

# 基本學力測驗之實施：問題與展望

王逸慧

綜觀各界對入學制度與評量問題的看法凸顯出一項事實：現行聯考制非再為選才的適切方式，因而教育部宣布自九十學年度改採國中基本學力測驗取代傳統高中聯考，基於應考人數眾多且學力水準良劣與分發學校有極大相關，所以益顯出此測驗的重要性與複雜度。本文先說明基本學力的定義，繼而探究各主要國家的學力評估方式，再由執行面與評量面分述基本學力測驗之特點，文中並闡述測驗可能產生的爭議，最後提出五項建議，分別為 1.推展電腦化測驗進行多次評量 2.採標準參照測驗的精神 3.各校依特色實施第二階段學力評量 4.培養教師具多元評量學生的動機與能力及 5.設立專責機構分別辦理測驗與分發事務。為文目的在引發國人對基本學力測驗的重視，共同敦促其規劃與執行，期使測驗回歸正向功能。

關鍵字：基本學力、基本學力測驗、入學制度

Key words：Entrance System

## 壹、緒論

長久以來，入學制度與評量問題常是教育議題上討論的焦點，輿論一方面撻伐聯考制度的競爭壓力與戕害身心，卻又懾服於它表面的公正性；另一面期望評量範疇能擴至傳統評量所未能及的部分，但又需考量經費吃緊與評量負擔的行政與教學立場，各方錯綜複雜的情結與矛盾，常是在下測驗與評量決策時的難處所在。不過改革雖有難度，卻不容停滯，因為歸結學子與家長的企盼，世界潮流的趨勢，社會輿論的壓力，已很明顯地凸顯一項事實：現行聯招考試非再為選才的適切方式。

民國八十五年十二月，行政院教改會在「教改總諮議報告書」中建議以多元入學制度取代高中、職、五專的聯考，教育部經多方研議後，於民國八十七年七月正式公布「高級中學多元入學方案」，方案中說明自九十年起廢除傳統高中聯考，改採國中基本學力測驗取代。雖然多元入學方案共有六種升學管道，不過近三十萬的大多數學生還是須參加基本學力測驗以鑑定其學力水準，且學力水準良劣與分發的學校有極大相關，所以益發顯得測驗的重要性與複雜程度。本文先說明基本學力的定義，次而探究美國、日本、英國等主要國家的學力評估方式，而後介紹九十學年度將實施的國中基本學力之特色及可能引發的爭議點，最後提出建議。研究目的在引發國人對基本學力測驗的重視，共同敦促其規劃與執行，期使測驗回歸正向的功能。

## 貳、基本學力的定義

基本學力是一個複合性概念，它集結了「基本」與「學力」兩個構念而成。在討論基本學力測驗前，有必要先對其定義加以闡述。茲就國內學者對基本學力的界說羅列於下：

- 一、「基本學力」的定義是結合「基本」與「學力」而得。「基本」就層次而言，指基礎、核心、重要的，非高深、外圍、或枝微末節的；就範圍而言，指完整、周延的，非偏狹或殘缺的。「學力」指學習者經一段時間的系統化教育所獲得的能力，而非學習者天生或自然成長而來的能力，其乃學習者學成後所展現之為學、待人、處事之各種能力（林世華，民 88）。
- 二、「基本學力」中的「基本」是指共同的、基礎的事或物，「學力」指學生在接受某個階段的學校教育之後所學習到的一切能力或成就表現。所以基本學力是指所有學生接受學校教育之後，共同習得之最基本的能力或成就表現（吳清山、林天祐，民 87）。
- 三、「基本學力」是指學習者在學校教育系統內，學習一段特定時間後，所

應獲致的「基礎又必要」的學習成就與發展潛能，其兼具各教育階段的基本要求與相對的發展程度（歐陽教等，民 87）。

四、「基本學力」是用以描述或反應學生所應具備的「最低限度且又完整」之學習結果（姚世澤等，民 85）。

五、「基本學力」指用以描述或反應學生在特定的學校教育系統內，學習一段特定時間後，所應獲致之「基礎且完整」之學習結果（黃政傑等，民 85）。

綜合上述，學者對基本學力的見解與定義有很大的交集處，唯對呈現範疇的界定稍有出入。故而研究者將基本學力定義為：「學習者經由特定時間之系統化學校教育後獲致之基礎且完整的成就結果、社會能力與發展潛能。」

