



# 弘揚「師道」 與 實踐「儒行」

劉真

## 針對現實客觀環境、弘揚傳統師道

凡對中國文化和西方文化稍有了解的人，一定都會認為：西方人以宗教為精神生活的支柱；而中國人則視教育為民族生存的命脈。因而我們也可以說：中國是世界上最重視教育的國家，同時更是世界上最尊敬教師的國家。

我國教師之所以受人尊敬，乃是由於做教師的人，大都具有一種崇高的理想與獨特的風範，足以為人效法，為世表率。孔子是我國歷史上的一位最偉大的教師，在孔子所有的言論中，雖並未曾單獨提出「師道」一詞；但孔子一

生所懷抱的理想和樹立的風範，經由其後歷代大師宿儒的薪火相傳，發揚光大，卻無形中塑造成功了中國數千年來傳統的師道。而在我國教育史上，大家也都認為創立這種師道的，便是被世人尊稱為至聖先師的孔子。政府既經明定以孔子誕辰為我國的教師節，自然是希望全國所有的教師，都能弘揚孔子所創立的師道，並以中國歷史上這位最偉大的教師作為榜樣，善盡為教師者所應盡的責任。

不過孔子的誕生，距今已經兩千五百多年，孔子所處的時代背景固與現今不同；而孔子以後兩千多年來的社會環境，更在不斷演變之





中。尤其近百年來我國教育界深受西方文化的影響，一般學校每被譏為知識販賣的市場。加以今日社會充滿功利思想與現實主義，我們現在來提倡孔子及歷代儒家所樹立的師道，也許有人認為乃係一種不切實際的迂闊之論。可是從另一方面來看，如果我們決心要復興中華傳統的優良文化，則對中華民族文化所賴以傳承和綿延的師道，實不能不深切體認其價值，並視為一般教師個人精神修養的典範。

自然，由於時代與環境的變遷，我們所提倡的師道，只應著重於我國傳統師道內在的精神，而不能拘泥於其外在的形式。例如目前的學校班級制度，每位教師所教學生為數既多，而每個學生亦經常受教於不同的教師。這與孔子杏壇講學以及其後的書院和家塾的情況，便有顯然的差別。過去一個讀書人一生可能只受教於一位或少數幾位教師，而今天一般學生自小學到大學，往往因受課的教師不斷調整，到離校後甚至有些教師姓名都會忘記。在此種情況下，我們希望每位教師都能以其個人的言教身教，對學生發生潛移默化的作用，實在是難以達成的一種教育上的要求。

因此，我們今天談弘揚中國傳統的師道問題，必須針對現實的客觀環境，從傳統的師道的內涵方面，就其在不斷演變的時代中而仍具有不變的價值者，繼續予以應有重視。換言之，自孔子以來歷代儒家所表現的偉大的教育家的精神，如「有教無類」，「因材施教」，「以身作則」，「樂道自得」等等，可以說是「俟諸百世而不惑」的。不僅今天的教師應該如此，即將來的教師亦仍應如此。否則，如果把孔子及歷代儒家所有關於師道的言論，看作

一些呆板的教條，而忽略其實際的可行性，那就恐怕不容易為現今的一般教師所接受了。

我們由字義來看，中國古來所謂的「師道」，可以說便是做教師的道理。朱熹解釋中庸「率性之謂道」的「道」字說：「道，猶路也。」又說：「道者，日用事物當行之理。」因此，所謂師道，亦即教師應走的道路，或教師當行的道理。如果換用現今教育上的術語，師道也可被解釋為「教師應具備的專業道德。」這正和一般醫師之必須具備專業道德一樣，教師與醫師所從事的均係一種良心工作，「師道」之於教師與「醫德」之於醫師，實在是同等的重要。

可是就現今的教育制度與社會環境而言，我們欲弘揚中國傳統的師道，似應考慮各種客觀的條件，不宜作陳義過高的苛求，如此方能使「弘揚師道」免於流為一句空洞的口號。換言之，我們今日所要提倡的師道，乃係每位教師對自己所應有的最起碼的要求，亦即一種最基本的「為師之道」。

今天是孔子誕辰和教師節，我們一般身為教師者自應以孔子所創立的師道，作為個人精神修養的準則。孔子偉大的教育家的風範，固然不是我們能夠完全學得到的；不過我認為任何人如果要做一位真正稱職的教師，至少必須效法以下兩點孔子一再自述的「為師之道」。而這也正是我們做教師的人所應具備的最重要的精神。

### 第一是「學而不厭」的精神。

在論語一書的開始，孔子即曰：「學而時習之，不亦說乎？」關於孔子一生所表現的





「學而不厭」的精神，我們從論語中所載孔子自己所說的話便可獲得證明。如云：「吾十有五而志於學」。（爲政）又云：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也！」（衛靈公）又云：「十室之邑，必有忠信如丘者，不如丘之好學也。」（公冶長）又云：「好仁不好學，其蔽也愚；好知不好學，其蔽也蕩；好信不好學，其蔽也賊；好直不好學，其蔽也狂。」（陽貨）因爲孔子具有這種「學而不厭」的精神，所以韓愈在「師說」一文曾謂：「聖人無常師，孔子師郯子、苴弘、師襄、老聃。郯子之徒，其賢不及孔子。『孔子曰：三人行，則必有我師。』」可見孔子一生不僅「學而不厭」，而且「不恥下問」。孔子這種偉大的精神，實在是今天我們一般做教師的人所最應努力效法的。因爲當茲「知識爆發」的時代，爲教師者必須不斷吸收新知識，始能滿足學生求知的欲望。而且一般教師如果都具有「學而不厭」的精神，自然社會上對所有的教師「刮目相看」，不致因少數教師不肯研究進修，而有「上不悅學」的錯覺了。

## 第二是「誨人不倦」的精神。

孔子主張有教無類，並能因材施教。他對凡自願來學者，不問其身世貴賤，家境貧富，天資智愚，均一律接納，樂於施教。故云：「自行束脩以上，吾未嘗無誨焉。」（述而）而且對所有的學生，都能循循善誘，使之「成德達材。」在論語中，我們可以看到孔子的學生所問雖屬同一問題；但孔子的答語卻不相同。如同是問「孝」，而所答有「無違」、「疾憂」、「敬養」、「色難」等等不同。同是問

「仁」而所答有「愛人」、「克己復禮」、「其言也訥」、「恭寬信敏惠」、「居處恭，執事敬、與人忠」等等不同。孔子之於弟子，誠摯無隱，有問必答。而其教學生對所欲研究的問題，獲得徹底的了解。孔子之所以能這樣的「誨人不倦」，也可以說主要由於他之肯「學而不厭」。孔子入太廟，每事問。孔子爲學的態度，是「知之爲知之，不知爲不知。」（爲政）孔子一生在各方面所垂示的典範，正如顏淵所謂：「仰之彌高，鑽之彌堅，……雖欲從之，末由也已。」（子罕）他的偉大的精神，自然不是每個人都可學得到的。不過就今日我們一般身爲教師者而言，如果要弘揚孔子所樹立的師道，我認爲至少應該先從「學而不厭」和「誨人不倦」這兩點開始做起。

## 重視師道亦應實踐儒行

孔子不僅是我國歷史上的一位最偉大的教師；而且也是我國儒家思想學說的創始人物。所以我們今天紀念孔子誕辰，一方面固須弘揚孔子所樹立的「師道」；而另一方面，也應實踐孔子所重視的「儒行」。

我們知道，在孔門所設四科中，「德行」一科居於四科之首，足見孔子認爲品德的教育最爲重要。孔子一生重實行不尚空言，嘗謂：「君子恥其言而過其行。」（憲問）又謂：「君子欲訥於言而敏於行。」（里仁）因爲只能坐而言不能起而行的人，便不配稱爲具有良好品德的君子。孔子自己以身作則，實施人格感化教育，同時也期勉其弟子能夠：「志於道，據於德，依於仁，游於藝。」人人成爲「君子儒」，勿爲「小人儒」。而在禮記儒行篇所





載魯哀公特別強調儒者之所以應當受到尊重，乃係因為儒者大都具有特立獨行的高尚品格，他並列舉了十五個項目，說明了「儒行」的要點，亦即儒者立身治事所應守的規範。孔子所列舉的項目雖然繁多，但是細加分析起來，實不外對己、對人、和對事三方面，茲略作引申如下：

### 第一、在對己方面：

- ①要努力求知，做到「夙夜強學」，「專學而不窮」，「多文以為富」。
- ②要生活簡樸，做到「其居處不淫，其飲食不溇」。
- ③要養成剛毅的大無畏精神，做到「可視而不可劫，可近而不可迫，可殺而不可辱」，「身可危，而志不可奪」。
- ④要有服務社會造福人群的抱負，做到「愛其死以有待也，養其身以有為也」。「雖危起居，竟信其志，猶將不忘百姓之病也」，這便是由「立己達己」進而「立人達人」了。

### 第二、在對人方面：

- ①對朋友要講道義，相互策勉，做到「聞善相告，見善相示，爵位相先，患難相死」，「同於為義，則進而從之；不同，則退而避之」。
- ②在擔負國家重要責任時，要天下為公，為事擇人，做到「舉賢援能」，「不避親怨」。盡其在我，不望其報，「苟利國家，不求富貴」。「懷忠信以待舉，力行以待取」，這種為仕之道，充分顯示了儒者「以國家興亡為己任的」志節。

### 第三、在對事方面：

- ①要明義利之辨，不為利誘，不為勢屈，做到「委之以貨財，淹之以好樂，見利不虧其義，劫之以衆，沮之以兵，見死不更其守。」「治世不輕，亂世不沮，同弗與，異弗非」。表現出特立獨行的義俠精神。
- ②要不患得患失，堅持原則，做到「非義不合」，「上答之，不敢以疑，上不答，不敢以諂。」
- ③要不誇功，不邀賞，負責盡職，不辱使命，做到「不臨深而為高，不加少而為多」，「不厭君王，不累長上，不閔有司」，儒者有了這種器識和擔當，便自可「戴仁而行，抱義而處了」。

### 結語

儒行一篇所載孔子的談話，縱然有些研究經學的人認為可能並非完全出自孔子之口；但其足以代表儒者可以說相當於現今的知識份子，我們試看儒行篇對當時儒者所訂立的行為規範，何嘗不可適用於今日我們一般知識份子？當茲國家民族處於空前危難時期，我們為使國人能夠加強憂患意識，砥礪堅貞志節，實應重親體認這篇兩千多年以前儒家重要文獻的價值。尤其我們看到最近美國舊金山舉行祭孔大典以及新加坡崇尚儒家思想的新聞以後，一定會更加肯定復興中華傳統優良文化的時代意義。因此在紀念孔子誕辰及慶祝教師節的今天，特以「弘揚師道與實踐儒行」為題，略述管見，藉當芹獻。

（轉載師友138期）





# 角色彈性

謝水南

人是一種社會性的動物，因此講求人際關係。人際關係看似錯綜複雜，其實歸根究柢，它只是由一個個形形色色的「角色」(role)所組成。每個人雖然同時擁有多種角色，但在某一特定的時空情境中，他須表現社會期望於他的特定的角色行爲，否則將被視爲「異常」，亦即被標記爲「適應不良」。因此從「角色理論」的觀點而言，評斷一個人是否適應良好，端視他是否具有「角色彈性」(role flexibility)——能視情境的不同而表現適宜的角色行爲，達成良好的自我適應和社會適應。

絕大多數的國民中小學教師之人格皆很健全，適應水準亦相當良好，但美中不足的是：與其他專業人員比較，國民中小學教師較多呈現威權性格和保守心態。換言之，教師較缺乏角色彈性，有待檢討修正。

在威權性格方面：一般教師常不苟言笑，

道貌岸然。在分擔學校行政事務和教學工作方面，易流於自信、主觀、專斷，慣用命令語氣，且直截了當，不加修飾地陳述意見。對事情的看法常持極端意見——非黑即白，非是即非，不易妥協。

在保守心態方面：一般教師皆老成持重，自甘平凡，自奉甚儉，安貧樂道。使命感濃烈，進取心不足。害怕接受新事物，固守教育本行，缺乏冒險犯難的開拓精神，和積極進取的成就欲望。

一般教師之所以具有威權性格和保守心態，探究其原因有下列三項：

- 一、「師嚴而後道尊」的傳統明訓：「一日爲師，終身爲父。」爲人師父者必有威嚴。孔子因「德配天地，道貫古今」，故爲「萬世師表」——萬世不移的教師典範（師範）。迄今，培養

---

---

教師的學府依然稱為「師範學院（大學）」(Normal College)，不稱為「教師學院」或「教育學院」，意在強調教師身為學生之「模範」，故由國家專辦，以公費培育，並終身保障工作。

- 二、教育的對象是純真的兒童或青少年：無論體能或心智成熟程度，教師皆遠優於學童，因此師生關係是典型的「垂直關係」。在班級團體中，教師才是真正的「班長」（本班的行政首長）：教師既是本班的「警察」（監視學生的言談舉止）；教師更是本班的「法官」（受理並裁判學童間的衝突事件）。教師集數種大權於一身，且少有學生質疑或挑戰其權威，自然而然形成威權性格。
- 三、師範教育的長期薰陶：師範院校狹小的校園，簡陋的住宿設備，粗糙的伙食，務實的課程等等，實在不易培養目光遠大、胸襟開闊的有夢想、有抱負的青年。師範生多半來自中下社會階層（同質性很高），本性純樸、勤勞節儉、刻苦耐勞，師範院校的校風一勤樸，正是這些特性的持續發揚，因此養成教師的保守心態——踏實、穩重、含蓄、內斂，而且澹泊名利——將物質慾望昇華為精神層面的追求。

教師的威權性格，對學生是不良的示範，有礙學生民主態度的學習；對配偶、對子女容易形成婚姻適應困難與親子關係的疏離。有些教師基於補償心理，將自己未完成的心願責由子女來代為完成，常因過度的期望造成子女的精神崩潰。此外，教師的威權性格容易成為教

師之人際關係的障礙。

教師的保守心態容易形成固步自封，因而抑制潛能的發揮，停止追求專業成長，無法提昇教學的效能。其下焉者因消極頹唐、因循苟且，終將影響學生的健全心理。

面臨急遽變遷的時代和多元價值的社會，教師宜調適自己的角色行為。首先要修正威權性格，允許學生質疑、批評，如此不但能教學相長，而且能培養學生民主的態度和習慣。教師若能適度地放棄威權，其在教學技巧和訓育手段方面必定會尋求更合乎教育原理和更有效率的替代方式，這就是教師專業水準的提昇。「亦師亦友」不是一種教育口號，而是一種應該實現、可以實現的師生關係——既是「垂直關係」，也是「水平關係」。其次，教師要調整保守心態，以積極進取的心情迎接當前和未來的任何挑戰，不應將「身為教師」作為自甘平庸的藉口。在高科技的資訊時代，教師不只教學生「知其然」(knowing what)，更要教學生「知其所以然」(knowing how)，因此須具有多種學科的知識，更要有統整和創新的能力，才能勝任教學任務。儘管時代與社會環境在急遽地變遷，只要我們能辨識何者永不改變，何者應變、可變，既有擇善固執的堅持，也有從善如流的雅量，將使我們的教師角色具有相當的彈性。

「批判思考」和「創造思考」是人類最高級的心智能力 (Higher Order Thinking Skill HOTS)，也是人類最珍貴的天賦能力，更是人類未來希望所寄託。欲啓迪學生的批判思考能力，教師須修正自己的威權性格；欲激發學生的創造思考能力，教師須修正自己的保守心態。願與全體教師共勉。

（作者：本會主任）



# 試題反應理論的介紹(六)

## ——能力量尺

 余民寧

測驗的最終目的往往在於給考生打分數，該分數便代表考生習得（或熟習）某種技能的程度。因此，謹慎地打分數以及小心翼翼地解釋測驗分數，便成為教育或心理測量中一個重要的課題。

在古典測驗理論裡，考生在某份測驗上答對（或正確反應）的題數和，即代表他在該測驗上的真實分數 (true score) 的不偏估計值 (unbiased estimate)，亦即是他在該測驗所測量之技能上的表現程度。而在試題反應理論裡，考生的能力並不是由答對的題數和來表示，而是必須估計的；亦即經由某種適當模式以及考生的反應組型 (response pattern)，來估計出考生應有的能力估計值。

一般說來，決定考生能力估計值大小的常用步驟，如下所述：

- (1)先取得考生在一組，試題上的反應資料，答對者給1分，答錯者給0分。
- (2)若試題參數（如：難度、鑑別度、及猜測度）為已知時，可用前文所提到的最大近似值估計法 (maximum likelihood estimation) 來進行估計考生的能力。

(3)若試題參數為未知時，則試題與能力參數，就必須一起同時進行估計，此時亦可用最大近似值估計法來估計。

(4)再將估計的的能力估計值，經由直線或非直線轉換，以便換算成較為一般大眾所熟悉的量尺分數，增加解釋測驗分數的便利；例如：TOEFL 分數便是一例。

經由上述步驟，我們可以獲得考生的能力分數，有助於我們解釋考生在某份測驗上的表現好壞。然而，在考慮解釋能力分數的意義之前，能力分數的本質是什麼？什麼樣的分數轉換才有義？該用何種量尺來表示？我們也必須要有所瞭解才行，方不致誤用或濫用了試題反應理論的優點。

### 能力量尺的本領

前面說過，答對題數和分數  $\times$  是真實分數  $\tau$  的不偏估計值，亦即是

$$E(\times) = \tau \quad (\text{公式一})$$

答對題數和分數  $\times$  除以總題數（亦即經過直線轉換），即可獲得一個比例正確分數 (proportion-correct score)。當某測驗包含許多分測驗

，且每一個分測驗都包含不同的題數，測量到不同的目標時，使用比例正確分數則較具有意義與適當性。這種情形通常出現在效標參照測驗(criterion-referenced test)裡，而在常模參照測驗(norm-referenced test)裡，往往需要使用別種直線轉換，才能獲得所需的標準分數。當然，答對題數和分數 $\times$ 也可以透過非直線的轉換，以換算成標準九分或百分位數等分數，以便於進行比較考生在某測驗上的表現差異情形。

然而，分數 $\times$ 有個天生的缺點，那就是它不是一種試題獨立的分數，因此，經過轉換過的分數也不是一種考生族群獨立的分數，亦即它會受到不同試題與不同考生的反應的影響。另一方面，能力分數 $\theta$ 卻具有試題獨立與樣本獨立等不變性的特質（請參考前文關於試題反應理論的基本概念之說明），它與 $\times$ 分數不同。所以，我們可以使用 $\theta$ 分數來比較回答不同試題的考生能力，而 $\theta$ 分數所用的量尺(scale)也可以被看成是測量特質或能力的絕對量尺。

其實，測驗試題所欲測量的特質或能力，可以被廣義的定義成態度或成就、一種狹義的成就變項（如：四則運算的能力）、或一種人格變項（如：自我概念、成就動機等），它們未必是天生的、或是一成不變的。事實上，能力或特質一詞被看成是考生的一種固定特徵時，多少都有一點不恰當或誤導的意味在裡頭。在許多情境裡，使用精熟程度(praficiency level)一詞，也許會比較恰當些。

另者，定義 $\theta$ 分數所用的量尺，又具有什麼樣的本质呢？很明顯的，觀察分數 $\times$ 不是定義在比率量尺(ratio scale)上，也不是定義在等距量尺(interval scale)上，充其量，它最多僅被定義在次序量尺(ordinal scale)上。同樣的， $\theta$ 分數亦被定義在次序量尺上。然而在某

些情境中， $\theta$ 量尺被作為有限的比率量尺的解釋，也是有可能的。

### $\theta$ 量尺的轉換

轉換可分成兩種：直線轉換和非直線轉換。轉換的目的在於使測驗分數的解釋和涵義的瞭解，能廣被一般大眾所接納。以下就以這兩種轉換來說明 $\theta$ 量尺的涵義。

讀者們可還記得：在試題反應理論裡，正確反應的機率是以試題反應函數 $P(\theta)$ 來表示。以二個參數模式為例：

$$P(\theta) = \frac{e^{a(\theta - b)}}{[1 + e^{a(\theta - b)}]} \quad (\text{公式二})$$

若將 $\theta$ 、 $b$ 、及 $a$ 加以轉換成： $\theta^{\star} = \alpha\theta + \beta$ ， $b^{\star} = \alpha b + \beta$ ，和 $a^{\star} = a/\alpha$ ，則

$$P(\theta^{\star}) = P(\theta) \quad (\text{公式三})$$

亦即經過直線轉換後，一個正確反應的機率不會改變；它意謂著，只要試題參數也經過適當的轉換，我們便可針對 $\theta$ 量尺進行直線轉換，而仍不改變其正確反應的機率值。

例如，Woodcock (1978)的心理教育測驗庫(Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery)所用的量尺，便是以一個參數模式求得之 $\theta$ 值，經轉換成以9為底的對數量尺：

$$W_{\theta} = 20 \log_9 (e^{\theta}) + 500 \quad (\text{公式三})$$

或

$$W_{\theta} = 9.1 \theta + 500 \quad (\text{公式四})$$

因此，它是一種直線量尺(linear scale)。同理，試題難度也可以轉換成

$$W_b = 9.1 b + 500 \quad (\text{公式五})$$

而 $W_{\theta}$ 量尺的特性之一便是 $(W_{\theta} - W_b) = 20, 10, 0, -10, -20$ 的差值，其正確反應的機率分別剛好是.90, .75, .50, .25, 和.10。Wright(1977)曾把這個量尺修改成

$$W = 9.1 \theta + 100 \quad (\text{公式六})$$

並把它叫作「智慧」量尺(WITs scale)。

有時候在某些情境裡，進行非直線轉換 (nonlinear transformation) 反而有助於我們對參數的估算和解釋。茲以一個參數模式為例，說明如下：

$$P(\theta) = e^{(\theta - b)} / [1 + e^{(\theta - b)}] \quad (\text{公式七})$$

如果我們把  $\theta$  和  $b$  值經由非直線方式轉換成新的  $\theta^*$  和  $b^*$  值如下：

$$\theta^* = e^\theta, \quad b^* = e^b \quad (\text{公式八})$$

則公式七可以轉變成

$$\begin{aligned} P(\theta) &= \frac{e^{(\theta - b)}}{1 + e^{(\theta - b)}} \times \frac{e^b}{e^b} \\ &= \frac{e^\theta}{e^b + e^\theta} \\ &= \frac{\theta^*}{b^* + \theta^*} \quad (\text{公式九}) \end{aligned}$$

因此，

$$P(\theta^*) = \theta^* / (b^* + \theta^*) \quad (\text{公式十})$$

公式十即是 Rasch 模式 (1960) 對成功的機率所下的原始定義。

正確反應機率概如上述定義在  $\theta^*$  量尺上的  $P(\theta^*)$  所示，不正確反應機率則為

$$Q(\theta^*) = 1 - P(\theta^*), \quad \text{亦即是}$$

$$Q(\theta^*) = b^* / (\theta^* + b^*) \quad (\text{公式十一})$$

因此，成功的勝算 (odds for success) 可以定義成

$$\begin{aligned} O &= P(\theta^*) / Q(\theta^*) \\ &= \theta^* / b^* \quad (\text{公式十二}) \end{aligned}$$

假設有兩位考生在某一試題上的能力答為  $\theta_1^*$

$\theta_2^*$ ，且其成功的勝算各為  $O_1$  和  $O_2$ ，

則他們的成壓的勝算此為

$$\frac{O_1}{O_2} = \frac{\theta_1^* / b^*}{\theta_2^* / b^*} = \frac{\theta_1^*}{\theta_2^*} \quad (\text{公式十三})$$

公式十三意謂著，在  $\theta^*$  在量尺上，若某考生的能力是另一考生能力的兩倍，則他答對某一試題的機率也是另一考生的兩倍。同理，若同一考生在兩題不同難度值 (如  $b_1^*$  和  $b_2^*$ ) 的試題上成功的勝算各為  $O_1$  和  $O_2$ ，則該考生答對該二試題的勝算比為

$$\frac{O_1}{O_2} = \frac{\theta^* / b_1^*}{\theta^* / b_2^*} = \frac{b_2^*}{b_1^*} \quad (\text{公式十四})$$

由公式十四可以知道，假設第二題試題的難度是第一題難度兩倍 (如： $b_2^* = 2b_1^*$ )，則該考生答第一題較簡單的試題的機率是他答對第二題較困難試題的兩倍。

上述  $\theta^*$  和  $b^*$  量尺所具有的比率量尺的特性，僅適用在一個參數模式裡。關於二個參數和三個參數模式，則量尺又必須另外定義，有興趣的讀者可自行參考 Hambleton & Swaminathan (1985) 的詳細說明。

一個參數模式中另外一種較有意義的非直線轉換，便是採「對數勝算」(log-odds) 的轉換。例如，兩位考生對同一試題的成功的勝算比為

$$\frac{O_1}{O_2} = \frac{\theta_1^*}{\theta_2^*} = \frac{e^{\theta_1}}{e^{\theta_2}} = e^{(\theta_1 - \theta_2)} \quad (\text{公式十五})$$

