

南 華 大 學  
生死學研究所碩士論文

國小生命教育課程實施現況與困境之探討  
——國小教師觀點



研 究 生：陳國雄

指導教授：蔡明昌 博士

中 華 民 國 九 十 二 年 六 月

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

生 死 學 研 究 所

國小生命教育課程實施現況與困境之探討—國小教師觀點

研 究 生：陳 國 雄

經考試合格 特此證明

口試委員：魏 書 娥

陳 聖 謨

蔡 明 昌

指導教授：蔡 明 昌

所 長：釋 慧 開 (陳 開 宇)

口試日期：中華民國 九十二年 五月 二十六日

# 摘 要

本研究旨在進行國小生命教育課程實施現況與困境之探討。本研究對於研究主題之探討，係採用建構實在論觀點，意圖藉由各個不同「微世界」的觀點、多重角度的立場，以期對「國小生命教育課程實施困境」此一議題有更深入且逼真的了解，進而提供生命教育政策推動單位或決策人士，一個可行與適當的生命教育課程實施方向建議，以求有效落實生命教育的理想與目的。

為達成上述目的，本研究除利用文獻分析法，以了解現行文獻報告中對「國小生命教育課程實施困境」之不同觀點的看法，並於研究中利用深度訪談的研究方法，獲取國小教師對該議題之主觀看法，最後並綜合現有對「國小生命教育課程實施困境」所提出的不同意見，建構出研究者對該議題的個人看法，並提出現階段國小生命教育課程實施的可能方向建議。

而本研究所獲致之結果如下：

## 一、國小教師觀點

- (一) 現階段國小教師普遍曾實施過生命教育，而其實施方式則可歸屬於「機會教育」、「融入式教學」或「主題式教學」等方式。
- (二) 現階段國小教師對於生命教育政策的推動，大致表示支持的看法。
- (三) 現階段國小教師對於生命教育政策幾乎沒有任何概念。
- (四) 現階段國小教師對於生命教育未來的預期大致抱持樂觀的看法。
- (五) 現階段國小生命教育課程實施的困境約有「教師專業知能不足」、「沒有充分時間實施」、「教材或參考資料欠缺」、「行政單位要求成果展現所給予的壓力」、以及「社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育之影響」等因素。
- (六) 現階段國小教師認為對老師實施「再教育」是解決「教師專業知能不足」的可行辦法。
- (七) 現階段國小教師對於解決「沒有充分時間實施」的問題看法並不一致。
- (八) 現階段國小教師對於解決「教材或參考資料欠缺」的問題，基於思考角度的差異，呈現出不同的看法。

## 二、研究者觀點

- (一) 對於「生命教育政策在尚未徹底執行與落實於國小階段，卻出現學校教師已普遍實施」的現象，與生命教育的產生背景有相當程度的關聯。
- (二) 對於「現階段國小教師雖然並不了解生命教育政策，卻仍對生命教育持高度肯定與贊成」的現象，與一般大眾經常是以政策的善意，而非政策實際上完成的具體結果來評斷政策的看法有相當的關聯。
- (三) 對於生命教育未來預期的看法，與其抱持過度天真的想像，不如在承認現實的限制與困境之上，尋求可突破與可達成的階段性生命教育任務，或許是中庸的可行之道。
- (四) 深一層思考「教師專業知能不足」的困境因素，將會發現優先探討「究竟我們要學校教師教什麼或傳達什麼給學生？」此一議題，或許是更根本的基本問題。
- (五) 受訪教師對「實施時間的充分與否」是否會影響生命教育課程實施成效的看法與其對生命教育的定義和實施方式，有著很大的關聯。
- (六) 教育的輔導與評鑑，應依不同的教育政策或活動審慎規劃，以避免對學校的教學造成不良影響。
- (七) 批判與檢討的目的乃為了讓現狀或事實趨於完美或理想，而非盲目的否定現狀。
- (八) 欲對生命教育課程實施上的困境提出有效的解決辦法，對於生命教育的定義與內涵，實有必要做一個釐清或交代。
- (九) 生命教育的定義問題雖然是解決課程實施困境的必要條件，但卻非充分條件。

## 三、研究啟示

從研究中發現，現階段國小生命教育課程實施的根本困境即是生命教育課程的內涵缺乏統一共識。因此，現階段國小生命教育課程實施的可能方向，便是要能提出一適當可行的國小生命教育課程內涵建構。而根據研究發現，現階段國小生命教育課程內涵的建構，在某一方面來說，具有「啟示性」的意義。那就是促使我們對「教育目的」的重新省思與對「情意教育」的重視與實踐；而另一方面，生命教育的提出則具有「實質性」的內涵，那就是啟蒙我們對「生死學」的建構與推動。換句話說，生命教育的提出，一方面啟示著所有教育工作者應對教育目的不斷的檢討與反省，並督促學校教育重視「情意教育」的實施；而另一方面則藉由「生死學」的建構推動與對現行社會結構的批判超越，孕育適合「情意教育」發展與落實的良好環境，以引領我們朝向更加理想的教育目的發展。

# 目 次

第一章 緒論.....	1
第一節 問題敘述.....	1
第二節 研究動機與重要性.....	5
第三節 研究目的與待答問題.....	8
第四節 名詞界定.....	9
第五節 研究範圍與限制.....	10
第二章 文獻探討.....	13
第一節 生命教育的發展背景與目的.....	14
第二節 生命教育的內涵與取向.....	22
第三節 生命教育的實施與困境.....	32
第四節 生命教育課程實施的現況分析.....	46
第五節 課程實施影響因素的探討.....	55
第三章 研究設計與實施.....	65
第一節 方法論.....	66
第二節 研究方法.....	77
第三節 研究對象.....	87
第四節 研究步驟與流程.....	90
第五節 研究的嚴謹度.....	94
第四章 研究結果與討論.....	97
第一節 國小生命教育課程實施的現況.....	97
第二節 國小教師對生命教育政策的認知與看法.....	104
第三節 國小生命教育課程實施的困境.....	111
第四節 綜合討論.....	125
第五章 結論與啟示.....	135
第一節 研究結論.....	135
第二節 建議與啟示.....	145

參考文獻.....	151
附 錄.....	157
附錄一：「結構式訪談問卷大綱一」.....	157
附錄二：「結構式訪談問卷大綱二」.....	158
附錄三：「結構式訪談問卷大綱三」.....	159
附錄四：「結構式訪談逐字稿一」.....	160

## 表 目 次

表 2-4-1：現階段實施生死教育的困難與限制.....	49
表 2-4-2：實施生命教育所面臨的困境與限制（兩校比較）.....	51
表 2-4-3：實施生命教育所面臨的困境與限制 （教師志工與學生的比較）.....	52
表 3-3-1：研究對象基本資料表.....	88
表 3-3-2：研究對象情境描述表.....	89
表 3-4-1：研究步驟與流程表.....	93

# 第一章 緒論

## 第一節 問題敘述

前年（民國九十年），教育部將該年訂為「生命教育年」，並於同年七月公佈「教育部推動生命教育中程計劃」，著手推動從國小、國中、高中至大學一貫的生命教育課程（鄭金川，2002a）。

面對這樣的教育改革，對於從事基層小學教育工作的研究者而言，心中實在充滿了無限的喜悅與期待。喜悅的是，「教育的改革終於從制度面的考慮，逐漸的擴大深化到對人生價值面的關懷。」（孫效智，2001a）；而令人期待的是，這樣的教育改革，在行政系統強而有力的組織與充裕的經費運作下，相信會在不久的將來交出一張亮麗的成績單。

回顧台灣過去的教育發展，如行政院《教育改革總諮議報告書》（1996）中所提到，教育的普及為台灣帶來了重要的影響，不僅有利於社會的流動，使得不同階層、背景的人，獲得平等的教育機會，能夠憑著個人的貢獻而得到社會的肯定；更因為教育增進了個人的現代化態度，使人較容易適應變遷和樂於迎接挑戰，而有效的促進了國家的現代化發展。

可是，另一方面，因為多年來的因循累積，卻也產生了不少亟待解決的教育問題。其中最為大眾所關切的，便是「偏重智育的考試文化」所帶來的相關弊病。誠如《教育改革總諮議報告書》中所描述，受到社會傳統文化、升學主義及文憑主義等其他因素的影響，使學校、家庭、教師及學生幾乎將全部資源導向考試，形成一種考試競爭的奇特學校文化，而忽略了正常的教育目標與理想。這種偏重智育、以考試為重心的學校教育，使得其他教育面向，如建立生活規範、建立人

生觀的生活教育、形成民主法治價值觀的公民教育、發展特殊才能與個人興趣的藝術教育及體育等，相對受到忽略。

而這樣的教育弊病所帶來的結果，直接或間接的，常造成了個人和社會許多有形、無形的傷害。例如：校園暴力、自裁事件的頻傳、社會功利氣息的瀰漫、道德感的逐漸淪喪及因之而衍生的諸多社會問題等。雖然上述所列舉的事件，若細究其因，不見得完全是前述教育失當所單獨造成。但對於這樣的失序現象，卻是值得全體國人，尤其是身為教育工作者，所必須引以深自思考和反省的重要警訊。

不過，值得欣慰的，雖然社會上功利氣息瀰漫、道德感日漸淪喪，卻仍有不少民間單位，例如推動倫理教育多年，並卓有成效的曉明女中、得榮社會福利基金會、福智文教基金會及許許多多的宗教團體等，在默默的進行著社會改造與淨化人心的工作。當然，更值得慶幸的是，如今政府教育單位也已經開始關心相關的議題，願意針對教育缺失提出檢討，開始重視學生「心靈建設」、「情意教育」和「對生命的尊重」等人生價值面關懷的教育取向；並且成立了「教育部推動生命教育委員會」專責「生命教育」的推動，將「生命教育」納入了教育改革的一環（曾志朗，1999）。

研究者相信，在民間單位與政府部門的齊力改革努力下，雖然現階段還無法看到成果的展現，但是所謂「一分耕耘、一分收穫」，「凡走過必留下足跡」，美好的教育願景和理想的未來社會，將會是令人憧憬與期待的。

然而，沉浸在喜悅與期待的感性氛圍想像過後，回到現實的生活世界，理性且務實的看待生命教育的推動與落實，卻發現有幾點值得吾人加以深思並亟待克服的問題。

首先，誠如傅佩榮（2000）所提到的，因為生命的範圍太廣，我們很容易在思考時掛一漏萬；而林思伶（2001）亦談到，對於生命教育，許多學者都不敢對其妄下定義與目標，因為這是一件值得慎重的事。況且生命的幅度在哲學的意涵上何其複雜和多元，大概不太有人敢為其下一個放諸世界皆準的定義。因此，如果我們把「生命教育」當作是一種欲加以推行實施的「教育改革」或「課程改革」，那麼究竟該如何進行適當的「課程設計或規劃」，才能將生命教育的理念徹底的落實於實際的學校教學中呢？

更進一步來說，借用美國課程學者古德拉（Goodland）（引自黃光雄、蔡清田，1999）對「課程」的分類，如果將「生命教育」視為一種欲加以實施的「理想課程或正式課程」，那麼究竟應該如何透過授課教師的「知覺課程」，並輔以學習情境所安排的「運作課程」，協助學生內化為其個人的「經驗課程」呢？也就是，「生命教育課程」應該如何被實施，才能確保生命教育的目的與理想，能在每一位學生的身上展現與實踐呢？

如果再繼續的往下探討，當生命教育課程在學校實際實施的階段，會不會如蔡明昌（2002）所言，因為生命二字的範圍太廣、太複雜與多元，因此產生對於生命教育觀點的諸多差異，而對站在第一線的基層教師產生極大的困擾，以致影響了生命教育的落實呢？

或者可能如孫效智（2002a）所言，因為目前社會大眾對生命教育的內涵仍缺乏一致的共識，再加上師資培育和推動決策與體系的諸多問題，若對此推動困境無法省察與解決，恐怕生命教育將很快地成為跑馬燈上倏忽消失的一景，而難逃「滾滾長江東逝水」的宿命？

甚至更悲觀的，是否如余德慧（引自徐謹，1998）所說，今天社會上會出現生命疏離的現象，並不是缺乏生命教育，而是整個社會型態變遷的問題---工業革

命帶來社會的衝擊，改變了社會結構，形成了以追求個人利益為主的生命結構。而這樣的生命結構所構成的社會發展，基本上與靈性的精神追求（生命教育）是背道而馳的，因此使得生命教育的火把，欠缺了點燃火把的燃點。

從上面幾個簡單問題的發問與探討，似乎在瞬間，讓人從夢想的雲端，跌落到殘酷的現實世界。因為當感性的想像過後，冷靜思考有關生命教育的推動與落實等諸多現實問題，我們將會發現，生命教育的前景似乎是荊棘片片、寸步難行？

不過，或許我們也可以如是想，面對改革的內心喜悅，往往是短暫的且美好的心理感受，並不能也無法保證憧憬的教育願景一定會在未來按照理想實現。因此，比較切實的做法，應當是如何在感性的催化與鼓舞之下，輔以理性的思考與探討，並藉此尋思一實際可行的解決之道，而後「逐夢踏實」，或許正是推動與落實生命教育理想與目的的重要途徑之一，也是彰顯生命教育的最佳典範。否則，如前所述，生命教育是否將如流金歲月般，只是個響亮的標語、口號，只是個流存在你我腦海的鮮明記憶罷了？

基於此，研究者擬以國小生命教育課程實施現況與困境為本研究之探討主題，期盼藉由研究的進行，透過理性的思考與討論，能獲得更多關於「國小生命教育課程實施現況與困境」的豐富資訊，以對此議題有更深入的了解與掌握，並據此提供生命教育政策推動單位或決策人士，一個可行與適當的生命教育課程實施方向建議，以求有效落實生命教育的理想與目的。

## 第二節 研究動機與價值

以下將就三方面來綜合論述本研究之研究動機和研究價值。

### (一) 基於「課程實施」在課程改革中所扮演的關鍵性

生命教育的推動與落實，廣義而言，可以說是現階段另一波的教育改革；然而若站在教育的專業領域而言，從課程研究的角度來看，應該可被視為一種課程上的革新。而課程上的革新成功與否，「課程實施」可說是一個相當重要的關鍵因素（黃政傑，1991）。換句話說，如果我們把現階段對生命教育的推動，視為一種課程上的改革，那麼生命教育課程的改革若欲成功，則對「生命教育課程實施」的重視與探討，實乃不容忽略的重要關鍵之一。

在早期的課程著作中，「課程實施」並未受到應有的重視，因為當時的重點僅著眼於應如何設計出完美的課程，卻忽略了學校教師接納與實施的程度如何，因而衍生出許多問題，使得許多課程改革遭致失敗的命運（黃政傑，1991）。也因此，課程實施曾被比喻為「一個大暗礁」（The Great Barrier Reef），許多立意良好的課程經常在此沉沒得無影無蹤（Pratt，1994/2000）。因此，若要有效推動生命教育課程的革新，避免重蹈過去課程革新高傷亡比率的腳步，則積極重視「課程實施」在課程革新中所扮演的關鍵角色，實乃推動與落實生命教育的當務之急。

而在「課程實施」此一主題的探討中，「影響因素」乃是重要的研究主題之一（黃政傑，1991），因為課程的實施為什麼會遭到失敗？究竟有哪些因素，對課程實施產生影響力？如果這些因素（尤其是負面的限制因素）能夠被尋找出來，並且加以解決或處理，那麼課程工作者將可依此而設計規劃出一個「實際可行的課程革新計劃」，將可大大提高課程革新的成功率。

如果將此一邏輯思考套用在生命教育課程的推動與落實上，則若能事先找出現階段國小生命教育課程實施可能面對或已遭遇到的困境因素，並且尋思解決之道，進而提供課程規劃者一實際有效的參考意見，將可有效促進生命教育的推動與落實。

## （二）基於生命教育理想面與學校現實情境二者兼顧的均衡性

觀諸現階段探討生命教育議題的諸多期刊文獻，絕大部分乃是學者專家從學理的角度探討生命教育的相關內涵，而鮮少觸及到學校實務面的需求。這樣的現象通常隱藏一個危機，那就是如前文所提到，容易忽略了學校現實情境的考量，而使得生命教育的推動在學校落實階段產生諸多問題。因此，誠如孫效智(2002a)所言，生命教育議題的建立應參酌學校實務經驗並符合各階段學校實際需求。換句話說，除了學者專家從學理角度提供系統性之生命教育議題外，生命教育課程綱要的建立亦有必要從學校教師的角度出發，並透過質性、量化等研究來瞭解學校實務面的需求，以兼顧生命教育理想面與學校情境實務面的均衡考量。

## （三）基於研究方法在資料取得與分析的豐富性

在現階段有關生命教育實施現況研究的文獻資料中，對於「生命教育課程實施現況與困境」等議題的探討，絕大多數研究者皆採取封閉式問卷調查的方法為其資料收集的來源(吳淳肅、侯南隆，1999；張淑美，2000, 2001；賴昱誼，2000)，並且在資料分析上，也偏向以量化的分析為主。

而為了能以不同的「微世界」觀點、多重角度的立場，對於「國小生命教育課程實施現況與困境」此一現象有更深入且逼真的了解，採取不同於量化研究典範之質的研究方式，實有其必要性。如此，則可彌補前述量化研究的限制與不足，進而透過不同典範整合的方式，獲得更多關於「國小生命教育課程實施現況與困

境」的豐富資訊，而對此議題有更深入的了解與掌握。

綜合以上的論述，研究者以為，生命教育的推動，不管課程規劃設計得多完美，如果不能成功的實施，那麼生命教育終究只是個響亮的標語、口號罷了！而能否成功的實施，雖然有許多錯綜複雜的因素，然而身為第一線工作者的「教師」，可說是個極重要的關鍵。因此在探討有關生命教育課程實施現況與困境的議題時，如果能夠站在教師的立場，以深度訪談的方式，真正地瞭解教師個人主觀對此議題的看法，並探詢其對實施困境的突破與解決之道，則對生命教育課程的推動與落實，將具有莫大的影響與幫助。

### 第三節 研究目的與待答問題

#### 一、研究目的

根據前述，本研究之主要目的在於對「國小生命教育課程實施現況與困境」此一議題加以探討，並據此提出適當可行的解決意見與建議，以提供相關人員、單位及研究的參考。具體而言，本研究的目的如下：

- (一) 瞭解現階段國小生命教育課程實施的現況。
- (二) 瞭解現階段國小教師對生命教育政策的認知與看法。
- (三) 瞭解現階段國小實施生命教育課程的困境因素。
- (四) 探討現階段國小生命教育課程實施困境的突破與解決之道。
- (五) 提出適當可行的現階段國小生命教育課程實施方向建議，作為相關人員、單位及爾後進一步研究的參考。

#### 二、待答問題

根據本研究的研究背景與研究目的，提出待答問題如下：

- (一) 現階段國小生命教育課程實施的現況為何？如何實施？
- (二) 現階段國小教師對於教育部推動生命教育政策的看法為何？  
對於生命教育政策的認知為何？對於未來推行的預期效果為何？
- (三) 現階段國小教師在實施生命教育課程的過程中，最需要的協助，  
或者在過程中可能會干擾生命教育課程實施的困境為何？
- (四) 現階段國小教師對於生命教育課程實施困境的解決意見或看法為何？
- (五) 現階段國小生命教育課程適當可行的實施方向為何？

## 第四節 名詞界定

### 一、國小生命教育課程

本研究所謂「國小生命教育課程」係採取一種開放式的、治標式的定義。所謂開放，係指由受訪教師個人主觀認定其所實施為生命教育課程即可，並沒有一事先特定的生命教育課程範疇或領域；而所謂治標式，則依據目前大家對這些概念的見解，未經長時間及徹底的反省即直接探討概念間的關係（楊龍立，1998）。

而之所以採取如此做法的原因，一部分考量現階段國內對生命教育的定義與內涵仍缺乏一致的共識，因此倘若在進行生命教育相關議題研究時，企圖徹底對各概念的定義先加以分析，而後再進行研究，則在實際的運作上可能會遭遇到重重的困難；而另一方面則考量專業的課程研究領域中，對「課程」之定義標準有許多不同的詮釋和定義，本研究為避免陷入其爭論中，而模糊了研究焦點，乃採取開放式與治標式的定義，也就是由受訪教師個人主觀認定其所實施為生命教育課程即可，未經充分的討論與溝通，即逕行探討本研究所欲瞭解的議題。

### 二、課程實施現況

本研究所謂「課程實施現況」係指現階段國小教師主觀認定其將生命教育之理念與目的付諸實際教學行為之指稱。

### 三、課程實施困境

所謂「課程實施困境」，主要是指國小生命教育課程在實施過程中，可能遭遇到的負面阻礙因素而言。也就是在生命教育課程實施的過程中，會干擾或影響生命教育課程實施的諸多內（外）在、主（客）觀因素或限制等。

### 四、國小教師觀點

本研究所謂「國小教師觀點」，係指接受研究者訪談之十位台南縣國小教師而言。

## 第五節 研究範圍與限制

### 一、研究範圍

本研究之研究範圍在「研究對象」上，如題目副標所示係指現階段服務於國民小學之專任教師而言，不含主任及校長等行政人員；而在「研究地區」上，考量深度訪談的方法使用和研究者個人能力因素，經與指導教授討論後，乃選定以台南縣為主要研究地區。

### 二、研究限制

本研究在「研究限制」上，可分為「研究樣本的選取限制」、「研究資料的詮釋限制」和「研究問題意識的立論限制」等三方面。以下分點說明之。

- (一) 研究樣本的選取限制：誠如第三章第三小節所談到，深度訪談的抽樣，必須是能提供「深度」和「多元社會實狀之廣度」的資料為標準，而欲獲取兼具「深度」與「廣度」之訪談資料，研究者以為如同范麗娟（1994）所提供的實務參考意見所言，「唯有取得受訪者的信任，方能獲取真實與豐富的資訊」。基於這樣的考量，本研究便由研究者過去所認識的師院同學中「立意抽樣」兩位現職服務於台南縣內之國小教師，再經由兩位教師的介紹，以「滾雪球抽樣」方式介紹其他八位受訪教師。如此抽樣的目的，最重要的考量，便是如前所述，唯有取得受訪者直接或間接的信任，方能獲取真實與豐富的資訊。然而，顧此難免失彼，因此在其他選項的考量上例如：教師服務年資、是否曾參加相關生命教育研習等因素就容易有所疏忽，此為本研究在研究樣本選取的可能限制。

- (二) 研究資料的詮釋限制：因研究者本身為一留職停薪的國小教師，故對本研究所欲探討的主題，不可避免的會存有先前主觀的認知與看法，往好的方面思考，雖然有助於研究的順利進行，但不可否認的，研究者主觀的意識亦可能會在分析資料的過程中，對受訪資料的詮釋產生干擾，而影響了受訪者所欲傳達的原始訊息。在這一方面，研究者已盡量避免讓這樣的情形發生，並採用不同分析者的三角測定來增進研究的品質，然在詮釋過程中，或許仍會有疏忽或大意的地方，此為本研究在研究資料詮釋的可能限制。
- (三) 研究問題意識的立論限制：就一般研究課程實施的程序而言，課程實施現況與困境的研究應當在新的課程規劃完備，並在學校實施一段時間之後，方可進行課程實施現況與困境之探討。以生命教育課程實施的研究為例，正確的做法，似乎應當在教育部設計出一套國小生命教育課程，並在各國小已實施一段時間之後，方可進行研究。然而理想歸理想，現實的狀況卻不盡然一定符合理想的模式。原因為，課程改革牽涉的層面相當廣，況且目前教育部和各級學校為了九年一貫的課程改革，幾乎已投入全部的心力應付，再加上生命教育的內涵，其實與現行國小教學課程有諸多重疊甚至相同的地方，因此在短時間之內，若冀望教育部推出一套全新的、不同於現行課程的國小生命教育課程改革，幾乎在實際上有所困難，更遑論課程的實施。然而，生命教育課程實施的研究確有其必要性，因為此攸關生命教育能否落實並持續推動的成功與否。因此，研究者依據自我對國小教育現狀的瞭解與預測，假定雖無統一規劃之生命教育課程，然卻有教師個人主觀判定之生命教育課程已然存在於現行的教學活動中，而據此提出研究主題「國小生命教育課程實施現況與困境」之探討。因此，若以一般課程實施的研究角度觀之，此為本研究在研究問題意識立論的可能限制。

## 第二章 文獻探討

本章在節次架構的安排上，主要可分成二個部份。

第一部份首先討論與生命教育相關的文獻資料，主要可分為「生命教育的發展背景與目的」、「生命教育的內涵與取向」、「生命教育的實施與困境」以及「生命教育課程實施的現況分析」等四小節，一方面可使研究者對此相關議題有所了解，以作為訪談進行時和資料詮釋時的背景知識；另一方面亦可提供本研究訪談大綱的結構性指引；第二部份則針對課程研究領域中，對課程實施困境與限制因素等相關文獻報告，做一扼要研析，研究者參考課程專家黃政傑所主張，將其命名為「課程實施影響因素的探討」，以作為詮釋訪談資料時的參照觀點。

至於在寫作方式的編排上，首先客觀陳述各家學者對探討議題的論述觀點與見解，再由研究者對各家說法做一統整歸納，最後並提出研究者個人對該議題的反省與檢討。

## 第一節 生命教育的發展背景與目的

### 一、生命教育的發展背景

「生命教育」的概念，在教育史上不是一個新的名詞，在哲學史上更是一個已經經歷了上千年的科目（黎建球，2001）；更甚者，如果將生命教育視為全人教育的同義詞，那麼「生命教育」不僅僅是當代中外教育工作者所共同的努力目標，也是自古以來所有教育工作者的「永恆的鄉愁」（黃俊傑，2000）。

國內「生命教育」的提倡，約源自於民國八十七年前省政府教育廳所規劃的「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」（台灣省政府教育廳，1998）。

其推動原因主要在於，民國八十六年前後，台灣社會一再發生校園暴力與學生自殺案件，而青少年飆車、鬥毆等社會事件更不時上演。這樣脫序的社會現象頻傳，不僅吸引媒體頻頻報導，也讓社會大眾開始關注青少年的身心問題。尤其某知名女中資優學生的自殺事件，更加震驚社會大眾。震驚之餘，紛紛開始檢討問題的所在，希望能為問題找個解決的對策，避免類似的事件一再發生。

經過一番的檢討之後，有感於「近年來，台灣的經濟奇蹟，帶來前所未有的繁榮與富庶，使一般人都享有高度的物質生活，然而在精神內涵、心靈充實方面，卻有日益倒退的現象。加上社會快速變動、多元價值盛行，極易迷失自我，導致人心疏離、道德淪喪，違法亂紀的行為不斷增加，令人憂心忡忡。要匡正社會風氣，根本之道，必須從『教育』改革做起。提昇人文素養、注重心靈改革、推動倫理教育，將成為整個教育的重心」（台灣省政府教育廳，1998）。

於是，在凝聚共識後，同年年底，前省政府教育廳便開始在全省各地推動中等學校的生命教育。並於八十七年公佈「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」，作為各國民中學推動生命教育課程的依據與參考。

推動之初，鑒於台中市的曉明女中推動倫理教育已有幾十年經驗。而且倫理教育的理念與初期生命教育的目標可謂不謀而合。因此，前省政府教育廳就以該校為總推動學校，並設立「倫理教育推廣中心」（現已更名為「生命教育推廣中心」），負責「生命教育教材編撰」、「種子教師培訓課程安排」與「倫理教育通訊的發行」等業務；另外在各縣市設置「中心學校」，計有國中四十所，高中及高職共十所；在網路上建置「生命教育全球資訊網」等，大力推動生命教育的實施。此一推動「生命教育」的計劃，直至民國八十八年六月底，因前省政府教育廳在精省後改組為教育部中部辦公室而告暫停（鄭金川，2002a）。

由以上發展背景的敘述可知，「生命教育」在國內實施的初期階段，係基於「匡正社會風氣」為出發點，重點在於「倫理與道德教育」（蔡明昌，2002）。其主要目的乃是希望透過「倫理與道德教育」的薰陶感化，能使學生進一步了解生命的意義，學會包容、接納、欣賞別人，以建立樂觀進取的人生觀，並把所學回饋社會，帶來真正的和諧與進步（台灣省政府教育廳，1998）。

其後，因凍省關係而中斷的生命教育業務，在學者的建議要求下，於民國八十九年改由教育部承接辦理。隨後，教育部並訂定民國九十年為「生命教育年」，公布「教育部推動生命教育中程計劃」，積極推動從國小、國中、高中至大學一貫的生命教育課程。相較於民國八十七年所推動的生命教育，現階段教育部所規劃的「生命教育」，不僅體認到以「倫理道德教育」匡正社會風氣的重要性，更針對學生暴力與自殺等社會脫序現象深入檢討問題的核心與反省現行的教育目的，期望藉由對問題成因的深入了解與探討，能找出更有效的解決之道，真正的落實生命教育的理想。

孫效智（2001a）林思伶（2001）等人即指出，回顧台灣近半世紀的教育發展，教育的普及成就了我國在政治、經濟與科技各方面的傲人成就，可是過分重視理工實用、輕忽人文理想的教育體制，只教會學生如何活下去的方法（生存層

次), 卻未能為學生勾勒有意義的生活價值與品質 (生活的層次), 更無法帶領學生一起探索生命的意義與目的 (生命終極關懷與生命智慧的層次)。以致形成在這樣的環境中成長的孩子, 可能精於生存手段, 卻昧於生活意義及其目的, 而造成年輕人普遍缺乏理想與宏觀視野, 進一步形成整體社會價值觀的扭曲、越來越年輕化的犯罪人口、越來越殘暴的犯罪手法及越來越多的暴力、吸毒、與自我傷害等等的社會現象。

因此, 現階段所推動的「生命教育」, 在目標和內涵上均有加深加廣的趨勢。因為初期生命教育的推動, 原始動機乃在於強調幫助學生能夠珍愛自己、尊重他人、愛惜生命, 立義明確而簡要。然而在論述生命的意涵, 設計相關活動與課程的同時, 許多學者專家均發現, 若無法使學生瞭解生命的本質, 認知人類生死的必然過程, 及建構生命存在的意義, 則將很難導引學生達到敬重自己、欣賞自己, 又能同時欣賞萬物、尊重他人的要求 (林思伶, 2001)。於是, 現階段「教育部推動生命教育中程計劃」, 更納入了有關生死問題與人生終極關懷的課題, 希望培養學生成為會思考生死問題, 並探討人生終極關懷的新時代國民 (教育部, 2001)。並將生命教育的目標擴大至「具備成為世界公民的修養」, 成為一種「廣義」的生命教育 (蔡明昌, 2002)。

綜合以上的介紹分析, 「生命教育」的發展背景大致可分成下列二個階段。

第一階段 (約自民國八十六年底至民國八十八年六月止): 主要緣起於一名高中女學生的自殺事件, 亦體認到教育對人心改造與社會重建的責任驅使。台灣自光復以來, 經濟上的高度發展和科學技術的長足進步, 的確為社會大眾的物質生活帶來極大的改善, 然而從人類的整體生活來看, 物質的生活雖然提高, 卻產生更多難以解決、無法預料的社會問題, 以致形成物質生活富裕而精神生活貧乏的文化失調現象。因此, 如何建構一個物質與精神生活富足的美好社會, 具有改

造人心和社會重建功能的教育機制，自是無可推卸的責任。基於此，前省政府教育廳遂提出「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」，企圖以「倫理道德教育」，匡正社會風氣，以重建社會良好道德傳統。

第二階段（約自民國八十九年起~），屬於教育部推動時期：此一階段更深入探討社會亂象的形成原因，並重新檢討教育的目的與本質。我們的教育，一向把焦點放在人生的發展上，過度注重實用功利主義的效用。教育的目標，往往太強調成功和成就，忽略了人生意義的探究與追尋；而教學的內容太偏重知識的傳授，輕忽了道德價值的重要與培養。以致造成年輕人普遍缺乏理想與宏觀視野，進一步形成整體社會價值觀的扭曲現象。因此，如何藉由「生命教育」的實施，引導學生學會思考生死與終極關懷等課題，深入探討並建立自我人生的意義與價值，便成為現階段生命教育的重要任務之一。

從以上的探討，大致可概略了解我國在推動生命教育的發展脈絡。不過，值得注意的是，對於「生命教育」發展成一種「廣義生命教育」的趨勢，雖然一方面正呼應了生命範疇的寬廣性；另一方面，值得我們加以關切的是，生命教育的加深加廣，雖然更具有涵蓋性，然而是否會流於無所不包的泛泛之談？再者，對於基層的教育工作者而言，生命教育觀點的諸多差異與內涵的多元，是否會形成實施上的困擾呢（蔡明昌，2002）？實值得生命教育推動者作進一步的深思與考慮。

## 二、生命教育的目的

《禮記·中庸》：「凡事豫則立，不豫則廢」。相同的道理，生命教育的推動必須有其意義性的奮鬥方向，否則就像船行於茫茫大海，毫無指引，只是隨波逐流一般。因此，明確且清楚的賦予「生命教育」的目的，一方面提供推動生命教育者前進的方向指引；一方面也給基層實務工作者一個明確可達的努力標的，乃

是確切落實生命教育理念的必須做法。

曾志朗（1999）認為生命教育的目的「就是要讓他們體會文明的內涵，會為對方的處境作一番思考，能體諒別人、約束自己的人才是一個文明的人」。他並具體提出三點目標：（一）過去的教育內容因為缺乏整合觀念，使得教育的重點變成教孩子成「材」，而不是教孩子成「人」，在發展上有所偏差。因此，生命教育推展的第一個目的就是要培養學生一個正確的人生觀，教孩子成為一個真正的「人」。（二）強調「生命的價值」，希望透過整體生命教育課程的規劃，使學生知道生命的意義為何？生命的價值又是什麼？讓學生從根源上瞭解生命的價值，建立對生命的真正認識。（三）長久以來，我們的教育把自然科學與人文科學一分為二，並認為科學是進步的，人文是保守的，缺乏對人的整體瞭解。因此，生命教育的推展，就是基於對一個人的整體性、完整性及合一性的瞭解，讓人不再一分為二，而是希望教育過程中，讓學生通盤瞭解人文與科學間密不可分的關係。（鄭金川，2002 a）

陳英豪（2002）認為，「生命教育的目的，就是希望彌補現行教育制度中，偏重知識教育與理性教育，卻忽略知識技能以外更重要的德性、藝術、人文之教育。使學生在受教過程中，不僅學習到知識技能，更重要的是因為有了生命教育的涵養後，知識技能可以成為社會的用處，而不是拿來戕害社會的工具」。他並引用著名的哲學大師懷德海對教育目的的看法，認為教育除了訓練人具有嫻熟的技能與知識外，其最終目的無非是要讓受教者知道教育除了獲得理性知識外，更重要的是學習「做人」與「尊敬他人」的功課，並讓人在這個過程中真正「安頓心中不安的心靈」。

前省政府教育廳（1998）在其所規劃的「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」中則舉出四項生命教育目標：

- (一) 輔導學生認識生命的意義，進而尊重生命、熱愛生命、豐富生命的內涵。
- (二) 輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我。
- (三) 增進人際關係技巧，提昇對人的關懷。
- (四) 協助學生建立正確人生觀，陶冶健全的人格。

而台北市政府教育局（2000）在其「台北市政府教育局推展生命教育實施計畫」中提到生命教育計畫之目標分別是：

- (一) 輔導學生能認識自己、建立自信，實現自我。
- (二) 增進學生人際溝通技巧，加強接納他人、與人和諧相處能力。
- (三) 鼓勵學生接觸大自然體驗多元生命型態。
- (四) 協助學生探索生命的意義，提昇對生命的尊重與關懷。

教育部（2001）在「教育部推動生命教育中程計劃」之〈十年展望〉中提到，生命教育將成為全民終身學習的核心課題，使全國人民的內心，進行下列美好的轉變，這些轉變包括：

- (一) 有一顆柔軟的心，不做傷害生命的事。
- (二) 有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。
- (三) 有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。
- (四) 珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬的團體。
- (五) 尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。
- (六) 會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。
- (七) 能立志做個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。
- (八) 具備成為世界公民的修養。

另外在「四年目標」中，更詳細的談到，「本計畫目的在於透過全國性校園生命教育之推動，落實全人教育與終身學習社會的教育遠景」。而其具體目標為：

- (一) 鼓勵學生探討生命的意義、目的與理想。
- (二) 落實「德、智、體、群、美」，五育均衡的教育目標、
- (三) 培養學生道德判斷的能力。
- (四) 幫助學生在生活中實踐道德倫理。
- (五) 提升學生情緒智商、解決問題的能力及與他人相處的能力。
- (六) 開展多元學習環境，協助學生發展各種智慧與潛能。

根據上述曾志朗、陳英豪和前省政府教育廳、台北市政府教育局和教育部等單位對推動生命教育所抱持的目的或目標，研究者大致將之歸納如下：

- (一) 在抽象的「生命教育目的」方面：主要在教人成「人」，也就是將「自然人」、「生理人」教育成一個有知識、有理想、有品德的「文化人」、「社會人」、「理性人」、「道德人」，甚至是儒家所謂的「賢人」、「聖人」和宗教家所謂的「神人」；不僅具備知識、見識、器勢和謀生的技能，還擁有高尚的情操、健全的人格、完美的道德、社會的責任和宇宙的眼光(胡夢鯨，1989)。更簡單的說，就是幫助學生能認識自己的生命，並懂得尊重他人，進而能珍惜人類所共同生存的環境；進一步，更能主動的去思索生命的終極意義，找出自己存在的價值與定位，且將自己所學回饋社會，造福更多的生命(黃德祥，2000)。

