

主體成分檢查的新形式： 從客觀評量到多元評量

許誌庭

崑山科技大學通識教育中心助理教授

摘 要

隨著八〇（1980）年代台灣政治解嚴及社會大轉型，「多元化」逐漸成為社會所共同追求的價值。這股多元化的風潮，亦同時吹進教育場域，成為主導著九〇年代教育改革的基本範型，進而促使多元評量論述的生成。

本文援引 Foucault 的理論觀點指出，多元評量是用以結合教育改革中權力/知識的那個連結號，使得多元化的知識型得以在眾多教育改革的論述形構競爭中勝出，並同時具有穩固優勢階級利益的權力效果。

文中探討顯示，多元評量的基本理念在於將受檢主體生命中的多樣成分，納入做為評量項目。然而當多元評量擴大所欲檢查的主體成分時，亦同時意味著受檢主體必須擁有更多的資本形式及數量，例如財貨資本、文化資本及社會資本等，才得以培養、展現、蒐集，以符合新增檢查項目對鍛鍊主體成分的要求，於此弱勢階級將因缺乏可茲轉換為學術資本的資源，而陷於階級再製的命運，而教育做為社會結構平衡器的理想亦將更為遙遠。

關鍵詞：教育改革、受教主體、權力／知識論述、傅柯、多元評量

比年入學，中年考校。一年視離經辨志，三年視敬業樂群，五年視博習親師，七年視論學取友，謂之小成。九年知類通達，強立而不反，謂之大成。--《禮記·學記》

「私幸端門，見新進士綴行而出，喜曰：『天下英雄入吾彀中矣！』」--《唐摭言·卷一》

壹、前言

隨著八〇（1980）年代政治解嚴及社會大轉型，「多元化」逐漸成為台灣社會所共同追求的價值。這股多元化的風潮，亦同時吹進教育場域，成為主導著九〇年代教育改革的基本範型，眾多的教育政策紛紛朝向多元化方向調整。其中，長久以來以客觀化為主要標記的教學評量與入學測驗，亦在此種風潮之下受到稀釋，摻入了更多以多元化為理念的篩選方式與評量技術，例如檔案評量、推薦甄試等。這樣的轉向無寧是件令人關注的議題，原因在於緣於「萬般皆下品，唯有讀書高」的獨特文化傳統，評量的結果直接攸關學子日後所能從事的職業階層高低，及社會資源的佔據與享有，因此公平與客觀一直是我國教學評量，與更高一層級入學測驗的唯一考量，只有那些能把測驗結果排除外在因素干擾，轉化成具排序性數字的測驗方式，才得以被社會大眾所信任，並合法地以此種階序性的數字，進行後續社會的安置。換言之，一個純潔無瑕的客觀性評量，正是維繫著社會階層體系的重要關鍵。

然而多元評量所標舉理念，卻一反前述觀點，強調的是受檢主體差異性的發揮，包括納入各自不同的學習歷程，並以此做為評比的依據。於此，多元評量論述¹為何會？以及如何能在九〇年代的教育改革場域中出現？其中所代表的意義為何？是評量技術的重大突破？抑或其他？再者，從客觀化評量到多元化評量的轉變歷程中，學生做為受檢標的物的地位有何改變？從中所發揮的權力效果又為何？等將是本文亟待探討的議題。

綜合上述社會背景與問題意識，指向可以透過 M. Foucault（1980）關於真理政權（the regime of truth）的理論視角進行分析，而得到進一步的理解。因為 Foucault 的學

¹ 本文所指的「多元評量論述」，並非僅限於實施於國中小教室層級的學習評量形式，而是泛指教育場域基於尊重個體生命多樣化，而發展出來以做為檢查受教主體成分的各种方法，因此也含蓋了各級用以獲取受教機會的入學測驗。

術興趣正在於探討關於社會認識論 (social epistemology) 是如何轉變與發生的，他稱之為知識型 (episteme)，是一個社會在特定時期，用以觀看與理解社會構成的一套規則與框架。特別是在 Foucault 的理論中，視檢查機制為知識與權力結合的最關鍵過程，透過反覆不斷的檢查，受教主體的成分被一一攤開來檢視，最終成為權力最為柔順的肉體。而上述教學評量從客觀化到多元化型式的轉變，亦正可視為社會對教學評量形成不同的知識型之結果。

基於上述問題意識與方法論的採用，本文將首先探討在 Foucault 關於權力／知識相應相成的論述中，評量機制所扮演的地位；其次從歷史文化的脈絡下，探討我國考試機制的功能；第三檢視我國中小學關於教學評量的文件，以探討多元評量的論述的生成、過程及其內涵；最後則是進一步分析，此種轉變所可能產生的權力效果為何？又有何改善之道？

貳、權力與知識結合的高潮：檢查機制的權力效果

傳統觀點認為，權力與知識是處於相對的不兩立局面，只有在權力關係暫停或終結之處，亦即在避免了權力的干涉之後，真正的知識才能發生。然而 Foucault 一反如上看法，認為權力與知識原本即是相互涵蘊彼此共生的關係，Foucault 指出：

我們應該承認，權力產生出知識（不僅僅只是因為知識為權力服務而鼓勵它，也不僅只是因為知識是有用的而使用它），權力和知識二者同時意味著以及包含著彼此；沒有知識領域的相關建構就沒有權力關係，同樣的也沒有任何知識不同時預設與建立權力的。(Foucault, 1977, 頁 27)

然而權力與知識的結合，是否就只是單純的理所當然？彼此間的對應關係，例如何種權力對應到何種知識，是否就必然地配對成形？顯然是另一個值得探討的問題。因為事實上並非所有由權力形式推到檯面上的知識，都能成功地獲得真理的形象，進而發揮規訓主體的效果。相反地，也不是所有的知識，都具有幫襯權力的功用，Hoskin 在〈教育與學科規訓制度的緣起〉一文中，即曾提出這一問題意識：

到底是什麼賦予一些知識以權力，以及某些權力形式以知識為依托？不是所有知識都有權力，也不是所有權力形式（例如赤裸的武力）都要借助知識，……究竟是什麼因素，在某個特定

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

時刻，能把附在某種知識上的權力形式帶上前台，或者令某種形式的知識變得有權力？因為權力和知識從來都不是簡單地聯成一氣或互相同等的，所以在權力和知識中間必定有一個第三者在起作用。……我認為教育實踐方式就是這個第三者。……書寫、考試和評分，就是過去二百多年來最關鍵的連接方式。
(Hoskin, 1993/1999, 頁 78-79)

引文內容顯示，Hoskin 認為在 Foucault 所提出的權力／知識論述中，教育實踐方式裡的書寫、考試和評分，就是那個得以連結權力與知識的連接號，藉由不斷地檢查、考試以及評分，受教主體將被依據某種事前決定的標準進行分類，並且這種分類的結果，再次與重大的獎懲措施相聯結，使得原本僅屬於抽象意涵的分數與類別進而產生實質的社會效果，而突顯出其規訓的力道，更進一步而言，在眾多權力／知識的組合中，何種組合得以在鬥爭中獲勝，進而發揮規訓主體的效果，端看是否能同時引進足以強化權力效果的檢查機制。

Foucault 在《規訓與懲罰》(1977) 一書中即曾指出考試機制的三個重要意義。首先，考試把可見狀態轉換成權力的行使策略。在傳統上，權力必須以追求自身的最大可見性來增加它的效果，因為這種權力並無明確的施行對象，因而必須以其巨大的形象，時時矗立在人們的面前，提醒行為者想像違反權力意志將可能遭受到的悲慘處境，人們才會感受到它的存在，並進而畏懼地遵守它，因此「召告天下」、「棄於市」、「斬首示眾」等公開儀式，成為權力實施的最基本動作。但是相對於權力的鮮明形象，籠罩在權力強大身影下的人們，卻成為一群無名的、無臉孔的、不可見的廣大集體，成為權力作用下的一個渺小顆粒。然而考試機制卻反轉這種可見度的方向，開始把權力的施行者隱藏起來，轉化成為一種制度性的、細緻的與針對性的逐日檢查，權力為每個個體設置了專屬的套裝行程，藉由各項規定與標準的制定，受檢主體成為能被隨時看見的客體，從而權力確保了對他們的控制。

