

教育只能帶著瑕疵向前走

何 福 田

壹、人間沒有完美的教育理念

有些人以為教育的目的就是他們心目中的那一種，別無其他；教育的措施一定要這樣做，那樣做才能達到理想的目的，否則就是錯誤的教育，甚至是反教育。其實，我們從教育史中可以發現，教育因時空的差異而有不同的目的，即使在同一時代、同一生活圈內，由於見解不同，對教育目的的看法也會因人而異。即就我國古代而言，大家從《孟子·盡心篇》可以讀到這樣的句子：「設為庠序學校以教之，學則三代共之，皆所以明人倫也。」意即夏商周三代的教育目的都在「明人倫」一辨明人與人之間的正當關係。此後各朝各代的教育目的每都由於不同的大教育家而有不同的主張。

民國成立後，教育目的當然與往日帝國專制時期迥然不同，民國十七年所公布的教育宗旨：「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的；務期民族獨立、民權普遍、民生發展，以促進世界大同。」六十二字，這是

第一次全國教育會議中所獲得的共識。這個「以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命」的教育目的顯然與「明人倫」就有很大的不同。時至民國九十年代，教育目的還跟民國十七年一樣嗎？當前各界對教育目的的看法能有共識嗎？

因此，那些對自己信心十足，堅持只有自己看法是正確的人，如果他們肯去閱讀各派教育哲學，他們會發現自己的想法除了暗合某派理論外，還有其他理論也很有道理，至少可以產生「我仍堅持我的看法，但我也必須尊重別人的看法」之念頭，明瞭不是我對別人就一定錯。

貳、人間沒有完美的教育措施

個體受教育可因為自身的遺傳因素與環境因素暨其交互作用的影響而有不同的結果：只有極少數人可以臻於幾近完美的境界；大多數人確定獲致明顯的進步；也有一些人反而受到意外的傷害。

人們談論教育績效，常會侷限於自己的生活周遭的所見所聞，無法做通盤的檢視，有經驗的教育家也無例外。我個人的



師
苑
鐸
聲

想法是：只要推展教育事業，社會就有或多或少的進步，沒有教育事業，肯定社會必然退步。事實上，誰也無法提供完美的教育行政作為，只有獲得支持的程度是較多或較少的教育行政措施。

參、結果不如預期美麗

任何層級的政府機關施政，起先（尤其是競選的時候）都是滿懷理想，許諾人民一個美麗的願景。沒有聽過一就任時就說：「你們讓我做這個職位，算大家倒楣，我一定把它整垮。」但是任何政策的推行，牽扯的因素很多，常不是一個人，一個單位下決心就可達成願望。這種制衡與牽制的情形想必古今中外皆然，無足驚怪。君不聞「上有政策，下有對策」之說童叟皆能朗朗上口乎！於是逐漸發現政策的推行，不是牛步化，就是踢到鐵板，受到反對勢力的反撲，或利益團體的杯葛，結果不是乾咳幾聲了事，就是呻吟一陣，無疾而終。

就以教改前後，絕大多數人都支持的「推展五育（德智體群美）均衡發展的全人教育」這個政策來說，大家把智育掛帥、智育獨大的現象看做當今社會畸形的根源，而想儘快修正這種偏頗的毛病。無疑的，這是勉強稱得上獲得社會共識（當然也有一部份人不同意）的教育政策，政府要儘快付諸實施。這個政策的具體配套

措施，諸如九年一貫課程的改革，升學管道的多元化等等，本意是要減輕學生的課業負擔，讓學生快樂學習。這種措施，實在不是我們獨有的發明，美、日各教育先進國家已著先鞭，而且也有績效。然而「橘逾淮為枳」，我們拿來用就變了質。比方說，原來升學管道就是參加聯考一途。起先大家認為這是最公平的競爭方式，後來逐漸發現它「一試定終身」、助長智育掛帥，違反均衡發展的理想，就想以「多元入學方式」來改善這種現象。平心而論，多元入學方式，比一試定終身更為合理。其本意更在減輕學生課業壓力，不希望青年學子日夜奔走於學校與補習班之間。奇怪的是，在國外可以如願，在台灣適得其反：聯考只要參加一種補習；多元管道入學就要參加多種補習。青年學子更加疲於奔命，學生家長抱怨譏為「多錢入學方案」，真是始料未及。類此事與願違的例子很多，如中小學課本原由國立編譯館統一編纂，由於每一科目課本都在百萬冊以上，利潤之大，令人垂涎三尺，於是便有「政府與民爭利」之說，不得不開放「民編民營」，結果書商有生意做，學生家長卻比以前負擔更重，真正的「民」未蒙其利已見其害。

肆、不信教師難期社會健全

記得在台灣光復初期，學生對老師尊

敬有加，常常聽學生開口老師說、閉口老師說，直把老師的話奉若聖旨，還常發現家長「吃醋」的情況。不可諱言，現在的學生對老師尊敬的程度已經大不如前。究其原因，激烈的升學競爭應為癥結所在。台灣教育的升學問題已是多年沈痾，非普通藥石所能治癒。此症之因，自然非只一端，但其中一項，愚意以為社會大眾對各級教育行政機關以及學校教師的不信任應是主因之一。教育部、廳、局有哪一次不是大聲疾呼只要學校教學正常化，學生就不必參加課外補習就可應付升學考試？學校教師有哪一次不是告訴學生，你只要把教科書學透徹了，根本不需要到補習班去補習就可應付升學考試？問題是家長與學生有多少人相信？家長不相信教育行政機關，學生不相信老師，想想看，問題有多嚴重。

學生不相信老師，則言教功能不能發揮，連帶身教的功能就更沒希望。此一憾事之肇因，寧信係由教師失職與社會風氣澆薄相互激盪而成，非可苛責某一單獨因素。學生對老師的話，從奉若聖旨到言者諄諄，聽者藐藐，不管怎麼說，老師都有自我警惕的必要，雖不必負全責，但也不是全無責任。猶記《荀子·大略篇》說：「國將興，必貴師而重傳，貴師而重傳則法度存；國將衰，必賤師而輕傳，賤師而輕傳則人有快；人有快，則法度壞。」這

是兩千兩百多年前荀子的睿智。今天師道式微，社會慌亂，難道還要問為什麼嗎？

社會大眾對教育界不具信心可能是期望過殷所致。先以為教育是萬應靈丹，至少也應該是某類特效藥，但是幾次的失望，終至鄙視其黔驢技窮。現在社會上有許多人以自己對教育的認知來檢視教育措施，目標與理想（忘了自己是否有足夠的素養可以做為教育問題的評論者），很少人肯將教育問題交給教育專家去思考、規劃，這種不尊重教育專家，視教育為無能，跟錯認教育為萬能是一樣的。

伍、結語

教育界的領導人與工作者應該了解，不管你抱持何種教育理念，不管你執行什麼教育措施，它們都不是完美無缺的，各界的批評，不論是有理或無理，都是不能避免的。因為既然人間沒有完美的教育理念，也沒有完美的教育措施，則人們針對不完美處加以攻擊與批評，只有接受的份。同時更不必等到有完美的理念與措施時才行動，教育只能帶著瑕疵向前走，不求完美，進步可能更快。

（本文作者為國立教育研究院籌備處主任，兼任教育部臺灣省國民學校教師研習會主任）



九年一貫課程數學學習領域的特色

周筱亭／教育部臺灣省國民學校教師研習會研究員

壹、前言

九年一貫課程在九十學年度終於開始自國小一年級全面實施了，儘管褒貶不一，卻是踏出了第一步，好比是列車開出了站，向前走是我們大家共同的唯一目標。

雖然九年一貫課程的各個領域，大部分都做了較大幅度的變革，譬如說，語文領域涵蓋了原先的國語、英語之外，還包括鄉土語言；藝術與人文領域則不僅涵蓋以往的美勞和音樂，還納入了表演藝術。數學在七大領域之中，算是較為單純的，

表面上看來，它只是從先前的數學科改成數學學習領域。

但是，數學課程卻是自六十四年課程標準及八十二年課程標準一路演化而來。它有前面課程的影子，也有因應學習者與社會的需求而納入的新內容。

貳、數學學習領域的內涵與特色

一、領域內涵

表 1 64 年、82 年數學課程標準及九年一貫數學課程綱要內涵比較表

公布年份	課程標準／課程綱要	內 涵
64 年	課程標準	六大領域：數與量、實測與計算、圖形與空間、統計與圖表、集合與關係、術語與符號
82 年	課程標準	六大領域：數與計算、量與實測、圖形與空間、統計圖表、數量關係、術語與符號
90 年	課程綱要	五個主題：數與量（含數與計算、量與實測、關係）、圖形與空間、統計與機率、代數、連結

由表 1 可以看出，九年一貫課程數學學習領域的內容分為五個主題：

數與量、圖形與空間、統計與機率、代數、連結。數與量又分為「數與計算」、「量與實測」和「關係」三個子主題。這五個主題，除了「連結」是為了呼應九年一貫課程總綱之課程目標：「國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程…」而設之外，其他的四個主題均屬數學，它們並非此次課程才出現，因為在六十四年公布的國民小學課程標準中，數學分為六個領域：數與量、實測與計算、圖形與空間、統計與圖表、集合與關係、術語與

符號。而在八十二年公布的國民小學課程標準中，數學也分為六個領域：數與計算、量與實測、圖形與空間、統計圖表、數量關係、術語與符號。

二、領域特色

（一）分階段

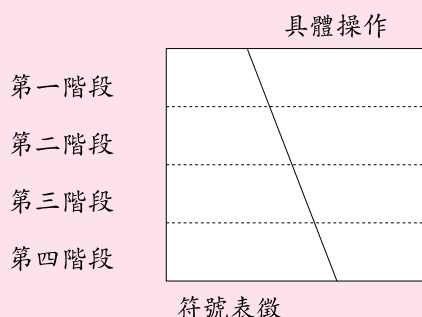
數學學習領域依據學生的學習方式和思考型態兩種特徵，將九年國民教育分成了四個階段：一至三年級屬於階段一；四、五年級為階段二；六、七年級為階段三，而八、九年級為階段四。表 2 所顯示的是各階段學習特徵及示例說明。

表 2 數學學習領域各階段學習特徵及學習示例

階 段	學習特徵(學習方式；思考型態)	學 習 示 例
一 (1~3 年級)	具體操作； 知覺性	- 學生主要是透過具體的操弄來進行學習，如：用花片解決 16 和 9 合併的問題。 - 學生的思考特徵是眼見為憑，如：直觀地依據圖形外貌辨認三角形。
二 (4~5 年級)	具體表徵； 察覺樣式	- 學生主要是透過具體的表徵（相對於實物，以另外一種表徵呈現）學習，如：以長條圖來看各類數據資料的多寡。 - 學生的思考特徵是能察覺具體表徵中的樣式，如：察覺三角形有三個邊。
三 (6~7 年級)	類化具體表徵；辨 識樣式間的關係	- 學生主要是能在不同的脈絡中，使用學得的具體表徵進行學習，如：能將有序資料整理成折線圖，並抽取折線圖中有意義的資訊加以解讀。 - 學生的思考特徵是能夠辨識樣式和樣式之間的關係，如：辨識出偶數加偶數仍為偶數的關係。
四 (8~9 年級)	符號表徵；樣式間 的非形式化演繹	- 學生主要是透過符號表徵來進行學習，如：用 X 解決倍數關係的問題。 - 學生的思考特徵主要是能夠邏輯的關聯關係，並做出非形式化的推論，但尚不能有系統的演繹，如：能推論說明三角形的三個角的和為 180 度。

表 2 中所列的係指各階段學生的主要學習特徵，但並不表示該學習方式和思考型態不會在隨後的各個階段出現，例如，第一階段的具體操作的學習方式和知覺性的思考型態當然也會在往後的其他階段中出現，因為每個學生在認知發展方面的個別差異是很大的。

此外，前述的「後階段包含了前階段的學習方式與思考型態」並不意味著全有或全無的截然劃分，而是有依賴程度之別，譬如說，具體操作與符號表徵在各階段均有需要，但是程度上有不同，可示意如下圖。



(二) 強調連結「生活」的能力

數學學習領域特設「連結」主題，以呼應總綱之課程理念：以生活為中心。

可以分為數學內部的連結與數學外部的連結，前者係貫穿「數與量」、「圖形與空間」、「統計與機率」、「代數」等四個主題，重點在於解決問題能力的培養；後者則強調在生活中或其他領域中數

學問題的察覺、轉化、解題、溝通、評析等能力的培養。

連結的第一步為「察覺」，察覺生活或其他領域中的某些情境裡有數學的要素，可以藉由數學觀點的切入，使得情境中的情景變得更清晰。譬如說，在二年級的統計教學活動中，可以讓學生透過套呼拉圈的活動和做紀錄，察覺投中的和沒投中的數量與總數相關。

連結的第二步為「轉化」，把察覺到的數學要素，用數學的語言表達出來，把情境中待釐清的問題轉化為數學的問題。例如，在前述的二年級統計教學活動中，讓學生用有格子的圖和統計表，呈現全班各組套圈圈的結果，就是把情境中的數量關係，以數學語言表出。

連結的第三步在於「解題」，解答轉化後的數學問題。它必須依靠數學本身的技能，有時候更要把數學的內容主題（數與量、圖形與空間、統計與機率、代數）融會貫通，這屬於數學內部的連結。例如，在隨後的二年級統計教學活動中，學生能從非正式的紀錄、一維的統計表和有格子的圖中，選擇適合的表徵來描述「投中」和「沒投中」的母群，就是希望能達到「解題」的第二條能力指標：C-S-2 能選擇使用合適的數學表徵。

連結的第四步在於「溝通」，一方面反省，另一方面則與他人溝通解答的過程

與合理性。由於解答的是轉化後的問題，因而有必要瞭解數學語言的真意以及數學語言和一般語言的異同，進而能用一般語言和數學語言說明解題的過程與答案的屬性、合理性，使得數學式的解答有助於對情境的瞭解。譬如說，在二年級統計教學活動中，於解題之後，讓學生報讀一維統計表與有格子的圖以描述「投中」和「沒投中」的母群，就是希望學生能達成「溝通」的能力指標：C-C-3能用一般語言與數學語言說明情境與問題。

連結的第五步在於「評析」，評斷與分析情境的轉化與其後的解題，兩者的得失，闡釋原來的問題情境，提出新的觀點

或做必要的調整，並且能將問題解法一般化。就前述的二年級統計教學活動為例，讓學生透過套呼拉圈的結果，討論及檢討如何才能投得好，就屬於評析：C-E-1能用解題的結果闡釋原來的情境問題。

參、結語

目前，九年一貫課程已經開始在各個國民小學一年級正式實施，我們非常期望見到這群使用新課程的學生，在強調「知道如何學且樂於學」的前提之下，不僅學到基本的數學知識與技能，而且能利用它們認識環境、以提升生活品質，改善生活環境，進而關懷環境、尊重自然。



專
論

參考書目

- 教育部（民 64）。國民小學課程標準。台北：作者。
- 教育部（民 82）。國民小學課程標準。台北：作者。
- 教育部（民 89）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：作者。
- 呂玉英、張素勤等（民 90）。數學為主軸的統整課程教學活動示例～國小篇（一）。三峽：教師研習會。頁 68-70。

讓促成思考過程之形成性評量

在數學課堂生根

林宜臻／教育部臺灣省國民學校教師研習會助理研究員

壹、背景

WTO的開放下，沒有能力，何以面對國際的競爭。在如此瞬息巨變的社會，知識的量已無法因應社會的變化，能力的培養勢在必行。九年一貫課程總綱明訂：

「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力」，指出國民教育的本質在於培養現代國民生活所需的基本能力，而非專精的學科知識。因此，數學教育的目標，不僅只是數學知識與技能的獲得，同時肩負培養學童具有問題解決的能力、明確表達與理性溝通的能力、批判分析能力、欣賞數學的能力。但是數學的課堂中，隨著學年，厭惡數學的學子日增，是不爭之事實，再加以隨著彈性時間的設置，節數減縮的現況，所以如何讓學童在有限的時間內，獲得知識與技能的同時，具有能力，其方法之講究，更有其必要性。教室現場的教師發問，將近百分之九十屬於事實發問與理解發問(西村辨作・新美明夫編譯，1992)，缺乏讓學生組織概念的機

會，許多學生對於數學學習，僅是工具性的學習 (instrumental learning)，而非關係性的瞭解 (relational understanding) (Skemp, 1989)，因此產生「會未必懂」的現象，更遑論能力之培養。

「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」(民 87)中提及評鑑方法應採多元化方式實施，兼重形成性和總結性評鑑。曾志朗前教育部長亦在「二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議」呼籲各級學校入學除採取總結性評量標準外，應同時顧及學習歷程的形成性評量。然而，同會議中的「實踐課程與教學評鑑目標，營造多元評量與專業評鑑機制」的討論中，卻也提出「教師工作負荷較重，班級人數較多，無法落實形成性評量」的現況，究竟什麼是「形成性評量」，「形成性評量」是否造成教師工作的負荷？

貳、形成性評量的內涵

「形成性評量」緣起於 Bloom，用之於改善教學。Bloom 的研究發現，學生學習能否成功，主要受到兩類因素的影響。

一是如智力、家庭社會經濟地位等「不可變的因素」，另一是認知的始點、環境中的互動、回饋與修正的有否等「可變的因素」，Bloom(1983)的「精熟學習」理論中強調使力於「可變的因素」，任何教師幾乎能夠協助所有的學生學習成功，其關鍵要素在於教學中結合「形成性評量」的過程。先行訂定行為目標，教學過程中施以「形成性評量」，對未達既定標準之學童，予以補救教學，已達者則進行加深加廣的學習(林宜臻，1985)。但從訪查中發現，對於「形成性評量」有不同的解讀：

一、定位於「多樣化的評量方式，並記錄學習結果」

「教學進行中予以隨機評量，依各科需求而設計不同的評量表，涵蓋知識與行為，有分組討論發表、表演、成果分享、文章仿作、實測等等，在課程中隨機記錄」。

「形成性評量於課堂上以觀察進行之，注重學生操作技能的養成，而不以紙筆形式之記憶性考核行之。」

「力求配合學生能力與教學需要，分別採用口詢、討論、觀察、搜集、表演、操作、發表、辯論等重視形成性評量。」

二、以實施時程的不同區隔評量的種類

「學習過程中採用形成性的評量，單元結束採總結性評量」

「發展階段之形成性評量、綜合階段之總結性評量。」

「評量依照實施的時程分成：前置評量、形成性評量、總結性評量、診斷性評量等。」

三、功能性的角度

「教師為了診斷全班及每個學生經過教學後，達成教學目標的程度，所做的測驗就稱為形成性評量。」

「透過形成性評量，可由教學中了解學生學習進步的狀況，提供教師調整教學，修正教材教法，使教學有效進行。」

「宜重視平時的形成性評量，要真正能達到評量學習效果的目的才是重點。」

「除實施總結性評量外，教學中更注意形成性評量，以便即時了解學生學習困難，進行補救教學。」

「教師要善加指導，正確的示範，並留心觀察發現錯誤即刻矯正，所以形成性評量是非常重要的。」

「教師尤應在教學過程中，隨時以形成性評量來考查學生是否已達到教學目標，並作為教師修正教材教法之參考，隨時做補救教學。」

「形成性評量結果提供及時補救教學之依據，減少學生學習之挫敗感。」



綜上觀之，從功能性角度解讀者，較接近 Bloom 的想法，但「形成性評量」只是流於「正確的示範，並留心觀察發現錯誤即刻矯正」，是協助模仿成功的道具時，並不能達成我們的既定目標，若將形成性評量解讀成「多樣化的評量方式並記錄每個學生個別化的學習結果」時，將會面臨「教師工作負荷較重，班級人數較多，無法落實形成性評量」的窘況。

評量試題內容的取向，可帶動課堂中教學方式，但是目前數學評量僅止於以等第、分數呈現學習結果，此猶如醫者僅告知病情，不施以處方，仍無助於病情之改善。形成性評量(formative evaluation)的主要意義應在於判斷教學活動是否達成目標的一種過程，藉此了解教學是否有效，分析教學得失及診斷學習困難，作為實施補救教學的根據，希望學生的行為隨著教學歷程而逐漸改變，使最後能達成教學目標。

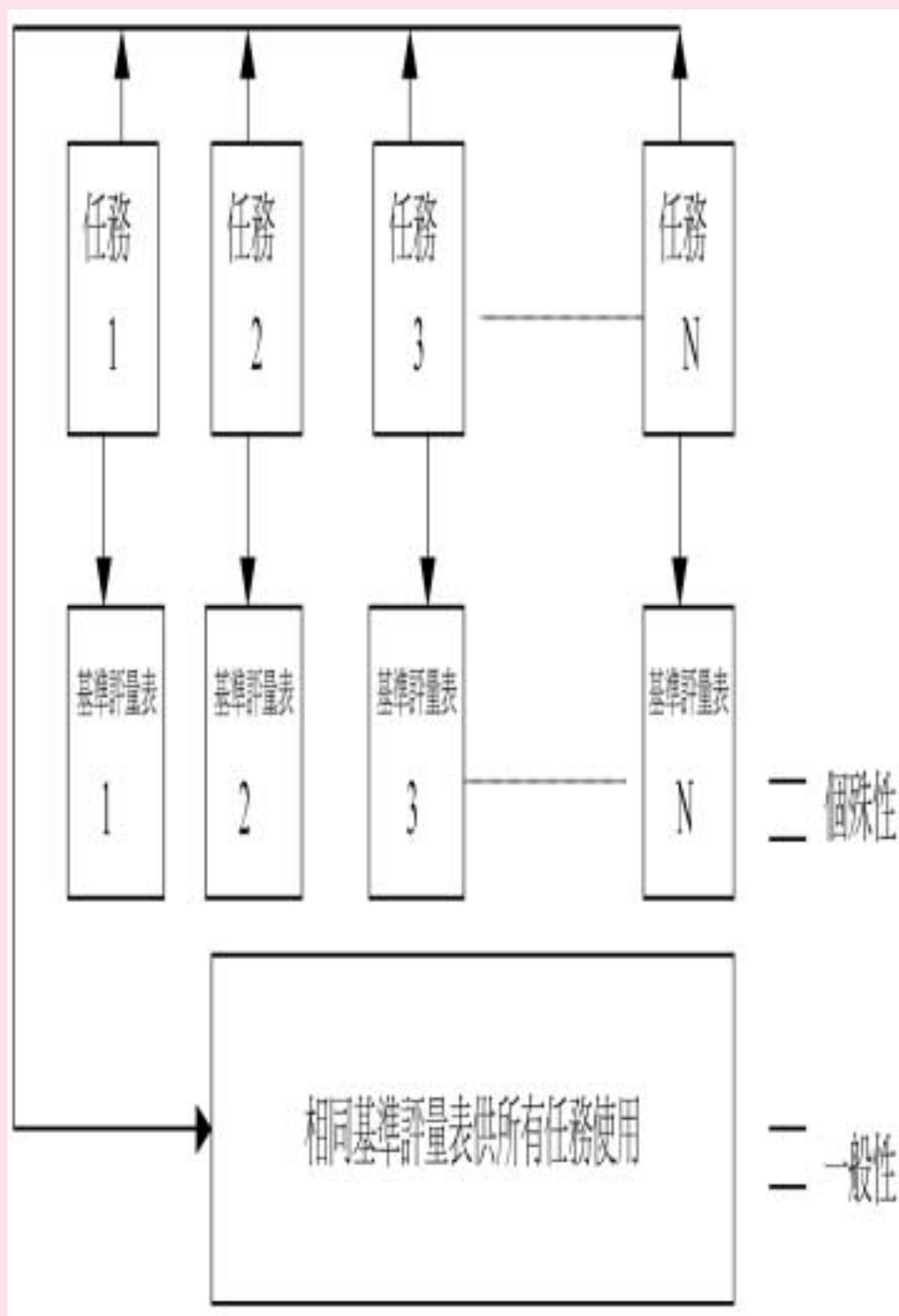
筆者認為形成性評量定位，不在於等第的劃分，也不是瑣碎知識的再現成功，而在於引導學生形成能力導向的學習態度，及促成學生對數學本質概念的掌握與思考的活絡化，提升學生更高層次的認知能力，進而將概念應用在生活經驗。

