

國民中學價值教學之研究

沈 六

(國立台灣師範大學
學公訓系所主任)

摘 要

本研究旨在探討價值導向理論，並驗證實施價值澄清教學的效果。除文獻探討外，採行實驗研究法，採實驗組和控制組等組後測實驗設計，隨機選取台北縣和桃園縣國民中學一、二、三年級六班學生，計272人，其中三班為實驗組，另三班為控制組。實驗組每週一節實施價值澄清教學；控制組則不接受任何實驗處理。以克勞孔所編的「價值問卷」為研究工具，比較實驗組和控制組的價值導向的差異。所得資料以三因子獨立樣本變異數分析。本研究獲致的結論，實驗組和控制組學生之價值導向沒有顯著差異存在。因此，本研究之四項假設未獲得支持。然而觀察學生上課情形，價值澄清活動普遍受學生喜愛。

壹、緒論

一、研究之背景與重要性

價值觀念(values)是個人人格結構的核心，也是社會文化型態的反應(Rokeach, 1973)。它代表一種認知的與動機的因素，影響個人在日常生活中對不同目標或事物的選擇。

由於現代社會的複雜、變動和多元化，要決定何者為善、為正確、為理想的過程，更為困難，學生在家庭、學校和社會中表現的問題行為，可能就是價值混淆所引起的。也就是說，具有某種行為問題的學生，如果給他們特定的價值經驗，這些問題無論在程度或頻率上都會

1993.3

1卷2期
教育研究資訊
雙月刊
頁101~118

減少。

國民中學階段是價值觀念形成的關鍵時期。因此，國中教育階段宜安排有效的情境，發揮價值形成(value formation)與價值改變(value modification)的作用，始能建立學生適當的價值觀念(Rescher, 1969)。價值澄清法(value clarification)是一種有用的教學理論，對個人而言，價值澄清法使個人注意到他們認為生活中有價值的事物，如注意到自己的行為、態度、目的、興趣、願望、感情、信念或憂慮等。另一方面，也注意到一般的生活問題，尤其是使生活複雜、使價值混淆的問題，如友誼、恐懼、合作、金錢、愛情、法律和秩序、貧窮、忠誠、暴力、溫順等。它也會使個人去接受他人，並由接受他人中去協助他人。它也引發個人進一步去反省價值問題，鼓勵個人作更多的選擇，醒悟個人所重視的、喜愛的是什麼，使個人的選擇更為統整，能溶入日常的行爲之中。價值澄清法強調的是個人能反省各種價值問題，能綜合他們的抉擇、珍視和行動，能在日後的歲月中表現如一。因此，它不僅重視澄清技能的演練，更要培養思慮周密的自我引導能力。它適用於個人，也適用於團體。因為團體可能陷入於混亂、猶豫不決和無力感的狀態中。它協助團體注意到相關的價值問題，形成一個可接受的態度，鼓勵綜合地思考，建立團體價值導向的共識。

根據價值澄清理論及由此衍生出來的教學策略，認為個人經由選擇、珍視和行動等明智的過程，可以建立價值系統。至少可以假定個人經由這些歷程，可以獲得某些東西，這些東西就稱之為「價值」。根據學者研究驗證的結果，運用價值澄清法來建立學生的價值觀念，他們就較不會有無力感、混淆與非理性的表現，而有較積極、有目的和熱心的態度，且更了解自己應該追求什麼。此種方法也協助教師增進學生的智慧，不僅是學問上的智慧，而且是洞察生活的完整性的智慧，以及統整理性、情緒和實際行為的智慧。

二、研究目的

從以上研究背景與重要性之分析，本研究之具體目的臚陳如下：

1. 探討價值教學的理論、教材編選與教學方法設計。
2. 驗證價值教學的價值性與可行性。
3. 根據研究結論，提供建議事項，作為價值教學之參考。

三、研究假設

根據本研究的目的，除理論探討外，本研究乃在考驗價值澄清法在公民與道德科價值教學的價值性與可行性。因此，本研究之假設如下：

1. 實驗組和控制組學生在價值的活動導向領域有差異存在。
2. 實驗組和控制組學生在價值的人與自然導向領域有差異存在。
3. 實驗組和控制組學生在價值的時間導向領域有差異存在。
4. 實驗組和控制組學生在價值的關係導向領域有差異存在。

