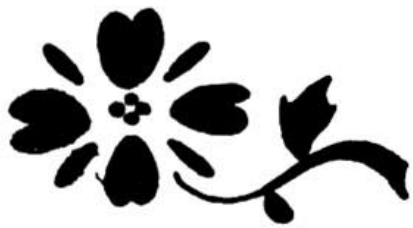




# 李總統登輝先生



## 對教育界的期許

民國八十年十二月二十九日上午，教育學術團體聯合年會於台北市國立台灣師大分部舉行，李總統登輝先生特頒賀詞，對全體教育人員殷殷期許、啓發創新、從事前瞻性與整體性的研究規劃，為今後國家建設注入新的動力。全文如下：

欣逢全國各教育學術團體舉行八十年度聯合年會，全體與會同仁以「教育革新與國家建設」為主題進行研討，意義重大，登輝謹申致誠摯賀忱，並對諸位平日獻身教育及學術工作的辛勞，表示衷心的慰勉之意。

教育是立國的根本，也是國家進一步發展的基石。四十餘年來由於全體國人的努力，我們締造了舉世矚目的「台灣經驗」，其中尤以教育學術界的為國育才居功最偉。今天國家又處於歷史性的關鍵時刻，政府正積極進行憲政改革，全力推行國家建設六年計畫，國人對教育學術界的期望，益加殷切，咸盼能在教育政策、教育制度、教育內容暨教學方法等方面，能順應時代潮流，本諸中華文化兼容並蓄的特性，啓發創新，從事前瞻性與整體性的研究規劃。登輝深信，經由諸位智慧的凝聚，必能共策良謨，開啓我國教育改革的新契機，為今後的國家建設注入新的動力。





# 澤被平庸

謝水南

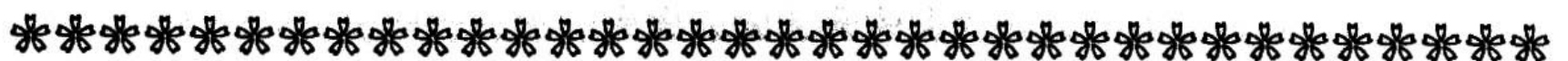


「作育英才」是學校教育的主要目的之一，也是教育工作者的一大樂事。然而，由於人類的秉賦性情不同，資質分為聖、賢、才、智、平、庸、愚、劣等多種層級，普天之下堪稱為「英才」者畢竟不多，大多數人皆屬於平庸無奇的凡夫俗子。

學校教育具有統整與分化雙重任務，但二者因學校等級的不同而占不同的比重。在國民中小學階段，統整重於分化。國民教育的主要任務在陶融民族情感，凝聚愛國意識，塑造現代公民；至於「作育英才」是高中以上學校的任務。換言之，「作育英才」是國民教育的「偶然」和「情份」，「澤被平庸」才是國民教育的「應然」和「本份」。然而揆之國民教

育的現實情況，似乎與上述推論相去甚遠：最明顯的現象是諸般教育制度（升學、編班、獎懲、競賽、評量制度等等）嚴重扭曲；各種教育資源（人力、設備、時間、經費等等）分配偏頗，儼然是英才教育的提早實施。更讓人憂心的是甚多的國民中小學校長和教師以「作育英才」為己任，視「澤被平庸」為迂腐。

在現代民主社會中，每一個人須在各層面的生活中自行判斷與抉擇，因此須具備遂行公民之權利與義務的基本能力。所以受教育是一個現代國民不可讓渡的基本權利，也是一個負責任的政府不可推卸的義務，這是國民教育的本質，不容置疑與否定。或謂英才的貢獻較大，可以造福社會、蔚為國用。此種看法雖有道





理，然而若為造就少數英才而忽略甚或犧牲多數平庸學生的受教機會與教育品質則有失厚道與公平。構築廟堂固然須有杞梓美材以為棟樑，然而倘無樗櫟庸材充當楹柱、斗拱、屋椽、窗框等等何能成就華廈？況且後者的需求量十倍、百倍於前者。在一個分工合作的社會，彼此相互依存，其理甚明。尤其近代教育普及，民智大開，政治思想由「分權」(decentralization)而「平權」(coequality)，「專案體制」(Adhocracy)漸漸興盛，因情境的需要來延攬領袖，並在時過境遷之後辭退領袖。因此不再有通用的領袖，更少有永久的領袖。換言之，在高科技時代的專業化社會，「時勢造英雄」是正則、是常態，「英雄造時勢」是例外，而且此種機會會越來越少。此外，在民主開放的社會中，領袖的類別與人數越來越多，領袖的重要性依然有增無已，但是領袖的領導特質是從平凡中呈現偉大，不再強調天生偉大——天縱英明、超凡入聖。

綜合上述，可知未來的社會需要更多類型的人才，需要更大數量的人才。因此宜把傳統「作育英才」的觀念予以擴大——所有的學生都是英才，都值得造就，如此才能「澤被平庸」，才能體現國民教育的精神。

所謂「澤被平庸」其實就是實踐孔子二千五百多年前揭示的教育理想——「有教無類」和「因材施教」。欲實踐這個崇高的教育理想，我們須有下列體認和行動：

一、增強信心——相信每一個學生皆是可造之材，絕不放棄任何一個學生（零拒絕）。亞里斯多德(Aristotle)曾說：「每一塊大理石都蘊含著一座美麗的雕像，只要我們將它外面積存的灰塵清除掉，它就呈現出來。」這是對教育工作者最富啟發性的勉勵。國父孫中山先生也曾勉勵我們：「教養有道，則天無枉生

之材。」即使身心殘障者，只要教養得法，依然可以使他們殘而不廢、障而無礙，成為自立自主的國民。我們要祛除「自我挫敗」(self-defeated)的消極心理。如果學生的學習成效欠佳，很可能是我們努力的程度不夠，或者是學識經驗不足，或所用教學方法欠佳，而不宜全部歸咎於學生的素質欠佳。

二、發揮愛心——國民教育是一種高奉獻低成就的工作，因此我們要以出世的精神從事入世的事業。身為教師要有聖哲般的懷抱、傳教士的犧牲和刻苦精神。所謂「教育愛」是一種不求報償、無條件的付出愛心給別人的子女。教師愛每一個學生，不管該生是否聰明可愛，有時因該生不聰明、不可愛反而付給他加倍的愛心。幼教之父福祿貝爾(F. W. Froebel)曾說：「教育之道無他，愛心與榜樣而已。」捨棄愛心，教師將淪為工匠，不再是藝師。

三、講求方法——俗語說：零的幾倍還是零。學生具有個別差異，故須講求教學方法，此即「因材施教」。捨棄「因材施教」，則「有教無類」只是一種空泛的口號。身處「高科技；低親密」(high tech; low touch)的時代，教師更須講求教法。今後我們欲提昇教學效能，不只要教得更辛勤，還要教得更精明。

教育是文化傳承與發揚的唯一途徑，也是我們這一代人對下一代子孫之負責的表現。因此「澤被平庸」與「作育英才」一樣是國民教育的嚴肅課題。先總統蔣公會昭示：「以個人數十年必死之生命，立國家億萬年不朽之根基。」我們從事國民教育工作者，正是能達成這個偉大使命的人。讓我們同心協力，在「作育英才」之際，同時「澤被平庸」。願與全體國民中小學教師共勉。

(作者：本會主任)



# 試題反應理論的介紹

## 一 測驗理論的發展趨勢(二)

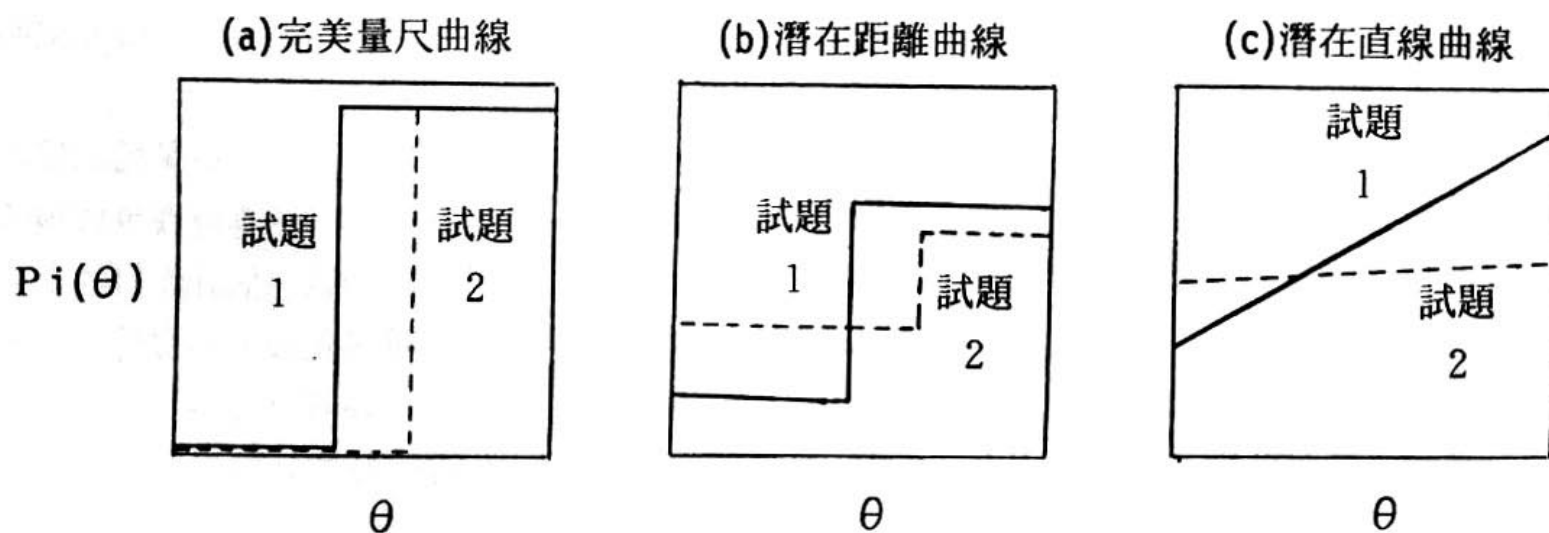
余民寧

### 基本概念

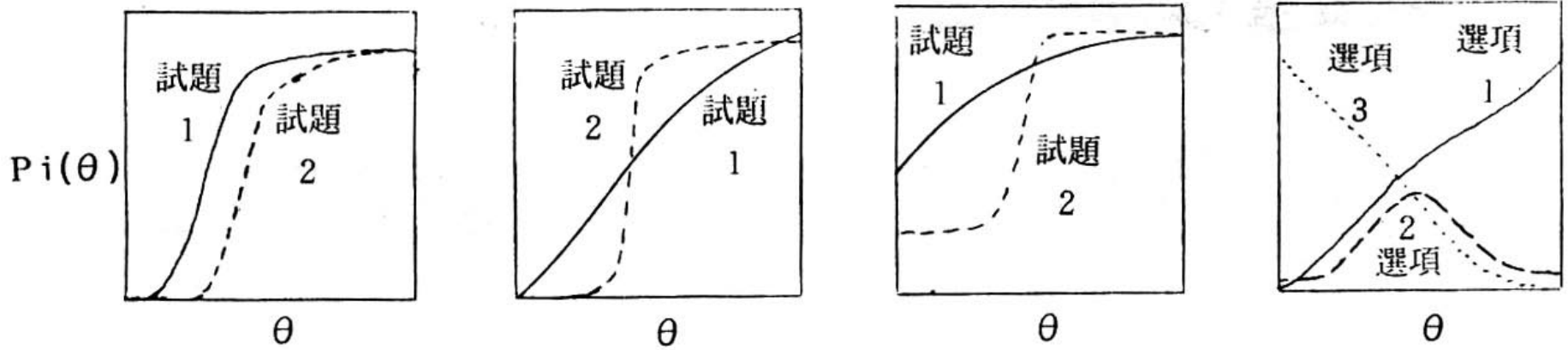
試題反應理論 (item response theory) 建立在兩個基本概念上：(1)考生 (examinee) 在某一測驗試題上的表現情形，可由一組因素來加以預測或解釋，這組因素叫作潛在特質 (latent traits) 或能力 (abilities)；(2)考生的表現情形與這組潛在特質間的關係，可透過一條連續性遞增的函數來加以詮釋，這個函數便叫作試題特徵曲線 (item characteristic curve, 簡寫為 ICC)。其實，我們把能力不同的考生得分點連接起來所構成的曲線，便是能力不同的考生在某一測驗試題上的試題特徵曲線，把各試題的試題特徵曲線加總起來便構成所謂的試卷特徵曲線 (test characteristic curve, 簡寫成 TCC)。因此，試題特徵曲線即是一條試題得分對能力因素所作的迴歸線，這條迴歸線在基本上是

非直線的，但直線的試題特徵曲線也是有可能的，端視所選用的試題反應模式 (item response model) 而定。

試題特徵曲線所表示的涵義，即是某種潛在的程度與其在某一試題上正確反應的機率，二者之間的關係；這種潛在特質的程度愈高（或愈強），其在某一試題上的正確反應機率便愈大。在試題反應理論中，每一種試題反應模式就有其相對應的一條試題特徵曲線，此一曲線通常包含一個或多個參數來描述試題的特性，以及一個或多個參數來描述考生的潛在特質；因此，所選用的試題反應模式所具有的參數個數及其數值的不同，所畫出來的試題特徵曲線形狀便不同。常見的曲線形狀如圖一所示：



(d)一個參數對數式曲線 (e)兩個參數對數式曲線 (f)兩個參數對數式曲線 (g)試題選項曲線  
(3個選項的單一試題)



圖一 七個不同的試題特徵曲線例子(資料來源：Hambleton & Cook, 1977)

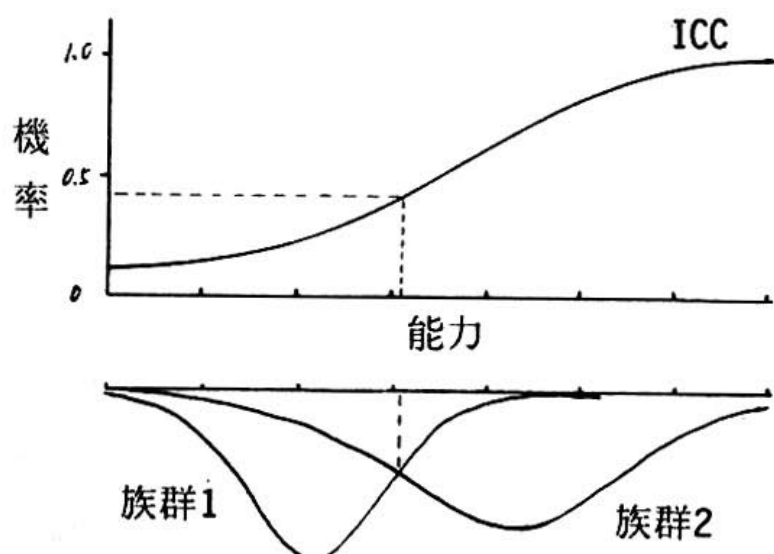
圖一所示的七種語線中， $\theta$  表示考生或受試者的能力或潛在特質， $P_i(\theta)$  則表示能力或潛在特質為  $\theta$  的考生或受試者，其答對或正確反應某一試題的機率。例 (a) 所示，代表 Guttman 的完美量尺模式 (perfect scale model)，它是一個階段式函數 (step functions) 所形成的曲線，表示在某一關鍵值  $\theta$  以右的機率為 1，以左的機率為 0；換句話說，這種模式具有完美的鑑別能力，而  $\theta$  即為區別出有能力組和無能力組的關鍵值。例 (b) 為例 (a) 的一種變形，叫作潛在距離模式 (latent distance model)，為社會心理學者常用來測量人的態度的一種模式，其正確與不正確反應的機率，在 0 與 1 之間變動不已。例 (c) 所示即為古典測驗理論下的試題特徵曲線，截距的大小反映出試題的難度，而曲線的斜率即代表試題的鑑別度，在所考慮的條件相等的情況下，正確反應的機率與  $\theta$  值成正比。例 (d) 到例 (f) 所示，即代表試題反應理論中的一個參數、兩個參數、與三個參數的對數式模式 (logistic model)，它們的涵義分別代表著：某一試題的正確反應機率除了受考生或受試者的  $\theta$  值所決定外，並且分別受一個參數 (即難度)、二個參數 (即難度和鑑別度)、或三個參數 (即難度、鑑別度、和猜測度) 的試題參數所決定，其正確反應

的機率值亦介於 0 與 1 之間。例 (g) 所示為反應模式，如：Samejima(1969) 的等級反應模式 (graded response model)，Masters(1981) 和 Yu(1991) 的部份計分模分 (partial credit model) 等，即是採用試題選項特徵曲線 (item option characteristic curves)，所代表的意思是指試題中每一選項被選中的機率，它也是能力或潛在特質的一種函數，它有個基本假設，亦即就某一固定能力的考生而言，他/她在同一試題上所有試題選項特徵曲線的總和為 1。

試題反應模式不像古典的真實分數模式，它是可能作假的模式 (falsifiable models)；換句話說，任何一種試題反應模式都有可能適用或不適用於某份特殊的測驗資料，亦即模式可能會不當地預測或解釋資料。因此，在應用試題反應理論時，我們必須先估計出模式與考生的參數值外，還需要考驗模式與資料間的適合度 (model-data fit)。這兩者留待後文補充說明。

當某一種試題反應模式適用於某種測驗資料時，一些試題反應理論的基本特性也會跟著產生。首先，從不同組的試題估計而得的考生能力估計值，除了測量誤差外，不會受所使用的測驗種類的影響，亦即，它是試題獨立 (item-independent) 的能力估計值；其次，從不

同族群的考生估計而得的試題參數估計值，除了測量誤差外，亦不受參與測驗的考生族群的影響，亦即，它是樣本獨立 (sample-independent) 的試題參數估計值。上述兩種特性，在試題反應理論中叫作「不變性」(invariant)，這些不變性是從把試題的訊息 (information) 考慮在能力估計的過程中，把考生能力的訊息考慮在試題參數估計的過程中而得。典型的試題參數不變性例子，如圖二所示。在圖二中，不管考生所來自的族群為何，只要他們具有相同的能力，它們答對 (或正確反應) 某一試題的機率便相同；由於某特定能力的考生答對某一試題的機率是由試題參數所決定，試題參數對這兩族群的考生而言也必定相同。



圖二試題特徵曲線與兩族群考生的能力分配曲線

除了上述的特性外，試題反應理論還可以針對個別的 (亦即每一位能力不同的考生或受試者) 能力估計值，提供其測量的估計標準誤 (standard errors)，這點作法不同於古典測驗理論僅提供所有考生單一的誤差估計值的作法。此外，試題反應理論把能力測量的估計標準誤之平方的倒數，定義為試題的訊息函數 (item information function)，它可以用來作為評量能力估計值之精確度的指標，大有取代古典測驗理論中「信度」(reliability) 指標之勢 (Wright & Masters, 1982; Wright & Stone,

1979)。這些作法及概念續待後文補充說明。

## 基本假設

任何一條試題特徵曲線所代表的涵義是：答對某一試題的機率，是由考生的能力和試題的特性所共同決定。因此，試題反應理論具有下列幾項基本假設，唯有在這些假設都成立的前提下，試題反應模式才能被用來分析所決定的測驗資料。

(一)單向度 (Unidimensionality)：試題反應理論中的各種模式有個最常用的共同假設，那就是測驗中的各個試題都測量到同一種共同的能力或潛在特質；這種單一能力或潛在特質 (因素) 必須包含在測驗試題裡的假設，便是單向度的假設。

其實，在實際的測驗情境裡，考生在測驗上的表現情形很少是純粹受到一種因素的影響，其他因素如：成就動機、考試焦慮、應試技巧、及人格特質等，也都會影響到測驗的結果；因此，試題反應理論中對測驗必須具有單向度因素的基本看法，認為只要該測驗具有能夠影響測驗結果的一個「主要成份或因素」(dominant component or factor)，便算符合單向度假設的基本要求，而這主要因素所指的，即是該測驗所測量到的單一能力或潛在特質。

適用於含有單一主要因素測驗資料的試題反應模式，便稱作單向度模式。適用於含有多種主要因素的試題反應模式，便叫作多向度 (multidimensional) 模式。多向度模式的數學公式複雜難懂，而且模式也還在發展中，本系列文章不擬介紹，有興趣的讀者可參閱 McDonald(1981) 和 Ackerman(1989) 的文章。

(二)局部獨立性 (local independence)：它的涵義說，當影響測驗表現的能力被固定不變時，考生在任何一對試題上的反應，在統計學

上而言是獨立的；換句話說，在考慮考生的能力因素後，考生在不同試題上的反應間沒有任何關係存在。簡單地說，這意謂著涵蓋在試題反應模式裡的能力因素，才是唯一影響考生在測驗試題上做反應的因素；這組能力因素代表整個潛在空間 (complete latent space)，當單向度基本假設成立時，這整個潛在空間僅包含一種能力因素。

假設  $\theta$  為能力因素， $U_i$  代表某位考生在第  $i$  試題上的反應， $P(U_i/\theta)$  代表具有能力為  $\theta$  的考生在第  $i$  試題上的反應機率，且  $P(U_i=1/\theta)$  為正確反應的機率， $P(U_i=0/\theta)$  為錯誤反應的機率，那麼，局部獨立性的涵義即是：

$$P(U_1, U_2, \dots, U_n/\theta) = P(U_1/\theta) P(U_2/\theta) \dots P(U_n/\theta)$$

$$= \prod_{i=1}^n P(U_i/\theta)$$

這條公式即是說明，對某一特定能力的考生而言，他／她在某份測驗上的反應組型 (response pattern) 的機率，等於他／她在單獨一題試題上反應機率的連續乘積。例如，某位考生在一組三個試題測驗的反應組型為 (1,1,0)，其中  $U_1=1$ ， $U_2=1$ ， $U_3=0$ ，那麼，局部獨立性所要表達的意思即為：

$$P(U_1=1, U_2=1, U_3=0/\theta) =$$

$$P_1(U_1=1/\theta) P_2(U_2=1/\theta) P_3$$

$$(U_3=1/\theta) = P_1 P_2 P_3$$

其中，

$$P_i = P(U_i=1/\theta) \text{ 且 } Q_i = 1 - P_i$$

由於  $P(U_i/\theta)$  是一種條件機率 (conditional probabilities) 的表達方式，因此，局部獨立性假設又稱為條件獨立性 (conditional inde-

pendence) 假設。

通常，當單向度假設獲得成立時，局部獨立性假設也會獲得成立，就這一項涵義而言，這兩個概念是相通的 (Lord, 1980; Lord & Novick, 1968)，甚至於，即使資料不是單向度的，局部獨立性也可以獲得成立。只要整個潛在空間被界定清楚，亦即當所有影響表現的能力向度都考慮之後，局部獨立性便可獲得成立。局部獨立性在下列情況下無法成立：影響測驗表現的能力向度不只一種時，連鎖性試題，以及試題本身提供作答的線索等，在這種情況下，試題反應模式也就無法適用於該筆測驗資料。

(三)非速度測驗：試題反應模式所適用的情況有個隱含的基本假設，那就是測驗的實施不是在速度限制下完成的；換句話說，考生的考試成績不理想，是由於能力不足所引起，而不是由於時間不夠答完所有試題所致。由於這項假設是隱含在單向度假設裡，所以不常被試題反應理論學者所提起，但是在選用試題反應模式時，這項基本假設亦必須要考慮到才行。

(四)知道——正確假設 (know-correct assumption)：如果考生知道某一試題的正確答案，他／她必然會答對該試題；換句話說，如果他／她答錯某一試題，他／她必然不知道該試題的答案。當然，把正確答案填錯在別的格子上以致整個試卷都錯的例子，不在本假設所考慮的範圍內，因為人為的疏忽不是任何測驗理論所能顧及到的。此外，省略不答的試題 (omitted items) 和未答完的試題 (unreached items) 有所不同，前者是受能力影響所致，後者是受施測速度影響所致。本假設僅能適用於前者，它和前個假設一樣，都隱含在單向度假設裡，故殊少被提及。

參考文獻

Ackerman, T.A. (1989). Unidimensional IRT calibration of compensatory and noncompensatory multidimensional items. Applied Psychological Measurement, 13, 113-127.

Hambleton, R.K., & Cook, L.L. (1977). Latent trait models and their use in the analysis of educational test data. Journal of Educational Measurement, 14, 75-96.

Hambleton, R.K., & Swaminathan, H. (1985). Item response theory : Principles and applications. Boston, MA : Kluwer-Nijhoff.

Hambleton, R.K., Swaminathan, H., & Rogers, H.J. (1991). Fundamentals of item response theory. Newbury Park, CA : SAGE.

McDonald, R.P.(1981). The dimensionality of tests and items. British

Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 34, 100-117.

Masters, G.N. (1982). A Rasch model for partial credit model. Psychometrika, 47, 149-174.

Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. Psychometric Monograph, No 17.

Wright, B.D., & Masters, G.N. (1982). Rating scale Analysis. Chicago : MESA Press.

Wright, B.D., & Stone, M.H. (1979). Best test design. Chicago : MESA Press.

Yu, M. (1991). A two-parameter partial credit model. Unpublished doctoral dissertation of University of Illinois at Urbana-Champaign.

