

# 我們需要怎樣的新新人類？ ——從國民小學新課程談起

張清濱

## 壹、引言

最近大眾傳播媒體時常報導有關新新類人的行為特徵，使我們不禁要問：這些行為特徵係何種產物？究竟是家庭造成？或學校使然？抑或社會有以致之？

處於急遽變遷的社會中，人們的價值觀念也隨之改變。根據行政院勞工委員會（黃怡君，民84）公布的青少年工作意識調查發現新新類人的觀念真實地反映於現實的社會中。在世代交替下終會以他們作為社會象徵，日後呈現的將是一個截然不同的價值取向。

國民小學新課程標準自民國八十五年八月一日起實施。國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的（教育部，民82）。我們要培養二十一世紀健全的國民，就要從國民小學新課程著手。

本文試從新課程的觀點，析論新新人類應有的人格特質與知能，進而提出如何培養健全

的新新人類，俾供教育人員參考。

## 貳、什麼是新新人類？

以台灣的情況，目前傳播媒體出現一些新的術語，如「傳統人類」、「新人類」及「新新人類」等。一般言之，「新人類」係指出生於台灣經濟開始快速發展後的一個時代，年齡大約在18~35歲之間。他（她）們既未經歷50歲世代以上長一輩的顛沛流離，亦未體驗40歲世代的困頓貧窮。「新人類」是台灣社會安定，經濟繁榮大氣候下培育出來的一代（中國時報，民84年）。

「新新人類」大都指20歲以下的青少年。黃光國即認為新新人類應當是1975年以後出生的一代（韓國棟，民84），他（她）們大都是中、小學學生，也是「新人類」的下一代。這一群的「新新人類」將是二十一世紀的主人翁，領導整個社會的發展。

據此以觀，35歲以上的青壯年，老年人則屬「傳統人類」。在目前仍以傳統觀念為主導

的社會中，新新人類必須學習如何跟上社會脈動的節奏，和各階層、各族群和諧相處，以避免觀念不同而引起衝突。未來社會的新趨勢，將是因應更多的新新人類。因此，傳統人類、新人類、新新人類也需要更多的學習，相互包容、相互尊重。在多元文化的社會裏，新新人類正是受教育的一群，亟需成人呵護與教導。

### 參、新新人類的人格特徵

在現實的社會中，新新人類顯示出一些行為特徵。根據幼獅少年雜誌社舉辦的一項青少年問卷調查，發現新新人類男女的特質分別是幽默風趣和活潑外向。他（她）們喜歡健康、俊美、隨和、有愛心的人；最討厭粗魯、沒氣質、驕傲、臭脾氣、自以為是、懶惰骯髒、暴躁、倔強的異性（呂玲玲，民84）。此外，另據台北市議會調查十二到十八歲國中、高中青少年族群的自我描述，發現新新類人的特性是樂觀進取、沒有人生目標、最需要父母、師長及朋友的關懷、廢除聯考制度、沒有功課壓力及更多的休閒活動（程金蘭，民84）。

再從行政院勞工委員會公布的一項各年齡層工作意識調查，發現新新人類比較自我，自主性增強，服從性降低，喜歡建立快樂的生活及按照自己的主張乃是現今大多數青少年的工作目的和態度。相對地，對於工作的要求並不高也不太認真，因此，敬業精神較差（黃怡君，民84）。

綜合上述各項調查研究，新新人類至少顯示下列三點人格特徵：

一、個人主義傾向：以自我為中心，自主性增強，「只要我喜歡，有何不可？」不願接受別人的意見，總覺得「只有自己對，別人都不對」，這一類型的青少年，甚為普遍。

二、快樂主義傾向：好逸惡勞，不願屈就

勞力工作，貪圖享受，個性活潑，好動也較為樂觀。

三、功利主義傾向：沒有人生目標，急功近利，唯利是圖，常為自己利益打拚，少為團體利益著想。

### 肆、我們需要怎樣的新新人類？

要探討這個問題，我們可從國民小學新課程標準總綱的目標，找到答案。新課程標準係以培養二十一世紀健全的國民為目的，也就是我們所需要的新新人類。理想的新新人類應具備下列人格特質及知能，茲分述如下：

#### 一、人格特質

(一)勤勞務實，負責守法的精神：新新人類要能腳踏實地，實事求是，具有負責任、守紀律的民主素養。

(二)愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操：新新人類要能孝敬父母、兄友弟恭、愛護鄉里的情懷、進而具有愛國的熱忱，並有環球意識。

(三)良好的生活習慣：新新人類應有良好的人文素養，沒有不良的嗜好，個個文質彬彬，男生像紳士，女生像淑女，個個都是有教養的人，都能善用休閒時間，都是具有高品質、高品德及高品味的國民。

(四)團結合作的精神：新新人類要有合群的團隊精神，發展良好的人際關係及發揮服務社會的熱忱。

(五)主動學習、樂觀進取的精神：新新人類要有主動學習，終生學習的理念，積極參與、勇於嘗試及奮發向上，樂觀進取的精神。

(六)審美的觀念：新新人類要有審美的觀念，熱心參加藝文活動，陶冶生活情趣。

#### 二、知識技能



新新人類個個都能善用休閒生活，培養高品質、高品味生活。

- (一)了解自我，認識環境及適應社會變遷的基本知能：新新人類要能知己知彼，認識週遭的環境並要有適應社會變遷，接受挑戰的能力。
- (二)解決問題的能力：新新人類要學會發現問題，面對問題與解決問題的能力，並要學會如何做決定，處理日常發生的問題。
- (三)創造思考及批判思考的能力：新新人類要有創造的頭腦，不墨守成規，並要有分析、綜合、評鑑等批判的能力。
- (四)探求新知的能力：處於急遽變遷的社會中，科學技術的發明，一日千里，新新人類對於科技的設備及發明，必須懂得如何操作，並且知道如何改進，敏於求知。
- (五)增進人際溝通的技巧：新新人類要學會如何與人溝通協調，增進群己和諧的關係。
- (六)價值判斷的能力：新新人類對於是非、善惡、好壞對錯，要有正確的判斷能力。

## 伍、我們怎樣培養健全的新新人類？

培養健全的新新人類乃是全民共同的責任，家庭教育、社會教育及學校教育必須相互結合。本節僅就新課程的觀點，略抒淺見，茲列

述如次：

### 一、塑造安全而健康的校園環境，發揮潛在課程的功能。

校園的安全與否對於學生身心的健康具有密切的關係。如果學生長期處於暴力的威脅及不安全的環境中，容易顯示出暴戾之氣或恐懼、畏縮的個性，導致人格的異常。因此，學校應先塑造安全而健康的校園環境，防制校園暴力及意外事件的發生。

Watson (1995) 指出：沒有一所學校對於校園暴力具有免疫力，但有許多實際作法可以增強學校的抵抗力。校園暴力僅是校園安全中冰山之一角，它已成為論斷校園安全的氣壓計。學校應該採取必要的措施，改進校園的安全。學校校長、教師員工及學生家長對於校園暴力都必須要有下列的認識：

- (一)暴力行為在任何學校都可能發生。
- (二)事前的防範重於事後的補牢。
- (三)暴力行為具有傳染性。
- (四)校園安全包括真正的安全與感覺上的安全，兩者具有密切的關係，但不一定相同。
- (五)校園安全是相對性的，它是從最起碼的安全到最大安全的連續體。
- (六)校園暴力是學區及社區的問題。

校園安全至為複雜，包括硬體設施、餐飲、交通、毆鬥、自我傷害等等。防制校園暴力也是防不勝防。但要增強學校的抵抗力，學校至少必須採取下列措施：

#### (一)尋求共識

改進校園安全的第一個步驟是公開討論安全的需求性。校方應邀請學區內、社區內相關人士如家長、企業界、民意代表、教師等參加座談。與會人士應該知道校園暴力也許是微小可觀察到的事件，或許是殘暴的行為，也有可能源自學生的衝突，社區的糾紛或單純的犯罪行為。姑不論性質為何，校方有必要辨認問題之所在及其解決之道。

#### (二)組織緊急（危機）處理小組或安全委員會

校園暴力事件或意外事件，原因至為複雜，尋求解決的方案尤為困難。緊急處理小組可預先提出改進校園安全，處理偶發事件方案，包括：防火、防震、防盜、防竊、防颱、防毒、醫療服務及青少年問題服務等。遇有事故發生，即可儘速、有效處理，減少傷害及損失至最低程度。

#### (三)研究問題

設置駐衛警或裝設安全監視系統可能是校園安全的一部分。但是，只有硬體設施不能保證校園的安全。學校應把校園安全融入於視導程序、訓導、總務措施及教學活動中。因此，學校應擬訂校園安全計劃，舉辦安全措施檢查並訓練師生如何處理危機，碰到危險情境而能臨危不亂，靈機應變，化險為夷。

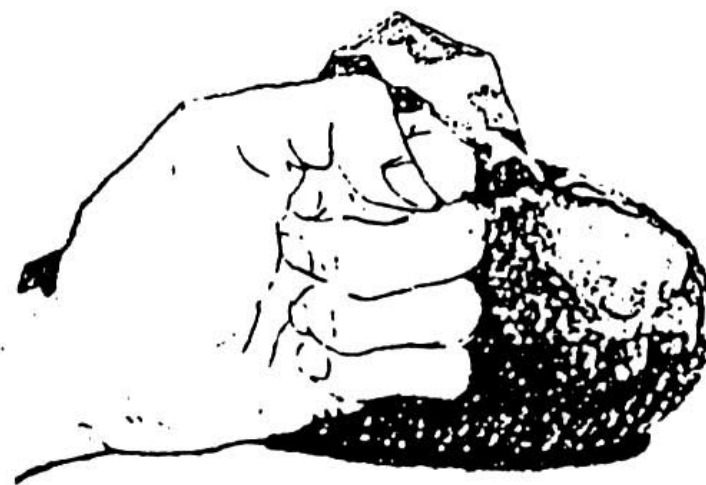
#### (四)採取人性化的途徑

Curwin（1995）認為科技設備固然可以改善校園的安全系統，但是無法阻擋泯滅人性的歹徒入侵校園。他認為人類需要一條人性化的超級公路引導並教導人們如何與人相處。未來的學校課程應該融合科技與人文。否則，我

們終將墮入深淵而難於自拔。他並指出：有效的防暴措施應包括三個作法：

#### 1.教導學生紓解情緒的方法

學生行為暴戾，大都不知道如何表達憤怒及挫折的情緒。在其生活中，學生大都從其父母、師長、視聽媒體及同儕團體學到表達情緒的方式。教師應該教導學生正當的宣洩技巧，例如轉變工作或活動，參加社團活動，打沙包等，訓練耐力及容忍度，學習溝通的技巧以防止暴力行為的發生。



教導學生打沙包也能宣洩情緒

#### 2.教導學生如何作更有效的選擇

善惡存於一念之間。良好的選擇導引良好的行為；不良的選擇鑄成錯誤或偏差的行為。因此，價值觀念影響學生的行為。教師應善用價值澄清法讓學生分辨是非、善惡，作出理性的道德判斷。例如老師教導學生說：「搭車、等車要排隊，先到者排前面，後到者排後面。」但是，老師又說：「要體恤婦孺，敬老尊賢。」如果碰到老人、長輩、孕婦，是否讓他（她）們排在前面？這是一個兩難的情境。排隊上車是民主法治的規範；禮讓則是倫理的規範。兩者應並行不悖。最好的解決方式應該是遵守排隊上車的規範

，任何人不可插隊；等您上車後，再讓座給婦老、幼小。這種兩全其美的方式乃是較有效的選擇。

### 3. 做開溝通的管道—築橋不築牆

走向人性化的途徑，師生之間就要建立溝通的管道。人性化的溝通原則是誠為出發點、相互瞭解、相互尊重、善解人意、互相磋商、同理心、彼此信任及為對方著想。教師更要以身作則，減少諷刺，接納學生，以適當獎懲取代訓導，鼓勵學生作出貢獻。

### (五) 強化潛在課程，變化學生的氣質

潛在課程 (*hidden curriculum*) 並非正式課程，乃是隱涵性的課程，但它的影響卻極為深遠。一般言之，學校的潛在課程包括：境、敬、競、淨、靜、靖、勁。學校如果都能落實，必能創造良好的校園氣氛，學生的氣質也必能為之一變。茲分述如下：

1. 境—學校要重視境教。學校環境要做到綠化、美化、教育化。
2. 敬—師生要敬業，也要彼此敬重。
3. 競—師生要有上進心，追求卓越，而不是彼此鬥爭與對抗。
4. 淨—學校環境要乾淨，沒有環保問題。師生沒有邪念而能淨化心靈。
5. 靜—校園沒有咆哮、吶喊、師生閒談，輕聲細語。
6. 靖—校園安定、和諧，沒有恐懼與憂傷。
7. 勁—師生充滿活力與朝氣，個個生龍活虎而非暮氣沉沉。

## 二、創造以學生為中心的學校

Darling-Hammond (1994) 指出二十一世紀的教育改革將著重在三大主題：創造以學生為中心的學校 (*learner-centered schools*)，促進教師的專業化及注意績效責任 (*accountability*) 的學校。如前所述，國民小學新課程即在培養二十一世紀健全的國民，課程的設計、教材的編擬、教法的實施，均應以學生為本位，以學生的需求為考量。

以學生為中心的學校，強調學生的需求，而非標準化的程序，對於學習的型態更具彈性，減少官僚體制，避免支離破碎。此即容許教師以全人的兒童教育及整體的觀點來看學習。因此，在學校制度上，要設計各類型的學校，供學生選擇就讀，使其潛能獲得最大的發展。在課程的架構上，注重未來化、國際化、人性化、生活化及彈性化。在教科書的編印方面，也要符合新課程的基本理念及目標。在教法方面，教師應多採用合作學習、獨立學習、創造思考教學、問題中心教學及價值澄清教學，以培養健全的人格及有用的國民。

三、加強生活教育，養成良好的生活習慣

## 三、加強生活教育，養成良好的生活習慣

教育即生活，生活即教育。教育涉及生活的各層面，包括食、衣、住、行、育、樂……等。習慣是人類的第二天性。習慣久而久之必成為自然。因此，生活教育首在良好生活習慣的養成。目前新新人類顯示出一些怪異的行為特徵，有待大家深思探討。生活習慣大都在家庭中即已養成，如果家庭教育健全，學校的生活教育就容易推展。但是，學校畢竟是教育的場所，國民小學教育應以生活教育及品德教育為中心。今後，各級學校生活教育應注重下列習慣的養成：

- (一) 勤勞的習慣：學生要養成黎明即起，早睡早起的習慣，也要養成勤儉、樸素、勞動的習慣。
- (二) 整潔的習慣：學生要有環保的意識，不亂丟紙屑、垃圾，不造成環境的污染。

(三)禮貌的習慣：要增進和諧，促進人際關係，學校應推廣禮貌十道活動，包括：道早、道好、道謝、道安、道請、道賀、道候、道別、道歉、道誠等打招呼用語。如果每一個人都能把打招呼用語時常掛在嘴邊，取代不堪入耳的髒話，國民的素質就可提高。

(四)守法的習慣：學校實施民主法治教育，要注重實踐，身體力行，教師更要以身作則，避免反教育的行爲。

(五)讀書的習慣：要成爲終生學習者，自小就要養成讀書的習慣，長大後才會自動自發探求新知。

(六)運動的習慣：古人有云：「一身動則一身強，一家動則一家強，一國動則一國強。」可見運動可以健身強國。但運動的習慣應自小養成。除了運動之外，新新人類也要懂得善用休閒時間，從事有益身心的休閒活動。

#### 四、輔導青少年的行爲

近幾年來，國內整個大環境有著急遽的變遷。在政治變遷方面，政府宣布解嚴、開放黨禁、報禁、兩岸交流、省市長民選、總統、副總統直選等民主憲政改革都是重大的突破。在經濟變遷方面，科技高度發展、國民所得提高、外匯存底增加、物質生活富裕。在社會變遷方面，農業社會轉變爲工商業社會，大家庭結構減少，小家庭及老年人口增加。在文化變遷方面，國民受教育的機會更爲均等，弱勢族群及鄉土文化更受重視，高等教育人口的比例已接近先進國家之林。

中華民國在政府的領導與全體國民辛苦的耕耘下，政治民主、經濟富裕、社會繁榮、教育普及，這些都是有目共睹的成果。但也不可諱言，在社會急速變遷的過程中，國民精神生活貧乏，倫理道德觀念式微，離婚率升高；投

機取巧、違法脫序、犯罪率居高不下，加以升學主義之風籠罩下，個人主義逐漸抬頭，功利主義日漸盛行，價值觀念混淆，社會不免產生亂象，學校教育嚴重受到污染。

青少年的吸毒問題、飆車問題、中途輟學問題、打工兼差問題、心理疾病問題…等等，都需要成人、師長、父母更多的關注與輔導。

吳金水（民84）指出：真正健康人格的發展應該是由內而外，由近而遠，由下而上，從核心到外圍，從根幹到枝葉，循序發展而漸趨成熟的。要培養健全的下一代，首要把握這些核心的根源問題。教育子女如此，輔導學生亦復如此。

青少年問題的來源，許多來自於挫折感、恐懼感、疏離感及自卑感所造成的心理壓力。輔導的方式應該使青少年對於疾病有更深入的認識，但最重要的是辨認壓力的來源，並設法排除心理的壓力，免除不必要的恐懼、暴躁與不安。

爲使輔導工作，更加落實，學校應實施認輔制度（an adopt-a-kid program）。美國加州Huntington Beach High School的認輔措施可供參考。該校要求所有教師寫出班上最需照顧的學生10名，列出一張名單。這些學生包括成績不及格學科達三科以上或行爲偏差者。每一位專業人員從名單中選擇一、二位學生作爲輔導的對象。這些專業人員在上課前、上課中、下課後及午餐間，儘量找時間與學生接觸。爲了確保經常接觸，有些教師把認輔的學生當作班上的助手（class aide）。雖然師生見面的次數不一，輔導教師大都能叫出學生的姓名打招呼。此外，學校組成認輔小組，每週定期討論認輔學生的進步實況。認輔小組的成員包括副校長、助理校長、心理學家、護士、社區聯絡員及其他相關人員。輔導人員儘量發現學生的

優點及其進步的地方，並予以表揚，以增進其自信心及成就感（Shore, 1995）。

依據國小新課程標準，輔導活動之實施，一、二年級不另訂時間，可利用導師時間及相關教育活動隨機輔導，並與各科教學密切配合；三至六年級，則應按規定設科教學，每週一節四十分鐘，並得與團體活動配合，採隔週連排方式實施（教育部，民82）。準此以觀，國小的輔導活動以導師為中心，其他各科教師教學及團體活動相互配合。教師應多觀察學生的言行舉止，充分瞭解學生及其家庭生活背景，給予必要的協助與輔導。如有困難，亦可洽請各縣市心理衛生諮詢服務中心學校的協助。

## 陸、結語

新新人類大都指20歲以下的青少年，也是新新類人的下一代。這群新新人類將是二十一世紀的主人翁，必將領導整個社會的發展。

教育部宣布國民小學新課程標準自民國八十五年八月一日起從一年級實施。它的目標乃在培養二十一世紀健全的國民，也就是培養健全的新新人類。

新新人類應具有勤勞務實，負責守法的精神；愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操；良好的生活習慣；團結合作的精神；主動學習、樂觀進取的精神及審美的觀念。此外，新新人類也要有了解自我，認識環境及適應社會變遷的基本知能；解決問題的能力；創造思考及批判思考的能力；探求新知的能力；增進人際溝通技巧及價值判斷的能力。

要培養健全的新新人類乃是全民的責任。但從新課程的觀點言之，學校必須塑造安全而健康的校園環境，發揮潛在課程的功能；其次要創造以學生為中心的學校，並要加強生活教育，養成良好的生活習慣及輔導青少年的行為

，以培養身心健全而有用的國民。

（作者：本會主任）

## 參考文獻

- 中國時報（民84）·選拔青年百傑，發掘跨世紀領袖。台北：中國時報，八月九日。
- 呂玲玲（民84）·新新人類看自己：幽默、活潑。台北：聯合晚報，六月二十九日
- 吳金水（民84）·培養身心健康的下一代。高雄：復文圖書出版社。
- 教育部（民82）·國民小學課程標準。台北：教育部。
- 黃怡君（民84）·新新人類多願享樂不重工作。台北：大成報，七月三十日。
- 程金蘭（民84）·新新人類沒有人生目標。台北：中時晚報，五月二十三日。
- 韓國棟（民84）·新新人類特重個性追求美。台北：中時晚報，九月五日。
- Curwin, R.L. (1995) · A humane approach to reducing violence in schools. Educational Leadership, 52, 72~75.
- Darling-Hammond, L. (1994) · Will 21st-century schools really be different? Education Digest, 60, 4-8.
- Shore, R. (1995) · How one high school improved school climate, Educational Leadership, 52, 76-78.
- Watson, R. (1995) · A guide to violence prevention. Educational Leadership, 52, 57.



# 提升 國民小學教師專業 之探討

呂正雄

## 一、前言

教師的工作在我國「天、地、君、親、師」的倫理傳統中，被視為一項地位崇高的專業活動。但是，隨著現代社會變遷，教師素養及專業能力，亦受到實質的影響與挑戰。而為了確立教師專業的社會地位，高強華（民81）認為教師在師資培育階段，就必須接受嚴格的專業訓練，而且在真正到學校教書的時候，更應該秉持敬業的精神，以熱心、誠懇的態度教導學生，並且適應社會文化環境的變遷，以達到教師專業社會化（*professional socioization of teachers*）的理想。蕭炳基（民80）對教師的專業也持相同看法，他表示教師專業的意義包括：1.精湛的學識，2.卓越的教學能力，3.執著的服務精神。

雖然師資培育階段的訓練能成就教師專業的形象，也有學者對教師專業仍持不同的主張，Rich（1998）認為教育工作者在社會上的地位，屬於半專業（*semiprofession*）的性質，

因為教師的職業在專業自主性方面有所不足。為了提升教師的自主性，他主張教師必須成立組織健全的教師工會，透過團體的力量，促進教師教學知能的提升，另一方面也負責監管會員的教育專業行為，如有執行教育工作時的控訴，教師工會也能執行公正，客觀的仲裁。

除了教師組織結構外，教師資格的審核一定要具備專業的水準。為達到這個目的，必須建立「試用教師」的制度（Ornstein Levine, 1989）。換句話說，任何修完教育學程而拿到學位的畢業生，並不是理所當然的成為合格教師。這些準教師還要到小學當試用教師，在為期一年或更長的時間裏，試用教師必須以理論性的知識，實際的應用到教室的情境，而且在試用期滿後，若教學績效考核不合格即予淘汰。透過內部自省式的淘汰篩選，教育界才能讓社會大眾信服—教師的確是一門專業的工作。

## 二、實證研究之發現

從教育工作的內涵來看，教師的確肩負培

養社會人文素質及國家發展的功能。因此，如何提升教師專業能力，以面對二十一世紀之時代要求，是吾人應予正視的課題。為廣泛瞭解台灣地區對提升教師專業之意見，在筆者所主持的一項教育革新—改善國民小學教育之方案研究中，針對全國國民小學之行政人員、教師、家長，教育部、廳、局行政人員及師院教授做抽樣調查，其標的母群體（target population）的人數，包括台灣地區2,435所國民小學行政人員（校長、主任、組長）、教師80,537人、家長2,238,282人；教育部督學室、國教司，教育廳督學室、第四科，以及台北市、高雄市、台灣省21縣市教育局1,443人；師院教授1,282人。抽樣方法在國小教師及學生家長方面，是採「二階段分層取樣法」，師院教授及教育部廳局人員方面，則使用「分層目的取樣法」。至於資料之分析方法，包括1.全體樣本對各題反應的單位次數分配表及對「其它」項目的概念解析法，2.全體樣本按各背景變項的類別分組，以百分比同質性卡方檢驗及聯結分析法，以評估樣本變項之間的顯著關聯。

在本研究中所建構有關提升教師專業素養的問題共有五題，在回收的2,143份有效問卷中，得到的數據結果謹列於後，以供參考：

□教育問題：如何提升教師專業素養？

□革新方案：每位教師定期舉辦一次教學觀摩

組別	非常同意	同意	沒有意見	不同意	非常不同意	合計	顯著性檢定及聯結強度
校長主任組長	48	119	69	38	17	291	$\chi^2=89.64$ df=12 P=.000 V=.252
國小教師	22	68	112	85	45	332	
教育部廳局	14	43	23	2	3	85	$\chi^2=37.15$
合計	84	230	204	125	65	708	
5年(含)以下	13	36	50	25	12	136	$\chi^2=37.15$
6~10年	13	24	35	32	12	116	

資	11~20年	11.21%	20.69%	30.17%	27.59%	10.34%	100.00%	df=16 P=.002 $r=.116$ ASE=.038
	21~30年	11.41%	26.17%	23.49%	23.49%	15.44%	100.00%	
	31年(含)以上	15.13%	38.66%	22.69%	15.13%	8.40%	100.00%	
	合計	8.74%	40.78%	33.01%	12.62%	4.85%	100.00%	
所在地	院省縣轄市	36	72	85	76	33	302	$\chi^2=16.51$ df=4 P=.002 V=.163
	鄉鎮離島	35	112	97	46	30	320	
	合計	71	184	182	122	63	622	
	合計	11.41%	29.58%	29.26%	19.61%	10.13%	100.00%	

□分析說明：

為提升教師專業素養，每位教師應定期舉辦一次教學觀摩之方案，不同身份受試者的回答結果，經卡方檢驗，呈現顯著的差異；在三種身份中，校長、主任、組長及教育部、廳、局人員皆傾向贊成的立場，而國小教師則持反對的態度。

以年資而言，弱正相關（ $r=.116$ ， $ASE=.038$ ）的結果，顯示年資愈深的受試者，愈傾向支持本方案的立場。

以所在地來區別，院、省、縣轄市和鄉鎮、離島的選答結果，以卡方檢驗後，呈現顯著的差異；院、省、縣轄市贊成和反對的比例大致相當，而鄉鎮、離島則表示傾向支持本方案的態度。