其次，考試機制把人們引入文件的領域之中。藉由把個人當做一個可描述、分析的對象，規訓制度透過綿密的文件系統，將檢查、監視的結果，巨細靡遺地轉換成可以不斷變換歸類原則的書寫符碼，例如數字、等級、評語等，從而建立可供度量、分類、算計與統計分佈情形的比較體系，並且再配合這些已完成的主體成分高低區別系統，建制相對應的規訓內容。

第三，由上述各種文牘技術所包圍的考試，進一步把每一個人變成一個包含各種文件的檔案。在傳統的權力運作中，只有權力的擁有者才能進入權力的書寫系統中，

進而擁有專屬的檔案，以做為憑弔與紀念的文件。例如在中國皇權統治的時代，皇帝的一言一行都設有「左史記言、右史記行」予以記敘，即「起居注」、「嘉言錄」等，但是規訓權力為檔案開啟了新的用途，檔案不再是專屬於權力擁有者，其目的亦不再做為瞻仰之用，而是開始成為一種用以征服個人的客觀記載，藉由檔案所承載的訊息，將個人的生活史停格在歷史的某個時段中，成為可供隨時查閱、反覆矯正的憑證。

歸結而言，儘管 Foucault 的理論指出權力／知識的共生關係，但是更居於關鍵地位的是那個對權力／知識組合進行檢查的制度，才是催促何種權力，以及何種知識得以相連結，和連結強度的關鍵。反之，若某種權力／知識的組合，未能同時引進具強烈效果的檢查體系，權力／知識的連結將難以產生或顯得薄弱。

本段落探討了 Foucault 觀點下的考試機制，是如何做為權力／知識的連結號，這種觀點在我國極端重視考試機制的文化脈絡下顯然頗具啟示，以下段落將接續探討考試制度在我國的運作機制及其功能。

參、中華文化脈絡下考試機制的社會控制

考試機制成為中華文化脈絡下，學校教育中最重要的部分，可追溯至科舉取士的年代，在那個缺乏社會流動機會的古老封建制度中，各人的歸屬身分（ascribed role）決定了日後社會位置的分派。在這種以贊助性流動（sponsored mobility）為主要型態的社會中，讀書遂成為平民百姓以獲取身分（achieved role）之姿，晉身官侯之家的唯一管道，正所謂「十年寒窗無人問，一舉成名天下知」。然而正由於當時的官方並未建立制度化的學校教育流程，自然亦不曾明定課程範圍或教學方式（王鳳喈，1996），更不曾對師資有過任何的規範或培育，卻唯獨對科舉考試制度，有了鉅細靡遺的規定。

以宋朝進士科為例，考試內容包括試詩、賦、論各一篇，策問五道，帖²《論語》十帖，對《春秋》或《禮記》墨義³十條。到了清朝科舉考試，除了內容的限制外，更進一步以八股文來規範考生的作答形式，這種只管考試過程，不管課程與教學的現象，使得考試的內容與型態，成為課程選擇和教學進行可茲參考的唯一依據。

然而正如同上述 Foucault 提出考試機制用以規訓主體的觀察，科舉制度在中國歷代千百年來的運用中，不僅在於職業階層的分流，更是社會控制的手段。透過隱匿在

² 即默寫。

³ 唐朝明經科考試，規定考生以筆墨作答，闡述義理稱為墨義。

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

各考科中的意識型態，統治階級將符合自身統治利益的意識型態標定成唯一的篩選標準，只有那些具有特定觀念與想法的受檢主體，才能取得合格的身分，以進入更高的社會階層為皇權效命，五代時期王定保所著的《唐摭言》於〈卷一〉即傳神地記述了這種現象：「私幸端門，見新進士綴行而出，喜曰：『天下英雄入吾彀中矣！』」。宋太宗也公開說道，科舉取「士」，足以為「致治之具」，這些例子正代表著皇權的對科舉取士的基本態度，即以科舉來牢籠天下之「士」為其所用。余英時（2000）即曾總結指出「科舉不是一個單純的考試制度，它一直在發揮著無形的統合功能，將文化、社會、經濟諸領域與政治權力的結構緊密地連繫了起來，形成一多面互動的整體。」

傳統的科舉制度，就在課程概念缺位及具重大社會階級流動作用的雙重因素作用之下，是考試的方向與內容決定了課程的範圍與教學方式，而非做為課程實施與教學活動成效的評量。這種現象再結合統治者對考試形式與內容的絕對主導權，其結果是君主只要在幕後掌控了考試機制，便得以行使權力/知識結合之後所產生的強大規訓力量，而不必再現身去顧及前端的課程內容篩選與教師主體成份的訓練。Foucault 即曾描繪出這種以不可見的形式，且在最低限度上行使的權力手段，卻能發揮最大效果的權力機制：

主權權力的最閃耀記號，已經與規訓權力的儀式結合起來，君主具體形象的難以窺見，已經使得臣民的可見性變成無可避免的，並且正是規訓功能運作中的這種可見性的轉變，使得即使權力是以最低限度的形式來顯現，也能保證權力的行使。我們正在進入無止盡的考試和被迫客體化的時代。（Foucault, 1977, 頁 189）

引文指出，正是考試機制使得君主形象的隱藏，與臣民能見度提高的這種權力可見性的轉移成為可能。皇權不再需要大張旗鼓地顯示出它自己的威嚴，而是隱藏在考試機制之後，藉由僅僅制定簡單的檢查儀式，將人們引入權力的凝視範圍之中，並且不安地等待檢查結果所帶來的榮辱與獎懲。

即使是現代學校系統，課程與教學領域不管在理論或實務方面，雖然已受到相當程度的重視，而考試機制也不再具有絕對的社會階級意義，但隨著社會分工體系的日益精密，社會需要的反而是更為細緻的選擇機制，以便能適當地將社會成員分派至各個分工體系之中，而不僅僅只是傳統科舉制度中「士」與「民」的階級之分。

Parsons（1959）即將學校班級教學的功能，明確區分為「社會化」及「選擇」，以擔負起此種綿密與繁複的檢查。前者意指透過教育來傳遞符合社會型態的標準化規

範，例如價值觀與生活習俗，讓學生能適當地扮演未來成年人的角色；後者則是藉由日常各科考試的結果，藉以推估學生的性向及能力高下，之後再以此種能力與性向的鑑定為基礎，提供適合心智能力程度的學習內容與層次，具體而言指的是藉由考試來分派不同學校與科系的入學機會，並且此些科系的設置，是與社會成員共同生活所必須的服務有強烈的連結關係，而成為職業選擇的重要依據。而此種文憑層級與職業階層的聯結，又為隨後引入不同職業對社會資源之分配與佔有所強化，最終的結果是個人的才能、性向以及日後所能從事的職業階層與社會地位，在經過層層檢查機制的運作之後，其結果全部簡縮在一方輕薄的文憑紙上。

在上述的學校教育與社會意義的關聯之下，做為教育三大知識系統之一的「評量」，便在教學的過程中，扮演著如 Foucault 所言「權力與知識結合的最高潮」，主導著教學與課程-權力/知識的型態，就是這種過度重視考試背後所代表的社會意義，「考試引導教學」的現象，遂成為台灣學校教育難以破解的獨特現象，並且將考試機制所牽涉的眾多面向，簡化至公平性的問題，而此種公平性的概念僅僅指向「大家都一樣」的低階概念，亦即要求所有的檢查過程必須摒棄各種可能的影響因素，要求受檢者以其主體純粹之姿，站立在受檢線上，也因而客觀化的評量知識型，一直成為主導台灣教育的論述。

