

人文取向教學及其評量之研究

歐、滄 和

摘 要

本文先在諸論中說明了研究動機及研究範圍, 接著由上而下, 先闡述人文主義的七大基本信念, 再細述其衍生的教育目的與教學原則。為了讓人文取向教學能夠落實到實用層面, 接著即介紹「主題中心的團體討論」、「自由學習模式」、「發問法」、「價值澄清法」等四種主要人文取向教學法的基本原則和進行方式。

為了確保教學過程的人文精神及評量其教學效果, 在第五、六節中介紹了人文取向教學之特徵及其評量方法, 並且介紹了國內可用的現成評量工具。最後結論中對全文作了摘述並指出今後努力之方向。

一、緒 論

自從有歷史以來, 人類就一直致力於控制自然環境, 想盡辦法從大自然中取得食物、衣服及居所, 這些努力的結果造成了近代科技的突飛猛進, 同時也促成了現今社會的普遍分工。科技的進步雖使人類免於物質的匱乏, 但也使人類逐漸淪為物質的奴隸; 社會的分工, 雖使得生產與運作的效率提高, 但也使得人類在生活上更加相互依賴, 而在意識形態與價值觀上卻更加分歧。

現代文明的危機是由人類所造成的, 解決之道仍在於人類的方寸之間。現代人如要和平共享科技進步的果實, 須靠教育的力量來培養對人有關愛、尊重, 對物有理解、操縱, 對問題有創造性解決困難能力的個人。在此方面, 人文主義的教育扮演了極重要的角色, 所謂「人文主義」是指對人類的人格中那種達到最高的自我完美的可能性, 深具信心的理念(註一)。(Faith in the supreme self-perfection of the human personality)。而人文主義的教育則是重視人的自由與尊嚴的, 它強調透過每個人的自我充分發展(自我實現)可以建立民主、和諧、相互關懷的和平世界, 而免於人性的物化或人類的相互毀滅。

在人文主義教育中, 值得探討的領域很多, 但本文因篇幅所限, 所以將研究範圍作如下的界定:

1. 只研究近代人文取向之教學, 不作人文主義教育歷史沿革的探討。
2. 只針對教育目標與教學法作分析, 不涵蓋人文主義教育的課程或教材。
3. 只研究教學過程間的師生互動及其效果的評量, 不涉及整個教育制度或學校行政。

本文將由介紹人文主義的基本信念開始, 進而探討人文主義教育的目的與原則, 在此節我們將強調原則的具體化, 以作為人文取向教學的方針。接著則選出數種主要的人文取向教學方法, 逐一加以介紹, 讓讀者瞭解人文主義教育應如何落實到實施的層面上。為了確保所實施的教學是合乎人文主義精神的

，我們也找出了各種人文取向教學法的共同特徵及這些特徵的評量法。最後，我們將討論應如何對人文取向教學的效果作正確的評估。

二、人文主義之基本信念

人文主義相要以人文價值重整一切，因此它關心人類的福祉，重視個人之獨立、自由及潛能的充分發展。人文主義具有下列七大信念（註二）：

(一)對生活充滿熱望 (Enthusiasm for life)

無論從心理學上的人類心理需求階層的觀點，或哲學上的人類存在本質的觀點，或者是文化、歷史上的進化的觀點來看，人類都具有一普遍的傾向，那即是精神或生命品質的向上提升，盼望生活能更加充實、有意義。

(二)關懷自然 (Nature matters)

人是自然界的一部分，人雖然能向上提升其精神或價值，但仍然無法超越自然。因此人類應該盡力去探索、研究大自然的奧秘，這樣才能進而充分利用自然、支配自然，提高人類在自然界的地位。

(三)對人類的信心 (Confidence in men)

人文主義學者對人類的信心建基在人類的潛能及理性上。他們深信，只要排除那些箝制人類心靈自由的制度、法律及習俗等，人類就能充分發展其潛能；只要擴展人的視野及經驗，人即能發揮其理性。潛能與理性的發揮，不只使人能夠控制自然，進而使他更能控制自我。

(四)人人平等 (Men are equal)

人文主義也是一種社會改革運動，反對一切違反平等、自由的制度。它反對神權及君權，認為人人都應有權利以他自己的道德和知識的力量來面對問題的本身。

(五)互助進化論 (Mutual aid)

過去達爾文 (C.R. Darwin) 的物種進化論強調優勝劣敗、適者生存的原則，使人誤以為競爭是進化唯一的手段。然而近代對生物進化的研究，卻發現生物間相互依存，合作的重要性。現今世界的可用資源日漸減少，衝突不斷升高；因此如何分享文化之優點、科技之知識、及資源之分配等，將決定人類能否藉著理性的彼此互助而繼續生存下去。

(六)事物不斷地進化 (Things evolve)

人文主義深信人類自身之進化，均是自然間的原因，而不是超自然的力量所設計規劃的；人類在進化到某一階段後，即能意識到並參與進化的程序，而達到更高的美、善的境界，並重建其生存的世界及其自身。此外，人文主義亦認為道德律不是來自神的啓示，乃是人與人之間共同的生活經驗中所歸納出的行為準則，因此道德標準會隨人類之進化而改變。