□教育問題：如何提升教師專業素養？

□革新方案：每位教師定期提出研究報告。

組別	非常同意	同意	沒有意見	不同意	非常不同意	合計	顯著性檢定及聯結強度	
身份	校長主任組長	27	119	83	44	20	293	$\chi^2=75.11$ df=12 P=.000 V=.230
	國小教師	24	69	114	81	45	333	
	教育部廳局	20	39	21	7	0	87	
	合計	71	227	218	132	65	713	
性別	男	38	143	100	57	28	366	$\chi^2=22.56$ df=4 P=.000 V=.179
	女	30	79	115	74	37	335	
	合計	68	222	215	131	65	701	
	合計	9.70%	31.67%	30.67%	18.69%	9.27%	100.00%	
年	30歲(含)以下	10	46	67	36	19	177	$\chi^2=22.56$ df=4 P=.000 V=.179
	31~40歲	27	66	62	43	24	222	

齡	41~50歲	12.16%	29.73%	27.93%	19.37%	10.81%	100.00%	$\chi^2=26.96$ df=16 P=.042 $r=.115$ ASE=.036
	51~59歲	12.79%	33.72%	29.07%	17.44%	6.98%	100.00%	
	60歲(含)以上	9.80%	43.14%	21.57%	18.63%	6.86%	100.00%	
	合計	5.26%	34.21%	44.74%	10.53%	5.26%	100.00%	
		22	58	50	30	12	172	
		10	44	22	19	7	102	
		2	13	17	4	2	38	
		71	227	218	131	64	711	
		9.99%	31.93%	30.66%	18.42%	9.00%	100.00%	

□分析說明：

為提升教師專業素養，應規定每位教師定期提出研究報告之方案，不同身份受試者的選答結果，經卡方檢驗，呈現顯著性差異。校長、主任、組長及教育部、廳、局人員傾向支持的立場，而國小教師卻傾向反對的態度。

以性別而言，男、女受試者亦持不同的立場，男性受試者傾向支持的立場，而女性受試者卻表示反對的態度。

以年齡來看，弱正相關 ( $r=.115$ , ASE=.036) 的結果，顯示年齡愈大，愈傾向支持本方案的立場。

□教育問題：如何提升教師專業素養？

□革新方案：每位教師定期提出一份自製教具

組別	非常同意	同意	沒有意見	不同意	非常不同意	合計	顯著性檢定及聯結強度	
身 份	校長主任組長	22	104	78	68	16	288	$\chi^2=71.08$ df=12 P=.000 V=.225
	國小教師	14	63	100	100	53	330	
	教育部廳局	4	24	19	30	30	100	
	合計	49	204	206	175	71	705	
學 歷	高中(職)及一般專科師範特師專	3	9	3	9	2	26	$\chi^2=32.91$ df=12 P=.001 $r=.168$ ASE=.037
	師大、師院	9	55	82	76	35	257	
	一般大學及研究所	15	57	49	27	13	161	
	合計	49	201	200	171	70	691	
班 級 數	1~6班	6	29	19	21	4	79	$\chi^2=27.16$ df=12 P=.007 $r=.154$ ASE=.040
	7~24班	6	56	49	40	17	168	
	25~48班	12	55	58	49	18	192	
	49班以上	11	27	50	58	28	174	
	合計	35	167	176	168	67	613	

□分析說明：

為提升教師專業素養，每位教師應定期提出一份自製教具之方案，不同身份受試者的回答結果，經卡方檢驗，呈現顯著的差異；在三種身份中，國小教師傾向反對的立場，而校長、主任、組長及教育部、廳、局人員則傾向支持的立場。

以學歷而言，弱正相關 ( $r=.154$ , ASE=.040) 的結果，顯示班級數愈多，愈傾向反對本方案的立場。

□教育問題：如何提升教師專業素養？

□革新方案：規定每位教師每年要達到某一標準的研習時數。

組別	非常同意	同意	沒有意見	不同意	非常不同意	合計	顯著性檢定及聯結強度	
身 份	校長主任組長	82	154	33	20	10	299	$\chi^2=50.80$ df=12 P=.000 V=.188
	國小教師	66	119	80	54	11	330	
	教育部廳局	25	48	9	4	3	89	
	合計	173	321	122	78	24	718	
學 歷	高中(職)及一般專科師範特師專	5	5	8	9	0	27	$\chi^2=59.72$ df=12 P=.000 $r=.148$ ASE=.039
	師大、師院	49	106	66	29	12	262	
	一般大學及研究所	73	131	23	20	3	250	
	合計	171	316	119	76	23	705	
年 資	5年(含)以下	26	50	34	21	7	138	$\chi^2=34.06$ df=16 P=.005 $r=.116$ ASE=.038
	6~10年	26	46	20	19	3	114	
	11~20年	46	55	26	17	6	150	
	21~30年	32	59	14	9	4	118	
	31年(含)以上	18	63	19	8	1	109	
合計	148	273	113	74	21	629		

□分析說明：

為提升教師專業素養，應規定每位教師每年要達到某一標準的研習時數之方案，不同身份的受試者，皆表示傾向支持的立場，尤其教育部、廳、局人員的支持態度最強烈，其非常同意的比例佔28.09%，同意53.93%，而不同

意的比例則為4.49%，非常不同意3.37%。

以學歷而言，弱正相關（ $r=.148$ ， $ASE=.039$ ）的結果，顯示學歷愈高，愈傾向支持的立場。

以年資來區別，弱正相關（ $r=.116$ ， $ASE=.038$ ）的結果，顯示年資愈深的受試者，愈傾向支持本方案的立場。

□教育問題：如何提升教師專業素養？

□革新方案：提供多元化進修管道。

組別	反應					合計	顯著性檢定及統計強度
	非常同意	同意	沒有意見	不同意	非常不同意		
身份	校長主任組長	214	98	5	1	2	$\chi^2=22.80$ df=12 P=.004 V=.125
	國小教師	231	93	13	0	2	
	教育部屬局	42	45	2	1	1	
	合計	487	236	20	2	5	
性別	男	239	139	12	2	1	$\chi^2=10.21$ df=4 P=.04 V=.12
	女	239	94	8	0	4	
	合計	478	233	20	2	5	
	合計	64.77%	31.57%	2.71%	0.27%	0.68%	
學歷	高中(職)及一般專科師範特師師專	20	4	3	0	1	$\chi^2=29.80$ df=12 P=.003 $r=.101$ ASE=.038
	師大、師院	155	109	10	1	2	
	一般大學及研究所	114	52	3	1	1	
	合計	478	232	19	2	5	
合計	64.96%	31.52%	2.58%	0.27%	0.68%		

□分析說明：

為提升教師專業素養，應提供多元化進修管道之方案，不同身份的受試者，皆表示傾向支持的立場，尤其國小教師支持的態度最強烈，其非常同意的比例佔68.14%，同意27.43%，而不同意的看法並無任何人選答，非常不同意則為0.59%。

以性別來區分，男、女受試者皆表示傾向支持的立場，而兩者之間，又以男性受試者支持的態度較為明顯。

以學歷而言，弱正相關（ $r=.101$ ， $ASE=.038$ ）的結果，顯示學歷愈高，愈傾向支持本方案的立場。

### 三、結 論

針對如何提升國民小學教師專業，所提出的方案中有四項辦法獲得多數受試者的支持：提供多元化進修管道、每年要達到某一標準的研習時數、定期舉辦教學觀摩，以及定期提出研究報告。其中以提供多元化進修管道，獲得最高比例的贊同（31.6%同意、64.7%非常同意），尤其師大師院學歷之受試者最為肯定，顯示教育機關有必要加強為教師舉辦各種進修活動，以提升其專業素養。另外，教師定期提出一份自製教具的方案，支持與反對的差距甚小（29.0%同意、6.8%非常同意，24.9%不同意、10.0%非常不同意），顯示要求教師自製教具有其困難存在，而將來的師資培育，應加強媒體製作的實務經驗，以增強教師自製教具的能力。

### 參考書目

- 呂正雄、王立行（民83）。教育革新：改善國民小學教育之方案研究。台北：五南圖書出版公司。
- 高強華（民81）。教師專業社會化面面觀。台灣教育，496，1-8。
- 張慶勳（民81）。國小輔導教師在職進修之調查研究。輔導月刊，28（1·2）6-10。
- 蕭炳基（民80）。教師專業化的發展趨向。教師人權，33，44-46。
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (1989). Foundations of education, (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rich, J. M. (1988). Innovations in education: Reformers and their critics. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- （作者：國立花蓮師院副教授）

# 課程 改革 決定層次 評鑑

周 珮 儀

## 一、前言：教育改革的年代

時序即將邁入二十一世紀，置身於疾馳的世紀列車上，我們強烈的意識到另一型態的新社會正逐漸迫近。無論將其稱之為資訊社會、開放社會、學習社會、後工業社會、後現代社會、或是全球社會，可以預見的是在這個新社會中，「人的品質」將是決定個人發展、組織興衰與國際競爭的關鍵，而負責培育「人的品質」的教育制度將成為規劃未來社會的核心所在。

因此，自一九八〇年代以來，世界各國教育改革的呼聲風起雲湧，紛紛推出一連串具有前瞻性的教育改革方案。英國於一九八八年公佈國定課程，一九九二年提出擴充與高等教育法案和其相關的白皮書。美國於一九九〇年布希政府全國教育目標，一九九一年提出「邁向公元2000年的美國教育政策」。日本於一九八四至一九八七年組成「臨時教育審議會」，提

出四次涵蓋各層級教育制度和政策的報告書。各國無不希望藉由教育改革，提昇教育表現，而在二十一世紀領先群倫。

就我國而言，教育改革之火也已經在朝野熊熊燃燒！八十三年六月第七次全國教育會議召開，行政院復於九月成立教育改革審議委員會，八十四年李總統與連院長相繼宣布教育改革為年度施政重點，而匯集第七次全國教育會議精華的中華民國教育報告書也於二月公佈，為我國邁向二十一世紀的教育遠景規劃出一個完整的圖像。同時在民間的教育改革力量也匯為一股洪流，無論是四一〇運動所成立的教育改造聯盟，或是民間教育改革會議，乃至於森林小學、毛毛蟲學苑等各種教育實驗，無不顯現出民間對於教育改革的殷切期望。

## 二、課程改革：教育改革成敗之繫

所有教育改革的實現，都必須要經由課程與教學的變革，落實到教室之中，影響學生知

識技能、價值觀念和行爲模式，才不至於幻化爲烏托邦。因此，課程與教學的改革實在是教育改革成敗之所繫。在當前的課程改革中，影響最爲深遠的政策有二：一是八十二年所公佈的國小課程標準，此一新課程預定於民國八十五學年度開始實施；二是教育部預定於八十五學年度之後全面開放國小教科書。課程標準是全國課程與教學的基本依據，教科書則主導了整個教學內容和活動。因此，依照教育部所規劃的藍圖，在八十五學年度之後，國民小學的課程與教學將會大幅改進，培育出適應二十一世紀社會變遷的現代化國民。

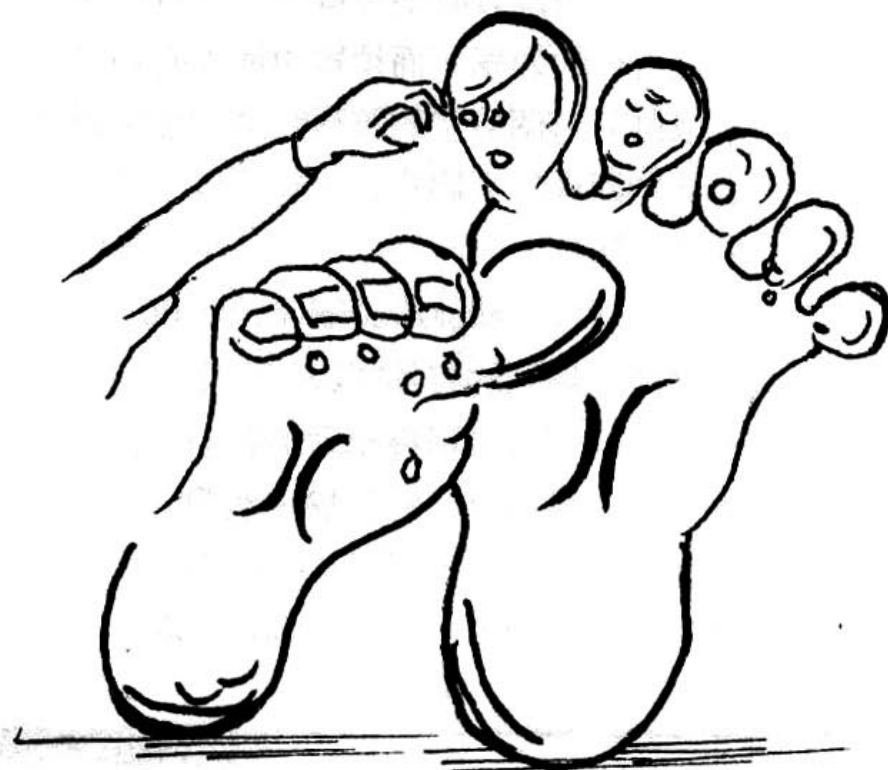
但是這種課程改革的理想是否真能順利實施？實施之後是否能完全實現？睽諸過去課程改革的經驗，我們可以發現：課程改革不論在組織、人員或是經費設備方面，都存在許多阻力。首先，就組織方面而言：學校是一種「受養護性」(domesticated organization)的組織(陳奎熹，民84；Jhonson，1970)，容易失去競爭性和挑戰性，因而安故守常，不求革新。其次，就人員方面而言：學校教育人員對於課程改革的態度往往是消極的，總是批評改革的種種措施過度理想化，未能切合學校的實際需求，這種批評可說是屬於理想與實際結合的問題；此外，他們在面對新課程時往往缺乏必備的知能，因缺乏信心而抗拒變革。第三、課程改革是一個非常複雜的歷程，從課程的研究、發展、推廣、教師的在職進修，都要投注大量的經費，經費不足會使得課程改革無法落實。

站在課程研究者的角度而言，課程改革的成敗還有比上述理由更根本而且更難解決的原因，首先，必須對「課程」這個概念有正確的認識。過去的課程改革對於課程的觀點，往往是一種過於簡化的工學模式，課程被安裝

(installing)到學校和教室之中，就如同把冰箱安裝到廚房，安裝新課程式希望學校有較好的教育產出，一旦課程安裝好了，就希望在每個階段都能按照設定的路徑進行。然而，課程本身是一個極爲複雜的概念，它的定義除了一般人所熟知的「科目」，也包含了目標、計畫或經驗；它除了正式課程，也包括了非正式的課程；除了顯著課程，也包括潛在課程；除了實有課程，也可由空白課程(null curriculum)的角度探討它缺乏哪些重要的層面。「因此，課程改革是一個非常複雜的歷程，它包含實然層面和應然層面，它包含觀念系統、策略系統和支援系統，它受到社會大眾、行政機關、學校、教師和學生等因素的影響。每個因素和系統都具有高度的特殊性的脈絡(context)，而非單純的標準化模型，而它們彼此之間又有緊密的互動和關連，組成一個整體的架構，這種架構可由下述 Goodlad 等人(1979)對於課程層次的觀點得到清楚的解說。

### 三、課程決定的層次：複雜的課程改革觀

課程存在於許多層次，每個層次的課程都



是特殊決定過程造成的結果。Goodlad 等人認為有五種不同的課程在不同的層次運作，這五個課程包括：理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程和經驗課程。

- 1.理想的課程（**ideal curriculum**）：課程設計者（政府、基金會、利益團體或個人等）對課程的觀點，它是理想的或可作為模範的。理想課程的作用要等到被採用或接受之後才會發揮出來。理想課程有兩種重要的涵義，一指應然，一指意識形態。
- 2.正式的課程（**formal curriculum**）：州和地方教育董事會同意，藉選擇或命令的方式，由學校或教師採用者。正式課程為了獲得同意，必須以書面的方式出現，例如：課程指引、科目大綱、教科書、學習單元等。正式課程的特點在於它是官方的，被認可的。
- 3.知覺課程是屬於心靈中的課程。官方同意的課程，並不就是人們心中體會的課程。家長或教師對現行課程的態度，往往促使他產生調整課程的行動。
- 4.運作的課程（**operational curriculum**）：在教室和學校中實際發生的課程。在實際教學中，「教什麼」和「怎麼教」是融為一體的。因為教師很少或不便於自行觀察檢視自己的教學，而須經由他人的觀察，所以目前這個層次的課程評鑑大都由訓練有素的觀察者去觀察和記錄，以了解課程的實際運作。
- 5.經驗的課程（**experiential curriculum**）：學生所經驗到的實際課程。學生是主動的個體，他們會由種種學習活動中尋找自己的意義，構築自己的經驗，他們會自我抉擇、會創造，而不只是接受的容器。因此，經驗的課程不一定等於運作的課程，這

種課程通常採取問卷調查、晤談或觀察以了解之。

當課程改革能夠周全地概括課程各層次及各成份的設計和運作時，課程改革才有成功的希望。

#### 四、課程評鑑：課程改革方案的回饋與校正

課程評鑑在課程改革中扮演著極為重要的角色，誠如Stufflebeam（1985）所言，評鑑的最重要目的不在證明而在改良（**not to prove but to improve**），課程評鑑不只是回溯性地評估課程改革方案的價值與優點，更具有引導課程改革發展方向、提昇課程與教學品質的前瞻性功能。由於課程是一個極為複雜的概念，它包含各種課程決定的層次，所以課程評鑑也必須兼顧各種層次。以下將由評鑑理念及評鑑方法兩個層面來分析如何做好課程評鑑的工作。

就評鑑理念而言，既然課程存在於不同層次，課程評鑑若只針對某一層次而完全忽略其他層次，則不但見不到課程的全貌，更有扭曲真實課程的危險。因此，Goodlad 等人對於課程的評鑑，便採取各種方法，由各層次去探討課程（黃政傑，民79）。然而，迄今為止，國內尚未發現各層次課程設計及課程本身的完整評鑑（黃政傑，民80）。林瑞榮（民79）、呂若瑜（民83）等人曾經以國小社會科為例，對國內從事課程發展的三個機構進行研究，可以視為由理想課程轉化為正式課程的例子。至於針對其他各個課程層次加以評鑑，探究其轉化的過程中產生何種改變，考量其設計是否能成為有機的體系，仍缺乏相關研究。所以，課程評鑑在國內可說尚未邁向完整的作業階段。

就評鑑方法而言，目前我國的課程評鑑工

作往往缺乏完整的規劃和明確的方法，並且過分依賴量化的評鑑模式。以國內兩大課程發展機構——國立編譯館和板橋教師研習會的課程評鑑而言，國立編譯館所發行的統編本經由各科編審委員會編輯、審查完成後即發行配售到各個學校實施，缺乏實驗的管道，雖開闢管道蒐集各方意見，但成果相當有限，其課程評鑑採取自編自審的認可模式，常常淪為權威人士將其意識形態合法化的工具。板橋教師研習會所發行的實驗本經歷試編、試用、修正、實驗、推廣等階段，較能兼顧形成性與總結性的評鑑。評鑑的來源含任課教師對實驗教材的評量表、各學期所舉辦的教學觀摩記錄、小組成員赴各校輔導教學的記錄和學生成就評量，其課程評鑑能夠兼顧過程與結果，蒐集資訊管道多元化，雖然比較進步，但是如何統整與取舍各種意見，決定其優先順序，仍在繼續研究改善。因此，課程評鑑不應只停留在意見的彙整的層次，而應該設計一套完整的評鑑模式、程序和方法，採取適當的評鑑規準，對於課程真實狀況的了解才能更敏銳，對於評鑑所獲得的資訊的解釋才能更深入，對於評鑑結果的評價才能更精確。

此外，目前國內的課程評鑑大都採用量化評鑑模式，以內容分析或調查法進行研究，例如：歐用生（民74）、李麗卿（民78）、劉定霖（民78）、李琪明（民80）、台北市立師範學院（民82）和林瑞榮（民83）等人的研究。這種評鑑模式雖然在程序上具有簡明易行、便於比較和溝通的優點，但也造成許多問題。Eisner（1985a，1991a）曾經對於這種評鑑方法提出很多批評，例如：將複雜的教育現象化約為數字的差異，會扭曲真實的情況。為了追求數字，凡是不易量化的情意目標、高層次的認知目標、長期的教育效果都被拋棄掉。為了

達到特定的、可測量的目標，忽略了教學過程，忽略了個別需求和完整的學習經驗，使得學習變成標準化模式，缺乏創造的美感和樂趣。

針對傳統量化評鑑模式的反省批判，自一九七〇年代以來興起了一股質的評鑑的潮流，目前質的評鑑在我國也逐漸受到重視，不管是理論探討或實徵性的研究，都呈現蓬勃的發展。然而，這些研究幾乎都是使用俗民誌的方法，缺乏其他的變通方案。在質的評鑑領域還有一些很重要的評鑑方法，例如：教育鑑賞與教育批評、闡明式評鑑等。事實上，教育現象是很複雜多元的，因此，如果能使用各種不同的評鑑模式，從各種不同的角度切入，透過視野交叉，就比較可能獲得教育現象的全貌。各種評鑑模式都能在它們適用的範圍內，提供我們一些有用的資訊，但是也都有其盲點存在，不可能放諸四海皆準。一直沿用相同模式，將會侷限課程改革的視野；不去思考其他的變通方案，將會忽略很多重要的教育資訊，而這些訊息很可能就是課程改革的關鍵所在。

## 五、結 語：

課程改革是一項複雜艱鉅、又充滿無限希望的工程，無論課程的研究、發展、推廣、評鑑，都必須考慮到課程決定層次的理想課程、正式課程、運作課程、知覺課程和運作課程等層面，如此才能確保課程的順利實施；尤其更應該改善課程評鑑理念和方法，充份發揮課程評鑑的功能，對於課程設計的過程和結果提供回饋與校正，提昇課程與教學的品質。新時代、新社會需要新教育，新教育又創造出新社會、新時代，期待這波教育改革與課程改革能夠引導我們邁向美好的新世紀。

參考文獻：（略）

（作者：本會編審）

# 我國師範教育 現況及問題

✻ 陳惠萍

## 壹、前言

近代中國倡導師範教育，自清末南洋公學中設師範院起，迄今已有九十餘年之歷史，而形諸法律則始於68年11月21日公布之「師範教育法」（王家通，民81），其主要規定明定了由政府專設師範教育機構負責培育中小學師資。在施行後，對因實施九年國教所導致中學師資養成的速成之紊亂現象，確實發揮了某種程度之效果，然而，因為社會的急速變遷，在後現代民主化、多元化思潮的引導下，亦產生了諸多問題，例如：封閉式的管道如何肆應多元化的社會的價值觀，各類科的師資質量不平衡，師範生專業精神不足，非師範生無法擔任教師等，因此教育部自民國七十六年五月起，著手修訂師範教育法，在經過長久的討論及立法院的審議之後終於在八十三年二月七日由總統公佈實施，並改名為「師資培育法」（如附錄一）。有人認為這是師範教育的轉機，

亦有學者表示是師範教育失去其獨立特色之始，究竟為何，現尚難論斷，本文僅就師範教育之回顧與師資培育法實施之前瞻，探討相關問題。

## 貳、師範教育之回顧

師範教育法就匡正師資來源亂象，有效管理中小學教師素質，有其時代意義，但亦產生若干問題。

### 一、師資來源趨一元

師範教育法第二條規定「師範教育，由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校實施之」。

此條文在確立師資培育一元化之政策後，保障了師範校院學生的任教機會、維持中小學教師的素質，但也因此無法適切淘汰專業，精神或專門知識不足的師範生，並且產生師資供需不平衡及教師類型單一化之缺失。

### 二、教師進修重學歷

第六條規定「師範大學、師範學院、教育學院、師範專科學校及設有教育系所之大學得設夜間部或暑期部，辦理教師在職進修」。

故未設備教育系所的大學，均無資格辦理教師在職進修，雖然師範院校對提升中小學教師學歷，貢獻卓著，但卻乏實際及整體的規劃，因此課程內涵未顧及中小學實際現況，教育理論未落實到實際教學，且過於重視學位資格的進修而忽略短期進修、理論與實際的配合等問題。

### 三、學生求學不主動

第十二條規定「師範專科學校分為二年制及五年制：二年制者，修業年限二年；五年制者，修業年限五年，均加一年實習」，第十五條規定「師範院、校學生在學期間免繳學費，並給予公費為原則，教育院、系學生依第二條第二項之規定辦理。」，此兩條文造成師範生缺乏求學謀職動機，分發困難及學用無法配合之問題。

### 四、教師深造受原則

第十七條規定「師範校、院及教育學院、系公費生於畢業後之最低服務期限，不得從事教育之外的工作或升學。」此條文造成師範生之升學與就其他行業。皆受制於服務年限，但因無心任教，故易降低教學品質。

師範教育法自實施以來，雖提高教師素質，樹立了教師專業化的新形象，但亦帶來了上述問題，因此師資培育法之公佈實施有人認為是師範教育的轉機，但其對師資培育所帶的衝擊，是可想而知的。

## 參、師資培育法之特色

### 一、師資培育多元化之確立

師資培育法第四條之規定下，師資培育不再由師範校院負全責，而准許設有教育院、系、所成教育學程的大學院校參與師資培育工作，增加修習教育課程大學生人數，利於家庭與社會教育的推展：師資培育多元後，各師資培育機構必然廣開教育課程，修習教育課程大學生必然激增，這些大學生未必人人都會當中小學教師，但他們所具備的教育專業知能必然對其教育自己子女、配合中小學教師教學或參與各項社會教育活動的助益頗大。

### 二、教師資格檢定制之實施

師資培育法第七條，第八條明定修畢師資職前教育課程且經教師初檢合格者，取得實施教師之資格，再經教育課程且輕教師初檢合格者，取得實施教師之資格，再經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。

### 三、教育實習制度之落實：

師資培育法第三條規定「師資培育包括師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修。」；第八條規定「取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格。」；第十三條規定「師資培育及進修機構得設實習輔導單位，辦理學生及實習教師的實習輔導工作。」由此可知，欲矯正過去重職前，忽略導入教育與在職進修之缺失師範教育法」並未明定

