

# 自學方案的形式目標、運作目標 與實際效果

林文瑛

「國中畢業生自願就學輔導方案」(以下簡稱「自學方案」)從民國七十九年推出以來，即飽受訾議(參見國立教育資料館，民79，民81)，幾年試辦下來，更是風風雨雨。而最令人感慨的是，此一曾大張旗鼓，投注龐大資源，而今行將走入教改歷史，成為慘痛教訓的方案，留給社會的除了自學案試辦學生升學分發名額的爭議外，似乎並未讓我們大家從經驗中汲取經驗，從檢討中釐清是非，幾年的擾攘紛爭無非徒然消耗了政府與民間的教改資源。如果教育當局在出版了洋洋灑灑十一冊自學方案諮詢研究委員會系列報告之後，還是無法明白告訴社會大眾，這畢竟是一場什麼樣的教育改革，什麼樣的教育實驗，則對政策責任的擔當便該有所交待。

自學方案的內容完全無關師資、課程、教材教法等的檢討與改善，也完全不涉及升學機會的擴大或學制的改變，而卻能號稱教育改革方案，主要乃因其所揭示的預期目標是如圖一所示的，在於消除國中教育的嚴重缺失，達成五育均衡、教育機會均等的理想教育目標，而這些正是民間所一再詬病、一再強調、一再要求者。因此，當自學方案以如此響

亮動人的目標為號召，輔以「教育專業」的形象出現時，各方自不免對它有一番期待與幻想，而讓其有了試辦的空間。

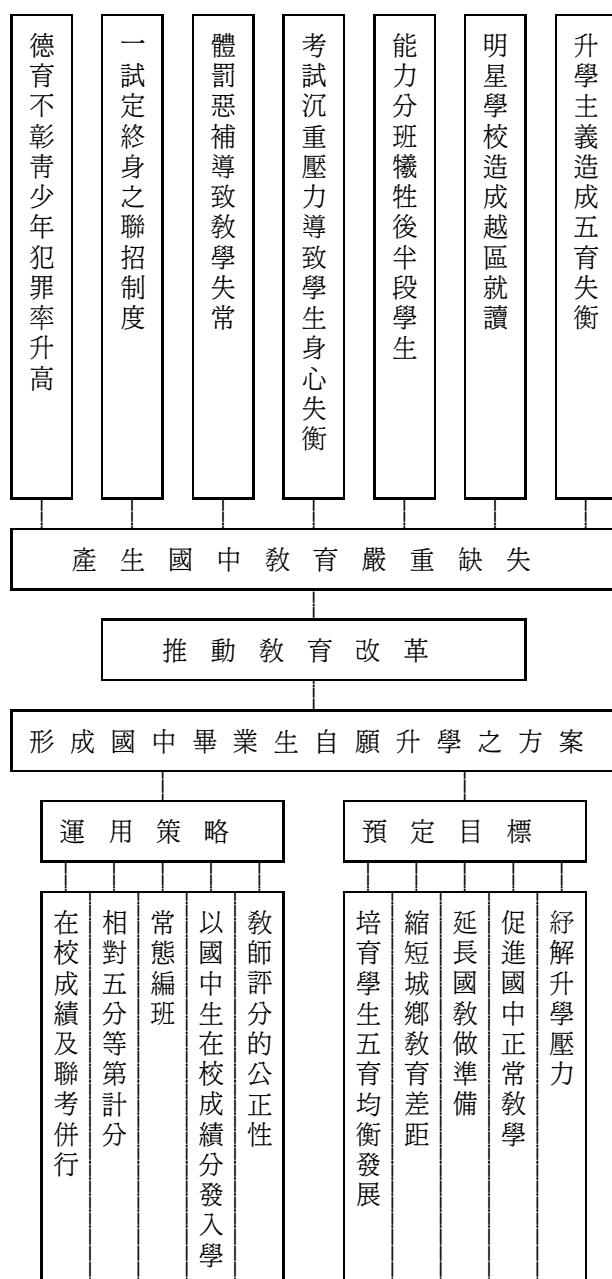
只要稍稍檢視自學方案的內容，便能很清楚地看出，自學方案其實只是一套新的高中、職、五專招生辦法。這套辦法擬廢止行之有年且飽受批評的高中、高職、五專各項聯合招生考試，改按學生在國中三年的學業成就篩選分發入學。為了配合這個招生辦法上的重大更張，教育部必須相應地修改「國中生學業成就考核辦法」，主要的改變是將原來的百分制絕對分數，改成五分制(或九分制)的等第分數，並具體規定了班級內各等第的人數比例。因此，自學方案的主要內容其實就是：取消聯考，將升學競爭型態由原先聯考區所有考生的競爭變為班級內競爭，將升學競爭內容由原先的智育評量變為五育評量。