## 參、各主要國家評估基本學力方式

各國開始對基本學力作評估通常有一共同因素，即學生基本學力水準漸趨下降，因而如何藉由評估驅使學校提升教育品質，為重要的課題。以下就美、日、英三國對學生學力評估的背景與方式略述如下（黃政傑等，民 85）：

### 一、美國

美國自十九世紀中期始，即有部分州以成就測驗衡鑑學生的學力，但緣於地方分權的政治特色，導致各地方或機構用來評估學力的測驗不同，所以其結果並無法反映出教育品質的全貌與不同時間點的變異情形，因而美國 1969 年創辦了「全國教育進步評量」(National Assessment of Education Progress, NAEP)，企圖克服此偏失。

NAEP 屬美國全國層次的學力評估方式，其主要目的在藉科學而嚴謹的方式進行學力評量，並據以蒐羅學生成就現況與發展趨勢的資料供後續教學、評量、政策制訂時參考。舉受試者取樣來說，NAEP 採不同時距抽



測相同年齡組（通常是 9、13、17 歲）受試者的方式，而在試題編製流程中，則是先經教師、教材專家與公民對需測試科目的目標進行協商後再詳加審查與修改，之後將決議委由測驗專家命題。所編製的題目尚須經審查、預試、修訂、取樣施測、結果分析等過程評估品質後才正式定案使用。

NAEP 初始評量結果僅用在呈現全國性教育進步的概況，並無評比各州、學區或各校的優劣情況，不過自 1990 年始，因為國會的授權，使 NAEP 也提供各州際間的比較資料，此種方式雖使 NAEP 影響範疇隨之擴增，但也引發些許負面爭議。

除了涵括全國的學力評估方式外，亦有地方採「最低能力測驗」（Minimum Competency Testing）以改善教育素質及分擔教育績效的責任，時至 1990 年，美國多數州已發展出全州一致的發展方案(Koretz, 1992; Linn, 1992; 黃政傑等, 民 85)，雖其實施方式與著重點並不全然相同，但各州戮力追求優質教育品質的心態並無二致 (Jaeger, 1992; Jaeger & Tittle, 1980, 黃政傑等, 民 85)。

無可諱言，NAEP 與最低能力測驗在衡鑑學力與提升教育素質方面扮演吃重的角色，但此二者對學力內涵的界定，相當為成就測驗所能評量的知識與技能的範圍所囿限，所以 1991 年，「教育指標特別研究小組」(Special Study Panel on Education Indicators) 提出報告，建議以六大議題建構教育指標系統，其中研究小組主張以「學習結果」來評估學生的學力，而「學習結果」包括了「掌握核心內容」、「培養態度傾向」、「運用統整推理」三大面向，自此美國對學生學力的評估由「基本能力」的狹義觀點轉為「學習結果」的廣義概念，且以「指標發展」取替「成就測驗」。此外，評量方式的多元化與人性化作法亦值得一書，所謂多元化是指評量方式除傳統選擇題外，新興的評量方式如實作評量、真實評量、檔案評量等應用日趨普遍，而人性化指學生的測試題目是採「矩陣抽樣」(matrix sampling) 的過程，也就是將題目彙整後分成數個部分，使不同受試者接受不同部分的題目，此種方式的優點是能降低學考試壓力並使命題更具彈性。

綜合上述，美國的學力評估主要定位在了解學生整體學力水準的表現



而非個別表現。不過 90 年代在國會的授權下，學力測驗再添增「各州際間評比的功能」，此種功能的擴增究竟是益是害，值得深究。然而其多元化的評量方法、廣面化的評量範疇及簡化評量負擔等新趨勢對謹守傳統評量法國家言，實有值效仿之處。

## 二、日本

日本進行多項基本學力調查的時間早於美國，但其原因與美國相若，皆是體認到學生基本能力逐漸低落，所以企圖藉由多次的學力調查了解學生學力水準的增減情形。

日本的基本學力調查實施單位並無特定，不過最主要是由文部省與國立教育研究所規劃實施，其主要目的有四：

- (一)期望獲得有關訂定課程政策的依據及改善學習指導要領（課程標準）所需的資料；
- (二)希望藉此了解校際間的落差，以提升學生學力水準；
- (三)藉此了解學習成果和教育其他條件的關連性，以改善相關教育條件；
- (四)藉此了解各種影響學生學習的問題，使補償教育政策能發揮功能。

