

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民77，21期，59—76頁

教師對國中智能不足男生 助人行爲的知覺研究

蘇清守

本研究係設計「幫助」和「救助」兩個情境，各請52位國中啓智班和普通班教師分評啓智生和普通生在各該情境中的助人行爲。

結果發現兩類學生助人認知、情感、行動之間均爲正相關，惟內在的認知和情感之相關高於認知、情感與外在行動的相關，而且知與行的相關受到情境因素的影響。啓智生的助人行動屬情感導向，普通生則屬認知導向，啓智生和普通生均接納助人爲普遍的行爲規範，可是一般的道義判斷和特定的助人行動却少關聯。

啓智生的助人決定深受施受之間互惠關係、親密關係、受助者的求助行動，施助者的介入現象、觀察楷模，和教師教導等因素所影響，普通生同然，只是程度略有差別，助人動機上，大半基於互惠互利，和良心道義，惟普通生的動機層級更高。助人方式上，不論啓智生或普通生，在幫助情境採直接，在救助情境採間接方式爲多。啓智生見人受困，十之七八會生擬情的痛苦，若不相助，十之四五，會感愧疚不安，普通生則更甚。而幫助受謝，對於以後的助人行爲，確實有益，普通生同此。

最後依據研究發現，對啓智生的助人教育提出七點建議：(1)加強積極性的道德教育。(2)注重社會行爲的情意教學。(3)多用情境教育，輔助知識教育。(4)運用增進助人決定的因素，控制減低助人決定的變項。(5)提升助人的動機，活用助人的方式。(6)推展人際關係和互惠規範。(7)善用社會增強，鼓勵助人行爲。

一、研究動機與目的

近幾年來，「智能不足」的界定，智商已非唯一標準，社會適應成了必須條件。智能不足兒童的教育措施，亦由因應智育需要爲主的特殊班（校），逐漸趨向兼重德育和羣育的統合體制。因此，智能不足兒童社會行爲的適應與否，關繫著回歸主流教育的成敗。基此認識，智能不足兒童社會行爲的研究，乃成一項重要的課題。

修己與善羣是道德行爲的一體兩面，應該同時兼顧，並行發展。可是學校德育的實施向來偏重禁制導向的行爲，而輕忽積極導向的行爲。助人行爲是積極的道德行爲，它既謀求羣體的福利，增進人際的關係，也顯示個人的社會適應，可是有關智能不足兒童助人行爲的研究甚少，筆者期望藉此研究，能夠深入了解智能不足兒童助人行爲的特質，喚起特教教師重視並加強積極導向的道德教育，以增進智能不足兒童的社會適應和人際關係。具體而言，在於探究教師心目之中，國中智能不足男生(1)助人的道義判斷、認知、情感、和行動的特質，及其間的相關。(2)影響啓智生助人決定的受助者和情境因素。(3)啓智生的助人動機和助人方式。(4)啓智生助人的擬情作用和增強效果。

二、文獻概覽

(一)助人行爲的意義和種類

1. 助人行爲的意義

助人行爲 (helping behavior) 是利羣行爲 (prosocial behavior) 的一種。利羣行爲是加惠於人的行爲，包括助人、合作、或交換的行爲，而與攻擊、傷害、或自利的行爲相反 (Bar-Tal, 1982)。助人行爲的範圍較窄，它是「未經允諾給予外在酬報的利人行爲」(Bar-Tal, 1982)。助人行爲包括分享 (sharing)，援助 (aiding)，支持 (supporting)，或贈送 (donating) 等行爲。從助人者的觀點來說，助人行爲具有圖利他人的目的，至其激發動機則甚複雜：義務感情，報答期望，服從命令，獲致報酬，補償過失，負債，或利他 (altruism) 等。雖然助人者可能期望回報，但是並未事先獲得承諾。助人行爲有品質之別，品級則依動機而分，其最高級者為利他行動。

助人者既是有意加惠他人的行動，是以助人者在行動之前需要(1)了解助人行爲的意義，並(2)能夠知道他人受困，需要幫助。能助者了解他人的需要，意指具備了幫助的理由，此時除非(1)不知如何幫助，(2)具有不助的理由，或(3)不明求助的情境，否則應會採取助人行動。

2. 助人行爲的種類

助人的狀況不同，以致研究結果有所差異。個人遭遇不同狀況，產生不同的情緒和激發程度，因而可能有不同類型的助人動機和助人行爲。情境的種類究有那些？向有理論和實證兩個說法：賴他尼和達爾利 (Latané & Darley, 1970) 從理論上畫分助人情境為非緊急和緊急二種。非緊急者係指日常生活中常見的，可以預料的情境。緊急也者，是指具有威脅性的，不常發生的，難以預測的，需要立採行動的情境。勞伍和柏雷克 (Lau & Blake, 1976) 提出四種主要的助人類型：贈與、分享、幫助，和救難。皮爾斯和亞馬圖 (Pearce & Amato, 1980) 則從多個向度劃分利羣行爲：第一向度是計畫的對自動的幫助，形式的對非形式的幫助，他人激起的對自我激起的幫助。第二向度是不嚴重的對嚴重的（像緊急）情境之幫助。第三向度是傾囊相贈對盡力而助，和間接的對直接的幫助。司密生和亞馬圖 (Smithson & Amato, 1982) 發現另一向度，是為幫助熟人對幫助生人。錫佛瑞和達衛斯 (Severy & Davis, 1971) 則分成二種類型：(1) 心理的幫助對作業的幫助，和(2) 意圖的幫助對成功的幫助。所謂心理的幫助指幫助受困者解除身體痛苦、心理難過等消極情感狀態。作業的幫助意指幫助受困者完成作業，如解決難題或修理器物等積極行爲表現。而意圖的幫助則指存心幫助，但是受到阻礙或徒勞無效。成功的幫助是加惠於人獲致成功。幫助者成就企圖愈大，將愈小心估量本身的能力和受困者的意願。

(二) 助人行爲的研究方法和實證研究

1. 助人行爲的研究方法

一般研究兒童和青少年的助人行爲之方法，大致有四個類型：(1) 情境測驗法，(2) 評定量表法，(3) 社會計量問卷法，和(4) 自然觀察法。「情境測驗法」是設計可資兒童表現慷慨、分享、幫助、或救助行爲的情境，讓兒童置身其中，以觀察其反應。不過，情境測驗中的反應只表現兒童行爲的部分樣本，可是研究者通常假定這是行爲的代表樣本，為兒童一向反應方式的指標。「評定量表法」用來評估受試者的屬性像和善、慷慨、關懷，或助人在續譜 (continuum) 上的高低位置。此法向由經常在各種情境觀察學生行爲的教師或熟人實施之。「社會計量問卷法」係由兒童評定同儕的和善、關懷、慷慨、救助等各種社會行爲。這種社會計量評估，或同儕提名法，最常用於評量小學生的社會行爲。因為此一階段的兒童對於同學的社會關係知之最深。惟其缺點是受到偏見和月暈效應的影響。「自然觀察法」是在自然環境中，如操場、教室、公園、或遊樂場所觀察兒童的行爲。此法雖不刻意操縱情境，但需先確定所欲觀察的行爲項目，並於觀察時作系統的記錄。

2. 助人行爲的實證研究

現有智能不足兒童助人行爲的研究，大抵偏重於影響助人行爲的能力因素和幫助方式之研究，茲分述如下。

智力是否影響助人行爲？若是，則智能不足兒童和智力正常兒童的助人行爲必有差別。這一方面

的研究不多，而且結果並不一致。剎斯和司特拉普 (Krebs & Sturupp, 1974) 發現智商和教師評定的利他 (altruism) 之間爲正相關。可是其他人的研究却未發現智商和贈與，智商和助人行爲有關 (Eisenberg, 1979; Friedrich & Stein, 1973; Grant, Weiner, & Rushton, 1976; Harris, Mussen & Rutherford, 1976; Hartshorne, May & Maller, 1929; Rubin & Schneider, 1973; Rushton & Weiner, 1975)。

