國立臺北師範學院學報，第十五期（九十一年九月）313～336
國立臺北師範學院

從比較教育的取向討論測驗評量在教育銜接中之意涵——一個可能的研究途徑

吳毓瑩、吳麗君*

摘　要

本文之主旨在探討比較教育的取向如何豐富測驗評量之相關研究，並規劃一妥切的研究進程以具體討論跨台灣、美國與英國的比較研究之可能性。本研究將比較教育取向所探討的主題定於測驗評量範圍中，再將此範圍置於中小學教育階段的轉銜過程上，企圖將測驗評量聚焦在一個特定的解讀場域來進行剖析，以回應教育界所面臨的評量課題。筆者首先引用民國九十年發生在台灣地區的三個測驗評量事件，帶出教育改革過程中評量政策對於一般社會大眾以及教育現場的影響，繼而討論中小學教育階段中測驗評量所扮演的不同角色，提醒我們測驗評量可以作爲了解教育現象的一個窗口。而何謂了解？又如何進行了解？本文提出比較教育的取向作爲了解的途徑，鋪陳其必要與重要，最後則以比較教育取向之測驗評量研究對於研究社群以及教育實務可能帶來的效益作爲本文之結束。

關鍵詞：教學評量、比較教育、教育銜接、九年一貫課程

* 吳毓瑩：國立臺北師範學院教育心理與輔導學系教授
吳麗君：國立臺北師範學院初等教育學系副教授

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

國立臺北師範學院學報，第十五期（九十一年九月）313～336
國立臺北師範學院

從比較教育的取向討論測驗評量在教育銜接中之意涵—一個可能的研究途徑

吳毓瑩、吳麗君*

壹、背景

一、三個事件

民國九十年，教育界中有三件重大的測驗評量事件。其一是國中基本學力測驗正式宣佈登場，全國一體實施，取代各地方之高中聯招。而在九十年開春時節，學力測驗的練習光碟搶購一空，成爲開學前的熱鬧事件。例如此一報導：

> 凌晨四點，尚未破曉，攝氏十度的低溫，當多數民眾還沈睡在溫暖的被窩中，謝先生卻瑟縮的來到國民黨中央黨部前排隊，爲的就是替國三的孩子索取一份「國民中學基本學力測驗 」練習題本。可是題本從八點半才開始發送，謝先生足足在寒風中苦候了四個半小時。他十分感慨，「這就是我們的教改？」 （中時晚報，焦點新聞，民 900114）

其二是當年度的夏天，大學聯考走完最後一趟旅程後，謝幕下台。

> 末代大學聯招登場，意味這項一度主宰無數考生前途的制度即將落幕。半世紀以來，大學聯招的制度、考試內容隨時代變遷而改變，如今思想開放的新新人類絕對想不到，曾有一年的國文作文題目爲「反攻大陸前夕告

* 吳毓瑩：國立臺北師範學院教育心理與輔導學系教授
吳麗君：國立臺北師範學院初等教育學系副教授

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

> 全國同胞書」、史上最低的全體考生數學平均分只有六分。反之，當年拚命苦讀，只爲「一試定終身」的考生也難以想像如今多元化的大學入學方式。重看大考歷史，像是回溯我國教育的發展過程，也追尋到教改的軌跡。（張志清、江昭青、陳榮裕／專題報導，中國時報，民 900702）

其三是國民中小學成績評量準則於同年三月公佈（教育部，民 90），取代民國七十三年公佈的國民中小學學生成績考查辦法。對老師與家長的直接影響，以下報導可見端倪：

> 由於小一實施九年一貫，成績由國語、數學等分科改爲分領域評量，加上九年一貫著重學生學習歷程，老師必須詳述學生各方面表現，不能再以「品學兼優」、「活潑大方」等簡短評語總結，讓老師傷透腦筋。 ……
>
> 另外，新成績單取消德育評分，改成日常生活表現，包括日常行爲、團體活動、公共服務、出席狀況等等第及文字評量。溫明正說，新的成績評量取消優等評分，甲等即等同以往的優等，家長看不到優等評分可別誤認爲是小孩表現不佳。(中國時報，地方新聞，民 910117)

筆者特意取材報紙的新聞報導，乃在凸顯教育政策的變革不僅是學術的思考、政府的決策，更是一般社會大眾的生活及情緒的引爆線。上文所提之事件：國中學力測驗、末代大學聯考、以及成績評量準則，都牽涉到九年一貫課程強調的「培養現代國民所需的基本能力」(教育部，民 90，頁 7)。關於基本能力是否達成的檢測，以上三個事件正好道出了能力檢核的三個關卡：

1.對於中小學的在學學生而言，「成績評量準則」是教師了解學生能力狀況的依循；

2.對於國中畢業學生而言，國中生基本學力測驗是進入高中的能力檢核工具；

3.對於高中畢業學生而言，學科能力測驗是進入大學的能力檢核工具。

二、教育改革與基本學力測驗

這三個同在二十一世紀開端的第一年(2001)所發生的測驗事件，同時指向一個目標——學生能力狀況的評量。回顧九年一貫課程登場之際，十項基本能力學習狀況之檢核，乃以基本學力測驗爲評量工具，陳伯璋的主張是：

> 配合新課程之七大學習領域，十種基本能力的需要，各學科的學力指標，須及早訂定，以便教師教學有所依循，並就此一特性進一步發展基本能力

測驗。做爲學校評量學習成效及升學的依據。只有這些工作的落實，才能避免因升學考試只重知識記誦的弊病。(陳伯璋，民 88，頁 10)

簡言之，基本學力測驗是學校評量學生的學習成效及學生繼續升學的共同依據。九年一貫課程所規劃的理想，乃在設計出一個以基本能力指標爲基礎的基本學力測驗，基本能力指標「旨在說明各級學校必須達成的基本目標或最低標準，包括心智能力、發展任務與期望表現水準。」(陳伯璋，民 88)，同時爲了「避免因升學考試只重知識記誦的弊病」，此基本學力測驗也成爲升學進路的依憑。因此九年一貫課程一方面與目前世界潮流的趨勢接軌，建立以標準爲基礎的課程(standards-based curriculum)，如同美國目前正在執行的教育改革策略(United States Department of Education, 1996)，將此課程轉化爲以標準爲基礎的基本學力測驗；而另一方面，又加上升學進路的另一功能，賦予其掌握學生入學篩選的大權。換言之，我國的作法乃是將美國之教改軸心概念轉成基本學力測驗，再加上我國近六十年來念茲在茲的改革升學管道之期待，便是我們所看到的，民眾賦予國中基本學力測驗以及大學招生的學科能力測驗，更多的期待，並產生更大的壓力甚或抱怨。

