

研習資訊

第三十四期

中華民國七十六年七月廿日出版
出版者：臺灣省國民學校教師研習會
地址：臺北縣板橋市觀音路一段卅號
發行人：余業鎮
主編：于劍
出版登記：新闢局版誌第叁玖叁號
中華郵政北字新闢紙類第一一五五號執照
印刷：磊錠印刷事業有限公司



本會新任吳清基博士履新

五月廿八日本會新任主任吳清基博士，正式到會接任視事。交接典禮由教育廳湯副廳長振鶴主持，湯副廳長盛讚本會具有悠久的歷史，美好的傳統，在歷任主任領導下，奠定了良好的基礎，對國民教育所做的貢獻深為國內外人士所嘉許。尤以崔前主任在會任職十年，改進在職師資教育、發展課程研究、擴展輔導工作、研究設計教具、供應教學資料等並惠及海外僑教，其具體工作成果實功不可沒。

湯副廳長並介紹新任主任吳清基先生國立台灣師範大學教育學士、碩士、博士，並曾在美國密蘇里大學及英國倫敦大學從事教育研究工作，先後通過高等考試暨七十五年公務人員甲等特考。歷任國立台灣師範大學講師、副教授、行政院政務委員秘書等職，學識經驗豐富，是為接長本會主任職務之最佳人選。

交接典禮歷時卅分鐘，簡單隆重吳主任在各界長官、來賓及全體同仁祝福下，正式接掌會務，並期勉全會同仁一本傳統精神做好國民教育的研究及服務工作。

印信交接

湯副廳長致詞



從社會變遷的觀點

談學生權利問題

■吳清基■

壹、前言

由於人類社會變遷的快速，不僅今天我們所處的整個社會結構早已有所改變，連帶人類的生活態度、生活方式、價值觀念，也都在改變中。舉例來說，人口都市化的結果，使得敦親睦鄰的觀念改變了，一般社會犯罪者心存僥倖之現象也到處可見；又見工商發達工會組成後，勞資雙方的關係也不同了，僱主與僱工的主僕態度也變質了；又小家庭制度建立後，夫婦間民主平等的關係，也有了重新調適機會，過去「男主外，女主內」之準則，已不再是被人奉行不渝了；再說，學校教育事業化義務化之後，「學生權利」(student right)開始引起人們重視，教師權威來源有了改變，師生關係也將面臨須作重新調適時刻。

當然，「社會變遷」(social change)並不一定代表「社會進步」(social progress)。因「變遷」僅是一項改變的事實，是價值中立的命題，變遷的結果，可以變好，也可能變壞；但是「進步」則是一種價值命題，只有改變的結果是好的，是對人類社會有所幫助的，才可稱是進步的。因此，如何在價值中立的社會改變事實中，去追求較好的教育發展結果，確是我們所關注的重要

發展取向。換句話說，教育工作者在面對此社會變遷的過程中，如何秉持理想原則，去重新調適教育態度，以解決教育變遷過程中所產生的新問題，確值我們來加以重視。

由於師生關係的良窳，關係著教育實施的成效，歷來為一般人所共同關注。然而，隨著社會變遷的結果，師生關係在本質上早已有大大的改變。尤其，自從「學生權利」問題引起大家的重視後，更是引來世人所側目。因此，慾探討師生關係對教育事實成效之影響問題，勢必要先了解「學生權利」在社會變遷過程中實施情形。

貳、學生權利問題的發展

「學生權利」在傳統教育中，並沒有受到一般人的重視，也無人願意去強調它。直到一九六〇年代後期，美國各大學校園普遍鬧學潮，出現學生運動後，才引起大家的重視。因為在此之前，學生和兒童在法律上的地位，還不曾被看作是一個「人」，學生連起碼的憲法所賦予的「基本人權」都被忽略了，還談什麼的校園內「學生權利」？

當然，經由美國大學校園學潮之發生，引發了法國、英國、德

國、日本……等世界各地大學生之響應，在付出相當流血的代價後，大家也才紛紛意識到學生確也有所謂的「權利」問題存在。由於學生努力爭取結果，一般社會人士也逐漸接受此「權利」之存在事實與必要。

一般來說，「學生權利」的觀念，隨著社會變遷及各國輿情的反映，可分為五種主要思潮背景來加以敘說：

一、消費者保護說：

大致上，「消費者保護說」(consumer protection)的學生權利思潮，是起源於美國。其認為學生到學校上課，就像消費者到商店購買物品，消費者有權利要求買到所需要的有用的真貨，同樣地，學生也有權利要求學校提供最好的學習環境。支持此種觀點的人，將學生視同消費者，認為只有保護學生的權利，才能滿足學生追求知識的天職。學生權在此「消費者保護說」之思潮下，得到充分的支持。

二、契約關係說

通常，「契約關係說」(social contract)是從法律契約上權利、義務對立的觀點，來探討學生權利問題的，又稱為「社會契約說」，起源於德國。認為學生到學校唸書，是透過招生簡章之條件要求下，經過入學考試，依規定辦理註冊手續，在學生手冊之生活規範下取得在學學籍，學生與學校之關係，就是在註冊契約下建立的。依此契約關係下，學生有權要求學校提供最好的教學環境安排，以讓學生獲得最需要的知識，而學校有義務聘用最佳的師資，安排最好的教育環境，以滿足學生的學習需要。

三、特別權力關係說

「特別權力關係說」亦源自於德國，該學說雖亦承認學生有權利存在，但此權力是一種有限制性的特別權力。它強調學生與軍人、政府官吏一樣，在身份上先天具有某種不自由的限制。如軍人和官吏對於國家不能採取控訴手段，以爭取職務調整的機會；對於單位主管的考核，放棄上訴權利……同樣的，學生到學校上課，

基本上其權利義務關係，與國家和人民不同，人民對國家具有參政權，具有質詢權。但是，學生對學校並無質詢權，亦無參政權，雖然有些大學逐漸授予學生獨立自治之權利，但是，學生們無權過問學校之行政決定，學生雖有代表列席校務會議。但是，並無參與表決權。可見學生基本上被肯定具有某些權利存在，但是，這些權利是有所限制的。

四、人倫關係說

人倫關係說源自於中國，盛行於日、韓、新加坡等地。人倫關係說不從法律的權利義務關係著眼，而從倫理的情感輩份來看。大致上，人倫關係說強調師生關係的倫理性，所謂「一日為師，終身為父」，師生既然有如父子，則父慈子孝，倫常不應有所違逆，學生對老師之恭敬乃為倫常所應然，則學生之權利自不能不顧及教師之傳統權威，師生之「倫理」乃為學生權利之前提。當然，此種看法在西方社會是不易普遍被人所共同接納的，但在東方社會中則被視為應該的事。

五、部份社會說

「部份社會說」是源自於近代日本之學說，其認為學校是社會的特定部份，擁有獨特的適用法令範圍，一般社會上之權利義務的法令規定，並不適用於學校中的師生關係，在學校中學生的權利，將受到特別規範要求。因此，一般社會中個人的權益問題，只有一部份適用於學校中的學生。學生在校園中將受到特別的保護，其權利也受到部份的限制。

上述各種有關「學生權利」之思想看法，雖有不盡相同之處，但都是在不同時間、空間之規範下的產物，各有其適用之環境，也各有其不同的適用價值。然而，基本上其對「學生權利」之重視，則皆認為是一種未來教育發展必有的共識。

叁、學生權利內涵的正視

「學生權利」在變遷社會中愈來愈受重視，其內涵也隨著社會

的變遷而有所調整。基本上，學生的權利可分為三方面來看：即(一)平等權；(二)自由權；(三)受益權；茲從教師調適之角度，進一步來加以探討之。

一、就平等權來說：

依據憲法第七條：「中華民國之人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」。這是國民平等權的最高依據。另憲法第一五條：「國民受教育機會一律平等」，此乃教育平等權的精髓所在。而事實上，教育機會均等的根本特質，常可表現在二個層面上：其一為有教無類，強調不分個人社經背景、地位、條件之差異，皆可享有相同之教育機會；其二為因材施教，認為教育機會均等乃在提供個人潛能開展最佳機會。

依此平等權之要義，學生乃有權利要求避免教師施予不平等的待遇。一般說來，可能導致不平等待遇之機會或因素有下列各項，這是一般身為教師所應予重視而須加以避免的：

1 社經背景：學生有權要求教師不因父母的職業、學歷、收入、地位……等不同社經地位因素，而導致教師對學生不同的處遇態度。

2 學區：文化刺激不利學區（偏遠、鄉下、海邊、山區）之學生，有權利要求政府重視城鄉教育機會均等問題，在文化刺激不利地區之學生，雖有時家長較不重視教育活動，但教師則不應該因家長不重視也相對不加重視。

3 能力：通常學業成就較好的學生，智力較高，反應較靈巧，較為教師所喜歡。事實上，學業成就較低的學生，亦有相同的權利要求教師給予平等對待的機會。

4 生理：一般外表較乖巧，較討人喜歡的學生，較易為教師所喜歡。然而，其他同學何嘗不有相同權利要求教師給予平等對待的機會呢？

5 心理：大致上學生心理有自閉症，心理缺陷，或較低能者，在學校中常易被忽略，其實，他們亦有權利要求受到教師同等的關懷

6 性別：通常女生較乖巧，較易為教師所喜歡，男生較頑皮，容易受到教師所斥責，其實學生不因性別差異，皆有相同權利要求受到平等對待機會。

由上析述，可見學生平等權之要求，是依憲法「國民受教育機會一律平等」而提出，強調教師對學生之教導，應該一視同仁，不可私心偏袒。目前，不少教師仍易受到主觀印象而影響其對學生之教育態度，這是有待調適的。

二、就自由權來說：

由於國內不少人強調「特別權力關係說」。因此，過去學生自由權一直未受到應有的重視。根據憲法六—十五條「人民有身體自由，居住遷徙自由、言論、講學、著作及出版自由、秘密通訊自由、信仰宗教自由，集會結社自由、生存、工作及財產權保障自由。

」此中所提部份並未全適用於學校的學生，不過，基本上學生的隱私權、身體權和財物權，則常為一般教師所忽略，確有必要加以闡述。

1 隱私自由：一般說來國人對隱私權並未加以尊重，教師對學生尤其不存此觀念。事實上，教師在輔導學生的過程中，對學生之隱私權確有必要給予尊重。如：學生個人基本資料的隱私，教師從學生日記、週記、家庭訪問、個人基本調查表，或言行輔導資料中，可發現學生個人或其家長之許多隱私，但此資料，僅供作輔導學生參考，教師未經當事人同意，無權提供告知無關的第三者。許多教師將學生輔導個案資料，指名道姓地在教師休息室公然談論批評，這是違反個人隱私的作法。此外，教師為了解學生交友情形，好作為學生輔導之參考，偶有拆閱學生信件之現象，此舉或有必要，唯對內情則應予保密，尤不宜公開在課堂上談說。

2 身體自由：依據憲法第八條：「憲法保障人民不受非法的逮捕、拘禁、審問之處理。」對人身自由有了最佳的保障。事實上，在教育來說，學校亦應保障學生不受無端的體罰。也就是說

，不合教育目的的體罰，或體罰程度超越一般父母正常所施予自己子女之程度的體罰，皆被認為是違反身體自由的，均被禁止。我國一向禁止體罰學生，然而，「適度」的體罰，在美國、英國仍是被保留的，從行為主義觀點來說，適度合理的體罰，有時亦有行為制約的增強效果。因此，體罰亦非全是罪大惡極的，只是體罰不宜鼓勵，不當體罰尤應禁止。

3. 財物自由：憲法第十五條「人民有財產自由」。因此，教師沒收學生物品時，若處置不當，很可能會侵犯學生之財物權的自由。若學生玩弄物品阻擾教師教學活動之進行時，可加以沒收，唯最好在沒收後一週內還給學生；若沒收物品屬貴重物品時，則應當天交還學生，或視情況通知學生家長來校取回；若屬違規違法物品，則視情況交家長，或在學生觀視下，加以銷毀；若沒收學生物品據為己有，或予以贈人，則為侵害學生財物權，且有觸犯刑法之虞，應予避免。

三、就受益權來看

所謂「受益權」，原本指人民為其自己之利益，而請求國家為某種行為的權利。依據憲法第二十一條「人民有受國民教育之權利與義務」，第十五條「人民之生存權、工作權、財產權應予保障」，第十六條「人民有請願、訴願及訴訟權」。依此，則學生的受益權可分為三方面來看：

1. 認知權：即受教權，人民既有受教育之權利和義務，則教師即應佈置最好之教學環境，提供最正常有效之教學活動安排，以滿足學生獲得所需之知識。學生之求知權，在今日有日漸受重視之趨勢，有些學校行政之困擾，也常因無法提供滿足學生之求知權所導致。

2. 生存權：學生在校接受教育，學校應對其身體和安全提供最好之維護措施。首先，在生命維護方面，學校應注意學生交通安全，做好導護工作，應防止校園意外事件發生，防止學生運動傷害，避免危險清掃工作之指派……等。其次，在生活充實方

面，應注意改善教室設備、環境衛生，做好保健醫療工作，改進噪音干擾，改善照明設施。

3. 訴願權：在時潮發展下，傳統上教師絕對權威的學生問題處置方式，將面臨更多困難。容許學生申訴理由，再作處分，是有必要。換句話說，學生犯過，必須讓其有機會作解釋，任何處置要讓其心服口服，能認錯向善。

肆、結語

總之，在變遷社會中，學校教育的發展，也需要有所改變，不在硬體建設上有所改進，在軟體運作上尤須有所調適，才能適應社會發展之需要。作為一個教育工作者，在面對此社會變遷之趨勢下，部份價值觀念看法之自我調整，確亦有必要。過去，一般人較少正視學生權利問題，事實上，在傳統教育下，教師擁有絕對權威，不談學生權利別人也不會見怪。但是，在邁向二十一世紀的學校教育發展趨勢下，我們認為只有對學生之「權利」有了充分地了解，才能避免不當師生對立或防止學潮發生，才能有效調適良好師生關係，以進一步提高教育實施之成效。

（本文係就76.6.15對五十五期第一梯次國小主任儲訓班研習員週會講話稿加以部份節錄整理發表）

淺介當前

盛行的教學視導理論

■ 邱錦昌 ■

由過去十多年所發表的各種有關教育視導的文獻中，發現一個現象就是十分強調以臨床診斷視導及同僚視導作為協助教師改進教學的最有效力的視導模式。(Cooper, 1982: 1825)而臨床診斷視導理論的出現，已大大地刺激了視導理論與實際措施的進步。

(Anderson, 1982: 182)至於同僚視導它不僅是強調如何使教師們能彼此協助合作的一種視導方式，而且給了我們一個啓示，就是視導人員也應能以具有團隊精神的方式組合起來。同時，我們也獲得一個清晰的訊息，即教學視導工作及教學工作的未來展望，大部份將依賴所有人員的投入，所有投入者並須具有學習與相互支持的意願及能力 (Anderson, 1982: 183) 以下僅就當前盛行的二種教學視導理論之內涵加以說明。

壹、臨床診斷視導 (clinical supervision)

一、產生背景：

在視導的領域裡，近年來的一個重大的發展就是臨床診斷視導理論的出現。這是由美國哈佛大學教授 M. Cogan, R. Goldhammer 與 R. Anderson 等人共同倡導發展出來的教學視導理論。他們之所以提倡此種教學視導理論，乃是有鑑於教學視導活動的範圍過於廣泛，使得教學視導工作不易獲致清晰一致的看法。因此，就擬縮小教學視導的範圍，將其焦點放在課堂的觀察 (classroom obser-

vation)、班級內事件的分析 (analysis of in class events) 以及有關教師與學生在班級裡所發生的行為。而這種視導方式之所以被稱為「臨床診斷 (clinical)」，乃是因為它是由受過專業訓練的專家對班級教學活動做直接的觀察分析之故。(Moshier and Purple, 1972; Reilkoff, 1981, Cooper, 1982, 1984; Gerald, 1983; Wiles and Bondi, 1986)

二、理論之假設與定義：

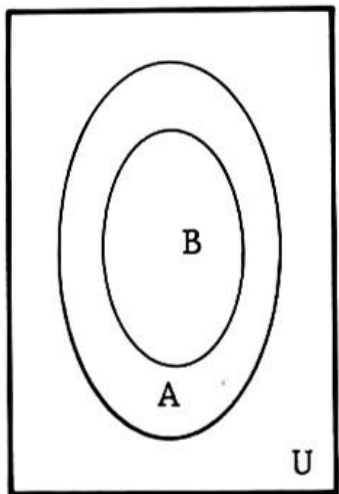
臨床診斷視導基本假設是：第一、它把視導人員與教師間的關係看成是相互對等的，彼此均是以同事 (colleagues) 關係，而非以主、從關係相處。(Cooper, 1982, 1828) 其次，傳統的視導與臨床診斷視導的目標雖同樣都是要改進教學，但是傳統視導只把視導人員看作是教學的專家，而臨床診斷視導卻把視導人員與教師均視為教學的專家。因此，教師與視導人員是以同事的關係相待。視導人員應就教師所關切的事上，去協助教師共同分析及改進教學的情形。第三、臨床診斷視導強調教師的自我成長，並認為教師均具有改進其教學之意願和能力。所以在臨床診斷視導方式中，教師在視導過程中並非是被動的接受者，而是決定視導過程成功與否的極為重要的主動參與者。(Wiles and Bondi, 1986; 231-232) 第四；臨床診斷視導之理論認為，教學行為是模倣塑造而來的，並且

能由那些想致力於改進教學的教師與教學視導人員來共同加以分析。因此，臨床診斷視導之目標就是要由注意班級裡教師行為之改善，進而能對學生有益。同時，也要增進教師的自我概念並改進教學的策略。(Reilkoff, 1981: 39)

以下並列舉幾位學者對臨床診斷視導所界定之意義：

Cogan (1973: 9, 12)認為：所謂臨床診斷視導，乃設計用來改進教師課堂教學行為之理論與措施。它直接由課堂活動中來獲得主要的資料，而對這些資料所做的分析、以及教師和視導人員間的關係就成了視導活動計畫、方法、和策略上的基礎，而其最終之目的就是要由改進教師課堂之教學行為，進而能提昇學生的學習品質。在臨床診斷視導的歷程中所要強調的，就是要協助教師使其教學行為能被分析，教師且要易於公然地由他人處獲得幫助，還要能發展自我輔導的能力。

Goldhammer (1980: 19-20)認為：所謂臨床診斷視導，是由實際教學事件的第一手觀察 (the first hand observation) 中獲取資料，並在視導人員與教師間以面對面參與互動之方式，來對教學行為進行分析，並改善教學活動的一種教學視導歷程。他並認為，臨床診斷視導與一般教學視導及所有的視導類型之關係，可以圖1表示之。



U：所有視導的類型
 (教育視導)
 A：教學視導
 B：臨床診斷視導

圖1：三種視導關係圖

(資料來源：Goldhammer, 1980: 21)

Sergiovanni與 Starratt (1979: 305) 認為：所謂臨床診斷視導，乃指視導人員在教室裡與教師面對面的接觸，以共同探討有

關教學的問題。它並且具有二個目的，即要增進教師專業知能之發展以及教學上的改進。

Neagley, Evans與Dean (1980: 19) 認為：所謂臨床診斷視導，係包括了所有在課堂裡所發生的活動，它乃關心到如何藉實際的教、學環境中，對教師與學生的直接視察，來改進教師的教學與學生的學習活動。

Gerald (1983: 7) 認為：所謂臨床診斷視導，乃是依據所建立之標準來觀察、記錄、分析及評鑑教師教學與學生學習的情形，然後個別地與教師溝通商議改進之道，其目的乃在給予教師特別的回饋、支持以及教導有關教學的方法技巧。

三、實施步驟：

Harris 對於臨床診斷視導進行過程提出圖2之模式圖：

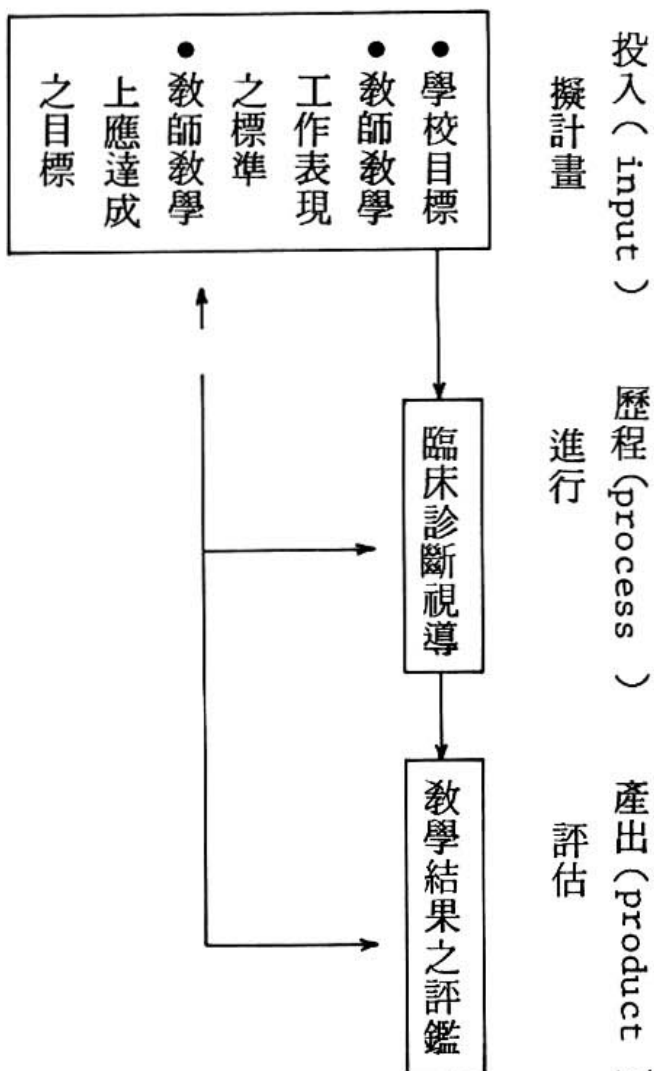


圖2：臨床診斷視導進行流程圖

(資料來源：Harris, 1985: 46)

