

出國報告(出國類別：考察)

探討歐洲共同語言參考架構理念、內涵與對歐洲多元外語教育之影響—

臺北市 97 年度國民小學國際交流參訪計畫-歐洲英語教學參訪

出國機關: 臺北市政府教育局

姓名職稱: 陳錦芬、黃三吉校長(主持人)

劉春榮、胡潔芳、謝麗雪(計畫諮商委員)

陳書民、陳思如(計畫小組)

派赴國家：法國

出國日期: 97 年 09 月 20 日至 97 年 09 月 30 日

報告日期: 97 年 10 月 31 日

目次

壹、緒論.....	4
貳、研究目的與問題.....	5
參、歐洲語言共同參考架構.....	6
一、緣起.....	6
二、宗旨.....	7
三、原則與特質.....	8
四、範疇.....	9
肆、共同參考能力指標級別.....	11
一、原理原則.....	11
(一)、描述性系統.....	11
(二)、測量議題.....	12
二、理論基礎與制定過程.....	12
(一)、具彈性的.....	13
(二)、具連貫性的.....	13
(三)、具整體性的.....	14
三、共同參考級別的量表.....	14
(一)、共同參考指標整體性量表.....	15
(二)、共同參考指標延伸性量表.....	16
(三)、共同參考級別的劃分與銜接.....	21
四、如何發展適才適地的不同語言能力級別.....	24
五、實例：法國國小英語教學現況與能力指標.....	27
(一)、教育制度基本架構.....	27
(二)、外語教育政策.....	28
(三)、CEF 與法國外語課程架構之整合.....	29
(四)、國小外語師資培訓.....	35
(五)、補救教學模式.....	36
六、小結.....	36
伍、CEF 的缺點及限制.....	37
陸、結論與建議.....	38
柒、附錄.....	42
附錄 A-1：發展語言熟練度敘述詞(PROFICIENCY DESCRIPTORS).....	42
附錄 A-2：研發應用能力指標.....	46

附錄 B：能力指標之說明性量表 (瑞士研究計畫).....	58
附錄 C：通用語計畫 DIALANG 標準.....	68
附件 D：歐洲語言檢測「CAN-DO」敘述.....	84
附件 E：法國國小的外語能力學習檔案.....	97
附錄 F：CEF 語言能力分級標準之參考來源.....	104
參考文獻.....	105
感謝.....	106

壹、緒論

本研究是臺北市 97 年度國民小學全面實施英語教學工作計畫中，國際交流計畫中的重要計畫之一。原訂的研究目的想藉著探討自 1980' s 年代就行外語(多語)教學的歐洲國家，尤其境內存有多種語言文化的國家，如荷蘭、比利時、法國、及北歐國家。這些實施多語教學國家的老百姓幾乎每個人都能說三到四種流利的語言，學校課程也以多種語言來教授，例如，比利時或荷蘭的學校就開設法語、英語、比利時語/荷語的教學課程。但是，似乎很少聽到教學困難、學生學習語言產生混淆或能力差異很大的問題。學生所學習的外語，既不是母語也不一定是官方語言，而且大部份外語教學的老師都不一定是目標語言的母語者。十分類似國內英語教學的情境，皆屬於 TEFL 教學 (Teaching English as a foreign language)，而不是北美國家所謂的第二語言教學(TESOL，Teaching English as a second language)。他山之石可以攻錯，因此希望藉由訪視西歐國家的機會瞭解他們執行外語/多語教學的策略、現況與遭遇到的困難與解決方案。因此，本次研究原定計畫能探討下列的研究問題：

- (一) 荷、比、法等三國外語教學實施現狀為何？(含課程標準、能力指標的製訂、教材教法的選用、師資培訓、評量標準與模式)。
- (二) 是否有課程銜接不良、城鄉差距、課程相互排擠、學生語言成就兩極化的問題產生？如果有，如何解決？
- (三) 是否開發適合國內學童的外語能力認證系統？如果有，如何制訂？
- (四) 如何幫助學習低成就者及特殊兒童(聽障、視障、過動兒)學習外語教學？

但經過此次實地參訪之後，發現歐盟成立之後，歐盟的會員國自 2002 年起就盡所有的財力、人力與努力，配合歐盟所制訂歐洲共同語言架構，修訂適合自己國家文化特質且整合歐洲共同語言架構的新課程標準與能力指標，作為編製教材、選用教材教法、評量學生學習成就與編制語言能力認證系統的根據。探訪的三個國家的中小學與地方教育機構，仍忙於根據中央政府(教育部)剛剛完成的課標準與能力指標，修訂適合區域獨特文化特質的課程標準與能力指標，與如何培訓每個小學導師都有教授多種外語的能力。這些工作皆於地方教育委員會負責，從教育部和歐盟語言教育委員會取得經費與專業指導。新課程標準與能力指標的實施仍在推廣說明的階段，透過工作坊、研習會向全國小學教師宣導，再由教師透過各種場合向家長說明。所以對於此計畫有意探討的問題，如課程銜接不良、城鄉差距、學生語言成就兩極化、低成就及特殊學童的補救教學、外語圖書閱讀活動的推廣，似乎仍沒有多餘的精力去處理。也許在新課程標準實施三到五年之後再來探討會比較合適。

貳、研究目的與問題

然而，上述研究問題無法得到滿意的答案，並不代表此次的參訪毫無所獲。事實上比預期的還要豐盛與圓滿。為長期困擾國內學者與教師的最根本、最重要的問題找到答案。那就是國內如何建立一個具有理論基礎與實證支持的課程標準與能力指標，作為國內國小英語教學的根據，及教育學者與教材專家編製教材與評量工具的標準。

臺北市自九十一學年度起，國小一年級正式實施英語教學。因此，台北市教育局就成立一個英語教學工作推動小組，由國立台灣師範大學戴維揚教授與國立臺北教育大學陳錦芬教授指導一群教學經驗豐富的國小教師，著手制訂臺北市國小英語暫行課程綱要，做為台北市國小英語教學的根據。此課程暫行綱要乃參考教育部所頒布的國小英語教學課程綱要(適用三到六年級)和美國加州與波士頓小學英語課程綱要(適用母語學習者)所制訂而成。此課程暫行綱要於 2005 年經台北市教育局核准後正式公布。緊接著英語教學工作推動小組又根據英語課程暫行綱要制定能力指標，旨在提供教材編制者與教師明確的教學內涵。也就是每個國小年段必須達成的英語聽、說、讀、寫的基本能力。例如，二年級下學期結束之前必須學會哪幾個單字、哪些文法句型、必須培養哪些日常生活所需的溝通能力與文化內涵(請參考台北市國小英語教學課程暫行綱要，2004)。在能力指標正式公布之前，由新生國小在 93 年辦理四場分區教師研習會，請台北市所有的英語教師參予修訂能力指標的具體範例，由陳錦芬老師帶領老師們逐條修訂。但是，意見十分分歧。例如國小畢業生必須學會多少英語單字，550, 400, 350, 360..?這些單字都只要會唸、會讀、會聽就可以，還是也需要要求學生正確的拼寫?有太多疑問與猶豫需要做明確的定案，但只是憑資深教師的直覺判斷?還是想當然爾的決議?還是舉手表決?最後在字彙量的決定上，則依幾個原則決定，國小所選的單字必須涵蓋在教育部所公布的一千個單字內、考量美國最常用的一千個單字、低年級以單音節、中高年級以雙音節為主、配合每一年段的主題內容選定。依上述方式選出來的每一個單字，學生都必須能正確的聽說讀寫出來。至於三音節以上的單字則列為國中單字，如果在國小教材中出現(如星期)，只要求學生聽說讀，但不要求他們拼寫。因此，就訂出了台北市國小學童畢業前必須習得的單字。能力指標的其他面向也以類似的方式決定內容。最後，台北市的國小英語能力指標也在 94 年 7 月經台北市政府教育局核定正式公布。不過，參予課程綱要與能力指標制訂的學者與教師都覺得如此發展出來的綱要與指標不夠紮實，缺少有效度的理論基礎與實證的數據支持，基礎有點薄弱，所以一直以「暫行」稱之。在參訪歐洲共同語言架構之前，國內的學者一直未找到令人完全信服的修訂方式與標準。很意外地，這次歐洲三國的外語教學參訪，確為長期未能解決的問題-「國內英語教學課程綱要與能力指標之制定標準」找到解決方案。

因此，本研究報告將依實際參訪的結果，修訂此研究待解決的研究問題如下：

- (一) 歐洲共同語言架構的原理論基礎與原理原則為何?
- (二) 歐洲共同語言架構中的語言級別如何劃分與銜接?
- (三) 歐盟會員國如何有效地將歐洲共同語言架構整合到其獨特的語言教學情境中?
- (四) 歐洲共同語言架構是否能應用於台北市英語教學課程綱要與能力指標之中?
- (五) 荷、比、法等三國外語教學實施現狀為何?

參、歐洲語言共同參考架構

歐盟國家於二十世紀中開始體認制定外語學習目標以及外語能力標準的重要性，檢驗與評估教學效果就變得十分必要。中央政府及地方政府將外語教育列為教育政策的重要指標之一，與外語教育相關的議題如外語的地位、學生的交流、語種的選擇也逐漸受到許多歐盟國家的重視。歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（Common European Framework，以下簡稱 CEF）是教學與教育政策相結合的典範。多數的歐盟會員國都積極研擬一套通用於全國的語文能力指標（包括母語與外語），其所根據之準則即為歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（CEF）。以下就歐洲語言共同參考架構的緣起、宗旨、建置的原則、特性、內涵與執行現況，分別詳述之。

一、緣起

歐洲理事會於 1970 年起就開始希望能發展出一個能通行於不同語言之間、清楚且全面的歐洲語言學習與測驗架構。但正式提出建置「歐洲語文共同參考架構」想法乃起源於 1991 年 11 月在瑞士的瑞司里康舉辦的各國政府專題研討會上。瑞士聯邦政府主動提出「歐洲境內語言學習的透明度與連貫性：目標、評量、認證」的提案：

1. 會員國必須進一步強化語言的教學，以促進歐洲的流動性與有效的國際溝通。同時進一步整合會員國間的多元文化與加強認同感。語言教學能暢通資訊取得的管道，強化人際互動，改善工作關係與促進更深入的了解。
2. 要達到上述目標，語言學習必須是長期的努力，從學齡前教育一直延伸至成人教育，透過教育體系實行。
3. 最好發展一個歐洲共同語文參考架構，其目的在：
 - 促進不同國家教育機構間的相互合作；
 - 提供一個健全的理論基礎，來相互認證不同層級的語言資格；
 - 協助學習者、教師、課程規劃者、考試單位以及教育行政管理人員調整

與整合努力的方向。

基於上述目的，此專題研討會提出一個新的理念「多元語言能力」(plurilinguism) 不同於一般所謂的「多語言能力」(multilinguism)。「多元語言能力」是指學習者從所處的多元文化中獲得多種語言知識，具有多種語言的溝通能力，尤其是某一社會中共存的不同語言知識(如荷蘭境內至少有荷語、法語、德語、西班牙語、英語。而法國就有八種語言)。不像「多語言能力」是透過學校或教育體系所提供多種語言的學習機會，而成爲精通多種語言的專家，多元語言能力則強調隨著每個人的語文經驗，在其所處的文化氛圍中增長，從家中所使用的語言到社會中大部分人所使用的語言，再擴大到其他民族的語文(可在學校或大學中直接或間接接觸)，學習者並沒有嚴格地把這些語言和文化做心理上的分隔，而是建立一種由語言知識與經驗形成的溝通能力。在不同的情況下，學習者會有彈性地運用其部分的溝通能力，與特定的對話者進行有效的溝通。例如，互相交談的夥伴們，都會說且了解三到四種語言，但不一定精通。因此，法語的母語者可能和一個說荷語的人對談，各自使用自己的母語來表達(也許依據話中夾雜兩種以上的語言)，但都可以了解對方所說的話。甚至可以任意從某一語言或方言，切換至另一種語言或方言，而運用另一種語言來表達自己特定的想法和了解別人的想法。

從上述觀點來說，語言教育的目標作了很大的修正。語言教育的目標不只是精通一種、兩種或三種語言，或以成爲「完美的母語使用者」爲狹隘的終極目標。而是建構一個語言儲藏庫，使每種語言都能並容於其中。當然，這意味著，教育機構中所教授的語言須多樣化，整合學生所處的語言文化環境，從家中所使用的語言到社會中大部分人所使用的語言，讓學生有機會培養多元語文的溝通能力。

爲了實現多語言能力的教育目標，歐洲議會訂定了語言教育計劃，研發一個共同的語言架構，提供歐盟會員國作爲多元語言教學的理論基礎與實行根據。

二、宗旨

歐洲共同語文參考架構(簡稱 CEF)旨在提供一個共同的理論基礎，來闡述全歐洲語言教學綱要、課程指引、測驗、及教科書等等。CEF 詳盡地描述每個階段的語言學習者所必須習得的語言能力(使學習者能使用該語言來進行有效的溝通)、語言學習者必須發展的知識與技巧(使學習者能有效地表現其語言能力)、以及語言能力精熟度的不同級別，作爲測量學習者在每階段進展情形的評量標準。CEF 提供了教育行政管理人員、課程設計師、教師、教師訓練者，及考試單位一些具體明確的指標與方法，讓他們反思他們目前的工作，希望能引導與協調他們所做的努力，且確保他們能真正滿足學習者的需求。然而，更重要的是克服歐洲人士之間因不同語言教育體系的差異所造成的溝通障礙，促進學習者在歐洲的流

動性與各個現代語言領域間之國際合作。

三、原則與特質

CEF 由歐洲議會下的文化合作委員會(CDCC)負責策劃與建置歐洲語言共同參考架構，此架構的建置時所秉持的三大原則(歐洲議會之部長會議 R (82) 18 中所做的三大考量)為：

1. 歐洲境內多元的語言及文化必須視為一項豐富的遺產，值得保護與發揚的共同資源。必須將多元語言的現象從溝通的障礙，轉變成彼此充實與了解的資源，而重大的教育努力是不變的法門。
2. 唯有對歐洲現代語言的多方瞭解，才能使說不同母語的歐洲人得以進行有效的溝通與互動。唯有如此才能促進歐洲的流通性、共同了解與合作，和消除偏見及歧視。
3. 在採納或發展國家層級的現代語言學習及教學政策時，會員國間需以合作與協調的方式來規劃即將進行的政策，以達成歐洲層面更大的整合。

CDCC 所建置完成歐洲語言共同參考架構必須具有詳盡、透明化且具連貫性的三大特質：

1. 「詳盡」：CEF 清楚地明訂語言知識、技能及使用的範圍，這些範圍盡可能的完整。在 CEF 的架構下，所有的使用者(會員國)進而描述他們自己的目標。歐洲共同語文參考架構清楚的描述語言各個層面的精熟度。並提供一系列的參考點(層級或位階)，方便學習發展的標定。然而，溝通精熟度的養成還牽涉到其他非狹義的語言層面(例如：社會文化認知、假想經驗、情緒因素、學習過程發展等等)。
2. 「透明化」：指資訊闡述清晰明朗，使用者容易使用，且輕易理解。
3. 「連貫性」：指所闡述的內容不會互相抵觸。就教育體系而言，連貫性必須達成下列各層面之間的和諧一致：需求的認定、目標的訂定、內容的明定、教材的選定或創作、教學或學習規劃的設定、教學及學習方法的採用、評估、測驗及評量。對語言學習與教學而言，一個詳盡、清楚且連貫的架構，並不是要強迫大家接受單一一致的系統，恰好相反，此架構是開放性的、具動態、彈性且易於使用(user-friendly)，能隨時調整，適用於某些的特殊情境。

歐洲理事會強調這是一個公開的、中立的語言參考架構。它不僅是詳盡的、透明具連貫性，且公開、有活力、不死板。這個架構不會從現存的任何具爭議性的多個理論中，採用任何一個理論的立場。也不完全採用某個語言教學法，而不容納其它的教學法。此架構鼓勵所有從事語言學習及教學過程的夥伴，明確、清

晰的闡述他們自己的理論架構以及教學過程。

四、範疇

CEF 語言學習計劃涵蓋歐洲多元語言計劃的規劃(不同語言程度的學習內容與能力的指標)、語言認證的規劃(考試的內容大綱與測驗標準)、個人導向學習的規劃(協助學習者了解自己目前的知識狀況、自訂可行且有意義的目標與選擇教材)。此學習計劃及認證是全球性的(global)、獨立單元的(modular)改善學習者在某一限定範疇中的語言能力(如進階級)、偏重某方面性的(weighted)強調某些方面的學習(如職場智能或求學情境)，並得出一個學習檔案(profile)，顯示出某領域的知識技能所達成的語言成就。

不同於一般的語言課程架構，CEF 提供一個明確、具體可循的語言精熟度的共同參考級別。一個「垂直面向」、由上到下的共同參考級別(A1, A2, B1, B2, C1, C2)，用來描述學習者的語言精熟度。進而提供一個「水平面向」，由溝通行為及溝通語言能力的構成要素組成的敘述性共同參考級別。利用橫向及垂直的面向，當作分類與區別方法，將不同語言程度做連貫性地分級。事實上，這樣一個垂直及水平面向兼具的語言架構：

- (一) 有助於定義特定的教學目標、辨認不平均學習情形或某部份特定語言能力。
- (二) 可用來比較與評估不同的教學目標、學生程度、課程內容、教學測驗、及學習成就。
- (三) 可幫助教學者加速特定教學目標的分類，以達成特定目的。

這樣的架構也可用來評估學習者在不同的領域裡，是否能以適切的程度來學習。

它不但可以用來判斷某學習標準是否適合某階段的語言學習，還可以用來設定未來的短期目標，以及比較廣泛的長期性目標，以求得有效的語言應用能力及個人發展。此外，每個學生的語言學習過程都會歷經數個不同的教育層面及機構(國、中、小、大學)，這些機構都提供語言學習的機會。語言精熟度的共同架構能讓這些不同機構更有效且客觀地用來了解學生的學習成就情形。

此架構的全名是「歐洲共同語文學習、教學、及評量架構」，所以除了明確定義與闡述語言學習內容、語言精熟度分級外，還提供語言應用能力的評量內容做為訂定考試的規格。針對欲評量特定的語言表現，不管是持續性教師、同儕間、或自我的評量，此架構可作為達到某學習目標的基本要求之描述。簡言之，CEF 明確定義不同的語言程度以及區分不同的學習階段，以符合課程規劃的目的、進行語言能力評量之用。

不過，歐洲理事會提醒，不應該忘記語言學習的過程是連續而且獨立的，沒有兩位不同的語言使用者(不管是使用母語或外語)會具備完全相同的能力，或以

相同的方式發展。任何嘗試要建立對語言應用能力的描述，在某個程度上說來，就像是描述任何領域的知識或技能一樣，是抽象的。歐洲理事會進一步提醒，不同的分級只能反映出部分事實，因為語言學習者能夠在更大範疇語言溝通活動的過程中，學習到語言應用能力，會依水平及垂直面向，同時俱進。語言進展並不只是在垂直的量表上向上提升。學習者還可能產生邊際進展（也就是在鄰近的分類範疇中進步）。

最後，我們應該要小心解釋這些對語言程度的定義，因為這些語言能力評量的量尺就像是一把尺，屬於線性的衡量。沒有現存的量表可以被認為具備同樣的方法。以歐洲理事會語言架構的標準來說，如果「初級（waystage）」的程度位於「中級（threshold）」的一半，而「中級（threshold）」又位於「中高級（vantage）」的一半，但經驗告訴我們，許多學習者從頭開始到「初級」，比從「初級」達到「中級」，需要兩倍的時間。而他們從「初級」到「中級」，比從「中級」到「中高級」，還可能需要大於兩倍的時間。儘管這些在量表上所呈現的，是相等的距離。這是我們發展語言活動、技能、以及語言範疇中所需且必經的過程。因此我們在使用任何程度的量尺來計算達到特定目標所需的時間時，都要非常的謹慎。

此外，對於學習目標的描述，並沒有解釋學習者如何達到所要求的表現，及學習期間的情形，或是他們是如何發展、創造出能夠使他們產生表現能力的過程。這些描述並沒有解釋教師如何能加速學習者習得語言，或記載清楚學習的過程及方法。然而，這個架構的主要功能之一，是要鼓勵並且讓所有在參與語言教學及學習過程中，不同的夥伴，能夠盡量明確地解釋出他們的教學目標與目的，且能夠把真實達到教學結果所採用的方法描述出來。

肆、共同參考能力指標級別

介紹歐洲語言共同架構的整體性(含源起、宗旨、CEF 建置的原則與特質、範圍與極限) 之後，以下將針對歐洲語言共同架構的內涵進行探討。分析 CEF 中所制定的「共同參考能力指標級別」為何，如何成為所有歐盟會員國制訂自己語言教育目標、課程標準、學習能力指標與教學評量的主要依據。以下的資料多由教育部駐比利時文化組組長卓鳴鳳組長與法國教育部總督學 Dr. Lihua_Passerelle 所提供的正式官方文件、演講資料與雜誌上發表的文章，加上訪視時進行討論與當面諮詢的紀錄，所歸納整理出來的結果。不過真正澄清與了解歐洲語言共同架構的功能與運用是在訪視後的持續討論(透過 email)與解惑才達成的。

以下將針對歐洲語言共同架構中的共同參考能力指標級別制訂的原理原則、制定過程與相關實驗、不同級別具體教學目標之劃分與銜接、如何整合於不同國家(不同語言課程)之應用範例等不同層面，分別詳述之。

一、原理原則

歐洲語言共同架構的主要目標之一，就是協助所有歐盟的會員國能有一個參考的標準，來陳述或詮釋他們自己國內既有的標準考試與測驗所評量出來的語言能力級別，以利於在不同國家考試所取得的資格，進行參照與比對。為達成此目標，歐洲語言共同架構的語言能力指標級別採用兩種方式來制定，一是描述系統，一是共同參考級別。這兩個詮釋系統交互形成了一個指標概念系統，讓使用者來描述自己的系統。共同架構的參考級別指標量表必須符合以下四項原則，其中兩項與描述性議題有關，而其餘兩項與測量議題有關。

(一)、描述性系統

1. 一個共同架構量表必須能適用於各種不同的情境，可允許各種可能產生的普遍現象。然而，此量表中的描述指標也必須能同時與適用不同情境所產生的關聯性。簡言之，學習者的能力指標描述，是依各種情境來分類，而這些類別須適用於不同學習群。
2. 描述指標必須奠定在語文能力理論基礎上，雖然相關的理論和研究很少，但分類標準及描述指標仍需要理論作為後盾。有理論為基礎的描述指標仍需易於使用(user-friendly)，且能激勵使用者去思考「能力」在此情境中有何意義。

(二)、測量議題

1. 一個共同架構的語言能力級別的制定必須是客觀的，必須能顯示學習者的特殊能力及表現。不可只參照一些缺乏理論根據的做法或粗略經驗，如取材自某一理論作者部份特殊實驗群眾，或某個現行的參考量表，必須有一個紮實的理論基礎。
2. 訂定的不同級別應能充份彰顯各級別間的銜接關係。一般的語文能力量表大多是用直覺判斷來製訂。也就是在某些特別的情境下，由一群委員直覺地授權認定。但是一個可適用所有情境的共同架構量表，不可只仰賴直覺判斷來制定。因為靠直覺判斷來制定的語言能力級別，其措辭用語在某一級別時，是主觀的。而且為因應學習者要求，量表使用者對於不同級別評斷會有不同認知與詮釋。量表像測驗一樣須依其適用情境，建立合理有效的關聯性。理論上，這種關聯性的驗證過程是持續且永無止境的，必須運用到某種量化分析。製定共同參考級別及其能力指標的示例時，其所使用的方法必須是相當嚴謹、有系統地融合運用了直覺判斷、質化與量化等方法。

二、理論基礎與制定過程

歐洲語言共同架構的制定，綜合了眾多專家的經驗，這些專家都是活躍於制定語言精熟度級別的专业人員。此外，將以下三個面向所蒐集到的資料交互研究分析後而定：a) 權威團隊的理論著作， b) 現存精熟度量表的分析結果， c) 參加實務研習會教師們的意見。更明確地說，歐盟語言共同架構制訂的步驟如下：首先，先對照歐洲語言共同架構的能力指標來分析現存精熟度量表的內容。然後，經過編輯委員的直覺判斷，將不同精熟度量表進行彙整，再加入新的能力指標。彙整成套後，再經專家或委員會逐項討論與修訂。制訂架構草案後，再邀請教師們參加實務研習會，運用各種質化方法，檢視教師們是否能熟悉其所選定的指標類別，以及這些能力指標是否真的描述了原本選定的類別。最後，再運用量化方法，將其中最佳的能力指標製成量表。而量表的精確度，則不斷地重覆檢核與研究。

在研發與制定語言應用能力的的能力指標時，是經過一連串의收集整理組織分析對比、爭議、協商、細目分析、重新定義、達成共識、分組檢視驗證、發展原理原則、再測試檢驗、一直到共同架構的形成。所有相關技術問題的突破與疑義的定義的過程都記載在本報告的附錄 A、B、C、D 中。附錄 A 介紹了量表內容與製訂量表的方法。附錄 B 中詳述瑞士國家科學研究委員會所負責執行的計畫，此計畫訂定了共同參考級別與能力指標的示例。附錄 C 與 D 介紹另外兩個相關

的歐盟計劃，這兩個計劃採類似的研究方法，兩者皆根據共同架構的描述指標，製訂符合不同年齡學習者需求的延伸測驗指標，目的在檢驗並驗證共同架構所致訂的描述指標的可行性、概括性與適用性。附錄 C 是介紹 DIALANG 通用語計劃。通用語計劃屬於一個較大規模測驗工具的一部份，它參照歐洲共同語文參考架構的能力指標，修整成爲自我測驗的指標。附錄 D 則介紹歐洲語言檢測機構協會 (ALTE) 針對成人不同專業領域而設計的能力指標。ALTE 這套能力指標是根據歐洲共同語文參考架構的能力指標能力所編製出來的。這兩個計畫都驗證即使是內容繁複的能力指標也能與歐洲共同語文參考架構本身所陳述指標相輔相成。也就是呈現出共同參考級別具極高度的彈性與連貫性。因此，每一級別的能力指標都須達到以下的必備條件：