日本學力調查所涵蓋的科目主要是國、英、數、社、理科等五科，不過音樂、美術、技術也曾做過學力調查。受試者是在小學高年級、中學生、高中生的部分年級中抽樣後進行施測。不過日本政府或相關單位並無發展一套序階的學力指標，而僅自行參酌「學習指導要領」或「兒童指導要錄」作為學力調查的評量依據。

歸納上述可知日本學力調查主要的目的是作整體教育品質的評估與現況探討，而非作為篩選學生的工具，其評量仍以五大主要學科領域為主要範圍抽樣不同階段的學生進行測驗，雖然日本沒有一套完整的學力指標作為評量的參照，不過由其部分的評量科目（如社會科、國文科等）可發現其評量向度亦擴及高層次思考層次及情意、技能的評量。

## 三、英國

二十世紀初以來英國有兩個名詞與基本學力相近，一是中等教育證書的考試標準，演變為 1985 年成為全國考試大綱，二是國定課程第四關鍵期所要求的最低成就目標（attainment targets），兩者出現年代亦為學生成就水準下降最明顯之時，茲將此兩系統簡述如下：

1908 年英國教育部建立的中等學校證書考試系統，目的是要在五至六個科目成績中審視其學術能力足否上大學，其成績以「通過、尚佳、優秀」三等級來描述。之後 1951 年及 1960 年分別建立 GCE(General Certificate of Education)與 CSE(Certificate of Secondary Education)中等教育證書考試系統，但因其試題難易度、成績分級認定與權責單位各不相同，造成了考試系統的混亂，所以 1980 年，英國務大臣 Mark Carlisle 宣告十六歲考試進行形式、考試科目、標準的合併外，也加入教師平時做的評量結果，並訂百分之六十為考試通過率。此項結合 GCE、CSE 的 GCSE(General Certificate of Secondary Education)考試為十六歲學生接受完義務教育後參加以取得中學證書，所以可視其為一種基本學力考試，GCSE 的設計是朝標準參照方向，且師生可分別從成績層級中檢視教學成效或能力水準，因而這些方向成為國定課程大綱的雛形。

英國在 1988 年之前皆由教師自主其課程，直到 1988 年英國教育改革法案（British Education Reform Act）立法通過國定課程後，英格蘭及威爾斯地區五至十六歲的學生才被明文規定其應具備的基本知能。國定課程包括三科核心科目及七個基礎科目，其課程的三大架構為成就目標、學習方案（programme of study）與評估安排（assessment arrangement）（周淑卿，民 81），其中評估安排是由教師評量及「標準評量工作測驗」（Standard Assessment Tasks：SATs）兩部分所構成，指學生在達到或接近四個關鍵期（7，11，14，16 歲）時的評量，其目的有二：一為檢視學生在關鍵期成就目標的表現情形並將成果告知家長，二是作為校際間評比的依據（Silvernail，1996）。

國定課程的考試與評量事務是由學校考試與評估委員會（School Examination and Assessment Council，SEAC）負責，1987 年 SEAC 主張以

SAT 的結果取代教師的日常評量，但此舉被指削弱教師評量工作的地位而引發反對聲浪，於是 SEAC 重提議案，建議結合教師日常評量與 SAT 的結果，主張：在關鍵期結束前的春季教師應完成學生成就記錄與層級評估，夏季學期實施 SAT，若兩者評估結果相同，則 SAT 結果成立，若兩者相異，則教師如果對 SAT 結果無異議，則採 SAT 的結果，若教師堅持採自己的評量結果，則相關人員需組成「測驗成績調整小組」(moderation group)，經協商取得共識後將成績再行調整(周淑卿，民 81)，調整的目的在減少教師判定成績的主觀差異及便於各校間作比較，並進一步檢核學生的成就水準。

不過國定課程實施上引發教師極大的反彈，其中包括過重的評量負擔，以及評量結果的比較導致沈重的壓力等等(Silvernail, 1996)，雖然如此，國定課程的規劃與精神並不容全面抹煞，比方對分數公允性的要求、兼重日常評量等特點，皆可成爲各國日後實施學力評量的重要參考。

由美、日、英的學力評估情形凸顯幾項重點，而這些重點亦是我國未來實施基本學力測驗所要謹慎思量的焦點：一爲基本學力測驗功能的設定，二是測驗方式的考量，三爲測驗結果的解釋，四是測驗結果的應用，五是專責機構的設立與權責，五大考量點環環相扣、相互影響，且最易引發爭議，因之未來測驗的規劃與執行上，需經審慎評估。

