

從符號互動論觀點探討讀經教學

對幼兒情緒能力的影響

陳貞宇

臺南大學教育經營與管理研究所博士候選人

摘要

本文從符號互動論觀點，探究幼稚園教師實施讀經教學後，對班級中人、事、物的互動，並對幼兒情緒能力產生影響之情形。本研究試著從完全的觀察者角度切入，以一個私立幼稚園大班為實例，探討該班級在實施讀經教學前後幼兒情緒能力之轉變情形。透過班級觀察與訪談資料的綜合分析，結果發現：

- (一) 實施讀經教學塑造優質的幼兒情緒教育基礎。
- (二) 實施讀經教學後，幼兒由哭鬧變成歡喜來上學。
- (三) 實施讀經教學後對幼兒情緒能力有正向積極的影響，從培養情緒之覺察、學習情緒之表達、瞭解理性信念與非理性信念之取捨、領悟負向情緒之處理、增進目標之達成、體會衝動之克制、覺察他人情緒之變化、落實同理心之應用、學習衝突之處理、建立和諧的人我關係方面之師生互動、同儕互動、及親子互動情形可發現此影響。

根據上述結論，提出反思及建議。

關鍵詞：符號互動論、讀經教學、幼兒、情緒能力



壹、研究動機與目的

從到處可見的 7-11 象徵 24 小時營業的便利商店、雙 C 交疊象徵香奈兒品牌的代號、媽祖遶境之祈福儀式、阿美族豐年祭的特有儀式等各種符號充斥的現象，就可印證符號互動論(symbolic interactionism)所提之符號如何影響社會中人、事、物的互動，且常常成為人們溝通的媒介。Scherp(1995)以符號互動論為依據，對瑞典的每一所上流中學的校長、主任、老師做調查，並且選定其中 6 所中學的教師作訪談，結果發現教師的教學模式會受到師生互動的經驗學習、對教學的認知、當地的組織結構及學校領導者等因素之交互作用，其中當組織結構改變時，教師對教學的認知亦跟著改變，此顯示當環境中人、事、物的互動產生改變時，個體本身對事物的認知也會產生改變。同樣的情況亦發生在教室情境中，教師是學生的重要他人，學生的社會化情況常取決於師生互動及同儕關係的良莠，就如 Scherp (1995)所言，符號互動論提供理解教師與學生角色互動之相互影響基礎。

雖然教改運動已將學前教育列入國民教育的一環，但是以目前所推動的九年一貫課程仍是以國中、小學的課程為主要發展重點，似乎極少討論學前教育的實施細則。一般人談到學前教育，總會停留在 Piaget 認知發展理論的「前運思期」概念中，以為只要滿足幼兒的生理需求及教導其以語言或符號來表達心中的概念即可，卻忽略了其情意發展的需求，導致幼兒哭鬧不休、生氣、害怕…等行為，實在令人覺得嘆惜。再加上潮流所趨，有些家長怕自己的孩子輸在起跑點，於是安排大量的才藝課程以擴展幼兒的認知能力、開發其智能優勢，但是卻很少關注其情意發展。Erikson 強調，三至六歲學前階段的幼兒主要發展任務是自動自發，此階段的幼兒開始對了解其周遭世界、做事方式及成為團體中的一份子感到興趣，其「情緒需求」是成為主動好奇、行動有方向、有責任感的個體；而當發展任務失敗時，幼兒會變得畏懼退縮、缺少自我價值感（陳怡芬，2007）。

正如 Hill(1983)所指出「幼兒的社會情緒發展與認知發展同等重要」，因此幼兒教育所教導出的幼兒應具備全人的能力，其中情緒能力是促進幼兒在面對問題



時能尋求資源或找出解決方法之關鍵要素。Deham(2006)認為幼兒能夠成功且獨立地與同儕互動是未來良好社會適應的重要預測指標，良好的情緒能力可預測未來社會發展和小學階段的心智健康。是故提升幼兒的情緒能力已經成為幼兒教育刻不容緩的議題，而讀經可將「性情教育」精神與「經典誦讀」配合，能開發幼兒的「性情」，長養其志氣，激發其效法偉人的心志，從而令幼兒健康地成長（陳可勇，2006）。因此為了提升幼兒的情緒能力，減緩情緒困擾行為，提倡讀經教學似乎是可行的途徑。

在教室情境中常會隱藏某些特定的符號或儀式，因此 W. I. Thomas 與 D. S. Thomas 曾於 1928 年認為「如果人們把情境定義為真的，那麼這環境也就是真的」（引自王瑞璦，2002），由於人們對情境會產生共有定義，因此若能在教室情境中透過讀經教學形塑師生與同儕互動的共識或規則，自然能營造出某種教學特色。研究者擔任低年級導師多年，深切感到幼兒的可塑性極強，除了家庭教育奠定幼兒的人格基礎外，社會風氣與學校教育亦責無旁貸地影響孩子的身心發展。而且就研究者的觀察，當讀經運動逐漸受到重視與推廣時，讀經教學是否會影響幼兒的情意發展，提升其情緒能力，值得吾等深入探究。

從符號互動論的觀點來探討幼兒情緒能力的論文並不多，而研究者認為從學前教育階段推行讀經教學有某種意涵，對幼兒的情緒能力可能有某種影響，所以本研究擬由符號互動論的觀點來探討教師如何提升幼兒的情緒能力？假使實施讀經教學後，教學氛圍是否會改變，影響層面為何？本研究試著從完全的觀察者角度切入，以一個幼稚園大班為實例，探討該班級在實施讀經教學前後幼兒情緒能力之轉變情形。最後，從研究結果與分析，提出本研究之結論與建議。

根據上述的研究動機，擬定本研究具體目的如下：

- （一）瞭解讀經教學在教室情境應用之實況。
- （二）從符號互動論觀點瞭解讀經教學對提升幼兒情緒能力之情形。
- （三）從符號互動論觀點瞭解讀經教學應用於教室情境之影響層面。

是以根據研究目的，本研究旨在探討下列三項問題：



- (一) 讀經教學應用於教室情境中之情況為何？
- (二) 從符號互動論觀點探討在施行讀經教學後，教師是否可提升幼兒的情緒能力？
- (三) 從符號互動論觀點探討實施讀經教學後，教室的教學氛圍是否會改變，影響層面為何？

貳、文獻探討

一、符號互動論的理論內涵

為瞭解符號互動論的理論基礎，必須先探究該理論的發展，其次再探討該理論之主要概念，最後則深究與其有關之標籤理論、符號學、詮釋互動論等，以作為研究符號互動論之輔助。

(一) 符號互動論的發展

符號互動論(symbolic interactionism)是以米德(Mead)為始祖，1920年代於美國芝加哥大學發展茁壯，米德去世後就由布魯默(Blumer)繼續傳播；之後經過德萊客(Stryker)等人的修正；1970年後，符號互動論的發展與高夫曼(Goffman)的戲劇理論(dramaturgical approach)、標籤理論(labeling theory)、俗民方法論(ethnomethodology)皆有相互影響之處(王瑞璦, 2002)。由於符號互動論建基於哲學實用主義、湯瑪斯和派克的社會學思想、心理學的行為主義—華生(Watson)的學說、米德與柯萊的社會心理學說，所以該理論重視與整個大環境中，人、事、物互動時所象徵的意義，並兼具心理學和社會學之意義價值(王瑞璦, 2002)。

(二) 符號互動論的主要概念

1.符號(Symbol)：Charon(1979)指出符號三種基本要質：符號的發展是社會性，人們經由互動的過程以符號代表意念、價值與思想；符號的定義與運用並非完全一致的，其定義通常由使用者隨意而定的；手勢和語言都具有某種特定的意義，當人們把幾個手勢和語言連接一起使用時，它們就能用來表達意思及互動。



