

南 華 大 學

生死學系研究所

碩士論文

建構取向生命教育融入國文課程教學影響之探討
——以技職校院五專部學生為例

The Impact of Constructivism-Orientated Life Education Curriculum on
Chinese Literature Classes —A Study of Five-Year-Junior College
System

研究生：徐惠琳撰

指導教授：紀潔芳教授

中華民國九十四年六月十七日

論文摘要

本研究之目的在於探討將生命教育融入國文課程教學，採用建構取向與傳統式兩種不同教學法，對五專生生命態度、學習態度及班級氣氛之立即性與持續性影響，綜合研究發現，提出未來實施融入式生命教育課程設計及教學方法的具體建議。

本研究採準實驗研究法，以南部某技術學院附設五專部二年級兩班共 91 名學生為研究對象，實驗組（學生 47 名）控制組（學生 44 名）分別接受十四週不同取向教學的融入式生命教育。研究工具以生命態度、學習態度及班級氣氛量表進行前測、後測及追蹤測驗，以瞭解生命教育融入國文課程，實施不同取向教學法對五專生生命態度、學習態度與班級氣氛影響效果之差異。

本研究資料的分析，在量化統計分析方面採獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA）進行研究假設考驗；在質性資料部分，以課後作業及心得報告資料，加以分析，作為了解學生學習結果之輔助說明。

本研究結論與建議如下：

一、結論

- （一）生命教育融入國文課程，實驗組較控制組在提昇「生命態度」方面，具有立即性及持續性的影響成效。
- （二）生命教育融入國文課程，實驗組較控制組在改善「學習態度」方面，雖有效果，但無立即性及持續性顯著差異。
- （三）生命教育融入國文課程，實驗組較控制組在促進「班級氣氛」方面，無立即性顯著差異，但具有持續性影響成效。
- （四）生命教育融入國文課程，本研究採「小活動」融入方式，對原課程干擾最小，但難以構成一完整的生命教育系列。
- （五）建構主義主體意義建構觀點，適合人文社會學科，運用在生命教育課程上，應可作為改進傳統教學法的另一種選擇。

二、建議

- (一) 對教育行政機關方面：積極推展融入式生命教育，並鼓勵研發融入式生命教育教材、教法，同時強化教師生命教育專業智能。
- (二) 學校行政方面：學校圖書館設置「生命教育」閱讀專區，並於每學期排定一段時間為「生命體驗週」，將生命教育的內涵，落實在生活實踐中。
- (三) 社會方面：大眾傳播媒體積極製播融入生命教化意義的節目，地方社區規畫多元性生命教育推廣活動。
- (四) 後續研究方面：研究對象可延伸至另一性別；加強屬內在生命建構歷程的質性研究；建構生命教育融入各科的課程設計；開發多元有效的建構取向教學法。

關鍵詞：生命教育、融入式課程、建構取向教學、生命態度、學習態度、
班級氣氛

Abstract

The purpose of this research is to investigate the impact of constructivism-orientated life education curriculum on Chinese literature classes. The subjects, 91 second-year students of two classes from a five-year junior college in the southern Taiwan, were divided into the experiment group (47 students) and control group (44 students) and received 14-week different constructivism-orientated life education curriculum infused into Chinese literature. Life attitude, learning attitude, and classroom atmosphere scales were used to implement pre-test, post-test, and follow-up test so that the differences of subjects' life attitude, learning attitude and classroom atmosphere could be measured.

The research data adopted ANCOVA to do the quantitative analysis and to evaluate the research hypothesis. The students' assignment and report were analyzed qualitatively in order to understand their learning results.

The result and suggestions of this research can be summarized into the following points:

I. Results:

1. Compared with the control group adopting the traditional teaching method, the experiment group adopting constructivism-oriented curriculum showed instant and continuous impact on heightening 'life attitude.'
2. Compared with the control group adopting the traditional teaching method, the experiment group adopting constructivism-oriented curriculum did not show instant and continuous impact on improving 'learning attitude,' although it's effective.
3. Compared with the control group adopting the traditional teaching method, the experiment group adopting constructivism-oriented curriculum did not show instant impact, but possessed continuous impact on promoting 'classroom atmosphere.'
4. Adopting "small activities," the constructivism-oriented Chinese literature course did not interfere with the original course, but imposed difficulties in forming a whole series of life education.
5. The major concepts of constructivism suit the courses of humanity and social sciences and could be used as an alternative to the traditional teaching.

II. Suggestions:

1. To educational administration:

Promote life education and develop its teaching material, teaching methodology and improve the professional training of the lecturers.

2. To school administration:

School library might assign a “life education” reading area in the reference room and school authorities might arrange a “life experience week” every semester so the students might experience the essence of life education.

3. Social aspect:

The mass media should provide life education programs and communities should offer multi-level life education extension activities.

4. Future research:

The research subjects might cover the other sex, the males. The qualitative study of construction of life education should be enhanced and the constructivism-oriented life education should be designed in different areas. Finally the effective and diversified constructivism-oriented teaching methods should also be developed in the future.

Key words: none

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	5
第三節 研究問題與假設	6
第四節 名詞釋義	9
第二章 文獻探討	11
第一節 生命教育的理念與內涵	11
第二節 建構論基本主張之探討	17
第三節 建構取向的學習理論、教學理論、教學設計	21
第四節 生命教育與建構理論之相關性及其研究文獻討	25
第三章 研究設計與實施	33
第一節 研究架構與流程	33
第二節 研究對象	38
第三節 研究工具	39
第四節 生命教育融入國文課程設計與實施	47
第五節 資料處理	59
第四章 研究結果分析與討論	61
第一節 生命教育融入國文課程不同取向教學法對五專生生命態度 影響之分析	61
第二節 生命教育融入國文課程不同取向教學法對五專生學習態度 影響之分析	74
第三節 生命教育融入國文課程不同取向教學法對國文課班級氣氛 影響之分析	83
第四節 綜合分析與討論	92

第五節 質性資料分析·····	108
第五章 結論與建議·····	119
第一節 研究結論·····	119
第二節 建議·····	126
第三節 結語·····	130
 參考文獻	
一、中文部分·····	132
二、英文部分·····	138
 附錄	
附錄一 量表授權同意書·····	139
附錄二 生命態度量表·····	141
附錄三 學習態度量表與班級氣氛量表·····	145
附錄四 補充閱讀資料·····	150
附錄五 課後作業·····	151
附錄六 閱讀心得·····	152

表目次

表 2-1-1	生命教育內涵彙整表	14
表 2-3-1	傳統與建構主義教學設計比較表	23
表 2-5-1	與「生命教育」相關研究之整理	26
表 2-5-2	融入式生命教育相關研究結果摘要表	28
表 3-1-1	準實驗設計模式表	33
表 3-1-2	實驗組與控制組之實驗處理表	34
表 3-3-1	學習態度預試問卷項目分析摘要表	42
表 3-3-2	學習態度問卷分量信度表	44
表 3-3-3	學習態度問卷題目分配表	44
表 3-3-4	班級氣氛問卷分量信度表	45
表 3-3-5	班級氣氛問卷題目分配表	46
表 3-4-1	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (一)	48
表 3-4-2	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (二)	49
表 3-4-3	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (三)	50
表 3-4-4	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (四)	51
表 3-4-5	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (五)	52
表 3-4-6	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (六)	53
表 3-4-7	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (七)	54
表 3-4-8	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (八)	55
表 3-4-9	生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (九)	56
表 4-1-1	「生命態度量表」前、後測迴歸係數同質性考驗摘要表	62
表 4-1-2	「生命態度量表」後測共變數分析摘要表	65
表 4-1-3	「生命態度量表」前測、後測得分平均數分析表	66
表 4-1-4	「生命態度量表」前、追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表	68
表 4-1-5	「生命態度量表」追蹤測共變數分析摘要表	71

表 4-1-6	「生命態度量表」前測、追蹤測得分平均數分析表·····	72
表 4-2-1	「學習態度量表」前、後測迴歸係數同質性考驗摘要表·····	74
表 4-2-2	「學習態度量表」後測共變數分析摘要表·····	76
表 4-2-3	「學習態度量表」前測、後測得分平均數分析表·····	77
表 4-2-4	「學習態度量表」前、追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表·····	78
表 4-2-5	「學習態度量表」追蹤測共變數分析摘要表·····	80
表 4-2-6	「學習態度量表」前測、追蹤測得分平均數分析表·····	81
表 4-3-1	「班級氣氛量表」前、後測迴歸係數同質性考驗摘要表·····	83
表 4-3-2	「班級氣氛量表」後測共變數分析摘要表·····	85
表 4-3-3	「班級氣氛量表」前測、後測得分平均數分析表·····	86
表 4-3-4	「班級氣氛量表」前、追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表·····	87
表 4-3-5	「班級氣氛量表」追蹤測共變數分析摘要表·····	89
表 4-3-6	「班級氣氛量表」前測、追蹤測得分平均數分析表·····	90
表 4-4-1	各量表得分平均數與原量表常模比對表·····	92
表 4-4-2	生命教育不同教學法對生命態度、學習態度及班級氣氛之影響 差異考驗結果·····	93
表 4-4-3	融入式生命教育論文融入方式表·····	98
表 4-5-1	生命教育繪本自由閱讀書目表·····	112

圖目次

圖 3-1-1	研究步驟與進度甘特圖·····	37
圖 3-3-1	生命態度群集分析結果·····	39

第一章 緒論

本研究主旨在於探討生命教育融入國文課程以不同教學法實施教學，對技職校院五專部學生生命態度、學習態度與班級氣氛之影響，本章將針對本研究之研究動機、研究目的、研究問題與假設等提出說明，並對相關的名詞逐一解釋，以釐清研究的內容。

第一節 研究動機

「現代的孩子真幸福！」大多數的人應該都不會反對這句話。尤其是老師、父母及稍有年紀的長輩們。科技文明的高度發展，產生出便捷的工具，滿足生活的各種需求；經濟的起飛，造就出豐盛的物質，滿足身體的各種慾望；承平的時代環境，沒有戰亂流離，於是不論大人、孩子，幾乎都汲汲於投入這樣的幸福之中。然而，在「幸福事實」背後，卻隱藏著不少問題值得思考。當人們把物質進步作為生活指標時，精神內涵容易陷入空洞貧瘠；當傳播媒體無遠弗屆，社會呈現多元價值文化衝擊時，人們容易迷失在撲朔迷離的環境中；當四海無事，人們缺少憂患意識，奮鬥目標，容易流於虛幻逸樂的頹廢中。尤其是正值人格成長定型期的青少年，自制力、判斷力均明顯不足，處在這詭譎多變的社會中，常有令人意外的表現。

在這樣的幸福裡，孩子常常是被視為當然獲益者，因為他們還處在「幼有所長」的階段，無須擔負家計，只要「把書讀好」，就算是完成了現階段任務。但環顧目前的教育體系，不論是高中、大學，職校、五專、技術學院，「升學」這一目標幾乎是一致的，即使入學方式已進入多元化，但學業成就依然是大多數老師、家長、學生共同關心的焦點。當生活的目標被壓縮至只剩下學業成績時，孩子必然會對自己存在的意義產生懷疑，以致面對問題與挫折，無法以健康的心態去處理；面對自我時，更容易產生焦慮不安；有不少案例反映出在懷疑、焦慮下的孩子，是以飆車、吸食毒品、自殘、自殺來處理自己的情緒問題，或以傷害他人的方式來解決人生的困境。這樣的現況，反映出我們

教育的盲點，那就是師長、父母仍一味向智育前進，相形之下，對於孩子的自我探索、潛能開發、道德培養、確立生命意義價值等各方面，似乎仍然缺少積極的關懷和重視。

教育改革在國內推行已有相當時間，前教育部長曾志朗（1999）曾指出生命教育的推動是教育改革最核心的一環。他說：「展望新的一年（2000），社會更多元化，人與人的關係也更形複雜，世界的距離越來越短，而新的價值系統也會一再變化。」又說：「生命教育提點生命意義，統整情意和知行，並強調對人及對生命的尊重，應作為教育改革最核心的一環。」教育部也正式宣布民國九十年為生命教育年，並由教育委員會規劃辦理「教育部推動生命教育中程計畫」（民國九十年至九十三年），及「普通高級中學生命教育類選修課師資培育課程實驗暨種子師資培育計畫」（民國九十三年至九十五年），可見生命教育已漸漸受到教育當局的重視，但如何將方向正確、立意良好的政策，落實在實際的教學活動中，這才是生命教育能否發揮功效的關鍵所在。教育不能等待，生命亦不能等待，生命教育是必須立即去做的一件當務之急。根據張淑美（2000）的調查研究顯示，教師實施生命教育大多是隨機教學，很少是在上課時間就某些學科的相關課程中實施。鈕則誠（1999，2004）則認為生命教育若要徹底實現，應該要融入於各科的教學單元中。陳曼玲（2001）也強調各級學校應推廣介入式生命教育教學。據此可知，在生命教育正式選修課程尚未全面化施行之前，將生命教育以單元或主題融入各科教學中，是目前比較實際而又有效的教學模式（張淑美，2004）。

西方傳統經驗論認為外在世界獨立於人的意識，因此，人必須從經驗中透過歸納法求知成為獲得真理的不二法門（關永中，2000a），為了確保真理的獲得，傳統經驗論者設想：人的心靈可以接受傳輸，如訊息處理那般，在傳送與接收之間，具有對應規則（詹志禹，2002）。因此，老師可以把知識傳授給學生，學生是知識的被動接受者，這種「接受觀知識論」在當今的世界裏，仍是一個相當普遍的觀點。但詹志禹（2002）指出：認知的主動涉入是學習的必要條件，任何有效的教學或學習策略都必須能幫助學習者主動生產意義。這種從「（被動）接受觀」轉移到「（主動）建構論」的知識論革命，也蘊涵了學習理論的革命。接受觀認為，人類的知識乃心靈被動地接受環境的訊息直接傳入銘印而成；建構論則認為，知識並非由認知主體被動地接受而來，而是由認知主體主動建

造而成。生命的意義、價值，是具有一定外在的標準，經由學習者被動認知的過程而成為自己的知識；還是具有個人特殊性，經老師的協助由學習者主動建構出自己的生命意義與價值的知識，這是一個很值得探討的問題。因此，生命教育的實施，教育者是將生命相關知識傳授給學生；還是引導、幫助由學生自己建構生命知識，不同的教學法，在學習的效果上是否有所不同，亦是一個值得研究的問題。雖然建構論目前仍有許多不同的派別，各學者也或許持有不同的觀點，但它是近十年來教學法的一種取向，已是不爭的事實。郭重吉（2002）曾提出建議：與其對建構論進行無休無止的爭辯，倒不如親自去省察、思考自己對建構主義的體認，去評估它對於自己的教學或研究有何啟示、如何應用。而且親自體驗、身體力行，也更符合建構主義的核心精神——主動建構性。

研究者擔任專科、技術學院國文教學工作，已有二十多年的歲月，這期間一直不斷在調適，調適教學，也調適與學生相處。大環境在變，學生在變，老師何嘗不需變，教學的內容必須推陳出新，以滿足學生的需求；教學的方法更是要符合科目特性，才能達成教學的目的。國文課程，不管是詩歌、散文、小說等等文學作品，常常表現出作者深刻的人生體驗及生命價值，是最能引導學生體驗生命的科目。但是，文學作品的意涵、價值，卻不是固定不變的，他會隨著讀者的「美感能力」而滑動。一位生命力豐盈而且感受敏銳的讀者，跟一位對生命毫無感覺、或感覺遲鈍的讀者，作品對他門而言，會呈現不同的意義（龔鵬程，1985）。因此，將生命教育融入國文教學，若能選擇適當的教學法，對學習者而言，不僅能提升生命的層次、境界，也更能欣賞到文學豐富的意涵，達到相得益彰的效果。

研究者自進入南華大學生死學研究所，對生命教育的理念與內涵有更深層的認識與了解，也愈發體認到生命教育對每一個人的重要性，尤其是青年學子，在這段人格塑造的關鍵時期，引導、幫助他們體認生命、珍愛自己、用心生活、努力學習、開發潛能，讓師生在教與學中共同成長，成為研究者衷心的期盼。但觀目前國內科技大學及技術學院，自八十二學年度起實施通識教育課程後，相繼開設與生命教育相關課程，供大學部學生選修；唯獨五專生部分，至今未能獨立開設生命教育課程，亦未開放選修生命教育課程，形成被忽略的一個群體。因是之故，研究者盼能學以致用，將生命教育的內涵，

融入任教的五專國文課程中，一班採建構取向教學，一班則採傳統教學法設計課程綱要，進行準實驗研究，評比分析兩者的實驗結果。並由實際教學過程中，省察、思考自己對建構主義的體認，評估它對自己教學或研究有何啟示，如何應用。研究過程遭遇的困難、限制很多，但企圖建構一種有效的生命教育教學法，是研究者願意嘗試及努力的動力。

第二節 研究目的

基於上述第一節所敘述的研究動機，研究者身兼研究者及實際教學者的雙重身分，結合研究與教學，以自己的教學設計做研究，藉實際的課程研發及教學過程，評鑑教學品質與成效，並將成果運用於日後的教學中，致使此一研究具有長遠意義。也希望這樣的研究方向能提供給有心將生命教育融入課程教學的各科老師作為參考。

本研究主要目的有下列四項：

- 一、生命教育融入國文課程，建構取向與傳統式教學法對五專生生命態度的影響。
- 二、生命教育融入國文課程，建構取向與傳統式教學法對五專生學習態度的影響。
- 三、生命教育融入國文課程，建構取向與傳統教式學法對國文課班級氣氛的影響。
- 四、根據實驗發現提出具體建議，以作為融入式生命教育課程設計及教學方法的參考。