「得設實習輔導單位」，各師範校院設置實習輔導處或實習室均未明，致產生下列問題：

1. 實習輔導組織不健全，實習功能難以發揮。
2. 實習輔導員額編制不足，推展常感力不從心。
3. 實習經費不足，實習工作難以有效推行。
4. 結業生實習輔導難臻理想，逐漸流於形式。
5. 實習指導教授指導學生太多，影響實習效果。「師資培育法」第十三條規定「得設實習輔導單位」，對落實與健全教育實習與輔導制度助益廣大。

#### 四、教師在職進修之重視

第十六條規定「師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設專責單位，辦理教師在職進修。」

#### 五、師範院校地位之強調

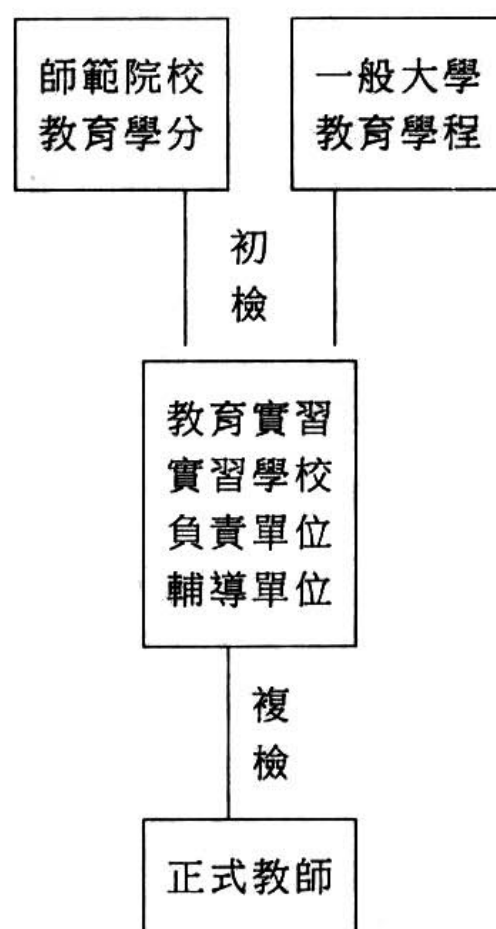
第十二條「師範校院應從事師資與其他教育專業人員之培育及教育學術之研究，並應負責教育實習教育專業在職進修。」

此條文指出了日後師範校院不但應培育師資與專業人員，更應負責教育實習及在職進修。

### 肆、師資培育法之挑戰

師資培育法實施後，是否能培育素質好、專業精神高的師資，尚因許多子法的訂定社會與環境的變遷等因素而在未定之

天，但由於當時立法倉促，故有許多屬節但重要的部份未被重視，師資培育歷程如圖一，並探討可能產生的問題。



圖一：師資培育流程圖

#### 一、師範院校定位問題

自師資培育法實施以來，師範院校學生問題許多重大衝擊，乃起因於師範校本身之定位未明造成下列問題。

1. 公費自費並行：雖然師資培育以費為主，公費輔之，但迄今仍根八十三學年度入學的新生而言，大部份之師範院校入學生並不知已取消公費制度；而且此種以入成績優秀者享有公費之分配方式並不合宜，難以落實教育機會均之精神；公自費並行市可能造成類學生心態不同，對學習、輔導

意見相左之情形。

2. 教育學分必修：師範院校依例應修習教育學分以為特色，然而因為以自費，部份學生為增加其畢業後之競爭力，故不欲選修教育學分，此與第四條「師資及其他教育專業人員之培育，由師範院校、設有教育學院、系、所或教育學程之大學院校實施之」之精神或有衝突。
3. 學生未來出路：因為不再是過去的三合一政策，故學生畢業後之就業問題，困擾各師範院校。

## 二、教育學程開設問題

1. 教育學程師資問題：開設教育學程之學校，其教育專業科目之師資素質若不當極易引起日後師資低落。
2. 教育學程選修問題：是否只要願意就能選修教育學分，抑或達一定的標準之下方能選修，若是前者則日後師資素質的確堪慮。

## 三、初次檢定問題

1. 檢定資格問題：在師資來源多元化之下，資格檢定不啻是未來的師資良窳的第一道防線，首先就要問是否只要修習過教育學分者就能參加資格檢定？還是其教育學程之成績需到達一定標準？
2. 負責機關問題：初次檢定應負責單位是原學校？教育部？
3. 檢定內容問題：教育專業科目、專門科目、通識科目這三者之取捨或是比率問題。

## 四、教育實習問題

1. 實習學校問題：通過初次檢定的學生，依法應該經實習方能有參加複檢的機會，但是如何才能進入實習學校實習？師範院校、教育系所、及教育學程設置大學是否需有特約的實習學校？若選修人數過於龐大則如何安置才不會影響學校之運作？
2. 負責機構問題：教育實習除原畢業學校外，其餘機構如實習學校？縣市政府當局、設立實習輔導處之師範院校應各司何職？由誰統籌？

## 五、複檢問題

1. 檢定資格問題：是否只要參加教育實習者就能參加資格複檢？還是其教育學程之成績需到達一定標準、實習部份的成績是否併入計算？
2. 負責機關問題：複檢應負責單位是原師資培育學校？教育部？銓敘部？縣市政府當局？還是如歐美各國的教師中心。
3. 檢定內容問題：教育專業科目、專門科目、通識科目、實際教學這四者之取捨或是比率問題？
4. 資格效力問題：如果各縣市分別就其缺額來甄選教師，是否能互相流通，若肯定則勢必造成日後教師流動率大增，但若否又增加教師之困擾，實為兩難問題。依目前的局勢觀察似乎是百廢待舉、眾說紛云莫衷一是之狀況。但無論如何，主管教育當局應擔起為後世負責之任，

詳細規劃完善的師資培育制度。

## 伍、應然層面之回應

### 一、掌握社會脈動、建立師校特色

師範院校具有優良的傳統，在面對師資培育法的衝擊之下，喪失了原先能吸引一般或清寒家庭的公費制度，又缺乏師範教育法時代入學即就業的豐厚條件，必須調整其原有之角色。

目前國內師範院校之狀況，有如英國1975年前後之師範學院，幾乎所有的大學皆被併入一般大學或多元技術學院喪失其應有之地位。

對此我國學者吳鐵雄（民83）提出師範學院四大方向「與一般大學院校合併」、「統合其他師範院校」、「逐漸發展為綜合大學」、「發展為精緻化的教育大學」四大途徑但各有利弊得失。黃光雄（民83）主張師範院校與普通大學可採合作培育的方式如師範院校協助普通大學開設教育專業課程，統籌規劃教育實習與地方轉導、普通大學則支援師範院校專門課程。

筆者認為現今十二所師範院校規模、重點及目標各異，實不宜一概而論。至少應分為兩大部份：

- (一)師範大學部份：因為其師資、設備、面積以有大學水準，故可發展為一般綜合大學，以培養先器識而後文藝的大學生。
- (二)師範學院部份：其校地面積、系所尚未十分齊全，但有一特點即是幾乎本省各縣皆有一師範學院，在師

資培育法實施之後，面臨的教師檢定、實習、在職進修幾乎皆需要各行政地區有一所十分健全、完備且師資充沛的主管當局，在現行的行政體制之下，各縣市政府定無法有此機構的設置，因此本文建議不妨以現有的師範學院擴充為教師研習學院，負責教師檢定、實習、進修之全權機構。使其成為學術重鎮、教材教法中心、地方教育輔導要角及教育實習諮詢顧問中心。

### 二、廣開選修之門、慎選有志學子

培育具備專業知能的老師，還有完整的規劃。因此欲培育師資的一般大學必需建立完整的制度，包括下列各項：

- (一)成立專責單位：教育學程不應如同現今的共同課程，即使無法設立院、系，亦應用專門的教育學程發展中心。
- (二)定訂甄選辦法：以選擇意願高、能力強又具性向的學生來選修。
- (三)充實應有設備：如專業圖書、視聽媒體器材等等。

師資培育開放以後，中小學的師資的供需將是市場導向，各憑實力自由競爭。（王家通民83）而市場導向的特色之一是以量制質，當量大幅擴充時，唯有質精者方能入選。就大學院校教育學程設立標準草案來看，中等學校教師應修滿教育專業科目廿六學分，專家認為即使未來不加入投考教師的行列，亦可作為親職教育之用，故可廣開選修之門。但筆者認為，鼓勵選修但必由修習的過程中，確定學生日

後適合擔任教職，故開設教育學程之學校及教師，應採嚴格淘汰制，以造福莘莘學子。

因此教育學程開設之大學必須規定具有教育專業素養之專任教授若干名後，方得開設。

### 三、審慎規劃實習、營造雙贏之局

高品質的師資培育課程，應統合教室教學與實地經驗，根據王家通（民 81）、楊深坑（民 81）、王秋絨（民 81）等人之研究，美、英、日、法、德各國之實習內容與重點如下：

	美 國	英 國	日 本	法 國	德 國
負責單位	任教學校	地方教育當局	都道府縣的委員會	地區教育中心	實習教師研習中心
實習內容	教學模式、課程原理、實驗活動	教室管理課前準備教室語言表達	校內研修聽講、演習接受技術指導、參觀、教學	觀察教學過程及有效教學方法理論與實際聯結	實習教師研習班課程論文寫作學校實務學校法規分科教材教法
實習方式	觀察、見習教學協理試教、參觀團體實習、集中實習、駐校實習	試教、觀察討論、定期研習	班級教學、校內研修、研習中心研修、住宿研修海外研修	參觀、部份實習、全部實習、國外參觀見習	特約實習學校參觀見習觀察研習班教師教學、分發至公立學校實習指導老師指導
輔導與評鑑	特約實習指導教師、師範機構之實習指導委員會實習輔導室支援小組建立檔案評鑑	受輔需求評估、書面評量輔導、運用個別指導	實習學校的生活指導、研習中心	師範學校與實習學校實習指導教師	實習教師研習班、特約學校

由上述可完備的教師實習制度需具以下層面：

- (一)嚴密的行政監督體系
- (二)完善的學術諮詢體系
- (三)優良的特約實習學校

(四)熱心的教育實習教授（師）

(五)全整的實習研習課程

(六)嚴密的行政監督體系

(七)明確的實習教師法律

### 四、深思檢定之道、拔擢優良師資

世界上各主要國家之師資檢定之情形如下表

	美 國	英 國	法 國	德 國
負責單位	州政府層級	地方教育當局 學校實習 督導小組	各大學區教學中心	邦或地方教育官署所屬研習中心
考試委員	教施行政人員代表、地方教育人員	校長、副校長、各科教學主任	大學教授、大學區督學實習教授	邦教育官員教授、教師
評分方式	紙筆測驗 開會、觀察 試教、訪談	觀察、討論 會談	預：論文 後：論文、 試教	初：論文、 筆試、口試 複：實習成績、 論文、 試教、口試
實習成績是否併入	是	是	是	是
初檢	建立實習表現檔案		預備考試	第一次國家考試
複檢	總結性報告	總結性報告	國家會考： 綜合試教、 督學考核、 教授評分 實習教師意見	第二次國家考試

資格檢定制度實是選拔優良教師的最後及最有效關卡，日本自教師培育多元化以來，所面臨的最大問題就是常被批評「濫發免許狀」，以致降低師資素質、及就業率篇低，近年來取得免許狀的學生只有五分之一者實際擔任教職。（王家通

民 81 ) 。

「他山之石，可以攻錯」本文根據上述各國檢定制度的比較後提出下列建議：

1. 組織教師資格檢定委員會：此一機關是屬於教育部層級，以避免日後各縣市互不承認。
2. 強化教師研習學院之功能：各師範學院改制的研習中心，統籌辦理各縣市之實習輔導、初檢、複檢等工作。
3. 舉辦全國性初次檢定制度的：初檢部份雖然目前趨向修畢業所需學分即可，但本文作者認為至少應舉辦一次畢業性的全國會考，以確保日後教師的基本素質。
4. 兼採各種方式的複檢模式：複檢宜採用實習成績、平日記錄、教學技巧、第二次統一考試、口試、試教等等之成績作為依據。

## 陸、結語

「教師」不是過度性職業，師資培育機構應以「為國家培養良師」為目標，以「中小學生利益優先」；絕不能著眼於「幫大學生找工作、扎出路」。因為維護中小學生的受教權益比為大學生找出路重要、協助全國中小學生身心發展比協助大學生個人找工作重要。若培養出不適任教師戕害下一代的成長，將促使教師社會地位更為低落，以及中小學素質鉅幅滑落的現象。

甚至，一般大學生加修了教育學程畢業後，在經濟不景氣或尚未找到適合工作時，即先擔任教師，俟時機成熟或好轉時，即生涯頻道轉換，造成教師成為過度

性職業。師資培育必須妥善的規劃師資供需，不可誤以為「師資培育多元化等於師資培育市場充分自由化」，若流於自由化可能產生沒有公費生可以派用、師資培育機構培育的自費生過多、各類科教師有些過多或太少等問題。

「師資培育法」將師資培育模式改為充實師資庫的方式，若經濟景氣好時，師資庫人才不流入學校，而公費生人數不足時，仍會出現找不到合格教師的現象。師資培育多元化後，中小學教師來源將大量擴充，若選才不當、師資培育機構水準欠佳、初檢和複檢制度未能充分落實和從嚴考核，必然會降低師資素質。師資培育多元化制度使得一般大學校院可以設置教育院、系、所或教育學程，但若師資或教育學程設置不當必會造成師資培育機構品質低落。

因此，本文建議在「養成教育」部分，現今師資課程應該改革的地方甚多，如教育科目重複、課程偏重理論，較忽略實際教育工作知能。改革方向應該使課程更能配合實際教育工作的要求，如開設班級經營、輔導行為困擾學生、教材發展、講解表達、人際關係、行政處事、製作與運用媒體、教學評量、以及危機處理等課程，以增強學生實際的任教能力。

在「導入教育」部分，教育實習之課程宜整體規劃，將理論與實際作一融貫，除了降低初為人師者現實的震撼（reality shock）（楊深坑，民 81）外，更應以學校為中心組成督導小組對實習教師加以評鑑與輔導，除增進其專業智識外，更可評量其是否具獲正式教師之資格。在職進修部分，以職能發展之構想代替過去的在職

教育，強調教師的成長，以「專家發展模式」代替「技術者訓練模式，重視教師作為學習主體的選擇權和整體社會之需要。」

「教書匠關心謀一份工作，準備教材；教育家關心下一代，計畫未來」，希望師範教育的問題在新法代替舊法之後，能培育更多的教育家，來從事教育專業。

## 參考書目

王秋絨（民 81） 中英教育實習制度之比較分析。收錄於國際比較師範教育學術研討會論文集。臺北。師大書苑。

王家通（民 81） 中日師資培育制度比較研究。收錄於國際比較師範教育學術研討會論文集。臺北。師大書苑。

吳鐵雄（民 83） 掌握社會脈動，建立師校特色。因應師資格培育多元

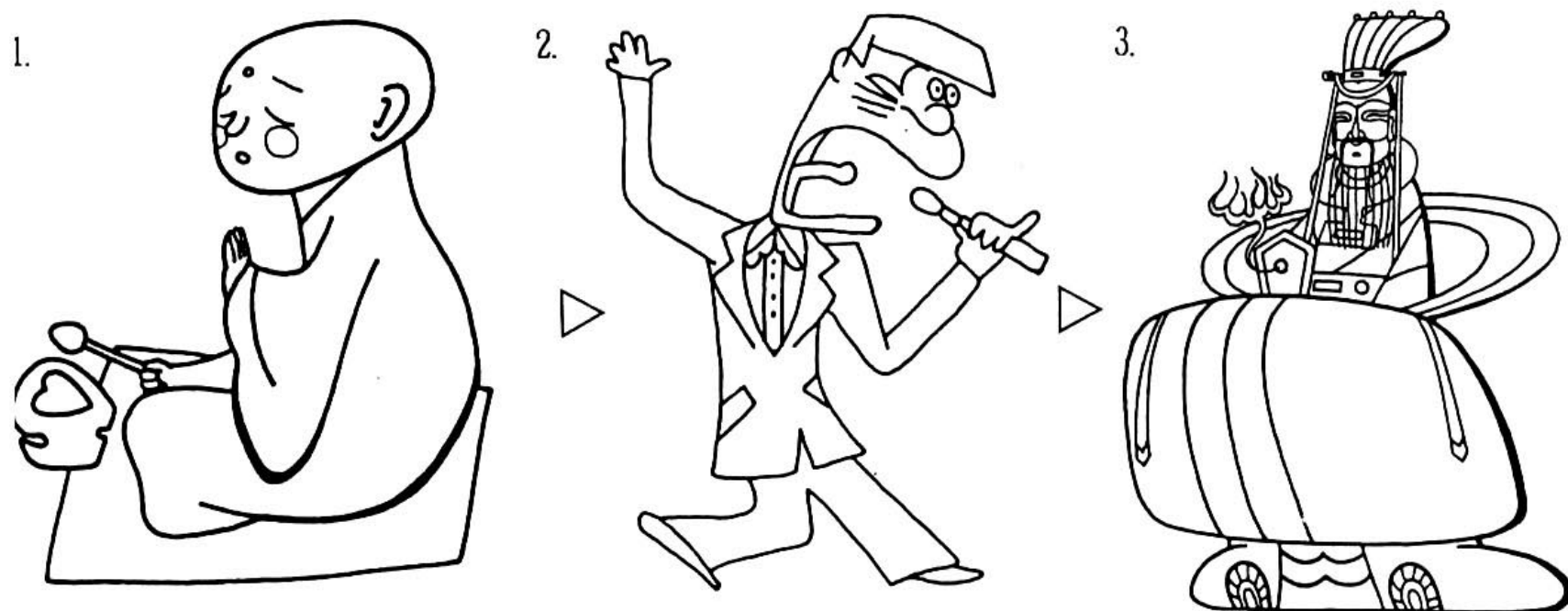
元化師範校院教育研討會論文。國立高雄師範大學主辦。

裘學賢（民 81） 美國、德國、法國師範教育教育實習概況及其對我國的啟示。收錄於國際比較師範教育學術研討會論文集。臺北。師大書苑。

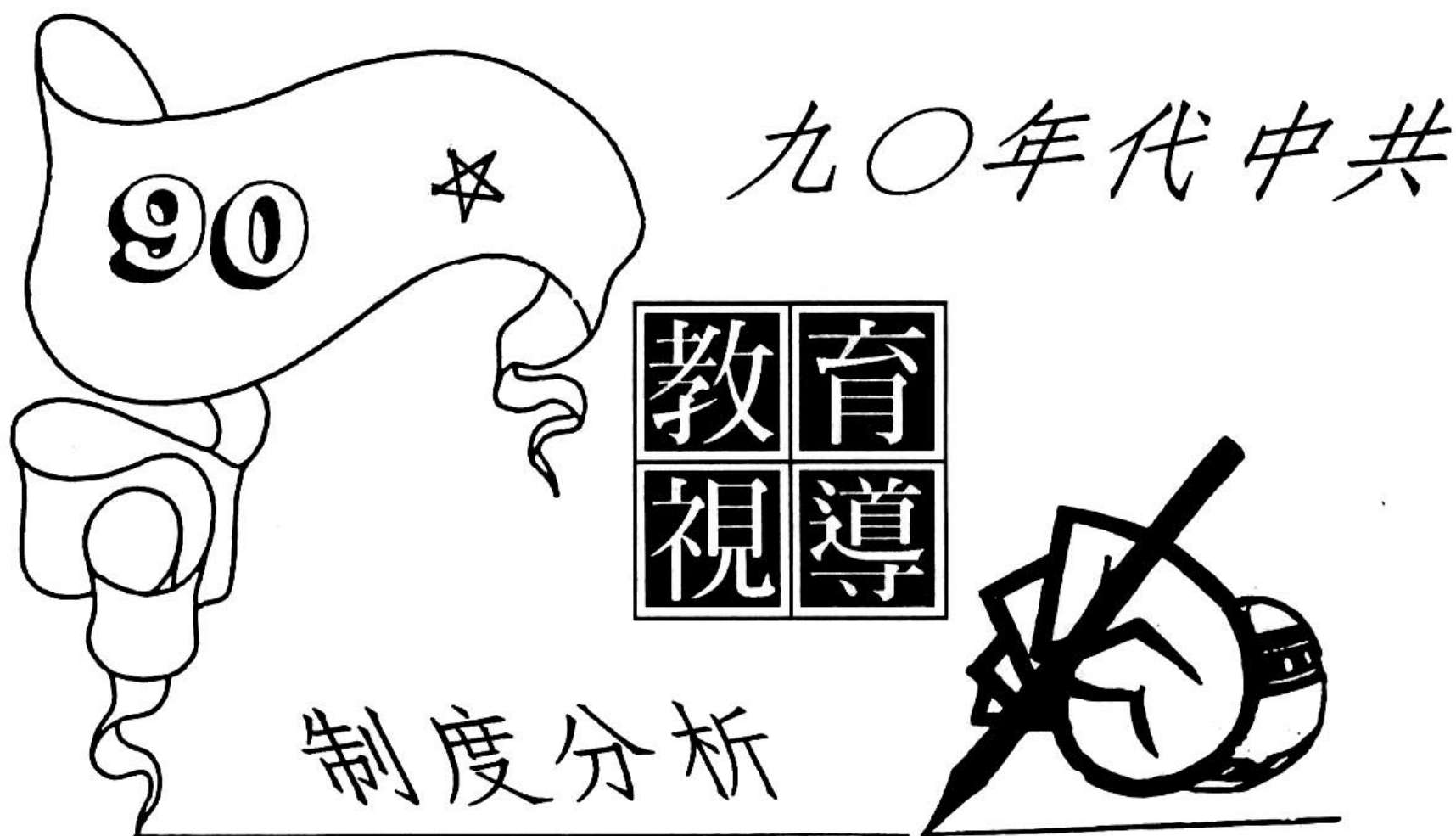
楊深坑（民 81） 從比較教育觀點論我國實習教師制度之規劃。收錄國際比較師範教育學術研討會論文集。臺北。師大書苑。

楊深坑（民 83） 各國中學師資檢定制定。因應師資培育多元化師範校院教育研討會論文。國立高雄師範大學主辦。

（作者：臺灣師範大學教育研究所博士班學生）



師資的流程一、二、三 圖/馬 二



林鎮坤

大陸的教育視導制度，在文革時受到左傾思想的影響，認為是資本主義的產物，視導工作完全停止下來，一直到中共十二屆三中全會以後受到重視，1991年4月26日中共國家教育委員會發布了「教育督導暫行規定」內容計6章23條，並且積極在大陸地區推動視導工作，本文即針對此，加以分析評述。

## 壹、沿革

教育視導制度在大陸稱之為「教育督導制度」，1949年11月，中共控制了整個大陸地區後，成立了「中央人民政府教育部」，曾設有視導司，部內其他各司也

設有兼職視導人員，到了1955年4月，中共「教育部」曾發出了「關於加強視導工作的通知」，強調視導工作的重要性，各省、市、自治區教育廳（局）設有視導員，除專職者外，處、科長也都兼任視導工作。縣教育局則設有中學督學、小學督學和業餘教育督學，有的省、市、自治區教育廳（局）還根據本地區的實際，制定了一些教育視導工作的條例和辦法，視導工作算是在大陸有了較蓬勃的發展（盛紹寬，1990）。

可是，文革開始後，受到左傾思想的影響，視導工作完全停止了下來，一直到中共十一屆三中全會以後，教育視導工作

才又被重新重視，1976年首先在「教育部」設置了「巡視員」恢復了教育視導工作，1983年7月，「教育部」在全國普遍教育工作會議上，提出了「建立普遍教育督學制度的意見」，1986「國務院」69號文件指出“國家和地方逐步建立基礎教育督學機構，負責對全國或本地區範圍內，義務教育的實施，進行全面的觀察，督促和指導，要協同當地政府，處理有關實施義務教育的各項問題”，中共國家教育委員會並且於1982年2月建立了督導司（沈衛理，1989）負責全大陸地區的教育視導工作，最近幾年還召開了幾次的全國教育督導會議，討論各種教育視導經驗。

## 貳、制定「教育督導暫行規定」

基於以上建立「教育督導制度」的呼籲，中共國家教育委員會於一九九一年四月二十六日發佈「教育督導暫行規定」，其內容計六章二十三條，析分如下：

### 一、教育督導的任務

指對下級人民政府的教育工作、下級教育行政部門和學校的工作進行監督、檢查、評估、指導、保證國家有關教育的方針、政策、法規的貫徹執行和教育目標的實現。

### 二、教育督導的範圍

主要是針對中小學教育、幼兒教育及其有關工作，而排除了專科及大學教育。

## 三、教育督導的機構與職責

計分中央、省（含自治區、直轄市）、縣三級，各級教育行政機關均得設置督導機構、負責教育督導的具體工作，而國家教委的督導職責，明訂如下：

- (一)制定教育督導工作的方針、政策、規章。
- (二)制定教育督導工作的計劃和指導方案。
- (三)組織實施全國的教育督導工作。
- (四)指導地方教育督導工作。
- (五)組織培訓督導人員。
- (六)總結推廣教育督導工作經驗，組織教育的科學研究。

## 四、督學的任用

- (一)分為專職督學和兼職督學，前者之任免按有關行政機關人事管理權限辦理。後者由行使教育督導職校的機構根據工作需要聘請。
- (二)督學應接受必要的培訓，並由人民政府或其教育行政部門頒發督學證書。
- (三)督學的任用條件
  1. 堅持四項基本原則，堅持改革開放，忠誠於社會主義教育事業。
  2. 熟悉國家有關教育的方針、政策、法規、有較高的政策水平。
  3. 具有大學本科學歷或同等學歷，有十年以上從事教育工作的經歷，熟悉教育教學工作業務。
  4. 深入實際、聯繫群眾，遵紀守法，辦事公道、敢說真話。
  5. 身體健康。