(作者：國立政治大學教授兼附小校長)

---

# 學習障礙兒童 的 診斷與教學 (三)

楊坤堂 文  
施正堂 圖

## 五、學習障礙兒童的診斷

學習障礙的成因並不單純，因此，學習障礙的診斷亦相當複雜，學者專家稱之為區別性診斷 (differential diagnosis)(Johnson and Blalock, 1982, 1987)，或通盤性的研究 (comprehensive study)(Johnson, 1983)，或密集式心理教育評量 (the intensive psycho-educational evaluation)(Johnson, 1977)。區別性診斷的立論基礎是，學習缺陷的原因繁多，諸如感官損傷、心智障礙、生理殘障、情緒失常、欠缺動機、文化因素、教導不足、或特定的學習障礙，因而需要區別性診斷，藉以確定學習缺陷的真正原因 (Myklebust, 1954)。

「殘障兒童由於致病的原因、殘障的性質及程度等具有很大的個別差異，故在提供補救教學之前，必須先從事區別性的診，分析個人的長短處，以為個別化教學的依據。」(郭為藩，

民 72 年，第 17 頁)。通盤性的研究則含心智功能的詳估、非語言認知行為的詳估，以及語言與非語言符號過程的詳估 (Johnson, Blalock, Nesbitt, 1978)。通盤式研究可診斷學習者完整的心理歷程 (process) 和已損傷的歷程，教師藉此協助學生利用其完整的體系進行學習活動，特別是教育規則，原則以及技巧的學習；而密集式心理教育評量的理論假設是，兒童無法正常有效地學習，並導致學業低成就的原因是多元的，像視力或聽力的損傷、心智能力的限制、動機不足、情緒障礙以及特定的學習障礙等，因此診斷兒童的學習困難與需求需要有關學域的專業人員的協同工作。這些專業人員包括心理學家、醫師和特殊教育者，其主要工作在發現學生學習問題的原因與種類，並提供建議。換言之，密集式心理教育評量在探究兒童的學習方式、學習能力與學習困難。

診斷並不是單純的施測，而是一種複雜的過程，肇始於初次轉介，繼之以各項有關的評

鑑 (evaluation)、評量 (assessment)、測驗、非正式討論、臨床觀察與臨床教學，藉以研究各種符號 (語言文字) 系統、學習歷程、問題解決與策略之間的相互關係，以期確定問題的性質與範圍，並驗證假設和做決策 (Johnson 和 Blalock, 1987)。在特殊教育的領域裡，診斷需要瞭解學習的常態與變態，察覺潛在的障礙和各種缺陷的症狀。由於學習障礙亦具有異質團體的特徵，表現不同種類的癥狀，因此，臨床診斷需鑑定其潛在的問題，此包括評量其聽、說、讀、寫、算和非語文的學習能力。爲了進一步確定其問題，需診斷其注意力、知覺作用、記憶力和概念作用等心理過程，俾以檢驗其低成就的相關因素。上述過程不能單獨研究，而必須和各項符號行爲 (如語言、閱讀或書寫) 一起探究。詳盡的錯誤分析 (error analyses) 和類型分析 (pattern analyses) 提供未來的「假設測試」和「資訊評估」的基礎；並根據診斷資料設計補救教學措施與教育環境的調整和改善。必要時，進行轉介，提供醫學和 (或) 職業訓練的安置與處遇。

學習障礙診斷的主要目標是決定兒童強勢與弱勢的學習能力的類型與性質、原因與程度。爲了達成上述的診斷目標，診斷者需要進行系統分析 (systems analysis) (Johnson, 1987)，因爲經由系統分析可確定兒童的學習能力的實況以及其學習問題的區域 (或) 所在。

定義領導診斷，茲以表 5-1 簡介學習障礙兒童的診斷內涵：

表 5-1 學習障礙兒童診斷內涵

定義要件	診斷內涵
(1) 排他條件 (考慮其因果關係)	(1) 智力測驗 (2) 感覺敏銳程度鑑定

，檢查其末梢與中樞神經系統)  
(3) 背景資料建立 (個案記錄、轉介表、家長晤談)  
(4) 其他 (諸如情緒、社會適應評量)

(2) 差距程度  
(考慮其語文與非語文能力；缺陷或遲緩；成熟或學習)

(1) 各項學科成就測驗  
(2) 各項基本學習能力測驗  
(3) 非語文能力測驗

(3) 心理過程  
(考慮其功能)。

(1) 注意力測驗  
(2) 知覺作用測驗  
記憶力 (表象作用) 測驗  
(4) 符號化測驗  
(5) 概念化測驗

(4) 病理因素  
(考慮其中樞神經系統；資訊超載或資訊短缺)

神經醫學檢驗

經由各種方式與資源所蒐集與建立的資料是診斷的基礎，而診斷乃是根據資料所做的假設，推論與決策。表 5-1 的內容含 (一) 診斷所需的測驗類別，(二) 資料蒐集的方式以及 (三) 診斷時需要考慮的問題等。茲概略說明如後：

(一) 診斷所需的測驗類別：

表 5-1 所列的測驗可歸納成兩大類，亦即醫學—神經學的評鑑與心理—教育的評鑑。前

者(醫學神經學評鑑)包含學習障礙兒童的發展史、家庭醫療史、視覺、聽覺、生理動作能力以及神經系統等的檢查；而後者(心理教育學評鑑)則涵蓋個案的學校學業成就、行為表現、家庭因素和學校環境等測驗與評估。

一般而言，感覺敏銳程度(sensory acuity)(或末梢神經系統)，特別是視覺與聽覺能力，以及中樞神經系統的檢查應由醫學專業人員執行；而智力測驗、視知覺測驗、聽知覺測驗、語文能力測驗以及學科成就測驗等應由心理或教育專業人員負責實施。

各項測驗、評量或鑑定的選用乃是依據學障兒童的問題類型與程度而決定，但基本上，學障兒童的診斷最好包括末梢神經系統、中樞神經系統、心理歷程、學業成就、基本學習能力以及認知技巧、社會行為和文化環境因素的評鑑。資料的蒐集與建立力求詳盡週全，因此，要針對各項能力實施適當的測穩，例如：

- 1.聽覺接收歷程(即聽語能力)的測驗應包含①辨別(discrimination)，②理解和③記憶。
- 2.聽覺表達歷程(即說話能力)的測驗應包含①字彙，②檢索(retrieval)，③造句與修辭，④記憶，⑤構音與⑥溝通。
- 3.書寫能力的測驗應包含①寫字，②造句與修辭，③文章的組織、創意與文體，以及④文法等。
- 4.數學能力的測驗應包含①計算，②推理，③概念和④金錢/時間/測量/估計等。
- 5.非語文能力的測驗應包含①視知覺，②記憶，③注意力，④社會知覺，⑤時間導向(Time orientation)，⑥方向感，⑦視動統整等。

## (二)資料蒐集的方式：

表 5-1 顯示資料的蒐集和建立可經由下列方式進行：①正式與非正式的測驗、評估、鑑定或檢查，②個案記錄，③晤談以及④臨床觀察等。第一項的資料蒐集方式如(一)診斷所需的測驗類別所述，第二項方式可經由個案的轉介資料和轉介申請表等書面資料而建立。茲簡略說明第三晤談與第四項臨床觀察於後：

**晤談：**進行學習障礙兒童的診斷過程中，診斷人員必須與家長晤談，其目的在建立必需的資料，或進一步瞭解有關問題等。家長晤談的主要內容包括問題的性質及其形成過程、兒童及其家庭、家庭背景資料、兒童的發展史及其醫療史、心理教育狀況(諸如語文、非語文以及課外活動)、情緒適應、社會成熟以及其他等等。

**臨床觀察：**臨床觀察是診斷過程中相當重要的步驟與方法，臨床觀察的主要內容涵蓋行為的觀察(諸如注意力、反應方式、情緒與兒童處理問題的策略)、知覺動作、概念作用、聽覺行為、視覺行為、閱讀、數學以及遊戲等等。

## (三)診斷時需要考慮的問題：

診斷學習障礙兒童的過程中，在研析排他條件時必須考慮兒童多重障礙間的因果關係，以及鑑定其學習困難的根源：是末梢神經系統的障礙，抑或是中樞神經系統的缺陷？在研析

差距程度時，除了運用適當的差距公式以外，更應考慮其語文與非語文能力的程度，並研究其學習問題是屬於能力的缺陷，抑或是發展上的遲緩現象？其學習困難是屬於成熟的問題，抑或是學習上的問題？在研析心理過程時，要考慮其腦功能的弱勢是在何種層次上，是知覺作用的失常，抑或是概念化的障礙？在研析病理因素時，要考慮其學習問題屬於資訊超載，抑或是資訊短缺？

Johnson(1987)建議，診斷研究應統整四種主要資源：(1)當事人的現況及其主要問題；(2)當事人先前的記錄與歷史；(3)客觀的測驗結果；以及(4)臨床觀察的發現。進行診斷工作時，從最初的接案到最後的診斷會議，臨床人員(診斷者或教師)要觀察當事人(學生)的行為，驗證假設，分析和綜合資料，以及推論與做決定。在診斷過程中，教師或診斷者要不斷地就既存的或觀察到的行為提出問題；得自不同來源的資料要互相對照；而從個案歷史中取得的最初印象，要在整個測驗評鑑過程中印證與檢驗。同樣地，在測驗過程中所發現的行為問題亦需要深入調查與研究。這種互動的流程以圖 5-1 表示 (Johnson 和 Blalock, 1987)：

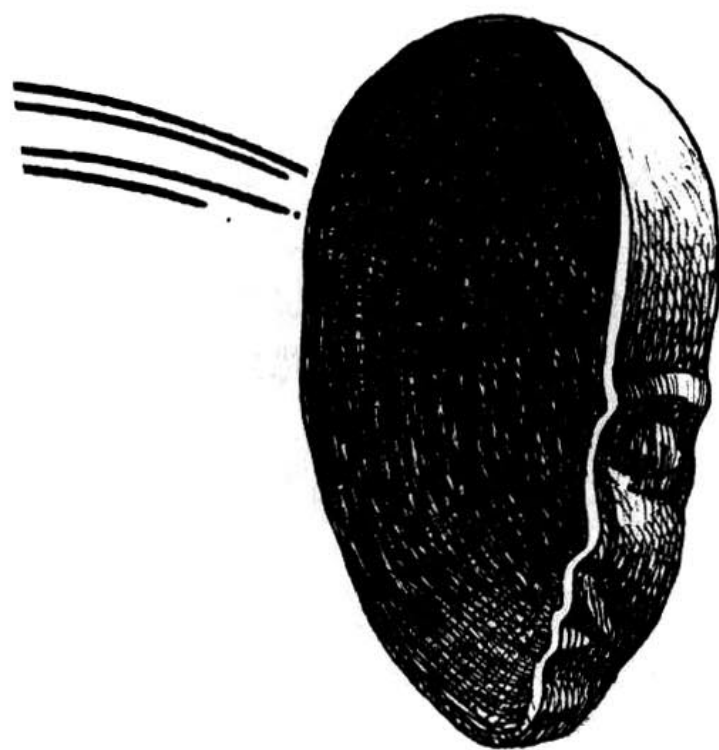


圖 5-1：診斷過程之內涵

診斷的主要目的，是進行正確的教育安置與設計適當的教學計畫，從臨床的觀點而言，診斷的完成階段是診斷報告的撰寫。大體而言

，診斷報告包括兒童的基本資料、各項測驗的結果、各項學習能力與各項學業成就的分析，問題的推論、摘要以及建議等。診斷報告的撰寫次序是學生的基本資料、測驗的類別(測驗結果可先行撰寫「測驗結果摘要」)、診斷(相當於病歷描述)、鑑定目的、個案歷史與背景、測驗過程中的行為表現、測驗(診斷)結果(諸如視覺、聽覺、心智能力、社會—情緒狀態、思考技巧、語文能力、視動統整、動作能力、非語文能力、摘要與建議等)。

診斷報告主要是提供家長必需的診斷資訊，並應依據家長的意願與同意送有關機構或個人參考應用，冀能對個案安排理想的(教育)安置和提供良好的(教育)服務。(待續)  
(作者：台北市立師範學院特殊教育系副教授。)





# 比較教育理論

## 與 概念

✻ 王瑞賢

最早對外國教育活動的描述，通常是由好奇、有興趣的旅人一點一滴的觀察而來。然而隨著十九世紀國家教育體制的發達，對於國外學校教育的研究，往往抱有以他山之石，來改進本國教育心態。其基本的立場假定經選擇的學校行政、人事、教學法及課程可以引進或移植到自己的體制內來。正當十九世紀的文獻一廂情願地持者這般概念之際，便有人為不同教育借入的危險性提出警告。更明確地認識到學校活動依存其特有的環境之中，不能輕易地轉移到其他的政治、社會環境裡。更有甚者，擔心外來、破壞性的觀念和措施的引入，會造成政治秩序或社會的威脅。

本世紀初，比較學者形成嶄新的觀念。教育體系，如同一國政治、社會或其他體系一樣應視為社會整體的一部份。研究一國的教育思想與措施被看成一種途徑，能夠藉此充分了解該國社會的動力、變化與發展的可能性以及全球制度、觀念發展的普遍模式。上述概念仍是這領域的重要理念之一。利用國家為比較單位，來解釋其共同的措置。在古典的研究中，基本上也認為在學校體制裡顯現出一國的政治、

宗教意識形態以及價值、態度及社會實踐的特有同一性。因此十九世紀與二十世紀前半葉比較教育文獻的重大差異在於比較教育的運用與意義之概念上的變遷：較綜合的研究取向取代了偏狹、實用的研究取向，而把學校教育視為一個體系，重視其潛在性，並擴大有關於社會發展動力的基本知識。

既認為教育體系不僅形塑並主動維繫該國獨有的同一性，而且就某種意義之下，將其結合在一起，使得有些比較學者明顯認為相同的教育體制可能是分離各國的方式。尤其二次大戰之後，各國間的敵對態勢，部分是由於學校所採用的教學方式與態度所導致的。新的研究取向則強調各社會及其學校教育的共同性與相似性。一方面是關切世界和諧之故；另一方面則是企求更綜合性的理論，以便探討學校教育與社會其他面向如何互動。

二次大戰以降，比較教育逐漸披露許多重要的觀念。首先，基本上學校體制與教育有關，而其他機構具有執行教育功能者，也受到比較研究的注意，例如：家庭、宗教組織、政治團體、及傳播媒體。況且，學校角色遠大於狹





義教學定義的範圍，它更包括廣泛意識型態與態度的教學。因此，學校教育若不參照其文化背景將無法正確的研究。其次，在探討各國許多不同與相似之處時，所有的國家的教育體制都顯現出許多類似的功能，包含有如下的任務：教育年青人熟悉成人世界的信念與運作；維護社會傳統的祕思 (myths)；將新的觀念導入既存的形式中；以及分化、選擇學生以適合不同角色。藉由共同的與個人的教育經驗，使學生學得必要的科技知識，以促進一國經濟的發展。不過學生也依性別、年齡、種族、宗教、職業與社會背景給予分化，並且被教以如何成為領導者或部屬。因此，其研究的特色是以不同方式追求相同功能與目的以及描述、並解釋其變因。

由於比較調查的結果產生了許多假設性的理論。這些觀念有賴比較教育在現代學術活動領域中的發展。現代學術思想的模式與以下的努力有關：研究的現象不只是有趣而已，也要有其內含的解釋性意義；因果概念就是此現象為他事之因，亦為他事之果；最後，理論與概念的價值評量之一般性準則須得自於研究之中。比較教育研究在收集和呈現資料、參照設計與結果，受了哲學的方法論與理論、史學與社會科學的影響而成為學術性的學門。

另一個重要的發展是：教育在其本身未來的社會、政治與經濟上被視為一種國家的投資。比較研究證實一個享有高度財富、生產力與先進科技的國家，不僅擁有教育所有人民基本文化水平的學校體制；而且依中、高等教育與成人教育不同形式，廣開各種機會。在比較研究快速成長下，這種教育觀點企求建立人員數量及類型與教育投資及產出的關聯，以及確認某種條件在某種教育投資類型下是恰當的。不過，經濟的發展不是單一的準則。教育也被視

為多元文化、政治社會達成國家統一、政治和諧的工具。

具有相近環境的各國，其教育體制通常展現相同的風貌。因而，發展理論認為一個國家的政治、社會、經濟、甚至教育發展都有其階段性。從這個角度來看此觀念，在可比較其變遷的國家中，可以發現在學校體制運作裡相似的緊張、問題、壓力及反功能。是故，社會民主理念的傳播與精英主義及選擇性教育措施降低以及本世紀中葉綜合、多元的學校教育的導入有關。同樣地，在先進國家高增加教育人員的數量以及先進科技的要求，威脅到大學教育的獨一性，迫使國家引進新的研究領域與管理形式，且以財務支援以解決迫切的問題。不同國度對相同問題的不同反應，主要是由於其特殊的傳統以及變數的近因與條件。

在研究蘇聯的教育發展中，六十年代比較學者更將各國的政治意識型態加以對照，結果在不同教育特徵的國家中，卻發現各國逐漸發展出相似的風貌：較分權的學校體制 (如美、加、西德) 的國家，中央逐漸有其影響力；而偏向中央集權的國家，地方自主逐漸抬頭。較學術性的中、高等教育也轉向較綜合性的體制。這些趨勢乃源於國際關係與本國內部的社會、經濟的改變。輻合理論 (convergence theory) 在各國政治障礙與緊張削弱時，盛極一時。但七十年代以降，因其決定論的觀點而漸趨沒落。

現代大量的比較教育研，至少可溯至本世紀中葉，大多投注於歐洲國家的研究，難免有文化偏見之嫌。反對決定論的發展論認為所有的國家並不須按步就班地通過任何預定的階段，這種觀點只是集中研究西方及東歐國家後的結果。所謂的第三世界國家如亞、非及南美等地，早先為殖民地並不須命定地跟隨歐洲的





教育、政治社會史重覆，因為他們有其獨自的文化傳統與時代條件。

較落後國家的現代化過程中，學校教育與國家進步的邏輯發展，是比較教育學者所關注的。尤其是五十年代初期，當許多國家要求名義上脫離殖民地地位時，試圖描述教育現代化的措施，尋求有關學校教育、政治為主、社會、經濟變遷的發展理論的有關文獻不斷出現。其基本概念認為，發展中國家在進步的過程有其特定的條件而且教育是克服這些條件的利器。換言之，其內在的特徵，諸如：傳統態度和政治或社會結構阻礙了進步，但是藉由教育及其他手段可以導正變遷。另一方面，差別理論 (different theory) 則歸咎於外在的因素，認為已開發國家仗勢著它對弱勢國家的政治、經濟的支配，而且基於工業國家模式的教育革新與學校改革，是維持其優勢的手段。依賴理論 (dependency theory) 乃基於社會科學對發展的反省，吸引了許多當代的比較教育學者。

比較研究除了關注本身與教育、政治、經濟體系的互動之外，特定教學因素 (special pedagogical factors) 亦是另一個焦點。教學法、課程、師資訓練及學習結果 (學生行為、尤其是學業成就)，長期吸引著學校研究者的注意。早期研究者假定可能有最好的方法可以達到優秀的成績，但後來認為並不足以採信。由於技術、方法的進步及國際共同研究的機制 (machinary) 的發展，對於學校與影響學生學業成就的跨國調查，近來已成為可行。國際教育成就評量協會 (IEA) 算是最傑出、精緻的例子——在研究影響全球學生成就差異因素，以便增進教育學知識。這些研究都是基於科學實徵及統計方法上的假設。他們認為教育及社會現象是多種原因的結果，具有輸入—輸出 (因果) 的規律，且可以透過相關事件的系統收集與分

析加以發現。

不過，IEA 的理論假設與類似研究並不是沒有遭受批評。因為對教育與社經因素兩者之間重要關係的意義之量化的可能性，和以自變項的變化來推論其他依變項等問題，而無法接受他們的實證觀點。

在一個新的研究領域初期，提升研究活動及影響研究方向的基礎性知識，往往連研究者自己都並不是很清楚。尤其五十年代比較研究的發達及觀念、研究法的進步所產生的後見之明，使我們知道研讀早期作品的風險 (danger) 是蠻大的。不過從最初以改進教育的實用工具自許，經過哲學的人文、自由傳統的洗禮，至今，比較教育在相關的學門之中有著重大的發展。經過理論、概念、方法及研究主題的改變與折衷，此領域仍繼續扮演兩項重要功能：它是行政人員、計劃人員、政治人員之理論與實用知識的來源，提供了解決方案與個案研究，計劃與政策之可能結果的指徵 (包括預期及偶發的)，以及瞭解學校措施與問題的脈絡。同時，作為師範教育與專業教育人員的養成教育的組成要素，比較教育能夠激勵從事學校體制發展及沿革的研究，並增進學校與其文化、社會環境互動的覺知，進而抵制本土主義 (provincialism) 及我族中心主義 (ethnocentricity)。

### 本文譯自：

Eckstein, M.A. Concepts and Theories in Comparative Education. In "The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education" ed. by Postlethwaite, T Neville Oxford: Pergamon Press 1988 P.7-9.

(作者：高雄師大教研所碩士班研究生)



# 認知研究——

## 晤談法之評述



楊宗仁

從訊息處理的觀點來看，行為主義與認知心理學最大不同之處在於，行為主義只管訊息處理的兩端——輸入(input)與輸出(output)，也就是它所強調的刺激(stimulus)與反應(response)，而不重視訊息本身的處理(information processing)，訊息處理因而成爲黑箱(black box)作業。認知心理學恰好相反，它就是要想盡辦法揭開黑箱的神祕面紗。想要打開此一黑箱，有賴於嚴謹、可行的研究方法。本文介紹最常用的一種認知研究法——晤談法。

### 一、晤談的功能與類別

晤談是研究人類大腦認知活動的一種有力工具，它可用以研究人類高度技術表現(performance)或任何高層認知運作所須涉及的執行控制(executive control)(Meichenbaum, 1985)。

就已有的認知的研究來看，晤談可以分爲二大類：

#### 1. 實作(task performance)式的晤談

：

這一類的晤談，都會給予受試者一個任務，例如閱讀一篇文章，或解一道數學題目，然後設計一些問題問受試者，以瞭解受試者的認知歷程及其內容。晤談的時機，端看研究的目的而定，可再分爲(1)實作前的晤談(pre-task interview)；(2)實作中的同步晤談(concurrent interview)；(3)實作後的事後晤談(post-task interview)。研究人員可以就其研究需要，擇一或併用(Meichenbaum, 1985)。

#### 2. 非實作的晤談(non-task perfor-

mance interview) :

有些實作表現相當耗時、耗力，有些則不易實施，有些則無法重現，例如受試者在火災或遭受綁架時的認知運作。非實作式的晤談又可以分為以下幾種：(1)假設情境式的晤談 (hypothetical interview)，例如問受試者如果一個人曾經至紐約旅遊是否會比沒去過的人，更容易理解一篇介紹紐約的文章 (Myers 和 Paris, 1978) (2) 回溯式的晤談 (retropective interview)，例如問受試者讀國小時，在解算術應用題曾經用什麼策略來解題；(3)一般性的晤談 (general interview)，例如問受試者：「閱讀是什麼」。

## 二、實證研究舉例

### 1. Kreutzer, Leonard 和 Flavell(1975)的晤談研究

以晤談來進行認知研究的典範之一，就是 Kreutzer, Leonard 和 Flavell(1975)三人對於幼稚園、一年級、三年級、五年級的學生所進行的晤談研究。在此研究中，Kreutzer 等三人以認知識的三個變項：人 (person) 的變項、工作 (task) 的變項、策略 (strategy) 的變項，來問所有八十名的受試者。使用的晤談法，包括有實作式與非實作式的兩類。以下是併用實作式與非實作式晤談的一個佳例，在晤談前研究人員首先拿七張圖片給學生看，並就這七張圖片編一個圖片給學生聽，然後問學生：「如果只拿七張圖片，而不告訴他這七張圖片中所隱含的故事，與拿七張圖片且告訴他這七張圖片中的故事，那一種情形比較容易記住這七張圖片的

內容」。

經由實作式與非實作式的晤談，Kreutzer 等人發現在人、工作、策略三個認知知識的變項上，年幼的兒童與年長的兒童的確有所不同，大體而言，年長的兒童在這三個變項上比年幼的兒童好。

### 2. Myers 和 Paris(1978)的晤談研究

另一個常被引用的認知晤談研究，就是 Myers 和 Paris(1978)有關閱讀認知知識的研究，這一個研究所使用的變項與 Kreutzer, Leonard 和 Flavell(1975)的晤談研究相同；但 Kreutzer 等人則是以較低層的認知學習—記憶—為其主要晤談內容，而 Myers 和 Paris 則是以較高層的認知學習—閱讀—為其晤談的主要內容，因此備受矚目。

Myers 和 Paris 是以十八題非實作式的晤談問題二年級與六年級各二十個受試者。其中有三題屬於人 (person) 的變項，十一題屬於工作 (task) 變項，四題屬於策略 (strategy) 變項。以下是假設性問題的一個標準實例，研究人員問：「假設有兩個來自不同家庭的男孩，一個叫做約翰，一個叫做亞倫。約翰的父母富有，所以約翰有很多的玩具與書籍。然而，亞倫的父母較貧窮，所以亞倫的家裡沒有很多書籍。你認為這兩個男孩，那一個在學校中是比較優秀的閱讀者？那一個？為什麼？」

經由非實作式的晤談，Myers 和 Paris 發現在人、工作、策略三個變項，六年級學生大抵優於二年級學生，再度證實了 Kreutzer 等三人在 1975 年的研究結論。

### 3. Zimmerman 和 Pons(1986)對於十年級學生自我調整 (selfregulation) 策略

## 的晤談研究

Zimmerman 和 Pons 對於學生使用自我調整策略的探討是一個很成功的晤談研究，這個研究所採用的是非實作性的晤談法，它的主要特色是同時探討在六個不同學習情境下，學生使用自我調整策略的情形，這六個學習情境分別是教室、家庭、教室外的作文、教室外的數學作業、考試、缺乏鼓勵。

晤談的對象是 35 個高成就與 31 個低成就十年級學生。晤談結果發現高成就學生在六個不同學習情境下，遭遇到學習困難時所使用的自我調整策略種類平均 7.8 種，而低成就學生則為 5.01 種，在策略使用次數方面，高成就學生平均使用 13.34 次，低成就學生平均使用 5.71 次。以學生所報告的自我調整的策略使用情形，可以正確預測學習成就高、低的 93 %，預測力驚人。

## 三、晤談法的限制

經由實作式與非實作式的晤談，研究人員可以獲得有關認知運作的珍貴資料。然而晤談有其先天的限制，研究人員不可不慎，如果晤談的對象是兒童，更須加倍小心。

對晤談法的批評主要是集中在晤談內容的真實性 (honest) 與準確性 (accurate) (White, 1988)。Nisbett 和 Wilson (1977) 認為口語陳述 (verbal report) 存在著一個最基本的問題：那就是我們可能無法精確地觀察自己的心靈活動。在晤談的過程中，受試者「所言」與「所行」往往不一致，不是說的比做的多，就是做的比說的多，總之，「知」「行」很難一致。

如果晤談的對象是成人，以上的問題還不太嚴重，根據發展心理學的研究，成熟的讀者對其認知的過程有相當的覺知 (awareness) 與控制 (Garner, 1988)，因此較能將認知的歷程，經由口語表達陳述出來。如果晤談對象是兒童，情形就大不相同了。發展心理學的研究證實，兒童對於自己心智的運作較少覺知或意識 (conscious)，也較少使用內省 (introspection) 的方式來外顯其內在的心智狀態。因此在研究兒童的認知時，也就遭遇到如何使他們內在心智事件外在化的問題 (internal event externalize)。此外，晤談的功效也受制於兒童有限的表達能力。

