

第十一章

從淘汰到自我選擇： 芬蘭1860-1990年中小學教學行為探討*

作者：Hannu Simola** 譯者：李志成***



* 本文為From exclusion to self-selection: Examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s譯作，原文2002年刊登於*History of Education*, 31(3), 207-226，經Taylor & Francis公司與作者同意授權本館翻譯刊登。

** Hannu Simola，芬蘭赫爾辛基大學教育系教授。

*** 李志成，輔仁大學全人教育中心兼任副教授。

壹、前言

在1902年涂爾幹（Émile Durkheim, 1858-1917, 1956）於索邦（Sorbonne）的就職演說中描述義務教育為「一種始業式」（an initiation ceremony），用來打造初入門者成為「一個全新的人」、「一個真正的人和一個公民」。自涂爾幹的時代以來，這種「擴展的始業儀式」（extended initiation rite）一包禮（John Boli, 1989）所使用的字眼，已經發展成為基本的社會機制，允諾去轉化學童「成為具有理性度量、自我規範、政治敏感、以及實踐宗教義行等能力的現代個體，而這些必先以制定成功且恰當的國家政策為其條件。」因此，公眾學校教育在全世界都已經成為造就完全合格公民的主要途徑。

傅柯（Michel Foucault, 1926-1984, 1977）關注於考核作為這種具體的鑄造和形塑化工作的主要工具之一。他視當代的學校教育作為一種新型規訓權力的一部份，此種權力源自於「分級觀察、標準化評斷，以及將兩者結合到特殊化的程序——即考核」等技術在運用時所獲致的歷史性成功經驗。只有藉由考核才有可能去限制、分類、懲罰，簡言之，去創造一個新的個體。這些數不清的考核、不同種類的證書、憑證和報告所導致的結果，制約了我們這個文憑社會（credential societies）博取社會成就和財富的入門之徑的開啟與否（Collins, 1979）。本文討論學校考核的一項特定形式——以學生行為為對象的考核。藉由分析芬蘭從1860年代公眾學校教育開始到1990年代晚期之間教育論述的改變，目的在闡述行為考核（作為眾多儀式之一）如何有助於公民身份的建構。

本文所謂「考核」此一概念涵蓋了以下這些字詞所使用的廣泛範圍：諸如評鑑、評量、分級、評分、測試和測量等。這個寬廣領域將被縮小到只聚焦於官方的教育文件和報告（即每學期和每學年所作的諸多報告格式，特別是畢業證書）裡對於行為考核所做的評語。資料來源主要來自於那些被特稱為「國家教育論述」（state educational discourse）的文件，諸如：國家課程表（the national curricula）、政府委員會報告、立法和行政文件、討論小學、綜合學校（comprehensive school）以及相關師資訓練的半官方手冊。以下為多年來用以評量學生行為指標的特質表，

可以作為預測學生未來的論述：操行（conduct）、整潔（neatness）、注意力（attentiveness）、性向（inclinations）、個性（character）、勤勉（diligence）、堅持（persistence）、誠實（honesty）、態度（attitude）、理解力（comprehension）、守規矩（regularity）、守時（punctuality）、主動性（initiative）、進取心（enterprise）、作業整齊（tidiness in work）、行事合宜（attitude towards safety consideration）、積極參與（active participation）、有合作的能力和意願（ability and willingness to co-operate）、有積極的態度和意願去從事符合教育目的的行為（positive attitude and willingness to act according to the educational goals）、工作習慣（working habits）、獨立性（independence）、創造性（creativity）、批判力（critical ability）、責任感（responsibility）和顧及他人（consideration to others）等。

在此，各式各樣的學校考核形式被視為運用在考核實行中的程序或技術。這個實踐過程強調這些技術的結果或成效。所有考核本質上都是權力問題——雖然在國家教育論述中，這是一個近來幾乎已經成為禁忌的概念。權力有兩種不同理論或面向在此被考量：一是作為壓制、預防或（消極的）權力概念，另一種則是作為生產、創造和積極權力概念（Popkewitz & Brennan, 1998）。

就此意義來說，芬蘭學校教育所施行的學生行為考核似乎可以歸納為三種不同的範疇。第一類考核包括在學年之中執行多次多樣的教學測驗（pedagogic examinations）；第二類考核是每學期和每學年的報告；第三類考核則是用來判定是否獲得畢業證書。從成效的觀點來看，所有考核實際上都是一般化和個體化。一方面，它們依據一個規範系統塑造兒童的靈魂和肉體，同時也經由這些規範多樣化組合用以生產所創造的個體（譯按：此即一般化）。另外一方面，它們創造了由各種不同特徵、性質和變數所構成的獨特組合體——即個體們（譯按：此即個體化）。證書同時也具有揀選的效果。它從事劃分、歸類、定義、表述、評分、比較和客觀化等工作——簡單來說，證書告訴我們有關於該生的真相。這些考核工作都具有一貫的（top-down）程序，以一種典型的、壓制的方

式使用權力，所以它的結果可能同時是懲罰的和淘汰的。因此，它們同時製造出好學生和壞學生、合格的和不合格的、傑出的和失敗的，這點是十分容易理解的。在教學測驗和核發證書之間便是每學期和每學年的報告。這些報告不是以證書的方式來進行揀選，但是同樣地也採用一般化和個體化的原則。以上措施假定這些新型的揀選技術之所有效果不是因它本身能一貫地運作，而是因為學生本身促使他（她）自己上升或下降、進入或逐出。我稱這種效果為「自我選擇」（self-selective）¹。

本文著眼於這些考核技術的出現、轉變和消失。可以依時間區分為四個部份以符合芬蘭學校教育體制的改變²。第一個時期包括「舊制小學」（old primary school）時期（1866-1943年），第二時期則是「新制小學」（new primary school）時期（1943-1970年），第三時期為「早期綜合學校」（early comprehensive school）時期（1970-1994年），和第四時期為「晚期綜合學校」（late comprehensive school）時期（1994年—）。在結論部分，將依這個歷史脈絡來分析考核形式的轉變。

貳、舊制小學時期（1866-1943年）

芬蘭小學機構與許多歐洲國家相比建立較晚（1866年），轉變成義務教育更晚（1921年）。事實上，在當時，只有比利時（Belgium）和俄羅斯（Russia）在當時沒有義務制學校系統（Halila, 1950）³。雖然「創建之父」（Founding Father）胥格奈烏斯（Uno Cygnaeus, 1810-1888）牧

¹ 支配數十年教師訓練手冊如此論道：「在9歲到14歲年紀……學生逐漸開始去使用計分的量標來打自己的成績」（Lehtovaara & Koskenniemi, 1966: 265）。1994年的課程同樣如此論道：「在很大的程度上，學生透過評鑑，具體化他研究的目標和形成他的自我意象。在學校中，評鑑是所有互動階段的一部份。它所意識到某些東西將回饋給學生在他們研究和進步；某些則促使教師和他所屬學生無意識的溝通（Curriculum, 1994: 28）。

² 當然，對這四個時期的命名不是任意的。小學和綜合學校之間的區別主要是來自於立法的改變。進一步在小學區別「新」和「舊」，以及在綜合學校區別「早期」和「晚期」則比較寬鬆。芬蘭在二戰之前，即所謂的「老芬蘭」（Old Finland），通常被視為多元文化背景。隨著在1940年代之後對於學校改革的討論之後，1952小學課程廣泛地被視為是對這些要求的回應，因之，可以清楚地劃歸為「新」小學時期。對綜合學校區別「早期」和「晚期」則是參照「現代」（modern）和「後現代」（late modern），甚或「後現代」（post-modern）的區別。