第三節 研究問題與假設

一、待答問題：

- (一) 了解生命教育融入國文課程，以不同的教學法施教後，對五專生生命態度及各層面得分的表現上是否有差異？
- (二) 了解生命教育融入國文課程，以不同的教學法施教後，對五專生學習態度及各分量表得分的表現上是否有差異？
- (三) 了解生命教育融入國文課程，以不同的教學法施教後，對國文課班級氣氛及各分量表得分的表現上是否有差異？

二、研究假設

根據上述的研究問題，提出研究假設如下：

假設一：生命教育融入國文課程教學後，實驗組（接受建構取向教學法的學生）與控制組（接受傳統教學法的學生），在「生命態度量表」得分上，具有顯著差異。

1-1：實驗組與控制組學生在「生命態度量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-1-1：二組學生，在「理想層面分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-1-2：二組學生，在「生命自主層面分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-1-3：二組學生，在「存在感層面分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-1-4：二組學生，在「死亡態度層面分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-1-5：二組學生，在「生命經驗層面分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-1-6：二組學生，在「愛與關懷層面分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

1-2：實驗組與控制組學生，在「生命態度量表」得分上，具有持續性顯著差異。

1-2-1：二組學生，在「理想層面分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

1-2-2：二組學生，在「生命自主層面分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

1-2-3：二組學生，在「存在感層面分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

1-2-4：二組學生，在「死亡態度層面分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

1-2-5：二組學生，在「生命經驗層面分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

1-2-6：二組學生，在「愛與關懷層面分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

假設二：生命教育融入國文課程教學後，實驗組（接受建構取向教學法的學生），與控制組（接受傳統教學法的學生），在「學習態度問卷」得分上，具有顯著差異。

2-1：實驗組與控制組學生，在「學習態度問卷」得分上，具有立即性顯著差異

2-1-1：二組學生，在「對課程的態度分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

2-1-2：二組學生，在「對老師的態度分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

2-1-3：二組學生，在「主動學習分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

2-1-4：二組學生，在「課業習作分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

2-1-5：二組學生，在「專心學習分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

2-2：實驗組與控制組學生，在「學習態度問卷」得分上，具有持續性顯著差異。

2-2-1：二組學生，在「對課程的態度分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

2-2-2：二組學生，在「對老師的態度分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

2-2-3：二組學生，在「主動學習分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

2-2-4：二組學生，在「課業習作分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

2-2-5：二組學生，在「專心學習分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

假設三：生命教育融入國文課程教學後，實驗組（接受建構取向教學法的學生），與控制組（接受傳統教學法的學生），在「班級氣氛問卷」得分上，具有顯著差異。

3-1：實驗組與控制組學生，在「班級氣氛問卷」得分上，具有立即性顯著差異。

3-1-1：二組學生，在「老師支持分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

3-1-2：二組學生，在「同儕支持分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

3-1-3：二組學生，在「滿意程度分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

3-1-4：二組學生，在「內聚力分量表」得分上，具有立即性顯著差異。

3-2：實驗組與控制組學生，在「班級氣氛問卷」得分上，具有持續性顯著差異。

3-2-1：二組學生，在「老師支持分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

3-2-2：二組學生，在「同儕支持分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

3-2-3：二組學生，在「滿意程度分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

3-2-4：二組學生，在「內聚力分量表」得分上，具有持續性顯著差異。

第四節 名詞釋義

一、五專生

根據「中華民國技術暨職業教育簡介」(技職司 1999)的內容，目前我國技職教育體系自八十六學年度部分技術學院改制為科技大學後，其學制共有職校、專校、技術學院、科技大學等三階段四種類型，其中專校階段指國中畢業報考的五專制及高中、職畢業報考的二專制兩種。本研究以已改制為技術學院，仍附設五專制之五專部二年級學生為研究對象，平均年齡 17-18 歲。

二、生命教育

本研究對生命教育的定義是探討整個生命歷程及生命內涵相關的教育。包含人與自己、人與他人、人與世界的關係面向；也包含了解死亡，尊重生死、珍惜生命的生死面向，在教學的過程中，引導學生省思自我、開發潛能、增進人際關係、關懷世界，體認生命的可貴、尊重所有的生命、確立生命的意義及價值，做好個人生涯規畫。

三、融入式課程

融入式課程是把要讓學生學習的內容，在不影響原來的授課節數下，適當的安排於既有的課程之中，希望教學之後達到預期的效果。本研究是依據生命教育相關理論選取與範文相關議題，融入國文課程的教學活動之中。

四、建構取向教學

本研究所稱建構取向教學，係指符合建構論三大原則：主動原則—知識並非由認知主體被動地接受而來，而是由認知主體主動建造而成。適應原則—認知的功能是適應性的，是用來組織經驗世界，不是用來發現本體性的真實。發展原則—知識的成長是透過同化、調適及反思性抽取等歷程逐漸發展而成，後續知識必須植基於先備

知識且受限於先備知識。且此三大原則必須同時並存（詹志禹，2002）的一種教學模式。由於建構主義教學不是一種特定的教學模式，而是掌握建構主義的精神與理念，設計各種符合建構主義精神的教學活動或模式，所以宜正名為「建構主義取向的教學」（吳璧純，2002）。

五、傳統式教學

根據羅汝惠（1993）對國中教師所做的教學情形問卷調查結果而定義之，傳統式教學法的教學過程主要是以教師講述為主，學生在課堂中則以聽講為主。張靜譽（1996）進一步指出傳統教學的主要活動是教師依教學進度，把課本內容依序講解給全班同學聽；學生則經由上課專心聽講與練習，以及課後的溫習來熟練課本與教師所講授的知識內容。吳璧純（2002）則認為傳統的教學，老師比較不探索學生的思路，以為知識可以直接傳輸。甄曉蘭、曾志華（2002）則認為傳統教學主張是以「教師的教學行為」為中心的「傳輸式」教學。本研究所稱傳統式教學，係指以教師為中心、講述為主，去傳輸知識；而學生則是以聽講與練習為主要學習活動的一種教學方式。

六、生命態度

Kubiszyn & Borich（1996）認為態度是指人們對所呈現的各種刺激，以一種相當一致且穩定的方式來感覺、行動，以及傾向如何感覺與行動（王淑敏、邱美秀、柳玉清等譯，1997）。本研究所稱的生命態度，是指人們對和生命有關的人、事、物或觀念，傾向如何感覺、如何行動的描述，而除了行為傾向的意涵之外，同時還牽涉到對生命的認知與情意層面的內在架構（謝曼盈，2003）。

第二章 文獻探討

本研究主要瞭解以不同教學法將生命教育融入國文課程實施教學，對技職校院五專部學生生命態度、學習態度與班級氣氛的影響，進行相關文獻收集與探討。本章內容共分為五部分：第一節探討生命教育的理念與內涵；第二節探討建構主義的基本主張；第三節說明建構取向的學習理論、教學理論、教學設計；第四節歸納文獻資料，說明生命教育與建構主義之間高度緊密的關連性；第五節整理探討融入式生命教育及建構教學相關研究成果。

第一節 生命教育的理念與內涵

一、生命教育的理念

本研究根據楊深坑（1996）探討我國未來教育改革應該遵循的途徑時，所提出教育改革的重點為主軸，並參酌專家學者論點，歸納整理為生命教育的理念基礎，分述如下：

- （一）拯救教育主體性滅亡的危機——教育的主體性絕非工具理性而是「人性」。楊深坑指出：在教育部所頒「中華民國教育報告書」十大改革原則中，「重視人文精神」、「提升專業素養」尤為重要。所謂人文精神中的民胞物與情懷、人性尊嚴的重視以及個人價值的開展，都需要在整個教育過程中融入謝勒所謂的「愛的序階」（ordo amoris），只有在情理交融的「愛」中，才能培育完熟的人格。所以在教育改革中必須由具專業素養的專家來審慎規畫，才能設計一個富於人文精神的教育過程，造就胸襟開闊、自律自主的國民。而有助於人格統整發展的知識，絕非西方理性邏輯訓練所獲得的宰制性知識，而是屬自我探索的陶冶性知識。而自我探索陶冶性知識，又非生命教育莫屬。所以生命教育的施行，在引導學生探討整個生命的過程時，促發個體思考生命的本質，體認到每一個人都是世上獨一無二的個體，這樣的獨特性凸顯了生命的價值；也因我們每一個人都在生命的歷程

中，與我們生命的脈動如此貼近，可以藉由對生命本質的體認，隨時賦予嶄新的意義，培養自己對生命正向積極的態度，並有能力解決生命中所遭遇到的各種問題（鄧運林，2002）。可見生命教育是以「人」為主體性的教育。也因此，曾志朗（1999）呼籲：生命教育的推動是教育改革最核心的一環。

（二）對教育目的的正確認知——楊深坑更進一步說明人類在現代與後現代之間，生命活動的抉擇面臨了前所未有的困惑。柏拉圖（Plato）在「呂息斯」（Lysis）篇中以為人類本質的表現在於其追求一種心安。赫拉克里特斯（Heraclitus）曾經說「教育對受教育者而言是另一個太陽」。所以教育的啟蒙功能，或許可以「光照」人類在迷惑於五光十色的現代社會中，尋覓一個「安身立命」之所。因此，教育的正確目的是要造就一個人成熟、自主且負責的人格，而不只是教育自由化（即由市場機能來調節教育過程的組織、結構與成果）所產生的商品而已。人是一個整體，知識教育雖然重要，但僅是人的一部分而已，教育是培育整體的人，即「全人教育」。「全人教育」，就其字面上的意義，是說教育的內涵應該包含著對完整的人之培育，其目的是幫助個人建立整合的人格。美國談全人教育的知名學者米勒（Ran Miller）指出：全人觀點本質上是「靈性」勝於「物質性」。廣義而言，即人的「內在特質」是人能否達到自我實現及與社會和諧互動的最基本要素（林耀堂，2002）。生命是教育的根本，教育是生命的動力，透過教育的力量，使個體的潛能得以發揮，生命更有價值（吳永裕，2002）。生命教育就是一種全人的教育，認識生命應包括生命的現象與生命的境界（鄧運林，2002）。生命的現象是指人生「物質性」的實然面；生命境界是指人生「靈性」的應然面。因此，以重視靈性的全人教育觀點出發的生命教育，幫助我們建立整合的人格，尊重生命，認識每一個人的獨一無二性，研創一個最適合自己潛能發揮的人生目標、方向，使生命具有獨特的意義與價值，最符合教育的正確目的。

（三）尋求有效的教學方法——確立教育的正確目的後，如何實踐、達成才是關鍵所在。所謂教育過程，不僅指教育的內涵—教什麼，更重要的是必須要有有效的教學方法—怎麼教。而教學方法的選擇，需視教材而非學生年齡而定（Morgan，

1996)。在基礎層次的教學方法之上，更需運用觀察、實驗來建立教育的法則體系，以為教育者所用，使其能夠有效的達成教育目的。生命教育是一種生活教育，它在生活中發生，也需要在生活中體驗完成；因此，生命教育更是一種體驗教育，如果離開了身歷其境的感受與體會，只淪為紙上談兵的作業，那麼生命教育將會落入傳統科學知識的窠臼，無法達到認識自我及建立自尊的基本目的，更遑論提升生命的境界（鄧運林，2002）。所以，運用契合生命教育特質的教學方法，是達成生命教育目的不可忽視的一環。

（四）人文教育是整合教育——在討論教育主體性部分曾談及能培育完熟人格的是人文教育，這種有助於人格統整發展的知識，絕非西方理性邏輯訓練所獲得的宰制性知識，而是屬自我探索的陶冶性知識。生命教育包含人文教育（曾文宗，1995），是探討「整個人」的全人教育，全人教育強調人的內在特質與外在凸顯的行為，以及在關係脈絡的整合（林耀堂，2002）。是故，生命教育的自我探索就是將認知、情意及行為作自我的整合：從認知的角度出發，認識生命的歷程，輔以情意的層面，欣賞生命的美麗與可貴，最後落實到實際的行動層次，尊重他人及自己的生命（鄧運林，2002）。而自我探索涵蓋了心理、社會、生物、醫學、倫理、哲學、藝術、文學、神學等等科際的整合。所以生命教育是兼具自我整合及科際整合的整合教育。

二、生命教育的內涵

自台灣省教育廳於民國八十七年推動「中等學校生命教育實施計畫」，高雄市政府教育局亦於同年推出生死教育課程以來，除教育單位外，國內學術界、教育界、宗教界、文化界也紛紛倡議「生命教育」、「生死教育」或「死亡教育」。以至於這三個名稱，常被使用，有時甚至被「混用」。蔡明昌（2001）以文獻分析方式將三者的課程內涵加以探討，發現「生命教育」的課程重點在於倫理與道德，並未涉及太多的生死問題；「死亡教育」的課程重點完全在死亡議題上面；「生死教育」的課程內容則是介於生命教育與死亡教育之間，但大體上較偏向死亡教育的範疇。由於這一領域的教育目前仍屬建構

階段，所以各界對「生命教育」的見解與詮釋仍不盡相同。根據陳美伶（2004）將各學者對生命教育的內涵所作的綜合整理如表 2-1-1：

表 2-1-1 生命教育內涵彙整表

學 者	生 命 教 育 內 涵
張光甫 1995	1. 生存層次→生物我、心理我→慎始教育（性教育）。 2. 生活層次→道德我、社會我→持中教育（人際關係）。 3. 生命層次→哲學我、宗教我→臨終教育（替代死亡教育）。
曾文宗 1995	生命教育就是一種全人的教育，包含人文教育、生活教育、發展教育、生涯輔導教育的四個內涵。
錢永鎮 1996	1. 自尊的教育：具體的教導孩子，清楚地了解人的價值。人是什麼？以及自尊的內涵是什麼？ 2. 良心的教育：在日常生活細節中讓學生不斷反省，在做任何判斷選擇時也應先反問自己的良心。 3. 意志自由的教育：教導學生判斷哪些行為是不自由的，以及為什麼會不自由，例如壞習慣、無知會產生不自由。 4. 人我關係的教育：人的生存是依靠很多其他人而生存，不可能獨自存活，人並不是單一存在的，而是活在人與人的關係之中。
黃德祥 1998	生命教育的本質：宗教取向、生理健康取向、志業（生涯）取向、生活教育取向。
吳武雄 1999	讓學生深刻體悟：人與自己、人與人、人與環境、人與自然、人與宇宙的各關係。認識自己，了解別人，體悟物我關係，才能衍生出「生命的智慧」。
鄭石岩 1999	生命教育的內容應該包含：生命的安全與存續、心智的成長和學習、充實的生活和精神生活的開展、生命意義的領悟與實現、宗教教育的省思。
吳庶深、黃麗花 2000	生命教育就個體本身而言，是關乎全人的教育，是關乎與他人、與自然萬物、與天（宇宙主宰）之間，如何相處互動的教育。

表 2-1-1 生命教育內涵彙整表 (續)

學 者	生 命 教 育 內 涵
吳清山、林天祐 2000	1. 認知層次：認識和了解身體及生命的意義和價值，熟悉與他人相處的法則以及知道愛惜自己和他人生命的方法。 2. 實踐層次：能夠真正去加以履行，不輕視自己和別人、不踐踏自己和別人、不做出傷天害理的事、都能為自己行為負責。 3. 情意層次：具有人文關懷、社會關懷和正義關懷，能透過「知、行、思」的方式，發揮其效果。
孫效智 2000	生命教育的內涵在學理上應涵蓋以下三個領域： 1. 人生與宗教哲學：宗教哲學屬於形而上的終極信念、人生哲學屬於形而下的實踐原則。 2. 基本與應用倫理學：基本倫理學探索「善是什麼」、應用倫理學探索「如何擇善」。 3. 人格統整與情緒教育：人格與情緒的統整是知行合一的要件，統整的第一步在於養成自覺、自省的習慣，其次是同理心的培養。
陳英豪 2000	生命教育包含倫理、哲學、心理學、社會學領域、人際關係、環境教學、宗教教育、人文教育等。
張美蘭 2000	人與自己的教育、人與他人的教育、人與自然環境的教育、人與社會的教育、人與宇宙的教育五大向度。
黎建球 2000	從哲學基礎分析生命教育的內涵有下列四項：我的生命、與他人的生命關係、與大自然的關係、與天的關係。
邱惠群 2001	生命教育內涵的四大取向為：健康教育取向、生涯教育取向、死亡教育取向、宗教教育取向。
陳秀蓉 2001	生命教育主要是以人為核心，將「人」本身作為目的，希望透過一系列的課程與活動，讓人了解生命的價值與意義，體認所有的學習的主要目的，還是在以「人」作為最終的目標。因此，生命較教育的內容，應該涵蓋「人與自己」、「人與他人」及「人與自然」三個面向。
陳浙雲 2001	針對國小，提出生命教育的內涵包含：日常生活教育、健康生活教育、道德生活教育。
張振成 2001	從生物自然界、社會文化、精神心靈三個向度來思維，其方法如：兩性教育、情感教育、生涯發展、宗教教育、死亡教育等。

表 2-1-1 生命教育內涵彙整表 (續)