(二) 在具體的「生命教育目標」方面：大致可以將之歸納為以下四個方向的具體目標（黃德祥，2000）：

- 1、在人與自己方面：幫助學生主動去認識自我，進而尊重自己、熱愛自己。
- 2、在人與他人方面：培養社會能力，提昇與他人和諧相處的能力。
- 3、在人與環境方面：認識生存環境，瞭解人與環境生命共同體的關係。
- 4、在人與宇宙方面：協助學生探索生命的意義，提昇對生命的尊重與關懷。

最後，研究者要特別提出說明的是，國內課程設計者或一般教學者在採用目標模式實施教學時，往往容易產生「目標就是活動的終點，或者將目標高懸在人類活動之外，因而忽視活動和內容本身價值」的不當缺失。為了避免生命教育「目的」或「目標」的訂定，在課程設計或教學實施時不自主的落入同樣的窠臼中，喪失了推動生命教育原有的精神所在，研究者以為，將來在實施生命教育課程的過程中，是否我們應該隨時提醒自己，應該採取比較彈性的做法，將目的視為活動過程中預見的結果，是用來賦予活動意義，指導活動的未來方向，而非行動的終點，以避免教學過程中師生互動的潛在學習遭到忽視，而扭曲了生命教育原有的理想與目的。

## 第二節 生命教育的內涵與取向

「生命教育」，顧名思義就是將「生命」的相關議題，透過教育活動的呈現，使之轉化為受教者的學習經驗。這樣的定義看似簡單易懂，可是卻存在著很大的問題。因為生命的現象和存在的情境，是何其複雜；而生命的本質與存在的真相，至今仍舊是個未解的謎。究竟「生命」的相關議題包含哪些內容，或者更具體的說，哪些生命的議題是值得教給學生的，在在都考驗著施教者的智慧。

傅佩榮（2000）即指出「生命的範圍太廣，我們很容易在思考時掛一漏萬」；林思伶（2001）亦提到，對於生命教育「許多學者都不敢對其妄下定義、目標，理由是這是一件值得慎重的事，生命的幅度在哲學的意涵上何其複雜、多元，大概不太有人敢為其下一個放諸世界皆準的定義」；而蔡明昌（2002）更直接點出實施生命教育的問題所在：「因為生命二字的範圍太廣、太複雜與多元，因此產生對於生命教育觀點的諸多差異，這對於站在第一線的教育工作者而言，是很大的困擾」。

基於上述，研究者亦不易對生命教育的內涵妄下定論。只是嘗試著從「何謂圓滿或完善的生命」這樣的發問為出發點，藉由各學者對此發問的見解論點，來略窺生命教育應包括的內涵。

首先，曾昭旭（1999）在一篇名為「應變與生存---如何面對生命的成長課題」的文章中提到，「人的生命存在，最重要的一項特質，就是會成長，而且是在不可預知的變動中成長，而這正顯示出人和其他生物的不同」。因此，如何有效地應變，讓自己的生命順利地成長為一個健康的人，就成了每一個人最重要且責無旁貸的課題。而面對這個成長課題，首先應該了解人的生命成長涉及哪些要素？這些要素彼此間的關係如何？才能進一步掌握這些要素，促進它們的互動，好讓我們的生命能順利成長。他認為，人的生命成長要素大致可分為三項：

- (一)生理或身體的發育：指的是人和其他動物相同的部分，所以也可以稱為「人的動物性」。其主題在於求生存；其意義則是參與大自然，成為整個生態循環系統中的一環。
- (二)社會的制約與期望：指一切人文設施對每一個人所產生的作用與影響，包括制度的運轉、風俗的薰染、歷史的慣性等等。其主題是「怎樣與社會相容？」或「怎樣在體制中和別人相處？」；其內涵則是認識、遵循、善用體制中的種種遊戲規則，好讓自己在家庭、學校、社會種種體制中被充分接納，因而能活得輕鬆愉快，如魚得水；其意義就是參與社會，讓人經過充分的社會化之後，由一個自然人變成社會人，也就是讓人在自然的動物性之外，增添了社會性。
- (三)心靈的自覺與成熟：是指生活在自然環境與社會人文環境之中，人如何看待自己？其主題是自我實現，也就是「如何做自己？」；其內涵就是面對生存的壓力與社會的要求，不斷地反省自己、調整自己，換句話說，就是問自己怎樣才不至於被外界的壓力壓垮、被別人的期望所扭曲，反而能在其中實現自己的理想？其意義就是實踐自己是一個獨立自主、健康堅強的自由人，完成作為一個「人」的使命。

曾昭旭並特別強調，在以上三個成長要素中，最為重要的為第三項「心靈的自覺與成熟」。因為只有實現了這一項才算是真正的人格成長。否則，即使身體發育良好，擁有健康美麗的外貌，頂多也只是一個幼稚的大孩子；或者，社會化得再好，也難免因不斷對社會壓力妥協退讓，而帶來苦惱委屈。所以談生命成長，一定要認定「心靈的自覺與成熟」這一項為主題，才不會走錯路。

而傅佩榮（1999）以為人生過程中，不如意事十之八九，為了避免陷入偏差與執著的困境，我們必須學會「活出全方位的生命」。因為如果一個人沒有適度

開發生命潛能，或者疏忽生命中的某些領域，那麼他在面臨各種挫折與考驗時，很容易覺得走投無路，以致輕則灰心喪志或自暴自棄，重則走上自殺的不歸路。

而所謂「活出全方位的生命」包含下列幾個領域：

(一) 個人與社會的互動及限制：人是社會性的動物，不能離開群體而生活。一方面必須重視人際之間的相處，而另一方面則又強調追求自我的實現。因此，如何取其中庸，培養與人群互相尊重，同時又不失去自己個性的生活態度，在社會生活中，扮演好自己的各種角色，與群體產生互動的共鳴感受，這是活出全方位生命的第一步。

(二) 個人對自我的認識及陶冶：面對群體的同化力量，個人若想保存及實現自我，顯然需要好好下一番功夫。自我實現的前提是認識自己。相對於社會上的人際互動關係，自我所經營的是內在的世界。內在世界的限制完全在於自己缺乏決心與鬥志；因此我們必須相信：「只要我願意，就一定可以實現自我。」

(三) 個人對自然界的因應態度：個人與自然界相處的態度主要包含四個側面 - 競爭、利用、保護、欣賞等。當我們面對自然界時，四個向度必須同時考慮。最好的做法是減少競爭與利用的份量，增加保護與欣賞的成分。也就是不再只將大自然看成有形的物質資源，而要多從精神或心靈資源的角度去對待大自然。以自然為師，以自然為友。

(四) 個人與超越界的深刻關係：人的生命充滿理性所無法解決的困惑。譬如：人的遭遇及命運可為千差萬別，這其中究竟有無道理？如果善惡並無明確而適當的報應，為什麼我們應該行善避惡？人生不如意之事十常八九，痛苦若是生命的本質，為什麼人要活下去？即使努力活著，最後還是要碰到必然死亡的結局，死亡是一切的結束嗎？或者，死亡之後，還有另一型態

的生命繼續存在？這一系列問題可以延伸下去，以致人類的生命注定蒙上一層陰影，在歡樂的背後隱藏著悲哀，而悲哀卻是無解的心態，不可能從根本上予以化解，除非一個人接受了某種信仰。個人一旦接受宗教信仰，首先改變的將是價值觀。價值觀的改變，表面看來好像有些消極避世，其實卻是一種提升與昇華，打破了自我中心的格局，並且不限於人我互動的範圍。從有我蛻變為無我，真正做到無我時，反而體悟了心靈之廣大與豐富。人生至此已無得失問題，命運的困惑、痛苦的煩惱、死亡的恐懼，也不再使人茫然與哀傷。個人若尚無宗教信仰，應學會對宗教保持尊敬與開放的心態。如果只知留意社會、自我與自然界，而疏忽了做為這一切基礎的超越界，則人生終究無法圓滿。超越界無形無象，但是其力量遍在萬物，只待個人受到啟悟，敞開心靈，為自己的生命安置一塊磐石。

黎建球（2001）則認為「人的生命基本上是由精神（靈魂）和物質（肉體）所構成，也就是所謂的超性生命（精神生命）和本性生命（物質生命）的共同構成」。在物質生命方面，我們只要使我們的生活及身體維持良好的及符合經濟基本條件的生活就可以了，如果太過富裕或不足都會使我們的身體造成傷害；而對於精神生命，則愈豐富愈好。若加以分析，則精神生命至少要有四個內涵：（一）探奇索隱的智慧生活（二）行善避惡的道德生活（三）審美評醜的藝術生活（四）超凡入聖的宗教生活。

（一）探奇索隱的智慧生活：主要目的在於追求真理建立生命目標，以成為一個有智慧的人。人和其他動物的不同之一，就在於人有好奇心。由於好奇心使人勇於向不知探尋，於是就逐漸建立了人的知識系統，使人可以根據此一系統累積知識、建立智慧，以發展人的生命目標。然而不可諱言的，在人類知識發展的歷史中，卻有許多假知識，甚至錯誤的知識產生，這些知識違反了生命的目的，傷害了生命的尊嚴，不但使人生命的價值減低，甚

至還縮短、結束了人的生命。例如：納粹或法西斯主義的信仰者。因此，在人的自由和尊嚴之間，尊嚴遠高於自由，人的目的應當是在維持其尊嚴的條件之下，如何去使用自由，而不是為了使用自由而不在乎尊嚴。因此，發展知識的目的，就在探奇索隱之中建立能充實知識的智慧，使人可以逐漸的、完全的揭露人的生命及世界的真相，使人可以完全的生活在真相的世界中。

(二) 行善避惡的道德生活：主要目的在於善待生命建立社會關係，以成為一個能生活的人。所謂行善避惡，就是要有一套能夠使自己在現實生活中獲得自己滿意及快樂的生活準則。因為如果沒有一套辨別善惡、分辨是非的價值體系，則人類生活必然充滿了掙扎、衝突、失望及痛苦。而這一套價值體系必須符合「滿足人的現實需要」、「提供未來發展的可能」和「能與他人和諧相處」等條件，方才可行。

(三) 審美評醜的藝術生活：主要目的在於美化人生健全美感經驗，以成為會欣賞的人。人的精神生活的另一項特徵就是會欣賞，他不但會欣賞大自然及其產物，也會欣賞他人及自己，更會欣賞那些由人所製造或創造的美好事物。由於人的欣賞能力，使得人在價值的層級上更上一層樓，在現實生活的知識及道德外，美化了人生，使人的生活更豐富了。特別是當美需建立在和諧的特徵上時，美替人生提供了一個指引，那就是生命的意義必須在和諧中達成。而這樣的和諧首先必須在自己內部形成，也就是所謂的身心靈平衡，換句話說，就是講求身體的發展必須和心理的成熟、精神上的修練，達成一致性。因此所謂的藝術生活，並不是要求大家都成為藝術家，而是要求大家都要有藝術的精神。所謂藝術的精神就是和諧的、追求美的精神。

(四) 超凡入聖的宗教生活：主要目的在於終極關懷建立生命情操，以成為常喜樂的人。宗教是人類生活的精華部分，是精神生活的高峰經驗。而在此所強調的是宗教中所特別重視的情操，也就是宗教情懷。宗教的情懷，不但是敬天愛人、悲天憫人；更是愛人如己，將他人的苦難視為自己的苦難，努力改善世界，期盼建立一個祥和的社會。而這正是精神生命的最極致表現。

從以上三位學者（曾昭旭、傅佩榮、黎建球）對「何謂圓滿或完善生命」的見解中，雖然彼此思考的角度不盡相同，但大致可將其所認為的「圓滿或完善的生命」歸納為以下四個生命向度的圓滿或和諧：「人與自己」、「人與他人（社會）」、「人與自然（環境）」和「人與超自然（宗教）」。

對於這樣的看法，林思伶（2001）在相關研究報告中亦曾提到，直至目前所形成的共識，在生命教育的內涵中，雖然學者專家從不同的取向如：倫理學取向、生死學取向、宗教教育取向、人格教育取向等切入探討生命教育應有的內涵，然而無論是何種看法，大概都能同意生命教育的內涵向度需涵蓋（一）人與自己（二）人與他人（三）人與環境及（四）人與宇宙等四個向度。而黃德祥（2000）更據此加以細分出五個「生命教育」內涵的向度，分別是：

（一）人與自己的教育：不僅要教導學生認識自我，找出真我，而且要協助學生發展潛能，實現自我。

（二）人與人的教育：教導學生重視人與人之間的倫理關係，尤其明白群己關係及公共道德的重要，重視次級文化的存在，進而關懷弱勢族群，以創造人際間和諧的互動。

（三）人與環境的教育：教導學生調和小生命與大生命價值的衝突，建立社區總體營造的意識，珍惜生存環境，實踐保護地球守則，以關懷社會、國家、宇宙的生命。

(四) 人與自然的教育：教導學生民胞物與的胸懷，去尊重生命的多樣性及大自然的節奏與規律性，使人類有機會去親近生命、關懷生命，以維持一個永續、平衡的自然生態。

(五) 人與宇宙的教育：引導學生思考信仰與人生的問題，釐清自己的人生方向，訂定自己的終極關懷，以宏觀的視野去審視人類存在的意義與價值，認識國家、世界的倫理，關心人類的危機，建立地球村的觀念，活出全方位的生命。

相較於前面三位學者（曾昭旭、傅佩榮、黎建球）對生命教育內涵所採取的思考角度，孫效智（2002b）則從「全人的生命智慧與素養」、「教育現狀的問題」和「實際的社會問題」等三個方向來探討生命教育內涵的界定。他認為，目前國內社會普遍存在著「人生觀的顛倒、價值觀的模糊、人格與知行的不整合、只教生存手段，忽略生命意義、只重底層人性需求，忽略深層人性渴望、各種價值教育片段零散、社會義利之辨蕩然無存」等迷亂現象。因此，他以為現階段生命教育內涵的界定，若依據現況加以對症下藥，則能達到事半功倍的效果。所以，他認為，現階段生命教育的內涵在議題上應涵蓋以下三大議題：

(一) 人生與宗教的省思（人生觀的深化）：其所關注的焦點為「人為什麼活著？」、「活著有什麼意義？」

(二) 生命實踐的省思（倫理反省）：其所關注的焦點為「人應該如何活著？」、「什麼是善？」、「如何擇善？」

(三) 人格統整（愛與被愛能力的發展）：其所關注的焦點為「人如何知行合一？」

他並據此三大議題，而提點出「人生哲學」、「生死學」、「宗教教育」、「基本倫理學」、「應用倫理學」、「理智與情緒的整合」、「EQ 理論」等七大學理。其中「人生哲學」、「生死學」、「宗教教育」屬於「人生與宗教的省思」議題；「基本倫理學」、「應用倫理學」屬於「生命實踐的省思」議題；而「理智與情緒的整合」、「EQ 理論」則隸屬於「人格統整」的議題。他更進一步表示，若欲將此「三大議題」、「七大學理」落實於學校教育中，則基礎學校生命教育應涵蓋並統整以下六大教育學門，分別為「人生哲學教育」、「生死教育」、「宗教教育」、「倫理教育」、「人格教育」、「情緒教育」等。

另外，學者黃德祥、吳庶深、黃麗花等人則以歷史脈絡的發展角度探討生命教育的不同取向。

其中黃德祥（2000）認為，以生命教育的發展來看，目前約有下列主要的脈絡：

- （一）宗教取向的生命教育：宗教取向的生命教育主要藉由各宗教教義對生命現象與意義的闡述，包含對死亡及死後生命的詮釋等，讓信仰者產生安定心靈的力量。此外，也經由辯證、作證、證道的過程去除人生的困惑，具有一定程度的心理治療效果。
- （二）生理健康取向的生命教育：這是目前生命教育的主流，重視瞭解人體生理結構、健康增進，疾病預防與環境保護等的相關教育；尤其是歐美國家特別強調的愛滋病(AIDS)防治及反毒教育等。另外，也重視人與環境和諧共存、防止環境污染的環保教育。此種取向的生命教育強調生理、心理與心靈的反毒、反污染、反濫交的重要性。
- （三）志業(生涯)取向的生命教育：事業、志業或生涯教育(career education)目的在於協助兒童與青少年，甚至一般成人瞭解個人的特質與工作世界，並期望個人能與工作世界作最佳適配，進而能規劃自己的人生、開發潛能、貢獻社

會；而其另一個目標是希望社會中的每個人皆成有用之人，不只使個人的潛能發揮，也能帶動社會進步。國內近年來相當重視學生的生涯輔導與生涯規劃，事實上就是一項生命教育。此外，新近逐漸有人倡導的「全人教育」(whole-person education)，亦屬此一範疇。

(四) 生活教育取向的生命教育：生活教育是自有教育以來的核心項目，而且至今仍是世界各國教育的重點。事實上，要將生活教育與生命教育完全區分並非容易，也許兩者互為表裡，會生活的人才會尊重生命，尊重生命的人才會真正生活。不過生活教育更重視人際相處、社會能力培養、自我生活的料理、生活習慣的培養，以及生活的調適等。換句話說，生活教育也許就是生命教育的基礎。

(五) 死亡教育或生死學取向的生命教育：死亡教育(death education)主要目的在於讓學生體認死亡的意義、本質，以及學習如何充實的生活與有尊嚴的死亡，近年來國內所興起的「生死學」的探究，基本上亦是屬於此一領域。

而吳庶深、黃麗花(2001)則歸納出下列五種生命教育的取向：

- (一) 宗教教育取向：主要探討生命意義、死後歸宿、終極信仰等議題；強調「安身立命」的重要性。
- (二) 健康教育取向：主要探討生理衛生、心理衛生、生態保育等議題；強調「健康快樂」的重要性。
- (三) 生涯規劃取向：主要探討認識自我、發展潛能等議題；強調「自我實現」的重要性。
- (四) 倫理教育取向：主要探討思考能力、自由意志、良心與道德的培養等議題；強調「倫理行為」的重要性。
- (五) 死亡教育取向：主要探討珍惜人生、超越悲傷、臨終關懷、安寧照顧等議題；強調「生死尊嚴」的重要性。

從以上的論述可以看出，因為生命二字範圍太廣，加上每個人對「生命教育」有其獨特的看法與見解，以致產生出完全不同方向的思考結果。然而，面對如此眾說紛紜的「生命教育內涵與取向」，究竟應如何看待呢？

研究者以為，誠如孫效智（2001a）所提議之「共識與開放原則」。任何人都可以賦予生命教育某種定義，基本上，定義沒有對錯可言。不過，定義固然沒有對錯可言，卻仍可以問適不適當或社會是否接受。社會是否接受某個定義，則需要社會整體透過共識過程去討論。而共識，意味著開放的必要。也就是，生命教育的內涵不應以一種封閉而獨斷的方式來決定，而應該透過開放的交流和對話來確定並豐富它的內涵。因此，如何形成一個可供意見發表和互相討論的場域機制，以達成對現階段生命教育內涵的共識與認同，實乃國內推動生命教育的首要之務。

### 第三節 生命教育的實施與困境

#### 一、生命教育的實施

生命教育應該如何落實於學校教育中呢？也就是，如果把「生命教育」當作學校欲實施的「課程」，那麼究竟該如何把「生命教育課程」落實於實際教學中？更具體的說，借用美國課程學者古德拉（Goodland）對「課程」的分類（引自黃光雄、蔡清田，1999），如果將「生命教育」視為一種欲加以實施的「理想課程或正式課程」，那麼究竟應該如何把「理想的生命教育課程」轉化為教師的「知覺課程」，並透過學習情境所安排的「運作課程」，協助學生形成為其個人的「經驗課程」呢？

以下將分別介紹國內各學者專家對生命教育應如何實施的看法和見解，茲敘述如下。

陳英豪認為，生命教育主要是一種融入式的教育，利用數學、語文或其他課程，將生命教育融入進去，是一種隨機融入式的教育。生命教育也強調身體力行。生命教育中，相當注重「體驗活動」，因此，生命教育也是一種情緒管理、人我關係與人權教育等的教育，希望讓學生瞭解真正生命的價值。另外，生命教育是一種持續性的工程，必須持之以恆，因此，必須結合更多具備宗教家精神的教育工作者，讓整個工程持續下去，絕不能推動一時，然後三日京兆就過去了（鄭金川，2002b）。

教育部（2001）在「教育部推動生命教育中程計劃」之〈既有政策與策略檢討〉中針對國小課程部份談到「現有國小部分課程教材如『健康與道德』、『社會』與『輔導活動』已相當不錯，可融入生命教育的獨特內涵，使其更加完備；

至於潛在課程方面，塑造一個注重全人發展、啟發多元智慧的生命教育校園環境，應屬當務之急」。另外並針對教師部份，提出十一點執行要領：

- (一) 培養教室互助合作之氣氛，加強生命共同體之感受。
- (二) 參與並輔導學生參與服務學習，體認自己生命的意義與教育生涯的價值。
- (三) 展現生命熱力，並透過自我改變與成長，提供學生楷模學習的榜樣。
- (四) 建構學校本位進修活動，提升教師專業知能及人文素養。
- (五) 成立專業對話管道，建立彼此信任與相互支持的共融學校。
- (六) 透過教學研究會主動討論生命教育教材與教學方法。
- (七) 將生命教育融入各科課程，建立教師間合作教學的新方向。
- (八) 擷取現實生活實例或結合社會現象脈動，以進行生命教育隨機教學。
- (九) 蒐集有關生命教育的資訊，製作生命教育相關媒體，以豐富生命教育教學領域。
- (十) 帶領學生作生命教育體驗活動。
- (十一) 以「生命傳遞生命」的熱忱，提供自己生命的歷程，讓學生分享生命的智慧。

黃德祥（2000）則對於小學生命教育課程的實施，在課程與教學方面提出一些建議：

- (一) 課程設計方面：生命教育並不是一固定的學科或課程，而是屬於隨機的、科技整合的。因此，在課程設計上，應該秉持生命的完整性與統整性，重視各學科的統整以及生活事件的關聯性。活動主題的安排，應依據生命教

育課程目標、配合學生的身心發展以及日常生活事件三者相互連結，採單一主題深入教學或多個主題普遍化的方式來設計活動主題。

## (二) 教學方面：

### 1、教師應有正確的觀念

生命教育教學的成效存乎教師本身的信念。因此，教師在進行生命教育時，應在認知、情意與技能方面，多充實自己，提高自己的專業知能。首先在「認知方面」：教師應不斷的充實生命教育相關理論的知識，以及參加相關的研習會，具備正向人生觀與價值觀，以及正確的生死觀。其次在「情意方面」：教師不但應具備正確的、健康的及自然的態度，同時更應是一位熱愛生命、尊重生命及關懷生命，對生命有熱忱的老師。本著赤子之心，願意與學生分享自己對生命的情感與體會，透過種種經驗的交流與人格的陶冶，使學生能充分的感受生命的活力與生命的喜悅。最後在「技能方面」：根據相關的研究指出，生死教育的實施若與學生日常生活息息相關，將可達到良好的學習效果。因此，教師在教學應掌握「隨機教學」的契機，並能採取科技整合的方式，適時的結合其他學科內容，不論是生活與倫語、國文、音樂、輔導活動等皆可融入於教學中。

### 2、教學內容要豐富

生命教育的內容可以配合不同的年級，儘量選擇學生所熟悉的經驗當作課程內容，此外，應掌握「隨機教學」的契機，其實最佳的教學材料就是充滿在我們四周的人、事、時、地、物。這種以生活經驗為中心的教材，是「取之不盡，用之不竭」，而且又有教育的功能，不致使學生覺得學校所教脫離實際生活。總而言之，生命教育並非一固定的學科，它是融入各科內容以及實際生活中。

### 3、教學方法應生動活潑

在教法的運用上，可依學習內容性質以及學生的不同，而採取多元的方式進行。藉由各種遊戲、體驗活動、影片欣賞、角色扮演、參觀等活動，也可以運用電視、電腦、剪報、幻燈等活動交互進行教學。

### 4、可以邀請家長及校外人士的協助

生命是整體的、完整的，生命教育的實施並非只限於學校內，整個社會環境才是學生學習的大環境、也是最好的生命教材。因此，除了學校的教職員工之外，學生家長及校外人士也必須有正確的生命教育觀念，教導兒童讓他們從小就有正確的生死觀，體驗到自己生命的可貴、學會尊重與關懷他人，以及珍惜我們所生存的環境，每個人都是小小的地球保護者。

劉瑞瓊（1999）則建議實施生命教育時可以參考以下看法：

- （一）生命教育的教學，以感動學生為根本，因此在進行教學時，教師要有真誠的情感，才能感動學生。
- （二）注重啟發學生的生命力，每個學生都是璞玉、瑰寶，教師要有耐心、愛心，碰觸到學生內心最溫潤的點，發掘學生的特質，讓他們熱愛生命。
- （三）倫理的知識要清楚的說明，提昇學生倫理認知，進一步化為倫理情感、倫理意志，而後形成倫理行為和習慣。
- （四）生命教育內容安排力求多元化，課程、活動、體驗等等配合進行。
- （五）教學方式要求活潑、生動和多樣化，如反省教學、價值澄清、兩難討論、角色扮演、小組討論與分享、體驗活動等等，交互運用。
- （六）以生活週遭的事例進行隨機教學，引發學生去關懷我們生活的社會。
- （七）課程單元結束或活動過後，一定要進行討論、分享、檢討或評量，如此課程才算完備。
- （八）教師應資源共享、交換心得、分工合作，甚至可採用協同教學。
- （九）定期召開教學研究會，討論、解決教學上的困難，提昇教學效果。

林思伶（2001）則認為生命教育的教學方法強調重視感動學生的教學方法，也間接影響了學科教學的情意意涵。她指出，生命教育的推動經驗使我們瞭解，只有生命能夠感動生命，感動生命的元素來自愛與關懷，而愛與關懷正是做為人師和家庭關係的重要質素。

孫效智（2001a）以為生命教育應以某種方式融入教育體系之中，而不應是一時興起的專案或熱鬧一時的活動，否則就有可能淪為校園中一種可有可無的點綴。生命教育應以永續經營的方式來進行。最好的實施方式應包含體驗活動、正規理論課程以及融入式教學等，此外，從家庭、社區到校園也應提供一種尊重生命的環境。他並具體提出六點建議。

- （一）校園文化與制度設計應以生命智慧的培養及生命自覺的啟發為目標。
- （二）教學環境與班級經營應尊重與啟發多元智慧。
- （三）教師的身教。
- （四）分享理念而非灌輸知識的生命教育理論課程。
- （五）動之以情的體驗活動。
- （六）在行動中學習的實踐教學。

另外，陳雪麗（1998）則從宗教的角度為思考出發點，她指出若就整個教育體制的施行方向與教師對學生的引導而言，理想的教育應以啟發心靈為目的，培養學生「認識自己」，進而具有對心靈進行自我教育的能力。故教師應時時思考如何在教育歷程中成就自己，進而引導學生「認識自己、開發潛能」？因此，教師在有能力引導學生追求知識與探索生命價值之前，必先不斷地自我教育，期許自己在「成人覺他」之前先「自覺成己」。

她深切期許身為教育希望工程掌舵者的教師，應及早覺察開拓心靈的必然與重要性，將對現實問題的種種感嘆與無奈，化為提振教育、引導人心向上的力量。

她並期盼這股來自教師內在自覺所凝聚的「觀念革命」，能改善充斥於社會上的某些似是而非的觀念，讓下一代在希望呵護中長成一個具備完整健全人格的真人。

最後，她認為教育改革的希望大部份繫於教師的「自我覺醒」，只要教師能具「舍我其誰」的氣魄與擔當，能懷有在濁世中擁抱清蓮的信心與決心，即使身處擾攘的紅塵、面臨惡劣不堪的環境，仍能藉由內在心靈的開拓與自我的覺醒，長養清淨智慧的心蓮，而在滔滔濁世中發揮激濁揚清的作用！

從以上各位學者的論述，研究者將生命教育的實施與做法，歸納為下列幾點看法：

- (一) 生命教育課程是一種融入式教育：生命教育的諸多內涵實已包含於現有學校正規課目中，因此如何透過現有科目的架構安排，經由教師將生命教育的理念與精神融入，乃是現階段推動生命教育適當可行的辦法。
- (二) 生命教育課程是一種永續經營的教育事業：所謂「十年樹木，百年樹人」。關於生命教育課程的推動，若欲有良好之成效，真正達到變化學生氣質與觀念的理想目標，則必須持之以恆，永不間斷的長時間薰陶影響，方可奏效。
- (三) 生命教育課程注重教師以身作則的身教影響：所謂「只有生命能夠感動生命」。要達到學生了解生命、尊重生命和愛護生命等要求，唯有授課教師擁有真誠的情感，具備濃厚的生命人文情懷和正確的價值理想，並以身作則，才能感動學生，讓學生起而效尤學習。

(四) 生命教育課程注重潛在課程潛移默化的薰陶：有關「生命」課題的學習，除了正式課程的規劃安排，校園環境及師生、同儕之間的互動交流等，亦是不可忽略的潛在學習。因為真實的生命情境並不侷限在教室空間裡，也不限定在某個課堂時間上，而是無所不在、無時無刻的存在於校園中每個可看見的角落。因此，注重潛在課程的潛移默化，將可為生命教育的實施，收事半功倍之效。

(五) 生命教育課程注重教學多元方法的體驗與實踐：「生命」本身的現象與情境存在著多元性，若教師採取單一教學方法施教，恐怕無法充分表達生命的豐富性；再者，生命是必須依靠實踐與體驗，才能真正深入學習。因此，重視課程內容和教學方式的多元與生動，讓學生能充分的體驗與實踐，才能真正展現生命教育的情懷；

最後，研究者要提醒的是，雖然生命教育的諸多內涵已存在於現有教學課目中，因此在生命教育課程的實施上，可採取融入式的教學方式實施生命教育。然而，若仔細探究，仍有部份的生命教育如「宗教學」取向、「生死學」或「死亡學」取向等的生命教育是原有的教育內涵所缺乏的。因此，如何針對現行課程中並未包含，卻是生命教育所強調與重視的，諸如生死問題、終極關懷等課題，進行課程、教材與教法的研究與開創，亦是實施生命教育課程所不容忽視的一環(蔡明昌，2002)。

## 二、生命教育的困境

生命教育在學校中的推動，歷經前省政府教育廳到現在的教育部，約已四年有餘，這四年來的推動，成就了不少的工作。例如，各項傳播「生命教育理念」研習會的持續辦理、生命教育全球資訊網與電子報的持續建構發行、「教育部生命教育學習網」和「台北市政府生命教育網」的設置等。前年(2000年)教育

部更成立生命教育委員會，並於隨後訂定「教育部推動生命教育中程計劃」，預定到民國九十三年，投入將近兩億元預算，來持續生命教育的推動。另外，在師資培育機構方面，也陸續傳出相關學程或研究所設立的計畫(孫效智，2002a)。

從以上的文字描述，似乎可預期到生命教育的美好未來。然而，仔細的觀察與檢討四年來推動生命教育的種種現象，卻又發現，情況似乎並不那麼樂觀。更甚者，有心之士擔心，是否「生命教育」的推動會如過去各種政策的推行一般，等到熱度一過，加上主事者更替，即煙消雲散，成為明日的黃花(鈕則誠，2002)？

以下即針對各學者對生命教育所可能面臨或已面臨的困境，所做的邏輯分析或歸納檢討，作一簡要論述。

余德慧曾在一篇訪談文章中，從社會結構的角度看生命教育的實施。他指出，如果冀望藉由曉明女中倫理課程的成功經驗，推展至全省各級學校，實在非常困難。理由為曉明女中本身屬於教會學校，宗教性程度非常強，所以其學校內部自然能形成某種意志狀態來貫徹和推展生命教育。而一般的公立學校則不然(引自徐謹，1998)。

他進一步指出，「生命教育」的推動，教材是其次的問題，重要的是形成的社會條件和處境。也就是「生命教育」的推動必須根植於活的土地上。舉例來說，必須有像曉明女中歷任校長般，有榮譽感、宗教感且苦口婆心的人，進而在其學校內部孕育出一個壓力團體，而後透過壓力團體，壓迫和引導行政單位推動生命教育。反觀現今的公立學校，長久以來，許多學校已形成一種成就系統(所謂成就系統，意謂一個好學校常是校長行政能力卓越，能聘請好老師、實施好的措施、讓學生專心讀書等。而這樣的系統下，宗教性是極度缺乏的)和市儈氣(所謂市儈氣，指一位校長能否去爭取好資源)，加上未來「家長會」在學校扮演的角色將越來越大，而基本上「家長會」扮演的角色仍是一種市儈氣，他們主要站在支

援、利益的立場，只有當學校做出最有利於學生的措施，他們才願意付出。然而生命教育在本質上並非追求成就和利益，更甚者，它是反功利主義的。所以以目前公立學校的組織結構來說，生命教育的火把，似乎少了點燃火把的燃點。

他接著分析，從功能上來看，因為社會出了問題，所以生命感慢慢疏離，因此我們需要生命教育。然而，這樣的論點在邏輯上站得住腳，在現實上卻是假的命題。他認為，今天社會上會出現生命疏離的現象，並不是缺乏生命教育，而是整個社會型態變遷的問題---工業革命帶來社會的衝擊，改變了社會結構，形成了以追求個人利益為主的生命結構。而這樣的生命結構所構成的社會發展，基本上與靈性的精神追求是背道而馳的。除非社會結構改變，否則以政策執行的生命教育，將如鏡花水月般，很快的又成了「教育大事紀」。

關於余德慧所提「社會結構」的問題，鄒川雄（2001）在〈喚醒死亡意識---生死學作為社會批判的武器〉一文中，也有相同的看法。他提到，當代資本主義社會的價值觀，基本上是一種「占有的個人主義」，強調對外在資源的控制與佔有。人生的價值就在於：身處競爭的環境中勇於奮鬥，對內充實自己的各項能力，對外不斷地累積世俗的資本。「人定勝天」、「自我實現」、「勝利成功」已成為大多數人的人生準則。然而，這樣的人生觀顯然與生命教育所追求的「學得人我生命共同體的意識以及悅納自我、關心家庭、熱愛他人、尊重生命與大自然的人生態度」有所抵觸。因此，如何在不利的社會條件和處境上，有效促進生命教育的實施，實乃推動生命教育所必須突破的一個極大困境。

另外，孫效智（2002a）在其所發表〈生命教育之推動困境與內涵建構策略〉一文中，亦提出了三點他認為現階段推動生命教育所面臨的重大困境。

第一、生命教育內涵的問題：他指出，生命教育到底是什麼，至今還沒有精確的共識，而且，推動單位也沒有建立任何機制來確定它的內涵。所以，到現在

為止，生命教育仍是「一人一把號，各吹各的調」，彼此缺乏共識。以致生命教育的推動，幾乎在對生命教育的理想面與學校環境的現實面一無所知下，盲目行動，導致效果不彰。

第二、生命教育師資培育的問題：他發現，目前教育行政單位為校長、主任、種子教師們所辦理的相關研習不可謂不多，而且相關研習還在持續辦理中。問題是，這些研習背後似乎沒有一個分階段的、系統周延的，涵蓋面普遍的，乃至指向制度建立的長期規劃；甚至有些只是散彈打鳥，有經費則辦，無經費則不辦的敷衍心態。另外，師資培育問題與前述「生命教育是什麼」的共識問題也是緊密相連。不知生命教育是什麼，又如何進行師資培育呢？最後，他提到，若師資培育的內容是針對特定議題群背後的人文學學理（例如生死學，人生與宗教哲學，倫理學等）時，這時的師資培育恐怕就不是三天兩夜的短暫研習所能勝任的了，否則，零星而形式化的研習，是不可能侈言全面落實的。他並語重心長的感慨，若對前述問題毫無所覺，不待四年中程計畫結案，生命教育將很快成為跑馬燈上倏乎消失的一景，終將難逃「滾滾長江東逝水」的宿命。

第三：推動決策與執行體系的問題：他指出，上述有關生命教育內涵與師資培育的問題，從教育理論的角度來看，實屬老生常談。然而，何以這般老生常談、眾人皆知的「常識」在我國推動生命教育時竟會成為難解的習題，甚至形成困境？他認為，歸根究底不得不說是相關決策與執行體系出了問題。他接著詳細談到，首先就技術面而言，他提到，教育部雖設有生命教育委員會，但該委員會連在生命教育年（民國九十年）的開會次數都屈指可數，遑論發揮功能。甚至，更為嚴重的，生命教育的推動可能涉及課程綱要與師資培育制度的重新思考，然而，教育部似乎並無任何機制讓主管課程綱要與師資培育的司處來瞭解或參與生命教育的工作。另外，從教育決策面來看，他談到另一個體制上的問題是，推動生命教育的這幾年，我國政府正好經歷精省與政黨輪替，短短五年內教育部部長就換了好幾位。因此使得教育政策與理念的難以延續，正是生命教育在推動上面臨困境的根本原因之一。

