

# 「自願就學輔導方案」 究竟能達成什麼目標？

吳英璋

## 一．前言

根據簡茂發與陳伯璋（民83）的說明，「自願就學輔導方案」的精要如下：

「自願就學輔導方案」的主旨，乃以國中在校整體表現成績代替聯考偏重智育成績，做為入學分發高級中等學校的基本策略，使得國中教育不再受制於聯考的束縛，而能充份發揮其應有的功能。就以教學方法而言，實施本方案後，教師能秉持專業知能，充份施展教學的多元化與活潑化。就學習評量而言，教師亦較有充份的空間，依據教育目標、教材內涵及教學方法，給於學生多樣化的評量方式。就學習的特質而言，此種教學與評量方屬正軌。就編班而言，為了配合五分制的實施，各校必能水到渠成的徹底實施常態編班。就五育的均衡發展而言，因成績採取廣及一般學科，藝能學科及綜合表現等部份。因此，均衡目標的達成必然是可以預期的。總之，本方案的實施，就目標或理想而言，其方向是絕對正確的。

由以上這般文字可以瞭解：

- (1) 本方案的具體策略是：以國中在校整體表現成績代替聯考偏重智育成績，作為入學分發中等學校的依據。
- (2) 根據這項策略應可以強化：
  - a. 教學方法上的多元化與活潑化，
  - b. 學習評量上的多樣化評量方式，
  - c. 編班上達到常態編班，
- (3) 由以上之三方面的強化，達到五育均衡的國民教育目標。

這三個主題是相關連的，亦即 (1) 這項策略可以形成 (2) 的三種變化，而 (2) 的三種變化可以達到 (3) 所揭示的目標。然而 (1) 這項策略「真的」可以形成 (2) 的三種變化嗎？這個問題包含兩個命題：(a)，(1) 這項策略可以形成 (2) 的三種變化，而且只有 (1) 的這項策略（沒有其他策略）可以形成這三種變化；(b)，沒有 (2) 的變化，即一定沒有 (1) 的策略之執行。第一個命題很難成立。如 (2) 的三種變化，在現今之教育與社會體制下，並不必非由 (1) 的策略來促成不可（註一），例如：有所國中的校長不靠 (1) 項的策略，一樣可以形成 (2) 的三種變化。亦即檢視這項

註一：有興趣的讀者，如果時間上不充裕的話，可以翻閱從79年到現在的「教育資料文摘」，其中有相當豐富的關於此項主題的相關資料。

命題，需要收集所有的國中之有無 (2) 的三項變化，再回頭看是否有如前述之例子有 (2) 的三種變化，但並沒有 (1) 的策略之執行。至於第二個命題：沒有 (2) 的變化，即沒有 (1) 項策略之執行。這個命題的檢驗，需要收集「實施本方案」的學校，是否有「無 (2) 之三項變化」的情況。到目前為止，尚未有這方面的相關實證資料被提出，所以並不能下任何清楚的結論。

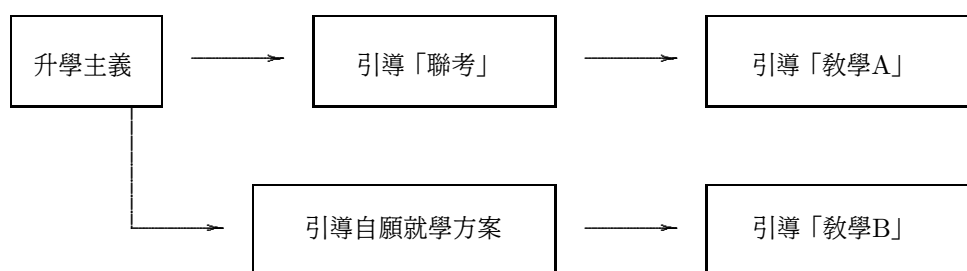
由上面的討論，可以解釋 (1) 的這項策略並不是必然造成 (2) 的三項變化的。

至於 (2) 的三項變化是否可以達到 (3) 所揭示的目標，即需要更多的相關因素共同被考慮，而不能單純認定 (2) 的三項變化可以達到 (3) 所揭示的目標 (請參考本文中圖二與圖三及其說明)。

於該研究報告中，尚指出我們的國中教育之所以需要如自願就學輔導方案之改變，是因為「當前的國民教育產生諸多缺失」，而其主要的肇因則是「社會急遽變化，客觀、合理的價值體系的建構未臻健全，及升學主義的推波助瀾」(簡茂發與陳伯璋，民83，頁1)。這種說法是有爭議的。造成國民教育諸多缺失的重要原因尚有如：將教育工具化，用以服務政治上的目標或經濟上的目標，而不是將教育上的主體——人——放在思考的基點上 (參見林文瑛，民83；徐宗林，民80；黃俊傑，民83)；又如教育上的管理主義 (林文瑛，民

83；黃武雄，民81、82) 等等。即使不討論這些爭議，先接受這種說法，則前一項「理由」(即客觀、合理價值體系的建構完善) 應該也是教育的工作；就如同該報告開宗明義寫下的：「——教育乃為國家全面現代化中最重要之『觸媒』，也是促進現代化的重要動力之一。舉凡政治的發展、經濟的成長、文化的綿延與創新等，無不繫於教育興辦之良窳。」(簡茂發與陳伯璋，民83，頁1)，亦即社會變遷中的「客觀、合理的價值體系的建構」乃繫於「良好的教育興辦」，而不能單純的將「國民教育諸多缺失」歸因於「客觀、合理的價值體系的建構未臻健全」。具體而言，即應該要考慮的是：自願就學輔導方案如果希望能彌補「諸多國民教育的缺失」，應同時考慮它對於「建構客觀、合理的價值體系」有何幫助；像目前的設計只不過是一種分發方式而已，當然不可能透過「建立較客觀、合理的價值體系」進而改善「諸多教育缺失」。