(七)經驗我們的指導原則 (Experience is our guide)

人文主義認為道德律是人為的，價值與理想則是人類經驗的產物。科學理論的真假對錯要由經驗加以驗證，倫理上善惡的判斷則要在生命中找尋依據。

綜上所述，人文主義是否定超自然的力量，而深信人類自身能充分運用其潛能，並把自己導向至善、至美的境界。

三、人文主義教育之目的與原則

人文主義教育非常注重學習者的需要與意圖，並利用各種學習計畫與措施來協助每一個體發展必要的技巧、態度和理解，以達成個體自我實現。人文主義致力於解放人們的心智，使他們能夠作明智的選擇；並利用他們可用的各種機會，使他們成為充分發揮自己潛能的人。

人文主義教育重視並瞭解所有的人都有其獨特的天性，因此每個人的經驗都各不相同。所以學生不需要有相同的經驗背景，同時也不必要以相同的方式來學習。

由於上列的主張致使人文主義之教育必須以非常概化的語詞來說明教育的目的。然而過分概化的教育目的是難以評估其教育績效的。因此這點也形成了在學校中推展人文主義教育的阻礙。

爲了要使人文主義教育能付之行動，我們需要有明確的教育目的及更細分之教學原則。在此，我們將介紹幾個人文主義的教育目的，並就每個教育目的嘗試擬出幾個更具體的教學原則（註三），以作為實施人文取向教學的方針。

目的—：接納學習者的需要與意圖，並依照學習者獨特潛能來發展其經驗和擬定教學計畫。

教學原則舉例：

1. 學生身心發展的型態受到尊重，並且用爲教學之基礎。
2. 教材的傳授是依照學生的準備度，而不是依照年齡或年級。
3. 教師籍著提供廣泛的學習經驗，來促使學生達到他個人的目標。

目的二、促進個人的自我實現，並力求發展每個人的個人適應感。

教學原則舉例：

1. 教師清楚的告訴學生，學習是一個自我學習的歷程；且他深信所有的學生都有意願來學習。
2. 學生態夠自由、自發的行動，並知道周遭的人會接納他。
3. 學生會尊重他人的存在，並以他們原來的樣子來接納他們。

目的三：鼓勵學生學習那些生活在一多元文化社會中所需要的基本技巧；這包括學業的、個人的、人際的、溝通的、及經濟的知能。

教學原則舉例：

1. 學生能以不同形式來溝通。
2. 學生具有維持良好身心健康所需要的技巧。
3. 學生發展出參與民主社會所需的技巧。

目的四：使教育的決策和施行趨向個人化，最後要讓學生能透過民主的參與來完成各階段的教育。

教學原則舉例：

1. 課程、教材係由教師和學生來共同決定。
2. 學生能自由取得作自我評估所需要的一切資料。
3. 評鑑是被當作診斷性的回饋，並在教育歷程中，將個人之價值觀和知覺當作一統整因素運用。

目的五：瞭解到人類情感的基要性，並在教育歷程中，將個人之價值觀和知覺當作一統整因素運用。

教學原則舉例：

1. 教師應提供一個能完全接納各種情感的教學氣氛。
2. 教師應努力於瞭解學生對於其環境或事件的想法。
3. 對於學生的評鑑應不只限於學業成就。

目的六：發展一個能使學生自然成長的學習環境，此環境可讓學生感到被理解、被支持，有挑戰性、刺激性，並且不受威脅。

學習原則舉例：

1. 學生不會因犯錯而感到丟臉，錯誤被當作是學習有進步的指標。
2. 學校提供機會讓學生與不同年齡的團體相處。
3. 學生能自由表達他們的感受，並認為教師會接納他們原來的樣子。

目的七：發展學生對他人的真誠關懷，以及解決人際衝突的技巧。

學習原則舉例：

1. 學生具有能力運用多種解決人際衝突的策略。
2. 行政人員、教師及學生共同為責任與自由建立一個適當的限制。
3. 教師應花較多時間讓學生發表意見，而較少下命令與指導。

四、人文取向之教學法

人文取向的教學法有很多種，但其基本信念及教育目的卻是相當一致的，為了讓讀者能更清楚瞭解各種人文取向教學法在形式上的差異及其量點，在此我們將選出幾種加以介紹（註四）。

(一) 克恩 (Ruth Cohn) 的「主題中心法的團體討論」 (Theme-Centered Method of Group Discussion)

此法適用於二十五人左右之小團體，可以用於討論各種論題，包括知識上或個人情感上的；此法能在討論的過程中清楚反映人文主義所強調的教育觀念。

基本原則——使用此教學法時，應遵守下列原則：

1. 教師應能夠使用催化的技巧來促進團體內的溝通。
2. 在開始之前，教師應正式明確的告知即將討論的主題。
3. 在討論過程中，教師應注意團體各成員對於教師、他人及進程序的情緒反應，以及團體內之互動。
4. 教師對於討論的「內容」和「過程」予於同樣的關心，亦即教師鼓勵學生討論有關進行過程中的個人情感反應以及團體間的互動。
5. 盡量使討論的「內容」和「過程」相切合，尤其當討論主題是屬於社會科學或人文科學時更應如此。