1. 能力指標的陳述必須符合附錄 A 中所謂的能力指標有效的描述規範。每項指標都是簡要，清楚且透明；皆從正面的角度敘述；描述具體且具有獨立的整體性，不需仰賴其他指標來作詮釋。
2. 已獲非母語使用者及母語使用者團體認定，具透明度，實用且適切。這些使用者團體來自不同教育單位，具有不同的語言訓練及教學經驗的背景。這整套指標必須經教師研習會修訂過，而且是從幾千個範例中不斷比較、修訂而成的。
3. 專爲技職教育及成人語言教育的指標，對於低一級與次高一級學習者的描述，必須是適切、中肯、且務實的。
4. 已客觀地根據一個共同量表作校對過，量表上大多數指標所標定的位置能詮釋評量學習者成就的結果，而不是依作者們的主觀意見而定。
5. 針對外國語文精熟度提供標準陳述的資料庫。這個量表可用來發展「標準導向的評量」(criterion-referenced assessment)。這些標準陳述可與區域系統對照使用，也可參考各地區經驗，更詳盡的製定新一套的目標。

雖然整套指標不是完全詳盡，但整體說，這套指標是：

(一) 具彈性的

同一組的描述指標可以納入更寬廣的傳統級別中。例如這些級別已證實可以應用在歐洲委員會的通用語計劃(DIALANG)(請參閱附錄 C)和歐洲語言檢測機構協會(ALTE)(請參考附錄 D) 的檢測指標中。

(二) 具連貫性的

儘管類似或相同的組成要素出現在不同的指標中，但這些要素確實具有相似的量表值。而這些量表值也證明那些語文精熟度量表的作者想法是正確性。這些

要素不但與歐洲理事會的細則內容連貫，也與通用語計劃及歐洲語言檢測機構協會中所建議的級別相連結。

(三) 具整體性的

一個共同的語言架構的描述指標必須具備整體性。包括詳細的微觀功能，在語言細則中描述個別語言需求所涵蓋的文法與字彙一覽表（例如，1990年的進階級）。還包括宏觀功能，在進行量表上描述溝通任務所需要用到一些功能、概念、文法及字彙。

總之，現行歐洲語言共同架構不但有權威學者的理論基礎，也有由不同國家進行的實驗結果的支持與現場教學者的試用與回饋，具彈性與連貫性，能做為不同國家、不同社會背景、不同領域語言能力指標制定的根據，且能和這些延伸性的語言能力指標相連貫，相輔相成。理論上，也可建議做為國內制定英語教育課程標準與能力指標的根據與相對應的參考指標。為了更深入了解歐洲共同語文參考架構的質的描述性陳述與量化呈現，下一個章節將詳述歐洲共同語文參考架構的不同級別的內容與不同形式的量表。

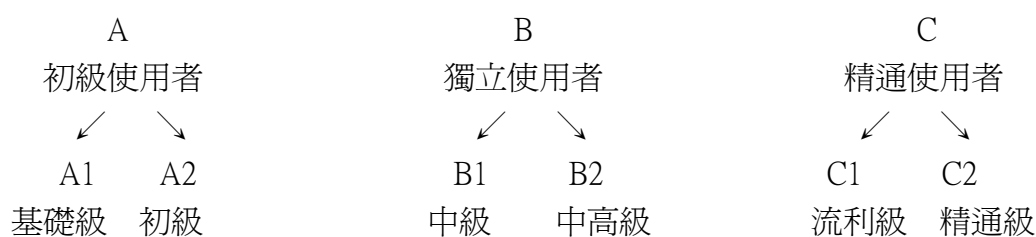
三、共同參考級別的量表

歐洲共同語文參考級別是參考歐洲語文教育學者威爾金斯 (Wilkins)與特利姆 (Trim) 的理論架構製訂而成，分六大層級：

1. 基礎級(Breakthrough)，對應於威爾金斯 (Wilkins)1978年所提出「精熟度規範」，以及特利姆 (Trim)在同一出版刊物中所提的「入門級」。
2. 初級(Waystage)，依照歐洲議會所訂內容細則。
3. 中級(Threshold)，依照歐洲議會所訂內容細則。
4. 中高級(Vantage)，依照第三屆歐洲議會所訂內容細則。這也是威爾金斯所提出的「有限的流利精熟度」級，或特利姆的「對一般遭遇情況能充份回應」的級別。
5. 流利級(Effective Operational Proficiency)，就是特利姆所述「有效用的精熟度」級，也是威爾金斯所述的「充份運用的精熟度」級。這一級所代表的精熟能力能從事更複雜的工作與研究事務。
6. 精通級(Mastery)相對於特利姆的「完全精通」級，也等於是威爾金斯的「完善運用的精熟度」級。這一級對應於歐洲語言檢測機構協會(ALTE)所設計的最高檢測目標。具這一級能力的人進一步涵蓋更深層的文化溝通能力，甚至超越許多語文專業人士所具備的語言能力層級。

然而，當我們觀察這六個級別時，會發現它們也是按傳統分法，分成基礎

級、中級與進階級，只是這三級各自又包含兩個高階與低階的分層原則。也就由傳統的分級變成三個較廣的使用者分級，即下列的 A、B、C 級：



(一) 共同參考指標整體性量表

為適用各種不同教學文化，共同語文參考能力指標及描述用語，會隨著時間的演進與各會員國及語言學者與機構，不斷提供使用經驗與建議，進行持續性的修訂，直到其更趨完善為止。表一即共同參考指標整體性量表，以精簡的描述呈現參考指標，好讓教師與課程規劃人員，甚至非專業人員能很容易了解與應用。

表一、共同參考指標整體性量表

精通 使用者	C2 (精通級)	能輕鬆地瞭解幾乎所有聽到或讀到的信息。能將不同的口頭及書面信息作摘要，並可以連貫地重做論述及說明。甚至能於更複雜的情況下，非常流利又精準地暢所欲言，而且可以區別更細微的含意。
	C1 (流利級)	能瞭解廣泛領域且高難度的長篇文章，而且可以認出隱藏其中的意義。能流利自然地自我表達，而且不會太明顯地露出尋找措辭的樣子。針對社交、學術及專業的目的，能彈性且有效地運用語文工具。能針對複雜的主題創作清晰、良好結構、及詳細的篇章，呈現運用體裁、連接詞、和統整性構詞的能力。
獨立 使用者	B2 (中高級)	針對具體及抽象議題的複雜文字，能瞭解其重點，這些議題涵蓋個人專業領域的技術討論。能與母語人士經常作互動，有一定的流暢度，且不會讓任何一方感到緊張。能針對相當多的主題，創作清晰詳細的篇章，並可針對各議題來解釋其觀點，並提出各種選擇的優缺點。
	B1 (中級)	針對一般職場、學校、休閒等場合常遇到的熟悉事物，能瞭解清晰且標準信息的重點。在目標語言地區旅遊時，能應付大部分可能會出現的狀況。針對熟悉或私人感興趣的主題，能創作簡單有連貫的篇章。能敘述經驗、事件、夢想、希望及抱負，而且對意見及計畫能簡短地提出理由和說明。
初級 使用者	A2 (初級)	能了解最切身相關領域的句子及常用辭(例如：非常基本的個人及家族資訊、購物、當地地理環境、和工作)。能夠針對單純例行性任務進行溝通，這些任務需要對熟悉例行性的事務作簡單直接的信息交換。能以簡單的詞彙敘述個人背景、周遭環境、及切身需求的事務等方面。
	A1 (基礎級)	能了解並使用熟悉的日常用語和詞彙，滿足具體的需求。能介紹自己及他人，並能針對個人細節，例如住在哪裡、認識何人以及擁有什麼事物等問題作出問答。能在對方說話緩慢而且清晰，並隨時準備提供協助的前提下，作簡單的互動。

(二) 共同參考指標延伸性量表

如果為達成某些實際目標，例如，為了要引導學校的語言學習者，教學者或其他使用者來應用此共同架構的能力指標，則需要一個經過詳盡整理的綜合能力指標，如表二。此綜合式能力指標提供每一級別的語言能力一個明確的語言用法的主要測試類別。就是以六個級別為基礎，製作自我評量工具，用來協助學習者辨知自己的語言技能級別，或幫助學習者決定應參考那一級別的詳細描述指標，來評量自我語言的精熟度。

表二、 共同參考級別：自我評量表

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
聽力		當人們以緩慢清楚方式述說與自己、家人及直接具體的周遭事物時，我能辨識出熟悉的單字及非常基本的片語。	我能理解用來陳述與我個人切身資訊(如，基本的個人及家人資訊、購物、本地、就業)的片語及最常用的字彙。我能掌握簡短、清晰的訊息及公告的重點。	我能理解清晰標準敘述工作、學校休閒中常遭遇到的問題之重點。當表達速度相當緩慢清晰時，我能理解許多與時事、個人、職業相關的有趣主題。或收音機、電視報導的重點。	只要是相當熟悉的主題我能理解延伸性談話與演說，甚至跟得上複雜論證內容。我能理解大多數電視新聞與時事節目的報導。我能理解以標準方言製作的大多數影片。	即使內容結構不清楚，或關聯性不高，我也能理解延伸性談話。無須太費力我就能理解電視節目及影片內容。	假使是不熟悉的腔調或以很快的母語速度表達，我沒有困難可以理解任何一種現場或廣播的口說語言。
	閱讀	我能理解熟悉的名字、單字以及非常簡單的句子，例如佈告欄及海報或型錄中的單字與簡單句子。	我能閱讀非常簡短簡單的文本。在日常簡單的題材中，例如廣告、宣傳簡介、菜單及時刻表，我能找出特定可預知的資訊。我能了解簡短簡單的信函。	我能理解日常使用的或與工作有關的語言組成的文本。在個人信件中，我能理解事件、感情及願望的描述。	我能閱讀有關當代問題的文章與報告，其中作者採取特別的態度或觀點。我能理解當代的文學散文。	我能理解長篇複雜的寫實與文學內容，並鑑賞風格的差異。即使與我的領域無關，我能理解專業文章與較長的技術說明。	我能輕鬆理解幾乎所有形式的書寫語言，包括結構或語言形式複雜文章如手冊、專業文章與文學作品

口說	口說互動	假使對方準備好以稍慢的講話速度來重復或改述，並且幫我構思我所要嘗試表達的，我可以以簡單的方式互動。針對立即需要的領域或者針對熟悉的主題我能問並回答簡單的問題。	對於簡單慣常的事務，其中針對熟悉主題及活動，需進行簡單及直接的資訊交換，我能進行溝通。即使我無法經常理解到足以使對話繼續，我能處理非常簡短的社交往來。	在使用某一語言的地區，我能處理旅遊中可能出現的大多數狀況。在毫無準備的情況下，針對熟悉、個人興趣或與日常生活相關(例如，家人、嗜好、工作、旅遊及時事)的主題，我能進行對話。	我能以某種程度的流利度與自發性來進行互動，此程度達到幾乎可與母語使用者進行規律對話。在熟悉情境中，我能積極參與討論，解釋並堅持自己觀點。	無須明顯搜尋表達用語我能流利且自然地表達我自己。爲了社交與專業目的，我能彈性且有效地使用語言。我能精準地組織想法與意見，且巧妙地將自身所說的話與他人說的話連結起來。	我能毫不費力地參與任何會話或討論且相當熟悉慣用語與口語。我能流利地表達我自己且精確地傳達較細微的語義層次假使碰到問題，我能回想並針對此困難重組思維而順暢地表達。
	口說產出	我能使用簡單的片語及句子，來描述我的住處以及我認識的人。	我能運用一連串的片語及句子，去簡單敘述我的家人和其他人，生活條件以及我的教育背景及我目前或最近的工作。	爲了描述經驗與事件、我的夢想、希望與抱負，我能以簡單的方式連結片語。針對意見與計畫，我能簡短提出理由。我能敘述故事，或串連書中或電影情節，並且描述感受。	對於我感興趣的眾多不同的主題，我能清楚詳細的描述。針對某一主題，我能解釋某一觀點，說明不同選項的優劣點。	對於複雜的主題，我能提出清楚詳細的描述，整合副主題、推演出特別的論點、並以適當的結論圓滿結束。	我能以適合情境的方式，並以有效的邏輯架構，提出清晰且流暢的描述或論述，此方式及架構能幫助接收者注意並記住重點。
寫作	寫作	我能寫簡短、簡單的明信片，例如	我能對於直接的需要，寫出簡短、簡單的便條及訊	我能針對熟悉或個人興趣的主題，寫出簡單連續的內	我能針對我感興趣的眾多不同主題，寫出簡單	我能以清晰、結構完整的內容表達自己的想	我能以適當的風格，寫出清晰流暢

		寄送節日的問候。我能填寫表格中的個人細節，例如，在旅館的登錄表格，填寫我的名字、國籍及住址。	息。我能寫出很簡單的個人書信，例如，爲了某件事而感謝某人。	容。我能寫個人信件，描述經驗與印象。	詳細的內容。我能寫出文章或報告，傳達資訊，或針對某一特定觀點，提出理由來支持或反對某觀點。我能寫書信，強調事件與經驗中個人的重要性。	法，且以相當長的篇幅，表達觀點。在書信、文章或報告中，我能寫出複雜主題的內容，並突顯我認爲是最重要的議題。我能選擇適合心中讀者的風格。	的內容。我能寫出複雜的信件、報告或文章，其中以有效的邏輯架構來敘述個案，而此架構能幫助接收者注意並記住重點。我能針對專業與文學作品，寫出摘要與評論。
--	--	--	-------------------------------	--------------------	--	---	--

如果爲了因應某個特定目的(溝通能力的級別)，可以製訂一個特別的級別層次表及相因應的特別類別表。再依據此某一特定目的所適用的範疇，限制其級別及類別的範圍，增加一些細節，使原有的級別與類別再分的更細。這樣專爲特殊目地所製訂的級別與類別，其中的每個細目都交互聯結且能在共同架構中找到適當的對應。

另一種做法是，不去描繪溝通活動的類別，而是以溝通語言內在能力的不同面向來評量某種語言的表現。溝通語言內在能力可以根據其語言表現加以推斷得知。表三中的表格就是爲評量口語表現而設計的。此表強調語言使用的各種不同質性面向。

表三、 共同參考級別：質的口語應用

	範圍	精確度	流利度	互動	連貫性
C2	能重新構思變換語言形式，以便能精確地傳達較細微的語義層面、且以強調、區分、排除疑義的方式表現。慣用語及口語皆運用得宜。	即使注意力集中於另一件事(例如事先規劃、監控他人反應)，對於複雜語言文法上的掌控，也能維持一致。	能自發地表達自己，其內容不短，且以自然口語的流暢方式表達，能避免或順利地回顧難題，以致對話者幾乎沒注意到。	能輕鬆巧妙地進行溝通，明顯毫不費力地挑出並使用非口語、語調提示。以完全自然地替換、參考、給予暗示等方式，參予共同言談。	能創作連貫且凝聚的言談，其中完整並合宜地使用眾多不同的組織句型，及多種連接詞與其他連結構詞。
C1	能妥善運用眾多語言內涵，允許其針對廣泛的一般、學術、專業或休閒主題，以合宜的風格，選擇某一構思內容來清楚表達自己，而不須限制其所想表達的內容。	能維持一貫高程度的文法精確度；鮮少錯誤，即使在發生時，也很難察覺，且大致會被修正。	能流利且自然地表達自己，幾乎毫不費力。只有概念困難的主題，才會阻礙語言的自然流暢。	能容易地從言談中，選擇適當的措辭，先表達其論述，以獲得或維持其說話權，並且能巧妙地將自己的貢獻與其他說話者的連結起來。	能說出清晰、流暢、結構完整的言語，展現能掌控組織的句型，連接詞與其他連結構詞的能力。
B2+					
B2	針對最普通的主題，擁有足夠的語言內涵，而能夠清楚描述，並使用一些複雜語句形式來表達觀點，而不需過於明顯找尋詞語。	顯示相當高程度的文法掌控。不會犯下導致誤解的錯誤，並能修正其多數錯誤。	能以相當平穩的節奏，產出片段的語言。儘管在找尋句型與表達用語時，可能會遲疑，但鮮少出現清楚的較長暫停。	能發動言談，在適當時機接替談話，並在必要時結束對話，但可能無法總是處理的很優雅。能協助討論依熟悉範圍進行，其中包括確認理解、邀請他人等等	儘管在冗長的發表中，可能有「跳脫」的現象，能使用有限數量的連結構詞，連結成清楚連貫的言談。
B1+					
B1	針對如家庭、嗜好與興趣、工	能相當精確的使用一堆使用	即使會因構思文法與字彙而	針對熟悉或個人興趣的主題，能	能連結一連串簡短、獨立的簡單要

	作、旅遊、及時事等，具有足夠的語言來使用，有足夠的字彙表達自己，但偶有遲疑與委婉情形。	頻繁的「慣常用語」和句型，而它們與較可預測的情境有關聯。	暫停，且修整詞句相當明顯，特別是在較長的自由表達中，仍能繼續進行可令人理解的交談。	發動、維持並結束簡單面對面的會話。能重複某人已說過的部分，以確認彼此的了解。	素，使各要點連結成爲線性的連續。
A2+					
A2	在簡單日常情境中，用記憶的片語、一些字群與公式，來使用基本句型，以進行有限的資訊溝通。	正確地使用一些簡單的結構，但仍規律地犯基本錯誤。	即使暫停、假開始及重新構思明顯出現，仍能以非常簡短的話語，使其被他人理解。	能回答問題並回應簡單的敘述。能在跟上言談時表明，但幾乎無法理解到足以使會話依其所願進行。	能以簡單的連接詞如「而且」、「但是」與「因爲」，來連接字群。
A1	具有非常基本且與個人細節及特定具體情況有關的詞庫及簡單的片語。	對於記憶範圍內的一些簡單文法結構與句型只展現有限的掌控能力。	能進行非常簡短、單獨、主要爲預先包裝的言談，其中常出現暫停，來尋找表達用語，說出較不熟悉的詞語，以及修復溝通。	能詢問並回答有關個人細節的問題。能以簡單的方式進行互動，但溝通完全依賴重複、重述及修整詞語來進行。	能以非常基本的線性連接詞如「而且」或「然後」，來連接單字或字群。

上述的三個共同參考架構量表(表 1、2 和 3)都是從「說明能力指標」資料庫中所節錄出來的，此資料庫乃針對歐洲共同參考架構而研發並經過驗證後收錄在附錄 B 的研究計劃中。

(三) 共同參考級別的劃分與銜接

以下將簡要介紹每一級別能力指標的個別內涵，與相鄰級別之間的銜接。

· **A1 級(基礎級)**。這是衍生語言使用的最低能力指標級別。在這級別的學習者必須可以用簡易的方式與人互動；詢問並回答有關個人的問題，如住處、認識的人、擁有物品等；針對自己最直接的需求，或非常熟悉的話題，可以使用簡短敘述來提出並回應。

· **A2 級**。A2 乃針對「初級」的細分項目，進一步強調社交功能的能力指標。例如，

細分項目	能力指標
使用簡易日常應對的禮貌用語	對人們打招呼，詢問近況及對時事的反應
處理簡短的社交應對	詢問並回答有關工作及閒暇情事的問題
邀請他人並回應別人邀請	討論要做什麼以及安排會面地點、提議以及接受提議。

如果是針對在國外生活的成人或遊客等學習者，上述的指標可增加某些項目。例如：在商店、郵局或銀行進行簡單交易；取得簡易旅遊資訊；使用大眾運輸工具如公車、火車及計程車，詢問基本資訊，問路與指引方向，買票；要求並提供日常用品與服務等。

· 下一階段(A2.2) 可代表較高階的「初級」表現。其能力指標在「某種協助」或「限制」的情況下，能更積極參與對話，例如，進行、維持以及結束簡單、有限的直接對話；瞭解且足以進行簡單、習慣性的對話。如果有他人協助，在可預期的日常情況下，針對熟悉的主題，能使他人瞭解自己所述，並交換意見與資訊；如果可以尋得協助表達所想陳述的話，就能成功地針對一些基本課題與人溝通；縱使必須修正訊息及思索字詞，但仍能以可預期的內容，處理日常所遇情況；在合作的情境下透過協助，能合理地、輕鬆地與他人互動，但加入公開討論的能力仍相當有限；實質地增加更多獨白的能力，例如用簡單用辭表達個人感受；進一步描述其周遭日常生活面，例如人們、地方、工作或學習經驗等；描述過去的活動及個人經驗；描述習慣與作息；描述計劃及安排；解釋個人對某事務的好惡；對於事件及活動進行簡短、基本的規劃及安排；描述寵物及所有物；使用簡單描述性的語言，對於物件及所有物作簡短描述與比較。

· **B1 級**內含「中級」細項，是針對到外國造訪的人而製訂，下列兩項特點可以彰顯其級別。第一個特點是維持互動的能力，以及在情境的範圍內，表達你想表達的。例如，即使是方言，只要能以清楚的話語說出，也能大致瞭解其週遭所聽到深入討論的重點；在與友人非正式討論中，能給予並徵詢他人看法；能彈性運用眾多不同層次的簡易用語，來表達其所想達的一大部份；能充份表達其所想表達的重點；能繼續交談或討論，但在嘗試確切地表達所想時，有時可能難以令人瞭解；即使會因思索文法或詞彙而停頓，且有明顯修正話語現象，但仍能持續充份表達，特別是在作自由發揮時，會說較長的語句。第二個特點，能彈性處理日常生活問題的能力。例如，能處理公共運輸方面非固定的問題；在委由旅行社人員安排旅遊行程時，或在實際旅遊時，能處理多數可能出現的情況；在沒有準備的情況下，針對熟悉的主題能進行交談；表達不滿；在訪談/諮詢中能主動提問(如，提出新的話題)，但仍然十分倚賴訪問者；要求他人釐清或詳述其所說的話。

· 下一階段似乎等同於較高階的「中級」(B1+)。除上述的兩特點，再多加一些描述指標，強調「訊息量」方面的交換。例如，在溝通詢問及解釋問題時，能接收訊息；在訪談/諮詢中，能提供所需的具體資訊(例如，對醫生描述症狀)，但其精確度有限；解釋為何某事務是一個問題；針對簡短故事、文章、談話、討論、訪問或文獻記錄，能摘述並提出個人意見，並且進一步回答細節方面問題；進行一場有準備的訪談，能查對以確認訊息內容，但如果對方的回答太快或涉及較廣，可能會要求對方重述；能描述如何完成某事及給予詳盡的解說；能有些自信地交換所蒐集的確切資訊，這些資訊與熟悉的日常作息與非日常作息有關。

· B2 級代表一個新的級別，遠比 B1(中級)高一級，正如 A2(初級)遠低於 B1(中級)一樣。此級是要包含「中高級」的細項。您可以想像，在緩慢進步但平穩地越過中間的高原期後，學習者發覺他已進步到某個階段，周遭事物似乎變了，他習得了新的觀點，可以以全新的方式觀看周遭。這樣的觀念似乎十足地顯現在在此級別所劃分的描述指標中。這些指標與目前所述內容轉變甚大。例如，在此階段的最底層，強調在有效的論證能力上：藉由提供相關的解釋，論證及評論，能在討論中解說並維持其看法；藉由提供不同選擇的優劣點，能針對某一話題，解釋某種觀點；建構一連串的合理論證；藉由針對某種觀點提供正反理由，來推演其論證；解釋某一問題，並清楚表示對方在此談判中必需讓步；思考原因，結果及假設；在熟悉的情境中，主動加入非正式的討論，並且能下評語，清楚表達觀點，評估替代方案，以及提出假設並回應假設。

其次，通過這個級別之後，有兩個新的能力焦點。第一個焦點是在社交對談中超乎水準地維持穩定。例如，能自然地、流利地並有效地與人交談；即使在吵雜的環境中，也能詳盡地瞭解對方以標準口語所表達的內容；能開啓言談，適時輪流表達，以及必要時結束對話，但可能無法每次都表現的很優雅；使用常用應對詞語(例如，這個問題不容易回答)，來爭取時間思索所要表達的內容；以流利及立即回應的方式與人互動，且需儘可能達到與母語使用者規律互動，而不致讓雙方感受到有壓力存在；對於對話中常見有關導向，形式及強調等的改變，能夠調適得當；與母語使用者保持關係，而不致於無端地取悅或激怒他們，或要求他們做不願意做的事。

第二個焦點，是一種新的語言自覺：如果導致他人誤解，能修正錯誤；能注意常出現的錯誤，並且有意識地監控其發生，能思索要表達的內容及方法，並考慮到其對對方的影響。整體而言，這一級別似乎的確是語言學習者要跨越的新門檻。

· 下一階段-代表較高階的中高級(B2+)表現。在 B2(中高級)中所強調的論證，有效的社交對談及語言自覺等仍是重點。然而，在論證與社交對談方面的重視，也可詮釋為在對談技巧上的全新重視。這種對談能力的新標準，在對話掌控(彼此合作的策略)中會自然呈現。例如，回饋並附和其它談話者的陳述與推理，並藉

此讓討論持續進行；巧妙地把自己的貢獻與其他談話者的貢獻連接於討論中。這與連貫性/凝聚性也明顯相關。例如能使用有限數量的承接詞語，把句子平順地連結成清楚且連貫的言談內容；有效率地使用多樣的連接詞，將想法間的關係標明清楚；有組織地構思一段論證，其中具備有重點的強調以及相關的證明細節。最後，也只有在這一個階段，才有特別針對談判的項目。例如，能勾勒出一個賠償事例，其中使用說服性言語及簡單的論辯，來達到滿意結果；清楚的陳述妥協的底限。

· **C1 級**標明為「**流利級**」。是指能自由運用到更廣的語言使用範圍，表現如下所示的流利自然的溝通情況。例如，能自然流利地表達自我，幾乎毫不費力。能自由運用各式各樣的詞彙，隨時以委婉用語掩飾用詞的落差。在表達時或尋找迴避策略時，稍有明顯的思索情形；只有在有難度的觀念課題上，才會發生言語不平順的情況。前一階段中代表性的言談技巧，在 C1 級中依然出現，但多強調在流利度上。例如，能從眾多維持流暢的言談功能中，選用適宜的詞語，來開啓其評論，以便取得立足點或爭取時間，並且在思考時保有此立足點或時間；發表清楚、流暢且組織完整的言談，其中顯示組織架構，連接詞語及連結手法，均掌控得宜。