肆、客觀化知識型下的評量形式

一、個別主體的檢查

如上所述，由於考試機制事實上攸關著個人日後所能從事的職業階層，以及此些職業階層所帶來社會資源的分配與佔用，使得即使只是局限在教學過程中的學習評量，亦被視為是一連串考試機制序列中的一環，而被賦予重大的意義。這種現象促使傳統的評量形式，極端地重視公正客觀性，因此只有那種能夠準確無誤地代表個體能力，及將結果轉換成數字，以便進行計算、加總、評比的評量方式--紙筆測驗--才能成為此種客觀知識型下唯一被接受的評量形式。此種客觀化的評量形式可歸納出幾項特點。

首先，客觀化評量必須要能確保是由個人所獨自完成的，因此如何防範他人因素的介入，便成為評量過程中最重要的工作，從小至班級的定期測驗，小學生以書包阻

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

隔在書桌的中線，大至大學聯考的電子防弊偵查技術，目的都是在確保評量結果的純淨性。

第二，客觀評量所測量的是一時一地的主體狀況，透過共同時間、情境的安排，所有的受檢主體被置於一個相同的時空中接受凝視，這種安排象徵著所有的人都是站在一個相同的基準之上來進行比較，以加強評量結果的客觀性，例如過去每年七月的大學聯考，所測量的僅僅只是所有參加學生在那二、三天中的主體狀況，他們的認知容量、理解能力、臨場反應、身體狀況等，而非整個學習過程的總和。這種方式也發揮了清洗的效果，把學習過程中各種可能危害客觀性的人為因素一次洗滌乾淨。

第三，由於評量的目的，在給予主體一個絕對而明確的位置，以便做為分派社群位置的依據，因此需要的是具有足夠空間的等級系統，來對受檢主體進行無重疊的直線式排序，因而可區分成無數等級間隔的數字系統便成為首選。藉由數字系統所自然形成的等級階梯，便可依照受檢主體於評量中所欲測量成分的高低，分派數字以排成一目了然的次序，並且賦予價值上意義。這些數字上的等級次序，因而再次反轉成為主體能力和性質上差異等級的再現（represent）。

歸結而言，源於對客觀性的要求，傳統的紙筆測驗以個別主體為檢查對象，所欲檢查的內容，亦集中在個人的主體特質；再加以測驗的範圍，限定在學校課程的有限內容之中，而這些有限度的學習教材，往往可經由受檢主體的個人努力而熟練，亦即此種評量等級的獲得，緣於家庭社經背景因素者少，而與個人的先天資質及後天努力有高度關聯性。這一著重學生主體成份的客觀評量方式，的確能有效地降低家庭階級差異，反映在評量結果上的程度，讓社會各階級在子代的競爭上，重新立於一個平等的地位，因而在客觀化知識型主導台灣學習評量的那個時代，台灣社會仍舊維持有相當程度的階級流動。

然而儘管客觀形式的考試機制，有助促進社會的階級流動，卻也將教學的意義窄化成協助學生獲取評量分數，其結果是只有那些會成為評量項目的教材，才被視為是真正的課程知識，也才是教師教學過程中所應著重的。這種現象也使得號稱五育並重的教育理想，嚴重地扭曲為主智主義，至於其他主體面向，例如情意與技能，只得淪為教學的邊陲地帶，因而衍生出諸多的流弊，簡茂發（2002）即曾歸納指出數項台灣傳統教學評量上的問題，包括偏重智育、重視學習結果忽略過程、考試次數太多，課業負擔重、教學未能正常化，惡性補習等諸多弊病等。

歸結而言，在上述由教／考／用一系列規訓機制所建構出的文憑主義之下，個人價值的高低，往往由評量結果所獲得的數字高低所表現，此種現象使得台灣的學習評

量形式，一直陷在客觀化的考量之中，也嚴重壓抑了受教主體對生命多樣化成分的追求。

二、歷史脈絡中的「多樣化」⁴評量

儘管如上所述，客觀評量成為我國社會早期所接受的唯一教學評量形式，但是這種現象並不表示當時缺乏多樣化評量的技術。事實上早在九年一貫課程實施前的 1984 年，由教育部頒訂的《國民中小學成績考查辦法》中，有關考查方式的採用上，即臚列了下列十一種深具多元化評量概念的評量方式，該辦法第五條規定，

國民中小學學生成績考查，應視學生身心發展與個別差異，以獎勵輔導為原則，並依各學科及活動性質，得就下列方式（鑑賞、晤談、報告、表演、實作、資料蒐集整理、設計製作、作業、紙筆測驗、實踐、其他）相機採用三種方式進行評量。（國民中小學成績考查辦法，1984）

甚至在更早的 1975 年版《國民小學課程標準》教學評鑑一節中，亦可發現多樣化評量的論述內涵：

教學評鑑的內容，除知識、技能、行為和習慣外，須兼顧態度、理想、情感和興趣等學習結果的考查。評鑑教學成績的方法，有觀察、記錄、評判、口試、筆試、量表、表演和作品評量等。教師可按學科性質與評鑑目的，相機配合使用。（教育部，1975）

上述各項文件內容指向，早在距今約 30 年前的官方正式文件中，即出現了各式各樣的評量方式，吳毓瑩與林怡呈（2003）甚至認為 1962 年版課程標準中，關於國語科成績考查所提及的「以口試與筆試方式進行」，及對數學科成績考查的建議，亦提及「運用實物或口述方式予以不定期測驗」，這些描述即已具有多元評量的概念了，若以此而言，多元評量的論述更可推進到 40 餘年前了。

換言之，就教育體系內部的知識系統而言，不管是客觀的紙筆測驗，或是口試、

⁴ 此處以「多樣化」評量來描述早期已存在的各種評量方法，目的在於突顯命名的重要性。不同的命名得以讓人們對原本再也熟悉不過的事物內容，起著完全不同的想像，而這也正是儘管早期即以存在著「多元評量」的論述內容，然而卻因為缺乏將這一內容標定為真理政權的形構過程及命名，因而無法確立其為真理政權的地位，而不為人們所接受。

實作、表演等其他形式的評量，其目的均在對學生於不同學科的學習成效進行評估。

首先，由於不同學科在核心概念、概念間的關係網絡、用以探索經驗的技術，以及以經驗檢證命題的方法等層面皆有不同的特徵（Hirst, 1974），此種存在於不同知識形式之間的界限，成為必須運用多樣化評量的主要論述內涵，例如在有關語文科目認知方面的學習，可採用筆試或口試的方法，評量學生是否記得此些知識的內容；若是美術或音樂等偏屬技能形式的學習，則適宜採用實作或表演等方式；至於品德操行等情意層面的教學，則應該以軼事記錄的方式，觀察學生是否將之融入日常生活作息中來加以實踐。

除了知識形式的不同之外，尊重個體學習能力差異的多元智慧論（Multiple Intelligences），亦是教育體系內部評估應採用多樣化評量的理論基礎，例如某些學生可能拙於文辭，卻長於言語；或不善表達，卻樂於實踐，因此若僅採用某種特定的評量方式，那麼評量結果所顯示的學習效能差距，卻可能只是因為評量工具所導致的誤差，而不是學生學習結果的真正差異。