學 者	生 命 教 育 內 涵
林濟偉、潘正德 與王裕仁 2002	生命教育的內涵牽涉到倫理教育、宗教教育、死亡教育等範圍，它可分為四個向度： 1. 人與自己的關係：包括身心靈的自我概念、自我悅納、自我實現。 2. 人與他人的關係：包括親人、人際、社會、國家。 3. 人與環境大自然的關係：包括環保、資源、科技等。 4. 人與宇宙的關係：包括心靈、信仰、宗教、死亡等。
陳藤祥 2002	1. 狹義的生命教育是學習生死學的概念。 2. 廣義的生命教育是指健全的人之所以為人的教育。
連廷嘉、徐西森 2002	高中生命教育教材之內涵：生死取向、宗教心靈取向、生涯取向、倫理教育取向、環境取向。

資料來源：陳美伶 (2004) 生命教育融入英文教學對高中生自尊、自我概念與英語學習動機影響之研究

綜合以上學者的看法，生命教育的內涵幾乎涵蓋整個人生由生到死的課題。可歸納為：對人與自我、人與他人、人與環境自然、人與宇宙等多向度生命態度的探討。陳香奴(2003)更進一步分析，各家學者對於生命教育內涵自有不同的觀點與論述，包括「從生論生的倫理取向」生命教育，或「從死論生的生死取向」生命教育。倫理取向的生命教育有三個面向：認識生命；關懷生命；珍惜生命。生死取向的生命教育也有三個面向：瞭解死亡；尊重生死；珍惜生命。本研究因係將生命教育融入國文科教學，所以根據所採用生命態度量表作者謝曼盈(2003)所建構的生命態度概念三個主要部分：

(一)生命態度的自我投入因素—包含理想、生命自主、存在感三個層面。

(二)生命態度的情境因素—包含死亡態度、生命經驗兩各層面。

(三)生命態度的愛與關懷因素—包含愛與關懷一個層面。

選取與範文相關的生命教育內涵，不限倫理取向或生死取向，作為融入式生命教育的議題，引導、協助學生建構開展自己的生命意義與價值。

第二節 建構論基本主張之探討

建構論 (constructivism) 的思想源起甚早，但建構論的成形與受到重視，卻是二十世紀後半葉的事，在台灣受到注意與應用的歷史，則大約不超過十年。建構論是發展起來的，不是一個人制定或創造出來的，因此，它有許多的版本，許多的派別(詹志禹，2002)。本研究選擇與教學比較有關的重要派別代表人物，加以分類探討。

一、建構論的重要流派

(一) 個人取向建構主義

1. **Piaget** 以一位生物學者的背景，創立發生認識論。他認為人有兩種本能：一為組織知識的能力；二為適應環境的能力，而「組織」知識是為了「適應」環境。也就是說，人為了生存，必須對周遭環境有所認識，但人的記憶能力不足以應付那些零散、片段的知識，於是便會主動試著將其依適當的脈絡組織起來，以適應現實生活。因此，Piaget 的觀點形成建構主義的二基本主張：(1) 人會主動根據外在環境，建構與外在環境相關的知識。(2) 人們新知識的成長是根據舊的知識而建構的。(葉倩亨，2002)

2. **Kelly** 於 1995 提出個人建構論。他認為人們總是帶著自己內在的建構系統去認識世界。所以個人建構亦即從個體自身所處的整體情境脈絡及對此所反應出的個人獨特的意識經驗。Kelly 的建構主義精神在於：(1) 注重主體的獨特性，認為客觀世界的存在意義，取決於主體的詮釋。(2) 強調角色在個人建構上的意義，換句話說，個人建構有其社會基礎。(吳芝儀，2000；陳芳玲 2001)

3. **Von Glasersfeld** 承受 Piaget 及智利神經生理學家 Maturana 和 Varela 對知覺產生是詮釋與建構歷程的看法，大力發揚根本建構論，其主要精神：(1) 知識並非經由感官或語言等訊息的傳遞而被動的接受，而是由具有認知能力的個體主動構築而來。(2) 認知的功能是具有適應性的，猶如生物學上的適應，使個體的認知

朝向適用於周遭環境。認知的目的在於有利個體把親身經歷的事物加以組織，而不在於發現客觀存在的現實世界。(潘世尊，1999；郭重吉，2002)

綜合 Piaget、Kelly、Von Glasersfeld 三家說法，個人取向建構論的主要精神有以下幾點：

- 人類具有主動認知的神經生理基礎。
- 認知是個體以自己獨特的意識經驗來反應外在世界的生存活動。
- 認知是產生於主客體間的交互作用，是主動建構的歷程。

(二) 社會取向建構主義

1. Vygotsky 的社會建構主義，重視知識形成的社會文化基礎。認為人類的認知是從社會層次到心理層次的「內化」。在歷程上，觀點或角色的內化是透過對話或互動而達成的；內化功能性的特質：只有可以發揮解決問題、滿足需求的功能，這樣的觀點才會被個體所建構及認知到。因此當社會關係發生變化，個人意識就會產生改變。語言、符號則是社會文化下達成共識的一種溝通工具；社會建構，是對社會文化內涵或規範的內化，是強調社會文化之中存在可以傳承的知識與有意義的活動(吳芝儀，2000；楊順南，2002；葉倩亨，2002)。

2. Geertz 是一位文化人類學家，他強調思想是社會事物，所有知識都是社會建構的，社會決定我們用什麼方式想、用什麼方式看。因此，知識不在探討「世界的本然樣態」而是討論「人們理解世界的方式」。他指引我們看到現代社會的龐雜分歧，因此他努力要建構一種脈絡化的思維，希望尋求「地方知識」而非放諸四海接準的普遍知識。Geertz 強調我們很少能發現什麼未經他人描述的東西，他主張萬事萬物的形質都是被賦予的，而賦予事物意義是人們一起設法應對世界的表現。(楊德睿，2002)

綜合 Vygotsky、Geertz 兩家的主張，社會取向建構論的主要精神有以下幾點：

- 社會現實是由語言所構成的，人們以語言創造出意義；因此人們透過對話與互動建構社會現實，即是社會建構。
- 知識是社會成員共同建構而成的結果，是可以共享及共範的。

- 知識脫離不了脈絡，因此地方性環境因素比真理更貼近真實人生。

事實上，不論是個人取向建構論或社會取向建構論，基本上都是在解釋「知識是什麼？」和「學習是什麼？」的一種理論模式。發展至今，建構論已經不是一個簡單或單純的議題，而是一個相當複雜且具有多種意義的理論。現代的建構論至少有二十種以上的不同分支，不同名稱可能會有相近似的內涵；相同名稱其意義也會因人而異（張靜譽，1995），為了避免「建構論」因複雜混淆而變得空洞無意義，詹志禹（2002）根據 Ernest（1995）分析五種建構論版本，抽取重要的核心觀點，提出了建構論的三大基本原則，以界定建構論的主要內涵。

第一原則：主動原則

知識並非由認知主體被動地接受而來，而是由認知主體主動建造而成。

第二原則：適應原則

認知的功能是適應性的，是用來組織經驗世界，不是用來發現本體性的真實。

第三原則：發展原則

知識的成長是透過同化、調適及反思性抽取等歷程逐漸發展而成，後續知識必須植基於先備知識且受限於先備知識。

詹志禹同時指出，以上三大原則，必須同時並存，因為，單純強調「主動原則」，雖然可以跳脫傳統知識論中的「接受觀」，卻容易落入理性主義、天生論以及觀念論等另一端的陷阱，必須輔以「適應原則」，在先天與後天之間尋找互動的可能。但若忽略了「發展原則」，則不足以說明知識成長與重建的歷程，因此，必須聯合三大原則的內涵，才能使建構論的意義較為完整。

二、建構論的應用

建構論所關心的二大主要現象是：認識（knowing）以及知識（knowledge）；前者是動態，後者是靜態；前者是歷程，後者是結果。建構論的三大認知原理，闡述了有關知識形成的特徵及在教學上的應用（張靜譽，1995；郭重吉，2002；詹志禹，2002；馮朝霖，2002）：

(一) 知識是由個體主動建構而產生的：在知識演進中，人類一方面展現驚人的求知動力，一方面基於自身及歷史的限制去構築知識，因此不同時空背景的人建構出獨特的知識。由此可見，知識是動態的建構過程，而不是靜態的累積過程（Von Glasersfeld, 1989 引自詹志禹, 2002）。

(二) 認知的功能在於適應，而不是用來發現本體世界：人們總是以自己的時代為背景，以前人的成就為基礎，努力產生符合當代需求的知識，因此知識不斷的被修正、調整、甚至創新。求知的過程事實上一直是主體用來組織經驗世界，並滿足自我的方式（Von Glasersfeld, 1989 引自詹志禹, 2002）。

(三) 知識是經由磋商與和解的社會建構：人與人之間總是透過對談、論述、辯解等行動，形成共識，建立知識。建構主義學者 Taylor 和 Campbell-Williams 提出「知識是經由磋商與和解的社會建構」（引自張靜譽, 1995）。

張靜譽(1995)同時指出，將建構主義的知識論應用在教學上，教師若只接受第一原理，則仍無法真正深入檢討或改進教學，這種建構主義對教學而言是表面的；同時接受第一和第二原理的根本建構主義，可以真正深入檢討或改進教學；但根本建構主義只顧及個人主觀的知識，而忽略社會客觀的知識部分，因此，教師唯有接受到兼顧個人主觀知識和社會客觀知識的社會建構主義，才比較能適切自如的應用在教學上。

第三節 建構取向的學習理論、教學理論、教學設計

一、建構取向的學習理論

建構論的基本觀點是：認知與學習是架構經驗與建構意義的過程。此種論點將知識的重心由知識的客體——知識的內容，轉向了知識的主體——學習者（朱則剛，1996b）。也就是說，當人類對認知歷程的觀點由以環境為中心的「接受觀」轉移到以認知主體為中心的「建構論」時，可說是發生了一次知識論的革命，由於學習歷程與認知歷程密不可分，因此知識論的革命也就蘊含了學習理論的革命（詹志禹，2002）。

從建構主義的觀點而言，學習者的主動性才是學習的根源。學習是認知主體依自己既有的經驗主動建構知識的過程，而非單純地接收知識後去複製知識、記憶知識的外顯行為改變；學習是學習者自身意義化的過程，是一種「質」的改變（林麗惠，2003）。因此，建構主義主張學習不能由外爍，只能靠內發。也就是說學習的產生並非決定於外在客觀的刺激情境，而是決定於個體本身對環境的知覺與其主體自願性的選擇，教師無法強制學生學習，學習的活動由學生自己選擇與決定；而在學習情境中，個體所學到的不只是知識，也還有知識以外帶有情意與意志成分的自我成長（甄曉蘭、曾志華，2002）。

綜合而言，建構主義的學習理論認為：學習是以學習者已有的知識和經驗為基礎的社會建構過程。知識的建構必須由學習者本身主動做起，無法假由他人之手，而學習者的認知活動也必須以自身的經驗為基礎，因此強制灌輸知識與脫離學習者經驗的課程是無法使學生產生有意義的學習的。

二、建構取向的教學理論

建構主義取向教學是當代繼「效能／效率導向」、「人本導向」與「批判導向」之後的第四個教學典範。雖然建構教學秉持「以學習者主動建構知識」的基本主張，但並不意味著教師不需任何教導。在建構論教學典範下，課程與教學應建立在開放與共創的基礎上，老師應協助學生主動參與知識的建構，讓學生在對話、運思、辯證與合作學習的

社會互動過程中產生學習（甄曉蘭、曾志華，2002）。

建構主義將知識論的重心轉向學習者，亦即由教學為主的觀點，轉向學習為主的理念。所以建構取向教學，老師不再是教學活動中唯一的主角，老師的角色轉為問題情境的設計者，在學生互動協商過程中的協調者，被期待以更具包容、開放的心態，一方面鼓勵學生反省、一方面倡導合作學習的方式，來協助學生主動建構自己的知識概念，老師由以前的知識傳授者，轉而為協助學生建構知識的促進者角色（朱則剛，1996b；甄曉蘭、曾志華，2002；林麗惠，2003）。

建構教學理念將學習者視為可以主動建構的主體。因此，建構取向的教學是以學習者為本位，強調「發現學習」以及「解題」能力的培養（朱則剛；1996b）。而這種以學習者為中心的教學觀點，也相當重視學習者的自然想法以及學習者的先備經驗。所以，在教學上，從教材的選擇、情境的佈置乃至教學活動的進行，都必須從學習者的觀點出發，時時掌握學習者的最新認知模式，以作為教師反省教學和瞭解學生的基礎（Cobb & Steffe, 1983 轉引自 甄曉蘭、曾志華，2002）。

綜合言之，建構主義者認為情境學習是建構主義的核心。因為情境本身就是教學內容的一部分，所以，教學者不應以預先計畫好的基模，傳授給學生，而應提供一個探索的學習環境，與學生在討論及社會協調的過程中，建構出知識的架構。

三、建構取向的教學設計

建構教學理念認為知識是建構而來，視學習者為能夠主動建構知識的認知主體。因此，就本質而言，建構教學理念多少結合了一些人本導向與批判導向的教學主張，為當前教學實踐提供有別於傳統教學主張的「另類看法」。基於知識論的假設不同，以及對「教」與「學」觀點的差異，使得由建構教學理念所衍生出來的教學設計與傳統的教學設計也有極大的不同（甄曉蘭 曾志華，2002）。

朱湘吉（1992）曾就教育科技的立場，分別從哲學基礎、學習內容、學習者、學習情境、學習項目及成果評量等六個向度，比較建構主義的教學設計與傳統教學設計上的種種差異，如表 2-3-1：

表 2-3-1 傳統與建構主義教學設計比較表

	傳統教學設計	建構主義的教學設計
哲學基礎	<ul style="list-style-type: none"> • 客觀論 • 知識本身有恆真價值 	<ul style="list-style-type: none"> • 建構論 • 意義是經由社會協調而來
學習內容	<ul style="list-style-type: none"> • 適合學習動作技能、語文資訊及具體概念 • 簡化現實世界 	<ul style="list-style-type: none"> • 適合學習問題解決及認知策略等進階知識 • 呈現現實世界的真實面貌
學習者	<ul style="list-style-type: none"> • 可在教學過程中調整個別差異 • 重視學習者的起點行為 • 被動接受知識 	<ul style="list-style-type: none"> • 學習者的先前知識影響學習結果 • 強調學習者有自我管理的能力 • 主動參與學習
學習情境	<ul style="list-style-type: none"> • 正式教學 	<ul style="list-style-type: none"> • 情境學習
學習項目	<ul style="list-style-type: none"> • 人造的 	<ul style="list-style-type: none"> • 真實的
成果評量	<ul style="list-style-type: none"> • 重視教學與成效 • 以學習目標為評量標準 	<ul style="list-style-type: none"> • 重視學習的過程本身 • 目標中立 (goal free) 導向

資料來源：朱湘吉（1992）新觀念、新挑戰－建構主義的教學系統

由上表可知，朱湘吉認為當學習內容為基本概念及一般原理、原則等結構較為完整的入門知識時，可以用單一的方法加以呈現及分析；但對於複雜及結構性弱的進階知識，由於它在不同情境間的差異性大、矛盾性多，同時又會交互影響，則須以多種向度來呈現。建構主義的理念，便被用在解決問題、多元思考及複雜技能的學習。傳統教學成果評量的標準為學習目標，而建構教學的成果評量則是學習過程本身，所以傳統教學設計的模式是「目標模式」，這也是台灣教育界課程與教學設計的主流典範，而建構論教學設計則是「情境模式」。以目前的教學環境來說，想要提供豐富的學習情境，電腦是最好的工具。所以在建構主義的理論架構下，朱湘吉（1992）提出教學設計者的四項主要任務：

（一）設計出豐富的學習環境，盡量以真實世界中的範例和問題以取代過去人造的

（artificial）、虛假的學習項目，引導學習者從多種角度評估資訊，發展知識。

因此建構取向的教學設計從傳統的完整教學流程及活動，移轉到設計一個彈性的學習環境，使學習者在主動參與中，掌握知識的複雜性和互動性。

- (二) 建立適合發展合作關係的學習環境，使學習者透過同學間의分享、討論，澄清價值，得到知識。
- (三) 設計可以適用於各種內容的學習工具，以便發展教學內容，使學習者能在探索、體驗中建構意義。
- (四) 設計學習訊息。在建構主義原則下，訊息代表了學習活動，它的設計必須具有彈性，才能適應學習者的需求。(朱湘吉，1992)

根據陳麗華、林陳涌(2002)所秉持的兩個方向：一是鬆綁教學設計的線性邏輯，使其更具有開放性、變通性和彈性；一是將合乎情境認知的教學策略融入教學設計當中，所闡述情境模式教學設計的原則有下列六項：

- (一) 選擇學習內容。
- (二) 分析學生的前置經驗和潛力發展區。
- (三) 溝通設計理念和教學重點。
- (四) 選擇學習情境。
- (五) 提供必要的認知架構。
- (六) 結合教學與評量。

由於情境模式的的教學設計仍在發展中，而情境的選擇和安排又是無法事先窮盡規畫的，所以教師須充實建構論的信念和智能，方能在實施建構取向的教學中，發揮其功效。

第四節 生命教育與建構論之相關性及其研究文獻探討

綜合前述對建構論基本主張及建構主義取向的學習理論、教學理論、教學設計之探討，可知建構論與生命教育的理念、內涵相關性甚高，本節針對此一部分及前人相關研究文獻，歸納整理分述如下：

一、生命教育與建構論之相關性

(一) 從「認知理論」而言

建構論的精神，不只指涉「知識的建構」，也涉及系統的建構、生命的建構，甚至宇宙的建構。根本建構論視認知為生物現象，生命系統即是認知系統；生命歷程即是認知的歷程（馮朝霖，2002）。生命教育正就是藉適合的教學法去開展學習者對自己生命主體的認知，建構生命主體的價值與意義，進而熱愛、珍惜自己的生命。因此，建構取向教學法，正是生命教育適合的教學法之一。