再者，如果以一個假設情境的問題問受試者，要求受試者回想並說出某一活動 (例如閱讀) 的認知過程，在這情形下口語陳述 (verbal report) 的方式可能會扭曲實際的認知過程 (Ericsson 和 Simon, 1980)。

以下綜合 Garner (1985, 1988)、Ericsson 和 Simon (1980)、Meichenbaum (1985) 等人的觀點，將晤談所可能遭遇的各種限制與困境一一臚列於下：

1. 有些認知的知識與過程是無形的 (tacit) 且無從進入 (inaccessible)，因此對於認知歷程的反思 (reflection) 常是不準確的。
2. 很難決定受試者口語陳述出來的資料，是否真正他當時的想法或是經由合理化 (rationalizations)、推論、誘發性模仿 (elicited mimicry) 及虛構捏造 (fabrications) 而得來的。
3. 兒童可能缺乏語言與口語的能力以討論心智的活動 (mental events)。

4. 晤談者可能誘使受試者說出可為社會接受的答案，或者受試者認為他有義務回答晤談者的問題，且傾向回答社會可接受的答案 (social desirability factors)。

5. 晤談者之間的信度很難評量，也很少評量。

6. 遺忘可能干擾內省報告。

7. 受試者在假設性的情境中回答晤談問題，可能有所困難，甚至不切實際。

8. 受試者的口語陳述可能比其實際所做的還多 (tell more than he can do)。

9. 很少研究者考驗受試者在不同時段反應的一致性。

10. 晤談的內容可能成為受試者未來表現 (performance) 自我應驗的預言 (self-fulfilling prophecies)，亦即實作前的晤談，可能會影響實作表現；此外，這一次實作後的晤談，會影響受下一次實作的表現。

11. 受試者在進行認知活動時，所引起的情緒可能壓抑其認知活動的進行，並使得受試者不願意進一步去回憶它。

12. 受試者忘記先前表現的部分認知活動，因而使得口語陳述不完整。

此外，晤談尚涉及如何誘發受試者回答等動機性的問題。如果受試者自陳在閱讀理解過程中並無任何的認知活動，此時晤談者很難斷定到底是受試者不願意回答呢？或是在其閱讀的過程中真的沒有任何的認知活動，或是沒有覺知到暗中進行的認知活動，或是對晤談者所問的問題不了解，或是其口語能力不足以表達其主觀的經驗 (Meichenbaum, 1985)。

#### 四、改善晤談信度與效度的幾點建議

晤談雖有諸多的限制，但在認知研究上，晤談仍不失為一個有力的工具，只需設法改良、提昇其信度與效度即可，無須因噎廢食。以下綜合 Ericsson 和 Simon (1980)、林福來 (民 78)、林宏一 (民 79)、Adair 和 Spinner (1979) (引自 Meichenbaum, 1985) 的觀點，再加上個人的淺見，提出改善晤談的幾點建議：

1. 縮短受試者上一次的認知活動與報告其認知歷程的時距。

2. 問題的內容應儘可能的簡單，以免受試者作不必要的推論，或猜測調查者可能希望回答的方式。

3. 對於口語陳述內在完整性 (internal consistency) 的分析，應包括對此資料的效度分析。

4. 不要要求受試者解釋其行為，或提供其行動的動機，而只要求對其認知的經驗加以描述即可。

5. 主試人員可告訴受試者，只有受試者自己本身才是瞭解自己的專家，研究人員必須仰賴受試者這位專家精確地描述，才能知道受試者「所思」、「所行」、「所感」的一切，藉以提高受試者回答的動機。

6. 告知受試者描述其認知歷程的一些適當標準；例如要求受試者描述某一深刻的印象 (impressions) 或在實驗室內的經驗等等，會比只問受試者一些瑣的事實要好。

7. 在受試者實作之後，立即提供有助於回憶

的線索，例如錄影帶、錄音帶，或使用過的實物，將有助於口語陳述的正確性。

誠如 Brown(1980)所說，如果想要知道兒童知道些什麼，最直接的方法就是去問他。研究人員只要能善用晤談的優點，避免晤談的缺點，豐碩的研究成果，是可預期的。

### 參考書目

林宏一(民79)：大一與高三學生「化學平衡」解題過程與行為之分析，國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文。

林福來(民78)：面診調查法，七十八年度科學教育研究法第一次研習會資料，行政院國家科學委員會科教處主辦。

Adair J. & Spinner B.(1979). Subjects access to cognitive processes : Demand characteristics and verbal report. Unpublished manuscript University Manitoba Canada.

Brown A.L.(1980). Metacognitive development and reading. In R.J.Spiro, B.C. Bruce & W.F.Brewer(Eds), Theoretical issues in reading comprehension.

Ericsson, K.A. & Simon, H.A.(1980). Verbal reports as data. Psychological review 87(3)215-251.

Garner R.(1985). Text summarization deficiencies among older students : Awareness or production ability? American Educational Research Journal 22(4) 549-560.

Garner R.(1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C.E.

Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander. Learning and study strategies. New York : Academic Press.

Kreutzer M.A. Leonard, S.C. & Flavell, J.H.(1975). An interview study of children's knowledge about memory. Monographs of the Society for Research in Child Development 40(1)1-58.(Serial No.159).

Meichenbaum, D. Burland, S., Gruson L. & Cameron R.(1985). Metacognitive assessment. In Steven R. Yussen The growth of reflection in children. New York : Academic Press.

Myers, M., & Paris, S. G(1978). Children's metacognitive knowledge about reading. Journal of Educational Psychology, 70, 680-690.

Nisbett, R.E., & Wilson, D.(1977). Telling more than we know : Verbal reports on mental processes. Psychological Review, 84, 231-279. White, R.T.(1988). Metacognition. In Keeves John P., Educational

research, methodology, and measurement(p70-5). Oxford : Pergamon Press.

Zimmerman, B. J., & Pons, M.M.(1986). Development of a structured

interview for assessing student use of self-regulated learning

strategies. American Educational Research Journal, Winter, 23(4), 614-6

(作者：國立高雄師大教研所碩士班研究生)

# 輔導技術



# 集中焦點 治療法 (上)

Neil Firedman 著  
馮觀富 譯  
施正堂 圖

## 壹、涵義

集中焦點或稱集中注意 (on Focusing) 治療法，是一種溫和的，有效及非強制性的自助治療法，係由 Engene Gendlin (1981) 發展出來的。其目標非常具體。它是以一種平和、內省及直接的方法去探索個體全盤問題和狀況，并經由特殊的步驟，達到已存情緒上問題的移轉，亦即身體內問題的解決。

## 貳、發展

Engene Gendlin 發展出來的集中焦點治療，部份是來自他自己的臨床經驗 (1962)；部份則是來自他對於研究心理治療的過程所得到的成果 (1969)。他自問「從不成功的治療中，能成功區分出什麼？」在療程的內容上，無法自失敗中分辨成功與否，他發現案主也未說及，但是案主當時能夠說出自己在治療進行中親身經驗的，幾乎都會比那些沒有說出來的要獲益更多。

由於這個發現，Gendlin 使集中焦點治療技術更爲具體及細密週延，它是一種正確且詳

細的敘述，由成功的案主在治療上知道用身體的感覺去接觸，而不是用概念性的含糊回答。當進入焦點時，他們即於此停住，讓那些非預期性的材料（雜念）浮現出來。

## 參、技術步驟

集中焦點，所顯示給人們的，是如何去做，它是傳授給集中焦點的人作為引導自己的一種技術。是按部就班進行的，其步驟如下：

**第一步：**開始時安排案主進入一個“淨化的空間（clear a space）”（指導語詳見本文附錄），目的在使案主排除心中的雜念，淨化自己心靈，騰出一個位置以利“焦點”的發生。其目的即在降低緊張的狀態，放鬆自己，以利深層的意識情緒得以浮現。輔導員可以說一些像是請閉上你的眼睛……很舒適地……深呼吸……放鬆自己……。從現在起，將你擔心的問題暫時拋於腦後，把它暫時放在一邊……。

當案主完成這一步驟，接下來是要求案主在腦海中將目前身體上所承受的困擾，遠遠的置於一個公園裡的一張長凳上，但不要立刻跳入問題中，只是作一系列的問題清理而已。例如：

“現在（×年×月×日），我正坐在一架飛機上，我擔心會遲到趕不上我想見面的人，又擔憂會忘記提領行李箱，憂慮工作不能得心應手。身體上的疼痛。我的人際關係不好。我要將這些統統拋開，把它放在長凳上。”

這個步驟的結果，會使人有一種鬆弛的感覺，就如在開始忙碌一天之前，先列一張表寫下需要辦的事一樣的感覺，事實上並沒有任何事需要完成，只是列一張表就有很大助益。

接下來是輔導案主選出一個他覺得需要立

刻處理的問題，讓這個問題就像磁鐵般吸引他向前不放的感覺，不要讓它跑掉。

像上例那個人，坐在飛機上，當一閉雙眼，焦慮立刻呈現，所有焦點都集中在此。

**第二步：**要求案主轉移注意力，如同探照燈一樣進入體內，掃瞄所有這些問題是怎樣發生的？在程序上首先是要求案主不必出聲，然後看看他是否有一字、一詞、一句、概念或其他符號，感覺起來似乎與其剛好來自內在的感覺相配合。當案主有此一感覺符號出現，立即檢查對比這一感覺，看看是否剛好就是這一點。假如在這種共鳴的過程中，案主能發現內部一個「是的」，點顯示意，或是「吁！」的一聲輕嘆，不管是一些放鬆的意識或一些敏銳的感情，此刻都表示他確實做對了，并可進行下一個步驟。如果代之而來的只是冷淡輕微的“大概是吧”的應付，或明確的表示內部感覺到“不是”。那麼，他應該接受指示回到體內且等待更確實正確的處置。

「當我剛作完這些，我發現一種在想像中劇烈的衝突，我的雙腳各站一邊，我覺得被撕裂了，而且當我瞥見我身體確實的被撕成兩片時，我退縮了，『喔！』我對自己說，是否這種害怕被撕裂的恐懼遠勝於被撕裂這件事的本身？我傾聽內部，這件事不完全正確，讓它去吧！我再予期待。“傾向一面的不平衡”一詞即跳入我意識中，我有一種身體向兩邊傾斜的感覺——左邊上、右邊下。我想像到天平稱重量時，右邊太重了。一個會心一笑，意味著告訴我，這個感覺就像事件的本身。我現在正是在兩個不

同的位置進行著，在我的行程中，一個太重，一個太輕。這個圖像很吻合，處理亦非常對了。」

當案主發現能夠正確的掌握象徵他存在心中既有的感覺意義，且完成一種初期的情感轉移，此時即請他將感受揭露出來，當它成為好伙伴一樣，去輕拍著它，輕撫著它，且友善地開誠佈公的詢問問題的本質。輔導員可以說一些像是「自你感觸到的言語、想像、記憶、詩歌、音樂散發出來。」或是「讓你的注意力正好集中在既有的感覺上。」並且問他這個問題的焦點到底是什麼？

對案主隨之而來的也許是一個字或其他種類符號象徵，也許是其他身體上的感覺，如果是一個符號象徵，下一步指示便是將這個象徵、符號帶回到體內，並且獲取那件事的全部所有感受。假如是身體上的材料，下一個指示便是找出一個象徵（線索）代表那個材料的全部意義。

例如：揭露我的感覺後，我有正在擔負重擔的感覺，我自問：「重擔……，什麼是重擔？」我得到了五年前當時在火車上的記憶，就如同現在，我正是繼續去工作，記起那段時間，使我感覺悲痛。我問：「什麼悲傷？」我有一種印象，那是一條蛇被卡在它的皮殼中，而它試圖從皮殼中掙脫出來。隨著這個印象，這個句子，對我而言，我不像被卡在中間，我覺得很平靜。我對自己說：「是的」，我保證我不會。我問這個感覺的意義，「什麼是最差的，是什麼使它這樣糟？」，「是旅行」，「什麼旅行？」我記起了那輛曾經載我去幼稚園的車，我是多麼討厭上學。喔！不是因為關於工作的，所以才有那麼重大的不平衡，而是因為要離開家。當我說到這裡，我內心覺得十分平靜、集中、清爽。這種感覺就如同我確實掌握

了一直困擾我的那些東西，正如我步下飛機的扶梯，更將我送進自我了。

因此，我們看到在集中焦點裡，有如一個鋸齒狀的東西，彎彎曲曲往返於既有的感覺，影像（傾向於一邊）、情緒的游移、新的觀感、符號（離開家）、情感游移等，是處在一種自我推進的知覺過程中，這個螺旋曾經下降，朝向一種深沉的放鬆狀態，以及深刻的自我發現。集中焦點是一種發現內心中既有感覺的過程，然後以友善方式利用它們去從事內在的活動，以便去感覺它們的變動。

集中焦點就審美的觀點而言，是一種單純卻很精緻、細微，而且難以完全掌握領悟的過程。實例將有助於教導此一技巧，每一個集中焦點方法的啓示，都存在於不同的細微末節上。

## 案例一

下面一個是運用集中焦點從事自我治療的實例，那是一個麻煩意外的事件——這一類人通常於事件開始進行治療。這個例子特別之處，主要是在於“清除一個空間”，俾焦點活動、以及表面上微不足道事件的深度，使得它非常適合於集中焦點。

「蓓姬從事兼差工作，她的丈夫約翰，晚上興高采烈地回到家裡，因為他工作的銀行準備對他昇級，就在興奮之餘，他自桌上打落了蓓姬最心愛的瓷碟，它打碎了。蓓姬暴怒，哭著跑上樓，並且拒絕做晚飯。

她吃驚、煩惱、難過、火爆，對她而言，是非比尋常的。

後來她集中焦點。

她開始儘可能地使自己舒暢，清除所有不必要身體上的煩惱，這些也許就是隱藏在她體內所要告訴她的。她洗滌臉上因哭過後所發生的熱與癢，她脫掉了鞋子，在床上墊了一個枕頭，依靠在上面。

她將所有的問題堆積在一邊，就如同在雜亂的倉庫中給自己清理出一個空間一樣。「爲什麼我現在不覺得可怕了？那是因爲我仍有一大堆摺了角的學校報告要完成，還有關於傑夫從幼稚園送回家的問題，而且當然還有打破瓷碟的新糗事……。」

這種既有的心中不愉快意識，現在她將焦點放在這問題上，在此片刻，似乎是最糟的，這種火爆的場面竟爲了那只破碟子。

她問：「這全部事件感覺起來又像什麼？」然後讓這些曖昧不清的感覺朝著自己的道路走去，先是寬闊的，不明白含糊的，不拘形式的、缺乏文字詞彙去加以描述的、且無任何標幟或可資辨認的任何記號……。

找尋一個可利用之點：現在非常溫和地，她問這感覺的本質是什麼？她自己試圖爲這個感覺命名，或讓一種適合於它的冥想出現。

她曾經問：「最糟的是什麼？」感覺得出來，是對約翰生氣。更進一步去問：「是由於破碟？」他無言以對。「不，這碟子

根本與這件事無關。生氣是由於他那得意的樣子，對未來顯出那種自信的模式。」

至此，問題的確有所轉變了。內部的轉移亦正確無誤，她已經全部接受，並且一再重覆這種感覺。情緒正在她身上進行改變，當她的身體已經完成轉變，她仍繼續……。

她再次的得到這種感覺，現在全部問題的轉變，此刻都是在她的身上。

他得意高興……現在整個的感受是什麼？

共鳴：她拿“嫉妒”這二個字來檢驗對照心中既有的感覺，“嫉妒，那是個正確的字嗎？這就是那個感覺嗎？”既有的感覺和這個字外表上非常吻合。但卻不是完美的一個。這既有的感覺似乎在說：「這不完全是嫉妒，在某方面是有嫉妒存在，但……。」

她嘗試過嫉妒的態度，以及得到一點變化和意味著促使她知道全對了，她掌握了其所覺得的，她再重覆一次，然後……對了。

質詢：現在她質問心中既有感覺疑惑的本身，「什麼是這種嫉妒？什麼原因造成這種嫉妒？」。

她讓問題去接近那不明的感覺，它已有些輕微的反應了，「那是什麼？」她問道，幾幾乎

默然地。

然後，突然的，轉移出現了，「嫉妒的態度……啊……它更像……是人類一種情感而被隱藏在身後。」

啊！那個“啊”隨著一個巨大而滿意的感觸而至，蓓姬告訴她自己，使她不快樂的事實，是由於她自己的生活正陷入困境停滯不前。

這個事件的本質——被隱藏在身後的情感——只是冰山的一角。蓓姬想要明白它能否引出更大的改變及行動。

所以她回到“集中焦點”的循環活動中，隱藏在後面的感覺是什麼？對她而言它的真實性是什麼？最糟的到底是什麼？

這個集中焦點的活動約為二十分鐘，活動結束後，蓓姬爽朗無比，這個問題的陰影已經改變，所以她也跟著改變了。她和約翰冷靜地討論他們二人的生活及未來。

破碎的碟子被遺忘了，一次集中焦點的活動並沒有使得蓓姬的角色與職業生涯的問題消失，但是它卻已在內部開始了一連串對她有利的改變。更進一步的活動會告訴她更多關於她的自我，並且幫助她從被卡住的地方脫困。

值得注意的是，經由集中焦點訓練，蓓姬習慣地利用每天的生活經驗當作指導老師，讓它記錄與指示她，她不再有留下破碟的意念，而她得到了更新的訊息。

## 案例二

下面另一個例案，是運用“集中焦點”在自我幫助上。作者有五年好幾種不同的輔導經驗，他曾不規則地從事集中焦點活動，常常發

生效果，但有時則否。

在一個特殊日子裡，當集中焦點時，會發現一種愉快的感覺浮現出來，決定將焦點集中在它的上面，為什麼？為什麼人會想集中焦點於好的感覺上？

因為我們可以自好的感覺中學習，就如同從壞的感覺中學習一樣。集中焦點不僅是治療上的，而是每當進行之時就能促使人自我成長。集中焦點用超越現狀的途徑修彌困擾方面具有同樣的效果。

下面你會明白，自好的感覺中邊緣出現，會告訴有關自己更多新的事。這個例子將會說明一個人的經驗，為何總是具有比個人所知道的更多的特質。

我停下筆，閉上眼睛，我感覺到內部有了什麼似的。

經過一會兒沉默的自我專注後，我發現在我的眼睛背後一些震盪，有某些東西正在移動的感覺，或是能量或是類似的東西在我手臂裡。我的手想要移動，我的軀幹感覺得膨脹、乾淨、挺直僵硬。所有的都是這些既有的感覺。

我要求我的五臟六腑以一個字，或一句話，或冥想使它完全吻合我所有的感覺。

請賜給我靈感……我覺得我受到鼓舞。

我聽到這些既有的感覺正朝我而來。

當我對自己說這句話時——賜給我靈感……我覺得我受到鼓舞——我手臂裡的東西停止發生。它們變得更愉快、舒緩。此時

整個的我，覺得僵直，這是一種既有感覺的轉移。

我將這句子再檢查一遍——賜給我靈感——我覺得受到鼓舞。

這瞬間的檢查加深了這個過程，我肩膀要下垂一點，我要緩慢地下降，立刻有一種能量在我的眼中迴旋，我的注意力被吸引至我的胸部。

我問那個部位，受到鼓舞的關鍵是什麼？我得到一位婦人和她兒子的印象。

我要這個印象所有的感覺。

在我的嘴角上發出輕微的笑了，我的吸呼加深了，我上身覺得溫暖了。

這就是掌握得到既有的感覺嗎？

我看見那位婦人擁抱我，我全身感到興奮，我聽到這句話：「我是戀愛了。」

檢查它一下吧！

我察覺一句「是的，我確定，在裡面。」的話。我肩膀又下沉了一些。這種興奮停止了，在我身上有一種開朗的感覺。

我要這既有的感覺告訴我更多一些，我說：「我要輕輕地拍著它，看它給我什麼？」

我看見我女兒在找這位婦人的兒子，他們兩人併肩坐在一起，我覺得淚水正隱藏在我的眼框中。

那是什麼？

突然間，一個十五年前的記憶，躍進我的腦海中，我看見我自己坐在房間裡一張床上大哭，那是爲了有一年的時間我要離開我的弟弟。

現在他們三人正在一起跳舞了，而我覺得喜極而泣。

我得到這句話，這個既有的感覺就是父愛。而隨之而來的是奪眶而出的淚水。我坐著哭泣。

幾分鐘後我停止了哭泣，而且覺得內部平靜與愉悅。

一個父親的意象出現了。

我累了，而且決定這會到此爲止。我將“父愛”以及“關於我和父親的一些事”這句話底下劃一條線，作爲未來某處我曾經從事過集中焦點的標誌，俾在以後的日子裡再回到他們之中。

現在我已學到了一些新鮮的事物，我感受到某些愛的本質。當我聽到最後一句發自內心的

“我喜歡收回我所付出去的”時，對我而言，有一點悲戚的感覺。

這是另一個集中焦點的例子：從內部小心地感覺身體，讓既有的感覺形成，找出一個代表他們的徵候（受到鼓舞）、情緒的轉移（平靜），然後對身體作新的指示（那個意象的感覺是什麼？）；身體的感覺形態正在形成，又起變化，再度形成，在身體及象徵間交替往返，一個引導“新資訊”（父愛）及“更深層的感覺”（眼淚奪眶而出）的過程。（未完·待續）

（譯者：本刊總編輯）

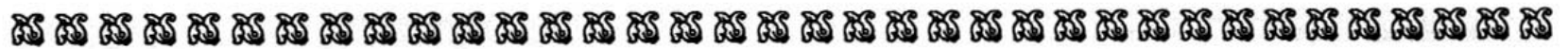


暴力危機解決之道  
 美國家庭與學校中的



趙鎮洲文  
 施正堂圖





街頭襲擊、毆打與槍擊事件等暴力現象已成為當今許多美國兒童生活環境中的特徵。當這些兒童到了八歲左右，久經風霜的他們會變得無情冷漠、反應遲緩以及與社會脫節等嚴重現象，看起來似乎比年紀大他們許多的成年人正見證更多的病苦遭遇。根據魏森（Wayson）在 1985 年的觀察說：「暴力在學校是稀鬆平常的，而且教師並不打算設法引起社會大眾的關憫。」尼查森（Nicholson）、史蒂芬斯（Stephens）、艾德（Elder）與李維特（Leavitt）等四人在 1985 年也同時指出；在美國青少年的暴力犯罪要比 1960 年多出三倍。

警號告訴吾人；暴力行為正在美國的學校與家庭中急速成長。全美學校安全中心（National School Safety Center）在 1989 年的報告指出了若干有關學校的暴力與犯罪的現況：

1. 每個月大約有 28200 名美國中學生受到屬於身體的攻擊。
2. 大約 8% 的城市中學生每個月至少有一天會缺課，原因是他們害怕去學校。
3. 每個月大約有 5200 名的美國初中教師會受到屬於身體的攻擊。
4. 每年美國學校因為校園犯罪所造成的損失大約美金五千萬到六億元左右，而每年需要加以更換或修理的費用則高達美金二億元。

除了校園暴力之外，家庭暴力也被發現以相同的幅度與嚴重性遍布於美國各社經階層、各種族與各宗教團體。「暴力」本身是一種行為的方式；它是直接對另一個人的攻擊，包括了許多不同的型式；例如殺人、毆打、心理或情緒的傷害與對任何年齡人的性攻擊。就傳統的觀點而言，除非有致死的結果發生，否則家庭暴力往往會因為社會對家庭隱私權的尊重而遭到忽視，所以在這種情況下親屬、鄰居甚至警察都不易仲裁調停。不過目前的情況已經

有所改變，「家庭暴力」目前已被視為——屬於永久性對生命威脅的行為、信仰或態度。

被先生、同居人毆打的婦女境況也被視為過去十五年中的主要社會問題，縱然婦女收容所的數目正不斷增加，然而這種型態的暴力仍持續成長並成為令人頭痛的社會現象。而同時，有關兒童虐待（child abuse）的現象也正維持穩定的成長。根據美國兒童保護基金會（Children's Defense Fund）於 1989 年指出；美國在 1986 年的有二百二十萬個兒童受虐待的案例發生。

而美國年輕的家庭也正面臨許多外來的壓力，舉例而言，從 1973 年到 1986 年，他們的平均收入降低了 26%，然而物價卻年年爬昇。另外許多未受教育的工人當他們必須支持家計時卻無法找到工作，所以美國賓夕法尼亞州共和黨的參議員史貝克特（A. Spector）就指出——學生中途輟學是件十分麻煩的事，運氣好的人還能找到一份尚可養家糊口的工作，運氣差的人就因為惡行而進了監獄。

在家長的觀念裡通常都想要給孩子們最好的，因此當他們無法處理挫折、壓力與個人需求時就往往會損及他們想做一個成功父母的努力。對大多數的父母而言，許多的壓力是來自於家庭狀況的改變。

「典型的」美國家庭已在許多方面有所改變；從四十年代到六十年代，小學學生由 Scott Foresman 文中讀到了足為典範的父母特徵；文中提到當警察的號笛聲由鄰居處不停傳過來時，這些孩子們說什麼也不肯上床就寢，但他們也從來不用擔心父母的朋友會因為喝得酩酊大醉而失去控制，以致於互毆或破壞他們公寓或屋裡的東西。

在五十年代到六十年代的兒童另外也有其他的家庭生活模式，在著名的電視劇——回到





海裡 (Leave it to Beaver) 中，珍妮·柯列佛 (June Clever) 就是被描述成一位有理想的母親；當孩子們由學校回到家時，她經常是裝扮整齊清潔，全身充滿活力，每每充分準備要幫助孩子們解決在學校或鄰居其他兒童處所發生的問題。然而當這些父母老去後，其子女又能在何處正視這些問題？當這些子女成為父母後又如何來調整他們為人雙親的新角色呢？