上述兩位學者(余德慧、孫效智)分別從「社會結構」、「生命教育內涵問題」、「師資培育問題」和「推動決策與執行體系的問題」指出現今推動生命教育的困境。而以下二位學者(但昭偉、林綺雲)則從批判反省的角度,對生命教育的實務層面,提出其個人的批判意見。

但昭偉(2001)在〈『生命教育』的生命〉一文中,針對生命教育的實務和理念層面,曾提出了一些質疑。其中在生命教育的實務層面上,就生命教育的目的、內容及方式,他提出了三點個人的批評。

- (一) 在生命教育的目的方面:他認為現今生命教育所提倡的生命理念 - 「人的生命應該是積極、樂觀而剛健的,每個人都應有機會去認識自己的生命意義,並且能追求自己的人生理想,終而能珍惜生命的價值,享受生命的甜美果實」。對於這樣的標準,他以為似乎顯得陳義過高,能去落實的人絕對很少。因此,他接著指出,假如我們推廣的生命教育中,對什麼是理想的、有意義的人生採取一個相當高、相當羅曼蒂克的想法,那麼如此生命教育的推行是會有實務上的問題的。他更舉例說明,假如我們企圖把一套「中產階級」的價值觀念傳遞給一群中下階級的孩子,我們勢必會有困難,因為一套價值觀念往往和生活方式有緊密的關係。通常學校裡的活動方式、活動內容乃至評量標準是依照中上階級的想法而規劃制定的,而中下階級出身的孩子處於文化不利地位,如果要他們去學一套與他們生活方式或背景處處不合,且反映特定價值體系的「生命教育」,必然困難重重。
- (二) 在生命教育的內容方面:針對若干推行生命教育的學者專家,意圖在根本上,以防患未然的想法,藉「生命教育」的實施,來處理暴力及違逆生命理念的思維邏輯,他有不同的看法。他認為,想要借教育手段全面性的來解決人類生活中,負面現象的企圖是不切實際的,而且是高估教育作用的浪漫想法。他認為,教育的成效有其侷限性,其侷限性的緣由大致有三:

1.人性本身的複雜。2.教育資源的有限性。3.人類情境的現實使得教育有其內在的困難。也就是教育工作者所要面對的情境是複雜不堪的，而他們手上的工具也有限，所以賦予教育任何高遠的任務是不切合實際的。基於上述的道理，他認為，假如今天我們社會在意的是青少年自殘、自殺及容易以暴力相向的問題，那麼就應該集中精力針對問題，找出解決之道；而非假定可以藉一個全面而正本清源的辦法來解決生命中所發生的全部問題。

(三) 在生命教育的方式方面：針對某些學者強調「透過對死亡的認識和了解，可以幫助我們對生命意義及價值的掌握」等的看法；他認為，在生命教育的進行上，對於這樣的意見他並沒有太強烈的反對，但假如這樣的東西在學校當中推行，他則有不同的看法。他以為，在學校中（尤其是國中小）推行死亡教育是件可值得爭議的事。的確，透過對死亡的了解我們「可以」對生命的意義和價值有更好的掌握，但對年紀不大的孩子進行死亡教育，其成效會如何？.....最重要的，我們究竟要傳遞什麼樣的死亡觀呢？人死如燈滅？人死是件痛苦的事？人死是另一個輪迴的開端？人死之後要接受上帝的審判？人死後靈魂會回到理念界.....？不管是教哪一種死亡觀，想必都會引起採不同死亡觀的人的反對（這就是為什麼宗教的議題在學校教育中不太為我們所觸及的理由，因為太具爭議性，突然吹皺一池春水），假如所有的死亡觀都教，其成效又如何？

另外，學者林綺雲（2001）在其所發表〈死亡教育與輔導：批判性觀點〉一文中則針對國內外目前實施「死亡教育」的現況，就教育目標、教學內容、教學方法及教育工作者等問題，提出她個人的批判：

- (一) 在教育目標方面：她指出，很多教師在訂定死亡教育的教學計劃時，會列出如「引導學生正向思考，降低或減除死亡焦慮或害怕」等目標，彷彿學生相信怪力亂神或害怕死亡是不對或不道德的事。所以破除禁忌、減低死亡焦慮等便成為死亡教育至高無上的目標。然而，她認為，如果深入省思這樣的教學目標，會發現其存在著令人質疑的地方。以「破除禁忌」為例，背後常涵蓋著文化的發展與規範的制約，要破除，並非一蹴可幾的事；而對於「降低死亡焦慮或害怕」，所謂存在主義者即有不同的看法，以為適度的「死亡焦慮」是必須的，透過對死亡的焦慮，恰可以喚醒我們的死亡意識，進而創造有意義的人生。因此，在實施死亡教育取向的生命教育課程時，教育目標的訂定究竟只是教學者自身的價值反應，還是以學生需求為主，乃教學者實施教學時不可不深入思考探討的問題之一。
- (二) 在教學內容方面：她指出，如同教育目標訂定時所可能遭遇的問題，死亡教育課程在教學內容的安排上，究竟應以學習者的需求為考量或以教學者自身的方便而安排，亦是值得深思的問題。她認為，通常不可避免的，教學者的教育背景與理念經常會侷限了教學內容。因此，如何突破個人背景與理念的限制，規劃出適當的教學內容，似乎是教學者必須學習的課題之一。
- (三) 在教學方法方面：她分析指出，教室猶如一個大團體，傳統規格化或系統化的課程設計是否適用於所有的學生？對不同的學生有何影響？如何面對或處理特殊學生的需求或其對班級互動造成的影響？在教學設計上，某些教學活動設計適用於活潑、擅長表達的學生，出現「總是某些人上課有反應」或搶著回答問題，相對剝奪其他學生表達或分享經驗的機會與時間。諸如此類在實際教學時，極可能面對與遭遇的困境，乃是身為教師者，所必須勇敢面對的挑戰之一。

(四) 在教育工作者方面：她認為，對死亡教育工作者而言，面對死亡教育的浩大工程經常是不知從何教起，手足無措。因為全世界並無相關學系的直接養成教育，每位教學者學術上的背景條件是分殊而特定的，似乎沒有一個人能充分表達死亡的相關面貌或知識。甚且在科學的尺度下，死亡不具有可經驗性，是「不科學」( unscientific ) 的現象。因此，究竟何種教育領域背景的教師是最適合的死亡教師？乃是推動生死教育或死亡教育取向的生命教育時，所必須思考的重點之一。

綜合上述四位學者對生命教育困境的分析與檢討，研究者依照問題影響與解決層面的大小將其簡單歸納為以下七個困境因素。由大至小依序為「社會結構的問題」、「推動決策與執行體系的問題」、「生命教育內涵的問題」、「生命教育目標的訂定」、「生命教育課程內容的規劃」、「生命教育課程教學的實施」和「生命教育課程師資的培訓」等七項因素。

面對如此的困境與難題，是否代表了生命教育的推動，果真如明日黃花，隨開即謝呢？研究者以為，任何的教育行動計劃，在初期計劃目的與目標的擬定上，總是理想而美好的。可是，一旦到了執行的層面，面對錯綜複雜的實際情境時，免不了的，會產生許多亟待克服與突破的困境，甚至批判意見。然而，困境的發現與批判意見的提出，或許如「忠言逆耳」般，讓人乍聽之下，不甚舒服。可是，就某種程度來說，卻是有效推動整個計劃持續往前的重要推力。因此，研究者願意抱持著樂觀的看法，將困境視為一種當然的挑戰與指教，因為生命本身本來就存在著諸多橫逆，亟待我們去克服與突破。如果我們能以此心態面對生命教育的困境，不啻也是一種活生生的生命教育教材的呈現？

## 第四節 生命教育課程實施的現況分析

自前省政府教育廳於民國八十七年在全省國高中推動生命教育以來，有關生命教育實施現況之調查研究報告並不多見。經研究者蒐集結果，並挑選與本研究主題內容具相關者，約有如下。

在期刊論文方面，林思伶（2000）在〈高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究〉的研究中，曾針對前台灣省推動生命教育之三所中心學校（高中部份），以深入訪談、問卷調查及校園觀察的方式，實地了解前台灣省各高級中學實施生命教育之中心學校宣導與推動生命教育的現況。其研究方向主要有下列五項：「瞭解中心學校宣導與推動生命教育的過程與內容」、「瞭解各中心學校教師對生命教育之整體認知、接受程度（包括生命教育概念的認知與推廣該政策的態度）及未來期許」、「瞭解各中心學校個別實施生命教育之校園整體策略與內容」、「瞭解各中心學校教師實施生命教育單元教學之方法與過程」、「瞭解各校成員實施生命教育課程所面臨之困難與需求」。其中與本研究較相關者，為第二項「學校教師對生命教育之整體認知、接受程度及未來期許」和第五項「實施生命教育課程所面臨之困難與需求」等二項。

研究結果發現，在「學校教師對生命教育之整體認知、接受程度及未來期許」方面，教師對生命教育政策的認知與瞭解存在著差異。有關對政策的瞭解程度，有近半數的受訪教師（41.2%）回答不瞭解；而有關教師對生命教育目標之描述，因為個人對生命教育目標與認知之經驗不同，而有不同之說法。不過，可貴的是，雖然研究結果透露出有近半數的教師仍不瞭解生命教育究竟要做什麼？但仍卻對其充滿期待。然而，亦有少部分的教師認為這又是一項政策，等時間過了又會不了了之。至於對生命教育的期許部份，大體而言，教師們認為若欲瞭解生命教育的實施成效，必須花較長時間的耕耘，因為生命的學習是終生的學習，非一朝一夕可成，只有較少部分的教師認為有些體驗活動的影響是立即可見的。

在「實施生命教育課程所面臨之困難與需求」方面，在教師與行政人員所列出之所需協助中，可以很明顯的看出幾乎所有的教師與行政人員均認為本身在生命教育專業知能上有進修之必要與需求，包括內涵、學理、方法的更多研習是有必要的。另外，教師亦普遍表示缺乏可用之參考資料，顯示教材的普遍性提供與推廣更是當務之急。

張淑美（2000）在〈生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究〉的研究中，則以高雄師範大學進修部的 225 名學員為研究對象，以其自編的「國中教師實施生命教育或生死教育現況調查問卷」為研究工具，探討生命教育與生死教育在中等學校實施的概況。其研究內容包含「教師對教育當局推動生命教育或生死教育的看法」、「教師對教育當局編印的生命教育或生死教育手冊的看法」、「教師對現階段實施生命教育或生死教育的困難與限制之看法」、「教師之服務學校實施生命教育或生死教育之情形」、「教師實施生命教育或生死教育之情形」、「教師實施生命教育或生死教育教學的時機」、「教師實施生命教育或生死教育所採用的教學方法」以及「教師對實施生命教育或生死教育的任何看法、感想及建議」等八個部分。其中與本研究主題相關者約有「教師對教育當局推動生命教育或生死教育的看法」、「教師對現階段實施生命教育或生死教育的困難與限制之看法」、「教師實施生命教育或生死教育之情形」等三項，茲介紹如下。

在「教師對教育當局推動生命教育或生死教育的看法」方面：八成以上的受試教師肯定與支持當局推動生命教育或生死教育。其所提出之贊同的理由包括「肯定生命教育或生死教育的價值」、「體認生命教育或生死教育本質之重要性」、「可導正偏差觀念或行為」等。

在「教師對現階段實施生命教育或生死教育的困難與限制之看法」方面：大多數的受試教師認為「教師相關知能不足」、「教材與參考資料不足」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素是目前實施生命教育或生死教育的

最大限制。

在「教師實施生命教育或生死教育之情形」方面：約有三、四成的受試教師認為自己尚未實施生命教育或生死教育。其提出之理由包括「自覺知能不足」、「受限於授課進度與時間」、「沒有機會」、「不知如何教」、「其他，如生死未知、學生沒興趣、家長不認同」等。

另外，吳淳肅、侯南隆（1999）在〈國中教師對生命教育、生死教育、死亡教育課程實施看法之探討〉的研究中，曾以嘉義縣市三十二所國民中學教師為研究樣本，以問卷調查方式，探討國中教師對「生命教育」、「生死教育」及「死亡教育」課程實施的看法。其中在第三項有關「教師對生命教育課程需求與實施之看法」的研究結果指出，約 86% 教師認為實施「生命教育」有其必要性，但若要落實於實際教學上時，則有 46.2% 的教師認為「教師在知能上無法勝任」、24.6% 的教師認為「挪不出時段教學」、16.9% 的教師認為「增加教師們的課程負擔」、13.8% 的教師認為「日常的教學中已觸及類似生死問題，不需另外開課」，會是目前實施「生命教育」最大的困難。

上述所提之研究報告，在對象上均以國高中學校人員為主。而張淑美（2001）在〈國小教師對生死教育的看法與需求—以高雄市「國小生命教育研習班」為例〉的研究中，則另外以參加高雄市政府公教人力資源中心於 88 年 7 月 27 日至 29 日主辦的「國小生命教育研習班」之國小教師為研究對象，以問卷調查方式，探討國小教師對生死教育的看法與需求。其研究題項與本研究相關者，有「對於生死教育實施之看法」、「對於現階段實施生死教育的困難與限制之看法」等二項議題。研究結果發現，在 81 名受試教師中，有高達 80 人（98.8%）同意國小階段應適度地實施生死教育；而在現階段實施生死教育的困難與限制方面（可複選），超過 50% 比例的選項因素有「教師對生死教育的知能尚不足」（72 人次，88.9%）、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」（68 人次，84%）、「教材與

參考資料仍不足」( 61 人次 , 75.3% ) 及「學生家長不認同」( 51 人次 , 63% ) 等 ( 詳細資料如表一 )。

表 2-4-1：現階段實施生死教育的困難與限制 ( N=81 )

題 項	選答人數	百分比 ( % )
教師對生死教育的知能尚不足	72	88.9
主授科目進度受限，沒有充分時間進行	68	84.0
教材與參考資料仍不足	61	75.3
學生家長不認同	51	63.0
社會及大眾傳播媒體沒有配合	36	44.4
沒有和實施生死教育的同仁互相討論、分享的機會	34	42.0
學生興趣不高	6	7.4
其他	1	1.2

修改自張淑美 ( 2001 )

< 國小教師對生死教育的看法與需求—以高雄市「國小生命教育研習班」為例 >

而林繼偉、潘正德和王裕仁( 2002 )在 < 學校生命教育現況分析 > 的研究中，曾針對大學到小學四級學校中，就北、中、南三地八所學校之八位老師，以其自編的「生命教育現況調查問卷」，進行研究。其研究方法主要採取質性研究，以深度訪談方式，試圖從目前實施生命教育著有成效的各級學校相關人員的觀點，探討構成生命教育主要三元素「內涵、實施與師資」三者彼此的關聯、現況與運作。其研究結果發現：

在「生命教育內涵方面」，生命教育已為各級學校及教育體系逐漸接受並推動，但各學校單位對生命教育的定義、內涵與目的仍缺乏一致的共識，因而分散減弱了教學著重的層面、人力資源及教學的延續性。

而在「實施方面」，現今各級學校在實施生命教育時，已越來越重視整體校園環境氣氛的塑造及師長本身的身教與楷模作用，並且在生命教育運用採行的課程教材上，也多能配合學生的發展階段逐步設計、安排。不過，在整體認知課程與實踐課程兩者的比重協調上，有捨本逐末的跡象，應設法改進，否則過度重體驗而輕認知的結果，將使得生命教育的成效短暫而不易持續。

另外，在「師資方面」，目前國內生命教育的師資需求孔急，對於從事生命教育的師資應如何培育，現在仍處於摸索階段。因此若要真正落實生命教育，師資的培育乃刻不容緩的首要之務。

至於學位論文方面，賴昱諄（2000）在《生命教育探索性評估——以嘉義市兩所生命教育中心學校為例》的研究論文中，則以嘉義市兩所生命教育中心學校之教師（含志工）及學生為研究對象（一為高職、一為國中），以訪談和問卷調查為研究工具，探討「生命教育的投入與執行情形」、「中心學校主要的青少年問題」、「實施生命教育的內容」、「實施生命教育之後，對青少年的影響」及「實施生命教育所面臨的困境與限制」等五項議題。

其中在「實施生命教育所面臨的困境與限制」該項研究結果中發現：若以學校為比較對象，兩校認為主要的困境與限制前五項都相同，只是困境與限制的程度不同，分別有「缺乏教材或參考資料」、「學生興趣不高」、「升學主義高漲，生命教育未能受到重視」、「教室空間設備不足」、「生命教育課程、活動時間不易另外安排」等。其中，中心學校（A）認為「缺乏教材或參考資料」是最主要的限制，中心學校（B）則認為「學生興趣不高」才是最主要的問題所在（表二）。

若以教師（含志工）和學生為比較對象，則教師（含志工）和學生一致認為

的困境與限制集中在「缺乏教材或參考資料」、「生命教育課程、活動時間不易另外安排」、「升學主義高漲，生命教育未能受到重視」等項目。而教師（含志工）認為的限制還包括「教師志工生命教育專業知能不足」、「尚在起步階段，一切仍在摸索進行」等；學生認為的困境則包括「教室空間設備不足」、「學生興趣不高」等（表三）。

表 2-4-2：實施生命教育所面臨的困境與限制（兩校比較）

「實施生命教育所面臨的困境與限制」選項（可複選）	中心學校（A） 選答人數（%）	中心學校（B） 選答人數（%）
缺乏教材或參考資料（122 人次）	81（60.0）	41（42.3）
學生興趣不高（118）	67（49.6）	51（52.6）
升學主義高漲，生命教育未能受到重視（110）	70（51.9）	40（41.2）
生命教育課程、活動時間不易另外安排（108）	61（45.2）	47（48.5）
教室空間設備不足（102）	66（48.9）	36（37.1）
尚在起步階段，一切仍在摸索進行（66）	41（30.4）	25（25.8）
生命教育經費不足（64）	48（35.6）	16（16.5）
校長、行政人員與教師間的理念不一（54）	22（16.3）	31（32.0）
教師（志工）生命教育專業知能不足（52）	35（25.9）	17（17.5）
生命教育政策不明確（51）	33（24.4）	18（18.6）
社區資源不易整合或取得（43）	25（18.5）	18（18.6）
家長不認同 5	0（0）	5（5.2）
有效樣本數	135（100.0）	97（100.0）

修改自賴昱諄（2000）《生命教育探索性評估—以嘉義市兩所生命教育中心學校為例》

表 2-4-3：實施生命教育所面臨的困境與限制（教師志工與學生的比較）

「實施生命教育所面臨的困境與限制」選項（可複選）	教師志工選答人數（%）	學生選答人數（%）
缺乏教材或參考資料（122 人次）	12（41.4）	110（54.2）
學生興趣不高（118）	2（6.9）	116（57.1）
升學主義高漲，生命教育未能受到重視（110）	12（41.4）	98（48.3）
生命教育課程、活動時間不易另外安排（108）	12（41.4）	96（47.3）
教室空間設備不足（102）	6（20.7）	96（47.3）
尚在起步階段，一切仍在摸索進行（66）	18（62.1）	48（23.6）
生命教育經費不足（64）	7（24.1）	57（28.1）
校長、行政人員與教師間的理念不一（53）	2（6.9）	51（25.1）
教師（志工）生命教育專業知能不足（52）	14（48.3）	38（18.7）
生命教育政策不明確（51）	7（24.1）	44（21.7）
社區資源不易整合或取得（43）	8（27.6）	35（17.2）
家長不認同 5	2（6.9）	3（1.5）
有效樣本數	29（100.0）	203（100.0）

修改自賴昱誼（2000）《生命教育探索性評估—以嘉義市兩所生命教育中心學校為例》

綜合上述的研究報告，研究者大致將現階段各級學校實施生命教育的現況，歸納如下：

在「對生命教育政策的推動看法與態度」方面，幾乎各級學校的大部份教師皆抱持著認同與支持的態度。例如：在張淑美〈生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究〉的研究中，有近八成以上的受試教師肯定與支持當局推動生命教育或生死教育；吳淳肅、侯南隆〈國中教師對生命教育、生死教育、死亡教育課程實施看法之探討〉的研究中，約 86% 教師認為實施「生命教育」有其必要性；而張淑美〈國小教師對生死教育的看法與需求---以高雄市「國小生命教育研習班」為例〉的研究中，在 81 名受試教師中，則有高達 80 人（98.8%）同意國小階段應適度地實施生死教育；另外，林繼偉、潘正德和王裕仁（2002）在〈學校生命教育現況分析〉的研究中，亦指出生命教育已為各級學校及教育體系逐漸接受並推動。

在「對現階段實施生命教育的困難與限制」方面，研究結果幾乎亦是一面倒的認為，「教師相關知能不足」、「教材與參考資料不足」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素是目前實施生命教育的最大困難限制。例如：林思伶（2000）在〈高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究〉的研究中即指出，幾乎所有的教師與行政人員均認為本身在生命教育專業知能上有進修之必要與需求，包括內涵、學理、方法的更多研習是有必要的。另外，教師亦普遍表示缺乏可用之參考資料，顯示教材的普遍性提供與推廣更是當務之急；在張淑美〈生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究〉的研究中亦提到，大多數的受試教師認為「教師相關知能不足」、「教材與參考資料不足」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素是目前實施生命教育或生死教育的最大限制；吳淳肅、侯南隆〈國中教師對生命教育、生死教育、死亡教育課程實施看法之探討〉的研究中提到，若要落實生命教育於實際教學上時，則有 46.2%

的教師認為「教師在知能上無法勝任」、24.6%的教師認為「挪不出時段教學」、會是目前實施「生命教育」最大的困難；另外在賴昱誼（2000）〈生命教育探索性評估—以嘉義市兩所生命教育中心學校為例〉的研究論文中亦發現，站在教師和志工的立場，「尚在起步階段，一切仍在摸索進行」、「教師（志工）生命教育專業知能不足」、「缺乏教材或參考資料」和「生命教育課程、活動時間不易另外安排」等因素乃是目前實施生命教育所面臨的較大困境與限制。

不過，在此研究者要特別提出的是，雖然在「對生命教育政策的推動看法與態度上」有極高比例的教師們表示認同與支持，表面上看來，似乎生命教育的理念與精神已深得老師們的贊同。不過，若做更進一步的探討，從林思伶和林繼偉等人的研究中卻又發現，仍有將近半數的受訪教師（41.2%）不瞭解生命教育的政策；而有關教師對生命教育目標之描述，也因為個人經驗之不同，而有不同之說法。以致，各學校單位對生命教育的定義、內涵與目的仍欠缺一致的共識，造成一人一把號，各吹各的調的奇特現象。

另外，在「對現階段實施生命教育的困難與限制」方面，有一個有趣的現象。那就是從賴昱誼的學位論文中可以發現，若是以教師（含志工）和學生為比較對象，則學生們認為實施生命教育的最大困難與限制，竟是「興趣不高」。而此選項在教師的選擇裡，卻是敬陪末座。同樣的情形，在張淑美（2001）〈國小教師對生死教育的看法與需求—以高雄市「國小生命教育研習班」為例〉的研究中，亦可清楚看出。

從上述兩個特殊現象的發現，似乎正提醒著研究生命教育者，必須以更深入、更寬廣的不同角度去看待事情，如此，才能真正了解生命教育實施的現況，並找出實施的限制與問題所在，以進一步幫助生命教育的落實與推廣。

## 第五節 課程實施影響因素的探討

### 一、課程實施的重要性

一個新的課程方案或課程改革往往始於學者專家的教育理想或政府單位的書面計劃。然而理想和計劃是想像的，是文字堆積的，除非透過教師在教室情境中實際執行或實施，教育理想或書面計劃才能轉為學校的「知覺課程」、教師的「運作課程」，而成為學生的「經驗課程」。換個角度說，在欲推行一個新的課程方案或計劃時，審慎且詳細的思考與規劃，雖是良好課程的必要條件，卻非充分條件。因為如果教師沒有知覺到實施新課程的必要性，並且進一步在自己的教室加以運作實踐的話，那麼一切都將只是「紙上談兵」，因此，課程實施就顯得十分重要，是邁向成功的課程改革與課程設計發展的必要條件之一（黃光雄、蔡清田，1999）。

只不過，在早期的課程著作中，「課程實施」並未受到應有的重視，因為當時的重點僅著眼於應如何設計出完美的課程，卻忽略了學校教師接納與實施的程度如何，因而衍生出許多問題，使得許多課程改革遭致失敗的命運（黃政傑，1991）。也因此，課程實施曾被比喻為「一個大暗礁」（The Great Barrier Reef），許多立意良好的課程經常在此沉沒得無影無蹤（Pratt，1994/2000）。

因此，若要有效推動生命教育課程的革新，避免重蹈過去課程革新高傷亡比率的腳步，則積極重視「課程實施」在課程革新中所扮演的關鍵角色，實乃不容忽視的重要工作之一。

## 二、課程實施影響因素的探討

在課程實施的研究領域中，「影響因素」的探討分析是一項重要的主題。因為，課程的實施為什麼會失敗？到底有哪些因素對課程實施產生影響？如果這些課程實施的影響因素能夠被尋找出來，並加以解決，那麼對於成功的課程改革將是一大助益。

課程學者黃政傑（1991）曾綜合國內外相關研究，將課程實施的影響因素歸納為：「使用者本身」、「課程設計」、「實施策略」、「機構情境」和「大社會政治單位的支持」等五方面的因素。以下分別介紹之。

### （一）使用者本身的因素

這裡所謂的使用者，通常指的是課程實施的最基層教師。任何課程改革，最後一定要交到教育的最前線「教室」，然後由教師去實施，因此，教師在課程改革中佔有相當重要的地位。一般來說，基層教師對於課程改革的實施，最常出現的阻礙因素有：

- 1、教師對於課程改革的實施，可能缺乏「強烈動機」：換句話說，他們根本沒有實施課程改革的興趣。最常聽到的說辭是：愈改愈糟、換湯不換藥、勞民傷財。這樣的說法，通常基於現狀最好的假定，由此點出發，批評所有改革的適切性。
- 2、教師對於課程改革的實施，可能出現「不安全感」：任何課程改革，多少會使教師原具有的能力變成無效，或者新增加的內容、新採用的方法，必須迫使教師再度成為學生，重新學習，「不安全感」因此而生，導致對於課程改革的實施裹足不前。

- 3、教師對於課程改革的實施，可能出現「能力」不足的問題：新課程的實施通常意謂著需要新的教學知識、方法和觀念。如果課程實施前的師資訓練工作未能落實，或者教師抱持不願接受的態度，那麼在課程改革的實施上，教師原有能力無法負擔下，即會出現教師能力不足的問題。
- 4、教師對於課程改革的實施，可能出現「時間」不夠的問題：學校基層教師的工作負荷原本就不輕鬆，以正常情況而言，要把平常教學工作做得盡善盡美，已不是件容易的事。如果再加上課程改革的額外付出，諸如：新課程的研習、新教材的準備等，常會造成教師抱怨時間不夠用的問題產生。

## （二）課程本身的因素

課程設計對於課程改革的實施，通常有下列三點最常見的阻礙因素：

- 1、課程設計本身的爭論：究竟什麼樣的課程設計才是優良的課程？應包含哪些因素？應如何設計？諸如此類屬於課程設計本身的爭論，至今仍爭議不休。因此，如何讓課程的消費者和使用者能夠接受，乃是課程改革成功實施的重要挑戰。
- 2、課程實施的「明確性」：課程本身造成實施障礙的另一因素，是課程的「明確性」。傅蘭和潘福瑞（Fullan&Pomfret）即指出，課程本身不夠明確，將造成使用者的混淆，增加其挫折感，從而產生實施不完全的現象（轉引自黃政傑，1991）。
- 3、課程內容的「複雜性」：所謂複雜性，不僅牽涉到課程改革內容的範圍與深度。有些課程改革更包含了教育哲學觀、教學方法、師生關係、學校組織和行政措施等項目的革新，課程複雜度愈高，其明確度可能偏低，因而實施的困難愈大。

### (三) 實施策略的因素

實施策略的因素，包括在職進修、資源支持、參與決定及給予回饋等四方面。這些都是引介和執行課程改革的方法。課程實施的成敗，端賴於使用者再社會化過程的實施效果。

以「在職進修」言，不少研究指出，教師在課程實施時（包含實施前、實施中）所接受的訓練，和其後的實施程度有密切相關。傅蘭和潘福瑞（Fullan&Pomfret，1977）即指出，訓練愈充分的，實施程度也愈高（轉引自黃政傑，1991）。因此，任何課程改革，一定要將其精神、內容與方法，傳播給使用者。一方面藉以促進其了解認識，賦予其方向與任務；另一方面則爭取其支持和合作，以有效貫徹課程改革的實施。不過，值得注意的是，在課程改革實際推動時，因為缺乏在職進修的計劃、經費與人力，這方面的效果常常大打折扣，無形中增加許多課程改革實施的障礙，這是有待檢討和解決的迫切問題之一。

就「資源支持」言，課程實施所需的時間、空間、材料與設備，均應加以規劃，並能適時提供。每當課程實施問題討論之際，教師最常提出的問題，乃是材料、空間和設備缺乏或不足。另外，時間方面，更是問題。課程改革實施時，教師通常要熟悉新教材，使用新的教學法，這在在都需要時間去接觸和學習。然而，這些時間在課程實施時，並未額外賦予，因此，如何提供充足的資源支持，以激發課程實施者的動機，亦是值得重視的問題。

就「參與決定」言，讓課程實施者「參與」整個課程革新的工作，一直被認為是課程改革極其有效且重要的策略。一般而言，在課程實施之中，有兩個階段相當重要，一是實施的計劃，即使用者採用了課程改革方案，到第一次實施之間的過程；二是開始實施階段，即課程第一次使用。如何在這兩個階段中，讓課程實施者參與其中，將能增進其課程實施的能力，有效達成課程的改革。

就「給予回饋」言，這裡所謂的回饋，大致包含二個方向。第一個方向是課程設計者給予實施者的回饋。目的有四：一者可增強執行的興趣與信心，二者可增進對課程改革的了解，三者可藉以修正實施的行為，四者則可提出課程實施的問題。另外，課程實施者的回饋也可來自同事，因為彼此具有類似的責任與情境，經由互相的深入討論，亦能達成上述的四個目的。第二個方向是課程實施者對課程設計者的回饋。目的在於提供實施的效果，藉以判斷課程改革的成效，進而提供建議，作為課程修正之參考。不過，雖然回饋有諸多功效，可是在實際的教育現場，回饋的網絡礙於種種現實的考量，卻經常是蔽塞不通的，而回饋的來源又常限定於少數人物，加上校園內公開回饋的風氣並不盛行，因此，在理想與實際落實上，存有相當大的落差，

#### (四) 實施機構的因素

在此所謂的實施機構是指採用課程革新方案的學校。一般而言，學校因素對課程實施造成的影響，可從下列五方面談起。包括「學校實施課程改革的理由」、「學校氣氛」、「學校領導」、「學校環境」、「學校特質」等。

就「學校實施課程改革的理由」言：一般學校之所以採用某一課程革新，通常有二種理由。一是所謂的「機會主義」，即剛好校外有關機構提供了革新的經費，學校基於爭取經費或聲望等理由，乃申請採用。二是所謂的「問題解決」需要，學校本身遭遇課程上的問題，亟需加以解決，乃尋找有關解決方案，付諸實施。通常，基於機會主義而發動的課程實施工作，不易獲得全校教師一致認同與努力；相反地，基於學校本身的問題，學校教師因有解決問題之需要，乃易於奉獻心力。

就「學校氣氛」言：如果學校充滿活力，士氣很高，對於任何課程改革，充滿好奇，願意花費時間去了解與嘗試。這樣的學校氣氛，和熱誠的實施者一樣，

易於採用並實施新課程。反之，如果學校士氣低落，教職員彼此間相處並不和諧，對於教學不感興趣，則即使規定上必須實施新課程，恐怕結果至多只是表面應付，無法達到課程改革的真正期許。

就「學校領導」言：學校階層組織的領導人物，包含校長和各處室主任。他們是否了解課程改革的本質、內容和方法，他們對改革所持有的哲學與心態，他們的領導能力與個人特質，他們與教師彼此之間的互動和關係，以及他們所提供的各種支持，在在影響課程改革實施的成效。

就「學校環境」言：此處所謂環境，包含精神和物質層面二方面。課程的改革通常都是脫離常軌的工作，然而一般的教學工作幾乎都是存在常態的規範，不可標新立異，與眾不同，否則團體規範便會給予壓力。因此，學校領導者若能在精神上給予支持，重視課程實施的工作，不斷表示關注與鼓勵；在物質環境上，對於時間、空間、材料和設備上給予充分後援，並且在行政上予以配合，則課程改革的實施將事半功倍。

就「學校特質」言：學校的歷史、教師的特質、社區環境、學生特質、社區人士的價值、需求與參與等，亦是影響課程實施的可能因素。

#### (五) 大的社會政治單位之因素

所謂大的社會政治單位，係指學校外的機構，例如鄉鎮市公所、縣市政府、中央各部會等。一般來說，其影響主要有下列幾點。

1、大的社會政治單位，特別是中央政府提供的改革，通常只是形成一股運動，未根深蒂固地結合於學校正式課程中，等運動一停止，一切改革便被淡忘，終至煙消雲散。

2、大的社會政治單位所推動的課程改革，在設計上常有中央集權傾向，未能考慮學校個別需要。學校必須做各種改變，以符合新課程的要求。因此，學校教師經常指責，新課程既不適合其教學需要，又缺乏彈性。

3、大的社會政治單位所提倡的課程改革，必須透過行政的階層體制，層層而降，以傳播新課程的精神、內容和實施方法。在層層轉述之間，可能喪失新課程原有的重要精神與內涵。

4、大的政治社會單位，基於政治上的理由，所重視的不是課程的完全實施，而是課程的採用。因此，各個學校是否接納採用新課程，便成為其努力和關注的重點。至於課程實施的準備時間是否足夠，資源分配是否充足，學校實施計劃是否完整，並未顧及。

5、大的社會政治單位所提倡的課程改革，對於教師常是沉重的負擔。教師平常必須忙於應付各種教學要求，已感負荷沉重，若課程改革非其意願，則將增加其痛苦經驗，不利課程改革的實施。

6、大的社會政治單位所提倡的課程改革，對於實施成效的評鑑，可能參雜許多政治因素，只許成功不許失敗。因此，課程改革的實施通常不易發現改進的地方和需修正的方向，造成課程改革的實施無法達成理想的要求。

而根據施良方（1997）的看法，課程實施是受眾多因素影響的，其中包括促進的因素，也有阻礙方面的因素。他歸納自 60 年代以來的研究結果，認為影響課程實施的因素，主要有以下幾個方面：

- （一）課程計劃本身的特性：包括「可傳播性」：即向各地學校推行的難易程度；  
「可操作性」：即使用它們時方便的程度；「和諧性」：即與流行的價值取

向和行為方式之間的一致性程度；「相對優越性」：即相對於原有課程而言，新課程的長處。倘若課程計劃是與現實需求和公眾認識相吻合的、課程目標與手段之間的關係是明確的、對課程實施者的要求是他們力所能及的、課程質量高且易於使用，那麼課程實施就比較容易成功。

(二) 交流與合作：此處所談的交流，可以是課程編製者與實施者之間交流，也可以是實施者之間交流。通過交流，課程設計者可以向實施者表達隱含再課程中的一些基本假設、價值取向，也可以提供一些有利實施的建議，還可以傳遞其他地區和學校課程實施的情況；通過交流，課程實施者之間可以了解各自實施課程的情況、存在的問題，以及一些值得借鏡的做法等，達到取長補短的目的。總而言之，透過交流與合作，將有助於課程實施者加深對課程計劃的認識和對課程內容的理解，從而促進課程的成功實施。

(三) 課程實施的組織和領導：一般來說，雖然可以透過各種管道讓教師有交流合作的機會，但是如果教師對新的課程計劃抱有成見，這些溝通的管道就會失去意義。通常，採用新的課程，對教師來說，意味著要放棄原來熟悉的一套方法和程序。因此，有些西方學者甚至認為：「課程實施的最大障礙就是教師的惰性。」當然，此處所謂的「惰性」，並非一般所理解的懶惰，而是「習慣的做法」。所以，學校的組織和領導如何在學校裡形成一種氣氛，讓教師願意嘗試著接受新課程，亦是課程成功實施的重要因素之一。

(四) 教師的培訓：教師是課程實施過程最直接的參與者。新的課程計劃能否成功，教師的素質、態度等佔了極關鍵的因素。根據研究顯示，某些課程計劃未能獲得預期效果，並非課程計劃本身的問題，而是由於教師步積極參

與或不能適應的緣故。主要原因在於，雖然通過交流可以提高教師對新課程的理解與認識，但對課程實施的一些技能、方法、策略，卻忽略將之傳遞給教師，因而造成課程實施的不完全。因此，完整且健全的師資培訓，乃成功的課程實施所不可或缺的要素。

- (五) 各種外部因素的支持：新的課程計劃的實施，需要得到社會各界的支持。新聞輿論、社會團體和學生家長的理解與支持，往往可以成為推動課程改革的無形推力。其他如政府單位的鼓勵政策、財政和物質資源、技術支援等，也會對課程實施產生很大的影響。反之，則會造成極大的阻礙。