· 儘管 **C2 級**一直被稱為「**精通級**」，但並非用來影射母語使用者或接近母語使用者的能力。所要呈現的是語言的「精確度，適切度，及平易度」。這三者最能彰顯那些相當成功的學習者的語言能力。在此標明的描述指標包括：藉著精確、多樣的修飾詞語手法，來精確表達更精細的意義層次；能自由運用慣用語及流行口語，且同時注意到其中隱含的意義；能針對某困難點，進行追溯回想並重新構思，連其對話者都未能查覺此舉。

上述共同參考架構的能力指標級別可以利用多種不同格式及多樣細分內容來呈現或使用。然而這些固定的共同參考點是明確且連貫性的。是使用者未來規劃時適用特定學習群的基本根據，也是未來進一步發展的基礎。它提供了一套具體的能力指標示例，以及未來進一步製訂能力指標的準則及方法，能有效的協助決策者，設計適合他們自己領域的語言能力指標。此外，歐盟專門負責多元語言教育的委員會，還建議以下的策略，如何根據語言共同架構的級別制訂適合自己國家文化或特定學習團體的語言能力級別，據此各國或教育團體能制訂適合自己的教學目標與評量工具。

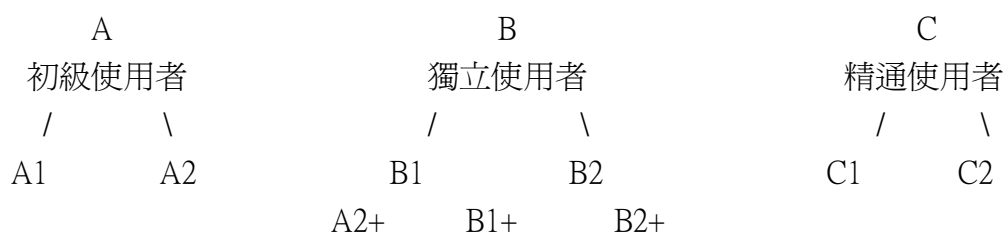
四、如何發展適才適地的不同語言能力級別

以制訂 A1 級(基礎級)指標為例。A1 級可以說是語言精熟度中可鑑定出來的最基本的級別。在達到此階段前，可能學習者必須能有效地需使用語言中特定功能來執行一系列的特定任務。而 A1 級定義需達到的任務，就是初學者(A1)實用

的學習目標，或能力指標。1994 至 1995 年間，瑞士國家科學研究委員會的計畫就是要研發並標定各(6)級能力指標的描述指標範例。此委員會調查並確定一些語言用法，及執行某些單一任務時所使用這的語法，則預設為 A1 級定義中的任務。例如設計適用年幼學習者的 A1 級能力指標，也許必須進一步細分 A1 預定的指標。例如一些簡單及普通的任務，也就是初學者實用的學習目標：

- 能進行簡單的購物，會以比手劃腳或肢體動作來協助語言的了解。
- 能詢問並告知星期幾、時間及日期。
- 能使用一些基本的應對語。
- 能說是、不是、對不起、請問、拜託、謝謝、抱歉。
- 能填寫簡單的表格，寫出個人資料，姓名、地址、國籍、婚姻狀況。
- 能寫一張簡短的明信片。

上述的能力指標都是與觀光客實際日常接觸的事務有關。但在學校學習的情境裡，可構思成另一套 A1 教學用的任務表。再者，瑞士國家科學研究委員會建議使用圖二這種大小連貫的 9 級量表。這種量表在初級(A2)和中級(B1)，中級(B1)和中高級(B2)，以及中高級(B2)和流利級(C1)之間加入中介級別。從學習觀點來看，這些較細的中介級別的存在顯示出多數的學習者在 A2 與 B1、B1 與 B2、B2 與 C1 有不同程度的成就表現。如法國督學 Dr.Genevieve Gaillard 所言，多數的初學習都可能需要接受 120 個小時左右的學習後，就能從 A1 級進階到 A2 級。但是，從 A2 級進階到 B1 級，有些學習者只需要另一個 100 小時，可能有人需要 150 小時，有人可能需要 200 小時。學習者間的學習速度與學習成就上的差異顯著擴大。因此，有必要再加訂 A2+、B1+、B2+級，視不同文化背景的學習者的表現而定。



圖二

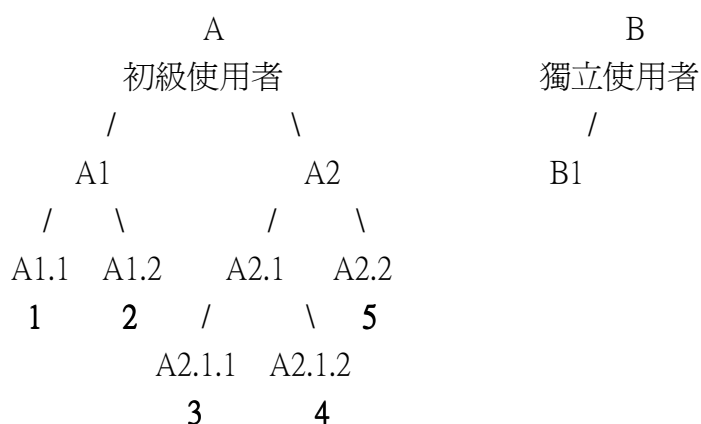
在能力指標裡，規範級別(如 A2 或 A2.1)與附加級別(如 A2+ 或 A2.2)是不同的。後者和前者由一水平橫線區隔開來，如下列描述整體聽力能力的例子所示。

表 4. A2.1 級與 A2.2 級(= A2+)：聽力

A2	如果對方能清楚且緩慢地說出，我就能充份理解且滿足其具體需求。(A2.1)
	如果對方能清楚且緩慢地說出，我就能理解一些字彙及表達用語，特別是與自身相關需要的語詞(如基本的個人及家人資訊、購物、區域地理、及職業等)。(A2.2)

可知，一套共同的語言級別能力指標可以有彈性地再細分，制訂配合區域、文化特性的實級別，這樣的細分可依地方性的需求，由不同的使用者，在不同的分級別上做細分，然而仍能連結回原有的共同系統。善用數字指標(A2.2)可使級別再做邏輯性細分，而且不會導致細分指標脫離原本主要級別的能力指標。利用上述的彈性設計，來標定其使用的能力指標級別，各機構單位可以研發與本身相關的能力指標級別。

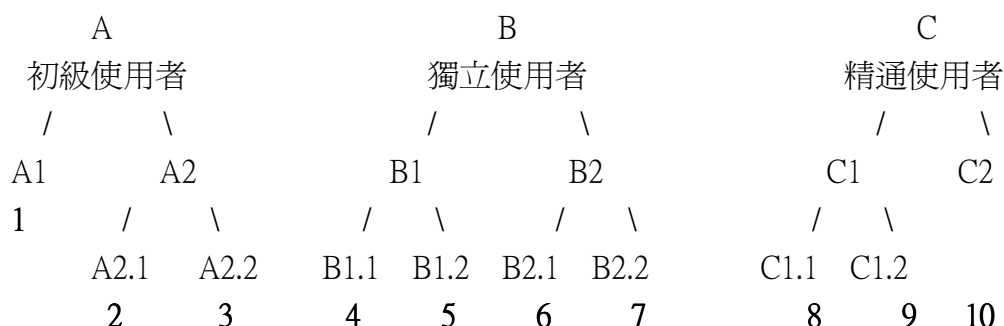
範例一：例如要制訂從主要的學習系統到成人夜間班(初學者)系統時，由於初階級別必須呈現明顯的進步情形，因此可將「初級使用者」這個支幹細分成約略六個指標。據此可以看的出來，大多數的學習者群聚在 A2(初級)。



圖三

範例二：

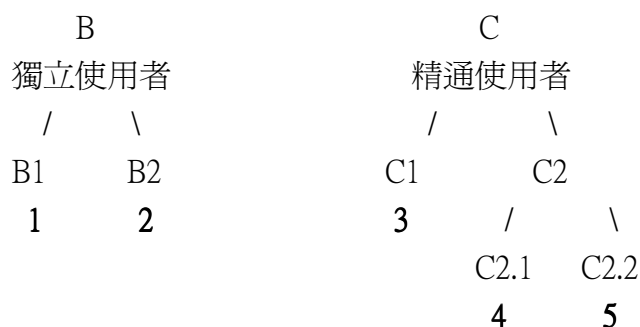
針對口語的學習領域，或許可以製訂「獨立使用者」的細項，在量表的中級能力指標級別上作更精細的劃分。



圖四

範例三：

如果針對加強專業需求而製訂的更高語言技巧的架構，可以在「精通使用者」這部份再細分。



圖五

由上面範例，得知歐洲語言共同架構的共同語言能力指標級別的制定是十分嚴謹且具彈性，允許每個語言教學單位自訂適合其特定的教學情境、不同學生英語能力程度與需求與不同教學目標的能力指標級別。理論上，可建議作為國內英語學習目標與能力指標級別的界定與參照。

法國

五、實例：法國國小英語教學現況與能力指標

(一)、教育制度基本架構

法國教育制度屬於中央集權，從教育政策法規的制定、教育行政主管與區域 head teacher 與一般教師的聘任，到課程標準的制定、教材教法的選用與教師的培訓與在職訓練，都由中央主管單位主導。因此，目前法國的外語教學政策的制定

與執行也都是以 Top-down 的模式進行。就外語教學的課程標準而言，即由中央主管機關的教育部成立教育部的專職委員會(由十五位研究人員語言學專家、教育專家、語言教學專家和資深教師組成)，根據歐洲共同語言架構，整合法國自己原有的課程架構之內，形成六級的語言能力級別。再轉換成可行、易懂的具體學習能力指標。然後委多個不同區域(communities)團體，含資深語言教師與課程設計專家將能力指標轉換成 teaching syllabus，再由專職委員會選出公認比較優良的教學設計，呈報上級教育部，再經上級單位詳細討論與審定後決議，作為全國共同使用的 teaching syllabus。最後由教育部將此最後定案的 teaching syllabus 正式公告全國。教育部審定的同時，委員會也向廠商說明 teaching syllabus 的內容，好讓書商準備修訂教材。Teaching syllabus 包括單字量、文法重點、句型、語言的社會文化語言層次，和溝通能力及正確的行為表現。teaching syllabus 公佈之後，再委託課程專家與教師根據每一個 teaching syllabus 撰寫的教學方案，涵蓋具體的教學活動跟策略，彙整成冊，讓全國的教師每人一本。法國目前已完成三個層次(A1、A2、B2)的 teaching syllabus 和教學方案。此外，在 teaching syllabus 公佈的同時，委員會開始訓練專職的輔導員(trainers)。輔導員一完成集訓就分發到各區域去執行在職教師訓練，讓所有的老師都能了解新制訂的課程架構、能力指標、teaching syllabus、教學方案與教學策略及評量方法。

至於教材的選用，由政府審定與提供。政府提供多套審定過的教材由 head teacher 決定該校使用哪一套教材，決定後報部。由政府集中採購，提供給所有的學生跟老師。含課本、錄音帶、錄影帶、CD、教具。此外，由政府和英國劍橋認證協會簽定三年的合作契約，提供全法國中小學的英語能力檢定考試。

法國的學習評量方式採學科會考制。也就是學生每年至少接受一門學科的能力認證考試。畢業之前必須考完至少六科的會考。從二十八科的學科中自己挑選出六科，從六十四種語言當中選出一門外語來檢驗。通過考試則取得證書(certificate)。

(二)、外語教育政策

法國每個區域、communities (法、荷、德)的義務教育政策與執行方式都一致，只是主管單位不同。根據 1983 所頒布的法令，在義務教育階段，每個學生必須學本區之官方語言，從小三開始起必須再學兩種外語，例如：法語區的學生，除了學法語之外，必須再選兩種外語，英文加荷文，英文加德文，英文加中文。目前有八種外語讓學生選擇，自 2005 年開始，政府規定英文成為國小一年級必修的語言，學生必須再修另一種外語。至於，學校該教哪一種外語，視地區及老師的專長而定，由 head teacher 決定，呈報上級主管機關核准後實施。國中開始分流，學生可選擇職業教育或一般課程。如果是前者，只需修一種外語即可。接受特殊教育的學童也一樣，只需修一種外語。但是一般課程的普通班學生一定得

修兩種以上的外語。

理論上，學生有選擇何種外語學習的權利，但事實上，學生進哪一所學校就學那一種外語。學生可能因為父母的職業所在，居住地點或父母好惡(選擇所謂的好學校)，而選擇就讀的學校，也就跟著決定他們修讀哪一種外語。不是完全以學生的學習意願為主。所謂「好」的學校，就是學生通過會考比率較高的學校。

平常國小沒有正式的考試(像國內的期中、期末考試)，老師只是針對學生做檔案式的評量(附錄 G)，針對學生學過的單字、文法、溝通能力、學習方式做完整的學習紀錄(portfolio)。此紀錄就是學生的外語學習成績單，將隨著學生升級就讀到國中、高中、及大學老師的手中。根據 2005 年 4 月 23 日公佈的新法規，法國政府規定所有的外語課程，必須以歐洲共同語言架構為參考主軸，制訂其課程標準、能力指標與評鑑級別，即使是法文也不例外。所以，法國小學畢業生必須達到 A1 的英語能力，和 A2 的法語能力；國中畢業生必須達到 A2 的英語能力，和 B1 的法語能力。大學畢業生法文能力必須達到 B2，英文能力必須達到 B1 程度。每一本教科書的後面都會登載每個不同語言級別學習者，必須學會的最低語言智能(含語言知識、溝通能力與社會文化智能)。英文是法國課程中唯一必須的外語，多數學校以學科方式來教，但也有學校採用沉浸式(immersion)課程的方式來教。包括早期沉浸式課程(early immersion)，從三歲幼稚園開始，中期沉浸式課程(middle immersion)小一開始，和晚期沉浸式課程(late immersion)從國一開始，把英文當做教學的工具來教授其他的學科。教學的型態由各校的 Head teacher 決定，經教育部核准後實施。

(三)、CEF 與法國外語課程架構之整合

法國在 2002 年開始根據歐洲語言共同架構的能力指標級別，修訂其原有的外語學習的能力指標。資料由法國總督學 Dr. Lihua_Passerelle (是法國課程標準制訂委員會的主要主持學者之一，也是歐盟制訂語言共同架構委員會的法國代表)所提供。根據訪視過程中與法國法語區外語教學委員會的討論和與 Dr. Lihua_Passerelle 的介紹與深談。會後 Dr. Lihua_Passerelle 提供法國國小英語教學的全國性能力指標範例，事實上也是教師的評鑑學生學習成就的評量表(附錄 E)。顯示法國教育部如何將歐洲共同語言架構的能力指標整合到他們自己的英語教學的能力指標內，至於學習細目由區域語言教育委員會決定，如字彙量、句型結構、文化知識。不過，Dr. Lihua_Passerelle 提供法國國小英語教學的具體能力指標範例，供我國參考(見附錄 E)。但她仍強調此資料是剛剛完成的修訂版，尚未正式經法國政府核准公告的版本，不宜提供全文，只能給予部分的範例說明。

法國國小的教學目標即每個國小的畢業生至少必須能達到歐洲共同語言級別的 A1 級，國中到 A2 級。根據歐洲共同語言架構中 A1、A2 能力指標規定學習

者必須「能做到」(指「接受」、「互動」及「表達」)下面的描述指標能力、分聽力、口語、閱讀與書寫四面向。

A1 聽力: 當人們緩慢清楚的述說時, 有關我自己、我家人以及直接具體的周遭事物, 我能辨識出熟悉的單字以及非常基本的片語。

A2: 與個人最切身相關的領域(例如, 基本的個人及家人資訊、購物、當地區域、雇用), 我能理解片語及最常用的字彙。我能掌握簡短、清晰、簡單的訊息及宣布內容中的重點。

閱讀:

A1: 我能理解熟悉的名字、單字以及非常簡單的句子, 例如在佈告及海報或型錄中的。

A2: 我能閱讀非常簡短簡單的文本。在日常簡單的題材中, 例如廣告、宣傳簡介、菜單及時刻表, 我能找出特定、可預知的資訊。我能了解簡短簡單的信函。

口語互動

A1: 假使對方準備好以稍慢的講話速度來重複或改述, 並且幫我構思我所要嘗試表達的, 我能以簡單的方式互動。針對立即需要的領域或者針對熟悉的主題, 我能問並回答簡單的問題。

A2: 對於簡單慣常的事務, 其中針對熟悉主題及活動, 需進行簡單及直接的資訊交換, 我能進行溝通。即使我無法經常理解到足以使對話繼續, 我能處理非常簡短的社交往來。

口語產出

A1: 我能使用簡單的片語及句子, 來描述我的住處以及我認識的人。

A2: 我能運用一連串的片語及句子, 去簡單敘述我的家人和其他人, 生活條件以及我的教育背景及我目前或最近的工作。

書寫

A1: 我能寫簡短、簡單的明信片, 例如寄送節日的問候。我能填寫表格中的個人細節, 例如, 在旅館的登錄表格, 填寫我的名字、國籍及住址。

A2: 我能對於直接的需要, 寫出簡短、簡單的便條及訊息。我能寫出很簡單的個人書信, 例如, 爲了某件事而感謝某人。

簡言之, 無論考量哪一個面向, 達到 A1 級別的學習者必須有能力如下:

A1: 能了解並使用熟悉的日常用語和詞彙, 滿足具體的需求。能介紹自己及他人, 並能針對個人細節, 例如住在哪裡、認識何人以及擁有什麼事物等問題作出問答。能在對方說話緩慢而且清晰, 並隨時準備提供協助的前提下, 作簡單的互動。

A2: 能了解最切身相關領域的句子及常用辭(例如：非常基本的個人及家族資訊、購物、當地地理環境、和工作)。能夠針對單純例行性任務進行溝通，這些任務需要對熟悉例行性的事務作簡單直接的信息交換。能以簡單的詞彙敘述個人背景、周遭環境、及切身需求的事務等方面。

也就是法國國小畢業生必須能「接收」(聽、讀)、「互動」(說)及「表達」(說、寫) 以下三大語言領域的智能:

領域一：最切身相關領域的資訊如個人背景(名字、住在哪裡、認識何人、擁有什麼事物、個人喜歡事務)家庭資訊

領域二：購物、周遭環境(介紹他人資訊或周遭事物)、

領域三：切身具體需求(有禮貌的詢問、要求)與交換信息

以下以法國國中小英語學習能力指標與歐盟的共同語言架構中的 A1A2 級別的能力指標作相互參照，說明法國教育委員會如何將歐盟共同語言架構的能力指標，轉化成法國本身的英語教學的能力指標：

達到的溝通與句型結構能力	
法國	歐洲共同語言架構的 領域一
一、提及自己	能表達個人背景(名字、住在哪裡、認識何人以、擁有什麼事物、個人喜歡事務)
<ul style="list-style-type: none"> ■ 介紹自己 <ul style="list-style-type: none"> -講自己的名字 -講自己的年紀 -說自己居住的地方 -說自己是從那裏來的 -說明自己的國籍 -給別人自己的電話號碼 -講自己的家人 ■ 說出自己擁有什麼 / 沒有什麼 ■ 表達 <ul style="list-style-type: none"> -個人資料 -感情 -喜悅，驚歎 -悲傷 -失望 -身體感覺 -飢餓，口渴 -疲勞 	<ul style="list-style-type: none"> -I' m Marie/Mary/My name' s... -I' m (8) years old. I' m(8) and a half . -I live in ... -I come from... -I am French/Emglish... -My phone number is... -Mum/ Mummy/ Dad/Daddy/My mother is...My father is...My parents are...I' ve got a sister/two brothers... -I have got.../ I haven' t got -I' m fine/ not very well/ so-so\ -I' m happy/ Wonderful!/ Great! Super! -I' m sad. -What a pity! -I' m hungry, thirsty... -I' m (so) tired

■ 說出自己對食物的偏好

- 說自己喜歡的東西 -I like chocolate
- 說自己不喜歡的東西 -I don't like cheese

■ 說

- 說出不知道或知道的東西 -I don't know/ I know
- 說出會做或不會做的事 -I can jump/ I can't swim
- 說出不明白的事 -I don't understand
- 說出忘記了的事 -I have forgotten
- 說出目前的位置 -I'm in...
- 說出做(現在的動作)或明確的指出 -I have breakfast/lunch/dinner at...
- 說出很希望有的...
- 說出已經做好的事 -I'd like to ...
- 說出以前在的地方 -I brushed.../ I read a book/ wrote a letter
- 說出已經去過的地方 -I was ...
- 說出未來要做的事 -I went to ...
- Tomorrow I'm playing football...

法國	歐洲共同語言架構的領域三
二、提及他人	切身具體需求(有禮貌的詢問、要求)與交換信息
<p>■ 社群互動</p> <ul style="list-style-type: none"> -互相打招呼 -肯定的回答 -否定的回答 -答謝 -致歉 -週年或節日的慶祝 -鼓勵/祝賀 -表達同意 -表達不同意 -表達不確定 -表達意見：真的/錯的 	<p>Hello! Hi! Good morning! See you! Yes, please./It's mine. No, thanks./ It's not mine. It's Peter's. Thank you/ thanks. Sorry!/ I'm sorry!</p> <p>Merry Christmas!/Happy New Year! Great!/ Super!/ Excellent!/ Well done. I agree. I don't agree. Maybe. It's right./ It's wrong.</p>
<p>■ 詢問他人</p> <ul style="list-style-type: none"> -名字 -年紀 -住址 -電話 -財產 -家庭 -個人資料 -喜好 	<p>What's your name? who are you? How old are you? Where do they live? What's your phone number? Have you got...? Have you got a ...? How are you? Are you all right? Do you like + nom...?</p>

<ul style="list-style-type: none"> ■ 有禮貌地提出需求 <ul style="list-style-type: none"> -請求獲得允許... -請求得到某物 -請求獲得協助 -請求複述一字、一段話 ■ 下指令 	<p>May I..., please? Can I go to the ..., please?</p> <p>May I have some milk, please?</p> <p>Can you help me, please?</p> <p>Can you repeat, please?</p> <p>Stand up! Come here! Shut the door.</p>
--	--

法國	歐洲共同語言架構的 領域二
三、提到他人及週邊環境	購物、周遭環境(介紹他人資訊或周遭事物)
<p>介紹別人、動物或其他</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 描述 <ul style="list-style-type: none"> -大小尺寸 -顏色 -服裝 ■ 詢問及說出物品的歸屬 ■ 數數 <ul style="list-style-type: none"> -認識數字 1 到 100 -計數 -詢問價錢 -指出價錢 -詢問數量 -表達數量 ■ 天氣 <ul style="list-style-type: none"> -詢問天氣 -說明天氣 ■ 日期跟時間 ■ 地點 ■ 邏輯或協調關係 	<p>Tom. This is a cat. This is a tree.</p> <p>It' s big. He' s small. She is tall. They 're fat.</p> <p>What colour is it? She' s got blue eyes.</p> <p>He/she' s/They' re wearing...</p> <p>Whose cost is this? It' s (not) mine</p> <p>One, two, ... a hundred. What number is it?</p> <p>One cat/two cats</p> <p>How much is it?</p> <p>It' s...</p> <p>How many ...are there?</p> <p>There is/ There are...</p> <p>What' s the weather like today?</p> <p>It' s sunny/raining/windy/cloudy/snowing</p> <p>What' s the day today? It' s Monday.</p> <p>Where is it/he /she ? Where are they ?</p> <p>Tom and Peter / tea or coffee</p>
法國	歐洲共同語言架構 領域一、二
書寫的練習	能表達個人背景與購物、周遭環境
<p>Read and do/ Read and point / Read and choose/ Read and colour/ Read and draw/ Read and tick</p> <p>Read and match</p> <p>Fill in the blanks</p>	<p>就理解的文字敘述，用口語表達</p> <p>字與圖片/實物 的配對</p> <p>填充漏字</p> <p>抄寫(短文，歌曲，短劇，卡片，</p>

Read and copy	食譜，等等);精熟日常慣用字的字音/字形關係，音的資料庫，說明的口語化表達 訪問、會談、表格、填寫資料
Fill in the questionnaire, etc.	
Information gap	重組字母、字、部份句子、句子
Scrambled letters, words, etc.	真/假問卷
Right or wrong?	
能根據提示，用簡單的句子寫成文章能獨力自行完成的文章：明信片、信件… 其他：.....	

根據歐洲共同語言架構能力指標 A1，法國訂出自己的能力指標，再根據能力指標訂出法國國小學畢業生必須具備的英語字彙類別，至於字彙量的多寡，則由各地方/區與語言教育委員會自訂:

達到的字彙量	
數字 0 到.....	.....
顏色.....	.....
動物.....	.....
服裝.....	.....
家庭.....	.....
食物.....	.....
身體部位.....	.....
學校.....	.....
房屋.....	.....
城市及國家.....	.....
敘述.....	.....
運動及休閒.....	.....
感覺及感情.....	.....
其他	

此外，再指出特定語言發音學習時，必須達到的特殊學習成效，如英語的重音與語調的表達。

音韻學	
音素 (音) :.....	.....
字的重音 :.....	.....
句子的重音 :.....	.....
語調.....	.....

上述能力則依語言本身的特質而定。最後再加上，文化層面的學習重點:

文化面向	
節慶.....	.....
傳統.....	.....
日常生活的習俗.....	.....
青少年的相簿及文學作品.....	.....
歌曲及兒歌.....	.....
地理.....	.....
歷史.....	.....
繪畫,音樂,文學.....	.....
名人.....	.....