- 2.自我(Self)：米德認為自我是一種社會結構，從社會經驗中逐漸形成。他將自我分成兩種，一為主體我(I)，是個體對他人態度的反應；另一為客體我(me)，是個人所充當的他人對自己所持整套組織化的態度（張家銘，1992）。
- 3.情境定義(Definition of Situation)：W. I. Thomas 與 D. S. Thomas 提出「情境定義」的理論，其認為人類在面臨問題情境時，通常會經過自我檢討與考慮的階段，即一方面行為者考慮本身的背景，另一方面又會考慮其所處體系的情境因素，彼此交互影響來界定他們的行為，此種對情境主觀的釋義過程，即所謂「情境定義」（蔡文輝，1979）。情境定義的看法，提供了互動的基本概念，也說明了個體如何在與其他個體或團體互動中，發展出社會共同的情境定義，進而形成組織與社會，米德對此提出心靈的概念，指個體與自我內在對話(inner dialogue)的互動心理歷程，當個體面對某種外在情境而欲有所行動時，主體我與客體我即展開此種對話，進而決定行動，個體對情境的定義，均透過以上互動過程而來（蔡文輝，1979）。
- 4.角色取替(Role Taking)：角色即米德之「取替他人的態度」(taking the attitude of others)的概念，是指把自己看作他人，依自己對他人角色的想像而扮演其角色的心靈過程。在互動過程中，個體若具有此能力，則能以他人的觀點想像他人所顯示的符號之意義，而將想像所得化為自身行動的準則，此種觀點與「同理心」、「設身處地」等通俗觀念十分類似（鍾蔚起，1989）。符號互動論者認為這種角色取替的能力是人與人合作的基礎，能使個體在複雜的社會互動關係中順利發展。上述符號、自我、情境定義與角色取替為符號互動論的主要概念，彼此相關聯，其關聯性如圖 1 所示（蔡文輝，1979）：

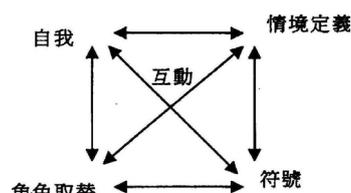


圖 1 符號互動概念關聯圖

資料來源：蔡文輝(1979)，社會學理論，台北市：三民書局，頁 203。

(三) 符號互動論的研究取向

現今以符號互動論取向進行研究，除了運用戲劇理論、標籤理論、社會學領域研究、俗民方法論以外，還與「符號學」的使用方法有關，茲說明如下：

1. 符號互動理論中最具重要性的著作，為米德的「心靈、自我、與社會從社會行為主義者的觀點出發(Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist)」一書。基本上，其試圖將心理學的行為主義之學說原則，擴展至實用主義（胡榮、王小章譯，1995）。
2. 標籤作用乃在分析社會問題和犯罪學的主要理論，並用以解釋偏差行為。例如：貝克(Becker)、蘇哲蘭(Sutherland)的差異結合論、林德史密(Lindesmith)研究鴉片癮、李孟特(Lemert)的差異行為說、哈格雷夫斯(Hargreaves, 1967)和拉西(Lacey, 1970)分別探討英國現代中學和文法中學師生交互關係與學生次級文化等，都是應用互動論的觀點（陳奎熹，1991；楊國德，1988）。
3. 哥夫曼研究人們製造印象及別人根據他們的印象做出反應的過程。把人看做劇場中演員的社會互動研究稱為「戲劇理論」（劉雲德譯，1991）。
4. 社會學領域相關研究包含社會心理學、社會行為研究等。例如：杜納(Turner)「角色與社會化研究」的觀點，其定義是指行動中對他人普遍態度能設身處地的瞭解。這是角色學習必先具備條件，才能對他人角色有所覺察能力。然後，在互動中個人可學習他人的反應方式與彼此交往過程，這就是個人逐漸社會化的說明(楊國德，1988)。
5. 俗民方法論(ethnomethodology)與符號互動論相似點是把注意力集中在社會互動的過程上，而不是更大的社會架構。其不同點在，符號互動論將互動規則看作互動結果，但俗民方法論對規則起源不感興趣，而是利用這些規則瞭解在特定情況下如何互動的方式感興趣（劉雲德譯，1991）。
6. 卡西勒(Ernst Cassirer)所著「人論」(An essay on man)一書中，以人類學的立場，主張人是符號的動物，人靠著符號的活動，創造文化，人類生活的典型特徵就是在於能發明，運用各種符號，從而創造出一個符號的宇宙（Cassier, 1962；林



鎮坤，1998)。從符號學的觀點，可提供符號互動論關注「符號」的層面。由於象徵符號之故，人類「不再被動地回應那強加諸其上的實在界，對於行動尤具許多特定的功能」(馬康莊、陳信木譯，1995；Charon,1979)。

二、情緒能力的理論內涵

從一九九五年美國心理學家 Goleman 所著的「EQ」一書問世後，「情緒智慧」(Emotional Intelligence, EI)及其近似詞「情緒商數(Emotional Quotient, EQ)的觀念立刻受到各界的重視，並掀起探究風潮，其所以成為全球矚目的焦點，乃是因為其打破了傳統認為智力(Intelligence Quotient, IQ)是預測未來成就唯一指標的觀念，而認為情緒智力才是決定人生成就的重要因素(張學善，2004)。Goleman(1995)在其出版的「情緒智力」一書中也指出人生成就至多只有百分之二十歸諸於 IQ，而百分之八十則受 EQ 所影響(張學善，2004)。

依照 Salovey 與 Mayer(1993)的觀點，情緒資訊處理本來就是 IQ 範疇的一部份，可以稱為「情緒能力(Emotional Competence)」，或是「情緒智力(EQ)」，是一種人的內在特質，也是過去智力理論一直忽略的一角。Goleman(1995)歸納 Salovey 與 Mayer、及 Gardner 等學者的見解，認為情緒智力包含五個層面的能力，即認識自己的情緒、妥善管理自己的情緒、自我激勵、認知他人的情緒、人際關係的管理；整體而言，情緒智力一種能夠保持自我控制、熱忱、堅持，且能自我激勵的能力。後來，Salovey 與 Mayer(1997)又提出新的修正模式，認為情緒智力應包括下列四項能力，分別為覺察、評估與表達情緒的能力；激發、產生情緒以促進思考的能力；瞭解並分析情緒，且能運用情緒知識的能力以及反省地調節情緒、以提昇情緒及智力成長的能力。Goleman(1998)將情緒能力(emotional competence)定義為一種基於情緒智力而習得的能力，可以讓人在工作上有傑出表現。

Saarni(2000)也從發展心理學的觀點，提出一個不同於「情緒智力」的概念，他認為情緒能力是個體對於某些會引發情緒的自我效能、動機、個體過去的經驗，以



及個體對於情緒經驗的價值和信念，並提出情緒能力的技能(skill of emotional competence)包含八種技能，分別為對情緒狀態的覺察；根據情境和表達的線索，辨識出他人的情緒；可以用語詞表達出情緒的狀態；對他人經驗的同理心和同情心；瞭解自己和他人內在的情緒未必會和外在的表現一致；可以使用自我調節策略來改善負面的情緒狀態；對於人際關係是否為對等或互惠，情緒表現是否為即時或真誠的覺察；情緒的自我效能，亦即個體能夠接納自己的情緒經驗。而 Boyatzis、Goleman 與 Rhee(2000)認為情緒能力包括自我覺察、自我管理、社會覺察和社交技巧，可以在適當的時間運用有效的方式處理問題情境。此外，Saarni(1999)更從社會建構主義的觀點，強調兒童情緒能力的發展程度與其所處的文化和情境之間會有交互的影響；同時，他還認為情緒能力除了特別強調個體與情境的交互作用外，也重視後天的學習與發展，多接觸情緒的相關歷程和影響情緒腳本的環境，將有助於情緒能力的學習和發展。

綜合上述，情緒智力與情緒能力可說是一體兩面，皆是指個體能透過後天的學習而得。情緒能力可能會隨著個體本身的發展，或與環境的交互作用而有所改變。根據研究指出，幼兒缺乏足夠廣闊的經驗做為想像的素材，因此他們的世界需要成人透過一些有意識的經驗補充，否則很容易就因貧乏而萎縮（黃武雄，2004）。因此若能運用適當的教學法，塑造優質的教學情境，幼兒的情緒能力也可能因為自己與教室情境之交互作用而有所增長。本研究即根據 Goleman(1995)與 Saarni(1999, 2000)的觀點，將幼兒的情緒能力分為：(1)認識自己情緒的能力；(2)管理自己情緒的能力；(3)自我激勵的能力；(4)認知他人情緒的能力；(5)人際關係管理的能力等五項能力。