進行方式——

1. 設定和宣布主題。通常是以教師指定閱讀材料的方式來進行，但也可以由團體成員來共同選擇題材。教師應盡可能使主題與學生的個人生活或此時此地的團體發生關聯。
2. 進行討論。在討論的過程中，教師應該作下列各事：
 - a. 優先處理學生的困擾問題，但只用於舒放負面情緒，而非作團體心理治療。
 - b. 鼓勵學生在團體中表現出的自發性行為，如發問、提建議、對別人表示關心等。
 - c. 鼓勵學生以「我……」的方式說出個人的經驗，而不要以「你」、「一般人認為……」等概括的方式來表達。
 - d. 教師在發問之後，最好說明他問這話的用意。

(二) 羅吉斯 (Carl Rogers) 的「自由學習」模式 ("Freedom to Learn" Model)

羅吉斯在他的 Freedom to Learn 一書中闡述了他的教育主張，他認為教育行政人員與教師之間、教師與學生之間，都應有充分的自由，要像治療者學當事人之間的關係一樣，充滿真誠、接納、設身處理的瞭解和信任。他強調「經驗的學習」，認為學習應該是由學生自發、主動的學習，而且要對學生具有意義性和趣味性。

基本原則——

1. 學習是個人的全部躍入。即要使學生的情感和認知完全投入學習的活動中。
2. 學習是自動自發的。學習時，雖然也需要有來自外界的刺激和引導；但是探討問題、延伸學習範圍、知識的記憶與理解，則有賴於學生內在自發之力量。
3. 學習的結果應是「著乎心，而布乎四體」，它會造成學生在行為上、氣質上的改變。
4. 學習的結果應讓學生參與評鑑，且評鑑的標準可因學生而異。
5. 學習的本質是意義。意義的學習活動一旦發生，則教材中對學生個人有意義的部分，即刻被納入他活生生的完整經驗中。

進行方式——

1. 採用非結構化的教學，以相互約定的方式讓師生依個人的意願來安排時間及學習方式。
2. 充分提供教學資源以供學生自我學習，但教師應協助學生把學得之知識加以統整。
3. 讓學生就他所學得的在團體中與人分享。報告的內容可以是理論、觀察的事實或個人感受；在報告時，允許他人作補充或發問。
4. 在師生的互動過程中，教師應表現積極尊重、真誠及設身處理的瞭解，使學生的自我概念能得以健全發展。
5. 學習結果的評鑑先由學生自評，再由教師作最後決定。

(三) 波斯曼與韋恩格納 (Neil Postman & Charles Weingartner) 的「發問法」

過去的觀點認為知識是絕對的真實與固定的現實，但是人類學研究上的證據說明了我們的語言系統限制了我們對現實世界的觀察。因此，兒童如要成長為一個有適應力、有創造力的成人，應學會對於所謂的「事實」作批判性的發問。

基本原則——

1. 強調教育之目的在於協助學生「如何問適當的問題」及「學習如何學習」。
2. 教師透過不斷的發問，培養學生在學習過程中的懷疑態度及批判能力。

進行方式——

1. 教師採取主動發問，且問題內容較偏向認知層面；而非鼓勵學生把個人情感口語化。
2. 教師引導學生思考自己所用字眼的意義，進而要求作明確之定義。
3. 教師引導學生發現自己的敘述中是否有前後矛盾之處，進而澄清他的觀念。
4. 透過社會學習的過程，使學生學到教師的發問技巧，一旦學生把發問的功能內在化之後，他們就不會盲目接受別人所謂的「現實」，而能提出適當問題加以驗證。

(四) 雷斯 (Louis Raths) 的價值澄清法 (Values Clarification)

此法深信每個人都有形成自己價值觀的能力，也有建立自己價值觀的權利；因此它反對實施價值的灌輸，而主張應教給學生一建立價值觀的歷程。此歷程包括三個階段七個步驟（註5）：

A. 選擇：1. 由多種選項中作選擇。

2. 在考慮各種結果之後才作選擇。

3. 自由地選擇。

B. 珍視：4. 珍視與喜愛。

5. 在適當時機公開肯定自己的選擇。

C.行動：6.採取行動。

7.一致、重複地行動，使成—生活模式。

基本原則——

- 1.教師在使用時應扮演四種角色：a.活動設計者，b.過程催化者，c.價值分享者，d.澄清示範者。
- 2.透過教師設計一系列外顯、結構式的自我探詢活動，使學生能反省自己的目標、情感、慾望等。
- 3.強調在過程中的分享與澄清，而非尋求正確的答案。

