

自學方案下群育／德育 評量方式之教育效果研究

林文瑛·王震武

(輔仁大學應用心理學系副教授)

自學方案採計國中五育成績作為升學篩選的依據，此一設計使得作為高中職招生辦法的自學方案會對國中教育產生實質的引導作用。在德育／群育方面，這種引導的效果及其引發的問題可以從兩個層面去加以探討：(1)德育／群育分數究竟能否反映或反映了那一種德性、群性，(2)透過德育、群育分數在升學機會上的獎懲效果，所造成的教育效果是否切合我們的教育目標。本文探討了這兩方面的問題。文獻的分析顯示，用這種方式來加強國中的德育／群育，可能會使德育／群育變質，造成令人憂慮的影響。

壹、引言

「國中畢業生自願就學輔導方案」（簡稱「自學方案」）被某些人稱為「四十年來最重要的教育改革方案」，然而，這個方案卻也是四十年來爭議最大的教育方案。根據臺北市教育局於民國八十一年四月編印的宣傳資料，此案的基本目標是：

1. 紓緩升學壓力，促進國中教育正常化，培養五育均衡發展之國民。
2. 增加國中畢業生就學機會，提昇國民素質，並培養國家建設人才。
3. 試辦並輔導國民中學畢業生自願就學高中、高職及五專，作為延長教育年限之準備。

為了達成這三個目標，此案確立了兩項基本原則：

1. 自願（非強迫）就學：

國中畢業生自願就學高中、高職及五專者，依其國中三年在校成績及志願分發入學。

2. 免試（免聯考）入學：

國中畢業生自願就學高中、高職及五專者，免除入學考試，而改以國中三年在校成績作為分發入學之依據。

根據這兩大原則，自學方案的具體作法如次：

1. 以國中在校成績統一登記分發入學。
2. 在校成績採逐年增加比重方式核計：一年級成績佔20%，二年級成績佔40%，三年級成績佔40%。
3. 在校成績包括二部份：

- (1) 學科成績：

包括公民與道德、國文、英語、數學、歷史、地理、理化、生物、地球科學、健康教育、體育、童軍教育、美術、工藝（家政）、音樂和選修科目等，以學期為單位，分別核計各學科成績。

- (2) 綜合表現：

包括出席考勤、日常表現、團體活動、獎懲、校外特殊表現等項目。

4. 在校成績之計算方式：

- (1) 學科成績和綜合表現均以班級為常模。
- (2) 綜合表現由學校組織綜合表現成績審核委員會核給之。
- (3) 學科成績和綜合表現均採「相對五分制」記分，每一等第的學生人數各有一定的百分比率。
- (4) 各學科學期成績依授課時數加權計算，綜合表現成績則採乘以4之加權計分。

5. 依國中畢業生三年在校成績高低順序，再按所填選的志願順序分發。
6. 保留適當名額供83學年度以後畢業者，於隔年申請重新分發。成績以原三年在校成績並加統一考試成績分發。

這些資料十分清晰地顯示了這個方案的幾個特點：其一是，目標在改善國中教育、提昇其教育功能，基本原則卻是關乎高中、職及五專的升學篩選，其具體辦法則是一套高中、職、五專的招生辦法。顯然，此方案是試圖以升學辦法及其相關措施的改變，向下引導國中教育，從而「促進國中教育正常化」；其二是，取消高中聯招，改以國中在校成績作為升學篩選的依據，國中日常教學評量從此兼具升學考試性質；其三是，此方案以一套「班級常模五分等第法」（或「五等

第計分法」)去轉換國中在校成績,由於採取「班級常模」,且各等第的人數是固定的,使得升學競爭由聯考區的競爭變為班級內競爭;其四是,在整個高中、職入學篩選作業上,採計國中全部五育分數,使得升學競爭由智育競爭演變為五育競爭。

所有這些方案的特點都成了爭議的焦點。焦點之一是:從教育的角度來看,利用升學競爭來引導教育,究竟對教育本身是有益的,還是有害的?焦點之二是,國中日常教學評量若必須同時具有教學診斷與升學篩選的功能,它對日常教學評量活動將產生怎樣的引導或干擾作用?焦點之三是,刻意地將升學競爭的壓力引進教育「制度」裡頭,而且落實為班級內競爭,對於教育的效果,尤其是德育、群育與美育的教學效果將發生何種影響?焦點之四是,五育競爭到底能促進五育均衡,還是一體改變了五育內涵?