然而目前爲止這些評量策略所引發的焦慮似乎僅發生在國小圍牆外的世界。規範國小教室內的學習品質之官方領航原則是和緩的成績評量準則，對老師、家長、以及學生而言，評量似乎是一個友善的朋友，原因可能是國小階段的能力評量，算是低風險評量，成績的好壞對學生的前途無甚緊要，因此各方能以平常心泰然處之。然而就國中生以及高中生而言，能力的評量（基本學力測驗與學科能力測驗）不僅是高風險評量，甚且在他們眼中是攸關前途的測驗。當決策階層將基本能力測驗賦予升學管道篩選的責任之後，基本的評量，成了致命的手段。有人戲稱從前的聯考叫做「一刀斃命」，而今在九年一貫課程革新，或是在多元評量教育改革的風潮下，多元入學成了「凌遲致死」。

從孩子的角度來看，國中是一個與小學截然不同的學習階段。此不同，不僅是教育目標、使命的不同，更是心情的不同、生活形態的不同、學習方式的大不同。一個優秀的國中一年級學生，在國中的第一個學期將結束時，感慨地吐露著她如冬天般的心情：「進了國中後，我才知道原來小學的生活是那麼的快活。在國中，不可能有一天沒有一項考試，小學的生活，現在才知道，簡直是天堂。」（民 910110，晤談）

如果說九年一貫的理想乃以十項基本能力貫穿九年之國民教育，則從中小學

課程銜接的角度觀察我們的教育改革，我國在這一方面的努力仍處於起步階段。九年一貫課程中能力指標的訂定過程由小學到中學由同一委員會主導，隱含了課程銜接的意圖。能力指標訂定之後的基本學力測驗之實施，原意在鑑定從小學到中學階段學習的狀況與品質的確保，誠如前述所言國中階段的基本能力測驗不僅要發揮確認能力的功能，又掌握升學之大權，以致於成爲廣大社會群眾情緒之匯集口，成爲官方、議員、立法委員、與民眾的角力場。而能力的檢核反而被遺忘在這一場的紛亂之外。

綜上所述，中、小學教育之間的斷層，值得我們探討其接合的可能性與策略。若從課程設計的理念上來看，已有雛形；但從基本學力測驗之實施來看，努力的空間仍大。游家政（民 89）及萬家春（民 88）在概念上提供了一些方向。但是教育銜接之具體行動，一直未有實徵的研究與探討。雖然中小銜接的實務經驗未見著墨，但是幼稚園與小學之銜接的研究與行動，盧美貴有甚多研究作品（民 82, 民 85），其關懷孩子發展階段之接續的理念是我們可借鏡之處。展望未來，我們正在起步。是故本文之目的，乃企圖提出比較教育之研究取向，以藉此論述測驗評量在教育銜接議題上的意涵。筆者建議以對照之方式首先描繪出不同文化中測驗評量的面貌與其在中小學銜接上所扮演的角色，繼而反觀自省本土的難題，期待從異文化的對話中所鍛鍊的智慧，能激發出更適合我國社會的評量系統。此系統包括基本能力指標、基本學力測驗、教室中的評量、升學功能的篩選工具等策略的定位及所形成的評量機制。

貳、測驗評量與教育銜接

一、銜接的意涵

中小學轉銜階段的融合，有很多面向，包括課程設計、物理環境、心理準備、未來期待、教學方式、評量策略等，本文認爲各面向中，測驗評量是一個有力且清晰的切入點。換句話說，如果我們能夠尋得一適切的評量機制，從教室評量、學力測驗、到績效責任評鑑的分工合作，是否我們能得到較清晰的教育圖像，賦予我們孩子紮實的核心素質培育、而成就一個可讓學生充分發揮能力之教育場域。

關於銜接的意含，有學者以 articulation 稱之（Hargreaves, Ryan, and Earl,

1996; NCREL, 2002)，也有學者以 continuity 描述之（黃炳煌，民 84；黃政傑，民 80；Tabor, 1991）。 Articulation 究其原意，乃指溝通，亦即思想、意念、或是感情的關連一致性表達，亦可指同一事物不同部份經由關節性的連結進而相互適配的狀況 (Encarta World Dictionary, 1999)。Continuity 的意含則是狀態的不變，亦即維持相同，保持一致不被干擾或打斷的事物 (Encarta World Dictionary, 1999)。此二意涵實代表不同的教育銜接精神：articulation 強調關節部份的連結，continuity 強調狀態的接續。

在學校中，學生的學習經驗多元而複雜，爲了符應教育目標，乃有課程的規劃來掌舵學習的方向與內容。根據我國學制，學生一至六年級屬於小學階段，第七年起始至第九年屬於國中階段。因此，關於學習的規劃，便須同時考量：

1.同一個學生在不同階段的身心發展之變化，以及

2.不同學習環境與階段的轉換對於同一個學生的影響。

換句話說，學生的內在有發展階段性的成長，而外在的環境亦有不同階段的轉換，因此，整個教育環境之規劃與設計如何與學生的成長相互配合，便是「教育銜接」的主題。是故本文掌握到的銜接之精神有兩個觀點：

1.從外在環境的轉換來看，希望成就一個articulation 的狀態，小學與中學必然有不一樣的文化與教學風格，以及不同的同儕團體，然而這樣的不同，如同手臂、手肘、與手掌一樣，不同的骨骼肌肉組織起來執行不同的功能。藉由關節的連結，各部份相互配合而得運作。

2.另外，就學生內在學習而言，本計畫認爲透過教育銜接的設計，學生的學習是接續的狀態，此乃continuity 的精神，亦即雖然經由小學到中學的轉換，學生仍能感受到一致的教育目標，接續性的學習內容，與一貫的期待。