## 自學方案的形式目標與實際運作目標

如圖一所示，教育當局顯然認為升學主義、明星學校、能力分班、考試壓力、體罰、惡補、聯招、德育不彰是國中教育產生嚴重缺失

的主要原因,但是在這些原因當中,又可粗分為兩類——與升學壓力直接相關的問題,以及間接與升學壓力有關的問題。升學主義、考試壓力、聯招屬於前者;明星學校、能力分班、體罰、惡補、德育不彰則屬於後者。屬於後者的這些問題其實是學校屈服於升學壓力之下,為爭取高升學率而採取的非常手段,因此與

其說是根源於升學壓力的症狀,毋寧說是學校教育失常的症狀。換句話說,我們可將國中教育問題分成升學壓力問題學校教育失常問題。這樣的分類有助於界定自學方案所欲解決的問題性質,也才能從其所採取解決問題的方法與策略上,釐清目標與手段的關係。



圖一. 國中畢業生自願就學計劃宣導重點圖

(引自「教育部八十一年度國中畢業生自學方案諮詢研究委員會諮詢審議小組會議實錄」, 民83, 頁124)

所謂升學壓力自然是源自於升學競爭, 而競爭源自供需狀態乃天下通義, 供需愈不均衡, 競爭便愈激烈。一般而言, 競爭愈激烈, 競爭結果對個人發展機會的影響便愈重大, 而反過來使得競爭更形激烈。不到百分之二十五的高中錄取率, 以及表一教育程度別職業分佈所顯示的, 高社會聲望、高社會地位以及高收入的就業機會是隨學歷高低而秩序井然的現象, 說明了家長普遍希望自己的子女具備大學以上的學歷, 並認為至少需要大學以上學歷才能在社會中安身立命的高學歷

需求的社會趨勢(參見林文瑛、王震武、陳學志, 民81)。由於國家限制了年輕人受教育求發展的管道, 使能力相近的人必須分流到不同的方向, 接受判若天壤的命運, 對競爭方式的公平要求自然高漲, 於是統一考試、統一命題、試卷彌封、入闈閱卷等等全套的制度便應運而生。由於這麼激烈的競爭全是在聯考上一決高下, 為求考試勝利, 教育便被扭曲成準備考試的歷程, 學校成了升學補習班(王震武、林文瑛、民83)。

表一. 台灣地區15歲以上勞動力之職業分佈(單位: 千人)

職業別	教育程度					
	國小以下	國中	高中	高職	專科	大學以上
專門性、技術性及有關人員	11 (0.4%)	15 (0.8%)	37 (4.9%)	131 (6.5%)	266 (27.6%)	292 (43.9%)
行政及主管人員	6 (0.2%)	9 (0.5%)	7 (0.9%)	22 (1.1%)	20 (2.1%)	25 (3.8%)
監督及佐理人員	79 (3.0%)	120 (6.7%)	190 (25.2%)	510 (25.3%)	332 (34.4%)	227 (34.1%)
買賣工作人員	336 (12.7%)	255 (14.2%)	157 (20.9%)	362 (18.0%)	148 (15.4%)	68 (10.2%)
服務工作人員	309 (11.6%)	202 (11.2%)	82 (10.9%)	189 (9.4%)	60 (6.2%)	12 (1.8%)
農、林、魚、牧工作人員	724 (27.3%)	167 (9.3%)	28 (3.7%)	87 (4.3%)	16 (1.7%)	4 (0.6%)
生產及有關工人、體力工	1178 (44.4%)	1002 (55.7%)	237 (31.5%)	676 (33.5%)	102 (10.6%)	17 (2.6%)
失業	12 (0.5%)	29 (1.6%)	15 (2.0%)	40 (2.0%)	20 (2.1%)	20 (3.0%)
總計	2655 (100%)	1799 (100%)	753 (100%)	2017 (100%)	964 (100%)	665 (100%)

(資料整理自「人力資源統計月報」, 頁14及頁26, 行政院主計處, 民國81年11月)

這種把升學主義和聯考制度視為教育問題根源的看法, 在教育部的官方文書中, 表現得極為清楚: 「由於升學立義的影響, 聯考制度造成國中教學偏重智育, 學生課業負擔繁重, 並連帶產生能力分班、越區就讀、惡補、體罰等不正常現象, 嚴重影響國中學生身心發展, 殊堪憂慮。仔細分析這些國中教育所面臨的問題, 主要乃在於升學競爭、聯考壓力所引起, 如果只從改進國中教育本身著手, 勢必仍無法根本解決。」(教育部, 「國中畢業生自願就學輔導方案初步規畫簡介」, 民82, 頁3)

教育部的這份教育診斷有三個重點: 第一, 今日之國中教育問題不出在國中本身, 第二, 升學主義與聯考制度所引起的升學競爭與聯考壓力必須共同為國中教育問題負責, 第三, 既然如前所述地, 升學主義既為社會趨勢, 自非政策所能撼動, 這個診斷的必然結論是, 教育部只能從取消聯考制度著手, 以減輕「聯考壓力」。因此, 教育部繼前述的教育診斷之後, 緊接著便提到, 根本解決之道在於「增加國民接受高級中等教育機會, 延長青少年受教年限」, 但是實際擬定的改革措施卻只是取消高中聯考, 另訂新的入學篩選辦法—自學方案—加以取代。