公式十五取自然數對後，則變成

$$\ln\left(\frac{O_1}{O_2}\right) = (\theta_1 - \theta_2) \quad (\text{公式十六})$$

如果兩位考生的能力相差一個單位，即

$$\ln(O_1 / O_2) = 1$$

則

$$O_1 / O_2 = e^1 = 2.718$$

亦即，在能力量尺上相差一個單位，則相當於在  $\theta$  量尺上的成功的算勝相差約 2.72 的量。

同樣的道理，如果同一考生回答兩個不同難度的試題，則

$$\ln\left(\frac{O_1}{O_2}\right) = (b_2 - b_1) \quad (\text{公式十七})$$

亦即，在試題難度上相差一個單位，即相當於在成功的勝算上相差約 2.72 的量。

在對數勝算量尺上的單位，即稱作「洛基」(logits)。洛基單位可以由下列程序直接求得，亦即

$$P(\theta) / Q(\theta) = e^{(\theta - b)} \quad (\text{公式十八})$$

則取自然對數後，公式十八的單位即是洛基：

$$\ln\left(\frac{P(\theta)}{Q(\theta)}\right) = \theta - b \quad (\text{公式十九})$$

### 轉換成真實分數量尺

其實， $\theta$  量尺最主要的轉換用途是將它轉換成真實分數量尺 (true-score scale)；因為真實分數量尺的範圍是由 0 到  $n$ ， $n$  為測驗的題數，而  $\theta$  量尺的範圍卻是介於正負無窮大之間（亦即  $-\infty < \theta < \infty$ ），若將  $\theta$  量尺轉換成真實分數量尺，不僅有助於我們陳報考生的能力高低，更有助於我們解釋測驗分數和作為對換測驗 (test equating) 之用。

前面曾經說過，真實分數是答對題數和分數之期望值，以數學公式表示如下：

$$\tau = E(X) = E\left(\sum_{j=1}^n U_j\right) \quad (\text{公式二十})$$

其中， $\tau$  為真實分數， $X$  為答對題數和分數， $U_j$  代表第  $j$  個試題上的反應分數（即答對者給 1 分，答錯者給 0 分）， $E$  代表求期望值的運算符號。若根據期望值的運算方法，公式二十可以展開如下：

$$\tau = E\left(\sum_{j=1}^n U_j\right) = \sum_{j=1}^n E(U_j)$$

$$= \sum_{j=1}^n [1 \cdot P_j(\theta) + 0 \cdot Q_j(\theta)]$$

$$= \sum_{j=1}^n P_j(\theta) \quad (\text{公式二十一})$$

亦即，真實分數即是能力為  $\theta$  的考生在一堆試題上的試題特徵曲線 (item characteristic curves) 之和。由此看來，真實分數其實就是考生在某一測驗上的測驗特徵曲線 (test characteristic curves)，當然，這種說法也僅有在試題反應模式適用於該資料的條件下才成立。

真實分數可以被看成是  $\theta$  的一種非直線轉換，因為  $\theta$  與  $\tau$  間具有一種依序遞增的函數關係。另一種常用的轉換，便是將  $\tau$  轉換成真實比例正確分數 (true proportion correct score) 或內容範圍分數 (domain score) 如下：

$$\pi = \tau / n = \sum_{j=1}^n P_j(\theta) / n \quad (\text{公式二十二})$$

可見  $\pi$  的值介於 0 與 1 之間，如同百分比一般介於 0% 到 100% 之間。在一個參數和二個參模式時， $\pi$  的下限值為 0，而在三個參數模式時，由於  $\theta$  趨近於  $-\infty$ ，所以  $P_j(\theta)$  趨近於最低的漸近線  $C_j$ ，故  $\pi$  的下限值為  $\sum C_j / n$ ，與之相對的  $\tau$  的下限值則為  $\sum C_j$ 。

將  $\theta$  轉換成真實分數或內容範圍分數有許多好處：第一，負的分數可以被消除，便利於大眾的理解能力；第二，新量尺的範圍介於 0 與  $n$  之間（或 0% 到 100% 之間），分數本身即具有解釋涵義在裡頭；第三，內容範圍分數比  $\theta$  量尺更好決定區別精熟與否的切割分數 (cut-off score)，便於精熟測驗 (mastery testing) 的實施；第四，將真實分數對照其相對應的  $\theta$  值，畫成一個雙向度的分佈圖，有助於判定切割分數的位置。

爲了說明起見，茲舉表一的五個試題的基本資料爲例，分別計算 $\theta = -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3$ ，時，三個參數模式的正確反應機率，並合併這些機率值爲真實分數，乃算出其相對應的內容範圍分數，並畫出內容範圍分數與 $\theta$ 值的分佈圖，如表二及圖一所示。

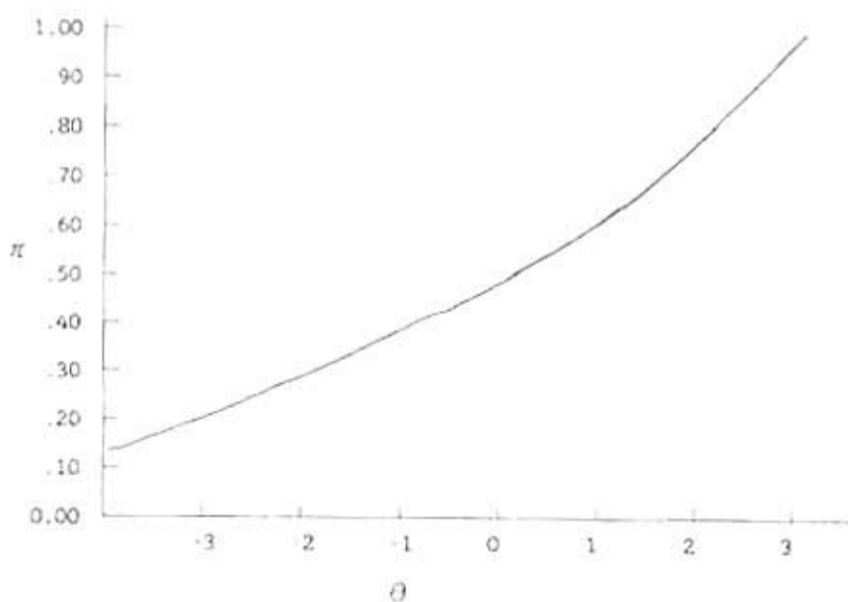
表一 五個試題的試題參數值

試題	難度(b)	鑑別度(a)	猜測度(c)
1	-2.00	0.80	0.00
2	-1.00	1.00	0.00
3	0.00	1.20	0.10
4	1.00	1.50	0.15
5	2.00	2.00	0.20

$\theta$	$P_1(\theta)$	$P_2(\theta)$	$P_3(\theta)$	$P_4(\theta)$	$P_5(\theta)$	$\tau = \sum P_i(\theta)$	$\pi = \tau/n$
3	.20	.03	.10	.15	.20	.69	.14
2	.50	.15	.11	.15	.20	1.12	.22
1	.80	.50	.20	.16	.20	1.85	.37
0	.94	.85	.55	.21	.20	2.75	.55
1	.98	.97	.90	.58	.22	3.65	.73
2	.99	.99	.99	.94	.60	4.51	.90
3	1.00	1.00	1.00	1.00	.96	4.96	.99

表二  $\theta$ 、 $\tau$ 、與 $\pi$ 之間的關係

圖一  $\theta$ 與 $\pi$ 關係之分佈圖



由圖一可以看出 $\theta$ 與 $\pi$ 之間具有依序遞增的關係 (monotonically increasing relationship)，而與 $\pi$ 相對應的 $\theta$ 量尺上的分數，即可作爲判斷精熟與否的切割分數 (Hambleton & de Gruitjer, 1983)。

## 參考書目


- Hambleton, R.K., & de Gruitjer, D.N.M.(1983). Application of item response models to criterion-referenced test item selection. Journal of Educational Measurement, 20, 355-367.
- Hambleton, R.K. & Swaminathan, H. (1985). Item response theory: Principles and applications. Boston, MA: Kluwer.
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H., & Rogers, H.J. (1991). Fundamentals of item response theory. Newbury Park, CA: SAGE
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Woodcock, R.W. (1978). Development and standardization of the Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. Hingham, MA: Teaching Resources Corporation.
- Wright, B.D. (1977). Solving measurement problems with the Rasch model. Journal of Educational Measurement, 14, 97-116.

(作者：國立政大教授兼附小校長)

---

# 師院生的哲學修養 及其

## 兒童哲學教育觀之分析（上）

 王連生

### 壹、引言

培育「邁向二十一世紀現代國民」是我國當前國民教育發展的高遠目標，也是其改革的推動方針。小學教育是國民教育的根基，小學教師是國小教育的靈魂，也是其成敗的關鍵。師院是國小師資培育的搖籃，也是其師資進修的重鎮。以此而言，師院肩負國小師資養成的重任，關係國民教育品質的提昇與現代國家生命力的增強，實為重大。

師資培育的目標，首在人師的精神修養與態度，次在教師的教導知識與方法。是以師院教育應加強學生成為日後人師必備的精神教育，人格教育與生活教育，並落實博雅教育計畫的實施。為達成此目標，重視並增強師院生的哲學涵養，促進其鑽研兒童哲學與教師哲學的興趣培養與能力提高，是今日師院教育的一大課題。有鑑於此，本文嘗試從「教師哲學」與「兒童教育」的角度，探討師院生的哲學修養與精神教育，以厚植其成為人師的人格基礎，

旨在促進國小健全師資的培育，略盡棉力。本文探討的範圍，針對師院生進德修業所涉及哲學與教育相關研究的領域，暫分(一)哲學的內涵與國小人師儲訓的哲學角色，(二)師院生進德的哲學涵養與態度，(三)師院生修業的哲學與教育關係的認識，(四)兒童哲學與國小教育的基本關係，(五)從教師哲學展望明日兒童教育等五方面，試作綜要的分析說明。

### 貳、哲學的內涵與國小人師儲訓的哲學角色

哲學是一門講求內省思維觀念分析、推理統合、價值規準及心性流識的愛智之學(The love of knowledge)，在學術內容與特性上，它是一切學問的綜合體，可以說是科學的科學，宗教的宗教及藝術的藝術。在學術範圍與功能上，它是宇宙與人生真理開啓的精神法門，也可以說是從人道到天道的啓人思辯穎悟，發人直覺通全，引人默觀冥思，導人徹見體證的靈慧學問。從人的生活與教育而言，哲學是人

+++++

高素質生活的關鍵力量，也是人高貴氣質與高尚人品鑄造的教育根柢。如果人的生活，缺少哲學的養料，其精神生機浮華不實，易趨萎靡瀟條，其思想內涵空蕩虛幻，易患思想貧血症。如果人的教育，不落實哲學涵養與態度的精神紮根，其人格健全發展的穩定性，恐非易事，其人品高貴發皇的內發性，亦恐成問題。就學校教育而言，教育目的的決定，需要深厚的哲學作基礎，教育內容的選擇，需要哲學的批判，教學方法的運用，需要哲學的指導，輔訓實施的方略，需要哲學的根據。（註一）從師範教育而言，師資養成教育的最大旨趣，在於培養高素質的教師，尤需強化其哲學涵養與生活態度的精神修持。如果為人師表的生活品質不高，人品氣質不佳，下一代民族幼苗的成長與發展，實在堪憂。所以，師範院校的師資培育，應重視並加強師範生哲學涵養的思想教育，及其人文修持的精神教育，使其成為內蘊高貴思想氣魄，外顯高雅行誼氣質的人師。

國民教育是一個國家長久治安的根本教育，也是一個人成長發展的基礎教育。現代國家要培養一流國民，才能立足於今日國際風雲詭變的世界，才能建設一個更自由民主，更開放進步的安和樂利社會，需要辦好國民教育，尤需從小學的基礎教育做起；而要辦好國小教育，健全國小師資是最重要的一環節。師院是國小師資培育的大本營，在其培育的過程上，提昇師院生的人文哲學涵養與生活素質，是健全未來國小師資的教育焦點。在此觀點點上，師院教育的發展計畫與實施方案，要以強化師院生的精神修養為前提，不論在其生活與學習上，或在思想與行為上，需以益增人師的心理

特質與精神智慧為依歸，才能達到國小人師儲訓的目的。這是師院以哲學取向推動「全人師資培育」的具體成效。

### 參、師院生進德的哲學涵養與態度

為人師者的首要任務，在於傳道。在教育上，為師所傳的道，以「人道」的本，指向「天道」。就前者而言，老師傳道的要旨，在於使受教者建立正確的人生觀，促其活在天地之間，能夠活得有尊嚴有價值，成為「頂天立地，堂堂正正」的人。就後者而言，老師傳道的大用意，在於使受教者建立灑脫的生活觀，享有心靈的自由，能夠活得自然自在，不為貪戀與執著的無明所束縛，而能心開「捨得與放下」的智慧之花。為師所要傳的「道」，不管是人道或天道，在在需要哲學的涵養與知見及其生活修持與態度。

哲學上探究天道思想，是形而上學，探究人道思想，是價值哲學。前者是哲學之「體」，旨在探討天、人、事、物整個原理，亦即探討宇宙及人生存在的根本之理。在價值上，它是人生活之所本及行為之所據，本質上是理論哲學。後者是哲學之「用」，旨在探討人生活、思想及行為的規範，追求真、善、美、聖的人生境界。在功能上，它是人安身立命之所成及理事圓通之所效，本質上是實踐哲學。為人師者的人文哲學涵養，即源自於此。

師院生是未來國小師資的預備，為滋長其日後為人師表的人格修成，厚植人師的精神根基，當須在其接受師資養成期間，於生活及學習中，廣為接觸哲學，深入鑽研哲學，不但要認識宇宙及人生的整體性，而且要思辯天人合

+++++  
一及理事圓滿的實踐性，以增長「自證慧」，  
應通「共慧命」，才真正有哲學知見，以奠定  
教師哲學之宏基，樹立小學人師之風範。

關於師院生接觸哲學的廣度，就哲學的橫  
切面而言，可包括知識論、形上學、價值哲學  
三大類的內容，並由知識論入門，漸入形上哲  
學的「體」，復價值哲學的「用」。知識論旨  
在討論思想法則與存在律則；形上學分本體論  
(ontology) 及宇宙論 (cosmology) 二部份，前者  
旨在討論宇宙及人生整個存；有後者旨在討論  
世界，人及神的個別存在 (being)；價值哲學  
旨在討論求知真相，行善德福，美化生活及看  
開人生的最高精神價值，依序專精建立的哲學  
體系，就是科學哲學、道德哲學、藝術哲學及  
宗教哲學的學術領域。此外，哲學探討人的本  
性學說，就是人性哲學；探討人的心靈世界，  
就是心理哲學；探討人與人之間的社會關係原  
理，就是社會哲學；探討人的生活觀、生命觀  
、人生觀就是生活哲學、生命哲學、人生哲學  
；探討人的經濟、政治、文化、教育……等的  
根本原理，有經濟哲學、政治哲學、文化哲學  
、教育哲學……等的學術領域。

關於師院生鑽研哲學的深度，就哲學不同  
派別的立場而言，可涉及實在哲學 (realistic  
philosophy)、理想哲學 (idealistic philosophy)  
、個人哲學 (individual philosophy)、實驗哲學  
(experimental philosophy)、自然哲學 (natural-  
istic philosophy)、存在哲學 (existential phi-  
losophy)、經驗哲學 (empiricism)、工作哲學  
(work philosophy)、人文哲學 (humanistic  
philosophy)……等的學術領域。

師院生進德悟道，豫立人師形象，有二個

途徑，一為理人，從哲學的「聞」、「思」、  
「辯」獲至正知正見，一為行人，從生活的  
「修持」、「靜觀」、「無住」獲主慧眼慧命  
。就前者而言，師院生需要研讀如上所敘哲學  
所涉及的學術領域之學問，以涵養如道家「開  
放」心胸，如儒家「仁心義行」，如佛家「慈  
航普渡」的人格特質。就後者而言，師院生需  
要心行正道，超脫俗念，自在如來，以開啓人  
師的精神智慧。

哲學是人追求自身完美，提昇人性及精神  
層次的寶庫，師院生修德敦品，奠定人師的精  
神根基，厚植人師的靈慧資本，加強並落實其  
人文哲學素養，乃為明日國小人師預做準備的  
不二法門。從師院整體教育而言，師院生的生  
活教育，人格教育及精神教育，要以培養並充  
實其人文素養為重點，以健全其宇宙觀與人生  
觀為目標，才能真正做好國小良師的儲訓工作  
。因此，師院生在校接受師資養成教育期間，  
從哲學概論及教育概論入門，到精熟教育哲學  
，把握整個宇宙、人生及教育的原理，期能建  
立如下「高山仰止，景行景止」的人文素養的  
哲學觀，以增益人師人格成長（註二）：

就生活哲學而言，師院生人文素養所發的  
生活態度，是進退得宜，恰如其份，本質上是  
中道圓滿的生活觀。

就生命哲學而言，師院生人文素養所顯的  
生命價值，是了卻生死，無我真入，本質上是  
自在圓覺的生命觀。

就人生哲學而言，師院生人文素養所彰的  
人生理念，是互通有無，緣起創發，本質上是  
福慧圓通的人生觀。

就社會哲學而言，師院生人文素養所行的

+++++  
社會關係，是廣結善緣，度人濟世，本質上是慈悲圓緣的社會觀。

就宇宙哲學而言，師院生人文素養所期的世界理想，是天人合一，物我一體，本質上是大同圓融的世界觀。

為提高師院生的生活素質，廣開日後為人師表的精神靈源，師院生的生活教育，人格教育及精神教育的落實推動，要本上述「師院生人文素養的哲學觀」，務須人促進師院生建立「好好生活」的信念，務期生活有意義，生命有價值，人生有希望，而在其生活修持與態度的教育訓練上，依如下暫定的精神效標，來努力（註三）：

(一)在生活觀念上，要瞭解「質」比「量」更為重要，以此來強化「精神生活」重於物質生活。師院生高品質生活所要追求的「好好生活」，是愉悅的精神生活為主，快樂的物質生活為輔。

(二)在生活態度上，要瞭解「中庸之道」比「兩極之端」更好，以此來強調「應對進退，恰如其份」勝於「好勝逞強，虛掩其面」。師院生高品質生活所受用的「好好生活」，是平實如其人為本，名利任運自然為輔。

(三)在生活消費上，要瞭解「需要」比「享受」更可貴，以此來強調「需要當用」勝於「享受炫耀」。師院生高品質生活所期許的「好好生活」，不是拚命打工來享受，而是平淡生活來讀書。

(四)在生活學習上，要瞭解「規量」比「比量」更為要緊，以此來強化「存在智慧」(being)勝於「存有知識」(having)

。師院生高品質生活所憧憬的「好好生活」，不是堆積豐富的生活經驗和知識觀念，而是體證最高的生活境地和精神智慧。

(五)在生活習慣上，要瞭解「慣性」比「理性」更為有效，以此來強調「訓練節制」勝於「明知不浪費」。師院生高品質生活所期望的「好好生活」，是透過心理鍛鍊，來節約精神能源，而不是透過理性認知，來停止精神消耗。

(六)在生活安排上，要瞭解「工作」重於「閒暇」的時間分配，以此來強調「隨時隨地的讀書」勝於多彩多姿的遊樂。師院生高品質生活所期求的「好好生活」，要以廣為吸收新知，充實心靈內涵，豐富精神富貴為前提，從文化性的娛樂中，增益高雅氣質，來調節生活壓力提高工作情趣。

(七)在生活滿足上，要瞭解「抱負水準」比「生活慾望」更為重要，以此來增強「自我實現的幸福感」勝於「求名逐利的快樂感」，師院生高品質生活所嚮往的「好好生活」，是以追求幸福人生為主，快樂人生為輔。

(八)在生活經驗上，要瞭解「全體活用（智慧）重於「知相善用」（知識），以此來強調「自由自在，任運自然」的體驗」，勝於「千錘百鍊，縱橫南北的閱歷」，師院生高品質生活所期望的「好好生活」，是以平常心過活為主，以改造心求生為輔。

（作者：國立嘉義師院初教系主任）

# 個別化教學 與

# 完全學習策略

 陳東陞

## 個別化教學的意義與特性

教師與父母均期望學生在能力、成就、學習速率、動機、興趣及學習型態（學習模式）等各方面有長足的發展。如何達成此一期望，需賴各種有效的教學策略。

各個學生之間，存有個別差異 (individual difference)，教學需依循學生的差異情形，作適當的調整與運用，在傳統一致性教學型態之下——教材相同、教法相同、學習速率相同、學習評量標準亦相同之下，即造成部分學生適應困難的現象，成為教育上的一大問題。

所謂個別化教學 (individualized instruction)，即是針對各個學生的各種差異，調整教學方法，協助學生從事最有效的學習活動，達成教學目標。

個別化教學係對團體教學 (group instruction) 的調整與修正，成為協助學生有效學習的一種教學模式。

個別化教學被允許在學習的速率、教學目標、研究方法與材料，以及成就要求的水準上，作適度的調整。

個別化教學可適用於所有學科、部分學科

的某些內容，或僅用於部分的特殊學生 (Gronlund, 1974)。

為因應與配合個別差異，針對學生的特殊需求，在學校的行政上需作如下的措施：

1. 分設雙軌體制 (Parallel track system)：如學術研究與職業類科。
2. 能力分組 (Ability grouping)：如區分為高、中、低能力組。
3. 特殊學生班級 (Special classes for exceptional children)：如資優班、啟智班。
4. 補救教學班級 (Remedial classes)：如閱讀困難學生的補救教學班。
5. 加速班級 (Accelerational classes)：如資優充實或加速班。
6. 協同教學 (team teaching)。
7. 無學年制學校 (Nograded school)(Gronlund, 1974)。

個別化教學的歷史頗久，早在五十年前實施的道爾頓制 (dalton Plan) 與文納特卡制 (Winetka Plan) 即屬於此一教學法。個別化教學近年來迅速發展，Gronlund (1974, p3) 認為有下列因素：

1. 由於對公共教育品質的不滿意。
2. 由於強調改進與適應文化缺乏學生成就的需求。
3. 由於一九五〇年代與一九六〇年代知識爆炸與人學人數的增加。
4. 新教學技術促成編序與電腦輔助教學的發展。
5. 電腦對於個別研究方案運作的成效。
6. 視聽學習材料的廣泛應用。
7. 法令上允許教學實驗、設立資源中心，及實施示範學校計畫。
8. 實施強調學習結果的改進教學運動。

教育學者對於學生的個別差異的不斷研究，亦為促進個別化教學發展的一個主要因素，E.L. Thorndike 等氏的推動，出力甚多。

Bloom(1984)的研究證實：教師對學生一對一的教學，其效果遠超過團體的教學方法。個別化教學並不需要學生單獨或成對的學習與工作，而需將班級中的學生，分組成若干相同水準（或相同的學習階段）。換言之，需從團體中的學生，篩選出相同學習成就水準的學生，施以適合其能力的教學。因此，這種教學方案對每一學生來說，是很合適的。

個別化並非不加監督，或在獨立研究 (independent study) 的情形之下從事學習，而是依據課程及學生的能力，有計畫的實施教學活動。個別化教學不僅配合學生在特殊教學主題下的需求，且依據學生的先前學習經驗，提供最有可能學習成功的教學策略。個別化教學可以說是教育者應用工作分析 (task analysis) 法後，所建構成的課程的教學策略。實施課程為本的評量，經評定學生的知識與技能後，妥善安置學生，提供適當的教學，此為個別化教學

的目標 (smith, 1989)。

## 個別化教學的基本類型

個別化教學有許多類型，Edling(1971)依據學生對教學目標與方法及材料選擇的自由度 (degree of student freedom of choice)，區分為如下的四類：

表 依據學生選擇的自由度區分的個別教學類型

教學類型	教學目標	方法與材料
個別診斷與指令	固定	固定
自我指導	固定	彈性
個人方案	彈性	固定
獨立研究	彈性	彈性

Edling, J.V., 1971

個別化教學的程序常受教學模式的影響，包括行為目標、學習的材料，以及評量學生成就的綜合評量體系 (comprehensive evaluation system)。個別化教學方案的特性，常決定於下列的事項：

1. 教學的單元
2. 教學的目標
3. 教學的過程
4. 教學的材料與媒體
5. 測驗與評量方式
6. 教學的資源與設置
7. 變通的時間安排
8. 運用教學方案的系統的程序 (Gronlund, 1974, p.4)。

### 個別診斷與指令方案 (Individually Diagnosed and Prescribed Program)

此一方案強調固定的教學目標，與達成明確的學習活動的結果。所有學生均需達成學習前訂定，依照系統程序完成的教學結果。這種類型的方案，大部分應用於數學、閱讀、語言等的學習。

### 自我指導方案 (Self-Directed Program)

此一方案教學目標，係針對學生的特殊需求事前訂定，但允許學生彈性的選用研究方法與材料，學生在這方面具有選擇的自由。為了適應學生的個別差異，可調整學生的學習速率與學習的方式。此一類型的方案，多半應用於必修學科的教學。

### 個人方案 (Personalized Program)

此一方案允許學生決定欲達成的目標，但要求學生需達成其所訂定的目標。因此，師生之間需訂學習的契約 (contract)，共同努力達成契約的目標。此一類型特別注重學生的興趣，多半應用於自然科學、社會科，及選修學科的教學，最常用於中學階段。

