

教育改革的新迷思—— 評教改會《總諮議報告書》

王震武

行政院教育改革審議委員會（以下簡稱「教改會」）的《教育改革總諮議報告書》（以下簡稱「總諮」），在描述整個教育改革「背景」時，開宗明義，談起當前世界各國的各種競爭、衝突與合作，以及「地球村的概念」，緊接著有如下的兩段話：「在這樣的世界趨勢之下，各個國家都在思考同樣的問題，即如何培育新觀念、新技術、新視野的個人，以加入新世紀的競爭與合作。……爲了發揮個人潛能，培育新觀念和新技術，這個重任由教育和文化體系來承擔，因此形成了舉世可見、各國都不敢稍加落後的教育改革。」（頁1）「現階段的教育改革，對二十一世紀我國的自我定位、社會意識的凝塑、未來新文化的建立及國家競爭力的發展，都有關鍵性的影響。」（頁2）根據這些話，顯然，從教改會的眼光來看，當前我國的教育改革，只是世界教育改革的一環，其目的是「提昇國力」，以參與世界性的競爭與合作。因爲是世界潮流的一環，且涉及的是「國力的競爭」，因此，我們在教育改革上，也「不敢稍加落後」。這些話明晰地說明了教改會進行教育改革的出發點，指出兩年來他們「關心的是什麼？」「著眼於何處？」從這些話，我們就可以明白，爲什麼提昇學生的「基本能力與知識」、促進「自我瞭解與自律」、提倡「地球村民意識」，被設定爲教育改革的目標（總諮，頁17-18）；也因此可以了解，爲什麼「提高有效使用多種語文與電腦的本領」會成爲「首要」教改目標中，特別被提出來強調的項目（總諮，頁17）。理由很簡單，因爲這些都可以「提昇國力」，以便我們國家能參與世界的競爭與合作。

壹、改革目標的混淆

透過教育改革，使學子們有較好的「基本能力與知識」、改善他們的「自我瞭解與自律」、培養「地球村民意識」，這些誠然都是好事。同樣的，能讓學生普遍「有效使用多種語文與電腦」，誠然也不是壞事。然而，在此時此地的教改工作上，以提昇國力爲目標，爲此而致力於這些工作，是不是好事，恐怕就大有商榷的餘地。

「光復以後到民國70年代末期，教育以提升國力爲基本目的。」

「高等教育的基本目的既是增加國力，政府對教育的投資乃以配合經建為主要的考量，而以中央計畫管理的方式推動。」（均見二諮，頁43）這些話見於教改會的《第二期諮議報告書》（以下各期諮議報告書簡稱「一諮」、「二諮」等等），在該期《諮議報告書》中，教改會顯然認為，這種以「提昇國力」為目的的教育，已經「不合時宜」，因此該期《諮議報告書》說，「高等教育的目的已漸從為國家儲才擴至滿足個人需求」（二諮，頁47）。高等教育如此，其他更基礎的教育自然更不用說了。然則，如此一個不合時宜的教育目標，卻又成了《總諮議報告書》開宗明義宣示的改革目標，其中顯現的自然是，教改會在改革目標上的混淆。

事實上，比對教改會的歷次《諮議報告書》，這種「目標的混淆」是十分明白的。首先，前述「提昇國力」的目標就與教改會自《第一期諮議報告書》以來揭示的「人本化」目標矛盾。譬如，《第三期諮議報告書》說：「教育工作是以人為本，而不是把人當作達成另一目標的工具來發展。」（頁18）又說：「一個成熟與進步的社會裡，教育的意義應著重『個人成長的教養』，社會因素的約制要儘量減少。就像西歐各國的教育，其主要目的並不在成就人力(manpower)，而在成就人性(manhood)。」（頁20）十分明白的，前述那種「以國力為本」的教育，和此處這種「以人為本」，是有它不可調和的矛盾在，卻被教改會不加思索地兼容並蓄。

其次，前述「提昇國力」的改革目標，也與《第四期諮議報告書》首揭的「制定〈教育基本法〉」在精神上南轅北轍。根據該期諮議報告書，「當代（世界各國）對於教育目標的共識」是：

- 一、充分發展個性、人格、才智和身心能力，加強對人權及基本自由的尊重。
- 二、為使人人能參加自由社會積極貢獻，應促進各民族、種族或宗教團體間的瞭解、寬容及友好關係。
- 三、培養對本身的文化、語言和價值的尊重，也培養對於其他文明的尊重。
- 四、培養對自然環境的尊重。（頁16-17）