然而，儘管眾多的理論確立了教育體系應採用多樣化評量，並且官方文件亦顯示，台灣早已存在支持評量多樣化的表述內容，然而在上述文件具有效力的實行期間，也正是台灣教學評量最為扭曲的時期，多樣化的教學評量形式，並未出現在該時期的教學實踐場域之中。這種現象指向形構評量客觀化論述的動力，並非源自教育體系內部，而是外在社會的政治文化因素使然，使得不同學科知識形式應對應到不同評量方式的多元化教育理想，無法在傳統觀念重視考試應客觀公平的論述中勝出，使得儘管有多樣化的評量方式可茲採用，教育場域仍只得選擇能達致公平客觀效果的紙筆測驗，以避免來自社會質疑評量不公平的壓力。

歸結而言，早期的「多樣化」評量，之所以未能進入機構化的實踐場域，原因應在於社會上欠缺得以將尊重受教主體生命多樣化成分的各种陳述系統，聚攏成論述叢集的核心標記-即「多元化」的命名，以對抗「客觀化」論述，而此種標記的產生，又有賴於特定社會空間所形成的權力/知識的組合。這個機會一直要到八〇年代台灣政治解嚴及社會大轉型之後才出現。

換言之，在「客觀化」的論述之下，儘管台灣在學習評量上，從來即不乏可茲採用的多種評量技術，甚至教育行政機構也明文鼓勵教師「相機採用三種方式進行評量」，以配合不同學科以及學生間的能力差異，但是在傳統觀點與政治社會情勢的交錯作用下，實際上卻唯有那些得以具體轉換成數字的評量方式，才能夠取得社會大眾的信任而為教師所採用，至於那些無法在客觀化程度上，取信於社會大眾的評量技術，

便被排除在評量的真理系統之外。

伍、多元評量論述空間的形構

以上的論述指向，在傳統文化的繼承下，考試機制具有重大的社會流動意涵及社會控制效果，因此即使台灣很早即具備有多樣化評量的技術，並且教育體系亦鼓勵採用多種評量形式，紙筆測驗仍舊是學習評量的主要方式。

然而，隨著八〇年政治逐漸民主化及社會大轉型，台灣社會開始朝向多元化發展，各式各樣為追求多元化發展的訴求，密集地出現在社會各個領域，原有的社會架構受到這些新興社會力的強大挑戰。

從歷史的發展源流來看，做為一個移民國家，且幾經被異國文化殖民的台灣社會，絕對是個有多元文化事實存在的國家，這種多元文化的內涵，不僅表現在國族之內的種族多元，包括漢人（新住民、閩南人、客家人）、原住民（14族⁵）之間，更表現在不同殖民統治者所遺留下的文化，包括荷蘭、西班牙及日本統治等等，都成為台灣文化發展過程中，不可抹滅的多元化源頭。

然而也正因為特殊的政治因素，多元化並未成為台灣社會具能見度的主流論述，而是以統治集團所制定的標準為準則，來強加在所有的群體之上。僅僅以語言政策一項，日據時代的禁用漢語、國民政府初期的禁說閩南語、原住民語及客家語即為明顯的例證（魏宗明，2001）。然而也正因為此種多元化論述的被禁制，是來自於國家機器的強力運作，因此一旦政治權力結構發生轉移，社會底層的多元性將燦然而出。1987年戒嚴令的廢除，及隨之而來1988年李登輝繼任成為第一個台灣人總統則是重要的關鍵發展。前者使得社會力在追求打破一元化結構時，不再害怕國家機器的迫害，從警政署對集會次數的統計數字來看，在解嚴前的1986年，台灣總計僅發生了538件集會遊行，但是到了1987戒嚴令解除當年，即急劇增加為1,233件，並且逐年往上攀升，這個數字在1994年更到達11,294件的高峰，動員的警力直逼81萬9,679人次之多（行政院主計處，2001）。而後者則使得台灣的政治權力結構，與各種文化實踐的人口結構取得一致，主政者不再因居於少數族群而壓抑多元化理念的實踐，這也使得各種多元化運動，在80年代開始蓬勃發展。

多元化論述在台灣的發展歷程，據張茂桂（2002）的研究指出，至少經歷了1980年代多元化論述、1987—1990年代「說母語與鄉土教育運動」、1989—1994台灣共和

⁵ 這14族是，泰雅族、賽夏族、布農族、鄒族、魯凱族、排灣族、卑南族、阿美族、雅美族、邵族、噶瑪蘭族、太魯閣、撒奇萊雅族及賽德克族。

國的「立憲運動」以及 1994 年出現的「社區總體營造」、「原住民運動」、和「教育改革」等多方面論述搭架而形成的，這些看似互無關聯的種種散漫論述，在 1994 年的憲法修訂中，首度成功地以尊重「原住民」的政治參與及教育文化內涵等，納入憲法條文之中。這一條文更在 1997 年 7 月的憲法增修條文中，具體地標舉出多元文化的精神，憲法第 10 條第 9 項與第 10 項，明確指出：

「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」

「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展，其辦法另以法律定之。對於金門、馬祖地區人民亦同。」（中華民國憲法，1997）

儘管上述憲法條文主要是針對民族層次的多元文化予以肯定，然而憲法層次所標舉的多元文化理想，仍然持續地在社會的其他領域中發酵，例如在性別方面，2001 年 12 月 21 日立法院首度通過〈兩性工作平等法〉⁶，明訂雇主對求職者或受僱者之招募、甄試、進用、分發、配置、考績或陞遷等，不得因性別或性傾向而有差別待遇。2004 年 6 月 23 日更進一步通過〈性別平等教育法〉，明訂各級行政機關及學校應設置性別平等教育委員會，以致力追求能達致性別平等之教育資源與環境。

在語言方面則有 2000 年 3 月 31 日通過的〈大眾運輸工具播音語言平等保障法〉，規定大眾運輸工具之播音除了國語外，必須另應以閩南語、客家語播音，其他包括原住民、馬祖地區及國際運輸工具之播音亦各有規定，另 2007 年 2 月 2 日由行政院文化建設委員會所提出的〈國家語言發展法草案〉，排除北京話做為唯一「國語」的地位，將「本國族群或地方使用之自然語言及手語」均視為國家語言。

就在這股追求族群、性別、語言、文化甚至國族認同「多元化」的風潮之中，教育系統亦無可避免地被涵蓋進此種多元化的知識型中，其中體現在評量方面的是，智育成績不再做為評定個人資質的唯一指標。1994 台北縣的「現代教育實驗班」、台北市的「教學評量改進班」，以及 1998 年教育部的「小班教學精神計畫」、「多元入學方案」，均立基於鼓勵個體成分的多樣化發展，而採用了多元評量的精神。乃至 2000 年公布的「九年一貫課程綱要」，亦提及應採用多元化的方式，進行各領域的學習評量（教育部，2000）。除此之外，多元評量論述更在教育部於 2001 年，專為因應九年一貫課程所訂定的《國民中小學學生成績評量準則》中，獲得進一步的合法地位，該辦法第六條明

⁶ 本法並甫於 97 年 1 月 16 日修訂，將陪產假由 2 日增為 3 日。

確指出：

國民中小學學生成績評量，應視學生身心發展及個別差異，依各學習領域內容及活動性質，採取筆試、口試、表演、實作、作業、報告、資料蒐集整理、鑑賞、晤談、實踐等適當之多元評量方式，並得視需要，參酌學生自評，同儕互評辦理之。（國民中小學學生成績評量準則，2001）

從上述內容摘要可以看出，新公佈的學生成績評量辦法，並非強行規定要求運用某一種稱為「多元評量」的新的評量技術，亦即「多元評量」並不是一種具體的評量方法，而只是意指在學習的過程中，針對不同的學習領域，或不同學習能力的學生，採用二種以上的評量方式，而這種論述的產生，更可能只是台灣教育場域的特有現象，吳毓瑩（2002）即曾以「解讀／解毒」的意象，指出「多元評量」一詞，並沒有相對應的英文名稱，也無所謂的理论基礎，藉此指出多元評量只是囿於台灣社會情境，所自創出來的關懷。