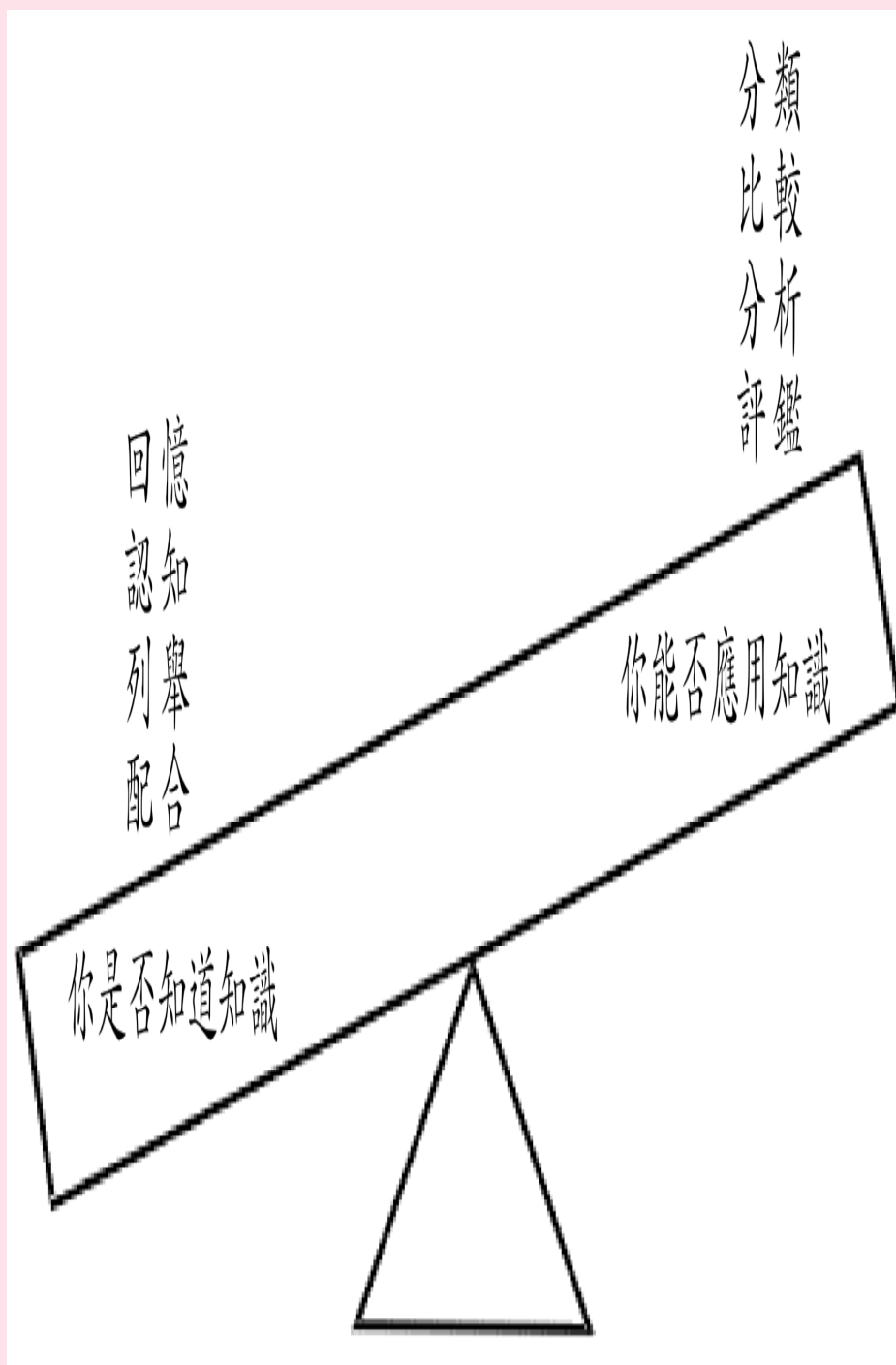
參、教學活動設計結合形成性評量的意義

教科書中的活動設計中結合筆者上述的形成性評量有其必要。雖專家教師具有診斷和補救的能力，能夠了解學生成敗的原因，但生手教師則往往依學生的表現結果來解釋其成就，而較少於教學中進行評估學習。課程研究設計者當然可以透過面對面的溝通，增長教師在該方面的教學知能，然而面對如此龐大的教師人數，勢必經由各方管道分層負責，但是經過多層的闡釋後，面臨的可能是失真，基於教材是老師最倚重的教學工具，加以很多老師常照本宣科，教材內容安排及呈現，直接影響學童的學習，因此一手的教科書中的活動設計先行結合形成性評量的機制有其必要。

肆、如何設計形成性評量

形成性評量的目的在於促成學生對數學本質概念的掌握及思考的活絡化，與生活連結，讓所有學生有個人思考的機會，在社會互動過程中建立數學知識，積極參與討論、明確表達想法、判斷與理性溝通。因此，試題應與生活連結，並能形成概念、促進思考，也必須提供兒童自我修正的機會，避免過於枝節或強調技術性的熟練。茲舉例如下：





回憶

分類

認知

比較

列舉

分析

配合

評鑑

您是否知道知識？

您能否應用知識？



專
論



專
論

如果各位想進一步了解形成性評量的教學活動設計，歡迎前往下列網址：

【<http://residence.educities.edu.tw/iestmath1/>】【亦可利用(林宜臻的數學園地)搜尋】

※ 1086 期及 1102 期種子教師所設計的形成性評量試題，置放於[共譜樂曲區]。

※筆者設計的形成性評量的教學活動設計，置放於[自耕區]的「國小數學教育中的主體性學習之落實(pp.91-96 及 pp.108-118)」，亦可進入「數學領域課程設計—從形成性評量的教學活動談起」，以了解形成性評量。

國語文創新教學的思與行

趙鏡中／教育部臺灣省國民學校教師研習會副研究員
范姜翠玉／台北縣雙峰國小教師

壹、教學的常與變－對創新的詮釋

創新教學不是爲了嘩眾取寵，標新立異，或是爲改變而改變。創新是結合了教育的相關理念與學習的條件和環境，試圖爲學習找到更多有效且容易的途徑所做的努力。當然，對學習者而言，每個人的學習曲線不盡相同，不同的教學法對不同的學生會產生不同的作用，不容易說哪一種教學法是最有效的、最佳的教學法（嘗試去追求一個最佳的教學法，似乎是一種緣木求魚的徒勞）。

創新是一個相對概念，並非無中生有，它往往是相對於常態、制式而言的。在此創新、常態、制式並沒有價值高低的意味。常態不一定就是不好，而只是說常態、制式暗示了一種關係的固定模式，這樣的固定模式假設了兩造的必然隸屬關係（例如倫理關係上所謂的父慈子孝，父子關係以一種慈孝的倫理形成必然的聯繫。）但是這樣的常態關係，往往無法面

對新環境的挑戰與新因素的改變，當關係的兩造因環境或自身條件改變而有所調整時，即會造成舊有的常態結構無以應對自然崩解，而必須尋求改變。創新只是在常態尚未崩解前，在舊有的關係架構下，提出一些不同的可能性，使常態不至於陷入一種固定模式的窠臼。

依照維爾（P. B. Vaill, 1996，王玉真譯）的說法，制式化的學習往往假設：

（一）學習者要追求的目標和相關的教材都夠清楚明白，因此初學者只需期待教師提供清楚的學習素材與內容，而不必也不需浪費時間在旁枝末節上。（二）想學、學習是道德責任，對不了解此一價值的學習者需要加以說服。爲了確定學習者採納了這些外來的目標，必要時將動用恐懼和處罰的手段。（三）學習目標存在於學習過程之外，不預期學習目標的內容、意義、或價值會出現在過程中。學習目標既已清楚羅列，因此進行學習的最佳方式應可以確定。這三項思維原則——目標導向、重視學習的責任、以及尋求最有效率的學習方式，構成了制式學習的主要架構。在



專
論

這樣的架構下學習環境的安排已預告了學習者他的任務就是按照專家的設計去學習，因為課程設計者和教師知道你該學些什麼，以及怎麼去學。

如是常態、制式的教學觀點，是否能因應新世紀的挑戰呢？就語文教學來說，近來隨著對語文學習的一些不同的研究，以及視訊媒體傳輸科技的快速發展，大大的衝擊了常態的（或制式的）語文教學。例如：社會互動理論強調語文的社會性及功能性意義（L. S. Vygotsky, 1997，蔡敏玲、陳正乾譯）；讀寫萌發理論認為語言的學習與發展是一個持續的過程，受社會與文化的影響（黃瑞琴，民 82）。建構主義的學習理論強調學習者積極參與建構意義，而非被動的獲得閱讀和寫作的技巧知識；全語言的教育觀點則主張語言學習是藉著融入豐富的語文環境，擁有尋找意義的機會，而不只是依靠教師直接教導的技巧，就會對語文本身和其功能產生知覺（K. Goodman，1998，李連珠譯）。這些的理論研究改變了傳統語文教學的焦點，重視語文的溝通和意義，傳統語文教學重視的字詞句型練習退居次要的角色。另一方面，隨著科技及視訊媒體的發展，現代人在語文使用上展現出口語重於書寫，功能性的語文重於文學性語文，網狀閱讀取代線性閱讀，創新語言取代標準語言等現象（趙鏡中，民 90）。這些內外環境與條

件的改變，促使傳統語文教學必須有所創新，否則無法因應變化快速的社會要求。創新在這裡至少具有兩層教育哲學上的意義：就學生而言，身處在一個多媒體的時代，卻要求學生像以往一樣依賴一本書、一位教師，安靜的坐在教室裡，聽教師口頭的講述與反覆的操練，就寄望學生能學好語文，可說是相當不近情理的苛求，學生怎麼坐得住、聽得下、學得來呢？再者，就教師而言，放棄一成不變的教學模式，嘗試結合新的教學理念和社會環境，提供學生不同的學習途徑，教學上的創新、探索成為教師職業倫理的律則與要求。

前已言及，創新只是相對於常態、制式而言，並不意味價值上的優劣。因此如何評斷一個教學是否符合創新的意涵，是很難列出一些指標項目來檢核的。一個教學活動是否具有創新的精神，最好是就此一教學活動在某一教學現場實施相對的來看。如果要通則性的來說，那也只能是相較於一般性（或例行性）的情況而言。話雖如此，還是可以從教學目標及教學活動設計這兩方面來對照傳統的教學，藉以評斷該教學活動是否具有創新的精神。在一個教學活動中如果教學目標錯誤或是不具學習的意義，那這個教學注定失敗（所謂的失敗是對學生而言，也就是說學生在這次的學習活動中並沒有真正在學習）。教學目標的創新可能展現在對學習意義的重

新思考，例如「句型練習」與「能選擇適當的方式來表達」，就這兩個教學目標來看，後者相對的較具創新的意味。因為句型練習這樣的學習模式，假設了句型與表達之間的必然關聯，同時也假設了熟悉句型後就具有清楚表達的能力。這樣的假設有其一定的道理，但如果將其當成唯一的學習管道或方式，則易失於武斷。所以當一般教師習於句型練習的教學時，如能轉換另一觀點來思考句型與表達的關係，就不失為一種創新的觀點了。

其次，再從教學活動設計的觀點來省察創新的意涵。前已論及，隨著科技及視訊媒體的發展，我們已生活在一個充滿聲光效果的環境裡，網際網路及遠距教學對傳統的「學校」已造成強烈的衝擊，知識不再必然存在於學校裡課堂中，也不再受限於單一的教科書。因此教學活動雖不必然要仿效電玩影視，但是若仍然停留在單向式傳授，固定的教材，不變的教學流程，那要學生願意學習、樂於學習將比登天還難。另一方面，有意義的學習是引發學生學習興趣的重要因素，如果學生感覺到學習的意義，即便是較枯燥、較辛苦的學習，學習者也會不畏辛苦的去學習，甚至甘之如飴。所以就教學活動設計的層面來看創新，可以就活動是否生動活潑、適度結合聲光科技或生活環境，以及活動本身是否吸引學生，讓學生覺知到學習的意

義，做為判別的依據。

依照上述兩個判準，可以列出幾項語文創新教學的特質，幫助教師思考創新教學對自己的意義是什麼？

自律性學習-----自律學習的教學模式，與傳統教師要承擔學生學習的全部責任的看法有所不同，學生必須學習自我監控、分析，以及設定目標、策略選擇（Barry J. Zimmerman, Sebastian Bonner & Robert Kovach, 1996, 林心茹譯）。在語文學習上教師可將自律學習的模式導入教學內容中，例如：在教文章理解及摘要時，提醒學生監控自己文章摘要使用的方法，或是設定並檢示自己的閱讀速度，以及理解的策略等。

有意義的學習-----學習應以學習者為中心，學生有權利、有機會參與課程的建構，也就是說課程內容必須是對學生有意義的。在此「有意義」包含兩層涵義：一是指課程內容對學生是有意義的，具個人或社會的目的。一是指學習材料是完整有意義的，不應是分解、零碎的（趙鏡中，民 90）。

統整性學習-----語文能力是一整體性能力，雖然語文能力是由一些獨立但又關聯的能力所構成，但是在教學上不應單獨的區別或處理，而應關注整體能力的發展。統整學習不只是語文知識技能的統整，更是以語文統整生活和學習。



功能性學習-----語文的主要功能在溝通，語文是人與人之間主要的溝通工具，也是人類社會求生存的工具之一。學生在學習語文的同時，也透過語文學習其它事物，如果語文學習只把注意力放在「為教語文而教語文」，那語文學習將變得困難（K. Goodman, 1998，李連珠譯）。

合作性學習-----語文是社會歷史的產物，語文必然存在於社會文化的情境中，不同的文化、社群透過語文逐漸建立起自己的價值觀、生命觀及世界觀。語文雖然具有強烈的社會功能色彩，但語文仍然具有相當的個人特性。事實上，語文的發展一直在表達與溝通這兩項個人與社會的需求上拉扯前進，所以語文的學習必須強調它的合作性（L. E. Berk & A. Winsler, 1999，谷瑞勉譯）。

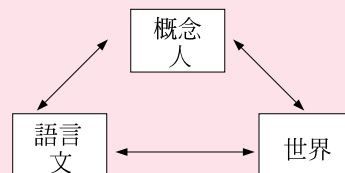
貳、教學案例分享－創新教學各說各話

以下將以童詩教學為例，提供一套教學案例，做為以上說明的範例，至於算不算創新教學則留待各位看官自行斟酌了。

一、童詩教學的基本理念：

（一）詩是要朗讀的，目的是要讓學生慢慢感受到詩的節奏和韻律（語感）。平時要多讀詩給學生聽，才能累積經驗。

（二）詩的教學目的在啟發兒童詩人的眼光（可對比科學家的眼光）。



人經驗世界，形成概念並透過語言來表達此概念，也藉以指涉經驗世界的事物。孩子在學習這三者互動的過程，嘗試建立起彼此的關係，由於不純熟（社會化、教育不夠），所以無意中會創造出一些奇特但卻有趣（有詩味）的結果。因此，我們說孩子是天生的詩人，他們不是要做詩人，而是無意中表現出了詩人的特質，但這樣的特質會隨著知識（語文）經驗的累積而逐漸消失。所以童詩教學重點在保持孩子這種特質，但這中間似乎存在有一矛盾現象，孩子誤打誤撞的表現出了詩人的特質，但在受教的過程中，語言、概念愈來愈精確，觀念想法也越來越社會化，如何能再保有那童稚的特質呢？其實這正是童詩教學的精髓所在——一方面培養詩人的眼光（對事、物的敏感）一方面培養對語言文字的駕馭能力。

（三）怎麼做？

1. 大量閱讀（讀和誦），累積經驗是前提。
2. 可以拆解出一些歷程，讓學生練習。

詩人	科學家
· 觀察（帶著情感） 如：時鐘——它和你的關係 給你的感受（形、色、用） · 想像（無規則、跳躍、時空錯置、類比、隱喻……） · 組織（自由聯想、建立各種關係…） · 表述（渲染、想像、比喻、情感性的文字、玩文字遊戲…）	· 觀察（帶著理性） 如：時鐘——材質、結構、功能…… · 想像（預測、假設、替代、可能性…） · 組織（系統化、內在合理性……） · 表述（精確、量化的語言……）

3.最困難的是，這些分解的能力都有了，但不一定是位詩人，就好像受過科學訓練的人，不一定就是科學家，只有融會貫通的人才有此能力。所以如何培養子孩成為一個願意（樂意）而且有能力用詩的語言來抒發自己感受的人，才是童詩教學最後的目的。這就像有些人能用畫筆、色彩或音樂來抒發情感一樣，但是我們並不是要每個人都成為詩人，只是希望他能將寫詩看成類似渴了就要喝水一樣的自然、平常。要達成這樣的目標有以下二個要素要培養：

*** 對生活事物的敏感**—可以用上面的分解方法來培養；

*** 對於語文操弄的本事**—大膽的去玩語言與概念的遊戲（這可能是現在教學上欠缺的）。

4.仿作要仿的是詩人創作時的心靈過程而不是詩的形式，雖然表面上看好像還是在仿作，但精神是不一樣的。

5.多讀不同類型、題材的詩給孩子聽，

解析詩人創作的心靈，鼓勵孩子常寫、多寫。

（四）詩的教學重點

1.趣味（節奏、內容、形像）→欣賞 →理解→仿作

- 欣賞先於理解；理解先於仿作
- 找出詩眼
- 激發想像(養成以詩人的眼光看世界)
- 解析詩人創作的歷程→局部仿作

* 詩的形式特徵

詩用新鮮或特殊的方法來寫平凡的事物，有助於想像力的發揮，讓人對事物產生新的感受和看法。

- (1)詩是一行行寫的，有些行是完整的句子，有些卻可能不是句子。
- (2)幾行合起來就是一節，兩節之間會空一行，一節的開始不必低兩格。
- (3)有些詩不用標點符號，有些詩只用幾個標點符號。
- (4)詩的長短不拘，有些詩很長，有些詩很短。

* 詩句的特色



(1)詩句重視的是聲音、味道、顏色、形狀和景象的描寫，並透過這樣的描寫帶給讀者美妙的畫面。

(2)押韻、擬聲字和字詞的重覆使用可以讓詩句像一首歌。

(3)詩句重視節奏感，有時候節奏會增強字詞的意思。

2. 各類詩的教學重點

故事詩→精煉（跳躍、節奏）、文與詩的比較

抒情詩→意象-比喻-聯想、擬人、擬物

想像詩→創意-聯想、五感、重組

3. 課堂教學的進行

(1)著重學生讀這首詩的感覺，找到趣味點，不一定是主旨的把握。

(2)想像、比喻的練習。

(3)解析作者創作的歷程與觀點。

(4)詩與文的對照。

(5)詩的節奏感。

(6)吟頌詩。

(7)詩的形式（排列的方式）。

(8)標點符號的功用。

(9)觀點的比較（詩人、一般人、科學家……）。

(10)有時可要學生抄整首詩（用無格紙自由抄），思考整體的感受。

二、教材

友誼詩五首（取自「教師研習會編國語實驗教材」）

三、教學活動

步驟一

將五首詩分發給學生，請學生看看這些詩的題目，猜一猜這一次要談什麼主題？

初步討論：我們讀過哪些跟朋友有關的文章？這一次，我們要來看看詩人怎麼看待友誼這件事？以及詩人怎麼表達他和朋友的感情？

步驟二

單首詩的閱讀與討論（讀詩的順序不定，可自由安排）

《我喜歡你》

我喜歡你，
我知道我為什麼喜歡你。
我喜歡你，
當我說鬼故事的時候，
你居然比我還緊張；
當我說笑話的時候，
你的笑聲比我更響亮。
我喜歡你，
當我傷心的時候，
你會靜靜的陪在我身旁；
當我成功的時候，
你會高興的為我鼓掌。
我喜歡你，
我們常常坐在石椅上談天說笑，
也常常一起追趕跑跳。
我們常常躲在樹叢裡學貓叫，
也常常一起摘野花拔野草。
我喜歡你，
跟你在一起，
每件事都變得特別有趣。
如果有一天，
你不喜歡我了，
日子一定會過得浪寂寞。
我喜歡你，
無論春夏秋冬，
無論刮風下雨，
天天我都喜歡你。



《我喜歡你》

一、閱讀前

請學生說說「我喜歡你」這句話在生活中使用的情形。

讓學生領會「詩的語言」和日常語言及其他文類中的語言使用上的不同。

二、閱讀中

讀《我喜歡你》給學生聽

伙伴共讀

請學生兩兩一組，一起讀這首詩。

讀的方式可能有：每人二句或每人一段，由二人共同決定要用哪一種方式讀。

三、閱讀後

提問：

- 作者和他的朋友是不是好朋友？從哪裡可以看出來？

提示 1：詳列的生活事件

提示 2：重複的句式

- 讀完這首詩，給你什麼樣的感覺？
- 作者是什麼樣個性的人？從哪裡可以看出來？

專
論

《阿貴只有九歲》
阿貴只有九歲，
永遠只有九歲，
因為昨天，
他死了——
阿貴是我的好朋友，
我們一起打紙飛機，
我們一起打棒球，
他沒告訴我不好的病。
阿貴死了，
我真不敢相信，
阿貴只有九歲，
永遠只有九歲，
我記得他的眼鏡，
從鼻梁滑下來的樣子，
也記得他的耳朵的樣子，
從帽子下鑽出來的樣子。
想想他在陽台看星星的樣子。
想想他奔跑時歡呼的樣子。
想想我的好朋友在身邊。
阿貴的爸爸，
把木盒子給我，
那裡面藏著我們的秘密。
再見啦！阿貴，
我會好好照顧我們的盒子，
我會輕輕拉開盒蓋，
聽一聽你那響亮的笑聲。
就算我活到一百歲，
我也忘不了阿貴，
他只有九歲，
永遠只有九歲——

《阿貴只有九歲》

一、閱讀前：

- 題目說：「阿貴只有九歲」，人可能只有九歲嗎？
- 阿貴只有九歲是什麼意思？
- 如果把「只有」換成「才」、「剛好」、「只是」或「將要」意思會改變嗎？
- 猜猜看，「阿貴只有九歲」可能要告訴我們什麼？



二、閱讀中：

讀《阿貴只有九歲》給學生聽

請學生默讀一遍

三、閱讀後：

1.提問：

- 這首詩，你有什麼樣的感覺？是哪些句子給你這樣的感覺？
- 阿貴和作者是不是好朋友？從哪裡可以看出來？

2.伙伴共讀

- 請學生兩兩一組共讀《我喜歡你》和《阿貴只有九歲》這二首詩。（可建議學生用不同於上次的方式共讀）
- 這二首詩，作者在表達的方式上有什麼相同的地方？想一想，作者為什麼要用這種方式表達？

《等待》

《等待》

一、閱讀前：

練習表達：說一說自己等待的經驗，以及當時的心情。

二、閱讀中：

讀《等待》這首詩給學生聽（可以讀好幾次），請學生注意聽出作者等待時是什麼樣的心情。

三、閱讀後：

1.提問：

- 哪些句子有「等待」的意思？你怎麼看出來的？
- 作者等待友人時是什麼樣的心情？從哪裡可以看出來？

2.小組替詩寫故事

提供以下三個問題，請學生思考，編成一個故事：

- 作者的朋友為什麼還沒有來？
- 作者的朋友可能來和作者玩嗎？
- 如果作者的朋友來了，可能會發生什麼事？

翹翹板的一邊老是
降不下去；
浪板咿唔咿唔
單調的響著；
秋千靜靜的站在那兒
等待。
葉兒在地上追逐著，
我的友人為什麼還不來？



《贈汪倫》

一、閱讀前：

- 讀《我喜歡你》這首詩，想一想，在詩中，有哪些行為會讓朋友感動？
- 練習表達：朋友做了什麼事會讓你感動？

二、閱讀中：

請學生閱讀時注意古詩與現代詩在聲韻和節奏上的不同，與之前讀過的詩作一比較。

三、閱讀後：

1.大膽猜測：

鼓勵學生猜測詩中語詞的意思，指導學生透過上下文意來檢驗詞意，例如：「將欲行」到底行了沒有？行了多遠？「忽聞岸上踏歌聲」是聽到聲音沒看到人？還是聽到聲音也看到人？

2.提問討論：

- 這首詩的畫面應該有多少人？是哪些人？哪幾句話給你這樣的想法？
- 李白這時候在岸上？還是在船上？
- 船在岸邊？還是在潭中？
- 李白和汪倫是不是好朋友？從哪裡可以看出來？

3.寫詩意

- 用自己的話把詩中的內容或意思寫下來。
- 把寫好的作品讀給同學聽。



《贈汪倫》

李白乘舟將欲行，
忽聞岸上踏歌聲。
桃花潭水深千尺，
不及汪倫送我情。

步驟三

群詩閱讀

一、最……的一句詩

1.重讀以上五首詩。

2.想一想，哪些句子讀起來讓你有特別的感覺（難過、感動、喜歡……），把它寫下來。並寫一寫會讓你有那種感覺的理由，以及這些感覺和友情有什麼關係。

3.讀句子給小組內的同學聽，請他們說一說對這些句子的感受或想法。

4.把你的想法說給同學聽。

5.組內同學依次分享詩句。

二、賞析與創作

1.重讀以上五首詩。

2.請學生用概念圖的方式，整理這五首詩中所傳達的有關朋友的想法。

例如：這五首詩談論到了友誼的不同面向，有快樂、有爭執、有生離、有死別等。

3.教師分析這五首詩在寫作手法上的不同。

《我喜歡你》和《阿貴只有九歲》這兩首詩是列舉許多和朋友一起做的瑣碎小事，來凸顯朋友間的深厚感情。《等待》、《打過架那天的夕陽》和《贈汪倫》是用比喻或象徵的方式（如：翹翹

板、浪板、秋千、樹葉、夕陽、潭水等），來表徵朋友相處時的不同感受。

請學生比較這些不同的表現方式的優缺點以及運用的時機是否恰當？

4.請學生寫下自己對朋友的想法，老師用放聲思考的方式提示學生整理的方式，例如：先想想，關於朋友我要說的是什麼？一段特殊的感情？一件有趣的事？一位難忘的朋友？……再決定用什麼方式記下我對朋友的想法。