上述分析明白地顯示, 國中畢業生升學率已達88.32%(教育部, 「中華民國教育統計」, 民82)的今天, 「升學競爭」還會是種種教育弊端的根源, 則此種競爭顯然並非泛指所有的高中職升學競爭, 而是特指高中升學競爭, 因此要紓解升學壓力的根本辦法當然就是擴大國中畢業生就讀高中的管道。然而,

根據官方自己發表的文字, 看來似乎十分明白此道理的教育當局, 高揭「紓解升學壓力」為首要目標所推出的改革辦法, 竟會完全不涉及競爭壓力來源的解決, 而只著力於競爭方式的改變, 合理的推論當然是: 他們並非昧於競爭原理, 而是根本志不在於解決升學壓力的問題。因為, 只要壓力來源的強度不減, 去掉了「聯考」的升學壓力, 取而代之的, 必然是「自學方案」的「升學壓力」。

儘管聯考是「應劫而生」的, 不是聯考造成惡化的升學壓力, 反過來說, 倒是惡化的升學競爭造就了聯考, 但是由於過去幾十年來, 台灣的高度升學競爭及其引發的「升學工業」(林文瑛, 民83)總是表現在聯考制度之下, 而社會大眾也確實看到了學校教育深深受制於聯考, 產生了種種弊病, 因此社會上普遍形成了因為討厭強烈的升學競爭所帶來的種種弊病, 而連帶討厭起聯考的心理, 此種心理強烈到甚至以為只要取消聯考, 就可以消除教育上的種種弊病。在這樣的情況下, 一個取消聯考的新招生辦法, 自然容易讓人以為它是可以消除升學壓力, 可以解決國中教育問題的「改革」方案。

這樣的分析顯示, 自學方案的「預定達成目標」其實有兩種目標: 「形成目標」與「實際運作目標」, 形式目標是作為號召用的, 實際運作目標才是真正的改革目標。換句話說, 紓解升學壓力, 解決升學壓力的症狀是自學方案的形式目標, 解決「教學不正常」等升學衍生的學校教育問題才是其真正的實際運作目標。

## 自學方案與常態分班

自學方案的核心辦法其實就是一套固定比例五等第成績考查辦法，此一成績考查辦法既然採用等第分數，自然是常模參照 (norm-referenced) 的，而用以參照的常模則是班級常模，因此，升學競爭變成班級內競爭，學生的班級水準以及他在班上的名次決定了他的升學機會，反倒是他的實際能力、努力程度、動機、學習態度、學習環境等因素不見得那麼重要。原先社經地位高的家長不歡迎常態編班，不僅因為他們一般較相信能力分班能「因材施教」，有利於子女的升學，也因為高社經地位的家長不太願意他們的子女與背景複雜的各類學生同班。然而在自學方案的制度下，任何人若能僅與能力低或資源少的人競爭，競爭的壓力自然遠為輕鬆，這個考慮必然使得高社經地位的家長覺得，讓他們的子女與低社經地位或低能力的學生同班，能在升學機會上取得不少好處，使得常態編班顯得較有吸引力，自然能使常態編班的政策更容易落實，越區就讀明星學校的情況亦將自然改善。具體而言，自學方案是企圖利用升學競爭的壓力來對抗一般家長對常態編班的排斥力。由於升學競爭的壓力是如此之大，自然就凸顯了自學方案對達成常態編班的強制性效果，也難怪支持自學方案的家長中有將近三分之一的人竟然認為自學方案之爭就是常態分班與能力分班之爭 (林文瑛、王震武、陳學志，民81)。

自學方案所謂的「常態編班」有一個基本假設：各自學班在基本心智能力、各科學業成就上，國中三年，永遠呈常態分配。換句

話說，自學方案假設全體參加試辦的自學班學生之能力水準應呈常態分配，而且，每一個自學班之「學生能力水準」在班級內自成常態分配，不僅如此，甚且，在經過三年的國中教育過程中，這個「班級內常態分配」不但繼續維持不變 (前提是不重新編班)，而且反映到德、智、體、群、美五育的各種學習成就上，終其三年，各科在學習成就上都是呈常態分配的，其平均值與標準差在各班中是一致的。假如這個常態分配的假設事實上並不成立，則邏輯上各班的等第便不等值，以等第分數作為篩選基礎便不合適。舉例來說，假如某自學班在某科上學生的表現並不呈常態分配，高成就的人特別多，而另一自學班在同一科上，低成就的人特別多，則兩班的班級氣氛、學習動機、教師的態度等等可能會完全不同，在這種情況下，五等第分數的比較效度自然大有問題。

## 編班情形

由於自學方案設定各班學生的能力水準需呈常態分配，因此國一新生入學的時候，顯然需根據智商編班，使得各班的智商分配基本上接近常態分配，其平均值與標準差等同於一般國民智商分配的平均值與標準差。換言之，自學方案顯然假設，由於國中教育是一般國民教育，如果一般國民的智商為常態分配，且其平均值為 100，標準差為 15，則經過常態編班的結果，各班 IQ 之分配大體上應該都接近平均值 100，標準差 15 的常態分配。因此，如果某班之 IQ 平均值為 110，標準差為 10，即使該班之 IQ 為常態分配，由於這