典型的美國家庭已經式微，根據奚斯 (Heath) 與麥克拉夫林 (McLaughlin) 在 1987 年指出；1985 年時只有 7% 美國家庭是能夠被視為典型的美國家庭。這種家庭特徵是有一位在工作的父親與一位負責家管的母親，他們能供應學齡中的孩子們三個 S；一為生計 (Sustenance)，二為居住環境 (Structure)，三為支持 (Support)。但是奚斯與麥克拉夫林這兩位學者不久就更以統計數字來証實他們先前提出的觀點；在 1985 年幾乎有三分之一年齡在 35 歲到 39 歲的已婚婦女是以離婚來結束她們的第一次婚姻。而更不幸的是至少有 40% 在那年 (1985) 出生的兒童其父母將會離異。而在前一年也就是 1984 年，有 20.2% 誕生的白人小孩與 74.5% 誕生的黑人小孩並非來自於正常的婚姻生活。

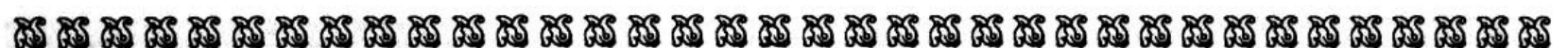
在過去的二十年裡，與雙親共同居住的美國兒童比例正以驚人的速度大幅下降，1987 年霍弗斯 (Hofferth) 統計只有與母親居住的兒童在五年之內增加了二倍。而美國的人口統計局 (Bureau of Census) 在 1985 年的報告中也証實了——有將近九十萬的父親負責單親家庭，他們得撫養超過一百萬左右的兒童。而李斯提德 (Lysted) 在 1986 年也指出美國今日的學齡 (School-Age) 兒童與學前 (preschool) 兒童有愈來愈多只有與父親、母親與繼父、繼母同住。而邦拔士 (Bum-

pass) 在 1985 年也指出；根據研究顯示，許多離婚的父母會在五年之內再婚。而李斯提德氏更在 1986 年的書中提到——對家庭成員的暴力行為不僅是對受害者的直接傷害，同時也對暴行者本身及家庭的其他成員在身心上均造成難以彌補的創傷，事實上，每一個家庭成員可以說都是這場事件的犧牲者。

當家庭的基本結構解體時，許多年齡在八歲至十歲的孩子們就視幫派組織為能滿足他們需求的所在，但是所造成的後果卻令人難以置信。根據格寧幫梧氏 (Greenbaum) 與特納氏 (Turner) 在 1989 年引用美國聯邦調查局 (FBI) 的統計指出；15 歲以下的美國青少年要為 1985 年所發生的 381 件謀殺案、2645 件強暴案、18021 件街頭攻擊與 13899 件搶劫案負責。

很明顯地，如果暴力被視為一種對不當需求的反應時，如果有更多的資源與例証被用來強化整個家庭的話，那麼，父母與學校就能夠了解這種暴力行為是能夠被降低的。

兒童是一切暴力下真正受害者，青少年問題的主要危機因素是不理想的成績、薄弱的就學動機與貧乏的學校目標，而這些青少年問題則包括了早期的性活動與少女懷孕等。霍弗斯氏在 1987 年有一份關於兒童的研究指出；發現未婚媽媽有更多的行為問題，諸如離家出走、毆打、偷竊、抽煙或其他起因於教師會議、停學或開除所造成的問題。而瓦拉斯騰氏 (Wallerstein) 在 1989 年的研究也指出；根據過去五年對離婚家庭的追蹤研究顯示，發現只有 34% 的兒童能夠在學校裡很明顯地表現很好。另外 37% 的兒童是十分沮喪而無法專心就學，他們有一群製造麻煩的朋友，並且弄了一大堆範圍廣泛的行為問題。而另外 29% 的兒童則表現了令人迷惑的現象，他們在某些方









# 從實態調查

## 論 戲劇教育

蔡惠真

「21世紀新人類的培育」是當今世界共通的一個教育課題。因此，在探討出適切的教育方策之前，對於即將來臨的21世紀的社會必須預先有一番認識。首先，21世紀的社會將會是逐漸脫離「個別國家」的立場，而以「地球全體」為人類共同的社會來考慮。這個看法我們從正在演變中的國際情勢中不難發現端倪。目前我們很明確地可以把握得到的21世紀社會的特徵有三項：①高齡化②資訊化③國際化。而當今的教育思潮也跟隨著這種世界性的社會型態的演變而從科學萬能回歸到以完整的個人為中心、重視人性的回復與人性的尊重，並透過對「人」的一切素質做完整性的培育，以追求人性的「美」與「調和」，並期望能達到促使人的諸能力能整體地，統一地展開的「全人教育」。

為了就在你我身邊的這一群正走向21世紀高齡化、資訊化、國際化的地球社會的現代孩子們，能使他們在面臨我們從未經驗過的許多激烈的衝擊與變化時，能積極主動地去解決，而不畏縮與逃避。讓孩子具備「自我教育力」是絕對必要的。

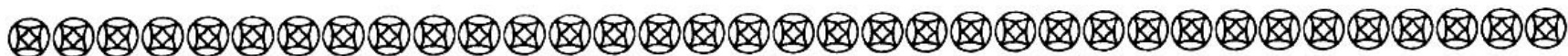
也就是把握孩子的個性，發現孩子的潛能

，並讓它們充分發展；提供孩子充分的體驗學習機會，藉以融合人類的身體與心理。外在與內在的各種能力，使達到全體的、調和的、統一的展開。以這種生活學習活動來增強孩子們在解決問題時所需要的旺盛的意願和遂行到底的堅定的意志力與實際的行動能力。

在培育孩子具有「自我教育力」的同時，也能增進和他人之間的互助合作，讓孩子從互相鼓勵、尊重與協調的過程中不斷地去思考、去探究生存的方法與人生的價值。因為「自我教育力」的培養與認識宇宙大自然存在的「和諧、均衡」所蘊藏著的節奏、韻律之美，對於「地球社會」新文化的創造是非常重要的一項基礎工作。

然而，在目前分科教學的教育制度下，就必須探求出一種能突破分科教學的障礙、融合各學科的特色，並能達「全人教育」的目標的學習活動，讓孩子們從實驗的體驗中做到實體性的學習。「戲劇教育」就是能充分發揮「全人教育」特色的一種體驗學習的活動。因為「戲劇教育」能豐富孩子們的想像力，並且將各種生動的想像力構成一種型態具體表現出來。孩子們從活動中繼續不斷地發揮各自的創造





力並與生活相結合，所以也可以說是「人生的準備活動」。

「戲劇教育」是以孩子們的生活體驗為基礎，在學校的課程中，有彈性地運用戲劇活動，讓孩子們去創作劇本，演練對白，藉以刺激孩子的想像力，提昇孩子的創造力，更能將各學科融入戲劇學習的活動中靈活應用。例如：正確的發音、適切的表達方法、句子、文章的構成等和國語科有密切的關連。從角色的分擔、時間的分配、道具製作時的長、寬、高、重量、材料的需要量等的測量活動中，必須應用到數學中的中數、時間、計量等方法。有關道具的製作、人物造形的設計、製作、舞台的佈置、背景的处理、照明的效果等學習活動則是美勞、工藝、美術的理論與技法的發揮。為達到良好的音樂效果，須透過配樂、歌唱、音響、音效的操作來表現，也是音樂課程的具體學習活動。而配合戲劇中的各種情節需要，創作出不同的表情、不同的動作、配合整齣戲進行的節奏、用肢體表現出來則是「體育」課程表現運動的活用。此外，和劇本中的人物、場所、發生的事、年代等有關的認識也有可能與地理、歷史的學習相關連。

從「戲劇創作」的過程來分析，可以得到以下的結論--透過一個完整的創造活動，來解決各式各樣的問題，並且順應孩子們多樣的個性讓孩子自己去思考、學習、並適當地約束自己，和他人取得協調，從如何和他人建立良好的人際關係的探索活動中成長。

所以，「戲劇教育」是一種跨越學科的限制，能具體有效地「恢復人性」的教育方法。

以實踐藝術教育著名的日本大學有一位片岡德雄教授就曾說到：「戲劇是綜合學習的場所。在那裡，音樂、美勞、國語、體育等等各種各樣的學科的力量大融合加上擁有各種各樣

才能的孩子們的大集合，才使戲劇具體地展現在我們眼前。」

因此，把戲劇的「整體性學習」型態導入我們的學校教學中，不但是更能具體有效地達到教育目標，相信也是「如何培育 21 世紀新人類」這個世界性共同教育課題的一個實踐方法。

筆者為了更進一步探討「戲劇教育」在當前的學校教學中如何有效地運用，在就讀日本國立兵庫教育大學大學院期間(民國 78 年)曾以我國師範學院一年級學生和日本的教育大學一年級學生為對象做了一次「關於偶戲的製作與觀賞經驗」的實態調查，以瞭解兩國的教員養成大學的學生們對於兒童戲劇的經驗。體驗情形，以及興趣。參與感的程度；並經過統計、分析，得到多項令人興奮的結果，不但給筆者對「戲劇教育」的繼續探討建立更堅定的信心，相信在今後的「戲劇教育」的推展與實踐上，也能提供些許具體的參考意見。

## 調查的結果與考察

考察項目如下：

- (一)觀賞偶戲的年齡與性別關係之考察
- (二)觀賞偶戲的種類之考察
- (三)觀賞偶戲的場所之考察
- (四)一起觀賞的同伴者身份之考察
- (五)在學校裡曾經觀賞過偶戲演出經驗之考察
- (六)在學校裡曾經製作演出偶戲經驗之考察
- (七)觀賞過偶戲後印象最深刻的理由之考察
- (八)有關各種類劇本的喜好程度之考察
- (九)觀賞過的偶戲劇名之考察
- (十)有否觀賞過外國的偶戲演出經驗之考察





## 調查的結果與考察

### (一)觀賞偶戲的年齡分性別關係之考察

圖1 在哪個時期常觀賞偶戲

1. 幼稚園 2. 小學(低) 3. 小學(中) 4. 小學(高)  
5. 中學 6. 高中·大學 7. 無回答

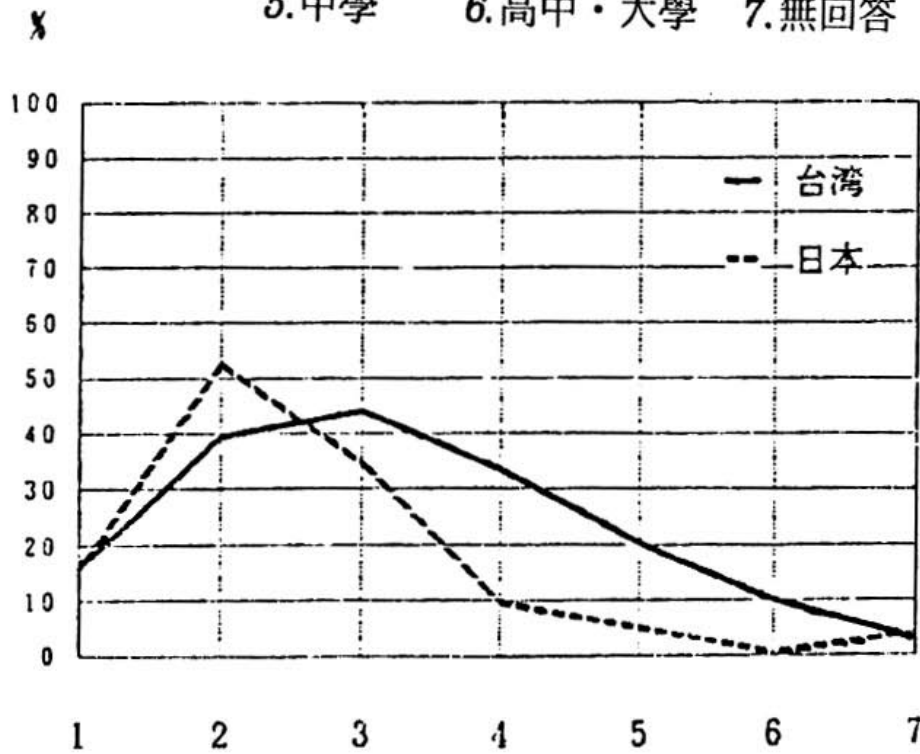


圖1-1 根據性別的比較(台灣)

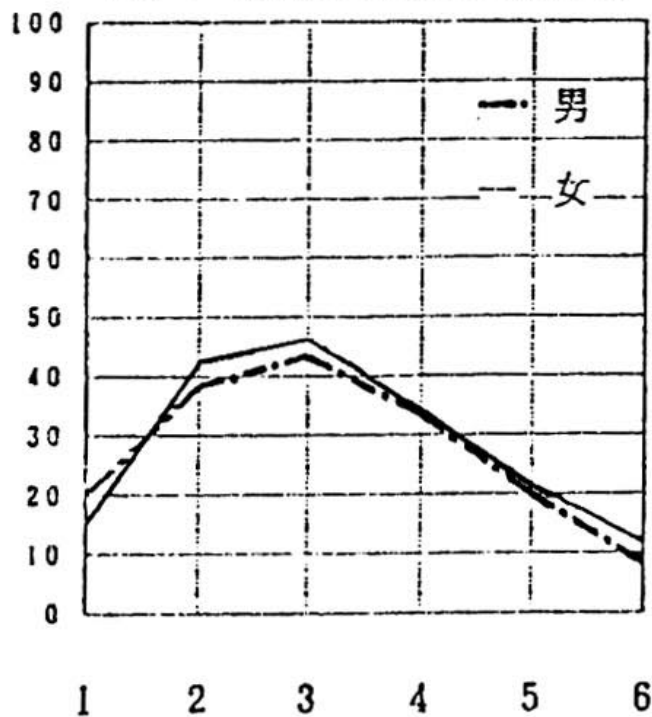
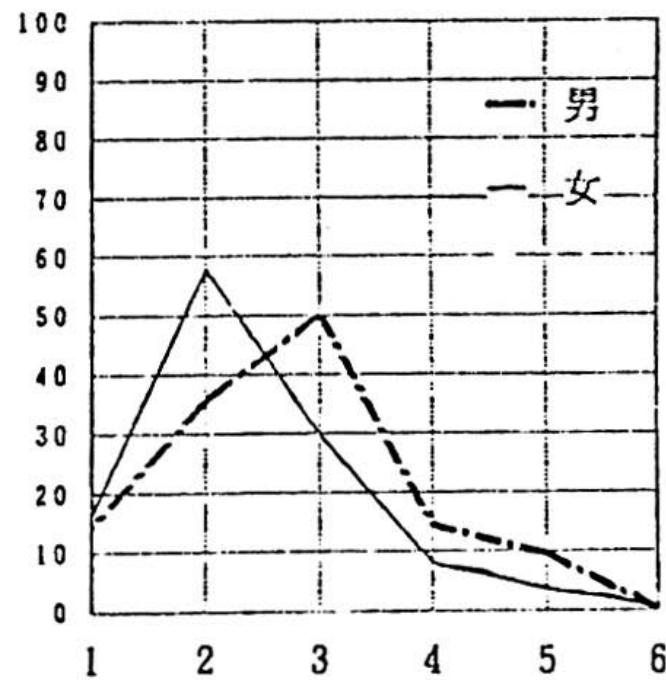


圖1-2 根據性別的比較(日本)



從圖1，1-1，1-2可以看出：

1. 兩國學生在幼稚園時期觀賞偶戲的比例很相近。
2. 幼稚園除外，我國的學生在小學低中高年級時期均占有相當高的比率，到高中、大學才慢慢減少。而日本的學生則集中在小學低年級，中年級以則銳減。
3. 從性別比較，我國學生觀賞偶戲的年齡與性別相當一致，幾乎無法看出差異。而日本的學生在小學低年級時女生高於男生，到了小學中年級則男生觀賞偶戲的機會又高過女生，整體看來女生觀賞偶戲的機會高於男生。

根據以上特徵所做的考察結果如下：

1. 配合調查項目(二)觀賞偶戲的場所之考察來分析，兩國學生觀賞偶戲的場所都是以電視占最高的比率，而電視上的偶戲也大多出現在為學齡前孩子製作的兒童節目中，所以兩國學生在幼稚園期觀賞偶戲的比率相當接近。
2. 配合調查項目(二)觀賞偶戲的種類與項目(二)觀賞偶戲的場所之考察來分析，我國學生觀賞偶戲的種類以「布袋戲」所占的比率最突出；觀賞偶戲的場所以電視最多，其次是「廟的廣場」。有關我國布袋戲的上演狀況，日





本的「杉の子偶戲團」的已故團長小澤明先生就以極生動的描述寫下了數度訪華的所見所聞，「……第二天開始，不分晝夜馬不停蹄地邊走邊看各地的布袋戲及歌仔戲的演出；幾天之後，正逢媽祖誕辰，我們拜訪了熱鬧的北港及鹿港，……那種演出的盛況，簡直無法用適當的言語來形容，……觀眾們參予之熱烈和日本完全不一樣，不分男女老少，人人都非常快樂地爭先恐後趕著去看戲。」

此外，再加上大約十七年前，我國電視台掀起播出布袋戲連續劇的熱潮，造成對社會各階層相當大的震撼與影響，並且延續了很長的一段時日。

以上有關我國的傳統生活文化與當時的環境背景確實是形成我國學生觀賞偶戲的年齡從幼稚園期延續到中學、高中的比率大都比日本學生高的重要因素。

而反觀日本，根據項目(三)觀賞偶戲的場所之考察結果，以「電視」最高，其次為「學校」，第三位是「地方的活動中心之類的場所」。在日本，學生接觸到各種類的兒童戲劇活動的機會比我國的學生多；根據1991年5月號「演劇と教育」雜誌的刊載，當時兒童劇團與偶劇團的總數就有130個左右，而這些劇團每年都定期到全國各地的保育園、幼稚園、小學、中學、高中以及民衆活動中心之類的場所作巡迴演出；另外根據1981年兒童協加盟劇團公演活動一覽表中又可明確看出以在小學演出的次數最高，此時期被調查者大約在小學中年級階段，因此這兩項因素可以說明日本學生觀賞偶戲集中在小學階段的理由。

3. 性別角色的扮演在日本的社會中是劃分的極為清楚的。從孩子的幼小時期開始的生活教

養以及所穿的服裝、所使用的物品、整體的打扮，孩子平日所從事的活動等均可比較出強烈的不同(根據筆者在日本三年的留學生活中。因為小女也同時在學校附近的保育園就讀，所以觀察體驗得較深入)，這些因素也影響到小男生小女生們對電視節目的選擇與喜好。在1982年3月日本NHK電視台從「チロリニ村」開始，連續20年每週一到週五播出的偶戲連續劇在「プリンプリン物語」的完結篇播出後做了歷史性的結束。這一系列連續劇比較容易讓小男生、小女生們接受；可是同年10月2日開播後連續五年每週六播出的「三國志」偶戲連續劇則較有陽剛味也較迎合小男生的口味。從以上的說明可以讓我們了解圖1-2日本女學生看偶戲較集中在小學低年級而男生卻到中年級才出現高峰狀況的原因了。

反觀我國現今的社會，對男女角色扮演的要求已逐漸緩和，再加上前面也曾說明到當時電視布袋戲的大流行以及到廟口看戲的傳統生活習慣等，這些因素筆者認為都是形成圖1-1我國男女學生觀賞偶戲的年齡相當一致的原因。

## 參考文獻

1. 劇表現を教育に生かす片岡徳雄著 玉川大學出版部 1982年
2. ドラマと全人教育 岡田陽著 玉川大學出版部 1985年
3. 初期のテレビ人形劇す小澤明・岡崎枉男編財團法人劇團すぎのこ 1984年
4. 年鑑'82日本の兒童・青少年演劇 財團法人日本兒童演劇協會編集・發行 1982年

(作者：台北市立師院美勞系講師)





# 國中 「社團活動」 之推展

◎ 錢幼蘭

國民中學自七十七學年度第二學期起，依據教育廳頒佈「台灣省國中小學試辦發展社團活動實施要點」及配合週六編排活動課程之措施，各校大都以週六，一堂聯課活動，來實施社團活動。方式概分兩類，其一，以原班級為單位，該班導師專長為社團活動組別。基於便於教室管理為考量，完全忽略學生個別差異及受教權利，倘若導師隨班三年，此位老師指導該班三年社團活動，即易發生挪上正課之弊。其二，先作導師專長調查，開列社團活動組別，打破班際，供學生選擇喜愛的項目，組成各種社團。此類較符合社團活動立意要旨，但卻經常來自導師抱怨，較不認識不同班級學生，易發生蹺課、遲到、破壞他班教室器物……等教室管理問題。至於需要特殊專業技能之社團如軍樂隊、溜冰隊、棒球隊、扯鈴……等而能發展成學校特色又能爭取校譽，而學校又無適任教師，則外聘教師指導。

不論以何種方式推展社團活動，在升學主義及教師功利取向價值觀下，社團活動的推展

仍有需要克服的盲點，茲就個人實際的體驗陳述如后：

一、班級數多的大型學校，在同一時段實施聯課活動，呈現場地、設備不敷使用，再加上每一社團成員眾多，為避免混亂、擁擠、破壞……等教室管理問題，於是改上導師專長之正課，或挪作考試之用。據個人實際工作經驗鄉下班級數少學生數亦少的學校，社團活動較易推展，教學效果也較顯著。

二、學校人力資源，未充分開發應用，目前薪津結構，將聯課活動和班會核算正式授課時數中，為導師正式鐘點，因此參與社團活動指導者即是導師，以國中每班 2.0 編制而言，一半人力資源未充分利用，而閒置。對於人事室出勤監督考核嚴的學校，每逢週六，專任老師常請假半天，每週實際上班五天，只要請假不超過十四天，仍不影響考績，列為四條一款。較本份的專任老師，至校簽個到，參加第一節週會，即返家。人事室出勤考核較鬆散的學校，在校方默許專任老師完全不參加週六活動課





程，堂而皇之上班五天，影響學校凝聚力，向心力及士氣頗巨。

三教師缺乏特殊才藝素養，無法有效指導學生。近四十年來，中小學教育完全沈湎於升學主義洪流中，在這種體制下，培育出來的師資，能精熟於專業知識領域的教學，至於休閒生活教育、才藝教育、傳統藝術等，在認知、技能、情意方面較為匱乏。沒有良好的師資，怎能產出優異的教學效果呢？

根據以上缺失，提出以下淺見，期教育界先進前輩不吝指教：

一、時段安排完全授權校長作決定，尤其是五、六十班大型學校，不一定硬性規定於週六實施社團活動。至於小型學校仍可在週六實施。依本人服務學校九班，學生數 294 人，校地二甲餘，全數依學生興趣、教師專長分為十二個社團，在週六第三節全校實施，在全校老師帶領指導下，顯現融洽、和諧、生動、活潑的教學畫面。

二、凡應聘教師有義務和責任參與社團活動指導。校長在正式、非正式管道中溝通，建立共識。取銷聯課活動核算為授課時數的規定，完全是義務職，願在功利取向社會價值觀中，形成一股「清流」，豎立「人師」的典範。在全校教師參與下，每社團人數可以降低，或指導教師增加為兩位，在師生頻繁互動中，愛的感召下，無形中增長對學校凝聚力、向心力的感情。

至於特殊才藝社團，校內無適任師資需外聘，經呈報教育主管機關核可後，在人事費項下開支鐘點費，如此對經費不足之小型學校，助益頗大。

三、才藝教育在職進修，由各縣市救國團或文化中心，開設「教師才藝師資進修班」，於夜間或寒暑假，供在職教師選習，彌補往日學

校教育偏失。一來可提高進修者生活品質，充實精神層面文化素養；二來可增長才藝教育知能加惠學生一舉兩得。並建議師資養成學校，規定每一學生依個人興趣、能力，必選修「才藝課程」，分發至校服務時，方能一展長才，指導學生。

四、每一學年度結束時，舉行各社團成果發表會或展示會，藉此機會供師生觀摩、學習、鑑賞，滿足青少年發表慾、表現慾，在掌聲中激發學生自信心、榮譽心、成就感及追尋卓越生活品質的動力，巧妙而有效地引導學生次級文化於正途。

五、嚴格執行「計畫、執行、考核」，教育行政機關適度給予「心理、物質」兩層面的激勵與滿足。學校於每學年開學前兩週，呈報學校社團活動計畫，至縣市教育局核備，作為績效評鑑的依據。學期中，各視導區縣市督學訪視各校辦理情形一形成性評量。期末將一學年實施成果彙整後呈報縣市主管教育機關一終結性評量。從動態訪視、靜態資料作為社團活動評鑑依據。評鑑績優社團指導教師，予以敘獎，激勵服務熱忱與士氣。優良社團給予獎金，作為社團活動經費。

目前學生在「重智」潮流下，只知讀書，而不重視充實生活內涵，實是教育一大詬病，可塑性極強國中生，實應給予成就感的教學。學校宜精心擘畫「社團活動」的推展，依學生志願，給予選擇，決定的機會，並尊重其抉擇，在全體教師參與下，極自由、閒適，快樂的氣氛中學習、成長。既能發展個性，又能陶冶群性，更能鮮活國中生涯、疏緩課業壓力，所以給予下一代營造一個快樂而能展現自我，欣賞同儕的學習空間，是每一位教育工作者的責任。

(作者：台南縣立竹橋國中校長)



# 加法的應用(四)

Z. Usiskin                    著  
M. Bell                        著  
周筱亭                        譯

## 註解與評論

### 註6. Sutherland 的論文

在本書各項資料成稿之後，以及這些註解第一次成稿之後，我們偶然發現一本 Ethel Sutherland 所寫的書，它代表了早期 (1947) 欲將運算的用法加以分類所作的努力。她對問題的敘述如下：

"爲了要決定與加、減、乘、除等四種運算有關聯的不同單一步驟有多少個？"。(P.5) Sutherland 檢查了「三年級到六年級現代數學基礎課本中所有的文字題」。她不僅檢查多步驟的問題，亦檢查了單一步驟的問題。由此，再決定每一年級數學課程中單一步驟問題各種類型出現的次數。在她的書中，四種基本運算以如下的順序各成一章：減法、除法、乘法、加法。我們將本書各章後面的註解與她的分類作一比較。

Sutherland 的論文對於後來學習運算的用法及意義的學生而言，似乎已經失傳。即使連曾對以往文獻作過深入探討的 Vest 和 Kansky (見註 7) 都錯過了。我們深信這是由於她的博

士論文 (哥倫比亞大學，教師學院) 未被收錄於論文摘要 (Dissertation Abstracts) 中之故，而她的書就是根據論文而寫成的，被列於一般性教育系列的書籍中，不太可能爲數學教育學者發現，我們是從 Wheat (1951, P.337) 書中的一本參考文獻中偶然發現的。往後的學生不應該忽略了她的有價值的作品。

