

研習資訊

第十一期

中華民國七十四年三月十三日出版
 出版者：臺灣省國民學校教師研習會
 出版地：臺北縣板橋市觀音路一段卅號
 發行人：崔劍奇
 編輯：研習資訊月刊編輯委員會
 主編：葉于
 中華郵政特准掛號認爲新聞紙類
 登記證：警字第一一五五號執照
 印刷：磊錠印刷事業有限公司



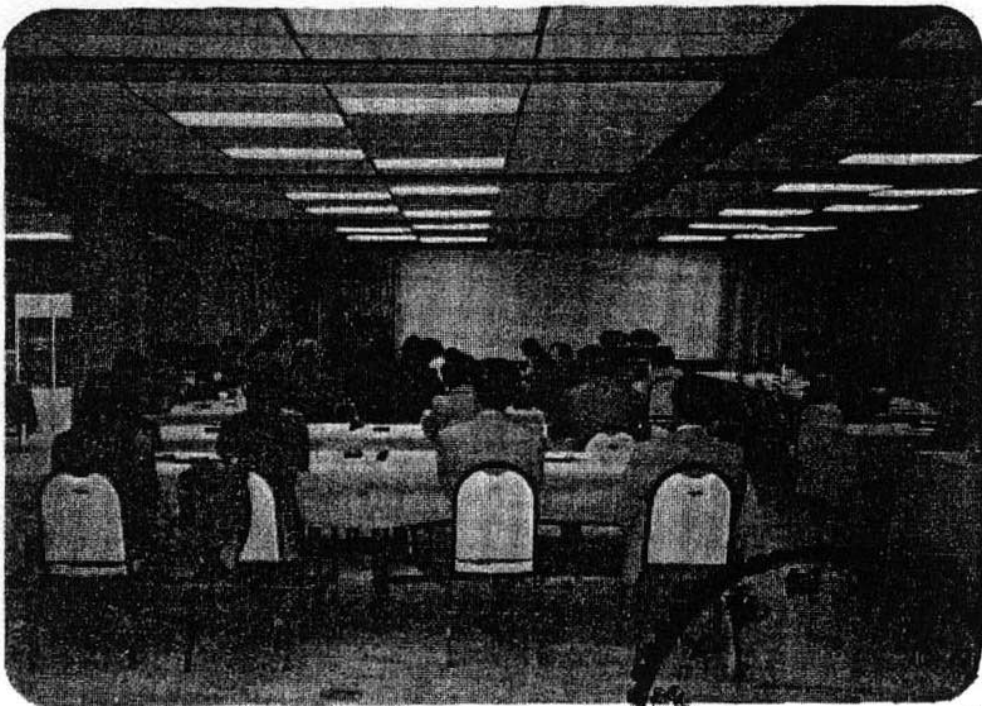
本會參加世界華文教學研討會

本會自民國六十九年起，擬定國語文科長期發展計畫，希望將來能完成新的國小國語教科書、教學指引、學生習作與教具。先從基礎研究著手，先後完成國語科理想內涵調查研究三歲、五歲、七歲不同年齡兒童對問答句、否定句、語句記憶、造句練習、拍手和口語理解等研究，還有計畫中的研究多項都亟具價值，深受各界重視可供將來編寫教科書之參考。

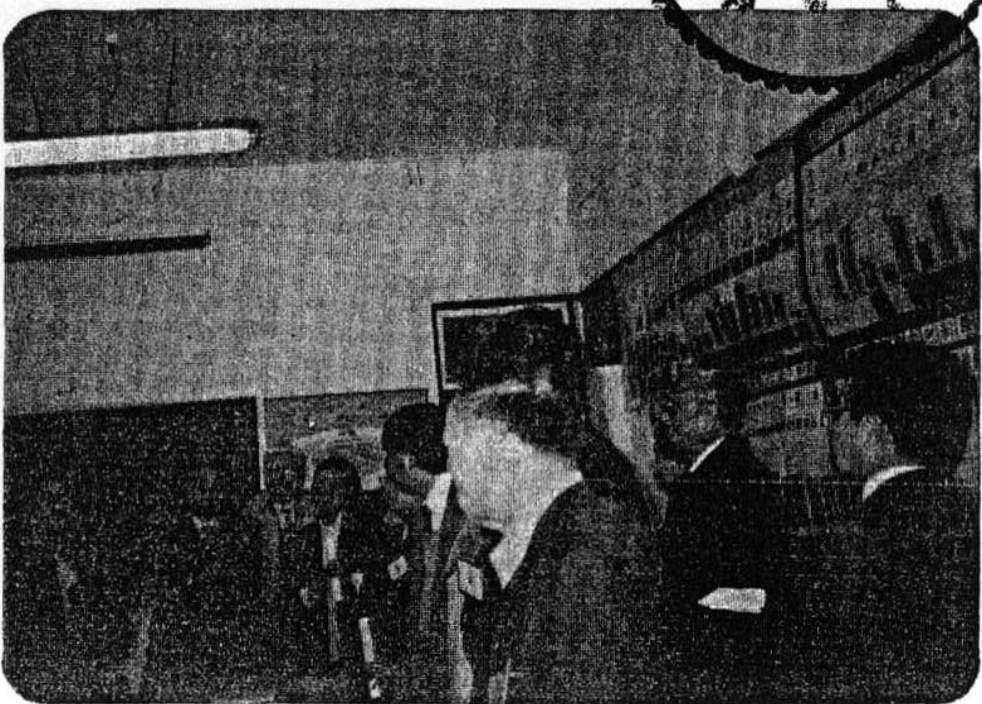
「世界華文教學研討會」係由世界華文教育協進會主辦，國立台灣師範大學與國語日報社協辦，爲國內第一次邀請海內外研究華語文有卓越成就，及推動華語文教育有豐富經驗的學者專家一百餘人共聚一堂研討問題。本會崔主任暨語文課程研究小組全體研究人員應邀出席參與研討。

大會並安排與會人員，參觀本會國語文課程研究，參觀人員對本會以有限的人力與經費，在短期內所獲致的成就倍加讚許。

崔主任簡報本會課程研究工作



與會人員參觀本會課程研究成果



74.4.29

探討式的科學教學

■張玉燕譯述■

前言——何以要討論探討式教學

今天談論「探討式和探究式的科學教學」(Inquiry and investigative science teaching)並非是一個很新鮮的話題

在美國以及世界各地，二十年來已有人做過不少有關這方面的研究

。塔密爾 (Tamar) 在一九八三年就曾提過，過去二十年來，探討

觀念的重點被放在科學教育方面。薩其曼 (Suchman, 1966) 在

早年亦認為，探討是人類學習之最根本的方法。本人和桑德博士 (

Dr. Robert B. Sund) 在一九六七年合著了一本關於探討式教

學的書；在這本書中強調以學生為中心，而非以老師為中心的教學

。哈姆斯 (Harms) 曾在一九七八年提及，由於開發探討的技巧是

科學教育的目標之一，因此它成為學者專家在綜合計畫 (Project

synthesis) 贊助之下，研究科學教育的一個自然焦點的話題。所

謂綜合計畫，是一九八〇年代美國的一項大研究計畫。一九七七年

，瑞且遜 (Rachelson) 在其研究論著中曾作這樣的敘述：「美

國科學教師協會 (NSTA) 發表其對於科學教育的立場，認為科學

教學的主要目標在發展全民的科學智慧。而與科學智慧的概念相結

合的是了解主要的科學原則以及了解科學思想發展的本質。」克婁



弗 (Klopfer, 1969) 主張，培養科學智慧的教育要將重點放在科學探討的過程。在此之所以引述這許多人的說法，是因為探討教學在科學教育中是一個非常根本的部份

探討的定義

魏爾且等人 (Welch, Klopfer, Aikenhead, Robinson, 1981)

認為，所謂「探討」(inquiry) 是人類尋求資料或對其了解的

一般過程。廣泛地說，探討是思考的一個方式。科學的探討包含在

一般探討之內，與自然界有關，而且以某些信念和假設為指引。威

爾遜 (Wilson, 1974) 則認為，探討是一種教學的過程模式，這

種教學的過程模式是根據學習理論和行為形成的。它經常被人與用

來模倣科學活動的開放結果 (open-ended)、間接活動 (indirect

activity) 混淆。然而，事實並非如此。探討的結果隨

時隨地帶來刺激，對參與者的期待形成挑戰。這種情況可能在設備

良好的實驗室發生，但也可能發生在一個很有計畫和結構的演講、

有刺激性的閱讀作業，或者只是一個單純的新奇情況。強調探討並

不能獲致科學或造就科學家的結果。不如說它強調人類如何處理資

料的過程以便對於所有的資料類別能作聰明的抉擇決策。皮特遜 (

Peterson, 1978) 對於科學探討的看法是：「科學探討被定義為以揭露和描述事物及其結果之關係為目的系統化和探究式的活動。它具有這樣的特性：利用有次序而重複的過程，對事物的探究減少至最單純的程度和形式，使用邏輯的架構來解釋和預測。探討的「操作」包括觀察、發問、實驗、比較、推論、歸納、表達溝通和應用。」

一般所謂的「探討」和「科學探討」，在語意上是有區別的。根據凱爾 (Kyle, 1980) 的見解，一般的探討，也就是具有好奇心、喜好追根究底、提出問題、企圖自己發現答案。科學探討則被認為是一種進行有系統的探討的能力。這種能力，與一個人透過正式的學習過程，對某一特別事物獲得廣泛而精確的知識之無限制的歸納思考能力是結合一致的。

探討教學的條件

薩其曼 (Suchman, 1966) 曾提出下列幾種有利於實施探討教學的情境。

1. 自由的情境 (Condition of Freedom)
當學習者需要資料時，讓他可以自由尋找自己所要的資料。學習者必須要能自由地試驗自己的想法和發明方法以解釋他所看到的。
2. 易於反應的環境 (Condition of responsive environment)
只有在易於反應的環境中，才能發生探討。教師必須提供學生所欲尋求的資料；必須在手邊有廣泛的東西和事實，以便學生能有所選擇而滿足自己的需要。
3. 以活動或興趣為中心的情況 (Condition of focus)
探討是一種有目的的活動，情境本身要能激發探究者的內心產生疑問，繼而對某事件、物體或情況作更有意義的探究。
4. 低壓力的情境 (Condition of low pressure)
讓學生在沒有很重的心理負擔的情況下了解環境，學生將直接

地由於自己想法的成功而獲得增強作用。教師必須積極地對學生有反應，而且非常自然地對其思考的結果作反應。

探討教學的要素

1. 問題：所謂問題必須是真實、有意義而又能加以探究的。最好能由學生提出問題，否則也可以由老師提出，而由全班討論。
2. 舊經驗知識 (The background information)：教師提供給學生的知識必須要是一般程度的學生所能理解的。提供知識的方式，可利用課堂上簡短的討論，或者藉閱讀一般讀物、教科書，觀賞影片和做基本實驗等，使全班的學生獲得一般的了解。
3. 事物：教師提供給學生探究的事物必須是能以適當的數量呈現的，要讓學生有機會獨自操作這些事物並從中加以選擇以解決問題。
4. 引導的問題：這包含老師希望學生以引導其思考過程的一系列問題。在必要的情況下，這些預先擬好的問題可以因學生的反應而作適當的調整變換。
5. 假設：討論和引導問題的結果，這些所謂「教育的猜測」應該建立起來。教師要給予自由的情境鼓勵學生進一步去驗證。
6. 蒐集資料和分析：這是探討學習中學生親身參與和進行實驗的部分。教師要製造一種「低壓力的情境」，避免給予學生過重的心理負荷，允許學生犯錯和重複嘗試，強調做記錄和有系統的解決問題的方法。
7. 結論：做結論是學習的結尾。應獲得某些最後的結果，或根據實驗和討論而提出新的問題。團體所做的結論應被接受。