個班的一般智力水準比別的班高而整齊，根據定義，這樣的編班方式已經近乎能力分班。

林文瑛、王震武、謝小芩(民83)檢驗了自學方案試辦班及普通班的IQ次數分配和常態分配理論值之差距，結果在抽樣的48個班級中，約有一半的班級(25班)，其IQ分配明顯偏離常態分配的假設，其中自學班(13班)與普通班(12班)又各佔一半。

這樣的結果顯示，即使各國中已經致力於常態編班，採用諸如S形分班的編班方式，然而編班的結果卻不保證得到常態分配班級。換句話說，自學方案的基本前提：常態分配編班，在國一新生入學編班時，就已經有一半不成立了。

其實，所謂「常態分配編班」是對「常態編班」這個名詞的誤解。各國中限於學區的人口特質、學生的社經背景，招收的學生會有怎樣的智商分配，是校方所不能控制的。理論上，常態分配指的只是個機率模式，實際上完全吻合常態分配的群體，並不存在，同時，越大的群體，越可能接近常態分配，越小的群體越不可能。人數少如一個班(約40人)的群體，是不大可能用「常態分配」這個名詞去加以描述的。

從這個角度來看，通常所謂的「常態編班」，至多只能指「常態機率編班」，也就是說，如果一個學校的學區學齡兒童之群體接近常態分配，則「隨機編班」的結果，會決定於「常態機率分配」。然而此一編班方式並不保證達到「常態分配編班」的結果。

換句話說，從學理到實際狀況，自學方案所謂的「常態分配編班」其實是個錯誤的假設。

## 各科分數的分配型態

如前所述，根據自學方案的假設，各科的分數均應呈常態分配。因此，假如目前不論自學班或普通班皆是呈常態分配編班的，則每一科段考的分數轉化成標準分數後，各班的標準分數皆應呈標準常態機率分配。

根據這樣的推論，林文瑛(民83)等人取樣台北市十二所國中、四十八個班級、1923位學生，將各科段考分數按各班的班級常模(亦即各班的平均值和標準差)標準化，然後合成自學班、普通班兩組資料，檢查其次數分配是否接近常態分配。這樣的研究事實上等於直接檢驗自學方案的理論基礎，以及五等第分數的效度。進行分析的科目包括國文、英文、數學、生物、歷史、健康教育等。理論上，如果各科成績的標準分數均呈常態分配，則各分配圖應接近以橫軸5點6間中央點( $Z=0$ )為中心左右對稱的鐘型曲線。然而，研究結果發現，所有分析的六科分配，皆多少有點負偏，Kolmogorov-Smirnov適合度檢定顯示，自學班除了生物及歷史兩科沒有顯著偏離常態分配外，其餘四科皆顯著偏離常態分配，而普通班的分數分配，則六科皆明顯偏離了常態。

這樣的分析結果顯示，自學方案的理論根本不合事實，五分制的固定配額，完全沒有根據。事實上，當不同的班級、不同的學校、或不同的科目有不同的分數分配型態時，不同班級的等第分數就代表不同的意義，無法做比較，更無法做升學統一分發的依據。而不同科目的等第分數亦不能相加，以得出一個升學分發用的加權總分，因為它們代表不同

的測量結果，有不同的原點和單位，硬拿來相加，就好比拿5公斤加3公升，不具有任何意義。

研究結果也顯示，各科分數都會有它自己的分配型態。事實上，分數的分配決定於教材的難度、考題的難度、考題的鑑別力、師生的努力程度等等諸多因素，事實上是不大可能有相同的分配形態的。除此之外，由於所有百分制的原始分數均受限於0分和100分的上下限，當全班成績均不錯時，自然會往高分區擠壓，造成負偏，反之，當全班成績低落時，就會出現正偏。換句話說，與自學方案所預期的相反，分數分配的偏態，才是教學評量的常態。自學方案的設計觀點，實在大有問題。

從這個角度來看，等第分數的問題其實在於分數分配的偏態，與九分制或五分制沒有太大的關係。自八十二學年度開始，自學方案的計分辦法已改為九分制，並採行班級與年級的混合常模，作此改變的理由自然是，認為九分制與混合常模可以改善班級常模五分制的缺點。然而，事實上只要學生成績分配是偏態的，九分制與五分制同樣失去固定配額的理論基礎，同樣充滿謬誤。同樣的道理，如果同校全級的分數分配是偏態的，則採用年級常模與班級常模便同等的不妥當。

換個角度，從教育的角度來看的話，理想的教育效果其實應該期待多數學生的成績皆集中於高分區，也就是說，其分數分配的理想型態應是負偏而集中。但是，自學方案固定配額五分制（或九分制）的設計，卻偏偏設定，在教育效果上，不論師生如何努力，總有一定比例的人學習效果不好，落於相當低分的區