### 註7. Vest 和 Kansky 的論文

對於運算的各式各樣定義有興趣的讀者可以參考 Vest (1968) 及 Kansky (1969) 的博士論文，他們的論文都對文獻作了深入的探討，並將數學運算的呈現方式作了分類。

Kansky 提出了四種數系模式並同意可能還有其他的模式：減法模式，特殊模式、應用模式及結構模式。「所謂應用模式是指一個真實的、設計的或想像的問題情境，在此情境中，需用到數學，但卻不須產生所需的數學概念」(P.114)，他強烈地主張應用模式並不適合於用在小學來介紹小學數學，這是我們所不同

---

意的。事實上，他們認為，由於從開始教運算時起，教師們就採用一些應用模式，所以使得學生們在學加法和減法時，學得不錯（例如，將3個物件和4個物件放在一起，來說明 $3+4$ ）。

Vest的模式包含了一般人通稱的運算的具體表徵（如：數學積木）或代表（如：數線）。他還提供了可用於評鑑這些模式在教室中的適用性及應用於判別使用類別的適用程度的標準。這些標準是：在數學領域中的一般性成長（如：在定理方面或解題方面）；與全數系統有關的特殊知識、技能與概念；全數系統的延伸；其他特殊數學技巧的應用（如：百分率的教學）；與學習者本性的配合；困難的程度；認知結構與形態的適合性；對於抽象原理應用的貢獻；教學方法的可行性；在科學上的應用能力；應用於普通社會上的能力；對於教師、標準測驗及設備的應用能力。

### 註8. 其他人的論文

我們並未發現有任何其他的人想要將所有運算的使用方法以調和的方式加以分類。然而，確實有許多人將某一運算的使用意義及其他意義作分類，同時，由於最近解題研究的盛行，有許多人將需用到某種運算的文字題試作分類。少數其他針對某一運算的分類綱要已在相關各章後的註解中提及。

上面的註解係針對第二部份各章而列，下面的註解僅供作本章加法的應用之參考。

### 註9. 「合併」的其他說法

這種使用類別常稱之為「聯集」，此名稱源自於它與「測度函數」之間的關聯性。測度函數具有下面的特性：假如 $m$ 是一個測度函數， $A$ 與 $B$ 為不相交的集合， $m(A)=a$ ，且

$m(B)=b$ ，則 $m(A)>0$ 且 $m(A\cup B)=a+b$ 。具有上述特性的函數例子如下：

$m(A)=A$  集合中的總數

$m(A)=$ 角 $A$ 的度數

$m(A)=$ 線段 $A$ 的長度

$m(A)=$ 區域 $A$ 的面積

$m(A)=$ 在某一給定的取樣空間中事件 $A$ 發生的機率

在Usiskin(1976)的書中，總數和角度的例子分別歸於兩個不同的類別，稱之為「聯集」和「結合」(joining)。如果我們想要強調加法中非數數的用法，這樣分開是很恰當的。許多其他的人也曾作過上述的考慮，但是大部份人都將自己侷限於數數的情境，Carpenter, Hiebert, and Moser(1981)將可數物件的例子歸於「部份—部份—全體」，即併加(part-part-whole)的類別中，而將一組物件添入另一組物件的例子歸於添加的類別中。如果我們想要瞭解為什麼孩子們可以解涉及同一概念的使用類別中的某些問題，而卻不會解其他的問題，這樣的細分是必要的。Greeno(1978)將它們稱之為「合併」與「變換—增加」（很像本書中的轉移）；Lindvall (1981)稱為「合併集合」與「得到更多的東西」。

### 註10. 「轉移」的其他說法

Greeno所稱的「變換—增加」及Lindvall所稱的「得到更多的東西」可以解釋為「轉移」的變通名稱。Usiskin (1976)用了「滑動」(Slide)一詞。本書選用「轉移」，有兩個原因：第一，轉移可以是平穩的（連續性的）及跳動的（分離性的），而「滑動」僅暗示有平穩之意味；第二，就方向而言，轉移是中性的；而「增加」或「得到更多的東西」之概念是單方向的。

---

## 註 11. Sutherland 的分類

Sutherland 在 1947 年曾檢查過四套三至六年級數學課本中的文字題，她將加法歸為四種類型，該四類型均列在「找出總數」的標題下。(在四種運算中，她最弱的分類是加法)。下面所列的是加法的四種類型，四套課本中包含這些類型的問題總數，及四套課本中每種類型的加法問題所佔百分率的範圍。

第一類：問題中的用語有助於強調找出總數的念頭。

總題數 931： 範圍 29%-43%。

第二類：問題中的用詞並未包括上述第一類中提及的特殊字眼或表示方法。

總題數 675： 範圍 25%-30%

第三類：問題中的用語係特別針對買賣行為的。

總題數 788： 範圍 26%-37%

第四類：問題中的用語與某些減法類型的用語相似。

總題數 74： 範圍 1%-5%

上述的分類很難與此章中的使用類別互相對照，因為它們完全是基於語意上或結構上的考慮。譬如說，第四種類型，似乎可與本章中的「來自減法的加法」對應，但又涉及我們可以歸為「轉移」的類型。請注意涉及錢的問題有多少(第三類)以及第四類的問題數又是多麼的少！我們很懷疑是否今天的教科書中亦佔同樣的分配比例，如果真是如此，也許可以解釋為什麼學生們會作某一類的問題，而不會解另外的問題了。

## 註 12. Kansky 的模式

Kansky(1969)發現下列被使用的自然數加法一般模式。

籌碼模式(counter models)。

分段式積木模式(segmented-rod models)。

非分段式積木模式(non-segmented-rod models)。

幾何模式(geometric models)。

故事模式(storyline models)。

故事模式與本章中所提的很接近。Kansky 找到三種故事模式：在某條路上的旅程，錢的遞送及天平的橫桿。「在某條路上的旅程」很類似於數線。錢的遞送是由一位郵差帶來現金或支票。(將信件退還給郵差，相當於減法模式)。天平的橫桿應該算是一種具體操作的教具而非使用類別。

## 註 13. 比值的加法

前述的加法使用意義中「合併」的例 10 和 11 便屬於比值的加法。這些是在百分率及機率的例子中，非常自然的情境，它們亦同時是平日偶而聽見有人斷言「你不能像加別的數一樣，將比值相加」的反例。爲了要使得比值的加法有意義，相加的比值必須屬於同一事件。(在例 10 中，所指的事件是根據所擲出的兩個骰子的點數和，決定往旅館移動的步數；在例 11 中，所指的事件是某州的居民人數)

常被提出的用以分析比值的加法情境如下：一位打擊手在第一局的三次打擊中，打中了一次，而在第二局的四次打擊中，打中了兩次。那麼，他的打擊率(可稱爲比值或比率，視你的用語而定)是：第一局爲 0.333，第二局爲 0.500，當然，全部的打擊率一定不是 0.833。事實上，全部的打擊率是七次打擊中，擊中三次，平均大約是 0.429。我們需要作的是將有序對 (1,3) 和 (2,4) 相加，以獲得綜合兩局的結果 (3,7)，要計算的是相加後的比值，不是相加前的。

所以，作比值的加法時，有可能要將有序

---

對相加，亦有可能當它們是單獨的數的比值，須將比值相加。你需要記得的最重要的一件事是：當某一種比較恰當時，就不要用到另外一種了。

#### 註 14 其他的加法使用意義

我們曾經考慮過，但卻拒絕將「速算」(shortcut counting)列為加法使用意義之一，當一個人第一次學加法時，常常會遭遇到用這種方法的情境。

1979-81年間，每天在伊朗都有美國人質，有些社區以他們為榮，便升起一面國旗，假若在某一天，剛好有 100 面國旗在某一社區飄揚，那麼，一星期之後，會有多少面國旗在該社區飄揚？

解這個問題時，有人並未從 100 開始，一個一個地向上數，而應用了「加 7」的捷徑。在數學上，根據 Peano 首先提出的「連續數 (Successor) 概念所下的自然數加法定義，速算有一個互相配對的東西。Peano 所提出的概念，今日稱之為 Peano 公設。

加法與速算之間的關係相當於乘法與連加之間的關係，也相當於連乘與乘冪之間的關係。因而，將這種使用意義納入是有理論上的根據的。我們決定不採用是因為像上面所舉的人質例子很弱，事實上，很難找到很明顯的例子。但是，其他人可能希望在分析加法時，也考慮將此種使用意義納入。尤其是當每個小朋友作加法的行為表現都要探討時，更應該如此。

#### 註 15 不必要的加法使用類型

既然所有的減法都有加法反例，每個減法使用類型都有一個加法使用類型。看看下面的比較情境。

一月中的某一天，由於「湖面效應」，湖

邊的芝加哥市氣溫為  $6^{\circ}\text{F}$ ，同一時間，O'Hare(在湖的西方 10 哩處)的氣溫為  $-4^{\circ}\text{F}$ 。兩地氣溫相差多少？

下面是相對的加法情境。

由於「湖面效應」的影響，湖邊附近的氣溫較附近的氣溫為高，所以，在芝加哥，湖面的氣溫比 O'Hare 機場的氣溫要高  $10^{\circ}\text{F}$ ，如果元月中某一天在 O'Hare(距離湖的西方約 10 哩處)機場的氣溫是  $-4^{\circ}\text{F}$ ，那麼芝加哥的氣溫大約是多少？

在結構上，上述的加法情境可歸在「回復比較類型的第二個數」(recovering second number in a comparison)然而，這種情境卻很容易地納入「轉移」型(自 O'Hare 的氣溫中，轉移  $10^{\circ}\text{F}$  就可以得知湖面的氣溫，如果是低  $10^{\circ}\text{F}$ ，就轉移  $-10^{\circ}\text{F}$ )

第二個例子比較簡單：

小明有 35 元，小華的錢比小明多 15 元，小華有多少元？

我們也可以將上面的例子歸於「轉移」的情境，即使它用到了兩個不同的數量，但是，如果有人想要再細分，我們也可以為這種形態的情境擬想一種不同的使用類別。

我們發現沒有一個例子不能用本章中的使用類別加以處理，所以我們認為「回復比較類型的第二個數」是不必要的類型。

#### 註 16 用到加法的公式

我們都知道許多用到加法的公式(如： $F=9/5C+32$ )這些用法相當於導出公式的數的常數用法(第一章，Section F)，我們並未將這種用法納入，因為(1)在理論上，這些基本用法在別處已作分類(見第 10 章，Section 8，例 3)及(2)運算已明顯地列出，故無需選擇運算。(作者：本會研究員兼研究室主任)



# 1992年

## 日本美勞教科書新貌(上)

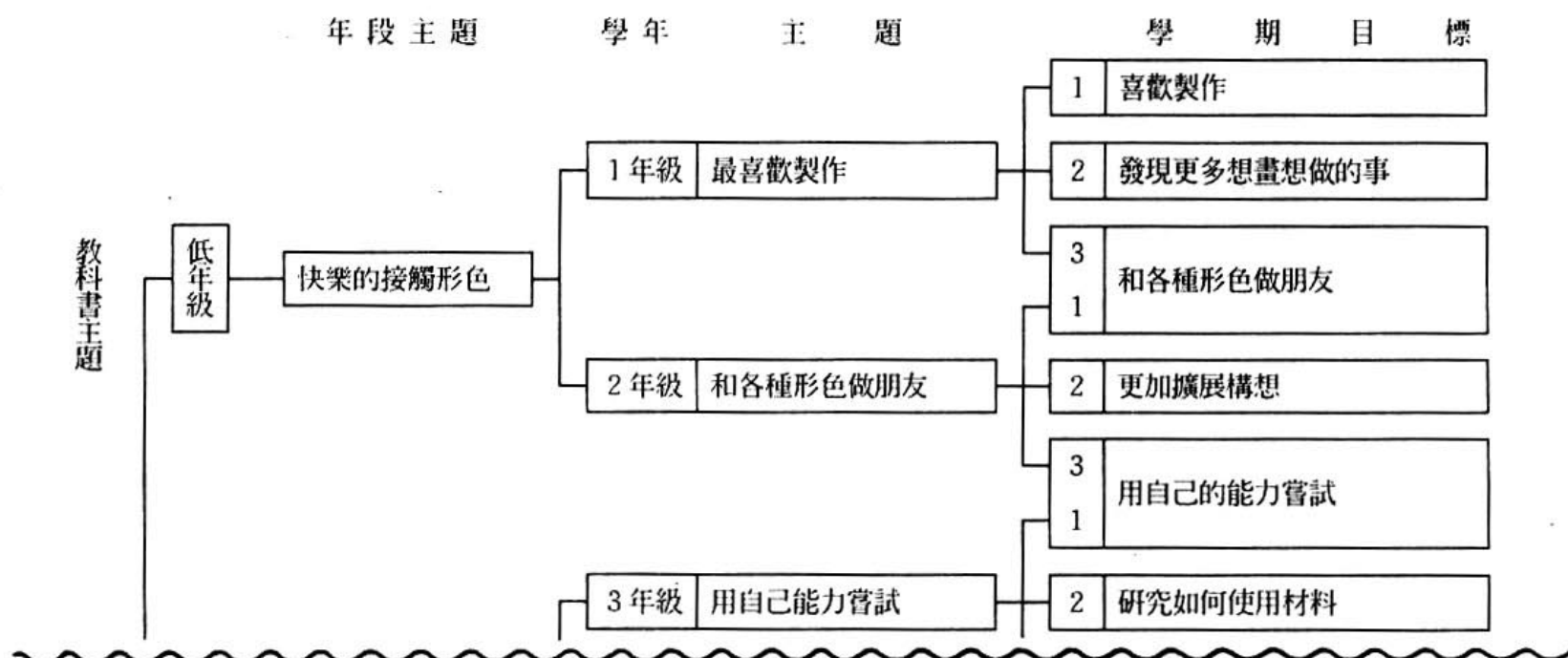
◎ 呂桂生

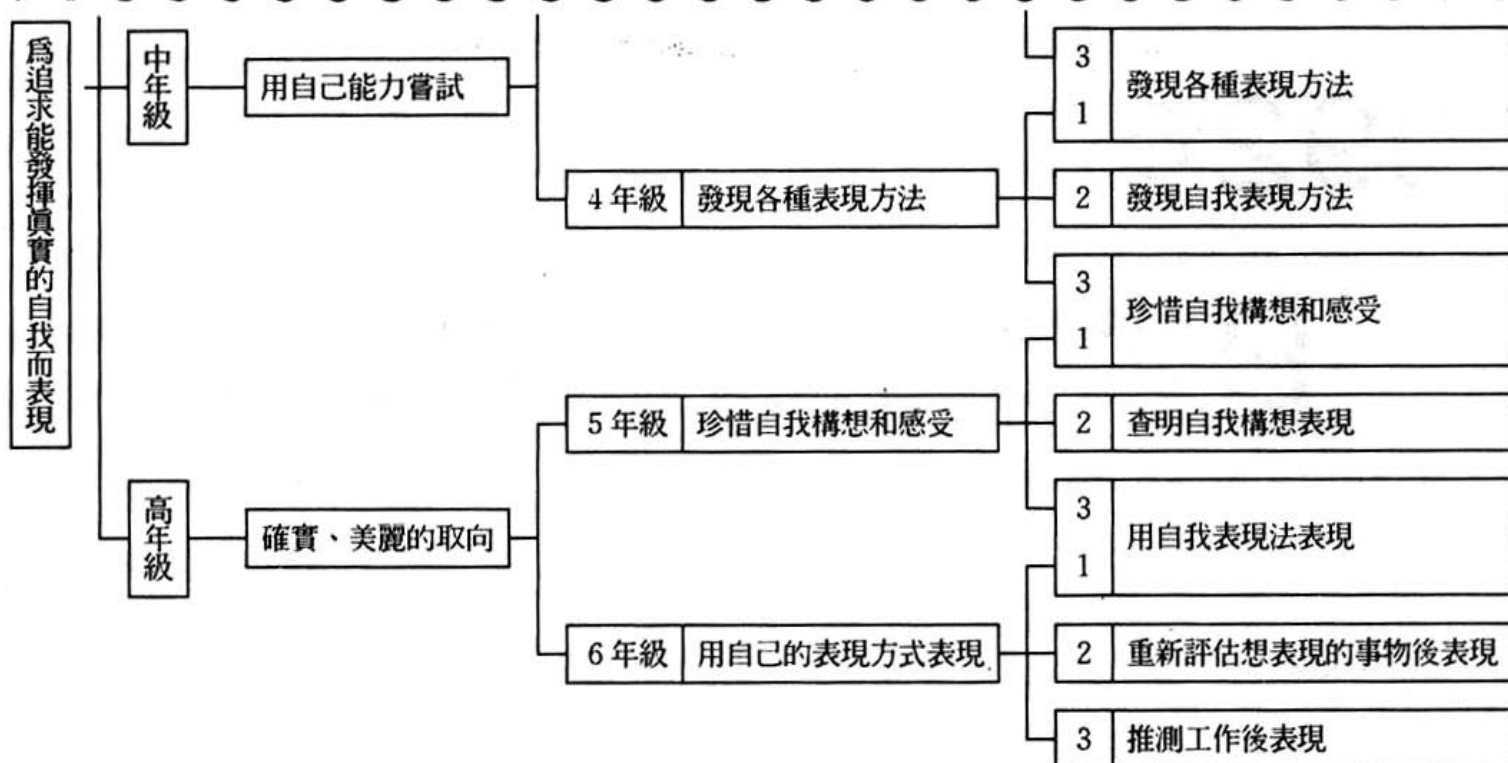
- 一、從傳統的「給予」、「授與」的教科書，改為和兒童「相稱」、「接觸」的教科書。
- 二、把傳統的「範本」改成「建議」、「提案」的教科書。
- 三、透過造形活動，培育兒童心靈的教科書。
  - 1. 加強心靈交流。
  - 2. 外國文化啓開國人心扇。
  - 3. 顧慮到安全。
  - 4. 凝視自然和生活，培養愛心。
  - 5. 多樣化的良好感受。
- 四、發揮追求童趣，適合個性表現的導向；新訂課程標準要旨有「尊重個性發展」、

「自我學習能力之培養」及「適應社會變遷」等教育。尤其是美勞科「由動手參與創造活動的喜悅和體驗鑑賞的喜悅」是謀求「尊重個性」與「培育創造性」即是表現「真實的自我」的學科。這些必須透過美勞科教學使其具體化。因此教師在教學中應站在兒童的立場教育，有效的利用每一個兒童本來面目的教育，以邁向實現每個兒童「體會喜悅」的教育及發揮「真實的自我」的教育為最終目標。

五、美勞教育，應以兒童的面貌，在各學期顯現應達成的目標：

下圖是學期目標、學年主題、年段主題及教科書主題。





## 六、教科書內容改變封面設計

### (1)保障多樣化構想與表現為目標：

搜集了兒童夢想的多樣化情報的教科書，其「相稱」的封面設計作品，能窺視多樣化的構想和擴大表現。

### (2)與豐富的材科接觸為意願：

新教科書非常珍惜兒童與材科的接觸所顯現的「遊戲的心靈」和「溫馨的手」。

### (3)以建議，提案的教科書，啓開兒童想說的話題：

配合兒童身心發展，想出印象最深刻的語句，加強造形慾望，每年級都有「書名」如一年級；大家一起來呀！二年級；能做的話，多好？三年級；用喜歡的顏色做。四年級；在夢中。五年級；用新力氣。六年級；打開心扇。

## 七、以兒童的立場思考的教科書：

### (1)尋求以兒童「真實的自我」的編輯， (㉑和㉒為主)

1.保障兒童以真實的自我的態度，從事

於表現活動。

2.以材科為主的造形遊戲做出發點。

3.從兒童作品的心聲做依據。

4.不是「給與」，是和每個兒童的「相稱」、「接觸」。

### (2)用兒童自己的能力就能發揮的教科書。 (㉓和㉔為主)

1.使兒童都能自我感受，構想和嘗試。

2.協助兒童能安心做自己的工作。

3.以豐富的情報支援兒童擴大構想。

4.能體驗豐富的製作東西為目的的創造活動。

### (3)珍惜為表現「真實的自我」的教科書。 (㉕和㉖為主)

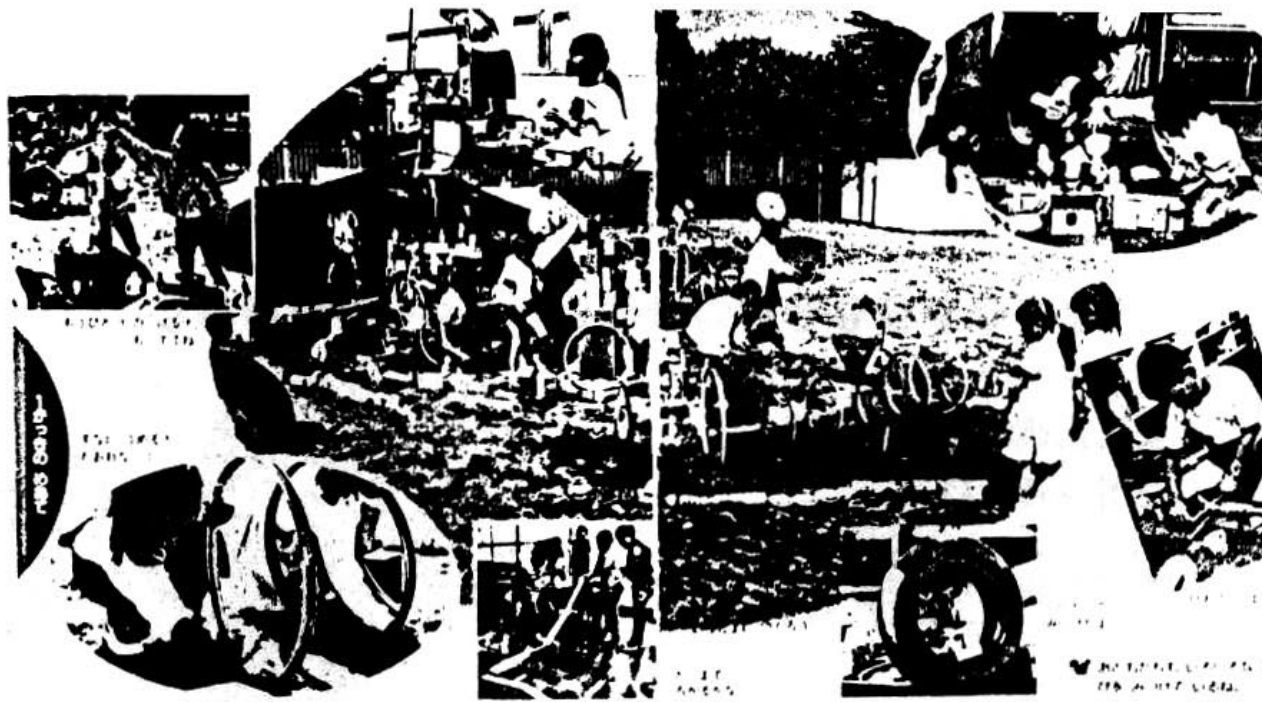
1.不拘泥真實的自己，追求真實的自我。

2.領悟相互的優點，珍惜認同異同點的態度。

3.能透過兒童率直的眼睛與心靈感受事物。

4.生涯邁向「真實的自我」深入的見解，感受及構想。





圖一：現今的造型遊戲意願

①為能合乎，現今的造形遊戲意願：（圖一）

(1)新教科書肯定「童趣」為出發點

1. 為保障兒童以「真實的自我」的態度，從事於表現活動。
2. 遊戲或表現是兒童的基本欲望，以兒童的立場看，所有題材均是造形遊戲的構想為出發點。

(2)訴求能聽到兒童心聲的表現：

作品是兒童們豐富的訴求，新教科書由製作作品的兒童，所提供的批評、註釋使兒童相互向容易傳達。

②為能展開豐富的造形性創造活動。

(1)研究兒童的構想，較能接觸的題材。

1. 如何開展「製作想像的東西」的題材；  
新課程標準 1、2 年級的「3 製作想做的東西」中增加「製作想像的東西」。兒童動手製作想像的東西，在透過製作東西的整個過程，能擴大想像中所產生的題材示例為「出來吧故事」（2 年）。

(2)接觸題材時兒童的「想法」與「材料」應成為一體，能無限的擴展表現範圍。」

1. 目的不在於「製作方法」……；  
過去常在「製作法」的指導時，會限制兒

童的思考。本來的「製作法」是要保障兒童表現幅度能更廣範才是。新教科書是協助兒童嘗試將自己的想像，感受能安心的表現。

(3)引出兒童的垂直思考（構想），並能有正確的構想。

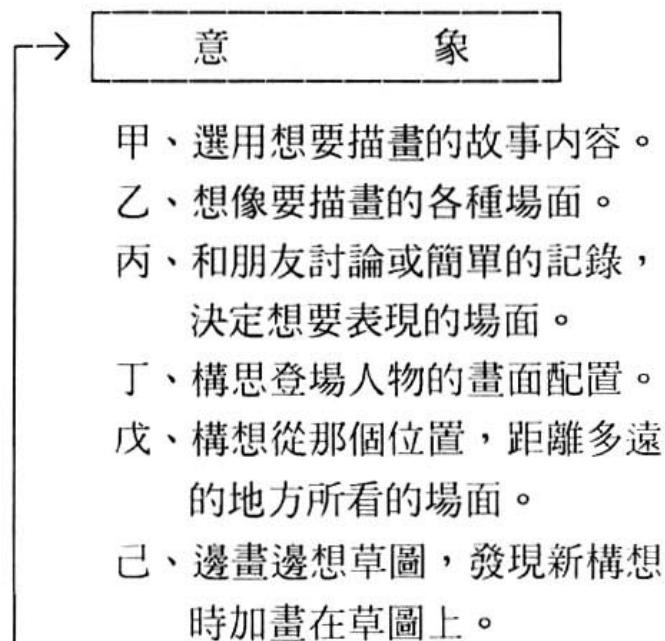
從未聽過的名字「苦亞那克」由這響亮的名字中啓開意象；

1. 「表現繪畫或立體」指的是什麼？

新課程標準 1-4 年級以統一的提示「表現繪畫或立體」，是考慮到兒童表現的特性，不可限制在框框內，應以綜合性的表現活動較適合。以題材言，由平面的繪畫中擴大想像，轉換為立體的表現。或由立體的表現構想後用繪畫的方法表現。