³ 舉例來說，丹麥的義務的初等教育早於1814年創立，而瑞典在1842年。芬蘭直到晚近仍然是以農業為主的國家。在1945年，70%的人口居住在農業地區，近60%的人口受雇於農業和林業。對這樣晚才建立的義務學校教育，有二個基本的解釋可以提出：一、在帝俄統治時期（1809-1917），佔人口絕大多數的鄉村居民和農民積極地反對建立初等學校。二、在1918年獨立和血腥的內戰之後，上層階級也對學校教育所訓練的人民和效率感到極度的失望。（Halila, 1950）。因此，直至二次大戰，芬蘭之前的初等教育才真正普遍化（Kivinen, 1988）。

師的理念是使小學成為所有進一步教育的必要和共同基礎，但是他的夢想從未被實現過，因為這是專為農村居民所施行的小學教育⁴。

直到第二次世界大戰，小學課程仍建立在普遍道德法規之上⁵。雖然以個體為對象所施行的大眾學校教育的好處被注意到了，但是學校教育在原則上仍為滿足社會、國家或祖國的需求而獲得正當化地位。其目的是以既有宗教和農業的生活方式來教育學生，在此，「工作和信仰是課程的核心概念，而家庭和祖國是它的穩固基礎」——正如一位芬蘭教育史學者的說法（Rinne, 1987）。1946年，中等學校（middle school）（初級中學，lower-secondary）被視為用來教育，而文法中學（gymnasium）（高級中學，upper-secondary）則為了造就祖國新一代領導者而準備，因此，政府委員會顯然地將工人訓練視為小學的基本任務（Curriculum KM, 1946）。

小學必須要具有考核程序，這一政策從一開始便被確認。胥格奈烏斯在1861年主張：每一學年工作必須在年度考核後的春假前完成。在此考核中：

教師可以展示出他（她）的授課技能，以及……學童在知識上的進展。但是最重要的一點，學校年度工作的成果有助於生活上的實踐，這點可以讓教區居民清楚地體會到。（Cygnaeus, 1910: 308）

因此，年度的考核有三種功能，如胥格奈烏斯所關注的。首先，它是一種官方儀式，透過它，學生的知識和技能將被檢驗。其次，它也是針對教師能力的儀式性評鑑。最後，對他來說也是最重要的功能，這是一個極佳的機會，面對那些總是不確信小學功能的人們散播小學的實用性及益處。對這些功能的強調多年來迭有變革，但是所有三種功能直到現在仍然以某種方式被保存下來。

⁴ 雖然在19世紀期間，在城市的學校網絡已經被建立了，但是在1930年代，城市學童有大約20%就讀私立或預備（preparatory）學校。這些在1950年代被廢止，當時法令宣告初等學校前四年是進入文法學校的必要條件（Nurmi, 1988）。

⁵ 在此我根據朗格（Lundgren, 1991）對課程所下的三種定義：1. 為社會再製（social reproduction）為內容和目的所做的揀選，這種揀選是透過教育來傳達其知識和技巧。；2. 知識和技巧的組織化；3. 教導如何選擇內容的方法，例如：排序和控制。因此，課程法規（curriculum code）是指符合那些為傳播而挑選、組織和方法所形成的規則，（這些）同質性（規則）的匯集。

只有在社會有某種用處時小學畢業證書的重要性才會被承認。在1880年代，那些獲得小學證書的人可以大大地縮短軍隊服役時間，為此，1889年國家教育委員會（National Board of Education, NBE）公佈畢業證書的官方形式（Lönnbeck, 1907）。學生的行為和在學科上的進展依照法國量標（the French scale）從1到10來分級。值得注意地，一股強烈而且備受推崇的意見正流行，它主張證書裡不應包括任何的分數，只需對學生的行為、勤勉和進展作一些評論。就此觀點來說，證書應該成為公民身份的認定和保證，而不是學術成績的表單。然而，對證書上應該透過兩種成績來對學生行為進行分級是有共識的：一種是「操行」，另一種則是「整潔和注意力」（Salmela, 1948: 11; Halila, 1949）。

這揭露一個事實，即雖然國家在當時完成政治獨立以及建立了初等義務教育體系，但是，在1889年和1943年之間，具官方層級所作成的評量和報告尚未產生。對此，教師和督學之間有些零星討論，但是沒有達成共識，例如：學生何時應該得到一份畢業證書、這份證書是否應該包括壞成績（1—4級）、如何去使用評分量標，或者某些學生是否應當留級等。根據一位具有權威的教育官員看法（Salmela, 1948），在當時，教師對他們所做的評量握有至高無上的權力。那時之所以容許這種不夠精確評量方式存在根本理由在於：他們害怕一旦要求過於嚴苛，學生就會離開學校（Salmela, 1948）。因此，我們可以十分公允地總結：小學證書實際上並沒有多重要。它所帶來的利益才是持有它的原因。

特別是透過操行成績，公民身份的象徵性地承認被具體化。既使如此，主管機關也沒有對操行成績給出評定的標準。根據莎爾美納（A. Salmela）的說法：

假如學生不具有性格上嚴重的缺點，或者他（她）不曾犯下某些重大的過錯，獲得高分或優異成績是十分普遍。不過，某些教師卻認為沒有人的操行是優秀的，所以沒有人的操行應該在實際上得到優異成績。（Salmela, 1948: 45）

一本半官方的學生評量手冊如此描述操行成績的重要意義：

在畢業證書上評定操行，等於教師對該名學生在學期間的表現、成長和發展作出評語（statement）。這個針對社會所作出的評語表示出這位剛從學校畢業的個人具有何種地位，以及和他（她）所具有的價值。社會之所以需要證書上評量資訊，不僅是為了容納從學校進入到現實生活的新鮮人，同時也要強化以下的堅定信念：有責任感和能力者將被褒揚，一無是處之人將被懲罰。（Salmela, 1948: 46）

假使上述對學業成績評量的早期批判可以追溯到19世紀晚期，並非是因為花費時日所設計第一份具有企圖心的語文評量首次出現。在1908年，芬蘭小學教師工會（the Union of Finnish Primary School）所屬的出版公司出版了一本名為《學生手冊》的小冊（Luoma, 1908）。這是一本綜合多種報告形式的彙本，內容是針對所有小學高年級學生每個月、每學期和每學年所設計的學生評量。使用這本書，教師能在每月的報告頁上評量他們的學生，這些報告頁可以使用四階量標（優—尚可—通過—不足）去評量12種不同表現。這些表現是：操行、勤勉、注意力、在學校和班級上守規矩、上課專心、家庭作業用心、學校作業用心、服從、作業簿和筆記簿用心、整潔以及總體進展。此外，遲到、缺席、懲戒和警告也同時在此被記錄。因此，該書第一頁所說的並非誇大之辭：

謹慎使用本書可以讓你呈現給那些想要獲得有關你能力資訊的人。在未來，當你想要找工作時，本書是你所能得到的最佳推薦函。因此，在學校守規矩點，這才會使本書成為你的幫手、一個榮譽的認證。（Luoma, 1908: 1）

《學生手冊》新版大約在1910年代出版。在這個第二版中有3個新增的改變。首先，評量不再是按月登錄的，同時教師也被允許不必給分的那樣頻繁。此外，相反於第一版記載所有的學生表現都是外在行為的描述，第二版導入了最純正的心理面向—理解力。最後，成績量標從1到10取代了四階的語文量標。我不知道有多少教師使用較為繁瑣、每月必須考核的第一版，或者其後的這個版本。然而，那些每月報告頁所記載的項目都被第三版（大約在1923年出版）所取消。這本書變成只是學期和學年報告的技術性彙本。

簡言之，在舊制小學時期變成義務教育第一個時期（1866-1943年）被壓制的和淘汰的考核技術所支配。教師以常識或他們自己的信念和道德來打成績。Salmela 舉出許多例子來說明教師行為的任意性。同時，在證書中的惡劣成績似乎有效地將學生從成功公民身份淘汰出去，而且在報告製造了猶如罪犯的行為分類。