有關探討式教學的研究

目前在美國，關於探討式教學的研究結果，對於探討式學習者並沒有很大的鼓勵作用。儘管有新的課程出現，受過較佳訓練的教

師，以及器材設備的不斷改進，到目前為止，使學生成為探討者的樂觀期盼，卻很少實現 (Welch, Aikenhead, Robinson, 1981)。固然如此，身為教師者也不必因而氣餒，其他有關這方面的教學研究卻顯示出學生可以透過探討式教學而學得更好。

根據「綜合計畫」所陳述的理想科學探討式教學的情況必須是：

- 教師評價所提出來的問題，使用過程技巧。
 - 探討教室中有明顯的可作為探討用的科學對象或事件。
 - 課程包括清楚地敘述渴望學生學習的結果，其重點在科學過程技巧、科學探究的本質，以及科學態度和價值觀。
- 實施探討式教學的實際情況

根據研究的結果大致情形略述於后 (Harms and Yager, 1981)。校長和教師儘管十分重視知識過程 (Information-processing) 和決策 (decision-making) 的技能，然而大部份的課程仍以內容為主。雖然老師們肯定探討的價值，但是仍然經常感到他們更重大的責任在於教給學生科學的事實。另外，有些老師發現，探討式的教學方式很難把握重點。有些老師則發現，除了很聰明的學生例外，探討式的教學對其他的學生太難實施。似乎一般人都同意，教初、高中及大學的學生以探討的技巧，倒不如讓他們獲得更多的知識。對許多老師來說，他們在教室中所進行的種種活動在在都強調老師的權威性和課堂紀律；探討式的教學顯然與其不能協調一致。

塔密爾 (Tamir, 1983) 認為，由綜合許多長期的小型研究的結果，我們可以得到強有力的實證來支持提倡科學的探討式教學。例如，夏勉斯凱等三人 (Shymansky, Kyle and Alport, 1981) 發現，新課程——也就是探討式的教學，對於學生的表現有

正面的影響。在他們所列的十八項考核學生的實作標準 (performance criteria) 中，居然有十七項可以看出這種影響。這十八項實作標準包括一般的成就、對於科學的態度傾向、過程技巧、解

決問題的方法、創造力，甚至包括數學與閱讀能力。分析受測學生的資料，影響最大的是生物，其次是物理，而影響最少的是地球科學和化學。從針對七個課程研究所求出來的中學生學習成就的平均數 (Mean)，可以看出其所受的影響依次為生物、物理、一般科學、物理學、化學和地球科學，而生命科學則顯示沒有任何影響 (參表一)。

根據夏勉斯凱等三人 (Shymansky, Kyle and Alport, 1983) 的研究報導，從所有分析過的新科學課程來看，受過新課程陶冶的學生較接受傳統式課程的學生，在一般成就、分析能力、過程技巧和相關技巧 (例如閱讀、數學、社會科學以及表達溝通) 等方面，有更好的表現。此外，前者對於學習科學發展出更積極的態度傾向。根據綜合研究的結果，一般學習新科學課程的學生，表現優於63%學習傳統式課程的學生。這種成果，對於有志於嘗試探討式教學的老師來說，無異於一種很大的鼓勵。

(表一)

科目	平均數
生命科學	——
物理學 (理化)	0.31
一般科學	0.35
地球科學	-0.07
生物學	0.59
化學	0.16
物理	0.50

結語——對探討式教學的淺見

探討式教學之於科學教學究竟有何意義？以下係個人淺見，提供各位參考。

1. 學生將受益於探討式教學。老師對這點要有信心。
2. 老師可以接受指導而了解如何運用探討的方法。

3. 老師們不妨將探討式教學視為，傳統教學之外，對學生非常有用的另一種教學方法。
4. 老師們如果能運用探討的方法將更能達到某些科學教學的目標。
5. 老師在教導學生時要減少對課本的依賴，避免將它當做主要的或是唯一的科學知識來源。
6. 老師必須改變指導學生實驗工作的重點，由強調「證實」改變為「做實驗」。
7. 教師職前訓練要兼顧專業科目和教育學科二者探究式教學方法的研習。
8. 教師必須改變評量制度，同時兼顧考查學習過程的基本能力和與事實有關的知識。
9. 老師和學生都必須了解，科學過程技能的學習和獲得更多知識的學習二者同等重要。

參考資料

- Harms and Yager, *What Research Says to Science Teacher*, Volume 3, NSTA, 1981.
- Klopfer, "The Teaching of Science and the History of Science", *Journal of Research in Science Teaching*, No. 6, 1969.
- Kyle, "The Distinction Between Inquiry and Scientific Inquiry and why High School Students Should be Cognizant of the Distinction", *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 17, No. 2, 1980.
- Peterson, "Scientific Inquiry Training for High School Students", *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 15, No. 2, 1978.
- Rachelson, "A Question of Balance: A Wholistic View of Scientific Inquiry", *Science Education*,

- Volume 61, Issue No. 1, 1977.
- Suchman, *Developing Inquiry*, Science Research Associates, Chicago, 1966.
- Sund and Trowbridge, *Teaching Science by Inquiry in the Secondary School*, Charles Merrill Co., 1967.
- Switzer and Anderson, "A Meta-analysis of Research on science Teacher Education Practices Associated with Inquiry Strategy", *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 20, No. 5, 1983.
- Tamir, "Inquiry and the Science Teacher", *Science Education*, Volume 67, No. 5, 1983.
- Welch, Klopfer, Aikenhead, and Robinson, "The Role of Inquiry in Science Education: Analysis and Recommendations", *Science Education*, Volume 65, No. 1, 1981.
- Wilson, "Processes of Scientific Inquiry: A Model for Teaching and Learning Science", *Science Education*, Volume 58, Issue No. 1, 1974.

(本文譯自卓播禮博士 (Dr. Lealie W. Trowbridge) 去年九月於新竹東山文教院對國民中小學自然科學教師發表的專題演講詞。卓播禮博士曾任美國科學教師協會 (NSTA) 會長，去年九月應我國科會之聘來華，現任師大物理系客座教授。)

(張玉燕博士市立台北師專副教授)

兩種社會行爲

發展模式之研究

(續前期)

■ 洪若烈 ■

肆、研究結果

一、道德判斷資料

將問卷中之十八個項目，經由主軸因素分析及極變法轉軸後，因素變異量或固有值在3.0以上的因素，低、中、高年段各有兩個見表一。此兩因素可解釋總變異量的極大部分，而其他因素僅能解釋其中的一小部分。

各年段在道德判段層面上的因素分析結果如表二。以因素負荷量的絕對值.70爲定義界值，在因素1上負荷量較高者有6項；在因素2上負荷量較高者有5項。這些項目與郭耳保理論所構設的發展次序相同。

因素1內部一致性相關係數見表三，其估計信度係數介於.89至.95之間。

兩因素組間項目之相關係數見表五，兩因素包含的項目是否測得相同或不同的結構見表六，結果顯示在低、中、高各年段上，兩因素組內項目的平均相關高於兩因素組間項目的平均相關。而兩因素是否呈階段性發展見表七，這些資料顯示因素1的平均重要性高於因素2。

二、個體與社會行爲資料

如同道德發展，將問卷中之13個項目，經由主軸因素分析及極變法轉軸後，各項目的因素變異量或固有值見表八。這些資料顯示，尤其在低年段與高年段，前三因素能解釋總變異量的極大部分。各年段在個體與社會行爲層面上的因素分析結果見表九。問卷中界定三個理論層面的項目，均有很高的因素負荷量，僅因素2之團體參與一項例外。實徵資料與文獻中構設的理論層面吻合。

因素1內部一致性相關係數見表十，其估計信度係數介於.92至.96間，因素2內部一致性相關係數見表十一，其估計信度係數介於.82至.93間。因素因3內部一致性相關係數見表十二，其估計信度係

表一：各年段道德判斷資料因素分析的固有价值

變項	年 級		
	低	中	高
1	7.61	7.59	8.71
2	3.38	4.17	3.62
3	1.01	.97	1.34
4	.82	.68	.72
5	.64	.66	.56
6	.63	.56	.52
7	.57	.52	.45
8	.45	.47	.42
9	.43	.41	.32
10	.40	.37	.23
11	.38	.36	.20
12	.34	.27	.19
13	.27	.22	.17
14	.26	.21	.14
15	.24	.18	.12
16	.20	.16	.10
17	.19	.11	.09
18	.16	.10	.07

註：n = 135

表二：各年段在道德判斷層面上的因素負荷量

問 卷 項 目	年 級						平均因素負荷量	
	低		中		高		因素 1	因素 2
	因素 1	因素 2	因素 1	因素 2	因素 1	因素 2		
守規則	.83	-.10	.67	.40	.76	.07	.75	.12
辨別是非	.73	.34	.71	.29	.72	.17	.72	.27
守 信	.73*	.35	.88*	-.06	.79*	.12	.80*	.14
公德心	.74*	-.04	.84*	-.06	.76*	.15	.78*	.02
待 人	.75*	-.02	.89*	-.06	.74*	.14	.79*	.02
誠 實	.81*	.28	.90*	-.05	.80*	.16	.84*	.13
尊重他人	.18	.71	.09	.69	.14	.90	.14	.77
負 責	.80*	.36	.82*	.32	.78*	.11	.80*	.26
寬 恕	.78*	-.02	.83*	.31	.78*	.40	.80*	.23
盡忠職守	.04	.78*	.12	.84*	.17	.84*	.11	.82*
熱心服務	.14	.76*	.15	.78*	.19	.91*	.16	.82*
尊重優良傳統	.05	.66	-.08	.61	.15	.65	.04	.64
民主與法治精神	.20	.78*	.20	.71*	.20	.91*	.20	.80*
公平競爭與社會正義	.10	.79*	.03	.80*	.20	.88*	.11	.82*
榮譽感	.70	.27	.83	-.08	.73	.32	.75	.17
社會價值的判斷與選擇	.13	.67	.03	.72	.16	.89	.10	.76
社會慈善與社會服務	.14	.75*	.12	.80*	.19	.90*	.15	.82*
正義感	.73	.38	.77	.30	.70	.12	.73	.27

註：1 虛線分開的項目為理論上假定的六個階段。

2 二個實證層面的項目，以*號示之。

表三：各年段在道德判斷層面 1 上的內部一致信度

項	目	內 部 相 關					平均相關	信度估計
		2	3	4	5	6		
1	守 信 低年級	.50	.50	.71	.74	.45	.56	.89
2	公 德 心	-	.48	.48	.51	.65		
3	待 人		-	.51	.54	.57		
4	誠 實			-	.77	.51		
5	負 責				-	.54		
6	寬 恕					-		
1	守 信 中年級	.70	.79	.83	.65	.67	.72	.94
2	公 德 心	-	.74	.72	.78	.62		
3	待 人		-	.81	.65	.69		
4	誠 實			-	.68	.70		
5	負 責				-	.74		
6	寬 恕					-		
1	守 信 高年級	.41	.45	.86	.48	.62	.58	.89
2	公 德 心	-	.58	.44	.80	.68		
3	待 人		-	.52	.62	.60		
4	誠 實			-	.51	.67		
5	負 責				-	.54		
6	寬 恕					-		