(4)給與兒童追求「真實的自我」表現，促進垂直思考，揣摩、構思的方法。

1. 如何使自己的構想明白的表現。





庚、要更正確的表現事物時，應  
使用參考資料。

→ 明白表現想要表現的場面

使自己的構想，表現定位的重要關鍵

(5)提供豐富的資料，幫助要求表現多樣化的兒童。

1. 兒童想要表現的，使其構想擴展的版面設計：

——由需要感或願望，透過製作習得兒童所要求的表現技法——。

2. 從玩自製的東西，準備啓開新的旅程。  
——封底「參與製作的造形」（每年級有3-5幅作品）是共同製作題材——。

3. 高明、愚笨並不重要，重要的是創造精神和態度。

——「才智煥發題材」（每年級 P.16.7）是自由課題中的「創造性的頁面——。

### ③為能習得基本性，基礎性的能力。

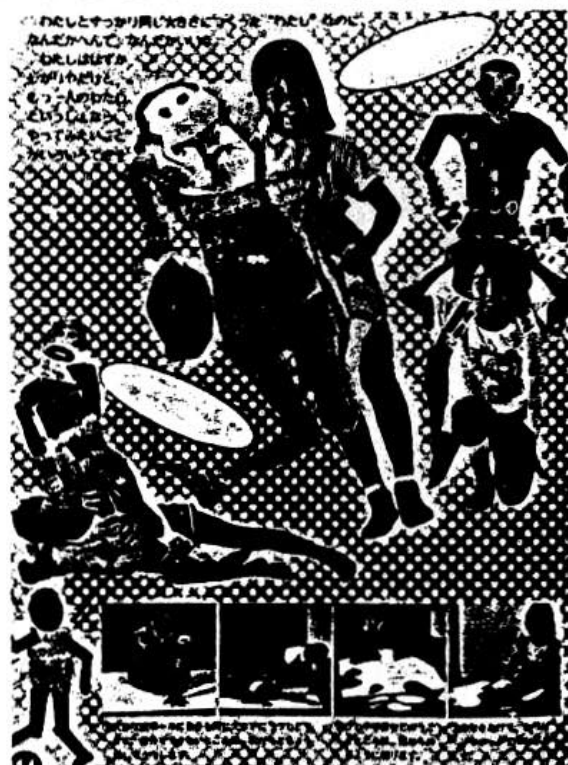
(1)嘗試各種表現法、更充實自我表現。

1. 品味造形活動的喜悅，同時培育基本能力。

2. 現今，所要求的基本能力是？

基礎性、基本性能力就是，從製作東西或描畫事物的過程中，所能看到的創造性能力而言。首先在水平思考與垂直思考的階段，能看到「直觀能力」和「感受能力」。次為想要表現的事物，能確實表現的「構想能力」。此時，實際為表現所必備的表現技法，要視兒童自己需要，從嘗試中發現，從研究中習得能力。

也就是兒童自我發揮既有能力，以自己的表現方法，享受自己的構想，並尋求提高自己的能力。



圖二：凝視「真實的自己」並能活用

(2)凝視「真實的自己」並能活用。(圖二)

1. 由接觸事物（材料）開始：

「什麼事物」「也許好玩？」「是否這樣的！想做做看」兒童內心有的想法，接觸到外界「事物」時，「想法」和「事物」成爲一體，由此產生「表現」。

2. 由自己本身的接觸開始：

透過製作東西，不拘泥「真實的自我」而追求真實的自我中，才能領悟到「真實的自我」。因此新的「自己本身」和新的「事物」就開始接觸。老師不必說「其次要這樣做」兒童自己就能研究如何進行工作。

3. 老師！美勞是什麼？

美勞是製作自己想要做的東西，不像其他學科被老師打分數。

而且美勞所要培養的頭腦，又不是能寫字或能快速的計算。它在製造自己的能思考的學習。自己所畫的畫，是誰都無法畫出來的畫。色彩也是，只有那一位才能調配出來的顏色。那一位若是沒有專心，也無法調出同一種顏色。培養這種心和頭腦是美勞的學習。

(作者：本會副研究員)



---

## 如何指導學生認識

# 文房四寶—古墨風情篇

◎ 李原白

「古人用墨，必擇精品，蓋不特籍美於今，更籍傳美於後，晉唐之書，宋元之畫，皆傳數百年，墨色如漆，神氣賴以全，若墨之下者，此用濃見水則沁散湮汙，用淡重瘳則神氣索然，未及數年，墨跡以脫，此用墨之不可不精也。」— [文房四譜]

「墨」在中國歷史文化舞台上，一直扮演著很重要的角色，是「文房四寶」之一。墨也是東西文化壁壘分明的工藝品之一，其起源尚渾沌未明。[廣博物志]說：「墨始於黃帝之時。」此語猶待商榷。

根據墨志所載：「周書有淫墨之刑，晉襄有墨縗之制，古人灼龜以墨畫，則知古者不盡以漆書也，三國時皇象論墨，已有多膠黝墨之說。」準此推斷，三國時代有和膠之墨應屬不爭的事實。

再依據 [文房肆寶考] 上說：「上古無墨，竹挺點漆而書，中古方以石磨汁，或云是迫安石液，至魏晉時，始有墨丸，乃漆煙、松煤夾和爲之。」魏晉也確定有松煙之墨流傳。由此可知，墨的演進，大致可分三個時期。最初以漆爲墨；其次則石墨、松煙並用；最後至魏晉以後，才專用松煙墨。

古墨有名的產地，由「湖筆徽墨」這句耳熟能詳的俗諺可知，徽州因松林繁茂，墨師麇集，尤其自李超、李廷珪父子，落居此地，世代因襲墨法，佳評入神，促使徽墨名聞遐邇，並執製墨業之牛耳。

早期墨形，係以球形問世，名曰墨丸。其後棒狀、板狀、餅狀不一而足。比較考究的，

尚在表面細塗金泥，作成龍或劍的圖形。上好墨，堅如角石，年愈多而光彩如新斜研薄處，可以利紙，雖濃磨不留筆。相傳南宋墨師潘谷，即鍊就隔囊揣墨之能，且手製墨品，香徹肌骨，磨研至盡，而香不衰，故有「墨仙」美譽，名詩人蘇東坡備極推崇，且舉一詩爲證：「一朝入海尋李白，空看人間畫墨仙。」之句，知墨到了這種程度，寧非神話？

宋朝人所作的「豚齋閒覽」，裏面有一則故事說，宋時最重視珪墨，一笏之價，遺愈兼金。曾有某貴族偶然將一塊李廷珪墨掉在池塘裏，心想這一下可真完蛋，即使能夠尋著撈出，也一定被水泡得膨脹，毫無用處了。想了半天，只好狠一狠心，不管它了。在隔一月之後，他又因爲臨池飲宴之故，不小心將一隻金質的酒杯掉落池中。金子的酒杯不怕水浸，再則成套的酒杯也不宜少此一隻，就請來一個能潛水之人入池打撈。撈呀撈的，金子的酒杯當然被他撈到，一個月前掉入池中的墨，竟也同時被撈起了。非常令人意外的是，在池中泡了一個月的這塊李廷珪墨，撈出之時，不僅光色不變，堅硬如初，而且表裡如初，就如同未曾掉入池塘之前一樣。這一來方纔使人知道，李廷珪墨果真不是尋常之物。聽這則故事所說到的李廷珪墨與磨久發脹的普通墨相比，李廷珪墨幾乎是神話中的寶物了。

明朝的大書畫家文徵明，寫過一篇「記墨法贈吳山泉卷」，其中說，北宋初年官居散騎常侍的徐弦，長於書法，曾得李廷珪墨一笏，長不過一尺，其細如箸，用之一年，所磨去的

---

長度不過一寸，且其研磨之處硬如刀鋒，可以用來截紙。惟其因為李廷珪之墨堅硬如此，所以，入水一月無損分毫之說，倒似乎很有根據，不像是粧點出來的神話。

李廷珪何許人？由歙縣志記載，他是南唐時之「墨官」。南唐後主擅詞藻而好文筆，尤其重視他「御用」的「文房四寶」，其中以澄心堂紙、李廷珪墨，與歙州龍尾硯三者最爲後人所豔稱，論其產地，則皆在今日之皖南。

據歙縣志李廷珪傳載，其家之上世本河北易水人，本姓奚。廷珪之父奚超，善製墨。唐末天下大亂，奚超舉家南遷，目睹安徽歙州境內的黃山盛產美松，遂定居於此，仍以製墨爲業。南唐後主見奚家所製之墨極精，遂以奚超爲「墨務官」，即在山中設立「墨務」，命奚家父子製墨以供御用。

奚超之子即廷珪，廷珪之弟廷寬，及其子承寬、承用，世以製墨爲業，南唐後主且賜奚家改姓李，故而奚超後名李超，奚廷珪亦名李廷珪。由此可知，李廷珪的製墨技術，本出家傳，不過到了李廷珪之時更爲昌大而已。至於奚家何以世代長於製墨？則從文獻資料觀之，顯然與他們的居住之地，有密切的地緣關係。

宋人晁叔用所撰的「墨經」，有一段話專論唐代以來的產墨中心與材料生產的關係，可供我們之參考。墨經中說：

「古用松煙石墨二種。石墨自魏晉以後無聞，松煙之製尚矣。晉貴九江廬山之松，唐則易州潞州之松，上黨松心尤先見貴。後唐則宣州黃山，歙州黟山松蘿山之松。李氏以宣、歙之松類易水之松，色澤肥膩，性質沈重，品惟上上。大概松根生茯苓，穿山石而出者，透脂松，品惟上上……」

早在北魏時代，農學家魏思勳就深諳製墨之法，在「齊民要術」書中有「合墨法」一章

，魏思勳的記載是松煙一斤和入好膠五兩，浸於朽樹皮的汁液中，此樹汁性能溶膠，又能益墨色，然後再在此拌合物中加入雞蛋白五個，硃砂一兩，麝香一兩，調合均勻，置於擣臼之中擣三萬杵，杵多益善。取出後脫溫晾乾，和爲墨丸，寧小勿大，製墨的工作便大功告成。

汪道貫墨書，「論方于魯墨」中，有一段關於用膠的意見，說：「治墨莫先治膠。膠之質精而墨妙，膠之力久而墨堅，膠之性盡而墨純。質精，故煙膠之相得也和；力久，故煙膠之相入也深；性盡，故煙膠之相劑也化。」這一段話，可說是中國製墨技術，經過一千多年研究探討所得的經驗之談，其言大有見地。

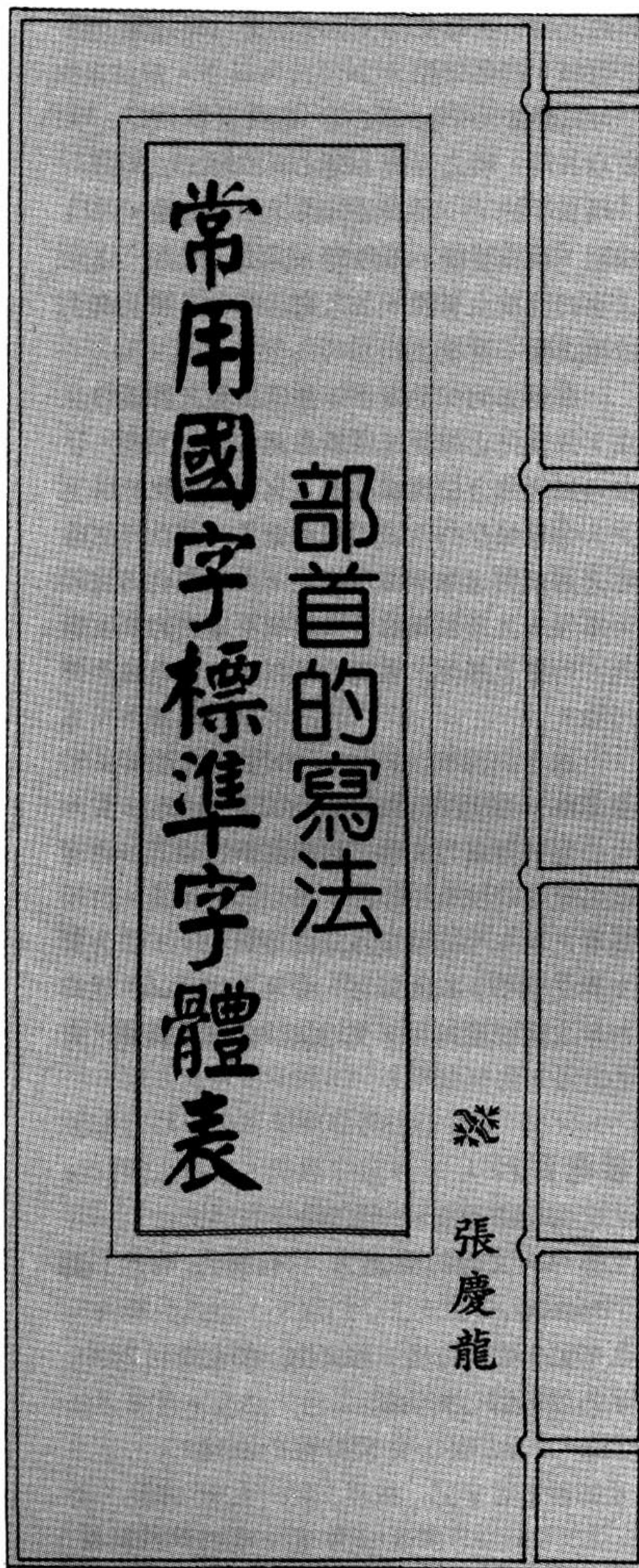
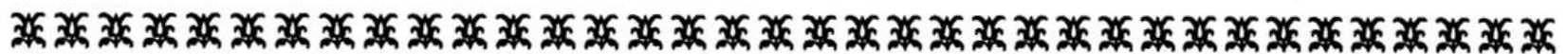
徽州是宋、元、明、清以來的中國重要產墨之地，方于魯即是明末年的著名製墨大家。明朝人的製墨技術，淵源於奚超父子，而李廷珪的製墨技術，在五代時尤爲獨步，則是因爲他在和膠製墨的方法上，有特殊的創新發明之原故。

「墨」，必竟是實際使用的，不是爲玩的。而且玩墨也玩不了多久。蘇東坡的詩說：「此墨足支三十年，但恐風霜侵髮齒，非人磨墨墨磨人，瓶應未罄墨先恥。」

在「苕溪漁隱叢話」中，蘇東坡說：「石昌言蓄李廷珪墨，不許人磨。今昌言墓木拱矣，而墨固無恙。……」墨之精品，捨不得磨用，此亦人情之常。民初北平兵變，當舖悉遭劫掠，舖中所藏舊墨散落在外，皆錦盒裝裏，精美豪華。其形狀除了普通的長方形、圓柱形等之外，還有仿鐘、鼎、尊、罄、諸般彝器之作。質堅煙細，神采煥然，這樣的墨，怎麼捨得磨？

尤其傳世的「墨寶」，更是珍品，如：

一、清朝——乾隆御詠名華詩十色墨。



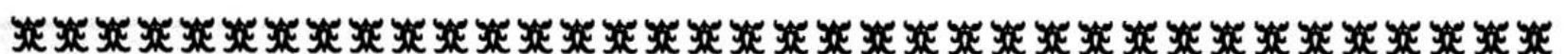
教育部七十一年九月一日公告正式啓用的「常用國字標準字體表」即第二次修訂本，又稱「常用國字標準字體表甲表」，正中書局七十二年四月台再修一版印行。

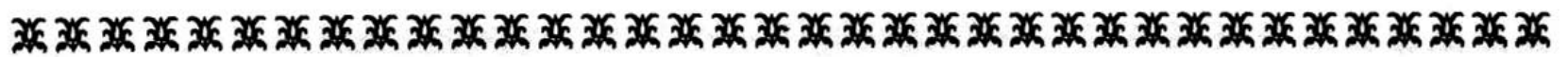
「康熙字典」共有二一四個部首；「常用國字標準字體表」共有二一一個部首。這些部首中，部首係常用標準字體之一的共一六五字；部首非常用國字標準字體者共四六字。部首大半可作偏旁，由於位置不同，並顧及書寫方便及美觀的原則，規定每一部首的標準寫法。現在共提出八八字，佔全部首的百分之四十一，分兩類說明於下，以供參考。

第一類：部首係「常用國字標準字體」的一字，因位置不同時而形成各種不同的寫法，共七二字，再分為二種說明於下：

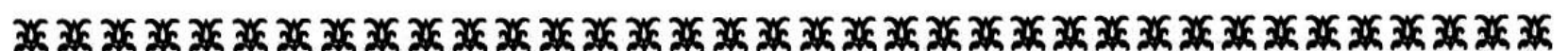
(一) 在「常用國字標準字體表」說明欄內有說明的共五一字。

1. 人 在左偏旁作「亻」，如你；餘皆作「人」。
2. 八 在下偏旁作「丷」，如六；上偏旁作「八」，如公。
3. 几 兩筆相接，右筆鉤起。
4. 卜 點作「丶」形與「丨」相接。
5. 又 在下、右偏旁皆作「又」，如取；惟左偏旁作「攴」（本字體表無左偏旁字體）。
6. 口 三畫相接。
7. 土 二橫筆上短下長，在左偏旁作「扌」，如地。

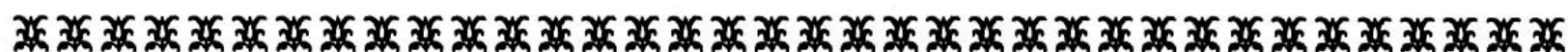




- 8.士 二橫筆上長下短，在左偏旁作「士」，如壻。
- 9.女 二筆相交皆出頭，在左偏旁作「女」，如好。
- 10.子 在左偏旁作「子」，如孩。
- 11.小 在上偏旁不鉤作「小」，如尖；餘皆鉤起。
- 12.工 上橫短於下橫，在左偏旁作「工」，如巧。
- 13.心 在左偏旁作「忄」，如悅；在中、下偏旁作「心」，如思，或作「小」，如恭。
- 14.手 在左偏旁作「扌」鉤起，如指；下偏旁作「手」，如拿，或作「丰」，如舉。
- 15.文 在中、左偏旁作「文」，如斑、斌。
- 16.木 直筆不鉤，在左偏旁作「木」，如札；在上偏旁作「木」，如杏；在下偏旁作「木」，如染。
- 17.止 在左偏旁作「止」，如此；餘皆作「止」。
- 18.歹 特殊情形作「歹」，如餐、粲；餘皆作「歹」。
- 19.水 在左偏旁作「氵」，如洪。
- 20.火 在左偏旁作「火」，如炕；下偏旁作「火」，如災，或作「灬」，如熱。
- 21.爪 在上偏旁作「爪」，如爭；在左偏旁之末筆取長，如爬。
- 22.爻 在左偏旁作「爻」，如爽。
- 23.牛 在左偏旁作「牛」，直筆不鉤，如牲。
- 24.玉 在左偏旁作「玉」，如玲；在右偏旁作「王」，如珏；下偏旁作「玉」，如璧。
- 25.生 在左偏旁作「生」，如甥。
- 26.疋 在左偏旁作「疋」，如疏。
- 27.皮 在左偏旁作「皮」，如鮑。
- 28.矛 直筆鉤起。
- 29.矢 在左偏旁作「矢」，如知。
- 30.示 直筆不鉤，在左偏旁作「示」，如社。
- 31.穴 在上偏旁作「宀」，如究。
- 32.立 在左偏旁作「立」，如站。
- 33.竹 獨用時右鉤，作部首時作「𥯲」，三筆交於一點，如竿。
- 34.羊 橫畫三筆，下筆較長，在左偏旁作「羊」，如羚；在上偏旁作「𦍋」，下筆不出頭，如羔。
- 35.耳 在左偏旁作「耳」，下橫筆不出頭，如耶。
- 36.肉 在左偏旁、中間作「月」，如股、胤；在下偏旁作「肉」或「月」，如腐、背；在左上、右上偏旁作「夕」，如將、然、祭。
- 37.至 在左偏旁作「至」，如致。
- 38.舌 上爲一橫，非一撇。
- 39.虫 在左偏旁作「虫」，如蚪。
- 40.衣 在左偏旁作「衣」，如衫；上、下







4. 卯 本部首「卯」，在下偏旁作「𠂔」，如危。
5. 艾 本部首「艸」，上偏旁作「艸」以與「艸」別，如草。
6. 采 本部首「采」(ㄅㄞˋ)，在偏旁作「采」(ㄅㄞˋ)，如釉，或作采，如釋。

(二) 在「常用國字標準字體表」未加說明的共十字。

1. 冬 本部首「冬」，在下偏旁作「夂」，如冬。
2. 尢 本部首「尢」，在左偏旁之末筆取長，如尫。
3. 屯 本部首「屯」，在部首索引寫作「𠂔」。
4. 川 本部首「川」，作川。
5. 彗 本部首「彗」，作「彗」，如彗；或作「彗」，如彗。
6. 收 本部首「攴」，在右偏旁作「攴」，如改。(敲除外)
7. 既 本部首「无」(ㄨˊ)，另付「无」(ㄨˊ)，如既。
8. 罕 本部首「网」，作「网」，如罕；作「网」，如罔；作「网」，如置。
9. 要 本部首「西」，上偏旁作「西」，如要。
10. 迂 本部首「辶」，今隸變作「辶」。

就查字典的方法有部首、注音、筆畫(難字索引即一例)以及「四角號碼」等。其中較

正規的查法，就是部首的查法；先認部首，找到部首頁數，再數部首以外筆數就可查到了。

因此，教學生「查字典」，對部首的認識，不可忽視。以上所提的是「常用國字標準字體表」部首的寫法說明，供教師教學參考，也可供學生學習之用。

參考資料：

- 一、教育部七十一年九月一日公告正式啓用之「常用國字標準字體表」。正中書局七十二年四月台再修一版。
- 二、七十二年五月教育部國語推行委員會編印之「常用國字標準字體講習資料」。
- 三、七十四年一月八日朱俊淇先生於國語日報發表之「國語字典部首的探討」。
- 四、七十四年一月八日李淑淑先生於國語日報發表之「再談查字典的樂趣」。
- 五、七十四年十二月五日左秀靈先生於國語日報發表之「常用國字標準字體表部首的討論」。
- 六、七十七年三、五、七月社教月刊第二十四、二十五、二十六期周作民先生發表之「我國國語文教育發展概況與展望」。

(作者：南投縣國姓鄉長福國小校長)





### 壹、前言：

一般人閱讀靜畫，往往比閱讀文字要快，而且看過的畫面，常能印象深刻，經久不忘，掛圖是靜畫的一種，當學生無法用普通觀察、實驗、思考……等方法以學會教材，或者是老師無法用文字說明清楚教材的內容時，使用掛圖幫助教學，常能使學生得到較佳的學習效果

，例如，地球磁場、九大行星、牙齒剖面、人體內部血液循環……等，在學校教材裡，時常可見，此等單元，若能使用掛圖配合教學，效果應比口述為佳，掛圖教材可表現的內容相當廣泛，畫面上除了具像的描畫之外，亦可將想像或無法看到的事物，作象徵性或歸納性的設計；掛圖還可以用來統一學生學習時的印象，當一群學生聽完老師對某件事物的語言描述後





，每個人腦海中所產生的印象，可能因其生活背景，知識程度不同而互異，當老師拿出掛圖作解釋後，即可統一的給予每個學生一幅正確的畫面；使用掛圖教學，不受場地，設備之限。（例如錄影帶需錄放影機、電視機配合使用，幻燈片，影片需有遮光設備，機器，以及銀幕）隨時隨地皆可使用，既方便，且有效，而且可重複多次使用，不易損壞，不怕故障，值得學校教師推廣。

## 貳、掛圖內容的表現方式：

掛圖的內容，可作解剖圖、流程圖、統計圖、分類圖、地圖、圖表、連環圖，……等多種形式表現。

## 參、製作掛圖的材料與方法：

市面上出售及教育行政機關配發的掛圖，數量有限，老師們若有意自製掛圖幫助教學，可製作一紙質掛圖：到美術社選購較厚之300磅道林紙或模造紙，全開紙每張約20元（一般的壁報紙厚度只有150磅，容易撕裂，不耐用），再選用紙張較粗的一面，在其上設計描繪，掛圖之內容及說明文字經討論、確認無誤之後，即可著色；著色時，是以水性顏料，如水彩、廣告顏料……等或油性顏料，（油性奇異筆、麥克筆）塗敷其上，待原料乾後，在其表面噴上一層薄膜之透明漆，或用透明的護裱膠布或寬的透明膠帶，粘貼在圖面上，以保掛圖表面之清潔。二、不織布掛圖；到布行選購不織布，4尺×3尺每張約30元。在其上設計描繪，使用水性顏料（水彩或廣告顏料加少量南寶樹脂調勻，以增加顏料附著力）或油性顏料（油性奇異筆，麥克筆），以水彩筆或毛筆……等著色而成。

教師自製掛圖，雖然費時，但卻能配合自

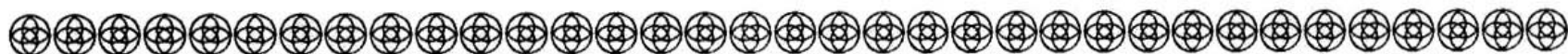
己教學單元所需、市面上出售的掛圖以紙質為多，或以單張出售，或裝訂成冊出售，單張之掛圖重量較輕，使用方便，裝訂成冊之掛圖重量較重，使用上較不方便，紙質之掛圖若表面上有加PE膠膜，則不怕水，且強固耐用。未加PE膠膜者容易撕破弄髒，故教師可選購單張之紙質掛圖，且紙面上有加PE膠膜強固者為佳。唯此種掛圖怕折痕，折過之後，留下之折痕頗不雅觀，是以使用之後，最好平放或捲成圓形收藏較妥。至於教育行政單位配發之紙質及不織布掛圖，因數量有限，與市售之掛圖一樣，無法提供教師充份之選擇機會，如果教師能針對其不足，自行設計製作掛圖補充，將是學生一大福音，也是吾人至所期盼，以下謹就本人十年來設計製作掛圖之經驗，陳述於后，以供我教育界同仁參考，淺見之處，尚請諸位教育先進不吝批評指教。