然而，值得注意地，這種考核的對象主要集中在行為偏差的學生身上，因此不能完全涵蓋義務教育的全部學生，所以降低了淘汰效果。舊國民小學所遺留下奇怪物件便是記錄詳細的《學生手冊》，包括了按月和巨細彌遺的行為考核，但是它只使用了12年，我們不知道有多少教師實際上真的重視它。

參、新制小學時期（1943-1970年）

在第二次大戰之後，道德課程法規變成公民法規（Rinne, 1987）。這只有發生在單一且獨特的個體真的可以從作為義務學校教育正當性基礎的社會這邊凸顯出來之後才有可能。但是，個體仍然附屬於社會利益。學校被視為小型社會，同時作為學童的工作場所，如此導出這樣一個觀念：藉由塑造學生的學校生活使之成為完全受過教育的人。學校的主要任務是訓練為社會而存在的個體，或者更為精準地，為我們的社會而存在的個體（Curriculum KM, 1952）。

義務制的小學最終在1940年代被普遍設立。當時國家的每一個角落都廣設學校，而且7歲和15歲之間的每位兒童實際上都以某種形式進入學校就讀。當時，將所有學校考核過程標準化便成為必須考量的議題。因為僅依憑常識或教師自己信念所作的評量都不適用於已經普遍化的學校體制。此外，以前害怕太嚴苛而導致學生離校的顧慮，也已不具任何危險性，因為學校教育已經被體制化，同時也掌控造就每位成為公民所需之標準生活的課程（雖然還不是大部分或全部）。

在1943年和1944年，國家教育委員會終於為學生評量和報告給出了指導方針。從那時開始，獲得兩個劣等成績的學生必須留級一年。但是畢業證書不能標示出劣等成績。假如學生沒有犯下任何重大的罪過、明

顯的過失或者其他可以指出顯著和嚴重性格缺失的行為，那麼他會得到一個優秀的操行成績。此外，整潔和注意力的成績仍保留在操行成績裡面。國家教育委員會同時強調一般化的評分標準不會因為該學生本身討喜與否而被決定。它同樣也宣告畢業證書乃是用來證明學生的行為可以被社會所接受。為了落實這個觀點，增列2種新的評語在畢業證書之中。教師必須完成這些句子：在他（她）的求學過程中，該生已經表現出以下的特殊傾向或該生同時表現出以下的人格特性（Mäntyoja, 1951; Salmela, 1948）。

然而，對國家教育委員會來說，這些仍然不夠。Salmela 長期作為教育部具有影響力的首長，在他名為《小學學生評量》（Pupil assessment in primary school）這本半官方手冊中持續進行標準化工作。改革任務的第一輪已經在1940年代開啟，Salmela 的遠景與這相關。他認為「舊」學校已經足夠去「反對畏縮和粗俗行為」，但是在現代學校的改革措施中，學生評量是最重要也是最困難者（Salmela, 1948）。

Salmela 對行為評量花一些工夫，因為他認為這對社會和學生兩者來說都是一個嚴肅議題。在學年和學期報告所登載的操行成績，它的功能在於「迫使該位學生和他（她）的督導者花心思在所犯的過錯上，那怕是最小的過失。」畢業證書是一件更為嚴肅的事。因為社會要求，在評量操行中，教師應該看穿且深入到學生的內心，評分必須作到清廉地且無私情的公正性，使用公平的善量標（the scales of Goodness of Justice）（Salmela, 1948）。難怪 Salmela 在此以法院作為隱喻。他援引國家教育委員會的命令：操行成績只能透過學校委員會在謹慎考量之後才能降低分數。這如同選定評判小組或陪審團來代表公眾意見和社會，而不是形式上透過一位坦誠和博學的教師所能達成的事（Salmela, 1948）。所有這些程序是必要的，因為，

人類的個性和行為基本地隸屬於他（她）的人格，所以去指出那些被評為比一般水平更低的人，比起純就其知識和技能的評量，必定更為嚴苛而且更易傷人。……因此，予以更多的關懷是必要的，因為評量探觸到人類最敏銳的感情。（Salmela, 1948: 55）

然而，根據 Salmela 的說法，畢業證書中獲得較低等的操行成績者到底犯了什麼罪呢？他提及只有三種明顯原由：對教師無禮和不尊重、使用危險武器械鬥、以及偷竊。因此，他以法律用語強調：一個劣等的操行成績來自嚴重的故意行為，而非過失或意外（Salmela, 1948）。假使我們相信他的見解，這樣的一個成績確實對進入芬蘭社會的學生構成妨礙。即，

他之所以必須留在非技術、手工業者階層，不是因為成績本身，而是因為它所蘊含的瑕疵品性。畢業證書裡有著劣等操行成績的人並不易於跳到比手工業更高的階層。同時，更進一步的教育也對他（她）封閉。這使他看起來像是遭受到最後審判（the last judgement）。（Salmela, 1948: 55-56）

因之 Salmela 建議這個可憐的人，在他（她）真心懺悔過後，能夠在 18 歲以前收到從（同一個）教師寄來的可供其辯解的文件。他同時提議獲得劣等操行成績者應該在每百位學生中不能多於一位。此外，整潔和注意力的低劣成績則不會被視為致命傷，而且較常被給出，但是平均成績應該介於 9 和 9.5 之間，這意謂，平均而言，每三個學生在他們的畢業證書上都會有這種（整潔和注意力）劣等成績（Salmela, 1948）。

Salmela 同時也概述了教師所填就有關於學生的性向和性格的兩種評語的意義和運用。他也重述了評量是為了指引學生獲得一個合適的事業。無論如何，證書上的成績只給出片面的景象。這些成績沒有對於勤勉和能力之間的關係說更多，雖然這些關係在工作的規劃上極端重要。因為社會提供的許多工作比起天賦來說，更需要勤勉、堅持和忠心，有這些特徵的學生在證書上可以獲得正面評價。參照國家教育委員會的通告，Salmela 強調對性向和性格所下的評論應該只能是正面的，而且必須參考一些領域，如前一例子（性向）參考運動表現，而後一例子（性格）則看他有無勤勉或認真。接著他強調為建檔所作的系統觀察本身的價值，它用來確保評量是有效的。最後，他對照瑞典和美國評量工作對學生公民身份所作的評價活動，宣稱那種針對性向和性格的新型評量的目的和功能與芬蘭當時所做的是一致的（Salmela, 1948）。

小學課程委員會（the curriculum committee for primary school）所作的報告（Curriculum KM, 1952）在1952年出版。這份文件與其之前的農業小學課程委員會（the curriculum committee for rural primary school）的報告（Curriculum KM, 1925）相較之下，它作為國家的典範課程出現正當時。兩本報告都是清楚的和廣泛的，事實上，也同樣沒有論及學生評量。之所以有如此限制的根本理由可以從現實因素上發現，小學的揀選功能仍然受到極大的限制。僅有少數的學生想要獲得進一步的教育，所以證書只是提供作為公民身份的憑證。如同上述Salmela建議所宣稱：在「舊」小學只要做到反對那些低於標準和粗俗行為便足夠了——1952年委員會的任務是去規劃小學課程，而不是去考量普遍的改革措施（Curriculum KM, 1952）。

然而，依照本文討論的主題來說，1952年課程中有一個觀點可視為與此主題相關的前導觀點：即引進建立一個完整資料庫這個觀念。1952課程主張建立一種特定型式的學生登錄冊（pupil register），針對學童的心理發展和特殊性所彙集的記錄和觀察進行持續的、累積的建檔。這個觀念來自於一位著名的芬蘭心理學家雷托瓦拉（Arvo Lehtovaara），他出版了關於學生觀察的原理，其中包括評鑑的95種指標。因此，對那些心理平衡和工作能力易於被扭曲的人來說，「雷托瓦拉原理」（Lehtovaara rationale）和特別針對面臨危機的兒童所設計的學生登錄冊這兩方面進行記錄都是重要的（Curriculum KM, 1952）。