這些教育目標是如此明顯地與「提昇國力」、參與「國際競爭與合作」，在精神上背道而馳，卻又被教改會如此不分彼此地揭示出來，足見教改會在改革目標上是何等的混亂與矛盾。

貳、缺乏問題意識

特別值得一提的是，前述《第四期諮議報告書》所指的，「當代對於教育目標的共識」之第一點：「充分發展個性、人格、才智和身心能力，加強對人權及基本自由的尊重。」

這些主張出於聯合國大會通過的三份文件：「世界人權宣言」（1948，第26條）、「經濟、社會、文化權利國際公約」（1966，第13條）、「兒童權利公約」（1991，第29條）。短短四十幾年間，聯合國三復斯意，自然不是沒有理由的。顯然，從聯合國的觀點來看，教育之作為促進個人發展與維護人性尊嚴之手段，是具有無與倫比的優先性的。準此，如果以達成此一目標的程度來衡量台灣的教育，當亦能讓人對今日教育改革的使命與方向有所啓悟。更具體地說，假如我們的教育不但不能使人「充分發展個性、人格、才智和身心能力」，反而對個人的身心造成傷害；或假如的教育不能「加強對人權及基本自由的尊重」，反而傷害了人性尊嚴，那麼今日教育改革的當務之急，便不是任何教育理想的追求，而是「救亡圖存」。

不幸的是，確實有跡象顯示，我們今天的教育正持續而大規模地傷害中小學生的身心，正不時地對人性尊嚴進行貶損。譬如說，前教育部長毛高文曾在立法院報告說，目前國中生正過一種「三更燈火五更雞」的生活。再譬如說，許多調查報告顯示，學校裏頭體罰盛行。幾年前，教育部推出「自學方案」，揚棄的兩大目標是：「常態編班」與「按課表上課」（即該方案所謂的「五育均衡」），換句話說，學校違規能力分班，使學生被依能力表現貼上標籤，以及不按課表上課，公然示範說謊的情況極為嚴重，因此需要教育部設計一個「自學方案」來加以導正。

更嚴重的是，光是根據報紙的報導，就可以看出近年來校園暴力、毒品、青少年犯罪、雛妓等等問題有多嚴重（見王震武、林文瑛，民83的統計）。更令人觸目驚心的是，從民國78年至82年，五年之間學生自殺事件光是見報的就達14件。教育辦到學生「痛不欲生」的地步，問題之嚴重可以想見。這些問題引起了社會的普遍關切，甚至可以說，近年來社會上強烈的教育改革要求，正是這些教育問題所引發的；沒有這些問題，就不會有教改會。

從這個角度來看，今日台灣的教育改革，絕對不同於美國那種「追求卓越」的教育改革，也不同於日本那種著眼於教育上「僵化弊病」的改革。今日急待改善的問題不在「國力」，而在「人權」與「人性尊嚴」。改革上最迫切的工作不是「提高有效使用多種語文與電腦的本領」，更不是「邁向終身學習的社會」，而是想辦法使教育像教育、學校像學校。然而，教改會卻說，現階段的教育改革工作，「興利重於除弊」（總諮，頁71）。根據這個原則，《總諮議報告書》高談「發展適性適才的教育」（頁34-46），甚至於說，「好還要更好：提升教育品質」（頁53-63）、「活到老學到老：建立終身學習社會」（頁63-69）。花了這麼多篇幅，描述美好的遠景，卻沒有一個字及於違規能力分班、不按課表上課、打罵盛行、以參考書取代教科書、以考試取代教學、校園暴力、毒品、自殺等等廣泛而深遠的教育問題。

以「發展適性適才的教育」為例，教改會在這方面建議四個改革方向：(1)改革課程與教學，(2)營造學校成為學習社區，(3)保證教學品質，(4)推展多元文化教育。再根據這四個方向，提出十二項具體建議，從「建立基本學力指標」、「國小學生必修適量英語課程」、「合理調整教師授課時數」、「善用社會資源」，到「加強進路輔導」、「成立兩性／婦女研究學程」、「推展親職教育」，可謂林林總總、洋洋大觀。任何人看完這些報告，得到的印象應是：我們的教育基本上是正常的，只是不夠好。