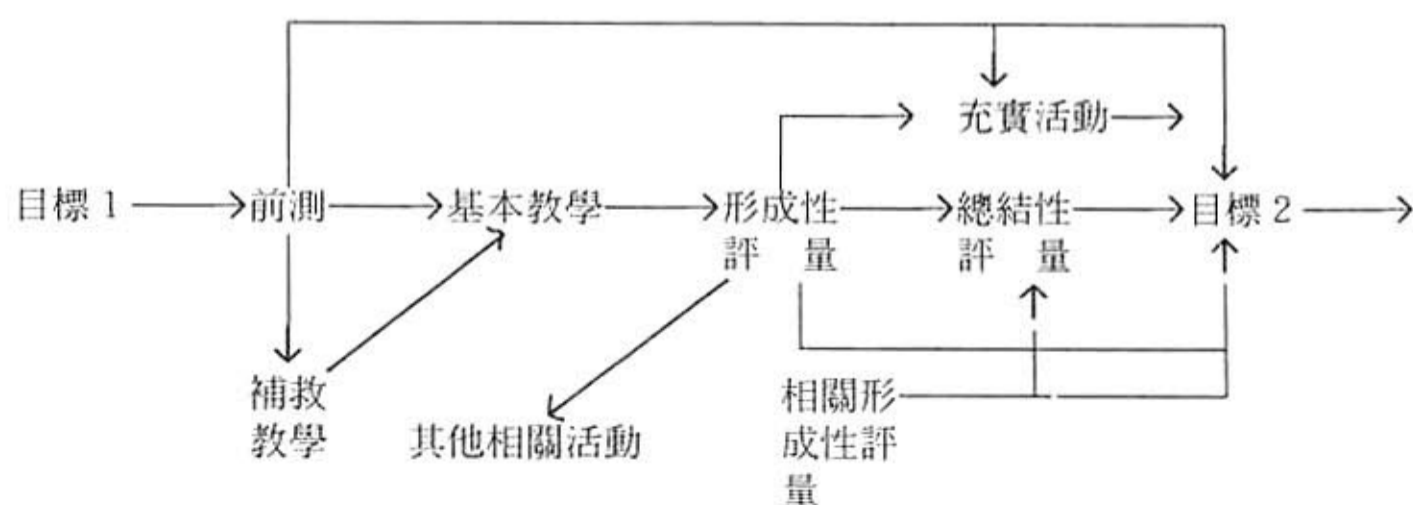
### 獨立研究 (Independent Study)

此一方式允許學生決定學習的目標、方法及材料，學生可設計符合其興趣、學習方式，以及學習速率個別方案。獨立研究強調學習者的責任與自我導向。學生學會了如何學習的方法，可發展其正向的學習態度，對於其一生的發助益甚大。

### 完全學習策略 (Mastery Learning Strategy)

近年來許多研究者曾費長久時間研究完全學習的策略 (Jacobsen, Eggen, and Kauchak, 1989; Kindsvatter, Wilen, and Ishler, 1988; Prawat et al., 1983; Torshen, 1977)。Kindsvatter 等 (1988) 認為完全學習策略係一種良好的個別化教學方案。此種方案是將某一結構性的課程 (structured curriculum)，畫分為若干細微的知識與技能，供學生學習。每一學生均能達成學習的目標。學生經由充分的學習時間、診斷及補救，而使每一學生熟練學習的內容。

Jacobsen 等 (1989) 提出如下的完全學習的模式，說明完全學習策略的過程：



### 完全學習模式 (Jacobsen et al., 1989, p.219)



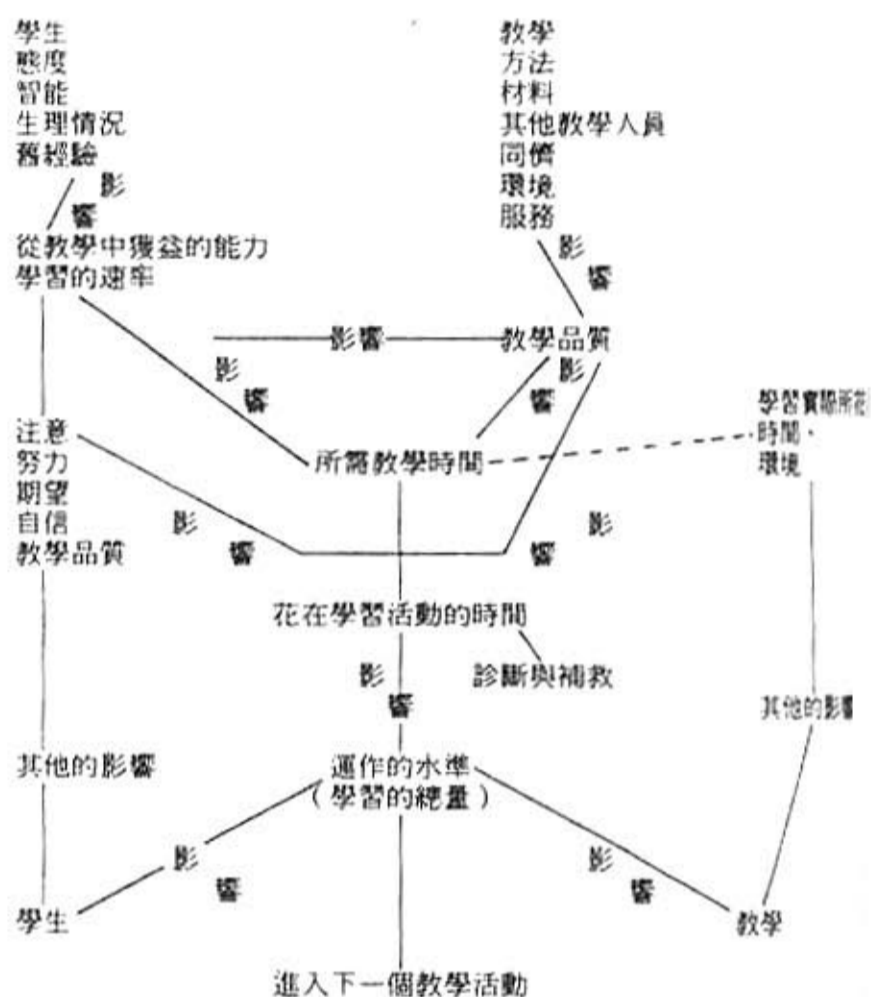
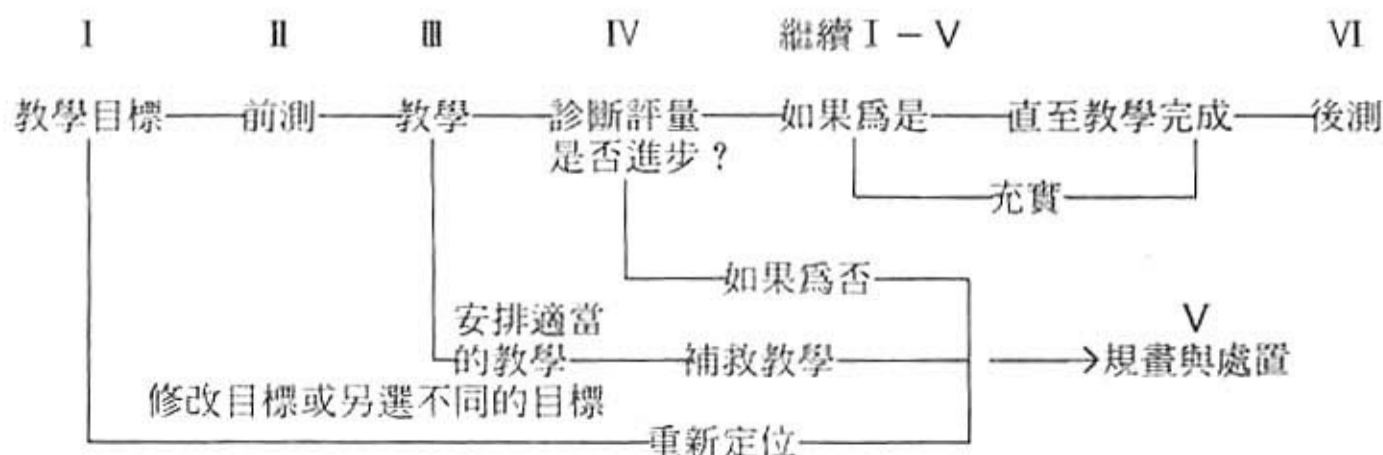
在此完全學習策略的過程中，第一步驟為建立教學目標，第二步驟為實施前測以了解學生學習前的水準，或學生學習的困難。學生如有困難，則提供補救教學活動。第三步驟為實施基本教學 (primary instruction)，對所有學生提供此一教學，使學生熟練教材的內容。第四步驟為實施形成性的評量 (formative evaluation)，以了解學生學習的進步情形。如學生的學習有困難，則提供相關的學習活動。第五步驟為實施總結性的評量，以決定學生學習的成績。如果學生學習的結果良好，可提供充實教學的活動。如仍有困難，再提供補救教學的活動一直至熟練學習內容為止。

完全學習強調協助學生熟練學習的材料，因此，學習的時間為一重要的因素。Kindsvatter 等 (1988) 曾就學生的學習時間與學習效果的問題，列出下列的公式：

$$\text{學習的等級} = \frac{\text{學習的時間} \times \text{學習的動機}}{\text{學習需要的時間} \times \text{教師的素質} \times \text{瞭解教師教學內容的能力}}$$

Torshen(1977) 亦認為在充分的學習時間之下，完全學習策略可使學生充分學會一般學校的課程。

在變通的教學時間內，學生能熟練教學的知識與技能。為提高學生的學習效果，良好的學校運作 (school performance) 至為必要。Torshen 提出下列的學校運作模式：



### 學校運作模式 (Torshen, 1977, p.52)

在 Torshen 的運作模式中，特別強調學生的學習時間，學習的總量，決定於學習所花的時間。除了學習時間的要素以外，學生本身的狀況與教學的品質，亦為影響學生的學習效果的重要因素。

Torshen(1977) 另外提出一個完全學習結構的組成模式，此一模式說明完全教學的過程如下：

## 完全學習的程序 (Torshen, 1977 p.45)

在上一過程中，包括六大項目：(1)教學目標；(2)前測；(3)教學；(4)診斷評量；(5)補救、充實等處置；及(6)後測。茲說明各項過程如下：

1. 教學目標：此為期望學生達成的目的或結果，包括基本概念與構想（理念）特殊的技能，或特殊的事實 (spceific facts)。
2. 前測：此為了解每一學生在學習前的狀況，及過去所獲得的成就水準，以作為安排教學活動及期望學習結果的依據。依據前測的結果，可決定每一學生學習的起點及教學的方式。
3. 教學：依據學生的能力與學習的成就水準，實施適合的教學活動，協助學生熟練教材，以達成教學目標。
4. 診斷評量：此項評量的目的在了解學生在學習上的困難，可作為教師調整教學計畫，以適應學生個別需求的的依據。
5. 規畫與處置：診斷評量的結果，如發現學生需更進一步的教學，則需規畫安排補救的教學活動。學生應接受補充或其他相關的教學，或再次學習所學的材料。這些方式均有助於學生的學習可提高學生的學習成就水準。
6. 後測：此一過程在了解學生經上述整個學習過程後所獲致的效果。學生的後測結果，可作為下一個教學計畫的依據。

在完全學習的方案中，教學目標至為重要，Stallings 與 Stipek(1986)指出：在完全學習方案中明確的教學目標是必要的。完全學習將

某一學習科目或教材，分為若干小單元供學生學習，並實施個別的評量，以考查學生對學習內容熟練的程度。

傳統教教學方法為一般教師沿用已久，完全學習的策略可彌補傳統教學法的許多缺失。完全學習策略與傳統的教學法，究竟有何不同，Jacobsen 等 (1989) 曾列出如下的圖示：



## 完全學習的結果

美國各地、各州，及全國的許多研討會常提出報告，證明完全學習的效果良好 (Jacob senet al., 1989)。

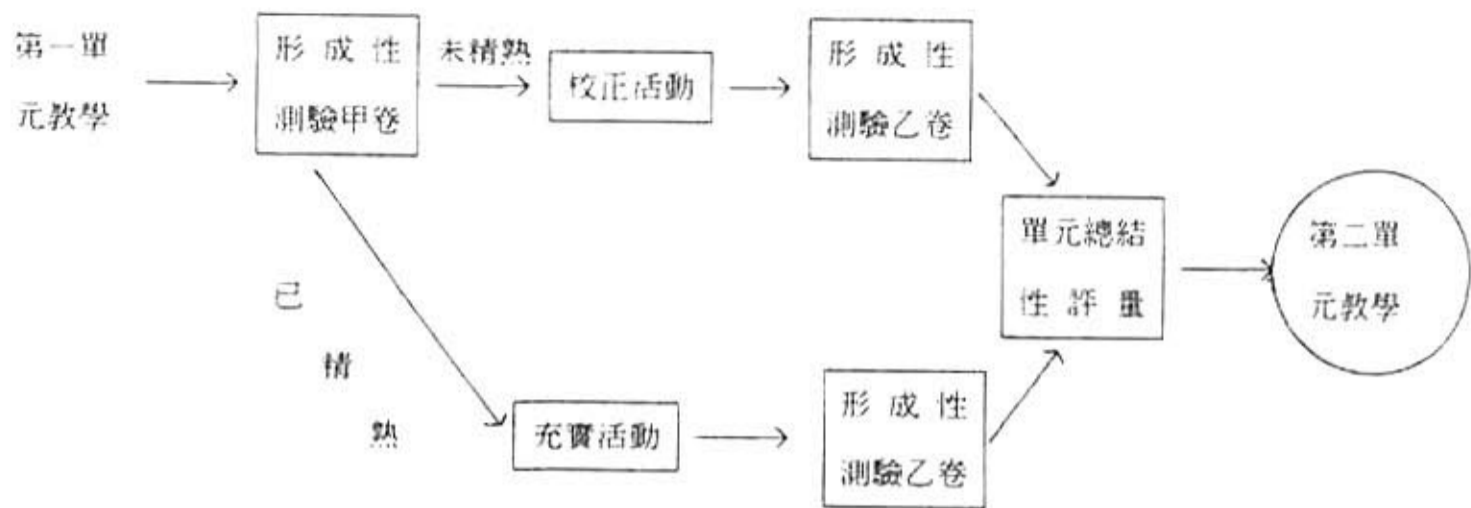
如能提供充分的學習時間，所有的學生均能有效的學習學校的基本課程 (Block, 1971; Stallings & Stipek, 1986)。Block 與 Bruns(1976)認為學生欲達成完全的學習，需增加百分之十至百分之五十的學習時間。

Guskey 與 Pigott(1988)曾採完全學習的策略實施教學，經作綜合分析的結果發現：學生在認知及學習的結果方面，均有良好的效果。

## 完全學習策略應用實例

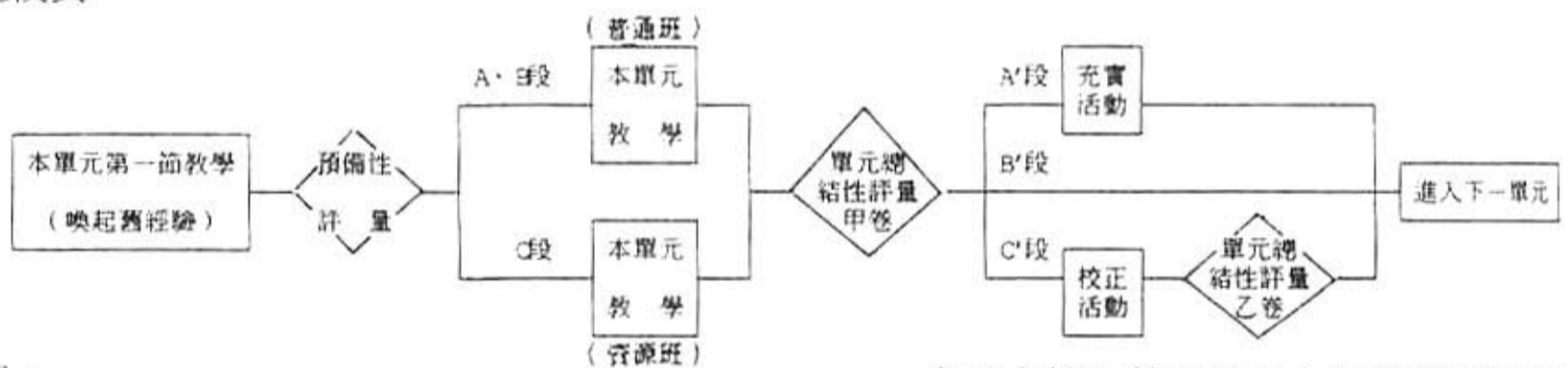
台北市華江國小自七十六學年度起，曾進行數學科完全學習策略的教學實驗。該校採用如下的甲、乙、丙三種教學模式：

### 1. 教學模式甲：



※78學年度上學期第一單元至第四單元使用此模式。

### 2.教學模式乙：



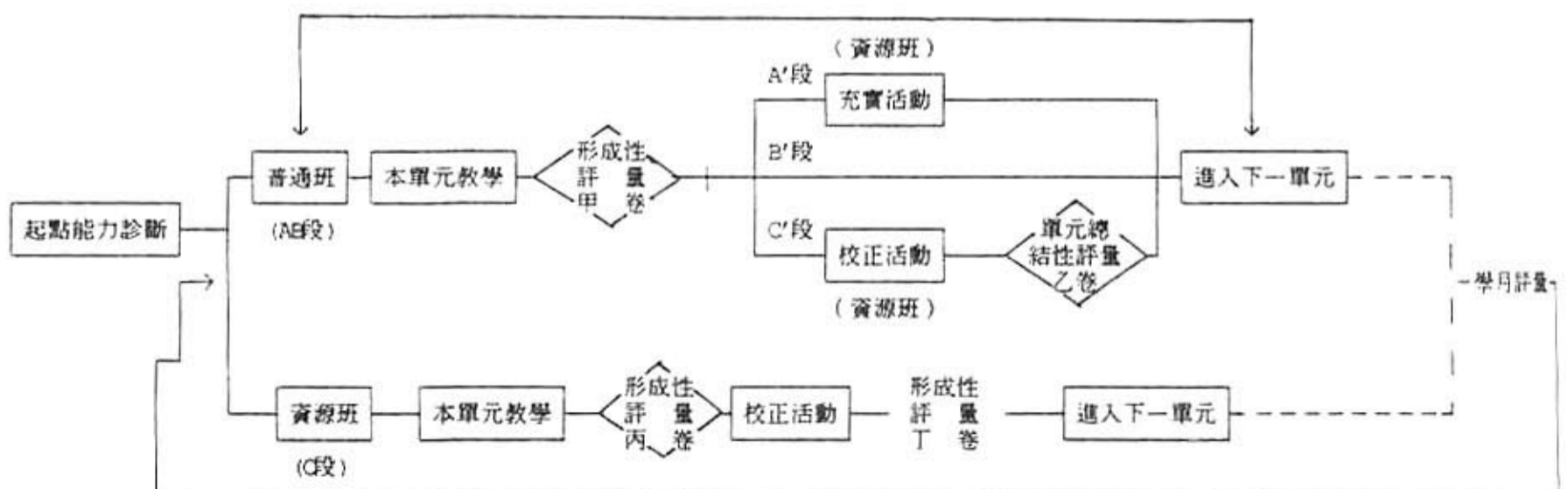
說明：

- (1)級任老師於每單元第一節教學時喚起學生學習本單元的舊經驗後，實施「預備性評量」。就其結果，挑選分數最低者（占全學年總人數百分之二十）到資源教室上課；其餘學生（約百分之八十）則留在普通班上課。
- (2)每單元的最後節課，資源班學生回普通班上課，實施該單元總結性評量甲卷。
- (3)根據單元甲卷評量結果，遴選分數最優

者（占總人數百分之十）到資源教室A'段班進行加深加廣之充實活動；分數最低者（占總人數百分之二十），到C'段班實施校正活動，即補救教學。其餘學生則留在普通班上課。

※78學年度上學期第五單元至第十二單元使用此模式。

### 3.教學模式丙：



說明：

- (1)任何年度開始以該科起點能力診斷，篩選出資源班學生，其餘學生留在原班上課。
- (2)普通班依每單元形成性評量成績，分出A'、B'、C'段；B'段學生留在原班上課，A'C'段學生則到資源班上課。
- (3)AB段學生經學月評量，其結果若未達完全學習，則畫歸為C段到資源班進行下一學月學習。

### 精熟的標準 (Standard for Mastery)

吾人對學生的學習，究應達成如何的程度，才能稱為精熟？一般而言，在每一學習單元與每一目標，需得85%正確的得分，亦即需能達成85%的學習水準。因此，教師可據此標準以評定學生是否通過各單元的某一目標，作為判定學生應否再學習的基準。

### 結語

個別化教學能適應學生的個別差異，並滿足學生的特殊需求，可達成因材施教的目標與功能，在今日中小學的各科教學中，猶待推廣應用。學生對教材的學習，尤應達成完全（精熟）學習的效果。學生的成就水準，可因其完全學習的程度而提升。因此，前述教學策略之應用，對學生的學習，至為重要。

### 參考文獻

- Block, J.H.(ED.)(1971). *Mastery learning: Theory and practice*.  
N.Y.: Holt, Rinehart & Winston
- Block, J. and Burns, R(1976). *Mastery learn-*

*ing*. *Review of Research in Education*, 4, 3-49.

Edling, J.V.(1971). *Individualized Instruction: A manual for administrators*. Corvallis, Ore.: Continuing Education Publications, Oregon State University.

Gronlund, N.E.(1974). *Individualizing classroom Instruction* N.Y.: Macmillan Publishing Co., Inc.

Guskey, T.R. and Pigott, T.D.(1988). *Research on group-based mastery learning program: A meetaanalysis*.

*Journal of Educational Research*, 81(4), 197-216.

Jacobsen, Eggen, and Kauchak(1989). *Method for etaching. A skill approach*, 3rd ed. Columbus, OH; Charles E. Merrill.

Kindsvatter, R., Wilen, W., and Ishler, M.(1988). *Dynamics of effective teaching*. N.Y.: Longman.

Prawat, R.S., Byers, J.L., and Anderson, A.H.(1983). *An attributional Analysis of teachers' affective reactions to student success and failure*. *American Educational Research Journal*, 20(1), 137-152.

Torshen, K.P.(1977). *The mastery approach to competency-based education*. N.Y.: Academic Press.

台北市政府教育局發行（民79）。數學科完全學習實驗教學資料專輯。

（作者：台北市立師院特教學系教授兼特教中心主任）

---

# 青少年犯罪成因

## 分析與處理方式

 楊坤堂

### 壹、前言：

依據台灣刑案統計，我國少年犯人數在民國七十八年計二萬七百五十四人，其犯罪人口比率是百分之三十一點三六，而在總犯罪人數中少年犯所佔的比率是二三·八八%。換言之，平均約每四個犯罪人口中就有一個青少年。民國七十九期間，我國的「犯罪時鐘」是大約每隔二十八分十一秒就發生一件少年刑案；而少年犯罪具有下列特徵：低齡化、多元性、集體性、墮落性、享樂性以及暴力性犯罪等。

最近由於犯罪組織以藥物控制青少年，青少年販毒和吸食安非他命，校園暴行與校園中色情刊物流傳，以及青少年出入不良場所等，而引起社會民衆的深切關心。學者專家更提出從社會環境與教育制度的改造來徹底防制青少年犯罪問題。法務部有鑑於青少年犯罪問題質與量的惡化趨勢，乃於七十九年八月召開「防制青少年犯罪方案研討會」，修訂「防制青少年犯罪方案」，並結合「少年福利法」，期能落實推動青少年犯罪的預防與矯治工作。

本文的目的在探討青少年犯罪的類型、成因及其處理方式。

### 貳、青少年犯罪的類型：

從法律觀點而論，少年犯罪者乃司法機構裁定觸犯非法行為的少年。事實上，少年犯罪的問題本質不只是觸犯法律的行為，同時也與成人社會對青少年行為的心態反應有關。因此，少年犯罪行為問題範圍與法律、道德、心理和社會等因素有關。

青少年不良行為在美國有三十多種，諸如流浪、吸毒、破壞公共秩序、性騷擾、強暴、搶劫、人身傷害、謀殺、非法縱火或攜帶槍械、武器等。一九七五年，全美因嚴重罪行被捕的犯人中，廿一歲以下者佔六二%；其中，十八歲以下者佔四三%，十五歲以下者佔一七%，男性是女性的三倍，但女性犯罪人數快速增加。一九六〇年至一九七五年間，女性比率增加了三倍，男性增加二倍，成人才增加一三%。一九六〇年至一九七五年，全美女性青少年因搶劫被捕的人數增加七倍，因人身傷害被捕的人數增加五倍，因財產性犯罪（購物偷竊商品、票據、財物偷竊以及收贓等）被捕的人數增加九倍，因嚴重暴力罪行被捕的人數增加六倍以上，因嚴重財產性犯罪被捕人數增加五倍以上。

一九七五年，全美因犯去被捕的青少年人數：殺人罪二、五〇〇人以上，強暴罪九、〇〇〇人以上，搶劫罪約七萬五千人，竊盜罪五十萬人以上。上述統計資料只不過是全美青少年犯罪的九牛一毛而已，因為上述統計資料只是在美國聯邦調查局 (FBI) 登記有案的人數罷了。全美青少年犯罪有顯著種族差異，黑人青少年佔五分之一以上，但黑人人口只佔全美國總人口的十分之一，因此，黑人青少年犯罪人數比率是二倍之多。(Lerner 和 Spanier, 1980)。十八歲以下少年犯罪人數比率遞增，女性觸犯嚴重的、攻擊性的犯罪人數比也增加。都市與貧民區少年犯罪的比率也增加。都市與貧民區少年犯罪的比率比其他型式的社區更頻繁。因少年犯罪而上少年法庭的人數每年約增加三%，毫無疑問的事實是：少年犯罪的數與量均不斷地增加，犯罪性質更趨向暴力犯罪、破壞性犯罪以及吸毒等罪行。而且，少年犯罪者具有心理適應與社會適應的困難（例如：較多「現在取向」，對未來欠缺信心與希望；較不關心別人）。

總之，美國青少年（十八足歲以下）犯罪被捕，依據美國政府正式犯罪報告資料顯示，其犯罪類別如下 (Kauffman, 1985)：

- 一、殺人罪，包括謀殺或過失殺人。
- 二、強姦罪、賣淫，商業化色情惡行，以及其他性攻擊。
- 三、隨身攜帶武器，私藏武器，或非法持有武器。
- 四、嚴重人身傷害，異常行爲，與其他攻擊行爲。
- 五、搶劫、夜竊盜、竊盜、贓物罪（買賣、收受、持有贓物等）。