貳、引導、強制與教育

前述的爭議具有一個共同的核心:競爭。競爭代表供需失衡,由於想升高中的人多,高中的招生名額相對地稀少(以81年台北區公立高中聯招為例,錄取率只有百分之二十五點五),從而,物以稀為貴,因此,競爭不只決定了誰勝誰敗,而且深深地影響到社會的價值系統。競爭的科目常被視為比較重要的「學問」。此所以明清科舉能使四書及其背後的思想長期主導社會意識型態,而近四十年來的升學競爭則導致「智育掛帥」、「文憑主義」。自學方案就是根據這樣的想法,打算以五育競爭引導國中教育,以達成五育均衡。

然而,如果前此的聯考制度與更早的科舉制度對學術、教育、乃至於社會價值觀的影響是引導性的,則自學方案對國中教育除了引導作用外,尚有強制作用。因為升學競爭採計了五育分數,所以學校不得不按課表上課;因為自學方案下的升學競爭是班級內競爭,為了有利於競爭,高成就者寧願與低成就者同班競爭,於是迫成了常態編班。自學方案的支持者與期待於此方案者,正在於此方案利用競爭壓力,發揮了對國中教育的某些強制作用。

換句話說,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,然而競爭的壓力卻改變了教育的作用機制,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。師生們為求在競爭上取得優勢,自然會以教科書的背誦、解題技術的演練等為學習重點。至於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)。是則,將欲導引,實有扼殺之虞。

這些可能發生的影響,在自學方案的設計下,不僅遍及五育,而且長達三年,不僅競爭,而且是班級內的名次競爭。這種教育情境的安排,將造成怎樣的教育結果,也許Smith (1991)的研究值得參考。在訪問了多位老師之後,Smith對於以同學間的「相對分數」作為升學分發的依據所造成的影響,得到如下的結論:

1. 學生和老師都容易發生作弊或欺騙的情形。

因為大家都只注意分數和名次,不在乎真正學到了多少。

2. 教師教學動機低落。

由於常模參照評量注重公平,通常採標準化測驗或統一考試,教師的教學內容和進度必須配合考試,毫無自主性。若參照常模是小團體,則由於教學效果難以顯現,同樣使教師缺乏動機。

3. 教師對學生的壓力與挫折覺得焦慮,有些甚至有罪惡感。

4. 浪費太多時間在準備考試上。

即使有時間上補充教材,為了爭取高分,大部份的師生寧願重覆練習考試內容。

5. 考試限制了教學內容。

Smith (1991)的研究凸顯了一個危機:諸如自學方案這樣的班級內升學競爭設計,很可能正好傷害了群育與道德教育。因為自學方案事實上改變了師生之間與同學之間的相對關係。教師不只教導學生,而且篩選學生;同學與同學之間原先主要的關係可能是朋友,現在可能是敵手。青少年原本到學校去交朋友,現在則到學校去打敗別人或者被別人打敗。人際關係既然徹底被改變了,群育與德育自然也會發生相應的改變。衡諸現有之文獻,可能的教育成果也許是助人行為減少了,幸福感降低了,學習效率變差了,學生對打敗別人比對獲取勝利的果實更有興趣(Kagan & Madson, 1972),同時他們通常也較相信別人會採取競爭行為,擔心因而損失相對利益。