助人行爲的實踐，須先設身處地認知他人的困苦，並且具備人際能力 (interpersonal competence)，才能付諸行動。人際能力意指社會交互作用時認知和協調自我與他人的能力。人際能力與社會認知能力有關 (Weinstein, 1969)。阿福列克 (Affleck, 1975) 以50位實齡平均12歲，智商平均67的私立寄宿學校輕度智能不足兒童爲研究對象，發現智能不足兒童的人際能力和角色認取能力 (role-taking ability) 密切相關。而且角色認取能力高者，在人我交往和取與行爲中，更能認知他人的意向和自己的責任。反之，角色認取能力低者，較難理解他人的意向，故給與行爲較爲欠缺。因爲角色認取能力和心理年齡及智商均有關係，所以人際能力和角色認取能力的關聯，可能受到普通認知能力的影響。雷伊等人 (Leahy et al., 1982) 證實此說：心理年齡相同的智能不足者和智能正常者，其角色認取技能相同，即指認知水準是角色認取能力的關鍵；而角色認取能力和心理年齡的相關 ($r = .52$)，高於角色認取能力和實足年齡的相關 ($r = .30$)，亦支持了認知發展論的觀點。心理年齡相同的智能不足和智能正常者，其角色認取能力相似，顯示輕度智能不足者的角色認取能力是智力水準的函數。

幫助受困者需要了解其情緒狀態。若然，心理的幫助當較作業的幫助困難。而年長兒童必較年幼兒童易於表現心理的幫助。此外，知道幫助和實際幫助應有所分別：同情容易，實際幫助困難。因爲同情只需認知他人的痛苦，無需具備幫助的能力。可是研究正常兒童的結果，發現實際助人行爲隨年齡和能力的增加而增加 (McNamee, 1977; Rushton, 1980)。這似乎意味同情的表達將隨年齡和能力的增加而減低。

心理功能的低下是否限制社會技能的發展？有些研究者發現心理年齡和社會年齡高度相關 (Coppobianco & Cole, 1960; Goulet & Barclay, 1963)。說明心理年齡愈大，社會技能愈佳。但是關士保 (Gunzburg, 1965) 認定其間的關係是人爲的，並非肇因於智能不足，而是訓練失敗所致。智能不足者若有楷模可資仿效，又得增強以強化反應，則其助人的社會技能可望達到同齡正常兒童的水準。如果進而分辨意圖的幫助對成功的幫助，和作業的幫助對心理的幫助，更能區別診斷智能不足者能力的限制。

錫佛瑞和達衛斯 (Severy & Davis, 1971) 比較研究智能不足兒童和智能正常兒童的助人行爲。利用熟識學生的老師，現場觀察並依據評定量表加以記錄。受測學生的生理年齡和心理年齡均爲獨立變項。生理年齡分爲3~5歲組，和8~10歲組；心理能力分智能不足組和智能正常組。正常幼童的智力未經測試，大致在中上。智能不足兒童平均智商66。智能不足組年齡一般大於正常組。結果發現：以整體助人行爲而言，年幼智能正常兒童和年長智能不足兒童顯著較其他兩組兒童更有幫助 (helpfulness)。以整個意圖的幫助而言，各個樣本之間並無顯著差異。至於心理意圖幫助對作業意圖幫助上，智能不足兒童表現更多心理的幫助。惟年長智能不足兒童和年幼智能正常兒童表現更多的作業幫助。以成功的幫助而言，則各組之間並無差異。可見助人行爲概念的釐清極爲重要：意圖的作業幫助和意圖的心理幫助之間只有中度相關 ($r = .27$)；而成功的作業幫助和成功的心理幫助之間的相關更低 ($r = .14$)。從事心理幫助的兒童，很少從事作業幫助。可見心理幫助並非作業幫助的必要指標。最後從整個助人的指標 (不論是成功的幫助對意圖的幫助，或心理的幫助對作業的幫助) 來看，智能不足兒童助人行爲隨齡增加，正常兒童則隨齡減少或無何變異。

年長智能不足兒童意圖的幫助比率高，而成功的比率低，似係社會技能水準不足所致。然而智能

不足兒童的整個成就水準幾近正常兒童，則應歸功於社會經驗和教育訓練的效果。

以上所述影響智能不足兒童助人行為的因素，只有智力、人際能力、角色認取能力等，至於幫助的方式亦相當有限。而助人認知、情感、與行動的關係，助人行為的動機，遭遇助人情境時的心理感受，施助後的增強效果等之研究則尚待進行，因此特就這一方面加以探究。

方 法

一、研究對象

智能不足學生分成輕度、中度和重度三大類。由於三者的智力功能具有本質的差異，故其行為表現不能一概而論，且中、重度智能不足兒童為數較少，大都就讀於特殊學校，非回歸主流的對象。而為數較多、就讀啟智班的輕度智能不足兒童，其回歸普通班的機會也較多，故以之為研究對象。啟智班學生只有 8 至 15 名，有些專收男生，有些專收女生，而且分布臺灣地區各縣市，限於研究人力，難採情境測驗法，或自然觀察法直接觀察其助人行為。而社會計量法，對於智能不足學生來說，恐有不明所問、無從作答、或認知差錯情事。有鑑於此，乃設計虛擬助人情境，請啟智班教師，根據長期與學生相處和觀察所知，評定輕度智能不足男生遭遇該助人情境時的助人反應。

根據統計資料，七十五學年度臺灣地區國中招收男生的啟智班者共計六十九校。本研究即以各該校一位啟智班教師為受試者。為與普通班學生的助人行為作比較，再請該位老師選請一位與他（她）性別、年齡、服務年資相同（似）的普通班老師為對照組。茲將受測教師資料，表列如下：

表一 受試教師基本資料

組別	人數	性別		年 齡			任 教 年 資			畢 業 學 校	
		男	女	30以下	31-39	40以上	3以下	4-6	7以上	師大院校	一般大學
啟智組	52	10	42	7	20	25	20	15	17	25	27
普通組	52	10	42	7	23	22	15	12	25	28	24

二、研究工具

本研究設計的情境有二：一為日常幫助情境，一為緊急救助情境，日常幫助情境如下：

「有位年齡和性別跟啟智班男生一樣的肢體殘障學生，右手拄著柺杖，左手拿著數本書，在路上蹣跚地走著，偶一不小心，踢到東西，書本全掉到地面上去了。這時該啟智班男生正好在現場。」

緊急救助情境如下：「有位年齡和性別跟啟智班男生一樣的學生，舉起拳頭毆打另一個體力弱小的同學。挨打者雙手抱頭，一邊躲開一邊哀叫著。這時候該啟智班男生正好在現場。」

助人行為調查問卷的指導語為：

「一、本問卷旨在研究教師心目之中國中啟智班學生（指輕度智能不足者）的助人行為。請您就平日接觸觀察這些學生所得的整體認識和知覺，真實的反映大多數學生遭遇下列二個「幫助」和「救助」情境時的行為表現和內心想法。

二、請按您的真實知覺，將符合多數啟智班男生的行為和心態的選項號碼填寫在（ ）內，或在_____上填寫他的理由。

普通班教師所用調查問卷內，原「國中啟智班學生」字樣，則一律改為「國中普通班學生」。

本研究所要探討的項目包括：(1)助人判斷、情感、和行爲表現。(2)助人動機和方式。(3)施助者的擬情痛苦 (empathic pain)。(4)影響助人決定的因素：包括受困者特質的性別、種族、外貌、親密關係，責任歸因 (attribution of responsibility)，和互惠關係；情境特質的責任分散 (diffusion of responsibility，意即他人在場)，觀察楷模，求助行動 (即施助者的抉擇自由)，依賴程度，踩入現象 (foot-in-the-door phenomenon，意即幫助到底)，得失衝突等。(5)教導和增強的效果。茲舉例說明如下：