請學生用「朋友是（或像）……」的句子寫下自己的想法，寫在長條紙上，可以用比喻的方式寫，也可以直接說。寫完後張貼在黑板上。

5.全班一起讀同學寫的詩句，想一想這些句子可以怎麼安排（如果太多可分成幾類來討論）？該怎麼擺放讀起來才好聽？才有詩的意味？

6.給擺好的句子寫一個結尾，學生共同完成一首詩。

請學生自己完成一首友誼的詩（有些句子可參考同學舉例的），並給它配上插圖。

（若有需要本文參考書目請洽編輯部）



專
論

九年一貫課程的創新之一——

重大議題融入各學習領域〈人權教育篇〉

王浩博／教育部臺灣省國民學校教師研習會副研究員

壹、前言

九年一貫課程綱要有一樣與以前課程標準不同的創新，那就是它在民國八十七年九月三十日所頒布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要的實施原則中特別規定：「教科書的內容除了包含學科知識與技能之外，也要能反映當前社會關注的主要議題，例如資訊教育、環保教育、兩性教育、人權教育、宗教教育等。」（教育部臺灣省國民學校教師研習會，民 88）在其後公布的暫行綱要實施要點中更進一步具體指出：「有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題如何融入各領域課程教學，應於課程計劃中妥善規劃。」（教育部，民 90）而暫行綱要中更將六大議題之基本理念、課程目標、分段能力指標、融入七大學習領域與十大基本能力之對照表及主要內容等詳細記載。

人權教育可以說是在九年一貫課程中非常受到重視的一個領域，不但在重大議題中有一個專章，事實上在七大學習領域中的社會學習領域，其九大主題軸的第六個主題軸即為權力、規則與人權，其中至

少有五條與人權直接相關的能力指標，而六大重要議題中除人權教育以外的其他五個議題，也至少有兩性平等、環境教育及生涯發展三個議題是與人權相關，甚至於可以說根本就是包括在人權裡面的議題，因為性別平等本即為傳統人權主張者所認為人的基本權利，是屬於過去兩百年來人權觀念發展第一階段的基本人權，而發展權和環境權為二十世紀七十年代後所提出的所謂第三代人權（第二代人權為十九世紀所重視的經濟和社會權，即工作、教育等權利）（中國人權學會，民 89；黃默，2001）。

九年一貫課程是在國民黨執政時期即已提出，但其開始實施適逢民進黨開始執政，新政府揭櫫「人權立國」的政策，行政院長張俊雄在其卸任前夕還特別公佈了「國家人權政策白皮書」（聯合報，民 91.1.28，第二版），並宣佈以後每年度會出版「國家人權報告」。可見新政府對人權之重視。人權教育也應該會更受到重視。

以下為個人對九年一貫課程這個創新的領域——人權教育的一點省思。

貳、人權的本質

談到人權，常常會使我想起曾經聽過這樣一個故事：

從前、從前，總之是很久以前的一個勞動節的早上，一位要去參加勞動節慶祝大會的代表，疾言厲色地對他所搭那輛人力車的車伕，那位已經拉得滿頭大汗的車伕說：「xx！你再也不快一點，我就要趕不上勞動節慶祝大會了！」

如果我們的人權教育也落得只是表面的說說與做作，那將是非常可悲的事！可是這種可悲的事至今卻經常還在我們的教育裡出現，至少是並不鮮見。

今年的母親節過後不久，我在一個廣播裡，聽到節目主持人說他的女兒爲了媽媽沒有好好地爲她準備學校舉辦母親節慶祝活動所要的東西，而發了一頓脾氣，就又讓我想起了前面那個故事。

因此，當我們在實施人權教育之前，首先應該要先探討人權的本質是什麼，也就是要先確切了解人權的基本意義是什麼，然後才能真正了解人權教育的基本重心所在。關於此，九年一貫課程綱要在人權教育這一篇裡的基本理念中說得非常好：

『「尊重」是人權的基本概念...人權教育的中心思想是不斷地探索尊重人類尊嚴和人性的行爲法則，社會成員從而意識到個人尊嚴及尊重他人的重要性（參見九年

一貫課程綱要，頁四八一）。』

『因此，人權教育實際上是關乎人類尊嚴的教育，也就是在幫助我們瞭解「人之所以爲人」所應享有的基本生活條件，包括生理、心理及精神方面的發展，也讓我們檢視社會上有哪些問題是違反人類尊嚴，以及涉及公平、平等的問題，如種族主義、性別歧視等議題，從而採取行動，解決問題，去除阻礙人權發展的因素，建構一個美好的社會。（同上）』教師節前夕，老二（目前就讀國小四年級）以前一二年級同學（現在已分班）的媽媽來電，問是否家長們要湊合一下，買個禮物送給以前一二年級時的王姓導師，我們馬上答應了，因爲這位王老師實在是一位令人尊敬的好老師，最主要的倒不僅在於她的認真教學，而在於她平日對待小朋友的那種公平公正及尊重的態度。茲舉兩個小例子，第一，她在一年級開學時就宣示說，她的國語課一定照規定從注音符號ㄅㄆㄇㄈ教起，務必讓每個小朋友都學會學好，不會因爲有些同學在開學前就已經學了，就跳過去不教或加快速度教，（我的老大因爲所就讀的幼稚園遵守政府規定，沒有提前教他們注音符號，小學入學後不久，班導師廖老師就打電話到家裡來，說我們的小孩程度太差，還問我老婆是不是孩子腦袋有問題）；第二，班上每個小朋友的生日到了，她都會寫一張生日卡祝福他



專
論

（她），絕不會因家庭環境的不同而另眼相看。（老二讀三年級時，班上有位同學因為家庭環境特殊—單親家庭，其母因為生活必須擺夜市到很晚，無暇照顧小孩的功課，以至於小孩的功課很差，在班上經常受到老師的斥責，連帶影響同學們也因此都看不起他，但有一次筆者與其交談，卻發現他其實至少也有一樣許多生活優裕的同學所沒有的優點，即他會在媽媽擺夜市時幫忙擦桌子、洗碗盤等）尊重、公正、公平地對待小朋友，想辦法去發掘小朋友的優點，讓他們得到最好的發展，應該是人權教育最基本的要義吧！為人師者理當自己先做最好的示範。

參、權利與責任

權利與責任應該是連結在一起的，許多人往往只想到了權利，卻忘掉了責任，沒有責任的權利絕對是偏頗的，「互惠的權利與責任」乃是「公正社會中每個人所應謹守的契約」，所以人權教育除了是「尊重、合作、公正、正義等觀念的教導」之外，更要「進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐」（參見九年一貫課程綱要，頁四八一）。

因此，在綱要所列分段能力指標中，除了有一大部分是在教學生瞭解人權的內容（能力指標分兩大部分，其中一部份即為人權的內容，有十四條能力指標）外，

卻也有五條特別是與責任有關的，五條內容如下：

- 1-1-2 瞭解並遵守團體的規則
- 1-2-3 說出權利與個人責任的關係，並在日常生活中實踐
- 1-3-1 表達個人的基本權利，並瞭解人權與社會責任的關係
- 1-3-2 理解規則之制定並尊重規則
- 1-4-5 討論世界公民的責任，並提出一個富有公平、正義的社會藍圖

肆、重視價值的澄清與實踐

人權不光只是談談而已，所以人權教育要確實成功，也應該不僅在讓學生求認知上的了解而已，更要進一步令其內化形成個人的價值觀念與態度，並且在日常生活上真正地去實踐它，所以九年一貫課程綱要中的人權教育課程目標，除了列出認知的目標之外，更列舉出情意及行為層面所要達成的目標：

一、認知層面：瞭解人權存在的事實、基本概念、價值等相關知識。

二、情意層面：發展自己對人權的價值信念，增強對人權之正面感受與評價。

三、行為層面：培養尊重人權的行為，及參與實踐人權的行動力。

而在能力指標方面，分成兩大部分的內容：（一）人權的價值與實踐（十八條能力指標）；（二）人權的內容（十四條

能力指標），人權的價值與實踐被擺在人權的內容前面，應該是一種特意的安排，表示對情意與行為層面的格外重視。

由於重視人權的價值與實踐，在教學方法與過程上，應該強調「經驗式」、「互動式」與「參與式」的教學，採取角色扮演、遊戲、問答、討論、練習、價值澄清、合作學習...等多元活潑的方式，而不是單向的灌輸、文字的記憶背誦，才能真正協助學生「澄清價值與觀念，尊重人性尊嚴的價值體系，並於生活中實踐維護與保障人權。」（綱要，頁四八一）

當然，在評量方面也要注重態度與行為方面的觀察與考查，看看學生是否真心誠意並且能實際做到，而不是嘴巴上說說或在考卷上答得出來而已。評量者本身，也就是老師自己更應時時警惕、自我檢討，身教重於言教。有時也可以讓學生彼此相互評量，互相勉勵與警惕。

伍、結語

九年一貫課程綱要特別將人權教育列入為重大議題之一，並且要融入於各領域教學之中，顯示對人權的重視，也象徵著我們國家社會的進步，當然也表示我們過去在這方面的不足與有待加強（過去有所

謂「嚴師出高徒」的古訓，因此往往有老師為求學業上的好成績，對學生在功課上有表現不好者，動輒厲聲斥責，或甚至於以暴力體罰者，其實，不要說過去，一直到最近，筆者還親自見識到有某兒童英語教學補習班的老師以厲聲斥責及動輒罰站罰寫罰錄的方式來對小學生進行教學，且該補習班尚且以此教學方式沾沾自喜者，像這樣，在教學上也許一時可以達到某種成效，卻不免對學生人格造成長久的損傷）。

人權教育要成功不僅是要融入於國民義務教育階段各領域的教學中，更要融入於其他階段的教學，而且不只是教學，甚至於在學校生活的每一個師生互動的時刻都要注意，更進一步談，不止學校生活環境，家庭生活環境甚至於社會、國家整體大環境都要配合，也就是說人權教育環境的營造是很重要的，需要全體國人的努力。不過在這當中，從社會化的觀點來看，國民教育階段尤其是個人成長及人格形成非常重要的階段，而人權教育又特別是與人格態度的形成密切相關，所以為了國民及國家未來有健全的發展，（有健全的國民才有健全發展的國家），教師絕對不能把人權教育當作只是增加一種學科知識的灌輸而已。

參考書目

- ・中國人權協會編譯（民 89）。《教育兒童認識人權——人權教學手冊》。台北：中國人權協會。



專
論

- 教育部（民 90）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。教育部。
- 教育部臺灣省國民學校教師研習會（民 88）。國民教育階段九年一貫課程座談會實錄專輯。教育部臺灣省國民學校教師研習會。
- 黃默（2001）。人權保障與人權教育。載於社團法人台灣人權促進會編「第一屆人權教育種子教師暨專業人權工作者培訓計畫」（頁 4-9）。台灣人權促進會。

附錄一

人權教育核心內容及與七大領域課程融合情形

目前規劃中人權教育的核心內容包括了兩大部份：

一、人權的價值與實踐

人權的特徵：藉由日常生活事例的分析，討論與理解人權存在的事實，可融入七大領域之課程規劃中。

人權的基本價值：透過經驗、互動及參與式的學習活動，營造人權教育的環境，陶冶人權文化，建立正確的人權價值，可融入七大領域之課程規劃中。

人權的實踐：藉由日常生活事例的討論、分析，培養評估社會正義及尊重個人尊嚴的能力，進而增進個人對權利與責任之理解與實踐，建議可融入社會、綜合活動等領域之課程規劃中。

二、人權的內容

人權的發展：藉由人權歷史的介紹，理解人權的概念是經人類爭取奮鬥而不斷發展的，可融入社會、語言等領域之課程規劃中。

人權的種類：藉由對自我權利的覺察，瞭解各種人權與人類生活的關係，可融入社會、藝術與人文、健康教育等領域之課程規劃中。

資料來源：蕃薯藤新網頁

附錄二 人權教育相關網站

一、人權教育基金會

網址：<http://touched.nia.edu.tw/HREF/href.html>

1994 年 1 月 8 日成立，柏楊任董事長，主要目標是推展人權教育。

會務：已出版「名家談人權教育」、「人權教育工作手冊」等書，並在綠島興建「人權紀念碑」。曾舉辦「人權版結婚證書」、「青少年人權教育推廣」、「人權教育教案設計徵選」...等活動。網站內設有：

人權教育論壇—是 Web BBS,歡迎大家一起來參與討論與交換有關人權教育的想法〈正在建構中〉。

人權教育資訊—在「人權教育資訊」中，陸續收集了國內、亞洲、國外相關網站，並且提供線上線索查詢。

二、世界人權宣言

網址：<http://wildmic.npust.edu.tw/sasala/human%20rights.htm>

聯合國大會 1948 年 12 月 10 日第 217a(iii)號決議通過並宣佈（有中文全文）。

三、HRI(Human Rights Internet-Linking the Digital Divide)

網址：<http://www.hri.ca/welcome.cfm>

此為關於人權的英文專屬網站，內容包羅萬象。

HRI 建立於 1976 年，是全世界人權團體交換資訊的龍頭，最早發起於美國，但其總部設於加拿大窩太華，從窩太華 HRI 與全世界超過五千個為促進人權而努力的個人與組織以電話、傳真、信件及網路溝通。

HRI 致力於人權活動者及組織的充實，以及就有關人權問題及公民社會之角色方面，對政府機構、國際政府機構以及公私領域之官員及活動者提供教育。

此網站包含有論壇、年刊、資料庫、文件中心、訓練教育計劃等。

〈以上資料來源為蕃薯藤〉

四、人與人權 1996 春季號—兒童人權的起源與發展〈韓若梅〉

網址：<http://www.igc.apc.org/hric/crf/big5/96spring/04.html>

除了介紹最早提出兒童人權觀念者外，內文含有聯合國兒童權利宣言、國際兒童權利公約。

五、兒童權利公約序言

網址：<http://tymp.taiwanschoolnet.org/child-right.htm>

介紹兒童權利公約非常詳盡且方式多元，甚至於有卡通影片，老少咸宜。

〈資料來源：奇摩網站〉

教師對健康與體育領域之省思入門

林錦英／教育部臺灣省國民學校教師研習會研究員

前言

教育部於八十七年九月正式公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，並於八十九年九月及九十年一月公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，強調學校本位課程發展及教師專業自主為此次九年一貫創新教學課程改革的重點。所以，九年一貫課程賦予學校和教師許多自主空間，以發展學校特色，尤其期許位於教學現場第一線的教師要扮演遠比以往更積極、更重要的角色。本文就以健康與體育學習領域教師應如何看待此次的教育改革作入門的省思。

壹、請先放下忐忑不安的心， 試著以平常心去深入瞭解 九年一貫的內涵與對教師 的期許，再重建自信心， 勇敢的踏出去。

目前九年一貫列車既已啟動，這是國家的既定政策，將主導權由中央還給地方，還給學校，尊重每一所學校都可以依

各自的不同發展特色。並且將課程標準改成課程綱要，賦與教師教學的極大彈性空間，教師可視學生學習的不同需要，不再是按照出版商的編輯，逐課教授；而是在每學期前一個月報備，依學生學習的需要，選擇適當的教材或自編教材授課，對教師專業自主，展現出空前的尊重。今年已在國小一年級開始實施，預計國中、小授課在四年內完成。

在客觀評估教師自我能力是否能勝任這一波改革方面，筆者深深的相信令人敬仰的師範、師專、師院、師大及立志當老師的教育學程的教師們：有什麼事能被難倒的呢？試舉實例說明如下：

1.臺北縣思賢國小二年級一群（十五位）可愛的老師，在去年三月因是試辦學校勉強投入發展課程的行列，目前成果豐碩，充滿自信，前（89）年十月在教育部舉辦的健康與體育學習領域辦理種子教師培訓實作時侃侃而談，充滿自信，發揮教師們原有的潛力，可以從其自信中看到預期的成功。

2.八十九年十月教育部三峽研習會辦理本學習領域第一梯次種子教師研習兩週，

其間大單元教學活動設計時，參與者共約六十位，其中一半為教師，一半為行政人員的校長或主任，比例上後者稍多些，年齡老、中、青都有，年紀由廿幾至六十幾不等，分為七組，個個努力學習，充分發揮潛能，激發爆發力，令人感動不已，因為成果發表時，的確是個個神采奕奕，與數天前剛開始學習編寫教案時的缺乏自信，完全不同。

3.筆者受邀到部分縣市教育局所辦理的國中、小教師研習時，極大多數教師亦都認為可以與同伴共同研討完成教案設計。

由以上例子可以得知，只要本領域的

教師願意放下不安的心，恢復自信，試著與班群及本領域內的另外科目專業同儕共同腦力激盪，勇敢的踏出去，成果是會令自己及他人滿意的。

貳、比較新舊課程的不同並快速瞭解本領域的內容、特色及相關文獻

為了清楚掌握學習領域的內涵並突顯九年一貫課程的特色，以下就八十二年公布之國民小學課程標準及八十三年公布之國民中學課程標準（以下併稱為現行課程）與九年一貫課程的學習領域作簡要分析與比較：

版本	現 行 課 程		九年一貫課程
名稱	科目 國小：道德與健康 國中：健康教育	科目 國小：體育 國中：體育	學習領域 一至九年級：健康與體育
課程 時間	1.國小一～六年級情形： 一～三年級與道德科合科，每週二節課，每節40分鐘。 四～六年級分科教學，健康科每週一節。 2.國中一年級每週一節，每節45分鐘。	1.國小一～二年級每週二節，三～六年級每週三節，每節40分鐘。 2.國中一～三年級每週二節，每節45分鐘。	1.本學習節數佔全部領域學習節數之10-15 % 2.學習總節數分為領域學習節數(80 %)和彈性學習節數(20 %)兩種 3.各年級每週學習總節數：(領域學習節數 彈性學習節數) 一、二：22~24 節(20 2-4) 三、四：28~31 節(25 3-6) 五、六：30~33 節(27 3-6) 七、八：32~34 節(28 4-6)九年級：35~37 節(30 5-7) 4.每節上課以國小四十分鐘國中四十五分鐘為原則。 5.各校可以依據規定比例，彈性安排教學節數。



版本	現 行 課 程		九年一貫課程
主要內涵： 教材綱要與學習領域	1.一至三年級係以人自己、人與人，人與事物的層次與道德合科教學，四至六年級分科教學。 2.一至六年級教材綱要分爲十個類別：生長與發育，個人衛生、心理衛生、食物與營養、家庭生活與性教育、安全與急救、疾病的預防、藥物使用與濫用、消費者健康、環境衛生與保育。 3.國中一年級教材綱要類別：分爲健康的身體，健康的心理、事故傷害與疾病的預防、環境與健康。	1.低年級教材綱要類別：有徒手遊戲、器械遊戲、球類遊戲、舞蹈遊戲。 2.中年級教材綱要類別爲：體操、田徑、球類、舞蹈、其他(民俗、自衛運動、水上運動、滑輪運動)。 3.高年級教材綱要類別爲：體操、田徑、球類、舞蹈、國術、其他。 4.國中一至三年級教材綱要類別爲：體操、田徑、球類、舞蹈類、國術、知識和其他等。在各類教材中，可彈性選取項目施教，採功能取向，以利發展學生各種運動能力和經驗。	1.學習領域配合學生生長發育及現有學制，分爲三個學習階段。 2.第一階段爲小學一至三年級 第二階段爲小學四至六年級 第三階段爲國中一至三年級 3.教材編選以達到各分階段能力指標爲原則，可配合七項主題軸內容如下： 1.生長、發展 2.人與食物 3.運動技能 4.運動參與 5.安全生活 6.健康心理 7.群體健康
主要目標	1.一至三年級合科目標爲遵守家庭及學校規則，營造快樂的家庭及學校生活；注重安全、養成衛生習慣，促進身心健康；認識自己尊重自己，並認識他人、尊重他人；親近自然，愛護環境，培養欣賞自然的能力。 2.四至六年級目標爲認識人體的生長，重視個人衛生與安全並預防疾病；學習尊重他人，重視心理衛生，建立和諧的兩性關係；了解食物與營養，明白藥物的使用與濫用，並能明智選擇有關健康的消費；知道環境衛生與保育，避免製造汙染，促進家庭、學校與社區的健康。 3.國中一年級健康教育的目標涵蓋健康行爲的五項要素-健康觀念、知識、態度、習慣及技能，期望達到「教育與生活合一」。	1.國小低年級的目標是能具有操作身體的能力；主動參與各種遊戲，享受運動樂趣；能表現遵守規律和友愛的態度；能注意遊戲活動的安全。 2.中年級目標爲能具有控制身體的能力；積極參與各種運動、養成運動習慣；能表現守法和合作的態度；能遵守運動的安全。 3.高年級目標爲具有運用身體的能力；能愛好運動，建立終身運動生活的基礎；能表現負責的精神和服務的態度；能表現健康的運動行爲。 4.國中一至三年級目標爲瞭解運動基本知識與方法，建立正確運動觀念；主動參與運動、增進運動技能、提升生活適應能力；藉運動建立良好人際關係，養成合群互助行爲；體驗運動樂趣、欣賞運動美感、奠定終生運動基礎。	一至九年級領域目標為： 1.養成尊重生命的觀念，豐富健康與體育生活。 2.充實促進健康的知識、態度與技能。 3.發展運動概念與運動技能，提昇體適能。 4.培養增進人際關係與互動的能力。 5.培養營造健康社區與環境的責任感和能力。 6.培養擬定健康與體育策略與實踐的能力。 7.培養運用健康與體育的資訊、產品和服務的能力。

參、瞭解尊重領域內團隊的重要，盡量明白自我和其他專業教師的想法，逐漸知道如何可以進行融入、統整或協同教學。

1. 認識自己在教學上的優、缺點，尤其是認知自我在本學習領域中專業知識不足之處，放下身段，不恥下問及攝取專業知識，例如利用報章、雜誌、媒體、網際網路蒐集資料、組織讀書會研讀專書、參加研討會與同儕班群一同成長等，迎頭趕上。

2. 與本領域其他教師搭配作深入的相互瞭解、相互溝通、取長補短、尊重彼此的專長、有效的進行教學。例如健康教師與體育教師能互相學習，彼此同儕間建立良好的關係，互相切磋、經常對話、討論、研究，共同建立協同關係，慢慢的在自己專長的領域中融入新學習的內容。

3. 積極參與學校的學習領域研發工作或課程發展委員會等。

4. 明白天下沒有白吃的午餐，共同建立多贏管道，願意組織教師成長團體，親師成長團體，互相扶持向前行。

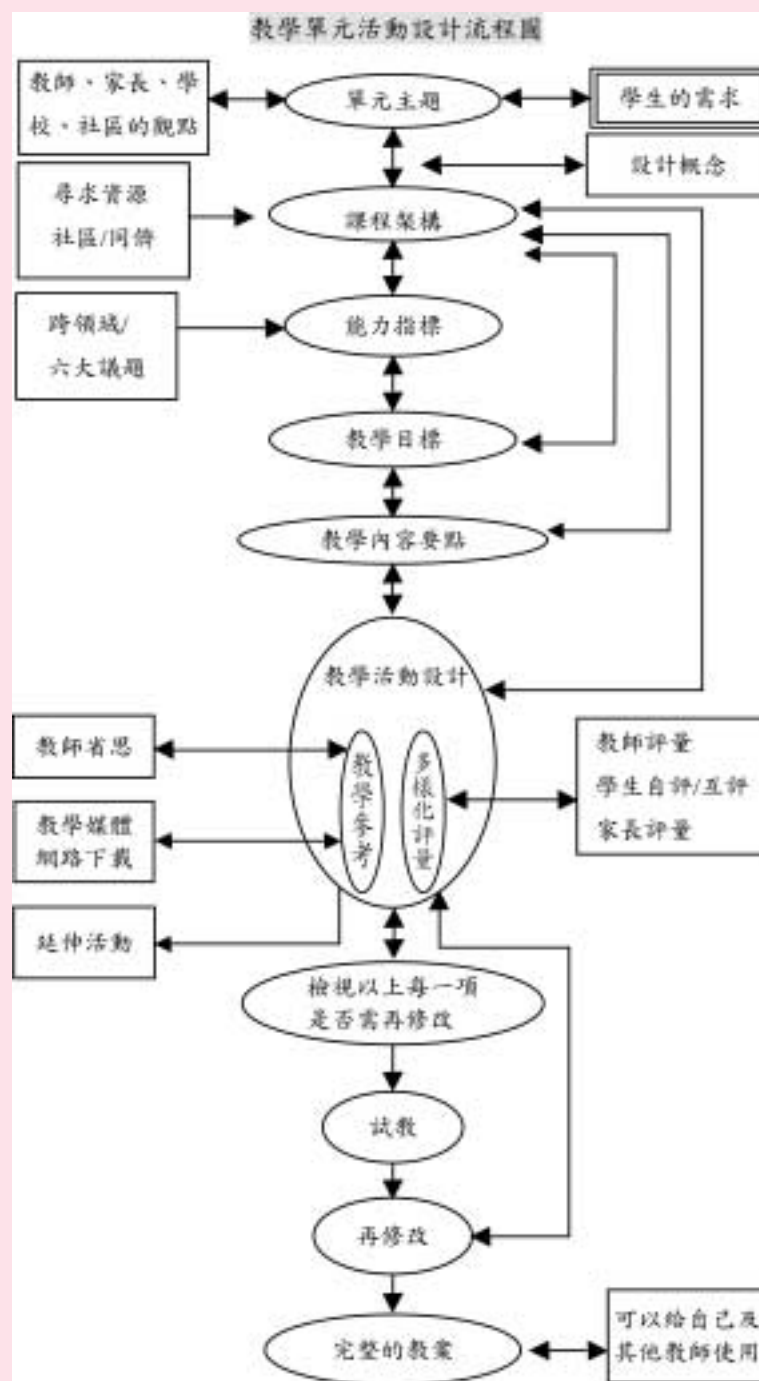
肆、學習教學活動設計實作方法及實際能在教學上應用出來，並以此能力培養如何選擇教科用書。