域。這樣的設計也許有其篩選上的意義，但是從教育的角度來看，就顯得相當不妥。不幸的是，自學方案不僅是被設計作為升學篩選之用，而且還被賦予教育改革的任務。

## 自學方案與教育機會均等

前述分析清楚地指出：自學方案的前提——「常態分配編班」——不論就理論或現實而言，都是不成立的。因此，自學方案的整個升學分發計分辦法，其實是建立在一個錯誤的基礎上的。而且在教育效果上，教育部委託學者所作的研究亦指出：智育效果低落（林文瑛、王震武、謝小苓，民83），無法減少功課壓力及消除補習（馬信行，民83），不利於國中階段的心理發展（吳英璋，民83）。然而，這樣一個理論錯誤，教育效果不彰的制度卻仍能大張旗鼓，試辦至今，其主要原因除了行政當局的大力宣導推行之外，許多人相信以往能力分班狀況下被犧牲的後半段學生，可以因為自學方案的準強制性常態編班而受到同等的照顧，以及以往在升學機會上處於弱勢的學校可以因為固定比例五等第的計分辦法，而在升學率上大幅提昇，恐怕也是不容忽視的原因。換句話說，有人相信，自學方案在照顧弱勢學生的意義上，具有達成教育機會均等、縮小城鄉差距的效果。然而，這樣的期待是否有根據？弱勢學生是否真能受到教育上更多的照顧？如果深入了解自學方案中教

師角色的矛盾，便會明瞭這些只是形式目標，制度性因素使得這些形式目標終將落空。

## 教師的角色衝突

自學方案的設計使得教師們所給的分數變成升學分發的依據，這個制度上的設計一方面改變了國中教學評量的角色，另一方面也改變了教師的角色，使他們兼具國中教學人員與高中職招生人員的雙重角色。作為教育人員，他的角色特徵應是溫暖的、支持的、因材施教的；作為招生人員，他的角色要求則是鐵面無私、一視同仁。因此，理論上自學班的教師應該感受到角色衝突才對。事實上，在教學狀況上，研究結果也顯示，當教師們在自學班與普通班感覺教學上「需要花太多的心力」之處大體上沒有不同時，卻有十分之一左右的教師特別覺得在自學班上課最令他們困擾之處是，要花太多心力在「維持公平、客觀形象」上。普通班則完全沒有這個情形（林文瑛、王震武、謝小苓，民83）。這個調查結果多少透露出有關教師在自學班角色衝突的訊息。

雖然教師們表示「公平」方面的考慮不特別阻卻他們在自學班進行補救教學，然而前述調查結果也顯示，有30%的教師認為自學班的學生有三成以上需要補救教學，普通班卻只有15%的教師這樣認為。另一方面，同一批教師，在自學班「從未」實施補救教學的卻略多於普通班，而在自學班「常常」進行補救教學的則少於普通班。換句話說，就學生的需要而言，較需要補救教學的自學班實際實施補救教學的情況卻較少。更重要的是，公

平的考慮使得教師們在自學班的上課風格十分不同於普通班。當77%的教師在普通班上課時「不刻意去保持公平」，卻只有35%的教師在自學班也是這樣的。為求公平，比之於在普通班，有更多的教師在自學班「盡量照課本講解，避免針對個別學生的需要去調整授課重點」、「盡量不做個別指導」、「盡量和每一個學生保持等距離的關係」。

畢竟，教育上的「公平」與招生上的「公平」是不同的兩件事，在普通班，絕大部份（97.6%）的教師「很少會」或「幾乎不會」為「什麼叫公平」感到困擾，在自學班卻有16.5%的教師「常常會」或「有時會」為「什麼叫公平」而困擾。這種角色衝突的心理也反映在教師們打分數時；教師們在自學班打分數時，確實是比普通班更會「因為怕影響學生的升學機會」而小心翼翼。

上述的分析結果明白顯示，自學方案的班級內競爭型態使得原本是教育者與被教育者關係的師生關係，加上了一層競爭者與裁判者的關係。當全班學生進行零和競爭，甲的勝利就是乙的失敗，這種競爭情境會使得教師不得不自我設限於競爭裁判者的位置。他的主要考慮是公平、尤其是當競爭的勝負關係到諸如升學與否的嚴重後果時，公平的考慮便會凌越教育的考慮。如果協助甲的學習意味著幫甲打敗乙，這樣的協助所引發的便不是教學成功的樂趣，而是傷害另一個學生的焦慮。這種教學情境的邏輯結論便可能是，個別化的教學傾向被抑制，補救教學亦將近乎不可能。換句話說，當對弱勢學生的照顧意味著對非弱勢學生的打擊時，對弱勢學生的個別照顧便事實上不可能實現了。