貳、文獻探討

一、價值導向理論

本研究對價值的涵義採取克勞孔(C. Kluckhohn)的觀點。克勞孔認為：「價值是個人或團體特有的(distinctive)有關可欲的(desirable)事物之外顯的或隱含的概念(conception)，影響到目標與手段之選擇。」(C. Kluckhohn, 1951)。他特別指出：「在比較團體的價值差異時，如果以人類經常存在的情境為根據，將價值予以分類比較，將更有意義」。因此，他提出「價值導向」(Value Orientation)的概念，成為後人研究價值問題的重要工具。

克勞孔(Kluckhohn and Strodtbeck, 1961)引申出價值導向的概念。就其內容而言，價值導向理論是有關價值類型的討論，較為客觀、系統且便於分析比較。本研究乃引用此種理論為基礎。

依據克勞孔(Kluckhohn and Strodtbeck, 1961, pp.10-20)的見解，人類社會所普遍面臨的問題主要有五項，分別為：天賦的人類本性如何？人與自然（或超自然）的關係如何？人類生活應關心的時刻是什麼？人類活動的型態應如何？人與人的關係應有什麼型態？

此五項問題的解決分別稱之為：人性導向(Human Nature Orientation)；人對自然導向(Human-Nature Orientation)；時間導向(Time Orientation)；活動導向(Activity Orientation)；關係導向(Relational Orientation)。

其解決方式的變化如下：

(一) 人性導向

對於人性善惡的問題，可區分為三類，即本善、本惡及介乎

二者之間。第三類又可分為兩種，第一種為善惡混，第二種為純粹中性，即無善無惡。如果再加上人性是否可能改變的問題，就可把人性的看法區分為六類。唯克勞孔以為，純粹的本善或本惡並不多見，人類社會多半趨向於善惡混的觀點，因此未曾設計量表測量此類價值導向，本研究中亦省略此一價值導向。

(一) 人對自然（或超自然）導向

有關人與自然或超自然的關係，可能存在著三種方式，即隸屬自然 (Subjugation-to-Nature)，協和自然 (Harmony-with-Nature) 與控制自然 (Mastery-over-Nature) 三類。擁有第一類導向的典型例子，克勞孔指出：大約廿五年以前，典型的西裔美人中的牧羊者相信，當暴風雨摧毀田野與羊群時，他們是無能為力的，只有接受這不可避免的事。他們對疾病與死亡也具有相同的宿命論。

對於人與自然的關係，如果採取「協和自然」的價值導向，則其觀念中，人、自然與超自然均無真正的區分，其中的某一項只是另一項的延伸而已，且由此種結合一體中形成整體的觀念。

控制自然的價值導向者，以為各種自然的力量均可克服，並化為己用；逢山開路，遇水架橋，湖泊河川可隨著人類的需要而開掘或填平。

(二) 時間導向

克勞孔以為任何人類社會均必須面對時間問題，其所重視的時間可能為過去 (past)、現在 (present) 或未來 (future)，因而形成三種不同時間導向。每一社會均可能同時具有三種時間導向，唯其偏愛程度或重視的順序不同而已。

偏愛或重視過去時間導向的社會，最顯著的例子是過去的中國。此種價值導向強調祖先崇拜與家庭傳統。中國人的態度是：所有的事情在遙遠的過去均已發生過，因此現在或未來的世界都不可能有任何事情是真正前所未有的。即使是新發明、新理論，過去的中國人也常以為在祖先的遺產中早已具備。

前述的西裔美人則特別重視現在時間導向，他們既不關心過去，亦不重視未來，未來是模糊而不可預測的，他們的生活中既缺少對未來的計劃，亦不以為未來將比過去或現在更好。

就未來時間導向而言，美國人乃是最典型的代表。他們預期的未來乃是「更大更好」，而且對於過去的方式，他們絕不僅僅因為過去，就認為是好的；而對於現在，他們也很少滿足。此種價值導向鼓勵求新、求變，使變遷不致於威脅現有的價值秩序。

四活動導向

依克勞孔的分析，人類對於應有的活動型態有三種不同的見解，形成三種不同的價值導向，即安於現狀(Being)，從安定中求進步(Being in Becoming)，以及不斷工作(Doing)。每一種價值導向表現一種確定的活動方式。

所謂安於現狀的價值導向，重視自然表現的活動，即合乎人類已經具有的性格的活動，但缺乏活動的發展概念。此類活動重視自然的表現，但不是純粹的衝動的滿足。

所謂「從安定中求進步」的價值導向，尚具有發展的觀念。其目的在使自我的各部份得以充分發展而成統整的整體。擁有此種價值導向的社會，其活動常注重知識的發展或藝術的興趣，或者二者兼備(Kluckhohn, 1963)。