(助人認知)：() 他認為該肢障生需要人家幫忙嗎？

(擬情痛苦)：() 當他看見肢障生不良於行又處於困境時，心理會感到難過痛苦嗎？

(互惠關係)：() 如果該肢障生以前幫助過他，這會增進他的幫助行動嗎？

(幫助到底)：() 如果他檢書交還時，該肢障生又不小心掉了手杖，他會再幫忙嗎？

(增強效果)：() 如果他幫助了，該肢障生的感激道謝會增進他以後的助人行爲嗎？

答案選項除助人動機和助人方式外，均分成(1)很可能會，(2)可能會，(3)不一定，(4)可能不會，(5)很可能不會五個等級。

三、施測過程與統計分析

受試者中之啓智班教師，部分利用其在師大特教中心參加在職進修時施測，部分採用寄請填寫方式。普通班教師，則請各該啓智班受試者選請一位與其性別、學歷、任教年資相似之教師爲受試者。實施期間爲七十六年八月至十月，總共發出問卷138份，收回120份，有效卷計爲104份 (啓智班教師和普通班教師各爲52份)。

所得資料經輸入電腦，求出次數，百分比，卡方考驗，相關係數。茲將統計結果，分析討論如下：

結果與討論

一、教師對啓智生與普通生助人的道義判斷、認知、情感、與行動之關係的知覺

助人的道義判斷係就一般情況下，是否認爲應該助人？助人認知，助人情感，或助人行動係就特定 (虛擬) 情境下，是否認爲需要，想要，或實際去幫助 (救助)？啓智班教師對智能不足男生 (以下簡稱啓智生，普通班教師對普通男生 (以下簡稱普通生) 在二個助人情境的知覺，分述如下：

(一) 教師對啓智生與普通生「幫助」的判斷、認知、情感、與行動之關係的知覺

表二 教師對國中啓智男生道義判斷、助人認知、情感、與行動之知覺的相關矩陣

幫助	道義判斷	助人認知	助人情感	助人行動
道義判斷	...	.52**	.22	.01
助人認知	.60**	...	.56**	.13
助人情感	.54**	.56**	...	.35*
助人行動	.44**	.40*	.45**	...

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

右上爲幫助情境，左下爲救助情境

表三 教師對普通男生道義判斷、助人認知、情感、與助人行動的相關矩陣

救 助	道 義 判 斷	助 人 認 知	助 人 情 感	助 人 行 動
道 義 判 斷	...	.39**	.49**	.08
助 人 認 知	.51**	...	.62**	.34*
助 人 情 感	.46**	.50**	...	.16
助 人 行 動	.25	.48**	.40*	...

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

右上為幫助情境，左下為救助情境

根據表二和表三的統計數據，在日常幫助情境中，認知和情感的相關最高（啓智生，.56；普通生，.62），說明他們不論智力的高低，均認為受困者需要幫助，心理即想去幫助。亦即同為內在心理歷程的認知和情感，相當調和一致。至於認知、情感分別和行動的相關，不論是啓智生或普通生，均不很高。若加區分，啓智生較屬情感導向（情感和行動的相關，啓智生為 .35；普通生為 .16）；而普通生則屬認知導向（認知和行動的相關，普通生為 .34；啓智生為 .13）。而一般應該助人的道義判斷是否在特定情境中具有指引行動的功能？發現答案是否定的（道義判斷和助人行動的相關，啓智生為 .01；普通生為 .08）。至於啓智生的道義判斷和助人認知的相關（.50）高於普通生（.39），而普通生道義判斷和助人情感的相關（.49）則高於啓智生（.22），道理何在？有待進一步探究。

（二）教師對啓智生與普通生「救助」的道義判斷、認知、情感與行動之關係的知覺

急難救助與日常幫助同為助人行動，但前一情境不助的代價較高，救助不成，所付代價亦高。後一情境不助的代價略低，幫助不成，所付代價亦低；前者救助，所冒危險較高，救助成功，心理滿足亦高。後者幫助，所冒危險較低，幫助成功，心理滿足亦低。教師對兩類學生遭遇救助情境時的情感，認知和行動的認識，仍看表二和表三。

兩類學生在救助情境中，助人認知和助人情感的相關（啓智生為 .56；普通生為 .52）分別高於助人認知和助人行動的相關（啓智生為 .40；普通生為 .48），以及助人情感和助人行動的相關（啓智生為 .45；普通生為 .40），再次驗證屬於內在心理歷程的情感和認知是相當協調一致的。因為內心知道需要救助和想要救助純屬心理的運作，因未付諸行動，並無外災之慮，故相關較高。涉入行動，即有得失，需要承受產生的結果，故認知與行動，情感與行動的相關較低。至於助人情感和助人行動的相關，啓智生高於普通生；助人認知和助人行動的相關，則普通生高於啓智生，亦再次印證啓智生屬情感導向，而普通生則屬認知導向。至於一般助人的道義判斷，對於普通生在特定情境中救助行動的指引作用仍然不大。道義判斷與救助行動的相關（啓智生為 .44；普通生為 .25），分別低於道義判斷與救助認知的相關（啓智生為 .60；普通生為 .51），及道義判斷與救助情感的相關（啓智生為 .54；普通生為 .46），再度說明外顯行為和內在歷程是有些差距的。而一般道義判斷和特定助人認知的相關，不論在日常幫助，或緊急救助情境，啓智生始終高於普通生，似可解釋為：普通生較具因境制宜的特性，而啓智生則較具擇善固執的特性。

二、教師對兩類學生助人的道義判斷、認知、情感、和行動的知覺之比較

啓智班老師對啓智生，普通班老師對普通生的道義判斷，助人認知、助人情感、和助人行動上的知覺是否有差異？茲參據表四和表五的資料，分從幫助和救助兩個情境加以說明。

表四 教師對兩類男生幫助情感、行動、救助道義之知覺的百分比與卡方

組別	項目 人數 %	幫助行動		幫助情感				救助判斷			
		會助	不助	極想	想要	不一定	不想	極該	應該	不一定	不該
啓智組	人數	32	20	15	23	13	1	17	27	7	1
	%	61.5	38.5	28.8	44.3	25	1.9	32.7	51.9	13.5	1.9
普通組	人數	44	8	28	21	3	0	32	14	6	0
	%	84.6	15.4	53.8	40.4	5.8	0	61.5	26.9	11.5	0
χ^2		$\chi^2[1]=5.9 *$		$\chi^2[3]=11.27 *$				$\chi^2[3]=9.79 *$			

*P < .05

表五 教師對兩類男生的道義判斷，助人認知、情感，和行動之知覺的相關係數

項目	道義判斷	助人認知	助人情感	助人行動
幫助	.14	.12	.31*	.25*
救助	.29*	.12	.17	.17

*P < .05

(一) 日常幫助情境

在一般情境下，認為助人是「非常應該」和「還算應該」的道義判斷，啓智組佔73.1%，普通組佔84.6%。回答「不一定」者啓智組佔26.9%，普通組佔15.4%，兩組均無「不應該」的反應。一則顯示兩組教師對兩類男生的認識並無差異，一則顯示助人為普遍應行的規範。在特定的「幫助」情境上，回答肢障生「需要」別人幫忙者，啓智組佔90.4%，普通組佔86.5%，回答不一定者分佔9.6%和13.5%，兩組教師的認識亦無何差異，但在助人情感上，回答「想要」幫助者，普通組(94.5%)大於啓智組(73%)，回答「不一定」者反之(5.8%對25%)。兩組具有顯著差異($\chi^2[3]=11.30$, $p < .05$)。在幫助行動上，認為學生「會」幫助者，啓智組只佔61.5%，遠低於普通組(84.6%)，兩組呈現顯著的差異($\chi^2[1]=5.91$, $p < .05$)，原因可能是啓智生自覺助人的信心、能力、和技巧有所不足，以致不敢輕易出手。