- 六、偽造文書、仿冒罪。
- 七、詐欺。
- 八、盜用（侵占）。
- 九、賭博。
- 十、縱火與破壞文化藝術品行爲。
- 十一、違反麻醉劑與煙酒法，包括酗酒，酒後（或吸毒後）開車。
- 十二、流浪，觸犯宵禁法，閒蕩，離家出走。
- 十三、非法活動的嫌疑者。

依據內政部警政署刑事警察局的台灣型案統計，我國台灣地區少年刑事案件罪名，七十八年的罪名與人數百分比依次為竊盜（六八·三五%）、其他（七·五二%）、強盜（七·〇四%）、槍砲彈藥（三·七二%）、恐嚇（二·八三%）、傷害（二·六五%）、贓物（二·五七%）、殺人（二·一二%）、妨害風化（一·六〇%）、搶奪（一·〇二%）、詐欺背信（〇·二二%）、擄人勒贖（〇·二%）、吸毒（〇·一〇%）、走私（〇·〇三%）、走及販毒（〇·〇二%）。

台北市少輔會少年犯罪狀況統計資料顯示，台北市少年犯罪人數不斷增加，七十八年平均每四個犯罪人中就有一個是青少年；其犯罪率年年高居全國第一。犯罪年齡下降到十四、五歲的在學學生。少年犯的教育程度以國中在學生佔最多（三三·九%）。犯罪類型向以竊盜罪高居第一（約七〇%）。暴力型的犯罪如殺人、恐嚇、搶劫、傷害等均明顯增加，其中搶劫罪更居少年犯案的第二位。

依據法務部犯罪問題研究中心（民國80年）統計資料顯示，我國民國七十九年台灣地區地方法院宣告少年刑事案件罪名依序如下：①

懲治盜匪條例 (33.06%)、②竊盜 (29.34%)、③恐嚇及人擄人勒贖 (9.45%)、④殺人罪 (5.77%)、⑤傷害 (4.20%)、⑥妨害自由 (2.81%)、妨害風化 (2.81)、⑦搶奪 (2.58%)、⑧其他 (2.34%)、⑨強盜 (1.72%)、⑩煙毒 (1.29%)、⑪贓物 (1.05%)、⑫公共危險 (0.95%)、⑬妨害家庭 (0.91%)、⑭詐欺 (0.52%)、偽造文書 (0.52%)、⑮妨害公物 (0.29%)、⑯侵佔 (0.19%)、⑰違反麻醉藥品管理條例 (0.14%) 以及⑱妨害秩序 (0.05%)。

綜合少年刑事案件及管訓事件的犯罪種類 (法務部犯罪問研究中心, 民國80年), 79年少年犯中, 以竊盜犯罪者人數最多 (計有 11,263 人, 佔少年犯總數 62.20%), 其次為強盜及搶奪犯罪 (計有 1,130 人, 佔 6.24%) , 再次為恐嚇犯罪 (計有 1,029 人, 佔 5.68%) 其他犯罪按人數多寡依序為傷害、違反麻醉藥品管理條例、賭博、違反槍砲彈藥刀械管制條例、贓物、殺人、及妨害自由等。此外, 就少年犯的年齡而言, 12歲未滿的兒童犯計 863 人, 佔少年犯總人數的 4.84%; 就少年犯的教育程度而言, 在學的國小學生犯罪者計有 930 人, 佔 5.22%。

### 參、青少年犯罪的成因

Ross(1974)認為個體此時此刻的任何特定行為, 都是下列四項因素互動的結果: 1. 遺傳一體質因素。2. 當前的生理狀況。3. 當前的環境情況, 以及 4. 過去的學習。其實, 影響個體的行為, 除了上述因素以外, 還有一種不可忽視的因素, 就是 5. 個體當前的心理狀態。簡言之, 個體行為受到主、客觀因素的影響。客觀因素含遺傳、大環境 (如自然環境、社會環境

、文化環境) 等, 因此, 客觀因素多數是操諸在人的外來刺激。主觀因素含個體經由制約、學習與生活而建立的自我概念、價值判斷 (體系)、人際關係類型、適應方式與行為模式等, 因此, 主觀因素多數是操諸在我的自己的反應。

Reinert (1974)認為宜從下列五種理論基礎去瞭解青少年行為問題的因素:

- 一、生物物理的觀點 (Biophysical Viewpoint) : 個體的偏差行為是生理構造與功能發生問題的結果。
- 二、心理動力的觀點 (Psychodynamic Viewpoint) : 個體的偏差行為是心理問題與衝突的結果。
- 三、行為的觀點 (Behavioral Viewpoint) : 行為是個體與環境互動過程的結果, 而偏差行為的產生是在此互動過程中, 環境給予個體不適當的回饋的結果。
- 四、社會與生態的觀點 (Sociological / Ecological Viewpoint) : 社會學家從醫療觀看違常行為, 認為是個體生理疾病的結果; 也從法治 (自我控制力) 的觀點看違常行為, 認為決定於個體的守法或犯法行為。而生態學家的觀點是, 研究個體與環境之間的動力互動關係與結果。
- 五、制衡理論 (Counter theory) : 制衡理論學家的觀點是強調教育的角色與功能, 但其教育觀不同於傳統的、一般的教育學說。偏差行為是教育的結果, 而教育是也是改善行為的手段。

青少年不良行為的原因, 當前最流行的少年犯罪學說計有 W.B.Miller(1985), Cohen (1955), Cloward與 Ohlman (1960) 等家 (引自

---

Kauffman, 1985)。Miller的學說假設是低階層文化(The Lowerclass culture)係產生幫派犯罪的環境。Cohen、Cloward與Ohlin認為幫派犯罪乃是社會結構紊亂與社會常模(規範或道德)頹廢的結果。

Miller的觀點是，低階層文化擁有自己固有的行為傳統與價值體系，而且其社會生活的關心焦點助長了罪行的形成。Miller認為低階層文化的關心焦點有六項：

- 一、紛爭：強調犯法行為，而不是守法行為。
- 二、粗暴：重視身體的勇武與雄壯，缺少感性，對異性的態度刻薄，以及其他表現「缺點」的行為。
- 三、狡滑：騙取、佔便宜、奪取、或騙人；以及自己不上當受騙。
- 四、激動：破壞常規與例行生活。
- 五、宿命：相信個人的生活受制於命運，而不是自制與自我決定所控制的。
- 六、自治：具有從抑制及權威控制中解脫出來的意願，卻又希望「被關心」與「受照顧」。

低階層文化的青少年經由表現其文化所重視與關心的行為(例如違規犯錯行為)，而能獲取社會歸屬或與地位。社會道德頹廢的概念或「無常模」概念，與低階層個體欠缺道德行為的常模有關。他們雖然熱切地想超越其社會階層，但卻無法以合法的手段完成其實質目標。當低階層者無法以社會接納的方法實現中階層的社會地位(或行為規範)時，可能採取違規犯過的手段來得到物質目標和「過好日子」。Cloward與Ohlin(1960)的假設是，少年犯罪者經由次經文化類型：犯罪(例如偷竊財物

)，衝突(例如以暴力追求地位)，或退縮(例如吸毒)，可能發展成「統治文化」，此係低階層文化無法實現的，或低階層文化者所排斥者。

此外，少年犯罪的其他學說尚有生物學的、社會學的、以及社會學習理論等。雖然眾說紛紜，但卻有一種相當一致的看法，就是有些因素(經驗或社會環境)能預測少年犯罪的傾向、可能與潛在性，諸如：

- 一、口語智慧低。
- 二、雙親酗酒與犯罪。
- 三、靠社會(福利)救濟生活。
- 四、父母對子女管教方式不適當(例如不一致，反覆無常，和放縱等)。
- 五、家庭經濟管理不善。
- 六、家庭狀況不佳(家庭人數太多，家庭紀律不好)或破碎家庭。
- 七、雙親和親人(兄弟姊妹)的冷漠和敵視。

反社會行為經常與低學業成就和低智慧有關(或相結合)，兒童經常因學業失敗而轉變成反社會的年犯罪行為，到最後卻變成了「成人犯罪」。

根據研究結果，兒童在十二歲時，如果能夠建立正確的自我概念，自認是好兒童，不是壞少年，喜歡學校(但自己不一定是傑出學生)，承認自己曾經違規犯錯，對警察有好感，覺得父母接納自己，認為父母師長的管教適當，不與不良同儕團體為伍，希望完成高中學業等，則兒童比較不可能變成少年犯罪者。此外，兒童的價值如果屬於教育導向，學業成就導向，參與助人活動，對未來有信心、宗教信仰、和不近利與不短視，則比較不可能觸犯少年

犯罪的罪行 (Benson, 1986)。

我國臺灣地區各地方法院審理少年刑事案件暨管訓事件犯罪原因與人數比率 (法務部犯罪問題研究中心, 民國80年), 民國七十九年的統計資料依序是:

- 一、家庭因素 (四一·一二%) : 依次為  
(一)管教不當 (八〇·五九%) (二)破碎家庭 (一三·三九%) (三)父母不睦 (一·〇四%) (四)親子關係不正常 (〇·三八%) (五)子女眾多 (〇·二六%) (六)貧窮難以維生 (〇·一八%) (七)犯罪家庭 (〇·一六%)。
- 二、其他因素 (三〇·四六%) : 依次為  
(一)好奇心驅使 (三〇·六九%) (二)其他 (二九·九九%) (三)缺乏法律常識 (一九·三四%) (四)懶惰遊蕩 (一二·三六%) (五)愛慕虛榮 (五·九九%) (六)外力壓迫 (一·〇九%) (七)失學 (〇·五三%)。
- 三、社會因素 (二〇·二五%) : 依次為  
(一)交友不慎 (九六·八七%) (二)社會環境不良 (二·三八%) (三)失業 (〇·四二%) (四)受不良書刊或傳播影響 (〇·三〇%) (五)參加不良幫派 (〇·〇三%)。
- 四、心理因素 (七·三七%) : 依次為  
(一)意志薄弱 (六一·四五%) (二)個性頑劣 (三三·二五%) (三)智力不足 (四·六六%) (四)精神病症 (〇·六三%)。
- 五、學校因素 (〇·五六%) : 依次  
(一)適應不良 (六九·七〇%) (二)曠課逃學 (二八·二八%) (三)處理不當 (二·

〇二%)。

- 六、生理因素 (〇·五〇%) : 依次為  
(一)性衝動 (六一·八〇%) (二)精力過剩 (三五·九六%) (三)殘廢 (一·一二%) (四)遺傳疾病或痼疾 (一·一二%)。

總體而言, 民國79年少年犯罪的最主要原因依序為①管教不當 (34.79%)、②交友不慎 (19.62%)、③好奇心驅使 (9.35%)、④缺乏法律常識 (5.89%) 和⑤破碎家庭 (5.51%)。

總之, 兒童行為問題的成因大體而言, 不外個體大素與環境因素。個體因素包含遺傳的本質與習得的行為。環境因素包含家庭、學校與社會三方面:

**一、個體因素:** 個體因素又稱為生物因素, 包含先天遺傳與後天習得兩項因素, 或生理與心理兩項因素, 諸如遺傳、基因意外、疾病、生化失衡、藥物中毒、不良氣質或性情 (temperament)、營養不良 (Kauffman, 1977)、腦傷 (Strauss 和 Lehtinen, 1947; Cruckshank 等人, 1961)、心因性 (psychosomatic) 障礙、身因性 (somatopsychological) 障礙 (Kirk, 1972)、挫折的經驗 (Pavlov, 1928), 和兒童早期生活經驗 (Freud) 等。

**二、家庭因素:** 諸如親子關係、家庭氣氛、家庭結構、家庭環境 (狀況)、家庭紀律訓練、父母婚姻狀況與扶養管教子女方式等。

**三、學校因素:** 諸如教育方向、教材教法、師生關係、教師行為、人格特質與心理衛生、學校設備、聯課活動、升學競爭 (壓力)、訓導與輔導措施等。

**四、社會因素:** 社會結構、文化衝擊、價值體系、生活 (行為) 規範、人際關係、代

---

間差距、大眾傳播、人口流動與大量集中，腐化與物化思想等

#### 肆、青少年犯罪的處理方式：

一八九九年七月一日，全世界第一個少年法庭在美國依利諾州 Cook County 成立，係依據芝加哥法院委員會核定的少年法庭法而設置的，此法主張應對少年不良行為者提供適當的照顧與處遇 (treatment)，而不是把少年不良行為來當作一般罪犯對待。其目的在提供少年犯規者更具人性的處置，以及重視青少年兒童的法律權益。

歐美國家處置少年犯罪（含青少年不良行為者）的主要方式如後：

- 一、緩刑：此係少年法庭最常應用的處遇措施之一。少年犯在緩刑官的監護下，獲得適當的安置。緩刑官照顧，並協助少年犯身心重建。緩刑是社會個案工作，需要專業人員負責執行。
- 二、收養家庭安置 (foster-home placement)：此措施係安置無家可歸的或其家庭環境不適當的少年犯。
- 三、復建機構：即各項革新的機構或處置措施，復建機構提供少年犯職業訓練，以及提供發展社會責任的機會。並依據少年犯的行為問題分類，採取小團體或集體住宿，裨益進行個別化或小團體的處置。
- 四、復原輔導 (Aftercare)：此係少年犯整個處遇過程中一項極其重要的措施，少年犯在其復建的處遇過程終結之前，被安置在復原輔導中心 (Aftercare hostel)，裨益提供少年犯漸進式的訓適，協助其

成功地回歸社會，重新生活。

依據法務部犯罪問題研究中心統計資料，我國台灣地區各地方法院審理少年刑案件終結情形，民國七十九年的少年刑事案件終結件數計一、四九二件，被告人數合計二、三三八人，其中，科刑者計二、〇九六人，佔被告人數八九·六五%，含免刑者二人，無罪者五八人，其他處分者一八四人。保安處分人數（五九九人）中，保護管束五九五，感化教育二人，強制治療或禁戒〇人，以保護管束代感化教〇人，緩刑者六二二人。科刑中則以判處六月以上一年未滿有期徒刑者人數最多，計五三一人，佔科刑者的二五·三三%；三年以上五年未滿者三三九人，佔一六·一七%；判處一年以上二年未滿者二八八人，佔一三·七四%；三者合計共佔五五·二四%。

近年來在各國的刑事政策上，最值得滿意的特色，乃是犯罪人的處遇方法趨向於以非拘禁性處遇，代替拘禁性處遇，以社會內處遇代替機構內處遇。社會內處遇的代表性者，即觀護制度。現代觀護制度法應用個別化、科學化及社會化的原理、法則與技術，對於犯罪人所實施的一種非監禁處遇。旨在依循人類先天秉賦的本性，予以循循善誘，並於維護人性尊嚴的前提下，對於可期改悔的偶發初犯、輕罪犯或少年犯，利用緩宣告與緩執行緩衝期間，在收機構外附加條件，由具有專門知識者，予以合理的指導與監督，謀以消除其犯罪的危險性，進而改造其人格、輔導其生活，以防止其再犯。

一般而言，在少年犯罪的處遇上，治療環境與少年之家的建立，比傳統的監禁或處罰更有效。行為改變技術的成功率相當高。「社區

---

改善」措施具有控制與預防少年犯罪作用。家庭式安置，以及機構設施（係學習生態學的動機取向設計）均深具效力。總之，正確的行爲界說，以及正確的特定行爲反應的計數，對行爲仲裁的評估與成功相當重要。

社會始終努力於處理青少年問題，也一直努力於協助青少年不良行爲者。其中，可概分爲二種方式：預防與處遇。

一、預防：社會經常提供青少年各種職業訓練、休閒或社交活動，裨益協助青少年免於不良環境的污染與外力的刺激而犯法。預防措施包括：

(一)一般預防：即社會福利措施，提供青少年適當的教育與生態環境，協助青少年成長與發展。

(二)特殊預防：即診斷與處置服務，預防青少年發生行爲問題，例如學校輔導工作人員參兒童與家庭輔導服務。

上述一般預防與特殊預防必須雙管齊下，才能達到預防的功能。青少年問題防制工作的範例之一是社區協調會(Community Coordinating councils)，本措施係由社區福利機構組成，協調各有關機構推展防制工作，避免人力、物力浪費與重疊，當青少年發生行爲問題時，不直接送到少年法庭，而先送到適當機構接受處置。社區協調會也爲社區青少年推展各種休閒、體能與技藝活動。

二、處遇：當青少年發生行爲問題時，社會提供各種處遇方法，諸如個別諮商、家庭治療以及各項機構處遇（例如輔育院、觀護所、社區心理衛生中心等）。

對於青少年問題的成因分析與處理方式（預防、治療、教育、訓練、養護、管教……），雖然各家因學理與技術差異而有所不同，但其中爲大家所一致接納的觀點則是：青少年本身、家庭、學校與社會是青少年問題的成因所在，也是青少年問題的解決途徑。在青少年的發展過程中，家庭、學校與社會既不是「無菌室」，也不是「保護膜」，青少年本身更不是行爲問題的「免疫體」，而社會卻是「大染缸」與「大煉爐」。青少年在成長與學習的歷程上，雖然，先接受家庭教育，再接受學校教育，但社會教育始終以無形的或有形的，間接的或直接的內涵與方式強烈而深遠地影響青少年，因此，加強社會教育與改善社會環境是青少年輔導與教育工作的重要環結。當前社會可經由多元途徑，協助青少年朝向健全的方向成長與發展：

一、普設社會教機構與體育場所，提供青少年正當社交、娛樂、休閒活動與運動的場所和機會。

二、確實取締不良的娛樂場所，以及取締青少年的非法集會結社活動，並積極推展青少年康輔等活動。

三、嚴格督導大眾傳播媒介改善其勞務及產品。

四、實施青少年心理與生活輔導，設置青少年輔導與心理診療機構。推展心理衛生教育與防治工作。

五、重視青少年求學與就業輔導。

六、注重新進都市的青少年教育與輔導工作。

七、積極推動社會心理建設，防止社會污染。

八、實行民主法治教育。

九、培養青少年時代責任感，文化使命感，以及利他的服務人生觀。

十、推廣法律與道德教育。

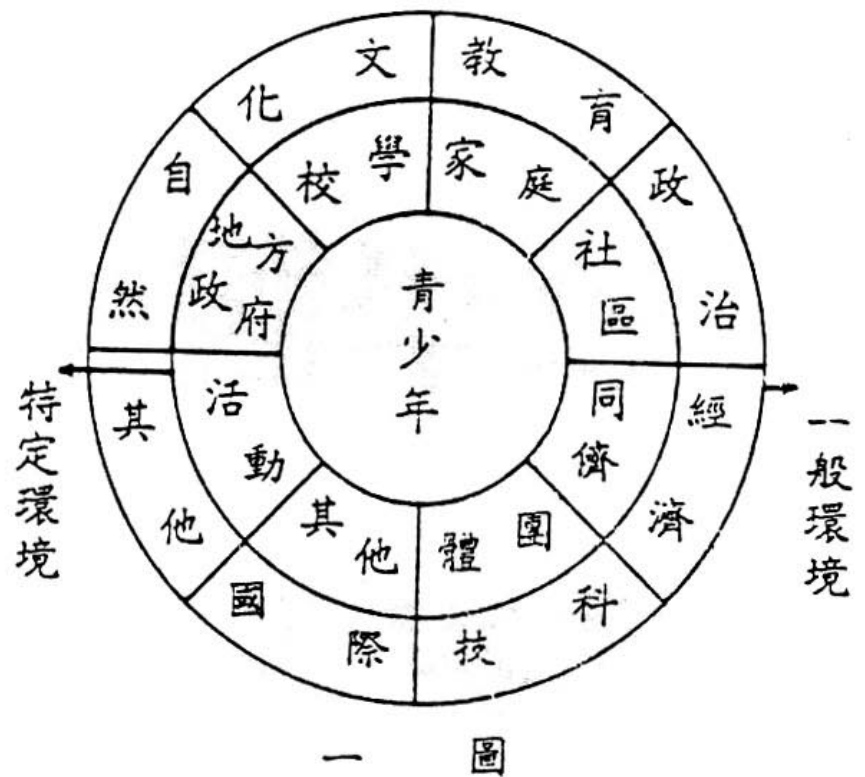
十一、加強麻醉藥品管理與槍砲彈藥刀械管理，杜絕藥物與刀械等泛濫。

十二、推展親職教育與青少年情感教育。

上述十二項措施是「社會力」的部分，如能有計畫地全力推動，必能改善社會環境，發揮社會力，協助青少年健全的社會發展。例如：我國司法院、教育部暨內政部於中華民國六十五年八月卅一日會銜頒布「少年不良行為及虞犯預防辦法」。行政院於民國六十八年二月十六日台六十八法字第一四二二號函核定，內政部暨教育部於民國六十八年三月一日會銜發布施行的「禁止青少年涉足妨害身心健康場所辦法」，以及「麻醉藥品管條例」與「槍砲彈藥刀械管制條例」等法規，如能經由商當管道或方式，諸如「推廣法律、道德、民主法治教育」，讓青少年以及有關的成人社會（如家長與教師）確實知，並積極執行上述法規，則青少年的行為問題將因為自己對法治的正確認識，以及社會力正面影響而相對的減少。

## 伍、結語：

現代由於科學昌明，導致人與社會鉅大而快速的改變，人際關係的密切以及國際接觸的頻繁也隨之與日俱增。科際整合與協同工作是促進世界和平與人類福祉的主要途徑，而青少年問題的形成與防制，以及青少年的教育與發展，也受到同樣的影響（如圖一）。由於青少年乃是生態體系中的重要層面，因此，青少年的輔導與教育是人類社會全面與總體的工作。



個體生理的、心理的、社會的與文化的各種因素統合而成的；學習是成長的過程，是知覺、動作、感情與推理等人類基本行為的統整過程；因此，人類問題行為的產生也是多元化的，是以青少年輔導原則必須統整運用，經由動力的互動作用才能發揮輔導的功能。

青少年輔導的理論是科學的青少年輔導的實務卻是藝術的；理論與實務、科學與藝術的結合，其目的在協助青少年利用自己人生的耕耘季節、生命的播種時期，在心田中播植健康、快樂的種子；幫助青少年快快樂樂地生活，健健康康地長大；滿足青少年學習與生活的需求，以期青少年始於「認識自己，認識環境」，經由「調整自己，適應環境」，進而「發展自己，改善環境」；使青少年都是社會上有用的人，都做對社會有用的事。

## 參考文獻（略）

（作者：台北市立師院特教系副教授兼附小校長）

---

# 教學觀察

## 質與量研究的對比

Zahorik, John A. 著



王瑞賢 譯

典型的教學評鑑有二個目的，一是教學的，一是行政的。評鑑教師的目的，在於促使教師改善教學，進而增進學生學習效果，並且協助有關教師的留任、責任分配及考核獎金發放等相關的行政決定。就教學目的與行政目的而言，教學觀察所收集的資料是重要的，不過，前者的重要性遠大於後者。多數有助於行政決策的訊息，是來自行政人員的注意，而不是得自教室觀察。然而，為了改進教學，教室觀察是必要的。

視導人員運用不同方式的觀察來評鑑教師。有些規劃並填寫正式表格，有些則是隨興的觀察；有些儘可能小心翼翼地靜觀教師的教室行爲，有的以旁聽生方式參與教室活動或進行片刻的實際教學；有的使用觀察工具，有的只默記於心中。

多數的地方教育行政區和學校單位都有一套評鑑教學的標準。這些評鑑標準大多是以觀察工具或等級表的形式呈現，以供為觀察時填寫。儘管它們以等級表形式出現，但得經過收集一堆資訊後，包括觀察所得資料，才能填寫

---

。舉例而言，一般行政單位用的觀察工具是屬於法蘭德斯 (Flanders) 類型。使用這類型工具，視導人員可以記錄十種語言行為的形態和頻率：(1)情感接納(2)獎勵(3)觀念的接納(4)發問(5)教學(6)指導(7)批判(8)學生反應(9)學生學習(10)安靜或混亂。

法蘭德斯的工具是一種研究性質的工具，而且實際觀察教學的方式，多半來自研究時的觀念。可確定的是，視導人員所實施的教學觀察方式，是來自不同方面，但是，學校視導類型和教育研究類型是有其明確的關聯性。亦即，顯然地，視導人員根據其對教育研究的瞭解，來形塑其視導的角色。現今教育研究者逐漸轉向新的研究——即俗民誌研究法。若視導人員與評鑑人員果真是根據教育研究來形造他們的角色，則我們期望他們亦應受到屬於質的俗民誌研究法之影響。希冀這樣的影響能夠對視導，評鑑以及教學和學習上有所改進。

根源於人類學的俗民誌研究法，是奠基於對人類行為的兩種觀點——生態學和現象學。生態學強調行為是受到行為所發生之情境的影響。這種影響是來自情境中物理的安排和參與者的期望及信念。現象學認為惟有從主體的角度，才能對行為所有瞭解。從這種觀點而論，實體 (reality) 即是人們所知覺的。若將兩者觀點合用於教學研究上，對研究者而言，想要瞭解教學情境，必須關照整個教室情境及教師的思考內容。

相對於質的俗民誌研究，過去五十年來社會行為的研究方式主要是以量的研究為主。這種研究法是由自然科學的基礎研究方法而形成的，以及基於人類行為的實證觀點。此一研

究觀點認為人類行為可以加以細分，而且可以排除個人觀點來研究。這種人類行為的概念運用到教學研究，認為教室的事件可以各自孤立，而且它們的關係在省略師生的觀點下，可以單獨研究。