各不同之學者對於臨床診斷視導之實施步驟亦各有不同之看法，茲以表1列舉三派學者之看法加以比較說明之。

表1：主要學者對臨床診斷視導實施步驟比較表

(二) 進行觀察教學。視導人員要安靜地進入教室裡，並且其視線要儘量避免直接與教師或學生接觸。視導人員在觀察時，要記筆記，特別要記下在觀察前會談時所討論過的行為或教學方法。在觀察之後，視導人員要跟原先進入教室時一樣地，十分安靜並客氣地離開教室。

(三) 分析與策略。在本項步驟中，視導人員要檢閱當初會談時所共同約定的事宜與實際觀察的結果、分析教師教學的類型，以及在觀察教學時所發生之重要事件。如果一種觀察的系統已常被使用過，那麼視導人員就能用來作為口語行為 (verbal behavior)、問題層次或班級管理技巧的參考指標。在分析後，視導人員須考慮如何激勵教師照著他所建議的意見去做。視導人員尚須考慮教師會做怎樣的防衛機制，以及如何以最好的方式和教師舉行會談。

(四) 舉行視導工作會談。在視導工作會談中，教師能獲得他們所關注教學方面的回饋，首先針對特別約定的項目加以檢討，然後再對其他行為類型加以檢討。在視導檢討會的最後一步，視導人員或許可協助教師進行下一課的教學計畫，在檢討會中，新課的單元將可併入所要改進的項目中。

(五) 會談後的分析。臨床診斷視導過程的最後一個步驟，就是對整個診斷過程進行會談後的分析。對視導人員而言，這一步驟是真正屬於在職教育的過程。視導人員能藉此有關教師專業知能的完整性是否受到重視，教師是否有充裕的時間，去討論他們所被檢討的特定之行為，並且檢討所共同約定的契約是否令人滿意。

Mosher 與 Purpel 則認為臨床診斷視導最基本的實施步驟，不外乎是計畫、觀察與評鑑分析三者的聯串循環不已的週期。在此一週期中，每一要素均極為重要，並且前一要素均為後一要素之基礎。若缺了計畫，則觀察就會變得隨便或無意義；而在分析階段中就易形成含混不清的困擾、目標的誤解以及專斷的評鑑。如缺了觀

察，那麼分析就沒有了基礎，並且也難於做好計畫。如缺了分析，那麼就缺乏了理性瞭解的機會，並且對於擬定將來如何增強力量及彌補缺失的計畫缺失的計畫，也缺乏了實際的基礎。

四、主要特徵：

由以上之說明中，即可顯示出臨床診斷視導具有以下之主要特徵：
(Weller, 1971: 15-16; Cooper, 1984: 67)

(一) 教學的改進使教師能學到特別好的教學行為技巧。

(二) 視導人員的主要功能是要教導教師具有以下的技巧：

1 在智力思考的過程上，具有綜合分析的技巧。

2 能以外在所觀察到的事物，對教學歷程做推理分析的技巧。

3 對於課程方面，具有改進、實施與進行實驗的技巧。

4 教學演示的技巧。

(三) 視導的焦點乃是教師所要教的內容及如何教。其主要目標是要改進教學，而非要改變教師的人格（即表示尊重教師人格尊嚴）。

(四) 在計畫及分析視導的焦點時，最好是以所觀察到的事實證據來做為擬定和考驗教學假設的基準。

(五) 臨床診斷視導的焦點乃針對教學上的一些爭議問題，亦即這些問題均屬於教育上十分重要且易於對教師造成影響及應該改革的問題。

(六) 臨床診斷視導的焦點，乃針對教學上成功的類型所做的結構分析與增強，而非對成功類型的責難。

(七) 臨床診斷視導的焦點，乃是根據觀察的事實證明，而非根據不切實際的價值判斷。換言之，即要觀察與蒐集有關教師行為上的描述性資料 (descriptive data)，以陳述客觀具體的事實。而非評鑑的資料 (evaluative data) 即不任意加以價值的批判。

(八) 計畫、觀察教學與分析的週期，是承接以往的經驗而來的一個連續性的歷程。

(九)臨床診斷視導工作是視導人員與教師彼此互惠的動態歷程 (dynamic process of give and take)，在此歷程中，視導人員與教師都是屬於在尋求對教育有共同瞭解的同事。即意指視導人員與教師間的關係，係屬同僚的關係，而非主從的關係；並強調尊重教師人格完整與尊嚴。這可說是與 McGregor 的 Y 理論所強調的人際關係的和諧是相吻合的。所以在此種視導措施下，視導人員是不會以強迫命令手段或評量的方式去對待被視導者；而是以鼓勵、探討及合作的態度來對待教師的。

(十)臨床診斷視導工作的歷程，主要乃是對教學上口語之交互作用行為所做的分析。

(十一)每位教師均有責任與自由去對他的教學活動，提出一些引起爭議的問題，進而加以分析並改進之。同時，每位教師也應發展出自已的教學風格 (a personal teaching style)。

(十二)視導人員與教師對於所要觀察的重點，要能尋求共同一致的看法。

(十三)臨床診斷視導是重在分析資料，並對教師的教學行為客觀討論其意義及獲得新的啓示。

(十四)臨床診斷視導是要規劃長期性的專業發展目標與未來的觀察重點。

五、對臨床診斷視導理論的評述：

Eaker (1972) 曾調查研究教師及行政人員對於臨床診斷視導的感受和看法，結果發現教師與行政人員均贊同臨床診斷視導的基本假設。

Reavis (1977) 亦發現臨床診斷視導要比其他視導方式更爲民主。Weller (1971) 曾調查在臨床診斷視導過程中，教師與視導人員間交互作用行為之分析。發現在會談中有九三%的時間是在做教學的分析，且重點是平均分配在教法與教材 (佔三七·三%) 以及教學上的交互作用 (instructional interactions) (佔三五·九%) 二項。至於分配在目標與內容上的時間只有不到二

〇%，而其中有三分之二的討論時間是放在認知的領域上，至於在情感與社會科目領域所花費的時間只佔整個討論時間的一四%而已。同時，在不同的教育階段小學與中學間，也有相當大的差異情形。在小學裡之討論是偏重於分析、診斷；而在中學裡的討論則是偏重於評鑑、與描述的。Weller 還發現，在視導過程中，中學視導人員說話的時間是小學視導人員的二倍；同時，中學視導人員所產生的結構性的與摘要性的行為反應，是小學視導人員的二倍。

在 Sirois (1978) 的研究中，發現教師與視導人員的人格也會影響臨床診斷視導的實施。例如，教師具備內控型人格 (Internal locus of control) 者，對於臨床診斷視導明顯的具有更有效的態度。尤其當內控型的教師與非指導式作風 (nondirective styles/supervisory behavior) 或內控型的視導人員共事時，其成效更大。因此，Sirois 就下結論說，在臨床診斷視導模式中，最具意義的變項就是非指導式作風的視導行為。他認爲這是對所有類型的教師均屬有效的視導行為模式。

Wiles 與 Bondi (1986:232) 認爲臨床診斷視導的方式與傳統視導的方法相較時，具有以下之優點：

(一)視導人員與教師是爲共同目標 (即改進教學與學習的條件) 而共同工作。

(二)視導人員與教師對教學行為能具有更大程度的影響力。

(三)視導人員與教師對於視導歷程具有更積極正面的感受。

但是也有人批評要做好臨床診斷視導工作是相當不易的事，

Reilkoff (1981:30-31) 就認爲，由於臨床診斷視導是相當耗費時間、實施過程較重形式不具彈性、不經濟，往往容易浪費教師與視導人員個人與專業的資源，倘若再加上視導人員與教師間缺乏坦誠的溝通管道，以及未能考慮到教師的專業知能的成長的話，則易使臨床診斷視導在班級教學的改進上缺乏實用性的價值。

所以，Neagley 與 Evans (1980-197) 就認爲，要想使臨床診斷視導能圓滿成功，則須先在教師與視導人員間建立起和諧友善的

關係 (rapport)。並且他們彼此對於視導的最終目的均應持這種看法，就是教學視導的最主要目的乃是要改進班級教學與學習的活動。必須有此種共識，那麼臨床診斷視導才易於發揮其成效。

貳、同僚視導

(peer supervision, or collegial supervision)

一、產生背景：

雖然大多數的學者均認為視導工作的主要目的乃在改進教學，然而卻有許多的教師並不認為視導工作對教師教學的改進會有什麼益處。因為教師對於視導人員往往存有高度的不信任感，因而使得教師對視導人員的視導觀察或訪問往往抱有被評鑑之威脅感；同時視導人員之員額編制與教師人數之比例也顯過低，使得視導人員對教師教學之觀察以及追蹤輔導會談往往次數很少，並且時間也極為短暫。加以理論上雖稱行政人員負有教學領導之職責，但他們因受到主客觀因素之影響，通常都不願意從事教學視導之工作。所以評閱近年來的有關視導文獻，發現有許多人士主張或支持同僚視導之理論與措施。(Cogan, 1973; Alfonso, 1977; Muir, 1980; Reilkoff, 1981; Cooper, 1982, 1984; Hoptengardner and Walker, 1984)。

二、基本假設與定義：

綜合歸納許多學者所主張的同僚視導理論，發現其基本假設如下：

(一) 教師及視導人員在同僚關係裡，是要比其他的關係結構中更易在專業知能的成長上獲得協助與支持。換句話說，即在這種關係中是更易於加強其專業知能的提昇。(Cogan, 1973; 69)

(二) 同僚視導的焦點是放在觀察、分析及回饋的歷程上，而教師們或許就是他們自己最好的視導者 (teachers might be their own best supervisors)。有誰能比教師更瞭解班級裡的

一切教學活動呢？又有誰能比同僚更能做好教學評鑑的工作呢？只有以教師彼此視導的方式，才易做到使各班級的大門開啓，才易使每位教師的教學方式與問題能與他人分享。(Alfonso, 1977; 595)

(三) 同僚視導能有助於改善教學領導者(即視導人員與校長)與教師間的氣氛，同時教師與教學領導者以共同合作之方式努力去改進教學，將最具成效。(Hoptengardner and Walker, 1984)

(四) 視導人員與校長要撥出時間去從事教學視導是相當困難的，而教師本身是具有專業成長之潛能，他們彼此間是被視為有價值的人力資源。因此，就可考慮以同僚視導方式去達成原來視導工作所要達成之目標。所以在視導的過程中，視導人員與校長就要成為同僚視導的催化員(推動者)。(Cooper, 1982; 67)

(五) 有些學者認為教學視導的重點，不在分析教師的教學行為，而在於瞭解學生的學習行為。所以教學視導工作，就是視導人員與教師應如何共同努力合作，去評估及增進學生學習的最大成效。也就是如何透過分析學生的學習態度、學習行為、與學習結果，以使學生學習行為模式能獲得最大的改進，就是視導工作重心之所在。因此，在視導歷程中，視導人員就沒時間亦無必要去對教師做評鑑與消極性的批評。反之，視導人員與教師更應進一步共同去觀察學生、診斷問題，並建立必要的補救之道。其結果必然使視導工作強調在教師努力於改進學生學習成果的歷程中，如何加強提供支持性與輔助之力量。(Reilkoff, 1981; 31)

以下即舉一些學者對於同僚視導所界定之意義：

Cogan (1973: 68) 認為，所謂同僚視導，乃是強調教師與視導人員在教學視導上，具有相互密切的關係，同時他們彼此要以平等的地位共同致力於教師專業知能的提昇與教學的改進。

對於同僚關係的概念，Goldhammer 更進一步把 Coogan 所強調專業知能基礎之說法，加以擴充延伸，而認為同僚關係還包含了教師與視導人員彼此間的個人關係。他認為只有在這種關係中，才有可能使視導人員親切感受到教師內在的參照架構（the frame of reference）：例如價值觀、理想、概念、情感以及焦慮等。這種視導方式不僅能增進教師個人的自我實現，並且也能在教師與學生間產生親密的關係。由許多經驗得知，除非視導者彼此間能同時經歷或產生真誠的共鳴感，否則積極主動性的視導就不可能實現。

Blumberg 認為：所謂同僚視導，就是教師們要藉著同僚間及對彼此在口語上交互作用的自我分析（self-analysis of verbal interaction），而參與投入去觀察與評估班級課堂中所發生的一切行為。（Alfonso, 1977: 596）

Nsien (1984: 11) 認為：所謂同僚視導，就是教師們能彼此協助去觀察、分析與評估其教學策略和班級活動中交互作用情形的視導歷程。

Hopfengardner 與 Walker (1984: 37) 認為：所謂同僚支持的體系（the system of collegial support），乃是行政人員藉著一個有系統的歷程，與教師們共同確認他教學領導的關係，並協助教師去發展有效的教學行為、專業的特質、以及短期和長期的自我成長的目標。而這種同僚的歷程，是代表專業的基礎（the cornerstone of a profession），它所強調的不是主、從關係（the superior-subordinate relationship），而是同僚支持的網路（a peer support network）。同僚支持的體系能同時對行政人員及教師，提供有關蒐集對班級教學觀察的機會，用以達成教學視導上的二個目的：提昇教師個人的教學技巧，以及具體實現有關教師聘約上所規定的情形。

Wiles 與 Bondi (1986: 236) 認為：所謂同僚視導，乃意指教師們能彼此相互視導，並對其他同僚提供觀摩，分析與回饋的一種概念。他並認為在許多同樣是主張或支持同僚視導的學者中，對

於同僚視導的理論及涵義，仍未有完全一致的看法。他們認為在檢視「同僚視導」之名詞時，有時會使人產生二種不同的概念，到底它是描述一種在視導人員指導下，將教師們組織起來的一種視導制度；或是一種完全由教師們自行組織負起改進教學任務的獨立性的教師小組。

三、實施同僚視導之前提：

根據一些學者的看法，同僚視導要能發揮效果必須注意以下幾個前提：

(一) 在工作同僚間要發展出彼此信賴的關係，並且在視導小組所做的課堂觀察計畫或教學視導工作，要表現得十分自然，能為教師所接納。只有當教師們在自然方式下彼此互助，當他們的專業工作能與他人分享，且當他們的工作能被視為協同合作教學的繼續歷程中的一部分時，那麼同僚視導才能發揮其效果。

（Alfonso, 1977: 597）

(二) 視導人員在進行教學視導時，要避免讓受視導者有被監督視導的威脅感。同僚視導只有在團體成員彼此均覺得安全，具有共識與信任情況下，才能運作得好。

(三) 同僚視導的協助應能對受輔導者發揮立即性幫助的功效；並且其視導歷程，經常是透過運用具有專長之專家（或資深優秀教師）所組成的小組（或稱專業視導小組）之協助而來。（Muller, 1980: 20）

(四) 同僚視導能否成功，是與教學領導者（如校長或視導人員）之能力有直接的關係。亦即教學領導者須具備廣泛的能力，如要能精通諮商、課程、教學方法、以及在職教育等方面的專業知能。同時，教學領導者對其權力運作方式，亦須由指揮命令的（directive）態度，轉變為合作支持的（supportive）態度。如此才能使教學領導者與教師間建立起友善和諧的氣氛。換言之，只有當視導者與被視導者間能同時經歷或產生真誠的共鳴感時，才能使同僚視導發揮積極的功效來。因此，視導人

員在進行這種視導方式時，要多運用鼓勵、讚美、及接納的態度來對待被視導者。(Reilkoff, 1981:31)

(五) 要做好同僚視導工作，須事先對所有的成員做好密集的訓練工作。成員們均具有豐富的經驗及此方面的素養後，方能做好同僚視導之工作。(Hopfengardner and Walker, 1984: 35-39)

(六) 要使同僚視導模式發揮更大的效能，那麼在視導過程中，要能提昇教師的專業地位，讓教師參與整個視導計畫的擬定，以及使每位教師之看法能和組織機構的目標達成共識。

(七) 要做好同僚視導工作，必須實施彈性課表 (flexible scheduling)，並讓參與這種視導方式者，有更多的自主的與閒暇的時間。(Muir, 1980: 122)。

四、建立成功的同僚視導體系之實施步驟：

Reilkoff(1981:32)曾提出所謂的「螺旋式實施模式」(gyre implementation model)，這種模式是同僚的、學生取向的，並且它像個螺旋狀的架構，讓每一位參與者都能參與接觸到其他的參與者。他並提出四種基本的螺旋模式：

(一) 備詢的螺旋 (the consultative gyre)，係作為全體的委員會，以發揮諮詢顧問之功能。

(二) 工作的螺旋 (the working gyre)，係執行如何使學生獲得最大的學習成果的事宜。

(三) 密集的螺旋 (the intensive gyre)，係處理較為嚴重的學生問題。

(四) 協助的螺旋 (the assistance gyre)，係為教師提供支持

的架構，並且為協助班級教師教學之工具。
Hopfengardner與Walker也提出一個成功的同僚視導支持體系之歷程模式圖(圖3)，茲說明如下：

實施階段	教師對改進教學之承諾	教學領導之態度
1 概念上的覺知	最小程度	指揮命令式

2 概念的檢驗與個人計畫的擬定

3 付諸實施

4 過程的評鑑與改進

圖3：同僚支持歷程模式圖
(資料來源：Hopfengardner and Walker, 1984:37)

1 概念上的覺知 (awareness of the concept)

首先，教學領導者須要確知，教師在視導時能純熟運用人際關係的技巧，並對改進教學以繼續促進專業發展要表示興趣。有了經確認素質好的人員後，教學領導者就須透過閱讀或提供說明有關同僚視導之機會，來發展教師們對這種概念的瞭解。同時，由分享這種資料的過程中，教學領導者不僅只介紹這種概念而已，並且還要進一步追求，教師也能有支持去試行此種新觀念之承諾。

2 概念的檢驗和個人計畫的擬定 (examination of the concept and designing of a personal plan)

在經由反應後，已確信這種觀念能在他們的情境中發生功能，教學領導者設計了一個公式，即由教師們以合作的方式來評鑑這個同僚支持的模式，並參與設計對這種模式的運用計畫。

在此一階段裡，教學領導者應讓權力運作之方式，由指揮命令的方式轉變為合作支持性的態度。教學領導者可藉表示對同僚視導模式的支持之承諾，及容許參與者去發展易行之模式，來達成此一目標。要想圓滿地達成此一任務，就須確立教學領導者乃兼具促進者與引導者之角色之看法。

3 付諸實施 (implementation)

在容許一群人去創造與實施同僚支持體系後，教學領導者必須經由提供各項資源，以教導參與者如何去進行視導的方式來支持本計畫的發展。

由於以系統的觀察方法所進行的訓練，對有效的視導工作是極為重要的。因此，教學領導者就需要先擬定培養健全師資的發展計畫。比如，由 Boyan 及 Copeland (1978) 所發展出來的「教學視導訓練方案 (Instructional supervision training program)」，就能達成這種任務。在這種訓練完成後及同僚團體運作之中，教學領導者須與每一教學團體（指不同科目的教學研究小組）建立密切的溝通關係。經由這種溝通，他就能評量其運作上的效能，就很容易教導成員有關教學視導上的技巧，也能主動地聆聽到同僚們所關心的問題。

如果想使同僚視導模式能有效地實施，那麼教學領導者所必須做到的事就是：要注意教師所關心的事、辦學重點要放在促進教師們專業知能的發展上、以及能與教師們有效地溝通。

4. 實施過程的評鑑與改進 (evaluation and renewal of the process) 一旦這種歷程運作得很好，教學領導者就需藉著保證繼續對參與的同僚，及參與到其他團體的人給予支持，來保持其活力。如果教學領導者能仔細聆聽同僚們所關心的事，然後就能確知教師們在發展上的需求；同時，亦能規劃他們所需要的在職訓練；進而，他可以擬定時間以及撥出一筆經費預算，使同僚視導的模式能有有效的運作發揮功能。而同僚團隊的成員在他們長期投入這個歷程之前，他們也需要獲得教學領導者能繼續給予這種模式明確支持的承諾。(Hopfengardner and Walker, 1984: 35-39)

總之，這種模式十分重視創造出支持性的氣氛 (a climate of support)，同時教學領導者要撥出更多的時間、提供更多的資源，並以精神上鼓勵等方式，來堅定支持這種模式的發展，那麼同僚視導才確實能發揮其功效。

五、對同僚視導之評述：

同僚視導可說是由於不滿傳統視導人員對教師課堂教學視導之方式所形成的副產物，也就是教師們認為視導人員以訪問觀察教師

課堂教學之方式並無助於教師教學上的改進。所以就有同僚視導方式的出現。而此種教學視導方式有如下之優點：

(一) 它若作為正式視導的延伸或補充品而非替代物，那麼確可大大的增進教學改進的範圍，並且如經過適當的發展和引導下，亦能提供傳統視導工作所無法達成的實際的、新鮮感及立即回饋之功效。這可由一些實驗研究之結果獲知其成效，例如，W. Gray 於馬利蘭州巴爾的摩郡 (Baltimore county, Maryland) 曾以同僚方式致力於臨床診斷視導成功的案例，他發現同僚視導方式能對教學上造成重大的改進，甚至對於資深教師也能產生良好的影響。此外，還能大大提高教師的自信心，並養成尊重其他教師之益處。

(二) 同僚視導能使教師們自由交換觀念及教學的經驗，並且能增進教師的自我輔導的技巧。(Muir, 1980: 121)

(三) 同僚視導也能幫助教師培養新的責任感。換言之，當其他教師在進行改進教學活動時，他能從旁協助，提供客觀的分析與各種有用的資料。

(四) 同僚視導確能結合教師與視導人員，使他們共同致力於所關心的教學改進之工作。(Alfonso, 1977: 600-601)

(五) 同僚視導的同僚基礎，確會減低教師彼此間以及教師與行政人員間的摩擦和衝突。

(六) 同僚視導能廣泛運用在對教師的個別指引教育上 (individually guided education, IGE)，也就是能協助教師個別化的教學及增進其專業知能的發展。

(七) 老師們覺得同僚視導模式能適用於各種學校，並能適應不同需要而做適當的修正。(Muir, 1980: 122)

以上為同僚視導的一些優點，但是它也有一些限制或缺點，茲說明如下：

(一) 同僚視導的最大缺點，就是同僚評鑑與同僚指導之在職教育 (peer-directed in-service)，可能易變成任意胡為的活

動，並且其活動可能會與其他的教學活動及學校教育的直接目標無關。

- (一) 如果由沒有教學經驗的教師來從事同僚視導的工作，那麼在視導的歷程上，往往會浪費許多的時間。(Muir, 1980: 121)
 - (二) 同僚視導另外的缺點，就是它過於強調評鑑，而形成學校體系中所要經常舉辦的主要活動。而這種情形，往往使教師不知道同僚視導到底是為教學改進之目的，還是為了評鑑教師，還是兩者皆有。(Wiles and Bondi, 1986: 236)
- 總之，在教師們的感覺上，認為同僚視導之優點多於缺點。同時，同僚視導只能作為正式視導體制下的補充品或附屬延伸物，而不能完全取代傳統的教學視導工作。在實施同僚視導的歷程中。要使其發揮最大的功效，還須使所有的教師接受良好密集的專業訓練。也就是教師們都具有新的教育專業知能，並具有自主自律的意識，那麼同僚視導才易於實施，同時在實施。同時在實施之過程中亦須循以的原則：
- (一) 鼓勵教師參與協助決定視導的目的與方法。
 - (二) 在視導的歷程中，要形成一種相互支持的氣氛。同時，教學領導者要能搬出更多的時間，用於關懷教師教學改進的問題上。
 - (三) 視導的目的乃是為了協助教師能將教學工作做得更好，而非只是為了評鑑的目的。
 - (四) 問題的形成，是要由教師自己的感受而形成的。如此，教師才能表現出對視導工作的接納態度。

參考資料..

