

培養忠勇愛國之健全國民

——國民小學社會科教學功能

■ 李 緒 武 ■

國民小學的社會科教學是以探討人類行爲，團體組織與發展，社會生活的演變及人群關係爲主題。個人行爲、家庭組織、社會形態、國家形成、民族要素、世界形勢，以及國際局勢等。都是社會科所要學習的範圍，其教材的主要來源爲公民、歷史和地理，其主要領域涵蓋了時間、空間和人類本身活動等主要因素。

就時間方面來說，則在研究社會現象的演變，社會動態，瞭解人類如何從原始社會進步到現代的社會，人類如何經營社會生活，促進社會不斷地進步，以及人類文化及經驗之累積。主要的目的在探討社會演變的因果關係。就空間方面來說，則在探討社會現象的演變和動態，瞭解人類如何利用自然環境，擴展生活領域；如何遷移以適應自然，以及自然對人類的種種影響；人類如何以不同的生活方式，以適應不同的地理環境，而形成各種不同類型的文化。主要的目的在瞭解人類與其生活空間的關係。再就人類本身活動的觀點來說，則在探究社會現象和動態，人類必須有政治的組織和活動，來推動公衆事務；必須有生產與分配的活動，來滿足物質生活的需要；必須有法律的組織和活動，來維持群衆的秩序和紀律；必須有文化和教育事業，來提高精神生活和滿足精神生活的需要；必須有生活規範、社會道德，來維繫人與人之間的正常關係，教學的主要目的在維繫並發展倫常關係，特別強調個人與團體之關係。因此，社會科教材的選擇與編製，必須迎合社會須要、學生需要和時代

需要。社會科的教學必須生活化、具體化。

如果教育的目的是在培養兒童成爲一個活潑潑的好學生，做一個堂堂正正的中國人。那麼，在所有的教學科目中，只有社會科教學能夠促使教育目標的實現，達成教育的目的，其主要理由有三：第一、社會科教學能培養兒童成爲民主社會中理想公民應具備的思想、觀念、態度和行爲。第二、社會科教學能培養兒童各種能力：包括獨立思考能力、獨立判斷和推理能力、獨立研究和學習能力，使其離開學校之後，能夠自主自動地學習和研究。第三、社會科教學能夠傳授給兒童相當的知識，用爲推理、判斷、態度和行爲表現的基礎，以增強其適應能力。

因此，社會科教學能夠同時完成認知、情意和技能等三重教育目標，培養忠勇愛國的健全國民。當今世界上無論實行何種政體的國家，無不以透過社會科教材的選擇與編製和教學方法的改進，來培養國民的民族情感和愛國心，教導兒童如何愛國家、愛民族、愛同胞。

評論一個國家的強盛，不完全在於廣大的土地、衆多的人口、豐富的資源。誠然，領土廣大、人口衆多、物產豐富是國家強盛的主要條件。但，若沒有愛國的國民，也不會強盛起來。世界上有些國家，領土很小，人口不多，資源也不豐富，但是國家很強盛，人民生活得很有意義，主要的原因在於每一個國民都很愛他們的國家！

我們要愛一個人，必先了解一個人，才能發生情感。一個國民對國家民族的情感亦然，要國民愛國家愛同胞，必須使他們了解自己的國家和民族有何可愛之處，然後才會產生敬愛之心。社會科教學的目的便是使兒童了解國家民族的可愛和歷史文化的珍貴，這一項教學功能，不是其他任何學科之教學所能取代的。

今日青少年缺乏獨立思考和判斷推理能力，行爲偏差、自私自利、社會秩序紊亂、思想分歧、觀念不一致，都是由於社會科學未能發揮其正常功能。究其原因，我們可從教材、教法、教師和觀念四方面來探討。

教科書不盡適用，教材的選取未能配合兒童的能力、興趣、成熟、身心發展。有些教材過於深奧，超越了兒童的能力，不易理解。教材的編製或年級安排，未能配合兒童的學習經驗，教材的編製若不能配合學生的經驗，由近而遠，由具體而抽象，由簡易而繁雜艱難的原則，便會產生教和學兩方面的困難。

教學方法未做改進，社會科是實際學科，不是記憶背誦學科，假如教學的目的只停留在傳授知識階段，則難能達到社會科教學目標。傳統的社會科教師，其本身的主要工作是教書，而學生到學校學習又完全依賴教師的教學。因此，教師只要將課本知識傳授給兒童，就算大功告成；學生只要能將教師所傳授的課本知識牢記成誦，就可以告慰教師和父母，事實上，教師的主要工作不僅是教書，更重要的是協助兒童學習，輔導兒童成長；學生到學校的主要目的，不僅是讀書，更重要的是學習做人的道理和做事的方法。如是，教師的工作不限於傳道、授業、解惑，還應該用心設計理想的學習環境，改進教學方法，刺激學生學習。

社會科教師爲人所詬病者，不外未能繼續追求新知，無暇準備教材。社會現象變化萬千，事事物物日新月異，知識的來源是多樣性的，內容複雜，若不能及時吸取，便會落伍，社會科的內容是社會生活的全部，包括所有人生常識，若不能及時充實，便不能滿足學生的需求。教師平日不準備教材，上課時只好照本宣科。豈不知

課本本身有先天性的缺點，無法包涵課本編成以後社會上新發生的問題，而新發生的現象和問題，是社會科教學最有價值的素材，教師應當隨時拈取，作爲補充教材。

觀念的偏差是影響社會科教學效果的關鍵問題。不知道從什麼時候開始，也不知道什麼人，把部頒課程分爲主科和副科，所謂主科包括國文、數學、自然，所謂副科包括社會、美勞、體育、生活與倫理等。因爲科目有主副之分，所以一般人都重視主科而不重副科，由於這種觀念的偏差，便產生非常嚴重的不良現象，中小學行政主管人員，聘請教師時，都聘請擔任主科教學的教師爲主，教學工作的分配方面也出現了怪現象，不能勝任教學工作的教師，大部份任教社會科，或者將社會科當着零碎或附件，分配給任教主科教師，作爲補足授課時數不足之用。因爲不重視社會科，教學支援或經費分配方面，也有了偏差，此乃若干年來，社會科教具不足或設備簡陋現象的主要原因。

觀念偏差所產生的另一種不良現象，就是特別重視自然科學，不能繼續升學的學生，固然很少機會從民族精神教育之教學中，了解國家之可愛，民族之可親，從而培養其愛國情操，繼續升學的學生，因受自然科學發展的影響，大部份擠向理工科，同樣沒有機會接觸社會科學，對國家民族缺乏了解，焉能產生敬愛之心！

欲要使國小社會科教學發揮正常功能，培養忠勇愛國之健全國民，當務之急：第一、積極修訂教材或從事新課程之實驗研究，配合社會變遷與時代之需求，使社會科教學社會化、生活化。第二、提高教師素質，培養能教、會教且願意從事教學工作的理想教師。提高教師素質的根本問題，不僅要求接受師範教育的學生，作如何之改進，更重要的則是重新評估負責師資培養機構的組織結構，名師才能出高徒呀！

（李緒武國立政治大學教授本會社會科課程研究委員）

杜威的知識論

■ 昌 錦 邱 ■

一、前 言

杜威是美國二十世紀裡最偉大的思想家與教育家，其對民主之信念與所稟持的教育思想和主張，不僅影響了美國現代教育制度之發展，也影響了世界上許多國家教育制的建立。曾與杜威共事最久的克伯屈（William H. Kilpatrick）對於杜威學說思想所產生之影響，說得極為中肯，他說：「杜威幫助我們，對於一切事物，看得更廣、更深、更真。杜威對我們，幫助最大的，也許在指示我們，任何事物的研討都可以用科學的方法。他使我們認識：常識、科學與哲學應該聯在一起，永不分離。三位一體，互相關聯。哲學不再脫離人生，用些玄妙的語句，高談闊論。杜威的哲學，不是死的，而是活的，在人間活着，說的是我們的話，想的是我們的問題。其目的不外使我們此時此地的生活，變得更好一些，而且今後還會更好。」（註一）由此可知，杜威之影響是相當廣泛深遠且具體實際的，特別是教育上的影響更大。至於其教育思想與主張，當然和其哲學思想有很密切的關係，尤其是受到其所持之知識論的

看法之影響更大。本文即就其所持之工具主義的真理論與其所產生之結果的角度，加以探究略窺杜威哲學思想中有關「知識論」之觀點。

二、工具與實驗主義的真理論

杜威認為「知識」不是一些分離孤立自己完足的東西，而是包羅在用於維持和發展生活底方法裡面的。（註二）知識的功用是要使得一種經驗能夠自由的用於其他經驗。（註三）真正的知識，在使環境適應我們的需要，並使我們的目的與慾望適應環境。（註四）換言之，所謂知識，是我們能知覺一個對象所有的種種關聯；知覺了這種種關聯，就能決定這種知識在某種境地裡面能否適用。（註五）他在「安定的追求」一書中，強調「追尋安全」，為其哲學的中心思想。他說：「人類生活的世界充滿了不安與危機，他不得不追求安全。所用的方法，可分兩類。一是求神問卜，奉獻犧牲，這是迷信的方法。另外一個辦法，是發明工藝克服困難：種田織布、建築房屋，把可怕的火變成有用的恩物，與別人聯合互助共同謀生。這個方法是運用行動去改造環境。原始的人，沒有我們現在所有的安全保障。生老病死，災禍瘟疫，戰爭飢荒，永遠使他不安與恐懼。自己沒辦法解決，祇好求助於神仙鬼怪。人類進化後，哲學就漸漸的替代了宗教。」杜威更與傳統的哲學不同，將其哲學那座菩薩，從九霄雲外，搬到人間，不再令人墮入五里霧裡，無所適從。他使哲學有了新的面貌與新的目的。認為哲學中所探討一切知識，乃試圖解決人生問題，而且變成生活的一部份，亦即以理解人生為起點，以改善人生為宗旨。（註六）如上所述，杜威認為知識乃起源於實際的需要，而一切觀念、意義、概念或理論，乃是些工具，用來改組疑難的情境。那麼，在執行此特定任務的結果中，尋求觀念或理論的效性和價值的標準，乃是邏輯上必然的結論。質言之，我們依照觀念而行動，如不能祛除疑難而反增加混亂，這觀念便是謬誤的；反之，則這觀念便是真的。因此他於「哲學的改造」一

書中即曾說：「我們只能憑觀念的結果來判斷觀念的價值。」這便是真理的標準。（註七）因此，杜威的真理論也常受到他人之誤解，批判者常引威廉詹姆士（William James）所說過的一句話：「它（觀念）是真的，因為它有用。」而與杜威之真理論混為一談，認為真理是和「滿足」或「效用」混而為一。然而實際上，杜威是反對將真理和滿意或效用混為一談的。他對於詹姆士在其「實用主義」中所引述關於他對真理的說法，認為是徵引失實。他說：「既然詹姆士曾經以為我說過『真理乃是令人滿意者』，我要指明我從未將滿意和一個觀念之為真，視為一事。除了由於把觀念當作一種探討的假定，當作一種試行的辦法，施用於外界而能完成了它所企圖完成的任務，所產生的一種滿意。」所以依杜威的觀點，一切真理雖可產生滿意，可是一切令人滿意的觀念並不即是真理。一個觀念必定要完成了他所企圖完成的任務，才成為真理。因此，令人滿意並不是構成真理的充足條件。一個結果可能在別方面令人滿意，可是它如非由於受一個特定的觀念的領導而生，便不能使此觀念成為真理。所以要判斷一個觀念之真偽，依杜威之看法，不僅憑其結果，還要憑其企圖。關於此點，摩爾（More）之舉例，最足以說明。摩爾說：「關於齒痛的觀念，成為真理，如其將此齒拔去而除掉了痛苦。假如這個牙齒拔去，並未除去痛苦，縱然能引起其他更大的滿足，例如盲目復明，這個觀念並不因此而成為真理。……觀念乃是為了特定的目的，所提出的事物間的關聯；當它依着提出的方式而行得通時，它便是真的。」摩爾此段話，對於杜威的真理論，可說格外切合。而事實上杜威即因不滿意詹姆士對於真理的寬泛解釋，乃將其哲學思想改稱為工具主義或試驗主義的。（註八）

威爾杜蘭（Will Durant）於其所著「西洋哲學史話」一書中，對於杜威所持之觀點亦有所評述。在杜威看來，「思想」，它也像四肢、牙齒一樣是一種器官，是一個再適應的工具。意念是想像的接觸和實驗的調和。但這並非是被動調和，也不純粹是史賓塞所謂的適應。「一切反應之重點，即要求控制環境之慾望。」亦即要使人學習如何去控制環境、再造它、以及探求其目標。所以思想它始於困難，然後定一假設，從此一假設而成為前題所尋找之結論，最後將此假設加以觀察及考驗。所以杜威認為「思維之第一特質，是面對現實——調查、探究及觀察」以解決實際生活上所遭遇之難題。（註九）

在杜威看來，「真理」是由「調查證驗」來決定的，所謂調查證驗，即是一種在控制或指導下的變化，使某一不確定的情況成為在構成特徵及其與外界關係上的確定不移的情況，亦即將原有情況的構成要素轉換為統一的整體。真理亦即一種所有加以研究的人最後都表示贊同的意見。杜威的真理論，雖然如此嚴謹，可是現代的哲學家仍有不少人對他有所誤解與批評，如羅素（Bertrand Russell）即是。他對於杜威的批評，仍以爲杜威主張「令人滿意的即是真的。」他認爲杜威也像其他人一樣把信念分爲兩類，一種是好的，一種是壞的。一種信念在某一時期可能是好的，而在另一時期又可能是壞的，一項信念是好或是壞，端視其所激發的行爲「滿足」或是「不滿足」而定。因此羅素曾於其「西洋哲學史」一書中曾舉一例取笑杜威說：「假使有人對我說：『今天你早餐時喝了咖啡嗎？』假如我是個普通人，就會回想我是否喝了咖啡。假如我是杜威的學生，就會說：『等一等，在我告訴你之前，我必須做兩項實驗。』第一步使自己相信的確喝了咖啡，並研究其後果；然後使自己相信沒有喝咖啡，再研究其後果。我必須把這兩種後果加以比較，決定那一種更能『滿足』。假如有一方面佔優勢，我就答覆這個問題，假如無法定優劣，我就必須坦承不能答覆這個問題。」（註十）不過羅素所設之此例以挖苦杜威是不公平的，因爲杜威曾一再否認把「滿意」和「真理」混為一談。

由於杜威對真理的觀點如此，因此他對於傳統的真理論也有所批評。他認爲傳統的真理論有二種：一爲「摹本說」，另一爲「貫通說」。所謂摹本說，乃以爲真實的觀念，必爲實在的好摹本，倘非好摹本者，即非真觀念（真理）。換言之，凡觀念與實在相符合