綜合上述兩位學者（黃政傑、施良方）對課程實施影響因素的探討，研究者將其簡單歸納為以下幾個影響層面：

- (一) 就課程的內涵規劃方面：主要指課程設計本身的特性。是否「明確」、「簡單易瞭」、「可操作性」等因素。
- (二) 就推動單位的師資養成方面：主要指是否提供充分的「在職進修」、「交流合作」、「參與決定」及相關的研習活動等。
- (二) 就課程使用者方面：主要指使用者對課程改革的「動機」、「態度」、「專業教學知能」等因素。
- (四) 就學校的行政組織方面：主要指「學校領導」、「學校氣氛」、「學校環境與特質」等因素。
- (五) 就社會文化的價值方面：主要指「社會政治單位」、「新聞輿論和社會主流價值」等因素。

課程實施是一個極其複雜的過程，不但包含「教材的改變」、「組織的革新」、「角色或行為」的變化，課程實施者也必須對於實施的課程具有相當深入的理解和積極投入的態度，才算是成功的課程改革（黃政傑，1991）。因為過程的複雜，以致影響課程實施成敗的因素，相對的也包羅萬象。而上述簡單的歸納，只是就目前學者研究發現，認為影響課程實施較明顯可見的眾多因素之一。而探討的目的，無非是希望藉由課程研究專家學者在課程實施影響因素此一議題探討的研究基礎上，進行研究主題「國小生命教育課程實施困境」的探討，如此，一方面可使研究者對相關議題的理論與前人研究成果有所了解，將有利訪談問卷的編製和訪談的進行，而另一方面亦可作為研究者在詮釋訪談資料的參照觀點，使得研究的品質可得到更好的保證。

### 第三章 研究設計與實施

國內著名學者黃光國（2001）在其著作《社會科學的理路》一書中，對於國內社會科學研究的現狀，曾表示了一些看法。他指出，國內社會科學（乃至於整個科學）之所以長期處於低度發展階段，原因之一，在於我們的科學研究工作者對於西方的科學哲學缺乏「相應的理解」。他解釋，因為受到「實用取向」的心態影響，一般研究者所關心的是一套「研究方法」，而不是鑽研其背後的「方法論」( methodology)；想學的，只是各種不同的「科學」，卻不想深究作為「科學」之基礎的「科學哲學」。這種只講究「方法」而不注意「方法論」的研究方式，往往在不知不覺中，使學者在從事研究工作的時候，喪失掉寶貴的創造原動力，形成了所謂「原裝加工生產」( OEM )的學術研究。簡單地說，就是將外國的理論模式或研究規範，譯成本國文字，然後依樣畫葫蘆，以本國社會或民眾為研究對象，從事「複製生產」的技術式研究工作。

上述對國內社會科學研究現狀的看法，從某個角度來說，或許赤裸了些；更甚者，從比較嚴謹的觀點來看，對於這樣的看法，其客觀性如何，仍是一個有待爭論的問題。但若從另一個角度來看，如此語重心長的批評意見，對於後輩研究者來說，卻不失為從事研究時，必須深刻牢記且引以為鑑的逆耳忠言。

鑑於此，為了盡量避免本研究掉入上述所謂的「OEM」加工生產研究模式，本章在章節架構的安排上，首先針對研究者所欲採取的方法論觀點，作一詳細說明；接下來的四個節次再就「研究方法」、「研究對象」、「研究步驟與流程」和「研究的嚴謹度」等主題分別論述之。

## 第一節 方法論

研究者應該用什麼方法來認識其相信是可以認識的對象？是要採取「主／客」二元對立的方法，來描述外在客觀的世界？還是要用互為主體性的方法，來建構主觀的知識？一般而言，在西方世界裡，最能反映出其文化特色的方法，便是邏輯和實驗的方法。然而，邏輯和實驗並不是追求知識的唯一方法。詮釋、辯證或對話，亦都可能讓人獲得不同性質的知識。又，任何一種研究取向或研究典範所主張的「本體論／認識論／方法論」，乃構成了該一研究典範的「世界觀」，也就是在其尋找真理的過程中，看待世界所持的立場與觀點。它在性質上乃是一種形而上學的預設，是由研究者的基本信念所決定的。就某一種特定研究典範而言，其「本體論／認識論／方法論」三者之間，通常存有某種關聯。亦即一個研究者對於方法論問題的回答，必然會受到其「本體論／認識論」立場的限制，而不能隨意選擇任何一種的方法論（黃光國，2001）。

據此，研究者將先對目前國內教育研究發展的幾個研究取向，稍作簡單的回顧與說明。

根據陳伯璋（1995）在「我國教育研究之檢討與展望」一文的分析中指出，目前教育研究的發展情形，參照哈伯瑪斯對人類「認知旨趣」的分類看法，大致可區分成以下三個主要的派別，其一是秉持「實證主義」精神，以「經驗---分析」為取向；其二是承繼「精神科學」，以「詮釋---理解」為典範；其三為以「批判理論」為基礎，側重「批判---辯證」的向度。以下將詳細介紹之。

一、「經驗---分析」的研究取向：此派學者深受社會學者孔德「實證主義」學說的影響，其後的「邏輯實證論」、「結構功能論」都承繼此一實證精神。實證主義乃是一種最為流行的科學觀，主宰物理及社會科學的正式論述將近四百年之久。其研究就本體論而言是屬於「原子論」，亦有稱之為「素樸實在論」（黃光國，

2001), 認為人類經由其感官所感知的外在世界才是「真正」的「實在」, 而且人類可以加以理解的; 在認識論或知識論上強調客觀事實獨立於認知主體之外, 且知識的體系具有普遍性, 主張以「主/客」二元對立的方式, 獲致客觀的真理; 而在方法論方面, 則是主張用「實驗」操控的量化方法, 來驗證假設, 希望能藉以獲得律則性的知識。在教育研究上, 此研究取向可簡要歸納為以下四個特性:

- (一) 本取向以自然科學的方法或程序, 尤其是以量化的典範來處理教育的現象, 並建立法則。
- (二) 研究發現所形成的知識是用來解決教育的實際問題, 進而形成指導教育活動的原則。簡言之, 此取向是一種「效率」導向。
- (三) 教育研究基於「價值中立」, 使能不偏不倚地描述事實(或變項)之間的關係。
- (四) 教育理論是對客觀教育活動的解釋系統, 教育實踐乃是理論的技術運用而已。

總結來說, 「經驗---分析」的教育研究是基於量化的典範, 強調主客二元的對立, 以及方法的普遍性。其研究的限制則是將教育現象的複雜性過分化約, 忽略現象背後的意義和價值。同時容易走向「工具理性」, 久之形成「理論」的窄化, 以致失去實踐指引的功能。

二、「詮釋---理解」的研究取向: 此一研究取向是承繼「精神科學」的傳統, 於二十世紀以後開始茁壯發展, 主要包含了現象學、存在主義、詮釋學等學說。就消極面來說, 本取向是反對實證主義偏重「工具理性」和「技術」導向的思想; 而就積極面而言, 本取向強調教育現象是建立在「相互主體性」關係的一種價值創造活動。換句話說, 在此研究取向的觀點中, 教育研究是共識性「規範體系」的理解, 而不是純粹因果關係形成的「法則」研究。更簡單地說, 本研究取向是對教育活動意義的掌握, 而不是事實的描述。這種研究典範是建立在生命意義整

全發展的預設，以及強調師生生命和人格相互交融的必要，具有相當濃厚的人文主義色彩。在本體論方面，此派研究取向主張「唯名論」或「相對主義」，認為在每一個地方生活的人們都可以建構出他們特有的實在；而在認識論和方法論方面，主張以互為主體的交互方式，用詮釋或辯證的方法，創造出主觀的知識。本研究取向的特性可簡述為以下幾點看法：

- (一) 教育研究是對價值系統的互動關係予以整全性和深度的理解；不同於實證研究取向採取對表面事實因果關係的了解，而是要對現象背後的意義和價值加以把握。
- (二) 教育研究的方法通常採用質的方法（如參與式觀察、個案晤談分析等）來詮釋或理解教育現象。
- (三) 教育研究注重「歷程模式」，亦即在教學情境中的師生交互作用情形裡，將學生當作主體，注重其學習歷程如何詮釋、吸收、接納和創造。
- (四) 注重情意方面的研究，人格、情感、教育愛、美的欣賞和創造等等，都是本研究取向的重要素材。
- (五) 教育研究所建構的理論與實踐有密切關係，理論包括了實踐的責任，不僅幫助實踐者了解教育情境，同時並助其作適當的教育決定。理論和實踐的關係形成了以實踐為優先的辯證關係。

總之，「詮釋---理解」研究取向的重點是在深入解析教育現象背後的意義，重視師生交互作用的過程及其對學習活動的影響，以及尊重學習者的自主性。其限制則為對「主體意識」的過度強調，在方法論和認識論上容易走向有獨斷色彩的「相對主義」。

三、社會批判的研究取向：一般而言，上述「實證主義」與「現象---詮釋學」取向的教育研究，大都將教育孤立於社會、政治和經濟之外，至多也僅止於將其視為教育活動的背景因素。然而，事實上，教育乃是一種「社會實踐」的活動，

與政治、經濟間存在著密切的關係。從某個立場來說，教育並不是實現政治、經濟等的手段，而是自身有其主動改造社會的獨特目的。換句話說，教育不是社會現狀合理化的工具，而是促進社會革新與進步的催化劑。社會批判理論的教育研究就是想從教育與社會的關係中，了解教育活動背後可能存在的意識型態和宰制的關係，然後透過教學的活動，來啟發教育者的「批判意識」，進而促發教育實踐來改造社會及提昇自我。在本體論方面，此派學者主張「歷史實在論」，認為人類社會中所謂的「實在」，其實是由社會、政治、文化、經濟、種族、以及性別價值等所型塑而成的一種「虛擬的實在」，是在時間的長河中慢慢凝固而成的；因此在認識論和方法論上，亦主張以互為主體的交互方式，用「對話／辯證」的方法，獲致一種承載有價值的主觀知識。本研究取向的特性約可簡要歸納如下：

- (一) 教育本質的理解不僅要把握「意義」的整體性，同時更要注意「社會關係」的整體性。只強調主體意識的相互作用，而不從社會結構中來理解，是無法掌握教育的真正本質。
- (二) 教育研究的目的不只在描述和詮釋動態的教育過程，而且也考慮在此過程中，如何促成教育者和學習者對社會改革的覺醒及積極參與活動。簡言之，教育研究不只在關心「理論」的建立，同時也注意「實踐」的誘發。
- (三) 教育研究的題材不能只著重在教育事實表面的分析，也必須要對這些事實的背後作深入的意義解析。同時也要承認教育中衝突、矛盾和對立的事實，不能將其解讀為社會結構中「反功能」的表現而加以消除。
- (四) 此派研究取向的教育學者係以「辯證法」的精神來融合「解釋」與「理解」這二種方法。而所謂「辯證法」的精神，不僅是一種思想方式，也是一種實踐活動，更是主體對籠罩其週遭環境的衝突、矛盾和對立之奮鬥和力求超越的實踐過程。

總而言之，社會批判理論的學者，基於「歷史---社會」整體性的觀點，堅持理論與實踐的不可分離，認為教育研究的對象，不是教育表面事實的描述，而是

其背後意義的理解與意識型態的批判。教育研究所建立的「理論」是由批判過程中所釐出的教育「規則」，可用來指引教育行動，並促進社會的改造。其缺點則為「辯證法」的精神並不易掌握，加上方法本身過於簡化也不太嚴謹，常常影響了所研究的品質。

從以上的說明不難發現，上述三種不同研究的典範或取向，對於研究的貢獻各有擅長，然亦各有其困境所在。若單獨採用某種研究取向，勢必會有其限制存在；假若欲採取整合性觀點，各取其長，則如此分歧的形而上觀點，是否可以找到適當的平衡點？

對於這樣的難題，黃光國（2001）認為，問題的答案應是肯定的。因為近年來興起的「建構實在論」，便為解決這樣的難題提供了一種哲學基礎。他分析指出，在現今知識爆炸的時代，因為「實證論」和「否證論」等都遭遇到方法論上的困難，而難以作為科學理論的判準之後，似乎每一個人都可以基於某種特定的假設，針對某一特定的對象，建構出不同的理論；也就是在社會科學的不同領域中，受過不同訓練的學者，可以使用不同的語言，針對同樣的現象，而有完全不同的看法。而面對這許多不同的理論看法，我們應當如何做整合的工作呢？他接著指出，由於人類社會中的問題不斷產生，又沒有任何學科能夠單獨解決所有的問題，因此，從 1960 年代末期以來，科技整合已經成為科學研究的重要策略。大體而言，科技整合的方式可以分為三大類：（一）科技合作（二）科際協同（三）哲學的整合。其中在「哲學的整合」方面，許多科學哲學家發現，科技整合最大的困難，乃在於不同的學科各自使用不同的語言。因此，不同科學之間溝通的重點，並不在於使用同一種語言，而是要瞭解對方的語言，或是試圖讓對方瞭解自己的語言。而建構實在論的主要目的，便是在哲學上提出一套知識論的策略，讓不同學科所建構出來的知識體系得以整合在一起，藉以擴大科學家的視域。

以下將依照黃光國所介紹的「建構實在論」主張，提出簡要說明。

### 一、兩重實在論 (two types of reality)

建構實在論將「實在」分為兩種，一種是「實在自身」，另一種是「建構之實在」(constructed reality)。所謂「實在自身」，是指「既予的世界」，也是我們生存於其間的世界。從生物學的意義而言，這是使吾人的生存得以可能的世界，沒有它我們便無法生存。我們稱此世界為「實在自身」，其字面上的意義是指事物按自身來活動、運作，而其自身卻無須加以解釋，我們也無法予以解釋。此一「實在自身」的世界或許有某些結構例如：距離、空間、因果性或時間作為其運作的基礎，我們卻無從知悉。所有我們對其特性所提出的都只是預設。

而我們可以知悉的世界完全是建構的。我們只能理解我們自己建構的東西，除此之外，我們不能理解其他任何東西。這個「建構的世界」，我們稱之為「建構之實在」。我們與「既予世界」的關聯甚少，但我們每天都在處理建構的實在。建構的實在乃是我們的日常世界。

建構實在論所談的「實在自身」和「建構的實在」，和所謂的「現象」和「物自身」，可以說是互相應對的。不管科學如何進步，科學家建構出再多的微世界，他們得到的永遠是建構的實在，而不等於實在本身。然而，建構實在論並不像康德那樣，花費許多精力去討論先驗自我與外在世界之間的對應關係，而是認為，所有科學活動都必須預設有實在本身，而且必須區別「實在本身」與「建構的實在」。「實在本身」的預設雖然有其必要，但科學家真正應該關心的是微世界和建構的實在。由於實在本身永遠不等於建構的實在，所以科學才會不斷地進步。

## 二、生活世界與微世界

「建構的實在」主要是由「生活世界」(lifeworld)和科學家所建構的「微世界」(microworld)所形成。

世界上有各個不同的文化，各自使用不同的語言，每一種語言都遵循一定的規則，這些語言和規則所建構出來的，即為我們的生活世界。生活世界是負載價值的，它們伴隨著文化發展而發生變化，並對人有不同的作用。生活世界必然存在於歷史的某一個時間點上。不同歷史世代，或不同文化中的生活世界，其內容均不相同。然而，生活在同一文化中的人們，其生活世界在經歷各種變異之際，卻有一種可以作為先驗條件的形式網構，持續地支撐著生活世界。這就是所謂的「文化遺產」，它包括人類的主體性在日常生活中所界定的時間和空間因素，以及對因果關係所做的解釋等等。生活世界意謂著，個人在未有科學知識之前，便不斷地在認識其日常生活的經驗，並作出各種不同的解釋、組合以及反應。它是一種前邏輯、前技術性和前工具性的存有論境域，其豐富性根植於個人直接經驗的生活感受。它是不固定的，可滲透的，但也是牢不可破；人無法超越其界線，也無法窮盡其內容。

而微世界是指在某一科學領域中的學者，以其語言、規則及理論，所創造出來的世界。每一個科學的建構都可以視之為一個相應的「微世界」，所以在本質上，微世界是負載理論的。以「實在論」作為基礎所建構出來的理論模型固然可以看做是一種「微世界」，社會科學家在某一主題引導下，根據某種特定觀點，針對某種社會現象所作出的詮釋，也可以看做是一種「微世界」。科學理論並不是對世界的描述，而是對世界的抽象，它們是經由概念與技術的活動而製作出的系統。這些系統是人造的，而且是可探測的。在眾多諸如此類的微世界中，「建構的實在」取代了「既予的世界」，而成為可予以證明的建構。

具體的生活世界雖是科學世界的基礎，但是，科學世界卻是與生活世界截然不同的另一種新的存在。自然科學世界是人類為了達到控制自然、開發自然、利用自然的實用性目的而建構出來的世界，是在特定的主題指引下所發展出來的世界。當然，科學世界並非人類所建構的唯一主題世界，除此之外，尚有倫理世界、宗教世界等等。由於每一種主題世界都是人們在某種主題引導下，用特定的詮釋方式建構出來的，與該主題不相干的現象無形中會被排除掉，因此，它先天地具有一定程度的片面性和偏狹性。

每一個「微世界」都是科學家基於特定的觀點而建構出來的。針對生活世界的任何層面，我們都可以建構出許多不同的「微世界」，來加以研究。這樣建構出來的每一個「微世界」都具有獨特的任務，他們既不是永恆的，也不是絕對必然的；當其任務不再被需要，或人們面臨新的任務時，科學家便須要製作出新的建構。

### 三、建構實在論的「外推」策略

如上所述，將人類在其生活世界中經由認知活動所建構出來的不同理論、不同科學和不同的語言加總起來，可以得到一個「建構的實在」。這是人類為了接近某一「實在本身」，所創發出來的微世界的總合。「建構的實在」並不是實在的本身，實在本身是自然存在，建構的實在是人經由其理解及認知活動而產生出來的。

就理論建構的角度言，人類可能針對某種「實在」建構出無數的「微世界」。而科學家在微世界中所做的一切，其實只是在精鍊我們的微世界。然而精鍊我們的微世界，對實在的理解並沒有多大的幫助。實在的本身是無法討論的。以前科學家們所提出的實證或否證方法，僅只是在微世界中對資料作重新排序而已，對我們關於「實在」的知識並無所幫助。

「建構的實在」既為微世界的總合，此種總合的擴充，來自各個微世界之間的相互解釋，而不是製造出更多精鍊過的微世界。因此，從建構實在論的觀點來看，與其談論實在本身，不如互相學習彼此的語言，使各個「微世界」彼此相互溝通。更明白地說，不同的學科用不同的語言，建構了不同的微世界。然而，不同微世界可以透過翻譯，取得另一個微世界所使用的語言，同時讓另一個微世界瞭解自己所使用的語言。此種使某種微世界中所用的語言，能運用到其他微世界的理解過程，即所謂建構實在論所稱的「外推」(strangification)。

建構實在論所提出的外推策略，主要有三種方式：(一) 語言性的外推：科學家如果針對「既予之實在」中的同一對象，建構出不同的「微世界」，則一個學科或一個研究方案的最重要發現或最堅持的命題，應該可以翻譯為另外一個微世界可以瞭解的語言，此稱為「語言性」的外推。此外尚包括(二) 實踐性的外推(三) 本體論的外推等策略。

外推的主要目的，是要找尋替代的解釋，對一個既成的理論進行洞察。對建構實在論而言，這遠比關心理論是否符合理性條件來得重要。為了理解，我們需要不同的觀點，因為不同的觀點能夠激發學者對既有理論的反思，探討不同的理論在解釋過程中，能否達到外推的效果。更明白的說，任何一種科學的「微世界」都不是只提供一種詮釋，而是可能有許多種的選擇。

#### 四、實用主義的科學觀

一般而言，大部份的科學家，其主要的目的是要建構自己的科學理論。因為他們並非心理學家，所以他們很少會去思考科學活動本身到底是什麼。從建構實在論的觀點來看，科學家應該在其研究行動中達成自我理解。科學哲學不僅要瞭解不同學科在做什麼，而且要瞭解如何應用知識論策略，架構學科間的橋樑，來促進科學本身的自覺與發展。因此建構實在論提出了「實用主義」的科學觀。

建構實在的實用主義觀點所關心的，並不只是建構理論的微世界，而且是生活世界中的行動。微世界的建構是行動，外推也是行動。所以，科學家不只要意識到問題的重要性，而且要能意識到生活世界的重要性；不僅要解決微世界中的問題，而且要能夠在生活世界中採取創新行動。

建構實在論的目標不在於重新建構一種邏輯，而在於如何實踐科學家所建構的微世界。因為，建構實在論者相信「建構科學的方式有許多種，而不是只有一種」。因此，如何互相學習彼此的語言，讓各個微世界能夠互相溝通、解釋，使我們更能逼近事實的真相，有助於行動的提出，便成為「建構實在論」的重要任務觀點。

以上是對建構實在論的扼要說明介紹。

現在暫且回到論文研究本身，我們可以如是思考，究竟「國小生命教育課程實施困境」的真相是什麼？是如張淑美等人以量化問卷所獲得的，可能是「教師專業知能不足」、「教材與參考資料欠缺」和「科目進度受限，沒有時間進行」等因素？還是如孫效智等學者專家站在宏觀的角度所說的，是有關「生命教育內涵的共識問題」、「師資培育問題」和「推動決策與體系」的問題？還是如余德慧以社會學觀點所提到的，根本是經濟變遷所帶來的社會結構性問題？到底真正的真相是什麼？我們有辦法找到真正的真相嗎？

研究者以為，誠如建構實在論所主張，「國小生命教育課程實施現況與困境」的實在本身，根本是我們所無法徹底去了解的，我們所能了解的，只是依據我們的研究假設和工具，所建構出的實在罷了！借用「探照燈」的譬喻，當我們在觀看這個漆黑的世界時，我們必須依賴頭上的探照燈幫我們照明，因此，我們只能看到頭上探照燈所投射到的範圍罷了！

因此，現階段我們可以做的，也是本研究所欲採取的後設理念，便是去將各個不同研究假設和工具所建構出的關於「國小生命教育課程實施現況與困境」的實在（包括本研究所取得的國小教師觀點），經過一番消解吸收之後，形成一個屬於研究者的探照燈，之後再經由探照燈的照明投射，建構出另一個關於「國小生命教育課程實施現況與困境」的實在。

當然，研究者所建構出的實在，也只是另一個關於「國小生命教育課程實施現況與困境」之不同微世界的看法，並不能代表「國小生命教育課程實施現況與困境」的真相。然而研究者相信，若吾人能不斷的建構出更多關於「國小生命教育課程實施現況與困境」的實在，那麼我們將越有機會逼近真正的實在（雖然實際上不可能），進而提供國小生命教育課程實施的一個具體而可行的方向，以有效幫助生命教育在國小階段的推動與落實。

然而，如黃光國（2001）所言，以上所引介的建構實在論，到目前為止，仍是一個在發展中的研究取向，因此仍存在著許多彈性的討論空間；再加上限於研究者個人能力和學識的不足，對於上述建構實在論的理解與詮釋，或許有不周全或一知半解的地方，此等皆有待修正與討論。

## 第二節 研究方法

以上大篇幅的探討了本研究所採取的方法論觀點，接下來將針對研究所使用的研究方法，做一詳盡的探討與介紹。

從第二章的文獻探討---「生命教育實施的現況分析」中，大致可發現，目前國內對於生命教育課程實施困境與限制的相關研究中，絕大多數研究者皆採取封閉式問卷調查的方法為其資料收集的來源(吳淳肅、侯南隆，1999；張淑美，2000，2001；賴昱誼，2000)，僅有少數使用開放式問卷兼以訪談法來進行研究(林繼偉、潘正德、王裕仁，2002)；而且在資料分析上，也偏向以量化的分析為主。

而如上一小節研究者所提的方法論觀點---「為了能以不同的『微世界』觀點、多重角度的立場，對於『國小生命教育課程實施現況與困境』此一事實現象有更深入且逼真的了解」，本論文在研究方法的使用上，除了先前所使用的「文獻分析」之外，另外擬採取質的研究方法---「深度訪談」來進行接下來的研究，研究者預期如此的做法，一方面將可彌補前述量化研究的限制與不足，一方面則期盼能藉由教師口中，獲得更多關於「國小生命教育課程實施現況與困境」的豐富資訊，俾能對此一主題有更深入的了解，以提供生命教育政策推動者更具價值的參考。

為了確保研究的品質與嚴謹度，以下將針對「深度訪談」的理論與應用做逐一的介紹。

根據 Patton (1990/1995)、范麗娟(1994)、劉慈惠(1999)等人對於「深度訪談」的介紹與使用經驗，研究者將之歸納整理為「深度訪談的目的與假設」、「深度訪談的運用方式」、「訪談者的角色」、「深度訪談的步驟」、「深度訪談的技巧」、「訪談資料的收集與紀錄」、「深度訪談的個數與時間問題」以及「實際訪談

時應注意要點」等八個主題，以下將分別介紹之。

一、深度訪談的目的與假設：深度訪談的目的主要在於藉由面對面的言語交談，以獲得受訪者對於某項個案或現象的經驗、知識及主觀看法（Patton, 1990/1995）。通常其背後有個基本假設，認為一個人的信念及他對自己世界的詮釋，對其行為具有相當程度的影響（Seidman, 1991；轉引自劉慈惠，1999）。換句話說，研究者藉由特定的研究焦點，去傾聽人們的心聲，了解他們主觀的世界及其如何詮釋所經驗到的人、事、物等，將可幫助研究者對其行為有更完整的了解。

二、深度訪談的運用方式：深度訪談的運用根據訪談者主導對話內容和方向程度的高低，大致上可分為三種進行方式。

#### （一）非正式的會話訪談（informal conversational interview）

係指開放式、無結構性的訪談，是三種訪談運用方式中，最為開放的取向。此類訪談方式在訪談前並無任何事先預設發問的議題或方向，大部分詢問的問題皆從立即的現實情境脈絡中，自然流洩而出，如同日常的生活閒聊一般。甚至，有時候連受訪者都可能不明瞭他自己正在被訪談中。此類訪談的優點在於，它允許訪談者對個別差異和情境變化具有高度的反應力。而其缺點則為，它需要大量的時間，以蒐集系統化的資訊，並且在資料的分析上，因為不同的問題常產生不同的反應，以致必須花費相當多的時間進行統合與整理。另外，在研究的品質上，容易發生「訪談者效應」（interviewer effects）的影響，也就是不同訪談者的會話技巧可能對於受訪者產生某種程度的影響，而影響了資料的可信度。

#### （二）一般性訪談導引法（general interview guide approach）

亦稱為半結構式訪談法。係由訪談者於事前提供一組提綱挈領的論題，以引導對話的思考方向與話題範圍，使訪談者與受訪者在設定的特殊話題範圍內，自由的建構會談、探索與發問，並建立一種會話的風格。此類訪談的優點，在於它促使訪談者和受訪者謹慎且小心地決定：如何在一訪談情境中，將有限的時間作最佳的利用。另外，因為事先限定了所要探索的論題，因此有助於在事後分析時，對不同受訪者所做的反應，進行系統與綜合的整理。而其缺點則為，在訪談的過程中，其他非預先設定的討論問題若浮現時，因為與原先預定的主題無關，可能容易遭到訪談者的刻意忽視。

### （三）標準化開放式訪談（standardized open-ended interview）

亦稱為結構式問卷。此類訪談在訪談進行前，訪談者會事先將所有需要詢問的問題撰寫出，並小心考量每一問題的字組，然後於訪談中，根據預先擬定的標準問題，訪談不同的受訪者。此類訪談的目的和優點，係藉由詢問每一位反應者相同的問題，可使訪談者效應減至最少。另外，因為受訪者可在事前明白什麼要被詢問，以及什麼將不會被詢問，這樣的作法可使資料蒐集的限制在事前即可被充分掌握和討論，如此將可增加資料的可信度和正當性。而且，因為訪談是有系統組織的，使得訪談後的資料分析將更為容易。而此取向的缺點則與訪談導引法相同，甚至更嚴格限制，較不容許訪談者探求訪談問題未預測到的主題或論題，因此減低了受訪者個別差異和環境應被考量的程度。

上述三種深度訪談的運用方式，雖然在應否事先決定問題架構和呈現順序上，有程度上的差異；但在受訪者反應形式上應抱持著開放的心態，也就是「由受訪者以其自己的語彙表達出個人本身的關照」此一理念，無疑是共通且基本的特點，而且沒有任何差異。換句話說，訪談者從不曾提供或先行決定一些受訪者可能的反應或範疇，而是抱持著開放的心胸，試圖了解受訪者所有可能的反應。而此正是深度訪談與一般應用於量化研究之問卷研究方式等最大的區別。

三、訪談者的角色：在深度訪談的過程中，訪談者與受訪者之間的互動關係是很重要的。訪談者在此過程中，必須扮演著多重的角色。他不但要提供一個舒適的環境讓受訪者願意分享內心真正的想法，同時也要在過程中，不時地鼓勵受訪者持續熱心地回答問題。另外，為了避免受訪者受到訪談者的價值和期望的影響，訪談者應盡量避免給予受訪者任何價值判斷的評語。當然，絕對的沉默也不適當。而 Patton (1990/1995) 則更明白的指出，作為一位訪談者，應該要與受訪者建立一種「共融」的關係和「中立」的原則。所謂「共融」是指面對受訪者所採取的立場，意指尊重受訪者，不會以其所訴說的內容來評判他們，乃是建立在一種傳達同理心和瞭解而不作判斷的對待關係上；而所謂「中立」，是指面對受訪者所訴說內容之立場，意指受訪者所訴說的任何事，訪談者應保持中立的立場，不加以認同或反對，亦不應該出現諸如生氣、悲傷、尷尬等情緒反應。總結來說，當訪談者與受訪者建立共融關係的同時，訪談者必須對受訪者所告訴的內容保持中立；相同的道理，當訪談者對受訪者所訴說內容保持中立的同時，訪談者也必須持續對受訪者抱持尊重與關心的態度。

四、深度訪談的步驟：根據許多研究指出，深度訪談並無固定的步驟，通常隨著研究者個人訓練和受訪者的特質而有所不同。然而其中亦有幾點共通的步驟值得研究者遵循與參考。一般而言，要使訪談的資料真實可信必須倚賴訪談者的溝通技巧和與受訪者建立好的人際關係。就與受訪者建立人際關係而言，剛開始時，應就廣泛的問題進行討論。因為在未建立相當程度的信賴之前，受訪者是不會提供任何有用的資訊。因此，在開始的階段，應多介紹研究本身，研究的旨趣和研究者的背景，且一再提供保密性的保證，藉此提高受訪者的信賴度。在良好的關係建立之後，再開始正式進入主題，此時研究者就可謹守研究主題進行深入的訪談。最後就所收集到的資料加以整理，如有不足之處，可回去加訪以茲補充。另外，深度訪談的過程對受訪者和訪談者雙方所造成的影響，遠比傳統的調查法來得深廣，因此研究者必須考慮的不只是蒐集到的訊息是否足夠，同時也必須考慮到訪談對雙方所造成的影響，特別是對受訪者造成的干擾。

五、深度訪談的技巧：進行深度訪談時，訪談者應如何方能把握住訪談主題，不致讓受訪者偏離主題，或將重點分散？根據 Bainbridge 的看法和經驗，他認為由於訪談時很容易忘了訪談主題，而讓受訪者天馬行空的發揮，因此應該將所有的精力放在維持研究的主題上，不記下任何回答。唯一的紀錄是記下訪談中新產生的相關問題，以使用在未來的訪問。另外值得注意的是，紀錄本身也是一門大學問。太多的紀錄會干擾受訪者的思緒，而太少的紀錄則表示訪談者對談話內容的不關心。因此，最佳的方式便是在得到受訪者的同意之後，使用錄音機將談話過程全程錄音，待回去之後再謄寫成逐字稿。此外，在訪談的過程中對於無法顯現在錄音帶上的相關事項例如：受訪者的情緒反應以及訪談者自身的觀察等，應該做適當的紀錄，因為這些隨身紀錄將可當做事後資料整理與分析時的最佳參考（范麗娟，1994）。而 Patton（1990/1995）則提出以下幾點訪談的技巧，以供參考。（一）在問題組織上：應詢問確實的開放式問題，避免二分式的問題，造成受訪者在回答上的兩難。（二）前言陳述和宣告：前言陳述的目的，是在問題被詢問以前，讓受訪者知道所要被詢問的是什麼。這樣的做法具有兩個功能，一來可以提醒受訪者將要被詢問的問題性質，指導他們的覺察，而且集中注意力；二來，對所要提出的事項做簡介式的宣告，可給予受訪者幾秒鐘時間來組織其想法，以備實際的詢問。如此將有助於訪談的流程順暢，並可減少受訪者在回想問題時，所遺留的尷尬的沉默時間。（三）支持和認可反應：有效的訪談應該使訪談者和受訪者兩者皆感受到溝通的雙向交流正在進行著。也就是訪談的過程中，不同於質問或警方風格的調查，而是訪談者藉由禮貌性地解釋為什麼要詢問這些問題的善意，傳達對受訪者的尊重，使受訪者了解訪談的目的，以增加受訪者開放地和詳盡地反應的動機。除此之外，在溝通的歷程中，隨時讓受訪者知道訪談的目的即將達成，以感謝、支持甚至是讚賞的字眼表達出，將有助於讓受訪者感覺到訪談的過程是具有價值的。（四）維持訪談的控制：在訪談中，冗長的反應回答、不相干的反應，以及離題的談話等，將會減少訪談聚焦於關鍵問題的可用

時間。因此，訪談者可透過 1、清楚明白想了解的主題為何，2、詢問正確的問題，以獲得期待的反應，和 3、提供適當的語言和非語言回饋予受訪者等對訪談控制的維持，以讓訪談順暢且有效的進行。

六、訪談資料的收集與紀錄：在訪談的過程中，無論運用何種訪談型態，且無論訪談者如何小心地組織訪談的問題，如果訪談者疏於捕捉住受訪者實際的語彙，那麼整個研究將會落空（Patton, 1990/1995）。因此如何將訪談的原始資料，也就是受訪者實際所說的話，透過特定的方法將之完整的紀錄下來，便成了訪談過程中一個相當重要的工作。而根據 Patton(1990/1995) 的看法，他認為以錄音機紀錄的方法是一個相當值得提倡的資料收集方式。他指出，錄音機既不會「調整」對談內容使其聽不見雜音，也不會因為詮釋而改變所說的內容，當然也不會以比實際說話較慢的速度來記錄受訪者的話，而是完完整整、毫無漏失的將整個訪談過程彷彿複製般的紀錄下來。如此的做法將可大大增加資料蒐集的精確性。此外，錄音機的使用也會使訪談者更注意傾聽受訪者的談話，不用擔心原始的資料因無法完整筆記而流失，因而使得訪談流程變得更容易掌控與順暢。當然，錄音機的使用，並不排除做筆記的需要。如上一小節所提到，除了可記下訪談中新產生的相關問題，以使用在未來的訪問。而在訪談的過程中對於無法顯現在錄音帶上的相關事項例如：受訪者的情緒反應以及訪談者自身的觀察等，則可透過適當的紀錄，當做事後資料整理與分析時的參考效標。

以錄音機紀錄資料之後，如何完整的謄寫逐字稿，亦是一門相當重要的學問。因為完整謄寫的資料稿是最原始且令人期待的資料，在資料分析中將具有莫大的作用。而要謄寫出完整的錄音帶，具備高度技術品質的錄音，乃是相當重要的關鍵。根據服務於明尼蘇達社會研究中心的謄寫人員所提出的專業建議，他們認為有幾點應確實注意的準備事項（Patton, 1990/1995）（一）在設備方面：應盡可能使用電器插座和外部擴音機。如果使用電池，務必要事先檢查。另外，必

須攜帶額外的錄音帶，以備不時之需。(二)訪談之前：應選擇一處安靜且不受打擾的地方，並選擇將錄音機置能清楚錄下對談內容的適當距離之穩定平台上。

(三)訪談期間：應清楚說話，速度不應太快；並切忌將靠近錄音機的紙張、茶杯等弄得颯颯作響；如果期間必須更換錄音帶，最好先作測試，再行錄音。(四)訪談之後：應標示錄音帶的提示內容及相關的人事，並將之歸原於適當的保存容器。

最後，Patton 並提出一點相當重要的意見。那就是在整個錄音訪談完畢之後，所要做的第一件事，便是檢查錄音帶，以確定其作用完好；更進一步的，即使錄音帶運作得宜，訪談者亦應仔細檢查訪談筆記，以確定其所紀錄下的話；並對照檢視從受訪者所接收到的資訊品質，是否是真正想要在訪談中發現的？如果情形並非所期望的，則必須立刻反省檢討，找出問題的所在。是否問題的字組結構欠佳？或共融關係不良等？此一立即檢視和詳細推敲訪談的歷程，會將受訪者談話中模糊或不確定的區域顯露出來。一旦這些模糊不清的區域被發現之後，可立即透過電話追蹤訪談。而在立即追溯訪談的紀錄中，亦可對照訪談筆記，趁此整理寫下訪談進行時的重要摘錄。例如：訪談於何處何時進行？有關受訪者如何對訪談反應之行為舉止的觀察、有關訪談者在訪談中自身角色的觀察，以及任何有助於為詮釋和理解訪談建立脈絡之觀察等。而此一訪談之後的關鍵時間，對訪談過程所做的反省檢討和詳細推敲的事後檢討工作，乃是確保所獲資料為有用、可信且有效的研究品質控制的重要關鍵因素之一。