至於「升學主義」是否為「國民教育諸多缺失」的罪魁禍首，已有許多討論 (參看黃武雄，民83；楊國樞、葉啓政，民73) 本處不再重複，不過必須質疑的是如果強調升學主義「會」引導聯考，進而引導教學，而「自願就學輔導方案」也只不過是替代了聯考的另一種分發方式，那麼「升學主義」怎麼可能不引導「自願就學輔導方案」呢？如下圖所示：



圖一：「升學主義」為基點的推測示意圖

如果推理上認為「升學主義」是最基本的「肇因」，它決定「聯考」的各項作法、價值觀與態度，較而影響了「教學 A」的各項作法，則「自願就學方案」基本上只不過是另一種「入學分配方式」，此方案並不可能對升學主義有任何影響，而「升學主義」又是推理上的肇始原因，當然「自願就學方案」的各項作法、價值觀與態度是不可能離開「升學主義」的，由其所引導的「教學 B」又怎麼可能不帶有「升學主義」的種種色彩呢？

因此本文試著離開類似前述之推論，不以「升學主義」或建立客觀合理價值體系為推論之起點，而以國民教育的目標：「五育均衡發展的活潑、健康的國民」為思考的起點，藉初步的實徵資料，檢視「自願就學方案」究竟能夠達成什麼目標。

## 二．青少年身心成長的瞭解是國民教育設計的重要基礎之一

「五育均衡發展的活潑、健康的國民」是每位青少年成長的終極理想狀況，因此青少年成長過程的瞭解自然是國民教育設計的重要基礎之一。關於青少年成長過程的細節上

的說明及各種影響成長因素之討論，並不是本文篇幅所能容納的，(有興趣的讀者請參考 Atwater, 1992; )

以下僅引用吳英璋，何榮桂，吳武雄 (民 83) 所說明之「從青少年的社會心裡發展看教育的角色」一段文字說明青少年身心成長與教育間的關連之處：

從發展心理學的角度談教育，自然是討論在六歲到十五歲於學校裡上學的這段時間之心理發展 (psychological development)，但是，某一階段之心理發展均無法獨立於其前一階段與後一階段的心理發展 (Erikson, 1967)，亦即需要在一整體的心理發展系列現象中，瞭解青少年階段的心理發展，方能真正掌握某一階段之發展上的意義。若以社會心理的發展為主體，「教育」是一種手段，用以促成每一位青少年充分的社會心理發展；「教育」亦為一種歷程，以「社會資源 (social resources)」與「社會要求 (social demand)」的角色，與青少年的心理發展歷程形成動力性的互動。因此，討論某一學制上的變化對教育的衝擊 (impact)，首先需要澄清的應是此一學制的變化，是否對所涉及的學生之社

會心理發展具有不同的工具性 (instrumental) 效果？此一學制變化是否改變了學生們的社會資源與社會要求並因而影響了他們的社會心理發展？而這兩個問題的討論，都需要先清楚該階段青少年之心理發展工作 (developmental task)，所以，本文將先簡單整理國中階段青少年之心理發展工作，以及此階段發展與個人整體系列發展的關連。

國中三年的心理發展，大致上是銜接著小學階段的：(1) 認知與知能方面的抽象性思考能力之發展，亦即皮亞傑 (Piaget) 所指稱的形式運作始基 (formal operational scheme) 的發展。孩子漸漸能作假設性的思考 (propositional thinking) 以及演繹性的思考 (deductive thinking)。在恰當的刺激下，通常孩子會發展出瞭解自己是「如何進行記憶」，「如何進行學習」等後設性的認知能力 (meta-cognitive thinking)，而能改善自己的記憶策略與學習策略。(2) 性的發展，包括性生理的成長與性心理的發展。大約在小學五、六年級，性生理的成長開始了，這項成長大致上持續到十六、七歲，完成第一性徵與第二性徵的成熟；而成長速率的最高峰，女性大約是在十三～五歲，男性則在十四～六歲。性心理的發展包括性別角色的認同，兩性關係的態度形成，親密關係以及性行為的態度形成等。性別角色的認同可以上溯至剛進入小學時的性別認同，但在性生理的加速成長時期，整個性心理的發展也自然受到很大的影響。(3) 自我與社會心理發展。進入小學的孩子漸漸離開了幻想式遊戲 (fantasy play) 的階段，進入「工作 (work)」與「形成能幹的

自我 (competent self)」的階段。如果獲得恰當的刺激，孩子會投入工作的解決或被某種有系統的工作解決吸引住，並逐漸發展成勤勉的自我 (industrious self)，這項發展大部分是在與同儕比較的情況下完成的。孩子面對他生活裡的種種事件時，不再是完全依賴著師長，他逐漸轉向他的同儕，互相提供相關的訊息，互相支持對方的作法與想法，也互相學習與模仿對方的行為；而另一方面他也逐漸增加了與同儕的比較，評量個人的各項表現與同儕不同之處，藉以肯定自己的特徵。

進入國中，孩子的主要發展除了持續生理成長，性心理與性生理的成長外，最特殊的一項應該是自我認同 (self-identify) 的發展了。在這之前，孩子自我發展中的「我」，有不少內化 (internalized) 了的重要他人 (significant others，通常是父母或某一常照顧他的長輩，以及老師) 的成分，但是隨著抽象性思考的發展，以及逐漸轉向同儕的社會心理發展，這些內化了的「我」可能被拿出來一一檢視；再加上身心成熟造成個人外觀上的大變化，個人會逐漸整合成一個新的「我」，而在這個過程當中，青少年似乎在「實驗」許多個「可能的我 (possible selves)」。