(二) 急難救助情境

在一般救助的情境上，回答救人是「非常應該」的，普通組(61.5%)大於啓智組(32.7%)，回答「還算應該」的反之(26.9%對51.9%)，其他選項的百分比則相近似。普通生強烈認同救人的規範，啓智生的社會化則相形見絀，兩者差異顯著($\chi^2[3]=9.79$, $p < .05$)。在特定的救助認知上，兩組均強烈認為「需要」救助(啓智組84.6%；普通組82.7%)。在救助情感上，「想要」救助者，普通組雖多於啓智組(80.8%對67.3%)，唯未達顯著差異水準。在救助行動上，會出手相救者，啓智組只有30.8%，普通組亦只有48.1%，均遠低於不助的反應(啓智組69.2%；普通組51.9%)。兩組教師的反應相似：心目之中，認定兩類學生均認知救助的需要，並想要救助，可是多數實際上並

未施援手，顯示學生面對救助情境，雖然「知情合一」，但是「知行不一」，而且「情行不符」。

在日常幫助情境，認知、情感、和行動還大致相合，可是處於急難救助情境，却截然不同，證明助人行動並無泛情境的一致性，日常幫助行動，有如反掌折枝，只要力所能及，何樂不為？急難救助行動，雖然利人，但若力有未逮，可能招來後患，損及身心，面臨重大的得失衝突，以致猶豫怯步，不敢放手救助。孟子讚美孔子為「聖之時也」，即使「井有仁焉」，也有所不從，充分說明救助行為是因時因地而制宜的。「身體髮膚受之父母，不敢毀傷」，諒係「生存本能」的表現，而啓智生尚知利害，並趨吉避凶，求福遠禍，足見智商不是太低，確屬可教育性。普通生智則智矣，仁則仁矣，惟勇則不足。日常情境中，知恥近乎勇，仁心有仁行，但處危急情境，知恥未必近勇，仁心未必行仁。說明利己先於利人，自愛而後愛人，自助而後助人。其實自利自愛也是道德行為的表現（黃堅厚，民56），不能加以苛責，若要損己利人，對於智能不足者而言，實在嘎嘎難哉，除非社會化極深者始能企及。

三、教師對兩類學生之助人決定因素的知覺

決定助人行動的因素，除施者特質外，尚有受者特質和情境特質。在受者特質中，以性別、種族、外貌、責任歸因，施者與受者間的親密關係、互惠關係為其要項。在情境特質中，則以觀察楷模，責任分散，依賴程度，求助影響（抉擇自由），得失衝突，和踩入現象為要項。茲列表六和表七，分述如下：（限於篇幅，有關關聯表均從略）。

表六 教師對兩類學生的助人決定因素（受者變項）之知覺的相關係數

項 目	性 別	外 貌	種 族	親密關係	責任歸因	互惠關係
幫 助	.15	.24	.31*	.25*	.08	.30*
救 助	.24	.18	.14	.33*	.24	.33*

*P < .05

表七 教師對兩類學生的助人決定因素（情境變項）之知覺的相關係數

項 目	責任分散	求助行動	依賴程度	踩入現象	觀察楷模	得失衝突	先前教導
幫 助	.21	.27*	.35*	.25	.36***	.23	.09
救 助	.33*	.21	.32*	.38**	.20	.16	.14

*P < .05 **P < .01 ***P < .001

（一）教師對兩類男生之助人決定因素——受者變項的知覺

1. 性別：如果該肢障生（弱小者）是女生，會不會減低啓智男生（普通男生）的幫（救）助行動？在「幫助」情境中，兩組教師的反應無何差異。大多數教師（啓智組為67.3%；普通組為59.6%）認為會因女性而減低幫助。只有少數教師（啓智組為23.1%；普通組為21.2%）認為不因異性而影響其幫助行動。

在「救助」情境中，雖然兩組教師的反應無何差異，但是因異性而減助的百分比却大為減低（啓智組為50%；普通組為38.5%），不過不受影響的百分比，只有普通組增加（38.4%）。顯現普通生

的變動性大於啓智生。國中階段，男女學生的關係正處尷尬時期，在日常不急情境，則有所迴避，惟處緊急情境，救人要緊，即少顧忌。其表現有如「男女授受不親，唯嫂溺則援之以手」相似，此種因情境而制宜的權變做法，普通生確實優於啓智生。

2.種族：如果需助者是外國學生，是否因此減低助人行動？就「幫助」情境而言，啓智組傾向於減助（50%），普通組則傾向於不受影響（48.1%），兩組均各有26.9%選答「不一定」。其差異已達顯著水準（ $X^2[4]=10.75, p<.05$ ）。至於在「救助」情境，兩組教師的反應並無差異，而且五個選項選答的百分比，幾成一常態分配。也許外國學生在國中極為少見，助與不助實難決定（34.6%）。

3.外貌：對於衣服不整、蓬頭垢面的肢障生（弱小者），是否會減低幫（救）助行動的問題，在「幫助」情境中，兩組教師的反應無何差異。大多數教師（啓智組為67.3%；普通組為63.5%）認為學生會因受困者不揚的外貌，而減低幫助。只有少數（啓智組25%；普通組13.4%）認為不受外貌的影響。

在「救助」情境中，兩組教師的反應仍無差異，但是因外貌而減助的比率雖則明顯減低（啓智組為46.1%，普通組為52%），不過比率仍然偏高，顯出以貌助人的現象。

4.責任歸因：如果該肢障生故意踢石頭而掉落書本，或弱小者先無故開口罵人才被毆打，是否仍會幫（救）助？在「幫助」情境中，約各有一半的教師（啓智組為50%；普通組為48%）認為不會幫助，只有五分之一的教師（啓智組為21.1%；普通組為19.2%）認為仍會幫助。前者表露因果分明、自作自受的觀點；後者則具慈悲心腸，同情殘障弱小。

在「救助」情境中，上述現象更為顯著，大多數教師（啓智組為73.1%普通組為65.4%）認為「不會」前去救助，認為「會」的教師絕少（啓智組為3.8%普通組為13.5%），或許認為自作孽者，咎由自取，何苦幫助？在這兩個助人情境中，兩組教師分別對啓智生和普通生的認識均極相似。

5.親疏關係：如果該肢障生（弱小者）是啓智生或普通生所認識的人，會不會增進其幫助行動？絕大多數的教師選答「很可能會」（啓智組73.1%；普通組92.3%）少部份選答「可能會」（啓智組25%；普通組7.7%）。雖然普通組認為「很可能會」的比率遠高於啓智組，而造成顯著的差異（ $X^2[2]=6.93, p<.05$ ），但是兩組均無人選答「可能不會」和「很可能不會」的答案。充分證明人際的親疏關係乃是助人行動的決定因素，這也顯示幫助生人和幫助熟人是截然不同，不能相提並論的。

在「救助」情境中，兩組教師的反應差異更大（ $X^2[3]=12.55, p<.01$ ）。選答「很可能會」者，普通組（78.8%）高出啓智組（48.1%）甚多，但是選答「可能會」者，普通組（21.2%）相對低於啓智組（42.3%）甚多。綜上兩個助人情境的反應狀況，發現普通生和啓智生均重視友誼和人際關係，惟普通生更甚，充分反應愛人助人有差等，和「推己及熟人」的觀念。

6.互惠關係：如果該肢障生（弱小者）以前幫（救）助過他，會增進他的幫（救）助行動嗎？兩組教師所認為的啓智生和普通生的反應，差異極為顯著（ $X^2[2]=10.29, p<.01$ ）。認為「很可能會」的，啓智組有55.8%，普通組則高達82.7%；認為「可能會」的，啓智組有36.5%，而普通組只有16.3%，除了啓智組尚有7.7%選答「不一定」者外，並無選答其他選項的情形。從百分之百的普通生，和百分之九十二的啓智生傾向於回報先前的施助者來看，互惠的規範為國中生普遍的規範，確是一項不爭的事實。

在「救助」情境中，兩組教師的反應與「幫助」情境極為類似，普通生有四分之三「很可能會」因肢障生以前救助過他，而增進其救助行為，但啓智生則不到一半（44.4%）。「可能會」增進其救助行動者，普通生有25%，啓智生則有44.2%，兩者的差異已達顯著水準（ $X^2[2]=12.91, p<.05$ ）。雖然對該二個項目的反應確有不同，但是綜合而言，均極傾向於互助互救，再度證明國中生互惠規範