## 肆、基本學力測驗的特色

由「基本學力測驗計畫」(林世華，民 88)與「高級中學實施基本學力測驗分發入學要點」(以下簡稱分發入學要點)(教育部，民 87)的內容中，可歸納出幾項基本學力測驗異於傳統聯考制度的特色：

### 一、就執行面而言

#### (一)採考招分離制

基本學力測驗實施後將形成「考招分離」的入學制，即是測驗與



分發入學單位將各司其職。目前測驗的研發是由國立台灣師大成立「國民中學學生基本學力測驗」推動工作委員會執行「國民中學學生基本學力測驗」研究發展三年計畫（國民中學學生基本學力測驗推動委員會，民 88），未來基本學力測驗的分發入學作業，將會組成試務工作委員會與分發入學委員會，兩委員會各有不同的事務權責，所以此項特色與傳統聯招制包辦考試與招生是截然不同的。

### (二)降減「一試定局」的壓力

基本學力測驗每年以辦理兩次為原則，學生可依自己的需求選擇參加的次數，並得擇較優成績來申請分發入學。此項特色可減緩學生的壓力，使因外在因素影響成績的可能性降低，真正測出實力。

### (三)強化學校本位課程

「分發入學要點」第七點說明各高級中學得依學校特色提出相關科目加權計分或設定最低錄取標準。此要點強化了學校本位課程，讓校方在選擇學生方面不再處於被動或照單全收的地位，取而代之的，是學校有選擇學生的自主性，並且同步發展學校本位的特色。

## 二、就評量面而言

### (一)試題內容基本化

「國中基本學力指標建構小組」對基本學力測驗中的「基本」界定為：其範圍是指完整、周延而非偏狹、殘缺的；其層次是基礎、核心、重要而非高深、外圍或枝微末節的（林世華，民 88），由此定義可預期基本學力測驗題型將迥異於傳統聯招較偏難的題型設計。

### (二)試題編製標準化

基本學力測驗是一套經教育學術機構參照基本學力指標後所發展而成的標準化工具，其標準化的過程與程度為：先由學科及測驗之學者專家組成研究小組，再而在專業人員的引導下進行試題編製的正常程序，如命題、修題、審題、題本的編製、抽樣、預試、試題分析、再修題、再審題....反覆修審後將可用題目進入題庫備用（賴麗蓉，民

88)，此編製試題的方式與聯招制的入闈命題有極大的殊異。

#### (一)評量向度廣面化

相較於以往評量過於窄化地侷限在知識記憶量的多寡，基本學力測驗強調其評量範疇含括學生的基本學力表現及其發展潛能，暫且先不論評量的艱困度，其所導引出的「帶著走的能力勝於載不動的知識」之正向意念實值吾人思量。就本溯源，唯有廣面的評量向度才能回歸評量的本質與真諦，杜絕過於武斷地評價具個別差異的個體。

#### (四)評量方式彈性化

評量方式的彈性化可從兩方面論之：一是分發入學依據除基本學力測驗外，得參酌或採計國中生的在校表現，而其採計方式與比例是由分發入學委員會或學校定之；二為各高中得向分發入學委員會提出國民中學相關科目加權計分或設定最低錄取標準以彰顯其學校特色，即言之，測驗分數將不再為單一標準價值，而是在運用上留有相當大的彈性空間供各校決定。

由執行面與評量面來檢視基本學力測驗的規劃及精神，可強力感受出其欲超脫傳統聯招制窠臼的特色，而朝向彈性化、開放化、多元化的評量趨勢邁進，此些特點，是吾人所欣喜而樂見的。

## 伍、基本學力測驗可能產生的爭議

綜觀上述基本學力測驗所呈現的特色實與聯招有顯著的差異性，不過在實際執行上，可能潛隱幾項疑慮與限制，研究者將拙見臚列如下：

### 一、測驗功能與分數解釋之矛盾

以測驗具有的三大功能--作為教學決定、行政決定及諮商與輔導決定（郭生玉，民 85）來看，本質上，基本學力測驗應較偏屬於諮商與輔導功能，其理由在於基本學力測驗中所考的是國中學生在國中階段學習完成後應具備的包含基本知識和基本技能的基本能力（林世華，民 88），所以理