因此，設置一種廣泛的和精確的資料庫的這個觀念被設計出來，但是當時並未注意到所有的學生——焦點仍集中在行為偏差的那些學生們。

但是，揀選功能也同時列入小學綱要之中。在1950年代，小學四年的表現成為進入文法（中級）學校的必要條件（Nurmi, 1988）。之所以可以如此運作，肇因於文法學校數量日益增多。從那時始，小學教師必須將他們的學生評比排定名次，並且評估他們進入文法學校的成功機會。前者來自他們在學的平均成績，但是後者則是純粹對於人格和天賦的主觀評量。

不僅針對想要進入文法學校的學生，甚至那些想要繼續就讀小學的人，也都必須採用這些揀選程序。1958年，小學法令（Primary school

decree) 聲明，為了對學生就業作建議，教師必須針對學生的傾向、能力和興趣，根據對該名學生的觀察所得作持續的記錄 (Hinkkanen, 1959)。一份對學生觀察的指南在1960年出版，其中包含社交關係測試、人格和行為評鑑、在學校成績和父母態度評量。詳細的調查表和觀察被標準化，明顯地放在僅供專業使用的手冊標題頁 (Jauhiainen, 1993)。

假若這些革新措施本質上來自於揀選需求的增加以及心理學科的出現，那麼教育學作為學術學門之一也同樣對學生行為考核作出貢獻。當時引領風潮的人物——科斯科尼米 (Matti Koskenniemi) 教授再度提出針對操行、整潔和注意力的評分太過狹窄：它們不能揭露學生是否擁有積極的心靈或者僅僅擁有避免犯下被指責行為的技巧 (Koskenniemi, 1944: 350)。他介紹了許多國際上對於學生操行、個性和人格所作詳細評鑑的實例，最後提出學生帳戶 (pupil's account) 的構想——一個來自於彼得森 (Peter Petersen) 所主持的耶拿學校 (Jena School) 的模型。科斯科尼米公開地表示，企業主特別能從這類對學生的整體性、社會和倫理態度和人格及其品性所作的詳細描述中得到最大利益 (Koskenniemi, 1952)。然而，就我所知，學生帳戶從未廣泛地被使用。

二次大戰後，為了限制教師依其任意自由地評斷行為的緣故，在評定學生的操行、整潔和注意力時應採用何種判準的需求極為迫切。在新制小學時期 (1943—1970年) 行為考核的主要技術仍是淘汰的和懲罰的。因此，畢業證書之中對於性向和性格的評語，也同樣對積極性揀選功能提供很少的機會。但是，實際上的革新措施著眼於不同學生群的揀選技術：針對偏差學生採用雷托瓦拉原理、對文法學校候選者作可能適任的預測、對那些仍想待在小學高年級學習的學生建立觀察模型⁶。雖然考核的焦點從偏差學生轉移到所有學生，但是更具企圖心的評量工具 (那些在教育學和心理學領袖人物所提倡的學生帳戶和學生登錄冊) 從未被採用。

⁶ 這些年級，七年級和八年級，原稱為 *jatkoluokat* (extension classes, 延伸班級)，後來稱之為 *kansalaiskoulu* (Civic School, 市民學校)。從1960年代初期始，越來越多獲得畢業證書的學生繼續投入就業訓練的學習。

肆、早期綜合學校時期（1970-1994年）

1970年代可說是芬蘭的「教育改革黃金時期」。多樣化的基礎改革措施被實行。其中最重要是「綜合學校改革」（1972-1977年），將八年義務教育和平行的文法學校此一雙軌學校體制改變為採取單一、混編（不分程度）的綜合學校，在此種學校中，全部的學生都接受九年全日制教育。

就前所述，1960年代以前，課程或委員會所公佈的文件並不考慮到分級和評量。然而，在所有決定教師任務的法令中，清楚地指示教師應該檢驗和監督考試、完成分級和製作學生的報告卡（report cards）（Hinkkanen, 1959）。1960年，學習成果評鑑和學生評量首先在教師訓練中作為教學方法的研究內容被提及（Committee Report KM, 1960）。這並不是國家教育委員會所發出的新通告，也不是出自其他源自1943-1944年以來的通告（上述所提及）所作出關於學生評量的指示。它完全不被看成是一件具有問題性的事。

一個戲劇化的改變發生在綜合學校的文件之中。根據1966年針對學校改革的報告（Committee Report KM, 1966），考核變成官方學校論述裡面一個持續且核心的主題。這個報告點出了以下問題：傳統對於學生學習進展所作分級和評量所提供的資訊在質和量上都受限制。學生本身、父母、教師、未來的教育機構和企業主，被認為需要以下二份資訊：第一、在校期間內完整的和個人的評量；第二、在離校憑證上登載客觀和可比較的分級排名。根據這個報告，針對前者所採行的語文報告，以及為後者目的而使用的標準化測試，都是必須的。委員會在教學評量和期末評量作出區分，清楚和詳盡地指出它們彼此之間必須有謹慎的區分（Committee Report KM, 1966）。透過語文評量和使用分數（數字）的評等，這兩種主要考核技術已經出現，並且作為學校教育兩個中心目的的基礎：對教學目標的完備性評鑑以及對於揀選學生的客觀化評量。

1970年綜合學校課程委員會報告成為打破傳統的重大里程碑。在所有眾多的其他事物中，它在普遍教育論述中引入「評鑑」這個詞。具備有效性、客觀性和可比較性的學生評鑑首次被視為提供離校後投入社會

所用，一如提供給父母般。1970年，由於學習成就測量技術的重大發展（Curriculum KM, 1970），使這樣的措施被認為可行。此措施也被期待能使標準化測試客觀地建立學生在他（她）自己學習團體的排行，以及這個學習團體和其他相應的學習團體相比的水平（Curriculum KM, 1970）。主要的革新措施之一是針對那些被一般教學規範所淘汰者所做的特殊教育系統，或採取部份時間制或以學校或教室的模式、抑或採用全日制等的特殊教育最終提供給同世代15%的學生。

教育科學和心理學的發展不僅為重大干涉學生人格的措施給出了正當化理由，同時也為此提供必要的工具。1970年的課程委員會引發各種不同科學語彙的競合場，包括那些專門的醫學名詞。在這類診斷－教學（diagnostic-didactic）的論述中，經常談論到以下話題：

- 第一、針對能力和人格的測驗；
- 第二、系統且持續的觀察；
- 第三、總結性、形成性和診斷性的測驗；以及
- 第四、教師使用所有這類新技術的能力等。

根據1970年課程，每一件事能夠而且必須被評鑑。如果對小學來說，只去評量學生行為和不同學科學習成果這兩個面向是足夠的話，那麼在綜合學校制裡則明顯不足。1970年委員會提出為達到宗教、社會、倫理和審美教育的目的，同時也促進全人發展，施行進一步評鑑方法的必要性（Curriculum KM, 1970）⁷。每名學生同時被個別地和全面地評鑑。假若，在小學中，教師有關於學生的知識清楚地關注在偏差學生身上，那麼，在綜合學校中，則是發展一些方法去幫助教師個別地且根本地去認識每一個學生。

伴隨著這樣的系統性觀察和科學測驗，完整資料庫的夢想——即整合所有的資訊來源，現在得以實現。這種成熟的資料庫意謂著結合大量天

⁷ 學校以多樣形式收集有關於學生的知識。從一開始（1866），教師有責任去記錄包括他學生的姓名、生日、雙親、住址和經濟狀況的細節的學生名冊（Name Book）。從1882年開始，教師必須在班級手冊（內容包括教學進度和缺席學生的名字）（Lönbeck, 1907）。在這個世紀中，每一個畢業證書的記錄必須保留在學校中（Kerkkonen, 1923），知識的第四種領域在後來被建立，從1950年代開始，學校的保健事務被國家所組織和普遍化，所有對學生的保健資訊被收集在個人的「學生健康卡」（Pupils' health cards）。最後，在1985年，建立懲罰書（Punishment Book）用來記錄受懲的裁量。關於健康和懲罰的有趣議題超越了本篇文章的限制，雖然它們在學校教育中建構公民身份是極端重要（Ojakangas, 1992; Jauhainen, 1993）。

