

# Educational Discourses

Volume 5 December 2017

## Contents

### 【 Articles 】

An Analysis on The Cultivation Thinking of Ming Tai-tzu Chun-Hung Lin

Measuring the Empathy Mind: Implicit Association Test  
Liang-Ming Chang · Guan-Ying Liu · Ting-Kuang Yeh

On the Dilemma of Quantitative and Qualitative Research in Educational  
Research from the Perspective of Knowledge Theory Jan-Ming Lin

The Implication of Xunzi's ladder self-cultivation Thought of Moral  
Education Jan-Ming Lin · Jiann-Chang Lin

Concept analysis of education activity Long-Lih Yang

The operational curriculum of Mandarin instruction in elementary schools  
perceived by pre-service teachers: The practice - An example: The second  
learning stage of elementary schools Chia-chun Wan

A Study on How Beauty Bloggers' Characteristics Influence Their Readers'  
Purchase Intension Mei-Chun Chen · Shin-Yi Lee

Teachers' perspectives on autonomy in learning Yun-Hsia Liang

### 【 Comments 】

The main faults in curriculum purposes and key competences of The  
twelve-year basic education: Structure ambiguity Long-Lih Yang

Book Review: 《Discon》 Chun Chang

### 【 Cases 】

Roots, Basics, Quality Minsheng Marching On!  
Li-Chen Tsao · Chin-Yen Li · Wen-Zhong Yuo · Jia-Yu Chen · Chien-Yi Wu  
Hui-Ping Chu · Hui-Chun Chen · Ting-Yi Wu



# 教育論叢

第 5 期 2017 年 12 月

## 目錄

### 【 論文 】

- |                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| 明太祖的教化思想淺析                    | 林俊宏         |
| 同理心的內隱測量                      | 張良銘、劉冠英、葉庭光 |
| 從知識論論述教育研究中量化與質化研究之困境         | 林建銘         |
| 荀子階梯修身思想的道德教育意涵               | 林建銘、林建昌     |
| 教育活動概念分析                      | 楊龍立         |
| 師資生知覺的國小國語文運作課程：實務篇－以第二學習階段為例 | 萬家春         |
| 探究美妝部落客特質如何影響讀者購買意願           | 陳玟均、李心儀     |
| 自主學習：教師觀點的探究分析                | 梁雲霞         |

### 【 評論 】

- |                              |     |
|------------------------------|-----|
| 十二年國民基本教育課程目標與核心素養的重大缺陷：結構混亂 | 楊龍立 |
| 國小國語的統整教學：以國中會考自然科為例         | 張純  |

### 【 案例 】

- 扎根素養 奠基能力 優質民生向前行  
曹麗珍、李金燕、尤文中、陳嘉瑜、吳建億、朱慧平、陳蕙君、吳亭儀

臺北市立大學教育學系 編印

電子檔下載：<http://edu.utaipei.edu.tw/> ISSN：2309-3714

## 主編的話

本論叢基於「學者本應好學深思，並將探究思考所得化為篇章，提供讀者參閱並以文會友」，自 2013 年創刊，迄今已屆五年。謹以本期的順利出刊，慶賀本論叢的五歲生日，也對長年關注本論叢的學者和讀者表達感謝，更願為鼓舞學者的專業自主精神和激盪社會的學術自由風氣而持續努力。

細究本期的內容，計有論文八篇，其中邀稿兩篇，再有評論兩篇及案例一篇，廣泛涉及教育史哲、教育心理、課程與教學、教育研究方法論、文教經營以及學校文化等主題。有理論的研磨，也有實務的剖析，更有理論和實務的連結與對話。洋洋灑灑，共達 224 頁。茲將各篇大要簡述如下：

在邀稿方面，特別敦請臺灣大學政治系教授林俊宏先生和國立臺灣師範大學海洋環境科技研究所教授葉庭光先生率其研究團隊，分別由質和量的研究取向賜予鴻文：林教授的〈明太祖的教化思想淺析〉係以明太祖的教化思想為核心，探討太祖在三教關係、政教關係及各種關於教化的安排，彰顯出其以法教為先，孝化為後의思想和實踐；而〈同理心的內隱測量〉則是葉教授和其研究團隊透過同理心外顯量表等工具，以國小六年級學童受試的結果，探討同理心外顯態度、內隱態度及同理行為等三者間的關聯性。

在其他論文方面，包括林建銘教授運用文獻分析，所從事的〈從知識論論述教育研究中量化和質化研究之困境〉；林建銘和林建昌兩位教授因深究荀子的修身思想，而建構的〈荀子階梯修身思想的道德教育意涵〉；楊龍立教授由界定教育活動的性質並分析其中的常見關係與相關概念後，所確立的〈教育活動概念分析〉；萬家春教授以師資生觀察教學時的知覺紀錄為據，所彙整的〈師資生知覺的國小國語文運作課程：實務篇—以第二學習階段為例〉；李心儀教授基於本系大四論文習作課的指導成果，和陳玫均同學共同發表的〈探究美妝部落客特質如何影響讀者購買意願〉；以及梁雲霞教授藉由 KJ 法進行觀點分析，所發現的〈自主學習：教師觀點的探究分析〉。

至於兩篇評論，分別是楊龍立教授的〈十二年國民基本教育課程目標與核心素養的重大缺陷：結構混亂〉和張純教授的〈國小國語的統整教學：以國中會考自然科為例〉。前者依序指陳十二年國民基本教育課程綱要的目標結構、目標與核心素養的關聯、核心素養的結構等方面所出現的問題，後者在揭示今（2017）年國中自然會考第二題後，以康軒五上第九課〈溪谷間的野鳥〉為例，說明課文整理對深入理解的助益，從而協助讀者體會國小國語課程和教學與各領域／科目統整的要領。

最後壓軸的〈扎根素養 奠基能力 優質民生向前行〉，乃是邀請新近得到臺北市優質學校整體金質獎的民生國小團隊，對其邁向優質的努力歷程所作的經驗分享。短短 10 頁，訴說了曹麗珍校長和李金燕校長在前後六年的時光中，與全體「民生人」共同耕耘的有心、有愛、有情歲月。

綜觀本期收錄的作品，係由各種角度，詮釋、分析、反省或批判教育的各個面相，相信讀者在閱讀後，對於教育的理論或活動，均將產生進一步的認識或思索。際此付梓前夕，除了寄望讀者的鼓勵和建議外，也衷心感謝各位作者的精心研究和賜稿、各篇外部審查者的高見、助理編輯和印刷人員的辛勞，更對因為稿擠而排至下期出刊的作者和審查者深致歉意。

臺北市立大學教育學系

**萬家春 謹誌**

2017.12

# 目 錄

## 【論文】

明太祖的教化思想淺析 .....	林俊宏	1
同理心的內隱測量 .....	張良銘、劉冠英、葉庭光	25
從知識論論述教育研究中量化與質化研究之困境 .....	林建銘	39
荀子階梯修身思想的道德教育意涵 .....	林建銘、林建昌	53
教育活動概念分析 .....	楊龍立	75
師資生知覺的國小國語文運作課程：實務篇—以第二學習階段為例 .....	萬家春	109
探究美妝部落客特質如何影響讀者購買意願 .....	陳玫均、李心儀	143
自主學習：教師觀點的探究分析 .....	梁雲霞	169

## 【評論】

十二年國民基本教育課程目標與核心素養的重大缺陷：結構混亂 .....	楊龍立	199
國小國語的統整教學：以國中會考自然科為例 .....	張純	209

## 【案例】

扎根素養 奠基能力 優質民生向前行 .....	曹麗珍、李金燕、尤文中、陳嘉瑜 吳建億、朱慧平、陳蕙君、吳亭儀	213
----------------------------	------------------------------------	-----



# 明太祖的教化思想淺析

林 俊 宏

臺灣大學政治系教授

## 摘 要

教化是公共生活得以持續下去的重要活動，可以在制度與政策中展現，承載著公民角色倫理規範的傳遞。它可以是公共治理的一環、也可以存在於非政治性的活動中，宗教活動往往是另一個存在的場景。職此，隸屬於政治或是隸屬於宗教的「教化」，就可能帶有從屬性或是緊張性。本文以明太祖的教化思想為題，討論太祖在三教關係、政教關係、以及各種關於教化的安排。

政治與宗教的結合往往才是統治過程的核心，也是不同的政治角色在面對政治統治時，自身範疇（倫理往往就是一種反身性的對應，在對應中定位了人我關係）與政治行動形成的重要指導原因。太祖的教化在這個結合過程中，釐定了人際邊界、角色倫理和公共秩序的基本框架。也透過鄉飲酒禮、大誥、里甲制和六諭宣講作為教化思想的重要實踐，其間彰顯出他以法教為先、以孝化為後的安排，這樣的安排，不僅貼近了政治史的發展，從中也透顯出存在於國家與社會、君主與知識份子之間的緊張關係和競合。

**關鍵詞：**明太祖的教化 三教融通 鄉飲酒禮 大誥 六諭

## 一、前言

《國語·楚語下》有一段記載：「古者民神不雜。民之精爽不攜貳者，而又能齊肅衷正，其智能上下比義，其聖能光遠宣朗，其明能光照之，其聰能聽徹之，如是則明神降之，在男曰覡，在女曰巫。是使制神之處位次主，而為之牲器時服……民是以能有忠信，神是以能有明德，民神異業，敬而不瀆，故神降之嘉生，民以物享，禍災不至，求用不匱。及少昊之衰也，九黎亂德，民神雜糅，不可方物。夫人作享，家為巫史，無有要質。民匱于祀，而不知其福。蒸享無度，民神同位。民瀆齊盟，無有嚴威。神狎民則，不蠲其為。嘉生不降，無物以享。禍災薦臻，莫盡其氣。顓頊受之，乃命南正重司天以屬神，命火正黎司地以屬民，使復舊常，無相侵瀆，是謂絕地天通。」在這個「民神不雜—民神雜糅—使復舊常」的變動中，呈現出話語權力上面的競逐過程，透過「絕地天通」，顓頊所代表的「王」，宣示了對於話語權的全面壟斷。這種禁制把神聖與世俗的事務分開，透過話語的重塑和制定，讓「民是以能有忠信，神是以能有明德」，這正是「教化」的核心活動與目的，某個程度也透顯出政治與宗教的複雜關係。

接著，再讓我們看看《明太祖寶訓·卷六·諭群臣》中的一段話：「太祖諭群臣曰：嘗聞昔者聖人不出戶庭而天下治，蓋由政成而化洽也。治天下能使政成而化洽，故不令而民從，不施而民悅。」「政成而化洽」說明了在治理活動中，如何透過教化將關於公共生活的基本價值做一種由上而下的傳遞，形塑集體的意志、進而達致可欲的秩序。「教化」因而可以視為配合治理的基本活動，其內容不單是行為準則與律法觀念的灌輸，更重要的是關於倫理面向的價值傳遞。其間，不同的行為者（actors）持續以不同的形態、方式進行「說教」（address）與被教化。

所以，我們也許可以這麼說，教化是公共生活得以持續下去的重要活動，可以在制度與政策中展現，承載著公民角色倫理規範的傳遞。它可以是公共治理的一環、也可以存在於非政治性的活動中，宗教活動往往是另一個存在的場景。職此，隸屬於政治或是隸屬於宗教的「教化」，就可能帶有從屬性或是緊張性。本文將從這幾個理解中出發，討論明太祖的教化思想。

## 二、三教教化的思想

論者曾就「公共權威」作為一個仲介概念，討論了明初以至於晚明的國家與社會互動變化過程，注意到公共權威出現一種往社會與士紳的轉向。<sup>1</sup>嘉靖之後的士人間的會講、鄉約、講會等活動大規模出現，除了是一種關於學術思想轉變的訊號之

---

<sup>1</sup> 卜正民（2014）尤其是第七章。

外，同時也意謂著明代中期以後的士紳，從社會的面向出發，分享或是分擔了國家對於教化的介入<sup>2</sup>。我們在很多經注、宗教內容的轉變、善書的大量出現、功過格、反省會、甚至是帶有晚明特色的實學思想進路，都可以發現這樣的變動與轉向。而這正是中晚明關於教化活動的一種轉向，相較於明代初期的國家，在界定公共權威邊界的活動中所展現的強大管制力，中晚明以後的士紳與社會，無疑更勝於國家。如果，我們把教化與政治秩序視為由國家、社會、士紳、官僚構成的函數，我們大抵會發現，士紳和社會的作用力度，在中晚明是持續地增加中，形塑教化的影響也就更大，基於此，作為宗教教化思想源頭的三教思想之重要性也更加被突顯出來。當然，這不意謂著國家與社會、政治與宗教之間必然存在著不可解的緊張關係。反而，政治與宗教的結合往往才是統治過程的核心，也是不同的政治角色在面對政治統治時，自身範疇（倫理往往就是一種反身性的對應，在對應中定位了人我關係）與政治行動形成的重要指導原因。

現世性的關懷與宗教世界關懷的交融對話，可以並存於注疏、讀書筆記、詩文集及一些社會活動的記載之中，兩者往往都具有交涉、融通的特色。透過這些文學著作或是歷史記載的刻意書寫，個別或是整體性地形塑了對於國家社會的「理解」，往往可以從中找到一些時代的思想特徵。知識份子如此，明太祖關於政治與宗教兩個面向的看法，一樣也可以在他的著作中被看到。

趙翼在《廿二史劄記·明祖文義》條提到：「明祖以遊丐起事，目不知書，然其後文學明達，所傳御製集，雖不無詞臣潤色，然英偉之氣自不可掩。至如鳳陽〈皇陵碑〉，粗枝大葉，通篇用韻，必非臣下代言也。此故其聰明天資，然亦勤於學問所致」，這是針對明太祖文學造詣的評價，其間頗有值得玩味之處，尤其是明太祖在倥傯之餘仍潛心著作，書寫的目的絕不至於在文學聲名，總有發為教化的企圖才是，「政治的書寫」（*narrative of politics*）大抵不是終點，同時應該還有「書寫作為一種政治行為」的意含才是（*narrative as a political act*），特別就「論述」作為一種權力的展現而言更是如此。<sup>3</sup>

在明太祖的思維裡，三教幾乎是與統治術中的「教化」劃上等號的。就明代三教之發展影響最大者，堪稱樹立了典範之文本，即當首推明太祖所作之〈三教論〉。他在〈三教論〉中毫不遮掩地強調了三教的教化功用：

<sup>2</sup> 陳來（2004：338-407）

<sup>3</sup> 他透過「諸經注我」的筆法，寫就具有個人特色的《道德經御注》。就他的詮解與立論而言，與其說《御注》是「哲學式」的注疏，無寧說是「政治式」的注疏；與其說《御注》是關於觀念史的書寫，倒不如說《御注》更貼近社會文化史的書寫。



夫三教之說，自漢歷宋至今，人皆稱之。故儒以仲尼，佛祖釋迦，道宗老聃。於斯三事，俱陷老子，已有年矣。孰不知老子之道，非金丹黃冠之術，乃有國有家者日用常行，有不可闕者是也。今古以老子為虛無，實為謬哉。其老子之道，密三皇五帝之仁，法天正己，動以時而舉合宜，又非昇霞禪定之機，實與仲尼之志齊。言簡而意深，時人不識，故弗用。為前，好仙佛者假之，若果必欲稱三教者，儒以仲尼，佛以釋迦，仙以赤松子輩，則可以為教之名，稱無瑕疵。況於三者之道，幽而靈，張而固，世人無不益其事，而行於世者，此天道也。古今人志有不同，貪生怕死，而非聰明，求長生不死者，故有為帝興之，為民富者尚之慕之。有等愚昧，罔知所以，將謂佛仙有所悞國扇民，特敕令以滅之，是以興滅無常。此蓋二教遇小聰明而大愚者，故如是。昔梁武好佛，遇神僧寶公者，其武帝終不遇佛證果。漢武帝、魏武帝、唐明皇，皆好神仙，足世而不霞舉。以斯之所求，以斯之所不驗，則仙佛無矣。致愚者不信，若左慈之幻操，樂巴之噴酒，起貪生者慕。若韓退之匡君，表以躁不以緩，絕鬼神無毫釐，惟王綱屬焉。則鬼神知韓愈如是，則又家出仙人，此天地之大機，以為訓世。若崇尚者，從而有之，則世人皆虛無，非時王之治。若絕棄之而杳然，則世無鬼神，人無畏矣，王綱力用焉。於斯三教，除仲尼之道，祖堯舜，率三王，刪詩制典，萬世永賴。其佛仙之幽靈，暗助王綱，益世無窮，惟常是吉。嘗聞天下無二道，聖人無兩心。三教之立，雖持身榮儉之不同，其所濟給之理一然。於斯世之愚人，於斯三教，有不可闕者。

這其中，道教是否列入三教之一？太祖顯然有他的看法。也與《道德經御注》序言中說的：「朕雖菲材，惟知斯經乃萬物之至根，王者之上師，臣民之極寶，非金丹之術也」是一致的認識。看來，三教中的道家，應該不是強調「金丹之術」與「霞舉昇天」的道教才是。另外，在《太祖寶訓·卷二·聖學》中有一段記載：「洪武七年十二月甲辰，《御注老子》成，太祖對儒臣舉《老子》所謂『五色令人目盲，五音令人耳聾』，與聖人『去甚、去奢、去泰』之類，曰：『《老子》此語，豈徒托之空言，於養生治國之道，亦有助也。但諸家之注，各有異見，朕因為注，以發其義。』」太祖認為《老子》談的是人生哲理，但是對於養生與治國是有助益的。基於「統一異見」，太祖「因為注以發其義」。可以理解的是，明太祖藉由對《老子》的御注，說明了三教的界定，以及三教兼具的教化意含。在光譜上比較強調「經術政教之道」式的身體觀（更是一種身體政治學）。難怪柳存仁就認為《御注》是「自有談道家陰柔之術以來，未有如此所言之豁朗者也。」（柳存仁，1991：484）從道家的角度來理解太祖所謂的三教，應該是比較正確的路子，當然，道教被包含

於道家之中，在太祖思維中或許也無疑義。

從國家層次的立場來看，明太祖的三教融合論，認為釋道是「陰翊王度」的，在立場上是儒家為核心的。就重視實效的立場而言，太祖偏重儒術的立場是較為明顯的，這也是〈釋道論〉說：「夫釋道者玄也，自太古至于三皇，不聞其說……惟儒者凡有國家不可無」的原因（朱元璋，1991：212-213）。明太祖對於三教與教化的思想、態度，大抵為明代立下一個外在的框架。<sup>4</sup>這樣的框架及至中晚明仍有一定的影響，所以還出現一股尊崇明太祖的思想風潮，<sup>5</sup>管東溟就認為「聖祖總理三教，方其矩而圓其規，真百王中之傑出者也」（管志道，1995：481），這樣的看法，正是受到明太祖三教說的影響：「聖祖……理則融三為一，不與其相非。教則鼎一為三，不與其相濫……大意見於御制〈三教〉、〈宦釋〉二論中。」（管志道，1995：474）「圓規方矩」、「理則融三為一」、「教則鼎一為三」等說法，正是對於明太祖融通三教以為教化之源思維的全盤接受。對明太祖的崇敬，除了反映著對於明代教化理念上的一致性之外，可能也反映出知識份子對於明代帶有專制意味的君權之讓步。檀上寬就認為，明代知識份子在理念上承認政治權力統合體皇帝有其權威，也就意謂著，在現實世界中接受代表世俗權威之皇帝的統制，「專制國家」也就是人們意識的屈折反映。（檀上寬，1995：563）

在〈三教論〉中，明太祖很明顯從「務為治」的觀點，梳理了三教的差異，某個層次上說，他進行著另一種形式的判教，這個思想軸線影響了以儒為主、以佛道為輔的三教政策。在治理的活動中，佛道二教是以陰翊王化，暗助王綱的角色而存在，就世用的角度來看，「法無內外，萬善同歸；教有淺深，殊途共致」是毫無疑義的。固然，這與唐代宗密在《華嚴原人論序》中所說：「孔、老、釋迦皆是至聖，隨時應物，設教殊途，內外相資，共利群庶，策勤萬行……懲惡勸善，同歸於治，則三教皆可遵行」式，以華嚴境界統攝三教的判教並不相同，但是對於三教融通的看法卻相當一致。大抵，從執政者的角度來說，「儒主、佛道輔」要在便於治，<sup>6</sup>寬

<sup>4</sup> 我們似乎可以這樣認為，朱熹在《祭祀文》中以「氣」為中介概念，討論了學術血緣與生理血緣所具有某種親近性的感應，說明了學術的系譜，進而強調了藉由儒學正統（學統）的路徑，宣稱了對於道統的擁有，反觀，明太祖則是透過治統（君統）的路徑，宣稱了道統的擁有。進而透過對於教化的強制，將「學統／道統」納入「君統／道統」的論述中。在古代中國政權正當性的系譜中，只有道統宣稱涵蓋治統，沒有透過治統回頭宣稱掌握道統的進路，在朱熹與明太祖身上，我們看到兩種不同的宣稱，這是本文另一個思想場景的前提。關於學統、道統、治統的討論，可以參田浩（2008）以及 Peter Pol（2010）。

<sup>5</sup> 劉增光把這樣的思想現象命名為「明太祖情結」（劉增光，2015：44）。這個現象應當與中晚明「良知學」與針對平民的教化合致的風潮有關，意謂著知識份子分擔政治教化的責任與分享著政治教化的權力，也是國家職能隱沒（fade off）下的社會興起

<sup>6</sup> 〈佛教利濟說〉中就說：「且佛之教，務因緣，專果報，度人之速，甚於飄風驟雨，急極之而無已，人莫佛知，今之人愚，乃曰佛善超生度死，朕嘗笑之，所以超生度死，朕嘗分析，愚誰我知？妙哉

泛意義下的儒家，作為治理合作的對象，並不教人意外。<sup>7</sup>對於佛道出發的思想而言，卻不見得非得要在政治場域爭個高下不同。應治與否、與國家政策形成了三教並不一定相爭的邊界。及至晚明的思想界而言，也大抵主張三教皆是經世出世合一之教，除了承繼明太祖以降的三教合一論之外，這種態度的背後蘊含了心學與明代專制政治結合的味道。（酒井忠夫，2010：233）

關於這種「以儒家為主、佛道輔之」的三教政策，唐太宗也有類似的看法：「朕今所好者，惟在堯、舜之道，周、孔之教。以為如鳥有翼，如魚依水，失之必死，不可暫無耳。」（《貞觀政要》卷六）反思歷來君王尊儒的一個重要原因，正是由於儒家在「教化」面向的功能使然。<sup>8</sup>明太祖當然也是從教化功能的立場，強調了對於儒學的尊崇：<sup>9</sup>

治天下，當先其重且急者，而後及其輕且緩者。今天下初定，所急者衣食，所重者教化。衣食給而民生遂，教化行而習俗美。足衣食者在於勸農桑，明教化者在於興學校。學校興，則君子務德；農桑舉，則小人務本。如是為治，則不勞而政舉矣。今卿輩所言，皆國家之不可闕者，但非所急。卿等國之大臣，於經國之道，庇民之術，尚當為予盡心焉。」《明太祖寶訓·卷一·論治道》

---

佛之靈！人能生，肯為善，則死亦昇矣，設使生弗為善，死亦弗昇，豈不定業者歟？夫何時人不知修持之道，頑者而為者曠，獲宗旨者少，縱得之者，甚微，若時人知修持之道，以道佐人主，利濟羣生，其得也廣，若量後世子孫，其福甚博。」《明太祖文集·卷十五》荒木見悟就主張「明太祖從政治統治的實用性角度來進行對佛教的論述，儒、佛相資與「空」、「有」相即的觀點，正是將佛教聯於對於王化、聖教之翼贊和遵法意識的要求，使國家權威與宗教得以合致。」（荒木見悟，1972：9-10）

<sup>7</sup> 《舊唐書·儒學傳》說：「（儒學）可以正君臣，明貴賤，美教化，移風俗，莫若於此焉。故前古哲王，咸用儒術之士」，大抵正是儒家與治理活動相對更具有相近性的說明，漢武帝的獨尊儒術或者正是這種結合的源頭。

泰州學派的楊復所在《證學編·卷二》曾就經世與出世合一的角度，討論儒釋並不相悖的問題，也回應了明太祖「三教一心」、「三教一道」的主張：「夫儒之學以經世也，而苟不能知出世法則亦不足以經世，古之真儒必明於出世之法。吾儒出世之法何也？素其位而行，不願乎其外，是也……然則出世者，佛學之名也，盡其所以出世之實，恰與經世法類焉。經世者，亦儒學之名也，盡其所以經世之實，亦恰與出世法通矣。天地間寧有二道乎哉？」

<sup>8</sup> 傳統中國政治學術集團對於教化的強調，不出儒法二家。但是，法家從循名責實、以名副實的主張，或是「故明主之國，無書簡之文，以法為教；無先王之語，以吏為師；無私劍之捍，以斬首為勇」《韓非子·五蠹》式的法律教育。分別代表了從自律、他律兩個面向入手的教化思想。

<sup>9</sup> 〈釋道論〉中就說：「夫釋道者玄也，自太古至於三皇，不聞其說……假如三教，惟儒者凡有國家不可無」（朱元璋，1991：212-213）《明通鑒》中也記載：「凡鄉試會試，試各三場，經義四道，四書主朱子集注，易主程朱傳義，書主蔡沈傳及古注疏，春秋主三傳以胡安國張洽傳，禮記主古注疏。」（卷一）目的正是保證被選拔出來的官吏能夠恪守宋儒的理學傳統，進而忠實貫徹明王朝的統治思想和各項政策。

洪武二十二年三月壬辰，太祖御謹身殿，觀《大學》之書，調侍臣曰：「治道必先於教化，民俗之善惡，即教化之得失也。《大學》一書，其要在於修身。身者，教化之本也。人君身修，而人化之，好仁者恥於為不仁，好義者恥於為不義。如此，則風俗豈有不美？國家豈有不興？苟不明教化之本，致風陵俗替，民不知趨善，流而為惡，國家欲長治久安，不可得也。」《明太祖寶訓·卷一·論治道》

即便像胡適在〈幾個反理學的思想家〉一文中所說：「理學掛著儒家的招牌，其實是禪宗道家道教儒教的混合產品……但其中的主要觀念，卻是古來道家的自然哲學裡的天道觀念，又叫做『天理』，故名道學，又名為理學」（胡適，1975：54）。但是宋明儒者的基本理念或是聖賢之教化，都是立基在「不易之道」的「三綱五常」之上而能有所作用，這才是安天下的根本。明太祖所說的「君子務德」、「小人務本」，也正是孟子「勞心者治人、勞力者治於人」立說的再現。所以〈宦釋論〉中才會說：「是道者，中國馭世之聖賢，能相繼而行之，終世而不棄此道者，方為聖賢。未嘗有捨此道而安天下，聖賢之稱，未之有也。」《朱元璋，1965：364》

簡單地說，一者，明太祖將教化視為治理的根本；再者，教化可以歸類成政治與宗教兩個部分，其間政治為主宗教為輔。因此，他談到的三教判教，事實上，是就教化（尤其是政治教化）而談的，因為，宗教的事務無疑只是政治事務的一環，政治對於宗教是具有管轄權。因此，太祖的宗教政策不是禁而絕之，而是因而用之。太祖肯定宗教的價值，他希望藉助僧道的力量以達到翊王度、益王綱、化凶頑、利良善的功效。透過贊助與抑制兩面手法的運用，將宗教置於政治之下，使其成為政治的工具（朱鴻，1990：74）。不過就現實的公共生活而言，政治一直與宗教進行著權力的競逐。往往，宗教的穿透力要更為強大，尤其是宗教作為「社會」的一部分，而社會相對於國家又更為具體而強大時。<sup>10</sup>表面上看起來，明太祖的教化思想是以政治面向作為收斂的頂點，但恰好展現出政治與宗教兩個界域的緊張關係。

<sup>10</sup> 宗教活動的普遍化（包括儒家知識社群的「類信仰」發展），代表著公共生活的規模與人群聚落的橫向連繫之擴張，也意味著一定的政治或社會影響力。這種發展有其自身的歷史，從隋代開始，宗教普及的狀況應該已經十分清楚，《隋書·經籍志》就記載著民間佛經多於六經數十百倍（其中一定有很多的助印善書流佈），佛經的數目，說明瞭宗教（教化）的影響力以及教化的場域、載體已然極為可觀的、同時也是十分具體清晰的存在著。這也反映出思想流佈的空間、場域與速度，與其載體的成熟（這個部分或許也可以從南北朝的「鄉黨共同體」的建構歷史中找到一些答案與證據）。宋代以後，出現同時安置釋迦牟尼佛、孔子與老子的三聖圖、三教圖與廟宇，成了中國離開中古時代的一種重要特徵，伴隨著民間社會的成熟，三教的影響力也出現了更有效的載體。

針對宗教之於社會的強滲透力，宗教政策也是明太祖在三教之間劃定邊界的重要做法，政治教化與宗教教化之間的邊界無寧是十分清晰可見的。<sup>11</sup>如果把宗教教化與政治教化平行地看待，那麼，作為宗教教化核心的團體組織、教理當然也成為明太祖政權的潛藏敵人。因此，無論是道士拜奏青祠，或是教眾間互稱「善友」，乃至於「假張真人名私造符籙者」，都會被視為競逐宗教權威、建構宗教性社群的行為，都具有轉化為準政治性社群、危及當前之政治統治的可能，這對於「政教合一」的權力集中，絕對是一個重要威脅而必須嚴加控管。一個明顯的例子，即是洪武二十四年時清理釋、道二教的詔令：「其佛經番譯已定者，不許增減詞語，道士設齋，亦不許拜奏青祠，為孝子慈孫演誦經典、報祖父母者，各遵頒降科儀，毋妄立條章、多索民財，及民有倣瑜伽教稱為善友、假張真人名私造符籙者，皆治以重罪。」《明太祖實錄·卷209》〈申明佛教榜冊〉中也有類似的記錄：「瑜伽之教，顯密之法，非清淨持守，字無訛謬，呼召之際，幽冥鬼趣，咸使聞知，即時而至，非垢穢之軀，世俗所持者。曩者民間世俗，多有倣僧瑜伽者，呼為善友，為佛法不清，顯密不靈，為汙濁之所汙，有若是，今後止許僧為之，敢有似前如此者，罪以遊食。」，（收錄於《釋氏稽古略續集》，頁52-53。）

在教化的活動中，明太祖做了另外一個宣示——「以君為師」。「君師」的合致，是君主可以全方位地壟斷政治教化的一種創作，這是「王／巫／史」系絡傳統的產物。<sup>12</sup>宋代儒家本身的思想體系，在先秦儒家理性主義的思想特色外，另外創造了一個像是信仰的系統，在這個信仰系統中，知識份子們堅信自身是連繫著神聖與世俗的重要中介者，這意謂著「賢相」較之於「聖君」的出現更具可能性。<sup>13</sup>「由聖而王」

<sup>11</sup> 洪武二十四年頒布的〈申明佛教榜冊〉，大抵可以看出這種邊界和明太祖調整政教關係的對策：「一自經兵之後，僧無統紀，若府、若、州合令僧綱司、僧正司、驗倚郭縣分、僧會司驗本縣僧人，雜處民間者見其實數，於見有佛刹處，會眾以成叢林，清規以安禪，其禪者務遵本宗公案，觀心目形，以證善果，講者務遵釋迦四十九秋妙音之演，以導愚昧。若瑜伽者，亦於見佛刹處，率眾熟演顯密之教，應供是方足孝子順孫報祖父母劬勞之恩，以世俗之說，斯教可以訓世，以天下之說，其佛之教陰翊王度也。」這種透過會眾管理制度整頓教派，並進而區別宗教生活界域與日常生活界域的做法，一方面正突顯出國家的強控制力，一方面也顯示民間社會獨立於國家機器之外的存在。

<sup>12</sup> 我們大概可以這樣想像，知識份子原型的「史官」，應該是「王為巫首」下裂解出現的角色。在「國之大事唯祀與戎」的前期階段，占卜的權力展現在溝通儀式與記載（也就是卜辭）兩個方面，代表著關於占卜辭敘述（narrative）權力的「史官」，應該就是王與巫競逐權力活動下的產物，象徵著記載的話語權從占卜的活動中獨立出來，而進一步從屬於王。有趣的是，或許這可以視為王與知識份子之間緊張關係的源頭。

<sup>13</sup> 從原始儒家祖述堯舜的「聖王」論述來說，政教合一的聖人，兼具政治與道德雙向的正當性。不過，「聖」、「王」不一定是必然的合致，政治權威與道德權威的分離，是日後政治生活的常態（荀子就以「聖者盡倫，王者盡制」來討論這兩個概念）。往後的中國政治，出現一種道統、治統分離的現實，聖君與賢相幾乎不可能是同時性的出現。明太祖彙合政治之極與道德之盛，事實上將道統、治統（進而是學統）合一，進而將政治的專權與文化的專制，縮合在君主身上。從太祖親自參與注疏經典並撰述文集的事實來看，《明史·卷七十二·志第四十八·職官一》中所載：「明官制，沿

與「以王踐聖」不過是儒家在面對君主時的理想投射和說辭而已。明太祖「以王踐聖」的思維，在「得君行道」至「覺民行道」的宋明轉折中，<sup>14</sup>從教化面向加入話語權的競逐，同時透過「君師」<sup>15</sup>的角色重塑了君、臣、民的關係。

### 三、對於臣、民的教化

從這樣的理解出發，我們可以把太祖對於臣、民的教化分別梳理討論。《明太祖寶訓》中有很清楚對於群臣的訓諭：

太祖諭群臣曰：「《書》云『惟辟作福，惟辟作威，惟辟玉食。臣無有作福、作威、玉食。』君臣之分，如天尊地卑，不可逾越，故《春秋》有謹始之義，《詩》有凌分之譏。聖人著之于經，所以垂訓天下後世者至矣。爾在廷群臣，以道事朕，當有鑒於彼，毋擅作威福，逾越禮分，庶幾上下相保，而身名垂於不朽也。」《明太祖寶訓·卷六·諭群臣》

洪武十年七月，是月，詔遣監察御史巡按州縣。入辭，太祖諭之曰：「近日山東王基言事，不務正論，乃用財利之術以惑朕聽，甚乖朕意。今汝等出巡天下，事有當言者，須以實論列，勿事虛文。凡為治，以安民為本，民安則國安。汝等當詢民疾苦，廉察風俗，申明教化。處事之際須據法守正，務得民情。惟專志以立功，勿要名以取進。朕深居九重之中，所賴以宣佈條章、申達民情者，皆在汝等。汝其慎之。」《明太祖寶訓·卷六·諭群臣》

---

漢、唐之舊而損益之。自洪武十三年罷丞相不設，析中書省之政歸六部，以尚書任天下事，侍郎貳之。而殿閣大學士祇備顧問，帝方自操威柄，學士鮮所參決。其糾劾則責之都察院，章奏則達之通政司，平反則參之大理寺，是亦漢九卿之遺意也。分大都督府為五，而征調隸於兵部。外設都、布、按三司，分隸兵刑錢穀，其考核則聽於府部。」<sup>14</sup>可以是我們觀察明初王權統合政教的一個側面。士大夫在明初失去了對於現實生活的發言權，太祖與成祖兩朝明顯呈現出政教權力匯合於君主的特色。

<sup>14</sup> 余英時認為宋明政治文化的一個重要特色，就在於知識份子從「得君行道」轉向到「覺民行道」，請參余英時（2008），尤其是第六章。他同時也認為，這是宋明開國者對於士大夫優容的差異，他說：「我們只要將明太祖的作風與宋太祖優容士大夫的情形，特別是『不殺大臣及言事者』的『家法』，略一對照，則宋、明兩朝政治生態的差異已無所遁形。」余英時（2008：161）。但值得商榷的是，中晚明所出現「憲章高皇」的風潮，恐怕在「覺民行道」的思維下，仍有「得君行道」的身影。

<sup>15</sup> 《明太宗實錄·卷五十二·永樂四年三月條》中這麼記載：「朕惟孔子帝王之師，帝王為生民之主，孔子立生民之道，三綱五常之理，治天下之大經大法，皆孔子明之以教萬世。朕皇考太祖高皇帝膺君師億兆之任，正中夏文明之統，復衣冠禮樂之舊。渡江之初首建學校，親祀孔子，御筵講書，守帝王之心法，繼聖賢之道學，集其大成，以臻至治，朕承鴻業，惟成憲是遵。」羅汝芳也這麼說過：「我太祖高皇帝聖諭，數語之間簡當明盡，直接唐虞之統，而兼總孔孟之學者也。」透過肯定太祖是「守帝王之心法，繼聖賢之道學，集其大成」十分清楚地定位太祖是道統與治統的結合者，「君師」的地位是毫無疑問的。王志瑋就指出：「永樂七年（1409）《聖學心法》一書的完成，標示明成祖企圖將道統納於治統的想法，有了初步的成果。於是永樂十二年（1414）明成祖下詔纂修《大全》，便是在此基礎上，藉由三部《大全》的編纂，一舉將經學與理學的道統全面涵攝在個人的治統之中，並將之推行於天下，達到以政領學的目的。」參見王志瑋（2013：284）

洪武十五年二月己卯，吏部奏引除縣官五十餘人。太祖悉召前，諭之曰：“縣官之職，最親於民。古之稱循吏者，多由此出。苟有善政及民而民稱之，美名即傳於遠邇。若蠹政害民而民怨之，惡聲亦不可掩也。為善為惡，朝廷公論有在。爾等其慎之。苟治民而有成績，他日不患不至崇要也。”《明太祖寶訓·卷六·諭群臣》

洪武二十四年十月甲寅，太祖謂群臣曰：“為君為巨，燭理貴明，處事貴斷。前唐太宗與群臣論教化，封德彝以為三代之後，人漸澆詭，欲化而不能。獨魏徵勸太宗行之，卒致貞觀之治，可謂燭理明。憲宗欲伐吳元濟，舉朝以為不可，獨裴度勸伐之，卒成大功，此可謂能果斷。自古國家興衰，皆係於此。若為臣者優遊度日，無所建明，上無剛明果斷之主，則政日弊，國日衰，如漢元帝是已。《書》曰：功崇惟志，業廣惟勤。惟克果斷，乃罔後艱。若等事朕左右，當立功立業，以希古人。”《明太祖寶訓·卷六·諭群臣》

從這幾條訓諭，我們可以得出一些以群臣為教化對象的基本核心思想：

第一、「君臣之分，如天尊地卑，不可逾越」，這是就君臣倫理而言的強規範。太祖明言禮分的執守是不可逃避的，且是上下相保之道，逾越名分倫理是會招致禍害的。這種訓諭帶有十分明白的恫嚇意味，佐以洪武幾次大案為證，無寧更為鮮明。

第二、太祖認為循吏的角色與職掌當重拾。為治當以安民為首，民安在於廉察風俗、申明教化、據法守正、宣佈條章、申達民情。群臣正是處於君與民之間的傳達者，同樣不能逾份的。

第三、他舉《書》經所說：「功崇惟志，業廣惟勤。惟克果斷，乃罔後艱」，說明為君在於明斷，為臣者無非提供君主好的判斷資訊而已。就這點而言，太祖朝向君主專制的思維

第四、從魏徵與太宗對於教化的強調，太祖認為正因人心澆詭更突顯出在法刑之餘，必得重視教化。

簡單地說，太祖認為群臣是君主因以斷事的資據。他對群臣的教化在於強調政權的歸屬（幾次政治清洗的目的正在於此）、在於釐定君臣的邊界、角色功能，同時也確定了在教化民眾時的分工。<sup>16</sup>

至於對民的教化，太祖強調了教化與刑罰必行的思維。在《明大誥·民不知報第三十一》中他說：「然君之養民，五教五刑焉，去五教五刑而民之生者未之有也。所以

<sup>16</sup> 另一種對於群臣教化的切入角度，則是從「祀孔」儀式中宣稱了君主對於知識份子（尤其是斯時廣義的儒家）的知識管轄權上展現。參林峻煒（2012），特別是第二章。

五教育民之安曰：父子有親、君臣有義、夫婦有別、長幼有序、朋友有信。五教既興無有不安者也。民有不循斯教者，父子不親、君臣不義、夫婦不別、長幼不序、朋友不信。強必凌弱，眾必暴寡，鰥寡孤獨篤廢殘疾何有之有焉，既不能有其有，命何存焉。凡有此五者，五刑以加焉。」這是五倫的重申，也是先秦儒家「德／禮」與「刑／政」兩種治理風格的結合。在對於人民的管轄上，太祖無寧更為強調以德、禮為核心的「教化」，而不是以刑、政為核心的教化。<sup>17</sup>我們當然不知道這是不是刻意展現的「仁君」形象，但是傳達出先教後刑的「教化」思想卻是十分清楚的。《明太祖寶訓》中有不少的記載：

洪武四年五月辛巳，太祖與廷臣論刑法，御史中丞陳寧對曰：“法重則人不輕犯，吏察則下無遁情。”太祖曰：“不然。法重則刑濫，吏察則政苛。鉗制下民，而犯者必眾。鉤索下情，而巧偽必滋。夫壘石之岡，勢非不峻，而草木不茂；金鐵之溪，水非不清，而魚鱉不生。古人立法置刑，以防惡衛善。故唐虞畫衣冠、異章服以為戮，而民不犯；秦有鑿顛抽脅之刑、參夷之誅，而囹圄成市，天下怨叛。所謂法正則民慤，罪當則民從。今施重刑而又委之察吏，則民無所措其手足矣。朕聞帝王平刑緩獄而天下服從，未聞用商韓之法可致堯舜也。”寧慚而退《明太祖寶訓·卷四·仁政》

洪武四年六月戊申，太祖退朝御東閣，從容與群臣論及禮樂之事。謂廷臣曰：「世之治亂，本乎人情風俗。故忠信行則民俗淳樸，佻巧作則習尚詐偽。京師天下之統會，萬民之瞻仰，四方所取則者也。而積習之弊，卒以奢侈相高，浮藻相誘，情日肆而俗日偷，非所以致理也。」禮部尚書陶凱對曰：「仲尼有云：『道之以政，齊之以刑。』今欲整齊風俗，使佻巧不得作，必以政刑先之，然後教化可行。」太祖曰：「教化必本諸禮義，政刑豈宜先之？苟徒急於近效而嚴其禁令，是欲澄波而反汨之也。」凱頓首稱善。《明太祖寶訓·卷二、厚風俗》

從「法重則刑濫，吏察則政苛。箝制下民，而犯者必眾。鉤索下情，而巧偽必滋」的看法解讀，對於「法重而必」的強制效果，不見得是太祖的對於「法刑」的思想基調，無寧他更重視的是「法」的預防性功能，因為立法置刑正在於「防惡衛善」。在刑教的背後是有一套關於建構公共秩序的排序。對於太祖而言，「民心風俗」的勘導，著重的是教而不是刑，自是再明白不過的道理，這正是「恤刑」的基本理念：

<sup>17</sup> 太祖謂憲臣曰：「任官不當，則庶事不理；用刑不當，則無辜受害。譬之薊草萊者，施鑄不謹，必傷良苗；繩奸慝者，論法不當，必傷善類。故刑不可不慎也。……刑本以生人，非求殺人也。苟不求其情而輕用之，受枉者多矣。故欽恤二字，用刑之本也。」《明太祖寶訓·卷五·恤刑》。



「太祖謂憲臣曰：『任官不當，則庶事不理；用刑不當，則無辜受害。譬之薊草萊者，施鑄不謹，必傷良苗；繩奸慝者，論法不當，必傷善類。故刑不可不慎也。……刑本以生人，非求殺人也。苟不求其情而輕用之，受枉者多矣。故欽恤二字，用刑之本也。』」《明太祖寶訓·卷五·恤刑》

再者，他十分強調「刑中」（刑當而中）的觀念，這是對於先秦法家「以刑去刑」、「刑於將過」的「法」思想繼承。〈問刑賞〉中就說：「朕聞三皇五帝之治天下，其用刑也甚簡，及其行也甚嚴，民擊壤而歌，不知有兵。何如是之樂哉？今莫知其法。」〈朱元璋，1991：334〉，《明太祖寶訓·卷五·恤刑》中也有關於「刑得其當」的說法：「太祖曰：『用法如用藥，藥本以濟人，不以弊人。服之或誤，必致戕生。法本以衛人，不以殺人。用之太過，則必致傷物。百姓自兵亂以來初離創殘，今歸於我，正當撫綏之。況其間有一時誤犯者，寧可盡法乎！大抵治獄以寬厚為本，少失寬厚，則流入苛刻矣。所謂治新國用輕典，刑得其當，則民無冤抑。若執而不通，非合時宜也』。」就此，太祖固然認定刑政是為治的重要基礎，不過，卻不在於「以刑患民」。除了開宗明義地在《道德經御注》的序，呈現出老學式的反省外，在太祖其他的作品中，也不乏此類的認知。〈原刑論〉就是一個例子：「刑，罰惡之道。古制：生人非至理不仁。至仁，理五刑備用于先，必庫匱于後，所以至仁焉，所以生人焉……仁，有以謂刑中，我以謂刑中，有以謂刑平，我以謂刑當。蓋聽用中平，刑用中當，所以非仁不仁，仁不非仁。」（朱元璋，1965：374-375）對於太祖而言，「刑用中當」才是所謂的「仁」，就人性的觀察而言，相對貼近「環境影響論」或是「後天改造論」的觀點，走的是「性外法」而非「性內法」的路子。很清楚的，太祖主張的是教化結果是「他律」，而不是宋明儒者講求道德修持而致的「自律」。從《大誥》作為每個編戶都必備的教典來看，這點大抵是無誤的。<sup>18</sup>只是，從「防惡衛善」的功能來說，「刑」只能起著消極與被動的作用，禮義教化才有導民向善的積極作用。<sup>19</sup>此外，引導向善尚得透過「賞善」的機制，太祖主張賞罰

<sup>18</sup> 《明大誥·頒行大誥第七十四》就說：「朕出是誥，昭示禍福。一切官民諸色人等，戶戶有此一本，若犯笞杖徒流罪名，每減一等，無者每加一等。所在臣民熟觀為戒。」從「每減一等」與「每加一等」的不同刑責來看，《大誥》作為家戶必備的教典，正是君主意志透過國家機器實踐於教化的展現，也明白地透露出「他律」的強制力。關於《大誥》還規範到科斂、官吏懲處昭告、糧長之失、刑獄、阻擋耆民告官、居處僭越、結黨營私、牙行買辦等等方面，幾次政治案件（例如郭恒案）所佔篇幅比例都非常高，大有透過大誥的頒布達到「以儆效尤」的作用。只是就理念上，德化高於刑法大抵是對的。這樣的觀念，也適用於懷柔遠人，《明太祖寶訓·卷六·懷遠人》就說：「洪武元年八月戊寅，湖廣行省平章楊璟等還自廣西。入見，太祖問廣西兩江、黃岑二處邊務，璟言：『蠻夷之人，性習頑獷，散則為民，聚則為盜，難以文治，當臨之以兵，彼始畏服。』太祖曰：『蠻夷之人性習雖殊，然其好生惡死之心未嘗不同，若撫之以安靜，待之以誠意，諭之以道理，彼豈有不從化者哉？此所謂以不治治之，何事於兵也！』」

<sup>19</sup> 「旌善亭」的廣為設置正是為了強化「衛善」的教化：「洪武二十三年十一月己丑朔，人有上書言

必得立基在公共性的考量上頭，否則容易落入「偏私不足以勸懲」的窘境，也就是說，賞罰都得帶有「至當」的宣示效果，同時，得遵從「賞厚於罰但不及濫」的原則：

洪武十四年正月丙申，太祖諭禮部臣曰：「人若操賞罰之柄以御天下，必在至公。無善而賞，是謂私愛；無過而罰，是用私（罰）惡。此不足以為勸懲。朕觀漢高帝斬丁公、封雍齒，唐太宗黜權萬紀、李仁發而賞魏徵之直，皆至當可以服人，所謂賞一君子而人皆喜，罰一小人而人皆懼。朕於賞罰未嘗敢輕，若一時處分或有未當，卿等宜明白執論，寧使賞厚於罰，但不可濫及，使小人僥倖耳。」《明太祖寶訓·卷五·賞罰》

洪武二十七年三月癸亥，有儒士初授知縣，陛辭，太祖問之曰：「試官蒞民之道，何先？」對曰：「教化為先。」曰：「教化何施？」對曰：「獎勸之。」太祖曰：「治民固以教化為本，而身又為教化之本。長一邑則繫一邑之望，民率己以為則，己身不正，民將何法？雖多為獎勸，彼不見信，故曰以身教者從，以言教者訟。爾其試之。」《明太祖寶訓·卷二·崇教化》

除了觀念上的宣導，太祖還透過普設府州縣官學的政策做為教的配套措施。太祖認為州縣官學不僅是培育人材的地方，同時還是「敷演聖賢之道、端本澄源」之所，育才和教化正是官學的重要功能：

天下府州縣學官，咸懷先聖先賢之道，於斯至精者方敢領受是任。敷演先聖先賢之道，以開天生上智之人，以明中才之士，以訓下愚之徒。學校之設，豈非禮之徒易居之所，實乃賢人君子端本澄源之所《明大誥·教官妄言第七十一》

綱：乙卯八年。春正月，詔天下立社學。目：帝以都邑皆有學。而鄉社之民，未沾教化，命有司更立社學，延師儒，教民間子弟。《明通鑒·卷一》

官學的重要性，在於由國家負擔起教化的職能。只是，明代中葉之後，國家逐漸喪失應當扮演的角色，由國家統籌為之的教化也淪為形式，出現一波由社會主導的興學風潮。<sup>20</sup>這個現象或許說明了明代知識份子參與國家意識形態定調的活動中，事

---

申明善惡以勸懲天下。太祖覽之，以示廷臣曰：『好善惡惡，人之常情，彼上書者言此，亦知為政之道。夫旌善則善人勸，懲惡則惡人息。朕往令天下立申明旌善亭，正為此也。數年以來，有司奉行不謹，致令廢弛，甚失勸懲之意。今言者深合朕心，宜再申明，使天下遵守。』」《明太祖寶訓·卷五·賞罰》與「旌善亭」對應的是「申明亭」，前者紀善後者紀惡，不過，到了宣德年間以後大都廢棄（楊開道，2015：104）。

<sup>20</sup> 除了前述的「明太祖」情結現象之外，王汎森就羅汝芳作為心理諮商者的角色，討論了明代心學家在輔翼王化之餘，繞過了政治，直接面對大眾，從事由下而上的事業。參王汎森（2004），特別是

實上從來沒有缺席，在國家勢微的情形下，由下而上地從社會的角度接續了原先從國家層次發動的教化職能。<sup>21</sup>

整地而言，太祖對於臣民的教化，大抵落在訓諭、告誡、德刑並用以及學校教育來完成，其間，我們可以看到太祖對於公共秩序的想像以及實際做法。他花了很多的工夫在鋪陳他的教化理念，並且努力建置了教化的基本範型，<sup>22</sup>也建構出對應於權力結構中以君主為核心的教化活動，《明太祖寶訓·卷五·恤刑》中所說：「君之於民，如天之於物」《明太祖寶訓·卷五·恤刑》正是整套思維的基底。國家機器在一開始扮演了十分吃重的角色，不過，作為被教化者與教化施作者的「臣」（知識份子），在中晚明的國家隱沒過程中，從他們所處的根據地——社會——出發，擔負起原先由國家（以君王為核心）所扮演的公共職能，所謂「居鄉熏炙善良，皆忠孝之綱」的說法，正是知識份子在教化面向雙重功能的展現，而這大抵是明太祖中央集權的君主專制始料未及的發展結果。知識份子以民間社會作為教化重整的場域，進行以儒家為主的教化活動，從社會的層次接手進行教化，但是在立場上更為溫和與妥協，尤其在面對三教融通的態度上更是如此。明代中晚期的儒學（或是其他二教亦然）在主導教化時，除了主導權回到儒家知識份子或是士紳之外，其實也出現了讓步性的世俗化。從政治與宗教兩個上說，雖然都回歸於教化，但是，在教化的內容、功能性與目的方面，明顯地出現著差異，就大的面向而言，逐漸出現兩個極端的發展（例如逃禪與實學），表現出「生命之學」（存有意義—神聖秩序）與「治理之學」（世俗秩序）的裂痕，<sup>23</sup>雖然，這樣的思想轉向回應了「經世」所指的不單是「政治工程」(political craft)，而是更為寬廣的「安頓世界秩序」(ordering the secular world) 的看法。這個轉向的發展，說明了中國「社會」在宋明的成熟化，其原因，除了作為共同體的鄉黨基礎與經濟生產活動外，士紳傳遞公共價值的核心活動—教

---

第一章。這種主導民間的風潮，從陽明學派致力於教化愚夫愚婦的講學，以及陸續大規模出現的善書或是功過格之類的教諭書籍，都對於社會教化起著很重要的影響。

<sup>21</sup> 饒宗頤就認為，這種以士人階層為中心，逐漸向其他階層推廣的傾向，既流行於官僚，也流行於農、工、商。這是因為，善書、功過格都不再拘泥於吻合過去型的儒、佛、道的界限，而將三教混為一致，並以自己的實踐立場為中心，理解三教的信仰和學問，因而作為新的民眾道德而勃興流行。這種結合三教的說教形式，使得教化的穿透力更為強大，參氏著（2000：190）。

<sup>22</sup> 《明史·儒林傳序》就這麼記載著：「明太祖起布衣，定天下。當干戈搶攘之時，所至徵召耆儒，講論道德，修明治術，興起教化，煥乎成一代之宏規。雖天英姿，而諸儒之功不為無助也。」《明史·卷二八二》。

<sup>23</sup> 雖然知識份子都沒有離開關於實質政策的討論，但是就社會的主要方向而言，生命之學與治理之學，事實上是更為分明的。這點可能使得以儒學為核心的思想，更為強調「實學」（例如顧炎武、黃宗羲或是王夫之都是這類的代表），而以佛道為核心的思想則更致力於包容三教，努力地討論現在的修行（明末四大僧就是很好的例子），這種融通三教的修行，雖然不那麼強調彼岸，不過，終極的目標應該是清楚的。兩者固然出現往實學靠近的取徑，也出現某種程度的妥協與世俗化，但是卻並非是目的一致發展。

化，<sup>24</sup>無疑有著十分關鍵性的作用力。以下，我們將從〈六諭〉的宣講、〈教民榜文〉、「鄉飲酒禮」的頒布與實踐等來討論太祖關於教化思想的幾個實踐。

#### 四、從鄉飲酒禮、里甲制到六諭

關於太祖朝所規劃的民間教化政策，本文試圖從鄉飲酒禮、里甲制與六諭三者之間的配合關係中，理出一些內在的理路。關於鄉飲酒禮，有幾段記載值得參考：

古者諸侯之射也，必先行燕禮。卿、大夫、士之射也，必先行鄉飲酒之禮。故燕禮者，所以明君臣之義也；鄉飲酒之禮者，所以明長幼之序也。《禮記·射義》

洪武五年四月戊戌，詔天下舉行鄉飲酒禮。上以海內晏安，思化民俗，以復于古，乃詔有司舉行鄉飲。《明太祖實錄·卷46·頁780》

朕本不才，不過申明古先哲王教令而已。所以鄉飲酒禮，敘長幼、論賢良、別頑奸、異罪人……高年有德者居於上，高年淳篤者並之。以次序齒而列。其有曾違條犯法之人，列於外坐，同類者成席，不許干於善良之席。主者若不分別，致使貴賤混淆、察知。或坐中人發覺，主者罪以違制，奸頑不由其主。紊亂正席，全家移出化外，的不虛示。嗚呼斯禮，始古先哲王之制，妥良民於宇內，亘古至今。興者鄉里安、鄰里和、長幼序，無窮之樂又何言哉！《明大誥·鄉飲酒禮第五十八》

洪武二年八月戊子，監察御史睢稼言：「《周官》有懸法象魏之文，《禮經》載鄉飲讀法之說，皆導民知禮法而遠刑辟也。今新律頒佈天下，鄉井細民猶有不通其說者，宜仿古人月吉讀法之典，命府州縣長吏，凡遇月朔，會鄉之老少，令儒生讀律，解析其義，使之通曉，則人皆知畏法而犯者寡矣。」太祖曰：「威人以法者，不若感人以心，敦信義而勵廉恥，此化民之本也。故羞惡之心生，則非僻之私格，外防之法密，則苟免之行興。卿言讀律，固可禁民為非，若謂欲使民無犯，要當深求其本也。」《明太祖寶訓·卷五·恤刑》

<sup>24</sup> 這是明末清初非常重要的發展，《清續文獻通考·卷八十九》中就記載：「雍正九年上諭：域中有三教，曰儒，曰釋，曰道。儒教本乎聖人為生民立命，乃治之大經大法，而釋氏之明心見性，道家之煉氣凝神，亦於吾儒存心養氣之旨不悖，且其教皆主於勸人為善，戒人為惡，亦有補於治化。」政治教化與宗教教化的結合，反映出對於生命的全面向的思索與安排，形成了一種集體的信仰活動。菁英們的活動，透過文明的普遍化向下影響與貫穿，這種現象也是「社會」成形的另一個副產物或是指標。這樣的活動，在某種程度是整體教化的一部分。余英時也說：「唐宋以來中國宗教倫理發展的整個趨勢，這一長期發展最後匯歸於明代的『三教合一』，可以說是事有必至的。」余英時（2001：165）

從上述的記載來看，我們大致可以看出太祖朝對於鄉飲酒禮的基本功能設定，絕對是行政舉措的核心。<sup>25</sup>首先，這是關於古制的遵習，重點在於論敘長幼尊卑之節，或是嚴定社會階層的邊界，不論是〈射義〉中所說的「故燕禮者，所以明君臣之義也；鄉飲酒之禮者，所以明長幼之序也」，或是《大誥》中所說的「所以鄉飲酒禮，敘長幼、論賢良、別頑奸、異罪人」，大抵都有這樣的宣示。除此之外，我們還看到「讀法」的古制早就在鄉飲酒禮中存在，《明太祖實訓》在洪武二年記載的「《禮經》載鄉飲讀法之說，皆導民知禮法而遠刑辟也」。也就是說，不論是古制或是明初教化的設定，鄉飲酒禮具有「導」與「禁」兩個面向的功能是毫無疑問的。在洪武十六年頒布的鄉飲酒圖式中，也要求司正在鄉飲酒禮的實行中，必須宣讀如下的文字：「恭惟朝廷，率由舊章，敦崇禮教，舉行鄉飲，非為飲食，凡我長幼，各相勸勉，為臣盡忠，為子盡孝，長幼有序，兄友弟恭，內睦宗族，外和鄉里，無或廢墜，以忝所生」《明太祖實錄·卷 157·頁 2437》同樣的，弘治朝的《明會典》中也記載著：「洪武初，詔中書省詳定鄉飲酒儀式，使民歲時燕會，習禮讀律，期於申明朝廷之法，敦敘長幼之節」《明會典·卷 78·禮部三十七·鄉飲酒禮》從「歲時燕會、敦敘長幼之節」到「習禮讀律、申明朝廷之法」，很清楚地描繪出明初治國者對於「教化」理念的想像，這個政治理念的鋪陳，其實十分接近先秦儒家（尤其是荀子）關於「禮」的功能的陳述。<sup>26</sup>

鄉飲酒禮對於後世的影響深遠。早期的鄉飲酒禮是周代在鄉里舉行的宴飲之禮，以示尊賢養老，申孝悌揖讓之道。周制每三年選鄉間賢能之士，由鄉大夫舉行鄉飲酒禮，邀賢能之士、年高德劭者與會，通過鄉飲之禮向賢能、德高望重者表達敬意，《儀禮》有〈鄉飲酒禮〉專篇介紹。結合《儀禮》、《禮記》來看，鄉飲酒禮有很強烈的「序尊卑、明長幼」意含，這也是燕禮「明君臣之義」的延伸：

洪武十四年二月丁丑，命禮部申明鄉飲酒禮。太祖謂禮官曰：「鄉飲之禮，所以序尊卑、別貴賤。先王舉以教民，使之隆愛敬，識廉恥，知禮讓也。朕即位以來，雖以舉行，而鄉閭裡社之間恐未遍習。今時和年豐，民間無事，宜申舉舊章。其府、州、縣則令長官主之，鄉閭里社則賢而長者主之，年高有德者居上，高年淳篤者次之，以齒為序。其有違條犯法之人，列於外坐同

<sup>25</sup> 〈洪武五年·勸興禮俗詔〉就把對於鄉飲酒禮的規畫納入中書省的工作之中：「鄉飲酒禮，廢缺已久。宜令中書詳條式頒行遵守。使民歲時宴會習禮讀律，期于申明朝廷之法，敦敘長幼之節。」。

<sup>26</sup> 對於荀子而言，「禮者，節之準也」，傳達了「分、別、節、節」的層次功能，「禮」的「節」呈現出兩個面向，一方面有著限禁的意義，一方面則有調適或是適宜的意義，這兩個意義，使得禮作為教化的核心載具更為實際。以孔子與荀子為主的先秦儒學，關於教化的理念發揮，與其說是放在人格道德感化，倒不如說強調了更多的外在規範，希望透過他律內化為自律的可能，在這個活動中，「復禮」的優先性更高於「法」。關於荀子的禮，請參林俊宏（1998）。

類者成席，不許雜于善良之中。如此則家識廉恥，人知禮讓，而父慈子孝，兄友弟恭，夫和婦順之道，不待教而興。所謂宴安而不亂，和樂而不流者也。孔子曰：『吾觀於鄉而知王道之易易。』正謂此也。」《明太祖寶訓·卷二·興禮樂》

明初的鄉飲酒禮雖然是一個儀式，不過透過儀式傳遞並普及化了以儒家倫理綱常為核心的公共生活價值。在實質的活動中，往往更側重宣讀律令、戒諭、倫常觀念，進而強化了等級、尊卑、長幼等觀念，對於宗族之和諧與鄉里秩序之穩定，起了重要的功能。在此同時，也加重了階層的縱深和邊界，展現了明初國家對於社會的強控制力。

和鄉飲酒禮相關的制度設計是里甲制。據《明太祖實錄·卷 135》的記載，洪武十四年「命天下郡縣編賦役黃冊。其法以一百一十戶為里，一里中推丁糧多者十人為之長，餘百戶為十甲。甲凡十人，歲役里長一人，甲首十人，管攝一里之事。城中曰坊，近城曰廂，鄉都曰里。凡十年一周，先後則各以丁糧多寡為次，每里編為一冊，冊之首總為一圖，其里中鰥寡孤獨不任役者，則帶管于百一十戶之外，而列於圖後，名曰畸零。成為四本，一以進戶部，其三則布政、司、府、縣各留一焉。」看來里甲制和黃冊的編是相關的，也是這年明定里甲制的重心。但是里長與甲首的職責，除了稅收及處理勞役之外，又有維持治安、徵收上供及慶賀、鄉飲酒禮、官府開支與祭祀等費用的職責（山根幸夫，1952：80-84）。除此之外，整個里甲制充分扮演著教化和政治控制的角色應是無誤的：

朕今命以八事爾禮部，其為榜示天下。其一，州縣之官宜宣揚風化，撫字其民，均賦役，卹窮困，審冤抑，禁盜賊。時命里長告戒其里人，敦行孝弟，盡力南畝，毋作非為，以罹刑罰。行鄉飲鄉飲酒禮，使知卑貴賤之體。歲終崇其所行善惡而旌別之。《明實錄·卷 161·頁 2497》

這是在里甲制實施三年後（洪武十七年），明太祖詔諭禮部的詔令。在詔令中宣示了讓里長輔佐地方官吏治理民眾，扮演勸農、教化及化解爭端的角色，<sup>27</sup>人民更看重民間調停。其目的大抵不離讓整個再生產的活動得以持續，並維護地方公序。鄉飲

<sup>27</sup> 本文並不想處理或特別強調里甲制的經濟功能，因為這與里甲制一開始的設計不見得完任符合。從史料上看，洪武十四年，黃冊首次編定時，里甲制也同時設立，此時負責收稅的責任仍然落在洪武四年時成立的糧長身上。《明太祖實錄·卷 68，頁 1279》對於糧長制的設立如下的記載：「上以郡縣吏每遇徵收賦稅，輒侵漁於民，乃命戶部令有司料民土田，以萬石為率，其中田土多者為糧長，督其鄉之賦稅，且謂廷臣曰：『此以良民治良民，必無侵漁之患矣。』」可見在一開始，太祖以「田土多者為糧長」負責鄉之賦稅，認為這是良民治良民的方法。雖然里甲制的精神也在衡科「丁糧多寡」，不過，大抵賦稅並不是里長甲首的職份所在。

酒禮正是透過儀式的行為，確保君主的詔令得以宣達到民間，進行多層次的政治控制。每一個層級的菁英都參與了民間社會的管轄。和鄉飲酒禮搭配的正是從洪武十四年起就實施的里甲制。里甲制的施行使得國家意識形態能夠更有效地傳佈。就政治史的角度來看，洪武十三年罷相，中央君主集權的態勢已成，里甲制的確立意調著更嚴格的地方管控。<sup>28</sup>

從鄉飲酒禮的「習禮讀律」原則作為一個起點，太祖陸續頒布了《大誥》三編、《六諭》和《教民榜文》等關乎教化的文告。<sup>29</sup>《大誥》三編是明初頒布的法律，其主要特點乃是舉出具體的事例，勸說人民遵守法制，而且如前所述，《大誥》除了刑案的公告、宣化之外，恫嚇的意味十足（當然，對象就不一定只是平民，更多的時候是針對官吏而來的），《明大誥三編·頒行三誥第四十三》中就說：「此誥前後三編，待朕臣民務要家藏人誦，以為鑒戒，倘有不遵，遷於化外，的不虛示」，這就不是諄諄告誡的法治教化了。在法治刑政的管教之餘，太祖在洪武三十年和三十一年頒布了〈聖諭六條〉（六諭）和〈教民榜文〉，豐富了「習禮讀律」的基本精神：

洪武三十年九月初二日，命戶部下令，天下民每鄉里各置木鐸一，內選年老及瞽者每月六次持鐸徇于道路，曰：孝順父母、尊敬長上、和睦鄉里、教訓子孫、各安生理、毋作非為《明實錄·卷 255·3677》

每鄉每里，各置木鐸一個，於本里內選年老或殘疾不能生理之人或瞽目者，令小兒牽引持鐸循行本里……俱令直言叫喚，使眾聞知，勸其為善，毋犯刑憲。其詞曰，「孝順父母，尊敬長上，和睦鄉里，教訓子孫，各安生理，毋作非為。」如此者，每月六次。其持木鐸之人，秋成之時，本鄉本里內眾人，隨其多寡，資助糧食……每一甲內置木鐸一個，易為傳曉。《教民榜文·第十九條》（收於《皇明制書》上卷，頁 470）