論上此測驗背後的假設應是「每位學生都需要通過此項測驗」或「達至某種水準之上」，如此才算達致國中應有的基本學力水準，也才能接續下一學習階段。基於此項假設，學生應藉由基本學力測驗結果，檢視自己的學習的成果與缺失所在，並盡快使自己未精熟的部分達至精熟。但若一旦將基本學力測驗分數作為學生入學分發的依據，則其行政決定功能的成分就甚於前者。當然，兩種功能並非「非此即彼」(either or)的互斥關係，唯測驗的功能不同，題目的選擇便隨之更迭，分數的解釋方式勢必要跟著改變。

測驗分數的解釋有兩種，分別是常模參照(norm-referenced)與標準參照(criterion-referenced)，前者著重個人與團體的比較，其要選擇較能區分個別差異的題目，且分數的變異性要達到最大，後者著重個人與既定標準相較，其題目的特徵與前者相反(郭生玉，民85)。吾人可溯及基本學力測驗規劃的理念而論，因為測驗性質是基礎而重要的，所以在教師正常教學下，大多數學生都能且都必須通過才為合理的狀況，其分數的分配態樣應是呈現負偏態。因而由此題目的特徵與成績分配狀態來作排序，甚或作入學分發的重要參考值，其所可能引發的反對聲浪與聯招制無異，甚且其競爭壓力會因學生普遍的高分而有過之而無不及的情形。即言，基本學力測驗題目的取樣的原則是植基於「基礎且重要的」，但在分發入學要點中，卻規劃其經排序後作為分發的依據，箇中適切度值得斟酌思量。

## 二、彈性採計在學表現之爭議

分發入學除學力測驗表現為主要考量點外，教育主管機構尚授權給分發入學委員會或學校決定要否參酌或採計學生在校表現。如此彈性化的規劃原屬美意，但實施上恐難擺脫一些挑戰與質疑：其一，若學力測驗直接為分發依據，不加納學生校內表現，則此囿限於學科知識的測驗範疇及以選擇題型為主的測驗工具是否能兼評「學力表現與發展潛能」，或者有無可能變相地再現聯考機制，實有待商榷；其二，若學力測驗外再加納學生在校表現，則其爭議性與複雜度倍增，暫且先不論兩者間佔分比例的問題，僅就採納校內表現的面向而論，其所呈現出的比例採計、評分公允性、師



資素質不一、校際間分數移轉等問題，早在民國 81 年實施「國中畢業生自願就學方案」中即備受爭論（國立教育資料館編，民 81），而這些尚待釐清的環節在未來仍可能再為實施的阻力；第三類情形是除學力測驗之外，尚有「部分」學校或入學委員會採計學校表現作為選擇學生的依據，則此情況的困難度又更甚於前二者，因為它不但含括前述之評量限制外，尚包括行政運作的限制。即言之，當各校各有一套決選學生的方式時（比方加計藝能科成績等），則行政的繁瑣將可能轉彈性之美意為反彈之源頭。

### 三、降減競讀明星高中壓力之疑慮

由教育部的統計資料顯示，自八十至八十七學年度台灣地區國中畢業生就學機會率一直維持在 104%至 107%之間（中華民國教育統計，1998），足可顯示出升學壓力的源頭並不是學校數不足，而是學子們競相就讀明星學校所致。近來聯招考試力求簡單化以減輕學生壓力並意圖消弭明星學校的迷思，但明星學校在聯考上的排名依然屹立不墜。研究者認為實施基本學力測驗後對消除校際排名的助益不大，尤其對明星學校而言，其理由為各高中得依其特色提出國中相關科目加權計分或設定最低錄取標準。以學校的角度而言，原本口碑較佳的學校為維持其原有的素質與水準，很可能會將其錄取門檻提高，所以最後還是收到素質較佳的學生，同時，若學校設定最低錄取標準後，會趨使學子就分數門檻的高低決選就讀學校，當兩方思量點還是以分數為重時，聯招制的負面效應仍會持續，甚者可能產生對基本學力測驗過度練習（如補習）的情事產生。

其實綜觀各主要國家，如美國、英國、日本等皆有所謂明星大學或高中，可見原本明星學校的存在並非不妥適，但一旦明星學校的存在會反主導學生的學習與教師的教學方向時，吾人即須思謀防範之方。