的普遍性。

(二) 教師對兩類男生之助人決定因素——情境變項的認識

1. 觀察楷模：如果上午看見他人幫助肢障者撿書，是否增進啓智生（普通生）下午遭遇同樣情境時的幫助行動？結果發現效果是正面的，惟楷模的影響對啓智生和普通生仍有程度的差異。換言之，對於普通生的影響大於啓智生的影響。回答「很可能會」的啓智組和普通組教師分別為36.5%和75%。回答為「可能會」的，啓智組和普通組教師各佔50%和21.2%，其餘為「不一定」的百分比。兩者的差異極為顯著（ $X^2[2]=15.76, p<.001$ ）。說明普通生的自發學習和學習遷移大於啓智生。

在「救助」情境中，兩類學生均受到楷模的正面影響，對於普通生的影響亦大於啓智生，而且啓智組的回答狀況與「幫助」情境也相類似。可是普通組的反應在「很可能會」的選項上大為減少（53.8%），在「可能會」的選項上則相形增加（40.4%）。以致兩組教師的反應並無顯著的差異現象。普通生在救助情境受到楷模影響的程度略減，主要是情境不同的關係，畢竟救人是比幫助更需要勇氣的。

2. 他人在場（責任分散）：個人遭遇他人受困的情境，是否因有人到場旁觀，而減低其幫（救）助行動？以啓智生而言，會受影響的百分比（55.8%）大於不受影響的百分比（26.9%），普通生反之，不受影響的百分比（46.1%）大於會受影響的百分比（40.4%），惟未達顯著差異水準。

在「救助」情境中，啓智生比普通生更受到他人在場的影響（63.5%對57.5%），不受影響的百分比則相反（啓智組為15.4%，普通組為30.7%）。兩組教師的反應顯有差異（ $X^2[4]=12.55, p<.05$ ）。似可推斷普通生較啓智生具有主見，而啓智生則較普通生具隨從性。

3. 依賴程度：如果該肢障生試着撿書而失敗（即其依賴性大），如果該弱小者奮力抵抗，仍然挨揍，是否增進啓智生（普通生）的幫（救）助行動？在「幫助」情境中，兩組教師的反應，以「很可能會」者佔最高（啓智組為46.2%；普通組為78.8%），其次為「可能會」者（啓智組為38.5%；普通組為19.2%）。一方面顯示兩類教師對啓智生和普通生的認識顯有差異（ $X^2[4]=14.78, p<.01$ ），另一方面顯示國中生的幫助意欲，隨受困者依賴性的加深而加強。

若將「救助」情境與「幫助」情境作一比較，發現「很可能會」救助的反應顯然降低，（啓智組19.2%；普通組30.8%），而「可能會」的反應則減增互見（啓智組34.6%；普通組48.1%）。至於傾向不會增進救助行動的反應仍然極低（啓智組為13.5%；普通組7.6%）。兩組反應的差異已達顯著水準（ $X^2[4]=11.47, p<.05$ ）。總體而言，國中生確有愈殘愈助，愈弱愈救的傾向。

4. 求助的影響（抉擇自由）：本研究所設計的情境是受困者未向人求助，以觀啓智生（普通生）是否自動前往救助？現假設受困者開口求助，是否增進啓智生（普通生）的幫（救）助行動？在幫助情境中，選答「很可能會」的，普通組（75%）多於益智組（50%），可是選答「可能會」的，益智組（40.4%）却多於普通組（23.1%）。兩組教師的反應顯有差異（ $X^2[3]=8.39, p<.05$ ）。綜計受困者的求助可能引起幫助反應者，啓智組高達百分之九十，而普通組猶有過之，超過百分之九十八。充分顯示受困者的求助，雖然限制了施助者的抉擇自由，但也增進了施助者的幫助行動。

在「救助」情境中，雖然選答「很可能會」增進救助者的百分比大為減低（啓智組34.6%；普通組48.1%）。而選答「可能會」的百分比相對增加（啓智組51.9%；普通組42.3%），但是綜合而言，顯現「求救即助」的傾向，或許求助行為為肯定需助的狀況，或許是受人之請，不便推卸責任。

5. 得失衝突：個人遭遇他人受困時，若有急事待辦，其幫（救）助行動是否受到影響？在幫助情境中，從「很可能會」，「可能會」，「不一定」，「可能不會」，到「很可能不會」的百分比，依序為：啓智組26.8%，51.9%，11.5%，5.8%，3.8%；普通組為23.1%，44.3%，15.4%，17.3%，0%，兩組的反應並無差異，但均顯示會因急事待辦，而減低幫助的傾向（啓智組為78.8%；普通組為67.3%）。

在「救助」情境中，兩組教師的反應情況與「幫助」情境相似，未有顯著的差異。也同樣顯現因急事而減低救助的傾向（啓智組爲59.7%；普通組爲63.5%）。只是在「幫助」情境，啓智組減助百分比大於普通組，而「救助」情境則普通組減助百分比大於啓智組。得失衝突影響助人行爲，說明人的利己性優於利他性：行有餘力，則以助人，心有旁務，實難助人。

6. 踩入現象：既然幫助，就幫助到底，有如一腳踩入門裏，也就順勢全身進入，如果啓智生檢書交還時，該肢障生又不小心掉了拐杖，他會再幫忙嗎？如果他救了弱小者，可是隨後弱小者又被追打，他會再上前救助嗎？在「幫助」情境中，雖然兩組教師的反應無何差異，但顯示出有始有終，幫助到底的傾向（啓智組90%；普通組100%）。

在「救助」情境中，啓智組的反應，「很可能會」者佔12%，「可能會」者佔37%，「不一定」者佔31%，「可能不會」者佔21%，「很可能不會」者爲2%。普通組相對應的百分比依序是31%，48%，12%，4%，6%。兩類反應已達顯著差異水準（ $\chi^2[4]=17.46, p<.01$ ）。普通生顯現助人到底的傾向（79%），啓智生則半途而廢，爲德不卒（46%）。普通生自信心強，勝券在握，故貫徹始終。反觀啓智生，一舉不成，信心消失大半，即不敢輕易再試。

7. 先前教導：「如果上午上課時，老師教導學生，應該幫助遭遇困難的人，這會增進他下午遇到此種情境時的幫助行動嗎？」在幫助情境中，回答「很可能會」的，啓智組佔58%，普通組佔64%；回答「可能會」的，啓智組佔40%，普通組佔35%，兩組的反應未達顯著差異水準。但均顯現教師的教導，對增進兩類學生的助人行爲，確有成效（啓智組爲96%；普通組爲98%）。普通生明理善記，受到老師言教的影響，可不待言；而啓智生健忘難教，却仍記取特教教師的言教，並遵行不誤，實非始料所及。

「如果上午上課時，教導學生，遇到別人以大欺小時，應該助小扶弱，這會增進他下午遇此情境時的救助行爲嗎？」處此「救助」情境中，啓智組教師認爲會有正面影響者佔85%，普通組則高達90%。而且均無負面的影響。兩組反應情況，亦無差異。經比較兩組教師對兩個情境的反應，發現兩類學生在「救助」情境中助人的比率均低於「幫助」情境，這不僅是助人能力的問題，而且是「救助」的代價高於「幫助」。人人莫不以自存自保自利爲助人的前提。

特教教師經常反應智能不足學生記憶力短絀，教學效果不彰。此種情形，諒指智能學科的教學而言，至於社會行爲的學習，則可樂觀其成。蓋抽象概念和原則的學習爲啓智生之所短，而具體生活的實踐，應爲啓智生之所長，故其教育重點在於德育和羣育，而生活能力的培養，良好習性的訓練，人際能力和積極道德的養成，應爲其要項。

至於各該教師對兩類學生的助人動機，助人方式，擬情作用，和增強效果的知覺，參看表八。

表八 教師對兩類學生的助人動機、方式、增強，和擬情作用之知覺的相關係數

項 目	助人動機	幫助方式	增強效果	擬情痛苦	罪疚感受
幫 助	.32	.10	.23	.16	.36**
救 助	.48*	.14	.23	.20	.42**