(二) 從「知識種類」而言

知識有不同的種類，文科與理科、理論知識與實踐知識……等等不同的分類。建構主義所提出的主體意義建構觀點，比較適合人文社會學科及藝術學科（楊龍立，2001）。生命教育包含了人文教育（曾文宗，1995）。生命價值與意義的探討，因涉入主體的感受、經驗與立場，有較多建構的空間，每一個人可以在相似的事件中，有不一致的經驗感受，建構出不一樣的意義來，所以，以探索生命為主的生命教育，與建構主義「主體意義建構觀點」十分吻合，所以採建構取向教學法，有益於協助學生在地方性社會因素下，建構出自己生命的意義與價值。

(三) 從「教材、教法」而言

建構取向教學設計，要先了解學生的前置經驗與潛力，設計問題導向的學習目標，兼顧學習的過程與學習的內容，學生主導自己學習方向，老師輔導及支援

學習活動的進行，組織一個可以自由表達個人看法、相互溝通、尊重的合作學習情境。這些特質與生命教育最重視的主體個別特殊性質極為契合，所以應可用作生命教育最適當的教學法。

二、相關研究文獻探討

(一) 論文題目與「生命教育」相關者

根據全國博碩士論文資訊網資料顯示：自 1988 年至 2005 年 5 月，國內以生命教育、生死教育、死亡教育為論文名稱的研究論文共有一百零五篇，其中五篇重複登錄，所以實際是一百篇。茲將這一百篇與「生命教育」相關之研究整理如表 2-5-1：

表 2-5-1 與「生命教育」相關之研究整理

研究對象		篇數	小計	合計	研究方法	篇數	研究內容	篇數
學生	國小、幼兒教育	36	83	100	量化研究	44	課程	66
	中等教育	32						
	高等教育	8			質性研究	33	教材	15
	社會成人教育	7						
老師	國小老師	4	8		量化質性兼具	22	課程、教法	12
	國中老師	1						
	高中、高職老師	2						
	大專院校老師	1			其他	1	教材、教法	4
理論	弗蘭克意譯治療理論	1	6					
	莊子「無待」思想	1						
	莊子生死觀	1						
	佛洛姆人本哲學	1						
	沙特自由哲學	1						
	新約死亡概念	1						
其它	良心的培養	1	3	合計 100	合計 100			
	網路學習	2						

依據表 2-5-1 所列資料，分別從研究對象、研究方法及研究內容來探討「生命教育」相關研究目前之現況：

1. 研究對象：生命教育相關論文研究對象多以學生為主，從學齡前兒童到大專校院皆有，共計八十三篇；其中與國小、幼兒教育相關者有三十六篇、與中等教育相關者有三十二篇、與高等教育相關者有八篇、與社會成人教育相關者有七篇；研究對象為老師的有八篇：國小老師四篇、國中老師一篇、高中、職老師二篇、大專校院老師一篇；其他九篇中，以理論為研究對象者有六篇：分別為弗蘭克意義治療理論、莊子「無待」思想、新約死亡概念、佛洛姆人本哲學、沙特自由哲學、莊子生死觀等；其餘三篇：一篇以「良心的培養」為研究主題；另二篇則談網路學習。
2. 研究方法：這一百篇生命教育相關論文中，量化研究所占比例較高，共有四十四篇，質性研究三十三篇，量化質性兼具者二十二篇，無法歸類者（電腦網路）一篇。
3. 研究內容：檢視這一百篇生命教育相關論文的內容，以課程為主題的所佔比例最高，共有六十六篇；以教材為主題的有十五篇；以課程和教法為主題的有十二篇；以教材和教法為主題的有四篇；其他三篇：分別是以志工學習經驗、個人生命故事及教師的認知與態度為主題。

（二）與「生命教育、融入式教學」相關者

根據全國碩博士論文資料顯示：自 2001 至 2004 年 10 月，國內生命教育採融入式教學的研究論文共有九篇，加上研究者在高雄師範大學圖書館架上喜獲一篇，一共十篇。茲將這十篇與融入式生命教育相關之研究整理如表 2-5-2：

表 2-5-2 融入式生命教育相關研究結果摘要表

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	融入學門	課程內容	研究結果
李憲三 (2001)	國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討	國小學童三(四)年級 4 班、四(五)年級 4 班，每年級各 2 班實驗組、2 班對照組	量化研究 死亡態度 量表前後 測	前二個月，由四位老師授課；暑期自行閱讀相關書籍；開學後再由三位老師授課二個月	實驗組進行融入式生死教育課程	融入式生命教育課程有助於兒童提升死亡關心程度、死亡接受程度，減少死亡恐懼及憂慮。
高湘韻 (2001)	鄉土教育融入九年一貫課程之可能性	《花蓮縣國民小學鄉土地課程》為分析探討對象	質性研究 深度訪談 法、內容 分析法、 文件分析 法	多科性融入	在地課程主題屬性多偏向歷史、地理、自然類	在地課程課堂上使用機會不多，作為補充教材的性質較高；可採多科性融入式課程模式。
林佳慧 (2002)	國民中學生命價值教學模式之研究	國一學生 156 人	量化研究 生命價值 量表前後 測	生物科	3 月~6 月 七次教學 活動	提出融入式生命價值教學模式及開發實用性生命價值量表。
黃琇仍 (2002)	國小生命教育統整課程設計與實施成效之研究	國小三年級學童實驗組三班 99 人，參照組三班 97 人	量化研究 國小兒童 生命態度 量表前後 測	隨機融入 各科	四主題：生命意義、人與自己、人與他人、關懷感恩，33 單元 46 節課	融入式生命教育課程對國小三年級學童的生命態度有正向整體提升的效果，其中關懷感恩層面尤其顯著效果。

表 2-5-1 融入式生命教育相關研究結果摘要表 (續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	融入學門	課程內容	研究結果
邱玉惠 (2002)	生命教育融入國中國文教科教材研究	國中一年級學生 44 人，男生 18 人，女生 26 人	質性研究 融入式生命教育教材與課程設計	國文科 (國中國文康軒版第一冊「生之歌」與「謝天」兩課)	「生之歌」四節，「謝天」四節，閱讀教學「美麗人生」二節	融入式生命教育能豐富教學內容，並提供學生自省的機會，老師是生命教育的引導者；學生從實際活動中建構自己的生命價值
湯志勇 (2002)	生死教育融入九年一貫課程教學之探討	國中一年級學生兩班共 66 人，分為實驗組(32 人)控制組(34 人)	量化研究 生命意義量表前後測	生涯規劃課程	隔週二節課，共十七週(810 分鐘)	生死教育融入九年一貫生涯規劃課程教學具可行性，並對學生的生命意義感具有正向的立即影響效果
林明和 (2002)	高中生命教育實施現況之分析研究	公立高中師生	質性研究 文獻分析法、深入訪談法、問卷調查法	班會主題教學、融入各科教學、隨機教學	各校不一	高中生命教育是基於全人教育理念發展出不同取向的課程，應涵蓋六大層面：生死取向、生涯取向、倫理取向、健康取向、環境取向、心靈取向

表 2-5-1 融入式生命教育相關研究結果摘要表 (續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	融入學門	課程內容	研究結果
陳春美 (2003)	融入式生命教育課程對國小高年級學童學習知覺表現、自我概念與人際關係影響之研究	國小六年二班學生為實驗組、六年一班學生為控制組，每組各三十一人	量化研究 國小高年級學童生命教育課程學習知覺表現問卷、國小兒童自我概念量表及國小學童人際關係量表前後測	社會學習領域	為期七週 每週二節 共十四節	提升學童生命教育的學習知能及促進學童學習知覺表現的正向循環；增進學童自我概念的發展及帶動學童自我概念表現的正向循環；改善學童人際關係的表現並強化學童自我概念與人際關係表現的正向循環；高度肯定認同生命教育融入社會學習領域課程與教學內容；多元化學法優於傳統的指導式教學法。
葛蕙容 (2003)	高級中學生命教育教師教學智能之研究	生命教育專家樣本 20 人	量化研究 半結構式得懷問卷 質性研究 問卷意見彙整			生命教育教師教學知能應包含：一般教學知能、生命教育學科知能、生命教育教學策略與技巧、專業精神與熱誠等四大領域。

表 2-5-1 融入式生命教育相關研究結果摘要表 (續)

研究者	研究主題	研究對象	研究方法	融入學門	課程內容	研究結果
陳美伶 (2004)	生命教育融入式教學對高中生自尊、自我概念與英語學習動機之影響研究	高中一年級兩班學生，一班為實驗組 39 人、另一班為控制組 30 人	量化研究 青少年自尊量表、田納西自我概念量表第二版、英語學習動機量表 質性研究 活動學習單、學生及家長回饋問卷、每單元親子週記	英文科 (在英文原上課時間外另找時間)	共十單元 每單元二節，於班會、週會綜合活動時間進行教學	生命教育融入英文教學課程對高中生「青少年自尊表現」有立即性及持續性之影響效果；對高中生「自我概念表現」沒有立即性之影響效果卻有持續性之影響效果；對高中生「英語學習動機」具有立即性及持續性之影響效果。 又根據質性資料分析，生命教育融入英文教學，使學生學習到愛及自我實現，受到學生及家長高度肯定及認同。

依據表 2-5-2 所列資料，分別從研究對象、研究方法、融入科目、課程內容及研究結果來探討「融入式生命教育」之現況：

1. 研究對象：在上列生命教育融入式教學研究論文中，研究對象多以學生為主，從國小到高中皆有，獨缺大專校院。探究其因，是國內有些大學早在台灣省教育廳於民國八十七年推動「中等學校生命教育實施計畫」之前就已開設與生命教育相關課程，例如：中興大學曾開設「死亡問題」；輔仁大學開設「死亡社會學」；黃天中於民 77 年在陽明醫學院開設「死亡心理學」；傅偉勳於民國 82 年著專書《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》並提倡死亡教育後，引起台灣大學開設有關於生死學通識課程（張淑美，1998），而科技大學及技術學院也於八十二學年度實施通識教育課程後，各校相繼開設與生命教育相關課程，供學生選修；唯獨國小、國中、高

中(職)及五專部分，至今未能獨立設科，只能利用班、週會綜合活動時間或採隨機、融入各科方式來實施生命教育教學。

2. 研究方法：量化研究五篇，質性研究三篇，量化質性兼具者二篇。
3. 融入科目：有明確說明融入英文科者一篇，融入國文科者一篇，融入生物科者一篇，融入社會學習領域者一篇，融入生涯規劃課程者一篇；其餘則以隨機或融入各科方式教學。
4. 課程內容：大多為研究者自行設計的課程，進行期間有的隨所融入課程排定節數施教；有的另外利用班、週會等綜合活動時間施教，有的甚至跨前後兩個學期施教；課程內容包含自我概念、人際關係、自尊理論、人權教育、生涯教育、生死教育等。
5. 研究結果：就以上的研究分析，生命教育融入式教學結果，實驗組學生在研究者的研究項目上均能達到正向的效果，且多具持續性效果；在質性分析的方面，也大部分能得到肯定與認同。

(三) 與「建構式、教學法」相關者

根據全國博碩士論文資訊網資料顯示：自 1987 至 2004 年 10 月，國內與「建構式、教學法」相關的研究論文總共有二百五十一篇，其中屬自然及數學類科所佔篇數最多，共有六十三篇；此一情形可能因建構主義教學引進國內後多運用在數理科目有關；屬國文類科者 0 篇；屬生命教育類科者有兩篇，一篇為「社會議題取向的藝術教學之行動研究」，國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文

(2003)；另一篇為「班級音樂會對高中生音樂課學習動機與班級氣氛之影響」，國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文(2003)。

綜合言之，建構論與生命教育的理念、內涵相關性甚高，但到目前為止，國內以「生命教育」、「生死教育」和「死亡教育」為題的研究論文雖有一百篇；以「融入式生命教育」相關的論文也有十篇；與「建構式、教學法」相關的論文更多達二百五十一篇；但針對生命教育本身，以建構主義教學所作的研究論文，尚無前例。

第三章 研究設計與實施

本研究根據相關文獻加以分析探討，進行實驗教學、問卷測量，期能藉由理論與實驗教學、量化資料的結果分析相互驗證，已達成本研究的目的。本章將針對研究架構、研究對象、研究工具、研究流程、生命教育融入國文課程設計與實施及資料處理等六大部分，分別說明本研究的設計與實施。

第一節 研究架構與流程

一、研究架構

在研究方法上，本研究採用準實驗研究設計，所操弄的自變項為教學法（建構取向與傳統教學法），為避免干擾變項影響實驗結果，故實驗組與控制組均由研究者任教，而在教材內容、教學進度、教學時數上亦保持相同，依變項則有多個（生命態度、學習態度、班級氣氛），研究目的主要是探討融入式生命教育採用不同教學法，實驗組與控制組學生在各指標上的差異情形。本研究的準實驗設計模式如表 3-1-1：

表 3-1-1 準實驗設計模式表

組別	前測	實驗教學	後測	追蹤測
實驗組 (N=47)	O ₁	X	O ₂	O ₃
控制組 (N=44)	O ₄	Y	O ₅	O ₆

O₁：實驗組之前測

O₂：實驗組之後測

O₃：實驗組之追蹤測

O₄：控制組之前測

O₅：控制組之後測

O₆：控制組之追蹤測

X：建構取向教學

Y：傳統式教學法

茲將各變項分別說明如下：

(一) 自變項

本實驗的自變項是「教學方法」，即實驗組採行建構取向教學法，而控制組則採傳統式教學法，在實驗期間實驗組與控制組所接受的實驗處理如表 3-1-2：

表 3-1-2 實驗組與控制組之實驗處理表

建構取向教學組 (實驗組)	傳統教學組 (控制組)
<ol style="list-style-type: none">1. 接受「建構取向」之教學。2. 重視學生在學習過程中的主動性。3. 在教學過程中，除範文講解外，事先擬定能融入國文教學與生命教育相關的議題，經由師生共同選出最符合學生需求的主題後，由老師依學生的起點行為擬出恰可引發學生認知衝突的問題、作業，再由學生分組合作去討論問題。尊重學生的多元思考，重視學生之間的交互辯證歷程，學生為活動中的主角，而老師在活動中扮演引導、催化的角色。4. 多元評量：繪圖、體驗、心得分享、作文、筆試、測驗。	<ol style="list-style-type: none">1. 接受「傳統式」之教學。2. 學生在課堂中以「聽講」為主。3. 在教學過程中，多由老師講解範文及與生命教育相關概念內涵。4. 傳統評量：作文、筆試、測驗。

(二) 依變項

1. 生命態度

本研究是要了解學生接受不同教學法的融入式生命教育後，在生命態度量表所反映的生命態度，包括理想、生命自主、存在感、死亡態度、生命經驗、愛與關懷等各層面的影響情形。

2. 學習態度

本研究是要了解學生在接受不同教學法的融入式生命教育後，對其在學習態度上，包括對課程的態度、對老師的態度、主動學習、課業習作、專心學習等五分量表的影響情形。

3. 班級氣氛

本研究是要了解學生在接受不同教學法的融入式生命教育後，對其在國文課班級氣氛上，包括老師支持、同儕支持、滿意程度、內聚力四分量表的影響情形。

(三) 控制變項

為了減少除了自變項以外的干擾變項對實驗效度所造成的影響，在本實驗中，實驗組與控制組的教學者、教材內容、教學進度與教學時數等變項都保持一樣。又因本研究採準實驗方式，對實驗組與控制組的學生無法做到隨機分派，為了減少兩組受試者起始行為不平等造成的實驗誤差，本實驗擬以生命態度量表前測、學習態度量表前測及班級氣氛量表前測之結果為共變項，作統計分析，以去除學生起點行為不同對實驗結果產生的干擾，達到統計控制的目的。

二、研究流程

本研究流程分為實驗處理前階段、正式實驗教學階段、實驗結束階段、完成階段等四個階段。茲就各階段過程略述如下：

(一) 實驗處理前階段

1. 研究準備及文獻探討

選定研究主題後，即著手文獻探討及分析文獻。

2. 確定對象

確定九十三年度第一學期任課班級：五專部二年級家政科家二甲學生為實驗組（採建構取向教學），服設科服二甲學生為控制組（採傳統式教學）。

3. 設計實驗課程

依據本學期國文課程進度，選取與範文內容相關的生命教育議題，分別以建構取向和傳統教學法，融入國文課編製課程設計綱要。因建構取向的教學是以學生為主體，必須配合學生的生活經驗或活動，隨時對自己的教學作反省及調整，所以無固定的教學設計模式。

4. 決定研究工具

採用謝曼盈（2003）所編製的「生命態度量表」，及改編「學習態度量表」、「班級氣氛量表」，作為本研究的量化測量工具。並以研究者設計的融入式生命教育國文課程綱要、學生課後作業、閱讀心得為本研究的質性資料分析，以充實研究資料。

5. 實施前測

實驗課程進行前一週，以「生命態度量表」、「學習態度量表」、「班級氣氛量表」分別對實驗組與控制組進行前測。

（二）正式實驗教學階段

民國 93 年 9 月下旬到民國 94 年 1 月上旬，進行十四週的實驗教學，本學期共 18 週，扣除期中、期末考試及前測、後測一共 4 週，應是整個學習都在進行實驗教學；實驗組於課前分派相關前置作業，於範文教學結束後，兩組均需完成指定作業。

