



加強教師對課程實施的責任

歐用生

一、前言

近年來，課程實施的重要性已漸受重視，其概念也有很大的改變。早期的課程研究者認為，課程實施就是把發展好的新課程放到學校

去運作，然後測量教師實施結果符合課程發展者的意圖的程度。這種所謂的忠實觀（fidelity perspective），忽略了教師在課程實施中的自主的角色，已漸為調適觀（mutual adaptation）或落實觀（curricular enactment）所取代。（Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992）後兩種觀點特別重視教師在課程實施中，發揮調適、協商和自主的功能，對肯定教師角色有積極的意義。

我國國小課程標準修訂草案業已完成，不久即可正式公布，並進入課程實施的準備階段。而且準備階段是否周密完善，影響實施成效甚巨，因此探討課程實施的概念及教師應有的對策，對國小課程的革新有重要的啟示。

本文先探討課程實施的三種觀點，並比較其差異，再申述教師對課程實施的注意要點。

二、課程實施的三種觀點

（一）忠實觀

忠實觀的課程實施，旨在決定革新方案的實施程度，即決定革新的意圖和計畫與實際實施的符合程度，並探討促進及防礙實施的因素。其基本假定認為：課程革新的理想結果是要忠於原來的計畫，在此前提下，課程知識是教室外的專家創造的，這些專家引導課程改革；改革是直線的過程，教師可將發展出的課程加以實施，並由實施的結果評鑑課程。如果課程朝著意圖的方向改革，則實施是成功的。

因此，測量課程革新朝著計畫或意圖的方向實施的程度，而且探討影響課程革新實施的因素成為忠實觀的主要研究課題。為使參與實施的每一個人都知道怎麼做，課程革新的特質要清楚地界定，如教材、活動、新的角色、行



為、新的了解和態度等，研究者亦可由此了解每一特質被實施的程度。經常使用的工具有問卷、量表、檢核表，或使用訪問、觀察、文件分析等，主要是以量的研究為主。

傳統的RD&D課程發展模式如就一種忠實觀的課程實施。RD&D模式認為，改革包括四個步驟：即研究（research）、發展（development）、傳播（diffusion）和採用（adoption）。研究旨在確立教學和學習的原則；發展是將這些研究發現應用到新教材的生產上；傳播是將新課程和教材傳給教師，供其使用；採用是教師實際使用新教材，並將之融入學校課程中。RD&D是直線式的，重視改革工學，而非學校或教室中的教學的特性；將教師視為消極的消費者，教師的目標與課程發展者和專家的目標一致，只要專家將關於新課程優點的實徵性資料提供給教師，教師就能與他們合作。這種模式是工業生產模式的一種，研究和發展產出新產品，然後行銷到消費大眾。

這種模式有五項特徵：

1. 實施新課程所需的技能是特定的，而且是可以學習的。
2. 課程改革的重點在動員專家，經由生產、試測、評鑑、修訂等步驟，使新課程趨於完美；技術可以移植，教材也能由一情境轉換到另一情境，但沒有賦予教師因情境制宜的機會。
3. 目標是課程發展者，教師，甚至是學生共識的結果，是評鑑學習成效的主要依據。
4. 評鑑新課程成效以心理測量式的方法為主，如成就測驗或態度量表等。

5. 課程實施就是在評量教學實際符合課程發展者的意圖的程度。

RD&D模式依據行為主義的觀點，是科學本位的、工學導向的、強調教學工學能從一個情境轉移到另一個情境，因此課程改革重在改變人的行為，教師是消極的接受者，只要依據專家的指示，革新就能成功。

許多研究者批評，RD&D模式忽視了教師的角色，教師做與不做，如何做，才是最重要的因素。課程實施不是課程模式的移植，課程改革不是由研究者到發展者，而至教師的直接過程，課程實施是協商的過程，學校或教師會以適合他們的方式來實施課程。課程實施是使用者和制度情境之間相互調適的過程，課程參與者或使用者會不斷地將課程的內容和方法化為具體的作法。課程發展者和使用者在課程實施過程中，互相適應和調適，二者之間有相當程度的協商和彈性，教師不是採用（adopt）課程，而是調適（adapt）課程。這就是「相互調適觀」，或「合作觀」的課程實施。

（二）相互調適觀

相互調適觀或合作觀的課程實施強調，教師和課程發展者各有不同的次級文化，不同的信念系統和不同的目的和價值，易生衝突，誤會和不信任，因此課程實施要重視二者的合作、協商、妥協和適應。課程改革的每一步驟，都有賴專家、教師、行政人員，甚至是社會科學家共同合作，各自扮演不同角色，擔負不同的功能。他們強調：「革新是一個過程，不是一個事件」（Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992），而且課程改革過程不是直線的，而是繼續不斷的過程，所有人員在此過程中，搜集更多資訊，發展更多教材，試驗新的教學技巧，達

成更多共識，並使教師和學生參與更多的決定，更具備教學技能，以促進教學專業化。

合作觀有下列特點（Posner, 1992）

- 1.良好教學的知識和技能大部分是隱合的知識（tacit knowledge），是教師與其他同儕教師在閱讀、討論、觀察中相互學習來的，而非外部的專家教導的。
- 2.教師要發揮教學專業，將外在專家發展的教材加以綜合的、統整的詮釋，使之成為學校課程。
- 3.課程改革不是技術性的，有其認識論的假定，受政治、社會脈絡的影響。
- 4.課程評鑑偏重質的典範，採用教室觀察、非結構性訪問、文件分析等方法，對教室生活作深入的、自然的描述，以了解學生和教師的觀點。
- 5.課程實施是教師多元解釋的過程。課程改革不是教師參加一場觀摩教學就能改革，而需教師將與其他教師討論後得到的理念在教室中加以實驗；教師需要專業發展，擴充專業決定，提供兒童更多的抉擇，促進其教育發展。

因此相互調適觀的研究者主要在研究革新的過程，而這些過程極其複雜，不能以過程一產物的模式加以研究，而主張採用社會科學的理論和方法，搜集詳細的、敘述性的資料，解釋革新過程中的問題，及其影響因素。但影響因素的研究，除了和忠實觀一樣，探討實際的因素以外，更要進一步顯露忠實觀視為理所當然的實施者的價值，基本假定和意識型態，以決定其對革新工學的影響。相互調適觀的研究比忠實觀更具批判性，更關心改革、制度生活

和方法論間的複雜的、深入的關係，更注意方案參與者的知覺和行動的意義，更注意到組織和參與者的需求、利益和技能的調適，以及方案的目標和方法的調適。

（三）課程落實觀

課程落實觀（curriculum enactment）強調：課程是師生共同創造的教育經驗，他們認為，忠實觀和相互調適觀所重視的外在生產的教材和教學策略只是一種手段，師生用這些手段建構出的教室中的實際經驗，才是課程。這種觀點依據的假定與前二者不同，首先，課程知識是個人建構的，因此是個別化的，但不可流於相對性；心靈是將被點燃的火花，而非填塞外在的專家知識的容器。其次，課程改革不止是外在的可觀察的行為的改變，而是師生個人發展的過程，參與者經由不斷的分析和論辯，將革新方案同化於自己的目的內，並致有意義的方案，因此成功的課程實施需要了解並接受參與者在改革過程中的主觀的現實。第三，教師要扮演課程發展者的角色，要與學生共同成長，以建構積極的教育經驗。課程實施的過程也是師生不斷成長的過程，教師點燃學生的心靈之火花，並加入火焰之列。

落實觀主要依據下列的假定：1.課程知識包括情境的知識，是教師在參與教室的實際教學過程中產生的；2.課程改革不是設計和實施的組織的程序，而是師生在思考和行動上的成長和改變的過程；3.教師的課程任務，受他對環境脈絡的知覺的影響。（Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992）落實觀強調，課程改革是在多元化的，衝突的脈絡中產生的，要考慮組織和個人的現況、歷史和主要的意識型態，並從參與者的觀點來解釋這些脈絡的影響。教學所

需的知識技能是特定的，是經由實踐後才能獲得的，也就是教師要經由教室生活的探討、與同事共同觀察和討論，並正式教學後，一再地評鑑和修正，形成特定的課程知識，才能落實新課程。

因此，課程落實觀重視下列研究問題：1. 實際的經驗（enacted experience）是什麼？師生如何創造這些經驗？2. 外在因素，如教材、教學策略、行政機關的政策、師生特徵等，如何影響這些經驗的形成？3. 落實的課程對學生有何影響？如「師生實施的課程是社會可欲的？」師生是否有能力實施課程？潛在課程的影響力為何？等問題。

三、三種觀點的差異

這三種觀點，在概念和方法論上有所爭議，茲從課程定義、課程知識、課程改革和教師角色四方面加以論述。

（一）課程定義

課程實施的概念因「課程」的定義而有不同。最傳統的課程定義是計畫性的課程，如課程標準，教科書，教學指引，教學計畫或革新方案，即某些具體的東西，教師可加以實施，加以評量的具體的東西。這就是忠實觀的課程定義。調適觀則將課程定義擴大，包含影響課程形成的學校和社區的脈絡的因素。但當課程調適或實施後（enacted），就有不同的意義，因此落實的課程較具獨特性和個人意義，是師生個別的經驗，或共同創造的經驗。

這三種觀點所依據的課程定義形成一個連續體，在強調層面上，由計畫的、真實的（actual）而朝向經驗的；在過程則由具體的實施（implementation），較為調適，而發展為

落實的課程（enacted curriculum）。在研究重點上，前者重在探討課程意圖實現的程度及其影響因素；第二種強調使用者和情境脈絡如何形成課程；第三種更重視參與者如何經驗並解釋這些課程。

（二）課程知識

忠實觀認為課程知識是教室外的專家創造出的，是最好的，教師的知識雖是知識的一種，但只有在課程發展過程中有用，對實施過程並無助益。課程就是這種課程知識的具體的表現。

調適觀也將課程知識視為發展課程的外在專家決定的，教師將之適應於情境脈絡中，他們無視課程知識的外在因素，也無視實際工作者的因素。在課程實施過程中，目標、內容、方法要調適，參與者的需求、興趣和技能也要調適。課程知識是在調適過程中形成的。

課程落實觀認為，課程知識不是產物，不是事件，而是繼續的過程。外在專家生產的知識，只是教師和學生在建構課程中的一種資源，這種課程知識是脈絡化的，是慎密的實踐中獲得的，落實的課程是師生建構的，並賦以意義，他們是課程知識的建構者，而非僅是接受者。

（三）課程改革

忠實觀認為課程改革是合理的、系統的、實踐的過程，影響這些過程的因素愈清楚，愈能加以管理和控制。調適觀則認為課程改革不是可預測的，直線的過程，教師會主動地加以調適。教師要研究這些過程，並加以解釋，也要注意內容。落實觀則強調課程改革是師生成長的過程，而非設計和實施新課程的有組織

的程序，它包含真正的建構，不僅要改變內容、教材和方法，更要改變思想、感情和假定，了解並接受參與者的主觀的生活世界。

(四)教師角色

忠實觀認為教師是知識的消費者，要依據指示，將專家設計的課程實施出來，負責將課程傳遞給學生，除非教師依課程意圖加以實施，否則改革理想無由實現，教師對實施成效極為重要，因此實施前要加以訓練，實施中要給予支援並加以管制。

調適觀則強調教師在使課程適合地方脈絡上有積極的角色。落實觀則強調，教師角色是改革過程中的統整的一部分，沒有教師和學生在教室中落實，就沒有課程，師生對教室中的過程加以解釋，改變思考和想法，這就是課程實施。

四、教師與課程實施

由以上的敘述可知，課程實施是課程發展中的一個主要的過程，課程是否適切，可行，要藉課程實施來檢驗。

影響課程實施的因素很多，但最重要的因素厥為教師。教師對課程實施應有正確的認識，並採取積極的措施，才能落實新課程，下列是可採取的途徑。

(一)擴充課程實施的觀點

早期的課程實施的概念，一般僅指教師採用或實施被計畫好的新課程，教師只要把新課程的精神，意圖加以研究和了解，新課程的意圖和精神就能顯現出來，因此課程實施就是在探討新課程運作達成理想目標的層次。教師是

被動的，等著去實施新課程就可以了。但隨著課程定義的擴大，及「潛在課程」概念的興起，課程實施已漸重視教師調適課程，甚至落實課程或經驗課程，即教師不再是消極地實施課程，而應該發揮自主性，積極地與學生建構課程知識，在自己的教學活動中加以證驗，如此，課程不再只是產品或商品文化，而且是經驗，是生活文化，因此，將課程實施由忠實觀，調適觀，進而至落實觀，才能顧及課程的每一層面，才能使實施更落實。

(二)重視課程的轉換

課程實施過程中，經由層層的選擇，取捨和過濾，產生課程的轉換，而使實施結果變了質。統治階級或優勢團體的意圖化為意識型態課程或理想課程，理想課程編訂成教科書、教學指引、教師手冊等，成為正式課程，教師對正式課程加以知覺、詮釋，成為教師知覺課程，並在教學中加以實施，就是運作的課程，最後學生經由經驗，加以創造，形成經驗課程。經過這幾個層次的轉化以後，學生「經驗課程」中所包含的「理想課程」的意圖已經不多，而且可能也變了質。其中「知覺課程」、「運作課程」和「經驗課程」是屬於課程實施的階段，由此可見課程實施在課程發展中的重要，及師生在課程實施中扮演的角色。因此每一層次的課程發展工作者，要參酌過程模式的精神，正確地詮釋新課程，減少課程轉換中的質變，以落實課程理想。

(三)覺知課程革新的陷阱

課程革新過程中，容易形成許多陷阱，使我們陷入，甚至還不自知。（歐用生，民79）例如課程改革易流於「技術性」，一般認為，

課程改革是技術性的工作，只要把課程標準修訂好，教科書編好，教學媒體製作好，教育目標就實現了，因此課程改革是價值中立的，即使價值、倫理的問題，也可用工學的方法加以解決。

事實上，課程改革的每一步驟都是價值判斷，每一個決策都是意識型態的抉擇。而且，課程革新是複雜的社會網絡中的一環，不是獨立的事件，不是把成品丟進教育現場就能靈活運作。社會網絡中的政治、經濟、社會因素的交互影響，將減緩教育革新的步調，甚至降低教育革新的素質。由於課程改革者昧於改革的「結構性」和「現實性」，而使改革流於表面，流於保守，甚至成爲「神話」。教師要覺知這些陷阱，使革新的理想真正實現。

(四)加強教師專業發展

課程實施的每一階段，教師的角色都極爲重要，因此要隨時促進教師專業成長和發展，使教師能落實新課程。（歐用生，民80）例如在革新起始階段，教師對新課程缺少能力和信心；而且要重新組織手邊知識，易對新課程產生焦慮和抗拒，因此學校要提供各種資訊，使實施者了解改革全貌和細節，甚至是可遵循的步驟，減少其焦慮和抗拒；然後協助他們將新課程轉換爲教學計畫、每日教學計畫、時間分配等；並協助教師新課程需要的教學技巧；提供機會給教師同僚相互切磋教學方法；協助教師要利用各種機會了解學生對新課程的反應和成績，並能分析和解釋這些結果，以評鑑課程。教師漸漸內化新課程的意圖和精神，則課程實施就達到制度化的階段。

(五)探討影響課程實施的因素

影響課程實施成效的因素十分複雜，舉凡課程本身、實施策略、實施機構、甚至整體社會的政治、經濟脈絡等，都能左右課程實施。（黃政傑，民80年）但無論如何，教師本身仍爲最重要的因素。革「新」要先革「心」，教師首先在態度上要虛心接受，並利用各種方法，深入探討課程實施的過程和結果，掌握各種因素，以落實課程。

教師在探討影響課程實施的因素時，要併用忠實觀、調適觀和落實觀的觀點。即一面要設計嚴謹的實驗設計，使用精密的測量工具，以正確地測量課程實施程度；一面要成爲一個參與觀察者，實施更詳細的、現場的俗民誌研究、行動研究等，以增進對教室實際生活的了解，並能從社會、政治、經濟脈絡來解釋各種因素。

參考文獻

- 黃政傑（民80）：課程設計，台北：東華書局。
- 歐用生（民79）：課程革新的「迷思」與「解迷」，國教天地，84期。
- 歐用生（民80）：從「課程實施」的概念展望國小課程標準的修訂，台灣教育，第492期。
- Posner, G. F. (1992) : Analyzing the Curriculum, N. Y. : McGraw-Hill
- Snyder, J., F. Bolin, K. Zumwalt (1992) : Curriculum Implementation, in P. W. Jackson (1992) : Handbook of Research on Curriculum ed. N. Y. : Macmillan.
- （作者：本會主任）

卡繆的哲學思想

及其對教育之啓示 (下)

 傅木龍

參、卡繆之哲學思想對教育的啓示

正如同一般的存在主義者，卡繆並未直接對教育問題有所立論，他所關懷的，通常較為偏向政治、文學、戲劇等方面。然而，他山之石可以攻錯，某一領域的哲學思想，亦可能對其他領域有所助益。以下個人將試圖就卡繆的思想，引入教育的領域，以期在教育問題上有所啓示：

一、對教育目的之啓示

一般認為存在主義者較為重視個性的教育，對於群性的教育則把持著消極的態度。（中國教育學會 1988：108），然而，就卡繆的思想而論，對於個人存在處境的自覺，只是一種手段，其真正的目的則在導向人與人之間的互助互愛；以此而論，教育的目的應該是引導學生透過對自身的體認，進而能關懷社會，為社會謀求幸福。

同虛無主義者一樣，卡繆認為人生在世是荒謬的，但他反對虛無主義者對自我的否定，他認為「生命是唯一必要之善」，不但肯定自

己，也肯定他人；對荒謬的反抗；不但是要保有自己的尊嚴；更要及於他人。因此，他提出「幸福不是一切，人還有責任」，是什麼責任呢？是「尊重在其自身所發現的界限，大家能攜手起來，共謀生存」的責任，換句話說，是一種互尊互助的責任。

除了互助互尊的責任外，人還必須互愛。仁愛是卡繆思想的最後核心，唯有透過仁愛，才能將人自荒謬中解救出來。因此，教育應該培養學生的仁愛之心。

綜合以上所述，我們可以發現教育目的不



應只是個人性的，也不只是社會性的，而應該是透過對個人的肯定，培養對他人的關懷，達到社會化的目的。

二、對教育方式的啓示

由於卡繆首先重視對個人生命的肯定，因此在教育時，應把學生當做「人」，當作「目的」。仁愛的概念，應該從師生之間開始培養，教師應避免體罰，因為「目的不能使手段合理」，透過暴力，要培養學生的仁愛之心，無異是一種緣木求魚的作法。

其次，卡繆重視對生活的體驗，他「相信荒謬，就等於以經驗的量代替經驗的質。……重要的不是最好的生活，而是最多的生活。」（張漢良譯 1986：84），這種看法有些類似試驗主義的「由做中學」的教學原理；不過，卡繆的目的不在於認知，而是在藉最多的生活，來認識自身存在的極限，引發自己的「自覺」。

由於卡繆主張最多的生活，所以，他非常重視戲劇。因此，在教學時，教師應採用「角色扮演」的方式，讓學生表現，因為「表現遠比所有的圖書館還富有教育性」（IBID：120）；讓學生能身臨其境的去體驗，藉由這種體驗，來認識自己，並肯定自己。

三、對教育材料的啓示

因為，卡繆重視對生活的體驗，因此在教育材料上，應取材於現實的環境。他重視感官所能接觸到的世界，「他相信任何解釋原理都是無用的，而確信可感覺的外表才富有教育意義」（IBID：122），因此「群巒柔柔的線條，和黃昏抒慰愁懷的纖纖素手，教導我的反倒更多。」（IBID：48）。

由於重視感官可接觸的世界，因此卡繆特別看重藝術及小說的價值，他認為「藝術作品

乃成爲保存人類良知和固定其經歷的唯一機會」（IBID：116），而「小說是用來發掘思想生命息息相關和無盡知識的工具」（IBID：122）。這兩種都是富於創作的，創作是完全自由的，如此，才能真正解放人的心靈。

最後，卡繆特別重視道德教學，尤其是對法律更爲重視，「每一次集體的行動，每個社會組織，都要假定一種紀律；沒有這種法律，個人會在集體中被忽視。」（鄔昆如 1985：162），卡繆甚至認爲不能立足法律之上，將會導至瘋狂。所以，法律在道德教學上，應特別加以重視。

肆、結論

卡繆曾在一九四五年的一次記者會上，公開否認自己是存在主義者，甚至他也在著作中批判存在主義哲學。由上面的探討，我們發現卡繆的思想，的確與一般存在主義哲學有著極大的差異。

卡繆由人生的荒謬中，肯定自己，更進而肯定他人，藉著人與人之間的互助互愛，謀求人類的幸福，這一切思想，與我國儒家的仁民愛物思想，頗有殊途同歸之處。尤其所提出的「目的不能使手段合理」的思想，更是當今世界所當奉爲圭臬的準則。

然而，卡繆過分強調主觀感受，認爲理性無能；在教育上著重感官，而排斥科學的思想，不但阻礙人類文明的進展，甚而反理性的結果，亦易引起世界的混亂。況且，「理性有其限定的認知能力，乃是無可否認的事實」，卡繆本人亦承認此點。（傅佩榮 1985：27）。

總之，卡繆雖未能完成其思想體系，然而其對人類的關懷，對生命的積極肯定，對於今日我國的青年，應有很高的啓發價值。

（作者：行政院第六組編審）



試題反應理論的介紹 (十一)

——題庫的建立

 余民寧

題庫 (item bank 或 item pool) 不光只是一堆試題的集合體而已，而是一堆經過校準 (calibration)、分析、歸類、與評鑑後，貯存起來的測驗試題組合體。Millman & Arter (1984) 便將題庫界定為一群使用方便的試題彙編；他們的意思是說該群試題可資應用於各種測驗場合的數量非常龐大，並且都是經過分析、編碼、與結構分類處理後的試題，並且有逐漸走向電腦化的趨勢。

題庫 (尤其是以試題反應模式參數估計值所建立起來的試題) 具有下列的優勢：

1. 可使測驗編製者 (也許是教師或專業機構) 隨心所欲地編製能夠符合各種目標的測驗。
2. 可使測驗編製者就題庫的範圍內，編製出每個目標都有適當題數的試題來測量到它的測驗。
3. 如果題庫能夠包含內容有效且編題技巧純熟的試題在內的話，則測驗品質通常會比測驗編製者自己編的測

驗品質還好。

由此可見，題庫具有改進測驗品質的潛能，在可預期的將來，它對測驗編製者的重要性將日益增加，同時對節省編製測驗所花的時間，亦將無可限量 (Hambleton & Swaminathan, 1985, pp.255-256)。

建立題庫的步驟

題庫的建立，當然是依據課程標準、教材大綱、雙向細目表的編寫而成，它的建立過程，可以分成下列十一個步驟 (許擇基、劉長萱，民81)：

1. 試題的編寫與修訂：首先，仿照傳統編製測驗的原則，撰寫大量的試題，並邀請學科專家 (如任課教師) 和測驗專家就試題進行形式審查，看看是否能符合內容效度的要求，否則加以修改或刪減。
2. 選題預試：放在題庫裡的試題，都必須是建立在同一量尺上的才行，否則試題間無法比較或延用。因此，





選擇適當的試題和考生樣本，是一項很重要的步驟，幸好前二文所談的定錨測驗設計（anchor test design）可以提供本步驟的參考（Vale, 1986）：

- (1)定錨試題的數目：若使用同時校準法，則至少必須使用兩題定錨試題；若使用等組法，則可以不用定錨試題。一般而言，若將來所編製的測驗，具有60到80個試題的話，則在題庫建立過程中，必須使用15至20個定錨試題才夠。
- (2)每個定錨組別至少要包含30位考生。

至於考生樣本數要多大才算足夠？大致上可以這麼說：若使用二個參數或三個參數對數型模式來進行校準時，則至少必須使用1000位考生；若使用一個參數對數型模式的話，則可以減少到500位考生便行。樣本的能力範圍，最好是呈常態分配。

- 3.試題的校準與銜接：選擇適當的反應模式來分析資料，必須考慮試題的性質。就選擇題而言，當然是以三個參數對數型模式最適合。決定好適當模式後，便可採用適當的電腦程式（如：BILOG3或LOGIST5等），以進行試題參數與考生能力參數的估計與適合度分析，統稱為校準（calibration）。經過校準後的試題，必須能夠通過適合度的考驗者，方可被保留在題庫裡，因為它們可以被適當的反應模式所解釋。如果在校準時，所使用的是不同的考生樣本，則在將試題放入題庫之前，還必須做試題銜接的工作（請參考