賦、品性、家庭背景、嗜好、體格發展和學校成績的資訊，透過測試、問卷、訪談、家庭訪問、考試等等方式匯集起來（Curriculum KM, 1970）。想要回應每一個個體學生的學習需求和能力這個具企圖心的目標，便成為證成這些措施的理由。在此，具有根本重要的東西是個人的學生資料卡（pupil information card），它被歸類機密文件——學生和他（她）的雙親不能觀看，但是開放給教師、學校職員和研究者（Curriculum KM, 1970）。1970年委員會完整資料庫的夢想從未實現，理由不是因為它本身具有專制特性，而是它的建造有許多實行上的問題。學生資訊卡所收集的資料比1970年委員會所建議的受到更多的約束。舉例來說，1980年代進一步限制，涉及到父母職業的項目將被去除。

1970年代的真正革新乃是全面的語文評量。當然，就語文評鑑上沒有什麼新奇之物，學生每天從他們的教師們收到的主要都是這類評鑑。然而，直到當時，評鑑本身主要是非正式的和含蓄的。正式和明晰的語文評量的起源，可以在1943年國家教育委員會指令附帶在小學證書中針對學生性向和性格的評論中發現。語文評量，不論是口頭或見諸文字，兩者都成為1973年委員會針對學生評量改革的主要提案（Committee Report KM, 1973）。

委員會宣告它的遠景：「從比較性評量逐漸轉到建議式語文資料」（Committee Report KM, 1973）。1973年委員會相信這是可能的：即藉由發展中目標和測試，並且透過建議，用以放棄預測式評量模型，轉換成針對學生已經及格的課程採用建議式資訊和評論（Committee Report KM, 1973）。在1976年，一份國家教育委員會通告裡面對3個最低年級推薦使用語文資料表格。國家教育委員會同時附帶範例表格，這份文件構成芬蘭綜合學校直至1990年代語文評量的基礎（Koski, 1981）⁸。

⁸ 這個模型形式是由66個主要採用三階量標（經常/有時/很少）作為評鑑的陳述所組成。這些陳述處理包括「工作習慣」、「適應性」、「學業進展」、「母語技能」、「外語技能」和「數學技能」等六個領域。在此，前二個領域具有特殊的利益。工作習慣透過諸如：「該生能夠集注於他（她）的工作」、「該生能夠和他（她）的同學合作」、「該生能夠貫徹工作」等陳述來評量。學生的社會適應性則被描述為如下的陳述：「該生對他（她）的教師和同學溫和和禮」、「該生喜愛他（她）的學校生活」、「該生能夠遵守學校集體接受的規則」。應注意的是這些形式僅是被推薦，沒有證據顯示它們在現實上有多少被使用。因此，一種新的評量技術已被介紹到芬蘭國家教育論述之中。

綜合學校同時對傳統上對學生行為所採用的數字評量帶來改變。根據法令，操行和整潔分數不被登載在1970年代之後的畢業證書中。因為現在這類評估被限制針對在校時間作評量，這也使得去爭辯該不該在操行和整潔評量上全部使用數字量標此一爭議成為可能。1978年，一封國家教育委員會公開信要求教師在行為評量中使用全部數字量標，並強調可以經常給出優秀分數（Koski, 1981）。這個公告指出適當的行為評量要求針對學生的個體性、人格發展採用更廣泛的觀點，以及採取可以讓學校教育目的可以實現的不同方法⁹（Koski, 1981）。

下一個主要課程文件（1985年基礎課程）實現了1973年委員會針對學生評量改革的某些基本觀點（Committee Report KM, 1973）。這個公告承認這個事實：考核從揀選功能轉變為引導綜合學校畢業學生以升學為目的的建議是可能的。首先，這個樂觀想法是建立在1980年代末期政府作出決策用以保證每一個綜合學校的畢業生都有足夠的全日制學校可容身。其次，同世代的學生人數持續減少。課程委員會的文件暗示將給綜合學校更多自主空間的傾向，因為綜合學校越來越不需要揀選這個功能（Curriculum KM, 1985）。

結果，就在傳統相對性評量已經清楚地被拋棄時，1985年課程提出一個獨特的評量模型。一位學生學習成果不需要和同團體的其他學生作比較，而是與他（她）個人的學習目標作比較¹⁰（Curriculum KM, 1985）。

然而，本次課程並沒有廢止數字評量，甚至還明確規定國家課程每個階段的評分（Curriculum KM, 1985）。但是，它使評等具有更大的彈性，並且給成績較差的學生有機會去獲得比最差成績更好的成績（Curriculum KM, 1985），它還引入另一個根本原則用以打破適用於所有義務制學校教育的傳統。1970年課程所建構這個原則如下：透過教師所實施的評量應該關注在學生成績和殊特行為上，而不是他（她）

⁹ 有三種基本的行為評量的面向：「誠實」、「體諒他人」和「對工作和生活環境的態度」。整潔評量的面向是「守規矩和守時」、「工作保持整齊」和「對安全考量的態度」。

¹⁰ 因此，課程所定義的目標為：「必須闡明每一位同學，就他（她）能力的限制下，能夠提高某一個特殊議題達到一般目標的程度。因而，學生的成績同樣也展現出他（她）在這個方面成功的程度。評鑑程序的種類可以被稱之為『目的導向評量』。就給分而言，教師不用像其他評量一樣，需要去比較一位學生和其他學生的學習成果。學生目標的個體化應該刺激每一位學生儘可能有效率地去運用他（她）自己的能力。」（Curriculum KM, 1985）

的全部人格（Curriculum KM, 1970）。自從1985年以來，除了知識和技能外，以學生整體發展為核心的普遍教育目的成果也是透過學校學科的得分來評斷（Curriculum KM, 1985）。這樣原則所採用的判準，包括主動參與、合作的能力和意願、對於教育目的所展現的積極態度和意願（Curriculum KM, 1985）。

這兩種革新措施：目的導向評鑑（goal-based evaluation）以及估量受教科目的分數來表示普遍教育目的成果，允許教師可以完全放手（至少就原則上）在學生評量上。首先，作為評量的基礎，教師有權利和義務去定義學生能力的界限（Curriculum KM, 1985）。其次，只要訴求普遍教育目的成果對學生的全面發展是重要的，教師就某一學科提高或降低學生的分數被視為正當的（Curriculum KM, 1985）。

1985年課程的第三種革新措施也同樣強調教師觀察之眼的全能性。探知學生是否有所進步和發展，可以從兩個主要來源獲得回應：首先，來自總結性測驗，其次根據持續檢驗的觀察。前一概念沒有超乎平常之處，也是傳統考核所做的。但是對於後者，可以透過如同源自傅柯之筆的以下文字來評論：

教師透過控制學生在各種形式的學習處境的參與，來實踐持續檢驗的觀察。口頭和書面檢驗兩者都可能是觀察的主題。因為它將拓展教師對於個別學生的知識，所以觀察應該被系統化和多樣化。這種從觀察產生的知識將彌補僅透過測試來反應學生進展的不足。就某些學校學科，觀察將是評量的唯一基礎。形成性作業是持續檢驗的觀察的一種形式，雖然它們的基本目的是給教師對於學習目標的成果作出立即回應……不必預先向學生提示正在進行形成性作業，之後他們將獲得如同作了總結性測驗的感受。（Curriculum KM, 1985: 30）

沒有證據顯示目的導向評鑑已經影響學校每天例行的評量方式。但是目的導向評鑑被認為它導致綜合學校分數被灌水，致使它們不能被比較（Apajalahti, 1996）。就算如此，1991年國家教育委員會要求去改變學生評鑑的命令並沒有弱化這個傾向，因為1985年課程中關於評量成績水平分級的詳盡建議被「評鑑必須針對個體的而且考量到學生的年紀和能力」簡