競爭氣氛會改變人與人之間的溝通頻率、溝通對象與溝通性質,一般而言,在這種情形下,同學之間的溝通頻率會減少,並且顯得

較保留、較籠統、也較無效率。競爭情境下的溝通品質較保留、較表面、較不觸及有關競爭的課題，也在 Johnson, Johnson 與 Stanne (1986) 的研究結果上獲得實證支持。國中階段的青少年原本就比較重視人際關係，臺灣的青少年又比其他國家的青少年有更高的人際取向 (Offer, Ostron, Howard, & Atkinson, 1988)，因此人際關係的改變對他們的影響特別大，不適當的人際情境，可能使學生厭惡學校、逃避學習，對於群育的影響自然是難以估計的。

概括的說，自學方案所造成的班級內競爭氣氛，與許多教育學者所主張的良好教育氣氛可能恰好背道而馳。尤其是在群育與道德教育方面，學者們通常認為理想的教育情境，應具有寬容的氣氛 (村井實, 1981, 1990)，免於威脅的環境，開放的討論空間，學生因之可以具有自由的心靈。易言之，就這些學者們的觀點來看，甚至可以說，如自學方案這樣為了達成常態編班，刻意引進競爭到班級之內的設計，對教學活動所發生的強相互作用，可能恰好威脅到群育教育、道德教育或其他方面的教育。以群育為例，群育教育的核心是尊重與接納異己的能力，這種能力的培養需要透過互助與分享 (helping and sharing) 的實際體驗去完成。然而所謂互助經驗與分享經驗的關鍵在於，人類純粹的善意與體諒 (Hoffman, 1976)，任何功利的考慮都會使這種培養同理心的經驗成為不可能。為了善意而主動關心別人會產生真正的連帶感，為了升學而表現關心別人的行為則可能只造成心理上的負擔或行為的工具化。強制要求合群行為，只能造成參與團體活動的行為表象，引不起主觀上樂而行之的感受，更可能斲喪日後強制影響消失後的內發性行為動機。

叁、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為主要的著眼點，它的核心部分自然是評量的技術。不幸，評量技術在德育、群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數學考題去考學生時，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的接近關係。兩種測量是性質既不相同，也使用完全不同的技術。一般而言，跨越關係的測量技術發展得早，研究的人多，技術遠為成熟，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，測量的結果之效度為何，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，並不決定是否有人編出一個量尺，一套測驗等等，而是決定於這些被測量的現象本身，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，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、群育打分數的歷史，差不多與近代學校的歷史一樣長，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，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」，一直都是群育、德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，拿這些分數來做為升學分發的依據，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 (Krantz et al., 1971)。

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做準備。然而，群育、德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。不論一個人想不想升學，我們對他們的群育，應該設定一樣的目標。因此，就選才的角度來看，群育分數其實和一個人適不適合升學，完全不相干。德育分數亦然。

因此，群育、德育之列入升學競爭，唯一可能發生的功效，可能

只在於他們將對國中群育與德育發生引導或強制效果。然則，問題又回到評量的代表性問題來。教師所給的分數如果事實上不能代表一個人的德行水準、或待人處世的態度，這些分數所能發揮的功效，可能便不是引導而是誤導了國中教育。以自學方案中代表群育與德育的「綜合表現」成績考查辦法為例，依出席考勤、日常表現、團體活動、獎懲與校外特殊表現等項目所評定的分數，反映的不外是學生的勤惰（或者健康狀況）、守規矩、及才藝表現，與群育目標所在的善意與體諒，德育精神所在的正義與是非，可說完全不相干。而透過這樣的評量，其所啓示於學生的可能是：循規蹈矩、記功嘉獎就是品行好。

從另一角度來看，假如教師們所給分數確實反映了學生待人處世的態度或德行的某一面，只是這一面可能正好是我們原先的教育哲學所不重視的一面，那麼評量引導或強制教學的結果，便會不知不覺改變我們的教育哲學或教育目標。舉例來說，如果一位教師所給群育分數大體上只反映了學生的領導能力或自我表現的積極性，在這個情況下，即使我們原先的群育教育目標中，並不包含一定要學生懂得在團體中表現自己，只要學生能體認群己關係、適應社會生活，那麼，以這樣的群育分數作為升學篩選的依據，將引導我們的群育教育目標到領導能力上來，因為不論教師或學生，在此情況下，均會特別重視在群體中的積極表現，從而我們可以想像學生為了爭取群育成績，將會盡力爭取擔任班級幹部、或參加社團活動，換句話說，教師的評量標準凌越了原先的教育哲學，從而也改變了我們的教育目標。