註：1 n = 135

2. 信度估計係由斯布 (Spearman-Brown) 預測公式求得。

表四：各年段在道德判斷層面 2 上的內部一致信度

項	目	內 部 相 關				平均相關	信度估計
		2	3	4	5		
1	盡 忠 職 守 低年級	.67	.59	.56	.49	.56	.87
2	熱 心 服 務	-	.53	.55	.51		
3	民主與法治精神		-	.66	.50		
4	公平競爭與社會正義			-	.58		
5	社會慈善與社會服務				-		
1	盡 忠 職 守 中年級	.76	.56	.55	.59	.58	.87
2	熱 心 服 務	-	.48	.46	.52		
3	民主與法治精神		-	.54	.53		
4	公平競爭與社會正義			-	.77		
5	社會慈善與社會服務				-		
1	盡 忠 職 守 高年級	.83	.79	.67	.77	.80	.95
2	熱 心 服 務	-	.85	.78	.81		
3	民主與法治精神		-	.80	.83		
4	公平競爭與社會正義			-	.84		
5	社會慈善與社會服務				-		

註：1. n = 135

2. 信度估計係由斯布 (Spearman-Brown) 預測公式求得。

表五：各年段在道德判斷層面上的組間項目相關

層面 1 項目	層 面 2 項 目					平均相關
	盡忠職守	熱心服務	民主與法治精神	公平競爭與社會正義	社會慈善與社會服務	
守信 低年級	.29	.37	.37	.30	.37	.22
公德心	.11	.09	.13	.01	.90	
待人	.02	.10	.14	.14	.13	
誠實	.27	.33	.38	.28	.34	
負責	.32	.39	.44	.32	.36	
寬恕	.06	.13	.15	.11	.07	
守信 中年級	.06	.05	.13	.04	.14	.16
公德心	.09	.07	.16	.05	.05	
待人	.10	.09	.11	.01	.10	
誠實	.05	.08	.18	.02	.08	
負責	.37	.34	.41	.26	.34	
寬恕	.33	.39	.34	.28	.33	
守信 高年級	.23	.27	.25	.26	.26	.31
待人	.28	.28	.27	.26	.29	
誠實	.28	.32	.31	.28	.30	
負責	.26	.25	.27	.23	.26	
寬恕	.40	.47	.50	.53	.48	

註：n = 135

表六：各年段在道德判斷層面上的組間與組內平均相關

	組內平均相關		組間平均相關
	層 面 1	層 面 2	
低年級	.56	.56	.22
中年級	.72	.58	.16
高年級	.58	.80	.31

表七：各年段在道德判斷層面上的平均重要性

道 德 層 面		年 級		
		低	中	高
1 個體工具性交換與互惠的人際關係	<u>M</u>	1.97	1.76	1.59
	<u>SD</u>	1.07	1.20	1.16
2 社會良知、利益與福祉	<u>M</u>	2.47	2.04	1.72
	<u>SD</u>	.92	.89	1.22

註：1 n = 135

2 分數愈低，重要性愈高。

數介於.85至.91間。

三因素組間項目之相關係數見表十三、十五。三因素包含的項目能否測得相同或不同的結構見表十六，結果顯示：在低、中、高各年段上，各因素組內項目的平均相關高於組間項目的平均相關，僅有一項例外，中年段的因素3與因素1 & 因素3之平均相關甚近。而三個因素是否呈階段性發展見表十七，這些資料顯示：在低年段時，因素1的平均重要性高於因素2與因素3；但在高年段時，因素2與因素3的平均重要性却高於因素1。

三、兩者間之關係

道德判斷及個體與社會行為兩種模式五個層面間的相關見表十八。結果顯示各層面間的相關均很高，尤其是道德判斷因素（層面1）與個體與社會行為因素1，道德判斷因素1與個體與社會行為因素3，道德判斷因素2與個體與社會行為因素2，個體與社會行為因素1與因素3。

伍、討論

一、道德判斷

表一資料顯示：兩個主要道德判斷階段取代了郭耳保提出的六個階段，且此二層面（因素）階段性發展次序與郭耳保理論預測的六個發展次序是一致的。層面1命名為「個體工具性交換與互惠的人際關係」，所組成的項目與郭耳保模式中的階段2和3有關。層面2命名為「社會良知、利益與福祉」，所組成的項目與郭耳保模式中的階段4、5、6有關。層面1標有「*」號的項目顯示適用於較低層次的道德發展階段，而層面2標有「*」號的項目適用於較高層次的道德發展階段。根據這項假定的發展次序，低年段的教學活動內容，受試者應評定層面1比層面2更重要，本研究結果（見表七）與此一致。

由表三、四得知兩層面的信度係數皆高於.87，表六得知兩層面組內項目之平均相關高於組間項目之平均相關，表十八得知兩層面

表八：各年段個體與社會行為資料因素分析的固有价值

變 項	年 級		
	低	中	高
1	5.71	6.71	6.94
2	2.70	2.15	2.40
3	1.15	.86	1.22
4	.73	.59	.46
5	.46	.58	.32
6	.45	.45	.30
7	.40	.35	.28
8	.35	.35	.25
9	.26	.31	.21
10	.23	.27	.19
11	.22	.16	.17
12	.20	.14	.12
13	.13	.08	.11

註：n = 135

表九：各年段在個體與社會行爲層面上的因素負荷量

問卷項目	年 級									平均因素負荷量		
	低			中			高			因素1	因素2	因素3
	因素1	因素2	因素3	因素1	因素2	因素3	因素1	因素2	因素3			
1.食的習慣	.87*	-.10	.27	.87*	.21	.27	.81*	.24	.41	.85*	.12	.32
2.衣的習慣	.88*	-.03	.26	.86*	.23	.26	.87*	.16	.32	.87*	.12	.28
3.住的習慣	.80*	-.03	.40	.83*	.24	.31	.86*	.18	.35	.83*	.13	.35
4.行的習慣	.88*	.10	.10	.85*	.19	.19	.86*	.14	.24	.86*	.14	.18
5.團體參與	.50	.19	.41	.79	.07	.12	.22	.12	.79	.50	.13	.44
6.群已關係	.08	.74*	.23	.42	.71*	-.19	.16	.89*	.14	.22	.78*	.06
7.意見溝通	.08	.32*	.08	.18	.76*	-.11	.12	.86*	.14	.13	.81*	.04
8.參與的習慣與態度	.00	.81*	.17	.01	.81*	.36	.15	.91*	.12	.05	.84*	.22
9.領導與被領導的正當態度	-.12	.81*	.13	.16	.84*	.04	.16	.88*	.14	.07	.84*	.10
10.有恒	.23	.22	.80*	.47	-.06	.67*	.29	.30	.74*	.33	.15	.74*
11.勤儉	.28	.20	.83*	.61	.16	.49*	.28	.03	.84*	.38	.13	.72*
12.勇敢	.32	.18	.82*	.72	.22	.40*	.29	.05	.85*	.44	.15	.69*
13.進取精神	.21	.16	.86*	.35	-.03	.84*	.31	.32	.77*	.29	.15	.82*

註：1 虛線分開的項目爲理論上假定的三個階段。

2. 三個證實層面的項目，以*號示之。

表十：各年段在個體與社會行爲層面 1 上的內部一致信度

項 目		內 部 相 關			平均相關	信度估計
		2	3	4		
1 食的習慣	低年級	.84	.74	.73	.75	.92
2 衣的習慣		-	.80	.71		
3 住的習慣			-	.70		
4 行的習慣				-		
1 食的習慣	中年級	.87	.83	.82	.85	.96
2 衣的習慣		-	.91	.86		
3 住的習慣			-	.83		
4 行的習慣				-		
1 食的習慣	高年級	.85	.87	.77	.82	.95
2 衣的習慣		-	.88	.77		
3 住的習慣			-	.80		
4 行的習慣				-		

註：1 n = 135

2. 信度估計係由斯布 (Spearman-Brown) 預測公式求得。

表十一：各年段在個體與社會行爲層面 2 上的內部一致信度

項 目		內 部 相 關			平均相關	信度估計
		2	3	4		
1 群 己 關 係	低年級	.53	.51	.50	.54	.83
2 意 見 溝 通		-	.57	.54		
3 參與的習慣與態度			-	.60		
4 領導與被領導的正當態度				-		
1 群 己 關 係	中年級	.52	.48	.59	.53	.82
2 意 見 溝 通		-	.48	.55		
3 參與的習慣與態度			-	.58		
4 領導與被領導的正當態度				-		
1 群 己 關 係	高年級	.74	.80	.78	.76	.93
2 意 見 溝 通		-	.75	.70		
3 參與的習慣與態度			-	.81		
4 領導與被領導的正當態度				-		

註：1 n = 135

2 信度估計係由斯布 (Spearman-Brown) 預測公式求得。

表十二：各年段在個體與社會行爲層面 3 上的內部一致信度

項 目		內 部 相 關			平均相關	信度估計
		2	3	4		
1 有 恒	低年級	.73	.72	.67	.72	.91
2 勤 儉		-	.75	.73		
3 勇 敢			-	.74		
4 進 取 精 神				-		
1 有 恒	中年級	.57	.56	.61	.58	.85
2 勤 儉		-	.67	.54		
3 勇 敢			-	.55		
4 進 取 精 神				-		
1 有 恒	高年級	.67	.67	.77	.71	.91
2 勤 儉		-	.75	.66		
3 勇 敢			-	.72		
4 進 取 精 神				-		

註：1 n = 135

2 信度估計係由斯布 (Spearman-Brown) 預測公式求得。

表十三：低年段在個體與社會行爲層面上的組間項目相關

層面 1 項目	層面 2 項目				平均相關
	群己關係	意見溝通	參與的習慣與態度	領導與被領導的正當態度	
食的習慣	.05	.01	.00	-.15	
衣的習慣	.12	.06	.03	-.06	.04
住的習慣	.14	.06	.03	-.03	
行的習慣	.11	.13	.11	.02	

層面 1 項目	層面 3 項目				平均相關
	有恒勤儉勇敢	進取精神			
食的習慣	.40	.44	.47	.42	
衣的習慣	.40	.44	.49	.44	.44
住的習慣	.52	.52	.57	.48	
行的習慣	.36	.40	.39	.26	

層面 2 項目	層面 3 項目				平均相關
	有恒勤儉勇敢	進取精神			
群己關係	.29	.35	.34	.35	
意見溝通	.26	.27	.28	.23	.28
參與的習慣與態度	.33	.30	.29	.26	
領導與被領導的正當態度	.32	.21	.19	.22	

註：n = 135

表十四：中年段在個體與社會行爲層面上的組間項目相關

層面 1 項目	層面 2 項目				平均相關
	群己關係	意見溝通	參與的習慣與態度	領導與被領導的正當態度	
食的習慣	.43	.30	.29	.31	
衣的習慣	.42	.27	.33	.33	.33
住的習慣	.41	.28	.34	.35	
行的習慣	.37	.26	.28	.30	

層面 1 項目	層面 3 項目				平均相關
	有恒勤儉勇敢	進取精神			
食的習慣	.57	.66	.78	.52	
衣的習慣	.51	.59	.72	.54	.59
住的習慣	.57	.61	.72	.55	
行的習慣	.49	.58	.64	.45	

層面 2 項目	層面 3 項目				平均相關
	有恒勤儉勇敢	進取精神			
群己關係	.06	.32	.39	.02	
意見溝通	.08	.16	.23	-.05	.17
參與的習慣與態度	.08	.25	.31	.26	
領導與被領導的正當態度	.07	.26	.30	.05	

註：n = 135

表十五：高年段在個體與社會行爲層面上的組間項目相關

層面 1 項目	層面 2 項目				平均相關
	群己關係	意見溝通	參與的習慣與態度	領導與被領導的正當態度	
食的習慣	.40	.36	.40	.38	.33
衣的習慣	.35	.28	.31	.31	
住的習慣	.33	.32	.33	.34	
行的習慣	.28	.25	.28	.32	

層面 1 項目	層面 3 項目				平均相關
	有恒	勤儉	勇敢	進取精神	
食的習慣	.63	.58	.60	.64	.54
衣的習慣	.51	.50	.53	.57	
住的習慣	.56	.54	.57	.59	
行的習慣	.48	.47	.46	.50	

