

一筆算不清的帳

談國小德育評量的現況與困境

彭海燕

德育為五育之首，向來是國小教育重要的一環，但德育的評量始終概念模糊，倍受質疑，身為實際工作者，更是深感困擾。本文將先略述目前國小德育教學與評量的現況、再探討德育評量的困境。

一、德育的內容與教學：

德育本身包含的面非常廣，其內容涵蓋了所有做人做事的道理，簡言之，即四維、八德、三達德、青年守則十二條等。國小將上述種種統整為十八個中心德目：勤學、禮節、愛國、寬恕、公德、信實、合作、守法、正義、友愛、勇敢、孝順、睦鄰、節儉、知恥、負責、有恆、和平，作為教學的重點，平均每個德目分配到的時間是兩週。

德育的教學雖然在日課表上占的時間不多，一～三年級每天有二十分鐘的生倫時間，四～六年級則再加上每週一節生倫課。但實際的德育教學是蘊含在學校的各種活動及各個教師的班級經營中，可說是無時無刻不在進行，甚至可以說整個學校教育的課程（無論在哪一個層次），都在強調德育的認知與實踐。舉例來說，每天清晨，學校生活的起點——打掃環境，其中便有對公德、信實、合作、守法、負責等的要求。而在智育的教學活動中，也隱含著對勤學、負責、友愛、有恆、知恥等等的要求。可見德育教學實在是一個綜合性的、持續進行、與兒童生活合而為一的歷程。

二、德育評量的現況

目前，國小的德育評量分為三大部分：生活與倫理、操行、評語或導師意見；德育評量的依據則是國民中小學學生成績考查辦法。該辦法規定：德育中的生活與倫理是依靠「行為習慣與知識觀念」等項目考察之，考察結果占德育成績的百分之三十；而操行成績之考查，以八十分為基分，並依下列各款規定之標準，分別予以加減：

一、導師參酌學生的智力、性向、興趣、家庭環境及社會背景等因素，並依平日個別行為觀察、談話記錄、家庭訪視記錄及校外生活指導委員會彙送之資料，予以加減，最高以十分為限。

二、依出席考勤結果而予以加減。

三、依獎懲結果而予以加減。

依以上說明，可以推測操行成績也許相當於生倫知識實踐的程度，而搜集評量資料的途徑主要是：1.教師日常的觀察；2.與學生相處時日積月累的印象。在「生活與倫理」的評量方面，四年級以上的學生雖有實際上課或紙筆測驗的成績作參考、事實上，亦大多依賴「印象」來評量。至於「操行」的評量，憑藉的似乎也是平時累積的「觀察結果」，亦即所謂的「印象分數」。

爲了解印象分數中的「印象」到底包含些什麼內涵？我曾請教過許多位老師，他們提出了一些在評量「生倫」和「操行」時，會考慮到的項目，如：是否自己動腦筋解決人際上的問題、擔任幹部時的工作表現、做錯事是否會改過向善、是否負責任、成績好壞、外表乾淨、是否有不良嗜好、是否有自動自發的精神、是否按時作業情形、參加校內外比賽的獎勵記錄、出席／請假的情形、是否守秩序、能不能尊重同學、是否乖巧／聽話、掃地工作有沒有做好、對師長是否有禮貌、幫助老師、幫助同學等。由此可見，教師觀察的範圍非常廣泛，而各自重視的焦點也不盡相同。這些觀察的綜合結果，經過教師個人的權衡、再參考前任老師打的分數，便成了德育成績。

評語與導師意見部分則通常是導師對學生綜合性看法（又是印象），很多教師求助於現的八字真言——「評語表」，由其中選取較符合老師印象的詞寫上去，如：「品學兼優、名列前茅」等。評語便完成了（當然，並不是每位老師都這麼作）。的確，要把複雜的印象，言簡意賅的表現出來，既要符合現實又不能太真實，還得寫上四十來個，可真不是易事。

三、德育評量的困境

德育的教學與實施均已處處融合於學校的上下課中，但德育的評量則是一團模糊，無論教師與學生乃至家長、社會，對德育評量的方式、目標、功能、結果的解釋都是眾說紛紜、莫衷一是。我以爲造成德育評量困境的主要癥結有下列三點：

1.目標模糊

學生在學校每天活動的時間超過八小時，內容廣泛，且人際互動頻繁。在這些複雜繁瑣的層面與向度中，教師到底是該評量什麼？或說，到底在評量什麼？是在評量兒童適應學校生活（尤其重要的是自己班級的潛在課程）的程度？或在評量學生在某項行爲表現的程度？或在評量學生服從（包括校規、班規、教師要求）的程度？或在評量學生對「應該怎麼做才對」的認知程度？或在評量學生面對不同情境的彈性處理，恰當與否的程度？如依照國小課程標準的德育目標，尙要包含更廣泛的群己關係，

如：友愛兄弟、孝順父母、愛國等抽象而在校園中不易觀察到的行為。上述種種，使評量的目標十分模糊。也許，我們需要一再問自己，我們到底希望培養出什麼樣的學生？

2. 缺乏客觀標準

教師評量時，有些項目如：用心打掃、乖巧、聽話、是否負責等，均是教師的自由心證、主觀認定，沒有一致的共識。而觀察重點的認定，來自教師個人的人生觀與價值觀。結果，不同教師對同一個德育成績必有不同的解釋，也有不同的含義、指涉不同的行為或表現。

評量項目本身便有很大的歧異性，如果再問教師各項目的評量標準為何？答案必然更是模糊，因為，德育到底不是是非題，對就是對、錯就是錯，那麼黑白分明。例如打掃工作很重要，到底要做到什麼程度才算好？德育79分、80分等第不同，差別到底何在？到底如何產生的？

3. 意義含混

在塑造教師印象的行為中，有好幾項是由人際關係為出發點——如幫助同學、幫助老師、有禮貌、擔任幹部、參加校內外比賽，這些也都可以是「群育」的評量項目，是否與「群育」的目標重疊？或者教師亦以此評量群育？此外，學生的表現是多樣的、綜合的。我們不可能假定學生在各方面的成長都是整齊畫一的。當評量結果出現時，一個綜合的等第——優、甲、乙……到底代表什麼意義？也許可以解釋為：學生在某位教師印象特別深刻、或特別重視的那些德育項目上，表現比較突出，而老師也注意到了吧！老實說，一個等第／分數（而這個結果又是由教師一個人「黑箱作業」產生的），要表示那麼複雜又長久的一段過程，實在有點不勝負荷。

而意義的含混，使評量結果的解釋困難，也無從發揮診斷、補救的功能。

四、結語

德育是養成教育，總結性評量比不上立即向家長反應、共同協助學生立即糾正不當行為來得重要，故加強使用連絡簿、家庭訪問等親師溝通對學生的幫助會更大。而評分數、定高下，也不如針對學生有缺失的項目加強輔導來得有意義，如果讓教師忠實的描述自己對學生的觀感，或分項描述，不但有助於家長、老師對學生的了解，也可幫助學生自我了解。總之，德育的評量無論就目標、方式、功能、結果的解釋與應用等方面來說，都有重新檢討、訂定新模式的必要。

編者按：本文作者彭海燕為桃園縣崙坪國小教師