## 五、督導方法

教育督導分綜合督導，專項督導，和經常性檢查，由教育督導機構根據本級人民政府、教育行政部門或上級督導機構的決定組織實施。

## 六、督導機構或督學的職權

- (一)列席被督導單位的有關會議。
- (二)要求被督導單位提供與督導事項有關的文件並汲汲工作。
- (三)對被督導單位進行現場調查

另外，督學對違反方針、政策、法規的行為有權制止，督學完成督導任務後，應向被督導單位通報督導結果，提出意見和建議，此意見和建議，被督導單位如無正當理由，應當接受，並採取相應的改應措施，必要時督導機構可進行復查。

## 七、行政處分

- (一)被督導單位及其有關人員有下列情形之一的，由其主管機關對該單位給予通報批評，對該單位責任人員和單位負責人，可按幹部管理權限給予相應的行政處分：
  1. 拒不執行督導機構和督學的督導措施的。
  2. 阻撓、抗拒督學依法行使職權的。
  3. 打擊報復督學的。
- (二)督學有下列情形之一的，由其主管部門視其情節輕重，給予相應的行政處分：
  1. 利用職權謀取私利的。
  2. 利用職權包庇他人或侵害他人合

法權益的。

- 3. 其他濫用職權的。

## 參、教育督導工作實施狀況

由於「教育督導暫行規定」第六條規定「地方縣以上教育督導機構的組織形式及其機構的職責，由各省、自治區、直轄市人民政府確定」。因此各省、市的督導機構的組織形式不盡相同（沈衛理，1993），目前大體上有三種模式。

一是成立教委督學室，由同級政府授權，督導下級政府的教育工作。

二是成立教育督導室，由同級政府和教委雙重領導。

三是成立政府督學室，設在教委由教委代管。

北京市的情況是，市級設有市教育局督學室，可以對外單獨行文，下面的區、縣則有設有人民政府督學室。黑龍江省的情況是，省、市、縣三級都設人民政府督學室，各級督導機構代表本級政府，對下級政府，教育行政部門和學校以及各辦學單位的教育工作實行全面監督、檢查、評價和指導。以上因具有督導下級政府教育工作的職責，所以督導內包含了督政、督教、督學。茲將其特點進一步說明如下：

- (一)從對學校的督導轉變為對地方政府的督導（黃睦和，1991），一般教育督導的對象，主要是學校，或教育行政機關，但中共認為光是對學校，或教育行政部門的督導，不能解決根本性的教育問題，還負要對地方政府展開教育督導，才能見

效，而且在具體執行中，各級督導機構應有所側重，有所分工。例如：中央督導機構主要是擬訂教育督導的法規、方針、政策。省級教育督導的重點，是對地（市）、縣政府、及其教育行政部門的督導。而地（市）級督導的主要對象是對縣（區）、鄉政府及其教育行政部門和所屬學校進行督導。

(二)提倡聯合督導：對地方政府的教育工作聯合督導，主要有如下三種形式：一是藉助於上級黨政部門，權力機構，政協和其他有關部門的力量，展開對下級政府的聯合督導；二是藉助於上級教育行政部門和督導的力量，對下級政府聯合督導，三是組織下級黨政部門領導，對下級某一地區教育工作聯合檢查督導。大陸有些人認在教育督導工作剛剛開展起來的時候，在法制還不太健全的時候，形式上的聯合督導是有其作用的。

(三)督導重點因時而異：督導工作一個時期有一個時期的重點，大陸的教育督導制度建立之初，大多數地區主要抓了辦學方向的督導，全面貫徹方針、政策的督導；1980年全大陸普遍以抓「五項」督導為主，到了1990年又因應政策的需要，許多地方又以義務教育的實施、列為督導工作的重點（史豐勝，1990）。

(四)建立初步督導基礎：1992年全國教育督導機構和隊伍有新的發展，全國已有94.8%的地方（市）和

83.9%的縣（區）建立了教育督導機構，分別比1991年增長2.4和10.1個百分點，有20個省（自治區、直轄市）的地（市）級督導機構達到100%，有11個省（直轄市）的縣（區）級督導機構達到100%。

全國教育督導人員總數已由1991年的11731人發展到14148人，其中專職督導人8645人，兼職督學5503人（含從民主黨派人士聘任的特約教育督導員58人），分別1991年增加1147人和1270人。

1992年，繼續委託國家教委華北，華東教育管理幹部培訓中心舉辦教育督導人員培訓班5期，共培督學296人，各省（自治區、直轄市）舉辦20多期縣（區）督導人員培訓班。各地還廣泛開展在崗學習和以會代訓，提高督導人員的素質。

為了改進督導人員培訓工作，提高培訓質量，國家教委督導司於1992年5月會同兩個培訓中心對督導工作和教學計劃、課程設計等進行專題研討，5月底，在洛陽召開了河南、湖南、江蘇、吉林、甘肅等省教育督導室主任和培訓單位負責人參加的研討會，就加強和攻進縣（區）教育督導人員的培訓工作進行了研討。

## 肆、積極辦理各項視導工作研討會

1991年5月23日至26日，大陸國家教委會在北京召開了「建國」以來第一次的全國教育督導工作會議，出席的有各

省、自治區、直轄市及教育廳局長，教育督導市主任，國家教委兼職督學及部份特邀代表，共 120 餘人。（張保慶，1993）會議中要求「抓好教育督導工作的重點有六項：

一、加強對地方政府貫徹執行方針的督導評估。

二、對所轄地區貫徹、《義務教育法》的情況進行督導、檢查，同時加強對學校的督導評估，保證普通考試義務教育的質量。

三、抓好對普通高級中學教育工作的督導評估，繼續糾正片面追求升學率的現象，實現普通高中的培養目標。

四、突出對中小學德育工作的督導評估，推動學校切實地把德育工作放在首位，並取得成效。

五、重視對中小學校長與教師隊伍建設工作的督導評估，以保證中小學校長、教師隊伍政治思想素質和業務水平的提高。

六、繼續對增加教育投入，多渠道籌集教育經費，改善辦學條件，改善教師待遇等工作的督導、檢查，促進各項政策的落實。

1991 年 9 月 9 日至 11 日，在北京更與英國皇家督學團的督學舉行教育督導評估，就地區教育、中小學教育督導評估的內容方法和技術，努力的遴選和培訓等專題分別發言。

1991 年 7 月 20 日至 30 日在瀋陽召開全國教育督導評估研討會，會中提出六項主要議題。

(一)要進一步明確教育督導工作的指導思想，以鄧小平的談話和中共中央

政治局全體會議精神為指針，解放思想、轉變觀念、深化改革。

(二)明確教育督導的任務、範圍和重點、教育督導的任務是：對下級人民政府的教育工作、下級教育行政部門和學校的工作進行監督、檢查、評估、指導，保證國家有關教育的方針、政策、法規的貫徹執行和教育目標的實現。當前，教育督導應以基礎教育為主要範圍，以切實貫徹《義務教育法》及其《實施細則》作為重點，並兼顧其他有關的教育工作。

(三)要理順教育督導的體制。國家一級督導機構，根據國務院授權，主要督導省、自治區、直轄市的教育工作。地方縣以上均設有教育督導機構，其組織形式及職責由各省、自治區、直轄市人民政府確定。

(四)要加強督導隊伍的建設，除保障必要的督導人員編制外，應採聘任督學的辦法充實督導隊伍，要堅持督學的基本條件，嚴格遴選，並進一步加強督學的培訓工作，提高督學的政治、業務素質。

(五)要加強督導法規和工作制度建設，要在總結各地實施《教育督導暫行規定》經驗的基礎上，儘快制定《教育督導條例》，要進一步加強教育督導的法規和工作制度的建設，逐步配套，使教育督導工作逐步做到規範化、制度化、科學化，要繼續實施國家教委制的《普通中小學校督導評估工作指導綱要》及試點的意見，進一步深入研展中小

學督導評估工作。

(六)要加強教育督導工作的對外交流與合作。

## 伍、教育督導工作的問題檢討

大陸地區的教育視導工作實施以來，也發現了一些問題（李振杰，991）。

(一)、教育督導機構，受制於行政部門沒有獨立性或獨立性不強，視導機構的領導通常安排教育行政部門的領導兼任督導機構的主要領導。以行政管理的理論言：政府是決策系統、教育行政部門是執行系統、督導部門是控制監督系統，監督人員以教育管理的目標為準繩，將行政的偏差，向決策部門回饋，可是大陸的督導藉設計，把回饋監系統，混入了執行系統，取消了監督系統的獨立性，此種模式運作的結果，功能就大打折扣了。

(二)、督導人員數量少、年齡大、素質低。

大陸地區指導人員數量不足，有的根本沒有人員編制，列入編制的數量由領導人員決定，沒有什麼科學或法制上的依據，通常數量很少。其次，有些單位，把督導機構作為安排退休人員的二線機構。有人說督學室是「金牌子、老頭子、找碴子、混日子」顯示許多督導機構缺乏工作朝氣。

(三)教育督導的任務充滿著意識形態，在全國教育督導會議上要學習貫徹鄧小平南巡重要談話和中共中央政治局全體會議的精神，在本世紀末

實現「兩個基本」、「兩個全面」的任務，使教育更好地為「我國」社會主義物質文明和精神文明服務，作為督導工作的出發點和歸宿。

雖然新公佈的教育督導暫行規定，對督學的條件，做了明確的要求，但基於種種原因，督導人員的素質仍然偏低，而且不熟悉現代教育管理的理論和知設，任憑自己狹猛的經驗去督導、再加上有些地方首長根本不重視督導工作，實際督導的效果不言可知了。

## 參考書目：

- 盛紹寬：我國教育督導制度的歷史沿革，廣東教育學院報（社科版）1990年1月，頁53-56。
- 沈衛理：“關於建立教育督導制度的探討”江蘇教育學院報（社科版）1989年3月，頁31-33。
- 沈衛理：「試談中國教育督導制度的特色」瀋陽：遼寧教育學院學報，1993年1月，頁45-48。
- 黃睦和：對政府的督導—教育督導制度的一項重要突破，北京：教育管理學院1991年3月，頁81-83。
- 史豐勝：提高教育督導工作效果之探討，北京：教育管理研究1990年3月，頁78-80。
- 李振杰：外國教育督導的兩點比較—兼論我國地方教育督導的幾個問題。北京：教育管理研究1991年1月，頁86-91。

（作者：台北陽明國中教師）

# 《時事教學在社會科上的應用》

王 朝 明

現代社會傳播媒體十分發達，日常生活所發生的重大事情，透過它可以傳遍千里，家喻戶曉。小學生處在傳播發達的社會裡，無可諱言的和成人一樣，也會從它所傳達的資訊裡，瞭解生活世界，認識風土人文。從種種日常生活事件訊息的點滴收聽或閱讀當中，逐漸形成自己的價值觀念、行為態度。這種資訊社會訊息傳播的迅速、直接與普遍，無可避免的也影響到學校的教學內容、方法，畢竟學校教育在培養現代公民，而關切時事自是作為一位現代公民的基本條件。

## ●社會科教學的目的和內容

學校教育的目的之一是培養健全的公民，他的健全包含了身心兩個方面，既有健康的生理亦有良好的心理特質。良好的心理特質基本上具有參與公共事務，社會生活的能力，他能夠認識社會適應環境，也有能力適當的參與改革社會的弊端。學校課程中，除了某些科目活動在培養讀、寫、算的公民能力之外，最重要的思辨、批判與做決定的公民特質應當是社會科教學的主要責任了。從社會科課程改革的歷史過程上，我們得知其主要功能是在：培養良好的公民（Armento 1986:943）。因此，對於

社會科的基本關懷通常在於如何實現公民教育目的，培養社會的公民，具備積極參與民主社會生活的態度和能力。

上述的公民能力基本上就是Jarolimek（1990）所說的社會科的主要教學目標。即使可能採行教育取向或側重的精神有所差別，但是對於培養兒童的知識，態度，價值和行為技能等目標的指引下輔導兒童一方面成就創造和批判思考的特質，另一方面養成解決問題的能力可能無什差別。黃政傑（民80）即認為不管社會科教育的取向如何變化，教法、技術、策略如何改變，下列幾項仍是社會科所堅持的重要目標：

1. 發展批判思考能力
2. 接納及尊重其他文化
3. 啟發愛國情操
4. 培養優秀公民
5. 認識人類歷史中的重要發展
6. 獲取基本能力
7. 理基本概念
8. 瞭解各學科的交互關係

社會科的教學內容涵括了人類生活的世界，自然與人文地理、歷史、制度規範及各種人類活動等，透過這些內容的描述讓兒童瞭解他

們生存的環境，發展適當的生活技能，參與社會生活並能夠適應社會環境。就此而言，人類日常生活活動所發生的時事新聞的，似乎對上述社會科的教學內容提供了豐富的材料。同時這些事件幾乎都與社會大眾生活的福祉或利益有相當大的關係，因此將它用在引導學生去體驗群已關係，認識其所居住的社會，熟悉當前的公眾事務，關切其生活環境的教學上，是一個很好的媒介和教材。正如黃政傑（民80）所言，社會科的課程社計一定要掌握該科的教學目標，選擇社會科學的基本概念，這些概念包括實質、價值與方法概念，將它們融入社會關係和社會問題來教學。本文根據上述觀點，討論它在教學上的意義、運用的原則和實施的方法。

## ●時事在社會科教學上的意義

杜威在討論學校如何選擇教授的知識時，認為知識不是死的，乃是一件實行的動作，使我們明白「我們自己」與「我們所生活的世界」的關聯。因此在學校裡面不死讀死書，須利用在「共同生活的環境」裡面進行的種種活動或作業（杜威，民71，624-625）。所以他主張學校的教材應包括「供給現在社會生活內容」，這些內容帶有「社會生活的繼續聯貫」的特質，使它成為學生的經驗，以發展出他所強調的現代公民應具備的「對於社會生活作大效率的參與」的能力（Ibid, 652-653）。根據這樣的說法，社會中所發生的政治、經濟、文化等新聞時事，是兒童所處的「現在社會生活內容」，新聞事件的發展常有其前因後果，帶有「生活的聯貫」特徵。因此經過妥善的安排編輯，應可作為社會科的最佳教材，增加兒童的社會生活的知識和經驗，瞭解其所身處的現實生活情況，熟悉人類社會的重要活動，而養成

他們對公共事務參與的興趣和能力。

我國社會科課程設計的基本理念，它含有實驗精神，關懷當前社會發展的實際狀況，選擇的教材包括社會環境，文化與制度，社會變遷和社會問題；其教材的組織以兒童的興趣或生活問題為中心，統整經濟、政治、社會、文化人類、地理、歷史、心理等學科的相關概念（周經媛，民78）。根據這樣的設計理念，新聞時事的特色和內涵正好可以作為教學活動的補充和資源，前者供給兒童基本的知識概念，後者支援兒童在學習上的真實生活經驗。例如一位五年級的國小學生在學習「列強對中國的侵略」時，已經知道鴉片戰爭之後，滿清被迫割讓香港，如果教師再提供學生讀報的機會，學生可能會把香港的「九七大限」與這件歷史合併討論，教師可以鼓勵他們尋找資料，引導學生作更深入的研究，瞭解過往歷史的因由，認識目前的情勢，預測未來可能的影響，那麼這樣的學習讓兒童的時空經驗變得相當具體，活潑了教法也豐富了學習的活動，使教學與生活事件作了最真切的結合。

其實就配合國小社會科課程理想內涵所包括的各生活領域的知能學習目標，或學生個體與社會行為所需的基本能力而言，發生在學生生活世界裡的時事既能結合他們各種環境領域的實際經驗，也可培養他們閱讀、蒐集、發表意見、運用資料、參與討論、獨立判斷與解決問題的能力（洪若烈，民75）。這些能力的發展正是課程設計與教學的重要目標之

一。Kaltsounis（1979:261）就肯定將新聞時事運用在社會科的教學上的實用價值，他認為：

1. 教師可以從中取得具有教育意義之新聞議題，作為教學活動的教材。
2. 讓教科書的內容不致落伍陳舊，與事實脫

節。

3. 它們呈現了社會變遷的本質，及某些生活議題的連續性。
4. 它們可以用來增進兒童判別事實 (fact) 與意見 (opinion) 的能力。
5. 它們可以培養兒童的公民特質——瞭解並關心他所居住的世界。

綜合上述，利用現實生活的時事充實學生學習社會科的教材內容，可以發揮下列的功能 (Schug & Beery, 1987; Easton, 1976)：

1. 培養學生成為具有知識的公民，對社區或國家的事務保持興趣與好奇，瞭解公共事務，對社會問題有理性的見解。
2. 養成兒童閱讀、觀察事件、蒐集資料、批判思考、獨立判斷與作決定的能力，提供兒童充分發展其智慧能力的機會。
3. 充實社會科教科書的內容，新聞時事彌補社會科教科書內容不足或資料陳舊的缺點，使學習活動更能符合學生的現實經驗。
4. 藉由能夠不斷關切公共事務的訊息，使兒童成為有知識智慧的公民，以維繫並發展民主制度。

一個國家希望它的公民能夠積極的參與公共事務，理性的表達意見，顯然的它的公民對於發生在其生活世界裡的新聞時事先要有高度的興趣，隨時關心的態度並且積極熱切的想要獲得更多的知識，以支持他能夠有效的參與公眾事務，作出理智的決定。這些態度，興趣，技能的培育工作應當從小學開始，養成他們關心新聞時事的興趣與習慣。

#### ●選擇新聞時事作為教學內容的原則

由於傳播媒體的發達，如今學生很容易從各式各樣的傳播獲得各種訊息，每天的熱門消息或焦點新聞，幾乎可能重覆而詳細的出現在各種媒體上，有時讓學生們在視聽接受上難以

拒絕，而對這些資訊變得十分熟悉。即使學生認識不深，內心可能也存有一些印象。新聞時事傳播的直接迅速、普及與取得的方便的特色，已經使教師在教學的運用上，有了一個好的開始。不過要讓新聞時事成為良好教材，除配合社會科教學活動和目標之外，得同時兼顧下列的原則 (Woolever & Scott, 1988)：

1. 能適合兒童的年齡、興趣、成熟水準與發展經驗等條件。例如，已經具備了亞洲地理知識的六年級，就能夠對連戰院長訪問東協國家的新聞，做相關的教學活動，配合學生能力程度加深加廣教學的內容。
  2. 該時事在學生生活或學習上的重要程度，即其事件發展的延展性與關聯性的價值。例如五年級上學期的「民主與法治」，則選舉活動和國民大會或立法院的新聞，對學生的學習活動有相當幫助，它的重要與影響非常深遠。
  3. 各種新聞平均分配，不偏重在某一類的事件，文化、社會、政治、經濟各類新聞按其教學需要不偏重某一類上。
  4. 教材內容與時事能相互配合或補充的程度，像五年級課本內的「經濟與生活」這個單元，就可以教導學生從當時發生的經濟或社會的問題等相關新聞，尋找補充教材，增加學生對台灣經濟與社會的認識。如此不僅補充教科書中資料的不足，彌補其內容的陳舊，亦配合了學生的新的經驗。
  5. 具爭議性新聞的妥善運用，爭議性的新聞可以刺激學生從不同角度去思考問題。例如在「關心我們的地球」單元教學中，可以將環保與經濟發展的問題作為討論的教材。讓兒童閱讀新聞資料，區辨新聞議題內的事實與意見 (Jarolimek, 1990)。
- 另外，Michaelis (1972: 272) 也提出選擇

題材的參考標準，如下列項目：

內容：重要性\_\_\_\_ 時間\_\_\_\_ 與課程的關聯\_\_\_\_

解釋：對兒童的意義\_\_\_\_ 刺激思考與討論\_\_\_\_

公正：呈現各種觀點\_\_\_\_ 不存偏見\_\_\_\_

背景資料：有相關的事件資料\_\_\_\_ 有相關的歷史，地理或人物資料\_\_\_\_

可讀性：兒童能瞭解文句中的概念\_\_\_\_

字彙和句子結構適合\_\_\_\_

說明資料：有助瞭解照片\_\_\_\_ 圖表清晰\_\_\_\_ 漫畫\_\_\_\_

兒童的學習：能配合主題\_\_\_\_ 值得嘗試\_\_\_\_ 能發展基本的概念和技巧\_\_\_\_

能用在結果的評鑑\_\_\_\_

教學建議：與教學目標有關\_\_\_\_ 個人或分組學習\_\_\_\_ 和單元的關係\_\_\_\_

評鑑上的建議\_\_\_\_

Michaelis所提列的選擇標準也可用作教學的指引，例如，能夠將時事議題與教學單元相結合，以成為兒童概念與發展的基礎；運用圖表或地圖則有助於兒童閱讀，記憶或理解事件或提昇讀圖表的能力。

### ●實施時事教學的方式

一般而言，學校通常會配合生活教育的實施，在公佈欄上摘要國際和國內重要新聞，或是利用朝會由師生作一週的時事報告，也算是一種公民教育的教學活動。Schug & Beery (1987:268-269) 提供四個時事教學的方案。

第一個在每一節社會科裡，固定分配一段時間供作時事教學之用。以個別學生或分成小組輪流負責從新聞資料中採編時事議題，以兒童自有的字彙摘要新聞內容於課堂上作報告，配合著地圖指出事件發生的地點。每天固定時間的實施時事教學另一個方法，可以收聽新聞

廣播。此類固定的活動可以培養學生對時事保持關心的態度，使它成為其日常生活中的一項要務。

第二個實施方案是每週排出一定時間用來報導時事消息。可以就一週來的重要大事，找出一至兩個重大的議題，作為一段時間所關注的焦點，例如選舉活動的系列消息；水荒問題的報導。這種方式讓兒童學習如何摘要過去一週來的重要大事，並且能夠充分蒐集資料，進行比較深入的研究。

第三個教學方案是在學年中，設計時事教學的單元分別配置在適合的時間上。有些事件可能事先預知，例如各領袖的重要聚會像亞太經濟合作會議，國民大會和立法院的開會，政府重大法案的實施，國家重要的建設的進行，或是每年定期的民俗慶典等等，都可以在學期之前作好教學進度計畫的準備。

最後的方案是把時事與平常的社會科課程整合起來。這個方案是將時事中的教材內容直接編入課程裡，例如六年級的「關心我們的地球」，教師可以將全省水庫乾涸，水資源匱乏的新聞，或是台南七股工業區的開發與黑面琵鷺的保護，經濟與環保衝突議題帶入教學裡。

### ●結語

在教學上我們一直堅持學習活動應該與生活經驗有關，一來引發學習興趣，二來在於傳遞實際經驗和適應社會。基本上社會科負有培養具備現代意識和能力的公民的任務，而時事新聞就其內容，時效的特色，正可補充社會課本的不足，依據社會科教育目標，妥善擷取時事教學的功能，既使教學活動生動活潑，也能促進批判思考能力與關懷社會的態度，造就學生成為一位現代公民。

(作者：台北縣北峰國小輔導主任)

參考資料(略)

---

# 閱讀態度與理解 關係之探討

✻ 羅慶文

Thurstone (1927) 是第一位致力於態度測量的社會科學家。他提出了相當判斷的法則，提供一套蒐集與分析資料的模式。自此，有關態度的研究便豐富地出現在教育文獻上，其中也有許多研究集中焦點在態度與成就的關係探討上。本文據此擬以文獻分析方法說明閱讀態度與閱讀理解的關係，並進而提出增進閱讀理解的閱讀態度，俾利家庭、學校施教的參考。

## 一、態度的意義與性質

態度屬於抽象名詞，心理學者對態度

的界定頗為壯觀。心理學百科全書（Encyclopedia of Psychology）認為態度乃對某一特別事物有關之知覺傾向和反應準備狀態，它具有持有性、個別差異，涉及評價或感情，是為預設性架構，雖然無法直接觀察，但可透過外顯行為予以推論。Thurstone(1928) 則界定為對某種心理對象所持有的積極或消極的情感程度。Allport(1966) 則將態度定義為一種預備的心理和神經狀態，透過經驗加以組織，運用指示或動力來影響個人對相關的所有對象和情況的反應。此外，態度也有其他的

定義，謂態度是在特殊情況下朝向特定對象或情況反應行為的一種傾向。Rosenberg & Hovland (1960) 則提出態度的三個成分，來說明態度的內涵，是為(1)認知性成分，係指對態度對象的認識與了解；(2)情感性成分，係指對態度對象的好惡；(3)行為性成分，係指對態度對象的實際行動（張春興，民 65）。這三者之間可能有正相關存在，但其關係卻非必然。溫世頌（民 78）也認為態度為對事物的信念、情感與行為傾向。一般認為態度為個人對一特定對象所持有的評價感覺及行動傾向。對象係指任何可以為社會成員所接近之具有實徵內涵的事實，如人、事、物、制度及代表實徵事件的觀念等，因此一個人所擁有的對象幾乎是無限制的（李美枝，民 83）。

據此，可知態度具有下列特性（張新仁，民 71）：(1)態度非與生俱來，而是個人後天習得；(2)態度是一種心理反應傾向，對個人行為有其影響力；(3)態度具有一致性與持久性，但在某種條件下，態度仍有其改變的可能。而態度除了含有認知、情感與行為三種成分外，尚有其他複雜的性質（李美枝，民 83）：(1)態度一定有一個態度對象；(2)態度是一種假設的概念架構；(3)態度具有相當的持久性；(4)態度是一種行動傾向；(5)態度有簡單與複雜的區別。此外，態度亦有方向性及強弱度兩項特徵（陳秀慧，民 73）。

## 二、閱讀態度的涵意及其影響因素

閱讀有其情意領域（Affective

domain），其中包含四方面：閱讀態度（Attitudes toward reading）、閱讀興趣、閱讀動機（Motivations for reading）及閱讀的自我概念（Self-concept related to reading）。積極的閱讀態度意指學生喜歡閱讀、喜好參與閱讀活動，並且能在閱讀行動中尋找樂趣（Alexander & Heathington, 1988）。

閱讀的情意領域中，閱讀態度是最重要的。Mathewson (1976) 提出的情意理論—接受模式（Acceptable Model）認為態度是影響閱讀情意模式的中心構念（Central construct）。此模式提供了思考態度與閱讀間關係的結構方向。實際上，他認為對特殊書籍屬性的喜好態度，加上透過閱讀實現需求的動機，才能喚醒學生的注意，開始閱讀理解的過程（Downing & Leang, 1982）。

