



# 學校教學評量 的迷與思

鄭淵全

## 壹、前言

當我們在討論學校的教學與評量改革時，大家最大的困境與壓力來自：「分數」與「升學」。沒錯，「社會文憑制度—升學考試制度—學校的課程與教材—教師採用的教法與評量—評量結果的解釋」間是存在鏈串的符應關係。這鏈串的符應關係，導致「分數」與「考試」之迷失。因此，要改變國民小學太重視傳統紙筆測驗積習，並非單方面要求教師改變教學與評量方法就能奏效，而必須進行整體教育配套改革。首先，應將上層的鏈結打開，舒緩升學壓力，如多元化的入學制度等，改變傳統的紙筆測驗與分數是升學唯一的依據與途徑。當上層的鏈結打開，學校的課程與教材才有可能多元化，教師才有可能採取更多元化的教學方法與評量方式。目前教育改革，如高等教育普及化、多元化入學制度、高中職社區化、十二年國民教育、九年一貫課程等制度面的改革，勢必對目前「文憑—升學考試—課程—教法與評

量」鏈串結構產生重大的衝擊，甚至造成「解組」。

因此，上層鏈結終將打開，學校教師所採用的教學及評量方法也應符合社會的需要，勇於改變傳統的教學與評量方式，不應再讓「考試」與「分數」成為教學與評量改革的障礙。

要國小教師改變傳統偏重紙筆測驗習慣，採用「多元化、適性化及開放性」的教學評量。除從制度上，改變「文憑—升學考試—課程—教法與評量」鏈串結構外，首先要從觀念澄清開始，接受觀念後，進而內化，才有可能付諸行動。

## 貳、評量在教學上的地位

吳清吉（民77）根據蓋聶(Gagne)的學習理論和格拉舍（Glaser）的一般教導模式（General Model of Instruction, GMI）指出所有的教導活動不外乎教導目標、始業行為、教導歷程、教導評鑑四個部分。從此基本模式更可清楚認知：教學評量對教學目標、起點行為、教學歷程均具有「回饋作用」。經由教學評量，可以知道學生到底學會什麼？學到多少？老師教學是否有效？教學設計是否符合學生起點行為？有無實施補救教學之需要等。今天學校教

師確實知道評量在教學過程中的回饋功能，也實際運用在教學活動中。如果我們以「分數」代表教學成效，我們的教學與評量確實有效（考試取向的有效）。如果我們把教學成效擺在學生潛能的開發、多元智慧的经营、適應變遷社會能力的培養等標的時，學校教師現在慣用的評量方式（傳統紙筆測驗）能提供多少的回饋功能呢？我們所強調「公平」標準答案的考試與分數制度，有辦法培養出適應社會快速變遷各種能力的國民嗎？

### 參、學校教學評量的迷與思

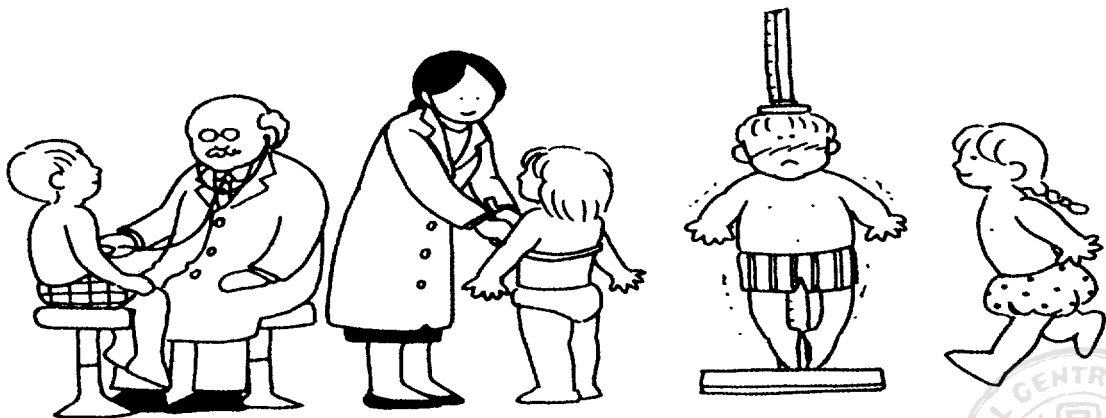
張春興、林清山（民72）曾分析國內學校考試與分數制度的利（七項）弊（五項）得失，並提出改進建議：如評定學業成績時，不宜採絕對分數；避免只用一個籠統的分數，代表學生的學業成就；測驗學生成就的方法愈多愈有變化，則結果愈有代表性。以今天的學校考試與分數制度及實施情形來看，這些利弊得失之分析及建議仍相當中肯。今天學校考試之所以仍以傳統紙筆測驗為主，仍這麼重視分數，這除因社會文憑制度—升學考試制度—學