## 升學名額的再分配

教育部自學方案諮詢研究委員會訪視評鑑小組訪視報告指出：「升學率較佳的學校傾向不贊同」(台東縣)、「馬公國中以外之十一校教師大多贊成試辦」(澎湖縣)、「聯考升學率高的學校傾向不贊同」(宜蘭縣)(頁14-15)，以澎湖縣為例，「澎湖由爭取試辦變為今日之強烈反對，最主要原因為校際差距太大，根據常態分配設計的固定比率五分制記分法，顯然與現實情況相差太遠，致家長與社會大眾，教師與學生皆無法接受」(頁9)。這些事例說明了自學方案班級常模五等第的升學分發辦法，徹底改變了原來的選才標準與升學市場生態，就拿澎湖縣來說罷，澎湖縣內只有馬公高中和澎湖海事水產職業學校二所高級中等學校，然而全縣近八成的國中畢業生均想升學馬公高中，而當地的馬公國中由於教育資源最多，升學率一向獨占鰲頭，是唯一的明星學校。但是自學方案的分發方式，使得望安、七美等離島的學生占去原本馬公國中升學馬公高中的名額，因此在地方議會的強大壓力下停辦。

再以全縣試辦的高雄市為例，檢視其80年度高中聯招錄取率(各國中升學率)與自學方案模擬分發結果人數之差異，發現各校依自學方案的分發與聯考分發第一志願的人數增減差異，以百分比而言，最多可增加3800%，最少則減少59.25%之鉅，此種變化猶如升學機會重洗牌、重分配，真是使得各國中「幾家歡樂幾家愁」。原來毫無機會讓畢業生上第一志願的國中，忽然因為自學方案的實施憑空產生保障名額，焉有不大表歡迎之

理？只要實施自學方案，辦學績效便不可能反映在校際差距上，有心經營學校者與無心辦學者的差異也無法反映在學生的成就差異上。

這些事例很明白地顯示出，自學方案的所謂「縮短城鄉差距」，其實只是「拉齊城鄉的升學機會」。換句話說，只是把原來屬於城市或某些學區學生的升學機會拿去給其他的學生，而不是創造升學機會給那些學生。這就好比鬧饑荒的地區，賑災的辦法並不是把食物送去災區，而是把災民的食物重新分配，使得原來吃得飽的人餓肚子一樣不合理。

因此，自學方案雖宣稱以改善國中教育為標的，由於它基本上只是一套高中招生辦法，恐怕還是和升學有比較密切的關係。例如林文瑛、王震武、陳學志(民81)的研究調查聯考與自學方案兩制並行下的選擇意願，結果顯示，假設兩制並行，而且只能二選一，則有53%的人願意為其子女選擇參加自願升學，47%的人選擇參加聯考。如果允許參加自願升學班者，可以改參加聯考，卻不允許選擇聯考的人改按自學方案分發，則選擇聯考的人數比例立刻降為28%。這是基於升學的考慮所做的選擇，不是基於教育的考慮所做的選擇，道理十分明顯。另外，研究結果也證實，選聯考的人對子女在聯考制度下，第一次就考上高中的可能性估計，顯著高於選自學方案者；選自學方案者則對子女在實施自學方案後，第一次就分發上高中的可能性估計，顯著高於選聯考者。由此可見，大部份的人支持或反對自學方案常多少與升學的考慮有關。

問題是，如果人材的定義不變，則自學方案的固定配額方式的分配升學機會，在升

學機會如此可欲，如此難求的現今台灣社會，只怕會製造更多的不公平。林妙香（民83）的研究即發現，班級常模五分制就錄取率為25%及30%時，最高錯誤分發率分別為71%及75%。

如果自學方案不能靠本身去吸引支持者，只能靠升學機會去號召支持者，吸引支持者，這樣的支持能否稱為支持，能否持久，恐怕有待深思。

## 自學方案與五育均衡

由於自學方案將國中三年所有科目均列為升學篩選科目，因此以往學校不按課表上課，只上聯考科目的情況必然可以改善，也難怪訪視報告會提到，「藝能科教師受到學校、家長及學生的重視，深切體會教師的尊嚴與權威」(教育部「自學方案諮詢委員會訪視報告」，民83，頁14)。但是如果對照同一研究報告學生學習生活適應情形時亦提到：「對於部份城市學校而言，功課壓力依然存在，甚至有過之無不及，因藝能學科也要列為分發的依據，因此連藝能學科之補習風氣亦頗為盛行。」(頁10)則所謂五育均衡便是按課表上課的想法恐怕未免過於天真，不問按課表上課的動機，不問按課表上課的內容，只要形式上達成「重視」的效果，便以為達成教育目標，則未免太過於駝鳥心態。尤其是以「採計」成績來逼迫學生重視，強迫學生學習，正是典型的「考試領導教學」的想法。如果我們認為聯

考扼殺了我們的智育，讓我們的學生只懂得死背，只學得考試技巧，那麼以採計成績來脅迫學生重視五育，必然使得音樂、美術等陶冶心靈的課也變得索然無味。在升學意願強烈，升學競爭激烈的地區，自學方案的五育均衡恐怕只會落得五育均補、五育均廢。

## 引導、強制與教育

林文瑛、王震武與謝小苓（民83）取樣台北市參與自學方案試辦之國中生及相應的對照組近兩千人，以及同時任教於試辦班級與普通班級之國文、數學科教師八十餘人，以檢驗自學方案對教學評量型態及角色的改變，是否確如理論所預測的，在國中智育上造成學生為競爭而讀書，破壞內發性動機，並使低成就者放棄學習的影響。研究結果明白顯示，自學班之智育成就落後於非自學班，而其落後之主因則係學生之學習動機低落。