的則爲真；反之，不相符合的，則爲錯誤的。杜威並不同意此種說法，他認爲觀念所要符合的，不是既然的事實，而是依着觀念行動所產生的結果。雖然他也承認觀念須與事實相符合，但是所符合的不是認知作用發生以前的事實，而是根據觀念而行動以後所發生的事實。並且要求觀念和事實相符合，除了依著觀念來行動，依其結果來判斷外別無可能。即以前面所舉喝咖啡的例子，正因記憶不清始生問題，既生問題，只得以觀念作爲行動的領導，憑行動的結果，來決定會否飲用咖啡。在解決這問題的歷程中，觀念所符合的乃是它所生的結果而不是觀念發生以前的事實。如只是觀念發生以前的事實，既無需符合，也無從符合的。所以杜威說：「假使一個觀念或一個理論，主張與實在或事實相符合，這種主張，惟有在見諸行動以後，看這種觀念或這種理論所生的具體事實的結果如何，才能加以證驗，才能證明或否認。假使在根據這種觀念或理論而行動時，我們發現了它所含蓄的或要求的事實，那麼這個觀念便是真的。一個觀念或理論，符合事實，因爲它以經驗爲中介引致了種種事實，這種事實便是它的結果。」（註十一）由此可見羅素對杜威之批評，正是杜威之真理論所否認的。而我們可說，杜威所認爲屬於真理的觀念，必須經客觀的或科學的（如果可能的話）試驗，且能得到滿意的結果才是。亦即觀念的眞理性，端視當此觀念付諸行動時，其所客觀觀察的結果如何而定。（註十二）

至於另一傳說的真理論「貫通說」，以爲凡一判斷與其他判斷相容，一切判斷全部可以成爲貫通之系統者即爲眞知識。杜威對於此說法，亦根據其工具主義的觀點有所批評。他說：「貫通純是屬於心理的，如未經試驗證明，只屬於臆說的範圍。」又說：「凡觀念不因其增廣而成眞。」依其見解，任何觀念只是與其他聯念，或一個觀念的系統相貫通，還只是臆說，不能成爲眞理。惟有以此臆說爲領導，付諸行動的結果，才能證明這種臆說的眞妄。總之，觀念之成爲眞理，不是由於和先前的事實相符，也不是由於和其他觀念相符合，而是由於和依觀念而行動的結果相符合。既然觀念所賴

以證明爲眞的，不是觀念發生以前的事件，而是它發生以後的結果，所以一切知識成爲「前瞻的」，而不是「後顧的」；成爲「假定的」和「暫時的」，而不是「絕對的」和「固定的」。因爲它常是要受將來的知識和未經預料的事實加以矯正的。我們的智慧要完成適應自然和社會環境的使命，必須時時向前展望，時時顧及新穎的事物，在此情況下，個性獨創和社會進步，便有其地位。這便是杜威知識論的特色，而這種特色，也使杜威在知識界產生了有如哥白尼式的革命。（註十三）

三、知識論的結果

杜威此種知識論的觀點，所生的第一個重要結果，是「知與行的合一」，甚且是「寓知於行」（註十四），即一切知識，須賴行動的踐履與經得起事實的考驗證明。自從哲學在希臘開始以來，「實行」、「行動」在知識的構成方面，一直是被忽視的。因爲傳統上一直將知識視爲對於先前實在的摹擬，而實行必然會對於實在有所改變，而此種改變便被視爲迷失了知識的對象。因此，「實行」必然就不被重視了。杜威既已排斥傳統的知識概念，便認爲知識只是爲實行而起，也只是由於實行而得。知識由於實行而得，乃因一個觀念、一個理論，惟有賴行動而方能證明。如此看來，實行不但不是知識的障礙，反而成爲知識的必需條件了。所以知與行不僅不相衝突，反而是相輔相成的。知與行如此合一，甚且寓知於行了，則一切純粹知識和實用知識的對立，偏於勞心而得的知識和偏於勞力而得的知識之對立，便失去了它們的哲學基礎。而一切二元的觀念，均爲聯接（繼續性）的觀念所取代了。（註十五）

其次，杜威對於知識本身的精益求精和組織成獨立完備的系統也並不忽視。他認爲認知起源於特別的觀察，由於觀察而確定問題；認知也終止於特別觀察，由觀察而證明臆說。他在所著的「民本主義與教育」中，曾說明經驗的發展，以實際活動爲起點，以科學知識爲終結，亦希望教育歷程超過爲實行而求知的階段，而達於爲

求知而求知的階段。由此可見杜威的知識論，雖注重實行，可是並不囿於實行。他雖主張一切知識起於實行，也成於實行，雖然把知識看做解決實行問題的工具，可是有一部分人專門研究工具，也是社會分工所必需。不遇工具雖可精益求精，本身並非目的，即便是純粹科學家，仍然不能忽視其研究對於社會的責任。（註十六）對於此，杜威曾說：「我的實效論是說，凡知識都牽涉有行動，而不是說知識屈居於行為或實踐之下。在我的理論中，和真理有關的後果只有一種，即經過一個假設所引導而獲得的運作結果。」（註十七）又說：「我並沒有說，思想為行動而存在。恰恰相反，思想乃為了特定的結果，為了直接的價值，等等而存在。」由此可見，思想之為行動而效力。領導行動入於適當的途徑，乃是為了要獲得人們在確定的情境中所企求的結果，而不是為了行動本身。行動正如思想，都沒有為自身而存在之理由。思想與行動，同是為了人們所追求的直接幸福而存在的。（註十八）

杜威的知識論的另一個重要結果，乃是強調「智力」(Intel-ligence)在認識作用中，具有更重要的功能。在任何其他學派的知識論中，均沒有賦予智力以如此重要的功能。如在經驗論中，心靈只是視為被動的接受外界的印象而毫無增損，智力顯然是無用的。所以一切知識在經驗論、理性論、實在論和觀念論中，都只是複述的和回顧的；只是符合實在，並不能改造實在的。惟有杜威才認為「智力是創造的」。所以杜威在其「經驗、知識及價值：引言」一文中，曾說：「『智力』一詞之能代表我的要旨遠超過『知識』之為義。」「『知識』乃由於問題之出現而引起的個別(Special)致知的產物；而『智力』則係由這些個別致知產物所合共帶出來的意義累進的滙積。」（註十九）同時智力並非超覺的實體，它是在經驗中自然化(Naturalised)了（即由後天許多經驗累積所形成）；它是和判斷相關聯的（即知覺了種種關聯，就能決定這種知識在某種情境裡能否適用）。惟其如此，所以才能創造實在。質言之，它是和對於目標的選擇，對於達到目標方法之選擇相關聯的。

。它不是實在的旁觀者，它要在實在中創造變化，以滿足人們的要求。它乃是反省活動之有效方法，即參酌利用各項考查以獲得啓示性的論據，從事物質的分析將論據弄得更純淨精密，閱覽各種讀物資料以獲取有用情報，運用許多文字與計算以便經營所採取的觀念或假設的旨趣。（註二十）因此杜威說：「思想、理性、智力，不管我們如何稱呼，根本都是一個形容詞（說它是副詞更好），而不是一個名詞。這乃是活動的一種傾向，行為的一種性質，能預料現實事情的結果，並利用預料的結果，作指導行動的計劃和方法。」如此說來，在傳統哲學中，「理性」是一個實體，一個旁觀者，被動的注視現成的實在。但是在杜威的看法中，智力却成爲一種「功能」，參與了實在的創造和改造。（註廿一）並且「智力」是與「有意改造環境的活動」彼此繼續連貫（註廿二）。

四、結 論

杜威之知識論強調「繼續性」而反對「二元對立」之觀點。他認爲人既是世界活動裡面的一個參與者，因而知識乃是一種參與的活動，知識的價值全靠知識的效能而定，知識決不是一種冷眼旁觀的廢物。（註廿三）同時，因人所處之環境變動不居，人爲適應環境，因此個人所具之知識與經驗，亦須不斷地重組改造，因而就具有繼續性。

杜威認爲所謂「知識」，乃是我們能知覺一個對象所有的種種關聯，知覺了這種種關聯就能決定這種知識在某種境地裡能否適用。亦即知識的功用，是要使得一種經驗能夠自由的用於其他經驗上。一個合於理想完備的知識，須能使人明瞭許多互相關聯的精密的內容，由此可以利用任何過去的經驗，藉以解決新經驗裡所遭遇的問題。真正的知識，其意義是能在很大範圍的種種習慣中，選出最適用的習慣，藉以應付所遇的環境。所以一種真正的知識具有二種作用：

(一)可增加我們宰御環境之能力（具有效率之實用價值）。

(一)用知識來決定新經驗，即使不能達到宰御之目的，但也可增加經驗之意義，亦即能獲得增加「智力」之酬報。

知識的內容雖是已發生的事情，但是知識的參證卻是將來的，是前瞻的。因為知識供給我們種種方法，藉以瞭解仍在進行，仍待着手辦理的事，或藉此使這種事情有意義。(註廿四)

就知識的方法論言，有二個相反的觀點：一為「感覺主義」，一為「理性主義」。前者偏重「特殊」，後者偏重「普通」；或可說前者偏重「事實」，而後者偏重「關係」。杜威認為一種真正的知識裡面，「特殊化」與「普通化」之作用，乃同時並進相輔相成的。因為如果沒有因感官的主動反應所區分的「特殊」，我們便沒有材料可供給我們知識，那麼我們在「智力」方面便無由發達。如果不把這些特殊放在已往更大經驗所造成的種種意義關聯上——如不用理性或理想——那麼種種「特殊」也不過是刺激感官的作用，毫無意義可言。因此，刺激感覺之作用與思想之作用，即在使一個經驗叫其他經驗得着它的指導，因而增加它的意義。亦即要把舊經驗用於新經驗，使經驗由此重新組織改造，由此維持個體生活的繼續一貫性與圓滿的適應。(註廿五)

總之，杜威所認為的「知識」，並不僅是我們現在知覺到的事物，它乃包含我們「有意識的」用來瞭解現在發生的事情的種種「習慣」；它包含使得我們的行為動作聰明的一切習慣；它使我們能讓環境適應我們的需要，又能使我們的目的與慾望只能適應我們所處的環境。所以「知識」不是死的，乃是一「實行的動作」，它使我們所有的許多「習慣」裡有幾個呈現於「意識」，使我們徹底明瞭「我們自己」和「我們所生活的世界」間的關聯，由此可以解決我們的困難，進而尋出一個坦途來。(註廿六)

因此，我們可以發現杜威所認為的真知識，具有下列三種特質：(註廿七)

(一)實用性：知識之所以產生乃在恢復人與環境間之不平衡，尋求新的適應狀態。因此真正的知識，都有附於有效率的習慣之實

用價值。(註廿八)

(二)行動性：知識是行動的工具，真知獲得亦必由行動、實踐中產生。

(三)創造性：杜威認為知識的內容雖是已發生的事情，但是知識的參證却是將來的，卻是前瞻的。因此，知識不是永遠不變的，知識乃適應環境之需要，它是可變的，進步的、可創造的。

附 註

一、拉特納著，吳克剛譯：杜威學說概論，世界書局，民國四十二年，第二頁。

二、杜威著，許志清譯：哲學之改造，商務人文庫，民國五十七年六月台二版，第七十至七十一頁。

三、杜威著：民本主義與教育、商務，民國四十九年台一版，第六一五頁。

四、同註一，第四頁。

五、同註三，第六一六頁。

六、同註一，第八至九頁。

七、吳俊升：杜威的知識論，輯於「教育與文化論文集」，商務。民國六十一年，第二六九頁。

八、同上註，第二七〇至二七一頁。

九、威爾杜蘭著，許大成等譯：西洋哲學史話，協志出版公司，民國五十九年十三版，第四八六頁。

十、羅素註，邱言曦譯：西洋哲學史，中華書局，民國六十五年第九一九至九二二頁。

十一、同註七，第二七二至二七三頁。

十二、Kneller, George F., Introduction to the Philosophy of Education, John Wiley & Sons, Inc., NY, 1971, p. 25.

十三、同註七，第二七三至二七四頁。

丙同註一，第四頁。

亥同註七，第二七四頁。

夫同註七，第二七五頁。

右杜威：經驗、知識及價值：引言，輯於陳伯莊編選之「美國哲學

選」，今日世界出版社，民國五十年，第一一九頁。

大，同註七，第二七六頁。

六，同註十七，第一一六頁。

手，拉特納選編，趙一葦等譯：杜威哲學，教育部出版，民國四十九

年，第六〇八頁。

壬(1)同註七，第二七六至二七七頁。

(承32頁)

，腦子裏強記就是「考古題」，一味拼命爭取獎牌(狀)，學科總分名列前茅視之為最終目標，家長額外強迫孩子學琴練唱，望子成龍，將來成為「明星」，而為人父母往往不顧及其興趣，智慧與潛能，操之過急，落得堰苗助長之下場，使得他們的精神苦悶，身心失去平衡，食慾不振，營養不足，何苦來哉？我想健康是人類幸福之根源，注重每日攝取所需的熱量和食物，選擇質量之均衡，協調組織之功能，維持正常的發育，然而減輕其課業負擔，提供快樂的情境，自動自發去博覽群書，多方發展自我，對問題之探索，有充分的時間思考，有充沛的精力研究，有充足的智能創作，成為一名靈活的兒童。

以父母親的氣質和理性，來化解兒童的紛爭且變化兒童的行為。家長的氣宇軒昂，當然與其教育程度，工作歷練和知識水準有相對關連，有段小插曲舉出言之，有次我在台北市美國朋友蓋端(Gary Lloyd)的家庭做客，他的二個兒子和女兒，在社區公園，與中國的孩童玩「跳格子」遊戲，由於雙方語言不通，規則不詳，發生不友善的衝突，山姆(Sean)和邁克(Mica)氣哭了，布倫黛(Brenda)氣憤的回家，告訴爸爸鄰居的孩子「攻擊」哥哥

(2)同註三，第六一一至六一二頁。

壬同註三，第六二三頁。

壬同註三，第六一二頁。

壬同註三，第六一六至六一八頁。

壬同註三，第六二一至六二三頁。

壬同註三，第六二三至六二四頁。

壬葉學志：教育哲學，華視公司附設中華出版社，民國六十九年六

月再版，第卅四頁。

天同註三，第六一八頁。

(邱錦昌國立政治大學教育系講師教育研究所博士班研究生)

，蓋瑞理智的說：「寶貝！你們的中國話要加油啊！」「你知不知道現在太陽的位置，玩太過火了，你們沒有理由說出在外之不悅了。」「好了你媽咪已做好豐富的晚餐，全部去洗澡吧！」他不坦護自己的孩子，反而把握臨機的教育，憑著高操的氣質涵養，用理性的說話藝術，化解子女在外的委曲，也不為他們幫腔，找對方的孩子理論，助長其絕對性之行為。