至於不斷工作的價值導向，重視可以導致在人、事物或情境中獲得成就的活動。他們用以評價別人的，乃是某人做什麼？他有或將有什麼成就？

五關係導向

克勞孔以為，人類普遍面臨的第五個問題是處理人與人的關係。此一問題的解決方式可能有三種，即極權性(Lineality)、集體(Collaterality)與個體性(Individualism)。如果社會所偏重的是個體性導向，則個人的目標列為首要，個人的目標是獨立的而非附屬於其他團體。個人以獨立的身分負起對社會的職責，而不是以某一特別團體的一份子的身分出現。

如果集體性導向為社會所偏重，則團體成為社會的單位，團體的目標是最主要的。團體與其他相似的團體分別成為獨立的單位，彼此皆不重視某一特殊團體關係的延續問題，而是以現在團體的整體福利為主。

如果社會所偏重的是極權性導向，則團體的目標仍然是最主要的，但除此以外有幾個特性是集體性導向所沒有的。其中最主要的是對於團體延續的重視，表現在繼承、親屬關係及貴族政體中。另一特性為團體中等級地位的繼承，在團體中角色始終與等級地位階層中的地位密切關聯，團體中的領袖更具有無上的權威，且其地位常由繼承而來。

以上所述為克勞孔價值導向理論的內容，此項理論曾由克勞孔本人及其他學者從事實際的調查，用以比較不同社會及同一社會的不同階層間的文化差異。其主要方法為從日常生活中編製問題，以測量不

1993.3

1 卷 2 期
教育研究資訊
雙月刊

同的價值導向。本研究的研究工具就根據此價值問卷修正編製而成。

二、價值澄清法

價值澄清法(value clarification)是路易士·瑞斯(Louis Raths)在一九五七年於美國紐約大學任教時首先使用的。直到一九六六年，他和Memill Harmin, Sidney Simon合著了「價值與教學」(Values and Teaching)一書，價值澄清法才逐漸受到重視。瑞斯等人認為價值澄清法強調學習一系列的「形成價值的過程」(process of valung)，而不是教導學生一套現成的價值觀(values)(Raths, et al., 1978)。

(一)意義

價值澄清法就是以事先設計的活動來教導學生一些審慎思考的技巧，並藉著學習的歷程，引導學生從自由選擇、獨立做決定中，對自己的信念、情感、行為作自我分析、自我反省、而導引出終極的行動。經由價值澄清法教學中，學生可以澄清自己的價值觀，確立自己的現象，並學到價值形成的歷程，進而能在這充滿價值衝突、價值混淆的社會中把持自我，充分發展自我。

(二)過程

價值澄清法的理論認為經由價值形成的過程，個人就能更清楚的界定一個價值。因此，任何信念、態度等價值要成為個人價值，就必須符合下列的七個標準過程。否則，就不稱之為價值。

1. 有自由地選擇的機會：經由自由選擇後所產生的價值觀念，無論有無權威人士在監視，都能發生引導個人言行的效力。強迫灌輸所得的價值，一旦脫離權威的勢力範圍就不會長久。
2. 有各種不同的選擇可能性：開放愈多的選擇途徑，我們愈發覺真正的價值之所在。
3. 對各種不同途徑的結果都加以深思熟慮後才做選擇：個人對各種不同途徑的後果，加以深思熟慮，並予衡量比較後，所做的選擇，才是理智的選擇，才能成為真正的價值，才可以做為生活的指南。
4. 重視和珍惜所做的選擇：依據上述所做價值的選擇，我們一般都會加以珍惜、重視、尊敬和愛護，以之做為我們生活的準繩。
5. 公開地表示自己的選擇：當我們的選擇，是在自由自主之下與經過慎重考慮之後的決定，那麼我們將以它為榮，以它為樂。當有人問起它時，我們便自然願意對外公開。假如我們以所做