（三）實驗結束階段

1. 實施後測

實驗教學結束後第一週，以「生命態度量表」、「學習態度量表」、「班級氣氛量表」，分別對建構組與傳統組實施後測。

2. 實施追蹤測

實驗教學結束後第十週，再以「生命態度量表」、「學習態度量表」、「班級氣氛量表」，分別對建構組與傳統組實施追蹤測驗。

3. 處理資料

各量表經研究者收回，剔除無效問卷後，將有效問卷利用 SPSS 軟體 t 考驗進行兩組之間教學結果的顯著差異性比較。建構組與傳統組課後作業、閱讀心得報告作為質性資料，瞭解學生學習效果。

（四）完成階段

依據資料分析結果撰寫研究報告，並完成結論與建議，請指導教授審閱、修訂，論文定稿後，進行論文口試與修正。

根據本研究實施程序規劃及研究進度，繪製研究步驟與進度甘特圖（Cantt Chart）

如圖 3-1-1：

年 月 進度內容	93 年										94 年					
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	
確定研究方向		—	—	—	—											
確定研究題目				—	—											
蒐集並分析文獻			—	—	—	—	—	—	—	—	—	—				
擬定研究計畫					—	—										
審核研究計畫						—	—									
設計實驗課程					—	—	—	—	—	—						
實施預試、前測						—										
實驗教學							—	—	—	—						
實施後測										—						
實施追蹤測												—				
資料分析											—	—	—			
撰寫論文													—	—	—	

圖 3-1-1 研究步驟與進度甘特圖

第二節 研究對象

本研究以南部某技術學院附設五專部二年級家政科、服設科各一班學生為研究對象。研究者以隨意分配其中家二甲為實驗組，該班學生人數為 47 人；另一班服二甲為控制組，該班學生人數為 44 人。實驗組接受融入式生命教育「建構取向」教學，控制組接受融入式生命教育「傳統式」教學。家政科與服設科在該校同屬家政體系，屬性相近；又該校學生性別一致，均為女生；年齡介於 17~18 歲，適合擔任此研究之樣本。在開學後第二週進行前測，實驗教學結束第一週、第十週進行後測、追蹤測，作為量化分析研究之資料。

第三節 研究工具

本研究主要研究工具為：生命態度量表、學習態度量表、班級氣氛量表。

一、生命態度量表

本量表採用謝曼盈（2003）所編製的「生命態度量表」。並已徵得作者同意，並取得量表使用同意書（附錄一、附錄二）。

（一）量表內容

本量表主要以沙特(Jean- Paul Sartre)、弗朗克(Viktor Frankl)、梅(Rollo May)與羅傑斯(Carl Rogers)對生命態度的看法，作為編製量表的理論基礎，經文獻分析後，找出四位學者對生命態度的共同命題，歸納成生命概念構圖，進行正式施測，建立百分等級常模，而完成的量表。本量表經群集分析如圖 3-3-1，可以看出，生命態度的概念有三個部分：「我」的部分、「情境」的部分、「我、他人」的部分；共包含六個層面：理想、生命自主、存在感、死亡態度、生命經驗、愛與關懷，共有七十題。

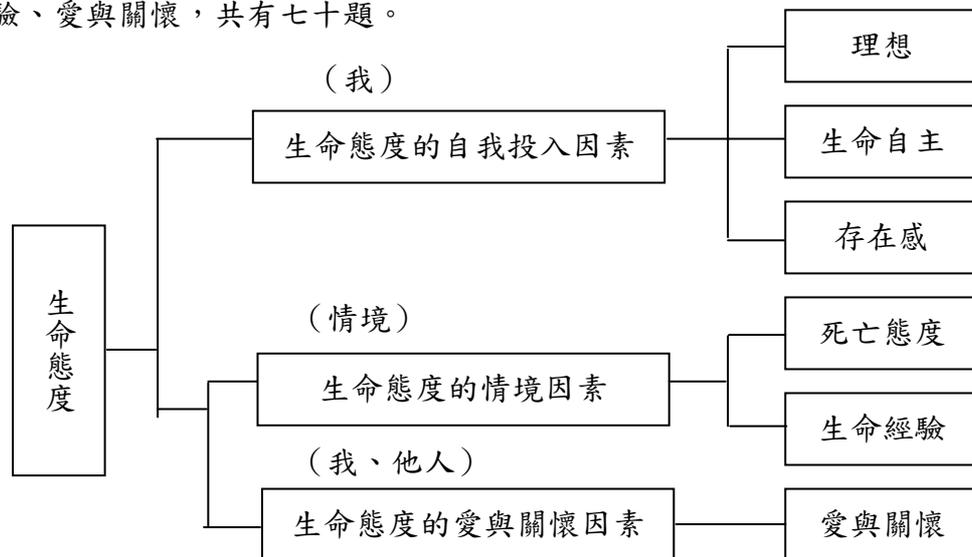


圖 3-3-1 生命態度群集分析結果（謝曼盈 2003）

1. 自我投入因素

包含「理想」(11題)、「自主」(12題)、「存在感」(11題)三個層面，主要指個體和自我關係的和諧情形，這一部分是決定生命態度的最主要、最關鍵的因素。

2. 情境因素

包含「死亡態度」(12題)、「生命經驗」(11題)兩個層面，主要指個體和世界關係的和諧情形。這裡所指的世界，是個體主觀所面對的生命世界和意義世界，快樂、痛苦和死亡，都是這世界所帶來的一種生命情境，個體在種種的生命情境中，展現自己的意義和價值。

3. 愛與關懷因素

包含「愛與關懷」(13題)一個層面，主要是指個體和他人關係的和諧情形。這一部分會影響到個體生命自我實現的重大意義。

(二) 量表的信度、效度考驗

信度指量表的穩定性及內部一致性。Cronbach α 係數主要是分析題目間的內部一致性(郭生玉 民 91)。根據原作者稱：本量表之 α 係數為 0.94，各層面的 α 係數也在 0.67~0.90 之間，重測信度為 0.91，顯示本量表具有良好的信度。效度是指測驗分數能測到它所欲測量之特質的程度。在內容效度方面，本量表主要以沙特、弗朗克、羅洛·梅、羅傑斯對生命態度的看法，作為理論基礎，所編寫選取的題目均有合適的文獻支持，且雙向細目表皆能涵蓋理論的核心概念，因此具有良好的內容效度。在校標關聯效度方面，本量表和 Crumbaugh 和 Maholic 於 1964 所編的生活目的測驗量表相關為 .72；與 Battista 和 Almond 於 1973 所編製的生命指數量表相關為 .57；和何英奇 (1980b) 所編製的生命態度剖面圖量表相關為 .49，均達 $\alpha = .001$ 的顯著水準，具有良好的效標關聯效度。在建構效度方面，本量表就全部題目進行因素分析，結果看出，解釋變異量皆集中於第一到第六個因素上，且第一到第六個因素可解釋的部分佔總變異量的 54%；而六個不同層面的累積解說變異量均介於 64.8% ~ 75.7% 之間，顯示各成分因素可

以解釋大部分的變異；再就雙向細目表的各層面進行因素分析，結果顯示 70 題
題目中有 62 題因素分析結果與雙向細目表相符，相符比例為 89%；集群分析的
結果支持本量表生命概念是來自「個體和自己」、「個體和他人」、「個體和情境」
三者互動建構而來的理論構念；高、低分組的平均數 t 檢定結果差異達顯著；
對選修課程者進行獨立樣本平均數的 t 檢定，結果顯示選修課程學生得分較常模
得分數為高，由上述結果可以看出本量表具有良好的建構效度。

(三) 量表計分與解釋

本量表第 31、43、7、19、55、8、66、32、20、56、44、3、51、40、67、
28、16、52、4、13、39、27、12、64、46、60、24、47、36、11、23 題為負向
題，採正向題正向計分，負向題反向計分的原則。測得分數較高者，可以視為面
對生命的態度較正向的人；反之、測得分數較低者，可以視為生命態度較負向的
人。因此，量表總分在 85 百分等級以上的人，大致上是生命態度非常正向積極
的人；量表總分在 15 百分等級以下的人，大致上是生命態度非常負向消極的人。

二、學習態度量表

(一) 量表說明

本研究依林誠祥(2002)所編製的「學生學習態度量表」修改而成，將原量
表題目調查「機械力學」科目改為對「國文」科目，原題數與題號均未更動，計
分方式亦未改變。本量表計二十七題，採 Likert 五點量尺，正向計分原則，得
分愈高者，代表其「學習態度」愈好。題目內容包括五個分量表：對課程的態度、
對老師的態度、主動學習、課業習作、專心學習，藉此研究學生之學習態度。

(二) 預試施測

因原量表施測對象為高職工科「機械力學」科目，與本研究「國文」科目性
質上有差異，且題目的科目名稱亦作修改，為了驗證此一量表施用的適切性，研
究者修改原量表後，隨機抽取南部某技術學院五專部二年級學生 170 人進行預
測，共得 169 份有效問卷，以之進行項目分析及信度、效度分析。

(三) 項目分析

項目分析得知各題得分與總分之相關及各題之 CP 值大小，分析數據如表 3-3-1。各題得分與總分之相關係數均在 0.25 以上，皆達採用標準，顯示其得分一致性極佳。高分組與低分組間之 CP 值亦差距極大，顯示各題對態度之區分能力均佳。故而不需進行題目更動刪除，即可將此量表運用於本研究之中作為學習態度正式量表（附錄三）。

表 3-3-1 學習態度預試量表項目分析摘要表

分量表	題號	相關係數	CP 值
對課程之態度	第一題	0.6368	25.09004
	第二題	0.7204	21.28952
	第三題	0.5632	28.97984
	第四題	0.5465	31.43841
	第五題	0.7265	28.92292
	第六題	0.6470	30.41108
對老師的態度	第七題	0.3682	29.44800
	第八題	0.4086	44.49006
	第九題	0.5221	34.70155
	第十題	0.5670	25.93297
	第十一題	0.5113	27.76455
主動學習	第十二題	0.7320	32.19959
	第十三題	0.6515	32.97083
	第十四題	0.7169	39.45401
	第十五題	0.6875	36.38375

表 3-3-1 學習態度預試問卷項目分析摘要表 (續)

分量表	題號	相關係數	CP 值
課業習作	第十六題	0.6876	28.52057
	第十七題	0.7227	25.36859
	第十八題	0.7522	35.55403
	第十九題	0.5083	31.69258
	第二十題	0.6830	34.82691
	第二十一題	0.6886	29.48004
專心學習	第二十二題	0.6250	27.44461
	第二十三題	0.7446	27.41833
	第二十四題	0.6648	38.30379
	第二十五題	0.6560	31.11661
	第二十六題	0.6121	41.2853
	第二十七題	0.5220	29.1684

(四) 量表的信度、效度考驗

原學習態度量表各分量表之 Cronbach α 係數值介於 0.78~0.93，而總量表之 Cronbach α 係數為 0.97，具有良好的內部一致性。經修改後本研究之正式問卷之各分量表之 Cronbach α 係數值介於 0.82~0.88 (詳見表 3-3-2)，總表之 Cronbach α 係數為 0.93，擁有極佳之內部一致性。

在效度部份，原量表採專家效度，經五位教授修正或刪除題目，以建構量表的內容效度。本研究沿用之。

表 3-3-2 學習態度分量表信度

分量表	α 值
對課程的態度	0.8791
對老師的態度	0.8221
主動學習	0.8783
課業習作	0.8205
專心學習	0.8292

(五) 量表內容與計分

本量表採正向計分原則，以「很不符合」計一分、「不符合」計二分、「普通」計三分、「符合」計四分、「非常符合」計五分，該題得分愈高者，代表對該題同意程度愈高，「學習態度」亦愈好。本量表包括五個分量表：對課程的態度、對老師的態度、主動學習、課業習作、專心學習。各分量表題目分配情形如表 3-3-3 所示。

表 3-3-3 學習態度量表題目分配表

分量表名稱	題數	題號
對課程的態度	6	1、2、3、4、5、6
對老師的態度	5	7、8、9、10、11
主動學習	6	12、13、14、15、16、17
課業習作	5	18、19、20、21、22
專心學習	5	23、24、25、26、27

三、班級氣氛量表

(一) 量表說明

本研究引用林誠祥(2002)所編製的「班級氣氛量表」。本量表計二十二題，採 Likert 五點量尺，正向計分原則，得分愈高者代表其「班級氣氛」愈好。題目內容包括四個分量表：老師支持、同儕支持、滿意程度、內聚力。以此量表測量本研究學習前後學生班級氣氛之差異。

(二) 預試施測

原量表之題目均未更動直接適用為本研究用途，因原量表施測對象為高職工科「機械力學」科目與本研究「國文」科目性質上有所差異，為了解該問卷之適用性，故隨機抽取南部某技術學院五專部二年級學生 170 人進行預測，共得 168 份有效問卷以之進行信度、效度分析。

(三) 量表的信度、效度考驗

原班級氣氛量表，經統計分析求得各分量表之 Cronbach α 係數值介於 0.88 ~0.92，而總量表之 Cronbach α 係數為.94，具有良好的內部一致性信度。分析本研究中量表之分量表信度 Cronbach α 係數在 0.79~0.91 間(詳見表 3-3-4)且全表 Cronbach α 係數為 0.92，具備良好之內部一致性。原量表採專家效度，經五位教授修正或刪除題目，以建構問卷的內容效度。本研究沿用之。

表 3-3-4 班級氣氛分量表信度

分量表	α 值
老師支持	0.9128
同儕支持	0.8636
滿意程度	0.8298
內聚力	0.7988

(四) 量表內容與計分

本量表採正向計分原則，以「很不符合」計一分、「不符合」計二分、「普通」計三分、「符合」計四分、「非常符合」計五分，得分愈高者，代表該題之同意程

度愈高，「班級氣氛」亦愈好。題目包括四個分量表：老師支持、同儕支持、滿意程度、內聚力。各分量表之題目分配情形如表 3-3-5 所示。

表 3-3-5 班級氣氛量表題目分配表

分量表名稱	題數	題號
老師支持	6	1、2、3、4、5、6
同儕支持	5	7、8、9、10、11
滿意程度	6	12、13、14、15、16、17
內聚力	5	18、19、20、21、22

第四節 生命教育融入國文課程設計與實施

本研究實驗生命教育教學，因係融入國文課程教學，所以是以實驗對象——南部某技術學院附設五專部二年級九十三學年度第一學期「國文課程統一教材、進度」為準，根據選讀範文內容，融入生命教育相關議題，並在實驗教學過程中，配合學生的生活經驗與反應，隨時對自己的教學作反省及調整加以修正定稿而成。

一、融入式生命教育課程設計與綱要

本研究對象九十三學年度第一學期國文教材是採用翰林出版事業股份有限公司高級中學國文第三冊。一共選取了八篇範文，分別是：龍應台〈正眼看西方〉、白居易〈琵琶行并序〉、曹雪芹〈劉姥姥〉、余秋雨〈三峽（節錄）〉、蘇軾〈赤壁賦〉、劉基〈賣柑者言〉、柳宗元〈始得西山宴遊記〉、〈唐詩選〉—杜牧〈山行〉、崔顥〈黃鶴樓〉、杜甫〈石壕吏〉。本研究則根據這八篇外加課本中鍾怡雯〈芝麻開門〉一共九篇範文，分別融入：個體和自我關係、個體和他人關係、個體和世界關係等生命教育相關議題，以建構取向教學與傳統式教學並列方式，編製課程設計與實施綱要，如表 3-5-1 至 3-5-9：

表 3-4-1 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (一)

範文：正眼看西方（白話文）		作者：龍應台	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	
<p>1. 國人看西方，有著自卑又自大的矛盾情結</p> <p>2. 籲國人以客觀冷靜、不卑不亢的態度面對西方的事物、文化，擷長補短，才能自主自立</p> <p>3. 西方的，不一定不合國情，不合國情不表示不能做，像公德心。</p> <p>4. 除去心魔—心理上的奴隸，才能正眼看西方</p>		<p>1. 個體和自我關係—自卑、自大、自省、自信。自尊</p> <p>2. 個體和他人關係—拒絕、對立。接受、合作</p> <p>3. 態度決定人與自己、人與他人、人與世界的關係</p>	
		<p>1. VCD 三個和尚</p> <p>2. 補充閱讀：賭（作者：契柯夫）（附錄四）</p>	
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
<p>1. 講解課文內容</p> <p>2. 介紹作者生平及其寫作特色</p> <p>3. 講解分析人的關係世界： 人與自己 人與他人 人與世界</p> <p>4. 補充閱讀：賭（作者：契柯夫）</p> <p>5. 提供課外閱讀 VCD 資訊</p>	<p>1. 聆聽課文解說</p> <p>2. 作筆記</p> <p>3. 反省、檢視自己的三種關係世界</p> <p>4. 自行觀賞 VCD</p> <p>5. 自行課外閱讀契柯夫的〈賭〉，每人交心得一篇</p>	<p>1. 課前分派訪談、作業</p> <p>2. 介紹課文內容重點</p> <p>3. 課中請同學分享訪談的結果，協助同學加以分類，鼓勵引導同學充分表達</p> <p>4. 與同學一起將各人所列舉家庭中與西方有關的食、衣、住、行、育、樂項目作一統計後，檢視 3. 的分類是否合理，並探討、思考「我」與西方的關係</p> <p>5. 共同觀賞 VCD 影片：三個和尚後，引導同學分組討論人的三種關係世界</p>	<p>1. 課前訪問父母或家人（至少一位）談談他們看西方的態度，在課堂中分享訪談結果</p> <p>2. 簡明記錄個人家庭生活中跟西方有關的食、衣、住、行、育、樂的項目，在課堂中作一統計：最多？項—最少？項，從數據中思考「我與西方」的關係</p> <p>3. 除了課文中作者所提出國人看西方因矛盾情緒所產生的奇怪現象外，能否再舉目前生活中常見的一至二個例子，課堂中分享並分組討論如何改善這些奇怪現象</p> <p>4. 觀賞 VCD 後分組討論人的三種關係世界。</p> <p>5. 自行補充閱讀：契柯夫的〈賭〉，每人交心得一篇</p>