前二文的說明），如此才能將所有的試題參數都建立在同一個量尺上。

- 4.更新題庫：理想的題庫特色是，包含題數相當充份的試題、試題具有內容效度、鑑別度不低於0.8以下、難度分佈均勻、猜測度愈小愈好等。並且由於試題被選入不同的測驗裡，和不同的試題出現在同一份試卷中，在施測時會產生不同的背景影響（context effect）。因此，當題庫裡的試題被選用之後，都必須有詳實的施測記錄，甚至必須再重新校準一次，以確定該試題參數的真正適合度。如此可以確保題庫之素質能夠不斷地更新，也可以保持題庫之安全，避免淪為考古題而被眾多考生熟悉，因而喪失題庫的功能。另外，也可以視測驗目的，使用題庫的目的，和學科的性質，於每次施測前，重新組合與排列題庫中的試題，以方便未來的使用。
- 5.測驗編輯：如果題庫的素質很高，則從題庫中抽取試題來編製一份測驗，便會很容易。編輯測驗的方式很多，最主要是看測驗目的而定。往往是由專家先將試題按學科、單元、屬性、和概念等，先行予以電腦編碼，再按其他考慮事項（如：試題參數值、訊息函數值、估計標準誤等），撰寫在電腦程式裡，以便編輯時輸入幾個關鍵字，就可獲得想要的測驗。

因為題庫的內容龐大，幾乎不太可能用人工選題的方式，來編印試卷。通常都是仰賴電





腦的幫助，因此在列印試卷上，也有幾種方法可供參考：

- (1)分層隨機抽樣選取試題：按教材內容來分，將題庫予以分成幾個層次，然後就每個層次中隨機抽取適當的題數，以作為列印試卷的內容。這種作法，無法保證被選出的試題品質就一定是最好的。
- (2)依試題參數值隨機抽樣：測驗編製者可依據教材內容，決定具有所欲的難度、鑑別度、和猜測度的試題參數範圍，及擬使用的題數，再由電腦自合格的試題中隨機抽樣，以編成一份試卷。這種作法的最大優點便是，免除人為的偏見，並確保試題具有一定的品質。
- (3)由試題訊息量來選取試題：首先，由測驗編製者決定理想的目標訊息曲線（target information curve）（讀者可以參閱前面「訊息函數」與「測驗編製」二文），然後自己校準的試題中，選取訊息量能夠填滿此一曲線的候選試題，可中途更換較佳的候選試題，每選出試題便計算其訊息量是否已接近理想的曲線，若否，則一直繼續這種選題過程，直到理想的目標訊息曲線被填滿為止。
- (4)由測驗編製者主觀選題：測驗編製者依據試題的特性和統計分析的資料，再由本身的專業判斷，以便決定選取何種試題。

6.評估測驗品質：對於新編製的測驗，可用試題反應理論所適用的電腦程

式（如：BILOG3）和LOGIST5）來預測其特性。例如，電腦程式可利用所選取試題的難度、鑑別度、和猜測度的估計值，來計算出試題參數估計值的平均值、信度估計值、測驗訊息期望值和平均值、和各種不同長度下的預期測驗訊息量等資料，以便讓測驗編製者來判斷所編測驗的優劣。如果所編的測驗不符理想，則可以依據前述步驟來重編。

- 7.測驗是否達預期的水準：根據第六步驟的資料，來判斷所編的測驗是否有達到預期的水準：如果達到；則進行第八步驟；如果尚未達成，則回到第四步驟，重新更新試題再來。
- 8.執行考試：如果前個步驟顯示測驗品質不錯，則可對考生進行施測。當然，施測應有的指導語、測驗情境的安排與佈置、和其他會影響考試的注意事項等，都應該事前的準備與策劃。
- 9.評分：在經過考試後的學生作答資料，可再被拿來進行試題校準，此時，學生的考試成績，可用下列二種方法之一來加以評分：
 - (1)直接以學生的能力估計值 θ 來代表學生的能力。唯這種作法，比較不容易被大眾所瞭解，因此解釋起來，頗費周章。
 - (2)以真實分數（true score）來表示學生的能力。亦即將每位考生在每個試題上的答對機率，加總起來的和，即是他的真實分數。真





實分數的值域將分佈於全部試題的猜測度之和與試題總題數 (n) 之間。唯這種作法，仍有其解釋上的不便處，因此，可將真實分數除以試題總題數，以轉換成正確答對試題的百分比分數，此分數則與一般學校慣用的百分制計分方式的意義相同：愈接近百分之百，表示其能力愈高；反之，愈接近零，則表示其能力愈低。

10. 決策：此步驟旨在應用上述評分與試題評鑑的結果，作為甄選學生，診斷命題技巧，與改進教學的參考。
11. 研究與評鑑：題庫的應用，不僅是用於編製新測驗，以節省人力、物力、和時間，並可透過每次考試完畢後，針對試題與考生能力參數進行校準，以評鑑試題品質的好壞、試題內容有否偏差（如：有利於某種族群的考生，而不利於另一種族群的考生）、以及診斷學生的作答資料有否不尋常、或找出學習有誤差的部份等，這種不斷研究與評鑑的過程，正是題庫所提供的特色。

發展題庫的適當時機

已知上述建立題庫的步驟後，什麼情況下，才需要去建立並運用題庫？Millman & Arter (1984) 建議在至少滿足下列條件之一的情況下，才需要著手建立題庫，並充份發揮題庫的價值。

- (1) 現存測驗無法廣被接受，並且客觀環境需求編製屬於自己的測驗時。
- (2) 經常需要進行測驗時。
- (3) 需求具有多份複本測驗時。

(4) 實施個別化適性測驗 (individualized adaptive testing) 時。

(5) 許多測驗使用者願一致建立滿足自己所需的題庫時。

(6) 已具備題庫系統，如：電腦設備和可用之電腦軟體時。

建立題庫所面臨之重大課題

1. 題庫應該包含多少試題？

基本上而言，題庫內的試題當然是愈多愈好，但是應該考慮所加入題庫的試題，是否具有內容效度和統計品質應達成的標準，以及考慮測驗的目的何在？Prosser (1974) 建議每個概念至少要包含10個試題，每一單元課程內容至少要包含50題。Reckase (1981) 則建議一百至二百個難度均勻分佈，且具有合理的鑑別度的試題，便可適用在電腦化適性測驗 (computerized adaptive testing) 裡。另外，測驗的目的如果是在對課程作一整體的評估，則不需針對每項學習細節編製太多試題；如果僅在作學習診斷，則許多學習細節部份，仍需要編製許多試題去測量它們。

2. 題庫系統應該如何分類？

常見的分類系統是依據內容來分類，它有兩項作法：一是依主題或教學目標來檢索試題，另一是採關鍵字方式來檢索試題。一般而言，採用關鍵字方式比較富彈性，可以同時適用於目標、內容、年級、及思考歷程等；但是依主題或教學目標檢索方式，則比較可以顯現知識結構的層級分明。當課程修訂時，採用關鍵字系統者修訂比較容易、迅速；但如果電腦無法處理多重關鍵字時，或分類系統本身就具有明確的界定（如：生物學中的種、屬、科、目等層次的分類）時，則採用固定的分類方法就比較適合。專家們的建議，任何題庫系統都應兼具這兩種編碼檢索的方法。





3.題庫內試題是否必需具備量尺化的參數？

所謂量尺化的試題參數，是指將試題參數（如：難度值）經過校準後，都換算成同一量尺單位的指標。這種參數，正是試題反應理論具有試題參數不變性始然，也是古典測驗理論所採用的試題參數指標（但容易受樣本影響）所無法媲美的。因此，如果能對大樣本進行施測，則試題參數的量尺化就非常必要；但如果僅能對教師個別班級施測的話，則試題參數的量尺化問題便可予以忽略，因為不僅是不可能，而且也沒有必要。至於，如果學校仍想運用試題參數的量尺化過程，來建立起屬於自己學校適用的題庫的話，則本文作者的建議：不妨採行幾個學校聯合命題的方式，以力求獲取大樣本（如：大於1000人以上），來建立起量尺化的參數試題。

4.題庫是否可以公開？

如果題庫可以公開，讓任課老師任意取用，則有人擔心：教師是否從此就僅教題庫內容，而使教學活動更形窄化。這點憂慮也是必然的現象。不過，有個觀點必須釐清：由於建立一個量尺化的題庫，不是一件容易的事，它必須投入大量的人力、物力、時間、和金錢，才能有所展獲，因此只要題庫夠大（理論上可以達到無窮大），教學是否會因此窄化的問題，倒可以不必擔心，因為教師無法作到僅教題庫，而不教正常的課程內容；但是，如果題庫不夠大的話，公開題庫必然導致窄化教學活動，因此，是否要完全公開，則有待進一步的商榷。但是，基本上公開少數的樣本試題，以讓教師和考生明瞭運用題庫的評量方式和重點，則是正確、並且有其必要的作法。

5.題庫是否安全？

題庫的建立，故然可以使日後的測驗編製

更加容易，也可以使評量問題更輕鬆地獲得解決。但是，題庫的重覆使用，是否會妨礙到試題的安全性（如：雷同或考古試題的出現）？這點憂慮，也許在題庫少時，會有此顧慮，但在題庫大時，這層顧慮也許就可以不必有。另外，隨時更新題庫的內容，確保試題的內容效度和統計品質，也是保障題庫安全的一項作法。

參考書目

- 許擇基、劉長萱（民81）。試題作答理論簡介。台北：中國行為科學社。
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer.
- Millman, J., & Arter, J. A. (1984). *Issues in item banking*. *Journal of Educational Measurement*, 21,315-330.
- Prosser, F. (1974). *Item banking*. In G. Lippey (Ed), *Computer-assisted test construction* (pp.29-66). Englewood Cliffs, NT: Educational Technolgy.
- Reckase, M. D. (1981). *Tailored testing, measurement prblems and latent trait theory*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for Measurement in Education, Los Angeles.
- Vale, C. D. (1986). *Linking item parameters onto a conmon scale*. *Applied Psychological Measurement*,10,333-344.

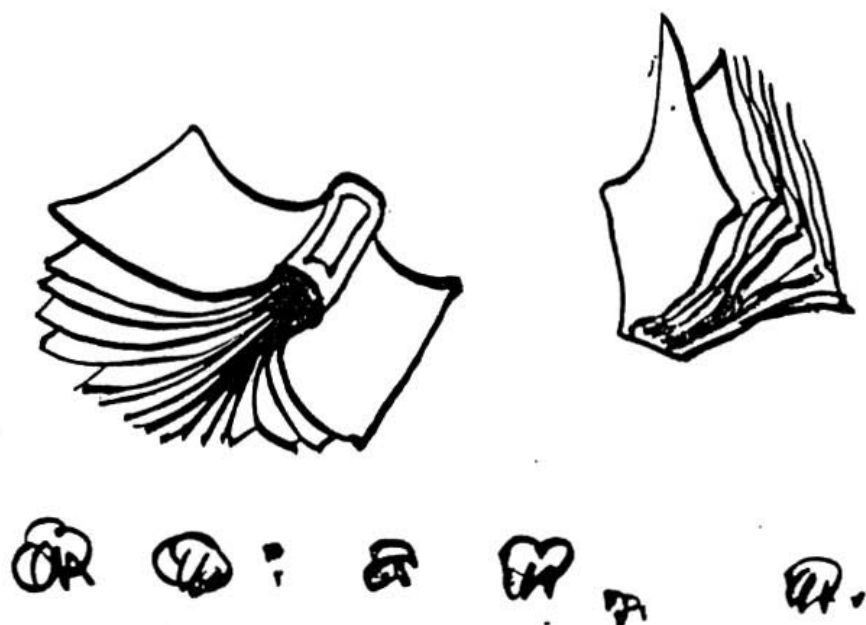
（作者：國立政大教授兼附小校長）



邁向新課程社會學

王瑞賢 王慧蘭 譯

林 隆 鉅 圖



英國社會學者季登斯 (A. Giddens) 曾批評：那些等待社會科學中出現一個牛頓的人，「不僅是等候一列不會到站的列車，而且也都站錯了車站」。季登斯的評述，對於美國課程領域中的熱烈論辯提供了極佳的背景說明。

課程領域是否應繼續遵循自然科學模式——是論辯的核心。但問題不只是因課程領域的推理模式和方法論導致了謬誤概念而已，真正的危機是課程領域在政治及倫理上是否已式微？易言之，課程領域正處於一種被限制的狀態 (a state of arrest)，無法開展其解放目的或者創新的可能性。

上述論辯在課程領域中早已有之。本世紀初，即有教育者提出「學校、課程所扮演的角色，乃是再製與維護現有支配社會中所需要的價值和態度」諸如此類的問題。但現在論辯所提的某些問題，其本質和範圍倒是饒有新意。

但這並不表示課程領域中已有新學派或典範出現。所謂「新課程社會學運動」乃是代表著許多批判的立場和承傳。稱呼這樣的運動稱呼為「典範」並不恰當，因為如此會過度簡此不同學派之間的關聯以及一個新世界觀的涉入深度 (depth of commitment) …此即是發展課程理論和實踐的各種預設和綱領的統合。雖然新課程領域的社會學運動尚未形成新典範，但可藉由不斷呈現的各種重要承傳確認其基礎。

批判的傳統，基本上反對以技術理性主導傳統課程理論和設計。理性形式自始即支配著課程領域，而且以不同形式出現在泰勒 (Tyler)、塔巴 (Taba)、謝勒 (Saylor) 和亞歷山大 (Alexander)、班強 (Beauchamp) 等人的作品中。皮納 (W. F. Pinar) 指出，課程領域中的學者，約有百分之八十五至百分之九十五抱持的觀點都與支配的工具理性有密切關連。柯里巴德 (H. Kliebard) 進一步指

出，此一理性形式與二〇年代的科學管理運動相應合，諸如查斯特（Charters）和巴比特（Bobbit）等早期的課程運動先驅，都曾經熱誠擁護科學管理原則。「學校即工廠」的比喻，在課程領域中已有長遠的歷史。因此，課程領域基於預測、控制法則的科學及社會關係模式衍生出其假設，並形成其推理模式、探究和研究特徵。

新課程社會學者認為傳統課程典範所衍生的概念，乃是行動的指引。這些概念與道德標準的價值判斷、自由和控制本質的問題，關係密切。這些預設不僅是教育者用以建構其課程觀的一組意念而且被當做是必要且自然的事實，因此，它們已轉化為深層的歷史形式、常識性的預設，而和其所據以發展的歷史脈絡相割離。

新課程社會學者認為唯有對傳統課程典範的基本預設加以批評，才能超越限制情境，發展出課程研究的新方向。傳統課程的基本假設是：（a）課程領域的理論應該在擬似法則的命題下操作，而且這些命題必須是實際可驗證的；（b）自然科學為課程理論、設計與評鑑等有關的概念和技術，提供了適當的解釋模式；（c）知識應該是客觀的，而且能夠以價值中立的形式加以調查和描述；（d）價值的描述可與「事實」割離，「探究的模式」可以而且應該是客觀的。

一般而言，課程技術模式的真理宣稱，以及其預設所隱含的諸多問題都已遭受批評。在真理宣稱方面，論者認為傳統課程模式關於科學、知識、理論的角色和本質，乃是立基於許多有瑕疵的預設之上。此外，這些預設導致了不完整的探索形式，它忽略了有關「意識型態和學校知識」、「意義和社會控制」等更廣泛關係的問題。

傳統課程模式的缺點

「新」批評者指出：傳統課程模式中，理論往往被漠視或是極度的工具化。換言之，理論的重要性，完全視其嚴謹的通則化和實徵驗證的程度而定。其最終目的是技術性的，強調可驗證的課程設計、實施及評鑑的法則式命題。從批判角度來看，理論被化約成社會工程的實證解釋架構，顯然無法跳脫實證的框架，直指真理本質、實體與表象之差異，或知識和意見之區別等問題。更重要的是，理論在傳統的課程領域裏顯然無法提供一個理性的基礎，以批判既有的社會事實。理論不但忽略了它的倫理功能，也失去其政治作用。

傳統課程模式中，知識主要被視為是客觀事實的實體。知識的客觀性，既是外在於個人，也是可加附於個人的。知識和人的關係如同是人的外在性質，不再被看成是可質疑、分析和協調的，反而是可管理、精熟的事物。學習的歷程中原包含著傳知者（knower）和受知者（known）兩者的詮釋關係，但在上述情況中，個人自我意義的形構歷程中知識是外在的。一旦認知的主體層面喪失了，知識的目的就只是累積和分類。諸如「為何是這類知識？（why）」的問題，就被如「學習既定知識的最佳方法為何？（how）」等技術性問題所取代。於是，傳統課程模式的發展往往強調「任務明確性」（mission specificity）、「工作變項所需的時間」和「回饋與調適」（feedback obtained to make adjustments）。表現於教室社會關係中，師生關係就必定是由上而下的「公報」（communiques）而不是「溝通」（communication）；以控制為主，而非學習。事實上，知識應不僅是探究外在實體而

已，導向批判性理解和解放的自我知識取向更爲重要。

知識的客觀性，是傳統課程模式的主要信念。客觀性在此意謂著：知識形式和方法論的探究，與紛紜萬象世界裏的價值並不接觸。上述客觀性的看法，是依據當時學術界所建立的常模標準；但知性的探索和研究想要免於價值和規範的影響，事實上是不可能達成的。將價值與事實、社會探究與倫理考量相割離，都是沒有意義的，不僅是知識的錯誤，也是倫理的失敗。

富萊爾（P. Freire）即指出，學校不能完全獨立於社會之外。學校具現的集體態度，散佈於學校組織的每一個層面。要言之，學校所彰顯的正是特定規則和社會關係的具體現象。學校組織的本質是基於價值，同樣地，課程設計、實施和評鑑也總是會表現出有關知識本質、教室社會關係和權力分配等的判斷模式。忽略了這一點，就無法洞察學校情境中導引人們行爲的信念體系的根源與結果。

傳統課程所堅持的理性觀，是反歷史、強調共識，以及政治上的保守傾向。它支持學生是處於被動的論點，而且對於狹隘的理性操作模式的意識型態預設無力檢視；它的科學觀忽略了內在於科學社群本身彼此抗衡的要素和參考架構，而且以基於預測、控制的科學的方法論之狹隘形式，替代了批判的科學探究。

傳統課程模式強調或然率（probability）的邏輯才是真理和意義的終極定義，不重視批判反省和人類理解的增進。因此，其概念往往缺乏批判性，甚至盲目而全力地擁護社會現狀。例如，我們可以發現學習心理學家挾其無數有關「師生的表現和互動」的研究，對教育發生強大的影響力，卻似乎無從檢視學校究竟如何將特定知識形式和文化興趣予以合法化。因

此，有些批評者認爲這是政治保守主義支配課程領域的有力措施。

挑戰

新課程社會學對於形成傳統課程特徵的深層信念和假設，提出了一連串的挑战。這些挑戰是根源自歐陸哲學，諸如存在主義、心理分析、馬克思主義和現象學。新課程的語言與傳統課程模式「輸入—輸出」的語言相對照，可能顯得陌生和艱澀，但卻是必要的，因爲它能夠讓新語言的使用者在課程領域中形成新的關係類型，並且提出各類不同的問題。我們不能因爲對新課程社會學的語言和思想不熟悉，而忽略他們的批判。無論如何，真正值得關注的重點是：新的語言和概念，是否能提出課程領域深遠而重要的問題和論點（issues）。在此無法將新課程社會學運動的不同派別和論點一一陳列，因此只針對此觀點一些較普遍概念之核心作扼要分析。

新課程社會學學者，極力主張學校是社會歷程的一部份，並且必須置於特定的社經結構中才能加以論斷。此外，課程本身被視爲是文化中的一種選擇。因此，吾人有必要對課程、學校和社會之間的關聯重新加以檢視。

檢視的焦點有二：其一是學校和支配社會的關係，主要是政治的和意識型態的，強調學校的潛在和正式課程如何發揮其功能，以再製支持社會秩序的文化信念和經濟關係；其二則著重於探討日常教室關係的特定脈絡，如何導致不同的意義、限制、文化價值和社會關係。上述檢視的深層興趣就在於瞭解意義和社會控制之間的關係。

這些批判者中，已有許多人相當關切「意義」在學校中是如何被建構和運作。他們認爲



課程專家和教師常忽視了支配課程設計、研究和評鑑原則的社會建構。因此，許多教育者經常以常識性預設操作課程，對於教師如何認知其教室經驗和學生，卻無法提出根本性的問題；同時，學生在教室中如何認知和產生意義的問題也被忽略了；教師和學生、學校和社會之間，特定教室物質媒介具有何種意義，也不被質疑。在此狹隘的意義觀點之下，偏見和社會謎思（social myths）被視為是理所當然的心靈和經驗。

既有的行為模式下，學生幾乎沒有空間去產生他自己的意義、根據他自己的生活經驗去行動，或對於批判思考發展出一份專注。曾有人論及，在這種控制模式的環境下學習，與其說是培養意義不如說是灌輸。這就是問題的關鍵。假如教師未能反省他們對於課程和教學的基本預設，那麼，他們只是在傳遞一些不被質疑的態度、規範和信念。他們不自覺地會贊同某些認知型式和性向發展，而這些型式和發展將強化現有的結構性壓迫型態，而不提出挑戰。有關工作、遊戲、成就、智力、精熟、失敗和學習等名詞，一般所接受的定義皆是社會建構的範疇，其中包涵著特定的旨和規範。忽略這一重要觀念，就是抹煞了「教師和學生可以在一個社會規定和合法化機構之外，共同形塑實體（reality）的可能性」。課程工作者無法認清除了預測、控制和效率之外，還有知識的基本興趣存在，這種失敗不僅是誤解而已，更是倫理與政治的嚴重破產。

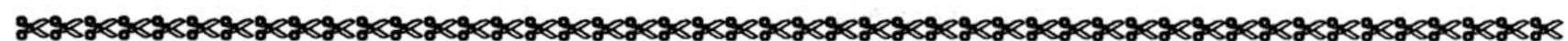
眾多的批評者中，如艾波（M. Apple）就不只是強調一種「能產生詮釋性理解和有目的學習」的課程模式而已，更要求將課程界定為意識型態的研究，使課程的論辯提昇至批判主義的新層次。此研究途徑認為課程型式不應只停留在認清知識是社會建構的層次，而且，

它也強調必需檢驗不同知識型式可能反映出的各種經濟的、政治的和社會的利益。換言之，課程模式必須發展出有關社會意義解釋的理解模式，促使社會中更多的群體能夠判斷他們對於真理的主張。在此觀點下，有關知識的產生、分配、評鑑都和社會中支配、控制的問題有直接關聯。藉由檢視下列問題類型，將可更清楚地瞭解這一觀點的課程基礎。

1. 什麼事物可作為課程知識？
2. 這種知識如何產生？
3. 這種知識在教室裏如何傳遞？
4. 那一種教室社會關係對於工作情境中被接納的價值和規範有所幫助和回應？
5. 誰有機會使這些知識型式合法化？
6. 這種知識是為誰的利益服務？
7. 社會政治的矛盾和緊張，如何透過教室知識和社會關係的可接受型式來加以調節？
8. 主要的評鑑方法如何合法化現有知識型式？

這些問題的核心，在確認權力、知識、意識型態與學校教育之間是以不斷變化的複雜形式相互關聯，形成相互關係的型式，本質上是社會和政治的，而且它是歷史的產物，也是歷史的過程。具體言之，課程理論家、教師和學生所體現的特定信念、概念和規範，強烈影響他們認知和建構其教育經驗。這些信念和規約（routines）的本質是歷史的和社會的；此外，它們可能是反省的對象，也可能是存在卻不被覺察。在存在卻不被察覺的情況下，它們對於那些受影響的個體可說是支配而不是服務。

未來的展望





如果課程的目的之一，是使個人和社會的解放成爲可能，那麼我們必須發展出一套新語言和新的理性型式，才能達成此任務。課程領域目前面對的處境和這個時代的處境並無差異。此處境是激進和吸引人的：建立人類得以尋其自我理解和意義的情境。新課程社會學運動提供我們許多的可能性，以發展更富彈性和人性化的課程型式。

我們必須發展出一套課程模式，此模式能針對有關學校教育和人類生活的品質和目的，進行批判理論的對話。我們必須開展更寬闊的視野以豐富課程領域，而不是支配它。批判的課程理論應落實於實際情境中，運用不同學科的工具，在歷史和文化危機的脈絡中，分析教學的每個層面。這並非意謂著我們必須成爲政治學家或社會學家才能研究課程，課程是我們關注的重心，但是我們得藉著援用其它學科所提供的概念和工具，才能使我們所注意的焦點，有更爲豐富的意義。

新課程模式的基礎必須是歷史的和批判的。事實上，批判的敏銳性（critical sensibility）應被視爲是歷史意識的延伸。觀念的產生和開展、社會關係、探究模式以及評鑑等，也必須被視爲是在複雜的特定時空範圍內，社會情境和組織持續發展的一部份。