換言之，所謂的多元評量論述，其實正如 Foucault 對於理性／瘋顛、正常／不正常關係的論述，只有在相對照於傳統單一形式的紙筆測驗之下，才能突顯出多元評量的意義。

歸結而言，多元評量論述的出現，顯然無關乎評量技術的改進與創新，而是導源於八〇年代台灣社會朝向多元化發展，個人生命的多樣化成分開始受到重視，進而影響到教學場域中評量論述範型的改變，而使得早已存在卻未獲得真理地位的「多樣化」評量，在九〇年代的教育改革中，重新架接在社會上「多元化」論述叢集中再次復出，而得以快速地進入機構化的實踐階段。

然而也由於個體的多樣化成分，開始進入教育體系之中，多元評量所欲檢查的範圍，與傳統客觀評量有極大的不同。

陸、從主體間關係形式的檢查到主體檔案的建立

一、主體間關係形式的檢查

前已論及，在客觀化知識型下的傳統評量方式，是以單一受檢者一時一地的主體狀況做為檢查的標的物，而此些主體狀況的成分，又被窄化成對課程內容的熟悉度。

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

然而亦如前所述，九〇年開始擁有真理政權地位的多元評量，卻對主體應擺在何種背景上受檢，有著截然不同的安排。由於前者著重絕對的客觀，認為應該排除任何可能干擾評量結果的因素，因此個別主體是被擺放在完全空白的背景上，成為唯一的受檢對象，然而多元化評量卻是把主體擺置在眾多背景之前，甚至亦並未將背景排除在檢查的範圍之外，以從中突顯出多元化的意涵，因而主體間的關係形式、及彼此交互作用後可能發揮的效能，都成為可被檢視的重要對象。

這種新的評量知識型，具體體現在廣為多元評量形式所採用的學習單寫作上，學生的假日作業可能是與家人一同出遊的心得與感想、也可能是社區的行業調查或者老訪問；教室的課堂活動，則採用分組活動的方式來推進，在這些作業形式中，個人的成績與他人的作為，是處於一種相互聯結的狀態之下。

這種新增的檢查項目及方式，已遠遠超出學童個人所能完成的範圍，而是必須依靠家長、他人的參與協助，以及學童與人相處的能力，才能在評量中獲得好成績。從中所透露出的重大意義是，多元評量重新將評量的過程開放出來供他人參與，不再如同客觀知識型的評量形式，將他人的介入視為有礙評量的純粹性，而必須予以去除。除此之外，也影響到學生在受檢過程中的地位與角色扮演，學生不再只是一個接受教師檢查的被凝視客體，而是有機會加入成為評定自己與同儕的觀看者。例如在上已提及的《國民中小學學生成績評量準則》第六條中即指出，學生的成績評定，除了由「任課教師」進行評量之外，並得視實際需要參酌「學生自評」和「同儕互評」的方式辦理。這種新增的學生自評和互評的手段，使得評量規則與內容所代表的意義，不再只是來自老師要求的外在規範，學生本身更可能是規則制定的參與者與執行者，以及自我觀看和觀看他人的主體。於此，那些原本必須經過反覆強化與檢查的條規，或必須藉由重複演練與體會，才能熟知的認知成分或行為實踐，將成為構成學生自我主體的內在組成成分，而大大減輕了規訓的難度。因為在做為觀看他人主體的同時，學生必須先行內化及認同這些檢查的標準及價值，才得以據以執行。並且在自評或互評的過程中，將能從自身或同儕的客體身上，清楚地看到那些行為能夠獲得獎勵，而那些行為又將被懲罰，這些獎懲系統與行為正確與否的連結，統統像鏡子般地顯示出，當他重新做為被凝視客體時應有的行為表現。

吳毓瑩（2002）引述學生於戲劇表演時同儕互評所寫下的評語，即充分顯示出這種藉由觀看他人的同時，亦進行自我規訓的現象，一位學生寫道：

肢體動作做得很大，配上很（有）趣的台詞是很不錯，但前面有一些同學跑來跑去，當你還沒有上場時，在一旁也可以隨著劇

情笑、傷心，但就是不能沒事做。(轉引自吳毓瑩, 2002, 頁 138)

引文中的評語雖然是同儕互評學生所記下的評語，但其中的語氣、內容與教師對學生的教導並無不同，亦即藉由觀看同學表演的同時，這些擔任同儕評量的學生也進行著自我的教化，規訓著當自己身為旁觀者，以及爾後上台表演時應有的言行，這時的學生事實上已經開始扮演起教師的角色，內化了原本應獨屬於規訓者的認知與眼界，而能對參與表演與觀看的同學，分別指出應有的行為表現，這種效果顯然要比教師的教導要大得多了。

換言之，這種主/客體雙重角色的同置與轉換，讓學生在觀看他人的過程中，事實上也把自己視為客體來察看，Foucault 在《瘋顛與文明》一書中即描寫過這種「鏡象認識」(recognition by mirror) 的自我規訓手段。

Foucault (1993) 指出，在早期休養院中的瘋人只有受到觀察的份，他們是警衛要監視與壓制的目標，是訪客參觀取樂的對象，即使他們自己知道因為某種原因而受到監視，但是因為他們所面對的是自詡為理性的主體，從而只能相對地扮演非理性的角色。但是在現代精神病院中，醫生嘗試在治療的過程中保持沈默，這種作法讓醫生自原本扮演的理性/指導者角色中抽離讓位於病人，而讓病人觀看同為瘋人的舉止，此時瘋人有機會轉換成理性的評論者，跨越那條理性/非理性的界線，而與醫生、警衛、看護站在同樣的理性陣營，開始對自己曾經同樣有過的瘋顛行為進行指責與鄙視。在這種指責他人瘋顛行為的觀察中，瘋人確認了理性地位的正當性，而終於承認自己真的是瘋了，並且開始學習所謂的理性行為。換言之，鏡象認識的規訓手段是一種重新的分類，它讓瘋人得以以理性的主體地位，來檢視自己的非理性客體，從而成為自己的治療師。

除了自評與互評外，多元評量更摒除了分數做為評量結果的唯一表現形式，而是更為豐富地以文字、等級、過關與否等方式來表述學生的學習成果，在上述已提及的《國民中小學學生成績評量準則》中，即明確指出：「國民中小學學生成績評量紀錄，應兼顧文字描述及量化紀錄。文字描述應依評量內涵與結果詳加說明，並提供具體建議。」

此種以文字呈現的評量形式，加深了教師主體與學生主體之間的連結。教師不必再如傳統客觀知識型下，必須把自己從評量的情境中抽離，而只能透過紙筆測驗等工具所得到的結果，來對學生進行評斷，以保有評量的合法性，而是以自己的主體做為評量學生的工具，來感知、領受學生主體成分的高低，例如在研究者蒐集到的文件中，一位某國小四年級的級任教師，在學生的學期末評量單上有如下的記載：

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

**是個令人擔心、長不大的孩子，沒有恆心、容易輕言放棄，所以常做不好份內的工作，要改進哦！另課業及字體要用心寫才能進步。

這樣的評語顯然不是任何測驗工具可以得出的，甚至也相當不同於早期，例如「品學兼優」、「樂學好群」等抽象、浮面而制式化的評語，而是由教師親身投入，在平日中與學生互動，以及詳細觀察之下所得到的評論，是為個別學生量身打造的專屬評量紀錄，同樣地學生亦必須以自身的主體來與教師互動，以爭取好成績。