當自我實體穩定下來後，孩子也進入成年前期的準備了。青少年的「自我實體」當中，包括發展出一個「概念」，用來認定自己與別人的相對關係，與別人相處的相對位置，以及自己與別人不同之處，尤其是在同儕之中。因此這項自我實體的發展有相當大的部分是受個人認為「同儕如何看我」之影響。亦即友情與親密的同儕關係可以強化個人自我概念的

發展，進而增加個人的建設性的社會行爲，也促成整個人格的成長與成熟（註二）。

國中的教育是否能對這個階段孩子的成長具有工具性的效益？如果國中的教育活動可以增加孩子認爲自己是能幹的（competent）；可以在與同儕比較時，發現自己的特性；可以與同儕建立親密的關係與友情；可以協助孩子「實驗」他的各種「可能的我」；則國中的教育是具備了促成孩子由建立自我認同而走向成人（社會人）之工具性效用。

國中的教育是否扮演「社會資源」與「社會要求」的角色用以與孩子建立自我認同的歷程產生動力性的互動？如果學校提供充份的資訊讓孩子在面對他的問題時可以取用；如果學校提供足夠的機會與引導讓孩子與同儕建立良好關係；如果學校以明確的方式讓孩子模擬進入社會時的種種情況；則國中教育是扮演了孩子走向成人（社會人）之「社會資源」與「社會要求」的角色。

自願就學方案的加入，是否增加或減少了國中教育的這兩類功能？

### 三．自願就學輔導方案對教師與學生之影響的概念上的分析

「自願就學輔導方案」並不是「一個」方案，在台北市、高雄市、宜蘭縣、台東縣、澎湖縣、金門縣五各縣市的具體處理方式並不完全一致，（由於自願就學方案基本上是一種高中入學方式，因此具體處理方式有所改變，即

已經是不同的分發方式了）。所以本文的討論暫時引用台北市教育局（民81）的原則性說明：

- （一）成績之計算以班級爲單位，採五分制（九分制）記分。根據此項原則，將六學期之一般學科、藝能學科及綜合表現成績分別計分，再經加權計分整理成個人之在校成績。
- （二）依國中在校成績高低順序，再按所填志願順序分發升學。學生選填志願數不得超過志願總數之二分之一。分發學校則包括公私立高中、高職、以及五年制專科學校。

以這個說明爲基礎，討論這一方案實施後，對學生的可能影響。

不過在討論這一方案實施與否對學生的影響之前，需要先瞭解它對教師的影響。大體而言，某一教學方案若全面實施，對教師而言，將因造成教學環境的改變而影響到教學工作、教學效能、教學期望、同事關係，以及師生關係，轉而表現在老師的學校生活適應與身心壓力上；對學生而言，則因造成學習環境的改變而影響到學習工作、學習效能、學習態度與期望、師生關係，以及同儕（學）關係，最後表現在學生的學校生活適應與身心壓力上。

自願就學方案（以下簡稱本方案）若實行，教師的教學工作是否發生改變，可能受該教師對其所負責科目的打分方式之認識與評

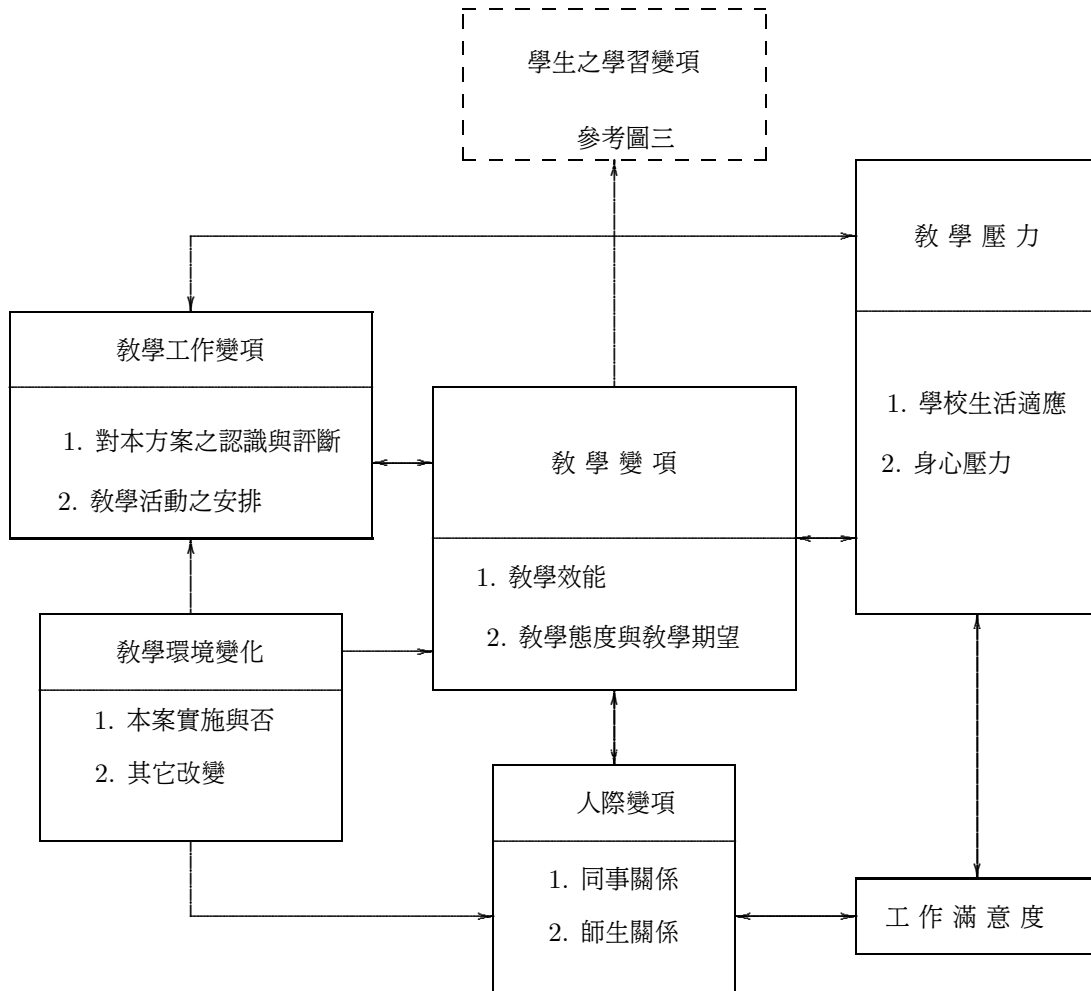
註二：有關青少年心理發展的整理，主要參考的是 Smart, M.S. 與 Smart, R.C.之“Children:Development and Relationships” 3rd ed. N.Y. Macmillan Pub. Co.,Inc. (1977)