態度既是閱讀情意模式的中心成分，閱讀態度的內涵就非常重要。Fishbein & Ajzen（1975）視信念、感覺及行為是態度的三位一體的成分，包含學生對閱讀的知識、閱讀的評價及伴隨閱讀的行動。其詳細意涵如下：(1)信念成分：學生期望閱讀所持的思想、想法、知識或見解，如「值得」、「無聊」或「得到一份好工作」等；(2)感覺成分：學生在經濟極至積極的連續面上對閱讀的評價，如「喜歡」、「不喜歡」、「享受」或「不舒服」等；(3)行為成分：學生在閱讀活動中實際的引申事物，如空閒時閱讀，其他活動外選擇閱讀等。除此之外，Leiris & Teale(1980)認為閱讀態度是多面向的，有三項因素：(1)個人發展—閱讀上的價值是獲得調察自我、他人和生活的方法；(2)效用—閱讀上

的價值是達成教育或職業的成功或是生活經營；(3)快樂—從閱讀得到樂趣。此種多面向的態度概念認為學生在態度上有不同的強調重點，所有學生大體上具有良好的態度，但隨各種因素的重點而改變。

在閱讀態度的影響因素方面，有四項因素與閱讀態度有關：性別差異、家庭背景、情境與學校經驗（Dowing & Leong, 1982; Alexander & Heathngton, 1988）。茲敘述如下：

### (一)性別差異

一般研究指出，女生比男生更具積極的閱讀態度。Henson (1969) 以四年級學生為樣本研究發現，如女生比男生具有顯著較高的閱讀態度，而且所讀的書籍數量也較多。其他以中學層級的研究發現，女生在 Lirert (1970) 式閱讀態度量表（reading attitude scale）上的得分顯著高於男生。正如普遍來看，女性常被視為閱讀專家，乃是因為比男性有更大的學習興趣，因此有更積極的閱讀態度（Downing & Leong, 1982）。根據此種期望，女性在此項工具上的得分顯著較高。此外，Morris (1966) 以英國十歲及十一歲兒童為對象的研究顯示，男生女的閱讀態度並無差異，顯見閱讀行為的性別差異在跨文化層次上並不普遍。

### (二)家庭背景

閱讀態度與兒童和雙親家中經驗有關。Fishbein & Ajaen (1975) 認為態度的形成是學生過去直接或非直接經驗的結果。直接經驗與兒童閱讀實際遭遇有關：學習閱讀、團體中閱讀、雙親為兒童閱讀

或參與許多其他閱讀活動。非直接經驗可能包括成人或同儕對其閱讀的批評或相關經驗（Alexander & Heathington, 1988）。這些經驗有些發生在家庭，與家庭背景有關；有些發生於學校，與學校教育相關。但不論直接經驗愉快與否均將影響兒童的閱讀態度，而非直接經驗的不愉快遭遇在兒童生活中泉湧出現，有害的方式更常影響學生的閱讀態度。

Hansan (1969,1973) 以四年級學生為對象，研究其家庭讀寫環境的報告發現，閱讀態度量表的得分與家庭讀寫環境問卷的回答有顯著相關。而多元迴歸分析亦顯示家庭讀寫環境對學生閱讀態度有顯著的貢獻，但智力、父親職業及父親教育程度與閱讀態度並無相關。此外，Hansan (1973) 將家庭讀寫環境問卷細項加以分類，發現雙親參與子女閱讀活動是最引人注目的因素，而其他因素也比僅提供閱讀材料更為重要。據此，家庭中父母雙親提供書籍數量的多寡，還不如雙親主動參與子女的閱讀活動，如有系統地使用圖書館等。

### (三)情境

不同的情境下，個體有不同的閱讀態度。Heathrigton (1975) 認為態度隨各種閱讀情境而改變：學校中自由閱讀、學校中有組織的閱讀、圖書館中閱讀，家中閱讀和娛樂性閱讀。學生可能在家中閱讀時持積極的態度，而在學校中組織化的閱讀課程時產生消極的態度。因此，閱讀態度是情境特定的性質，學生的閱讀態度隨閱讀情境而改變。

#### (四)學校經驗

前述論及經驗影響態度的形成，家庭背景造成的直接及非直接經驗會響兒童的閱讀態度，除此之外，學校教育經驗對閱讀態度的影響亦占重要的地位。

根據 Morris (1966) 的研究指出，十一歲的兒童中，有 87% 的優異閱讀者、37% 的低劣閱讀者具有積極的閱讀態度。顯然地，閱讀成就水準與閱讀態度有關聯存在。而 Roettger (1980) 以四、五、六年級學生為樣本，採用 Estes 態度量表及閱讀理解測驗為工具的晤談研究發現，高態度低成就的學生視閱讀為每天生活求生存的重要工具。而低態度高成就的學生則視閱讀為獲取訊息以得到好成績、做好回家作業等的方法。

除了閱讀態度與學校閱讀成就的相關研究證實了學校教育經驗會影響閱讀態度外，特殊屬性的書籍亦會對兒童的閱讀態度有所影響。L wery & Grafft (1968) 研究四年級學生對平裝本書籍影響閱讀態度的效果發現，閱讀態度顯然受到平裝本書藉的影響，無論男生或女生，在愉快或積極的態度上明顯地增加，在消極的態度上則減少。顯然地，平裝本書籍對四年級學生的閱讀態度具有重要且積極的影響。

上述說明閱讀態度的涵意及其影響因素，得知閱讀態度乃整個閱讀歷程中情意領域的中心成分，顯見閱讀過程中閱讀態度的重要性。而影響閱讀態度的因素則有性別、家庭背景、情境與學校經驗等四項，足見閱讀除了是個體的責任外，家庭與學校對學生閱讀態度亦是舉足輕重的地位。

### 三、閱讀態度與閱讀理解的相關研究

閱讀態度受到性別、家庭背景、情境與學校經驗的影響，進而在閱讀成就上顯現出差異。Navin & Bates (1986) 研究「雙親參與計劃」( Parential Involvement Program ) 前後情形發現，學生閱讀態度與閱讀成就有正相關存在。Zuelke (1986) 則發現學生對學校情境的控制能力與行為責任的接受程度感受，以學校態度測驗 ( School Attitude Measure ) 評量時，會影響其閱讀成就。國內學者郭靜姿 ( 民 82 ) 以高中生為對象的閱讀理解訓練方案的研究亦發現，閱讀態度與閱讀理解能力間有相關存在，而高閱讀能力學生的閱讀態度優於低閱讀能力學生。

而前述 Morris (1966) 及 Roettger (1980) 的研究亦指出優異閱讀者較低劣閱讀者具有較積極的閱讀態度。Fein & Solomon (1990) 以 NAEP 態度項目測量師生對學生閱讀能力的意見反應作為閱讀態度變項，以愛荷華基本技巧測驗 ( Iowa Test of Basic Skills ) 作為閱讀成就的分數，探討學生自我閱讀能力評判、教師對學生閱讀能力評判及標準化測驗成就的相關研究發現，教師評判與學生標準化測驗分數相一致；被教師評判為較優異閱讀者的學生擁有較高測驗分數的傾向，而被評定為低劣閱讀者的學生則有較低的分數。由此可見，教師評定學生閱讀態度的回應，與學生閱讀成就一致且有相關。

Paris et al. (1984) 曾進行三年級與五年級兒童的閱讀理解教學研究，探討語音

分析 (Phonetic Analysis)、上下文填充 (Claze)、閱讀覺察 (Reading Awareness)、自由回憶與閱讀自我知覺和閱讀理解的關係及其對閱讀理解的預測能力。其中閱讀自我知覺合併許多有關動機的變項，包括態度、期望、價值與教師影響等。研究結果指出三年級及五年級學生的閱讀自我知覺與閱讀理解有顯著相關，分別為 .45, .42。而在多元回歸分析中，三年級部分有四個變項能解釋閱讀理解分數的 56%，其中閱讀自我知覺為 3%。五年級部分則有四個變項，但只能解釋閱讀理解分數的 30%，其中閱讀自我知覺為 2%，上述兩者均達 .005 的顯著水準。此外，區分高低閱讀能力者的分析則發現，三年級部分高低閱讀能力者的閱讀自我知覺與閱讀理解的相關顯著，分別為 0.29 及 0.20；五年級部分亦是如此，惟低閱讀能力者相關較低，分別為 0.32 及 0.10。而在多元迴歸分析時，閱讀能力低者部分，三年級的自由回憶和語音分析是最佳的預測變項，五年級則是語音分析與上下文填充。閱讀能力高者部分，三年級的上下文填充是最佳預測變項，五年級則只有閱讀自我知覺是顯著的預測變項。由此研究結果，可以測信較高年級或較高閱讀能力者，其具有積極的閱讀自我知覺，進而有較高的自我知覺能力，影響其閱讀理解成就。

而 Corrigan & Conrad (1989) 檢視閱讀態度，先前知識和閱讀理解分數的關係研究指出，先前知識、閱讀態度與閱讀理解變項間並無因果關聯，但可確認的定這些變項間具有一致的模式。

綜合上述研究發現，閱讀態度與閱讀

成就間的關係無庸置疑，兩者間存在著正相關。而閱讀能力高低的差異，學生的閱讀態度亦有所差異。此外，閱讀態度在閱讀理解中亦占有重要地位，且隨年級和能力的高低有所加重。

## 四、結論

本文中論及態度的意義與性質、閱讀態度的涵意及其影響因素，並敘明閱讀態度與閱讀理解的關係，根據上述說明茲總結如下：

- (一) 態度是一種心理傾向，偏重情感成分。
- (二) 閱讀態度在閱讀的情意領域中為最重要，是閱讀理解過程中的重要元素。
- (三) 影響閱讀態度的因素有四：性別、家庭背景、情境與學校經驗，因此為建立積極而正確的閱讀態度，應從充實家中閱讀經驗、適應各種閱讀環境與設置完備的學校學習課程著手。
- (四) 家庭背景、情境與學校經驗影響閱讀態度，進而影響閱讀成就。研究發現較優良的讀者通常有積極的閱讀態度，其間具有正相關。因此，為求達到較佳的閱讀理解，可行的辦法是培養較積極的閱讀態度。

由此可知，家庭背景、情境與學校經驗間接影響了閱讀成就，而與閱讀態度、閱讀理解有線性關係，因此增進閱讀學習成就宜從家庭與學校層面雙管齊下。

(作者：國立高雄師大教研所研究生)

## 參考書目 (略)

國民小學

# 輔導活動

尚再

突破

馮觀富

## 前言

國小新課程標準輔導活動科，與舊課程標準最大的特色，就是自三年級起，每週有四十分鐘一節課的時間，作為學生輔導正式課程時間，是一次大突破，使國小自民國六十八年以來的輔導活動，在經過漫長的妾身未明歲月，而能登堂入室，可算是我國教育史上再添新頁。

儘管可使國小輔導人由於新課程標準的修訂帶來喜悅，但是擺在面前坎坷的道路尚待克服，而這些並非一己之力可蹴，而是客觀的事實橫在面前，非教育當局再次突破，仍難有大的作為，茲舉縈縈要者申述於下：

## 低年級兒童的輔導不容忽視

低年級兒童的輔導，依新課程標準的規定：「輔導活動的實施，一、二年級不另訂時間，可利用導師時間及相關教育活動隨機輔導，並與各科教學密切配合。」此舉與舊課程標準的「國小輔導活動的實施，不另訂時間，不另列科目，一切活動與各科教學及各種教育活動實施。」如出一轍。

多年來國小輔導工作同仁，有感於工作有心無力，時間為其因素之一，這次修訂課程，好不容易希望帶來曙光，可是除了中、高年級學生外，低年級仍缺如，低年級學生的輔導，彷彿如同棄兒，雖然附帶一筆可利用導師時間

及相關教育活動實施，以前的經驗事實證明，這樣的規定不過是一紙具文，難有實質上的效果。

輔導的對象應以全體學生為着眼，不容偏廢，這是輔導的基本原則，低年級學生與中、高年級學生應受到同等的對待，尤其低年級學童剛踏入一個新的環境，更需要多一點時間的輔導，使其適應新的環境、新的學習生活，而今反其道而行，實在令人疑惑。

再者，使用導師時間輔導，諒亦可行，可是我們的導師或科任，如何應用這二十分鐘時間，提供什麼樣的輔導不無疑問，因此，提供一份完整的資料指引實有必要，否則，導師們有可能將「道德與健康」一科當作輔導活動了。

## 不合時宜語意混沌的法規有待修訂

新修訂的國小課程標準輔導活動科，固然邁向前進了一步，但如上述所言低年級兒童的輔導時間外，而現行的法規（國民學校法及其施行細則），不合時宜致窒礙難行之處仍多，有待再次修訂突破，筆者曾於八十三年在教育部輔導工作六年計畫項下，從事該項研究、抽樣問卷、調查與訪問全台灣地區（含台北、高雄兩市）、外島（含澎湖、金門、馬祖）國民小學的校長、教務、訓導、總務主任等四百餘人，探討當前國小輔導活動法規有那些項目窒礙難行，有待修訂或充實之處，結果如下：

### 一、應設輔導室或輔導人員？

民國六十八年公佈之國民教育法第十條：「國民小學應設輔導室或輔導人員」，此文義解釋易生混淆，亦影響國小人事編制。蓋輔導室係組織稱謂，輔導人員係泛指從事輔導工作之人員，主任、組長……等均屬之。揣原立法意旨（及施行細則規定），大型學校設輔導

室並置主任及組長，小型學校設輔導人員。事實上，高雄市與台北市國小皆已設輔導室並置主任，並視班級數設組。取法乎上，立法應有遠大目標，不宜限於一時狀況。

此一條文是否須加修訂及如何修訂，問卷調查結果，有80%的受訪者贊成應加以修訂，且有45%的人，希望修訂為：「國民小學應設輔導室，輔導室置主任」。如此則刪除不確定的語意「或輔導人員」，使下級單位執行更為明確。

### 二、輔導室之下設組執行工作實屬必要

民國七十八年修訂公佈之國民教育法施行細則第十二條：「國民小學行政組織(一)十二班以下者設教導、總務二處及輔導室或輔導人員……」。

此條文之「輔導室或輔導人員」已使執行單位因解釋不同，而形成今日台灣省與台北、高雄兩市有「一國兩制」現象，除影響教師勞逸不均、心理不平外，亦拉大城鄉教育品質的差距。在問卷調查意見中有83%的人贊成修訂，並且多數人（46%）認為「設輔導室或輔導組，置主任或組長一人」。

### 三、一人V.S.千人如何服務

國民教育法施行細則第十二條：「國民小學行政組織：(二)、十三班至二十四班者設教務、訓導、總務三處及輔導室或輔導人員。教務處分設教學、註冊兩組；訓導處分設訓育、體育、衛生三組；總務處分設文書、事務二組。」

上述輔導室或輔導人員一詞文義，除易招致不同解釋，產生不同的編制外，設若一個二十四班的學校，縱然設輔導室置主任一人，其下沒有任何人佐理，一位工作人員如何面對一千多名學生，從事輔導諮商，不無疑問。為事

實需要，除置輔導主任外，最低限度置組長一人。此項問題，有91%的人建議，應予修訂，方切實際需要。有66%的人認為此層級之國小應「設輔導室」。

#### 四、「分設」與「得設」的差異性

民國七十八年修訂公佈之國民教育法施行細則第十二條，（三）：「二十五班以上者設教務、訓導、總務三處及輔導室。教務處分設……組；訓導處分設……組；總務處分設……組；輔導室得設輔導、資料二組。」

何以前三處所屬各組言明「分設」，而輔導室下面二組則是「得設」，「得」者意謂可有可無。輔導的重要性於今各界公認，然於法條中如此，影響工作人員情緒甚鉅。在調查訪問中有98%的校長、82%的教務主任、89%的訓導主任、98%的輔導主任等認為修法時應刪除「得」字。

#### 五、「生涯輔導」不可少

國民教育法施行細則第十三條：國民中小學各處室職掌，第四款：「輔導室（輔導人員）：掌理學生資料蒐集與分析，實施學生智力、性向、人格等測驗，調查學習興趣、成就與志願，進行輔導與諮商，並辦理親職教育等業務。」

該條文依今日輔導工作的趨勢，似有漏列一項重要工作，即「生涯輔導」，從調查統計中，有87%的人持此看法。且97%的人建議將該條文修訂為：「輔導室（輔導人員）：掌理學生資料蒐集與分析，實施學生智力、性向、人格等測驗，調查學習興趣、成就與志願，進行輔導與諮商，協助學生從事生涯發展規劃，並辦理親職教育等業務」。

#### 六、輔導人員的專任與兼任？

依民國七十年教育部公佈國民中小學班級

編制及教職員編制標準規定，「國中、小學輔導教師均由教師兼任，占一般教師名額」。顯然工作增加而員額卻未相對增加。依研究統計，有92%的受訪者認為這是導致今日國民小學輔導工作未能達到預期目標的原因之一，並認為足以影響輔導目標之達成，這些意見教育當局應予重視，既然要將輔導工作落實，又不能給予充分支援，有違組織原理與精神。根據統計，輔導人員專任制已為大多數人（87%）所渴望。

#### 七、輔導人員宜依班級人數合理配置

輔導人員在學校工作，究應如何配置（多少學生配置一位輔導人員），各國情況不一，即使在同一國度亦不相同。根據文獻：以美國為例，大多數中等學校平均大約100名學生置一位諮商人員（Counselor），直接向校長負責，係學校中主要的輔導專業人員。而我國國民小學依法二十五班方得設一位輔導人員，依目前國小班級人數，二十五班學生共計不下千人，且仍需擔任教學，顯然工作負擔較重，在研究反映意見中，有75%的人認為每位輔導人員的輔導對象以200—500人較為合宜。

#### 八、國小輔導經費預算宜有一定比例

國民小學的輔導經費預算，各階層意見分歧，據調查統計總計校長及各處室主任的意見，有87%的人認為輔導工作應有獨立的經費，但亦有13%的人認為不必。在現行制度下，恐難做到獨立預算，不過「在年度預算中，明訂輔導經費的比例，專款專用」，是較為可行的方法。

#### 九、輔導人員應專業化，實施證照制度

輔導既是一項專業，從業人員應有一定水準，毋庸置疑，此一水準如何訂定，在調查反映意見中，有82%的人贊成實施證照制度，且

使用應有一定期限，此一期限為六至九年，在期限內並應接受進修教育。

#### 十、國小輔導人員的工作取向

國民小學輔導人員的工作取向究應如何？應走純粹的心理治療路線，以確立自己的專業形象，抑或通才，自調查統計顯示，有47%的人認為應走純粹的心理治療路線，然而卻有51%的人認為應是通才。兩者的差異不甚明顯，却明顯地表示國小的輔導人員「專業與通才」同樣重要，不分軒輊。事實上國小學生的心理狀況不致有多大問題，況且我國的輔導人，仍須擔任學科課程，走純粹的心理治療路線，無此必要，但是輔導的專業知能不可不具備，否則，與一般教師無異，依據國小的特性，輔導人員，既需具備專業知識，也需有教學知能，執行工作才不致偏頗。

#### 十一、國小輔導人員的教育程度

我國國小輔導人員應具備何種教育程度？自研究分析，有71%的人認為應有學士學位且為本科系或相關科系。事實上在工作表現中，此種水準似嫌不足，所以在調查意見中，探討受訪者對當前一般輔導人員的專業知能是否勝任愉快時，只有5%的人認為足堪勝任，有58%的人認為尚可勝任，有15%的人認為不能勝任；尤其視為「尚可勝任者」佔58%，尚可者勉強可也，且居然有15%的人認為不足勝任，若後兩項相加，已達73%，顯見目前我國國小輔導人員的專業知能，確嫌不足。亦與教育程度有關，提高國小輔導人員的教育程度亦應列為今後改進輔導工作不可或缺的努力方向。

#### 十二、工作重點本末倒置

根據調查統計國小輔導人員的日常工作，佔時間最多的是「行政事務處理」居首位（佔27%），其次是「兒童輔導」（佔25%），第



「老師為什麼不讓我參加？」

三是「學科教學」（佔23%），而「家庭訪視」敬陪末座（佔19%），其他工作佔5%。由此而知，影響國小輔導工作成效與此關係甚大，行政事務過多，再加上學科教學，使他無法集中精力與時間真正投入兒童輔導工作，尤其家庭訪視，係輔導過程中重要的一環，而今竟落在最後，工作重點本末倒置，實應正視與改進。

#### 十三、業務職掌尚待釐清

教務與輔導工作重疊問題，依校長、教務、訓導、輔導等主任的觀點統計：認為重疊不清者佔52%，認為界限分明者佔45%，兩者體認不甚一致，但差異不大，「訓導與輔導」工作，大多數（73%）的人認為重疊不清，難以劃分，因此，宜深入探討釐訂清楚，以免事權不一及浪費人力。

#### 結語

我國國小輔導活動，由於這次新課程標準的修訂，已向前邁進了一大步。但仍有諸多問題，如本文所述，有待解決，希望教育行政當局，下次修法時，能正視此一問題，突破瓶頸，則千萬莘莘學子有幸焉。

（作者：本刊主編）



# 國小輔導室主任的 角色

劉 德 生

## 壹、輔導室在學校組織中的性質

輔導工作正式列入國民小學課程，始自民國六十四年部頒的「國民小學課程標準」。民國六十八年政府頒布「國民教育法」，明訂國民小學應設輔導室或輔導人員，使輔導工作有了法律的依據。民國七十一年部頒的「國民教育法施行細則」，對輔導工作的內涵、輔導室的設置與職掌，均有具體的說明，並與教務、訓導、總務三處立於平行的地位，輔導室自此正式成為學校行政組織的一環，有其法定的地位與職責。

國民小學在組織結構上，已初具科層體制的特徵：校長綜理校務，各處室主任、組長各有所司，教師依專長任教，而且校長與主任經正式考試制度的甄選，教師需受專業的訓練，學校的一切措施照章行事，秉公處理。輔導室在學校組織結構的垂直分化中，遵從校長的領

導，策劃和督導輔導室內各組的工作，並協助教師推展輔導的工作；在平行的分化中，與教務、訓導、和總務等處室，各有明確的工作範圍和權責。在此兩種分化中，訂定了輔導室的功能，也規範了輔導人員的角色與地位。

由於輔導工作的性質特殊，輔導室在組織中，不但得與各處室在行政上相互支援與配合，而且更有賴所有教師與行政人員的參與，其中與級任教師的關係尤為密切。此外，還必須與外在環境的其他組織和整個社會產生互動與整合，再配合學校本身的狀況和條件，依此所擬訂出來的輔導工作，才能符合實際的需要，並得以推展。

## 貳、輔導室主任角色的內涵

輔導室主任的角色相當特殊，既是學校行政組織中的單位主管，負有學校行政的職責，亦是輔導的專業人員，負有輔導、諮商、和諮

詢等的責任。目前臺灣省在正式編制上，廿五班以上的學校方設置主任一人，從行政的策劃到實際工作的執行，都是其職責範圍，再加上輔導工作在性質上，與一般教師的職責有重疊之處，以致輔導室主任或輔導人員的角色，會有界定困難或模糊不清的現象，不但造成教師的困惑，亦影響輔導工作的推展，因而有加以釐清的必要。

角色並非單一的概念，在行使的過程中，

主觀的可能性、權利和義務的履行等。但個人對角色的知覺常是主觀的，與社會客觀的要求可能不盡相同，而且個人是否願意接納某角色，與實際付諸行動者，可能又有差別。因此，角色可由許多層面來分析（O'Connell, 1989; Podemski & Childers, 1982; Valine, Higgins, & Hatcher, 1982），如理論角色、實際角色、理想角色、和期望角色等。

國內學者對輔導人員角色內涵的看法，深

「如何讓孩子生活快樂才是輔導主任的主要角色任務」



常涉及三個層面：(一)組織結構的要求；(二)個人的角色概念；(三)角色的行為（Ortiz, 1982）。三者間的差距越小，個人對角色的履行會越滿意。個人正確的角色觀念，以及培養履行角色的能力和技巧，是縮小其間差距與角色學習的重要工作。

角色期望代表一套固定的行為模式，是個人置身社會生活中應表現的行動，也是社會期望其表現的行動方式，其中包括信仰、期許、

受美國的影響，但在歸類及研究上，亦有獨到的見解。其中最主要的差異在於能依「輔導室」在學校行政組織體系中的地位與職責，依組別分別予以說明（馮觀富，民80；吳清山，民80）。此亦是我國學校輔導工作的特色之一。

由於輔導室是國民小學行政組織中的一個單位，而且依「國民教育法施行細則」第十二條的說明，輔導室得設輔導與資料兩組。因此，作者將輔導室主任的職責分為行政、輔導與

諮商、和資料建立三項職責，每項職責內包括許多的任務，經多次修正後，以台北市、高雄市、和臺灣省廿五班以上之國民小學的輔導室主任及其校長為研究對象，共抽取425校，探討國民小學輔導室主任的三種角色：(一)實際角色：係輔導室主任實際工作的頻率；(二)理想角色：輔導室主任認為是否應該擔任的工作；(三)期望角色：此係校長認為輔導室主任是否應該擔任的工作。茲將結果略述如下：

### 一、行政職責：

由表一可以明顯的看出行政職責中的各項任務，無論是輔導室主任本人，以及校長，均認為這十五項任務，輔導室主任都應該做，各項任務的平均數非常接近，而且有偏高的傾向。顯示輔導室主任與校長對輔導室主任的行政任務，在看法上相當的一致，同時給予高度的肯定。

輔導室主任雖然與校長在看法上相似，但在實際的工作上卻有出入，例如，成立個案小組，理想與期望上都是應該做的，但在工作頻率上卻有偏低的現象，也許此項任務在目前國民小學教師的工作負擔較重的情況下，以致不易推展。十五項任務中，認為完全應該做或應該做，而且也總是在做或經常做的任務為：擬訂輔導工作年度計畫，建立校內良好的溝通與協調，督導輔導工作的推展，激勵參與輔導工作的人員等。換言之，擬訂計畫、溝通與協調、督導、和激勵，既是最應該做的，也是最常做的任務。