選擇為恥，那我們必極力掩飾並不認為是好的價值。所以，不敢公開表示的觀念、意見或態度就不是真正的價值。

6. 根據自己的選擇採取行動：個人的價值能左右我們的生活，並能表現於日常行為上。我們會樂意付出自己的時間、精力和金錢去實踐它。

7. 重複實行：個人的某種觀念、態度或興趣若已達價值的階段，必然會一而再、再而三的反復表現於行為上，也會出現在不同的時空中。

(三)教材的選擇

價值澄清法在活動時，以日常所面臨的價值混淆和衝突的領域來做題材，但在選擇時，要如何挑選呢？宜依據下列三個原則：

1. 要選擇與個人有關的題材：這樣學生才會積極參與，敘述的內容才不會空洞。
2. 要考慮文化上的差異：要適合本國的文化背景。
3. 要考慮學生的認知發展階段：因受認知能力上的限制，在青少年期宜儘量選用以珍視階段為主的活動設計，直到認知能力足以作較抽象的推理分析時，再多選用以選擇、行動為主的活動設計。

在班級教學中，選用題材時應注意下列三點原則：

1. 選擇具有共同價值混淆和衝突問題為題材：班級為團體，所以宜選擇具有共同性的價值問題，來促使學生在團體中更積極的參與。
2. 選用學生容易明白的內容為題材：所選用的題材內容須讓學生了解，才能有效進行澄清式問答的活動。學生透過經驗性學習過程，價值才容易在選擇、珍視及行動的歷程中發展。
3. 選擇的題材要具有事實、觀念及價值三種層面。運用澄清式問答引導學生從事實的層面，進入觀念及價值層面。價值的發展就如同在問題解決過程中發展一樣。要一步驟一步驟來誘導學生自行去澄清信念和行為，以便形成價值。

(四)活動設計

價值澄清法活動設計是根據價值形成過程，來設計多彩多姿的活動。Simon等人認為教師或輔導人員在應用時，只要依據自己施教對象的情境需要，可以儘量去改變和應用(Simon, et al., 1972)。價值澄清法的活動形態有三種：書寫活動；澄清式問答；討論活動。

1. 書寫活動：

書寫活動的方式是以紙筆來進行活動，主要讓學生能運用紙筆來填寫回答一些問題，以刺激學生思考。書寫活動的實施方式有：(1)價值單(value sheet)；(2)思考單(thinking sheet)；(3)每週反省單；(4)完成句子的問句；(5)標記活動；(6)限時日記活動。

2. 澄清式問答：

以問句的方式來促使學生對自己的觀念或行為能更深入的探討。當學生表現自己態度、抱負、目的、興趣和活動等價值指標有關的觀念、思想或感覺時，就是實施澄清式問答的最佳時機。例如根據價值形成過程的澄清式問題如下：

- 選擇階段：(1)你考慮過任何一個選擇嗎？
(2)你想過可能的結果嗎？
(3)你自己願意去做嗎？
- 珍視階段：(4)你真覺得這樣是很不錯嗎？
(5)你願意跟誰講呢？
- 行動階段：(6)你到目前為止做得怎樣？
(7)你下一步要怎麼辦呢？

3. 討論活動：

價值澄清法的討論與其他種類的討論最大的不同在於教師對學生回答不作評價或領導討論的進行。教師只是促進學生有更開放的討論。討論活動的實施方式有(1)價值澄清式的討論；(2)角色扮演；(3)假想偶發事件；(4)拐彎抹角的討論；(5)價值量尺活動。

叁、研究設計與實施

本研究之目的除價值導向理論與價值澄清法的探討外，乃在考驗價值澄清法在國民中學公民與道德科教學中的價值性與可行性，本研究之研究假設乃據此而擬定，而研究之進行亦據此而設計與實施。

一、研究設計

本研究採三因子等組後測獨立樣本的實驗設計，實驗組的教學採行「價值澄清法」，控制組的教學則不採行「價值澄清法」，由任課老師自行決定。本研究在考驗公民與道德科採行或沒採行「價

值澄清法」，在價值導向的差異。

(一)自變項

本研究的自變項分別為實驗處理、年級、性別等三因子，在公民與道德科實施「價值澄清法」教學的班級（包括一、二、三年級各一班）為實驗，沒實施此法者（包括一、二、三年級各一班）為控制組，實驗組與控制組均為男女合班。

(二)依變項

本研究的依變項為價值導向，係指受試者在「價值問卷」上所得的次數分布或量數。

(三)控制變項

1. 本研究的受試者係採隨機取樣，分別在台北縣中山國中選取一年級兩班，桃園縣龍岡國中二年級選取兩班，台北縣板橋國中三年級選取兩班，合計六班，均為能力相等的班級。
2. 每一年級兩班中隨機取一班為實驗組，實施價值澄清法，另一班為控制組，沒實施此法，惟兩班均由公民與道德科原任課教師實施不同的教學方法。