三、讀經教學的理論內涵及與情緒能力之關係

(一) 讀經教學的意義與目的

「讀經」是吾人祖先行之數千年的重要資產，古人所謂「童蒙養正」、「君子務本」，文化教育的本務在於小學(王財貴，1995)，故推行「兒童讀經」，即希望



兒童或幼兒在其性向純淨時，及早選取傳統中有高尚意義的文化資材教養之，透過讀經達到教化幼小心靈，涵養人文氣息，培養高尚的人格情操(張國瑛，2004)。而目前兒童讀經所讀的「經」，不只是傳統經典，還包括自己所認為最具價值的書。

(二) 教師的讀經教學信念和讀經教材

Johnson(1989)認為，教師教學信念會影響教師知覺與處理教學中訊息與問題的方式，決定教師的思考歷程與行為模式。教師是兒童讀經中最重要的角色，兒童先天的被動性，需要老師從旁帶領，因此教師的讀經教學信念將影響讀經教學的推行。

就從事讀經教學而言，讀經所使用的教材就是讓兒童接觸最有意義的書。王財貴(1995)主張以四書五經做為背誦的優先選擇。翁鴻源(2008)則對台南縣市、高雄縣市、屏東縣等5個縣市國小體制讀經教師275人和非體制讀經教師275人作問卷調查，結果發現教師認為最值得兒童讀的五本經書，依序為論語、弟子規、唐詩三百首、三字經、大學，顯示儒家典籍、童蒙書籍皆為兒童讀經教師重視的經書。

(三) 讀經教學的教法

讀經教材多為詩歌或韻文，本身即具有聲韻之美，容易琅琅上口，加上團體唸頌時，清脆的讀書聲配合抑揚頓挫的節奏感，就如同唱饒舌歌一般，令人印象深刻，若能再配合響板、木魚、三角鐵等樂器進行，並反復背誦，就能使兒童覺得生動有趣，而牢記在心。

根據 Sperling 的觀點，他認為短期記憶的複習是以聽覺的形式進行的，默唸或誦讀時如同聽到自己的聲音，而把聽到的再一次存於記憶庫，恢復其原有的強度(引自張樹枝，2000)。又 Rioux(1999)強調教育必須從基礎功夫做起，背誦詩歌、九九乘法表、九大行星順序等對一個小孩是非常重要的事，過度強調思想自由及理解等反而對兒童不利。楊旻芳(2001)、黃奕碩(2004)、蘇麗娟(1996)等研究結果顯示，兒童讀經教師皆以誦讀為主要教學方法，不過對於講解與否及講解



之內容、方式等細節的信念並不相同。就學生而言，較希望老師在背誦前，可以略為講解，或在開始讀經前先說個小故事以引起興趣。

一般而言，可採取老師念一句，學生跟著念一句，念完一段了，再帶一次或二次或多次，然後全體一起念，或部分一起念，或個人念，或個人念一句，其他人跟著念，或男生念，或女生念；為避免枯燥無味，領讀時變換多種花樣，不斷地給予讚美或鼓勵，使孩子士氣大振，興趣油然而生（王財貴，1995；黃奕碩，2004；蘇麗娟，1996）。在課程的安排上，則儘可能運用課堂的零碎時間如每節上課鐘響後的5分鐘或下課前5分鐘，一方面不會佔用其他課程領域的時間，另一方面可安撫兒童浮躁的心，使其逐漸靜下心來以便將注意力轉移到課本上或讀經教材上，同時藉由反覆的背誦，增加學生對經典的熟練度。另外宜避免要求全班的學生都需背熟（因為學生有個別差異），只要一半以上的人都能琅琅上口，即能達到讀經教學的目標。

（四）讀經教學的評量

由於目前尚未將讀經教學課程列入正式課程中，而根據翁鴻源（2008）的研究顯示，大多數的教師認為兒童讀經不需要課堂教學評量，理由是順其自然就好，其次是會造成學生壓力，再其次為很難客觀評量及會造成教師教學負擔。因此，若要藉由評量來提高學生的學習程度，可能得採鼓勵方式並運用社會學習理論，使學生能見賢思齊、樂於學習。例如：訂定「讀經獎勵辦法」，若通過某些經典章節的兒童即可得到1張獎勵卡，累計獎勵卡可換取精神或物質獎勵。而負責審核兒童背誦經典的工作可由各組的小老師或組長來執行，以節省時間並提高審核的效率。若暫時無法通過的兒童，則請其利用下課或早自修時間多讀幾次，等其覺得讀熟了再找小老師或組長來審核。

在此種方式的訓練下，雖然並非所有的學生都能將全部教材背熟，但是整體而言，對學生的品德陶冶仍有潛移默化之效。

（五）讀經教學與幼兒情緒能力的關係

綜合上述，運用適當的教學法，可能使幼兒的情緒能力因為自己與教室情境



之交互作用而有所增長。而根據霍韜晦之辦學經驗，認為讀經教學是屬於「性情教育」，能呼喚人的「性情」、使人的心能開放、使人能進步、使人能生起理想、生起信念，做一個有修養的君子、有承擔力的讀書人（陳可勇，2006）。王財貴（1995）與張國瑛（2004）也認為透過讀經教學能達到教化幼小心靈，涵養人文氣息，培養高尚的人格情操。換言之，讀經教學可藉由經典的誦讀，將聖哲之道德觀直接灌注於幼兒身上，使幼兒能在誦讀的過程中，逐漸體會待人處世的道理，進而開啟其智能，陶冶其品性，並達到提升情緒能力之目的。

根據參與讀經教學之數位家長見證（張曉晞，2006；陳美秀，2006；蔡慧渝，2006），讀經教學可使幼兒的個性變得獨立，常說要珍惜世上所有的生命，知道孝順父母就是不要讓父母擔心；使幼兒變得窩心、體貼與懂事；使幼兒的性情變得較溫和、心地善良，對別人有包容心，能以同理心待人，常常替他人著想等意外的收穫。由此可知讀經教學對幼兒的情緒有潛移默化的影響，經典所記載之聖言哲理已深植於幼兒心中，使得幼而在為人處事時能奉為圭臬，進而提升其情緒能力。

四、從符號互動論觀點看讀經教學對幼兒情緒能力的影響之研究策略

從符號互動論的觀點來看，研究活動應該是在自然情境中進行的一種自然互動法(naturalistic interactionism)，重點在於互動行為中的行為、語言、態度等，而自然行為分析的基本單位是共同聯合行為與互動的事件或情境(Blumer,1969)。許多符號互動論學者，列舉符號互動論的基本原則(馬康莊、陳信木譯，1995；Blumer, 1969)：

- (一) 在研究過程中，符號和互動兩者必需被放在一起。在讀經教學情境中所要觀察的是教室中所有成員彼此間及與環境的互動，所表徵的符號及涵義。
- (二) 思想的能力係由社會互動所塑造形成，扮演行動者(acting others)的角色，以被研究者的觀點看世界。在讀經教學情境中防止研究者主觀意識，加諸



或扭曲研究對象之思維，而是從場域中探討研究對象之思考模式。

- (三) 在社會互動中，人們習得了意義與象徵符號，而得以允許其運用人類獨特的思想能力。研究者必需讓人類符號與社會關係的定義發生連以及提供那些概念的群組。在讀經教學情境中，現存或潛在於成員互動的意義與象徵符號，顯示與整個班級文化脈絡，甚至和家庭或社會具有一些關聯性。
- (四) 在行動與互動中，人們能依據其對情境的詮釋為基礎，而修正或改變意義的象徵與符號，研究方法必需能夠反應穩定與過程的互動形式兩者之變革。在讀經教學情境中，由於人、事、物之間的差異，對場域中的感受與互動也不相同，因此瞭解班級成員對情境的詮釋是很重要的。研究者在使用符號互動論的方法時，除了注意理論的詮釋外，還需要具有靈敏的概念分析。