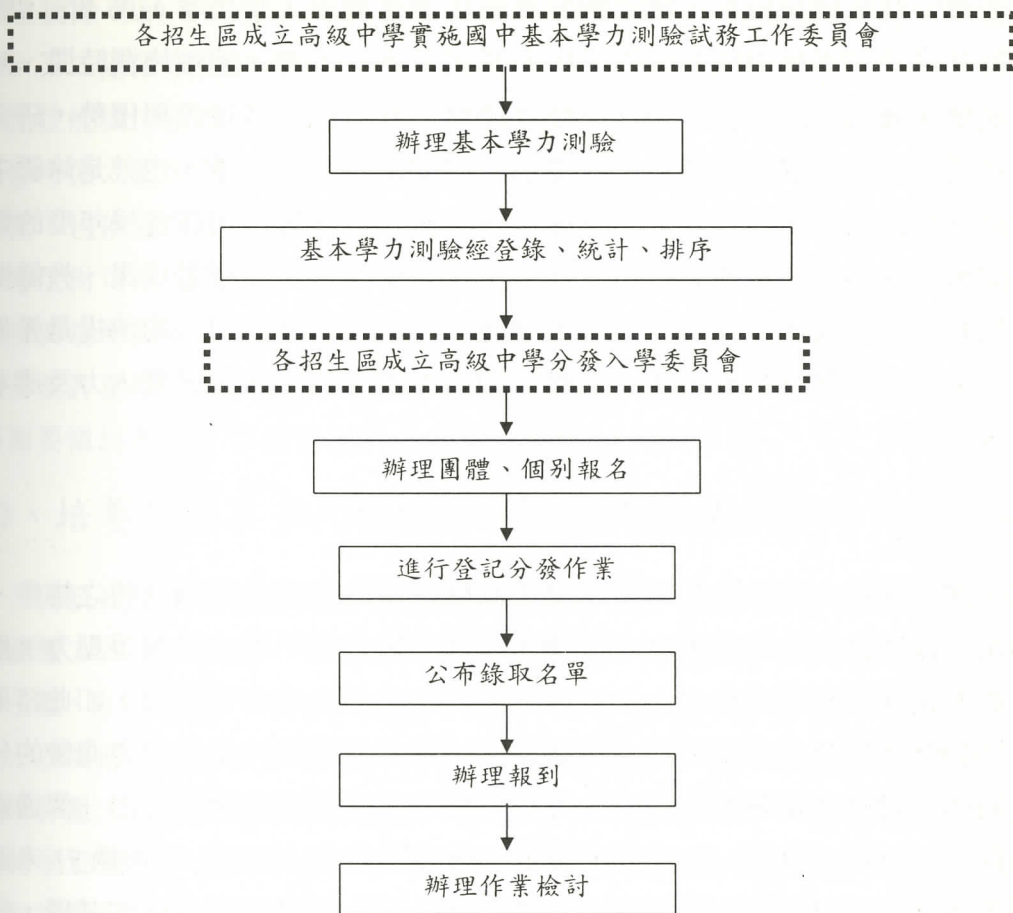
### 四、工作委員會專責或臨時設置之考量

上述之工作委員會包括「基本學力測驗試務工作委員會」與「高級中學分發入學委員會」兩者。雖然目前文獻對此兩個工作委員會的組織定位、

人員組成與配置、工作細目等列述不多，不過由基本學力測驗分發入學作業流程圖（如圖一）（教育部，民 87）而論，在辦理基本學力測驗之前，各招生區須先「成立」試務工作委員會，而後學力測驗成績經登錄、統計、排序後，各招生區再「成立」分發入學委員會，所以就性質上兩者較偏屬於臨時設置的組織。臨時性組織有簡化人事、減省支出等優點，而其缺點就是夥伴為臨時組成，團隊向心力較缺乏，同時工作性質與平常有差距，所以進行任務時難免較生疏，再而就是每年皆需聘任人員，徒增行政困擾等。臨時性組織與常設之專責單位並無絕對的好壞之分，其決定的基準依舊要回到測驗本身的目的與性質來思索。

就基本學力測驗來說，其所欲評估的學力，或因時空或科技的轉變而做必要性地增刪修改，或需做長時間地研發與修訂；再則，下放各學校的選擇與評量權後，複雜資料的歸納、分數公允的評比等繁雜工作內容已非為兩個臨時性組織所能勝任，因之歸諸上述因素，工作委員會組織性質的安排有重新審思的必要。

研究者提出上述幾點疑慮，並非質疑基本學力測驗的可行性，而是企盼它真正發揮鑑衡學生學力的功能，同時也期望測驗本身能引導學生產生了解自我潛能的趨力，而非為決定前程的壓力。換言之，基本學力測驗的實施，應特別有避免換湯不換藥、重蹈傳統聯招制覆轍之情事發生。