教育部曾於民國 67 年發佈一項行政命令：「加強輔導中小學正常教學實施要點」，並配合這項「實施要點」，公佈「輔導中小學正常教學有關獎懲之補充規定」，這套行政命令一直到民國 78 年還一再重申前令。到了民國 81 年，教育部推出「自學方案」，首要目標即在「促進國中教育正常化」。換句話說，台灣的中小學不正常，是連教育部也承認，並急於加以「改革」的事實。不幸，這些事實，卻是教改會所不在意的；這方面的改革，是教改會所不為的。

從這個角度來看，「自學方案」雖然問題重重，廣受非議，教改會所提出的《教育改革總諮議報告書》，卻不如「自學方案」。根本的關鍵在於，「自學方案」即使未能對症下藥，至少還知道今日的教育問題出在那裡，教改會的《總諮議報告書》卻根本缺乏問題意識。

參、觀點的混亂

在《第一期諮議報告書》中，有一段談及教育改革的「整體考量原則」，它是這樣說的：「教育的弊端與問題，常是盤根錯節，密切關聯。需要改革的教育弊端與問題，看似紛雜而互不相屬，實則背後可能只有一項或數項基本原因，而這些基本原因可能涉及種種非關教育性的因素（如政治因素、經濟因素、文化因素）。只有針對各種教育問題從事全盤性、整體性的深入分析與診斷，才能正確發掘問題的深層根源，才能對症下藥的徹底解決。」（頁 25）這段話可謂深有見地。教育改革猶如治病，好的醫生治病，絕不會頭痛醫頭、腳痛醫腳，而是找出病根，對症下藥。然而，遍翻教改會前後四期《諮議報告書》，以及《總諮議報告書》，實在看不出教改會對今日的教育問題有貫穿全局的基本觀點，有對教育問題的「整體考量」，除了「鬆綁」部份可以看出比較深入的分析診斷之外，大部份的診斷都不免顯得草率，乃至於前後矛盾。底下僅舉出兩個例子，以概其餘。其一關於「升學主義與文憑主義」，其二關於「改革聯考與多元入學方案」。

肆、關於「升學主義」與「文憑主義」

把今日大部份的教育問題歸諸於「升學主義」與「文憑主義」，可以說是關心教改人士的老生常談，在經過兩年的研議後，教改會似乎還不能免於重彈此調。此所以教改會在要求政府對教育鬆綁之後，一轉身又要「鬆社會觀念的綁」，因為他們相信「升學主義」與「文憑主義」正在誤導我們的教育。譬如說，《總諮議報告書》說：「受到社會傳統文化、升學主義及文憑主義的影響，使學校、家庭、教師及學生幾乎將全部資源導向考試，形成一種考試競爭的奇特學校文化，忽略正常的教育目標與理想。」（頁4）從這段話看來，教改會是將學校的不正常歸罪於「社會傳統文化、升學主義及文憑主義」。這裡的「社會傳統文化」想必指的是，「萬般皆下品，惟有讀書高」的「士大夫觀念」。

然而，既將「升學主義」、「文憑主義」與「士大夫觀念」並列，教改會的所謂「升學主義」與「文憑主義」，其含義自然十分明白。它意指，多數人其實「不必要」、「不應該」、或「不夠格」升學，卻盲目地、不計代價地追求升學與文憑。《總諮議報告書》中有許多蛛絲馬跡顯示，教改會的所謂「升學主義」、「文憑主義」是這麼一種意涵。

第一，該報告書第四十七頁說，「盲目的升學主義，（使）重考現象嚴重。」十分明顯地，這兩句話的意思是說，第一次考不好的人應承認自己不適合升學，或不適合升自己想唸的學校或科系，因此，他「不必要」、「不應該」或「不夠格」來重考，否則就會「造成教學資源的浪費與升學管道的阻塞」。

第二，該報告書第六十五頁說，「終身學習可以減輕對文憑和學歷的偏執，緩和升學主義的壓力」。個人對文憑和學歷的追求既可以草率地稱之為「偏執」，教改會認為它是個人心目中非理性的欲望，也就再明顯不過了。無可置疑的，只有「不夠格」的人擁有這種欲望，才能稱為「非理性的慾望」。因此，在教改會的字典中，「升學主義」一詞何所指，也就十分明白。

不幸，如此這般地用「升學主義」、「文憑主義」這兩個名詞，作為教育診斷之用，說它們是今日諸種「升學症候群」的罪魁禍首，除了是未經思索的老生常談外，還顯示了思想觀點的混亂。這些混亂可以從各期諮議報告書本身看出來，其證據不待外求。