新課程模式認爲個人的獨特性和需求是特定社會現實的一部份，個人和社會的需求必須透過批判觀點加以聯結和調解。課程必須能表明其本身所代表的特定文化團體和人口的具體個人經驗。課程教育者應該能夠確認：接納與運用多元語言和人文資本型式（意義體系、品味、世界觀、風格等）的關聯和重要性；不同文化團體的關係，必須透過主流文化體系的協調，否則要求文化多元論往往是空洞貧乏的。

新課程模式必須摒棄「價值中立」的意識

型態假象。我們必須承認：「課程和教學所有層面的選擇，都承載著某些價值」，如此方能免於吾人將自己的價值強加於他人之上。我們應體認到，事實並非既定，必須加以質疑和分析。換言之，知識應該是可質疑的（problematic），而且必須是在允許辯論、溝通的教室社會關係中進行。最後，新課程模式的理性必須是將技術興趣置於倫理考慮之下，即方法的問題必須置於我們所企求的倫理結果之下。

雖然這些建議呈現了一個廣泛的理論視野，但它們正將新課程社會學分殊的傳統，以及圍繞於學校教育中意義和目的等較抽象的問題，轉換成具體的課程問題和途徑，以供進一步的研究和探討。傳統技術理性的課程典範可能已經老化，但它還未成爲歷史的遺跡，吾人若想採用新課程社會學運動觀點所包涵的原則和假設來取代它，恐怕仍十分困難。但可以肯定的是，新課程模式的理性無法只用技術的工作來完成，它必須被視爲是一種社會的奮鬥。誠如馬庫色（Herbert Marcuse）剴切的指陳：「……感性、理性和想像力在主體和客體所有的層面中獲得解放」。

新課程社會學已爲吾人開展新的視野，至於未來的成果如何，則有待我們共同努力。

本文譯自：

Giroux, Henry A. (1981) *Toward a New Sociology of Curriculum*. In Giroux, Henry A., Penna, Anthony N., Pinar, William F. (ed) "Curriculum and Instruction". Berkeley: Mccutchan Pub. p.98-108

（譯者：王瑞賢、高雄市教師研習中心助理研究員

王慧蘭、高雄市前金國中）



教學視導人員訓練課程的

理想與實際 (上)

 黃 湘 菁

一、誰是教學視導人員？

不論東、西方，教育工作需要視導的觀念皆深入人心，因此早自十八、九世紀始，教育視導的事實便已發生。教學視導雖然在早期的視導工作中並未受到重視，但隨著時代的演進，到今日已成為視導工作的重心，受到西方教育學者及教育實務工作者的普遍關切。雖然如此，教學視導卻沒有單一而一致的定義，因為「視導」一詞的意義就如「教育」一詞的意義一樣多（Beach & Reinhartz, 1989:6）；不過一般而言，許多學者專家均同意教學視導的目標是在改善教學情境，俾能增進教學與學習之成效（邱錦昌，民80:36）。從這個觀點看來

，教學視導或可界定為視導人員與教師共同努力以改善教室中的教學之歷程（Beach & Reinhartz, 1989:8）。

教學視導既然負有改善教學，增進學習成效的重責大任，那麼，教育系統中究竟那些人是所謂「教學視導人員」？根據Beach & Reinhartz二人的看法，教育系統中的教學視導人員乃由其所發揮的功能來定義，至於其頭銜則並不重要；因此凡負有與教師們共同努力改善教學以增進學生學習品質之責任者，皆屬教學視導人員，如校長、副校長、系主任、諮詢專家、課程指導員或副學務長等。以台灣的情形為例，則並非只有督學才能進行教學視導的工作，其他人員如學校中的校長與教務主任，

科主任、學年主任，以及各科資深教師等也都是重要的教學視導人員。

二、教學視導人員應具備之專業知能

教學視導的目的既在影響改進教學，教學視導人員便應完成某些視導工作任務，以保證教師的教學確能獲得改善。Harris (1985) 認為現代的教學視導工作是個綜合性的工作，強調視導工作有以下十項工作任務：(一)發展課程、(二)安排教學、(三)提供教職人員、(四)提供設備

、(五)提供教材、(六)安排在職教育、(七)指引新進教師、(八)提供有關特殊學生之服務、(九)發展公共關係、以及(十)評鑑教學結果等 (邱錦昌，民80:31；Harris, 1985:10-12)。對於上述工作任務彼此間之關係，Harris又將之分成三類不同性質的工作重點：1.預備的工作任務 (preliminary tasks)、2.運作性任務 (operational tasks)、以及3.發展性工作任務 (developmental tasks) (邱錦昌，民80:33；Harris, 1985:12)。其關係如圖 1 (引自邱錦昌，民80:34)。

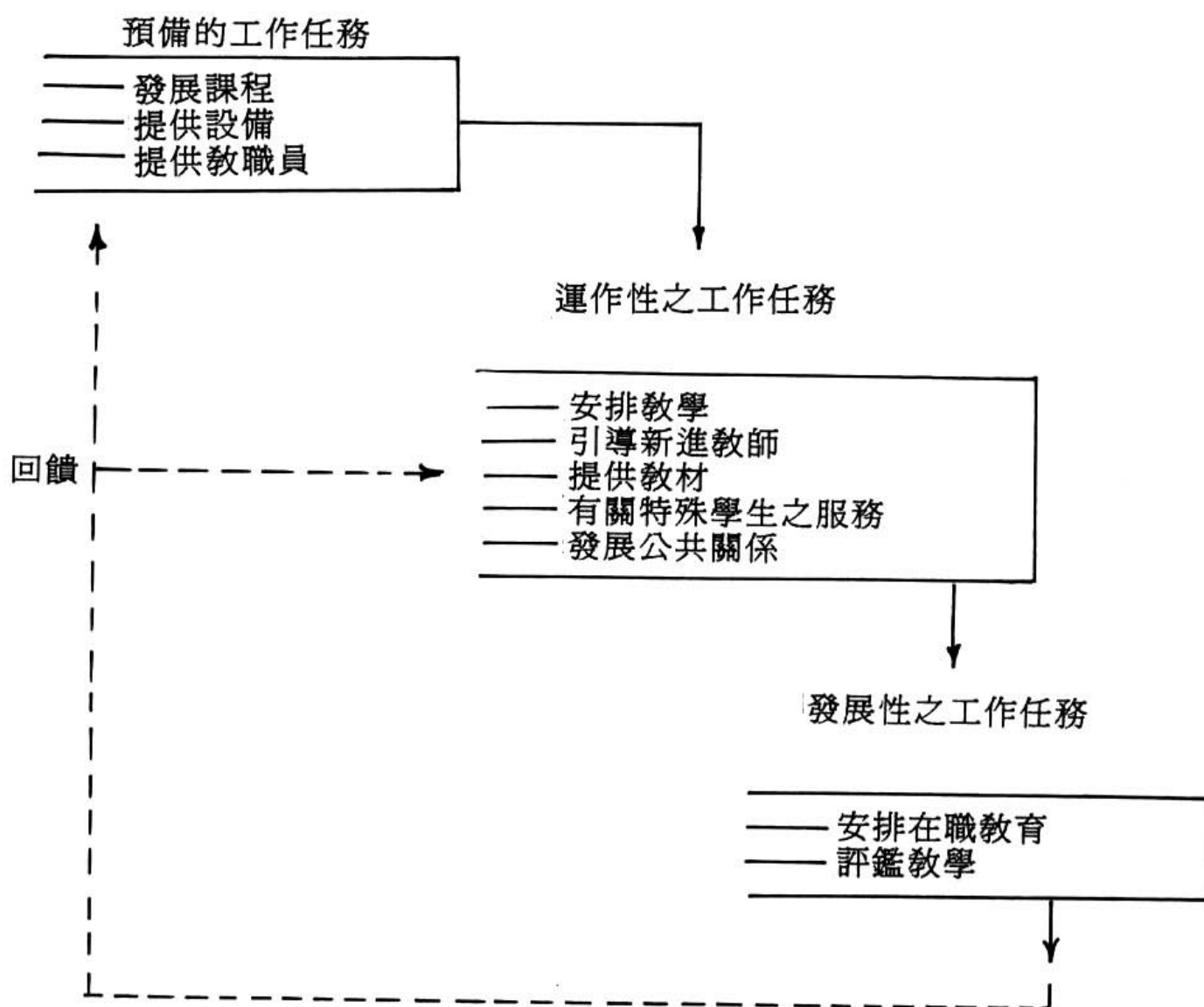
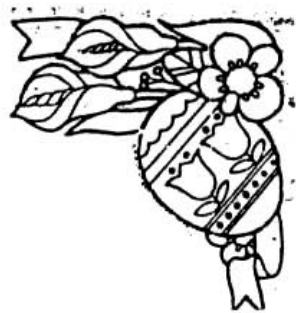


圖 1 教學視導十項工作任務間之關係

* 資料來源——Harris, 1985:13



同儕楷模認同的理論 與實徵研究



郭隆興

兒童隨著年紀的漸長、體力增進及知識的擴充，生活範圍逐漸加大，密切交往接觸的對象，由父母師長漸漸轉移到同儕身上。甚至到了小學高年級階段以後，同儕對兒童的影響，將逐漸取父母師長而代之，此一轉變，到十三、四歲的青春期，將更為顯著，這種轉移認同（identification）對象的影響作用，常見於實際生活與心理學家的報告（Santrock, 1981；Parker-Cohen, 1983；Schunk, 1985, 1987；楊國樞、張春興，民58；張春興，民69）。

本文先就楷模認同的意義提出各家看法，次由理論的觀點解釋楷模認同行為，以澄清楷模認同的概念，最後才來討論與同儕楷模認同有關的實徵研究。

壹、楷模認同的意義

認同的觀念來自心理分析理論，亦有人將之譯為「表同」（黃堅厚，民69）。弗洛伊德認為，認同就是「努力塑成一個人的自我（ego），去表現像被他選為楷模者所表現的形式（樣子）。」除此之外，弗氏還將認同視為一種防衛機轉（defense mechanisms），此乃潛意識歷程，指現實生活中當事人對自己的某一方面感到沒有分的信心，或遭受挫折不能滿足時，他會向較成功、較厲害的人進行模仿，或私自比擬，藉以分享其成就或威嚴，從而減輕因挫折而生焦慮的痛苦。

張氏心理學辭典（民78）將認同定義為：個體經社會學習或社會化後，在心理所產生的一種主觀的歸屬感或歸屬意識。

帕深思（parsons）對認同的看法著重在



價值判斷與內化，他認為，「認同是接受一套價值模式，也就是將一套價值內化到個人的學習過程。」（林英貴，民76）

簡慶哲（民79）綜合各家意見後，認為認同是S（subject）受到M（model）的影響的一種過程或方式。其著重點，有的偏重認知層面，有的偏向行為層面，有的較重動機層面；有的認為是有意識的過程，有的認為是在不知不覺中進行；有的強調價值、良心，有的強調整體。

國內學者張春興（民69）指出，認同是進一步或深一層的模仿，是學習行為內化的歷程，個人對楷模的行為經模仿而內化認同之後，學得的行為即成為他人格的一部分。認同要有對象，即楷模（model），但楷模不一定出現在眼前，他可為歷史人物，可為時人稱道的偶像，也可能是小說故事中的英雄，也可能是團體內的規範標準。兒童最初認同的楷模，自然也是父母，以後隨著年齡增長生活範圍擴大，認同的楷模逐漸分化。再歷經接受、排拒、成功、失敗等社會經驗（社會的正負增強），逐漸學習到有選擇的向某種人（教師、同學）、某團體（職業團體、宗教團體等）去認同。甚而，個人為求適應環境，也必須向所在社會傳統與行為規範去認同。

故楷模認同（model identification）之義，即是行為者對楷模對象的一種學習過程。

貳、楷模認同的有關理論探討

一、焦慮消滅論（anxiety reduction theory）

依弗洛伊德的解釋，兒童在三至六歲期間的性器期（phallicstage），開始發展性別概念。此時，兒童為了避免失去愛，而對雙親之一產生認同，且因天生機體構造上的差異，男女各有不同的認同運作過程，即產生所謂的「戀父情結」（Electra Complex）與「戀母情結」（Oedipus Complex）等對父母中異性別者（楷模）的戀親情結。由於對父母中異性別者有戀親情結，潛意識的性衝動受到現實的抑制，男童遂有閹割恐懼（fear of castration），女童遂有陰莖嫉羨（envy of penis），而產生焦慮（anxiety），此種焦慮因兒童轉向對父母同性別者去親近、模仿、認同而消滅，並化解了本我和自我的衝突。當然，學習亦不容忽視，每個兒童的學習特質都可由其認同中作預測，兒童會有動機的選擇環境中的特殊面，去加以反應（Atkinson, 1983；Phares, 1988；張春興，民69）。

二、社會權力論（social power theory）

社會權力論者認為，兒童會去認同成人的行為，主要是因成人擁有控制與支配兒童的賞罰的權力，即成人對兒童環境的控制，而影響認同的傾向（Atkinson, 1983）。各種能力處於弱勢兒童處在成人的控制與支配下，為了從成人之處得到需求的滿足，自然會去討好、服從、模仿成人的行為，上行下效，上之所好，下必甚之，認同作用於焉展開。

三、社會學習論（social learning theory）

社會學習論者認為，個人之所以會去認同

某一楷模的行為，在於模仿者與楷模雙方交互作用所生的行為結果而定。

模仿主要包括二種成分，一為觀察，一為仿效；個人「看」別人怎麼樣作為，自己就「跟著怎樣做」。首先，觀察者可透過觀察得到新的行為模式；其次，由於楷模行為的受獎或受罰，會增強或削弱觀察者已經學到的行為，甚至類似的行為也會產生增強或抑制。

班度拉（1973）更將楷模認同的觀察學習分為下列四個階段：

（一）注意過程

進行楷模學習的第一要件，即個體已經注意到楷模的行為表現。但為何獨注意此楷模的行為表現呢？這常基於個人的偏好，使決定個體先注意到楷模的那些行為，並從而加以模仿。此外，團體中較具威望與地位者，或較具迷人特質者，也常成為眾人注意的焦點。

（二）保留過程

因為我們有記憶能力，所以能將楷模的行為表現加以保留。當楷模表現某種行為被我們所注意後，該行為必須在我們腦中一再重演或口語描述，然後楷模的行為可能加以保留下來。

（三）行為再生過程

若僅將楷模的行為表現加以保留，而沒有實際的表現能力，則個體仍無法學得楷模的行為，觀察者必須有能力按楷模的行為模式，將各種動作的細節有效的組合起來，才可能學得楷模的行為。

（四）增強與激勵過程

個體即使有能力表現楷模的行為，但要得

到社會認可的支持，該行為才可能出現。因此，增強與激勵有助於個體重覆表現學得的行為。

由上可知，個人若對某一握有社會權力或具優越身分的楷模加以注意，產生認同，結果得到滿意的報酬，增強了模仿的行為。反之，個人若向某一握有社會權力或具優越身分的楷模加以注意產生認同，結果得不到滿意的報酬，模仿的行為沒有獲得增強，模仿的行為將不繼續。此外，觀察學習亦能制約觀察者的情緒反應，楷模受到懲罰時所表現的情緒反應，觀察者亦受到刺激。除了行為反應外，觀察學習尚能轉變價值觀念；楷模的地位若受到觀察者的崇拜或欣賞，楷模對某項事物的喜好程度，將影響觀察者對相同事物的評價。故楷模認同的社會學習論強調，人能夠經由認知他人行為的後果，而有意識的改變自己的行為。

四、類似特質論（similar traits theory）

類似特質論者認為，個人之所以會去認同某一楷模的行為，在於個人本身與認同楷模兩者具有類似的程度（Atkinson, 1983）。

若從人際吸引的觀點來說明認同的形成，個人之所以受別人影響，主要是喜歡、熟悉或接近某人或某團體，而將之視為楷模，進行學習與認同（Sears, 1985）。

常見到模仿者與楷模兩者並無權力高低或身分優劣，也無相互報酬的關係，楷模既非恐懼的目標，亦非愛慕的對象，個人之所以會去向他認同，只是依其自我觀念，意識到楷模具有自己類似的人格特質，而且在同類特質上，又較為略勝一籌。甚至，兩者之間在人格特質

上，有互補之處，亦構成認同的原因（張春興，民69）。

參、有關同儕楷模認同的實徵研究

布勞第（Brody, 1981）研究年齡在同儕楷模上的影響指出，觀察學習是一個行為複製的過程，包含了深思熟慮的選擇性就像其他認知過程一般。所以同儕楷模的學習也是一個選擇性的過程，觀察者受到同儕楷模年齡的影響。

瓊克、海生（Schunk, Hanson, 1985）以七十二名8至10年級的學生，研究楷模學習與自我效能及數學科成就的關係，發現觀察同性別的同儕易於學得數學技能；而且，觀察同儕楷模者比教師楷模者或無楷模者的自我效能較高，觀察教師楷模者又比無楷模者的自我效能較高。到了1987年，三人又對平均10.6-10.9歲的兒童，研究同儕楷模歸因和數學科的成就行為，發現若觀察較多種數樣的楷模們，將比只觀察單一熟練楷模其自我效能較高。

林英貴（民76）研究台北地區國中生明星認同發現，電視明星被認同的地位僅次於師長，名列第二，第三是親人，第四是父母，第五是朋友，第六是社會名流。

呂錘卿（民76）研究我國兒童的認同對象發現：(1)年級愈小，愈傾向對父母的認同，且對母親的認同大於父親；(2)符號楷模方面，幼稚園中班偏向卡通及故事人物，二年級偏向卡通及歷史人物，五年級偏向歷史人物和歌星演員；(3)綜合認同對象，第一是父母，其次是歷史和故事卡通人物，第三是親戚、老師和歌星

演員，最後是朋友；(4)男女兒童都傾向認同同性別的楷模人物。

簡慶哲（民79）研究我國國中學生的認同對象發現：(1)國中生實認同對象前三名為同儕、父親、明星，理想中的認同對象前三名為父親、歷史人物、母親；(2)認同教師、同儕、公眾人物、其他人物較高者，在德育成績上有較佳的趨勢，而認同明星者反之；認同同儕、其他人物較高者，在智育成績上有較佳的趨勢；認同其他人物較高者，在群育、美育成績上有較佳的趨勢。(3)認同父母較高者，個人、社會適應均較佳，而認同明星者反之；中同儕認同組在適應上優於低同儕認同組；(4)同儕、父親、明星三類認同楷模對國中生生活適應有顯著預測力，其中明星為負向預測。故簡慶哲建議，善用同儕團體力量，處理學生問題；培養學生正確的偶像崇拜行為及健全的自我概念；並推動親職教育的實施。

綜合上述研究，可得出下列看法，同儕楷模的學習是個行為複製的過程，包含了深思熟慮的選擇性，觀察者會受到同儕楷模年齡、性別的影響。觀察同性別的同儕楷模學科成就較佳，觀察同儕楷模者比教師楷模者或無楷模者的自我效能較高，若能觀察較多種數樣的楷模們，又將比只觀察單一熟練楷模其自我效能較高。而在青少年的認同對象上，年級愈小，愈傾向對父母的認同，到了國中後認同對象則轉為同儕、父親和明星等，故若能善用同儕團體力量，則可處理學生問題，培養學生健全的自我概念。

（作者：高雄師大教研所碩士班研究生）

數學科學習困難學生 補救教學的實施

(上)

 陳東陞

壹、對數學科學習困難學生實施教學的策略

數學科的教與學，在學校學科的教學中，居很重要的地位。不幸，有不少的學生，在數學科的學習上發生困難與低成就的情形。對於此類學生，如何給予補救教學、多予鼓勵，以提高學習成就水準，為數學科教師所切望的目標與任務。

數學科學習困難學生的補救方案與策略，論者頗多，下列策略可供參考：

一、綜合編序教學策略 (comprehensive programming)

由多位教師合同教學，實施協同編序教學，教學各項數學的技能 (mathematics skills)，包括基本事實 (Basicfacts)、作業 (operations)、文字問題 (word problems)、數學推理 (mathematical reasoning)、時間、測量、分數及數學應用 (math application) 等。

美國全國數學視導人員委員會 (The National Council of Supervisors of Mathematics, 1977) 曾列舉數學科教學的十項基本技能領域 (basic skill areas) 如下：

問題解決、每日生活情境的數學應用、結果的推理、估計與概算、計算技能、幾何、測量、閱讀與圖表、應用數學的預測及電腦的應

用。

以上的基本技能，在數學的教學中應輔導兒童熟練。

二、個別化教學 (Individualization)

各個兒童之間，具有不同的需求與特性，個別化的教學對這些兒童至為需要。針對兒童的能力差異，採個別或小組的方式，輔導兒童學習新的技能、練習及演算數學的問題。教師可安排合作的學習環境，輔導兒童共同合作解決數學的問題。

三、改正與回饋 (Correction and feedback)

在數學科的教學活動中，透過作業活動立即的回饋，可提高學習的效果。對兒童的錯誤的演算，應立即加以訂正指出其錯誤所在。兒童亦應學習核對自己的演算結果，找出錯誤之處自行改正。

教師可採用作業紙 (worksheet) 供兒童演算，以明瞭是否熟練所學的數學技能。學習結果良好者立即增強；有誤者則立即訂正。

四、調整教學方法

數學科的教學宜多樣化，可多採用教科書、作業簿、數學學習站 (math stations)、實際操作等活動，以提高兒童的學習興趣與效果。

五、將數學應用於實際的情境

應用具體的材料，及將數學應用於實際生活中，可增進兒童應用數學的能力及對數學的喜好，並能將所學得的技能遷移至其他的情境與教材，可解決許多實際的問題。

六、類化 (Generalization)

兒童學會某些教材後，能將此經驗再學習新教材，是為類化。此一應用舊經驗學習新教材的過程，在數學科的教學中尤為重要。教師如何瞭解與應用兒童的舊經驗，用以輔導兒童學習新教材，可經由觀察與評量方式，瞭解其已有經驗（包括知識與技能），聯貫內容相近的教材，並將之應用於近似的生活情境。

貳、數字前具技能 (prenumber skills) 的教學

許多兒童入小學學習數學時，已多少具備某些經驗 (experience)，這些經驗能發展重要的數字前具技能，如一對一的對應、分類及數序。如缺乏這些經驗的兒童，從事數學科的學習，將產生許多的困難。

增進兒童的數字前具技能，有下列方式：

一、一對一的對應：

在數學的教學中，均注重物體與數字的對應，由此可增進兒童對數與表達的瞭解。在日常生活中有許多這樣的實例：如一張椅子坐一人，一人買一張票等。教師如何教導兒童一對一對應的概念呢？下面的舉例可供參考 (Bos and Vaughn, 1988, P.223)：

- (一)利用機會教兒童各個數字與物品之間的關係，如 (1,2,3,4) 與物品的關係。如我們的這一團裏有5個學生，我們需要一位主席為大家服務。
- (二)利用物品與數字配對，如以積木置於某一數字前：三個積木置3字前，四個積木置4字前。

- (三)分發數字卡片令兒童認並說，兒童拿與卡片上數字同量的積木置於卡片上。

二、分類 (Classification)

教導兒童依物品的特性，如大小、色彩、形狀等分類。分類的能力至為重要，因兒童能依據各種物品的特性，將甚多的物品，分類成較少的類別。教導兒童分類的活動如下列 (Bos et al., 1988, P.226)：

- (一)請兒童將許多物品分成若干組別，並問兒童是以什麼法則、標準分類的。
- (二)分給兒童一個空蛋紙盒，及裝著各種物品的盒子，請兒童依各物品的特性分類（如色彩），然後再依其他特性分類。
- (三)請兒童依據物品的屬性，將所區分的許多類別合成一個組別，然後請兒童說出此一組別的特性。
- (四)輔導兒童應用圖片分類，如將動物、食物、植物、玩具及人，依不同的特性加以分類。
- (五)輔導兒童能依形狀、色彩等特性玩各種玩具、遊戲或競賽。

三、序列 (seriation)

數字、數量或物品的序列概念與能力，亦至為重要。若干物品可依其長度、重量、高度、色彩等排列順次，使兒童具有序列的概念及應用的能力。下列的教學活動可供參考 (Bos et al., 1988, P.226)：

- (一)分發不同長度的物品，請兒童由短至長，或由長至短依序排列。
- (二)分發不同高度的物品，請兒童由高至低，或由低至高依序排列。
- (三)請兒童將不同大小的圓桶或圓圈，由大至小，或由小至大依序排列。
- (四)分別注入不同量的沙或水於同樣大的瓶子中，請兒童依量的多少，或重量依序