此次教改重視學校本位及將主權歸還給教師，為突顯學校的特色，各學校所彰顯的特殊課程，必須由各該校教師自行研發。因此教師必須恢復教學活動設計的本能。並因據有此能力，能選擇適合的教科用書。

教學活動設計實作的方法：傳統大單元活動設計係依據設計理念，決定之主題，畫出課程架構圖之後，再就所思想建構之課程架構圖內容，分別書寫基本能力指標中的分段能力指標，（含跨領域及六大議題；健康與體育學習領域還可以選擇適用分段能力指標的補充說明），並對應的教學目標；或書寫教學目標後，再對應找合適的分段能力指標。再決定節次及教學內容要點，並依教學內容要點安排各節次的教學活動設計流程。最後思考在教學活動設計流程中有什麼活動可以使用教學替代活動、或需要提醒教師的注意事項、並且要用什麼評量方法瞭解學生已經知道了。這樣大致書面資料就算完成。再經試教、修改，即告完成。如下圖：



專
論



當教師重新具備教學活動設計能力後，由於主題與能力指標、教學目標、教學內容要點、教學活動設計流程、評量、教師參考資料等都非常清楚，因此對於教科用書選擇的專業能力就是在這實作中培養起來的。例如可以依下列的內容比較各版本的教學指引與教科書，選出適合的單元來進行教學。

教學指引：

- 1.能力指標與教學活動、評鑑是否扣緊。
2. 是否以學生學習為主體。活動是否根據學生的需要、興趣和能力。
3. 對教學者提供的訊息能否提升教師的專業水準。
- 4.教學活動是否多樣化（有替代活動）。

教科書：

1. 圖片是否清楚傳遞主題及內涵。
- 2.呈現方式是否多元化，並兼顧性別、族群、不要流於刻板印象。
3. 呈現啟發性的問題及圖案供學生思考。
- 4.不能違背理念

因為自己能設計課程，所以會選擇適合自己的教科用書。

伍、結語

由以上省思，健康與體育領域入門的要件是教師重建自信心。加速瞭解本領域內容、特色。儘速與領域內其他專業教師建立專業對話，共同建立協同關係，與同儕成長團體互相扶持向前行。儘快恢復教學活動設計的本能、並能選擇適合的教科用書。信心滿滿勇敢的踏出去。

另外尚需記錄教學時的點滴，對自己的教學，時時有所反省以及必須觀察學生的學習反應，是否能快樂學習，而留心去改善評量的方法。由於篇幅所限，將另以專文陳述。



專
論

心理意象和創新體育教學

黃金柱／教育部臺灣省國民學校教師研習會研究員

前言

意象的目的旨在促使個體善採所有可能的感覺，俾在心理上創造或再創造一種經驗。這種意象對下列心理技能之練習，具有明顯的效能：自我談話的修正、專注力的練習、信心的塑造和壓力的管理等。此外，意象對身體技能和策略之培養和維持，尤具效益。學習經驗的創新，乃是學習者的潛能發揮和應有的責任。九年一貫課程既強調培養學生帶得走的能力，即須側重在教師的啟發、引導下，創造更豐富的學習經驗，裨益學習內涵與品質。為提供學生學習新思維，心理意象若能廣為健康與體育教學和學習者採用，當更能與創新教學相輝映。本文首就心理意象性質和心理意象類別作論述，接著，描述孩童意象技巧之培養，最後則為不同心理意象類別在體育教學之應用。

壹、心理意象性質

心理意象(mental imagery)指的是，使用意象(images)（註一）和不同類別的感覺，在心理上創造或再創造一種經驗的過

程(Kenitzer & Briddell, 1991, p.5)。就體育運動環境言，不同年齡與能力程度不同的選手，往往基於一些目的而使用這種概念。有研究曾指出，意象可影響一個人下列方面的能力：1.學習與技巧表現或策略，2.修正重要的認知（如，自我效力、自信心、努力、動機），和 3.調整激發與焦慮(Martin, Moritz, & Hall, 1999; Munroe, Giacobbi, Hall, & Weinberg, 2000)。誠然，不只競技運動比賽或練習時，可應用心理意象以改進比賽表現，休閒與教育（如，學校體育教學）環境，若亦能採行，將有助於參加者技巧或動作的學習。

貳、心理意象類別

心理意象的類別，因樣式(modality)、觀點(perspective)或類型(type)而有所不同。第一，以樣式而言，心理意象有助喚起所有感覺的應用。這其中，視覺意象(visual imagery)乃是最為普遍的類別。不過，肌肉運動知覺意象(kinesthetic imagery)對運動技能的獲得和成功表現，亦極為重要。總之，惟有在瞭解學生學習活動的性質之後，才能確定何種感覺最為需要。

第二，心理意像也可從內、外在的觀點加以探討。外在的意像(external image)包含身體外的觀點，此好像觀看影片中的自己一樣；內在的意像(internal image)可視為好似透過一個人的眼睛觀看。第三，此類型區分，意像則有直接的和間接的二種。直接的意像(direct imagery)與心理練習意像相似，亦即，在心理練習期間，會有一種意像產生，用以表示某一技巧成功完成的正確重複。例如，有位選手閉上眼睛複演某一種技巧，好似她正在表現這種技巧。非直接的(indirect)或變化的(metaphorical)意像，則包含和運動技能有特定關係的物體或理念(Gassner, 1999)。非直接意像的目的在於經由意像與可比較的事物之連結，以提升動作的品質。

參、孩童意像技巧之培養

教師或教練可採用不同類別的方法介紹意像。例如，體育教師可要求學生採用所有的感覺（如，視、聽、嗅覺等），以檢查運動器材設備，並要求學生觀察每一項目設備的所有細節（如，顏色、重量、組織結構或原料成份）。接著，叫學生閉上雙眼且在心理上重造手握某一設備項目的經驗，例如，「您能在閉上眼睛的情況下，看到球嗎？」

一旦學生瞭解到意像包含使用其感覺，以從心理上產生一種經驗，教師應協

助他們知悉如何配合各種目的，去使用這種技巧。例如，告訴學生有不少奧運和職業運動選手曾使用過心理意像，乃是引起學生注意的好方法。舉個例子言，有位年輕高爾夫選手也許會好奇問，為何高爾夫名人 Tiger Woods 在每一次揮桿前，均會想像到會擊中目標？

意像的價值之一在於其能提供機會，讓選手在實際的身體技巧表現前，可在心理上練習身體的技巧。例如，教師可叫學生閉上眼睛，接著，引導其歷經某一運動動作的複演。此時，教師須詳細描述學生在表現技巧時，會看到和感受到什麼。再者，把正面的結果附加在想像上（例如，想像球直接到達目標），也是有助益的。

一個人在心理意像期間，須遵守下列基本指引：

第一，研究指出，在意像之前若先有放鬆，其效果遠比單純的意像為佳 (Weinberg, Seabourne, & Jackson, 1981)。基於此，在進行意像期程時，須搭配一些深呼吸或其它的放鬆程序。

第二，對初次學習心理意像者言，最好是在沒有分心的環境下練習採用意像。

第三，意像期程本身應是有規律的和有組織的。誠如 Anderson (1997)所言，意像不似白日夢，須由人有意識地加以控制。意像的期程不須太長，3-5 分鐘最為適宜。



專
論

第四，意像須與實地的身體練習彼此互補，而非是以意像替代身體練習。此誠如體育教師以漸進的方法教身體技巧一樣，在學生嘗試複演更複雜的意像（如，想像踢足球）前，先從簡單、靜態的意像開始（如，想像足球）更為有益。這種漸進期程，也有助於培養學生採用意像能力的信心。

第五，教師亦須教學生使用多重感覺，使意像更為逼真。誠然，好的意像者會使用其所有的感覺，使其意像儘可能逼真和詳細。

第六，學習者須學習如何去操弄其意像。而為增加意像的逼真和可控制性，可進行許多不同的實作練習。例如，教師可教學生想像紅色蘋果和與蘋果有關連的細節（如，形狀、大小、口感、聞味、織料等）；此外，教師也可教學生把蘋果顏色由紅變綠。

第七，練習和比賽時，均可採用意像。從目標設定觀點言，選手在比賽時遠比練習時更可能去採用認知技術。不過，練習畢竟是意像練習的場合，對選手言，練習情境比比賽情境更須具備心理的技能。

第八，可採用意像日誌。採用意像日誌(logs)有助個體追蹤進展情形，記住暗示或繼續訓練計畫。

第九，可採用視聽錄影帶，以提升意

像技能。不管是採用錄影帶或錄音帶，對學生均有助益，且可增加技能練習的新奇感。

第十，採用暗示助長意像品質。就像暗示有助專注力一樣，文字、片語、句子或物體等，對意像亦均有益（註二）。

肆、不同心理意像類別在體育教學之應用

心理意像性質、類別和採用須遵循的指引，已如前述，其對學生或選手技巧學習的重要性不言而喻。從體育教育觀點言，尤其重要的是，教師須更加瞭解學生的想像力、培養其開創意像的能力；果如此，對學生學習將更具長遠的效益。意像不只可與其它認知技巧和學習策略（如，正面的自我談話、目標設定）互補，亦可擴大學生的創造力，增益其生活享樂。

為有助體育教師或教練協助學生學習運動技能，特在此部份提供九種心理意像概念。每一種意像首先簡述其概念和使用的目的或其功能、效益；接著，論述實例說明；有些類別意像之道理雖有重疊之處，但卻無礙其提供學生正面學習經驗的本質。

（一）思想改變的意像

1.概念簡述

教師也可採用意像，將學生負面的思想或心像（如，不正確的動作執行和不成

功的結果)改變成為正面的(如,正確的執行和成功的結果)。此外,教師也可教導學生以意像把差的表現,轉換成為較佳的表現。例如,學生可在實際的不成功表現之後,在心理上立即複演成功的表現,接著,作第二次的嘗試。

2.實例說明

小王今年 12 歲大,在練習高爾夫球時,常經驗到負面的意像與思想。例如,就在擊球前,他往往會看到球掉落到沙丘上或水池中,而非果嶺區附近。這種擊球當然是不好的結果;在與其高爾夫教練談過話之後,小王學到了可採用意像將負面的意像改變為正面的。目前,不管他何時打球,他改變了原有的意像,認為球會打到目標區附近,好像他持有電視的遠距離遙控開關,可變換電視頻道。同樣地,他以正向的思想(如,我將)替代負面的或分心的思想(如,我不能),此好似他將負面的收音機頻道轉換為正面的頻道。

(二)放鬆的意像

1.概念簡述

教師也可採用意像協助學生放鬆。就此一情況言,意像的使用往往搭配深呼吸、緊繃肌肉的放鬆,以及其它的壓力管理技術,讓心靈平靜、身體放鬆。教師指導學生採用放鬆意像,有助學生不去注意莫須有的煩惱、擔憂,以及比賽或生活壓力對生理的負面影響。

2.實例說明

陳老師在體育館上體育課時常採用放鬆意像。她告訴學生,肌肉太緊張或精神分散,會造成學習的壓力,導致課上學習更難。她接著以蘋果為例作說明,她指出,緊張的肌肉會僵硬得像一粒蘋果,一旦放鬆時會像蘋果汁。她同時教學生如何想像肌肉變得放鬆,就像冷冰漸融化成溫水似的。有時,她也會叫學生閉上眼睛,花幾分鐘的時間想像一平靜的景像。平躺在沙灘上,乃是學生最為喜歡的想像。此時,她會問學生:“你能感受到臉上是否有溫暖的陽光?”,“你是否嗅到鹽水的味道?”或“你能聽到海鳥的叫聲嗎?”陳老師也告訴學生,當他們打開眼睛時,有心曠神怡之感,準備繼續上課。

(三)治療的意像

1.概念簡述

意像也有助於學生對自己有好的感受,尤其是有運動傷害或生病時。有研究者指出,意像的採用,有助於治療過程的實施(Green, 1992)。在治療過程期間採用意像的目的在於,協助患者能更積極、主動從事復原工作,且對事情保有正向的看法。此外,一旦學生無法進行身體練習時,意像的採用恰可提供其從事心理練習的機會。

2.實例說明

王老師是位國中舞蹈教師,她常在學



生生病或受傷時採用意象。例如，當班上李同學溜冰跌倒斷了腿，致無法參加體育課時，她會要求她在別的同學在做練習時，自己想像亦在表現動作。如此，學生就可在心理上複演技巧，而非很被動地在觀看別人做動作。李同學在當天晚上睡覺前，老師要她花幾分鐘時間，想像顯微鏡工人在修復她的腿。李同學喜歡這種意象，且亦瞭解這種方法雖非是妙方，但卻可加速其復原。

（四）動機意象

1. 概念簡述

會受意象影響的動機有二大類：一為內在的(intrinsic)，另一為外在的(extrinsic)。內在動機指的是，一個人為了經驗到活動原有的快樂與滿足感而去參加一項活動(Vallerand & Fortier, 1998)。外在動機則指為達成個別和不同的目的而去參加一項活動，例如：為得到酬賞並避免受到懲罰，即屬外在動機的一種。擔任體育教師和教練者均瞭解，有些學生是為了學習新的技巧，以及實現其喜愛比賽與遊戲的美夢而從事運動與身體的活動。但，有些學生參與身體活動的理由可能是活動本身外的，像讓家長高興或贏得名望、知名度。總之，活動參與本身也許是一種目的，也可能是達成目的的一種手段。

體育教師採用意象旨在增加內、外在動機；此外，意象也有助那些原主要為外

在動機取向的學生，培養其內在的動機；同理，亦可協助那些原本主要為內在動機取向的學生，培養其外在的動機。運動領域之研究發現，外在的酬賞常凌駕乎內在的動機(Vallerand, Deci, & Ryan, 1987)；個體愈是以外在動機為導向，欲從內在引起其動機愈為不可能(deCharms, 1968)。

為提高內在動機，學生可想像自己正在改進某一技巧，並想像一當自己有最佳表現時，會有驕傲感。能夠就實際的表現和自己想像的表現相互比較的學生，會擁有更實際的自我標準，且一旦未能立即精熟一項動作時，較不會放棄再嘗試的機會(Martin & Hall, 1995)。而為提高外在動機，教師可教導學生想像，在成功的表現之後他們將可得到如下的酬賞：獎杯、獎金和知名度的提高。

2. 實例說明

黃先生是國小三年級教師，正開始籃球的單元教學。他的教案側重基本技巧的學習，須打好學生籃球動作的基礎，故，他一開始叫學生運球和彼此作傳球。小森為黃老師班上學生，曾在最近觀賞過美國NBA比賽，目前自己滿懷抱負希望將來成為一位籃球明星。滿腦子充滿籃球場上勝利、成功和幸運的想像（本例屬外在動機的意象）。黃老師亦相信，小森除對外在動機酬賞有嚮往外，也為了休閒與愉快的目的，會學習如何去欣賞籃球賽。為善用

小森想在籃球場上有優異表現的野心，黃老師與小森坐下來閒談，並協助他列出比賽時想改進的目標。教師除指導小森作技巧的練習外，亦教他想像自己正在改進其技巧，並一個接一個達成目標（此情況屬內在引起動機的意像），一旦小森能在心理上精熟一項技巧，接著，可去想像獎杯、獎金和別人讚美等外在酬賞。就此一情形言，小森經驗到的酬賞，會受到其特定的表現水準和教師有關其能力表現回饋施予之影響。就本實例言，除意像外再加上目標設定，有助小森培養並維持其打籃球的內在動機。

（五）激發意像

1.概念簡述

激發(arousal)可用以描述一個人的心理與身體狀態，激發的程度可從極低激發（如，睡覺）到極高激發（如，恐懼、驚慌）。每一個體和每一情境均有其最適宜的激發水準(Taylor, 1996)。如激發程度太低或太高，表現會受到負面的影響。而這種影響的程度，視動作的必要條件而定，意像在激發上的使用，旨在讓表現者興奮或冷靜。

2.實例說明

李老師目前正在教足球單元的課。在上課之時，或他覺得學生需要增加激發程度時，他會叫學生想像有一表示激發程度的內部溫度計。學生可想像溫度計上的紅

線迅即上升到頂端。這種意像可增加學生的能量水準。為在課程結束時降低這種程度（亦即，學生更注意於教師的教學與回饋），學生須留點時間想像溫度計紅線正在下降。

（六）自信心意像

1.概念簡述

自我信心乃是一個人成功表現最為重要的決定要素之一(Feltz, 1994)，亦是不同年齡、能力水準不一選手須加以改進的最普遍領域之一。意像的採用旨在協助一個人得到、維持和提升自信心。想像以前成功的表現，為提高信心可採行的策略之一(Bandura, 1997)。曾有研究指出，意像和自信心間的關係，乃是一種“你所看得到的，就是你可得到的”(What you see is what you get)現象(Hall, Martin, & Vadocz, 1996)。亦即，與信心有關連的意像（如，給予100%且在心理上極難），和高的自信心之關連性，遠大於與特定技巧意像之關連(Short et al., 2000)。

2.實例說明

小張是位花式溜冰選手，即將參加一項重要的學校比賽。雖然，她在練習時能成功完成一系列動作，不過，在比賽時常遇到波折。姑且不論其能力情形，她的自信心蠻低的。小張的教練試圖說服她，從練習情境轉為比賽情境時，不要去改變成功表現的能力；其對成功表現的能力之信



念已然改變。為維持其比賽時的信心，小張採行心理意像(mental imagery)，想像感受到有信心和自信，且在觀眾和競爭對手面前，看到自己似有自信心。

(七) 專注意像

1. 概念簡述

對一個人言，保持其在一項活動或比賽期間的注意力是件難事。為成功表現，一個人須能夠摒除內、外在的分心（如，有閃光的照相機、家長在場、觀眾的擾攘、想起以前的錯誤和關心傷害等），且將所有注意力集中在與表現最有關係的要素上。在此一情況下，為獲得專注力，可採用意像。

2. 實例說明

周先生是位國小曲棍球隊教練，在學生練習和比賽期間曾使用過意像協助其球隊集中注意力。在更衣室時，周教練提醒選手，當他們在穿溜冰鞋時，須集中精神思考比賽期間所須用到的技巧（如：溜冰、傳球和射門）。為吸引每位選手能將注意力集中到溜冰鞋上，周教練用一種暗示，俾在練習或比賽期間援引適當的意像。若有那位選手變得分心，周教練會說“溜冰鞋”這個字，促使選手想到其溜冰鞋，並專注於特定的目的上。故，“溜冰鞋”乃是一個表示選手須集中注意力的一個暗示字。

(八) 學習意像

1. 概念簡述

教練或體育教師在教學生新的運動技能與策略時，須善用心理意像。心理意像具認知的功能，一般稱之為心理複演(mental rehearsal)或心理練習(mental practice)。此一概念為運動心理學領域中最常見者之一(Martin et al., 1999)。經由重複看到與感受到自己能以正確的方法表現技巧，可增加學生成功表現的可能性。學生除須集中注意於正確的技術外，教師也應鼓勵其透過意像改正錯誤(Munroe et al., 2000)。

2. 實例說明

高先生是位國小教師，目前正在教學生作前滾翻動作。為求學生能更有效率表現這種運動技能，學生的下巴須朝向胸處，好似他們握住一個壘球。高老師採用這種意像以描述前滾翻動作應有的感受與外形。只有在學生能看到自己將雙腿彎曲緊貼胸前而雙手緊抱小腿的姿勢，並感受到自己將一個壘球緊握在胸與下巴間時，才會叫學生作前滾動作。

(九) 表現意像

1. 概念簡述

教師亦可鼓勵學生在表現情境裡使用意像。不管學生是在作賽跑或以器具（如，球拍）作運動也好，教師可協助學生採用具動機功能的意像提升其表現。例如，教師可教學生想像如何去處理比賽的

興奮性（與激發增加有關連的忐忑不安），且仍能保持冷靜、專注、有信心和作有效控制。此外，學生也能想像他們會成功並達成其目標（不管是獲勝或精熟）（Steinberg & Maurer, 1999; Valentini, Rudisill, & Goodway, 1999）。總之，把活動要素的一部份或全部融到表現前的練習，有助學生實際活動的優越表現。

2. 實例說明

美欣今年 13 歲，一有機會參加跳高比

賽就會覺得很高興。在教練的協助下，她採用直接的和間接的（變化的）意像，編擬一種跳高前的流程，俾有最佳的表現。而在每一試跳前，她都會努力嘗試，讓自己看到和感受到在做下列的跳高系列動作：有力且正確的助跑、以正確的技術跳向空中、成功過竿和著地落在墊子上。接著，她僅嘗試重複自己想像已作過的動作。此外，她喜歡在不同的試跳中想像能有袋鼠般作有力的起跳動作，俾有備於儘可能跳得最高。

附註

註一：意像(image)指的是記憶中以往感覺經驗的重現。如，想到蘋果就記起蘋果的樣子。如心像、身體意像等均是。（參見張春興，民 78，張氏心理學辭典，頁三二〇）。

註二：Gould, D., & Damavjian, N. (1996). Imagery training for peak performance. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and Exercise psychology* (pp.25-50). Washington, DC: American psychological Association.

參考書目

- Anderson, A. (1997). Learning strategies in physical education: Self-talk, imagery, and goal-setting. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(1), 35-35.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York : Academic Press.
- Gassner, G. J. (1999). Using metaphors for high-performance teaching and coaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(7), 33-35.
- Green, L. B. (1992). The use of imagery in the rehabilitation of injured athletes. *The Sport Psychologist*, 6, 416-428.
- Kenitzer, R. F., & Briddell, W. B. (1991). Using mental imagery to enhance athletic performance.



專
論

Strategies, 5(2), 5-8.

- Martin, K. A., & Hall, C. R. (1995). Using mental imagery to enhance intrinsic motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 54-69.
- Martin, K. A., Moritz, S. E., & Hall, C. R. (1999). A model of mental imagery for sport psychology. *The Sport Psychologist*, 13, 245-268.
- Moritz, S. E., Hall, C. R., Martin, K. A., & Vadocz, E. (1996). What are confident athletes imaging? An examination of image content. *The Sport Psychologist*, 10, 171-179.
- Munroe, K. J., Giacobbi, P. R., Hall, C., & Weinberg, R. (2000). The four Ws of imagery use: Where, when, why, and what. *The Sport Psychologist*, 14, 119-137.
- Short, S. E., Bruggeman, J. M., Engel, S. G., Marback, T. L., Wang, L. J., Willadsen, A., & Short, M. W. (2000). *The effect of imagery type and imagery direction on self-efficacy and performance on a golf-putting task*. Manuscript submitted for publication.
- Steinberg, G. M., & Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy : Theoretical implications and practical approaches for motor-skill acquisition. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(2), 61-65.
- Taylor, J. (1996). Intensity regulation for athletic performance. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 75-106). Washington, DC: American Psychological Association.
- Valentini, N. C., Rudisill, M. E., & Goodway, J. (1999). Incorporating a mastery climate into physical education: It's developmentally appropriate! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(7), 28-32, 61.
- Vallerand, R. J., Deci, E., & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. B. Pandolff (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (pp. 389-425). New York: Macmillan.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Weinberg, R. S., Seabourne, T. G., & Jackson, A. (1981). Effects of visuo-motor behavioral rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. *Journal of Sport Psychology*, 3, 228-238.

