法來寫評語，讀起來有趣又生動，學生樂於接受。以下是一些例子：

“文思如潮湧，內容很豐富。”

“你常常粗心寫錯別字，請你和‘小心’交朋友！”

“字字皆辛苦，句句都是你的心血，很欣賞你的努力。”

“行文流暢，如讀名家作品。”

“這是一碟未調味的小菜，要多加修飾和調味。”

“我讀完你的文章，腦海出現一片雲，不明白你所表達的意思。”

“你的句子像散沙，很不完整。”

“錯別字頗多，破壞你的文章氣勢，快快把它們趕走。”

“字體像麥兜的真跡，要好好改善。”

“認清楚你的字以後，我的老花加深了。”

“內容妙極了，令我捧腹大笑。”

這些有趣的評語，是教師自創的傑作，打破了一般所寫的評語。教師根據學生的作文特點，用輕鬆活潑的筆調寫出他們作文的問題，學生樂於閱讀，也易於接受。

6. 結語

撰寫評語是教師的心血結晶，可促進學生學習。在倡導素質教育的同時，語文教師給予學生作文書面評語是不容忽視的。教師在作文批改上務必做得恰到好處，讓學生明白自己學習的得失，知所改善。評語要對學生有所期望，多作鼓勵，可激發他們對寫作的興趣和信心。有了自信，學生自然勇於寫作，發展他們的寫作能力，因此，教師撰寫評語對提高學生作文水平具有十分重要的作用。

要寫好評語，教師所花的心思和時間實在不少，例如引導修改型評語要教師再檢視學生是否回應評語，而交心型評語也需要教師花費較長的時間來撰寫。語文科教師批改作文的工作量大，可能有教師認為要實行本文提出的建議，並非易事。但筆者深信只要教師能看到學生從評語中有所得益，師生有所交流，學生的作文有所進步，他們會樂於嘗試，覺得花時間為學生撰寫有素質的評語是值得的。此外，隨著本港出生率下降和小班教學的推行，每班學生人數減少，教師可以有較多時間針對個別學生的需要撰寫評語，小班教學正為教師提供一個良好的契機實踐本文提出的理論和方法。

參考文獻

- 戴曉娟。2005。批語，在英語作業批改中不可缺少。《文教資料》第36期，頁140。
- 李繼兵。2011。談談作文的評語標準。《文學教育》第8期，頁46。
- 李賢英。2011。淺談如何培養學生修改作文的能力。《中學教學參考》第94期，頁68。
- 劉冲。2009。作文評語類型例說。《學語文》第2期，頁55。
- 路生良。2009。關於作文評語的幾大環節。《小學教師》第2期，頁83。
- 毛榮富。2009。評語三忌。《現代教學》第9期，頁45。
- 王莉。2011。淺談小學作文的評語。《小學教學研究》第26期，頁24。
- 香港課程發展議會。2010。《新高中課程 中國語文》（第一版）。香港：香港印務局。
- 徐江梅。2009。如何通過作文評語觸動孩子的心。《中國科教創新導刊》第129期，頁175。
- 于志、蔡敏。2011。小學高年級教師評語的調查研究。《教學與管理》第23期，頁23-25。
- 張海燕。2009。小學生習作評語的個性化。《小學教師》第2期，頁81。
- 張玉清。2011。注重情感，尊重個性，寫出利於學生成長的特色評語。《學周刊》第22期，頁96。
- Berry, Rita. 2008. *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Black, Paul. 1999. Assessment, learning theories and testing systems. In *Learners, Learning and Assessment*, ed. Patricia Murphy, 118-134. London: Paul Chapman Publishing.
- Black, Paul. and William, Dylan. 1999. *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Cambridge, Assessment Reform Group, University of Cambridge, pamphlet 371.26 ASS. <www.assessment-reform-group.org.uk/.AssessInsides.pdf> Accessed 29 September 2004.

- Gallavan, Nancy. P. 2009. *Developing Performance-Based Assessment*. Singapore: SAGE Asia-pacific Pvt. Ltd.
- Irons, Alastair. 2008. *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. New York: Routledge.
- Koopmans, Marieta. 2009. *Feedback Mastering the Art of Giving and Receiving Feedback*. Singapore: Publisher of Schouten Global.
- Nicol, David. and Macfarlane-Dick, Debra. 2004. Rethinking formative assessment in HE. In *Enhancing Student Learning Through Effective Formative Feedback*, ed. Charles Juwah, Debra Macfarlane-Dick, Bob Matthew, David Nicol, David Ross and Brenda Smith, 3-14. New York: HE Academy.
- Sadler, Royce. 1998. Formative assessment and improvement of academic learning. *Journal of Higher Education* 54: 60-79.
- Schen, Molly VanCampen. 2000. *Teacher Feedback and Student Revision*. Ann Arbor: Bell and Howell Information and Learning.
- Stefani, Lorraine. A. J. 1998. Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 23(4): 339-350.
- Treglia, Maria Ornella. 2008. Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary. *Journal of Basic Writing* 27(1): 105-137.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiggins, Grant. 1999. *Feedback*. Pennington, NJ: CLASS Publisher.
- Yorke, Mantz. 2003. Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education* 45: 477-501.

通訊地址：香港 新界 大埔 香港教育學院 中文學系

電郵地址：plliu@ied.edu.hk

收稿日期：2011年10月3日

接受日期：2011年10月25日