在教育銜接的廣義課題上，課程銜接最常爲教育界人士提及。例如陳伯璋（民 84）曾主張在國中小銜接過程中，國中第一年可保留小學階段習慣的「社會」與「自然」，到國中二或三年級再逐步階段性地分化爲歷史、地理、生物、物理、化學等。此建議，較著重在課程結構上的漸進變化，偏向 continuity 的概念，提供學生改變較小的學習環境，讓學生在同質性較高的新環境下有順利的轉換。Derricott(1985)建議課程銜接須照顧到下列各面向之安排：目標、學習內容、技能、方法、評量、以及閱讀方式。

我國在教育銜接的制度面上，規劃了貫穿九年的能力指標，但是在中小學現場尚未見到整體風氣的形成。Croll (1984)以英國孩子爲研究對象，指出：小學階段的年級接續中，大約有 3%學生與前一年比較退步了，而小學最後一年與中學

第一年的轉銜之間，卻有 30%的學生退步了。Croll 謂不論是什麼原因造成這樣的大幅退步，既成的事實是孩子學習進步的愉快經驗已被退步的沮喪所取代(引自 Tabor, 1991)。Knight and Huggins (1997) 的研究則具體指出：中學強調專門學科(domain-specific)概念性理解的精進，與小學強調一般領域(domain-general)之策略發展不甚一致。如何於知識要求與身心發展間取得平衡與串接，實值得進一步探究。由於 Knight and Huggins (1997) 以及萬家春（民 88）皆以問卷調查爲主要研究方法，複雜面向不易探知，更值得本計畫以比較的視野，採田野涉入來進行深度探討，從評量的角色與觀點討論中小學教育銜接議題。

雖然「銜接」是一種處理學習階段轉換的方式，亦曾有研究指出「不銜接」（discontinuity）對於學習也有益處。Gorwood(1986)認爲孩子也如同成人一般在面對新奇與改變時，可能激發另一種在原來環境中未被發現的潛能，然而要達到平衡以利發展的前提是個體必須轉換或是調適成功，此精神便較偏向 articulation 的想法，與皮亞傑理論的個體內在調適以適應新環境的觀點呼應。本文認爲良好的教育銜接能夠激發學生潛能，以其學習精神面對中學的變化和隨之而來的挑戰。然而在良好的銜接過程中，測驗評量可扮演的角色爲何？以下略述美國與英國的經驗與讀者分享。

二、美國的課程銜接機制—標準基礎(standards-based)

美國在跨世紀之交，以「標準基礎的課程結構」作爲教育改革的機制，同時衍生出「標準基礎的評量系統」，因而，在課程銜接的中學以及小學不同層次之間，「標準」（standards）就是銜接的主軸。以科羅拉多州爲例，該州之閱讀／寫作共用一套標準，從幼稚園縱貫跨至高中畢業，共有六項如下(Colorado Department of Education, 2000) ：

1.學生閱讀並了解各式文件資料。(Students read and understand a variety of materials.)

2.學生符應不同的目的及對象寫與說。(Students write and speak for a variety of purposes and audiences.)

3.學生使用正統文法、用法、語句結構、標點符號、大小寫、及拼字進行寫與說。(Students write and speak using conventional grammar, usage, sentence structure, punctuation, capitalization, and spelling.)

4.學生應用思考技能於讀、寫、說、聽、與看。(Students apply thinking skills to their reading, writing, speaking, listening, and viewing.)

NATIONAL CENTRAL LIBRARY ROC

5.學生閱讀以能尋找、選擇、及使用各式媒體、參考書籍、及技術資源的相關訊息。(Students read to locate, select, and make use of relevant information from a variety of media, reference, and technological sources.)

6.學生閱讀並認識到文獻是人類經驗的記錄。(Students read and recognize literature as a record of human experience.)

科州根據此標準發展出「科州學生評量方案」(CSAP, Colorado Student Assessment Program)，作爲全州州民以及立法委員檢核學校績效責任之工具。在此六項核心標準之下，不同年級根據不同發展階段設立具體的課程目標。其與我國最大的不同在於標準基礎的評量僅單純作爲學校績效責任之監督機制，與學生個人的前途、發展、升學等等的生涯取向沒有任何直接關連。故一次評量的實施，帶來的不是家長的恐慌，而是學校（以及教師）兢兢業業之準備（吳毓瑩，民 89）。如同科州教育局在評量方案的網址首頁中所宣稱(Colorado Department of Education, 2002)，「評量、加上挑戰性的學業標準、以及學校／地區的績效責任系統，是維繫科州全面性學校改革之鐵三角。」

至於美國東部的馬禮蘭州所實施的州級實作評量系統 MSPAP(Maryland Student Performance Assessment Program)，特別將其定位爲實作評量，強調所評能力的眞實應用，如馬州在評量網站上所言 (Maryland School Performance Program, 2002)：「馬禮蘭州的實作評量方案在評量學生如何連結及應用所學到的不同學科之知識。例如傳統的評量試題會要求學生計算周長，而本州之實作評量所評的是學生如何使用此能力去設計一個花園。」

以上兩個例子告訴我們以標準爲基礎的課程，是美國爲跨世紀的主人翁準備的重要教改策略。美國郵局於 2000 年時出了一套過去歷史的百年郵票，每十年爲一組，每一組有十張郵票，每一張郵票皆是那個（十年）年代間的重要事件。其中最後一組，也就是九十年代這一組，有一張郵票是一個小女孩低著頭拿著筆在紙上書寫，這一張郵票的背面引有一段說明如下: 「橫跨全美各大州，促進教育品質是所有教育者、家長與立法者的優先關懷。重要策略包括設立學業成就高標準、減少班級人數、支持教師、與學習新科技。」可見美國此番教育改革策略，不僅是教育界的行動，更是全國關注的焦點。美國國會與柯林頓總統在 3/31/1994 將「目標 2000：教育美國行動」(Goals 2000: Educate America Act) 的計畫寫入法律之中。目標 2000 明示「目標 2000 行動方案支持州政府發展清楚而嚴謹的標準，以描述孩子所應該知道並且能夠做到的是什麼；同時也支持州級與學區等級的學校改進措施之計畫與實施，目的即在改進學生在課程標準上的成就。」（U.S.