進行方式——

- 1.選擇討論的題材時應：a.要與個人實際生活有關，b.要顧及學生的認知發展階段。
- 2.教師要使討論之情境具有溫暖、接納及尊重的氣氛，使學生能降低防衛心理，而敢於表達並探討自己的價值觀。
- 3.可透過師生間的澄清式問答幫助學生釐清自己的觀念；也可透過小組的分享，讓學生瞭解他人之價值觀。
- 4.可利用現成的活動設計（國內已由洪有義編譯出版）來實施，或由教師依學生需要而自行設計。

人文取向的教學法除了上列幾種外，尚有柯爾堡（L. Kohlberg）的道德推理法（Moral Reasoning Method）（註6）；英國幼兒學校及小學所提倡的「開放的教室」；以及英國教育家尼爾（A. E. Meill）所倡的「夏山學校」模式（“Summerhill School” Model）等等（註7）。其中「道德推理法」把教材內容限制於道德價值方面，使用範圍較狹隘。而「開放的教室」及「夏山學校」的模式則偏向於學校管理模式的人文化，對於班級教學則較少具體的主張。

人文取向之教學法雖有形式上的不同，但基本上都是針對下列五大問題而發展出來的（註8）。

1.人類問題的根本改變——

以前人類的問題在於控制自然環境，現在因為科技的進步，問題已轉移到人類應該如何控制自己本身，以免於互相毀滅。因此藉教育培養具有善意、負責任、尊重他人的公民是解決此一問題的關鍵，而人文取向的教學正符合此種需要。

2.人類之未來不再是可測的——

近代知識的爆發與社會變遷的迅速，已使得學校傳授的知識無法和未來的需要相配合；既然預測未來已變得愈來愈不可能，則解決的途徑唯有培養學生之自發性、創造性及自我學習的能力，讓他們在未來變遷急劇的社會中不斷地自我學習、自我解決問題。

3.人類行為之新觀念——

過去心理學的研究只注重個人外在的行為，現在則發現個人內在的情感、價值觀、抱負等才是決定個人行為的主要因素。因此人文取向的教學強調是一個完整的人在從事學習，所以也就特別重視學習者的情感、價值觀、動機等的變化。

4.學習的新觀念——

人文心理學認為學習包括兩部分：一是發現新的知識和經驗，二則是發現這些知識經驗對於他個人的意義。學校常是提供前者而忽略了後者的重要性，因此常造成教材與學生之需要脫節、學生學習意願不高，以及學習結果不易保持等現象。人文取向教學強調讓學生瞭解並接納教學目標，師生共同設計活動，學生參與學習結果的評鑑等都能彌補這些缺點。

5.自我概念的重視——

自我概念是決定個人行為之主要因素。已往的教學只注重學業成就的提高，卻忽略了自我概念的健全發展；人文取向教學中，教師的積極尊重、溫暖、接納等態度對於協助學生建立適當的自我形像有很大的幫助。

人文取向教學法雖然有多種形式，但它們如果是基於同樣的信念所發展出來的，必然彼此間會具有

共同的特徵。因此我們需要辨別各種教學法之間的異同，然後就這些相同的特徵設計出評量方法。這樣，在推展、運用人文取向的教學時，我們就可以利用這些特徵和評量方法，來督導教學的過程，使它不致違背人文主義的基本信念；使它不致於空有人文取向的形式，卻無人文的精神。

五、人文取向教學之特徵及其評量方法

在未評量人文主義教育的效果之前，我們應先考慮我們所實施的是不是真正的人文主義教育，也就是說它的教學過程是不是符合人文主義的基本信念及教育目的。在此，我們將先明確指出在學校裏人文取向的教學應具備那些特徵？以及應如何評量教學過程中是否真具有這些特徵？

有了明確的評量方法之後，我們才可將評量的結果回饋給教師，讓教師不斷調整其教學方式，使整個教學歷程更合乎人文取向之要求；如此，我們進一步對學生學習的效果作評量才有意義，評量的結果也才能充分顯露人文取向教學之成效。

美國的視導與課程發展學會（Association for Supervision and Curriculum Development）遠在一九六二年就依據著名的人文心理學家，如羅吉斯（Carl Rogers）、馬斯洛（Abraham Maslow）、凱利（Earl Kelley）和孔伯（Arthur Combs）等人對於所謂的充分功能的人（fully functioning person）或自我實現的人（self-actualizing person）所作的描述，提出了人文主義教育思想與實施的基本原則（註9）。這些原則已經進一步被轉譯成十四種教學情境的特徵，並針對每一特徵提出了初步的評量方法。當然，這些評量方法對於測驗專家來說是過於粗略；但是對一般教師及研究者而言，卻是簡單易懂，且頗具實用價值。

現將人文取向的教學情境特徵及評量方法闡述如下：（註10）：

特徵一：教師較少支配學生；較能夠信任學生能為自己找到滿意的答案。

理由：如教師減少控制性行為時，則支配減少。如學生對他們的教室作業感到滿意時，則自發性增加。

評量法：1. 依據弗南德互動分析法（註11）（Flander's Interaction Analysis）來記錄班級內之互動。這可採用a. 實際觀察，b. 錄音，c. 錄影，三種方式來進行。