基於上述原則，可發現由符號互動論者所強調的研究方法，不僅重視觀察、記錄與分析，同時也期望透過對情境的觀察來營造一個接近真實的詮釋觀點，研究者在選擇研究策略時，應該從下列幾個角度來考量(Blumer,1969)：

- (一) 是否能進入研究參與者的世界？並將他的意義與他的世界連結起來？先從真誠開放的角度，體察參與者的想法，進而能了解其世界。經過一段時間的觀察與對話，方能做適切之詮釋。
- (二) 是否能將觀察到的行為記錄下來？在讀經教學情境中，將班級成員與教室環境的互動，利用觀察、訪談之途徑將其錄音、錄影與紀錄。
- (三) 是否能反應改變和過程？屬於讀經教學的特有「符號」乃是透過師生及同儕互動，經過一段時間形塑而成。因此，探究符號的「形成—出現—消失」亦可洞察讀經教學情境中隱而未覺之事件。
- (四) 是否對研究的概念具敏感性？研究者在讀經教學情境中，敏銳的洞察力是需要的，必須拋棄原有對研究參與者或場域之認知，而以客觀的角度深入場域探究。

至於選定研究方法後，就得重視有關研究效度的問題，例如可運用三角測定



法(triangulation method)來檢證質性研究中的資料。蔡東鐘(1999)提出符號互動論在教育上的應用分別是：1.符號互動論的運用能說明教師專業社會化的過程及學生習得系統的意義與發展健全自我；2.符號互動論者把師生關係看成是衝突的情境，所以師生的社會關係，即所謂的教學情境，是彼此磋商的結果。此看法能提供吾等在進行讀經教學對幼兒情緒能力影響之探究時，另一種思考方式。

參、研究歷程與實施

從符號互動論的核心論述，及近期符號互動的修正，大致可發現：符號互動論，所關注點不再只是單純理解符號互動論，當我們行動時，必須使自己的所作所為與同一社會環境中的其他人正在做或正在想的一致(王瑞勳，2002)。個人的行為反應是因為其對情境的主觀解讀而產生，因此研究者需要了解教師、學生及家長對讀經教學的主觀認知。本文以一所私立幼稚園的一個大班為實例，從符號互動論的觀點進行個案研究。以教學情境而言，符號互動論所關心的不僅是教室環境等外顯的訊息，而是在實施教學讀經後整個教學氣氛所形塑的互動關係，藉由「符號」或「象徵」所顯現。本研究屬於立意選樣，挑選此所幼稚園乃因園長從去年起將讀經教學列為彈性課程之一，同時也願意讓研究者觀察班級中成員互動的微觀情形，而選樣中的大班，則因教學者與研究者同為假日讀經班教師，其推行讀經教學的理念與研究者吻合，值得深入探究其與學生、家長之互動情況。茲將研究進行的歷程與實施敘述如下：

一、研究參與者的邀請與介紹

本研究的參與者是台南市私立櫻桃幼稚園(化名)大企鵝班12名學生及教學老師(匿名)。黃老師迄今已任教11年，而從事讀經教學則有2年經驗，一直在社區讀經班擔任教師與志工，常參與讀經協會之表演活動及分享讀經教學心



得，平日與家長互動密切，是該幼稚園的讀經專家教師。當邀請她參與研究時，其認為能將讀經教學的成效擴大宣揚後就同意研究者在旁邊觀察，並建議研究者可邀請班上的某些位學生及家長接受訪談。研究者在徵求被研究者的同意後進行錄影與錄音，並於結束後謄寫為文字稿，同時為確立保密原則，在進行錄影錄音之前會明確告知被研究者此研究記錄之用途及資料會經過匿名處理。

大企鵝班有 12 名學生，其中 2 位學生的母親是大陸籍與越南籍，1 位學生的父母皆是國中老師，1 位學生的父母工作忙碌，平常都由奶奶照顧其生活起居，其餘學生的父母則是一般的上班族，但是學生的情緒能力卻有明顯的個別差異。為瞭解經過讀經教學後，學生的情緒能力是否有改變，因此採立意抽樣，接受黃老師所推薦之四種不同典型的學生及家長樣本，學生 A1 是母親為大陸籍的新台灣之子，被檢查出患有注意力不足過動症(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)，容易衝動；學生 A2 是母親為越南籍的新台灣之子，有嚴重的分離焦慮，只要母親離開時便會哭鬧，之後又出現頻尿現象；學生 A3 是父母皆為國中老師，動作很慢，常常活在自己的想像空間；學生 A4 是父母很忙，由奶奶照顧生活起居，一遇到困難時喜歡用哭的方式來解決。

二、研究流程與資料蒐集

本研究從符號互動論觀點採用觀察法與訪談，以瞭解黃老師與大企鵝班學生的互動情形。

(一) 觀察部份

本研究從五次彈性課程進行觀察，為了深入瞭解學生學習歷程中的表現與教師的教學過程，因此上課時研究者著重於觀察教師的教學流程、教師與學生間的互動、學生彼此間的互動，下課後再以聊天方式傾聽教師之想法。

觀察時間從民國 99 年 4 月 12 日至同年 5 月 25 日，研究的流程如表 1 所示：



表 1 班級師生互動研究流程分析表

時間	事項	資料蒐集
99 年 4.10	第一次訪談與教師建立關係並說明研究目的	訪談
99 年的 4.12/4.19/4.26/5.10/5.25	對大企鵝班的五次彈性課程進行觀察	觀察
99 年的 4.13/4.20/5.18/5.26	訪談黃老師讀經教學的特色	訪談
99 年的 4.16/4.23/5.21/5.28	訪談大企鵝班學生及家長對讀經教學的看法	訪談
99 年 6.11	資料分析後給予研究參與者檢核	訪談

(二) 訪談部份

在觀察後，研究者並以非結構式訪談黃老師的讀經教學特色及家長與學生對讀經教學的看法，以蒐集足夠資料，確保研究結果的推論性。訪談工具則根據研究目的、參考文獻所擬定出來，大綱如下：

1. 在訪談教師方面：

- (1) 使用讀經教學之目的為何？
- (2) 如何教學生讀經？
- (3) 實施讀經教學後對學生的情緒能力有幫助嗎？例如在認識自己情緒、管理自己情緒、自我激勵、認知他人情緒、及人際關係管理方面是否有改善？
- (4) 家長是否支持讀經教學？若不支持，您會如何處理？

2. 在訪談家長方面：

- (1) 您在家裡會如何協助孩子讀經？
- (2) 讀經後，您覺得孩子在情緒方面是否有進步？例如在認識自己情緒、管理自己情緒、自我激勵、認知他人情緒、及人際關係管理方面是否有改善？
- (3) 若班級進行讀經的相關活動，您會參與協助嗎？

3. 在訪談學生方面：

- (1) 喜歡讀經教學的上課方式嗎？
- (2) 為什麼喜歡或不喜歡？
- (3) 上過讀經教學課之後，你是否覺得比較不會生氣？

三、資料分析與信實度檢核



將蒐集到的觀察資料與訪談記錄加以編碼、分類、轉成逐字稿，其中 S 為全體學生的代號，A 為取樣學生之代號，例如：觀察 1-S 代表第 1 次對全班的觀察，S12 代表第 1 組 2 號學生。藉由詳盡的資料分析後，再採用信實度的檢核。信實度的檢核以「三角測定法」及「研究參與者的檢核」。前者透過觀察與訪談的資料，經過歸納整理後，再透過進一步觀察與黃老師閒聊時加以求證。後者，則將資料分析結果給予黃老師及四位家長參考，並聽其看法而重新檢視與評估資料。