斷所決定。舉例而言，某老師若認為班級五分制也好，百分制也好，終究是一種評量方式而已，教學活動不應該受評量方式影響，反倒是應該由教學活動來決定評量方式，則這位老師可能不會更改其教學工作；另一位老師若認為班級五分制評分結果將決定學生將來分發的順序，每次考試皆如職業棒球選手上場打擊一樣，每次打擊結果立刻換算成新的打擊率，也重新排一次打擊率順序排名，學生的每一次表現雖然沒有立刻換算成順序排名，但其實是一樣的。這位老師將因而修正其教學活動，令教學活動效果的評量達到儘量的公平，避免偏袒任何一人；他可能因而儘量不要「因材施教」。

老師的這項認識與評斷，亦可能影響到他的教學效能、教學態度與教學期望。教學效能指稱的是個人認為自己藉由教學活動或日常與學生的相處達到某種教育目標的可能性；教學態度泛指個人對教學的認知、對教學的情緒傾向，以及對教學的行為傾向；教學期望指的是希望將學生教育成何種「人」，也就是所期待的教育終極之目的。而當一位老師將這項認識與評斷表現在教學工作、教學效能、教學態度、以及教學期望上時，他也可能必須

面對新的同事關係（如：必須與「認識與評斷不同」的老師一起打學生的綜合表現的分數）、以及新的師生關係（學生將很快瞭解到老師對這項評分法的認識與評斷以及由之衍生的教學態度、期望等之改變，於是影響到師生的互動）。

視這方案實施與否為研究上的獨變項 (independent variable)，其第一階的依變項 (dependent variable) 為「對本方案之認識與評斷」、「教學活動安排」、「教學效能」、「教學期望」、「教學態度」、「同事關係」以及「師生關係」等七項；而若將第一階的依變項視為一仲介變項 (intervening variable)，則最後的依變項即為老師「在學校的生活適應狀況」與「身心壓力的表現」。如果我們將一位老師在學校裡的教學生活之連續性亦納入考慮，當然可以推測「工作滿意度」會回過頭去影響「個人的教學壓力」、「人際變項」與「教學變項」；「教學壓力」會回過頭去影響「教學變項」與「教學工作變項」；「人際變項」亦會回過頭去影響「教學變項」。依此，形成有關教師方面的本方案可能影響之理念分析如圖二：