Department of Education, 1998, p.I）

在教育銜接之議題上，就筆者所意識到的美國經驗，傳達出具體課程標準的制定，以及標準基礎評量的實施，是貫穿中小學課程的兩個主軸。從制度面向上來看，與我國似乎面貌雷同：他們的課程標準相當於我國的九年一貫課程中的能力指標（教育部，民 89），他們的標準基礎評量相當於我國的基本能力測驗。然而實究兩個國家之課程標準與評量系統之實施過程與角色功能，究竟差別何在？而從差別中，我們可以得到什麼啓示？

三、評量在中小學銜接所扮演的角色—英格蘭與蘇格蘭的情形

英國從 1988 年頒布教育改革法案(Education Reform Act，簡稱 ERA)之後，教育的面相好像歷經了一番整容大手術，而其中國家課程(National Curriculum) 可以說是一把極具關鍵性的手術刀。國家課程的頒布打破了自 1944 年以來中央、地方教育當局(LEAs)與學校三權鼎立的均衡態勢，而往中央集權的方向推進。國家課程的評量(National Curriculum Assessment)除了確保國家課程的落實，以提昇教育水準之外，在評量排行榜(league table)的催化之下，它成了家長選擇學校的重要指標之一，因而也成爲教育市場化的一個關鍵機制(吳麗君，民 88)。換言之，英國的國家課程評量兼含相反的雙重色彩，一個是由上而下的中央集權式領導，而另一個則是借重市場機制的自由競爭。

至於北方的蘇格蘭其教育系統與南方的英格蘭有相當大的差異，在蘇格蘭地區遵循的是 5-14 課程方案(5-14 programme)，而非英格蘭的國家課程。在評量方面，蘇格蘭地區也有相當不同的作法。表 1 以對照的方式來呈現蘇格蘭與英格蘭兩地的國家評量機制之情形。

表 1　英格蘭與蘇格蘭之評量機制的比較

	英格蘭	蘇格蘭
對於學生學習進展的描述	分成 10 個等級(1-10) 關鍵階段 1(5-7 歲)：1-3(期待絕大多數的學生能夠達到第 2 等級) 關鍵階段 2(8-11 歲)：2-5((期待絕大多數的學生能駒達到第 4 等級) 關鍵階段 3(12-14 歲)：3-7((期待絕大多數的學生能夠達到 5/6 等級)	分成 6 個等級 (A 到 F，F 是近期才發展出來的一個等級，過去僅有 A 到 E，5 個等級)

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館

評量的目的 —對個別學生而言 —對群體學生而言	形成性評量+診斷性評量+總結性評量 總結性評量 評鑑性評量	形成性評量+診斷性評量 總結性評量(僅送交學校管理委員會)
校外測驗	標準化評量任務(SATs) 在 7，11，14 歲三個階段施測 (在地方報紙公布各校的考試成績，作爲父母選擇學校的參考)	在小學四年級(P4，約 8 至 10 歲)、七年級(P7，約 11 至 12 歲)舉行。教師可以從測驗目錄中選擇合適的測驗來施測。中學階段沒有校外測驗。(沒有公開的發布成績)
教師評量的角色	以持續性的方式進行教師評量，但校外測驗是重心所在。	教師評量的角色比較被倚重。
給父母的成績報告	關鍵階段結束時，學校給父母的成績單必須含有國家課程評量的等級。	蘇格蘭的 5-14 課程方案發展了新的成績報告書的規格。
給學校管理委員的報告(governors/school boards)	在 11、14、16 歲 (即關鍵階段 2、3、4 結束時)必須向學校管理委員呈現具有校際比較的測驗成果 (在關鍵階段 1，即 7 歲時只鼓勵這麼做，但沒有硬性規定)	加總全班表現情形，以等級的方式進行呈現，不要求校際比較的結果。
評分調整(moderation)	針對教師評量(TA)的部分，在過程及結果兩個層面上均進行評分調整的努力	仍處於嘗試階段
測試內容	關鍵階段 1: 英語、數學 關鍵階段 2:英語、數學、科學	讀、寫和數學

註：製表主要依據是 Harlen, 1993，唯筆者加入 1993 以後調整的資料。

從上表得知，如果要探討國家層級的評量在中、小學兩階段間的銜接所扮演的功能，則英格蘭的案例能提供比較丰富的視角，因爲蘇格蘭只在小學階段進行

5-14 歲的課程方案的校外評量。英格蘭地區 1988 年頒布之國家課程強調兒童學習的均衡、廣度與銜接性。1999 年新修訂的國家課程，則進一步勾勒了學校課程的兩項目標與國家課程的四個目的，這兩項目標分別是：(一)、學校課程必須提供所有學生學習與成就的機會。(二)、學校課程必須促進學生的精神、道德、與社會、文化方面的發展，並且爲學生做好準備，以便能夠回應生活機會、生活責任與生活經驗。至於國家課程這一個架構的主要目的有四，它們是：

(一)賦予學生接受國家課程之各項學習的資格(To establish an entitlement)

(二)建立全國性的學生表現標準(To establish standards)

(三)促進課程的繼續性與連貫性(To promote continuity and coherence)

(四)促進大眾對於學校教育的了解(To promote public understanding) (DfEE, 1999, pp.12-13)

結合上述(二).(三)兩項，與表 1 中有關學生學習進展的描述層級，一個監控學生學習並支持著銜接功能的國家級評量系統已昭然若顯。

四、爲什麼要比較？

筆者認爲比較教育之研究趨勢，可幫助研究者從另一個文化出發，實際了解該國在銜接經驗上之績優學校，如何在政府制定的評量策略落實層面上，以及在教室評量的實施狀況層面上，處理銜接的議題。我們認爲除了網站內容以及文字資料所宣示的理念之外，文字以下的眞實活動更是研究者應該關懷的焦點。

楊國賜（民 84）引述比較教育學者韓斯(Hans, 1958)之言謂：「比較教育具有強烈的改革目的，展望將來……它具有動態的性質及實用的目的。」筆者認爲，在改革一個現象之前，首先要釐清「它如何(how)」影響我們的生活，於是改革才有實踐的動力。而透過比較是了解「它如何」的一個好策略，此乃本文撰寫的出發點——透過比較借重他人的經驗繼而更了解自己。

比較，與對照，一向是人類思考的一種方式，余秋雨(民 84)的體會爲我們下了註腳：

> 乍一看,置身異鄉所接觸的陌生的東西,原先的自我一定會越來越脆弱,甚至會被異鄉同化掉.其實事情遠非如此簡單.異己的一切會從反面、側面又發出有關自己的思考,異鄉的山水更會讓人聯想到自己生命的起點……(余秋雨，民 84，頁 185，186)