層面 2 項目	層面 3 項目				平均相關
	有恒	勤儉	勇敢	進取精神	
群己關係	.50	.21	.22	.43	.30
意見溝通	.38	.19	.20	.38	
參與的習慣與態度	.40	.16	.21	.43	
領導與被領導的正當態度	.38	.20	.22	.41	

註：n = 135

表十六：各年段在個體與社會行爲層面上的組間與組內平均相關

層面 1	組內平均相關		組間平均相關		
	層面 2	層面 3	1 & 2	1 & 3	2 & 3
		低年級			
.75	.54	.72	.04	.44	.28
		中年級			
.85	.53	.58	.33	.59	.17
		高年級			
.82	.76	.71	.33	.54	.30

表十七：各年段在個體與社會行爲層面上的平均重要性

個體與社會層面	年 級		
	低	中	高
1 基本個人習慣	M	2.18	2.28
	SD	1.18	1.48
2 人際關係技巧	M	2.44	1.73
	SD	.93	.8
3 個人的努力(動機)	M	2.51	1.80
	SD	1.25	1.26

註：1 n = 135

2 分數愈低，重要性愈高。

表十八：各年段道德判斷及個體與社會行爲的各層面間的相關

層面	道德判斷 2	個體與社會 行爲 1	個體與社會 行爲 2	個體與社會 行爲 3
低年級				
道德判斷 1	.35	.71	.24	.83
道德判斷 2	-	.13	.83	.44
個體與社會行爲 1		-	.06	.54
個體與社會行爲 2			-	.39
中年級				
道德判斷 1	.24	.78	.14	.87
道德判斷 2	-	.46	.82	.25
個體與社會行爲 1		-	.43	.76
個體與社會行爲 2			-	.26
高年級				
道德判斷 1	.42	.70	.36	.88
道德判斷 2		.42	.92	.43
個體與社會行爲 1		-	.39	.66
個體與社會行爲 2			-	.39

註：n = 135

有適度相關，顯示本研究有極高的信度與建構效度，且兩層面的量表可以測出不同的結構。

二、個體與社會行爲

表八資料顯示本研究個體與社會行爲的三個實證層面。表九顯示三個實證層面所組成的項目（標有*號者），與界定三個理論層面的項目相合。

表十七顯示三個實證層面的階段性發展次序，似乎僅部分與理論上假定的三個階段發展次序相合。根據假定的發展模式，在教學活動內容上，受試者應評定層面 1 比層面 2 更重要，而層面 2 比層面 3 更重要。但研究結果僅低年段得到部分的證實——層面 1 與層面 2 間的發展相關獲得支持；而層面 2 與層面 3 的發展相關未獲支持，且此二層面在三年段中的重要性相近。

表十、十二顯示三層面的信度係數皆高於 .82，表十六顯示三層面組內項目之平均相關高於組間項目之平均相關，表十八顯示三層面間有適度相關。表十六及十八顯示層面 1 與 3 之相關高於其他層面間（1 & 2，2 & 3）之相關。本項發現可部分預測層面 1 與 3 偏重在個體行爲，而層面 2 則偏重在社會行爲。

三、兩者間之關係

道德判斷之二層面及個體與社會行爲三層面間之相關見表十八，顯示道德判斷層面 1 及個體與社會行爲層面 1 和 3 有高度相關，且此三層面可解釋部分的個人屬性。而道德判斷層面 2 及個體與社會行爲層面 2 有高度相關，顯示此二層面可解釋部分之社會特徵。綜合上述研究結果，本研究用以評鑑道德判斷及個體與社會行爲二種理論模式之工具，有很高的內部一致信度與建構效度。而且實徵資料顯示，此二種社會行爲發展模式確實有不同的結構存在，這些結構的發展與假定的理論模式具有相關。

根據本研究結果，有二項需要繼續研究：1 研究樣本僅限於台北市，其他地區類似的樣本，是否會得到相同的結果，尚待驗證。2 社會行爲的發展，是否因受試者的年齡、性別等因素而有差異，

亦值得進一步探討。

(本研究資料處理，承蒙美國普渡大學心理研究所所長曾俊山博士協助，特此致謝)

參考資料

沈六：國民教育階段學生道德認知發展及其啟示。見中國教育學會主編，國民教育與現代化。台北市，文景出版社，民66，二二五—二五二頁。

郭為藩：價值理論及其在教育學上的意義。師大教育研究所集刊14輯，民61，五三—五五頁。

張春興：心理學概要。台北市，東華書局，民66。

歐陽教：道德判斷與道德教學。台北市，文景出版社，民63。

賴清標：道德認知與教學。見台灣省國民學校教師研習會編：國民小學校長訓育研習資料。板橋市，民72，七一—九三頁。

Kohlberg, L. The Philosophy of Moral Development.

San Francisco: Harper & Row, 1981.

Maslow, A. H. Motivation and Personality. New York:

Harper & Row, 1970.

(洪若烈先生，本會副研究員現在本會從事社會科課程研究)

淺談社會科

教學資料之蒐集

新賢

小學社會科的教學，在養成兒童的良好生活態度習慣和行爲，培養做人做事的基本知能，適應現代社會生活的基礎，實踐我國優良傳統，成爲活潑自強愛國的好國民。因此，教學時除了詳閱教學

指引、活用教科書與教具外，尚須廣泛蒐集資料，以爲介紹概念、印證事實、推演原理與教授方法。

一般來說社會科教學資料可分爲，文字資料與非文字資料兩類：
一、文字資料：書籍、雜誌、報紙、小冊、地圖、圖片及有關出版品……等。

二、非文字資料：照片、電影、錄影帶、錄音帶、唱片、幻燈片、圖表、實物、模型……等。

不論是文字資料或非文字資料，只要對教學有實際的幫助，都具有同等的重要性。至於蒐集資料的方法，可從以下著手：

一、廣泛的閱讀：從平日閱讀書籍、雜誌、報紙、政府公報中搜尋資料，瞭解作者及出版處所。由此可知那些資料可以價購，那些可以函索，至於非賣品及專供某些機構之參考資料，只有求助於原出版機構了。有時爲了進一步探究問題，尚可訪問作者。

二、利用圖書館：圖書館爲最佳之資料庫，不論是學術性的圖書館或一般性的圖書館，都可從其目錄卡中，瞭解典藏情形，一般圖書館目錄卡爲：著者、書名、分類或標題四種，查閱資料亟爲方便。

三、利用索引：索引是將書中的篇章文字或期刊論文，就所需款目一一序列，以便檢查原文的一種工具，常見的索引有書籍索引、期刊索引、報紙索引、文集索引等。可從各種索引中檢索所需資料。

四、自製、價購或交換：圖表、照片、模型、幻燈片、錄影帶、影片等，可自行自製。至於坊間可購買者亦可視學校情形添置，有時學校與學校間，教師與教師間尚可相互交換。

各種資料蒐集應先行分析整理，再按類屬、主題、作者、年代或教學單元等方式歸類彙存，以便於查考應用。

台灣省教育廳國民教育輔導團

——體育科輔導工作的回顧與前瞻——

■ 陳明德
■ 謝在明

壹、前言

教育廳於七十二年八月成立了國民教育巡迴輔導團，其目的在於協助各縣市國民教育輔導團加強輔導工作，充分發揮教育功能，以提高師資素質，帶動國民教育之全面革新。團長由教育廳黃國漢先生擔任，秘書則由教師研習會研究員阮志聰先生擔任，團員由每科一至二名擔任，並且針對各該科教學方法的改進及教學效果的增強，做為輔導的重點工作。經過了七十二學年度的體育科教學輔導之後，我們深入的了解全省各縣市國民小學一般的教學情況；而體育科的實際教學問題的確是有積極加強輔導之必要。

教育廳爲了加強體育行政的服務工作，在學校體育方面，尤其是在國小階段中，優先充實國小體育器材、興建綜合球場、實施體育課循環教學、調訓體育師資，此皆在致力於國小體育教學之正常化發展，以求全民體育的紮根工作。因此，本科教學輔導的重點方向，亦着眼於此，發掘並予協助解決或者下情上達的去面對許多留存於國民小學體育教學無法正常化實施的癥結所在，並且確實掌握住擔任體育課教學的老師們充實教學知能之需要——減輕負擔、發揮專長、勝任愉快；進而滿足學童的學習慾望，提昇體能之發展，是本科努力於辦理輔導的目標。

貳、輔導工作的回顧

一、輔導前的準備工作

雖然我們兩位在未進入省輔導團以前，均有過在縣內教學輔導六、七年的經驗，但我們自感肩負著全省國小體育教學輔導工作成敗的責任與使命，遂以臨淵履冰的心情，戰戰兢兢的努力做好準備的工作。首先整理三—六年級的必授教材，包括國術、體操、田徑、球類、舞蹈等，以最精簡、方便翻閱參考的方式編寫出來，再整理一套較爲完整的體育課實施循環教學的參考資料，編印成冊，提供教師參考。接著我們開始搜集有關輔導的參考資料，並專程拜訪知名的體育教授吳萬福先生，從吳教授那兒，我們掌握住了許多輔導工作上的方針，並得到許多珍貴的啓示，對於日後輔導教學工作之進行，助益甚大。最後我們徵得北師專體衛組及廖幼芽教授的協助支援，將國小舞蹈部分的音樂舞曲做一個整理性的錄音工作，這些音樂的錄音工作，幾乎使我們翻箱倒櫃的去尋找舊時的唱片，雖然教學指引上的舞蹈音樂我們還沒有完整的錄成，但在聊勝於無的情況下，我們着實也鬆了一口氣。以前我們只是埋怨、只是建議，現在卻只有鼓足勇氣地去面對廣大的輔導層面，盡力地來協助教師解決困難！

教師研習會主任崔劍奇先生，對我們教學輔導前的各項準備工

作也特別關心，一再強調教師研習會願提供教學資源的後盾，隨時協助我們順利地展開教學輔導的工作，這無疑給予我們一劑強心針，讓我們信心倍增，對輔導的工作充滿希望。

二、參與的對象及人數

七十二學年度第一學期，爲了全面推動體育循環教學，所以我們邀請了各校負責體育行政工作的組長來參與我們的輔導研習。

七十二學年度第一學期，爲了全面推動體育循環教學，所以我們邀請了各校負責體育行政工作的組長來參與我們的輔導研習。七十二學年度第一學期，在花蓮縣計有一百三十九位組長參加。十一月苗栗縣一百二十七位，基隆市四十二位，新竹市二十七位，台中縣一百一十五位，台中市五十二位，嘉義縣一百零八位，十二月嘉義市五十二位，台南市三十七位，台北縣一百七十五位。七十三年一月屏東縣一百六十七位，彰化縣一百一十四位等。合計參與研習輔導的學校數已達一千一百六十五校。

第二學期，則以體育教學較感勝任困難者爲主，分別是四月雲林縣一百零五位，台南縣一百零八位，五月澎湖縣三十八位，花蓮縣六十二位，台東縣四十三位，六月宜蘭縣五十五位，南投縣一百一十五位，苗栗縣五十四位。合計五百八十位教師參與研習。

二個學期總計達一千七百四十五校數的體育教師和我們研討體育科教學的實際問題。從這個數目看來，如果每個學校所推派參加研習的教師，回到原學校之後能發揮研習心得，則其效益便極爲可觀。

三、輔導重點

第一學期：輔導各國小如何解決實施循環教學所帶來的疑難問題，溝通一般教師體育教學的觀念與方式、了解各校行政、課務、體育之配合情形，觀摩比較體育教學之現況，並藉以闡揚、推行有關體育教學法令的規定及措施等均爲本科輔導重點之列。茲再具體分述如下：