<sup>28</sup> 吳晗在《朱元璋傳》中就以「協捕逸夫」（無業遊民）為例，引《大誥續編·互知丁業第三》的話說：「一里之間，百日之內，仍有逸夫，里甲坐視，鄰里親戚不拿。其逸夫或于公門中，或在市閭里，有犯非為，捕獲到官，逸夫處死。里甲四鄰化外之遷，的不虛示。」說明太祖把里甲制和路引制結合起來，對巡檢司起了輔助的作用，進而對於全國性的特務網，嚴密監視並逮捕危害統治的人物，也起了作用（吳晗，1995：208-209）。另外，《明實錄·卷 147·頁 2302-2303》中，太祖重申「申明亭」功能的詔諭也反映出里甲制所扮演的角色：「上諭禮部臣曰：『天下郡邑申明亭，本以書記犯罪者姓名，昭示鄉里，以勸善懲惡，使有所警戒，今有司繫以百姓雜犯小罪書之，使良善一時過誤者為終身之累，雖欲改過自新，其路無由，爾禮部詳議來言。』於是禮部議上：『自今犯十惡、奸盜詐偽、干名犯義、有傷風俗及犯賊至徒者，書於亭，以示懲戒，其餘雜犯公私過誤、非幹風化者，一切除之，以開良民自新之路。其有私毀亭舍，除所懸法令及塗抹姓名者，監察御史、按察司官以時按視，罪如律。』制可。」

<sup>29</sup> 詹康就指出，洪武朝大概每四個半月便頒布一種教化書籍，這個舉措奠定了明朝教化的基礎（詹康，1993：70-75）

《教民榜文》是政府為了教化人民，進一步擴大教化範圍的法令。文中的主要措施是宣講聖諭六言、讀《大誥》三編、舉行鄉飲酒禮、里社祀神、興辦社學、奉養老人、祭祀祖先等活動，《教民榜文》的頒布，和明代鄉約制度的成熟頗有關連。<sup>30</sup>太祖《六諭》是簡單易懂的四言六句，起先只有宣讀沒有講解。成祖在永樂七年發佈了《諭北京耆老詔》，更進一步詮解了「六諭」：「為家長者，教訓子孫，講讀詩書，明達道理；父慈子孝，兄友弟敬，尊卑長幼，各循其序。如此，則一家和順輯睦，有無窮之福。為鄉坊之長者，教訓其鄉坊之人，農力於稼穡，毋後賦稅，毋奸宄竊盜，毋藏匿逋逃。」（俞繼登，1981：127）之後，「六諭」的宣講，在國家機器的推動下愈益普遍化，結合了里甲制、鄉飲酒禮的讀律、《大誥三編》的頒行和家戶持有，構成一個十分緊密的網絡籠罩著公共生活。整個教化的活動也隨著頒布圖籍的增多、宣講對象的普遍以及民間社會的配合（這個部分反映了士紳與皇權所代表的國家的合作），接續宋代士紳與國家對於公共文明的營造，宋明社會與國家從教化的面向展現了高度的競合關係。

「孝順父母」作為《六諭》最核心的教諭，是維繫民間社會、公共生活的重要價值。不過，「孝」的價值並不停駐在家庭、鄉里的層次而已，因為事親尊長的延伸就是事君，「孝」的強調無疑具有過渡到政治生活的意義。除了下了三次的「旌表詔令」表揚孝子之外，在《明太祖集·孝慈錄序》中，太祖也這麼說：「且古不近人情而太過者有之。若父母新喪，則或五日、三日，或六七日，飲食不入口者，方乃是孝。朝抵暮而悲號焉，又三年不語焉。禁令服內勿生子焉。朕覽書度意，實非萬古不易之法。若果依前式，其孝子之家，為已死者傷見生者十亡八九，則孝禮頹焉。民人則生理疲焉，王家則國事紊焉。」國家對於「孝」的強調，絕對不是鼓勵走向「愚孝」，在這點上，太祖和墨子反對「厚葬」、「久喪」式的「孝」，顯然頗有共通之處。因為，孝固然是社會良好的價值，不過，一旦危害到「生理國事」，就不在國家鼓勵的範圍了，基本上，對於孝的強調和整體的治理是息息相關的。論者就以為：「明太祖是以帝王之尊推行教化極著名的例子」，〈聖諭〉首揭「孝順父母」，明代的社會也加入普遍宣講的活動，反映了官民一體提倡孝教的事實（呂妙芬，2011：37），正是一個十分有重要的觀察側面。

至此，一個關乎洪武朝的教化理念的安排呈現在我們的眼前：

1. 鄉飲酒禮是承古制，這是教化思想上縱軸的承繼。明太祖同時賦予這個古制以時代的意義，具體地傳遞著君師一體的新價值。

<sup>30</sup> 明代中晚期的鄉約，以王陽明的南贛鄉約最為著名，結合了北宋的呂氏鄉約和太祖的聖諭六條。聖諭六條到了嘉靖以後更成為宣講、鄉約的核心條目。



2. 里甲制、糧長制是對於庶民社會日常生活的制度性安排，是一種人際網絡的嚴密控制，在某個意義上，形成了對於人身的控制，也確保國家對於社會的掌控。
3. 講讀律法、反覆宣講倫理是鄉飲酒禮的核心，《大誥》作為公開的誡諭，應該也在後來進入宣講的範圍，進而成為家戶必備的官方文書，與制度層面的里甲制緊緊相扣。
4. 在里甲制度和律法治理穩固之後，刻意將倫理教化濃縮為《六諭》，再以古制木鐸宣講的形式出現。這種做法讓官方規定成了日常生活中的習慣，使得倫理教化更具有穿透力。
5. 《六諭》的宣讀，落實了教化的功能。它以「孝」為核心，抽象而普涵地規範了庶民生活，同時也藉「由孝而忠」的演繹，接榫了社會生活與政治生活。

我們可以發現洪武一朝不遺餘力地落實太祖的教化思想，透過制度性的安排，逐漸地進行由國家發動的教化。在次序上，律法的教化先行，搭配了政治清洗（從洪武九年開始），確立了以法為主、倫理為輔的洪武朝早中期教化，這個時期的教化，比較像是「教」（更像是以法為教）為形態出現。洪武後期的教化則以《六諭》的精神為主要基調，透過〈教民榜文〉的頒布，更明顯地是以「化」的形態出現。也就是說，如果做一個形態上的分別，洪武朝利用絕大數的時間時間確立「法治」教化的建立，那麼，在洪武朝最終的時刻，太祖更著力於轉向到「孝治」教化的建立（當然，這是很便宜的分法，不意調著前期沒有人倫的教化）。論者所謂的「明初的社會政策，以立法的方式，在全國範圍內強制的推行理學關於建構自我督導社會的理念」（Peter Bol, 2010：225）正是太祖從法治入手進而營造一個自我管轄的社會的註腳，<sup>31</sup>這種從從他律到自律的過程，正是洪武朝教化活動的核心。

## 五、結語

「中國有治道而無政道」大抵是許多人對於古代中國政治的註腳。因為強調治理績效，往往少了一個約束政權移轉的控制閥。「教化」是在高度發展的治道之外，另一個協助維繫政權的重要工具。透過教化所傳遞的規範，不但釐定了人際邊界、角色倫理，同時可以有穩定社會生活、鞏固皇權的功能。以這個思考為起點，本文分析了太祖的教化思想，認為太祖的教化思想對於整個明代政治起著十分重要的影響，而且有其內在邏輯與特色：

---

<sup>31</sup> 這應是在洪武元年就確立的精神：「朕惟律令者治天下之法也。令以教之於先，律以齊之於後」〈洪武元年·頒行律令敕〉

1. 太祖就三教的關係入手，討論了政治教化與宗教教化之間的權力關係。他主張政治教化為主而宗教教化為輔，在政教的關係上，宗教是從屬於政治的。
2. 他認為道釋二教是陰翊王度的，王綱的核心為儒家，儒家的核心為人倫。就這點而言，儒家的教化對於政權是有助的，而其他的二教教化則是配合輔助儒家。因此，構成了一個儒家貫穿國家社會、而二教協翼儒家的教化結構。
3. 「鄉飲酒禮」是太祖用以宣導教化的重要制度，這是對於古制的沿繼。在鄉飲酒禮中傳達了政治角色、民間治理角色的倫理。搭配著鄉飲酒禮的是里甲制的施行，這兩個制度設計，完成了基本賦稅徵收、準司法權力的下放，為政治教化鋪設了一個逐漸成熟的社會載體。
4. 太祖在確立以儒家倫理為教化核心之餘，事實上進行的一連串以法治為先行的教化，《大誥》三編的頒布，奠定了洪武朝的法治教化的範典。這是搭配著政治清洗而來的，也是從商周以降的中國政治統治中，所不可或缺的武力或是國家強制力的展現，也是教化的一環。
5. 在法治教化告一段落之後，太祖強調了以六諭為核心、搭配著木鐸宣講的忠孝倫理教化。再以教民榜文的規定，透過宣講和鄉飲酒禮，將大誥、六諭兩種結合法治與人倫教育的教化結合在一起，形成了一套更為完備的教化制度。

明太祖將「治道必本於教化」的理念貫穿于施政的過程，強調教化的效力。他承襲了德禮先於刑政的儒家主張，進一步將培育自律的道德教化與具有他律性的法結合起來，更普遍地涵蓋了庶民的生活，更有效地規範被治者的行為，形塑了或是收斂了宋元以降的社會價值，無疑的，太祖是這個收斂活動的起始，他的政治作為高度影響了時代的走向。加上他對於知識份子適度而有限地開放，參與了國家意識形態的定調，在某個層次透過國家機器定義了知識份子（包括官僚）所據以為資源的「社會」，使得受儒學訓練與影響的知識份子，透過倫常禮教體系的強化和「協防」，健全了「社會」這個「建制」，讓統治活動更具有穿透性。這個做法具有分享權力的意味，一定程度鞏固了明代的中央集權，太祖在《道德真經御注·第十五章》所說的：「君子之學道也，體天地而行四時之常經……君子之守道行仁，猶四時而序之則道矣」，就帶有宋代以降「與士大夫共治天下」的意味。如果再把知識份子在社會中實踐的三教融通結合來看，就更能解釋〈文昌帝君訓誡十條·廣教化〉所說的「遇上等人說性理，遇中等人說因果，多刻善書，多講善行，尤當攻邪崇正，以衛吾道」的宣稱。因為，這樣的宗教訓誡將關於公共生活的是非善惡觀念，藉由賞善罰惡的心理機制，結合各種神靈和宗教儀式，滿足了中下層庶民對於消災免禍、祈求今生及來世福報的功利性目的。透過這樣的做法，把懸浮的菁英思想，紮根在庶民的日常生活中。一方面滿足了知識份子在三教思想上的融通，一方面則將菁英

思維的影響力遍佈在民間社會之中，這就更接近儒家知識份子企求的「經世」全貌。明太祖的教化思想因而不是單一個人之力或是價值的灌輸而已，要之在於形塑一個上下一體的政治結構。

### 參考資料

- 卜正民（陳龍時譯）（2014），明代的社會與國家，（譯自 Timothy Brooks, *The Chinese State in Ming Society*, Routledge, 2004），北京：商務。
- 山根幸夫（1952），明代里長の職責に關する一考察，東方學（3）。
- 王汎森（2004），晚明清初思想十論，上海：復旦大學。
- 王志瑋（2013），論明初《四書大全》的纂修意義，東華漢學（18）。
- 包弼德（Peter Bol）（著），王昌偉譯（2010），歷史上的理學，杭州：浙江大學。
- 朱元璋（1962），明太祖寶訓，臺灣：中央研究院歷史語言研究所（影印本）。
- 朱元璋（1965），明太祖御制文集，臺灣：學生。
- 朱元璋（撰），胡士萼點校，劉學鍇審訂（1991），《明太祖集》，合肥：黃山書社。
- 朱元璋敕撰（2005），《教民榜文》（收錄於一凡藏書館文獻編委會編，《古代鄉約及鄉治法律文獻十種·第一冊》），哈爾濱：黑龍江人民。
- 朱鴻（1990），明太祖與僧道--兼論太祖的宗教政策，臺北：國立師範大學歷史學報（18）。
- 余英時（2001），中國近世宗教倫理與商人精神，合肥：安徽教育。
- 余英時（2008），宋明理學與政治文化，長春：吉林出版。
- 呂妙芬（2011），孝治天下——《孝經》與近世中國的政治與文化，臺北：聯經。
- 吳晗（1995），朱元璋傳，北京：人民。
- 林俊宏（1998），荀子禮治思想的三大基柱，政治科學論叢，第九期。
- 林峻煒（2012），明太祖的政治理念與教化實踐，臺北：臺灣大學政治學研究所碩士論文。
- 俞繼登（1981），典故紀聞，北京：中華。
- 柳存仁（1991），和風堂文集（第三冊），上海：上海古籍。
- 夏燮（1980），明通鑒，北京：中華。
- 荒木見悟（1972），明代思想研究，東京：創文社。
- 酒井忠夫（著），劉嶽兵等譯（2010），中國善書研究，南京：江蘇人民。
- 陳來（2004），中國近世思想史研究，北京：商務。
- 張鹵（刻作）（1966），皇明制書（影印本），東京都：古典研究會。

- 張廷玉（1974），明史，北京：中華。
- 黃彰健校（1966），明實錄，臺北：中央研究院歷史語言研究所（校勘本）。
- 楊一凡（1989），《明大誥》研究，南京：江蘇人民。
- 楊開道（2015），中國鄉約制度，北京：商務。
- 詹康（1993），明代的教化思想，臺北：臺灣大學政治學研究所碩士論文。
- 管志道（1995），《從先維俗議》卷五，載《四庫全書存目叢書》子部 88 冊，濟南：齊魯書社。
- 劉增光（2015），雲南大學學報（社會科學版），14：6。
- 檀上寬（1995），明朝專制支配の史的構造，東京：汲古書院。
- 饒宗頤（2000），三教論及其海外移植—中國宗教思想史新頁，北京：北京大學。
- 釋覺岸、釋幻輪（1992），釋氏稽古略續集，江蘇：廣陵古籍刻印（電子資源）。
- John D. Langlois, Jr. and Sun K'o-Kuan. Three Teachings Syncretism and the Thought of Ming T'ai- tsu in Harvard Journal of Asiatic Studies, Vol.43, No.1.

# **An Analysis on The Cultivation Thinking of Ming Tai-tzu**

**Chun-Hung Lin**

Professor of the Department of Political Science of National Taiwan University

## **Abstract**

This article deals with the internal context of Ming Tai Tzu's political philosophy, principally on the analysis of the cultivation thinking. There are three parts in this article. The discussion of priority between political and religious cultivations reveals the first part and the tri-religions dialogue dwelled in Tai-tzu's political philosophy will be also discussed. The second part unfolds the discussions in two dimensions that are different treatments of cultivation when facing the bureaucrats and the people. And the interaction of the monarch and the bureaucracy (or the gentry) will be also discussed. The last part focuses on the practices of cultivation that exhibited and written down in the rural drinking ceremony, The Great Announcement and The Six Imperial Edicts.

Ming Tai Tzu had shown the methodology (or kind of Aesthetics) of governance in many dimensions or writings that concerning cultivation. The purpose of cultivation is to deliver the legitimacy of state building by initiating or re-shaping a metaphysical system that not only monitors the statecraft but also embraces or orders the secular world. And the impact of cultivation is valid not only in the sphere of daily living, but also valid in the sphere of governing.

We may find the inner rationale of cultivation thinking of Tai-tzu by rearranging the dissertation in his texts. The idea or strategy of political cultivation that mainly inherited from Confucianism is prior to that mainly inherited from Taoism and Buddhism and the two religions acting as the supplementary role. On the other hand, as to him, the norms system starting from filial piety not only defines the boundaries of political roles but also constructs the coral content of Confucianism's cultivation.

By analyzing the idea of cultivation of Tai-tzu, we can figure out the influence that he had made on the rest of Ming dynasty and we may get a clear image of the interaction between the state and the civil society in Ming dynasty. To sum up, Ming Tai Tzu revealed his political ideas, strengthened his influence and shared or even dominated the power of discourse by thoroughly implementing cultivation both in the political and religious sphere.

**Key words: Ming tai-tzu, three religions' syncretism, the rural drinking ceremony, The Great Announcement, The Six Imperial Edicts. cultivation thinking**

## 同理心的內隱測量

張良銘<sup>1</sup> 劉冠英<sup>2</sup> 葉庭光<sup>3</sup>

<sup>1</sup>國立臺灣師範大學地球科學系碩士

<sup>2</sup>國立臺灣師範大學地球科學系博士班研究生

<sup>3</sup>國立臺灣師範大學海洋環境科技研究所、地球科學系副教授

### 摘 要

本研究目的主要在發展同理心，同時探討同理心外顯態度、同理心內隱態度以及同理行為三者之間的關聯性。研究徵求 60 位國民小學六年級學生參與受試。研究運用同理心外顯量表、同理心以及教師他評量表作為評量工具。研究結果發現同理心內隱與外顯態度無顯著相關，顯示同理心的內隱態度與外顯態度在心智中可能是不同面向的建構。除此之外，同理心 IAT 與教師他評量表之相關性高於同理心外顯量表與教師他評量表，顯示在評估同理行為時，IAT 或許較外顯的自評量表有最佳的預測力。

**關鍵詞：**內隱聯結測驗 同理心 內隱態度 外顯態度

## 研究背景

一直以來，「同理心」在教育領域一直是一個關鍵議題。如何培養醫療人員的同理心、並於臨床上妥善運用，以發展良好的醫病關係，在醫學教育（Pedersen, 2010）、藥學教育（Lonie, Alemam, Dhing, & Mihm, 2005）、以及護理教育（Brunero, Lamont, & Coates, 2010）被廣泛的討論。在師資培育與教師專業成長上，教師同理心的養成也同樣被重視。Feshbach & Feshbach 指出，教師同理心的展現，往往能讓學習者感受到被了解與被接受，因而產生對自我、對學習的正面態度。近年來，學習者的同理心教育、同理心如何影響學習者的社會行為、與其他師生的互動、以及學習成就等等，也逐漸受到重視。

如何客觀評量受試者的同理心，是另一個重要，且仍待發展的研究問題。外顯式的自陳報告（self-report）因為具有高度便利特質，是過去評測同理心時最廣為使用的工具。自陳報告具有易於大量施測、填答、以及分析的優點。但是，在填答的過程中，受試者可能會因為擔心填答的結果會被考核、擔心填答結果與主流社會期待不符等等的因素，而未能客觀的將心中的想法反應在結果中。這也導致了外顯式測驗在涉及特定自我評價相關議題的評估，通常具有較低的預測能力。Greenwald, McGhee, and Schwartz (1998) 發展了內隱聯結測驗（Implicit Association Test, IAT），這是一種能夠克服外顯測驗的缺點，輔助評測的工具。內隱聯結測驗近幾年已經被證明，較其他工具更能有效預測自殺（Nock et al., 2010）、自尊（Greenwald & Farnham, 2000）、以及自我概念（Greenwald & Farnham, 2000）。本研究的主要目標，即在發展 IAT 測驗，測量受試者的同理心傾向。除此之外，研究者亦關心同理心內隱測量、外顯測量結果、以及同理心行為三者的相關性。

## 同理心

想像我們最要好的朋友，正跟我們訴說她／他近來遭遇到一件刻骨銘心的難過經歷，而這個經驗我們過去也曾遭遇過。在她／他難過地陳述著這個經驗的當下，我們可以感受到她／他難過的原因，能夠理解她／他目前的心境。除此之外，我們試著讓她／他知道，我們了解她／他，嘗試安慰她／他，跟她／他站在一起。在這個情境中，能察覺他人內心的感受、適當的針對對方情緒，產生情緒上、以及行為上的反應，這樣的能力，就是同理心的展現。學者們對同理心的定義，隨著對同理心的了解加深而逐漸調整。而且，不同研究領域對同理心的定義並不一致。早期自我心理學者（ego psychology）認為同理心是一種能夠理解對方情緒/感受的能力。人本心理學則認為同理心需要想像自己處於對方目前的情境，透過感官去發現對方產

生各種感受的原因，這樣的同理心同時具有情感、認知及溝通三種構面（Rogers, 1957）。目前多數的學者都認同同理心是屬於多面向的能力集合。Davis（1983）認為同理心內涵主要包含認知與情感兩部分，可以區分成四個主要成分：（1）觀點取代（perspective taking）：站在他人的角度評估對方的心理；（2）想像（fantasy）：想像自己處於對方的情境，思考對方的感受和行為反應；（3）同理關懷（empathic concern）：同情和關懷對方的遭遇；（4）個人苦惱（personal distress）：因感受他人的痛苦而產生的焦慮與不適。Hoffman 於 1984 年提出，同理心是由認知、情感與動機三種主要成分共同組成（Hoffman, 1984）。Hoffman 定義認知同理為能知覺對方的經驗、辨識對方的情緒，站在對方的立場來理解其感受；情感同理則是一種能夠依據對方情緒狀態，回應適當情緒反應的能力；而動機同理則是展現出願意透過行動幫助對方以降低對方痛苦的能力。雖然後續仍有學者針對同理心的成分陸續提出不同觀點，譬如，Kalliopuska（1992）強調生理與動覺的成分，認為肢體動作、接觸、與模仿能力具有同理成分的獨特性，不過多數學者目前多能認同 Hoffman 對同理心定義的基本價值。

許多研究都提及同理心在社會關係、臨床互動、教育上的關鍵角色（Kohut, 1982; Rogers, 1957）。人本心理學家 Carl Rogers 指出，運用同理心以理解對方內在感受、協助對方察覺自己的內心以及感受的來源，是治療成功的關鍵，因此他認為同理與內省是臨床諮商與治療者重要的特質（Rogers, 1957）。Hoffman 認為同理心會影響到道德、情緒、動機、社會行為、以及認知的發展，因此在人際關係與人類發展扮演了相當重要的角色（Hoffman, 2001）。我們不但可以從過去的研究了解學者們強調同理心的重要，也可以發現多數研究強調訓練同理心的必要性。過去研究指出，遺傳影響同理心各個向度的程度，大約占了約 30%~70%（Davis, Luce, & Kraus, 1994; Knafo-Noam, Uzevovsky, Israel, Davidov, & Zahn-Waxler, 2015; Warrier et al., 2017），顯示同理心除了受到先天的影響之外，也是可以透過後天的訓練來提升。Teding van Berkhout and Malouff（2016）透過後設分析歸納出，同理心的訓練是有效的，但是，不同訓練對象成效並不相同（以大學生或衛生相關專業人員效果最佳）。

為了瞭解受試對象的同理心，同理心的評量相當重要，客觀的評量工具對於同理心評估與回饋，有著相當大的影響。然而，Berkhout 指出，目前同理心的評量方式仍有相當大的改善空間。自陳報告（self-report）或他評報告（other-report）是過去同理心測量最常運用的評估方式。主要是因為自陳量表有著填答容易、易於大量施測的優勢。除了透過量表型式來評估同理心，設計一個特定情境，觀察受試者在這個情境內所產生的認知和情緒反應，也是一個在研究上會被運用的方式（Duan &



Hill, 1996)。上述的方式皆屬於外顯式的評量工具。外顯評量工具雖然易於操作，但是也容易遭遇內省的限制（*introspective limits*）和社會期許（*social desirability*）等問題，影響評估的信效度（Perugini & Banse, 2007）。人類的許多心智歷程是發生於意識覺察之外的（Mandler, 1975），因此即使受試者嘗試自我覺察，也有可能無法完全反應出真實情況。此外，根據計畫行為理論（Ajzen, 1991），我們意識到社會對某些行為的期待，將影響我們執行該行為的動機。譬如，當受試者在填答量表時，認為她/他的填答結果不符合社會期待，或認為這份評量反映出來的結果，可能被用來作為受試者個人評價的依據時，受試者往往不會在評量中客觀的反應出內心的想法。至於他評的評量方式，則可能受到內團體（*in-group*）與外團體（*out-group*）效應影響（Olsson, Ebert, Banaji, & Phelps, 2005），影響評量的客觀性。除此之外，他評施測所需時間、經濟、以及耗費的心力不若自陳報告便利，致使他評的運用受限。

內隱評量是一種可以克服上述外顯評量所面臨困難的工具。內隱評量的優點是受測者多難以在評量歷程中察覺施測者的目的，經由意識層次下的的心智活動產生反應，因此能避免社會期許或者印象整飾的干擾（陳學志、黃宏宇、邱發忠、楊立行 & 卓淑玲，2011）。內隱評量技術相當多元，近年較為學界使用的包括生理測量技術（膚電反應、瞳孔反應、肌電圖測量）、促發技術、和內隱聯結測驗技術等。內隱聯結測驗（*Implicit Association Test, IAT*）是由 Greenwald et al. (1998) 等人於 1998 年所發展，這個測驗是利用 2 組對比概念或屬性的連結情況來作判別，以受試者的反應時間作為量測指標。譬如，當研究者希望評估受試者偏好植物或昆蟲時，在 IAT 中設計的兩組對比概念可以分別是（1）「植物」對比「昆蟲」；以及（2）「喜好」對比「厭惡」。主要的作業一般分成練習與實際測驗二個階段。練習與實際測驗階段又可以再細分為二個作業。第一個作業，是「植物」與「喜好」呈現在螢幕右側，而「昆蟲」與「厭惡」呈現於螢幕左側。第二個作業是「植物」與「厭惡」呈現在螢幕右側，而「昆蟲」與「喜好」呈現於螢幕左側。刺激材料會出現在螢幕中央。當刺激材料出現與上述四個類別相關的詞彙時，受試者在這個作業中必須盡快選擇符合上述四個類別之一所在的那一側的按鍵。

我們假設一位受試者對植物比較有好感（喜好），相對不喜歡（厭惡）昆蟲。在進行上述第一個作業時，「昆蟲」與「厭惡」相關詞彙應點選右鍵，對這一位受試者的偏好而言，這兩個類別是一致的；然而，當受試者在進行第二個作業時，「昆蟲」與「喜好」相關詞彙應點選右鍵，這時，對受試者的偏好而言，這兩個類別是不一致的。在第二個作業中，如果螢幕中央出現的是屬於昆蟲類別的詞彙，受試者理論上應選擇右鍵。但是，對受試者而言，「昆蟲」與「喜好」這兩個類別的衝突，可能造成反應時間上的延遲。因此，IAT 測驗的設計原理，是透過受試者對於 2 個

對立屬性的反應時間，來代表個體對於這兩個屬性的連結態度。

IAT 在許多難以評估的態度上扮演了相當卓越的效果。Nock et al. (2010) 透過 IAT 發展自殺態度的評估工具，在這個研究中，IAT 得到的預測效果較專家運用現有臨床評估工具所作的預測高 6 倍。一個主要的可能性是因為自殺是一種反社會預期的行為，具有自殺傾向的個人通常不希望他人知道，因此這些個體通常會在量表施測、訪談過程中，隱藏自己的自殺行為與態度，造成傳統評估工具與 IAT 產生預測上相當的差異。「是否具有同理心」也是我們社會預期應有的行為，當我們嘗試評估受試者的同理心時，也可能因為受試者刻意隱藏自己的態度而無法客觀評估。本研究的主要目標，即在發展同理心 IAT 測驗，測量受試者的同理心傾向。在本研究中，我們設計兩種對比類別的詞彙來發展同理心 IAT，這兩類分別為「自我相關」對比「自我無關」，以及「同理心」對比「非同理心」。我們也同時運用同理心（外顯）態度量表與他評量表，與 IAT 進行比對。我們的假設是，同理心較高的個人，在同理心與自我相關的連結會高於同理心與自我無關的連結，IAT 的結果應與同理心（外顯）態度量表與他評量表的結果呈現彼此相關。

## 研究方法

### 研究工具

本研究工具有三：(1) 紙筆「同理心量表」測驗；(2) 內隱同理心聯結測驗 (IAT)；(3) 教師作答「同理心他評量表」。

#### 一、同理心量表

本研究以 Leibetseder 等人開發的「E-scale」同理心量表為基礎 (Leibetseder, Laireiter, & Köller, 2007)，量表命題分成認知、情感、動機三個主成分，共計 30 題，以李克特五點量表 (Likert Scale) 的形式呈現。整體量表的內部一致性信度 Cronbach's alpha 為 0.95。

#### 二、同理心他評量表

同理心他評量表是由教師針對班級內每一個同學進行綜合評分。在評分之前，我們先與教師進行溝通，能同時考量學生的 (1) 認知面向：能正確知覺別人的經驗、辨識他人情緒，特別是能站在他人的立場來認知、理解、思考他人的內心感受。(2) 情感面向：能夠針對他人的情緒狀態做出適當的情緒反應，能以符合他人情感狀態的情感表現，來回應他人情感狀態。(3) 動機面向：願意透過行動並幫助別人，特別是行為的出發點在於試圖減低別人的痛苦。

### 三、同理心 IAT 測驗

在本研究中，我們設計兩種對比類別的詞彙來發展同理心 IAT，這兩類分別為「自我相關」對比「自我無關」，以及「同理心」對比「非同理心」。在同理心和非同理心的辭彙決定上，有三個主要步驟。（1）搜尋詞彙：透過閱讀同理心相關辭典、解釋、與參考文獻，擷取與同理心和非同理心相關的詞彙；（2）專家審查：邀請教育心理學、認知心理學專家各一名，與研究者進行詞彙意義的篩選，刪除三人皆無共識的詞彙後，得到同理心詞彙 30 個，非同理心詞彙 41 個，共 71 個詞彙之詞庫；（3）受試族群篩選：依據上述 71 個詞彙製作「同理心詞彙評定表」，採 Likert 七點量表的格式，依據各詞彙與（非）同理心相關程度的高低，提供 1 到 7 分的評估。為了避免受試者對詞彙意義的不熟悉，我們提供了 0 分的選項。為了避免因順序產生的誤差，每一份量表的詞彙順序採隨機編排。我們徵求新北市某國小學生 62 人實施測驗，分析受試者對 71 個字詞的評定分數。最後篩選出分數最佳的同理心與非同理心詞彙各 10 個以供 IAT 測量使用（見表一）。

表一、同理心 IAT 刺激項

類 別	目標概念				屬性概念	
	同理心		非同理心		我	別人
刺激項	體會	安慰	嘲笑	辱罵	姓名	他人姓名
	關心	尊重	暴力	排擠	座號	他人座號
	體諒	同情	殘酷	冷血	生肖	他人生肖
	鼓勵	著想	狠心	攻擊	星座	他人星座
	關懷	協助	霸凌	冷酷	就讀學校	其他學校

同理心 IAT 採用 E-Prime 2.0 軟體設計，所使用之 IAT 的主要概念為「同理心」相對於「非同理心」，關聯屬性則為「自我相關」與「自我無關」。「同理心」與「非同理心」的相關詞彙來源如前所述，運用「同理心詞彙評定表」取得。「自我相關」則是使用受試者個人基本資料，包含姓名、座號、就讀學校、星座、生肖等共五項。「自我無關」所使用之項目為與受試者無關的姓名、座號、就讀學校、星座、生肖資料。

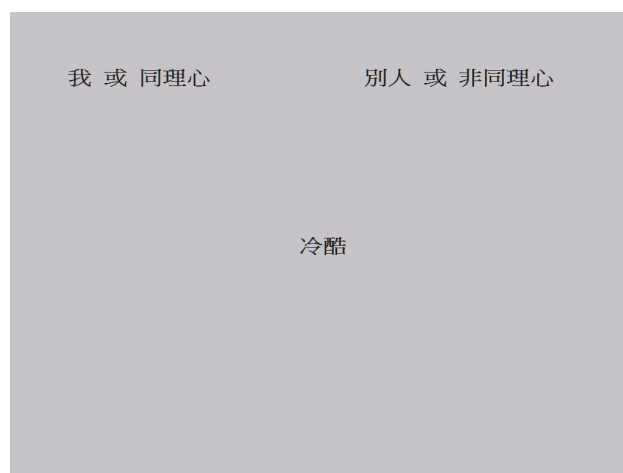
同理心 IAT 測驗共區分為七個步驟。步驟一、二及五為練習階段，目的為幫助受試者熟悉 IAT 測驗的操作方式。而步驟三、四、六和七為測驗階段。練習階段每

一步驟皆有 20 個嘗試次，而測驗階段每一步驟均為 40 個嘗試次。受試者在測驗中的反應時間將以毫秒（ms）為單位記錄下來。

表二、同理心 IAT 施測步驟

步驟	刺激項	功能	按「左鍵」	按「右鍵」
1	20	練習	同理心	非同理心
2	20	練習	我	別人
3	40	測驗	同理心+我	非同理心+他人
4	40	測驗	同理心+我	非同理心+他人
5	20	練習	非同理心	同理心
6	40	測驗	非同理心+我	同理心+他人
7	40	測驗	非同理心+我	同理心+他人

測驗開始前會先出現施測流程之指導語畫面，告知受測者此測驗的測驗內容、操作方式以及注意事項。受試者的左右手食指將被要求各放在電腦鍵盤的 Z 鍵和 M 鍵上。測驗畫面中，在螢幕的左上方和右上方位置，會提示受試者目標概念（「同理心」與「非同理心」）以及屬性概念（「自我相關」與「自我無關」）（見圖一）。螢幕正中央會出現刺激項，當受試者反應錯誤的時候，螢幕會出現紅色的錯誤符號「X」。



圖一、同理心 IAT 施測畫面

## 研究對象

本研究施測對象為中部某國民小學六年級學生，共選取三個班級作為研究對象。施測主要分成兩個部分：（1）基本背景資料取得以及同理心量表施測；（2）IAT 施測。為避免測驗間的干擾，兩個階段相距一個月。資料蒐集過程中受到施測時電腦教室硬體設備問題和學生出缺席狀況之影響，經過測驗篩選後有效樣本為 60 筆，學生平均年齡 12 歲，男生 29 人，女生 31 人，共計 60 人。

## 資料分析

本研究反應時間之計算方式參考 Greenwald 於 2003 年建議的計分方式（Greenwald, Nosek, & Banaji, 2003），運用施測步驟三、四、六、七為計分步驟。處理 IAT 測驗的偏離值是一個必要的工作。反應時間大於 10000 毫秒的所有反應都將刪除。若受試者反應時間大於 10000 毫秒以及小於 300 毫秒的反應次數比例超過 10%，該受試者資料將被排除。IAT 測驗是以效果量（D 值）來反應類別間的連結差異。我們先計算步驟三、四、六、七平均的反應時間，錯誤的反應將以平均時間加上 600 毫秒替換，並獲得新的步驟三、四、六、七平均反應時間。將步驟六減去步驟三的平均反應時間，再除以標準差後得到 A 值；步驟七減去步驟四的反應時間，再除以標準差後得到 B 值；最後將 A、B 值平均後，即獲得 IAT 的效果量（D 值）。受試者 D 值愈大，代表受試者「同理心」與「自我相關」的內隱聯結較強，可能反應出受試者內隱之同理心程度較高，反之若受試者 D 值愈小，則表示受試者「同理心」與「非自我相關」的內隱聯結較強。

## 研究結果

同理心外顯態度量表平均分數為 3.48，標準差為 0.72。同理心 IAT 反應時間平均為 918.51 毫秒，標準差為 517.35，平均 D 值為 0.72，標準差為 0.24。透過 Pearson 相關分析，同理心 IAT 與同理心他評相關係數 0.25（達顯著水準），同理心外顯態度量表與同理心他評量相關係數 0.16（達顯著水準）。同理心 IAT 與同理心外顯態度量表相關係數為 0.10。

## 討論

### 同理心 IAT 與外顯態度量表間無顯著相關性

本研究中，學生同理心 IAT 與外顯態度量表結果之間的相關性未達顯著水準（ $r = 0.1$ ），低效果量。這個現象有可能是因為我們的內隱態度與外顯態度是屬於不同的建構。外顯態度是指個人對於態度對象的評價可以察覺到，並且能夠加以控制之

態度；內隱態度 (implicit attitudes) 是指個人對於態度對象的評價沒辦法察覺到，並且不能加以控制的反應，是自動化的下意識態度 (Greenwald & Banaji, 1995; Wilson, Lindsey, & Schooler, 2000)。

關於外顯與內隱態度的關係，有幾種理論可以解釋，包括單一態度模式 (single attitude model) (Fazio & Towles-Schwen, 1999; Thurstone, 1931)、雙態度模式 (dual attitudes model) (Fazio & Towles-Schwen, 1999; Greenwald & Farnham, 2000)、以及後設模式 (Meta-Cognitive Model) (Petty, Briñol, & DeMarree, 2007) 等。單一態度模式認為態度是單一建構的，內隱態度會因為外在的社會價值或個人情感、動機而被調整成另一種態度呈現於外顯。外顯與內隱態度是否一致，取決於個體是否感受到環境壓力，而嘗試掩飾與調整態度。雙態度模式則認為外顯和內隱態度是不同的建構。雙態度模式根基於多種不同的假設，Rydell, McConnell, Mackie, and Strain (2006) 認為內隱與外顯態度是不同的處理歷程，內隱偏制約與自動化，而外顯則是意識的處理。DeCoster, Banner, Smith, and Semin (2006) 提到內隱與外顯態度可能根源於於不同腦部的運作。在後設模式中，我們對初始態度的評價 (包括重要性、態度起源等等)，將影響我們最後表現出哪一種態度。換句話說，我們對特定的對象可以有不同的態度，我們對這些態度的主觀評價，會決定最後表現於外的外顯態度。同理心的有無，在目前社會價值中有一定的共識，因此，在單一建構的模式中，受試者會因為社會價值而調整內在態度；在多重建構中，內隱與外顯是不同的構面。本研究結果中，同理心的內隱態度與外顯態度相關性呈現未達顯著的結果，可以從目前心理學上三種主要的態度模式獲得支持與解釋。

#### 同理心 IAT 與同理心他評相關係數高於同理心外顯態度量表與同理心他評的相關

本研究的結果呈現出學生同理心 IAT 與教師他評量表結果的相關性為  $r=0.25$ ，達顯著水準 ( $p=0.05$ )，接近中度效果量。同理心外顯態度與教師他評量表的相關係數  $r=0.16$  未達顯著水準，呈現低度效果量。同理心他評量表是由教師對班級內每一個同學進行同理心行為的綜合評分，反應出教師對受試者同理心行為的觀察。同理心 IAT 與同理心他評相關係數高於同理心外顯態度量表與同理心他評量表，顯示在評估同理行為時，IAT 或許較外顯的自評量表更有預測力。如前所述，從單一態度模式的觀點，同理心自評的外顯態度很可能會受到社會價值觀/社會期許的左右，因此，較無法反應出同理心的行為表現。若從雙態度模式或後設模式觀點，我們對自我態度的判斷，也同樣受到自我感知社會價值或社會期許的影響，而抑制內隱態度的展現。

同理心 IAT 與同理心他評量表的相關係數僅達接近中度的效果量，某種程度上顯示了兩種評估工具可能都還有相當的改善或再確認空間。在本研究中，我們透過同理心教師他評量表來反應學生的同理行為。同理心教師他評量表的準確性決定於教師對學生的瞭解，以及教師對同理心行為的認識，上述前提若無法有效滿足，就可能產生實驗誤差。除此之外，教師是否能依據學生同理行為表現客觀的評量，而不受到個人偏好的影響，也很可能是造成評量誤差的來源。在未來的研究中，我們將考慮進行行為的長期追蹤觀察，也可以讓受試者置身於設計的情境中，觀察受試者在此情境中的同理行為。透過多元指標來做為同理行為的評量依據。

除此之外，同理心 IAT 的設計，也具有改善空間。在本研究中的 IAT 工具中，我們評估「自我相關」/「自我無關」的屬性概念與「同理心」/「非同理心」目標概念連結情形。理論上，獲得結果背後的意義，是自我與非自我與同理心連結的強弱。當自我與同理心具有較強連結時，是否即反應出個體具有較高的同理心，是值得討論的。較強連結的產生，也可能來自對這一類的概念較熟悉或較敏感。是否能適當設計對立的連結概念，將會是 IAT 能否更加準確的關鍵。目前大多數輔導、臨床實務測量同理特質的工具多使用自陳式量表。內隱的測量方式相對是被忽略的。同理心的內隱測量，目前僅 Kämpfe, Penzhorn, Schikora, Dünzl, and Schneidenbach (2009) 嘗試發展單向目標連結 (Single-Target Implicit Association Test) 測驗，並透過犯罪者與控制組的比較來驗證 ST-IAT 的效度。未來 IAT 的測量在一般教育、醫學教育、臨床諮商等領域應有相當的貢獻，應能提供更多元的評量輔助。

## REFERENCE

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Brunero, S., Lamont, S., & Coates, M. (2010). A review of empathy education in nursing. *Nursing Inquiry*, 17(1), 65-74.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Davis, M. H., Luce, C., & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality*, 62(3), 369-391.
- DeCoster, J., Banner, M. J., Smith, E. R., & Semin, G. R. (2006). On the inexplicability of the implicit: Differences in the information provided by implicit and explicit tests. *Social Cognition*, 24(1), 5-21.

- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of counseling psychology*, 43(3), 261.
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). *The MODE model of attitude-behavior processes*. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 97-116). New York: Guilford Press.
- Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 79(6), 1022.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1464.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 197.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. *Emotions, cognition, and behavior*, 103-131.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic Empathy Education among Preschool and School Children.
- Knafo-Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2015). The prosocial personality and its facets: genetic and environmental architecture of mother-reported behavior of 7-year-old twins. *Frontiers in psychology*, 6, 112.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy and the semi-circle of mental health. *The International journal of psycho-analysis*, 63, 395.
- Kämpfe, N., Penzhorn, J., Schikora, J., Dünzl, J., & Schneidenbach, J. (2009). Empathy and social desirability: a comparison of delinquent and non-delinquent participants using direct and indirect measures. *Psychology, Crime & Law*, 15(1), 1-17.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R., & Köller, T. (2007). Structural analysis of the E-scale. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 547-561.
- Lonie, J. M., Alemam, R., Dhing, C., & Mihm, D. (2005). Assessing pharmacy student self-reported empathic tendencies. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(2), 29.



- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*: Krieger Publishing Company.
- Nock, M. K., Park, J. M., Finn, C. T., Deliberto, T. L., Dour, H. J., & Banaji, M. R. (2010). Measuring the suicidal mind: implicit cognition predicts suicidal behavior. *Psychological science*, 21(4), 511-517.
- Olsson, A., Ebert, J. P., Banaji, M. R., & Phelps, E. A. (2005). The role of social groups in the persistence of learned fear. *Science*, 309(5735), 785-787.
- Pedersen, R. (2010). Empathy development in medical education-a critical review. *Medical teacher*, 32(7), 593-600.
- Perugini, M., & Banse, R. (2007). Personality, implicit self-concept and automaticity. *European Journal of Personality*, 21(3), 257-261.
- Petty, R. E., Briñol, P., & DeMarree, K. G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of attitudes: implications for attitude measurement, change, and strength. *Social Cognition*, 25(5), 657-686.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Rydell, R. J., McConnell, A. R., Mackie, D. M., & Strain, L. M. (2006). Of two minds: Forming and changing valence-inconsistent implicit and explicit attitudes. *Psychological science*, 17(11), 954-958.
- Teding van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of counseling psychology*, 63(1), 32.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 249.
- Warrier, V., Grasby, K., Uzefovsky, F., Toro, R., Smith, P., Chakrabarti, B., . . . Hottenga, J. (2017). Genome-wide meta-analysis of cognitive empathy: heritability, and correlates with sex, neuropsychiatric conditions and cognition. *Molecular psychiatry*.
- 陳學志、黃宏宇、邱發忠、楊立行 & 卓淑玲 (2011)。態度的表象與真實：內隱測量典範的現況與發展。 *α β γ 量化研究學刊*，3(1), 54-77。

# Measuring the Empathy Mind: Implicit Association Test

Liang-Ming Chang<sup>1</sup>、Guan-Ying Liu<sup>2</sup>、Ting-Kuang Yeh<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Earth Science, National Taiwan Normal University

<sup>2</sup>Department of Earth Science, National Taiwan Normal University

<sup>3</sup>Institute of Marine Environmental Science and Technology, National Taiwan Normal University

## Abstract

The objective of the present study was to develop Implicit Association Test tool for measuring empathy. This study also tried to explore the correlations among implicit, explicit cognition, and behavior of empathy. A total of 60 sixth-year students, from an elementary school in Taiwan, were recruited for this study. The results of this study revealed that no significant collection between empathy IAT score and the explicit measure inventory score. Besides, the correlation between empathy IAT score and behavior of empathy was higher than between explicit measure inventory score and behavior of empathy. These results supported that the empathy constructs in explicit and implicit cognition may different.

**Key words:** implicit-association test, empathy, implicit attitude, explicit attitude



# 從知識論論述教育研究中量化與 質化研究之困境

林 建 銘

臺北市立大學教育學系副教授

## 摘 要

本研究運用文獻分析，從知識論的知識觀點來探討教育研究中量化與質化研究的困境，研究目的有二：（一）探討量化研究追求客觀知識的困境。（二）探討質化研究落入主觀知識的困境。研究結果如下：（一）實證主義的量化研究是建基於經驗主義的知識論，追求的是客觀與普遍的知識與法則，強調客觀的研究程序，但是主客體分離的程序性客觀的知識觀點仍然受到質疑，質疑的理由為完全客觀難達成、因果關係難確認、知識論派典的偏見難以避免、主體價值涉入難以排除、主客體交互作用難排除。（二）人種誌的質化研究是建基於後現代主義的知識論觀點，追求的是知識的多元性與個殊性，強調主體的真實經驗，但是主體建構意義的互為主觀性知識觀點仍然受到質疑，質疑的理由為我為知識判準的獨我論困境，以及無普遍性知識的相對主義困境。

**關鍵詞：**知識論 教育研究 量化研究 質化研究

## 一、前言

教育研究的理想在於追求客觀性的知識，如何經由自我反省、外在鑑定達致客觀性，這是教育研究的困境，教育研究只能逼進客觀性，教育研究脫離不了主觀性，教育具有改良論的色彩，教育研究的著眼點即在於導向正向價值的改變，教育過程不論其所強調者為社會適應、文化提昇或個人能力的開展，均可謂透過客觀的精神涵育主觀精神使其導向客觀化（楊深坑，1988，頁24）。然而客觀性的知識理想可否達成，目前仍然存疑，也就是說教育研究的困境依然存在。

量化與質化教育研究之客觀性至今尚無良好的解決之道，國內教育學者也只是消極的提出質量並重，將兩種不同研究取向的研究結果並陳，如此是否就能真實的呈現事實的真相，實在令人懷疑，一份有瑕疵的研究結果再加上另一份有瑕疵的研究結果，很難想像會變成一份較完美的結果。

然而教育研究追求客觀知識的理想是否有可能達成，本研究將採用文獻分析，從知識論的觀點來加以檢視，以探討現今教育量化研究與質化研究之理想與現實的落差，研究目的有二：（一）探討量化研究追求客觀知識的困境。（二）探討質化研究落入主觀知識的困境。

## 二、從知識論論述量化的教育研究

經驗主義（empiricism）發展於十七、十八世紀的英國，嘗試從感官認知而得的經驗來建構明確的知識，經驗研究過程中，經驗主義者認為唯有從方法論組織的自我確定性，這種自我確定性植基於感官經驗上的無錯誤性，如此方能建立知識論的理論架構（epistemologico-theoretical framework），經驗主義者假定可由感官經驗得到研究結果，並鑑定對外在客體所觀察之原初經驗描述，因此，欲達到本體論上的認識客觀性須依賴表徵理論（theory of representation）——亦即藉由分析主體（subject）/客體（object）、能指（signifier）/所指（signified）、指示（sign）/指示對象（referent）等的互動來達致，這預設了下述兩者在邏輯上的一致性：一是在意識的反省結構中，對自然現象的真實反映；二是在心靈層面的概念結構中，將感官經驗合理化的過程（Trifonas, 1995, pp.83-84）。

### （一）經驗主義的知識觀點

以下藉由歷史性的回顧突顯出經驗主義以經驗認識實在界，在此預設下，以為「所知覺者為真」。

John Locke（1632-1704）為經驗主義提供知識論上的基礎，對於感官經驗如何認識客體，Locke 著手分析心靈（mind）如何使個殊客體的觀念（ideas）形成複雜

觀念與科學所需的普遍而抽象的觀念。Locke 理論表現出牛頓主義者 (Newtonianist) 根本因素的主張，這種主張認為宇宙是像鐘錶裝置那樣的機械化，能由感官經驗與語言來加以瞭解，運用連結的或因果的關係探究所有的知識型式 (Trifonas, 1995, pp.84-85)。

George Berkeley (1685-1753) 反對 Locke 上述宇宙概念的觀點，認為其排除宇宙中任何神聖涉入形式的可能性，認為 Locke 將主客體分離，遂否認 Locke 將物理世界的存在 (existence) 作為主觀生物體之外具體的、可客觀化的實體 (entity)。準此，Berkeley 訴諸全知全能的神以解釋實在 (reality) 的連續性，即使人們對客體未存有任何觀念，上帝心中仍掌握著所有的知識。對於是項觀點，Trifonas 認為 Berkeley 雖否認存在著外在物理世界，卻不否認存在著客體與科學研究的正當性。對 Berkeley 而言，這種科學真實之本體-神學論 (onto-theological) 的可驗證性正是信仰 (belief) 的投射。人們可能從未確定在主體之外獲得客體被感知的真相 (truth)，而只在主體接觸到客體的那一剎那間得到零碎而片斷的感官經驗 (Trifonas, 1995, p.85)。

David Hume (1711-1776) 繼承牛頓主義者的宇宙觀，以懷疑的態度探究知識。Hume 反對因果理論 (a theory of causality) 的非經驗性結果，他認為構成因果體系的形上學領域並不能經由人類知覺的感官能力而揭露，這種對牛頓科學知識論理論上基本假設的批判，有助於瞭解因果關係不是感官經驗對世界的推論，而只是人們自身基本特質的反射與經驗的組織途徑。

Berkeley 與 Hume 認為透過經驗知覺的世界屬於意識的主觀範疇，Trifonas (1995, p.86) 認為事實上並非所有的現象均能由感官經驗加以掌握，其他如認知、神經心理學為基礎等方式亦為認識世界的途徑。

十九世紀主要的經驗主義者，探討經由經驗認識實在 (reality) 而得到知識，主張客體只是直觀感覺的暫時性現象。John Stuart Mill 承襲 Hume，不同的是 Mill 強調歸納法的適用性，透過歸納推論可瞭解環境之外的領域，拓展知識的內涵，例如：數學運算的真實性，可由感官經驗確定結果具普遍性，而不是由純粹理性的三段論證來確定 (Trifonas, 1995, pp.86-87)。

綜述上述英國經驗主義，Trifonas 認為在下述情況下，所有知識都能由感官經驗來傳授：(1) 所有知識依賴感官經驗或用經驗方式推論；(2) 所有知識須具有可由感官經驗推論的要素；(3) 所有知識直接隸屬於感官經驗 (Trifonas, 1995, p.87)。「所有 (all)」意謂著全稱的普遍性，弔詭的是，這種全有的可能性卻落入 D. Hume 無法全面歸納的難題，換言之，並非所有知識都能由感官經驗而來，既非全部都能由經驗傳授而來，也意謂存在著知識來源的其他可能性。

## （二）實證主義的量化研究觀點

實證主義（positivism）將社會現象視為獨立存在的事實，而不觸及個人的主觀狀況，社會科學研究的目的是探討社會的客觀事實和原因，研究者遂依循著自然科學的研究模式，運用問卷、量表、統計分析等方法蒐集客觀的社會事實，而其評判優劣的判準即為實徵的驗證（黃瑞琴，1991，頁6~7）。實證主義者如 P. A. Comte（1798-1857）強調思想必須由經驗引導，須以眼見為真的原則來衡量一切知識的真假對錯，任何有關知識的先驗原則都只是臆測（戴曉霞，1995，頁105）。

量化方法論之知識主張理論的目的在於考驗原初的預測假設與來自現象行為者的資料在統計上的相關程度，這種數字間推演（numerology）之方法論的科學重點在於使因果關係的顯著程度得到合理的解釋，將不同現象的互動量化成為化學式予以建檔研究，藉由數字證成先前的假設而得到研究結果，最後，藉由調整顯著水準，實驗研究量化型式必須決定接受或拒斥最初的研究假設，進一步瞭解感官經驗符應真實命題的程度（Trifonas, 1995, p.88）。

這種藉由使用消去或企圖消去個人判斷的影響程度等方法達到知識客觀的型式，Eisner（1992, p.11）稱之為程序的（procedural）客觀性，這些方法最常見的是客觀化紀錄的成就測驗（objectively scored achievement test），這類測驗曾一度被建構，藉以確認正確與不正確的回應，而不要求解釋，在建構這類測驗或記錄的同時，雖也涉及解釋的議題，但記錄時並不需要判斷，只須藉由光學掃描等儀器即可解決解釋的問題，這是程序的客觀性，是在記錄回應時有客觀的測驗或客觀的方法（Eisner, 1992, pp.10-11）。

量化研究以所測量到的來定義一個概念或技能時，這意謂著研究者使用一套程序，他人也可以使用同樣的一套程序進行研究；其次，當使用同樣的程序來進行研究時，也希望能得到同樣的或近似的結果，希望測量到同樣的現象。從方法論的角度來看，研究的目的是使用一套程序上客觀的方法，以得到對研究事件/客體在本體論上的客觀理解（Eisner, 1992, p.11）。為了程序的客觀，消除了主觀判斷的程序。例如密封的成就測驗有一定的標準答案及登錄位置，藉此可以機器閱卷而不用人工閱卷，這些成就測驗達到這樣的程序客觀性，提供相當有力的宣稱，主張這類測驗不僅較運用人的主觀判斷來得更為安全，也非常有效（Eisner, 1992, pp.12-13）。

在量化的教育研究中，傳統上將內在效度（internal validity）的概念定義為量化實驗設計中研究工具的有效程度，並分析資料使結果能真實反應現象的程度。這意味著研究者企圖為本體論的客觀性做合理的聲明，亦或使所蒐集到、所建檔的資料符應所觀察的現象而達到瞭解實在（reality），這也就是實驗主義者（experimentalist）所定義之「科學真相（scientific truth）」（Trifonas, 1995, p.93）。

教育研究受到經驗主義在量化方法論上的影響，目前仍有許多教育學研究以此方法推估個體在教與學中的心理變化，例如：心理測驗、智力測驗藉由適當控制降低主觀程度。教育研究受到實證主義理論觀點的影響，大量採用「經驗—分析」的模式，期以量化研究建立客觀而普遍的教育知識體系或法則，此種秉持實證精神的研究成為社會科學研究的主力（Trifonas, 1995, pp.87-88；陳伯璋，1987，頁 205，219；楊深坑，1988，頁 46-48）。

二十世紀以來，教育研究多偏向量化研究，就教育理論而言，則基於實證研究對事實與價值二分的假定，主張以純粹教育事實為研究對象，去除人的價值判斷，僅對教育現象的因果關係加以解釋，試圖在此因果關係上建立起普遍有效的法則（Hardie, 1971, pp.1-10；轉引自戴曉霞，1995，頁 114）。W. Brezinka 更認為教育行為是純粹可經驗的事實，可藉由經驗來檢證，進而建立價值中立的教育科學，理論的教育科學旨在對教育實際獲得法則性（nomological）的認識，準此，陳述命題系統須免於價值判斷（楊深坑，1988，頁 9，47-48）。

### 三、主客體分離的量化研究仍受到質疑

這種程序的客觀性廣為研究者所使用，透過程序的客觀性所達到的共識未能對認識實體提供完全確切的知識，它只表明人們能同意「我們希望有更好的理由，但是構成好理由的條件是如此單薄（這本身就是一項共識）」（Eisner, 1992, pp.12-13）。標準化測驗的設計情境不允許研究情境有所改變，這些限制不利於歸納推論的解釋範圍，量化研究的目的是在於提供可檢驗的假設，使研究者將研究聚焦於探究的自變項、依變項的關係，並觀察隨機抽樣樣本可觀察的行為以分析變項間的關係（Trifonas, 1995, pp.87-88）。在要求去除價值判斷的同時，也隱含著排除研究者的主體於研究之外，以為因此可得到對客體的純粹認識，並以此為客觀，然而，社會科學與文化、社會脈絡習習相關，主客體分離的形式性客觀並未真實地知覺到實在（reality），程序上的客觀性所提供的客觀性尚屬可議，這種將人的主體抽離的研究，其所標榜之客觀性只是表面的客觀（程序的客觀性），能否達到認識客體、獲得普遍與客觀的知識實有待商榷。

#### （一）完全客觀難達成

對於方法論上主觀性的問題，Eisner（1992, p.11）提出本體論上客觀性與對真相（truth）感知等問題的哲學迷思，Eisner 認為應思考真實的符應理論上本體論之客體所處的位置，他質疑人如何知道其看到的實在（reality）是真的實在或只是符應實在，欲認識所看到的實在或實在本身，則必須知道實在也必須看到它，但是，若知道實



在本身就不必再看到它，相反地，人們若並未具有有關於實在本身的知識，也就不能知道所看到的是否符應實在（Trifonas, 1995, p.90）。

Pinar & Reynolds（1992, pp.245-246）分析二十世紀的經驗主義者，認為大多介於追求邏輯或數學的必要真相（necessary truth）與感官資料的經驗性真相兩者之間；此外，當代相對主義者（relativist）則徹底地反對這種完全客觀之本體論或方法論。Trifonas（1995, p.89）進一步指出後結構主義、後現代主義的相對主義已撼動直接經由感官經驗瞭解現象等研究方法之基礎理論（foundational theories）的可靠性。相對主義者認為在科學研究中，不可能在方法論上尋得本體論的客觀性，基礎論者（foundationalist）補充其說法，認為這是因為忽略不同認知基模所造成的變異結果，事實上，當主體認識實在（reality）時，其主觀欲望使得客體呈現出他所觀察的樣子，而非「客體是什麼」的原樣。Deutscher（1983, pp. 36-38）也認為觀念（ideas）是可被處理的，然而，卻不能撇開「人」而只談論觀念，如果這樣做，就好像觀念是在人們所持有、解釋與思考之外的實體，這實為客觀主義者所忽略的事實。Deutscher（1983, pp.40-41）更直陳經驗主義者如 J. Locke、G. Berkeley、D. Hume 這種表面上的客觀實則落入主觀主義的窠臼，當其認識外在客體時，一開始雖可感覺到真實的事物，但產生於內心的觀念只是主體所注意到的虛假客體，Deutscher 認為這只是將主體所注意到的部分客體吸收到主體的主觀感知中。

## （二）因果關係難確認

實驗研究的控制情境無法涵蓋所有的變異情況，其研究結果未能普遍推論，遂必須求助於假設演繹方法論（hypothetico-deductive methodologies）的外在效度（external validity），在經驗演繹分析（empirico-inductive analysis）的論述中，須改寫概括性的法則（the law of generalizability）以說明認識實在（reality）的過程中所獲得的結果，研究結果只是含括自己認知變異的成果，而不是對本體客觀性觀察的真相；即使在量化科學研究中，藉由先前選定的評量工具評估自然現象的交互作用是否具有統計上的顯著相關，沒有縱貫研究（longitudinal time frame）結果的支持，資料的數字關係也不能證明有因果關係（Trifonas, 1995, pp.96-97）。

## （三）知識論派典的偏見難以避免

Deutscher（1983, p.36）認為若將自己的主觀性抽離來看待事物，這樣的觀察似不客觀。其次，在觀察研究中，若僅以敘事研究方式敘寫，而未加以有組織有系統地以邏輯方式解釋感官經驗，如此似不可能完整地解釋，甚或可能誤導。當出現不一致或矛盾且有相關資料佐證時，就可再次以感官經驗的觀察檢驗原初的研究偏差，而完成效度分析，事實上，相較於以非實驗分析之對話而來的結論，以數字之

間的推演（numerology）所完成對研究資料的報告並未能更真實地呈現所觀察的現象。量化研究嚴格限制研究者介入資料蒐集的過程，以免有所偏失，這也涉及另一重點——亦即工具的信度與效度，假使研究工具含有明確的語言符碼，使得意義得以由既有文本轉化到研究者的心靈中，這也不能保證結果具有客觀性，Ratcliffe（1983）即指出研究所得事實（facts）是由理論與方法所決定，Trifonas 認為如果此命題成立，那麼知識論亦是決定研究結果的因素之一，因為知識論促進對理論的考察，並影響研究方法的有效性。價值偏見影響意識型態的邏輯架構，若沒有詳細剖析價值偏見，並進行價值澄清，在派典的意識型態下所獲得的知識，就沒有理想的客觀性，更遑論稱得上科學（Trifonas, 1995, pp.91-93）。

#### （四）主體價值涉入難以排除

採經驗—分析的研究者強調主體獨立於研究客體之外，欲藉此提昇研究的客觀性，但是這種排除主體價值的研究實有其理論預設上的謬誤，楊深坑（1988，頁 69）即指出實證導向的教育理論誤以為價值只不過是主體情緒的表示，無客觀性可言，也因此而欲建立排除價值判斷的教育科學。然而這種排除主體涉入的研究能否客觀地描述/解釋人文社會知識領域是個問題，其理論與實踐的可能性亦有待商榷。事實上，價值涉入並非全然沒有客觀的可能，研究者的態度實為關鍵之一。

#### （五）主客體交互作用難以排除

對客體的認識實際是有主體參與的，若主體不參與，則無法論及對客體的認識，此為論及客觀性問題時不可忽略的現實出發點。換言之，在主體性日益鮮明的認識活動中，客觀性若繼續存在發展，就必須是在與主體的關係之間作瞭解，而非排除主體性來達到客觀性。主體性與客觀性之間的關係也具有複雜的多層面，客觀性的發展也必須在此關係中開展（王宏維、江信硯，1994，頁 167）。

在人的認識出現之前，是沒有所謂客觀性問題的。客觀性是隨著人而出現、是對人而言的，就此意義而言，客觀性未能脫離主體，不能脫離主體性，不能脫離主體和主體性來尋求客觀性。換言之，不可能透過與觀察者無關的「絕對時空」來確定一個「完全」客體的事件，也從未有與主體或主體性完全無關的客觀性，所謂的「完全客觀性」只是囿於認識條件，而對客觀性的一種片面的理解（王宏維、江信硯，1994，頁 174-175）。

在量化研究困境的解決方面，筆者援引 K. R. Popper「逼進真相說」的科學精神，說明如何以客觀性作為檢驗的標準。以客觀性作為檢驗標準，須進行邏輯檢驗與經驗檢驗。首先，就邏輯檢驗而言，即在研究設計之前，先對研究進行評估，此時以邏輯檢驗為主，意在進行合理性（rationality）的考驗，在此須檢驗研究內部與所引

用之研究結果兩部分，就前者而言主要目的在於研究內部的合邏輯性而無矛盾，就後者而言則須考量研究中所用的結論是否歷經有效的檢驗，通過此二檢驗，結論方具有可靠性。其次，就經驗檢驗而言，從研究的核心部分推導出特殊的預測（prognosis），並以實際上所觀察到的結果檢驗研究結果的客觀性。（林建銘、吳玲娟，1998，頁 68-70）誠如 Deutscher（1983, pp.32-33）所指陳，個體雖能接收外在訊息，但與外在仍存有落差。在此層層落差的限制之下，照像式的絕對客觀性似是一種苛求，所能求的只是相對客觀地認識客體。基於上述考量，經過邏輯檢驗與經驗檢驗所得到的客觀性也只是相對而暫時的，只是肯定在目前的檢驗和評價中所得到的認可，未具有永久的普遍性質，在未來尚可能面臨進一步的檢驗。在客觀性評價中，研究結論還可能被發現有局部錯誤，或有反例，若否證涉及研究的核心結論，則將難以證明其具客觀性，若僅涉及研究的外部或局部結論，客觀性雖受到影響而被視為客觀性不完全，但這並不能否定整體的客觀性。在此逼進客觀的過程中，漸漸達致客觀性的理想。

#### 四、從知識論論述質化的教育研究

人的認識中總有主體因素，包含著主觀的成分，既不可能有完全的、絕對的客觀性，則轉而為構造一種辯證的、非完全的客觀性，亦即將客觀性視為「複合的」，其中不僅包括對象的客觀實在性，還包括研究主體的客觀歷史（王宏維、江信硯，1994，頁 181-182）。凡對我們表現為客觀實在的東西，應當從它與意識的關係中來看，而不應離開這個脈絡，換言之，客觀性與客觀的存在，須在與主體和主體意識的關聯中才存在，才具有意義（王宏維、江信硯，1994，頁 187）。例如人對風覺得冷或不冷在於個體之於風的感受，因人而異。在量化研究未能克服研究方法論上的困境下，研究人員開始嘗試轉向質化研究。

Earl Babbie（李美華譯，1998，頁 60-63）認為大多數的科學家同意個人的情感會影響到研究問題的選擇、觀察的對象、以及觀察推論的結論。甚至某些當代女性主義、人種誌的研究者認為在某些特殊情況中，主觀性有可能優於客觀性。從十七世紀起到二十世紀中葉之實證主義的客觀性信仰，在現在已經受到後現代主義者及其他學者的攻擊，筆者認為沒有任何事物是純客觀的。

##### （一）後現代主義的知識觀點

批判理論者認為經驗探究經常排除探究者和探究對象兩者間力量的解釋，批判研究並非是實在界的經驗顯示，而是意識型態實際的破壞工作；經驗資料的解釋分析是在理論架構的限定下，依照研究者意識型態的假設來進行，這種隱藏的假定，

批判的研究者必須加以揭露與展示；傳統的經驗主義認為理論是客觀資料的分類，批判理論者對理論的解釋則主張應了解特殊與整體的關係，了解並分析主觀與客觀的關係；批判理論認為特殊的日常生活經驗只是意識型態的顯現（Denzin & Lincoln, 1994, pp.144-145）。後現代主義認為知識背後有主觀的意識型態介入，必須加以揭露才能顯示客觀性。

後結構主義宣稱指示者和指示對象是由歷史的、文化的、經濟的力量所獨斷的形成，例如學生反抗學校基本文化敘述將他們的街頭文化與知識邊緣化，M. Foucault 認為解放的障礙是權力左右論述的建構，因而主張取消權力的關聯性；傳統啟蒙價值的概念是整體重於個殊，後結構主義者認為這會抑制種族、階級、性別的不同，排除次級團體的聲音，並使某些團體邊緣化；批判的解放概念諸如性別、種族、故鄉等都是不能被拋棄的，後結構主義主張強調社會文化的特殊性（Denzin & Lincoln, 1994, pp.145-146）。後現代主義宣稱知識具有主觀性，強調知識的多元、個殊性。

由上述可知二十世紀下半所興起之後現代主義知識派典，在挑戰實證主義時均強調知識具有主觀性，無純客觀知識的存在，因而必須對知識背後的意識型態、權力加以分析破壞，以趨近客觀性（相互主觀的客觀性，甚至是個人主觀的客觀性）。依此而提出的質化研究有好幾種，而教育人種誌之質化研究可說是最為教育人士所知悉的。

## （二）人種誌的質化研究觀點

人種誌研究在方法上採用實在（reality）的描述來表徵本體的客觀性，現象學認為在心理中「在世存有（being-in-the-world）」的知覺（perceptions）是經驗溝通理解的必要條件，人的真實生命經驗（real-life experience）因其視域、自我認定、他人關係而各有不同，若缺少意識的語言機制，而欲以個體之生命經驗概念互相溝通似有困難，因為意識使得主體透過語言將認知、情感、美感等回應在其心靈中編纂成知識結構，這種方法和知覺技術與感官經驗的推證式思考（discursivization）有關，經由這樣的過程，主體在其既存的知識結構中形成意識並進而形成可能的實在界認識（Trifonas, 1995, pp.89-90）。

現象學者認為社會現象的建構深受人類心智（如：價值與興趣）的影響，社會科學的研究實難避免研究者個人主觀的興趣、情緒及價值觀的涉入，事實上，研究歷程本身也會影響理論的建構及其對實在（reality）的掌握，研究者非建構獨立於人之外的客觀世界（既不可能也無必要），基於上述考量，現象學者強調人之行為的主觀意義，因此，嘗試進入人們的概念世界，以瞭解人們如何建構並解釋其日常生活經驗的意義（王文科，1990，頁4；黃瑞琴，1991，頁7）。相較於經驗—分析式

主客體分離的客觀，對現象學者而言，重視並強調主體主觀意義、環境脈絡，以及兩者與客體間的關係，如此才能達到真正的客觀性。

人種誌之研究持現象學理論的觀點，研究者參與社群的部分生活，並藉由參與學習而得到研究發現，人種誌常被視為等同於參與觀察（participant observation）而相對於非參與觀察，事實不然，人種誌研究所含括的範圍較之參與觀察更廣。參與一個群體將會提供研究者瞭解成員間的文化與互動，研究者經由一段時間融入社群瞭解社群文化後，使得研究者不僅得到直接而廣泛的知識，藉以瞭解社群，並可檢驗、確認其研究現象的假設（Taft, pp.151-152）。在此過程中，人對自己的經驗及所作解釋過程賦予意義，研究意義是由人建構而成的（王文科，1990，頁5）。

## 五、主體涉入客體的質化研究仍受到質疑

傳統所承認的實證主義之量化研究客觀性是建立在其派典的知識論概念上，這種本體論之客觀性理想，也導向以程序上之共識為客觀性的議題。基於這種知識論的客觀性是難以達成的，但也不能完全以質化研究之主體的主觀意向來決定客觀性，質化研究之知識客觀性依然有其難以解決的困境。

### （一）我為知識判準的獨我論的困境

Eisner（1992, pp.9-14）論述經驗是主客體交互作用下的產物，人們所能認識的是知覺與知識交互作用的結果，而無法認識世界的原貌（pristine state），真相依賴知覺與理解的體系架構，我們對世界的理解是人們自己所製造出來的（making），人們所認為是真的，那也是人們自己製造的產物，事實從未為自身而發言，事實所說的是依據人們所問的問題而答。換言之，人們問什麼，事實就回答什麼，一人一問，十人十問，每個人所問的不同，所答的內容也不同，若以個人提問所得來質疑他人提問所得的答案（例如盲人摸象），則可能落入獨我論之中。個體由其所見的世界，以其自己的想像來創造自己的世界，為免落入獨我論的無底深淵，實應考量經驗信念之合理性與實際的效用。

### （二）無普遍性知識的相對主義困境

過於強調主體涉入客體的研究可能流於主觀意識的過度介入，即使未落入獨我論式的獨白，也易陷入相對主義的難題之中（各說各話），換言之，「互為主觀即為客觀」式的研究態度或結果無法得到普遍化（general）的研究結果而僅及於少數個案，間接地降低研究結果的適用範圍及其價值。

在質化研究困境的解決方面，筆者認為面對教育脈絡，唯有透過瞭解研究者在其經驗世界中的主觀性，較能得到有效的價值評斷，經由這樣的批判歷程，對實在

(reality) 有了暫時的認識而成為知識，進而能解釋其效度。因對教育研究批判性的評價完全仰賴研究者思想反省的自我中心意識，故這需要敏感的洞察力，要使主觀所呈現的意義，透過互為文本 (intertextual) 的遞移，使個體對意義的再創造與再現導向互為主體性 (intersubjectivization) (Trifonas, 1995, pp.95-96)。為避免互為主體性流於形式而無法實踐，應審視質化研究的論述與著作，不斷地評估其主觀性。Trifonas (1995, pp.94-95) 認為揭露研究者的主觀態度，將更能洞察教育。如此將能更趨向客觀性。

## 六、結論

經驗主義嘗試從感官經驗來建構明確的知識，認為唯有從感官經驗上的無錯誤性方能建立知識，所有知識都能由感官經驗來獲得。實證主義將社會現象視為獨立存在的事實，以經驗來衡量一切知識的真假對錯，藉由調整顯著水準考驗假設在統計上的可信程度，以決定接受或拒斥最初的研究假設，期以量化研究建立客觀而普遍的教育知識體系或法則。

量化研究的主客體分離之程序上的客觀性尚屬可議：(1) 完全客觀難達成，當主體認識實在時，其主觀性使得對客體的認知呈現出他所要觀察的樣子，而非客體的原樣。(2) 因果關係難確認，若沒有縱貫研究結果的支持，統計上的顯著相關並不能證明有因果關係。(3) 知識論派典的偏見難以避免，派典的知識論影響研究的方法，獲得的知識只是符合其派典所定義的知識。(4) 主體價值涉入難以排除，因實證主義認為價值只不過是主體情緒的表示，無客觀性可言，這種排除主體涉入的研究在實踐上有困難。(5) 主客體交互作用難排除，若主體不參與則無法論及對客體的認識，不可能有主體完全中立的客觀認知。

後現代主義者認為沒有任何事物是純客觀的，經驗資料的解釋分析是依照研究者意識型態的假設來進行，認為知識背後有主觀的意識型態介入，必須加以揭露才能顯示客觀性，並認為解放的障礙是權力左右論述的建構，宣稱知識具有主觀性；後現代主義認為無純客觀知識的存在，因而必須對知識背後的意識型態、權力加以分析破壞，強調知識的多元、個殊性。質化的人種誌研究在方法上採用實在的描述，主體透過語言來表徵，人種誌同意現象學者觀點，認為社會現象的研究實難避免研究者個人的主觀意義、環境脈絡，以及兩者與客體間的關係所影響，研究者參與社群的部分生活，並藉由參與而得到研究發現，研究意義是由人建構而成的。

主體涉入客體的質化研究仍受到質疑：(1) 我為知識判準的獨我論的困境，人們對世界的理解是由人們自己所製造出來的，人們所認為是真的只是以自己的想像來創造自己所認知的世界。(2) 無普遍性知識的相對主義困境，因主觀認知易陷入

相對主義的難題，結果無法得到普遍化的研究結果而僅及於少數個案，間接地降低研究結果的適用範圍及其價值。

## 參考文獻

- 王文科 (1990)。質的教育研究法。臺北市：師大書苑。
- 王宏維、江信硯 (1994)。認知的兩極性及其張力。臺北市：淑馨。
- 李美華譯 (1998)。社會科學研究法(上)(下)(八版)(Babbie, Earl, 1998, The Practice of Social Research. 8th ed.)。臺北市：時英。
- 林建銘、吳姁娟 (1998)。巴柏科學發現的邏輯概述。科學教育研究與發展季刊，13，頁 59-71。
- 陳伯璋 (1987)。教育思想與教育研究。臺北市：師大書苑。
- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法。臺北市：心理。
- 楊深坑 (1988)。理論、詮釋與實踐——教育學方法論論文集(甲輯)。臺北市：師大書苑。
- 戴曉霞 (1995)。IEA 研究及其方法論之探討。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 簡茂發 (1987)。心理測驗與統計方法。臺北市：心理。
- Deutscher, Max (1983). *Subjecting and Objecting (chap.2)*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eisner, Elliot (1992). Objectivity in Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 22(1), pp.9~15.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Lodon: SAGE.
- Pinar, William F. & Reynolds, William M. (1992). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College.
- Ratcliffe, J.(1983). Notions of Validity in Qualitative Research Methodology. *Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization*, 5(2), pp.147~167.
- Taft, R. (1987). *Ethnographic Methods*. In Michael J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.151~155). Oxford: Pergamon Press,
- Trifonas, Peter (1995). Objectivity, Subjectivity, and Relativism: the case for qualitative methodologies in educational research. *The Journal of Educational Thought*, 29(1), pp.81~101.