2. 算出弗南德互動分析中的第五、六、七類行為的時間，這些都代表教師的指導性或控制性行為。

3. 算出弗南德互動分析中的第九類行為的時間，這個代表學生自發性的發言。

4. 評量準則：如第五、六、七類行為減少，則表示教師之支配行為減少了；如第九類行為增加，則表示學生更樂於自己尋求解答。

特徵二：教師較少說話，較常聽學生說話；學生較敢在教師和團體之間提出他的觀念。

理由：教師少說，學生多說，則教師和其他學生更能傾聽學生的意見。

評量法：1. 以弗南德互動分析法記錄班級內之互動。

2. 算出第一到第七類行為的總數。

3. 算出第八和第九類行為的總數。

4. 評量準則：第一到第七類行為較少時，則表示教師說得少。第八、九類行為增多時，則表示學生說得多。

特徵三：教師較少問有正確答案的問題，而較常問能有多種答案的開放性問題。

理由：開放性問題愈多，愈能激發學生的創造性及解決問題能力。

評量法：依觀察或錄音結果算出教師所提開放性問題的數量。

特徵四：教師較少作破壞性的批評；較常引導學生注意自己的情感，使他（她）能澄清和瞭解這種情感。

理由：教師的破壞性批評愈多，則學生的自尊愈低，自我觀念愈差。

評量法：1. 找出教師用以批評學生無能的語句，例如「你應該會作的！」並算出其數量。

2. 計算「破壞性批評次數」與「總觀察時間」的比例。

特徵五：教師較少強調失敗，較能接納學生的錯誤。當學生犯錯時，教師較能注意學生的感覺而不會落井下石。

理由：如教師溫暖、接納的評語多於否定的評語，則學生將不會因他們的失敗而感到被貶低。

評量法：1. 計算當學生答錯時，教師表示：「很好讓我們看看能否再修改一下！」……等溫暖接納評語的次數。

2. 計算當學生答錯時，教師表示：「錯了你應能答得更好才對！」、「你答非所問」或「誰能告訴他正確的答案」……等否定性評語的次數。

3. 計算前面兩種教師反應的比例。

特徵六：教師能真誠的讚賞學生的工作，而非用稱讚來控制學生。

理由：如教師把學生視為能自我成長的人而予以鼓勵，而不把學生視為物而予以操縱，則學生將因鼓勵而自我成長。

評量法：1. 計算教師作下列反應的次數，如：「我們很想聽聽你的看法」、「你是怎麼完成這麼複雜的工作？」等。（激勵、讚賞）

2. 計算教師作下列反應的次數，如：「你不再聽話，就記你的過」、「下次如考滿分，我會給你嘉獎等」。（操縱）

3. 計算前兩種教師反應的比例。

特徵七：教師能清楚界定教學目標；整個教學架構能為學生所瞭解和接納。

理由：如學生愈能瞭解教學的目標，並且喜歡這些目標，則這教學對他們而言，愈有意義。

評量法：1. 抽選部分的學生，要他們說出上節課的目的是什麼。

2. 就那些能瞭解教學目標的學生，問他們是否喜歡這些目標。

3. 計算 a. 瞭解教學目標， b. 喜歡這些教學目標的人數的百分比。

特徵八：教師能在適當限制的範圍內，給予學生工作的自由和責任。

理由：如教師協助性的行為多於干涉性的行為，則學生會更能體會他（她）真的有工作的自由和責任。

評量法：1. 計算教師在學生提出請求後才協助學生的行為的次數。（協助性）

2. 計算教師在學生沒提出請求就去更正或代為完成的行為的次數。（干涉性）

3. 計算教師的前面兩種行為的比例。

特徵九：學生敢自由的表達其情感，而且知道教師會接納他們原本的樣子。

理由：當學生在初次表達情感時，教師如能予以接納，則學生會更進一步闡述他們的情感。

評量法：1. 計算師生間有下列行為系列的次數。此三個一組的行為系列包括：a. 學生表達情感，b. 教師對這情感作反應，c. 學生表達更多的情感或對他們前次的表達作澄清。

特徵十：思考重於記憶；教師樂於和學生一起探索各種新觀念。

理由：如需要思考的問題多於需要記憶的問題，則學會更瞭解新觀念的重要性。

評量法：1. 計算師生間相互提出「有待解決問題」的次數。
2. 計算師生間相互提出「解決問題的方法」的次數。
3. 計算師生間單純使用「記憶力」行為的次數。
4. 計算思考性行為（1+2）和記憶性行為（3）的比例。

特徵十一：團體共同的作業和個人負責的獨特作業在份量上要平衡。

理由：如個別作業和團體作業的比例接近 1.0，則學生的群性與個性會有均衡的發展。

評量法：1. 計算用於個別作業的時間。
2. 計算用於團體作業的時間。
3. 計算個別與團體作業時間的比例。

特徵十二：教師能讓學生清楚體會學習是一個自我學習的歷程。教師深信所有的學生願意去覺察自我的成長，並因此而感到滿足。

理由：如下列四個一組（A、B、C、D）的行為愈多，則學生愈能體會他（她）的學習是一種自我學習，且樂於從事這種學習。

評量法：1. 計算師生間有下列行為系列的次數。此系列包括：A. 教師問：「你覺得怎樣？」或「這對你有什麼意義？」 B. 學生表達情感或說明意義。 C. 教師對學生的敘述作非評價性的反應， D. 學生願與教師分享更多的情感或意義。
2. 計算「A、B、C、D行為系列」和「總觀察時間」的比例。