這種看重主體間關係的檢查，也出現在評定更高一階層入學機會之上，以「多元入學方案」為例，在「推薦甄選」一項，依《九十六學年度大學甄選入學招生簡章彙編總則》所載，學校推薦學生參加甄選入學的條件有三，包括「具體條件」、「在校成績」和「特別條件」，其中具體條件又分為「社團參與」、「競賽成果」及「學生幹部」等三項。以「社團參與」及「學生幹部」而言，學生要能在這些項目上獲得良好成績，必然必須與其他同學處在一個更為密切交往聯繫上，而非獨自苦讀可以獲得。

亦即這種多元化評量論述所倡議的新檢查模式，事實上是將檢查的範圍擴大了，從原本只以學生個人資質與努力程度為審視對象的檢查，進而擴展到了學生全部主體及與其他主體間關係形式的檢查。

然而主體間的關係應如何呈現在受檢線上？又應透過何種方式以區別優劣？這些新檢查形式所聚焦之處，顯然並非傳統紙筆測驗，以凝視主體一時一地狀況為檢查標的所能呈現的，以下茲以檔案評量為例，說明多元評量的此種特徵。

二、主體檔案的建立

如上所述，緣於多元評量開始著重主體間關係的檢查，包括學生與自我主體、學生與同儕主體以及學生與教師主體等。然而主體間關係形式的發展與檢查，卻非一朝一夕可完成，亦無法取決於一時一地的主體狀況，因此需求一種能長期紀錄個體與其他主體關係成果的技術，因而檔案評量便成為多元評量風潮下應用最廣，也最具代表性的評量方式之一。

檔案評量意指透過系統性地長期蒐集學生的學習成果、作品、特殊表現等資料，來觀察學生在一個或多個學習領域內的成就及努力。這樣的觀點主要來自建構主義所發展出的教學觀。建構主義認為學習應是學習者主動對於所處情境的理解，並將之納入原有認知結構，而形成新認知結構的歷程，因而評量的目光應從學習結果轉移到學習歷程，以窺見學生認知結構的形成過程。

這種評量視角的轉變，事實上是將評量的時機，從檢查主體一時一地的狀況，擴展到檢查主體多點表現的總和，評量因而成為一項歷史追尋的過程，透過檢視學生在不同學習階段、不同學習領域、不同時間、空間背景下，所遺留下的各種文件檔案，例如考卷、學習單、心得寫作、獎狀、日記、照片、活動參與紀錄、教師評語等資料，來重建那個已經逝去的學習歷程，包括曾進行過何種學習？又能否在未來獲得良好的表現？其優點為何？弱點又何在？又曾犯過何種類型的錯誤？等都清楚地呈現在檔案中，再透過對文件前後時間的比序，學生曾犯過的錯誤是否在後來的學習中獲得改進？其進步情形又如何？甚或學生是在某個時間點、或某個領域擁有良好的表現，都一一重現以接受檢驗與凝視。

歸結以上各段落的論述指出，在多元化的風潮下，教育場域開始將個體的多樣化成分納入學習評量的範圍之中。

然而多元評量在擴大檢查主體成分的同時，亦意味著受檢主體必須有更多的資本投入其中，才得以培養、展現及轉化，以符合此些新增評量項目的要求以供檢查，這種轉變關聯人類社會所具有的階層化特徵，不同階層的人們往往擁有不同形式及總量的資本，因此當攸關社會階層再分派的教育體系，需求更多樣與量的資本投入時，弱勢階級將可能因為缺乏此些足以轉換社會結構的資本形式及數量，而難以脫離階層再循環的命運。

柒、多元評量中的資本傳遞策略及其階級權力效果

一、資本的意義與形式

資本的概念最常運用於經濟學門的分析，馬克思在《1844年經濟哲學手稿》中，將資本定義成是對勞動及其產品的支配權（governing power），因而資本之於資本擁有者，並非來自資本家所具有的個人特性，而是由於他是這些資本的所有者（owner）（Marx, 1988）。

嗣後 T. W. Schultz 不滿意於將資本局限為人的身外之物，Schultz（1971）指出，傳統經濟學家之所以總是羞於（shying away）將人類本身視為資本的某種形式，是因為人類曾經有過那段以人為奴、將人視為某人財產的不堪歷史。Schultz 因而主張除了外在擁有物之外，人們本身所擁有的知識與技能，亦應視資本的形式之一，他稱之為「人

力資本」(human capital)。Schultz 這種將內在於人的特質，視為資本形式的觀點，超越了古典馬克思主義狹隘財貨資本的概念，將資本從「身外之物」擴大到對個人內在擁有特質的探討。而在法國社會學家 P. Bourdieu 的論述中，資本不僅僅做為一種物質的所有權、具備的知識、技能，更是攸關個人於社會場域中所居處位置及鬥爭的成敗，Bourdieu (1977) 即以 casino 來隱喻資本，是那些當人們想要進行遊戲（鬥爭）時可茲運用的籌碼，並且除了財貨資本外，Bourdieu 更看重的是文化資本 (culture capital) 與社會資本 (social capital) 的重要性。

文化資本係指「人們對於上層階級文化的掌握能力」(Bourdieu, 1977)，但這種能力的培養並非來自個體有意識的學習，而是自小在家無意識教化下所形成的思想、行動與習性等，Bourdieu (1986) 稱之為慣習 (habitus)，這是一種文化象徵符號的運用，以做為與他人區別 (distinction) 及相互辨識的標誌，並且進而成為統治階級對被統治階級強加象徵暴力的合法化工具。Bourdieu 進一步指出文化資本的三種樣態，形體化的 (embodied)、客觀化的 (objectified) 以及制度化的 (institutionalized) 等形式。這些不同形式的文化資本，透過教育行動的實踐，統治階級的文化被視為正當而高貴的，而被統治階級的文化則是需要被去除與粗俗的，再加以課程內容所具有的文化霸權屬性，藉此，統治階級便得以轉換自己所擁有的文化為可供投資與獲利的資本，而於社會場域的競逐中勝出，進而再製社會結構。

而社會資本則是一種蘊含在社會關係網絡中的資源，它的數量取決於行動者所能夠動員的社會網絡幅度，以及這些被動員的網絡成員所擁有各式資本的總量，包括經濟、文化和象徵資本等 (Bourdieu, 1986)。林南亦曾言簡意賅地認為，社會資本乃是「經由社會關係所得到，而在市場中具備預期利益的投資資源」(Lin Nan, 2001/2005)，而 Coleman (1988) 則認為「社會資本是內嵌於行動者間的關係結構中，既不屬於行動者本身，也不包括在生產過程之中」。亦即社會資本的擁有，是行動者在其所聯結的社會網絡中，各成員可供其轉換運用的資本的總和，當行動者藉由這些網絡中成員所擁有的資本的中介，便如同自身擁有了此些網絡中成員所擁有的資本一般，「給每位成員以憑證 (credential)，賦予他們信用 (credit)」(Bourdieu, 1986)，而能有助於所要達成的目的。

二、多元評量中的資本傳遞策略

上述段落指出了資本的不同形式及其意義，然而亦如同前述已論及，在傳統講求

客觀的學校評量機制中，除了透過財貨資本的投入，以提供較好的學習環境，或額外的學習機會（補習），來間接地對學生的學業成就產生影響外，文化資本及社會資本，所能發揮的功效其實是相當有限的（孫清山、黃毅志，1996）。

然而伴隨著台灣社會經濟的持續發展，中產階級的數量及其所累積的資本形式亦隨之增加，因此如何結合本身所擁有的各種資本，以維持既有的優勢地位，便成為中產階級對教育改革的需求，徐正光分析中產階級在台灣社會變遷過程中所扮演的角色時指出：

中產階級在變成一股社會力量後，開始自覺的要在既有的地位上，建立起一套有助維持或再生其既得利益的一些制度化安排，以及文化和意識型態上的優勢建構，以便能與其他社會群體作區分或作為自我階級認同和強化的象徵。（徐正光，1989）