排列。

計算與位值

在數學科的教學活動中，計算與數字的認知是很重要的部分。但是根據教師與家長的報告，有不少的兒童，因為缺乏計算能力及對數學中用字用詞瞭解的困難，造成數概念的不足。例如米琪兒曾讀過並寫過數字，亦能作基本的加法與減法，但在演算含有相加進位的加法的問題時，他只能應用非常有限的數的知識與方法。因此，數學成績老是落在別的同学之後。他在加法上的錯誤如：

$$\begin{array}{r} 48 \\ +26 \\ \hline 614 \end{array} \quad \begin{array}{r} 37 \\ +55 \\ \hline 812 \end{array} \quad \begin{array}{r} 68 \\ +17 \\ \hline 115 \end{array}$$

(見Bos et al., 1988, P. 226)

輔導兒童具有正確的數計算與位值，對兒童有下列的效益 (Bos et al., 1988, PP.226-2-27)：

- 1.可增進運算的能力，使缺乏數字瞭解與位值的兒童獲得改善。
- 2.可增進預估判斷的能力：所謂預估判斷 (estimation)，即是數量感 (number sense)。許多數學困難兒童，缺乏多少是1元的感覺與概念，不清楚35個蛋的意義，及24與35合起來等於多少。因此，答案常有錯誤。
- 3.可減少數概念的錯誤：如以下的計算錯誤，即是因概念錯誤造成的：

$$\begin{array}{r} 43 \\ -25 \\ \hline 22 \end{array}$$

兒童如有正確的數與位值概念，可減少許多的錯誤。

- 4.可正確瞭解位值：兒童缺乏位值概念

，是造成計算錯誤的原因之一，如對28言，兒童需瞭解有2個10，及8個1，才能進行28與其他數量的計算，否則容易錯誤。

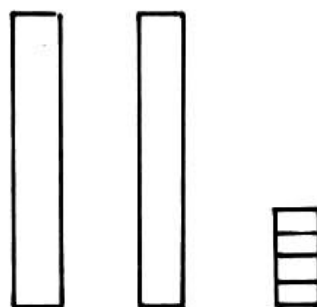
- 5.可正確瞭解進位與退位：兒童如瞭解數與位值，可減少如下的計算的錯誤：

$$\begin{array}{r} 39 \\ +27 \\ \hline 516 \end{array} \quad \begin{array}{r} 56 \\ -18 \\ \hline 42 \end{array} \quad \begin{array}{r} 41 \\ -24 \\ \hline 23 \end{array}$$

- 6.可提高兒童數學計算應用於日常問題的能力：兒童如不瞭解數字的意義，則對日常問題的應用與計算，將有困難。
- 7.可瞭解零“0”的意義：兒童需瞭解0不止是“無”，它亦為一個位值，如40中的0，表示個位是0，它亦佔有一個數的位置。

如何教導兒童位值

教導兒童瞭解與熟悉位值，可透過操作，圖畫等方式，例如應用方塊、鈕扣代表個位數，應用長條代表十位數。以24為例，2條長條表示20，4個方塊表示4，



讓兒童實際操作與排列。此一方式容易使兒童具有位值的概念與操作的經驗。

教導兒童十個一數，可使兒童認識十位數。如50即是5個10，80是8個10，前者由10數起，20，30，40，至50；後者由10，20，30，40，50，60，70至80。

(作者：台北市立師院特教中心主任)



原因 (Carlson, 1986) 是沮喪、或防衛行爲、或發展時期的心理與行爲特徵、或欠缺講話興趣。如屬沮喪，則需要專業諮商的協助。如屬防衛行爲，則可能親子關係不良所造成；例如，可能是父母對待子女太過挑剔，而使子女覺得動輒得咎，不如保持沈默，可能較安全。如屬發展時期的特徵，父母要考慮子女的年齡、心智能力、和概念能力，以子女能理解的方式跟子女溝通。如屬欠缺興趣，則父母開誠佈公地與子女討論其關心的事情，並最好發展成家庭的共同話題。

引導子女參與親子溝通，共同話題的選擇相當重要。可從簡單的事情開始，像早餐吃什麼，購物的內容；然後談到較具安全感的話題，如子女看的電視節目，服飾（不具批判性），學校的事情；最後進入大家都喜歡的話題，例如：全家的活動或度假計劃等。

父母的「自我表白」也是引導子女參與親子溝通的技巧之一。父母不要命令式對子女說：「開口跟我講話！」這種措詞對子女而言，不是請求，而是要求。相反地，若要子女跟父母講話，父母要先表達自己的心情、感受或想法。特別是對相當退縮的子女，父母可以先說出自己的所思所感，藉以鼓勵子女有樣學樣。

爲了引導子女參與親子溝通，可邀請子女到一個他認爲較具安全感，而教願表達自我的地方；並將之創造成具有鼓勵性和安穩性的環境。對子女所選擇的地點，避免負面的批判或譴責。

父母要以耐性緩和而溫和地鼓勵子女打破沈默，參與親子溝通。不能以強迫方式要求子女講話，例如，把子女擺在椅子上說：「你要坐在這裡直到你開金口跟我講話！」。父母也不能讓子女知道父母強迫他們說的話正是父母心中的念頭，這樣可能造成反效果行爲。事實

上，父母的耐性是打開子女話盒子的鑰匙。父母的真愛和樂意傾聽終究使子女覺得自在，而接近父母，並以自己適當的時機打開親子溝通的管道。

此外，父母亦可採取發問技巧突破子女的沈默不語，使子女積極參與親子溝通(Hansel, 1986)，父母必須學習與發展一套發問技巧，「會問問題，問好問題」是父母引導子女參與親子溝通的必備條件。最好的問題是開放式的問題，例如，「你對這件事情的感覺（或看法）如何？」而不是「你今天過得愉快嗎？」最糟的是「你爲什麼做這種傻事？」閉鎖式的問句切斷交談，因其答案不是預設，就是簡短。開放式問句可以協助子女自我探索，創造性地思考。這種開放式問句是一種溫柔的探究，可能引導子女談出其不願示人的內心故事；而這亦正是談心式的親子溝通的開始。

(四)傾聽：

百分之八十的溝通過程是傾聽，但教育體系偏重說與寫的教學和訓練，而幾乎忽略了聽的能力。事實上，傾聽是一種習得的本領，而非天賦的本能。傾聽有時比講話更重要，更能影響別人。心理學家認爲任何人都需要有人傾聽他的細訴；因而當子女「我有話要說；我也要有聽我說」時，父母要表現「我用心在聽」。在親子溝通過程中，父母能做的最重要的事情之一就是傾聽；父母可從小量開始，「我每天要用五分鐘時間真正傾聽子女的講話」（Hansel, 1986）。

傾聽是我們對人表示尊重的方式之一，是父母給子女的一件奇妙的禮物，因此，傾聽是表示父母注意與關心子女，更表示父母重視子女，肯定子女所說的話是重要而有價值的（Aspy, 1986）。父母在親子溝通過程中要做個



適當的視線接觸以及(5)放鬆（如態度親切自然）。

(六)同理心—感同身受和設身處地的與他同在：

真正的溝通並非只是談話，而是真正的與他同在。因此，親子溝通時，父母應以子女為主要會談對象，此時此地，世上沒有比他（子女）更重要的，亦即子女今日的所作所為是父母此時此刻最關心的事情（Beers, 1986）。換言之，父母要把親子溝通當做第一要務，同時雙方要全心全力樂意地溝通。

親子溝通過程中，父母應該以感同身受的心情和設身處地的智慧真正地與子女同在。這種技巧或能力稱之為同理心（empathy）或擬情式瞭解（empathic understanding）（Baruth and Huber, 1985；Rogers, 1942, 1951, 1961）。Rogers（1961）認為擬情式瞭解乃心理治療家「進入當事人的現象世界」的能力，亦即治療家經驗當事人的內心世界「就好像」是自己的世界一樣。治療家敏感而正確地反應當事人的思想、感受與為，就像是自己的一樣，但仍維持超然與客觀的立場。治療家只考慮當事人的內在參照架構，但不加以批判。當事人陳述其感受、思想和行為時，治療家只試圖去了解，而不加以評論其對錯好壞。這種「非評判的態度」可以協助當事人更能接納自己，更清楚地考慮其思想、情與行為問題。因此，擬情式瞭解可用來立良好的溝通關係，以及協助當事人辨別和確認其問題（Baruth and Huber, 1985）總之，溝通和諮商一樣是人際之間的交互作用（ransaction），其技巧包括語言和非語言溝通，父母必須以同理心、真誠、尊重、接納、專注與反映等心態和方法跟子女溝通，如此方能獲致成功的溝通關係。在這

種關係下，親子相處時，有時雖然並無交談，但親子彼此享受對方相伴的幸福與滿足感，這種心情亦是建立更深層溝通的礎石。

六、結語

家庭中妨害親子溝通的因素繁多，諸如情緒化、欠缺興和專注；以及現代父母的(一)忙（忙碌勞累，沒有時間和精力親子溝通）、(二)盲（未能覺察親子溝通的重要性）或(三)茫（即欠缺親子溝通的技巧）。而無法有效的親子溝通。加諸今日社會是「速食」與「即溶」文化的社會，一切講求快速的功利效益。但父母千萬別縮水「親子溝通」的質和量，因為父母對子女的影響是一輩子的。本文建議為人父母者(一)以「五分鐘熱度」開始，創造親子溝通的機會（或時間）；(二)以感同身受的心情和設身處地的智慧與子女同在；(三)並以「多抱一下」、「多看一眼」（即身體接觸和非語言溝通）「多聽一言」（即傾聽）等技巧，進行親子溝通，從「此時無聲勝有聲」、「相看兩不厭」的境界（即良好的親子溝通關係，達到「酒（即共同話題）逢知己（即良好的親子關係）千杯少（即引導技巧的應用和溝通層次的逐項完成）」，而使得親子溝通是家庭每一個成員的日常生活「傾心時刻」。

（作者：台北市立師院特教系副教授兼附小校長）

參考文獻（略）

更正

本刊第10卷3期第34頁第二欄9行第3、4字，“溝通”，改為“講道”。

生態評量在特殊需要學生

輔導上的意義 (下)

謝建全

一、目標網路 (goal circuits) :

- (一)兒童對某一情境的知覺。
- (二)兒童為達成目標所採行的方法。
- (三)兒童能否藉由這目標，獲致滿足的類型。

二、程式網路 (program circuits) :

- (一)敘述整個情境如何運作。(師生如何互動? 互動如何發生?)
- (二)敘述整個情境互動的不協調原因。(可能是兒童對知覺的程式結構不清楚所致)。

三、阻撓偏離常軌的網路 (deviation-counter circuits) :

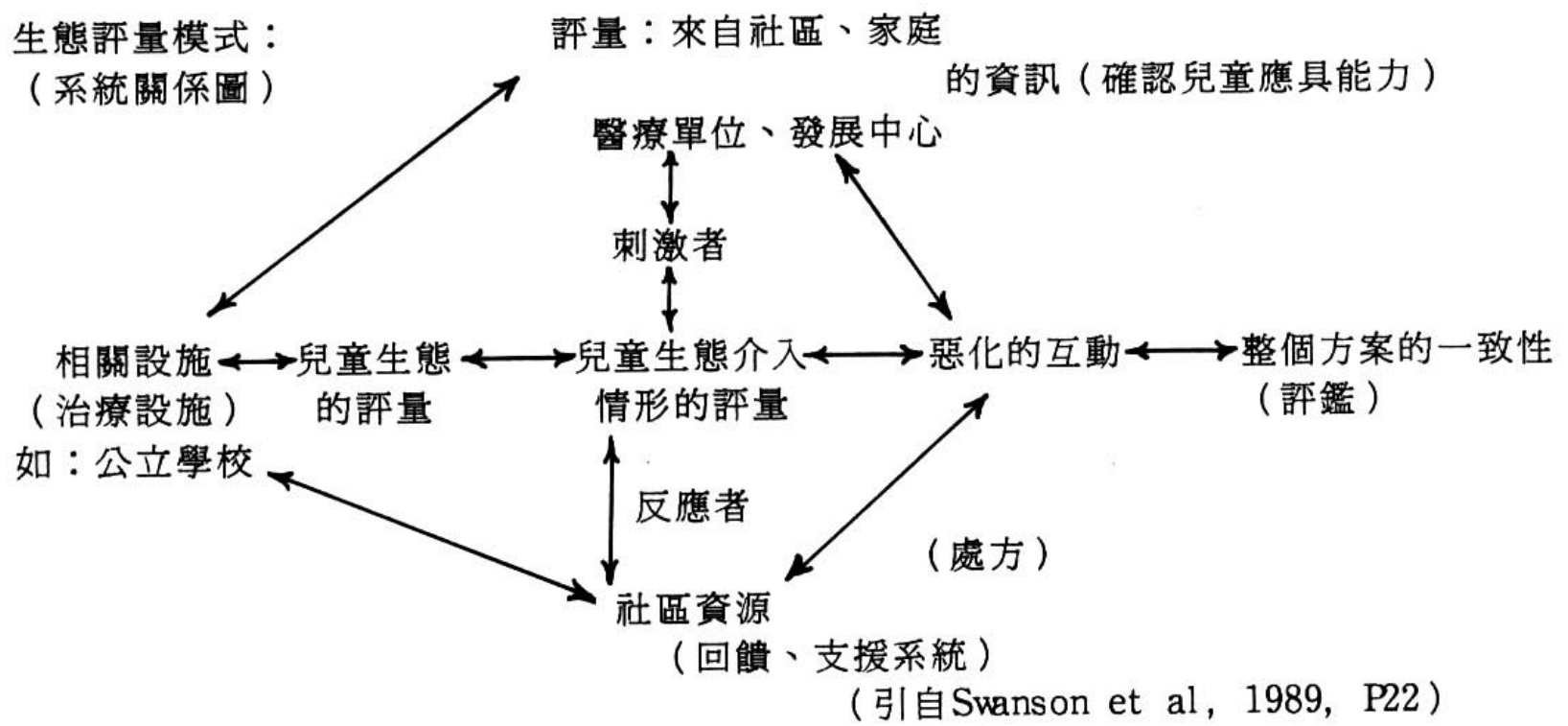
- (一)避免師生在尋求目標達成(或滿足)時所發生不適切的互動狀態。

- (二)可以促使兒童行為與行為情境更趨穩定。
- (三)可以評估兒童行為，亦可做為了解學生所需物理環境的狀況。(必要時必須調整或改變彼此條件)。

四、否決式的網路 (vetoing circuits) :

- (一)敘述情境與兒童之間的關係，排除師生互動時偏離情境目標的成分。
 - (二)可以將妨礙情境的穩定性加以導正。
- 由此可知，個體與環境的互動，二者是相互影響的；兒童在教室情境內的活動可能受此連續性的網路，形成教室內適應的行為組型。教師在瞭解學生的行為表現或組型時，必須以情境的整體條件做為考量。為進一步探討學生在整個生活環境的行為表現，謹將其環境各相關因素彼此互動關係之系統流程，簡述如下圖：

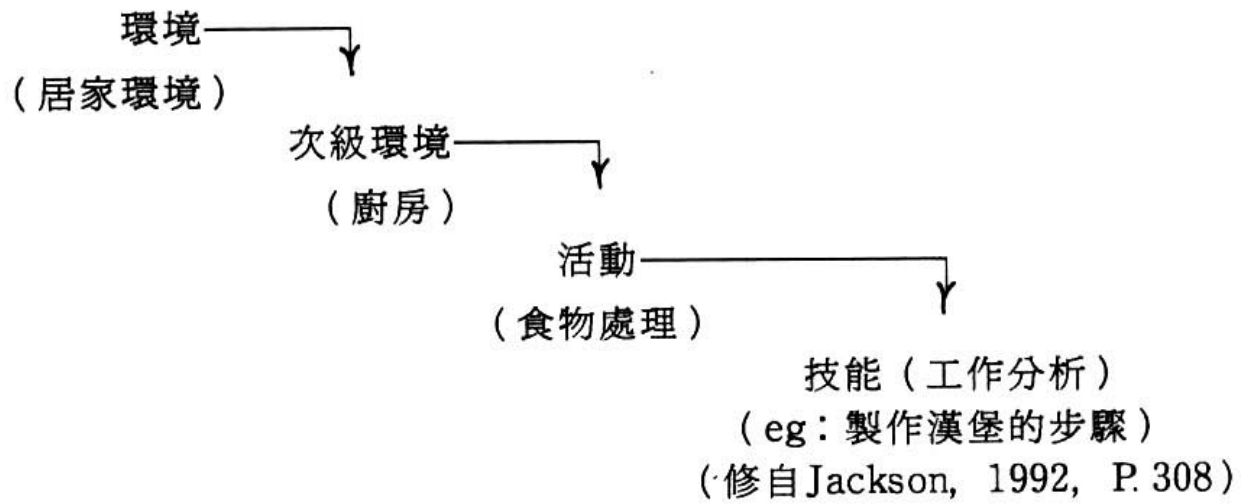
生態評量模式：
(系統關係圖)



以上是由鉅觀的角度來看兒童所處的環境分析彼此互動關係；而若就兒童某一特定的環境內進行某一特定活動的分析；其環境內的系

統流程如圖所示：(以製作漢堡的活動表現為例)

生態分析概念模式：



肆、生態評量與特殊需要學生之輔導

生態評量與其他評量方式在特殊需要學生的輔導上，最大的差異是前者教育目標的訂定是以如何促進學習者參與各種活動為前提；而不只在於鑑定學習者是否具備所需的技能水準

。因此，生態評量是較強調學習的適應能力，協助學習者發展適應生活的各種有利條件，以較為鉅觀而具實用性的立場，面對特殊需要學生所存在的現象。Swanson等人(1989)將生態評量與非生態評量(其他評量方式)的差異性表列如下：

生態評量與傳統評量之比較（以教室情境應用為例）：

傳統的評量策略

1. 只反應出兒童的困境。
2. 以特定的評量工具評量學生。
3. 評量及介入方式須受社會系統的認同。
4. 只評量兒童在教室內情形。
5. 評量資料只供近程教室內教學計畫參考。
6. 係屬標準化及正式的教室評量。
7. 將兒童與社區輔助性的評量分開。

生態的評量策略

1. 能反應出兒童在教室情境適應行為。
2. 以理解式的評量及適性評量工具。評量學生。
3. 評量方式須參與於兒童的社會系統。
4. 評量亦包括兒童所有的自然情境。
5. 評量資料可供長程社區教育計畫參考。
6. 係屬創新的教室評量。
7. 將幼兒與父母的評量統合進行。

（引自Swanson et al, 1988, P23）

由此可知，生態評量的重點在於找尋特殊需要者適合參與的活動；對於反應其困境或鑑定應具備學習的能力，則不是很強調。因為評量的最終目的，在於使特殊需要學生能適應自然地生活情境。因此，對特殊需要學生而言，這種由以往只強單一技能的養成或鑑定轉而為著重於增進活動參與機會或生活的適應，在教學內容的設計產生了相當的影響。茲舉兩個例子說明（引自Jackson, 1992）。

一、在「獨自旅遊」（independent travel）的教學目標中「能否自己跨越馬路」成為教學目標達成前的關鍵性活動而在「跨越馬路」的教學中，「防範危險」（recognizing danger）只是其中一項技能。

二、在「社區生活」（community living）的教學目標中，「能否自行在餐館中進食」是關鍵性活動，而「了解菜單內容」則只是訓練學習者如何在餐館中進食的諸技能之一而已。

由上述兩個例子可知，生態評量所關注的是在瞭解學習者能否從事某項活動，而不專注於某一活動內技能熟練與否；它是以適應生活為取向，著重與生活直接有關的一些技能，而不在於某單一技能熟練的瞭解與否。因此，生態評量在特殊需要學生的教學設計上，Jackson（1992）認為應注意下列兩個原則：

一、各種單項技能訓練絕不可孤立於學生參與某一有意義的活動之外。（所謂有意義的活動係指與學生生活有關的活動）。

二、絕不可因學習者欠缺某一單項技能為理由而拒絕一位殘障者參與任何活動。（即使這名殘障者可能一輩子也無法學會此項技能）。

換言之，教師在選擇特殊需要學生的目標學習時，除必須考慮到技巧的養成能否幫助學生進行有意義的活動外，亦須考慮如果學生在短期間內無法學會這項技能的其他替代方式，以增進學生繼續參與該項有意義活動可能性。

綜上所述，教師以生態評量模式輔導特殊需要學生，必須考慮多重範圍的資料，尤其是用以瞭解或評估學生的學習失敗時，不應只將焦點集中在以學生為主的障礙事件上，漠視或不重視學習環境的互動關係。學生學習上的缺陷可能與其周遭的人、事、物互動關係欠佳有關，因此，教師在診斷及補救學生學習，不能只經由考試或測驗而已，此時，設計一份學生「生態資料表」或「表現評量表」（personal inventory）乃屬必要。其中生態資料表的內容應包括可能影響學生行為的各項資料，如：一般資料、教育資料、家庭及社區資料、醫藥資料及早期發展、行為資料等（何東墀民78）。而表現評量表的內容則應包括某種環

境或活動進行下的分析，如：觀察領域、環境、活動、學生姓名、日期、行為、缺陷分析、補救或輔助教學需求及建議事項等（Jackson, 1992）。

總之，生態評量主要在教師如何依學生所處生態環境的訊息，調整教學結構或改變學習情境，以增進學生良好的適應行為，藉由教室內外環境的系統分析、人際互動及支援系統的提供，促成學生行為的生態平衡，建立生活的信心。

伍、結論及一些爭議

生態評量能否為特殊需要學生提供有利的教育機會，端視其能否擺脫傳統診斷過程的枷鎖而蒐集到學生學習的潛能資料而定。特別是傳統教學上個案的評量無法滿足吾人瞭解學生的行為時，生態評量乃成為不可或缺的評量模式；因此，在吾人瞭解此評量模式的重點及過程，再配合縝密的評量方式，搜集到完整的個案資料後，即能據以診斷並提供相關的支援性服務；或是因勢利導或是再教育，皆可使學生的學習與適應生活的能力，獲致改善。然而，在進行生態效能的評量時，教師必須考慮下列各項因素：

- 一、付起社會責任（Scott, 1980；Thurman, 1977）。
 - (一)避免因智力測驗及心理導向而引發標記（labels）的現象。
 - (二)必須承認評量有多元文化背景的事實。
 - (三)應整個測驗效能所能涵蓋的範圍，予以適當時機的選擇。
 - (四)評量兒童必須評量其過去與現在環境。
- 二、應注意工具使用合法性與適切性（Larson, 1992）。
 - (一)搜集資料時，應注意學生人權的保護。

- (二)應避免無限度的使用生態評量。
- (三)如與其他評量相同，除非有強而有力的目標來支持，否則生態評量是不必要的。

總而言之，生態評量的模式對於特殊需者的發展有正面的作用；特殊教師在規劃學生的生態評量，應以學生為核，由鉅觀的生態環境以至微觀的行為分析，使學生負面的行為能在有意義的教室情境及日常作息中，獲得有利的處理，以達到人盡其才、適才適所的理想。

（作者：省教育廳視察）

陸：參考書目（略）

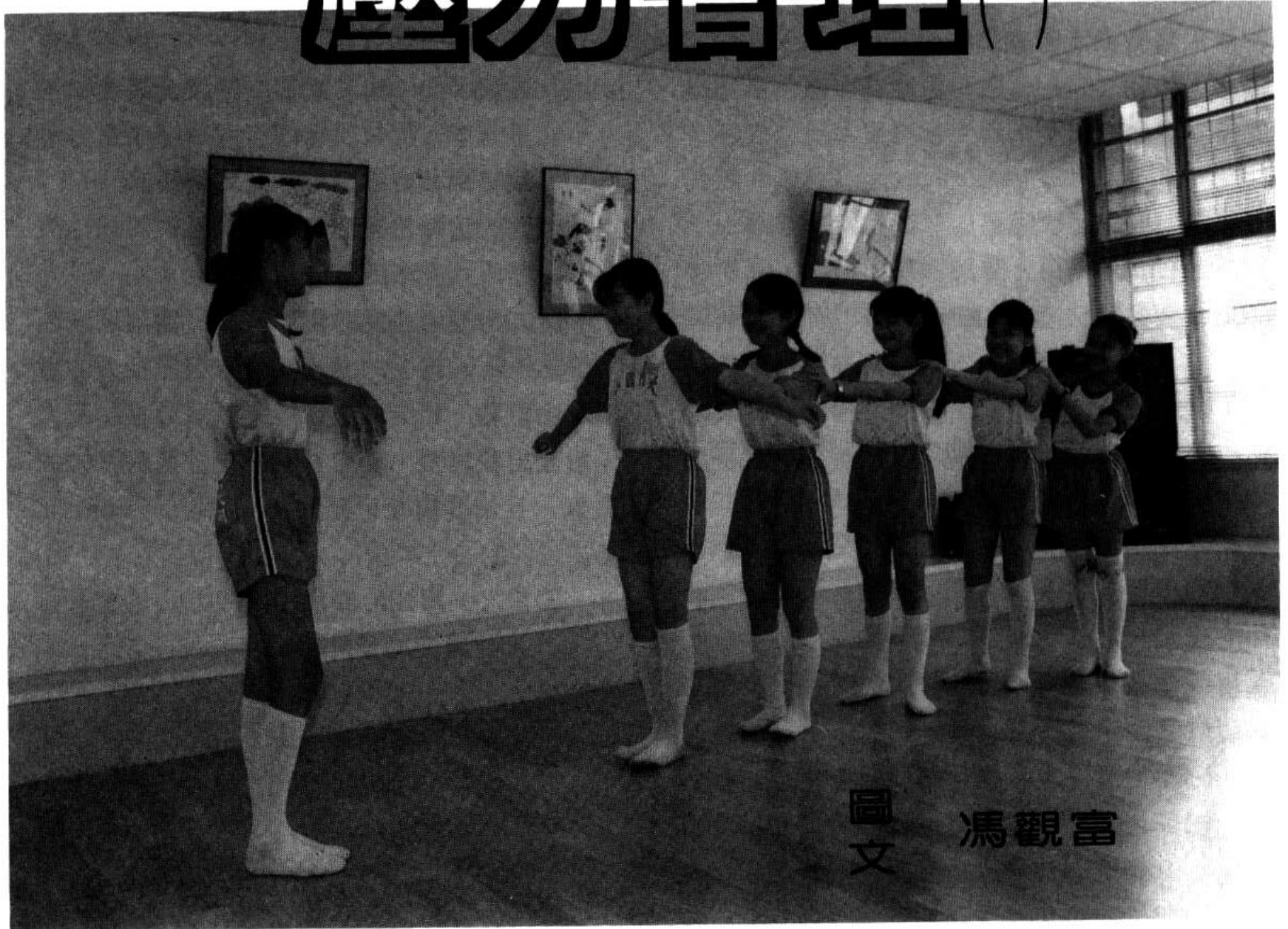
一、中文部分：

- (一)何東墀（民78）：生態學的評量模式，載於「特教園丁」第5卷，第2期。彰化：國立彰化師大。

二、英文部分：

- (一)Larson, S. C. (1992). An Ecological perspective on Assessment. Paper presented at 1992 International Symposium on Assessment of Exceptional Children. Taiwan, R.O.C.
- (二)Jackson, L. B. (1992). Ecological Assessment: Exemplary Applications, Paper Presented at 1992 International Symposium on Assessment of Exceptional Children, Taiwan, R.O.C.
- (三)Scott, M. (1980). Ecological Theory and Methods for Research in Special Education, Journal of Special Education, 14, 279-294.