- Alfonso, R. J. (May, 1977) Will Peer Supervision Work? Educational Leadership, No.34, pp. 594-601.
- Cogan, Morris L. (1973) Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cooper, James M. (1982) Supervision of Teachers, In H. E. Mitzel et al. (ed.) Encyclopedia of

Educational Research (5th ed.) New York: The Free Press.

- Cooper, James M. (1984) Supervision Models. In J. W. Keefe (ed.) Instructional Leadership Handbook) NASSP Yearbook.
- Eaker, R.E. (1972) An Analysis of the Clinical Supervision Process as Perceived by Selected Teachers and Administrators (Ph D. dissertation University of Tennessee)
- Gerald, Virginia Whlen. (1983) A Case Study of the Implementation of the Hunter Clinical Supervision model in an Elementary School District. (Ed. D. dissertation, Northern Illinois University.)
- Goldhammer, R. et al. (1980) Clinical supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers (2nd ed.), N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Harris, Ben M. (1985) Supervisory Behavior in Education (3rd ed.), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Hopfengardner, Jerrold D. and Ronald Walker. (Apr. 1984) Collegial Support: An Alternative to Principal -Led Supervision of Instruction, (NASSP Bulletin) pp. 35-39.
- Mosher, Ralph L. and David E. Purpel. (1972) Supervision: The Reluctant Profession, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Muir, Lawrence Lloyd. (1980) The Rationale, Design, Implementary and Assessment of a

- Peer Supervision Program for Elementary Schools.
(Ph. D. dissertation, University of Pittsburgh.)
- Neagley, Ross L. and N. Dean Evans. (1980) Handbook for Effective Supervision of Instruction (3rd. ed.) Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, Inc.
- Nsien, E. J. (1984) The Perceptions of Clinical Supervision by Experts and Instructional Personnel in a Public Secondary school (Ph D. dissertation, University of Pennsylvania)
- Reavis, C. A. (1977) A Test of the Clinical Supervision Model. Journal of Educational Research, No. 70, pp. 311-315.
- Reilkoff, T. (Nov. 1981) Advantage of Supportive Supervision over Clinical Supervision of Teachers, (NASSP Bulletin) pp. 28-34.
- Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starratt. (1979) Supervision : Human Perspectives (2nd ed.), New York: McGraw-Hill Book Co.
- Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starratt. (1983) Supervision : Human Perspectives (3rd. ed.). New York: McGraw-Hill Book Co.
- Sirois, H. A. (1978) The Effects of a Clinical Model of Supervision, Teacher Types, Supervisor Types, and Styles on Changes in Teacher and Student Attitude and Behavior, (Ph D. dissertation, University of Connecticut)
- Weller, R. (1971) Verbal Communication in Instructional Supervision: An Observational System for and Research Study of Clinical Supervision in Groups. New York: Teacher College Press.
- Wiles, Jon, and Joseph Bondi. (1986) Supervision: A Guide to Practice (2nd ed.), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- (邱錦昌 國立政治大學教育系講師)

教育評鑑理論之研究

■ 林 萬 義 ■

近一、二十年來，國內教育事業廣受各界人士所重視。受教育人口在數量方面普遍增加之後，教育行政當局更進而積極謀求提高教育品質，如為增加教育效果，因此對各級各類學校之教育活動進行評鑑工作，即為策略之一。

教育部從民國六十四年首先實施公立工業專科學校評鑑工作，其後即陸續有師範專科學校（民國六十四年）、台灣省立高級中學（民國六十六年）、大學師範院校（民國六十八年）、台北市國民小學（民國六十九年）、台灣省國民中學（民國六十九年）、台

北市中等學校校舍建築及環境美化評鑑（民國七十三年）等各級各類學校之評鑑。對學校教育進行「評鑑」，似乎成爲國內教育界近年來最明顯受重視的措施之一，而每次評鑑工作之進行，往往需要動員相當多的人力、經費。更可喜的是，評鑑實施之後果，不僅對教育行政當局及學校產生了相當的影響，也引起了社會各界的注視與關懷。由此而引起「評鑑」或「評價」究竟是什麼，就成爲教育界及各界人士近年來很感興趣的教育話題之一。

本文是採用文獻探討的方式，經由分析有關教育評鑑的理論學者之實際研究所得，藉由整理，以釐清教育評鑑之觀念、功能；評鑑之方法、歷程及原則，俾能有助於擬訂實施教育評鑑時之參考。

一、評鑑觀念之興起及意義

（一）評鑑觀念的興起

追溯評鑑觀念，我們可發現早在中國實施科舉制度，即是評鑑的雛型。（註一）而「設科舉士」就是選拔人才的方式。近代教育學界開始重視評鑑，則是肇始於教育測驗的實施，以各種測驗做爲判斷個人的依據。

評鑑觀念更爲盛行，則是則一九三〇年代泰勒（R.W. Tyler）所主持的「八年研究」（The Eight-year Study，不僅以「評鑑」取代「測驗」，更認爲評鑑是教育目標過程的程度之判斷。（註二）而教育評鑑運動能於一九五〇年代，在美國正式被推廣，黃炳煌教授認爲，是因爲大眾對於公立學校教育的不滿，聯邦政府教育撥款遽增，七〇年代初期教育財源枯竭，及教育行政分權化的結果。（註三）此外，美國國會通過國防教育法案（National Defense Educational Act），及初、中等教育法案（Elementary and Secondary Educational Acts），由於聯邦政府機構，撥款補助教育革新計畫後，爲求這些教育革新計畫，確實獲致成效（accountability）責任制觀念的出現，更進而促成正式評鑑運動的推行。（註四）迄今，實施教育評鑑範圍，已大爲擴展，

而不限於教學。例如：美國在一九五〇年代，對於初級中學進行評鑑，其範圍就含有十項。

1. 學校與社區。
 2. 哲學與目標。
 3. 主要的規章。
 4. 課程與設計。
 5. 學科教學。
 6. 學生活動。
 7. 學習媒體服務。
 8. 輔導服務。
 9. 人事與行政。
 10. 學校工廠與技術訓練。（註五）
- 而日本中、小學所訂之評鑑標準，其包括的範圍，可分七項：

1. 教育目標。
2. 教育課程的編製與實施。
3. 生活指導與健康安全。
4. 教職員。
5. 學校事務。
6. 建築設備。
7. 地域社會。（註六）

顯然，諸如學校之社區關係、教育行政、學校行政、課程設計、教學方法、教學效果等，皆已列入了教育評鑑之範圍。

評鑑工作的推展，現在更擴大而實施於評估自然環境，以及其他各方面。例如：近年來各國人士逐漸意識自然環境、生態保護的重要性，並已形成了運動。其結果，在各國爲之通過立法而成爲政策。如美國在一九六九年由國會通過的全國環境政策法案（The National Environment Policy of 1969），該法案即規定：聯邦政府的每一宗對自然環境會有影響（impact）的計畫方案，都必須先做環境衝擊評估（environmental impact assess-

ment)，經認定不會影響人類的健康和福祉之後，才能付諸實施。(註七)這種觀念更推展到國際組織，如一九七三年由國際科學聯盟會(International Council of Scientific Unions, ICSU)成立的環境問題科學小組，即與聯合國教科文組織合作辦理，講習研討會(workshop)，出版很多專書在討論環境評估的技術。(註八)可見，評鑑觀念現已推行到全球各角落，而其內容，則包括了人、事、物等各方面。

(一)教育評鑑的意義

教育評鑑的意義迄今仍未有統一的界定。根據韋氏大字典之解釋：「評鑑乃在決定某事(某物)的價值」(evaluation is the determination of the worth of a thing)。(註九)教育大辭典(Dictionary of Education)對前詞之界定為：「評鑑乃利用標準來評量事物的價值及數量之歷程」。(註十)史克利文(M. Scriven)則認為：「評鑑即有系統並客觀地去決定事物價值的歷程」。(註十一)而教育評鑑標準聯合委員會(a Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)則認為：「評鑑是有系統的探究某些事物的優點或價值之確認。」(the Aystematic inuestigation of the worth or merit of Aome object)(註十二)這種定義是把教育評鑑視同專業的判斷。泰勒(R. W. Tyler)界定評鑑為：「決定教育目標實際被實現多少的歷程」。(the process of determining to

what extent the educational objectives are actually being realized)。(註十三)普羅巴士(M. Provas)認為「評鑑是比較目標與實際成就間，是否有差距存在的一種歷程。」(註十四)而黃炳煌教授則認為目前最為大眾採納之解釋即「它是一種有系統地去尋找並蒐集資料，以便協助決策者在諸種可行的途徑中，擇一而行的歷程」(註十五)他並分析司大夫爾賓(D. L. Stufflebeam)、田布林克(T. D. Brink)、窩爾先(B. R. Worthen)與桑特斯(J. R. Sonders)諸氏對教育評鑑的

解釋，認為「評鑑乃一種特殊的、繼續的、有系統的、正式的歷程，其間包含有一系列的步驟和許多的方法，以界定、蒐集和分析有用的客觀資料，將其轉變為資訊，提供決策者作為選擇合理行動方案的依據。此一歷程始自界定目標→蒐集資料→分析資料→形成判斷→作成決策。」(註十六)

總之，評鑑(或稱評價)乃一涉及價值判斷之歷程，此歷程是以系統的方法去蒐集、分析資料，亦與教育目標相比較，衡量或判斷其價值，俾為提供決策之參考。

二、教育評鑑的功能

評鑑既為根據目標以客觀、系統的方式，取得被評量事務的資訊，而提供決策的依據之歷程。因此，當人們要瞭解執行中，或已完成的計畫(Program)，是否達成預期的理想，就有必要進行評鑑。泰勒很清楚的揭示這個觀點，他認為對學生的學習計畫能否達成預期效果，發生功能一事，要做周延的檢核，就是評鑑的目的。(註十七)在此他指明了評鑑在教學上的功能。對教育評鑑功能，有更具體說明的，可採格拉撒(Robert Glaser)的教學模式為代表。(註十八)

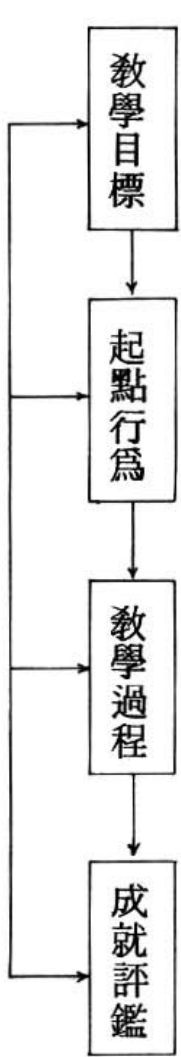


圖 1：一般教學模式

在圖 1 的教學模式中，評鑑不僅評量了學習者的學習成就，更可回饋(Feedback)資訊，做為修改教學目標，瞭解學習者行為，或是重新安排教學環境、歷程的依據。私立淡江大學實施學生評鑑教師教學多年，該校即認定教學評鑑之效益在理論上有五大功能：(一) motivation, (二) merit rating, (三) monitoring, (四) improving

(五) Communication，而在實際方面，它也具有五項用途：

(一) 激勵教師教學動機。

(二) 促使教師調整教學步調。

(三) 改進教學缺失，提高教學能力。

(四) 提高品質管制 (quality control)，維持教學品質。

(五) 提供衡訂薪給和判定升等的參考。(註十九)

上述教育評鑑的功能，皆僅論及教學，但其取向實稍異：前者偏於學習者 (Learner) 的評量 (assessment)，藉此結果，蒐集有用的資訊；而後者，則是針對教學者 (Teacher) 的。雖然近年來，評鑑活動，已著重在評量影響學習的全盤因素，包括教材、教法及教學情境等方面，(註二十) 而教育評鑑工作所實施的範圍，已日愈擴大，如前面提及的教育行政、學校事務之人事、輔導，以及學校建築設備等各方面。事實上，教育評鑑的功能或利益，依據桑達斯等人 (J. R. Sanders, and D. J. Nafzinger) 之分析，計有：

(一) 指出優點與缺點，作為改進的第一步。

(二) 及早發現問題，以免將來無法或難以矯正。

(三) 指出教育行動中必須提出的需求。

(四) 指出可以有有效的運用於教育中人力或其他資源。

(五) 提示所希望達成的教育成果。

(六) 提供教育計畫與決策的有用資料。

(七) 了解教育費用資料以減少教育的浪費。(註二十一)

評鑑工作的範圍，向來不限於教育學的領域。現代很多學門，諸如：政治、社會、經濟、工程、生態、環境保護等等，也都在應用評鑑，而所以會有這種日益擴大實施評鑑工作的趨勢，實因評鑑所具之功能使然，依尼莫 (David Nevo) 綜合摘取各學者的觀點，認為評鑑主要有下述的功能。

(一) 提供改進之用的形成性功能 (the formative function for improvement)。

(二) 作為選擇、檢定和考核績效之用的總結性功能 (the summative function for selection, for certification, for accountability)。

(三) 激勵或增進瞭解之用的心理或社會政治性功能 (the psychological or sociopolitical function for motivation and to increase awareness)。

(四) 磨練領導幹才的管理性功能 (the administrative function to exercise authority)。(註二十二)

若將上述評鑑功能加以歸納，則評鑑所具之功能，可有：

(一) 蒐集資訊以增瞭解：透過評鑑依據所定目標，以系統方法所蒐集的資料，不管是形成性或總結性評鑑，都可藉此瞭解受評事項的情況。

(二) 衡量等級、優劣和價值：持規準就實況加以衡量，即可獲得其等級，而確定其優、缺點，作價值判斷。

(三) 激發改革、增進效率：評鑑結果之價值判斷資訊，可提供決策者，作為對該執行方案或計畫，採取應與應革的策略，具有改進以提高效率之功能。

由上可知，評鑑具有多種功能 (效益)，而在進行任何一次評鑑活動時，當事者所期望達成的功能，當然是越多越好。惟不同的評鑑方式，自有其特殊功能，而任何一次評鑑工作，究竟欲達成那種或那些功能，在擬訂評鑑工作計畫時，必須在評鑑工作的準備階段就加以確定。

三、評鑑的方法

史克利文在其所著「評鑑方法論」(The Methodology of Evaluation) 中，(註二十三) 提出的評鑑方式或分類之一些觀點，已被接受，視為評鑑實施的指導原則，(註二十四) 這些分類探討對象，雖然是以教學活動為主，但對各種教育方案 (educational program)，也頗具指導作用。就學校建築及其附屬設

備而言，它們是容納教學活動的場所、空間（或稱爲教學容具），亦即教學情境的一部份，因此對教學情境的評鑑工作，也會受到所選用的評鑑類型（types of evaluation）與評鑑過程及評鑑工具的影響。（註二十五）史克利文區分評鑑類型如下：

(I) 形成性評鑑 (Formative evaluation) 與總結性評鑑 (summative evaluation) ..

前者在教學活動過程中之每一階段實施，通常由某一教學活動的成員，爲謀求改善所激發的、評鑑所得資訊、提供回饋，作爲修改教學計畫之參考；後者在教學活動完結後實施，在判定教學計畫的成效，這是由校外要求教學效果的壓力所激發成；（註二十六）而總結性評鑑工作，通常是以第三者的立場，客觀評量。（註二十七）惟形成性評鑑與總結性評鑑二者是連續可發生，一再循環的。

史大夫爾賓則建議，評鑑應分爲事前的評鑑 (proactive evaluation) 和事後的評鑑 (retroactive evaluation)。當評鑑承擔有助於決策 (decision-making) 的功能，即爲前者；評鑑扮演有助於績效 (accountability) 的功能，即屬後者。

（註二十八）史克利文在一九六七年先提出形成性與總結性評鑑之區別；而史大夫爾賓則在一九七二年提出的。兩位學者雖對它們用不同的稱呼，但這實是對評鑑的本質，在先後時間順序，有所區別。而其功能亦不同，在資料蒐集方法上亦不同。形成性者，重在資料蒐集的設計 (data-gathering design) 而總結性者，需要資料分析的技術 (data analysis techniques)。（註二十九）

(II) 內部評鑑 (internal evaluation) 與外來評鑑 (external evaluation)。

前者指對教學活動的評鑑，由執行此活動的人員自行評鑑；而後者指外來的，與某一教學活動無關的人員來擔任評鑑工作。二者皆有優、缺點，內部人員評鑑時，由於內部人員更了解教學計畫，也因太了解之故，而較不能有客觀的看法；由外來人員執行評鑑工

作，其優點是較公正、客觀，雖然他們對教學計畫的細節，無法像內部人員般的瞭解得那麼多，（註三十）但他們的報告，較有可信賴性 (credibility)，則也屬優點之一。

(III) 比較性評鑑 (comparative evaluation) 與非比較性評鑑或單方案評鑑 (non-comparative evaluation or single-program evaluation)。

比較性評鑑即在許多件具有相互競爭性的方案或方法之間，依據共同的標準 (common criteria)，加以抉擇，比較其價值的評鑑；非比較性或單方案評鑑，即沒有可引以爲作比較的其他群體（或方案）的評鑑。後者，通常偏於某方案內在的，以達成目標爲取向。換言之，後者判斷某方案是否成功地執行完成，不必以方案之外的任何其他方案爲鑑，或是跟它們相比較，只要方案內的人員自行檢視 (check)，該方案所達成的實際情況，與預定目標的差距如何即可。（註三十一）

史克利文認爲評鑑人員的職責，在於蒐集各種相互間具有競爭性的，可抉擇的方案或方法，比較其價值，然後提供其優劣之建議，以便決策者在各種方案中能擇一，而付諸行動。（註三十二）

史克利文的比較性與非比較性評鑑，和教育心理學上的「常模參照評量」(norm-referenced evaluation) 與「標準參照評量」(criterion-referenced evaluation) 兩種很類似。「常模參照評量」係以同年級或其他條件相若的一群學生在某項成績上的分配情形，取其平均數或中位數爲參照點，據以比較分析學生之間相對的優劣；後者則以事前決定的絕對性標準爲衡斷的依據，考驗個別學生的知能是否已達到要求的程度，從而判定其成績的及格與否。（註三十三）近日教育學者，很強調多用絕對的評量 (absolute measures) 之「標準參照評量」，而主張少用相對的評量 (relative measures) 之「常模參照評量」。惟事實上，兩種評量都屬總結性評鑑，彼此相互補充。而一般的教育計畫 (educational program) 的評鑑結果，固然要知道是否達成了預

定的標準，即重視非比較的絕對評鑑，但亦應重視比較的相對評鑑，才能促成本身的更進步、發展。

(四)基於目標的評鑑 (goal-based evaluation) 和免於目標的評鑑 (goal-free evaluation) ..