比較教育的研究具有相同的效果，透過比較的研究有助於我們打破「視爲理

所當然」的預設，King 曾經建議我們盡可能以旁觀者的身分來觀照自己所來自的文化體系，而最佳的途徑便是把自己的注意力放在幾個截然不同的文化體系之上（King, 1962）。換言之，比較教育的研究經驗，可以幫助研究者回歸本土時從不同的角度來觀照耳熟能詳的現象，化熟悉爲陌生，進而開始質疑一些局內人容易忽略的盲點，而這其實就是自我了解的最佳途徑。

此外，異文化中相關措施的探討也等同提供了類似實驗的功能。以英格蘭爲例，其國家課程與評量是一個以國家爲主導，來推動全國性大規模改革的典型案例。1988 年教育改革方案拍板定案，1989 年秋季國家課程開始逐步實行，迄今(2002 年)已有 14 年的歷史。歷經英國保守黨政府與工黨政府的政黨輪替，這一個改革帶著過去的學習經驗、智慧與無可避免的包袱與盲點進入新的世紀。這歷程中大大小小的調整與改變不斷，僅從負責之準官方組織的一再調整就可以窺見一二。教育改革法案頒布後由國家課程局(National Curriculum Council，簡稱 NCC)和學校考試與評量局(School Examinations and Assessment Council，簡稱 SEAC)分別負責課程與評量事宜；隨後於 1993 年改組爲學校課程與評量當局(School Curriculum and Assessment Authority ，簡稱 SCAA)；而後的負責單位則爲資格與課程當局(Qualifications and Curriculum Authority，簡稱 QCA)。除此之外，其他的調整與改變更是目不暇給，用英國人自己的語言來說，這些改變快得可以讓人扭斷脖子。這些急速的改變與調整，除了顯示英國政府的回應迅速與用心急切之外(吳麗君，民 89)，也讓英格蘭地區的國家課程與評量的改革成爲一個意義豐富而承載之訊息非常豐厚的案例，值得我們從中鍛鍊出更多的語彙，來延展本土甫開鑼之「九年一貫課程改革」中有關評量測驗的論述。

英國知名的學者 M.Young 於民國 88 年訪華時，在工作坊中提到：每一個領域的研究者都必須成爲比較教育的研究者，如果我們同意 M.Young 的主張，那麼測驗與評量的探討當然就無法自外於比較的視野。

五、從測驗評量角度切入

教育是糾結複雜的現象場域，是故對於教育的探討，須有一個切入點以劈進其纏繞難解的線索。筆者認爲從一個國家之評量策略可以看到背後不同的教育理念與各種隱含的文化價值。例如英格蘭的國家課程評量著重學生成就的確保之外，以市場的譬喻來帶動校際的競爭（吳麗君，民 89），而美國的標準爲基礎之評量則著重教師績效之檢核(吳毓瑩，民 89)，二者已經反映出教育場中教師角色與學生角色之不同的對待。雖然兩個國家皆視教師爲教育產出的中介，但英國認

爲賦予測驗評量高風險的角色，自然可以監控作爲中介管道的教師教學。而美國乃將學生視爲教育服務的主體，教育的良莠視服務的品質而定，因而以標準爲基礎的測驗成績來決定仲介服務之教師的績效，作爲顧客的學生自然置身事外。

英、美兩國的差異啓發筆者注意在進入異國以進行實況詮釋時，目的在掌握以下三個層面的評量機制：

1.意識形態上、官方宣示上、與實務上的評量運作，三者間如何平衡？

2.學習取向的評量角色、與績效取向的評量角色二者間如何相互支持？

3.再加上學生的經驗與感受，便能從測驗評量之實施，來釐清教育理念從決策層面到教室現場如何呼應或是掣肘？

而將這樣的經驗帶回我國脈絡之中，我們要問的是，我們的核心理念是什麼？教育是服務事業？良心事業？道德事業？還是謀生事業？然後從此處出發，可重新檢討目前的教改政策，特別是評量策略與我國的文化脈絡能否合轍。

孩子學習經驗之轉換與銜接一向是教育的重要課題，在達成此目標之前，本文認爲了解他國之評量體系在制度面、教師落實面、學生感受面上的各層考慮是值得分析的議題。而從評量角度解析教育現象，不代表其他的層面不值得重視，筆者充分了解學生的學習是整體性的，包括社會支持、文化的影響、教師的教學與引導、身心發展的探討、以至課程的規劃。然基於本文第一作者的養成訓練之背景，對於評量功能、效度考量、社會價值、乃至評量策略，都較其他議題來得敏感，是以在測驗評量研究之眾多取向中，包括心理計量取向、田野工作取向、行動研究取向、與個案研究取向等各研究策略，發現了比較教育方法的潛在力量。將我國與他國比較、對照之後，我們面對熟悉的事務，更能將衝突或是張力點突顯在新奇的背景上。

選擇評量的角度來探討中小教育銜接之議題另有一重要的原因，乃是基本學力測驗的定位，仍待澄清。基本學力測驗是能力的檢核？還是升學的進路？還是二者都是？測驗功能本應有區分，如張郁雯之描述（民 90）：

> 教學管理與監控評量的使用者是學校教師，與課程緊密相連，不必強調公平與區辨；而升學篩選測驗之使用者是進階的學校，不必然與課程結合，強調公正無私與區辨強度。

目前規劃的基本學力測驗顯然兼顧兩項功能，我國在規劃基本能力的評量系統時，所想到的，除了其原意要去掌控能力的培育外，老祖宗的考試發明仍然流竄在我們的血液中，以至於如同科舉的創設般，我們還是賦予基本能力之評量系

統握有升學篩選的權力。至於是否能達成教育品質提昇的理想呢？而教育品質的定義與內涵又是如何？這仍是個待深度討論的領域。是故本文提出跨國比較研究，以突顯我國未來可以進行的方向與策略，最終目的是希望能從了解自己、與對照別人中，摸索出適合我國文化與價值的評量方式，繼而讓小學階段到中學階段的轉銜改革機制深耕於本地的社會文化中。