二、研究對象

本研究樣本取自台北縣中山、板橋兩所國中及桃園龍岡國中，每校取兩班，合計六班，計有 272 名學生。

三、研究工具

本研究用以蒐集資料的工具為「價值問卷」。本問卷係由克勞孔(Kluckhohn)所編製的「價值問卷」的中譯。依據克勞孔的四種價值導向類型，編撰二十二種情境，再依不同價值導向類型的解決方式，在每一情境之下編撰一至三種解決方式、意見、想法等，採單選方式，根據學生對每一種情境的選擇，評定其價值觀念。

評定標準乃根據克勞孔的四種價值導向類型的解決方式，將其量化，選項 A 給 1 分，B 給 2 分，C 給 3 分，然後依學生的選項，計算其得分，最後評定其價值導向。

1993.3

1 卷 2 期

教育研究資訊

雙月刊

四、實驗教學教材

本研究實驗組所實施的教材或活動設計，係根據價值澄清法的原理，其來源有：

1. 「國民中學公民與道德價值澄清教學活動設計參考示例」（教育部國教司，民國79）。
2. 由參與研究人員（實驗組教師）依據公民與道德科每一單元教材內容，設計價值澄清活動題材與活動方式。

五、研究實施

本研究教學實驗實施步驟分為(1)擬定教學實驗計劃；(2)編選教材；(3)編定測驗工具；(4)選取實驗對象；(5)設計教學過程；(6)實施教學實驗；(7)實施實驗後測。

六、資料處理與統計分析

教學實驗結束，並將測驗所得資料整理之後，即依據研究目的與假設，加以整理，將受試者各項資料分別編碼、登錄，並鍵入電腦中，再進行統計分析的工作。

本研究所得資料經整理後，再從質與量兩方面加以分析。

1. 質的方面：就學生價值形成過程加以描述解釋。
2. 量的方面：
 - (1)一般描述用平均數、標準差、百分比。
 - (2)差異檢定推論則用三因子獨立樣本變異數分析(analysis of variance)。

肆、研究結果之分析與討論

一、價值的活動導向

在活動導向領域中的價值導向分為三種解決方式：不斷工作、安定中求進步、安於現狀。本研究所提供的「價值問卷」情境，僅列不斷工作與安於現狀兩項解決方式供學生選擇。

價值問卷中活動導向領域提供五項情境，列有七題，每題選不斷工作者得一分，選安於現狀者得二分，所以，最高得分為14分，最低為7分。

根據測驗結果，實驗組的平均數為10.5401，控制組的平均數為10.500，兩組幾乎相同，僅差0.0401。其中一年級實驗組為10.1556，控制組為10.1600，僅差0.0044。二年級實驗組為11.0465，控制組為10.6818，相差0.3647。三年級實驗組為10.4490，控制組為10.7500，相差0.301。

為考驗兩組的差異顯著性，經進一步作變異數分析得知，「實驗處理」的主要效果未達顯著水準($F=.126, p>.05$)。也就是說，實驗組和控制組學生在價值的活動導向領域沒有差異存在。又知，所有交互作用效果均未達顯著水準，表示各因子之間沒有交互作用存在。故本研究的假設一應予拒絕。亦即實施「價值澄清法」的實驗組學生，與沒有實施「價值澄清法」的控制組學生，在價值的活動導向領域沒有差異存在。

二、價值的人與自然導向

人與自然（或超自然）的關係可區分為三種導向：隸屬自然、協和自然、控制自然。本研究所提供的「價值問卷」情境，即依此而提供三項解決方式供學生選擇。

價值問卷中人與自然導向領域提供五項情境，列有五題，每題選隸屬自然者得一分，選協和自然者得二分，選控制自然者得三分，所以，最高得分為15分，最低得分為5分。

根據測驗結果，實驗組的平均數為10.9562，控制組的平均數為11.2803，兩組相差0.324。其中一年級實驗組為10.3333，控制組為11.2200，相差0.8867。二年級實驗組為11.3636，控制組為11.3636，相差0.1945。三年級實驗組為11.0000，控制組為11.2632，相差0.2632。