另類的藝術教學-

談藝術學習步道的規畫與應用

陳錫祿/教育部臺灣省國民學校教師研習會助理研究員

壹、前言

國民教育階段的藝術教育，長久以來就一直存在著某些為人忽略的缺失，其中較著者像是過度依賴教科書，以致教學容易流於形式與僵化，不論教師的教學或學生的學習都較缺乏主動性和目的性，教材受制於既定的內容與範疇，難以適應不同地域學生的興趣與需求。九十年代開始實施的九年一貫課程，特別強調學校本位課程發展的必要性，並且鼓勵教師自行編選適合自己學校學生使用的教材，配合各種良好的設備與措施，讓教學能夠更加生活化、活潑化，進而有效的達成教學目標。藝術教育主要是以激發創造潛能，培養美感素養，並能將平常所獲得的藝術知能，充分應用於生活之中。因此「學習步道」的教學理念，即是希望透過實際的環境的觀察、體驗和操作過程，由學生的生活出發，建立一種人、我、環境之間互動相容的學習機制。本文試就藝術學習為核心的步道規畫與利用，從基本觀念與做法的介

紹，來探討另類有效藝術學習的可能性。

貳、藝術學習步道的設置要點

一、採取遊戲方式

提到「寓教育於遊戲」的觀點，古今中外皆然；而「藝術創作源於遊戲行為」的說法，也頗能得到廣大的認同。的確，當兒童沈浸在遊戲活動時是可以暫時拋開一切世俗制約的，所謂的「忘寢廢食」是常有的事，一點也不足為奇。以遊戲方式入手，是誘導學生藝術學習值得採行的做法，也是設置藝術學習步道時應該加以考量的重點。

二、注意趣味原則

除了學習形式應力求變化，以生動的「遊戲」取代刻板的「做工」之外，在學習的內容方面，也應儘量避免流於枯燥無味的知識記憶，才能引發學生真正的學習興趣，並讓自發性的學習意願持續增強，



專
論

逐漸形成一種積極主動的學習架式。

三、配合季節變化

自然景物隨四時變化展現不同的趣味與美感，藝術學習步道的設置宜針對時序更迭所造成的殊異景象與特色，配合全校性的課程架構，設計相關的學習主題。

四、能與生活結合

藝術學習應建立在生活的基礎之上，從而回歸到生活之中，彼此交織融合，舉凡生活的問題與現象，皆能以藝術的角度觀察思考，體驗表現。反之，與生活主體遙不相及的內容和方法，應予捨棄。

五、考量教育意義

學習活動的規畫要以藝術教育的目標為準則，除了考量當下學生的能力、興趣和需求之外，也要思索國家社會的未來願景，往更積極、遠大的理想教育新境前瞻。

六、重視整體效能

重視學習概念的一貫與統整，以藝術領域為中心主軸，聯繫其他學科或領域相關學習重點，建構有組織、有系統的學習架構。期使學生能有效的全面學習，通盤瞭解。

參、藝術學習步道的設置過程

藝術學習步道設置應有周詳的規畫，充分運用學校和社區的有利資源，按步就

班，逐次進行。其主要過程如下：

一、成立規畫小組

召集藝術領域教師以及相關人員，組成規畫小組（或由藝術領域課程研究小組擔任），推舉小組召集人，負責籌開主持研討會議，一方面溝通觀念，建立共識；另方面集思廣益，分工合作。

二、研擬學習架構

待小組成員完成校園及社區資源的蒐集、調查工作之後，根據大家所提出的資訊與意見，會商整合，共同研擬學習步道架構，架構應包含藝術領域課程中以生活藝術為核心的探索與創作、審美與思辨、文化與理解各個面向，兼融藝術涵養與人文素養的內涵。

三、進行設計規畫

依據上述擬具定案的學習架構，實地進行軟硬體學習設施與內容的設計，可利用校園和社區中現成的自然及人工景物，設計合適的學習步道；亦可增添或改造原有的設施，使其符合規畫項目所需，補充現有自然景物學習步道之不足。

肆、藝術學習步道的設置範圍

藝術學習步道的設置範圍，不只限於學校校園內，學校四周鄰近社區、公園，甚至可配合校外教學、城鄉交流，擴展至

其他各地，只要有適當的景物，可做為藝術欣賞與增進藝術知能的學習步道項目。
（鍾奇峰，民 88 年）

一、校園方面

1.校園建築：校門及圍牆、校舍（包括穿堂、走廊、廁所等附屬建物）、教室（包括普通教室、特別教室、圖書室、辦公室、視聽教室、校史室等）。

2.校園景觀：校園的綠美化，如植栽、壁畫、廣場、雕塑、庭園、水池等。

3.校園展演：師生、名家作品展示、佈置、演出等活動空間或場所。

4.校園文物：具有歷史意義、藝術美感或紀念價值的文物與藏品。

二、社區方面

1.公園、廟宇、名勝、古蹟等景觀，及藝術家工作室、文化中心、美術館、博物館等藝術作品的展演。

2.遠山近水等自然景物。

3.民俗藝術活動、地方鄉土文物等特色。

伍、藝術學習步道學習活動方式

透過肢體活動與感官體驗，是步道學習活動的特色，充分使用眼觀、耳聞、鼻嗅、膚觸、肢動、心感的身心運作，經由觀察、欣賞、遊戲、操作、測驗或紀錄等模式，使學生在學習過程中獲得直接的經

驗。一般來說，步道的學習活動是需要經由佈題或是解說以便讓學生「有跡可循」，依其方法的不同可分下列二種：
（鄧運林，民 87）

一、嚮導式

由專人負責帶領、解說，學習者有較多機會提出問題，並做多向的溝通。

二、自導式

藉由學習解說牌或解說手冊的設計，按其中圖文的引導指示，以自助的方式進行學習活動。

陸、藝術學習步道學習活動內容

藝術學習步道搭配學校本位藝術課程的實施而設，因此，教材應以個別學校規畫定案的重點為主軸，強調以創意的教學活動為內涵，適時貫穿某些學習的主題或單元之中。基本上，藝術學習步道或學習活動單的設計應兼顧知識、情意、技法等層面，引導學生瞭解各種學習的策略與方法，並經由課堂演練轉化為生活實踐的能力。從藝術領域創作表現、審美思辨與文化理解三個主軸目標觀之，其實不難窺知藝術教育所追求的理想為何！？簡言之，即是為培養「一等國民」過「一流品質」的生活。因而教師在設計藝術學習步道的內容時，宜以統整學習的理念，把人融入



專
論

生活之中，並且引導學生以藝術手法解決生活問題。

柒、藝術學習步道學習活動單的設計

學習活動單是依據規畫完成的學習步道來設計，這種以活動類型來設計的學習單，是結合活動方式來做學習。談到學習活動單的設計，有些要項是值得提出來討論的：

一、開放思考空間

藝術學習活動的目的，並不是在尋找唯一的標準答案，而是在探索各種解決問題的可能方法。換言之，問題的設計應以啟發學生潛能為先，知識與常識的建構列為次要，所以學習單須有開放思考部份，好讓學生有更寬廣的想像空間，並且激發出更多更好的創意。

二、使用感官探索

學習活動單有別於課堂上經常使用的習作或是考卷，它是介於學科教學和啟發學生思考能力的一種素材，具有多元的方式與開放的精神；注重第一手經驗，強調利用自然和生活環境，展現教與學的自主（鄧運林，民 87）。因此，學習單應依統整概念來設計，學習策略中要讓學生有機會充分使用各種感官去體驗、探索。

三、師生共同參與

學習活動單不一定要由教師單獨設計，

最好是採師生共同合作方式來完成，分別從不同的角度去思考老師教學與學生學習的種種策略，同時也設想到師生、親師、親子之間的互動問題。例如可設計老師、家長、學生的對話框欄，讓彼此均有表達意見的機會，也能相互激勵，增益學習效能。

四、學習診斷評量

學習活動單不啻是藝術學習的延伸教材，同時也是一種評量，可以用以診斷學習效果，並做為補救教學練習方法。對於學生藝術領域各項基本能力的充實有實質的助益，尤其在創造思考、審美欣賞、文化理解及解決生活問題方面著力更多。因此學習單須給學生自我評量，針對學習的成效做自我評定，教師與家長給予適度的建言；另外，教師亦可設計各種評鑑的策略適時融入學習主題或單元中，以利了解學生學習效果。

捌、藝術學習步道學習活動單的運用

完成學習活動單的目的不是為了尋求統一的標準答案，而是藉由設計者巧妙的佈題，將創新、有趣的教學活動融入其中，讓學生經由感官的體驗過程來深化學習的效果。因此，在學習活動單的使用上，應重視能否有效激發學生主動學習的興趣或意願，保留適度的彈性與空間，不論是採取人手一份學習單由個人獨力進行

的「個別學習」，或是數人爲一小組大家共同完成一份學習單的「合作學習」方式，都應事先清楚掌握它的目的性，然後才能知所變通。

其次，學習單的使用可有不同的時機，除了配合正式藝術課程的活動進行之外，也可以利用下課休息時間讓學生自由、隨機的探索學習，甚至做爲課外作業的一部分，可望延伸藝術學習的範疇與功能。運用多元而彈性的時機學習，才能充分發揮藝術學習步道的價值，避免因過多的規範而流於僵化，本著「開放教育」的精神，從點的學習開始擴展開來，持續連成線、組成面，以體驗當下的學習活動爲因，誘發更深層的學習契機爲果。

藝術的學習過程往往會有別具創意或突顯個性的成果出現，教師若能善用發表、討論、展示的方式，把學習單的豐富內容展現出來，讓大家有機會透過經驗分享、欣賞觀摩，相信可以達成更佳的學習成效。傳統的紙上作業，學生完成交差之後，教師也習慣批改給分了事，缺少回饋、分享的動作，難以激發學生相互切磋的精神，更遑論共同增長的功能。筆者以爲學習單靠縱向的經驗傳承是不夠的，必須廣泛地橫向交流才有更多的可能，校園藝術步道學習單的應用，基本上也是掌握這個原則。

玖、結語

現代藝術教育已走向民主化、自由化、多元化與生活化的趨勢，九年一貫「藝術與人文」學習領域更強調經由藝術學習來培養、提昇國民的人文素養。因此，學校若能妥善利用鄉土資源，規劃校園藝術學習步道，把其中各自擁有的教材內容，積極轉化爲因應學生未來各種生活挑戰和工作所需的關鍵能力，達到真正的「學以致用」，未嘗不是一種另類的開放學習方式。就學校而言，它能让各校適性的發展有特色的本位藝術課程；對教師教學而言，自主的空間就更大了，而且在充滿對周遭人事、景物以及空間的關懷氣氛裡，更樂於教學；當然學生亦可直接在真實的情境中欣賞美的事物，體驗藝術與生活的親近關係，進而興起愛校護鄉的情懷。總而言之，藝術學習步道乃是聯結教室與戶外的生活學習，可打破學科之間的藩籬，朝向統整而全面的目標發展；以觀察、體驗、探索等活動觸發兒童情意層面的感知；改變只有依賴教科書的教學習慣，具體有效地彌補其中的不足。鑑此，目前國內有不少學校已在全力實施，有的正在用心規劃中，教師們則配合設計各類教學活動和學習活動單。筆者也曾藉由辦理在職藝術教師研習的機會，安排這類有關的課程，讓參與研習的教師們接觸步道教學的資訊，並進行實作的練習，關於這些規劃事例以及諸多的活動學習單資料，因限於篇幅，擬另文再做介紹。

最後，仍盼有更多學校願意嘗試推廣，號召全校師生共同參與，並有機會加入討論，表達意見，用心發現每個校園中最獨特的藝術學習素材，把最關心的和最需要的部分融入步道課程內容，希望所規劃設計出來之系列活潑化、生活化的輔助藝術教學設施，真正成為有利於學生學習的資源，不是一種噱頭，更不是過眼雲煙。

參考書目

- 教育部（民 90）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- 鄧運林（民 87）。開放教育與教育改革。復文出版社。
- 鍾奇峰（民 88）。國民小學美勞學習步道研究。
- 陳錫祿（民 89）。國小美勞科校園學習步道之規劃與利用探討。

認識生涯教育

葉于釗／教育部臺灣省國民學校教師研習會研究員

壹、前言

生涯的意義，不僅包括一個人終生所從事的工作，以及所擔任的職務或角色，同時也涉及其他非工作或非職業的活動，誠如 Super (1976) 所說：「生涯是一個人一生中各種職業和生活的角色，並由此表現出個人獨特的自我發展組型。」

生涯規劃的目的，應有突破障礙、開發潛能和自我實現等三重更積極的意義，突破障礙包括內在的障礙如恐懼不安、缺乏信心、缺乏自覺、自視甚低、態度消極、缺乏技能；外在障礙如政局不安、市場趨勢不明、經濟衰頹、社會紊亂、刻板印象、體能要求。開發潛能包括自我覺知、積極進取、建立自信、培養實力、增強勇氣、溝通技巧、自我實現包括以己為榮、圓融、豐足、喜悅、智慧、創造力等。

貳、生涯規劃的重要工作項目

一、自我的認知

就是認識自己的人格特質，包括生理的、心理的、和行為上的特徵。如外在的體態面貌；內在的人格、興趣、能力、性

向和價值觀等。我們必須知道自己的志趣並和外在世界在互動中取得平衡。

二、人格的探索

何倫 (Holland, 1985) 把人類的性格歸納成六種類型：

- (一) 實際型 (R)：這類人，具有機械能力。
- (二) 探究型 (I)：這類人，具有數理能力及科學能力。
- (三) 藝術型 (A)：具有文學、音樂、藝術的能力。
- (四) 社會型 (S)：具有社會技能。
- (五) 企業型 (E)：具有領導能力及口才。
- (六) 事務型 (C)：具有文書及計算能力。

三、興趣的界定

生涯規劃時，我們所指的是職業興趣，洛克 (Lock, 1988) 將它歸納出 24 個興趣：

- (一) 農業興趣、(二) 藝術興趣、(三) 運動興趣、(四) 商業/經濟興趣、(五) 庶務興趣、(六) 溝通興趣、(七) 電子興趣、(八) 工程興趣、(九) 家政興趣、(十) 文學興趣、(十



專
論

一) 管理興趣、(十二) 機械興趣、(十三) 醫療／健康興趣、(十四) 音樂興趣、(十五) 數字興趣、(十六) 組織興趣、(十七) 戶外／大自然興趣、(十八) 表演興趣、(十九) 政治興趣、(二十) 宗教的興趣、(廿一) 科學興趣、(廿二) 操作性興趣、(廿三) 社會互動興趣、(廿四) 技術興趣。

由於每個人都可能有多種不同的興趣，某些興趣，甚至可以發展成謀生的技能。如果興趣和工作合而為一，這個人是最幸福的人了。

四、價值澄清

價值觀是我們對一件事情的意義及重要性，所做的一個判斷。價值觀不僅表現了個人的夢想，也道出了個人生活的目的，生命因價值觀的存在，而有了意義。

五、能力鑑定

能力是達成某件事所需要的技能，直接影響生涯決定。每種工作，都需要不同的能力來完成。就資料 (data)、人 (people)、和事物 (things) 三大範疇來說，其所需的能力，描述如下：(Dictionary of Occupational Titles, 1977)。

(一) 資料：凡是從觀察、研究、和解釋所得到的事實、資訊、觀念等，都屬於資料的範疇。資料通常是藉著數字、文字、符號、與統計等形式表現的。處理資料時，通常需要：

1.綜合能力、2.統整能力、3.分析能力、4.彙集的能力、5.計算的能力、6.處理能力、7.比較能力等七種能力。

(二) 人：和與人或動物共事、相處的能力，有：

1.顧問能力、2.磋商能力、3.教導能力、4.督導能力、5.娛樂能力、6.說服能力、7.說明與示知的能力、8.遵從指導的能力。

(三) 事物：操作機械、設備、工具、或產品。事物是看得見的，有形狀、大小，或其他物理特徵的。含：

1.建構能力、2.精密工作能力、3.操作與控制能力、4.發動與操作能力、5.操縱能力、6.轉動能力、7.供輸原料與切斷原料的能力、8.接觸處理能力。

參、九年一貫課程中生涯規劃教育的主要內容

核心內涵	學習目標	學習主題	建議整合之領域	學習內容說明
一、自我實現	1.探索自我概念 2.瞭解工作對個人的重要性	1.描述自己正面特質 2.接納自己優點	各領域	配合各領域讓學生瞭解自己優缺點及特質

核心內涵	學習目標	學習主題	建議整合之領域	學習內容說明
一、自我實現		3.瞭解自己的性向及興趣 4.瞭解自己的價值觀與人格特質 5.瞭解自己的情緒且能處理它 6.培養悅納自己且樂觀進取的態度	綜合活動	運用量表、測驗、家庭訪問或觀察等方式，協助學生瞭解自己的興趣、性向、人格特質、價值觀並能接納自己。
		7.安排參觀各行各業實際工作情形 8.探索自己的興趣與何種職業的工作者特質相近 9.討論工作的必要性及益處	社會 綜合活動	認識工作的重要性，並由實際參觀中瞭解各種職業的特質。
		10.描述對未來生涯期望的敘述 11.對喜好的職業所需的準備做資料蒐集與深入的研究	綜合活動	認知並評估個人發展適合的方向，配合生活實例做相關資料的蒐集與研究
二、生涯	1.認識工作及職業 2.瞭解教育、國家社會、經濟及與工作的關係	1.認識社區中之各種工作者的特色 2.描述家庭成員、鄰居、學校人員或社區工作者的工作 3.瞭解自己扮演的角色(朋友、同學、學生、子女等) 4.扮演一種自己喜歡的工作者的工作狀態	社會 綜合活動	在生活周遭人中，觀察、瞭解、扮演不同的工作類型及角色
		5.瞭解職業的基本概念 6.瞭解常見及不常見的職業類別 7.描述認識的親友其職業的類別與工作的類型	綜合活動	瞭解職業的基本概念及類別，配合參觀訪問相關就業單位或機構等
		8.瞭解基本教育與未來工作的相關性 9.認識工作所需的一般知能 10.比較與分析不同工作的需求條件	各領域	配合各領域以討論、資料蒐集或閱讀等方式，瞭解學校所學與未來工作之相關
		11.瞭解工作對社會所造成的經濟貢獻 12.瞭解社會、經濟及科技的變化對職業產生的影響	社會 自然生活科技 綜合活動	瞭解工作與國家社會、經濟、科技等發展的相關性

核心內涵	學習目標	學習主題	建議整合之領域	學習內容說明
三、生涯規劃	1.培養自我應負的責任及正確的工作態度 2.學習如何解決問題及做決定 3.培養規劃及運用時間的能力 4.培養發展生涯規劃的能力	1.培養遵守紀律的精神 2.培養價值判斷的能力 3.描述各種工作存在的理由或值得尊敬的地方 4.覺察生活中的問題，並在能力範圍內處理問題 5.培養面對危險或問題的適應能力 6.瞭解能力的多樣性及善用自己的能力	各領域	配合各領域，在日常生活中提供各種情境，進行實際演練或討論，以培養學生遵守紀律及判斷、解決問題、做決定的能力
		7.學習安排及運用休閒時間 8.培養妥善運用平時學習的時間，養成珍惜時間的觀念	綜合活動	蒐集休閒相關資料，利用討論、或生活實例等，學習對時間的運用安排
		9.提供各種不同的共同作業，要求擔任不同的工作分擔 10.瞭解影響人際互動的各種因素 11.學習工作時人際互動的技巧 12.瞭解個人的技能和態度對工作成功的重要性	各領域	配合各領域，利用小組活動或團體活動，使學生有機會學習共同合作及人際互動的技巧，並瞭解個人技能與態度是影響的因素
		13.瞭解生涯規劃的意義與功能 14.學習如何做生涯選擇 15.培養初步的生涯規劃能力 16.認識有關職業資訊的主要來源 17.認識社區重要的就業輔導機構與社教單位等	綜合活動	利用個人心理測驗量表與生涯發展傾向做自我探索，並對自我生涯嘗試做初步近程的計畫，配合參觀社區中就業輔導機構及社教單位
		18.增進個人生涯發展知識及生涯發展信心 19.認識補習教育或空中大學社教機構、建立終身學習的觀念	各領域	配合各領域教學，建立學生生涯發展知識及自信心，並建立終身學習的觀念



肆、結語

教育部於八十七年九月三十日公布國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，確定生涯規劃與終身學習為國民十大基本能力之一。八十七年十月十日教育部召開九年一貫課程分科綱要小組召集人聯席會，決議在資訊、環保、兩性和人權四項重要議題外，增加生涯發展(career development)議題。生涯發展議題基於九年一貫課程之精神，確認一至九年級學生所應具備之生涯發展核心能力及融入各學習領域課程之方式(教育部，民87)。生涯教育(career education)是由曾任美國教育署長的馬連博士(Sidney Marland, Jr.) 於1971年所提出的新構想。他認為生涯教育是全民的教育，從義務教育開始延伸至高等及繼續教育的整個過程，這種教育同時具備學術及職業功能，升學及就業準備，它強調在傳統的普通教育中建立起職業價值，其目標是培養個人能夠創造有價值的人生，這是發揮教育真實價值的整體構想(許智偉，民73)。

生涯教育應該連貫幼稚園到成人階段，作為教育歷程中不可缺少的一部份。將生涯概念納入現有的學校課程中，一直被認為是協助個人生涯發展的最可行辦法，生涯教育不只是在傳統的課程中增加一項額外的科目或單元，而是將生涯的理念融入現有的課程中。九年一貫生涯發展課程的融入是一種策略，教師宜讓學生了解自己、工作世界和兩者之間的關聯，做好生涯規劃。

伍、參考書目

- 羅文基、朱湘吉、陳如山合著(民80)。生涯規劃與發展，台北：國立空中大學。
- 教育部編印(民89)。國民中小學九年一貫課程(第一學習階段)暫行綱要，台北。
- 台北縣政府教育局編印(民88)。生涯輔導理念與實務手冊。台北。
- 台北縣政府教育局編印(民76)。台北縣國民中小學生涯輔導資源手冊。台北。
- 金樹人(民87)。生涯諮商與輔導，台北：東華書局。
- 台北縣政府教育局編印(民88)。台北縣國民中學生涯探索教學活動設計。台北。

基準評量表及其在實作評量上的應用

陳明印／教育部國民教育司專門委員

摘要

九年一貫課程除重視知識的擁有，更強調知識的應用。但要如何瞭解學生能否活用知識，單以是非、選擇、填充等傳統的評量方式是無法得知的。有鑑於此，實作評量的使用便有其必要性。如何對實作表現加以評分記錄，在國外已行之多年，但在國內卻少人關注。本文爰就適合實作評量的「基準評量表」作初步的探討。首先，就基準評量表的意義、內涵、類型、建立、評鑑及設計的議題進行探討。其次，簡要闡釋實作評量的重要性，並以基準評量表所具的性質以及特殊功能，說明其在實作評量上的適用性。

前言

基本能力是未來課程改革的重點之一。但我們如何了解學生基本能力的達成情形？過去紙筆測驗以及重知識背誦記憶的作法，可以培養學生的基本能力嗎？事實上，九年一貫的課程，固以階段性基本能力指標為規劃的目標，但就評量與目標及教學三者的相關性來言，該三者可說是

處於三角形的三個頂點，分別提供其它二者回饋的依據（Jacobs & Chase,1992）。課程僅是中介的因素，真正要達成目標，更有賴教學的運用以及評量的回饋。其中有關評量方面，過去，為了解學生的思考與推理的過程，而有所謂實作、卷宗、動態以及真實評量等「另類評量」的倡議，以別於過去傳統性的評量，但使用該類評量時，其不僅在評量形式上不一樣，如何評分記錄其結果，也應有所不同。因此，確有加以探討的必要。

壹、基準評量表的意義

基準評量表（Rubrics）原來的意義和學生學習表現的評量並無直接關係。其原意指的是，以紅色或特殊字體來書寫一本書中不同章節的標題。此乃源自於15世紀時，教士辛苦的再製抄寫神聖的聖經文獻時，對每一本書的重要章節以大字體或紅色來標示。因為拉丁文 *Ruber* 是紅色的意思，*Rubric* 乃在為一本書重要部份凸顯其標題。包括在宗教祈禱書中，對宗教禮拜進行時之章程、指示且正式的以紅色來書寫的均可稱之（Oxford English Dictionary;

New Websters Dictionary; Illustrated Oxford Dictionary)。故其原意應屬宗教領域的用語，以大字體或紅色來凸顯聖文中的重要性，或書寫作為禮拜進行時的重要指引的意思。

Rubric 後來衍申到當局者所規定的型式或事物或執行重要任務的指導和規例。直到幾十年前，才開始在教育者間呈現一個新的意義。評量學生作文的測驗專家，開始使用這個名詞描述引導其評分的規則。他們或許可以很容易的應用大家更容易理解的描述詞，例如「評分指引」或「綱要」，但其認為評分指引、綱要缺乏 Rubric 所凸顯的意義，因此乃借用它並希望變成一個吸引人的名詞。

此後，McCollum（1994）稱基準評量表為一組預先設定用來評量一個學生表現的規準，或稱其是為一組任務或工作列出規準的一個評量工具，同時也指出它具有

為每一個規準，制定出從傑出到不佳等連續性品質次序的特質，甚至於要在基準評量表的每一個層級上，附加一個語文的說明，以描述一個作品達成程度看起來是什麼樣子（Marzano, 2000；Popham, 1995）。因此，基準評量表的設計目標是在創造出一個具有漸次性品質的規準，以為學生的作品或表現作判斷。

貳、基準評量表的內涵

一般來說，評量學生作品或表現的規準，應該配合作品表現的性質來界定。為將這些規準轉化到一個實際的基準評量表中，該評量規準就必須詳細的說明和界定。為要說明和界定評量規準，首要了解評量規準的要素。一個完整的基準評量表，至少要包括三個要素。首先是評量的層面或特質；其次為，評量量尺的程度或分數；最後為評量規準的界定或說明。

表一 基準評量表內涵

	○1	○2	○3	○...	○n
※一	◎	◎	◎	◎	◎
※二	◎	◎	◎	◎	◎
※三	◎	◎	◎	◎	◎
※...	◎	◎	◎	◎	◎
※N	◎	◎	◎	◎	◎

※：代表層面或特質。○：代表量尺程度或分數。◎：代表規準定義或說明



所謂評量的層面或特質，係指學生的作品或表現的重要部分，並構成該作品或表現好壞的關鍵所在，例如「組織」是評量一篇論說文品質好壞非常重要的部分，則「組織」就應是評量基準的一個重要的層面。

所謂評量量尺的程度或分數，係指學生作品或表現在各個層面中所達成的程度，或所獲得的分數。一般來說，基準評量表的評分，可以量化或質化或質量化兼具的方式來表述。質化的評量表，基本上均以「標籤化」的方式，來區個不同程度的量尺分數。如在有三個程度的量尺中，可以如下方式表示：尚未達成/發展中/已達成了；或出現中/發展中/達成了。在有四個程度的量尺中，可以如下方式表示：新手/學徒/精熟/傑出；或無證據顯示/有最低的證據/有部分的證據/有充分的證據。

採量化來表示的，則依擬要分成的程度來表示。如分成三個程度，則可以 1，2，3 來表示。如分成四個程度，則可以 1，2，3，4 來表示。當然亦可採質化量化兼具的方式來表示。如加州的數學基準評量表使用量化及質化兼具的方式表述之。

- 1.無法有效的開始解題；
- 2.雖可開始解題，但無法完成問題的解決；
- 3.答案有嚴重的錯誤，但尚可接受；
- 4.出現很少的錯誤且令人滿意；
- 5.有效的解決問題；
- 6.完善的解決問題並可作為範例。