七、深度訪談的個數與時間問題：關於深度訪談的個數與時間問題，由於深度訪談在進行的過程中耗時耗力（每一次訪談可能延續至二至三個小時，而每一位個案可能需進行多次的訪談），因此二十至三十個個案應是研究可負擔的極限。至於每次面談的時間長短則因受訪者而異。Bainbrige 即指出，當深度訪談不再提供任何有助於了解研究主題的新觀念時，此時正是停止深度訪談的最佳時機（范麗娟，1994）。

八、實際訪談時應注意要點：實際進行深度訪談時，范麗娟（1994）以其曾對老人進行訪談的經驗，提出以下三點參考意見。第一，進行深度訪談的首要之務便是要取得受訪者的信任。第二，訪談的過程中，除了必須先獲得受訪者的信賴外，也必須不疾不徐，耐心傾聽受訪者抒發他的意見或是陳述其個人經驗。因此，訪談者的體力和集中力亦是維持整個訪談過程順暢的重要因素之一。因為訪談者在整個研究過程中扮演很重要的研究工具角色，所以研究者必須要有高度的集中力，而且保持熱切的態度，持續地鼓勵受訪者說出內心的想法。第三，不要因為研究的時間和壓力限制，對於收集資料太操之過急，和受訪者建立信賴和穩定的關係，才是較踏實的做法。而且研究者應視個人所能，加強和受訪者互動的機會，如此可增加和樣本接觸的機會，有立共融關係的建立。

從上述的分析與介紹，大致可對深度訪談有一全面性的了解，最後研究者要特別提到的是，在整個深度訪談方法的使用上，誠如 Patton（1990/1995）所言，技巧和技術乃是作為促進整個訪談資料品質不可或缺的要素之一，然而同樣重要的，訪談者亦必須對「從他人的關照去看待與學習事情」這樣的理念與想法，抱持著高度興趣和關心。因為，如果人們所要訴說的關於他們世界的事情，會令訪談感到無趣和厭煩，那麼所蒐集到的資料充其量不過是一堆「堆積的文字」，毫無意義可言。不過，另一方面，純粹對於「可從其他人們身上學習觀看世界的不同角度」之想法抱持著高度興趣，而不思輔以技巧和技術的嚴謹研究方法相互配合，那麼過度天真與不切實際的結果仍將一無所獲。因此，如何「對人類經驗的豐富與多變性」感到高度興趣並具備人文關懷的精神，再輔以熟練的訪談技巧與技術，或許是深度訪談的使用者所必須謹記且遵循的重要規範之一。

以上大致對深度訪談的研究方法做了詳盡的介紹，現在回到研究主題本身，如同「深度訪談的目的與假設」中所提到，深度訪談的目的主要在於藉由面對面的言語交談，以獲得受訪者對於某項個案或現象的經驗、知識及主觀看法。換句話說，藉由對受訪教師詢問有關國小生命教育課程實施等相關議題，將可幫助研究者了解現階段國小生命教育課程實施的現狀及困境所在，並依據他們的若干想法，提供研究者思考與探討現階段國小生命教育課程實施可能方向的參考。而此正是本研究的主要目的。

而為了達成這樣的目的，在「深度訪談的運用方式」上，為讓每一次的訪談過程，都能在有限的時間作最佳的利用，使訪談者與受訪者在設定的特殊話題範圍內，自由的建構會談，並有助於事後分析時，對不同受訪者所做的反應，進行系統與綜合的整理。本研究遂決定以「一般性訪談導引法」(亦稱為半結構式問卷)，為本研究資料取得的研究工具。至於半結構式問卷大綱的內容設計，則參考第二章文獻探討的結果編製而來。

另外在「訪談的步驟」上，如前所述，雖無固定的步驟，然為使訪談的資料真實可信，除了必須倚賴訪談者的溝通技巧之外，與受訪者建立良好的人際關係亦扮演極重要的關鍵角色。因此，除了在選取對象時，即考慮信任關係的重要性，研究者在每一次的正式訪談前，均會事先以電話聯繫或委託介紹人加以告知，並將結構式問卷連同「教育部推動生命教育中程計劃」之參考資料一併交給受訪教師，使其有所準備並充分感受到被尊重的感覺，以增加研究者和受訪教師彼此的信任關係，而確保資料取得的真實性與豐富性。

而在「訪談資料的收集與紀錄」部分，為使訪談的原始資料，也就是受訪者實際所說的話，能夠完整的被紀錄下來，研究者參考 Patton 的建議，採取以錄音機紀錄的方法，蒐集整個訪談過程的資料。如此不但可大大增加資料蒐集的正確

性，並可使研究者更能注意傾聽受訪教師的談話，而不用擔心原始的資料因無法完整筆記而流失。並且在訪談之後，即刻將訪談的錄音資料，以電腦打字的方式轉化為訪談逐字稿，以利後續研究的分析與詮釋。

最後，在有關「訪談者角色」部分，如前所述，在訪談過程中，訪談者必須扮演著多重的角色。不但要提供一個舒適的環境讓受訪者願意分享內心真正的想法，同時也要在過程中，不時地鼓勵受訪者持續熱心地回答問題。關於這一部份，研究者認為，舒適的環境應該是受訪者所熟悉並由其認定為主。因此，本研究的訪談地點完全由受訪教師自行決定，以保證受訪教師能有一個舒適安全且願意敞開心懷的訪談環境。另外，如前訪談步驟中已有提到，每次的訪談均會在至少三天前，將結構式問卷大綱先行提供受訪教師參考與準備，以方便受訪教師在訪談過程中的回答。除此之外，身為一名訪談者，最重要的便是要學習「從他人的關照去看待事情」，以避免個人主觀的價值或判斷影響了受訪教師的回答。因此，在訪談的過程中，研究者參考就學時曾學習過的輔導技巧，除了詢問問卷所列的大綱之外，對於訪談者的回答，通常不加以評論，只以「嗯、啊」等語助詞或點頭的動作表示已聽到受訪教師的答覆。或者，至多只重述受訪教師的回答，以確認受訪教師表達的意見是否如研究者所解讀，以確保訪談的資料能真實的呈現。

### 第三節 研究對象

#### 一、研究對象的選取

在深度訪談中，研究對象的選取是否具有代表性，並非必要的考量。Bainbrige 即指出，深度開放式的訪談，儘管訪問的對象不多，但由於訪問的廣度和深度足以提供各式各樣可能的回答，使研究者更能掌握受訪樣本對此一觀念的複雜反應。所以，在深度訪談中，並不要求隨機樣本，有時為了得到更多不一樣的回答，反而必須針對少數群體多抽樣本（范麗娟，1994）。Patton 論及質性研究的抽樣重點時，亦曾表示：「樣本一般都很少，甚至只有一個個案（n=1），但需要有深度的（in depth）『立意』抽樣」。因此，深度訪談的抽樣，必須是能提供「深度」與「多元社會實狀之廣度」資料為標準，而非量化方法中，以能代表人口並推論到人口母群體的樣本為抽樣原則。或者，換個角度說，一個是著重代表性，傾向樣本的隨機特質和統計推論所需的數目；而另一個卻是著重資訊的豐富內涵，而傾向從以往的經驗，和理論的視角出發。（胡幼慧，1996）。

基於上述原則，並配合實際情境的考量，研究者首先根據電話訪談的預訪結果，從中「立意抽樣」出二位服務於台南縣國民小學的師院同學，選擇理由為該二位同學對訪談問題能提供較深入且具體明確的回答。

而後基於范麗娟（1994）所提出的實務參考意見 - 「進行深度訪談的首要之務便是要取得受訪者的信任，以獲取真實與豐富的資訊」之理由，研究者衡量除非透過關係人的介紹，否則實際執行上恐怕會有困難。因此，經與前述二位同學溝通，擬透過二位同學之關係，以「滾雪球抽樣」方式，央其介紹所認識對此生命教育議題足以提供豐富資訊之同事。經兩位同學表示，現階段若欲尋找積極實施生命教育課程之老師，並不是容易的事。然積極熱心教育工作者，並對相關生命教育議題有所著墨的老師，可能是比較容易介紹的對象。後來以此原則，經由

編號 D06 之同學介紹了其同校服務之四位同事（編號 D07、D08、D09、D10）；而編號 A01 之同學則推薦服務於同校之師院學長 A02，並介紹任教於鄰近兩所學校之熟識教師二位（B03、C05），而在訪談編號 B03 老師的同時，經該校校長力薦，認為該校編號 B04 之老師，不僅辦學認真，且推行生命教育卓有成效，遂臨時決定亦選取為訪談之對象。最後，經由滾雪球介紹方式，訪談了八位同樣服務於台南縣內的國小教師。

總計，本研究依據「立意抽樣」和「滾雪球介紹」方式，共訪談十位現階段服務於台南縣內之國小教師為本研究之研究對象。

## 二、研究對象的基本資料

本研究所訪談之研究對象，其身分為現階段服務於台南縣內之國小教師，共十名。其基本資料如下表：（其中 A、B、C、D 為學校代號）

表 3-3-1：研究對象基本資料表

編號	性別	服務學校類別	學歷	服務年資	婚姻狀況	年齡
A01	男	平地偏遠學校	研究所	8 年	未婚	約 31 歲
A02	男	平地偏遠學校	師範學院	9 年	未婚	約 33 歲
B03	女	平地偏遠學校	大學	10 年	已婚	約 37 歲
B04	男	平地偏遠學校	師範學院	21 年	已婚	約 42 歲
C05	男	平地偏遠學校	師範學院	19 年	已婚	約 40 歲
D06	男	都會型學校	研究所	6 年	已婚	約 31 歲
D07	女	都會型學校	師範學院	7 年	未婚	約 30 歲
D08	女	都會型學校	師範學院	14 年	已婚	約 35 歲
D09	女	都會型學校	大學	9 年	已婚	約 40 歲
D10	男	都會型學校	研究所	2 年	未婚	約 38 歲

### 三、研究對象的情境描述

#### (一) 就整體而言：

現階段台南縣推動國小生命教育之具體辦法，係由教育局委託新營市新進國小成立「台南縣國小生命教育中心」網站，負責縣內國小生命教育的推廣與發展，其主要任務有「強化生命教育中心的運作」、「充實軟硬體設備」、「更新充實國小生命教育網站」、「相關資料的彙整收集」以及「辦理教師研習進修」等。

#### (二) 就個別而言：

以下將依服務學校類型、學生家長社經背景、任教學校之班級數及學生數、學校教職員數以及學校推動生命教育之做法等變項，列表說明之。

表 3-3-2：研究對象情境描述表

編號	服務學校類型及 學生家長社經背景	班級數 及學生數	教職員人數	學校推動生命教育 之做法
A01 A02	平地偏遠學校； 以農、工為主	班級數共七班 (含幼稚園一 班)，學生數共 129人。	共十四人(含幹 事、保健員、工友)	由校長以繪本教學方 式親自對全校學生實 施。
B03 B04	平地偏遠學校； 以農、工為主	班級數共七班 (含幼稚園一 班)，學生數共 130人。	共十四人(含幹 事、保健員、工友)	主要由教師依照個人 能力特質發揮，學校 行政則全力配合。
C05	平地偏遠學校； 以農、工為主	班級數共七班 (含幼稚園一 班)，學生數共 132人。	共十四人(含幹 事、保健員、工友)	配合學校本位課程發 展，以「有機農園教 學」方式，藉由植物 的種植實施生命教 育。
D06 D07 D08 D09 D10	都會型學校； 以工、商為主	班級數共五十六 班(含幼稚班一 班、資源班一 班)，學生數約 1900人。	共九十一人(含幹 事、保健員、工友、 約聘人員)	於學期間排定一週為 「生命教育週」，鼓勵 教師實施有關生命教 育之教學。

## 第四節 研究步驟與流程

本研究所進行的步驟與流程共分以下三個階段：

第一階段為研究準備階段：主要任務在於進行相關文獻的探討，並依據探討結果編製半結構式訪談問卷。

如第二小節「研究方法」中所談到，研究者基於為了讓每一次的訪談過程，都能在有限的時間作最佳的利用，並有助於事後分析時，對不同受訪者所做的反應，進行系統與綜合的整理。遂決定以「一般性訪談導引法」(亦稱為半結構式問卷)，為本研究資料取得的研究工具。而半結構式問卷內容的設計則以第二章文獻探討之結果為編製依據。

其編製內容主要可分成四個部分(如附錄一)。

第一部份乃詢問受訪教師相關基本資料，包括「年齡」、「任教年資」、「是否曾實施過生命教育」、「是否曾參加過相關研習」等問題，以對受訪者有一基本認識與了解。第二部份則以訪談前給予受訪教師參考的資料「教育部推動生命教育中程計劃」為訪談主題，詢問受訪教師對教育部推動生命教育政策的相關看法。第三部份則以文獻探討中所歸納出可能影響課程實施的不同方面因素，包括「生命教育課程規劃方面」、「政府單位的師資養成方面」、「個人教學因素方面」、「學校的組織與行政方面」、「社會文化的價值方面」和「學生的立場方面」等不同項度的考量，探詢受訪教師個人主觀對此的看法。第四部分則以張淑美等人的研究結果為參考，就目前普遍被認為是實施生命教育課程最大的三項限制因素，包括「教師專業知能不足」、「教材與參考資料欠缺」和「進度受限，沒有充分時間進行」等，詢問受訪教師是否認同這樣的看法，並請其提出建議與解決之道。

隨後，依此半結構式問卷以電話訪談的方式，先行對六位熟識的國小教師進

行探索性的訪談。訪談結果，由受訪教師的反應得知，先前所編製的問卷，在問題陳述上過於冗長，而且在內容架構方面過於學術化，導致受訪教師在問題的回答上略顯困難。後經與指導教授共同討論，認為若欲蒐集豐富而深入的訪談資料，則問卷的問題陳述應盡量簡單明瞭，而問卷內容應貼近受訪教師實際的教學經驗為佳，遂依此原則，將原先所編製的訪談問卷修改如附錄二之半結構式問卷，繼而進行第二階段的深入訪談。

第二階段為正式研究階段：主要任務在於進行深度訪談，以蒐集原始資料。全部的訪談期間共二個月，由九十一年十一月中至九十一年十二月底止。其間所有訪談均由研究者親自進行，並經第一位受訪教師建議 - 「為使受訪教師能清楚明白受訪主題，似乎應針對每一訪談問題給予標題界定」。研究者遂再次修正半結構式訪談問卷（如附錄三）以進行其他受訪教師之訪談。而在每一位受訪者接受訪談前，研究者均先以電話聯繫，在簡單告知受訪者本研究的目的及訪問內容後，若徵得其同意，則會將結構式問卷連同「教育部推動生命教育中程計劃」之參考資料，一併郵寄給受訪者，並確定正式訪談的時間與地點。在正式進行訪談時，研究者會將「資料保密」和「受訪者有權臨時退出或拒絕回答某些問題」等重要訪談原則，清楚告知受訪者，以維護其接受訪談的權益。並在徵得其同意之下，始進行錄音的工作。同時在訪問過程中，研究者亦就所觀察之訪問環境及相關事項做摘要式紀錄，並於會談結束後，立即做回溯紀錄與研究日誌。在訪談結束後，則儘快將錄音所得之資料聆聽一遍或謄寫成逐字稿，並就其中模糊不清的表達與受訪者再次電話確認，以確保資料的正確性。

第三階段為研究的後續階段：主要任務在於將所獲得之原始資料透過歸納分析等方法，加以詮釋理解。

本研究在處理資料時，具體做法為，以「現階段國小生命教育實施的現況」

「現階段國小教師對生命教育政策的認知與看法」、「現階段國小實施生命教育課程的困境因素」以及「現階段國小生命教育課程實施困境的突破與解決之道」等四個議題為四大主軸，藉由四大主軸議題為經，逐步將受訪者意見歸納其中，並輔以文獻分析的探討結果為參照觀點，以詮釋訪談資料，而在歸納的過程中，首先進行「研究者內」的歸納，亦即對相同的議題，同一位受訪者前後有無出現矛盾或不一致的現象，繼而進行「研究者間」的歸納，亦即對相同的議題，不同的研究者間有無一致或相反的看法。而所有資料均以逐字稿為依據，並輔以訪談筆記及日誌。同時，在分析的過程中，研究者除了持續閱讀相關的文獻資料，並將分析結果與指導教授共同討論，一方面避免研究者潛在性的主觀偏差，一方面則可藉由不同分析者的三角測定，提昇研究品質的可信度和有效性。最後，嘗試運用建構實在論的方法論觀點，整合文獻探討中和本研究國小教師對生命教育課程實施困境的不同見解與看法，並透過研究者與指導教授的討論溝通，進而提出現階段適當可行的國小生命教育課程實施方向建議。

表 3-4-1：研究步驟與流程表

階段	進行時間	主要任務
研究準備階段	91 年 11 月前	<p>主要任務在於進行相關文獻的探討，並依據探討結果編製結構式訪談問卷。而後依此結構式問卷以電話訪談方式對六位國小教師先行進行探索性的訪談，繼而根據探索性訪談結果，設計出正式之結構式問卷，從而進行第二階段的深入訪談。</p>
研究進行階段	91 年 11 月至 91 年 12 月	<p>主要任務在於對受訪對象實施深度訪談，以蒐集原始資料。並根據電話訪談的預訪結果，從中「立意抽樣」出二位服務於台南縣國民小學的師院同學，然後再藉由此二位受訪者，採「滾雪球抽樣」方式，選擇另外八位同樣服務於台南縣內的國小教師為本研究之第二階段研究對象。</p>
研究後續階段	92 年 1 月至 92 年 5 月	<p>主要任務在於將所獲得之原始資料透過歸納分析等方法，加以詮釋理解。最後，並嘗試運用建構實在論的方法論觀點，整合文獻探討中和本研究國小教師對生命教育課程實施困境的不同見解與看法，進而提出現階段適當可行的國小生命教育課程實施方向建議。</p>

## 第五節 研究的嚴謹度

質性研究所追求的信、效度分析並不同於量化研究所強調的普遍法則和因果假設等要求標準，而是關心社會事實的建構，尤其是人們在不同的文化社會脈絡下的主觀經驗和解釋（胡幼慧，1996）。然而，這並不表示質性研究欠缺可加以評定考核的品質標準，相反的，質的研究必須藉由有條不紊地報告資料蒐集和分析過程的詳細情況，以便使得他人得以判斷研究結果的品質。

根據 Patton(1990/1995) 的看法，質的研究之信譽或可信性論題，主要取決於三個不同卻又相關的研究因素：（一）蒐集高品質資料的嚴密技術和方法：主要指資料應經過細密的分析，考慮到效度、信度和三角測定等。（二）研究者的信譽：取決於訓練、經驗、背景、地位，和自我表述等。（三）現象學派典中的哲學信念：即對自然主義研究、質的研究、歸納分析和整體性私為的基本認識。

據此，以下將以此三種檢核標準，論述本論文的研究嚴謹度。

首先在「促進分析品質的技術」上，本研究擬採取藉由不同分析者進行的三角測定，也就是所謂的「分析者」(analyst) 三角測定，以避免研究者在分析資料時可能潛在的主觀偏差，而造成詮釋上的扭曲。而此一分析的任務係邀請研究者之論文指導教授共同來擔任，以增進分析品質的確定性與完整性，並促進研究的信度和效度。另一方面，在分析資料的開始，會先對受訪者所處的教育環境做一個簡單而概要的介紹，也就是將所獲得的資料置於現實情境脈絡中分析，以增進詮釋和理解的可能性與正確性。

其次在「研究者的信譽」部分：研究者本身係師範學院初等教育學系輔導組畢業，故對相關的訪談技術和理論，曾經在課堂上有過學習和經驗的機會。另外，進入研究所之前，曾有過三年的國小教師經驗，故對本研究所欲探討的主題，曾

有過親身的經歷和瞭解；而對受訪的對象領域，因研究者本身即是國小教師，故較容易與受訪者建立和諧的共融關係，有利研究資訊的蒐集。最後研究者在研究所求學階段，亦曾修習有關「質性研究方法」之專業科目，將有助於本研究的品質控制。不過，值得一提的是，上述相對的優點，若在研究者本身缺乏覺察和反省的情況時，則原本是有助於研究的優點，反倒會成了致命的缺失。也就是如果研究者本身太依賴對主題的瞭解與受訪對象的掌握，則容易產生對討論議題的預設立場，因而有可能在整個研究的過程中，反成了影響研究品質的最大因素。因此，為了確保研究品質的管控，如何將現有有利研究的研究者條件發揮到最大，並時刻覺察其所可能帶來的限制與缺點，乃是研究者在研究進行過程中，時刻牢記在心的必要工作之一。

第三，在對「不同研究派典的認識與了解上」，研究者特別於本章第一小節，使用了將近本章一半的文字篇幅來闡述本研究所預設的方法論觀點，用意即在此。或許限於能力上的限制，研究者對於不同派典的觀點詮釋和理解，可能有不周全或誤解的地方，但相信經過如此的探討和比較，應該會對研究者在詮釋理解和分析訪談資料時有所助益，並可藉此達到增進研究品質的目的。

## 第四章 研究結果與討論

本章在節次架構的安排上，研究者依據訪談問卷大綱和分析資料時所擬定的主軸議題，將其分為「國小生命教育課程的現況」、「國小教師對生命教育政策的認知與看法」、「國小生命教育課程實施的困境」和「綜合討論」等四個小節。以下將分節詳述之。

### 第一節 國小生命教育課程的現況

若對生命教育採取一種開放式的定義，也就是依據受訪教師對「生命教育」此一名詞所自行建構的意義為基礎，則現階段國小生命教育課程實施的現況為何？是根本沒有實施，因為政策尚未推及國小階段？還是在教育部尚未推動生命教育政策前，生命教育的諸多內涵已存在於國小教學活動中？

#### 一、現階段國小生命教育課程實施方式

根據訪談資料的結果顯示，本研究所訪談之十位受訪教師，若依據其所建構的生命教育定義為基礎，則每一位受訪教師皆表示曾經實施過生命教育。而其實施方式則大致可歸屬於隨機式的「機會教育」、與課程相關的「融入式教學」或是非常態性的一至兩節的「主題式教學」等實施方式。

編號 A01 受訪教師即談到：

「應該算是有。只是說沒有去...專門在這一節講生命教育這樣子。那應該說，如果剛好說課程有去談到的時候，我都會稍微去 touch 一下。那因為好像...好像正式課程裡面沒有這樣這一節的課嗎？那除非是學校有特別辦活動啊，否則都應該是在那個其他課程裡面，剛好有去講到這方面的東西的時候，順便談談這樣子。」

而編號 A02 受訪教師亦表示：

「這個哦！針對如果說課程有需要的話，或者說上課當中突然有提到的，當然會看時間啦，如果時間容許的話會多講一點，另外就是說，校園啦或是班上有一些特殊發生的情況，也會做一些...當然不是只有口頭上面的啦，也會有一些具體的行動啦！」

編號 B03 受訪教師亦提到：

「我們是沒有說專題的...就是拿生命教育來做一個專題，但是有時候我們在課程裡頭談到，像是我們在做自然科的時候，我們要觀察一個動物啊，我們會請小朋友去抓來捕捉來看，這個時候我就會給他們灌入生命教育，尊重生命。我想生命教育不是只有談死的部分，因為生命的整個流程都是很重要的，所以呢！我要求他們就是要尊重生命，把生命教育融入課程裡頭在做，沒有專題在做，但是有融入這樣子。」

編號 D06 受訪教師亦表示：

「有實施過生命教育。利用繪本來實施生命教育。就是我做過兩次嘛。一次就是直接利用繪本，小朋友就圍在我身邊，然後我用講讀的方式，讓小朋友去聆聽文章，順便觀看它裡面的插畫。之後，再跟小朋友一起深究問題和文章裡面的內容；然後另外一個方式是，因為我剛好有借到一組幻燈片，就是繪本的幻燈片，然後就是先透過幻燈片的播放，讓小朋友整個知道，嗯這樣子在看的時候會比較清楚，比我拿著這本繪本的那個情況會好一點。」

而編號 D08 受訪教師亦反應：

「有過。不過我做得可能不是很完整的，而是部分部分的實施。我覺得生命教育可能就是對人，對人的感恩，對事情的負責，對物質的珍惜這方面，所以我以前有做過靜

思語方面的教學。當然沒有每天，可能一個禮拜一句，然後讓小孩子去了解，並且讓他們寫在聯絡簿上。然後有時候說一些感人的故事。比如說，禮拜一是讚美日，讚美日就是請家長寫一張讚美小孩子的小條子，然後念給小朋友聽。然後禮拜二可能是關懷日啊、歡喜日、環保日或者感恩日等等的活動。我想這個應該屬於生命教育吧！」

編號 D10 受訪教師亦談到：

「嗯！其實可以分成兩個部分。第一個是屬於較隨機式的，就是在課堂上如果有相關性的或者我所認知的，我就會隨機性的提出來。那第二種就是我透過一個朋友取得有關生命教育的一些繪本和資料，利用一到兩堂課的時間放給學生聽，之後也讓學生發表他們的感想。這是我到目前為止主要的兩種做法。」

而這樣的結果與謝文綜（2003）在其碩士論文《國小教師對生命教育的態度與實施現況之調查研究》中所發現，生命教育在國小已普遍實施的結果，看法相當一致。

然而，為何教育部所推動的生命教育政策在尚未徹底執行與落實前，卻出現學校教師已普遍實施的現象呢？究其原因，或許與本研究對生命教育的定義係採取由受訪教師自行建構的方式有極大關聯，然亦可能與吳庶深、黃麗花（2001）所提及的理由有關：第一，生命教育是由一些學校和民間團體所共同推展的自發性教改風潮所產生，而後才促使教育部訂定相關政策持續推動；第二，生命教育是基於對社會亂象和學校尚智教育的反思所興起，並非純屬於由上而下、憑空而生的政策。當然，也有可能如黎建球（2001）所言，因為生命教育的概念，在教育史上不是一個新的名詞，因為諸如人生哲學、生命哲學、倫理學、道德教育等等名詞雖有不同，但所牽引的核心都是以人的生命為內涵；或者如黃俊傑（2000）所談到，如果將全人教育視為生命教育的重要內涵之一，那麼「生命教育」不僅

僅是當代中外教育工作者所共同的努力目標，也是自古以來所有教育工作者「永恆的鄉愁」。也就是，生命教育並不同於一般時下的「資訊教育」或「鄉土教育」等，是社會變遷所衍生的新的學習內容，而是自有教育的概念以來，所有教育工作者所奮力追尋的一個理想教育目的或境界。

從上面的敘述約略可以窺知，或許基於「對社會亂象的檢討」，或許基於「對學校尚智教育的反思」，也或許基於「對理想教育目的的追尋」等理由，絕大部分的教育工作者，似乎都曾經在其教學過程中進行著與生命教育相關的教學活動。只不過，這樣的教學活動，在強調升學和成績至上的主流學校價值文化中，所呈顯出來的教學成效並不顯著。誠如編號 D06 受訪教師所回答，(因為現在的教育環境中，老師要教的、學生要學的東西實在太多了，而且他們重視的並不是像生命教育之類的東西，所以生命教育的實施)「所獲得的回饋不會如預期的那麼好，這是我的看法。現在不管是學生或家長，他在乎的是升學的科目，因為他以後想要去讀好的學校，可是生命教育不是考試的科目之一啊！所以對於他們而言，他們不會去在乎這些東西。就好像體育、音樂常常會被忽略掉，相同的道理。」

## 二、現階段國小生命教育課程實施方式的背景因素

從訪談資料的分析耙梳中，研究者發現，部分受訪教師之所以實施隨機式的「機會教育」或與課程相關的生命教育「融入式教學」等方式，其實背後隱藏著某種程度的想法和動機。以下僅就在訪談資料中較清晰呈現出其想法與動機的三位受訪教師為例，做一簡單說明。

根據編號 A01 受訪教師之訪談資料，研究者依循訪談的脈絡，大致將其所以實施隨機教育之生命教育課程實施方式的背景因素，歸結如下。首先，是「基

於受訪教師對生命教育的內涵認知」：受訪教師認為生命教育關注的焦點是，「重視人與人之間的互動關係，強調彼此之間的互助與體諒。」他在回答有關「生命教育」的定義時，曾如此談到：

「就是教導小孩子去如何正視你的那個...正視你這個人，跟你週遭的人，如何去感受...感受那種人和人之間的互動，而不是說世界就是以你為主這樣子，就是生命必須是人與人之間的，看到人你懂得去體諒他，你覺得如果他受難，你懂得去幫助他，這樣子。」

而如果要落實這樣的想法，他認為，與其在課堂上進行知識的傳授，倒不如從實際日常生活中的衝突事件去加以機會教育，其所達到的效果將會更好，所以傾向在日常生活中，藉著實際發生的問題或衝突事件，以隨機或機會教育的方式實施生命教育。

「我覺得是應該比較說...你在課堂上那邊講講講...上個生命教育，不知道...有時候...久而久之，除非是那個老師很有專精，否則久而久之，也是一種形式上的教授而已啊！」

「應該從平常的生活去落實吧！譬如說剛好有兩個這個小孩子不想吃飯，對不對！或者說他很浪費食物哦！你要跟他講說有的人怎麼樣怎麼樣，對不對。或者有的人去嘲笑他家怎麼樣，那時候你也必須要去...就是剛好從一個衝突之間，一個衝突事件讓他去了解...就是剛好是一個衝突啦！然後就順應這個衝突，讓他去了解生命...人跟人之間是必須要去體會跟了解的。」

另外，他也談到另一項因素，那就是「迫於現實的考量」：受訪教師認為，以現階段教師的專業知能而言，就他來說，只適合實施隨機或機會教育，對於專節講授的實施方式，限於能力和學養上的不足，恐怕無法勝任。他如此談到：

「……然後，剛才說的，其實說穿了，我們專業也不太夠啦，對啦！所以說不適合，也不是說不適合啦，適合說機會教育，但是如果要進行一門專門的生命教育課程，大概就不太適合。……還有可能是自己的修養也不太夠啦！」

而編號 A02 受訪教師則認為，生命教育其實就是生活教育，通常與日常生活結合在一起，比較注重心理層面和價值態度方面的培養。因此強調應以隨機或融入式教育，在日常生活中自然的傳達給小朋友。他談到：

「...因為生命的這種比較重視深層、心理層面的體認啦！...」

「...因為生命教育的話並不是一種文字上面的教材，我是比較重視心靈上的感受。」

「...因為這個生命教育有時候就是跟日常生活當中結合啦，是很自然的東西，你如果說太刻意去強調的話，反而會變成太知識性的東西，反而失去那一種自然的意味。」

另外，他也提到，若採取較嚴肅的授課方式去實施生命教育，恐怕學生會不感興趣。再加上生命教育並非考試的科目，自然會受到其他課程的排擠，而只能以隨機或融入式的方式實施。

「因為生命教育通常有時候大部分就是結合其他學科或是從其他學科中延伸出來的，譬如說有時候你很嚴肅的去講這些問題的話，小朋友的重心並不會在那裡啦！另外就是說，生命教育並不像其他的一般學科，需要去考試或評量，所以說變成說，教學內容只是點到為止啦，不會說很刻意的去強調啦，因為畢竟有時候其他的教學的進度和時間必須要趕嘛！」

而編號 B03 受訪教師則認為，生命教育應該是教育一個人從生到死的整個流程，也就是人一生的過程要怎麼經過，才可以有一個比較前景的未來。她談到：

「生命教育，我覺得應該是教育一個人從生到死的整個流程才對，才叫生命教育。他這一生所有的過程要怎麼經過，怎麼樣才可以有一個比較前景的看法，這才叫生命教育。」

而對於這樣的目的與理想若要落實，她認為必須先規劃一套比較完整的教育課程，接下來再安排老師去受訓，如此才能落實在小朋友身上。她提到：

「我覺得好像應該要推出一套比較完整的教育課程，讓老師來接受訓練，然後呢！才能夠把它完整的，比較落實的教給小朋友。」

然而現階段，在政府單位尚未規劃出一套課程之前，她認為目前教師所能做的，就是將自己所懂的，盡量在課堂中融入，以「融入式教學」的方式將生命教育的理念傳達給小朋友。

「...我的看法是（生命教育的）前景是看好的，但是希望有一套更好的東西進來，讓老師能夠去應用。因為我們教師就目前我們能夠給予小朋友有關生命教育的東西，已經盡量在課程中融入了，沒有專們拉出來做，就是這樣子。」

從上面受訪教師的訪談分析可以看出，雖然表面上三位教師都是以「隨機或融入式教學」的方式實施生命教育課程，但其背後的動機或想法，也就是背景因素卻是差異甚大。而究竟這樣子的生命教育課程實施方式，其成效如何，是否能有效達到教育部推動生命教育政策所欲達到的理想或目標呢？還是必須有更進一步的落實做法？此實值得有心推動生命教育之團體或個人深入探討。

## 第二節 國小教師對生命教育政策的認知與看法

民國九十年一月二日上午，前教育部長曾志朗先生主持了生命教育年記者會，宣佈民國九十年為生命教育年，同年並公佈「教育部推動生命教育中程計畫」，著手推動從國小、國中、高中到大學一貫的生命教育課程。

對於這樣一項「跨世紀」的教育改革，究竟身處第一線教育工作者的國小教師，他們如何去看待生命教育的推動？對於教育部推動生命教育政策的認知如何？對於預期的看法又是如何？

### 一、對教育部推動生命教育政策的看法

國小教師對教育部推動生命教育的看法如何呢？根據研究結果發現，絕大部分教師有感於生命教育的重要性，幾乎都相當支持和贊成此項政策的推動。編號 D07 受訪教師談到：

「我是覺得以現在的社會來講，真的是有必要推動。因為現在壓力太大了，很多人對自己的生命也不是說自己掌握得很好，受外界的影響很多，所以我覺得這一方面是有必要蠻注重的。」

而編號 C05 受訪教師亦談到：

「我覺得這個真的是很重要。因為隨著科技的發達，人與人之間變得很疏離、很冷漠，只關心自己不會去關心他人，好像只知道自己是最重要的。那有這樣一個政策，在這樣一個時代，真的是很好的一個政策。」

這樣的結果跟張淑美（2000）所指出，有近八成以上的受試教師肯定與支持當局推動生命教育或生死教育的結果大致相符；也與同作者（2001）所提到，有

高達 98.8%的受試教師同意國小階段適度地實施生死教育之研究結果相當一致。

不過在支持和贊成的同時，部分受訪教師則還提到其他的看法。其中編號 D06 受訪教師提到：

「...我是覺得上面的人可能立意很好，因為生命教育可能對每個學生都很重要，可是他們空有美意，可是下面的，這樣一層一層傳達到下面以後，都變成只要求成果，而不問整個過程。所以變成說，可能想像的都很美，大家呈現出的成果也很棒，然後就誤導了那些決策者。可是他沒有想過說，基本上整個大部分的基層教師對於這方面的能力還很欠缺。至少我認識的大部分是這樣。」

而編號 D07 受訪教師談到：

「但是方法可能有必要再改進一下啦！因為大家好像就是上面要你做什麼，我下面就做，但是為什麼做，並沒有解釋得很清楚，好像只是應付的心態，如果說就我自己的感覺來講的話。」

編號 D09 受訪教師亦提到：

「我覺得生命教育年這個政策應該是不錯。問題是我們沒有接收到這樣的執行的方案。然後我們怎麼樣去配套的措施也都沒有。」

從以上受訪教師的意見約略可以看出，生命教育政策的推動，立意良好，也普遍受到學校教師的認同，但在推動的實務規劃和執行能力上，似乎仍有值得改進的地方。

另外，編號 A02 受訪教師則從批判的角度，提出他個人的觀點。他認為：

「我是覺得教育部如果說把哪一年訂為什麼年，這樣子是不是只是...等於說忽略掉

另外一個，我是覺得這個是長期性的去實施，而不是說可以去說哪一年就是哪一年，然後去...反而要做更多的成果，我是比較堅定說它可能只是為了要成果。我是希望它是例行性的、長期性的。(所以)我是覺得它是比較急就章的，比較短程的啦。」

對於這樣的看法，雖然仍有值得討論與爭議的地方，但我們不妨從另一個角度去加以探討和思考。加拿大課程學者傅蘭（轉引自文潔禮等，1996）曾針對教育創新的成敗因素，提出他的看法。他指出，以往實施教育創新的經驗，將會影響日後課程改革的成敗。也就是在某個制度下，以往嘗試實施教育創新的經驗越是慘痛、失敗，則教師對於另一個即將來臨的改變，就越是心灰意冷。換句話說，如果教師相信以往所實施的改變既然沒有成果，那麼從其經驗產生的信念即會影響他，認為即將實施的變革也只會重蹈覆轍罷了！觀諸台灣教育改革的若干情況，確實存在著相當多並非令人滿意的經驗，而如果我們試著從這樣的角度去理解該受訪教師的談話，或許對於他的批評，會有另一番的體會與省思。