或許有人會說，自學方案要達成的是「五育均衡」而不是「智育掛帥」，是以智育上的缺點縱然存在，也不足以貶損自學方案。有此說法者，顯然誤以「重視智育」為「智育掛帥」。而所謂「五育均衡」若意味著降低智育水準，以和其他四育「均衡」，則如此「均衡」絕非教育之本意。此外，智育的目標本在啓迪心智，消除蒙昧，若因誤認現有國中教育是「智育掛帥」，即反對重視智育，則此種觀點只能說是「反智」，不是「反對智育掛帥」。換句話說，如果研究證據顯示，自學方案在智育上有嚴重缺陷，則所謂「五育均衡」實已不可能。

競爭的項目(科目)也許能引導學生、家長與教師重視這些科目,然而競爭的壓力卻會改變教育的作用機制,以及教育生態。現有文獻顯示,競爭的壓力將使學生只致力於學習那些可能考的題材,使教師重視考試能力的培養與表現,而忽略真正知識與能力的發展,同時,難以客觀評量的主觀鑑賞能力也容易被忽視。就評量的層面來說,強大的升學壓力使得「公平」成爲最重要的考慮,因此,新修正的成績考查辦法中,不僅大幅提高客觀評分的標準,而且要求教師按規定的評分表格評分(教育部,國民中學畢業生自願就學輔導方案簡報,頁16)。在這個情況下評量的設計便會日益講究其方便性與客觀性。換言之,方便實施(同時、大量)、方便評分,及不易引起爭論,便會成爲出題的三大指標(Nickersen, 1989, p5)。於是選擇題、高度結構性問題、有標準答案的題目,便會成爲評量的主要型式與內容。

這樣的評量方式與內容,所測量的自然以基本的技能、片斷的、可分割的知識爲主,它對基本知能的學習或有幫助,對於高層次的認知能力之學習卻助益有限(Frederiksen, 1984; Norris, 1989)。自學方案這種評量引導教學的可能效果是:高層次的分析推理能力、組織綜合能力、美感經驗、情緒平衡等等,在教育上便會逐漸退居次要,甚或遭致湮沒(Jackson, 1987)。

## 評量的問題

從學理的角度來看,自學方案之爭議性既已如前所述,而評量技術的限制更使問題

複雜化。自學方案既以升學篩選爲主要的著眼點,它的核心部份自然是評量的技術。不幸,評量技術在德育、群育、美育方面迄今猶未成熟,自然引起外界對評量的公平性之疑慮。將一班學生的做人態度或道德水準或美感經驗硬分成固定名額的三或五個等第,在學理上也難以自圓其說。五育的評量能否使用同一套五等第記分法尤其令人懷疑。

Coombs(1970)曾將測量(評量)加以分類,根據他的分類,測量的資料可能顯示彼此之間的跨越關係(dominance relation)或接近關係(proximity relation),當一位數學老師出一份教學考題去考學生時,他所得到的資料是,那些學生跨越(答對)了那些題目,此時,他的資料顯示了學生能力與考題的跨越關係。另一方面,當一位導師對學生的「操行」加以評分時,他的分數所顯示的是,這些學生的品行有多接近理想的狀態,這種分數反映的是學生品行與理想狀態接近的關係。兩種測量是性質既不相同,也使用完全不同的技術(Coombs, 1970, Ch.3; Coombs & Avrunin, 1977; Suppes, Krantz, Luce, & Tversky, 1989, Ch. 14)。一般而言,跨越關係的測量技術發展得早,研究的人多,技術遠爲成熟,接近關係的測量技術不但發展得晚,像道德情操之類的測量,研究的人更少,能否測量,測量的結果之效率爲何,更有待進一步的釐清。就測量的現有理論來說,一個現象能否測量,並不決定於是否有人編出一個量尺,一套測驗等等,而是決定於這些測量的本身,是否具備了某些先決條件,例如現象與現象之間的關係是否具有傳遞性(transitivity)(Krantz, 1974)。在接近關係的測量上,

測量的先決條件是什麼，至今還未能弄清楚，因此，群育、德育成績的量化，自然十分可疑。

退一步說，假設研究結果最後能證實，德行是可評量的，它也並不等於表示，現有的任何評量技術是有效的 (valid)，而這個說法當然也適用於群育的評量上。也就是說，雖然教師們為學生的德育、群育、美育、體育打分數的歷史，差不多與近代學校歷史一樣長，然而這些年復一年出自教師筆下的數字，究竟能否代表學生的德行或待人處世的風格，或者代表學生身心受藝術陶冶、身心健康的程度，並不因打分數的做法行之已久，而被證明。這種測量上的「代表性問題」(representation problem)，一直都是群育、德育，以至於美育、體育評量上無以自明的問題。既然難以確定這些分數究竟反映什麼，拿這些分數來作為升學分發的依據，就招生選才的角度來看，究竟具有怎樣的效果，自然也就難以澄清 (參見 Krantz, Luce, Suppes, & Tuersky, 1971, Ch 1)。