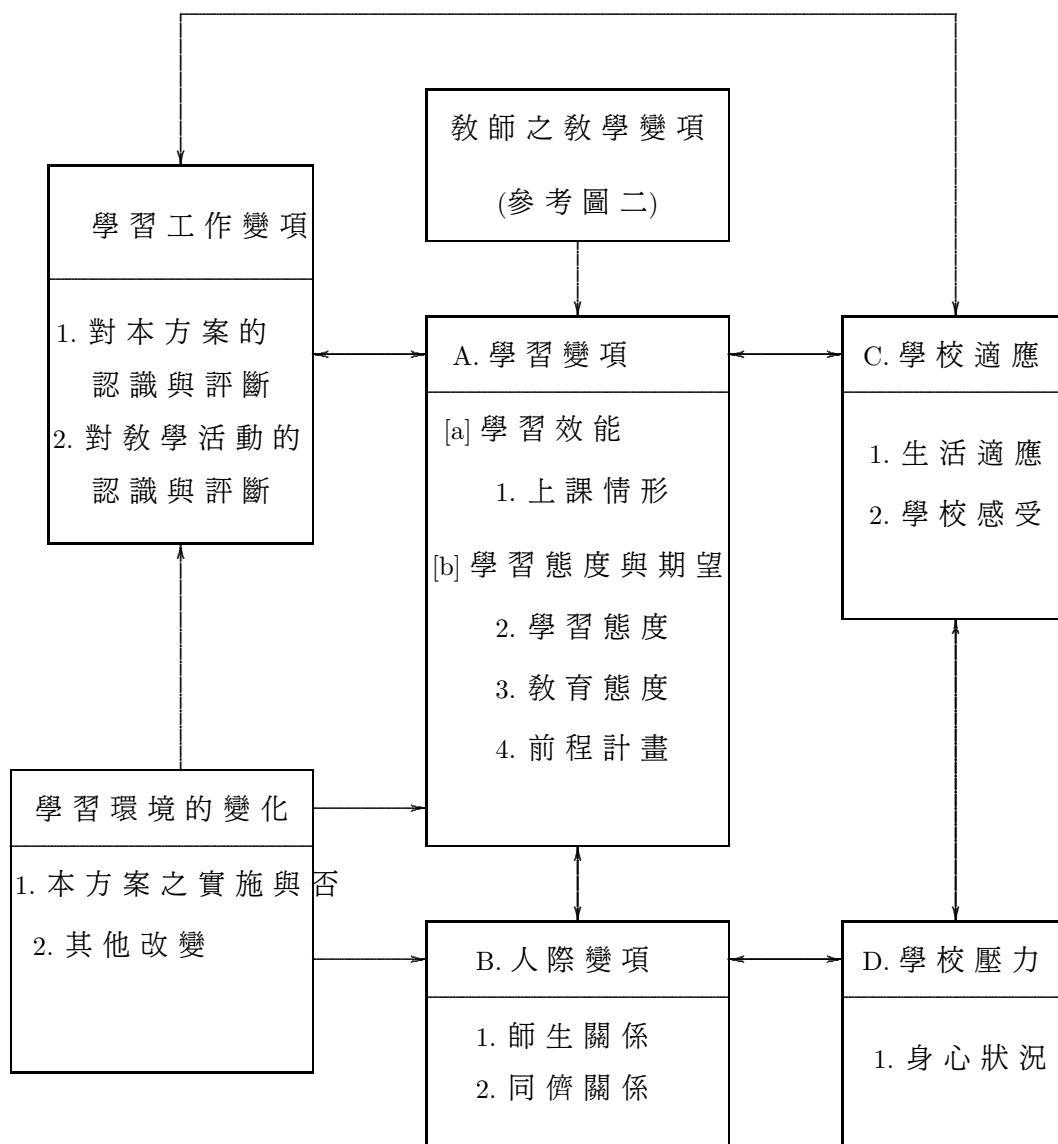


圖二 實施本方案可能影響教學相關變項之理念分析圖  
(取自吳英璋、何桂榮、吳武雄, 民83)

經由上述之說明，本方案之實施與否所可能造成的影響並不容易由單一的變項去瞭解。前文提及之本方案是否可以經「教學方法上的多元化、活潑化」與「學習評量上的多元化」而促成「五育均衡」，即不容易得到一個簡單的答案，其理由是「教學方法上的多元化、活潑化」與「學習評量上的多元化」只不過是「教學活動的安排」之一部份而已，而且

它還需要透過「教學變項」去影響學生。

本方案實施與否對學生的影響亦依循前述的分析：首先影響到的學生的學習工作、學習效能、學習態度與期望、師生關係、以及同儕關係，其次是學生在學校的適應（包括對學校的感受），以及身心力的表現（請參看圖三）。



圖三、實施本方案可能影響學習相關變項之理念上分析圖  
(修改自吳英璋、何桂榮、吳武雄, 民83)

根據前述 (圖三) 的理念分析, 吳英璋、何桂榮、吳武雄, (民 83) 取台北市與高雄市之參與實驗與未參與實驗之學生為樣本, 進行學期初與學期末的兩次測量, 得到結果摘

要如下:

由於台北與高雄施行本方案的方式有差別, 且三個年級的實施情況亦有很大的不同, 因此結果的統計分析即分成台北國一、台北



國二、台北國三、高雄國一、高雄國二、高雄國三六種情況進行。另一方面學期初的第一次施測與學期末的第二次施測是爲了瞭解國中生在學期中的可能變化情況，所以亦分別分析。

學期初的資料顯示 (1) 高雄國二組，未實施本方案的學生有較好的學習態度，較好的師生關係以及較好的同儕關係；(2) 台北國一組，未實施本方案的學生有較好的上課情形與較低的身心壓力；(3) 高雄國三組，未實施本方案的學生有較好的學習態度，其前程計劃亦較傾向升學；但實施本方案的學生有較低的身心壓力與較好的生活適應；(4) 台北國三組，未實施本方案的學生有較好的師生關係；但實施本方案的學生有較好的生活適應，且教育態度亦較具多元性。

學期末的資料顯示：(1) 高雄國一組，未實施本方案的學生有較好的學習態度；(2) 台北國一組，未實施本方案的學生有較好的上課情形、較積極的學習態度、較好的師生關係，以及較好的同儕關係；(3) 高雄國三組，實施本方案的學生有較多元的教育態度、較低的身心壓力、以及較好的生活適應；但未實施本方案的學生有較好的學習態度；(4) 台北國三組，未實施本方案的學生有較好的師生關係，但實施本方案的學生之身心壓力較低。

該項研究只能進行學期初與學期末的測量，受研究的時間限制，無法進行代間縱貫研

究 (參見吳、何、吳，民83，表一)，這項有限的結果摘述如下：

兩次測量的變化大致如下：四組的資料均顯示出上課的情形變差了；在學習態度上只有高雄的未實施本方案的學生沒有明顯地變得積極；在前程計劃上，實施本方案的學生明顯地變成較不重視升學；在教育態度上，只有高雄的實驗組變得較多元化；在師生關係上，高雄的實驗班與台北的非實驗班均有明顯地變好的情況；在身心症狀上，台北的非實驗班明顯的變成壓力較大；在生活適應上，則高雄的非實驗班明顯變得較好。

梁瑞安 (民82，引自梁瑞安，民83) 以高雄之國一、國二學生爲樣本，進行類似的研究，得到的結果如下 (註三)：

1. 對國一來說，自學班學生在「同儕關係」、「班級向心力」、「整體班級氣氛」等方面比普通班好；
2. 對國二來說，自學班學生在「同儕關係」、「班級向心力」、「整體班級氣氛」等方面優於普通班學生；
3. 對國一與國二學生而言，自學班的學生在「班級常規」方面優於普通班學生，但在「對教師信任度」、「班級民主氣氛」、「物質環境」方面則比普通班差。