建立雙軌交流的「親情關係」，培育優秀的新世代，投入建國行列。在家庭常做單向的「說教」，就變成「注射式」的灌輸，未必真心的接納，意見的反應不易吐露心聲，爲了上下通情達意，建築一座雙向交流道是不可或缺之急務。爲人父母者儘量減少不必要的社交外務，親身照顧子女的功課，親切照拂他們的起居飲食，多做接觸性的「掛鉤」，以談天方式中，讓其誠懇的表達己見，藉以瞭解孩子的心理狀態和行為傾向，俾益於預防導正和週詳處置，促進少年身心健全發展，免其誤入歧途。學校所舉辦的「母姊會」、「媽媽教室」，或「教學參觀日」，家長能屆時赴會，對子女富有激發向上之作用，也發揮「親職教育」之功能，使學校與家庭密切配合，塑造兒童成爲活潑潑的好學生，堂堂正正的中國人。

(黃必嶸苗栗縣大湖鄉華興國小教師)

價值與小學教師

■ 周 經 媛 譯 ■

「一個老師是否該關心學生的價值發展？」這是一個事實上不該有的疑問，因為在師生共同的生活中心，無可避免地，老師會對學生各方面的發展產生重要的影響。尤其在低年級階段，教師是兒童學習的主要對象；雖然教師到底會對兒童的那一方面造成什麼樣的影響，尚受許多因素左右，但是兒童會自教師的言行舉止中，體驗到教師的價值觀，則是無庸置疑的。

我們只要在教室中觀察一位老師的行為，就可以歸納出這位老師的價值觀，知道對這位老師來說，什麼是值得獎勵的，什麼是重要的，什麼是值得特別注意的。如果這位老師因為學生打破了一瓶漿糊，而責罰他或給他難堪，那麼很明顯地，這位老師視漿糊（物質）比學生的感覺更重要；如果這位老師因為學生的作業做得不夠整潔而撕掉它，那麼，這位老師是重視整潔甚於學生的心血及感覺。反過來說，如果這位老師幫助學生看清各種可選擇的途徑，並鼓勵他自己做決定，則這位老師尊重學生為活生生的人；一位能真正尊重學生存在的老師，比較不會操縱學生，或替學生下判斷。在教室裡，我們的確可以很明顯地發現，老師們是如何的在與學生互動當中，透過可見與不可見的方式，自然而然地以其個人的價值觀對學生產生影響。

現在讓我們看看，老師的價值觀又是如何形成的？價值與態度既是學習來的，也是非學習的；迄今，對於「價值是如何產生的」具體知識仍然極少。人類學家、心理學家以及兒童發展的專家，已

將探索的觸角伸到了兒童生長的文化環境、家庭以及學校。他們提出一種看法：兒童吸收他所處社會、家庭中的價值，就像他呼吸空氣一般，在不知不覺中進行。在家裡，他依其所看到、聽到、體驗到的價值及態度有樣學樣；當生活的範圍擴至社區、學校甚至更廣時，他則可能進一步比照他所認同的對象之價值依樣畫葫蘆。正如一些人說的：兒童必然會認同於他人，並毫不知覺地接受其價值。

事實若果如上述，則人類似乎是決定論下的犧牲者，毫無個人的自覺及自主性。然而，話說回來，我們倒也不必為了證明人類確有自覺及自主性，而否認文化、家庭的影響力。事實上，在生命的各個階段，每個人都可能有機會探討自己的感覺或所學的新知，藉以發覺自己既有價值中的不協調處，進而修正，甚或全面的改變自己的價值觀。生命中每一個抉擇的時刻，就是我們修改價值觀的時刻；人一生中的抉擇無數，則價值觀會不斷地在修正當中。

既然教師對兒童價值觀的形成、修正有其影響力（這點無庸贅敘了），那麼，當教師本身的價值系統未經探討而充滿不一致、矛盾時，則會造成兒童模仿上的困擾。以下這些問題，教師可以經常用以自問，以檢查自己的價值系統是否完整：

- 1 這件事真對我很重要嗎？
- 2 當那件事發生時，我的感覺是怎麼樣的？
- 3 我曾經做過多種考慮嗎？
- 4 在衆多途徑中，我會毫無顧忌地選擇此一途徑嗎？
- 5 我這樣說（做）到底是什麼意思？

6. 我做了什麼樣的假設？

7. 這種想法和我實際的行為相符嗎？

8. 我經常這樣做嗎？

9. 我該如何將這種想法付諸行動？

10. 下次，我還會這樣做嗎？

11. 我根據什麼說這是對的呢？

12. 爲什麼我會那樣做？

一位老師不但要經常修整、釐清自己的價值內涵，還必須時時注意自己在教室中的言行，是否與自認爲重要的價值相符合。舉例來說：我覺得我很重視「主動」，但是實際上，我在班級中是鼓勵學生主動呢？還是要求他們事事聽命行事？

若老師經常以上列問題自省，會發現這些問題也適合用之於課堂上。除此之外，還有其他方式可用之以幫助學生體認自己以及他人的感覺、學習考慮各種選擇的後果、學會做抉擇，而具備不斷修整自己價值體系的能力，並形成真正能指導其行爲的價值觀。例如：透過討論或表演，體會故事中人物的感覺及進退維谷的處境；利用創造性的表演或角色扮演，瞭解人處在不同情境下的心情，應該採取的行動，及此行動的後果；或者藉著角色扮演及討論的方式，認識人們常有的問題，或是學生在學校生活中會遇到的問題。另外，老師若能提供各種機會讓學生自己做選擇，並許多學生可參與的學習活動，則也能幫助學生發展完善的價值體系。在老師鼓勵學生自己多做考慮，要求學生解釋理由，以及幫助學生探索自己感覺的同時，學生的價值觀就逐漸形成了。

至此，我們可以發現，該有的疑問應是：教師本身持有那些價值，或教師如何獲致這些價值，是否對兒童價值觀的建立有影響？我個人認爲：教師本身持有那些價值，的確很重要，因爲這會影響他在教室的教學活動，以及他和學生互動的方式。但更重要的，卻是教師獲致這些價值的過程，以及這位教師是否保有對自身價值不斷探索、修整的態度。

就某種程度而言，我們所處的是一個多元性的社會，每一個人多少會遇到一兩個和自己持有不同價值的人。其實，有許多人並不知覺自己價值形成的過程，也有許多人的言行舉止，其所聲稱的價值不一致，照路易斯·雷斯（Louis Rathus）（譯者註）的說法，這些人並不算真正擁有了所謂的價值觀。許多專家學者們，不論是從發展、輔導或教育的角度談價值時，都強調了價值發展「過程」的重要性。因爲，獲致價值的「過程」，才是我們生命中的主要活動。而自衆多分析「過程」的研究結果中，我們發現：強行灌輸某種價值於他人是最沒有意義，也最無效的方式。如果我希望某人能建立一套真正能指導其行爲的價值觀，我不能強以我所擁有的價值加之於他。我所能做的，只是提供自己的價值，做爲對方發展價值過程中的一個參考罷了。

也許您已經發覺：這篇文章在兒童價值觀之發展的討論方面，基本上，非常着重對「人之所以爲人」的尊重。或許有老師說：我所教給學生的價值內涵，都是尊重人性的。然而，從社會科學家的眼中看來，許多老師在教室中的行爲，仍然只是舊習慣的反應，有操縱學生的傾向，甚至和自認爲重要的價值相矛盾。無庸諱言地，在今日這個時代，兒童的價值教育亟須加強。然則，惟有着眼於價值發展「過程」的教師，才能真正幫助兒童，在一個完善的氣氛下，建立自己的價值觀。

（譯者註）

路易斯·雷斯著有「價值與教學」(Values and Teaching)一書，從教育的角度談價值，對價值教學極有助益，今後將會陸續爲各位老師摘譯。

（摘譯自 "Values and the Primary School Teacher"
by Bernice J. Wolfson, Teaching Strategies
for Elementary School Social Studies

（周經媛本會助理研究員美國匹茲堡大學教育碩士）

外向性行為問題

的輔導策略

不善于表情的，擅長以哭鬧取勝；
哭鬧不得的，則訴諸於暴力。

■ 楊坤堂 ■

壹、前言

外向性行為問題即通稱的違規犯過行為或反社會行為，包括逃學、逃家、不合作、反抗、不守規律、濫發脾氣、撒謊、打架、傷害別人、搗亂、破壞行為、欺負弱小、粗語辱罵等（教育部，民國六十七年）。外向性行為違常青少年兒童又稱社會不良適應青少年兒童，其行為問題除上述行為外，尚含偷竊、粗暴、侵略性行為以及少年犯罪等。

違規犯過（delinquency）源自拉丁文 *delinquere*，意即「忽略」（neglect），其廣義的詮釋是：青少年由於疏忽而表現社會無法接納的行為。少年不良行為（Juvenile delinquency）係指非成人所犯的罪行，以及非成人所表現的社會偏差行為。從專業術語而言，少年不良行為的定義即觸犯違法事件，而年紀未滿十八歲者，但同樣的違法事件如為成人所觸犯，則稱之為犯罪（LEAA, 1974）。少年不良行為的廣義定義係指各種事件，從持續的違常行為到難於悔改的嚴重罪行（R.M. Lerner & G.B. Spanier, 1980）。

外向性行為問題中，少年犯罪的情形日趨嚴重。台灣省警務處統計分析七十四年一至六月全省發生的竊盜與暴力犯罪狀況，發現以十八歲以下的青少年最多，佔犯罪總人數的百分之三十六點九（中國時報，74.9.30）。少年犯罪不能等閒視之，因為少年犯罪損害公眾利益，破壞社會秩序與法律的程度，其實不亞於成人犯罪。如果從少年犯罪的時間性與發展性而論，其更具負性的震撼力。教育與司法等有關機構若不及早實施有效的預防與處遇措施，社會群眾不但今日要忍受少年犯罪之苦，而且明日更要遭受「成人犯罪」之害。同樣的道理，現在成人如不努力地做好青少年兒童行為問題的輔導工作，將來成人社會必得辛苦地推動青少年兒童犯罪行為的防制工作。

貳、輔導策略

由於青少年兒童行為問題的觀點有不同學者的說法，各種行為問題的分類有部份重疊的現象，各類行為問題的產生有相互轉變的可能，而且，行為問題的輔導有各種學派的對策，因此，青少年兒童問題行為的輔導並無「放諸四海而皆準」，或「畢其功於一役」的策略。不過，一般而言，青少年兒童行為問題的輔導策略可彈性運用下列五項對策：

策略一：分析行為的本質與特徵，裨益行為的預測、評估、控制與引導，以期達到防微杜漸，防患未然的輔導效果。

策略二：瞭解問題行為的成因，冀能正本清源，標本兼治地處理青少年兒童的行為問題。

策略三：認識青少年兒童行為問題困擾自己與妨礙別人的嚴重程度，藉以針對問題的輕重緩急，採取適當而必需的處遇，以發揮危機仲裁的輔導效率。

策略四：提供及時的情緒淨化（或洗滌）技術：當青少年兒童面對或置身於危機狀況中或潛在性緊急情境時，最需要成人社會提供及時的支持，像「情緒急救（Emotional First Aid）」，協助其突破困境，安渡難關。

策略五：經由正式與非正式的診斷（或評估），確定青少年兒童行為問題的類型後，採取科際整合與協同工作的方式，以各種處遇方法，從不同的層面，協助青少年兒童解決其行為問題，藉收治療、預防與發展的輔導功能。

因為外向性行為問題的項目不少，各家的處遇方式也有所出入，是以，僅能概括性地介紹外向性行為問題中較具破壞力的侵略性（或攻擊性）行為問題的輔導策略（H.F. Clarizio & G.F. McCoy, 1983）：

「普遍但無效的策略

（一）縱容青少年兒童的攻擊（或侵略）行為（Permitting

Aggression）：

有一種盛行的觀念認為，個體均有「攻擊驅力」，必須時加排

除，這種情緒的釋放稱為滌除作用（Catharsis）。雖然滌除作用理論廣受接納，但甚少實證支持其具有減少外顯攻擊行為的作用。滌除作用理論的觀點是，攻擊（侵略）行為的釋放（即攻擊行為如果被允許不受約束或限制地表現出來），可以減少或消除其攻擊行為。事實上，其結果剛好相反，因為在一種縱容放任的氣氛中，兒童對懲罰的害怕畏懼愈少，其自制行為也愈少。

滌除作用對退縮行為的青少年兒童或許是適宜的，但應用在過度攻擊性的青少年兒童顯然是不妥當的。因為鼓勵攻擊性兒童表現其侵略行為有三種不幸的行為後果：

- (1) 增強青少年兒童的錯誤信念，認為過度反應的攻擊行為是正常的、被預期的以及被准許的。
- (2) 增強其錯誤的期許，以為只要一有憤怒的情緒，就有表現出來的必要。
- (3) 對其週遭的人，像兄弟姐妹、朋友或同學，提供不良的模樣，因而增加問題傳佈的可能性。

雖然，拳打腳踢「布小丑」等物體，能滿足心中充滿敵意的青少年兒童，但這種滿足卻是其攻擊行為的增強物。因此，把青少年兒童的攻擊行為導向無生命的物體，並不能減少青少年兒童的敵意行為。暴行產生暴行，攻擊終歸導致更多的攻擊。

（二）忽視青少年兒童的攻擊行為：

忽視攻擊行為雖然有時可能減少或消除青少年兒童的攻擊行為，然而，青少年兒童有時表現罵人、惱人以及對立（反抗）行為，乃因為青少年兒童不必對這些行為負責，而且，還可以從中取得自己想要的酬賞。因此，忽視往往使行為者從中有所獲益，進而增強其攻擊行為。另外，攻擊行為本身如屬有害的，具有傳染性的，或嚴重地侵害他人權利時，則「忽視」策略是既不可行，也不合宜的。忽視還有一項實際的危險，即准許或不關心青少年兒童的攻擊行為，其結果是造成青少年兒童行為表現的失敗與偏差。

（三）體罰攻擊者：

體罰在初期能有效地立即終止青少年兒童的不良行爲，但體罰最終却是處理攻擊行爲效果最小的方法。體罰有時是攻擊行爲的增強物，因爲體罰也是一種成人社會的注意，因此，體罰強化了青少年兒童的攻擊行爲。體罰的另一種危險是，成人以暴力處理衝突的行爲，對攻擊性的兒童是一種示範作用。研究證明，家長採用高壓式管教，其子女較具有攻擊同儕的傾向。「家庭暴力」比社會地位、電視暴力節目、早期的社會化挫折、以及其他因素，更能造成子女的攻擊行爲。「不同文化家庭研究」顯示，挪威人與芬蘭人的家庭以體罰爲管教子女的主要方法，其子女比一般家庭（即不採行體罰的家庭）的子女更具有敵意與攻擊行爲。總之，體罰的採用，提供一種攻擊的學習榜樣，也使得暴力的使用合法化，同時，青少年兒童經由觀察成人社會的暴力行爲，而學會使用暴力來解決自己的衝突。