## 二、對生命教育政策的認知

另外，在對「生命教育政策的認知方面」，幾乎大部分的教師僅從電視媒體或報章雜誌，得知「生命教育」的名詞；至於生命教育政策的內容與方向，可說幾乎沒有任何概念。

其中編號 B03 受訪教師即談到：

「他們的理念是很好啊！可是我覺得好像實務上並沒有做得很好啊！好像我有看過國中或高中，他們有那個什麼生命教育的小冊子，可是在我們國小呢！我們幾乎從來沒有看過啊！然後也沒有接觸過這方面的訊息，除了從週刊或者是其他期刊上看到一些

這方面的訊息，其他的好像不太有資訊進來，感覺上好像是如此。」

編號 D06 受訪教師提到：

「我對它（指生命教育政策）真的沒什麼看法。因為我不曉得這件事情」

編號 D08 受訪教師談到：

「其實我不知道政府有推耶！」

編號 D07 受訪教師亦提到：

「其實我覺得應該不是那麼多人知道耶！民國九十年是「生命教育年」，其實我也不知道。不過我只知道，那一段期間學校對這一方面蠻，講得蠻多的啦！就是我剛剛說的辦了那些活動。只知道，教育部或教育局有公文來，學校就照著辦，但是我覺得並沒有把它看得很重。」

對於這樣的現象，或許在取樣的代表上仍有待商榷，或許教師必須有主動求知與學習的精神，不過，若參考林思伶（2000）的研究結果，亦發現有近半數（41.2%）的受訪教師對於政策的瞭解程度並不清楚。值得注意的是，此研究係以「前台灣省教育廳」推動生命教育的三所高級中學中心學校老師為研究對象，研究者相信倘若改以隨機抽樣的方式，或是問卷普查的方法，教師不清楚生命教育政策內容的比例應該會更高。因此，站在一個比較高標準的行政要求底下，在不刻意抹煞政府單位的施政作為和行政辦公人員辛勤付出的前提上，看待生命教育政策的推動，似乎讓人感覺有如但昭偉（2001）所言，「行政機構類似的行動經常流於大大的雷聲、小小的雨點，像走馬燈似的忽來忽去。」

綜合前述國小教師對「教育部推動生命教育的看法」和「對生命教育政策的認知」兩項訪談分析結果，似乎印證了邱鈺惠（2003）引用外國學者 Dye 所提到的觀點，「個人或社會經常是以政策的善意，而非政策實際上完成的具體結果來評斷政策，因此政策有時被當成是社會期待的象徵。」也就是現階段生命教育政策的提出，在宣示性上的意義可能要大於其他。亦即生命教育政策的主要目的，乃是為了回應社會價值對教育改革的期待，旨在促進觀念態度的改變。也因此，當學校教師因為「對社會亂象的檢討」、「對學校尚智教育的反思」，以及「對理想教育目的的追尋」而企盼教育有所改革與作為之際，儘管並不了解這樣的生命教育政策究竟有何具體的改善措施或策略，但基於所感受到「善意的回應」，故仍對生命教育政策給予高度的支持和肯定。

### 三、對生命教育未來預期的看法

最後在「對於未來預期的看法」部分，受訪教師的答覆大致可分成兩方面的意見。一部分的受訪教師認為，只要好好的落實生命教育，雖然在短時間內無法看到立即的成果，但是未來會是令人期待的。編號 B03 受訪教師指出：

「如果說真的可以落實的話，然後加上有一套很合理、很好的課程的話，我想那效果會是很好的。因為每一個人都要走過這一段，那如果說他從小就學習到能夠尊重生命、然後如何去把自己的未來經營好的話，我相信以後會很有前景的。我的看法是前景是看好的。」

而編號 C05 受訪教師亦談到：

「因為生命教育是一種長遠的政策，也不能說某個部長換人了，就把它換掉了。因為人一生的生命是很長遠的，而且還有下一代下一代這樣直接繁衍下去，所以可能短時

間我們看不到，但是我們不斷的去教導他，潛移默化當中，我想它的成果在十年、二十年、三十年，一定可以看得出來。」

編號 D09 受訪教師亦認為：

「小朋友如果你有特別去跟他強調別人的生命或是動物生命的重要，他會比較在意，他會比較注重。譬如說，小朋友看到野狗可能就會想去踢牠、打牠，但是你有跟他強調對生命的尊重和生命的重要，小朋友的表現和做法就會不一樣。所以應該有落實生命教育的話，小朋友會改變啦！」

而這樣的結果就如同林思伶（2000）的研究結果所呈現出的，「雖然有近半數的教師仍不瞭解生命教育究竟要做什麼？但卻對其仍充滿期待，並認為若欲瞭解生命教育的實施成效，必須長時間才能夠看到成果。」

相較於前述受訪教師對生命教育的未來抱持著樂觀的態度，也有受訪教師從不同的角度思考，提出較不樂觀的看法。編號 A01 受訪教師提到：

「我對於預期...我倒是蠻贊成推動，但是對於預期的未來，倒不是頂樂觀的。不悲觀，倒不頂樂觀。我沒有頂樂觀，是因為現實、現實面的考量。因為人家要的是分數，還有你的成效，立即的成效，而不是在看你的那個東西。...」

誠如編號 A01 受訪教師所言，如果認真考慮到現實的教育情境，雖然對於生命教育的未來，不至於有悲觀的看法，但卻怎麼也樂觀不起來。原因是，如本論文在研究背景中所談到，如果理性且務實的看待生命教育的推動與落實，其實仍存在著許多困境與難題，必須一一去克服。的確，從某一個方面來看待現今台

灣的教育環境，在資本主義和功利價值的影響下，教育已慢慢變成一種商品，家長（社會大眾）好比是顧客，政府的教育單位宛如是工廠的老闆，而學校的老師就成了加工製造的作業員，並且在大環境追求民主、開放的訴求下，不僅在成品的要求上，必須盡量以顧客為導向，就連管理上，為了強調執行的效率，也崇尚科學化的管理。因此，在如此的氛圍底下，家長要求學生的分數，教育主管機關要求活動成果的展現，便成了理所當然，再自然不過的合理訴求。而處在這樣的社會結構底下，誠如前述（第二章文獻探討）余德慧所言，基本上與強調靈性精神追求的生命教育是背道而馳的。所以，對於生命教育的未來，是頗值得令人擔憂的。不過，若換個角度去思考，以比較中肯的態度去看待，研究者以為，與其抱持著過度天真樂觀的看法，倒不如在承認現實的限制與困境的前提之上，以比較務實與持平的心態，逐步去推動與完成可達成的階段性生命教育，或許是中庸的可行之道。

### 第三節 國小生命教育課程實施的困境

接續上面的脈絡，如果依據受訪教師所建構的生命教育定義為基礎，則在他們實施生命教育課程的過程中，可能遭遇到哪些困境，以致阻礙了生命教育課程的實施？

根據訪談的資料結果，受訪國小教師認為，現階段若要實施生命教育，可能會面臨以下幾個因素的限制，包括「教師專業知能不足」、「沒有充分時間實施」、「教材或參考資料欠缺」、「行政單位要求成果展現所給予的壓力」以及因為「社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育之影響」等，容易導致生命教育實施的成效不彰。其中「教師專業知能不足」、「沒有充分時間實施」和「教材或參考資料欠缺」等三項因素，與文獻探討中林思伶（2000）、張淑美（2000, 2001）、賴昱誼（2000）等人的研究結果相當一致。不過，在相同的文字表達背後，卻有對文字不同的詮釋與認知，頗值得深入探討。以下將詳細介紹之。

#### 一、教師專業知能不足

除前述編號 A01 受訪教師曾談到，就他個人來說，以現階段教師的專業知能而言，對於專節講授的實施方式，礙於能力和學養上的不足，恐怕無法勝任。而編號 A02 受訪教師在研究者詢問，在教學過程中，最需要哪些協助或資源時亦舉例提到，在實施死亡教育取向的生命教育時，對於授課學生之死亡認知與反應並不清楚，乃是實施上的一個困難。換句話說，授課教師對相關專業的知能不足，乃是造成生命教育實施的一個限制因素。他如此談到：

「...講到黑暗面，就是死亡那邊的話，當然，這個就不能說...老師講這方面的時候就必須要很小心很小心，然後有時候就是說也比較難以去表達啦！因為，就是說比較不知道哦~中年級的小朋友對於死亡可以接受到哪一個程度，這是我必須要加強的。」

編號 C05 受訪教師亦談到相關的問題，他認為：

「譬如說我已經畢業十九年了，然後以前在師專也沒有這樣的課程，出來以後也很少接受這樣的課程研習，其實對這方面的專業真的很不足。」

關於「教師專業知能不足」的問題，孫效智（2001b）亦曾如此談到，他認為，我國師範教育體系固然十分重視德育理論，但卻相當忽視倫理學。這樣的結果使得中小學教師在師範養成過程中，多半沒有接受倫理學薰陶的機會，以致教師自身無法進行嚴謹的倫理思考及價值澄清，更遑論要如何能啟發學生慎思明辨的能力？因此，他認為，倫理教育之流於「說教」的重要原因之一，除了教師本身的生命熱力不足外，倫理學理論素養的欠缺大概也是不容否認的現象。

參考上述受訪教師和孫效智的論述可得知，若要實施生命教育，則對教師專業知能的提昇，似乎乃是不容忽視的重要一環。

至於應該怎麼做才能提昇教師的專業知能呢？如編號 B03 和 D06 受訪教師所提到，其實對老師的「再教育」是蠻重要的做法。也就是應該多辦一些相關的研習，透過這樣一種再教育的管道，教師專業的知能就可提升。編號 B03 受訪教師即提到：

「由中央或地方政府編列一套完整的生命教育課程，然後由老師前往去研習進修，透過這樣的管道，或許老師的專業知識就會有所提昇。像我們的電腦也是啊，也是透過這樣的管道，讓老師學習到更多的專業知能，這樣子老師會教的更順手一點。」

而編號 D06 受訪教師亦表示：

「那可能就是必須要替每個老師多辦一點研習吧！假設說，以學校為單位的話，就

常常舉辦類似的活動。假設說，真的要推行所謂的生命教育的話，那其實對老師的再教育其實蠻重要的。因為很多時候，現在其實老師要學得東西實在太多了，假如你都沒有給老師教育，卻要求說老師做到某一件事，其實對老師是蠻不公平的。因為老師根本都不知道，他從零就要開始去做，很多時候甚至會出現一些錯誤。他可能傳達給小朋友是一種錯誤的方式。所以我是覺得說，進行某一個政策，在執行的時候，先前的配套必須要先做好。ok，比方說，剛提到九十年是生命教育年，對不對？它根本都沒有給老師進行所謂的教育，很多老師根本不知道，哦，民國九十年是生命教育年，完全不了解，只是他們訂了一個東西在那邊。還有假設說，如果你在民國八十九年就對全國的小學老師、或國中老師甚至大學老師，就開始進行一些比較粗淺的研習，或讓他們去吸收一些何謂生命教育的話，這樣子他們在推動生命教育的活動時，可能會比較好一點，比較順遂一點。」

而編號 C05 受訪教師則以其自身經驗，認為藉由校內讀書會的舉辦，也是提昇教師知能的一個好方法。他認為：

「我想也可以建議一些書籍，然後由老師來閱讀，那因為我們學校每個禮拜三都有研習會，那各個學校可以針對...譬如說我們這個閱讀這一本，然後在禮拜三週三進修的時候就將個人所閱讀的提出一個心得報告，我想透過彼此這樣提出來報告的一個切磋琢磨的話，我想對於生命教育可能會有一些比較深入的認識。」

不同於編號 B03 和 D06 受訪教師提出的意見，編號 A01 和 D10 受訪教師則質疑「研習」對提昇教師專業知能的可靠性。其中編號 A01 受訪教師是從教師是不是有心學習的角度加以評論，而編號 D10 受訪教師則從研習內容的可否應用性出發。編號 A01 受訪教師如此談到：

「我是覺得...嗯...有人可能會覺得說，我多辦研習啦或怎樣子。我是覺得說如果這

個老師沒有心去學，你說你們都要來學都要來學，政府說你們都來學都要來學，可是如果你沒有這個心沒有什麼心去學，這個效果會打折啦。學出來然後這樣子去教，效果會打折啦！」

而編號 D10 受訪教師認為：

「我在想是不是個人認知還不夠，是不是想說，其實研習我也上過啊！我一直很懷疑有些研習它的效果到底好不好，至少我看到的，研習的部分談的都是比較理論派的，那真正實施是要老師在班上實施這樣子。所以我會覺得說，我去研習的時候，會比較空洞一點。那至於等我回來學校在做的時候，我又有點無力感。」

從上述幾位受訪教師所表達的不同意見可以看出，解決教師專業知能不足的問題，透過研習或校內讀書會等對教師「再教育」的管道，或許是相當實際且可行的辦法。不過，必須要注意的是，在舉辦相關研習或讀書會的同時，如何激發老師的參與感與積極學習的態度，並注重研習內容的可行性，亦是不可疏忽的重要工作。誠如文獻探討中黃政傑（1991）所提到，「任何課程改革，一定要將其精神、內容與方法，傳播給使用者，一方面藉以促進其了解認識，賦予其方向與任務；另一方面則爭取其支持和合作，以有效貫徹課程改革的實施。」否則，活動的舉辦，將流於形式，而無法達成其預期效果。

不過，倘若我們更深一層的去思考這個問題，將會發現，那麼我們應該對老師「再教育」哪些內容呢？也就是到底學校教師在哪一方面的專業知能不足，以致影響了生命教育的實施？更明白的說，要回答這樣的問題，似乎得先清楚界定「究竟我們要學校教師教什麼或傳達什麼給學生？」此一更根本的問題。換句話說，也就是究竟我們對生命教育的定義與內涵是如何？並且依據這樣的內涵，現行的師資培育是否在訓練課程上有所不足？或者，有必要對老師進行更進一步的

調查研究，了解為何他們會覺得在專業知能上有所不足？而不足的地方究竟是哪些？研究者相信，如果能經由這樣通盤的思考與檢討，或許對於生命教育的推動與落實才能達到真正務實的效果。

## 二、沒有充分時間實施

當研究者詢問，若現階段要實施生命教育，可能有哪些限制因素會干擾生命教育課程實施的效果時，編號 B03 受訪教師談到，現階段國小教育課程太多，是影響生命教育實施的限制因素之一。她提到：

「第一個課程太趕，然後小朋友要學的東西太多太雜，像我們低年級今年有鄉土，又有英文，整個東西要學的東西太多了。可是我覺得生命教育這種東西是很重要的，應該也要進來，跟它們比重是要一樣的才對，甚至要超過那些東西。」

編號 C05 受訪教師亦提到：

「...那還有學校的課程也蠻多的，而且現在其實還是偏重在智育方面的一個知識上的傳授，所以顯得如果要實施生命教育的話，可能在時間上比較少，而且比較不被學生和家長所重視。」

編號 D06 教師亦反應：

「你不可能常常在實施所謂的生命教育。很多時候在實施生命教育，都必須要碰到問題時，你才會類似剛好跟學生進行所謂的機會教育。像前天發生什麼事情，昨天有什麼新聞，當天你可以跟學生一起去分享這個新聞，稍微討論一下。沒有辦法說把它變為正式的課程裡面。因為現在的課程真的太滿了，你不可能說每一個禮拜抽一節課出來當生命教育的課，不可能的。那因為像，尤其現在週休完以後，很多像以前有什麼團體活

動、社團活動那些，現在已經全部都沒有了嘛，像現在又有九年一貫，很多都把生命教育變成融入到某一個課程裡面而已，可是這個課程又有它應該要上的課，那生命教育只是佔其中一小一小部份而已。每一個學期實施一次、兩次，就這樣子而已。」

「就是剛剛說的啊！就是課程，現在的課程都排得太滿了，所以沒有辦法說可以抽出很多時間來實施生命教育。你只是說，偶而，或者說剛好讓你碰到一個機會，你才有辦法實施生命教育的活動。」

而有關「沒有充分時間實施」的問題應該如何解決呢？部分老師建議，因為受主科影響的情形的確存在，而且學校也常常舉辦不定期的活動，會影響正常的課程進度，所以如果能單獨設立一至二堂的正式課程，將比較不會被忽略或犧牲掉。編號 C05 受訪教師即認為：

「我想這一點除了說主科的影響之外，因為學校也常常辦一些活動會影響到課程的進度，那的確是這樣。那如果說生命教育如果說安排在固定一節課的話應該是比較...如果說你納入生活與倫理裡面，其實很多學校都因為開會啦或者兒童朝會晨會的活動，其實生活與倫理的時間都被犧牲掉了。所以我比較贊成說，你設一堂課，或者是像團體活動，像我們學校固定一個禮拜都有一堂團體活動，我想這樣的話應該是比較會固定。」

而編號 B03 受訪教師亦建議：

「建議說，能夠另外規劃一節或兩節課的時間進來，給生命教育這個課程在做，會比較好一些。」

而編號 D06 和 D10 受訪教師則認為，對於這樣的問題，實在很難有解決的辦法。因為整個社會的觀念就是崇尚智育為主，偏重知識技能的傳授，而且這些基本能力的培養也很重要，不可偏廢。所以要改變，並不是容易的事。編號 D06

受訪教師談到：

「這很難改耶！因為這是整個社會的一個觀念啊！國文、數學、英文，這是大家根深蒂固的，認為這是最重要的。那其他一些都變成比較比較不重要的。那要改的話，其實不是很好改啦！我是這麼覺得啦！因為其實說要改掉它們，其實也不行啊！因為國語是孩子最基本的語文能力，那你數學也是啊，演算的能力也都應該要有。你不能說為了某些東西，而把這一些主授的科目把它扼殺掉。像現在國文已經被扼殺的很多了，作文、書法、說話都已經快不見了。都只能老師利用其他的時間來對小朋友進行教育。而且現在不是說什麼聯考連作文都不考了嗎？其實這樣其實是一個危險的存在。」

編號 D10 受訪教師亦談到：

「你也教過小朋友嘛！你也知道說像國語數學還有甚至到高年級還有自然什麼的，在平常一個學期的規劃當中要佔絕大部分的時間，比重很大的時間，那還有小朋友的體育課也不能少，那現在又有英語課，教育部計劃在九十三年時候，小六的學生在畢業前要參加一個英語的檢測。國語數學跟英語的能力檢測。我想到時候會有很多人哇哇叫！所以我想，到底真的到頭來講，生命教育還是很難當作主流，只是一個英文我們講的副菜。」

不過，另一方面，編號 B04 和 D07 受訪教師對於「是否沒有時間充分實施」的困境卻提出不同的看法。其中編號 B04 受訪教師認為，生命教育是無所不在的，基本上是可以融入每個科目，所以並沒有所謂「沒有充分時間實施」的問題。他談到：

「我認為生命教育是無所不在的，基本上是可以融入每個科目。國語科也可以，數學是不一定，但是自然科一定是有很多跟生命有關的。」

而編號 D07 受訪教師亦談到：

「我覺得第三項（指進度受限，沒有充分時間進行）比較沒有問題。因為現在九年一貫的課程，生活課程佔的蠻重的，所以我覺得生命教育涵蓋在生活課程裡面，應該足足有餘，然後並不會影響到主科的進度，所以我覺得第三項應該不是什麼最大的困難和限制。」

從上述受訪教師的看法和意見約略可以探知，究竟「實施時間的充分與否」是否會構成對生命教育課程實施成效的影響，其實與受訪教師對生命教育的定義和實施方式，有著很大的關聯。也就是，如果我們把生命教育課程，視為等同國語、數學一般的獨立分科課程，必須採取專節單獨授課的方式，那麼顯然的，在現行的國小課程體制下，因為沒有所謂「生命教育」課程的編排，自然的，容易出現「沒有充分時間實施」的問題。然而，如果我們把生命教育視為一種不同於傳統學科分類的教育課程，是可以無所不入的融合於現行一般的課程內容裡面，則所謂「實施時間不足」的因素，似乎並不足以成為實施生命教育課程的困境之一。不過，值得注意的是，雖然採取融入式的實施方式，在時間上似乎隨時可學、隨時可教，但是如前編號 C05 受訪教師所談到，現今國小課程的授課內容仍然偏重在有關智育或者知識技能方面的傳授，以致偏向「情意」教育目標的生命教育課程自然會受到忽略。當然其原因，與授課教師本身的教學認知有關，誠如編號 B04 受訪教師所批評：「依我看，如果說你把國語科都變成是很知識的話，有很多東西會很沒有味道。一首詩，如果你只是把它拆成這個是什麼結構、這個是什麼結構，那生命的部分，很血肉的東西都沒有了。」然而，在現行功利主義的盛行與成績至上的價值文化影響底下，縱使授課教師有心，如何在融入式的教學架構底下，理想的落實正常的教育目標，讓生命教育的理念有充分與足夠的時間在課堂上呈顯，似乎正是值得吾人深思與探討的重點。

### 三、教材或參考資料欠缺

在此所指的教材或參考資料，除前述編號 B03 受訪教師認為，應是一套設計完整的教材規劃外，餘編號 B04 和 D09 受訪教師則傾向為與生命教育相關的影片或參考書籍等。而其所以表達如此看法的背後，其實有其脈絡可循。例如：編號 B04 受訪教師的回答則與其認為生命教育落實的方法---「我覺得好像應該要推出一套比較完整的教育課程，讓老師來接受訓練，然後呢！才能夠把它完整的，比較落實的教給小朋友。」相當一致；而編號 B04 和 D09 受訪教師則受其自身的教學經驗影響，認為相關參考資料的欠缺，乃是實施生命教育的一大困境。編號 B04 受訪教師談到：

「我一直要找一部影片哦，就是「天涯一孤雛」，因為這部影片已經沒有了...，那這個影片就是很感人，那就是他在山裡面，然後到離開這樣一個簡單的故事而已。像這種影片，我就覺得不錯。所以說，如果一些專家，他願意去替老師找這些素材的話，那就是給老師最大的幫助。我們可以說，生命教育的素材，有哪些影片，啊有哪些書的故事可以提供，可以給老師去應用，講故事的或閱讀的材料。」

編號 D09 受訪教師亦談到：

「像我很想去找那個汪洋中的一條船，但是我租不到這個影帶了，有些小朋友會覺得說我現在目前的生活過得不好，那我會去找像阿富汗那種很落後的地區，那種小朋友根本沒有機會受教育，然後連三餐都有問題的影片給他們看，他們看了直接就會有感受，我們其實也不用多講什麼。但是這個目前都是由我們自己去找資料。」

「我目前是家長幫我蒐集這些資料，那他們覺得可以的都會拿到班上來提供給我。那如果說教育部那邊可以提供這種資料，擺在學校圖書館，那我們覺得說，唉這禮拜我想做什麼東西，我資料可以馬上拿得到。」

不同於前述教師直接就自身的需求提出回答，編號 A01 受訪教師則略帶省思的提到，雖然教師欠缺教材與參考資料的現象是個事實，但是一旦教育部或縣市教育局印製或提供了教材或參考資料，適不適合應用、願不願意去使用，則又是個相當矛盾與惱人的問題。他提到：

「我覺得其實我自己也是很矛盾啦！說真的，我也是很沒有資料啦，可是如果你說真的叫教育部印一大堆東西下來，有時候根本跟我們想要用到的不符合...或者說實際上它怎麼樣，你根本沒有這樣子用。對啊！所以我自己也很矛盾啊！」

這樣的省思與檢討或許只是受訪者個人主觀的意見而已，不過卻可以幫助我們在面對這樣的問題解決時，有更全面和深廣的考慮角度。也就是這樣的訊息提醒著我們，當我們在面對這類的問題時，不能單一的認為，既然缺少教材或參考資料是個普遍事實，那麼解決之道就是盡量的提供與補充教材或參考資料而已，而是應更周全且深入的對問題做全盤性的了解之後，再提出因應與解決之道，似乎才是更實際有效的做法。

而關於教材或參考資料欠缺的困境，應如何解決呢？編號 A01 受訪教師即提出一個蠻適當的做法。他認為，以現在網路如此發達的情況，如果能有網站專門公布並提供與生命教育相關的資源下載，則可避免資源浪費或不切實際的狀況產生。他如此提到：

「其實我倒是覺得說，如果像現在網路這麼發達的話，倒是掛在網路上，你剛好把它...你如果搜羅了好多東西的話，如果你需要的話，就直接把它 download 下來。你不要說每一種每一本都印都送，結果就堆在那邊不去看。那如果說剛好我有需要，然後就去看、查一查，然後把它 download 下來，我是覺得這樣子會比較好一點。」

而關於這一點，據研究者了解，目前教育部除設立「生命教育全球資訊網」與「教育部生命教育學習網」兩個網站之外，尚委託紀潔芳進行「台灣地區生命教育人力資源與教學資源」建置，該計劃現已完成，並公佈於彰化師範大學通識教育教育中心資源下載區（請參考 <http://www.ncue.edu.tw>）。另外孫效智亦著手進行「生命教育教學資源建構計劃」，預計出版「生命教育理論與教學入門」與「生命教育教學系列」等書（請參考 <http://life.ascc.net>）。

#### 四、行政單位要求成果展現所給予的壓力

當一項教育政策的推出，中央與地方教育單位為達到監督與輔導的目的，實施教育評鑑，自然是在所難免。不過，當政策性與事務性的各類型評鑑過多，以致讓學校疲於應付時，不僅無法達到評鑑的目的，同時也容易對學校的教學造成不良影響。編號 B04、D07 和 D08 受訪教師即反應，過多形式上的成果展現，不僅內容上常是華而不實，也容易造成教師和學生額外的負擔，使學生無法安於學，老師無法安於教，而產生負面的效果。編號 B04 受訪教師即談到：

「你就給老師一種感覺，好像不做出一些成績不行。結果就變成，好，這個禮拜是生命教育週，我們就趕快來搞個生命教育，大家一起來，你會發現，又變成很形式。...我是覺得很多東西老師可以去做，但是不要規定一定要怎麼怎麼做。我就很討厭這樣的東西。我做到什麼樣才叫做，還有我做到怎麼樣，你一定要把它呈現，用數字量化，這個東西怎麼呈現數字量化！...所以我很不喜歡說，做什麼事都是要呈現那一種形式化的成果或展覽，我很討厭。」

編號 D07 受訪教師也談到：

「如果說他要要求成果，要看一些書面資料的話，我覺得那一定算是...對學校或老師都是一種負擔，我覺得。因為現在太多東西要看書面的，然後變成大家都是注重書面的，但是真正有沒有去做，我覺得一個問號啦！」

「因為我不是很喜歡，你什麼東西就是書面作得好，就代表你好的那一種方式。但是我卻覺得很多人都是要看書面。然後我會發現如果你要看書面的話，會干擾老師上課方面的，就是說如果你要看生命教育的話，如果你要書面的話，可能就會干擾到。因為有的老師他必須準備這些書面，所以就像現在的學習單，他必須寫很多，寫很多的話，一直寫一直寫，小朋友得到什麼，我們也是很懷疑。對不對？所以，我是覺得，如果要寫書面報告這種會比較干擾我。」

而編號 D08 受訪教師亦認為：

「因為可能拿去的東西都要經過加工，然後加工膨風這樣子。像有些博覽會的東西，外表都做得非常好，可是實質上是不是有做到這麼多，我們也是在懷疑啊！所以我覺得做這些資料其實蠻花時間的，然後可能對孩子，對老師都有一些壓力吧！」

上述受訪教師的意見，雖然不是針對生命教育而來，因為生命教育政策尚未推及國小階段，因此尚無評鑑和成果展現的具體要求。不過，這樣的問題，卻是日後推動生命教育極有可能遭遇的困境之一，不得不加以提防注意。

教育的輔導與評鑑，原本是中央與地方教育單位應盡的責任，也是促使教育目的得以落實的手段之一，立意可說非常良好。再加上，在現今強調親師互動的教育環境下，適度的利用成果的展現來增加家長與教育單位或老師之間的溝通和聯絡，實有其必要性。但是如果活動成果的展現忘卻了上述的目的，純粹流於政策的宣導或施政績效的展現，那麼就容易造成上述受訪教師所抱怨，只是擾民的施政作為。以生命教育為例，如編號 B04 受訪教師談到，生命是屬於情感血肉的東西，是偏向情意方面的培養，如何能夠用數字量化的方式呈現呢？因此，面對不同的教育政策或活動，如何依據其內涵，規劃評鑑的內容、形式，並蒐集更實用的資料以供決策參考，似乎值得中央與地方教育單位加以深究、省思。

## 五、社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育

誠如鄒川雄（2001）所談到，當代資本主義社會的價值觀，基本上是一種「占有的個人主義」和以追求個人利益為主的生命結構。因此社會大眾所追求重視的，並非是生命教育所關注的心理或靈性方面的成長，而是如何在競爭激烈的社會中追求個人的利益。而當這樣的現象根植於學生、家長身上或新聞媒體時，所展現的影響力，便成了落實生命教育極大的困境與阻力。如前述編號 A01 受訪教師提到，他對生命教育的未來預期並不樂觀的原因在於現實面的考量，「因為人家要的是分數，...畢竟家長跟你抱怨時，也是講這個嘛（指國語數學自然等方面的成績）！很少會說，這個小孩子對於生命怎麼樣怎麼樣嘛！」編號 D06 受訪教師亦談到：

「現在不管是學生或家長，他在乎的是升學的科目，因為他以後想要去讀好的學校，可是生命教育不是考試的科目之一啊！所以對於他們而言，他們不會去在乎這些東西。就好像體育、音樂常常會被忽略掉，相同的道理。」

而編號 D07 受訪教師提到，這樣的影響不只在家長身上看見，甚至有些老師也是存在同樣情形。她提到：

「像很多家長他就是比較成績導向，然後變得他會影響到小朋友的價值觀。然後小朋友就會覺得成績好代表一切都好，他會變得看東西比較窄一點，他可能看一個人就是以成績來論斷他的好壞，並不會考慮到其他的德育體育群育美育等方面，而是只看到智育方面。所以說我覺得成績導向，家長會影響小孩子，老師也會影響小孩子。所以說也不是只有家長...就是他對成績比較好的同學特別...，特別的關心關懷，可能就忽略了其他小朋友。以致讓小朋友覺得成績好就是好，所以我會覺得這會是干擾因素」

而關於新聞媒體方面，編號 D10 受訪教師則認為，現今的新聞媒體太重視商業的利益，只一昧的關心提高收視率的方法和手段，卻忽略了身為新聞媒體應

盡的教育社會大眾的責任。舉例來說，新聞媒體所報導的死亡、災難事件，原本是可以當作生命教育相當實用的素材，可是為了刺激收視率的提昇，不但沒有在教育方面多所用心，反倒以極血腥和寫實的手法，赤裸的呈現殘酷的新聞事件，無形中，不但影響了社會大眾尤其是懵懂青少年的錯誤生命認知，也喪失了極好的生命教育機會。他如此提到：

「我有想到一點就是，其實生命教育的部分，媒體也要佔一個很大的角色。媒體社會新聞每天都在報導什麼車禍、搶劫、死亡什麼，其實這是生命教育很好的題材啊，(可是)媒體拿它來當素材，只是為了要增加收視率而已，那像有的媒體它是報導得太血腥太仔細了，如果要拿這個要給小朋友看，我都覺得不太好。所以我也不希望說小朋友去看這種新聞。而且我發現那些新聞媒體它在播放這些新聞的時候，是把整個故事報導完了，然後結束沒有了。那他帶給我們什麼？很多觀眾或聽眾沒有辦法仔細去思考，沒有在思考這些問題的時候，他就會無形當中吸收的就是壞的、不好的那一面。他沒有辦法從這個當中去跳脫出這個壞的訊息，然後去，算是去考慮到，生命的相關問題，譬如說我們應該多注重生命，怎麼樣透過這樣的故事的借鏡，來提供自己成長的機會。我想應該這個是媒體可以做得到的，不要片面報導新聞，報完就結束了。」

不過，在檢討資本主義對推動生命教育可能引起負面影響的同時，有一點必須值得注意的是，批評與檢討的目的，在根本上乃是為了讓現狀或事實更加趨於完美或理想，而不是要全盤的否定現狀。畢竟追求成績，重視升學的管道，發揮個人最大的潛能，以謀取個人未來較有保障的經濟待遇和社會地位，並不是什麼不道德或違法的事。只不過，我們了解到，若過度的注重物慾的追求，而忽略了在心理層面和靈性層面上的重視與滿足，將會為個人和社會帶來嚴重的後果。因此，如何在現有資本主義的社會環境下，適時的藉由生命教育的推動，以導正過度講求功利和實用主義的價值文化，讓個人和社會趨於一個比較理想、完美的狀態，似乎亦為推動生命教育所必須突破的困境之一。

## 第四節 綜合討論

經由前面幾個小節的討論，已對國小教師對生命教育課程實施困境的相關看法有所了解與掌握。接下來，本小節的主要任務在於希望能藉由建構實在論的觀點，以不同微世界的思考角度（包括文獻探討中各專家學者、研究報告的觀點以及本研究所詮釋分析的國小教師觀點等）對「國小生命教育課程實施困境」此一議題，做一個綜合性的討論與省思，並期盼藉由討論與省思的結果，能尋得現階段實施國小生命教育課程較有可能的一個出路和方向。

從前面小節對訪談資料的分析可以看出，究竟教師專業知能不足的地方為何，該對老師實施哪些「再教育」的內容，以及是否沒有時間實施等問題，其實都與生命教育的定義有著極大的關聯。因此，若欲對國小生命教育課程實施困境有更清楚的了解與掌握，則對於「生命教育是什麼」的定義與詮釋問題，實有必要做一個釐清或交代。否則在含糊不清的前提下，貿然提出問題解決的建議，不僅無助於困境的解決，反倒更加深問題的複雜化。

要窺探生命教育的內涵究竟包含哪些？從本章第一小節的探討，其實隱約可以得到一些線索。誠如吳庶深、黃麗花（2001）、黎建球（2001）和黃俊傑（2000）等人所提，生命教育的推動，乃是基於「對社會亂象的檢討」、「對學校尚智教育的反思」和「對理想教育目的的追尋」等理由而展開。而實際上，這樣的檢討與教育理念，在現行學校環境的教學活動中早已普遍存在並且持續實施著。只不過，誠如編號 D06 受訪教師所回答，這樣的教學活動，在強調升學和成績至上的主流學校價值文化中，所呈顯出來的教學成效並不顯著。

如果我們試著從這樣的角度來理解生命教育的內涵，似乎就是現行學校教育目標中—「情意教育」的展現。誠如編號 B04 受訪教師談到：「我認為生命教

育是無所不在的，基本上是可以融入每個科目。國語科也可以，數學是不一定，但是自然科一定是有很多跟生命有關的...依我看，如果說你把國語科都變成是很知識的話，有很多東西會很沒有味道。一首詩，如果你只是把它拆成這個是什麼結構、這個是什麼結構，那生命的部分，很血肉的東西都沒有了。其實生命教育就是血肉，就是情感啊！我不認為說生命就一定要談生死...如果說在一輩子中談一堂課的生死，大概已經很多了，可是人卻必須要一直去體驗生命的感動。亮軒曾經說過：『如果你的一天都沒有什麼感動的話，你活著已經等於死了。』...所以我們在課程當中，譬如說國語科裡面，很多很多的文章就含有生命的東西，你不要太狹隘的去定義說生命就是在跟你談生死，我是覺得不一定。」

關於這一點，何福田（2002）在〈推動生命教育的必要與認識〉一文中亦有相同的看法。他指出，在教育目標分類學中，把教育目標綜合歸納成三大領域：認知、技能與情意。生命教育的內容可說三者兼具，但應以情意領域的內容為主，其餘為輔。他並舉例提到，若問殺人者，有幾人不知殺人有罪？不知不該殺人？然而，絕大部分的原因乃是一時衝動，按捺不住情緒而鑄成大錯。所以推動生命教育必須從「情意領域」的教學下手，才不致走錯方向。

從上面的敘述，或許我們可以更加的肯定，生命教育的內涵，在某種程度來說，正是學校「情意教育」的目標和理想。

果真如此，那麼生命教育的提出，是否真如但昭偉（2001）所說：「我們不需要在當下的教育活動中另外闢一個生命教育的教育活動，因為當下進行的生命教育的諸多活動其實已經在別的活動中有了，比如說：我們的輔導活動、學務活動、乃至教學活動（如國語文教學）中都涵蓋了許多今天生命教育中的教材或內容，我們需要疊床架屋的再多一個生命教育嗎？我們可能只要將我們原有的教育活動貫徹落實就已經是在進行生命教育了！何需在已經吊滿了禮品的聖誕樹

上，再多吊一項聖誕樹上已經有了禮物呢？」

還是，雖然現階段生命教育的提出，或許形式上看似老調重彈、舊瓶新裝，但其實有其不同層次的涵義存在？

基本而言，研究者相當贊成但昭偉所說，我們可能只要將我們原有的教育活動貫徹落實就已經是在進行生命教育了，何需多此一舉、疊床架屋的再多一個生命教育？然而，若深一層的思考問題的所在，則會發現，「究竟要如何才能貫徹落實現行的教育目標？」似乎才是一個更根本的問題。