基於目標的評鑑中，評鑑者不僅需注意教育計畫的目標品質，而且也要注意這些目標被完成的程度；免於目標的評鑑中，強調教育計畫的結果，評鑑結果不限於教育計畫所定的原目標之範圍內，也要重視實際的作用 (actual effect)。(註三十四)

基於目標的評鑑可能是教育上實施最普遍的形式，在一九三〇年代由泰勒所提出，經其他學者採用，並擴大應用在行為目標上 (behavioral objectives)。本質上，它有六個基本步驟 (steps) ..

- 1 建立課程的大目標 (establishing broad goals for the program)。
- 2 為每一大目標確定明細目標 (for each broad goal identifying specific objectives)。
- 3 用可量化的名詞敘述每一個目標 (stating each objective in measurable terms)。
- 4 為每一目標發展出或選擇成就測量工具 (developing or selecting measures of performance for each objectives)。
- 5 實施能達成目標的課程 (conducting the program which is to attain the objective)。
- 6 課程完結時，要測量每一目標行為，以判斷是否達成預期成果。

而近年來所盛行的教學行為目標，即根源於上述第三步驟。由於在教學上過於強調行為目標的敘述，及成果評量，結果教師幾乎沒有時間去好好教學。(註三十五)

史克利文認為教育計畫所產生的副作用 (side effects) 往

往很重要，而評鑑如果不侷限在計畫所定的範圍內，則可以看到更廣泛的方案成果 (wider range of program outcomes)，及所有真正效果 (actual effects)。

司大夫爾賓批評「免於目標的評鑑」，在實際應用上有困難，他認為評鑑之目的，即在於評定教育計畫所預定的目標之達成的程度，是否仍有缺點，及如何建議改進。(註三十六) 史克利文事實上，並不認為「免於目標的評鑑」可替代「基於目標的評鑑」，但前者是可做為後者的一種輔助。

(五)內在評鑑 (intrinsic evaluation) 與成果評鑑 (pay-off evaluation) ..

史克利文所謂的內在評鑑即歷程的評鑑 (process or transaction evaluation)，是在評鑑達成某些教學目標的方法，希望藉此能找出教材、教法本身的內在價值 (intrinsic values)；換言之，在評估教學活動中的教學工具之品質，而不問其最後效果如何。成果的評鑑即結果評鑑 (product or outcome evaluation)，在評鑑教學計畫的結果或影響，希望能找出最後結果的價值 (pay-off value)。成果評鑑是注重外在效標 (extrinsic criteria) 的評鑑方法，與教學的性質或教學工具無關，而只在研究教學活動與教學工具對學生的影響，它是在教學計畫結束時，評估原訂的計畫目標已被實現的程度。傳統的評鑑觀念，重視成果的評鑑，例如：學習成就、態度和改變的測量。事實上，評鑑不應以學生的學業成就，和行為改變的測量為己足，還應考慮投入和歷程的因素。而從投入和歷程階段，所蒐集的資料，決策者可發覺為什麼某些結果不如理想，和應如何改善教學計畫。因此，史克利文建議為充分顯示教學計畫的價值，評鑑者應採混合式評鑑 (mediated or hybrid evaluation)，兼顧內在和外在效標之評鑑。(註三十七)

四、評鑑的歷程

從前文對評鑑意義的探討之中，可知評鑑是一項頗複雜的歷程，而所涉及到的因素也很多。(註三十八)要能順利進行各種教學評鑑、人事、績效、情境評鑑，或學校物質環境評鑑——學校建築及其附屬設備之評鑑等，皆有必要先瞭解一般評鑑的歷程。

從事一次評鑑，其歷程主要是受理論概念的引導，當其理論概念不同，其歷程自亦有異。因此，可以說沒有一種評鑑歷程，能為學者所共認是「最佳的」評鑑歷程。(註三十九)茲引述不同學者的各種主張，再綜合而得一種可付諸實施的歷程。

泰勒在一九五〇年提出評鑑是一活動取向的歷程，在鑑定教育目標是否被達成 (whether goals have been achieved)。他認為評鑑歷程包含五個步驟：

- (一)以行為名詞敘述目標 (stating goals in behavioral terms)。
 - (二)發展評量工具 (developing measurement instrument)。
 - (三)蒐集資料 (collecting data)。
 - (四)解釋發現 (interpreting findings)。
 - (五)做成建議 (making recommendations)。(註四〇)
- 依史鐵克的「外貌模式」(countenance model)，其評鑑歷程應包括：

- (一)描述教育計畫 (describing a program)。
- (二)向有關人士報告所描述的計畫 (reporting the description to relevant audiences)。
- (三)蒐集並分析他們的判斷 (obtaining and analyzing their judgments)。

四)向有關人士回報分析過的判斷 (reporting the analyzed judgments back to the audiences)。(註四十一)

司大夫爾賓及其他學者，一九七一年在 Phi Delta Kappa 研究委員會，強調評鑑是一種連續而循環不已的歷程，此歷程包含三個

步驟，評鑑人員需：1 描述 (Delineating)；2 獲得 (Obtaining)；3 提供 (Providing) 有用的資料給決策者參考。評鑑的歷程分析有如下圖：(註四十二)

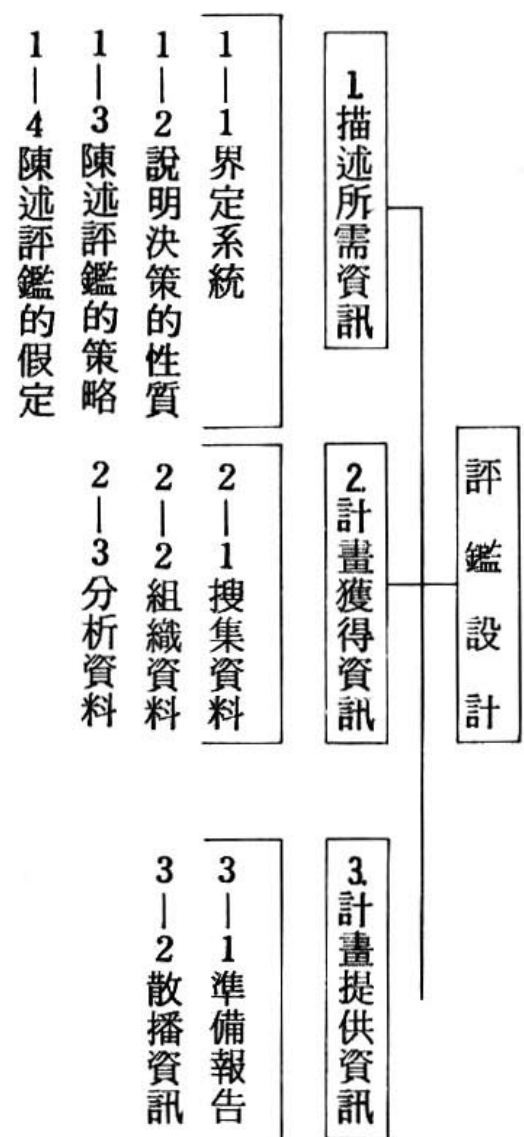


圖 2：司大夫爾賓等的評鑑歷程分析圖

固巴和林肯 (Guba and Lincoln) 提出評鑑過程的四個步驟：

- (一)發起和組織評鑑 (initiating and organizing the evaluation)。
- (二)確定關鍵性的爭執及所關切的問題 (identifying key issues and concerns)。
- (三)蒐集有用資訊 (gathering useful information)。
- (四)報告結果和做成建議 (註四十三)

美國研究學會 (American Institute for Research) 把評鑑歷程，分成七個階段：

- (一)建立評鑑的目標。
- (二)選擇測量的對象。
- (三)選擇工具和程序。
- (四)選擇樣本。
- (五)建立評鑑日程表。
- (六)選擇分析的技術。

格里斯曼 (E. Griesman) 認為評鑑的任務，可分為七個：

- (一) 鑑別問題。
 - (二) 發展評鑑模式。
 - (三) 以操作定義界定目標，鑑別其假定，並決定目標的優先次序 (Priorities)。
 - (四) 制定研究策略，並設計適當的研究技術。
 - (五) 蒐集資料。
 - (六) 分析資料。
 - (七) 報告發現。(註四十五)
- 田布林克 (T. D. Ten Brink) 把評鑑歷程分為三大階段 (stages)，十個步驟 (steps)。

(一) 準備階段 (The Preparation Stage)。

- 1 說明所需的判斷和決定的種類。
- 2 描述所需的資訊。
- 3 列出現成的資料。
- 4 決定蒐集資料的時間及方式。
- 5 選用或編製蒐集資料的工具。

(二) 資料蒐集階段 (The Data Collection Stage)。

- 6 獲得所需資訊。
- 7 分析及記錄資料。

(三) 評鑑階段 (The Evaluation Stage)。

- 8 形成判斷。
- 9 作成決定。
- 10 作成總結及報告結果。(註四十六)

阿姆斯壯等人 (Armstrong, et. al.) 把評鑑歷程分為四個

階段：

(一) 計畫 (Planning) 又可分為五個步驟：

- 1 辨識及描述評鑑中所有的變項。
- 2 建立評鑑目標。

- 3 詳細規畫評鑑設計。
 - 4 發展檢視系統。
 - 5 建立評鑑活動進度。
- (二) 實施 (Implementation)：將評鑑計畫付諸實施，在此過程中仍須不斷修正計畫。
- (三) 結果 (Product) 的分析與判斷：對所蒐集的資料加以整理、分析、作成報告。
- (四) 再循環檢討 (Recycling)：經由不斷的檢討回饋，使評鑑更趨理想。

上述評鑑四個階段的關係如下圖所示：(註四十七)

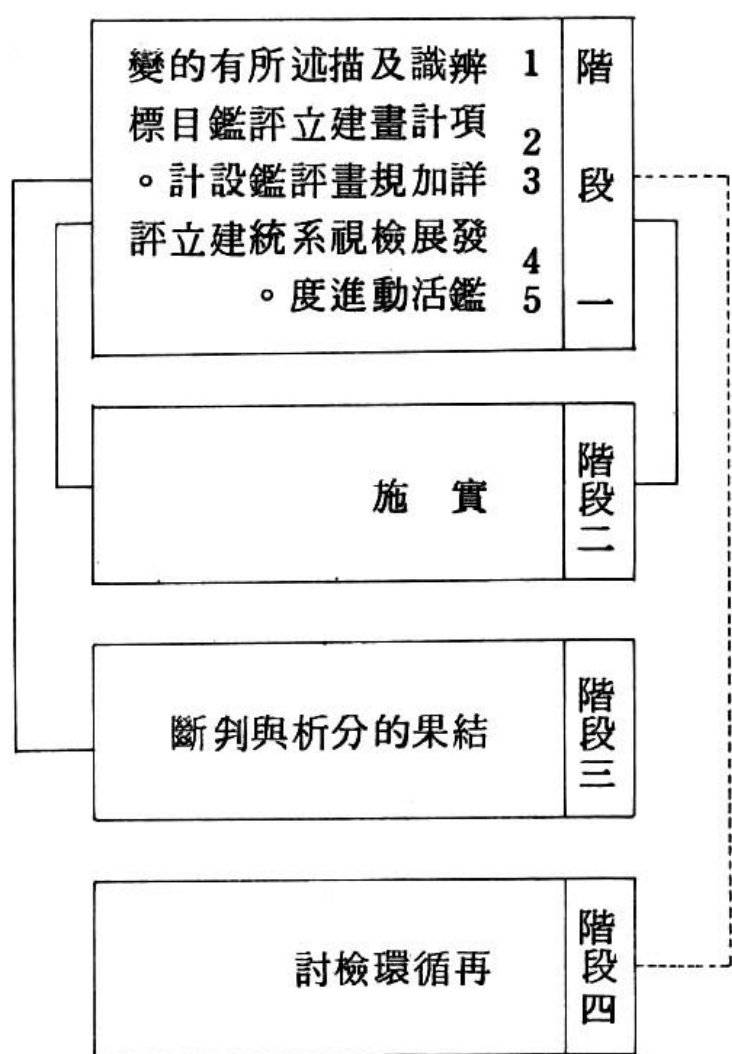


圖 3：阿姆斯壯的評鑑實施過程

黃炳煌教授認為教育評鑑的實施步驟，不外是從界定目標，訂定標準開始，其次是發展或選擇評鑑工具，再次是蒐集資料、分析資料、研判資料、形成判斷，最後才提出建議，以供決策者參考。(註四十八)

上列學者所提教育評鑑的實施步驟，雖彼此有所差異，唯若就

所述評鑑歷程各階段之內容加以分析，大致可歸納為：(一)評鑑前之準備，(二)評鑑實施階段，以及(三)評鑑結束階段。茲將每一階段所進行的步驟，略加說明如下：

(一)評鑑前之準備階段

主要在擬定完整的評鑑工作計畫。此一階段含下列幾個步驟：

- 1 成立評鑑工作小組，分配任務，籌措經費。
- 2 界定評鑑目標。
- 3 確定評鑑範圍、內容、項目。
- 4 訂定評鑑標準。
- 5 決定評鑑方式及發展或選擇蒐集資料之工具。

(二)評鑑實施階段

主要在以系統的方式去蒐集資料。此一階段含下列幾個步驟：

1 受評單位之自我評鑑，約分四個步驟：

- (1)召開評鑑前之準備會議：說明評鑑的目的、範圍、內容、項目與方式。
- (2)組成自我評鑑小組，分配任務。
- (3)依評鑑工具進行自我評鑑。
- (4)舉行自我評鑑結果檢討會議。

2 評鑑小組實地訪評，可分三個步驟：

- (1)進行簡報，說明評鑑作業程序。
- (2)觀察有關活動或設備，操作或測量有關器物，查閱有關記錄或資料，實施問卷調查，會晤有關人員。
- (3)舉行評鑑結束後檢討會議。

(三)評鑑結束階段

主要在處理、分析、解釋所蒐集之資料以及提出評鑑報告。

此一階段含下列五個步驟：

- 1 整理、分析所蒐集之評鑑資料。
- 2 決定評鑑結果之解釋方式。
- 3 撰寫評鑑報告。

- 4 舉行評鑑工作結束會議，檢討評鑑報告。
- 5 將評鑑報告提供給委託及受評單位。

五、評鑑之原則

評鑑；本質上，是一活動歷程，須按各階段及其內之步驟推展，方能順利進行，同時需力求確實，故有其必須注意的事項，遵照一些原則。茲將應有的原則分述如下：

(一)符合性 (congruence)：所評鑑的範圍，內容或項目必須與教育目標的性質相符合，依教育目標去進行評鑑才不致流入主觀與偏狹。(註四十九)須在限定範圍、對象內，以所定之理想、標準、目標做為評鑑教育事象之依據。

(二)綜合性 (comprehensiveness)：評鑑的範圍須顧及包容性、全面性以及整體性 (wholeness)。(註五十)注意到評鑑範圍、內容及項目的物質及精神兩個層面；除量的評估外，也須注意到質的判斷，而不能僅限於局部性或單向性的評鑑。(註五十一)如從事大學評鑑，其範圍或內容即應包括教學、研究、服務以及行政等多重層面，廣泛的予以評鑑。(註五十二)即要評鑑教育現象的全貌，故有關教育計畫 (educational program) 的教師、學生、行政人員之編制、組織、資料、建築、設備、圖書、環境等，皆應包括在內，以免流於偏狹。

(三)客觀性 (objectivity)：對可量化的評鑑項目應予以明確訂定客觀標準，摒除評鑑者之主觀臆測及「情面」之礙，俾利客觀公平之評鑑。(註五十三)

(四)連續性 (continuity)：評鑑應是延續性的活動，某一階段之評鑑是下一階段評鑑的基礎，而對於評鑑結果所得之改進建議之執行狀況，則須不間斷地加以追蹤評鑑，以增改進與創新。(註五十四)一次評鑑結束，非教育工作的終止 (terminal)，而是以所得資訊，提供下次再評鑑的基礎。

故評鑑為循環不已，定期之工作，以促進革新，增強教育效率之活動。

(五)個別性(individuality)：注意被評鑑對象之歷史背景、地理環境等特殊條件。對於評鑑結果之分析與解釋，亦應注意個別性的原則。(註五十五)評鑑時應注意受評者所處時、空的客觀條件；評鑑結果之說明，少用「常模參照評量」(norm-referenced evaluation)，儘量避免用同一標準來衡量判斷。

(六)多樣性(variety)：評鑑方式宜多樣，視評鑑目標而定，以最能達成評鑑目標需要以及適合評鑑項目的性質為宜，創用多種評鑑工具。(註五十六)泰勒即說：「任何一種能夠獲得行為改變的有效證據的方法，都是一種適當的評價方法。」(註五十七)即評鑑方法要多樣；蒐集、分析資料的方法越多越好，主、客觀兼用。

(七)合作性(cooperativeness)：在評鑑歷程之各階段，應讓評鑑者、教育行政人員、學校行政人員、教職員生共同參與，在多向溝通意見下進行。(註五十八)評鑑工作不宜僅限於單向的評鑑，應是評鑑者與委託評鑑之業主(audience)，被評者各方面人員參與計畫與執行，彼此共同合作，在多向溝通下以民主方式來完成。

(八)敘述性(descriptive)：評鑑結果之呈現，應力避只用等級標準，而應將評鑑標準和具體事實，一併以敘述性文字加以分析，使具診斷作用，俾易於瞭解真象，提出改善對策。(註五十九)對受評者除做量化之評鑑外，尚需做質的描述，如此對教育工作之提昇才有所裨益。

(九)親和性(amiability)：評鑑者與被評對象必須秉持親和、愉快和坦誠的態度，避免以考核、督導的態度進行評鑑，才能獲致真實情況，診斷出「癥結」所在，俾利於提供真實、建設性之改進建議。(註六十)

(十)簡明性(concise)：所撰寫之評鑑結果報告以及對各種評鑑計畫、目標、標準、項目之敘述，其文字須力求淺顯流暢，簡單易懂。

六、結 論

教育評鑑的發展已不限於教學效果的考驗；其應用範圍已擴大到各學門。評鑑的意義迄今雖無一致的界定，惟咸認其為一系統的過程——始自界定目標→蒐集、分析資料→衡斷教育事象之價值→提出建議以供委託評鑑者做決策之選擇。其功能在蒐集資訊以增加瞭解，衡量等級優劣或價值，以及激發改善，增進效率。評鑑之分類方式有形成性與總結性評鑑，前者重在改進修改，後者偏於績效之了解；內部與外來評鑑，前者由業務執行團體內之人員自行進行，後者則委由外來人士執行；比較性與非比較性評鑑，前者偏於各受評團體間之相較，近於「常模參照評量」，後者則在瞭解受評者之「實際表現」與「預期標準」相差的程度，近於「標準參照評量」；至於基於與免於目標之評鑑，前者重視目標達成程度，後者重視教育計畫之效果(effect)；內在與成果的評鑑，前者重視教育計畫實施過程之教育工具、方法之內在價值的評鑑。後者注重教育計畫的結果或影響，為重外在效標之評鑑，至於教育評鑑之歷程，學者之看法頗為紛歧，惟可歸納為三大階段(stages)——即評鑑前之準備階段、評鑑實施階段以及評鑑結束階段，而每一階段可包含幾個步驟(steps)。評鑑工作之進行則需遵照：符合性、綜合性、客觀性、連續性、個別性、多樣性、合作性、敘述性、親和性及簡明性等十大原則，而在不同階段，不同步驟內，按適當的原則進行評鑑。

註解

註一：江文雄 國民中小學實施教學評鑑之研究(台中：台灣省政府教育廳，民國七十一年二月)，頁七。

註二：楊文雄 教育評鑑的理論及其在教育行政決策上的應用(屏

東：台灣省立屏東師範專科學校，作者自印，民國六十九年一月），頁十五。

註三：黃炳煌「教育評價概念的分析及其發展」，龔寶善主編，昨日今日與明日的教育（台北：開明書局，民國六十六年七月），頁六八六。

註四：丘慧芬「教育評鑑概念與模式之研究」，師大學報第二十五期（台北：國立台灣師範大學，民國六十九年六月），頁一四一。

註五：吳璐屏，首次師專評鑑實況調查之研究（台北：國立政治大學教育研究所碩士論文，民國六十七年六月），頁十二。

註六：李聰明，現代學校行政（台北：幼獅書局，民國六十七年），頁一五七。

註七：Donald M. McAllister, Evaluation in Environment Planning (Cambridge, Ma.: The MIT Press, 1980), P.4

註八：R. E. Mann (ed.), Environment Impact Assessment : Principles and Procedures (Toronto, Canada: UNEP and UNESCO, 1975), P, 8.

註九：Webster's New Dictionary (1966), P.502.

註十：Carter V. Good, (ed.), Dictionary of Education (New York : McGraw-Hill Book Co., 1973), P.220

註十一：Blaine R. Worthen, A Look at the Mosaic of Educational Evaluation and Accountability (Portland, Oregon : Northwest Regional Laboratory, August 1974), P.10.

註十二：Joint committee on Standards for Educational Evaluation, Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials

(New York : McGraw-Hill, 1981), P.12.

註十三：R. W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago, Ill. : University of Chicago Press, 1950), P69.

註十四：Stephen Isaac, and William B. Michael, Handbook in Research and Evaluation (San Diego : EDITS Publishers, 1983, 3rd ed.) P.8.