* $P<.05$ ** $P<.01$

四、教師對兩類學生之助人動機、和助人方式的知覺

(一) 助人的動機

助人行爲因品質而異，品質因動機而異，動機層級則和價值層級相互呼應。巴塞 (Bar-Tal,

1982) 將助人行爲的動機分爲五個層級。動機一：順從——具體的和確切的增強，個人因他人的要求指令，或許諾的具體報酬，或明確的懲罰而出手助人。此種受外在指引所從事的行動，通常是幼童助人行爲的特質。動機二：順從。兒童因順從權威而採取助人行爲，尚不會主動助人，只是被動服從他人或上級的要求、威脅、或命令。動機三：內在主動——具體報酬。個人具此動機，則主動助人，但附帶接受具體的報酬，以滿足自己的需求。動機四：規範的行爲。個人爲符應社會的要求，才採取助人的行動。他知道採取與社會規範一致的行爲，以獲積極的認可。避免違背規範，帶來消極的制裁。動機五：概化的互惠。個人知道社會體制是人我互助的：現在我助人，將來人助我。具此動機而助人，並不附隨任何即刻的、外在的條件。對於別人的不幸能夠感同身受，並能內化社會的規則以資助他人。動機六：利他行爲。個人視主動助人本身爲目的，純粹立意去利人，不期望外在報酬，不計個人得失，只根據正義的道德信念行事。

根據巴泰的五個動機層級，請啓智班和普通班教師評定啓智生和普通生的結果，按「幫助」和「救助」情境分述如下：

遭遇殘障者掉落書本的情境時，認爲國中生的助人行爲是基於低層動機「期獎避罰，和遵從命令」者甚少（益智組24%，普通組5%）。基於中層動機（助人求報，遵規行事）者其次（啓智組24%，普通組27%）。基於高層動機（互惠互利，和良心道義）者最多（啓智組49%；普通組68%）。兩組對照之下，雖然屬於高層動機者，普通生多於啓智生，而屬於低層動機者啓智生多於普通生，但尚未達到顯著差異水準。啓智生甚少表現幼童特質的低層助人動機，諒係這些實際年齡十三到十五歲的國中啓智生，其心理年齡已介於七到十歲左右，故不能與幼童相提並論。同是助人行爲，却有不同動機，如果說助人行爲是純粹利人的行爲，則未免失之籠統，助人或爲自利，或爲互惠，或爲利他，實難一概而論。

在救助情境上，認爲助人係基於低層動機者仍少（啓智組29%，普通組12%）。次爲基於中層動機（啓智組23%，普通組32%）。基於高層動機者最多（啓智組47%，普通組56%）。相較之下，啓智生救助動機層次較低，而普通生救助動機的層次較高，其差異已達顯著水準。同屬助人行爲，可是兩類學生在幫助情境的動機，無何不同，但在救助情境，却有差異，可見行爲動機確因情境而有變異。

(二) 幫助的方式

個人遭遇肢障者掉落書本的情境，可能的反應有二：幫助或不助。而幫助的方式亦有二：直接上前幫助，或間接請人幫助。啓智教育教師認爲啓智生會採直接幫助的佔85%，採間接幫助的佔15%。而普通班教師認爲普通生會親自上前幫助的佔89%，間接請人幫助的只有11%。兩類教師對兩類學生的反應，並沒有差別。絕大多數國中生會直接上前幫助，諒係該項幫助屬能力範圍所及，而且時間緊迫，必須立即出手。若請人幫助，則緩不濟急，於事無補。故不助則已，要助則需親自動手。

至於個人遭遇體弱者挨打的場面，其反應方式亦不外救助或不救。若予救助，方式亦只有直接和間接二種。根據教師對於啓智生的了解，假定啓智生會上前幫助的狀況下，大多數（69%）認爲他們會採取間接救助的方式，只有少數（31%）認爲會採取直接救助的方式。至於普通生的情況亦相類似：間接救助者（58%）多於直接救助者（42%）。兩組教師的反應並沒有顯著差異。

同是助人情境，可是遇到肢障者掉書時，不論是啓智生或普通生均踴躍上前幫助，而遇到體弱者挨打情境，却大部分訴諸間接救助一途，道理何在？蓋幫助只是舉手之勞，幾乎人人可爲。救助所需技能則較爲複雜，不是人人都能做得圓滿。況且幫助的代價較低：費時較少，遭拒可能較小，似無後患之憂。救助的代價顯然較高：費時費力費口舌不談，體弱者挨打的原因不明，出手名分未定，如果錯在體弱者，而非攻擊者，則冒然出手的結果，必自討沒趣。一旦招惹攻擊者，遷怒之下，還可能引禍上身，難以善了。近慮遠憂，充塞心中，不免遲疑怯步。普通生轉念較快，啓智生亦可憑直覺意識到此。所以大多數均同樣採取間接助人的方式。

五、教師對兩類學生的擬情作用、增強效果的知覺

(一) 擬情作用

詢問教師「當啓智生（普通生）看見該肢障生不良於行，又處於困境時，心理會感到難過痛苦嗎？」啓智組教師對於「很可能會」，「可能會」，「不一定」，「可能不會」的反應百分比依序為21%，50%，17%，12%。普通組教師則為29%，52%，15%，4%。兩組反應沒有顯著差異。至於遇到體弱者挨打哀叫時，心理是否感到難過痛苦？傾向於正面反應的百分比，啓智組為83%，普通組為89%，兩組反應亦無差異。可見惻隱之心，國中生有之，見人受苦，於心不忍，除非付諸行動，排難解困，否則無以舒解內心痛苦。

當問到「如果他沒有幫助，事後回想起來，心理會感到不安嗎？」此一問題時，啓智組教師對於「很可能會」，「可能會」，「不一定」，「可能不會」的選項，所作反應的百分比依序為17%，35%，14%，34%。普通組則為15%，62%，17%，6%。兩組反應具有顯著差異（ $\chi^2[3]=14.96$ ， $p<.01$ ）。其相關係數為.36，顯示教師對於此一題項的反應與組別之間有相關存在。對於應助未助，而感到良心不安者，普通生遠多於啓智生。可知良心的發展，普通生早於而且快於啓智生。良心是道德人的特徵，是隨齡發展的結果，也是社會化的產物。但是普通生和啓智生實際年齡近似，可見普通生社會化深於啓智生，而啓智生的道德教育正有待加強。

在救助情境中，教師對於「如果啓智生沒有救助，事後回想起來，心理會感到不安嗎？」教師回答的百分比，按「很可能會」，「可能會」，「不一定」，「可能不會」的順序，依次為12%，29%，39%，21%。普通組則為29%，56%，8%，7%。兩組反應亦具有顯著差異（ $\chi^2[3]=22.25$ ， $p<.001$ ）。其列聯相關係數為.42，充分顯示教師對於此一題項的反應與組別之間有相關存在。不救良心不安者，普通生高達85%，啓智生只有40%。充分顯示普通生的不義有愧，而啓智生的不義少悔。啓智生尚待內化和羣化，於此又得證明。

(二) 增強效果

「如果他幫助了，該肢障生的感激道謝會增進他以後的助人行爲嗎？」兩組教師回答的百分比，均以「很可能會」者最多（啓智組60%，普通組81%），其次為「可能會」（啓智組為33%，普通組為17%）。不一定者最少（啓智組8%，普通組2%），而且均無負面的答案。可見助人之酬報，確實有助於未來的助人行爲，印證增強對於助人行爲的正面效果。而且口頭的感激道謝對於普通生所生的效果亦略大於啓智生。幼童的助人行爲需要事先答允具體的、確切的酬報，惟國中啓智生未必需以物質作為增強物，社會贊許同樣可以達到增強的目的。此點可以作為運用增強策略的參考。