肆、研究結果與分析

符號之得以深入人心、影響人們的行為，可能是透過學習或傳統的習性而來。Freud 認為潛意識是影響人類行為的心理動力因素，而 Jung 將潛意識的深層命名為「集體潛意識」，並說它是「強有力，且具掌控性，祖先經驗的寶庫」（鄭玄藏等人譯，2002），同樣地，若符號也像「集體潛意識」一樣具有某種約定俗成的意義時，就有可能影響人們的思考方式。教師的教學方法與態度，可能會影響師生的互動、同儕間的互動、甚至是親子的互動關係，透過對學生的觀察，則可發現讀經教學象徵的符號對班級成員的影響。本研究採用觀察與訪談方式，並根據研究期間的觀察與訪談資料，以符號互動論觀點，就實施讀經教學前後在認識自己情緒、管理自己情緒、自我激勵、認知他人情緒、人際關係管理部份之師生互動、同儕互動、及親子互動層面之改變情況提出討論，茲說明如下：

一、實施讀經教學前後在認識自己情緒部分

（一）從學習動機中培養情緒之覺察

個體能夠對其思想、行動進行必要之修正或更改，部分係因其具有自我互動的能力，而得以允許其檢驗可能的行動過程、評估其相對利弊得失，然後加以選擇符合社會認可的行動(Blumer,1969)。黃老師利用每天的早餐時間後，即彈性課程之 10 分鐘進行讀經教學，先複習前一天所教過的內容，再教新的進度。



依據研究者的觀察，不管鐘聲是否響起，先吃完早餐且整理好桌面的小朋友即主動拿弟子規讀本來讀，其餘的學生似乎見賢思齊，努力的吃完早餐，也跟著同學搖頭晃腦的讀弟子規且手指著所讀之處（在與老師、同儕的互動中，經評估其利弊得失後，決定選擇社會認可的行動）；而當全部的人都吃完，一起讀時，黃老師則穿梭於各組間指導小朋友的讀音，此時小朋友的表情看起來是愉悅的，所傳送出來的是稚嫩的琅琅讀書聲。

(990412 觀察 1-S)

之後與黃老師閒聊得知，大企鵝班在未實施讀經教學前，小朋友們在彈性課程開始的 5 分鐘內較浮躁，有些小朋友常會因爭奪故事書、玩具而吵架。同時學生也覺察到在老師實施讀經教學後，自己的情緒產生一些改變。

「有家長向我反映，小朋友覺得在學校與老師和同學一起讀經比在家一個人讀經開心多了；另有一個家長反映，當她的孩子讀到莊子篇『北冥有魚，化而為鳥』時，就高興的將手打開當翅膀，學鳥飛的樣子繞了一圈，而且還說沒讀經時，心裡空空的！」

(990413 教師訪談 1)

由此可知，小朋友已經覺察到選擇社會認可行動—讀經，可能會使自己被老師或同儕認同，且能成為團體中的一份子，因而產生快樂情緒。

（二）從品德陶冶中學習情緒之表達

在行動與互動中，人們能依據其對情境的詮釋為基礎，而修正或改變意義的象徵與符號(Blumer,1969)。

根據研究者的觀察，學生與同儕互動時間長，難免會發生衝突，此時黃老師就會引用經典句子來教導學生做人處世的道理。S21 霸占公用玩具不讓他人玩且認為理所當然，惹得同學怒氣沖沖，此時黃老師說：「放於利而行」，其他同學回答：「多怨」，於是該位學生就不好意思的讓出玩具，與大家一起玩。

(990419 觀察 2-S)

由於小朋友長期耳濡目染經典中聖哲教誨，除了陶冶其品德外，也逐漸改變



其表達情緒的方式。

「以前奶奶在教我做人的道理時，我都會覺得很煩，有時還把耳朵搗起來或大叫，後來學到『父母教，須敬聽』，就覺得自己不可以這樣做，應該要認真聽。」

(990416 學生訪談 1-A4)

「在讀經之前若看到東西想要，而我不給他，他就會在那邊哭，可是現在只要適當的說明不給他的原因在哪裡，他就可以接受。他的反抗時間縮短很多，而且較能溝通，所以在情緒表達方面我覺得有明顯的改變。」

(990416 家長訪談 1-A2)

由此可知，個體會依據師生互動及對情境的詮釋為基礎，修正其不當行為意義之象徵與符號（霸佔玩具且認為理所當然、搗耳朵、哭、叫），並以正向的方式（不好意思的讓出玩具、認真聽、能溝通）來表達情緒。

二、實施讀經教學前後在管理自己情緒部分

（一）從常規養成中瞭解理性信念與非理性信念之取捨

在班級情境中，若學生依據自己對教師、同學及情境的詮釋為基礎，就會修正或改變其嘻哈笑鬧行為意義之象徵與符號(Blumer,1969)。

研究者發現在彈性課程時間，只要黃老師說：「讀經」，讀經長就會帶領同學讀已學過的弟子規三次，小朋友也會立即安靜下來，「讀經」儼然已成為班級經營時師生共同建構的符號，其背後的意義是催化班級成員積極學習，達成既定的目標；即使某位背著書包剛進教室的小朋友在看到同學認真的唸誦，仍想跟隔壁同學嘻嘻哈哈，也不得不因團體的約束力量，而跟著拿起讀本誦讀。例如：剛來上學的 S12 對 S13 說：「這節下課，我們去玩溜滑梯，好不好？」，但是 S13 都沒有反應，他只好拿起讀本跟著同學誦讀。

(990426 觀察 3-S)

之後與黃老師閒聊得知，在未實施讀經教學前，即她剛帶此班級時，常規不太理想，每當鐘響後學生就常常跑來告狀，有些小朋友則繼續與同學打鬧或玩玩



具。由此可知，在實施讀經教學後，小朋友在師生共同建構的符號下，覺察到應將貪玩的非理性信念暫時擱置，並以理性信念取代之，而決定與大家共同讀經。

(二) 從人格教育中領悟負向情緒之處理

Mead 認為個體對情境的定義，均透過個體與自我內在對話(inner dialogue)的互動心理歷程，當個體面對某種外在情境而欲有所行動時，主體我與客體我即展開此種對話，進而決定行動（蔡文輝，1979）。由於黃老師認為讀經的重要目標之一是培養學生感恩惜福，學習如何與父母、師長、同學相處，並能實踐於日常生活中，因此她認為

「在進行讀經教學時，若教到『稱尊長，勿呼名；對尊長勿見能』時，就會引用生活周遭所發生的小故事來解釋給小朋友聽，希望能幫助他們了解並去實踐。」

(990420 教師訪談 2)

根據四位受訪家長表示，在未實施讀經教學前，小朋友在家裡常會因一點小事就哭鬧或生氣，後來在讀經之後，似乎比較能夠溝通，其中 A1 患有注意力不足過動症，很難控制自己的情緒，容易生氣。而 A1 的媽媽表示

「讀經之前，老師常跟我告狀，只要小朋友不小心碰到他，即憤怒的推人，或者聽到同學講一些笑話，就以為在罵他，而開始發脾氣。讀經後，A1 生氣的頻率降低，在聽到同學的話不懂意思，不會馬上反駁，會先記住他的話，回去問我這句話的意思，經過我的解釋後就釋懷了！」

(990423 家長訪談 2-A1)

由此可知，實施讀經教學後，A1 能傾聽別人的話，再冷靜的思考（客體我戰勝主體我），不會像以前一樣只要聽到他人的話就直接反應（主體我操控行動），較能處理負向情緒，而其人際關係也跟著改善。

三、實施讀經教學前後在自我激勵部分

(一) 從學習成效中增進目標之達成



由於黃老師經常變換讀經的唸誦方法，如：領讀、輪讀、齊讀、接龍之巧妙變化，再加上木魚、響板等樂器伴奏，使得學生能專心一意的唸誦經典，所以即使是在彈性課程中施行，也能達到專注的效果；此外，由於反覆的唸誦，使得學生的記憶力增強。在讀經班級情境中，潛藏於師生互動的意義與象徵符號則顯示，當整個班級文化皆是不斷的唸誦經典及向上提升自己的學習能力時，個體也會受影響而往上學習。

「S12 以前背書的速度很慢，讀了幾個月經典後，記憶力突然變好，詞彙也比較豐富，變得較敢開口說話，這是家長跟我說的。」

(990518 教師訪談 3)