誠如《教育改革總諮議報告書》所描述，受到社會傳統文化、升學主義及文憑主義等其他因素的影響，使學校、家庭、教師及學生幾乎將全部資源導向考試，形成一種考試競爭的奇特學校文化，而忽略了正常的教育目標與理想。而形成這種考試競爭的奇特學校文化之背景何在？如果我們從社會學的角度去看待，或許誠如余德慧所言，這乃牽涉到整個社會型態變遷的問題——「工業革命帶來社會的衝擊，改變了社會結構，形成了以追求個人利益為主的生命結構。」（引自徐謀，1998）換句話說，工業革命促使了資本主義的興起，而在資本主義社會的經濟結構底下，再加上傳統文化價值「萬般皆下品、唯有讀書高」的推波助瀾，學校教育不可避免的形成了以「智識教育」、「升學取向」等為教育重點的發展型態。而在這樣的教育發展型態下，有關「情意教育」方面的教學，明顯受到相對的忽略，甚至其他的教育面向，如建立生活規範、建立人生觀的生活教育、強調研究創新的科學教育、形成民主法治價值觀的公民教育、發展特殊才能與個人興趣的藝術教育及體育等，亦相對受到忽略。

如果我們把前述所探討，喚醒吾人對情意教育的重視與正常教育活動的落實貫徹，視為生命教育所具有的「形式上」意義，那麼如何才能落實情意教育的目

標和理想，並且徹底達成現行的教育目標，或許可當成推動生命教育所可能展現的「實質性」內涵。

那麼應該如何才能有效幫助情意教育的落實呢？或許如余德慧所言，教材是其次的問題，重要的是形成的社會條件和處境。他談到，在資本主義的社會影響底下，現今的公立學校，長久以來，已形成一種成就系統和市儈氣，再加上未來「家長會」在學校扮演的角色將越來越大，而基本上「家長會」扮演的角色仍是一種市儈氣，因為他們主要站在支援、利益的立場，只有當學校做出最有利於學生的措施，他們才願意付出。然而生命教育（或是情意教育）在本質上並非追求成就和利益，更甚者，它是反功利主義的。所以以目前公立學校的組織結構來說，生命教育的火把，似乎少了點燃火把的燃點（引自徐謙，1998）。換句話說，以推動國小階段的生命教育為例，國小生命教育課程實施的困境，有關教師專業知能不足、教材參考資料欠缺和實施時間不足等因素，並不是最重要的問題，更重要的是，如何在現行資本主義社會的價值文化影響底下，理想的落實正常的教育目標，尤其是有關「情意教育」方面的教學，讓生命教育的理念有充分與足夠的時間在課堂上呈顯，似乎才是實施生命教育課程亟需克服的重要困境，也就是，如何醞釀出一個適合情意教育落地生根的社會條件和實施處境，似乎才是推動生命教育刻不容緩的燃眉之急。

然而，面對這樣的困境有沒有解決的辦法？或者說，可不可能醞釀出一個適合情意教育萌芽與成長的教育環境呢？亦或，生命教育的推動能否展現出「實質上」的內涵與功效？還是只是徒具形式上的政策宣示而已？

所謂「解鈴還須繫鈴人」，既然追求個人利益的現象，與資本主義的過度發達不無關係，那麼從對資本主義的省思或修正著手，似乎是個可行的辦法之一。

鄒川雄（2001）曾如此評論資本主義，他談到，當代資本主義社會的價值觀，基本上是一種「占有的個人主義」，強調對外在資源的控制與佔有。人生的價值就在於：身處競爭的環境中勇於奮鬥，對內充實自己的各項能力，對外不斷地累積世俗的資本。「人定勝天」、「自我實現」、「勝利成功」已成為大多數人的人生準則。研究者以為，基本上，這樣的價值觀並沒有對錯的問題，甚至更坦白的說，如果我們把人生規劃成「生存」、「生活」和「生命意義追求」等層次，那麼竭盡能力，培養與發展「生存」和「生活」所需的各項能力和條件，以滿足基本的生理和心理的需求，乃是天經地義，再正當不過的大事。只是，或許是人類異於其他動物的地方，我們除了生理、心理的需求需要被滿足，仍有精神或靈性方面的需求需要被妥善的照顧。否則現實的人生終將存有遺憾和不可避免的災難發生。以資本主義的發展為例，資本主義的發展確實為大多數的人類帶來了生存條件的不虞匱乏和生活層次的享受滿足，然而，生存條件的不虞匱乏和生活層次的滿足享受，卻不能保證就可擁有幸福與美滿的人生。因為許多東西有時候並不是單靠物質或心理的滿足就能夠獲得。換個角度來說，或許我們可以把對於資本主義的運用與發展視為獲取幸福人生的必要手段之一，但卻萬萬不可將其看成人生追求的終極目的。若以教育的角度來說，知識的獲得與技能的培養可視為教育的目的與結果之一，但卻不能視其為唯一。因為這樣的結果，會將資本主義的價值觀視為無限上綱，而導致功利主義的盛行，反倒造成了人類社會無可彌補的災難，例如：為了利益，藥學博士參與製造快樂丸，電機博士涉嫌盜版光碟，大學生則協助製造偽鈔等。

而要如何善巧運用資本主義所帶來的益處，而不會為其所害？也就是如何提醒人們將對「生存」和「生活」層次的追求，當作生命過程中一種手段而非目的呢？研究者以為，從下面方向的思考，或許可以得到一些線索。

首先，是鄒川雄（2001）所提到的觀點，他認為，當代資本主義最大的矛盾與衝突，也就是馬克思所謂「虛假的意識」，便是吾人對於「死亡意識的排斥或存封」。所謂對於「死亡意識的排斥或存封」，並非指人們不會意識到自己會死亡的事實，而是在資本主義過度強調「占有的個人主義」觀念下，吾人忽視了將「自己會死」這樣的事實，放入個人生命價值觀的建構和反思中。而這樣一種「死亡意識的排斥或存封」極容易造成價值觀的扭曲和生命的疏離現象，甚至造成社會諸多亂象的產生。因此，他認為，如果我們能喚醒吾人的「死亡意識」，將「自己會死」此一事實納入生命價值觀的建構和反思過程中，則能藉此重新賦予「生命」更深層的意義，而更能接近幸福與美滿人生的境地。

而鄭石岩（1993）亦提到，人若單從求發展的觀點去看生命的歷程，顯然只看到其中的一面，而且很容易變得急功近利，它既不完整而且偏頗。相反的，如果只從死亡的角度來看人生，則又顯得虛無空寂。而事實上，人在求生的歷程中，亦同時逐漸歸結於死亡，因此，死亡或許可以成為莊嚴人生的一部分。也就是人必須認清生與死的完整意義，方可活出真正有希望與意義的人生。他接著談到，我們的教育，一向把焦點放在人生的發展上。重視生聚教訓、強調成功和成就，對於死亡教育一向忽視。於是，人們普遍不知珍惜生活和生命之美，更忽略人生意義的探究和體驗。因此，我們有需要注意死亡的研究，重視死亡教育，它對於個人精神生活的成長，乃至文化的提昇，都是積極而值得肯定的。

另外，我們從佛教在求道修行的過程中，亦可找到借鏡的觀點。首先，在藏傳佛教的傳統上，有所謂「四共加行」的修行基礎，所謂「四共加行」也可解釋為「四種轉心向道的思惟」，意即藉由四種對人生現象或真理的深刻體悟，將可幫助行者奠築並培育悟道的良好基礎和沃土。而其中之一便是對「生死無常」的深刻體悟。誠如海德格的名言「人是向死的存在。」但處在強調「佔有」的現代

社會中，如前所述，我們已漸漸習慣將「死亡意識」存封。因此，在強調靈性成長的宗教修行過程中，為避免行者不致身處於物慾追求的環境中而不自知，於是藉由不斷的對「無常」或「死亡」的一再體悟，方能在精神上有所提昇。而這樣的提醒與警覺，在漢傳佛教中亦可見一斑，如其每日晚課所頌偈曰：「是日已過，命亦隨滅，如少水魚，斯有何樂？」藉由每日固定的唱誦，不斷的提醒行者省思死亡的失落意義，斷除對物慾世界追求的永恆執著，而邁向所謂的宗教解脫。

而索甲仁波切（1996）在《西藏生死書》中曾提到，否定死亡的可怕影響力，絕不止於個人層面，它影響著整個地球。由於大多數人相信人生就只有這麼一世，現代人已經喪失長程的眼光。因此，他們肆無忌憚地為著自己眼前的利益而掠奪地球，生活自私得足以毀滅未來。就如同致力挽救亞馬遜雨林的前任巴西環境部長所說的，我們到底還需要多少類似的警告呢？

「現代工業社會是一種瘋狂的宗教。我們正在剷除、毒害、摧毀地球上的一切生命系統。我們正在透支我們的子孫無法償付的支票...我們的所作所為，好像我們就是地球上的最後一代。如果我們不從心理、心靈、見解上做一番徹底的改變，地球將像金星一般地焦炭而死亡。」（頁 21-22）

索甲仁波切更談到，對於死亡的恐懼和對於來生的無知，使得我們的環境受到變本加厲的毀滅。因此，如果我們的教育不談死亡是什麼，或不給予人們任何死後的希望，或不揭開生命的真相，不是將使事情變得越來越糟嗎？年輕人接受各種各樣的教育，卻對於瞭解生命整體意義，以及與生存息息相關的主題，茫然無知，有哪件事比這個還要諷刺的呢？他接著提到，如果人們相信今生之後還有來世，他們的整個生命將全然改觀，對於個人的責任和道德也將了然於胸。如果人們不深信這一世之後還有來世，必然會創造出一個以短期利益為目標的社會，對於自己行為的後果不會多加考慮。

姑且不論宗教解脫的真假，但由其在修行過程中，經由對「死亡」的省思與學習，而使其堅定追求信仰的做法，似乎是值得我們借鏡的他山之石。

藉由上面的論述，研究者以為，借鏡佛教行者修行的做法，誠如鄒川雄所言，若我們可以喚醒自我的「死亡意識」，並重視死亡在人生所扮演的角色和意義，那麼對於吾人所一向習慣並汲汲追求的資本主義「佔有的價值觀」，將具有莫大的衝擊與覺醒作用。也就是死亡在某一方面所展現出的「失落」體驗，不只警醒著吾人「佔有」所代表的意義性與永恆性，更藉此提供我們一個更深入探討與省思深一層人生意義的契機。倘若這樣的省察能夠出現，而且在社會上產生一定的影響，也就是當社會中大部分的人能把「死亡意識」納入自我生命價值的建構和反思中，或許就能真正提供情意教育一個萌芽與生長的良好沃土，也才能使教育如涓涓細流般，不斷滋潤學子。否則，以利益為取向的社會結構若不做適度修正，那麼規劃再好的生命教育政策，恐將如「到處漂泊的浮萍」，永遠無法落地生根，開花結果。

教育的目的，在某方面來說具有「適應」社會的功能，意即對個人或社會的一種維持性、保守性的品質，重在對現有文化價值和社會規範的傳承；然而，教育亦存在著「超越」或「創造」社會的特徵，亦即經由教育的作用，我們將可使個人或社會朝向更加符合人類理想的方向發展。

簡單回顧台灣的教育發展，自光復以來，教育所扮演的功能，似乎承擔過多政治和經濟發展所賦予的任務，而喪失教育的主體性（黃俊傑，2000）。也就是台灣過去的教育，就某種程度而言，過於強調「教育孩童適應未來的社會生活並提供社會需要的人才，以穩定和發展社會」等實用性目的。而這樣的教育發展，一方面的確幫助台灣創造出所謂的「台灣奇蹟」；可是另一方面，卻也讓台灣賠上了「貪婪之島」的惡名。因此，若以長遠的角度觀之，台灣的教育的目的與發展方向確實有必要與予修正，亦即必須找回教育的主體性，重新賦予教育「創造」或「重建」社會的新方向。

而現階段生命教育的推動，正可藉由吾人對「死亡」或「生死」議題的學習，重新省思教育的目的和功能，並賦予教育重建、創造社會的使命和責任。一方面導正社會上偏差的功利主義文化，一方面則引領我們朝向更符合全人發展的理想教育目的前進。

討論到此，我們似乎可以得出這樣的結論，生命教育在某一方面來說，具有「啟示性」的意義。那就是促使我們對「教育目的」的重新省思與對「情意教育」的重視與實踐；而另一方面，生命教育的提出則具有「實質性」的內涵，那就是啟蒙我們對「生死學」的建構與推動。換句話說，生命教育的提出，一方面啟示著所有教育工作者應對教育目的不斷的檢討與反省，並督促學校教育重視「情意教育」的實施；而另一方面則藉由「生死學」的內涵建構與對現行社會結構的批判與超越，不僅有助「情意教育」的落實，更加引領我們朝向理想的教育目的發展。

以上大致對生命教育的定義和內涵做了一番論述，姑且不論這樣的論述是否具有價值或適當，然而確是推動生命教育所必要的工作之一。因為唯有方向清楚了，接下來我們才能往下談要做什麼。至於定義問題解決之後，課程實施的困境是否因而解決，研究者以為，生命教育的定義問題雖然是解決課程實施困境的必要條件，但卻非充分條件。也就是，要解決生命教育課程實施困境的問題，有關生命教育的定義與內涵問題有必要做一個清楚的界定並達成共識，但並不代表這樣的共識達成後，所有的問題即可迎刃而解。相反的，因為有了共同的認知與瞭解，課程實施困境的問題才能真正被發現，進而提出解決之道。亦即課程實施困境的問題，有必要在定義和內涵獲得共識之後，據而再做進一步的研究調查，方可獲得解答。而此則必須寄望有朝一日，當國內對生命教育的定義與內涵能有一共識之時，未來研究者的承先啟後。

## 第五章 結論與啟示

### 第一節 結論

本小節所呈現出的結論主要可分成兩個部分，第一部份的結論乃是從訪談資料的詮釋與分析結果中所獲致，屬於國小教師的觀點；第二部分的結論則由研究者綜合文獻探討中不同專家學者的看法、相關研究報告，以及第四章訪談資料的分析結果而得。

#### 一、國小教師觀點

(一) 現階段國小教師普遍曾實施過生命教育，而其實施方式可歸屬於「機會教育」、「融入式教學」或「主題式教學」等方式。

若對生命教育採取一種開放式的定義，也就是依據受訪教師對「生命教育」此一名詞所自行建構的意義為基礎，則根據訪談資料的結果顯示，本研究所訪談之十位受訪教師皆表示曾經實施過生命教育。而這樣的結果與謝文綜（2003）在其碩士論文《國小教師對生命教育的態度與實施現況之調查研究》中所發現，生命教育在國小已普遍實施的結果，看法相當一致。另外，其實施方式則大致可歸屬於隨機式的「機會教育」、與課程相關的「融入式教學」或是非常態性的一至兩節的「主題式教學」等實施方式。

(二) 現階段國小教師對於生命教育政策的推動，大致表示支持的看法。

根據研究結果發現，現階段絕大部分受訪教師有感於生命教育的重要性，幾乎都相當支持和贊成生命教育政策的推動。這樣的結果跟張淑美（2000）所指出，

有近八成以上的受試教師肯定與支持當局推動生命教育或生死教育的結果大致相符；也與同作者（2001）所提到，有高達 98.8% 的受試教師同意國小階段適度地實施生死教育之研究結果相當一致。不過在支持和贊成的同時，部分受訪教師則還提到其他的看法。他們認為，生命教育政策的推動，立意良好，但在推動的實務規劃和配套措施上，似乎仍有值得改進的地方。另外，則有一位受訪教師以批判的觀點認為，推動這樣的政策，宣示性所佔的成分比較高，隨著時間的過去，可能又會不了了之。

### （三）現階段國小教師對於生命教育政策幾乎沒有任何概念。

根據訪談資料分析結果，幾乎大部分的受訪教師僅從電視媒體或報章雜誌，得知「生命教育」的名詞或相關新聞報導；至於生命教育政策的內容與方向以及相關網站等，可說幾乎沒有任何概念。

### （四）現階段國小教師對於生命教育未來的預期大致抱持樂觀的看法。

根據訪談資料的分析結果，大部分受訪教師對於生命教育未來預期的看法，均認為只要好好的落實生命教育，雖然在短時間內無法看到立即的成果，但是未來會是令人期待的。而這樣的結果就如同林思伶（2000）的研究結果所呈現出的，「雖然有近半數的教師仍不瞭解生命教育究竟要做什麼？但卻對其仍充滿期待，並認為若欲瞭解生命教育的實施成效，必須長時間才能夠看到成果。」然而，其中有一位受訪教師從現實面的角度考量，認為目前社會大眾所重視的教育取向還是偏向分數和成績為主，因此對於生命教育的未來並不抱持樂觀的看法。

(五) 現階段國小生命教育課程實施的困境約有「教師專業知能不足」、「沒有充分時間實施」、「教材或參考資料欠缺」、「行政單位要求成果展現所給予的壓力」、以及「社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育之影響」等因素。

根據訪談資料分析結果，現階段國小教師在實施生命教育課程時，可能遭遇之困境約有「教師專業知能不足」、「沒有充分時間實施」、「教材或參考資料欠缺」、「行政單位要求成果展現所給予的壓力」、以及「社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育之影響」等因素。

其中在「教師專業知能不足」部分：有受訪教師表示，在實施死亡教育取向的生命教育時，對於授課學生之死亡認知與反應並不清楚，乃是實施上的一個困難。孫效智（2001b）亦曾談到，他認為普遍而言，學校倫理教育之流於「說教」的重要原因之一，除了教師本身的生命熱力不足外，倫理學理論素養的欠缺大概也是不容否認的現象。換句話說，授課教師對相關專業的知能不足，乃是造成生命教育實施的一個限制因素。

而在「沒有充分時間實施」部分：受訪教師表示，目前國小課程太多，而且課表都已排滿，加上在整體上還是較偏重智育的知識傳授，因此似乎沒有很充足的時間來實施生命教育。不過，也有受訪教師持相反的意見，認為生命教育是無所不在的，基本上是可以融入每個科目，所以並沒有所謂「沒有充分時間實施」的問題。

而在「教材或參考資料欠缺」部分：有受訪教師認為生命教育應該是教育一個人從生到死的整個流程，也就是人一生的過程要怎麼經過，才可以有一個比較前景的未來。因此，由政府規劃出一套完整教材，再安排老師接受訓練，似乎是目前欠缺也是必須的做法。也有受訪教師受其自身的教學經驗影響，認為參考資

料尤其是相關影片的欠缺，乃是實施生命教育的一大困境。

而在「行政單位要求成果展現所給予的壓力」部分：有些受訪教師反應，過多形式上的成果展現，不僅內容上常是華而不實，也容易造成教師和學生額外的負擔，使學生無法安於學，老師無法安於教，而產生負面的效果。

而在「社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育之影響」部分：有些受訪教師認為，學生、家長甚至老師重視成績導向和升學主義的價值觀，亦是影響生命教育課程實施成效的重大阻礙。也有受訪教師認為，現今的新聞媒體太重視商業的利益，只一昧的關心提高收視率的方法和手段，卻忽略了身為新聞媒體應盡的教育社會大眾的責任。原本所報導的死亡、災難事件是可以當作生命教育相當實用的素材，可是為了刺激收視率的提昇，不但沒有在教育方面多所用心，反倒以極血腥和寫實的手法，赤裸的呈現殘酷的新聞事件，無形中，不但喪失了極好的生命教育機會，也影響了社會大眾尤其是懵懂青少年的錯誤生命認知。

（六）現階段國小教師認為對老師實施「再教育」是解決「教師專業知能不足」的可行辦法。

部分受訪教師提到，要解決「教師專業知能不足」的問題，其實對老師的「再教育」是蠻重要的做法。而「再教育」的方式，不僅可透過較大規模的研習舉辦，亦可利用週三進修時間，以學校小型讀書會的方式利用之。不過，也有受訪教師提醒，在舉辦相關研習或讀書會的同時，如何激發老師的參與感與積極學習的態度，並注重研習內容的可行性，亦是不可疏忽的重要工作。

（七）現階段國小教師對於解決「沒有充分時間實施」的問題看法並不一致。

部分老師建議，因為受主科影響的情形的確存在，而且學校也常常舉辦不定期的活動，會影響正常的課程進度，所以如果能單獨設立一至二堂的正式課程，

將比較不會被忽略或犧牲掉。然而，也有部分教師認為，對於這樣的問題，實在很難有解決的辦法。因為整個社會的觀念就是崇尚智育為主，偏重知識技能的傳授，而且一些基本能力的培養也很重要，不可偏廢。所以要改變，並不是容易的事。

(八) 現階段國小教師對於解決「教材或參考資料欠缺」的問題，基於思考角度的差異，呈現出不同的看法。

部分受訪教師認為，如果能有專家學者或教育部、縣市教育局等，提供與生命教育相關的書籍、影片等參考資料，並將其放置於學校圖書館，將可提供教師在實施生命教育時最大的幫助。不過，也有受訪教師認為，雖然教師欠缺教材與參考資料的現象是個事實，但是一旦教育部或縣市教育局印製或提供了教材或參考資料，適不適用、願不願意去使用，則又是個相當矛盾與惱人的問題。因此，該名受訪教師建議，以現在網路如此發達的情況，如果能有網站專門公布並提供與生命教育相關的資源下載，則可避免資源浪費或不切實際的狀況產生。

## 二、研究者觀點

(一) 對於「生命教育政策在尚未徹底執行與落實於國小階段，卻出現學校教師已普遍實施」的現象，與生命教育的產生背景有相當程度的關聯。

為何教育部所推動的生命教育政策在尚未徹底執行與落實於國小階段，卻出現學校教師已普遍實施的現象？究其原因，或許與本研究對生命教育的定義係採取由受訪教師自行建構的方式有關，然亦可能如吳庶深、黃麗花（2001）所提及的理由有關：第一，生命教育是由一些學校和民間團體所共同推展的自發性教改

風潮所產生，而後才促使教育部訂定相關政策持續推動；第二，生命教育是基於對社會亂象和學校尚智教育的反思所興起，並非純屬於由上而下、憑空而生的政策。或者如黃俊傑（2000）所談到，如果將全人教育視為生命教育的重要內涵之一，那麼「生命教育」不僅僅是當代中外教育工作者所共同的努力目標，也是自古以來所有教育工作者「永恆的鄉愁」。也就是，生命教育並不同於一般時下的「資訊教育」或「鄉土教育」等，是社會變遷所衍生的新的學習內容，而是自有教育的概念以來，所有教育工作者所奮力追尋的一個理想教育目的或境界。因此，雖然教育部的「生命教育」政策尚未普及國小階段，但其內涵已實存於國小課程的諸多教學活動中。只不過，這樣的教學活動，在強調升學和成績至上的主流學校價值文化中，所呈顯出來的教學成效並不顯著。

（二）對於「現階段國小教師雖然並不了解生命教育政策，卻仍對生命教育持高度肯定與贊成」的現象，與一般大眾經常是以政策的善意，而非政策實際上完成的具體結果來評斷政策的看法有相當的關聯。

對於現階段國小教師雖然並不了解生命教育政策的內容與方向，卻仍對生命教育持高度肯定與贊成的現象，或許在取樣的代表上仍有待商榷，若以比較學理的角度去看待。誠如邱鈺惠（2003）引外國學者 Dye 的觀點提到—「個人或社會經常是以政策的善意，而非政策實際上完成的具體結果來評斷政策，因此政策有時被當成是社會期待的象徵。」或許可以看出，現階段生命教育政策的提出，在宣示性上的意義可能要大於其他。也就是生命教育政策的主要目的，乃是為了回應社會價值對教育改革的期待，旨在促進觀念態度的改變。也因此，當學校教師因為「對社會亂象的檢討」、「對學校尚智教育的反思」，以及「對理想教育目的的追尋」而企盼教育有所改革與作為之際，儘管並不了解這樣的生命教育政策究竟有何具體的改善措施或策略，但基於所感受到「善意的回應」，故對生命教育政策給予高度的支持和肯定。

(三) 對於生命教育未來預期的看法，與其抱持過度天真的想像，不如在承認現實的限制與困境之上，尋求可突破與可達成的階段性生命教育任務，或許是中庸的可行之道。

對於生命教育未來預期的看法，誠如部分受訪教師所言，只要好好的落實生命教育，雖然在短時間內無法看到立即的成果，但是未來會是令人期待的。不過，若認真思考，如何好好的落實，如何解決在過程中可能遇到的諸多困境和限制，才真正是令人憂心的事情。如孫效智（2002a）所言，因為目前社會大眾對生命教育的內涵仍缺乏一致的共識，再加上師資培育和推動決策與體系的諸多問題，若對此推動困境無法省察與解決，恐怕生命教育將很快地成為跑馬燈上倏忽消失的一景，而難逃「滾滾長江東逝水」的宿命？甚至如余德慧所說，現今以追求個人利益為主的生命結構所構成的社會發展，基本上與靈性的精神追求(生命教育)是背道而馳的，因此使得生命教育的火把，欠缺了點燃火把的燃點（引自徐謚，1998）。

因此，以比較持平與務實的心態觀之，與其抱持著過度天真樂觀的感性想像，倒不如在承認現實的限制與困境之上，尋求可突破與可達成的階段性生命教育，或許是中庸的可行之道。

(四) 深一層思考「教師專業知能不足」的困境因素，將會發現優先探討「究竟我們要學校教師教什麼或傳達什麼給學生？」此一議題，或許是更根本的基本問題。

倘若我們更深一層的去思考「教師專業知能不足」的問題，將會發現，那麼我們應該對老師「再教育」哪些內容呢？也就是到底學校教師在哪一方面的專業知能不足，以致影響了生命教育的實施？更明白的說，要回答這樣的問題，似乎得先清楚界定「究竟我們要學校教師教什麼或傳達什麼給學生？」此一更根本的

問題。換句話說，也就是究竟我們對生命教育的定義與內涵是如何？並且依據這樣的內涵，現行的師資培育是否在訓練課程上有所不足？或者，有必要對老師進行更進一步的調查研究，了解為何他們在專業知能不足的地方究竟是哪些？方能妥善進行教師「再教育」的課程規劃與研習。研究者相信，如果能經由這樣通盤的思考與檢討，或許對於生命教育的推動與落實才能達到真正務實的效果。

(五) 受訪教師對「實施時間的充分與否」是否會影響生命教育課程實施成效的看法與其對生命教育的定義和實施方式，有著很大的關聯。

從某個角度來說，如果我們把生命教育課程，視為等同國語、數學一般的獨立分科課程，必須採取專節單獨授課的方式，那麼顯然的，在現行的國小課程體制下，因為沒有所謂「生命教育」課程的編排，自然的，容易出現「沒有充分時間實施」的問題。然而，如果我們把生命教育視為一種不同於傳統學科分類的教育課程，是可以無所不入的融合於現行一般的課程內容裡面，誠如編號 B04 受訪教師談到：「生命教育是無所不在的，基本上是可以融入每個科目。」則所謂「實施時間不足」的因素，似乎並不足以成為實施生命教育課程的困境之一。不過，值得注意的是，雖然採取融入式的實施方式，在時間上似乎隨時可學、隨時可教，但是若深一層思考如編號 C05 受訪教師所談到，現今國小課程的授課內容仍然偏重在有關智育或者知識技能方面的傳授，以致偏向「情意」教育目標方面的課程明顯受到忽略。因此，或許在此一困境的探討上，我們真正應該關心的是，如何在現行功利主義盛行與成績至上的價值文化影響底下，以融入式的實施方式，理想的落實正常的教育目標，讓生命教育的理念有充分與足夠的時間在課堂上呈顯，似乎才是吾人必須深思與探討的重點。

(六) 教育的輔導與評鑑，應依不同的教育政策或活動審慎規劃，以避免對學校的教學造成不良影響。

關於受訪教師表達「行政單位要求成果展現所給予壓力的影響因素」的意見，雖然不是針對生命教育而來，因為生命教育政策尚未推及國小階段，因此現階段應無評鑑和成果展現的具體要求。不過，這樣的問題，卻是日後推動生命教育極有可能遭遇的困境之一，不得不加以提防注意。

教育的輔導與評鑑，原本是中央與地方教育單位應盡的責任，也是促使教育目的得以落實的手段之一，立意可說非常良好。再加上，在現今強調親師互動的教育環境下，適度的利用成果的展現來增加家長與教育單位或老師之間的溝通和聯絡，實有其必要性。但是如果活動成果的展現忘卻了上述的目的，純粹流於政策的宣導或施政績效的展現，那麼就容易造成上述受訪教師所抱怨，只是擾民的施政作為。以生命教育為例，如編號 B04 受訪教師談到，生命是屬於情感血肉的東西，是偏向情意方面的培養，如何能夠用數字量化的方式呈現呢？因此，面對不同的教育政策或活動，如何依據其內涵，規劃評鑑的內容、形式，並蒐集更實用的資料以供決策參考，似乎值得中央與地方教育單位加以深究、省思。

(七) 批判與檢討的目的乃為了讓現狀或事實趨於完美或理想，而非盲目的否定現狀。

根據訪談資料的分析，過度發達的資本主義所造成的功利主義文化，確實為生命教育的推動帶來不少的阻擾。因此，實有必要針對資本主義的缺失加以批判修正。不過，在檢討資本主義對推動生命教育可能引起負面影響的同時，有一點必須值得注意的是，批評與檢討的目的，在根本上乃是為了讓現狀或事實更加趨於完美或理想，而不是要全盤的否定現狀。畢竟追求成績，重視升學的管道，發揮個人最大的潛能，以謀取個人未來較有保障的經濟待遇和社會地位，並不是什麼不道德或違法的事。只不過，我們必須了解到，若過度的注重物慾的追求，而忽略了在心理層面和靈性層面上的重視與滿足，將會為個人和社會帶來嚴重的後

果。因此，如何在現有資本主義的社會環境下，適時的藉由生命教育的推動，以導正過度講求功利和實用主義的價值文化，讓個人和社會趨於一個比較理想、完美的狀態，似乎才是推動生命教育所必須關注與努力的方向之一。

(八) 欲對生命教育課程實施上的困境提出有效的解決辦法，對於生命教育的定義與內涵，實有必要做一個釐清或交代。

從前面小節對訪談資料的分析可以看出，究竟教師專業知能不足的地方為何，該對老師實施哪些「再教育」的內容，以及是否沒有時間實施等問題，其實都與生命教育的定義有著極大的關聯。因此，若欲對國小生命教育課程實施困境有更清楚的了解與掌握，則對於「生命教育是什麼」的定義與詮釋問題，實有必要做一個釐清或交代。否則在含糊不清的前提下，貿然提出問題解決的建議，不僅無助於困境的解決，反倒更加深問題的複雜化。

(九) 生命教育的定義問題雖然是解決課程實施困境的必要條件，但卻非充分條件。

有關生命教育的定義問題解決之後，課程實施的困境是否因而解決？研究者以為，生命教育的定義問題雖然是解決課程實施困境的必要條件，但卻非充分條件。也就是，要解決生命教育課程實施困境的問題，有關生命教育的定義與內涵問題有必要先做一個清楚的界定並達成共識，但並不代表這樣的共識達成後，所有的問題即可迎刃而解。相反的，因為有了共同的認知與瞭解，課程實施困境的問題才能真正被發現，進而提出解決之道。亦即課程實施困境的問題，有必要在定義和內涵獲得共識之後，據而再做進一步的研究調查方可獲得解答。而此則冀望當國內對生命教育的定義與內涵能有共識之時，未來研究者的承先啟後。

## 第二節 建議與啟示

綜合上述國小教師觀點和研究者觀點所得的結論，本研究提出幾點的建議和啟示，一方面藉此提供相關單位未來在推動與落實國小生命教育課程實施上的一個可能方向；另一方面則提供後續研究者，未來研究方向上的參考。

### 一、對於國小生命教育課程實施方面之建議

(一) 為廣續生命教育的推動，建議相關單位應喚起社會大眾對生命教育的重視與關注。

生命教育的推動，有賴社會大眾對生命教育的重視與關注，方能匯聚力量，持之恆久。否則，等到流行的熱度一過，新的教育政策取而代之，生命教育恐將成為吾人記憶中悼念的名詞。因此，呼籲相關單位應喚起全民對生命教育的重視與關注，以廣續生命教育的推動。

(二) 為解決生命教育課程實施所面臨的困境問題並凝聚推動生命教育的力量，建議相關單位應優先達成社會大眾對生命教育的一致共識。

從本研究訪談資料的分析可以看出，究竟教師專業知能不足的地方為何，該對老師實施哪些「再教育」的內容，以及是否沒有時間實施等問題，其實都與生命教育的定義有著極大的關聯。再加上，生命教育雖已為各級學校及教育體系逐漸接受並推動，但各學校單位對生命教育的定義、內涵與目的仍缺乏一致的共識，因而分散減弱了教學著重的層面、人力資源及教學的延續性（林繼偉、潘正德、王裕仁，2002）。因此，建議相關單位應優先達成社會大眾對生命教育的一致共識，以解決生命教育課程實施所面臨的困境問題並凝聚推動生命教育的力量。

(三) 為落實生命教育的目的與理想，建議相關單位應促使生命教育成為一種全民的社會文化運動。

從本研究訪談資料的分析可以看出，社會功利文化所引起的負面家庭教育和社會教育之影響，亦是造成國小生命教育課程實施的困境之一。換句話說，若要成功推動生命教育課程的實施，則必須仰賴家庭教育與社會教育的相互配合。更積極的說，生命教育的落實，單單依賴學校教育和學校教師的努力是不夠的，還必須兼顧家庭教育和社會教育二方面的功能發揮，才能達到教育真正的效果。亦即，教育的改革很難倚賴少數教育界精英完成此等兼具社會性深度與廣度的重責大任，必須要能夠滲透到社會的各階層、各角落，才容易獲得具體而紮實的成果（黃俊傑，2000）。因此，建議相關單位應促使生命教育成為一種全民的社會文化運動，方能徹底落實生命教育的目的與理想。

(四) 為貫徹生命教育課程的實施，建議相關單位應健全生命教育課程實施策略等相關配套措施。

由文獻探討和本研究訪談資料的分析可以看出，「教師專業知能不足」、「教材參考資料欠缺」和「沒有充分時間實施」等三項因素，乃國小教師認為是現階段國小生命教育課程實施的重大困境之一。亦即生命教育的推動雖然有效達成了「理想的宣示」，但卻明顯缺乏「行動的規範」和「執行的方針」（邱鈺惠，2003）。因此，建議相關單位於推動生命教育政策的同時，亦必須規劃良好的相關配套措施，包括「在職進修」、「資源支持」、「參與決定」和「給予回饋」等實施策略（黃政傑，1991），以有效貫徹生命教育課程的實施。

(五) 為建立教育的主體性，避免教育目的遭受扭曲，以協助生命教育課程的落實，建議國小教師應養成「自我覺醒」的省思能力。

教育改革的希望，雖然有賴於整體教育制度和環境的改善，然而教師「自我覺醒」的省思能力亦扮演關鍵的角色地位。因為，唯有教師能夠產生自我覺醒的省思能力，體認到生命教育在教育目的所佔有的重要性，並且願意進一步在自己的教學活動中加以呈顯，生命教育的理念才有可能在學生的身上展現。因此，建議國小教師應養成「自我覺醒」的省思能力，重建教育的主體性，一方面藉以提昇教師專業的地位，一方面則協助生命教育課程的落實。

## 二、對於後續研究之建議

### （一）研究區域與對象方面

本研究所選取之深度訪談對象，基於研究方法和研究者個人因素關係，僅限於服務於台南縣內之十名現職國小教師，建議日後可將研究範圍擴及全國各縣市；而研究對象則可擴及學校行政人員，例如：校長、主任等，以蒐集更豐富的相關資訊。另外，在研究樣本的代表性方面，亦可多方面考量，例如服務的年資、曾否參加生命教育相關研習等，以增加研究品質的可信度。

### （二）研究方法方面

借用建構實在論的觀點，若能從不同微世界的角度探討相同議題，則更能逼近事實的真相。因此，建議日後研究可採取不同於深度訪談之量化研究或批判觀點，以求對生命教育課程實施困境的研究議題，能有更深入與豐富的了解，並據以提出解決的對策與建議，有效幫助國小生命教育的推動與落實。

### 三、研究的啟示

誠如結論和建議中所提到，目前若欲解決國小生命教育課程實施的困境問題，並凝聚推動生命教育的力量，最要緊的做法，便是要儘快達成社會大眾對生命教育內涵的一致共識。因為缺乏共識的結果，不僅生命教育課程實施困境的問題不易解決，更容易形成各個學校、各個老師「一人一把號，各吹各的調」的奇特現象，而分散減弱了生命教育教學著重的層面及教學的延續性。

啟示一：現階段國小生命教育課程內涵的建構，一方面必須針對生命教育發生的背景提出相應之道，一方面則必須考量於實際的學校情境中切實可行。

而現階段國小生命教育課程的內涵應該包括哪些？應該包含如黃德祥（2000）所歸納的「人與自己的教育」、「人與人的教育」、「人與環境的教育」、「人與自然的教育」和「人與宇宙的教育」等五個生命教育向度？還是如孫效智（2002b）所提出，應涵蓋「人生哲學教育」、「生死教育」、「宗教教育」、「倫理教育」、「人格教育」、「情緒教育」等六大教育學門？