所謂評量規準的定義，係指學生表現結果，何以獲得各個量尺程度的詳細理由。如「組織」層面中，分成四個等級，則怎樣的表現或結果才會是 1 或 2 或 3 或 4 的表現，就需加以界定說明讓使用者或相關者能清楚的了解其意含。

量尺上的每一個分數，雖必須清楚的「標籤化」和界定，且避免超過六或七個量尺數是最佳的方法，但並無單一或最佳的答案。如太多太長，要充分區別量尺程度的差異是有困難的（如用一百點，是難以說明為何要用 81 分，而不用 80 和 82 分），而且要取得共識也較難。從經驗法則得知：以要能對由最差到最佳的作品清楚的界定為原則。此外，要區分多少的量尺程度，以下四點似可加以考慮：1.量尺上的每一個程度，需要能夠被清楚的界定，太長將是有困難的；2.太長難以取得共識（評鑑者間的信度）；3.太短太少則對學生間差異的釐清會有所困難，如僅要區別學生成為二或三個程度的團體，則短的量尺似已足夠；4.如有很多評量的層面，且均採同一的權重，則所有量尺應有相同的長度。

參、基準評量表的類型

基準評量表依其適用時機與範圍，約可分成分析性（Analytical）或整體性（Holistic）的；一般性（Generic/Gen-

eral) 或個殊性 (Task Specific) 的；發展性 (Developmental)、特定性 (Specific) 或相關性 (Relative) 的參種類型。

(一) 分析性或整體性

基準評量表的評分策略，可分從整體式的及分析式的二方面來進行 (Popham, 1997)，因此其類型之一，首可分為分析性或整體性的二種。整體性的，係指考量所有評鑑的規準後，把要評量的表現 (作品) 當作一個整體來看待，最後得到一個單一整體品質的判斷；至於分析性的，則把要評量的表現任務分成很多部分來評分，最後分別提出各部分的分數，當然也可累積成一個整體的分數

整體性的
5
4◎
3
2
1

分析性或整體性各有其優缺點及使用時機。當教學過程，要凸顯學生表現的優缺點，或要讓學生知道較為詳細的品質，或要提供家長詳細的回饋，或確知詳細品質的描述比速度還重要，或預知評量的技能較為複雜，或需要較多實作的層面，以便得以更為清晰的掌握成果時，則使用分析性評量表較為適當。不過，其也同時具有評分速度較慢，以及需較多時間學習瞭解與使用的缺點。至於當要快速瞭解整體的狀況或成就，或當評量的速度確知要比正確描述品質還重要，或屬於較為簡單的任務時，則以使用整體性評量表較為適當。但其也同時產生，二個學生，雖然表現的層面有很大的不同，但卻得到相同分數，或無法提供學生詳細優缺點，以及較少提供學生參考的缺點。是以在使用時，需加以權衡選擇。

分析性的				
	4	3	2	1
層面或特質一	◎			
層面或特質二		◎		
層面或特質三		◎		
層面或特質四			◎	
層面或特質五				◎

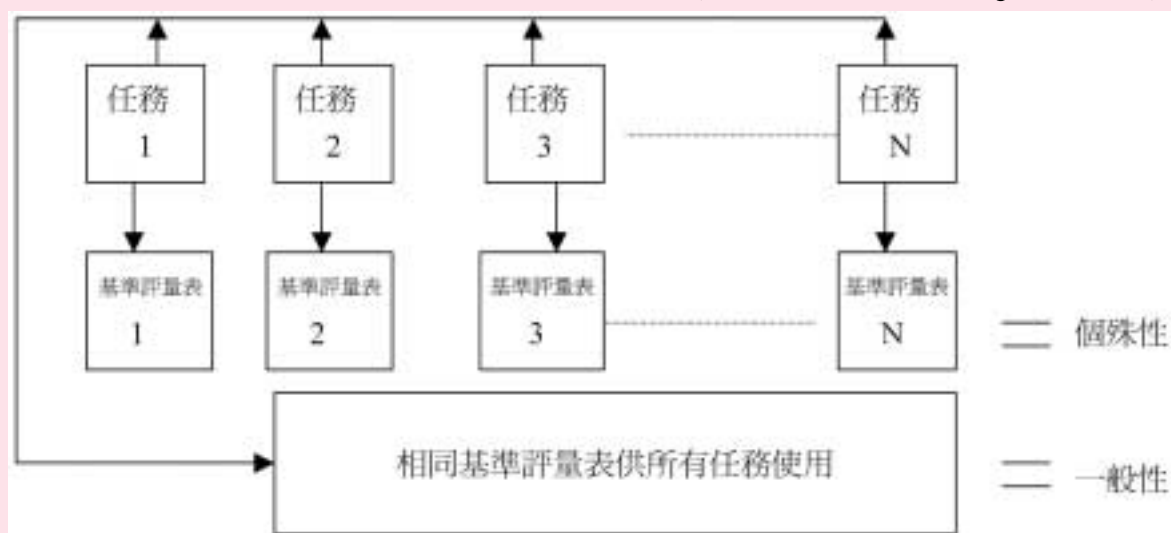


（二）一般性或個殊性

基準評量表的另一個分類，是視其適用範圍分為一般性的或個殊性的二種。類似的實作表現任務使用同一個評量表，則該評量表就屬於一般性的。相對的，若每一個工作任務，各有其自己的評量表，則屬於個殊性的。該二類評量表各有其適用時機。當基準評量表在教學上，係準備用來幫助學生瞭解任務品質的目的與其一般性，或當學生並不是要執行完全相同的任務，或學生可以自己選擇任務證明其能力，或教師希望在不同的班級、年級有一致性的評價時，則以使用一般性的為佳。不過其缺點就是，需要較長的時間來學習使用，需要較長的時間來評分，有時當要額外加入部分特定的任務，以瞭解學生特定的知識時，會產生混淆的現象。

圖一 個殊性與一般性基準評量表差異圖

（資料來源：Arter & McTighe, 2001：30）



至於當要較快速的獲得一個分數，或想要知道學生是否瞭解了特定的事實、方法及過程，或評分的一致性是非常重要的時候，則以使用個殊性的評量表為佳。不過其也有不少的限制，如必須為每一個任務，另外發展一個新的評量表，造成時間的難以負荷，或未出現在評分指引中的「正確」答案，有可能會因此而錯失掉，或無法在一般性上，幫助界定品質的本質等等均是其缺點。因此在使用時，也應視其需求與相關配合條件，決定使用何種評量表。

表三 發展性的基準評量表：語文和識字--一年級：秋季、冬季、春季

		秋	冬	春
聽懂討論以及會話中意義	尚未達成	v		
	進步中		v	
	傑出表現			v
容易說出並傳達討論以及會話中的想法	尚未達成	v		
	進步中		v	v
	傑出表現			

表四 相關性的基準評量表：語文和識字

技能	標準之上	符合標準	標準之下
聽	v		
說		v	

上述三組不同類型的基準評量表各有其優缺點。惟以發展性的型態最難設計。如表2，最高層級表現，是學生能以創造的方法運用概念，不過對每一個層級，平均的期望和發展的標準將是不一樣的。基本上，依據平均的期望來判斷學生對概念的理解，有可能是低於、正好或是高於標準的。但此期望和判斷是依據概念的發展順序排列。例如在發展順序上，對身在某年級的學生而言，其預期表現應該是層級3（過程或依示執行的精熟），但實際表現可能是位在層級2的概念上（概念精熟），如此學生是低於標準的。雖然特定

性及相關性的評量表可能是較容易和師生分享，但對於負面的描述就必須盡量避免。

肆、基準評量表的發展

基準評量表可由以下三種途徑之一來產生：（一）利用現有的基準評量表；（二）修正已有的基準評量表；（三）建立自有的基準評量表。

一、利用現有的基準評量表

各相關機關及個人，為教學或評量之用，可能已建立有各種的基準評量表。使用者如認為其符合擬評量的目的與對象，

自可充分利用現有的基準評量表。利用現有的基準評量表者，不必再自行建立或另行修正，是較為省時省力。

二、修正已有的基準評量表

利用現有的基準評量表雖然省時省力，卻無法滿足不同層級目的，甚至領域科目的個別需求。以現有的規準加上本身環境的特性予以修正，是兼具省時省力與個別需求的一種方式。一般來言，以採此種策略者居多。由於此種方式係就現有的基準評量表加以修正，原則上，其重點應置於適切性上，較不必再考量建立的依據來源或原則等問題。此外，在修正時，以下是可行的幾個策略：

- 1.修正或組合現有的基準評量表；2.更改評量表的文字；3.取消或改變一個分析性的評量表的一個或一個以上的量尺；4.省略掉與想要測量的結果不相干的規準；5.從不同的評量表中混雜或配對量尺；6.改變量尺供作不同的年級使用；7.在量尺最後增列一個「其它」的類別。

三、建立自有的基準評量表

當修正已有的基準評量表，也不符本身的需求時，就需考量自行建立基準評量表。其與修正已有的規準的差異，在於修正幅度的大小。當規準的架構跟外貌，甚至性質仍保有原有的規準時，應屬修正已有規準的策略。當為應特殊需求而建立自

有規準時，綜合 Andrade (2000, February)、Goodrich (1996, Dec. /1997, Jan.)、Skillings (2000, Mar) 等的看法，大可分成如下幾個步驟：1.收集學生實作的樣本；2.將學生作品分類，並寫下理由；3.將品質好壞的理由集成實作表現的重要特質或層面；4.對每一個特質或重要層面寫下其中性質的定義；5.找出能描述或說明在每個特質每一個程度分數的學生的樣本；7.不斷的修正。

伍、基準評量表的適用

基準評量表適合用在哪類的評量？在我國，另類評量雖漸受重視，惟多著重在其設計上，較少注意其評分的方式，如有，也以檢核表為多。在美國，就評量科目內容來言，不論是寫作、團體活動、擴大性的計畫、口頭表演（Chicago public school,1999;Danielson,1997a;1997b; Schrock & Moskal,2000）或英文、數學、科學等（Chicago public school,1999; Danielson ,1997a;1997b; Danielson & Marquez, 1998; Schrock,2000 ; State of Colorado, 1999），其使用的情形已非常的普遍。甚至部分高中及大學也使用之（State of Colorado, 1999）。此外就評量的型態來言，實作等另類評量的型態，固適合使用基準評量表，但包括多選題、是非題、配合題等其它傳統性的評量，如經良好的設計，也



可運用基準評量表來評分，（Marzano, 2000）。故如何適用，並不在年級或學科或評量的型態，主要是視評量的目的而定。

陸、基準評量表的評鑑

發展和使用基準評量表並無固定的方法，致對其評鑑也難有一致的標準。不過，Arter（1990）；Hernman, Aschbacher, and Winters（1992）等認為，權衡基準評量表好壞，適不適用的幾個細節可包括：1.基準評量表與被測量的成果有關嗎？它陳述無關的事情嗎？2. 它涵蓋學生學習的重要的層面嗎？3.規準反映該領域的現代的觀念嗎？4.類別或量尺有良好的界定嗎？5.在每一個量點中，分配每一個分數有清楚的基礎嗎？6. 它能被不同使用者一致性的應用嗎？7. 它能被學生和家長瞭解嗎？8. 它發展的過程適當嗎？9. 它是公平且無偏見嗎？10. 它具彈性及實務性嗎？

此外，Arter & McTighe（2001：45-71）則綜合成四個重點：1、在內容上：基準評量表是否包含能指出高品質實作表現的特色？2、在清晰度上：基準評量表是否對定義、規準，甚至作品的樣品表達得很清楚？3、在實用性上：教師和學生是否認為在教學和評量是有用的？4、在技術品質上：評分者有一致的共識嗎？他對所有學生均是公平無偏見的嗎？

因此，在決定基準評量表的品質時，內容效度、使用效度、技術效度以及提供師生基本的信度，均是檢驗的重要層面。

柒、基準評量表的議題

基準評量表之設計，除應瞭解其重要內涵，掌握適用時機，以決定採用何類型的量表外，綜合多位學者的看法，以下八個細節是值得注意的（ASCD,1994; Danielson ,1997a;1997b; Danielson & Marquez, 1998; Danielson ,1999；Stix,1997；Zmude & Tomaino, 2001）。

一、量表規準數目的多寡

一個實作測驗，究應要有幾個規準，或是說要有多少評量的層面、特質，是設計時首需面對的問題。例如評量一篇論文時，應注意到哪些不同的重點，或者說好的一個論文應具有哪些特質。此外，這些規準的簡繁，也會決定規準數目的多寡。而規準間的相關性如何取捨？應該從「結構」中評量「組織」嗎？「語文的使用」如何？特別是「字彙的使用」，要不要強調「正確的拼音」或……等等，都是相關的。綜而言之，以下三項是決定規準數目的重要參考因素：

1.能夠反映或可以預測實作的重要內涵，而這些表現或實作的層面是等同重要，並相互獨立的，或者說是具互斥性

的。

2.能夠反映學生的年齡和技能，例如對於年紀較輕，或需特殊教育的學生，評量某些特定的標點符號，可能是重要的。包括分號、大小寫以及逗號等等，然而對於高年級的學生，這些標點可能都不必一一單獨列舉評量，只要將其內含或組合成一類規準來呈現即可。

3.能夠反映真正是重要的，而不是容易看到或計算的層面。

二、分析或整體性的類型

分析性的基準評量表，是對不同的規準作詳細界定並分別評分，故學生表現的程度，可詳細的描述。如此，較有可能對學生表現的優缺點加以分析。

相對地，整體性的基準評量表，是將評量規準中所有表現特色，組合在一起，並給予一個綜合性描述的評分。如某生的論文，經綜合各項規準判斷後，給予第二等級或第三等級的一個整體評分。評量結果需要一個單一分數，或整體的概念時，採整體性的評量表是有必要的。

三、一般或個殊性的類型

為學生建構一個基準評量表，是頗費時的，特別是，假如他是很多教育者共同努力而成的。在時間考量以及向家長、學生選出一個一致性標準的企圖下，是支持採用一般性基準評量表的理由。的確其可

用在很多不同學生所要執行的各特定任務中。包括：實驗報告、問題解決、探討、抒情或論說文、團體計畫、口頭表現等等。

其中，如口頭表現，更適用很多不同的學科。而讓學生知道，當他們正準備一個口頭表現時，不論在哪個階段，都可能以同樣的規準來進行評量時，其對其表現品質的提昇，將是非常有幫助的。

但一般性基準評量表並非全都可行的。如問題解決，或某些可接受的表現程度，對高中與對國中或國小的學生是有差異的。同樣的，當學生變成更有技巧，或更有知識時，實驗報告的特定的內容就會改變。

雖然有很多的理由去支持一般性的基準評量表，但當有很多的工作任務，或很多工作的型態，或不同的對象，而要求有自己殊性的評量時，採用個殊性的評量表就有其必要。

四、以數字或文字的描述

基準評量表的層級經常以文字代替數字。如此是避免使用數字進行「平均」的評分。如學生的一個作品被評 5 分，另一個被評 3 分，則可能採二個作品的平均數「4」來報告其成就。但數字如 1、2、3、4、5、6 是品質上的連續體，六個數字間的每一距離，並無法確知。進一步說，數字間的距離，可能是不均等的。故二個不同



作品，是不適宜相加與平均的。因此最好是用無偏見的文字描述之。

假如一個學生在一個學期間的七個作品可能得到如下的結果：甲、甲、乙、乙、丙、乙、丙，那說該學生的平均表現是乙，那是不正確的。相反的，我們可以藉由報告描述學生長期的表現為，他獲得二個甲，三個乙，二個丙。其他的觀察可能是，學生在學期末時獲得了甲，則可指出學生當獲得使用和練習後，變得愈來愈精熟了，因此規準層級以數字或文字描述也值得重視。

五、規準定義說明的陳述

對每一個表現程度的描述，應以文字明確敘寫下來。所用的方式，是描述性，而非比較性的。例如「平均」這個字眼應該盡量避免使用。如「運算錯誤的次數，是『平均』的」的描述是不佳的。而應修正為：「解決方案僅有微小的運算錯誤」，甚至「微小」的字眼，也應該加以界定，「如一個不會誤導結果的錯誤」。此外，也應避免使用消極性的字眼，以免產生錯誤性的示範。故使用正確的語言來描述學生表現的品質，以區別好壞的表現與作品，是設計評量表時常碰到的挑戰，不得不予以重視。

六、量尺區分程度的粗細

學生在規準中的表現，究應分成幾個

程度，或者說是在評分量尺上，應有幾個分數？基本上有以下三項的考量：

1.區別的程度

區分點較多，可提供較精細的區別機會。但區別程度越細，或量尺的點越多，不同程度間的差異，相對就較小，在建立量尺或使用時就越費時。

2.偶數或奇數

一般來說，偶數是比奇數還受歡迎。此涉及心理學所謂的「中央趨向」的現象。假如沒有中間點，評分者就要被迫在其中的一邊，作慎重的考量和抉擇。

3.量表的型態

發展性的評量表，因為其使用時間要歷經從初期、基礎的，到精熟的不同發展階段。為了要詳細瞭解學生發展的情形，其區別程度或評分點數是可以較細較多一點的。至於特定性的評量表，並不一定要供長期使用，故其區別性程度，就可較粗些。

七、可或不可接受的分界

可或不可接受的分界是設定一個標準的核心。教師要以此向同事、學生甚至家長溝通，以作為期望表現的目標。不過，其劃分可能帶有一些武斷的成分。在一個四點量尺的評量表中，其可接受或不可接受的分界線，可能是位在 1、2 或 3、4 之間。在作決定時，要考量如下三項因素：

1. 使用的時機：

當基準評量表，要作形成性評量用時，設定很多「不可接受」的程度，是協助教師能快速知道學生的表現，是接近「可接受」的，或離「可接受」的很遠，以引導未來教學的方向。

但基準評量表，如僅作總結性評量用，則表現是否接近分割點，是較不重要的。此情形，不可接受就是不可接受，不必顧及到不可接受的程度比率如何。

2. 量尺的數目

八個數目的基準評量表，其「不可接受」的分界線，本就不同於僅有四個量尺數目的評量表，且其可接受或不可接受的範圍，就相對的會較多。故其分界線，也應考慮量尺數的多寡，而不宜設定固定的數目。

3. 量表的型態

發展性的評量表，需要一段很長的時間界定表現的歷程，故無必要像特定性的評量表，特別要在可接受或不可接受間，去作詳細的界定區別。對一個二年級學生，在有 10 分量表的語文評量表中，如有程度 3 的表現，可能是合理的。然對四年級的學生而言，可能是不佳的。是以，有關可接受和期望的判斷，並不在於基準量表本身，而是在不同情境中的組成方式及使用目的。

八、量表表現程度的稱謂

對基準評量表上的每一個表現，賦予其一個稱謂（標籤），也是需注意的。在教師專業的使用上，常有一些如下的名詞如：無法接受的、可當範例的。生疏的（novice）、逐漸顯現的（emerging）、熟練的（proficient）、傑出的（distinguished）。為求獲得專業判斷上的共識，表現程度的稱謂也是不可忽視的。

捌、基準評量表在實作評量上的適用性

一、實作評量的重要性

在多選、是非測驗中，學生被要求從所提供的答案中來選擇。但實作的評量，要求學生實際執行一項任務或工作，或者提出其自己的答案。例如，在一項寫作的測驗中，要求學生實際寫作，而非僅僅在文法或標點上回答，或選擇某些答案。此是基本上其與傳統評量相異之處。

（一）內容知識、過程技能和工作態度的全方位理解

傳統評量最受批評的是，被測量的知識層次和技能範圍，受到嚴格的限制。以知識層面來言，如將知識的類型簡單的分為 1.過程性的知識（如如何清洗實驗設備）；2.概念性的知識（浮力的意義）；3.知識的應用（油漆一個房間所需的油漆量）三種。該三種知識雖均有可能經由傳



統的方法進行評量。但像概念性知識，理想上，是較不適合傳統測驗的。例如，浮力的意義，一個學生可能完全不瞭解它的意義，但卻可以背誦記憶它。學生雖然對概念缺乏理解，但可能無法經由一個多選題或配合題，而將他不會的顯露出來。也唯有經由他們，以自己的語言或概念解釋的使用，才能顯示出其理解與否（Danielson, 1999）。

以推理層面來言，傳統的測驗是非常難以適應推理的評量。雖然良好設計的多選題，或可以評量學生純粹的邏輯。特別是，教室內的評量，大多是隨時隨地在進行，而且大多數的教師，不具備設計的技巧，因此是不被建議使用的。此外，我們在學校中較為關心的很多推理，如分析資料、測量假設、認知型態，最好經由另類的型態來評量。

以溝通層面來言，一般溝通的管道不外從文字或口頭來表現。為了解學生是否能溝通，雖然可經由傳統的多選題來瞭解，但是他們很少提供教師有關經由非正式管道所擁有的資訊。與其測量學生書信的技巧，不如要求學生實際寫一封信；與其測驗學生音標的技巧，不如實際要求學生朗讀一篇文章，更能知道學生實際溝通的基本能力。因此，對於溝通能力等如此實用性的技能，實際的書寫和口說，是沒有其他的方式可以取代的。

以技能層面來言，不論是社會技能或肢動技能，基本上其也是完全不適合傳統的評量方式。如對於籃球技巧、規則的多選題，是無法得知學生是否能夠運球的。而且對團隊合作的配合題，也是無法傳達學生是否已經獲得了合作的技能。不經實際的觀察，是無法徹底了解學生技能的精熟程度。

以情意層面來言，不論從人類的情性、美感、信心、到誠實、尊重私人等特質，傳統的測驗也是不適合情意領域。為加強教師培養學生積極正面的態度、豐富的性情，必須經由學生實際的行為表現，尋求任何可能的指標。當教師要培養學生的美感，也必須從學生身上，尋找一點一滴的徵象或表現來做判斷。

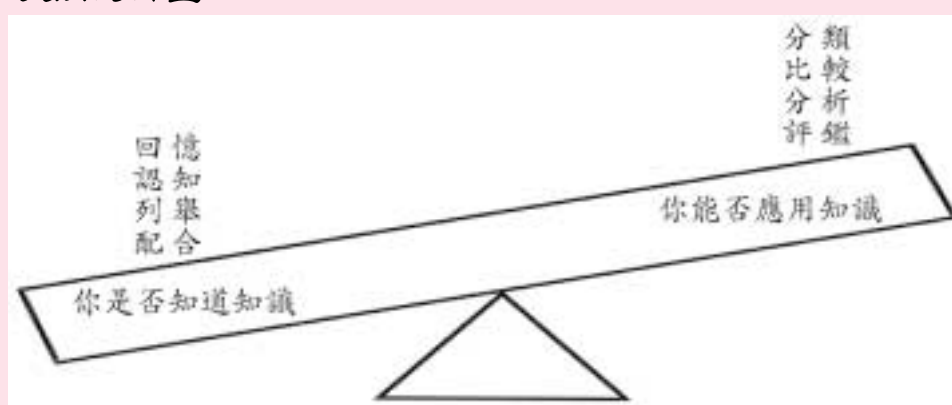
由上可知，欲對內容知識、過程技能和工作態度進行全方位的理解，單賴傳統性的評量是無法作得到的。

（二）傳統評量和實作評量的平衡

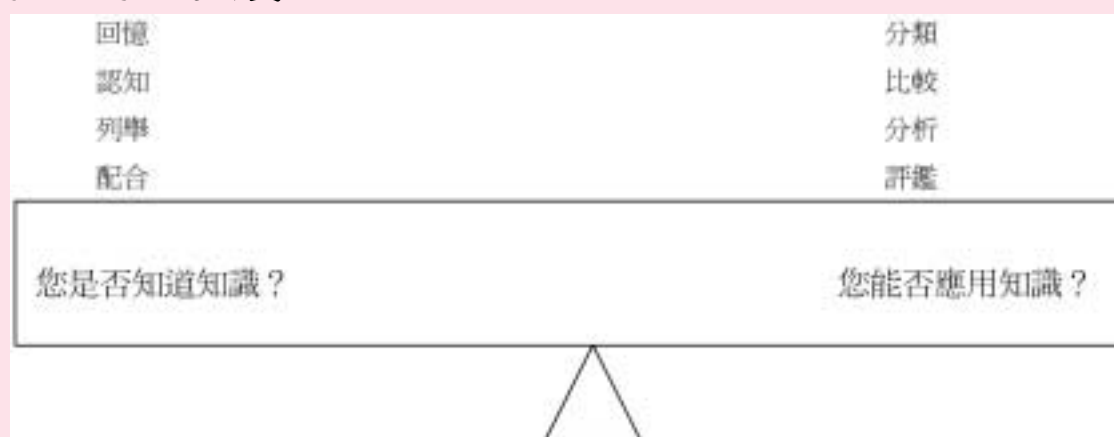
當然，傳統性的評量並非不重要。它可以幫忙回答「您是否知道知識」這個問題；而實作評量則協助解答「您能否應用知識」這個問題。對教師來言，最大的挑戰，不在是否知道這二個評量間的取向，而是在於如何於二者間取得平衡。不過，現實情境中很顯然的，教師基於方便，往往偏向使用傳統性的評量來評量學生。因為考試引導教學是必然的現象，如評量僅

反映事實和過程的知識，會讓學生誤以為，如此的知識，是比思考推理以及應用的能力還重要的。而多選題是最適合於事實知識的掌握，很多學生會把學校的學習等同於細微枝節的追求，並自然的，不會認為他們的教師重視他們自己想法的表達、對問題的一個創造性的方法，或想像性實驗的設計。欲扭轉此錯誤的現象的最有力的手段，是改變他們評量的方法學（Hibbard,et al., 1996）。