校的課程與教材—教師採用的教法與評量—評量結果的解釋間鏈串的符應關係外，多少存在一些值得探討的迷失，如對分數意義的認知，在評量學生學業程度或努力程度，評量多元智慧、能力或學科知識，評量記憶或思考創造，評量是一個教學或學習活動或僅於評定學習結果等。如果我們無法洞察這些迷失，並獲得觀念的解放與釐清，從這些迷失中走出，那將難以改變傳統教學與評量之行為模式。茲分析如后：

#### 一、分數的意義：

目前教師大多以百分數來表示學生學習評量的結果，家長也常以分數來評斷孩子在學校的學業表現或教師的教學成效。「考試與分數」對教師教學與學生學習確有其積極的意義與功能，但教師如果爲了提高學生的考試分數，而違背教學原理，這樣是教育或反教育呢？有些家長會拿孩子的成績和他班的同學比較，甚至拿去和不同學校的考試成績做比較。請問：如果考試題目不一樣，難易度也不一樣，且用絕對分數表示，怎能比較？

即使考題一樣，那學生智力高低不一，僅比較分數意義何在？假如考題一樣，學生智力





也一樣，考試得九十分比八十五分的學生學習成效好嗎？我看未必如此，最多只能說這份考卷甲生考九十分比乙生考八十五分來得高一些。更奇怪的是，有些學校爲了讓教師、學生有競爭的壓力，以提高學校與學生的學業成就，竟然向聯合社購買定期考查的考卷。提高學生學業成就的方法很多，但這種的做法嚴重違反教育界一直在努力追求的教師教學與評量專業自主，也違背評量原理與多元化精神。我們爲了提高學生的考試分數，付出這麼慘痛的代價，值得嗎？

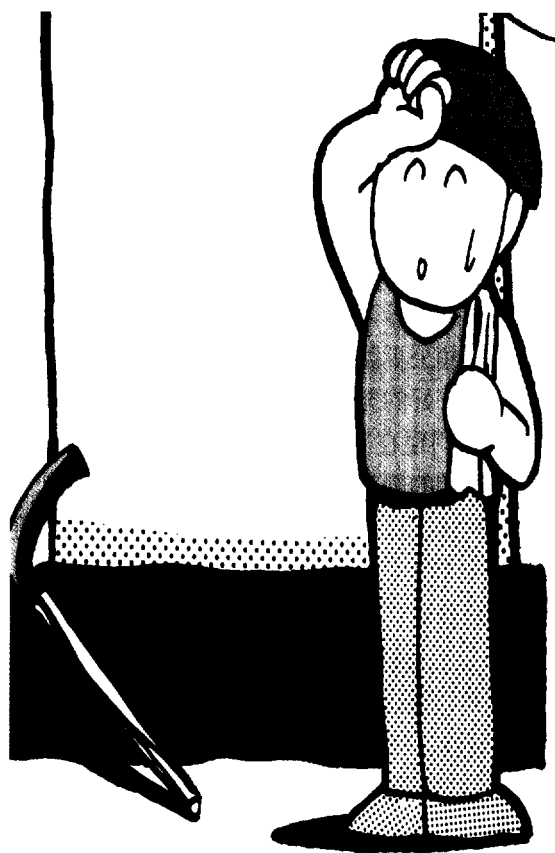
追求「高」分數的意義何在？教學評量對學生而言，是要知道學生到底學會什麼？學到多少？分數高固然好，但如果它只是記憶、過度學習、熟練、細心等的綜合代名詞，那意義就不大了。就學習歷程而言，學生上一個單元的學習結果，只要具備下一個單元的學習基礎，能順利進行下一個單元的學習就夠了。因

此，只要學會了就好，不一定要高分才算成效佳；學生能得高分固然好，但絕不能爲了得高分，反而使教師教學與評量違背教育規準與原理，這是本末倒置的。

## 二、評量學業程度或努力程度：

教師、家長常會用：好好努力，成績就會好，就會有成就；要怎麼收獲，就要怎麼栽；或勤能補拙等來勉勵孩子。確實學校教育希望提供一個公平競爭的機會給所有的孩子，只要孩子能好好的努力，就可以得到應有的成就。但是我們現在實施的考試與分數制度是這樣嗎？我們的評量似乎只在清楚的「區分」學生目前的學業程度，並未考慮到學生的努力程度與進步情形。