與吳、何、吳 (民83) 的研究結果相較，梁 (民82) 國一組的情況，僅在吳、何、吳 (民83) 的期末測量中有類似情況；而國二組的情況，在

---

註三：吳、何、吳 (民83) 梁瑞安 (民82) 兩項研究取樣時間均爲81 學年度。

吳、何、吳(民83)的研究中,期初測量所得到的情況正好與之相反,期末測量則自學組與非自學組無顯著差異。這兩項研究結果上的差異可能與取樣的不同有關,吳、何、吳(民83)只取高雄市區內的學校,梁(民82)則包含鄉下的學校。另外,這兩項研究接未能控制如本文圖二所示之各項教學相關便項,這也許是兩項結果不一致的最大原因。

梁瑞安(民83)亦採第一學期末,第二學期初,第二學期末的三次調查方式,在十五個不同項目上的比較,有「民主氣氛」、「適性發展」、「發展氣氛(本變項含適性發展)」、「學習滿足感」以及「整體氣氛(包含升學焦慮之外的十個項目,民主氣氛、適性發展、學習滿足感三者亦包含在內)」等五個檢驗上,自學班優於普通班(以第一次測量為共變數,分析第二、三兩次測量的差異)。這項結果亦與吳、何、吳(民83)兩次測量的差異分析結果不一致。

前述三個研究在樣本數上均相當有限(各小組人數大概在150至380之間,因此相對於各項教學變項之未能控制而言,是會造成很大結果上之變異性,吳英璋、許文耀(民84)的一項調查,於台北、新竹、桃園三地區分別取了3001名、2231名、1110名的學生(合計6342名,係完成兩年調查的樣本數,第二年追蹤完成率為約85%)用以瞭解國一升國二,以及國二升國三的變化,其結果如下:

#### 一、國中整體的比較(人數為2343人)

將國中生整體視為一個大樣本,檢視其於各變項上的兩年差異,發現到了第二年,

「支持保護父親管教態度」的得分顯著降低( $T = 7.64, P < .001$ )「父權中心父親管教態度」的得分顯著升高( $T = -6.83, P < .001$ ),在兩項母親管教態度上,亦有類似情況( $T = 4.70, -12.46, P < .001$ ),可見在國中生的眼光中,父母親的支持顯著減低,負向的管教態度則升高了。

在上學習慣方面,「違規消極上學習慣」得分顯著升高( $T = -15.48, P < .001$ ),「主動自信上學習慣」則沒有太大差異。年級越高,似乎上學習慣越差。

學校之人際關係上,「自私競爭同儕關係」的得分顯著下降( $T = 12.93, P < .001$ ),「賞罰不明師生關係」的得分則顯著上升( $T = -4.89, P < .001$ ),「互助合作同儕關係」與「關懷照顧師生關係」兩項正向的人際關係都沒有顯著變化。年級越高,同儕關係中的負向成分似乎降低了,但師生關係中的負向成分更高了。

「身心症狀」顯著升高,「優柔寡斷自我效能」亦顯著升高( $T = -6.31, -4.80, P < .001$ ),「合群圓融自我效能」有下降趨勢,但未達顯著差異。國中生年級越高,身心健康狀況越差。

在教育態度上,「升學實質功能」、「就業實質功能」、「升學間接功能」三者之得分均顯著降低( $T = 5.94, 20.24, 3.76, P < .001$ )。年級越高不但不能對升學與就業有更清楚的認同,反而更模糊了。將這個大樣本,區分為國一升國二與國二升國三,兩組會有些許差異,但大體上是一致的。

## 二、國中一年級升二年級組之二年差異比較 (人數為1570人):

國中一年級升二年級組的各變項之二年差異比較,大致上與大樣本是類似的:支持保護父親管教態度得分顯著下降,父權中心父親管教態度得分顯著上升,母權中心母親管教態度得分顯著上升,違規消極上學習慣得分顯著上升,自私競爭同儕關係得分顯著下降,優柔寡斷自我效能得分顯著上升,升學實質功能與就業實質功能兩者之得分亦顯著下降。唯一的差別是賞罰不明師生關係與身心症狀兩項之得分雖然上升,但並未達顯著差異,另一方面升學間接功能得分雖然下降,但並未達顯著差異。

## 三、國中二年級升三年級組之二年差異比較 (人數為 773人):

國中二年級升三年級組之二年差異比較亦大致上與整體樣本的差異情況類似。其不同之處有:支持保護父親管教態度與支持保護母親管教態度二項上之得分雖然降低,但並未達顯著差異;優柔寡斷自我效能雖然有上升,亦未達顯著差異;升學間接功能得分是下降的,亦未達顯著差異。值得一提的是本組之「主動自信上學習慣」的得分是上升的,其差異亦很接近顯著值。這現象是否反映了升學壓力的作用,尚待進一步之檢驗。

再將焦點放在台北樣本,細分成台北的一年級升二年級樣本與二年級升三年級樣本,其結果如表一與表二:一年級升二年級這一組所得之的結果幾乎與大樣本一致,支持性的父母親管教態度顯著下降,權威管教父母

親管教態度顯著上升,違規消極上學習慣顯著上升,自私競爭同儕關係顯著下降,賞罰不明師生關係顯著上升,兩個負向的身心健康指標均顯著上升,對於就業實質功能的認同亦顯著下降。

國二升國三組的變化與前一組有些微差異:正向父母親管教態度有下降趨勢,但不顯著,正向的師生關係則下降顯著;身心症狀是顯著上升,但正負兩項自我效能均只有上升趨勢,未達顯著;其餘的變化則與上一組相同。