在救助的情境中，兩組教師的反應型態與幫助情境極為類似。受助者的感激道謝對於國中生以後的助人行爲確有助益。不但無負面的效果，而且回答不一定的百分比甚低（啓智組8%，普通組6%），至於回答「很可能會」者，普通組大於啓智組（65%對42%），回答「可能會」者，則啓智組多於普通組（50%對29%）。教師認為助人受到增強，其效果兩組有別。助人行爲原是不期外在報酬的行爲，但是獲得外在報酬，確實有益於下次的助人行動。蓋人人均需他人的接納贊許，若有助有酬，多助多酬，即可逐漸養成助人習慣。反之，助人受挫，不免遲疑，多助多挫，終致怯步。互惠互助成爲社會行爲的規範，確有道理在。

結 論 與 建 議

一、研究結論

根據52位國中啓智班教師平日對於輕度智能不足男生的觀察和了解作基礎，設計日常幫助和緊急救助二個助人情境，請其評定該類學生遭遇該二項助人情境時的反應。並對照國中普通班教師評定普

通男生的結果，獲得啓智生助人行爲的特質如下：

(一) 助人的道義判斷、認知、情感、和行動之間的關係

1. 助人認知和情感，助人認知和行動，助人情感和行動，均屬正相關：其中以認知和情感的相關最高（幫助情境和救助情境均爲.56），情感和行動的相關其次（幫助情境爲.35，救助情境爲.45），認知和行動的相關最低（幫助情境爲.13，救助情境爲.40）。對照之下，普通生則以認知和情感相關最高，認知和行動其次，情感和行動最低。

2. 啓智生內在心理歷程的認知和情感相當調協一致。相形之下，內在心理歷程和外在行动表現，則較不密切。啓智生的助人行動較受情感所引導，而普通生的助人行動則較受認知所引導。

3. 情境因素影響啓智生的認知和行動的相關：在日常幫助情境，認知和行動的相關較低；而在緊急救助情境，認知和行動的相關則較高。

4. 啓智生道義判斷和助人行動的相關爲.01（普通生爲.08），顯現一般性的道義判斷（如你應該助人，你應該救人），未具指引特定情境中助人行動的作用。

(二) 教師對於啓智生助人判斷、認知、情感、和行動的知覺

1. 道義判斷：

在一般的「幫助情境」下，將近四分之三的啓智生認爲助人是應該的，在一般的「救助情境」下，則有五分之四以上的啓智生認爲救人是應該的。顯示助人爲普遍的行爲規範，且爲啓智生所接受認定。

2. 助人認知、情感、與行動

在特定的「幫助」情境中，啓智生有十分之九認爲需要幫助，十分之七想要幫助，十分之六會去幫助。對照之下，「想要」和「會去」幫助的百分比，均較普通組爲低。顯現啓智生助人的信心和力量較差，比較「不想」和「不去」做較無把握的事情。

在特定的「救助」情境中，啓智生的反應傾向與「幫助」情境相似：認爲需要救助者（85%）多於想要救助者（67%），而想要救助者又多於會去救助者（31%）。顯現啓智生面對救助情境，表現「知情合一」，「知行不一」，和「情行未符」的反應。

在「幫助」情境中，認知、情感、和行動還大致相合，惟於急難「救助」情境，却截然不同，印證助人行動並無泛情境的一致性。啓智生和普通生在急難救助情境，不助反應均低於救助反應，可見知恥未必近於勇，仁心未必有仁行，而利人需以不損己爲前提。

(三) 教師對影響啓智生助人決定因素的知覺

1. 受者變項部分

肢障生（弱者）若是(1)異性，(2)異族，(3)外貌不端，(4)自作自受，(5)熟識者，(6)助我者，多多少少會影響施者的助人行爲，經併計「幫助」和「救助」二個情境的資料，在正面影響的因素上（會增進助人行動），以互惠關係最爲重要（啓智組91%，普通組96%），其次爲親密關係（啓智組82%，普通組95%）。在負面影響的因素上（會減低助人行動），以啓智生而言，責任歸因最爲重要（62%），性別第三（49%），種族居末（30%）。

國中生受施不忘，投桃報李，充分顯示互惠的規範爲助人行爲的基本原則。而幫助熟人遠多於幫助生人，亦充分顯示助人有差等，友誼和親密關係決定其助人行動。公德之有待加強提倡，助人之需要由「親親」而「仁民」的程序進行，可以獲得明證。

2. 情境變項部分

啓智生遭遇助人情境時，是否因曾經教師教導、觀察楷模、或受者的依賴程度、求助行爲，或者當時的他人到場、得失衝突而影響其助人反應？如果業經幫助，是否幫助到底，貫徹始終？結果發現這些因素均具相當的影響力，而且甚大。併計二個情境的數據，影響力的大小依序爲求助行爲（

96%)、踩入現象(95%)、先前教導(91%)、觀察楷模(88%)、依賴程度(70%)、和得失衝突(70%)。對照之下，這些因素對於普通生的影響力，依序為觀察楷模(95%)、先前教導(94%)、求助行爲(89%)、依賴程度(89%)、得失衝突(66%)、踩入現象(63%)、和他人到場(61%)。

啓智生的助人行爲受到他人求助和自己踩入的影響最大，顯示他們充分受到情感因素所引導；而普通生則受到觀察學習和教師教導的影響最大，印證他們學習的能力較高，且深為認知因素所支配。惟啓智生受到先前教導和觀察楷模的影響亦大，顯示在社會行爲的學習上，具有相當的可教性。此點頗值得啓智教育教師深切注意及之。

他人到場(責任分散)因素對於啓智生的影響大於普通生，說明普通生較具自主性，而啓智生則較具隨從性。在依賴程度因素上，啓智生和普通生均表現愈殘愈助、愈弱愈救的傾向。換言之，教師心目之中，國中生的幫助意願隨受困者依賴性的加深而加強。在求助行爲因素上，不論是啓智生或普通生，求助行爲雖然限制其抉擇自由，但是確實增進其助人行動。表現「有求即助」的傾向。

四 教師對啓智生助人動機和方式的知覺

1. 助人動機

啓智生心智發展較為遲緩，其助人動機似應以具體增強和順從權威為主。惟在幫助情境中，啓智生却少表現期獎避罰、和遵從命令的低層動機(24%)，而表現助人求報和遵規助人的中層動機者亦不多(24%)，基於互惠互利、和良心道義的高層動機者幾達半數(49%)。對照普通生的助人動機，啓智生的低層動機則稍多，高層動機則稍少，惟未達顯著差異水準。但在救助情境上，認為啓智生係基於低層動機而救人者仍少(29%)，基於中層動機者亦不多(23%)，基於高層動機者則幾近一半(47%)。對照普通班教師對於普通生助人動機的評定，發現啓智生低層動機偏高，而高層動機則有偏低現象。

助人行爲的表現無何不同，可是促發助人行動的動機却因人而異。研究助人行爲，需要探討行爲背後的動機，不能以加惠於人概括言之，否則簡化事象，缺乏深度。同屬助人行爲，啓智生和普通生在「幫助情境」的助人動機並無差異，可是在「救助情境」却有不同，可見行爲的動機確隨情境而改變，研究助人行爲的動機，需要考慮情境，以免失諸籠統，和泛化事象。

2. 助人方式

在助人的方式上，啓智生遭遇幫助肢障者撿書的情境時，幾乎十分之九會直接上前幫助，而普通生的反應亦相類似。至於遭遇體弱者挨打的情境時，不論是啓智生或普通生，大多數會採取間接救助的方式(啓智生69%，普通生58%)。即使助人的動機相同，但在不同的場合，却有不同的幫(救)助方式。可見動機雖在利人，但是方式不能不先求利己。救助代價大，救助不成可能反累於己。採取間接救助，不論是認知的結果，抑是直覺的反應，目的在於維護自己的安全，應無可置疑。

五 教師對啓智生助人的擬情作用、和增強效果的知覺

1. 擬情的痛苦

教師認為啓智生看見肢障生陷入困境時，十分之七會產生擬情的痛苦；如果沒有幫助，則有一半會感到心理不安。在急難情境，有十分之八的啓智生會感到難過；若見危不救，事後於心不安者則佔十分之四。惻隱之心，不獨普通生為然，啓智生亦有之。