首先，《第一期諮議報告書》曾說：「但是目前以升學為導引、學業成就掛帥的不良校園文化中，卻已經造就了相當數量的相對弱勢學生。」（頁38）與此相對的是，《總諮議報告書》所說的：「目前中、小學教育，由於僵化、統一的制度與課程，加上長期資源投入不足，以及不正常教學與升學主義之影響，使學校內未受充分照顧的學生明顯存在。」（頁34）當前者把相對弱勢學生的成因歸之於「以升學為導引的學校文化」時，後者卻逕指禍首之一為「升學主義」。然而，如果前者是對的，那麼教改的重點便在追問那種「不良校園文化」的成因、積極辦理

對症下藥的教師、改善師資培育、建立專業監督系統等等；反過來說，如果後者才是對的，那麼教改會只好去「鬆社會觀念的綁」誰知道他要如何以「人民的導師」自居？要如何去「教化人民」？兩者之間觀點的矛盾，是十分明顯的。

其次，《第二期諮議報告書》說：「進入普通高中的機會實在太低了，升學壓力之大，使得國中教育成爲大多數家庭的夢魘。……不但教學上深受考試的引導，而且衍生了不按課表上課、違規能力分班、以參考書代替教科書、不斷考試和惡補等現象。」（頁28）十分明顯的，這段話與《總諮議報告書》的觀點非常不一致。根據這段話，「不按課表上課」等「升學症候群」，是緣於普通高中的升學瓶頸也就是國家的「分流教育政策」。其間，家長不但沒有秉持「升學主義」來危害教育，他們反而都是不當教育政策的受害人。

觀點的混亂若反映到教改建議上，這些建議是否能對症下藥，自然令人懷疑。下面談及的「多元入學方案」，正是這麼一個可疑的建議。

伍、關於「多元入學方案」

教改會提倡「多元入學方案」的目的在於「改革聯考」，根據教改會的說法：「各級聯考，數十年來雖促成了升學選才的公平性，但時至今日，社會大眾已瞭解到，一成不變的聯考方式，將難以改善聯考領導教學、製造爲數衆多後段班的弊端，亟待改朝多元化入學的方向發展。」（總諮，頁23）看起來教改會好像是說：因爲聯考不好，所以「多元入學方案」必然是好的。姑不論這個說法在邏輯上有沒有問題，值得追究的是，聯考爲什麼會有這麼大的罪過呢？「爲了追逐那稀少的升學機會，於是競爭激化，不得不用日益週密而一元化的聯招，來執行升學機會的分配任務，對國中教育造成相當程度的扭曲。」（二諮，頁28）這樣看來，罪過並不在聯考，而是「那稀少的升學機會」也就是國家不當的「分流教育政策」。可惜，教改會雖然指出，現階段高中職「分流與分化必須重新考量」（總諮，頁47～49），然而，擴充高中及大學的容量，卻不是教改會建議的「優先推動項目」。教改會只建議優先「實施多元入學方案」，然後在實施的同時，以「擴充高級中學及大學之容量」作爲「配合考量措施」。（總諮，頁74-76，表一）

換句話說，教改會打算在「那稀少的升學機會」獲得改善之前，先拿無辜的聯招開刀（事實上，「多元入學方案」不過是另一種方式的聯招）。理由是，「學制分流」與「入學制度」，「兩者的目的都在使學生能適才適所，得到適性發展。」（總諮，頁47）因此，教改會認爲，單獨改革「入學制度」還是有意義的，根據這個想法，教改會說：「聯招制度最爲人所稱道的是公平，但公平的觀念有兩個層次，一是理念的，一是技術的。而現在一般人所關心的所謂公平問題係屬於技術層

次。而理念層次的公平，指的是學生能夠升學到適當的學校（或學系）即所謂適才適所。」（總諮，頁49）

這真是草率武斷的論調。首先，「適才指基本能力強或有特殊才能者有發展的空間」（總諮，頁47），意思顯然是說，弱者不必有發展空間。如果這樣也能稱為「公平」，只怕數千年來談社會公平正義的人都應該閉嘴。其次，教改會建議優先推動「多元入學方案」，卻不主張優先擴充高中、大學容量，則「所」既不增加，教改會又承認目前「才」多於「所」，承認「進入普通高中的機會實在太低了」，則使用「多元入學方案」「執行升學機會的分配任務」之結果，自然是有許多「才」不得其「所」。然則，教改會憑什麼說這個新方案更能造成「適才適所」？