特徵十三：評鑑是由師生共同來實施，且範圍不限於學業方面。

理由：如學習成果的評鑑是由師生共同負責，且評鑑項目不限於學業成就方面，則學生將更能體會民主與多元價值觀的意義。

評量法：1. 向教師詢問：a. 誰參與對學習成果的評鑑 b. 評鑑的項目包括那些？
2. 計算「他人評鑑所佔百分比」與「教師評鑑所佔百分比」之間的比例。
3. 計算「依非學業因素評鑑」與「依學業因素評鑑」之間的比例。

特徵十四：學生的學習動機很高，且是內在（自我）指導式的。

理由：如教師常利用學生的自發的行為，而較少拒絕阻礙這些行為，則學生會較樂於去完成他自己的目標。學生能否主動發問和提建議是學校是否已激起學生參與學習的指標。

評量法：1. 計算下列行為系列的次數。此系列為：a. 學生發問，b. 教師回答，c. 學生問另一問題，或對教師回答作反應。
2. 計算下列行為系列之次數。此系列為：a. 學生提議作某種活動， b. 教師接受或擴大學生之建議， c. 學生對教師的反應作反應或作進一步的提議。

3. 計算下列行為系列之次數。此系列為：a. 學生發問，b. 教師忽視或拒絕這問題。
4. 計算下列行為系列之次數。此系列為：a. 學生提議作某種活動，b. 教師忽視或拒絕此提議。
5. 計算前種行為系列（1+2）和後兩種（3+4）行為系列的比例。

在進行人文取向教學法的實證研究時，上列十四種特徵都是很重要的控制變項，唯有針對這些特徵作不斷測量與控制，我們才能確知我們所進行的教學是否合乎人文精神，對於教學後的成效也才能作正確的結論。在另一方面，這些特徵也可以作為實驗設計上的自變項，而建立研究假設，例如我們可以研究「教師提問題的方式對學生創造力的影響」或「教師在學生答錯時的反應方式對於學生之自我觀念與學習動機的影響」等等。

關於這方面研究，最典型的是人文心理學家羅吉斯對於「催化條件與學生學習之關係」的研究。羅吉斯曾將其當事人中心治療法（Client -Center Therapy）所強調的諒解（Empathy）、統整（Congruence）及積極尊重（Positive regard）應用到對於學生學習的研究上。最後他依研究結果作了如下的結論：

1. 教師表現「設身處地的瞭解」、「統整」及「積極尊重」等行為的多寡與下列變項有顯著的正相關：
 - a. 學生的認知成長。
 - b. 學生智商的增進。
 - c. 學生上課的出席率。
2. 教師所表現「設身處地的瞭解」、「統整」及「積極尊重」的水準，通常是低於催化學生成長所必要的最低水準。
3. 教師表現「設身處地的瞭解」、「統整」及「積極尊重」的水準，可藉著接受卡克夫（Carkhuff）（註 12）所發展的人際關係技巧訓練來加以增進。

羅吉斯的實證研究所形成的結論提醒了我們，當我們在推展人文取向的教學時，應該：1. 診斷教師的教學方式與教學情境看它是否符合人文主義的要求；2. 訓練教師，以改進其教學方法；3. 針對教師的行為和學生的行為來評量訓練的效果。

在進行對人文取向教學特徵的評量時，最重要的莫過要有接受過嚴格觀察訓練的觀察者，如此才能使評量的結果有較高的信度。另一方面，研究者應充分利用錄音或錄影設備，這些設備不但能減少對教學情境的干擾，且能將師生間的互動過程加以「凍結」，然後在教學後一再作精細的分析研究。

六、人文取向教學效果之評量

人文取向教學重視的是教學的歷程而不是結果，然而在面對社會大眾要求看到教育績效的壓力下人文主義教育的擁護者也需要作教學效果的評量，以便於說服社會大眾，便利人文取向教學的推行。

人文取向教學效果的評量與一般教學效果評量稍有不同，其主要差別來自下列幾點：

1. 許多人文主義教育的目標是整體性及概化性的，不能作精確的行為測量。許多目標如心理健康、責任感、創造力、對他人的關懷等，是非常廣泛和綜合性的，使得行為測量變得難以施行或不可能施行。
2. 人文主義的新教育目標需要新的測量方法來配合。然而新的測量工具都尚在發展階段，不完全且不太精確。傳統的測量法偏重於學業成就及行為的評鑑；人文取向的教學效果則同時重視個人的情感、意志、社會適應等層面，這些新的層面有待新測量工具來加以評鑑。

3. 許多人文主義教育目標是與學生個人內在生活有關，例如：感受、態度、信念、價值觀、恐懼、希望、抱負等，這些都不是用紙筆測驗或簡單的行為測量就可以測出，它需要學生作深層的自我表露，同時也需要教師的傾聽與長時間的觀察。