不過，與普通生相較之下，啓智生應助未助和應救未救而於心難安的百分比，顯然偏低。見人受害心感痛苦，乃是同情心的表現。未施援手，心有不安，乃是道義心的發揮。同情心在出生不久即已顯現，道義心則須經後天化育，惟羣化和內化愈深者愈強。啓智生道德發展較普通生遲緩，於此可見。而其道德教育之有待加強，乃事所必然。

2. 增強的效果

幫助他人而為人感激道謝，確實有助於以後的助人行爲。在幫助情境如此，在救助情境亦然。啓智生如此，普通生亦然。助人受謝，等於肯定自己認知的正確性和行爲的適當性，也表現了人際關係的和諧性，故其效果至大。對於啓智生而言，助人之後，給予社會贊許，無需物質增強，亦可達到同樣的目的。

二、建議

茲據研究結果，提供數點建議，以爲實施道德教育的參考。

(一)提倡積極性的道德教育。向來的道德教育強調消極行爲的禁制，如不可說謊，不可吵架，不可欺騙，注意安全，防範壞人，逃避危險等。而較少鼓勵學生積極的關懷別人，愛護別人，幫助他人，爲人效力，與人分享等。特教教師認爲啓智生在日常幫助情境，和緊急救助情境，均能認知需助的狀況，心理想要助人，而且將近半數會去助人，可見他們深具道德潛能，如果善加發揮，必能增進其生活和社會適應能力，而有助於回歸主流教育的成功。

(二)注重社會行爲的情意教學。智能不足學生社會行爲的特點是情感導向，此有別於普通生的認知導向。應善加利用此一特點和優點，動之以情，施之以惠，使懷惠生情、感恩圖報。並教之以控制情緒、培養情感、涵育情操的方法，讓他們彼此關懷，互相體諒，則智能不足學生生活與道德教育的成效，必更能提高。

(三)利用情境教育，以輔助知識教育。平日的道德教育，注重德目的講授，知識的灌輸，和原則的確立，希望藉此發揮遷移概化的作用。惟一般性的道義判斷（如應該助人，應該救人），並不能指引啓智生特定情境中的助人行爲。因此，要增進智能不足學生的道德行爲，需要善加利用生活情境，提供實際扮演、操練的機會，加之以虛擬情境的揣摩、運思，多方累積助人的經驗和技巧，以培養其助人的習慣和態度。

4. 控制助人行爲的決定因素。施受之間的互惠關係、親密關係、施者的先前受教、觀察楷模，和受者的求助行動、依賴程度，均會增進施者的助人行爲。而需助者的自作自受，爲異性、異族、外貌不整，施者的得失衝突，現場的有人旁觀均會減低施者的助人行爲。增進助人行爲的因素，允宜適切把握；而抑制助人行爲的因素，則應當盡力排除、改變。

(四)提升助人動機的層級，教導活用助人的方式

助人行爲的表現相同，可是促發的動機却因人、因情境而異。行動只是行爲的表象，動機才是行爲的根本，而且動機反映助人行動的品質。要提高助人行動的層級，需先探討並提升其動機的層級：由利己，而互利，而利他。同是加惠於人的行動，却有不同的表現方式，若要成功的助人而又不招來麻煩，則助人方式需妥加考量，彈性運用。兼教學生幫助別人和保護自己的策略，同等重要。

(五)發展人際關係和互惠規範。人際關係能促進社會行爲，而互惠規範又爲普遍的行爲規範，允宜大力促進推展。透過社會學習，安排適當的機會，讓智能不足學生藉着觀察、模仿、認同、和增強，以從事互利、互助、互信、互愛的活動，產生情感的連帶，建立交流的網絡。藉社會抑制作用減少消極的社會行爲，並藉社會助長作用，增進積極的道德行爲。

(六)善用社會增強，鼓勵助人行爲。施助之後獲得贊許和道謝，確能促進啓智生嗣後的助人行爲，可見社會贊許和社會責備的效果，並不下於物質贈與和撤除的效果。因此應該加強禮貌運動，和同儕的互動，以激勵助人行爲。

參 考 文 獻

黃堅厚（民56）。培養愛己的精神。現代教育論叢抽印本。

Affleck, G. G. (1975). Role-taking ability and the interpersonal competencies of retarded children, *American Journal of Mental Deficiency*, 80(3), 212-216.

- Bar-Tal, D., & Raviv, A. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. NY: Academic Press.
- Copobianco, R. J., & Cole, D. A. (1960). Social behavior of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 64, 638-651.
- Eisenberg-Berg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model preacher: The effect of children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, 168-175.
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and Pro-social television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 27-38.
- Goulet, L. R., & Barclay, A. (1963). The Vinland Social Maturity Scale: utility in assessment of Binet M.A. *American Journal of Mental Deficiency*, 67, 916-921.
- Gunzburg, H.C. (1965). A "finishing school" for the mentally subnormal. *Medical Officer*, 114, 99-102.
- Latané, B., & Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* NY: Appleton-Centruy-Crofts.
- Lau, S., & Blake, B.F. (1976). *Recent research on helping behavior: An overview and bibliography*. American Psychological Association, Washton, D. C. Journal Supplement Abstract Service. p. 42.
- Leahy, R. L., Ball, D. & Zigler, E. (1982). Role-taking, self-image, and imitiveness of mentally retarded and nonretarded individuals, *American Journal of Mental Deficiency*, 86(4), 372-379.
- Mussen, P., Rutherford, E., Harris, S., & Keasey, C.B. (1970). Honest and Altruism among preadolescents. *Developmental Psychology*, 3, 169-194.
- Pearce, P.L., & Amato, P.R. (1980). A taxonomy of helping: A multidimensional scaling analysis. *Social Psychology Quarterly*, 43, 363-371.
- Rubin, K.H., & Schneider, F. W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development*, 44, 661-665.
- Rushton, J. P., & Wiener, J. (1975). Altruism and cognitive development in children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 341-349.
- Smithson, M., & Amato, P. (1982). An unstudied region of helping: An extension of the Pearce-Amato cognitive taxonomy. *Social Psychology Quarterly*, 45, 67-76.
- Severy, L.J., & Davis, K.E. (1971). Helping behavior among normal and retarded children. *Child Development*, 42, 1017-1031.

Bulletin of Educational Psychology, 1988, 21, 59-76.
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

TEACHERS' PERCEPTION TOWARD HELPING BEHAVIOR OF THE MALE MENTALLY RETARDED FROM JUNIOR HIGH SCHOOLS

CHING-SHOOU SU

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the helping behavior of the male educable mentally retarded from junior high schools. Both emergency and non-emergency situations were devised, and 52 special class teachers were asked to evaluate the response of their male students if they met these situations. The same number of regular class teachers was asked to evaluate their normal students.

The main findings were as follows:

1. They revealed that the correlation coefficient was positive between cognition and affections, cognition and action, and affections and action. But the former's was much higher than the two latter's. They also revealed that the correlation between cognition and action was affected by situational variables. There was low relation between general deontic judgment and specific helping action.
2. The helping behavior of the mentally retarded belonged to affectional orientation, while that of the regular students belonged to cognitional orientation. All of them accepted the concept of "helping behavior as the universal norm."
3. The helping decision was deeply affected by (1) reciprocity behavior, and in-group affiliation between the recipient and the helper; (2) help seeking behavior of the person in need; (3) foot-in-the-door phenomenon, and observation of altruistic behavior of the helper; and (4) instructions of the teachers.
4. The helping motivation of most of educable mentally retarded was mutual reciprocity and interests, and personal norm and conscience.
5. Most students adopted the direct method of helping in non-emergency situation, and the indirect method in emergency situation.
6. Three-fourths of the mildly retarded suffered empathic pain when they met the person in distress. Almost half of them felt guilty if they didn't extend help to him. And reinforcement to the help was helpful for the next helping behavior.

Finally, some suggestions about positive moral education were proposed.