# **On the Dilemma of Quantitative and Qualitative Research in Educational Research from the Perspective of Knowledge Theory**

**Jan-Ming Lin**

Associate Professor, Department of Education, University of Taipei

## **Abstract**

In this study, we use literature analysis to explore the dilemma of quantitative and qualitative research in educational research from the perspective of knowledge theory. The purpose of this study is as follows: (1) Explore the dilemma of quantitative research to pursue objective knowledge. (2) Explore the plight of qualitative research into subjective knowledge. The results of the study are as follows: (1) Quantitative research of positivism is based on empiricist epistemology, pursuing objective and universal knowledge and law, emphasizing objective research procedure, but the procedural objective view of the separation of subject and object is still questioned, the reasons for the challenge are that the completely objective is difficult to achieve, the causal relationship is difficult to confirm, the prejudice of the knowledge theory of paradigm is difficult to avoid, the value involved of subject is difficult to exclude, and the interaction of subject and object is difficult to exclude. (2) The qualitative research of the ethnographic is based on the epistemological view of Postmodernism, pursuing the diversity and individuality of knowledge, emphasizing the true experience of the subject, but the subjective knowledge of the subjective construction is still questioned, the reasons for questioning are that I is the judgment of the Knowledge, and the knowledge of Relativism has not universal knowledge.

**Key words: Knowledge theory, educational research, Quantitative study, Qualitative research**





## 荀子階梯修身思想的道德教育意涵

林建銘<sup>1</sup> 林建昌<sup>2</sup>

<sup>1</sup>臺北市立大學教育學系副教授

<sup>2</sup>環球科技大學通識教育中心副教授

### 摘 要

本研究以文獻分析法探討荀子的修身思想及其意涵對現代道德教育的啟示，主要的研究目的有三：（一）了解荀子修身的基本主張。（二）了解階梯修身思想的意涵。（三）了解階梯修身思想對現代道德教育的啟示。研究結果如下：（一）荀子修身主張認為道德教育要靠教化，道德是古聖人所創造的道與禮，用來教化人天性中的惡，人心是可學可教的，道德教育的方法是師友的漸進影響，教師教導古聖人的禮義之道，透過益友的相互輔助，日漸趨向正道。（二）士的修身要能學習禮，言行舉止要謙恭有禮、公正無私、守信慎行，在人生觀的道德理想上要能守分知足、與人為善、不重名利。君子的修身要能著重道德之學、隆師友、謙遜好學，言行舉止要能行禮義忠信、言說適切，在人生觀的道德理想上要能著重修身，以使思慮守誠、潔身自愛、自得其樂，並以成聖為理想。聖人的修身要能建立一貫之道與制定禮，在言行舉止上能展現立德、立功、立言之事功，在人生觀的道德理想上達至內聖外王的境界。（三）士的修身適用大學生的道德教育，用以培養知識分子，君子的修身適用社會知識分子的道德教育，用以培養社會菁英，聖人的修身適用作為社會菁英之理想人生的達成目標，用以培養道德典範與國家的統治者。

**關鍵字：**荀子、修身、道德教育

## 一、前言

孟荀皆提出人性主張，孟子主張性善，認為人皆有先天人性之善端，此即惻隱、辭讓、羞惡、是非之心，人人天生本具，然而若不能將此善端發展成仁義禮智之德性，則人將流於為惡而與禽獸無異；孟子認為人天性中的善端是來自心靈中的先天特徵，故修養要由內心自省而出發，而非靠外力塑造，這肯定了人性自我價值之所在，對被尊為萬物之靈的人類，指引出應致力於朝向異於禽獸發展，而走向善的道路。荀子提倡性惡說，性惡是來自人身體中耳目口鼻肌膚之生理需求所產生的心理慾望，人人天生本具，所以人有為惡之自然傾向，故重視積偽的學習之法，且強調教育功效，以禮樂之節制助人性需求之適度滿足，強調後天之教育可以矯飾本性之惡，以使人免於因縱慾而為惡，期藉外力約束來改造人性，使人踐行禮義之道。筆者認為，人心天生本是善惡混的心理狀態，人性應是人天生本具之心理特徵，孟荀二人所說之人性本質不同，孟子從人先天之心靈中找人性，荀子則從人先天身體需求所產生的心理慾望來找人性，孟子找到的是人心善的心理本源，荀子找到的是人心惡的心理本源，二者對人類先天心理的了解都有重大貢獻，然而不論發揚人性之善端或改善人性之惡源，皆主張以教育使人去惡揚善，進而達致士、君子、聖人之境。現今科學發達使物質充沛，商業行銷使人之物質慾望被激發，西方之個人主義享樂價值使人追求物慾之滿足，人性漸向禽獸只求生存滿足看齊，人高貴之精神價值不被重視，學習成為聖人已不再被重視，學習是為就業賺錢過物質享樂之精彩人生當道，此是過往聖賢教育所反對的「學為個人富貴」之價值，然修身為聖人之傳統教育目標在現今道德教育之意義為何，值得再次探討。

荀子主張人性本惡，人行善是後天環境之教化所影響，他對人類心理之缺點加以觀察，發現人生而有物慾之性，而此物慾之性若過盛或未能控制，人將流於相互爭奪交相戰鬥。他說：「人生而有欲，欲而不得，則不能無求，求而無度量分界，則不能不爭；爭則亂，亂則窮。」（禮論篇）又說：「凡人有所一同，飢而欲食，寒而欲煖，勞而欲息，好利而惡害，是人之所生而有也，是無待而然者也，是禹桀之所同也。」（榮辱篇）由上述荀子之言，可與現代心理學家馬斯洛（Maslow, 1908-1970）相印證，即人性中有其基本需求，是人人皆有，皆為與生而來的，也是維繫基本生命之所在，所謂「衣食足而後知榮辱」，也正強調了此等欲望之必然及正常處，這種人性的觀點也類似佛洛伊德（Sigmud Freud, 1856-1939）的本我（Id）之主張。荀子則進一步表示，此種物慾不能無所節制，否則必產生爭奪，也會導致亂象。因此，放縱人性則必使人成為不知道德之人，必須教導禮義之道，然後才能使人產生合於禮義的道德之心。

荀子認為人性為惡，故主張以品德修養來矯正人性，即藉外鑠之助力，以矯飾本性之惡，進而陶鑄成理想的人格。而何為最有效之外力？荀子以為莫善於禮樂。他說：「先王之道，禮樂正其盛者。」（樂論篇）又說：「且樂也者，和之不可變者也；禮也者，理之不可易者也。樂合同，禮別易，禮樂之統，管乎人心矣。窮本極變，樂之情也，著誠去偽，禮之經也。」（樂論篇）故荀子認為禮為理之本，為行為之規範，以樂流露人之自然情感，透過禮樂對人心之約束與指導，進而使人心不致危亂，如此方能奉行道德教化，故道德教育上重視以禮樂來矯正人性。

荀子認為人性有縱慾之惡的自然傾向，故若順其性情，則必偏離正道而悖亂，故聖人須以君上之勢臨之，行禮義之化、法律政治之治、刑罰之禁，使人皆合於善，以禮法來教化人成為「士」、「君子」、「聖人」。他更由其性惡論指出教育之可貴及必需，他說：「其唯學乎。彼學者，行之，曰士也；敦慕焉，君子也；知之，聖人也。上為聖人，下為士君子，孰禁我哉。」（儒效篇）故其於人性為惡的思考中，更積極引申出人應學習道德來修身。高明士認為荀子學說對於後世的影響實不亞於孔孟，對於成聖賢的觀點提出了階梯說：士、君子、聖人三階段。<sup>1</sup>

本研究以文獻分析法探討荀子的修身思想及其意涵對現代道德教育的啟示，主要的研究目的有三：（一）了解荀子修身的基本主張。（二）了解階梯修身思想的意涵。（三）了解階梯修身思想對現代道德教育的啟示。

## 二、〈性惡篇〉積善之修身概念

《荀子》一書始於〈勸學篇〉，開頭便指出學習是終身的事，是不可以終止的大事，認為「君子博學而日參省乎己，則知（智）明而行無過矣。」並認為學習會漸漸受到環境的影響，「故君子居必擇鄉，遊必就士，所以防邪僻而近中正也。」還強調學習時心要專一，如此便能積小成大，學習要一直累積至死方能停止。

### （一）人心是可教的

人天生有好利、嫉惡、耳目口腹之欲，順著天性會產生人與人間的相爭奪、相殘害、邪淫作亂。<sup>2</sup>然而人還會受到所處的職位、環境的安置、在地的習俗所漸進的影響，聖人能擺脫天性的影響，聖人不是天生的，而是改變本性之惡，藉由修身之作為，窮盡修行而達成的。<sup>3</sup>若人順著天性之情欲來任意滿足，必然要違背禮義而成為小人，故人必須受到老師以禮法來加以教化，學習禮義的道理才能使國家安定，

<sup>1</sup> 高明士，《中國教育制度史論》（臺北市：聯經出版事業公司，1999），頁17，105。

<sup>2</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》（臺北市：三民書局，1995），〈性惡篇〉，頁345。

<sup>3</sup> 同上註，〈榮辱篇〉，頁86-87。

人受到老師的禮法教化，踐行禮義，學文學之修飾陶冶，將成為君子。<sup>4</sup>雖然人天性是惡，但人性可受後天的影響而改變，率先跳脫人性之惡的聖人也教導眾人走聖人走過的成聖之道。

## （二）道德為聖人後天所創造

人性是天生的，不必學習，不可順其本性來行動，這會使人為惡。禮義是聖人所創造的道理，人人都可以學習，都可以實行來達成，這學習與實行之權掌握在個人手中，這是人為之偽，透過偽來變化天性。<sup>5</sup>聖人累積思考的成果，學習到人為的道理，進而創造出禮義及制定法律與制度，這是人從耳目口鼻肌膚感受無法了解的，一定要用思慮去造作。<sup>6</sup>偽不是性，而是從性所變化出；聖人能不受耳目等感官知覺的限制，控制本性之變化，進而創造出禮義的人為道理，這就像陶工從陶土中創造出美好的器皿相似。<sup>7</sup>聖人為何有創造偽之能力，荀子認為人有思慮道德的能力，人因思慮而能有禮之分別、有義理之踐行，故能形成和氣之社會群體，以群體之力勝過萬物。人有生命之氣、有生命、有知覺認知能力，最可貴的是人有道德，故在萬物中人最為尊貴。<sup>8</sup>性有如自然界的陶土，順其天性會雜草叢生，若依聖人道德之模具，並加以修行烈火之鍛鍊，則可變其性為高貴之器皿。

## （三）人學道德<sup>9</sup>可成為聖人

性眾人皆有，偽要學習才有，透過思慮來學習可以了解禮義。<sup>10</sup>人之天性並無平正之理，若去除聖王的禮義教化、法治治理、刑罰的禁止，則天下將大亂。<sup>11</sup>人確實擁有認知理解仁義、法律、制度的資質，擁有能實行道德的能力，故能學習成為聖人。人可以積善成為聖人，但無法使人人有志能行積善，小人可以成為君子，但不願意成為君子，人可以成為聖人，但不必然成為聖人，這並不影響可以成為聖人的可能性。<sup>12</sup>性是先天的，故人人皆有，也就是說人人都有為惡之天性，偽是聖人創造道德所施予人之教化，人人在後天都有學習偽之能力，也就是說人人都有學習道德與成為聖賢之能力。

<sup>4</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 345。

<sup>5</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 346。

<sup>6</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 346-347。

<sup>7</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 349。

<sup>8</sup> 同上註，〈王制篇〉，頁 144-145。

<sup>9</sup> 伍振勳，〈從語言、社會面向解讀荀子的「化性起偽」說〉。《漢學研究》，26 卷，1 期，頁 39、51。伍振勳稱人學道德為化性起偽，化性是改變自然欲求的情性，起偽是賦予心具有價值內容，完善心智能力的表現。

<sup>10</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈性惡篇〉，頁 347。

<sup>11</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 348。

<sup>12</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 349-350。

#### （四）成聖的過程是漸進積累而成

聖人是求善積善，達至全善的境界；君子是認知舉措能審慎思量習俗，不斷的積善；小人則放縱性情的滿足，不求學問之精進。<sup>13</sup>人透過賢於己的師友可以使人道行提升，向賢師學習聖人的道理，有良友來輔助實行，日漸進入仁義之境界而不自知。<sup>14</sup>故人因改變天性惡的善累積程度不同而有小人、君子、聖人等之區別。

### 三、階梯修身思想的意涵

有道德之人雖然在社會中沒有顯赫的職位，但卻是高貴的人，雖然無解決世俗問題的智慧，卻擁有判別善惡的智慧，雖然沒有人世間的財富，卻是擁有治國大道之精神財富的富有者，能行道德者為士人，能內心敦厚、外在行為勤勉的是君子，能通達道德者為聖人。<sup>15</sup>故在成聖的修身過程中，要先立下善的基礎，此即為士，然後加深加廣，思維、言行粗具善之整體，此即成為君子，若能言談行動皆無入而不自得，動為天下模範，言為天下準則，如此則入聖人境界。

士人踐行道德時不為私慾所阻；君子踐行道德時能修正所聞見之過失，能修正自身錯誤的性情反應，其言論雖然還算適切，然而還未通達明瞭，其思慮雖然還算適切，然而還未周全，上者能光大廣傳道德之理，下者能開導他人；若是聖人則能熟習古聖王的道，能對當時的世道有恰當的回應，能在日常言行中安於行禮，立功如日月之照，政平民善，教導億萬眾若一人。<sup>16</sup>故成為士的標準有二：（1）行禮法；（2）控制私慾。成為君子的標準有三：（1）行禮法；（2）言說適切；（3）知識思慮適切。成為聖人的標準有三：（1）立言來自聖王之法；（2）立德能行禮要節；（3）立功如四時之自然和善天下。以下依此三階段畫分分別論述：

#### （一）士的修身內涵

士是有道德修養的讀書人，士也是國家文武治理人員的人才庫，故我國文化傳統有士農工商之職業分類方式，士人的培養是國家治理人才培育的大事。<sup>17</sup>傳統社會時期更以士人階級為尚，認為「萬般皆下品，唯有讀書高」，也是個人晉升士人階級的大事。<sup>18</sup>

<sup>13</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 350。

<sup>14</sup> 同上註，〈性惡篇〉，頁 351-352。

<sup>15</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 122。

<sup>16</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 123-124。

<sup>17</sup> 周紹賢，《孟子要義》（臺北市：文景書局，1973），頁 93-100。

<sup>18</sup> 張仲禮，《中國紳士》（上海市：上海社會科學院，2002），頁 6-8。

### 1. 學問--禮為根本之學

士要學習詩書禮樂春秋等學問，並以禮為主要學習目標，因為禮是道德的極致。<sup>19</sup>以禮和老師來調濟過與不及，使自身能專一行中道。<sup>20</sup>效法禮，實踐禮的，如此就有資格可以為士。<sup>21</sup>禮必須在人世間來行，故要切合當時代社會之人事，雖然智慧不能透測了解其道理，然而能以恭敬心遵奉禮儀則能成就守禮法之士。<sup>22</sup>奉行禮就是士，也就是遵守道德而不違犯的人就是士人。

### 2. 言行舉止

士人是國家社會的中堅力量，背負引導社會潮流之大任，故傳統社會時期有文人之優雅的生活方式，士人之言行體現重精神生活之禮儀與文學雅趣，與重視物質生活的商人截然不同，士人的物質需求不高，故容易滿足，而能將心力放在道德的實踐上。

#### (1) 謙恭有禮

士要先修誠信謙恭，然後學知識能力。<sup>23</sup>首先，在誠信謙恭上，行為恭敬與點頭示禮並非是拘束，雙方對視時先行禮也並非是恐懼，士之行為恭敬謙卑，如此方能不得罪小人，而能獨自默默地修身。<sup>24</sup>其次，在學問知識能力上，士尚無法窮盡道的理與行為的禮法，不過必定盡全力遵循，在知識的學習上不求多，但務審查所說之立論依據；行為雖不全面，但必審慎所行之理；言說雖所知不多，但必審視所知的理；知識、行為與言說各方面都是如此，將學習禮視為生命、身體肌膚般地與以捍衛，富貴與貧賤都無法改變他習禮之意志。<sup>25</sup>

#### (2) 公正無私欲，守信慎行

通達之士能尊君愛民、應物治事；公正之士不欺上瞞下、不因私心害人來處理紛爭；正直之士對自己的長處與短處都不加修飾，都以實情來自我表達；誠信之士對平常的話都務求守信，對平常的行為務求謹慎，害怕流於以世俗為效法對象，且不敢自以為是；若言而無信，行為不善，只求利益，無所不用其極，此則是小人。<sup>26</sup>故綜合各種特長之士人的優點可知，士人要公正愛民、正直無私、誠信慎行。

<sup>19</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈勸學篇〉，頁 59。

<sup>20</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 67。

<sup>21</sup> 同上註，〈禮論篇〉，頁 287。

<sup>22</sup> 同上註，〈勸學篇〉，頁 60。

<sup>23</sup> 同上註，〈哀公篇〉，頁 424-425。

<sup>24</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 68。

<sup>25</sup> 同上註，〈哀公篇〉，頁 423。

<sup>26</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 77-78。

### 3. 道德理想

士人的道德理想是以「國家興亡為己任，置個人死生於度外」的胸懷為人生目標。

#### (1) 以群體為重，安分自足

古聖王時期之士人，性情敦厚，能合群及分享財物，希望他人之生活能變得更富足，以自己獨富為羞恥，勇於任事，遠離過錯，能守敬改過，樂天知命，持志不移。<sup>27</sup>故士人是利社會群體的人，不是私利自己的人，是能與眾人共同分享利益的人，是重群體先於個人的人。

#### (2) 與人為善，受人敬愛

智者擁有益友，透過益友使他人能真正認知自己，仁者對人友愛，故人回報以友愛。<sup>28</sup>因士人能先善待群體之人，故能贏得他人的愛戴，加上益友對其善行的讚賞，更使得他人更加敬重。

#### (3) 不重名利，修身向道

以修身為重之士，需要加以敬重，因其為實踐道德寧可捨棄富貴安逸，寧願身處卑賤、貧困、勞苦、憔悴而不改平生之志，士人還承繼天下的綱紀倫常，並致力於道德文章之文飾學習。<sup>29</sup>士人因修身向道，以道德之偽變化人天性重享受之惡，故能不重身體之享受，名利是外在的享受，所以名利對士人的價值便大為降低，荀子認為外在的物質只需合於禮的滿足即可，不禁慾也不放縱慾望的滿足，以合禮法的中庸之道來滿足人欲。

### (二) 君子的修身內涵

「材性知能，君子小人一也；好榮惡辱，士君子小人之所同也；若其所以求之道則異矣。」（榮辱篇）人天生是小人，學習與實踐道德者為士人，學習道德粗具整體成果者為君子，君子是社會的棟樑之材，君子多則國強，君子少則國弱，所以可以說君子是國家之寶。

#### 1. 學問--道德之學

學習主要是要使智慧明瞭，並改正行為上的過失。<sup>30</sup>君子重視環境習俗的習染，必須嚴加選擇居住地，重視友朋的習染，故交友的對象必須是士人益友，這是要避免受外在的習染而走向邪僻，使自身常處中正之德性。<sup>31</sup>君子之學習從耳之聽聞，到

<sup>27</sup> 同上註，〈非十二子篇〉，頁 107。

<sup>28</sup> 同上註，〈子道篇〉，頁 415-416。

<sup>29</sup> 同上註，〈堯問篇〉，頁 430。

<sup>30</sup> 同上註，〈勸學篇〉，頁 57。

<sup>31</sup> 同上註，〈勸學篇〉，頁 58。



記憶於內心，進而實踐於四肢之行動，能將所學透過身體來力行，以變化人性提升自身之美善，不像小人只是為了名利之享受。<sup>32</sup>

### (1) 學習重道德之學

君子重視道德價值，輕忽物質利益，故能做到富貴之引誘不能移與王公之威武不能屈，君子不會因貧窮而怠忽修道。<sup>33</sup>君子達到倫類旁通、整全、純粹之貫通境界，這是道德之操持，心定佇於道德，行為能應萬物，這是君子全善的表現。外在的權勢與利益無法左右，群眾之壓力無法撼動，乃至得天下之誘惑皆無法動搖其意志。<sup>34</sup>

君子之內在修養的外在文飾顯現，呈現出寬厚而不散漫、廉潔而不吝嗇、辯道而非爭勝、冷靜明察而不情緒激動、卓然超群而不盛氣凌人、堅強而不暴躁、委曲求全而不同流合汙、恭敬謹慎而內心寬大能包容。<sup>35</sup>

君子之外在行為要能尊重老人、體恤窮人、為善不欲人知；君子雖處貧窮而志氣高，因其內存仁心，君子雖處富貴而恭敬，因其內存謙卑，安居時血氣不怠惰，因心合於事理，勞動時容貌不枯槁，因其行合於文飾之禮，發怒時不奪人意志，歡喜時不過度施予他人利益，因君子重公義輕私利。君子不求私利故能遠離禍害、屈辱，而勇於行道。<sup>36</sup>

### (2) 隆師友

他人能適當地對我之缺失加以批評指教者是我的寶上師，恰當地肯定我之善行者是我的益友，阿諛奉承我者是我的敵人，君子重師友而遠諂賊。<sup>37</sup>因老師是向道之引導者，益友是向道的偕行者。

### (3) 謙遜好學

端正誠實且敬悌，這樣是個好少年，若能進一步好學謙遜、思慮敏捷，做到最好的程度，如此就可以成為君子了。<sup>38</sup>故君子不只是實踐禮之道理，在態度上還要能謙遜，在知識學問上更要盡全力思考以透徹了解道理。

## 2. 言行舉止

君子尊重道，言談有論說之界限，行為有遵守之標準。談論道德是要安存國家，談論學習目標則是要高於士人，談論道則是不違背古聖後王之道。<sup>39</sup>君子的言行要合

<sup>32</sup> 同上註，〈勸學篇〉，頁 59。

<sup>33</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 67。

<sup>34</sup> 同上註，〈勸學篇〉，頁 60。

<sup>35</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 75。

<sup>36</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 69-70。

<sup>37</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 66。

<sup>38</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 69。

<sup>39</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 128-129。

乎中庸、合乎時宜，不能空有虛名。<sup>40</sup>君子要大公無私、端正誠實、有誠信。<sup>41</sup>

### (1) 行禮義忠信<sup>42</sup>

君子是施行禮義者。<sup>43</sup>君子所承繼的先王之道是治理人之道理，使全國人民皆依其自身能力得到應有的職務，君子之言論合乎理，處事得其功，這是君子的專長。<sup>44</sup>後王的道傳承自先王，故法後王等同法先王，禮義的綱領、是非的區分都要來自於後王。<sup>45</sup>文雅之君子儒對於古聖後王的詩書禮教制度已大體能掌握，然而對於較深的微言大義不能明瞭，其智慧尚不能通達一切概念以成一貫之道，然而對於不知之處不強自以為知，不自欺欺人，內心尊敬賢聖，行為畏懼禮法，謹慎不敢怠慢。<sup>46</sup>君子擁有仁智義行勇情辭諸德。<sup>47</sup>

#### ①禮

文飾之理繁雜，情感與財物的運用簡略，這是禮儀隆重；文飾之理簡略，情感與財物的運用繁雜，這是禮的厚薄之分，文飾之理及情感財物的運用交互進行，這是禮的中道。君子上能使禮隆重，下能使禮符合厚薄之差等，中則是能行中道。<sup>48</sup>禮是規範人生死的大事，君子所行之道是以敬重之心面對人生命的誕生，以謹慎之心面對人的死亡，從出生至死亡都審慎守禮，對活著的人忠厚有禮，送別死亡的人依然是忠厚有禮，始終如一，以使自身無愧於心。<sup>49</sup>

#### ②義

君子行義不會西瓜靠大邊，不會求己利，不害怕會遭來危難。<sup>50</sup>君子能屈能伸，行義時能因應時代之情境來權宜因應；君子讚揚他人之德性與善行，並非是主動諂媚他人、被動阿諛奉承他人；以正義之言論指出他人之過錯，並非是詆毀；若說自己的德性類同於堯舜，能參與天地之化育萬物，這並非是自誇、荒誕之論；順應時

<sup>40</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 74。

<sup>41</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 78。

<sup>42</sup> 佐藤將之，〈《荀子》《呂氏春秋》「忠」論和「忠信」論之展開及其思想意義〉，《清華學報》，39 卷，3 期，頁 484-485。佐藤將之認為荀子將忠信與禮義並列，雖有時禮義被仁義取代，但以禮義和忠信之組合為基本模式。

<sup>43</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈不苟篇〉，頁 76。

<sup>44</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 121。

<sup>45</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 77。

<sup>46</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 126。

<sup>47</sup> 同上註，〈法行篇〉，頁 419。

<sup>48</sup> 同上註，〈禮論篇〉，頁 287。

<sup>49</sup> 同上註，〈禮論篇〉，頁 288、291。禮者，謹於治生死者也。生，人之始也；死，人之終也；終始俱善，人道畢矣。故君子敬始而慎終，終始如一，是君子之道，禮義之文也。……故事生不忠厚，不敬文，謂之野，送死不忠厚，不敬文，謂之瘠，君子賤野而羞瘠。（288）事生，飾始也；送死，飾終也；終始具而孝子之事畢，聖人之道備矣。（291）

<sup>50</sup> 同上註，〈榮辱篇〉，頁 84。

勢而柔弱順從，這並非是膽怯；剛強勇猛堅毅，所到之處沒有不順服的，這並非是驕傲凶暴；君子以義道來權變應世事，因其智慧知道是非曲直也。<sup>51</sup>君子之性格不同於世間的普通人，謹守中庸之道，不搞小團體謀私利，不以修辭辯術論道，行義不懼危難，有威嚴難以親近，但奉守正道令人容易了解其為人。<sup>52</sup>

### ③忠信

君子奉行忠信並修養自己，其之思慮、言行、治事都能成就好的結果，故處窮困時不被隱沒，處通達時能大顯身手，死後能得到好名聲。<sup>53</sup>君子能言談忠信之理，身行仁義，智慧能思慮通達，而不逞口舌之辯，並不斷地精益求精。<sup>54</sup>君子忠於國家社會，其言行能取信於世人，不求自身名利，只求安定國家與造福百姓。

### (2) 言說適切<sup>55</sup>

君子在言論無法使人了解時，就要加以說明，說明之後對方還是不能了解時，就與對方進行辯論以使對方改變錯誤的觀念。他說：「實不喻然後命，命不喻然後期，期不喻然後說，說不喻然後辨（辯）。……期命也者辨（辯）說之用也，辨（辯）說也者，心之象道也。」（正名篇）君子為了效法道，必須言說辯論，君子為了傳播道，必須言教。

### ①言說

君子謹言慎行，故言論少但有理法；聖人已通達，故多言以正人心，言論條理分明；小人則是沉湎於自身利益，依自己之利益立場發言論說，不同情境之前後言說常矛盾，唯利是圖。<sup>56</sup>聖人之言論多而有概念系統，君子言論少而有條理，小人多言而無條理只是沉湎於爭辯。<sup>57</sup>君子之言論能有條理，乃因君子之智慧能明於事達於理，君子以誠來面對事情，智慧通達而不為不法；若言詞辯論明察，然而行為邪僻，行為果敢而不合禮，這都是君子所厭惡的。<sup>58</sup>君子處事能早早思考謀劃，言論有文采且合乎事實所需，內容淵博且正直。<sup>59</sup>

<sup>51</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 75-76。

<sup>52</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 75。

<sup>53</sup> 同上註，〈榮辱篇〉，頁 86。

<sup>54</sup> 同上註，〈哀公篇〉，頁 423。

<sup>55</sup> 伍振勳，〈從語言、社會面向解讀荀子的「化性起偽」說〉。《漢學研究》，26 卷，1 期，頁 44-45。  
伍振勳認為荀子的語言行為要以期命（名）、辨說（言）之命名與期約，來達成「志無不喻之患，事無困廢之禍」的治道（道）。

<sup>56</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈非十二子篇〉，頁 106。

<sup>57</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 390。

<sup>58</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 390。

<sup>59</sup> 同上註，〈非相篇〉，頁 99。

## ②辯論

君子智慧通達故能明察事理，防範於未然。禍起於小事，君子早早以正理之言論來杜絕流言流語，運用過去的歷史來驗證，運用現今的效用來驗證，運用公平正直的心來論斷，如此可杜絕流言惡語。<sup>60</sup>故君子以智慧之辯來破除不正確的思想言論。

君子之言論傳承自古聖王，內持仁心，外循禮義，君子愛好談論仁的道理，用以形成政令來教導下屬百姓，及用以形成策論來規諫匡救上級之過失，故君子喜好實踐仁的道理。<sup>61</sup>君子以仁之道理來辯說，用以撥亂反正。

## ③言教

君子潔其身，志向相同者就會來聚集，說善言，同類的人就會回應。<sup>62</sup>故君子不管自身有無能力都將與人為善，有能力的君子會寬容別人的過錯，平易近人且正直的開導別人，沒有能力的君子則是恭敬節制與戒慎的接受別人領導，所以說：人樂於向君子學習，也樂於告知君子的過失。<sup>63</sup>

君子之言教要視對方之程度來應對，不可過於急切，也不可過於怠慢，要觀察對方的禮儀、言詞接受度、態度來加以判斷。<sup>64</sup>言論總在疑信之間，故君子不知不言、人不問不言。<sup>65</sup>

## 3. 道德理想

君子的學習是蛻變式的改變，言行立坐皆如此，君子通達時不變困窮時之志，困窮時也不改其志，無論勞倦、患難皆日日如此。<sup>66</sup>

### (1) 修身

君子致力於修心、行德、明智慧，這是自己所能掌控的事，雖生在現今的社會，但志向是效法古聖先賢的道，對於身外物的榮辱則不是自身能掌控的，這不是君子所要努力追求的。<sup>67</sup>君子能做重要的事，但無法使人重用自己。<sup>68</sup>君子重在自身之修養與處事能力之增強，不在乎外在的毀譽，依道而行，不為外物所誘。<sup>69</sup>

<sup>60</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 390。

<sup>61</sup> 同上註，〈非相篇〉，頁 98-99。

<sup>62</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 76。

<sup>63</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 75。

<sup>64</sup> 同上註，〈勸學篇〉，頁 60。

<sup>65</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 387、390。君子疑則不言，未問則不立，道遠日益矣。(387) 言之信者，在乎區蓋之間。疑則不言，未問則不立。(390)

<sup>66</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 386。

<sup>67</sup> 同上註，〈天論篇〉，頁 258。

<sup>68</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 391。

<sup>69</sup> 同上註，〈非十二子篇〉，頁 107-108。

君子內修道德文章，外修儒服、儒言、儒行，不論是父兄的角色或子弟的角色，都能成為眾人的楷模。<sup>70</sup>君子要以事君、報親、敬兄來端正己身，少時要勤學，老時要將所學教人，有財富時要樂於布施。<sup>71</sup>

君子耳不聽淫樂，目不視美色，口不出惡言，淫聲會引發人的逆氣，誘發人行為生亂，正聲引發人的生命之氣，人心對聲樂會相應而引發行為的善惡，故君子對環境的習染要小心以對，君子要以鐘鼓之陽聲來引導志氣，以琴瑟絲竹之陰聲來和樂心情。<sup>72</sup>

### ①思慮守誠<sup>73</sup>

「夫誠者，君子之所守也，而政事之本也。」（不苟篇）君子以真誠來修養心，真誠地心存仁愛，真誠地身行義，則能合於理，如此心就能明白通達，能明白通達就能化育萬物。<sup>74</sup>誠心顯現於獨處之時，若心不誠，獨處時將顯出不善之行為，雖在公眾之前能言詞厲色、道貌岸然，他人就算一時盲從，終究會從其獨處時的不防備言行中看出端倪而開始質疑，最後真相被揭發而導致人格破產之困境。<sup>75</sup>

### ②潔身自愛

君子是治國的根本源頭，官吏謹守有如度量衡之制度，君子則是要培養成治國的基礎人才，治國的源頭基礎乾淨則國家廉潔，治國的源頭基礎紊亂則國家貪汙腐敗。那要如何培養乾淨的君子呢？那就是禮教，可使君子恭而不畏難，敬而不恐懼，貧窮而不吝嗇，富貴而不驕傲，遇變故而不困窮；君子之守禮恭敬而安，做事敏捷而不失誤，對人寬厚而不抱怨不奉承，對自身謹慎修身而不高傲，對於變故敏捷處置而不困惑，對於天地之萬物致力於善用其材而不空說其理，對於國事不與百工爭能力高低而是善用其生產技能，對於上位者忠順而不怠惰，對於下位者公平對待而不偏私，對交友則以義相交而有道一同，閒居於鄉里時則能寬容待人而不違犯禮。<sup>76</sup>此乃君子潔身自愛之展現，使治國的源頭基礎乾淨的道理。

### ③自得其樂

君子自知亦知人，自愛亦愛人，以修身為志，故自得其樂而無憂。<sup>77</sup>君子的大志向是法天行道，小志向是遵守禮義而有節度，有智慧時則明白通達而有概念系統，

<sup>70</sup> 同上註，〈非十二子篇〉，頁108。

<sup>71</sup> 同上註，〈法行篇〉，頁420。

<sup>72</sup> 同上註，〈樂論篇〉，頁307。

<sup>73</sup> 佐藤將之，〈掌握變化的道德--《荀子》「誠」概念的結構〉。《漢學研究》，27卷，4期，頁37。佐藤將之認為荀子的誠有兩種功能，一是道德的自化與教化人民，另一是參與天地的化育萬物之德。

<sup>74</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈不苟篇〉，頁76。

<sup>75</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁77。

<sup>76</sup> 同上註，〈君道篇〉，頁198-199。

<sup>77</sup> 同上註，〈子道篇〉，頁416。

愚時則端正誠實謹守法則，受到重用時則謙恭而有要達成的目標，不被用時則虔敬而莊重以自處，高興時則心平氣和而合於理，憂慮時則心靜而合於理，通達時則有文飾而彰明道，窮困時則簡約而詳述道。<sup>78</sup>君子能順應外在環境變化，怡然自得地扮演好自身的角色。<sup>79</sup>

#### ④以成聖為理想

天地生養萬物，君子協助以禮義治理萬物，故天地人共成為三才。<sup>80</sup>天地能生養萬物而不能管理萬物，故萬物雜亂而生且相互侵奪，聖人厭惡其混亂，故以禮義、法律、制度以管理之，使萬物各得其宜以生，萬事各得其宜以成。君子治理萬物時身心能在處安逸時而不懶惰，在處勞苦時而不怠慢，以仁心應對萬事萬物，使其各得其當，如此就可以進入聖人的境界了。<sup>81</sup>

#### (2) 行道治國

精於造物技能者，可以任造物之職，精於道理者，可以任管理萬物之職，故君子專精於道，用以參贊稽查萬物，專精於道則能使心念與行動端正，如此方能明察，進而使萬物得到治理。<sup>82</sup>君子傳承仁義之道與禮法，故君子必須協治理理國家，國家得到君子的治理便能得治而安存，不得君子則國家將混亂而危亡。<sup>83</sup>君子輔佐君王治理天下，治理的方法是禮與刑法，治理的念頭要把自身權勢和富貴擺在後頭，若治理成果能得到好的榮景，且精神思想能與之相應，這就邁向成聖之道。

君子上事祖先，下教子弟，崇尚賢良，與散播妖言者辯說，不斷精進，使辯說之辭不短缺，行道能順利通達。<sup>84</sup>

君子重視親近善師友，專一學習，以習為聖賢為志，故日益趨進於道。君子不必然要出仕，若出仕則必能減少人民的困境，增進上位者之美譽，若不能如此，不受厚祿。<sup>85</sup>

### (三) 聖人的理想境界

學習要學為聖人而後止，要以古聖王為師，聖人制定倫常之理，王者制定國家制度，以此學者為士人，已粗具整體者為君子，透徹明瞭者為聖人。<sup>86</sup>

<sup>78</sup> 同上註，〈不苟篇〉，頁 76。

<sup>79</sup> 同上註，〈仲尼篇〉，頁 116。

<sup>80</sup> 同上註，〈王制篇〉，頁 144。

<sup>81</sup> 同上註，〈非十二子篇〉，頁 108。

<sup>82</sup> 同上註，〈解蔽篇〉，頁 317。

<sup>83</sup> 同上註，〈致士篇〉，頁 222。

<sup>84</sup> 同上註，〈成相篇〉，頁 364。

<sup>85</sup> 同上註，〈大略篇〉，頁 387-388。

<sup>86</sup> 同上註，〈解蔽篇〉，頁 319。

## 1. 學問--一貫之道

大聖儒者能掌握古聖先王之禮義制度的一貫之道，對於仁義之理能徹底明瞭，對於未嘗聞見之怪事，也能以一貫之道的系統概念來回應，並以禮法來加以規範，使對其之應對恰到好處。<sup>87</sup>

### (1) 將學問融會成一貫之道

聖人之行井然有序，敬重掌握在己身所能掌控的事物，樂於行道有終始能長久，處處顯露智慧，其思想概念有綱領系統，並著錄於文章中，用以教化眾人使人樂於行善及恐人行惡而加以防範。聖人之道有一貫之系統，稱為神固，能周洽治理叫做神，萬事萬物都無法阻礙叫做固，能達此境界就是聖人，聖人是道的擁有者，天下的大道就是儒學的道，百位古聖王的道同此一種，詩書禮樂同屬於此；詩是描述聖人的志向，書是描述聖人的志業，禮是描述聖人的行為，樂是描述聖人內心七情之平和，春秋是描述聖人一生範行之微言大義；風取此來節制流俗，小雅取此來加以文飾，大雅取此來加以廣大，頌取此來通達至道。這就是天下的大道，五經的教育就是聖人的養成教育。<sup>88</sup>

孔子無常師，因不蔽於道之一角與既有學問之積習，故能得知道之整體，能夠並陳萬物且合於道。<sup>89</sup>孔子成就儒學的一貫之道，故後世之人尊稱其為至聖先師，也獲得荀子推崇為聖人。

### (2) 制定禮

能思索禮的意義，能堅持行禮而不改變，並且愛好禮，這就是聖人，聖人所學的是道的極至，學習是為了成為聖人，不是要成為無道的老百姓。<sup>90</sup>君子以德來指導小人，小人以體力來奉行君子的道德引導，如此百姓就可以安居樂業，且五倫之德可以落實，這就是「天地生養萬民，聖人成就治理萬民」此事功的道理。<sup>91</sup>聖人學習先王之道，禮敬賢人，重用能人，在倫理與制度上倫列貴賤、親疏、長幼之差等，以仁義節忠之德邁向成聖的道路。<sup>92</sup>唯有聖人能行禮並深知禮的意義。<sup>93</sup>

<sup>87</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁126-127。

<sup>88</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁124。

<sup>89</sup> 同上註，〈解蔽篇〉，頁315。

<sup>90</sup> 同上註，〈禮論篇〉，頁287。

<sup>91</sup> 同上註，〈富國篇〉，頁110-111。

<sup>92</sup> 同上註，〈君子篇〉，頁359-360。

<sup>93</sup> 同上註，〈法行篇〉，頁419。

## 2. 言行舉止

聖人之道貴在行為實踐，聞道、見道、知道都只是基礎，行道才能夠體道，才能達到內知是非、外現言行，舉止動靜皆合於仁義的境界。<sup>94</sup>聖賢行為能合於道德，言論出口成章，可作為天下人的學習範本，無收取受人怨恨的財物，布施天下人卻不煩惱貧困；大聖人則是智慧通達於道，應對不斷變化之萬事萬物皆能恰到好處，明察天地日月萬物，其行事之理眾人不識，然其行事之功如同天地，是萬物之主宰。<sup>95</sup>所以聖人的一貫之道是道之基礎，以使行為皆合於道，此是立德；在此基礎上，聖人要能參與天地之主宰萬物，此是立功；此外，要建立言論以教導天下人，此是立言。

### (1) 立德

治心之道在於合於道之精微，聖人內心清明，能應對外境之濁相，故不必強忍強為，聖人所制定的制度合於道理，能適度的滿足情感與欲望；故仁者之心思恭敬，聖人之心思快樂，這是聖人治心的心境。<sup>96</sup>聖人境界是身體所有的六情慾望都能符合禮法，所有精神意識的念頭都能述說禮法。<sup>97</sup>

聖人能上察天時，下審地利，道德充塞天地之間，禮義施加萬物之上，此道理似隱微且又顯明、似會短少卻又長大、似會狹隘卻又廣大，這是神通廣大的道理之簡約的表達，能以一貫之理來和齊萬物。<sup>98</sup>這就是聖人之德所彰顯的效用。

### (2) 立功

大聖儒者的事功展現於治理天下，展現於征伐殘暴之國，故處於諸侯之位，天下之國不能與其爭勝，處於大夫之位，天下之諸侯皆願得此大臣，這是大聖儒者的效驗；其言談有概念系統，其行事謹慎，其處理險峻的事變能全面且適當，能隨時代的變遷與時俱進地調整作法，但千變萬化皆不離於道；窮困時受俗儒嘲笑說其志向太遙遠，通達時則能使英雄豪傑受到感化，狂怪之人避逃而去，邪說者畏懼不敢言，眾人對於過去所做出鄙視他的行為感到慚愧；大聖儒者通達時能兼善天下，窮困時則能獨善其身。<sup>99</sup>

### (3) 立言

聖人在物之實名不被人了解時，就加以命名，所命之名未受大眾了解，則大家相互約定使用此名，對相互約定的名不了解，則加以說明，說明無法被認可，然後才加以辯說；聖人之辯說能被大眾接受，如此則能端正天下之邪說，無法被接受時

<sup>94</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 127。

<sup>95</sup> 同上註，〈哀公篇〉，頁 423。

<sup>96</sup> 同上註，〈解蔽篇〉，頁 318。

<sup>97</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 69。

<sup>98</sup> 同上註，〈王制篇〉，頁 145。

<sup>99</sup> 同上註，〈儒效篇〉，頁 125-126。



則在說明道理後退隱。<sup>100</sup>聖人的言論能從心所欲，言論條理分明，能用於萬事萬物，而成為天下人所學習的文章。<sup>101</sup>

### 3. 道德理想

聖人境界的最高展現就是能參與天地之化育萬物，天決定四時氣象風雨，地決定萬物生長的地質條件，聖人訂定取用萬物、對待同類的各種道理與規矩，故聖人能參與決定萬物的變化。<sup>102</sup>這就是內聖外王的最高境界。

#### (1) 內聖

士能行禮法，君子能意志堅定地行道，聖人對道則能思慮明敏、融會貫通、觸類旁通；士君子先要能遵守道之禮法，並進一步在社會中接受考驗，最終形成道之一貫精神，如此方能超凡入聖。<sup>103</sup>

#### (2) 外王

天能生養萬物，不能治理萬物，地能乘載人，不能治理人，聖人實施禮教，以禮之文飾來規範人性情欲之惡，以此來治理人與萬物。<sup>104</sup>天子之職工作極重，故能力要強大；工作範圍極大，故思慮要能分辨；治理的百姓極眾，需極致明達百姓的各種狀況，方能和齊眾百姓，只有聖人才具備此三種能力，只有聖人才能擔任天子。<sup>105</sup>

聖王在國家強盛之時，嚴守中立，按兵不動，修政教，定禮樂節奏，勉勵百姓努力奉行，使國力強盛；將修行仁義視為國家與個人的最高目標，端正法典，選擇賢良為官，長養百姓，使行仁義之名聲傳播天下。如此則權勢加重，軍隊更強，名聲更好，堯舜統一天下時，也不過就是如此。<sup>106</sup>

## 四、階梯修身思想對現代道德教育的啟示

我國在廢除傳統私塾、書院、官學之教育型式後，完全採用西方的新式教育，不過有效法日本之教育，將傳統之道德教育列為修身科，後來改為生活與倫理（國小）、公民與道德（國中），在實施九年一貫課程之後，道德教育之內容融入社會學

<sup>100</sup> 同上註，〈解蔽篇〉，頁 332-333。實不喻然後命，命不喻然後期，期不喻然後說，說不喻然後辨。……期命也者，辨說之用也。……說行則天下正，說不行則白道而冥窮，是聖人之辨說也。

<sup>101</sup> 同上註，〈非相篇〉，頁 99。

<sup>102</sup> 同上註，〈天論篇〉，頁 257。天有其時，地有其財，人有其治，夫是之謂能參。……為聖人為不求知天，……聖人清其天君，正其天官，備其天養，順其天政，養其天情，以全天功；如是則知其為，知其所不為矣；則天地官而萬物役矣。

<sup>103</sup> 同上註，〈修身篇〉，頁 69。

<sup>104</sup> 同上註，〈禮論篇〉，頁 270。

<sup>105</sup> 同上註，〈正論篇〉，頁 267-268。

<sup>106</sup> 同上註，〈王制篇〉，頁 147。

習領域與綜合學習領域；<sup>107</sup>這樣的道德教育方式是針對未成年之學生教導社會之基礎道德，使其在成年後能遵守社會之主流道德，順利融入成為社會之成員。這樣的道德教育只是針對一般社會大眾（荀子稱為役伏<sup>108</sup>）所實施的最基本道德教育，在此基礎之上所進行之社會菁英的道德教育則闕如，然而這卻是荀子所重視的，荀子之修身教育思想恰可補足此一空白處，深深值得加以重視。

### （一）士的修身適用大學教育的學校道德教育

現今的大學教育並無道德教育的實質內容，部分科系雖少數有該學術領域之職業倫理相關課程，但實質上極少開課，有課程也等於無課程。

學校層級雖有校規之學生獎懲辦法，或操行成績之考核，但也都流於形式，大都以學生參與活動之出席與否來評分，已非傳統書院學規之教育重在修身之指導<sup>109</sup>。

大學導師已非從事人生指引，而是從事生活輔導、學習輔導、就業輔導，學生犯錯只是申誡、記過，然後送學生輔導單位進行心理諮商，把品德問題當心理問題來處理。

故大學生之修身教育必須以道德教育為核心來規劃，說明如下：

#### 1. 禮教

學校的各種典禮與活動之流程必須重新探討其禮儀所代表之教育意義，例如開學典禮、畢業典禮之實施，應具備禮教之意義，應從古禮的意義來重建現今之典禮，而非是從學生需求滿足之滿意度為指標來決定，這種錯誤思維是從民主之民意要求來套用在教育上的，這不是教育之思維。

#### 2. 禮儀課程

在現今之社會，諸如婚喪喜慶之典禮辦理都已流於商業化，大多是由商人來代辦，一味討好消費者，對於人出生、死亡、婚配之事宜，喪事竟有孝子孝女代哭之離譜行為，婚姻竟有花錢買外籍新娘之情事，婚事準備宴會禮品等開銷要上百萬元，生小孩坐月子要十幾萬元，商人只求利不知禮義，故社會上的優良禮俗漸漸被破壞。故從人出生至死亡之各重大階段，例如成年禮、祝壽禮等等已經被遺忘的禮儀，以及眾多深具禮教之節日，例如教導孝道之寒食節，初一、十五要祭祀祖先等等，都應重新整理成現代之禮記教本，用以教導大學生，使其畢業後能成為社會中的中堅人物，取代商人來左右社會的禮俗發展。

<sup>107</sup> 林建銘，〈我國道德教育之發展與困境〉。《國教新知》，55卷，3期，頁42。

<sup>108</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈性惡篇〉，頁351。

<sup>109</sup> 朱漢民，《中國的書院》（臺北市：臺灣商務印書館，1993），頁30-39。

### 3. 重公益不重私利

西方個人主義的價值思想與楊朱重私利一致，二者都認為若人人都追求私利享受，此是天下之大利；故與我國追求義與公益之傳統價值有根本的差異，雖然荀子認為可以在合於禮的情況下滿足私慾，但並非是無限貪婪，追求個人私慾滿足之快樂幸福感是西方個人主義之價值核心，這會形成贏家通吃、輸家可憐之境，就算是得利的贏家也因欲望變得更大，而流於永不滿足的困境。荀子認為在自身私慾合理滿足後要幫助他人獲得滿足（羞獨富），此種不自私價值應透過教育來養成。

### 4. 謹言慎行與守禮守信

在民主時代，人民之自我主體性被無限放大，因此眾多放肆之言論與越矩之行徑紛紛而起，言行不守禮與信已是司空見慣，現今社會之準繩是以立法機關在眾多利益團體角力妥協下之法為斷，此並非是古聖王建基於禮義之法，故法院依據法律之判決結果往往與社會價值相衝突，這應重建道德先於法，訂定法律時要禮法一體來因應。

## （二）君子的修身適用社會知識分子的社會道德教育

國家的富強安康取決於君子的數量，各行各業若是由君子所經營，則必定能提供最好品質、最公道價格與童叟無欺的貢獻，尤其是軍公教等治理國家之職業，治國者若君子多則國家得治，若君子少則國家必然貪汙腐敗，而導致貧弱亂的困境。

故社會上的主流道德應建立於君子的價值標準之上，以此來鼓舞社會菁英效法，並以此來評斷社會菁英之作為，及作為媒體輿論之標準，進而作為決定誰能在社會上獲得功成名就的標準，國家相關的法律與制度之設計，都要以培育君子與使君子出人頭地為目標來設計。

故社會菁英之修身教育必須透過社會教育與媒體之提倡來推動，說明如下：

#### 1. 以道德為社會是非之標準

現今以利益為是非之判準盛行，亞洲某國常說中國之偉人是其國人，其社會之人民與媒體紛表支持，為何有此怪現象，與該國人士交流後才得知，因如此說法對其國家有利，雖內心知道事實並非如此，但不跟著附和會遭他人排斥，使自己受到傷害，對自己不利。若以道德為判準，則必非如此，是就是，非就非，這才是永恆的判準。

#### 2. 尊師重道友以提倡好學

現今社會將老師視為服務業中之一種職業，而非韓愈所說傳道、授業、解惑之神聖職業，故學生與家長申訴老師、上法院告老師之情事越來越多；在教師不被尊重，把教師當作專業的服務員，學生則是被服務的主角，高高在上的學生那肯虛心

學習呢。此外，朋友之間不再以善相互規勸，不再以道相交，而是相互利用，以利相交，利盡交絕相互出賣。不尊師重道及好學使得整個社會都趨向急功好利，走捷徑求富貴，而非一步一腳印的踏實學習與成長進步，此種投機心態必定在全球競爭下日趨落後，這就是現今大家感到一代不如一代的緣由。

### 3. 提倡謙虛之美德

由於不踏實學習，社會風氣開始有說話誇大不實之情境，甚至進而說話詐騙牟利，只求自己活不管他人死，其根源就是謙虛的美德在喪失，取而代之的是來自西方的行銷自己之價值，以及創造自己被利用之價值，此種不踏實之作法可得一時之利益，但無法恆久，畢竟會有包裝破滅的一天。

### 4. 提倡禮義忠信為社會之核心道德

孝悌是家庭之核心倫理，而禮義忠信則是社會之核心價值，這就是現今社會所需要的公德，實不用再借用西方的公領域思想概念，我國傳統倫理本來就有，如今須重新提倡，以恢復其主流價值之地位。

### 5. 提倡為端正是非而言說辯論

現今之民意代表與譁眾取寵之名嘴控制社會的發言權，民意代表之言論免責權，使其能對官員無限的指責與羞辱，社會菁英皆採明哲保身之心態，如此將使是非價值遭到扭曲，故社會菁英應挺身而出，以言論辯說來捍衛是非價值。

### 6. 提倡以奉獻國家社會為職志

現今是個以西方個人主義追求個人幸福之獨善自身為主流價值的時代，然而若國家社會衰敗，則個人哪能獨善其身，故社會菁英應以兼善天下為重，奉獻自己以建立富強安康之國家社會為職志，這才是真君子。

### 7. 提倡以修身成聖賢為人生理想

不論人生是如意或是不幸，人終不免一死，蓋棺論一生，君子應以成聖賢為人生生命之理想境界。荀子指出君子只有在死後才能休息，墳墓是人的安息地。<sup>110</sup>

## （三）聖人的修身適用作為理想人生達成的生命教育目標

在人生哲學的探討中，真善美的人生幾乎是中西哲學所共同認可的理想人生，而在儒家哲學的理想人生主張中，特別在真善美之上提出聖的概念，聖是精神的超凡境界，達到全真、全善、全美的精神理想狀況，這就是聖。<sup>111</sup>士與君子雖也具備些許真善美，但並不全面，其差異性被荀子分為小人、役夫、士、君子、聖人，在個人理想人生的超凡脫俗中，邁向聖人境界的修行之道，說明如下：

<sup>110</sup> 王忠林注譯，《新譯荀子讀本》，〈大略篇〉，頁 388。

<sup>111</sup> 黎建球，《人生哲學》（臺北市：三民書局，1991），頁 26-31。

1. 對人之學問達到全真的系統知識體系

聖人之學是人的學問，用現今的知識體系來說就是精神領域、社會領域、道德領域，這不是物質領域的科學。聖人對人的了解達到透徹的境界，故能對倫理道德、社會制度、政治制度、法律制度提出系統性的一貫主張。尤其是道德制度，這是社會、政治、法律制度的基礎，故倫理道德制度的訂定與變更應由聖人來制定與修訂，一般人不能擅自修改，因基礎一旦鬆動，國家社會將受到重大影響，不當的修改會導致災難的後果。

2. 言行對國家社會達成立德、立功、立言之全善貢獻

聖人以言行楷模來建立德行標準（立德），以此來影響社會之風俗，國家之政風，並以言論辯說來教導人正確的觀念與矯正錯誤的觀念（立言），甚至親身力行來改革國家社會，建立對人民有實質貢獻的事功（立功），這都是聖人無私奉獻的全善表現。

3. 精神上能達到內聖外王之全美境界

荀子指出聖人之生活樂而不苦，就是此種精神境界，聖人達到內聖之後，雖然時局不遇，就像孔子周遊列國卻無機會一展長才以匡正天下，但這並不會使聖人憂慮，因這是世間人的損失，聖人無得失，因其已展現聖人應做的責任，故能無愧於心與心安理得，既然當時的世界無法接受聖人的治理，聖人就只能做教化的工作，教導子弟成聖之學，將此精神永傳於世，使後代有聖人出，若那時的人們能接受聖人的治理，則外王的功效將顯現，世人將會是幸福的過人生。所以說聖人有終身之樂而無一日之苦。

## 五、結論

荀子修身主張認為道德教育要靠教化，沒有自然的道德發展，道德是古聖人所創造的道與禮，用來教化人天性中的惡，道德教育的內容是古聖先王之道法，一般人皆具有學習古聖人所創之道德的能力，人心是可學可教的，道德教育的方法是師友的漸進影響，教師教導古聖人的禮義之道，透過益友的相互輔助，日漸趨向正道。

士的修身要能學禮，言行舉止要謙恭有禮、公正無私、守信慎行，在人生觀的道德理想上要能守分知足、與人為善以使自己受人敬愛，不重名利修身向道。君子的修身要能著重道德之學、隆師友、謙遜好學，言行舉止要能行禮義忠信，言說要適切，在人生觀的道德理想上要能著重修身，以使思慮守誠，能潔身自愛、自得其樂，並以成聖為理想。聖人的修身要能使自身的知識學問成一貫之道，並能制定與修訂禮，在言行舉止上能展現立德、立功、立言之事功，在人生觀的道德理想上達至內聖外王的境界。

士的修身適用大學生的道德教育，用以培養知識分子，君子的修身適用社會知識分子的道德教育，用以培養社會菁英，聖人的修身適用作為社會菁英之理想人生的達成目標，用以培養道德典範與國家的統治者。

### 參考文獻

- 王忠林注譯，1995，《新譯荀子讀本》。臺北市：三民書局。
- 伍振勳，2008，〈從語言、社會面向解讀荀子的「化性起偽」說〉。《漢學研究》，26卷，1期，頁35-66。
- 朱漢民，1993，《中國的書院》。臺北市：臺灣商務印書館。
- 佐藤將之，2009，〈掌握變化的道德--《荀子》「誠」概念的結構〉。《漢學研究》，27卷，4期，頁35-60。
- 佐藤將之，2009，〈《荀子》《呂氏春秋》「忠」論和「忠信」論之展開及其思想意義〉。《清華學報》，39卷，3期，頁473-504。
- 林建銘，2008，〈我國道德教育之發展與困境〉。《國教新知》，55卷，3期，頁42-55。
- 周紹賢，1973，《孟子要義》。臺北市：文景書局。
- 高明士，1999，《中國教育制度史論》。臺北市：聯經出版事業公司。
- 張仲禮，2002，《中國紳士》。上海市：上海社會科學院。
- 黎建球，1991，《人生哲學》。臺北市：三民書局。

## The Implication of Xunzi's ladder self-cultivation Thought of Moral Education

Jan-Ming Lin<sup>1</sup>、Jiann-Chang Lin<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of Education, University of Taipei

<sup>2</sup> Associate Professor, Center for General Education, Trans World University

### Abstract

This paper explores the revelation of Xunzi's thought of self-cultivation and its implications to modern moral education by means of literature analysis. The main purpose of this study is as follows: (1) Understanding the basic claim of Xunzi's self-cultivation. (2) Understanding the meaning of ladder self-cultivation. (3) Understanding the enlightenment of ladder self-cultivation thought on modern moral education. The results are as follows: (1) Xunzi's self-cultivation advocates that moral education depends on education and morality that is the Taoism and rituals created by the ancient saints to enlighten the human nature. The human mind can learn and teach. The method of moral education is by gradual influence of teachers and friends; teachers teach the virtuous knowledge and friends teach practice by each other, through this way increasingly tend to the right way. (2) Moral literati's self-cultivation is to learn salute, words and deeds to be humble, fair and impartial, trustworthy and cautious, in the moral outlook of life has be able to keep easy content, and treat people friendly, not pay attention on money and fame. Gentleman's self-cultivation is to focus on the morality, emphasize the influences of teacher and friend, humble and studious, words and deeds must be able to do justice, articulate, in the moral ideal of life has be able to focus on self-cultivation, so that thinking honesty, clean behavior, self-contained, and sanctification is the ideal. Sage's self-cultivation is able to establish a consistent Taoism and to develop the ceremony, in words and deeds can show the perfect morality, meritorious service, speech good words, in the moral ideal of life has be able to reach the realm of inner saints. (3) The moral literati's self-cultivation of the college students for college moral education is to cultivate intellectuals, the gentleman's self-cultivation of social intellectuals for the social moral education is to cultivate social elite, the sage's self-cultivation is as the ideal life of the social elite to achieve, and to cultivate moral model and the ruler of the country.