二、較不普遍，但較有效的策略

一般而論，成人社會對青少年兒童（子女或學生）的管教方式有下列三種模式：

既縱容又懲罰，這種管教方式可能使青少年兒童變成相當高攻擊性的，甚或變成了少年犯罪者。

既限制，又懲罰，這種管教方式可能使青少年兒童變成社會退縮行爲，或「內在懲罰」的個體。

既不過度限制，也不過度縱容，這種管教方式可能是處理青少年兒童外向性行爲問題的良策。對攻擊行爲採非縱容的態度、強化利他的行爲、以及建立非攻擊性的環境，是輔導青少年兒童攻擊性行爲的有效策略。

（一）對青少年兒童的攻擊行爲採取非縱容的態度：

家長、教師以及其他教育與輔導工作人員必須讓青少年兒童知道，其過度攻擊行爲是不被容忍的，是受禁止的。而且自己的憤怒情緒並不能替自己的破壞行爲，以及對別的人身傷害行爲辯護。行爲違常青少年兒童置身於規範確定而明顯的環境下，其行爲表現比較正常而良好。因此，特定的生活常規是有用的。是以，高度攻

擊性的青少年兒童應該接受適當的管教，而不應該任其野生野長，自生自滅！由於外向性行爲違常青少年兒童的自我控制力的不足，外在監督（external surveillance）是必需的。但逐漸受到重視的是，協助當事人採用自我控制技巧來處理其障礙行爲。其敵對行爲必須加以制止，但必須採取體罰以外的技術。其中，控制攻擊行爲的最有效方法之一是「隔離青少年兒童」。當青少年兒童受到「社會放逐」之際，其不被接受的攻擊行爲立刻得到其應有的行爲自然後果，而終告減弱或消除。

（二）強化利他的行爲：

處理青少年兒童攻擊行爲的任何真正有效的方法必須包括主動而積極地鼓勵當事人的合作與建設性的社會互動行爲，任何跟攻擊行爲相反的行爲或活動都應鼓勵。青少年兒童不可能同時表現又利他，又攻擊的行爲。研究證明，對青少年兒童的積極（例如合作）的言談給予注意，也能增進其積極（合作）的行爲。除了對青少年兒童所表現的利他行爲加以直接的增強外，可直接地建議當事人多項處理其攻擊行爲的可行方法，藉此引導當事人以更可接納的方法來解決問題。外向性行爲問題青少年兒童需要學習「衝突處理策略」，成人社會要教導青少年兒童在衝突情境中應說什麼或做什麼，諸如商議、談判、協議、折衷處理、和解、輪流、道歉、不帶威脅的解說或辯解、幽默的使用、迴避、尋求協助、抓籤（或擲銅板）做決定、交換、或展緩（延擱）到對方（或大家）心平氣和時才處理衝突問題等。

青少年兒童生活中的關鍵人物（父母、師長等）可藉自我控制與合作的示範，以提昇或改善青少年兒童的自我控制力。例如，成人面對不如意的事情或置身逆境時，不暴怒、不發火，而能保持鎮靜，表現對別人的體諒，以及表現處理困境的技巧，這些都是教導青少年兒童自我控制的示範作用。當青少年兒童看到別人，尤其是自己所敬愛的人，表現同情、助人與分享（或分擔）的行爲時，青少年兒童也可能學著這樣做。因此，成人與青少年兒童之間的關係

，如具有溫情和關心的特徵，能提高青少年模仿成人社會的行為。

引導青少年兒童注意自己的行為對別人所造成的不良後果，也能激起青少年兒童同情別人的苦難，以及承擔自己造成別人的不幸的責任。培養青少年兒童關心別人以及社會責任感，能鼓勵其自我引導，以及減少其外在控制的需求。另外，成人社會對青少年兒童解說別人的無心的攻擊行為，也可能協助當事人抑制其報復行為，進而鼓勵其「親社會行為」。研究指出，當青少年兒童知道成人或同儕對他並無攻擊與阻撓的企圖時，青少年兒童即不會心生怨恨。總之，強調助人、合作以及其他與攻擊行為相反的適應方式的價值，才能改善青少年兒童的偏差行為。但在這個強調「自我出頭」與「自行其是」重於「關心別人」與「服務他人」的社會，要提昇上述行為的價值，誠非易事，的確需要相當的努力。

(三) 建立非攻擊性的環境

當前的環境中，若存在著與過去攻擊行為有關的因素，可能引起當事人表現更多的攻擊行為，因此，必須盡量減少環境中能引起攻擊行為的情境、人物與物體等。研究顯示，兩組五歲到八歲的兒童參與不同的遊戲，一組參加攻擊性的遊戲，一組參加中性的遊戲。攻擊性遊戲的主題是牛仔與印第安人，騎兵與印第安人，或海盜等，兒童玩有攻擊性的玩具，表現較多不適當的攻擊行為。中性遊戲的主題是車站、農場、馬戲團或商店，兒童玩中性玩具，表現較少的攻擊行為。同樣的道理，如果兩個經常打架的男孩碰在一起，最好把他們互動的可能減到最低限度。因為兒童處在一個跟過去引起攻擊行為相似的環境，比較容易表現攻擊行為。而且，兒童看到他過去的受害者，也可能再度引起攻擊行為（在過去表現哭泣的、讓出玩具物品的、或退縮的受害者，較易再被攻擊）。減少或消除產生屈辱、衝突和剝奪權利的情境，是屬於有效用的預防措施。具有攻擊性的青少年兒童最好安置於六人或少於六人的小團體中，或指派他們獨自在一種工作區（task area）活動，例如，攻擊性兒童在每天的學校生活中，可能有其特別令人頭痛的時刻，這個時候

最好把當事人安置在「私室（Private Office）」，如此較能協助其表現正常行為。

叁、個案實例與其輔導原則

一個案實例：

小華，六歲大，是學校裏最令人頭痛的兒童。學校經常把他送回家，因為他惡意地攻擊其他兒童。他曾經對大人口出髒話。除了欺負弱小，打人、咒罵別人，和破壞東西以外，他還踢人，要別人匍匐爬行。他已經接受過學校輔導老師的輔導。學校當局認為他們無法處理他的行為問題。學校準備把他轉介到有關的機構，接受診治。

學校輔導老師把小華轉介給專家輔導。雖然，校方認為他的行為問題處處可見；但經情境分析，發現他的絕大多數的行為問題只在學校「非結構時間」中才發生，例如在操場上，午餐時間或走廊上等。事實上，級任老師對他的學業成績以及教室中的社會行為感到滿意。因此，要考慮的問題是，最好應先處理哪個情境？結果決定先輔導他的操場行為。經過進一步的分析，發現小華在操場上平均每天表現七次攻擊行為（打人、踢人、欺負弱小、咒罵）；但是，只要有老師在場指導的體育活動或遊戲，他却能表現良好的行為。是以，輔導的方法是，建議老師對他參與的操場活動給予適當的監督。輔導老師負責輔導小華的遊戲團體。直到目前，輔導老師容許小華在每日的遊戲治療時間中發洩其敵意情緒。學校有關人員繼續家庭訪視與諮商，結果發現家長對小華的學校不良適應行為毫不知情，而且，家長的行為是小華行為問題的示範與增強。

經由班級討論，討論善待別人的重要性，以及在操場上表現禮貌的各種方式，並指定小華負責記錄同學的良好表現。打人、罵人或踢人的同學，要坐在邊線上等其他同學遊戲。如果小華表現不好，學校不再把他送回家，因為這對他來講，不但不是罰，反而是獎。老師告訴小華，他的任務很重要，而且，做一個領導者，必須用

腦，而不是發火。小華只負責記錄「好」的行為，像分享與協助。這種輔導策略是，希望藉此幫助小華細心尋求與從事被接納的行為，以及協助他改變自己現在的形象，而能扮演積極的角色。

經此輔導，小華的行為有了顯著的改變，不但其操場上的攻擊行為平均每天只有一次，而且在學校其他的「非結構」的情境中，小華的行為表現也獲得相同的改善。

二、本個案的輔導，說明了下列的輔導原則：

(一)陳述問題應明確而具體，裨益進行處遇。例如，不以「攻擊行為」或「外顯性違常行為」，而以特定的行為，像「踢人、打人或罵人」等來說明當事人的行為問題。

(二)在特定時間內，每一次只處理一種情境，例如操場行為；而不是同時處理多種情境，例如操場，午餐時間和走廊上的行為表現。

(三)增強當事人的良好行為，藉以改善其偏差行為。例如，增強其分享行為，以改變其吵架行為。

(四)經由功能分析，以確立特定而實際的輔導策略。

(五)量化目標行為，藉以評估輔導策略的效果。

(六)採用多元增強資源——同儕、教師、輔導人員以及校長……

(七)在青少年兒童（當事人）經歷困難的時與地，提供協助。

(八)輔導外向性行為問題的青少年兒童時，結構性情境相當重要。

(九)輔導人員要避免陷身於這種錯誤的觀念中：以為應該允許攻擊性青少年兒童表現其敵對情緒和行為。容許「攻擊者」表現其攻擊行為，將增強下列情形：

1 攻擊行為是正常的，被預期的。

2 一個人生氣時就應該發作出來。

3 對其他青少年兒童提供了不好的榜樣。

(十)學校應採取建設性的行動，克服學生不良的家庭情境。

肆、結 語

在每一個人的心靈深處，善與惡比鄰而居，中間只隔一道精緻的紙門窗，聲息相通，吹彈可破。人性像銅鏡，需要不斷的擦拭，經常的使用，才能光亮鑑人。獸性像銅鏽，也需要不停的刷除，方能杜絕其發生。因此，人生需要教育，青少年兒童更需要適當的管教。人之一生，難免情緒的苦悶，心靈的徬徨，成長的掙扎，以及人際之間利害的衝突，而這一切都都需要正確的導引。人與自己，人與別人，以及人與環境，相互的親密與和諧，彼此的生存與發展，其起始點乃在個人的自我概念、人際關係、價值體系與適應方式的完整建立，其成敗決定於個體在身心與知情意的學習和發展過程中，成人社會是否提供必需而適當的輔導與教育。

學校輔導工作的主要功能與真諦就在「活」與「動」，而「活與動」也正是生命的可愛與可貴之處。活，是一種求善、求美的認真；動，是一種向上、向前的努力。輔導工作的全面而普遍的推展，勢必達到「教養有道，則天無枉生之材；鼓勵有方，則野無抑鬱之士；任使得法，則朝無倖進之徒」（國父）的理想。至少，學校輔導工作能實現「提供生動活潑的教育，培養活潑生動的學生」的目標。

參考文獻

- Clarizio, H.F. & Mccoy, G.F. (1983). Behavior Disorders In Children (3rd Edition). New York: Harper & Row/Publishers. p.607-613.

（中華民國七十四年八月卅日，講於台中縣七十四年暑假國小輔導活動研習班）

（楊坤堂本會助理研究員美國芝加哥大學教育碩士）

教師的現代性與

民主價值取向

(續前期)

研究方法與程序

爲了瞭解教師的人格取向及民主價值取向，本研究係採問卷方式進行。問卷資料是經由「教師現代價值取向問卷調查表」（見附錄）來收集。「教師現代價值取向問卷調查表」共分成三部份：第一部份是個人資料，內容包括性別、年齡、教育程度（進修與否）、教學經驗（年資）、及是否接受十週輔導專業研習等。第二部份包括：現代性量表（十題）、權威人格量表（十題）。共二十題兩個量表皆由楊國樞所製作。第三部份爲有關民主價值取向量表，係由胡佛等人所製作共三十四題，內容包括五種權力價值取向問題：平等權（五題）、自主權（十題）、自由權（八題）、多元權（六題）、制衡權（五題）。

問卷評分法採累積計分法（Likert Scale）。每個題目依同意強度及不同強度各分成三等分：1代表「完全不同意」，2代表「大部分不同意」，3代表「有點不同意」，5代表「有點同意」，6代表「大部分同意」，7代表「完全同意」；4表示「無意見」。

四八六份問卷分別寄到全省一六二所國民學校，每校有三份問卷，一份由輔導室主任填寫，其餘兩份由該校兩位教師填寫。每校

問卷均附回郵信封供其使用。總共收回問卷三五四份，經整理後，去除個人資料不全的問卷，剩餘可用的問卷三四九份。

填答問卷的三四九位國小教師中，男教師二〇七人，女教師一四二人，年齡分佈爲22~64歲，教學年資分佈爲1~43年，師專科畢業者二五六人，大學畢業或肄業者（進修）八十三人。曾經參加板橋教師研習會十週輔導專業研習者一〇四人。

在使用統計方法處理各項資料之前，所有的負向問題的分數均先轉換成正向分數，即所有負向問題回答1（極不同意）者，得分爲7；同理回答2者，得分爲6；回答3者，則得分爲5；回答4者，分數不變；5則得分3；6則得分2；7則得分1。

綜合民主價值取向爲五個權力量表得分的平均，即平等權、自主權、自由權、多元權、及制衡權得分的總平均數。

積極取向爲得分超過5者，（即5、6、7），消極取向爲得分未超過4分者。當受測團體的百分之75以上的人皆有共同的積極取向時，則代表該一團體對該觀念具有積極取向。此至少爲百分之75爲用來決定受測教師是否具有現代性及權威性人格，以及民主價值取向的標準。

F考驗及t考驗用來比較教師的人格及民主價值取向是否因年齡進修及是否接受輔導專業研習而有顯著差異存在。教師的年齡共分爲四組：第一組爲20~29歲，第二組爲30~39歲，第三組爲40~49歲，第四組爲50歲以上者。

Pearson Product Moment Correlation Coefficient則用來計算受測教師的人格特性、教學年資、與民主價值取向之間的相關係數。

$P < .05$ 用來決定F、t及相關係數是否達到統計上顯著水準的標準。

結 果

本研究的各項假設是否成立，經過統計處理各項資料後，所得

的結果如下：

假設 1：

根據表一的「教師的現代性、權威性、及民主價值取向的平均數及積極取向人數百分比」顯示，82.5%的教師具有積極的現代取向；大于假設的75%，故本假設成立。

假設 2：根據表一的結果顯示，79.7%的教師具有積極的權威性人格取向，大于假設的75%，故本假設成立。

假設 3：

根據四組年齡組的F考驗發現，F值為4.095， $P < .05$ ，達到統計上顯著水準，故本假設成立，即教師的現代性會因年齡高低而有顯著差異，經進一步用t考驗分析結果，以表二內的t值顯示出：主要差異是在第一組與第四組，第二組與第四組，第三組與第四組之間的差異。第一組與第四組比較的t值為3.07， $P < .005$ ，第一組與第四組比較的t值為3.22， $P < .005$ ，第三組與第四組比較的t值為3.21， $P < .005$ ，皆達到統計上的顯著水準。可見50歲以上的教師，其現代性比其他三組都顯著的低。