因此，就德育、群育分數列入升學競爭一事而言，便有两个問題有待解決，其一是，這些分數代表這些教育成就的那些層面；其二是，這些分數的評量是否切合我們的教育目標。

肆、評量分數的代表性問題

群育與德育都涉及人際間的互動，甚至可以說，群育與德育一大部份是經由師生互動的潛在課程達成的，透過群育與德育教育，我們期待學生發展出一套具有相互性、穩定性、自律性，而又能滿足其意識中道德公設的人際互動法則，因此其內容包括群己關係的認識與適應、溝通行為法則，及道德判斷意識，以哈伯馬斯的話來說，即一般性原則與程序模式的相互作用（沈力，民79，頁126）。因此嚴格說來，

群育與德育實是一體兩面，無法明確區分，若論差異，也只是方向上的，而非本質上的，就如Saltzstein (1976)區分傳統道德(conventional morality)與人本道德(humanistic morality)一般，德育的終極考慮在道德原則，而群育則在人際關係，但基本上其為德行教育則是一致的，與社會習俗教育有著本質上的差異。Nucci (1982)認為，道德行為的教育重點在違反道德律時對他人所造成的傷害與不公平，因此教師應教導學生體會他人的感受與需求。與此不同的是，社會習俗的教育重點則在社會秩序與一般共識。譬如說，學生不應直呼老師的名字，這是一種社會習俗，這個規範之所以應被遵守，不是因為怕傷了老師的感情，而是社會習慣使然。反過來說，教師教導學生不打人，並不是因為校規有了這種條定，而是因為打人是暴力行為，它傷害了別人，或使別人感到痛苦。

Nucci認為，教師應避免將社會習俗行為德行化，亦應慎防將道德行為解釋成社會制度，因為唯有正確理解道德行為及社會習俗行為的本質，才能真正掌握人際道德原則及社會習俗原則(Nucci, 1982, pp.115-117)。換句話說，任意性的社會習俗與非任意性的道德原則應予區分清楚，學生才能分辨何者是有彈性的，何者較具普遍性，也才能真正接納教師為社會教育者(Nucci, 1982, p.118)。

Nucci的觀點指出了一個必須澄清的問題：台灣的各級學校之綜合表現分數，到底是對道德行為的評量還是對社會習俗行為的評量。這些數字到底代表了什麼？也許我們的國中綜合表現成績只反應了學生是不是遵守校規，是不是頭髮過長，甚至是不是常常代表學校去參加校際活動，是不是擔任升旗手。換句話說，學校裏的老師是不是正在把社會習俗道德化？正在模糊道德律與社會習慣之間的界限？如果這類問題的答案是肯定的，那麼提高群育與德育分數的重要性，或者企圖以此項分數引導群育與道德教育的結果，可能正好違背了原來的教育目的。

前述的分析其實還顯示了另一層面的問題：基本上，不論德行、或待人接物的作風、態度，都是多向度的。換句話說，如果德行等等是可以測量的，我們應該能把測量結果放在一個多元空間內。也就是說，我們應該做的是多元量度(multidimensional scaling)。譬如說，如果一位教師對他班上學生進行綜合表現評量，他的評量結果可能應該放在包含群己關係認知、道德判斷思考能力、道德實踐能力、社會行為動機、以及道德行為表現等向度的空間中，每個學生的評量結果成為

這個空間裏的一點。從這樣的評量結果，我們可以看出學生在「做人」方面的特色，有的人長於思考，有的人勇於實踐，也可以看出誰與誰在道德發展上相似，誰與誰在人際關係方面高下懸殊。這樣的評量系統自然不是給每個學生打一個單一分數，也不是將學生在群育與德育方面的成就排在一條線上，以比個高下。