筆者曾邀請一位國中校長、一位國中主任、一位國小主任、以及一位國小教師，討論中小教育銜接的相關議題。國中校長提及：

> 我們的學生，去年，他就那差一點點，他想要進松山高中，差一分，他就是進不去，他就只能夠再選下一個學校，那後來，他又再考一次，結果，他進入了松山高中，他到底有沒有實力，因爲那個考試只差一分，所以分數對學生重要不重要？家長緊不緊張？國中老師有沒有壓力？這一連串的問題，哪個老師喜歡。」（座談轉錄，頁21，910104）

似乎，作爲升學進路的考試對於教育的影響，是大家共同的夢魘。吳鐵雄及洪碧霞（民 89）對於教學評量質變的反思曾提出三點建言：

1.評量形式的變化不一定確保評量品質的提升；

2.新的評量形式應以拓廣學習視野、延展學習經驗觸角爲主旨；

3.眞實而經濟的形式是呈現教學目標中學生重要的學習成就證據。

將此建言放在教育品質的提升上，隱約可見中小教育銜接過程中，小學階段與中學階段價值觀點的落差——小學傾向追求新的評量形式，以爲教學品質因而得以顯現；中學則陷落在以升學爲依歸的測驗及教學目的中，以爲這是教學品質的指標與對學生家長的責任。我們仍在摸索著最適切的道路，猶如余秋雨的感慨：

> 科舉制度給過我們一種遠年的浪漫，一種理性的構想，似乎可以用一種穩定而周全的制度長年不斷地爲中華民族選拔各級管理人員。儘管這種浪漫的構想最終不成樣子，但當二十世紀的人們還沒有構建起一種科學的選拔機制，那就沒有資格來嘲笑它。（余秋雨，民84，頁321）

因此，筆者亟望在教育演進的歷程中，有研究者從評量的角色切入，闢劃出一條深耕於我們本土的教改潮流，釐清中小教育階段的對照與轉銜，展現我國可以發展的教育圖像。

NATIONAL LIBRARY ROC 國家圖書館

參、可能的研究途徑

一、分析的層面

從研究對象及研究主題來看，筆者認爲本文所建議之比較研究，較偏向田野調查的詮釋，因此研究設計中的彈性與演化兩種特性也就格外重要，研究進程會隨著現場之需要與逐步的發現而進行必要的調整。黃政傑（民 80）曾論及，「課程」一詞是教育領域中相當混淆的術語，其完整版圖很難確切地描述。在回顧各種課程的定義之後，黃政傑將之歸納爲四類：學科課程、經驗課程、目標課程與計畫課程。課程一詞的多層次意涵，也映照出評量角色的多方位功能。評量既是課程教學中的一環，也是績效評鑑中的重要證據，同時也是心理衡鑑中的能力測量，也是政治角力的拉鋸戰場，更是莘莘學子的前途與未來。這些都是在分析、比較台灣與他國時，必須考慮的層面。所以，筆者建議在分析上，可以處理以下各項：

1.從官方宣示的評量政策來了解教育銜接狀況。

2.從評量政策之實行結果來討論中小學教育目標的異同與連貫。

3.從中、小學教室的評量實況探討學生學習的發展。

4.學生在不同教育階段中的學習狀態與使命。

5.釐清測驗評量在教育歷程中的功能與角色。

6.探索可能的教育評量政策——不同教育階段之間、不同學習情境間、與不同的使用目的下。

教育的發生，乃是透過各方參與者的相互作用而形成，黃政傑（民 80）曾進一步勾勒出課程定義中的四個對立：校內與校外，手段與目的，成品與過程，預測與回溯。這些範圍廣泛、複雜、甚至相反的觀點，都可以是比較台灣與他國中小學評量角色之內涵的架構。帶著這些背景知識進入現場，與田野工作的經驗相互對話與論辯，乃是一種可資運用的研究取向。

二、可行的步驟

如果我們將此構想設計成二年期的研究進程，則我們可規劃成第一年執行異文化地區之中小學教育銜接中評量角色探討，第二年處理台灣地區的現況並規劃未來評量政策的發展圖像。在研究執行的二年過程中，二個地區並非截然二分出

CENTRAL LIBRARY ROC

現在不同時程裡，而是互爲主角與配角。第一年執行他國的銜接議題時，他國經驗是主角，而台灣現況是呼應主角的另一主體。而在完成他國報告之後，第二年台灣經驗轉爲主角，對於他國的詮釋便又成爲配角，作爲探討台灣現況與未來測驗評量走向的一個烘托背景。背景的襯底，能夠將過去被忽略或隱而未現的風景，更加犀利地突顯出來。

教育改革的研究顯示：在某些情況下能奏效的改革，並不代表在其他情境下也同樣的有效(Fullan，1993)。這個智慧把我們的思考由線性的天眞模式擴展爲非線性的複雜樣態。同時也提醒研究者，必須將注意力放在複雜動態的脈絡因素上。在比較教育的研究傳統中，整全性及脈絡的探討向來都受到重視，正如二十世紀初英國的比較教育學者 Sir M. Sadler 所說「學校外的事務比學校內的事務更爲重要，它支配並解釋學校內的事情」（王家通，民 80）。運用相同的邏輯來觀看本研究，可以說「評量改革的外在脈絡比評量改革本身更爲重要，它支配並解釋評量改革」。易言之，如果要從英國的國家課程評量的改革中萃取出智慧以滋養本土，或者借鏡美國以標準基礎的課程與評量，則不能忽略其脈絡的了解。故具體而言，二年間的研究步驟建議如下：