註十五：同註三，頁六九二。

註十六：同註三，頁六九二～六九三。

註十七：R. W. Tyler (Basic Principles of Curriculum and Instruction, 1950), 黃炳煌譯，課程與教學的基本原理（台北：桂冠圖書公司，民國七十年三月），頁一八～一一九。

註十八：Robert Glaser (ed.), Psychology and Instructional Technology, in Training Research and Education, (Pittsburg : Pittsburg University Press, 1962), P. 6. 27

註十九：淡江大學教育科學研究室，淡江大學教學評鑑之研究（台北：淡江大學出版部，民國七十二年初版），頁五～六。

註二十：同註四，頁一四七。

註二十一：張植珊 教育評鑑（台北：教育部教育計畫小組，民國六十八年三月），頁三～四。

註二十二：David Nevo, "The Conceptualization of Educational Evaluation : An Analytical Review of the Literature ", Review Of Educational Research, 53(1). (Spring 1983), P.119.

註二十三：M. Scriven, "The Methodology of Evaluation" in R. W. Tylor, et. al., Perspectives of

Curriculum Evaluation (Chicago, Ill.: Rand McNally and Co., 1967), pp. 39-83.

註二十四：同註二，頁五十五。

註二十五：行政院文化建設委員會，文化中心評鑑工作之研究（台北：行政院文化建設委員會，本出版），頁十二。

註二十六：同註二，頁五十六。

註二十七：同註二十二，頁五。

註二十八：D. C. Stufflebeam, "The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability", *SRS Quarterly* (May 1972): P. 3-6.

註二十九：同註二，頁五五～五六。

註三十：Worthern, op. cit., pp. 15-16.

註三十一：Worthern, op. cit., pp. 22-24.

註三十二：同註二，頁五八～五九。

註三十三：簡茂發「常模參照評量與標準參照評量」，現代教育①（台北：現代教育雜誌社，民國七十五年一月），頁一九～一七一。

註三十四：黃國彥，測量與研究（台北：正昇教育科學社，民國六六年八月初版），頁一九一。

註三十五：Worthern, op. cit., pp. 18-20.

註三十六：D. Jenkins, Curriculum Evaluation (Milton Keynes: The Open University Press, 1977), pp. 54-56.

註三十七：同註二，頁五七～五八。

註三十八：同註二十五，頁六。

註三十九：Nevo, op. cit., pp. 122.

註四十：Tyler, op. cit., pp. 122.

註四十一：R. E. Stake, "The Countenance of Educational Evaluation", *Teacher College Record*

08 (1967), : pp523-540.

註四十二：(1) D. L. Stufflebeam, et. al., *Educational Evaluation and Decision Making* (Itasca, : Peacock, 1974), P. 156.

(2) 同註二十五，頁八。

註四十三：E. G. Guba, Y-S. Lincoln, *Effective Evaluation* (San Francisco: Gossey-Bass, 1981)

註四十四：同註二，頁六一。

註四十五：同註四十四。

註四十六：T. D. TenBrink, *Evaluation: A Practical Guide for Teachers* (New York: McGraw-Hill Co., 1974), p. 19.

註四十七：同註二十五，頁九。

註四十八：黃炳煌，「教學評鑑原理與實務」，刊於桃園縣試辦國民小學教學評鑑工作研究報告（桃園：桃園縣政府教育局，民國六十八年），頁七十。

註四十九：同註五，頁二六～二七。

註五十：基隆市政府教育局，台灣省基隆市六十九學年度國民中學評鑑工作報告（基隆：基隆市政府教育局，民國六十八年），頁七十。

註五十一：同註二十五，頁一二。

註五十二：同註二十一，頁四八～四九。

註五十三：同註二十五，頁一二。

註五十四：同註五：頁二七。

註五十五：同註二十五，頁一四。

註五十六：同註五十一。

註五十七：同註一七，頁一二二。

註五十八：同註五十。

註五十九：同註五四。

智障兒童的語文教學

■何東墀■

壹、緒論

特殊教育的終極目標，乃在幫助特殊兒童或青少年，學習有用的技能，以增進其在日常生活中獨立自主的能力。因此在課程的設及教材的選擇上，應該考慮到教材內容的功能性或適切性。智能不足者的語文教學亦不例外，甚至值得特別重視，因為語文能力是日常生活中，與人溝通、處理環境事務，不可或缺的工具。教師們必須時常考慮到：那些語文閱讀能力對智障兒童（或其他特殊兒童）具功能性？

所謂功能性的閱讀能力，乃是以培養身心殘障者的實用技能的導向，使其獲得基本實用的語文能力，對日常生活中的讀寫要求，能夠適當的反應，如使用廁所，填寫表格、識別標誌等，此所教所為的字詞應具有實用的特性，使殘障者增加生存的能力，因為我們所生存的社會，需要依賴語文之處仍多。在公共場所常見到保護的或警示的字詞，用以警示危險性的存在，此種字詞或詞句符號應該讓學生識別瞭解，如街上的交通標誌，建築物內的標誌（如：男、女、推拉、開關、出口、入口等），安全的標誌（如：有毒、危險、有電、水深、禁止進入等）。教師可以根據教學的需要，學生的需要，教師的期望，先決定幾類字詞，然後在各類別中，再選擇

所要教的字詞。或許有些教師以為語文教學對智障兒童而言，尤其中重度智障學生，不實用，沒必要，因為語文能力屬複雜的技能，恐怕沒有成效。然而有許多研究已證明，可以有效地教導中重度智障者閱讀能力，但是有若干值得注意的事項：

- 1 智障兒童的學習成效有賴於教師分析、安排教學的能力；
- 2 智障兒童進步的程度較一般兒童遲緩；
- 3 所能達到的最高程度較低；
- 4 父母的期望態度能與教師配合。

貳、字詞識別的教學方法

對特殊兒童實施語文教學的目的乃在培養，其具有某種程度的閱讀能力。閱讀的認知先決條件，即是能認識許多有意義的字詞，否則閱讀的範圍非常有限，甚或不可能。特殊兒童雖有殘障的情況，但並非不能學習語文，除了盲者以點字代替書寫，啞者以手語代替說話，聾者以視覺代替訴說之外，一般語文教學應考慮兒童若干先決條件，使教學的效果不致受到妨礙：






- 1 完好的視聽覺能力；
- 2 對引起注意力的刺激能有反應；
- 3 具備有意義的接受語言（receptive language）。

4. 能夠發音，複誦字詞，與字音配合；
5. 能夠區別兩個聲音是相同或相異。

有人把學習閱讀的過程，視為猶如從視聽覺配合的過程，轉變為純視理解的過程，例如，先由教師說「狗」字，兒童選出狗的圖片，然後教師只呈現「狗」字，兒童選出狗的圖片。主要的教學步驟如下：

1. 圖畫配對：即提供一個圖畫，兒童能選擇相同的圖畫與此圖畫配對。
 2. 字詞配對：即提供一個字詞，兒童能選擇相同的字詞與字詞配對。
 3. 聽覺理解：即教師唸一個字詞，兒童能選擇對應的圖畫與此字詞配合。
 4. 圖畫命名：即教師呈現一個圖畫，兒童能說出圖畫的名稱。
 5. 聽覺認字：即教師唸一個字詞，兒童能指出此字詞。
 6. 看圖認字：即教師呈現一個圖畫，兒童能選擇正確的圖畫與此字詞對應。
 7. 看字認圖：即教師呈現一個字詞，兒童能選擇正確的圖畫與此字詞對應。
 8. 認字發音：即教師呈現一個字詞，兒童能讀出此字詞。
- 以上認字教學的步驟對智障兒童，尤其是中重度智障兒童而言，頗有參考的價值，特別在初步識字的階段。上述八個步驟如圖一來表示。從圖一可知，經由視覺選擇正確答案的步驟有六，提供視覺的字詞或圖畫亦有六項。先使兒童從圖畫與圖畫的配合(1)，字形與字形的配合(2)，開始，進而字音與圖畫配合(3)(4)，字音與字形配合(5)，字形與圖畫相配合(6)(7)，最後能認字發音(8)，學會認字。總之，藉著圖畫與字詞的配合使用，有助於智障兒童學會認字，效果比只用字形來認字來得好。

圖一：認字教學步驟

<p>1. 圖畫配對</p> <p>(視覺)</p>  <p>(視覺)</p> 	<p>2. 字詞配對</p> <p>人</p> <p>(視覺)</p> <p>大 天 夫 人 干 木 火 入</p> <p>(視覺)</p>	<p>3. 聽覺理解</p> <p>「人」</p> <p>(聽覺)</p>  <p>(視覺)</p>	<p>4. 圖畫命名</p>  <p>「貓」</p> <p>(視覺)</p> <p>「發音」</p>	<p>5. 聽覺認字</p> <p>「人」</p> <p>(聽覺)</p> <p>大 天 夫 人 干 木 火 入</p> <p>(視覺)</p>	<p>6. 看圖認字</p>  <p>貓 狗 牛 馬 雞 鴨 人 兔</p> <p>(視覺)</p> <p>(視覺)</p>
--	--	---	---	--	---

7. 看字認圖

狗



(視覺)

(視覺)

8. 認字發音

狗

「狗」

(視覺)

(發音)

叁、有關語文教學的研究

語文閱讀的過程包括若干要素，即注意力、視聽覺辨別、長期記憶，及中介歷程（內在的能力從事處理、分析、組織訊息，以建立有組織的體系或解決問題）。智障學生常表現出注意力、短期記憶、心理組織能力等方面的缺陷。因此，智障學生的語文教學應促進其注意力、辨別、記憶及中介歷程。茲將若干原則分述如下：

一、學習初期避免學習者不正確的反應，增加正確的反應。

本原則在教學的初期強調兩項方式：(1)儘量提示學生，以促進正確的反應。(2)多予練習，讓學生有較多機會對有關的刺激重複相同的反應或行爲。提示包括減少選擇的項目，使學生做決定容易些。此外，直接指引(physical guidance)，打斷錯誤，暗示正確的選擇，延長進度，對智障兒童施教時均有助益。

二、學習正確的反應，立即給予回饋。

學生反應正確，立即讓他知道，並給予強化，若不正確，則先聽他說，不要令他難堪，如說：「再想想看」，「對嗎？」等語句。學生的反應正確時，立即先聽他，使他不必再有其他的反應，強化正確的反應。反應有錯，應不斷提示，如果錯誤的原因是學生不願回答，可以稍爲等候一段時間，或休息一下，並多用口頭強化。

三、若是可能，所教的字詞概念應與動作、實物或圖畫相結合。

爲增進學生對字詞字義的瞭解，所教的字詞最好能讓學生實際操作動作，或與圖畫相配合。即先以動作操作該動詞，再有一圖畫與該動作詞相配合。

四、增進學生分辨相關刺激的能力，及正確反應的學習遷移。

可採用遮消方式(fading)，先用顏色標明正確答案和樣本字詞，然後不用顏色。根據一項研究結果，中重度智障學生學習字詞時，先呈現字與圖，然後圖畫的輪廓逐漸消弱，幾至無法辨認(遮消法)，其效果比同時呈現字與圖而已爲佳。遮消法能使學生逐漸將其注意力集中在字詞上。學生已學會分辨相關的刺激(字詞)後，應再擴及至其他更多有關的刺激，例如，能分辨「男」「女」之後，還要能遷移至廁所有關「男」「女」的標誌，字體的大小、型態，及其他場所等。

五、提昇長期保留，提供學生過度學習的機會，採用分散式重複練習或溫習，而不是集中在某一個短時間內練習。

長期保留是學生已達到標準之後的學習保留量。要增加保留，可採過度學習的方式，過度學習時宜以分散練習方式。

六、使學生的表現動機和工作的興趣維持高昂的程度。

動機在學習歷程中非常重要，動機的培養可以不同的方式來達成1如：工作的新奇，增強的數量及時間，因此動機與學習階段的配合亦謹慎爲之。初期時，立即經常提供增強物是最佳的方式，以維持良好的表現，這段時期也不應太大改變教材和要求，以免學生感到混淆。在轉化階段，則需運用工作的新奇(推陳出新)，以提昇興趣，而增強物的給予採偶而爲之的方式。根據課堂內對中重度智障學生閱讀教學的研究，代幣制度常被採用爲正增強的方式，給予代幣時，同時給予社會性的增強(如：教師的讚許)。

七、採用由易而難的次序，先由先決條件開始，逐漸發展複雜的目標。

這有助於教師對發展次序的瞭解，以及達成逐項工作的正確能力的確定，然後根據評量的資料決定教學的目標。

肆、結語

智障學生的語文教學若以字詞與圖畫相配合的方式，則效果較佳，已有研究證明。甚至文字的呈現型態亦能增進教學的效果。有一種方式是「符號點綴法」(symbol accentuation)，即在文字形狀加以描繪，表達字意，幫助學習，例如，糖果、走、筆、站立等字均可加以描繪如圖二。如以彩色方式，效果更佳。

圖二：文字描繪法

另外有一部值得推介却未見廣告宣傳的是「快樂的認字」，由李麗姪女士主編，台南市青年路「新樓書房有限公司」負責經銷。該書根據漢字組合的原則（象形、指事、會意等），依照學習心理的順序而設計（由簡而繁，由易而難），加上插圖，有助於語文教學的參考。

總之，語文教學若能增加有意義的線索，使教材生動有趣，實有助於記憶的策略，而符號點綴與圖文配對不同，前者以文字原有形狀為主體，後者是圖文分開，但二者均在幫助學生把字詞、字義和所熟悉的事物或經驗聯結起來。身為教師，有時必須充分發揮想像力，使原來死板板的教材變成活潑生動有趣。

（何東墀 國立教育學院教授）

國內非講述方式

道德教育研究成效探討

李昭玲
柯華葳

前任教育廳廳長林清江先生曾於民國69年與一組專家學者進行

「我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究」。研究結果指出我國中小學公民教育內涵除在政治、經濟兩方面稍嫌欠缺外，基本上都能符合當前國家、社會需要，在教學成效上、整體而言，不論公民認知及對公民價值認同方面都堪告慰，但在道德價值觀念的培養上，林清江等人認為不足。他們對道德價值觀念較差的原因的推測是社會變遷迅速，價值衝突，或是「教學上未盡理想，無法使道德知識化為

適宜的道德價值觀念」（9.25.3）。

改變目前以講述為主的道德教育教學法，一直是許多專家學者所呼籲的（歐陽教，民65；黃昆輝，民67；陳英豪，民67）。國內曾有數篇研究報告是以討論法、價值澄清法等來進行道德教育，並與傳統講述法比較教學效果。本文的目的是搜集這些國內資料、分析整理、提供各級教師參考，以期提供教師另一些道德教育的方法，使道德教育的績效更顯著。

道德教育研究摘要表－國內部份

作者	研究目的	實驗設計	實驗處理	樣本	實驗時間	研究工具	實驗處理結果																
阮惠貞 (民62)	考驗啓發式教學法及傳統式教學法對公民學習效果產生的影響。	RO ₁ XO ₂ RO ₁ O ₂	(實)討論法，給學生一些閱讀材料，加以討論，或參觀訪問，看影片。 (控)：傳統講演法。	國中一年級11歲2個月到14歲6個月，平均12~13歲之間。 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>(實)</th> <th>(控)</th> <th>合</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>男</td> <td>38</td> <td>40</td> <td>78</td> </tr> <tr> <td>女</td> <td>38</td> <td>37</td> <td>75</td> </tr> <tr> <td></td> <td>76</td> <td>77</td> <td>153</td> </tr> </tbody> </table>		(實)	(控)	合	男	38	40	78	女	38	37	75		76	77	153	一個學期15週，每週2節，共100分鐘。	①根據國小生活與倫理的教材內容，編印一份前測測驗卷。 ②公民與道德自編測驗。 ③歐廸斯(Odis)智力測驗。 ④公民與道德自陳量表	①(實)的學生思考能力及語言發表能力較好。 ②在(實)中男女表現的學業成績及語言發表能力無差異。 ③智商高的學生比較能接受啓發式教學，但對智商低的學生，也以啓發教學較好。
	(實)	(控)	合																				
男	38	40	78																				
女	38	37	75																				
	76	77	153																				
陳英豪 (民68)	探究討論道德兩難問題和角色取替，對於高中學生道德認知發展的影響，並進而發現影響道德認知教育效果之因素。	OX ₁ OX ₂ O O O O	(實)：道德兩難問題討論及角色取替教學法—角色扮演。 X ₁ 表第一段教學。 X ₂ 表第二段教學。 其教材是：「我該怎麼辦」	高一學生46名 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>(實)</th> <th>(控)</th> <th>合</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>男</td> <td>23</td> <td>23</td> <td>46</td> </tr> <tr> <td>女</td> <td>23</td> <td>23</td> <td>46</td> </tr> <tr> <td></td> <td>46</td> <td>46</td> <td>92</td> </tr> </tbody> </table>		(實)	(控)	合	男	23	23	46	女	23	23	46		46	46	92	實驗時間67年9月—68年7月但教學分2段。 ①67年10月—68年2月 ②68年3月—68年6月每週一次50分鐘。	①加州心理成熟測驗。 ②學生個人資料調查表。 ③使用6個道德兩難故事每個故事後列出若干問題，並給若干選項，供	①(實)的DIF分數沒有比(控)好。 ②學生對問題的興趣和參與討論的熱烈程度是影響其道德認知發展的重要因素。
	(實)	(控)	合																				
男	23	23	46																				
女	23	23	46																				
	46	46	92																				

			兩難問題，共13則。 (控)：進行一般公民與道德教學。			學生選擇一 Defining Issues Test (DIT)	
沈六 (民70)	考驗道德認知發展的討論式教學法。可否促進國中生道德認知發展。	M _R ○X○○ ○ ○ ○	(實)：自編12則道德兩難故事，一週用一則，每則均附問題，以供討論。 (控)：原任課老師進行一般教學。	國中一年級12歲到12歲11個月 平均：12歲5個月	一個學期 每週教學 50分鐘。	柯爾柏(Kohlberg)道德判斷測驗中3個道德兩難故事，各有4個問題。有正複本，前測用正本，以紙筆測驗方式，再用臨床晤談。分數是Moral Maturity Score (MMS)	(實)的道德認知發展比(控)好，且教學一年後的追蹤測驗仍比(控)好。

M_R：指隨機選取背景相似的受試者分別分配在實驗組與控制組。

R：隨機分派

X：實驗處理

O：測驗

(實)：實驗組

(控)：控制組

作者	研究目的	實驗設計	實驗處理	樣本	實驗時間	研究工具	實驗處理結果																
陳英豪 吳裕益 吳松林 陳聰文 (民70)	探討「討論與角色取替教學法」對促進國民中小學學生道德認知發展之可能性，並編製一套適用於我國兒童及青少年之道德判斷測驗。	國小部份： R O X O R O O 國二部份： R O X O R O O R X O R O	(實)：每週一節的實驗教學，分發道德兩難故事，分組討論，或角色扮演後再討論，老師可依較高之道德觀點，略作提示。 (控)：進行公民與道德一般性教學。	實驗教學部份： 96名國小6年級學生及192名國二生。 測驗編製部份： 516名國小4年級至高中二年級學生。	兩個學期 每週一節	①修訂道德判斷測驗—3個道德兩難故事，各含5個問題—紙筆測驗(MMS)。 ②青少年認知發展測驗 ③國民中學智力測驗。 ④非文字普通能力測驗 ⑤學生個人資料調查表	①小學及國中生以討論與角色取替法進行兩難故事之教學均可促進道德認知的發展；就道德判斷成熟分數及階段，(實)均優於(控)。 ②教師接受Kohlberg道德判斷發展理論之訓練較長者，其學生的道德判斷較佳 ③國中階段的效果優於國小。 ④測驗和實驗處理對教學效果具有交互作用之影響，先接受前測再接受實驗處理者，其效果顯著優於只接受實驗處理者。																
梁培勇 (民71)	①了解以團體討論的方式能否促進道德認知的發展。	M _R X O O 依在前測的道德判斷成熟分數(MMS)配對分組。	(實)：參考小學學童可能常遭遇的問題，常看之課外讀物、時事而編製	國小3年級 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>(實)</th> <th>(控)</th> <th>合</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>男</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>女</td> <td>7</td> <td>6</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td></td> <td>14</td> <td>14</td> <td>28</td> </tr> </tbody> </table>		(實)	(控)	合	男	7	8	15	女	7	6	13		14	14	28	每週1次 1小時共 10週。	①道德判斷問卷，3個道德兩難故事，後各列8~12個問	①(實)的道德判斷水準顯著高於(控)。 ②實驗前兩組均分佈在stage 2和3之間，而集中在2(3)和3(2)，實驗後兩組均分
	(實)	(控)	合																				
男	7	8	15																				
女	7	6	13																				
	14	14	28																				

作者	研究目的	實驗設計	實驗處理	樣本	實驗時間	研究工具	實驗處理結果
	<p>②此方式是否適用年齡較小的兒童(國小)3年級。</p> <p>③了解分析討論過程的方式。</p> <p>④道德認知發展與智力、學業成績、自我概念及人格測驗之間的關係。</p> <p>⑤父母道德認知發展與其權威性、現代性及教養態度之間的關係。</p> <p>⑥兒童道</p>		<p>10則道德兩難故事，並有問題供討論。</p> <p>(控)：只接受評量沒有特別處理。</p>			<p>題。個別晤談、錄音再謄寫以供分析，評分法根據 Kolberg 手冊，所得分數為 MMS。</p> <p>②瑞文氏非文字推理測驗。</p> <p>③小學人格測驗。</p> <p>④艾氏少年人格量表。</p> <p>⑤認識你自己問卷(真實我，理想我)。</p> <p>⑥父母教養態度問卷。</p> <p>⑦學業成</p>	<p>佈在 3(2)，純 3 有 1 名(實)在 3(4)。且(實)達到 stage3 的比(控)多。</p> <p>*只摘錄與道德教育，對道德認知發展之影響有關之部分。</p>