要對人文主義教育的效果作正確之評量，除了直接應用傳統的測量方法外，還需要將這些方法加以修改，甚至發展新的測量方法。不過無論是採用何種測量方法，最好要能合乎下列幾項要求，如此測量的結果才可信賴（註 13）。

1. 要有主觀的確信。亦即測量者要認為這些假設是合理、正確的。
2. 要能與已知事實一致。這些假設，是否和已知事實相配合是否能對所有資料提供一個適當說明。
3. 要能承受理性的考驗。即它能否承受其他概念、解釋或證據的衝擊。
4. 要具有預測功能。即用此作預測時，是否會違背事實。
5. 要具有專家的一致同意。即這些假設能否為其他的專家所接受？在其他人的獨立判斷下，能否得到相同結論？
6. 要具有概念的內部一致性。即如有多種彼此衝突的解釋時，這假設能否仍然成立？

傳統的教學效果評量是偏向個人的、學業成就的；而人文取向教學效果的評量則是兼顧團體的、非學業性因素的。以下將討論適於團體或個別使用的測量方法，並列舉國內可用的測量工具。

(一) 適用於團體的評量法

1. 觀察記錄法——許多學生行為可以加以觀察、記錄、作成簡單描述統計資料來說明教學成效。例如：學生上課缺席率、補破窗的經費、參與志願服務的人數、校園內紙屑數、違反校規次數等。
2. 專家評量法——此法係藉著資深優秀的教育人員作專業性判斷，以評鑑教育的成效。運用此法時應設計一週延、明確的評量表，以提高評分者間信度。國內教育部對大專院校的評鑑就是採用此法。
3. 關鍵性指標法——此法又可稱為「以小見大」或「一葉知秋」法。它是以少數幾種簡單而重要的事實來推論整個教育的成效；它因便利而常被人不自覺的使用，它的缺點是常會造成以偏概全。例如在下課時，由學生的笑容與笑聲的多寡可以推論學生在校所承受的心理壓力。

(二) 適用於個人的評量法

1. 標準化能力測驗法——此法所用之測量工具包括各種智力測驗、成就測驗、性向測驗等傳統之測驗，但較新穎且與人文取向教學關係較密切的則有以下數種（註 14）：

a. 道德發展測驗：

- (1) 皮亞傑兒童道德判斷測驗 (Piaget's Moral Judgement for Children) (蘇清守，民六一年)。
- (2) 郭爾堡道德判斷量表 (Kohlberg's Moral Judgment Scale) (陳英豪，民六七年)。
- (3) 瑞斯社會問題意見調查表 (Rest's Defining Issues Test, DIT) (單文經，民七一年)。

b. 創造力測驗：

國內現有之創造力測驗皆為托拉斯 (Torrance) 所領導編製的 Minnesota Test of Creative Thinking (MTCT) 的修訂版。

- (1) MTCT 語文甲式 (劉英茂，民六三年)。
- (2) MTCT 語文乙式 (林美惠、初正平，民六四年)。
- (3) MTCT 圖形甲式 (王綸、初正平，民六四年)。
- (4) MTCT 圖形乙式 (陳龍安、毛連塹，民七二年)。

c. 認知發展測驗：

Inventory of Piaget's Developmental Task (陳英豪、吳裕益，民七〇年)。

2. 自陳式人格量表法——此法著重個人對於自己的感受、信念、問題等的主觀知覺，國內現有工具極多，在此僅摘要介紹如下（註 15）：

- (1)個人代性量表（楊國樞、瞿海源，民六三年）。
 - (2)中國學童測試焦慮量表（林碧峰、楊國樞，民六三年）。
 - (3)智能成就責任問卷（吳武典，民六七年）。
 - (4)田納西自我概念量表（林邦傑，民六九年）。
 - (5)青少年心理測驗（李本華、楊國樞，民七一年）。
 - (6)個人取向量表（林家興、吳靜吉，民七一年）。
3. 投射式人格測驗法——此法係以曖昧不明的刺激，讓學生將其動機、態度、情感等投射出來，再由評分者加以系統性分類、量化並作解釋。使用此法需有專精的心理測驗訓練，例如羅夏墨漬測驗、主題統覺測驗等皆須有長期的評分與解釋的訓練。國內教育界實際可用的為：語句完成測驗（黃堅厚，民六二年）。
4. 個案研究法——此法係綜合測驗資料及觀察記錄而成的評量法。它在使用上雖費時、費力，然而其資料對於一般民衆卻有說服力，使用此法較易贏得民衆對人文取向教學法之支持。

七、結 論

筆者深信人文義教育對當前社會的重要，因此希望將其教育的理想落實到學校班級教學的層面上，為達此目的，本文先在緒論中說明了研究的圍；接著由上而下，先指明人文主義的基本信念，再衍生出其教育目的與教學原則。為了讓學校教師有個範例可循，我們接著介紹幾種較重要的人文取向教學法，並說明其實施原則及進行方式。