兩種研究類型除了對人類行為的認知不同外，其差異也存在於其所提出的問題型態、所使用的方法類型以及研究結果。

希勒里和龐德 (Hinely & Ponder) 對於質與量的研究者所發問的研究問題，提供一個有用的劃分。量的研究者，或者他們稱為改進者 (improver)，在於尋求「事情如何能改變？」等此類問題的答案。量的研究在於驗證它的一些施為；而質的研究在尋求對教室生活的瞭解。

關於研究方法，量的研究關心變項、問題處理、樣本大小、抽樣及統計描述與參照。其資料的收集是得自測驗、問卷和表格。相對地，質的研究所注重的是研究場所的選擇與進入、研究者的角色與一致性，田野筆記的記錄以及類型的發展。其資料的收集是透過參與、觀察、訪問以及個人文件而來的。

誠然，這兩種研究類型的結果有著極大的差別。量的研究在於確認已被驗證的施為的有效性。它之所以如此，在於量的研究以自變項的方式來研究所孤立和確定的變項；量的研究運用可靠的、一致性的技術評量自變項和依變項；並從足夠的代表的樣本中獲得資料，進而尋找一定的法則。這樣的研究若不是以導出因果關係的資料來指導教學活動，就是在教學活動與學生成長評量上，尋求相關性，但通常以因果形態呈現，來指引教學活動。大多的教學

---

方法與教師行爲的研究都是依照這樣的結果呈現。

質的研究是另一種研究類型，其結果著重描述、瞭解和洞察。質的研究並非在於確認施爲的有效性，也不在於檢視被孤立和嚴密控制的自變項與依變項，而是在於審視整個情境。質的研究使用的評量技術是主觀的，而且因情境不同而有所差異。它是在深度上處理小樣本，而不是在廣度上處理大樣本。這不表示原因與結果不是質的研究質關心的層面之一。原因與結果是隱含於「瞭解」與「洞察」之間。這些原因與結果不單僅是以影響學生學習來看，而是以整個教室生活中許多會面來探討的，並且這些原因與結果是暫時性的假設，而不是確定的關係。

法蘭德斯的檢核表和其他相似的視導工具，主要是量化的東西。它們提供教學活動的相關資料，並未就教室情境做整體性詮釋。評鑑工具上單單填入七名教師、二位學生的行爲，僅是列出教室裡所發生的行爲的一部分而已。而且許多評鑑工具並沒有提供有關教師價值觀的資料；教師對特定教室活動的目的；學生的舊經驗、興趣及能力；教室情境的本質；教材運用類型以及其他多種的變項。

質的研究是費時的，而且研究者得具有特定技能。我們並不期望一位視導人員就是質的研究者，不同下列幾個步驟，可以使視導人員，視導時更其有質的研究性，而且儘可能地有效地改進教學。

1. 嘗試從教師的角度，瞭解在教室所觀察到的一切。此意謂著視導人員可能需要多瞭解教師的價值觀、目的和以往的經驗。

2. 專注於整個教室情境，而不是少數且被分立出來的教師行爲。意指視導人員必須研究整個教室情境與學生的本質。
3. 時間允許的話，儘可能成爲參與觀察者，教一小團體或整個班級也好，因爲許多的洞察無法從旁觀的角度獲得。
4. 儘管有些觀察可能需要用事先決定好的工具來處理，但有些觀察不應拘泥於所限定的範圍。在分類觀察對象之前，必須先看清觀察對象。
5. 當你觀察時得加以詮釋。一個行動發生時，試著推究其意義，而不是將判斷與所描述的情境分離。
6. 儘可能使用更多時間來觀察。
7. 除了觀察之外，和教師討論所觀察到的東西和觀感，並努力使價值觀與行爲一致。
8. 清楚知道自己的價值觀與偏見，但不要強將此加諸於教師身上。視導人員與教師對於雙方信念的真實性差異加以討論，是有助於彼此的。
9. 將所觀察到任何結果，當作假設，加以驗證，而不是視爲最後的事實真象。

教學觀察是一項困難的工作，質的研究技能的增加，雖不能使教學觀察的難度減低，但是，無論如何卻能使教學觀察做得更好。對於教學改進，教學觀察將可能產生重大的差異。

本文譯自 Zahorik, John A. "Qualitative Versus Quantitative Approaches to Observing Teaching. In Duckett, Willard R. (ed) "Observation and the Evaluation of Teaching" Phi Delta Kappa p51-55.

(譯者：高師大教研所碩士班學生)

---

# 國民小學

## 道德教育的落實

 林政華

我國自古以來，就以「明人倫」為教育中心工作，重視一個人倫理道德的培養；孔孟以來的儒家學說，可以說是一部道德教育史。因此，從前我們自許也被世人譽為「禮義之邦」，那是多麼榮耀的事！

可是，曾幾何時，「貪婪之島」、「垃圾之島」或「富有（經濟）的窮人（道德）」等等惡名，卻加在我們的頭上。為什麼會有這麼大的轉變？是不是我們的道德教育出了問題？

其實，道德教育只是國民整個教育的一部份；國民道德的低落，該負責任的，也不止學校這一方面。但是，學校的道德教育畢竟是其中極其重要的一環，所以，很有探討的必要。吾人且先從國小德育的落實之探討開始。

### 學童的認知發展與德育

現今國小學童的就讀年齡，大約在七歲至十二歲，是一般所稱的「兒童期」；但也有部份學生在心理、生理上，已發展成為小「少年」了，尤其女生在這方面大致比男生顯著。

那麼，學齡的兒童少年，他們的認知發展與德育之關係，又是怎麼樣？其實，西方學者對研究兒童少年的認知發展，都認為並不很適合於道德教育。像法國近代文明之父盧梭，在《愛彌兒》一書中，將五歲幼兒至二十歲成人的教育，局分為三時期：

自五歲至十二歲，為體育、經驗和官感的教育期。

十二至十五歲，為智育的教育期。

十五至二十歲，是道德、宗教的教育期。

（註一）

根據這項說法，一個人要到了青年，才是施與德育的最佳時期；如果要超前在兒童少年期，自然不很合適，而且要多費氣力，也可能事倍而功半！

但是，明知其如此，我們為什麼還要對國小學生施以道德教育？這可說完全是就現實需要而考量的；在傳統在看，中國社會環境是個德化的世界，所謂「詩禮傳家」，小孩子自幼耳濡目染，實施德育是很自然，且可以事半功倍的事。又從生活層面來看，如今工商業時代，一般人都現實趨利，不重私德，更不重公德，追名逐利無所不用其極；如果不多一些、早一點教育下一代做人處世的基本德性，使養成合符德的生活習性，以後長大了，就不容易讓道德在他的生活中扎根。

實則，根據近人的調查研究，即使是三至五歲的幼兒也已具有初步的「道德判斷能力」（註二），何況是七至十二歲的兒童？因此，在國小實施德育，是有其淵源，必要與理論依據的。

由於上述的原因，自來小學教育均重德育

，而且總排在五育之首；這可由歷來的小學課程標準中窺知。

### 課程標準與學童德育

由歷代啓蒙書來看，清朝以前的兒童教育，以德育為主無疑，姑且不細論。清末德宗光緒廿八年的「欽定學堂章程」，是近現代最早的「課程標準」；其中即有「修身」的課程。後來修定了幾次，即至民國初年新學制建立，所定及修定的「課程標準」，也均有「修身」課。直到民國十二年六月，才將「修身」課改爲「公民」（註三），成爲後來「生活與倫理」（小學）、「公民與道德」（初中）課程的前身。這種重視德育的作法，影響及日本的小學教育，也設有「修身科」（註四）

茲以現行國小國語科課程標準，和新修而即將公佈實施的國語課程標準爲例，雖是國語科而非生活與倫理等科，但更可反映出重視德育的一斑：

民國六十四年八月，育部第十四次修訂的「國語課程標準」，沿用至今。其十條總目標中，即有下列之條與德育相關：

第一條、指導兒童由語文學習活動中，養成倫理觀念、……，激發愛國思想。

第四條、指導兒童……養成聽話及說話的能力和態度。

(一)聽話方面：凝神靜聽，把握中心，記取要點，發問謙和有禮。

(二)說話方面：發音正確，語調和諧，語句流利，態度自然和諧。

第十條、指導兒童養成對自己語言文字的負責態度。（註五）

其分段目標中，也經常提及上述「倫理的觀念」、「態度」等，細說總目標的規定，在

此不贅引。

至於教育部七十九年九月開始修訂，次年十一月完成的「國小國語新修課程標準草案」，對德育的重視，又是如何？其總目標將現行標準的十條，濃縮爲七條。其中第一及第三條與德育有關：

第一條、培養倫理觀念、……，激發愛國思想。

第三條、……培養熱愛國語文的情操，和對自己所發表的語言文字負責的態度。（註六）

前後一對照，即知兩者幾乎完全相同，沒有改變；惟現行標準的第四條要點，則分散放入新修草案的各年段之分段目標中，茲不贅引。

以國語科的學習，來輔助「生活與倫理」科教學的德育方式，是否適當，見仁見智；但其本意見在加強德育，其中即可體知小學對德育的重視了。

### 國小實施德育的盲點

現階段國小德育的實施，在各級教育體系中，是最成功的；只需看一般的排隊、拾金不昧等行爲，多半是小學生，即可證明。但，爲什麼很有好教養的孩子，到了國、高中以後，卻變壞了呢？是國小時對道德的認知不真切？認知與行爲不能配合？這些等等可能的德育實施盲點，值得深入探究。

德育的目的，除了培養學生的品德修養之外，也在提升其認知上的發展。傳統的教育，不論智育或德育，多重灌輸，而多忽略了受教者的自主性；例如：課程內容大多數在灌輸學生是非、對錯的知識，而且似乎都先替學生作了決定，很少有兩難情境，留給學生思考、選擇的教材。在這種教育下，學生只需「背多分

」，沒法獨立思考、判斷，自我提升道德認知。這是自來德育最大的盲點；學生只知其然而不知其所以然，一旦情況或條件改變，則無所適從，不能下正確判斷，而作出違反道德的行為來。

此外，德育在家庭、學校和社會中，不能前後延續、加深配合，一曝十寒，前盛後衰，也導致今天國小德育的美中不足。由於溺愛、單親、分偶（分居）及忙碌等等家庭因素，學童在家因父母疏於照顧關懷，或管教不當，而成了問題孩子。他們上學把問題帶到學校，如果學校未能給予輔導、糾正或改變，則日後他們進入社會，或在學中曠課，或放學離校後，在社會上，如出籠飛鳥，那就更會造成嚴重的問題了。理想的德育，應該在家庭中生根，在學校裏發展，和在社會中發揚（註七）；如今這三環節如果沒有緊相扣連，則可能出現不小的缺漏。

國小德育另一個重要盲點，是師長的「言行不一」。教育無小節，師長的一言一行，一舉一動，都在學童的嚴格「監視」之下；隨時隨地，也一點一滴的「注入」兒童的心靈，影響著他們的言行舉止。如果師長們口是心非，言行不一致，學童不但無所學習、適從，而且可能全盤的加以模仿、「複製」；那麼，辛辛苦苦的正面的德育成果，就無形中被打消了。

畢竟人類道德思想的發展，分開發前期、開發期和開發後時期三者，小學階段正值開發前期（L. Kohlberg的理論。註八）一般專家學者也說，道德行為的發展，是由無律期而他律期而自律期。學童處於無律期逐漸邁向他律期中，德育工作目標，是要使他們逐漸達到「自律期」——自己明辨是非，產生道德意識，正確推理、判斷合乎道德與否。（註九）此時，師長的榜樣示範，裏外一致，前後配合，最關

重要了。不幸，今日的國小德育仍多少存有這一盲點，如：要求學生對督學或陌生人謊說沒有補習或使用參考書等。

### 德育盲點解套的方法

針對上節第一個道德認知盲點，今後應該以人性化的方法，採用合理性的道德認知教學。它的要點可包括下述三項：

甲、重視學生的主體地位，相信學生能自我實現，自我成長；讓學生在錯誤中學習、摸索、澄清，進而建立一套價值體系。

乙、強調價值獲得的過程，而不只是其結果而已。提供學生多思考、多行動的空間，來培養價值判斷的能力。

丙、價值澄清過程要和生活緊密結合，儘量避免道德教條的灌輸，或一時列舉相去甚遠的歷史故事。且要擷取和學童息息相關的生活題材，使他們透過主觀的感性，印證生活教育的功能。（註一〇）。

而就學校未能與家庭、社會德育配合的盲點而言，解套之方，除了後兩者的正確而積極實施之外，學校德育可以扮演下述幾方面的活動角色：

甲、推展親職教育：例如：設立親職諮詢專線，辦母姊會、家長會、教學觀摩日等活動。

乙、加強校園倫理：包括師長與學生間、學生相互間，以及師長同事相互間的關係，都要調整到歡樂、親密而和諧的氣氛上；若有不滿意處，要主動面對處理，不可「諱疾忌醫」，否則，積重難返，就不容易解決了。

丙、改進德育的教材及教法：多提供兩難困境的教材，採用價值澄清法等，協助學生了解生活、社會事實，增進其成熟的思考、判斷以及解決問題的能力；終使他們能知行合一。



丁、加強教師在職進修：進修時多培養其道德能力及道德勇氣。

戊、重視潛在課程：在德育中潛在課程實比正式課程重要，有過之而無不及。

己、結合家庭、社會推行德育活動：使學校成爲社區文化精神堡壘，移風易俗，改善社會風氣，德育自然水到渠成。（註一一）

針對師長言行不一的盲點；今後爲人師長必須以身作則，了解「身教勝於言教」的道理，身體力行，時時刻刻作孩童的榜樣。否則，例如：師長要學生誠實、聽話，但如果有一天師長爲了自己的需求，要學生說謊時，學生可能有下列四種不同的反應：

第一種，依話行事，毫無疑慮。

第二種，依話行事，但心中疑惑。

第三種，反其師長之言而行，但內心不安。

第四種，反其師長之言而行，且認爲理該如此。（註一二）

如果第四種，那是德育的成功；但不幸這種反應的學生很少，但被師長知道後的後果不堪設想，而且師長的行爲在其心目中已斯文掃地。第一種是所謂的「乖寶寶」型，顯示德育的大失敗，學生沒有自主判斷力。而第二、三種均讓學生形成心理的問題，影響其人格發展。由以上所說，可見師長身教，言行一致的重要性了。

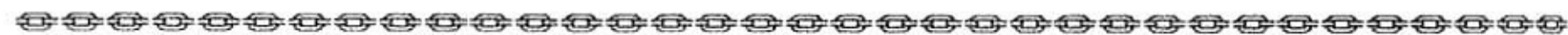
## 結 語

一般中西哲人學者，都認爲道德是可知可教可學的（註一三）。在快速變遷，多元化的今日社會，如果「沒有道德的尺度，一切判斷都將以個人或族群利益爲依歸，就無所謂善惡和對錯。」（註一四）因此，學校師長以及父母成人等，惟有以上述嶄新而開放合乎理性的

道德啓發教育，才能夠培養孩童的道德認知，真切而持久，從而發爲合於道德規範要求的言行；如此，對他們的做人、處世、治事，以及面對複雜的人生變化，才有勇於接受激烈挑戰的本錢。

## 附註：

- 一、《愛彌兒》，三七頁—二〇九頁。
  - 二、詳參簡楚英、王慧敏〈兒童道德現實觀之發展研究〉，省立台南師院《初等教育學報》第二期，一四一頁—一五六頁。
  - 三、司琦編著《小學課程演進》，一一頁—八頁。
  - 四、見蕭義峰〈從日本小學「道德教育」談我國「校園倫理」的重建〉。研習資訊第六十五期，二二頁。
  - 五、正中書局本，七五頁—七七頁。
  - 六、見教育部國小國語科課程修訂小組編印之草案，一頁。
  - 七、何瑞蓮〈從青少年問題談道德教育〉。
  - 八、陳金本〈使小學生知道做人的道理〉引述。
  - 九、王美英〈要有好孩子先有好成人——道德教育省思〉，國民教育卅一卷一／二期會刊，五二頁。
  - 一〇、接受國語日報記者莊秀美訪問的談話內容。
  - 一一、同註七。
  - 一二、溫明麗〈重建合理性道德教育〉，《今日教育》第四十九期，八八頁。
  - 一三、歐陽教〈談德育的基本原理〉，《今日教育》第四十九期，六三頁—六四頁。
  - 一四、張系國〈邪惡帝國頌〉。
- （作者：國立台北師院語教系教授）



# 春暉關愛孩子學數學

蕭惠文

## 了解孩子的學習狀況

五歲的莎莎在上學前就能數到 20，而且學習數字的能力似乎不錯。但是莎莎上了兩學期後，她的父母開始擔心為何莎莎在數學方面未見有任何進步，甚至認為是學校的課程沒有充分啓發莎莎這方面的才能。莎莎的媽媽評論學校才開始教孩子最基礎的加法，但是我確信她的能力不止於此。

大多數父母層擔心孩子的學業成績不夠理想、跟不上班上同學，甚至覺得孩子的老師沒有充分啓發孩子。不管問題的徵結在哪裏，重要的是應及早解決你的憂慮——最好在孩子感染到你的憂慮而變得焦躁不安前。

在找孩子的老師談前，先問問自己這些問題對學校的教學體制知道多少。

假如你對孩子老師的教學方式一無所知，就無法準確地評估孩子的學習狀況。

在過去 20 年中數學科學變化相當多，因此相較於其他學科，數學顯得比較難教。通常基礎數學是以簡單的文字敘述，配合輔助教材，像幾把尺、硬幣、計算機，和積木，讓兒童在遊戲中學習數學觀念和技巧。因此父母有機會參觀學校教學，大多會對所看到的感到失望，認為孩子是在玩而不是在學習。

小班今天放學回家告訴媽媽說他在學校玩了一天汽車。如果媽媽不清楚小班學校的教學方式，她會怪老師為什麼讓孩子玩了一天而沒

有教任何東西。事實上，小班從所謂“遊戲”中學到許多數學技巧。像今天老師教學生將三個木製玩具的汽車跑道（一個表面光滑，一個鋪上皺紋紙，一個鋪上砂紙）放在一張大紙上，然後將汽車分別從三個跑道滑下，並記錄汽車從跑道滑下後跑了多少距離，最後根據記錄結果畫一張圖表。在這項簡單有趣的遊戲中，小班學會像測量、加減和估計等技巧。

有時間也可以參觀孩子學校的設備，多了解老師的教學方式，孩子現正學習什麼課程，以及他的學習情形如何。你的期望實際嗎？

大多數父母都期望孩子在每個階段能學會該學的知識和技巧，這種期望相當普遍但也相當不實際。當孩子的老師告訴你：“每個孩子在每個階段的發展情形皆不同。”你也許會感到失望，但這是真的。學習是要一步一步來的。

莎莎會數到 20，但也許她不會數東西，因此，莎莎要學會加減法前，得先學會一些基礎觀念和技巧。莎莎的父母只注意到莎莎在數字方面的學習狀況，卻忽略了老師同時也在教授其他數學觀念，例如測量、圖形和空間。孩子各方面的學習均等嗎？

拿孩子的學習情形與他班上同學比較，並不能有助於孩子的學習，因為在每個階段孩子的發展情形各有不同。因此要了解孩子的學習狀況，應先正確地評估孩子的學習成果和進步情形。



有些孩子學習新東西，剛開始會學很快，但是開始運用、操作所學的東西時，進步情形似乎停滯。所以父母不可能每個星期都能看見孩子進步的情形，正確的評量孩子是否有進步應該是在每學期或每年。

英國課外活動設計學會將父母期望孩子在學校能學到課程分成幾個領域。了解這些分類將有助於更了解並正確評量孩子進步的情形。例如數學共分爲6個部份，每部份中皆有不同等級，而且要達到某等級前須先學會一些基礎但重要的觀念和技巧。

大多數5歲到7歲的兒童都可以達到初級，甚至第二級。有些四歲的兒童在上幼稚園前就已經學會初級中某些東西。因此多數父母會希望幼稚老師教導數學初級的東西。

英國曾作了一項調查，結果顯示僅有56%的7歲兒童達到第二級—比預期得還要少。也許你會發現孩子在學習某些課程進步很快，而其他方面卻很緩慢。所以評量孩子的學習狀況應從各方面著手。

孩子一開始上學，他的老師就開始評量並記錄他的學習狀況。孩子到了7歲，可以作一項總評量，以檢定他已經到達第幾級。什麼時候才要擔心？

當孩子出現：

- 進步情形較一般的兒童緩慢
- 每學期或每學年的進步情形不均等
- 對某方面的數學學習得很快，其他部份卻很慢

當孩子有這些情形時，你應該及早找孩子的老師談談，不要等到下次的母姊會再談，除非下次的母姊會很快就來臨。問老師哪天下課後有空可以跟他談談。假如你不確定老師會說些什麼，或是你覺得問題是出在老師身上而不是孩子時，也許你可以試著找主任老師討論。

你該如何幫助孩子

假如你覺得孩子的學習狀況不佳，而且是孩子這部份出了問題。你可以在家裏設計一些練習遊戲幫助孩子在學習上獲得更好的見解。必要時，可以請老師建議一些活動。甚至可以請教老師孩子在學習那些課程上有困難，然後在家時你和孩子可以反覆練習所學的東西。

## 孩子該學會什麼

以下我們將介紹您英國課外活動設計學會提出的數學六部份，並舉例作您在幫助孩子學習數學時的參考。

### 使用和運用數學

#### 初級：孩子將學會

- 使用課程提供的材料
- 說自己的工作並提問題
- 做預測

例子：給孩子一根塑膠湯匙和一根金屬湯匙，他是否會猜測那根湯匙比較重？他是否會使用天平來測試他的猜測？

#### 第二級：孩子將學會

- 選擇課程需要的工具和數學技巧
- 描述自己的工作，並記錄發現結果、檢驗結果
- 問和回應這樣問題：“假如……該……？”

例子：問孩子假如只剩一塊蛋糕，現在有二個人，該怎麼做？他是否會想到將蛋糕平分成二片？還有他是否會解答類似的問題：更多人分一塊大蛋糕？

### 數字

#### 初級：孩子將學會

- 計算、閱讀、寫、和排列數字的順序，至少



到 10

- 了解有關數字的對話（參閱下面的例子）
- 使用物體，如硬幣，計算數字不超過 10 的加減法
- 準確估計一組不超 10 的物體有多少個

例子：將 8 個蘋果排成一行，告訴孩子數數看有多少個蘋果。然後將蘋果排成不規則形狀，再教孩子數數看。他是否能告訴你正確的數目而不需要再數一次。

## 第二級：孩子將學會

- 閱讀、寫、和排列數字，從 1 到 100
- 了解  $1/2$  和  $1/4$  的意義
- 知道加減法的原理，並能運用這些原理做 1 到 10 的加減
- 比較並發現兩個數字間的不同
- 準確估計一組多達 20 個的物體

例：拿二排不等高積木，一排 6 個，另一排 10 個。然後問孩子哪一排比較多或比較少。假如他不會，告訴他將積木一塊一塊拆開再拼回去，再問他哪一排積木比較多。然後跟孩子討論為什麼 10 比 6 多 4，或 6 比 10 少 4。

## 代數

### 初級：孩子將學會

- 使用物體或個位數模仿、繼續、組合重覆的數學模式

例：告訴孩子將自己的衣服分類，並按照如襪子、長褲、襪子、長褲... 排好。觀察孩子是否能獨自按照這順序做好？或者在墊板上放上一些不同顏色、形狀的磁鐵，跟孩子玩分類、排列的遊戲。

## 第二級：孩子將學會

- 研討並計算加減數不超過 10 的加減式
- 分辨奇數和偶數
- 理解可以用符號代表未知數

例：問孩子假如他已經有一隻玩具熊，他的朋友送他一個包裹，結果他就有三隻玩具熊，那麼小包裹中有多少隻玩具熊？（包裹代表未知數）

## 測量

### 初級：孩子將學會

- 比較、排列物體的大小、長短……，並用適當的描述文字

例：在報紙上描好家人的腳形，將模形剪下放在白紙上，觀察孩子是否能按照模形的大小長短排列，以及他是否會用像長、較長、最長這些術語來描述模型。

## 第二級：孩子將學會

- 用像手掌、步伐、紙條等非標準的度量工具比較物體的長度、面積、重量和倍數
  - 了解使用標準單位的必需性
  - 知道常用的一些單位和這些單位代表什麼，如哩、公里、加侖、升、磅、公斤和分鐘
- 例：玩家家酒時可以和孩子玩賣食物或衣服。在每件商品標好價後，問孩子是否知道皮包裹的錢可以買多少東西，以及該付或該找多少零錢。

## 形狀和空間

### 初級：孩子將學會

- 分辨二次元和三次元；組合三次元的模型，繪製並描述二度空間的形
- 使用像在……上面，在……裏面，在... 之上，在……後面，在……下面，在……反面

### 描述物體的位置

例：選一些東西，例如盒子、玩具、紙和筆。指示孩子將這些東西放到你告訴他的地方。

例如將玩具放到盒子裏面，將盒子放到沙發後面。假如他不知道，你可以一邊示範一邊告訴他這些位置的指示語。

### 第二級：孩子將學會

- 分辨並描述正方形、長方形、圓形、三角形、六邊形、五邊形、立方體、長方形盒子、圓柱體、球體

- 認識二度空間和三度空間的直角

- 了解角度的概念

- 辨識不同形式的移動：直線、旋轉、反射

例一：（角度）指示孩子用雙臂做一個直角

例二：（直線）孩子是否會用一片三角形的

洋芋沾上顏料在紙上畫一直線？（反射）在紙上畫好一隻蝴蝶、一個人、或一棟房子的半邊，看孩子能否照著你所畫的完成另一半？（你可以在畫的中間放一面鏡子示範反射）（旋轉）準備一個三角形的硬紙板、一枝筆和一張紙。先用大頭釘將三角形的一角固定在紙的中間，告訴孩子沿著三角形邊緣描一個三角形，然後移動一下三角形，再描一個三角形，一直到形成一個圖形，移開大頭釘和三角形硬紙板，看看形成什麼圖形。