壓力管理(一)



圖文 馮觀富

壹、前言

壓力的管理或處理，(Stress) management 貴能預防壓力的產生，壓力既然無法避免，已經產生，處理的方法，首在控制，使其不致延蔓擴散與加重，然後慢慢地使它消除於無形。

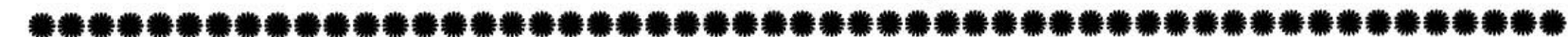
壓力因人而異，所以處理壓力亦應針對不同年齡，不同的對象去用不同的方法，可是我們已經了解，任何事情很難截然劃分清楚，因此，壓力的處理方法，有些在兒童、青少年適用，同樣的亦可應用到成年人甚至老年人，如鬆弛訓練的肌肉鬆弛法。但有一些方法只適用於成年人及老人，孩童因成熟度不夠，效果自

然差，甚至等於零，如深度的冥想 (Deep imagery)，須要生活經驗豐富的人去做，效果才好。但並非孩童不能做，只是層次有別而已。所以處理壓力時以認清對象為第一步工作。

壓力管理的模式

雷札魯斯 (Richard Lazarus) 提出壓力與管理模式的 (model of stress and coping)，是一個處理壓力很恰當的模式，氏認為壓力的意義是：「環境中任何外來的事件或內在的需求，可能因超乎個人的負荷或能力，以致於消耗掉個人組織系統或社會的適應資源。」強調透過理性的認知和評價，決定何者為壓力





事件，進而採取因應調適的適當方法，在這過程中，情緒（emotion）常被視作壓力反應的導因。（如圖）

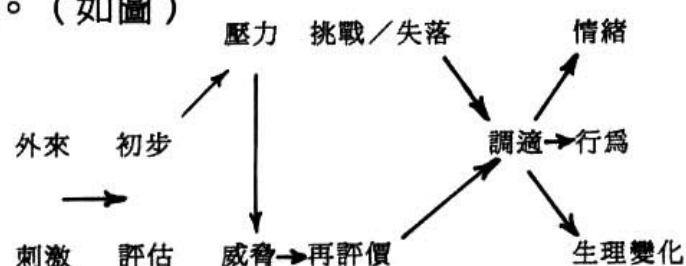


圖 壓力和調適的過程反應 (University of California San Francisco Medical center, 1984)

壓力和處理過程，隨時間和引發的原因而改變，不單處理個人的壓力和需求，同時也產生了新的壓力和需求；調適的結果會改變個人對壓力經驗的感受和評價，亦會影響往後對事件的處理態度。

我們要有技巧去面對壓力，如何面對壓力，有幾個因素要考慮：

- (一) 壓力事件本身是什麼性質？
- (二) 個人的看法：你自己對壓力的看法如何？是挑戰性的或是悲觀性的？是可以克服的或是無法承受的？
- (三) 個人的處理能力：譬如你要出國留學，就要估計一下自己的能力，不要有太高的期望。又如我們必須接受自己年齡的一些限制，如年紀大容易忘記，學習語文不如小孩等。面對事情或期望時，要考慮自己的經濟、年齡、特質或其他的環境等。
- (四) 家庭支持系統：外國人很羨慕中國的家庭支持系統，有事時，可以獲得大家一起幫忙，但有時適得其反，如老人家迷信，小孩有病，不捨正途去就醫，而去求神問卜，把香灰當葯吃，這是一種反支持，反而給你更大壓力，所以要評估一個家庭的支持系統。
- (五) 社會環境支持系統：面對壓力時，並非

所有壓力都可以打拼解決，打拼不一定會贏，如：走私販毒去賺錢，最後結果是坐牢。比較明智的考慮是那些壓力可以得到社會的支持。

壓力的治療方法，通常運用“認知治療法”與行為治療法兩種：

認知治療者也常運用想像法，他們以角色扮演（role play）的方式讓對方經歷壓力的情境，由體驗、衝突、打擊中逐漸學習控制壓力，並且自我增強，而有嘗試真正去面對壓力的勇氣，且使其能接近壓力，（Meichenbaum, 1975, 1977）。

要言之，認知治療常採用的方法包括：

1. 合理情緒治療（rational emotional therapy RET）（Ellis, 1973）。
2. 自我教導訓練（self instruction）（Meichenbaum, 1977）。
3. 個人解惑法（personal problem solving）（D'zurilla & Goldfried, 1971）。
4. 自我肯定訓練（self-assertiveness）（Zastrow, 1977）。

行為治療者常運用如下的方式：

1. 焦慮鬆弛訓練（anxiety relaxing）（Wolpe, 1959）。
2. 系統減敏感訓練（systematic desensitization）（Wolpe, 1959）。
3. 情緒心像法（emotional imagery）（Wolpe, 1958）。
4. 情緒內爆法（emotional exposure）（Marks, 1978）。
5. 示範學習（modeling）（Bandura, 1969）。

Dr. Stensrud（1983）綜合認知與行為治療法，指出壓力調適的策略應該包括下列幾種





方式：

- 1.自我肯定訓練 (assertiveness training)。
- 2.目標設定 (goal setting)。
- 3.解決問題能力訓練 (problem solving)。
- 4.認知治療 (cognitive therapy)。
- 5.運動 (exercise)，例如肌肉鬆弛訓練、呼吸訓練等。

貳、兒童與少年壓力的管理

如何控制處理孩子的壓力，研究孩子壓力學者芭芭拉寇萱 (Darbara Knczen, 1987) 提供很多寶貴意見、在國內少見，值得參考：

一、準確診出壓力的身體症狀

人們對壓力的感受，先天上具有早期預警系統，往往為當事人所忽略。精神心理與情緒上的壓力，製造出來的緊張，往往在身體某些部位尋找出路，如頭痛、發燒、發冷。

控制壓力第一步計劃，是教導孩子“監聽 (manitor) 自己的身體，除非他已經學會分辨壓力所在，否則、他無法控制壓力。人們身體的改變，會隨壓力的反應 (反抗或逃避 fight or feight) 而改變，這是最常見的。測謊器不能測出謊話內容，事實上它能測到的僅是身體的反應。同理，壓力在身體上的存在，它不能表明那一種壓力，只是代表有壓力存在而已。所有孩子天生就是一個壓力檢驗器，幫助他們去使用測量壓力，並增加他們在這方面的知覺。

父母親難以區別子女壓力何在，僅能幫助其解釋，開始解釋壓力反應時，應在孩子理解能力範圍，並和他討論，專家們相信，即使是年幼兒童，往往亦能了解壓力所在。

孩子已經明瞭壓力所在，次一步驟就是將他的焦點集中在身體反應上，如在胸部：心跳、呼吸急促。緊張時手變冷、冒汗。肚子有硬塊狀。

根據臨床得知，如果壓力有併發症或延續的情形，其所顯露的訊息，最常見的部位是在頸部及背脊下半部不適，80%起因於此，肌肉常處於一種繃緊狀態。

另一個現象常見壓力引起緊張、沮喪，身體上的反應是頭痛、頸或至肩部疼痛。

胃腸消化系統，對兒童的壓力，尤為敏感，當壓力發生時，胃腸消化緩慢下來，胃中似有塊狀物存在，且有嘔吐現象、十二指腸、潰瘍等。

壓力亦會帶來呼吸系統問題，常見的當產生壓力時，呼吸次數增加、氣喘。甚至發燒過敏症，亦與壓力有關。

壓力亦會反應在牙科問題上，如睡覺時磨牙，稱之謂“夜間銼牙症”，結果帶來牙齒磨損。顎、臉部肌肉疼痛或劇烈頭痛，John Rugh曾經研究發現：當壓力的層次升高時，磨牙頻率亦隨之而增。他相信練習鬆弛技術可以減少磨牙。

皮膚亦能提供壓力的線索，當壓力的警覺反應時，荷爾蒙釋出減少以及血管流量減緩，此時，在手中最易察覺到冷凍，掌心出汗，很多孩子臉部變得蒼白無色，因為這時身上的血液的流量減少流到皮膚表層內。

如果一個以前是健康的孩子，突然連續發病，出現各種不同的症狀，這也是一種壓力的訊號，很多專家相信：當孩子遭受到壓力時，免疫系統會發生問題。

二、認清行為上的壓力訊號

研究發現：孩子每一種行為反應，其背後



都深藏著某些意義。教師或家長應注意孩子行為突然的改變，特別是在某些同一時空內持續的改變，這些行為的改變重複出現，而且超越一定的時間。例如：孩子某天夜裡尿床，沒有必要懷疑他這是什麼壓力問題，然而，其頻率很高，夜夜如此，一夜不只一次兩次，並回復到嬰兒期的依賴行為，這可能就是壓力問題。

較為年幼的兒童壓力所致的行為，其訊號十分明顯，例如：尿床、夜懼症、依賴、時刻黏著父母，這些都很容易察覺。但孩子成長較為成熟時，因壓力所致的行為表徵常不易辨認，須家長多注意這種孩子，如：食不定時不定量，有自校中或社會退縮的行為，或沈迷於自己幻想世界裡。

Barbara Kugzen (1987)曾列出幾種壓力行為警報訊號，其表現都與壓力有關：

(一)身體上的反應：

皮膚問題，腸胃問題、磨牙、昏眩、昏倒、胸痛、手掌出汗發冷、頭痛、小便頻繁、發燒次數增加、氣喘、脈博跳動增加、乾草症（花粉過敏症，有呼吸道眼粘膜發炎現象）、消化不良、痢疾、反胃、容易嘔吐、厭食、間歇性肌肉痙攣、頸、肩、背肌肉繃緊或痛、神經抽搐或抽動、面色蒼白無血色、心臟負荷增加、呼吸短促、血壓升高。掙大眼睛看物、瞳孔放大。

(二)反抗反應：

暴力破壞行為、有攻擊性和敵意、自誇、橫蠻無理、縱火、性急難耐、否定負向主義者，無禮粗暴、自虐、偷竊、脾氣大、考驗或反抗權威、使用髒話罵人、很難與朋友相處、不尋常的嫉妒好友及兄弟姊妹、虐待動物。

(三)逃避反應：

黏著、依賴父母。不喜歡上學。故意自我留級。逃避現實——沈迷電影、電視或電腦遊戲、虛構友愛、自詡超人、幻想角色、占星術、天文奇景、符咒、秘方等。極端的白日夢、沈睡症、有如嬰兒的退縮行為、飲食過量、有製造藉口拖延症、沈默、孤獨、僵硬、固執教條規則、願代人受過，代罪羔羊。害羞、貪零嘴、吸吮手指頭、自學校或社會中退縮。

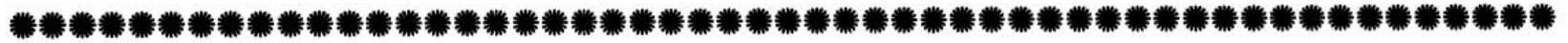
(四)夢魘反應：

作惡夢、尿床或弄髒褲子、咬牙齒、改變聲調、常常輕聲咳嗽清理喉嚨。潔癖的強迫性行為、學校學習成績低落、堅持完美、大驚小怪、容易疲倦、常常嘆氣或打呵欠、常常大哭、易怒缺乏耐性、意外事件增多、失眠、神經形的竊笑、神經形的態度或雙手活動、夜懼症、明顯的過度專注、一陣陣的忽醒忽睡、睡不安穩，不停的變換位置，過度的活動、口吃、結巴、說話速度較快、緊繃身體、手、肩彎曲超前，粗心大意、夜遊症。

三、分辨適應與不良適應

壓力是個體對刺激反應的經驗狀態，壓力對個體的反應因人而異，壓力會使個體與環境暫時失去平衡、當平衡被推翻擾亂時，恢復這種平衡使其適應是很重要的。

下面是常用處理策略，那是組成行為反應的正向/負向量表，請和你孩子充分討論，並鼓勵他作決定是使用負向的或正向的方式去處理：



負 向 的	正 向 的
專	注
避開問題（說謊、不予理睬、歸咎他人）。	直接對抗問題。
透	視
誇張及擴大問題遠超過存在事實。	認真切實地分析問題核心。
處	置
把問題看得太嚴重，難以應付。	著手對付，但亦花時間放鬆自己，大笑、發洩。
焦	點
將焦點放在可能失敗的狀況上。	集中焦點於可能成功的狀況上。
反	應
攻擊（故意行動、暴力、侵略性）。 逃避（找尋暫時的紓解或借各種逃避性的行為消遣）。 有以近似瘋狂的企圖去處理對付。	以適合社會能接受的方法去處理壓力。 從事有建設性的處理行為。 鎮定、沈著去處理壓力。
寬	容
奮力改變狀況，仍是枉然因無能力控制。	接受不能改變者繼續有建設性者。
責	任
為自己的行擔負責任，或責備歸咎他人，或轉求他人解決問題。	承擔自己的行為責任，且愉快以對。
資	訊
沈默及否認有壓力存在，或否認其有去處理的必要。	尋求有效解決問題的資訊。
適	應
靠老方法去處理。	試圖用新法子處理。
支	持
退卻以及單獨以對。	尋求他人協助。
調	適
被問題的惡勢力征服。	衝破問題牢籠。
方	法
忍受苦難、虛耗。	花時間去補充能量從新處理資源。
態	度
為隅而一次失敗而沮喪不已。	自失敗中學習，失敗為成功之母。 (未完) (作者：本刊總編輯)


參考資料：

馮觀富 壓力·失落的危機處理 台北市
心理出版社 民八十一年七月



☆☆

談行歧路的幼兒教育課程—— 替當前台灣幼教課程把脈

 阮 碧 繡

近年來，拜經濟發展與社會進步之賜，使得長久以來備受冷落的幼兒教育終能擺脫「教育孤兒」的角色，在各方之關注與期許下逐漸蓬勃發展了起來。由於目前我國幼教未納入學制，國家之教育政策尚允許幼教課程擁有相當大的自主空間，於是各幼兒園所爲了因應生存壓力與喜新求變的教育潮流，競相以引進歐美課程模式爲標榜，或爲了迎合家長所好開設了許多所謂「課程」的學習活動，祇要能以此爲號召廣爲招徠，便可立即獲得響應，造就一波波的流行風潮，把原本沈寂的幼教市場營造得鬧熱滾滾。表面上看來，這似乎顯示台灣的幼教課程正朝向著更多元、更開放與更高品質的目標邁進。然而事實卻並不盡然如此，若揭開它繁華的表象，即可見裡邊隱藏幼教課程脆弱

無根的體質，充滿著虛浮、摻雜、混亂和迷失。說得具體些，今日台灣幼教課程的發展不僅偏離了正道，而且已然深陷歧途險徑而不克自拔。然則更值得憂慮的是，台灣幼教界正猶如一個久病的人，對自身之症狀竟是習而不察，或甚至視之爲當然了。究竟我國幼教課程的病根何在？可有良方治此沈疴痼疾？以下便是筆者的分析。

課程模式大混血

國內幼兒教育有一個奇特現象便是流行「大雜燴」式的課程模式，也就是說一個幼兒園（所）可以同時將數種不同的教學模式混合使用，卻無視於這些課程模式彼此是否理念一致以及實施方法是否具「相容性」，似乎只要採

☆☆

☆☆

，迫不急待地要催促他們早熟，其實真正的愛國情操必須落實於平日之課程，而大人的以身作則尤為重要，更何況幼小的孩子對「國家」的概念尚十分模糊，我們又何必操之過急呢？至於宿營和露營則是吃力不討好的活動，就幼童各領域的發展而言並非必要，這樣大費周章的活動除了滿足幼兒的好奇心之外，實在沒有太多的教育價值，而且也未免太過勞師動眾了，我們若肯等孩子夠大了，進入小學之後再讓他們去體驗露營的樂趣應該也不致於太遲吧？

三、文化貧血的課程

近幾年常聽到有人感概：「台灣的經濟建設是進步了，文化建設卻落伍了，因此治安日趨敗壞、傳統道德淪喪、社會亂象不止。」的確，文化教育是國家教育的根本，學校課程裡若缺少了文化的因子，則道德教化及民族情操之培養均將落空。我們若試著檢驗國內幼教課程之內容，將發現我們有不少形式主義的愛國教育，卻缺乏紮實的文化課程，特別是有關「多元文化」價值的觀點則更屬鳳毛麟角，在課程中甚少被觸及。然而，今日我國社會的發展已日趨多元化，缺乏文化內涵的幼教課程將無法配合上整個社會的脈動節拍，而且也將可能把做好文化撒種的時機給白白錯失了，這是十分可惜的。

我國一般幼教課程裡，除了民俗節慶之學習活動外，較少關於了解或鑑賞本土文化（台灣文化）和中國文化之內容；另外，亦少有教導幼兒如何尊重與欣賞異國的文化。至於對待境內內少數民族的歧視心理，則更未致力消弭之，以培養幼兒「文化無偏」的胸襟。儘管現

今台灣與外國的互動十分頻繁，且台灣原住民為爭取本身權益之抗爭亦不斷發生，但是我們的幼教課程規劃者對這些現象的感應力卻依舊遲鈍，既缺乏關懷社會文化之熱誠，亦無以變應之能力。因此幾十年來，我國幼教課程的文化土壤顯得相當貧瘠，文化的種苗既難在這片淺土裏生根茁長，更遑論當幼兒長大成人後，冀望人文涵養、民族情操以及恢宏的國際視野會在他們的人靈裡開花結果了。

四、安全有虞的課程

近幾年來，我國幼兒因交通或意外事故導致傷亡的人數不斷增加，政府安全立法的不週固難辭其咎，然幼教課程缺乏落實的安全教育則更是肇事之幫凶。每一次重大意外事故發生之後，同情、責難、檢討改進之聲不絕於耳，然不消多久一切恢復原狀，故事一再重演、悲劇旋又發生，如此不禁令人感慨，我們國人是何等不尊重生命，又是何等健忘的民族啊！

一個文明社會的特徵，便是提供給下一代安全無虞的生長環境。因此，西方國家的幼教課程均視安全教育為重要元素，「維護幼兒之安全」的觀念深植每位幼教工作者的心理，一點不敢掉以輕心，因為對一個無力保護自己的脆弱生命而言，有什麼比安全更重要呢？然而在我國的幼教課程裡，若談到安全教育，則只有不切實際的「交通安全」課程，至於幼兒最常發生意外的飲食安全、遊戲安全、旅遊安全以及如何防範陌生人之綁架或性虐待……等，則不甚關注。學校疏忽安全的結果，助長了近些年來社會上頻傳的嬰幼兒猝死或意外傷亡事件；另外關於聾人聽聞的綁票幼兒勒索金錢和

☆☆

殘虐幼童……等犯罪行為的發生亦莫不直接或間接與幼教課程之忽略安全有關。今日生存於台灣的幼兒，其安全竟然如此毫無保障，隨時都將可能成為貪殘人性的犧牲品，這是做為幼兒守護神的我們所最感痛心的。

根據筆者之觀察，我國幼兒園所在安全方面所犯之重大缺失有下面項：(一)學校設施未以幼兒之安全為設計之考量，例如樓梯陡峭、陽台未加護欄、遊樂器材架設於水泥地上、購買之玩具不符安全檢驗標準……等。(二)教師未能確實負起維護幼兒安全之責任，例如當幼兒戲耍時沒有教師在旁監視或制止其可能導致危險的行為。(三)戶外教學未優先考慮安全原則，往往長途跋涉、租用大型遊覽車，又未做好事前之安全維護措施，故而險象環生，增加了意外發生之可能性。前不久釀成慘劇之「健康幼稚園」火燒娃娃車事件即為殷鑑。(四)接送幼兒上下學之娃娃車安全堪虞，包括僱用無駕照之司機、車輛未做好保養檢修、娃娃車內沒有可供幼兒攀握之把手和繫戴之安全帶，因此近年娃娃車翻覆追撞所造成之傷亡亦屢見不鮮。(五)幼教課程未能有系統地納進或統整各領域之安全教育，以致幼兒普遍缺乏辨識危機的判斷力和臨危應變的鎮定和機智，若不幸發生了意外，有時甚至拒絕與大人配合，因而延誤了緊急逃生的機會。

比賽訓練喧賓奪主

歷年來，台灣的教育基本上是一種成就導向的教育，其衍生之弊病為文憑主義、迷信分數以及重視學習的結果甚於學習的過程。這種偏頗的教育觀念導致學校喜好以競賽方式做為

達成教育目標之手段，比賽之濫用已到了連幼兒園所也不能倖免的程度。尤其近幾年來，比賽之風氣日益興盛、各類形形色色、五花八門的比賽活動在教師、家長虛榮心的驅使及教育行政主管單位的推波助瀾之下如火如荼地展開，例如歌唱比賽、舞蹈比賽、繪畫比賽、說故事比賽、足球比賽乃至運動會和遊戲之競賽項目……等，可謂挖空心思，凡事皆可入賽，這樣熱衷比賽的教育文化的確令人嘆為觀止。

在一般人看來，也許不覺得比賽是件壞事，反倒認為藉由比賽的競爭刺激性可提升幼兒的學習興味，並且培養幼兒的榮譽觀念。這種看法似乎有些道理，然而，過度的運用「競爭」做為教育手段，對幼兒稚弱的心靈果真沒有負面的影響嗎？筆者以為競賽活動並非絕不可用，但用之必須十分謹慎，尤其不能動輒濫用，因為浮濫的比賽將可能產生如下之教育問題：(一)危害幼兒的身體發展。特別是高難度的體能或運動競賽（如足球比賽）可能造成急性和慢性之運動傷害，不可不慎。(二)剝奪幼兒正常學習的時間。許多學校挪用太多時間做為賽前訓練之用，因而嚴重侵犯正常課程之進度，剝削幼兒的學習權益。(三)造成幼兒爭強好勝的心理。參與比賽的目的在得勝，一味強調「贏人」的結果，不是造成驕妄自大心理，便是輸不起，以致自卑、挫折，終至形成負面的自我概念，不利於幼兒之人格發展。