作者	研究目的	實驗設計	實驗處理	樣本	實驗時間	研究工具	實驗處理結果
	德認知發展與其父母道德認知發展權威性、現代性及教養態度之間的關係。					績。 ⑧權威性量表與現代性量表。	
林德中 (民74)	了解價值澄清法對公民教學實施的成效。	ROXO RO O	(實)：價值澄清教學法。 (控)：一般公民教學法。	高一男生 (實)：164名 (控)：164名	一學期共 17週每 週1堂課	①高中學生對公民科教學方式及教學內容的知覺量表。 ②公民課參與程度調查表。 ③道德判斷測驗問卷—3個道德兩難故事，並各有5個問題。其分數為MMS。	①(實)的MMS大於(控)。 ②(實)的知覺量表各項及總分均顯著大於(控)。 ③(實)中不同參與程度的MMS有顯著差異。高參與>中參與>低參與。 ④(實)和(控)的學期成績無顯著差異。

結論

本文探討有關國內道德教育的研究，取材國內近年來道德教育研究共六篇，以了解各種教學法對道德認知發展的影響。依各研究所使用的樣本、實驗處理、實驗時間、道德認知發展指標、實驗處理結果及有無追蹤測驗等六項，做成下表：

樣本：

國小學生：2篇（梁培勇，民71；陳英豪等人，民70）

國中學生：3篇（阮惠貞，民62；沈六，民70；陳英豪等人，民70）

高中學生：3篇（陳英豪，民68；林德申，民74）

實驗處理：

討論道德兩難問題：4篇（陳英豪，民68；沈六，民70；陳英豪等人，民70；梁培勇，一九八二）

啓發式教學法：1篇（阮惠貞，民62）

價值澄清教學法：1篇（林德申，民74）

實驗時間：

一個學期，每週 五〇分鐘：2篇（沈六，民70；林德申，民74）

一個學期，每週一〇〇分鐘：1篇（阮惠貞，民62）

兩個學期，每週 五〇分鐘：2篇（陳英豪，民68；陳英豪等人，民70）

十週，每週六〇分鐘：1篇（梁培勇，民71）

道德認知發展指標：

道德成熟分數（Moral Maturity Score, MMS）：4篇（沈六，民70；陳英豪等人，民70；梁培勇，民71；林德申，民74）。

Defining Issues Test 分數（DIT）：1篇（陳英豪，民74）。

Defining Issues Test 分數（DIT）：1篇（陳英豪，民74）。

公民與道德自編測驗：1篇（阮惠貞，民62）

實驗處理結果

實驗組顯著地比控制組好：4篇（沈六，民70；陳英豪等人，民70；梁培勇，民71；林德申，民74）

實驗組與控制組間無顯著差異：2篇（陳英豪，民68；阮惠貞，民62）

有無追蹤測驗

有（且實驗組仍顯著地比控制組好）：1篇（沈六，民70）

無追蹤測驗：5篇（阮惠貞，民62；陳英豪，民68；陳英豪等人，民70；梁培勇，民71；林德申，民74）

綜合而言，國內有關道德教育對學生道德認知發展之影響的研究雖然不多，但就這些極小範圍的研究中可以發現。

(一) 採用討論道德兩難問題教學、價值澄清教學多數可促進學生道德認知發展，如沈六（一九八一）、林德申（一九八五）、陳英豪等人（一九八一）及梁培勇（一九八二）。而阮惠貞（一九七三），使用啓發式教學法雖未發現該組的公民認知測驗比傳統教學組高，但她發現前者的學生思考及語言發表能力比後者的學生高。陳英豪（一九七九）的實驗組亦未達顯著效果，但他發現學生對問題的興趣和參與討論的熱烈程度是影響道德認知發展的重要因素。

(二) 實驗時間至少持續十週以上，因此這些實驗處理可視為教育，而不只是短期的訓練。

(三) 多數研究採用MMS為道德認知發展指標，陳英豪（一九七九）則用DIT為指標。

(四) 沈六（一九八一）是惟一有追蹤測驗的，至於其他顯示能促進道德認知發展的教學研究能否長期維持其效果，則不得而知。

這樣的結果與國外兩篇綜合性文獻探討（Lockwood, 1978; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985）所呈現的結果相似（附錄）

，國外實驗組有效的比例是五二%（15/29），國內則為六六·七%（4/6），可見使用討論法及價值澄清法對價值認知發展有幫助，因此我們鼓勵老師們多採用這些方法。接下來我們要努力的，也是許多老師和成人的反應，就是知與行的聯結——道德規範的實踐。這有待道德教育學者與老師及父母共同努力。

參考資料

沈六（民70年） 道德認知發展與教學之研究 國立台灣師範大學教育研究所博士論文。

阮惠貞（民62年） 國民中學公民道德啟發教學研究 國立政治大學教育研究所碩士論文。

林德申（民74年） 價值澄清法對高中男生公民科教學成效的影響 國立台灣師範大學碩士論文。

林清江主持（民69年） 行政院研究考核委員會研究報告 我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究。

陳英豪（民67年） 由青少年道德判斷的發展探討我國的道德教育 載於陳英豪編著：青少年行為與輔導——對學校道德教育與輔導工作的檢討。台北：幼獅文化事業公司。

陳英豪（民68年） 討論與角色取代對道德認知發展之影響 高雄師範學院教育學刊 第1期 pp三二五—三六一。

陳英豪 吳裕益 吳松林 陳聰文（民70年） 促進國民中小學學生道德發展教學實驗研究 高雄師範學院教育學刊 第3期 pp二六五—三一三。

梁培勇（民71年） 以團體討論方式促進兒童道德發展的實驗研究 國立台灣大學心理學研究所碩士論文。

黃昆輝（民67年） 國民中學訓導問題及其改進途徑 載於陳英豪編著：青少年行為與輔導——對學校道德教育與訓導工作的檢討。台北：幼獅文化事業公司。

歐陽教（民65年） 論無律、他律與自律的道德教育 台灣教育

三〇三期。

Lockwood, A. L. (1978) The effects of values clarification and moral development curriculum on school-age subjects; A critical review of recent research, Review of Educational Research, 48(3):325-364.

Schlaefli, A.J. R. Rest & S.J. Thoma (1985) Does moral education improve moral judgement? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. Review of Educational Research, 55(3): 319-352.

附錄：德誌教育研究文獻探討摘要——國外部份

在Lockwood(1978) 及Schlaefli 等人(1985) 兩篇文獻探討中，收集了廿九篇以高中、國中、國小學生為樣本的道德教育研究報告。

筆者依研究採用的樣本、實驗處理、實驗時間、道德認知發展指標、實驗處理結果及有無追蹤處理等六項列成下表：

樣本：

國小（一—六年級）：4
國中（七—九年級）：17
高中（十一—十二年級）：16

實驗處理：

討論道德兩難問題為主 15
以人格發展或心理學有關的課程為主 8
以學業課程為主 2
短期研究 2

實驗時間：

短期實驗（1堂課或5個小時） 2
中、長期實驗（4週以上） 27 （下接52頁）

介紹日本小學

美勞課本之三

一九八六年現行版三年級用

■ 呂桂生 ■

的快愉鬆輕情事的到覺感 1	別 涵 內
表中筆在注貫意情的己自把	標 目 體 具
的彩水	稱 名 元 單
情事的做起一家大 (畫繪) 2-1 圖	數 節 學 教
5	
情意：使用水彩時，能用畫筆畫出濃淡的方法。	教 學 目 標
技法：研究水彩及畫筆的使用法。	學 習 內 容
情意：能回憶快樂的、好玩的事情。	
造形：能構想要畫的東西的大小及位置。	
技法：研究水彩及畫筆的使用法。	
情意：能從內心捕捉，朋友拿東西的姿態。	
造形：能領悟身體的動態來畫。	
技法：能用粗細不同的線條畫畫。	
情意：能活用線條畫畫	
技法：能控制（調節）水的分量畫畫。	
顏色要推開的心情去作畫，同時注意筆中水的分量。依據畫好的線條，想像出幻想畫。	
注意拿東西時手指或手腕的彎曲法，以及身體的姿態等來畫。	
從那一部位着手，讓兒童考慮後再畫。	

來出現表	
把動作和姿勢生活	來出現
拿東西的姿態 4 圖	線 畫 3 圖 (畫繪)
2	1
情意：能從內心捕捉，朋友拿東西的姿態。	造形：能活用線條畫畫
造形：能領悟身體的動態來畫。	技法：能控制（調節）水的分量畫畫。
技法：能用粗細不同的線條畫畫。	
注意拿東西時手指或手腕的彎曲法，以及身體的姿態等來畫。	顏色要推開的心情去作畫，同時注意筆中水的分量。依據畫好的線條，想像出幻想畫。
從那一部位着手，讓兒童考慮後再畫。	

大形機械發出雷聲似的轉動著



★想像表達的事情，用簡單的畫及短文寫出來。

參觀火力發電廠

魚桿被魚拉得響不停的魚



2

1 感覺到的事情輕鬆愉快的表現出來

同樣看一件事物，每個人的感受到不同，畫同樣的物或製作同樣的東西，每個人的表現方法也不相同，珍惜自己的感受，輕鬆愉快的表現出來。



把自己的情意貫注在筆中表現出來

和大家一起做的事 把快樂的事情或有趣的事情，考慮朋友或周圍的表現方法，明白的畫出來。



早餐的時候，吃過的人要收拾自己的碗筷。



1

把動作或姿勢活生生的表現出來

拿着東西的朋友 為能表現拿着東西的感覺，仔細看着手腕或身體的動態來畫。



畫字筆



拿的東西不同，手或手指的形狀也不同

★考慮從那一個地方畫就能畫出它的感覺出來。



炭精



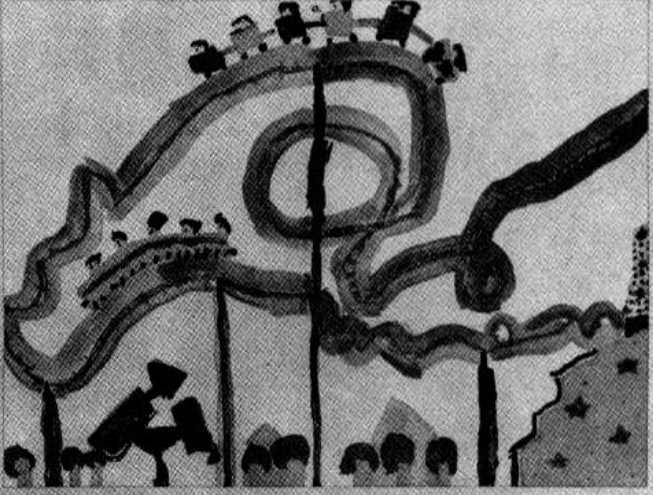
鉛筆



簽字筆

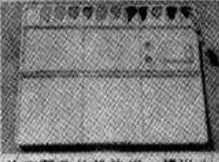
4

水彩的線畫 夢想的事情，用粗細不同的線條表現出來。




★細心的看著筆尖，慢慢的畫。

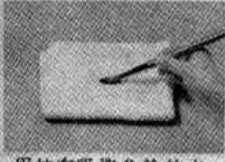
●水彩用具的使用法



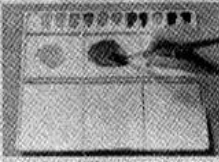
決定顏色的排法後，擠出小粗細大小的水彩的量就可




使筆浸滿水



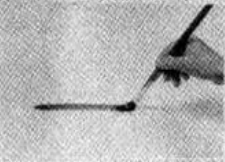
用抹布吸取多餘的水，並注意筆尖要整齊。



在調色板的擴場調色



細線用筆尖畫



粗線用筆的腰部畫

3

作製或畫畫驗體身親 2		來出現表的
使的彩水究研、狀形察觀的細仔	法現表的淡濃究研或染渲的彩色	
(畫繪) 10-9 圖 畫花着看	(藝工、計設) 8-7 圖 染渲紙棉	(塑雕) 6-5 圖 起! 備預
4	4	2
<p>情意：能把花的美麗與活生生的感覺表現出來。</p> <p>造形：研究花要放置在畫面的那一個位置。</p> <p>技法：仔細觀察花和葉子不同的形狀來畫。注意水分的使用法，研究水彩的濃淡。</p>	<p>情意：體驗染色的方法及用已做好的染色紙製作東西的樂趣。</p> <p>造形：研究染色的方法和很精巧的應用染色紙做東西。</p> <p>技法：研究棉紙的摺法和染色法，製作出美麗的染色紙，並能應用它。</p>	<p>情意：能想起用力時一瞬間的樣子，活生生的做出來。</p> <p>造形：考慮動態、方向來製作。</p> <p>技法：從前、後、左、右、上、下各個方向確實的製作。</p>
<p>觀察身邊的花草，捕捉形狀的特徵。加畫週圍的事物。研究花朵的顏色如何使其引人注目自己調配色彩。</p> <p>注意水彩的乾濕程度，以利於色彩的重疊或色與色的併列。</p>	<p>瞭解棉紙(渲紙)的摺法與製作花紋的關係，自己研究各種摺法。</p> <p>用各色顏色，研究濃淡和渲染的方法。自己做的染色紙能製作有用的東西。</p>	<p>想出在遊戲、運動時一瞬間的姿態來做。</p> <p>做一個(一人)或兩個都可以，但要在好像能聽到「預備!起」等口令的氣氛下製作。</p>





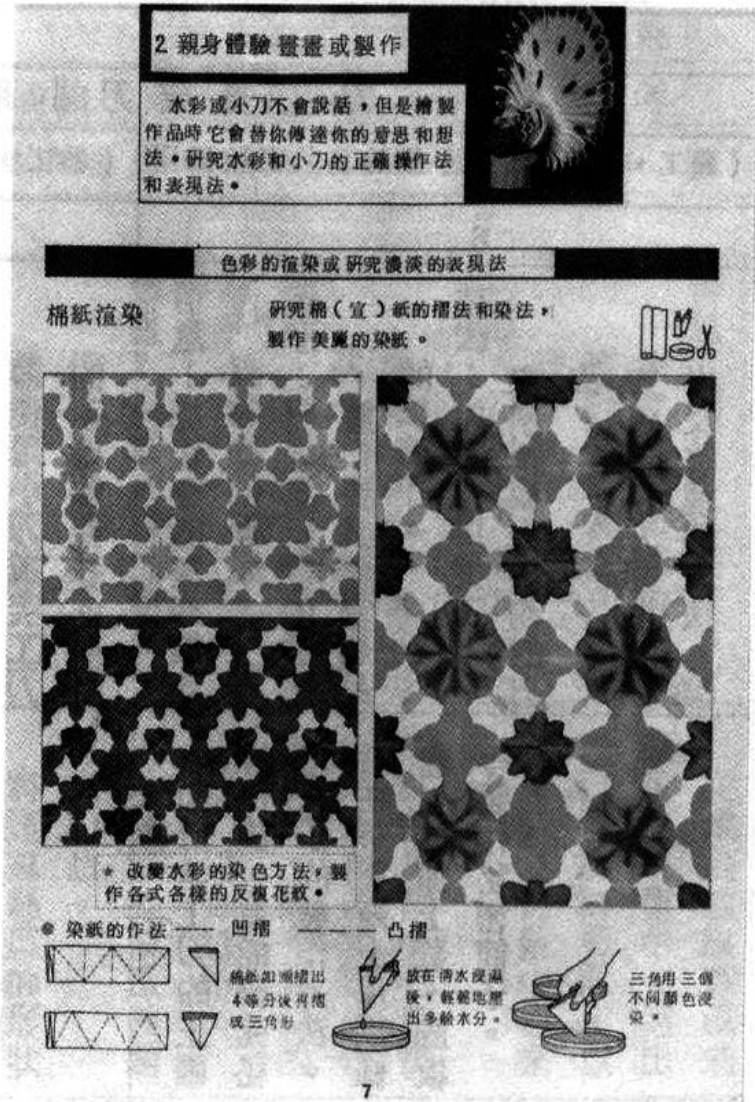
窗的裝飾

柳果皿(厚紙板先做出形狀)

墊板(夾在塑膠板內)

運動會的衣服

杯子娃娃
(染紙和紙漿)



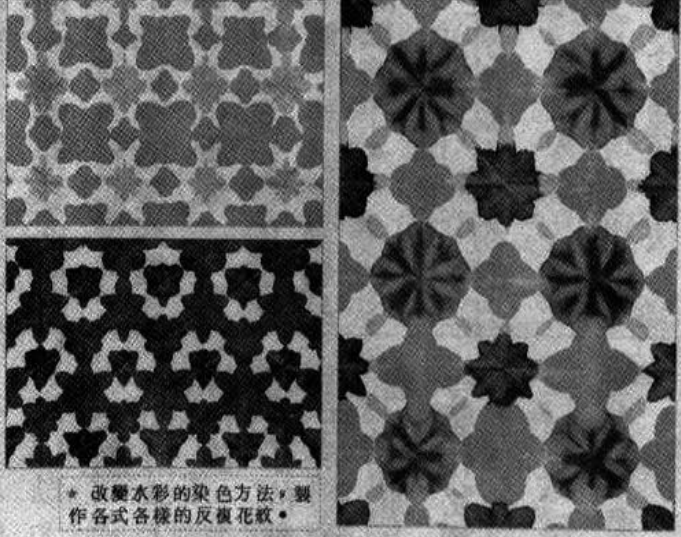
2 親身體驗 蠶畫或製作

水彩或小刀不會說話，但是繪製作品時它會替你傳達你的意思和想法。研究水彩和小刀的正確操作法和表現法。

色彩的渲染或研究濃淡的表現法

棉紙渲染

研究棉(宣)紙的摺法和染法，製作美麗的染紙。



* 改變水彩的染色方法，製作各式各樣的反覆花紋。



能清楚的看到蜜蜂採蜜的情形

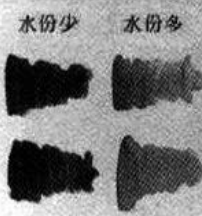
看着朋友畫

精神貫注的在吹樂器的朋友



專長於吹笛子的朋友

● 調配濃、淡色
溶解顏色的水份多時會淡，少時會濃



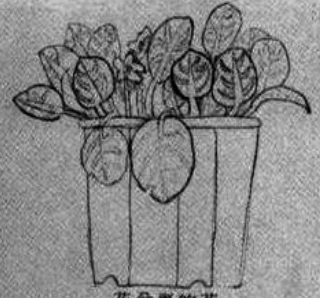
仔細的觀察形狀，研究水彩的使用法後畫出來

看着花畫

仔細觀察花和葉子的形狀及重疊的地方，並注意用水的方法，在調色板上均勻的調色後着色。



用濃的方法與淡的方法着色



花盆裏的花



觀察花瓣的形狀後用濃的塗色方法表現出來。

* 色彩的重疊或色與色的並列時要注意顏料的乾濕程度。

刀工美或刀小用使的確正		來出畫後法用
(藝工、計設)12圖子筒的品物密秘裝※		(畫繪)10圖畫友朋着看※
6	6	4
<p>情意：能快樂的製作裝貴重物品的筒子。</p> <p>造形：研究厚紙板的加工，製作要裝秘密物品的紙筒子。</p> <p>技法：能體會用美工刀，在厚紙板上切割的方法。</p> <p>知道美工刀刀刃的推出及收進的方法。</p>	<p>情意：體驗削木頭時的觸覺感受。</p> <p>造形：用細木條或小樹枝削出能遊戲的東西。</p> <p>技法：透過削木條，來學習使用小刀或美工刀的正确操作法。</p>	<p>情意：能把花的美麗與活生生的感覺表現出來。</p> <p>造形：研究人物與樂器的位置及組合方法。</p> <p>技法：仔細的觀察人物與樂器的外形特徵來畫。</p> <p>注意水分的使用法、研究水彩的濃淡。</p>
<p>知道美工刀的正确操作法，並能研究秘密筒子的製作方法。</p> <p>在茶葉筒上用紙條卷，並加上蓋、底板等製作秘密筒子。</p>	<p>用小刀削細木條或小樹枝，製作能快樂地玩的東西。</p> <p>知道美工刀的正确使用法。</p>	<p>觀察朋友在使用笛子等樂器演奏的情形來畫。周圍的兒童亦要畫進去。</p> <p>研究色彩的組合。怎樣才能把人物、樂器明顯地表現出來，注意水彩的乾濕程度來畫畫。</p>

裝秘密物品的筒子 用厚紙板製作放置寶物的筒子 正確的使用美工刀，研究筒子的作法和裝飾法。

筒子的作法

茶筒般大的圓筒狀，用紙條卷成4個紙圈（紙膠帶）

紙膠帶的內側用厚紙板卷成筒狀後，加上、上底

印第安人

蒸氣火車頭

小刀的器

小尖刀

小刀

美工刀

小刀是工作上最基礎最要緊的工具之一。祖父或父親在小孩時，隨身帶着小刀，製作好玩的東西與大家一起玩。毛筆盒裏放著小尖刀每天帶到學校，削鉛筆寫功課，彈簧式的美工刀製作紙工藝方便。使用時不可把刀身拉得太長，以免危險，折斷刀片時特別注意安全。