表一 輔導室主任行政任務項目的平均數與標準差

任 務 項 目	輔 導 室 主 任				校 長	
	實 際 角 色		理 想 角 色		期 望 角 色	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
1.擬訂輔導工作中、長期的發展計畫	3.6	1.0	4.3	0.6	4.4	0.6
2.擬訂輔導工作年度計畫	4.6	0.7	4.6	0.5	4.5	0.6
3.擬訂輔導工作的推展細則， 例如：規定教師每學期與學生個別談話的最少次數	3.4	1.1	4.0	0.7	4.1	0.6
4.編列年度輔導工作經費	3.1	1.3	4.1	0.7	4.2	0.7
5.成立輔導工作推行委員會	3.8	1.2	4.0	0.9	4.3	0.7
6.成立個案研究小組	3.4	1.1	4.2	0.6	4.3	0.6
7.主持輔導工作有關的會議	3.9	1.0	4.3	0.6	4.4	0.6
8.建立校內（校長、各處室、教師）良好的溝通與協調	4.4	0.7	4.5	0.6	4.6	0.6
9.建立校外（家長、各機構）良好的關係	3.7	0.9	4.3	0.6	4.4	0.6
10.協助各處室工作的推展	4.2	0.7	4.3	0.7	4.5	0.6
11.督導輔導工作的推展	4.2	0.7	4.5	0.5	4.5	0.6
12.激勵參與輔導工作的人員	4.1	0.9	4.5	0.6	4.5	0.6
13.考核輔導工作績效	3.8	0.9	4.3	0.6	4.4	0.6
14.佈置輔導室的環境	4.2	0.8	4.4	0.5	4.4	0.6
15.辦理教師在職進修	3.7	0.9	4.3	0.6	4.4	0.7

### 二、輔導與諮商的職責

由表二可以看出輔導室主任與校長，對輔導室主任輔導與諮商的廿四項任務，認為都應該做，各項任務的平均數亦非常接近，而且有偏高的傾向。換言之，輔導室主任與校長對輔導與諮商的任務，在看法上相當的一致，同時給予高度的肯定。此種情況與行政職責的任務頗為相似。

在廿四項任務中，被輔導室主任或校長認為最應該做，而且也最常做的任務有四：(1)協助教師解決學生的問題；(2)進行個別輔導或諮商；(3)實施家庭訪問；(4)幫助學生認識自己。

表二 輔導室主任輔導與諮商任務項目的平均數與標準差

任務項目	輔導室主任				校長	
	實際角色		理想角色		期望角色	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
1.幫助學生認識自己	4.0	0.7	4.4	0.5	4.5	0.6
2.提供學習、生活、與職業的資訊	3.7	0.8	4.2	0.5	4.3	0.6
3.協助教師及有關人員運用學生的資料	4.1	0.7	4.4	0.5	4.4	0.6
4.提供新進學生的入學輔導	4.1	0.8	4.4	0.6	4.4	0.6
5.實施並分析與解釋學生的心理測驗	3.8	0.9	4.3	0.6	4.3	0.7
6.協助教師從事輔導活動的配合教學	3.5	0.9	4.1	0.7	4.3	0.6
7.輔導學生生涯的發展	3.2	1.0	4.0	0.6	4.1	0.6
8.協助教師解決學生的問題	4.3	0.6	4.5	0.5	4.5	0.6
9.協助家長解決學生的問題	4.0	0.8	4.4	0.6	4.4	0.6
10.實施畢業生的升學或就業輔導	4.0	0.9	4.3	0.6	4.2	0.6
11.實施家庭訪問	4.1	0.8	4.4	0.6	4.5	0.6
12.診斷學習或情緒的困擾	3.6	0.9	4.3	0.6	4.4	0.6
13.實施補救教學	3.7	0.9	4.1	0.8	4.2	0.7
14.推展特殊教育	3.9	1.1	4.3	0.6	4.3	0.7
15.進行個別輔導或諮商	4.2	0.7	4.5	0.5	4.4	0.6
16.進行團體輔導或諮商	3.6	1.0	4.4	0.6	4.4	0.6
17.進行學生的個案研究	3.7	1.0	4.3	0.6	4.4	0.6
18.轉介個案給適當的人員或機構	3.0	1.0	4.2	0.6	4.2	0.6
19.進行學生的追蹤輔導	3.5	0.9	4.2	0.5	4.3	0.7
20.辦理輔導工作的座談會或研討會	3.4	1.0	4.2	0.5	4.3	0.6
21.推廣親職教育	3.9	0.9	4.4	0.6	4.5	0.6
22.提供諮詢服務	3.8	0.9	4.4	0.6	4.3	0.6
23.宣導輔導工作(校內、校外)	3.8	0.8	4.3	0.6	4.3	0.6
24.從事輔導工作的研究	3.4	1.0	4.3	0.6	4.3	0.6

### 三、資料建立的職責

由表三可以知道輔導室主任和校長，認為資料建立的九項任務，輔導室主任都應該做，看法上非常接近，而且平均數有偏高的傾向，顯示輔導室主任和校長對這些任務均給予高度的肯定。此外，做得最少的是利用電腦協助資料的處理，但並不表示這項任務並不需要，因為電腦科技的發展與使用，是目前及未來的重要趨勢（Toffler, 1990），學校輔導人員不可避免的應重視電腦的使用，若是能力不足時，

可利用在職進修的方式予以加強（Bluhm & Kishner, 1988; Crabbs, 1989），以更積極的觀點和態度，有計畫、有系統的來使用電腦，進而發展電腦的新功能，藉以提昇電腦使用的品質（Walz, 1984）。

表三 輔導室主任資料建立任務項目的平均數與標準差

任務項目	輔導室主任				校長	
	實際角色		理想角色		期望角色	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
1.蒐集並建立學生個人的基本資料	4.5	0.7	4.6	0.5	4.6	0.6
2.利用電腦協助資料的處理	1.8	1.3	4.1	0.7	4.2	0.7
3.記錄晤談或諮商的結果	3.9	0.8	4.3	0.5	4.4	0.6
4.蒐集或編製測量工具	3.1	1.1	4.1	0.7	4.1	0.7
5.保管或移轉學生的資料	4.4	0.7	4.5	0.6	4.2	0.6
6.建立輔導室工作推展的檔案資料	4.2	0.8	4.4	0.5	4.5	0.6
7.蒐集與輔導有關的圖書或刊物	4.2	0.7	4.4	0.5	4.4	0.6
8.蒐集並提供校內、校外有關輔導活動的訊息	4.0	0.8	4.3	0.5	4.3	0.6
9.編印有關輔導工作的刊物或研究報告	3.2	1.2	4.2	0.6	4.2	0.6

### 參、結 語

由研究結果顯示，輔導室主任與校長對各項任務職責程度的看法，不但非常相近，而且均給予高度的肯定，平均數皆在4.0以上，表示所有的任務項目皆是輔導室主任應該做的。輔導室主任與校長在輔導工作的認知上沒有差異，對輔導工作的推展將是一項助力。

在實際角色上，雖然大部分任務輔導室主任經常做，但在擬訂輔導工作推展細則、編列年度經費、成立個案研究小組、輔導學生生涯發展、轉介個案、辦理座談會、從事研究、蒐集或編製測量工具、以及編印刊物等任務上，

卻做得較少，其中做得最少的是利用電腦協助資料的處理。

在實際工作中，這些做得較少的任務，並非不重要，或不應該做，例如，電腦的使用，目前已相當普遍，也是日後發展的趨勢，因此，這些做得較少的任務，並非需予以刪除，而是應該由客觀的環境予以配合，同時加強輔導室主任的能力，才是解決之道。

理想角色與期望角色在職責程度上的看法一致，可以避免角色的衝突，但當實際角色工作頻率低，與理想角色和期望角色有差距時，表示未能符合自己和校長的期望，易造成教師心理上的壓力，而會影響工作的表現。

由於所有的任務項目，輔導室主任及校長均給予高度的肯定，而且大部分也經常在做。因此，可作為培訓課程及自我評估之用。此外，輔導室主任的培育課程，可參照美國諮商與發展學會（*America Association for Counseling and Development-AACD*）的諮商與教育方案認證審議會（*Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP*），成立類似的組織，建立培育課程的標準，包括課程內容、時數、程度、學分數等（*Weinrach, 1991*），使培育課程能達專業的要求，亦可將任務項目轉換為能力項目，作為將來輔導室主任證照授與時，編製測驗（題庫）之參考。

## 參考書目

吳清山（民80） 學校行政。台北：心理。

馮觀富（民80） 輔導行政。台北：心理。

*Bluhm, H. & Kishner, S. (1988). The concerns and attitudes of school counselors toward computers. The School Counselor, 36 (1), 47-53.*

*Crabbs, M. (1989). Future perfect: Planning for the next century. Elementary School Guidance & Counseling, 24(2), 160-166.*

*O'Connell, W. (1989). Counselor role: An investigation of the current perceptions and ideal expectations of middle/junior high school teachers, principals, and counselors, (Doctoral dissertation, Boston college, 1987) Dissertation Abstracts International, 49 (11), 3272-A.*

*Ortiz, E. (1982). Career patterns in education.*

*Podemski, R. & Childers, Jr., J. (1982). Psychological contracting for the counselor's role: Procedures for counselors and principle. The School Counselor, 29(3), 183-189.*

*Toffle, A. (1990). Powershift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century. New York: Bantam.*

*Valine, W., Higgins, E., & Hatcher, R. (1982). Teacher attitudes toward the role of the counselor: An eight-year follow-up study. The School Counselor, 29(3), 208-211.*

*Walz, G. (1984). Role of the counselor with computers. Journal of Counseling and Development, 63(3), 135-138.*

*Weinrach, S. (1991). CACREP: The need for a mid-course correction. Journal of Counseling & Development, 69(6), 491-494.*

（作者：本會研究員）

# 注意力不足過動異常兒童的診斷與處理

(七之一)

楊 坤 堂

## 捌、注意力不足過動異常 (ADHD) 兒童的診斷

### 一、多元診斷標準

ADHD兒童的診斷相當複雜，因此，許多臨床診療人員和醫療機構，像CIBA (1974) 建議採用多元診療標準來評鑑ADHD兒童 (Cantwell and Carlson, 1978)；Goldstein and Goldstein, 1985)，亦即利用多種評量問卷或評鑑方式等多元診斷標準來鑑衡ADHD兒童。下列五項標準宜予考慮採行：(一)DSM-III-R 診斷標準、(二)評定量表 (Rating scales)、(三)客觀性評量、(四)情境問題，以及(五)區別性診斷 (differential diagnosis)。茲概要說明如後 (Barkley, 1990；Goldstein & Goldstein, 1990)：

#### (一)DSM-III-R診斷標準

DSM-III-R診斷標準是當今最常使用，也是最具有臨床研究性的診斷標準，因此，兒童必須符合DSM-III-R的診斷標準才屬於ADHD兒童。DSM-III-R診斷標準如表7-1，其重要標準是①兒童必須在七歲以前顯現過動症候群；②兒童的過動行為症候至少必須持續六個月；③兒童必須顯現下列三種問題行為：不專心 (inattention)、衝動 (impulsivity) 和過動 (

hyperactivity)。其實，兒童只要表現其中一種行為，而其程度已妨礙到自己學習活動，則該兒童有必要接受診斷與協助。

行為管理措施的重點在行為，而不在標記。診斷的標記，其實只是有關兒童行為問題的一種假設。當環境改變，或取得新的資料時，診斷人員對兒童問題的假設和原先認為最適當的管理策略都可能加以改變。

#### (二)評定量表

最常用的注意力評定量表或問卷計有：

1. Conners 家長和教師問卷 (The Conners Parent's and Teacher's Questionnaires, 1969) (如表7-2, 7-3)。
2. The SNAP Checklist (Pelham, Atkins, Murphy & White, 1981)：內容採自 DSM-III (APA, 1980)。
3. ADD-H：教師評定量表 (ADD-H：Comprehensive Teacher Rating Scale，簡稱爲ACTeRS) (Ullman, Sletator & Sprague, 1985)。
4. 兒童行為檢核表 (The Child Behavior Checklist) (Achenbach, 1978)。涵蓋兒童的學業和教室表現，包括焦慮、社會退縮、沮喪、不受歡迎、自我破壞行為、不專心、神經性過動行為、攻擊行為以及其他問題

行爲九大項。

5. 兒童人格量表 (The Personality Inventory for Children) (Wirt, Lacher, Klinedinst & Seat, 1977) : 其中亦含有注意力和過動量表。

依據ADHD操作性定義, 兒童在上述五項問卷量表上至少有一項的得分和其同年齡同性別兒童相比較, 落在負向的兩個或兩個以上的標準差之上 (standard deviations difference) 。而且必須由父母和教師評定其行爲符合此標準者才屬於ADHD兒童。

#### (三)客觀性評量

ADHD的評量很少使用注意力直接評量法 (Ostrom & Jenson, 1988) 。兒童必須在客觀性常模參照評量上顯現注意力技巧的困難才屬於ADHD兒童。這些評量方式包括電腦本位工具 (computer-based instruments) 和簡易紙筆等評量方式。

#### (四)情境問題

ADHD兒童分別在學校或家裡, 或同時在學校與家裡顯現程度不一的注意力問題 (Barkley, 1981; Breen, 1986) 。分別由家長或老師認定爲有注意力問題的兒童, 和同時由家長和老師認定的注意力異常兒童, 其問題的種類和轉介原因是相當不同的。臨床人員在診斷時, 蒐集兒童的情境問題和資料, 有助於臨床人員評量兒童的注意力問題對其日常生活的影響。亦即有助於分析ADHD兒童的情境衝擊或影響。

情境問題的評量工具包括家庭情境問卷、學校情境問卷和臨床評鑑等。例如, 家庭功能評量 (The Evaluation of School Function) (

Goldstein and Goldstein, 1990) 、ADHD家庭評量 (Home Evaluation of ADHD) (Goldstein and Goldstein, 1990) 。

#### (五)區別性診斷

區別性診斷又稱通盤性研究 (Johnson, 1983) , 或密集式心理教育評量 (the intensive psychoeducational evaluation) (Johnson, 1977) 。區別性診斷的立論基礎是各類型特殊兒童的成因繁多, 因而需要較詳盡完備的診斷, 藉以確定各類型特殊兒童的真正成因 (Myklebust, 1954) , 並能和其他類型的特殊兒童清楚而明確的區別出來。例如, 臨床人員不但要區別ADHD兒童和一般兒童, 更要區別ADHD兒童和下列的兒童:

1. 分裂性行爲異常 (The Disruptive Behavior Disorders)
2. 無過動的注意力不足異常 (Attention Deficit Disorder without Hyperactivity)
3. 特殊發展性異常 (Specific Developmental Disorders)
4. 兒童期焦慮異常 (Anxiety Disorders of Childhood)
5. 沮喪或情緒異常 (Depression or Mood Disorders)
6. 混合型思考能力和情感性異常 (Mixed Thought and Affective Disorders)

區別性診斷宜包括臨床觀察、晤談、個案資料分析、醫學—神經學檢驗和心理—教育評鑑等 (楊坤堂, 民81) 。Myklebust 和Johnson (1967) 提出心理神經感覺觀 (psychoneurosensory perspective) ; Barkley (1990) 建議生物心理社會觀 (biopsychosocial

Perspective) 和發展觀。綜合有關的研究，區別性診斷宜採多元向度觀 (Multidimensional perspective)。諸如，生物心理生態動力互動觀 (the dynamic interactional perspective of biopschoecological development)、多元科技評鑑與診斷 (multidisciplinary assessment and diagnosis)。

生物心理社會觀 (Barkley, 1990) 可應用在ADHD兒童的評鑑上。生物心理社會模式的評鑑包括下列五項層次和功能的分析：(1)以生物功能的分析為最內層的分析，並依序為(2)認知或神經心理功能、(3)行為—環境互動、(4)社會—家庭功能，和最外圍層次的、(5)社會經濟或社會政治層次。任何一層次的功能損傷均可能負面影響其鄰近層次的功能，並進而對其他層次產生不良的影響。而上述的影響和互動是雙向的。一般而言，內層功能的障礙影響其外圈的功能。但有些個案，則是由外而內的影響。例如，個體社經因素，諸如父母因失業而舉家居於陋室，任其幼兒暴露在鉛中毒的住宿環境中，再由鉛中毒造成神經系統的不健全，進而影響其認知、神經心理功能和行為等等。因此，生物心理社會觀的ADHD診斷包括下列因素的分析：1.生物因素；2.認知／神經心理因素；3.行為和環境因素：①工作和情境決定性因素、②社會互動因素；4.社會—家庭因素；5.社會經濟和社會政治因素 (Barkley, 1990)。

ADHD兒童的診斷除了採行生物心理社會觀以外，也有學者主張在兒童期行為異常評鑑的設計、執行和闡釋上採取發展觀 (Campbell, 1990; Edelbrock, 1984; Mash, 1989;

McMahon & Peters, 1958)。傳統上，兒童期行為異常的評鑑、處遇和研究並未包括上述兩種觀點。傳統上，臨床和研究僅試圖把成人心理病理學 (psychopathology) 的模式和理論應用到兒童身上。因此，一般的評鑑工具被籠統的用來評鑑各年齡層次的男女性兒童；亦即不分年齡、不分性別地使用評鑑工具。ADHD兒童評鑑的發展觀包括兒童的①年齡、②性別、③氣質、性情，和④適合度 (goodness of fit)。例如，以氣質而言，氣質或稱行為風格 (style)，係指兒童如何面對其生活環境與情境，以及如何行為反應。氣質論的著名研究是Thomas和Chess等人 (1963, 1968, 1977) 的研究，他們指出，困難型兒童 (difficult child) 的氣質特質：如退縮、不良適應和消極等，並不一定導致行為問題。事實上，適合度才是決定性因素。適合度，係指環境要求或期望和兒童特徵間的互動。因此，並非兒童的氣質或環境因素單獨或分別發生作用，而是氣質與環境的互動關係才形成個體的功能。

診斷時必須考慮個別差異和兒童置身的處境 (context)，因此，除了考慮生物心理社會因素外，亦必須考慮個體的發展因素，諸如，兒童的實足年齡、認知和適應行為的發展層次、徵候發作的年齡和徵候持續的時間、家庭背景、以及社會因素。診斷ADHD兒童的發展參照架構可應用在下列措施上 (Barkley, 1990)：

- 1.轉介歷程 (轉介的標準應考慮個案的年齡常模)；
- 2.評鑑工具和評估重點 (依據其年齡性別等選擇評鑑工具和決定評估重點)；

3. 診斷結果與發現的闡釋；
4. 預測（prognosis）（從腦傷預測其未來行爲）；
5. 處遇；以及
6. 對特定年齡群體的評鑑過程和闡釋。

Kanfer和Soslow統合生物心理和發展觀於一體，提出S-O-R-K-C模式（Kanfer和Soslow，1969）。此係很多行爲模式的架構，可應用在ADHD的評估上。臨床醫療人員分析SORKC的七項特定區域有助於設計處遇措施：

S	O	R	K	C
stimulus	organism	response	contingency	consequence
刺激	機體	反應	後效作用	後果
亦即前因	亦即生物條件	亦即可觀察的行爲		
①問題情境的初步分析	③動機分析：誘因與嫌惡條件			
②問題情境分類（研究亦即找出問題根源）	④發展分析：生物對問題變化的影響			
④社會關係分析：其與重要人或環境的互動	⑤自我控制：自我限制和策略			
⑥社會文化環境（setting）和期望				

ADHD兒童鑑定工具的選擇，除了上述因素的考慮外，亦應根據兒童的特徵，諸如，實足年齡、外顯行爲和發展功能的層次、困難的本質、評鑑的目的和闡釋方法來選擇鑑定工具。而鑑定目的計有（Barkley，1990；Cronbach & Gleser，1965）：

- ①建立資料俾益做決定，則其評鑑目的是研判層面和決策類型。
- ②甄選或鑑定，俾益進一步評量。
- ③確認或更正先前的診斷。
- ④評鑑可能是描述性的：驗證兒童的現況和實際能力，建立基本資料，或鑑定需要處遇的相關問題。
- ⑤評鑑可能是處方性的：評鑑乃用來設計處遇和/或評量處遇的效果。
- ⑥評鑑可能是用來設計和/或進行研究。

其他的一般性考慮包括（Barkley，1990；Conger，1974；Conger & Lipshitz，1973）：

- ①評鑑的長度。
- ②可用的特定環境。
- ③經費：含兒童與家庭所付出的金錢與情緒上或精神上的代價。
- ④執行測驗所需的人員、設備和訓練
- ⑤測驗工具的心理計量特徵，諸如信度和效度。
- ⑥大量或多區域的評鑑兒童的特徵，或在單一區域取得較正確的資訊。（未完待續）

（作者：台北市立師院特教系副教授）

# 自閉症

兒

童

語言發展與

溝通能力特徵

曹純瓊

## 一、自閉症兒童的語言發展過程

自閉症兒童的嬰幼兒期的語言發展情形大多依據母親的追憶敘述，因此多數無法確切掌握住其早期的發展過程；不過，仍有專家學者企圖理解其異於其他身心障礙兒童早期發展情形，其層面包括嬰幼兒期之非口語能力的發展、口語能力的發展、及始語期等三部份，茲分述如下。

### (一) 嬰幼兒期非口語能力的發展

多數自閉症嬰幼兒由於語言發展較為遲緩及社會性的缺陷，其非口語能力的發展過程顯然與正常兒童不同。而據專家之研究發現，自閉症嬰幼兒很少用點頭、搖頭等非口語溝通行為表達其需求，且無法表達並理解他人之感情。

• 點頭、搖頭

據清水康夫等人（1988）觀察自閉症嬰幼兒採「點頭」表示同意、「搖頭」表示否定做為回答詢問、指示或邀請等刺激的溝通應對行為，並與道恩氏症兒童及正常兒童比較研究結果，發現自閉症嬰幼兒的非口語應對行為之出現率較其他二組低。其中又以「點頭」與「搖頭」的出現率遠較應對性的手指指示（pointing）及簡單的遊戲活動之出現率少（引自清水康夫，1992）

• 手勢

• 手指指示（pointing）

手勢與手指指示係一種傳統的溝通形式，出現在正常幼兒的語用發展階段的第二期，約於幼兒二至九個月大左右（Ellenmorris Tiegerman, 1993）。自閉症幼兒在手勢及手指指示的發展上除了顯示遲緩與異常，甚至有未發展出手勢。手指指示的行為（Ellenmorris Tiegerman, 1993）。

Attwood, Frith & Heermelin (1988) 在自然情境下，觀察自閉症幼兒、道恩氏症幼兒及正常幼兒等三組以手勢所作的溝通行為，發現自閉症幼兒組的非口語性溝通能力在量的方面並不比道恩氏症幼兒組少，在質的方面則差異極大。此差異非為工具性手勢 (instrumental gesture) 的問題，而是缺乏感情表現的手勢 (expressive gesture) (引自清水康夫，1992)。由此可知自閉症幼兒無法利用手勢表達自己的喜怒哀樂，亦無法理解他人的喜怒哀樂等複雜感情。

小泉等人 (1985) 長期直接觀察定期接受衛生所健康門診的一歲半幼兒之行為發展，追蹤診斷後篩選出二、三歲時初診為自閉症幼兒十名、智能障礙幼兒十六名及語言發展遲緩幼兒十四名等三組幼兒以比較其行為發展上的遲緩與偏差情形。小泉等採用十三項嬰兒期 (0~十八個月大) 行為量表，調查結果發現自閉症組顯示異常的項目有六項：「關門、拿報紙來等指示之理解能力」、「視線接觸」、「自發性或回答性的手指指示」、「過動和緩慢的移動」、「叫喚反應」、「對其他兒童的關心」。智能障礙組的異常項目有：「語言指示的理解能力」、「手指指示」、「過動和緩慢的移動」等三項。至於語言遲緩組表現異常的項目是「視線接觸」、「手指指示」、「過動」、和「叫喚反應」等四項。自閉症組相異於其他二組的項目是「對其他兒童的關心」一項 (引自清水康夫，1992)。

飯高京子 (1986) 比照正常幼兒的語言發展過程以瞭解自閉症兒童的語言與溝通能力發展情形，發現自閉症幼兒的語

言發展過程中未出現自發性或答覆性的食指指示，且在長期的行為觀察中未曾發現自閉症幼兒有過手勢模仿等行為出現 (曹純瓊，民 83)。不過 Prizant & Wetherby (1987) 認為自閉症兒童未使用手指指示等傳統的溝通形式並不意謂著他無法溝通，他是以非傳統的溝通形式如回響語言與自己刺激行為來達到多種溝通功能，且須透過多重情境觀察以瞭解其溝通意圖 (引自 Ellenmorris Tiegerman, 1993)。

國內學者如宋維村 (民 76) 的研究亦顯示自閉症兒童在非口語溝通方面有發展遲緩及特殊的非口語表達方式。不僅和正常兒童有別，和其他發展障礙的兒童也有差別 (引自梁秋月，民 81)。

## (二) 始語期

正常幼兒的始語期一般在一歲至一歲半左右，自閉症幼兒則由於語言發展遲緩故始語期較之正常幼兒出現得晚或終生無口語的出現。Eisenberg (1956) 指出自閉症兒童有說話的臨界期，超過六歲未發展功能性語言則終生無語；DeMyer, Barton, DeMyer, Norton, Allen, & Steele (1973) 則提出有 65% 的自閉症兒童在五歲以後未開口說話而終其生緘默無語的數據資料 (引自 Ellenmorris Tiegerman, 1993)。

野村東助、伊藤英夫、伊藤良子 (1992) 研究 24 名自閉症兒童的始語年齡，發現十一歲以前獲得口語的兒童有 16 人，佔 66.7%，且多在五歲以前有口語能力；六歲以後有口語者很少，只有 2 名兒童才有口語，其結果與上述 Eisenberg、DeMyer 等人的發現不謀而合。

中野清 (1980) 調查 107 名中度智能

障礙兒童（內含自閉症兒童）的語言發展情形，亦結果發現六至七歲左右能夠說話的兒童佔百分之三十，十至十二歲仍無法發出單詞者約佔百分之五十。Eisenberg、Kanner、Rutter、西村辨作等人的追蹤研究明白指出緘默無語的自閉症兒童即使長大成人仍無法獲得口語能力的可能性極大（阿部芳久，1991）。