(一)體育課實施循環教學之問題探討

1. 爲何要實施循環教學，目的是什麼？其功能及價值又如何？
：等問題之說明與意見之交換。

2. 如何實施理想的循環方式？

3. 實施步驟及計畫之擬定。

4. 疑難困難的協助解決。

(二)說明教育廳重視體育科教學之做法

1. 編印實施循環教學等參考資料，供各校參考。

2. 拍攝五大項必授教材錄影帶。

3. 籌畫並着手訂定體育成績測驗之給分量表。

4. 國教六年計畫中，補助各校循環遊戲器材新台幣三十萬元，

並編印「國民小學循環遊戲設施簡介」一書，分發各校參考。

5. 每年審核體育績優學校，並予表揚及獎金鼓勵。

6. 設立體育諮詢服務中心，印贈「臺灣體育」雜誌。

7. 各師專利用寒暑假調訓輔導區各國小體育師資。

8. 按必授教材之五大項編訂分項教學指引。

9. 省、縣市輔導團加強體育科教材教法研習之舉辦。

(三)辦理教材教法的研習

1. 國術教材教法介紹及六年級教材之實地演練。

2. 體操教材教法介紹及三—六年級教材之實地演練。

第二學期：除第一學期之部分重點外，第二學期針對教師們最迫切需要輔導之教材（包括國術、體操、舞蹈），做深入的探討並辦理研習，裨能發揮效益，提昇體育教學的內涵及品質。其次並延聘嘉義師專羅漢源教授赴花蓮縣專題演講與示範「田徑教學」，北師專湯錦宏教授赴宜蘭縣專題演講「如何有效實施體育教學」及廖幼芽教授赴苗栗縣指導「創作舞」，以擴大輔導成效，加強輔導重點。茲再具體分述研習內容如下：

(一)準備活動應如何有效實施（一般準備活動項目並簡介伸展操）。

(二)體操——墊上遊戲與運動及跳箱遊戲與運動之介紹及實地演練。

(三)國術——五、六年級教材實地演練。

(四)國術、體操、田徑、球類、舞蹈教材錄影帶欣賞。

(五)花蓮縣、苗栗縣辦理舞蹈教材教法研習，內容包括唱和跳、土

風舞、創作舞（另補充音樂遊戲教材）。

四、輔導方式

(一) 辦理教材教法研習，並由省、縣市輔導員共同參與。

(二) 問卷調查：第一學期設計「體育教學問題意見調查表」，內容包括有關教學正常化的問題，教學指引的使用問題，成績考查的實施及教師對體育教學勝任的概況及建議事項等，從調查之資料中，來確定本科輔導重點應努力的方向。

(三) 舉行座談：內容包括教學、行政、建議及意見交換。

(四) 訪問學校：從訪問輔導中，了解體育教學之實際問題，體育器材、場所設備之添購、設置等，並發掘優良事例。

(五) 專題演講：如前述：延聘師專教授支援輔導。

五、輔導成效

經過各縣市的巡迴輔導，我們發現教師們的求知慾是強烈的，研究進修的精神是令人敬佩和鼓舞的。由於我們輔導的內容，沒有繁雜理論基礎的解說，着重於實做的參與，因此，輔導的成效自然是最直接，而對教師教學能力的提昇，教學方法的改進，也是最有效的。茲分述優點如后：

(一) 增加教師參加研習進修，深入了解體育科教材教法之學習機會

(二) 強調「教學正常化」及「教學有別於訓練」之觀念，並導正部分縣市輔導員輔導方向的偏差。

(三) 從觀念的溝通、意見的交換、問題的解決、教材的熟悉之中，使參與之教師獲得成就感與滿足感。

(四) 辦理研習之整個過程，省、縣市輔導員共同配合參與，其用意有拋磚引玉及啓示作用，以促進輔導工作真正功能的發揮。

六、建議事項

經過一個學年度的巡迴輔導，我們蒐集了不下四、五十則的建議事項，不過有些較屬特殊個案的，有些建議，政府也早在進行、研究、辦理的，在此就不再贅述了，茲就普遍性的反應分述如后：

(一) 灌製並配發國小體育舞蹈教材（指引內之舞曲）錄音帶，以便

教學。

(二) 教學指引內之教材，部分內容過於艱深或不易實施，教師無法掌握教學要領，應考慮修訂。

(三) 以往師專辦理之體育科教材教法研習，由於參與人數有限，且返校後亦無法真正發揮效益。請考慮以此項經費，轉撥各縣市輔導團，再由體育科輔導員辦理地毯式（全面性）的教材教法研習，使參與層面普及而能收到提高教學之效果。

(四) 體育科必授教材錄影帶，經研習教師觀賞後，一般反應良好，有參考價值，咸希望能增加拷貝數量，分發各縣市。並請專款補助各校，添購錄放影機。

(五) 循環教學實施以來，雖體育教學漸趨正常，但虛應故事，計劃與執行相違之學校亦不在少數，請予重視。並以行政力量及加強研習並重的方式，輔導國小體育教學正常化。

(六) 運動比賽過多，學校為參加比賽並爭取好成績，致使訓練時間過長，方法過於劇烈，且偏重運動技巧，忽略道德精神之培養；又因此而常影響正常化的教學，體育經費投注於對外比賽，卻疏失於體育教學應使用添置器材之充實，請正視此問題，應及早導正。

(七) 編印體育科教科書，使師生人手一冊，對教學正常化之實施有莫大助益。

(八) 現有教學指引，依教材性質，按中、高年級予以分項裝訂，分發各校，以利循環教學之有效應用。

(九) 遴選國小體育教學優良老師及各縣市優秀輔導員出國觀摩、考察。

(十) 製作運動圖解掛圖，分校各校參考。

(十一) 教學指引之編訂或修正，除延聘專家外，應考慮具有相當教學經驗之國小教師共同參與，使能與實際教學配合。

叁、輔導工作的前瞻

七十三學年度的體育科輔導工作，需要全省各縣市輔導團員的全力配合，全面推動，才能有更具體而普遍化的效果。我們很慶幸的是在暑假中（八月廿六日—九月一日）由教育廳四科、六科、省輔導團、左營訓練中心共同籌畫協助之下，舉辦了台灣省各縣市體育科輔導人員的研習會。這個研習會可以說是達到研習教材、溝通輔導步調的雙重意義。

教材的研習針對國小之體育教學需要，包括運動的心理、創作舞、土風舞（音樂遊戲）、國小單槓、跳箱、墊上、平衡木教學、田徑教學、國術教學、游泳教學及國小體育行政工作等項目，所聘請的講師，對國小的體育也是經常接觸而有心得的。因此，學員們均滿意課程內容的設計與安排，為新學年度的輔導內容打了一劑強心針，全省各縣市的體育科輔導員當更具有信心地協助完成輔導的重點。

其次在溝通輔導的步調上有教育廳六科李科長的「教育廳對增進國小體育活動採取之措施」及省輔導團黃團長的「省輔導團體育科輔導重點工作」之專題報告。另外在分組座談中，與會的輔導員們也一致地環繞著五個主題熱烈的討論，裨能集思廣益而能做到最適切、徹底的輔導。這五個主題分別是：今年度應如何有效把握體育科輔導重點？輔導員應如何協助教師改進體育教學？國小運動比賽活動應發展的方向。如何解決雨天上體育課的困難？目前教學指引有那些部分有修訂必要？

相信在這個學年度，體育科教學的輔導，在省、縣市輔導員的相互配合之下，效果會更突出、更出色。

肆、結語

「回顧」是整理、檢討與改進，「前瞻」則是再出發、努力與希望。我們對不正常的體育教材內容及不正常的體育課教學型態，早已垢病，不願復見！我們也對如何合理安排體育教材的進度，提高兒童學習興趣及適應身心發展的教學方法，來達成教育的目標寄

以厚望。

省輔導團的成員背著行囊，踏上輔導的行程，從初春到冬末，自都市到鄉間，更遠及海濱高山僻壤之地，雖苦亦樂，但是站在身為體育科輔導員的立場而言，我們常以教育部朱前部長曾在全國體育行政人員研討會上所說的一段話自我警惕：「教育是求德、智、體、群、美平衡發展。此五育之關係，是因素相乘積之關係，而不是因素相加的關係。如果其中有一個因素是零，則其積也是零。」體育既是教育的一環，如果績效是零，甚或變成負數，則慚愧至極！願國小體育教學能在國教同仁的重視下「正常而生動活潑起來」，那麼，強健國民體能，減少視力問題的困擾，增強國防兵源，就不是口號，就不是遙不可期的了。

（謝在明桃園縣桃園國民小學教師本會第49期主任儲訓班結業現為台灣省國民教育巡迴輔導團體育科輔導員陳明德宜蘭縣憲明國小教師現為台灣省國民教育巡迴輔導團體育科輔導員）

（承22頁）

總之，教育孩子成為有自我創造、判斷能力，能適應現代社會的國際人是所有日本教育決策與執行雙方之一致觀點。

註一：二次大戰後所制訂的法律。所有日本的教育法令均以此教育基本法為本制訂。內容有前文及十一條文。包括教育的目的、方針、教育的機會均等、義務教育、男女共學等等。

前文中有：「吾人在尊重個人尊嚴、育成追求真理與和平之國民之同時，亦求澈底實現普遍的、創造豐富文化的教育：」之文句。

註二：臨時教育審議會分四部會各置重點進行審議。第一部會重在擴訂整體的改革方向，第二、第四部會再依第一部會所擬訂項目作具體的改革案。

註三：本次第一部會長為天谷直弘。

本文取材自日本朝日新聞2月9日——

2月11日新聞報導

（翁麗芳小姐本會助理研究員日本東京大學碩士，現在本會從事幼教研究工作）

日本教育

改革最新動向

■翁麗芳■

臨時教育審議會（簡稱臨教審）和日本教員組合（日教組）是左右日本教育方針的兩大機構。前者是屬於首相諮問機關的官方組織，由政府委請教育學者專家擔任委員所組成，後者是民間教育團體組織，教育陣線上的現職教師以及教育學者是其成員。二者在教育政策上的見解，常有針鋒相對的局面。日教組聲勢龐大，臨教審以及日本文部省常不敢忽視之。

教育荒廢、學力低落、教育基本法（註一）的法律效力、教育評量等等是日本教育界當今的熱門話題（參見研習資訊第8期拙文「日本當前教育問題」），針對這些問題，本年度臨教審的第一部會（註二）於二月十一日在記者會上發表之本次會議決議內容如下：

今日日本之教育荒廢現象乃是由教育上的「劃一主義」所帶來的病理現象。欲破除教育上之劃一性、閉鎖性、非國際性等之弊病，實行多樣性、開放性、國際性之根本的改革是必要的。換言之，即是做由劃一主義改向個性主義的大膽、小心的改革。我們這裏所謂的個性主義是對個人之尊嚴及個性之尊重，同時並確立自由、自立、自己責任之原則。至於教育基本法，教育目標已明示於教育基本法中，教育基本法的精神應在現代教育中活性化。

實際上，在本次二月十一日臨教審委員們的三日集中審議之前曾先舉行了對教育關係團體之意見聽取會（Hearing），其時臨教審已亮出了「學校教育自由化」之論調，雖然臨教審並未擬出具體

、細微的方針，但一般推測其意不外為放寬小、中學設立認可標準、撤消學區限制使學童與父母可任意選擇學校及學校可自由選用教科書……。

在意見聽取會上，「學校教育自由化」成爲各教育團體之評論攻擊焦點，私立小學、初中、高中團體以及全國連合（公立）小學校長會、全日本中學代表會等等均提出強烈之反對意見。認爲將破壞學校制度，引起混亂。