表 3-4-2 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (二)

課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題		教學資源、媒體			
<p>範文：琵琶行并序（文言文） 作者：白居易</p>							
<p>1. 白居易藉琵琶女不幸遭遇，抒發自身淪落的鬱悶，將被貶的心境轉化為動人詩篇</p>		<p>1. 個體和自我關係：個人追尋的生活目標是什麼？名利？心安？</p> <p>2. 個體和世界關係：挫折、困頓是個體主觀所面對的生命世界和意義世界，失落、痛苦是這個世界所帶來的生命情境，個體在種種的生命情境中，如何因應？如何轉化？如何展現自己的意義與價值</p> <p>3. 音樂治療</p>		<p>1. 補充閱讀：雜色價值（作者：卓亞雄）</p> <p>2. 繪本：希望的翅膀 我的名字叫希望</p> <p>3. VCD：人生賞味期 鳥與水舞集</p>			
傳統教學法			建構取向教學法				
教師任務		學生活動		教師任務			
學生活動		教師任務		學生活動			
<p>1. 講解課文內容。</p> <p>2. 介紹白居易生平事蹟及本文寫作背景</p> <p>3. 介紹意義治療學大師傅朗克(Frankl)三種生命價值： 創造性價值 經驗性價值 態度性價值</p> <p>4. 補充閱讀： 雜色價值</p> <p>5. 提供課外閱讀 VCD、繪本資訊</p>		<p>1. 聆聽作者介紹及課文講解、賞析</p> <p>2. 紀錄筆記</p> <p>3. 背誦課文</p> <p>4. 自行閱讀課外補充資料、VCD</p> <p>5. 作文：生命轉彎處</p>		<p>1. 準備課外閱讀資料、影片</p> <p>2. 課前分派作業：尋找在逆境中成長的例子：書籍記載、影片紀錄（地震、水災）、親友</p> <p>3. 講解課文內容</p> <p>4. 引導同學由蒐集資料及經驗分享中，歸納失落的種類，並思考轉化的途徑、方法</p> <p>5. 觀賞 VCD：鳥與水舞影片，引導同學從殘障者舞集中去體會 Frankl 的三種生命價值： 創造性價值 經驗性價值 態度性價值</p>		<p>1. 課前回想生命中曾有的失落，如何走過？經驗分享</p> <p>2. 尋找在逆境中成長的例子：書籍記載、影片紀錄、親友遭遇，感想分享</p> <p>3. 觀賞「鳥與水舞集」VCD，每個人去「發現」這群舞者與一般舞者的不同。探討殘障者的生命價值</p> <p>4. 補充閱讀：雜色價值</p> <p>5. 自行閱讀繪本、分組心得分享</p> <p>6. 作文：生命轉彎處</p>	

表 3-4-3 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (三)

範文：劉姥姥 (文言小說)		作者：曹雪芹	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	教學資源、媒體
1. 作者家道由盛而衰幾至無以為生的無常 2. 藉劉姥姥這個農村婦女的見聞和感受互映了賈府的豪侈奢華，也凸顯了貧富懸殊的兩種世界 3. 劉姥姥淳樸善良、自娛娛人的表現，正反映出她洞察人性的生活智慧		1. 個體和自我關係：處在人富己貧、人尊己卑社會位置懸殊的世界，個體追尋的生活目標是什麼？生命自主性受到的影響有多少？如何肯定自己獨特的生命意義 2. 個體和他人關係：處在位置懸殊的世界，如何對應和他人的關係，而完成自我實現。歡喜成就他人亦能從中自得其樂。即自娛娛人	1. 繪本：犷的禮物 世界為誰存在 精采過一生 2. DVD：有你真好
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
1. 介紹作者寫作的背景：家世由盛而衰的經歷，人生無常的體驗，造就了一部舉世聞名的巨著 2. 講解課文內容 3. 分析課文中重要人物的特性 4. 靈魂人物-劉姥姥的處世哲學 5. 提供課外閱讀 DVD、繪本資訊	1. 認識作者 2. 聆聽課文內容講解，人物分析 3. 體會課文中靈魂人物-劉老老的處世之道 4. 自行觀賞「有你真好」影片	1. 課前分派作業：搜尋生活周遭類似本課主角劉姥姥此等甘草人物及其事蹟 2. 從課文中劉姥姥三番兩次被戲弄，不但不生氣，還全力配合演出的種種表現，引導同學討論支持劉老老這麼做的信念是什麼？只是對富貴人家的奉承、巴結？還是自有其老練慧點的生活智慧？ 3. 討論快樂由人？由己？是接受？是付出？ 4. 提供繪本、DVD 影片	1. 生活周遭類似劉姥姥這般甘草人物介紹分享 2. 思考如何突破生命的格局—當環境無法改變時，怎麼辦？提出經驗分享 3. 討論快樂是什麼？物質的滿足、心靈的平安、自娛、人娛、娛人 3. 眼前社會中，試舉所見貧富懸殊的例子—新聞剪報、共同討論 4. 觀賞韓片「有你真好」—討論祖孫 (隔代) 親情，分享觀後心得 5. 自行閱讀繪本，分組心得分享

表 3-4-4 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (四)

範文：三峽 (節錄) (白話文)		作者：余秋雨	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	
<p>1. 三峽自然景觀</p> <p>2. 有關三峽的傳說、歷史和詩文。</p> <p>3. 充滿人文思想的山水遊記</p> <p>4. 文末點出：三峽的終點-秭歸，是自請合番止戰的王昭君和自沉汨羅以明智的屈原兩人共同的故鄉</p>		<p>1. 個體和自我關係：生命的理想是個人追尋的生活目標，是值得全心投入去完成的使命、更是肯定自己存在的意義與價值。王昭君、屈原皆是例證</p> <p>2. 個體和他人關係：王昭君和屈原都是愛眾人更甚於愛自己的典範；他們都是在大愛與關懷中，完成個體生命自我實現的重大意義</p> <p>3. 個體和世界關係：痛苦和死亡是個體主觀面對的生命世界和意義世界所帶來的生命情境，如何選擇並對所選負責，就是掌握自己生命的一種態度</p>	
		<p>1 繪本：獾的禮物 一片葉子落下來</p> <p>2. VCD: 美夢成真 (自殺後的世界) 人生四季之歌 青少年自殺 (黃絲帶的故事)</p>	
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
<p>1. 講解課文</p> <p>2. 補充王昭君自請合番止戰所彰顯的生命意義與價值</p> <p>3. 由屈原自沉汨羅說明什麼是自殺，以原因分自殺有哪幾類</p> <p>4. 介紹余秋雨「旅行閱讀」</p> <p>5. 提供課外閱讀 VCD、繪本資訊</p>	<p>1. 聆聽課文解說及補充資料</p> <p>2. 自行閱讀、觀賞繪本及 VCD 影片</p> <p>3. 作文一篇—我的生命故事</p>	<p>1. 課前要求同學蒐集王昭君合番止戰的歷史資料。並先行閱讀課文</p> <p>2. 引導同學從分享資料中討論王昭君如何自主選擇並負責的掌握自己生命的意義與價值</p> <p>3. 由屈原的死，引導同學討論：涉及生命自主權的自殺、墮胎等議題的權責界定</p> <p>4. 瞭解目前國內青少年自殺問題，討論當我們遇到挫折沮喪時，怎麼去克服？</p>	<p>1. 蒐集王昭君的故事資料，介紹給同學，討論她人生的意義、價值</p> <p>2. 由屈原的死，討論涉及生命自主權的自殺、墮胎等議題的權責，及分享個人遭遇挫折舉喪時，克服困難的經驗</p> <p>4. 對屈原的一生作為，最後的結局，提出評價、看法</p> <p>5. 自行觀賞 VCD 影片</p> <p>6. 自行閱讀繪本，分組心得分享</p>

表 3-4-5 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (五)

範文：赤壁賦（文言文）		作者：蘇軾	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	
<p>1. 蘇軾秋夜與客遊赤壁下，有感萬物盛衰消長之理，而作此賦</p> <p>2. 蘇軾的心路歷程—由原本謫居黃州時的失意痛苦，轉化為達觀自適的人生態度</p> <p>3. 以水、月為喻，闡發「變」與「不變」的宇宙觀，悟出「物我皆無盡」的人生哲理</p>		<p>1. 個體和自我關係：理想願望與現實的矛盾；生死觀的轉變</p> <p>2. 個體和他人關係：世俗世界心知的執著與情識的利害是悲感之源，破除分別心，自得安樂</p> <p>3. 個體和世界關係：變與不變；常與無常；物我皆無盡之理，宇宙觀的建立</p>	
		<p>1. 補充閱讀：蘇軾詞：定風波</p> <p>2. VCD：人生四季之歌 小宇宙</p> <p>3. 繪本：一片葉子落下來 精采過一生 跟著爺爺看</p>	
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
<p>1. 介紹作者生平事蹟及面對逆境的胸襟態度</p> <p>2. 講解課文內容</p> <p>3. 補充閱讀—蘇詞：定風波</p> <p>4. 提供課外閱讀 VCD、繪本資訊</p>	<p>1. 聆聽作者生平事蹟及課文解說</p> <p>2. 紀錄筆記</p> <p>3. 背誦課文</p> <p>4. 以「從江水明月看生命的永恆」為題，每人交短文一篇</p> <p>5. 自行閱讀補充資料觀賞 VCD</p>	<p>1. 課前分派作業：每人收集蘇軾最具代表性的詩詞作品至少一篇，供大家欣賞</p> <p>2. 課文講解。並就「水月消長」之理，引導同學多面向去觀察、思考問題</p> <p>3. 名利權位、物各有主是世俗人間的有限性；清風明月、人人可得聆聽觀賞是自然山水的無限性，引導探討蘇東坡接連遭遇貶官後，如何轉向？</p> <p>4. 從繪本閱讀、VCD 觀賞的分享中，引導學生去思考「死亡」的意義，及死亡對生命價值所產生的影響</p>	<p>1. 課前收集最能代表蘇東坡人生態度的詩詞作品 1~2 首或小故事，提供同學作為課外閱讀資料。並作分享</p> <p>2. 生活中美的饗宴—視覺、聽覺、味覺、心覺。分組口頭分享成果</p> <p>3. 自行閱讀繪本、觀賞「人生四季之歌」。分享心得，進而討論死亡對生命價值所產生的影響</p> <p>4. 以「從江水明月看生命的永恆」為題，每人交短文一篇</p>

表 3-4-6 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表（六）

課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題		教學資源、媒體	
範文：賣柑者言（文言寓言） 作者：劉基					
1. 賣柑者，善藏柑，涉寒暑不潰，其形：出之燁然，玉質而金色；其質：則乾若敗絮 2. 借賣柑者之言、諷刺元末文臣武將的庸碌、無能，赤裸地揭露了他們「金玉其外，敗絮其中」的本質 3. 賣柑者「欺人」和文武百官「欺世」，通篇從「欺」字生發議論，深具警世作用		1. 個體和自我關係：忠誠→自欺 2. 個體和他人關係：自欺→欺人 3. 個體和世界關係：個體面對自欺→欺人，甚而欺世的生命世界，生命的意義與價值如何		1. 繪本：我還有一隻腳 2. VCD：鳥與水舞集	
傳統教學法			建構取向教學法		
教師任務		學生活動		教師任務	
學生任務		學生活動		學生任務	
1. 介紹「寓言體」託喻諷諫之用 2. 說明作者此篇寓言產生的時代背景 3. 講解課文內容，使同學了解本篇寓言的諷諫旨意 4. 當今社會「詐欺」事件層出不窮，使一直以來「誠實」的普世價值面臨嚴重考驗 5. 提供課外閱讀 VCD、繪本資訊		1. 認識作者劉基所處的時代背景 2. 從課文講解中了解本篇寓言的諷諫旨意 3. 培養腳踏實地，不欺世盜名的生命態度		1. 協助同學回憶曾讀過的「寓言」故事，並找出那些寓言故事的旨意，進而了解本篇寓言的諷諫之意 2. 講解課文 3. 參與同學共同思考：在今日的社會中，「金玉其外，敗絮其中」的現象或例子有哪些？譬如：黑心商品，誇大不實的廣告、空頭支票的政見、有色貌無才華的藝人… 4. 近日「詐欺」事件的層出不窮，反應了現代人什麼樣的價值觀 4. 引導同學反省、檢視自己「欺」的經驗感覺，自欺？欺人？欺世？被欺？主客異位感覺是否亦異？	
1. 搜尋記憶中曾讀過的「寓言」故事及其意涵，以了解「寓言體」託喻諷諫之用 2. 探究本篇寓言的諷諫旨意 3. 共同討論舉出今日社會中「金玉其外，敗絮其中」的例子或現象 4. 分組討論：外在美、內在美哪個比較重要？ 5. 回想自己曾經有過的被騙經驗，感受如何？也可以回想自己有無騙人的經驗，感受又是如何？將兩者作一比較					

表 3-4-7 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表（七）

範文：始得西山宴遊記（文言文）		作者：柳宗元	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	教學資源、媒體
1. 柳宗元被貶遭憂極度苦悶中，遊西山而有人生心境的轉折 3. 遊西山的新境界：「心擬形釋，與萬物冥合」這種追求精神寄託成為柳宗元山水遊記的特色		1. 個體和自我關係：人有意志的自由，可以決定用什摸樣的態度面對處境 2. 個體和世界關係：作者長期處在被貶蠻荒地帶，時時籠罩在憂懼死亡陰影下，反而更真、更深的思考人生，更盡力負起生命的責任	1. VCD：蓮娜瑪利亞－用腳飛翔的女孩 鳥與水舞集 2. 繪本：我還有一隻腳
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
1. 介紹柳宗元最後一任官職任柳州刺史的重大政績：解放奴婢的意義 2. 介紹柳宗元的生死觀－「我心得所安」 2. 由課文講解引導同學認識柳宗元山水遊記的特色 3. 文中「物我兩忘、天人合一」的逍遙境界，是作者遭貶謫後心境的重大轉折。也是大自然的療癒力量 4. 提供課外閱讀 VCD、繪本資訊	1. 聆聽作者生平事蹟介紹、課文講解 2. 紀錄筆記資料 3. 認識柳宗元山水遊記的特色 4. 校園生態巡禮	1. 介紹柳宗元連遭貶謫，最後任柳州刺史時，仍為當地奴婢之贖歸而努力；及為其僕役掩埋骨骸以求「心安」兩件事，引導同學討論柳宗元的生死觀 2. 從課文講解中，與同學探討生命自主的觀念及人與自然世界的關係：在自然中，容易擺脫掉生活中一些虛假（得失與名利），擴大生命的空間；在自然中，較能體認自己生命與大地的關係，偉大與渺小的區別，在天地之間有另一番照會；在自然中，關愛的範圍擴大了，由自己到他人，由本土到世界，由人類到所有生物	1. 從討論柳宗元的生死觀，進而思考目前國內雖無奴婢存在，但外籍勞工與外籍新娘的生命尊嚴受到平等對待的情形如何 2. 課文欣賞中，討論柳宗元轉折的關鍵：從人與自然世界關係的體悟中，終能化被動為主動的生命自主態度 3. 校園生態巡禮－我見、我聞、我思、繪圖、錄音、攝影、文字

表 3-4-8 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表 (八)

範文：唐詩選（文言文）		作者：杜牧、崔顥、杜甫	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	教學資源、媒體
<p>1. 山行一秋山高寒，楓林紅艷的秋景，令作者玩賞陶醉，心情怡悅，一掃前人詠秋淒清蕭涼的情調，表現出秋天富有生命力的一面</p> <p>2. 黃鶴樓一表達詩人登樓懷古時的寂寞之感、及遊子思鄉的愁情</p> <p>3. 石壕吏一透過「有吏夜捉人」的具體描繪，揭露官吏的橫暴，反應戰亂中百姓的苦難</p>		<p>1. 個體和世界關係：古往今來，隨著歲月流逝所造成的物是人非；戰爭中苦難、挫折、死亡所帶來的失落與悲傷，都反映出生命的無常；自然的循環，萬物的消長，是無常，更是有常</p> <p>面對、接納、肯定生命經驗的意義，學習在痛苦經驗中成長</p>	<p>1. 錄影帶：螢火蟲之墓</p> <p>2. 書：野菊之墓</p> <p>3. 繪本：記憶的項鍊 一千隻紙鶴</p> <p>4. VCD：人生賞味期</p> <p>5. 圖片：921 車籠埔大地震、911 紐約雙子星大樓恐怖攻擊、1226 南亞大海嘯</p>
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
<p>1. 作者生平介紹及作品風格</p> <p>2. 詩歌文本賞析</p> <p>3. 提供課外閱讀 VCD、繪本、書籍、圖片、錄影帶等資訊</p>	<p>1. 認識作者生平、詩歌文本創作背景及作品風格</p> <p>2. 聆聽詩歌文本講解、賞析，</p> <p>3. 整理上課筆記，自行參考相關資料，試作詩歌文本賞析</p> <p>4. 自行閱讀補充課外資料</p>	<p>1. 課前作業：分組收集 921 車籠埔大地震、911 紐約恐怖攻擊、1226 南亞大海嘯相關圖片資料</p> <p>2. 介紹作者生平事蹟及作品風格</p> <p>3. 介紹詩歌文本創作背景及內容賞析</p> <p>4. 引導討論戰爭是什麼？戰爭除了暴露出殘酷無情之外是否也傳遞了和平的重要及生命的可貴？經歷戰爭、意外創傷後的悲傷歷程</p> <p>5. 檢視、討論無處不在的人際衝突（戰爭）及避免、化解的方法</p>	<p>1. 從詩歌文本中懷古思鄉的愁情、戰亂中百姓的苦難及大自然潛藏的無限生命力去思考個體生命經驗的意義</p> <p>2. 自行觀賞 911 紐約雙子星大樓恐怖攻擊及南亞大海嘯紀錄片、圖片，思考：戰爭離我們遠嗎？意外何時會發生？在戰爭、意外中除了看到殘酷無情之外是否也看到了高貴的人性？戰爭或意外發生，我會怎麼反應</p> <p>3. 反思生活中無處不在的人際衝突（戰爭），相較於死傷慘重的恐怖攻擊或意外，重新思考自己的解決良方</p>