圖一 高級中學實施基本學力測驗分發入學作業流程圖

## 陸、建議

### 一、推展電腦化測驗進行多次評量

電腦化測驗意指以電腦來輔助測驗的編製、施測、計分等等，它最大的特點即是能針對不同能力測驗的考生及其不同的作答速度，提供適合其能力作答的適當難度試題，以謀求估計考生能力的最大精確性，達成「因



才施測」最高理想境界，故又稱為電腦化適性測驗（余民寧，民 86），除此特質之外，實施電腦化適性測驗有減省成本、人力、縮短施測時間、減少測驗題數及立即計分與報告成績之優點，故而綜合其特色與優勢，研究者建議未來基本學力測驗可結合電腦化測驗進行多次評量，也就是除國中畢業生參加測驗以作為分發的依據之外，尚可將測驗引用於各學年度的期末測驗，其作用作為省思教與學的得失，使學生能掌握學習成果、教師得檢視其教學成效，並及時且適切地調整。不過要落實此做法的前提是要先建立標準化的題庫系統，所以測驗初期的準備工作，尚須研發人力及成本的積極投入。

## 二、評估學力採標準參照測驗的精神

歸結先前的評析說明了基本學力測驗題型的性質並不適合將之排序、評比後再列為分發入學的參考依據，否則測驗非但不能消降競爭壓力，更無法真正選出兼具基本學力及發展潛能的學生進入適合的學校，如此結果便失去當初規劃此項測驗的本意與良意，研究者建議，基本學力測驗的分數解釋採標準參照測驗的模式，先由入學分發委員會商議後訂出一個通過率（比如 70% 或 80%），而後成績單上僅分科載名「通過--不通過」，未通過或部分未通過的學生表示其尚未達到進入下一階段所需具備的基礎，所以該生仍需要接受它次或來年的基本學力測驗，直到全數科目通過。所有通過測驗的學生需提具分發入學委員會及志願就讀學校所要求的相關證明（如在校成績）或接受其他評量要求，經彙整所有評量資料，再由入學分發委員會或學校依其志願順序決定其分發學校。

上述構想的出發點，是避免學生淪為考試的附庸，卻又希望學生能具備一定水準的學力，同時也使學生與學校雙方皆各有選擇權，一言以蔽之，即是企盼學力評估方式能跳脫傳統聯招制度的窠臼與束縛。

## 三、各校依特色實施第二階段學力評量

學校決選學生，若僅以基本學力測驗作單一參考點時將失之偏狹，故

而建議除可納入在校表現之外，各校尚可依其特色實施第二階段學力評量。第二階段學力評量的目的在彌補基本學力測驗較不能測得的部分，尤其是技能與情意部分，其評量方式的設計可針對單一考生或團體來考量。基於考生人數及題型設計不易的考量，研究者建議可採「主題式」的團體評量，也就是學校先將考生分為數組，各組各有不同主題與待答問題，組內考生尚可再細分各小組進行問題的回答，而評分者可就先前規劃的評量項目與規準對各小組的答案品質、溝通過程、任務分工等表現進行評量。唯各校評量時，評鑑人員的測驗專業素質，題目難度的等化與選取等技術層面要慎為考量，以避免因評量的偏差造成結果的不公。

#### 四、培養教師具多元評量學生的動機與能力

傳統紙筆測驗常伴隨客觀式測驗題型來檢測學生的學習結果，固然此種測驗方式有其方便、省人力及成本與計分公平的特點，但此測驗忽視學習主體、重結果甚於過程以及過度窄化人的思維等缺失，卻是不爭的事實，且一些高層思考方式如創意、溝通、鑑賞等特質不易為紙筆測驗或客觀測驗所評量。近年來教改呼聲四起，其中一項訴求即重視多元文化、欣賞主體的個別差異，故而以傳統紙筆測驗的得分評價學生優劣的思維模式逐漸受到挑戰與批判，取而代之的，是評量多元化與人性化等新趨勢的發展。