基於上述之理由，筆者反對任何以獎品和名次為誘餌之活動形式，有價值、有趣味之課程並非得借助於競賽不可。教師們應當多充實有關教材教法方面之知能，以便設計出高品質的課程內容，方能遏止不當的比賽風氣，還給

幼教課程純淨真樸的原貌。

才藝教學氾濫成災

才藝班之興起源於許多複雜的因素，其中之一即為幼兒家長對子女「成龍成鳳」的過度期許心理。幼兒學習才藝雖自古即有之，但在幼兒園所公然掛起招牌「營業」的情況，則是古今中外幼教史上絕無僅有的創舉。然則更稀奇的是我們的家長和教師們趨之若鶩，唯恐若不給幼兒學個兩三樣的才藝，孩子就會技不如人，會輸在起跑線上。這樣的心態與私校營利目的相結合，乃成就了今日一窩蜂學習才藝的風氣。從南到北各式才藝班林立，包括私人開辦之才藝班、安親班附設之才藝班、幼兒園所內變相包裝的才藝課程……等，一時之間才藝教學蔚為風氣，儼然成為幼教課程的主流。

這幾年來，教育主管當局雖明令才藝班為不合法課程，甚至將開設才藝班列為幼稚園評鑑之共同禁止受獎條件，可是才藝班卻依舊方興未艾、屢禁不絕。這些為幼兒開設的才藝班名目繁多，一般較熱門者有美語、數學、美勞、舞蹈、音樂、體能、電腦……等，其中尤以美語教學最為氾濫，問題也最嚴重。有關才藝班之為害，許多專家學者亦曾撰文討論過，一般而言，才藝班教學所衍生的後遺症廣受詬病者有：(一)增加家長之經濟負擔，幼兒上才藝班家長須付高昂學費；(二)師資良莠不齊堪值憂慮。多數擔任才藝教學之教師並非合格幼師，而且因其不諳幼兒教學原理及不具備幼兒發展之知識基礎，故於選材與教法多有不當；(三)給予幼兒過多學習壓力，剝奪了他們遊戲的時間與自由。許多孩子每天趕場學才藝，精神與體力

透支，疲累不堪，成了沒有童年的孩子；(四)幼兒學習的興趣與意願未受尊重。許多父母一味要求孩子學習他們認為重要的才藝，而不了解孩子的能力，也不尊重他們的選擇，這樣使得學習成為一件苦差事。

基於上述種種流弊，開設才藝班絕非幼教課程的常態，而是一種「畸變」，凡有良知之幼教工作者應合力杜絕這股歪風，不可任其繼續氾濫下去，否則才藝班的猖獗將徹底腐蝕幼教課程的根基，使得教學變質為「商品」，若果如此，那還談什麼「教育」呢？

我們亟須建立主流課程的典範

長久以來，台灣始終處於外國幼教課程的殖民地地位，缺乏獨創的、合於中國國情且具有中國文化特色的課程模式。由國外引進的教學方式儘管再好，終因國內特殊的社會背景及傳統教育文化的影響，在相當程度上遭致扭曲，而使得「南橘逾淮變為枳」，半調子的模仿加上商業主義掛帥，我國的幼教課程要不混亂也難！本文所提及幼教課程之種種弊端，其實正是反映此問題嚴重性之冰山一角。

筆者認為若要徹底導正我國的幼教課程，必須設立一專門研究課程之學術性團體或組織（類似美國之NAEYC），再由此組織聘請學者專家針對我國幼教之需要，發展出堪為典範之課程模式，並透過各層管道宣導此一教學理念，鼓勵各幼兒園所應用實行之，使之蔚為課程主流。如此，我國幼兒教育有了明確的、可資依循的課程模式，方不致永遠迷失在傳統與現代、本土與西化的糾纏矛盾當中。

（本文作者為國立台南師範學院副教授）

教育鑑賞與教育批評

(下)

林佩璇

參、學校的教育目標

艾斯納將學校的教育目標分成行爲目標、問題解決目標及表意的活動三類 (Eisner, 1985a, 109-123) :

(一)行爲目標

所謂行爲目標 (behavioral objective) 乃是用行爲語詞描述可觀察的顯著行爲。

艾斯納認爲行爲目標可用於某些特殊的技巧或能力，但也有一些限制：如不能使用推論語言 (discursive language)，但推論式語言，如隱喻，可超越經驗做沈思。再者過份倚賴行爲語詞，方法……結果的模式會束縛我們的思考。

(二)問題解決目標

學生發現問題或老師提供一個問題，讓學生進行解決。這種教育目標近似於設計師、或建築師、及美工人員的工作，他們的工作多半有一些規則或條件，在這些規則或條件外，這些人員是完全自由的，其完成的作品也是各式各樣的 (黃政傑，民7-6, 160)。此類目標較具變通性，未先明確界定目標，對課程活動的形式較具認知的彈性和智慧的探究。

(三)表意的活動

表意的結果，是課程活動的結果。這些活動是有意計畫的，以提供人格的目的和經驗的領域。但它的結果則非事先預定的，也可能在活動過程中形成。如看電影，我們不會先定個目標來衡量導演或演員演出是否成功。

行爲目標、問題解決目標和表意活動三者主要的差異在於前兩者的目標，乃在課程活動之前，採用方法--結果的途徑來計畫，而表意活動卻在表意的結果之前 (Eisner, 1985a, 118)，茲以表二表示。

表二：課程經驗和課程活動的關係

行 為 目 標	----	行 為 活 動
問 題 解 決 目 標	----	問 題 解 決 活 動
表 意 活 動	----	表 意 結 果

艾斯納強調，應同時兼顧行為目標、問題解決目標及表意活動三層面以改善採單一觀點所產生的窄化現象。這三類目標用於鑑賞和批評上，一方面可應用於不同領域的課程計畫，以建構學校的方案；另外也可作為分析現行課程的標準。

肆、課程的意義

課程 (curriculum) 一詞源自拉丁字 “currere”，原意為跑道 (the course to be run) 這個定義有四個涵義：1. 為一路程，2. 有障礙物作為篩選的過程，3. 有開始，也有結束，4. 有作為比較的目標 (Eisner, 1985a, 39-40)。

艾斯納認為所謂一個學校，一門學科或一個教室的課程，可定義為「一系列的計畫事件，對學生產生意圖的結果」這概念包含了四項特點：1. 為一系列的計畫事件，課程非為單一事件所組成。2. 計畫的，總有一些目標或目的，儘管這些目標有時相當廣泛。3. 有意圖的 4. 有結果的。

艾斯納認為目前學校所教導的有三種課程：

(一) 顯著課程 (explicit curriculum)

所謂顯著課程是指「學校有意計畫和教導的科目」(歐用生, 民76,15)，Macdonald認為這是有意識的，經得起考驗的，為社會接受的信念或價值。

(二) 潛在課程 (implicit curriculum)

潛在課程的概念首先由Jackson 1986年在Life In Classroom中所提出，他說：我們都熟悉學校生活之有計畫的部分，但卻忽略不被注意的部份，後者由於特徵不明

顯易被忽略，因此他分析了教室中團體生活，報酬體系和權威結構等特徵對學校的影響。Illich等批評今日的學校，阻止了社會移動，加強階級的分化，教育順應和服從，以維持既成的、頹廢的、官僚性的人格導向的機關而已。他從學校的制度性質，及其他學校功能的關係來分析今日學校的病源。Vallance從歷史的觀點來探討，他認為潛在課程最初是顯著的，隨著教育制度化和合法化，更順利地完成其功能。Apple認為美國早期的課程研究者均主張課程的社會功能，旨在維持中等階級的價值、態度、道德的同質文化 (歐用生, 民73, 78)。

總之，上層社會階級用一些口實，如價值、規範的一致，社會化及傳統階級的維持，社會控制的功能時，則隱藏於學校教育結構和過程之後，成為選擇，設計環境的基礎，而形成了潛在課程 (歐用生, 民73,152)。

(三) 空白課程 (null curriculum)

空白課程指學校沒有教的課程。艾斯納指出，除注意顯著及潛在課程外，學校沒有教的課程亦值得我們關切。不知 (ignorance) 不只是中立的真空 (neutral void)，他同時也在影響我們的選擇和探討的途徑。

空白課程主要表現在兩層面上：一是學校忽略的心智過程 (intellectual processes)，一是課程中遺漏的科目或教材。就心智過程而言，我們區分認知、情意及技能。學校則側重在邏輯分析，演繹推理過程，相對地忽略超越邏輯描述規準或數學思考的隱喻及概念的表達。由於學校太強調認知過程、反而忽略情意過程 (Eisner, 1985a, 98-99)。再就教材或科目而言，艾斯納指出經濟學、大眾傳播及民俗藝術等科目是美國中小學的空白課程 (Eisner, 1985a, 87-108)。空白課程提出了警告

作用，提醒學校教育要五育均衡發展，不要有所偏頗，而形成空白課程，以致無法達成教育目標（黃光雄，民76, 162）。

伍、學習機會的結構

艾斯納認將學習機會的結構分為兩類：階梯模式及蛛網模式。

(一)階梯模式

階梯模式（staircase model），所指的是，路是先設計好的，強調結構的機械化和效率，學生少有多餘的精力，浪費於從事冒險和探究上。最典型的例子是電腦輔助教學的應用。

(二)蜘蛛網模式

蜘蛛網模式（spiderweb model）指的是，課程計畫者提供老師一系列啟發的計畫、教材和活動，藉以引導學生發展多樣的結果，它是一種個性化的模式，這種計畫或活動主要在引起行動而非控制行動。

這兩種模式沒有絕對的好與壞，須依個人的教育觀點和學生的能力而定。蜘蛛網模式告訴我們教師的工作並不是去填鴨（full the duck），而是鼓勵學生和刺激間進行交互作用，以獲得目標。階梯模式並不僅限於用不同的步調達到相同的階梯位置，更應注意，採用不同的階梯，引導個人獲得不同的目標。

陸、教學的藝術

艾斯納認為教學是一種藝術，主要包含四種意義（Eisner, 1985a, 175-177）：

(一)教學是美感經驗的來源，藝術、教學均有美感的性質，教學過程中經驗的傳達即為藝術的表達。

(二)教學是品質控制的覺知，老師在活動的過程中，即不斷地在從事判斷。

(三)教學是一種啟發或偶發的活動，教師的行動並非完全是預期的、控制的，非預期的

和偶發的活動更能表現教學的生命力。

(四)教學是在尋求意外的結果，教學是經由活動，使用技巧去發掘結果的歷程，老師須運用教學的睿智去凍解機械的規律。

艾斯納更進一步區分教學（teaching）和教導（instruction）的不同。教導類似訓練的形式，較乏機動性，是屬於技術的層面，如個別化教導（individualized instruction），乃在指導學生用不同的時間達到相同的目標，但個性化的教學（personalized teaching）則內容、時間、目標均可改變，運籌之際便是藝術表現。

結語

艾斯納以其藝術、教育的背景反對科學化的窄化現象，他認為學校應兼重行為目標、問題解決目標及表意的活動；顯著課程、潛在課程及空白課程三者不能有所偏頗；學習機會結構應從蜘蛛網模式的精神，引導學生作有效的學習活動；更要以個性化的教學藝術，達成教育目標。

（作者：本會輔導員）

參考文獻

- 黃光雄（民76）「懸缺課程」的概念。現代教育二卷一期，頁160-162。
- 黃政傑（民74）教育與進步。台北：文景。
- 黃政傑（民76）課程評鑑。台北：師大書苑。
- 歐用生（民73）課程研究方法論。高雄：復文。
- 歐用生（民76）課程與教學。台北：文景。
- Eisner, E. W. (1985a). The education imagination. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1985b). The art of educational evaluation. Philadelphia: Falmer.

表面現象和深層的理由

黃敏晃文
林隆鉅圖

女兒放學時順便買了兩個茶葉蛋回家充飢，她分了一個給我吃加上一道問題。“我特別挑顏色比較淡的，你知道為什麼嗎？”我表示不知道，她說：“報紙上說，顏色比較深比較黑的茶葉蛋會致癌。”“哦，有這麼回事嗎？那份報紙？”“不記得了。”

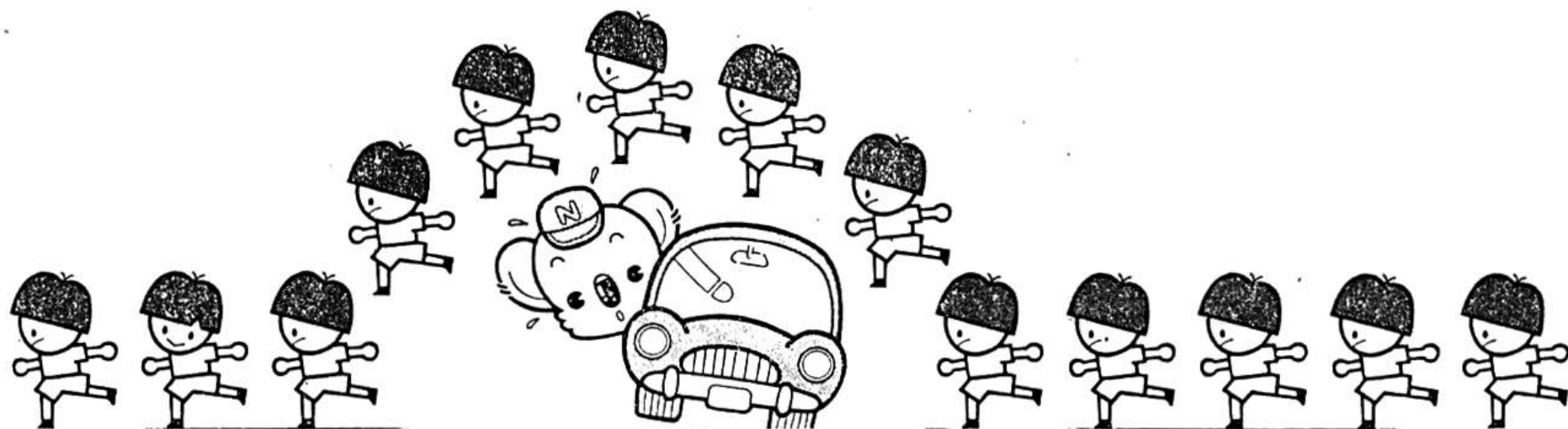
她看我還有點遲疑的樣子，主動補充說明：“剛才小世和小玲和我一起去買，她們也記得看過這則報導。她們還誇我記性好呢？”我說：“我不是懷疑你的記性，只想知道這則報導中有沒有進一步說明理由。”她問我：“為什麼要知道理由？”我說：“我認為這則報導有些不清楚的地方。”她說：“那裡不清楚？”

我解釋說：這則報導的結論大強了，怎麼可以說吃了顏色比較深比較黑的茶葉蛋就會致

癌。報導裡一定得加上一些條件，或者結論用比較弱的語氣來說，例如，有致癌的可能性。

“她問道：你認為我沒看清楚？”我說：“或者這則報導本身就是錯的。不管怎麼樣，道理說不清楚就無法令人信服。”她說：“有道理，我也很想弄清楚。但是，報紙回收掉了，怎麼辦？”

我說：“我們只好自己想想看，看看能不能澄清。”她有點疑惑地問：“用想的？老爸，致癌不是很複雜的現象嗎？專家學者也要做實驗才能判定，我們只用想的，怎麼能想清楚？”我只好加以解釋：“如果沒有人講過這則報導，那我們是怎麼都不可能想到的，但是有了這樣一則報導後，我們就比較容易想清楚，報導中該怎麼講才比較合理。”她說“我聽不太懂。不過，我想我們也沒有其他的方法了，



是不是。”

一、三種方法

我說：“不然，最起碼還有三種以上的方法。”她好奇地追問：“什麼方法？”我作了如下的說明：“人類求知識的方式大致可分成三大類：(一)是問專家，(二)是查資料，(三)是做研究。從這裡我們可以找到許多方法。”我看她沒反應，只好問她：“你有問題的時候，通常都找誰幫你解決？”

她說：“問你和媽媽，哥哥或老師，有時候找同學討論，也可以解決問題。”我說：“這些人能幫你解惑，他們就是專家。在茶葉蛋的問題上，我們可以打電話找我認識的醫生，或是生化學家。他們接觸到比較多有關致癌方面的訊息，是這方面的專家。”

她說：“那你怎麼不趕快打電話呢？”我說：“有疑問想立刻弄清楚解決的方法，固然是很積極的求知態度，但是，每次都要別人給你解釋，則是做學問時最懶惰的習慣。”她有點困惑地說：“我們在學校都這樣呀！”我嘆了口氣說：“這就是我國教育裡最糟糕的地方了。”她問：“怎麼說呢？”

我說：“在我國的教育制度裡，升學考試是個極大的關卡。筆試是考生人數眾多時唯一的方式，但是，筆試題目受到一定的限制，不能真正的測出學生的實力。記住許多知識的考生，不管他是否真的理解，在筆試時都容易得到好的分數。所以，在中小學裡的教育重點，放在如何快速地讓學生得到許多知識。要達到這個目的，老師講學生聽了之後記住是最有效率的了。但是，教育的目的應該是讓學生學會

「如何去求知識」。不然學生出了校門，不再有老師可以依賴時，他們就不容易進步了。”

她非常了解地問我：“你說了這麼多的話，就是要我體驗其他方法嗎？”我說：“乖女兒，答對了。”她說：“好，那我就試試看，查資料，我該去找出那份報紙嗎？”我答：“是呀！”她問：“沒報紙怎麼查？”我說：“家裡沒報紙並不表示別的地方也沒有，你應該動動腦想一想，那裡可以找到報紙？”她想了一會兒後說：“上次我到大安圖書館借書，看到他們把報紙釘成一大本一大本的存起來，那裡一定可以查到。”我說：“很好，理論上每個圖書館都應該可以查到舊報紙。”

她問：“這麼多報紙怎麼查呢？”我說：“這則消息是你看到的，你會看那些報紙？大概是什麼時候看到的？”她說：“我只看家裡訂的三份報紙，但不記得是那份報，也不記得時間了。”我提醒她說：“小世和小玲呢？”她說：“我立刻去打電話。”過一會兒，她垂頭喪氣地回來說：“我知道是那份報了，但不能確定日期。我們討論過，大概是三個月之內的。因為更早的話，我們都可能記不得了。我說：“恭喜了，你已經很有成果了，只要查三個月的報紙就可找到這則資訊。”

她抱怨說：“查死人了還有成果！老爸，平常你們做研究時，查資料也這樣辛苦嗎？”我說：“這算是最好的啦，無從查起才可怕呢！”她問：“那你怎麼辦？”我想了想說：“我會到圖書館查分類目錄，從這裡可以找到相關的書籍和雜誌，也可以從電腦的摘要索引裡查出一些相關的研究報告。”

她突然若有所悟：“那你說的第三種方法

就是查這些資料嗎？”我答：“是呀！”她說：“這些方法都是你平常做研究的時候常用的方法，是不是？”我說：“當然。”她說：“難怪你這麼快就想到這三種方法。我剛才還暗中佩服你腦筋轉得這麼快呢！”我說：“腦筋能轉得快固然很好，但是做學問最重要的還是要持之以恆。因為大部分重要的學問都不是那麼容易就想得到，弄得通的，所以花多一點時間也沒關係。”

她說：“你的意思是，我們一定要辛苦的去查這些資料嗎？”我說：“如果我們是在做嚴肅的研究，當然就得這樣。現在我們有選擇，……”她笑著說：“最好的選擇就是放棄，免得剛吃下去的茶葉蛋不消化。”我說：“你很幽默，很好。但更好的選擇是動動腦，想一想。而且，把「想一想」當做好玩的遊戲來玩。”

二、茶葉蛋爲什麼變黑？

她說：“好吧。那我們該怎麼想？……從那裡想起呢？”我說：“先把這則報導再講一遍。”她唸道：“顏色比較深比較黑的茶葉蛋會致癌。”我問她：“這裡牽涉到什麼東西？什麼現象？”她答：“茶葉蛋和致癌的現象。”我說：“致癌是很複雜的現象，到現在爲止，連專家學者都沒弄清楚什麼東西會致癌？爲什麼會致癌？所以，我們應該從茶葉蛋開始想。”

她問我：“我們該怎麼想呢？”她似乎不知如何開始動手，我只好給明確些的暗示：“對茶葉蛋，你能問怎樣的問題？”她一面回答一面想：“不知道……，茶葉蛋好不好吃？哈

哈！這樣的問題一定不對……。”我問：“你買回來的茶葉有什麼特別的地方？”她說：“顏色比較淡。”我說：“那爲什麼有些茶葉蛋的顏色會變得比較黑比較深呢？”

她想了好一會兒後說：“有些茶葉蛋顏色比較深黑，可能有好幾種不同的理由：你剛才已經提過一種，就是沾上很多醬油。如果煮茶葉蛋時多放點醬油茶葉蛋的顏色就會變黑。”

我馬上加以鼓勵：“說的很好。其他的理由呢？”

她說：“第二種理由是跟茶葉有關的。茶葉蛋嘛，顧名思義要放茶葉來滷。如果滷蛋的時候放了比較深顏色的茶葉，或是放的茶葉比較多，茶葉蛋的顏色都會比較深。”我說：“請進一步說明。”她解釋說：“好。我這樣想是因爲你喜歡喝茶，我看到你泡的紅茶顏色比較黑，綠茶比較淡。有一次姑丈來，你嫌媽媽放的茶葉太少，所以茶的顏色太淡，茶的味道不夠濃。”

我對她聯想事情的能力不禁大加稱讚：說的好棒，還有其他的理由嗎？”她說：“有，第三個理由跟滷蛋的時間有關。滷的時間越長越久，蛋的顏色越深。……，我看到你泡茶，有次你忘了把茶倒入茶海裡，結果從茶壺裡倒出來的茶又濃又黑，連你都說好苦，喝不下去。”

我說：“你真的說的很好。你再想想看，還有沒有其他的理由？”她想了想說：“我想不到了。”我問：“如果滷蛋的時候另加作料，如五香，八角，花椒，肉桂等，而作料中帶有黑色素，蛋的顏色是不是也有可能加深？”

她說：“可能，但我買的是最單純的茶葉

醬油不會致癌。”我說：“有道理。那麼，茶葉呢？”她笑著說：“哈！哈！你每天喝那麼多茶都沒得到癌症，吃幾個茶葉蛋應該沒問題吧！”我說“這樣說就太「以偏概全」了。”她問：“怎麼說呢？”

我說：“我們都知道抽煙和肺癌有密切的關係，但並不是說抽很多煙的人一定會得到肺癌，而不抽煙的人就不可能得到肺癌。這裡沒有必然的因果關係，只能用機率表示，例如每天抽二包煙的人得到肺癌的機率是不抽煙人的10倍。由此看來，「顏色較深黑的茶葉蛋會致癌」的說法，應該改成「顏色較深黑的茶葉蛋可能致癌」才比較可信。”

我再度把討論拉回來：“茶葉會致癌嗎？”她想了想說：“我認為茶葉不會致癌的理由，和醬油一樣。因為每天這麼多人喝各式各樣的茶，也沒聽到致癌的消息。”我說：“很好，事實上，醫學報告只說喝茶有益健康，應該沒有致癌的可能。好，現在只剩一個因素了。茶葉蛋滷得久，跟致癌有關嗎？”她想了想說：“可能有點關係。”我說：“請說明。”

她說：“剛才我們去買茶葉蛋的時候，擺在上面的那幾個顏色都很黑，我們從下面挑顏色比較淡的，老闆還向我們推銷那幾個黑蛋，說什麼滷黑了才夠味。”我問她：“這跟我們談的事情有關嗎？”她說：“可能有關。老闆恨不得趕快賣掉，那幾個黑蛋一定是滷了很久了。”我說：“所以呢？”她說：“老闆知道快要壞掉了，想立刻賣掉。”我說：“如果壞掉，應該聞得出來呀！”她說：“不見得，因為茶葉和醬油的味道都很濃。”

我問她：“這跟致癌又有什麼關係呢？”

她說：“你怎麼搞的，剛才你還提到阿媽拿來的剪報，說「食物在腐爛發霉的過程中，可能產生致癌物質」。滷久了的茶葉蛋顏色比較深黑，可能腐爛甚至於發霉，這樣的茶葉蛋當然就可能致癌啦。”

四、結語

我開始作總結說：“經過我們這樣想一想，講一講，我們對這則報導有沒有比較清楚些？”她說：“清楚多了。”我問：“茶葉蛋之所可能致癌的真正原因是什麼？”她答道：“腐爛發霉。”我問：“這樣子的茶葉蛋外表的現象怎樣？”她答：“顏色比較深比較黑。”