而多元評量的形式，顯然具有滿足中產階級繼續維持教育優勢的效果。例如以推薦甄試做為獲取更高階層入學機會的方式而言，明顯而直接必須增加的是財貨資本的投入。由於採行獨立分離的招生制度，考生必須盡可能的參與各校的甄選，以增加錄取機會，從中所增加的報名費、旅費，將相當可觀，低社經地位家庭的學生，將可能因財貨資本的不足，而不得不放棄更多的甄試機會（孫揚明，2007）。再者，推薦甄選強調的是學生學習過程的表現，而非一時一地的心靈再現，因此如何完整地將已逝去的學習過程，加以美化呈現以供評閱，例如作品的展示、學習檔案的製作等，更是錄取與否的關鍵，然而此一追索學習過程，並將之再現為物質形式的過程，更需求龐大財貨資本的投入。

此外，正如同上已提及，由於此一學習過程的評檢內涵，並非僅限於課程標準所定內容，亦無制式內容可茲依循，而是更廣泛地涵蓋了主體依其潛能及所處環境而能獲得的特殊學習成果及體驗，例如音樂、舞蹈、運動等各式各樣特殊才藝的展現，或假日與家人出遊的額外體驗等。然而由於學校教育在此些方面，僅設定為基礎素養的教導，並無法充分發揮主體的特殊潛能，因而此些成分的發掘、培育與展現，便必須仰賴學生家庭的重視與長期的支援，亦即主體各自擁有資源的投入，於此所評檢的更可能是受檢主體的文化資本，而非學校學習的成果。

更有甚至，非匿名性的甄選制度，更使得社會資本的發揮有了想像的空間，林南便曾指出透過人際網絡的串連，擁有較高社會資本者所產生的社會連帶，讓行動者能獲取更多有用的資訊、影響執行機構的代理人以採取較為有利的措施、轉換為社會文

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

憑的證明，以及強化做為同一社會團體的認同等四種方式以從中獲益（Lin Nan, 2001/2005），換言之，社會資本的功用在於，藉由社交網絡中成員所具有的各式資本，進而挪移（appropriable）、轉換（convertible）以成為個人的資本（Coleman, 1988）。

歸結而言，多元評量不僅僅需求主體於校內課程的投入，更廣泛地要求包括了以特別才藝形貌展現的文化資本、以面試/口試形式展現的社會資本，以及以物質型態展現的財貨資本等。然而各種資本於教育機會競爭過程中的運用情形，卻對參與競爭的不同群體產生不同的效益，正如同馬克思學派等古典資本義者的看法，對資本擁有者有利的，對其他人而言卻可能是完完全全的有害，例如 Field (2003) 便曾以黑暗面（dark side）來指責社會資本運用的結果，將強化社會的不公平現象；Edward D. Banfield 更直接以非道德的家族主義（amoral familism）（Portes & Landolt, 1996）來形容過度運用社會資本所可能產生的負面影響。因此當多元評量需求受教主體有更多資本的投入時，教育機會的分配，將如同其他資源陷入既有的社會結構之中，那麼教育做為階級平衡器的理想將更為遙遠。以 96 年台灣大學的甄選入學而言，在 1200 餘名的錄取名單中，依據大考中心的調查顯示，僅錄取一名低收入戶學生，甚至包含政大、清大、交大及成大在內的台灣五大名校，共只錄取 9 名低收入戶學生（張錦弘、李名揚，2007），亦即多元評量對弱勢階級的負面影響已然產生。

歸結而言，多元化固然以其尊重受教主體生命多樣化成分為訴求，而成為 90 年代台灣教育改革中，受教主體檢查機制的主導論述，然而這一需求受檢主體有更多資本投入的檢查新形式，在資源分配不均的既有社會結構下，若未能有適當的調整機制，其結果將可能使得教育機會不均的現象更形嚴重。

捌、結論與建議

九 0 年代以降的台灣教育場域，籠罩在社會多元化的風潮之下，其中的評量機制亦在此一風潮下，產生了許多以多元化論述為概念核心的主體檢查形式，包括多元教學評量及決定更高一階段教育機會的多元入學等。在此種脈絡下，本文援引 Foucault 的觀點認為，檢查機制是權力與真理結合的最高潮表現，亦即當多元化論述在台灣社會，乃至於教育場域生成時，為確保多元化知識型能持續擁有真理政權的地位，必然必須引進能與此一知識型相結合的權力檢查機制，此即為多元評量可發揮的權力效果。

然而緣於對多樣化成分的重視，多元評量擴大了對主體成分的檢查範圍，把原本在評量過程中，處於隱晦不見的家庭社經背景因素，重新堂而皇之的引入了教育機會的篩選機制之中，從而增加了主體累積學術資本所需的成本。這種轉變對處於社會結構不利位置的弱勢階級顯然相當不利，使得教育機會不均的現象將更形惡化。對此教

育部以「照顧弱勢、區域平衡」為由，提出「繁星計畫」，要求執行邁向頂尖大學及教學卓越計畫的 25 所大學，由全國高中針對不同學群每校至多推薦 1 名學生參加甄選，這種措施固然有助於紓緩地區性教育資源不均，然而這一政策方案並非僅針對弱勢地區，而是全國各高中，包括教育資源充沛的都會區均可參與，亦非以學生家庭社經背景為考量點，而是以各別學校中的成績排名，因此這一政策的受惠者並非全為弱勢階級，特別是此種低層次的補償式教育機會均等措施，相較於存在於上述所論及的制度性不均，所能發揮的平衡效果仍屬有效，更可能在媒體針對個案的大幅報導下，塑造了問題已改善的假象，因而弱化了社會大眾對教育機會不均的警覺性。

基於上述結論，本文有如下建議，或可進一步消弭弱勢階級於多元評量機制中，因各種資本形式及數量不足所導致的不利因素。

一、國家支應考試費用，撤除財貨資本門檻

今年（2008）主辦大學學測的財團法人「大學入學考試中心」，原擬以物價上漲，為求損益平衡為由，全面調漲學測及指考的報名費，不料卻引起輿論的廣泛討論而喊停，若依原案調漲後的費用估算，指考 9 科的報名費將達 1,780 元，學測的個人報名費也要 1,090（張錦弘，2008a），至於甄試方面，若依現行規定每位學生最多可推甄一校系，再加申請 5 系，則要萬元以上（張錦弘，2008b）⁷，這些財貨資本的消耗，對弱勢家庭而言，將形成教育機會近用的高度門檻。

然而入學測驗事實上攸關社會階層的再分派，更是社會分工的重要依據，建立一個人盡其才的分工體系，於公眾福利而言將有重大助益，因此政府不應將學生參加更高一階層教育機會的篩選，視為一般性的消費行為，而純以經濟的觀點要求參與者自行付費，而是應由國家在學生報考的合理基本考科數或學校系所數上，支付相關考試經費，以避免弱勢階級面臨「過度選擇」（over selection）的現象。

二、檢視甄試過程與科系的相關性，減少無關文化資本的影響

生命多樣化成分固然是教育過程中應予鼓勵的，但是入學評量所要檢查的主體成分，仍應局限在與該科系學習有關的內容，而非漫無限制的採計無關項目，特別是在

⁷ 這項漲價方案，於本文完稿後，大考中心在社會輿論撻伐及教育部查帳的壓力下主動撤回。

甄選過程中的資料審查，往往攸關最後的錄取與否，各科系應摒除無關的特殊才藝或表現，以避免此些無關資料所可能產生的月暈效應，進而影響了對學生優劣的評定。例如以法律系的甄試而言，學生的鋼琴比賽得獎紀錄，便與日後所要學習的法律課程無關，不應據以預測學生入學後將有較佳的表現，因此不應納入資料的評定項目中。再者，學校亦應規定資料的制式格式，避免考生花費過多心力與財力於資料形式，特別是在商業行為活絡的市場經濟法則下，精美的資料更可能是坊間專業公司或假他人之手所完成的作品。