圖一 失衡的評量



圖二 均衡的評量（資料來源：Hibbard,etal,1996：6）



二、基準評量表在實作評量上的應用

實作的表現，它可以評量全方位的學習：寫作與口說、推理和問題解決、肢動和社會技



能、以及所有情意的領域。但什麼是實作的評量？一個實作的評量，實際上應包括二個部分：一項工作任務，和一組評分標準，或所謂的「基準評量表」。此工作任務必須是對一個問題的回答，或一個作品、表現、實作的呈現，或要求學生運用批判思考的技能等等。某些實作表現的例子，包括：作文、演講、藝術品、科學展示計畫、研究計畫、音樂表演、開放式的數學問題，以及學生對所閱讀過故事的分析和詮釋。總而言之，實作的評量大概可分成：（一）建構性試題，如簡答題；（二）作品，如論文研究；（三）實作表現，如口頭表達、辯論；（四）過程為主的評量，如口頭質詢、訪問等。（Hibbard, et al., 1996：194）。然一般都較重視評量工作的設計，而較少探討實作評量的評分方式。雖然 Airasian（1991）曾提到，實作評量有檢核表方法、敘述方法、量尺方法等計分方式，但「基準評量表」可說是一種非常實用的方式。特別是它具有協助教師教學的功能，故又稱為「教學基準評量表」（Andrade, 2000）。甚至以實作評量＝任務＋基準評量表稱之。

檢核表多用來評量是否已經達成某些特定的標準，但缺乏對標準程度的描述。利用分數加權的計分，雖可用來決定達成標準的程度，但無法提供學生如何改進表現的指標方向。如在百分數中得到七十分，卻可能不知往後如何改進。基準評量表，藉由提供被期望每一個層級的描述，

可以幫助學生理解，為何他們獲得了這個結果，以及未來需要改進的地方在那裡。換言之，具有 1. 有助對事先界定的標準，檢驗究達到何種的程度；2. 提供學生有關如何改進表現的回饋等二項特殊性質。

特別是，實作為主的評量，不可能僅有一個答案，也不在求唯一的答案。此外，對一個實作表現評分，牽涉到某些主觀的判斷。如有「基準評量表」，或一組好的評分綱要，將評鑑標準加以組織和釐清，對這些作品判斷時，正可提供一個獲得更圓滿和公平的解決方式。析而言之，基準評量表可以釐清標準和標準，促進教育者間的專業對話，藉由學生對預期標準的事先瞭解，引導學生往較高的標準邁進，以提昇學生實作表現的品質，並改進和家長的溝通。是以，基準評量表所具有的特殊功能，正可適用實作為主的評量。

結語

基準評量表的評分方法與其它評分法最大差異之處在於，其評量標準不僅是從課程轉換而來，更採事先公佈，以作為教師「教」和學生「學」的重點，因此有人特別稱之為「教學基準評量表」。尤其，其對被評鑑作品的品質，以漸次性的方式逐一系列出，讓學生明確知道該如何努力才能達成何種層級的目標；也讓教師知道學生已明確的達成了何種層級的目標。特別是實作為主的（performance-based）評量

的推展，使得 rubrics 這個名詞及其應用性，已逐漸受教育界所熟悉。

尤其，目前推動九年一貫課程所強調基本能力的培養，不論所重視的是，實際的行為表現或各種過程的特質，以目前傳統評量的方式是較難以完全掌握的。因此在評量學生能力時，除了運用傳統評量的方式，以測量學生的基礎性認知與技能外，更要運用「另類的評量」方式，如實作表現的評量，來瞭解學生較高層次的知識技能以及情意的表現。而記錄評量實作表現的有效方式之一，就是採取基準評量表的方式來記錄學生的成就表現。因為該評量方式，基本上，除強調就學生實際表現結果加以評量外，該評量表的特色之一，即是將所要評量的內容，亦即學生所應有的能力，分成重要的幾項特質（標準）來檢驗，故本身的設計即屬於「特質」的評量方式。透過師生共同合作發展，明列各種標準屬性的差異，讓師生得以藉此觀摩學習，並鼓勵學生對知識的運用與實踐，進而強化其能力的精熟。此外，學生表現實作是要其展示較高層次或綜合性的技能，而且這些技能大部份是符合生活情境的，故當以使用基準評量表為

佳。是以，基準評量表的評量方式，在九年一貫課程基本能力的評量上，應具有重要的應用價值。

一個完整的基準評量表，至少要包括三個要素。首先是，評量的層面或特質。其次為，評量量尺的程度或分數。最後為，評量標準的界定或說明。基準評量表可以以下三種途徑之一來產生：（一）利用現有的基準評量表；（二）修正已有的基準評量表；（三）建立自有的基準評量表。而其應如何適用，並不在年級或學科或評量的型態，主要是視評量的目的而定。

不過基準評量表有分析性或整體性的；一般性或個殊性的；發展性或特定性或相關性的型態之區分，在設計時，除應瞭解適用時機領域甚至範圍外，舉凡有關標準的數目、量尺區別的程度、可接受或不可接受的分界線、稱謂以及標準的定義和說明等等均是需考慮的議題。若能重視上述議題，並加以善用，相信不僅可提供學生實作表現的評分，符應九年一貫更知識應用的需求，更可因此提昇學生學習的品質。



參考書目

- Airasian, P. W. (1991) . *Classroom assessment*. NY:McGraw-Hill.
- Andrade, H. G. (2000, FEBRUARY) . Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*,14-18.
- Arter, J.,& McTighe, J. (2001) . *Scoring rubrics in the classroom*. CA: Corwin presss.Inc.
- Arter,J. (1990) . *Performance rubric evaluation form* (metarubric) Portland, OR: Northwest regional educational laboratory, September.
- Association for supervision and curriculum development. (1994,August) . *Educational update*.
- Chicago public school (1999) . *Rubric bank*.
- Danielson,C. (1997a) . *A collection of performance tasks and rubrics: middle school mathematics*. Larchmont, NY:Eye on education.
- Danielson,C. (1997b) . *A collection of performance tasks and rubrics: upper elementary school mathematics*. Larchmont, NY:Eye on education.
- Danielson,C.& Marquez, E. (1998) . *A collection of performance tasks and rubrics: high school mathematics*. Larchmont, NY:Eye on education.
- Danielson,C. (1999) . *A collection of performance tasks and rubrics: primary school mathematics*. Larchmont, NY:Eye on education.
- Egeland, P. (1997) . Pulleys, planes and student performance. *Exceptional children*,54 (4) 41-45.
- Goodrich, H. (1996, Dec./1997, Jan.) . Understanding rubrics. *Educational leadership*,54,4,14-17.
- Hernman, Aschbacher, and Winters (1992) . *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria,VA: Association for supervision and curriculum development.
- Hibbard, K. M. et al. (1996) . *A teachers guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria,VA: Association for supervision and curriculum development.
- Jacobs, L. C., & Chase, C. I. (1992) . *Developing and using tests effectively : a guide for faculty*. N.Y. : Jossey-Bass.
- Marzano, R. J. (2000) , *Transforming classroom grading*. Alexandria,VA: Association for

supervision and curriculum development.

- McCollum, S. L. (1994) . Performance assessment in the social studies classroom. In *Educational leadership* (1995, May) .52,8 .
- Meisels, S. J. (1996/1997) . Using work sampling in authentic assessments. *Educational leadership*, 54,4,60-65.
- Moskal (2000) . Assessment resource page. 「available on line at: <http://www.mines.edu/accademic/assess/resources.htm>」 .
- Popham, W. J. (1995) . Classroom assessment : What teachers need to know. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (1997) . What's wrong--and What's right--with rubrics. *Educational leadership*, 55,2.
- Schrock, K. (2000) . *Kathy Schrock's guide for education*.
- Skillings, M. J., Ferrell, R. (2000, Mar) . Student-generated rubrics:bringing students into the assessment process. *The reading teacher*. 53, 6 ,452-55.
- State of Colorado (1999) . *The rubric*. 「available on line at: <http://www.Cde.stateco.us/cdedepcom/asrubric.htm>」 .
- Zmude, A. & Tomaino, M. (2001) . *The competent classroom : aligning high school, and assessment--a creative teaching guide*. NY : Teachers College, Columbia University.



國小一年級

實施九年一貫課程之問題及其因應之道

王前龍／教育部臺灣省國民學校教師研習會助理研究員

前言

國民小學一年級實施九年一貫課程至今已一學期，近來發現教師所面臨實務上的問題大致包括：國語節數縮減影響注音符號教學；統整式的「生活」教材實施不易、藝術與人文領域易受忽略，且與綜合活動、健康與體育教材內容重複頗多；鄉土語言教學實施困難等。儘管國內對於九年一貫課程的理念至今仍莫衷一是，但以上問題是教師們日常教學中真實的、也是迫切需要解決的困境。近來也有專文指出以上問題（張曉黎、吳株榕，民 91；陳香吟，民 91；湯宗岳，民 91；陳秋蓉，民 91），本文也就所見所聞提供管見，期能拋磚引玉，促使教育界激發更多具體可行的對策。

壹、國語節數縮減影響注音符號教學

依據《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（以下簡稱《暫行綱要》）所規定之比例，語文學習領域每週教學節數為五至六節。由於其中一節教授鄉土語言，因而，國語的教學節數由八十二年課程標準

的每週十節縮減為五節。如何因應國語節數縮減，筆者曾撰文提供七點建議供教師參考，包括：兒童學前已有相當的國語能力、利用彈性學習節數補救教學、在其他學習領域融入國語教學、注音符號在第一學習階段隨時加強、以能力指標掌握教學重點、加強教學技巧等（王前龍，民 90）。以上建議雖能初步化解教師們的疑慮，而且在課程正式實施之後，確實也有教師運用彈性學習節數、早自習與導師時間進行補救教學，也有教師尋求家長的支援配合，例如由義工媽媽利用早自習時間進行補救教學，或設計學習單或補充閱讀資料由家長在家指導，但是，部分教師仍覺得國語節數縮減所衍生的困境不易解決。

一、以彈性教學節數補救教學仍然不足

《暫行綱要》中規定，「補救教學」是為彈性學習節數建議規畫的活動類別之一。在國語教學節數縮減的情況下，彈性學習節數應以國語的補救教學為優先考量。在平時無全校性活動的情況下，五節



國語再加上兩節彈性學習節數的補救教學，則共可授七節。但在正式實施之後，部分教師認為如此仍不足以穩固注音符號教學的基礎，對於偏遠地區的兒童影響更大。

由於部分彈性學習節數仍需配合運動會等全校性活動，因而，實際能應用於國語補救教學的週次仍有限，大約在二分之一到三分之一左右。在此情況下，有的教師利用早自習與導師時間進行補救教學，因而多少影響到生活教育的成效。部分教師雖然藉由提供閱讀資料予學生返家由家長加強指導，惟部分家長由於忙於生計等因素而無暇配合。

二、教材內容份量未明顯減少

過去的國語首冊（注音符號）與第一冊（國字）皆為十課，依據《暫行綱要》所編輯的新教材雖縮減為九課，然其教材份量並未明顯減少，仍須於十週內授畢。就注音符號教學來說，仍須教導學生從認識注音符號、拼音方法等，循序漸進的奠定國語文的基礎。在教學節數不足而教材內容未減少的情況下，部分教師需調整教材並濃縮教學流程，因而，進行朗讀課文等活動時，通常只能做到全班或分組練習，不易從容的進行個別練習與指導。

對於此種困境，筆者雖曾建議教師們隨時在生活等其他學習領域融入注音符號

的應用，但衡諸實際情形，由於注音符號的學習仍有其邏輯順序，實不易隨機融入其他領域的教學。其次，筆者雖也曾建議教師在第一學習階段隨時不斷加強注音符號補救教學，但在第十一週進入國字的教學之後，進行補救的時間亦恐怕有限。

三、注音符號教學既有的問題尚待解決

注音符號教學實務上的既有問題，包括：注音符號過於抽象、幼稚園階段所養成的習慣不易矯正等，並不會因九年一貫課程的實施而改變，甚至，由於教學時數縮減，使問題更加棘手。

對於一年級兒童而言，注音符號過於抽象，而且在生活經驗中的使用機會並不多，相對的，其接觸國字的機會反而比較多。兒童入學後前十週純粹學習注音符號的做法雖行之有年，但是有些教師仍認為不易結合實際生活經驗，並指出教材中若能搭配國字或許更有助於兒童學習。但是此一問題牽涉甚廣，短時間恐怕很難累積足夠的研究與共識而有所改變。

除了注音符號本身抽象難學之外，教師對於學生在幼稚園習得的錯誤筆順等，需要花費更多的時間來矯正，但往往成效不彰。而且，每個學生在不同幼稚園所學的方法不一，使得全班程度參差不齊，倍增教學的困難。這些問題在教學節數不足

的情況下更難以解決。

國語及注音符號是為學習的基礎，亦影響著兒童入學後自信心的建立。有些一年級教師認為，相較於過去的教學經驗，兒童的注音符號學習確實受到教學節數不足的影響。因為國語教學節數不足的問題若未能妥善因應，將影響我國基礎教育的品質，現階段語文學習領域自一年級開始每週教授一節鄉土語言，未來能否延後至三年級開設實有重新評估的必要。

貳、生活課程中的統整問題

《暫行綱要》中強調課程統整的精神，國小低年級「生活」課程綱要即統整了三個學習領域，並明示：「生活課程之教科書編輯，每學期以一冊為原則，不宜分為社會、藝術與人文、自然與生活科技三冊」（教育部，民 90，頁 169）。所以，目前通過審定的生活教科書即呈現了統整的風貌，頗類似我國六十四年課程中統整了自然與社會的「常識科」，也頗近似日本行之有年的生活教科書。惟日本的生活科雖然同樣統整了三個領域（且融入語文），音樂、圖畫工作仍獨立設科（文部省，1998）。可見，我國的生活課程將藝術與人文納入，超越日本的生活科與我國過去的常識科，是極具突破性的課程決策，但教師須因應以下實務上的問題：

一、從教科書中不易掌握教學重點

由於生活課程的內涵統整了三個領域，教科書中所呈現的內容較為零碎片段，尤其藝術與人文領域的內涵傾向於是附帶性質，相較於過去分科的教科書，教師較不易掌握教學的重點。而且，教材內容也較為淺化、較不具系統性，教師更須自行閱讀教學指引以掌握教學設計者的理念。然而，其教學指引也較過去的分科教材來得不易掌握重點，因而教師需要更多時間準備教學，並在每週上課前事先規劃出哪些節數進行哪個領域的活動。

二、藝術與人文領域的內涵易受忽略

藝術與人文領域的內容在生活教科書中傾向於成為其他二領域的配合活動，因而有時教材中僅呈現一首歌或是一幅畫，相較於過去的音樂、美勞教材有完整的教學設計與配套的教學資源，其內容淺化許多。就其中的「視覺藝術」而言，雖有不少配合單元主題的活動，但以彩色筆、色鉛筆的塗色活動較多，所使用的媒材與技法似乎不夠豐富。就「音樂」而言，由於級任導師工作繁忙且又缺乏足夠的專業素養，更容易被忽略。若以豐富兒童藝術與人文的涵養為考量，生活課程可不必執著於全由級任導師授課，可由具有專長之教

師來協同教學。至少，音樂部分由專任教師授課是為具體可行的做法；在級任導師引導學生進行各單元主題的學習之後，再搭配音樂教師進行相關歌曲的教唱，確實有助於提升教學成效。當然，在生活課程全由級任導師擔任的情況下，各教師自需加強藝術與人文的專業素養。

三、部分活動內容與幼稚園學習經驗重複

除了統整的教材結構導致教學重點不明確以及藝術與人文學習領域易受忽略等問題外，生活課程教科書中的部分內容，例如，家人、小動物等題材，可能與幼稚園的學習經驗重複，導致多數學生缺乏學習動機，使得教師在教學引導上相當困難，亦須花費許多精神在班級管理之上。但是，教師面臨的兩難困境是：雖然多數兒童對重複的活動可能缺乏興趣，但又不能為此省略之，以顧及少數尚缺乏基本學習經驗的學生。

事實上，教師過去可能便已面臨此類問題，而且，教科書內容原本就未必符合兒童的生活經驗以及教師教學的需求。教師必須慎選生活教科書，以激發學生的動機，而且更有自行調整或設計課程的需求。

近兩年來國內已有許多學者探討並推介課程統整的理念與原則（方德隆，民

89；游家政，民 89），但許多基層教師對此仍感抽象。事實上，國小自然、社會等科目原本就具有統整的形式。如今，「生活」使課程更大幅度的統整，且透過教科書的編輯與使用，直接影響廣大師生日常的教學活動。但是其所衍生的問題，亟待教育界共同正視與解決。

參、綜合活動、生活、健康與體育教材內容重複

生活課程、綜合活動、健康與體育等教科書，由於是從一年級兒童的生活經驗中取材，因而有許多內容是重複的。從對照生活課程中的社會學習領域以及綜合活動學習領域的能力指標，便可發現有許多類似之處（王前龍，民 90）。不過，教師認為只要結合兒童的生活經驗，統整或增刪重複的教學活動並非太大的難題。

日本現行的小學課程中，小學校四年級以上至中學校設有「總合的學習時間」，著重於跨科的、統整的學習，但小一與小二並未開設，因其「生活科」即具有課程統整的功能（文部省，1998；王前龍、張汝秀，民 88；王前龍，民 89）。相對的，我國的九年一貫課程綱要中，國小低年級同時開設「生活課程」與「綜合活動學習領域」，這是因為統整的學習並非後者的主要目的，其更強調透過兒童的體



驗、省思來彰顯其主體性。然而，當教師在選用教科書時，便可發現兩種教材的內容有許多重疊之處，而且，生活課程的設計事實上也應以重視兒童主體性為其基本原則。

有些教師反映綜合活動可不必選用教科書，一方面因其未必符合學生生活經驗，一方面也可使教師有更大的空間來自行設計活動，而且生活教育平常就在進行，隨時都可旁徵博引、充分發揮，不必受到教科書的限制。但是，相較於生活教科書的繁複，綜合活動教科書比較好用，因其中教學活動的目標與內容都較為單純。此外，學生也很喜歡上綜合活動，如果予以廢止仍感可惜。所以，折衷的做法是由教師視實際需要選用綜合活動教科書中的活動。

肆、鄉土語言教學的問題

九年一貫課程實施後，國小一年級的鄉土語言教學，有些學校是由級任導師擔任，也有由專任教師擔任者。以下探討教師面臨的問題。

一、兒童使用鄉土語言的機會漸少

由於臺灣社會環境的變遷，許多兒童使用鄉土語言的機會漸少，尤其是在北臺灣與都會區更不易形成支持學習鄉土語言的環境。由於班級中許多兒童雖具有聽的

能力，但是說的能力相對低落，教學的引導相當困難。其次，現在一年級的學生家長都相當年輕，本身使用鄉土語言的機會已漸減少，致使難以由家庭配合加強兒童鄉土語言的能力。也由於不易結合生活經驗，過於結構化的教材難以引起學習動機，所以，教師應選用活潑化、動態化的鄉土語言教材，以激發學習動機。

二、每週一節教學時數不足

多數學校每週教授一節鄉土語言，但是一節的教學效果有限，練習時間亦不足。而且每週上課都必須花費許多時間複習上週的學習內容，影響教學進度。有些學校則因依據兒童的選修志願，打破班級進行分組教學，加上由科任教師授課，致使班級管理更加困難，直接影響教學成效。另外，每週僅一節課實不易授完鄉土語言教材的內容，因而，教師面臨下學期是否繼續使用第一冊教材的決定。教師應適切的選用並調整現有教材，不必拘泥於硬是要將第一冊上完，但須注意的是，鄉土語言教材仍是參照課程綱要的能力指標而編輯，因此，對於不足的部分，教師應另行設計活動予以補強。

三、鄉土語言如何選修的問題

目前許多學校皆開設多種鄉土語言進行分組教學，但其中仍有些實務問題有待

解決。例如，有些學校限於師資而安排閩南背景的兒童選修客家語的情況；客家語中「四縣」與「海風」等腔調的差異，若未適當分組將影響教學成效；另外，也有部分家長詢問鄉土語言的選修能否隨意更換？兒童可否刻意選修不熟悉的鄉土語言，以學習更多的語言？筆者建議，鄉土語言的學習亦須循序漸進且有其連貫性，不宜隨意改變選修，而且，應以兒童熟悉的語言為優先。刻意要求兒童學習不熟悉的鄉土語言，實在不符學習原理，且事倍功半。

四、師資的問題

由於校內人事可能調動，所以客家語、原住民語等較弱勢的鄉土語言的師資來源可能不穩定，對教學的一貫性影響甚鉅，因而學校必須及早培訓儲備師資。其次，雖說鄉土語言最好能由級任導師融入日常教學語言，但仍有其限制；例如，只會客家語的導師若欲在教學中融入客語，必須顧及閩南背景的兒童在理解上的困難。

五、鄉土語言的教學評量

如前所述，兒童學習鄉土語言受到學區環境的限制，在此情況下，一方面，在評量時是否能確實反映實際的學習情況；另一方面，兒童學習鄉土語言的成效，受家庭、學校、社區環境的影響，而且每位

教師的評量標準不一，因而其評量的公平性更有待商榷。而且，在公平性尚未解決的情況下，鄉土語言的評量結果是否與國語合併計分也有疑義。

伍、發揮創意以解決問題 (代結語)

國民小學一年級實施九年一貫課程已經一學期，但教育界對於改革理念如何落實仍莫衷一是。政府的課程決策與教學現場有相當大的距離，教師們應先發揮創意來解決本文所指諸項問題，從引導學生做有意義的學習來出發，做成合理的課程決定，這原本便是「學校本位課程發展」的精神所在。

面對九年一貫課程實施後國語教學時數不足、生活課程實施不易等困境，有的教師不斷調整上課方式，逐漸發展出解決的策略。例如：週一與週二主要用來加強國語、數學等讀寫算能力，而且連排兩節，使能有充裕的上課時間。週三與週四則連上四或三節「生活課程」：前兩節探討自然或社會領域的主題內涵（如觀察小兔子），第三、四立即延續既有的學習動機繼續進行藝術與人文的活動（如畫小兔子），如此，除了可彰顯課程統整之效，更可減少分日授課重複準備教材、引起動機所花費的時間，而且每次可勻出半節課



以上融入語文活動，以補國語節數之不足。週五上午安排彈性學習節數，以針對每週國語教學不足之處進行補救教學為優先。依此策略，其授課節數分配大致如下表：

表一 九年一貫課程一年級合理的授課節數分配表示例

星期 節次	一	二	三	四	五
一	國語	國語	生活	國語	彈性學習節數 (補救教學)
二	國語	國語	生活	生活	彈性學習節數 (補救教學)
三	數學	數學	生活 (視覺藝術)	生活	綜合活動
四	健康與體育	數學	生活 (視覺藝術)	生活 (音樂)	綜合活動
午休					
五		鄉土語言			
六		健康與體育			
七		健康與體育			

筆者建議教師只要回歸課程綱要的內容、落實以兒童為主體的理念、發揮本身教學的專業，便可掌握住九年一貫課程的基本精神，並在此基礎上儘速凝聚具體可行的共識，合理解決課程實施的問題，因為一年級小朋友的學習只有一次的機會，不容蹉跎！

參考書目

- 文部省（1998）。*小學校學習指導要領*。東京：文部省。
- 方德隆（民 89）。九年一貫課程學習領域之統整。*課程與教學季刊*，3(1)，1-18。
- 王前龍（民 89）。日本小學「綜合學習的時間」的課程發展趨勢與實例介紹。*國教之聲*，33(4)，22-29。
- 王前龍（民 90）。學校本位課程發展的實踐與規劃。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會編印：*九年一貫 SMART 教*，9-22。臺北：編者。
- 王前龍、張汝秀（民 88）。臺灣與日本新世紀中小學階段課程改革趨勢之比較分析。*課程與教學季刊*，2(3)，87-102。

-
- 張曉黎、吳株榕（民 91）。九年一貫課程實施現況檢討：國小篇。《教育研究月刊》，93，5-10。
 - 陳香吟（民 91）。九年一貫課程實施現況檢討：教育行政篇。《教育研究月刊》，93，11-19。
 - 陳秋蓉（民 91）。九年一貫課程實施現況檢討：教師心聲篇。《教育研究月刊》，93，28-31。
 - 教育部編印（民 90）。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。臺北：編者。
 - 湯宗岳（民 91）。九年一貫課程實施現況檢討：師資培育篇。《教育研究月刊》，93，20-27。
 - 游家政（民 89）。學校課程的統整及其教學。《課程與教學季刊》，3(1)，19-38。



情緒與異常行為（十三）

馮觀富／學校課程學會秘書長

情緒的發展與困擾（續）

常見現代青少年的情緒困擾問題

一、疏離感（與父母衝突）

在美國或其他西方國家，爲了殖民、拓荒，青年人多與父母一起打拼，共甘同苦，少有叛逆行爲；在東方的國度裡，尤其中國，受到儒家思想影響，以孝爲先，一切順從父母。而現代不管東西方這些皆已改變，孩子順從父母不但視爲迂腐、落伍，且更嚴重地與父母衝突，父母也不喜歡孩子、雙方也難和睦相處了，彼此產生疏離感。