(一)第一年:他國現況是研究主題，以台灣經驗為背景

1.利用網路資料、期刊文獻、報紙報導等途徑，透過文件分析，來建構英美兩地之評量實施的圖像。

2.進入有處理中小學銜接行動的學區，選擇一所中學及與其連絡的小學，了解教育銜接面向中的評量之功能與策略。

3.以晤談及現場觀察，和文件分析等來了解上述學校如何處理評量事務，以落實教育的銜接

4.以晤談及現場觀察方式具體了解學生面對官方測驗及教室評量的經驗，尤其是他們的適應狀況。

5.以晤談及現場觀察方式具體了解教師對績效責任及評量運作狀況的知覺。

6.探討教師及學生對於目前評量體系的滿意、期待與建議。

(二)第二年：台灣現況與未來發展是研究主題，以他國經驗為背景

1.選擇一個小學以及該小學學區內的中學成爲研究之現場。

2.透過網路資料、報章雜誌、及現場之觀察訪問，討論九年一貫課程中的能力指標以及基本學力測驗，歷經三年的變革後，社會及學校教師如何看待它的角色及身份。

3.藉由現場的觀察及晤談，及相關文件的分析來了解教師如何在教室中運用

評量？中學及小學的區別何在？評量任務及使命有何轉銜與接續之處？

4.藉由現場的觀察及晤談，了解學生在小學過渡到中學的階段中，經歷到什麼樣的連續與不連續的情況？以及他們自己的調整情況又如何？

5.綜合分析、比較台灣與英美兩國在教育銜接議題中，評量所呈現的角色與功能。

6.藉由研究團隊的合作思考，規劃測驗評量在不同功能、不同角色下，適合孩子學習與發展的方向及策略。

肆、結語

筆者藉此文闡述一個可能的研究途徑：藉由比較教育的取向，試探從測驗評量的角度切入中學及小學的教育銜接過程，以從中剖析我國在文化上對評量有什麼期待，在社會上賦予評量什麼責任，以及在教育上要求評量發揮什麼功能。作爲一個可行的研究途徑之提出、說明、與說服，本文已展現出前置的思考，至於已舉行的試探性座談與訪談，則提供研究進程一個初始出發點。對於類似這樣的研究途徑，筆者有以下的期待：

一、帶動教師以及關心教育發展者對於測驗評量的言談

藉由比較教育，進行測驗評量探討的研究結果是否眞能影響決策歷程、或是教師的教學方式？我們並不如此期待。本文僅希望在研究進行歷程中，可藉由研究成果的發表，或研究歷程中相關機制的鉗入，如邀約實務工作者的參與，或類似本文的研究計畫之分享，來凝聚教師以及關心教育者對於教育銜接相關課題的注意與思考，並進而帶動其有關銜接以及評量的言談(discourses)。我們相信對於政策以及教育實際問題的討論與思索會影響實際面的教育運作，而這些被波及的教育實際面又會影響到其它層面的教育實際運轉（Berlak，1992）。換言之，在連續不斷的教育實踐與教育言談所織成的網路中，言談擁有聚焦與媒介功能，而這也是本研究預期的影響闊。例如第三節中提及的座談會上，一位國中校長說：

> 在國小，大概公民與道德跟健康教育只是學一個概念而已，到國中就很累啊！變成學科考試啊，考不好，不知道怎麼去讀它，大概是老師教法，不曉得……（座談，910104，頁 16）

相對於中學教師的想法，座談會中一位小學主任接著發言：

> 在小學這個部分，我們並沒有把測驗部分看得很重，我們覺得這是一個持續性學習動機.....我們對於小朋友在指導作文的時候，我們不太會去，說你一定要分段，你的標點符號很重要，一開始的時候，就只要，你只要能夠寫得出來，.....最重要是引導你去表達你自己的想法，不然新生剛進來進來的時候，會嚇到了就是。(座談，910104，頁 19)

透過座談與交換意見之後，明顯呈現出中學與小學對於教育的觀點有很不一樣的立場，以至於學生進入了國中之後，不知道該以小學的輕鬆心情面對考試頻仍的國中生活，還是要戰戰兢兢面對一張張的測驗卷。如果我們相信複雜理論（complexity theory）所說的，同意我們共同擁有一個不可知的未來（Stacey，1992；Waldrop，1992），那麼在這巨碩而有時令人焦慮的不確定性之中，以言談來影響並間接形塑教育的走向，似乎是在教育的汪洋中所能倚賴的竹筏。

二、藉由了解以增進力量

本文所建議的比較研究取向，已超越制度及法令的排比，而邁向以社會爲背景的微觀層面詮釋。藉由此一設計，研究人員得以進一步鍛鍊其在異文化進行田野研究的能力，這對於日後國內比較教育研究的發展而言是一項相當珍貴而重要的資源。筆者認爲除了單打獨鬥的比較教育研究外，由更多的人共同合作來進行研究應是一個值得鼓勵的方向：一則帶動了關心比較教育者彼此之間的對話，二則團隊合作擴大了研究的規模，也因此允許更複雜、更多元的研究設計，有助於比較教育研究的進一步發展。從實質的角度來看，也有助於對事象更清楚的了解。

促進國際理解與相互接納一直是比較教育相當重要的功能之一，而本研究的主題「測驗評量」與「教育銜接」是一個非常能突顯文化與價值體系的焦點，藉著測驗評量的運作，我們可以清楚的勾勒出在各國的教育體制中被重視的是什麼？所謂「高品質的教育」在各國文化體系所呈現的是什麼？上述這些價值的呈顯與比對，不但有助於不同文化、不同國家之教育體制與現象的了解，對於意義的掌握與詮釋尤其能幫助我們再次入乎其內，來檢視自己文化體系中的一些教育現象及價值。楊深坑引安德諾的話告訴我們：「了解他人如何立足，方可知吾人如何立足：了解吾人立足，方可知吾人錯誤所在，而解決吾人問題。」(民 87) 筆者不止希望研究的進行，可增加我們現有的知識與能力，更重要的追尋則是自知的智慧與來自自我了解及接納後的力量湧現。

致　謝

一、本論述之完成，獲國科會計畫補助 90-2413-H-152-002，謹此致謝。

二、感謝三位評閱者之詳細閱讀與剴切建議。其中一位評閱者建議文初之三個新聞事件簡略敘述即可。筆者的處理方式乃是節取記者之某部份完整文字，以凸顯評量事件對於社會大眾的影響，並強調情緒的狀況，以作爲讀者進入文本時一股閱讀的推力。另外，同一位評閱者並建議將余秋雨的引述割愛。筆者衡量過後，仍然保留此引述，目的在呈現進入異地的比較企圖，非學術界獨然，此實爲一般人在彰顯主體時自然而然的方式，亦展現比較之取向，乃爲人類之一種思惟。雖則評閱委員之兩點意見筆者保留原文未加以處理，但仍特別感佩其對學術的嚴謹與熱忱，特藉此註腳，與之跨文本溝通，並表達謝意。