假設 4：

根據表三的「比較性別、進修、及輔導研習在現代性及權威性及權威性上的差異」中的t值為-.54，未達統計上顯著水準，故本假設不成立。

假設 5：

根據表三的t值為-3.64， $P < .005$ ，達到統計上顯著水準，表示有進修的教師的積極現代性比未進修的教師顯著的高。故本假設成立。

假設 6：根據表三的比较未接受輔導研習與接受過輔導研習的教師在現代性方面的差異，t值為-3.33， $P < .005$ ，達到統計上顯著水準，表示接受過輔導研習的教師的現代性顯著地高過未接受輔導研習的教師，故本假設成立。

假設 7：

以表四的相關係數表中，現代性與年資的相關係數為-.1407， $P < .005$ ，達到統計上顯著水準，表示教學年資愈長的教師其積極現代性人格取向愈低，反之亦然。本假設成立。

假設 8：

以表二中得知權威性人格與四個年齡組比較的F值為5.228， $P < .005$ ，達到統計上顯著水準，表示四個年齡組的教師在權威性人格取向上確實有顯著的差異存在，本假設成立，經進一步用t考驗分析結果發現（表二）：第一組與第二、三組比較的t值，均未達到統計上的顯著水準；但第一組與第四組的t值為-4.45， $P < .001$ 達到統計上顯著水準，表示50歲以上，教師的權威性比20~29歲的教師顯著的高。比較第二組與第三組時，t值未達到統計上的顯著水準。但第二組與第四組的比較，t值為-5.00， $P < .001$ ，表示50歲以上教師的權威性比30~39歲的教師明顯地較高。最後比較第三組與第四組的差異，t值為-3.86， $P < .001$ ，亦達到統計上顯著水準，顯示50歲以上教師的權威性比40~49歲的教師顯著的偏高。綜合上述發現顯示：50歲以上的教師的權威性顯著地高過其他三組的教師。

假設 9：

根據表三的t值為-1.02，未達到統計上的顯著水準，故本假設不成立。

假設 10：

以表三中得知t值為2.55， $P < .05$ ，達到統計上的顯著水準，表示沒有在大學進修的教師的權威性顯著地高過有進修的教師，故本假設成立。

假設 11：

以表三中顯示，t值為2.04， $P < .05$ ，達到統計上的顯著水準，表示沒有進修的教師的權威性明顯地高過有進修的教師

，本假設成立。

假設12：

根據表四的相關係數中，權威性與教學年資的 r 值為 .1484

$P < .005$ ，達到統計上顯著水準，表示教學年資愈長的教師其權威性人格亦愈高，本假設成立。

假設13：

根據胡佛等人的政治文化架構（見表五），轉型期社會的特徵是其成員缺乏對自由權及多元權的多數積極取向，以表一的百分比中，可以發現教師們對平等權、自主權及制衡權的積極取向皆已超過百分之七十五的多數標準，但對自由權有積極取向的佔43.3%，多元權51.9%，兩者皆未達到75%的多數標準。故表一的結果與表五的架構相符，即教師們的民主價值取向是屬於轉型社會的政治文化類型，本假設成立。

假設14：

以表六的五項權力取向的相關係數中，所有的 r 值皆至少達到 $P < .05$ 的統計上顯著水準，且皆為正相關，說明受測教師對某一權力價值採積極取向的人，對其他四權亦較會採積極取向，反之亦然，本假設成立。

假設15：

以表四中，現代性與綜合民主價值取向的 r 值為 .3732, $P < .005$ 達到統計上顯著水準，本假設成立，附屬假設15.1-15.5的成立與否亦可以表四中得知，表四的現代性與五項權力取向的相關係數值皆達到統計上的顯著水準，故此五個附屬假設全部成立。

假設16及其附屬假設16.1-16.5：

以表四中的權威性與綜合民主價值取向及分開五項權力取向的相關係數值的 P 皆 $< .005$ ，達到統計上的顯著水準，表示對民主價值採消極取向的教師，其人格中的權威性傾向較高。反之，亦然。本假設及其附屬假設全部成立。

假設17及其附屬假設17.1-17.5：

在表七的進修與綜合民主價值取向的 t 值為 -3.34, $P < .005$ ，達到統計上的顯著水準，表示有在大學進修的教師的民主價值取向顯著地高於沒有進修的教師，故假設17成立。附屬假設17.1-17.5等的 t 值皆為負數，且皆達到統計上顯著水準，可顯示進修的教師對五權的取向亦皆顯著地高過沒有進修的教師，故五個附屬假設亦全部成立。

假設18及其附屬假設18.1-18.5：

以表二中可看出不同年齡組在綜合民主價值取向上的差異，並未達到統計上的顯著水準，表示教師的綜合民主價值取向並未因不同年齡組而有顯著差異，故假設18不成立。但在進一步比較兩組之間的 t 值時，發現第二組（30-39歲）與第四組（50歲以上）之間有顯著差異存在，即第二組的民主價值取向顯著的高於第四組的教師。且在五權分開探討其與年齡組的差異時，在 F 值中，只有假設18.3的自由權與年齡有顯著差異存在（ $P < .005$ ）。不同年齡組在自由權取向上的差異主要顯現在第一組與第四組、第二組與第四組、及第三組與第四組的比較上，三個 t 值均達到統計上 $P < .005$ 的顯著水準。表示50歲以上的教師的自由權取向顯著地低於其他三組的教師。在自由取向上亦發現50歲以上的教師顯著地低於20-29歲的教師。在多元權的取向上亦發現50歲以上的教師亦顯著地低於其他三組的教師（ $P < .05$ ）。但在制衡權的取向上，發現第一組的教師比第二、三組都明顯地偏低。

假設19及其附屬假設19.1-19.5：

表七的 t 值為 -2.27, $P < .05$ ，達到統計上顯著水準，表示接受過本會十週輔導研習的教師，其民主價值取向較無此研習者為高。故假設19成立。當五權分開來比較時，只有附屬假設19.3的差異達到統計上顯著水準，即受過本會十週輔導研習的教師，其對自由權的取向顯著地高於無此研習的教師。

假設20及其附屬假設20.1-20.5：

根據表四的綜合民主價值取向與教學年資的相關係數為 -0.479 ，並未達到統計上顯著水準。顯示教師的民主價值取向與其教學年資之長短，並無顯著的負相關存在。又以表四中可看出五權與年資之間的 r 值，均未達到統計上顯著水準，故附屬假設 $20.1-20.5$ 均不成立。

假設 21 及其附屬假設 $21.1-21.5$...

以表七的綜合民主價值取向與性別的比較中， t 值為 -2.22 ，顯示男教師的民主價值取向顯著地高過女教師，故假設 21 成立。致於其附屬假設 $21.1-21.5$ 中，只有制衡權方面有性別的差異，即男教師的制衡權取向顯著地高於女教師。

表一：教師的現代性、權威性、及民主價值取向的平均數及積極取向人數百分比。

N	積極取向人數 %	平均數		
334	82.5%	4.800	現代性	性代現
337	79.7%	4.735	權威性	性威權
337	75.4%	4.886	平等權	民主價值取向
339	77.1%	4.735	自主權	
339	43.3%	4.008	自由權	
336	51.9%	4.218	多元權	
349	87.4%	5.285	制衡權	

表二：不同年齡組在現代性、權威性及民主價值取向的差異。

第一組	第二組	年齡組	F	df	考驗
$t=0.82$		現代性	$F=4.095^*$	3	考驗
$t=0.47$		權威性	$F=5.228^{**}$	3	考驗
$t=1.32$		民主價值取向	$F=2.322$	3	考驗
$t=0.98$		平等權	$F=1.344$	3	考驗
$t=0.77$		自主權	$F=1.804$	3	考驗
$t=0.55$		自由權	$F=5.057^{**}$	3	考驗
$t=0.59$		多元權	$F=2.361$	3	考驗
$t=2.14^*$		制衡權	$F=2.02$	3	考驗

* $P < .05$ ** $P < .005$

*** $P < .001$

第四組	第三組	第四組	第二組	第三組	第二組	第四組	第一組	第三組	第一組
	**		**				**		
$t=3.21$		$t=3.22$		$t=-0.45$		$t=3.07$		$t=0.37$	
	***		***				***		
$t=-3.86$		$t=-5.00$		$t=-0.33$		$t=-4.45$		$t=-0.64$	
			**						
$t=1.57$		$t=2.86$		$t=0.97$		$t=1.37$		$t=-0.29$	
$t=-0.26$		$t=0.66$		$t=1.27$		$t=1.33$		$t=1.87$	
							*		
$t=1.97$		$t=1.96$		$t=-0.32$		$t=2.28$		$t=0.41$	
	**		**				**		
$t=3.48$		$t=3.82$		$t=0.04$		$t=3.09$		$t=-0.45$	
	*		*				*		
$t=2.28$		$t=2.45$		$t=-0.34$		$t=2.36$		$t=0.23$	
									*
$t=0.16$		$t=-0.14$		$t=-0.45$		$t=-1.63$		$t=-2.34$	

第一組：20~29歲，第二組：30~39歲，第三組：40~49歲
第四組：50歲以上

表三：比較性別、進修、及輔導研習在現代性及權威性上的差異

研習	輔導	進修		性別		變項
		1	0	1	0	
接受	未接受	有進修	未進修	男	女	
						現代性
						權威性

* $P < .05$, ** $P < .005$

表四：相關係數

權威性	現代性	綜合民主 價值取向	制衡權	多元權	自由權	自主權	平等權	
** -.2133	1.000	** .3732	** .2216	** .3331	** .3972	** .2991	** .2920	現代性
1.000	** -.2133	** -.5053	** -.2282	** -.2319	** -.5313	** -.4158	** -.4268	權威性
** .1657	** -.1531	-.0562	* .1002	* -.1032	* -.1040	-.0858	-.057	(未分組) 年齡
** .1484	** -.1407	-.0419	-.0822	-.0822	-.0760	-.0721	-.0135	年資

* P ≤ .05 ** P ≤ .005

表五：政治文化類型的架構

傳統社會	轉型社會	現代社會	
-	○	+	平等權
-	○	+	自主權
-	-	+	自由權
-	-	+	多元權
-	○	+	制衡權

○：表示社會成員具有多數積極取向。
+：表示社會成員欠缺多數積極取向。
-：共列三項，表示其中至少有一項或一項以上為成員的多數取向

表六：五項權力取向的相關係數

制衡權	多元權	自由權	自主權	平等權	
** .2766	* .1010	** .4180	** .5515	1.0000	平等權
** .4488	** .3380	** .5516	1.0000		自主權
** .4185	** .5046	1.0000			自由權
* .3775	1.0000				多元權
1.0000					制衡權

* P < .05 ** P = .000

表七：教師性別、進修、輔導研習在民主價值取向上的差異

制衡權	多元權	自由權	自主權	平等權	綜合民主價值取向	依變項 / 獨立變項	
						1 : 有進修	0 : 未進修
t = -2.12*	t = -2.24*	t = -3.09**	t = -3.23**	t = -2.34*	t = -3.34**	1 : 有進修	0 : 未進修
t = -1.87	t = -1.62	t = -2.7*	t = -1.16*	t = .83	t = -2.27*	1 : 接受	0 : 未接受
t = -5.59**	t = -1.94	t = -.61	t = -.90	t = 1.68	t = -0.22*	1 : 男	0 : 女

* P ≤ .05 ** ≤ .005

結論

一、根據胡佛等人（一九七九年）的研究結果，我國的社會屬於轉型期社會，轉型期社會的特徵是傳統與現代觀念並存，故其成員的權威性與現代性人格取向皆高，本研究的發現與此特徵相符，即教師們雖具有現代化觀念，但其行為上的權威性取向亦強。

二、有進大學進修的教師，其現代性及民主價值取向均較未進修者強，而權威性較之弱，本會的研習活動亦為進修之一種，以此次的

發現，接受十週輔導專業訓練的教師其在現代性民主價值取向及自由權取向上顯著地高過未接受此訓練的教師，可見進修對教師的重要性，尤其年齡在50歲以上的教師其現代性、自由權，與多元權的取向均顯著地低於其他三組較年輕的教師；而其權威性取向則顯著地高過其他三組，也許進修對年紀愈大者，愈有迫切需要。

三、本研究的進行特別感謝同事洪若烈的指教與協助。中央研究院徐大炎多次不厭其煩的幫助，十分感謝。亦要謝謝林惠雅、柯華歲的指教。還有馮觀富先生在登錄資料時所提供的人力支援，無限感激。

註 款：

- ①③④⑤⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗：楊國樞、瞿海源：中國「人」的現代化，中央研究院民族學研究所集刊，一九七四年，第卅七期，pp 1 ~ 37。
- ②⑥⑧⑨⑱⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗：金耀基：從傳統到現代（3rd Ed）一九六九年。
- ③⑦⑫⑮：金耀基：現代人的夢魘。台灣商務印書館，一九七一年。
- ⑪：胡佛：「有權」與「無權」：政治價值取向的探討，中央研究院民族學研究所專刊，一九八二年四月，pp 381 ~ 416。
- ⑩：胡佛、徐大炎：結構性的政治文化：概念類型及面向的探討。中央研究院三民主義研究所，一九八三年。
- ⑬：Hagen, E. F. On the Theory of Schial Change 1962, The Dorsey Press Inc.
- ⑭：Mead, M. New Lives for Old. 1956, NY: William Morrow Co.
- ⑰：Adorno, Theodore, et al. The Authoritarian Personality 1950, NY: Harper & Row
- ⑱：Inkeles, Alex. The Modernization of Man, in weiner, M. ed. Modernization. NY: Basic Books, 1966.
- ⑳：Dawson, J. R. M. et al. "Scaling Chinese Traditional-Modern Artifacts & the G S R Measurement of 'Important'

Vs. 'Unimportant' Chinese Concepts" Journal of Cross Cultural Psychology 1971, 2:1-27

②⑧ 中國教育之出路。

②⑨ Shertzer, B., Stone, C., Fundamentals of Guidance Boston: Houghton Mifflin Co. 1971.