日教組亦在其今年首次的教育改革研究委員會上對臨教審之學校教育自由化構想提出嚴厲批判，認爲此種排除公教育，推展學校民營化之構想，正如同將今日教育荒廢元凶之競爭原理再導入學校，可謂爲教育改「惡」。

日教組也提出其所擬的教育改革方案：第一、高中的準義務化。第二、重訂學習指導要領（教學指引）。第三、實現一班四十人之班級制度。其中又以全面廢止高中入學考試，使希望入學者均得入學之高中準義務化爲改革目標之最重點。連合初、高中之六年制地方綜合中等學校是日教組教育改革案之最中心構想。

由於一般教育界工作者對「教育自由化」的普遍反對態度，所以臨教審在公佈其審議結果時便未提出此自由化字眼，而其第一部會長（註三）在會見記者時，表明「個性主義可說即是自由化」，對現行的教育基本法，「並無改正的說法，但是，教育基本法夙來即包括『機會均等』與『個人尊嚴』之二價值觀，我們一向將重點置於機會均等，本次的改革乃欲將重點移於個人尊嚴、個性之尊重，是以歸結出『對教育基本法的重新評量』之結論。」

綜合觀之，無論是官方的教育政策制訂階層或是民間之教育工伴實踐者均以日本今日之劃一式教育、學歷決定仕途、傳統日本島國思想等社會風氣爲憂。而無論是官方政策或民間教育有關組織即在打出的口號上用字有異，但是重視教育機會平等之同時也強調學習上的個別差異；注重孩子的創造及思考能力甚於壓抑式的服從；注重本國文化傳統同時尊重並欣賞他國文化。（餘轉21頁下）

我們的兒童需要

更多的心理衛生教學

■ 王自和譯 ■

一、涵意及任務

一九〇七年心理學家 W. Beers 及 A. Meyer 確證「心理衛生」教學具有維護學童心理健康的功能。昔「心理衛生」僅被視為「一般衛生學」的一部分，迄今近十年來其重要性始漸受重視。

心理衛生的目的在維護學童及一般民衆「社會」及「心理」狀態的健康與精神疾病的預防。

心理衛生專家 K. Mierke 區分今日學校心理衛生有三項重要的任務即：預防性心理衛生 (Präventive Psychhygiene) 再生性心理衛生 (Restitutive Psychhygiene) 及治療性心理衛生 (Kurative Psychhygiene)。倘若在孩提 (學童) 時期能獲得良好心理衛生知識的指導與協助，則其日後將有能力從容應付那些損及心理健康的不良因素，諸如身心過度的負荷 (Strep)，成就的壓力 (Leistungsdruck)，喧擾、精力透支、文明病 (Eivilisationschaden)，官能性神經病 (Neurosen) 等。如此，他們的性格及自我意識 (Selbstwertgefühls) 的增強也將獲得正常的發展。

二、學童們的情境及心理衛生的重要性

簡述上文後，現我們將試著進一步分析學童生活中的心理衛生的情境。與其將有關可能的情境及應採行的相應措施，作目錄式的

介紹，則毋寧例舉一些實際的建議，如此，反易使讀者獲得一些明晰的概念。

心理學家 L. Schenk-Danzinger 曾提到下列一段很有意義的話：「據調查，令成年人們最歷久彌新的昔日愉快學校生活經驗即：節日的準備與慶祝、郊遊、班級野外露營及溜冰、滑雪等。班上為作弄某位同伴。課外與其他男、女同學們的愉快學校生活經驗，也令人歷久難忘的。」由上述實例所獲致的生活經歷是最易令人領受，深藏心中而感滿足愉快的。

鑑此，我們教育工作者，就應將這些——節日及假期的慶祝活動，學校及班級的郊遊，帶領班級至野外鄉間露營多日，及較長時日的遠足、參觀、旅行活動——安排在教學課程上，對學童身心健全的發展，是有何等重要的影響！

同時也有許多人對學生時代所遭受過的恐懼及不快的經驗，也如同愉快經驗一樣歷久難忘。

L. Schenk-Danzinger 女士繼續說道：「害怕某位老師的考題，恐因學校成績不良而遭家人的指責，怕要求某事物而遭拒絕及留級，另外也有怕同班某位、一些或全體同學的。」學校內的恐懼感常伴以下列徵候如：笨拙、無能、無法集中注意力、膽小、羞怯 (俗謂「恐懼易使得人變笨拙」)。同時也隨之產生下列生理上的徵兆如：面紅耳赤、顫抖口吃、因書寫過多而引起之手腕痠痛、作嘔、黑暗裡的狂喊等等。站在教育學的立場，原則上我們應幫助兒

童避免這些導至恐懼及不愉快經驗發生。遺憾的是：經驗告訴我們，這些受過教育的人並未能克服這些人生難題。因無人在其一生中能完全避免失望、抑鬱、驚恐、痛苦、憂愁的感受，故心理衛生專家們也無法單方面協助人們消除沮喪的情緒，而他們必須儘可能嘗試協助人們建立一高度的容忍挫折的防衛能力。

L. Schenk-Danzinger 女士謂：「是否這些負的評價或挫折，能成爲促進成熟與適應的刺激因素，將視該兒童是否具有克服困難，應付困擾的那股來自心靈的力量。」

※愛勒 (Rainer) 十四歲。身體發育正常，特殊學校六年級的學生。這位膽怯、害羞、退縮的孩子寫出來的字令人幾乎無法辨認。起初學校老師以爲他們一定是一普通在家裏被寵壞了的孩子，直至幫助學童糾正書法困難的專家來了之後，才知他的真正病因所在。因他用右手寫字是如此糟糕，所以該專家要他試著用左手練習寫寫看。令人詫異的是他竟激動、痙攣的喊道：「不行！不行！不行！不行！」隨著是大聲地啜泣，隔了許久他才說：「我的左手無法靈活轉動！」被問及何以如此，他回答說：「我只能用右手寫，以前當我習慣性地用左手寫字時，媽媽總是很生氣地用鞭子敲打我的左手腕。」爲此，我們未曾去看過醫生，它也就這樣不治而癒了。

一九七一年夏天，在一項有關國校及特殊學校用左手寫字的兒童的比較研究中，該書法專家發覺一項事實，即：在三千名兒童有2%的人是曾被迫必須改用右手寫字的。上述事例告訴我們，用高壓手段強迫孩子改用右手寫字，將導至孩童產生嚴重行爲困擾及人格異常的不良後果。站在心理衛生的立場，我們認爲，沒有一孩童是一定在一用右手的環境中長大的，慣用左手者皆習慣及個人嗜好使然，若無外來壓力的干擾，則慣用左手的學童與普通用右手的學童一樣是屬於常態範圍的。

一九七〇年 J. Kramer 在其所著「慣用左手性」一書中也指出：「此並非不能糾正慣用左手的孩子，要他改用右手寫字（祇是不能用高壓手段——譯者按），最理想的情況是指導慣用左手的孩子，

讓他同時也能用右手寫出好字來。」

※埃爾希 (Erich) 十六歲。學校成績（行爲）經常處於一不穩定的狀態。其情緒迅速變遷的原因與人際關係無甚關連。經仔細地觀察他這奇特的癡狀，很顯然地知他是一強烈的易受氣候變化而呈現極端不穩行爲與情緒的學生。對待這種行爲困擾的學生，教師應詳細知曉，這些學生們不穩定的自主神經系統 (Vegetative-Labilien Nervensystem) 是極易受氣候影響的事實。就心理衛生而言，僅在此指出他們的病因所在是不夠的，我們同時還要找出一治療法，以協助這些行爲異常的學生。基於教育學的觀點，教師們也應自知，即教師本人也會受到氣溫變化的影響而顯輕微神經質的（常人的行爲受氣候變化的影響，係屬常態的——譯者按）。西德氣象局官員須將阿爾卑斯山北部山谷的燥熱風來臨的消息及時通知南部一帶的醫師們，以便他們準備協助那些易受此感染的病患；是否教師們也宜及早獲知這種消息，以便協助那些易受氣候影響而顯出行爲困擾的學生呢！教師若能注意每日的晴雨表，這也是一項簡而易行的辦法。

※約翰辛 (Joachim) 六歲。韻律活動課程上有問題的孩子，上該課時全身起嚴重的痙攣，從未笑過，在活動過程中舉止十分遲緩，肌肉關節的活動近乎無能。原來這行爲發展受到阻礙的孩子，來自一極端專制的家庭。另外他在家中也處處受整於兩歲大的幼妹。此時就心理衛生而言，韻律活動課程，就必須擔負起治療上的功能，亦即經由治療性的運動練習，來協助他恢復正常。這些練習如：鬆弛 (Entspannung)、專注活動 (Konzentration)、自動自發 (Spontaneität)、反應動作 (Reaktion)、人際交往 (Kommunikation)、注意 (Wahrnehmen)、揭示 (Erdecken)、決斷 (Entscheiden)、賦予適當的形態 (Gestalten) 及遊戲 (Spielen) 必須與 R. Steiner (德籍哲學家) 的「音樂、舞蹈、詩歌等之調和」· M. Montessori (義大利女醫生及教育家) 的「感官、知覺活動的練習」· G. Lesemann (德

籍)的「精神治療活動」或 E. J. Kiphard 的「心靈活動的治療」及 Konard, R. Riefenstahl, P. Zacharias, G. (皆德籍)的「人類行為的分化」(Differenzierung Menschlichen Verhaltens) 共同合作配合才行。

※克勞斯 (Klaus) 十五歲。多年來他的雙親一直誤將他當作女孩看待，而導至他孤僻、不合群的行為。其父親係一泥水匠，母親為店員，兩人終日為生活奔波在外，而將家務全讓其子負責。小克勞斯為家裡裏裏外外清潔整理而忙碌不休，採購日用品，照顧他那十與十二歲大的弟妹。為準備烹調週一至週五晚上六點鐘一家人的晚餐，又必須事先向雙親請示菜單。班上其他同學們向老師抱怨說：「克勞斯從未參加過他們的團體遊戲」。經觀察後，老師以為他定是位在運動場上輸不起的孩子，然以一個十五歲孩子的運動本能來說，他不應表現的如此怪僻、不合群。以克勞斯的個案來說，宜對他施以適當的輔導。學校當局宜將他送入全日制的學校就讀或輔導其家長不應讓其年幼子女因負荷如此過多且乏味的家事而剝奪了他應有的運動時間與情趣。另外，在學童休息室內也需準備一些勞作或運動的器具。若學校無此設備，也可改在各個班級的小型圖書室旁設一陳列運動器材的木箱，以供孩子們在雨天及特定運動時間內自由使用。教師可要求孩子們將運動器具(或玩具)帶至教室內存放(如此，學校也可節省一筆開支)，這樣，由運動、遊戲以訓練孩子們合群教育的目的也就可以達到了。

非僅家事負荷過多，會造成學童的困擾，學校課業過重也一樣。蘇珊 (九歲) (Susanna) 的父母曾在學校懇親會上向老師說：小蘇珊幾乎經常在做家庭作業前有嘔吐或抽座的現象，同時也時常無法抄寫作業。經仔細研究才知，原來她的讀寫能力十分貧弱，因之老師勸導其家長宜讓小蘇珊參加邦(下薩克遜邦，位於西德東北部)教育廳為協助讀、寫能力脆弱的學童而設的輔導課程，以達到心理衛生治療的目的。該課程的特性為(一)附設在普通班級內。(二)每六至八人為一組，每日施以輔導。(三)避免交付參與者過多的課業。