**Key words:** Xunzi, self-cultivation, moral education

# 教育活動概念分析

楊 龍 立

臺北市立大學教育系教授

## 摘 要

本文從概念分析角度，分析「教育活動」概念。首先肯定教育的活動性質，界定教育是「教育者促使受教育者學習與成長的活動或過程（歷程）」，並且指出數項教育活動特性：「教育活動源自養育是教育者仁愛善意的活動」、「教育是追求成果的活動並且是止於至善的活動」、「教育是追求成效的活動」、「教育自我超越的活動」。

其次分析教育活動中的主客體關聯、教育活動的一體兩面及教育活動主體和客體的一些常見關係如權力關係、主動（積極）和被動（消極）、主體和客體的心意以及有意和無意等。

最後分析教育與一些概念的關聯如：教育與保護、啟發、訓練及灌輸的概念關聯，以及教育與制約、宣傳、洗腦及傳播的概念關聯。

研究的數項結論可供教育理論思辨者及教育實行者參考。

**關鍵詞：**活動、教育、概念分析、主體、客體



## 壹、前言

何謂教育？教育是什麼？教育概念可謂是人言言殊，我們可由不同角度來定義，以下是常見的三種定義：1.教育指人類相互之間影響的活動，經由這種影響使人們的思想與行為產生變化，尤其在上一代對下一代的互動和影響中有較顯著的作用（田培林觀點，引自賈馥茗，1979）。2.教育指人類之間相互影響的活動（賈馥茗，1979）。3.教育如成長（growth）、教育的過程是一繼續重組（reorganizing）、重建（reconstructing）和轉化（transforming）的過程（Dewey, 1916）。本文即以教育是活動，而且定義教育是教育者促使受教育者學習與成長的活動（activity）或過程（歷程，process），來進行概念分析，探討一些有關議題。

## 貳、教育的活動性質

### 一、教育是教育者促使受教育者學習與成長的活動或過程（歷程）

#### （一）教育是一種活動或過程（歷程）

中文教育二字皆動詞，因此教育的動詞意義明顯。至於英文 education 雖是名詞，但在追索其語源時，仍是由動詞 educate 追到拉丁文 educere 及 educare。因此，今日中文教育對應英文 education 雖是名詞，但在概念上卻應把握其核心所偏重的動詞義而非物品式的名詞義。教育這種詞性（有動詞義的名詞），一如亞里士多德形質說、懷海德歷程哲學及前期維根斯坦語言觀，教育亦可界說為有歷程性的事件（events），而不是固定的事物（things）。換句話說，教育是一種活動或過程（歷程），要由動態的、變化的和發展的角度來理解、思考和實行。人們進行的活動或過程有一重要特徵，它是生機變通的而非死板固執的，因此活動或過程的開展，除了有符合原定計畫與目的的部分，亦往往存在另一部分：變異、未預期、和原先設想與計畫不一致，以及與預定目的不合的結果等。

#### （二）教育的活動理論

何謂活動？Engeström 在 1987 年提出一種活動理論（或系統），用主體、對象（客體）、工具、規則、社群、分工與結果等成分說明一個活動的實況，筆者修正這個活動理論，調整成主體、對象（客體）、目的、工具與社會情境等因素來理解和把握一個活動的實況，如圖 1 所示（楊龍立，2016）。同理教育活動中我們要把把握教育主體、教育客體（對象）、教育目的、教育工具（方法）與活動所處的社會情境，如圖 2 所示。

### （三）教育是教育者為主體及受教育者為客體（對象）的活動

教育活動或過程中，主體是教育者客體是受教育者。雖然教育活動因教育者和受教育者協同努力而完善，教育活動的發啟、教育歷程的開展以及教育結果的成敗，主要仍由教育活動的主體（教育者）來負主要責任。主客體眼中的活動或過程是不同的，區分主客體，我們對活動或過程也會有較清晰的理解與思考。因此，教育活動與受教育活動有別，教育活動以教育者為主體，受教育活動則以受教育者為主體。受教育活動也與學習活動有別，受教育活動以受教育者為主體，學習活動則以學習者為主體。

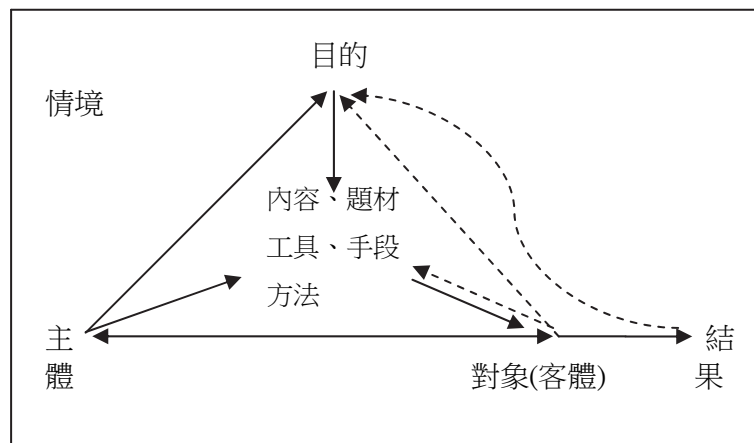


圖 1 活動的目的模式（目的導向活動理論）

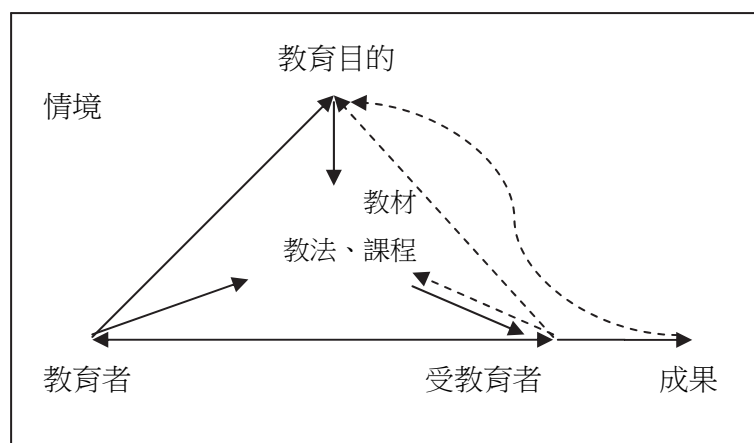


圖 2 教育活動目的的模式

#### （四）教育對應於特定的學習與成長

教育是教育者促使受教育者學習與成長的活動或過程，因此人們易直接將教育對應學習與成長，而且是均等的對應。於是我們見到圖3 概念對應方式：

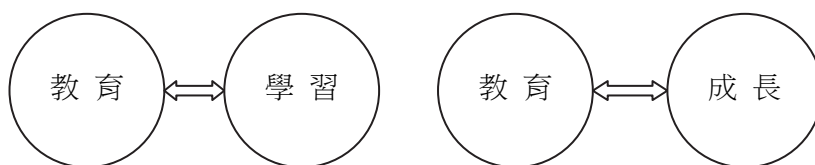


圖3 常見的教育對應學習，教育對應成長

事實上，教育與學習的關係，以及教育與成長的關係，應以圖4 二概念對應方式較恰當。從學習與成長角度來說，教育概念內涵較學習與成長概念內涵小，因為無教育，人們還是會學習與成長，反之雖有教育人們也還是會有教育影響外的學習與成長。



圖4 較恰當的教育對應學習，教育對應成長

較佳與較完整的教育與學習的關係以及教育與成長的關係，是圖5 所示的教育對應特定學習與對應特定成長。簡單的說，教育只促使受教育者有「特定的學習與成長」，人們的學習與成長，用更精準的語言來描述是「整體學習與全面成長」。因此教育與學習以及教育與成長之間是不均等對應。《論語》中只出現教字7次，其中明確是孔子所說的有6次。《論語》中出現學字高達66次，其中明確是孔子所說的有46次，這可說明相較於教，孔子更著重學。據此筆者（楊龍立，2015：424）主張「學先於教、不教而學、學大於教及學重於教」，主要原因是「學為本，教只是促進特定之學，教所對應的是施教下的學而非全面之學」。這種學與教的關係加以推廣，即成圖5所示之特定的學習與成長，以四角形呈現，有三種意思：1.它是外力所促成。2.它未必完全消化。3.它還要與受教育者的整體學習與全面成長融合一體。

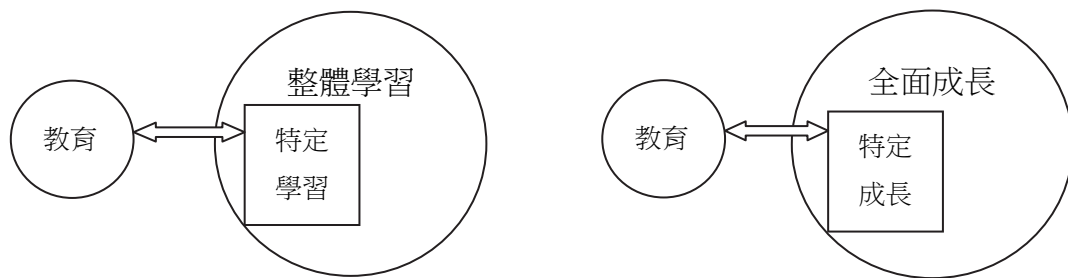


圖 5 教育對應特定學習，教育對應特定成長

教育只促使受教育者有「特定的學習與成長」，繼之特定的學習與成長轉化，與受教育者原有的學習與成長出現互動及混合，於是特定的學習與成長不再邊界明顯。最後特定的學習與成長，與受教育者原有的學習與成長融合一體不再區分，圖 6 呈現特定學習消融於整體學習的情形（成長部分亦相同）。若是言者諄諄，聽者藐藐，圖中的特定學習將是更小四方形，代表特定學習的量與質皆減少了。

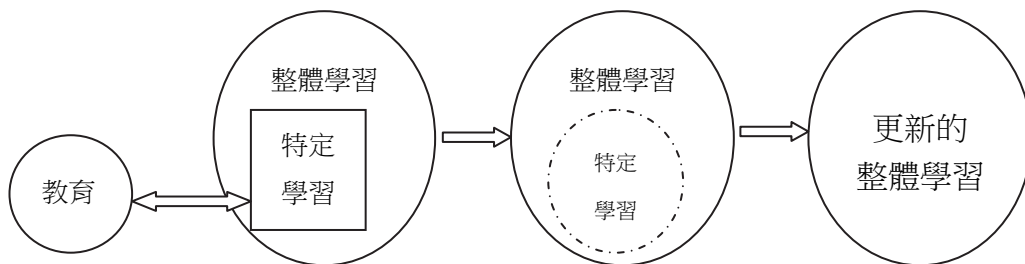


圖 6 教育對應特定學習消融於整體學習（教育對應特定成長亦同）

## 二、教育活動源自養育是教育者仁愛善意的活動

### （一）教育活動源自養育

教育活動概分教的活動和育的活動，育是本能，教由育擴充而來。育的活動如養育、保護與照顧下一代，是動物天生不學而會的本能，教的活動則建立在養育本能上擴充而來。賈馥茗（1989：5）指出「某些動物對其幼小的一代，似乎也有一些教導活動，卻絕不似人的教育之複雜、有計畫、有系統」。動物所具有的簡單初淺的教，是在養育本能中即已存在，動物的餵食、養育、保護與照顧幼子之際，相關動作如示範、用肢體制止及用肢體指引等，常有教下一代學習吃食和自我保護的意義。人類能善用語言，因此動作外另輔以言語指示，長期多次互動之後，在養育幼子同時，也教會了簡單的動作操作、言語意義…。

## （二）教育不限於人的活動是動物亦有的活動

動物的各方面生長，主要是生理成熟、自主學習、環境互動、養育及教育等因素綜合作用所成。人之外的一些動物的學習與成長，亦有賴上一代對下一代的養育及教育，雖然它們所受的教導相當簡單，而且亦少道德實踐自覺，不過我們仍應承認動物亦有教育活動，因此不必如同康德《論教育》所說「只有人才有教育活動」。因為人的教育的複雜度和完備性遠遠超過其他動物的教育，所以在討論教育時仍可只針對人的教育來思考與立論。

## （三）育與教皆立基於利他的仁愛之心

育的本能，雖有自動的傾向不必考慮太多即會行事，亦有自利的色彩著眼於自身利益或族群生命的延續。然而育的作為終究是有助於育的對象，況且上一代隨時可終止育的作為，因此育的作為裡除了自利同時也表現出利他。尤其是教育者對受教育者在保護、照顧、關懷與養育之際，同時表現出真誠的仁愛之心。教的作為一如育的作為，也是有助於教的對象，因此教的作為裡除了自利同時也表現出利他行為。不過教相較於育更不易維持這種利他行為特質，施教者與受教者非親非故時，施教者為何要以教的方式協助受教者學習成長呢？因此我們可以將教者比擬醫者，醫者對病者要有起碼的仁愛之心，助其解除病痛之苦與死亡之憂，教者亦應有起碼的仁愛之心以助受教者學習成長。

## （四）教育是教育者善意的活動

育與教皆立基於利他的仁愛之心，因此我們也可以說教育活動是立基於教育者對受教育者的善意，這個善意起於仁愛之心，並表現在對受教育者互動之際的目的設定以及工具手段規劃，能不傷害受教育者以及能協助受教育者。現實社會中有許多教師傷害學生與欺壓學生之例，這些教師皆不能稱為教育者，只能稱為「非教育性教導」的「施教者」。

## （五）教育是受教育者獲利的活動

教育是教育者針對受教育者進行的一種活動，而且是受教育者獲利的活動。教育活動著眼於受教育者的學習和成長，受教育者的學習和成長對受教育者來說可以是正面助益的，亦可以是負面傷害的。因為教育活動是教育者利他的、善意的和仁愛的表現，因此教育活動追求的是對受教育者有利與助益的學習和成長。

# 三、教育是追求成果的活動並且是止於至善的活動

## （一）教育是追求成效的活動

1. 教育不是成就詞或成功詞。萊爾（Ryle, 1949）在《心的概念》中區分出過程與成就二類動詞：1. 著重活動與過程的過程詞，例如踢球、狩獵、醫療處理、旅行等。

2. 著重結果的成就詞 (achievement words) 或成功詞 (success words)，例如得分、獲勝、發現、治愈與到達等一些主動動詞。許多教育學者依據萊爾的區分，主張教育是工作-成效的概念，意思是教育不僅是工作詞或過程詞，教育同時也是成就詞或成功詞，代表要有成就或成功。教育若界定是成就或成功的概念，我們面對無成就或不成功的教育時，那個教育就不能被承認是教育了。然而從現實角度來判斷，不成功或無效的教育屢見不鮮，此時的教育者也依然盡心努力，我們不宜否定這些教育者的作為，因此不宜界定教育是成就或成功的概念，即教育不是成就詞或成功詞。
2. 教育活動的不成功並非沒教育活動。活動若未達到預定目的即不成功，一些人常用此理由認為活動沒發生（或沒活動）。杜威在《思維術 (How we think)》裡以賣與買來比喻教與學，一些人認為沒有買就沒有賣，因此沒有學就沒有教。這種主張其實是把活動的不成功與沒有活動二事相混。當我們說沒有買就沒有賣，精確的意思是「沒有買就代表沒有賣成功」，沒有賣成功是指賣的活動不成功，此時賣者仍是進行過賣的活動，只是不成功而已。若一定要堅持沒有學就沒有教，試問若沒有教我們又要如何描述那個不成功的教呢，因為沒有教，所以也不能用上教這概念？因此有教未必有學，此時雖沒有學也不能說沒有教，同樣的教育若不成功，還是有教育，還是有努力進行過教育。不過教育也不是因此就不追求成就或成功，因此教育應界定是「追求成就（或成功）」的活動，連帶的教育也不是工作-成效的概念，而是工作-追求成效的概念。因此當教育不成功或無效時，教育者自應深切的反省改進，再接再厲的追求成效。

#### （二）教育活動追求的成效首要者即目的達成

教育活動有預定目的而且依目的訂定活動的進行細節，這個目的也是教育過程的預期結果。任何活動與過程追求的成效即事前預定的目的，然而人世間事與願違或出乎意料之事比比皆是。因此活動與過程的結果有時並非我們所預期、預定或想要，只要未預期的結果有利於參與者，我們就不必排斥與忽視。因此教育活動追求的成效首要者即目的，目的之外的成果亦應肯定。

#### （三）教育活動以受教育者的學習與成長為首要目的

教育活動追求的目的，要有利於各參與者。因此教育者自身的學習與成長或社會的成長，皆可成為教育目的。不過教育活動主要是教育者針對受教育者的教與育，因此教育目的首要的重點，應是受教育者的學習與成長。

#### （四）教育是價值性的活動

教育是教育者善意、有利於受教育者和不傷害受教育者的活動，這也顯示出教育是一種價值性的活動。歐陽教（1991）引薦皮德思教育三規準：合價值性、合認

知性與合自願性，並認為教育是符合正性的價值活動。因此教育活動的價值性表現在：1.它是有價值性而不是無價值性，它是要評價的，而非價值自由（value-free）的。2.它是追求較高價值而不是較低價值，也要避免低級的價值。3.它是追求正向價值而拒斥負向價值，更要阻絕負面事物及耽於惡性的事物。

#### （五）教育是止於至善的活動

教育要追求好的結果，後續的教育活動要以先前教育成果為基礎，於是教育活動逐步的追求更佳的结果。這情形一如《禮記·大學》所言「大學之道…在止於至善」，亦即教育是止於至善的活動。至善有賴不間斷努力以尋求，因此進行教育活動時，不宜因一時的成就與成功而停滯，只要持續改進創新，即可達到更佳的成功水準與成功境界。

### 四、教育自我超越的活動

教育是止於至善的活動或教育是不斷進步的活動，這也顯示出教育是一種自我超越的活動，這種自我超越表現在兩方面。

#### （一）培養受教育者能自學

教育要培養受教育者能自學、能自主及能自我教育，受教育者真能自學時，既定的教育活動與歷程也會因為達成終極目的而終止。因此教育的自我超越，還激進到自我捨棄，不是教育長存，而是欣喜受教育者能自學，已能不借助教育之力。這情景一如《老子》所言的「功成身退，天之道也…道常無為而無不為」，或《金剛經》所言的「一切有為法，如夢幻泡影，如露亦如電，作如是觀」，因此教育者及受教育者皆不宜自喜、執著和受限於教育活動的有為。《論語·述而》孔子說「三人行，必有我師焉」，正是這種教育自我超越到自學與自教境界的寫照，這情形如圖7所示。教育的改進及運作，基於保護受教育者及各方影響力的妥協，要如《禮記·中庸》所言「極高明而道中庸」，不宜激進躁動，應力求穩健、溫和及有效。

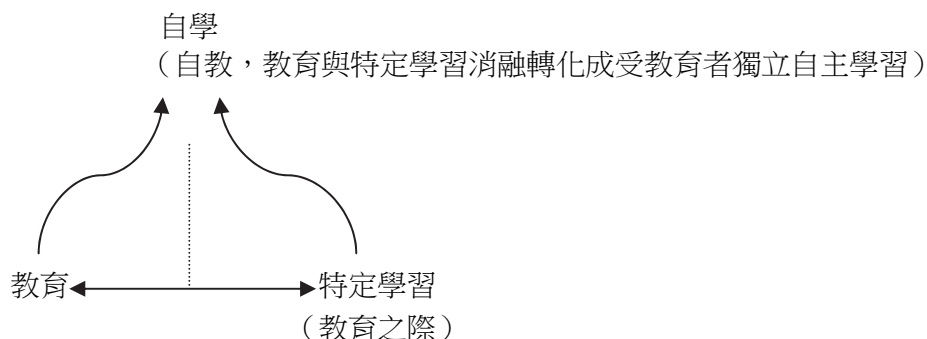


圖7 教育的自我超越

## （二）不斷改進及突破現況以提升水準成效，朝向至善演進

教育易於保守與僵化，因此要小心勿真的淪落到保守與僵化。教育更是激進的，而且激進到自我批判與自我反省，甚至於自我蛻變以至自我重生，一如浴火重生的鳳凰。

## 參、教育活動主客體分析

### 一、主客體界說

#### （一）主客體常成對出現

主體與客體正如左右這種相對關聯的語詞，除了依特定的檢視角度和參考位置而定，它們都是成對出現的。因此我們若可指出主體時，相同的視角下亦可能指出客體。不過主體若指主要部分，此時就沒有相對的客體。主客體成對出現的實例是：觀察者為主體，觀察的對象或被觀察者即為客體；活動的主控者或施行者稱主體，活動的對象或承受者稱客體。

#### （二）主體界說重點在自主權力

依教育部《重編國語辭典修訂本》對主體提出的三個解釋：1.事物中的主要部分。如：「學生為學校的主體。」2.哲學上指有認知能力和實踐能力的個體。3.權利義務所賴以發生的稱為「主體」。相對於客體而言。如人為權利義務的主體，物即為客體。當前人們探討主體客體時，多半著眼於主與僕和領導與被領導間的區別，即主體相對於客體代表具有自主權力。於是有時候主體成了尊稱，反之客體卻有貶意。在社會與政治上，大家都想成為能自主決定的存在者，即自己決定行止的主體，或由不具主體性者爭取成為具主體性的主體。因此我們說「學生為學校的主體」，意思是學生是學校的主要部分時，無人會反對，不過「學生為學校的主體」意思是學生是學校活動的自主決定者時，就會有許多的反對者了。同理目前一些論述主張「學生是教育的主體」，這種論述討人喜歡，但是如果說學生是教育裡可自主自決的人，就會有很大的爭議。

#### （三）主體的條件

主體是自主決定的存在者，也就是能知吉凶且能行以趨吉避凶，對自身行為有目的意圖與能實踐貫徹者。因為能認知、能決定且能實行早先決定者，代表有自主意識、自由意志與自主行動，這也是身為主體的條件。不過在社會情境裡，人（或動物）不是無所節制的任何活動皆可純由自己來自主決定，此時就要再增加考慮四項條件：權位、責任、才能與自律。

1. 權位。指主體是否有權、有被授權或具有權位，可在活動裡自主的作決定。
2. 責任。指作任何決定後，對於後果，不能置身事外，要去承擔責任，而且也真的



可以承擔責任如罪責或賠償。

3. 才能。指有能力在活動進行時，可以作出好的決定與恰當的決定。
4. 自律。指在活動進行時，能自我節制會克制情欲，從公眾大利角度作出周全的決定。

例如幼兒園的幼兒是主體（為自身主體），但無人會因此而主張幼兒是開飛機活動主體、是駕駛大客車活動主體及是幼兒園管理活動主體，因為他們在權位、責任、才能與自律四方面皆欠缺。當入幼兒園上學活動主體不是幼兒時，在此情形下我們又為何要主張幼兒是幼兒園教導活動主體？同理，我們也不必堅持學生是學校教育的主體。因此我們可以歸納出三點關於主體條件的命題：

1. 主體是有自主意識與自由意志，並能自主行動者。
2. 特定活動主體是對該活動具備了權位、責任、才能與自律。
3. 在一些特定活動是主體時，如果在一些基本的與核心的方面仍無法自主，此時仍以非主體視之。例如奴隸或籠中鳥，皆被大幅限縮自身自主意識、自由意志與自主行動，以至失去主體地位。反之，不是從事特定活動的主體，仍可以是自身主體，亦即無損其在特定活動以外的主體身分地位。

## 二、主體與客體關聯

### （一）教育活動區分主體客體方式

一個活動可區分出主體與客體（對象），教育活動亦如此，不過區分時有二種方式：1. 人為主體、物為客體。此時教育者及受教育者皆是主體，他們共同創造了活動或過程的真實樣態，至於物質或物品如教科書、儀器與教具皆是客體。2. 活動的發起者、施行者與主導者為主體，活動的對象、承受者或接受者為客體。雖然所有參與者共同創造了活動或過程的真實樣態，但基於人類教育行為或活動的意向性，以及行為或活動的命名慣例，教育活動就是教育者針對受教育者的活動。還是依據主體進行活動或過程來命名。因此教育活動就是教育者是主體及受教育者是客體的活動，此時教科書、儀器與教具皆是主體與客體使用的物品。

### （二）受教育者是教育活動主體的說法並不恰當

當前眾多人們主張學生是教育的主體，卻不說教師是教育的主體，為何人們在意主體客體的區分？當代為何常主張受教育者是教育活動主體？可能原因是在意誰主導？誰主控？誰主動？或誰是核心？一旦標示受教育者是教育活動主體，也意味著受教育者在教育活動中亦有主導、主控、主動及核心地位。教育活動中主要是教育者教而受教育者因受教而學，但是也經常出現教育者向受教育者學或教育者為了教受教育者而學的「教學相長」情形。不過，主張受教育者是教育活動主體，容易

把原本清晰、簡單與明瞭的教育活動主體和客體關係，即教育者教而受教育者受教的關係，弄得複雜且混淆不清。因此，受教育者是教育活動主體的說法，並不恰當，而且是一個概念含混不清的說法。一旦主張學生是教育的主體時，人們極易把教育與受教育，受教育與學習相混。

### （三）教育活動的主體界說

因為教育是教育者針對受教育者進行的活動、作為或動作，因此主體即教育者。教育者要有受教育者值得學習的知能與行誼，因此教育活動進行時在教育內容方面，教育者要有比受教育者更知曉、更理解或更高的成就，不過就潛能與才性來說就未必了。這道理一如韓愈《師說》提及的「生乎吾前，其聞道也，固先乎吾，吾從而師之；生乎吾後，其聞道也，亦先乎吾，吾從而師之…道之所存，師之所存…是故弟子不必不如師，師不必賢於弟子。聞道有先後，術業有專攻，如是而已」。

### （四）教育活動的客體界說

活動客體又可視為是對象，因為教育是針對受教育者進行的活動、作為或動作，因此客體即受教育者。常態的受教育者，隨教育活動進行與教育者遇合，有時還是教育者在規定受教育者資格。然而《師說》又提及「古之聖人，其出人也遠矣，猶且從師而問焉」，因此能自覺需要學習的人就可主動拜師學藝，一旦教育者願意施教即可成為受教育者，好的受教育者主動向學，主動出擊尋求（選擇）教育者。《宋史·楊時傳》提及程門立雪的故事即為拜師實例。

### （五）教育活動的主體客體分合

教育活動的主體與客體，在沒有教育活動時，主體與客體各自行事形同分立。在教育活動中主體與客體才統合，因此教育活動統合了活動中的主體與客體成為一個整體（活動整體）。這個整體與個體的關係，一如完形心理學主張的「整體大過個體（主體及客體）的個別相加」。主體與客體各自有先前的生長經歷，因此教育活動中主體與客體的統合，也是主體與客體各自生命史的交會統合。擴大來說，主體與客體是在群體的歷史裡成長，於是教育活動中主體與客體的統合，還會與歷史形成統合。

### （六）教育活動主體與客體的關係

活動中的主體與客體的關係，是因活動整體而產生的關係，這個關係隨時間而有動態變化關係（另可稱為辯證關係）。主體與客體的關係又可細分如下所示：

1. 變化性。從變化與否來說可分：不變與改變。(1)不變。指活動中的主體與客體的關係並未改變，例如一直是主體教與客體受教。(2)改變。指活動中的主體與客體的關係發生改變，例如因客體的反應尤其是反抗、挑戰與指正，使主體由教漸增加受教成分（即教學相長）。

2. 方向性。從方向來說可分：順向、逆向與歧向。(1)順向。指活動中的主體與客體有相同的目的與企圖，或對活動進行有共識與默契，能相互配合。(2)逆向。指活動中的主體與客體有完全相反的目的與企圖，或對活動進行全無共識與默契，不能相互配合。(3)歧向。指活動中的主體與客體，在目的、企圖與對活動進行，有部分的相同亦有部分的相異。

## 肆、教育活動的一體兩面

### 一、活動的一體兩面

#### (一) 一體兩面的存在

一些活動的進行，主要涉及兩造或對偶的兩類動物時，活動往往依兩造不同的角度和立場，呈現出一體兩面。例如獅子捉羚羊活動，獅子角度和立場這活動是捉而羚羊是被捉，但羚羊為自身主體，其主體意識是不想被捉，於是採取相應於被捉的逃，用以實現不想被捉的主體意識。於是羚羊角度和立場，這活動不是被捉而是「不被捉」或逃。富人有食物施給窮人，窮人被施給食物，窮人主體意識可決定接受與否，所以我們又可見到明明飢餓求食，卻又堅持「不食嗟來食」的氣節。這些例子說明了活動主體與客體不同的角度可區分出一體兩面，區分主要的依據是主體與客體相異，於是對活動的感受、認知與情意也會不一致。因為活動是由主體發起，於是往往容易從主體角度為活動命名。

#### (二) 一體兩面的類型

我們思考父母餵幼兒活動，表面上幼兒「被餵」與「吃」是相同意義，但被餵是父母角度的期望，是父母決定而且是父母要求，不一定是幼兒自主決定、熱切需求或主動追求。由被餵改成吃，增加了幼兒角度的各種可能。幼兒角度是幼兒依自己對吃的需求及對父母餵的感受，自主決定要吃或不吃，以及如何吃。因此餵這種兩造間動作性的活動，常是主體對客體施以餵的行動，而客體是被（受）餵或吃，此時一體兩面至少可以分出四種類型（見表1）來理解：

1. 主體餵，客體被（受）餵。
2. 主體餵，客體吃，吃分二種，一是客體接受餵時引起吃的行動，一是客體不接受餵時引起不吃的行動。
3. 主體角度是主體餵客體被（受）餵，客體角度是客體在主體要餵的情境裡決定是否要吃，因為客體自己決定所以客體相當程度已是吃或不吃的主體。
4. 新主體角度是自主決定要吃，新客體角度是被動的餵或提供吃。

大家常以較簡便的類型1及2來思考，其實還要以類型3及4來思考較周全。

表 1 餵的活動的一體兩面四類型

類型	說明與例子
1.順向	主體餵，客體被（受）餵（完全由主體餵的角度思考）： 父母餵，幼兒被餵
2.順向	主體餵，客體吃（部分由主體餵的角度思考，部分由客體吃的角度思考）： a.父母餵，幼兒吃（被餵）；b.父母餵，幼兒不吃（不被餵）
3.順向	主體角度是主體餵客體被（受）餵，客體角度是客體轉成主體並且決定是否要吃（主體餵及客體吃兩造均等的角度思考）： a. 父母角度是父母餵幼兒被餵，幼兒角度是父母（客體）餵，幼兒（主體）決定吃 b. 父母角度是父母餵幼兒被餵，幼兒角度是父母（客體）餵，幼兒（主體）決定不吃
4.逆向	餵的活動逆轉成被動的，被要求餵，新主體角度是主體吃，新客體是餵或提供吃： 幼兒（新主體）角度是自主決定吃，發出訊息提示或要求父母（新客體）餵或提供吃

## 二、教育活動的一體兩面

### （一）教育活動一體兩面概況

1. 教育與尋求教育一體兩面。教育活動對於受教育者而言是受教育活動，受教育者在教育活動中進行特定的學習。教育者教育受教育者，受教育者主體意識可決定受教育還是不受教育，亦可決定受教育時如何對待學習。更重要的是，受教育者可以主動尋求受教育機會。這種教育與尋求教育一體兩面如表 2 所示。

表 2 教育與尋求教育一體兩面的一體兩面

一體	兩面	
	活動主體角度	活動客體角度
買賣(賣)	主體賣，客體買	客體自主決定是否要買：主體賣成、主體賣不成
買賣(買)	主體買，客體賣	客體自主決定是否要賣：主體買成、主體買不成

一體	兩面	
	活動主體角度	活動客體角度
施給或傳授	主體施給（傳授），客體被施給（被傳授）	客體自主決定是否要接受施給（傳授）：主體施給成或傳受成、主體施給不成或傳受不成
尋求施給或傳授	主體尋求施給（傳授），客體施給（傳授）	客體自主決定是否要施給（傳授）：主體尋求施給（傳授）成、主體尋求施給（傳授）不成
教育	主體教育，客體受教育	客體自主決定是否要接受教育（特定的學習）：主體教育成、主體教育不成
尋求受教育	主體受教育，客體教育	客體自主決定是否要教育：主體受教育成、主體受教育不成

2. 教育活動三種一體兩面。受教育者若決定接受教育就進行特定的學習。於是教育活動從教育者角度看，是教育者教育及受教育者接受教育，但從受教育者角度看，可以是受教育者學習（特定的學習）及教育者指導學習（教育）。於是教育活動對於主體教育者和客體受教育者而言出現三種一體兩面：教育（目的）與學習（目的）、教育與受教育，以及學習與指導學習，如圖8所示。

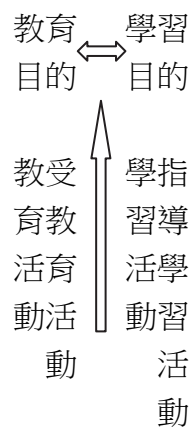


圖8 教育活動三種一體兩面

3. 教育活動一體兩面的轉化。教育活動存在這些一體兩面，依表 2 與圖 8 的說明，我們可以建立教育活動主體客體四型關係，如圖 9 所示。這四型關係也正是，我們尋求一體兩面其間的轉化機制。四型關係說明如下：

- (1) 甲型。如同傳統時期的觀點，教育者及受教育者皆求教育目的。
- (2) 乙型。增加受教育者學習色彩，教育目的與學習目的併呈。
- (3) 丙型。再增加受教育者學習比重，教育目的已改由學習目的方式呈現。
- (4) 丁型。翻轉傳統時期的觀點，由受教育者主動求教求學，受教育者轉成主體。

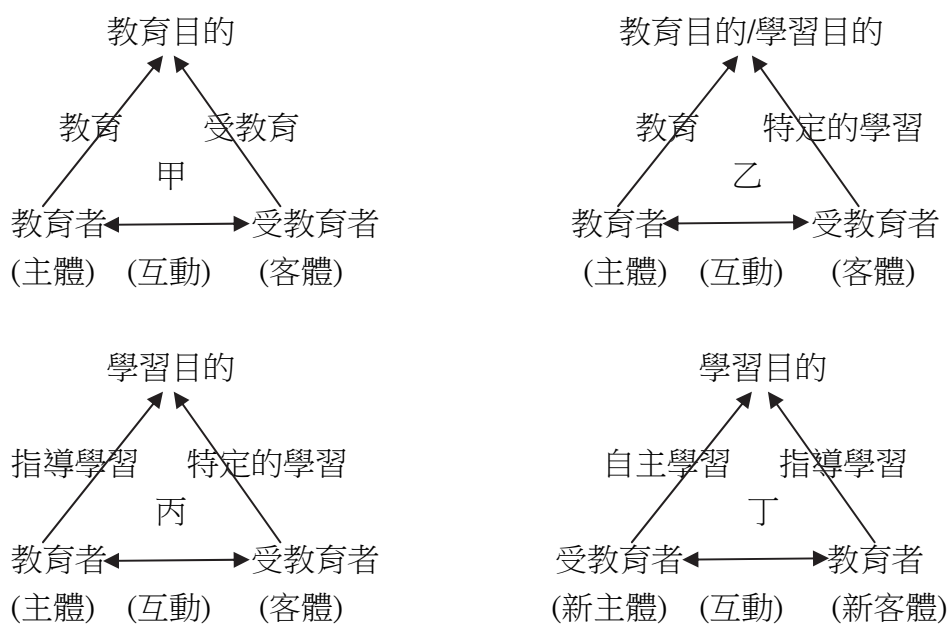


圖 9 教育活動中主體與客體四型關係

## (二) 客體行動態度的多樣

主體對客體採取教育（如同餵、賣、傳授）活動中，客體面對此活動情境採取的行動方式和態度可以很多樣。僅以態度來說，當我們納入主體與客體關聯、主體與客體對教育活動的作法、功能、立場、評價、需求與意義等角度的思考，即可發現客體的行動態度就非常複雜多樣，不是只有上述的接受與不接受二分這麼簡單。表 3 將接受與不接受分化出更多的樣態。



#### （四）主體貫徹教育的進行或轉增主體指導學習角色

主體面對客體身上發生的學習及客體伸張的自主性，貫徹教育的進行或開放成指導學習，至少有二種不同的應對：

1. 貫徹教育的進行。主體原定的教育規劃，若已周全妥善且有充分準備，一旦客體有不適或不當的負面行為如偷懶、不用功、只想混…，此時主體除採取訓導管教措施，仍應堅持貫徹原規劃的教育活動。
2. 轉增主體指導學習角色。主體原定的教育規劃，若強力貫徹代表對客體會有命令、限制、要求、指示…等。若客體伸張自主學習的意見，主體與客體間自會增加磨擦與衝突。主體基於客體學習效果、客體學習心情、客體能自我要求及客體能自主學習，可以開放心態先退一步，不必完全堅持己意。主體可將原定的命令、限制、要求、指示…等減少些，尤其重要的是，轉化增加指導學習角色。此時的主體既是教育者在教育受教育者，也是受教育者學習的指導者，特別是客體自主性高的學習的指導者。

#### （五）客體接受教育轉化成客體自主性高的學習

客體接受教育時，被動進行主體設計規劃的特定學習，若要轉化成自主性高的學習，關鍵就在客體由被動轉主動進而自主。轉化時有二種時機：自主求教求學、接受教育時增加自主。轉化時也要注意一個要項：多尊重主體。

1. 自主求教求學。買賣時多半賣者主動賣，買者被動買，如果反過來是買者自主求賣情況就不同了。受教育者若自主求教求學，一旦教育者願意施教，被動的受教育與主動的自主學習即可合一，具體例子就是拜師學藝。自主求教求學也翻轉了原有的主客體關係，教育活動是客體求來的，教育活動因此分化出緣起階段和進行階段。客體還是進行階段的客體，但因為在緣起階段客體轉成了主體，若能維持初衷，客體即可在進行階段增加主體性而不再是純客體。整個教育活動對客體而言，確實增加了自主意義。
2. 接受教育時增加自主。主體發動與執行教育活動，受教育者被動的受教育，此時若能對於主體設定的教育目的從客體自身學習角度來認知與接納，並且自主的擬定出自身學習目的與方略，即可轉化純被動的接受教育為自主性高的學習。基於此，客體受教育時不必也不應一味聽命辦事，只求配合主體的教育作為，而要有自身主見、主意及自主意識和作為。客體並不是要事事自我決定，而是較多配合外，有時要依自身特性轉化主體指示，有時要與主體溝通尋求改變可能、有時要展現主見及自創新意，有時更要技巧的和委婉的擱置、移轉與抗拒嚴重不妥、不周及不合自身學習、成長與發展的要求。



3. 多尊重主體。一些人常誤以為客體被主體限制甚至於宰制，以至客體失去自主受到傷害。其實不然，當前客體受教育時就已經常常增加負面的自主作為，例如不上課、上課遲到、上課不專心、不交作業…等。因此客體應妥善的尋求自主並表現自主，負面的自主作為對自己學習不利應力求減少。更重要的是，客體伸張自主時常以輕視和否定主體為前提，這是絕大的不妥。除了侵犯與欺侮客體的主體外，一般的主體多少要盡其教育之責，因此對主體宜有基本的尊重。客體理應尋求自主學習，但仍應仔細估量與評價主體的規劃。因客體自身雖知道自己特性與情意，但常因為才能不足以至不了解主體用心及其規劃的精良，在輕視主體的心念下，自以為是的判斷極易被誇大了正確性，以至錯失主體提供的還可以的教育活動。因此客體由接受教育轉化成客體自主性高的學習時，可依序進行下列各事項：

- (1) 先多尊重主體，詳察其善意用心
- (2) 先接納主體的安排，一邊配合一邊了解主體安排優劣
- (3) 設法增補不足，豐富自己學習，以應所需
- (4) 與主體溝通協商可能的調整，以應所需
- (5) 技巧的自行微調主體的安排，以應所需
- (6) 必要時擴大調整主體的安排，以應所需
- (7) 萬不得已，堅定立場揚棄主體的安排，另尋良方

一般來說，客體一方面採取與主體和諧互動關係，配合原定教育活動以學習，但為了自己成長與發展所需，另一方面增補原定教育活動的不足，豐富自己的學習，就會有很好的效果。

## 伍、教育活動主體和客體的一些常見關係

### 一、教育活動主體和客體的權力關係

#### (一) 教育活動主體和客體的權力差異關係

教育活動裡教育者和受教育者，因年齡、身份、地位與知能的差別，會出現各種權力差異關係。權力差異關係主要是權力大小關係，由此衍生出權力優勢弱勢的分別，及活動進行時的順勢或逆勢作為。一般來說，教育者常是上位者而受教育者是下位者，教育者常有法理權威、制度權威、傳統權威、個人權威或專業知能權威。因此主體權力大於客體，主體是權力優勢者，此時主體進行教育活動時即可順勢而為。一些不同的權力優勢者以及主體作為的順勢或逆勢，如表5所示。

表 5 主體和客體的權力關係、權力優勢者及順勢或逆勢作為

教育者→受教育者	權力關係	權力優勢者	順勢或逆勢
位卑(下位)者→位尊(上位)者	下對上	位尊者，上位者	逆勢
位尊(上位)者→位卑(下位)者	上對下	位尊者，上位者	順勢
成人→老人	下對上	老人	逆勢
成人→成人	平輩	依情況而定	依情況而定
成人→青年、少年、嬰幼兒	上對下	成人	順勢
人→非人的動物	上對下	人	順勢
有知能者→缺知能者	上對下	有知能者	順勢

真實的教育活動主體和客體權力關係，會比表 5 所示還要複雜，因為主體和客體的關係不是只依單一因素來決定，例如年輕有知能者教育年長的長官，年齡與知能形成的權威不一致。在中小學裡，教育活動主體和客體權力關係較單純，無論年齡還是知能，教師都比學生佔優勢，反之在成人教育領域，教師只在特定知能有優勢，在另外知能及年齡或社會地位上則未必。

## (二) 教育活動主體和客體的權力動態平衡關係

教育活動的主體和客體關係是相互的，同時也會隨過程開展而動態的和激盪的互動。表面上教育活動通常是主體權力大於客體，主體是權力優勢者，教育活動由主體來掌控，但是主體能主導與主控，不代表客體就完全無權表示需求或無法伸張主見。教育活動中的主客關係或師生關係，不是主僕關係或君臣關係，因此教育活動也不是主體完全掌控客體的權力關係。例如學校教師要依賴學生選課或評分高才能繼續任教時，教師面對學生原有的優勢也自然會低落一些，反之學生能評教師也會使學生權勢增加一些。

教育活動實際上不是主體完全掌控，最主要的原因有三：

1. 受教育者往往有自己的自主意識、氣質、習性…等，造成其有自己主張未必願意完全順從或配合教育者的安排。
2. 受教育者往往有自己的性向、天分、成就、學習習慣、學習風格…等，造成其不適合或不願意順從或配合教育者原有的安排，有時順從或配合教育者的安排，受教育者的學習亦未必理想。

3. 教育活動的成功，教育目的之達成，往往設定在受教育者學習有成，因此無形中賦予了受教育者在教育活動的成功方面，擁有無可替代的與絕對的發言權或決定權。受教育者執意抗拒或不配合，教育者有再好、再佳與再適性的教育規劃，也是枉然。所以教育活動裡教育者權力大於受教育者，不過這種權力優勢未必能貫徹，受教育者雖然權力小於教育者，卻能反制或制衡教育者的權力行使。

教育者和受教育者的權力大小區分和優勢弱勢分別，只是一個巨觀與常態的概括，因此教育活動裡教育者和受教育者的權力關係，不宜片面認知誰的權力大小或誰佔優勢，而要整體理解雙方權力關係是「動態平衡與互動」。這種動態平衡與互動，宣告了幾件事：

1. 教育者和受教育者的權力關係，是隨教育活動開展而變動和流動，不是固定的與僵化不變的。
2. 教育者要尊重受教育者的人格與自主，不要只想著或只要求受教育者聽命與配合。
3. 教育者要明瞭受教育者特性和需求，規劃的教育活動不宜過度不適切於受教育者，或使受教育者感到過度不適切以至抗拒。
4. 教育者自身要有專精知能、合宜言行、權威與魅力，取得受教育者信任、尊重與敬佩，以利教育活動的進行。
5. 教育者必要時要能與受教育者溝通協商，各自調整、相互調適及協同合作。
6. 教育者要有本事應付受教育者的各種挑戰，不是只以法理、制度…等形成的權力優勢壓制受教育者的不滿。

### （三）主客體間的非權力關係

教育活動中的主體和客體間，確有權力關係的存在和作用，不過教育活動的維持與進行，主要的趨動力卻不是權力。人們討論權力多半著眼於控制、壓迫、意識形態塑造、利益…等角度，此處討論權力是著眼於「權責一體」，有權力者自應有責任，不是佔有權力可不必盡責甚且不必被究責。教育活動成效的責任，主體和客體誰應承擔較大責任呢，自以主體承擔較大責任為宜。當前主張受教育者為教育活動的主體，卻又少談受教育者的教育責任，是一種論述上的缺失。若教育活動的主體承擔較大教育責任，教育活動的客體承擔較大學習責任，主體和客體各自有較大應盡與應負的責任，則事理會較為簡明合理。教育活動中的主體和客體間，還存在關愛與保護、知能傳承與協助、經濟上互利和交換…等關係。因此討論主體和客體間關係，不宜只陷在權力與利益關係中，忽略了主體和客體間的情誼與傳承，以及合作創造新知。

## 二、教育主體和客體的主動(積極)和被動(消極)

### (一) 主客體的主被動組合

教育是教育者及受教育者共同參與的活動，因此教育活動的順利及獲致成果，有賴教育者與受教育者兩造間的配合。主動與被動態度是程度的差別，但我們常簡化成二種類別來思考，若以主動被動態度來說明，常見教育活動的發生會是教育者主動，至於受教育者可能主動亦可能被動。然而教育活動亦可另有發生方式，即教育者被動及受教育者主動。若再考慮社會情境，有時教育者及受教育者都可能被動的因情境外力才參與教育活動。整體狀況如表 6 所示。

表 6 主體和客體的主動與被動狀況

狀況	說 明
1	客體主動求教求學：a.主體主動施教，b.主體被動施教
2	主體主動施教：a.客體主動參與教育活動，b.客體被動參與教育活動
3	主體和客體皆被動的參與教育活動

教育活動時主體和客體各自有主動與被動態度，因此主體和客體組合情形，可以由表 6 轉成表 7。

表 7 主體和客體的主動和被動組合類型

		客體（受教育者）	
		主 動	被 動
主體（教育者）	主動	理想組合（極少，如教者主動傳授有心有能者為接班人而傳授；受教育者主動拜師向學，主動學習，教育者亦有心施教）	常態不幸（世俗常見，如教育者有心且熱切盡責授業，受教育者被動學習）
	被動	1. 教育者因應受教育者主動拜師而施教 2. 教者失職（教育者因循苟且消極教導，受教育者積極向學）	兩造虛應（教育者與受教育者皆無誠心，大家虛應，徒具形式）

## (二) 活動事前、事中與事後的主被動變化

考慮教育活動從事前的發起時狀況，到事中的初期、前期與中後期狀況，以及事後狀況，整個教育活動進行時，教育者及受教育者也可能隨情勢發展而改變其原先主被動態度。因此教育者與受教育者的主動與被動態度，不一定維持不變，經常會有一些變化，據此我們可以歸納出表 8 來區分常見的類型。表 8 只簡單考慮主動與被動二種態度的變化，如果態度分成三種：主動、平平與被動，或四種：非常主動、主動、被動與非常被動，變化的類型會更複雜。表 8 中人們推崇的是第一種最理想的類型，其實只要是 2、3、4 三種理想的類型就可視為有成果，1、2、3、4 四種類型代表教育活動有好的成效。事實上，經常出現的是 5、6、7、8 四種不理想的類型。人們討論教育活動中興趣、喜好、激情與意志的作用，其實興趣、喜好、激情與意志的變化情形會雷同於表 8 中主被動的態度改變情形。

表 8 人們主被動態度改變情形

類型	事前	事中		事後
		初期	中後期	
1 最理想	主動	主動	主動	主動
2 理 想	被動	主動	主動	主動
3 理 想	被動	被動	主動	主動
4 稍理想	被動	被動	被動	主動
5 不理想	主動	主動	主動	被動
6 不理想	主動	主動	被動	被動
7 不 佳	主動	被動	被動	被動
8 最 差	被動	被動	被動	被動

二千年來的教育觀點，及流行的進步主義、兒童中心觀、人本心理學與建構主義，莫不強調學生有興趣和主動。這些教育觀點、主張與理論，是教育界盛行和歷久不衰的時髦，也是極大多數人支持的論述，同時也是不新奇的常識。然而這些主張未考慮下列四項事實：

1. 許多學生在教育活動中並無興趣亦不主動。
2. 學生一開始有興趣和主動，不代表就能一直保持下去。
3. 學生一開始無興趣和不主動，亦能進行有成效的學習。

#### 4. 學生完成教育活動後能開始有興趣和主動，就是很好的成果。

於是這些教育觀點、主張與理論，與教育實際的差異巨大。因此依據這些教育觀點、主張與理論所建立的教育活動，經常效果有限而且中聽不中用。真實教育活動中的受教育者，經常是興趣缺缺和不大主動，教育者體認這事實，在教育活動的中後期，若能引發受教育者有更多的興趣和主動，就是好的和有成果的教育活動。同理教育者的重大課題之一，正是促使受教育者在學好知能時，亦引發和培養受教育者有更好的情意。

### 三、教育活動主體和客體的心意

#### （一）教育活動主體和客體的有意和無意

教育者與受教育者的有意和無意態度，近似於主動和被動態度，有意往往代表主動，無意往往代表一開始被動，若以有意和無意態度來檢視，可以更細微的理解教育活動實況。有意和無意有程度的差別，但我們常簡化成有和無二種類別來思考，因此有意和無意的二分是日常生活語言式的簡略分類。有意指有意向、有意圖和有意識，用通俗說法即有心和關心。察看有意和無意時，可以針對教育活動中的人（人品、知能…）、事（目的、方式、教法、教材…）、時、地、物（教具、媒材、環境…）或教育活動後的成果期待、未來想像…等。因此我們說「教育活動裡主體有意」，可以是指主體對客體有意施教、對教育目的有意圖、對教育工具方法有心…等。反之客體的有意，可以是有意追隨主體、肯定主體知能、接納主體的教育安排、對主體的教育有期待、對教育目的有意圖、對教法教材有意識…等。俗話說「哀莫大於心死」，教育活動裡主體和客體皆有意時，教育活動的順暢和成功，才有較大可能。反之，主體和客體皆無意於教育活動，是最不理想的狀態，教育者與受教育者都陷在教育活動裡虛應或虛耗生命。

#### （二）教育活動主體和客體的善意和惡意

1. 善意和惡意區別。教育活動中的一些心態和作法，依據倫理道德來評價，我們可區分出正向善意、中性和負向惡意三種。對人有善意可指互動時對人持有正向合於倫理道德的意念、心意或意圖，就是有意協助、服務、照顧、有利、不傷害…等。反之惡意是對人持有負向不合倫理道德的意念、心意或意圖，就是有意控制、利用、不尊重、傷害、不利…等。因為教育活動的進行，著眼於客體學習與成長，會有利於客體，因此大體上可說是對客體善意的活動。對客體善意和惡意的簡單對比如表 9 所示。

表9 對客體善意和惡意的對比

	善 意	惡 意
倫理道德標準	符合或力求配合	不符合或不予理會
客體利益所在	尊重或重於主體利益	不尊重或輕於主體利益
客體自主意識	尊重或擴增	不尊重或限縮
客體潛能實現	重視或促成	不重視或不關切
客體發展機會	尊重或擴增	不尊重或限縮
客體照顧健全	關切或確保	不關切或不確保
社會習俗規約	尊重或調適	不尊重或輕視

2. 主體對客體善意的複雜狀況。我們說教育活動是主體對客體善意的活動，這是理論上和理想上的說法，至於真實與實際情形另有複雜狀況。因為活動與歷程開展後，原先預期的與意圖的，常與實際運作過程和真正結果之間有落差。因此主體對客體善意，仍會存在不一致的複雜狀況如表10所示。

表10 教育活動歷程開展出與預期一致或不一致

	一致	不一致	
	良性	良性	惡性
教育活動前： 預期與計畫	心存善念，心中預期 有利客體，依客體利 益來計畫（未明言是 否有利主體）		
教育活動中： 實際運作	依預期與計畫實施， 如原先估計有利客體 發展	依實況進行變動 調整，運作依然有 利客體發展	依實況進行變動 調整，運作不利客 體發展
教育活動後： 真正結果	符合預期與計畫的估 計，達成目標，結果 有利客體	不符合預期與計 畫的估計，有異於 目標的結果，依然 對客體有利	不符合預期與計 畫的估計，有異於 目標的結果，對客 體不利

3. 善意≠善行，善行≠善果。表 10 呈現出教育活動前的預期與計畫、教育活動中的實際運作以及教育活動後的真正結果，相互關聯之間有不一致或落差。因此有善意不代表必然會有善行，有了善行也不代表必然會有善果。善行不只依預期與計畫來實施，因為未如預期與計畫實施，也可能有利於客體，因此善行雖是原先預期的，不過教育在複雜過程中機動調整時，也要小心確保對客體的助益。總之要如何確保善意、善行與善果的發生，是主體要設法努力促成之事，也是主體責無旁貸的課題。
4. 主體優異知能的重要。教育活動的真實狀況，會比表 2-9 還要複雜的多。例如按預期與計畫實施，卻不利客體，抑或實際結果如預期與計畫，卻不合客體需求，這些不良現象的成因，部分是主體估計錯誤或估計不及所致，部分是主體實施貫徹不力所致，部分是主體臨機應變不妥所致。因此為求教育活動的完善，主體不是有心懷善念和善意即可，主體還要有優異知能以進行恰當善行，最後才能獲致增進客體利益的善果。主體知能不高者的危害一如《禮記·學記》所言：「今之教者，呻其占畢…進而不顧其安，使人不由其誠，教人不盡其材；其施之也悖，其求之也佛。夫然，故隱其學而疾其師，苦其難而不知其益也，雖終其業，其去之必速，教之不刑，其此之由乎！」
5. 善意不限主體針對客體。教育活動的善意，不限於主體針對客體，還包含客體針對主體，以及主體針對群體和社會。客體針對主體也要心懷善念與善意，例如尊重主體的身份、教導時多配合互動、不惡意相向或不誠意的偷學，尤其日後不欺師滅祖或不惡意欺凌。當代社會常見主體針對客體心存利用欺壓之心，又見客體針對主體也心存利用之心，主體與客體雙方在法庭兵戎相見以爭利，雖然學風不純，但我們仍應追尋那雋永良善的師徒情誼。

主體針對群體和社會也要心存善意，除了主體的言行作為要符合社會良善規約，還要考慮防止不當的社會效應。當代教育活動對客體多半一視同仁，雖顧及有教無類的公平，卻疏於因材施教的正義，尤其未防範人格態度已顯露不良善者對群體和社會的可能危害。孔子的因材施教精神，人們多依認知能力來考慮教材教法符合個別差異（差異化），其實另依道德心性來考慮教材教法差異化也是需要的。客體心術不正和心性不佳者，主體不宜傾囊相授，若把客體知能教會教好，反而助長日後客體更有本事對群體和社會造成更大的危害。



## 陸、教育與一些概念的關聯

### 一、教育與保護、啟發、訓練及灌輸的概念關聯

#### （一）教育與保護的概念關聯

教育基於它對受教育者的養育作用，因此概念內涵有保護成分，因為是較小的部分，因此我們不會將教育與保護混淆。十九世紀前的教育學，如英國洛克及斯賓塞或德國康德及赫爾巴特的著作裡，皆一致的討論到幼兒的保育、養護、健康及體育，可以說他們皆肯定教育概念內涵有保護的成分。

#### （二）教育與啟發的概念關聯

百年來中西教育專書在界說教育意義時，依英文教育詞義，中西教育專書多半是僅僅提及「教育是引出的意思」。因為強調教育的引出、導出與啟發之意，這也造成人們容易把教育與啟發概念等同，視二者完全關聯。不過啟發只是與教育概念內涵有一大部分的關聯，原因有二：

1. 中西教育詞義，都存在啟發之外的意思，因此啟發不是教育概念內涵的全部。
2. 啟發的內容如想法、價值觀與題材，可以有正有負，教育卻只著重正向價值，因此啟發與教育有別。

所謂教育與啟發關聯，意思是教育活動中確有啟發的成分，而且啟發還是被看重的標竿，不過「把教育與啟發概念等同，二者完全關聯」是不恰當的一偏之見。教育不是只有啟發也不是只為啟發，啟發也不是教育的全部，不當價值觀如欺壓他人或利用他人謀私利…等的啟發，也是教育所排斥的，凡是不符合教育價值性的啟發仍不屬於教育。

#### （三）教育與訓練的概念關聯

訓練指強力、限定與重複的外塑，著重對訓練對象的限制方向、性質與範圍的影響，因此中西一些教育專書皆強調教育有訓練之意，日常語言中教育與訓練亦常被視為同義詞。然而中西一些教育專書及教育哲學思辨的專文，又非常強調訓練不是教育，訓練不符合教育尊重對象自主意願的標準，因此教育與訓練完全不同，教育人與訓練動物是本質的不同。這造成人們對教育與訓練的關聯，出現三種觀點：

1. 訓練概念內含於教育概念，即訓練與教育概念內涵完全關聯，但教育概念內涵大於訓練概念內涵。
2. 訓練與教育概念部分關聯，二者仍有特性上的差別。這兩種觀點，既是學者也是一般人常有的主張，例如 Buckley 和 Caple（2009：10）指出教育偏有機、一般、少預期與可變的，至於訓練偏較多機械化、特殊、預期與一律的。
3. 訓練不屬於教育概念內涵，因此二者概念上並無關聯。

如果依據社會上真實的教育運作來思考，教育活動各樣態裡確實經常有訓練的樣態，因此訓練應與教育概念內涵有部分關聯，至於關聯的比例多寡大家可有不同見解。此外社會大眾的日常生活用語中，亦常混合使用教育與訓練二詞，眾多公私機構辦理的訓練其實與教育無異，因此上述第二種觀點較符合社會現況與社會實情，同時也較為合宜。我們不必將教育與訓練硬性區隔，不過教育與訓練概念部分關聯，也不代表教育就訓練化、或轉型成訓練，或認可不當及不合理的訓練。所謂教育與訓練關聯，意思只是教育活動中有時確有訓練的樣態，不過此時的訓練是符合教育價值性的訓練，不符合教育價值性的訓練仍不屬於教育。

#### （四）教育與灌輸的概念關聯

灌輸的中文意思是指灌溉、灌注、輸送與輸入。灌輸的英文 *indoctrination* 涉及 *doctrine*（教條）的意思，教條又有二種意思：一是指特定的理論主張，尤其是政治與宗教方面的主張；一是指教導的內容或理論主張。這造成人們對於教育與灌輸的關聯，出現雷同於教育與訓練的三種關聯觀點：

1. 灌輸概念內含於教育概念，即灌輸與教育概念內涵完全關聯，但教育概念內涵大於灌輸概念內涵。
2. 灌輸與教育概念部分關聯，二者仍有特性上的差別。
3. 灌輸不屬於教育概念內涵，因此二者概念上並無關聯。

這些教育與灌輸的關係和差異比較，在 Snook（1972）編輯的《灌輸概念的哲學論文集》，可見到許多教育哲學家的討論和不同的立場。人們對灌輸概念持著排斥與否定的立場，可能原因有三：

1. 灌輸代表強力單方向的外塑，被灌輸者只被要求照單接受，這觀點被許多人所反對。
2. 教條常被指涉負面、不妥的、僵化不變通的和不適用的理論主張，因此教條的灌輸亦連帶的被否定。
3. 灌輸的作法不重理性思辨、討論對話與批判反省，因此被當作非理性的方式，於是人們不僅反對灌輸，同時也反對灌輸成為教育的一環。

不過我們亦可深思，良性的教條（教導的內容）如檢驗過的理論學說、金科玉律、座右銘或倫理道德戒律，人們由無知進而知曉，最後接納且篤行，整個過程不就是灌輸嗎？因此社會上人們常對同一過程，有人說是教育也有人說是灌輸。灌輸被當作只是指由外而內的內化或外塑的影響，這種灌輸的理論為我們所認可時，灌輸就被接受而且當作教育的一環，因此上述第二種觀點較為合宜。我們不必將教育與灌輸隔離，不過教育與灌輸概念有部分關聯，也不代表教育就可以灌輸化或轉型成灌輸，因為灌輸概念還包含不當及不合理的灌輸。所謂教育與灌輸關聯，意思只

是教育活動中有時確有灌輸的樣態，不過此時的灌輸符合教育價值性，不符合教育價值性的灌輸仍不屬於教育。

#### （五）綜合評比

當我們界定教育概念內涵包括保護、合教育價值性的啟發、合教育價值性的訓練以及合教育價值性的灌輸時，上述的概念間關聯現象，可一目了然。更細緻的概念性質比較，彙總如表 11 所示。

表 11 教育與啟發、訓練、灌輸的概念比較

項 目	教 育	啟 發	訓 練	灌 輸
以誰為主	教育者為主，受教育者為輔	啟發者為輔，被啟發者為主	訓練者中心	灌輸者中心
客體自主	中度自主	高度自主	低度自主	低度自主
	高度肯定、高度尊重	高度肯定、高度尊重	低度肯定、低度尊重	低度肯定、低度尊重
教育價值	全力符合	高度符合 未必皆符合	低度符合 不一定符合	低度符合 不一定符合
外塑程度	中度	低度	高度	高度
操縱程度	中度	低度	高度	高度
內涵廣度	寬廣	寬廣	偏狹	偏狹
	全面、寬廣	不特定少限定	特定、限定	特定、限定
預定目的	能自學、有教養	培養自主思考、自主決定	練成特定知能	塑造特定知能
方法技術	多種多樣、不限定、有預定	多種多樣、不限定、少預定	種類少、重強力、限定預定	種類少、重強力、限定預定
題材內容	多種多樣、少限定、有預定	多種多樣、不限定、少預定	種類少、限定、預定	種類少、限定、預定
	不求一律	不求一律	要求一律	要求一律
活動結果	允許未預期、允許變化	樂見未預期、樂見變化	不重未預期、不重變化	不重未預期、不重變化
機構效應	中度	低度	高度	高度
時間尺度	長期	長期	短期	短期

## 二、教育與制約、宣傳、洗腦及傳播的概念關聯

### (一)教育與制約、宣傳及洗腦等概念的異同

制約、宣傳及洗腦皆偏重強力和全面的操縱與控制，而且是全面的外塑和影響。又因為制約、宣傳及洗腦皆多屬不尊重受影響者的自主意識，以及較多利用受影響者的色彩，於是我們在教育概念裡排除制約、宣傳及洗腦的成分。當訓練與灌輸被視為與制約、宣傳及洗腦有相同的特性時，自然促使人們反對將訓練與灌輸納入教育範圍。如前所述，訓練與灌輸，被大多數人接納為教育的一環，而且訓練與灌輸的概念內涵可以簡略的區分出合教育價值性與不合教育價值性兩類。表 12 列出這些概念的不同特性，教育概念內涵裡可納入切合教育價值性的訓練與灌輸，並排斥不合教育價值性的訓練與灌輸，此外教育概念內涵裡除了排斥而且要制止制約、宣傳及洗腦等概念。

表 12 教育與制約、宣傳及洗腦等概念的異同

概 念	特 性
教育	外塑、限制、影響、引導與啟發；尊重且肯定受教育者自主意識；基於受教育者受惠；方法與材料限於正向價值
訓練與灌輸 (合教育價值性)	偏向外塑、多限制、影響、引導與少啟發；尊重但互動時限縮受教育者自主意識；基於受教育者受惠；方法與材料著眼於正向價值
制約、宣傳及洗腦；訓練與灌輸(不合教育價值性)	操縱、控制、只重外塑、強力限制、影響與引導；不尊重且不肯定受教育者自主意識；不基於受教育者受惠；方法與材料不限於正向價值

### (二)教育與傳播概念的異同

英文字辭典裡對教育的定義或解釋，經常是「傳播(communicate)或傳遞(impart)知識與技能」。例如《禮記·學記》中亦提出「教也者，長善而救其失者也。善歌者，使人繼其聲；善教者，使人繼其志。其言也約而達，微而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣」。拉斯威爾(Lasswell, 1948)在《社會中傳播(溝通)的結構與功能》提出五要素模式，即傳播活動要回答五個問題：誰(傳播者)、說什麼(訊息內容)、以什麼管道(媒體)、向誰(受傳播者)以及有什麼效果(結果)，因此傳播亦有世代間傳遞社會遺產的功能。萊爾在《心的概念》中區分說(saying)與教(teaching)，教

與一般性的說有分別，教是教導性論述（didactic discourse），目的在使聽者能學習與熟記且會理智運用，一般性的說無此目的；此外教也會在口頭或書面上重複的呈現，但一般性的說常是僅此一次不易重現。杜威（1916）在《民主主義與教育》一書中指出「教育不是一種告訴（telling）和被告訴（being told）的事務」。因此教育與傳播（communication）概念在內涵上確有近似之處，不過教育與傳播亦有許多的分別，這些教育與傳播的異同如表 13 所示。

表 13 教育與傳播的異同

	教 育	傳 播
相同	教育者對受教育者的兩造活動	傳播者對受傳播者的兩造活動
	求成功且能傳遞文化	求成效且能傳遞社會訊息
相異	教	說
	重受教育者形成知識、技能與態度	重受傳播者接受知識、技能與態度
	多明確的道德價值顧慮	少明確的道德價值考慮
	求同外肯定存異甚至求異（肯定與鼓勵受教育者建立自己特殊觀點）	重求同（少考慮受傳播者建立自己特殊觀點）
	著重兩造經常直接互動	兩造較少或不必要直接互動
	承認兩造位階有別	少考慮兩造位階分別

### （三）防止教育變質的事項

教育與不當的傳播、不合教育價值的訓練與灌輸、制約、宣傳及洗腦等概念，在外塑和影響方面其實是雷同的，其間只有一線之隔。教育者對受教育者長期只提供與鼓吹特定立場的觀點和理論，少了開放性的討論與深思，欠缺提供與引薦其他立場的觀點和理論，最容易使教育活動退化與變質。因此教育者對受教育者外塑和影響時，為了確保教育不變質成不當的傳播、不合教育價值的訓練與灌輸、制約、宣傳及洗腦，教育者應注意下列事項：

1. 理念上清楚體悟與覺知教育與不當的傳播、不合教育價值的訓練與灌輸、制約、宣傳及洗腦等概念有重大分別。
2. 心態上警覺自身從事的是教育，並且堅定意志從事教育活動，避免落入不當的傳播、不合教育價值的訓練與灌輸、制約、宣傳及洗腦等活動。尤其要警醒自己勿

越過紅線，勿濫用手上教育機會。

3. 程序上及活動過程要講究民主、法治、溫和、開放與協商。要多尊重受教育者的自主意識、允許受教育者有權表達自由意願、真正提升與擴大受教育者利益、納入受教育者角度與立場…等。
4. 實質上力行的要點有：
  - (1) 反省自身主張與立場的正當性，合理性及合法性。
  - (2) 尊重受教育者自由抉擇的立場與觀點。
  - (3) 願與受教育者就其自主意願溝通協商。
  - (4) 活動顧及個別差異和受教育者主動及自由。
  - (5) 開放理性的與受教育者進行不同觀點的對話、討論與評價。
  - (6) 活動內容均等平衡各觀點視野，提供受教育者多元均等的觀點與訊息，至少作到新聞界提出的平衡報導。
  - (7) 力求陳述的觀點與訊息，不是主觀建構的一偏之見，而是經過考驗的事實或公認的觀點。
  - (8) 溫和陳述正反立場、理論與觀點，不宜誇大自己的主張並貶低反對的主張。暴露自己的主張所存在的缺失，及反對的主張所擁有的優點，提供受教育者理性抉擇。

## 柒、結論

教育概念的一些性質，學者們早已有討論，本文在這些成果上，深入討論與釐清一些主張，最後提出數項結論。

- 一、教育是教育者促使受教育者學習與成長的活動或過程（歷程）。
- 二、教育是追求成果的活動及止於至善的活動。
- 三、雖然教育活動裡的主客體，多人主張受教育者為主體，但教育活動仍應以教育者是主體及受教育者是客體的活動。
- 四、教育活動有一體兩面，教育面是教育與受教育，學習面是學習與指導學習。
- 五、雖然教育與保護、啟發、訓練及灌輸的概念關聯學界有一些流行的見解，但是教育應有保護、啟發、訓練及灌輸的成分，不過教育不宜包含違反教育價值性的啟發、訓練及灌輸。
- 六、教育與制約、宣傳、洗腦及傳播的概念關聯，在外塑、影響及引導方面相同，但制約、宣傳、洗腦及傳播會違反教育價值性，因此教育者宜自我警醒以免教育活動變質成制約、宣傳、洗腦及傳播活動。

## 參考文獻

- 賈馥茗 (1979)。教育概論。臺北：五南。
- 賈馥茗 (1989)。教育原理。臺北：三民。
- 楊龍立 (2015)。教育三辭。臺北：文景。
- 楊龍立 (2016)。論活動理論及「活動的目的模式」。教育論叢，4 期，頁 79-98。
- 歐陽教 (1991)。教育的概念分析。刊於黃光雄主編。教育概論 (3-29)。臺北：師大書苑。
- Buckley, R., & Caple, J. (2009). *The theory and practice of training* (6th ed). London: Kogan.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. 取自 <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>
- Dewey, J. (1916). *Democracy of education*. 取自 <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0003>
- Lasswell, H. (1948). *The Structure and Function of Communication in Society*. 取自 <http://pracownik.kul.pl/files/37108/public/Lasswell.pdf>
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Hutchinson's University Lib.
- Snook, I. A. (1972) (ed.) *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. London: Routledge and Kegan Paul.