我說：“「顏色比較深黑」是表面上看得到的現象，「腐爛發霉」雖然看不見，但卻是真正的深層理由。由這個例子看來，我們求學問不能只看表面的現象，還應該進一步追究出真正的深層理由才好。”

我以為這是最後的結論了，但女兒不同意。她說：“老爸，你說的很有道理。但我還有句話，不說實在不舒服，說了你又可能不舒服，……。”我趕緊接腔：“請說，不要客氣。”

她說：“你們科學家雖然認為只記得表面現象的人很膚淺，我卻認為記得表面的現象比較好用。我一看到顏色較深黑的茶葉蛋，立刻不買；如果我像你那樣，只知道「腐爛發霉的食物可能致癌」的深層道理，而不記得表面現象，恐怕照樣買滷了好幾天的茶葉蛋而得到癌症。你說是不是呢？”親愛的讀者先生，你認為如何呢？

(作者：台灣大學數學系教授)

兒童創作舞



文 圖

張淑慧

舞蹈是人類的原始本能，自呱呱墜地就會拳打腳踢，並隨著音樂興奮的搖動，憤怒或不如意時就會不自覺得掄手頓足，無不以動作來表達其內心的情感思想。故當兒童隨著音樂的節奏，自然的活動身體，這就是舞蹈。兒童在身體的活動中模仿鳥飛或兔跳，這也是舞蹈，是兒童直接表達對音樂或事物的感受性活動。

而創作舞的特質在於創造性與表現性，為了表達自己的構思，創作舞即可將自己潛伏在內心的構思、情感透過肢體做具體的表現。故兒童創作舞不僅可以啟發兒童的思考力、創造



力，並且能以最直接的方式來尋求自我表現、自我肯定。

兒童們隨著音樂節奏模仿交通工具、動物行走、或是將日常生活（打招呼、打掃、運動等）表現出來，都是在跳舞。故創作舞對兒童而言；就是將生活中的體驗以身體表現、傳達，並享受其中的樂趣。在創作的過程中，兒童們相互的交換生活經驗、討論意見，不但提昇創造思考的能力，也培養了互助友愛精神。

由上而知，舞蹈是以身體的運動來表現人類的思想或情感，故消除兒童內心的恐懼不安，尋求自我肯定為重要因素，兒童能有信心的肯定自己，就會有清晰的動作，有感覺的投入在創作活動中。只要教師能有條理清晰的指導，兒童必能快樂的參與創作的課題，並學習鑑賞他人表現的優異。茲分述創作要項、教學法及課題設計，作為教師教學上的參考。

一、創作要項：

(一)以簡易的律動及舊經驗（如唱和跳、土風舞），培養對舞蹈的信心及親近感，消除「我不會」的恐懼感。

(二)讓兒童了解在生活中、經驗中充滿了可供創作的題材，和繪畫一樣容易。

(三)題材選擇：

1.生活周遭易於接觸到的事物可供選擇。

2.選擇題材鮮明、動作易於表達的題材。

3.依據兒童性別、年齡、能力、生活環境、選擇題材。

(1)動物：兔跳、狗吠、鳥飛、雞鴨走、魚游水等。

(2)交通工具：火車、汽車、飛機、腳踏車、摩托車、船等。

(3)遊戲：跳繩、打球、捉迷藏等。

(4)工作：洗衣服、大掃除、炒菜、搬物等。

(5)節慶：舞龍舞獅、提燈籠、放鞭炮、敲鑼打鼓等。

(6)植物：樹、花、草等。

(7)自然現象：風、雨、雷電、水、海浪、雲、星星、月亮、太陽等。

(8)故事：西遊記、木偶奇遇記、愛麗思夢遊仙境記、桃源三結義等。

二、創作舞的教學法：

(一)教師如何提示教學的重點，引導學生探索發表、鼓勵予以肯定，在教學中是非常重要的事。

1.教師修正兒童動作在不傷害其自尊心下進行。

2.教師鼓勵兒童對某一動作的修正以「再加油」來代替「不好」。

3.教師鼓勵兒童對於「會」或「不會」要肯定說，要有信心的去參與完成。

4.教師要以簡單的動作來引導兒童學習，難易度高的動作並非最重要的。

(二)分組表演的重要性：

1.兒童因為要表演，故必需確認自己的動作，並努力的去創作。

2.兒童因為要領導別人模仿，相對的就會增加運動量，努力的做唯恐別人看不懂，因其努力，自然別人易於模仿，群性油然而生。

3.兒童能隨時觀摩學習他人的動作，培養鑑賞的能力。

三、創作舞課題設計：

(一)我的朋友在那裏（認識新朋友）

■教學目標：

- 1.改變行進方向，由簡單舞步入手鬆馳身心，消除恐懼感。
- 2.用身體來拍打，體驗使用身體不同部位。
- 3.探索與朋友共舞的方法。

I 1.（8拍）：拍手4次，星星閃爍手腕轉動4次，走步自由移動。

2.（16拍）：反覆1動作2次。

3.（8拍）：碰到新朋友，牽手互繞。

II 1.（16拍）：拍手16次，走步自由移動。

2.（16拍）：用身體和朋友碰撞。（由教師逐次引導：由手←頭←肩←背←臀←膝←足……）。

III 1.（16拍）：拍手16次，走步自由移動，最後尋找一位新朋友。

2.（16拍）：兩人猜拳，輸者替贏者捶背，贏者插腰或拍手，兩人不輸不贏互捶肩。

(二)大鼓和小鼓

■教學目標：探索運動的極限化（最大和最小，最遠和最近）。

《說白節奏》

好大的大鼓 咚—咚—

好小的小鼓 咚咚咚 X

好大的大鼓 好小的小鼓

咚—咚— 咚咚咚 X

1.大鼓小鼓動作以手←足←身體漸進引導。

2.由個人創作←2人一組交互創作模仿←4至6人爲一組小組創作。

3.提示：大鼓時可以走、跑、跳、滾等

步法向外擴散，小鼓時聚攏。

4.分組表演：一組表演，一組說白節奏並可輔以簡易節奏樂器（如鈴鼓、響板、三角鐵、木魚等）。

(三)手拍子創作（節拍創作）

■教學目標：藉由「手拍子創作」的遊戲中，自然的由手←足←身體←頭……，演變爲一完整的動作設計，破除對8拍自我組合創作的畏懼，並適時加上聲音的模仿，一來讓動作更逼真更劇情化，二來讓舞者更能充分享受盡興與發洩。

1.將兒童分成四組，每一組安排一位兒童領導，或按先後次序輪流交換領導權，將其所創作的動作領導該組模仿。

2.方法：每組間隔16拍，先依次由一、二、三、四組做完，接著由教師即興引導各組模仿（如四、二、三、一組），亦可四組同時做，更添熱鬧氣氛。

(1)設計雙手敲、彈、拍、捶來發出聲音設計動作。

(2)設計以(1)加上足及身體設計動作

(3)設計以(1)加(2)加上聲音的模仿，如：嘿、哈、殺、喵、汪……，來設計動作。

3.由(1)←(2)←(3)漸進的到達(3)已成爲一完整的創作模仿，在遊戲中自然的完成。

(四)點人數

■教學目標：爲即興的創作。因要帶領他人模仿，故會努力去做，在相互模仿中群性油然而生。

《歌曲》

一個兩個三個小朋友

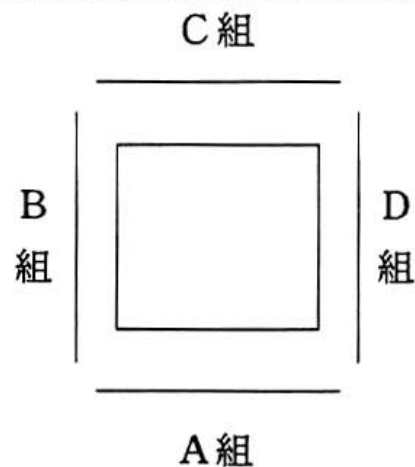
四個五個六個小朋友
七個八個九個小朋友
第十個小朋友站起來

- 1.全體圍圈而坐，配合樂曲點人數，點到者自由創作招呼的方式向大家問好。至「第十個小朋友站起來」時，該者站起來帶領其餘人模仿動作16拍或32拍。（也可由最後被點到者單獨即興表演，他人欣賞）。
- 2.順著順時鐘方向依次進行。

(五)環遊世界：

■教學目標：活動中求整體表現、交互模仿，培養良好的團隊精神。

- 1.全體分四組，各組以16拍（即8拍x2）配合某一國家的風土民情、禮儀等設計具有該國代表性的動作。再設計16拍搭乘之交通工具動作。
- 2.



各組成2隊面相對，相距120公分左右（約2人可通行之寬度）。

- 3.由A組旅行團出發，以所設計的交通工具至B組中間，面對B組站立（16拍）。模仿B組動作（16拍）。再繼續轉往C←D，最後回到原位坐下。
- 4.依次換B←C←D組出發週遊他國旅行。
- 5.未出發旅遊的組均席地而坐，拍地2次（2拍）、拍手2次（2拍），反覆做。

四、創作舞教學活動設計（簡案）：

課題：動物園

(一)教學年級：中年級。

(二)教學時間：40分鐘。

(三)教學目標：兒童能模仿看過的動物形狀、動態及生活的特徵，並愉快的投入表演中。

(四)學習目標：能模仿許多動物，並且很快樂地扮演角色。

(五)教學活動：

- 1.動作探索：配合鼓聲或音樂的快慢強弱做各種步法練習。
- 2.引導學生發表動物名稱。
- 3.選擇不同類型模仿，並隨時提示動作特徵引導兒童思考。
 - (1)在空中飛的動物：高飛、低飛、手臂擺動……。
 - (2)全身扭動而行的動物：臂、腿、上身、全身變化速度，上下左右轉、波浪、扭動……。
 - (3)蹦蹦跳跳的動物：單足跳、雙足跳、分腿跳、屈膝跳、原地前後左右移動跳……。
 - (4)體型大而慢行的動物：大小步走、快慢走……。
 - (5)爬行的動物：捲屈、前後左右……。

4.分組表演：

- (1)分成數組，各組輪流表演。
- (2)指導兒童欣賞時注意觀察：
 - 猜猜看是什麼動物？
 - 牠在做什麼？
 - 模仿的像不像？

(3)觀摩後給予兒童讚美，並鼓勵觀賞的兒童發言，發現表演者有趣及精彩的動作。

（作者：台北市金華國小教師）



歐洲小學

學校的管理結構



王朝明
譯

學校管理的模式

雖然在許多歐洲國家，小學教育的行政管理制度大致相同，但仍有許多差別。一般說來，今日歐洲國家的學校經營主要有下列三種方式：

一、由教師管理的學校

第一種方式是沒有一位明顯的校長的學校，如瑞典某些鄉鎮。較大學校由原先鄉村學校所聚合而為，但是每一間教室內的教師都是獨立自立的。當更多的普通學校（common school）設立，且教師為社區所信任，以一種可接受的方式擔任此職務，這種情況才出現的。不過並非所有瑞典的小學都沒有學校管理制度。類似洲其他國家的狀況，有的社區就有學校管理委員會挑起這項責任。社區學校委員會負責甄選新進教師，處理行政問題。委員會是由具有選舉權，且不在該社區擔任教職的人士所組成的。理論上，它應該處理教育事務，但幾乎沒有時間這麼做。

在這種學校管理型態下，一般其他地方校長所負責的工作，都分配給校內所有教師來負擔。不過有時也沒有所謂的任務分配，而是每一位教師自行負起份內該做的行政工作。Frehner（1986）以瑞士學校教師的分工為例子指出，瑞士的小學學校制度內，一位教師負責教材確保學校資源的充分利用；另一位擔任學校建築主席負責校園規劃，其餘的擔任一些像作息表安排、教學資源、花園或體育館的管理；也有可能一位教師在委員會的同意下負責新生編班工作。瑞士的教師在參加學校管理工



作的培訓上，是根據學校規模大小來決定，學校愈大，一個人負責一項工作的情形愈為普遍。在這裏，教師不對同事提供指導或扮演一位改革者。

二、一所學校一位校長

第二種方式在歐洲國家非常普遍，可以稱做「一所學校，一位校長」。在奧地利、丹麥、比利時、芬蘭、法國、德國、匈牙利、愛爾蘭、意大利、荷蘭、挪威、波蘭、西班牙、捷克和英國，都是此種制度。有時在人煙稀少的地方，由於師生人數少，因此並不感到特別需要由一位教師來當學校的校長。但是在某些國家，如芬蘭，不管師生人數多寡都規定每一所學校一定要有一位正式的校長。

小學的校長沒有助理校長，而只有有限的行政人員協助，校長也要擔任自己的教學工作。有時在較小型的學校內，他就更像一教師了。

在上述國家中，某些人口較少的地區，所採用的制度非常類似瑞士，工作的差別只在於它們還有一位教師扮演著學校校長的正式職責。

在城鎮大型學校，學校校長有較多的時間在處理特定的學校行政工作，不過還得負擔一些教學工作。校長的主要職責似乎在於保持穩定而非革新或改進學校的品質。他要負責年度計畫的執行，分配教師教學工作，監督課程進度及法規和政策的推展與維護。雖然不同國家在學校管理的結構上有些差異，但是校長似乎都以安排教學為最主要的職責。

小學校長常扮演一位提供資源給教師的供給者。他要擬訂整個學校計畫，蒐集有關資源需求的資料，以規畫、安排，並與預算單位協商，處理註冊學生人數的問題，妥善保管學生

各項資料，溝通與協調師生或家長之間的衝突，並得主持會議和代表學校參加各項會議。

大多數採行一校一長的學校內，學制上小學階段很容易分別，因為屬於小學階段的學生聚集在另外的學校建築裏。但是有的就不很清楚，例如在丹麥小學階段只是十年義務教育的前六年，但是仍然沿用一校一長。一個學校區安排一位校長是比較通用的制度，以便建立一個與學校溝通的明確對象。

三、學校行政區的校長

第三種方式只有在瑞典被採用，但是某些國家如葡萄牙部份人煙少的地區也實施這種制度。此制度乃建立一個前題上：學校可能分佈很廣，不只在一個地區上。校長所負責的是整個地理區域或行政區。

在瑞典，前九學年被視為一個行政單位。學生要經歷的三個不同階段一低年級、中年級和高年級，依次會碰到新的教師，但是三個階段聚合在一塊，被視為一固地方組織。在瑞典Kommun地方組織是Kommun地理區的一個行政單位。在這樣的學校行政區，常有學生數五百到六百位，教師則七十至八十位，兩到三位校長和大約三十位負責伙食供應，學生醫護，諮商及文書等人員。每一個學校行政區內，有三或四個學校區（site）。在大的城市中，一個學校行政區可能只有一個學校區，而鄉村或偏僻地方，可能會有七到十個小的學校區。瑞典小學校長的職責和歐洲其他國家有些不同。這兒的校長所負責的工作範圍遠超過其他國家，他要擔負中學階段前幾年的行政責任和學校非教學工作的職員管理。雖然看來他與小學階段的關係不密切，但是職務仍然與歐洲其他國家相同。在瑞典，學校行政區的校長或助理人員不必擔負教學工作。



瑞典的學校校長在他的學校行政區內，有些分屬機構協助他辦學。許多歐洲國家在小學教育上就沒有這種行政層級的設置。瑞典的學校行區可劃分為幾個工作單位，每一單位由一位教師來負責。在許多瑞典的小學裏，校長和助理人員運用教師作為下屬的管理人員。他們會定期的集會，決定一些重要的議題，例如工作計畫、教師在職訓練的安排、年度的經費預算等等。這種制度的小學教育，各單位的領導者就要指導教師的教學，並且參與學校重要的決策和教師日常的工作。校長和助理人員毋需擔任太多的教學工作，終究他們不以教學為主，有的話也會將這些教學工作分配給所有人員去分擔。

三種模式的比較

雖然歐洲小學至少有上述三種不同的學校行政結構，但是每一種制度的校長所扮演的角色卻是非常類似。他們要經營學校，評鑑是否給予兒童適當的教育。不過教師們希望校長不要以命令的方式來要求工作，而盼望校長能夠給予支持，而非以控制或要求的方式。校長所掌握的最有力量的管理手段是時間進度的管制和教師調配，但是大多數校長很少運用這兩項工具。許多學校似乎比較著眼於眼前事務的處理，而很少致力於未來的發展。

長期以來，小學校長的時間大部份在行政工作上。在某些國家，這是因為缺乏行政支持：學校文書工作人員不是全時制聘顧；助理人員以教學為主，僅花少部份時間協助校務。有些國家，校長以行政工作為第一要務，例如，法國、瑞典或西德等教育集權制的國家，中央政府希望校長能完全按照中央政府所規定的工作計畫行事。行政當局一直把學校校長看或是他們延伸出去的手臂，校長要回應中央當局所

徵詢的各種問題。

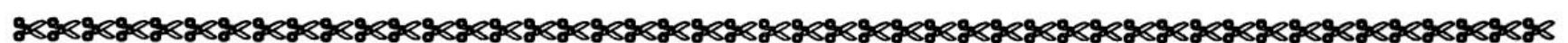
在小型小學內，校長更像班級的老師，他的精神都放在教室的學生身上，而非學校校務的管理。當這具有幾乎全職的教師身份時，在處理其校長問題，總是反覆最省力省時的方式來完成。小學校長把有關課程方面的工作列為首要項目，並且與其他教師保持密切聯繫。因為學校不大而教師彼此都相當的熟悉，大多數的小學校長的領導型態都以非正式的風格為主。校長必須把時間花在與家長、政府官員、顧問、督學、推銷員和其他人員的接觸上，這些多少會影響到課程的工作和與教師接觸的機會。

有些事情是非教育機構的管理者所能做的，學校校長未必能做。校長無法給教師不同的獎賞，也無法發揮像其他機構一樣，運用控制系統於工作的歷程上。績效管理評鑑模式在歐洲國家的小學上，很少被採用。非教育機關的經理人可以對員工列出明確要求的項目，但學校就少讓校長扮演一位向某人位一位教師或一群教師傳達要求的人物。在科層體制裡，指示是由上而下的，而學校並不採用這一套的，他們僅能告知教師有關這些指示的訊息而已。

由教師成為校長

在歐洲大多數國家，小學校長比教師更具有專業的性質。許多國家，校長的教學責任並不多，以致校長及其他人都認為教學只不過是整體工作的一小部份而已。當一位教師被指派接任校長時，他就得放棄自己教學職位，然而很多人雖然就任新職，還是會拒絕這種要求。他們渴望能夠與學生保持接觸，更希望去替代班上其他教師。不過，毋需多久學校的行政就讓他忙得透不過氣來，也使他無暇去兼顧他們所想的要求。

歐洲許多國家在培養校長的過程上，採取





較為緩和平順的養成方式。如在挪威、丹麥，教師要成爲一位校長之前，都得經過實習階段，這期間他們會有機會去執行勤務。不過這些工作通常止於有限的行政事務或是時間進度的規劃而已，像行政協調等複雜工作就不是他們可以做的了。

校長的專業工作顯然與教師的工作內容不相同。目前已有校長的專業團體出現。有些國家提供另外的教育課程給就任新職的校長來學習。挪威爲新校長開設大量的在職訓練課程，在瑞典新任校長需要接受五年的基礎教育和就任之後連續的強迫在職進修的課程；在荷蘭，校長也是上任後就得接受不同的訓練課程，西班牙馬德里的多元技術大學提供有關學校經營的課程；西德則安排不同時段和種類的課程給校長進修；捷克則結合非教育機關的領導人員一起參加研習課程。

歐洲大多數國家已經設置有關的校長養成教育課程，以便提供給那些有志此一職務的教師進修。英國現在的大學和多藝學院已有這類研究的安排，有利於大家對學校管理的內涵有一個學術性的了解和認識。在法國和匈牙利新校長得接受三個月的預備訓練。這些安排旨在協助校長熟悉其新的工作，激勵他們做好份內職務。此事實情況可以視爲該國家關注其學校領導者的重要性指標。許多國家對這種事務的關注是十分明顯的，而有些國家的學校發展則顯得較爲遲緩，態度非常謹慎。

當一位教師在接受之後，便開始參與新的工作，有時他被教師視爲一個團體的變節者。

Care和Lafond對法國校長工作的研究，指出此一特殊現象：

對於教學人員而言，校長是一位背叛了高貴的教學工作的人，他遺忘了他原本是一位和他們一模一樣的教師，現在則把他視爲只是一

位官方人物而已。教師很難感受到與他有真正的權力共享，以及對兒童大小相同的影響。

歐洲小學的男女教師不成比例，以女教師佔大多數，但是校長則以男性居多。一九八〇年所做的統計顯示，法國小學的校長52%是女性，英國43%，波蘭28%，蘇聯25%，芬蘭16%，瑞典12%，挪威19%，丹麥8%，荷蘭4%，近年來各國女性校長的比例各有增減。荷蘭由一九七八年的4%減到一九八二年的3%，而女教師則從44%減少到42%，瑞典的女校長人數則從12%增到24%。瑞典人民發現，學校裡校長的流動性不大，三位校長中有二位是由學校現有的人員中挑選出來的。這種「自身選任」(in-breeding)的方式，令瑞典當局憂心。有些學校這種情況更爲嚴重，尤其是西班牙學校教師就是自己校內校長的真正甄選者。有的國家如西德就規定，禁止從原校教師中產生新校長，以避免這種情況出現。

歐洲各國在校長甄選的程序上各有不同，在義大利參選者必需參加每年舉辦的，爲期三天集中在一起的筆試甄選，由教育專業人員審查會決定錄取與否。北歐國家，由地方人物也參加的地方教育員會負責校長甄選事務；英國則是地方教育當局和學校管理委員會負責；匈牙利和捷克則是教育部在執行；西德是由學校教師、家長、學術專家和社區人士組成臨時委員會來甄選校長。這些國家有一個共同的規定：學校校長必須有教師的資歷。

本文譯自：Galton, M. & Blyth, A.
：
Hankbook of Primary Education
in Europe.434

譯者：台北縣汐止鎮北峰國小輔導主任



應物製巧 隨變生趣(上)

談詩歌中的虛擬手法

郭仁懷 文
林隆鉅 圖

編按：本文遠自海峽對岸江蘇省滁州師範專科學校輾轉投寄本刊，誠屬可貴。作者目前除專任安徽滁州師專教授外，並為中國現代文學研究會會員、安徽省高校現代文學教研會理事、北京首都青少年文化藝術中心文學指導、安徽省文化藝術人文學會會員。榮獲名列“全國優秀教師”，“中國當代藝術界名人錄”。

郭教授熱愛教育、文學理論和創作並深研中國現代文學史及詩美學，著述甚豐，享譽大陸學界。郭教授不辭千里，對本刊為文，藉此敬表謝忱。

虛擬，如今已成為戲劇（特別是戲曲）的專門術語，似乎早被人們所認同。其實虛擬作為一種藝術手法，一直被廣泛運用於各種文學藝術領域，它的專利權也許應該屬於詩歌的。我國從《詩經》開始，虛擬即與比興同在。可能由于虛擬在詩歌中的特徵不太明顯，且又與比興、象徵等手法關係密切，所以常常為人們所忽略，至今未能認真加以探究。

虛擬運用在戲劇中，大都有較為確定的特

徵和程式，一般是用某種抽象物或部分實物來暗示和取代實景實物實事，借以幫助演員完成表演。虛擬運用在詩歌創作中活性大、範圍廣。這裏有必要與其它比較接近的藝術手法加以區別和界定。

虛擬與比擬相通，但二者有著不同的規定性和使用範圍。比擬屬於修辭格，是以物擬人或物擬物，主要在運用動詞、形容詞上下功夫，使詩句增色生趣，偏重於寫實象。虛擬屬





于表現手法，有時抓住事物之間的局部聯系，有時簡直是無中生有，因情設象，悖理賦形，超常變形地反映生活，因此偏重于寫虛象，藝術容量也比較比大。

虛擬隸屬於虛構，但也與整體性虛構有別。虛擬，可以說是虛構在特定情境下的局部延伸和變異，其藝術目的當然也是為了刻劃形象，突出主題，為了表情達意。不過，虛擬在更多情況下是出於直覺感受，甚至是錯覺、幻覺，每每合情而不合理，與正常生活邏輯相悖，另外，虛構很講究藝術構成的完整性，虛擬作為虛構的一部分自然也要服從於這種完整性，但其本身則著重追求表情達意的強烈效果，在結構上多半要依賴於其它藝術手段。

虛擬與比喻、象徵既相交叉，又各不相同。比喻和象徵需要兩種事物之間有相似點或表面類似的聯系；虛擬的情況比較複雜，在較多情況下要麼兩種事物之間有共同之處，要麼全憑想象或幻想，把某種情思或感受直接轉化為其象和時空背景。