③⑦ 仲肇湘：如何從傳統步入現代民主 pp 300 / 305，李鴻禧、胡佛主編：成長的民主。中國論壇社。一九八〇年。

③② 李晉塞著，張明貴譯。政治人：桂冠圖書股份有限公司。

一九八二年。

③③ 胡佛：論現代化與政治現代化。同③②書。

③④ 蔡文輝著，郭承天譯：「中國現代化綜合理論之建立」，金耀基等著：中國現代化之歷程。時報出版公司。一九八〇年。

③⑤ ③⑥ ③⑦ 彭懷忠：從現代化看中國政治文化的轉變。同③④書。

③⑧ Coleman, G. S. (ed) Education & Political Development N.G.: Princeton Univ. Press. 1965. P.3

④① ④② 胡金灝：國小教師在職進修的研究。政大教研所碩士論文。

（楊碧桃美國德州大學特殊教育博士）

從中華文化復興運動談發揮倫理精神

■ 朱秀芳 ■

一、中華文化復興運動的新使命

文化是人類生活經驗的總稱。「化」是人和人組合的會意字，是指人從出生到死亡的一切生活思想。所以人類追求幸福生活的方法，就稱為「文化」。凡是文學、藝術、教育、科學、倫理、道德、思想、心理以及政治制度、社會禮俗等，皆是文化的範疇。而中華文化博大精深，源遠流長。自堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子至聖相傳的道統。至國父集合古今中外大成，發明三民主義，再薪火相傳先總統蔣公繼承，發揚光大，於是中華文化懸延不絕，日新又新。

民國三十八年，共匪竊據大陸之後，就開始在大陸強行灌輸馬、列主義，傳播共產毒思想。同時毛匪還發動所謂「文化大革命」，無所不用其極的摧殘中華文化，以期建立共產階級鬥爭的思想。共匪並鬪爭知識分子，搜焚書籍、統制出版，如同秦始皇「焚書坑儒」的翻版。反人性、反倫理、反道德的將中華民族五千年來在大陸的一切典章、制度、文物摧毀殆盡，使中華文化遭遇到空前的浩劫。

先總統蔣公有鑒於此，就在國父百齡晉一誕辰紀念日，發表了一篇「國父一百晉一誕辰暨中山樓中華文化堂落成紀念文」，

重申倫理、民主、科學為三民主義的基礎。強調要保衛文化，必先復興中華文化。而復興中華文化，不是消極的、復古的；是創新的、吸取外來長處的以及發揚中華文化優點的。後來，政府明訂每年的十一月十二日，也就是國父誕辰紀念日，為中華文化復興節。同時發起「中華文化復興運動」。蔣公訓示我們說：「中華文化復興運動，就不是限於一時一地的運動，而是復興民族重建國家的一種長期運動，也就是民族自覺國家自強的一種普遍性運動。」民國五十六年七月二十八日，政府正式成立中華文化復興運動推行委員會，負責策劃、聯繫、協調與指導工作。次年的七月三十日，臺灣省分會成立，隨後並輔導各縣市成立總支會；各鄉鎮、學校也成立支會，由點而線，由線到面，熱烈展開文化復興工作。喚醒了全國同胞對中華文化的使命感，負起承先起後，繼往開來的重責大任。中華文化在將近十八年來全民的推展、力行實踐，已經奠定了深厚的基礎，並提升了國民的心靈氣質、生活品質，中華文化復興不僅是三民主義的力行，也因憑藉著我們民族傳統的人本精神和倫理觀念，使得人的理性良知得到肯定與支持。

只可惜中華文化復興運動之推行，並無表現統合的力量；而轉化在道德生活之中。今日社會現象紛沓紊亂，窮兇惡極，倫理道德衰退，國民精神生活空虛，功利思想已變成現代最大的隱憂。如何

才能使國民在變遷的社會中，均衡的調適，已經是刻不容緩的事。

二、復興中華文化應首重倫理精神

總統府資政陳立夫先生在「對復興中華文化應有的認識」一文中表示：「復興中華文化雖以倫理、民主、科學為三大綱領，其實應首重倫理，大家都知道倫理道德是中華民族文化的具體表現，也是我們國家建立的基本精神，我們為求民族的復興，必須復興民族的倫理，為謀求國家的強盛，也必須實踐民族的倫理。這是復興中華文化的推行方向與途徑，民主與科學精神必須與倫理道德相融合。」

三十餘年來，復興基地經濟建設突飛猛進，創造世界的奇蹟，而文化建設和道德觀念，卻無法和物質建設相比，因此新的社會問題就產生了。舊道德的崩潰和新倫理的不及建立，社會關係出現了嚴重的失調。「五四時代」的新文化運動，過份強調「德先生」與「賽先生」，提倡民主與科學，脫離歷史傳統，直接打倒孔家店，間接破壞了倫理道德，以致造成馬列主義趁機而入。

現在，我們已經知道復興中華文化應首重倫理精神，所以我們先認識什麼是倫理？「倫理」有什麼內涵呢？「倫理」的價值有多少？

什麼是倫理？先總統 蔣公說：「倫理按照中國文字的本義說，『倫』就是類，『理』就是紋理，引申為一切有組織、有脈絡可尋的條理，是說明人對人的關係。這中間包括分子對群體的關係，分子與分子間相互的關係，亦即是個人對於家庭、鄰里、社會、國家和世界人類應該怎麼樣。闡明他各種關係上正當的態度，訴之於人的理性而定出行為的標準。」蔣公還特別強調：「倫理哲學，從一個人的修身推到親親，再從親親而推到睦姻任卹，推到仁民愛物。」孟子所說：「親親而仁民，仁民而愛物。」就是倫理思想的表現。

自三代以來，中國的倫理精神，歷經孔子、孟子的發揚，先秦

諸子的倡導；把倫理分為「家庭倫理」和「社會倫理」兩大類，以「父嚴、母慈、兄友、弟恭、夫義、婦順」為家庭倫理之德目。又以「敦親、睦鄰、敬老、慈幼、濟孤、恤貧」為社會倫理之德目。從此中國倫理根深蒂固；深入人心。形成了中國人特有的行為習慣和生活方式。國父說：「有道德始有國家，有道德始成世界。」先總統 蔣公說：「倫理是說明人對人的關係。」所謂人與人的關係，就是說明人對人的文化，是說明中華文化以仁為體，仁是立人之大本。孔子說：「仁者人也。」由內而外，由近而遠，由親親而仁民，由仁民而愛物。即中庸所講的「君臣」「父子」「夫婦」「兄弟」「朋友」等五種倫理關係。亦即是「君臣有義」「父子有親」「夫婦有別」「朋友有信」「長幼有序」，由家族而宗族而國族所形成的民族思想體系。

而中國的倫理關係倫常觀念，是隨著時代演進而改變的，內容極富時代性，除了「五倫」之外，唐代文豪韓愈曾提出「師與生」的第六倫，說明師生之親近倫理。近一年來，社會上討論著李政務委員國鼎先生說的「群己關係」，可見在原有的倫理觀念範圍，已不足應付時代進步的需要，人與人的關係顯然異於從前，所以在固有的倫理道德思想之中，建立新的倫理秩序，是必然的現象。如此我們更能增添中華文化的新生命。我們知道倫理是中華文化的基礎之一，復興中華文化又以發揮倫理精神為首要工作，在此一前題下，我們徹底瞭解「倫理」的內涵及價值，是很必要的。

三、共產主義是反倫理的

共匪破壞固有倫理，已達到慘極人寰的地步。共產主義是以唯物和無神為基本觀念的，而我國的傳統文化却有著濃厚的天道思想，以及和諧的心物並重的主張。所以中華文化孕育了個人的誠心、正意、修身的道理和方法，也發揮了人與人之間相處的必循準繩。家與家、國與國之間，我們也講究「信」與「睦」。可是這一切都和共產主義的反倫理、反道德、反人性、反溫情的暴政不相容的。

共匪的反倫理心態，我們可以從大陸投奔自由的反共義士敘述中知道，其邪說暴行，我們引述「國軍響應中華文化復興運動宣言」裏的一段話，即知其兇惡的面貌：「我民族教忠，毛匪則斥之為封建，而不知『上思利民謂之忠』。我民族教孝，毛匪則呵祖辱宗，視家庭為『包袱』而拋棄之，又視其為『私產根據地』而公社化之。我民族教愛，共匪則斥之為『濫情主義』盡量發揮仇恨，製造怨毒。我民族教信，毛匪則投機取巧，無事不偽，無行不詐，無言不欺。我民族教義，毛匪則以私利為主義，共人民之全產以成其大私。我民族教和諧，毛匪則詭言矛盾，以『一分為二』為進化，以『合二為一』為罪惡。我民族教平等，毛匪則以假平等而掩飾其極權，以假民主而恣行其專政。我民族教禮讓，毛匪則倒行逆施，迫其紅衛兵辱誣其父母與師長。我民族教廉恥，毛匪則以寡廉鮮恥為得計，且迫天下寡廉鮮恥者，以同流而合污之。我民族一切以中庸為原理，而毛匪則以天下不容於人類，乃一切無所不用其極，遂行其盲目瘋狂的極端主義，馴至嗾使無知妄動的青少年參加『紅衛兵』，對歷史文物，對知識份子，瘋狂的加以摧殘迫害，此為世界任何文化所不容。」共匪泯滅了人性，根本無所謂「倫理」了。

雖然共匪又大張其鼓的「批孔」、「揚秦」，進一步的要摧毀中華文化，這種瘋狂、愚昧、反潮流、反人心、反人性的做法，是不是能完全破壞固有的倫理呢？答案是不可能的！為什麼呢？先總統 蔣公說：「人性是越在這種悲慘的境況之下，越是懷念著仁愛，越會眷慕著家國的，在獸性猙獰恐怖的當中，越會覺得人性的淨潔可愛，越會企望著人性的援手。愛是永遠不會為恨所掩蓋的，而且只有愛，終可以使恨歸於消滅！」

每個人愛家庭、愛社會、愛民族國家，都是發於良知。共匪的反倫理是泯滅人性的，我們要以仁愛思想喚醒同胞，努力實踐倫理道德，洗盡共產主義的毒素，才能完成發揮倫理精神的目的。

四、當前倫理精神的缺點

中華文化復興運動推行委員會總會的陳副會長立夫先生，是研究孔孟學說，倡導中華文化復興最力的長者，陳先生在推行中華文化復興的各項活動中，經常提出精闢的演講，告示國人努力的方向。經專文在報章披露之後，頗具震聾發聵之影響。陳先生在倫理教育之精義與實踐的文章中，以「倫理被毀棄，人與禽獸不分」為子題，提出他對當前倫理精神的看法。

陳先生沈痛的指出：「觀於今之富強國家，莫不盡情縱慾，一經縱慾，男女關係混亂，家庭基礎動搖，夫婦之一倫失其正常，其首先受害者為子女，父母各為其個人自由與享受，隨時可以離去，子女目睹並身受父母之殘忍與不慈行為，父母子女之間，已無情愛之可言，則安有父子一倫存在耶？孝道淪亡，誰之過歟？查少年犯罪者，大都為失去家庭溫暖之人，事實俱在，無庸諱辯，及男女之貞一觀念一失，夫婦與朋友已不復可分為兩倫，青年男女，既可縱慾，何必成家，於是未結婚者不思結婚，已結婚者，時思離異，家不成家，國不成國矣。此種情況，於子女為最不利，因年齡為重要之因素也，遊蕩生活，不可以久，曠夫怨女，均無益於社會，其隨聚隨分之家庭，更使兄弟之一倫為之亂，若再惟金是拜，人與人之情感所存無幾，則朋友之一倫，僅存利害關係，毫無道義可言，有等於無。君臣一倫，原屬於公的關係，僅賴法律與金錢為之維繫，忠國愛民之信念，亦不復存在矣，五倫盡喪，人各為私。於是，長官不能管部屬，教師不能管學生，社會成爲一盤散沙，其所異於禽獸者幾希矣。」

我們每天都能和報紙、雜誌和電視等傳播媒體接觸，「社會新聞」的比例和犯罪原因的探討，令人為之心寒。不僅是家庭與親族之間的悲劇迭生不絕；公寓街坊鄰人冷若冰霜，朋友之間利益為先，缺少人儕的溫情與關懷。機關團體之內，枉顧法令，紀綱不振，貪污圖利事件層出不窮。類似此種倫理缺失，都是當前社會的病態。

中華文化之復興，不僅可以自救，而且可以救人，古人說：毋以善小而不為，毋以惡小而為之」所以挽救倫理道德，發揚倫理精

神，則必需力行實踐。社會風氣如此敗壞，忝為基層教育工作者，就不能袖手旁觀了。

五、發揮倫理精神之途要徹底實施倫理教育

蔣總統經國先生曾於民國六十九年教師節提示我國教育應具備的五項特質，是：(一)融貫三民主義的精神教育；(二)加強手腦並用的智能教育；(三)弘揚中華文化的倫理教育；(四)明辨公私義利的民主教育；(五)追求事物真理的科學教育。總統提示此五項教育特質，除了為國育才，同時也期望青年負起綿延民族文化的使命。尤其是「弘揚中華文化的倫理教育」，更是中華文化復興運動的最新任務。

國民道德之培養，主要依恃教育。以學校教育、家庭教育、社會教育三方面合作，逐漸落實，而成為國民生活之準繩。倫理是中華文化的核心，倫理教育是我國的教育基礎。從興中華文化，應從宏揚中國倫理精神做起。人能修身，必能實踐倫理生活；在家庭為善良之子弟，在學校為優秀的學生，在社會則是守法負責之公民。所以普遍的、全面的實踐倫理教育，必能發揮倫理精神；實踐復興中華文化的任務。

1 家庭倫理必先恢復：雖然社會的變遷，使得家庭結構由大家庭轉換成折衷家庭或小家庭，但是維繫家庭倫理的力量卻也跟著變質。「孝」是一切道德之中心，孝親仍為家庭倫理道德之起點，「孝」仍是中國家庭的重要支柱。我們要恢復家庭倫理，就要教孝，使得父慈、子孝、兄友、弟恭、夫婦和順。使得個人從小養成修身、為學、待人、處事的基礎。

2 學校倫理必須發揚：孟子滕文公篇說，古人在「飽食、暖衣、逸居」之後，為了求進步就設置教育機構，設學校使其子弟受教「皆所以明人倫也」。學校教育延伸了家庭教育，老師取代了父親的地位，負起「明人倫」的工作。因此學生事師如父，老師視學生如兒子，於是知識、技能、做人道理，都在和諧的氣氛中進行。而今師生關係漢疏，教師體罰、惡補；學生告狀、圍毆導師：

履見不鮮，學校倫理喪失殆盡，令人痛心。所以發揚學校倫理，使知敬師親友，樂學善群，才能成為社會的風範。

3 社會倫理必須重建：一個社會人，就具備有社會人的基本條件，要有「公民道德」。目前由於公寓式房子的流行，社會結構變遷，造成人與人之間，人與社會之間的疏離感，守望相助形同天方夜譚。「朋友有信」更是先提利益，世風日下，道德淪喪，所以重建社會倫理，達到「老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼」的推己及人風範，重建社會倫理。