為考驗兩組的差異顯著性，經進一步作變異數分析得知，「實驗處理」的主要效果未達顯著水準($F=2.060, p>.05$)。也就是說，實驗組和控制組學生在價值的人與自然導向領域沒有差異存在。又知，所有交互作用效果均未達顯著水準，表示各因子之間沒有交互作用存在。故本研究的假設二應予拒絕。亦即實施「價值澄清法」的實驗組學生，與沒有實施「價值澄清法」的控制組學生，在價值的人與自然領域沒有差異存在。

三、價值的時間導向

在時間導向領域中的價值導向可分為三種解決方式：過去時間導向、現在時間導向、未來時間導向。本研究所提供的「價值問卷」情境，即依此而提供三項解決方式供學生選擇。

價值問卷中時間導向領域提供五項情境，列有五題，每題選過去時間導向者得一分，選現在時間導向者得二分，選未來時間導向者得三分。所以，最高得分為15分，最低得分為5分。

根據測驗得知，實驗組的平均數為11.3429，控制組的平均數為11.4046，相差0.0617。其中一年級實驗組為11.4375，控制組為11.5200，相差0.0825。二年級實驗組為11.4419，控制組為11.9767，相差0.5348，三年級實驗組為11.1633，控制組為10.6053，相差0.558。

為考驗兩組的差異顯著性，經進一步作變異數分析。得知，「實驗處理」的主要效果未達顯著水準($F=.009, P>.05$)。也就是說，實驗組和控制組學生在價值的時間導向領域沒有差異存在。又知，年級間存有差異($F=6.230, P<.01$)，實驗處理與年級的交互作用效果達顯著水準($F=3.044, P<.05$)，表示年級間存有差異。其他交互作用效果均未達顯著水準，表示其他各因子之間沒有交互作用存在。故本研究的假設三應予拒絕。亦即實施「價值澄清法」的實驗組學生，與沒有實施「價值澄清法」的控制組學生在價值的時間導向領域沒有差異存在，惟年級間則有差異存在。

四、價值的關係導向

關係導向區分為三種價值導向：極權性、集體性、個體性。本研究所提供的「價值問卷」情境，即依此而提供三項解決方式供學生選擇。

價值問卷中關係導向領域提供七項情境，列有八題，每題選極權性者得一分，選集體性者得二分，選個體性者得三分。所以，最高得分為24分，最低得分為8分。

根據測驗得知，實驗組的平均數為16.5591，控制組的平均數為16.2927，兩組相差0.2664。其中一年級實驗組為15.7561，控制組為15.7917，相差0.0356。二年級實驗組為16.7619，控制組為17.3659，相差0.604。三年級實驗組為17.1136，控制組為15.7059，相差1.4077。

為考驗兩組的差異顯著性，經進一步作變異數分析。得知，「實驗處理」的主要效果未達顯著水準($F=.549, P>.05$)。也就是說，實驗組和控制組學生在價值的關係導向領域沒有差異存在。又知，年級間存有差異($F=6.816, P<.001$)，實驗處理與年級的交互作用效果亦達顯著水準($F=4.709, P<.01$)，表示年級間存有差異。其他交互作用效果均未達顯著水準，表示其他多因子之間沒有交互作用存在。故本研究的假設四應予拒絕。亦即實施「價值澄清法」的實驗組學生，與沒有實施「價值澄清法」的控制組學生在價值的關係導向領域沒有差異存在，惟年級間則有差異存在。

五、討論

本研究設計教學實驗，旨在探知實施「價值澄清法」的實驗組和未實施此法的控制組，在後測的得分，是否有顯著差異存在。以考驗價值澄清法在國民中學一、二、三年級公民與道德科教學中的效果。針對前述的研究結果，茲進一步分析與討論如下：

在本研究中，經過實驗處理後，實驗組和控制組學生在克勞孔的價值四種導向領域的差異皆未達顯著水準，其可能的原因如下：

(一)克勞孔的價值導向理論與價值澄清法的原理不一致

克勞孔提出價值導向理論，然未提出教育上的運用，或如何藉教育的方法來促進價值導向的改變。而「價值澄清法」則提出方法與過程，但本身較乏理論基礎。所以，二者的理論基礎不一致，重點不一。

(二)實驗教學的教材與價值問卷的內容不一致

本研究實驗教學的教材乃根據「價值澄清法」的原理編撰而成，而「價值問卷」的內容則根據克勞孔的價值導向理論而編製，二者理論基礎與重點不同，其結果亦可能導致殊異。

(三)價值澄清法強調價值形成的過程

瑞斯等人認為價值的發展要靠個體本身的經驗，價值無法以外燦方式來灌輸。因此，從價值形成的過程來講，每個人所知覺到的是自認為真實的，只有透過價值形成過程才能真正形成價值。強調形成的過程，往往較難就結果評量其成效。