也許我們可以說，像國中的國文、英文、數學等科目的教學，除了為達成國民教育的目標外，它們事實上也為學生的進一步教育預作準備。然而，群育、德育、美育、體育卻可能完全和升學無關。國中的群育並不為高中的群育作準備，我們也不能說較懂得待人處世的人適合唸高中，待人處世較差的人適合唸高職，最不懂得待人處世的人適合就業。同理，我們也不能說跑得快，跳得高的人比殘障者適合唸高中，能歌、能畫的人比只能欣賞別人唱歌、畫畫的人適合唸高中。不論一個人想不想升學，我們對他們的群育、德育、美育、

群育，應該設定一樣的目標。因此，就選才的角度來看，智育之外的四育其實和一個人適不適合升學，完全不相干。

因此，將群育、德育、美育與體育列入升學競爭，唯一可能發生的功效，可能只在於升學壓力將對國中五育發生引導或強制效果。這樣的效果，如前所述，將如同以往受制於強大升學壓力下的智育般，變得僵化、制式，毫無生機。

## 結論

前述的分析顯示，自學方案的設計是以取消聯考、紓解升學壓力為形式目標，以爭取長期以來厭惡聯考壓力的社會大眾之支持，實際卻是意圖以升學競爭的壓力來引導或強制國中的教學活動，達成常態編班、縮短城鄉差距、五育均衡的具體運作目標。然而由於這種引導或強制效果的達成是透過採計五育分數作為升學分發的依據來達成的，是透過班級內競爭達成的，凡此種種，皆使得自學方案的實際效果與具體運作目標之間，亦呈現相當大的落差，甚至在精神上實際是南轅北轍的結果。因此，當前更重要的問題也許不是追究我們的教育系統曾經設定或應該設定怎樣的教育目標，而是去弄清楚自學方案的設計將引導或強制我們的國中教育走向怎樣的方向。了解這些引導或強制的機制或將有助撥開教育改革的迷霧，釐清教育改革的真正阻力所在。

## 參考文獻

1. 王震武、林文瑛 (民83)「升學制度與升學症候群」。澄社、臺灣研究基金會、人本教育基金會合辦,「全國民間教育會議」研討會論文。
2. 林文瑛、王震武、陳學志 (民81)「家長對升學方案的選擇意願之研究」。財團法人張榮發基金會國家政策研究中心研究報告。
3. 林文瑛、王震武、謝小苓 (民83)「自學方案下教學評量型態及角色的改變對國中智育的影響」。教育部研究報告。
4. 林妙香 (民83)「改進國中畢業生自願就學輔導方案專案研究 (一) 五制計分法之鑑別度及公平性之研究」。教育部研究報告。
5. 馬信行 (民83)「自願就學輔導方案之意見調查分析」。教育部研究報告。
6. 教育部 (民81)「國民中學畢業生自願就學輔導方案簡報」。
7. 教育部 (民83)「教育部八十一年度國中畢業生自願就學輔導方案諮詢研究委員會諮詢審議小組會議實錄」。
8. 教育部 (民83)「教育部八十一年度國中畢業生自願就學輔導方案諮詢研究委員會訪視評鑑小組訪視報告」。
9. 國立教育資料館 (民79)「教育部輿情資料專輯之一 — 延長十二年國民教育」。
10. 國立教育資料館 (民81)「教育部輿情資料專輯之八 — 談國中畢業生自願就學方案」。
11. Frederiksen, N. (1984), The real test bias: Influences of testing on teaching and learning, *American Psychologists*, 39, 193-202.
12. Coombs, C. H. (1970), *Mathematical Psychology*, New Jersey: Prentice-Hall.
13. Coombs, C.H. & Avrunin, G.S. (1977), Single-peaked functions and the theory of preference. *Psychological Review*, 84, 2, 216-230.
14. Jackson, P.W. (1987), Mainstreaming art : An essay on discipline -based art education. *Educational Researcher*, 16, 6, 39-43.
15. Krantz, D.H., Luce, R.D., Suppes, P., & Tversky, A. (1971), *Foundation of Measurement*. Vol. 1. New York : Academic Press.
16. Krantz. D.H. (1974), Measurement theory and qualitative laws in psychophysics. In D.H. Krantz, R.C. Atkinson, K.D. Luce & P. Suppes (Eds.), *Contemporary developments in mathematical psychology*, Vol.2. Measurement, Psychophysics, and neural information processing. (pp.160-199). San Francisco, CA: Freeman.
17. Nickerson, R.S. (1989), New directions in educational assessment. *Educational Researcher*, 18, 9, 3-7.
18. Norris, S.P. (1989), Can we test validly for critical thinking? *Educational Researcher*, 18,9, 21-26
19. Suppes, P., Krantz, D.M., Luce, R.D. & Tversky, A. (1989), *Foundation of Measurement*. Vol.2. San Diego: Academic Press.

—本文作者任教於輔仁大學應用心理系—