根據研究，影響學生學業成就主要有三方面因素：個體、家庭與學校因素，而這三項因素又以個體因素的先天潛能影響最大（鄭淵全，民86）。就學生而言，先天潛能，學生個人無法改變；家庭因素（社經背景、父母所爲）學生個人亦無法控制；學生自己能控制的也只有後天環境中的「努力」一項。我們進行評量及對評量結果的解釋，有否顧及學生的努力程度與進步情形呢？現在我們的評量是用一個分數去區分不同家庭背景之上智、中智、弱愚學生的現有學業程度高低，而把最重要的努力程度與進步情形棄之不顧，這樣的評量合乎教育原理與規準嗎？如果上智、中智、弱愚在標準答案的考試中，表現相同，那麼教師應該給誰的分數較高才合理呢？也就是學校的考試與分數應是在區分學生現有的學業程度，與評量學生的努力程度與進步情形，何者重要？因此，我們應盡量避免用一個籠統的分數，代表學生在某一學科的全部成就或去區分學生現有的學業成就；應盡量顧及學生在某些方面特殊的成



就，應更積極的讓最具有教育意義的努力與進步情形，在評量結果中表現出來。

### 三、評量多元智慧、能力或學科知識：

迦納(Howard Gardner,1983)智力架構(Frames of Mind:The Theory of Multiple Intelligences)一書及1993年多元智慧(Multiple Intelligences:The Theory in Practice)一書提出多元智慧論，他把這些能力(或稱之為智慧)分為七大類：語文智慧、邏輯—數學智慧、空間智慧、肢體—動覺智慧、音樂智慧、人際智慧、及內省智慧。這多元智慧理論帶給我們的啓示：學生的智慧或能力是多元化的，學校應

提供給學生多元化的教學與多元化的評量。如此，才能夠讓學生的各種智慧或能力都有充分的發展(鄭富森，民88)。

在傳統考試與分數制度裡，我們慣用的紙筆測驗是把焦點放在學科知識的學習與評定，因此，我國中等以下學校學生學業表現是世界一流的，這是我們努力的成效。但想想二十年後的社會會是怎麼樣？以今天社會變遷的快速，不要說二十年，即使五年或十年，我們恐已無法預測。那麼以我們現在只重視課本知識學習的情況，能應付未來的社會變遷與發展嗎？我們現在亟須的應是開發學生的潛能(多元智慧)。我們要學生學到永遠可以帶走的能力，而不是背不動的書包。因此，我們的考試與分數制度必須要改變，封閉的紙筆測驗只會讓學生所學變成「死知識」，應採取更多樣化的紙筆測驗與非紙筆測驗，以開發學生的潛能(多元智慧)，培養學生解決問題與適應社會變遷的能力。

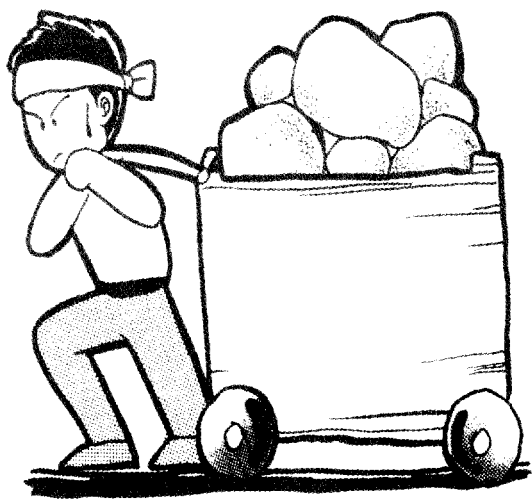
### 四、評量記憶或思考創造：

國民小學課程標準(教育部，民82)，國民教育之目標之一是培養學生思考創造及解決問題的能力；九年一貫課程總綱綱要(教育部，民87)的最重要特色是培養學生帶著走的基本能力，其目標之一，培養學生獨立思考、主動探究及解決問題能力。但我們的考試與分數制度，尤其封閉的紙筆測驗，老師常提早教完課程內容，然後復習，進行考試，如此過度學習，反覆與抄背，實在太重視記憶，且教學內容又常與生活脫節，讓學生覺得到學校讀書和考試是一件很痛苦的事，而無法快樂的學習。這樣的考試與分數制度很容易壓抑學生的思考與創造力，學生無法運用所學去解決在實際生活情境的各種問題。難怪台積電董事長張忠謀