前述之樣本包含實施本方案與未實施本方案的學生,因此筆者將其中之全校實施本方案的國中一所抽出,分析其相關資料於表三與表四。一年級升二年級組在父母親管教態度方面的變化趨勢雖然與前述之各樣本相似,但僅正向的父親管教態度與負向的母親管教態度達顯著 ( $P < .01$ ),違規消極上學習慣一樣是顯著上升 ( $P < .001$ ),自私競爭同儕關係顯著下降 ( $P < .01$ ),身心症狀顯著上升 ( $P < .01$ ),升學實質功能與就業實質功能亦均能顯著下降。國二升國三組(人數僅七十多人)的變化就有所不同了:主動自信上學習慣與互助合作同儕關係均顯著上升,自私競爭同儕關係與賞罰不明師生關係則皆顯著下降;合群圓熟自我效能顯著升高。總而言之,本組在上學習慣、同儕關係、師生關係、健康狀況等四方面均有所改善。這是與前述之各樣本資料有很大差別。

另外,訪問該校之資深教師所得的訪問資料大致如下:

(1) 不必為聯考而教學,可以較自由安排,因

此教學內容與活動均較多元化,但教務處仍會要求學生留校作課業輔導(其理由如下面各項所述)。

- (2) 部份學生不在乎成績,因此造成被動型學生更被動,主動學習的意願降低。有些老師「推」得很辛苦,有些老師則以為壓力減少。
- (3) 學生在老師面前較敢表現自己,對老師較無禮貌,上課也常打斷教學,但嚴重違規行為則減少。
- (4) 班級氣氛不錯,學生在校很快樂,請假情況減少,出席率近100%。
- (5) 團體間的互動亦增加,傾向依賴團體的共同思考,較少表達個人想法。個人化傾向不高,服從權威的傾向亦不高。

這項訪問資料與國二升國三組的調查結果似乎是相配合的,亦即除了學習意願較低落外,人際關係,班級氣氛,以及在學校的整體適應均有改善。

雖然這所國中前二年剛換了校長,且一年級升二年級組的資料與台北大樣本或國中大樣本的變化相當接近,不過老師的主觀印象與二升三組的確有「改善」的傾向。

## 結語

自願就學輔導方案究竟能做到什麼?本文的基本想法是僅以推論的方式,推測本方案的可能功能是不足的,而如果以「五育均衡,活潑健康的孩子是國民教育的終極目標」作為思考的起點,則本方案究竟有何作用,急需要較仔細的探討(請參考本文的圖二與圖三及其說明)。就初步的實徵資料來看,整個國中生的變化似乎應重視在他們的眼光裡父母親的支持與理性的管教減少了,負向的權威性管教則增加了,而這種主觀上的變化與「消極上學習慣」有高相關,與負向的自我效能亦有高相關(吳璋與許文耀,民84);另一方面同儕關係有改善趨勢,但師生關係則有變差的趨勢,這兩者與自我效能亦有顯著相關(吳英璋與許文耀,民84)。將這項綜合性的結果與一所全校實施本方案的台北國中生資料比較,發現一年級升二年級組與大樣本相似,與二年級升三年級組的結果則有很大差距。當然,這項差距絕對無法以「實施本方案與否」當作唯一的解釋,但對筆者而言,這項結果的確促使研究者期待以本文之圖二與圖三的概念,對本項方案實施與否的功能,做長期之追蹤研究。

表一、台北國中一年級升二年級組於各變項上之二年差異比較

因素	第一年			第二年			T 值
	N	MEAN	S.D.	N	MEAN	S.D.	
支持保護父親管教態度	862	42.46	10.17	852	41.15	8.95	5.34 ***
父權中心父親管教態度	847	36.46	9.48	855	37.99	9.17	-5.22 ***
支持保護母親管教態度	874	44.24	9.43	847	43.13	8.63	4.17 ***
父權中心母親管教態度	868	31.18	8.41	863	33.54	8.46	-8.85 ***
違規消極上學習慣	866	42.09	8.70	855	45.20	8.72	-12.94 ***
主動自信上學習慣	885	35.27	5.41	871	35.05	5.33	1.95
互助合作同儕關係	892	14.50	2.97	875	14.44	2.72	0.58
自私競爭同儕關係	887	13.00	2.36	874	12.30	2.33	7.56 ***
關懷照顧師生關係	891	20.19	4.43	875	19.81	3.90	2.81
賞罰不明師生關係	892	5.88	1.56	887	6.23	1.64	-6.23 ***
身心症狀	845	35.22	9.08	875	36.39	9.27	-3.31 ***
優柔寡斷自我效能	861	36.30	6.92	870	37.56	6.55	-5.76 ***
合群圓熟自我效能	848	45.30	6.39	852	44.82	6.46	1.64
升學實質功能	870	26.43	5.38	875	25.82	5.12	3.24
就業實質功能	873	16.77	4.03	871	15.09	4.31	11.10 ***
升學間接功能	893	11.26	2.93	882	11.24	2.70	-0.03

\*\*\*  $P < .001$ 

註：樣本人數之所以有差異，係因為在某一分量尺上有漏答者，即被電腦作業自動剔除。

取自吳英璋與許文耀 (民84)。

表二、台北國中二年級升三年級組於各便項上之二年差異比較

因素	第一年			第二年			T 值
	N	MEAN	S.D.	N	MEAN	S.D.	
支持保護父親管教態度	548	40.57	9.96	541	40.21	8.94	1.31
父權中心父親管教態度	542	36.07	9.52	536	37.59	8.87	-5.49 ***
支持保護母親管教態度	551	43.25	9.62	545	42.88	9.28	1.33
父權中心母親管教態度	550	30.99	8.29	546	32.73	8.12	-6.02 ***
違規消極上學習慣	544	43.75	8.72	534	45.69	8.21	-6.80 ***
主動自信上學習慣	555	34.15	5.42	552	34.65	5.29	-2.80
互助合作同儕關係	560	14.43	2.98	551	14.44	2.74	-0.26
自私競爭同儕關係	557	12.43	2.37	546	12.16	2.33	2.92
關懷照顧師生關係	551	20.05	4.48	546	19.45	3.98	3.35 ***
賞罰不明師生關係	555	5.97	1.66	555	6.40	1.68	-5.53 ***
身心症狀	546	35.96	8.60	555	38.40	9.03	-7.12 ***
優柔寡斷自我效能	545	37.24	6.79	549	37.54	6.63	-1.31
合群圓熟自我效能	539	44.70	6.16	544	45.00	6.21	-1.30
升學實質功能	557	26.36	5.54	552	26.06	5.14	1.04
就業實質功能	557	16.58	3.98	559	14.95	4.10	8.83 ***
升學間接功能	557	11.58	2.93	558	11.45	2.67	1.22