(四)價值問卷只求知其結果

「價值問卷」只問結果，至於形成的過程無法評量，其與「價值澄清法」比較之，似無法相提並論。

(五)價值問卷所敘情境與學生生活可能不盡一致

本研究所用研究工具係直接就克勞孔編製的「價值問卷」翻譯而成，部分情境可能與學生生活不盡一致，對學生而言，可能較難理解。

(六)價值導向的發展是長期的

價值觀念受社會、文化、人格的影響，需要較長的時間，短時間顯現不出其發展跡象，短時間內如有些許改變，也許測量工具無法鑑別出來。

(七)實驗時間短

價值導向的改變，需要較長的時間。本研究實驗的時間為一學期，對受試者價值導向的影響自難有顯著的變化。

(八)評量價值屬非易事

價值是抽象的概念，價值評量誠非易事。即使「價值澄清法」亦重在價值形成過程，也未提出適切的評量方法。

(九)價值無絕對標準

價值具有相對性，不同的個人有不同的價值觀，同一個人在不同的時間或地點亦可能有不同的價值觀，其受個人所處社會、文化、及個人人格的影響甚大，不易客觀評量，遑論比較不同個體的價值觀。

以上諸種原因，有些僅屬臆測，有待進一步研究。

伍、結論與建議

本研究以克勞孔的價值導向理論為根據，再以「價值澄清法」為教學方法，設計教學實驗，探討實施「價值澄清法」的實驗班與沒有實施「價值澄清法」的控制班，其價值導向是否有差異。

一、結論

本研究獲致如下的結論：

(一)實驗組和控制組學生在價值的活動導向領域沒有差異存在：本研究「實驗處理」的主要效果未達顯著水準。也就是說，實驗組和控制組學生在價值的活動導向領域沒有差異存在。

(二)實驗組和控制組學生在價值的人與自然導向領域沒有差異存在：本研究「實驗處理」的主要效果未達顯著水準。亦即實驗組和控

制組學生在人與自然導向領域沒有差異存在。

(三)實驗組和控制組學生在價值的時間導向領域沒有差異存在：本研究「實驗處理」的主要效果未達顯著水準。也就是說，實驗組和控制組學生在價值的時間導向領域沒有差異存在。

(四)實驗組和控制組學生在價值的關係導向領域沒有差異存在：本研究「實驗處理」的主要效果未達顯著水準。亦即實驗組和控制組學生在價值的關係導向領域沒有差異存在。

因此，本研究四項研究假設未獲得支持。然而觀察學生的上課情形，價值澄清活動普遍受到學生喜愛，教室上課氣氛比較輕鬆愉快，一般學生都喜歡在討論活動中發表意見，對學生價值形成的過程確有助益。此外，透過價值澄清活動，增進學生表達、思考、傾聽、創造的能力，而且學生為了參與討論，學習搜集資料，整理資料的方法，養成主動學習的習慣，且自己尋找解決問題的處理方法，這些也是價值澄清法的功能與效果。所以，「價值澄清法」在國民中學公民與道德科教學中，尚可進一步實驗研究。

二、建議

根據本研究的結果，茲提四方面的建議供參考。

(一)在公民與道德科教學的運用方面

1.價值澄清法可在國民中學公民與道德科教學中運用。

雖然教學實驗結果，主要效果短時間沒有顯現出來，但是價值澄清法確實可使公民與道德科教學活動設計趨向多元化與靈活化，如果長時間的實施，對學生價值觀念的形成，其功能似可肯定。

2.將價值澄清活動教材列入正式教材內容的一部分。

視公民與道德教科書的目標與內容，編選價值澄清活動教材，並將之納入為教材內容之一，以促使師生的重視。

3.把價值澄清活動列入教學活動的一部分。

本研究所編選的價值澄清活動教材，係根據教科書的目標與內容而編撰，以當作補充教材方式來實施，部分學生也許把它當作額外的或多餘的，可能不予重視，甚至視為遊戲活動，不當正經事辦，如此，可能影響教學效果。