三、提升教師對文化再製現象的知覺性，給予弱勢階級學生公平機會

相較於傳統客觀評量，務求摒除教師於評量過程的可能影響，而純以紙筆測驗做為考量，多元評量則是允許教師以其主體做為評量工具，因此教師群體所具有的中產階級偏好與價值觀，將難以避免的涉入評量的過程中，姜添輝（2002）的研究顯示，由於教師並未具備有文化再製現象的知覺，而是傾向以學生的資質做為學業成就的主要解釋，忽略了課程內容的中產階級屬性及學生家庭社經背景的關聯性，這種現象可能導致教師在無意中，因學生的家庭背景或習性的不同，而給予差別性的學習機會或成績評定，例如是否指派為學校幹部、給予參與比賽機會或是文字評語的主觀意見等，而此些資料又可能進一步成為往後學生參與推薦甄選的重要審查資料。因此教師若能於教室層級的多元評量上，提昇對文化再製現象的知覺上，將能有效消弭家庭社經背景的影響性。而此種知覺的提升，將首要反映於師資培育過程中，加入相關課程內容，協助教師了解教育與社會流動的機制，而非單純的認定教育一定有助於社會流動。

教育朝向多元化看齊，若從社會較大結構層面來看的話，其實有其不得不然的原因。當社會朝向多元化發展時，個體的多樣化成分將獲得社會的進一步認可，若教育體系無法即時將個體的多樣化成分納入其規制中，教育系統將逐漸失去其做為社會重要識別的標誌，具體指的是文憑的貶值，因此為了繼續保有文憑的價值，教育體系必須將多元化的精神吸納進入文憑體系之中，讓那些原本被排拒在嚴密文憑體系之外的各種主體形式，重新進入教育的規訓制度之中，將其烙上教育的印記，然而此種發展亦意味著個人所擁有的資本形式及數量，將進一步進入教育體系之中，如此一來對弱勢階級將益發不利，因此如何在接納多元化理念的同時，又能顧及教育機會均等理想的實現，將是台灣教育體系未來持續發展的一個重大考驗。

參考文獻

中文部分

- 大學甄選入學委員會 (2007)。九十六學年度大學甄選入學招生簡章彙編總則。嘉義：大學甄選入學委員會。線上檢索日期：2007 年 3 月 2 日。網址：
<http://www.caac.ccu.edu.tw/caac96/document/appform1.pdf/>
- 王定保 (1959)。唐摭言。台北：世界書局。
- 王鳳喈 (1996)。中國教育史。台北：國立編譯館。
- 王夢鷗 (1980)。禮記今註今譯。台北：台灣商務。
- 立法院 (1997)。中華民國憲法。台北：立法院。
- 立法院 (2000)。大眾運輸工具播音語言平等保障法。台北：立法院。
- 立法院 (2001)。兩性工作平等法。台北：立法院。
- 立法院 (2004)。性別平等教育法。台北：立法院。
- 行政院文化建設委員會 (2007)。國家語言發展法草案。台北：行政院。
- 余英時 (2000)。試說科舉制度在中國史上的功能與意義。二十一世紀, 89, 4-18。
- 吳毓瑩 (2002)。多元評量之解讀與解毒。課程與教學季刊, 6 (1), 133-154。
- 吳毓瑩、林怡呈 (2003)。多元評量概念在課程標準演變中之定向與意義。教育研究資訊, 11 (6), 3-32。
- 行政院主計處 (2001)。九十年社會指標統計。台北：行政院主計處。線上檢索日期：2004 年 7 月 13 日。網址：
<http://www.dgbase.gov.tw/dgbas03/bs2/90chy/table/s108.xls/>
- 姜添輝 (2002)。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。台北：高等教育。
- 徐正光 (1989)。中產階級興起的政治經濟學。載於蕭新煌主編，變遷中台灣社會的中產階級 (頁 33-47)。台北：巨流圖書。
- 孫清山、黃毅志 (1996)。補習教育、文化資本與教育取得。臺灣社會學刊, 19, 95-139。
- 孫揚明 (2007 年 4 月 16 日)。劉俊源：大學推甄為富人「開後門」。聯合報, A7 綜合版。
- 教育部 (1975)。國民小學課程標準。台北：教育部。

主體成分檢查的新形式：從客觀評量到多元評量

- 教育部 (1984)。國民中小學成績考查辦法。台北：教育部。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部 (2001)。國民中小學學生成績評量準則。台北：教育部。
- 張茂桂 (2002)。多元主義、多元文化論述在台灣的形成與難題。載於薛天棟主編，*台灣的未來* (頁 223-274)。台北：華泰。
- 張錦弘、李名揚 (2007 年 5 月 1 日)。就近入學 台、成大逾半在地生甄選入學窮學生難進台大-多元入學經濟弱勢者吃虧台大錄取千餘 僅一低收入戶。*聯合報*，A01 版。
- 張錦弘 a (2008 年 2 月 26 日)。推甄一系申請五系萬元起跳。*聯合報*，A6 生活版。
- 張錦弘 b (2008 年 2 月 26 日)。指考也漲價 考 9 科 1780 元。*聯合報*，A6 生活版。
- 魏宗明 (2001)。1949 年政府遷台後國小語文課程變遷之社會學分析。*臺灣教育社會學研究*，1 (1)，103-131。
- 簡茂發 (2002)。多元化評量之理念與方法。*教育資料與研究雙月刊*，46，1-7。

外文部分

- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel, J., & Halsey, A. H. (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York, NY: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Halsey, A. H., Hugh Lauder, Phillip Brown, & Amy Stuart Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society*. New York, NY: OXFORD.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Field, J. (2003). *Social capital*. NY: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (Trans. by A. Sheridan). N. Y.: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. N. Y.: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1993). *Madness and Civilization* (Trans. by Richard Howard). London:

Routledge.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*.

London: Routledge & Kegan Paul.

Hoskin, K. W. (1999)。教育與學科規訓制度的緣起-意想不到的逆轉（李金鳳譯）。載於劉健芝等編譯，*學科、知識、權力*（頁 43-84）。北京：三聯書店。（原著出版於 1993）。

Lin Nan (2005)。 *社會資本*（林祐聖、葉欣怡譯）。台北：弘智。（原著出版於 2001）。

Marx, K. (1988). *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844 and the Communist Manifesto*. London: Prometheus Books

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.

Portes, A., & Landolt, P. (1996). The downside of social capital. *The American Prospect*, 26, 18-21.

Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: The role of education and of research*. NY: Free Press.

文稿收件：2008 年 08 月 20 日

文稿修改：2009 年 07 月 14 日

接受刊登：2009 年 09 月 20 日

New Form Examinations of the Educated Subject: From Objective-Assessment to Multiple-Assessment

Chih-Ting Hsu

**Assistant Professor, Center for General Education,
Kun Shan University**

Abstract

With the abolishment of the martial law and the radical change of social structure in 1980s, pluralism had not only become a universal value in Taiwan, but also lead educational reform in 1990s. Meanwhile, Multiple-Assessment was one of the education discourses formatted on these currents.

This paper employs concepts of power/knowledge, which was first introduced by Michel Foucault, to analyze how discourses of Multiple-Assessment were formed and what effects of class power was produced.

The conclusion points out that minority students could still not get rid of class reproduction when more elements of Multiple-Assessment were included and more capital was invested on students.

Keywords: education reform, educated subject, M. Foucault, knowledge/power discourse, Multiple-Assessment.