# Concept analysis of education activity

**Long-Lih Yang**

Professor of Education Department of University of Taipei

## **Abstract**

The purpose of this article was to discuss the concept of “education activity”. Through the analysis of many concepts: activity, education activity, subject, object, the relationship between subject and object, education, protection, heuristic (initiation), training, indoctrination, condition, propaganda, brainwashing, and communication, the author provides six conclusions to education theoretical thinker and education practicer.

**Key words:** activity, education, concept analysis, subject, object





## 師資生知覺的國小國語文運作課程： 實務篇—以第二學習階段為例

萬 家 春

臺北市立大學教育系助理教授

### 摘 要

本研究以國民小學國語文的「運作課程」為探究焦點，藉由師資生在觀察教學時的知覺紀錄，彙整出《九年一貫課綱》的實踐狀況。全文分為「基礎篇」和「實務篇」等兩部分：前者就 Goodlad (1979) 的課程實踐論 (Curriculum inquiry: The study of curriculum practice)、國內有關《九年一貫課綱》和《九年一貫課綱·國語文綱要》的相關研究回顧、以及《九年一貫課綱·國語文綱要》對國小國語文閱讀教學的「正式課程」規範等作概要的介紹，是為從事本研究的基礎，已發表於 2016 年；後者則針對研究資料的蒐集和分析、師資生知覺到的「運作課程」、以及據以歸納出來的「運作課程」特點等，依學習階段分別臚述，本文即針對第二學習階段所做之探究；待彙整各學習階段的「運作課程」特點，得以較完整的掌握當前國民小學「運作課程」之狀況後，再和《九年一貫課綱》的「正式課程」進行比較，從而為推展《十二年國民基本教育課程綱要》提供有效的建言。

以本文所發現的第二學習階段「運作課程」特點言，「演示型教學」雖呈現較生動的整體表現，但部分班級出現半數（含）以上兒童未能達成教學目標的現象；而「日常型教學」則多以教師為教學的主體，教科書為教學的內容，生字和新詞為教學的重點，教學光碟為教學的主要媒介，普遍呈現由部分而整體的教學次第，因此，兒童多從事機械性、反覆性的唸讀和紙筆性的紀錄、練習及評量活動，缺少普及的發言和表達機會，而安置於普通班級的身心障礙兒童，更少見參與一般的學習。

**關鍵詞：**九年一貫課程綱要 國語文閱讀教學 運作課程

## 壹、前言

為順利推展《十二年國民基本教育課程綱要》【《十二年課綱》】，（教育部，2014）自宜借鑒《國民中小學九年一貫課程綱要》【《九年一貫課綱》】（教育部國民及學前教育署，2014）的實踐經驗，尤應深入瞭解當前「在學校和教室中，一節節、一天天持續進行的教學活動」—此即 Goodlad（1979）在《課程實踐論（Curriculum inquiry: The study of curriculum practice）》中所稱的「運作課程（operational curricula）」。

但「運作課程」的實況，卻難以知悉，由汗牛充棟的《九年一貫課綱》和「國語文閱讀教學」相關研究，多集中於「理念課程（ideological curricula）」的詮釋和「正式課程（formal curricula）」的說明，即使有關於「運作課程」的部分，也幾乎來自於相關人員主觀的「知覺課程」可獲印證；（萬家春，2016）Goodlad（1979：62-63）認為主要的原因有三：首在教師所知覺（perceive）到的和其實際上的教學之間，可能存在相當大的差異；次因教學的過程難以區分「教什麼」和「如何教」；加上獨立運作的教室情境和少見的診斷性評鑑（diagnostic scrutiny），更不易獲得來自於他人的回饋。

於是，Goodlad（1979：63）提出「運作課程也是一種『知覺課程（perceived curricula）』，存在於旁觀者眼中」的觀點，希望藉由能掌握教學關鍵要素的現代社會科學研究方法和工具、或是能真實描述師生互動模式的軼事記錄（anecdotal record），廣泛蒐集觀察者的記錄或描述，以還原「運作課程」的真實面貌。在他（Goodlad, 1979：30）看來，觀察者間的信度（interobserver reliability）考驗，有益於大量紀錄的檢核；而各種不一致的知覺資料，亦有增進了解課程運作全貌的價值。

此一建議，為「運作課程」的科學研究，提供了撥雲見日的可能。而在《九年一貫課綱·國語文綱要》中，國民小學的學習分為三個階段，<sup>1</sup>與慣稱的低、中、高年段相呼應；而各個階段教材編輯和教師教學的依據，則為「分段能力指標」。細究三個學習階段的目標，可見前後累積遞進的關係，即前一階段為後一階段的基礎，後一階段為前一階段的延展和深化。（萬家春，2016）因此，第二學習階段便具有承先啟後的意義。若能深入了解該學習階段國語文閱讀教學的「運作課程」，當有助於推見當前我國國語文「運作課程」的實施狀況。

是以，本文在〈師資生知覺的國小國語文運作課程：基礎篇〉（仝前註）所奠定的基礎上，亦即探究《課程實踐論》、回顧國內有關《九年一貫課綱》和「國語

<sup>1</sup> 國民小學的學習階段由二階段變更為三階段，始自民國 97 年修訂公布的《九年一貫課綱》。詳見國民教育社群網「97 年國民中小學九年一貫課程綱要」官網>國語文>97 年發布「修正對照表」，頁 3。

文閱讀教學」之相關研究、以及審視《九年一貫課綱・國語文綱要》對閱讀教學「正式課程」的規範等之後，採取 Goodlad 對於「運作課程」的研究觀點，依循張芬芬（2010）建議的質性資料分析五步驟，藉由修習國民小學師資職前教育課程【「師培課程」】的學生【「師資生」】，於觀察教學後所完成的軼事紀錄，以之為「旁觀者眼中的『知覺課程』」，加以彙整和分析，期拼湊出當前國民小學教室中一節節國語文「運作課程」的真實狀況，而能為《九年一貫課綱》的實踐經驗，提供更清晰和明確的描述。

## 貳、研究資料的蒐集和分析

依據研究目的，本研究採用質性研究，以五個步驟從事資料之蒐集和分析，（全前註）分別是蒐集並整理軼事紀錄的「文字化」、將具體指涉某人事物的文字予以轉型的「概念化」、找出整體資料主旨和趨勢的「命題化」、將資料整理為圖表以突顯清晰焦點的「圖表化」、以及整合資料於一個解釋架構中的「理論化」。可見將實際的「運作課程」，予以文字記錄的軼事記錄，扮演了關鍵性的角色，乃為其後四階段資料詮釋的基礎。於是完成此一任務的「師資生」如何觀察、接受何種必要的訓練等，便不容忽視。

茲分別就本文所涉及的「師資生」—即觀察者、觀察時間、觀察對象、觀察工具、觀察訓練、以及資料處理等簡要說明如下：

### 一、觀察者

本文的觀察者，即是「師資生」，為臺北市立大學教育系【「本系」】102 學年<sup>2</sup>修習「本系」「教育實習」且在 103 學年修習「本系」和「師培課程」合開的「教學實習」課程者，計有 15 名。

### 二、觀察時間

由於「本系」定位為「師培並行學系」，除配合「師培課程」，於四年級開設「教學實習」為必修外，另於三年級開設「教育實習」，明訂「修讀國民小學師資職前教育課程者，此科目為必選。」，二個課程【以下統稱為「教學實習」】均每週授課 4 節課，計 2 學分。（臺北市立大學教育系，2011）是以，本文所述的觀察教學時間，乃是「師資生」修習該二課程期間，集中於 2013 至 2014 年。

<sup>2</sup> 102 學年度係指民國 102 年 8 月 1 日至 103 年 7 月 31 日，也就是西元 2013 年 8 月至 2014 年 7 月，本文所述其他學年度請類推之。

### 三、觀察對象

依據筆者在「教學實習」所設計的課程綱要，「師資生」須在二個學年間，以分組合作的方式，在國民小學陸續完成國語和數學的「試教」—由二人合上一節課（one class），經分組合上一課（one lesson）而達到個人獨力完成一課（one lesson），分組共同完成一單元（三課，three lessons）教學的目標。

具體言之，以每名「師資生」的國語文「試教」為例，即配合「每週教學一課，每課教學五節（one lesson per week, teaching five classes per lesson）」的原則，協助其由「試教」20 分鐘開始，達到「試教」200 分鐘的目標；過程中，均須以兒童的學習為依歸，和同組的「師資生」密切合作，使教材和教法相互呼應與銜接。

為了順利達成前述目標，「師資生」在相關的理論之外，亦需大量的實踐知識，因而必須前往國民小學觀察教學。依據「師資生」觀察教學的性質，可分為「演示型教學」和「日常型教學」等二類，總計二年期間，「師資生」觀察了 11 個班級，17 節課的教學，茲概述如下：

#### （一）演示型教學

是指筆者請「本系」發函，經受文學校同意後，帶領全體「師資生」前往該校進行的觀察教學。由於教學的時間、年級、重點、方式、以及提供書面的教學活動設計等，均係配合函文的要求，致使教學者多需調整原授課的時間、內容、乃至方式等，而各校亦往往邀請校內無課的教師同時到場觀摩，更在教學後安排「師資生」和教學者座談，因此，具有刻意安排的性質。二年期間，「師資生」共觀察了 4 個班級每班 1 節課的教學，計 4 節教學。

#### （二）日常型教學

由於此類觀察的目的，在協助「師資生」充分掌握「試教」班級既有的「運作課程」實施方式、兒童特性、以及師生互動模式等資訊，以利完成其「試教」所需的教學活動設計和實際教學，因此，在筆者請「本系」函請受文學校同意，並經筆者帶領「拜師」後，便由「師資生」自行和國小教師確認入班觀察和請益的細節，相關學校和教師均不會因「師資生」的參觀，而有任何刻意的安排或調整，也不會提供書面的教學活動設計。但此類教學確是《九年一貫課綱》下，真正的「在學校和教室中，一節節、一天天持續進行的教學活動」，值得特別留意。

由於國小教師所同意的參觀次數不一，不同班級的課表和教學進度也有所不同，同一課（lesson）的教學也會因為教師而有不同設計，二年期間，「師資生」共觀察和記錄了 7 個班、6 課（six lessons）、13 節（thirteen classes）的教學。

#### 四、觀察工具

雖然觀察教學的記錄有量化和質性兩種取向，分別包括多樣的工具和技巧，但軼事紀錄卻是應用範圍最廣的一種。（呂錘卿，2017）所謂軼事紀錄，係觀察者依據教學的時間順序，將師生在真實情境脈絡中所發生的有意義或重要的事件，以客觀的陳述予以記錄，不僅能反映實際的教學活動，也能顯示整體教學情境所遭遇的問題。（吳明隆，2013；陳新豐，2015）

為協助「師資生」可自行查考紀錄的範例，以提升紀錄的精準性，本文使用的軼事紀錄，係參照教育部「教師專業發展評鑑網」所提供的樣本，再因應「師資生」獲得實踐知識之所需而有所補充，內容包括：教學觀察的對象（含教學者姓名、性別、年齡；教學班級；兒童人數、性別及特殊個案等）、時間（含年、月、日、星期、起迄時間等）、地點（含學校別、師生座位安排方式、投影設備位置、教學情境布置等）、教學單元（含領域、教科書版本別、冊別、單元、課別、課名、節次等）、觀察者、事件和行為、備註與摘要等（如附錄）。

#### 五、觀察訓練

「師資生」從事觀察教學的準備教育，始自「教學實習」課程之初，在對《九年一貫課綱·總綱》和「教師專業發展評鑑」（尤其是「評鑑指標」和「教學觀察表」）做簡要的探究後，便聚焦於軼事紀錄的功能、內容及要領等詳加介紹，再透過播放「注音符號教學演示」的影片，（國家教育研究院，2000）提供「師資生」觀摩和記錄的練習，並配合說明、檢核及立即回饋，協助其熟悉觀察和記錄的要領；尤其強調在觀察的過程中，須先記錄重點或關鍵字，再於事後整理，以利讀者在閱讀後，還原出該節課的進行狀態。（呂錘卿，2017）

此後，隨參觀教學的次數逐漸增加，且在參觀後利用「教學實習」次週的上課時間，請「師資生」分享觀察所得並對該教學進行檢討和評析，也請其相互觀摩所做的紀錄，進而加以修正或補充，而於再次上課時繳交，故而「師資生」所做的觀察紀錄可供為研究工具。

#### 六、資料處理

為確保順利蒐集以文字呈現的資料，筆者於「本系」發送給受文學校的函文中，均檢附前述之軼事紀錄樣張，除說明筆者和「師資生」將於參觀教學時以之記錄，並在確保學校和師生隱私的前提下，由筆者加以彙整，以為《九年一貫課綱》和「國語文閱讀教學」的學術研究之用；至於承擔紀錄的「師資生」，筆者亦徵得其同意於確保隱私後，所做紀錄可提供學術研究之用。

總計「師資生」針對學習階段二所作的觀察紀錄，共 120 份，由筆者依據紀錄的內在邏輯結構和外在的參照證據，再輔以筆者的紀錄加以篩選，扣除其中紀錄不全、錯誤及表達不清者，計有可用資料 113 份。待確定可用的軼事紀錄後，依據觀察教學的課名，將所有的紀錄分別登載；待各課資料登載完畢，再逐課參照紀錄，檢核其內容，除先以一致性的內容為據，亦包容符合內外邏輯的個別知覺。

至於相關的表述，則因限於軼事紀錄並非逐字稿，「師資生」的紀錄亦或有繁簡，為行文順暢和節省篇幅，各節教學的過程，均在不改變「師資生」知覺原意的前提下，由筆者對文詞均略加潤飾和刪減。

### 叁、師資生知覺的運作課程

在確定實際教學「文字化」的有效資料後，筆者依據參觀教學的類型和時間先後，以課名為標題，逐一臚列相關紀錄中各班的基本狀況、重要活動或事件中的師生行為—包括教師所在的位置、教學的重點、進行的方式、使用的資源、回答者或特殊反應者的座號、<sup>3</sup>答案或反應的內容、<sup>4</sup>以及師生的特殊行為等，並標註該活動或事件使用的時間，<sup>5</sup>是為本研究資料分析之「概念化」。

茲將整理結果呈現如下：

#### 一、演示型教學

##### （一）〈愛心樹〉<sup>6</sup>

1. 全班兒童 10 名（男 6、女 4），以 U 字型面向黑板排座；教師為男性，約 30 餘歲，座位（含桌上型電腦）在兒童的左前方，投影銀幕在前方中央。
2. 一上課，教師站在 U 字型正前方，請兒童默讀第 12 課課文後，找出其中關鍵的人、時、地、事、物。（2'）
3. 指名 7、2、5、10、6、4 等號兒童回答，其中人和地的答案明確，兒童能順利說出，但其他就未能完整和流暢的回答，還有部分兒童的聲音過小，教師都大力的肯定並配合答案給予補充。（3'）
4. 利用「按按按高互動遙控教學系統」【「按按按系統」】，公布「男孩小時候到這棵樹下做什麼？」、「長大以後的小男孩，第一次來看大樹，跟大樹要求什麼？大樹如何回應？」、「小男孩長成一個青春洋溢的男孩後跟大樹要求什麼？大樹

<sup>3</sup> 本文涉及的兒童，均以座號 1-1 的形式表達，前 1 個數字代表行或組，第 2 個數字代表列或組內編號，因此，1-1 指坐在第 1 行第 1 列或第 1 組第 1 號的兒童。

<sup>4</sup> 限於篇幅，本文僅擇重點摘錄。

<sup>5</sup> 在軼事紀錄中，每個教學活動或事件均應敘明起迄的時間，如 10:30-10:40；為利於閱讀，本文均以該活動使用的總時間數呈現，列在各活動或事件的後方（）中。

<sup>6</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 7 冊第 12 課，該節教學為該課的第 3 節。

如何回應？」、「長大以後的小男孩，第三次來看大樹，跟大樹要求什麼？大樹如何回應？」、「變成老人以後的小男孩跟大樹要求什麼？大樹如何回應？」、「大樹為什麼會盡力滿足小男孩的願望？在我們的生活中，誰會像大樹一樣盡力滿足我們的願望？」等問題，並針對前 5 題，逐題告知答案就在課文的第 2 至 6 段。（3'）

5. 請兒童 2 人一組討論，每組 2 題（前 5 題每組 1 題，第 6 題各組均要討論），將討論結果寫在小白板上。兒童很在乎小白板上的字漂亮或整齊與否，所以邊寫邊擦，邊擦邊寫，教師延長 1 分鐘，先後 3 次，仍有 3 組未完成。（13'）
6. 指名回答，未依順序的讓大家都有發表機會，先處理 1 至 5 題，再處理第 6 題。雖有部分（如 2、5、6、3 號）聲音過小，部分（如 5、4、10 號）無法流暢的表達，部分（如 1、4、9 號）的答案直接抄錄全段課文，但均給予讚美。另針對第 6 題，在 7 和 10 號發表後，特別強調其父母種植綠竹筍的辛苦。（7'）
7. 請兒童根據前項發表，串聯出課文大意，寫在教科書的課名下，指名 3、8、9 號發表，雖均未能形成完整且流暢的大意，仍給予讚美。（7'）
8. 播放教學光碟版的大意，請兒童友朗讀後，強調「光碟上的大意是給大家參考的，可以比比看和自己寫的有什麼不同，還是可以有自己的想法」。（3'）
9. 請兒童在小白板上畫出課文的結構圖，允許相互討論，教師也個別指導。當下課鐘聲響起，交代回家畫好，下一節上課要彼此欣賞。（2'）（2013 年 12 月 20 日於新北市甲國小）

## （二）〈聽神木說話〉<sup>7</sup>

1. 全班兒童 13 名（男 7、女 6），分成 4 組，每組 3-4 人；教師為女性，約 30 餘歲，座位（含桌上型電腦）在兒童左前方，投影銀幕在前方中央。
2. 一上課，教師站在黑板正前方，依序請各組代表按照前節課的分組討論結果上臺介紹一種校園植物，供其他兒童搶答。各組分別介紹了睡蓮、竹子、洋紫荊、鳳凰木等，內容包括葉子的形狀、會不會開花、開花的時間、花的顏色、生長在陸上或水中、在校園的位置等，除了洋紫荊猜了 2 次才猜中，其餘均介紹完即猜出。（5'）
3. 請兒童拿出教科書，並跟隨教學光碟朗讀課文，教師板書課名。（3'）
4. 逐段探究課文，模式如下：（20'）
  - （1）依序提出新詞或關鍵詞。
  - （2）請兒童在座位上以自由發言的方式，解釋詞義，教師板書發言的重點；待發表完

<sup>7</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 5 冊第 11 課，該節教學為該課的第 2 節。



畢，請兒童依據該詞和上下文的關連，選擇適當的解釋。

- (3) 以「帶入詞義解釋或替換詞彙」的方式，由教師朗讀新詞所在的課文文句，讓兒童將所選擇的詞義帶入句中後，判斷可否替換。
- (4) 待兒童確定詞義後，揭示親手製作的教具，歸納新詞或關鍵詞的詞義並做加強或補充說明。
5. 請兒童分組拿出小白板，畫上井字格，將課名寫在中間，分別將各段的關鍵語詞寫在四周的格子中，再加上連接詞串連各格的答案，完成大意。(10')
6. 請各組發表討論結果，有 2 個小組因尚未確定各格的答案而未完成大意；而可發表的 2 個小組則因摘取的大意不夠完整，教師給予建議並請他們設法補充，但亦未完成就下課了。(2')
7. 本班的特色在座位的排列並不整齊，主要原因在顧及每名兒童都能同時滿足面向黑板和方便討論的需求；教師的聲音溫暖動聽，無論朗讀課文和引導思考，都能吸引注意和激發動機。(2013 年 12 月 20 日於新北市甲國小)

### (三)〈照亮地球的發明家〉<sup>8</sup>

1. 全班兒童 24 名(男 13、女 11)，面向黑板 2 人 1 組併排，共分 3 大排，每大排各 4 小組；教師為男性，約 30 餘歲，座位(含桌上型電腦)在第 3 大排後方，銀幕在左前方。
2. 一上課，教師站在正前方，於全班朗讀課文後，發給每名兒童 1 份學習單。(3')
3. 提出課文中的「隨著他的發明一個個的產生，愛迪生的名字漸漸在人群中口耳相傳，因為這些發明改善了人類的生活。」，詢問句中何者為因，何者為果？先後指名 2-3、4-2、3-4、5-3 回答，待確認「愛迪生有許多發明，這些發明改善了人類的生活」是「原因」，「愛迪生的名字漸漸在人群中口耳相傳」是「結果」後，教師宣告該句的句型並板書「因果複句」。(3')
4. 請兒童分組討論(每大排再各分 2 組，每組 4 人，全班共 6 組)，補足前句的因果關鍵詞和重組該句，寫在小白板上。除第 5 組的答案(所以愛迪生的名字漸漸在人群中口耳相傳，因為他一個個產生的發明，改善了人類的生活。)外，其餘答案均屬正確。(5')
5. 請各組將白板展示在黑板上並隨機指名 1 人宣讀，最後邀請到第 5 組時，代表的 5-2 主動提出該組調整答案為「因為愛迪生有許多改善人類生活的發明，所以他的名字漸漸在人群中口耳相傳。」，並說明應該先說原因，再說結果，比較清楚。(3')

<sup>8</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 8 冊第 8 課，該節教學為該課的第 4 節。

6. 指名 3-3、2-1、6-4、1-3、4-2 根據各組的發表，說出對各組因果關鍵詞和重組方式的發現，最後由教師做出如下歸納：（2'）
    - (1) 可使用的因果關鍵詞不只一個，如：「因」的關鍵詞有「因為」、「由於」，「果」的關鍵詞有「所以」、「因此」等；
    - (2) 在組成複句時，最好能先說原因，再說結果，因為按照原因和結果來說，因果關鍵詞就可以省略。
  7. 逐段處理課文中的因果複句，模式如下：（22'）
    - (1) 朗讀該段課文；
    - (2) 說出該段有幾個句子；
    - (3) 逐句檢視是否為因果複句；
    - (4) 尋找句和句之間是否有因果關係；
    - (5) 若確定有因果關係，便進行小組討論，補足其中的因果關鍵詞和重組該句；
    - (6) 指名回答再由教師歸納後，請兒童將找出的因果複句依段落和句數標號，如：第 1 段第 1 句為 1-1 等，註明在課本上。
  8. 交代回家作業：運用學習單頁 1 的課文 word 檔，將各段的因果複句依編號順序，剪貼在學習單頁 2 的表格中。（2'）（2014 年 5 月 6 日於臺北市甲國小）。
- （四）〈澎湖我來了〉<sup>9</sup>
1. 全班兒童 30 名（男 16、女 14），分成 6 組，每組 5 人；教師為女性，約 20 餘歲，座位（含桌上型電腦）在第 6 組後方，銀幕在前方中央。
  2. 一上課，教師站在正前方，表揚坐姿端正且準備好學用品的兒童。（1'）
  3. 請兒童默讀課文，同時板書課名並在黑板上揭示「人／地／事／物／感受」等詞卡。（3'）
  4. 請兒童依據詞卡，回憶前節課所摘取的課文大意，兩兩分享並記下對方所說，指名回答聆聽的內容後，請同組兒童補充。計指名 5-1、2-4、3-3、4-5 等發言，除 5-1 聲音過小，6-1 全部再說一次外，餘均同意發言者所說。最後，教師歸納並播放教學光碟中的課文大意，請兒童朗讀一遍。（6'）
  5. 詢問兒童有沒有去過澎湖？播放教學光碟並請去過者配合光碟顯示的景象，分享旅遊的發現和感受，最後請兒童從課文中找出相類似的描述。光碟的景象有天后宮、觀音亭親水園區、花火節及玄武岩地形，發言者有 4-2（兩次）、2-1、4-5（三次）、6-3、3-2 等，發言的內容集中於好吃的食物、好玩的設施、漂亮的風景、以及特殊的地形等。因此，兒童所找到的課文，主要是第 3 段的觀音亭親水園區

<sup>9</sup> 該課文為翰林版 103 學年第 7 冊第 11 課，該節教學為該課的第 3 節。

和第4段的玄武岩地形。(8')

6. 請兒童朗讀第3段課文後，依序提出新詞，指名兒童參考上下文加以解釋，包括「一行人」、「臨海處」、「拱橋」、「橫越」、「裝點」、「金紅色的火球」、「緩緩」、「越過」、「金粉」、「散落」、「閃閃發光」、「金色大道」、「飛揚」、「花火節」、「點點風帆」、「海景」、「煙花」、「人間仙境」等，先後指名4-5、3-3（兩次）、5-1、6-2、1-3、2-4、3-1、3-2、1-4（兩次）、1-2、3-5、6-5、5-4、4-3、1-1、2-3、4-1、2-5、5-3等回答，多能提出適當的解釋。其間尚配合課文「金紅色的火球，緩緩越過拱橋」，邀請2-4和3-1扮演拱橋和夕陽，做出「緩緩越過」的動作；因3-5將「金色大道」解釋為「金光閃閃的大路」，6-5指出是指拱橋的橋面，5-4認為是海面上一片夕陽的光輝，像是金色的道路，引發全班議論，教師最後以「夕陽的光芒，映照出一片金色大地，不管是海面還是橋面」做結。(15')
7. 請兒童朗讀課文後，分組討論課文的結構，指名3-1、5-3、2-4回答，均能說出第1段是「原因」（為什麼到澎湖）、第2、3段是「經過」（觀賞到的澎湖景觀）、末段是「感想」（對澎湖的「美」的發現和感受）。教師歸納後，總結「本課文體是記敘文」。<sup>10</sup>（7'）
8. 本班的特色為座位安排能考慮到每個兒童都面向黑板，且在討論時僅需部分兒童將椅子轉向，即可聚合為分組；又當任何兒童發言時，全班都會面向他，並在發言後都給予一聲掌聲。（2014年10月31日於臺北市乙國小）

## 二、日常型教學

### （一）〈白鶴的禮物〉<sup>11</sup>

1. 全班兒童20名（男9、女11），面向黑板單排排座，共分5排，每排4人，1-4（男）為過動兒；教師為女性，約30餘歲，座位（含桌上型電腦）在第1排後方，銀幕在左前方。
2. 一上課，教師站在正前方，說明班級的公物，使用完要歸回原位。（1'）
3. 請兒童拿出「成語小達人簿」<sup>12</sup>，依據3-2在前晚作業中出現的「童叟無欺」，提問詞義並造句，指名3-2、5-3、2-4發表，均未能完整回答和正確造句，教師解釋

<sup>10</sup> 《九年一貫課綱·國語文綱要》於民國97年修正時，基於「一篇文章不一定能單純界定為某種文體，可能同時有許多的文體夾雜一起，且為避免文體與文類混用，故將文體更改成文章表述方式，另特別將文類相關能力指標區分出來。」，將「文體」修正為「表述方式」，另增「文類」一詞。唯各版本教科書的教師手冊、大多數的國民中小學校教師、師資培育機構的教授、乃至師資生等，均未形成共知，（萬家春，2017）本班和下文〈圓夢之旅〉的3.丙班教學，均可提供為例。

<sup>11</sup> 該課文為康軒版102學年第5冊閱讀開門二，依照教學計劃，該課教學僅排1節。

<sup>12</sup> 為該班教師額外補充的教學，每天都有練習的進度。

- 和修正後，請兒童在簿子上寫下自己的造句，教師逐一檢視並指導。（8'）
4. 帶讀課文，過程中巡視和個別指導（如協助 1-4 收拾桌面、用手指指示課文朗讀的進度等）。（3'）
  5. 透過講解和提問，逐段解釋課文，過程中，1-4 持續玩弄鉛筆、坐立不安，偶而離開座位丟紙屑或發出突兀的聲音，剛開始教師會靠近制止，後來就不太注意他，教學模式如下：（22'）
    - (1) 講解生字和詞語後，請兒童在課本上圈起該詞，計有「白鶴」、「傍晚」、「邀請卡」、「歡喜」、「熱情」、「不安」、「曾經」、「興沖沖」、「竟然」、「香噴噴」、「魚湯」、「盤子」、「餓得」、「飢腸轆轆」、「尖嘴」、「啄呀啄」、「一旁」等。
    - (2) 透過提問，探討課文的情節並作評析，前者如「白鶴看著這些熱情的字句，為什麼心裡頭卻有點不安？」、「餓得說不出話來的白鶴，為什麼只能用尖嘴在盤子上啄呀啄，卻怎麼也吃不到？」、「看到白鶴吃不到，狐狸為什麼會忍不住哈哈大笑？」等，後者有「為什麼這邊會這樣寫？」和「如果是你，會怎麼做？」，先後指名 4-1（兩次）、3-2（兩次）、2-3（三次）、5-2、3-1（兩次）、4-2（兩次）、5-1、2-2（兩次）、2-1、4-3 等回答；對於不錯的答案，給予加分，讓兒童自己登記在加分簿上。
    - (3) 各段結束前簡單說明段落大意，請兒童寫在課本上，1-4 未寫。因為教師只是口述，兒童會互相詢問詞句怎麼寫；而教師則會略作等待，要求沒寫完的下課再問別人，就進行下一段的教學。
  6. 本課的課文講解完，請兒童翻到下一課〈文字變變變—三位怪先生〉<sup>13</sup>，帶讀課文後，重複前述 4 和 5 的模式，第 1 段還沒講完就下課了。（6'）（2013 年 12 月 13 日於臺北市丙國小丙班）

## （二）〈文字變變變〉<sup>14</sup>

1. 乙班
  - (1) 全班兒童 19 名（男 9、女 10），面向黑板單排排座，共分 5 排，第 1 排 3 人，餘 4 人，2-4（男）為亞斯伯格症；教師為女性，年約 40 餘歲，座位（含桌上型電腦）在第 1 排後方，銀幕在左前方。
  - (2) 一上課，教師坐在位子上，請兒童拿出生字預習簿，然後起立巡視預習的狀況，個別叮嚀 3-3 和 3-4 要好好寫，也肯定 2-4 完成作業。（5'）

<sup>13</sup> 該課的課文有二，分別是〈三位怪先生〉和〈奇怪的田先生〉。

<sup>14</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 5 冊第 12 課，乙、甲二班教學分別為第 1、2 節。

- (3) 使用教學光碟，進行生字教學，模式為：逐字顯示生字，詢問讀音、部首、筆畫數及造詞後公布光碟的答案；再請兒童在課文中找到該字，根據上下文解釋意義，遇到可用動作表示者（如申先生伸伸頭，搖搖尾巴，東張西望，看看四周說：「奇怪！他遇見敵人了嗎？為什麼要縮頭藏尾呢？」等），就請兒童表演；先後指名 2-2、5-3、3-1、2-3（兩次）、4-1（兩次）、3-2（兩次）、2-1、5-2（兩次）、1-1、1-3、4-2（兩次）、5-1、4-3（兩次）等；然後請兒童隨光碟的範寫，邊數筆畫數邊書空，最後隨光碟讀出該字的字音、部首、筆畫數及造詞。（20'）
- (4) 重新播放光碟，請兒童遵循光碟的進度，唸讀和書空全課生字，進行綜合複習。（10'）
- (5) 請全班隨光碟朗讀課文後，再分組朗讀習作上的童詩〈三個字〉。（5'）
- (6) 上述（3）至（5），2-4 均在閱讀自己帶來的書籍《獨角仙—長有犄角的盔甲武士》而未參與。（2013 年 12 月 16 日於臺北市丙國小）

## 2. 甲班

- (1) 全班兒童 21 名（男 12、女 9），面向黑板單排排座，共分 5 排，除第 3 排 5 人外，其餘每排 4 人；教師為女性，約 40 餘歲，座位（含桌上型電腦）在第 1 排後方，銀幕在左前方。
- (2) 一上課，教師在黑板正中央板書「因」、「困」<sup>15</sup>二字，請兒童分辨差別和造詞，指名 4-2、2-1、5-3、3-2 回答，前二者說出「（讀音）ㄣ ㄣ 和 ㄣ ㄣ」、「中間是大和木」的不同；後二者的造詞為因為、原因、困惑及困難。教師請全班唸一遍「因，因為、原因」、「困，困惑、困難」。（3'）
- (3) 請兒童朗讀課文二〈奇怪的田先生〉。（2'）
- (4) 板書並請兒童分辨 5 組形近字（王、玉；夫、天；狼、犖；田、由、甲、申；部、陪），<sup>16</sup>模式為寫出一組形近字，指名 3-1（三次）、2-3（兩次）、1-2、4-4（兩次）、3-3（兩次）、5-2、3-2（兩次）、4-2（三次）、2-1、1-4、2-2、4-1（兩次）、5-3、2-4、4-3 等說出差別後造詞，再請全班唸出該組形近字的讀音和造詞。其中「犖」字大家都不會唸，也不會造詞，便由教師說明。（12'）
- (5) 以姓為例，講解拆字原則（如李：木、子；許：言、午；張：弓、長；陳<sup>17</sup>：耳、東等）後，請兒童依「李，木、子，李」的順序逐字唸出。（4'）

<sup>15</sup> 該字為本課生字，接下來 5-3 小朋友所造的詞「困惑」，是本課新詞。

<sup>16</sup> 其中「部、陪」是課文〈三位怪先生〉的內容，「田、由、甲、申」是課文〈奇怪的田先生〉的內容。

<sup>17</sup> 其中「陳」是課文〈三位怪先生〉的內容。

- (6) 播放教學光碟中的圖片，讓兒童猜測象形文字（如鹿、魚、果、車、弓等），全班七嘴八舌的回答，公布答案時，兒童都會歡呼和比「YA」。（3'）
- (7) 請兒童跟著教學光碟朗讀全部課文。（5'）
- (8) 請兒童專心聆聽教師朗讀一篇和形近字有關的童詩（「兵」先生說：我少了條腿，怎麼能當兵？「兵」先生說：我只有一條腿，站得很累。），指名 5-1、3-5、1-3 回答聽到哪些字，三者回答「兵」、「兵」、「腿」，教師板書「兵」、「兵」、「兵」字後說明童詩內容，再逐句唸出該詩，請兒童跟著朗讀。（6'）
- (9) 寫習作並交代未完成者做為回家作業。（5'）（2013 年 12 月 16 日於臺北市丙國小）

### （三）〈數字好好玩〉<sup>18</sup>

#### 1. 甲班

- (1) 一上課，教師站在正前方，講解「劇本」是用角色說的話和動作所組成，在每個角色下面會有一個「冒號」，「冒號」下面就是那個角色要說的話，而要做的動作會寫在「括號」裡。（2'）
- (2) 請兒童打開第 13 課，先看到課文中的「甲：」、「乙：」，再次說明「甲：」就是甲要說的話，「乙：」就是乙要說的話；然後看到第一句「（甲：○○○ 乙：○○○ 上臺一鞠躬。）」，說明「括號」中的話，就是甲和乙要做的動作—鞠躬，○○○就表示擔任甲和乙的兒童要報出自己的名字。（3'）
- (3) 請全班朗讀課文，糾正「那倒是」、「得多讀書」的讀音，範唸「ㄉㄤˊ」和「ㄉㄤˊ」，請兒童重唸該詞。（5'）
- (4) 請兒童圈出課文中與數字有關的成語，指名 2-1（兩次）、4-4（三次）、5-3、3-1（三次）、2-3（兩次）、2-2、1-2、3-3（兩次）、3-2（兩次）、4-2（三次）、1-4、4-1（兩次）、2-4 等依數字大小的順序，寫在黑板上，然後再區分甲乙雙方所說的數字成語，由教師用不同顏色的粉筆圈註。其中「一個頭兩個大」、「有一有二」、「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮！」是否為成語，引發不同意見，由教師仲裁「不是成語」結束。（15'）
- (5) 分別就甲、乙方所說，指名 4-3、3-1（兩次）、1-2、4-4、4-1（兩次）、2-3、3-3（兩次）、5-2、5-1、1-3 和 1-4（因兩人有拉扯，指名後未回答）、4-2、2-2（和 2-1 講話）、2-1（兩次，第二次因和 2-2 講話）、3-2（兩次）等依數字大小的順序，解釋成語，其中「四海為家」、「六神無主」及「七上八下」等，兒童均無

<sup>18</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 5 冊第 13 課，甲、丙班的教學是該課的第 2 節，乙班為第 3 節；各班基本狀況已見前述，故從略。

法解釋，由教師自做說明，其餘多能有相近的解釋。（15'）

- (6) 尚未解釋到乙方所說的「十全十美」和「千言萬語」，下課鐘響，教師交代下節課再說。
- (7) 由於（4）是指名兒童依數字大小的順序，在黑板上寫出課文中的成語，再由教師用不同顏色的粉筆，標註每個成語是由何方所說；兒童的字號和字體不一，標示的粉筆又有兩種顏色，造成黑板的版面頗為凌亂，加上（5）有長達 15 分鐘的成語解釋；因而導致兒童的注意力難以集中，出現拉扯、講話或做自己的事等行為。（2013 年 12 月 24 日於臺北市丙國小）

## 2. 丙班

- (1) 上一堂是視覺藝術課，一上課的前 5 分鐘在等全班回教室，都回來以後，教師坐在座位上提醒兒童凡事應該提早準備和準時繳交作業，三年級應該要對自己的行為負更多的責任。（7'）
- (2) 請兒童默讀第 13 課課文，教師巡視並適時給予不專心者暗示（如拍 2-3 的肩膀、輕敲 3-4 的桌面、協助 1-4 清理桌面等）。（5'）
- (3) 說明本課為「相聲的劇本」，「相聲」通常由兩個人演出，「劇本」是寫給演出者看的，基本要素是角色要說的話和做的動作，所以課文中的「甲：」，就是甲要說的話，「乙：」，就是乙要說的話，「上臺一鞠躬」就是甲和乙要做的動作（鞠躬），至於甲和乙一上臺第一句要說的話：「○○○」，是向觀眾說明自己是誰。（3'）
- (4) 請兒童兩兩一組，分別扮演「甲」和「乙」，說出自己的姓名並做出「上臺一鞠躬」的動作，全班充滿歡笑聲，1-4 也高興的發出怪聲和跑來跑去。（2'）
- (5) 提問「本課的主角有誰？」、「他們在做什麼？」、「主要內容在說我們平常說的話裡面，有好多都和什麼有關？」、「一共說了從幾數到幾的數字？」，指名 1-1（原本答不出第一題，教師換成「課文中有哪兩個人在說話？」並用手在 1-1 的課本上指出來，1-1 回答出「甲跟乙」）、2-3、4-1、3-4（教師走到該生身邊，幫助他找到課文中的「我們平常說的話裡面，有好多都和數目字有關」，請他大聲唸出來）、5-3、3-1 回答，板書答案中的關鍵詞，請兒童串連出課文大意，指名 2-1、3-2、4-2、5-2 回答，大概都能串連出「甲和乙說相聲，主要在說我們平常說的話裡面，有好多都和數字有關，共說了從一數到十的數字。」，所有被指名的回答者，都獲得加分，由自己登記在加分簿上。（10'）
- (6) 示範依照課文順序找出關鍵詞句，組合成大意；再公布教學光碟上的大意，請兒童朗讀後抄在教科書課名的下方。（13'）

- (7) 在(5)和(6)的過程中，1-4 會忽然插嘴或重複模仿教師說話，也會玩弄鉛筆和走到「師資生」旁邊，看「師資生」在記錄什麼，師生均採忽視的方式處理。  
(2013 年 12 月 25 日於臺北市丙國小)

### 3. 乙班

- (1) 一上課，教師在座位上詢問上到第幾課、課名是什麼？全班齊答第 13 課〈數字好好玩〉，請全班朗讀課文，教師巡視並適時指導專心（如叮嚀 2-4 拿出教科書並翻到第 13 課，輕拍 5-1 的背助其坐正等）。（5'）
- (2) 指名 1-3、3-4、5-2 等說出本課大意，分別回答「在說和數字有關的相聲」、「甲和乙說相聲，介紹使用數字的成語」、以及「甲和乙說了用數字的成語的相聲，所以數字好好玩」，教師補充「他們說了從一數到十，還有百、千、萬，都是和數字有關的成語」。（5'）
- (3) 提出昨天上過的「我們可要專心一點兒，一心二用或是三心二意都很容易出錯，到時候問題可能就會從四面八方跑出來……。」，詢問其中有哪些成語？哪兩個成語的意思接近？它們的意思是什麼？兒童七嘴八舌的回答後，再問不專心的後果會怎樣？兒童按照課文回答「問題可能就會從四面八方跑出來」；最後詢問「所以甲的這句話中，什麼地方最重要？」，兒童也都能回答出第一句（我們可要專心一點兒）。於是叮嚀大家做什麼都要專心，並且表揚大家都很專心的上課，所以才能完全清楚這句話，要大家繼續保持。（10'）
- (4) 提出關鍵詞或新詞，指名 3-1（兩次）、2-2、2-3、5-3、1-1、4-1、3-2（兩次）、2-1、5-2（兩次）、3-3、5-4、1-3、4-2（三次）、4-3（兩次）等回答，再予以補充或說明，然後請兒童圈起來。各關鍵詞或新詞除了和數字有關的成語外，還有一個頭兩個大、那倒是、吹牛、三個臭皮匠勝過一個諸葛亮、遊山玩水、陳樹菊、佩服、緊張、不知該如何是好等，多數兒童都能在教師「配合課文上下文」的提示下，做出解釋，唯「一個頭兩個大」和「那倒是」無法解釋清楚，由教師說明。（19'）
- (5) 交代回家作業，每個圈詞各寫兩遍，寫在新詞簿上。（1'）
- (6) 過程中，2-4 均未參與，雖在(1)時拿出教科書並翻到第 13 課，卻專注於以鉛筆當飛機，不斷做出飛行的動作和發出飛行的聲音，而教師和其他兒童均能不受干擾的繼續相關活動。（2013 年 12 月 26 日於臺北市丙國小）



(四)〈大自然的美術館〉<sup>19</sup>

1. 一上課，教師站在黑板正前方，針對前節自然課時，部分兒童嘲笑某個兒童的長相（教師均未指名，但見 2-2 在哭，推測他是受嘲笑者），說他和自然課教師播放 ppt 中的壁虎很像，給予糾正。要求大家在今天的連絡簿上寫下感想，尤其嘲笑者必須自己承認並提出向受嘲笑者和其父母道歉的方法。（10'）
2. 板書課名，請兒童朗讀課文後提問「這一課介紹的新北市著名觀光景點是哪裡？」、「作者介紹了哪些奇石奇景？」、「仙女鞋、女王頭、……等等的岩石，是受到怎樣的作用，而都有特別的造型？」、「為什麼作者會說這裡真像是一座大自然的美術館？」，指名 2-3、5-4、3-2、4-2、4-3、3-1、5-1、2-2、4-1 等回答，雖然有些聲音過小或表達不順暢，但都能依據課文回答。（8'）
3. 板書答案中的關鍵詞，如「野柳」、「仙女鞋、女王頭」、「長期、風化、海水（的作用）」等，指名 2-1、3-2、5-3 等據以說出本課大意，大致上都能串連出大意，教師給予肯定後播放教學光碟上的大意，請兒童朗讀二遍後抄在教科書課名的下方。（5'）
4. 提出「走進野柳地質公園，遠遠向前望去，野柳岬就像一隻烏龜，靜靜的趴在海邊。」，詢問「作者認為野柳岬像什麼動物？」，兒童齊答「烏龜」後，追問「作者用了哪一種修辭法？為什麼？」，指名 4-2 回答，答以「譬喻法，因為作者說『野柳岬就像一隻烏龜』」，再問 1-3、5-4 是否同意 4-2 的回答，分別點頭和回應「同意」，教師給予肯定。（3'）
5. 提問「課文還有一句話，也使用了譬喻法，請把它找出來。」，指名 3-3 回答，回以「還沒有找到」，再指名 2-3 回答，答以「好像一顆顆雪白的珍珠」，教師請其說完整，方答以「那些水珠散落在石頭四周，再慢慢的滴下來，好像一顆顆雪白的珍珠，真是美麗！」，教師詢問 3-3 是否同意，3-3 點頭回應，教師追問「為什麼？」，3-3 回答「作者用了『好像』。」，教師給予肯定後，歸納「當我們說一個東西『像』或『好像』另一個東西的時候，就是在用『譬喻法』（板書）」，請兒童把該二句話中的「就像」和「好像」圈起來，在旁邊寫上「譬喻法」。（5'）
6. 指名 3-2 和 2-3 用「譬喻法」造句，分別造出「妹妹的眼淚好像雨滴。」、「生氣的爸爸好像凶猛的獅子。」，教師板書後，圈出句中的「好像」，給予肯定，請全班各唸一遍，再請大家將自己的造句寫在小白板上，教師逐一巡視批閱，對的兒童將句子抄在習作上，然後寫習作（也是回家作業）。（9'）

<sup>19</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 6 冊第 9 課，該節教學為該課的第 3 節。

7. 過程中，1-4 會突然反覆大聲重複仙女鞋、女王頭、風化、烏龜、譬喻等詞彙，也在聽到「獅子」後，模仿獅子的動作和聲音，走來走去，少數兒童因而發出笑聲，教師只有在他的聲音或干擾過大時，走到他身邊制止。（2014 年 4 月 24 日於臺北市丙國小丙班）

（五）〈臺灣的山椒魚〉<sup>20</sup>

1. 甲班

- (1) 一上課，教師在座位上說明本課在介紹山椒魚，而山椒魚是一種不常見的兩生類生物，因此，要跟著光碟學，一定要仔細觀看和認真學習。（3'）
- (2) 由引起動機、生字教學、以至於朗讀課文，整節課都使用教學光碟；兒童在觀看完「引起動機」的部分後，要求再看一次，教師也就再播放了一次。（37'）
- (3) 整節課中，教師只有偶而指名 3-5、4-3、1-3、5-1 等要專心，走到 3-4 和 4-4 旁邊暫時保管他們在搶的橡皮擦，走到 1-1 旁邊，輕拍背部和糾正姿勢，讓他坐挺並舉手「書空」等。（2014 年 4 月 29 日於臺北市丙國小）

2. 乙班

- (1) 一上課，教師在座位上請兒童拿出生字預習簿，兩兩交換檢查預習的狀況（教師檢查 2-4），詢問誰沒有完成？4-3、4-4 分別舉手說 3-3、3-4 未完成，教師規定二人補寫完才可以下課。（3'）
- (2) 播放教學光碟，進行生字（冰、類、吸、肺、黏、液、毒、尺、怕、冬、產、卵、危、壞）和認讀字（椒、鰓、縫、溪等）教學，前者包括介紹讀音、部首、筆畫數及造詞，還有筆順示範，後者則只有讀音，兒童均很有默契的配合光碟進度，朗讀和書空。2-4 則自行翻閱《自然生活記趣：臺灣兩棲類特輯》。（22'）
- (3) 播放光碟（臺灣的山椒魚）後，提問「山椒魚長甚麼樣子？」、「為什麼會叫做山椒魚？」、「山椒魚是一種魚類嗎？不然它是哪一類的動物？為什麼？」、「山椒魚為什麼會躲在水邊的石塊或枯木的下面？」、「你在影片中還看到了什麼？」，指名 2-3、5-4、1-2、4-3、4-1、5-2、3-2、2-2、1-3 等回答，幾乎都能正確回答。影片播放時，2-4 專注的收看；影片播放完，又自行翻閱前書。（10'）
- (4) 請兒童跟隨光碟朗讀課文後，詢問課文中有沒有影片中沒有介紹的、不懂的詞？5-2 提出「兩生類」，4-3 立刻回應說「就是兩棲類嘛！」，教師給予肯定並交代回家作業（生字甲本）。（5'）（2014 年 4 月 29 日於臺北市丙國小）

<sup>20</sup> 該課文為康軒版 102 學年第 6 冊第 10 課，以下兩班的教學均為該課的第 1 節。

(六)〈圓夢之旅〉<sup>21</sup>

## 1. 甲班

- (1) 全班兒童 30 名（男 16、女 14），面向黑板兩人一組併排，共分 3 大排，每大排再分成 2 組，每組 5 人；教師為女性，約 30 餘歲，座位（含桌上型電腦）在第 1 大排後方，銀幕在前方中央。
- (2) 一上課，教師在座位上詢問上到第幾課、課名是什麼？兒童齊答第 12 課〈圓夢之旅〉後，板書課名並請兒童拿出生字預習簿和分組報告的資料。（2'）
- (3) 請 4 至 6 組按照分工，<sup>22</sup>分別針對負責的生字，上臺揭示相關資料並報告生字的字音、部首、筆畫數、造詞及在課文中的句子等，部分報告者的聲音過小或言語含糊，導致臺下兒童出現塗鴉、講話或玩弄文具等行為；而第 6 組的報告內容又有「屁、股」二字，報告時更讓全班鬨笑不已，相關的成語介紹和補充，如屁滾尿流、狗屁不通、放屁添風、乳間股腳等，引發兒童間熱鬧的互動，6-5 提出「乳間就是事業線」，更令許多兒童高叫「好色喔～」；而教師均僅指名糾正行為較過分者。（18'）
- (4) 各組報告完，請其他的兒童補充，由教師寫在揭示資料的旁邊。造詞時，鼓勵和生字有關的成語介紹，如畢恭畢敬、原形畢露等；但在兒童搶著補充成語時，出現如下情形：（17'）
  - A. 因提出者（包括 3-3、4-1、2-4 等）對「如法炮製」中的「炮」、「重紙累札」中的「重、累」、「股肱之力」中的「肱」等讀音，或引發短暫的爭議或由教師直接質疑，均請大家拿出詞典查明，宣布正確答案（應唸作「ㄆㄠˊ」、「ㄟㄣˊ」、「ㄍㄨˊ」、「ㄍㄨˊ」）並請全班齊讀一遍該成語後結束；
  - B. 有些成語較難，如防心攝行、甄奇錄異、重紙累札、乳間股腳等，提出者（包括 2-3、5-4、3-5、3-4、4-1 等）未能清楚解釋其意義，均由教師補充說明；
  - C. 除和「屁、股」有關的成語外，另有少數如勾魂攝魄，讓兒童產生聯想，如 6-5、2-4 就扮演鬼魂，雙手伸直，發出「哦～」的聲音去抓旁邊的兒童等，引發一陣騷動；
  - D. 有些罕用成語，如防心攝行、燕金募秀、湊口饅頭等，連教師也無法立即理解，需要觀看兒童（包括 2-3、3-5、5-4、4-1 等）的預習簿才能完成板書和說明；
  - E. 部分兒童似乎參與度較低，如 1-1、1-2、1-4、2-1、2-5 等，幾乎未曾舉手，前二者還持續講話（約 2 分鐘）至搶鉛筆盒，而遭教師糾正，1-2 似乎餘怒尚存。

<sup>21</sup> 該課文為翰林版 103 學年第 7 冊第 12 課，以下四班教學，依序為該課的第 1、2、4、5 節。

<sup>22</sup> 本課計有椰、畢、補、攝、錄、製、札、義、募、饅、屁、股、預、訂、憶等生字，每組負責 5 個字。

- (5) 播放教學光碟，請兒童隨之逐字讀出字音、部首、筆畫數及造詞，其間雖然下課鈴響，但全部唸完才下課；而 1-1、1-2、2-1 等兒童已心不在焉。(3') (2014 年 12 月 1 日於臺北市丁國小)

## 2. 乙班

- (1) 全班兒童 30 名（男女各半），面向黑板兩人一組併排，共分 3 大排，每大排再分成 2 組，每組 5 人；教師為男性，約 40 餘歲，座位（含桌上型電腦）在第 6 排後方，銀幕在前方中央。
- (2) 一上課，教師在右前方，板書「圓夢之旅」，詢問「這句話是什麼意思？」，指名 5-3、2-2 回答，分別答以「很想去一個地方旅行，後來真的去旅行了」、「實現了到自己想去的地方旅行的夢想」，追問有沒有其他答案，無人舉手；用紅粉筆「圓」將圈起，追問其意義，兒童七嘴八舌回答「實現」，再圈起「旅」，兒童回答得更大聲「旅行」，以「大家都認為這句話是實現夢想中的旅行？等看完第 12 課，再看看有沒有其他的解釋」做結。(3')
- (3) 請全班朗讀課文後，提問「這一課的主角是誰？」、「他們想要做什麼事？」、「碰到怎樣的困難？」、「想出哪些解決困難的方法？」、「實際上做了哪些事來解決困難？」、「他們解決困難的過程順利嗎？」、「他們最後實現了想要做的事嗎？」，指名 1-4、3-5、5-1、4-3、6-2、2-4、1-1、2-3、4-1、5-4、3-2 回答，均能掌握課文內容作答。(10')
- (4) 請兒童參考(3)的答案，分組討論出大意，寫在小白板上。(10')
- (5) 揭示各組的大意，雖然內容繁簡不一，連接詞或有不同，但大致都能將(3)的答案包括進去。瀏覽完各組的大意後，全班表決第四組的答案最完整，教師以之為基礎，引導全班補充或修正，歸納為本課大意，請兒童朗讀二遍。(10')
- (6) 請兒童朗讀課文第一段，提問「101 大樓、士林夜市、水上樂園、鹿港老街，都在哪裡？」，小朋友七嘴八舌回答臺北市、九族文化村、六福村、高雄義大、劍湖山、鹿港……，熱鬧過去，追問「你們說的這許多地方都在哪裡？」，齊答「臺灣」，繼續提問「你們最想去哪裡？」，又是一陣七嘴八舌，答案包括日本、韓國、美國、非洲、淡水、六福村、劍湖山……，等大家安靜後，詢問「我們班的答案和課文有什麼不同？」，指名 6-5、3-4、2-1 回答，都能指出「我們班想去的地方有臺灣，也有外國，而課文只有臺灣」。(6')
- (7) 請大家思考為什麼會有不同，交代為回家作業，並請再朗讀課文兩遍，把不懂的地方圈起來且嘗試找出答案。(1') (2014 年 12 月 2 日於臺北市丁國小)

## 3. 丙班

- (1) 全班兒童 29 名（男 14、女 15），面向黑板單排排座，共分 6 排，除第六排 4 人外，其餘每排 5 人，5-5（男）為過動兒；教師為女性，約 40 餘歲，座位（含桌上型電腦）在第 6 排後方，銀幕在前方中央。
- (2) 一上課，教師在自己座位的前方，請兒童拿出聽寫簿，進行聽寫小考，教師邊唸邊巡視，巡視完持續站在 5-5 旁邊；結束後請左右交換評閱，板書公布答案並特別強調容易寫錯的地方（如旅、畢、補和捕、展等），詢問每一題錯誤的人數，以每字 2.5 分計算，請兒童將得分寫在聽寫處的右上角，再將聽寫簿還給當事人，叮嚀只要有錯字的詞，利用下課時間，每詞訂正二遍，在下午第一節上課前將聽寫簿交給組長，組長收齊交給教師。（15'）
- (3) 請兒童默讀課文的同時，教師批閱 5-5 的聽寫簿，給予個別的作業指導（新詞訂正）後，對全班先後提問「本課分為幾段？」、「第○段在說什麼？」，請兒童齊答複習，再請兒童分組討論出意義段（全班分成 6 組，1-4 組每組 5 人，5-6 組每組 4 人，5-5 未參加分組；組成方式為座位相近者一組，如第 1 組的成員為 1-1、1-2、1-3、2-1、2-2）並寫在小白板上。討論之初，教師巡視各組，巡視完站在 5-5 旁邊，指導其個別作業。（12'）
- (4) 請各組將小白板張貼在黑板上，6 組均分成「原因」、「經過」、「結果」等 3 大段，且第 1、2 段均屬於「原因」，第 5 段均屬於「結果」，至於 3、4 段，或均屬於「經過」（第 2、3、5、6 組），或分屬於「經過」和「結果」（第 1、4 組）；指名 3-3 和 4-4 號上台報告，前者提出想去畢業旅行卻沒有足夠的錢是「原因」，籌募到足夠的錢完成旅行是「結果」，中間就是籌募經費的「經過」；後者則主張第 3 段是找出解決經費不足的方法，第 4 段是解決了經費不足的問題，所以分屬於兩個階段；二者說完，再詢問有無補充，2-1 提出由找到拿不出旅費的方法到完成手札並且全部賣出，使每個學生都拿得出畢業旅行的費用，都還是「經過」，畢竟還沒有出發去畢業旅行，去畢業旅行才是「結果」。教師肯定各組的討論和發表，並表示各組說的都有道理。（8'）
- (5) 提問「介紹一件事發生的原因、經過及結果的作品，是哪一種文體？」兒童齊答「記敘文」，追問「依照一件事發生的原因、經過及結果的先後次序，加以介紹的作品，是記敘文裡面的哪一種寫法？」，請小組討論後，寫在白板上。討論結束，舉起白板，各組均能知道是「順敘法」，但第 3、6 組將「敘」誤為「序」，在看到他們組的答案後，發出懊惱的聲音，第 6 組還出現小小的埋怨聲。（4'）
- (6) 交代回家作業，完成本課習作。（1'）

- (7) 在(4)至(6)的過程中，5-5 雖偶而會玩弄鉛筆盒和鉛筆、起身丟紙屑、忽然大聲模仿兒童齊答的「記敘文」(引起哄笑)和第6組的懊惱埋怨聲，但大致在完成教師個別指定的新詞訂正，對師生教和學的干擾不大。(2014年12月3日於臺北市丁國小)

#### 4.丁班

- (1) 全班兒童 26 名(男 12、女 14)，面向黑板單排排座，共分 6 排，除 3、4 排 5 人外，其餘每排 4 人，6-1(女)為情緒障礙兒童；教師為女性，約 50 歲左右，座位(含桌上型電腦)在第 5、6 排前方，銀幕在前方中央。
- (2) 教師認為本課的重點在辨別同音字(椰<sup>23</sup>爺、補捕哺、錄碌、製制、札扎、義議、募幕墓慕暮、鰻鰻、億億)，因此，前一天的作業就是查出學習單上同音字的意義和造詞。
- (3) 一上課，教師站在黑板正前方，請兒童拿出學習單後，揭示自製的同音字海報(如上述同音字組，一組一張，每次公布一張)，逐字請兒童上臺，每人寫出一種字義和造詞，直到沒有兒童想針對該字再發表為止。然後請兒童依據大家所寫的字義進行比較、分類及歸納，找出該字最重要的意義，再由教師總結。總結時，會從部首開始講，強調要以部首去記字的意思。(38')
- (4) 板書生字簿上出現錯誤較多的生字「畢」，分析結構並用不同顏色的筆強調該注意的地方(先寫田，再寫畢)，帶領兒童書空。(2')
- (5) 由於活動(3)單一冗長，兒童剛開始很踴躍的舉手，想上臺寫答案，須由教師指名；但後來就開始做自己的事或聊天，教師沒有處理，而是在發現舉手的人數少了以後，讓想上臺寫答案的兒童都可以上臺，以致全班有 20 餘分鐘的時間，呈現僅半數左右的兒童跟隨教師進度的狀態。至於 6-1，則持續趴在桌上，僅偶而動筆抄錄黑板上的字詞(如補習、捕手、銀幕、鰻頭)。(2014年12月4日於臺北市丁國小)

#### 肆、本階段運作課程的特點

在前述各課和各班「運作課程」的整理下，筆者進一步就「演示型教學」和「日常型教學」的各節教學課名和節次、兒童人數、排座方式、教學重點、教學流程及教學資源等項目，抽繹出表一和二，進而針對二類教學歷程中，教學重點、教學流程及教學資源等所使用的時間等，加以統計並藉卡方檢定(Chi-square test,  $\chi^2$ )考驗其三個項目間是否存有差異(如表三)，再針對各節課之問答活動中，個別兒童的

<sup>23</sup> 字下畫橫線者，為該課生字。

發言次數統計如表四（四表俱請見文末），從而歸納出「師資生」所知覺到的當前學習階段二國語文「運作課程」特點，計有如下九點：

### 一、兒童排座多為面向黑板聽講型

11 個班級的兒童排座方式，有個人獨坐的聽講型、兩人併排的聽講型、分組排座型、以及 U 字型。茲分析如下：

- （一）採個人獨坐聽講型者有 5 個班，集中於「日常型教學」，且前後參觀了 11 次，均未有改變，占總參觀班級數的 45%；可見近半數班級採行面向黑板的聽講型排座。
- （二）採兩人併排的聽講型者有 3 個班，占總參觀班級數的 27%；另有 2 個班採分組，1 個班採 U 字型，均各參觀 1 節教學，亦合占 27%。
- （三）因實施融合教育（Inclusion Education），安置有身心障礙兒童的班級，均採個人獨坐的聽講型，且將身心障礙兒童排座於教師的座位附近，此或有減少對其他兒童的干擾和方便教師就近指導之用心。
- （四）就二類教學加以比較，則「演示型教學」的排座方式較為多樣，較鼓勵兒童之間的互動且較兼顧兒童面向黑板和從事討論等學習活動的需要。

### 二、教學重點強調生字新詞及大意

各班國語文教學的重點，約可分為認知生字和新詞、默讀或朗讀、摘取大意、深究內容、分析結構及練習句型等，茲依據其所使用的時間加以分析，則有如下發現：

- （一）認知生字和新詞的識字教學，共使用 322 分鐘，占所有教學時間的 47%；若僅就「日常型教學」分析，則使用了 302 分鐘，幾占 13 節教學的 58%，尤其部分特別強調和生字有關的成語或形似字教學，更呈現脫離語境的孤立式教學傾向。
- （二）摘取大意的教學，共使用 126 分鐘，占總教學時間的 19%，唯除表一、二中編號 4 和 15 的教學，展現出提升兒童摘錄大意的歷程外，其餘各班則出現或因課堂時間不足、兒童能力欠缺而未能完成，或以直接告知、公布教學光碟的方式要求抄錄等現象，兒童是否確實習得該項能力，似尚待商榷。
- （三）有關分析結構和練習句型的教學，屬於「形式深究」的部分，計使用 87 分鐘，占總教學時間的 13%；然集中於「順敘法」的「記敘表述」，且因課堂時間不足、兒童欠缺先備知識（如劇本）等因素，而多以直接告知的方式處理。
- （四）默讀或朗讀課文，共使用 65 分鐘，占 10%左右的比率，表面看來，似非「運作課程」的要角；但若仔細分析各節課的教學內容，則幾乎每節課都可以看

到默讀或朗讀，甚至不只一次—除課文外，無論生字、新詞、大意、段意及造句等教學，均會以之為概覽學習內容和統整學習成果的媒介。由於在使用時間的統計上，著眼於教學的重點內容，因此，兒童實際從事的默讀或朗讀學習時間，遠超過統計上的 10%，即以大量的識字內容為例，便可見各節教學中，唸讀生字和新詞花費了不少的時間。