12

正確的使用小刀或美工刀

削木頭 用小刀削木頭，會使木頭表面圓滑而美觀。用小木棒或樹枝削成可以玩的東西。

樹枝做成的船

木板拼成的船

* 削木頭時要注意不可一次就削得太深。

木頭、樹枝做娃娃

小刀的使用法 使用右手的人 使用左手的人

美工刀的使用法

手拿木頭的拇指，壓着小刀的背，讓刀刃，用拇指推著小刀的背，薄薄地，慢慢地削木頭。

把木頭擋住在工作板上，不使木頭滑動。

壓住尺來切開

11

彩色的覺感同不作製究研	來出現表後小大或狀形的置位心中面畫慮考	
(藝工、計設) 16圖卡畫的化變會	(畫繪) 15圖上瓜絲在坐※	(畫繪) 14-13圖畫事故
6	6	6
<p>情意：體驗與朋友相互觀賞或製作的樂趣。</p> <p>造形：研究畫面會變化的結構來製作。構想能表達寒暖所感覺的配色方法。</p> <p>技法：研究剪、摺、貼（黏接）的方法並熟習紙張的使用法。</p>	<p>情意：能從身邊的事物，愉快的變化成爲他自己所想像的東西。</p> <p>造形：變化東西的大小或改變其性質，幻想新的使命，研究愉快而活潑的場面。</p> <p>技法：研究主題明顯而突出的配色法。</p>	<p>情意：把自己比作故事中的主角，來想像故事裏的情景及各角度的樣子。</p> <p>造形：幻想主人翁的動作，研究在畫面的那個位置，畫出多大的形狀。</p> <p>技法：研究適合表現該事物的水彩濃度。</p>
<p>研究打開紙張畫面就會變化的製作方法。</p> <p>設計繪製有趣的畫題及變化的場面並活用寒暖色。</p> <p>拿變化的畫卡與朋友快樂的遊玩。</p>	<p>以栽培的絲瓜做題材來幻想。</p> <p>將速寫絲瓜的形狀，放置在不同世界裏，給予不同的使命，變化其大小、性質，把自己放進畫面裏愉快地表現。</p>	<p>從讀過的故事或老師說的故事中，選出自己喜歡的場面，以活躍的主角做中心來畫。</p> <p>以主角做中心愉快的想像出週圍的人物或動物，研究水彩的使用方法來畫。</p>

* 使主人翁更明顯，研究周圍的色彩怎樣來調配它。



爲使更能感覺到高空飛翔，把山畫在下方，也考慮到天空的色彩。

海的樂隊：爲使能感覺到演奏會的氣氛，除畫魚在演奏外，也構思了海浪的形。



3 能感覺出形狀和色彩的不同

尖形、圓形、瘦的感覺的顏色，冷的感覺的顏色。研究形與色的組合。



考慮畫面中心位置的形狀或大小後表現出來。

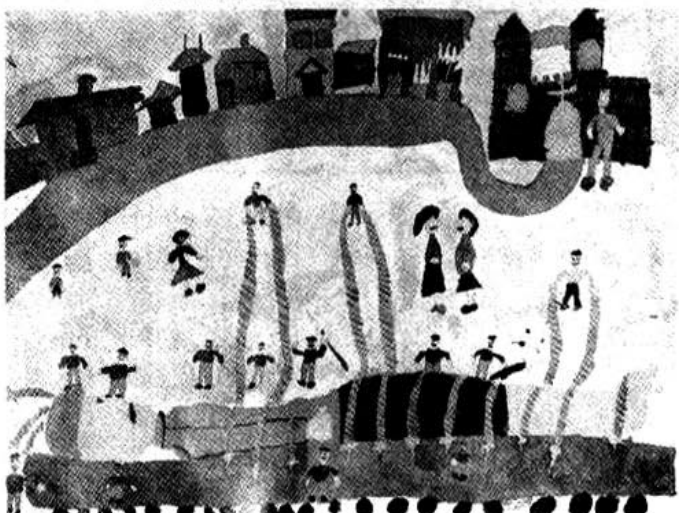
故事畫

自己做主角的立場，來佈置畫面的情景，考慮周圍的景色，把主角放在畫面的那裏比較好。



右圖：驚醒的巨人由上面看

下圖：小人們正在綁巨人的情形（由側面看）



研究製作不同感覺的色彩

會變化的畫卡 設計製作翻開就會改變畫面的卡片，快樂地畫出暖和的感覺或寒冷的感覺的畫片。

春天到冬天



● 研究怎樣設計才會變化好玩的故事情景或喜歡的事物。

● 卡片的作法

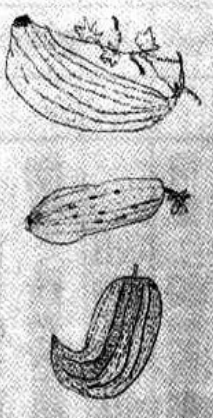
1. 縱橫摺四等分後剪出兩個。
2. 剪好的貼在一起後，向後面摺。
3. 往後摺。
4. 向右摺。
5. 往上摺後粘貼。
6. 完成圖能展開四個面。



16


坐在絲瓜上

絲瓜結實長得很大很大的時候，想要做成怎樣的交通工具。畫出用絲瓜做成的交通工具去夢遊世界。



潛水瓶

飛船



15

想構的潑活動生展擴 4		
形造的幻夢滿充作製計設	作製來係關疊重、後前的西東慮考	
(形造體立) 雕塑19圖站宙宇	(畫版) 18圖 畫版的事 故	(畫版畫繪) 17圖 情事的過 玩
4	6	6
<p>情意：研究製作夢幻般的快樂的形狀，並體會利用身邊物的樂趣。</p> <p>造形：收集各種各樣的身邊物品(廢物)製作充滿夢幻的造形。</p> <p>技法：研究變形、組合、塗色等製作方法。</p>	<p>情意：由故事擴大想像，把氣氛寄托於主角，研究場面的組織並表現出來。</p> <p>造形：考慮形狀的大小和重疊，明顯的表現主題。</p> <p>技法：瞭解紙凸版的製作法，並能印刷出輪廓明顯的紙版畫。</p>	<p>情意：回憶印象中最深刻的事情，自己構想場面，製作底版。</p> <p>造形：構想形體的重疊與配置法，能表現出場面的空間感。</p> <p>技法：熟練、活用紙材或其他材料的應用。</p>
<p>利用身邊有的身邊物品(廢棄物)製作現代化的火箭，並構想宇宙站的情形來裝飾。</p>	<p>考慮雕刻面與餘留的形狀製作版面，刻出深的線條表現物體的感覺。</p> <p>注意油墨的使用法印出紙凸版畫。</p>	<p>以能與朋友心領神會的事情做主題，活用紙和布，用紙版來表現。考慮物與物的前後關係，表現場面的空間感製作版面，明確的表現主題，印出美麗的版畫。</p>



為使人能明顯的表露出來，把天空與地面之間空下來。

* 考慮襯底的使用法使主體明顯的表露出來。

使用繡文的紙張做襯底

故事的版畫
考慮襯底的使用法使主體明顯的表露出來。

撕掉天空的部分使人物明顯的表露出來。

◎ 紙版畫的製作方法

用剪、切、撕、等方法製版。
油墨均勻後全面沾印。
墊上薄紙後用擦板擦印。

4. 擴展生動活潑的構想

想像的世界無論多遠都可以到達，也可以變成自己想變的事物。把自己想變的事物，充滿信心的把它表現出來。

考慮東西的前後、重疊關係來製作

玩過的事情

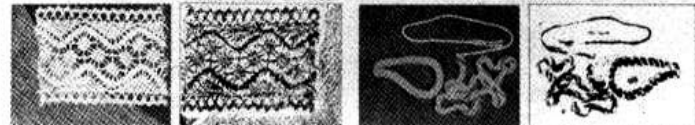
用版畫表現印象最深刻的情景，活用紙材以外的材料來製作。



◎ 活用各種材料來表現

印刷布的效果

線繩的應用



坐在腳踏車上，考慮布或線、繩的應用來製作。

成完到做的實踏終有始有 5

品作成完序順作製照依

(藝工、計設) 22-21 圖娃娃動活

子帽的用日節典祭 (藝工、計設) 20 圖

6

6

情意：為要完成自己所構想的東西，須先預測整個製作過程，而後按部就班的實現。
造形：為要瞭解活動的結構（構造）研究繪製簡單的工作圖。
技法：厚紙板或美工刀的使用法能吻合所要製作的東西。小心的製作。

情意：製作集會或遊戲時使用的帽子，快樂的玩耍或排練戲劇。
造形：用一張圖畫紙，研究剪摺法後製作帽子的切割法。
技法：熟練美工刀與紙張的切割法。

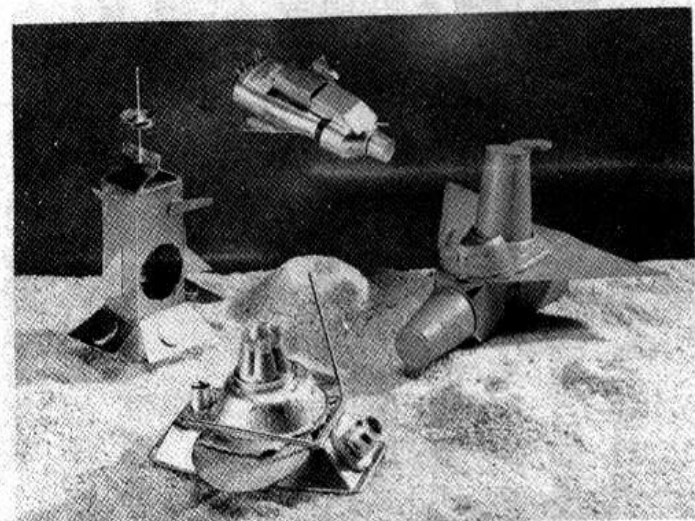
製作從線繩上搖幌着下來的玩具。
用厚紙板製作會動的玩具，邊試測邊製作獨特的形狀並快樂的玩。

用一張圖畫紙研究切、割、摺等方法製作堅固而剛好能套在頭上的，有獨創性的帽子。研究如何裝飾更美、更快樂的形色。

設計製作充滿夢幻的有趣造形

宇宙站

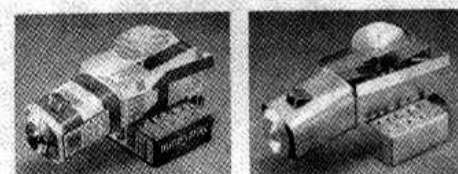
利用空盒或身邊材料構想製作宇宙站或太空船。



◎ 研究材料的使用法



1 變化形狀



2 組合

* 想像着宇宙的情景設計、構想裝飾的方法

3 塗上木工用接著劑和水彩混合的塗料。

5 有始有終踏實的做到完成為止

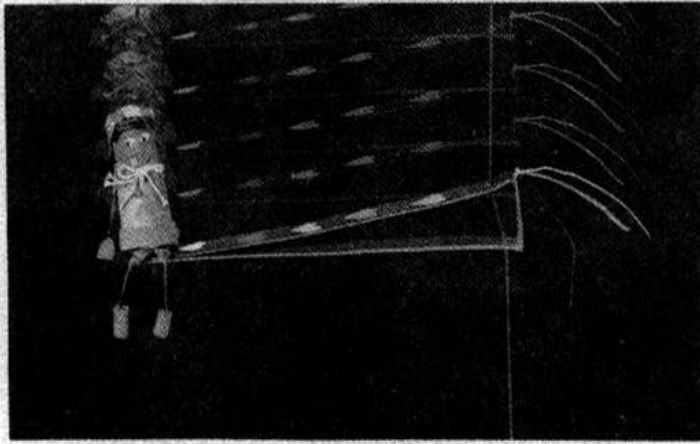
製作前先確定從那裏下筆，畫什麼？從那裏開始製作？中途想到更好的方法時即加畫或重新製作。



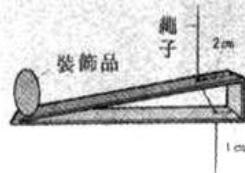
依照製作順序完成作品

活動娃娃

製作由繩子搖晃下來的活動娃娃。構想有趣的娃娃造形及堅固的搖晃結構。



● 活動結構的作法



- 1 用厚紙板如圖形做。
- 2 作重子的裝飾品。
- 3 如圖挖孔穿線。
- 4 繩子向上下拉調試活動情形。

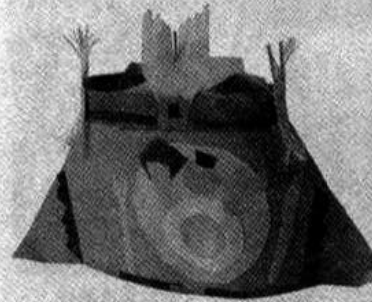
在空中散步的人



猴子

祭典節日用的帽子

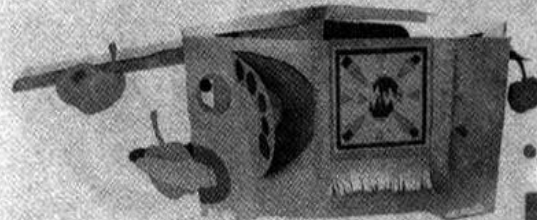
製作祭典或聚會用的有趣的帽子。用一張測量紙經切割、摺疊等方法，製作一頂富於裝飾趣味的帽子。



樹獺帽



● 設計製作堅固、結實物合尺寸的帽子。



象的帽子

● 帽子的基本形的研究



兔子的帽子

止為

品作成完劃計好訂 來出現表的楚清很情事的到覺感把能何如究研

(藝工、計設) 25圖 戲遊物礙障

(畫繪) 24-23圖 憶回的我

(藝工、計設) 22圖 船宙宇

6

6

6

情意：能連串製作過程把自己的構想做出來。
造形：能愉快的比賽，研究形與色來製作。
技法：吻合製作目的來使用美工刀或接着劑。

情意：作畫的中途，加畫畫面的某部分或改變原來的顏色，研究表現的方法，且耐心的畫到滿意為止。
造形：領會人與物前後不同的關係再來畫。
技法：領悟色彩的不同點並能研究水彩的混色方法。

情意：為要完成自己所構想的東西，先預測整個製作過程，而後按步就班的實現。
造形：為要瞭解活動的結構（構造）研究繪製簡單的工作圖。
技法：厚紙板或美工刀的使用法能吻合所要製作的東西，小心的製作。

製作讓彈珠比賽的障礙物遊戲玩具。
研究障礙物遊戲玩具的形與色並能快樂的玩耍。
邊玩邊修正改良使得玩得更順利愉快。

畫出自己所做的情或所看到的事物中印象最深的事情。
想要表現的東西要安排在畫面的那一個地方先決定後方畫。
考慮週圍的事物或人與人的組合來畫。
互相欣賞朋友作品並發表意見。

製作能平衡的搖晃着下來的玩具（太空漫步）。從搖動的形狀研究自己想要做的東西，先做計劃後，邊製作邊修正作品做到成功為止。

研究如何能把感覺到的事情很清楚的表現出來

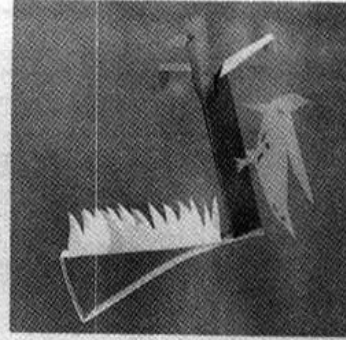
我的回憶

自己做過的事情和看過的事情中，印象最深刻的用繪畫表現出來。周圍的情景，人與人的組合加以考慮後畫出來。



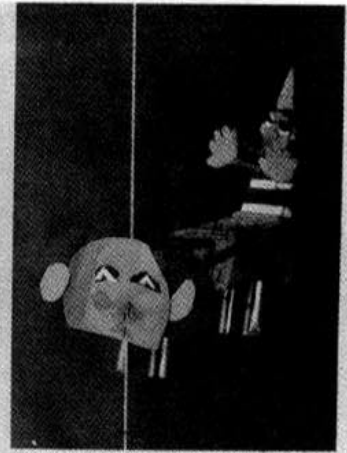
在雪做成的家玩耍時，來了好多朋友。

雪祭：用雪做的家有如夢中的城堡一般美麗。



啄木鳥

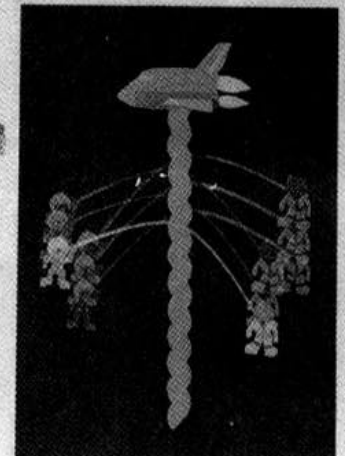
*由活動結構研究有趣的造形。



坐在象背的人 利用空方盒製作

宇宙船

製作旋轉着由軌道傳下來的活動玩具，紙條左右的垂子，設計有趣的造形。



活動結構紙的軌道

用1公分方眼紙的厚紙板上，用半徑3公分畫，如圖依的順序後剪開。

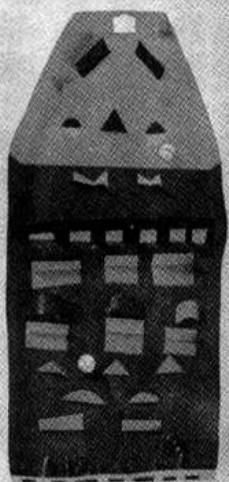


製作的紙條：紙條長度為公分左右，中央細部切開比軌道的寬度大一倍的溝。

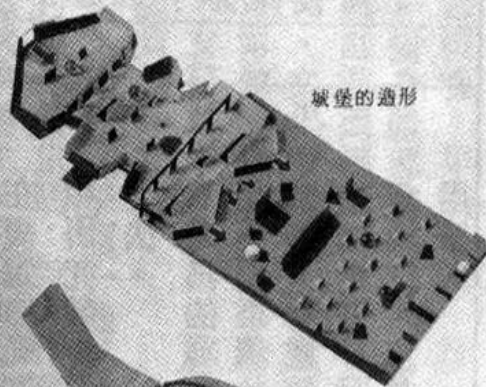
訂好計畫完成作品

障礙物遊戲

製作用玻璃珠滾動得分，或打彈珠遊戲。設計製作各種障礙物而使彈珠的滾動更有變化。



臉的造形

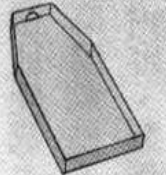


城堡的造形

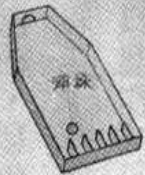


樂器的造形

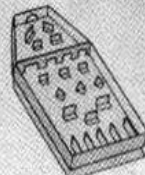
遊戲板的作法



剪出遊戲板外形及用厚紙板做隔板。



挖彈珠進入的孔。



剪(切)出障礙板再用一張厚紙板墊上。

*依照圖更有興趣研究障礙物貼紙及板的斜度。

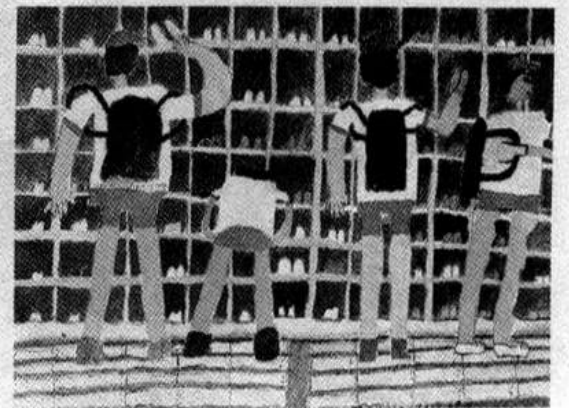


買東西：和母親兩個人參觀時髦的服裝店

在學校的玄關前：大家為着我的鞋子忙著在找。

*看作品互相討論：

1. 最想要表達的是什麼？
2. 畫中的人正在作什麼？
3. 色彩的調配上最滿意的是什麼地方？



<p>大家起來做</p>	<p>感到暖色與感到冷色的顏色</p>
<p>(共 同 製 作) 27 圖 班 旗 圖</p>	<p>(彩 色) 26 圖 什 麼 東 西 能 想 到 中 友 朋 藍 、 紅 從</p>
<p>6</p>	<p>6</p>
<p>情意：爲了目的表現，大家一起互助合作，想出製作可愛的班旗。 造形：考慮旗子的形狀、圖的構成、混色法、標誌等。 技法：學習剪、切割、畫、貼等基本技法。</p>	<p>情意：體會色彩的寒暖，感覺及發現不同色彩的喜悅。 造形：培養兒童能用水彩或蠟筆表現色彩寒暖不同的感覺。 技法：用水彩、蠟筆或色紙表現暖色及寒色。</p>
<p>製作班級或小組的三角旗。 大家互助合作製作標誌。 製作堅固、有明顯特徵的旗。 做好的旗子應用在遠足、運動會、小組野外調查等場合中。</p>	<p>從人們的生活或自然界的景觀中尋找寒色與暖色。 把這些寒暖色用蠟筆、水彩、色紙等表現出來。 收集布、紙張、相片、線繩等的寒暖色。</p>