短描述所取代（Apajalahti, 1996）。語文評量在最低的四個年級可行，而行為的評量仍和1978年以來相同，即不登載在畢業證書裡。

在早期綜合學校時期（1970-1994年）裡，行為的分數（現在被區別為操行和整潔）從證書上除去，因為他們的揀選功能消失了。操行和整潔現在使用一般化量標來衡量，它宣告了標準化功能的出現。在前四個年級所做的語文評量因為它把行為納入了學校學科的評量之中，同時也造成了目的導向評鑑輕微的標準化效果。當放手給教師可以自由結合行為評量和學科評量時，它同時創造一種新的潛在壓制效果。行為考核的揀選成果完全集中在特殊教育的新制度上：所以具有長期惡劣行為的學生其結果將是被分派到觀察班級。在此，不斷地淘汰機制已經被闡明了，因為轉換成特殊教育（不論半日還是全日制）的體制已確定具有淘汰效果。總之，早期綜合學校的主要革新措施是標準化技術以及作為其效果是將此技術關注在全部學生身上。淘汰和揀選性技術被限制在發展中的特殊教育。再次，值得注意的一點，最具企圖心的革新措施（為現在的教育學者所主張）沒有被實行。

伍、晚期綜合學校時期（1994年—）

八〇年代後期，芬蘭從完全的共識型的社會——民主政治（consensual social-democratic politics）轉變為更關注於市場導向和新自由主義的方向，如同其他北歐國家所出現的情況。反映在1994年課程內容中對於學生概念的主張可視為此種改變之一。課程法規的內容是當然是個人主義式，但是有一些性質上的改變，我們可以將公平個人主義到競爭（或市場）個人主義之間的轉變視為其特徵（Sulkunen, 1992; Koski & Nummenmaa, 1995）。這些課程清楚地表現出轉向促進強化個人主義的價值（Curriculum KM, 1994）。毫無疑問地，支持評鑑功能不斷發展、系統化和強化的主要理

¹¹ 評鑑應該提升學生自身健全的自尊（self-esteem）發展，一如現實所注重對於他們自己知識和技能，以及持續學習的重要這些要點的形成。自尊被強化，而且當教育體制越來越有增加自由選擇和較有彈性時，他們對於自己的關注（他們自身的目的和潛能）便被調。學校以評鑑的形式回應使學生可以直接獲得他們利益和成果。……評鑑的任務是激勵學生去設置他們自己的目的、規劃他們的工作，以及做出獨立的選擇。……學生和其他評鑑是立基在本課程的目的。重點在於評鑑看重個人和考慮他的發展階段和能力。（Curriculum KM, 1994）

由，全都是宣稱這是為了服務學生他（她）自己¹¹。同樣地，對語文評鑑和學習過程的強調，也都與這種以個人為中心的氛圍相契合¹²。對評鑑的重視可以清楚地呈現在針對作為課程和在學成績主要部份的學校評鑑系統（school's evaluation system）為主題的多份報告中不斷強調反省、改進和發展這個系統的重要性可得知（Curriculum KM, 1994: 30）。針對操行和整潔評量所做革新措施則是把它們結合成為一個分數。這個行為分數仍然不列入畢業證書中。自我評鑑（self-evaluation）、團體評鑑（group evaluation）和評鑑討論（evaluation discussion）都作為新的考核技術被引入（Curriculum KM, 1994）。

如今，證成評鑑存在的理由幾乎全部來自於學生個人，而且在所有報告中，數字化的評分方式也可以輔以語文評量（Committee Report, 1996）¹³。假如語文評量重於數字評量、學習過程更勝於結果的強調是清楚的話，那麼以上這兩個面向都將被呈現出來。1994年課程清楚地主張評鑑同時具有揀選功能¹⁴。

基本教育法案和條例（The Basic Education Act and Statutes）¹⁵確認了1994年課程所具有的個人主義式大綱。根據法律（Law, 1998），學生評鑑的目的在於引導和激勵學習並且發展學生自我評鑑的能力。學生的學習、工作和行為應該採用多樣化方式被評鑑。在此，最令人好奇的是自我評鑑，幾年前它仍是新奇的事物，在傳統上只是作為早被確定和已被規定的概念和其它合併呈現著，現在它以自己的方式進入法律條文。該條例（1998）包含一條關於學生評鑑和評量的條款（兩者在不同的小節被定義），它規定這些評鑑和評量或是在校時期從低年級升到另一年級所施

¹² 根據這份文件：語文評鑑給個體學生用以支持他學習的有意義的評鑑資訊...越來越受到注意，這種回應應該有利於學習過程（Curriculum KM, 1994: 28）。

¹³ 這是重述Apajalahti的話，他是被教育部所指派學生評鑑工作小組的秘書。數字評量僅佔學生評鑑很小的一部份，而且它似乎扮演越來越不重要的角色（Apajalahti, 1996: 7）。

¹⁴ 評鑑資料提供學校以外的重要目的。學生的監護者、其他的學習機構和企業主需要這份資料，用以作對未來重要的決定。決定個人選擇的評鑑使用，相對在其他事物，要求對於學習可信賴和公平的評鑑。在日常生活中，學生面臨他們的知識和技能和其他學生比較的狀況，而且他們依照在學校被給的評鑑為基礎來排序（Curriculum KM, 1994）。

¹⁵ Law 1998. Perusopetuslaki 21.8.1998/628[The Basic Education Act], 基本教育法案, in H. Ranta (ed.), Opetustoimen lainsäädäntö 1999 (pp. 1-8). Helsinki: Kauppakaari OYJ, 1998,; Statute 1998, Perusopetusasetus 20.11.1998/852[The Basic Education Statute], 基本教育條例, in H. Ranta (ed.), Opetustoimen lainsäädäntö 1999 (pp. 8-11). Helsinki: Kauppakaari OYJ.

行，或是在結業時所做的最後評量——即畢業評鑑。該條例聲明在每一學年的結束時，所有學生應該收到一份學校報告，裡面包括他們的學習計畫和透過他們對於受教科目或相關課程是否達到所設定目標的程度所做出的評量，此外，同時附上一份針對他們行為的評量。但是，它同時規定綜合學校畢業證書不應列載有關學生行為的任何評量。

1999年課程大綱（the framework curriculum）的一小節描述學生評鑑及對其所作的報告被33頁的《基礎教育學生評鑑指導手冊》（Guidelines for pupil evaluation in the basic education）（Curriculum KM, 1999）所取代。自我評鑑被視為學校評鑑系統的核心部份而獲得強烈的重視（Curriculum KM, 1999）。指導手冊在幾個不同的章節討論行為和課業的評鑑，並將以下措施視為必然：指出學生行為的目的、引導他們追尋這些目的並且評鑑這些目的的完成。行為評鑑應該是持續地、真誠地和多方面地進行。課業評鑑則是聚焦在學習者的技能，諸如計畫、實行和評鑑他們自己用功程度等等。這意謂著考量他們如何負責任地、自發地和互助地去行動，特別是學生如何能夠結合工作技巧的特殊部分到一個簡易的和自然的學習過程，在此過程中自我評鑑指導計畫並且完成課業（Curriculum KM, 1999）。

1994年課程大綱讓學校創造屬於自己的課程成為可能，雖然先在條件是必須立基於國家課程大綱。在許多城市和自治市，地方的教育單位放手讓學校自由選擇報告格式。它們被允許在學期（在整學年期間至少使用一次）和學年報告（學年結束時所做）兩方面都使用它們自己想要的形式。接著，我將簡單描述本人這些針對學生行為的語文評量¹⁶報告所做的研究中所獲致的發現（Simola, 1997）。