- (五) 課文內容深究的教學，多見教師著力解釋新詞和文句的意義，和前述「識字教學」不同者，乃在解釋詞義時立基於課文的文句脈絡或情節，17 節的參觀教學時間中，共出現 39 分鐘，僅占 6% 的比率。對應「識字教學」所使用的大量時間，似乎普遍存在著「理解字詞就會理解課文」的信念。不免興起該信念是否合宜？強調詞義會否導致見樹不見林，而忽略統整全文、掌握關鍵（詞句或段落）的不足？為什麼會出現該信念？……等的省思。

### 三、教學方法雖多問答但機會不均

17 節教學所採用的主要方法，依使用時間的多寡，計有個別習作（263 分鐘）、問答（195 分鐘）、以及講述和討論發表（均為 111 分鐘）等，分別占有教學總時間（680 分鐘）的 39%、29%、及 16%。茲分析如下：

- (一) 個別習作係指兒童依據教師指令從事的個別活動，包括默讀或朗讀、書空、觀看光碟、摘錄或抄錄、造句、書寫習作及聽寫等，即使有集體行動的表象，實際上則無論學生間或師生間卻少有互動。
- (二) 在討論和發表中，除表一編號 1 和 4 的教學，鼓勵兩兩分享並檢核聆聽的結果，使同一時間有半數兒童在口述，半數兒童在聆聽外，其餘各班並未能確保每個兒童的活動時間和品質。
- (三) 問答包含提問、候答、回答及理答等過程，除極少數的教學中出現兒童提問外，絕大多數均由教師主導；且若整節課全以 1 問 1 答的方式進行，則 17 節課中每個兒童的發言時間，最多也平均只有 1.8 分鐘，何況並不可能；由表四可見，問答的總次數為 326 次，平均每節課 20 次，每次約 0.6 分鐘；於是，兒童實際表達的時間顯然低於此數。

再就個別發言者分析，若平均每節課得有一次發言，則發言總次數可達到 16 次（含以上），符合者計有 2-3（25 次）、3-2 和 4-1（24 次）、4-2（23 次）、3-3（21 次）、3-1（20 次）、2-1 和 2-4（16 次），相對發言次數較低者則有 1-4 和 3-4 及 4-4（9 次）、1-1 和 1-2（8 次）；至於 1-5 和 5-5，雖僅有 4 和 3 節課有座在該位置的兒童，竟然發言次數均為 0，而 2-5，亦在 3 節課中出現，其發言也僅有 1 次。是以，兒童的發言機會不盡均等，姑不論發表能力，凡座位較靠近教師位置者，較易



受到教師的關注，而得有較多表達意見的可能。

#### 四、教學資源限教科書和教學光碟

在各種教學資源中，教科書是教師最普遍使用者，其次依序為板書（含師生自製的字詞卡等）、以及教科書廠商所提供的教學光碟，分別使用了 398、192 及 114 分鐘，佔教學總時間的 59%、28%及 17%。可見各班級的「運作課程」，明顯侷限在教科書和其附屬資源的範疇中。

若參照前述教學重點，更可見教科書的使用比率遠高於統計，因為生字和新詞的主要出處，亦在教科書，因此，即便是孤立式的識字教學，其範圍亦以教科書為主。

至於教學光碟，尤其扮演了「教學依歸」的角色，無論生字的範寫、課文的範讀、大意的摘取、內容的介紹、結構的組織等，大多數的教師，均以之為兒童模仿、接收及抄錄的唯一對象，特別是「日常型教學」中，其在兒童學習歷程中的重要性，似乎還在教科書之上。

#### 五、教學次第傾向部分至整體安排

由「日常型教學」可見，在「每課教學 5 節」的原則下，各節課的教學次第約有如下傾向：

- （一）第 1 節課多從事「集中式」的生字教學，就是指導兒童認知全課生字的形、音、義及造詞，除要求課前預習外，並藉當天的回家作業熟練之；
- （二）第 2、3 節課在認知生字的基礎上朗讀課文，以摘取大意，再以解釋新詞或關鍵詞為主的方式，進行「內容深究」，而所提出的新詞或關鍵詞，則為回家作業的內容；
- （三）第 4、5 節課較強調由整理意義段而發現課文的結構和「表述方式」，進而於介紹修辭或句型後，進行仿造練習，從而完成回家作業——通常即教科書廠商設計的習作。
- （四）各節教學活動，大致依循「準備活動——►發展活動——►綜合活動」的程序進行，唯「準備活動」多以常規指導（含檢核作業）、評量和補救教學、朗讀或默讀課文、複習或回憶前節課所學等方式進行；而「綜合活動」則採朗讀該節課的教學重點或交代回家作業等為主。

#### 六、教學活動由教師扮演主導角色

各節課的活動進行，雖出現提問、討論或分組報告等形式，但仍以課文內容和教師預定的答案為導向，亦即均由教師主導，以自己對教科書內容的解釋或教學光碟的播放為權威，使課堂中普遍呈現封閉式的思考。

尤其「日常型教學」中，對於兒童未知或未能回答出正確答案的課文內容，幾乎均採直接宣告「正確訊息」的方式，如直接說明「劇本」、講述句型、公布「文體」、評價答案等；加上著重常規和秩序的掌控，無論獎勵的制度、一般行為和習慣的建立、偏差表現的糾正、以及科任課上糾紛的處置等，在在顯示教師傾向於傳遞單一的標準或價值觀。

## 七、兒童在活動單一冗長時較失序

在軼事紀錄中，「師資生」明確記錄兒童注意力較為渙散、常規較為混亂的教學情境有 4，對應到表二，分別如下：

- (一) 編號 8 因黑板的版面凌亂和長達 15 分鐘的成語解釋，使兒童出現拉扯、講話或做自己的事等行為；
- (二) 編號 12 因整節課均處於觀看教學光碟的昏暗光線下，使兒童出現不專心、搶橡皮擦、甚至疑似瞌睡的狀況；
- (三) 編號 14 因持續近整節課的兒童報告和補充詞義解釋，部分報告者的聲音過小、言語含糊或內容出現「屁、股」二字等，導致臺下兒童或出現塗鴉、講話、玩弄文具及鬨笑打鬧等行為，或未曾舉手，心不在焉，即使受到教師糾正，卻尚存負面情緒等；
- (四) 編號 17 因 38 分鐘均在辨別同音字，活動方式固定，以致僅有半數左右的兒童跟隨教師進度。

四者均屬「日常型教學」，顯見當教師於較長時間採單一的教學方式，或偏重於集中式的識字內容時，均較難引起兒童的學習興趣。換言之，若僅強調專心或坐正等常規要求，並無助於兒童學習。

## 八、身心障礙兒童似較少參與學習

由「日常型教學」可見，同一學校不同班級的兒童人數，因實施融合教育而酌有減額，7 個班級中，有 4 班因各安置 1 名身心障礙兒童而減少 1-2 名兒童。4 名身心障礙兒童的障礙類別，分別為過動症 2 名、亞斯柏格及情緒障礙症各 1 名，其中男生占 3/4。

在班級教學的過程中，這些兒童的大部分時間，並未參與一般的學習活動—參照表二，可見或接受教師另行安排的個別作業（如編號 16）、或閱讀自己帶來的書籍（如編號 6、13），還有部分似乎未曾顯示任何學習（如編號 17），甚至出現干擾師生正常教學的行為（如編號 5、9、10），且當其出現干擾時，師生則多採忽視的態度。

### 九、整體表現以演示型教學較生動

經由表三的卡方檢定結果可見，「演示型教學」和「日常型教學」的教學歷程中，無論教學重點、教學流程及教學資源等的時間分配，均存有差異。唯因「演示型教學」僅有4節，代表性不足，相關發現尚待進一步驗證。茲分析如下：

- (一)「演示型教學」呈現了較充實的教學重點、較多樣的教學方法、以及較豐富的教學資源：就重點言，包括大意的摘取、課文的探究、結構的分析、以及句型的梳理，而非僅執著於識字的教學；就方法言，較強調分組討論和發表，提供了較多兒童間的互動（使用73分鐘，約占總時間的46%），尤其善用兩兩討論的方式，兼顧聆聽和發表能力的培養，而少見大量的講述和兒童個別習作；就資源言，雖亦以教科書為主，卻未依賴光碟和作業簿，且因配合兒童分組討論和發表的需要，而有較多使用小白板的機會。因此，各節教學中，兒童的投入較為積極，反應也較為熱切，絕大部分均能專注於學習活動。
- (二)部分「演示型教學」中，出現半數或半數以上的兒童，未能達成教學目標的現象：雖或因兒童驟見大量的參觀者而難免緊張失常，但由兒童表現出來的大意摘取或結構圖繪製等能力、分組討論和發表的實踐經驗等，似頗為生疏，甚至有些不知所措；再對應「日常型教學」所呈現的事實，不免令人產生「演示型教學」是否因採行了「日常型教學」所少用的教學設計，以致兒童不易適應的假定，值得進一步探究。
- (三)若就教師的性別和年齡進行差異比較，因2/3的男性教師和4/5的39歲以下教師均出現在「演示型教學」中，其結果自然可以推見：以表一和表二中男性教師的教學為例，如編號1的教師，雖公布光碟版的大意，但仍強調「可以有自己的想法」；編號3的教師，能夠充分鼓勵兒童說出因果關鍵詞和複句組成的注意事項後，才進行歸納；編號第15的教師，能夠接受兒童當下的認知結構，而避免提供教學光碟的「標準大意」或個人的評斷等。究竟是性別、年齡或教學的性質等，對教學表現造成較關鍵的影響力，頗值進一步探究。

### 伍、結論

本文在筆者〈師資生知覺的國小國語文運作課程：基礎篇〉所作理論探討的基礎上，依據 Goodlad「運作課程也是一種『知覺課程』，存在於旁觀者眼中」的觀點，藉由「師資生」於參觀教學時，將所得知覺筆之於軼事紀錄，經質性研究的歷程，彙整出當前國民小學學習階段二的國語文「運作課程」九項特點，綜而言之，雖以「演示型教學」呈現較生動的整體表現，卻因部分班級出現半數（含）

以上的兒童，未能達成教學目標的現象，令人對這些班級的「日常型教學」產生好奇。而各「日常型教學」中，則多見教師為教學的主體，教科書為教學的內容，生字和新詞為教學的重點，教科書廠商所作光碟為教學的依歸，由部分而整體的教學次第，導致學生多以面向黑板的聽講型排座，扮演被動的聆聽者或接收者，從事機械性、反覆性的唸讀和紙筆性的紀錄、練習及評量活動，即使出現發言和表達的機會，亦較集中於少數能力較強或坐於教師周圍者而未能普及；且當教學活動單一冗長時，即易出現失序的行為；至於因融合教育而安置於普通班級的身心障礙兒童，則似乎較少參與一般的學習。

表一 師資生知覺之第二學習階段國語文「演示型教學」實施狀況一覽表

編號	年級、課名(節次)	教師性別、年齡	兒童數(男、女)	排座方式	教學重點(使用時間—分鐘)	教學方法(使用時間—分鐘)	教學資源(使用時間—分鐘)
1	四上、愛心樹(3)	男、約30餘	10(6、4)	U字型	1.默讀課文(2)； 2.摘取課文大意並朗讀光碟版大意(36)； 3.畫出課文的結構圖(2)。	問答(5)、討論和發表(23)、播放光碟(3)、個別習作(9)。	教科書(40)、「按按系統」(23)、教學光碟(3)、小白板(20)。
2	三上、聽神木說話(2)	女、約30餘	13(7、6)	分組	1.校園植物猜猜猜(5)； 2.隨光碟朗讀課文(3)； 3.循文句脈絡解釋新詞或關鍵詞的詞義(20)； 4.串連出課文大意(12)。	問答(20)、討論和發表(17)、播放光碟和個別習作(3)。	教科書(40)、教學光碟(3)、板書和手製新詞詞義條(21)、小白板(12)。
3	四下、照亮地球的發明家(4)	男、約30餘	24(13、11)	兩人併排的聽講型	1.朗讀課文(6)； 2.認知因果複句的結構(13)； 3.標記全課的因果複句(19)； 4.指定家庭作業(2)。	討論和發表(20)、問答(12)、個別習作(8)。	教科書(40)、學習單(5)、板書(5)、小白板(10)。
4	四上、澎湖我來了(3)	女、約20餘	30(16、14)	分組	1.表揚優秀的兒童(1)； 2.默讀課文、複習和朗讀大意(9)； 3.配合光碟分享旅遊經驗(8)；	講述(3)、討論和發表(10)、問答(含播放光碟)(19)、個別習作(8)。	教科書(40)、板書和詞卡(3)、教學光碟(10)。

(續下頁)

編號	年級、課名(節次)	教師性別、年齡	兒童數(男、女)	排座方式	教學重點(使用時間一分鐘)	教學方法(使用時間一分鐘)	教學資源(使用時間一分鐘)
					4.朗讀並深究課文的重點段(15); 5.發現課文的結構(7)。		

備註：1. 教學方法中的「個別習作」，包含各類默讀或朗讀（包括課文、生字、新詞、大意、關鍵詞及其他教師指定的材料等）、書空、摘錄或抄錄、造句、書寫習作及評量（包括檢核家庭作業、聽寫等）等兒童個別從事的活動；「講述」則指未經問答或討論的歷程，教師逕行說明或直接宣告。

2. 在教學歷程中，同一時間使用的教學資源，可能不只一項，如使用教科書的同時，亦以板書或詞卡呈現重點，因此，各節課中各資源使用的時間合計，可能超過 40 分鐘。

表二 師資生知覺之第二學習階段國語文「日常型教學」實施狀況一覽表

編號	年級、課名(節次)	教師性別、年齡	兒童數(男、女、身障)	排座方式	教學重點(使用時間一分鐘)	教學方法(使用時間一分鐘)	教學資源(使用時間一分鐘)
5	三上、白鶴的禮物(1)	女、約30餘	20(9、11、1男過動)	個人獨坐的聽講型	1.指導常規和補正家庭作業(9); 2.帶讀課文(3); 3.逐段探討生字、新詞、情節、段意，並請兒童筆記(28)。	講述(20)、問答(10)、個別習作(10)。	成語小達人簿(8)、教科書(31)、加分簿(8)。
6	三上、文字變變變(1)	女、約40餘	19(9、10、1男亞斯柏格症)		1.檢核家庭作業(5); 2.生字教學(含使用光碟)(30); 2.朗讀課文和童詩(5)。	評量(5)、播放光碟(含問答、個別習作)(33)、個別習作(2)。	生字預習簿(5)、教學光碟(33)、習作(2)。
7	甲班(2)	女、約40餘	21(12、9)		1.分辨形近字(18); 2.說明拆字原則(4); 3.猜測象形文字(3); 4.朗讀課文和童詩(10); 5.寫習作(5)。	問答(16)、講述(10)、個別習作(14)。	板書、(20)教科書、(7)教學光碟、(8)習作。(5)

(續下頁)

編號	年級、課名(節次)	教師性別、年齡	兒童數(男、女、身障)	排座方式	教學重點(使用時間—分鐘)	教學方法(使用時間—分鐘)	教學資源(使用時間—分鐘)
8	三上、數字好好玩	甲班(2)	同 7	個人獨坐的聽講型	1.說明「劇本」的形式(5)； 2.朗讀課文(5)； 3.解釋文中和數字有關的成語意義(30)。	講述(10)、問答(13)、個別習作(含發表)(17)。	教科書(40)、板書(15)。
9		丙班(2)	同 5		1.指導常規和說明本課為「相聲的劇本」(12)； 2.默讀課文(5)； 3.提問並協助串連出課文大意(10)； 4.示範依關鍵詞組合成大意並公布光碟上的大意，請兒童抄錄(13)。	講述(10)、問答(5)、示範(5)、個別習作(含依據光碟抄錄大意)(20)。	教科書(33)、板書(5)、加分簿(10)、教學光碟(8)。
10	三上、數字好好玩	乙班(1)	同 6		1.朗讀課文(5)； 2.複習大意和新詞(含生活教育指導)(15)； 3.探討關鍵詞或新詞(19)； 4.指定家庭作業(1)。	問答(20)、講述(15)、個別習作(5)。	教科書(40)。
11	三下、大自然的美術館(3)		同 5		1.常規指導(10)； 2.朗讀課文(3)； 3.提問引導歸納大意(10)； 4.介紹「譬喻法」並習作造句(17)。	講述(10)、問答(18)、個別習作(12)。	教科書(21)、板書(10)、教學光碟(3)、小白板(5)、習作(3)。
12	三下、臺灣的山	甲班(1)	同 7		1.常規指導(3)； 2.使用教學光碟進行引起動機、朗讀課文、生字教學(37)。	講述(3)、播放光碟(含個別習作)(37)。	教學光碟(37)。
13	椒魚	乙班(1)	同 6		1.檢核作業(3)； 2.播放光碟，進行生字教學、課文討論及朗讀(36)； 3.指定家庭作業(1)。	評量(3)、播放光碟(含問答及個別習作)(33)、個別習作(4)。	生字預習簿(3)、教學光碟(36)、生字甲本(1)。

(續下頁)

編號	年級、課名(節次)	教師性別、年齡	兒童數(男、女、身障)	排座方式	教學重點(使用時間—分鐘)	教學方法(使用時間—分鐘)	教學資源(使用時間—分鐘)
14	四上、圓夢之旅	甲班(1)	女、約30餘	兩人併排的聽講型	強調成語的生字教學(含分組報告、個別補充及播放光碟)(40)。	分組報告、(18)問答和講述、(19)播放光碟(含個別習作)(3)。	生字介紹資料卡(18)、板書(19)、教學光碟(3)、詞典和生字預習簿(35)。
15		乙班(2)	男、約40餘		1.預測和朗讀課文(5); 2.提問引導(8); 3.分組討論、共同修正出本課大意並朗讀(20); 4.藉比較自己和課文主角的經驗,引導深究第一段課文(6); 5.指定家庭作業(1)。	問答(15)、分組討論並發表(20)、講述(1)、個別習作(4)。	板書(3)、教科書(40)、小白板(20)。
16	四上、圓夢之旅	丙班(4)	女、約40餘	個人獨坐的聽講型	1.聽寫新詞(15); 2.默讀課文並複習段意(5); 3.討論並發表意義段(15); 4.確認「文體」和寫作方法(4); 5.指定家庭作業(1)。	評量(15)、問答(3)、分組討論和發表(18)、個別習作(3)、講述(1)。	聽寫簿(15)、板書(3)、教科書(24)、小白板(18)。
17		丁班(5)	女、約50左右		1.辨別同音字(38); 2.「畢」字的補救教學(2)。	問答(含發表、講述)(39)、個別習作(1)。	學習單和同音字比較表(38)、板書(30)。

備註：同表一。

表三 師資生知覺之國語文「運作課程」教學重點、方法及資源使用時間一覽表

項目	內容	演示型教學 分鐘 (%)	日常型教學 分鐘 (%)	合計 分鐘 (%)	$\chi^2$
教學 重點	默朗讀	15 (9%)	50 (10%)	65 (10%)	132.24*** $df=5$
	識字詞	20 (13%)	302 (58%)	322 (47%)	
	摘大意	53 (33%)	73 (14%)	126 (19%)	
	究內容	23 (14%)	16 (3%)	39 (6%)	
	析形式	41 (26%)	46 (9%)	87 (13%)	
	其他	8 (5%)	33 (6%)	41 (6%)	
	小計	160 (100%)	520 (100%)	680 (100%)	
教學 方法	問答	53 (33%)	142 (27%)	195 (29%)	152.81*** $df=2$
	討論	73 (46%)	38 (7%)	111 (16%)	
	講述	3 (2%)	108 (21%)	111 (16%)	
	習作	31 (19%)	209 (40%)	240 (35%)	
	評量	-	23 (4%)	23 (3%)	
	小計	160 (100%)	520 (100%)	680 (100%)	
教學 資源	教科書	160 (58%)	236 (31%)	396 (38%)	147.08*** $df=5$
	作業簿	5 (2%)	171 (23%)	176 (17%)	
	光碟	15 (5%)	128 (17%)	143 (14%)	
	板書	29 (11%)	145 (19%)	174 (17%)	
	小白板	43 (16%)	43 (6%)	86 (8%)	
	其他	24 (9%)	35 (5%)	59 (6%)	
	小計	276 (100%)	758 (100%)	1034 (100%)	

備註：1. 卡方檢定每一儲存格的數量不得低於 5，在統計時，「教學方法」之「講述」和「評量」因均屬兒童個別從事的活動，故均併入「習作」計算之。

2. 卡方檢定達顯著水準  $p<.001$ ，以「\*\*\*」表示。



表四 師資生知覺之國語文「運作課程」問答活動中的兒童發言狀況一覽表

排 次數 列	一	二	三	四	五	六	小計
1	8	16	20	24	12	2	82
2	8	13	24	23	13	4	85
3	11	25	21	18	15	6	91
4	9	16	9	9	10	2	55
5	-	1	5	5	-	2	13
小計	36	71	79	74	50	16	326

備註：17節教學觀察中，編號1的教學因全班兒童總數為10人，以U字形面向黑板排座，無法以「排—列」的形式填入本表，且事實上，在教學的過程中每名兒童均因問答、討論和發表而有1次以上的發言，故未列入本表之統計。

## 參考文獻

- 吳明隆（2013）。**班級經營：理論與實務**。臺北市：五南。
- 呂鍾卿（2017）。讓教學觀察成為提升教師專業的焦點。**臺中市教育電子報**，69，2017年8月1日，取自：<http://www.tc.edu.tw/epaper/index/view/id/2511>
- 陳新豐（2015）。**教育測驗與學習評量**。臺北市：五南。
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，35，87-120。
- 國家教育研究院（2000）。**國小國語科輔助媒體精選（二）1-注音符號（上）、（下）**。2012年8月12日，分別取自：<https://www.youtube.com/watch?v=D4C7R2EZ5v8>；<https://www.youtube.com/watch?v=F5gEji7uvX8>
- 教育部（2009）。**教師專業發展評鑑**。2012年8月15日，取自：中小學教師專業發展整合平台 [http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Map\\_B.aspx](http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Map_B.aspx)
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。2016年6月10日，取自：國家教育研究院 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.ph p?Lang=zh-tw>
- 教育部國民及學前教育署（2014）。**國民教育社群網·97年國民中小學九年一貫課程綱要**。2016年8月18日，取自：[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php)
- 萬家春（2016）。師資生知覺的國小國語文運作課程：基礎篇。**教育論叢**，4，99-116。
- 萬家春（2017）。立足當前國語文綱要·寄語新課綱研訂施行。**市北學刊**，56，29-66。
- 臺北市立大學教育系（2011）。**大學部100學年度課程手冊**。2016年6月6日，取自：

<http://edu.utaipei.edu.tw/files/15-1043-18096,c21-1.php?Lang=zh-tw>

Goodlad, John I. (1979). **Curriculum inquiry: The study of curriculum practice**. N.Y.: McGraw-Hill.

【附錄】本研究使用的軼事紀錄樣張（紀錄者可視實際需要自行調整欄位大小）

軼事紀錄		編號	
基本資料	教師姓名		年級班別
	教室位置		學生人數 (男、女)
	教師座位		個案或身障生 人數(類別、 性別)
	投影銀幕		學生座位安排
	教科書版本、冊別		單元別、名稱
	課別、課名、節次		教學資源
	情境布置		
	其他		
教學軼事	時間序	事件和行為	備註與摘要

觀察者：

觀察時間：

# **The operational curriculum of Mandarin instruction in elementary schools perceived by pre-service teachers: The practice — An example: The second learning stage of elementary schools**

**Chia-Chun Wan**

Assistant Professor, Department of Education, University of Taipei

## **Abstract**

This study focuses on the operational curriculum of Mandarin instruction in elementary schools and summarizes how the “Grade 1-9 Curriculum Guidelines” being practiced in the classroom perceived by pre-service teachers when observing the teaching. The full text of study was divided into two parts: the fundamental and the practice.

The first part provides the brief introduction about “Curriculum inquiry: The study of curriculum practice” (Goodlad, 1979), the research reviews of “Grade 1-9 Curriculum Guidelines” and “Grade 1-9 Curriculum Guidelines-Mandarin Curriculum” in Taiwan, and the formal curriculum specified by “Grade 1-9 Curriculum Guidelines-Mandarin Curriculum” as the basis of this study. It has been published in 2016.

The second part describes the preparation made in advance and the operational curriculum perceived by pre-service teachers when observing teaching in elementary schools, generalizes the feature of the operational curriculum of Mandarin reading instruction in elementary schools in Taiwan nowadays, and compares them with the formal curriculum specified by “Grade 1-9 Curriculum Guidelines-Mandarin Curriculum” in order to provide suggestions for promoting “Grade 1-12 Basic Education Curriculum Guidelines”.

This text is a portion of the practice part, which focuses on the operational curriculum in the second stage of learning. The study found while “demonstrating teaching” provides more dramatic performance in general, more than half of children fail to meet the instructional objectives. In “daily teaching”, teachers are usually the center of teaching using the textbook as the content, vocabulary as the focus and teaching CD-ROM as the reference with the sequence of part-to-whole. The students, therefore, act as passive receiver doing the repetitive reading and practicing, only a few students have chance to speak and communication. And the disabled students with inclusive education were appeared to be less involved in ordinary learning processes.

**Key words:** Grade 1-9 Curriculum Guidelines; Mandarin reading class; operational curricula

# 探究美妝部落客特質如何影響讀者購買意願

陳玫均<sup>1</sup> 李心儀<sup>2</sup>

<sup>1</sup>臺北市立大學教育學系學生

<sup>2</sup>臺北市立大學教育學系副教授

## 摘 要

本研究以有閱讀美妝部落格經驗的 30 位大學四年級女學生作為研究對象，使用訪談法蒐集資料，深入了解五種部落客特質：人格特質、外型、專業性、客觀性及自我揭露如何影響其購買意願的原因。資料分析上使用主題分析法將訪談初始資料進行系統性統整，並配合編碼者間信度分析確保本研究之客觀性。

研究結果發現部落客人格特質影響購買意願的主因為受訪者們各有偏好的部落客人格特質；外型影響購買意願的主因是部落客亮麗的外型能增加購買意願；專業性影響購買意願的主因為認為部落客能比較出不同化妝品之間的差異性；客觀性會影響購買意願的主因為受訪者能知道各產品的優缺點；認為自我揭露影響購買意願的主因為想了解部落客膚質是否跟自己相同。

而部落客人格特質不影響購買意願的主因是受訪者注重化妝品本身的資訊或妝容的分享；外型不影響購買意願的主因為受訪者注重產品本身的效果；專業性不影響購買意願的主因為受訪者注重個人需求購買商品及受訪者認為不需要知道太過專業的知識；客觀性不影響購買意願的主因是受訪者以自己實際的使用狀況為主；自我揭露不影響購買意願的主因為認為部落客日常生活與購買意願無關。

**關鍵詞：**美妝部落客 人格特質 外型 專業性 客觀性 自我揭露 購買意願

## 一、前言

部落格的出現，一開始是人們抒發自己想法的網路平台，人們可以在自己的部落格中寫下各種文章，幫自己的生活做個記錄，而有些人則是希望自己寫下的內容有意義，能夠提供資訊給別人，所以後來部落格也漸漸開始轉變成不只寫自己想寫的內容，也增加一些別人會想看的文章，部落格不限字數、格式、內容，於是廣為大眾所接受。近十年來，部落格的寫作風潮在臺灣盛行，只要你辦一個部落格帳號，你便能開始創作出有價值的一篇篇文章內容，使用網路查詢資訊的普羅大眾也依賴著這些他人經驗的資源，讓資訊快速傳遞且更加公開透明。

而美妝部落客則是因為有一群喜愛化妝、樂於分享的人，將自己購買美妝產品的心得編輯成文字，利用網路上的社群媒體為平台發文，公開發表自己的意見給網路上的大眾，讓網友們參考意見，讓大家都能經由搜尋和多方比較，找到最適合自己的產品，再進行購買，減少花冤枉錢的機會。

年輕女性因為購買化妝品、保養品的預算較不足，除了參考身邊親友的推薦之外，往往在購買商品前上網查詢他人的使用心得，藉此花費最少的錢，買到最適合自己的產品，而這些美妝部落客所寫的文章正好是年輕族群所需要的，對美妝接觸越來越多的部落客們，也寫出越來越具有專業性的文章，慢慢累積人氣和死忠讀者粉絲。

在閱讀美妝部落格時，我們往往會因為很多外在因素，而影響了想購買這項商品的意願，這些因素可能是：部落格排版畫面、對該美妝部落客的熟悉程度等等。江虹儒（2013）使用問卷調查法並以 20 到 29 歲的美妝部落格讀者為研究對象，發現部落客特質對讀者購買意願的影響為：人格特質最強，外型第二，再來依序是專業性、自我揭露以及影響最小的客觀性。

文獻指出部落客特質的相關研究大多皆以 20 到 30 歲的年齡層為主，較少針對年齡層更小、尚無經濟能力且更有上網查評價需求的大學生族群做深入探討，且大部分研究皆以問卷調查做為主要研究方法，因此本研究欲使用訪談法探究美妝部落客特質如何影響大學族群的讀者之購買意願。

本研究的具體研究問題如下：

- （一）讀者在閱讀美妝部落格時，部落客人格特質是如何影響讀者購買意願？
- （二）讀者在閱讀美妝部落格時，部落客外型是如何影響讀者購買意願？
- （三）讀者在閱讀美妝部落格時，部落客專業性是如何影響讀者購買意願？
- （四）讀者在閱讀美妝部落格時，部落客客觀性是如何影響讀者購買意願？
- （五）讀者在閱讀美妝部落格時，部落客自我揭露是如何影響讀者購買意願？

## 二、文獻探討

文獻探討分為三個部分：首先是部落格定義，先從部落格的起源及類型開始界定；次之部落客特質相關研究，分析部落客的五種特質，同時也與其他相關行業的相同特質做比較；最後為部落格購買意願，探討部落格文章是如何影響消費者的購買意願。

### （一）部落格定義與類型

部落格起源於西方文化，隨著網路的發達而快速擴散至全世界，使用部落格因此成為流行趨勢，本節除了介紹部落格起源外，也分別呈現出以功能、以文章內容區分的多元化部落格類型。

#### 1. 部落格定義

1997 年 John Barger 在自己的網站 robotwisdom.com 上提出新名詞：Weblog，由 Web（網頁）與 Log（紀錄）所組成的字，指的是以網頁空間來紀錄個人。他每天都在 robotwisdom.com 上發表自己有興趣的網頁連結，並針對每個連結寫出類似日記般的心得分享，成為現今部落格的雛形（Wortham, 2007）。1999 年，Peter Merholz 將 Weblog 拆解為 We-Blog，意指「我們 Blog」，Blog 這個字因此被創造出來，被當成是名詞（部落格）同時也是動詞（寫部落格）。而在臺灣，我們將 blog 音譯成「部落格」，寫部落格的人 blogger 則稱為「部落客」。

部落格一詞於 2004 年被韋氏字典（Merriam-Webster Dictionary）列為美國的年度十大語彙，也是韋氏辭典網站上查詢率最高的單字。韋氏字典將部落格定義為：一種線上的個人日誌，其包含了作者提供的意見、評論和超連結的網站。Walker（2003）認為部落格就是一個時常更新的網站，其文章以反時間順序來排列。

#### 2. 部落格類型

##### （1）依部落格的功能區分：

Blood（2002）不只是一位早期的部落客，同時也是第一位出版與部落格有關的書的人，她將部落格區分為三種類型：

- a. 過濾器型（filter）：此類型的部落格文章內容跟部落客本身無關，以部落客外在事物為主，比如說時事或者網路上發生的事。
- b. 個人日記型（personal diary）：此類型的文章內容多著墨在部落客本身的想法或是個人身邊的事物為主，內容較為私人。
- c. 筆記本型（notebook）：筆記型的部落格文章包括了以上兩種類型，其特色為篇幅較長，且文章內容多圍繞在一個主題上。

##### （2）依部落格文章內容區分：

臺灣知名社群網站及內容創作平臺「痞客邦 PIXNET」，依據文章內容性質將部落格分為 9 類，分別是生活（美味食記、食譜分享、醫療保健、星座算命、心理測驗、生活綜合）、興趣（收藏嗜好、攝影寫真、數位生活、電玩動漫、視覺設計、KUSO）、休閒（運動體育、國內旅遊、國外旅遊、活動紀錄、汽機車）、居家（裝潢設計、親子育兒、寵物日記、結婚紀錄）、個人（戀愛情事、心情日記、職場甘苦、進修深造、校園生活）、藝文（小說連載、散文筆記、圖文創作、漫畫塗鴉、藝文評論）、娛樂（偶像明星、視聽娛樂、電影評論、音樂評析）、流行（時尚流行、美容彩妝）、社會（財經企管、政論人文、宗教超自然），由以上可以看出部落格文章內容可以是非常多元的。

由以上內容得知，任何人都可以在自己的部落格平臺上分享各種五花八門、自己有興趣的內容，而本研究針對痞客邦「流行」分類內的「美容彩妝」類別作為美妝部落格之範圍。經由 2017 年的創市際市場調查發現，多數網友獲得美妝保養資訊的管道，主要來自於「親友口碑／使用經驗」，其次是來自於「網路管道」，而「網路管道」中又以「部落客、網紅分享／推薦文」的瀏覽率最高（創市際，2017）。

## （二）部落客特質相關研究

依據蕭照平（2009）的研究中構成網友信任部落客的三大面向：「部落客的人格特質」、「專業性」、「客觀性」；葉凱凌（2009）的研究中影響部落格可信度因素中的「自我揭露」；以及其他適用於美妝部落客的特性，江虹儒（2013）歸納構成影響消費者購買意願的因素為部落客的「人格特質」、「外型」、「專業性」、「客觀性」及「自我揭露」，本研究以江虹儒（2013）所歸納出的五個影響因素作為本研究之部落客特質。

以下相關研究使用不同研究方法與對象，針對五種部落客特質：人格特質、外型、專業性、客觀性以及自我揭露，分別探討其對於讀者購買意願之相關程度高低。

### 1. 部落客人格特質相關研究

江虹儒（2013）以 20 到 29 歲的美妝部落格讀者為研究對象，以問卷調查法蒐集到 369 個樣本，推論出各美妝部落客特質：人格特質、外型、專業性、客觀性、自我揭露對讀者購買意願之影響，其中以人格特質為影響最大的因素。研究中也指出熱情、親切友善又幽默風趣的人格特質，最能促使讀者產生對於文中所提及之商品的購買意願，「部落客在文字中透露出其本身個性，讓讀者在瀏覽文章時就像在和部落客本人對話一般的俱有親切及真實感，使得產品推薦分享文比一般的行銷廣告更具說服力。」（江虹儒，2013，頁 97）

甘芝萁（2010）所研究的是部落客人格特質與使用動機之關聯性，她採用網路問卷，以部落客為研究樣本，得到 106 份有效問卷，調查了部落客的背景資料以及人格特質、使用部落格的動機，以五大人格特質模式將這些部落客的人格特質區分為五種類型：開放型、嚴謹自律型、外向型、和善型、神經質型，在使用動機部分則區分為六種類型：新資訊、社交生活、自我揭露、個人身份記錄和建立、創作、消磨時間。研究結果顯示外向型的部落客與最多種使用動機相關，然而不論部落客人格特質的類型是哪一種，這些部落客都想利用部落格與他人溝通、建立社交關係。

鄭佳玲（2008）以部落客人格特質與涉入度為干擾變數，研究出部落格互動與社群對部落格讀者忠誠度之間的關係，她在 35 位部落客的部落格上放上網路問卷，蒐集到 800 多位部落格讀者的意見。研究結果顯示 92.21% 的部落格讀者認為內控型的部落客人格特質較吸引人，內控型的人自我要求較高，較為積極主動，對自己感興趣的事情會認真投入，也富有責任心，所以擁有較佳的工作表現，代表著那些比一般人付出更多努力、願意自發性與使用者互動的部落客，較能贏得讀者的忠誠。

## 2. 部落客外型相關研究

在江虹儒（2013）的研究中，外型是影響消費者購買意願第二名的美妝部落客特質，研究中指出外形亮眼和化妝風格及穿著打扮俱有個人特色的美妝部落客，是吸引眾多美妝部落格讀者的主要原因，「就像知名的美妝品牌在廣告代言挑選的總是女性渴望成為的對象」（江虹儒，2013，頁 97），在美妝部落格的世界中也一樣的道理，讀者會抱著用了跟美妝部落客一樣的產品，就能變得跟他們外型一樣亮麗的想法，讓這些外型亮眼的美妝部落客們在讀者心中有更大的影響力，且更能刺激買氣。

劉旻（2013）在網路上聯絡 13 位網拍模特兒以及網拍攝影師，進入網拍現場進行田野調查，並以深度訪談法研究出臺灣網拍模特兒的勞動情形與自我認同。在她問到是什麼樣的模特兒特質才是吸引攝影師及廠商選擇的原因時，許多受訪者回答模特兒的外型無須美若天仙，長相符合大眾喜好及身材纖細才是必要的條件。另外，擁有親切感的模特兒能讓消費者產生好感、擁有高貴氣質的模特兒能把平價的衣服穿出質感來，由此可知在網路行銷中，外型是影響消費者購買意願的重要因素。

## 3. 部落客專業性相關研究

在江虹儒（2013）的研究中，專業性是影響讀者購買意願第三名的美妝部落客特質，研究中指出美妝部落客的背景和經驗的專業性雖與刺激讀者的購買意願有相關性，但跟其他因素相較之下卻不是那麼重要，因為大部份人在考慮接受新事物時所依據的通常不是根據專家的研究，而是根據身邊親朋好友的使用心得來評估。



余建輝（2010）研究百貨公司銷售人員的表現對於其顧客購買意願之影響，以遠東百貨的會員作為研究對象，得到 251 份有效問卷，他發現銷售人員的專業性並不直接對顧客的購買意願產生顯著影響，專業性其實是透過顧客對於銷售人員專業知識的信任及信賴而影響其購買意願。

劉旻（2013）經由深度訪談研究臺灣網拍模特兒的勞動情形時，發現在網拍模特兒密集拍攝網拍之餘，有時候為了放鬆身心、轉換一下不同工作場合，也會接下相對輕鬆的雜誌拍攝工作，雜誌屬於印刷品，消費者停留在畫面上的時間較長，拍攝畫面距離也較近，因此妝髮的精緻度是非常重要的，網拍模特兒的專業性會影響到照片整體細緻度的表現，也會間接影響到雜誌以及拍攝產品本身的銷售量。

#### 4. 部落客客觀性相關研究

江虹儒（2013）在研究中發現客觀性是最不影響讀者購買意願的美妝部落客特質，研究指出美妝部落客在文章中的客觀性，雖與刺激讀者的購買意願有相關性，但與其他因素相較之下卻不是那麼重要，她進一步發現，主觀性強的美妝部落客較客觀性強的美妝部落客對於讀者購買意願的影響力要大，表示具有獨特想法和個人特色的美妝部落客就好比意見領袖般具有獨創性的想法，較易受到網友的注意與青睞。

樊家琦（2011）以食品類別的 9 篇部落格文章作為主題，先以 12 位平時有瀏覽網路評論習慣的讀者作為深度訪談對象，了解誇大口碑的特色，再使用問卷大量調查蒐集誇大口碑對讀者購買意願的影響，其中有八成以上讀者年齡皆在 16 到 30 歲之間，他意外地發現當文章內容誇張程度越高，讀者的購買意願也越高，因此適度的增加誇大程度能增加口碑的趣味性、提高讀者的接受度，也能提升可信度與讀者購買意願。

利用部落格來行銷商品本身就是一種商業行為，而有些與廠商合作的部落格文章，對於商品之評價會過於誇大其優點而忽略其缺點，越誇大的文章其主觀成分越高、未經證實的內容也越多，Kamins and Marks（1987）提到，未含負面評價的誇大口碑，其誇大程度與消費者購買意願成反比。

#### 5. 部落客自我揭露相關研究

自我揭露的過程就是在分享自己的經驗、行為、表達自己的感覺。江虹儒（2013）在研究中發現自我揭露是影響讀者購買意願的第四大美妝部落客特質，並說明讀者透過美妝部落客的自我揭露，知道美妝部落客就跟一般人一樣，會去逛週年慶、喜歡撿便宜、也會談戀愛，更重要的是讀者可以從部落格內容中發現這些部落客有跟他們一樣的興趣，建立在這些關係的基礎上，讀者能輕易的與部落客產生互動，也方便讀者們選擇自己喜好風格的美妝部落格瀏覽。同時，透過自我揭露，讀者也會對美妝部落客產生信任感，認為自己所喜歡的美妝部落客都是發自內心的評論，增

加了讀者閱讀其文章時對產品的購買意願。

葉凱凌（2010）深入探討會影響美妝部落客可信度的因素，將影響部落格可信度的因素分為：使用時間、使用動機、部落格特性、自我揭露和商業意圖揭露等五大因素。由於過去對於美妝部落格研究的欠缺，尚無法利用現有文獻發展出適用於問卷調查之題項，她先使用了焦點團體法，找了六位在三個月內瀏覽過美妝部落格、年齡介於 20-29 歲之間的讀者，透過團體互動討論相關議題的過程，了解這群讀者對於美妝部落客的看法，與美妝部落格可信度的討論，藉此發展適合的問卷題項，以增強題項效度。在問卷施測以及資料分析後，研究結果顯示部落客的自我揭露確實能提高美妝部落客在讀者心中的可信度。自我揭露能讓讀者了解部落客的喜好，讀者能發現與部落客有相同的興趣，對於讀者來說，看美妝部落格的目的還是在於實用，學習平常自己也能畫出去的妝，顯示出讀者在看美妝部落格時並非帶著崇拜的視角，而是偏向一種互相學習的心態。

由以上相關研究得知，大部分研究皆使用問卷方式蒐集資料，而本研究則是使用訪談法，深入了解讀者在閱讀美妝部落格時，部落客特質是如何影響讀者購買意願。

本研究之訪談對象亦不同於上述相關研究，選擇的是年齡層更小、更有上網查評價需求的大學生族群。學生族群因為每個月花費有限，在買東西前會特別斟酌，為了避免買到不符合自己需求的商品，他們比較願意上網查詢欲購買商品的評價，基於上述原因，本研究欲了解大學生使用美妝部落格之經驗，並聚焦在大學四年級學生。

### （三）部落格如何影響購買意願之相關研究

本節先定義購買意願，再介紹部落格是如何影響讀者的購買意願。

#### 1. 購買意願

購買意願指的就是消費者在接受到產品訊息後，會採取購買行為的機率高低，林隆儀、林岳民（2005）認為購買意願是指消費者在接收網頁設計的訊息後所產生的行為意願意向，最大的目的在激起消費者的購買意願，而最理想的狀態就是能激起消費者的立即購買欲望。

而部落格文章要怎麼樣說服讀者購買呢？首先，必須使讀者覺得文章中所涉及的产品，確實能滿足他們的需要。其次，使讀者記住在訊息中有關產品評估的敘述，以便在做購買決定時運用這些資訊。最後要使讀者相信文章中所說的，並有接受「產品是好的」的正面態度（Morwitz, Eric, & Eric, 1998）。

#### 2. 部落格影響購買意願的相關研究

江虹儒（2013）在研究中以（一）美妝部落格特性：主題專業性、即時性、呈

現性、互動性、（二）美妝部落客特質：人格特質、專業性、客觀性、外型、自我揭露、（三）商業意圖揭露：單純分享文、廠商邀約文、置入行銷文，以上三項作為自變數，並以讀者購買意願作為依變數，得出以下結論（一）美妝部落格特性中「主題專業性」、「即時性」及「互動性」對於讀者購買意願有正向關係、（二）美妝部落客特質中「人格特質」、「外型」以及「自我揭露」對讀者購買意願有正向關係、（三）商業意圖揭露之「單純分享文」及「廠商邀約文／置入行銷文」皆對讀者購買意願有正向關係。

蘇庭巧（2013）研究美妝部落格行銷如何影響消費者購買意願，其中探討的因素有部落格的資訊品質、讀者對部落客的社群認同、讀者的購買動機、美妝保養品牌之形象及購買意願，並探究讀者的購買意願與讀者的生活形態間的關係。她採用網路與紙本兩個管道發放問卷，得到 303 份有效問卷，其中分析出經常更新、實用、內容題材豐富與附有精美照片或影片的部落格資訊品質皆對於讀者購買意願有正向且顯著的影響。另一項結果顯示部落格的參觀人氣是影響讀者購買意願最大的因素，網友們可能因為部落客的人氣旺盛而前往瀏覽，但是對於部落客的喜好與否是最小的影響因素。

高宇柔（2014）將重心放在部落客與讀者間關係品質以及部落客推薦商品成效的探討，並檢視推薦文章的商業化程度與推薦產品的種類，是否對上述關係產生影響。她透過網路發放問卷，回收 167 份有效問卷，發現部落客與讀者間關係品質會正向影響讀者對其推薦商品的線上口碑，而且與讀者的關係品質會間接透過讀者對推薦商品的線上口碑，影響讀者對此商品的購買意願。也就是說，當廠商在挑選合作對象時，除了根據該名部落客的文章瀏覽量和訂閱量之外，也需觀察部落客平時與讀者互動的情形，才能評估該部落客對其讀者購買意願的影響力，發揮最大的行銷效果。

由以上研究結果可以得知，部落客若要讓自己的文章產生一定推薦效果，還是需下一番苦工，比如說：需經常更新部落格文章且附有精美照片、注重與讀者之間的互動品質與頻率，這些看似不重要的小事，卻是成功經營部落格不可忽略的細節。

### 三、研究方法

因本研究欲了解美妝部落客的哪些特質會影響其讀者對於文章內所提及之美妝產品的購買意願，在對象選擇上，針對 30 位曾經有閱讀過美妝部落格的大學四年級女學生族群做深入研究，此 30 位學生在大學四年級以前皆已有化妝經驗，且大部分一個禮拜至少看一次美妝部落格、每次時間約一小時。

本研究以一對一、面對面的訪談法，了解女大學生對於各部落客特質影響其購買意願之原因，根據江虹儒（2013）歸納之五項美妝部落客特質，包含：人格特質、外型、專業性、客觀性、自我揭露做深入探討。在訪談過程中，研究者先向受試者解釋各項特質所代表的涵義，並舉例在美妝文章中可以看出各特質的文句，以減少彼此對各特質名詞認知上的不一致。

本研究使用主題分析法，從這些受訪者對於各部落客特質影響力看法的初始資料，分析整理出可以被歸納的相同觀點，以了解各部落客特質影響女大學生購買意願之背後原因。為確保本研究之編碼者間信度，除研究者外另有一位編碼者協助資料分析部分。此編碼者同為大學四年級女學生，對於閱讀美妝部落格經驗達四年，化妝經驗也達六年之久，因此對於本研究內容有相當程度的認識與了解，若遇到兩人意見不一致的部份，則再進一步釐清與討論，至達到共識為止。

#### 四、研究結果

本章將分為六節，前五節分別列出人格特質、外型、專業性、客觀性以及自我揭露這五種美妝部落客特質是否影響受訪者購買意願的原因，以及說出各原因的人數與比例，並逐句附上受訪者敘述，第六節為結果分析之統整。

##### （一）人格特質分析

本研究發現受訪的 30 位大學四年級學生中有 20 位認為部落客人格特質會影響他們的購買意願，有 10 位則認為部落客人格特質不會影響他們的購買意願。

##### 1. 人格特質影響購買意願的原因

本研究有 20 位認為部落客人格特質會影響他們的購買意願，原因有三點：（1）各有偏好的部落客人格特質、（2）認為部落客需要具備屬於自己的魅力和（3）注重部落客人格特質呈現出的文字敘述方式。

##### （1）各有偏好的部落客人格特質

受訪者中有 18 位（60%）有各自偏好的部落客人格特質，且本研究發現受訪者們喜好的部落客人格特質主要有五種，分別為活潑生動、真誠自然、幽默風趣、正直誠實和理性有條理：

##### A. 活潑生動

11 位（37%）受訪者指出他們喜歡部落客活潑生動的敘述，會讓他們覺得很有感染力，想購買他推薦的產品，以下是受訪者 j 的敘述：

像是那種他們通常都是那種很激動的推銷，也不是推銷，就是激動的介紹，像是「這個真的是地表上最強」這種，我就會覺得「恩，好像是」。（受訪者 j）

其中 8 有位 (27%) 受訪者更指出他們除了喜歡部落客活潑生動的敘述之外，如果語句很平淡會有點看不下去，也就不會想買他推薦的東西，以下是受訪者 c 的敘述：

如果感受到部落客非常真心的在推薦產品（比如說照片多、文字敘述生動），我會考慮購買，如果只是單純列出這個產品的資訊，就感覺沒有溫度；如果部落客很平淡的敘述，我會覺得他好像沒有喜歡到他想推薦這個東西，發自內心的喜歡很重要。  
（受訪者 c）

#### B. 真誠自然

6 位 (20%) 受訪者表示他們喜歡部落客真誠自然的敘述，會讓他們想繼續看下去，也比較容易購買部落客所推薦的產品，以下是受訪者 v 的敘述：

我喜歡像小花（匿名）我很喜歡他給人的感覺很舒服，然後就是會覺得他很，他好像是一個很真實的人，然後我覺得在過程中你會覺得好像是一個朋友在跟你談天或什麼，然後他寫文字上也是比較細膩一點。（受訪者 v）

#### C. 幽默風趣

5 位 (17%) 受訪者表示他們喜歡部落客幽默風趣的敘述，讓他們能輕鬆閱讀文章，以下是受訪者 m 的敘述：

文章敘述方式很幽默很好笑的話，文章就看的比較輕鬆愉快。（受訪者 m）

#### D. 正直誠實

1 位 (3%) 受訪者覺得部落客正直誠實很重要，如果部落客的個性上有一些他不能接受的缺點，他就不太會看他的分享，也會對他的推薦打折扣，不會那麼想買他推薦的東西，以下是受訪者 u 的敘述：

我覺得他個性有一些不好的地方的話，會打折扣，打滿多的，我就會盡量不想去看，我覺得誠實很重要。（受訪者 u）

#### E. 理性有條理

1 位 (3%) 受訪者則喜歡部落客理性、有條理的文字，會讓他覺得信任，願意買部落客推薦的產品，以下是受訪者 k 的敘述：

講話的個性有條理才會讓人家想要買阿，他如果是像小朋友那種瘋瘋癲癲的，就不會想要買，想買東西的話當然是要講話沉穩一點、認真的在推薦我。（受訪者 k）

(2) 認為部落客需要具備屬於自己的魅力

2 位（7%）受訪者認為部落客有自己的特色很重要，如果看到覺得這個部落客的個性他很喜歡、有個人魅力，就會再去看這個部落客其他的文章，也容易想買他推薦的商品，以下是受訪者 e 的敘述：

就是你看他就覺得這就是他，這就是他的特色，我覺得有特色很重要，像我覺得有些文章他可能有專業，可能也客觀，可是他就是、怎麼講、就是很平淡的講，我就不會想要再看他其他的文章。（受訪者 e）

(3) 注重部落客人格特質呈現出的文字敘述方式

2 位（7%）受訪者認為看一個人的文字就像在認識一個人，文字的親切感會影響他們要不要繼續把文章看完，以下是受訪者 f 和 l 的敘述：

我覺得看一個人的文字就很像在認識一個人，那如果我都不喜歡你的文字敘述的方式，那我也不想看下去了，不管你介紹了什麼東西。（受訪者 f）

如果那個字啊，他表達出來是比較可以讀下去，然後也感覺比較多話，而不是那種感覺好像很專業的那種，不要太簡潔，要多講一些親身的體驗。（受訪者 l）

2. 人格特質不影響購買意願的原因

本研究有 10 位受訪者認為人格特質並不影響購買意願，原因有三點：（1）注重化妝品本身的資訊或妝容的分享、（2）認為部落客之人格特質是可以營造出來的及（3）沒有固定追蹤的部落客。

(1) 注重化妝品本身的資訊或妝容的分享

9 位（30%）受訪者注重的是這個化妝品本身的資訊或妝容的分享，所以部落客的人格特質對他們來說並不重要，就算部落客描述的再平淡無聊他們還是會看，因為這個資訊對他們來說很有用，以下是受訪者 aa 的敘述：

因為如果看一個美妝的部落格的話，當然是 focus 在他使用的那些化妝品啊，啊他個人的人格特質，我是覺得還好，沒有那麼的重要，對啊因為你 focus 在產品而不是他這個人。（受訪者 aa）

(2) 認為部落客之人格特質是可以營造出來的

2 位（7%）受訪者認為人格特質是可以被營造出來的，部落客給他們的印象可能會跟他私底下的個性有出入，以下是受訪者 aa 和 ad 的敘述：

他的人格特質，你也不知道他寫的是真的還是假的啊，就比如說他其實是一個很不活潑的人，但他把自己營造的很活潑，然後寫她自己很活潑。（受訪者 aa）

因為我覺得人格特質是可以裝出來的，但如果是自我揭露感覺就是它很真實，因為我覺得人格特質就是，我可以平常私底下不是這樣的人，但我面對鏡頭的時候就突然變得很外放，也是有可能。（受訪者 ad）

### (3) 沒有固定追蹤的部落客

1 位（3%）受訪者表示因為沒有固定追蹤的部落客，他會廣泛的閱讀美妝文章，因此部落客的人格特質並不會影響他的購買意願，以下是受訪者 a 的敘述：

我覺得別人會覺得以人格特質當第一條件去參考，是因為他們心中可能有一個特定的人選在心中，但是我覺得我沒有特別追的部落客嘛，所以我就是以大眾來講…我沒有特別喜歡哪個人，我就沒有把人格特質擺在最重要，產品的分享文就是每個都找，喜歡雜的這樣看。（受訪者 a）

## (二) 外型分析

本研究發現受訪的 30 位大學四年級學生中有 16 位認為部落客外型會影響他們的購買意願，有 14 位則認為部落客外型不會影響他們的購買意願。

### 1. 外型影響購買意願的原因

本研究之 30 位研究對象中有 16 位認為部落客外型會影響到他們的購買意願，原因有三點：（1）認為部落客亮麗的外型能增加購買意願、（2）偏好外型與自己相像的美妝部落客和（3）偏好特定的妝容風格。

#### (1) 認為部落客亮麗的外型能增加購買意願

10 位（33%）受訪者認為如果這個部落客長的漂亮，呈現出來的效果也很美，會讓他們覺得看起來很舒服，也比較會考慮買他使用的產品，以下是受訪者 u 的敘述：

我覺得差很多欸，你今天看一個很漂亮的人擦一個很漂亮的唇膏，你就會覺得「哇這個唇膏好美喔」，底妝也是啊，那個人皮膚好然後很漂亮你就會覺得，就是對美妝差滿多的。（受訪者 u）

其中 9 位（30%）受訪者更指出，如果這個部落客的外型並不突出，那他們會覺得部落客的推薦沒有說服力，以下是受訪者 aa 的敘述：

因為化妝本來就是要讓一個人看起來比較漂亮，如果這個人看起來不漂亮，他化妝起來也不漂亮，那當然是不會吸引我去看這篇文章，我覺得外型對我來講加滿多分的。（受訪者 aa）

#### (2) 偏好外型與自己相像的美妝部落客

8 位（27%）受訪者表示他們會找跟自己長的像的部落客來參考（比如說：膚色、

單雙眼皮），也會比較容易買這些部落客推薦的商品，以下是受訪者 x 的敘述：

因為我的膚色是很黑的那種，所以一開始看他是一個比較日系的那種很白的，我就會沒有辦法繼續看下去，因為我永遠沒辦法擦跟他一樣的粉底，那個色號就會整個差很多，然後腮紅什麼的也是，因為我外型太難找到跟我一樣的了，還有比如說他的臉孔，比如說他的臉很大，或是他的臉特別小，我就會覺得我 handle 不了。（受訪者 x）

### (3) 偏好特定的妝容風格

有 4 位（13%）受訪者則是因為喜歡特定風格的妝容（比如說：歐美風格、日系風格、韓系風格），所以會以外型來當做參考的依據，以下是受訪者 z 的敘述：

因為可能比方說他畫的是比較歐美妝容，然後我覺得他會喜好使用的產品就是我不喜歡的，然後或是他畫的是比較濃啊或者是豔麗的妝容，我可能就比較不會選擇，因為我就會覺得這個效果可能就會比較適合他的這種妝容，我比較喜歡適合日常、上班上學的。（受訪者 z）

## 2. 外型不影響購買意願的原因

本研究之研究對象中認為外型不影響購買意願的人數有 14 位，原因有三點：

（1）注重產品本身的效果、（2）認為美妝部落客的外型都有一定水準和（3）認為部落客的人格特質較外型重要。

### (1) 注重產品本身的效果

12 位（40%）受訪者認為他們注重的是產品本身的效果，所以部落客的外型並不會直接影響他們想要購買部落客使用的產品，以下是受訪者 j 的敘述：

因為他漂亮不代表他講出來的東西有內容，就我比較注重他講出來的東西，因為他漂亮其實基本上不會直接影響到我買這個產品的意願。（受訪者 j）

而其中 2 位（7%）受訪者認為外型雖然可能是第一個吸引他們的因素，但還是會針對部落客所介紹的內容來看，以下是受訪者 j 的敘述：

當然，在一開始選擇看他的部落格的時候，可能一開始會看他外表，可是真正要買的時候，不會看外表，就是會聽他比較專業的分析。（受訪者 j）

### (2) 認為美妝部落客的外型都有一定水準

3 位（10%）受訪者覺得美妝部落客的外型應該都有一定水準，所以這並不影響他們購買化妝品的意願，以下是受訪者 ab 的敘述：



因為通常會去當部落客的，外型不會太差，喔其實也不能這樣講，就是怎麼講，會去寫這種文章，通常他們也是大眾會喜歡的樣子，只是可能這個外表的客群在哪裡，我們比較不知道，但他一定至少有一點素質，他才有辦法去當部落客。（受訪者 ab）

### (3) 認為部落客的人格特質較外型重要

2 位（7%）受訪者覺得只要這個部落客的人格特質吸引他們，外型對他們來說就不重要，以下是受訪者 w 的敘述：

我比較不重外表，我覺得就是一個女生，如果他很大方，就他就算長的沒有很好看，我也會覺得他滿可愛這樣子，就我覺得外型還好。（受訪者 w）

## (三) 專業性分析

本研究發現受訪的 30 位大學四年級學生中有 23 位認為部落客專業性會影響他們的購買意願，有 7 位則認為部落客專業性不會影響他們的購買意願。

### 1. 專業性影響購買意願的原因

本研究之受訪者認為部落客專業性會影響其購買意願的人數為 23 位，原因共有六點：（1）認為部落客能比較出不同化妝品之間的差異性、（2）認為部落客對化妝品需有足夠認識與經驗、（3）依賴部落客們的專業、（4）認為部落客使用化妝品需有一定時間、（5）有看化妝步驟教學的需求和（6）認為部落客需對美妝保養品成份有一定知識。

#### (1) 認為部落客能比較出不同化妝品之間的差異性

14 位（47%）受訪者認為美妝部落客們廣泛使用不同的化妝品，他們能從專業的角度比較出各種產品之間的差異性（例如：質地、持妝度、價錢、對於顏色的形容等等），讓受訪者們能從中選擇自己需要的產品，以下是受訪者 i 和 k 的敘述：

因為我會比較想要知道跟其他產品的比較，或是一些全面性的瞭解，我會想要知道這個牌子跟這個牌子有什麼差別，如果是很相近的顏色那他們差在哪裡，比較他們的相異處這樣子。（受訪者 i）

因為專業的人用過的東西很多啊，所以他可以比較...但是如果說他如果是其他的特質的話，他就會比較容易就是擦了唇膏就說：「喔好漂亮好美」就這樣結束了，然後如果專業的話，他可能會講更多我想知道的資訊，然後再讓我產生想要購買的意願。（受訪者 k）

#### (2) 認為部落客對化妝品需有足夠認識與經驗

4 位（13%）受訪者認為美妝部落客必須具備使用化妝品的豐富知識和經驗，經過這樣推薦的產品較有參考價值，才能激起她們的購買慾望，以下是受訪者 x 的敘述：

因為現在部落客很多，然後我不想要，他只是知道一點點東西就來分享，我可以聽他的心得，可是我想要聽到的是專業的東西，比如說像我去，如果我去百貨公司買東西的話，我就會很想知道櫃姐他們都是怎麼搭配使用，或是他們會擦哪一個然後再擦哪一個在上面，就專業性比較重要。（受訪者 x）

(3) 依賴部落客們的專業

4 位（13%）受訪者說明他們很相信部落客們的專業性，所以經過部落客多方評比後推薦的商品，他們都會想要買，以下是受訪者 t 的敘述：

像小拉（匿名）就還滿專業的，所以他講的我都還滿信的，然後所以他講說什麼好用，那我就會覺得：「恩！應該是真的好用吧！」（受訪者 t）

(4) 認為部落客使用化妝品需有一定時間

3 位（10%）受訪者認為美妝部落客們確實使用產品一陣子後，再發表使用心得會比較有參考價值，以下是受訪者 ab 的敘述：

對於自己所介紹的產品，他使用過很多次才產生心得，因為有可能就是這個粉底液好了，假如他第一天擦了之後效果很好，但是二三天可能就氣候的關係就不好，但他並沒有講出來，我就不希望這樣。（受訪者 ab）

(5) 有看化妝步驟教學的需求

2 位（7%）受訪者說他們喜歡看美妝部落客化妝時的專業手法和一目瞭然的步驟教學，讓他們能參考他人的化妝技巧，以下是受訪者 m 的敘述：

因為我喜歡看那種就是，他可以畫出很完整，然後他教學很明確，雖然國外的那種我都看不懂，可是他的畫的步驟很一目瞭然，你就可以很直接的看到說「喔，他現在在打底」，他的動作就是很專業，我也不知道怎麼講，反正就是看完之後會覺得「恩！那可以再看一次」，就是加減學一點。（受訪者 m）

(6) 認為部落客需對美妝保養品成份有一定知識

1 位（3%）受訪者說他喜歡美妝部落客們對產品成分有專業的見解，讓他知道正確的美妝保養品使用方式，以下是受訪者 s 的敘述：

可能我找到膚質差不多的（部落客）後，我會想要了解（保養品的）成分，就是會不會過敏啊，或是他會介紹說，比如說酸類不能跟美白一起（使用），我會想要知道，因為這樣我買的時候才能知道我哪些是可以同時用，或者是我會不會太多這類的東西。（受訪者 s）

## 2. 專業性不影響購買意願的原因

本研究之受訪者有7位認為部落客專業性並不影響購買意願，原因有三點：（1）注重個人需求購買商品、（2）認為不需要知道太過專業的知識與（3）專注在單一產品的介紹。

### （1）注重個人需求購買商品

3位（10%）受訪者認為具有專業性的部落客雖然能讓他們得知商品的資訊，但不一定會讓他們想要購買，因為產品不一定符合他們的需求，他們注重產品用起來的效果，也會根據膚質和與自己有相符外型部落客來篩選參考對象，以下是受訪者aa的敘述：

我覺得其實就是你化妝的時間久了，你就對於其實每一樣產品你就會有自己的一定的專業性，你不一定要聽信別人的專業，因為畢竟他的膚況跟你的膚況不一樣，他的外型也跟你外型不一樣，所以他的專業性不一定跟你的專業性是一樣的，只有你自己比較了解自己，哪一種化妝品適合你自己。（受訪者aa）

### （2）認為不需要知道太過專業的知識

3位（10%）受訪者認為太過專業的知識他們沒什麼興趣，會覺得很無聊，不會想知道那麼多，以下是受訪者k和y的敘述：

因為我覺得如果我在聽很專業的東西我可能會聽到，覺得很無聊，像不是有很多防曬都會有什麼醫生講過什麼？然後我就會覺得好用就好了，我不會想要知道那麼多，他只要不要就是危害到大自然，我就會覺得都還好。（受訪者k）

大多時候沒有很多耐心去聽，就是他裡面到底成分有什麼東西，主要就是看用起來的感覺，然後通常如果是大廠牌，我就會覺得比較沒關係，不用去看成份。（受訪者y）

### （3）專注在單一產品的介紹

2位（7%）受訪者表示他們不太會去看同時比較很多產品的評比文章，因為他們只想專注在他們所查詢的單一產品上做搜尋，以下是受訪者ad的敘述：

因為我不是一個很知道各式各樣化妝品牌子的人，所以我不會，就他可能今天拿這三個比較，這三個裡面可能就有兩個是我根本沒聽過的，就覺得對我來說比較沒有用，因為可能我就只是想知道這個，對，尤其是可能你買了這個東西然後你要去查這個怎麼用的時候，我就只想知道說這個東西要注意哪些地方，就避免我失敗這樣子，下手太重之類的。（受訪者ad）

#### （四）客觀性分析

本研究發現受訪的 30 位大學四年級學生中有 27 位認為部落客客觀性會影響他們的購買意願，有 3 位則認為部落客客觀性不會影響他們的購買意願。

##### 1. 客觀性影響購買意願的原因

本研究之受訪者中共有 27 位認為部落客客觀性會影響到其購買意願，原因有：

（1）能知道個產品的優缺點與（2）無法接受隱瞞缺點的文章。

##### （1）能知道各產品的優缺點

24 位（80%）受訪者認為每樣產品都有優缺點，也因為每個人的需求都不一樣，所以能知道商品的優缺點很重要，這會讓他們減少買到雷品的機會，以下是受訪者 v 的敘述：

因為我要了解這個商品他到底是會有什麼缺點，就是會，有些缺點是你真的不能接受，比如說眼影飛粉好了，如果你真的很介意飛粉，只要掉到眼睛你就不舒服，那你就不會想要買飛粉的產品，就我需要知道他的缺點是什麼，然後他缺點如果講出來，我可能會覺得這個缺點我能接受我就會去買，可是如果這個缺點我不能接受，我就自然而然不會去買。（受訪者 v）

其中甚至有 7 位（23%）受訪者堅持在爬文時一定會詳細了解化妝品的缺點，確認自己能接受這樣的缺點，他們在爬文時會傾向閱讀有列出產品優缺點的部落格文章，讓他們能多方比較，衡量自己的需求，這讓他們覺得很實用，以下是受訪者 1 的敘述：

因為如果我看到，假如說我今天要查這個產品他的評價怎麼樣，然後如果有人是都是只有稱讚的話，我會先保留，然後再接下去看，然後如果有人是有講出優缺點的，我可能就會覺得：「恩，這篇文比較有用！」（受訪者 1）

##### （2）無法接受隱瞞缺點的文章

6 位（20%）受訪者表示有些業配文章會隱瞞產品的缺點，這樣他們就不會購買，因為買到商品時會覺得很失望，而且如果這個部落客對於什麼商品都說很好用、只講優點的話，文章就沒有參考價值了，以下是受訪者 e 的敘述：