再次，也是最重要的，談「適才適所」的前提是，我們有能力、有辦法去正確地「量才」，不幸，「發展心理學研究顯示，人的發展潛能常常是大幅超越他所表現出來的，而那些未顯現出來的能力必須依賴環境（特別是教育過程）給予穩定而豐富的資源與刺激，才能顯現出來。因此如果我們期待識別出真正的人才，唯一能做的是，提供對個人而言最適切的環境。」（二諮，頁29）

換句話說，「量才」的唯一方法是給予教育，而不是用一些可疑的測量（包括聯考及多元入學方案）去剝奪多數人的教育機會。教改會既曾在《第二期諮議報告書》中，如此明白地表示此一觀點，在《總諮議報告書》中，卻又宣稱只要弄個「多元入學方案」，就可以使人才「適才適所」，還聲稱這是「理念層次的公平」，觀點的混亂顯露無遺。

將「升學篩選辦法」當成「教育改革方案」，也許是更根本的觀念混亂。不論「自學方案」、「多元入學方案」，或吳京部長的「高職免試入學方案」、「大學選填志願改革方案」，一言以蔽之，都是企圖以「升學篩選辦法」的改變去「引導」教育。多年來，這種「教育必受升學制度引導」的觀念深入人心，使得打算用「改革聯考」來「改革教育」的人絡繹於途。所有這類「改革方案」，都宣稱可以「紓解升學壓力」或「暢通升學管道」。然而，聯考所做的既然只是「升學機會的分配」，根據同樣的道理，所有其他「招生辦法」包括「多元入學方案」，自然也只做「機會的分配」。升學瓶頸如果不打通也就是說，高中大學的招生量如果不增加，任何「升學機會分配辦法」都無法分發更多的學生入學，因此，想要用這些辦法去暢通升學管道，豈非緣木求魚。

從另一方面來看，學校教育本是學生入學之後、畢業之前的事，不幸，多年來，高談教育改革的人最熱衷的卻是入學前的招生辦法，與畢業後的「證照制度」。這又是另一個層次的觀念混亂。可惜，研議達兩年的教改會竟也不能免俗，以為用不同的方法篩選學生、給予畢業生另一張文憑（證照），教育就改善了。行之多年的聯考確實有許多缺點，也確實值得花心力去研究改善，然而，教改會的任務是

「教育改革」，不是篩選技術的研發，教育畢竟不是選才，混淆了這兩者，只會模糊了問題的焦點。

當這樣的混淆繼續下去，改革者就難以嚴守教育的立場，他們不但會試圖用招生辦法去引導教育，而且常不自覺地讓招生辦法扭曲了教育。舉例來說，《總諮議報告書》對高中職及五專的「多元入學」有如下的一段建議；「入學分發時，短期內應避免以班級常模、固定比率五等第方式，計算學生在校成績，作為唯一之依據。就長期而言，入學分發時則應放棄以班級常模、固定等第比率方式，作為依據。」（頁53）

「學生成績考查」是教育中的重要工作，「應以有益於學生學習的方式為之」（四諮，頁90），準此，任何考查辦法，只要是教育上不宜的，就沒有理由允許他在短期內繼續施行。何況，修改教育部發布的「學生成績考查辦法」，只涉及文書作業，簡單易行。如果連這樣的改革都要瞻前顧後，所謂改革云云，也就不足深論。教改會做這樣的建議，究其實，不過是偏愛「多元入學方案」之心長，關心教育之意短罷了。為了推動「多元入學方案」，不惜讓招生辦法扭曲了教育。

陸、草率的「重點項目」與優先順序

前述的「多元入學方案」之列入「優先推動項目」，正好說明，這些教改工作的優先順序安排，其實是沒有理路可循的。事實上，《總諮議報告書》所列出來的八項優先項目，彼此之間的「相對迫切性」其實有天壤之別。舉例來說，前文已指出，國中小的教育不正常，是這一波教改呼聲的主要著眼點；反過來說，所謂的「建立終身學習社會」，誠然是好理想，卻絕非今日救亡圖存的當務之急。基礎教育都沒有做好，卻宣稱要做好終身教育，只怕令人難以置信。然而，兩者卻並列為教改優先項目。

更重要的是，「廣設高中大學」竟然不屬於優先項目之列。青春期的孩子在國中畢業後，要選擇自己想唸的學校類型，都困難重重，卻說要使每個人一輩子都有機會選擇自己想受的教育。這樣的「優先順序」可真是全無理路可循。