\*\*\*  $P < .001$ 

註：(同表一) 取自吳英璋與許文耀 (民84)

表三、台北某國中一年級升二年級組於各變項上之二年差異比較

因素	第一年			第二年			T 值
	N	MEAN	S.D.	N	MEAN	S.D.	
支持保護父親管教態度	103	40.21	10.68	101	38.04	9.77	2.65 **
父權中心父親管教態度	99	35.37	8.70	106	36.04	9.65	-1.17
支持保護母親管教態度	103	41.45	9.83	107	40.00	9.41	1.21
母權中心母親管教態度	99	30.92	9.08	103	33.54	9.20	-3.23 **
違規消極上學習慣	105	44.10	8.65	100	48.73	9.09	-5.72 ***
主動自信上學習慣	108	32.80	5.73	102	32.21	5.55	1.41
互助合作同儕關係	107	13.56	2.85	102	13.69	3.00	-0.41 **
自私競爭同儕關係	107	12.61	2.40	102	11.60	2.73	+3.08 **
關懷照顧師生關係	108	19.01	4.60	103	18.90	3.73	-0.07
賞罰不明師生關係	107	6.04	1.41	108	6.08	1.66	-0.27
身心症狀	102	34.54	9.17	105	38.23	9.29	-3.15 **
優柔寡斷自我效能	101	37.45	6.61	104	38.27	5.71	-1.13
合群圓熟自我效能	99	43.12	6.17	104	42.86	6.14	-0.25
升學實質功能	101	25.99	6.45	107	24.59	5.03	2.63 **
就業實質功能	106	18.06	4.19	106	16.59	4.14	2.84 **
升學間接功能	107	11.02	3.10	107	10.65	2.56	1.22

\*  $P < .05$  \*\*  $P < .01$  \*\*\*  $P < .001$ 

註:(同表一) 取自吳英璋與許文耀 (民84)

表四、台北某國中二年級升三年級組於各變項上之二年差異比較

因素	第一年			第二年			T 值
	N	MEAN	S.D.	N	MEAN	S.D.	
支持保護父親管教態度	78	37.67	10.15	72	39.06	8.50	-1.94
父權中心父親管教態度	73	37.37	9.54	74	37.49	7.42	-0.42
支持保護母親管教態度	79	39.08	9.38	76	40.82	8.07	-1.96
母權中心母親管教態度	75	32.73	7.82	78	32.63	6.89	0.05
違規消極上學習慣	78	50.55	9.22	75	49.25	7.13	1.21
主動自信上學習慣	78	31.03	4.12	76	31.72	3.81	-2.22 *
互助合作同儕關係	79	13.41	2.59	76	14.17	2.04	-3.29 **
自私競爭同儕關係	78	11.55	2.23	75	10.64	1.72	3.74 ***
關懷照顧師生關係	78	19.99	3.83	75	19.89	3.65	0.04
賞罰不明師生關係	78	6.42	1.49	78	5.96	1.31	2.74 ***
身心症狀	75	37.77	9.04	77	36.95	9.01	1.08
優柔寡斷自我效能	73	39.27	6.32	76	39.30	5.21	-0.24
合群圓熟自我效能	74	42.39	5.21	78	43.62	4.38	-2.29 *
升學實質功能	79	23.95	4.75	77	24.13	4.55	-0.40
就業實質功能	78	18.46	4.06	79	17.72	3.52	1.42
升學間接功能	77	10.10	2.43	79	10.20	2.31	-0.20

\*  $P < .05$  \*\*  $P < .01$  \*\*\*  $P < .001$ 

註:(同表一) 取自吳英璋與許文耀 (民84)

## 參考文獻

1. 簡茂發、陳伯璋 (民83): 教育部及省市教育廳局試辦「自願就學方案」相關研究之整合分析。台北: 教育部
2. 林文瑛 (民83): 從正義的觀點看臺灣的中小學教育。輔仁學誌, 23期, 295-314 頁。
3. 徐宗林 (民80): 人文教育的特徵。教師天地, 55期, 19-22頁。
4. 黃俊傑 (民83): 從日本的臨教審經驗談我國的教育。教改通訊, 2期, 2-5 頁。
5. 黃武雄 (民81): 臺灣教育之現實分析與應行政策等 (未出版)。
6. 黃武雄 (民82): 從教育改革談自學方案。教育資料文摘, 32卷, 1 期, 29-38 頁。
7. 楊國樞、葉啓政 (民73): 升學主義下的教育問題。輯於楊國樞、葉啓政 (編): 臺灣的社會問題, 357-83 頁。
8. Atwater, E.(1992): “Adolescence” (3rd ed.), Englewood Cliffs. New Jersey: Prentic-Hall, Inc..
9. 吳英璋, 何榮桂, 吳武雄 (民83) : 自願就學方案下的教師與學生壓力之變化。台北: 教育部
10. 梁瑞安 (民83): 國中生自願就學輔導方案對班級氣氛影響之追蹤研究。教育資料文摘, 34卷, 3期, 100-26頁。
11. 梁瑞安 (民82): 高雄市實施自願就學輔導方案對於班級氣氛的影響研究。教育資料文摘, 32卷, 2期, 71-102 頁。

—本文作者任教於台灣大學心理系—