Flew (1976)認為，除非教師能採取有效的評量，以確認學生在學習過程中到底學到了什麼，否則便很難叫人相信他是一位盡責的好老師。如果這個觀點適用於所有教育的話，那麼接下來的問題便是：「什麼是用以衡量學生某一德行的標準？」甚至應該問：「何謂具備德行？」它是關於行為的或是關於動機的？這些問題確實會引起爭議，而這個爭議所反映的正是前述「多元向度」的思考。

今天大部份研究德育的學者，已漸取得共識，既不堅持蘇格拉底式的「知識即德行」的觀點，也不認為行為即內在道德情操的表現(參見 Cooper, 1971, P.225; Straughan, 1983, P.187)，他們承認人會有道德上的軟弱，在行為選擇上會有正當性理由與動機性理由的衝突。換句話說，在思考包含了群育與德育的人性教育問題時，不能忽略了情境因素。Straughan (1983)認為這樣的認識，對道德教育與生活教育至少有三項重要的啓示：(1)教師不能指望從行為觀察中得到對學生價值或道德層面完整而正確的認識；(2)教師必須與學生充分討論正當性理由及動機性理由的衝突，以幫助學生了解道德原則的價值；(3)除非充份認識到對道德或德行作更多哲學分析的必要性，否則在「道德具備行為的自我顯現性」(self-evident in behavior)之假設下進行道德教育，將可能潛藏著相當大的道德危機。因為在此一假設下，教師將可能企圖建立一套明確的、能客觀量化的行為評量標準，使得德行評量所評量的不再是德行。

伍、評量與教育目標

前述的分析探討了自學方案下群育、德育評量上第一個有待澄清的問題：這些評量到底在評量什麼？第二個有待澄清的問題則是：教師們實際的評量結果將把群育、德育引導或強制到那一個方向？這個方向是不是和國中的教育目標一致？

當然國中群育、德育應以什麼為目標，是一個有待澄清的問題，

歷來學者們對於群育教育與道德教育的目標就有種種不同的說法。以群育而論，有學者主張以培養成熟的人際關係為目標，而成熟的人際關係具有以下的特徵：(1)人際網脈寬廣。(2)依對象而有重要性及親密程度的差別性。(3)行為表現具備因人、因地、因時而異的多樣性(高橋惠子, 1983, p.608)。Peters (1981, p.64)則主張培養學生「選擇」符合道德規範的人際互動法則之責任感。Trainer (1983, p.206)認為生活教育的目標應是，幫助學生建立以人類福祉及社會正義為首的價值體系，並使他能敏銳地觀察這些價值與日常事務(特別是經濟體制)之關係。Pekarsky (1983, p.4)則認為，群育與道德教育絕對不應該成為灌輸由權威所認定的行為法則給兒童之教育歷程，它應該讓小孩們具備理性道德抉擇(reasoned moral choice)的能力與意向。換句話說，當兩種以上的價值或自他利益發生衝突時，孩子們的反應不應只是單純地反映出他原有的信念，而是應有能力對問題加以分析，對各種論點加以評比地思考辯證。

有道德教育方面，Kleinberger (1982)將歷來學者們對於道德教育目標的主張歸納為三大類：(1)培養符合傳統道德規範的外顯行為。換句話說，道德教育乃是行為改變的過程。這一派的代表學者為 Havighurst & Taba。(2)認定行為的動機與理由才是決定道德性的關鍵因素，因此道德教育乃是提昇道德認知層次的過程。這一派觀點以 Kohlberg 及其同僚最具代表性。(3)主張能從大局去思考行為的慈善效果，表現出來的行為才是道德行為。也就是說，道德教育的目標是培養責任性倫理(the ethics of responsibility)(Dewey, 1930, pp.43-57)。這一派認為，就如同其他知識教育，道德教育也是培養學生的思考能力，以了解行為與其可能後果的關係。而為了使學生能運用他的知識及思考能力於具道德價值的事物或行為上，教育過程必須注意啓發學生對他人的目標及利益有更高的感受性及反應性(Dewey, 1959, pp.13-17)。這一派的代表人物為杜威。