輔導期間對他們的讀、寫成績不予評分(僅由教師作個別記錄)，如此，一面輔導他們，亦不致妨礙他們在學校其他能力(讀、寫之外的)的正常發展。

※瑪以安 (Marion) 十三歲。特殊學校四年級的學生，根本無法跟上班級的教學進度。新來的老師拿了幾本符合該班級程度的初級教材，要他唸唸看而未果。他帶著奇特、呆滯的面部表情解釋道：他無法唸出 "Das da" (德文中之冠詞及副詞——譯者按)。老師試著拿一本適合八年級程度的教材鼓勵他唸唸看，結果成績良好，他竟在戰慄、面紅耳赤、吃驚的狀況下完全正確地唸對了。原來以前的教本對他來說太淺了，緊接著學校就將他跳級昇至五年下學期就讀。

下面三個小實例將補足說明由於社會因素的困擾，而妨礙了孩童學校成績的正常發展。心理衛生教學也需對此種遭到困擾的學童予以輔導。

(一)艾爾文 (Erlin) 十四歲，有天忽然發覺是在他父母婚前所生，而認為其父母日後的婚姻並非是基於愛的結合，而造成他小小心靈上的焦慮不安，敵視其雙親，拒絕聽他們的話，因之學校成績也隨之大大的退步。

(二)佛蘭西斯柯 (Francisco) 十歲。混血兒，在班上受到其他德國小朋友的歧視，就如同其他德國客籍工人的子女一樣(西德客籍工人多來自南斯拉夫、希臘、土耳其、義大利等國)，甚至在課堂之外，也無法和德國同學們一起遊戲、玩耍，終日悶悶不樂、鬱鬱寡歡。

(三)赫爾伯特 (Herbert) 十三歲。在一父母長年不合、爭吵的環境中長大。友善的鄰居們曾建議小赫爾伯特聯合其兩位年幼的弟妹嘗試用愛來制止其父母的爭吵。在此情境下，他既無法專心向學，同時也不願別人提及他的事。

三、心理衛生綜合運用措施

類似上述實例，實不勝枚舉，為達「人本主義學校」(Menschliche Schule)的理想，心理衛生教學在學校中的涵意，也就顯得日形重要了。在此，我們試就心理學家 L. Schenk-Danzinger 的觀點，扼要摘述下列數點以作參考。

四、學校成績輔導方面

- (一)教材深淺以適合學生程度為宜，或稍較學生程度為高的教材，也可鼓勵他們努力學習，以獲致成功的經歷。
- (二)積極、同一程度的團體教學 Intensiver Niveaugruppentunterricht.
- (三)由失敗中獲取成功經驗。
- (四)視學童們不同的能力與才智，而鼓勵他們培養各自的嗜好。
- (五)對讀、寫能力貧弱者，予以小班，個別輔導的訓練。
- (六)對留級重讀的學童一視同仁，並時加鼓舞之。
- (七)因受外在或內部因素而導至行為困擾的學童(如受社會文化、家庭或健康因素之損傷)，教師應每日安排時間對他們施以個別談話方式之輔導。
- (八)提高及增強他們的「自我意識」。
- (九)培養輕鬆愉快的工作氣氛。
- (十)注意學童們微小的行為動機，而分別予以鼓勵、贊許或勸說、警告。

五、社會範圍方面

- (一)疏導人們的行為，如提倡韻律活動、感官之活動練習及復健活動。
- (二)協助孤獨的孩子參與團體活動。
- (三)安排機會讓孩子們練習合群的習性，如團體教學、共同作業等。
- (四)製造和諧的情境。
- (五)安排自由、緊密連繫的遊戲機會。
- (六)於課堂中講述名人克服人生逆境而獲致成功的故事。

(七)美化教室。

(八)帶領班級學童郊遊、露營等。

(九)教育輔導人員宜能影響學童家長較佳。

(十)為維護學童心理衛生健康計，學校當局應與下列重要機構保持連繫：家庭輔導中心、衛生局、教育心理、輔導中心等。

摘自：Die Pädagogische Welt, April, 1975.

(王自和先生國家教育博士國立教育學院副教授)
(承27頁)

又學得一技之長。而酌收費用旨在維持學童本身的責任感。目前才藝班盛行，如能在校內這段時間好好利用，可免去學童奔波之苦，家長也可放心，說不定還可培養出幾個特殊人才呢！

第二，就實施地點而言，學校固然是一理想場所，但如能充份利用社區資源，將使家長、學童都感到方便。各村里的活動中心、老人活動中心；各社區的廟宇、教會；私人圖書室、家庭；社區托兒所、幼稚園……等，這些地方如能就近作有計劃、有組織的利用，並作有效的管理，無疑的應是非常理想的場所。

第三，就實施人員而言，在學校固然是由老師為之，在社區如能由住在附近的老師就近照顧，那是最好不過的，但是如能結合社區熱心民衆，如退休長者、婦女，不但可以提高參與感，而且彼此都熟識，照顧起來家長也放心，確實發揮鄰里守望相助的精神。

第四，就配合措施而言，應加強溝通觀念並強化視導功能。計劃要有效推行，必需建立有關人員的共識。家長應有「以防萬一」的安全觀念；給予子弟必要的關心，是養成良好人格的重要條件。各校的輔導室應擔負起溝通的責任。同時應隨時至各輔導場所了解困難，協助解決。行政機關也要加強輔導，以免變質。

課後輔導是社會轉型必然的趨勢，做好它，不但解決了不少父母的困擾，也給學童一個良好的課後正當活動，對於社會問題可減低至最少。

(吳昆壽先生國立教育學院輔導系畢業台中市和平國小輔導室主任)

談學生

課後輔導

■ 吳昆壽 ■

隨著工商業的進步，婦女走出了家庭；也由於家庭型態的改變，三代同堂的情形已不多見。過去，非生產力人口——婦女或年長者都擔負起照顧兒童的責任，如今，婦女投入生產行列，年長者也都與兒孫輩異地而居，這種情形在典型的工商城市越來越普遍。於是托兒所、幼稚園、學校就成為照顧兒童的重要場所。可是這些地方總是有時間限制，時間到了，兒童的去處就成為父母關心的問題。有些兒童須自帶鑰匙，放學後自行打開門進屋去，面對一室的空寂，恐懼感油然而生，對孩子小小的心靈無非是一種傷害；有的就乾脆到附近遊盪，成群結夥，滋生事端。這些「鑰匙兒」是當今教育上及社會上應正視的問題。

從上學年度開始，本市開始實施國小學童課後輔導，將放學回家後無人照顧之學童，集中在學校內由老師負責照顧；包括課業的輔導、作業指導、課外閱讀指導、說故事、作遊戲、下棋……等活動。父母下班後再將孩子接回。市政府每學期提撥各校二萬元作為輔導費，此項課後輔導計劃用意良善，實施結果倒也解決不少家長困擾問題。然而仍有幾個問題有待探討。第一：在這些需接受課後輔導的學生中，以中低年級為多，他們放學得早，不放心的家長就囑其等候高年級的哥哥姊姊放學後一起回家，而回家後的責任就自行負責，這些學童回家後到父母下班前這段時間的安全值得顧慮。

第二：實施之初，參加的學生非常踴躍，可是後來出席情形並不佳，這些未出席的學童都已自行回家。為什麼會造成此種情形呢？第三：少數接受課後輔導的學童，由他們的父母在下班後順道接回，而這些父母總是在六點左右才下班，有的甚至更晚，這對輔導的老師來說可真是第一大負擔。

學校是社區的中心，照理說應是最理想的輔導場所。可是為什麼實施情形仍有問題呢？考其可能原因不外：第一：父母缺乏安全觀念——學童回到家以後，往往可能發生各種狀況，而這些狀況要由一個十一、二歲的孩子來處理，安全上值得顧慮。第二：父母嫌麻煩——現在的學校大都學區廣大，學生散布在各個角落，如果要父母每天接回，不但他們的時間不允許，也徒增他們的困擾。所以實施到後來，有的家長就乾脆叫自己的子女自行回家，關起門來自己照顧自己。這就是前述第二項為什麼出席率會低的原因。第三：時間難以配合——極少數的家長由於工作關係，常不能在指定的時間內把孩子接回，他們想：反正有老師照顧，自己倒也落得放心，殊不知照顧的老師由於責任心，常需耗到很晚，造成諸多不便。

學校是一個教育場所，除了知識的傳授外，學生的安全應是教育同仁所關心的。課後輔導的開辦出發點一方面就是基於放學後學童安全的考慮；一方面是對於社會問題的未雨綢繆。因此課後輔導有其正面的、積極的意義不容置疑。至於如何使這一措施發揮最大的功效，筆者認為應從下列幾個方向加以改進：

第一，就實施方式而言，應多樣化。從各校所訂輔導辦法看，內容包括課業輔導、作業指導、課外閱讀指導、說故事、作遊戲、下棋……等。內容應是非常理想，可是實際實施的情形並不徹底，造成學生興趣不高，因而只好回家跟熟悉的玩伴玩。因此，輔導老師除了照計劃執行，以提高學生興趣外，如果能以才藝班的方式經營，並酌收一點費用，也是一可行方式。兒童經過一天的精神和體力勞累之後，學習一些較不必用腦力及體力的技藝，如書法、美術、舞蹈……等，不但精力有得發洩，且不會浪費時間（餘轉26頁）

關於國民小學推行輔導活動的一些問題

四、價值澄清法的實施方式及原則：

(一)價值澄清法的實施方式，通常有下列各種：

1. 團體諮商：

價值澄清法的性質，似乎是介於團體輔導與結構式團體諮商之間。團體輔導時成員大多數討論的是輔導員給予的認知資料，成員的自我涉及程度不深，彼此間的互動也較少。而在結構式的團體諮商時，成員互動較為頻繁，涉及情感的程度也較深。因為我國國民性比較保守，不太容易直接以口語表達情感，所以價值澄清法那種以個人信念、想法的表達以討論為主的活動設計，應該可以用在團體諮商的初期。

2. 個別諮商：

價值澄清法的一些活動設計，是適於個人用的。例如：寫自傳、記日記、語句完成、價值問卷等，都可以在諮商室個別進行並加以討論，或是拿回去做家庭作業，下次諮商時再討論。

3. 配合學科教學時間：

在國民小學，輔導工作的實施，不另訂時間，不另列科目，一切活動係透過各種教育情境實施。因此，利用學科教學時間，配合學科單元性質內容範圍，進行價值澄清法的活

動，應是可行的。

4. 輔導活動時間：

在國民小學，沒有訂定輔導活動時間，但在國民中學，每週有一節由輔導人員專用的時間，這也是我國輔導制度上的特色，這一時間當然成了在班級中實施價值澄清的最好時機。唯我國一般班級人數過多，使用時應多加書寫活動及小組討論，才可使每一個學生都有參與機會，並可避免個人受到團體壓力的影響。

5. 班(級)會或團體活動時間：

不論在國中或國小，每週皆有班(級)會的舉行，亦有團體活動時間，倘事前能妥為規畫，以價值澄清法為內容加以設計，不但使學生藉此對某些問題價值得以澄清，而班(級)會或團體活動的內涵亦必大增，使活動多采多姿。

(二)價值澄清法的實施原則：

價值澄清法是一件發展性的工作，如同其他教育或輔導方法一樣，其成效可能要經年累月才能被證實，因此，在漫長的實施過程中，應遵守 Volkmar, et al., 1977 所提出來的原則，以免中途走樣或半途而廢。