### 運用資料

#### 初級：孩子將學會

- 設計將物體分成一類一類的方法
- 用物體或繪畫記錄結果，並討論那些結果

- 設計簡單的圖表顯示並解釋物體間的關係

- 了解單純事件有不同的結果

例：告訴孩子畫一張全家福，並寫上每個人的名字，然後再畫一些你們常吃的食物。例如孩子是否會用直線將每個家人以及他們愛吃的食物連起來。或者你先做好連連看，問孩子是否能看圖回答“爸爸最愛吃……”

### 第二級：孩子將學會

- 根據物體的性質來分類

- 設計一套記錄觀察結果的方法，並製作次數表格

- 製作、閱讀、並解釋圖表和次數表

- 根據不同的標準所做的分類結果以圖形顯示

- 了解有些結果是必然會發生的，而有些結果則是不明確或是不可能發生的

例一：給孩子一盒不同顏色、大小的鈕釦，告訴孩子他可以按照他喜歡的方式將鈕釦分類。觀察他是怎麼做，並問：“你是怎麼分類的？”來引導他解釋他的分類是依照鈕釦的顏色、大小、種類，或混合這些特質。

例二：（顯示結果的圖表）告訴孩子將分類後的結果，如這種形狀或顏色的鈕釦有多少個，畫成一張圖表。

例三：幫助孩子了解必然性的概念。例如問孩子：“太陽下山天空就會變暗？”“今天是星期三，明天就是星期四？”看看孩子是否能分辨這些結果是必然的，不明確的，或是不可能發生。

資料來源：父母心 (PARENTS)，1992年1月份

（譯者：現任職於董氏基金會）



# 揭開

## 心理治療的神秘面紗

Pande Shashi K. 著



馮觀富 譯

心理治療和人類歷史是在同一範圍內發展的，它今天仍是20世紀的西方社會的一種現象，更是一種學術文化，它正在改變與影響它所生長發展的土壤與時代。

從西方人的心理形態上來說，心理治療可以給人的是：提供一種滿意與肯定其心靈深處的需要。在原始民族中常見的宗教儀式性的治療行為，有時候也被解釋為一種心理治療。相反的，如果用科學的方法與儀器去檢視這種擬似科學的儀式性心理治療，也不見得是恰當。

心理治療具有親密接觸的性質，若是輔以醫藥氣氛環境從事治療，這看起來仍乎是一種不協調的治療行為，但在不同的患者之間，確可留有治療處置的空間，而其主要目的在於恢復患者的健康。

以下將這一方面試作說明，某些理論觀點如有誇張之處，也僅是為了解釋而已。

### 心理治療是一種愛心的行為

在心理治療的觀念模式中，洞察力日益受到一種不成比例的高度強調，今天的心理治療似乎特別致力於患者潛意識的發現與審視，患者心理的成長、變遷、發展過程的理論分析說明，是心理治療的主要基石。而“克服”則是潛意識問題中一個特別引人注目的里程碑。

強調洞察力與探索患者的心理活動過程，的確是一項極具意義的策略，但此策略能否有效，則決定於治療者與患者之間的一種長期而密切的關係之建立。由於患者潛意識的抗拒，治療者想要和他建立親密友誼關係，實在不是一件簡單的事，那不知要費多少時間與精力方能成功。有位心理治療學者說：「我們在面對前來求助的患者時，首先應當坦然表明我們人深處的溫馨與關懷。」

患者與治療者雙方面都要相信，他們之間的關係是一種友誼交往，密切的甚至是親密的友誼交往。只有在這種交往方式中，方可談得上治療的“工作”與“產生效力”。這樣的觀念或看法，對於一位東方人說來，實在有點不



能理解，甚至無法接受，這是文化背景不同所導致的結果。事實上這僅是治療行爲的一種手段，除此以外，實在不知道治療者如何可以獲取患者的信任與依賴。而這兩者才是洞察力與探索患者心理活動過程得以順利施行的重要法門。必須強調的是，沒有愛心，心理治療的進行可能非常艱苦，甚至會是白費力氣。

## 心理治療是一種作成決定的過程

心理治療是滿足人們較深一層需要的一種學術性的行爲或方式。所謂較深一層的需要，係指人們在生活上遭遇困難（不是經濟上或物質上的）時，需要指引、諮詢、以及一位忠實而賢明的顧問或良師。

這些需要往往是和別人嚴重衝突，尤其會牽涉到道德層面，若是要表白出來實在難於啓齒，而聽者也會覺得十分尷尬。這正是理論治療學者主要處理的對象，也是極爲困難的任務。所以他們在面對患者時，必須掩飾自己的意向，更要假裝不知道患者的意向，這樣才能在自由陳述與說服勸誘之間鋪下一條坦途，在患者不存戒心，沒有警惕的情況下施行治療。

但是，在近代歷史中，西方社會的變遷有日益擴大的趨勢，這也激化了上述的需要，而使人們不得不尋求自我選擇與自我指導的避風港。正確一點的說，一個人在從前從沒有像今天這樣遭遇更多的困難或衝突，卻又是更少的指引或協助。對一個東方人說來，這種十字路

口的情勢，實在值得深思。在西方社會中，如何處理生活是一種較大的需要，所以個人不能站著不動，他必須適時的掌握與解決他的問題與衝突，於是他需要幫助與諮商，從而作成他的決定，這就是西方文化中所謂的“個人必須爲他自己作決定”。

心理治療並不是特別要爲患者作決定，而是創造一種情境或氣氛，使患者作決定成爲可能，“澄清”患者的問題並將患者的責任定出一個較佳的定義，這是心理治療促使患者作決定的有效方法。在實際的治療過程中，心理治療絕不能有任何絮聒不休的指責或抱怨，而應該是心理治療者的親身投入，和患者共同解決問題，使患者體驗到一種滿足，那就是在重要而緊急的關頭，他獲得了關懷與協助。

文化孕育的幻象往往會影響患者的決定。心理治療學者引導患者的正確決定，通常是運用專家的知識與技術，而非明顯的影響。患者需要的是成長與自我實現，他總是拒絕控制，以及外在的強加責任於他身上。

心理治療的工作是一種非常微妙而審慎的過程，治療者的中心目標，是改變患者業已固定不變的態度，甚至他整個生活方式。僅憑治療者“告訴”或“勸導”他如何如何，那是沒有用的，較爲有效的方法是嚴肅的“解釋”患者的外在行爲與內在心態的因果關係。尤其主要的是心理治療者對待患者時，不能碰觸到他的自治感與獨立感，那會傷害到他的自尊。遂



漸的解釋再解釋，將可使治療者走入患者內的生活領域，從而施行更為順利而妥適的治療。

## 心理治療是一種統合的經驗

心靈與肉體的二分法業已受到相當的注目，大致上說來，這也是合理的。在過份強調效率，刻意探求不斷成長的人類生活的合理組織中，西方文化已經使日常生活高度的分化了。工作與娛樂分成兩類；政治觀點與宗教觀點分別加上不同的標籤而予以分別處理；私人生活與職業或工作的生活也有區別，並且是各自孤立；心靈上的事務不容許和其他事務混雜在一起。這一切僅表示心靈活動的具體化或表面化，使其趨向於狹窄的服務秩序與效率。所以有人說，廿世紀的生活太複雜了，不是簡單的肆應能夠對付得了的。

心理分析（現代心理治療的開端）對西方社會，僅提供一個單項服務，那就是使這種溝隙拉近，或者說填平人與人之間相互隔絕的溝渠。使用的方法是將個人與個人、個人與社會之間的行為、動機、傾向、以及經驗作一種調和的統合。這種方法也就是心理治療學者面對其患者時所使用的方法。對於患者而言，心理治療是在人與人之間的鴻溝上建築一道橋樑，使他們那種孤立的經驗、感覺、思想，甚至幻想都能予以消除，從而使個人的生活和社會甚至宇宙統合起來，並且使患者覺得其生活或生命具有積極的意義。

在這種統合工作上，心理治療所要處理問題的範圍，無疑的是深而且廣的。

## 心理治療是成年人與兒童的經驗統合

近年來，心理治療有一種趨勢，從強調患者過去的生活經驗，而轉向重視患者生活中的偶發事件。從前，心理治療特別重視患者童年時代的一切際遇，一切經驗，因為這一切，一方面被視之為患者致病的最深一層的原因。

從兒童到成年，是一個心理與生理的成長過程。在此過程中，若是沒有相當的投資，聽其自然的讓兒童長成爲成年人，也許一切會發展得很順利，像一條毛毛蟲變成一個花蝴蝶。但是結果呢，會有一種所謂“兒童裡有成年人，成年人裡有兒童”的人格形成。這種人格更可說成“既是兒童又是成年人；既不是兒童又不是成年人”。

如果一個人從嬰兒期成長到成年期，能受到殷切的、有計畫的、科學的照顧與關懷，他未來人格的形成，可能是：自恃、權力、成就、責任、工作、以及性的滿足。在另一方面，成年人的幼稚行為，諸如：哭泣、依賴別人、過份的情感性、都會受到無保留的譏刺，因為那些都認爲是弱者的表現。

上述情形，無疑問的是一種二分法的具體分類。若精微一點，從文化觀點上說，東西方文化差異，在這個問題上可以看出一點端倪。



東方人所謂的“少年老成”或“老頑童”，都是意味著一個人在其意識中的“兒童與成年人的合併存在”。

兒童成長到成年的過程若是不健全，或者急救章式的，其後遺症可能是隨時需要心理治療，因為那時候不僅需要兒童與成年的經驗統合，更需要再建立不同於兒童經驗的成年經驗。於此可知，心理治療從一個強調兒童經驗轉而注重成年時期的偶發事件，不是沒有理由的。

## 心理治療是一種生活方式的批判與概觀

心理治療需要處理的事件，通常是患者的私人事務，或者說是私生活。這個問題雖然難免受到非議，或者有爭議，但是心理治療的功能，建立治療者對患者的瞭解上，尤其是內心問題的瞭解上，是毫無問題的。

在治療期間，治療者對於患者往往會發出批判，那種批判有時像一位法官對一個受審者一樣，僅是不作任何判決而已。同時這種批判大都含有價值判斷的意味。

從西方文化層面上說，一個人可以批評另一個人的身份地位，工作情況，信用價值等等，但絕不能批評他人的行為及其私生活，因為個人生活的隱私及其家庭就是一種不可侵犯的堡壘，而個人的生活行為大都是個人的事，不容他人置喙或評判的。

一般言之，人與人之間的消極的（反面）批評，往往會導致新而積極的（正面）反應，其結果是從惡言相向到友誼的破裂，甚至是交往關係的終止。

話說回來，任何人不論他對於別人給他的批評如何敏感，他絕不會是一個不需要他人批評的。這種情形應用於患者與心理治療者之間，尤其如此。

心理治療是否奏效，主要在於治療者與患者之間友誼關係的建立。透過友誼關係，雙方的溝通才有可能；沒有流通，患者如何表白他內心的困擾，治療者又如何為他分析、為他評斷、為他治療？

要有效幫助患者，心理治療學者必須通盤而深入的瞭解患者。這就是所謂患者個人生活經驗（包括過去的以及現在的）的概觀或通盤審視。所以心理治療，不僅要衝出批判的藩籬，還要獲得通盤的瞭解。

## 心理治療是對“自我”疏離與孤獨的匡正

自我疏遠也可說成自我隔離，這是現代人時常提到的，而且這與現代生活的各方面都有關聯。對於這個問題，多少人作過不少努力，但都失之於短缺一種更為基本的考慮與想像，那就是無視於人與人之間，人與自然之間的一種關係。在西方文化觀念上，人（也就是自我）受到太大太多的強調，於是人在這個世界上



不僅自以為是獨立的觀察者，並想像自己可能是這個世界的控制者，於是人（自我）和他的環境（外在的關係）分裂了。

現代西方人的疏離感是他們那種解放的、自負的心態所造成的反面心理效應，而這種效應，由於工業與科學革命、新教教義、以及資本主義等等的推波逐浪，終於成爲一種實體。他們雖然獲得了一種獨立的、有影響力的存在，但也蒙受一種外在關係上的喪失，那是一種意識上的疏離與分裂的痛苦，而且是非常難於平復心理痛楚。

心理治療的處置在於提供一種環境或情勢，而使一種深入而無隔閡的溝通成爲可能，並且在孤獨感之間，輕輕降下一座溝通關係的吊橋。心理治療不僅是增加或擴大個人意識的領域，並也致力於訓練患者自我體驗其更大的自我覺醒，這是心理治療中一個非常主要的環節。對於一個真正具有疏離感的人說來，“友誼的購買”可能是一種偉大的收穫或回報。有人說：「心理治療是促成內省與反觀自我的一種主要的、系統化的現代方式」。在團體的心理治療中，有所謂治療社區與社區精神病治療與研究運動，有很多人在致力於修正一般人的世界觀，從而架構起“意識上的孤立島嶼”之間的橋樑。而這種“意識上的孤立島嶼”卻正是以個人爲中心的西方社會文化所造成。

## 結 論

心理治療實是一種科學的醫療措施，並不完全在心靈透視與自我內省上繞圈子。

文化的敏感性與西方意識的架構，已將人們對其某些基本的需要弄得模糊不清。這些基本需要之一，是將心理治療成爲一種文化機構的服務，其次則是揭開隱藏在面紗後的健康與自我瞭解之尋求。從東方與西方的文化對照上來說，兩者心理上的需要各有不同，因此，問題的解決應有不同的方法。西方人的心理治療就是此類不同方法之一。關於心理治療的實際道理，有人以爲：心理治療應當強調的是治療工作，而非關係與感情；應是生活上的自我指導與獨立，而非相互依賴及接受他人的輔導；應是方向性的、直線式的時代觀點，而非漠視史實的時代態度；應是個人意識裝入膠囊，而非社會意識；應是生活衝突上的一個能決問題的睿智的方法，而非一種強調的經驗之吸收與統合。

心理治療機構對於心理健康運動說來，實在可以將它看成一種文化事業，那不僅是象徵意義上的，而且也是具體運作上的，從而藉以彌補西方生活方式上的缺點。


（譯者：本刊總編輯）

本文譯自：Pande, Shashi K. "The Mystique of Western Psychotherapy: An Eastern Interpretation" *The Journal of Nervous and Mental Disease* 19, 146:6, 425-432.



# 國小輔導人員

## 實際與理想角色之分析研究(上)

 郭明堂

### 壹、緒論

#### 一、研究動機

單純、寧靜的農業社會漸形遠去，多元、變動的工業社會已來臨。在這一轉型社會的激盪衝擊下，個別化、多樣化、新奇化如排山倒海似的雜然呈現在面前，紛歧的意識型態，參差的價值取向，淺淺莫測的人際關係，在在讓人不得不改變觀念，調整步伐，迎接這變化多端的變遷社會。

學校結構乃社會結構之一環，由於社會轉型，智育掛帥，學校也衍生了很多問題，如學生課業負擔過重、厭世傾向、體罰、惡補，甚至兒童偏差行為與犯罪問題等，恐一時難以完全祛除。面對此一教育情勢，學校輔導人員的職責無疑地將更加繁重，甚角色與功能勢必要隨之因應與調整。

輔導人員的角色與功能之研究，十年來逐漸受到重視 (Armor, 1969; arbuckle, 1972; carmical & calvin, 1972)，在國外，由於受到能力本位與績效責任之要求下，對於學校輔導人員角色的釐清更顯示其迫切 (Bauknoe,

1975; Barry, 1985; Dietz, 1972; Squencer, 1984; Wiggins, 19677)，在國內，如果從六十四年教育部修訂公佈國民小學課程標準，增列了「輔導活動實施要領」算起迄今，已有十五年之歷史，然而多項研究都發現其效果未臻理想 (郭明堂，民76；黃正鵠，民72；張春興等三人，民66；鄭熙彥，民65，民67)，由此可知，當前輔導人員對學生的幫助有待加強，其原因除與該等研究所發現因觀念未能溝通、制度未能健全、人力供需未能配合所造成輔導功能未能發揮有以致之外，輔導人員對其實際與理想角色的紛歧亦為一重要因素，實值得深加研究。

目前各國小的輔導工作項目就平常所要從事者，即多達一百多種 (國民小學課程標準，民64)，在輔導觀念極待普及於學校與社會而輔教師之編制仍感不足之情況下，常使輔導人員終日埋首於學生資料文字抄寫及表冊編造的瑣碎文書中，而對於亟需時間、精神及專業知能的實際諮商輔導工作，無法充分顧及，此種輔導人員角色的理想與實際之差距現象，實值得檢討並加解決。

有關輔導人員角色與功能，國外一些研究發現小學、國中、至高中的輔導人員角色與功能都存有「理想」與「實際」的差異 (Wilgus & Shelley, 1988; Hutchinson, barrick & groves, 1986) 在國內鄭熙彥、林幸台 (民65)、黃正鵠 (民72) 曾對指導教師之角色功能進行調查研究，不過，上述研究完成已久，同時也未對理想與實際做個比較，今日相關人士對輔導人員角色與功能的看法是否有所改變，尚待研究。

在小學部份，自實施國小輔導工作以來，輔導人員角色與功能的理想與實際，就一直缺乏實證性資料。鑑於此，為因應未來輔導人員的新角色與功能，有必要針對輔導人員的角色之理想與實際，估深入的探究，以使學校輔導工作能不斷地更新與成長。

## 二、研究目的

基於以上的認識，本研究擬蒐集各國小實施輔導工作之項目並將之加以分類，進行研究，其主要目的可臚列說明如下：

- (一)比較校長、輔導主任及一般教師對輔導人員理想角色優先順序之差距。
- (二)比較校長、輔導主任及一般教師輔導人員實際角色優先順之差距。
- (三)比較校長、輔導主任與一般教師對小學輔導人員理想與實際是否存有差距。
- (四)歸納分析結果，提供具體建議，以助於學校輔導工作之落實與功能之發揮。

## 貳、研究設計

### 一、基本假設

本研究主要目的在於探討校長、輔導主任

、一般教師對輔導人員角色的理想與實際之間是否存有差距，同時逐項分析上述相關人員對輔導人員理想與實際角色之看法是否一致。根據前項之文獻分析與研究目的，本研究提出假設如下：

- 1.校長、輔導主任與一般教師對輔導人員理想的角色之看法，有顯著不同。
- 2.校長、輔導主任與一般教師對輔導員實際的角色之看法，有顯著不同。
- 3.校長、輔導主任、一般教師對輔導人員角色的理想與實際之看法，有顯著不同。

## 二、名詞詮釋

- 1.輔導人員理想角色：(ideal role)係指輔導人員在學校理想情境中所被期望的行為 (expected behavior) 或一般性職責 (general responsibility)。此界定偏重人員定位取向。
- 2.輔導人員實際角色：(actual role)係指學校輔導人員在目前實際工作情境中履行 (perform) 職責或角色實際行為表現，此界定偏向工作效能取向。

## 三、樣本選取

本研究以高雄市國民小學為對象，依學校規模大小分層隨機抽取五十所國小，每一所國小樣本以校長、輔導主任及一般教師為代表。一般教師以一~六年級和隨機抽取1人，總計校長50人，輔導主任50人，一般教師50人，共計150人。

## 四、研究工具

本研究所使用的工具為研究者修訂的「國民小學輔導人員角色問卷」，其修訂過程計劃

如下：

(一)就本研究之目的，配合輔導原理及目前高雄市各國小實施輔導工作之實況，再加上參考 ASCA ( American School Counselor Association ) ( 1974,1978,1981 ) 對各級學校輔導人員的角色與功能之內容，及黃正鵠 ( 民72 ) 編製的「國中指導活動工作功能及 Q 分類資料」之架構以及參照我國「國小輔導活動課程標準及實施要領」( 民64 )，編擬了工作項目。

(二)以隨機方式抽取國小輔導人員30人進行預試，並請三位有經驗的輔導老師，斟酌其字句及所涉內容，再依初步調查結果，送請學有專長的輔導主任審定，以改正式或刪除欠佳之項目，最後決定了題項共有八大項六十小項。

(三)本問卷內容共分為八大類，包含目前國小輔導工作的各項功能，即個別諮商、小團體諮商、諮詢、輔導服務、在職訓練、測驗實施、行政業務及教學與研究等八大類，( 詳細內容如附錄一 )，其各大類之題目數分別如表四所示。

順序	工作類型	題目數	備註
一	個別諮商	6	
二	小團體諮商	4	
三	諮詢	6	
四	輔導服務	10	
五	在職訓練	10	
六	測驗實施	8	
七	行政業務	8	
八	教學與研究	8	

表四 國民小學輔導活動角色與功能各工作類型之名稱及題目數一覽表

(四)問卷工具共分三部份，第一部份：背景資料；第二部份以目前理想工作情境中，輔導人員視為主要工作項目的程度，其實施狀況從〈非常重要〉到〈不重要〉六層次；第三部份：則與第二部份同一題目；但係以小學輔導人員在實際工作情況下所履行的實際行為表現之程度，其實施狀況從〈總是如此做〉到〈從未如此做〉六層次。

### 五、實施程序與統計處理

(一)調查問卷編定後，以郵寄方式寄至樣本學校施測，一週後，並以電話聯絡，二週後，回收問卷共有 146 份，達 97%。各項資料收集後並經一一查核，並剔除資料不全問卷，得有效卷 140 份占 93%，而後進行統計處理。

(二)在資料處理方面，在期望行為方面，其實施狀況從〈非常重要〉到〈不重要〉六層次從 1-6，計分方式則採反向方式，亦即非常重要(1)，其得分是 6，而不重要(6)，其得分是 1；在實際行為計分方式，也和期望行為一樣，總是如此做(1)，其得分是 6，從未如此做(6)，其得分是 1。

(三)進行分析之時，先用電腦做分析前的資料過濾 (Screening Data) [ 包括驗證輸入資料的正確、排除漏資料 (Missing Data) 及偏離值 (Outliers) ]，而統計方法採用變異數分析及等級相關來考驗其差異。

(作者：國立高雄師大博士班研究生)



# 論日本

## 教育委員會 (中)

### 參：日本教育委員會成立之背景 及其組織、職權

日本於昭和二十年（一九四五年）八月十五日，接受無條件投降，九月十五日，日本文部省發表「建設新日本的教育方針」，十月G H Q（聯軍總司令部）指令「對日本教育制度的管理政策」。十二月日本教職員成立「全日本教員組合」。同日月三十一日G H Q又下指令「停止修身、日本歷史及地理事宜。」昭和二十一年（一九四六年）三月四日，美國教育使節團抵達日本。同年的元旦，昭和天皇發布「神格否定宣言」，意謂天皇不是神，而是和一般人一樣的普通身體。五月二十九日，文部省又發布「新教育指針」。六月G H Q准許「再開歷史教學」十一月三日，日本政府公布「日本國憲法」。

「建設新日本的教育方針」，係闡明日本教育應走的新方向，強調應以建設文化國家以及和平國家為目標。增進國民的教養，培養科學思考力，養成愛好和平的思想，提高知識道德的水準，俾對世界有所貢獻。

G H Q對日本教育制度管理政策指令，主要是想澈底消滅日本的軍國主義的教育思想，其指令包括：（一）日本教育制度管理政策令—包括教育內容，教育工作人員、教科書及教材等，都絕對禁止軍國主義思想的傳授或存在，教育人員禁止因人種、國籍、宗教、政見之不同而有差別待遇。（二）教員及教育關係人員之調查、撤職、認可令。（三）停止修身（道德教育）、日本史地教學令。以上的指令



蕭義峰





，旨在糾正日本教育，在戰時體制下的不正常偏激弊端，但對一個戰敗國的教育措施如此嚴厲，在歷史上實屬少見。

昭和二十一年（一九四六年）三月四日，美國派遣教育使節團訪日，以一個月的時間，研究日本局勢、考察日本教育，並向聯軍司令部提出報告書(Report of the United States Education Mission to Japan)，企圖促使日本教育民主化，獨立化與均權化。對於教育的全面性的改革，如教育目的的自由主義化與個人主義化，教育行政的地方分權，男女共學，六一三一三制的學校教育制度。該報告書在形式上雖然只是一篇建議書，但實質上卻是確立戰後日本教育改革方案的重要指針。

第一次美國教育使節團回國後，日本於昭和二十一年（一九四六年）八月，設置「教育刷新委員」，此委員會於昭和二十四年（一九四九年）六月改稱為教育刷新審議會。該委員會內閣總理的諮詢建議機關，委員約五十名。大部分為學者或教育專家，一部分為政治、企業、經濟各界的專家、由內閣總理諮詢內閣任命。文部省根據該委員會的建議而制定成法律，再付諸國會審議後正式實施。因此該委員會，實際上是負責戰後教育改革的主要推動者。

昭和二十六年（一九五一年）三月三十一日，日本政府頒布「教育育基本法」、「學校教育法」。教育基本法全文共十一條，茲將其要點，摘錄如下：

（引言）我們前已確定日本憲法，決心建設民主文化的國家，以期貢獻於世界和平與人類福祉。此一理想的實現。根本上有賴於教育的力量。

我們一面欲養成重視個人尊嚴與希求真理和平的人，同時必須普及並澈底實施以普遍的

富於個性的文化創造為目標的教育。

茲為遵循日本國憲法精神，明示教育目的，確立新日本教育之基礎，制定本法。（為節省篇幅，只摘錄條文項目，詳細條文省略。）

第一條教育目的。第二條教育方針。第三條教育機會均等。第四條義務教育。第五條男女共學。第六條學校教育。第七條社會教育。第八條政治教育。第九條宗教教育。第十條教育行政。第十一條補則。