上述的範例，就清楚的顯示出法國如何將歐洲共同語言架構，應用在他們自己國家的語言教學課程架構與能力指標上。多數的歐盟會員國都和法國教育部一樣著手整合 EFL 與本國語言教學課程架構。如此這般，歐盟會員國不但配合歐洲的語言共同架構，制定自己的課程標準與能力指標，方便各國之間相互承認與認定個別的語言教學內涵與語言能力鑑定結果，同時各國也擁有自己語言教學的特殊性與獨立性。

(四)、國小外語師資培訓

想成為法國國小教師的人，必須符合下列條件且經過某種程序的專業訓練：

1. 必須修完三年大學的學士教育才有資格參與英語教師的招募
2. 通過至少兩種外語之能力檢定(含英文)
3. 通過語言能力的檢定之後，接受一整年的學科教學訓練(含英語教學)和教師專業精神訓練。一整年的師培課程中有四分之三是關於學科教學課程
4. 每週到學校實際教學六到八小時
5. 接受一年的培訓之後，通過特定委員會之審議，決定是否適用，根據老師的專業知識教學、教學能力及社會關係(social relationship)來決定，通過者才可以到小學教書
6. 在小學教書的第一年，仍然必須接受 head teacher 的評鑑是否適任，不適任者必須接受更多學分的訓練，如果仍然無法通過，則不錄用。第一年的新老師多由校內的資深教師指導，透過同儕的學習跟討論，來進行在職訓練

至於舊制的國小教師，也需要教授英文課程。所以她們必須接受 IUFM 所辦的教學學分課程，三年至少六個學分，或者到說英語的國家進行交換教學實習，所有的交換教學實習與在職訓練學分班的費用由歐盟跟法國的政府教育主管單位分攤。

至於因為小一正式教授英文所造成的英語教師不足的現象，法國政府提出以下暫時解決問題的方案：(一)選擇住在法國的外語母語者或法國人但能說這種語言如同母語者，暫時充當此項外語的教學教師，當然這些人不具教師資格。為期 9 個月，類似國內的 2688 教育部補助專案增置員額，只教英文外語一科，不教其

他學科；(二) 請國中英文教師到國小支援，幫忙教英文。

不過上述兩個方案只是暫時性的替代方案，新聘的國小教師就必須具備含英文兩種外語能力，因此一段輪替的時間之後，英文教師短缺的問題就會迎刃而解。

(伍)、補救教學模式

法國的補救教學，事實上還沒正式或大規模的開始。以往方式都由英文老師自行進行，利用中午 11 點到下午 1 點的時間進行，不提供額外的費用(因為這段時間是上班時間)。如果學生有學習困難，例如轉學生、或學習緩慢，課程上無法銜接，老師會建議學生課後找私人家教做補救教學，費用由家長自己出。

以上是法國國小教育架構與外語教學的現況。但是本參訪最主要在探討各國教育當局如何將歐洲語言架構轉換成該國的語言課程標準與能力指標。以下依各章節將詳述之。

(六) 評鑑模式

法國語言課程架構只完成三個級別的建置(A1, A2, B2)，因此尚未建制法國自己的標準測驗或評量測驗系統，所以，除了由導師建立的學習報告書外，法國教育部已和英國劍橋公司簽訂三年的契約(2005-2008)國小學生可參與劍橋英語測驗系統所辦的測驗 (Cambridge Young Learners English Tests)，國小畢業生已通過劍橋檢測 Movers 級 (等於 CEF 的 A1) 國中則以通過 Flyers 級 (相當於 CEF 的 A2)。法國總督學透露，簽約金不便宜。法國與英國劍橋公司簽訂的理由是目前已與 CEF 能力分級架構進行直接參照研究之外語認證(參照關係如下)

表：Cambridge ESOL 檢測與 CEF 對照表

Common European Framework Level (CEF)		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Cambridge Young Learners English Tests (YLE)	Starters	Movers	Flyers				

六、小結

歐洲共同語文參考架構 (The Common European Framework) 為歐盟會員國共同認定的語文參考架構，是經過不同領域研究人員、教育學者與實作經驗的教師一起研討相關學術理論、參酌分析各國現存的課程架構與評量工具，進行大規模有信效度的實驗後，所建構出來的語言架構。具連貫性、統整性與彈性，允許各會員國可根據此架構發展出適合自己國家文化獨特性的語文架構。此架構將語文

能力分爲六個級別，詳細地描述每個級別(含聽說讀寫四種能力)的分項能力指標。這些分項能力指標給課程設計師與教材專家一個明確的教材內涵與編寫教材的準則，也給語文教師選擇與設計適合各級別學習者的教學策略的根據，更是學習者努力達成的具體學習目標。

不同於一般的語言架構，歐洲共同語文參考架構提供各國教育機構互相合作的機制與各國互相認可對方語文能力的基礎。同時強調了解與尊重語言文化的差異性與獨特性。此語言架構的建置不但活化歐洲的流通性(mobility)與各會員國間的溝通與合作。更拓展歐洲人們的國際視野。

伍、CEF 的缺點及限制

雖然，根據歐洲理事會的宣稱，歐洲語言共同參考架構是經過嚴謹的規劃研究與測試過程，所建置出來的架構，但仍有不同的聲音出現，提醒使用此架構前必須審慎評估。「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構」的缺點及限制，首先要了解此架構是如何形成的。

歐洲有些學者 (摘錄自 *Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework?*) 認爲此架構的實施將影響範圍共有 47 個國家，8 億人口，不得不謹慎爲之。此架構的設計者乃參考了三十個已知的評量表，包含了 2000 種能力程度的描述。請參與 CEF 建構的教學現場教師以自己的學生爲對象，來評估這些能力描述的適用性，且以「初級」、「中級」、「高級」來分類這些能力敘述。然後，再將這些能力敘述編製成問卷發放給更多的歐洲教師，請填寫問卷的教師依照自己學生的程度來評估這些能力敘述。檢驗這些敘述是不及、符合，還是超出自己學生的程度。教師問卷結果，用「羅序模式 Rasch Analysis」來計算每項敘述的估計難度。分析後，這些能力敘述依照其困難度及臨界值歸類至初級、中級、進階級。每一級各有兩個能力級數，共有六個級數。有意見的學者認爲：「評量的等級可能是教師或評量者對於能力的看法，不一定真正代表了學習者的能力」。換句話說，CEF 是一個等級的敘述，而這些敘述只是引用自歐洲某些教師所認爲的有能力或能力不足。

有人認爲一旦 CEF 架構被制度化，所遇到的風險就更大。正當「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構」文件(於 1996 年的草案中)記載著「訂定一個全面的、明晰的、連貫的架構不代表著強迫使用單一系統」，這個架構正迅速地變成了所謂的「單一系統」。對教師來說，最主要的問題是教師們開始認爲 CEF 代表了學習上的階級與語言學習的歷程，似乎要達到高一階的能力就必須先教或先學低一階的能力。此外，參考架構上的能力敘述也決定了學習方式及內容的先後順序。語言測驗使用者面臨另一個問題：一份測驗若沒有照參考架構的標準，這樣的測驗就會被視爲無效且不被認可。語言測驗出題者遇到的問題是：爲了得到全歐洲的認可，他們必須說明自己的測驗分數與 CEF 中能力的敘述是否對等

或是否能互相轉換。英語教育報刊最近刊載了一篇文章，內容引述了某考試中心的言論：「這個想法相當簡單。一份測驗只要依據「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構」，無論是什麼語言的測驗，這項測驗的結果都具信度與效度」。但也有學者認為 CEF 並沒有一個具有概念且實用的分類方式，因此沒辦法做為設計測驗時內容說明的基礎。

此外，要結合測驗與 CEF 是相當不簡單的。「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構」沒有理論基礎及詳細的內容說明。很多聲稱與 CEF 相關的測驗現在也沒有理論基礎。所謂的「結合」其實是靠直覺的。爲了要教育測驗出題者，歐洲理事會公佈了很明確的指標，這些指標的最初版本目前已公佈在歐洲理事會的網站。

陸、結論與建議

雖然有些學者對於歐洲語言共同參考架構有不同的意見，但是依作者訪視與文獻探討的結果發現，CEF 確實經過歐洲各國不同領域的學者共同努力建置而成。他們深入研究各種不同相關的評量理論、分析比較三十個已知的評量表，包含了 2000 種能力程度的描述。還請參與 CEF 建構的教學現場教師以自己的學生爲對象，評估這些能力描述的適用性，且以「初級」、「中級」、「高級」來分類這些能力敘述。然後，再將這些能力敘述編製成問卷發放給更多的歐洲教師，請他們依照自己學生的程度來評估這些能力敘述。檢驗這些敘述是不及、符合，還是超出自己學生的程度。作完教師問卷結果後，用應用「羅序模式 Rasch Analysis」來計算每項敘述的估計難度。分析後，這些能力敘述依照其困難度及臨界值歸類至初級、中級、進階級。每一級各有兩個能力級數，共有六個級數。在制定過程中，不同國家同時負責不同的實驗，從不同的層面來考驗此架構的適用性、彈性與延展性。無論從學術研究的角度或從職場教學的運用角度，都可堪稱是目前最具信效度的一個標準語言架構。對語言教師或教材與評量的編製者，一套明確、穩定、且易懂的標準語言參考課程架構與能力指標是絕對必要的。

此外，很多歐洲國家所編制的語言評量計畫都已採用 CEF 的標準作為制定的根據，如歐洲語言檔案 (the European Language Portfolio, 2000) 或歐洲語言測試者協會(the Association of Language Testers in Europe)提供給外國人檢測系統 ALTE (1999)、法國的 DELF 和 DALF、德國的 TestDaF、加拿大的 Canadian Language Benchmarks，都參照 CEF 的語言級別的設定及對語言流利度 (proficiency)的描述。透過 British council 所主持的 BBC 英語教師網路論壇 (<http://www.teachingenglish.org.uk/talk/questions/common-european-framework>, 2008, 3, 18)，作者也發現很多歐洲之外的國家也已配合 CEF "can-do"敘述式能力指標，逐漸修改他們的英語課程架構與評量模式，如敘利亞(Liz Fishwick, Syria)、羅馬尼亞(A.K. Farrar, Romania)及沙烏地阿拉伯。在網路上發表意見的老師們也給 CEF 相當正面的評價，肯定 CEF 能提升教師對英語教學重點的掌握，且激勵

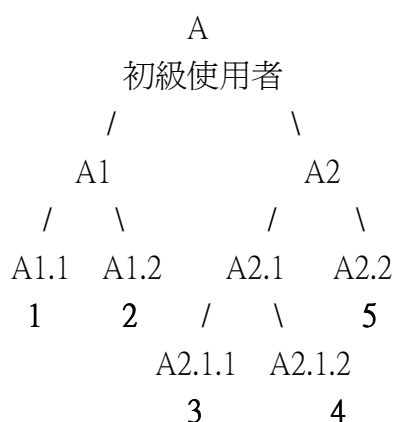
學生學習外語的動機。可知，CEF 不但成為歐盟 46 個會員國共同的語言參考架構，它所傳達的觀念(如語言流力度的定義和能力分級的標準)也廣泛地為其他不同語言測試系統的發展者所認同與採用。因此，作者認為 CEF 可作為國內修訂國小英語課程標準與能力指標的參考或根據。

最後根據上述訪視與研究的結果，提出下列的建議，希望有助於國小英語教育決策者的參考。

1. 成立課程與評量的委員會：由不同領域專家組合而成的專職單位，包括教育政策行政人員、教育理論學者、語言學家、課程架構專家、英語教學專家、測驗專家。一起合作從不同的層面與角度再深入研究 CEF 的理論、實驗證據與課程架構，再著手進行修訂國內現行的英語課程架構、能力指標與檢測系統，以符合世界語言架構發展的趨勢。
2. 整合 CEF 與國內現行英語課程綱要與能力指標：建議國內的國中小英語課程綱要與能力指標能建構在 CEF 共同語言參考架構之上，修訂現有的內涵，以日常生活、求學、工作所使用的語言智能為核心，明確地列出“can-do”的能力指標。不再強調學習者對所學的目標語言了解多少，而是強調學習者能力用目標語言做些什麼事。讓教學的老師有一個明確的指標與方向。
3. 新修訂的課程架構須能保持某種程度的彈性：能因學習者語言程度、地區、工作領域而列出不同的能力指標。例如多數的初學習都可能需要接受 120 個小時左右的學習後，才能從 A1 級進階到 A2 級。但是，有些學習者只需要另一個 100 小時，可能有人需要 150 小時。學習者間的學習速度與學習成就上的差異顯著擴大。因此，有必要再加訂 A1+、A2+、B1+、B2+ 級，視教學者的表現而定。

A		B	
初級使用者		獨立使用者	
/	\	/	\
A1	A2	B1	B2
A1+	A2+	B1+	B2+

由於國小學生多處於 A1, A2 階段，故初階級別必須呈現明顯的進步情形，因此可將「初級使用者」這個支幹細分成約略六個指標。據此可以看的出來，大多數的學習者群聚在 A2(初級)。



至於 Can-do 的陳述也可以做更細部的描述。例如在聽力能力指標裡，規範級別(如 A2 或 A2.1)與附加級別(如 A2+ 或 A2.2)是不同的。例如

	如果對方能清楚且緩慢地說出，我就能充份理解且滿足其具體需求。(A2.1)
A2	如果對方能清楚且緩慢地說出，我就能理解一些字彙及表達用語，特別是與自身相關需要的語詞(如基本的個人及家人資訊、購物、區域地理、及職業等)。(A2.2)

4. 建立六級的評量表：歐盟設立不同門檻，細分級別，鼓勵學習者朝向更深一層或更高階的能力級別努力。歐盟設立級數較國內多，如：A1、A2、B1、B2、C1、C2 等級數，且允許各參考使用的國家與地區，另行訂定細目。由於層級較多，學生比較容易達到高一層的目標，而產生的成就感。不會因落差太多，一直無法突破成績無法晉級而灰心。國內採用之 GEPT 只分成四級，粗略區分的級別，稍嫌太少。學生經常無法超出極限。故建議國內之能力檢測應至少有六級。
5. 委託培育國小英語師資的大學或研究所辦理語言分級評鑑的功能。先依據修訂過的課程標準與能力指標，提供能力檢定的測試與能力級別證書則由地方教育局核准發放。當然此學院也負責語言能力檢測相關工作人員的訓練與語言分級評鑑信效度的檢驗與修訂。因此，國小教師只負責形成性評量、總結性評量與學習檔案的建立，在教學過程中進行。至於學生的學習成就測驗則須參加教育局委辦的能力檢測，打破年齡與級別的限制，完全以學生的能力為主，如此才能評量出學生真正達到的語言能力程度。最重要的是由教育局核發能力級別證書。
6. 著重在職國小教師與多語言與多元文化智能的訓練。以往歐洲各國的外語政策只要求學生學習在母語之外，另外學習一種外語。學校經常以所處的區域

來決定學校開設什麼樣的外語。例如，比利時靠近法國區的學校，則開設法語課程給學生學習，因為法國區有較多會說法語的老師，學生也比較有法語的環境聽到、學到且用到法語來溝通。所以沒有外語師缺乏的情形。但自 2004 年規定除母語之外，英語是另一個必修的第一外語。第二外語則另訂。如此，英語師資不足的情形就跟著發生。因此，法國政府就提出兩大解決方案，(一) 選擇住在法國的英語母語者或法國人但能說英語如同母語者，暫時充當兼任的英語教師，為期 9 個月(類似國內的 2688 教育部補助專案增置員額)，只教英文外語一科，不教其他學科；(二) 請國中英文教師到國小支援，幫忙教英文。至於政策決定之後新聘的國小教師就必須同時具備英文和另一種外語的能力(以通過外語能力檢測考試，獲得證書者，才能取得接受一年教學訓練(類似國內教育學程)的資格)。至於已在職的國小教師，英語能力不足者，則必須參加政府所辦理的英語教學密集訓練，且派到英語系國家受訓三到六個月。歐盟會協調且安排這些教師到適當的國家受訓，費用則由歐盟與法國政府分擔。這也是國內必須嘗試努力的方向。如果國內在英語教育實施之前就任教國小的老師，也能投入英語教學或協助英語教學，國內的英語教育會大幅度的提升，近年來很多研究都證實國小導師之介入，能提高學生的學習態度、學習成就與學習興趣。

7. 安排到英語系國家實習與在職訓練的課程。不論是法國的英語教師、非英語教師和比利時師範學院的英語科師培生，都必須接受安排到英語系國家進行實習或在職訓練，一邊訓練英語能力，一方面了解目標語言所具有的另一種不同的文化內涵，以達到外語教師具有多元文化的智能。這是國內英語教育未來必須嘗試努力的方向。因為，國內多數的國小英語教師或師培生，雖然具有紮實的英語語言知識與教學策略的訓練，但不曾在英語系國家生活過，也不曾和英語母語者真正使用英語溝通過，沒有真正運用英語溝通與學習其他知識的機會，更談不是多元文化的接觸與了解。因此建議教育局或負責英語師資培訓的學校或機構，必須和國外英語系國家的學校聯繫，建立跨國的合作關係。恰巧國語文也是目前世界流行的語言之一，相關單位可利用此優勢，和英語系國家的師範學院和小學建立合作關係，進行跨國師培生與教師交換實習的計畫，讓我們的國小英語教師能真正了解她們在傳授的語言與此語言所隱藏的內在文化意義、生活理念與社會運作的獨特性。
8. 鼓勵亞太國家建置一個亞太地區語言共同參考架構。因為亞太地區的國家有相當高的互動與交流，不管是跨國工作、求學、旅遊或商業合作都很頻繁。這也意味著數百萬人在其生活與工作的場合中，有相當多的人使用第二或第三語言在溝通和作意見交換。經驗告訴我們，語言能力(尤其工作情境下所適用的語言)，經常對一個跨國活動的人的生涯發展有很大的影響力。因此，建置一個亞太地區語言共同參考架構，有利於亞洲人口的流動與向上提升的動力。

柒、附錄

附錄 A-1：發展語言熟練度敘述詞(proficiency descriptors)

這項附錄旨在討論描述語言成就水平所需要的技術層面，同時討論敘述詞根據的指標，然後再列出等級發展的方法論。

敘述詞附述(descriptor formulation)

語言檢測分級經驗、應用心理學分級理論，以及參與諮詢過程老師的偏好呈現下列發展敘述詞所需的一套綱領：

- **積極性**：就評量人員導向熟練等級和陳述低階參加者的評量等級考試而言，積極地是一項共通特徵。就學習者能做什麼而言，要明確陳述低階語言純熟度益加困難。但是如果將熟練度當成目標，而不是用來當審查申請者之工具時，那麼明確正面的陳述語言範圍有關的相同見解。但有時候，正面陳述或負面陳述都可能達到清楚的敘述（如對範疇的定義）（見表 A1）。

避免負面陳述所出現的複雜現象是有一些與溝通上的語言熟練度相關的特徵不是添加式的(cumulative)。添加現象愈少、則熟練度愈好。最明顯例子就是獨立性，也就是說，在對談者方面學習者依賴詞句修正的程度，要求說明的機會，以及陳述學習者意見時獲得協助的機會。這些問題通常可以用積極表達性的敘述詞，作為附帶條件加以處理，舉例來說：

如果學習者能夠經常要求重覆，或明確陳述，那麼他就能了解他熟悉環境相關的標準語言。

學習者能夠聽懂別人清楚、緩慢、直接的陳述。

如果有人協助，學習者可在設計良好的情境與簡短會話中，輕鬆與人互動。

表 A1 評量：積極性與消極性指標

積極性	消極性
<ul style="list-style-type: none">• 擁有基本語文能力與策略，能應付日常狀況〈歐洲中心，3 級證書〉• 擁有足以應付日常需求的基本語言能力，但一般而言需要折衷信息與搜尋單字。〈歐洲中心，3 級評量人員方塊〉(assessor grid)	<ul style="list-style-type: none">• 語言能力不佳，需要不斷對表練習，以及搜尋單字。• 語言純熟度有限，在例行場合經常產生障礙與誤解〈芬蘭 2 級〉• 因為語言限制影響訊息傳遞所以產生溝通問題〈ESU3 級〉
<ul style="list-style-type: none">• 單字著重基本事務，地方與相關術語〈	<ul style="list-style-type: none">• 單字有限〈荷蘭，一級〉

ACTEL,新手>	• 字彙與詞句程度有限，產生思想與觀念上溝通之障礙<Gothenburg U>
• 提出並辨認一組已熟記的單字與片語 <Trim1978,一級>	• 只能提出陳述發言表，以及目錄 <ACIFL,新手>
• 能夠提出日常簡短用語以符合某一具體類型的簡易要求<Elviri:米蘭一級>	• 只具最基本語言能力，久缺語言實用熟練度 <ESU 一級>

- **明確性(definiteness)**：敘述詞在執行工作時，應對工作或技巧做具體描述。這裡有兩項要點：首先，敘述詞應避免出現含糊不清情形。舉例來說，像「能夠使用一系列的適應策略」。策略是什麼意思？對什麼不足適當？我們應如何解釋這個字 range?含糊描述詞之問題在於他們能夠讀來非常順暢，但是顯然容易的接受度卻掩蓋了每個人都詮釋不一致的事實。其次，自 1940 年代以降，等級差距不應靠 many, most 來取代 some 或 a few 或者靠 very broad 來取代 fairly broad，或靠 good 以取代 moderate。這種情形現在已經形成普遍原則。區分應該注重實質，不應只在文字過程打轉而已，這表示，有意義、具體的差距區分是無法辨別的。
- **明瞭性(Clarity)**：敘述詞應該明白易懂，而非滿口術語。除了有了解上的障礙之外，通常還會出現下列情況，即拿掉術語時，敘述詞即言之無物。其次，敘述詞應用邏輯結構造句法來書寫。
- **簡潔性(Brevity)**：有一派人的見解跟整體評量等級有關，尤其是美國、澳洲使用的整體評量。這些評量等級試圖提出可以含蓋主要特色的一長段文字。這些等級透過完備的條例以達到「明確性」。然而這個方法有兩個缺點。首先，沒有個別等級具有代表性。各項特質的細節以不同方式同時產生。其次，長度超過兩個句子的敘述詞在評量過程中無法實際參考。老師似乎喜歡短捷敘述詞。就本計畫中所含之敘述詞，老師們傾向排斥或切割長度超過 25 字的敘述詞。(一段句子大約兩行)
- **獨立性(Independence)**：簡短敘述詞具有兩個優點。首先，簡短敘述詞更能描述狀態，亦即什麼敘述詞說，「是的，這個人做得到」。因此，簡短、具體敘述在老師評量或自評或問卷中，均可當做個別指標使用。這種獨立完整性顯示，這個敘述詞可以當作目標，而不只是具備與其他等級敘述詞有關的意義而已。這種獨立性為開發不同型式的評量開啓了一道門。<見第九章>

本架構的使用者或許會考量並適當地陳述：

- 那一種指標最適合，在他們的背景中，那些指標可以暗著明著使用。
- 在使用者體系內的組成物符合這些已列指標可行性與滿意度多高。

分級發展方法論

一系列等級的存在是以下面兩個陳述為前提：即某些東西能夠放在一個等級而非另外等級，某個特定程度的能力描述屬於一個等級而非另外等級。這意謂著出現一項已持續應用的分級方式。語言熟練的描述用許多可行方法可以規劃成不同等級。這些有用的方法可區分幾個類別：直覺方法、數量方法、以及質量方法。目前大部份語言熟練以及程度分級的發展均是用第一組直覺方法演進而來。最好的方法是在相互累積過程可以將三種方法結合在一起。質量方法應在品質方面，對檢驗過的材料予以量化，而且對結果必需靠直覺做詮釋。因此發展共同參考程度時，前述三種方法均混合使用。

如果質量與數量方法都使用，那麼就會出現兩項可能的出發點：敘述詞或表現實例。

以敘述詞開始：出發點要考量你希望描述的東西，然後寫、搜集、編撰相關範疇的敘述詞的草稿做為質量階段的輸入。底下質量組成的方法 4 與方法 9 就是這個方法的最佳實例。它特別適合發展課程相關範疇的敘述詞，如溝通語言活動，但也可以用來發展能力方面的敘述詞。用範疇與敘述詞做為開始，其優點是理論上的均衡範疇是可以界定的。

以表現實例開始：這個二擇一的方法僅能用來發展評量表現方面的敘述詞，它是以具有象徵性的表現實例做為出發點。在這裡我們會問這些使用質量實例進行評量的人員看到什麼。方法 5-8 就是這個概念的變體。反過來，我們的要求評量人員對實例加以評量，使用適當的統計方法來辨識什麼重要特色促使評量做出數量方面的決定。方法 10 與方法 11 就是最好的實例。對表現實例進行分析有其優點，因為我們有資料做基礎，可以做出具體描述。

就數量意義而言，方法 12 是唯一實際將敘述詞加以分級的方法。它是繼方法 2 方法 9 之後，用來發展共同參考程度與圖解敘述詞的方法。在這項分級發展之後，我們可以使用相同的統計方法以便確認分級實際使用情形，以及分辨是否有修正之必要性。

直覺方法：這些方法不需要任何結構性的資料搜集(structured data collection)，只需要原則性經驗詮釋即可。

1. **專家：**某專家受邀撰寫這項分級，他們參考現存分級、課程文件，以及相關資料，進行這項工作。專家在資訊者提供協助下引導、修正這項分級。
2. **委員會：**跟專家一樣，委員會裡只有一小發展團隊和一群顧問參與。草案先由顧問審查評論。顧問以他們的經驗對學習者，對表現實例進行比較，提出

直覺性評論。由英國、澳洲委員會擬定的中等學校現代語言學習課程分級所產生的缺失現在由 Gipps(1994)和 Scarino(1996,1997)提出論述。

3. **經驗**：一如述委員會，但是這項過程在制度內以及特定評量背景下會持續進行一段時間，而且內部共識(house consensus)隨之產生。核心人士逐漸理解這些程度與指標。緊接著，有系統的指導與回饋隨之而來，讓措辭更精鍊。評量人員討論與定義有關的表現情形，以及實例表現相關的定義。這就是語言熟練度分級已發展的傳統方式。<Wilds 1975;Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984;Lowe 1985,1986>

附錄 A-2：研發應用能力指標

本附錄旨在討論描述語言成就水平所需要的技術層面。其中討論能力指標的制定標準，然後再列出量尺發展方法論，最後還附上附加註解的參考目錄。

能力指標的制定

以下這一套研發能力指標所需的綱領，參考了語言檢測分級經驗、應用心理學分級理論，以及參與諮詢過程(例如英國分級目標架構，瑞士研究計畫)老師的偏好：

•積極性：就評量人員導向熟練等級，以及陳述低階參加者的評量等級考試而言，積極地是一項共通特徵。就學習者能做什麼而言，要明確陳述低階語言純熟度益加困難。但是 如果將熟練度當成目標，而不是用來當審查申請者之工具時，那麼明確正面的能力指標範圍有關的相同見解。(見表 A1)避免負面陳述所出現的合併現象是，沒有添加詞的溝通語言熟練度會呈現某些特徵。添加詞愈少、熟練度愈好。最明顯例子就是獨立性，也就是說，在對談者方面學習者依賴詞句修正的程度，要求說明的機會，以及陳述學習者意見時獲得協助的機會。這些問題通常可以用積極表達性的敘述詞，做為附帶條件加以處理，舉例來說：