研究者認為，黃德祥所提出的內涵向度與目前九年一貫課程改革所要求的十項基本能力所涵蓋的「人與自己」、「人與社會」和「人與自然」等三個面向大致上是相符的，然而問題出在，生命教育的產生，並不是因為現行的教育活動中缺少某些重要的內涵所致，而必須大力推動？乃是如前所述，係基於「對社會亂象的檢討」、「對學校尚智教育的反思」和「對理想教育目的的追尋」等理由而出發。因此，黃德祥所提的內涵表面上看似理想圓滿，然於實際上則於事無補。至於孫效智所提，研究者以為，乃是一規劃良好，並思考周全的內涵建構，只不過，很可惜的，若要將這樣的內涵付諸實現，必須牽涉到整個學校課程的變動，而在現階段國小課程的落實上，似乎有其一定程度的困難存在。因此，研究者以為，現階段國小生命教育課程內涵的建構，一方面必須針對生命教育發生的背景提出相應之道，一方面則必須考量於實際的學校情境中切實可行。

啟示二：現階段國小生命教育課程的內涵，其實正是教育目標分類中「情意教育」的展現。

根據第四章綜合討論的分析和探討，研究者以為，現階段國小生命教育課程內涵的建構，在某一方面來說，具有「啟示性」的意義。那就是促使我們對「教育目的」的重新省思與對「情意教育」的重視與實踐；換句話說，生命教育的提出，啟示著所有教育工作者應對教育目的不斷的檢討與反省，並督促學校教育重視「情意教育」的實施。

更明白的說，由本研究的啟示，研究者以為，現階段國小生命教育課程的內涵，其實正是教育目標分類中「情意教育」的展現。如同國立教育研究院籌備處主任何福田（2002）在〈推動生命教育的必要與認識〉一文中所指出，在教育目標分類學中，把教育目標綜合歸納成三大領域：認知、技能與情意。生命教育的內容可說三者兼具，但應以情意領域的內容為主，其餘為輔。他舉例提到，若問殺人者，有幾人不知殺人有罪？不知不該殺人？然而，絕大部分的原因乃是一時衝動，按捺不住情緒而鑄成大錯。例如：2001年911美國曼哈頓雙子星大樓的浩劫，說明了「仇恨」如此簡單的心理作用，竟能在瞬間毀滅長期累積的科技產物與人類文明，便是最顯明的例子。所以，推動生命教育必須從「情意領域」的教學下手，才不致走錯方向。另外，最早致力於推動學校生命教育的前台灣省政府教育廳廳長陳英豪（2002）亦談到：

「生命教育的目的，就是希望彌補現行教育制度中，偏重知識教育與理性教育，卻忽略知識技能以外更重要的德性、藝術、人文之教育。使學生在受教過程中，不僅學習到知識技能，更重要的是因為有了生命教育的涵養後，知識技能可以成為社會的用處，而不是拿來戕害社會的工具。」

啟示三：為徹底落實學校「情意教育」的教學，可藉由「生死學」的建構推動與對現行社會結構的批判超越，孕育適合「情意教育」發展與落實的良好環境，以引領我們朝向更加理想的教育目的發展。

而要如何貫徹落實「情意目標」的教育活動，研究者以為，可藉由「生死學」的啟蒙和批判，幫助社會大眾體悟與省思功利主義過度發達所造成的教育扭曲現象，而回歸正常教育目的。亦即生命教育的提出，在另一方面具有「實質性」的內涵，那就是啟蒙我們對「生死學」的建構與推動。並藉由其對現行社會結構的批判超越，孕育一個適合學校「情意教育」發展與落實的良好環境，以引領我們朝向更加理想的教育目的發展。誠如鄭石岩（1993）所提到：

「人若從求發展的觀點去看生命的歷程，顯然只看到其中的一面，而且很容易變得急功近利，它既不完整而且偏頗。相反的，如果只從死亡的角度來看人生，則又顯得虛無空寂。事實上，人在求生的歷程中，亦同時逐漸歸結於死亡；死亡應該成為莊嚴人生的一部分。因此，人必須認清生與死的完整意義，要在兩者之間看出精神生活和希望。我們的教育，一向把焦點放在人生的發展上。重視生聚教訓、強調成功和成就，對於死亡教育一向忽視。於是，人們普遍不知珍惜生活和生命之美，感受不到慎終追遠的思古幽情。更忽略人生意義的探究和體驗。... 因此，我們有需要注意死亡的研究，重視死亡教育，它對於個人精神生活的成長，乃至文化的提昇，都是積極而值得肯定的。」（頁 9-10）

因此，藉由對生死問題的關懷與意義的追尋，將可促使社會大眾重新建構自我人生的價值觀，而使得整個社會環境能提供一個適合學校「情意教育」萌芽與生長的良好沃土，如此「情意教育」方有實現的希望，也才能真正使教育如涓涓細流般，不斷的滋潤學子，使其身、心、靈都能受到良好的照顧，而趨於全人教育的理想。

## 參 考 文 獻

文潔禮、鄧廣威、劉煒堅（主編）（1996）課程理論與設計。香港：朗文。

台北市政府教育局（2000）台北市政府教育局推展生命教育實施計畫。台北：著者。

台灣省政府教育廳（1998）台灣省國民中學推展生命教育實施計劃。研習資訊，15卷4期，8-11頁。

行政院教育改革審議委員會（1996）教育改革總諮議報告書。台北：著者。

但昭偉（2001）「生命教育」的生命。載於教育資料集刊，26輯，113-130頁。

何福田（2002）推動生命教育的必要與認識。載於研習資訊，19卷4期，1-5頁。

吳庶深、黃麗花（2001）生命教育概論--實用的教學方案。台北：學富文化事業出版公司。

吳淳肅、侯南隆（1999）國中教師對「生命教育」、「生死教育」、「死亡教育」實施看法之探討。載於生命教育課程規劃研討會論文集。嘉義：南華大學。

林思伶（2000）高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究。載於生命教育與教育革新學術研討會論文集，145-182頁。台北：輔仁大學。

林思伶（2001）生命教育的理念與做法。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集，198-214頁。彰化：彰化師範大學。

林綺雲（2001）死亡教育與輔導：批判性的觀點。載於「現代生死學理論

建構」學術研討會論文集。嘉義縣：南華大學。

林繼偉、潘正德、王裕仁（2002）。學校生命教育現況分析。中原學報，30卷2期，173-187頁。

邱鈺惠（2003）。生命教育政策分析。載於國教新知，48卷4期，16-21頁。

施良方（1997）。課程理論：課程的基礎理論與問題。高雄：麗文文化。

胡幼慧主編（1996）。質性研究---理論、方法及本土女性研究實例。台北：巨流圖書公司。

胡夢鯨（1989）。全人教育理念下的大學通識教育改革芻議。載於淡江學報，27卷，133-155頁。

范麗娟（1994）。深度訪談簡介。載於戶外遊憩研究，7卷2期，25-35頁。

孫效智（2001a）。生命教育的內涵與實施。哲學雜誌，35期，4-31頁。

孫效智（2001b）。生命教育的倫理學基礎。教育資料集刊，26輯，27-58頁。

孫效智（2002a）。生命教育之推動困境與內涵建構策略。載於防治青少年自殺與生命教育研討會論文集，80-97頁。彰化：彰化師大。

孫效智（2002b）。台北市生命教育研習系列。【線上查詢】。生命教育全球資訊網(<http://life.ascc.net>)。（2002/8/10）

索甲仁波切（1996）。西藏生死書。台北：張老師。

徐 謹（1998）。讓團體壓力喚起人心---余德慧教授談社會結構與生命教育。師友，375期，13-16頁。

張淑美（2000）。生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務（171-199頁）。台北：寰宇出版公司。

張淑美（2001）。國小教師對生死教育的看法與需求--以高雄市「國小生命教育研習班」為例。載於教育研究月刊，85期，54-65頁。

教育部（2001）。教育部推動生命教育中程計劃（九十至九十三年度）。台北：教育部。

陳英豪（2002）。安頓人心的工作。【線上查詢】。生命教育全球資訊網 (<http://life.ascc.net>)。 (2002/9/12)

陳柏璋（1995）。我國教育研究之檢討與展望。載於國立空中大學、國立花蓮師院、國立屏東師院合編「分析社會的方法論文集」。台灣省：國立空中大學、國立花蓮師院、國立屏東師院。

陳雪麗（1998）。教師的心靈開拓與自我覺醒。載於研習資訊，15卷4期，14-22頁。

傅佩榮（1999）。活出全方位的生命。載於李遠哲等著：享受生命---生命教育。台北：聯經出版社。

傅佩榮（2000）。環繞生命教育的省思。北縣教育，33期，13-17頁。

曾志朗（1999）。生命教育---教改不能遺漏的一環。載於李遠哲等著：享受生命---生命教育。台北：聯經出版社。

曾昭旭（1999）。應變與生存。載於李遠哲等著：享受生命---生命教育。台北：聯經出版社。

鈕則誠 (2002) 。生命教育的批判與建議。載於王士峰、鈕則誠、莊耀輝 (主編) , 生命教育與管理 (193-203 頁) 。台北：水星文化。

黃光國 (2001) 。社會科學的理路。台北：心理出版社。

黃俊傑 (2000) 。全人教育改革對二十一世紀華人的意義--教育者永恆的鄉愁。農訓雜誌 , 17 卷 2 期 , 36-40 頁。

黃政傑 (1991) 。課程設計。台北：東華書局。

黃德祥 (2000) 。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶主編：生命教育的理論與實務。台北：寰宇出版公司。

黃光雄、蔡清田 (1999) 。課程設計---理論與實際。台北：五南圖書。

楊龍立 (1998) 。教育、教學與課程的關係。載於初等教育學刊 , 6 期 , 1-20 頁。台北市：台北市立師範學院。

鄒川雄 (2001) 。喚醒死亡意識---生死學作為社會批判的武器。載於生死學通訊 , 5 期。嘉義縣：南華大學生死學研究所。

劉慈惠 (1999) 。幼兒母親對中國傳統教養與現代教養的認知。載於新竹師院學報 , 12 期 , 311-345 頁。

劉瑞瓊 (1999) 。如何落實推動生命教育，教導學生熱愛生命。台灣教育 , 580 期 , 54-58 頁。

蔡明昌 (2002) 。生命教育、生死教育、與死亡教育：發展背景與課程比對之探討。教育研究資訊 , 10 卷 3 期 , 1-14 頁。

黎建球 (2001) 。生命教育的哲學基礎。教育資料集刊 , 26 輯 , 1-26 頁。

鄭石岩 ( 1993 )。生死大事。載於傅偉勳著《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》。  
台北：正中書局。

鄭金川 ( 2002a )。生命教育沿革。【線上查詢】。生命教育全球資訊網  
(<http://life.ascc.net>)。 ( 2002/7/1 )

鄭金川 ( 2002b )。陳英豪：生命教育不會是三日京兆的工程。【線上查詢】。  
生命教育全球資訊網(<http://life.ascc.net>)。 ( 2002/9/10 )

賴昱諠 ( 2000 )。生命教育探索性評估—以嘉義市兩所生命教育中心學校為例。  
國立中正大學社會福利系碩士論文。

謝文綜 ( 2003 )。國小教師對生命教育的態度與實施現況之調查研究。屏東  
師範學院國民教育研究所碩士論文。

Patton, M.( 1990/1995 ) Qualitative evaluation and research methods。吳芝儀、  
李奉儒 ( 譯 )：質的評鑑與研究。台北：桂冠。

Pratt, D ( 1994/2000 )。Curriculum Planning : A Handbook for Professionals。  
黃銘惇、張慧芝 ( 譯 )。課程設計：教育專業手冊。台北：桂冠。



## 附錄一

### 《國小生命教育課程實施困境之探討—國小教師觀點》

#### 半結構式訪談問卷大綱（一）

- 一、受訪者基本資料（年齡、任教年資、是否實施過生命教育、是否曾參加過相關研習）
- 二、教育部曾於民國九十年公佈了「教育部推動生命教育中程計劃」（附件一），並開始著手推動從國小、國中、高中至大學一貫的生命教育課程。身為國小教師的你（妳），可否談談對教育部推動生命教育政策的看法與態度（主要了解受訪者對生命教育的支持度）？還有你（妳）對生命教育政策的評估為何（主要了解受訪者對生命教育的預設期盼）？
- 三、如前所述，生命教育課程的實施似乎勢在必行，也就是身為國小教師的你（妳）必須負擔起實施生命教育課程的第一線任務。然而，眾所皆知的，課程的實施過程中通常會遭遇許多負面的影響因素，以致影響了課程實施的成效。例如：對政策的不了解、課程目標的不明確、相關研習活動的欠缺或不夠周全、學校未能提供適當的資源、家長或社會輿論不能支持等。因此，為了了解現階段國小實施生命教育課程的過程中，可能存在或已存在哪些須待改進的影響因素，可否以你（妳）目前所處的現實情境為考量，談談在下列幾個項度中，有哪些因素可能會影響到你（妳）實施生命教育課程的教學？或者，換句話說，你（妳）認為在現階段實施生命教育課程，可能或已面臨的困境與限制有哪些？請你（妳）就以下列出的項度，詳細的談談。
  - （一）就生命教育課程規劃方面：
  - （二）就政府單位的師資養成方面：
  - （三）就你（妳）個人教學因素方面：
  - （四）就學校的組織與行政方面：
  - （五）就社會文化的價值方面：
  - （六）就學生的立場方面：
  - （七）其他：
- 四、在相關的研究中，「教師專業知能不足」、「教材與參考資料欠缺」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素被認為是目前實施生命教育的最大困難限制，你（妳）認同這樣的看法嗎？那麼以你（妳）的看法，要如何才能解決上述問題的影響呢？請你（妳）具體的說出你（妳）的意見。

## 附錄二

### 《國小生命教育課程實施現況與困境之探討—國小教師觀點》

#### 半結構式訪談問卷大綱（二）

- 一、請問在你任教的班級中，你曾經實施過生命教育嗎？如何實施？實施的情形如何？是因為政府的推動才實施？還是從教學以來即有實施的習慣？另外，學校實施生命教育的情形為何？有具體的推動辦法嗎？
- 二、可否請你為「生命教育」下個定義，也就是，你認為生命教育是什麼？要如何才能將它教給小朋友？而在教學與互動的過程中，你最需要哪些協助或資源？還有，你認為生命教育的推動需要達成一個共識，也就是大家對於生命教育的定義、目標和內涵需有一個共同的認知嗎？另外，你曾經上網或透過其他管道了解教育部設立的生命教育網站嗎？
- 三、教育部曾於民國九十年公佈了「教育部推動生命教育中程計劃」，並訂定民國九十年為「生命教育年」，著手推動從國小、國中、高中至大學一貫的生命教育課程。可否談談你對教育部推動生命教育政策的看法與態度？還有你對生命教育政策推行的效果和未來看法為何？
- 四、就你曾實施過生命教育課程的經驗中，你認為在教學過程或師生互動之間，有哪些因素會干擾你實施生命教育的效果？或者，就你的經驗或判斷，如果要實施生命教育課程的話，可能會有哪些困難和限制的因素存在？
- 五、在相關的研究中，「教師專業知能不足」、「教材與參考資料欠缺」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素被認為是目前實施生命教育的最大困難限制，你認同這樣的看法嗎？以你的看法，要如何才能解決上述問題的影響呢？
- 六、受訪者基本資料（服務學校類別、年齡、任教年資、是否曾參加過相關研習）

## 附錄三

### 《國小生命教育課程實施現況與困境之探討—國小教師觀點》

#### 半結構式訪談問卷大綱（三）

##### 壹、生命教育實施現況的了解：

- 一、請問在你任教的班級中，你曾經實施過生命教育嗎？如何實施？學生反應的情形如何？
- 二、你實施生命教育的原因是因為配合政府生命教育政策的推動才實施？還是你原有的教學理念？
- 三、另外，學校實施生命教育的情形為何？有具體的推動辦法嗎？

##### 貳、對生命教育政策的認知與看法：

- 一、可否請你為「生命教育」下個定義，也就是，你認為生命教育是什麼？要如何才能將它教給小朋友？
- 二、你認為生命教育的推動需要達成一個共識，也就是大家對於生命教育的定義、目標和內涵需有一個共同的認知，以方便生命教育的推行與落實？
- 三、教育部曾訂定民國九十年為「生命教育年」，推動從國小到大學一貫的生命教育課程。可否談談你對教育部推動生命教育政策的看法與態度？
- 四、還有你對生命教育政策推行的效果和未來看法為何？
- 五、另外，你曾經上網或透過其他管道了解教育部設立的生命教育網站嗎？

##### 參、實施生命教育課程的限制與困境：

- 一、就你曾實施過生命教育課程的經驗中，你認為在教學過程中，最需要哪些協助或資源？
- 二、或者，就你的經驗或判斷，如果要實施生命教育課程的話，有哪些限制因素可能會干擾你實施生命教育課程的效果？也就是在實施的過程中，可能會存在哪些困難和限制的因素，而導致生命教育的理念無法落實？

##### 肆、困境的突破與解決之道：

- 一、在相關的研究中，「教師專業知能不足」、「教材與參考資料欠缺」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素被認為是目前實施生命教育的最大困難限制，你認同這樣的看法嗎？
- 二、以你的看法，要如何才能解決上述問題的影響呢？請分別說明之。

##### 伍、受訪者基本資料（服務學校類別、年齡、任教年資、是否曾參加過相關研習）

## 附錄四

### 《國小生命教育課程實施現況與困境之探討—國小教師觀點》

#### 半結構式訪談逐字稿

編號：D06

訪談者（以下簡稱訪）：可不可以請問你，談談在你任教的班級中，你有沒有實施過生命教育？

許老師（以下簡稱許）：有。

訪：有實施過生命教育。那怎麼樣實施？

許：利用繪本。

訪：利用繪本。

許：對，利用繪本來實施生命教育。

訪：可不可以說明得詳細一點？

許：就是我做過兩次嘛。一次就是直接利用繪本，小朋友就圍在我身邊，然後我用講讀的方式，讓小朋友去聆聽文章，順便觀看它裡面的插畫。之後，再跟小朋友一起深究問題，文章裡面的內容；然後另外一個方式是，因為我剛好有借到一組幻燈片，就是繪本的幻燈片，然後就是先透過幻燈片的播放，讓小朋友整個知道，嗯這樣子在看的時候會比較清楚，比我拿著這本繪本的那個情況會好一點。那小朋友在看幻燈片的那種效果會比較好。

訪：嗯嗯！

許：就是這樣子必須要，嗯怎麼說？那個，你必須要那個來源，那個繪本幻燈片的來源，這樣才有辦法實施。不然的話，一般都只能依靠就是拿著繪本，然後跟小朋友共同討論。

訪：那可不可以談談繪本的內容大致在講些什麼？

許：嗯！我講授過的是有關九二一的，九二一的，以小朋友觀點出發的；還有講過一個關於死的一個議題。

訪：嗯！那實施的情形，小朋友的反應怎麼樣？

許：小朋友，像我一個，第二次實施是在最近嘛，然後我有順便回過頭去問小朋友他對第一次的印象，那通常他們的印象會比較深刻，比起說你單純的在講授故事啊，這樣子能夠比較讓他們留下深刻的印象。啊！像這一次，我在就是實施以幻燈片的教學，我想說可能對他們而言，或許他們印象會更加深刻。因為，至少他們那個對於

繪本的整個圖畫會留下比較深刻的印象。

訪：那第一次實施的時候，繪本是每個人都一本，還是只有一本？

許：沒有！就只有一本。讓小朋友傳閱著看，然後再共同講授。

訪：所以小朋友的反應應該是？

許：還可以，至少說，他知道說我想要傳達給他的意涵是什麼？

訪：嗯！那你實施生命教育是因為政府的推動才實施？還是從教學以來即有實施的習慣？

許：跟政府沒有關係吧！

訪：你的實施不是跟政府的推動而實施？

許：不是、不是。可能有點因緣際會吧！可能是剛好說，可能是剛好我看到某一本繪本還蠻不錯的，我想說，要跟我的學生共同分享，我才會去做這樣類似的活動。因為繪本的教學不單單只有生命教育，它可能是有其他的議題存在著。那也不是說一種習慣，其實生命教育是很日常生活化的。

訪：嗯！

許：對啊，就是有時候社會上發生一些事情，都是可以跟小朋友一起共同分享討論的。

訪：所以不是因為政府推動生命教育，有這樣的潮流才實施？

許：不是不是。

訪：是剛好有這樣的機會？

許：對！對！對！

訪：機會教育，對！對！對！跟政府沒什麼關係。其實對於政府什麼生命教育，我們並沒有很了解啦。

訪：嗯！那可不可以談一談學校實施生命教育的情形？它怎麼推動生命教育？學校方面有沒有推動生命教育？

許：學校會訂「生命教育週」，可是以我們學校而言，並沒有說辦一些類似的活動。它只會訂一週，然後只是鼓勵老師說，在這一週進行所謂的一些，跟學生進行一些生命教育。然後學校並不會辦有....，我們學校沒有辦過這種活動。

訪：所以就是沒有具體的推動辦法。

許：沒有、沒有。

訪：所以就是訂一個名稱，然後沒有具體的推動辦法。

許：對！對！對！就是只有一個空的架構、殼子。

訪：然後由老師自己去發揮。

許：對！對！對！所以就變成說，有的老師有實施，有的老師根本沒有實施。甚至說，有的老師對何謂生命教育，根本都不曉得。

訪：那學校有沒有辦類似的研習？

許：有。它會去請一些人來演講。就我所知，我們學校曾經去請類似殘障的人士，然後來學校跟小朋友進行類似生命教育的那種經驗分享。可是因為學生太過龐...，學生數太多了，最後就作罷，變成說只是跟老師進行研習的活動。並沒有針對學生而言。

訪：有沒有針對什麼叫做生命教育？因為從剛剛說的，就是學校它辦的，可能就是請外面的人來演講，談他的心路歷程，請殘障的人談他的生命歷程。那有沒有所謂的專家來告訴老師，就是辦類似的研習說，什麼是生命教育？生命教育的內容是什麼？該怎麼教？

許：並沒有吧！我印象中我有聽過三場。它的研習的主題是生命教育，可是一個是高雄市的一個主任吧！然後一個是、一個是出家法師，就是你們南華大學的，然後最近一次好像，好像就是只有一個純粹的老師，他可能是把他教學上的一些經驗，生命教育教學上的經驗跟我們一起分享而已！它沒有說請什麼專家學者來談這種問題。學校可能覺得這樣太理論了。太理論的東西對老師而言，可能太不切實際。

訪：那可不可以請你為生命教育下一個定義？也就是，你認為生命教育是什麼？

許：讓孩子懂得去珍惜自己吧！我是這麼覺得。懂得珍惜自己，然後又可以去關懷他周遭的人、事、物。

訪：嗯！

許：我想要跟，像我自己本身在進行生命教育的教學，我是比較在乎的是說，想讓小朋友說，去珍愛自己，也懂得去關心他身旁的人。

訪：那你認為要怎麼樣才能把這種目標落實在學生身上？也就是怎麼樣才能把它教給小朋友？

許：我覺得這是日常生活上的一些潛移默化吧！因為這種不可能一次就可以完全讓小朋友感動過來，必須是日積月累的，你必須要常常跟他談，你才有辦法。

訪：嗯！那是不是就是應該，在你的觀念裡認為，生命教育就是老師有這樣的觀念，然後在平常的互動之中，可能利用上課時間，就是利用很多的機會，去跟他溝通、灌輸給小朋友？

許：應該是吧！我是覺得說，假設...其實是每個老師都會做到生命教育，只是他們自己本身不了解而已。他可能在平常一些日常生活當中，跟學生一些談話，可能他已經在做生命教育了。只是他不曉得說，他沒有去把它訂一個名詞在那邊。

訪：嗯！

許：對啊！生命教育其實是一個名詞而已。可是你假如說要付諸行動的話，你可能方式很多。

訪：那以你認知的教學方式，在教學與互動的過程中，你覺得有沒有哪些需要協助或資源的？

許：經費啊！像以我繪本來說，你假設說單單僅靠一本繪本的話，這樣其實效果並不是很好。啊，假設說，ok，我有足夠的經費，學校願意提供這樣一筆經費，那我可能說，不要說每個學生一本，至少一組一本，那小朋友在傳閱的速度可能比較快，而且那個吸收的程度也可能比較多一點。那這樣對於假設說，老師要進行生命教育的教學的話，可能會比較好一點。

訪：所以你認為最需要協助或最大的資源就是需要經費去購買繪本。

許：倒不只是繪本。其實是很多，就是比方說，因為小學的教育環境，其實蠻欠缺一些所謂的硬體設備，像其實說，ok，我可能利用電腦來播放一些有關生命教育的題材，像網際網路很方便，可是假設說，網路不普及，或學校的電腦設備並不充沛的話，這樣子老師要推動起來，並不是很容易。所以，不能說單單只是對繪本而言，繪本只是其中一項事情。假設說，因為現在有時候，就我自己本身的感覺，很多事情在推動的時候，只是它空給你一個口號，可是他完全沒有給你一個具體的辦法。很多都是必須依賴基層的教師自己去想辦法。其實這不只是生命教育，而是很多教育議題都有這種困境。

訪：那你認為生命教育的推動需要達成一個共識，也就是大家對於生命教育的定義、目標和內涵有一個共同的認知嗎？然後按照這樣的認知，也就是這樣的制度，去實施教學？

許：不需要。

訪：為什麼不需要？

許：這樣子就太、太刻板了吧！就是生命教育這種東西不能用制度化來框限住。因為每個學生的人格特質是完全不同的，你不能把一個很死板的東西加注在學生身上。或許它對這個學生而言，可能有辦法；但對另一個學生而言，可能是完全沒有辦法。我是覺得說，生命教育假如要推的話，必須要很有彈性的，不能說很死板的條列式出來，它可能會有一些具體的目標出來，可是不能要求老師都一定要這麼做。假如這樣子的話，反而可能適得其反。

訪：可是有些學者認為生命教育必須歸納出例如倫理教育、生死教育、人格教育、情緒教育等，然後按照這樣子去推動，這樣子的做法你認同嗎？

許：其實假如說要把生命教育分成很多細目，我是可以認同。因為當然生命是包含很多樣的。可是假如說，一定要說，某個階段要做什麼教育，某個階段要做什麼教育，其實這是不合理的。不能說，小一就只有做人格教育，小二就做另外一套，因為生

命是他在任何一個階段都會面臨到任何一種事情，不能說在這個階段只做這個事情，這樣子我是覺得不太合理。

訪：另外，你曾經上網或透過其他管道了解教育部設立的生命教育網站嗎？

許：沒有。我其實根本不曉得教育部有什麼生命教育網站。

訪：那你覺得本身對於生命教育的知能，你覺得？

許：還很欠缺。我是覺得我自己本身還蠻欠缺的，因為可能是懵懵懂懂吧！其實很多東西都變成說，ok，其實平常我有跟小朋友在談論類似這樣的題材，可是這是一種生活化的。可是一旦要把它變成教學模式的話，我是覺得我還蠻欠缺的。因為可能自己一些知能上的吸收，或者研習的資訊都還蠻不夠的。

訪：所以你需要在這方面得到協助嗎？

許：需要啊！我想過我最大的需要是想要比較實際一點的，怎麼把教學活動套入，不是，怎麼把一個題材套入教學活動中。這樣子的話，對我而言，可能會幫助比較大。我不喜歡理論的東西，空有理論而沒有實務的話，這樣子根本沒有辦法做。

訪：教育部曾於民國九十年公佈了「教育部推動生命教育中程計劃」，並訂定民國九十年為「生命教育年」，著手推動從國小、國中、高中至大學一貫的生命教育課程。可否談談你對教育部推動生命教育政策的看法與態度？

許：我對它真的沒什麼看法。因為我不曉得這件事情。然後，態度我是覺得上面的人可能立意很好，因為生命教育可能對每個學生都很重要，可是他們空有美意，可是下面的，這樣一層一層傳達到下面以後，都變成只要求成果，而不問整個過程。所以變成說，可能想像的都很美，大家呈現出的成果也很棒，然後就誤導了那些決策者。可是他沒有想過說，基本上整個大部分的基層教師對於這方面的能力還很欠缺。至少我認識的大部分是這樣。

訪：所以因為欠缺，是不是因為政府相關的研習辦得不夠？

許：或許吧！也或許是因為他們現在所推出來的活動太多樣了。生命教育可能只是整個教育活動的一個小環節而已，那麼多的小環節，每個老師都必須要去 touch 到，那每個縣市政府的教育局都要去承辦，那這樣子的話，生命教育所分到的時間，可能只是小小的一個階段而已。像我們剛剛有談到，只有一個禮拜的生命教育週，或許只有在生命教育週時，才會想到生命教育，那其他的時間可能忘了。可能會變成衛生教育、保防教育週啊一大堆的。所以教育部他們這樣子想是沒有錯，可是就變成說實施上真的是蠻困難的。因為雜務實在是太多了。

訪：所以這種問題不是生命教育課程獨有的問題，而是整個教育環境存在的問題？

許：對！對！它也跟台灣的社會和家長的認知有關係吧！因為這種不是考試的科目啊，孩子們在這種環境長大，都認為這不重要，這沒什麼。他們在乎的是國語要考得好、

數學要考得好。

訪：那接下來可不可以請你談一談對生命教育政策推行的效果和未來看法？

許：我不曉得耶！推行的效果，因為我對這方面真的比較不熟，而且以我們學校而言沒有積極辦一些活動，所以這方面我沒有辦法回答。至於什麼未來啊？我是覺得說政府或教育當局假如說肯對這個議題多點著墨的話，或許可能有一個未來吧！啊假如說它只是變成一種應付式的、只是變成說它只是單純的教育中的一個環節的話，那生命教育可能還是會像現在一樣，很單純的只是一種應付的心態。

訪：所以從剛剛你所講的，是不是現在的教育環境裡面雜務太多？還有這種辦教育的心態？就是可能現在有兩性教育、衛生教育、交通安全教育、環境教育、人權教育等一大堆教育活動...

許：對！對！對！真的太多。你不可能常常在實施所謂的生命教育。很多時候在實施生命教育，都必須要碰到問題時，你才會類似剛好跟學生進行所謂的機會教育。像前天發生什麼事情，昨天有什麼新聞，當天你可以跟學生一起去分享這個新聞，稍微討論一下。沒有辦法說把它變為正式的課程裡面。因為現在的課程真的太滿了，你不可能說每一個禮拜抽一節課出來當生命教育的課，不可能的。那因為像，尤其現在週休完以後，很多像以前有什麼團體活動、社團活動那些，現在已經全部都沒有了嘛，像現在又有九年一貫，很多都把生命教育變成融入到某一個課程裡面而已，可是這個課程又有它應該要上的課，那生命教育只是站其中一小一小部份而已。每一個學期實施一次、兩次，就這樣子而已。

訪：接下來，可不可以請你歸納一下，就你曾實施過生命教育課程的經驗中，你認為在教學過程或師生互動之間，有哪些因素會干擾你實施生命教育的效果？

許：學生數。

訪：學生數。

許：當我覺得假如我的學生數能夠比較少的時候，我可能可以跟小朋友談得更多。我也可以更清楚每個小朋友內心的想法。可是現在一個班級三十幾個小朋友，我不能夠，我沒有哪麼多的時間深入了解每個小朋友心裡在想些什麼。或者說，當他們上完這堂課之後，我所要傳達的訊息，他們接收到了沒有。我沒有辦法確實的了解每個小朋友。那現在假如說，真的走向小班，班級數、般即學人真的降低很多，耶 ok，那真的在進行生命教育的時候，那種所達到的效果可能會更好。因為，當我只有二十位學生，那我跟小朋友在進行討論的時候，我可以知道每個小朋友的想法，我可以知道有哪些小朋友的想法已經有了偏差或者出現問題，這樣子，才是我們在進行生命教育的最重要目的嘛！

訪：那除了學生數，還有沒有其他因素會限制，就是說對於你在實施生命教育課程會有困難或限制？

許：就是剛剛說的啊！就是課程，現在的課程都排得太滿了，所以沒有辦法說可以抽出

很多時間來實施生命教育。你只是說，偶而，或者說剛好讓你碰到一個機會，你才有辦法實施生命教育的活動。

訪：好，那接下來，在一些在相關的研究中，「教師專業知能不足」剛剛有提到、「教材與參考資料欠缺」、「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」等三項因素被認為是目前實施生命教育的最大困難限制，你認同這樣的看法嗎？

許：認同。

訪：好，那以你的看法，在現階段要如何才能解決上述問題的影響？

許：(停頓)

訪：譬如說以「教師專業知能不足」來講，要怎麼樣才能幫助或增進教師的專業知能？

許：那可能就是必須要替每個老師多辦一點研習吧！假設說，以學校為單位的話，就常常舉辦類似的活動。假設說，真的要推行所謂的生命教育的話，那其實對老師的再教育其實蠻重要的。因為很多時候，現在其實老師要學得東西實在太多了，假如你都沒有給老師教育，卻要求說老師做到某一件事，其實對老師是蠻不公平的。因為老師根本都不知道，他從零就要開始去做，很多時候甚至會出現一些錯誤。他可能傳達給小朋友是一種錯誤的方式。所以我是覺得說，進行某一個政策，在執行的時候，先前的配套必須要先做好。ok，比方說，剛提到九十年是生命教育年，對不對？它根本都沒有給老師進行所謂的教育，很多老師根本不知道，哦，民國九十年是生命教育年，完全不了解，只是他們訂了一個東西在那邊。還有假設說，如果你在民國八十九年就對全國的小學老師、或國中老師甚至大學老師，就開始進行一些比較粗淺的研習，或讓他們去吸收一些何謂生命教育的話，這樣子他們在推動生命教育的活動時，可能會比較好一點，比較順遂一點。

訪：那你認為對於現階段學校或者是縣市教育局或者是教育部，他們沒辦法按照你所講的方式辦理，原因是他們不了解，還是有其他的原因存在？

許：停頓

訪：是他們不曉得這樣的做法？還是？

許：他們應該曉得這樣的做法吧！只是礙於經費啊！也有可能是剛剛講到的，因為要做的事情實在太多了，他們要推動的事情實在太多樣了，所以生命教育只是他們其中的一個東西而已。他們不可能為了生命教育，花了那麼多的錢。假設說真的每一項事情都要這麼做的話，ok，兩性教育可能要對老師再教育哦！啊什麼東西都要對老師再教育的話，他們所要花費的經費，可能要非常非常的多。所以這也可能是他們的難處吧！也可能是現在小學老師最大的困難就是這個。因為要接收的東西太多，很多東西甚至不曉得。像前一陣子不是在搞什麼資訊教育嗎？它對很多資深的老師威脅就很大。因為他們完全都不了解這種東西啊，強迫他們一定要學好這種東西，其實是不太公平的啦！

訪：好，那接下來對於「教材與參考資料欠缺」這部分，你認為要怎麼解決？

許：停頓

訪：需要編訂一套像國語、數學之類的教材嗎？

許：其實不需要編所謂的教科書，他可能可以出一些比較類似範例、或教學影帶的東西，這樣讓老師假如他沒有機會研習的話，可以透過書籍或影帶吸收一些新的知識。它不需要說一定要辦研習什麼的。所以很多東西其實說，假設說一個人願意去做這件事情的話，假如說有相關的書籍或多媒體，那樣子的話對他而言，也是可以有一些幫助的。

訪：那對於「主授科目進度受限，沒有充分時間進行」，你認為要怎麼解決？

許：這很難改耶！因為這是整個社會的一個觀念啊！國文、數學、英文，這是大家根深蒂固的，認為這是最重要的。那其他一些都變成比較比較不重要的。那要改的話，其實不是很好改啦！我是這麼覺得啦！因為其實說要改掉它們，其實也不行啊！因為國語是孩子最基本的語文能力，那你數學也是啊，演算的能力也都應該要有。你不能說為了某些東西，而把這一些主授的科目把它扼殺掉。像現在國文已經被扼殺的很多了，作文、書法、說話都已經快不見了。都只能老師利用其他的時間來對小朋友進行教育。而且現在不是說什麼聯考連作文都不考了嗎？其實這樣其實是一個危險的存在。像我們學校這一陣子辦的語文競賽，小朋友寫出來的作文真的是慘不忍睹。而且他們已經是各班的精英囉，寫出來的，跟以前比較起來，真的是差太多了。

訪：所以就是現在的教育環境中，因為要教的東西，學生要學的東西實在太多了，而且他們重視的並不是像生命教育之類的東西，所以縱使有再好的生命教育，老師有再好的生命教育理念或教材，可能就是沒有辦法有時間去實施？

許：所獲得的回饋不會如預期的那麼好，這是我的看法。現在不管是學生或家長，他在乎的是升學的科目，因為他以後想要去讀好的學校，可是生命教育不是考試的科目之一啊！所以對於他們而言，他們不會去在乎這些東西。就好像體育、音樂常常會被忽略掉，相同的道理。

訪：好，ok，謝謝你！