自閉症幼兒的始語期限長且難以捉摸，其始語的呈現形式多不按正常幼兒的發展形態出現，而多具突發性的戲劇表現。如 Ellenmorris Tiegerman（1993）以一個案—Adam 為例，Adam 在經過長期的緘默無語狀態後，突然於四歲三個月大開始說話，且是長的模仿語詞：“Open door please”、“Time go home now”。又如自閉症兒與教育治療一書中提到的碩碩在五歲突然開口說出一句廣告詞：「嗯！我很滿意！」及小尤在五歲半時始語是一句完整的語句：「我要吃」。（曹純瓊，民83）

### (三) 嬰幼兒期口語能力的發展

#### • 喃語

飯高京子（1986）的追蹤研究指出一般嬰兒於三、四個月大左右開始喃語，五個月大時有溝通的發聲（即社會性發聲），八、九個月大時喃語減少但有模仿抑揚頓挫之發聲；自閉症嬰幼兒的語言發展過程中則未曾出情喃語期（曹純瓊，民83），可確知其口語能力有遲緩或尚未形成的現象。

#### • 折線型發展過程

自閉症嬰幼兒的口語發展較為遲緩，

所表現出來的語言異常現象與其他身心發展遲緩兒童類似處頗多，唯有「折線型發展過程」是其獨特的現象。「折線型發展過程」是小泉（1985）、若林（1974）、星野（1980）、栗田（1983）、川崎（1985）等提出的，係指先天自閉症幼兒原本有近乎正常或發展雖遲緩仍能順利成長，卻自某時期起（約在二歲左右）突然變得無語、對喜愛的玩具亦興趣缺缺、不再對人微笑，整體而言有身心發展停滯或退縮現象，若以圖表顯示其語彙能力的發展則在二歲左右代表語彙能力的上升線有驟降趨勢，故以此稱之。約有三分之一以上的自閉症幼兒有這種現象（引自石井高明，1991）。此現象可以做為辨識自閉症嬰幼兒異於其他身心障礙嬰幼兒的依據。

綜而言之，嬰幼兒期的症狀尚未分化成熟以及家長無法確信的回憶敘述，使得嬰兒期的診斷只能局限在異常的社會性而無法做肯定的鑑定。一歲左右才明顯呈現語言遲緩、不理會叫喚等無法理解指示語言、缺乏手指指示、缺乏搖頭與點頭等溝通用途的語言異常現象。一歲半以後，約有三分之一以上的自閉症幼兒才顯現前述的折線型發展過程現象，滿兩歲左右才出現 Kanner 醫師（1943）所描述的語言與溝通障礙。

### (四) 學童期的語言獲得過程

自閉症兒童的語言能力隨著生理年齡的增長而有所發展，不過亦如上述所言仍長持續著遲緩與異常現象，且個別差異極大。以下試就專家學者的研究發現其學童階段的語言獲得過程說明其非口語與口語

能力的發展情形。

西村辨作、錦卷徹、小泉善茂、佐藤真由美（1978）依口語與智能障礙的兩項基準將自閉症兒童分成(1)無口語有智障組（佔40%）、(2)有口語且有智障組（佔45%）、及(3)有口語無智障組（佔15%）等三組，比較研究三組自閉症兒童的口語障礙症狀並認為自閉症兒童口語的獲得過程可以這三組的排列順序做一解釋。這三組的比較結果，其順序發展情形如下：

### 第一階段（第一組）：

第一組可細分為六歲以後無任何發展或改善現象的小組，以及自閉症狀有減輕且有傳達意圖的小組等二小組。兩組顯示年滿八歲以後尚無法獲得口語的語形而只能發歪曲著，且動作與發音的傳達行為不成熟、象徵機能的發展水準亦低。西村辨作認為這組無法獲得口語的原因是欠缺將語音系統化與記號化的能力，且在缺乏使用口語經驗的情況下錯失獲得口語的適當時機。

### 第二階段（第二組）：

第二組兒童有傳達意圖的發聲較無傳達意圖的發聲之次數多，係傳達意圖尚未發展成熟且缺乏反應的發展階段，是由第一組發展而成，故而有喃語與迴響語言的形成。一、二字語的口語發展過程過長、語法能力不成熟、副詞等文法要素的學習能力亦差是這組的主要特徵。

### 第三階段（第三組）：

第三組兒童獲得口語能力的情形雖然遲緩，不過能夠模仿他人話語因之能急速



「孩子能開口吃，就能受教。」 馬二 / 照

改善其語言能力。在幼兒後期有複誦、喃語及回響語言等現象且次數頻繁，但在就學前後多消失不見。其語用功能的發展較劣於語彙與語法，回響語言是自閉症兒童學習語言的基礎。

獲得口語能力的自閉症兒童其語用情形為何？根據 Baker, Cantwell, Rutter & Barkak (1976) 比較 13 名自閉症兒童與同等智商的發展性理解語言障礙兒童的口語功能，結果（參見表一）可以歸納出以下四點自閉症兒童的口語功能特徵：

1. 自發性語言、指示及習慣語等表達性或社會性的口語（見表一之 6-10 項的口語類型）較重覆喃語、回響語言等自我中心或非表達性口語（見表一之 1-5 項類型）的出現次數多。

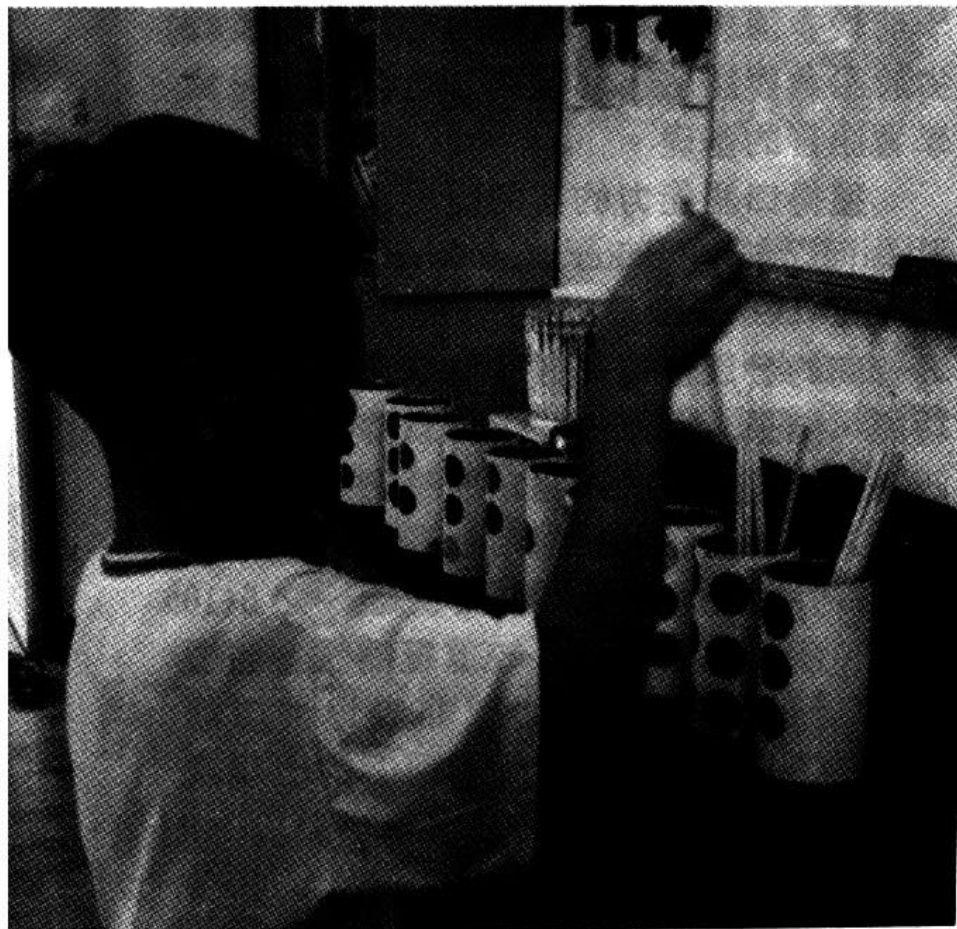
2. 自閉性語言症狀的出現率較預想的假設還低。
3. 隱喻性語言的出現率低。
4. 延宕回響語言的出現率高。

表一 自閉症兒童與發展性接受語言障礙兒童之口語功能比較表

說話類型	說話率 (%)	
	自閉症兒童	語言障礙兒童
1. 重複喃語	8.0	3.8
2. 即刻回響語言	7.9	10.9
3. 延宕回響語言	5.2	0.1
4. 喋喋不休	6.3	0.2
5. 隱喻性語言	1.0	0.2
6. 發問	2.6	6.2
7. 回答	34.7	24.5
8. 自發性語言	20.7	45.2
9. 指示、要求	2.5	3.1
10. 習慣語	7.1	3.3

(取自野村東助等, 1992)

由 Baker 等人歸納的說話類型與說話



「世上那有不可教的孩子」 陳麗雪 / 照

率可以瞭解獲有口語的自閉症兒童，其口語能力亦隨著生理年齡與發展階段有所對應且成一定的比率成長。然而由於自閉症狀的存在，縱使表達性或社會性口語在量方面有所增多，在質方面卻並非完全都使用在傳達意圖的溝通用途（引自野村東助等，1992）。

綜合上述研究結果，有關自閉症兒童在學齡階段的語言和溝通能力的發展可以歸納出下列四點：

1. 有口語能力的自閉症兒童大多在六歲以前即開始出口語行為；若在年滿十歲以後仍無始語，則其口語的出現機率極低，終生緘默無語的可能性極大。
2. 自閉症兒童的口語發展呈現遲緩與障礙現象，且說話的功能類型、說話率與語言障礙兒童亦有所不同，主要是在質的方面有所差異，其表達性或社會性語言並非完全是傳達意圖的溝通用途。
3. 自閉症兒童的口語能力隨著生理年齡的增加而成正比的發展，但受到自閉症狀之阻礙，其語言發展有偏差及異常現象。
4. 自閉症兒童的非口語能力明顯地亦有發展遲緩的現象，且表達方式與正常兒童有別，少見點頭、搖頭、手指指示等溝通方式。

(未完待續)

(作者：現就讀國立台灣師大特研所博士班)



# 如何做個有**效能** 的國小主任

◎ 陳招池

## 前 言

八十二期主任儲訓班，筆者非常榮幸，受聘擔任此期的生活輔導員。本期共有一百五十八位學員，均來自全省各地的教育菁英。聆聽他們感性的自我介紹，並拜讀他們篇篇佳作的自傳後，讓我感動又敬佩，雖然社會不少人批評甄選制度有瑕疵，但從學員優秀的成績與表現，可以充分證明透過甄選制度，所篩選出來的人才，就是學校教育所欲求的對象。筆者與學員相處幾天，察覺他們過去多半扮演純純的級任老師，毫無行政經驗，僅憑研習會十週的儲訓，想要扮演適切的主任角色，恐怕還有一段相當長的距離。為避免學員盲目摸索，及早進入情況，筆者以校長的角色，提出個人的見解與建言，也許對學員有所幫助。

## 有效能的基本條件

所謂「有效能」三個字，應該是指做事有效率，同時也具有各種與角色有關的能力而言。套句熱門話題，就是「追求卓越，提昇品質」。主任在學校的地位，眾說紛云，有以「夾

心餅乾」形容之，有以「溝通橋樑」視之，有以「過路客」諷之……角色的認定，完全看個人的服務態度與表現，別人的評價，多半真實的反應個人的一切行爲。因此，當我們尚未踏入新學校之前，便想好要扮演怎樣的角色。在這種多元價值的時代，有效能的主任絕對是站上風，最受歡迎的人物。但必須具備以下基本條件：

### 一、先認清自己所扮演的角色：

主任是由老師晉升上來的，言行舉止應有別於老師，但也不可自我膨脹超乎本身的職責和權利，而是承上啓下的穿針引線者。曾經有位主任，為製造個人在團體的魅力，天天與老師同進同出，十足的「哥兒好」，混熟後，無所不談，連學校尚未公佈的行政機密也都透露出去，行政工作一再受阻，造成諸多困擾。另有一個案，有位新官上任的主任，天天西裝筆挺，官架十足，看見校長汗流浹背的整理校園，不懂得脫下西裝，主動協助校長完成工作，還在教職員開晨會時，公開表揚校長認真美化校園，嚴像上級指導員，真是搞不清狀況。

### 二、做個會思考的智慧人：

主任雖不是作戰的總指揮，但應提供正確有利的資訊，讓校長做最佳的決定，才能使校務推動無往不利。因為校長綜理校務，難免有掛萬漏一之遺憾。而主任跟老師較接近，從同僚獲得訊息容易，回饋管道頻繁，可以調和組織目標與成員需求的滿足。曾經有位主任與我共事兩年，我們合作愉快，學校一團和氣，校務蒸蒸日上，佳績頻傳，獲得各界肯定與家長的好評。探究其原因，關鍵在於這位主任是個有思想的智慧人，他對於校長所提的事情，一定詳細思考可能產生的利弊得失，並擬出改進的具體作法，最後再找校長懇談。當我聽完她的分析後，心中大喜，原本自認完善無缺的決定或制度，經過人為的因素，竟然還有那麼多預想不到的缺失，這也就是前人所言「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮」，校長縱使英明過人，仍須主任隨時給予建言。我想處在多元文化價值的時代，適切的主任不再是唯唯諾諾的應聲蟲，也不是照單全收的盲蟲，而是善於思考的智慧人。

### 三、敏於觀察，主動發現問題：

任何學校都潛藏著或多或少的問題。一般露出冰山的問題，都是人人知曉，容易防範，也容易解決。怕就怕在冰山底下的問題，面積大，一旦顯現，恐怕就難以收，假如主任有敏銳的洞察力，主動發現問題，事前做好防備措施，及早化解問題，可以避免事情發生所造成的傷害及付出的代價。舉例來說：學校同仁上班時間一樣長，級任比科任多領二千元，待遇不同，心中自然難以平衡，人同此心，這股怨氣深藏於心中，若下次再有不平的校務分掌，就會引爆這座活火山，說不定因而失去一位並肩作戰的戰友。假如主任在安排人事時能將他心比我心，妥善處理可能產生的問題，例如：每個禮拜優先多排幾節代課給他，減少上課時

數，使級任和科任都獲得公平的待遇，大家無怨無悔，也就能和平相處，不要以為天平很難擺平而作罷，其實大家計較的也就是這一點點，何不花點時間去操弄呢？

### 四、能率先守法、守時、守信和守分：

校長綜理校務，行蹤不容易掌握，換句話說：主任在學校就是具有楷模作用，「其身正，不令而行，其身不正，雖令不從。」是老師朝夕學習的對象，本身不能守時，經常遲到早退，如何要求同事正常上班呢？主任執行的業務，就是貫徹上級的政策和法令，假如自己沒辦法守法，如何向同仁宣導政令呢？舉例來說：政府三令五申嚴禁招生補習，假如自己家裡就招生補習，你敢向老師傳達這件事嗎？公然違法，就是藐視法律，當然法律也有不周全之處，我們可以透過意見發表，引起上級重視而修法，絕對不能以身試法。

### 五、要有走動服務的精神：

官越大，職位越高，影響力也越大，然而，影響力絕不是與生俱來的，必須你勤於走動服務，人家才會被你的精神所感召，始有感而發。有位新上任的主任，面對新環境和新的工作，感到相當徬徨，總是怕被人家佔便宜，而起防衛心，處處防著人家會對他不義，問題來了，總是用太極掌的招式推出去，大小事情都推，最後老師只好河水不犯井水，把你我的事畫分得清清楚楚，校務簡直無法推動。相反的，有位主任，熱心有幹勁，廁所不通，他拿一根粗鐵絲操弄了半天，終於通暢，哪須請外面的工人進來呢？他做什麼事情，總是比別人快一步，率先去做，同事見了，會自動過來幫忙，即使沒有人幫忙，他也認分的做完，久而久之，大家都非常敬佩他勤於走動的服務精神，也就願意配合校務的推動。

### 六、不卑不亢的處事態度：

主任站出來講話的機會很多，講話的意念往往代表了個人人格特質之大部分，有的主任深恐得罪老師，任何過失盡往自己身上攬，明明應向老師明示，應把車子放整齊，卻說：「都是我不好，沒有事先畫好停車位，害你們車子亂放。」老師一聽，非得等你畫好停車位再改善不可，不知反省改進個人的壞習慣。這就是過於卑下的反效果，相反的，也有些主任，一副高高在上的傲慢狀，對部屬講話非常嚴苛，甚至用命令的口氣要求達成任務，遇有忤逆者惡言相向，喜歡把「權」掛在嘴邊，嚴如「土皇帝」似的，這種作風未免太過亢了，把同事都得罪光了，還有人願意為你賣命嗎？因此主任的角色，執法時不可卑，待人時不可亢，才能兼顧情與法。

#### 七、重視教學相長的教育理念：

很多人教學久了，心生倦怠，而考主任去，一旦考上主任，以為從此可以揮別教學生涯，同時可以享受喝茶閱報的好日子，這是犯了相當嚴重的錯誤。其實，一個從事教育工作者，跟其他行業沒有兩樣，唯一值得炫耀的是，我們具有深厚的教學能力，是別人無法取代的專業工作，假如考上主任而不重視教學技巧，等於是自廢武功，放棄手中唯一的籌碼，將來如何跟外界談教育呢？在課程標準中亦做明確的規定，主任授課之上下限，甚至校長亦需擔任教學，就是要我們不要忽略個人的教學能力。一個優秀的主任，往往也是教學精湛的老師，才能領導教學。

#### 八、謹於言而慎於行：

主任的言行舉止都會產生莫大的影響力，一言既出，駟馬難追，講出來的話，要負完全的責任，尤其不該由你下決定，千萬不可自作主張，代為決行，那後果會不堪設想。我們常常說：「謠言止於智者。」學校人事複雜，難

免聽到些閒言閒語，當一個領導者只能解決問題，不能做「傳聲筒」製造問題，攪混一池水。言多必失，應引以為鑑。在這開放的社會，各界對教師形象的那把尺雖放寬許多，但老師對主任形象仍很嚴苛，尤其女性主任，共事於男校長，常會不自覺的惹來一身麻煩，時有所聞，為避免無謂的禍端，盡量減少與異性同事單獨洽公的機會，甚至搭便車，出遊都不應考慮，明哲保身，謹言慎行，才是明智的做法。

#### 九、要有圓融的溝通技巧：

溝通是民主時代隨時隨地都要進行的事，自從解嚴後，人人有意見，意見相左時，就起衝突，這時，就要靠溝通協調來使雙方達成共識，或化解恩怨。溝通的技巧就要靠個人平日建立的群眾魅力及智慧，當然也要運用輔導策略：傾聽、接納、同理心、以獲得對方的信賴，故懂得溝通技巧的主任，任何案子一來，不費吹灰之力就擺平了，不懂得溝通技巧的主任，常常要讓校長傷腦筋，等於主任扮演的溝通橋樑角色，無發揮功能。

## 結 語

在一個學校中，校長就像爸爸的角色，主任就像媽媽的地位，一個成功的男人，背後一定有一位偉大的女性。同理，一個成功的校長，背後也有偉大的主任。主任就是校長的賢內助，盡心盡力辦學，使校長無後顧之憂，這樣，這條教育之船必定駛得很平穩，能很安全的把學生送到既定的目標。

各位學員們，考上主任固然可喜可賀，但更重要的是責任的加重，必須接受更艱鉅的挑戰，也許你會覺得徬徨無助，但路是人走出來的，前人的經驗也許能幫助你減少挫折與險阻，你不妨帶著它，陪你穩健的走出去。

（作者：苗栗縣南庄鄉東河國小校長）

---

一個發展性的概念：

# 學習組織

對教育行政領導的啓示



✻ 郭昭佑·陳美如

## 壹、緒論

大未來作者托佛勒（Toffer，吳迎春譯，1991）在其大未來一書中談及工業文明衰落之後，與新興勢力之間尚未塵埃落定的權力鬥爭，提出「社會權力」的新觀念，探索未來企業、經濟、政治與世界局勢的改變及思考如何因應即將到來的改變，認為國家長期發展的關鍵，必須建立在腦力的工作上：科學及技術的研究、人力教育、精密的軟體、更聰明的管理、先進的溝通和電子金融等，這些才是未來權力

來源的關鍵，而擁有這些策略武器之前，更重要的是要有卓越的組織，尤其是知識本身的組織。

未來學者奈斯比（Naisbitt，顧淑馨譯，1994）在其「全球的弔詭—小而強的年代」論及蛻變世界中的五種弔詭，其中之一是：全球經濟規模越大，成員越小貢獻越大。世界成員越小，越能以其短小輕便的體質，應變世界潮流的快速變遷，故越能顯示出其強勁的生存與適應能力。天下雜誌也指出，未來二十一世紀最重要的企業倫理是「解決問題的能力」。將

上述之概念拉回教育行政中，教育行政組織也面臨相同的情境，吾人開始猜測：社會無任何風平浪靜的景況，相反的，我們需具備足夠的能力去解決多重的問題，簡而言之，目前的組織存在於政治、經濟和科技交錯的不穩定狀態。（Argyris & Schon, 1978 : 8-9）

反觀國內教育改革呼聲日起，教育行政及學校行政組織面對的壓力與衝突日多，如何因應此情勢？組織的學習是不可或缺的途徑。

## 貳、學習組織的意義

何謂學習組織？學習組織（learning organization）（Senge, 1990）指「組織中的個體能不斷交互學習，以完整的解決組織問題，並促使教育人員心悅誠服的對問題解決方案接納，同時也因『想法影響力』（idea power）的尊重，創意的思維能不斷的擴散於組織，以使整個組織成為學習流或文化，組織不斷注入活水，學校或教育行政組織能在成員的相互學習當中，更新組織傳統，達到發展的目的。」

未來，可很清楚的知道：組織的學習不同於個人的學習，雖然組織學習需透過個人的經驗和行動。組織學習非僅是個人的學習，其範圍大於個人的學習（Argyris & Schon, 1978 : 8-9）。

目前國外有關學習組織的文獻皆談及行動理論（Argyris & Schon, 1978 : 10-12 ; Weisbord, 1987 : 95-98）。主張實際取向研究，提倡行動研究的學者勒溫提指出：「每一個改變需要新的參與實驗，這即是學習組織背後的核心信條」（every change requires a

naw partisipative experiment. That is the central tenet behind the concept of a learning organization）（Weisbord, 1987 : 95）

Argyris 和 Schon（1978 : 10-12）提出行動研究在學習組織上的意義：「人類需成為行動的一部份，從中思考行動的意義，加以學習。並從專業的實踐中去發現意義，建構理論。」學習組織與行動研究有密切的關係，行動研究強調問題的解決及實際的參與，而行動研究背後需以組織成員不斷的專業成長為後盾，因此，成員的在職進修（或職能發展—staff development）成為組織生涯中重要的一環。

## 參、學習組織的類型

### 一、單環學習（single-loop learning）

在單環學習中，組織成員藉由其修正的錯誤的偵測，回應組織內在、外在環境的改變，以確保組織持續性的動態平衡。單環學習亦澄清了個人和組織學習的關係，「代理」是主要的澄清概念，個人是組織行動的代理人，故個人亦是組織學習的代理人。組織學習的發生是由個人從其意向、藍圖的行動中，探獲結果的適當性，以預期組織理論使用是否受到證實。（循環反饋、相互辯證）

### 二、雙環學習（double-loop learning）

雙環學習強調組織與內外環境的交流，個別的團體（indivial corporation）持續的針對外在競爭的改變形式、管理及要求及工作者態度內在的改變與激勵，提出回饋，這些回饋

提供組織運作過程中錯誤的偵測及錯誤修正的形式。錯誤偵測需要在組織自我的規範中形成組織學習的循環系統加以修正組織的發展方向。

### 三、二次循環的學習 ( Deutero learning ) ( the second order learning )

二次世界大戰後，二次循環的學習，成為組織學習的必要需求之一，在組織發展中，特別強調個別的領導者，包括組織的需求，都必須透過研究及發展 ( *research and development* ) 學習自我的重建，二次循環學習包含單環學習與雙環學習，並帶動單環學習與雙環學習。

二次循環的學習強調先有情境的存在，思考情境的脈絡，加以探究，並在發展的過程中創造新的策略、評估、組織、實踐策略，以形成組織的學習。且組織成員在該過程中亦會形成個人的意向與藍圖，以上將造就組織的發展。

根據以上三種組織學習的類型，可知組織的生活應是學習性的生活，學校及教育行政機構是一組織，所以學校生活及教育行政機構的活動亦是一種學習性的生活。組織沒有學習，有如一灘死水，經過時日必定發臭，這種排斥革新的行政運作，終將腐敗，而影響個體的學習意願，使學習者角色萎縮，排斥人際間的學習，導致個體的思維僅侷限於自我立場而忽略組織整體功能的必要性，阻礙了在組織層級中的學習；這種豐富個體與組織整體的生命力，乃源自於「組織形成一種學習意願」，組織形成一種學習文化，進而加強個體學習意願，產

生微觀個體的改變。當個體有極強的學習使組織進步的意願，透過個體間知識的分享，整個組織形成一股「學習氣候」 ( *learning flow* ) ，而產生鉅觀的組織發展。

個體與組織形成相互支援的共同演進 ( *co-evolution* ) 關係 ( *Bateson, 1973* ) ，亦即透過組織的成長，發展個體自我抱負、個體自我實現以幫助整體組織的發展。這種個體與組織間共同演進的關係，即是學習者角色意義的最佳詮釋。聖吉 ( *Senge, 1990* ) 主張一個完整的組織是一個學習性的組織，當領導者與教育人員能夠不斷的學習新方法、新思想時，通常能夠在相互引導的氣氛下，累積專業能力，並持續致力於組織發展，致力於教育品質的提昇，透過對於整體組織發展的企盼，更強化了個體的學習意願。

### 肆、學習組織在領導上的實施途徑

學習組織是個活生生的組織，亦是個耳聰目明的組織，能隨時反應、調整，透過多元回饋的系統自我調整，修正組織發展方向，適時提供各種社會服務。然而，組織應如何設計？讓組織成為一個智性的組織，組織成員樂於進修，使專業成長的活動成為組織活動的一部份。筆者擬從制度層面、物質層面及精神層面三層面之實施途徑分述之：