最令人注目的革新措施可能是學生評量他（她）自己，並輔以相關教師評量的程序。在學生完成他（她）自我評鑑之後，教師隨之做出他（她）自己的評量或評論。我們能簡單地想像一種情況：學生考評他（她）自己後，在「對他（她）自己的學校和家庭作業的盡責度」一欄勾選「最常做到」選項，而他們的教師卻勾選「經常」。或者當學生針對

¹⁶ 這些評量在這個字十分受限的意義下稱之為語文的（verbal）。它們實際上是複合選擇題，在此種題目中，教師或學生符合一個陳述的表現打上3-5分的等級。僅有極少數的形式包括開放式問題或甚至是要被完成的句子。因此，可以指稱Luoma在1908年所設計的學生手冊，是這類型的語文評量的先驅。

「接受失敗的程度」勾選為「良好」時，而教師卻只給予「差」的選項。

評語的內容可以區分成兩個範疇。傳統性評語指涉良好行為、準時、勤勉、適應力強和具服從性等等學生的行為（或特徵）；簡單來說便是做一位好學生所具的行為。這幾種特質總是將進步主義以學生為導向的文獻資料和傳統學校教導的善、或者眾所皆知潛在課程（hidden curriculum）¹⁷結合起來。另一方面，進步性評語所指涉的品性經常為當代以學童為中心的教育學所強調，如社交性、獨立性、主動性、創造性和批判性。然而，這些評語的大部分（大約70%—90%之間，視詮釋範圍而定）所使用的形式（包括教師評量和學生的自我評量兩者）都是傳統的。

令人難以理解，自1960年代在改革論述中所強調的許多特質（諸如真誠、忠實和正義）完全地從這些語文評量中排除，或者很少地出現（例如：創造性、批判性和勇氣）。這些學校的1/5在他們的形式中不使用任何進步性評語，有一半學校只使用一種。僅有1/3的學校在眾多傳統性評語中使用多於一種的進步性評語。因此我們再一次見證在本研究早已指出的有趣現象：最具企圖心的改革觀念在學校教育層次上從未被實踐，或者假若被實行也不依照其所意願的方式。

1994年課程似乎宣告第四時期來臨，即後期綜合學校時期。個人主義式的課程法規從平等主義式轉向競爭式個人主義。最引人注目的革新是自我評鑑的引入，不論是就撰述報告和教學考核的這兩個面向。自我評鑑似乎在所有的面向都起作用，因此所有的報告形式都具有透過強而有力的自我選擇所引致的結果。從某些我們來自芬蘭城市報告的樣本來看，自我評量同時也具有一般化，甚至是標準化的效果，這是十分清楚地。最令人驚奇是教師在學生自我評量之後才作評量的這項佔優勢的技巧。因此，我們可以得知自我評鑑被使用在越來越多的學校，而且幾乎所有學校都執行對學生評鑑所做的試驗（Committee Report, 1996）。

¹⁷ 譯註：潛在課程（hidden curriculum）的分類和定義在學界使用互有差異，一般指涉不是學校正式上課的課程，但是學生入學之後會因為環境、人物（師生）、組織等發生互動關係，進而自然地接觸或學習到的內容。潛在課程因而具有不易察覺的多樣性，同時也含有權力分配、價值導向等特性。自傑克森（P. W. Jackson）1968年在其著作《教室中的生活》（Life in classroom）鑄造此名詞，已成為一專門的研究領域。

陸、結論

芬蘭學校的學生行為考核在上述研究的100多年間在許多方面有所改變。舊制小學時期（1866-1943年）被懲罰和淘汰的技術所支配，雖然，揀選和標準化技術在實際上並不存在。正當主張或甚至強化淘汰和懲罰技術時，新制小學校時期（1943-1970年）為行為評量引入新的揀選判準。但是，因應揀選技術不斷增加的需求，沒有一種技術可以涵蓋所有學生。同時也運用多元化特殊的技術在不同團體之中。圍繞在早期綜合學校時期（1970-1994年）的眾多革新措施都是在制定行為考核的標準化。更重要地，揀選功能事實上完全集中在新型特殊教育體制上，在此體制下，新的專業教育心理學家和教師攜手合作。最近這個時期，晚期綜合學校時期（1994年-），又帶回了一些揀選技術，雖然特殊教育所扮演的角色仍是根本的。無論如何，1990年代實際上的新做法是自我選擇技術的多樣化。

我們可以獲得三個關於以上所提四個時期的普遍結論：

第一，事實上所有行為考核的技術經過公眾的學校教育已經個體化和一般化。簡言之，它們主要的效果在塑造個體公民，俾使他將社會霸權所區別的真與不真、善與不善、對與不對等價值內化成為人格一部份。

第二，在小學就學期間的考核則集中在行為偏差的學生和殊特團體，並非所有學生。綜合學校使全部同一時期的學生處於越來越多精確和完備的行為考核的監督之眼下。

第三，經常被學者所提出的那些最具企圖心的技術，僅僅在短期間施行或者從未被實行，或者它們的實行的結果根本偏離了原來意圖。這使對最近這個時期所做的結論更加薄弱，如同我們從某些芬蘭城市收集來學期和學年報告所觀察到，這些革新措施與其說是以較多進步主義和自由主義傾向來擴大它的範圍，更好是強化和內化傳統的行為評量。

就我的看法，考核的新形式有助於創造具有意願和能力去從事自我評鑑和自我選擇的新學生。這意謂著學生忍受持續不斷的評量和分級，以便進入和趨使自己投入學校教育的信念。新型專業教師和新型檔案化

學生兩者已經被建構起來，同時兩者都有意願加入持續的、廣泛的、系統的和精密的考核，無論這些考核是透過他們的同儕、他們長官或他們自己所執行。假若舊學校教師的使命是成為完全合格公民的守門人，那麼當代綜合學校教師的使命則被視為將「自我選擇」和「適合性」的意義銘刻在學生身上，用以引導學生對那些對自己適當和合宜的事做自由選擇和前途規劃（Rinne, 1988）。

但是，自我評鑑和自我選擇不就是在晚期現代社會起高度作用嗎？這種晚期現代社會是被崇尚個體自由，但是又強調個體對自我選擇負有責任、具有不斷地競爭性、具有可交換性和可替代性、對他人和自己不斷地考量適當性和有效性的理論所支配（Rose, 1994; Beck, Giddens, & Lash, 1994）。再一次，學校教育承諾回應社會的要求。對某些人來說，這意謂著傅柯式惡夢來臨，但是對另外一些人來說，這樣正確的措施已經期待很久了。我大膽猜測，大多數的教師都把這種改變當成改革的修飾詞，因為它從來沒有在學校教育層次上實行過。然而，這些依各式理由所作宣稱：批判性的憂慮、樂觀主義式的期盼或者犬儒般預言沒有一樣成真。就以上歷史性分析所呈現的證據，可以公平地說：最具企圖心的系統性考核的改革仍然在實際學校教育上沒有實現。教師評鑑他們個別學生的能力和可行性似乎受到極大的限制。在一個芬蘭的研究個案中（Mäensivu, 1995），仔細檢視八位小學教師如何作為他們學生的評鑑者和描述者。雖然這些教師任教於小學低年級，而且充滿熱忱，但是結果卻是令人沮喪的：

教師必須評鑑和描述他們的學生但卻不了解他們。學生因著他們外行為被描述。在多元而繁忙的學校生活中，常被意外事件和外在于擾所中斷，以致於教師不可能對他們個別學生更深層的學習過程和行為動機有所理解。在這樣情況底下，學生依照實際狀況被描述，有時甚至是隨機地。我們可以用較少被指出的方式來說，對學生所進行的描述將依賴於教師從學生那裡獲得印象、其所歸屬的團體、誰做為他（她）的教師、他或她的父母如何和學校配合，以及教師從同事和專家那裡所得何種支持等資訊來建構。（Mäensivu, 1995:120-121）