虛擬的類型較多，擇要分述如下。

一、虛擬意象，應象以盡意。意象是指主觀情意與客觀物象的融合，即主觀化的物象。詩歌創作要靠形象思維，離不開意象。詩歌中的意象通常是詩人根據自己的生活感受，合情合理、合乎邏輯地構想出來的。但也有一些意象，是詩人從特殊情感體驗出發虛擬出來的，或用來表達某種情感，或用來作為比興與象徵物。

例如：“山有榛，隰有苓。云誰之思，西方美人。彼美人兮，西方之人兮”（《詩經·邶風·簡兮》）。這一章以及整首詩的歌詠對象都是西方美人。頭兩句無疑是用作比興的，感興比譬漂亮的舞師來自於西方。其中“山”、“隰”、“榛”、“苓”等意象皆是泛指和

虛擬的，而非確指實物，各代表相類的地形、草木，意在表明和感嘆物生有地，不該有美人的地方便求之不得。

“我用殘損的手掌，摸索這廣大的土地：這一角已變成灰燼，那一角只是血和泥……”（戴望舒《我用殘損的手掌》）。詩中“廣大的土地”、“灰燼”、“血和泥”等意象全是虛擬的。詩人當時身陷日寇土牢，而更令他焦心的是祖國的災難和命運。他用“殘損的手掌”摸索土牢的牢底，很自然聯想到祖國“廣大的土地”。隨著神思飛揚，“殘損的手掌”化為“無形的手掌”，幻感著祖國的各個角落。他似乎覺察到被日寇踐踏的地方已化為“灰燼”，化為“血和泥”……。這些意念中的東西，一旦虛擬成意象，就變得真切可感，產生出巨大的藝術張力。

二、虛擬情境，以境融情，以境傳情。情境通常以情勝，詩人有時在激情的沖擊下，把直覺感受和內心體驗虛擬為某種情境，把過去的或未來的虛境移到目前，造成一種撲朔迷離的藝術效果。

“今夜鄜州月，閨中只獨看。遙憐小兒女，未解憶長安。香霧雲鬟濕，清輝玉臂寒。何時倚虛幌，雙照淚痕乾？”（杜甫《月夜》）這首詩所寫的閨中看月，完全是想象中之事。詩人利用“月”這個天下普照的相關物為引線，由此及彼虛擬出妻子在鄜州獨自看月的情境。她心中憶念著因戰亂滯留長安的丈夫，望月愈久憶念愈深，以致霧濕雲鬟，月寒玉臂，百感交集，淚痕不乾。這裏寫的是詩人之妻閨中獨看月，表現的卻是詩人自己望月思家的離愁別緒。詩的最後一聯又虛擬出未來夫妻並依“虛幌”會心賞月的舒快情境，其中既表現了詩人對亂離生活的厭倦之情，又寄托了他對安居樂業、四海升平的嚮往之意。





“昵昵兒女語，恩怨相爾汝。劃然變軒昂，勇士赴敵場。浮雲柳絮無根蒂，天地闊遠隨風揚。喧啾百鳥鳴，忽見孤鳳凰。躋攀分寸不可上，失勢一落千丈強。……”（韓愈《聽穎師彈琴》）。這首詩摹寫穎師彈琴，既沒有交詩彈琴的時間、地點，也沒有提及彈琴者和琴的狀貌以及音響手法，而是直接抒寫琴聲所引起的聽覺感受與音樂想象，虛擬出一幅幅畫面，以實寫虛，把人帶入美的情境。這裏有兩個青年男女竊竊私語，互訴衷腸，偶然又夾雜著怨怪嬌嗔之聲；有勇士沖鋒陷陣，氣勢磅礴，壯懷激烈；有雲淡風輕，柳絮飛揚，天地闊遠，渺茫無際；有百鳥朝鳳，亂啼聲中突長鳴；有攀高凌絕頂，忽而又跌落千丈深淵裡。詩人根據樂感聯想虛擬出來的情態各異的藝術畫面，其目的還不僅僅在畫面本身，而是要引導人們再還原和體味出琴音的美妙動人之處：它是那麼輕柔甜美，又是那麼高亢激昂；它是那麼清亮開闊，悠揚纏綿，又是那麼繁音華彩，主調鮮明；它是那麼突兀挺拔，高不可及，又是那麼跌宕低迴，幾近無聲。要之，既寫出琴音的美妙之處，又表達了詩人激賞感嘆之情。

三、虛擬人物。我國古典詩歌虛擬人物較少，虛擬神仙較多。而在現代詩歌中，人物形象越來越受到重視，成了表情達意的重要載體；虛擬人物也相應增多，更給詩歌創作帶來了自由和活力。

“……呀！黑暗裡歧路萬千，叫我怎樣走好？上帝！快給我些光明吧，讓我好向前跑！上帝慌著說：光明？我沒處給你找！你要光明，你自己去造！”（朱自清《光明》）詩中的“上帝”顯然不是神話傳說中主宰一切、無所不能的主神，而是詩人虛擬的神人形象，或者說是人化的上帝。詩人借上帝之口說出了自己對人生哲理思考：路要靠自己走，光明要靠自

己造。

“牠是有，丁香一樣的顏色，丁香一樣的芬芳，丁香一樣的憂愁，在雨中哀怨，哀怨又彷徨”（戴望舒《雨巷》）。“牠”是詩人主觀情思中的姑娘，“丁香一樣”的色、香、情態也是從強烈的意願出發虛擬出來的表象。這位丁香姑娘既非寫實，又不同於合乎邏輯的藝術造形。牠像夢一樣飄來，又像夢一樣消散，詩人正是借其“虛”的特質表達出自己的追求以及內心彷徨、愁怨、寂寥的思想情緒。

四、虛擬自我。“我”本是詩歌中的抒情主體，但在現代詩歌中，“我”經過虛擬和擴張，又會成為奇幻獨特的人物形象，藝術能量也隨之增大。

“假如我戰死了請把我埋在險峻的高山，……讓我聽江風呼嘯，挾著民族的怒吼，……我像高山，像高山一樣莊嚴、雄渾。我像大星瞪著國土，再不許敵寇侵入。讓我這無名者永遠是一個哨兵，民族的歌人，整日在山崗上瞭望，看我們年輕的後代，在歡笑中過活，在自由中生長……”（柳倩《假如我戰死了》）。這裡所寫的有點近于我國古代的“游仙詩”，但並非夢魂游仙或羽化，而是對“死”的假設，是抒情主體關於戰死後的暢想曲。詩中的“我”不是仙不是佛，是超越生死、物我合一的虛擬形象。開頭一句屬於寫實，“我”是個愛國戰士，他在戰場上作生前留言。戰死後的“我”就非同尋常了，依然能聽，依然能看，猶如回歸大自然，變得“像高山樣莊嚴、雄渾”，更加機警勇武，能夠長久地關注和保衛國家民族，並為“年輕的後代”能過上好日子而歡欣。這個“我”近於荒誕，有悖於常理，然而卻極警策地表達了一個戰士詩人的壯烈情懷及其堅定的社會理想。（未完待續）

（作者：現職安徽省滁州師專教授）



兒童文學裡的 推理小說

傅林統

一、定義與範圍

推理小說一直都擁有廣大的讀者群，它通常採取對異常事件和犯罪事件的偵探。而在兒童文學裡，對事件的謎團，是由主角的少年少女，以推理的方式，逐漸去偵查、思考、追究，終於水落石出發現了真相的。

一般所謂「小說」，是指透過事件的展開，人物的活動，表現那個時代的社會問題，以及人們的思想感情和我活態度的。簡而言之，小說是在表現「人生」，是在呈現「人生的問題」，是在告訴或詢問讀者：「應該如何面對人生？」

可是「推理小說」卻跟一般的小說，頗有不同之處。譬如當我們閱讀了「弗蘭拉斯義犬」、「四姊妹」、「魯賓遜漂流」或李潼的「再見天人菊」，馬景賢的「小英雄與老郵差」等小說後，再讀「福爾摩斯探案」或凱斯多納的「愛彌兒與小偵探」或林葛琳的「少年偵探」，就會很清楚的感覺到，推理小說（偵探小說）給讀者的樂趣，是另有一番風味的。很多人認為青少年讀者都喜歡推理小說，但事實上意識著「推理」的興趣去找這類型的書來讀的並不多。多數讀者的情況是閱讀許多小說後，覺得回味無窮的，竟然是有「推理趣味」的那些書吧了。

要給「推理小說」下定義並不容易，因為

許多小說，多少都帶有「推理」的意味，不過一定要加以說明的話，如下的敘述可能是比較恰當的吧！

「推理小說大多以偵察犯罪案件為題材，而把作品的主要趣味，放在偵察過程的推理活動，這類作品誘人的魅力，在於鬥智和腦力的激盪。」

不過你或許要問：「這樣的小說，為什麼不叫做偵探小說呢？」

其實「偵探小說」是指作品中有偵探的角色登場，並不是一定跟「推理」有關，或跟「推理小說」的範圍相同。如果我們在偵探小說和推理小說之間，畫上等號，恐怕在邏輯上是說不通的。

本來「偵探小說」是指以警探或私家偵探，偵察案件直至破案為題材的小說，而「推理小說」是指以推理的方式，逐漸解開謎團的小說，包括警探、偵探不出場的小說，範圍比較廣闊。推理小說的英文為（mystery story）就是神秘、怪異、不可思議的故事之意。不過一般使用（mystery），指的是偵探和推理的小說，並不包括怪異小說在內。（註1）

二、趣味所在

關於推理小說的趣味性，日本兒童文學研究者一黑澤浩，曾經向一群初中生做過調查，而共同的感到興趣的理由如下：（註2）

- (一)以推理方式追查犯人是誰？這過程很有趣。
- (二)似乎沒有破綻的一個謎，經過推理而揭曉謎底，這是很有趣的事。
- (三)事件不知怎樣變化，一邊推理，一邊閱讀，覺得很好玩。
- (四)自己也可以當做故事中的主角，參與推理活動。

理活動。

(五)自己也可以進入故事的情境中，體味偵探的滋味。

(六)故事的主角，好像剝柚子皮似的，一層又一層逼近謎底，終於真相大白，這過程很吸引人。

(七)解決懸疑時的緊張氣氛叫人著迷。

(八)閱讀時那種刺激、興奮、顫慄、心跳的感受，確實魅力十足。

(九)故事的發展，往往是意想不到的，所以很有趣。

(十)直到最後謎底才揭開，這是緊扣心弦的原因。

(十一)有的推理小說，一開始就知道誰是犯人，但苦於無罪證，如何證明他的罪狀，主角如何搜證，犯人如何逃避，彼此如何鬥智，趣味就在此。

不過一部成功的小說，它的趣味應是多方面的，技巧也是多層次的以推理小說來說，除了上述的「鬥智之趣」外，作者對人性的洞察，對社會的深刻了解，適當的幽默和諷刺等，都是很重要的因素。

推理小說的主題，既然大多是在犯罪案件的追查，和問題的解決，那麼這個小說的舞台，也應是當代社會各種人間相的樣板。換句話說是人世間各種情景，最鮮明的交織著呈現出來的地方。因此推理小說也是人間最引人注目的劇場，而作者的人生觀、價值觀和思想感情，也透過作品中的人物，明確的描繪出來。

兒童們喜歡的推理小說，很明顯的有個特徵，那就是表現了正義終將戰勝邪惡，縱使狡黠獲得一時的得意，罪犯能一時逃過法網，但天理昭昭終得伸張，正義之劍將發出亮光。這種理想主義傾向的推理小說，的確較能獲得兒童們的喝采，也許「邪不勝正」的願望，正是

他們在作品中尋求的要件吧！

給兒童的推理小說是否成功的另一個要件是：這部作品是否扣緊兒童的心理，融入他們的感情？在這方面值得一提的是瑞典女作家林葛琳的「名偵探卡萊」，在這個故事中，主角卡萊的推理是很有步驟的，他把嫌犯的特徵詳細的做下筆記，也採取指紋，也打聽消息，細心的以論理的方式追尋線索。林葛琳並不是把小說的趣味區限於「推理」，同時把兒童們熱衷的遊戲一模擬戰爭穿插進來。他把孩子們分為白玫瑰、紅玫瑰兩隊，彼此熱烈的追逐歡笑。

還有德國作家凱斯多納的「愛彌兒和小偵探」，也緊緊的抓住了兒童的心理。凱氏以一個進城給姑媽送錢的少年失竊的事件為開端，描寫城市的少年們如何分工合作，如何推理偵察，終於找出竊賊，為愛彌兒解決困境的經過。這故事有少年們的血淚和迸出的智慧之火花，咸認為是城市兒童與角色的少年小說之典範。

三、描寫的形式

推理小說最基本的技巧，在如何安排故事中的人物，彼此認真的，活躍的，熱烈的鬥智和腦力激盪。為了使讀暫容易理解這種鬥智的過程，所以推理小說的形式，幾乎是已經定型了。那就是如下三個過程：（註2）

(一)奇異的發端

(二)推理的發展

(三)意外的結局

智茂文化公司最近出版的「智仁勇探險小說」系列，是譯自Enid Blyton的作品，每個故事的架構都不脫離上列三個步驟。現在就以其中的「海盜船」為例來說明：（註4）

故事的開始是五個喜愛野外活動的少年，

暑假一開始就到海邊的農場去渡假，受到女主人熱情款待。村子裡的老牧人告訴少年們過去這個海岸的海盜故事，當時海盜故意在暴風之夜，發出錯誤的信號，使船隻觸礁，以便搶劫財物。老牧人又說現在雖然不會發生海難，可是很奇怪的是每逢暴風雨之夜，錯誤信號仍然閃亮著。——這就是「奇異的發端」。

於是少年們就決心調查這個怪現象，當他們潛伏在海邊時，發現農場主人在山丘上徘徊，在疑心驅使下針對他展開查證，這過程中繼續發現其他疑點，也就一一加以推理追究。——這就是「推理的發展」。

當少年們確定發信號跟走私有關時，卻被歹徒捉進石洞裡去了脫險逃走時偶然遇見農場主人也在海灣，這才知道他正是協助警方追查走私的大功臣。——「意外的結局」Enid Blyton一系列的偵探故事，架構相似，筆法相同，連接讀下去會逐漸生膩。因此在形式已近乎定型的推理小說來說，幽默的語言，生動的插曲，有個性的人物塑造，也是維持興趣的重要因素，同時也是成為更高藝術作品的條件。

四、禁忌與限制

許多成人的推理小說，總離不開社會的黑暗面，也脫離不了人性的弱點，縱使是兒童文學，在這類作品裡，也多少會觸及黑暗和暴虐的一面。過去兒童文學對殺人、性愛、殘暴等血腥的描寫是一種禁忌，就是到了現在，大部分人還是主張兒童文學不應走寫實的路線，而應朝理想主義的方向發展。儘管如此寫實主義的浪潮卻愈來愈澎湃，於是推理小說裡一些禁忌也就逐漸解除，兒童們也就能夠看到面目嶄新的作品了。

不過兒童文學還是「兒童的」，禁忌解除後的「兒童文學裡的推理小說」，並不像成人

的那樣，什麼都可以毫無忌憚的寫。起碼作家應該具備慧眼，了解兒童們的心理，知道他們的善惡之辨，是出自怎樣的觀點？他們是如何喜愛正義，排斥邪惡？否則絕無法寫出真正受兒童們喜愛的推理小說。

推理小說雖然普受青少年歡迎，但兒童的與成人的界限，可說比別類型的小說還要明顯。譬如把故事的背景放在成人才會涉足的場所，或成人才會做的消遣活動上時，兒童讀了不但不會了解，也興趣缺缺。再者有些推理牽涉到數學、理化等常識，如果兒童們的理解力未到此地步、在不了解情況下，也就望之卻步。

考慮上述的禁忌和限制，我們就知道兒童文學裡的推理小說，應該在觀念上與技巧上朝怎樣的方向去努力了。尤其是普遍認為禁忌解除之期已來臨的今日，作品的藝術性和新創意的展現，就更為讀者所迫切期待了。

(註1) 參看「日本兒童文學——一九九二年十一月號」中屬明著「你也是名偵探」P18

(註2) 參看同註1黑澤浩作「兒童們為何喜歡推理」P32

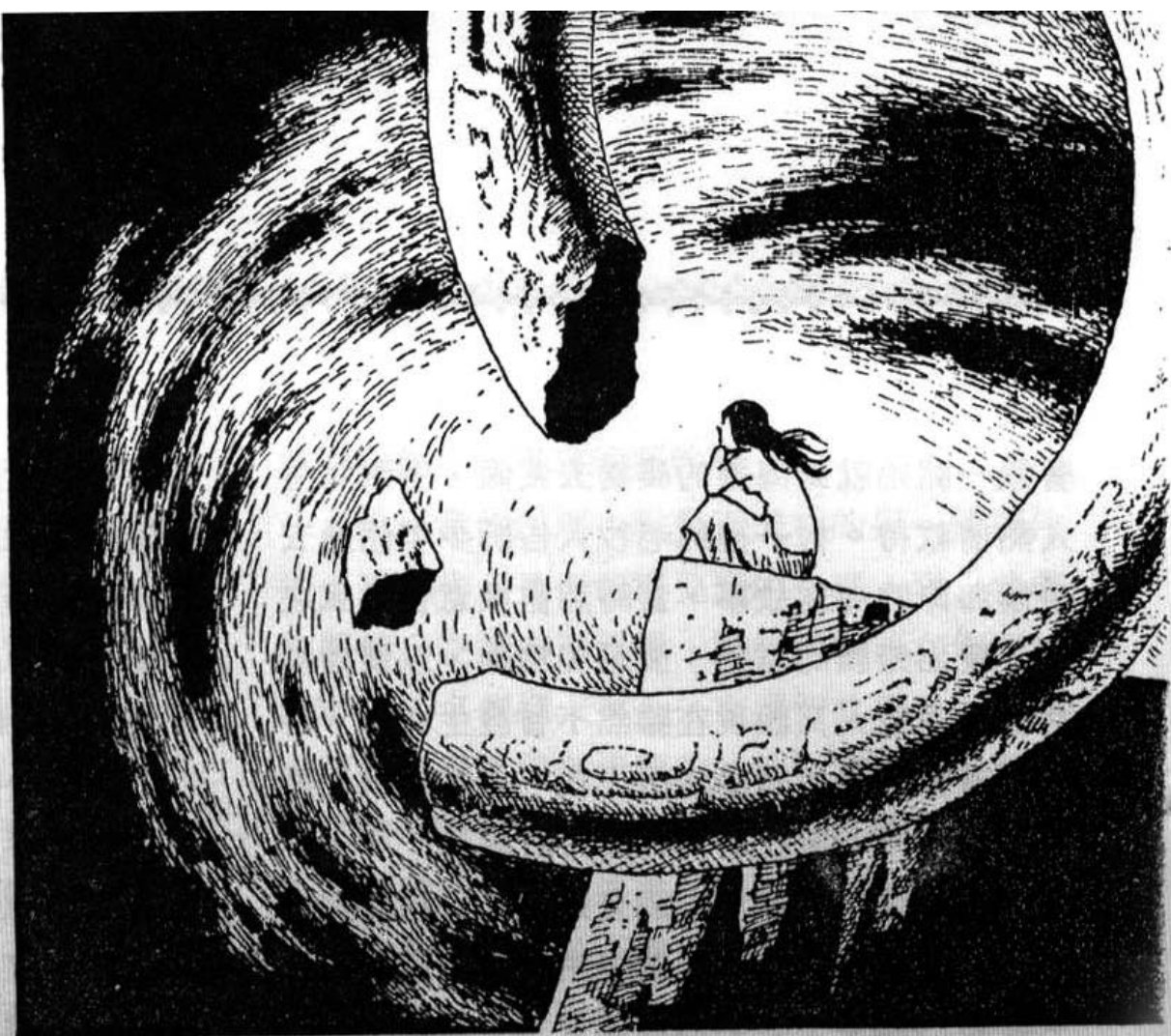
(註3) 參看同註2P39

(註4) 「海盜船」原作Enid Blyton智茂編輯部譯，智茂文化事業有限公司出版82年2月初版。

參考書籍

- 一、世界兒童文學事典 蔣風主編 希望出版社
- 二、日本兒童文學月刊一九九二年十一月號 日本兒童文學者協會發行
- 三、兒童文學概論 福日清人、原昌其著 建鼎社
(作者：桃園縣瑞豐國小校長)

傷感 與 得意



圖文

林許
隆素
鉅華

教書十餘年，那股初踏杏壇的熱勁兒，那份願鐵成鋼的切望心，如今仍無可抹煞。年華雖已稍逝，所幸學生的童稚帶給我「至今仍是年少」的錯覺感，以致我雖已年近四十，卻仍有「留學生頭」的衝動。成熟已然泛在臉上，率真反而深植心中。

十餘年的教書生涯，我遇過不少棘手問題，如作業遲交、上課遲到、效果評評久久未達標準、好打架生事、說謊……等等，無煩不有

，足可令人三日難以下嚥、不能成眠。然而，壞歸壞，畢竟他們也常顯現天真的另一面，讓我擁有許多歡欣的日子，例如桌上偶放的比賽奪魁小賀卡、關懷的小眼神、知錯悔改的赤誠等等，無微不至。十多年來的生活，就是這麼樣歡狂和汗淚交織而成的生活，這種日子，又怎會索然乏味呢？

記得初次參與代課職務？對學生的一切要求都相當嚴格，稍一有差錯即予重罰：罰寫、罰跪、罰跑、罰舉椅子或提水桶，幸虧我這一副包青天的嚴肅臉尚能奏效，以致犯錯的機率遞減；也因此在全校的教師裡，唯獨我一人被取了綽號，而這個不雅的綽號又正是女生們最厭惡的——母老虎。

猶記一回，有位劉姓學生一而再、再而三地犯了打架的「重罪」，這回打得太過分了，竟然把同班的王同學鼻子打出了血來，我一氣之下，立刻「宣召」二位「入宮」（進辦公廳），兩個人蹣跚地俯首走來，我先來一段慣有的訓詞，再拿起桌上的粗藤條，每人重重地打個二十大板，誰料到姓劉的學生取巧，我一打



下去，他的手就順勢往下沈縮一些，所以我雖然用力打了二十下，他看起來似無大礙，而老實的王同學，一大板就是一大板，咬緊牙關撐到底；當時我也太情緒化了，見他絲毫不閃躲，不禁又加大力氣鞭打，打足了二十下，他忍住痛，忍住淚，可是小手卻不停地抖。我下了令：「回去！」，二人便離開了。

隔天，我發現王同學沒來上課，心生訥悶之餘，正巧校長走了過來，他經過我的教室，停在門口問我說：

「昨天妳是不是體罰了學生？」

「是的！」我據實以報。

「剛才，王同學的父親打電話來請假，說王同學的手腕腫得厲害，無法握筆寫字，妳這次也出手太重了，以後要控制自己，避免出問題。……好了，上課去吧！」

校長走後，我卻再也無心講課，一心惦記著王同學的傷勢。忽然，我後悔不已，何以我不能多忍一忍，又何以我不能原諒他們這一次，一定得動干戈呢？

放學後，懇請校長陪我去「探病」，其實，希望校長出面替我「說情」倒是我的本意，校長滿口答應了。車子在寒冷的十二月天裡向前推進，不一會兒，我們已按址找到了王家，是王同學的父親開的門。

「您就是王先生吧！很抱歉！這是校長，我是建民的老師。」

王先生上下打量我一番後，才自覺失態地說：

「哦！請！請進來坐！」

「建民的事——我——。」我支支唔唔地提起這事。

「唉！這孩子，真是太『不受教』了；自從去年他的母親去世，他就越來越壞了，我也沒空，不能一天到晚守著他，所以，孩子犯了錯，只有煩勞學校代為指導了。」

停了半響，他馬上接著說：

「其實，我也不是捨不得孩子挨老師的打，只不過打要有分寸，打得過重了，傷害身心，又無法上課，雙方不是都有很大的損失嗎？」

「我知道！我實在太對不起你們了，我可以見一見建民嗎？」

王先生帶我們進到建民的房間。只見建民雙掌緊緊被繃帶裹住，我一個箭步衝過去，心痛如絞，因為把他打成這樣，實非原意啊！

建民一見我們來了，倒是一骨碌翻身下床，禮貌地鞠了躬：

「校長好！老師好！謝謝校長和老師來看我，我的手快好了，再過兩天大概可以上學了，校長和老師不怪我吧？」

我忍住滿眶歉疚的淚，捧住他被我打腫的雙手說：

「都怪我！都怪我！不過，你一定能體諒老師的心情，是不是？」

「我懂！因為老師最不喜歡打架的學生，既然我打了架，挨打是應當的。」

了解他的家庭狀況，又聽了他這一番話，更使我有犯了滔天大罪的錯誤一般；然而，也因為這次的慘痛教訓，讓我一改往昔痛打學生