4.將學生在價值澄清活動中的表現列為成績考查之一種方法，並將之列入成績考查之中。

教師們可以設計檢核表、軼事記錄表或觀察法，隨時評量學生的表現；或將學生在價值澄清活動中的表現，加以記錄，作為成績考查的方式之一，並將之列入學生的成績。

(二)在實驗研究方面

1. 長期實驗研究

教學實驗研究工作，至遲宜於前一學年即妥為籌畫、設計，次一學年即應進行教學研究工作，有充裕的時間方有可能瞭解實驗結果。

2. 編撰研究工具

價值澄清法尚無客觀或標準的評量工具，無法直接且有效地評量價值。目前借用其他問卷或評量工具，其效度堪慮。今後宜研究編製一套可客觀評量價值的工具，以為驗證此法之衡鑑標準。

3. 擴大研究樣本

可在北、中、南、東四區，分別選取三所國民中學從事教學實驗，在實驗期間可定期舉辦觀摩與研討會，以揣摩實施方法與技巧。

4. 組成研究小組

分區組成價值澄清法研究小組，其成員包括教授與國中教師，進行共同研究。

5. 配合社會生活設計活動

價值澄清活動之設計除了配合公民與道德科教學單元外，尚可配合學生生活，或學生實際遭遇事件來設計，使學生更熱烈參與，而所學的也更能遷移到現實社會中。

6. 呈現教材多樣化

教師可利用影片、漫畫或其他視聽器材的配合，以提供教材，來引起學生的瞭解與動機。

7. 慎選活動方式

價值澄清活動方式有多種，宜視教材性質與內容，選取合宜的活動方式。如此，可助教學目標的達成。

8. 增加對長期效果的評量

欲瞭解「價值澄清法」對受試者價值形成是否有長期的影響力，宜研究增加對長期效果的評量。

9. 對價值改變情形的分析

可就學生在團體中的實際表現與價值改變情形作綜合性分

析，或對某一學生的價值改變情形或發展作個別分析。

10. 對活動過程作質的分析

在研究期間，可將活動過程錄影下來或設置觀察員，對活動過程作質的分析。另外，亦可請學生在每次活動前後，寫下對活動或問題的看法，若有改變，則請學生分析可能是什麼理由，促使其產生改變，以便瞭解影響學生價值的因素，有更深入的研究。

(三) 在教育應用方面

1. 改進學習環境

學校環境也是影響學生價值觀念的形成因素的一項，因此，宜淨化與美化校園，維持良好的學習環境。

2. 將價值澄清法應用於學生輔導

價值澄清法的技巧可應用於學生輔導，幫助學生澄清其所遭遇的問題，輔導其解決問題。

3. 鼓勵其他科目教師採行

價值澄清法在其他科目教學中，亦可視學科目標與教材內容，適時實施，可以發揮教育的統整功能。

(四) 在未來研究方面

1. 選擇變項

價值澄清法的功能並不局限價值的澄清與形成，此外，如分析能力的增加，權威性格的降低，自我坦露的程度加大，都是它的功能，未來的研究應可以這些變項來驗證其實施效果。

2. 研究方向的擴增

以往教學實驗的研究方向都偏向於研究教學後的效果，今後的研究可以轉向教學的「過程」。例如，可以研究那一種活動方式學生最樂於參與？那些教材學生較願接受？學生認為那幾個單元對他們最有意義？……等等，這些研究資料可以用問卷向學生搜集，也可以由施教者作教學檢討記錄而得到。

陸、參考資料

師大公民訓育學系（民79），國民中學公民與道德價值澄清教學活動設計參考示例，（三冊）。教育部國民教育司發行。

Kluckhohn, C. et al. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In Talcott Parsons &

1993.3

1卷2期

教育研究資訊

雙月刊

- Edward Shils (eds.), *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, pp.388-433.
- Kluckhohn, F.R. & Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientations*. Chicago: Row, Peterson & Co..
- Kluckhohn, F.R. (1963). Some reflections on the nature of cultural integration and change. In E.A. Tiryakin, (Ed.) *Sociological theory, value and sociocultural change*. N.Y. : Free Press, pp.217-263.
- Raths, Louis E., Harmin, Merrill, and Simon, Sidney B. (1978). *Values and Teaching*. Ohio Columbus: Charles E.Merrill.
- Rescher, N. (1969). What is value change? A framework for research. In Kurt Baier & Nicholas Rescher (eds.) *Values and the Future: The Impact to Technological Change on Americal Values*. N.Y. : The Macmillan Co., pp.68-109.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N.Y. : The Free Press.
- Simon, Sidney B., Howe, L.w., and Kirschenbaum, H. (1972). *Valuses Clarification*. New York: Hart.