1. 創造一個安全的心理環境：

如同諮商初期一樣，輔導員應對學生採取信任與尊重的

態度，並視每一個學生為重要且獨立可接納的個體。

2. 為價值的發展提供一個適當的架構：

輔導員應熟悉並使用價值建立過程的三個階段——珍視、選擇、行動。

3. 避免道德化：

輔導員用不着把所選題材集中在道德價值上，其他知識、美術及宗教價值亦可採用。此外，亦應避免對學生的道德觀作道德的批判，而應透過澄清的過程讓學生自己去改變。

4. 逐步介紹價值澄清法：

輔導員應依學生的認知發展能力，關心的領域來選擇材料，設計活動，要循序漸進，不可揠苗助長。

5. 自行設計活動：

輔導員經過一段時間，已熟悉價值澄清法的原理及設計活動的方法後，應自行創造適用於自己班級學生的活動。

6. 告知其他的人：

即輔導員應取得其教師或父母的合作，請他們多給予學生在各種事物上作選擇的機會，多給學生表達自己期望、觀念等的機會。

7. 要有耐心：

輔導員不要希望立刻出現奇蹟，學生需要時間來成長的，而且，價值澄清法也不是解決各類問題的萬靈丹。

五、價值澄清法的技巧：

根據 J. Dayle Casteel & Robert J. Stabile 等人的意見，他們認為價值澄清技巧的運用，要分四階段循序漸進：

第一階段：瞭解期

這一個時期的設計是使個人表達自己，而且分享相關知識和資料，由個人多種可能的行為方式中來自由選擇表達自己。

第二階段：相對期

這一階段的設計在幫助個體整理接觸到的資料，進而將這些資料和我們想要着重的概念相連結。這個階段包括選擇和讚許的階段。

第三階段：價值形成期

這一階段中，個人表達了他們對上述資料或概念好惡的感覺以及自己的選擇、決定，個人再次肯定自己的選擇。

第四階段：反映期

這一階段的設計是鼓勵個人公開地表達出自己的價值觀和感覺，再一次的經驗自己，肯定自己的決定和偏好。

六、價值澄清法活動設計要領：

(一) 選擇主題：

應透過平日對學生的觀察，選擇一個適於大部份學生的題材，然後再找出這題材中的主要爭論點。

(二) 選擇價值建立過程：

一個單一的活動很難包括價值建立所需要的七個步驟，但却常可包含兩三個。因此，應依學生的認知能力及現實需要，選擇其中幾個較為恰當的步驟來實施。

(三) 列舉目標：

目標的列舉，可以依認知、情感和行為三方面來寫，唯應注意的是，價值澄清法的目標不是要讓學生學得教師的價值觀念，而是要學生學得價值建立的過程，並釐清自己的價值觀。

(四) 決定活動性質：

決定活動在時間取向上是要偏重在過去、現在或是未來。在學生活動取向上是要偏重經濟性、實驗性、或是思考與反省。在人數上是要用於大團體、小團體或是個人。

(五) 設計活動：

在設計活動過程中，應注意下列諸原則：

1. 設計選項時，應使每個選項均等，難以取予。

2. 將活動配合有趣的故事或個人涉及的情境，使它有趣、有意義。
3. 確定指導語是清楚而可行的。
4. 對於愈年青的學生應使用愈多的變化活動和團體分享。
5. 盡可能符合學生的生活狀況。
6. 在活動的過程中，要留下學生的反應紀錄，以作為對這活動的評鑑。
7. 在進行過程中可隨實際需要修改。

七、價值澄清法活動單元設計舉隅：

- (一) 主題：生活餡餅 (The Pie of Life)：
- (二) 目的：在幫助個體對自己的生活安排作具體的、客觀的、系統的分析與檢查。

(三) 活動程序：

教師在黑板上畫一個大圓圈對學生說：「這個大圓圈代表你們生活的一部份。首先讓我們來看看你怎樣使用你的時間。這個圈代表一天廿四小時，現在請各位估計一下，你在下列項目中，每項所佔的時間有多少，然後把你的餡餅（圓圈），按各項的比例加以畫分」（畫在各人的紙條上）。

1. 睡眠。
2. 學校。
3. 課外補習。
4. 家庭作業。
5. 朋友（聊天、打球、下棋等）。
6. 家庭瑣事（燒飯、洗碗、擦地等）。
7. 獨處（閱讀、玩等）。
8. 與家人共處（包括吃飯時間）。
9. 其他。

教師可根據前項試繪如下圖例，以便說明：



以右圖言，教師可知該生睡眠時間少，聊天時間多。等每位學生都畫好自己的生活餡餅後，教師提出下面幾個

問題：

- (1) 你對你目前使用時間的情形滿意嗎？
- (2) 在你的理想中，應該怎樣使用時間？現在再畫一個圈代表你的生活餡餅。
- (3) 你能不能採取行動，來改變你目前的生活餡餅，使它更接近你的理想中的生活餡餅。

這種方法不但可以應用在時間的分配上，同時亦可應用在金錢、精力等的使用情形。

（註：有關價值澄清法單元活動設計，限於篇幅，僅舉一隅。讀者有興趣，可參考洪有義主編「價值澄清法」心理出版社 七十二年十月及拙著「輔導活動理論與實務」頁二二八—二三八 七十三年六月再版。

本文主要參考資料

- 一、郭為藩 價值理論及其在教育學上的意義 師大 教育研究所集刊 第十四輯 民國六十一年。
- 二、夏林清 價值澄清輔導技巧介紹 張老師月刊 輔導研究 第一卷第六期 頁卅九—四三 六十七年六月。
- 三、邱連煌 價值教育的新方法 價值澄清法（上） 師友 第一三四期 頁二—七 六十七年七月。
- 四、邱連煌 價值教育的新方法 價值澄清法（下） 師友 第一三五期 頁二—五 六十七年八月。

汪履維 當前教育及輔導上的一項重要課題——健全價值觀的建

立 輔導與研究 第十一期 六十九年六月。

六 劉秋木譯 一個行政人員對道德教育的看法 國教園地 第三期

七十年五月。

七 劉秋木譯 以民主及人性發展為基礎的道德教育 國教天地 第

三期 七十年五月。

八 汪履維 價值澄清法的理論基礎 輔導與研究 第十三期 七十

年六月。

九 歐用生 價值教學的新途徑 國教世紀 第十七卷 第四期 七

十年。

十 歐滄和 價值澄清的理論與實施 輔導月刊 第十八卷第七、八

期 七十一年。

十一 歐用生 價值澄清法簡介 國小校長訓育研習資料 台灣省國教

研習會 七十二年。

十二 洪有義 價值澄清法 心理出版社 七十二年十月。

十三 馮觀富 輔導活動理論與實務——價值澄清法在輔導上的設計與

應用 七十三年六月再版。

十四 Rath, L., Harmin, M., & Simon, S. Values and

Teaching. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966.

十五 Rokeach, M. Beliefs, Attitudes and Values. San

Francisco: Jossey-Bass, Inc. Publisher. 1968.

十六 Simen, S. B., Howe, L. W., & Kirschenbaum, H.

Values Clarification: A Handbook of Practical

Strategies for Teachers and Students. New York:

Hart Publishing Co., Inc., 1972.

十七 Simon, S. B., & de Sherbinin, P. Values Clarifica-

tion: It can start gently and grow deep. Phi

Delta Kappan, 1975, LVI, 679-682.

十八 Volkmer, C. B., Pasanelia, A. L., & Rath, L. E.

Values in the Classroom. Columbus, Ohio:

Charles E. Merrill, 1977.

(馮觀富本會編審在本會從事輔導活動課程研究)

怎樣與

盲人相處

■ 楊碧桃 ■

五、六年前，當我還在研究所修學位時，系裡的一位研究生——阿內達·雷，是個盲人，阿內達有一隻來為盲人而訓練過的嚮導狗——叫陽光，陽光是阿內達的引導者，常常看到阿內達牽著陽光來往於校園各建築物之間。當上課時，陽光就乖巧的躺在阿內達腳邊，不出一聲。但時常一堂三小時的課上到一半時，陽光會毫無顧忌的伸懶腰，忘形的拉直其四肢，且大聲的打呵欠。這時候，在全班哄然笑聲中，我們教授會自嘲的說：「看樣子，陽光已經受不了我的疲勞轟炸！」然後常常因此我們就會有一段休息時間。

阿內達當時年紀約三十二、三歲，個性爽朗、獨立，十分好相處。有些愛說笑的教授常會拿她的視障來開她玩笑，她絲毫不以為忤，且會笑嘻嘻的幽默回去。以下是阿內達告訴我的如何與盲人相處的一些建議。

「自在的態度——與盲人說話時，不須特別斟酌用字。（例如：

你看了昨晚的電視連續劇嗎？)

二、當與盲人講話時，叫其名字，或某些他們所知道的東西。(如：莘蒂，你的裙子很好看。或者，你的狗很漂，叫什麼名字呢？)

三、當問一個盲人問題時，先叫其名字。(如：莘蒂，你要喝什麼嗎？)

四、不可以走近一個盲人——然後說：「你猜我是誰？」永遠要先報上自己的名字。

五、當在談話中，談到某物的外表時，要告訴盲人物品的名稱。

(哦！那實在是個漂亮的花瓶！)

六、當與盲人同行時，若能描述一下當天的天氣則有助于盲人的了解。(今天天上看不到一片雲。)

七、假如盲人的外表有什麼不對時請告訴他們。(莘蒂，你的牙齒上有點口紅。)

八、當與盲人同坐車時，請描述窗外的風景。我們正穿過一棟正在蓋的公寓，看來有六、七層樓高。)

九、當你與盲人在一起時，可能要技巧的問他們是否須要用洗手間。

十、當告訴盲人方向時，要很確定，要用像：「左、右、過一條街」等。不要說：「往西，就在那裡，再走幾尺路」等字眼

十一、與盲人講話時，請不要過于大聲，當然除非那個人有聽力問題。

十二、當與盲人講話時，要看著對方，那樣聲音會傳的清楚些，而且也是一種禮貌。

十三、當要離去或離開房間時，要告訴盲人你要走了。(慚愧的很，我常犯此毛病；常常沒告訴阿內廷就不聲不響的走開了)

十四、當與盲人吃東西(飯)時，用鐘面的數字來表示(如白菜在12點，肉在3點，湯在9點……等。此也許不適用於中國式的進食方式。)

去請盲人就坐時，把手先放在椅背上，使其明白椅子的方向去給盲人東西時，把手放在東西上。

去當給盲人錢時，把銅板先給，再給紙鈔。

去當你移動某些物品位置時(煙灰缸、字紙簍)，必須告訴盲人，而且永遠要放回原來位置。

去當你不太確定時，千萬別替盲人自作主張，要由他本人作決定。(如：既然你看不到，我就沒替你拿話劇節目表。即使對於盲人，節目表總是可以作紀念用的。)

去當盲人與其嚮導狗同行時，不可在未問明主人前就去拍其狗。

去當嚮導狗在工作時，不要去打擾它(如拍它、叫它、或吹口哨等)。

去如果一個盲人有眼明的人作嚮導，不可只與嚮導者講話，好像盲人根本不存在一樣。(如同嚮導者：她(盲人)要喝點什麼嗎？)

去當你為盲人作嚮導時，千萬不可拉其手，或拖著他們走——讓盲人抓住你的手臂。

去當為盲人作嚮導時，問他(她)希望抓你那一隻手臂。

去當為盲人作嚮導時，用普通的步伐前進。

去當為盲人作嚮導時，若來到一個地方不夠兩人同時並肩走，把你的手臂放在背後，盲人自會走在你後面。

去當與盲人同行時，看到一個兩人都認識的人時，告訴盲人誰正在走過來(莘蒂正走向我們來)，這將幫助盲人如果莘蒂打招呼時。

去當幫助盲人坐車時，告訴其車子是4個門或2門式的，然後把手放在椅背上。

去不要把盲人摒除在社交活動外——看戲、游泳、打保齡球、看電影、或看足球賽等。

去千萬不要以為一個人因為看不到的緣故就無法作某些事情。(楊碧桃博士本會副研究員現在本會從事輔導活動課程研究)