感到暖的顏色與感到寒冷的顏色



祭典的衣服



夕陽的金字塔

流水與白鳥

從紅或藍的朋友的顏色中能想到什麼東西？



祭典用的衣服，有些與粉紅兩種，穿上它就有手舞腳蹈的感覺。

夕陽下的金字塔好像正在燃燒着，浮在大海中的流水，好像把海水凍結似的顏色。

同樣的鬼臉造形，變了顏色其感覺完全不同。

藍色的鬼臉有什麼感覺。
紅色的鬼臉有什麼感覺。



<p>(共 同 製 作) 28 圖 圖 騰 雕 飾</p>
<p>4</p>
<p>情意：個別製作完成的作品，體驗組合成整體的樂趣。 造形：遵守大小等規定，在規定的範圍內，互相研究製作及組合的方法。 技法：用吊的方法重疊作品，用堆積的方法裝飾等，考慮整體的形狀怎樣掛好作品。並體會紙材、工具等之使用法。</p>
<p>不必遷就既成（傳統）的圖騰雕飾，研究圖的內容、製作方法並用色紙、彩色畫面紙、彩色卡紙等堅固的材料製作。</p>



圖騰雕飾



28

(呂桂生 日本兵庫教育大學美勞碩士 主持本會美勞科課程研究)

過一個充實美好的暑假

■王琴儀■

每年七、八兩個月的暑假是小朋友最喜歡的假期，往往也是家長最為頭痛的時刻。現代工業社會，家長往往忙於工作，平時將學童交付學校由老師照管，過著規律的生活。暑假中學童離開學校，往往成爲脫韁之馬，紊亂了生活秩序，功課退步甚至於養成許多不良的習慣。因此，怎樣輔導學童過一個美好愉快的暑假？也是做爲一個老師所必須注意到的。

首先我以爲先做一個完善的暑期生活計畫，這樣才不會使得漫長的暑假生活顯得枯燥乏味，這個計畫在假期前由老師指導學生擬訂，連絡家長提供意見也是很有意義的。暑假中的計畫，大約包括下面幾項：

- 1 閱讀課外書：要學童利用假期，多看一些好的課外讀物，撰寫心得報告，以增進國語文能力。
- 2 參加才藝活動：爲了調劑生活，可以利用暑假期間選擇學習一兩種才藝，但切忌不要過多，以免成爲不必要的負擔。
- 3 鍛鍊體魄：早睡早起，參加晨跑、晨間運動、學游泳、騎自行車，對身體都有很好的幫助。
- 4 參觀社教機構：由父母、師長或自行結伴前往參觀科學館、博物館、文化中心……以增廣見聞。
- 5 學習幫做家事：男孩可做些清潔、洗濯、整理等較需體力的工作，女孩可學做買菜、縫紉、帶弟妹等家務，分擔父母辛勞，養成責任感。

其次，應告知學童一些必須注意遵守的事項：

- 1 保持規律的生活：每天作息定時，按時做暑假作業。
- 2 注意飲食衛生：定食定重，不亂吃東西。
- 3 注意安全：假期中不論做任何活動，均以安全第一，外出郊遊結伴而行，注意交通安全。

完美充實的暑假計畫，可使學童生活過得有意義，享受假期的樂趣，使經過一段暑假的休閒生活之後，更能充滿活力，發揮學習的效能，邁向幸福的人生。

(承39頁) 道德認知發展指標：

MMS 5

DIT 24

實驗處理結果：

討論道德兩難問題之實驗組顯著優於其他各組

討論道德兩難問題結合價值澄清課程顯著優於只討論道德

兩難問題

以人格發展或與心理學有關的課程顯著優於其他各組

短期課程實驗組優於控制組

1 5 1 7

一組採用討論道德兩難問題，及另一組採用心理學教育的

兩實驗組均優於控制組

未達顯著性差異

有無追蹤處理

有(且達顯著水準)

無

1 篇
28 篇

14 1

(柯華威 本會研究室主任
李昭玲 師大教育研究所碩士)

體育科研習實錄

張進德
陳錦雲

本縣(嘉義縣)國民教育輔導團，原計畫於本年(七十六)年三月中旬，辦理體育科教材教法研習。但是為了配合省國民教育輔導團，輔導計畫行程，延至五月十八日開始舉行。適逢梅雨季節，加以本縣地形特殊，山區小型學校較多。為顧及同仁需要因應實際情形，是項研習活動按縣內四個輔導區，分四區舉行。研習課程採專題講演、教材教法介紹、及實際問題座談等方式進行，理論實際兼顧，充分發揮了，服務到家就地輔導解決問題的精神。茲將本次研習活動，實錄如下，藉供參攷，或可收到拋磚引玉之效。

一、專題演講——如何上好體育課

輔導員就本身之實際教學經驗及吸收新知之心得，加以傳達以分享縣內之國教同仁。演講雖祇是四〇分鐘，却以提昇體育專業素養為主旨，期能維護體育教育的績效，完成國民教育之目標；如此引之為課程的前導，其理即在此。

內容的大意是：體育是動的教育，以活動為方式，以特有的場地設備為環境，來獲致教育程度，因此迥異於其他學科。六至十二歲之學齡兒童，天生好動，精力充沛，曾有位國教前輩將人生以三種動物來界定其歷程——童年時，像隻猴子活蹦亂跳的坐立不住；長大成，有了家庭，責任的加披，必須作牛作馬以換取一家溫飽；進入老年，社會責任已盡，身體機能漸趨老化，祇得如家犬似的看守著老家……身為體育教師適切的把握學生的身心特質，作好教學工作是何等的重要！

最近以來，隨著國民經濟的富足，學生在活動欠缺下，導致各種文明病的低齡化，近視、虛胖、體適能不佳……說明了實施體育教學的必然性。但目前的體育教學，却也深受著運動訓練的餘毒感染甚深，偏重技能的灌輸；隨著教育思潮，體育教學中亦當把握住認知、技能、情意的目標，以造就身心健全、手腦靈敏的上駟國民。因此在教學歷程中，如何把握住交互影響的關係、多向式的溝通

、師生共同參與及和諧的氣氛、適度地期望水準等，是今後要顧及的重點。

演講時，輔導員較側重於上述的專業良知的提昇，所以座談時，獲得了好多的迴響。

二、教材教法介紹

限於時間及研習計畫，本次的研習教材祇是高年級的墊上運動、國術、簡易手球、足球而已。教材的層次不出小學體育的範疇，使終日包辦各種學科，無暇翻閱教學指引的同仁，獲得經驗啟示，而能幡然而悟。

無可諱言，中高年級的教師，在七十一年開始全面實施體育科循環教學後，雖分擔了部份教材單元，仍無法按照課程標準之規定，授畢全部的必授教材，因此週延教材廣度實在是正常化的第一個階段。下述研習教材，提供體育同好參考。

(一) 墊上運動

1. 五年級

(1) 連續前滾翻：立於墊子之外端，併腿屈膝下蹲，兩手推撐墊子，使身體前滾，低頭弓背，兩目往腳後視，同時收腹屈腿抱膝；依序使頸、背、腰、臀、足底著墊，此時身軀如圓球前滾，在動作完成後，身體直立，兩手臂上舉，以維持平衡。學生犯錯，乃在以頭頂著地、兩手不知推撐及動作完成後，忘記兩臂的平衡動作。

(2) 連續後滾翻：立於墊子之外端，屈膝下蹲（非坐下），兩臂微屈斜前舉，手指朝後，掌心朝上，低頭收領，弓背向後翻滾，使臀、腰、背、頸、頭、手掌足底依序著墊成圓球後滾狀，在動作完成後，於身體直立時，兩臂上舉，以維持平衡。學生易犯錯之處：在於以背向後拋摔著墊；另外，老師也要特別提醒學生，在手掌著墊推撐的時機，是在腿部膝蓋超越顏面之垂直線後。

(3) 分腿前、後滾翻：本教材之前半部與併腿前、後滾翻同，其區別乃在翻滾後，背部即將著墊時，藉著兩手臂的伸直推撐，兩腿迅速開立。因此失敗的前後滾翻，往往未配合好手臂的伸展。

(4) 小魚躍滾翻：類似前滾翻，其差別在於有無助跑及跳躍的動作，也因為此種差異，小魚躍滾翻的兩手著墊處是在遠端，相反的前滾翻著墊則在靠近兩腳站立處。

(5) 母雞倒立：兩手掌張開約與肩同寬，支撐著地面，兩腳屈膝，提起靠放在手肘關節之外側，宛如母雞狀。這是結合身體的平衡及手臂肌力而成。

2. 六年級

(1) 複習舊教材。

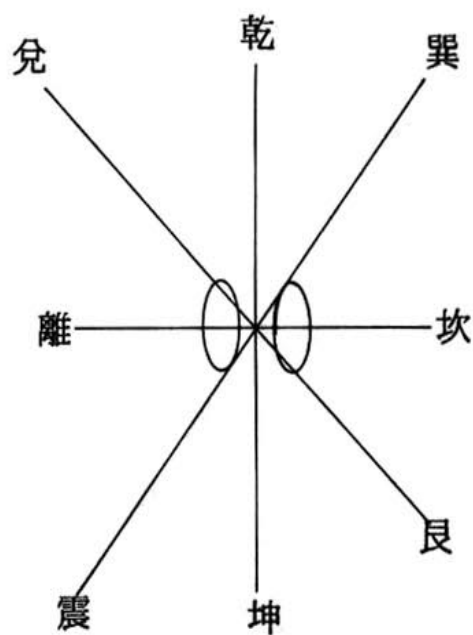
(2) 頭手倒立：是由五年級的頭手母雞倒立進化而來。雙手分開約與肩同寬，並與頭（以前額著墊）成三角形，倒立後收腹，維持平衡。

(3) 自編簡易連續動作：結合所學過的動作，使之成一套連續動作。可因應學生之體能，配合易連貫的教材。

(二) 國術

以短短的四〇分鐘來習練五年級的國術，誠屬不易。由於新教材是以乾、坤、坎、離、巽、震、兌、艮等來代表固定的站立方位，加深研習教師的印象。何況五年級的國術教材是把舊指引內六年級的教材，加以調換，更易為單練，而各式皆有其動作名稱，按照順序分述於後：

- | | | | |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. 抱拳起式 | 2. 弓步平拳 | 3. 弓步架打 | 4. 馬步劈掌 |
| 5. 勾樓撐掌 | 6. 弓步砍拳 | 7. 側架托肘 | 8. 弓步板砍 |
| 9. 橫臂撐掌 | 10. 馬步架打 | 11. 外截盤削 | 12. 高踢彈腿 |
| 13. 雙撐蹬腿 | 14. 連環雙平 | 15. 回肘雙砸 | 16. 收式歸原 |
- 抱拳併立地盤



(三)簡易手球

手球運動是種設備簡易、規則明確、動作合乎人類生存本能的跑、跳、擲、搶等原始動作，頗能滿足兒童好動的天性。教育廳鑑於值得推廣，乃在民國五十五年，將其列為小學的必授體育課程，並委由輔導團作全省性的巡迴演示及推廣。

目前市面上所出版有關手球運動的指導手冊，琳瑯滿目，卻未必適用於小學教學之所需，復以教學指引所提供的資料又稍嫌不足。本節擬藉此次研習之便，將三至六年級的手球教學，融滙成誘導活動、基礎訓練、手球遊戲與簡易手球賽等作逐步的推介，以期能在正常的體育教學中，略盡棉薄之力。

1 誘導活動

這是運動心理學的應用。學生在初接觸本教材，難免有好奇、陌生、疑懼的感受，如驟然間即給予「規則式」的教學活動，學生在身心起點行為不足下，將減低學習的成效。設計遊戲式的誘導活動，使之順勢利導，方為正本清源之道；遺憾的是上述的教學動機，卻是教學指引待加強的。今簡介下列數種，聊供參考。

- (1) S形快跑：在長約二〇公尺之距離，於每隔三公公尺置一障礙物，使學生來回繞物跑（訓練速度、耐力）
- (2) 拍腿鬥牛：二人一組，相距約一公尺相對站立，設法拍擊對方的鞋子，並閃躲對方。（可練習反應及迅速移位）

- (3) 拋接球：可以站立、坐、臥等方式行之。
- (4) 運球接力：採競速方式來作。
- (5) 運球並搶截：每人各運一球，並能搶截對方所運之球。

2 基礎訓練

(1) 傳接球：接球的穩定性及傳球的準、快、時機適當等，關係著整個運動的順暢及比賽的成績。下述的方法即是促進學生維持正確的姿勢與方法的處方。

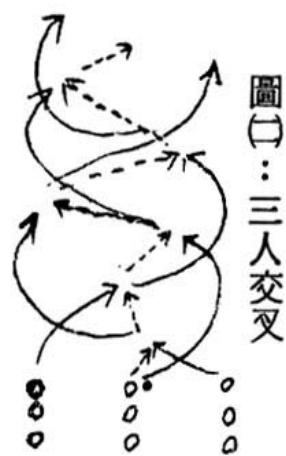
a 交叉移位傳接球

(a) 二人一組，如圖(一)

(b) 三人一組，如圖(二)

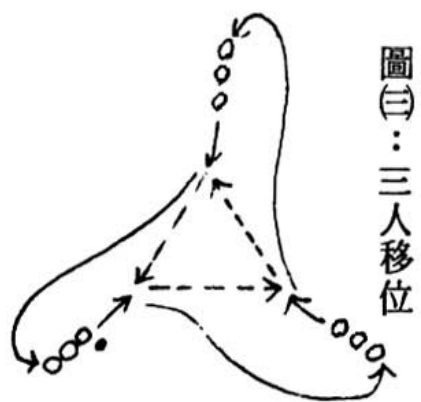


圖(一)：二人交叉



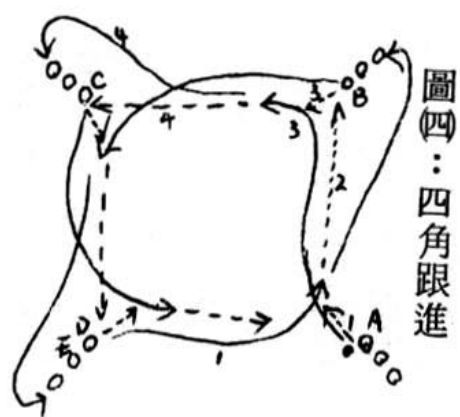
圖(二)：三人交叉

b 三角形移位傳接球：如圖(三)

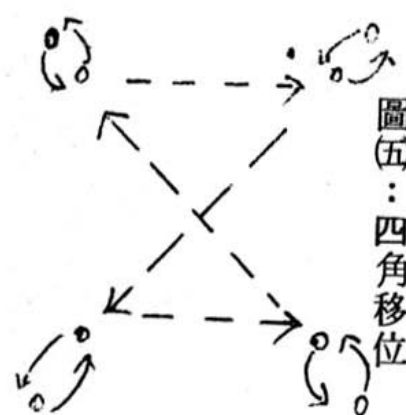


圖(三)：三人移位

- c 四角跟進，對角移位傳接球：如圖(四)，球數可由一增加到三球。
- d 四角移位，交叉傳接球：如圖(五)



圖四：四角跟進



圖五：四角移位

(2)步法與閃切動作：在活動中，球員能巧妙的閃切迴避對方防守，不斷的在對方嚴密的防守陣中穿梭自如，並俟機射門得分，有賴於靈活的步法與忽東忽西的閃切入動作；下述地訓練，就是強化此種功能的必要措施。

- a 衝刺訓練：如站立式的起跑方法，在練習時突然衝刺。
- b 急停訓練：配合衝刺練習，聞哨音急停或續衝刺等。
- c 方向的轉換訓練：配合衝刺練習，依哨音的不同做左、右、前、後的快速移動，甚至交叉快跑。
- d 向右閃切訓練：接球後以右腳著地開始急停，左腳向左假切用力蹬地右閃，左腳著地左腳再邁前一步，彈躍起射門或運球。向左閃切訓練的方法，反之。

(3)射門：射門得分是手球運動的最終目的，賴此次分勝負。就學童的身心發展而言，中年級採行原地或墊步射門為主；五年級採取躍射，而六年級則是倒身射門。動作要領是：

- a 原地射門：宛如躲避球的上肩投球法。
- b 墊步射門：右腳向前跨步，在接球後，重心降低稍後傾，左腳向前跨一步、右腳再向左腳後面跟進交叉，然後跨出左腳射門。
- c 跳躍射門：在連續快跑中，以右腳著地時接球，左腳再向前跨出，躍起；於空中時，左肩轉向球門並使右腿屈

膝上提，同時右手臂盡可能舉至最高點時，再出手射門。
d 倒身射門（右）：先向左做假動作，以引誘防守者向左移位，迅速使身體向右斜方臥倒，待身體、手臂與地面成水平之瞬間出手射門，然後以手撐地。反之，左方亦同。

3. 手球遊戲與比賽

上述的基礎訓練，時間不宜太長，否則學生必因缺乏競爭性、刺激性而感興趣索然。所以如何設計一些遊戲式的活動，使能運用到這些基本技巧，以滿足其學習的動機與運動量，進而促使這些技巧更臻成熟，以便在正式競技中，運用自如，爭取榮譽，是教學成功與否的癥結所在。

在教學指引中備有端區、圓陣手球而高年級的由分區進入簡易手球等遊戲、競賽。不過，筆者以為教學過程中，「運用之妙，純乎一心」，乃是互古不易的定律。上述的種種教材，是平日教學所得，擬以此作拋磚引玉，並願國教同仁多方指正。

四. 足球教學

足球教學的順序，是由足內側踢球而運球、擲界外球、足背踢、足底停、射門、守門、踢球門球、角球、八公尺球、足外側踢及遊戲、競賽等漸進的方式，引導學生從熟習個人的基本技巧而展現團隊合作的力量。下述是就足球教材作一般性的統合介紹：

1 踢球：以腳著球的部位，有腳背、內側及外側等；而在實際運作的時機，則為競賽時的傳球、八公尺球、球門球、角球及射門等。新的教學指引偏重於定位球的指導，在解釋如何助跑，卻稍嫌不足。踢定位球，正確的指導是要使踢者立於球後三步到五步之間，向前跑以增加衝力，踢出的球，才會強勁有力。另外，設若目標與球體成一直線，踢者正確的位臵是在球後的斜左或斜右後方（非三者成一直線）。在踢者前跑準備踢球的那一刹那，應以相對腳為基準點，與球約成平行或稍後，且約與肩同寬，並以基準腳對正目標之後，再

往前踢。初學的學生，往往不知把踢球的腳踝緊扣、下壓腳趾等關節處，所以上述的斜線助跑，較符合生理學。

2 停球：常用來停球的身體部位有腳底、腳背、腿、胸、腹部等處。初學者對於跳動的球束手無策，主要是不得要領。新指引中僅提到足底下壓的停球動作，不但說明過於簡單，也不合運動力學原理。不論球是滾地、跳動或高飛，要使球能停下來受到控制，教師應先指導學生，注視來球，判斷其方向、高度，再迅速反應，以腳底、腳背、大腿或腹胸部位使球停住。停球的要領是在身體部位觸球的瞬間，順著球勢，方向後移約三〇公分，如此既可有效控球，也可避免身體受撞。

3 運球：足球運動是在某一定限定的空間，不斷作移位的動作，運球就是主要的技術之一。球充滿氣體，在與地面作交互作用時，必會作不規則的滾、跳、飛。運球是以腳背、腳尖、腳內外側及腳底交替使用，以推球前進。在新指引中也提到採「曲線前進」，不過並未提及球與腳之間應保持距離，以及學習的要領。在運球比賽之中，常能見到學生把球踢得遠遠的，然後在後面窮追猛趕，這是足球教學時必須禁止的，否則學生積習難改，必會影響到技能的進步。一般專家以為二者最恰當的距離，以不超過一公尺半為宜，而且要能在腳下有效控制。另外，學生的學習情緒如果高亢，也可加授「閃身過人」的欺敵動作，增加學習效果。學好運球的功夫，是由學生從腳底踏點而內踝左右盤弄及盤繞竹竿、椅子等障礙物，如此有條不紊，不貪功，自可習得出神入化的技巧。

4 擲界外球：在比賽進行中，球出界外，罰由對隊球員，在邊界外以兩手舉球過頭頂後方，再用力前擲的動作（連續）。擲界外球時，兩腳皆不得離地，方為正確。指導時，也可用助跑增加力量。另外，為了加強學習效果，也可設計些增加學生臂力、腰力的動作，避免單調乏味。這是足球比賽時，

普通球員唯一可用手進攻的戰術。

5 頭頂球：頂球是用前額觸球。足球運動是融合踢、停、運、擲及頂的動作而成，而新指引中未列入頂球一項不算完整。筆者以為有必要在小學階段，將頂球技巧介紹給學生，所以一併於此提出。初學頂球時，學生把頭迎頂來球，易生恐懼不敢嘗試；不妨放錄影帶給學生看，或親自示範，詳細解析……用這些漸進的方式來鼓勵、指導。頂球時，可以測知學生的協調、平衡及反應能力，供教師引用教材進行教學的參考。指導的要領，也應要求學生目視來球的落點，以決定前進或後退；此時，頸部、頰部要內收，身體稍微後仰，於頂球瞬間，身軀隨著前移。

縣、市地方國民教育輔導團，為輔導人員種子，個個團員皆為國民教育界的奇兵，他們熟悉理論、瞭解實務、精通教學方法，平時寓於各個學校從事實際教學及行政工作，歷年均定期參與各類型的在職進修。地方教育輔導團辦理研習工作，確為政府落實建立輔導工作，由點、綫、面而及於體的理想。由本地優良的教師擔任輔導人員，講解教學理論、示範教學方法、介紹教材，於研習活動中坦誠交換意見，彼此切磋、琢磨，對提昇國民教育水準，確有很大的幫助。綜觀此次研習的成果，企盼將來此種研習方式，或可成為地方教師在職進修的主流，對於偏遠地區之教師尤有助益。

張進德 嘉義東石港墘國小訓導主任
陳錦雲 嘉義縣體育科輔導員