--如果學習者能夠經常要求重覆，或明確陳述，那麼他就能了解他熟悉環境相關的標準語言。

--學習者能夠聽懂別人清楚、緩慢、直接的陳述。

--如果有人協助，學習者可在設計良好的情境與簡短會話中，輕鬆與人互動。

表 A1 評量：積極性與消極指標

積極性	消極性
<ul style="list-style-type: none">•擁有基本語文能力與策略，能應付日常狀況 <Eurocentre，三級證書>•擁有足以應付日常需求的基本語言能力，但一般而求需要折衷信息與搜尋單字。 <歐洲中心，三級評估人員方塊>評量	<ul style="list-style-type: none">•語言能力不佳，需要不斷對表練習，以及搜尋單字。•語言純熟度有限，在例行場合經常產生障礙 與誤解<Finnish 二級>•因為語言限制影響訊息傳遞，所以產生溝通

者網格指標	問題<ESU 三級>
•單字著重基本事務，地方與相關術語 <ACTEL,新手>	•單字有限<Dutch,一級> •字彙與詞句程度有限，產生思想與觀念上溝通之障礙<Gothenburg U>
•提出並辨認一組已熟記的單字與片語 <Trim1978,一級>	•只能提出陳述發言表，以及目錄 <ACIFL,新手>
•能夠提出日常簡短用語以符合某一具體類型的簡易要求<Elviri:Milan 一級 1986>	•只具最基本語言能力，欠缺語言實用熟練度 <ESU 一級>

•**明確性**：**能力指標**在執行工作時，應對工作或技巧做具體描述。這裡有兩項要點：首先，**能力指標**應避免出現含糊不清情形。舉例來說，像「能夠使用一系列的適應策略」。策略是什麼意思？對什麼不足適當？我們應如何解述「系列」這個詞？使用含糊描述詞之問題，在於他們能夠讀來非常順暢，但是顯然容易的接受度卻掩飾了每個人都有不全詮釋的事實。其次，自 1940 年代以降，等級差距不應靠「許多」或「大多數」來取代「一些」或「幾個」，或者靠「非常寬闊」來取代「相當寬闊」，或靠「良好」以取「適當」。這種情形現在已經形成普遍原則。區分應該注重實在，小應只在文字過程打轉而已這表示，有意義、具體的差距區分是無法辨別的。

•**明瞭性**：**能力指標**應該明白易懂，而非滿口術語。除了有了解上的障礙之外，通常還會出現下列情況，亦即拿掉術語時，**能力指標**即無法有效表達。其次，**能力指標**應用具用邏輯結構造句法來書寫。

•**簡潔性**：有一派的見解跟整個評量等級有關，尤其與美國、澳洲的評量等級有關。這些等級試圖提出可以含蓋主要特色的長段落。這些等級透過廣泛目錄可以達到明確性。然而這個方法有兩個缺點。首先，沒有個別等級具有代表性。詳細的等色則以不同方式同時產生。其次，長度超過兩個句子的**能力指標**，在評量過程中無法實際參考。老師似乎喜歡短潔**能力指標**。這項計劃含有**能力指標**，老師們傾向排斥或切割長度超過 25 字的**能力指標**(一段句子大約兩行)。

•**獨立性**：簡短**能力指標**具有兩個優點。首先，簡短**能力指標**更能描述狀態，亦即什麼**能力指標**說「是的，這個人能做得到」。因此，簡短、具體敘述在老師評量或自評或問中，均可當做個別指標使用。這種獨立完整性顯示，這個**能力指標**可以當作目標。而不具等級上其他敘述詞有關的意義。<見第九章>

量表制定方法論

一系列等級的存在是以你面前兩個陳述為前提，即某些東西能夠放在一個等級而非另外等級，某個特定程度的能力描述屬於一個等級而非另外等級。這意謂出現一項已持續應用的分級方式。要能將語言應用能力的描述對應到不同等級，有許多可行方法。這些有用的方法可區分為三類：直覺方法，質化方法，以及量化方法。目前大多數語言應用能力量表以及程度分級的發展，均是用第一組直覺方法制定而來。最好的方法，是在互補累積過程中，可以將三種方法結合在一起。質化方法必須在材料方面作直覺上的準備與選擇，並且對於結果作出直覺上的詮釋。量化方法必須將已質化前測過的材料量化出來，並且對於結果作出直覺上的詮釋。因此制定共同參考架構時，前述三種方法均混合使用

如果質化與量化方法都使用，那麼就會出現兩項可能的出發點：即**能力指標**或**表現實例**。

以能力指標開始：出發點要考量你希望描述的東西，然後寫，搜集、編撰相關範疇的**能力指標**草稿做為質量階段的輸入。底下質量組成的方法四與方法九，就是這個方法的最佳實例。它特別適合發展課程相關範疇的**能力指標**，如溝通語言活動，但也可以用來發展能力方面的**能力指標**。用範疇與**能力指標**做為開始，其優點是理論上的均衡範疇是可以界定的。

以表現實例開始：另一個方法，僅能用來發展評量表現方面的**能力指標**，它是具有象徵性的表現實例做為出發點。在這裡我們會問這些使用實例進行評量的人員看到什麼（質化方法）。方法五至八就是這個概念的變體，我們可以要求評量人員對實例加以評量，使用適當的統計方法來辨識出，什麼重要特色促使評量做出數量方面的決定（量化方法）。方法十與方法十一就是最好的實例。對表現實例進行分析有其優點，因為我們有資料做基礎，可以做出具體描述。

就數量意義而言，方法十二是唯一實際將**能力指標**加以分級的方法。它是繼方法二與方法九之後，用來制定共同參考等級與解說性**能力指標**的方法。在這項分級發展之後，我們可以使用相同的統計方法以便確認分級實際使用情形，以及分辨是否有修正之必要性。

直覺方法：

這些方法不需要任何結構性的資料搜集，只需要原則性經驗詮釋即可。

一、專家：某專家受邀撰寫這項分級，他們參考現存分級、課程文件，以及相關

資料，進行這項工作。專家在資訊者提供協助下引導、修正這項分級。

二、委員會：跟專家一樣，委員會裡只有一小發展團隊和一群顧問參與。草案先由顧問審查評論。顧問以他們的經驗對學習者，對表現實例進行比較，提出直覺性評論。由英國、澳洲委員會擬定的中等學校現代語言學習課程分級所產生的缺失，現在由 Gipps(1994)和 Scarino(1996,1997)提出論述。

三、經驗：一如述委員會，但是這項過程在制度內以及特定評量背景下會持續進行一段時間，而且內部共識隨之產生。核心人士逐漸理解這些程度與指標。緊接著，有系統的指導與回饋隨之而來，俾便讓措辭更精鍊。評估人員討與定義有關的表現情形，以及實例表現相關的定義。這就是語言應用能力量表已發展的傳統方式（Wilds 1975;Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984;Lowe 1985,1986）。

質化方法

這些方法包括與資料提供組群的專題討論，乃質性分析而非統計分析。

四、主要觀念：制定：一旦量表架構草圖建立，一個簡單的技巧就是切割量表架構，詢問代表者，（一）對正確的次序下定義，（二）一旦他們的次序與原先設想的次序不同時，請他們解釋他們的想法，（三）以便確認哪些觀點有助於他們，而哪些使他們感到疑惑。細微的改變就是搬移一個等級，再次的工作發現兩個等級之間的差距，在兩個等級之間或許少一個等級。歐盟中心認證量表就是在這樣的方式之下發展出來的。

五、主要觀念：成就：所有等級的敘述必須和實際發生的情況一樣，一些劍橋考試指引帶領老師們經由這些過程，比較不同文稿不同量表的用字措辭，國際英語語言測試系統對各英語能力等級的敘述，就是藉由有經驗的評分員提供各等級的樣本所發展出來的。不同等級的特徵經過討論後，定出不同等級的能力指標（Alderson 1991; Shohamy *et al.* 1992）。

六、主要特徵：成就是由資料提供者分類定出等級次序，等級次序就這樣順利形成。而文稿被分級的原則，就這樣確定下來，並對每一等級的能力指標加以敘述，需注意每一等級顯著的特徵。所敘述的特徵（特性，結構）決定等級次序(Mullis 1980)。有一種多重尺寸差異的方法是先確定主要特徵（上述方法五），然後將樣本依其特徵逐一分類，最後形成一個分析型的、多重特徵的分級標準。

七、二分法決定：另一種方法是收集不同等級多份的樣本，集中在等級分界上的討論，確定主要特徵，然後藉由是與不是的標準化問題將其特徵公式化。二分法

選擇的分析圖就這樣建立起來，讓評分者有所依循(Upshur and Turner 1995)。

八、比較的判斷：群體討論哪一小組成就較好以及為什麼，以這樣的方式，評估者所使用的純理語言類型就確定下來，就如同在每個等級的顯著特徵一樣。這些特徵可以被制定，形成各能力指標的評估依據(Pollitt and Murray 1996)。

九、分類工作：一旦能力指標草稿存在，可要求將資料來源者依其等級分類，加以評論、糾正，或更正評論標準，這些等級的標準模式就是這樣形成的(Smith and Kendall 1963; North 1996/2000)。

量化方法：

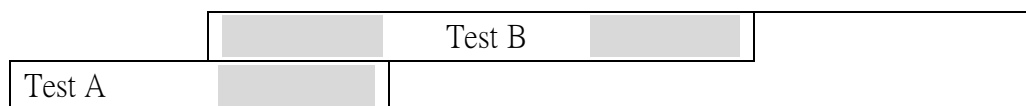
這些方法包括統計分析及結果的闡明。

十、判別式分析：首先，那些已經被分級的考試成果樣本，必須經過詳細的交談分析。這種質的分析可以確實算出不同特性發生的比率。然後利用多重調整，來決定評估者所給的等級是否確實反應該等級的特性。那些主要特性就被併入每一等級的組成性能力指標(Fulcher 1996)。

十一、多面的分級：雖然定這個名字，這是一種描述方法，來確定主要特徵及它們之間的關係。從這種分析行量表，得知哪些類型歸於哪些等級，然後畫出曲線圖，標明不同類型彼此間最接近點及其距離。這是確定顯著標準的研究方法(Chaloub-Deville 1995)。

十二、項目反映理論(IRT)或潛在特性分析：IRT 提供測量範本，最直接最健全的就是以丹麥數學家喬治羅序 George Rasch 所命名的羅序模式，IRT 是由可能理論所發展出來的，主要用來決定個別測驗項目在全部測驗項目中的困難度。如果你是進階層度，你答對基礎題目的機率就非常高，如果你是基礎層度，你答對進階題目的機率就非常低。這樣的事實發展出羅序等級量表方式，使相同等級的項目標準化，可以用來劃分各等級溝通流利度以及測驗項目的能力指標。在羅序的分析法中，不同測驗或問卷會因定錨項目而形成重疊，在以下的圖表中，定錨項目用灰色表示，以這樣的方式設計表格給特殊學習者使用，又跟一般等級可相對應。但在此過程需很小心，以免造成高分與低分和事實不符。羅序分析法的好處是無固定樣本無固定級數，換句話說所有樣本、考題、問卷都是獨立的，這個制度在價值上的改變（例如由於課程的改變和評估者受訓的關係）經過一段時間可以量化或更改。

	Test C
--	--------



在羅序的分析法中，有一些方式可以用來制訂分級能力指標：

- (a) 由質的技巧所得到的資料可以和羅序模式一起列入估算。
- (b) 試題應小心規劃，在特殊測驗項目中，能掌握流利度的能力指標。那些測驗項目和羅序模式一起被分級，他們的分級價值顯示能力指標的困難度(Brown et al. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch and Mosenthal 1995)。
- (c) 能力指標可以用來當作問卷項目，做為老師對學習者的評估（他/她能做到某項？）。以這樣的方式，能力指標可以在估算的等級上直接被標準化，就如同測驗項目在項目庫中被分級一樣。
- (d) 在第三、四、五章的能力指標量表就是在這樣的方法下發展出來的，在附錄 A、B、C 的三個計畫就是用羅序方法論將能力指標分級。

除了分級發展的用途外，羅序也可以用在評估等級統計數據的分析方法。這可以突顯不精確的用字措辭，統計數據的未充分利用或過度利用，並且通知修正(Davidson 1992; Milanovic et al. 1996; Stansfield and Kenyon 1996; Tyndall and Kenyon 1996)。

以下為共同參考級別制定委員會，制定參考級別所研討的參考文獻，涵蓋發展各種分級標準(如 IELTS)所根據的原、原則、發展的步驟和遇到的問題及發現的解決方法

Alderson, J.C. 1991: Bands and scores. 討論由目的及定位之混淆所造成的問題，發展IELTS說的能力分級。
 In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71 – 86.

Brindley, G. 1991: Defining language ability: 對語言流利度分級標準原則上的批評，作為評估的參考標準。
 the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.)
Current developments in language testing,
 Singapore, Regional Language Centre.

Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment 依據學習者能做什麼的結果加以批評，而不是能力方面。
 and reporting in language learning
 programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45 – 85.

Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37 – 69.

使用羅序測驗項目標準，經由不同的考試項目產生閱讀流利度標準。

Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and Bejar, I.I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297 – 323.

有發展性的文章，推薦使用羅序作為級考試項目，並產生一套分級標準。

Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16 – 33.

研究顯示以阿拉伯語為母語者應給予什麼標準，乃多面分級對於語言測驗的實際運用。

Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In Hamp-Lyons (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex: 155 – 166.

非常清楚的敘述以羅序分析法在循環過程中如何確定等級，用語意學的方法而不是如同範例的具體方法來分級。

Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208 – 38.

對成績單上實際發生的問題加以分析，發展出有系統的方法制定能力指標並分級，是一種非常消耗時間的方法。

Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.

提升教師對於電腦所給的參考分數的評估能力，對於英語國際課程模糊不清的能力指標所造成的問題加以討論。

Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development

簡單的非技巧性的報告，善加利用羅序的方法，從測試資料中產生分級方法，預測和解釋新的測驗項目的困難度，亦即依與架構的相關性進行。

(OECD): 27 – 53.

Kirsch, I.S. and Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust, K. and Winglee, M. (eds.) *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135 – 192.

Linacre, J. M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.

Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: *Foreign Language Annals* 17/5, 475 – 489.

Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, C.J. (ed.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.

Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391 – 397.

Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48 – 52.

更詳細且有技巧的描述以上的方法，經由三個相關的計畫加以追蹤。

統計資料有發展性及突破性的發展，在報告評量成績的同時也將主考人的嚴格列入考量，應用在計畫案上以發展說明性的能力指標，來檢核各等級與學年的關係。

源自外國服務研究等級（FSI）的美國ACTEL級數的目的及發展大綱。

詳細敘述來自FSI的美國ILR的發展情況，及其功能。

實行良好的制度對於級數的快速散佈及對教育的訪談方法所造成的不切實際之批評應有的防禦措施（與ACTEL配合）。

簡短的報告羅序的方法在澳洲已經被用來評估考試結果及教師評量，以規劃學校課程之輪廓。

- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. and A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15 – 38.
- Mullis, I.V.S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.
- North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.
- North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.
- North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. forthcoming: *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.
- North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217 – 262.
- Pollitt, A. and Murray, N.L. 1996: What raters pay attention to. In Milanovic, M. and
- 經典的敘述羅序的使用，使得說的Cook, 能力測試之評等量表更加完善，減少量表上等級的數量，到評量者可有效使用的範圍。
- 經典的敘述母語寫作之主要特徵方法，制定評量等級。
- 對傳統語言應用能力方法論之內容及發展加以評論，提出計畫和教師們共同開發敘述性的能力指標，並用羅序的方法加以分級。
- 對課程量表做廣泛的調查，然後將評等量表加以分析，作為制定說明的能力指標計畫案之起點。
- 討論語言應用能力量表及能力與語言使用和量表的關係，詳細的描述說明的能力指標計畫發展的步驟，遇到的問題及發現的解決方法。
- 對於說的能力及寫作能力測驗的分級形式，作詳細的分析及歷史性的調查，包括優點、缺點及意想不到的困難等等。
- 概述說明的能力指標計畫案，討論分級結果及其穩定性，在附錄中有教學範例及其成果。
- 有趣的方法論文章，將網格指標 really 資料庫分析與簡單的分級技巧結

- Saville, N. (eds.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2 - 4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74 - 91.
- Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing monitoring long-term progress in language learning. In Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference: 67 - 75.
- Scarino, A. 1997: Analysing the language of
- Schneider, G and North, B. 1999: *‘In anderen Sprachen kann ich’ . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der Fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).
- Schneider, G and North, B. 2000: ‘Dans d’ autres langues, je suis capable de . . .’ Echelles pour la description, l’ evaluation et l’ auto-evaluation des competences en langues etrangeres. Berne/ Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation)
- Schneider, G and North, B. 2000: Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zurich, Verlag Ruegger AG.
- Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English specific purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202 - 220.
- 合起來，以確認評估者集中在流利度的不同等級。
- 對於英國及澳洲課程學習者成就and的資料，批評其用字的模糊不清及缺乏典型，以供教師評估。
- 同上。
- 該短篇研究論文說明研發出該量表之研究計畫，亦介紹了該語言檔案(portfolio)之瑞士版本。
- 同上
- 為一份完整報告，說明該計畫量表之編製過程，其中有一章以英文敘述，相當直接清晰的介紹量表之觀念，亦介紹了該語言檔案之瑞士版本。
- 評論了常模參照方式及「國際英for語測驗系統ELTS(International English Language Testing System)」量表中的敘

述。

Shohamy, E., Gordon, C.M. and Kraemer, 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27 - 33.

簡單說明如何利用基礎的、量化 R. 的方法發展分析性寫作量表，在未受過訓練之非專業評分中，得到相當驚人的評量者間信度 (inter-rater reliability) 之結果。

Smith, P. C. and Kendall, J.M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to construction of unambiguous anchors for rating scales. In: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.

首創使用敘述性量表，而不只是單純書寫式量表，文章仍具發展性，不易閱讀。

Stansfield C.W. and Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in testing*. Clevedon, Avon, Multimedia 124 - 153.

使用羅序等級量表方式(Rasch scaling)確認使用於「全美外語教學學會 ACTFL, American Council In for the Teaching of Foreign Languages」手冊中任務的排序。Matters: 為非常有趣的研究，啟發了該計畫中的研究方法，進而發展出了說明性質指標。

Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Europe scales of language proficiency: A validation study. In J.C. Alderson *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.

針對使用羅序等級量表模式 Council of (Rasch model) 進一步發展說明，來進行語言自我測試，以對照採用(ed.) 敘述性指標。該研究之環境背景：DIALANG計畫：與芬蘭情境相關的試驗。

Tyndall, B. and Kenyon, D. 1996: Validation of a holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9 - 57.

簡單敘述如何驗證大學入學時所 new 進行之英語為第二語言安置訪談式測驗，為典型使用多面向羅序 (Rasch) 方法，來辨識訓練需求。

Upshur, J. and Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3 - 12.

更加精細地改善了主要用來產生二分決定的圖表所使用的特質技巧(trait technique)。與學校部門非常相關。

Wilds, C.P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. and Jones, R. (Eds): *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29 - 44.

非常具原創性的語言能力評分量表，值得仔細閱讀，以找出在多數面談式評量方法中遺失的細微部份。

附錄 B：能力指標之說明性量表 (瑞士研究計畫)

本附錄包含針對該瑞士研究計畫的敘述，該計畫發展了「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構」之說明性能力指標，表列了分類式的能力指標，並附上參照頁碼，使用者可以在主要文件中找到相對應處。本計畫所使用的能力指標，其量表區分被用來創造歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構的分級量表，其使用的方法編號為 No. 12c (羅序模式量表)，該量表於附錄 A 中有所說明。

瑞士研究計畫

緣起及背景

在第三、四、五章所包含的能力指標量表是根據瑞士國家科學研究委員會之研究結果所訂定，該計畫執行期間為 1993 至 1996 年，該計畫是 1991 年 Ruschlikon 研討會所延伸出來的後續研究，其計劃目標是要發展出歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構之不同層面的敘述性架構中，所包含之明確的語言能力敘述性指標，此研究計畫也對歐洲語言檔案(European Language Portfolio)之發展也有所貢獻。

該研究計劃之中，一項調查於 1994 年執行，該項調查著重於互動及語言產出間的關係，並且研究對象限制為英語為外語使用者以及教師，進行評量。在 1995 年，一個研究內容部份相同的研究計畫再次執行，增加了對語言訊息接受的研究，但調查的對象是法文、德文、以及英文。自我評量以及一些根據檢測結果所得到的資訊(Cambridge, Goethe; DELF/DEAL)，也納入教師評量之範圍中。

在這兩項調查研究當中，包含了總數大概有 300 位老師以及 2800 位學習者，來自大約 500 個班級，來自於國中階段、高中階段、技職教育、及成人教育學習者的比率如下表：

	國中(lower secondary)	高中(upper secondary)	技職(vocational)	成人(adult)
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

研究計畫中，來自於德國、法國、意大利、以及瑞士羅曼語區的老師為研究對象，

雖然，義大利及羅曼語區的樣本數非常有限，其中每年大約有四分之一的老師使用母語教學，受試者的問卷以目標語顯示，經由受測老師完成，因此在 1994 年，能力指標只有英文版本，然而在 1995 年，有英文、法文、及德文版的產生。

研究方法

該計畫研究方法簡述如下：

直覺階段：

1. 詳細分析語言能力的量表，在公眾領域或是於 1993 透過與歐洲理事會有聯繫的來源得知；表列於本摘要結尾處。
2. 將這些量表進一步分析成爲描述性的、和於第四及第五章概要列出的分類相關，創造一份分類過、編輯過的能力指標庫。

質化階段：

3. 將教師討論過程的錄音進行分類分析，並且與在錄影帶中所呈現出的語言能力比較，以檢查確保施行者使用的後設語言能力有足夠的呈現。
4. 與老師進行了 32 次的工作會議，(一)將能力指標依照老師所呈現敘述的分類來排序；(二)針對能力指標的清晰度、正確度、及相關性進行質化的判斷；(三)將能力指標根據語言能力級別排序。

量化階段：

5. 在學年度結束時，老師針對代表性學習者，使用相互交叉、連續性的問卷，問卷中含有老師於工作會議中所編製、力求最清晰、最集中、及最相關的能力指標，在第一年使用了七個連續性的問卷，每份問卷包含 50 個能力指標，以涵蓋語言能力的範圍，其中包含同時受過 80 小時的英語課程訓練，到高級程度的英語使用者。
6. 在第二年，使用不同系列的五份問卷，這兩次的調查研究，透過語言互動的能力指標，在第二年繼續使用而有所關連，學習者在每項指標，透過 0 到 4 的量表產生評量，標示出在何種情況下他們可以呈現出哪些語言表現的狀況，而老師對能力指標的解釋方法，是透過數字量表的模式而分析的，這樣的分析有兩個目的：
 - (a) 透過數字化的量表呈現出每項能力指標的「難易度(difficulty value)」
 - (b) 找出經過統計方法而呈現的關於不同教育環節、語言區域、以及目標語之中，能力指標之顯著性的差異，以得知在不同情境之中具有高度穩定

度的能力指標，以使用於建構完整性量表，來摘要整理出整個參考架構的分級制度。

7. 透過對調查研究中所有參與老師及部份學習者的錄影情況的表現分析及評量，這樣的評量目的是要具研究性質地將參與老師的相異程度，以數字表現出來，才能夠將其中的差異考慮進去，才能得知在瑞士的教育層級中，教育結果可呈現的範圍。

解釋階段：

8. 找出能力指標量表上的「分割點(cut-points)」，以製作於第三章介紹的共同參照架構，該分級架構的摘要整體性架構顯示如第三章（表一），還有一份自我評量表，描述語言活動如第三章（表二），以及一個表現評量表，呈現出溝通語言能力的不同層面如第三章（表三）。

10. 採用自我評量形式的的能力指標，讓瑞士的歐洲語言檔案試用版本可以呈現，這包括(一)一個自我評量表，用於聽力、說、語言互動、口語產出、寫作的(表二)；(二)一個自我評量檢測表，可以對照共同參照架構的等級。

11. 最後由一場研討會呈現所有的研究結果，使用該語言檔案的經驗也被討論，而向與會的老師們介紹共同參照架構的等級。

結果

對不同技能以及不同語言能力的分級指標(包含語言、語用、及社會文化能力)的複雜程度受到考試或評量等不同特質影響時，能夠將這些不同特質包含在單一的測量範疇。這並不是羅序(Rasch)量表模式所造成的問題，或是不會產生的問題，所有統計性的分析都會受到影響。然而，羅序(Rasch)量表模式是較不被允許有問題產生的。測驗資料、教師評量資料、以及自我評量資料在這方面都可能會產生不同的結果，在本計劃中，老師做出的測量，在某些部分是較不被視為成功的，而必須在分析階段中剔除，才能夠確保結果的正確性，包含在原始能力指標庫中，但被刪除的分類包含如下：

a) 社會文化能力

是指那些明確描述社會文化及社會語言能力的指標，而這些問題是由以下因素所造成的程度並不明確：(一)這個本身就是獨立的建構概念，與語言能力無關；(二)因為不明確的能力指標，在工作會議中被視為有問題；或是(三)老師因為缺乏對學生足夠的了解而無法做出一致的回應及判斷。這些問題延伸到關於閱讀及欣賞文學作品時的能力指標。

b) 工作相關能力

是指那些詢問老師去猜測有關於超出他們可以在課堂中直接觀察到的活動(通常與工作相關)，舉例來說，使用電話、參加正式會議、進行正式的提案、撰寫報告及文章、正式的書信往返等，這部份對於事實上成員與所處的職業、產業有相當密切關係，是有所違背的。

c) 負面概念

是指與簡化工作要求所需的指標；必須要重複或是澄清，或是非明確性的負面概念，這樣的層面在正面的文字敘述中效果較好，舉例來說：

通常可以了解清楚、標準的話語，而這話語是針對熟悉的事物，與說話者有關，而這些都是隨時可以尋求重複或是重述的情況下發生。

對老師來說，閱讀已被證明是與口語互動及口語產出屬不同、且獨立的測量層面。然而，資料蒐集的設計，可讓閱讀的評量單獨發生，並能夠將閱讀量表和主要量表的分數對齊。寫作能力在本研究中，並不是主要重點，而 14 章所包含的寫作產出能力指標，主要是由口語能力發展出來的，而歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構中口語能力及寫作能力相對的高穩定性之量表分數，DIALANG 和 ALTE (附錄 C 及 D)亦有所報告，均指出測量閱讀及寫作的手法是合理性的，且有效的。