假如前引的這些觀點均代表群育教育與道德教育的一部份值得重視的標的，那麼這些不同的觀點，也正反映了所謂群己關係，所謂道德，及其教育的多面性。從而，在教育實務上如何倚輕倚重，自然是個有待思考的問題。

然而，對於今天關心台灣教育的學者來說，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教育走向怎樣的目標。自學

方案將五育均採計為升學篩選的依據，這個設計使得教學評量具有實質的獎勵效果。以群育與德育來說，這等於在全人教育的過程中，採取獎懲取向的教育方式，或者說，我們正在教育實務中體現行為主義的教育觀：我們以獎賞（提高升學機會）來鼓勵德行，以懲罰來抑制惡行。這種作法基本上與一般的德育觀點背道而馳，可能反而激發一些為分數不擇手段，或刻意作假的反面行為（參見民國81年4月19日中國時報37版，楊太太：你爭我鬥只為分數？）。正如羅素所說的：「如果你告訴孩子應當去愛別人，那就有產生虛偽小人的危險。如果你使他們自由愉快，如果你仁慈地對待他們，他們就會自然而然的善待他人。」（靳建國，民80）。

對於這種以賞罰為基礎的教育觀，Green (1988)的看法亦值得借鑑。Green從成本收益的角度去分析產生德行與惡行的條件，他認為德行之所以能發生，是因為德行所須付出的代價不大，不是因為德行能帶來大的收益；反過來說，惡行之所以不會發生，是因為惡行所能帶來的利益少，而不是因為惡行所應付出的代價高。換句話說，根據Green (1988)的分析，獎賞不足以誘發德行，懲罰不足以嚇阻惡行，當我們在人格教育上採獎懲取向，可能造就的也許只是見利忘義的小人，因為當行為的獎賞結果不一致時，行為的一致性事實上是不可預期的。換句話說，如果群育與德育分數具有實質的賞罰效果（一如自學方案所設計的），在教育效果上，恐將不只是難以提昇學生的修養層次，還可能造成學生以賞罰為目的，以道德行為或利社會行為為手段的反面教育效果。

另一個值得注意的影響是，一旦群育與德育的分數如智育分數般，其高低具有實質的獎懲意義，分數高的學生之言行便容易被判斷為較好、較合宜，反之，分數低的學生的意見便容易被認為是較差、較不合宜的，因而當學生之間有觀點互異時，便可能只以這是誰的觀點作為判斷的依據，而欠缺對團體成員意見一種尊重的公平、公平考量。

陸、結論

前述的分析顯示，自學方案的設計是意圖以升學競爭的壓力來引導或強制國中的教學活動，而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，因此，五育的教學評量便在

整個教育成敗中，居於關鍵地位。其中，群育、德育應如何評量、評量的結果代表什麼教育成果，這樣的評量會將整個教育帶往什麼方向，尤其容易見仁見智、引起爭議。

教育，有別於訓練的地方，是它重視過程，重視全人的發展，而非只是強調特定時空、特定技能的表現(Peters, 1981, p.73)。基於這樣的觀點，教育具有兩種實質意涵：(1)教育的目的在於使受教育的人理解超越事物表象的內在價值，並進而欣賞與追求此價值。(2)教育應提供統整性的，而非偏狹性的知識與理解。例如一個人看到一部車，若只視其為一堆機器的精巧組合，而無視無感於它的視覺美感、它的歷史、它的善惡可能性，那麼他便不能稱為一個受過教育的人，而只能說是受過訓練的人(Peters, 1981, p.74)。福祿貝爾亦認為：「兒童作為一個人，不僅應教給他學習的對象本身，而且還應教給他與該學習對象有關的知識。否則，教也好，學也好，都是沒有思想的遊戲，它們對人的頭腦和心靈，精神和情感不會發生任何作用。」（陶明潔，民81，頁135）。從這樣的觀點以及前述文獻探討結果來思考群育與德育，我們便有一個非常清晰的思考方向：群育與德育是透過情境的安排，在適當的教室氣氛下，經由人際間的互動、同儕團體的規範及價值引導、道德楷模的示範等等「潛移默化」方式達成的，從這個角色來看，學校所提供的社會情境才是真正影響學生人格及行為發展的關鍵所在，真正發揮群育或德育功效的，不是課本上的教條及成績單的分數。而自學方案透過班級內競爭的安排，改變了學生間的同儕關係，透過老師無所不在的考查，改變了師生間的互動關係，又透過升學篩選採計群育與德育的綜合表現分數及其他學科分數的作法，改變了教室氣氛，凡此種種，皆使人無法不憂慮自學方案下的教育效果，尤其是對青少年社會化及道德發展的影響。