學校教育法，係就學校教育方面作詳密完整之規定。全法計九章，連同附則共一百零八條，關於各級學校的通則，小學校、中學校、高等學校、大學、特殊教育及幼稚園等項，予以詳細綜括之規定。

昭和二十三年（一九四八年）七月，日本政府公布「教育委員會法」，同年十月五日實施「教育委員的選舉」。這是日本教育空前的創舉，使日本的教育行政制度進入新的里程碑。日本之所以設立教育委員會，最主要的因素，是受美國教育使節團的建議，將戰前中央集權的教育行政策度，轉變為美國式的地方分權制度。而教育委員會的主要目的，是要使日本的教育行政走向民主化、獨立化、均權化。

昭和二十一年（一九四六年）十一月三日公布「日本國憲法」，而於翌年（一九四七年）五月三日施行「日本國憲法」。此一憲法全文分為十一章計一百零三條。其中以有關人權之規定對教育影響較大。其中直接提到「教育」的條文，主要有三：第二十條：宗教之自由。第二十三條：學問之自由。第二十六條：受教育之權利。日本為法治民主國家，其憲法為國家之根本大法，一切教育行政措施，均應遵照憲法所規定的原則及精神進行。在憲法規範下，國會負制定法律之責，以確定全國教育的





方針，及教育行政制度的架構。而中央政府中的文部省，則負執行憲法及法律規定之教育責任。日本的行政制度分爲三級，即中央、都、道、府、縣（約等於中國的省或直轄市，目前日本有一都一東京都，一道一北海道，二府一大阪府和京都府，四十三個縣。所以目前日本第二級的行政單位共有四十七個）和市町村（約等於我國的縣轄市、鎮和鄉）。在教育行政方面，中央設「文部省」，都道府縣及市町村則均設教育委員會。教育委員會本來係模仿美國地方教育行政的教育董事會 (Board of Education) 制度。但日本目前的教育委員會的組織、功能、權責都比美國地方教育董事會來得健全完善。

日本地方教育委員會剛成立時，受到很多批評。尤其昭和二十七年（一九五二年）十一月市町村等第三級行政單位的教育委員會，全面設置的時候，日本全國輿情譁然。全國市長會、町村會，日本教職員組合等大表反對。曾聯合起來向參議院陳情，請求延期市町村教育委員會的設置。其主要理由是：（一）使貧窮的町村加重地方財政負擔。（二）教職員人事的交流將欠圓滑。（三）難於遴選教育委員會的委員及教育長。（四）教育委員會制度，尚未得到一般國民的理解與共識。

文部省雖然處於一片反對的浪濤聲中，但仍遵從國會的決定，特設立「地方教育委員會設置推進本部」，來說明設置的宗旨和目的。因而當初表示反對意見的人或團體，也漸漸接受地方教育委員會的設立。經過大部省的努力，日本的教育委員會得以在全國設置。這種教育行政單位的細分化，自然是基於地方自治之要旨促成的。從此，日本各地方公共團體的教育事務，均由該團體的教育委員會負責辦理。

市町村教育委員會全面設置以後，首先發生問題的是，教職員人事的決定，以及其他必須與府縣單位統一處理之事項的辦理問題。例如，義務教育教職員的薪水負擔問題，人事權的問題，市町村教育委員會與都道府縣教育委員會間的指揮系統問題。再如地方教育委員會相互間的意見調整應如何進行，在制度上也發生了許多問題。

昭和二十九年（一九五四年），也就是市町村教育委員會全面設置之後兩年，日本全國地方教育委員會組織「全國地方教育委員會連絡協議會」，來檢討地方教育委員會的行政機能，以加強地方教育委員會的權責與功能。鑑於輿論以及現實的要求，文部省終於參考各審議機關的建議，在昭和三十一年（一九五六年）三月，做成「關於地方教育行政的組織與其推行之法律案」上呈國會。在國會審議中，曾遭到教職員團體的反對，國會裏的贊成與否爭論也很激烈，但原案終於通過，同年十月一日開始實施「任命制教育委員會」，此即新的教育委員會辦法。新的教育委員會辦法比較著重於教育行政與一般行政之調和，以及各級教育委員會相互關係之規定。茲將日本教育委員會新法和舊法之異同，比較如下：

- 1、教育委員之選定：舊法一由人民直接公選。  
新法一由民選地方行政首長提名，經地方議會同意後任命之。
- 2、教育長：舊法一由委員會聘請任命。  
新法一（1）都道府縣教育委員會事務局之教育長，由都道府教育委員會提名，經文部大臣同意後，由委員會任之。  
（2）市町村教育委員會事務局之





教育長，由市町村教育委員會自委員中提名，經都道府縣教育委員會同意後任命之。

昭和二十二年（一九四七年）四月十七日，公布「地方自治法」。在其第一編第一條之二規定：「地方公共團體分爲普通地方公共團體及特別地方公共團體。普通地方公共團體爲都道府縣及市町村；特別地方公共團體爲特別區，地方公共團體組合、財產區及地方事業開發團體。」地方公共團體泛指日本地方政府的通稱。依地方自治法的規定，地方公共團體爲法人。

都道府縣等地方公共團體之首長，通稱爲知事。依公職選舉法之規定，知事由道府之選民選舉產生。都道府知事，在教育行政工作上具有若干法定的職權：

（一）經都道府縣同意後，任免都道府縣教育委員會之委員。都道府縣教育委員會設委員五人，知事必須從具有下列資格之人中，選任教育委員會的委員：

- 1、須具有被選爲都道府縣知事之被選舉權，即須具備有被選爲知事之資格者。
- 2、須人格高尚、對教育、學術及文化有見識者。
- 3、須無下列情形者：（1）被禁治產者或宣告破產而未復權者。（2）曾被判禁錮以上之刑者。（3）五名委員中，不得有三名以上屬於同一政黨者。

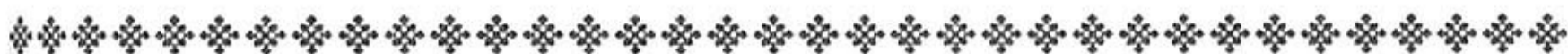
教育委員會的委員，不得兼任地方公共團體之首長或地

方議會議員，也不得兼任地方公共團體以爲執行機關而設的委員會之委員，或地方公共團體之常勤職員。如果知事發現委員有失職之處，得主動提經議會同意後，將委員罷免。擁有選舉都道府縣知事之選舉權者，如有總數三分之一以上的簽署，亦可向知事提出解除委員職務的要求。

- （二）管理都道府縣立大學。
- （三）認可私立中小學校之學校法人的成立，並管理私立中小學。
- （四）編製都道府縣之教育預算案，或向議會提出教育議案。
- （五）指揮、監督市町村長處理教育事務。
- （六）核准市町村教育事務組合的設置。
- （七）負責取得或處分都道府縣之教育財產。
- （八）締結都道府縣教育委員會所掌事項之契約。
- （九）執行都道府縣教育委員會所掌事項之預算。
- （十）綜合調整都道府縣之教育委員會，及其他行政機關之組織與工作，以求行政之平衡與活用。

日本都道府縣的公立學校主管機關爲都道府縣教育委員會，其委員由五名組成，委員的任用資格及程序已如上所述。委員之任期爲四年，但補中途出缺委員之空位者，則以前任委員之剩餘任期爲限。委員爲「非常勤職」，且不得爲政黨或其他政治團體的幹部，亦不得積極參加政治活動。委員會設委員長一人，由教





育委員會之委員互選產生。委員長之任期為一年，得連選連任。委員長主持教育委員會之集會，並對外代表教育委員會。委員長遇有事故或缺席不在時，由委員會指定一名委員代行其職務。教育委員會為處理本身權限內之事務，置教育長及事務局。

昭和三十一年（一九五六年）六月三十日，公布「地方教育行政組織及營運法」，其第二章詳細規定教育委員會的設置及組織辦法。第三章則是規定教育委員會的職務權限。茲將都道府縣教育委員會之主要職權列於下：

- (一) 設置並管理都道府縣立中小學。
- (二) 設置並管理都道府縣立社教機構。
- (三) 任免都道府縣立學校及其他教育機關的職員。
- (四) 任免市町村立學校中的「縣費」負擔教職員。
- (五) 授與中小學教師證書。
- (六) 給予市町村長及市町村教育委員會指導、建議及援助。
- (七) 訂定教育基準，供市町村育委員會遵循，以維教育水準之提高。
- (八) 畫定高等學校通學區。
- (九) 要求市町村教育行政機關，提出調查統計及其他資料與報告。
- (十) 指揮監督市町村教育行政機構的運作。
- (十一) 代替文部大臣對市町村教育行政機關，行使措置要求權或調查。
- (十二) 同意市町村教育委員會，對其教育長的任命。
- (十三) 指揮監督市町村教育委員會，執行所委任的教育事務。
- (十四) 制定都道府縣教育委員會規則。

(十五) 決定都道府縣立學校使用的教科書。

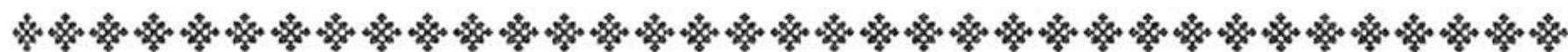
(十六) 保護都道府縣之文化財產。

(十七) 舉辦都道府縣教育人員在職進修教育。

都道府縣教育委員會，為一合議制的機關，須由全體委員開會合議，方能行使其職權。單獨的一個教育委員是沒有任何權限的，他對委員會內部的教育長及職員，和對外部的校長、教師均無指揮監督之權。

依地方教育行政組織及營運法第十八條規定，教育委員會設事務局，以處理屬於教育委員會權限內之事務。通常育委員會只作決策，而將執行工作交由事務局辦理。教育行政組織及營運法第十七至二十二條，詳細規定都道府縣教育委員會事務局設教育長一人，下設指導主事、職員若干人。教務長由都道府縣教育委員會提名，經文部大臣同意後，由委員會任命之。法令對教育長的任用資格及任期並無規定。教育長統括事務局之事務，並指揮監督所屬職員，在教育委員會監督之下，處理屬於教育委員會權限內之一切事務。教育長應出席一切教育委員會之集會，對議事給予各種建議。教育長遇有事故或缺職時，由教育委員會指定事務局的職員代行之。

事務局職員的編制額，由都道府縣制定條例規定之。此外，有關教育長及事務局職員之任免、待遇、獎懲及其職位上之事項，除在地方教育行政組織及營運法與教育公務員特別法，有特別規定外，均依地方公務員法辦理。事務局的職員均由教育長推薦，由都道府縣教育委員會任命。都道府縣事務局之編制及組織，因由各該地方公共團體的條例規定，故各有不同。其繁簡端視各地工作之多寡而定。都道府





縣教育委員會，及事務局的組織，不只各地不同，而且常因時間而有所改變。

都道府縣教育委員會置教育長一人，下設事務局。事務局置教育次長一人，以下設書調查課、總務課、教職員課、學校教育課、社會教育課以及事務局地方分所。

日本第三級的行政單位為市町村，所以市町村亦為教育行政組織的第三級。都道府縣之下各分設若干市町村，市町村三者的行政地位是平行的。市町村等地方公共團體，為市町村立學校及社教機構的設置主體，同時亦負擔這些市町村立教育和社教機關的機構。市町村的教育行政工作，由市町村長、市町村議會、市町村教育委員會及其事務局分工合作辦理，其情形類似類似都道府縣。市町村教育委員、由市町村長提名，經市町村議會同意後任命之。市町村教育委員會原則上由五名委員組成，但經特令所定之市町村教育委員會，得以三名委員組成。委員之任用資格和任期規定，和都道府縣教育委員會規定相同，至於町村教育委員會的職權有以下幾項：

- (一) 設立並管理市町村立中小學。
- (二) 設置並管理市町村立社教機構。
- (三) 任免市町村立中小學經費負擔教職員以外的教員。
- (四) 任免市町村立社教機構的職員。
- (五) 任免市町村立小學校及中學校教科書。
- (六) 制定市町村教育委員會所掌事務規則。
- (七) 任免市町村教育委員會教育長及事務局的職員。
- (八) 保護市町村之文化財產。
- (九) 舉辦市町村教育人員在職進修教育

。

地方教育行政組織及營運法第十八條規定，市町村教育委員會應設事務局，以處理教育委員會所屬權限內之事務。可知教育委員會雖具有決策及執行兩種權責，但本身只偏重在決策，而將執行工作交給所屬事務局負責。

市教育委員會置教育長一人，下設事務局，局內設總務課，學校教育課及社會教育課。其餘市立學校，社會教育機關及地方職業教育審議會等機構，隸屬教育長。

町村教育委員會置教育長一人，下設事務局，局內設學務股及社會教育股。其餘町村立學校、町村立公民館及社會教育機構等，直隸於教育長。

教育一詞，就日本教育行政立場而言，實包括「教育、學術及文化」三種意義。所以日本的教育行政，即為教育、學術及文化三種行政之總稱。日本的教育委員會，就是負起教育、學術及文化功能的機構。日本是一個非常重視教育的已開發國家。現在日本各級行政區，無論都道府縣或市町村，都設有教育委員會。這是重視地方教育，重視各地方的特性，改善地方社會的一個具體表現，日本有今天值得驕傲的經濟實力，其教育委員會功不可沒。

一百多年來，日本是亞洲地區，最早完成現代化的國家。其最主要的成就，是得力於教育的普及和經濟的高度發展。日本一向對於世界先進國家之動態，極為敏感。在教育上對美、英、德、法、蘇等國的改革或進展，經常保持著相當靈通的資訊，連對中國大陸的教育現況，亦不輕易放過。教育改革，是國家的一件大事，從日本的近代教育文化史，從戰後日本教育一連串的革新教育制度，真值得我們效法與警惕。（作者：嘉義縣民雄國小教師）







根據位置曾有兩次改變。先從市中心轉到中途機場，再從中途機場轉到渥海原野。冬天，中途機場常比市中心低  $2^{\circ}$  到  $5^{\circ}\text{F}$ ，而渥海常比中途機場冷  $3^{\circ}\text{F}$  到  $5^{\circ}\text{F}$ 。如果一月的日子中的最低溫紀錄是  $13^{\circ}\text{F}$ ，但是是在市中心紀錄的，則那時渥海的氣溫可能是多少？

答：根據所給資料，渥海常常比市中心低  $5^{\circ}\text{F}$  至  $10^{\circ}\text{F}$ 。

$$-13^{\circ}\text{F} - 5^{\circ}\text{F} = -18^{\circ}\text{F}$$

$$-13^{\circ}\text{F} - 10^{\circ}\text{F} = -23^{\circ}\text{F}$$

渥海的可能氣溫為  $-18^{\circ}\text{F}$  至  $-23^{\circ}\text{F}$ 。

討論：1982年1月10日，渥海量到破紀錄的  $-26^{\circ}\text{F}$ 。此與早期在中途和市中心量到的紀錄相當。

**5. 道瓊平均指數** 1982年10月28日，芝加哥太陽時報有下列一段：「30家企業的道瓊平均星期一降 36.33，星期二昇 10.94，至星期三收盤升了 0.28 到 1006.35。」星期二收盤時為幾點？

答： $1006.35 - 0.28 = 1,006.07$

討論：這可以看成從加法來的減法（下個使用類別）。

$$\text{星期二收盤價} + 0.28 = 1,006.35$$

討論：像本題這樣極端尖銳對比的數字，在現實情形很多，但是很少在學校課本中出現。

### 減法使用類別D：找回加數

作者之一利用醫生的磅秤秤他四個月大的嬰兒。首先他空手站在磅秤上，讀得  $154\frac{1}{2}$  磅。然後他太太把嬰兒給他，父親和嬰兒重  $170\frac{1}{4}$  磅。嬰兒重多少？

許多人把這個問題和加法聯想在一起。

$$\text{父親重} + \text{嬰兒重} = 170\frac{1}{4}\text{磅}$$

$$154\frac{1}{2}\text{磅} + \text{嬰兒重} = 170\frac{1}{4}\text{磅}$$

但是，我們用減法得到答案。當然，這個減法可以回溯到一個或多個使用意義，例如之前和之後的比較。在這個使用類別裏，我們首先想到加法，但是被迫做減法以求得答案。以數學式子表示，開始是  $a + b = c$ ，然後  $a = c - b$  或  $b = c - a$ 。涉及加法的公式常導至此一使用類別。

例：

**1. 費用** 把 200 元放進他的皮夾後，大明的皮夾裏現在有 630 元。在這之前他有多少錢？

答：因為  $200\text{元} + \text{前有數} = 630\text{元}$ ，他有 430 元。

討論：把這個解釋成拿走是可以的，但不那麼自然。

**2. 距離** 從家裏到上班處，陳嘉言先生來回要 10 公里。如果他的里程計顯示他一天開了 25.3 公里。其中有多少和開車上下班無關的？

答： $25.3\text{公里} = \text{全部行駛距離} = 10\text{公里} + \text{其他行駛}$

$$\text{所以其他行駛} = 25.3 - 10\text{或} 15.3\text{公里。}$$

討論：這個和例 3 是某些研究者稱做分一分全的典型問題。單一分分全問題，有些人看成加法情況，另一些人看成減法情況，似乎經驗的不同導致比較自然的看法的差異。

**3. 利息** 某人開了一個存款帳戶，每個月放 100 元進去。一年後，1200 元加上利息，共 1239.72 元。賺了多少利息？

答：本金 + 利息 = 本利和

$$1200 + \text{利息} = 1239.72$$

相減，利息是 39.72 元。





討論：我們大部分人將減法和加法掛鉤得很自然，以致於我們把這問題從一開始即以減法視之，雖然情況是加法的。

#### 4.公式 攝氏和凱氏溫度的關係如以下公式

$$K=C+273.16$$

實驗室裏 150 凱氏溫度（作  $150^{\circ} K$ ）是攝氏幾度？

答： $150=C+273.16$

故  $150 - 273.16=C$

$-123.16=C$ ，故溫度是  $-123.16^{\circ}C$

討論：另一個純加法公式是三角形的周長

$$p=a+b+c。$$

### 總結：

下表總結本章討論過的四種減法使用類別。

使用類別	來源	a	b	a-b
拿走	使用意義	原有量	拿走量	剩餘量
比較	使用意義	一量	第二量	差
減法轉移	從加法轉移 導來 $a-b=a+b$	原有量	轉移量	結果
找回加數	透過相關事實 從加法導出	和	和的一部分	和的另一部分

學校課本傾向於過度強調拿走，犧牲了其他使用類別的重要性。

### 教學評論

**使用關鍵字眼** 有些書建議教導學生依賴關鍵字眼或其他語意提示來選擇解題該用的運算種類。順著這種想法，老師故意寫許多含有這些字的題目來加強尋找這些字的想法。加強一個老師想要教的東西是好的教學，但是實際世界裏的運作並不這麼簡單。關鍵字眼並不可靠。下列例子用了「拿走」的另一個時式（tense）。

在她哥哥拿走 4 塊糖之後，蘇珊剩下 40 塊。她原來有多少？

答案當然是 40 加 4，用關鍵字的做法可能誤導學生用減法。

要點是，像「拿走」以及「移轉」的字，提示要用加或減法，但是不決定用那一種。老師不該立下一些只能應用在所用的教科書裏小心寫就的問題的規則。

**彈性** 上述有關關鍵字的使用的準則也許可以用標題「要有彈性」來概括。所以我們在教使用類別時也要有彈性。學生必須早點看到減法的所有使用類別的例子（二年級結束前），因為如果學生只看到拿走用法長達五、六年，他們將有困難辨認及應付大量的比較，減法轉移及找回加數的情況。

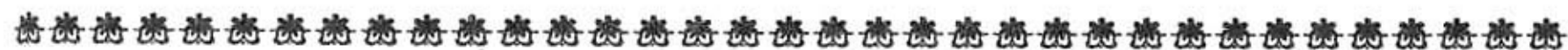
彈性也包括問題的使用類別的解釋。兩位作者常發現他們對同一問題可作三種或更多的解釋。

**如何開始** 一個令學生熟習減法的使用類別的方式是選取一組三個數目，互相之間有加減關係，例如 85，16，69，然後令學生發明一些應用問題使其中兩數為已知，第三數為答案。例如：

氣溫原為  $85^{\circ}$ ，下降  $16^{\circ}$ ，新氣溫為幾度？或昨日氣溫  $85^{\circ}$ ，今天  $69^{\circ}$ ，氣溫改變多少度？或將資料稍加重組，氣溫在下降  $16^{\circ}$  之後，現在是  $69^{\circ}$ 。原來是多少？

像最後一種情形，可以將數目寫成減法等式， $T - 16^{\circ} = 69^{\circ}$ ，然後用加減關係解出等式。

**分數和小數的減法** 在使用類別的討論中我們不區分整數，分數，小數，正負數的減法。使用類別和所用數目無關。例如我們用減法比較溫度  $-17^{\circ}$  和  $4^{\circ}$ ，長度  $3\frac{3}{4}$  吋和  $3\frac{17}{32}$  吋，就像我們用正整數一樣。小學老師常常能夠給學生所有減法使用類別的例子，但









\*\*\*\*\*

# 突破作文瓶頸

## ——談剪裁

 文 李原白  
圖 黃玉齡

「勇於割愛纔能達於簡潔，刪除岐義最易節省時間」

陸放翁的詩句曾說：「文章本天成，妙手偶得之」。偶得之妙，是剪裁的工夫。疏密之於瓶花，淺深之於眉嫵，可以為例證。

白樂天的詩句也說：「別有幽情暗恨生，此時無聲勝有聲。」以無勝有是含蓄的功能；花喜其初綻，眉憐其淺顰，這些都是剪裁的巧妙以及含蓄神髓的發皇。

若干詩詞之可取處，一在剪裁之適合，因其用字能以少許當多許；一在含蓄之深永，蓋抒情能以有限蘊無限的原故。

作文章和繪畫一樣，對於材料必須是有所選擇的。例如寫生，當我們看到郊外的山水樹木，一定有一部份空靈秀麗，大部份是俗陋平庸並不可取的。我們所要的是既有山也有水，

不僅可以看到茂林修竹的一角，同時也要攝取空曠的原野或沙灘、廟宇或村落的一隅，即所謂「詩情畫意」的境界。

無論散文、小說、或戲劇，剪裁都是寫作技巧上應該重視的一項。當然，每種文體都有它不同的特性與特質，因此，在剪裁上也不盡相同。散文重在有意境，小說必須有人物的刻劃，戲劇則應當有懸疑和高潮，這些都是決定剪裁的要素之一。

易繫辭說：「書不盡言，言不盡意」。文章既然不能夠把全部要說的話統統說出來，說出來的話又不能把要表達的意思全部表達出來，那只好邁向含蓄。所謂含蓄，就是「言有盡而意無窮」，能以有限蘊無限的境界。

沈去矜在《填詞雜說》中說：「詞要不亢不卑，不觸不悖，驀然而來，悠然而逝。立意

\*\*\*\*\*



貴新，設色貴雅，構局貴變，言情貴含蓄；如騎馬弄銜而欲行，粲女窺簾而未出，得之矣。

」

陳亦峰《雨齋辭說》中說：「作詞之法，首貴沈鬱，沈則不浮，鬱則不薄……」又說：「所謂沈鬱者意在筆先，神餘言外。寫怨夫思婦之懷，孤臣孽子之感，凡交情之冷淡，身世之飄零，皆可於一草一木發之。而發之，則必又若隱若現，欲露不露，反復纏綿，終不許一語道破，非獨體格之高，亦見性情之厚。飛卿詞如『懶起畫蛾眉，弄妝梳洗遲。』無限傷心，溢於言表。又『春夢正闌情，鏡中蟬鬢輕。』淒涼哀怨，真有欲言難言之苦。又『花落子規啼，綠窗殘夢迷。』又『鸞鏡與花板，此情誰得知？』皆含深意。此種詞，第自寫性情，不必求勝人，已成絕響。人刻意爭奇，愈趨愈下。」此「沈鬱，意在筆先，神餘言外，欲露不露，不許不語道破」，便是含蓄的深意。

元微之行宮詩說：「寥落古行宮，宮花寂寞紅；白頭宮女在，閒坐說玄宗。」此詩祇剪裁白頭女閒說天寶故事一節，行宮懷古、無邊傷逝之感油然而生。

所謂剪裁，不但要剪裁浮辭，而且要裁汰冗意，辭剪而旨不闕，意裁而蘊愈多，是剪裁之正軌。例如金昌緒的春怨說：「打起黃鶯兒，莫教板上啼，啼時驚妾夢，不得到遼西。」張仲素的春閨說：「裊裊城邊柳，青青陌上桑，提籠忘採葉，昨夜夢漁陽。」這二首詩只寫未夢前之霎那，以及既夢後之霎那，從這兩個思婦之全生活中，可以就斑而窺豹，也從此而知剪裁之謹密，含蓄亦豐多。故剪裁之得體，而含蓄之致存；含蓄之有章，而剪裁之工喻；

究其至極，實為一體之兩面。

今日科學在突飛猛晉，世界潮流在急劇的演變，人類為了生存，為了求知，時間是特別寶貴的。所以人「要用最少的時間，獲最多的知識」是大勢所趨，能夠用有盡之言而達無窮之意，這是順理成章的事。

在散文方面是越盡情越好，詩歌方面便應該是含蓄的。例如「曲終人不見，江上數峰青」（錢起湘靈鼓瑟），並沒有說明作者有什麼心思，讀了之後，卻給人一種淒涼悲切，離怨別愁的感覺。「有風自南，翼彼新苗」（陶淵明時運），「微雨從東來，好風與之俱」（讀山海經），本來沒有明言作者的思想，但是讀了之後，自然有一種閒情逸致，心曠神怡的感覺。「前不見古人，後不見來者，念天地之悠悠，獨愴然而淚下。」（陳子昂幽州台懷古）言語的「絃外之章」是感時不遇之嘆！