後來訪談家長後得知，小朋友在讀經之後學習能力增強，比較能肯定自我，敢往前衝。例如：A3 的媽媽表示

「A3 在讀經以前常常發呆，畏畏縮縮的，不敢隨意表現自己；讀經之後，不知道是否受到老師或同學的影響，竟然有很大的改變，還主動說要參加年度讀經會考，後來她努力的聽 CD 及背誦，結果考一次就通過了，並得到讀經小狀元與證書。」

(990521 家長訪談 3-A3)

Charon(1979)曾指出符號的發展是社會性，人們經由互動的過程以符號代表意念、價值與思想，而符號的定義與運用並非完全一致的，其定義通常由使用者隨意而定的。從上述的訪談得知，在實施讀經教學後，A3 經由師生互動及同儕互動之過程了解，潛藏於班級文化中的符號皆是不斷的唸誦經典以提升其學習能力時，因而設定此符號對自己的意義並將其運用於自我肯定的價值上。

(二) 從合作學習的氛圍中體會衝動之克制

屬於讀經教學的特有「符號」乃是透過師生及同儕互動，經過一段時間形塑而成，因此，探究符號的「形成—出現—消失」亦可洞察讀經教學情境中隱而未覺之事件(Blumer,1969)。

黃老師在每次上讀經課時除了領讀、齊讀外，通常會進行分組比賽。但是對



於小朋友而言，為了爭取各組較高的分數，認字能力好的小朋友則會傾全力協助認字能力弱勢之學生，例如：A3 會盡力教導 A4 唸讀「對飲食勿檢擇」的弟子規經文。同時在進行分組比賽前，學生會屏氣凝神細聽黃老師講比賽規則，然後認真背誦弟子規，因為緊接著要進行緊張刺激的「讀經接龍活動」，連經常恍神的 S31 亦聚精會神的唸誦，全班籠罩著主動且互助合作的學習氛圍。

(990510 觀察 4-S)

後來與黃老師閒聊得知，大企鵝班在未實施讀經教學前，因為座位未實施分組學習，所以學生顯得較本位主義，不會主動去幫助別人。此外，受訪的家長也認為在讀經後，小朋友似乎較能克制慾望，不須要立刻滿足其需求。A4 的媽媽表示

「讀經前，A4 若看到想要的玩具或糖果不馬上買給她，她就會在原地耍賴不肯離開；讀經後，A4 若看到想要的東西，經過分析認為不須要買，她會想一下，就說不要」

(990528 家長訪談 4-A4)。

而 A2 的媽媽也表示

「讀經前，A2 在寫珠心算作業總是邊寫邊玩，常常拖很久才完成；讀經後，若他尚未完成珠心算作業，我會提醒他『父母教，須敬聽』，所以要寫完作業才可以玩玩具，他想了一會兒就照做。」

(990528 家長訪談 4-A2)

Blumer(1969)認為在行動與互動中，人們能依據其對情境的詮釋為基礎，而修正或改變意義的象徵與符號。從上述的觀察與訪談得知，S31 本能的衝動（恍神）會因班級的合作學習氛圍而被抑制，而 A4 與 A2 也體會到應修正自己行為衝動的符號（佔有慾、玩玩具）以符應班級主動學習之象徵。

四、實施讀經教學前後在認知他人情緒部分



(一) 從閱讀風氣中覺察他人情緒之變化

W. I. Thomas 與 D. S. Thomas 認為人類在面臨問題情境時，會出現「情境定義」過程，通常會經過自我檢討與考慮的階段，即一方面行為者考慮本身的背景，另一方面又會考慮其所處體系的情境因素，彼此交互影響他們的行為（蔡文輝，1979）。

活潑好動是學生的本性，但是教師若能循循善誘，使學生藉由誦讀經典，收斂起貪玩的性情，又依據社會學習理論，若有一些楷模喜歡閱讀，其他同學也會群起效尤，而且在同儕互動中亦會形成某種模仿風，進而塑造班級整體的閱讀風氣。

「未實施讀經教學前班上小朋友一下課馬上往外跑，現在有明顯的不同，有些小朋友會去翻閱圖書角的書或看自己的書，較少聽到小朋友吵架的事情，連害羞的A4也變得會去關心別人，同時會與小朋友一起讀故事書，在看到同學哭的時候，也會去安慰他。」

(990420 教師訪談 2)

後來訪談家長後得知，小朋友覺得讀經很有趣，會將讀經本帶回去與家長一起共讀，也會將老師補充的故事說給媽媽聽，甚至要求媽媽買類似的故事書給她看，例如：A3的媽媽表示

「在讀經以後，A3變得蠻喜歡閱讀，以前都是我唸書給她聽，現在她會自己先看，看不懂的地方再來問我。神奇的是以前看到弟弟哭，她會覺得很煩，現在她會去關心弟弟發生什麼事並且安撫他，甚至我生病時，她也會過來摸摸我的額頭，要我快點好起來！」(990423 家長訪談 2-A3)

由此可知，在實施讀經教學後，小朋友們受到班級讀經氛圍的影響，經過自我檢討與考慮階段，一方面考慮本身的背景，另一方面又考慮自己所處之情境因素，二者交互影響後而界定出「喜歡閱讀」的行為，然而在閱讀的過程中，可能是受到經書的薰陶，使得小朋友也開始出現「人飢己飢，人溺己溺」之覺察他人情緒的變化並適時關心他人的行為。



(二) 從生命教育中落實同理心之應用

Blumer(1969)曾將符號互動定義為，兒童如何由人們或團體所共有的象徵及理解系統中學習和認知。所以若能在班級情境中，藉由老師引導學生領悟經典中的例子，並將其運用在生活周遭，可奠定其日後了解生命意義、價值之基礎。因此如何去推動生命教育就成為讀經教育的重要課題，黃老師認為應先培養學生學習聖人的生命內涵，並從日常生活中去實踐。例如：

「我們讀聖人的經典，是跟聖人有默契，能知道聖人在社會上是怎樣跟別人相處，這些都顯示出人格要從小時候、內心深處去紮根，所以我們要常常讀經，自己的價值觀就會以偉人的人格為榜樣。像上次教弟子規時，讀到『用人物，須明求；倘不問，即為偷』及『兄道友；弟道恭，兄弟睦，孝在中』，即告訴小朋友應該效法聖人如何與家人、同學相處，學習最佳的禮儀典範。」

(990518 教師訪談 3)

後來訪談家長後得知，由於黃老師在課堂上有教到生命教育的故事，但是小孩子還是不太懂，回去請媽媽解釋，終於弄懂，也能在生活中實踐。例如：A1 的媽媽表示

「有一次，我參加 A1 班上的戶外教學，有一位釣客把一隻河豚送給 A1，A1 想將河豚帶回家養，但是全部的小朋友都反對，此時黃老師告訴他：『如果你是那隻河豚，被別人抓走了，要離開爸爸與媽媽，你會不會害怕或難過？這種情形像不像“所惡於左，無以交予右”呢？』，A1 聽完後，決定順從大家的建議，把河豚放生至海裡。讀經前，A1 挺固執的，如果他想做的事情，是很難改變心意的，但是讀經以後卻進步很多，實在令人高興！」

(990521 家長訪談 3-A1)

Mead 曾提出「角色取替」的概念，是指把自己看作他人，依自己對他人角色的想像而扮演其角色的心靈過程；在互動過程中，個體若具有此能力，則能以他人的觀點想像他人所顯示符號之意義，而將想像所得化為自身行動的準則（鍾蔚起，1989）。從上述的訪談得知，在實施讀經教學後，由於 A1 受到老師的啟發，



了解生命的意義與價值，自然能以河豚的觀點，想像牠被抓之後可能會出現害怕或難過的符號意義，因而同理其想法與情緒，所以才決定放牠回家，亦即透過讀經教學中生命教育的催化，使得小朋友能將同理心運用於日常生活中。