表 3-4-9 生命教育融入國文教學 課程設計綱要表（九）

範文：芝麻開門（白話文）		作者：鍾怡雯	
課文內容重點摘要		融入生命教育相關議題	
<p>1. 以鑰匙為主線，聯想到童年、宇宙、基因、身世及電腦的 key word，更聯想到語言的奧妙</p> <p>2. 語言其實是一道無形的鎖，也是一把無形的鑰匙</p> <p>3. 朋友就因無法打開語言之鎖而得了憂鬱症，且求救無門；可見有形的鎖易開，無形的鎖難解</p>		<p>1. 個體和自我關係：語言的思維功能，在與自己對話中探索自己，掌握自己獨特的生命意義性</p> <p>2. 個體和他人關係：語言的交往功能，在與他人建立人際網絡，透過愛與關懷，求得個體生命的自我實現</p> <p>3. 個體和世界關係：當個體無法擅用語言能造成個體和自我關係及個體和他人關係均不得和諧時，個體很難在種種的生命情境中展現自己的生命意義與價值，憂鬱症便因此而形成</p>	
		<p>1. 繪本：緋紅樹 世界為誰存在 悲歡歲月 花婆娑</p> <p>2. VCD：小宇宙 憂鬱症 天堂的孩子</p>	
傳統教學法		建構取向教學法	
教師任務	學生活動	教師任務	學生活動
<p>1. 介紹語言的三大功能：交往的功能、思維的功能、傳遞訊息的功能</p> <p>2. 講解課文內容重點</p> <p>3. 分析現代人的壓力困擾與憂鬱症</p> <p>3. 提供課外閱讀 VCD、繪本資訊</p>	<p>1. 認識語文在生活中的功能及重要性</p> <p>2. 聆聽講解課文內容重點</p> <p>3. 了解憂鬱症，學習善用語言的功能，建立與自我、與他人之間良好人際網絡，以紓解壓力</p>	<p>1. 課前作業：收集「憂鬱症」相關資料、剪報、</p> <p>2 引導同學從實際生活經驗中去思考、歸納，語言有哪些功能性，若失去了語言能力會造成什麼後果</p> <p>3. 與同學一起解讀現代人不快樂的原因、壓力的來源，憂鬱症產生的原因</p> <p>4. 引導建立正確「疾病觀」，學習找到紓解壓力的有效途徑，發現真正的天堂</p>	<p>1. 課前收集有關「憂鬱症」的資料、新聞剪報或身邊週遭的實例</p> <p>2. 從實際生活經驗中，討論語言有哪些功能，語言在生活中的重要性，失去語言能力會造成什麼後果</p> <p>3. 資料分享中認識現代人的文明病「憂鬱症」，檢討現代人不快樂的原因，壓力的來源，紓解壓力的途徑</p> <p>4. 觀賞：天堂的孩子，分組討論天堂的條件，並彩繪自己的「天堂」</p> <p>5. 繪本閱讀，心得分享</p>

二、課程目標

「目標模式」是傳統教學設計的模式，每一教學方案都有其欲達到的一定目標，這也是台灣教育界課程與教學設計的主流典範；建構論教學設計則是「情境模式」，在於提供學習者一個「彈性的」探索學習環境，使學習者在主動參與中，掌握知識的複雜性和互動性，以建構生命知識，而情境的選擇和安排無一定的模式。本研究係將生命教育融入國文課程教學，採建構取向及傳統式兩種教學方法實施教學，因此研究者根據教育部「推動生命教育中程計畫」所定之生命教育目標和所引用生命態度量表中建構生命態度三大概念：個體和自我關係、個體和他人關係、個體和世界關係，將本課程目標訂為：

- (一) 引導思考、探討生活的目標、生命的自主性，發展個體和自我關係的和諧，以肯定自己存在的意義與價值。體認個體與他人關係的依存性，以愛與關懷建立良好的人際網絡，以落實生命自我實現的重大意義。
- (二) 勇於面對各種經驗所帶來的生命情境，接納生命變化的可能性，獲得再受苦能力，在經驗中成長與學習，以促進個體和世界的和諧。
- (三) 體認個體與他人關係的依存性，以愛與關懷建立良好的人際網絡，以落實生命自我實現的重大意義。

三、教學評量

傳統「目標模式」的教學設計，它的教學成果評量標準就是學習目標；建構主義「情境模式」的教學設計，它的教學成果評量則是學習過程本身。生命知識建構的過程雖屬動態，卻是很內在性的活動，也是很個人化的活動，時間快慢、效果長短，均很難從外在形式上作準確的評量。因此本課程的評量部分採下列方式：

- (一) 在課程進行中或結束後，以分享討論、師生互動、補充閱讀的心得寫作，課外閱讀（繪本）的心得寫作及課後作業等作為教學評量方式之一種。
- (二) 實驗課程實施前，先對實驗組及控制組的學生實施「生命態度量表」、「學習態度量表」、「班級氣氛量表」的前測；而於實驗教學結束後，隨即實施後測，以了解實驗教學對技職校院五專部學生之立即影響；並於十週後再進行追蹤測，以了解

本實驗教學對學生之持續性影響。

第五節 資料處理

本研究是以量化研究為主，研究者將收回的問卷，依組別、受試者出生年月日、測量時間點加以分類編碼，以 SPSS for windows 10.0 版套裝軟體進行統計分析，以 $\alpha = .05$ 之顯著水準進行假設考驗。

- 一、本研究採獨立樣本單因子共變數分析。在進行共變數分析之前，先以實驗組與控制組的後測、追蹤測驗與前測進行組內迴歸係數同質性考驗，若未達顯著水準，表示二組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設-組內迴歸係數同質性，則以實驗組與控制組「生命態度量表」、「學習態度量表」、「班級氣氛量表」的各項前測分數為共變量，各項後測、追蹤測分數為依變量、組別視為固定因子，進行獨立樣本單因子共變數分析，了解兩組學生在「生命態度量表」、「學習態度量表」、「班級氣氛量表」的後測及追蹤測量表得分是否有顯著差異，以分別考驗研究假設一、二、三。
- 二、依實驗課程處理後收回之作業、心得報告等質性資料，加以分析，作為了解學生學習結果之輔助解釋。

第四章 研究結果分析與討論

本章依據本研究之研究架構及研究假設，經過十四週的實驗教學，就所蒐集的前測、後測及追蹤測驗量化資料和統計結果，進行說明與討論。全章分為四節：第一節為生命教育融入國文課程，採不同取向教學法，對五專生生命態度影響之分析；第二節為生命教育融入國文課程，採不同取向教學法，對五專生學習態度影響之分析；第三節為生命教育融入國文課程，採不同取向教學法對國文課班級氣氛影響之分析；第四節為綜合分析與討論。第五節質性資料分析討論。

第一節 生命教育融入國文課程不同取向教學法對五專生生命態度影響之分析

本節將針對「生命態度量表」的統計分析，以了解將生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「生命態度」的影響。共分為二部分：一、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「生命態度」立即性影響結果分析。二、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「生命態度」持續性影響結果分析。

一、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「生命態度」立即性影響結果分析

(一) 實驗組與控制組在「生命態度量表」前測、後測組內迴歸係數同質性考驗

本研究所謂立即影響，係以排除依變項前測分數之差異後，以了解生命教育融入國文課程，以不同取向教學法，對受試者「生命態度」是否有立即性影響，因此以組別為固定因子，受試者前測的得分為共變數，後測得分為依變項，進行

獨立樣本單因子共變數分析 (analysis of covariance; ANCOVA)。在共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-1 所示，其 F 值 ($F=2.729; P>.05$) 未達顯著水準，須接受虛無假設，拒絕對立假設；表示二組迴歸線的斜率相同，符合共變數迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 4-1-1 「生命態度量表」前、後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間(迴歸係數同質性)	3340.468	1	3340.468	2.729	.103
組內(誤差)	94268.858	77	1224.271		

* $P<.05$

(二) 實驗組與控制組在「生命態度量表總分」後測得分結果之差異分析

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知生命教育融入國文課程，分別以建構取向及傳統取向兩種不同教學方法施教後，實驗組(建構取向教學法)和控制組(傳統教學法)「生命態度量表」後測得分的確有顯著差異 ($F=6.149; P<.05$)。表 4-1-3 前、後測得分分析顯示實驗組調整後的平均數 (346.10)，高於控制組調整後的平均數 (326.38)；實驗組單題平均數 (4.94)，亦高於控制組單題平均數 (4.66)。

研究假設 1-1：生命教育融入國文課程教學後，實驗組(接受建構取向教學法的學生)與控制組(接受傳統教學法的學生)，在「生命態度量表」得分上，具有立即性顯著差異，獲得支持。

(三) 實驗組與控制組在「生命態度各分量表」後測得分之差異分析

「生命態度量表」共分為六個分量表，分別為「理想層面」、「生命自主層面」、「存在感層面」、「死亡態度層面」、「生命經驗層面」、「愛與關懷層面」，以下根據表 4-1-2，表 4-1-3 分別說明二組受試者在「生命態度」各分量表後測得分結

果。

1. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「生命自主層面」、「存在感層面」及「愛與關懷層面」後測得分具有顯著差異。

(2) 生命自主層面

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「生命自主層面」具有顯著性差異 ($F=5.845$; $P<.05$)，代表研究假設 1-1-2 獲得支持。表 4-1-3 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (57.43) 高於控制組 (53.50)；實驗組單題平均數 (4.79) 亦高於控制組 (4.46)。此代表生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「生命自主層面」具有立即性的影響成效。

(2) 存在感層面

由表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「存在感層面」具有顯著性差異 ($F=9.210$; $P<.05$)，代表研究假設 1-1-3 獲得支持。表 4-1-3 結果亦顯示實驗組調整後的均數 (50.96) 高於控制組 (44.77)；實驗組單題平均數 (4.63) 亦高於控制組 (4.07)。由此可見生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「存在感層面」具有立即性影響成效。

(3) 愛與關懷層面

表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「愛與關懷層面」具有顯著差異 ($F=4.445$; $P<.05$)，代表研究假設 1-1-6 獲得支持。表 4-1-3 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (69.00) 高於控制組 (64.88)；實驗組單題平均數 (5.31) 亦高於控制組 (4.99)。由此可知生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「愛與關懷層面」具有立即性的影響成效。

2. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「理想層面」、「死亡態度層面」及「生命經驗層面」後測得分未達顯著差異水準。

(1) 理想層面

表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「理想層面」無顯著差異($F=2.394; P>.05$)，表示研究假設 1-1-1 未獲支持。表 4-1-3 結果顯示實驗組調整後的平均數 (54.15) 雖高於控制組 (51.34)；實驗組單題平均數 (4.92) 亦高於控制組 (4.67)，但未達顯著水準，此表示生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「理想層面」無立即性影響成效。

(2) 死亡態度層面

表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「死亡態度層面」無顯著差異 ($F=.064; P>.05$)，表示研究假設 1-1-4 未獲支持。表 4-1-3 結果顯示實驗組調整後的平均數 (58.80) 雖高於控制組 (58.37)；實驗組單題平均數 (4.90) 亦高於控制組 (4.86)，但未達顯著水準，此表示生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「死亡態度層面」無立即性顯著影響。

(3) 生命經驗層面

表 4-1-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「生命經驗層面」無顯著差異 ($F=.743; P>.05$)，表示研究假設 1-1-5 未獲支持。表 4-1-3 結果顯示實驗組調整後的平均數 (55.29) 雖高於控制組 (53.98)；實驗組單題平均數 (5.03) 亦高於控制組 (4.91)，但未達顯著水準，此表示生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「生命經驗層面」無立即性顯著性影響。

表 4-1-2 「生命態度量表」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
生命態度總分					
組間 (實驗處理)	7694.319	1	7694.319	6.149*	.015
組內 (誤差)	97609.326	78	1251.402		
理想層面					
組間 (實驗處理)	155.141	1	155.141	2.394	.126
組內 (誤差)	5055.517	78	64.814		
生命自主層面					
組間 (實驗處理)	300.620	1	300.620	5.845*	.018
組內 (誤差)	4011.745	78	51.433		
存在感層面					
組間 (實驗處理)	765.797	1	765.797	9.210*	.003
組內 (誤差)	6485.717	78	83.150		
死亡態度層面					
組間 (實驗處理)	3.710	1	3.710	.064	.800
組內 (誤差)	4490.252	78	57.567		
生命經驗層面					
組間 (實驗處理)	34.177	1	34.177	.743	.391
組內 (誤差)	3588.436	78	46.006		
愛與關懷層面					
組間 (實驗處理)	342.352	1	342.352	4.445*	.038
組內 (誤差)	6007.526	78	77.020		

*P<.05

表 4-1-3 「生命態度量表」前測、後測得分平均數分析表

	前測 平均數	後測 平均數	調整後的平均數	單題平均數
生命態度總分				
實驗組 (N=43)	342.28	341.12	346.10	4.94
控制組 (N=38)	356.26	332.03	326.38	4.66
理想層面				
實驗組 (N=43)	53.70	53.00	54.15	4.92
控制組 (N=38)	56.89	52.66	51.34	4.67
生命自主層面				
實驗組 (N=43)	55.19	56.28	57.43	4.79
控制組 (N=38)	59.11	54.82	53.50	4.46
存在感層面				
實驗組 (N=43)	48.79	50.19	50.96	4.63
控制組 (N=38)	51.37	45.66	44.77	4.07
死亡態度層面				
實驗組 (N=43)	59.07	57.86	58.80	4.90
控制組 (N=38)	61.79	59.45	58.37	4.86
生命經驗層面				
實驗組 (N=43)	55.98	54.70	55.29	5.03
控制組 (N=38)	57.84	54.66	53.98	4.91
愛與關懷層面				
實驗組 (N=43)	69.56	69.09	69.00	5.31
控制組 (N=38)	69.26	64.79	64.88	4.99

綜合言之，根據上述各項結果得知，將生命教育融入國文課程，以不同取向教學法實施教學後，對實驗組學生「生命態度總分」、「生命自主層面」、「存在感層面」、「愛與關懷層面」具有立即性的影響成效；至於「理想層面」、「死亡態度層面」、「生命經驗層面」二組無顯著差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-1：實驗組「生命態度總分」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-2：實驗組「生命自主層面」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-3：實驗組「存在感層面」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-6：實驗組「愛與關懷層面」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 1-1-1：二組「理想層面」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-4：二組「死亡態度」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-5：二組「生命經驗層面」後測結果無顯著差異。

二、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「生命態度」持續性影響結果分析

（一）實驗組與控制組在「生命態度量表」前測、追蹤測組內迴歸係數同質性考驗

本研究為瞭解將生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「生命態度」的持續性影響，故在實驗處理結束後第十週進行了追蹤測量，以組別為固定因子，「生命態度量表」追蹤測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。同樣在共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，結果如 4-1-4 所示其 F 值 ($F=.315; P>.05$) 未達顯著水準，符合同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 4-1-4 「生命態度量表」前測、追蹤測量迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間 (迴歸係數同質性)	287.729	1	287.729	.315	.576
組內 (誤差)	70233.593	77	912.125		

* $p < .05$

(二) 實驗組與控制組在「生命態度量表總分」追蹤測得分結果之差異分析

由表 4-2-2 追蹤測共變數分析結果得知生命教育融入國文課程，分別以建構取向及傳統取向兩種不同教學方法施教後，實驗組和控制組「生命態度量表」追蹤測的得分的確有顯著差異 ($F=6.458$; $P < .05$)。表 4-2-3 前測、追蹤測量得分分析顯示實驗組調整後的平均數 (348.38)，高於控制組調整後的平均數

(331.19)；實驗組單題平均數 (4.98)，亦高於控制組單題平均數 (4.73)。

研究假設 1-2：生命教育融入國文課程教學後，實驗組（接受建構取向教學法的學生）與控制組（接受傳統教學法的學生），在「生命態度量表」得分上，具有持續性顯著差異，獲得支持。

(三) 實驗組與控制組在「生命態度各分量表」追蹤測量得分之差異分析

根據表 4-1-5，表 4-1-6 分別說明二組受試者在生命態度六個分量表追蹤測得分結果。

1. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「存在感層面」及「愛與關懷層面」追蹤測得分具有顯著差異。

(1) 存在感層面

由表 4-1-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「存在感層面」具有顯著性差異 ($F=4.814$; $P < .05$)，代表研究假設 1-2-3 獲得支持。表 4-1-6 前測、追蹤測得分結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (51.19) 高於控制組 (46.82)；實驗組單題平均數 (4.65) 亦高於控制組 (4.26)。由此可見生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「存