人文取向教學法如要獲得支持，必須有實際成效來證明功能。因此本接著探討人文取向教學的共同特徵及其評量方法，以確保在教學實驗的過程中合乎人文立義的基本精神。最後本文探討對於教學成效的各種評量方法，並簡介國內可用之現成測量工具。

由本研究之初步探討，我們可體會到在進行人文取向教學之實驗時，其教學過程的控制是多麼的困難；而有關教學成效的測量工具又是何其有限，因此，在實驗之前，如何發展一套能夠兼顧各層面的評量工具；在實驗進行中，如何將觀察結果回饋給任課教師，以確保教學過程的人文精神，將是我今後應努力的方向。

附 註

- 註 1：Morain, L.L. & Morain, M., *Humanism as The Next step An Introduction for Liberal Protestants, Catholics and Jews.* Boston: The Beacon Press, 1954, pp.5-6.
- 註 2：同註 1, PP.16-23
- 註 3：Combs, A. W. et al. *Humanistic Education: Objectives and Assessment.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1978, PP.9-14.
- 註 4：Shaffer, J.B.P., *Humanistic Psychology.* New Jersey: Prentice-Hall, 1978, PP.97-117.
- 註 5：Raths, L.E. Harmin, H., & Simon, S. B. *Values and Teaching.* Ohio: Charles E. Merrill, 1966.
- 註 6：Fraenkel, J. R. *How to Teach About Values.* New Jersey; Prentice-Hall, 1977, PP.51-81.
- 註 7：同註 4, PP.117-122
- 註 8：Combs, A.W. *Humanism Education and the Future.* The Education Digest, April, 1987, PP.16-

17. 間引自陳照雄：人文主義教育思想，臺北，復文，民七二，PP.43-45.

註9：同註3。

註10：同註3，pp.32-37.

註11：據 Miller, P. McC. & Wilson, M.J.A Dictionary of Social Science Methods. Chichester: John Wiley & sons Ltd, 1983. 之解釋，弗南德互動分析分成十類行為：(1)教師接納情感；(2)教師稱讚或鼓勵；(3)教師接納或使用學生的觀念；(4)教師問問題(5)教師講述；(6)教師下達指示；(7)教師對權威的批評或辯護；(8)學生對教師作反應；(9)學生的自發行爲；(10)沈默或迷惑。

註12：Truax, C. & Carkhuff, R. Toward Effective Counseling and Psychotherapy : Training and Practice. Chicago : Aldine, 1967.

註13：同註3，PP.19-20.

註14：陳英豪、吳裕益：道德發展測驗、創造測驗與認知發展測驗的發展。見中國測驗學會編：我國測驗的發展，台北，民七一年，PP.49-60.

註15：莊耀嘉：我國人格測驗的發展。見同註14，pp.39-48.

二、變異數分析的敘理

變異數分析的主要目的，在於一種被變數的變異來源，將其變異，歸成若干個類，以測定不同類別的變異之大小。變異的來源分兩種方面：其一為已知原因之變異，亦即所謂之組間變異，其二為未知原因之變異所製成的變異，亦稱之為組內變異。在統計學中，變異數分析，以「組間平方和」(between-group sum of squares, 簡稱SSB)表示之，其變異的變異，歸於「組內平方和」(within-group sum of squares, 簡稱SSW)表示之，或稱之為「組內變異」，以「總平方和」(total sum of squares, 簡稱SST)表示之，亦即：

Humanistic Teaching and Its Assessment

Tsang-Her O

Abstract

In the first part of this article, the author explained the "Why" and "What" to this article. Then, presented the seven basic beliefs of humanism and the educational goals and teaching principles that derived from them.

In order to get the humanistic teaching down to the practice level, the author introduced four kinds of method—"Theme-Centered Method of Group Discussion", "Rogers' Freedom to Learn Model", "Inquiry Method" and "Values Clarification".

For embodying the humanistic spirit in teaching process and evaluating its effects, the author tried to explain the characteristics of humanistic teaching, assessment procedure's of the above-mentioned methods, and to introduce assessment instruments which are being available in the country.

Finally the author concluded his text with a summary, and suggestions for further study.

附註

- 註 1: Meritt, J.L. & Moxley, M., *Reasoning in The Next Step An Introduction for Liberal Protestants, Catholics and Jews*. Boston: The Beacon Press, 1954, pp.5-6.
- 註 2: 同註 1, PP.14-23
- 註 3: Centes, A. W. et al. *Humanistic Education: Objectives and Assessment*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1978, P.3-16.
- 註 4: Shafer, J.B.P., *Humanistic Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall, 1976, PP.97-117.
- 註 5: Raths, L.R., Harmin, H., & Simon, S. B. *Values and Teaching*. Ohio: Charles E. Merrill, 1946.
- 註 6: Yankel, J. *How to Teach About Values*. New Jersey: Prentice-Hall, 1977, PP.51-51.
- 註 7: 同註 3, PP.117-122
- 註 8: Centes, A.W. *Humanistic Education and The Future*. *The Education Digest*, April, 1967, PP.16