因應未來的趨勢，校方可先由消極地減少對教師的約束，比方減少統一考試的次數、減少相同的進度等，進而積極而主動地鼓勵教師汲取多元評量相關知識，如多元智能取向評量、實作評量 ( performance assessment )、真實評量 ( Authentic assessment )、檔案評量 ( portfolio assessment )、動態評量 ( dynamic assessment )、情境測驗 ... 等等，再而期使教師藉著將理論應用於實際課堂中的思考中達到專業成長，重新省思教與學的真義。質言之，未來實施基本學力測驗分發入學時，不論是否採計在校表現，評量方式絕不可走回頭路，所以教師必先對評量精神與目的有所體認，再而有運用多元評量的能力，才能逐漸擺脫對傳統紙筆測驗過多的依賴。

## 五、設立專責機構分別辦理測驗與分發事務

基於基本學力測驗試題須經不斷地修訂與研發，以及各校行使選擇權的因素，臨時設置之組織已不能勝任繁複的工作內容。研究者建議未來設立兩個專責機構分別辦理測驗以及分發入學的事務的工作委員會，具體而言，即在圖一中的第一步流程之上籌設一「基本學力測驗工作委員會」，而原規劃之「試務工作委員會」則歸列為其下部門之一，長期辦理基本學力測驗與呈現整體學生學力增減趨勢。同時也設置「分發入學委員會」專責進行學生評量資訊的統整，或協助學校進行其他評量。總之，測驗的計劃須長遠的，而其影響是深遠的，所以必須有專責機構進行系統性的規劃與追蹤檢視，使測驗發揮應有的功能。

## 柒、結語

傳統的升學制度讓學子背負太過沈重的負擔，也抹煞了學習的興趣，時至今日，極需大刀闊斧的改革，使教與學回歸本貌。展望二十一世紀，我們希望學生能多些創意，少些失意，多些能力，少些壓力，而九十學年度將取替傳統高中聯招的基本學力測驗，正肩負著艱鉅的任務與使命，同時亦將對我國國民教育產生空前的影響，未免基本學力測驗僅是換種名目的聯考制，其規劃與執行等各環節皆需再三審慎思量，期使測驗能真正發揮其正向功能。

## 參考書目

- 余民寧（民 86）。教育測驗與評量--成就測驗與教學評量。台北：心理。
- 林世華（民 88）。國民中學學生基本學力測驗發展計畫。國民中學學生基本學力測驗推動委員會通訊--你我之間，1，1-2 版。
- 吳清山、林天祐（民 87）。基本學力。教育資料與研究，25，77。
- 周淑卿（民 81）。英國國定課程之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。



姚世澤等(民 85)。中小學藝能科(音樂、美術)基本學力指標之研究。教育部教研會委託台灣師大專案研究報告。

郭生玉(民 85)。心理與教育測驗(十版)。台北：精華。

教育部(1998)。中華民國教育統計。台北：教育部。

教育部編印(民 87)。高級中學多元入學方案教師手冊。台北：編者。

國民中學學生基本學力測驗推動委員會(民 88)。國民中學學生基本學力測驗研究發展計畫。國民中學學生基本學力測驗推動委員會通訊--你我之間，1，4版。

黃政傑等(民 85)。中小學基本學力指標綜合規劃研究。教育部教委會委託國立台灣師範大學教育研究中心研究專案。

國立教育資料館編(民 81)。教育輿情資料專輯八--談國中生自願就學方案。台北：編者。

歐陽教等(1998)。我國中小學國語文基本學力指標系統規劃研究(第一階段期末報告)。教育部教研會委託台灣師大專案研究報告。

賴麗蓉(民 88)。關於「國民中學學生基本學力測驗」。國民中學學生基本學力測驗推動委員會通訊--你我之間，1，3版。

Jaeger, R.M. (1992). **Competency testing**. In M.C. Alkin(ED.), Encyclopedia of educational research. (6<sup>th</sup> ed.). New York:Macmillan.

Jaeger, R.M. & Tittle, C.K. (Eds.), (1980). **Minimum competency achievement testing: Motives, models, measures, and consequences**. Berkeley, CA: McCutchan.

Koretz, D. (1992). **State and national assessment**. In M.C. Alkin(ED.), Encyclopedia of educational research. (6<sup>th</sup> ed.). New York:Macmillan.

Linn, R.L. (1992). **Achievement testing**. In M.C. Alkin(ED.), Encyclopedia of educational research. (6<sup>th</sup> ed.). New York:Macmillan.

Silvernail, D.L. (1996). The Impact of England's National Curriculum and Assessment System on Classroom Practice: Potential Lessons for American Reformers. **Educational Policy**, 10(1), 46-62.

王遠慧，現任國立政治大學教育研究所碩士班研究生