由於青少年的犯罪增加、社會治安的敗壞，校園暴力頻傳、校園毒品盛行、師生倫理蕩然，台灣國中的生活教育已處於極低的成就水準，在此情形下，自學方案的變革，對於青少年的社會化或道德發展縱無好的影響，比之現狀，似乎亦難有進一步傷害的空間。然而，必須警醒的是，風氣的敗壞不足懼，制度化的風氣敗壞則無藥可救。

參考書目

- 村井實 (1981), 道德教育の論理。東京：東洋館。
- 村井實 (1990), 道德をどう教えるか。載於村井實、遠藤克彌編著，共にまなぶ道德教育。東京：川島書店。
- 沈力，(譯)(哈伯馬斯原著)(民79)，溝通與社會演化。台北：結構群。
- 高橋惠子 (1983)，對人關係。載於三宅和夫、村井潤一、波多野誼余夫、高橋惠子編集，兒童心理學ハンドブック。東京：金子書房。
- 陶明潔 (譯) (福祿貝原著) (民81)，人的教育。台北：亞太。
- 靳建國 (譯) (羅素原著) (民80)，教育論。台北：遠流。
- Coombs, C. H. (1970). *Mathematical psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cooper, N. (1971). Further thoughts on oughts and wants. In G. W. Mortimore (Ed.), *Weakness of will*. London: Macmillan.
- Dewey, J. (1930). *Human nature and conduct*. New York: Modern Library.
- Flew, A. (1976). *Sociology, equality and education* (Ch. 6). London: Macmillan.
- Green, T. F. (1988). The economy of virtue and the primacy of prudence. *American Journal of Education*, 96(2), 127-142.
- Havighurst, R. J. & Taba, H. (1949). *Adolescent character and personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, (pp.124-143). New York: Holt, rinehart and winston.
- Jackson, P. W. (1987). Mainstreaming art: An essay on discipline-based art education. *Educational Researcher*, 16(6), 39-43.
- Johnson, R. T., Johnson, D.W., & Stanne, M. b.(1986). Comparison of computer-assisted cooperative, competitive, and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382-392.
- Kagna, S., & Madson, M.C. (1972). Rivalry in Anglo-American and Mexican children of two ages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 214-220.
- Kleinberger, A. F. (1982). The proper object of moral judgment and of moral education. *Journal of Moral Education*, 11(3), 147-158.
- Krantz, D. H., Luce, R. D., Suppes, P., & Tversky, A. (1971). *Foundation of measurement*. Vol. 1. New York: Academic Press.
- 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.
- Nucci, L. P. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for values education. *Review of Educational Research*, 52, 93-122.
- Offer, D., Ostron, E., Howard, K. I., & Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries*. New York: Plenum.
- Pekarsky, D. (1983). Moral choice and education. *Journal of Moral Education*, 12(1), 3-13.
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. London: George Allen & Unwin.
- Saltzstein, H. D. (1976). Social influence and moral development: A perspective on the role of parents and peers. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*, (pp.253-265). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.
- Straughan, R. (1983). Values, behavior and the problem of assessment. *Journal of Moral Education*, 12(3), 187-191.
- Trainer, F. E. (1983). Ethical objectivism-subjectivism: A neglected dimension in the Dimension in the study of moral thought. *Journal of Moral Education*, 12(3), 192-207.