以上所討論的語言能力分類的整合，都與單一量表與多面向量表相反之議題有關，多面向方式自身顯示了，在描述學習者能力相關議題時，是次要的第二種方法。許多的場合顯示，能力指標的難度，與學習者相關的教育層面有關。舉例來說，老師會認為，成人的初始學習者會覺得「現實生活」中的任務，與14歲青少年的感覺比較之下，還要容易。這例子直覺上看起來是合理的，而這樣的差異，就是我們所謂的「選項差異性係數(Differential Item Function, DIF)」，如果在可行的狀況下，當在建構第三章表一及表二之共同架構分類標準的摘要時，必須要避免使用會呈現出選項差異性係數的能力指標。特別是在相關文獻中，英語為母語的老師，可能會對「理解(understand)」這個字，有較嚴格的解釋及看法，而只有非常少數幾個顯著的例子，是受到目標語的影響，且母語絕對不會有所影響。

開發利用

第四、五章中的說明性能力指標依下述四種方法之一形成，(一)實際存在於本研究所述的等級之中的能力指標，此能力指標乃依經驗刻劃區隔而成；

(二)從某等級中所列之區隔能力指標的組成要素重組而成(此乃針對一些未出現在原本總覽表中的類別，如公告)；(三)以質化階段的結果(研習會)為基

礎選擇而成；(四)在詮釋階段中，在依經驗區隔的次量表中插入其他指標而成。最後一個方法幾乎使用於精熟級，本研究中所列有關此級之能力指標很少。

後續

1999 - 2000 年，巴士列大學(the University of Basle)進行一項計劃，將歐洲共同架構(CEF)能力指標改編為大學入學考試的自我評量工具。依社會語言能力為準的歐洲共同架構(CEF)，以及依大學情境中的做筆記為準的能力指標，也加入其中。新的能力指標，依原計劃所使用的方法，對應歐洲共同架構(CEF)等級，並且列入本版本的歐洲共同架構(CEF)中。原歐洲共同架構(CEF) 能力指標的量表值，與本研究中的量表值之間，其相關係數為0.899。

參考文獻

- North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
- forthcoming: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- forthcoming: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217 - 262.
- Schneider and North 1999: ' *In anderen Sprachen kann ich* ' ... *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

架構中的能力指標

文件 B1 說明的量表：溝通及交流活動

接受	口說方面 <ul style="list-style-type: none">● 有全盤了解聽力之能力<ul style="list-style-type: none">● 能了解本國人士之間交談內容● 跟本國現場觀眾聽力一樣● 能聽懂本國人士發表內容及一些指示● 能聽懂本國電台廣播及音訊錄音
----	--

	<p>視/聽方面 ● 有觀看本國電視及電影能力</p>
	<p>寫作方面 ● 有全盤了解閱讀之能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能閱讀書信 ● 為一些自己的目標而閱讀 ● 為取得一些資訊和準備與他人辯論而閱讀 ● 有閱讀說明之能力
交流	<p>口說方面 ● 有全盤與本國人士互相交談之能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能與本國人士互相對話 ● 有了解與本國人士之間對話之能力 ● 有會談之能力 ● 有非正式場合交談之能力 ● 有正式場合交談之能力（如會議） ● 與本國人士為同一目標而互相合作 ● 資訊交流 ● 有面談與被面談之能力
	<p>寫作方面 ● 有全盤與本國人士互寫書信之能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 有書寫書信之能力 ● 會記筆記、與人通信及填寫當地表格
成果	<p>口說方面 ● 有全盤與本國人士交談之成果</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能持續獨自發言：描述自己經驗 ● 能持續獨自發言：假定與他人辯論之場合 ● 能在公共場合發表演說 ● 能與現場觀眾交談
	<p>寫作方面 ● 有全盤與本國人士互寫書信之成果</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 有創造寫作之能力 ● 能書寫報告及有評論之能力

文件 B2 解說標準：溝通策略

接受	● 有辨識提示、線索和推論之能力
----	------------------

交流	<ul style="list-style-type: none"> ● 能爭取到發言權 ● 能與本國人士互相合作 ● 有要求對方澄清事實之能力
成果	<ul style="list-style-type: none"> ● 有規劃之能力 ● 有補償、修補之能力 ● 能有監督及修正錯誤之能力

文件 B3 解說標準：與教科書合作

教科書	<ul style="list-style-type: none"> ● 在討論會及上課時勤做筆記 ● 繼續研讀教科書
-----	---

文件 B4 解說標準：語言溝通能力

語言學	<p>範圍：</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 一般性範圍 ● 字彙範圍 <p>掌控度：</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 文法正確性 ● 字彙掌控度 ● 語言掌控度 ● 拼字掌控度
社會語言學	<ul style="list-style-type: none"> ● 社會語言
語用學	<ul style="list-style-type: none"> ● 適應性 ● 爭取發言（重覆性） ● 有主題性之發展 ● 有連貫性 ● 計劃準確性 ● 發言流暢

文件 B5 敘述協調性

上述解說標準內容之各方面顯示出高度的協調性。舉例而言，某人可任意設定一主題。沒有任何上述解說標準內容包括在此主題內，但此主題卻跟不同類別

有所關聯。這三個最重要關聯性之種類是**描寫與敘述**，**資訊交換**和**範圍**。

以下圖表可用來比較主題是如何被運用在此三種關聯性之種類上。這三個圖表內容雖然不盡相同，但是相形比較之下卻顯現出有一程度之相關性。此類之分析可說是用來產生三種種類敘述之基準，但不包括藉著重組敘述元素之原始調查。

描寫與敘述：					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
●他們住在哪裡？	<ul style="list-style-type: none"> ●人群，外表 ●背景，工作 ●住所與生活狀況 ●物品，寵物，財產 ●慶典和活動 ●喜好/厭惡 ●計劃/安排 ●嗜好/生活規律 ●個人經驗 	<ul style="list-style-type: none"> ●區分書籍/影片 ●經驗 ●對事物兩面之看法 ●夢想，希望，抱負 ●說故事 		●對複雜事情能做清楚詳細之描述	
資訊交換：					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ●本身與他人互動 ●住家 ●時間 	<ul style="list-style-type: none"> ●單純的，生活規律，直接的 ●受限的，工作與閒暇 ●單純的生活目標與方針 ●消遣，嗜好，生活規律 ●以往活動 	<ul style="list-style-type: none"> ●詳細生活目標 ●對於自身範疇之熟悉事務有累積與實際的見解 			
範圍：					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> ●基本之日常生活所須 ●單純的/可預測的生存之道 ●簡單具體之需求 ●日常生活細節，每日生活規律，資訊需求 	<ul style="list-style-type: none"> ●有關每日生活之重要議題：家人嗜好興趣，工作，旅遊，時事 			

	<ul style="list-style-type: none"> ● 每日生活處理事項 ● 熟悉情況與議題 ● 每日可預期之狀況 				
--	---	--	--	--	--

文件 B4：語言能力分級標準之參考來源

全盤性口語能力之分級標準

- 沃夫曼：口語溝通能力之標準，1974 年
- 倫敦大學考試標準：學習成果測驗之檢定，1987 年
- 安東尼亞：ESL 口語交流之評估，1990 年
- 芬妮詩：語言能力之九種分級，1993 年
- 現代語言之歐洲成果檢定，1993 年

不同溝通活動之分級標準

- Trim：單元計劃之可能標準：社會技巧，1978 年
- 諾斯：歐洲語言作品實驗教學：交流標準，1991 年
- 中歐之商用英文標準，1991 年
- 歐洲語言測試協會，公告 3，1994 年

聽、說、讀、寫四項技巧之分級標準

- 國外服務協會絕對能力核定等級，1975 年
- 維京斯：單元計劃標準定義之提議：說之能力，1978 年
- 澳洲第二語言能力之等級，1982 年
- 指導外國語言能力教法之美國評議會，1986 年
- 艾佛略：口語表演，1986 年
- ESU 架構計劃，1989 年
- 澳洲移民教育課程標準（只限聽力）

口語能力評估之分級標準

- 戴德郡 ESL 功能標準，1978 年
- 希伯拉口語能力分級要領，1981 年
- 卡羅與霍爾面談標準，1985 年
- 卡羅口語交流評估標準，1980 年
- 國際英語測試系統：說與寫之標準說明，1990 年
- Goteborgs Univeritet：口語評估標準
- 富契爾：口語流利能力之分級標準，1993 年

教學成果之摘要內容及評估準則的架構

- 劍橋大學/英語溝通技巧之皇室社會策略檢定，1989 年
- 英語國家課程：現代語言，1991 年
- 荷蘭最新考試課程，1992 年
- 中歐之語言能力標準，1993 年
- 不列顛語言：國家語言標準，1993 年

附錄 C：通用語計畫 DIALANG 標準

此附錄包括對 DIALANG 語言評估系統的描述，而此系統適用於診斷「**歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構**」之效果。此處焦點是集中在運用於此系統之自我評估及實行於此系統發展之檢驗研究。這二種有關之敘述標準是根據「**歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構**」，並且是用來向學習者報告及解釋診斷結果。此計劃案有分級說明並與附錄 A 結尾所列出的 12C 方法視為相等。

DIALANG 通用語計畫

DIALANG 評量系統

DIALANG 是一種爲了想獲得自身語言能力診斷訊息之語言學習者的評估系統。DIALANG 計劃案由於獲得歐盟考察團（以教育文化爲主之首席理事會）財務支援而能實施其計劃案。

此系統由自我評估、語言測驗、和回饋所組成，適用於以下 14 種歐洲語言：丹麥語、荷蘭語、英語、芬蘭語、法語、德語、希臘語、冰島語、愛爾蘭語、意大利語、挪威語、葡萄牙語、西班牙語、和瑞典語。DIALANG 可透過免費的網路來傳遞。

DIALANG 評估架構和分級標準被用來報告使用者之成果，且是以「**歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構**」做爲依據。DIALANG 之自我評估說明大部分取自「**歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構**」，並也適合此系統之特別須求。

DIALANG 之目的

DIALANG 是以想要知道其語言能力程度和想要對其語言能力優缺點做爲改進之成人爲目標。此系統也對學習者提供如何改進語言技巧的建議，更進一步，此系統嘗試提高他們語言學習能力的察覺性。這系統的主要使用者將會是那些獨自研讀語言或研讀正式語言課程之學習者。然而，語言教師也許可以發現這系統許多特點對於他們教學之目的是有所益處的。

DIALANG 之評估程序

DIALANG 之評估程序有以下步驟

- 一、行政語言之選擇(有 14 種可能)
- 二、註冊

- 三、測驗語言之選擇(有 14 種可能)
- 四、字彙量多寡之安置測驗
- 五、語言技能之選擇(讀、聽、寫、字彙、結構)
- 六、自我評量(只做讀、聽、寫)
- 七、系統預估學習者的能力
- 八、執行恰當難度之測試
- 九、回饋

在進入此系統時，學習者首先選擇他們要接受的教授方式及回答方式。在註冊後，使用者要接受安置測驗，預估他們的字彙能力高低。使用者在選擇他們願意接受測試的語言技巧後，在測試前必須先做自我評估試題，而他們自我評估試題多是呈現該項語言技能的問題，而他們必得決定自己是否有能力做每項問題的活動，這項自我評估無法評估 LALANG 所評估的兩項領域，那就是字彙與結構能力，因為在 CEF 裡沒有存在這些來源試題。測試完之後根據他們所做的測驗表現學習者將被告知，他們的自我評估流暢程度是否不同於系統所安置給他們的流暢程度，這部份也是一種系統給學習者的回饋。同時使用者有機會在解說與回饋這節課去探討為何自我評估與測驗結果會如此不同之潛在原因。

DIALANG 之自我評估目的

在 DIALANG 系統裡，自我評估題目有兩個用意：首先自我評估被視為本身即是一重要活動，它可鼓勵自發性學習；也可使學習者更大的掌控自我學習；更可加強學習者對學習步驟的認知。

第二個目的則比較屬”技術性”。系統使用字彙能力測驗與自我評估結果去預估學習的能力，接著導引他們去做最適合他們難度的測驗。

Dialang 之自我評估範圍

來源

多數的自我評估試題是取材自歐洲共同架構的英文版。(1996 年第二版)在此方面 DIALANG 是直接採用它的架構當作評估的目的。

質的發展

DIALANG 工作團隊，在自我評估這部份審查了 1998 年 CEF 的敘述，並選出了一些顯然是最具體、清楚與簡單的敘述。North 在 1996~2000 年對這些敘述的實際經驗也被參考。為閱讀、聽力、和寫作挑選了超過一百個敘述。除此之外，關於口說之敘述也被選取。但由於口說並非目前 DIALANG 系統之一部份，這些敘述也因而不被列入以下描述的驗證研究的一部份，並且它們並未被列入附錄

裡。

在用字遣詞方面，由於這些是用來做自我評估而非老師的評量，因此將「你能做…」改成「我能做…」有些題目被修飾了，是爲了更簡化而能適應有心使用者的需求。由於 CEF 裡的資料不足以使用，一些新開發的題目於是誕生了（新的題目在表格裡以斜體表示之）所有命題都經 CEF 原始創作人 Dr. Brian North 審查過了，並且在用字遣詞達共識之前，一群四項語言考、教專家也審查了一遍。

翻譯

因爲 DIALANG 是一套多重語言的系統，自我評量的敘述被由英語翻譯成十三種語言，翻譯過程遵循共同達成的步驟，翻譯及協調之準則也有共識，然學習者的瞭解才是最主要的品質保證準則，一開始每項語言由二到三位學者分別將題目翻譯成該語言，然後再聚在一起討論其不同點，最後達到同一措詞的共識。然後，這項翻譯再次被提到自我評估工作團隊。此團隊裡的工作成員都是語言流暢專家，他們在九種語言裡交叉比對該項翻譯的品質，翻譯學家也會參與其中，任何有關措詞的問題都詳加討論，最後並做出改變或修飾之共識。

校準自我評估命題

目前 DIALANG 計劃已經執行完一項對自我評估命題的校準研究(在校準步驟裡各項目，各題目等的困難度都是以統計數據做決定，量尺區隔大小也依它們而定)。這項校準是以 304 位答完全部試題者的樣本爲根據。這些人同時也接受了若干項芬蘭語的 DIALANG 測試。SA 之問題卷以瑞士語或英語的方式測驗他們，其中 250 位受測者的母語是瑞士語。除此之外，多數受測者也可徵詢芬蘭語之測驗題資料，最後是透過 OPLM 程式去做分析，分析結果是相當地良好。約有百分之九十的問題可被歸爲等級(也就是它們符合所使用之統計模型)。三項根據問題的校準所組成之自我評量量尺區隔是非常的均勻，據 Cronbachsalpha 的高信賴指數：閱讀是 91 分、聽力 93 分，而寫作是 94 分。

當十三種語言被導引出一個方向後，類似的校準研究將會依循資料分析組所開發的理念繼續下去，這些研究將指出第一次研究的良好結果將可被再複製到什麼程度，而且指出是否有某些自我評量的問題一致性地優於某些問題之傾向。

第一次校準研究雖僅是一項研究，重要的却是它透露出在 DIALANG 裡超過一種語言版本的 SA 試題之品質優良性。這是因爲學習者在答自我評量部份可以選擇任何或全部之一的版本，看是瑞士語、英語或芬蘭語，雖說多數會選擇瑞士語。因爲是透過仔細的翻譯步驟，我們可以安心的假設在多國語之間，SA 試題是非常地一致的，這也是要被測試做爲其他校準研究之假說。

其他證明 DIALANG 自我評量量尺區隔與 CEF 量尺區隔是優良品質的證據是

來自 Kaftandjieva 博士，他將研究裡的試題困難值，關連到 North 在不同情境下所獲取的同一試題的值。這相關性是很高的，在將特異問題刪除後，所測到的值是 0.83，甚或更高 0.897。

C1 的資料呈現出讀、聽、寫之自我評估 107 個試題，這些是在芬蘭資料裡通過校準研究後遺留下的，每個表格裡的問題是根據困難度，由簡到難依序排列。不是從架構出的問題是以斜體表示其他根據歐洲共同架構的 DIALANG 量尺。

其他以 CEF 為基礎的 DIALANG 量尺

除了自我評量之問題外 DIALANG 用兩套根據 CEF 的描述性量尺，此量尺是有關讀、寫、聽的項目：

- 精簡版附有測試分數
- 擴大版附於諮議回饋

精簡評量尺度

登錄於 DIALANG 系統的測試分數是以閱讀、寫作和聽力的精簡概括尺度評量的。當學生們收到成績單時，其分數是根據 CEF 基準，從 A1 到 C2 之間的評定結果。在 DIALANG 內部，這些成績都經過十二位專精的評審員，就每一答題以六級距批核。綜合所有答題之評閱，評審員們給予各項芬蘭語 DIALANG 測試某一 CEF 級距。依評量尺度及參照 CEF 之表二，稍作如同 SA 條文的修訂。這些量表於文件 C2 中有所描繪。

諮議回饋

在評議系統的諮議回饋部門，其量表對閱讀、寫作和聽力之應用能力有較廣泛的敘述。針對各不同熟練程度的使用者，此部門提供頗詳盡的典型學習對策。學員們也能夠從中就特定熟練程度，比較其鄰程度之學習策略。這些評量尺度亦參照 CEF 之表 2 所列基準，卻因參考 CEF 其他章節與另一些資料而更趨周密。其內容可見於文件 C3。

讀者若對本文所報導的觀察研究結果有興趣，可詳見 Takala 及 Kaftandjieva 的發表(即將出刊)；有關此系統的一般性訊息及其所提供的回饋資料，可進一步參閱 Huhta, Luoma, Oscarson, Takala 及 Teasdale 的著作(即將出刊)。

參考文獻

References

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming).

- DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.
- North, B. (1996/2000). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. PhD thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000: New York, Peter Lang.
- Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.
- Verhelst, N., C. Glass and H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N. and C. Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.) Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215 – 237.

文件 C1 DIALANG 自我評量指標內容

CEF 等級	閱讀
A1	我可以了解簡單內容的文章或簡短敘述的中心思想，尤其當有輔助說明的圖片時更佳。
A1	藉由反覆閱讀文章中的某些段落，我可以理解由熟悉的名字、單字和簡單片語所組成的極簡短文章。
A1	我可以依循寫得很簡短的指示，尤其是包含圖片的那種。
A1	我可以辨認出日常生活中見到的告示中的熟悉名字、單字和簡單的片語。我可以了解像賀卡中出現的簡短訊息。
A2	包含最常見的單字(和一些國際通用的單字)的文章，我都可以了解其內容。
A2	我可以了解由日常用語寫成的簡短文章。
A2	我可以了解和我工作相關的簡短文章。
A2	我可以從簡單的日常生活題材中找到我要的資訊，這些題材包括廣告、簡章、菜單、行程表等。
A2	我可以從一些簡單的題材(譬如：信、簡章、報中敘述事件的短文)中指出特定的訊息。
A2	我可以看懂簡短的個人信件。
A2	我可以看得懂以常見主題寫成的一些標準的例行信件及傳真。
A2	我可以看懂生活中常碰到的一些設備的簡易說明文件，像是公用電話。
A2	我可以看懂在公共場所(譬如：街道、餐廳、火車站)以及工作場合中的常見標示和佈告。
B1	我可以看懂以我興趣為主題的明確扼要的文章。
B1	我可以找到並且大致了解我生活所需要的文件之內容，像是從信件、簡章、和短的公文。

B1	我可以藉由搜尋一篇長的文章或數篇短文章，以找到能幫助我完成工作的特定資訊。
B1	我可以找到報中以常見的主題寫成的文章中，一些最具意義的重點。
B1	我可以指出表達明確的評論性文章裡，主要的結論為何。
B1	雖無法很詳細描述，不過我可以找出一篇文章中的主要論點。
B1	我可以閱讀裡頭描述事件、情感或願望的這種信件，足夠讓我與朋友溝通。
B1	我可以了解一篇寫得很明確、達理的設備說明書。
B2	我可以閱讀與我興趣相關的文章，並且輕易的抓住基本意涵。
B2	只要有字典可供查詢一些專業名詞，我可以閱讀非我主修的專業文章。
B2	我可以依據我的目的以及文章的類型，而用我想要的速度和方式來閱讀各種文章。
B2	我背的單字很廣泛，只有當遇到少見的單字或片語時，會有困難。
B2	我可以迅速看出任何一篇專業相關的新聞、文章或報告的內容和重點，並進而決定是否值得做深入的研讀。
B2	我可以閱讀作者採特殊的例子和觀點所寫成的和當時社會有關的報導或論文。
C1	我可以在幾乎不用字典的情形下，閱讀任何文章。
C1	即使超出我的專業範疇，只要重覆閱讀當中困難的部份，我還是可以仔細的看懂一台新機器的複雜且長的說明書，或是操作程序。
C2	我可以了解並詮釋幾乎所有型式的文章，包括摘要、結構複雜、或高度口語化的不論是文學或非文學類之文章。

CEF 等級	寫作
A1	我可以寫簡單的字條給朋友。
A1	我可以描述我住在哪裡。
A1	我可以填寫表格中的細節。
A1	我可以寫出單獨的片語或一個句子。
A1	我可以寫一簡短的賀卡。
A1	我可以藉由字典的幫助，寫出短的信或留言。
A2	我可以對一件事或活動寫出簡短的描述。
A2	我可以寫出非常簡易的信，表達感激或道歉之意。
A2	關於日常生活中的事物，我能用簡短的字條、訊息表達出來。
A2	我可以描述一件計畫、或安排。
A2	我可以解釋我對一件事物的好惡。
A2	我可以描述家人、生活狀況、學業、目前或最近的工作。
A2	我可以描述以前做過的活動和個人經驗。
B1	我可以寫出很簡短的報告，傳達某件常有的事實之訊息，以及表明做某件事情的理由。

B1	我可以寫個人的信件，並詳細描述經驗、感情、和事件。
B1	我可以基本上描寫無法預料到事情，譬如車禍。
B1	我可以描述夢、希望和野心。
B1	我可以寫下筆記，描述某人的詢問或是一件問題等。
B1	我可以描述一本書或一個影片的情節，並且敘述自己的反應為何。
B1	我可以簡要的針對一個意見計畫或動作，做出理由和解釋。
B2	我可以探討解決問題的不同點子和方法。
B2	我可以從數個資料來源當中，統合出其傳達的訊息或論點。
B2	我可以建構出一連串有條有理的評論。
B2	我可以針對一些起因、結果或假設性情況，做出預期。
C1	藉由次要的論點、理由以及相關的例子，我可以對某些觀點做適當的擴展與支持。
C1	我可以有系統的針對某一論述而發展，適當的強調其重點，以及展現出支持該論述的細節。
估計為 C1	我可以具細靡遺的寫下關於一個複雜主題的敘述。
估計為 C1	<i>我通常可以不依靠字典而寫作。</i> <i>我實在太會寫作了！只有當文章用於重要場合時，才需要檢查。</i>
C2	我可以提供讀者，一個能助其掌握重點、適當且有效的邏輯架構。
C2	我能針對某案例，寫出明確流暢又豐富的報告、專題或論文，也可以對企劃案或文學作品做出適切的褒揚。
估計為 C2	<i>我的寫作能力已達到不需本地人檢查的境界。</i>
估計為 C2	<i>我的作文一字千金矣！</i>

CEF 等級	聽力
A1	在清楚緩慢的話語中，我可以瞭解應付生活之簡單實用的每日用語。
A1	經過較長時間的停頓，瞭解意義之後，我可以複誦緩慢的句子。
A1	我可以瞭解問句和說明，也可以複誦簡短的指示。
A1	我可以瞭解數字、價格和時間。
A2	不用花太大力氣，就可以瞭解簡單的日常談話。
A2	我可以瞭解周遭緩慢、清晰的對談主題。
A2	若在真實情境中，可能必須要求對方複述或重組，但可以大致瞭解與熟悉事物有關的簡單對談。
A2	若以清楚緩慢的方式，我可以瞭解生活日常用語。
A2	我可以瞭解立即需要的片語。
A2	我可以瞭解簡單的交通用語。
A2	我可以從錄下的資訊中瞭解與日常生活相關的資訊。

A2	若有視覺影像的輔助，我可以瞭解新聞中的重點。
A2	我可以在簡短、清楚、簡單的留言和通告中，掌握到重點。
B1	如果討論的主題是熟悉的，我可以偶爾猜出文章中不熟悉的單字及句子。
B1	如果使用的是一般性的英文，我可以瞭解周圍對談的重點。
B1	雖然有時必須要求對方複述特定的單字或句子，但我可以瞭解清晰的日常對話。
B1	如果使用一般性英文並用我所熟悉的腔調，我可以了解日常生活或與工作有關的資訊。
B1	我可以瞭解經常出現的對話及事物的重點。
B1	我可以瞭解屬於我專業領域中熟悉主題的演說或談話。
B1	我可以瞭解簡單的科技資訊，例如：如何操作日常生活設備。
B1	我可以瞭解熟悉主題的大部份廣播內容。
B1	如果故事內容簡單明瞭且口語清晰，我可以瞭解以視覺或動作為主軸的電影內容。
B1	如果速度緩慢及口語清晰，我可以抓住熟悉的主題或與個人興趣有關的主題重點。
B2	以一般口語英語對我說話，即使周圍有些噪音，我也可以瞭解細節。
B2	在個人、學術或職業生活中熟悉或不熟悉的主題，我可以瞭解一般口說或廣播英語。
B2	若以一般英語作內容複雜的演講，我可以瞭解主題，也包括在我專業領域中的學術討論。
B2	如果爭論的主題一開始就被挑明，而且是我所熟悉的，我可以瞭解比較長而且複雜的句子。
B2	如果使用較複雜的概念及說話模式，我可以瞭解演講、對談、報導中的重點。
B2	在一般口語及正常速度下，我可以瞭解具體和抽象主題的內容要點。
B2	我可以瞭解廣播及其他視訊資訊中，用一般口語所傳遞的訊息。
B2	我可以瞭解大多數電視新聞及時事報導，例如：記錄片、現場訪問、脫口秀、戲劇表演及大部份的電影。
B2	我可以瞭解在我專業領域中清楚的演講或談話。
C1	我可以瞭解英語系國家動畫中的對話。
C1	如果腔調是我不熟悉的，也許偶爾必須要確認一些細節，但我可以大致瞭解超出我專業領域的演說。
C1	我可以瞭解辨認出許多俚語用法。
C1	即使沒有完整的架構，概念間也沒有清楚的連繫，我可以瞭解較長的演說。
C1	我可以輕鬆地瞭解大多數的演講、討論或辯論。
C1	在公共場所的廣播中，我可以擷取特定的資訊。
C1	我可以瞭解複雜的技術性資訊。