(民88)說：台灣以升學為目標的教育制度必須改，如果學校的教育，是能培養出求知心、終身學習與獨立思考習慣，則教育就會像海明威形容巴黎的生活一樣，是一個「永遠可以帶走的盛宴」。

### 五、評量是學習結果之評定或是另一學習活動的開始

教學評量的功能在可以知道學生到底學會什麼？學到多少？老師教學是否有效？教學設計是否符合學生起點行為？有無實施補救教學之需要等。現在教師的教學評量活動大多以紙筆考試為主，且偏重評定學生現有學習結果。教學是教學目標—起點行為—教學歷程—教學評量不斷循環的歷程，教學與評量是一體兩面的。因此，教師可以將評量設計成一個新的教學或學習活動，讓學生運用所學，去思考或解決問題，借由此新活動的學習來評量上一單元學習成效，一舉兩得。如此一來，評量就有可能跳脫以紙筆考試為主，並偏重評定學生現有學習結果之巢臼。



總之，目前學校教學評量存在諸多迷失，如教師、家長對分數的意義認知不清，我們太習慣用分數去區分學生現有的學業程度，而忽略學生努力程度與進步情形；我們太重視學科知識的評量，而忽略多元智慧、能力的培養與評量；我們太重視學科知識的記憶，而忽略思考創造及解決問題能力的評量；我們習慣把評量當做學習結果的評定，很少把它設計成另一種學習活動，把評量視為另一學習活動之開始。如果教師、家長對這些迷失能有所洞察，「多元化、適性化及開放」的教學評量才有可能付諸行動。

### 肆、結論

社會文憑制度、升學考試制度、學校的課程與教材，教師的教法與評量，評量結果的解釋鏈串的符應關係，導致對「考試」與「分數」制度產生諸多迷失。如教師、家長對分數的意義認知混淆，我們太習慣用分數去區分學生現有的學業程度，而忽略學生努力程度與進步情形；我們太重視學科知識的評量，而忽略多元智慧、能力的培養；我們太重視記憶，而忽略思考創造及解決問題能力的評量等。

目前教育改革，如高等教育普及化、多元化入學制度、九年一貫課程、發展小班教學精神計畫等制度面的上層鏈結均已陸續打開，教師、家長對「考試」與「分數」制度的迷失應有所洞察，教師應採取「多元化、適性化及開放」的教學與評量，以培養學生多元智慧或能力，適應快速變遷社會的需求。因此，教師對應擺脫傳統較封閉紙筆測驗的命題型態，讓紙筆測驗更生活化、更統整、更開放；並多採取觀察、報告、調查、晤談、作品展示、欣賞、檔案評量（多元智慧夾）、學習單、表演等多元

化的評量方式。讓評量成爲是教學過程的一部分，讓評量成爲另一個學習或另一個學習活動的開始，而非僅是學習成果的評定而已。

### 參考資料

李平譯（民86）Thomas Armstrong原著。經營多元智慧－展開以學生爲中心的教學（Multiple Intelligences in the Classroom）台北：遠流。

張振成（民88）。開放教育的內涵及迷思。教育實習輔導，4(4),66-71。

教育部國教司編印（民81）。國民小學個別化教學手冊。

教育部（民82）。國民小學課程標準。台北：台捷國際文化。

教育部（民87）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。

教育部編印（民87）。發展小班教學精神計畫。

吳清吉（民77）。教導心理學的基本概念。載於吳清吉編著（民77）：教導心理學研究，頁53-60。台北：遠流。

張忠謀（民88）。中國時報88年11月17日第16版。

張春興、林清山（民72）。教育心理學。台北：東華。

鄭淵全（民86）。社經地位、能力、學校教育過程與國小學生學業成就之關係——功能典範與衝突典範之探究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。

鄭富森（民88）。國小數學科多元化教學與評量材料範例。國立台中師範學院教育測驗評量與統計方法研究發展中心主編，測驗統計簡訊第26期,1-4。

Gardner Howard(1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York:Basic Books.

Gardner Howard(1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York:Basic Books.

作者：鄭淵全老師國立高雄師範大學博士，現爲新竹師院輔導處輔導組組長。◆