## 肆、設計掛圖應注意事項：

一、配合兒童的年齡，適合學生的程度，例如國民小學中低年級「認識台灣」之單元，不要只是拿出一張市面上出售的台灣地圖來教學，因為這麼複雜的地圖，學生無法清楚的看出台灣山脈、河流、鐵路、公路的位置，亦無法構成山脈、河流、鐵路、公路完整的概念，教師如果能將此複雜的地圖，分解成多張來設計，以配合學生年齡程度，（一張為台灣的山脈，一張為台灣的河流，一張是台灣的鐵路……等，）則學生看了掛圖，即能一目了然，如此，才能真正達到掛圖教學的目的；一張掛圖的設計，主要在表現一個概念，以便使觀察者一目了然，所以不能過於複雜。

二、掛圖的設計，應使繁複的教材，歸納使之單純化，能夠提示課程的重點，重要的主題，要在圖中表現出來，為凸顯主題的重要，





畫面上主題應佔有較大的位置，才能引起人們的注意，沒有主題的畫面設計，會使學生看不出主要的中心思想。

三、掛圖的設計，應能引起學生的學習興趣，並可增加學生新的知識，而且是正確的知識，因此，設計畫面時，選圖應謹慎，文字說明要正確。

四、掛圖中，要能正確的顯示大小比例，譬如地圖中，常會看到附有比例尺或是文字說明，假如我們設計一張「人的心臟」掛圖時，除了把主題心臟畫的很大，佔有畫面相當的位置之外，也應在旁邊較小的地方，畫出人體外形，並標示出心臟的位置及大小，以供學生比較出實際比例，否則，沒有比較，學生一眼看到了掛圖中的大心臟，以為它是如此巨大，這樣，得到的，即是一個錯誤的概念。

五、畫面的設計，要合乎「平衡」的美感原則，然而，較活潑的「不規則平衡」，會比呆板的「對稱平衡」好。

## 伍、教師自製掛圖的步驟：

一、搜集資料：多看幾種相關版本的書籍，搜集充份的相關資料，並徵詢同科教師的意見與需要之後，設計者即可根據前述之掛圖設計要點，擬定所欲表現的主題內容，並作草稿設計，草稿設計完畢後；還要召集同科教師討論，徵詢意見，錯誤之處再作修改，再經相關之專家學者核可之後，即可將正確的草稿放大描繪在大張的掛圖紙上。

二、選擇紙張大小：掛圖大小，以前後排觀眾能看清楚為原則，應考慮全班同學是否均能一覽無遺；教師自製掛圖，可以用全開紙張來設計，或更大張亦無妨，若為考慮將來大量印製，全開大小的掛圖需用絹印法印製，一般印刷機四色印刷，最大只能印出二開大小。

三、構圖：描繪能力較佳的教師，可將先前設計好的小張草稿圖，經放大描繪在大張掛圖紙上，描繪能力較差的教師，可將小張的草稿圖或取用書本中已有的圖形資料，影印成投影片或翻拍成幻燈片，使用投影機或幻燈機，將圖形投影在牆上的掛圖紙或不織布上，再用鉛筆或簽字筆依圖形描繪，即可迅速、正確的描繪出正確的外形輪廓，有時依實際的需要，可擇取多本書上的資料，影印成多張的投影片，拼湊描繪以完成掛圖底稿。

四、著色：著色方法已於本文前第參項詳細說明，然而著色尚有數點應注意事項：

1.彩度高的鮮艷色，比彩度低的柔和、沈悶色容易引起人們的注意，因此，掛圖中的主題部份，應多使用鮮艷色來表現，副題及背景部份，則多用柔和、沈悶色來表現。

2.兩個相鄰的色彩，彼此要注意色彩上明暗的差別，例如，桃紅色的旁邊用紅色，則遠遠一看，紅色與桃紅色不容易分辨，此時坐在較遠處的兒童，就看不清掛圖的內容了，因此，桃紅色旁邊最好不要使用與其色彩明暗度相近的紅色，可使用明度較亮的黃色、土色……等或明度較暗的藍色、墨綠色……等以便區別，若桃紅色旁邊一定得使用紅色，那麼就應該把紅色加白色，使其變成較淺之淺紅色，或者把紅色加紫色，使其變成較暗之暗紅色，這樣，才能與桃紅色有明暗的區分，使得坐在遠處的同学，也能看清楚掛圖的內容。

3.顏色使用，一般言之，以真實自然為主，例如人體皮膚，以皮膚色系為佳，切勿使用青色調、藍色調等不真實之色彩，不過有時為了表現特殊的情節，例如驚嚇之臉孔以及陰森氣氛，也可使用紫色、青色等色調，以表現其特殊效果。

4.一般言之，掛圖整體的用色，應使畫面





柔和，清爽，主題、副題分明，使觀賞者在觀看之餘，能有賞心悅目的感覺，然而掛圖並非得全部做成高雅精緻的美術品，有時爲了教育性的達成，把它設計成不柔和的感覺亦無妨，例如表現髒亂、可憐與淒涼、恐怖……等。

5. 有時候，顏色的使用只是象徵性的標示而已，不具有真實的意義，例如「人體內部器官構造」一圖，爲了區別肺、胃、腸、心臟……等各部位的不同，就需要使用多種顏色來加以區分，才能使觀看者看清楚各器官的不同位置，那麼，假設心臟部份是使用綠色標示，並不代表心臟是綠色的，這種顏色的使用方式，也只是達到標示的意義而已，如果要真的照人體內部器官的顏色來著色，那麼人體內部各個器官，大多只能用肉色系來表現，使用如此衆多的肉色系，掛圖看起來就不是那麼的清楚，小朋友也就不容易分辨，那邊是胃，那邊是肺了。

6. 如非特殊表現之需要，多選用明亮、爽快的色彩較灰暗的色彩，較能引起學生的視覺興趣。

#### 五、文字說明：

1. 標題文字，字體較大，力求明顯，圖中的注釋文字較小，依畫面主題、副題不同而有大小不同的變化，然應注意以能看清楚爲原則；文字說明，切忌長篇大論，以免使人無法瞭解，或強佔了畫面太大的位置，一般人看圖，以圖爲重，文字爲輔，故不宜以過多文字來影響畫面美觀，掛圖的詳細說明是教學者的責任，畫面上只需精要的文字說明即可，掛圖是輔助教學的媒體，而非自學用的大圖片。

2. 教師自製掛圖，書寫文字說明時，可依字體大小之不同，選用有色，且口徑不同的油性奇異墨水筆書寫，以達文圖並茂之效，說明文字不宜使用簡體字或草書，以免觀者看不懂

。六畫面補強：爲保護自製的紙質掛圖畫面不易弄髒且防水又可經久耐用，在掛圖著色及文字說明完成之後，可再作畫面補強手續，紙掛圖畫面補強的方法有三：

(1) 在掛圖的著色面，以較寬的透明膠布，一層層的粘貼滿畫面，此舉可保護掛圖的畫面防水防污堅固耐用，但膠布的貼痕太多，畫面看起來較不美觀。

(2) 噴透明漆以保護畫面：先將掛圖釘掛在板子上或牆壁上，使其自然垂下，拿起罐裝之透明漆，在其著色面先均勻的薄薄噴一層，待乾後，再噴一層，如此，即可保護畫面不易弄髒，圖面上的顏料不會被水溶解，更可增加紙掛圖的堅固耐用性了，只是在噴灑透明漆的過程中，若噴的不夠均勻，使某個部位噴的特別多則容易使畫面上白色的部分，產生泛黃的現象。

(3) 使用自粘性的透明塑膠布黏貼護裱，現在市面上已有出售大張成卷之自粘性透明塑膠布，它的背面已作自粘性處理，並粘附著臘質白紙，使用時，先剪下與掛圖同大小之自粘性透明塑膠布一張，撕掉背面粘附之臘質白紙，對準掛圖著色那一面，輕輕放下，再由掛圖中心處用手向外推平，即可粘貼密合，此種單面護裱效果甚佳，掛圖表面沒有任何接痕，也很堅固耐用，唯自粘性透明塑膠布價格較貴，全開大小之價格，約需100元左右。

(4) 不織布掛圖性質較軟，表面較難作補強處理。使用時，儘量保持乾淨。

#### 陸、使用掛圖教學的時機：

一、使用於準備活動，以引起學習動機。  
二、配合課文講解，解釋說明事物，使學生獲得真正的認識與了解。

三、學習結束時，用掛圖教學，歸納學習





結果與重點，給學生一個深刻完整的印象，以幫助學生記憶。

四、作環境佈置，以培養學生良好的態度與理想。

### 柒、使用掛圖教學的原則：

一、掛圖並非一定掛在黑板前面教學，有時爲了使學生看得更清楚，可移至行間使用，甚至於供學生撫摸、接觸、觀賞。

二、使用掛圖教學，應爲教材重要的一部分，教師應詳細說明圖中的內涵，並告訴學生，可從圖中學得什麼。

三、一次使用掛圖的數量不要過多，同時使用過多的掛圖教材，容易引起學生雜亂無章的印象。

四、使用掛圖教學，有時必須配合標本、模型揭示板、幻燈片……等各式教具共同使用，以期實現一個完整的教育理想。

### 捌、掛圖的儲放與管理：

一、紙製掛圖的儲放，以平放或彎曲成卷收藏爲佳，切勿折疊放置，以免長久如此產生折痕，不甚雅觀，甚至從折痕斷裂，不織布掛圖性質較軟不怕折痕，使用完後，折疊收藏無妨。

二、大張紙製掛圖面積甚大，要找到平放的位置不太容易，校方可製作大型紙架子以收藏學校紙掛圖或其它種類用紙，如下圖所示。紙架子再貼標籤標示，取用即很方便。並作使用登記簿供教師填寫以利追蹤管理。

### 玖、結語：

掛圖製作簡單，使用方便，不需昂貴的設備，機器配合，製作成本亦極爲低廉，製作完

成之後，又可反複多次使用，對教學也有極大的幫助，實在值得學校教師推廣使用，如果全國教師都肯花心血自行設計製作掛圖，累積幾年下來，學校必能增加不少的教學媒體資料，老師教學時，若能充份利用教學媒體，實施生動有趣的教學，這樣，學校就能變成兒童快樂的園地，我國教育的水準才能跟著提升，謹以此文，與各位教育同仁互勉之。

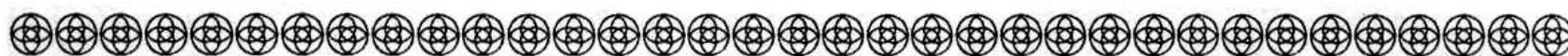
#### 參考書籍

一、張霄亭著：視聽教育與教學媒體·77年

二、靳久誠著：視聽教育·61年

三、國立編譯館主編：視聽教育·70年

(作者：台北市士林區文昌國小教師，參與本會資料中心視聽教材設計製作)





\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

# 我的十四年長跑

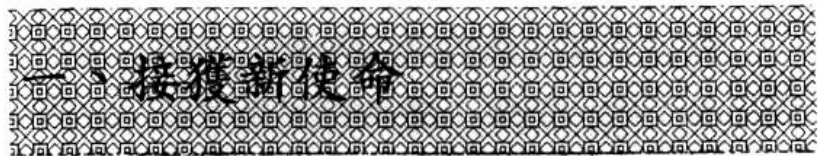
(一)

## 從簡陋中成長的國教研習會



高梓文  
施正堂 圖

民國四十四年接獲籌備國校教師進修機構新使命時，數度書面懇辭，均未獲准，最後由於張曉峰部長的一句話：「辦好附小僅能惠及千百個兒童，辦好一個教師進修機構，可以加惠全國數百萬個兒童。」終於使我舉手投降了：



### 接獲新使命

民國四十四的春天，是我接掌竹師附小第七年下學期的開始。在一個豔陽天的早晨，我照例親自到操場主持晨會、升旗、早操後，便是整潔活動，看到老師們的戮力同心，精神昂揚；孩子們的健壯整潔，活潑天真，顯示著我

(按：本文原載中央日報，同意本刊轉載)

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

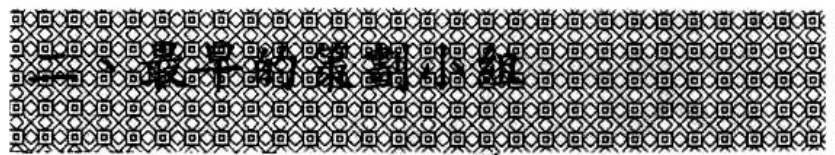
校仍然在和諧安樂中成長，心中不禁湧起莫名的喜悅和興奮。回想當初，我辭卻了師大的教授、捨棄了臺中女中的校長而選擇耕耘竹師附小，七年多來，不時檢討，深感我這「從根做起」的理想十分正確。我曾默默自許，要把這塊小園地，作為我服務教育的「終點」站。

邊想邊走，心情十分輕鬆、平靜而滿足，正當走回辦公室時，教育部普通教育司（當時尚未劃分為中等、國教兩司）即來電話，說部長張曉峰先生要召見我，約定次日上午前往臺北晤談。我依時而至，才知道為了配合提高國校教師素質方案，希望我負責籌備一所國校教師的進修機構（當時還未定名，也沒地址）。部長那麼熱忱，又有堅強的說服力，使我當時無法說「不」字，但心中仍然充滿矛盾，在竹師附小七年多的耕耘、播種，老師們為追求同一理想的團結奮鬥；孩子們受教後氣質的變化，生活和讀書習慣的進步；家長們的支持與贊助，和我數年來所投入的感情和心血，在在都使我裹足不前，怎麼捨得無牽掛地說走就走，離開這朝夕處多年的附小呢？

回到學校，我數度書面懇辭，均未獲准，最後由於張部長的一句話：「辦好的附小，僅能惠及千百個兒童，辦好一個教師進修機構，可以加惠全國數百萬個兒童」，終於使我舉手投降了。

籌備期間，准許我仍然暫兼原職，從此工作加重不說，心靈上的負擔更是沈重，因為那是我國教育史上的新頁，先得「無中生有」，還要「只許成功，不許失敗」。從此，在我心理上原來平靜如鏡的湖面，陡然間變得波濤洶湧，濁浪滔天，日夜所思，便是如何地去籌備

這一所教育史上並無前例可援的機構。



民國四十四年七月底，竹師小已放暑假，庭院寂寂，我約了老友兒童教育專家熊芷女士、葉副主任楚生、教育廳第四科羅科長葆基，一共四個人，就假附小一間空教室，作竟日長談。我們根據歷年來假期中師範學校辦理師短期進修班的情況，如方式、內容和學員的反應……等，規劃出一個研習體系的草圖來；以「良師興國」為最高理想；以木鐸為會徽，本論語中「天將以夫子為木鐸」之意，以提高教師地位；以倫理、科學、民生為基本精神，透過三個管道：(一)建立對教育的正確觀念；(二)提高教師專業精神；(三)介紹最新教材教法，以達成為國家培養健全的兒童為終極目標。

研習內容分為「教學研習」、「生活研習」兩大類別，但二者仍得密切配合，溶於一爐，因屬短期訓練，專業精神提昇應重於知能介紹。至於教學程序，則採民主精神，重視研習員的意見和需要，分成小組，使人人有表達意見的機會，力求效果落實。在生活方面，則僅有公約，但要自訂自守，由生活協進小組主持之。



我接到新職的第一張聘書，職稱是「國民教師講習會主任」。

在傳統上，一般短期訓練，名稱均為「講習」，那是偏重於講師講授，學員聽講、學習

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

的方式。當我接任後，想要把這個單位，如要求效果落實，在性質上，應力求新穎；在做法上，更趨進步。使前來參與的學員能予互相影響，雙向溝通，而不是被動地接受。

我們幾個原始籌備人，討論表決後，提出了改「講習」為「研習」的建議時，由於部長的從善如流，就採用了在當時還是相當陌生的用詞——「研習」，拋棄了傳統的訓練 Training 的涵意，而取法了 Workshop 的新方式。

四、籌備經年因禍得福

研習會籌備處於民國四十四年八月一日宣告成立，地址暫設於臺北女師附小內，借用一間音樂教室，作為辦公場所。

教育部要辦這個國小老師的進修機構，最初計畫由中央政府來辦，但首先即被行政院給否決了，於是不得不改由省辦，可是臺灣省府會議也未通過，是以籌備時間被迫延長，卻免於「倉卒成軍」、「因陋就簡」之弊，可說是因禍得福。

記得當時，寄人籬下，沒有經費，但我們卻有滿腔熱忱和堅定的信心，正如國父所說：「吾心信其可行，雖移山、填海之難，終有成功之日。」（語見其「心理建設自序」）當時的工作人員，除我以外，計有董世芬、葉楚生、李永剛、劉家玉、沈爾儂、郭師禹、陸勤忠、高曾、金其祥、李佛舟等十員大將，經費先向教育廳洽借，十分拮据，辦公場所狹窄而簡陋，同仁均無宿舍，我則通勤奔波往返於臺北新竹之間，當時沒有高速公路，又沒有自備

交通工具，只有坐火車較便，但是並不快速，所以生活極不安定，雖感筆路藍縷、創業維艱，但無論設計、討論、籌劃、商洽，以及延攬資源人士等，幸賴資源人士協助，尚稱順利。更可貴的是我們情緒高昂、氣氛融洽，如論「犧牲享受、享受犧牲」，就屬這段日子了，所以我對當時風雨同舟的伙伴們，最是難忘。

除此以外，尚得感謝師大及各師範學校（尚未改制為師專，師院）的許多教授先生、示範國民小學的專科老師，以及教育界諸先進之熱烈響應與贊助支援，成立了國民小學各科教材、教學研究小組，撰成研究資料近三十萬字之巨著，事前寄交與會人員，預加研討，藉宏研究效果，倘非得彼等之助，可以說研習會難有日後的成就。

五、演習研習班

民國四十四年十月，板橋浮洲里部份房舍落成，籌備處立即遷往，直至四十五年五月十日，研習會才得正式成立。

既云「研習」，就得先從自身研習起，為求循序漸進，加上房舍未全蓋好，所以我們先辦「演習研究班」，以啓帶頭作用。這個班就在當年（四五）五月二十二日開訓，六月二十二日結業，為期剛好一個月。

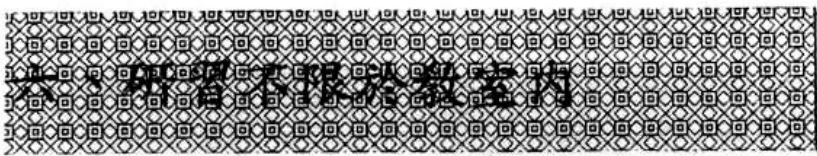
班中作員，是先請教育廳函知全省各縣、市，各向本會推薦教學經驗豐富的優良國小教師十一人，合計二百餘人，再由此人數中，甄選出五十二人（後以其中一人因故退訓，實僅五十一人），組成一班，可說是集合了全省二十二縣市（高雄尚屬省轄市）的國教精英而聚

\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*

集一堂。人數雖少，卻屬風雲際會。分起組來，也是包羅萬象，總共分成語文、算術、自然、社會、音樂、體育、美術、勞作、學校行政、保健衛生、社區活動等十一小組。在各科教授先生的輔導下，演示各種設計和教學方法，交換教學經驗，並不斷切磋討論，以期教學相長。為時雖短，但其收穫可能還不祇在充實學識經驗而已，「有朋自遠方來，不亦樂乎」的感受，也是最寶貴的。

這一期的研習，實際變成了本會籌備設計的延長和實驗，演示班結束後，我們留用了王金貴、陳杭生、靈小光、江國興、霍學光五員在會中工作，他們以後在教學輔導、行政管理設計和發展方面，都有不可埋沒的貢獻。



本會於四十五年四月，接獲臺灣省府二十一日之指令核准組織規程、研習計畫與經預算後，歸屬問題，才算真正解決，全名乃確定為「臺灣省國民學校教師研習會」。「演示班」結業後，更提高了我們的信心，當年（四十五）九月二十六日，所謂的「正規班」第一期就訓了。當然一切均按「課程表」上的規定而運作，十分順利。

在教育學上，「課程」一詞的涵意，不僅指月課表上所引的科目，也不限於教室內的教學活動，而是指學生在學校的安排下、教師的指導下一切學習經驗的總和。我們所採用的「研習」內容，即兼採廣義的課程涵義，一切研習科目、教材、活動、參觀、學習環境，乃至觀念的確立、精神的激發、習慣行為的調整、

氣質的變化，都得視為研習的重要內涵。雖然是一個短期的研習，我們對這種做法，務使人人得配合、事事求效率、物物能致用。並都須包含情感鼓舞、示範榜樣的意義，這應是一個短期研習所應具有的特色，因此我們有信心認為所循的途徑應是正確的。

我嘗對同仁說：研習並不是始業典禮後在教室內開始，可說是從車站就開始了，每期研習員來會，我們都要在火車站設置簡單的接待站，讓研習員一下車，即可受到親切的接待與指引。至於接待人員，他們的態度是否親切熱忱；接待的方法是否有條理、有效率，都得預作考量。使每一學員，一下火車，就知道他（她）該往那一號房間？那一個床位？當他（她）找到自己的臥鋪時，行李早已放在他（她）的床上了（包括自備的 | 大件行李，由會方從車站接運過來 | 會方發給和借用的）。這似乎只是微不足道的小事，但是就因這些周密的設想和入微的體貼，使他（她）免去了人地生疏的困擾而有賓至如歸的喜悅感，這對研習是很有幫助的。（作者：本會創辦人）



\*\*\*\*\*

# 集體智慧、 改進校務

◎ 胡鍊輝

爲了改進教育局的業務，出了下列兩個問題，請全局的同仁填寫：

一、你希望教育局改進的地方，請列舉五點。

二、我們教育局有何缺點？請列舉五點。

上述兩個問題，共三十人填答。第一題搜集到一〇一點意見，第二題搜集到四〇點意見。兩題合計共搜集到一四一點意見。

一四一點意見經彙整後，整理出三點比較重要的問題，再徵求同仁意見。原文如下：

茲接受同仁的建議，有下列三個缺點，請提出具體可行之解決辦法：

一、文書處理繁重，人手不能增加之下，如何減少文書及簡化之辦法。

二、教育局待(代)發之資料、書籍儲存繁多，如何立即分發各校，請提出對策。

三、本局器物、櫥櫃陳列雜亂，如何規劃辦公室擺設，亮麗清新，請提供智慧解決。

十三位同仁提供意見，共得四六點寶貴意見。其中第一題得十五點意見，第三題得十六點意見，第三題獲得十五點的寶貴建議。

學校經營或班級經營，要解決問題，也可以比照上述方法，群策群力，集體智慧來提出對策，解決問題。在創造思考策略上，有所謂屬性列舉法，有三種列舉法：

一、**特性列舉法**：例如：你覺得我們的學校怎麼樣？你覺得我們的班級怎麼樣？你將會搜集到很多批評的意見。

二、**希望列舉法**：例如：請你寫出五個對學校的希望。請你寫出五個對班級的希望。一

樣可以收到許多寶貴的意見。

三、**缺點列舉法**：例如：請你寫出五個這個學校的缺點，請你寫出五個我們班級缺點。這樣也可以抓學校或班級不好的地方在那裡。缺點知道後，再針對缺點，向他們徵詢解決之道，彙集智慧策略，改善缺點。

運用上述方法經營學校，師生可以全體參與校務的改進，師生也有歸屬感；大家才能團結一致，校務就會蒸蒸日上，愈來愈好。

## 自強活動與

## 教師進修結合

通勤上班，每天在車上花一小時者，大有人在。爲打發車上的一小時間，聽說在日本推出英語補習班，每天來回在交通車上進修語文，真是一舉兩得的措施。

今天有一所小學教師打電話來，他承辦學校教職員自強活動，預定在車上做專題演講兩小時，另外在目的地，請當地的教授，再做兩小時的專題講座，前後共計四小時的教師進修，是否可以核發四小時的研習證明，給每位教師。這是富有創意的進修方式，我鼓勵他嘗試，把自強活動計畫及進修課程陳報，就同意備查。

苗栗縣教育局訂有教師進修辦法，可以累計零碎的教師進修時數(以小時爲單位)，累積每滿三十六小時，教師可以向教育局申請，核發一週的研習證明書。教師有上週的進修研習證明，不但可以做爲年終考績，參考且可以參加主任校長甄選，及遷調他校服務的加分之用。

(作者：苗栗教育局局長)

# 兒童少年文學

## 體裁分類的發展

\* 林政華

兒童文學作品內容，至少必須具有文學性和兒童性這兩項主要條件；因此，它和兒童讀物或其他兒童藝術不同。縱觀自來兒童文學作品的內容，有合於上兩項主要特性的，也有溢出於它們之外者，致使學者對其體裁的分類也有寬有嚴：太寬，則大而無當，阻礙它的進步；太嚴，則氣局不足，影響人們對它的重視。如何恰到好處的把握其特質來加以分類？仍需要從分類的發展上作一番探討，冀求得到啓示而作更正確的分類。

### 一、周作人說

今見最早將兒童文學加以分類，並依兒童年齡階段分配的，是民國九年十月廿六日周作人先生演講「兒童的文學」時所說的：

幼兒前期：詩歌（包括童謠、古典兒童詩、童詩、創作性兒歌。幼兒後期及少年期同）、寓言（多含教訓性者。少年期同，但指象徵性者）、童話（後期同）。

幼兒後期（即後來一般所謂的「兒童期」）：

天然故事（即指科學故事）

少年期：傳說、寫真的故事（即生活故事）、戲曲。

三期總計只有詩歌、寓言等七種。

### 二、鄭振鐸說

鄭振鐸先生主編「兒童世界」周（週）刊，於十年九月廿二日先發表該刊的「宣言」，說明以後刊登的範圍，來鼓勵兒童文學創作。與周作人說比較：一為將「詩歌」稱為「詩歌童謠」類，包括童謠和「自作詩歌」，即童詩及創作性兒歌。此實與周氏說無區別，卻少「古典兒童詩」一項。二為立「故事」一類，包括科學故事、冒險故事和神仙故事；無周氏的「生活故事」。三為稱「戲曲」為「戲劇」類，較為寬闊確切。四為增列「小說」一類。

### 三、王玉川說

王玉川先生在民國五十三年六月十三日，撰寫「怎樣編寫兒童讀物」一文時，將文學部分，分為童話、神話等十種（見五十四、四、四、小學生雜誌社「兒童讀物研究」）。其中神話、傳記、遊記和笑話四種為前人所無，而為後人所接受。