因為如果他什麼都說好用的話，那他文章等於沒有看的價值。（受訪者 e）

##### 2. 客觀性不影響購買意願的原因

本研究之受訪者有 3 位認為部落客的客觀性不影響購買意願，原因有兩點：（1）以自己實際使用狀況為主及（2）認為太客觀會令人難以選擇。

(1) 以自己實際使用狀況為主

3 位（10%）受訪者認為每個人的需求和狀況都不一樣，他們並不會特別想知道產品有什麼優缺點，還是以他們自己實際使用後的狀況為主，以下是受訪者 d 的敘述：

因為我還是比較在乎我自己去買的時候自己體會的那種 fu 啊...就可能我的需求跟他的需求不一樣，可能他的妝需要維持一整天，可是對我來講其實也沒差啊...我就會覺得我不想要在這種混淆當中，我就會覺得我自己試比較快。（受訪者 d）

(2) 認為太客觀會令人難以選擇

1 位（3%）受訪者認為如果部落客對於每樣產品都寫出優缺點，有時候會覺得失去選擇的依據、無所適從，看不到產品的重點，以下是受訪者 o 的敘述：

因為我覺得客觀性太高的東西反而會沒有（選擇依據），會想說那產品的重點？（受訪者 o）

（五）自我揭露分析

本研究發現受訪的 30 位大學四年級學生中有 21 位認為部落客自我揭露會影響他們的購買意願，有 9 位則認為部落客自我揭露不會影響他們的購買意願。

1. 自我揭露影響購買意願的原因

本研究之受訪者中有 21 位表示自我揭露會影響其購買意願，原因有五點：（1）想了解部落客膚質是否跟自己相同、（2）想了解部落客對化妝品的真實感受、（3）想了解部落客私底下的生活、（4）認為部落客素顏照很有說服力，以及（5）想了解部落客喜好與自己是否相同。

(1) 想了解部落客膚質是否跟自己相同

15 位（50%）受訪者表示需先瞭解部落客的膚質與自己的膚質是否一樣，才能判斷他所推薦的商品是否符合自己的需要，以下是受訪者 aa 的敘述：

就是有些產品適合乾性膚質，或是比較油性膚質，但是就是，因為當他擦的時候我也不知道他是乾性還是油性，但是我了解自己的膚質，那如果我從他自我表露當中能知道他的膚質跟我的膚質是差不多的話，那我可能也會，也會激發起我對這個產品的一些興趣，而且我覺得，通常自我揭露感覺比較真實面，對啊，就是比較有參考的價值。（受訪者 aa）

(2) 想了解部落客對化妝品的真實感受

受訪者中共有 8 位（27%）說明他們會想了解部落客對化妝品的真實感受：

6 位（20%）受訪者表示他們會想知道部落客使用產品時主觀的心情感受以及真實的親身體驗是如何，以下是受訪者 z 的敘述：

可能他會分享他的膚質，或是他個人習慣，或是他平常出門多久…然後可能他出門過多久，什麼情況會脫妝這樣，就會讓我覺得比較貼近我自己用的感覺。（受訪者 z）

而有 2 位（7%）受訪者會想知道部落客是在什麼情況下選擇或接觸到這樣產品，幫助他們衡量自己的需求。1 位（3%）受訪者認為從文章中能看到部落客一天妝容的實際狀況，讓他覺得不會枯燥乏味，願意把文章看完，以下是受訪者 j 的敘述：

比如說他有實測的文章，是那種一整天的，有時候會帶到他的生活，我就會覺得這篇文章比較不會枯燥乏味，也會讓我繼續看完，那當然讓我看完也會增加我的購買慾望。（受訪者 j）

### (3) 想了解部落客的日常生活

受訪者中共有 7 位（23%）表示他們有興趣了解部落客的日常生活：

5 位（17%）受訪者認為只要這個部落客的人格特質吸引他們，他們就會想了解部落客的日常生活，以下是受訪者 k 的敘述：

就是例如說我沒有很喜歡小芬（匿名），我就不會想要看他的自我揭露，然後我很喜歡小娜（匿名）我就會很想要看他的自我揭露，對，這種意思，所以我覺得先要有人格特質，我才會想看自我揭露，但我覺得自我揭露很重要，因為我會想要看人家一整天發生了什麼事。（受訪者 k）

另外 5 位（17%）受訪者表示，如果這個部落客分享日常生活或想法、價值觀，會讓他們覺得很有共鳴，增加對他的親切感，也會比較容易相信他推薦的產品，以下是受訪者 n 的敘述：

因為可能他的，他講了一些可能什麼話，就會讓我就是很喜歡看他的文章，對然後我可能就會比較願意比較相信他，就是對他會比較有親近感，然後就會想要買他推薦的東西。（受訪者 n）

### (4) 認為部落客素顏照很有說服力

3 位（10%）受訪者表示當他們看到部落客的素顏照，能讓他們知道上妝前後的差別和效果，很有說服力，以下是受訪者 j 的敘述：

因為如果是那種 before and after 的那種照片，我會覺得很有說服力。（受訪者 j）

### (5) 想了解部落客喜好與自己是否相同

有 1 位（3%）受訪者表示需先了解部落客的喜好，才能判斷他所推薦的商品是是否符合自己的需求，以下是受訪者 t 的敘述：

或是他講說他喜歡什麼色系，還是他去哪裡畫什麼妝，就會想說「ㄟ那我也可以」  
哈哈。 (受訪者 t)

## 2. 自我揭露不影響購買意願的原因

本研究之受訪者中有 9 位表示自我揭露不會影響到購買意願，有五種原因：(1) 部落客日常生活與購買意願無關、(2) 通常聚焦在產品本身的資訊、(3) 平常沒有固定追蹤的部落客、(4) 知道他人膚質對自己並沒有幫助與(5) 只想知道他人客觀的想法。

### (1) 部落客日常生活與購買意願無關

6 位 (20%) 受訪者表示有時候喜歡看部落客們的日常生活，但這並不會影響他們的購買意願，以下是受訪者 l 的敘述：

如果發現ㄟ原來我看的這個人，跟「他」是好朋友欸這樣子，然後會覺得會想要更追蹤他、多看他的文，或者就是兩邊「喔原來有關係喔」，就會有種熟悉感，就這樣，就這樣而已，也不會說特別因為他推什麼就去買。(受訪者 l)

### (2) 通常聚焦在產品本身的資訊

3 位 (10%) 受訪者認為在閱讀文章時他們會聚焦在產品介紹上面，不喜歡看到太多參雜著部落客私下生活或心情的敘述，會覺得很冗長，以下是受訪者 x 的敘述：

就我要知道的是美妝這個東西，我不想要知道他自己的生生活，我會想要就很想要在那簡短的幾分鐘之內知道我最想要知道的事情，然後其他如果我覺得他的人格特質引起我注意的話，我才會去 google 他其他的私下的什麼。(受訪者 x)

### (3) 平常沒有固定追蹤的部落客

2 位 (7%) 受訪者表示平常沒有固定追蹤的部落客，所以並不會特別想了解部落客的日常生活，當然這也並不影響他們的購買意願，以下是受訪者 p 的敘述：

因為我不是說我不會那種每天去看，然後看的話都隨便搜，也沒有固定的，所以就變成就是不太會去了解他平常的生活作息。(受訪者 p)

### (4) 知道他人膚質對自己並沒有幫助

1 位 (3%) 受訪者表示她並不了解自己的膚質，覺得自己跟他人適合使用的產品不會差太多，以下是受訪者 b 的敘述：

因為我根本不知道自己是什麼膚質，而且我覺得我買過的粉底液，我也沒有覺得哪個特別適合或是特別不適合，我覺得都差不多啊。(受訪者 b)

#### (5) 只想知道他人客觀的想法

1 位(3%)受訪者認為每個人主觀的想法不一樣、需求也不同，所以客觀的敘述對他來說比較有參考價值，以下是受訪者 i 的敘述：

我沒有很想知道他們主觀的想法，因為每個人主觀想法都不一樣，就可能跟我就會有一點違背這樣。(受訪者 i)

#### (六) 小結

綜合本研究之 30 位受訪者對於部落客人格特質、外型、專業性、客觀性以及自我揭露影響購買意願與否的原因，可以得知以下研究結果：

認為人格特質會影響購買意願最主要的原因是各有偏好的部落客人格特質(60%)；認為外型會影響購買意願最主要的原因為認為部落客亮麗的外型能增加購買意願(33%)；認為專業性會影響購買意願最主要的原因為認為部落客能比較出不同化妝品之間的差異性(47%)；認為客觀性會影響購買意願最主要的原因為能知道各產品的優缺點(80%)；認為自我揭露會影響購買意願最主要的原因為想了解部落客膚質是否跟自己相同(50%)。

認為人格特質不影響購買意願最主要的原因是注重化妝品本身的資訊或妝容的分享(30%)；認為外型不影響購買意願最主要的原因為注重產品本身的效果(40%)；認為專業性不影響購買意願最主要的原因為注重個人需求購買商品(10%)及認為不需要知道太過專業的知識(10%)；認為客觀性不影響購買意願最主要的原因為以自己實際使用狀況為主(10%)；認為自我揭露不影響購買意願最主要的原因為部落客日常生活與購買意願無關(20%)，大致上來說受訪者們對於各特質不影響購買意願的原因較不一致。

### 五、研究結論與建議

本章共分為兩節，第一節為結論，針對本研究五個研究問題進行統整，第二節為對未來研究之建議，將闡述對於未來相關研究之建議以供參考。

#### (一) 結論

為了回應本研究的研究問題，本節將第四章所列之分析結果進行統整，統整結果如下：

##### 1. 在閱讀美妝部落格時，部落客人格特質影響讀者購買意願與否的原因

根據本研究的 30 位受訪者所述，以下為部落客人格特質影響他們購買意願的原因：各有偏好的部落客人格特質(60%)、認為部落客需要具備屬於自己的魅力(7%)和注重部落客人格特質呈現出的文字敘述方式(7%)。



而以下為部落客人格特質不影響他們購買意願的原因：注重化妝品本身的資訊或妝容的分享（30%）、認為部落客之人格特質是可以營造出來的（7%）和沒有固定追蹤的部落客（3%）。

2. 在閱讀美妝部落格時，部落客外型影響讀者購買意願與否的原因

根據本研究的30位受訪者所述，以下為部落客外型影響其購買意願的原因：認為部落客亮麗的外型能增加購買意願（33%）、偏好外型與自己相像的美妝部落客（27%）和偏好特定的妝容風格（13%）。

而以下為部落客外型不影響其購買意願的原因：注重產品本身的效果（40%）、認為美妝部落客的外型都有一定水準（10%）和認為部落客的人格特質較外型重要（7%）。

3. 在閱讀美妝部落格時，部落客專業性影響讀者購買意願與否的原因

根據本研究的30位受訪者所述，以下為部落客專業性影響其購買意願的原因：認為部落客能比較出不同化妝品之間的差異性（47%）、認為部落客對化妝品需有足夠認識與經驗（13%）、依賴部落客們的專業（13%）、認為部落客使用化妝品需有一定時間（10%）、有看化妝步驟教學的需求（7%）和認為部落客需對美妝保養品成份有一定知識（3%）。

而以下為部落客專業性不影響其購買意願的原因：注重個人需求購買商品（10%）、認為不需要知道太過專業的知識（10%）和專注在單一產品的介紹（7%）。

4. 在閱讀美妝部落格時，部落客客觀性影響讀者購買意願與否的原因

根據本研究之30位受訪者所述，以下為部落客客觀性影響其購買意願的原因：能知道產品的優缺點（80%）和無法接受隱瞞缺點的文章（20%）。

而以下為部落客客觀性不影響其購買意願的原因：以自己實際使用狀況為主（10%）和認為太客觀會令人難以選擇（3%）。

5. 在閱讀美妝部落格時，部落客自我揭露影響讀者購買意願與否的原因

根據本研究30位受訪者所述，以下為部落客自我揭露影響其購買意願的原因：想了解部落客膚質是否跟自己相同（50%）、想了解部落客對化妝品的真實感受（27%）、想了解部落客的日常生活（23%）、認為部落客素顏照很有說服力（10%）和想了解部落客喜好與自己是否相同（3%）。

而以下為部落客自我揭露不影響其購買意願的原因：部落客日常生活與購買意願無關（20%）、通常聚焦在產品本身的資訊（10%）、平常沒有固定追蹤的部落客（7%）、知道他人膚質對自己並沒有幫助（3%）和只想知道他人客觀的想法（3%）。

從以上結果能總結出，最影響讀者購買意願的美妝部落客人格特質原因為具備活潑幽默和真誠自然的特質；最影響讀者購買意願的美妝部落客外型原因為有亮麗

的外表且長相與自己相近；最影響讀者購買意願的美妝部落客專業性原因為有足夠專業知識去比較出不同產品之間的差異性；最影響讀者購買意願的美妝部落客客觀性原因為誠實寫出文章讓讀者能知道各產品的優缺點以方便選擇最適合自己的商品；最影響讀者購買意願的美妝部落客自我揭露原因為在介紹產品時需要清楚說明自己的膚質，增加他人的參考性。

而最不影響讀者購買意願的美妝部落客人格特質原因為受訪者注重化妝品本身的資訊或是清楚的妝容分享；最不影響讀者購買意願的美妝部落客外型原因為受訪者注重產品本身的效果；最不影響讀者購買意願的美妝部落客專業性原因為受訪者在購買商品時會著重在個人的需求以及他們認為不需要知道太過專業的知識；最不影響讀者購買意願的美妝部落客客觀性原因為受訪者通常以自己實際的使用狀況為是否購買產品的依據；最不影響讀者購買意願的美妝部落客自我揭露原因為受訪者認為部落客日常生活不會影響到他們對產品的購買意願。

## （二）對未來研究之建議

1. 本研究著重美妝部落客於部落格平台上的表現，受訪者以閱讀文章之方式審視自己哪些部落客特質會影響他們的購買意願，但是現今大部分部落客的行銷手法不僅限於部落格平台，消費者獲取美妝資訊的管道也愈發多元，因此建議後續研究可以將研究範圍延伸至部落客的 Facebook 粉絲專頁、Instagram 帳號，甚至是 Youtube 頻道上，以不同型態的美妝資訊平台作為主題都將會產生不同研究結果。
2. 近年來美妝保養已不再是女性的專利，男性注重外表使用化妝品、保養品的比例提高，男性讀者們也有上網查詢美妝資訊的習慣，因此後續研究可以把男性納入研究對象當中，進而比較出男女之間想法上的差異，做更深入的研究分析。
3. 因本研究之研究對象皆在大學四年級以前有化妝經驗，所以未來可以針對比本研究之大學四年級受訪者年紀更小、尚無經濟來源，或許更有上網查評價需求的大學一或二年級學生做深入研究。
4. 在自我揭露方面，本研究發現讀者在意部落客的膚質狀況是否與自己相同，在專業性方面，讀者在意部落客能不能針對不同產品做比較，這會影響到他們的購買意願，而這些因素是其他文獻中較少提及的，未來研究可以針對這些因素繼續探討。
5. 本研究發現不影響讀者購買意願的因素大多為注重在產品本身資訊的分享和個人實際使用狀況為主，未來研究可以針對這些因素繼續做深入探討。

## 參考文獻

- 甘芝萁（2010）。部落客之人格特質與使用動機之關聯性。世新大學口語傳播學系碩士論文。
- 江虹儒（2013）。美妝部落格對消費者購買意願之研究。淡江大學國際企業學系碩士論文。
- 余建輝（2010）。人際溝通、銷售人員專業知識、關係利益與購買意願關係之研究。國立中山大學企業管理學系碩士論文。
- 阮綠茵（2006）。設計研究方法，頁 119-120。
- 林怡君（2008）。美妝達人部落格商品置入探討。國立政治大學傳播學院碩士在職專班碩士論文。
- 林隆儀、林岳民（2005）。廣告比較策略與廣告訴求方式對購買意願的影響－產品涉入之干擾效果。《企業管理學報》，65，1-29。
- 高宇柔（2014）。以部落客商業化程度探討部落客和讀者間關係品質對產品推薦效果之影響。國立中正大學行銷管理研究所碩士論文。
- 高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。本土心理學研究：225-285。
- 陳姿樺（2016）。部落格接受廠商付費撰文前後之分析－以「美妝部落格」為例。世新大學新聞傳播學院新聞學系碩士論文。
- 創市際市場研究顧問（2017）。《美妝保養與美容時尚類網站使用概況》。2017 年 9 月取自 <https://rocket.cafe/talks/83697>
- 彭相涵（2012）。美妝部落格內容與女性讀者購買美妝產品意願關係之研究。逢甲大學景觀與遊憩學位學程碩士論文。
- 葉凱凌（2010）。影響美妝部落格可信度因素探析。國立政治大學廣告研究所碩士論文。
- 鄭佳玲（2008）。部落格互動與社群對部落格使用者忠誠度之跨層次研究－以部落客人格特質與涉入度為干擾變數。天主教輔仁大學科技管理學程碩士論文。
- 劉旻（2013）。台灣網拍模特兒的勞動與自我認同。國立臺灣師範大學大眾傳播研究所碩士論文。
- 樊家琦（2011）。誇大口碑對可信度及購買意願的影響。國立臺灣科技大學企業管理系碩士論文。
- 謝明智（2009）。檢察官客觀性義務之評析。東吳大學法學院法律學系碩士論文。
- 蘇庭巧（2013）。美妝部落格行銷影響消費者購買意願之研究。臺南應用科技大學

國際企業經營系碩士論文。

- Blood, R. (2002). *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Barger, J. (2007). *Weblog resources FAQ*. <http://www.robotwisdom.com/weblogs/>
- Kamins, M. A. & Marks, L. J. (1987). Advertising Puffery: The Impact of Using Two-Sided Claims on Product Attitude and Purchase Intention. *Journal of Advertising*, 16(4), 6-15.
- Morwitz, V. G., Eric, A. G., & Eric, J. J. (1998). Divide and Prosper: Consumers' Reactions to Partitioned Prices. *Journal of Marketing Research*, 35(4), 453-463.
- Walker, J. (2003, June 28). *Final Version of Weblog Definition*. [http://huminf.uib.no/~jill/archives/blog\\_theorising/final\\_version\\_of\\_weblog\\_definition.html](http://huminf.uib.no/~jill/archives/blog_theorising/final_version_of_weblog_definition.html)
- Wortham, J. (2007). *After 10 Years of Blogs, the Future's Brighter Than Ever*. [http://www.wired.com/entertainment/theweb/news/2007/12/blog\\_anniversary](http://www.wired.com/entertainment/theweb/news/2007/12/blog_anniversary)

# **A Study on How Beauty Bloggers' Characteristics Influence Their Readers' Purchase Intension**

**Mei-Chun Chen<sup>1</sup>、Shin-Yi Lee<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Student, Department of Education, University of Taipei

<sup>2</sup>Associate Professor, Department of Education, University of Taipei

## **Abstract**

The participants of this study consisted of thirty female senior university students who have been blog readers for some time. Through interviewing, data were collected to explore how the five blogger characteristics, including “character”, “appearance”, “professionalism”, “objectivity” and “self-disclosure”, influence blog readers' purchase intension.

The findings of the study indicated that in bloggers' character, different characters increased the participants' purchase intension most. In bloggers' appearance, bloggers' beautiful appearance increased the participants' purchase intension most. In bloggers' professionalism, being able to compare the differences among various cosmetics increased the participants' purchase intension most. In bloggers' objectivity, showing the pros and cons of each product increased the participants' purchase intension most. In bloggers' self-disclosure, the participants wanted to know if the blogger's skin tone was the same as theirs, which increased their purchase intension most.

The study also found that the major reason why the participants didn't think bloggers' character could influence their purchase intension was that they cared more about the information of the cosmetics or the makeup tutorials. The major reason why the participants didn't think bloggers' appearance could influence their purchase intension was that they cared more about the effect of the product itself. The major reasons why the participants didn't think bloggers' professionalism could influence their purchase intension were that they cared more about their personal needs when purchasing products and they thought they didn't need to know too professional knowledge. The major reason why the participants didn't think bloggers' objectivity could influence their purchase intension was that they cared more about their actual user experience. The major reason why the participants didn't think bloggers' self-disclosure could influence their purchase intension was that they thought the daily life of bloggers had nothing to do with their purchase intension.

**Key words: beauty blogger, character, appearance, professionalism, objectivity, self-disclosure, purchase intension**

# 自主學習：教師觀點的探究分析

梁 雲 霞

臺北市立大學教育系

## 摘 要

成長於東方文化脈絡中的臺灣教師，對於自主學習呈現什麼樣的觀點？本研究以 125 位小學教師為對象，運用開放式問卷，收集教師的文字陳述，以 KJ 法進行觀點分析。研究發現：臺灣教師認同自主學習乃是以學生為主體的教育取向，但在促進學生自主時，教師期許自己能引導，但又過度期待學生獨立，形成實際教學上的挑戰，顯示出教師於學習歷程中的鷹架策略，較未形成具體的教學方法，也尚未深入認識正式教育體制內自主學習的實踐途徑。

**關鍵詞：**自主學習 教師觀點 教師專業發展

## 壹、前言

「培養學生自主學習」，近年來這個說法不斷的出現在許多教育界人士、學者和家長的主張中，代表了許多人對於教育目標與理想的追求，尋找學校經營和教學的新途徑。筆者從各類學術搜尋系統中，輸入中文關鍵字「自主學習」時，發現兩個現象。第一，中文語詞中的「自主學習」，概念相當分歧，而且所對應的西文學術用詞，各研究者之間有所不同。第二，筆者觀察到：不論臺灣、大陸、香港地區的研究文獻，大部分「自主學習」方面的研究均著重論述西方的理論架構，但在東方華人社會的教育脈絡下，自主學習這個概念的內涵呈現何種面貌，目前較少深入探究。

誠如 Littlewood (1996) 所言的，每個語詞必需經常性的退一步地反省它，思索我們認為它是什麼。筆者相當支持這個看法，而且筆者認為，探究教師對於自主學習的觀點，不僅在於進一步思考這個教育的語詞意義，也在於教師是一個思考的主體，教師會思考他們面對的教育現象和教學教法。如同 Pratt (1992) 指出，教師觀點 (teachers' perspectives) 是教師針對某個現象所持的特定意義，這樣的意義會影響教師的反應。教師觀點是來自於教師個人學習和社會化經驗的組合，也是教師對於教學歷程和學生互動等層面，顯示出接納和贊同的心理傾向或態度，因此，教師觀點會形成一種眼鏡，透過這樣的眼鏡去看世界，去解釋事物和行動。本研究期待透過教師觀點的研究，可以得到更多有關教學實踐和師生互動的見解，有助於瞭解教師從知識到行動的癥結。

本研究以學術的方式進行教師自主學習觀點的探究，還有另一層意義，那就是，一般人推想認為東方社會中的教師，享有某種「較高的權威」。然而，近年來臺灣地區的教師受到「學習者中心」觀念的影響，並且處於快速社會變遷的教育現場、面對二十一世紀的兒童，在這樣的情境和專業角色之下，教師眼中的「自主學習」是什麼？筆者認為，運用研究來理解當代教師的教學見解與調適，可以避免落入刻板的教師傳統角色假定中。

目前國內僅有少數以自主學習案例學校之教師所進行的個案研究（李欣蓉，2006；梁雲霞，2006），對於一般學校現場教師的觀點，缺乏實際的研究資料。筆者認為，在一般學校現場工作的老師，他們的想法反映出自主取向的學習型態在一般教育現場的機會與挑戰，如果，我們能透過研究的途徑，讓教師陳述自己的觀點，對於「自主學習」的教與學、可能存在的迷思，不僅具有辨認與澄清的作用，並能產生「此時此地」的教師聲音和研究資料。

因此，本文的研究目的在於瞭解一般國小教師對於自主學習的觀點，分析他們對於自主學習的描述。本研究的性質為一種探究分析的性質，聚焦於教師對於自己、對於學生、以及對於教學實踐的觀點分析。為了蒐集教師的觀點，本研究運用開放性問卷的書寫回應，收集來自教師的陳述語言，做為歸納分析基礎。本文期望從教師觀點的研究中，理解當代教師對「自主學習」在「國內情境」下的看法，以認識教師在教與學上的觀點和困惑，進而協助教師與學校促進學生自主能力的教學實踐。

## 貳、文獻探討

從現有的文獻可以發現，論及「自主學習」時，涉及了不同的語詞。在英文中使用的語詞有：*autonomous learning*, *self-regulated learning*, *self-directed learning*。這些不同名詞，直接或間接地反映了理論發展者與實務工作關注於不同的現象，或者是研究上的聚焦範圍不同。因此，正本清源，本文將先從基本名詞「自主」(*autonomy*)開始談起，進一步地自主學習的教學實務上的觀點和爭議，最後回到華人社會的教育情境中討論自主學習。

### 一、自主的概念

從西方研究文獻來看，自主是一個源遠流長的概念，最初出現在政治情境中。在論述古希臘時期的政治作品中，自主被用於指明從希臘城邦或他國統治中獨立(夏凌翔、黃希庭、吳波，2007；Hmel & Pincus, 2002)。後來這個概念從政治學上轉用到個體身上，成為自主的個體(*autonomous individual*)，進而演化成複雜的心理學構念。從構詞上來看，希臘語中 **autonomous**, *auto* 意指自我(*self*)，**nomous** 意指管理、掌握主權(*ruling*) (Haworth, 1986)。這個構念在學術研究的文獻中非常常見，出現在人格、臨床、發展、工業-組織心理學，以及法律、醫學和哲學中。

從人文主義哲學家的看法來說，一個人能夠自由選擇他的目標，以及和他人建立關係，乃是個人幸福的基本要素(Benson, 2008)。Wall (2003, p. 307-308) 如此說：

一個自主的人能在生活中主導自己的路徑，根據自我覺知的計畫來展現自己的特性，從大量不同的合法選擇性中找到自己想要投入的，並且根據他自己對於什麼是有價值的、什麼是值得做的，來瞭解自己的生活意義。

從上述可知，自主是個體能夠為自己的生活自由的訂定方向，但是，自主並非僅是一時的行動上的自由，個體要如何才能朝向自主的生活呢？Wall (2003, p. 308) 進一步指出，為了實現自主，我們至少需要幾件事情。他說：



第一，有能力形成複雜的意圖，和有能力維持承諾。第二，有必要的獨立能力去規劃出自己的生命路途，並且個人能夠知道何者是有價值的，和值得去做的。第三，必須具有自我的意識和力量去控制自己的事務。第四，能夠去接觸可以提供自己較多有價值選擇的環境。

Wall (2003) 認為，上面所談的四個要素中，第一和第三要素，涉及的是心智的能力和德行，第二項涉及的是，個體和「能夠對個體施加權力的他人」之間的關係。第四項則是個體所處的環境。根據這四種要素，Benson (2008) 指出，自主需要從兩種基本類型的限制上獲得某種程度的自由：第一個是內在的限制，第二是外在的限制。Benson 所言的內在限制的自由，指的是個體必須擁有某種心理上的能力（要素一和三）。而外在限制的自由，所指的則是，必須在他人的框架中獲得某種自由（要素二），以及個體必須某種環境，提供他多種有意義的選項（要素四）。從這樣的分析來看，個人的自主，固然是一種個人的屬性，但 Benson 強調，這樣的屬性是人際共構的個體屬性（an attribute of the socially-constituted individual）。

當自主的概念來到學習的領域中，和心理學以及教育實務交互滋養，各種不同的概念化取向紛紛湧現。綜合國外對於自主概念的討論，筆者認為從學習與教學領域來看，Richard M. Ryan 與 Edward L. Deci 兩人，以及 William Littlewood 對於自主的分析與描述，非常有助於教育工作者掌握自主概念的形貌。以下分別精要地描述他們的論點。

#### （一）Deci 與 Ryan 的自主觀點

Deci 與 Ryan (1985) 從動機研究中提出「自我決定理論」(self-determination theory) 來解釋人的動機運作歷程，並從這個理論來討論自主。他們認為，當一個人的行為是受到內在自我感受而啟動與調節，並且他將外在的環境看成是提供訊息的角色，能運用這些訊息調節自己時，那麼，這樣的行為傾向便可稱為「自主取向」(autonomy orientation)。

在1990年代之後，他們進一步主張將自主視為人類的三個基本心理的需求(basic psychological needs)之一，換言之，自主需求的滿足可以促進自我的成長和幸福感。Deci 與 Ryan (1985) 指出，當一個人處於自主取向時，會認為他的行動是來自於自己內心瞭解的理由，感受到一種意志力，並且對於自己的行動，體察到有選擇。當個體可以感受到個人行動的選擇權時，便是反映個體擁有抉擇的彈性，可以選擇要做什么，如何做，以及是否要去做。這種狀態形成一種內在的因果控制感，感覺到自己對於想要做的行動，其原因是來自於自己，並且確信自己的行動是與自我諧和一致。

Ryan 與 Deci 多次在重要的學術文章上強調自主在各種行為上出現，但是程度各自不同。他們使用「自主的連續體」（autonomy continuum）這個名詞，來說明在每一個行動中，個人的內外動機或個人的調節型態有不同的程度。他們將這連續體分為五個層次。第一個層次是他律層次（heteronomy），這是一種受控制的調節狀態（controlled regulation），第二個層次則進入到形成內心影像（introjected），反映了個體對外在控制部分的同化；第三層次是進入到確認的狀態（identified），意指行動反映出個人的價值所在，第四層次稱為整合的層次（integrated），此時個人所重視的事情，良好地整合成個人的價值體系和信念；而最後第五層次，便是真正的內在動機（intrinsic motivation），此時的個體便是一個高度自主的人，行為表現是基於自己的興趣而產生（Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000b, 2000c）。

綜觀 Deci 與 Ryan 的看法可知，自主對於個體的行為表現、人際關係的品質和幸福感等，扮演了重要的影響力。他們強調在不同行為中可能顯示出不同的自主程度，這個觀點提醒我們，自主的表現並非全有或全無，而是要以漸進、不同層次的觀念來看。

## （二）Littlewood 的觀點

相對於 Deci 與 Ryan 從需求和動機的角度來看自主，Littlewood（1996）則從人的潛質能力（capacity）來談。Littlewood（1996, p.428）界定一個自主的人為：「一個人有獨立的潛質能力去做出決定，並且執行這個決定，以便去引領自己的行動。」Littlewood（1996）也進一步說，這樣的潛質能力依兩項主要成分而定：能力和意願（ability and willingness）。

根據 Littlewood（1996）的解析，「能力」和「意願」這兩者可以再各自分為兩個成分。能力由兩件成分構成：1.知識：指的是個體對於要決定的各項選擇，能夠擁有知識瞭解其各種不同的可能性。2.技能：個體擁有必需的技能，以便能夠執行所做出的合宜的選擇。對於要決定的各項選擇，學生擁有必需的技能，以便能夠執行所做出的合宜的選擇。而「意願」則是來自學生個體的動機，以及學生對於某項選擇需要承擔的責任所抱持的信心。換言之，「動機」與「信心」這兩個成分，構成了個體表現自主行為時的意願程度。

為了發展學生的自主，Littlewood（1996）認為分辨清楚這些成分是很重要的，他也特別提醒，如果學生長期習慣於教師高度主控和保護的教學情境中，可能會缺乏信心或能力去執行他被教導的技能。例如，學生即使可以運用所學的知識和技能，但是他不想如此做，因為他已經習慣認為這是教師該做的。因此，當我們討論一個人的自主能力的顯現時，必須同時注意這兩個層面的動態。例如，一個人可能有的能

力去做出獨立的選擇，但是卻沒有意願去這樣做，因為這樣的行為在特定的情境中不被認為是合適的。相對的，個體可能願意去做獨立的抉擇，但是沒有必備的能力去這樣做。

綜合上述，自主從內在層面來看，可說是個體的基本心理需求，但自主的發展形成也涉及到能力、知識等具體的成分，以及和外在環境之間的互動。上述三位學者的說明，對於教學工作者而言，具有啟發與澄清的力量。

## 二、自主學習的教學：學習中的自主是獨立於他人嗎？

自主的意涵如上所討論，但在學習情境中，是讓學生獨自學習嗎？這個問題長久以來備受關注，值得先加以澄清。

根據 Benson (2001) 的分析指出，早期以個別化的教學作為學生自主學習的方式，可能是造成自主意涵著「學習者自己獨立學習」的原因，因為自主、獨立或個別化，這些概念的共通點都是關注個別學習者的需求，因此容易形成混用的情形。舉例來說，1970 到 1980 年，重視學習者自主的學習取向時，曾經以自助式資源中心 (self-access resource) 和編序化的學習 (programmed learning) 當作是重要的運作方式，在這樣的模式中，學習者要以自己的速度和透過教師準備的教材，自己獨自進行學習。但是到了 1980 年代後期，使用「獨自一人」(independent) 做為自主的同義詞開始備受批評，因為這樣做和學習的社會性相互衝突。

Little (1991) 曾批評地指出，學習者的自主，不需要和個人主義相互的吹捧，並且認為在學習中「相互依賴」(interdependence) 比「獨自一人」(independence) 更為優先重要。Little (1996) 也建議，教育工作者應該要多重視自主學習者的心理特質，他認為「發展反思和分析的能力，是發展學習自主性的核心，這樣的能力的發展是一種內化能力的發展，這種能力使學習者能夠充分的、且批判性地參與社會互動中」(Little, 1996, p. 210)。Little 的見解對於早期的偏重個別化的、教室外的學習，提供了重要的方向修正。

另外一方面，許多實務工作者在教室中試行自主的概念，很快地就發現，在強調個人獨立的模式中，學習者不一定具有充足的能力去管理自己的決定，尤其在過去習於受學校、教師或者教科書決定的各項事情上。例如，目標、內容、學習進度、方法和技能、速度、時間和地點，以及評量。因此，從 1990 年代起，在教學界便開創了許多支持學生的方法，包含學生諮詢和訓練，以協助學生的自主化歷程 (Benson, 2001)。

Ryan 與 Deci (2006) 也以哲學和心理學的角度，澄清「自主 vs. 獨自一人」的問題。他們指出：自主是「自我治理」(self-governance)，但是，「自主不等於獨

自一人 (Autonomy is thus not equivalent to independence) 」(Ryan & Deci, 2006, p. 1561)。他們也引述哲學的討論而指出：「自主並非要毫無限制，或者反對任何限制或要求」(autonomy does not require behaving without or against constraints or demands) (Ryan & Deci, 2006, pp. 1561-1562)。他們強調，真實的自主是由個體對於自身的行動進行高層次的反思，有了內在的認同後，進而產生的。更重要的是，他們的研究也發現，人們會對於能夠支持他們自主的人，感受到更高的聯繫和情緒的依賴。

綜合上述，人們的自主經驗，基於個體的內在需求和動機，是人類重要的福祉。然而自主並非不受內外環境的限制，也非表面的疏離獨立行為。事實上，由於教室中的學習是一種人際之間相互合作的學習，同時學者們也希望能平衡有些人過度地對於自主概念施以個別化主義的詮釋，因此，就學習者而言，自主的概念是：一種能力和意願，個人自己或者與他人合作，形成決定和行動，以成為一個社會適應的、有責任的人。

### 三、促進學生自主學習

在教與學上，為了促進自主的目標，使得研究者和教育工作者必須將概念將以心理學化，或者，尋求有效的教育方法和學習者訓練取向 (Benson, 2001, 2006)。Pennycook (1997) 便指出，自主的概念從先前對於教室中師生關係的議題，快速地變成心理學的議題，並且討論如何發展策略以形成學習者的自主。

從學習者的角度來思考，可知學生的學習經驗、教師的教學行為和自主的教育實務關係特別密切。自主是要追求的教育目標，而學習經驗和教師的支持則是達到這個目標的方式。本文綜合文獻，發現有三個觀點值得重視。

#### 1. Self-regulated learning 的觀點<sup>1</sup>

Self-regulated learning (以下簡稱 SRL) 的理論興起於 1970 年代後期，經歷了二十多年的論辯，在當代備受矚目。這個理論的命名中，涵蓋了兩個名詞：“self”和“regulation”。其中特別需要注意的是，這個“regulation”一詞，它的動詞“regulate”，原意是指：「引入規則或方法 (bring order or method to)」(Lexicon of Contemporary English, p. 696)。若將“self”和“regulation”兩個名詞結合起來，“self regulation”意含了我們做選擇、下決定和規劃行為的基礎條件 (Bronson,

<sup>1</sup> 本文在此不帶入 Self-directed learning (SDL) 的討論，雖然許多教育者會陷入 SRL 和 SDL 這兩個理論的異同論辯。筆者根據文獻發現，學界之內固然使用不同的名詞，Zimmerman 和 Lebeau (2000) 已經指出，SDL 在問題解決學習的情境中的界定非常類似於文獻中對於 SRL 的研究。在 2006-2008 年之間原分別屬於不同研究主題的西方學者，紛紛體察到彼此的關連性勝於差異，可參酌文獻如：Loyens, Magda & Rikers, 2008; Pilling-Cormick & Garrison, 2007; Reeve, et al., 2008; Zimmerman & Lebeau, 2000。本文在此不進行長篇描述。

2000)。Zimmerman 與 Shunk (2001) 特別強調，SRL 理論主張的，並非只是自主的感知狀態 (perceived state of autonomy) 而已，而是建立在特定歷程的獲得和使用，包括：目標設定、策略使用、自我監控、和自我評鑑的標準等。他們特別提醒 SRL 的研究者和運用者，要審慎避免將自主只界定為內在的狀態，落入「知」、「行」不同調中。

因而，在 2003 年出版的 Handbook of Psychology 中，Schunk 與 Zimmerman 為 Self-regulated learning 做出了詳細的說明：

由學生自我提出想法，並且自己產生行為，並且系統化地朝向完成他們的學習目標，這樣的學習稱之為 self-regulated learning。Self-regulated learning 涉及到目標導向的活動，在這些活動中學生能激勵自己、修正自己和保持持續力，例如，專注於學習的內容、處理訊息、複習、連結先前的經驗和新的學習、對自己的學習能力有信心、能夠建立有益的人際關係和工作環境 (Schunk & Zimmerman, 2003, p. 59)。

Zimmerman 和 Shunk (2001) 建議透過教學介入教導學生自主學習，因而提出了著名的四階段循環模式。這四個階段分別是：自我評價與監控、目標設定與策略計畫、策略實施與監控、策略結果監控。自我評價與監控指的是，學生依據之前表現的結果，來判斷個人效能；而目標設定與策略計畫則是學生自己分析學習任務、設定特定的學習目標與計畫；策略實施與監控是學生在情境中執行某種策略，並監控執行狀況；最後的策略結果監控指學生注意「學習成果」與「策略歷程」的相關性，以決定策略的效用。

由於教育真實的環境中可提供學習者的情境和條件有所不同，但是「學生有多少選擇」乃是決定自主學習程度的關鍵，因此，Zimmerman (2000) 也認為教育工作者必須在：動機、方法、時間、行為、物理環境、人際社會等六個層面，至少在一個學習向度上能夠讓學生有所「選擇」，才有學習自主可言。

由於 SRL 重視特定歷程的獲得和使用，因此，這個理論固然從心理學領域發展出來，卻非常重視學校內學習的研究，而且 SRL 理論所導出的介入研究提出一項重要的呼籲，那就是：促進自主，除了重視這個主張，同時要教導這些技能 (Pilling-Cormick & Garrison, 2007; Zimmerman & Schunk, 2001)。

根據 SRL 理論所提出的教學模式在實際教學情境中備受使用，而且廣泛運用在語文、數學、科學、社會和運動員訓練等各種領域，大致也獲得良好的成效 (Boekaerts & Corno, 2005; Cleary, Platten & Nelson, 2008)。綜合來說，目前的研究結果提供了具體的證據支持透過 SRL 方案的介入，改善學生的自主性，也有助於學生在學科內容學習的成果，同時也促進了學生的學習知識內容的能力和技巧。

## 2. 教室經驗的結構

Paris 與 Paris (2001) 對於促進學生的自主性非常重視「逐漸形成」的歷程。他們認為自主學習是一套整體行為，這套行為是個人展現在情境當中，而非一套他人直接灌輸的技能。從這個觀點來看，自主學習並非是「獲取」的，而是「形塑」和「精緻化」而來。因此，學習者的行為、思考以及和目標之間要能形成自主，要看學習者所經歷的具體經驗而定。這個觀點的核心在於一自主學習是學生們在特定環境中，以一組整體的行為，尋求適應這個特定的環境的結果。

Paris 與 Paris 描述這種行為歷程為：

學生從「自己想要被看成什麼樣的人」和「證實自己是某一種人」的動機激勵之下，努力去表現出自己的行動來，產生一種整合的形式。這種行為顯示出「有計畫的、調整的、受監督的，並且是合於他們背後的動機」的特性 (Paris & Paris, 2001, p. 97)。

Paris 與 Paris (2001) 認為，在學生企圖尋求自我認同的行動中，可以透過外在的獎賞來增強，例如，比賽得獎，或者在同儕之間獲得肯定。但他們強調，更有意義的是，學習者投入在「喜歡的自我」的活動中，所得到的滿足感而引發的內在動機，例如，持續性的興趣、以及「樂在其中」的福樂經驗 (flow experience)，才是讓學生長期投入學習的原因。換句話說，當學生投入在「喜歡的自我」的經驗中，強化了「自我是行動的主人」(self as agent) 以及「自我是我自己想要做的人」(self as identity)。這樣的經驗提供了正向的回饋，促進學生持續學習，並且也有動機將能力表現出來。

根據上述的看法，Paris, Brynes 和 Paris (2001) 認為可以運用「教室經驗的結構」(structure of classroom experiences) 以進行自主學習設計，其中最重要的便是教室中學生投入的學習任務。他們建議，在教室中的學習任務要以「開放性的 (open-ended)」特質來進行規劃設計。這種學習任務的核心特質需著重在：建構個人的意義、讓學生有選擇處理和解決任務問題的方法、讓學生有挑戰感、學生能運用使自己學習成功的策略、和別人合作、以及從任務成果中讓學生了解自己的行為和成果之間的因果關係，以便增進學生對自我效能的理解。Paris 等人認為，小型專案、研究、以問題解決為主的教學、專題導向學習的設計，都屬於這樣的設計取向。

## 3. 自主支持的教學行為

Deci 和 Ryan (1985) 認為所有學生不論他們的起始點、背景或能力，或者具有的內在動機資源是什麼，都有潛力以建構性的方式投入學習環境中。但是這些內在的資源受到外在社會情境的影響，因此，高度的自主只有在情境提供養分，並且支持這樣的傾向時，才能形成 (Reeve, Deci, Ryan & Jang, 2008)。

他們認為，在教室的情境中，教師並非直接給予學生自主的經驗，而是他們提供人際的情境來支持學生的自主經驗。他們認為「自主支持」就是一種人際間的行為，由某一人提供這樣的人際行為，以滋養另一個人內在的動機資源和行動的自我調節（Reeve, 2002）。

由於這樣的主張，針對教室中的教學，Reeve 等人（2008）提出了「自主支持」（autonomy support）的觀點，並認為教師可以善用自主支持的教學行為來協助學生。Reeve 等人舉出了一些重要的教學行為（參見表 1），包含了傾聽、詢問、提供學生時間、環境設置、教師的溝通、同理和鼓勵等。這些教學行為均透過他們的研究團隊進行實證研究，並得到正向的結果支持，證實有助於學生自主和激勵學生動機。

表 1 教師自主支持的教學行為

自主支持的教學行為	
傾聽	在教學中教師花時間聽取學生的意見
詢問學生想要的和需要的	教師經常詢問學生什麼是他們想要的或是需要的
設定時間讓學生自己做事	老師讓學生有時間自己做事情，並且讓他們用自己的方式做
鼓勵學生說出自己的見解	在教學中讓學生有時間談一談他們學習的內容
座位安排	座位的安排讓學生能夠靠近學習的材料，而非只是老師貼近學習材料
提供理由說明	老師經常提供說明去解釋為什麼某一種行動、思考的方式，或者感覺，較為有用
採用提供訊息的回應作為讚賞	經常使用正向有用的回饋語言，和學生談論有關他們的進步或精熟的事情
提供鼓勵	經常使用語言去提高學生投入學習，或者使學生持續投入
提供線索	當學生好像碰到困難時，經常提供建議讓學生瞭解如何有進展
保持回應的態度	對於學生提出的問題、評論、推薦和建議，能夠有所回應
站在學生觀點表達自己的意見	經常採取同理的語言去瞭解學生的觀點或經驗

修改自：Reeve, Deci, Ryan & Jang, 2008, p.231。

#### 四、華人教師的教學和自主學習

以上所述大都從西方學術觀點中對於「自主」的觀點來說明。綜合來說，從事自主的理論者相信，學習並不是發生在學生身上的一些事情，而是由學生所產生的事情（Zimmerman, 2001）。西方學者對於這方面的豐富研究文獻和論述，似乎也反映出西方學者認為自主是兒童發展的重要基本能力，是個人終身不斷在進行的一種心理的歷程，對個人的心智成熟有重要意義。因此，許多研究者近年來紛紛投入教育實踐的現場，從原先專注於個體心理變項的實驗研究，進而參與學校方案的建立（Boekaerts, 1997; 2002; Boekaerts & Corno, 2005; Cleary & Zimmerman, 2004; Perry & Van de Kamp, 2000; Schunk, 2005）。

那麼，華人社會呢？

在華人世界中，我們的老師怎麼思考自主這個議題呢？教師認為「自主學習」是什麼？西方視為有效或者重要的學習取向，尤其是教學方法和實務，在其他文化環境中，是否有等同的作用，或者會以不同的觀點來看待？

##### （一）當東方遇見西方：自主？自主學習？

當論及華人對自主和自主學習見解這個問題時，大部分的人都先跳進一個地域性的陷阱中，抱持著「自主是西方的屬性，東方世界並不重視」的觀點。針對這個假定，大陸學者龐維國和薛慶國（2001）提出了一項有趣的研究結果。龐維國和薛慶國（2001）在心理科學期刊中，以「古代教育思想論叢」（上、中、下冊）、「中國古代教育家語錄類編」（上、下冊、補編）以及「中國古代學習思想史」為文本，回溯分析中國古代的重要學者對於「自主學習」方面的見解。根據他們的分析，自主學習的觀念，可以追溯到孟子強調「學習貴在自求自得」的觀點，而這樣的觀點到了宋、明、清代得到進一步的發揚，例如，例如，程頤、朱熹、陸九淵、王陽明等人，皆強調立志、學思結合、知疑善問、自我省察與互相切磋等，自主學習的重要性，古人似乎不曾忽視（參見表2）。

根據中國古籍的分析，龐維國和薛慶國（2001）也指出，古代學者已有討論教師在學生自主學習中的角色問題。例如，朱熹認為教師具有的三種功用：引路、證明、解疑。「引路」即為引導學生設定學習目標與方法；「證明」是要在學生學習後給予回饋；「解疑」則是學生在學習過程中遭遇問題時，教師需協助其解決困難。而在有關促進學生自主的教學方法上，古代學者也提出「啟發式教學原則」與「少而精原則」。例如，孟子認為教師應該透過示範引導學生自己學習，而非直接告訴他該怎麼做；王陽明則是認為教師的授課內容應少而精，「量其資稟，能兩百字者，只可授一百字。常使精神力量有餘，則無厭苦之患，而有自得之美」。



表2 中國古代學者對自主學習之見解

	主要重點	引述舉例
立志	中國古代學者強調為學需立「志」。而這樣的「志」，包含了「學習目標」與「意志」兩層意思。	孟子：「專心致志」。 王夫之也說：「有自修之心則來學，而因以教之。若能自修之志而強往教之，則雖教無益。」。
學思結合	中國古代學者強調熟讀而後深思、精思。	朱熹：「學便是讀，讀了又思，自然有意。若讀而不思必不知其意味，思而不讀，縱使曉得，終是臯臯不安。」
知疑善問	學者著重在提出疑問，獲得新的理解。但學者也強調並非只是「多問」，也需針對疑問進行解答。	張載：「義理有疑，則滌去舊見以來新意。」 朱熹：「讀書無疑者，需教有疑。有疑卻要無疑，到這裡方是長進。」
自我省察	學者重視學習需對自己的進展和結果，加以反省。而反省的時機則可以是在學習行動之前或之後。	學記：「學然後之不足，教然後知困。知不足，然後能自反也；然後能自強也。」
與他人切磋	古代學者儘管強調為學貴在自得，但並不是說學者要關起門來孤立地學習。他們認為應該與他人相互切磋，才能相得益彰。	學記：「獨學而無友，則孤陋而寡聞。」 陸九淵：「與眾人焉共進乎仁，則其浸灌薰陶之厚，規切磨礪之益，吾知其與獨為之大不侔也。」

整理自：龐維國和薛慶國，2001，pp. 59-61。

上述古籍研究的結果，對照前面西方文獻，值得我們注意的事情有二：

第一，華人傳統文化中，也蘊含著自主學習思想，而且這樣的見解，和西方學者如 Zimmerman 與 Shunk（2001）提出的觀點，例如：自我評價與監控、目標設定與策略計畫、策略實施與監控、策略結果監控等要素，有相當的呼應程度。這些結果讓我們面對自主學習議題時，免於驟下判斷，認為「自主」或者「自主學習」是西方所獨有，不是華人教育者或文化關切的面向。

第二，古代學者對於教師角色和教學，也蘊含了引導、啟發和量少質精的原則，並非只有「權威」一個面向。這樣的對照，提醒我們教育研究者審慎維持開放的態度，來面對當代華人教師的思考和教學角色。因此，本研究也以這樣審慎開放的角度，將現代的教師觀點，放到動態發展的教育專業下來看；也運用當代教師的聲音，重新加以檢視東西方文化的框架。這也是本文運用開放性問卷讓教師提出觀點的主要思考點。

## （二）華人教師和自主學習的交會

回到目前國內的情況來看，有關教師對於自主學習的研究，僅有少數以個案教師或學校進行研究（李欣蓉，2006；黃心怡，2005；梁雲霞，2006）。針對教師在

學生自主中的角色，梁雲霞（2006）以實施自主學習的學校個案研究中曾提出，現場教師如何看待在學習中的「自主」觀念，乃是促進學生自主的關鍵性問題。即使在已推動自主取向學習的案例學校中，一開始有大學研究者協同合作，但是研究人員終究會離開學校現場，讓學校教師和學校做為實施自主學習的主體。因此，教師如何看待學習者的角色，相不相信學生會自主學習，將影響教師對學習素材選擇、教學活動安排等的教學決定。在李欣蓉（2006）以自主學習方案教師進行訪談研究中，也證實教師「對於教學的看法和對自己角色的看法」，是影響自主學習方案實踐的主要原因。因此，現場教師如何看待在學習中的「自主」觀念，以及如何將之融入個人知識，重新轉化至教學現場，成為關鍵性的問題。

另一個值得關注的現象是：在學校情境中，身居關鍵人物角色的教師成員，通常對於某一種教學方法呈現出不同程度的承諾狀態。以梁雲霞（2006）研究的案例學校而言，在該學校發展與實施自主學習方案的五年過程中，教師之間對於自主學習方案仍然存在不同的承諾程度。根據梁雲霞的分析，有些教師在自主學習方案的早期，可能只是「聽任其發生」，隨著學校主導者的意志而行動，而後逐漸轉變為「促使其發生」的認同位置；有些教師則是在早期對於自主學習方案缺乏信心，但經過一段時間之後，專業能力強化之後並且看到學生的成長之後，進展到「促使其發生」的階段，積極投入自主學習方案；但是，也有一些教師仍屬於緩慢前進的狀態，或者停滯在原來的位罝。這些發現非常有趣，因為教師的不同的承諾狀態，顯示了自主學習方案中教師在實務知識、行動上，可能存在不同的理解和困惑。這樣的現象也提醒我們，教師們的困惑或瓶頸，或許不能全都歸因成「文化差異」，如果單純的認定自主學習的實踐可能教與學在於「文化差異」，可能無法能解決或解釋所有的問題和現象。

事實上，Ryan 與 Deci（2006）論及不同文化和自主時，他們曾批判激烈的「文化決定論」觀點。他們反對有些文化決定論者將個體的行為視為受文化所塑造，人們如同是變色龍一樣，馴服於情境，缺乏一個整合的內在結構能自己選擇、調節或影響行動。他們也引述多項來自中國、日本、韓國、俄國和美國的研究，指出目前許多研究證實在不同文化中，自主仍是重要的特質。

東方學者黃毅英（2008）也曾提出具有批判性的諍言，他指出，許多研究者在討論華人和西方之間的差異時，許多的詮釋有「過份儒家化」的傾向。回顧這些研究者的諍言，提醒我們的是，當我們思考所謂的東西方差異時，必須注意到一個矛盾的狀態，那就是，臺灣地區固然屬於華人文化範圍，但也深受西方文化影響，並且處於激烈社會變遷當中，直接落入地域限制的論點，不一定最適切的教師觀點樣貌。因此，教師對於自主學習的觀點為何？如何看待自己和學生？如何看待教學的

實踐？有待從實徵研究，才能獲得解答。

綜合上述，誠如 Ryan 與 Deci (2006) 所言，文化影響的複雜性不是一個簡單的決定論可以論斷，本研究的意圖也不在於辯論文化差異，而是從教師觀點的研究中，試圖理解「自主學習」在「國內情境」下的狀態，藉由對照文獻和內涵，去認識我們華人教師在教與學上的強項和困惑。因此，本研究將從教師的角度出發，結合開放問卷和探索分析，以釐清教學上的迷思和困頓，豐富我們在文化衝擊下的教學研究。

## 參、研究方法

本研究的重心在於探究教師對自主學習的觀點，為了讓研究資料能夠反映出教師個人內在主觀體驗的特性，本研究以開放性問卷方式，收集國小教師對自主學習的陳述語言和詞彙以進行歸納分析。這樣的方式主要的重點不在操作變項，或驗證研究者先行設定的假設，而是從研究對象本身文字陳述出來的說法來瞭解他們對某個現象的想法。因此，本研究藉由提出問題詢問教師，並讓教師以書寫回應的方式，收集到教師自己使用的陳述性用語，而非透過研究者從西方理論書籍中詮釋轉譯而來，以便可以盡量貼近教師自己的聲音和觀點。

### 一、參與研究者

根據本研究的目的，本研究的參與者來源主要為任教於一般學校的國小教師，而非任教於國內自主學習方案學校者。因此，本研究從北部大學進修課程的在職教師中，招募參與研究者。本文研究者未擔任上述研究參與者之進修課程授課。因此，在研究進行前先向在職教師說明研究性質，並徵求在職教師之同意後進行。研究參與者均任教於一般學校，並非來自於任何理念學校或實驗學校，但若有個人自認有進行涉及自主取向的課程者，這樣的教師仍接受為本研究的參與者中，以反映實際現場之成員組合。因此，參與研究者來自北部兩所大學的六個不同在職進修班級，共 125 人，其中男性 15 人（12%），女性 110 人（88%）。其他有關的教師背景，參見表 3。

從教師的背景顯示，本研究之對象年資、年齡之分配相當平均，擔任導師者居多，大部分教師未接觸過自主學習相關之文獻，也未「任教過自主學習相關的課程」（勾選「有任教過自主學習相關的課程」者占 22.4%，但並非來自於國內的自主學習學校）。這樣的研究對象組成，貼近一般現場的成員組合情況，並非完全來自同質成員的意見。唯一需謹慎的是女性教師居多，這固然是反映一般教師的性別比例，但在研究推論時，仍需予以謹慎處理。

## 二、研究工具

根據本研究對於教師觀點的界定，主要聚焦在一般教師對於自主學習的看法，並且確實收集到教師的陳述性語言，而並非針對特定教師個案的分析。因此，在考量上述的目的，研究者根據 Creswell (2004) 的觀點，發展出開放型問題，以書面形式印製，讓教師們進行回應。但教師在回應問題時，並非以口語的形式陳述，而是用文字陳述出來。這樣做的用意，乃在確保不同的研究對象都回應同一相同的問題，不會因為研究者在不同時間進行訪問，以及口語的資料在轉譯過程中被修改的問題。

此開放性問卷中，有兩個問題：(1) 請問您認為何謂自主學習？(2) 若您在課堂中進行自主學習時，您會關心什麼事情？除了這兩項問題之外，研究者也收集了有關研究對象的一些背景變項（參見表 3）。這份開放性問卷利用在職教師到教育大學進修上課時間，經由任課教師和在職教師的同意，由研究者說明研究目的和研究方法後，然後由在職教師們進行開放性問題的書寫，時間約為 20-30 分鐘。

表 3 教師背景分配表

教師背景		人數	百分比 (%)
年齡	30 歲以下	44	35.2%
	31 -40 歲	42	33.6%
	41 -50 歲	37	29.6%
	50 歲以上	2	1.6%
職務	導師	87	69.6%
	科任教師	6	4.8%
	教師兼行政人員	32	25.6%
教育程度	師範院校或教育院系大學畢業	87	69.6%
	非教育院系大學或師資班畢業	34	27.2%
	師範專科學校畢業	4	3.2%
年資	5 年以下	31	24.8%
	6-10 年	40	32%
	11 -15 年	20	16%
	16-20 年	18	14.4%
	21 年以上	16	12.8%
是否任教過自主學習相關課程	是	28	22.4%
	否	97	77.6%
是否接觸過自主學習相關訊息	有	38	30.4%
	沒有	87	69.6%

### 三、資料分析

研究者在完成教師自陳意見收集之後，將教師對於開放性問題的回答，視為「陳述性的語言資訊」，同時研究者對教師的陳述資料採取開放接納的態度，不論其正面或負面敘述，皆視為可分析的回應。這個用意是，進入分析的資料不會因研究者個人主觀的界定而排除，以期能全面性的角度考與整理各個教師觀點的性質。也基於上述的考量，本研究參酌日本人類學者川喜田二郎（Kawakita Jiro）提出的 KJ 法（鄭建華，2006），以進行教師陳述資料的組織和統合。根據鄭建華（2006），KJ 法最主要的優勢乃在於放棄先入為主的觀點，將凌亂多樣的事項，進行整合。這個方法有兩個關鍵，首先是「資料的外化」，運用一張卡片記載一個觀念性文字的方式，透過這樣的操作使得大腦思考運作跳脫傳統思維運作的框架。然後再依據卡片文義內容的類似性，由具體往抽象逐層統合，並以圖解顯示其結構性意義。因此，本研究採行的步驟如下：

1. 整理觀點字句：由本文研究者仔細閱讀每位教師在問題一和問題二的敘述，從教師在其陳述中，以每一句做為一個單位，確認出教師的觀點字句。並且對每一個觀點都分別加以編號。在此階段基本上接納各種敘述的性質，盡量保持其敘述性與逐字照錄，研究者不以任何文獻排除教師的敘述。
2. 製作觀點字句卡：接下來，研究者將教師在問題一與問題二的「觀點字句」，另外抄寫於卡片上。由於教師的整段文字敘述中，可能同時包含一種觀點以上，因此每張卡片僅代表一位教師的一種觀點。經過重複的確認與整理，從問題一中，共整理出 270 張卡片，問題二則有 436 張卡片。這樣的卡片數量顯示，有些教師可能提出了一項以上的觀點敘述。
3. 觀點分群之分析與命名：這是第一次的歸納整理，根據每個觀點字句之間的親和關係整合，並以最具代表該群字句之意義，加以分群命名。在此階段，由研究者和另一位研究同伴分別重複檢討分群歸納情形，並且檢視其分佈狀態，也根據分群中不易歸類的教師陳述，共同加以討論，盡量找出合適的歸類，若有不同之處，則盡可能留下該項目，以便充分反映教師的觀點。
4. 面向分類與命名：上述資料在達成分群的共識之後，才進入本階段的面向分析。在此階段的面向分析，乃是根據分群的結果和命名，再進一步進行屬性的比較和歸納，產生第二次的觀點面向分析，同樣的以最具代表該分類的意義命名，以便能走向更高的詮釋層次。
5. 教師觀點的詮釋：在此階段研究者首先將各面向之間性質與關連性，加以思考，產生初步的詮釋。接下來，邀請三位教學領域相關的學者但並未參與本研究資料收集工作者，審視本研究的詮釋分析，並對本文研究者的詮釋分析提出質問，以

便能使研究者的詮釋能反應教師的真實觀點，並能形成有意義的整體。這樣的專家檢視方式共計進行三次，每次均由研究者提出面向分析詮釋的文稿，然後再行對話討論。最後由本文的研究者整體審視觀點字句、分群和面向，提出最後的分析詮釋。

本研究採行這樣的資料分析步驟，主要的目的，便在於運用教師「真實的陳述性的語言資訊」，以及研究者的理解歸納，加上外部專家的檢視分析，以便趨近真實的教師觀點，並增加研究結果的信實度。

## 肆、研究結果與討論

### 一、教師自主學習觀的整體分析

根據全體教師所寫的陳述句，依其性質初步歸納出 24 個分類的小群組，如表 4。根據其陳述的數量，這 24 個小群組可進一步分為三個層次，本文參酌這些陳述句的數量，並審視這些觀點的性質，針對這三個層次的觀點，加以說明。

在第一層次方面，教師對自主學習表達出的觀點，主要以「自己是學習的主人」（所佔的比例最多，21.5%）、其次為「教師為引導者」（14.8%），以及「自動自發」（14.1%）。而這三個群組的敘述量總和約為 50% 左右，顯示這三個主要觀點可能是教師對於自主學習「最立即或基礎的」想法，而這些陳述偏向使用理念性的語言，顯示教師熟悉學生主體的教育取向，也反映出教師對學生角色的期待。

在第二層次方面，乃是由「學習者中心」（5.6%）、「獨立完成」（5.2%）、「依學習者興趣」（4.8%）、「教師給予主題方向」（4.8%）、「問題解決」（4.1%）、「教師設計規劃課程」（3.3%）等構成，形成了教師觀點中的第二層次。在這個層次中，教師的觀點表現在學習過程和教法的性質。

在第三層次方面，是教師對各種高層次能力、教學組織形式、或者資源配置上的看法，形成了教師觀點中最外圍的層次，而大部分的項目的比例在 2.2% 以下。

從上述的結果中，筆者發現一些值得注意的現象。

首先，臺灣的教師對於自主學習的觀點，相當強調學習者的主體性，學習者是學習歷程中的主動角色，這些觀點和 Dcei 與 Ryan（1985）、Schunk 與 Zimmerman（2003）等國外學者的觀念，並未相悖。同時，臺灣教師對於學習者的主動性和學習過程的觀點上，也能呼應龐維國與薛慶國（2001）對古代學者的研究。但是當代臺灣教師與先聖先賢不同之處，乃在針對課程方式、學校型態和資源運用上，反應了新世代的教學實務和學校型態。

基於此，本文認為，我們應該審慎避免落入地域性的預設觀點，驟下判斷認為自主取向的學習不是我們臺灣或華人教師擁有的觀念。而是要勇於認識當代教師即

使處於所謂的華人文化，也因隨著時代的不同，對於教學實務的組織方式，仍會產生調適性的改變。

表4 教師自主學習觀之初步分類

觀點類別	例子	數目	百分比
自己是學習的主人	自己的學習自己決定。 自己為自己的學習作主、選擇自己認為重要或所需的內容。	58	21.5%
教師為引導者	教師站在協助者的角度。 教師非教授者，而是引導者、協助者。	40	14.8%
自動自發	自動自發學習、主動探求知識。 學生主動、有興趣求知，不需老師提醒或靠他人獎勵。	38	14.1%
學習者中心	以學習者為中心的學習。 以學生為學習的主體。	15	5.6%
獨立完成	在無旁人(教師)協助下，學生運用任何方式獨立學習。 不需透過其他人的引導	14	5.2%
依學習者興趣	對自己有興趣的部份、主題，蒐集相關資料，進行研讀、整理。 依據學生的需求，決定學習內容、進度、方向。	13	4.8%
教師給予主題方向	教師給予某些學習方向或主題，讓學習者自行搜尋材料、並進行探索學習。 學生一些方向或步驟，讓學生自發性地找資料、分組討論，建構自己的學習架構。	13	4.8%
問題解決	試圖解決學習遇到的困難，而獲得學習成就。 學習者自己尋求問題解決方法或資源，完成學習目標。	11	4.1%
教師設計規劃課程	教師可設計教學活動、引導學生進行自主學習。 教師提供一套課程，讓學童進行探索與主動學習。	9	3.3%
個人或分組學習	可小組或個人的方式進行自主學習。 學生主導自我或小組的學習任務，進行蒐集資料、分析整理。	6	2.2%
重視學習動機	自主學習即有學習意願，不靠外力干涉，是強烈學習動機。 學生自我導向學習，須有一定的內在動機。	6	2.2%

續表 4 教師自主學習觀之初步分類

觀點類別	例子	數目	百分比
另類、非正規學習方式	自主學習模式多運用在另類學校（夏山學校、雅歌小學、森林小學）。有別於傳統學習的另類學習。	6	2.2%
課程類型	空白課程很適合推動學生自主學習的機會。 科學展覽、專題研究。	5	1.9%
同儕角色	同儕的關係是學習上的鷹架。 學生透過同儕討論、摸索，去決定他們所要學習的內容或教材。	5	1.9%
探究性學習	可自行去探索相關議題或找尋相關資料。 是一種深入的探究性學習。	5	1.9%
不限領域、形式	自主學習是一種能力，可適用於多面的不同領域。 自主學習不拘泥於任何形式，也可在任何領域或科目進行。	4	1.5%
自我反省	能自我思考，有自己的看法與見解。 學後自我省思。	3	1.1%
自我調整	學生可依照自己的能力，調整學習步調。 學習過程中，學生自我控制學習速度與學習教材。	3	1.1%
非無目的、非放任	非無目標的學習。 非放任學習。	3	1.1%
加深、加廣知識	可加深已知的知識。 藉由學生自主學習，讓學生的學習能加深、加廣。	3	1.1%
教室、環境佈置	自主學習的教室會分成許多區塊，教室空間必須有各式各樣學習探索的佈置。 角落學習的方式。	3	1.1%
時間彈性	沒有固定的時間表。 自主學習的時間可為一學期或半學習。	3	1.1%
個別差異	課堂較重視學生個別差異。	2	0.7%
後設認知	需經過有意義的引導，搭在既有的經驗上，必經「後設認知」的歷程。	2	0.7%



其次，在自主學習觀念上，教師觀點呈現出共通和變異的性質。教師們在「學生主體、教師引導」上，有較多數量且較清楚的陳述。但是越往「教學過程、教法、學生的高層次能力、具體執行的相關事項」時，則陳述較少。這些陳述句的數量分佈差距，非常值得深思，因為教師若不能對教學方法、策略和實施有較充足的觀點、能陳述出來，那麼，實際的課程與教學上也可能較缺乏知性的支撐力量。觀點數量不等量的現象，可能潛藏了教師在自主學習中的困境和矛盾。