同樣的，《總諮議報告書》中列出來的所謂「教育改革方案重點項目」（頁73，圖一），也全無理路可循。整本《總諮議報告書》中，花了許多篇幅談「學校教育改革」，包括課程、教材、師資、學校組織等等，提出了洋洋灑灑的建議，不能不說，這是個「重點」，然而到了真正列重點的時候，所謂的「教育改革主幹流程」中，關於國中小的部份，竟然只剩下「推動國民教育小班制」，好像只要有了小班制，國中小的教育就大體上了軌道。

概觀而言，教育改革可以做的事不外；(1)整體教育環境的改善，如紓解升學壓

力、鬆綁，(2)體制的重建，如建立專業審議制度、改革校長晉用辦法，(3)教育人員素質的提昇，如教育學程與教師進修的方式與內容之具體建議，(4)教育內容（課程、教材）的具體改進建議。這些工作樣樣茲事體大，且都牽一髮動全身，其間何者較迫切，何者具優先性，豈能沒有整體考量的觀點。譬如說，「提昇教師專業素質」被教改會列為，應於「近程完成」的優先項目，確實令人深表首肯，因為沒有好的教師，其他的改革功效便無由顯現。可惜，翻開《總諮議報告書》，「提昇教師專業」的「具體建議」不但顯得空泛，而且只是屬於「好還要更好」的建議（總諮，頁53-62），好像它並不具有迫切性。這樣的優先順序架構，實在讓人看不出一個所以然來。

柒、結論

台灣的教育問題誠然千頭萬緒，然而，改革者不能頭痛醫頭、腳痛醫腳，不能沒有自己的主張，也不能沒有明晰的改革觀點。今天的教育問題出在那裡，它們的根本原因是什麼，把這點弄清楚，是改革者所無法迴避的。然而，總的來看，教改會提出的歷次《諮議報告書》中，雖不缺乏犀利的觀點、精緻的主張，最後的《總諮議報告書》卻顯現出目標混淆、缺乏問題意識、觀點混亂等面貌，理由顯然是，各提各的建議、沒有共識，也無法整合出理路清晰的改革觀點。

這篇評論採取的角度是，檢查《總諮議報告書》與歷次《諮議報告書》的整體觀點、思考理路，然後指出其中的進步與保守、盲點與缺憾。從評論人的角度來看，教改會的歷次《諮議報告書》中，是有不少令人激賞的主張，卻也有不少與這些主張相反而令人扼腕的地方。教改會歷經兩年的研議，承國人之厚望，最後提出的《總諮議報告書》，整體看來，究竟能否為我們的教育問題釐清迷霧，指出改革方向，並提出令人信服且真正有益的建議，只怕不無疑問。接下來令人耽心的倒是，這麼一套矛盾百出的改革建議，將會為台灣的教育帶來怎樣的一個不同局面？

今日台灣的教育問題中，最迫切的也許是：我們的教育遠遠偏離了教改會在建議制定；教育基本法；時，所揚棄的第一大教育目標：「充分發展個性、人格、才智和身心能力，加強對人權及基本自由的尊重。」（四諮，頁16）尤其是在「對人權及基本自由的尊重」方面，特別令人感到缺憾。我們的師資培育體系既很少講授人權理念，也沒有探討人性尊嚴的課程，中小學的教材中更沒有以人權和人性為主題的完整單元，致使學校既無力也無意「加強對人權及基本自由的尊重」。學校普遍地採行打罵教育、每天用考試來評斷學生；自學方案與「高中多元入學方案」用在學成績定學生的終身，為此，學校還給學生打操行分數，作為升學分發之用，用「固定配額五等第九分制」去激起班級內競爭，傷害學生的人格發展；國家用各種方法「強制分流」學生，決定他們的終身發展，卻號稱「適才適所」，對於多數

教育改革的新迷思——評教改會《總諮議報告書》

想升高中上大學的人，輕蔑地認定他們不夠格，譴責為「升學主義」、「文憑主義」。所有這些都是對人權的戕害，對人性尊嚴的侵犯。

從人權與人性尊嚴的觀點來看，今天許多所謂的「教育改革」建議，只怕令人欣慰的少，令人憂懼的多。因此，評論人要呼應教改會《總諮議報告書》的一項建議；我們需要「建立教育改革的永續機制」（頁80-83），使我們得以不斷地檢討我們曾一度相信的「改革方案」包括更細緻地檢討教改會兩年來提出的各項建議。爲了推動「多元入學方案」，不惜讓招生辦法扭曲了教育。

王震武，輔仁大學應用心理系教授