五、實施讀經教學前後在人際關係的管理部分

(一) 從稱讚中學習衝突之處理

Mead 認為個體對情境的定義，均透過個體與自我內在對話的互動心理歷程，當個體面對某種外在情境而欲有所行動時，主體我與客體我即展開此種對話，進而決定行動（蔡文輝，1979）。通常，人們對不熟悉的事物與象徵的符號是不會輕易嘗試，尤其對有分離焦慮的 A2 而言，要適應一個新環境，並且與陌生的老師、同學建立關係是很困難的；若非老師的親切態度及有趣的讀經活動吸引他的注意，A2 可能不會想跨越心裡的鴻溝，與同儕一起學習及遊戲。

根據研究者的觀察，當讀本中出現「對飲食，勿揀擇」時，學生似乎心領神會，A2 突然舉手說：「我有這樣做」，旁邊的 S13 卻馬上說：「你撒謊，我常常看到你挑高麗菜出來，你還騙人！」；這時黃老師請讀經長帶讀弟子規，再將 A2 與 S13 帶到角落溝通，黃老師都肯定他們兩位的行為，再讚美 S13 很關心同學，會注意同學的言行，同時也讚許 A2 願意將自己不挑食的決心告訴大家，並表示「有緣才能當同學，所以應像『兄道友，弟道恭』一樣相親相愛才對呀！」

(990510 觀察 4-S)

後來與黃老師閒聊得知，在未實施讀經教學前，A2 常會因一點小事就哭且很少與同學互動，讀經之後，A2 哭的次數減少許多，也比較願意跟同學一塊玩。

由此可知，在實施讀經教學後，黃老師以稱讚代替責罵，輕鬆化解 A2 與 S13 可能爆發的衝突，也讓 A2 學習到應以平和方式來解決紛爭（客體我戰勝主體我），不會像以前用哭來解決問題（主體我操控行動），因而人際關係也跟著改善。

(二) 從雙贏概念中建立和諧之人我關係



在社會互動中，人們習得了意義與象徵符號，而得以允許其運用人類獨特的思想能力（馬康莊、陳信木譯，1995）。

根據研究者的觀察，小朋友在幼稚園與同儕的互動時間長，難免會發生衝突，而黃老師除了引用經典句來教導學生之外，也會運用與經典有關之繪本故事來引導學生如何處理衝突。例如：A3 與 S12 在下課期間同樣想抱小灰熊，可是小灰熊只有一隻，所以她們搶來搶去，互不相讓。因此黃老師就請 A3 與 S12 先靜坐 5 分鐘，並在課堂上念「菲菲生氣了」一書，之後詢問小朋友「能不能幫菲菲想個好方法來解決玩具被搶的事，而且不會讓菲菲或姐姐生氣？」結果小朋友紛紛提出自己的看法，例如：S32 表示「要像『孔融讓梨』一樣讓姐姐先玩，自己玩別的玩具，等姐姐不玩時再拿來玩」；S22 則表示「可以像『兄道友，弟道恭』一樣跟姐姐商量，讓其中一人先玩，等時間到，再換另一個人玩」

(990525 觀察 5-S)

後來與黃老師閒聊得知，大企鵝班在未實施讀經教學前，小朋友常因搶奪玩具而出現哭鬧的情形。由此可知，實施讀經教學後，小朋友們受到班級讀經氛圍的影響，在與同儕的互動中學到「事諸兄，如事兄」的意義與象徵符號，因而能運用人類獨特的思考能力，將同儕當成自己的兄弟姐妹，可以禮讓對方或輪流玩玩具，自然能減少不必要的紛爭，創造雙贏的局面。

伍、結論、反思及建議

一、結論

W. I. Thomas 與 D. S. Thomas 曾於 1928 年提出，「如果人們把情境定義為真的，那麼這環境也就是真的」；當情況發生時，人們便由社會互動形式形成他們所需要的定義（引自王瑞璦，2002）。因此，符號互動論認為組織中的人們由於對環境中人、事、物互動的解讀不同，而產生不同的意義，並選擇其該表現的行為。從師生互動、同儕互動、及親子互動等即可看出端倪，茲敘述如下：



(一) 實施讀經教學塑造優質的幼兒情緒教育基礎

Mead 認為個體對情境的定義，均透過個體與自我內在對話(inner dialogue)的互動心理歷程，當個體面對某種外在情境而欲有所行動時，主體我與客體我即展開此種對話，進而決定行動(蔡文輝，1979)。而根據上述資料(990420 教師訪談 2、990518 教師訪談 3、990423 家長訪談 2-A1 與 990521 家長訪談 3-A1)，可知讀經教學能培養學生感恩惜福，應用同理心，並實踐於日常生活中，亦即奠定幼兒的情緒教育基礎。因此在實施讀經教學後，不只黃老師覺察到幼兒由於情緒穩定使得師生互動或同儕間的互動關係不同於往昔，甚至連家長也感受到幼兒負向情緒的減少使得親子互動關係更加融洽。

(二) 實施讀經教學後，幼兒由哭鬧變成歡喜來上學

就讀經教學的互動層面來說，師生關係的營造甚於同儕之間的互動關係，更間接影響親子之間的關係。而根據黃老師的訪談結果(990413 教師訪談 1)顯示，在未實施讀經教學前，由於小朋友需要適應新老師，要符合大班的書寫要求，又要學更多的才藝，再加上有 1 位新轉入的學生因分離焦慮動輒哭鬧，而黃老師並未特別處理學生的情緒需求，導致幼兒的情緒不穩定，適應能力不良，進而影響同儕間的互動或親子間的互動，甚至有家長反映孩子吵著不想來上學。因此在未實施讀經教學前小朋友的情緒不穩定來看，教學方法的適用與否真的對學生的情緒教育影響很大。相對地，從上述資料也顯示，在實施讀經教學後，因為師生之間所形成的某些共識，使得學生知所進退，無論是師生互動或同儕間的互動均比以前良善，甚至親子互動關係也更親密，因而學生變得樂意來上學。

(三) 實施讀經教學後對師生互動、同儕互動、及親子互動層面之幼兒情緒能力有正向積極的影響

由上述研究結果可知，從培養情緒之覺察、學習情緒之表達、瞭解理性信念與非理性信念之取捨、領悟負向情緒之處理、增進目標之達成、體會衝動之克制、覺察他人情緒之變化、落實同理心之應用、學習衝突之處理、建立和諧的人我關係方面之師生互動、同儕互動、及親子互動情形可發現實施讀經教學後對幼兒情



緒能力有正向積極的影響，本研究結果與張國瑛（2004）之看法頗一致。故以符號互動論觀點透過此案例之探究，獲得下列的結論：

1. 從學習動機中培養情緒之覺察，使同儕與親子互動變得愉悅。
2. 從品德陶冶中學習情緒之表達，使同儕與親子互動變得和諧。
3. 從常規養成中瞭解理性信念與非理性信念之取捨，使同儕間能相互約束。
4. 從人格教育中領悟負向情緒之處理，使同儕互動變得更良善。
5. 從學習成效中增進目標之達成，使師生與同儕互動更緊密。
6. 從合作學習的氛圍中體會衝動之克制，使同儕與親子互動更良善。
7. 從閱讀風氣中覺察他人情緒之變化，使同儕與親子互動更親密。
8. 從生命教育中落實同理心之應用，使師生與同儕互動更緊密。
9. 從稱讚中學習衝突之處理，使師生與同儕互動更良善。
10. 從雙贏概念中建立和諧的人我關係，使同儕互動變得更良善。

二、反思

（一）讀經教學應讓幼兒從閱讀繪本中學習衝突之處理

Korgh與Lamme (1983)認為透過故事中的人物可以教導幼兒與他人分享並促進其社會化，同時故事情節經常融合社會的價值觀、品德分析、生活規範等知識，可作為良好的教學素材。因此當教師運用與經典有關之繪本故事時，自然可引導學生模仿或思考如何處理衝突，例如：黃老師在實施讀經教學後，以繪本故事結合幼兒之衝突情境，讓小朋友去思索適當的解決途徑，又能與同儕或家人維持良善的互動關係，達到和諧與雙贏的境界。

（二）讀經教學應塑造生命教育情境以增進同理心之應用

誠如Heidegger所言，我們和我們的「生活世界」分不開；我們的「生活世界」反映了我們是怎樣的人，喜愛什麼，相信什麼，重視什麼，創造什麼價值，過著怎樣的生活（引自陳可勇，2006）。因此讀經教學即是藉由經典中的例子，協助