杜甫後出塞說：「落日照大旗，馬鳴風蕭蕭。平沙列萬幕，部落各見招。中天懸明月，令嚴夜寂寥。悲筋數聲動，壯士慘不驕。」寫月夜在荒漠中安營下寨，召集部隊訓話，顯示出軍令如山的威嚴。寥寥數語，即可在文學後面看出進軍塞外的情形。又陶淵明歸田園居：「方宅十餘畝，草屋八九間。榆柳蔭後檐，桃李羅堂前，曖曖遠人樹，依依墟裏煙。狗吠深巷中，雞鳴桑梓顛。」讀了這首詩，我們感到作者把握了幾個可代表農村的特點，只用幾筆就把它鉤畫出來了。尤其村中的炊煙裊裊，繚繞其上的靜景恬淡近人。

王維過香積寺：「不知香積寺，數里入雲峰。古木無人徑，深山何處鐘？泉聲咽危石，日色冷青松。薄暮空潭曲，安禪制毒龍？」這





種深山野寺，古木參天，連行人的小路都找不出來，聞到有鐘聲滿谷，這鐘聲是怎樣運來的呢？短短數語把山中清靜寂寞全都刻劃出來了。所以，寫文章不必有話全說似的記流水帳。如畫山水，只要把代表山勢崢嶸的輪廓，用幾根粗線條刻劃出來就夠了。因此：

勇於割愛纔能達於簡潔；

刪除歧義最易節省時間。

這是剪裁最切貼的寫照。

「剪裁」，談何容易？「文賦」對於這一點，說得十分的深遠而巧妙：

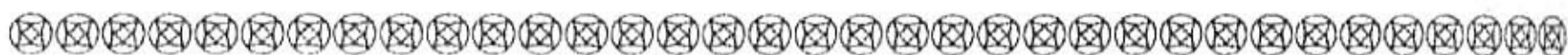
或莒發穎豎，離衆絕致；形不可逐，響難爲係；塊孤立所特峙，非常音之所緯，心牢落而無偶，意徘徊而不能掃。一石韞玉而山輝，水懷珠而川媚。彼榛楛之勿剪，亦蒙榮於集翠。綴下里於白雪，吾亦濟夫所偉。

當我們下了許多的工夫，得到了一段獨特的文辭或觀念時，這彷彿草中的怒芽，樹中的新條一樣，在群綠中，光輝煥發。其形狀，不可捉摸；其音響，不易呼應。如衆山中之高峰，如衆音中之長嘯。我們對於這一特出的思想和文辭，自覺其難於配合，不易和諧，那又怎麼樣呢？

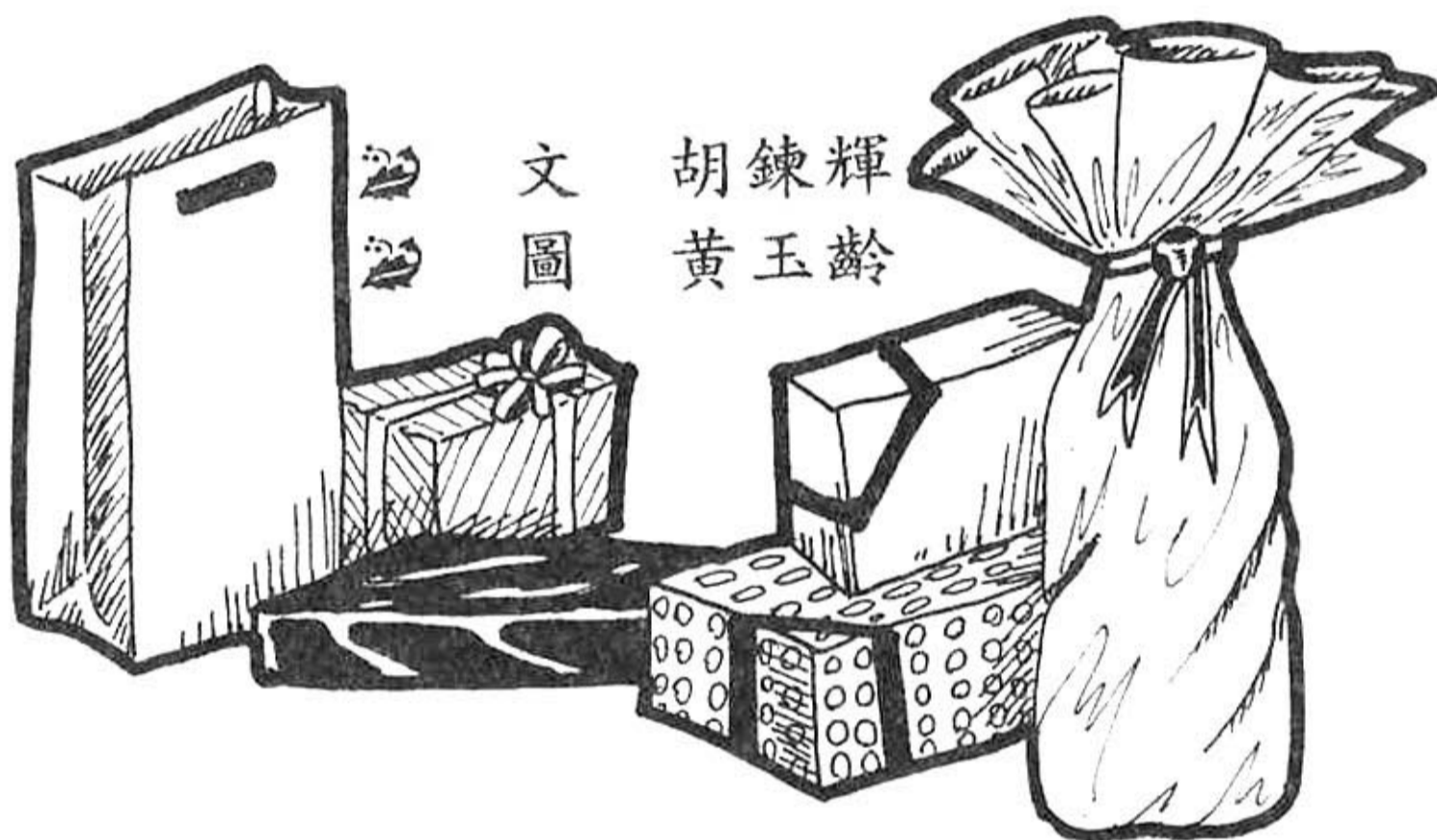
到這個情景，我們就要轉換一個想法。山中有美玉蘊藏，雖其崖石都顯露其光彩，然而究竟不是每一塊石都是美玉。水中有珍珠潛存，雖其河川都要表現其溫潤，然而究竟不是每一滴水都是珍珠。好像深山喬木一樣，那樹根之下的葛籐與荆棘，亦可加其青翠，反映其茂密，我們如果爲了配合這段特出的思想和文辭，就留下一些平庸的語調和句法，豈不更可顯示文章的奇妙？「剪裁」有時真不容易！

（作者：本刊助編）





## 如何致贈紀念品



開會或研討會、紀念會，常見贈送紀念品，而紀念品之贈送時機，常覺得不太適宜。例如：

- (一)、一到會場簽到，就領到一份紀念品。結果增加開會人的麻煩。
- (二)、紀念品事前放在每位與會人的桌上，結果也破壞開會會場的氣氛。
- (三)、開會進行中致贈紀念品，尤其在綜合研討時，會將結束前，在會場中分別每人致贈一份紀念品，最容易破壞會場秩序與氣氛。

致贈紀念品的取佳時機是：散會賦歸，每人離開會場時，每人致贈一份。若有專車接送時，最好送達車站，下車時每人致贈一份。避免與會人，拎著紀念品上下車之麻煩。

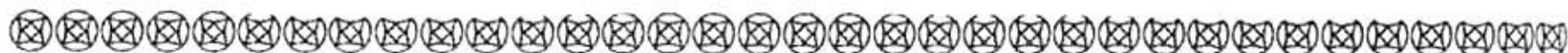
有些集會希望踴躍參加；所以在邀請函中或請柬中，註明會後致贈精美禮品一份。

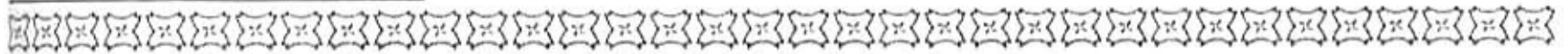
有時致贈精美紀念品，數量有限，欲控制數量時，採取實到與會人才致贈時，事前印好紀念品兌換券，報到時每人一份，離會時憑券換一份紀念品。

致贈之紀念品，最好是本地之土產、或富有紀念價值的實用物品。

紀念品之大小包裝要考慮攜帶方便，若有數包紀念品，最好能備一份大袋子，全部容納在大袋中，方便攜帶。

致贈人留名，最好不要直接題字在紀念品上，有些與會人，不喜歡在用品上，有人題字留名。若要題詞留名，則採用名片式或粘貼方式。（作者：桃園縣政府教育局局長）





# 科幻小說的現代趨向

傅林統

自從法國作家佛爾尼，開創「科學幻想小說」，這一奇特的文學領域後，隨著科技在人類生活中，日漸佔有重要地位，它更使人們如癡如狂的著迷。尤其在兒童文學的各類型作品中，少年科幻的小說已風靡全球，它似乎跟科技一樣，具有無限的魅力，以文字、卡通、漫畫、影片等各種形態，滲入少年兒童的生活和心靈，而且愈來愈熾烈。於是科幻小說的最近趨向，就普遍的受到從事兒童文學的研究和寫作的人所關心。現在謹將科幻小說的現代趨勢，尤其是執世界兒童文學之牛耳的英語系各國的狀況，略述其概要，以供同仁們參考。

## 一、太空科幻小說的盛行

在歐美，一談起屬於兒童的科幻小說，大家都會立刻想到「太空科幻」。因為那浩瀚的天空，星光滿佈的夜幕，自古以來就誘人踏入無限的遐想中，而太空科學一日千里的現今，人們對奧秘的宇宙，更興起濃厚的關心。於是太空科幻小說相繼推出，尤其是美國作家—羅拔特·A海因拉因(Robert A. Heinlein)，在一九四〇年到五〇年間，發表的十多篇作品，更是引人注目如：

「紅色行星的少年」(Red Planet)一九四九

「外星人—喬斯」(Starman Jones)一九

五三

「銀行市民」(Citizen of the Galaxy)一九五七

這些作品，無論那一部，都是令人讚美的。海因拉因的第一部長篇科幻小說—「太空船—伽利略號」(Rocket Ship Galileo)，完成於一九四七年，是純粹為少年們而寫的。發表當時立即獲得佳評，並製成第一部少年科幻電影—「征服月世界」(Destination Moon 1950)。上演後，全世界的少年們都瘋狂的喜愛它，幾乎成為無人不曉的影片，現在的成人對數十年前的盛況記憶猶新。

因為美國科幻巨匠的艾查克·阿茲蒙夫(Lssac Asimov)，也有一系列共六冊的太空科幻作品—Lucky Starr)。還有阿瑟·克拉克(Arthur.C.Clarke)，也發表「航向宇宙島」(Islands in the sky 1952)，以及「海豚島」(Dolphin Island 1963)等成功的作品。

至於被譽為美國太空科幻大師的拉斯達·電爾·萊(Lester Del Rey)，更發表了下列膾炙人口的好作品：

「登陸火星」(Marooned on Mars)

「水星基地的呼救」(Battle on Mercury)

「機器人逃亡記」(The Runaway





Robot)

「時光隧道冒險記」(Tunnel Through Time)

從這豐富的作品，以及它們暢銷的情況看起來，可以肯定的說：科幻小說確已滲入每個人的生活中。不過有不少人懷疑這些作品，是否可以納入「兒童文學」的範圍？因為愈是成功的科幻小說，跟大人的思想，以及深奧的科學，愈是密切相連，對少年兒童而言，是否有段距離？

可是又有人認為現代的兒童，尤其是少年們，從各種資訊所獲得的知識，並不像大人所想的那樣淺薄。因此截然劃分某些科幻小說是屬於大人，某些屬於少年，這樣的作法似乎已沒有什麼意義。

## 二、閱讀對象的混同

前面所學的科幻作品，大部分都是為成人而寫的，雖然有少部分特別註明，是給兒童的，或是給少年的，可是現代的少年，卻有個共同的現象，那就是在科幻小說的閱讀上，不喜歡被歸類於兒童或少年，大多勇敢的選擇大人的東西來欣賞。至於真正的年紀較小的兒童，喜歡的卻是文字少，圖畫多的科幻連環圖畫書(Comic books)。

近年來，一個明顯的現象就是，本來是為大人而寫的科幻小說，結果卻為兒童們所接納，而小讀者群遠超過了大人。譬如以科學考證十分嚴密而聞名的作者—哈爾·克勒門特(Hal Clement)的「三十億枝針」(Needle 1950)，「重力的使命」(Mission of Gravity 1954)等就是顯著的例子。

克勒門特在寫作上，運用了相當高程度的科學知識，不過他並不是當做知識讀物來寫，而是採取小說的技法，所以受到想像力和創造

力都十分旺盛的中學生喜愛。其中「重力的使命」，在美國更被譽為「科幻迷之最愛」。

美國多產科幻女作家—安德烈·諾頓(Andre Norton)，有個特別的創舉，那就是把魔法的世界，也帶到科幻裡頭來。她從一九六三年開始，連續推出的Witen World專輯，就是屬於此類。

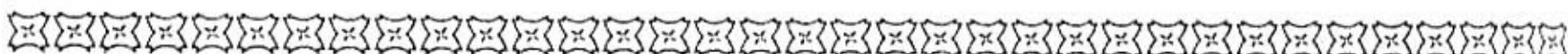
還有作風相同，而技巧超過諾頓的馬利奧·哲馬·普技持萊(Marion Zimmer Bradley)的專輯(Darkover 1972)也有同樣的寫法。他本來是「拒絕少年和兒童為對象」的，可是出版後卻幾乎完全為少年們所佔有。

為什麼會發生這樣的現象呢？有人說，在科幻小說上本來就不須把成人的和兒童的分開來啊！譬如科幻的鼻祖—佛爾尼的作品，也都是由成人和兒童共同欣賞，共同擁有的。與其說需要在年齡分段，不如說應該在知識的差別上發現不同的閱讀族群。

## 三、幻想童話與科幻小說的混淆

前面提起諾頓把魔法和科幻混合，算是一項創舉。不過評論者大多把阿修拉·路·奎因(Ursula K. Leguin)的「格達西亞戰記」(Eortusea)，當做這個範疇的名作。可是持不同意見的人也不少，因為它到底是屬於科幻小說？或幻想童話？實在不易分辨。

正統的科幻小說，是幻想著未來的科技發展而呈現的故事，可是給兒童的科幻的小說，受了以往的神仙故事、幻想童話的影響，把這不同範疇但性質相近的東西，混合在一起，或者形成「外插」的方式，出現於同一個故事中的情形，卻已屢見不鮮。譬如「格達西亞戰記」，就叫神仙故事裡的角色，拿著現代科技或未來的道具，在故事裡活躍，造成了另一種趣味。





這種幻想童話與科幻小說的混淆，使範疇的界定更加困難。這個現象，有人說是。法蘭克·波姆(L.Frank Baum)的「奧斯的魔法師」(The Wonderful Wizard of Oz 1900)是始作俑者。接著羅浮汀(Hugh Lofting)的「羅利特爾先生」(Dr Dolittle)，特爾舍(J. R. R. Tolkien)的「赫比特的冒險」(The Hobbit 1937)，路易斯(C.S.Lewis)的「那爾尼亞國的故事」(Narnia 1950~56)等，都是給這類型作品豎立了各路段的里程碑。看樣子，這種類型的混淆將繼續在現代的科幻小說呈現。

#### 四、科幻小說與傳播媒體

科幻小說以卡通、影片的姿態，頻頻出現在傳播媒體上，是目前最引人注目的狀況。不過也有先出現卡通，然後改寫成小說的情形。譬如從一九六六~六八年之間，在美國NBC電視上映的「星際之旅」(Star Trek)，使全美國的科幻迷喜愛得幾乎瘋狂。於是很快的就有人紛紛改寫成小說了。首先著手做這件事的是詹姆斯·普利士(一九六七)，後來蘇俄也出現小說版。這個科幻卡通原本是由多位作家畫家共同製作的，擁有各種年齡層的，為數眾多的喜愛者，尤其是兒童和女性更是迷得廢寢忘食。

在英國方面，由NBC電視上映的「博士·誰」(Dr Who)，也在短期間內獲得很高的收視率。到了七十年代，就有完全以兒童為對象的小說出版了。可是這部小說，在故事的想像方面，有很多不合理的地方，因此有人懷疑，它是不是優良的兒童小說？評論者當中，也有人把「星際之旅」列為最佳少年科幻小說，而把「博士·誰」列為「最劣少年科幻」的。可見情理上和科學上的是否合理，仍然是科幻小說的最重要條件，而不是只追求趣味就算數。

#### 五、永遠的條件—小說的藝術

儘管科幻小說的題材和對象，以及它受傳播媒體的影響日深等問題，都時常被提出來討論，可是科幻小說本身，卻有個永遠不能改變的藝術條件，那就是它必須是好的小說。

佛爾尼被尊為「科幻小說之創始者」，但據說他結婚當初生活非常困苦，一八六三年他以報導文學的方式，寫了「飛船的非洲探險記」，這是他下了很大的功夫完成的作品，但並不受出版社青睞，屢次遭受退稿後，灰心之餘竟憤然的將稿子投入火爐，在旁的妻子奧娜麗冒著烈焰，把稿子搶救出來，換掉燒焦的表皮，勸佛爾尼再試一次。

第二天，佛爾尼把稿子送到艾茲爾出版社，兩週後社長跟佛爾尼見面，提議把稿子寫成「小說」。佛爾尼接受此意見，重新加以改寫。社長看了讚嘆說：「這正是出版社夢寐以求的稿件啊！」

果然出版後大受讀者歡迎，艾茲爾出版社因此致富，成為世界級的出版商。佛爾尼奠下基礎的科幻小說，它的「想像」，「冒險」等因素固然重要，而「小說藝術」的條件是否具備，更成為它在文學價值評鑑上首要的項目，並且將成為永遠不可或缺的一個條件。

#### 參考書籍

- 一、英米兒童文學 吉田新一編著 中教出版
- 二、世界兒童文學百選 日本兒童文學者協會編
- 三、兒童文學概論 福田清人、原昌共著 建帛社出版
- 四、兒童文學的思想與技巧 傅林統著 富春出版

(作者：桃園瑞豐國小校長)





從層山疊翠、蒼林蓊鬱的山林學校回到熙熙攘攘、人車吵雜的大都市，真有恍如隔世之感，心情一百八十度的大轉變。在山裡，沒有車喧，沒有污染，遍處有清新的花香和鳥鳴，世外桃源般的生活了一個月，剛來的那分無奈和逃避，已調適到心悅和投入。星期假日，搭車回到台北，看到車來人往，反而有些陌生了。

再搭公車回到泰山，車途勞頓，身心俱疲，心裡只想回家好好睡他一覺，剛做如是想，腳步踏在巷子口，就被巷子盡頭那群黑壓壓的人頭嚇著了，那些蘿蔔頭不正是多月來魂縈夢牽的嗎？句句「老師回來了」的聲浪此起彼落，驚訝的心情激動澎湃，走上前去，孩子們也擁了上來，不約而同的一聲「祝您教師節快樂」響徹雲霄，響入我的心坎裡去了，這句話，

多溫馨，多令人欣慰。本以為今年沒人陪我共渡教師節了，因為主任儲訓班之後，被分發到山上的一所偏遠學校擔任總務工作，這些孩子，這一班——五年一班，就和我離別了。

還記得主任甄試上榜時，校長在全校傳報這個喜訊，全校報以熱烈的掌聲和恭禧聲，只有班上的小朋友不但沒有預期的喜悅和祝福，竟然一個個淚眼婆娑，淚灑衣襟，此情此景，真叫我啞然以對，教室裡的氣氛凝重，師生之間頓時顯得有些尷尬，默默相歎了好一會兒，抽噎之聲依稀可聞，我也不願在此時以淚眼相對，雖然心裡也有滿腹的難捨，但奈何呢？強作歡顏告訴他們：「老師去受訓的時間，還是會時常回來看你們的，儲訓完也不見得會馬上分發，說不定老師可以和你們相處直到畢業呢！樂觀一點嘛！來！給老師一些祝福好不好？」





」灑脫的語調，仍掩不住心中的哀愁，善於察言觀色的哲輔天真的說：「老師，我看您也捨不得離開我們，既然這樣，就不要去受訓了。」「老師，您不要離開我好不好？」「對啊！老師——」又來了！我好怕這些聲音，因為明知道沒辦法答應他們的要求，也無法面對他們一臉祈望的眼神，還好，適時下課鈴，讓我有離開的藉口。

當他們上完音樂課回來，一個個紅腫的雙眼，令人於心不忍，音樂老師趕了過來告訴我，學生是含著熱淚，嗚咽的上完課的。天哪！此情何以堪，此時此刻，叫我如何排遣這份濃烈的情呢？

若無其事的上完兩堂課，好多心不在焉的心靈在浮動，他們在想些什麼呢？一個禮拜，整個教室都可以聞到一股難以衡量的離愁，因為他們知道，下個星期我就不再來了，直到放暑假——。

最後一天，一大早到學校，桌子上堆了如山高的禮物，還有卡片、信件、鮮花，尤其一張「老師，請您不要走」的彩字，深深扣住我的視線，眼淚差點奪眶而出。而他們看我進來，仍一如往常的靜的看書、偷偷的看我，悄悄的私語，看在眼裡，我怎不知道他們的內心世界？生性樂觀是他們認識的我，一直保持這個印象吧！拉起嘴角，微笑的對他們說：「很感謝你精心誠意的禮物，老師會珍惜」，此時，班長正中又拿出一個桃紅的禮盒要我打開，猶豫了一會兒，在大家的期待下拆開了它，哇！竟然是一張粉紅色的簽名布，寫滿了同學們的名字，那熟悉的筆跡或斜或橫的躺在禮布上，唉！虧這些孩子能想到這樣的紀念品，我好喜

歡，衷心的道謝。他們輪番上陣和老師合影留念，勉勵的話，祝福的詞，不免俗的訓勉他們，其實這些話，他們都背得滾瓜爛熟了。

正中說的：「老師，您雖然只教我們半年多，可是我們好像認識好久了，您告訴我們的話，我們都會牢記在心的。」不是嗎？五年級剛接他們時，一開學就請了兩個月的分娩假，收假後一段日的整頓，他們漸入正軌，而且表現突出。如今，又要去受訓兩個月，一年之中，真正在一起的日子只有半年嗎！但半年的深情，依然濃得化不開啊！

元宏也說：「老師！您走了！我的作文會退步呀！怎麼辦？」在語文方面，我們師生著實一起下過相當的功夫，他們的底子不錯，學習意願強烈，學校的語文競賽，他們總是名列前茅；報章雜誌也常出現他們的作品。對文學，他們的熱愛已不亞於我。

莉菀說得快哭了：「老師，您不在，童詩誰來幫我們改？」他們最愛寫童詩了，每早一到學校，桌墊下已有一疊童詩創作等我修改，他們投稿的熱切很令我感動，當報紙上出現：「五年一班×××」的作品時，全班都會歡聲雷動。我希望他們能繼續保持寫作的興趣，多作多投，就會有更多的成就和喜悅。

音曲大叫：「老師，您一定要回來看我們喔！」連平常都很少說話的書弘也小聲的說，「老師，不可以黃牛喔！」調皮的蕎蒂：「老師，我們假日可以去找您吧！」你一言，我一語，全班的活潑個性又惹活起來了，快樂嬉鬧的往來掩蓋了離別的愁緒，最後竟然興致大發，歌唱一曲接一曲，故事說了一遍又一遍，忘憂的作樂，渡過了最後一次共聚。





儲訓期間，心怡、曉青、音曲都有來信傾訴相思之苦；假日喬蒂、文波、景重曾來找過我；秉憲、之平、瓊慧也常打電話來問候，我也履約利用星期六的短暫時間趕回去看他們，師生情誼反而有增無減，不在一起的日子，思念更是日益加深。他們一直企盼，六年級仍然是我回來帶他們，等他們畢業後，老師再出去當主任；我何嘗不如是想呢？

但！事與願違，結訓之後馬上就接受分發了，這個消息是我們師生都難以接受的事實，是我振翅高飛？還是我們情深緣淺？對這一班，我有一分濃濃的情緣，也有一分深深的歉意，但！別離真非我所願啊！

昔日師生是那般水乳交融，今天再敘舊日情，更加令人珍惜，他們的鮮花，他們的卡片，他們的歡顏和笑靨都給我重重的震撼，他們



帶給我歡樂，遠遠超過我給他們的呀！

在教師節這一天，他們能齊聚專程趕來看我，祝福我，是我內心永遠的感動，看他們天真的臉龐夾藏一分成熟的體貼，對他們的憐愛又增添一分；談笑之間，也發現他們又長大不少。

送走他們，已是夕陽西斜，陣陣涼風輕吹，望著他們離去的背影，我暗自祈禱：「願我

的這一班——五年一班，能更和諧，更快樂的學習，每一個人都能穩健的踏上他幸福美滿的人生路。」

當一個個身影完全消失在我的視線，我悵然若失的佇立門口，不覺兩行熱淚悄然滑出，心裡輕輕響了一句：後會有期了，孩子們……

（作者：台北縣牡丹國小總務主任）