## 二、教師觀點中反映出的面向

在這一部份的分析中，研究者首先將教師觀點的初步分類，依其親和性再度加以歸納，結果形成八個主要面向，分別是：學習者主體、獨立性、個別式/群體式、實務實施的形式、目的性、學生經歷的歷程、教師角色、外在資源，如表5。

表5 教師對於自主學習的八個觀點面向

觀點面向	觀點的細目內容
學習者主體	自己是學習的主人 自動自發 學習者中心 依學習者興趣
獨立性	獨立完成
個別式/群體式	個人或分組學習 同儕角色
實務實施的形式	課程類型 另類非正規學習 不限領域、形式 時間彈性
目的性	非無目的、非放任 加深加廣學習 個別差異
學生經歷的歷程	問題解決 後設認知 探究性學習 自我反省 自我調整
教師角色	教師為引導者 教師給予主題方向 教師設計規劃課程
外在資源	教室、環境佈置

筆者反覆深思上述八個面向，發現這些面向反映了「教師看自己」、「教師看學生」以及「教師看實踐方式」的三個角度，因而進一步用此三個角度呈現八面向（包含 24 個群組），參見表 6，並說明其中的現象。

表 6 「教師看自己」、「教師看學生」、「教師看實踐的方式」觀點對照

教師看自己	
教師角色	教師為引導者
	教師給予方向主題
	教師設計規劃課程
教師看實踐的方式	
實務實施的形式	另類、非正規學習
	課程類型
	不限領域、形式
	時間彈性
目的性	非無目的、非放任
	加深、加廣知識
	重視個別差異
外在資源	教室、環境布置

教師看學生	
學習者主體	自己是學習的主人
	自動自發
	學習者中心
	依學習者興趣
	重視學習動機
獨立性	獨立完成
學生經歷的歷程	問題解決
	探究性學習
	自我反省
	自我調整
	後設認知
個別式/群體式	個人或分組學習
	同儕角色

1. 以「教師看自己」對照「教師看學生」，可發現到一些有趣的「不對稱」現象。教師們提出有關於「教師角色」的陳述中，認為自身扮演引導、設計和提供方向上的角色，但較少提及具體支持學生自主的教學行為和方法。相對地，對於學生經歷的歷程，卻陳述著：學生自我探究、反省、問題解決、調整和後設認知等高層次的學習行為。本文推測，這樣的不對稱現象，意味著：教師可能覺知到學生在自主學習的方法與策略之需求，但對於需要具體進行的教學方法和鷹架策略，可能尚未形成清晰的瞭解和掌握，因而在觀點的敘述中，也顯得較為籠統和抽象。

2. 在「教師看學生」方面，教師對於「獨立性」面向的陳述句中，顯現出教師對於學生「獨立--靠自己、無須他人的個人式投入」的偏重。例如，從「獨立性」面向的文字陳述中<sup>2</sup>：

1111 自行對學習的主題蒐集相關資料，並統整出結果

2209 不需外力幫助的學習過程

3109 學生在無任何外力(教師/教學支援)的協助下，能專心並理解課程預設的目標

3117 學生習得經驗、技術後，對於新的學習，能不假外在教導或安排，獲得有效內容、達到學習目標

3114 未經他人協助，運用網路、書籍、期刊等方式，提昇自我知能，達到學習目的

3124 在無旁人(教師)協助下，學生運用任何方式獨立學習

4211 學習者能獨立運用各種學習方式，來進行學習，包括策略的使用、維持專心度

5106 不需透過其他人的引導

5107 能自己獨立研究、獨立學習的課程

5120 由學生自行獨立完成主題學習

然而，如同 Ryan 與 Deci (2006) 所說的，理論上並不以「獨立一人」做為「自主」的重要判斷。但是，本研究中的教師卻出現相當多這方面的陳述。這樣的情形是否是國內教師的迷思之處，將自主學習視為相對於教室中的「團體學習」，而衍生出的見解？或者，認為自主學習強調個人主體，那麼便視為是個人獨立、不靠其他人的學習型態？

根據這樣的結果，結合前面提及的「教師角色--引導輔助者角色」的觀點，這兩者所形成的整體，似乎也呈現一種矛盾的局面。

為了理解這個現象，本研究將「引導輔助」和「獨立性」這兩件要素，轉換到以圖像表徵的方式來呈現其彼此的互動。本研究以兩個軸線：X 軸代表獨立性的高低變化，Y 軸代表教師引導輔助的高低變化，彼此互動關係將可畫成四個象限，如圖 1。根據教師們的陳述內容與數量，教師的觀點大部分仍傾向於維持教師做為引導者的性質，甚少落在教師低主導的象限。但對於獨立性，則傾斜在程度高的象限中。研究者以橢圓 A 表示出本研究中教師觀點的概念空間。

<sup>2</sup> 下面引述中的數字代表敘述句的來源。1111 指的是第一次資料收集，第一年在職進修教師，編號 11 的填答者。

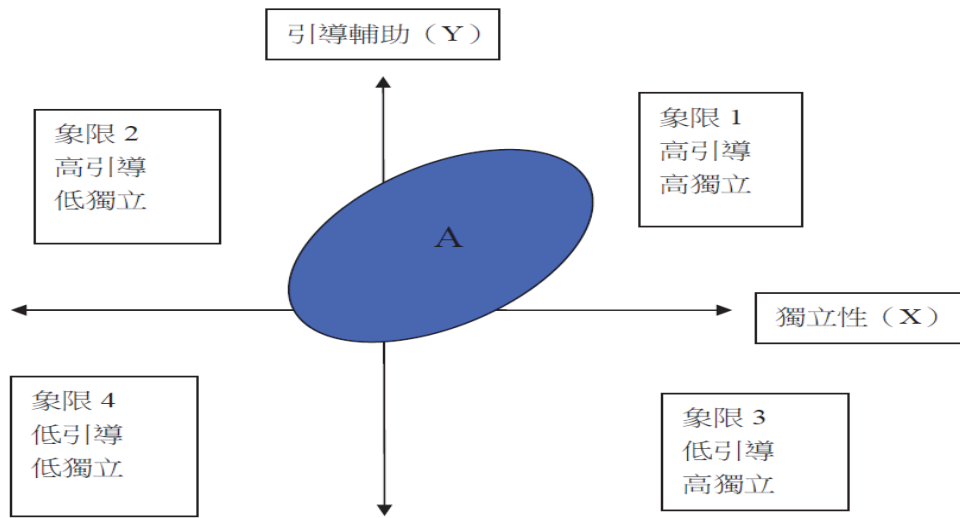


圖 1 教師在引導輔助與學生獨立性的現象

這個結果顯示，我們的老師想到自主學習時，可能浮現的想法大都落在「高引導、高獨立」的範疇中。面對學生在學習中自主的需求，教師既要引導，也要讓學生獨立，這樣的想法可能和教師已經「熟悉且熟練」的班級教學不同，以致形成一種心理壓力和教學法上的考驗，造成教師在教學實踐行動上面對雙重挑戰。根據這樣的觀點分析，研究者認為，教師如何進行「引導輔助」和賦予學生適切的自主範疇，這兩者在教學法上的定位和融入課堂，可能是教師未來專業發展上最重要的關鍵。

3. 在「教師看實踐的方式」方面，教師傾向於「非正規學習」、「彈性大」、「結構性低」的觀點。從這樣的教師觀點中，潛藏著學校體制和系統對於發展學生自主性的見解。也就是說，實施自主學習，教師們認為需要較大彈性的機構組織和課程結構。這是一個值得深思的議題。不論從國內的學生研究結果，或者是國外的研究文獻來看，其實自主學習取向並非自外於學科學習的範疇，也並非屬於非正規的學習型態。本研究中的教師觀點透露出教師對於公立學校情境和課程實務的自我設限，尚未能清楚地看到在一般學校的學習的課程中，如何有效地結合培養學生自主能力的課程與教學。

### 三、綜合討論

根據上述的分析結果，本研究提出四項思考點：

1. 臺灣的教師看待「自主學習」的觀點，在傳統教室和學生的主體性之間，透露出一種屬於自身文化與專業情境的「實務觀點」。透過本研究中以文字陳述所反映

的認知來看，臺灣教師的看法已經逐漸走向學生做為學習主體的位置上，這一個層面趨近西方學者的觀點。這樣的結果反映了黃毅英（2008）對於文化差異比較的諍言，本文認為，國內教師的自主學習觀點，並未陷入以「地域」為主的堅硬文化框架中，而是隨著時代而調適。即使生長在東方文化思維下，教師仍然是教育思維的有機體，尤其在以學習者為主的時代中，教師會形成經歷文化調適後的自主學習觀點。

然而，教師在自主學習的觀點中，相當緊抓住教師主導的衣裙不放，但也未放鬆教師的位置。從本研究的教師陳述觀點看來，在華人重視人與人關係的聯繫下，教師在教室中仍保有（或者期許自己）鮮明的引導角色，但對於學生主體性的認識和接納，也已經在教師的觀念中生長發芽，呈現出教師在自主學習上富有文化特性的師生關係。參酌黃光國（1989）的關係取向的觀點，本文認為，這樣結果顯示當代教室並非完全承襲家庭親子或長官部屬一樣的權力關係，而是以學習為主所建立的人際關係，然而，由於教師仍然是教室情境中的「長者」，特別是在小學中，這或許是本研究中的教師形成「教師引導」和「學生主體性」兩者共存的原因。

2. 在教學實務上，或許教師仍未有充分的機會和實際行動，因此在學生的學習歷程和教學層面上，教學行為陳述上反而出現模糊的現象。面對此模糊現象，未來應該審慎的面對教師在促進學生自主上的專業需求。例如，教師們可能需要的並非單面的理念傳輸，而是更多的實際案例分析和討論，更重要的是，找到足以和本身經驗銜接，且能更新專業技巧的方法。目前在國內已有若干案例學校和成功的實務，是未來提供專業更新可運用的討論案例。此外，Reeve 等人（2008）所提出的自主支持之教學行為，以及以 SRL 理論為主的學習策略訓練、或是以問題解決導向學習、專題學習進行的教學設計，也均是教師可學習的技巧，即使在臺灣的東方文化情境中，教育工作者也不需因地域而劃地自限，忽略了來自於不同國度的方法與策略對於本國教師專業更新的可能貢獻。
3. 教師對自主學習的意義仍顯露出許多迷思。其中令人注意的就是獨立性的問題，事實上這不是本研究中的獨有結果，如前面文獻所述，早期西方也曾出現這樣的現象，而有相當多西方學者評論過這樣的迷思。例如，Little 在 1990 年如此說：「自主性不是『自我教導』（self-instruction）的同義詞」、「它也不是限定在不需要教師的學習上」，「它不是要讓學習者自己以自己所能的方式去學習」（引自 Benson, 2008:23）。Smith（2003）也指出，大部分的人將學習自主性放在學習者獨立，也就是不需要教師的學習（例如，在家自學、利用電腦、自助式學習中心等），是一種錯誤的概念。事實上，不論是東方古代學者，或西方的學者，皆強

調教師和同儕對於自主學習的重要性。

## 伍、結論、啟示與建議

### 一、結論

本研究主要發現有三：

1. 教師針對自主學習，認為自主學習是強調學習者的主體性，重視學習歷程中的主動角色，但教師仍應該是學習引導者、輔助者。
2. 教師的自主學習觀中，雖然多數教師能使用「學生主體、教師引導」等語詞陳述，但是教師在「教學過程、教法、學生的高層次能力、具體執行的相關事項」等方面則陳述較少。顯示教師固然掌握了自主學習的初始架構，但對於學習歷程中關鍵歷程和鷹架策略，較未形成具體的教學方法。
3. 教師在實踐自主學習的方式上，傾向於「非正規學習」、「彈性大」、「結構性低」的觀點。顯示教師未能清楚地看到在正式性學習的課程中，如何有效地結合培養學生自主能力的理念與實務。

### 二、啟示

1. 本文的研究目的，不在於投入辯論文化差異是否存在，而是呈現「此時此地教師的看法」。自主學習這個概念，即使看來起源於西方，但是概念的血統來源，並非是專業思維的界線。本研究中透過教師看自己、看學生、看實踐方式等角度，感受到教師看待一個教育名詞的多層面思維。本文研究者也認為，教室中的教與學，並非線性的。在學校中，教師追求許多目標，不僅想要學生學習，也想要尋求專業上正向的經驗。教師會設法保持這些目標上的平衡，但是，也在這些目標之間顛簸前進，不是單面向的「支持，或者，不支持」某項教與學取向。
2. 研究結果顯示臺灣教師對於自主學習中的學生主體的概念，已有較穩定的見解。由此可見，學習者主體的觀念已經成為教師的重要專業見解，但同時值得注意的是，研究結果也顯示教師並未鬆懈了教室中的專業角色，仍然堅守引導和規劃課程。
3. 研究結果顯示，教師對於關鍵的教學策略和鷹架，尚未形成清晰的語言。而此意涵著在教學實務上可能會處於一種瓶頸中。也就是說，本研究中的教師可能已經在師生關係的理解中，逐漸能認識到「尊重學生主體性、學生中心的理念」，然而這樣的認識，尚未在教學的技術上、學生的心理能力和歷程上，產生具有實務力量的知識和行動。而此將需要在教師專業更新的歷程中，提供有效的案例和教學方法，以銜接教師的觀點。

4. 「以教師觀點為主」的自主學習研究結果，對於「以學生觀點為主」的自主學習研究，提供了另一個視窗。本研究透過教師觀點的呈現，因而得以瞭解教師對於自主學習、或者各種教學實踐的反應。如同 Boekaerts 與 Corno (2005) 指出，在真實教室中的各種介入方案，通常被教師根據他們個人的價值和專業信心的迫切需要，產生個人化獨特的調整。學校教師通常會善用方案中的最佳部分，或者做一些折衷。教師的強項顯露在師生關係的重視上，但如何鷹架學生和提供高層次的學習方法，則是信心不足，此將是未來專業發展的重點。

### 三、建議

1. 在教師專業發展和實務上，應知行並進。在知的方面，以實作為主或講習為主的專業發展中，仍須和教師充分地明辨和理解自主概念，以化解教師對自主學習中的迷思。實踐行動上，則需強化教師對於學習策略、高層次學習方法、開放性學習任務的設計能力，可運用案例和實際的教學行為討論，以抒解教師在實務行動上的瓶頸。
2. 針對自主學習的研究，未來宜著重探究教師如何在公立學校的體制中、在不同學習領域中，衍生出適合的教學實踐形式。另外，本文中發現教師對於學生主體取向的課程與教學，有體制外教育的迷思。為何會有這樣的現象？這個問題值得未來研究進一步釐清。最後，在未來研究上也可以持續探究不同變項對於自主學習觀念的影響，這一部份可能需要善用較大量和有代表性的樣本，以便從群體推論的角度得出有力的結果。

### 參考書目

- 李欣蓉 (2006)。自主學習方案實踐與教師實務知識之關係 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 夏凌翔、黃希庭、吳波 (2007)。自主的結構與測量。西南大學學報 (社會科學版)，33 (3)，10-15。
- 梁雲霞 (2006)。從自主學習理論到學校實務：概念架構與方案發展。當代教育研究，14 (4)，171-206。
- 黃心怡 (2005)。自主學習與學生自我賦權：以台北市自主學習實驗計畫學生為例之研究。中正教育研究，4 (2)，81-113。
- 黃光國 (1989)。也談「人情」與「關係」的構念化。本土心理學研究，12，215-248。
- 黃毅英 (2008)。從「華人學習者現象」到「香港學習者現象」。教育研究與發展，4 (2)，49-62。

- 鄭建華 (2006)。KJ 法。載於管倖生、阮綠茵、王明堂、王藍亭、李佩玲、高新發、盧麗淑 (2006)。設計研究方法 (pp.85-100)。臺北：全華圖書股份有限公司。
- 龐維國、薛慶國 (2001)。中國古代的自主學習思想探析。心理科學, 24 (1), 59-62。
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London, UK: Longman.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* (pp.15-32). Amsterdam, Netherland: John Benjamins.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11-186.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach-EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Creswell, J. W. (2004). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.



- Haworth, L. (1986). *Autonomy: An Essay in Philosophical Psychology and Ethics*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hmel, B. A., & Pincus, A. L. (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, et al. (Eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427-435.
- Loyens, S. M. M., Magda, J. & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411-427.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., Brynes, J. P. & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.253-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp.35-53). London, UK: Longman.
- Perry, N. E., & Van de Kamp, K. J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.
- Pilling-Cormick, J. & Garrison, D. R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203-220.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Reeve, J., Ryan, R. Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 223-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In I. B. Weiner (Ed.). *Handbook of Psychology*, vol. 7 (pp.59-78). New York, NY: Wiley.
- Smith, R. C. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 129-146). Basingstoke, NH: Palgrave Macmillan.
- Wall, S. (2003). Freedom as political ideal. *Social Philosophy and Policy*, 20 , 307-334.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research and application* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Lebeau, R. B. (2000). A commentary on self-directed learning. In D. Evensen, & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 299-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

# **Teachers' perspectives on autonomy in learning**

**Yun-Hsia Liang**

Department of Education, University of Taipei

## **Abstract**

How do teachers in a Confucian Heritage Culture context perceive the concepts of autonomy in learning? The focus of this study was to analyze teachers' perspectives based on the written statements from 125 primary school teachers in Taiwan. The study used open-ended questions and written response format to capture teachers' perspectives. Based on KJ method, the results showed teachers recognized the idea of autonomy in learning as one of the major educational orientation based on student-centered approach. Teachers expect themselves to be an effective facilitator in promoting students' autonomy, and also highly expect students to be independent by themselves, which become a challenge to their teaching practice. The results suggest that teachers are aware of the idea of autonomy in learning, but most of them are short of various strategies to scaffold student's learning processes, and have not developed in-depth understanding of learning practice for student's autonomy in the formal education system.

**Key words: autonomy in learning, teacher's perspectives, teacher professional development**

# 十二年國民基本教育課程目標與 核心素養的重大缺陷：結構混亂

楊 龍 立  
臺北市立大學教育系教授

## 一、前言

稍為熟悉十二年國民基本教育課程總綱者，往往會感到十二年國民基本教育課程的核心素養，比起九年一貫課程綱要的基本能力更加結構化，何以本文標題還列出結構混亂？大家只要細究十二年國民基本教育課程目標與核心素養的敘述，即可察知課程目標與核心素養的關聯依然含混不清。因此本文僅依總綱文本內容，評論十二年國民基本教育課程目標與核心素養，在結構方面的一些重大缺陷。

## 二、十二年國民基本教育課程綱要的目標及核心素養相關內容

以下表一所示十二年國民基本教育課程的目標、核心素養及相關內容，引自教育部（103）公布的「十二年國民基本教育課程綱要總綱發布版」（取自（<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c1179-1.php?Lang=zh-tw> 或 [file:///C:/Users/MSUSER/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/MSUSER/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88%20(3).pdf)）。

表一 十二年國民基本教育課程的目標與核心素養相關內容

貳、基本理念	精神：全人教育
	理念：自發、互動及共好
	願景：成就每一個孩子—適性揚才、終身學習
參、課程目標	基本理念引導下，訂定四項總體課程目標
	一、啟發生命潛能 啟迪學習的動機，培養好奇心、探索力、思考力、判斷力與行動力，願意以積極的態度、持續的動力進行探索與學習；從而體驗學習的喜悅，增益自我

	<p>價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展。</p> <p>二、陶養生活知能</p> <p>培養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題；並能適切溝通與表達，重視人際包容、團隊合作、社會互動，以適應社會生活。進而勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養。</p> <p>三、促進生涯發展</p> <p>導引適性發展、盡展所長，且學會如何學習，陶冶終身學習的意願與能力，激發持續學習、創新進取的活力，奠定學術研究或專業技術的基礎；並建立「尊嚴勞動」的觀念，淬鍊出面對生涯挑戰與國際競合的勇氣與知能，以適應社會變遷與世界潮流，且願意嘗試引導變遷潮流。</p> <p>四、涵育公民責任</p> <p>厚植民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、社區/部落意識、國家認同與國際理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。</p> <p><b>課程目標應結合核心素養加以發展</b></p>
肆、核心素養	<p>為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以「核心素養」做為<b>課程發展之主軸</b>，以裨益各<b>教育階段間的連貫</b>以及<b>各領域/科目間的統整</b></p> <p>核心素養<b>主要應用於</b>國民小學、國民中學及高級中等學校的一般領域/科目技術型、綜合型、單科型高級中等學校則依其專業特性及群科特性進行發展，<b>核心素養可整合或彈性納入</b></p> <p>核心素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的<b>知識、能力與態度</b></p> <p>核心素養，強調培養<b>以人為本的「終身學習者」</b></p> <p>核心素養分為<b>三大面向</b>：自主行動、溝通互動、社會參與</p> <p>三大面向再細分為<b>九大項目</b></p> <p>自主行動分：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」</p> <p>溝通互動分：「符號運用與溝通表達」、「科技 資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」</p> <p>社會參與分：「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」</p>

	<p>核心素養的滾動圓輪意象</p> <p>(一)自主行動：強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。學習者在社會情境中，能自我管理，並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進。</p> <p>(二)溝通互動：強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動。這些工具包括物質工具和社會文化工具，前者如人造物（教具、學習工具、文具、玩具、載具等）、科技（含輔助科技）與資訊等，後者如語言（口語、手語）、文字及數學符號等。工具不是被動的媒介，而是人我與環境間正向互動的管道。此外，藝術也是重要的溝通工具，國民應具備藝術涵養與生活美感，並善用這些工具。</p> <p>(三)社會參與：強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。每個人都需要以參與方式培養與他人或群體互動的素養，以提升人類整體生活品質。社會參與既是一種社會素養，也是一種公民意識。</p> <p>各階段教育訂有不同<b>核心素養之具體內涵</b>。分國民小學教育、國民中學教育及高級中等學校教育等<b>三階段說明</b></p> <p>核心素養項目說明</p> <p>A.自主行動</p> <p>A1 身心素質與自我精進</p> <p>具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、<u>分析</u>與運用新知，<u>有效規劃</u>生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。</p> <p>A2 系統思考與解決問題</p> <p>具備問題理解、思辨<u>分析、推理</u>批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。</p> <p>A3 規劃執行與創新應變</p> <p>具備<u>規劃</u>及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。</p> <p>B.溝通互動</p> <p>B1 符號運用與溝通表達</p> <p>具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及<u>藝術</u>等各種符號進行表達、<u>溝通</u>及互動的能力，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上。</p>
--	---

	<p>B2 科技資訊與媒體素養 具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養相關倫理及媒體識讀的素養，俾能<u>分析、思辨、批判</u>人與科技、資訊及媒體之關係。</p> <p>B3 藝術涵養與美感素養 具備<u>藝術</u>感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。</p> <p>C.社會參與</p> <p>C1 道德實踐與公民意識 具備<u>道德</u>實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。</p> <p>C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人<u>溝通</u>協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。</p> <p>C3 多元文化與國際理解 具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。</p> <p>各領域/科目的課程綱要考量領域/科目的理念與目標，<u>結合或呼應核心素養具體內涵</u>，以發展及訂定「各領域/科目之核心素養」及「各領域/科目學習重點」。</p>
伍、學習階段	<p>各級各類學校之領域/群科/學程/科目課程，應配合各學習階段的重點，規劃連貫且統整的課程內容，並以「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」及「涵育公民責任」的<u>總體目標為課程規劃的依歸</u></p>

### 三、十二年國民基本教育課程綱要的目標結構問題

#### （一）目標與理念不大對應

理念是自發、互動及共好，目標卻有四項，而且目標標題與三項理念亦未對齊，因此目標與理念在結構並未簡單清爽的對應。由理念以至目標，本就可以不必簡單的對應，問題是，三項理念與核心素養三個面向卻又比較契合。於是人們可以省思，何以基本理念引導下，訂定的四項總體課程目標與理念在數量和標題都不大對應，反之要落實理念與目標的核心素養卻與理念在數量和標題都比較對應。可能原因從

文本上不易推測，不過我們卻可確定這不是好的現象。

## （二）目標本身結構含混

四項總體課程目標分別是：啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展及涵育公民責任。從各目標的說明與界定文句裡，我們可以理解敘寫者試圖進一步的清晰描繪各目標的內涵。問題是四項目標併列呈現之後，人們即可發現從標題以至內涵，明顯出現了下列兩種重疊以至結構含混。

1. 目標標題重疊。大家試想，生命潛能啟發不也正是培養成生活知能嗎？生活知能養成不也正是促進了生涯發展嗎？因此四項目標標題本身就存在不易分割的重疊。
2. 目標內涵重疊。在啟發生命潛能目標裡，列出「培養好奇心、探索力、思考力、判斷力與行動力」，大家試想，這不正是生活知能目標、生涯發展目標及公民責任目標所需要的嗎？因此四項目標內涵本身就存在不易分割的重疊。

## 四、十二年國民基本教育課程綱要的目標與核心素養關聯問題

### （一）目標與核心素養的法定關聯

在「肆、核心素養」裡有寫到「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整」，因此目標與核心素養的法定關聯是：核心素養的存在是為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標。然而各教育階段及各領域/科目，應先專注目標之達成才是正途，若只重視核心素養達成，反而形成目標被核心素養取代的弊病。

### （二）核心素養與目標實質關聯不明

從核心素養的三個面向與九個項目來看，我們不易將核心素養與四項目標進行簡單清楚的對應。課程綱要的敘寫者也未敘明核心素養與目標實質關聯，形同核心素養只呈現自身的結構，而未能留意與上位的目標的關係。更重要的是，核心素養並未將目標內涵納入時，我們又如何能確認核心素養真的顧及目標落實。例如目標一啟發生命潛能所列的培養好奇心，目標三促進生涯發展所列的建立「尊嚴勞動」的觀念，不易在核心素養裡尋獲。

### （三）核心素養凌駕與替代課程目標

在「伍、學習階段」中規定「各級各類學校之領域/群科/學程/科目課程…以「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」及「涵育公民責任」的總體目標為課程規劃的依歸」。問題是看過十二年國民基本教育課程綱要總綱文本者，都會感受到核心素養凌駕課程目標，因為文本只用不足一頁稀稀落落的呈現課程目



標，卻用了四頁又是圖又是表的陳述核心素養。加以明文規定「核心素養做為課程發展之主軸」，可以推知中小學教與學現場又將掀起一股核心素養的風潮。九年一貫課程綱要推行時形成教師大談基本能力與能力指標，少人關切課程目標的畸形狀況，今後可能變成教師大談核心素養與○○素養，一樣是少人關切課程目標的畸形狀況。十二年國民基本教育課程綱要總綱文本份量中，已見核心素養的強勢，以及課程目標的弱化與虛化，中小學教師自然也將核心素養看的比課程目標還重要。

## 五、十二年國民基本教育課程綱要核心素養的結構問題

### （一）適用學校結構問題

十二年國民基本教育課程綱要總綱文本指出「核心素養主要應用於國民小學、國民中學及高級中等學校的一般領域/科目」，並且「技術型、綜合型、單科型高級中等學校則依其專業特性及群科特性進行發展，核心素養可整合或彈性納入」。大家試想，十二年國民基本教育的名稱是「基本教育」，又加上課程列出的稱為「核心素養」，又是基本又是核心，卻又不強制要求貫徹。所謂可以整合或彈性納入之意，即核心素養可隨學校類型而自由調整甚至不納入，如此一來核心素養明定的結構就名存實亡。因此不應出現「可整合或彈性納入」的授權規定，若要彈性亦應先規劃不同的結構以應「技術型、綜合型、單科型高級中等學校」所需。問題是，技術型、綜合型、單科型高級中等學校需要另一套核心素養時，原來的核心素養還是「核心」嗎？原來的核心素養結構還是「穩定」的嗎？

### （二）知識、能力與態度結構問題

所謂的核心素養被定義是「指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」，因此列出的細目理應包含這三個成分。我們由核心素養的三個面向與九個具體項目的說明裡，充斥素質、素養、能力、態度，活動（使用、應用…）等詞，完全未見知識一詞亦未明定何種知識。與知識直接關聯者僅 A1 身心素質與自我精進，提及「透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展」；A3 規劃執行與創新應變，提及「試探與發展多元專業知能」。A1 提及新知和 A3 提及專業知能，都有些怪異和非必要。B1 符號運用與溝通表達，提及「具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動的能力」，會被一些人用來辯解是提及知識。大家可以深入思考，用符號來辯解是提及知識，說的通嗎？知識不是符號而已，知識遠遠多過於符號，知識包含概念、原理、理論和其他，怎能化約為符號。因此核心素養定義中標舉知識，實質上卻輕視、貶低與排斥知識，進而不提或少提知識是不妥的。核心素養結構上與九年一貫課程綱要基本能力一樣

重能力輕知識，如果仿照目標分類的知情技列出核心素養，結構上會均等些。

### （三）三個面向與九個項目結構問題

1. 學理依據不明。核心素養表現出三個面向，每一面向又有三個項目，形成  $3 \times 3$  共九個項目的結構。經濟合作暨發展組織(OECD)開發的關鍵能力(即 Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) 方案裡所述的 Key Competencies；國內不恰當的譯為核心素養應予更正，Key 是關鍵之意未必是核心，Competencies 是能力之意)有三個廣泛範疇，每一範疇又有三個能力。因此十二年國民基本教育課程綱要核心素養結構，與 DeSeCo 關鍵能力結構高度對應，只不過在內涵與項目上仍有差別。這種  $3 \times 3$  的結構過於整齊過於人工，何以不是  $3 \times 2$  或  $2 \times 3$  的六個項目，抑或是  $4 \times 2$  或  $2 \times 4$  的八個項目，甚至  $2+3+3$  的八個項目或  $2+2+3$  的七個項目呢？簡單的說，區分維度與項目要有堅實的理論，否則只是一時的想法而且極易自由調整，同時也容易出現含混與矛盾。九年一貫課程綱要列出十項基本能力，本就無理論可言，大家可自由調整縮減合併成九項或八項，亦可擴充成十一項或十二項。此次的核心素養，就把九年一貫課程綱要的十項基本能力加以合併，可見九年一貫課程綱要的十項基本能力並不基本。同理，十二年國民基本教育課程綱要的核心素養，出現的三個面向與九個項目，依然欠缺堅實的理論，以至於未來亦會被自由調整，只因核心素養並非真正核心。
2. 重疊混淆。大家仔細比對十二年國民基本教育課程綱要核心素養結構，與 DeSeCo 關鍵能力結構，即可發現 DeSeCo 關鍵能力結構內涵窄化且限定，反之十二年國民基本教育課程綱要核心素養結構內涵寬大且廣泛，於是我們見到十二年國民基本教育課程綱要核心素養中，納入 DeSeCo 所無的道德與藝術。更重要的是，核心素養結構內涵窄化且限定時才有焦點，而且可以少些重疊混淆。大家不仿參看十二年國民基本教育課程綱要核心素養的說明，即可發現二種不當的重疊：
  - (1) 相同面向內的重疊：如 A1 身心素質與自我精進中「分析與運用新知」和 A2 重疊，以及「有效規劃生涯發展」與 A3 重疊；另外 B1 與 B3 皆處理藝術和美術，C1 與 C2 亦皆涉及參與社會事務。
  - (2) 不同面向間的重疊：如 A2 與 B2 皆重思辨、分析與批判；B1 與 C2 皆在進行溝通；B2 與 C1 皆重倫理道德。

### （四）中小學校三階段結構問題

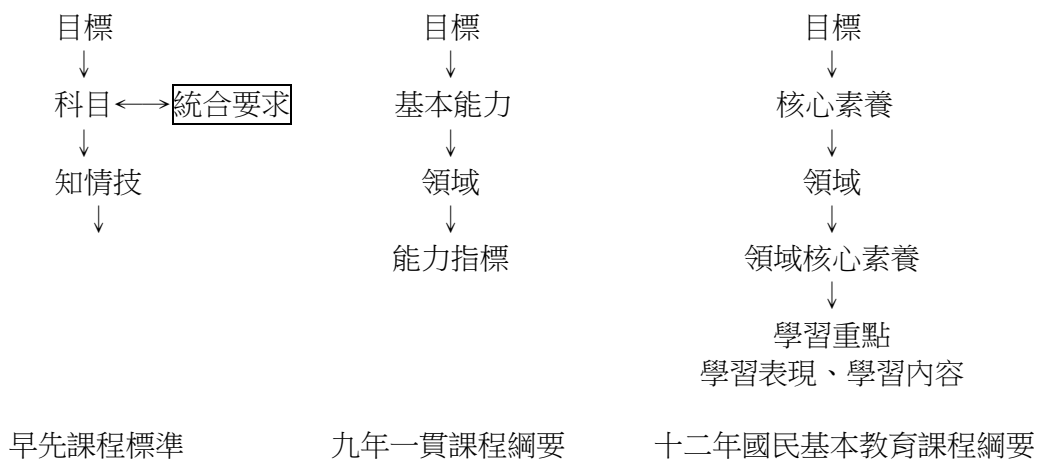
為了要求中小學校三階段有不同的核心素養重點，於是國民小學教育、國民中學教育及高級中等學校教育分別提出不同的核心素養具體內涵。問題是，這種區分依然無理論可言，因此大家亦可自由調整。更重要的是，三階段不同的核心素養具

體內涵，並非好的結構。在三個面向與九個項目的結構要講究不重疊，反之，三階段的核心素養具體內涵，有些卻應有必要的重疊，不重疊反而是有問題的。例如 A1 身心素質與自我精進在國民小學教育階段的「具備良好的生活習慣」，是在國民中學教育及高級中等學校教育也需要的。又如 C1 道德實踐與公民意識在國民小學教育階段的「具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範」，是在國民中學教育及高級中等學校教育也需要的。

## 六、重複九年一貫課程綱要結構缺失

### （一）目標弱化形同虛設

整體而言，十二年國民基本教育課程綱要、九年一貫課程綱要及早先課程標準三者的目標、核心素養與領域，如下圖所示。



圖一 近三十年三套課程標準的結構

依圖一可以發現十二年國民基本教育課程綱要結構，一如九年一貫課程綱要結構，皆比早先課程標準結構增多階層疊床架屋。又因為目標之下另有規定，以至於目標被忽視甚至被架空。這種不當情況，只要回歸早先課程標準結構即可解決，若要強化科目間統合就另提與科目平位的指示即可。

### （二）不辨科目領域特性

依圖一可以發現十二年國民基本教育課程綱要核心素養，以及九年一貫課程綱要基本能力，皆指導要求各科目領域全盤接受且不分輕重差別。事實上，某些科目領域與某些核心素養或基本能力關係較接近，與另一些核心素養或基本能力關係較

遠。因此不應假裝都有關係，於是不辨科目領域特性，一視同仁的要求各科目領域達到各核心素養或基本能力。

### （三）輕視知識

依圖一可以發現十二年國民基本教育課程綱要核心素養，替代九年一貫課程綱要基本能力，要求各領域配合。甚至於核心素養也相當程度的承接了鼓吹基本能力所伴隨的輕視知識偏見（楊龍立，2016）。核心素養定義中包含知識，然而所有說明文字中只出現一次知識一詞，即 C1 道德實踐與公民意識的國民小學教育階段提到「具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力」。千百年發展出的知識與學問，連社會大眾都還知道尊重或敬重，但在一些鼓吹能力、素養、素質、統整、活動與經驗的教育課程界人士眼中，卻視為無物。昨日基本能力與今日核心素養，就是不提知識重要。古人言「讀書破萬卷，下筆如有神」，我們的課程編造者，排斥知識、書本與讀書，以為高喊基本能力與核心素養，學生就會有使用語文的能力。學生不要背不動的書包，當然還是有帶著走的使用語言文字符號的能力，只是錯字多些、成語少些與用字遣詞境界手法低些，這還是有帶著走的能力，只是水準不高而已。

## 七、結論

十二年國民基本教育課程綱要的核心素養，只不過是九年一貫課程綱要基本能力的延續、變形與增補，它重複九年一貫課程綱要結構缺失，又增加上述的結構問題。十二年國民基本教育課程綱要還存在另外的結構缺失，例如高中大幅度減少一些必修科目學分數，又允許數學可以不減學分數；國中違反統整方向增設科技，連帶小學亦受波及；小學生活課程理應把藝術與常識（社會與自然）分開，反而又加入綜合活動等。總之，中小學校教育品質，不會因為改喊素養就獲得改進，十二年國民基本教育課程綱要的品質，與十二年國民基本教育政策品質皆令人不敢恭維，衷心期待下一輪的新課程標準能有更好的品質。

## 參考文獻

教育部（103）。十二年國民基本教育課程綱要總綱發布版（取自  
<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c1179-1.php?Lang=zh-tw> 或 [file:///C:/Users/MSUSER/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/MSUSER/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88%20(3).pdf))

楊龍立（2016）。十二年國民基本教育核心素養觀的重大缺陷之一：輕視知識。**教育論叢**，4期，117-124。

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies executive summary*. (取自 <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>，27/05/05 網上公布)

## 國小國語的統整教學：以國中會考自然科為例

張 純

臺北市立大學

長期以來我們已習慣分科教學，隨著學生的年級、知識的專精，愈來愈多的科目採分科教學，即使《九年一貫課程》中已將分科合併為七大學習領域，但在教學時，仍採分科進行教學。在《十二年國民基本教育課程綱要》總綱中，考量到全球化趨勢、未來人才培育需求等，強化中小學課程之「連貫與統整」，連貫指的是各教育階段之間的連貫，而統整指的是各領域／科目間的統整，並能實踐素養導向之課程與教學（教育部，2014）。在這樣的趨勢之下，國小國語課程與教學能否與各領域／科目達到統整？又該如何進行教學方能達成？

筆者在師資培育學系任教，對國小國語教材較為熟悉。語文的內涵豐富，文本內容多樣，具有綜合性和邏輯性的特質，所以在教學時，除了要教識字、遣詞用字、句型等，還要教會課文內的各類知識，各類知識可能包括歷史、地理、自然科學等知識（羅秋昭，2010）。故在指導師資生教學時，常對師資生耳提面命：不要把國語課上成社會課、自然課，但是又要顧及相關內容，分際之間該如何拿捏呢？

以今年（2017）國中自然會考題第二題為例來加以說明，如附件一（師大心測中心，2017）。第二題提供了表格，呈現出動物之間的食物來源，讓學生判讀動物之間「捕食關係」和「競爭關係」，在國語教材有沒有可能將這樣的概念帶入教學之中？

以康軒五上第九課《溪谷間的野鳥》（康軒，2015）為例，單元名稱為：觀察與探索，老師可以判斷此文與自然科學知識有關，常會進行的教學活動是補充課文提及的所有溪鳥照片，或是播放溪鳥互動的影片，這樣的教學與課文之間，只有與「主題」－溪鳥之間有關聯，甚至於極有可能花了一節國語課來上自然課，但是與文本內「敘述文字」的關聯呢？

《溪谷間的野鳥》自然段二、三段中舉出河鳥、魚狗和鉛色水鴨等溪鳥為例來說明牠們的捕食方式，筆者將文中的訊息，加以整理如表一：

表一 溪谷間的野鳥

溪鳥名稱	食物來源	捕食方式	領域性
河鳥	魚	順流而下，來來回回的在水裡捕食	
魚狗	魚	從空中俯衝而下捕食	在意同類的接近
鉛色水鶇	蟲	跳躍在石頭上捕食	領域性強

資料來源：研究者整理（康軒第九冊，2015）

而此表的呈現方式是否很類似附件一的國中自然會考第二題的表格？透過資訊的整理，可以讓學生獲得溪鳥習性的知識，以及培養學生能針對不熟悉的概念，可進行表格的整理，再就表格的資訊進而更深入的理解文本，誠如張苑真、辜玉旻（2011）指出高閱讀能力者多針對不熟悉的概念，會進行相關的插圖閱讀，而低閱讀者則否，甚至於他們易有圖文對應不一致的情況。

透過表格資訊進而更深入的理解文本，在表一，魚狗和鉛色水鶇都屬於領域性強的溪鳥，但為何兩者不會發生爭執？從表一食物來源來看，兩者食物來源一為魚，一為蟲，文本訊息為「我想是魚狗吃水裡面的小魚鉛色水鶇吃空中的小蟲互不衝突吧！」。在表一河鳥和魚狗的食物來源都是魚，兩者是否會發生爭執呢？這就讓讀者有思考、探究的空間，符合單元主題「觀察與探索」。

從上面的分析可以看出，筆者並沒有額外補充其他的知識，而是從文本之中的細節，將文本中沒有明確敘述內容，逐步整理成知識，並從圖文閱讀的來來回回的過程中，進而發現還有值得探索的知識。請老師們在教學時可以常思考：這課與自然科相關，哪些訊息已在文本之中？只是在國語的敘述上較為零碎，我可以加以整合連結。當我在做背景知識的補充時，我是否把文本完全的拋掉？我如何再將背景知識與文本做銜接？老師要做的是連接科目彼此之間的關係呀！

## 參考文獻

- 羅秋昭。國語教材教法。臺北市：五南。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 師大心測中心（2017）。106 年國中教育會考自然科試題本。http://cap.ntnu.edu.tw/exam/106/106P\_Nature150DPI.pdf
- 康軒（2015）。國語。新北市：康軒出版社。
- 張苑真、辜玉旻（2011）。國小高、低閱讀能力學童圖文閱讀的理解策略。臺北市立教育大學學報，42(2)，93-122。

附件一 106 年國中教育會考自然科試題本第二題

- ( ) 2. 右表為生活在南極的動物及其食物來源，根據此表判斷，下列有關這些動物之間交互關係的敘述，何者最合理？
- (A)虎鯨和藍鯨為捕食關係
  - (B)虎鯨和藍鯨為競爭關係
  - (C)帝王企鵝和阿德列企鵝為捕食關係
  - (D)帝王企鵝和阿德列企鵝為競爭關係

動物名稱	食物來源
虎鯨	藍鯨、海豹
藍鯨	磷蝦
帝王企鵝	小魚、烏賊
阿德列企鵝	磷蝦





## 扎根素養 奠基能力 優質民生向前行

曹麗珍<sup>1</sup> 李金燕<sup>2</sup> 尤文中<sup>3</sup> 陳嘉瑜<sup>4</sup> 吳建億<sup>5</sup> 朱慧平<sup>6</sup> 陳蕙君<sup>7</sup> 吳亭儀<sup>8</sup>

<sup>1</sup> 臺北市松山區民生國民小學退休校長

<sup>2</sup> 臺北市松山區民生國民小學校長

<sup>3</sup> 臺北市松山區民生國民小學教務主任

<sup>4</sup> 臺北市松山區民生國民小學學務主任

<sup>5</sup> 臺北市松山區民生國民小學總務主任

<sup>6</sup> 臺北市松山區民生國民小學輔導主任

<sup>7</sup> 臺北市松山區民生國民小學退休主任

<sup>8</sup> 臺北市松山區民生國民小學課研組長

### 一、前言

民生國小是臺北市 105 年高中、國中、國小，唯一優質學校整體金質獎的得主！這是臺北市政府教育局舉辦優質學校獎競賽十餘年來，第五所學校獲得此獎項。

豐碩的成果得以展現，要歸功於歷任校長的卓越領導，在良好基礎下，仍然不斷的成長精進。自 99 年起，在前任曹麗珍校長的規劃下，每年向教育局提出多項優質學校方案，連續 6 年來，總計近二十項，累計各向度單項獲獎記錄達 10 項，在累積經驗與實力後，終能取得整體金質獎的殊榮，感謝所有辛苦的評審委員給民生國小的肯定，更謝謝教育局多年的關懷與支持，給民生國小獲獎的機會！

學校的教育仰賴親師生齊心共進，不斷永續前行，這項榮耀激勵全體親師生更加努力，學校依然屢屢獲獎，持續保有頂尖的優質水準。謹以此文，分享民生國小邁向優質學校的歷程。

### 二、學校的現況

#### （一）設校歷史

民生國小於 1968 年創校以來，一直是教學優質學習成效傑出的學校。由於學校鄰近許多機構，交通便利，學風優良，吸引許多學生就讀。校地 13961 平方公尺，容納近 1600 名學生，教師主動積極參與進修，約有 50% 具碩博士學位，學校重視非典型專業進修。自 87 年起實施「小班教學計畫」打下專業發展的基礎，91 學年度起試辦「教學輔導教師」制度，95 學年度起試辦「教師專業發展評鑑」，並主動全面組成「教師專業學習社群」，教師主動致力於專業成長，並將專業轉化為學生學習課程與活動，嘉惠學子，學校榮獲獎項無數，創造出具口碑的民生好學校文化。

## （二）社區環境

學校位於臺北市美化綠化著稱的民生社區，社區環境特色如下：

1. 文教環境氛圍濃：附近學校與文教機構林立，諸多金融商圈，人文薈萃。
2. 學生越區就讀多：教師素質高，社區家長高度認同學校辦學績效。
3. 家長社經背景高：學校家長多為公教、醫護人員，社經地位與個人成就高。
4. 社區挹注資源豐：學校社區化，社區學校化，學校與社區發展融為一體。

## （三）學校規模

1. 班級人數資料：現有 63 個班級（普通班 59 班，特教班 4 班），學生人數 1588 人。
2. 教職員工編制數：現行編制 129 人。
3. 建築空間資料：校地面積 13,961 平方公尺，每位學生平均使用面積為 8.79 平方公尺，學校空間雖小，仍積極開拓教學使用空間，朝小而美的學校發展。

## 三、我們的努力目標

面對外界快速的變化與政策執行，校長與家長會、教師會、行政、老師深談，瞭解需求後，形成短、中、長期的校務計畫，希望能解決現有的問題，逐步改造、實踐、充實、豐富這個校園的人事物。每週開會必然邀請家長會長、教師會長等與行政同仁一起討論形成共識，才繼之以行動。大家逐步凝聚的目標如下：

- （一）發展教師專業成長機制，發揮教學創意的效能。
- （二）提供豐富多元學習機會，達成優質全人的學習。
- （三）主動關懷輔助每位師生，營造友善校園的氛圍。
- （四）建置人文科技資源校園，落實永續經營的教育。

## 四、優質的具體做法

學校的成員們有眾多不同的想法意見，必須以尊重及溫和堅持來說明與經營校務。在過程中有歡笑、有淚水，有艱辛、亦有成就，試著瞭解彼此、正向看待每件事情；而遇事就要挺身面對問題，公平決斷，秉持揚善於公堂，規過於私室原則，建立參與者的自信與成就感，往往都能圓滿解決問題。實施方式與做法列舉如下：

(一) 系統專業成長規劃、精進教師專業素養

實施策略	具 體 內 容
1. 系統的專業成長計畫	<ul style="list-style-type: none"> <li>訂定本校專業成長計畫：訂定實施「教師暨親職教育成長計畫」等，落實推動各項專業成長。</li> <li>切實專業發展行政機制：如實進行校務會議、擴大行政會議、主管會議、課程發展委員會等相關會議等。</li> <li>設置各成長之推動小組：依計畫研討發展方向，如閱讀特色小組、資訊研發小組等。</li> <li>依年度規劃執行計畫，提供良好專業發展環境：積極完成大小工程，讓學校成為專業成長的精緻學習環境。</li> </ul>
2. 多元專業成長方案	<ul style="list-style-type: none"> <li>需求異質化：含個人學位等、小組自主成長、學年或領域團體成長或是全校性共同成長等。</li> <li>方式多元化：採線上課程、教學檔案製作、行動研究研討、自我省思評核、團體分享、工作坊、研習等。</li> <li>內容多樣化：涵蓋課程教學、班級經營、學生輔導等。</li> <li>時間彈性化：於週三、四、五下午、晨會、課後等。</li> <li>地點適性化：依方式於學校教室、研究區、他校等。</li> </ul>
3. 專業評鑑回饋機制	<ul style="list-style-type: none"> <li>調整經營方向策略：如參照問卷結果之教師或家長意見等作為調整依據。</li> <li>檢討修訂相關辦法：如教師職務安排要點、場地開放辦法等，修正不適用之制度辦法。</li> <li>促進專業分享交流：如良師俱樂部分享、教師專業學習社群等分享。</li> <li>改進課程及教學：如依據學生學力檢測結果分析、資優班課程教學滿意度調查統計等。</li> <li>提供當事人修正調整：如教室走察建議，教學輔導教師輔導記錄、教學觀察記錄等。</li> <li>全校領域公開授課：如同儕到班觀課及議課，給予適當回饋。</li> </ul>
4. 整合專業成長資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>引進校外機構資源：如結盟學校互相研討、機關團體資源等教授指導同仁研究、研習、訪視與評鑑等。</li> <li>家長會經費挹注：每年家長會勸募經費挹注校務發展。</li> <li>志工團協助校務：積極培訓故事組、交通導護組、EQ 組等志工家長支援校務。</li> <li>申請教育部（局）專案：如「精進課程及教學資訊專案計畫」、讀報教育等精進教學。</li> <li>申請獎助學金：如申請教育部（局）體育競賽獎金、各團體獎助學金等，表揚師生優秀表現。</li> </ul>

			
黃思華教授 與老師分享	自然領域 社群研討	萬家春教授 蒞校訪視	弦樂團 校際交流

## (二) 多元整全的學習系統、活絡豐富學習內涵

實施策略	具 體 內 容
1. 深耕領域課程教學	<ul style="list-style-type: none"> <li>語文領域學習結合小小說書人比賽</li> <li>發展動手玩數學創意課程</li> <li>強化教師指導學生科學展覽</li> <li>多語文校內初賽選拔代表參加市賽，年年都有好成績。</li> <li>二年級學生本土語言、四年級學生音樂、六年級學生英語學習成果展演。</li> <li>資訊融入各領域學習課程。</li> <li>嚴謹命題審題，實施定期評量。</li> </ul>
2. 落實四大主題自編彈性課程	<ul style="list-style-type: none"> <li>中秋慶團圓：a.老師介紹中秋節由來的相關故事及習俗 b.戲劇表演（后羿射日、嫦娥奔月、玉兔搗藥等） c.拼圖遊戲 d.月餅分享 e.六年級帶領一年級進行活動等</li> <li>歲末迎新春：a.老師介紹過年相關習俗及故事 b.美勞課製作鞭炮、立體春字等裝飾 c.高年級練習用書法寫春聯等。</li> <li>兒童嘉年華：a.全校兒童節慶祝大會 b.二年級參加五年級設計的闖關活動 c.四年級戶外教學參觀木柵動物園，學生事先蒐集資料並擔任小小解說員等。</li> <li>端午飄香樂：a.介紹端午節相關故事 b.粽子分享 c.中、低年級美勞課製作龍舟筆筒、香包 d.高年級端午節新詩創作等。</li> </ul>
3. 廣續六大主題自編綜合課程	<ul style="list-style-type: none"> <li>認識你真好—我愛民生：a.認識校園植物 b.品格教育三折頁 c.品格小天使選拔 c.交通安全 e.防災教育等。</li> <li>大顯身手—民生超ㄅㄞˊ：a.運動會 b.園遊會 c.花燈製作等 d.民生嘉年華多元活動等。</li> <li>施比受更有福—服務心關懷情：a.社區服務 b.歲末感恩音樂會 c.愛心鞋盒募捐等。</li> </ul>

實施策略	具 體 內 容
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 新學期新氣象—迎新盈心：a.寒假作業觀摩 b.青春旋律啦啦舞 c.班級幹部選拔等。</li> <li>• 新好兒童—生活高手：a.五星級廁所打掃 b.EQ 課程入班 c.生命鬥士演講 d.母親節感恩活動等。</li> <li>• 許我一個未來—展翅高飛：a.角落才藝發表 b.升學博覽會 c.畢業旅行 d.歡送畢業生等。</li> </ul>
4. 實踐閱讀特色課程	<p>發展多元而豐富的閱讀教學活動，開啟學生享讀、悅讀的智慧門，擴展孩子的視野。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 一家一書：親子共讀心得寫作，每月張貼優秀作品於文化走廊。</li> <li>• 班級共讀：提供每班中文班書 124 套，英文班書 42 套閱讀。</li> <li>• 行天宮圖書館策略聯盟：提供 12 個班每班 100 本新書閱讀。</li> <li>• 閱讀護照認證：分低中高年級進行認證，公開頒獎。</li> <li>• 蘋果樹下說故事：每月的週二第二大節下課，邀請老師或志工家長在圖書館說故事，並介紹新書。</li> <li>• 主題書展：每年於下學期舉辦，結合家長力量，訂定不同主題給孩子新體驗，並有校長與學生新書賞書會。</li> <li>• 校刊民生心橋：教師指導每位學生都有一篇文章刊登。</li> <li>• 線上投稿系統：鼓勵學生自由投稿。</li> <li>• 網路閱讀心得比賽、網路查資料比賽：閱讀結合資訊能力，拓展不同領域視野。</li> <li>• 圖書館利用教育：規劃「認識圖書館」等系列課程。</li> <li>• 讀報大考驗：讓孩子關心時事，掌握時代脈動。</li> <li>• 圖書館查資料比賽：四年級同學組隊參加。</li> <li>• 民生親園出刊：每年出刊四期，將學校課程活動圖文並茂呈現，成為親師溝通橋梁。</li> </ul>



指導學生使用  
QRcode



彈性課程  
中秋慶團圓



學生青春旋律  
舞蹈賽



校長與學生  
新書賞書會

## (三) 營造溫馨關懷氛圍、提升積極創新文化

實施策略	具 體 內 容
1. 形塑溫馨組織氣氛	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 校長與老師有約：學年教師與校長座談意見交流溝通暢達。</li> <li>• 每月慶生會：校長為每位同仁寫生日賀卡及贈送生日禮物。</li> <li>• 辦理文康等激勵活動：結合環境教育踏青旅遊促進情感與默契。</li> <li>• 課餘開辦教師課餘活動：歌唱、瑜珈、國標舞等抒解壓力與增進情誼。</li> <li>• 教學輔導教師方案，協助新進與初任教師適應學校環境。</li> <li>• 辦理感謝志工家長感恩會，表揚家長志工，致贈感謝狀及獎牌鼓勵家長協助校務。</li> <li>• 愛心導生制度：六年級愛心服務隊協助一年級新生。</li> </ul>
2. 提供妥適的學生照顧與發展	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 提供低收入家庭子女免費參加：a.課後照顧 b.畢業校外教學等。</li> <li>• 協助申請補助費用：a.校長協會 b.會計師公會 c.教育儲蓄戶 d.急難救助金。</li> <li>• 好市多送書包：請收受補助的同學寫感謝卡片回饋。</li> <li>• 觀看特教影片、繪本圖書，認識特殊兒童，宣導如何與他們相處。</li> <li>• 校長與學生有約，對進步的學童給予關心與鼓勵。</li> <li>• 推薦學生參加「教育關懷獎」選拔。</li> <li>• 綜合活動：「施比受更有福—服務心關懷情」：學習「知福、惜福、再造福」的情操。</li> <li>• 協助學習落後學生：a.開設攜手激勵班 b.家長每週愛心陪讀 c.潛能班個別化教學方案實施等。</li> </ul>
3. 熱心家長資源投入校務	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 良好親師合作關係：a.定期召開學校日、班親會 b.出版「民生親園」、「民生心橋」刊物等 c.健全家長會組織 d.家長積極參與各項會議：校務會議等 e.成立校隊家長後援會：桌球、羽球、弦樂團等。</li> <li>• 家長資源支援學校：a.每年募款支持學校校務發展 b.家長會熱心教育捐獻財物貢獻卓著 c.家長會頒發學生認真打掃廁所獎勵金 d.家長頒發教師指導學生獎勵金 e.家長志工團積極支援校務 f.成立班親會協助班級事務等。</li> </ul>

實施策略	具 體 內 容
4. 建立良性的社區互動	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 開放學校場地與空間設施：a.開放校園運動場 b.活動中心 c.校舍 d.規畫安親班接送場地等。</li> <li>• 整合社區人力資源：a.建立社會資源資料庫：社政（駐區心理師及社工）、警消（東社派出所、消防八德分隊等）、醫政（長庚醫院、健康服務中心等）、文教（市立圖書館民生分館等）支援系統 b.替代役服務資源 c.參與群組學校午餐供應 d.松山區群組學校體育教育活動交流等。</li> <li>• 幼童、幼女童軍與高年級學生社區清潔打掃服務回饋社區。</li> <li>• 配合各項交通會勘，改善學校學區交通。</li> <li>• 民生舞蹈、弦樂團、獅隊屢屢受社區邀請進行展演極受好評。</li> <li>• 城中扶輪社贊助本校經費建置生態教學池，師生與社區民眾有更完整的生態教育場域。</li> </ul>



教職員工慶生會



榮獲教育關懷獎



家長討論  
畢業生宿營



打掃服務回饋社區

#### （四）優化精緻安全環境、構築科技學習校園

實施策略	具 體 內 容
1. 規劃安全環境設施	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 校務發展落實安全校舍規劃：a.計畫擬定程序透明公開 b.以設施安全為優先目標 c.重視執行與考核。</li> <li>• 訂定設施興建與維護計畫：a.完成窳陋整修共計 1000 多項設施 b.專人定期保養並做紀錄等。</li> <li>• 實施人車分道：a.設置家長與安親班接送專區 b.停車場以松木圍欄區隔 c.停車場設警示燈與紅外線裝置等。</li> <li>• 確保校舍和建築施工安全 a.加強監工落實管理 b.嚴格管制人員進出 c.實施建築物安全檢查 d.加強安全教育宣導 e.裝置鐵捲門防夾感應器等。</li> </ul>



實施策略	具 體 內 容
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 進行結構安全鑑定與補強：連續三年校舍結構補強，達到耐震度及安全校園指標。</li> <li>• 確保設施器材堅固安全：a.體能遊樂設施標示使用方法，每週檢核 b.申請統籌款更新遊具 c.修繕 e 化系統，即時處理 d.裝防撞條防滑防撞，高低落差處刷塗黃色警示漆 e.飲水機定期更換濾心與水質檢驗 f.逐步規畫電源改善，機電委外安檢保養 g.消防設施定期檢視更新 h.樓梯安裝 645 支不鏽鋼柱防止墜落 i.電梯定期檢核等。</li> </ul>
2. 調整改善現有環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 修建校舍建築創造有用空間：a.六項屋頂防漏工程 b.建置 11 個儲藏間 c.水溝清理重新整治加鐵絲網蓋 d.修繕廁所漏水 e.整修停車場、北側門地坪 f.汰換成 LED 燈具等。</li> <li>• 建置教室噴霧降溫系統：2 樓與 3 樓 58 間教室散熱涼爽的功效。</li> <li>• 建置全校教室空調系統：全校近 80 間級科任教室全面裝設空調，提供更優質的學習環境。</li> <li>• 更新建置學習場域：a.整合空間新建圖書館 b.行政辦公室整修 c.星空舞臺繪製星空圖供學習運用 d.故事城堡以葉瓊菱基金會募款修繕彩妝 e.地下室歡樂屋改造成教學、研習等多功能場所 f.將舊鋼琴與風琴放置於角隅，孩子可隨處小試琴藝 g.地理角牆面繪製世界地圖，涵養國際觀 h.重新規畫校史室等。</li> <li>• 校舍防雨遮陽：a.東西曬樓層建遮陽板 b.教室增加防焰遮陽窗簾 c.走廊加設雨遮等。</li> </ul>
3. 設置科技環境設備	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 增設 E 化設備：a.購置大型繪圖機 b.班班有電腦、單槍 c.建置科任教室電子白板 d.班級網路電話分機 e.穿堂設廣告機等。</li> <li>• 資訊管理系統：a.課外社團報名系統 b.學生語音請假系統 c.教室借用預約系統 d.民生影像區 e.民生影音平臺 f.網頁公告 g.失物招領查詢系統 h.全校視訊轉播系統 i.網路報修登記平臺等。</li> <li>• 便捷科技管理：a.廁所、通廊燈座裝置智慧節能自動點滅 b.卡片計數管理影印 c.戶內外跑馬燈 d.建置自動監測煙霧感應警報器及消防專屬機房 e.水塔馬達自動偵測給水 f.監視系統全天候監控校園安全等。</li> </ul>

實施策略	具 體 內 容
4. 營造美感的校園情境	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學校願景圖像輸出展示川堂。</li> <li>• 校園綠美化設計景觀庭園造景，成為學生校園寫生題材。</li> <li>• 校園多層次綠化營造生態美學教育情境。</li> <li>• 藝能科教室布置豐富的學生作品：a.美勞教室展示學生作品 b.英語教室布置學生學習成果 c.自然教室展示學生科展作品 d.電腦教室張貼學生創作海報及設計 e.普通教室各年級依教學進度規劃與佈置學生作品等。</li> <li>• 充實鋼琴等音樂教學設備提昇藝術與人文領域教學效果。</li> <li>• 川堂及走廊懸掛學生創意花燈、樓梯間布置作品洋溢美感。</li> <li>• 圖書館內外藝廊、藝文走廊佈置學習成果，薰陶於藝文境教中。</li> </ul>

			
裝置捲門防夾感應器	照明汰換成LED燈具	廣告機展現學習成果	師生共同創作彩繪校園

## 五、優質成果的呈現

在優質團隊互相信任與充分合作下，每一年都有一至三個工作主軸達陣，逐漸累積經驗與合作默契。親師生清楚了解學校願景目標，學生努力展現自己，家長志工提供資源入校協助，老師用心專業發展，一起努力前行。

對於弱勢學生也不遺餘力地提供協助，充分關照孩子在身心、學業、經濟方面的需求，行政同仁不敢懈怠地支援親師生，與社區形同合作夥伴的關係。

學校逐年呈現不同的校園風貌，一年比一年精彩。雖然有五十年的校齡，但在親師生巧手改善下，學校的樣貌活力精緻且多元豐富。

在學生的學習方面，每年五年級學生國語、數學、英語基本學力檢測成果，均高於臺北市平均值 4 至 11 個百分點，孩子紮實基本功的表現，正是親師生的努力結果！豐碩的成果簡列如下：

**（一）教師專業素養精進，樂於專業知能分享：**

學校持續積極申請專案挹注經費進行專業研習精進，如：「教師專業學習社群」、「教師專業發展評鑑」、「教學輔導教師」等；教師專業成長的動力不斷，教育專業創新與行動研究或優質學校評選等皆年年獲獎，並榮獲教育部所頒「資訊科技融入教學暨創新應用及典範團隊優勝」殊榮。

**（二）學生學習豐富多元，培育健康活力學子：**

落實課程學習與活動，每年度學生基本學力檢測，國語文、數學或英語的結果，均高於臺北市平均值；提供多樣化社團參與學習機會，鼓勵參加比賽或展演贏得肯定與讚賞；教師指導學生科展、小小說書人等比賽獲獎無數，巧固球隊更曾遠赴國外參賽，榮獲國際布蘭德盃巧固球錦標賽冠軍。

**（三）家長認同參與校務，共同營造優質學園**

志工團主動服務學校，每日交通導護維護學童安全，適時投入晨光班級創意活動與說故事、課業愛心陪讀、協助資源回收等，散播歡樂的氣氛與服務的精神；家長會團隊積極勸募教育基金，適時挹注學校教學發展，亦榮獲教育部捐資興學銀質獎與教育局捐資興學獎。

**（四）建構精緻友善環境，提升美化校園生態**

為提升校舍建築品味與質感，以六年長程計畫改善教學空間與環境，完成多項大小工程，期與社區居民能共享學校優質的資源，引領社區同步發展，更全力綠化美化環境，花燈、創意風車、彩繪校園等學生藝術作品呈現於校園中，創造樂於學習的美好環境。

**（五）形塑溫馨關懷文化，照顧守護每個孩子**

親師生都富有愛心，主動關心與協助低收入戶等弱勢與特殊學生，以期每位學生都能獲得成就感，無論是「校友影后鍾欣凌返回母校關懷失依兒」，或提供在高社經背景地區相對弱勢學生急難救助金等，不僅讓學子得以安心就學，更能感受互相關懷的氛圍。

民生國小近年來重要優質成果一覽表

年度	優 質 成 果
2017 年	臺北市國民小學 106 學年度學校課程計畫觀摩暨審閱特優
2016 年	臺北市 105 年度優質學校評選整體金質獎、專業發展獎、學生學習獎
2015 年	臺北市 104 年度優質學校評選課程發展獎、教師教學獎、校園營造獎 臺北市 104 學年度國民小學友善校園績優學校 臺北市 104 年度國民小學兒童深耕閱讀訪視全市績優學校
2014 年	臺北市 103 年度優質學校評選行政管理獎 臺北市國民小學一般智能資賦優異教育評鑑特優
2013 年	臺北市 102 年度優質學校評選學校領導獎 臺北市國民小學交通安全教育評鑑特優、健康促進績優學校 臺北市國民小學輔導教師設置暨輔導行政績優學校
2012 年	臺北市 101 年度優質學校評選資源統整獎 臺北市國民小學體育、衛生、環境教育三項特優學校 臺北市 101 學年度國民小學友善校園績優學校、攜手激勵績優學校
2011 年	臺北市 100 年度優質學校評選教師教學獎、學生學習獎 臺北市國民小學提升學生英語能力方案訪視績優學校 教育部全國國民小學辦理口腔衛生保健特優績優學校
2010 年	教育部全國資訊融入教學創新應用及典範團隊優勝
2008 年	2008 國際布蘭德盃巧固球錦標賽冠軍

			
巧固球隊榮獲佳績	新建優質圖書館	連年榮獲 優質學校獎	校長分享 優質學校經驗

## 六、未來期許與展望

教育發展永無止境，更需與時俱進，我們不因得獎而驕傲，審視學校現有環境及條件，未來仍然要朝向下列目標努力：

- （一）建構專業研究分享文化：形成同儕學習機制，發展專業共同備課。
- （二）落實研發特色學習課程：翻轉創新學習途徑，賡續精進學習策略。
- （三）強化資訊融入領域學習：充分運用資訊平臺，提升學生學習成效。
- （四）促進師生國際參訪交流：積極爭取資源機會，多元拓展國際視野。

## 七、結語

專業是品質的保證！民生國小不斷地為孩子的學習奠基能力，努力創造價值，因為我們有共同的教育信念，也深信：教育有心、民生有愛、歲月有情，民生人仍將如盛夏蟬般綻放熱情，棒棒相傳，繼續為教育大計努力精進前行！

## 教育論叢第 5 期

2017 年 12 月出版

發行單位	臺北市立大學教育學系
主編	萬家春
編輯委員	李心儀、林建銘、張純、梁雲霞、楊龍立 (依姓氏筆畫排序)
助理編輯	張綉季、簡淑怡
出版者	臺北市立大學教育學系
地址	臺北市中正區愛國西路一號
電話	(02)2311-3040 分機 4313、8412
E-mail	primary@utapei.edu.tw
ISSN	2309-3714

本刊電子全文可至 <http://edu.utapei.edu.tw/> 下載。