學生將其運用在與家人及同儕的互動中，可奠定其日後了解生命意義與價值的基礎。近來虐待流浪狗與流浪貓之事件頻傳，著實讓人心寒，若是教師在實施讀經教學時，能以相關的新聞報導或周遭的生活事件來形塑生命教育情境，啟發幼兒之同理心，相信將可使「人飢己飢，人溺己溺」之精神深植於幼兒內心，改變其情緒能力。

綜合上述，讀經教學對幼兒情緒能力之符號互動層面影響深入，無論是在師生互動層面、學生互動層面、親子互動層面皆有正向的成效，印證了符號互動論所謂的人類創造符號，符號是人與人溝通的媒介，會隨著人們對情境或經驗的解讀，而改變其意義，因此符號充其量只是反映了人們與環境中人、事、物互動的方式。

三、建議

（一）邀請學者專家到幼稚園演講或辦理讀經教學相關研習

幼教老師可能聽過讀經教學，但是未必真正了解讀經教學的意涵及目的，所以幼稚園若能在假日或懇親會時，邀請學者專家蒞臨講述有關讀經教學的理論與實務，或辦理讀經教學相關研習活動，將有助於老師及家長瞭解讀經教學的理念，進而推動讀經教學。

（二）提升教師的情緒素養，並增進與園長、家長互動，以利推行讀經教學

若幼教老師能多充實知識，培養自己的情緒能力，才可推動以品德及情緒教育為課題之讀經教學。此外將班級管理得當，配合學校的政策推行、參加各項課程改革研習、顧慮家長的需求等也是身為教師的任務，所以與周遭的人、事、物互動就顯得很重要。假使教師與園長及家長有良善的互動，就能獲得學校的支持與家長的回應，並增進幼兒的情緒能力，順利推動班級的讀經教學。



參考文獻

中文部分

- 王財貴 (1995)。國小施行「讀經」教育之理論、實務、及疑難之解答。《國教輔導》，34 (5)，12-23。
- 王瑞堦 (2002)。從符號互動論的觀點探討學校組織文化。《台東師院學報》，13 (上)，62-89。
- 林鎮坤 (1998)。符號與學校管理。《中等教育》，49 (5)，29-35。
- 胡榮、王小章 (譯) (1995)。《心靈、自我與社會：從社會行為主義者的觀點出發》(原作者：Mead, G. H.)。台北市：桂冠。(原著出版年：1967)
- 翁鴻源 (2008)。《兒童讀經教師教學信念之研究》。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 馬康莊、陳信木 (譯) (1995)。《社會學理論 (下冊)》(原作者：George Ritzer)。台北市：巨流。(原著出版年：1992)
- 余振民、黃淑清、彭瑞祥、趙祥和、蔡藝華和鄭玄藏 (譯) (2002)。《諮商與心理治療的理論與實務 (六版)》(原作者：Gerald Corey)。台北市：雙葉。(原著出版年：2001)
- 陳可勇 (2006)。論性情教育與經典誦讀的配合。收於人間電視股份有限公司編輯，《中華文化經典國際學術研討會論文合輯》，105-110。台北市：人間電視。
- 陳怡芬 (2007)。《童書融入情緒中心課程對幼兒情緒能力影響之行動研究—以某私立幼稚園大班幼兒為例》。台北市立教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳奎熹 (1991)。《教育社會學研究》。台北市：師大書苑。
- 陳美秀 (2006)。發現社會溫暖、再見人性光輝。載於余素華 (主編)，《耕心教育愛》(頁 133)。台北：財團法人華藏耕心教育基金會。
- 張家銘 (1992)。《符號互動論的奠基者—米德，當代社會思想巨擘》。台北市：中正書局。
- 張國瑛 (2004)。論讀經教學的意義與價值探析。《人文及社會學科教學通訊》，14 (5)，135-154。
- 張樹枝 (2000)。《國民小學兒童讀經教學成效之研究》。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張學善 (2004)。情緒管理課程對提昇教育學程學生情緒智慧之成效研究。《彰化師大輔導學報》，26 (2)，37-56。
- 張曉晞 (2006)。讓孩子明瞭品格的重要性。載於余素華 (主編)，《耕心教育愛》(頁 129)。台北：財團法人華藏耕心教育基金會。
- 黃武雄 (2004)。《童年與解放》。台北市：左岸文化。
- 黃奕碩 (2004)。一位兒童讀經教師之教學信念。《教育研究》，12，103-113。



- 楊國德（1988）。喬治米德的社會心理學說及其在教育上的意義。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊旻芳（2001）。五位兒童讀經教師之教學信念。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 劉雲德（譯）（1991）。社會學（原作者：David Popenoe）。台北市：五南。（原著出版年：1986）
- 蔡文輝（1979）。社會學理論。台北市：三民書局。
- 蔡東鐘（1999）。符號互動論在教育上的應用之探討。國教之聲，32（4），33-45。
- 蔡慧渝（2006）。用錢買不到的為人處事。載於余素華（主編），耕心教育愛（頁136）。台北：財團法人華藏耕心教育基金會。
- 鍾蔚起（1989）。簡介符號互動論及其在教育上之應用。教育文粹，18，18-29。
- 蘇麗娟（1996）。兒童讀經之推行與研究。國教輔導，35（5），27-31。

外文部分

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In R. Bard-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cassirer, E. (1962). *An essay on man* (2nd. ed.). New York: Dover.
- Charon, J. M. (1979). *Symbolic Interactionism-An introduction, An interpretation, An Intergration*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Deham, S. A. (2006). Social-emotion competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hill, B. M. (1983). *Effective child guidance: An educator's guidebook. (Developed as part of a practicum. Fort Lauderdale)*. FL: Nova University.
- Johnson, K. E. (1989). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & teacher Education*, 10(4), 439-452.



- Korgh, S.L. & Lamme, L. L. (1983). Learning to share: How literature can help. *Children Education, January/February*, 188-192.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- R. Rioux (1999). Ebonics, math scores and the way children learn.
<http://www.scvleon.com/rioux/rr011297.htm>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bard-On & J. D. A. Parker(Eds.) , *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 68-91.
- Salovey, P. & Mayer, J. D., (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- Salovey, P. & Mayer, J. D., (1997). What is emotional intelligence ? In P. Salovey & D. J. Sluyter(Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Scherp, H. A. (1995). *Why do certain teachers change their instructional patterns and What importance do the school leaders have in that change?* The Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Leeuwarden, the Netherlands.

初稿收件：2010年10月28日
完成修正：2010年12月18日
接受刊登：2011年12月19日



Inquiring the Influence of Reading Chinese Classics Teaching on the Emotional Competence of Young Children from Symbolic Interactionism

Chen-Yu Chen

Doctoral candidate in Graduate Institute of Educational Entrepreneurship and Management in National University of Tainan

Abstract

From the perspective of symbolic interactionism, the author addressed the influence on the interaction phenomenon of the people, things, and matters in the classroom and the impacts on the emotional competence of young children after the kindergartener applied Reading Chinese Classics Teaching (RCCT) in this paper. The researcher tried to explore the change in the emotional competence of young children whether the top class in a private kindergarten applied RCCT from the perspective of an complete observer.

Synthesizing the analysis data of interviews and classroom observation, the author listed the following results of the research:

1. The excellently emotional education base of young children were molded by the application of RCCT.
2. Young screaming children became to like to go to school after the application of RCCT.
3. The influence on the emotional competence of young children was positive by the application of RCCT, including the teacher-student, classmate-classmate, and parent -child interaction phenomenon in the aspects of cultivating the awareness of emotion, learning the expression of emotion, understanding the choice between rational belief and irrational belief, comprehending the management of negative emotion, promoting the reaching of objects, realizing the control of impulse, perceiving the change of other's emotion, fulfilling the application of sympathy, learning the management of conflict, and establishing the harmonically interpersonal relationship.

Based on the above conclusions, the author proposed the introspection and advices.

Keywords: symbolic interactionism, Reading Chinese Classics Teaching, young children, the emotional competence