衝突的根源：年輕人需要與父母分開，卻又了解到自己多麼需要依賴父母的幫助，前者要自己的角色認同，後者又要維繫父母和家庭之間的關係，內心的矛盾、衝突可想而知。

父母的心情也是如此，他們希望孩子獨立，又希望孩子繼續依賴留在身邊。父母常覺得很難放手。因此，父母可能給青少年是一種「口是心非」的雙重訊息，既期待又怕傷害。

一般而言，衝突出自母子之間的情形居多，出於父子之間的情形較少。部分原

因可能是母親一向對子女介入較多，也可以說是母親對子女關懷尤甚於父親對子女的關懷。也可能是父親對青年子女較採疏遠的態度，尤其避開發育中的女兒，或已經長得比父母更高大，也更有攻擊性的兒子。

然而，此只是一種過渡時期的情緒，較兒童期有較多的混亂而已，不一定會導致與父母或與社會價值觀的破裂。可倫斯(W. A. Collins, 1990)指出；所有被研究的家庭中，有明顯衝突的只佔百分之十五到二十五，而且這些家庭的問題是子女在青春前期之前就已經存在。衝突的本質都是一些日常生活微不足道的事，而且經過爭吵後，則事過境遷，留有後遺症的很少。爭吵也可能是反映子女對獨立的渴望，也可能只是父母想教孩子遵守社會規範。如此，不可避免地引起緊張。

和父母相處不和，一般情形在青年期初期逐漸增多，中期逐漸穩定，十八歲以後又漸漸減少。青年期初期的衝突增加與青春期的到來有關，當然也和生理年齡有關，近晚的研究指出，是一種雙向進行的(Steinberg, 1988)。

二、未成年性行為

性行為算是一種情緒衝動，這種情緒需要有一種較和悅的氣氛情境進行，才能產生意義，否則，便成為性攻擊的暴力行為。

未婚青少年的性行為肇因於情緒衝動、情不自禁的多，認知的理性性行為難得一見。所以，情不自禁的結果便是性接觸，難免的事，古今中外青少年男女皆然。

林芸芸於一九七八年研究台北市國中三年級學生性行為發現，有性交行為者男生為百分之一點六，女生無；王鴻經於一九七九年調查台北市五專五年級學生的行為指出，有百分之二十六點九六的男生和百分之三點九六的女生有性交的經驗，並且有百分之十四點五六的男生曾和兩個以上的女性發生過性交行為；楊煥烘於一九八〇年調查我國大學三、四年級大學生的性行為，發現有性交經驗者，佔百分之十一點九九，其中男生有百分之十八點六七，女生有百分之二點七。薛拿達等(Cernada et al.)，於一九八六年抽訪三千一百名十五至十九歲台灣學生為研究對象，發現有性交行為者，男生佔百分之五點六，女生佔百分之一；秦玉梅探討某私立高職三年級學生的性行為，指出有百分之七十點九四的男生和百分之十七的女生有手淫行

為，百分之十六點九五的男生和百分之五點四三的女生有性交行為；郭雪明於一九八七年底調查台北市五專五年級學生的性行為，發現男生有百分之二十點五九，女生有百分之二十點六九發生性交行為；王瑞琪於一九九二年以高職三年級學生為對象，調查得知在一〇二〇位有異性朋友中，有性交經驗的佔百分之十九點二四，採用避孕方法的為百分之七十一點七三，男生有性行為的為百分之十一點五八，女生則是百分之八點九四；簡為政於一九九二年對青少年所做的研究顯示；有固定約會的對象為百分之四十六點七、接吻佔百分之二十八點九、撫摸胸部佔百分之十五點二、撫摸生殖器佔百分之九點八，與異性口交佔百分之九點二、與異性進行生殖器性交佔百分之七點二、與同性口交佔百分之一點二，且是男性較女性開放。自慰行為男性將近八成、女性將近三成（鄭玄藏，1994）。

性活動與個人的性觀念、價值等關係密切。在台灣有關雛妓的案例，於過去屢見不鮮，但隨著時代背景不同，父母推女入火坑的已少見。現代少女貪於縱情玩樂賣身的漸多。以性來換取金錢物質享樂，不計後果，有識之士已為她們擔憂。在台灣這類的個案報導俯拾皆是。如據報導：

台北市中山分局查獲張姓許姓兩名雛妓，她們縱情玩樂心態令人可議。亦反應



時下青少年的心態。

這兩名雛妓，是在酒廊、舞廳的場所，認識涉嫌開設應召站的負責人。被問到為什麼要到酒廊上班？蔡姓少女表示，她家境清寒，家裡需要錢，才到賺錢多又快的酒廊上班。但是警方調查發現，蔡女的父母有一份正當且收入不錯的工作。

花名“雪兒”的張姓少女說，蔡姓少女是自己不想唸書，經過一名“大姊頭”的介紹，到中山區一家酒廊上班，賺來的錢，多半花在 KTV、歌星演唱會，希望有朝一日能成為藝人。

至於“雪兒”則是在舞廳認識這位開設應召站的負責人。她說，他出手闊綽，經常帶她去舞廳、俱樂部、KTV。為什麼流連於這些地方？她說：「現代的年輕人都到這裡，不到這裡，去哪裡？」（江元慶，1992）

以上兩個案，只是類似眾多案例之一，現時由於網路發達，由早些時候的青少年交友中心已轉移到網路會友的路上，他們盡是青少年男女，甚至小學生，在網路上約會後漸漸進行會面，不少少男少女就這樣玩起性遊戲。墜入情網不能自拔。

在台灣的人隨著時代的進步，性解放的呼聲也跟著提升，前些時日有人大喊：「我要性高潮、不要性騷擾。」但一般人對婚前性行為的觀念仍是保守的。從下面的研究可見一般。

一九八〇年張耐在靜宜女子文理學院，研究大學生交友、戀愛、婚姻。發現有百分之九十五點五三的人認為婚前和他發生超友誼關係是絕對不可以的。

對婚前性活動保守，並不是代表所有人不贊成，而是有程度不同之別。一九七九年王鴻經在「台北市五專生五年級學生對於婚前性行為的態度及經驗之研究」中，結果發現男生輕微贊成男性婚前性行為，對女性則介於輕微贊成與輕微反對之間。女生對男性是介於輕微反對與中等反對之間。對女生婚前性行為，則多數人是中度反對。接吻是多數學生可以接受的婚前性行為。較多的男生接受愛撫的行為，大多數的女生則否。多數的男生和絕大部分的女生都反對婚前的性交，而性行為的程度愈淺，愈容易被接受。

婚前男女青年性活動，除有程度上的差別外，也有因對象而異。薛拿達等(Cernada et al., 1986)以台灣公立高中、高職、五專學生為研究對象，發現在性交行為態度上，有百分之二十二點八的學生認為對未婚女性而言，和其未婚夫性交是被允許；有百分之二十二點九認為對未婚男性而言，和其未婚妻性交是被允許。一九九二年王瑞琪以高職三年級學生為對象調查，發現男生比女生更傾向認為婚前性行為是可以接受，尤其是對未婚夫、妻這兩種身份。



一九九二年楊昭慧以某女子學院夜間部的學生二百七十二人進行研究，認為婚前性行為不好的佔百分之七十八。不需要的百分之七十九點四。（鄭玄藏，1994）。

美國人的性開放，世界各國望塵莫及，隨著時代的進步突飛猛進。據研究，自一九六九年大多數的調查發現：贊成婚前性行為的大學生不到一半(Mussen, Conger, & Kagan, 1969)；到了一九七九年，百分之九十的大學男生和百分之八十三的大學女生都表示同意(Mahoney, 1983)。在一九二五年至一九六五年間，約有百分之十的女孩，在高中的最後一年已不是處女。到了一九七三年，非處女佔了百分之三十五；一九七九年，百分之八十以上的十七歲白人女孩有過性交經驗。黑人青少年中這種比例更高(Zelnik & Shah, 1983)。

在一項研究中(Louis Harries & Associates, 1986)，認為青少年以十八歲作為開始性交的適當年齡，但大多數的十七歲以及將近半數的十六歲青少年，都已不是處子。

大多數美國青少年第一次性交，並未對此預先計畫，常是不預期的。他們將性行為視為表達或滿足情緒和人際需要的工具。在美國電視劇中曾見兒童問他的父母：「我什麼時候可以開始性交？」與其說美國兒童天真，毋寧說這是反映美國社

會的真實“性”事。

為什麼青年人這麼早便開始有性關係？在一項研究中間及許多有過性經驗的青少年，結果百分之七十三的女孩和百分之五十的男孩提出社會壓力為首要原因。四分之一的青少年表示他們覺得被迫去做超過自己所希望程度的「性事」。男孩女孩也提到「好奇」是早期性行為原因之一，較多的男孩提到性的感受和慾望。只有百分之六的男孩和百分之十一的女孩提到愛情為原因之一（黃慧真譯，1994）。

三、性活動與犯罪

一九八九年依樂特和摩斯(Elliott & Morse)研究指出，青少年的性交不是一種獨立現象，而和犯罪有關。一個年輕人如果有犯罪或毒品使用的背景，則性交的情形就會明顯增加，同時性交的頻率也會高於其他青少年。性交本身不是問題的開始，常伴隨著未規範的行為而來。典型的順序是犯罪、次是毒品使用，再來是性交。繆斯汀等人(Murstein et al., 1989)的研究也指出，性行為和毒品濫用有顯著相關。

在美國一九九〇年代的初期，年輕少女有性行為經驗的比例超過百分之五十(Center for Disease Control, 1992)，男性是介於百分之七十五至八十之間(Beymer, 1995)。有違法行為問題的青少年，十五歲

時就有性經驗的比例是百分之八十七；十七歲時升高至百分之九十一點五(Melchert & Burnett, 1990)。持續使用大麻、煙酒的十四歲和十五歲青少年與性行為相關，常使用大麻的青少年百分之八十七有性行為經驗；抽煙的是百分之六十九；酗酒的是百分之六十六(Alan Guttmacher Institute AGI, 1994)。

美國「性」事之多為全球之冠，一九七六年建立世界第一個「高級性學研究院」(The Institute for Advanced Study of Human Sexuality)確認性權利乃人權的一部分。可見一斑。

四、未婚性行為的影響

(一) 生理方面

對男性而言，有感染性病的可能。對女性來說除有感染性病的可能外，還有陰部受傷疼痛、分泌異常、刺激性、引發子宮出血等其他病症，甚至會出現頭痛、胃腸障礙、失眠等。

(二) 心理方面

對男性而言，其影響較女性為少，如後悔不應這樣衝動、自責、擔心負責不起。由於匆忙行事急就章的結果，不免有挫折感、失望、迷惑～難道這就是「性」的樂趣嗎？不安～害怕事機敗露。貶低對方～懷疑她是不是和他人如此開放，輕易棄守最後一道防線嗎？自我否定～我也不是處男了，內疚。

對女性而言，其影響較男性深遠，自嘆「蓬門今始為君開，不知何日君再來？」或者此君不再來，自己成了棄婦，由愛而怨最後恨三部曲，日日在心頭，永詠不完。又怕春光外洩遭社會大眾不諒解，失德、淫娃等不雅之指責謾罵、恥笑接踵而來，其實別人管不了妳這麼多，只是做賊心虛自我罪惡感而已。名譽受損、身價陡降、羞愧感、絕望之餘，往往會走上自殺之路，或是積極地心存復仇之火，伺機報復。

總之，不論男性女性，婚前性行為的影響，女大於男、心理大於生理。

在心理上男的只是一點挫折、失望、內疚不該、自責而已；而女方則有數不清的負面情緒浮現。如挫折、失望、內疚、喪失自尊、自卑、失去存在的意義、無價值感、自責、悔恨、恐懼、緊張、自暴自棄、罪惡感、沮喪、混亂、不知所措……等。

據此而言，婚前性交對女性的傷害最大。但不論男方女方身心都是一種創傷。

青少年若以性為工具去維持對方情感、滿足情緒，事實上適得其反。只是暫時性搪塞自尊、寄托情感、紓解寂寞。到頭來換得到的是低自尊、沮喪、被排斥、指責、混亂、或再成為性濫交的泛情者。

五、少女懷孕與未婚生子

青少年未婚性行為的結果，懷孕難免發生。麥可威爾達等(McWhirter et al., 1998)將未婚少女懷孕生子列為美國青年危機之一(At-Risk Youth)。指出美國每年有一百萬少女未婚懷孕。佔全美國青年女子百分之十，其中五十萬屆期生產，生下了孩子。另百分之十三流產，百分之四十墮胎(National Research Council, NRC, 1987)。上述未婚少女懷孕，都不是有意的；換言之，是不預期的，是即興的，一時情不自禁心慌意亂中的結果。且當時更沒有心思去考慮以後的問題。即使冷靜去想，也是短暫的「休兵」，或是以一種自我掩飾的心中語言——不會這麼巧吧！性衝動仍繼續存在。

據統計，一九八〇年中期以來，美國少女懷孕的出生率持續上升。一九八六年至一九九一年之間，升高百分之二十四。一九九〇年初期，胎兒有三分之一是由未婚少女所生(Da Vanzo & Rahman, 1993)。有三分之一的懷孕少女選擇墮胎，全美有四十萬次的墮胎(Alan Guttmacher Institute, AGI, 1994)。

未婚少女懷孕在台灣方面資料顯示：二十歲以下的未婚懷孕人數，在一九六五至一九八〇年間成長了五倍。十五歲至二十歲的少女中，每一千人約有四人墮過胎(鄭玄藏，1994)。

台北市女性權益促進會公佈，二〇〇

〇年一年中〈健康熱線求助電話〉共一百七十通，其中多數是青少年自己打的。在一百七十個案求助電話中，約半數都已有性行為，而且有兩成二是詢問避孕問題，佔最多數。至於其他的問題，除了避孕是男女青少年共同關心的話題外，其他的則男女各有不同，其中女性詢問的依次為性行為、懷孕、月經和墮胎；男性則是自慰。經過訪談結果得知，其中一半以上青少年男女有性行為，只有三分之一會用保險套來避孕，超過半數是採用「計算安全期」或以體外射精(22%)來避孕。

又該會報告，在二〇〇〇年十一月底短短五天中，就接到八通問人工流產的求助電話。這可說明少女未婚懷孕已無時不在(曾文哲，2000)。往昔在暑假八、九月間為高峰期。

據衛生署健保局公佈，至二〇〇〇年十二月止，全年墮胎給付健保人數已達十萬人。未支付保費的墮胎者，不在統計之列。

又據衛生署的報告(二〇〇一年一月三十一日)公元一九九九年的衛生動向統計，台灣非婚生子數目逐年攀升，公元一九七六年至一九九九年增加五成五……。

衛生署發現，六成非婚生子的養育責任落在單親媽媽身上，而單親家庭及由祖父母輩和未婚的孫子女輩同住的祖孫家庭日增，有可能成為社會和經濟上的新弱



勢。

衛生署進一步分析，不同家庭型態的所得，發現近年來，可支配所得的成長以單親家庭成長最少，只有百分之八，其他型態的家庭所得成長率都是一成以上，單親家庭經濟弱勢明顯。

另外統計顯示，與公元一九七六年相比，台灣超過三十五歲以上女性生子的比率由百分之三點七增加為百分之七點八，顯示台灣女人生子的年紀愈來愈大；晚婚應是主因；而相對的，十五歲以下少女產子的比率愈來愈低。

六、未婚生子的影響

雖然有超過百分之八十的青少年認為性行為的目的不是為了要生小孩(Melchert & Burnett, 1990; Musick, 1993)。但是我們會相信只要他們繼續那種性行為，必會有百分之八十以上會生小孩。少女懷孕後，影響是多方面與多層次的，不止一時而且深遠，甚至一生都脫離不了。

(一) 家庭發展問題

懷孕少女以結婚收場的比例不高。一九九四年美國一個專門收容機構(Alan Guttmacher Institute)指出：少女懷孕後結婚收場中有三分之一在五年內離婚，而較晚結婚者只有百分之十五，大部分年輕媽媽在一生之中或長或短的時間成長在單親家庭。事實上，很多年輕父親不承認自己是

孩子的父親，這些年輕爸爸懷疑是合理的，認為既然她可以和我相好，不能保證她不和別人沒關係；有的年少爸爸壓根兒就不知自己已當上爸爸了；有的乾脆不願承擔當父親的責任。

可以想像得到的（事實也是如此），年輕媽媽的家庭要維持一個健康、有足夠刺激供孩子學習的環境，談何容易。既要多賺錢就得長時間工作，孩子就無法照顧。要照顧孩子，就得放棄工作，是一個兩難的困境。如果父母不諒解，更會陷入絕境。在台灣常有棄嬰的事件報導，就是由她們一手製造出來的社會問題。年輕媽媽也缺乏育兒知識，小孩成長過程中需要什麼，當然也不清楚。遇到壓力大時，就很容易導致對兒童疏忽、漠視或兒童暴力事件。

有人認為年輕媽媽管教兒女的不當方式，可能源於她幼小時受到不當的管教經驗，而非年輕不會管教之故。的確，早期的生活經驗也成為她日後發展的模仿模式。

年輕單身母親所養的小孩因其家庭的原因產生很多社會適應問題。這些孩子長大後，脫離家庭較早，如果結婚，離婚的可能性也比較高，成為年輕父母或未婚父母的可能性也大(Haveman & Wolfe, 1994)，因為他們的父母也是這樣過來的。有一項研究，追蹤四百名以上的未婚媽媽二十年

之久，結果發現：她們的女兒有三分之一成為未婚媽媽(Furstenberg et al., 1990)。單親媽媽撫養的女兒成為年輕母親的機率是百分之二十七。而一般家庭只有百分之十一。這種小孩離開學校後就業的穩定性比較低，犯罪的機率也高(Haveman & Wolfe, 1994)。

未婚少女產子造成的家庭是為單親家庭，但已婚少女懷孕未及生產而離婚的女子，孩子出生後也會形成單親家庭。還有一種起於個人選擇，不願結婚而願生小孩的單親家庭，這種變化是否代表必會衍生出更多的問題？美國所做的調查發現，單親是造成偏差行為的危險因素之一，但單親不必然就代表沒有好的家庭功能。有人指出美國前任總統柯林頓即是出身單親家庭，（但不要忘記柯林頓的桃色緋聞不少，尤其是在白宮裡面與一位年輕貌美的實習生小姐那段緋聞最轟動，險些被彈劾下台，這些是否與其家庭出身背景養成的特質有關，尚須研究），家庭功能不彰親子關係不好，也是造成孩子偏差行為之一項重要因素。

根據另外一項報告（林佑佑，2001），美國在一九七〇年單親家庭只佔百分之十一，到了一九八二年則已達百分之二十一。未婚生子在六〇年代約佔百分之五，八〇年代成長了將近四倍，達到百分之十九，台灣的演變情況幾乎與美國相似。

美國也曾在一九七一年針對一百三十一個單親小孩進行調查，發現父母離異確實會對小孩造成影響。但與年齡大小有別：

1.三至五歲半的小孩，相信父母的離異與自己不聽話、不好有關，會出現一些退化的行為，如尿床、哭鬧等，也較會否定父母的離異事實。

2.六至八歲的孩子，較會出現鬱抑、沮喪的現象。一旦父親或母親任何一方有新的伴侶，他們內心都會產生衝突，懷疑如果自己也喜歡對方，會不會對父親或母親不夠忠誠。

3.九至十二歲的孩子比幼兒較懂得隱藏自己憂鬱的情緒，但仍然認為父母背叛拋棄拒絕了他們，也會覺得寂寞無助。

4.十三歲至十八歲的孩子，一般想法較能符合社會現實，但仍然覺得自己在成長過程中，情感上所獲得的支持會較差。

我國衛生署曾對離婚五年後的家庭追蹤研究，也發現離婚不僅對小孩造成影響，且其中百分之三十一的父親、百分之四十二的母親無法擁有健康的身心，百分之三十七的小孩會出現心情沮喪、憂鬱的情況。

整體而言，勿論是少女未婚生子造成的單親家庭、未婚懷孕被迫結婚後離婚造成的單親家庭、名正言順正式結婚後生子又離婚造成的單親家庭或只要生子不結婚



的單親家庭等，對兒童及青少年在發展過程中，都會造成情緒心理上莫大的困擾問題。

（二）社經地位問題

以美國而言，年輕媽媽將小孩生下後，立即面臨居住環境不佳、營養健康不良、失業或未能充分就業、輟學、職業訓練不足、經濟依賴等之痛苦。她的生活困苦的機率比二十幾歲已婚母親高。縱然就算得到很好照顧，以及最佳的身體狀況。她們都不可能完成高中畢業，許多人是生下孩子一段時間後再返學校完成學業。在一項研究中，城市青年黑人母親，在生下孩子五年後，只有半數從高中畢業；十年後有三分之二的人畢業(Furstenberg et al., 1987)。因懷孕而使學業中斷，加速問題的惡化。由於所學有限，更無一技之長，經驗、資源都不足以克服貧困而導致對生活有普遍的無力感。除了養小孩外，可供她們選擇的機會已少之又少，這些人再次懷孕的風險也高，因無職業又輟學，除了維持「性」活動，一再懷孕，已沒有給自己留下其他更多的選擇，因而形成惡性循環。

（三）教育問題

少女懷孕除了上面所說的導致輟學問題外，很多為人父母的青少年之教育問題會延禍子孫。未成人父母的子女可能比其他孩子智商低，在外表現較差(Baldwin &

Cain, 1980)。這些孩子在學前時期經常過分好動、任性頑固、好攻擊。到小學時期，他們變得較不專心、容易分神、易於自暴自棄。在高中階段時，他們經常是低成就者(Brooks-Cunn & Furstenberg, 1986)。

（四）健康問題

懷孕少女通常有營養不良、健康狀況差、容易產生貧血、分娩延遲、尿路感染、骨盤曲張、毒血症等懷孕時的併發症。年輕媽媽所生的嬰兒健康問題也較多，據研究發現：美國十五歲的年輕母親所生的嬰兒，體重不足的比例是二十至二十四歲母親所生嬰兒的兩倍，前八天內死亡的數目是三倍。十七歲以下的母親所生嬰兒的死亡率是十七歲以上的兩倍。嬰兒受傷、生病和患嬰兒猝死症的機率比較高(Morris, Warren, & Aral, 1993)。生下來的孩子有神經系統缺陷的可能性是兩倍(Mc Kenry et al., 1979)。來自社會因素的非醫學因素，出自低社經地位家庭的少女和少數族群的少女，家境較為貧窮，健康情形更糟。

（五）精神、名譽壓力問題

未婚生子，不管社會怎樣開放，當事人都會承受很大壓力。這種壓力來自不能見容的父母及親友，將來孩子長大也將承受「私生子」名號的壓力。尤以東方的中國人為甚。即使別人同情，自己也難揮去這種陰影。（未完待續）

參考書目

壹、中文部份：

- 江元慶(1992)。縱情玩樂，難怪誤踏火坑。台北：聯合晚報，民 81.5.24。
- 林佑佑(2001)。單親家庭與社會問題。台北：聯合報，民 90.2.3。第 34 版。
- 黃慧真譯(1994)。發展心理學。台北：桂冠圖書公司。
- 曾文哲(2000)。青少年問健康，避孕最熱門。台北：自立晚報，民 89.12.8。第 5 版。
- 鄭玄藏(1994)。性教育，主題工作坊研習手冊。台北：教育部，2 之 8~2 之 13。

貳、英文部份：

- Alan Guttmacher Institute.(1994). *Sex and American teenages*. New York: Author.
- Beymer, L. (1995). *Meeting the guidance and counseling needs of boys*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1986). The children of adolescent mothers: Physical, academic, and psychological outcomes. *Development Review*, 6, 224~251.
- Buldwin, W., & Cain, V. S. (1980). The children of teenage parents. *Family planning perspectives*, 12, 34。
- Collins, W. A. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. B. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park, CA: Sage.
- DaVanzo, J., & Rahman, M. O. (1993). *American families trends and policy issues*. Santa Monica, CA. RAND.
- Furstenberg, F. F., Brooks-Gunn, J., & Morgan, S. P. (1987). Adolescent mothers and their children in later life. *Family Planning Perspectives*, 19, 142-152.
- Furstenberg, F. F., Levine, J. A., & Brooks-Gunn, J., (1990). The children of teenage mothers : Patterns of early childbearing in two generations. *Family Planning Perspectives*, 22 (2), 54-61.
- Harries, L. & Associates .(1986). *American teens speak ; Sex 、 myths, TV and birth control: The Planned Parenthood poll*. New York: Planned Parenthood Federation of America.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations*. New York: Russell Sage Foundation.



-
- Mahoney, E. R. (1983). *Human sexuality*. New York: McGraw-Hill.
 - McKenry, P. C., Walter, L. H., & Johnson, C. (1979). Adolescents pregnancy: A review of the literature. *Family Coordinator*, (23), 17~28.
 - McWhirter, J. J. et al., (1998). *At-Risk youth: A comprehensive response*. U.S. A Division of International Thomson publishing Inc.
 - Melchert, T., & Burnett, K. F. (1990). Attitudes, knowlege, and sexual behavior of high-risk adolescents: Implications for counseling and sexuality education. *Journal of Counseling and Development*, 68 (3), 293-298.
 - Morris, I., Warren, C. W., & Aral, S. O. (1993). Measuring adolescent sexual behaviors and related health outcomes. *Public Health Report*, 108 (suppl. 1), 31-36.
 - Musick, J. S. (1993). *Young poor, and pregnant*. New Haven, CT: Yale University Press.
 - Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1969). *Child development and personality*. New York: Harper & Row.
 - Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24 (1), 122-128.
 - Zelnik, M., & Shah, F. K. (1983). First intercourse among young Americans. *Family Planning Perspectives*, 15 (2), 64-72.