C1	即使不是使用一般口語用法，我可以瞭解許多視訊資訊，甚至可以辨別出較細微的細節，包括說話者的態度及彼此間的關係。
C1	我可以瞭解使用許多俚語及諺語的電影。
C2	我可以瞭解使用許多高層度的會話、地方用語或較不常用的詞語的演講或報告。

文件二 DIALANG 分數報告整體性（精簡版）量表

CEF 等級	閱讀
A1	你的測驗結果顯示，你的閱讀能力等於或低於歐洲測驗分級的 A1。在這個程度的人，可以瞭解非常簡單的句子，例如：在佈告欄或海報中的短句。
A2	你的測驗結果顯示，你的閱讀能力等於歐洲測驗分級的 A2。在這個程度的人，可以瞭解非常簡短的內容，在簡單的日常資訊中，可以找到他們所要尋找的特定資訊，例如：廣告、所頁、某單或時刻表，他們也可以瞭解簡短的私人信件。
B1	你的測驗結果顯示，你的閱讀能力等於歐洲測驗分級的 B1。在這個程度的人，可以瞭解日常生活或與工作相關的內容，他們也可以瞭解私人信件對於事件、感覺或願望的描述。
B2	你的測驗結果顯示，你的閱讀能力等於歐洲測驗分級的 B2。在這個程度的人，可以瞭解與時事相關的文章和報告作者由特定的角度來探討問題或表達看法，他們也可以瞭解大多數的短篇故事或大眾小說。
C1	你的測驗結果顯示，你的閱讀能力等於歐洲測驗分級的 C1。在這個程度的人，可以瞭解長而複雜的真實的或文字性的內容，他們也可以瞭解文章中的專有名詞或技術性的說明，即使不屬於他們的專業領域的範圍。
C2	你的測驗結果顯示，你的閱讀能力等於歐洲測驗分級的 C2。在這個程度的人，在這個程度的人，可以毫無困難地閱讀任何形式的文章，即使在內容中包括抽象的、困難的單字或文法。

CEF 等級	寫作
A1	你的測驗結果顯示，你的寫作能力等於歐洲理事會分級表的 A1。在這個程度的人可以書寫簡短的明信片，例如：寄節日賀卡，他們可以個人資料的表格，例如：在張貼資料卡上填寫姓名、國籍、地址。
A2	你的測驗結果顯示，你的寫作能力等於歐洲理事會分級表的 A2。在這個程度的人，可以書寫每日生活所需之相關紙條或筆記，他們也可以書寫非常簡短的私人信函，例如：爲了某事謝謝某人。
B1	你的測驗結果顯示，你的寫作能力等於歐洲理事會分級表的 B1。在這個程度的人，可以書寫熟悉主題或與個人興趣相關的簡短內容文章，他們也可以在私人信函中描述經驗和印象。
B2	你的測驗結果顯示，你的寫作能力等於歐洲理事會分級表的 B2。在這個程

	度的人，可以在與個人興趣主題的文章中，清楚描述細節，他們也可以在短篇論文或報告中傳遞反對或支持某個特定理論的意見，他們也可以在信件中強調對於事件和經驗的個人看法。
C1	你的測驗結果顯示，你的寫作能力等於歐洲理事會分級表的 C1。在這個程度的人，可以在較長的文章中，用清楚且結構完整的內容來表達他們的看法，也可以在信件、論文或報告中針對複雜性較高的主題，來陳述他們認為重要的部份，他們也可以針對可能的讀者，使用個人風格寫出不同種類文章。
C2	你的測驗結果顯示，你的寫作能力等於歐洲理事會分級表的 C2。在這個程度的人，可以用適當風格寫出清楚而且順暢的文章，他們也可以寫出複雜的信件報告或文章，來幫助讀者注意或記得重點，他們也可以寫出專業或文字性文章的摘要或評論。

CEF 等級	聽力
A1	你的測驗結果顯示，你的聽力能力等於或低於歐洲理事會分級表的 A1。在這個程度的人，可以聽懂緩慢、清楚的簡短句子，如果內容與他們自己所熟悉的人事物有關。
A2	你的測驗結果顯示，你的聽力能力等於歐洲理事會分級表的 A2。在這個程度的人，可以瞭解對他們來說重要事物的表達方式和最常見的單字，例如：非常基本的個人或家庭資料、購物工作，他們也可以在簡短、清楚的段落中找到重點。
B1	你的測驗結果顯示，你的聽力能力等於歐洲理事會分級表的 B1。在這個程度的人，可以聽懂清楚的對話中，與工作、學校、休閒等熟悉主題中的重點，如果對話相當緩慢而清楚，他們可以聽懂電視和廣播中與時事有關或與個人、事業興趣相關的節目。
B2	你的測驗結果顯示，你的聽力能力等於歐洲理事會分級表的 B2。在這個程度的人，可以聽懂比較長的演講，也可以聽懂爭論中較複雜的部份，如果主題是比較熟悉的，他們可以瞭解大部份的電視新聞及時事節目。
C1	你的測驗結果顯示，你的聽力能力等於歐洲理事會分級表的 C1。在這個程度的人，可以瞭解架構較不完整或是未以清晰的方式表達想法的口說英語，他們也可以不太困難的就瞭解電視節目和電影。
C2	你的測驗結果顯示，你的聽力能力等於歐洲理事會分級表的 C2。在這個程度的人，可以瞭解現場或媒體中，任何形式的口說英語，如果給他們一段時間適應腔調，他們也可以瞭解英語系國家較快速度對話。

文件三 DIALANG 回饋部份建議使用的能力指標

閱讀			
	A1	A2	B1
我所瞭解的文本種類	<ul style="list-style-type: none"> •非常簡短的內容、典型簡短的描述、尤其是有包含圖片。 •簡短的書面內容，如：短簡的明信片、簡單的注意事項。 	<ul style="list-style-type: none"> •熟悉、具體的事物、簡短的內容，如：個人或公司例行的信函、傳真，日常生活中大部份的標誌、注意事項、廣告。 	<ul style="list-style-type: none"> •與個人興趣相關的直接、具體的文章、日常生活的資料，如：信件、傳單、簡短的公家文件。 •與熟悉主題或事件的直接報紙文章。 •清楚的書面推論文章。 •表達情感和願望的私人信函。 •清楚、直接的書面說明書。
我瞭解	<ul style="list-style-type: none"> •熟悉的名字、單字、基本的句子。 	<ul style="list-style-type: none"> •簡短的文章 •在日常生活所需的內容中，找出特定訊息。 	<ul style="list-style-type: none"> •瞭解直接具體的文章。 •瞭解清楚的書面推論。 •瞭解直接了當的說明。 •找出日常生活所需的一般訊息；在一篇長文章或好幾篇不同文章中，找出特定訊息。
條件與限制	<ul style="list-style-type: none"> •一次一個句子。 •文章反覆閱讀的部份。 	<ul style="list-style-type: none"> •內容限制在處於日常生活及與工作相關的範圍內。 	<ul style="list-style-type: none"> •有能力在直接、具體的文章中，找出重要結論及了解主要論點。

附件 C: DIALANG 級數表
(The DIALANG Scales)

B2	C1	C2
<p>與個人感興趣的領域之相關書信。</p> <p>較長篇的文字，包括個人領域外的專業文章及涵蓋個人領域的高度專業資料。</p> <p>針對時事有獨特看法的文章及報告。</p>	<p>多種與社會、職業或學術生涯有關之複雜長篇文字。</p> <p>個人領域外之新的、不熟悉的機械或程序的複雜操作說明。</p>	<p>各種複雜的長篇文字—幾乎包括所有類型的寫作。</p> <p>抽象的、結構複雜的、或俚語豐富的文學及非文學寫作。</p>
<p>廣泛閱讀涉及的常用字彙可促進理解，但對於較不普遍之語詞、習語、專業用語的瞭解有困難。</p> <p>能理解涵蓋個人領域書信之重要含意，及個人領域外之專業文章（需使用字典）。</p> <p>能從涵蓋個人領域之高度專業資料中，獲取資訊、構想及意見。</p> <p>能在長篇文字中，找出有關細節。</p>	<p>辨別出隱藏的細節，如態度、看法等。</p> <p>詳細瞭解複雜的文字，包括細節、態度及看法（參閱條件及限制）。</p>	<p>瞭解風格及含義上的細微差別，不管是隱藏或是明示的。</p>
<p>文字の種類範圍只有少量限制—能依目的使用不同方式、不同速度閱讀各類型文字。</p> <p>需使用字典閱讀較專業或不熟悉的文字。</p>	<p>只要重讀困難的章節，即可理解複雜文字的細節。</p> <p>偶爾需使用字典。</p>	<p>很少限制—能理解及詮釋幾乎所有類型的寫作。</p> <p>可能不懂某些罕見或古體的文字，但不致影響閱讀理解。</p>

附件 C: DIALANG 級數表

寫作			
	A1	A2	B1
我能寫的文本種類	非常短篇之寫作：分離的單字及極短的基本句子。例如：簡訊、便條，表格、明信片。	通常是簡單的短篇寫作，如：簡單的個人信件、明信片、留言、便條、表格。	能撰寫一段連續、條理一致、易懂的文字。
我能寫的內容	數字、日期、個人名字、國籍、地址及填寫旅遊表格所需之個人資料。 用「及」、「其後」等連接詞連接的簡短句子。	典型地敘述即時需要、個人事件、熟悉地方、嗜好、工作等的文字。 典型文章包括簡短的基本句子。 寫故事或用條列方式敘述事件時，能運用最常用的連接詞（如及、但是、因為）來連接句子。	能傳達簡單消息給日常生活之重要朋友、服務人員。 能完整地敘述事件的重點。 能撰寫新聞，針對抽象或文化議題如電影、音樂等，能表達想法。 能闡述經驗、感覺與事件。
條件及限制	除了最普遍之日常用語，作者需查詢字典。	僅限於熟悉與例行事物。 對於連續書寫一段有關聯性的文字，有其困難。	文字種類侷限於較熟悉與普通的情景，如描述事物及書寫動作順序，但不易掌握如爭論性與比較性等議題。

附件 C: DIALANG 級數表

B2	C1	C2
能撰寫多種不同類型的文字。	能撰寫多種不同類型的文字。 能靈活、有效地運用語言，作清晰精確的自我表達。	能撰寫多種不同類型的文字。 能精確地區別言外之意。 寫作有說服力。
能有效地表達新聞及意見，並能聯繫到他人的想法。 拼字及標點符號相當正確。	能書寫清晰流暢、結構良好的文章。懂得有技巧地使用組織模式，連接詞及承接技巧。 針對意見及陳述，能精確地修飾相關之程度，例如：確定/不確定、信心/懷疑、可能性。 文章編排、分段、標點符號前後一致，且有功效。 除了偶爾的小疏忽，拼字正確。	能廣泛及適切地引用不同種類的組織模式與承接技巧，來創作有關聯性、連貫性之文章。 完全沒有拼字錯誤。
表達立場上的細微差異與敘述感覺、經驗時，通常會有困難。		除了不熟悉領域的專業用語之外，無需查詢字典，。

附件 C: DIALANG 級數表

聽力			
	A1	A2	B1
我能聽懂的文本種類	與個人、認識的人物及周遭事物相關的非常簡單語詞。問題、命令及指示。例如：日常用語、問題、命令、簡短指示。	對個人重要的事物之簡單語詞、用語。簡單的日常會話及討論。媒體中的日常事件。例如：信息、例行交談、指示、電視及收音機之新聞項目。	熟悉事物及實務性資訊的言語。日常會話及討論。媒體及電視節目。例如：操作說明、簡短的授課、演講。
我能聽懂的內容	名字及簡單字彙。一般想法。有能力回應：提供個人資料、聽從指示。	普通日常語言。簡單的日常會話及討論。重點。有能力回應。	能猜測不懂的字之意思。一般涵義及具體細節。
條件及限制	清晰、緩慢、小心銜接的言語。對方能提供協助。	清晰、緩慢的言語。需說話者協助/或影像輔助。偶爾要求重複或重新表述。	清晰、標準的言語。需有影像及動作的輔助。偶爾要求重複某個單字或片語。

附件 C: DIALANG 級數表

B2	C1	C2
<p>各種熟悉事物之言語。 授課。 媒體及電影節目。 例如：技術討論、報告、現場訪問。</p>	<p>一般口語。 授課、討論及辯論。 公開通告。 複雜的技術資訊。 錄音材料及電影。 例如：母語人士的交談。</p>	<p>任何現場或廣播的口語。 專業授課與口頭報告。</p>
<p>主要想法及具體資訊。 複雜的思想及語言。 講者的觀點及態度。</p>	<p>足以積極地參與交談。 抽象及複雜的議題。 說話者之間隱藏的態度及關係。</p>	<p>全面性的、詳細的瞭解皆無困難。</p>
<p>在相當吵之背景下，仍能聽懂標準語言及部分習語用法。</p>	<p>聽到不熟悉的口音，偶爾需確認細節。</p>	<p>無，只要有足夠時間適應不熟悉的部分。</p>

附件 D：歐洲語言檢測「Can-do」敘述

這附件所包含的歐洲語言檢測機構協會「能做」陳述句為歐洲語言檢測機構協會一項長期研究計畫的一部分，意在解釋它們的目標及性質，包括陳述句發展的過程、與歐洲語言檢測機構協會考試的關係、及跟歐洲共同架構的連接。這項計畫的描述因子已引用附件 A 概述的 12C 方法（Rasch modelling）來進行等同歐洲共同架構級數之分級。

歐洲語言檢測機構協會架構及「能做」計畫

歐洲語言檢測機構協會架構

歐洲語言檢測機構協會「能做」敘述為構成歐洲語言檢測機構協會一項長期研究計畫之核心部分，其目標是建立一個可客觀敘述考試的「重要級數」架構。

根據考試內容、任務種類及考生性質之分析，歐洲語言檢測機構協會各成員的考試系統，已盡量收納其中。這些考試系統的完整介紹，亦已詳列在歐洲語言檢測機構協會之歐洲語言考試及考試系統手冊（參考 27，167 頁）。

歐洲語言檢測機構協會「能做」敘述為使用者導向分級表

「能做」計畫的目標，為發展及驗證一組與應用能力相關的分級表，此表可描述學習者如何實際使用外語的表現。

根據 Alderson（1991）對建構者、評量者及使用者導向級數表的區分，在原始的概念裡，歐洲語言檢測機構協會「能做」敘述應屬使用者導向，它們可促進受測者在測驗過程的溝通，特別是專業人士對測驗結果的解釋。基於以上所提，它們提供：

- （一）給教授與測驗語言學生的人士一個有效的工具，可做檢查清單之用，以評量語言使用者的級數；
- （二）給發展診斷性測驗任務、活動式課程及教材一個基礎；
- （三）給需要進行語言測驗及招收新成員的公司一個執行活動式語言評量的方法；
- （四）給比較內容相同但語言不同之課程目標、教材一種方法。

它們可協助從事訓練與人事管理的人士，藉著容易理解的表現說明表，語言訓練者可設定要求、具體描述工作說明及明確規定新職位的語言要求。

歐洲語言檢測機構協會(ALTE)的其中一個特點，就是以多元語文論述，目前已有十二種語文論述。這些語言分別為：迦特蘭語、丹麥語、荷蘭語、英語、芬蘭語、法語、德語、義大利語、挪威語、葡萄牙語、西班牙語、瑞典語等。既然是針對語言應用能力作中性描述，它們之間形成一種參考架構；藉此，不同語言間不同等級的考試，可以隱然產生連結。它們提供給我們機會，來展示ALTE 成員國測驗系統的對等性，以有意義的詞語，與實際語言技巧連結，以供人們使用來通過測驗。

「能做」敘述的組成

「能做」敘述量表目前包括大約四百條敘述內容，分成三個概略領域：社交與觀光、工作以及研讀。這三者是大多數學習者感興趣的主要領域。每一領域包含更多特別領域，例如：社交與觀光領域包含購物、外出用餐、住屋等部分。每一部份包括三個量尺，配合聽力/口說、閱讀以及寫作技巧。聽力/口說結合有關互動相關的量尺，每一個量尺包含涵蓋某一範圍等級的敘述內容。有些量尺只涵蓋部分應用能力範圍，這是因為有許多情況，只需要基本的語言應用能力即能成功溝通。

制定過程

原有的制定過程需經歷下列這些階段：

- (一) 藉由問卷、學校報告等，來描述ALTE語言測驗的使用者；
- (二) 使用這些資訊來標明所列需求的範圍，並確認主要關注事項；
- (三) 使用像是初級(Waystage)和中級(Threshold)等考試標準及國際認定的分級用法，來形成起始階段的能力指標；
- (四) 調整能力指標並且評量這些指標和受試者的相關程度；
- (五) 和老師及學生試用這些能力指標敘述，著重於評量相關程度及透明度(transparency)；
- (六) 根據上述作法的結果，修正、修訂並簡化指標敘述所使用的語言。

歐洲語言檢測機構協會「能做」敘述的實證研究

以上所發展出來的量表，屬一個廣泛階段的實證研究。而驗證過程主要目的，是要將能力指標敘述，從必要的主觀性分級敘述，轉化成為一個分級過的評

量工具。這是一個長期、不斷進行的過程，會根據可得到更多資料而持續進行，而被研究的語言將涵蓋歐洲語言檢測機構協會所使用的語言。

到目前為止，研究資料蒐集主要是透過回收自我報告，而呈現給受研究對象之能力指標的量表，是一組具相關性的問卷。已有接近 10,000 名受測者完成了該問卷，對許多的這些受測者來說，我們還可以得到語言測驗結果所呈現出的資料，相信這是目前為止，用來驗證語言能力量表的的研究中，最大規模之資料蒐集計劃。

實證研究的工作，是從觀察能力指標量表本身是否具內在一致性開始，目的是要：

- 一、檢查每個能力指標量表中所有敘述的係數；
- 二、將不同的能力指標量表建立對等關係，也就是建立量表中相關的難度；
- 三、調查在語言中能力指標的中立程度。

除非在非常進階的階段，所使用的問卷均以受測者的母語所呈現，並且主要在歐洲國家進行。受測者經過配對來使用適合的問卷，工作性質量表發放給因職業因素，而使用外語的人士，學習性質量表發放給因為從事某階段教育，而使用外語為媒介的受測者，或是準備使用外語受教育的人士。社交及旅遊量表發放給其它的受測者，而此部份的部份量表也包含在工作及學習問卷上當作定錨(anchor)。

定錨題(anchor items)在資料蒐集時使用，以進行羅序數量化分析，並連結不同的測試及問卷，這部份在附錄 A 中有所解釋。而羅序分析(Rasch)創造了一個單一測量架構，可以使用一個資料收集設計方法，或是一連串的交互測驗形式，透過在相連表格間的共同項目，而這些都被稱為定錨題(anchor items)。這樣有系統的使用標準，是爲了要讓相關難度建立起來，以配合所必須使用的指標及旅遊量表的使用。其中的定錨題，是根據一個假設，這些領域都會參照語言能力的共同核心，而可以被預期的是，這個核心可以提供最佳的參照基準，而將工作及學習量表連結。

內文修訂

第一階段的結果包含了對「能力敘述」量表的文字修訂，特別是那些具有負面導向的敘述已經被移除。因為這些敘述，從統計的觀點上來看，被證明是有問題的，並且看起來並不完全符合可做到能力程度的敘述，以下為兩個此類變動之例子：

- 一、負面敘述被重新撰寫成正面敘述，但包含原始意義：
 - 原文：不能回答比簡單、可預測形式，還要複雜的問題
 - 修改成：可以回答簡單、可預測形式的問題

二、針對可達成能力，以負面形式作出較低程度的敘述，被修改為描述更高層級能力的正面敘述：

- 原文：不能描述非視覺型的病痛症狀、像是不同種類的疼痛，例如「沉悶」、「刺痛」、「心悸」等
- 修改成：可以描述非視覺型的病痛症狀、像是不同種類的疼痛，例如「沉悶」、「刺痛」、「心悸」等

將「能做」敘述與歐洲語言檢測機構協會考試連結

在對「能做」敘述的初始分級之後，即經過上述的文字修訂，我們就要將注意力轉向建立在「能做」敘述及其他語言程度指標的連結。特別是，我們開始注意歐洲語言檢測機構協會考試的表現，並且將能力指標敘述的分級以及歐洲理事會架構之間的連結及關聯性。

在 1988 年 12 月，開始收集資料以連結能力敘述的自我判斷，與在劍橋大學外語能力測驗(UCLLES)不同分級考試結果之間的關係，發現其間有很明確的關聯性存在，讓我們可以將考試的成績分數賦予意義，用典型的能力指標敘述出來。

然而，當能力指標的分級是根據對自我能力的描述，其資料來自範圍廣闊不同國家的受試者，我們發現不同的受試者本身，對自己能力的觀感有些差異。也就是說，人們會對能力指標有不同的解釋，其中的原因可能部份與年齡的因素，或是與文化背景有關。因為有些受試者會將自己的能力以與比較低的分數顯示。而在研究也採用了分析手法，來盡可能地以將能力指標的自我判斷敘述，以及利用考試分數而呈現的能力程度，明確標示出來。可能必需透過有經驗的使用者，對於能力指標敘述更進一步的研究，才能夠完全將考試分數以及能力指標敘述，作完整充分正確的連結。

在這個範疇之下，有一個觀念上的問題有待處理，就是「精熟度」的概念。也就是說，我們所謂的「能做」到底是什麼？其中，如果我們預期某個人具備某種程度的語言能力時，他「應該可以」達成那些能力？而這些能力若要求百分之一百必須達到，那可能太過於強求。但就另一方面來說，如果只達到百分之五十，即視為達成精熟程度，則為太低。

因此，80%被選定為標示精熟程度的比例，而且這個分數也常被使用在領域參照(domain)或常模參照的考試中，被視為呈現出在某個領域精熟的分數。因此，在歐洲語言檢測機構協會考試中任何一級通過的話，應該有百分之八十的機會，在相對等的等級中表現出能力指標敘述的任務，這個關係在不同的考試等級中都呈現出一致的現象。

透過這樣的方式來明確定義「能做」，我們得到了解釋特定歐洲語言檢測機構協會等級中，「能做」解釋的基礎。

而這與考試表現之間的關係，目前為止都是根據劍橋大學考試系統的結果。那些連接能力指標敘述與其他歐洲語言檢測機構協會考試之間的連結，將會持續蒐集，這可以讓我們驗證這些不同考試系統，是否在本質上和歐洲語言檢測機構協會五個等級的架構有相當對等程度。

與歐洲理事會架構取得一致標準

在 1999 年，進行了一項資料收集的任務，其中使用 1996 年歐洲理事會架構文件中，所提供的定錨題，這些定錨題包括：

- 一、對語言使用主要分類的自我判斷敘述，這部份可參照第三章表二中所呈現的能力等級；
- 二、與溝通層面流暢度相關的 16 個能力指標敘述，這部份可由第五章的說明量表顯示。

表二被選擇的原因是，實際上他達成了廣泛的使用，當作不同分級程度的摘要敘述，還有歐洲語言檢測機構協會用來收集大量來自不同國家資料的能力，可以讓表二不同的分級制度得到驗證。

流暢度的能力指標敘述被推薦使用，是因為研究人員在瑞士計畫(1996-2000)不同的層面中發現，這是最穩定的難易度預設值，研究人員預測，可以用來將歐洲語言檢測機構協會「能做」敘述與歐洲理事會架構的敘述做出良好的對應。對於流暢度的難易度與測試被發現於瑞士計劃中的數值非常相近，其中相關值達 ($r=0.97$)，這是一個非常好的定錨題，可以將能力指標敘述以及歐洲理事會架構的分級敘述，作出非常好的連結。

然而，使用羅序(Rasch)分析來將能力指標分級作對等的運算，並不是那麼的直接及簡單，所得的資料無法確切的適用羅序模式：我們必須要考慮到層面性、差異性、以及項目差異值(在不同的組別間系統解釋的系統差異值)，我們要把這些資料顯現出來並且處理，才能夠讓最真實可能性，不同分級架構的關聯性顯現出來。

層面性和聽/說讀寫等技能相關，雖然之間有高度的相關性，但是仍然可以分辨：他們之間的分析可以產出更加一致、分級之間的差異性。

當我們比較表二和能力指標敘述時，變項差異變得非常明顯，表二被認可以產出較長的分級量表，可以比能力指標量表，還能分辨出更細微的分級，看起來其中的原因是，表二代表了一個連續程序的選擇、分析其細微修改後的結果，這個過程的結果，使每個分級指標敘述是細心選擇過典型因素的結合，讓我們可以能夠更加輕易的讓受試者在固定地階段，找出最符合他們能力指標敘述的分級。這個呈現了一個更加一致性的反應規則，而過程中產生了一個較長的分級，這相對的要呈現出能力指標的形式；而相對來說簡短核心的敘述也還沒有被分類成原型、全面性的能力指標敘述。

組別效應(項目差異性係數)是非常明顯的，某些反應組別中會呈現，(也就是對社會其旅遊、工作及學習的問卷上)，我們發現可以呈現出差異性的分級。在某些分級制度上，被視為是更加的細微，可以被使用成爲定錨題，而因爲這些理由，我們很難去辨識出來。

當使用羅序模式來對不同的量表做對等標齊時，這些作用是沒有被預期的。這些顯示，針對個別敘述，進行一個有系統的質化檢視，仍然是必須的，並且在得到最後對等量表時，是依個非常重要的步驟。

歐洲語言檢測機構協會架構語言能力的等級

歐洲語言檢測機構協會架構在發展完成時，是一個五等分的系統，上述的驗證過程確認了約等同於歐洲共同架構的A2到C2等級，定義更進一步等級(基礎級)的研究工作正進行中，而「能做」計畫也對這等級有所貢獻，因此這兩個架構的關係可被看待如下：

歐洲理事會架構	A1	A2	B1	B2	C1	C2
歐洲語言檢測機構協會架構	歐洲語言檢測機構協會基礎級	歐洲語言檢測機構協會1級	歐洲語言檢測機構協會2級	歐洲語言檢測機構協會3級	歐洲語言檢測機構協會4級	歐洲語言檢測機構協會5級

每個ALTE級別的區分特質如下：

歐洲語言檢測機構協會第五級(良好使用者): 具有處裡學術性或具認知需求的內容，並且能使用語言進行有效的溝通。其表現程度，可能在某些部份要比平均母語使用者還要好。

例：可以瀏覽文件中相關的資訊，並且得知文件的主題，速度幾乎與母語使用者一樣快。

歐洲語言檢測機構協會第四級(具能力使用者): 能夠進行溝通，並著重於正確性，對不熟悉的主題能具敏感度且有能力處理。

例：可以自信地處理面對具敵意的問題，回答時可以得到並把握說話的機會。

歐洲語言檢測機構協會第三級(獨立使用者): 對不同範疇的主題，能夠達成大多數的目標並且充分表達。

例：可以帶領訪客針對一個地點作介紹及詳細的描述。

歐洲語言檢測機構協會第二級(中級使用者): 在熟悉的情境下，可以使用有限的方式表達自己，並且可應付一般非常態性的資訊。

例：可以在銀行詢問問題，在簡單的步驟下，完成開戶。

歐洲語言檢測機構協會第一級(初級使用者): 可以處理簡單、直接的資訊，並且可以在熟悉的情境下表達自己。

例：可以在簡單、可預測的主題中，參與例行性的對話。

歐洲語言檢測機構協會基礎級: 能使用簡單的方式，進行基本的溝通及訊息交換。

例：可以針對菜單詢問簡單的問題，並且了解簡單的回答。

參考書目：

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*. London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71 - 86.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*.

PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

ALTE Handbook of language examinations and examination systems (available from ALTE Secretariat at UCLES).

詳細歐洲語言檢測機構協會計畫的資訊可連絡 Marianne Hirtzel 先生，電子郵件 Hirtzel.m@ucles.org.uk

Neil Jones, Marianne Hirtzel, *University of Cambridge Local Examinations Syndicate, March 2000*

D1 文件 歐洲語言檢測機構協會 技巧程度摘要

歐洲語言 檢測機構 協會程度	聽/說	讀	寫
----------------------	-----	---	---

歐洲語言 檢測機構 協會程度 5	能夠討論複雜或敏感性議題或對其提出建議，能夠瞭解非正式的參考資料並能很有自信地處理不友善的問題。	能夠瞭解各類文件，信件及報告。包括內容複雜的細節。	能夠以合宜的文字精準地寫出任何主題的信件並能做出會議或研討會的筆記。
歐洲語言 檢測機構 協會程度 4	對自己工作領域中的會議或研討會能做有效的貢獻或能夠以抽象字句在一般性的對話中流利的應對。	閱讀速度能應付學校課程，能夠從媒體獲得訊息，或瞭解非正式的信件。	能夠準備/起草專業的信件，或寫下會議記錄或能夠寫出一份能表現溝通能力的論文。
歐洲語言 檢測機構 協會程度 3	能夠瞭解或談論熟悉的議題，或跟得上議題廣泛的會話。	能夠很快的讀過相關的訊息，或瞭解指示或建議的細節。	能夠將別人的談話內容作筆記或寫成信件，包括非正式的要求。
歐洲語言 檢測機構 協會程度 2	能夠對抽象或文化方面的議題多少表達自己的意見，或對已知的領域提出建議並瞭解指示及廣播。	能夠瞭解例行性的訊息和文章及熟悉領域中非例行性訊息的一般意思	對熟悉或可預料的議題能夠作筆記或寫成信件
歐洲語言 檢測機構 協會程度 1	在熟悉的環境中能夠表達簡單的意思	在已知的領域中能夠瞭解簡單的的訊息，例如產品、路標及議題熟悉的簡單教科書或報告。	能夠完成表格或寫關於自己的信件及筆記。
歐洲語言 檢測機構 協會基礎 級程度	能夠瞭解基本指示或可預料的議題，並能參與部分對話。	能夠瞭解基本通知、指示及訊息。	能夠完成基本表格，寫有關時間、日期及地方的筆記。

D2 文件 歐洲語言檢測機構協會社會及旅遊敘述

歐洲語言 檢測機構 協會程度	聽/說	讀	寫
歐洲語言 檢測機構 協會程度	能夠談論複雜或敏感性議題，且不顯突兀。	能夠瞭解租約的細節，例如技術上的細節及主要法律上的意涵。	能夠以合宜的文字，精準地寫出任何主題的信件。

5			
歐洲語言 檢測機構 協會程度 4	能夠跟的上一般的對話，並持續一段時間。能夠以相當流利度及詞彙，討論抽象性的議題。	能瞭解報紙中嚴肅、複雜的意見及辯論。	能夠對大部分的議題寫成信件。這個程度的讀者大部份的困難在字彙上。
歐洲語言 檢測機構 協會程度 3	能夠跟得上議題廣泛的會話，例如個人及專業的經驗，和時事。	能夠瞭解訊息的細節，例如餐廳菜單上的食材的專業名稱設施廣告中的專業名稱及縮寫	能夠寫信給旅館詢問其提供的服務例如提供給殘障者的設備或特殊飲食的供應。
歐洲語言 檢測機構 協會程度 2	能夠多少瞭解抽象或文化方面的議題，並瞭解意見的不同處。	能夠瞭解報紙中事實性的文章、旅館寄來的例行性的訊息及表達個人意見的信件。	能夠將關於自己的經驗寫成信件，並以簡單的文字表達意見。
歐洲語言 檢測機構 協會程度 1	能夠以簡單的語言，例如「我（不）喜歡」表達自己的喜惡。	能夠瞭解直接的訊息，例如食品標籤、一般的菜單、及自動提款機的訊息	能夠完成大部分關於自己的表格。
歐洲語言 檢測機構 協會 基 礎級程度	能夠瞭解一般事實性的問題，並能夠以瞭解以簡單語言表達的回答。	能夠瞭解例如機場、商店指示和菜單上簡單的通知及訊息；能夠瞭解藥品上的指示及簡單的指路訊息。	對於接待家庭，能夠留下簡單的訊息或寫出簡單的感謝函。

D3 文件 歐洲語言檢測機構協會社會及旅遊敘述
所關注及涵蓋活動總覽

關注	活動	環境	所需語言技能
每日必備	購物	自助式商店 有櫃檯服務的商店 市場	聽/說 讀
	外面吃飯	餐廳 自助式餐廳（速食店）	聽/說 讀
	住旅館	旅館、民宿等	聽/說/讀/寫（填表格）
	租暫時性的住宿（公寓、房間、房子）	仲介、房東	聽/說/讀/寫（填表格）
	搬入住所	接待家庭	聽/說/讀/寫（信）
	財務及郵政服務	銀行、外幣兌換處、郵局	聽/說/讀/寫

健康	康復/保持健康	藥局 診所 醫院牙醫診所	聽/說 讀
旅遊	到達一個國家 旅行 問路 租車	機場港口 鐵路車站 街道停車場等 旅行社 租車公司(車船等)	聽/說/讀/寫(填表格)
緊急	應付緊急情況(意外、 生病、罪犯、汽車拋錨 等)	公共場所 私人場所如旅館房 間 醫院 警察局	聽/說 讀
觀光	取得訊息 參加旅遊團 帶人到處看看	觀光局 旅行社 旅遊景點(山上等) 小鎮/城市 學校/學院/大學	聽/說 讀
社交	一般會面/與人相處 招待	舞廳、舞會、學校、 旅館、露營區、餐 廳等 家裡、家以外的地 方	聽/說
媒體/文化方面的 場合	看電視、電影、戲劇表 演等 聽廣播 看報紙、雜誌	家中、汽車、電影 院、戲院 表演場地等	聽/說
私人聯絡(遠距)	寫信、明信片等	家裡、家以外的地 方	聽/說(電話)/讀/寫

D4 文件 歐洲語言檢測機構協會工作敘述摘要

歐洲語言檢測機構協會程度	聽/說	讀	寫
歐洲語言檢測機構協會程度 5	能夠以專業知識建議/處理複雜或具爭議性的議題，例如法律或財務性的事物。	能夠瞭解工作上可能遇到的報告或文章，包括以複雜語言所表達的複雜概念。	能夠寫完整解正確的筆記，且能夠持續參與會議及研討會。
歐洲語言檢測機構協會程度 4	在自身工作領域的會議及研討會中，能夠有效的參與，且對某一案件能夠提出贊同或反對的意見。	能瞭解非正式語言的通訊。	能夠處理同事或外人所要求，在專業上例行或非例行的服務。
歐洲語言檢測機構協會程度 3	在一般工作情況中，能夠記下或傳遞需要注意力才能記下的訊息。	能夠瞭解可能會遇到的大部分通訊、報告、敘述產品內容。	能夠處理對產品或服務的例行性要求。
歐洲語言檢測機構協會程度 2	能夠對工作上較簡單事物，給客戶提出忠告。	能夠瞭解非例行性信件的一般意思，及工作領域中的理性文章。	當會議或研討會的議題是熟悉或可預知，能夠記下相當正確的筆記。
歐洲語言檢測機構協會程度 1	能夠說出工作領域中的簡單要求，例如「我想訂購 25 個 ...」。	在時間足夠的情況下，能夠瞭解工作領域中大部分可預知事物的報告或手冊。	能夠寫簡短、完整的要求，給同事或在別家公司中認識的人。
歐洲語言檢測機構協會 基礎級程度	能夠瞭解且傳遞簡單例行性的簡訊，例如「會議在星期五 10 點」。	對熟悉的事物，能瞭解其簡短的報告或產品描述，如果其使用的語言簡單而內容也可預知。	能夠寫簡單的例行性要求給同事，例如「能不能給我 20 個 ...」。

D5 文件 歐洲語言檢測機構協會工作敘述

所關注及涵蓋活動總覽

關注	活動	環境	所需語言技能
與工作有關的服務	與工作有關的要求 提供與工作有關的服務	工作場所（辦公室、工廠等） 作場所（辦公室、工廠等） 客戶的家	聽/說 寫 聽/說 寫

會議與研討會	參與會議與研討會	作場所(辦公室、工廠等)	聽/說 寫(筆記)
正式的發表或示範	發表或瞭解發表或示範	會議中心、展覽廳、工廠、實驗室	聽/說 寫(筆記)
報告	瞭解且能夠寫正式且較長的報告	工作場所(辦公室、工廠等)	讀 寫 讀
公共訊息	(從產品文件、專業/貿易期刊、廣告、網站等)取得相關訊息	工作場所(辦公室、工廠等)、家中	讀
指示	瞭解(如安全上的)通知 瞭解並能撰寫(如安裝、操作、維修手冊上)的指示	工作場所(辦公室、工廠等)	讀 寫
電話	打電話 接電話(留話)	辦公室、家中、旅館房間等	聽 讀 寫(留話)

D6 文件 歐洲語言檢測機構協會學習敘述摘要

歐洲語言檢測機構協會程度	聽/說	讀	寫
歐洲語言檢測機構協會程度 5	能夠瞭解笑話、俚語及文化上的意涵。	能夠速快且正確地瞭解所有消息來源。	能夠在課堂上、研討會或家教中，寫出完整且正確的筆記。
歐洲語言檢測機構協會程度 4	能夠跟的上抽象性的辯論，例如若干選項的比較及結論。	閱讀速度能足夠應付學校課堂的要求。	能夠寫出表現出溝通能力的論文，讓讀的人在瞭解尚沒有很多困難。
歐洲語言檢測機構協會程度 3	能夠對熟悉的題目作清楚的報告，且能回答可預知或事實性的問題。	能夠很快的看考題，找出相關訊息並能抓住一篇文章的大意。	能夠寫出能拿來簡寫論文的簡單筆記或用來修改。
歐洲語言檢測機構協會程度 2	能夠瞭解老師指派的工作。	能夠瞭解基本的指示及訊息，例如圖書館的目錄。	能夠寫下課堂中的筆記。
歐洲語言檢測機構協會程度 1	能夠表達以簡單的意見，例如「我同意」	能夠慢慢地閱讀，並能夠瞭解簡單的教科書或文章中的大意。	能夠寫出簡短的故事或敘述文，例如「我的假期」。

歐洲語言檢測機構協會基礎級程度	能夠瞭解有關上課時間、日期及教室的簡單指示及指派的工作。	能夠瞭解基本的指示及訊息。	在教室公佈欄上，能夠抄寫有關於時間、日期和地方的通知。
-----------------	------------------------------	---------------	-----------------------------

Appendix D(附錄): The ALTE 'Can Do' statements

D7 文件 歐洲語言檢測機構協會學習敘述所關注及涵蓋活動總覽

關注	活動	環境	所需語言技巧
演說、談話、演出(報告)與示範	1.傾聽演說、談話、演出(報告)與示範 2.進行演說、談話、演出(報告)與示範	演講廳、教室、實習室等	聽/說 寫(筆記)
討論課與個別指導課	參與討論課與個別指導課	教室、研討室	聽/說 寫(筆記)
教材、文章、等等	收集資料	研討室、圖書館等	讀 寫(筆記)
論文	寫論文	研討室、圖書館、試場等	寫
報告	整理報告 (例如：實驗報告)	研討室、實習室	寫
相關技巧	存取資訊 (例如：來自電腦、圖書館、字典、等等)	圖書館、資源中心等	讀 寫(筆記)
學習管理	協商安排 例如：與學校教職員工合作於規定期限內繳交作品	演講廳、教室、研討室等	聽/說 讀 寫

附件 E：法國國小的外語能力學習檔案

英語

2-6 年級成績紀錄
(Passerelle CM2-6^{eme})
大學入學委員會的文件

學校名：..... 學年度：.....
班級導師：.....
助教的名字和身份：.....
上課次數及期間：.....

教材資源的使用	
現有的教材資源 (請詳列名稱)	自行研發的教材資源
《methode》手冊 ¹ :..... 故事書 :..... 雜誌 :..... 錄音帶、CD :..... 錄影帶 :..... 軟體、CD-Roms :..... 其他 :.....	學生檔案 :..... 班級檔案 :..... 玩偶 :..... 錄音帶 :..... 錄影帶 :..... 其他(漫畫、故事、網路資源) :..... 《外語角落》 :.....
<p>達到的溝通與句型結構能力</p> <p>(2002 年 8 月 29 日第 4 號特別教育通告 劃線 或者 圈選 起來以下提呈的語句裏，若 或者/並且 有需要，請補充說明)</p>	
<p>提及自己</p> <p>■ 介紹自己</p> <p>-講自己的名字 -講自己的年紀 -說自己居住的地方 -說自己是從那裏來的 -說明自己的國籍 -給別人自己的電話號碼 -講自己的家人</p> <p>■ 說出自己擁有什麼 / 沒有什麼</p> <p>■ 表達</p> <p>-個人資料 -感情 -喜悅，驚歎</p>	
<p>-I' m Marie/Mary/My name' s...</p> <p>-I' m (8) years old. I' m(8) and a half .</p> <p>-I live in ...</p> <p>-I come from...</p> <p>-I am French/Emglish...</p> <p>-My phone number is...</p> <p>-Mum/ Mummy/ Dad/Daddy/My mother is...My father is...My parents are...I' ve got a sister/two brothers...</p> <p>-I have got.../ I haven' t got</p> <p>-I' m fine/ not very well/ so-so\</p> <p>-I' m happy/ Wonderful!/ Great! Super!</p>	

-悲傷
-失望
-身體感覺
-飢餓，口渴
-疲勞

-I' m sad.
-What a pity!

-I' m hungry, thirsty...
-I' m (so) tired

■ 說出自己對食物的偏好

-說自己喜歡的東西
-說自己不喜歡的東西

-I like chocolate
-I don' t like cheese

■ 說

-說出不知道或知道的東西
-說出會做或不會做的事
-說出不明白的事
-說出忘記了的事
-說出目前的位置
-說出做(現在的動作)或明確的指出
-說出很希望有的...
-說出已經做好的事
-說出以前在的地方
-說出已經去過的地方
-說出未來要做的事

-I don' t know/ I know
-I can jump/ I can' t swim
-I don' t understand
-I have forgotten
-I' m in...
-I have breakfast/lunch/dinner at...

-I' d like to ...
-I brushed.../ I read a book/ wrote a letter
-I was ...
-I went to ...
-Tomorrow I' m playing football...

提及他人

■ 社群互動

-互相打招呼
-肯定的回答
-否定的回答
-答謝
-致歉
-週年或節日的慶祝
-鼓勵/祝賀
-表達同意
-表達不同意
-表達不確定
-表達意見：真的/錯的

Hello! Hi! Good morning! See you!
Yes, please./It' s mine.
No, thanks./ It' s not mine. It' s Peter' s.
Thank you/ thanks.
Sorry!/ I' m sorry!

Merry Christmas!/Happy New Year!
Great!/ Super!/ Excellent!/ Well done.
I agree.
I don' t agree.
Maybe.
It' s right./ It' s wrong.

■ 詢問他人

-名字
-年紀
-住址
-電話
-財產
-家庭
-個人資料
-喜好

What' s your name? who are you?
How old are you?
Where do they live?
What' s your phone number?
Have you got...?
Have you got a ...?
How are you? Are you all right?
Do you like + nom...?

■ 有禮貌地提出需求

-請求獲得允許… -請求得到某物 -請求獲得協助 -請求複述一字、一段話	May I..., please? Can I go to the ..., please? May I have some milk, please? Can you help me, please? Can you repeat, please?
■ 下指令	Stand up! Come here! Shut the door.
提到他人及週邊環境	
■ 介紹別人、動物或其他	This is Tom. This is a cat. This is a tree.
■ 描述 -大小尺寸 -顏色 -服裝	It's big. He's small. She is tall. They're fat. What colour is it? She's got blue eyes. He/she's/They're wearing...
■ 詢問及說出物品的歸屬	Whose cost is this? It's (not) mine
■ 數數 -認識數字 1 到 100 -計數 -詢問價錢 -指出價錢 -詢問數量 -表達數量	One, two, ... a hundred. What number is it? One cat/two cats How much is it? It's ... How many ...are there? There is/ There are...
■ 天氣 -詢問天氣 -說明天氣	What's the weather like today? It's sunny/raining/windy/cloudy/snowing
■ 日期跟時間	What's the day today? It's Monday.
■ 地點	Where is it/he /she ? Where are they ?
■ 邏輯或協調關係	Tom and Peter / tea or coffee

書寫的練習 (參照領域一、二)

Read and do/ Read and point / Read and choose/ Read and colour/ Read and draw/ Read and tick	就理解的文字敘述，用口語表達
Read and match	字與圖片/實物 的配對
Fill in the blanks	填充漏字
Read and copy	抄寫(短文，歌曲，短劇，卡片，食譜，等等);精熟日常慣用字的字音/字形關係，音的資料庫，說明的口語化表達
Fill in the questionnaire, etc.	訪問、會談、表格、填寫資料
Information gap	按照順序重組字母、字、部份句子、句子
Scrambled letters, words, etc.	真/假問卷

Right or wrong?

能根據提示，用簡單的句子寫成文章

能獨力自行完成的文章：明信片、信件…

其他：.....

達到的字彙量 (請詳列)

數字 0 到.....
顏色.....
動物.....
服裝.....
家庭.....
食物.....
身體部位.....
學校.....
房屋.....
城市及國家.....
敘述.....
運動及休閒.....
感覺及感情.....
其他

音韻學

音素 (音) :.....
字的重音 :.....
句子的重音 :.....
語調.....

文化面向

(請詳列各項實施處理)

節慶.....
傳統.....
日常生活的習俗.....
青少年的相簿及文學作品.....
歌曲及兒歌.....
地理.....
歷史.....
繪畫,音樂,文學.....
名人.....

口語練習的活動

(將做過的劃底線或圈選起來)

Listen and do/+Simon says》	口語理解
Listen and point / Listen and matach/ Listen and choose	聽/看的配合
Listen and colour/ Listen and draw	顏色的聽寫/圖像的聽寫
Listen and tick	詢問/會談/表格/填寫文件
Listen and number	按照順序排圖片
Listen and repeat	字和結構的輸出
Listen and answer	記住短劇、歌曲及兒歌的內容
Look (listen, feel, smell, taste) and guess	口語表達
Look (listen, feel, smell, taste) and guess	用看(聽、觸、嗅、味)猜的謎語
Listen and mime	歌曲、兒歌的模仿
Look, remember and say	Kim 遊戲、記憶性遊戲
Listen, look and imagine	獨立口語表達/角色扮演

書寫的練習

(將以下提到有做過的活動，將其劃底線或圈選起來)

Read and do/ Read and point / Read and choose/ Read and colour/ Read and draw/ Read and tick	就理解的文字敘述，用口語表達
Read and match	字與圖片/實物 的配對
Fill in the blanks	填充漏字
Read and copy	抄寫(短文，歌曲，短劇，卡片，食譜，等等);精熟日常慣用字的字音/字形關係，音的資料庫，說明的口語化表達
Fill in the questionnaire, etc.	訪問、會談、表格、填寫資料
Information gap	按照順序重組字母、字、部份句子、句子
Scrambled letters, words, etc.	真/假問卷
Right or wrong?	
能根據提示，用簡單的句子寫成文章	
能獨力自行完成的文章：明信片、信件…	
其他：.....	

評量能力指標

(將以下提到有做過的劃底線或圈選起來)

口語理解	口語表達	寫作理解	寫作表達
全面理解	字的重覆敘述	對認識的字的理解	字的模仿
精細理解	說明的重覆敘述	對認識的敘述的理解	敘述性的模仿
透過字的拼湊理解	帶領式的口語表達	理解以及口語化	還原克漏文章
透過說明的拼湊理解	個人化的表達	...	根據範本寫出個人化的敘述

能辨別音素	...	...	從圖卡中寫出一篇短文
...

交流和/或通信聯繫 (明確寫出合作學校的校名 及/或 旅行的目的地和期間)
..... 交流學校：性質？..... 旅行(地點、日期、時間、目標)：.....

日常觀察
.....

地點.....，(日期).....

班級導師:(簽名)

實用外語助教師:(簽名)

附錄 F：CEF 語言能力分級標準之參考來源

全盤性口語能力之分級標準

- 沃夫曼：口語溝通能力之標準，1974 年
- 倫敦大學考試標準：學習成果測驗之檢定，1987 年
- 安東尼亞：ESL 口語交流之評估，1990 年
- 芬妮詩：語言能力之九種分級，1993 年
- 現代語言之歐洲成果檢定，1993 年

不同溝通活動之分級標準

- Trim：單元計劃之可能標準：社會技巧，1978 年
- 諾斯：歐洲語言作品實驗教學：交流標準，1991 年
- 中歐之商用英文標準，1991 年
- 歐洲語言測試協會，公告 3，1994 年

聽、說、讀、寫四項技巧之分級標準

- 國外服務協會絕對能力核定等級，1975 年
- 維京斯：單元計劃標準定義之提議：說之能力，1978 年
- 澳洲第二語言能力之等級，1982 年
- 指導外國語言能力教法之美國評議會，1986 年
- 艾佛略：口語表演，1986 年
- ESU 架構計劃，1989 年
- 澳洲移民教育課程標準（只限聽力）

口語能力評估之分級標準

- 戴德郡 ESL 功能標準，1978 年
- 希伯拉口語能力分級要領，1981 年
- 卡羅與霍爾面談標準，1985 年
- 卡羅口語交流評估標準，1980 年
- 國際英語測試系統：說與寫之標準說明，1990 年
- Goteborgs Univeritet：口語評估標準
- 富契爾：口語流利能力之分級標準，1993 年

教學成果之摘要內容及評估準則的架構

- 劍橋大學/英語溝通技巧之皇室社會策略檢定，1989 年
- 英語國家課程：現代語言，1991 年
- 荷蘭最新考試課程，1992 年
- 中歐之語言能力標準，1993 年
- 不列顛語言：國家語言標準，1993 年

參考文獻

法國國小課程 A1 。(2008).

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_anglais.pdf

法國國中課程 A2 。(2008).

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2005/hs6/MENE0501647A_annexe03.pdf

法國高中課程 B1 。(2008).

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs7/hs7_preambule2-vol3.pdf

法國評估標準 。(2008). http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier2.pdf

Fulcher, G. (2004). *Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework?*
Education Guardian Weekly.

Self-assessment checklists from the Swiss. (2005). *EFL Resourcesm*, extracted from
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/appendix2.pdf>

Self Assessment Grid. (2005). *EFL Resourcesm* extracted from
http://culture2.coe.int/portfolio//documents/assessment_grid_english.doc

The Common European Framework in its political and educational context. (2008).
The ALTE 'Can Do' statements. Extracted from
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/0521803136txt.pdf>

The Complete text of the Framework document in English. (2008).Extracted from
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/0521803136txt.pdf>

The Portal of the Council of Europe. (2008). Extracted from
<http://www.coe.int/DefaultEN.asp>

感謝

此次參訪活動中預定與歐洲教育決策單位與學術單位進行訪視與對談，一開始由教育部派駐奧地利文化組組長盧雲賓先生協助連絡其他歐洲外館與歐洲相關學術單位。一切就緒後，因經費與路線之考量，本次參訪以荷蘭、比利時、與法國為主要參訪對象，而犧牲了奧地利的訪視，十分可惜，且對盧主任感到十分歉意，希望明年我們能有機會再到奧地利參訪，瞭解中歐與東歐國家外語教育的政策與現狀。此外，本次訪視團員更要感謝的是外交部駐法國大使呂慶隆博士、文化組組長卓鳴鳳先生與駐比利時代表處文化組組長李蜀鄭先生，由於他們縝密、適切的連絡與安排，我們才有機會和歐盟國際教育平台(European Platform, intrnaiotnla education, 主任 Elly Deelder 博士, 比利時教育局代表 Jeoe-LucLeroy 教授、法國教育部總督學 Genevieve Gaillard 博士作深入的對談與諮詢，因而獲得非常珍貴的第一手資料與實際參與 CEF 制定與執行的經驗。最後，對於所有為本參訪行程貢獻心力的每一位同仁獻上最誠摯的感謝與祝福。