#### 一、制度面的實施途徑

在制度層面上，首需建立各種促進專業成長的管道，進修計畫需制度化，落實至組織活動當中。

就進修活動方面，鼓勵成員休假進修，並不定期辦理各種研習，組成「成長團體」或讀書會

，吸取新知，透過經驗的交流與分享促進專業的成長。此外，爭取中、長時期國外進修機會（半年至三年）對組織成員是種激勵，更能提高組織的素質。

就升遷管道方面，成員的專業知能與成長的狀況應列入升遷的考核中，一個健全的組織不會採用一個不求長進的員工。除升遷的考慮外，合理的淘汰制度亦應建立，薪資結構亦應配合成員的專業成長及工作表現做合理的調整。

此外，組織應建立一套內部的訓練系統，藉由訓練的過程，發展員工的健全信念系統，自我控制、思考、及合作的能力，醞釀一套屬於組織與成員共同認可的價值系統，將有助於組織的成長。

## 二、物質面的實施途徑

從科學管理學派的觀點，只要組織提供的誘因（如金錢）等於或大於個人的貢獻（例如個人的努力），個人即樂於參加組織，執行上級的命令。因此，報酬是誘導成員奮發向上的動力之一，羅勒（Edward Lawler）認為（吳定，1983：214）：組織每天都分配各種報酬給員工，包括薪資、升遷、分紅、及象徵地位等。卡茲與康恩認為，這些報酬可達到吸引員工順從組織，為組織效力的效果，產生績效，甚至誘發創新性、創造性的行為。物質的酬賞要謹慎使用不可過於浮濫，也不要太過嚴苛，最重要者要使激勵發生效果，首先需讓組織成員相信努力必獲報酬，該報酬對個人而言需深具價值，並與組織的學習結合，物質的酬賞方能奏效。

## 三、精神面的實施途徑

精神面實施途徑之主要目標在引發內在的激勵，激勵來自人的內在及為了滿足較高層次的需要（才幹、自我肯定、自我實現）的能力。內在激勵的最大優點是：「促使員工真正要去做他的工作」。提倡激勵、保健理論的赫茲伯認為：獎勵（如薪水、福利）至少在短期內尚可激勵成員，卻無法長久，激勵需從部屬的內在動機開始，當部屬樂於從事自己所負責的工作，並對工作本身懷抱極大的興趣及動力時，個體追求自我成長與自我實現的意念油然而生，當組織成員願意接受外來的挑戰，對學習、再進修便有急迫的需求，個人的成長亦能促進組織的成長，學習組織的精神才得以發揮。

為提高成員對工作的興趣，可從「工作豐富化」、建立忠誠與承諾、鼓勵參與……等途徑著手。領導者應時刻體察成員的需求、表達對成員的關心，建立組織的生命共同感，當組織每位成員目標一致，同心協力時，學習組織的精神方可能實現。

## 伍、結 論

基本上，學習組織的提倡主在增進組織的效能，將組織轉化成一個具學習性的實體，將有助於組織的成長，當領導者善用學習組織的特性，建立起相互信賴、互援互助、民主風範的組織模式，組織也將具有強大的適應力、生命力與耐力，該深具「未來性」的學習組織也將更加茁壯，更能以穩健的步伐、樂觀的態度迎接未來的挑戰。

（作者：台北市教育局科員）

# 惜福獎

胡煉輝

各級學校為培養學生之公德心，愛惜公物的美德，紛紛推出各種辦法。

譬如：學生個人使用的課桌椅，採專用制。學生入學就分配一套課桌椅，貼上寫明姓名的個人專用標籤，跟隨學生升級或調班，課桌椅若有遺失或破損修護，學生要負責賠償或修繕費。離校時，公物須完美點收驗回，一點都沒有缺少。這樣的保管公物辦法，不但不會浪費公帑，而且可以培養學生負責的態度，愛惜公物的美德。

有關班級團體使用之公物，亦採團體專用責任制。公物點交各班使用後，若有遺失或破損維修，亦由該班負責賠償或維修費。這樣自然可以促進各班全體學生，愛惜班級團體使用之公物。

為加強各班團體或個人，愛惜使用公物，發揮每人的公德心，學校可以訂頒「惜福獎」競賽辦法，獎勵學生愛惜公物的美德。

茲附「惜福獎」實施要點如下：

一、實施目的：為培養學生公德心，

愛惜公物。

二、實施對象：全體學生。

三、主辦單位：總務處。

四、實施時間：一年為一梯次（八月一日至次年七月卅一日）。

五、實施辦法：

(一)各年級每班為評比單位。

(二)公物範圍，包括個人使用與團體使用公物。

(三)公物破損維修，須辦申請登記（申請表附后），送總務處辦理。

(四)公物破損修護費，依規定由個人或班級負擔。

(五)各班「惜福獎」評比依據，係根據年度內修護費之多寡排名次敘獎。

六、獎勵辦法：年度內維修費最低之班級，各年級錄取一名，核發獎狀，並每生嘉獎乙次。

七、本實施要點，經公布後實施。

附：附公物維修申請登記表。（略）

（作者：省立新竹高工校長）

# 如何激發學習的內在動機

張寶蓮

曾經聽說一個中學三年級的學生，小時很聰明，但進入小學後即因班規、校規的限制，不但聰明無法繼續地發展，反而使其視上學為畏途。另外還聽說一個稚齡就會讀報紙的無師自通的孩子，沒有人教導，卻認得許多字。父母認為他資賦優異，但是卻被一位大學教授貶為「電視兒童」，為此，父母傷心了好久。

上面的例子若以例行性專家（*routine experts*）與適應性專家（*adaptive experts*）、程序性技巧（*procedural skill*）與概念性知識（*conceptual knowledge*）來區別，當更可明瞭其間的差異。

Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki（1983，p.28）認為例行性專家具備的是程序性技巧，在穩定的環境中可以發揮高度的效率，其操作自動化，但可能缺少對新問題的彈性與適應性；而適應性專家則可建構概念性知識，超越過去的經驗與文化，對不熟悉的事物或情境做預測或解釋。換言之，具備了概念性知識，人們就可以超越既有的文化；如果不具備概念性知識，那麼當原來模式的效力已達極限時，就只能嘗試錯誤或小幅度調整適應。

在現實生活中，有很多兒童，包括上面所提的兩位，也許都有希望成為適應性專家或是一般所謂的創造力豐富、資賦優異的人，但可能由於成人的忽視或不察而被埋沒。為了避免

此種遺憾發生，輔導者應如何發掘兒童的學習潛能？如何從程序性知識到概念性知識、從例行性專家朝適應性專家的方向發展？

根據上述問題，筆者歸納整理出以下的建議：

(一)利用人想要瞭解的內在動機。其不滿於只具備程序性技巧，更想瞭解技巧的本質與意義。日本學者Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki（1984，p.37）提到，引起兒童概念上的衝突，使兒童體認到自己理解的不適當，進而追求適當的理解。只有在學生已經獲得充分及建構良好的知識領域，也就是他們專長的領域中，才能立即覺察到理解的不適當。所以若要在學生尚未建構良好的領域中引起認知的不協調，就需要提供機會使其表現出理解的不適當，才能進一步追求適當的了解。此種內在的回饋，可以使兒童自動地發現興趣及意向；若期望獎賞，則會降低內在動機表現的品質。

(二)強調事物的隨機性（*randomness*）、變化性（*variation*）及自然性（*natural*），較可能獲得概念性知識；而過分重視安定、固定、人工化，則會妨礙概念性知識的獲得。例如傳統的耕作，人們必須修正其技術以適應植物的生長率、病蟲害及氣候等不可控制的因素，因此較可能獲得概念性的知識。反觀現代溫室的耕作，人們能夠很容易地控制溫度、溼度等氣

候條件，較不需要彈性的技巧。同樣地，現代的烹飪由於有自動裝置及詳細的食譜，因此人們少有機會獲得有關的概念性知識。因為現代科技的目標在於降低系統的隨機性，不太可能促進概念性知識的獲得（Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki, 1983, pp.33-34）。

(三)將抽離式思考與實際操作的能力加以結合。所謂抽離的思考（disembodied thought），即超越日常生活意義（human sense）的界線，不考慮內容或意義，而把推理的型式或邏輯結構表現出來的思考方式（Donaldson, M. 1978, p.75）；而實際操作能力，即較真實的、具體化的、直接的，感官的經驗。因為抽離式思考可用簡單的型式或邏輯結構解釋許多單一的現象，因此社會對抽離式思考的評價很高，具備此種思考方式遂較易成功與獲得獎賞。但許多進階的學習及媒體上的表現均是以感官的真實經驗為基礎，若缺少這些經驗，對未來學習將造成不利的影響。故抽離式思考與實際操作能力應相輔相成，不可偏廢；父母及教師應從兒童日常生活中實際操作的經驗出發，使兒童達到運用抽離的思考方式學習通（原）則的目的。

(四)在情境中勿特別強調程序性技巧的使用。例如過分強調正確答案與不可犯錯，或是以獎賞作為增強，結果可能會妨礙兒童概念性知識的建構及成為適應的專（Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki, 1983, p.34）。

(五)參照團體應給予概念性技巧高度的評價。例如：了解取向的文化中，較易產生適應性專家；效能取向（強調迅速、立即）的文化中，較易產生例行性專家（Giyoo Hatano &

Kayoko Inagaki, 1983, p.34）。

(六)鼓勵及安排同儕之間的互動。一般對話式的互動，例如討論、辯論及合作學習，可以引發目的導向的持久性理解活動。這種活動可以引起驚奇（surprise）、困惑（perplexity）、不一致（discoordination），並且將目的與自己的專長、興趣加以關聯。雖然老師亦能引起以上的理解活動，但由於學生知道老師較有學問，因此會依賴老師權威性的「正確」答案；即使老師以問問題代替回答，仍然無法避免此種限制。師生互動雖不能有效地引起認知的不協調，但老師的角色仍然很重要，特別是在組織同儕互動以促進理解的動機方面（Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki, 1984, pp.37-41）。

只有好的學習才能促進學習潛能的發展，輔導者應善加利用可以促進發展的學習方法，使學習超越成熟，而成為發展的基礎。

## 參考書目

- Donaldson, M. (1978). Children's minds. New York: W. W. Norton & Company. pp. 75-86.
- Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki (1983). Two courses of expertise. pp. 27-36.
- Giyoo Hatano & Kayoko Inagaki (1984). In T. A. Roubor & O. M. Stewart (Eds), The monitoring of school mathematics Vol2. Implication from psychology: outcomes of instruction. (pp.27-46). Madison: Wcer.

（作者：板橋市江翠國小教師）

# 童詩教學的理念

◎ 傅 林 統

兒童詩，這一二十年來，在台灣掀起了一陣熱潮，不管是寫詩給兒童，或指導兒童寫詩，都分別產生了眾多的作家群，和澎湃的教學潮，一本本兒童詩集，一期期童詩為主的校刊，繽紛絢爛，令人欣喜，也令人迷惑，欣喜的是豐收，迷惑的是奇花異果，形形色色，何者是詩？是好詩？見人見智，眾說紛紜，爭論不休。

跟詩觀一欄，童詩教學既學規範，更無依循，何時，如何教？產生的效應是正是反？究竟童詩教學還是剛踏出的腳步，須思考檢視的層面仍然很多。筆者適逢其盛，也寄多關懷和耕耘，深以為如下幾點是重要的理念：

## 一、應以寬闊和寬容的眼光看兒童寫的詩

有人以為不管是大人寫的，或是兒童寫的，既然是詩，就須具備詩質。其實兒童寫的，固然有很好的作品，但大多只能算是「分行的短文」吧了，縱使寫得不好，但在小作家的心中，他已經用不同於一般作文的形式，來表達他的情意了。攤在我們眼前的事實是：有很多孩子用這種「詩的方式」在寫作，他們寫得興緻勃勃，趣味盎然，大人們為什麼不能坦然的，以寬闊的和寬容的眼光來接受呢！

指導兒童寫詩，一定要當個「好好先生」，好詩讚美的話要豐盛，不好的詩也不可用輕篋的言語批評，要溫和的指出改進的途徑，使

寫詩的孩子皆大歡喜，永遠不會喪失創作和欣賞的興趣。

何謂「寬闊」和「寬容」的眼光？從「詩觀」來說，我們要兼容並顧，不可固守己見。目前在台灣，有人對「詩質」的主張很強烈，一些只憑「直覺」產生的，或只含「童趣」的作品，被批評得體無完膚。反之有些人卻以為「童趣」就是「童詩」。事實上這些人堅持己見的結果，傷害的是小詩人，使萌芽於兒童心田的詩蕊，無端枯萎了。

尊重兒童的意見和觀點，也是童詩指導者必須具備的心懷。在兒童的眼光裡，他們是小矮人，善良而聰慧，至於大人呢？固然有慈祥的長者，但也有可怕的巨人，兒童的觀點往往跟成人有相當大的差距。因此兒童的意見也跟成人不同。兒童的經驗少，膚淺與偏差固然難免，但他們的天真直率卻令人讚美為「赤子之心」。兒童們常在「詩」裡赤裸裸的表現他們的意見和觀點，成人不僅要尊重，甚且要以「兒童為師」，深加省思才對。有了這樣的心情才能做好童詩的指導。

## 二、重視師生共同創作的過程

孩子們寫的詩，應該大部分屬於「師生共同創作」，以教育上的言詞來說，是「經過教師指導」的作品。因此有人主張兒童的作品必須註明指導教師的姓名。不過在童詩教學上來說，關於這樣的事實，是在告訴我們必須重視

，或說是珍重「師生共同創作的過程」。有人說兒童是天生的詩人，他們可以憑著直覺和想像，說出令人驚奇的語言，譬如說：

月亮比長安近  
湖水像面鏡子  
雲朵像綿花糖  
妹妹什麼都不會，當校長好了！

但這樣的直覺只是詩的靈感，詩的素材，在驅使詩的語言，構成一首詩的過程中，須要師生彼此的腦力激盪，尤其是教師的啟發、暗示和引導。這是一種很溫馨，很珍貴的教學過程，捨之而想一蹴可及，將壓傷兒童寫詩的嫩芽。下面是一首兒童詩，在師生共同討論中創作的過程：

### 我們的校園

五年一班 賴郁華

我們的校園有高大的樹  
各色各樣的花  
翠綠的草坪  
大大小小的石頭  
水池裡有悠游的魚  
畏畏縮縮的龜  
蹦蹦跳跳的青蛙

我們的校園真漂亮真熱鬧

賴同學從觀察中，提出了很好的素材，可是缺乏詩情，老師提供意見請他用比喻的擬人化筆法，使詩更加生動。

### 我們的校園

我們的校園有高大的樹哥哥  
正在比較誰高  
花花綠綠的花小姐

正參加選美大會  
翠綠的草弟弟  
在比誰的頭髮短  
大大小小的石頭姊妹  
在比誰的頭大  
水池家族有鳥哥哥  
烏龜弟弟鴿子姊妹  
他們一家人都住在這裡  
把校園美化得更漂亮

果然生動得多了，花草樹木，景石水塘都有生命，有靈氣了。可是敘述的口氣仍濃，有些地方比喻得不很恰當，例如—

草弟弟在比誰的頭髮短—雖然可以知道作者指的是剛剪過的草坪，但對草的本性來說，它們怎會比短呢？

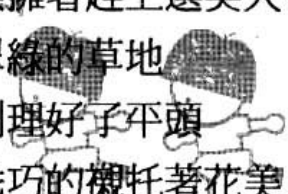
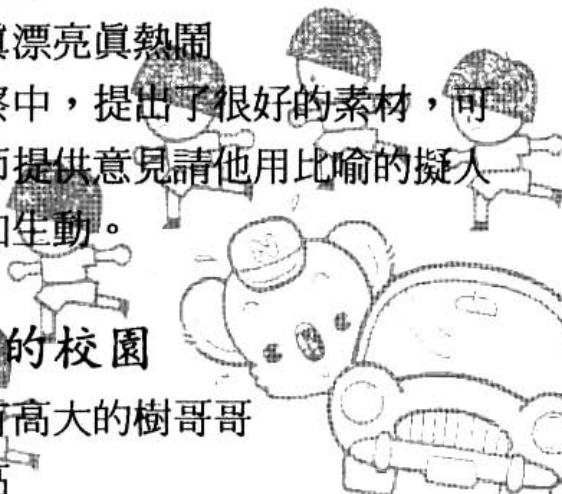
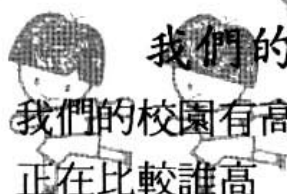
水池家族的成員可以有魚、龜、蛙，但誰是哥？誰是弟？應該有比較合理的想像和比喻。

這首詩結尾很好，最後兩行點出了主題，賦給了詩生命和內涵。

經過師生再度意見交換，賴同學的定稿是：

### 我們的校園

一個個挺拔的帥哥  
聳著肩比較誰高  
一朵朵艷麗的花姐  
簇擁著趕上選美大會  
翠綠的草地  
剛理好了平頭  
乖巧的襯托著花美人  
大大小小的奇石



是守護庭園的兵士  
靜靜的站在崗位  
水池家族  
有美麗的錦魚姊姊  
畏縮的烏龜哥哥  
蹦跳的青蛙小弟  
不管是誰  
大家聚在一起  
都是爲了使我們的校園  
更漂亮 更美麗

### 三、往更成熟的境界引導

「小時了了，大未必然」是一般小詩人的寫照。大家都說兒童一天生的詩人，大家都讚美童言童趣，於是很多人說以爲兒童寫詩只要停留在那兒就好了。其實指導兒童寫詩，要不斷的往更高的境界引導，因此有人把詩分爲兒童詩、少年詩、成人詩，三個年齡層。不同年齡的兒童，在詩質和技巧的表現也應該有所成長。

爲了輔助小詩人成長，欣賞與創作的教學應併行，教師扮演的角色要積極、親切、啓發，要避免揠苗助長，更要避免不負責任的放牧式教學。

從欣賞方面來說，教材包括兒童寫的，以及成人寫給兒童的。教師要指導兒童從吟詠朗誦中，體會詩的語言之美，以及自然形成的音樂性，更要帶領兒童走進作者的心靈世界，探索作者靈感的來源，創作的動機和意念。更重要的是要引導兒童瞭解作者是用怎樣的技巧，表達他的思想情感，是比擬、譬喻、誇張、還

是象徵或想像？

對不同年齡的兒童，欣賞的材料要有所不同，欣賞教學不僅要給兒童快樂，更要給兒童成長，以培養思想敏捷情感豐富，心胸寬廣，視野開闊的健全的人格。

從創作方面來說，基礎要穩，思路要廣，技巧要奇，因此要特別注意指導創作的過程：

1. 觀察體驗：從仔細觀察，深切體驗，洞察事物，澈底了解，親身感受的經驗中，培養旺盛的創作生命。

2. 醞釀靈感：觀察後的深思熟慮而有所心得，靈感就得以醞釀產生。因爲心版上深刻的痕跡，會使一個人不由得加深探索，於是產生種種聯想和心湖的波動，理性的思考，直到詩路浮現，而創作就有了方向和主題。

3. 初擬詩稿—推敲修整：依據靈感初步以文字表現，這就是作品的雛型。然而一首好詩必須經過多次的推敲修整，師生之間更應彼此交換意見，深入探討，逐步修整，以達到提升境界的目標。

爲了引導兒童往更高的詩境發展，欣賞與創作的教學，雖然並行不悖，但仍然要以欣賞爲重，至於創作要在不形成壓力之下進行。因爲兒童對詩的認識，大部分從欣賞而來，同時理解比創作容易，兒童憑著直覺和想像，能夠體會詩的內容，這種能力遠超過他們有限的經驗，也遠超過成人的想像。選擇好詩陪著兒童討論分析鑑賞，偶而啓發創作，很自然的，不著痕跡的把詩融入生活中，這才是真正高明的詩的教學。

(桃園縣龜山國小校長)

# 一個餐盒的啓示

## 談道德與健康教育

✿ 陳 瑞 穗

八十四年九月十二日在台灣省國民學校教師研習會，課程研究道德與健康組實驗班研習的課程中，李奉儒教授上「如何教『道德』」？研討相關道德的意義與價值時，有一位女老師提出一個問題：有一位小朋友，每天都帶便當上學，而學校方面規定不可以把剩下的飯菜倒進垃圾桶。家庭方面家長也規定不可以把剩下的飯菜帶回家。由於學校和家庭雙方都有這樣的規定，因此有一天小朋友就將剩下的飯菜倒進廁所馬桶中，結果不幸的被訓導人員發現，小朋友被責備「不道德」，有沒有道理？

基本上，這是一件學生生活習慣犯錯的普通案例，這位女老師提出這個問題時，口氣上一直在維護小朋友是無可厚非，但對學校訓導人員的質疑與不服氣，這也許是立場與觀念的不同，也或許是溝通不良所造成的隔閡，站在筆者（課程研究道德與健康組成員）的理念與立場而言，很想針對這個問題，在課堂上馬上發表我個人的見解，但因內容廣泛，時間不允許，怕影響教授上課，也希望借這個機會聽聽這些實務工作教師們的意見和解決之法，而且希望刻意的整理成一篇文章，提供給學校擔任教育工作的教師們，遇到像此類似的問題時應有的體認與處理方式供大家參考。

### 一、問題探析

- 1.小朋友將剩下來的飯菜倒進廁所馬桶中，基本上應該已構成「不道德」的行為，教師對訓導人員的責備應不容置疑，因為廁所馬桶不是用來倒剩飯菜的地方，況且也因亂倒這些飯菜，而造成全校師生使用時的不方便，更直接的說，或許這一次的被發現，很有可能已不是這位小朋友犯規的第一次。也許也有其他小朋友曾將剩下的飯菜倒在牆角、水溝、花圃、陽台、樓梯間、地下室、或路邊……等，訓導人員只是希望能杜絕這些惡習，維護校園環境，執行學校的生活規範。
- 2.小朋友是因為學校的規定—不可以將剩下的飯菜倒進垃圾桶。家長也規定—不可以將剩下的飯菜帶回家。在這種情形下，不得不另覓解決的途徑，也因此造成犯規的行為，直覺的顯示是自主性的尋找答案，而教育工作未能做事前的指導，加上溝通管道不良，而造成這件犯規的事實。
- 3.這種犯規的行為，小朋友本身應該就是錯誤的，因為他的行為影響了別人，違反學校的一項規範，破壞了一項團體生活的規則，此時身為教育工作者，應知悉嚴重性而適時隨機教育，不能再有偏袒之心，否則由點而面的擴展犯規範圍時，將不堪收拾。

4. 教師應能保持客觀立場，心態上與訓導人員角色互換，體認這項規範；筆者在此建議宜做多向溝通，一向學校訓導人員請教這個規範—不可以將剩下來的飯菜倒進垃圾桶。是有那些理由或道理存在，做進一步的了解，而不做無謂的排斥；二向小朋友家長溝通，了解帶便當的意願，並做適量的健康指導，而非只盼「望子成龍」要小朋友每天多吃一點趕快長大，造成小朋友的困擾；三向小朋友溝通，闡示將剩下的飯菜倒進垃圾桶中，所造成的後果，適時的加以灌輸道德的規範及服從、守法的精神，並能建立正確溝通管道，讓小朋友遇到困難時，能有所遵循，而不要盲目的自己思覓解決之道，容易造成犯規的行為；四向學校同仁或專業輔導人員請教，遇到此類似問題時處理的要訣，供自己參考。

## 二、問題的啓示

1. 現今的教育型態已逐漸轉變，行政人員已屬於不受歡迎的對象，因此大部份的教育工作者，對擔任行政工作都卻步不前，這很顯然的是一個社會型態變遷中的一種功能轉換，值得教育行政當局做一番深思熟慮，研擬應對的一個重要課題。
2. 教師素質的提升，品德的培養不容忽視，教育行政當局正努力，積極的辦理各項在職進修及各項新課程的研習，此多元化的提供進修與學習的機會，最主要當然是要校長、主任及教師們皆能因此而扮演最佳的現代教育工作者角色，盼望這值得讚美政策能繼續，更能隨時注意品質與效率。
3. 學校「學童午餐」設置的需要，教育行政當局應更積極的提供資源來鼓勵學校辦理。因為學生帶便當到學校有諸多不便：①家長不方便②學校蒸飯不方便③剩下的飯

菜處理不方便④學生攜帶不方便⑤無法適量控制⑥飯菜不新鮮……等。而由學校統籌辦理「學童午餐」就有不少方便之處：①培養學生合作的態度②減輕學生上下學的負擔③減輕家長的負擔④解決剩下飯菜的困擾⑤自盛飯菜中養成小朋友不貪心、知足的觀念⑥從抬飯菜中訓練熱心服務的精神⑦從適量的飯菜中建立節儉的習性⑧養成守法的觀念⑨培養有禮節的飲食習慣⑩訓練不偏食、吃多種食物的良好習慣⑪避免因小朋友的亂倒剩飯菜，而引來貓、狗至校園覓食，破壞校園的整潔環境⑫養成良好的衛生習慣。

從這些利弊中，很顯見的，身為教育工作者應主動、積極的來配合政府的政策，辦理學校學童午餐的工作以解決家長、小朋友及學校不必要的困擾。

總之，學校教育影響社會型態變遷不容置疑，由現在犯罪年齡逐漸下降的今天，基本的道德教育，是身為教育工作者不可忽略適時輔導的重要課題，除了教育工作者本身以身作則外，班級有班級生活公約，家庭有家庭的生活模式，學校有學校的生活規範，彼此客觀的協調溝通，勿讓小朋友在多方要求下陷入兩難或三難的困境，那很容易造就一個容易犯規，性情孤癖的小朋友，長大以後影響的層面也就不言而喻了，因此學校本身要建立一套有系統、完整的生活規範，事前的溝通與討論是絕對必要的，最好更能經過學校行政會議或校務會議研討通過後實施，才能讓全校師生共同遵守，甚至家長及小朋友也都能接受，相信直接的、間接的影響小朋友學習各項知能活動的環境與氣氛，同時將能建立一個和諧安康的社會。

（作者：台南市東海國小教師）