### 四、謝冰瑩說

謝冰瑩先生在五十四年四月四日「兒童讀物研究」中發表漫談兒童文學一文，分為神話、

---

童話等十種。其中歌劇、電影劇本及謎語為新增入者。他的歌劇的定義是：「以輕鬆活潑的文字，描寫美麗光明的人生，用歌唱來表演故事，使兒童發生優美向上的思想，表演人物不可過多，以不超過二十人為原則。」對電影劇本的說明是：「以一小時演完為原則，內容以兒童努力奮鬥、克服困難，熱愛人類為主題。」又對謎語作如下的要求，說：「這是屬於餘興節目，以兒童常見之事物編成謎語，主旨在啓發兒童智慧，培養兒童想像。」這三類如能具有「文學性」，自然能為大家所認同。

但，在六十三年十一月出版的「兒童文學研究第一集(中國語文月刊社出版)同名之文中，則有「話劇」及「電影」，而刪去「戲劇」、「電影劇本」。他係將「戲劇」改為「話劇」；較為明確，而與「歌劇」同列。又將「電影劇本」改稱「電影」，則範圍擴大了些，大陸學者也稱為「兒童電影」；但均不如原名好，因為兒童「電影」，是另一種藝術，不全等同於「文學」這種藝術，所以，似乎仍縮小其範圍，限制在「兒童電影劇本」這種文學類型較好。

## 五、吳鼎說

吳鼎先生曾有「兒童文學的意義及其範圍」一文(六十三、十一「兒童文學研究第一集」)，依文學類別分為散文、韻文和戲劇三類。又依文學體裁分為故事、童話等十三類。其中「日記」一類為新增，他舉「愛的教育」一書，原名為「一個意大利的小學生日記」，並說：「由於日記是生活的反映，凡耳所聞、目所見、心所感、足所履、感情之所寄、往事之所憶等等，都可隨意寫來，不拘形式，因而日記在兒童文學中，便成功寫一種純自然的文學格調，而非其他各類兒童文學的體裁所能比擬。」但，吳先生將「歌劇」和「戲劇」並列為兩類；實

則，後者範圍大，可以包括前者，所以，應該如上述謝冰瑩先生將它縮小範圍使更加明確。

至於他依故事內容將之再細分為十二小類；後人每因其質量的增進，而獨立為一類，啓發頗大。這十二小類中，歷史、地理、衛生、道德、民間、藝術、聖經等七項文學故事，為前人所無。「聖經故事」一小類不妨改為「宗教故事」，可以容括各教的兒童故事。衛生故事，一般多歸入生活故事中。道德故事，後人多未立為類或小類。

而在詩歌一類中，吳先生分甲、詩，如：抒情詩、敘事詩、故事詩、寫景詩，史詩和詩劇。乙、歌，如：兒歌、童謠、民歌、民謠、歌劇。丙、韻語，如：急口令等。他以為「詩劇」是以詩為主，和後人以「戲劇」為主者不同。而民歌、民謠二小類，實應排除；如其中有適合兒童者，可歸入兒歌、童謠中，不宜另立一小類。而「歌劇」已在大類中具備，不宜重出。

## 六、馬景賢說

馬景賢先生於六十四年元月廿五日出生「兒童文學請著索引」(書評書目出版社)，將兒歌與童謠，神話與傳說，又：笑話與謎語，因書目少而各合併為一類。

他另新列兒童列物、寫作研究、評介、各國兒童文學概況和作家介紹，也各分立一類；多從圖書分類觀點著眼，不是從文學體裁去畫分。倒是寫作研究、評介等所謂「兒童文學評論」作品，與日人福田清人「兒童文學概論」將之列為兒童文學的一種體裁相近似；傅林統先生說明其原因，是：「評論在散文中獨具一格」，福田氏因而「納入正式的兒童文學範疇中」。(七十九、四中國語文六六卷四期，兒童文學類型的探討和省思)

---

## 七、章以鼎等說

由章以鼎先生總其成而編纂的「全國兒童圖書目錄」（六十六、六、十六國立中史圖書館台灣分館出版），分小說、創作等九類。其中有「創作」及「幼兒讀物類」，前者指一般作文，後者不止於幼兒文學作品；分類雖新穎，而內涵則有可商榷。惟於「小說」類中，分改寫小說及翻譯小說，也很「別致」；但卻無「創作小說」，又令人可惜。（按：七十三、四、四續編，由中央文化工作會印行，分類與此完全相同）

## 八、許義宗說

許義宗先生於六十七年元月出版「兒童文學論」一書，先依內容及性質概略地加以區分：內容方面分爲：虛構故事書、真實故事書及詩歌三類。此說可總括爲故事和詩歌兩類。它不包括散文（雖然故事是散文的一種表現）和戲劇等，可見不甚周延。

他在性質方面，分：想像文學、知識文學。並說：「想像文學重在文學欣賞；知識文學重要知識傳播。」後者實非兒童文學的特質，兒童文學當以「文學」爲重，不宜重知識傳播。

又依形式分類，許先生分爲散文、韻文、戲劇及圖畫四大類。圖畫類中又分「圖畫書」及「連環圖畫」。「圖畫書」中又細分幼兒圖畫書及圖畫故事書。實則，兒童文學的先決條件，是以「文字表現」爲主，繪畫爲另一種藝術表現形式；因此，只有文學性「圖畫故事書」可以計入。在戲劇類下分的電影、傀儡戲等，如不屬於文學性劇本，則不可歸入兒童文學中。又：韻文類中尚包括「民歌」，實不宜，理由已詳上文吳鼎說下。

許先生在分類上的貢獻有二：一爲另立「

小品文」一類，二爲將「兒歌」、「童詩」分列。

## 九、葛琳說

葛琳女士的「兒童文學創作與欣賞」（六十九、七永和康橋出版公司本）第二篇中，專篇討論分類問題（看目錄）。她分幼兒文學、詩歌等八大類。在「幼兒文學」類（首用此名）中，「圖畫書」一小類不應計入。她又獨創「重疊的故事」一小類，說：「故事中的情節一再重疊出現，不但可以加深幼兒的印象，幫助幼兒了解故事的內容，同時還可以讓幼兒享受故事的情趣，和使用語言的快樂。」

在故事這一大類型的作品中，葛女士分爲現代故事（下分寫實的故事和童話兩小類）、應用傳統資料編寫的故事（即：民間故事、神話、寓言）和應用歷史資料編寫的故事（即：歷史故事、傳記），頗爲用心。

葛女士分類法最特別的一點，是另立一類「報導文學」，說它的「類型」有建立觀念的書籍、辨認事物類象的書籍、動物世界、實驗性質的書籍（思考訓練的書籍）、概論式的報導書籍、專門性的書籍及第七小類生活活動及手工藝技巧爲書籍。這一類型，顧名思義，即可知均爲非文學性而是知識性讀物，不可歸入兒童文學中。

## 十、浦漫汀等說

由梅說、張美妮等兩位撰寫而由浦漫汀總其成的「兒童文學概論」（七十年編成，七十一年由成都四川少年兒童出版社印行）中，將「散文」特立一類，爲前人所未發。又：「科學文藝」一類名稱，也由它正式提出使用。

## 十一、林守爲說

---

林守為先生於五十三年二月自印出版「兒童文學」至七十一年二月五南圖書公司出版增訂本，分類頗為周備；本文即以後者加以討論。林先生將兒童文學分散文、韻文及戲劇三大類，與上述吳鼎先生說同。於韻文類的「其他小類」中，把彈詞、鼓齡首度劃入兒童文學範圍內，又於戲劇類中，收有歌舞劇、本偶劇，均頗有見地。

但，在韻文類中收入「民歌」、戲劇類中收有「舞劇」、「啞劇」，似均不合適；後二小類以舞蹈、動作等戲劇表現為主，並不是以文學表現為主，所以，如指舞劇等劇本則可。

## 十二、蔣風說

七十一年五月，蔣風出版「兒童文學概論」（湖南少年兒童出版社本），分為兒歌、謎語等十類。其中的「電影文學」一類名稱，頗為可取。書中，另有專章討論兒童詩，故可說分為十一類。

## 十三、李慕如說

李慕如女士於七十二年八月出版「兒童文學綜論」一書（高雄復文圖書出版社），計分圖畫形式、韻文形式、散文形式和戲劇形式等四大類，其下又各分若干小類，總數為廿八頁（看各章節）頗有集大成之勢。但在韻文類中有「民歌與歌謠」小類，下定義說：「人民生活反映，以方言者居多，取合兒童吟唱即可。」如前所述，此當歸入「童謠」小類中，不必別出。

在戲劇形式一類，收有「童話劇」；它與一般「話劇」不同，甚可取。至於「皮影戲」一小類，如沒有文學性的劇本，則不屬於兒童文學範疇，不宜計入。

## 十四、葉詠琍說

葉詠琍女士著「兒童文學」（七十五、五東大圖書公司本），分為兒童詩歌、童話等六大類。在「兒童詩歌」類中包括有「謎語」一小類；意指有詩味，或有押韻的謎語，至為明確，度越前人。而「童話」類中細分古典童話及現代童話（藝術童話）兩小類，也是對童話有深入了解後，才可能有的分類法。

## 十五、鄭光中說

鄭中光先生於七十七年六月出版「幼兒文學」一書（四川少年兒童出版社），繪有一大小系統表：首先依「不同年齡階段讀者」之需要，而分為幼兒文學、「童年文學」及少年文學三大類。但依「體裁特徵」則分為韻文、散文、故事、綜合藝術類及其它四大類。「綜合藝術類」為鄭氏所獨創，但類下各小類、子類是否得當，尚待探討。

在「韻文」類兒童詩小類下的「諷刺詩」，似當改為「幽默詩」或「風趣詩」，原名之作品於兒童似不適合。但，「童話詩」、「散文詩」、「寓言詩」、「科學詩」等名稱的提出，確有見地。而「散文」類下的「特寫通訊」和「書信」小類，如富有文學成份方可計入。

在「綜合藝術」類下的影視科教片、美術片以及美術片下的剪紙片、折紙片，實不易用文學形式表演，似不宜列入。

## 十六、陳子典等說

由林飛先生撰稿而由陳子典先生主編的「兒童文學大全」（七十七、十一廣西人民出版社本）中，林先生等將科學詩歌、科學故事、科學小品、科學相聲和科學幻想小說，均獨立出來。其中的「科學相聲」是一種新體裁，它

---

最重要的是得具備文學性味。

## 結 論

由上述兒童文學體裁分類的發展史來看，大抵後出轉精，但各家多多少少也不無失誤的地方，詳略又有所不同。爲了顧及它的傳統性及具有前瞻性，本文試著截取眾長，並加以補苴，使它更易爲人所接受：（各類大抵依韻文、散文、戲劇及評論之先後排列）

### 壹、幼兒文學

- 一、兒語詩
- 二、韻語
- 三、古典童謠
- 四、創作性兒歌
- 五、幼兒謎語歌
- 六、入樂兒童歌謠及其錄音、歌舞錄影帶
- 七、幼兒圖畫故事書
- 八、幼兒故事（包括重疊故事）及其錄音、錄影帶
- 九、幼兒童話
- 十、幼兒文學笑話
- 十一、幼兒戲劇各體
- 十二、幼兒文學論評
- 十三、幼兒文學史料研究

### 貳、童年文學（與幼兒文學通用者，如：童謠、兒歌等等不計）

- 一、古典童年文學：如彈詞、鼓詞、詩歌
- 二、童詩各體（包括科學童詩）
- 三、兒童謎語詩歌
- 四、兒童文學散文
- 五、童話：含古典童話及創作童話
- 六、民間傳說
- 七、寓言

- 八、神話
- 九、兒童故事（除上述童話、寓言、神話外）及其錄音、錄影帶
- 十、日記
- 十一、傳記
- 十二、遊記
- 十三、兒童文學笑話
- 十四、兒童小品文
- 十五、兒童科學文藝
- 十六、兒童小說各體（含古今中外小說作品之創作、改寫或翻譯等）
- 十七、童劇各體（含電視、電影、錄影帶、影碟、雷射帶等劇本）
- 十八、童年文學論評
- 十九、童年文學史料研究

### 參、少年文學（目前較爲缺乏）

- 一、少年詩歌（如：抒情詩、風趣詩）
- 二、少年文學散文
- 三、少年小品文
- 四、少年日記
- 五、少年傳記
- 六、少年文學笑話
- 七、少年小說各體（含科幻小說等）
- 八、少年各體故事：尤指英雄、冒險、文學、歷史故事等
- 九、少年科學文藝
- 十、少年戲劇各體（含電影劇本）
- 十一、少年文學論評
- 十二、少年文學史料研究

由上述三階段眾多的體裁類型中，可知兒童少年文學的範圍之廣大從而可知兒童少年文學工作所需努力的，實在仍舊不少，不得不加緊腳步。

（作者：省北師院語文系副教授）

---

## 續談

# 童話的趣味

✿ 傅林統

探討童話的趣味，其實就是以最直接的途徑，鑽研童話的技巧，學者和作家在這方面的談話和著作並不少，給有心寫好童話的人，提供了可貴的資料。尤其在分析「趣味」的性質方面，更可幫助初學者如何釀造情趣，找到吸引兒童興味的手法。以下便是這種分析研討的部分文獻：

### 一、提煉、概括、集中與象徵

文藝是描寫人生的，童話也是以兒童的生活為基點而展開的，任何文藝作品絕不能，也不可能把人生的一切事物，連細節一起描繪下來，這樣瑣碎的記錄是令人厭煩的，於是藝術作品就要把人生加以提煉、概括、集中，然後把最有價值的精華，以象徵的方式呈現在鑑賞者面前。

童話是最單純的，最精簡的文藝作品，因此它的提煉、概括、集中和象徵的功夫，也要特別做到完美的去蕪存菁，爐火純青的地步。

### (一)單純的主題

童話的主題必須要單純化，為人父母或當教師的受到「同時學習原則」的影響吧，總想在故事裡給孩子具體的學到些什麼，而且愈多愈好。這種想法如果表現在童話往往會破壞作品的可讀性，不可不謹慎！一篇生動有趣的童話，它的主題應該是非常單純的，單一的，如此把跟主題無關的贅述統統裁去，故事的脈絡和架構才能清晰的展現出來。

主題單純的童話，就像窈窕的美女，添一分嫌多，減一分嫌少，每一字一句，都是表現主題所不可或缺的，是經提煉，集中而成的。

### (二)精選的題材

童話的題材充斥於我們身邊，雖然俯拾皆是，但我們並不能毫無選擇的隨便取用。金燕玉說：「對兒童文學作者來說，在熟悉、了解感受和認識了生活中的兒童情趣之後，還要對它們進行提煉、概括和集中，這樣才可能使它

---

們昇華為符合藝術真實要求的兒童情趣，而不是照搬照抄，無選擇地純客觀地去模擬描寫，要敏於洞察它們背後蘊含的意義。」(註1)

兒童的生活包括他們所見所聞，所感受的人世間及大自然，可寫的題材是無窮盡的，兒童們喜歡飼養寵物，但並非每個孩子，或每隻寵物都可以寫成童話。洪汛濤說：「一個童話，因為它具有幻想性，可以更集中，更概括地反映生活。」(註2)以作者來說，須要具有幻想能力的才能創作童話，才能創作童話、才能選擇題材。

### (三)以象徵反映生活

童話本身就是一種虛構，是以象徵的方式來反映生活，也以象徵的方式來描繪大自然。克勒亞姆(註3)的傑作「柳林中的風聲」評價很高，原因就是擅於用象徵的方法來表現大自然的美。他用最單純的生物，象徵森林中的所有生物，也用最單純的喜悅，象徵這世界上一切可貴的喜悅。這童話有豐富的啓示和趣味，不僅是好笑而是高度的幽默。當我們讀到鼯鼠在牠們那「懷念的家」門前，由於「有朋自遠方來」而載歌載舞的姿態，就知道作者是怎樣用它來象徵友情，也啓示了接待友人應有的態度。故事中最令人難忘的是鼯鼠和水鼠們，被蘆笛的響聲所引誘，情不自禁的逆水而上，終於在河岸，由蘆葉的聲響伴奏，展開了一場有趣的野劇。作者在這兒透過自然的景色，用具體的自然物象徵宇宙的奧秘和大自然的溫馨。

現代的兒童大多遠離了大自然，也難以體會它的美和不可思議，克勒亞姆卻以長著翅膀的語言，讓讀者的心隨著飛揚，不知不覺中發現了事物背後，隱藏的重大的意義。那些土撥鼠、青蛙、狗熊等，其實象徵著人性，啓示著我們去認識人世間和自然界，更根本的道理，以及我們和大自然之間的不可分離的關聯。象徵的趣味是深刻的，需要智慧去體會，一旦領悟了其中滋味，那麼這種象徵的童話，帶給我們的樂趣，會比別的類型更濃郁。

## 二、滑稽與幽默的藝術

金燕玉在「兒童文學初探」中說：「少年兒童最喜歡看雜技團的小丑表演，他們對滑稽和幽默的興趣，遠遠勝過大人在兒童文學作品中貫注進滑稽、幽默的要素，也可以產生吸引少年兒童的快活情趣。造成滑稽、幽默的情況很多。」(註4)

茲將金燕玉列出的項目略述如左：

**1. 矛盾：**如醜陋的人偏想要別人稱贊他美，跛腳的偏想表現矯健，愚笨的偏想表現聰明。如西遊記的豬八戒，技拙膽小偏誇自己本領如何了得。

**2. 異常：**就是意想不到，異乎尋常的情況，引爆了笑聲。如「木偶奇遇記」皮諾喬的鼻子，「格列弗遊記」的巨、矮人。

**3. 荒謬：**違背常人的思想或違背公認的行為標準，都顯得荒謬可矣。如豬八戒的大食量，貪吃好睡成性，唐吉柯德的怪異行徑，甚至

---

向風車挑戰。

**4.失誤：**就是作品中的角色擺烏龍，或陷入窘境，鬧出笑話。如豬八戒一連三次踩到自己扔下的西瓜皮，而一連三次栽跟斗。

**5.相似或對比：**這就好像在演雙簧，或像王哥、柳哥那樣，兩個搭配起來，顯出不協調而妙趣橫生。

**6.巧合、誤會、顛倒：**台灣民間故事中的「白賊七仔」是以連續的巧合來呈現濃厚的趣味。而「愚女婿」卻以誤會和會錯意，造成好笑的情況。日本有一則故事「開花爺爺」，是說好心的爺爺撒出了米會使櫻花盛開，壞心的爺爺撒了米，卻變成毒蟲。這就是一種顛倒的趣味。

**7.機智、愚笨和天真：**機智產生幽默，如「中山狼」的故事。愚笨產生滑稽，如「愚女婿」。格林童話的「笨伯漢斯」的可笑言行，就像閩南話「大舌好啼」那樣，愚笨的什麼都想做，但什麼都做不好，於是笑話連篇。至於「天真」的趣味有很多種，如赤裸裸的顯示某一缺點，或真話直說，天真坦率，童話童語，不加掩飾等。

### 三、閱讀心理的分析

福田清人、原昌合著的「兒童文學概論」中，從閱讀心理的分析，提出了童趣的幾個因素，茲簡介如左。(註5)

**1.緊張的趣味：**這是冒險故事常用的趣味，一般童話也少不了它。如「瑪琍與神童」也

擅於運用緊張，當神童受同學慫恿來到神奇遊樂場，準備向瑪琍挑戰，那是一個緊張的時刻，也是這篇故事釀造一連串緊張的開始。原來故事的推演過程，是把情節逐漸開展到最緊張的高潮，然後結尾。可見「緊張」是故事所必然具備的，扣人心弦的因素。

**2.好笑的趣味：**這跟緊張相反，是軟性的趣味，許多文學家和哲學家給它下過定義。德國哲學家蕭本豪威說：「好笑是概念和實在物的不調和而產生的。」

英國哲學家赫普斯說：「好笑是發現了對象有卑俗的性質而發生的。另一位英國哲學家薩利說：「幼兒的笑，並不一定是發現對象有什麼卑俗的地方，他們只是接觸到。"例外"的狀態而笑出來的。」

兒童閱讀童話會覺得好笑，大多是因為作品中有好笑的元素，如兩種事物的不一致現象，並且讀者又是站在旁觀的立場。還有一種趣味的因素是讀者的預期和結果的不一致，這就產生一種幽默的情趣了。

**3.驚奇的趣味：**這是「驚異」的情感所產生的趣味，「愛麗思夢遊奇境記」就是充分採用了這種因素的作品，愛麗思的世界是無視於現實法則，也超越了時空的觀念，是超自然，超人間性而不可思議的故事。

英國現代作家特萊維絲 (Pamela L. Travers) 的「保母·包萍」，在平凡的兒童生活中，大膽的添加非現實的成分，主角保母包萍，坐著風出場，而從空虛的手提包裡，連續掏出圍裙、牙刷、香水瓶，還有折疊椅等，叫

---

兒童們拍手稱奇。

**4.悲傷和哀憐的感情：**這是從同情、憐憫的感情而產生的閱讀興趣。安徒生的醜小鴨、人魚公主、賣火柴的女孩，王爾德的快樂王子等都屬於這種趣味。故事的主角往往陷於悲哀和痛苦的逆境，不過在結局時多以某種「解救」來沖淡或消除它。這樣的「溶解感情」或「穩和感情」，是屬於文學的、藝術的、高尚的趣味。

#### 四、需求層面的分析

日本兒童文學作家小河內芳子，也從兒童的需求層面來分析童話的趣味：(註6)

**1.間接體驗和追隨體驗的需求：**喜歡讀故事書的孩子，都是要求「經驗」的欲望很強盛，而讀故事書的經驗是間接的，也就是追隨文章的發展，去體驗作者的經驗。如「瑪琍和神童」作者給讀者的，就是玩電動玩具的間接經驗。童話作品有描寫真實世界的，也有描寫幻想世界的，從真實的作品來說，不管是擬人的或誇張的，或者是不同時代不同國土的任何故事，只要作品中的日常生活，活生生的，具體的表現出來，小讀者們就能從自己過去的直接經驗去類推，而成立他的間接經驗，這是令孩子們感動的心理狀態。至於幻想作品更有現實的世界，以各色各樣的型態投影在那兒，所以讀者才能一樣的獲得間接經驗的樂趣。

**2.社會生活的需求：**兒童的社會性需求，在真實中無法滿足，轉而從故事中獲得補償和

安慰。譬如需求母愛的孩子，在閱讀母愛的故事時，會十分激動，甚至熱淚盈眶。還有「優越」的需求很強烈的孩子，如果在真實社會中，無法充分的滿足，也會在故事閱讀中補償，這時獲得的樂趣是很深的。

兒童時代心理上最大的不滿足是「自己是兒童」，幼小的孩子都十分羨慕成人，而對成人懷有妒忌心。爲了補償這種心理，所以在童話中出現的矮人，有了鉅大的成功，或是矮人戰勝巨人，就會受到熱烈的喝采。

**3.娛樂的需求：**娛樂的趣味是超越實利和實害的情緒上的興奮。更具體的說，閱讀童話的娛樂是讀者在感情上，讓作者牽著手，隨著故事的發展，也隨著作者的安排，或喜或憂，但這些憂喜對讀者並無實際的利害關係。

欣賞童話的樂趣，在於感情的移入，童話作者應發揮寫作的技巧，以動人的情節，引導兒童將感情移入，把整個心浸浴在故事中，獲得無限的樂趣。

(註1)：金燕玉著「兒童文學初探」 花城出版社

(註2)：洪汎濤著「童話學」第四章第三節 富春

(註3)：克勒亞姆(Grahame Kenneth) 英國作家。

(註4)：同註1

(註5)：福田清人、原昌共著，「兒童文學概論」建帛社印行

(註6)：小河內芳子：日本現代兒童文學作家。(作者：桃園縣瑞豐國小校長)

# 參加教師研習歸來

溫 輝

年前，模里西斯中函同學會舉辦中文面授補習班，模島身在異鄉的僑胞，心懷華夏，為著讓自己下一代能有接受祖先優良文化薰陶的機會，乃紛紛遣送子女前來就讀。後因師資不足，本人乃濫竽充任教師職位，唯在開課不久後常有智窮力竭，無法滿足莘莘學子熱情殷切的渴求之感。因此乃趁暑期之暇，前往台灣省板橋國校教師研習會參加進修。在學校中上了三個星期課，學習時間雖然不多，卻得到了不少嶄新的教學觀念和知識。

來到台灣後，在意識中深深感到的是：中華民國政府自播遷來台，施行更開放的民主法治制度後。在政府部門，在學校當局，學者和庶民等各界人士在民主法治意識的認同中，均普遍表現著開朗公平的能包容不同意見的觀念和作風。

在台灣省國校教師（板橋）研習會的研習期間，無論是僑務首長的專題演講，謝主任前瞻性的教育講述，和各位老師諮詢式的生動教學，與服務師長們的言談舉止，在在均表現親切和藹禮貌和誠懇的態度，在我們心中湧生出簇新和生氣勃勃的共鳴。

因此，當我上了一週課後，便在筆記本中記著這些話：「每位都是學識飽滿的第一流教師，以嶄新的教材，和從未有的新穎教學方式諄諄善誘地教導我們。」這些不是我們祖先傳下來權威性的教學方式，給我們產生很大的啟發性和誘導向學的磁力。

祖國在教育事業上的改進，讓我們認識

「要建立第一流國家，首先必需造就第一流國民；而要造就第一流國民，必需做好國民教育的良好基礎」的真理。

祖國正昂首向第一流國家行列邁進中。

回到僑居地後，收拾起激動紛亂和疲累的身心，曾先後在「研習資訊」中，拜讀馮觀富主編的「小學生生涯教育與輔導，及謝主任的「落實情意教育」，張清濱先生的「談思考教學」，與杜盛德先生的「代幣制在教學輔導上的應用」等嶄新教學思想的文章後，對祖國在改進國民教育的正確方針，其認真努力和獲得的成果，萬分敬佩。

雖然在短短三週的研習時間，學到的東西不多，但卻開啓了一個嶄新教學觀念之門，讓我們能窺探其中奧秘，和不斷在思考中尋求結論。

以前，當還未來台參加教師研習會之時，祇知道祖國在創造經濟奇蹟後，又在不斷努力中建立政治奇蹟，同時在治安、交通等方面也力求改善；卻沒有想到在教育事業上也在創造出人意外的奇蹟。

今日當我結業歸來，回到僑居地後，深深感到我們寄望殷切的祖國——中華民國正如巨人般在跟著時代巨輪不斷前進。相比起來任何分裂國土的主張是微不足道的頑童，不論如何掀風作浪，也不過是祖國在民主道途邁進中的一點風雨而已，在政府強力堅定的領導下，中華民國是不會受到傷害的。

（作者：模里西斯華僑學校教師）