但是，對教育具有影響力的教師和大多數從事教育的政治家、執行者和教育科學家不能抗拒陳述學生真相的誘惑，因而持續引入新的、可行的和具企圖心的行為考核技術。在本研究之中，我已經描繪這些技術的一些潛在效果。然而，那些在學校教育實際上造成過的確實效果，將被持續進行的經驗性研究所揭露。舉例來說，1996年的報告宣稱：經驗已經證明學生，一般而言，並非天生對於自我評鑑具有充分能力，而是因為他們學它學的快（Committee Report, 1996）。我們不知道當一位7歲學童慎重考量他（她）是否認定其他人和他（她）自身可以安靜的工作或者當一位10歲學童會不會遲疑他（她）能夠坦然接受沮喪情緒，真正檢驗了什麼——特別教師對這種選擇作出立即的評論。然而，我們確實知道，在學校改革歷史經驗的基礎上，我們應該去質問學校如何在改革中改變，而不是相反，改革如何改變學校。改革的確改變學校，但是很少符合它原來意願的方向（Tyack & Cuban, 1995）。

參考文獻

- Apajalahti, M.(1996). *Peruskoulun oppilasarviointi* [Pupil evaluation in comprehensive school]. Helsinki: Opetushallitus.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity.
- Boli, J. (1989). *New citizens for a new society: The institutional origins of mass schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press.
- Collins,R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. NY: Academic Press.
- Committee Report (1996). Peruskoulun oppilasarviointityöryhmän muistio [The memorandum of the committee for pupil evaluation in comprehensive school]. *Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmän muistioita*,4, 17-22.
- Committee Report KM (1960). *Seminaarilainsäädännön uudistamiskomitean mietintö* [The report of the committee for the reform of seminar legislation]. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Committee Report KM (1966). *Koulunuudistustoimikunnan mietintö* [The report of the committee for school reform]. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Committee Report KM (1973). *Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö* [The report of the committee for the reform of pupil assessment]. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Curriculum KM (1946). *Kansakoulukomitean mietintö* [The report of the committee for the primary school curriculum]. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Curriculum KM (1970). *Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet* [The report of the committee for the comprehensive school curriculum I]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Curriculum KM(1925). *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean*

- mietintö* [Committee report on the curriculum for the rural primary school]. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Curriculum KM (1952). *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma* [The report of the committee for the primary school curriculum II]. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Curriculum KM (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* [Framework curriculum for the comprehensive school]. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Curriculum KM (1994). *Framework curriculum for the comprehensive school 1994*. Helsinki: National Board of Education.
- Curriculum KM (1999). *Perusopetuksen oppilaanarvioinnin perusteet* [The guidelines for student evaluation in the basic education]. Helsinki: Opetushallitus.
- Cygnaeus, U. (1910). *Kirjoitukset suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä* [Writings on the establishment and organization of the primary school in Finland]. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Durkheim, É. (1956). *Education and sociology*. NY: Free Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Peguine.
- H. Ranta (Ed.). (1998). *Opetustoimen lainsäädäntö 1999*. Helsinki: Kauppakaari OYJ.
- Halila, A. (1949). *Suomen kansakoululaitoksen historia II osa: Kansakouluasetuksesta piirijakoon* [The history of the Finnish primary school system II]. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Halila, A. (1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia IV osa: Oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1939* [The history of the Finnish primary school system IV]. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Hinkkanen, A. (Ed.). (1959). *Uusi kansakoululainsäädäntö* [The new legislation for the primary school]. Helsinki: Valistus.
- Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen*

- oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvuin lopulta 1990-luvulle [School, student welfare and the welfare state: The formation of the student welfare system in the Finnish compulsory education system and its network of experts from the late 1800's to 1990's]. *Annales Universitatis Turkuensis C 98*. Turku: Turun yliopisto.
- Kerkkonen, K. (Ed.). (1923). *Kansakoulukäsikirja lisäyksineen* [The handbook of the primary school]. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Kivinen, O. (1988). Koulutuksen järjestelmäkehitys: Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla [The systematisation of education. Basic education and the state school doctrine in Finland in the 19th and 20th centuries]. *Annales Universitatis Turkuensis*. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, J. (1989). Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985 [Special education and the state school system 1921-1985]. *Turun yliopiston julkaisuja: Sarja C. Scripta lingua Fennica edita*. Turku: Turun yliopisto.
- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi* [Didactics for the primary school]. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. (1952). Miten voisim lisätä todistuksen tehoa [How could we increase the effect of the report]. In K. Saarialho & M. Koskenniemi (Eds.), *Kansakoulun työtapoja II: Yläkoulun menetelmistä* (pp.116-128). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Koski, E. (1981). *Peruskoulun ala-asteen oppilasarvostelu: Opas opettajille, koulujen johtajille ja kouluneuvostojen jäsenille* [Pupil assessment in the lower stage of comprehensive school]. Vantaa: Kunnallispaino.
- Koski, L.& Nummenmaa, A. R.(1995). Kilpailu kouludiskurssissa [Competition in school discourse]. *Kasvatus—The Finnish Journal of Education*, 26, 340-349.
- Lehtovaara, A.& Koskenniemi, M. (1966). *Kasvatuspsykologia* [Educational

- psychology]. Helsinki: Otava.
- Lönbeck, G. F. (Ed.). (1907). *Kanskoulun Käsikirja* [The handbook for the primary school]. Helsinki: K.W. Edlundin kustannusosakeyhtiö.
- Luoma, S. (1908). *Valistuksen oppilaskirja* [The pupil's book]. Helsinki: Valistus.
- Mäensivu, K. (1995). *Opettaja oppilaidensa kuvaajana—praktis-konstruktiiivinen näkökulma* [The teacher as a describer of his or her pupils—A practical-constructivistic approach]. Unpublished licentiate thesis in psychology, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Mäntyoja, A. (Ed.).(1951). *Kansakoulun lainsäädäntö* [Primary school legislation]. Helsinki: Otava.
- Nurmi, V.(1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja* [Uno Cygnaeus: A Finnish schoolmaster and educator]. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ojakangas, M.(1992). Viime vuosisadanvaihteen suomalainen kansakoulupedagogikka ja ruumiin poliittiset teknologiat [Finnish school pedagogy and political technologies of body at the turn of the last century]. *Sosiologia*, 29, 277-293.
- P.Lundgren, U. (1991). *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University.
- Popkewitz, T.S.,& Brennan, M. (1988). Restructuring social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In T.S. Popkewitz & B. Marie (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 3-35). NY: Teachers College Press.
- Rinne, R. (1987). Has somebody hidden the curriculum? The curriculum as a point of intersection between the utopia of civic society and state control. In P. Malinen & P. Kansanen (Eds.), *Research frames of the Finnish curriculum — Research report 53*(pp. 109). Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education.
- Rinne, R. (1988). Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: Suomalaisen

- kansanopettajantie [From educator of the people to professional of teaching: The path of the Finnish primary school teacher]. *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 19, 430-444.
- Rinne, R., & Kivirauma, J. (1997, June). *Education and marginalisation: The changing position of poor education as a factor in indigence in Finland*. Paper presented at the meeting of international sociological association conference, University of Joensuu.
- Rose, N. (1994). Expertise and the government of conduct, *Studies in Law, Politics and Society*, 14, 359-397.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmela, A. (1948). *Kansakoulun oppilasarvostelu* [Pupil assessment in primary school]. Helsinki: Otava.
- Simola, H. (1997). Ulossulkemisesta itsevalikointiin—Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1866-1996 [From exclusion to self-selection— Teacherhood, citizenship and examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive school documents from 1866 to 1996]. *Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A3*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Sulkunen, P. (1992). Introduction: Intellectuals and the great projects of the twentieth century, In N. Kauppi & P. Sulkunen (Eds.), *Vanguards of modernity — Publications of the research unit for contemporary culture* (pp.7-15). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tyack, D. ,& Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