4 職業倫理必須肯定：從學校畢業之後，隨即踏入職業團體。傳統的中國人，以「勤」創造事業的奇蹟。可是我們的現代國民，卻學到了好逸惡勞，缺乏敬業精神。於是品質無人管制，仿冒品大行其道，既不敬業，又不研究創新，使得國家形象受損。所以每個參與工作的個人，都要競爭於自己的實力，發揮精益求精，盡心盡力的職業倫理。

5 機關倫理必須建立：古代的「君臣有義」的「忠義」精神，忠君的笑話實在不少，愚臣的性命也賠了不少。民國以後，「皇帝」已成歷史名詞，但「忠」字「義」字仍舊需要。因為我們在一個機關團體之中，要忠於法、忠於理。所有的人都忠於國家，忠於政府，更要忠於自己。奉公守法，紀律嚴明，長官部屬之間互相敬重，建立倫理制度。

各倫理教育的實施，對民族的盛衰具有長遠的影響。教育部李部長曾說：「三民主義的教育，就是培養學生倫理道德的觀念和行為，以實踐民族主義；培養學生民主法治的精神和信念，以實踐民權主義；培養學生科學技術的知識和方法，以實踐三民主義。」換言之，政府對於肩負中華文化傳統的倫理教育是非常肯定的。

倫理的實踐，就是一種道德行為。中國的舊道德很多，在五卅後的新文化思潮，一般時髦學者都提倡排斥舊道德，唯有 國父獨排眾議，主張恢復民族的固有道德，這也是中華文化的倫理精神。國父說：「講到中國固有道德，中國人至今不能忘記的，首先是忠孝

、次是仁愛、其次是信義，其次是和平。」所以我們在加強生活教育方面，要陶冶學生完美的品格。在培養愛國情操方面；要培養學生熱愛鄉土和愛國精神。在實踐民族道德方面；要求學生將四維八德的倫理觀念，於日常生活中表現出來。

六、結 論

中華文化復興，以倫理民主科學為綱要，而倫理又是中華文化復興的首要工作。中華民族五千年來的悠久歷史，可以說是一部倫理文化的發展史，自堯、舜、禹、湯、文武、周公、孔、孟，以至國父和先總統 蔣公一脈相承的道統，就是一部倫理的道統文化，

就是中國文化屹立不搖的根本所在。

倫理、民主、科學是復興中華文化的三大綱領，但是民主與科學的發展，必須與倫理道德相配合。倫理生活必須在日常生活中心根，使得國民在固有文化的薰陶下，走向現代化、合理化的目標。

文化復興運動，是一項全面性、長期性的工作，人人都有責任推行中華文化，而以教育工作人員的責任尤其重大，因為教育可使中華文化益見光輝。忝為小學教師的我，更應以推行中華文化復興為己任，以發揮倫理精神為標竿，使得中華文化復興的成就，呈現於中國人的心中。

（朱秀芳台北縣樹林鎮大同國民小學教師）

國民小學體育科教材教法之探討

■ 阮志聰 ■

一、前 言

國民小學體育科教材內容，包含的範疇相當地廣泛。區分為必授教材與選授教材等兩大類別，並各有其一定的教學時數比例。其中國術、體操、田徑、球類、舞蹈等五大項是必授教材，而水上、冰上、球類（板羽球）、鄉土教材（踢毽子、放風箏、舞獅、舞龍、滾鐵環）、自衛活動（短棒簡易攻守術）等是選授教材。由於體育教材之繁多，所以體育科之教學，理應走向專任教師來擔任最為理想。但實際上，依目前全省各國民小學體育師資的缺乏以及教師員額的編制，經費的配合，不可能在短時間內突破這種供求不平衡的瓶頸。教育廳有鑑於茲，特別自七十一學年度起加強推動國民小學體育科的循環式教學，期能彌補教師專長之不足以及促進體育教

學之正常化。接著在民國七十二年的八月成立了「台灣省政府教育廳國民教育巡迴輔導團」（設址於板橋—台灣省國民學校教師研習會），其中體育科的重點輔導方向，便朝著教材之探討，教學技術之提升，教學方法之改進……等各方面而努力。

筆者自兼任教育廳國民教育巡迴輔導團之秘書工作以來，有更多的機會接觸全省廿一縣市的許多學校之校長、主任、體衛組長以及擔任體育課教學之老師們，經由教材教法之研習會，教學之演示與參觀、訪問輔導，舉辦座談會以及搜集教學疑難問題之中，彙整出體育課程目前在國民小學階段所存在的一般反映，特別加以歸納分析，希望對體育課程與教材教法，能在國民小學裡面，奠定紮根的基礎而有所裨益！

二、目前國民小學體育教學之缺失

體育教學是學校體育課程的核心，因此體育教學的良窳，也是成爲我們探討的主要課題。由普遍性影響體育教學正常化以及效率化的因素看來，可以窺知目前國民小學在實施體育科的教材教法中，有以下這些缺失：

(一)教材實施方面——教師對教材不夠熟悉，相對地，也正顯示了體育師資的不足。因此國術、體操、舞蹈等教材，便成爲大部分教師參加該項教材研習，而成爲「現買現賣」的教材了解。至於球類教材也始終以躲避球爲主，田徑項目的教材也止於短跑、接力跑而已……。這些現象所形成的病弊，不但是教師本身對教材之實施，缺乏系統的整理，深入的了解。而更值得注意的是，由此而剝奪了對國家幼苗所應享受到接受體育正常課程的權利。

另外還有部分學校，由於師資的缺乏，教材實施不易，便採取因噎廢食，避重就輕的做法，偏差地實施所謂的「體育重點教材循環教學」，而且「體育重點教材」，就是刪除一——二類缺乏師資的必授教材。這種做法固然和課程標準相違背，但也強烈地反映出體育教材的熟悉，有絕對加強的必要。

如果再以教材本身來探討，又可發現幾個值得考慮的問題：1.教材欠缺統整計劃——從國小三年級起，便開始實施體育教學，且體育當然是教育的重要一環，所以直到國中、高中（職）、大專，均設有體育一科。然而國小的體育課程教材，便已包含了許許多多的項目，所以在動作學習的要求中，難免有難度偏高或不容易有效實施教學的情形發生。甚至部分國小教材之難易度與高中、大專相接近。因此，修訂課程標準及教學指引，早已成爲熱門的話題。其次，師專是國小師資培育的搖籃，但其體育課程標準不能和國小體育課程標準相互配合，以致師專有所謂的「能力本位」的措施，但師專生畢業之後，仍不能有效把握教學要領，不能很有把握勝任某項體育教材的情況仍然存在。這就和教材縱的一貫性統整計

劃之結構不夠嚴謹，有著極密切的因果關係。

2.教材欠缺實驗試用的過程——教材本身依據課程標準，再依此而編訂教學指引。但其中課程標準與教學指引，以及國民小學實際的班級編制情況、學生素質、個別差異，仍有不少無法符合，略有出入的地方，以致引起許多教師們的爭議，窒礙了有效率體育教學的發展。因此，在體育教材之編選與頒佈之前，應有充分的時間做抽樣、試用、調查、測驗的工作，再來確定適合學生身心發展，難易適中，質量平衡而可行性高的教材。

以目前國民小學單槓的動作，國術的教材，高年級的舞蹈，墊上運動的若干動作以及球類等，教師大多認爲在實施教學時難以把握要領，學生很難達到教師預期的教學目標以及學習效果。而如果經由實驗試用的階段，把教材做必要的修訂，則體育教材當更能臻於完善的境地。

3.教材欠缺研究與創新——必授教材因爲有以上的缺失，所以應隨時檢討並加以改進，才能提昇體育教學的品質，另外在選授教材上，也應隨時配合教育行政主管單位的決策方針做研究的工作。例如民俗體育（屬鄉土教材）之跳繩、扯鈴、抽陀螺、滾鐵環、放風箏、舞龍、舞獅、踢毽子……等，以目前的情況，大多是用比賽來引導推展。這樣一來，只能在技術較優異的學生身上發揮效果，卻無法兼顧全體的需要，甚至如何靈活運用於體育科教學之中，也欠缺探討與研究。其他如：同樣的教材，要如何運用不同的教學方法來增進學習效果等，都是值得研究的課題。

(二)教法運用方面——體育科自從實施循環教學以來，由於有強制性、自律性及他律性的正面與客觀因素的影響，所以教師不上體育課以及挪用體育課時間的情形，已大有改善。換句話說，教師都能在上體育課的時間，帶領著學生到操場或是固定的活動場所來從事教學活動。而分析整節課的教學過程，可以說是「

正常有餘，效率不足」。這種「效率不足」的教學情境，是無法滿足學生的學習慾望的。因此教學的流程、活動的設計、動作的指導與教學的方法，都是影響教學效率的重要關鍵。

一般來說，體育科的教學方法中，比較欠缺而有待加強的，有以下各項：

1 準備活動的時間與內容——準備活動在教學過程中，所佔的比例大約在五分鐘左右。如果超過太多，將連帶影響主教材學習的發展活動及綜合活動。

在準備活動的內容上要多加變化，且要適應不同教材的性質而有所選擇，並且要充分達到熱身的效果，以免因為活動量的不足而影響技能的學習或是造成意外的運動傷害。茲舉例說明如下：

國術——以身體各關節之活動，筋骨之鬆弛緊張為主，並以踮腿（踢、蹬、擺、旋、跳……），或團體遊戲為輔。

體操——以各種花式跑（交叉步、跑跳、跑轉、側併、跳躍、滾翻）為主，並以關節活動或伸展體操為輔。

田徑——以慢跑、折返跑、舉腿擺臂跑、跨步跑、騰步跑、障礙跑、穿梭或繞物跑為主，以一般徒手操為輔。

球類——以運球、盤球、傳接球為主，以球為媒介設計單或雙人之體操為輔。

舞蹈——以基本舞步或以日常生活為題材的即興創作為主，以基本運動為輔。

2 體育課有別於運動課——一般教師在教學時，常與運動訓練混為一體，這是不正確的看法。以運動訓練而言，它是競技場上技術的尖端突破，其指導者當然是由學有專精的教練來擔任。訓練的對象係屬人群中少數的佼佼者，其體格、技術和潛能，均在一般水準之上，且透過長期的訓練計劃，達到刷新紀錄及致勝為主要目的。而體育教學則是以激發學習興趣

，培養基本運動的能力為目的，其對象係屬一群存在著性別、體能、興趣、學習能力等的個別差異。由教師的「教」，學生的「學」，再透過合理的教材進度，適度的期望，生動有趣的教學設計，達成教育目標。所以用運動訓練的方式來上「體育課」，是觀念上的極大錯誤，必須導正。

3 儘量實施分組教學——體育課在教學目標中，特別強調團隊精神的發揮、互助、合作、負責，乃至運用於生活輔導——增進社會性行為，培養良好的人際關係……等多方面的功能。而唯有透過分組活動的方式，才容易達到更好的效果。

分組教學時，教師可指定（或學生推選）小組長領導，更可維持「動而不亂」的教學情境。

4 兼顧運動的「質」和「量」——「質」代表運動的強度（速度、高度、肌力大小、技術難度），「量」代表練習的反覆次數及時間等。為了強化學生個體心肺的機能，在體育課當中，便是最好的鍛鍊機會。當運動的強度達到某一階段時，對心肺功能的增進，才會有相當的助益。避免過量，造成身體的傷害，也要避免不及，使體育教學對身體的健康增進效果功虧一簣。

5 有效使用器材和場地——使用器材場地，應考慮若干因素，例如時間（循環教學時，不同教學集團的排課及教學進度是否錯開），空間（如果班級數多，場地又小，應考慮從早上第一大節起安排體育課），安全（定期及課前的檢修），數量以及維護、管理、添購、補充……。

一般學校在器材、場地方面，因受限於經費的短絀，均有待加強。而各校也應有長期性計劃的逐年補充添購，以符合「設備標準」的規定。

6 不要以運動比賽規則來替代教學方法——由於教學方法的不熟悉，加上對教材缺乏系統性的了解，所以用一般運動比賽的

規則來替代教學的方式及內容。這樣是絕對無法滿足學生的需求以及違反教學原理的，但這種情形卻普遍存在國民小學的體育課裡，值得重視與改進。

7. 營造快樂的學習氣氛——「讓學童快樂地上體育課」、「讓學童從體育課中得到快樂」。這種以「學童為中心」的體育教學型態以及從運動中享受樂趣的觀念，已經漸漸受到重視。

如果上完體育課之後，學生會覺得「好好玩」或是意猶未盡時，就可以確定這樣的體育教學已具備了成功的要件。

8. 啟發創造思考的能力——在傳統的教學法中，教師較為專制式的管理學生常規，反而忽略了導引體育教學目標的達成。體育活動能充分表現「心智」的能力，才不致被譏為「頭腦簡單、四肢發達」的課程。因此，今後體育教學的型態，使是要朝著讓學生獨立思考，滿足創造慾而努力。透過腦力的激盪、創造性的思考，而使體育教學活動更加生動活潑。

三、檢討與建議

綜合以上所列舉的內容，僅是對目前國民小學體育教材教法的現況，做一個普遍性、掃瞄式的探討，只要我們能進一步掌握住既有的經驗與教訓，對未來體育教學的發展便能有所改善。

爲了進一步提昇教學的品質，可以再從以下這幾方面着手：

(一) 充實教學資料——豐富的教學資料，可以增進體育教學的內涵，

諸如：

1. 充分供應體育科教學指引，並能依實施循環教學及實際需要而分別加以裝訂，以便取閱參考。

2. 學生應擁有一本「體育課本」，而這本書要設計得很生動、很實用才行，就像漫畫書一般，圖解多而文字少。這不但幫助學生有整體概念性的學習過程，同時也有律制教師正常實施教學的效果。

(二) 加強教學輔導——國民教育輔導團，省縣市教育廳局均早已設立，其中體育科輔導員更應負起應盡的責任，發揮教學輔導的功。輔導員本身要能隨時吸收新知，了解新觀念，對各類教材的結構、特性及價值能深入研究，不斷地透過研習，培訓來自我進修、自我充實。如此，才能做更有效率的輔導，協助各校解決教學疑難問題。

(三) 成立體育科課程研究小組——教學是不斷改進，而求其進步的。這其中進步的因素固然很多，而課程的設計，教材的實驗研究與改良，帶動起成功的教學，是不容置疑的事實。目前台灣省國民學校教師研習會，在崔主任劍奇的睿智經營之下，設有許多科目的課程研究小組。經由學者專家地參與，很多步驟及長遠目標地做各該科的研究工作，其成果之可觀，對教學之改進所做的貢獻，爲國教同仁所一致肯定。體育科也有必要成立類似的研究單位，爲教材做分析評估，研訂符合時代趨勢的教學方法，編訂補充教材並加以推廣，隨時檢討教學現況，擬具可行的補救之道……等。