參考書目

王家通編譯（民80）。**比較教育學導論**。高雄：復文

余秋雨（民84）。**山居筆記**。 台北：爾雅。

吳毓瑩（民89）。從基本的確認到水準的期待一探討美國從基本能力測驗到課程標準評量的轉變。**教師天地，109**，18-29。

吳毓瑩（民90）。九年一貫課程之基本能力與學習領域的關係一交會合一或相互對話。**課程與教學，4**(3)，103-124。

吳麗君（民 88）。夢裡故事說不完-英倫評量的邂逅。**國立台北師範學院學報，12**，121-144。

吳麗君（民 89）。交互損益見眞章－談英國國家課程評量的來時路。**課程與教學，3**(1)，79-94。

吳麗君（民 90）。蘇格蘭與英格蘭小學階段之國家考試的比較研究。**國立台北師範學院學報，14**，35-36。

吳鐵雄與洪碧霞（民89）。**測驗與輔導，159**，3323-3324。

周玉秀（民84）。德國教育改革—九〇年代德國教育。**國立台北師範學院學報，8**，1-30。

林貴美（民79）。法國小學課程之探討。載於中華民國比較教育學會主編，**各國中小學課程比較研究**（頁265-306）。台北：師大書苑。

張郁雯（民90）。邁向教學評量專業化之路。**台灣教育，604**，33-39。

教育部（民89）。**國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要**。台北：作者。

教育部（民90）。**國民中小學成績評量準則**。台北：作者。

陳伯璋（民84）。我國中小學課程統整與連貫問題之檢視。**台灣教育，540**，11-15。

陳伯璋（民88）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊，7**(1), 1-13。20-25。

游家政（民89）。九年一貫課程——學校課程銜接與統整的推動與落實。**台灣教育，581**，37-42。

黃政傑（民 80）。**課程設計**。台北：東華。

黃炳煌（民 84）。談課程發展的一些基本概念。**教改通訊，11**，41-43。

楊國賜（民 84）。從比較教育的觀點論各國教育改革的方向與策略。**台灣教育，539**，2-9。

楊深坑（民87）。安德諾的比較教育理論與方法。**比較教育，45**，28-37。

萬家春（民 88）。九年一貫課程的過去、現在、及未來。**九年一貫課程研討會論文集**（頁34-38）。中華民國教材研究發展學會。

盧美貴（民82）。幼稚園與小學課程銜接問題之研究。**幼兒教育學報，2**，215-246。

盧美貴（民85）。幼稚園小學銜接與開放教育。**教師天地，81**，2-25。

Colorado Department of Education (2000). ***Colorado model content: Standards for reading and writing, suggested grade level expectation.*** The author.

Colorado Department of Education (2002). ***Student assessment.*** Retrieved March 4, 2002, from http://www.cde.state.co.us/index_assess.htm.

Croll, P. (1984). Moving from the primary classroom. In Dodds, P. and Lawrence, I. (Eds.) ***Curriculum continuity: Fact or fiction?*** London: Education Department of the West London Institute of Higher Education.

DfEE (1999). ***The National Curriculum -Handbook for primary teachers in England.*** London: QCA.

Derricott, R. (Ed.) (1985). ***Curriculum continuity: Primary to secondary.*** Sindsor: NFER-Nelson.

Fullan, M (1993). ***Change forces.*** London: The Falmer Press.

Gorwood, B. T. (1986). ***School transfer and curriculum continuity.*** London: Croom Helm.

Hans, N. (1958). ***Comparative education: A study of educational factors.*** 3rd ed. London: Routledge and Kegan Paul.

Hargreaves, A., Ryan J., and Earl, L. (1996). ***Schooling for change : Reinventing education for early adolescents.*** (Teachers' Library Series, No 9). CA: Falmer Press.

Harlen, W. (1993). A comparison of the proposals for national assessment in England and Wales, Scotland and Northern Ireland. In P. Broadfoot, D. Nuttall, B. Dockrell, C. Gipps (Eds.), ***Policy issues in national assessment*** (pp.13-27). Clevedon: Multilingual Matters.

King, E. J. (1962). ***World perspective in education.*** London: Mrethuen & Co Ltd. Liebman.

Knight, P. & Huggins, M. (1997). Curriculum continuity and transfer from primary to secondary school: the case of history. ***Educational Studies, 23***(3), 333-348.

Maryland School Performance Program (2002). ***What is MSPAP?*** Retrieved March 4, 2002, from http://www.mdk12.org/mspp/mspap/what-is-mspap/.

NCREL (2002). ***Articulate.*** Retrieved August 6, 2002 from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/math/ma4arti.htm.

Spodek, B. and Saracho, O. N. (Eds.) (1991). ***Issues in early childhood curriculum. Yearbook in early childhood education, Volume 2.*** Williston, VT: Teachers College Press.

Stake, R. E. (1996). ***The art of case study research.*** Thousand Oaks, CA: Sage.

Tabor, D. C. (1991). ***Curriculum continuity in English and the national curriculum: Working together at transition.*** London: The Falmer Press.

U.S. Department of Education (1996). ***Goals 2000: A progress report.*** Washington, D. C.: The author.

U.S. Department of Education (1998). ***Goals 2000: Reforming education to improve student achievement.*** Washington, D. C.: The author. http://www.mdk12.org/mspp/mspap/what-is-mspap/.

Waldrop, M. M. (1992). ***Complexity.*** London: VIKING.

NATIONAL CENTRAL LIBRARY 國家圖書館 ROC

Journal of National Taipei Teachers College, Vol. XV(Sep. 2002) 313～336
NATIONAL TAIPEI TEACHERS COLLEGE

The Comparative Study Approach to the Trend of Educational Assessment — A Proposal

Yuh-yin Wu & Li-juing Wu*

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss the possibilities of using comparative study approach to investigate educational assessment phenomenon and policy. Firstly, the researchers described 3 assessment related events, then mentioned the difference of expectations about assessment between primary and middle school educational stages. The difference intrigues the importance of understanding of our educational phenomenon. The desire of understanding gives rise to the need of comparative educational study. The researchers suggested a two-year research procedure and concluded with the benefits of executing comparative studies.

Key words: Educational Assessment, Comparative Studies, Educational Transition

* Yuh-yin Wu: Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taipei Teachers College
Li-juing Wu: Associate Professor, Department of Elementary Education, National Taipei Teachers College

NATIONAL CENTRAL LIBRARY