如果能成立「體育科課程研究小組」，並賦予研究小組這些任務，相信對改進體育科的教材教法，提昇教學的效果，推動體育的發展，一定有其莫大的價值與貢獻。

四、結語

「體育的失敗，就是整個教育的失敗——因爲五育的關係，不是彼此相加的累計，而是彼此相乘積的成果。」基於以上的體認，筆者認爲國民小學體育課的教學，在正常而有效率地實施之下，才能使整個教育更爲落實。而使體育教學更正常，更有效率的最基本做法，唯有從教材教法上做爲起點，積極地着手，在標、本兼治的計劃與配合之下，才能使體育教學再展現嶄新面貌的契機。

(阮志聰本會研究員省國教輔導團秘書)

重視家庭教育之經緯

■黃必嶸■

家庭是社會的組織，家庭教育是一切教育之基石，因其對子女之影響力最爲深刻且廣泛，所以負有承先起後之責的雙親，本身的道德及修養，樹立良好的榜樣，乃爲教誨孩子之先決條件，那麼執行成效之良否，足以改造兒童整個教育的人生，更關係整體社會之隆污和國家之興衰，尤其處於現代化之國度裏，人情結構變動性很大，家長皆知兒童是未來的主人翁，却忽略了「家庭教育」之信度和效度。歐美先進國家對家庭教育而言，父母親肩挑幫助和支持的角色，他們提供安全、安定和安適的居家生活，注意子女言行舉止

，留心教育過程，準時供應其需求，諸如美味的飯盒，清潔的衣服，備用的交際費、和學習的日用品等等，又以轎車接送上下學，還要求回報在校心得和概況，行有餘力，讓其順利繼續升學，這都是極美的家庭教育良方，可惜西方的婦女「解放運動」，從事各行各業之後，忙於賺錢及應酬，家庭教育之聖職，推給學校教師的手中，無形的事實，家庭教育就虛而不實，黯淡無光，大失所望，兒童有失落之感，「寄籬兒」和「鑰匙兒」到處可見一斑。我寄居於尼泊爾和印度的朋友葛瑪（KARMA RABGYE）和達南（TENNAM），異口同聲說：「我們同是中國人的血統，但處境迥然殊異啊！」「我們非常羨慕生長在自由中國——台灣的『幸運兒』，有歡樂的溫馨，有富裕的家庭，享有天倫之樂，受到政府的保障，可以得到權益之保護，子女有充份的『義務教育』或『家庭教育』。」「反觀；在中共統治之下，沒有宗教自由，佛教聖地原爲心靈的寄托，現已

不平靜了。」「大多數西藏的同胞，遭到戰亂（抗暴）之痛，人世滄桑之苦，散居海外，兄弟皆分散，各自流浪，豈談得上所謂之『家庭教育』呢？」「在異邦得不到平等的待遇，常遭外人的輕視和欺侮，基於強烈的『民族意識』，也就激發了我們團結的精神，喚醒了吾輩『沒有國那裏有家』的觀念，有時還真逼不得已挺身抵抗，爲華人爭一口氣。」由上述淺說值得國人深思和借鏡，「家庭教育」的問題，這不僅是進步國的隱憂，也是全球性的危機。吾人就家庭教育的觀感，歸納數項漫談。

在教育的家庭之旅，給予子女隨機學習做人與做事的道理。我國一直受儒家思想之薰陶，重禮知義，行廉明恥，成爲每個人的教育規範，也爲家庭教養的依循，這必須雙親彼此合作，有機會帶孩子訪客，教導其一定要先向長輩「問安」，主人倒茶給你或端來食物，要說「謝謝」，臨走前將「物還原」，走出門外要揮手「告辭」。培養做事的精神，應從「掃帚應對」的小處著眼，判斷是否馬虎草率，本末倒置，懶惰不勤，缺乏勞動，切莫溺寵孩子，而由父母代勞，那麼其行爲表現的欲所欲爲，無所拘束，放肆任性，假借他故不願做家務之事，如此一來，根本難以學得生活所需的基本常識，亦不能養成待人處世所應有的誠摯態度了。

充實兒童的精神食糧，提高物質營養的品質，使其身心健康。目前兒童爲了替父母爭光榮的顏面，整日爲了幾本教科書「死背」

（餘轉第10頁）

關於國民小學推行輔導工作的一些問題

——有關學生資料的問題(三)

■馮觀富■

八、學生資料的蒐集方法：

學生資料的蒐集方法，可分為兩大類型，一是「結構式或稱導向式或控制式」。這種方法的特點，是將所要蒐集的資料「屬性」固定在一个範圍內，只要是該方面的資料，都在蒐集的範圍。二是「非結構式或稱非導向式或非控制式」；即所要蒐集的資料，不特定在某一方面，舉凡學生的日常表現行為，均為所需蒐集的資料，以便於綜合分析、研判，作為輔導的參考。

九、何謂晤談法？

晤談法是蒐集學生資料之一種常用方法，師生面面相對進行，可分為個別晤談與團體晤談，前者由一位教師與一位學生進行晤談。後者由一位教師或數位教師與一位學生或數位學生進行晤談。晤談可了解學生思想傾向及意見，晤談更可以了解學生的經驗，如日常生活計畫、生活環境、經濟狀況、學習困擾……等，晤談要領，儘可運用諮商技術進行。

十、何謂觀察法，該法有何優缺點，如何運行觀察與紀錄

(一)觀察法為輔導與實驗研究蒐集資料不可或缺的方法，觀察法分

為自然觀察法與情境觀察法，前者是指在不加以設計自然的環境中，對個體的行為進行直接的觀察、紀錄，在輔導工作中是常用的一種方法，以蒐集學生資料。後者是在控制的情境中進行觀察，或稱之謂實驗觀察，在學校輔導工作中較少使用，實驗研究使用控制法居多。

(二)觀察法的優點：

- 1 實施方便，任何時間地點均可進行。
- 2 在行為發生之當時觀察，要較之事後追憶的方法來得完整與客觀。
- 3 對於一些害羞、膽怯或不擅於言詞或防衛心理強的學生，利用觀察法可蒐集更多的資料。

(三)觀察法的缺點：

- 1 易受觀察者主觀因素影響，失却其準確性。
- 2 觀察的事往往是可遇而不可求。
- 3 某些行為不宜觀察，如感情問題；有些行為無法觀察，如學生的生長史有持續性，家屬關係等，無法觀察得到。
- 4 觀察得到的行為相同，其內涵未必一致。
- 5 紀錄與觀察很難同時進行，學生如果意識到正在被觀察，不會表現真正的行為，事後回憶記載，又易忘記及不正確。

四、觀察法的實施步驟：

1 決定觀察方式：使用結構式限定行為範圍的觀察，抑或非結構式無固定範圍的觀察學生行為表現，應先予決定。

2 準備必要的輔助工具：為求觀察所得更為客觀、詳實，可以準備各種器材，如錄音、錄影、紙、筆，但在使用時不可干擾觀察之進行。

(五) 進行觀察的紀錄方法：

1 軼事紀錄法：軼事紀錄法是觀察兒童有效的方法，教師對兒童生活無意中表現一些有意義的行為，作具體而扼要速寫式的事實描述，而非對行為的評量，不作主觀的論斷。一份良好的軼事紀錄，有三項特徵：

- (1) 客觀
- (2) 正確
- (3) 公平

教師在觀察時，也常有自己的意見與建議，應與軼事本文分開，才能使軼事紀錄保持客觀、正確。

軼事紀錄表大致分為三欄：

- (1) 事實：為學生的行為表現。
- (2) 解釋：為觀察者根據學生行為表現，以其專業知識所作之研判。
- (3) 建議：觀察者根據研判結果，提出輔導策略。

茲舉例如下：

×××學校學生軼事紀錄表	
姓名：	年級： 年 班 紀錄者：
事實	今天在教室裏王小明幾次吹口哨，或做各種怪狀，製造混亂，以引起附近同學的注意。
解釋	王小明似乎是一個希望被其他同學注意的兒童，特別是希望被女生注意，他表現出惹人注意的熱望，可是却使其他同學更討厭他。

建議	最好王小明的輔導教師找一個機會與他面談，討論他與其他同學間的關係問題，並建議若干改進事項，以便在該生未達嚴重情況以前，改進其適應能力。
----	---

2 評定量表法：

評定量表的使用，是觀察者對於學生個人或團體特性或行為表現的度量，其特點是指明被評定的對象，在量表的位置。

(1) 評定量表的種類，一般分為：

① 量數評定量表：在量數表上，以數字來表示某項特性的份量或程度。如：

×××國民小學學生行為評定量表	
姓名	性別 年齡：
項目	年級 年 班 評定者：
誠實	(1) (2) (3)
自動	(1) (2) (3)
合作	(1) (2) (3)
項目	等 級

說明：右列項目分為三等。

- (1) 是指無此特性
- (2) 是表示某一特性的中等分量
- (3) 是表示該對象具此特性達到最高程度

至於評定等級可列三等也可列五等，可依設計者需要而定，等級愈多愈精密，不得贅述。

② 描述量表：描述量表係由評定者選擇最適合該生的語句，在句前作「✓」號，例如：

- 「合作」：() 不肯與人一起工作。
- () 偶然與別人一起工作，但很勉強。
- () 和某些人一起工作，和某些人不能。

- () 經常會與別人一起工作。
- () 很會與別人一起工作。
- 「自動」：() 須經督促才能行動。

- () 開始時須督促，有興趣的事，有時會自己去做。
- () 有興趣的事情，都會自己計畫進行，其他須督促。

- () 多數事情會計畫，有時需要協助進行。
- () 能計畫進行自己的事，無須別人協助。

③表列量表：

表列量表係評定者在每項特性的量表上作「✓」符號，例如：

合作	不肯與 人共事	甚少與 人共事	有時難與 人共事	常能與 人合作	極能與 人合作
自動	一向須 督 導	常 須 督 導	某些方面 須督 導	有時須 督 導	自己很 會 做

(2)評定量表的應用：

評定量表作為蒐集學生資料的一種工具，評定量表比特項紀錄簡便得多，教師應用量表亦較容易，同時可將評量結果比較學生某一特性。教師常用這種量表，對學生行為的觀察會更客觀、準確。以上三種量表，描述式和表列式比較有價值。

除了自動、合作以外，許多特性可用此種量表，例如：堅定、敏捷、整潔、負責、誠實、專心、樂觀、領導能力、學習能力等。

(3)評定量表的缺點及改進方法：

許多研究指出，評定量表評定欠客觀，評定者評量學生某一特性時，常根據他平日對學生的印象，這是此種量表的缺點。

減少主觀的方法，可多請幾位有經驗的教師擔任評量同一對象，且事先討論對於量表所列的特性獲得共同的了解，評定後結果予以平均，這樣可以避免個人主觀的評斷。

3. 情境抽樣法：

情境抽樣法，是一種有組織的觀察法，是選擇合乎觀察目標的代表性情境，而加以觀察的方法。例如擬了解學生的行為生活環境因素，被要跟踪所要觀察的學生，看他離開學校或家裏以後，經過那些地方，所遇交往的人物，將會發現某些端倪。又如欲了解學生考試是否作弊，教師可利用某一次考試時，偶而藉故離考場，暗中觀察，或許即可獲得此項資料。

4. 時間抽樣法：

時間抽樣法，亦為有組織觀察紀錄方法之一，即選擇所要觀察對方的行為最容易出現的時間實施觀察，其結果可用量表表示之。

(六)觀察注意事項：

- 1 觀察須具明確目標。
- 2 對象要確定。
- 3 抽樣要適當。
- 4 行為定義解釋要明確。
- 5 觀察的行為不可因人而異。
- 6 觀察者的見解立場要一致。
- 7 觀察者要客觀，不可有先入為主的觀念。

8. 觀察者應有適當的訓練。
9. 觀察時間長短要適宜。
10. 觀察應有持續性。
11. 同一時間觀察項目不宜太多。
12. 觀察要深入，不可祇看膚淺的表面行為結果，應把握內在原因及經過。
13. 參考各種測驗及其他資料，以進行觀察。

赤子心

楊雪貞

「鈴……」下課了。正想利用這短短的十分鐘，批閱幾本簿子的我，却聽見教室後面，傳來學生們驚惶呼聲：

「老師！有人在打架。」

我趕緊走到教室後排，只見幾位男生已勸阻並拉開了兩位彼此怒視並泫然欲泣的「小老虎」，兩位肇事者仍舊擺出武打姿勢，並以吵雜且憤恨至極的聲浪，爭相報告著對方的不是。我知道在他們這種激動的心境下，是聽不進我的忠言，也看不清事情的真相的。只好先以平穩的口氣安撫他們：

「平心靜氣，平心靜氣！不要激動，先冷靜下來。」

看著兩張赭紅面孔經過深呼吸後，逐漸平靜下來的臉龐，我接著說：

「現在先不要去想對方的不是；先想想自己剛才的行為，有沒有對不起對方的地方。靜心的反省一下，再仔細告訴老師。」

「老師，我剛才在讀書時，吳文貴拿著木偶玩，故意在我面前直晃，鬧我。」小老虎仍舊氣憤填膺的訴苦著。

「老師，是宋正雄先打我，所以才會打他的。」另一個小老虎也不服氣的申訴著。

14. 分析行為不可有過多推測。
15. 排除觀察者對學生的影響。
16. 觀察所得要勤於紀錄。
17. 紀錄方法要簡單。
18. 紀錄內容應限。

(待續)

(馮觀富國立教育學院輔導系學士國立政治大學教育研究所畢業)
聽了這兩句爭辯，我已大概明瞭了實際情形：

「吳文貴，是不是你拿木偶去打擾了宋正雄讀書？然後宋正雄，你就氣的打了吳文貴一下；接著，你們二位就你來我往的打了起來了。」

兩隻小老虎默默的齊點頭，並互瞪了一下。

「現在聽聽老師說句公道話：兩位都有錯。」我停了一下，看看他們愕住的表情，接著說：「首先吳文貴不該惡作劇鬧同學。至於宋正雄太衝動，不該以拳頭解決問題。你們現在想想老師的話，對不對？」

我望著兩付原本盛怒的面孔，經過一番思索後，逐漸平和下來，終至羞愧的互望著，最後握手言和。我知道當再次鈴聲響下課時，他們兩人必將融洽嬉戲在一起。這就是小孩子可愛之處：他們擁有世界上最可貴的情懷、無邪的心地——不易記恨。

想當年，剛踏入杏壇，常很訝異於小孩子吵架時，那種欲置對方於死地似的氣勢。也一面擔憂著事件過後，二人水火不容的情緒會干擾到班上的和諧與純真。但事實證明：小孩子的個性是天真活潑的。他們單純的心胸是易讀的，他們偶然產生的憤怒是易釋的。我們絕不可以大人的眼光，理所當然的來誤解他們。

經過多年的親身經歷，我不知不覺的愛上了小朋友們那片不被世俗污染的——赤子心。

(楊雪貞台北縣三重市二重國小教師)