在感層面」具有持續性影響成效。

(2) 愛與關懷層面

表 4-1-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「愛與關懷層面」具有顯著差異 ($F=7.007; P<.05$)，代表研究假設 1-2-6 獲得支持。表 4-1-6 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (69.32) 高於控制組 (64.76)；實驗組單題平均數 (5.33) 亦高於控制組 (4.98)。由此可知生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「愛與關懷層面」具有持續性的影響成效。

2. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「理想層面」、「生命自主層面」、「死亡態度層面」及「生命經驗層面」追蹤測得分皆無顯著差異。

(1) 理想層面

表 4-1-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「理想層面」無顯著差異 ($F=1.614; P>.05$)，表示研究假設 1-2-1 未獲支持。表 4-1-6 結果顯示實驗組調整後的平均數 (54.53) 雖高於控制組 (52.49)；且實驗組單題平均數 (4.96) 亦高於控制組 (4.77)，但均未達顯著水準，因此表示生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「理想層面」無持續性影響成效。

(2) 生命自主層面

表 4-1-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「生命自主層面」無顯著差異 ($F=.280; P>.05$)，表示研究假設 1-2-2 未獲支持。表 4-1-6 結果顯示實驗組調整後的平均數 (56.20) 雖高於控制組 (55.27)；實驗組單題平均數 (4.68) 亦高於控制組 (4.61)，但均未達顯著水準，由此可知生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「生命自主層面」無持續性影響成效。

(3) 死亡態度層面

表 4-1-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教

學法對實驗組「死亡態度層面」無顯著差異 ($F=.274; P>.05$)，表示研究假設 1-2-4 未獲支持。表 4-1-6 結果顯示實驗組調整後的平均數 (59.66) 雖高於控制組 (58.82)；實驗組單題平均數 (4.97) 亦高於控制組 (4.90)，但未達顯著水準，由此可知生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「死亡態度層面」無持續性影響成效。

(4) 生命經驗層面

表 4-1-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「生命經驗層面」無顯著差異 ($F=2.899; P>.05$)，表示研究假設 1-2-5 未獲支持。表 4-1-6 結果顯示實驗組調整後的平均數 (56.53) 雖高於控制組 (54.05)；實驗組單題平均數 (5.14) 亦高於控制組 (4.91)，但未達顯著水準，由此可知生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「生命經驗層面」無持續性影響成效。

表 4-1-5 「生命態度量表」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
生命態度總分					
組間 (實驗處理)	5838.666	1	5838.666	6.458*	.013
組內 (誤差)	70521.322	78	904.120		
理想層面					
組間 (實驗處理)	81.751	1	81.751	1.614	.208
組內 (誤差)	3950.544	78	50.648		
生命自主層面					
組間 (實驗處理)	16.935	1	16.935	.280	.598
組內 (誤差)	4718.270	78	60.491		
存在感層面					
組間 (實驗處理)	380.693	1	380.693	4.814*	.031
組內 (誤差)	6168.571	78	79.084		
死亡態度層面					
組間 (實驗處理)	13.934	1	13.934	.274	.602
組內 (誤差)	3972.802	78	50.933		
生命經驗層面					
組間 (實驗處理)	123.436	1	123.436	2.899	.093
組內 (誤差)	3321.418	78	42.582		
愛與關懷層面					
組間 (實驗處理)	420.773	1	420.773	7.007*	.010
組內 (誤差)	4683.999	78	60.051		

*P<.05

表 4-1-6 「生命態度量表」前測、追蹤測得分平均數分析表

	前測 平均數	追蹤測 平均數	調整後的平均數	單題平均數
生命態度總分				
實驗組 (N=43)	342.28	342.88	348.38	4.98
控制組 (N=38)	356.26	337.42	331.19	4.73
理想層面				
實驗組 (N=43)	53.70	53.37	54.53	4.96
控制組 (N=38)	56.89	53.82	52.49	4.77
生命自主層面				
實驗組 (N=43)	55.19	55.19	56.20	4.68
控制組 (N=38)	59.11	56.42	55.27	4.61
存在感層面				
實驗組 (N=43)	48.79	50.35	51.19	4.65
控制組 (N=38)	51.37	47.79	46.82	4.26
死亡態度層面				
實驗組 (N=43)	59.07	58.70	59.66	4.97
控制組 (N=38)	61.79	59.92	58.82	4.90
生命經驗層面				
實驗組 (N=43)	55.98	55.86	56.53	5.14
控制組 (N=38)	57.84	54.82	54.05	4.91
愛與關懷層面				
實驗組 (N=43)	69.56	69.42	69.32	5.33
控制組 (N=38)	69.26	64.66	64.76	4.98

綜合言之，根據上述各項結果得知，將生命教育融入國文課程，以不同取向教學法實施教學後，對實驗組學生「生命態度總分」、「存在感層面」、「愛與關懷層面」具有持續性的影響成效；至於「理想層面」、「生命自主層面」、「死亡態度層面」、「生命經驗層面」二組無顯著差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-2：實驗組「生命態度總分」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-3：實驗組「存在感層面」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-6：實驗組「愛與關懷層面」追蹤測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 1-2-1：二組「理想層面」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-2-2：二組「生命自主層面」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-2-4：二組「死亡態度層面」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-2-5：二組「生命經驗層面」追蹤測結果無顯著差異。

第二節 生命教育融入國文課程不同取向教學法對五專生學習態度影響之分析

本節將根據「學習態度量表」的統計分析，以了解將生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「學習態度」的影響。分為一、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「學習態度」立即性影響結果分析。二、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「學習態度」持續性影響結果分析。

一、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「學習態度」立即性影響結果分析

(一) 實驗組與控制組在「學習態度量表」前測、後測組內迴歸係數同質性考驗

本研究為使實驗組與控制組原來可能存在的誤差獲得控制，以了解生命教育融入國文課程後，不同取向教學法，對受試者學習態度是否有立即性影響，因此以前測的得分為共變數，後測得分為依變項，組別為固定因子，進行獨立樣本單因子共變數分析 (ANCOVA)。在共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-2-1 所示，其 F 值 ($F=.795; P>.05$) 未達顯著水準，應接受虛無假設，拒絕對立假設；表示二組回歸線的斜率相同，符合共變數迴歸係數同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 4-2-1 「學習態度量表」前、後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間 (迴歸係數同質性)	71.044	1	71.044	.795	.375
組內 (誤差)	6880.695	77	89.360		

* $P<.05$

(二) 實驗組與控制組在「學習態度量表總分」後測得分結果之差異分析

由表 4-2-2 後測共變數分析結果得知生命教育融入國文課程，分別以建構取向及傳統取向兩種不同教學方法施教後，實驗組(建構取向教學法)和控制組(傳統取向教學法)「學習態度量表」後測得分無顯著差異 ($F=.533$; $P>.05$)。表 4-2-3 前、後測得分分析顯示實驗組調整後的平均數 (83.34)，雖高於控制組調整後的平均數 (81.79)；實驗組單題平均數 (3.09)，亦高於控制組單題平均數 (3.03)，但均未達顯著水準。

研究假設 2-1：生命教育融入國文課程教學後，實驗組(接受建構取向教學法的學生)與控制組(接受傳統教學法的學生)，在「學習態度量表」得分上，有立即性顯著差異，未獲得支持。

(三) 實驗組與控制組在「學習態度各分量表」後測得分之差異分析

「學習態度量表」共分為五個分量表，分別為「對課程的態度」、「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」、「專心學習」，以下根據表 4-2-2，表 4-2-3 分別說明二組受試者在「學習態度各分量表」後測得分結果。

1. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「對課程的態度」後測得分具有顯著差異。

由表 4-2-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「對課程的態度」具有顯著性差異 ($F=4.794$; $P<.05$)，代表研究假設 2-1-1 獲得支持。表 4-2-3 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (19.05) 高於控制組 (17.68)；實驗組單題平均數 (3.18) 亦高於控制組 (2.95)。此代表生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「對課程態度」具有立即性的影響成效。

2. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」及「專心學習」後測得分未達顯著差異水準。

由表 4-2-2 及表 4-2-3 後測獨立樣本單因子共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受生命教育融入國文課程，不同取向教學法施教後，在「對老師的態度」、

「主動學習」、「課業習作」及「專心學習」分量表中後測得分，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 2-1-2、2-1-3、2-1-4 及 2-1-5 未獲得支持。

表 4-2-2 「學習態度量表」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學習態度總分					
組間 (實驗處理)	47.519	1	47.519	.533	.467
組內 (誤差)	6951.739	78	89.125		
對課程的態度					
組間 (實驗處理)	37.654	1	37.654	4.794*	.032
組內 (誤差)	612.684	78	7.855		
對老師的態度					
組間 (實驗處理)	2.602	1	2.602	.286	.594
組內 (誤差)	709.095	78	9.091		
主動學習					
組間 (實驗處理)	.648	1	.648	.081	.777
組內 (誤差)	627.979	78	8.051		
課業習作					
組間 (實驗處理)	.955	1	.955	.145	.705
組內 (誤差)	514.833	78	6.600		
專心學習					
組間 (實驗處理)	1.647	1	1.647	.226	.636
組內 (誤差)	569.483	78	7.301		

* $p < .05$

表 4-2-3 「學習態度量表」前測、後測得分平均數分析表

	前測 平均數	後測 平均數	調整後的平均數	單題平均數
學習態度總分				
實驗組 (N=43)	84.12	84.30	83.34	3.09
控制組 (N=38)	81.45	80.71	81.79	3.03
對課程的態度				
實驗組 (N=43)	18.56	18.88	19.05	3.18
控制組 (N=38)	19.05	17.87	17.68	2.95
對老師的態度				
實驗組 (N=43)	16.91	16.49	16.52	3.31
控制組 (N=38)	17.13	16.21	16.16	3.23
主動學習				
實驗組 (N=43)	17.44	17.51	17.11	2.85
控制組 (N=38)	16.45	16.47	16.92	2.82
課業習作				
實驗組 (N=43)	16.74	17.05	16.77	3.35
控制組 (N=38)	15.97	16.68	16.99	3.40
專心學習				
實驗組 (N=43)	14.47	14.37	14.09	2.82
控制組 (N=38)	12.84	13.47	13.79	2.76

綜合言之，根據上述各項結果得知，將生命教育融入國文課程，以不同取向教學法實施教學後，對實驗組學生「對課程的態度」分量表具有立即性的影響成效；至於「學習態度總分」及「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」、「專心學習」各分量表，

二組並無顯著差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-1-1：實驗組「對課程的態度分量表」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 2-1：二組「學習態度總分」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-2：二組「對老師的態度分量表」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-3：二組「主動學習分量表」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-4：二組「課業習作分量表」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-5：二組「專心學習分量表」後測結果無顯著差異。

二、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「學習態度」持續性影響結果分析

(一) 實驗組與控制組在「學習態度量表」前測、追蹤測組內迴歸係數同質性考驗

本研究為瞭解將生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對五專生「學習態度」的持續性影響，故在實驗處理結束後第十週進行追蹤測量，同樣是以組別為固定因子，「學習態度量表」追蹤測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。在共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，結果如 4-2-4 所示：其 F 值 ($F=.176; P>.05$) 未達顯著水準，符合同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 4-2-4 「學習態度量表」前、追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間 (迴歸係數同質性)	14.676	1	14.676	.176	.676
組內 (誤差)	6431.515	77	83.526		

* $P<.05$

(二) 實驗組與控制組在「學習態度量表總分」追蹤測得分結果之差異分析

由表 4-2-5 追蹤測共變數分析結果得知生命教育融入國文課程，分別以建構取向及傳統取向兩種不同教學方法施教後，實驗組和控制組「學習態度量表」追蹤測得分無顯著差異 ($F=2.733$ ； $P>.05$)。表 4-2-6 前、追蹤測得分分析顯示實驗組調整後的平均數 (81.17) 及單題平均數 (3.01)，雖高於控制組調整後的平均數 (77.80) 及單題平均數 (2.88)，但均未達顯著水準。

研究假設 2-2：生命教育融入國文課程教學後，實驗組（接受建構取向教學法的學生）與控制組（接受傳統教學法的學生），在「學習態度量表」得分上，具有持續性顯著差異，未獲得支持。

（三）實驗組與控制組在「學習態度各分量表」追蹤測得分之差異分析

以下根據表 4-2-5，表 4-2-6 分別說明二組受試者在「學習態度各分量表」追蹤測得分結果。

1. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「對課程的態度」追蹤測得分具有顯著差異。

由表 4-2-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「對課程的態度」具有顯著性差異 ($F=6.033$ ； $P<.05$)，代表研究假設 2-2-1 獲得支持。表 4-2-6 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (18.65) 及單題平均數 (3.11) 均高於控制組調整後的平均數 (17.31) 及單題平均數 (2.89)。此代表生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「對課程的態度」具有持續性的影響成效。

2. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」及「專心學習」追蹤測得分未達顯著差異水準。

由表 4-2-5 及表 4-2-6 追蹤測獨立樣本單因子共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受生命教育融入國文課程，不同取向教學法施教後，在「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」及「專心學習」分量表中追蹤測得分，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 2-2-2、2-2-3、2-2-4 及 2-2-5 未獲得支持。

表 4-2-5 「學習態度量表」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
學習態度總分					
組間 (實驗處理)	225.869	1	225.869	2.733	.102
組內 (誤差)	6446.191	78	82.643		
對課程的態度					
組間 (實驗處理)	36.227	1	36.227	6.033*	.016
組內 (誤差)	468.408	78	6.005		
對老師的態度					
組間 (實驗處理)	3.735	1	3.735	.450	.504
組內 (誤差)	646.743	78	8.292		
主動學習					
組間 (實驗處理)	5.933	1	5.933	.573	.451
組內 (誤差)	807.522	78	10.353		
課業習作					
組間 (實驗處理)	2.288	1	2.288	.420	.519
組內 (誤差)	425.348	78	5.453		
專心學習					
組間 (實驗處理)	26.904	1	26.904	2.978	.088
組內 (誤差)	704.564	78	9.033		

*p<.05

表 4-2-6 「學習態度量表」前測、追蹤測得分平均數分析表

	前測 平均數	追蹤測 平均數	調整後的平均數	單題平均數
學習態度總分				
實驗組 (N=43)	84.12	82.12	81.17	3.01
控制組 (N=38)	81.45	76.74	77.80	2.88
對課程的態度				
實驗組 (N=43)	18.56	18.49	18.65	3.11
控制組 (N=38)	19.05	17.50	17.31	2.89
對老師的態度				
實驗組 (N=43)	16.91	16.79	16.83	3.37
控制組 (N=38)	17.13	16.45	16.40	3.28
主動學習				
實驗組 (N=43)	17.44	16.65	16.34	2.72
控制組 (N=38)	16.45	15.45	15.79	2.63
課業習作				
實驗組 (N=43)	16.74	16.26	16.02	3.20
控制組 (N=38)	15.97	15.42	15.68	3.14
專心學習				
實驗組 (N=43)	14.47	13.93	13.55	2.71
控制組 (N=38)	12.84	11.92	12.34	2.46

綜合言之，根據上述各項結果得知，將生命教育融入國文課程，以不同取向教學法實施教學後，對實驗組學生「對課程的態度」具有持續性的影響成效；至於「學習態度總分」及「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」及「專心學習」各分量表，二組

並無顯著差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-2-1：實驗組「對課程的態度分量表」追蹤測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 2-2：二組「學習態度總分」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-2：二組「對老師的態度分量表」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-3：二組「主動學習分量表」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-4：二組「課業習作分量表」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-2-5：二組「專心學習分量表」追蹤測結果無顯著差異。

第三節 生命教育融入國文課程不同取向教學法對國文課班級氣氛影響之分析

本節將依據「班級氣氛量表」的統計分析，以了解生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教，對國文課「班級氣氛」的影響。分為一、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對國文課「班級氣氛」立即性影響結果分析。二、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對國文課「班級氣氛」持續性影響結果分析。

一、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對國文課「班級氣氛」立即性影響結果分析

(一) 實驗組與控制組在「班級氣氛量表」前測、後測組內迴歸係數同質性考驗

本研究為使實驗組與控制組原來可能存在的誤差獲得控制，因此以前測的得分為共變數，後測得分為依變項，組別為固定因子，進行獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)。在共變數分析之前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-3-1 所示，其 F 值 ($F=.063; P>.05$) 未達顯著水準，應接受虛無假設，拒絕對立假設；二組回歸線的斜率相同，符合共變數迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析，以了解生命教育融入國文課程後，不同取向教學法，對受試者上國文課的「班級氣氛」是否有立即性影響。

表 4-3-1 「班級氣氛量表」前、後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間 (迴歸係數同質性)	3.555	1	3.555	.063	.802
組內 (誤差)	4331.682	77	56.256		

* $P<.05$

(二) 實驗組與控制組在「班級氣氛量表總分」後測得分結果之差異分析

由表 4-3-2 後測共變數分析結果得知生命教育融入國文課程，分別以建構取向及傳統取向兩種不同教學方法施教後，實驗組(建構取向教學法)和控制組(傳統取向教學法)「班級氣氛量表」後測得分無顯著差異 ($F=3.073; P>.05$)。表 4-3-3 前、後測得分分析顯示實驗組調整後的平均數 (70.94)，雖高於控制組調整後的平均數 (68.00)；實驗組單題平均數 (3.23)，亦高於控制組單題平均數 (3.09)，但均未達顯著水準。

研究假設 3-1：生命教育融入國文課程教學後，實驗組(接受建構取向教學法的學生)與控制組(接受傳統教學法的學生)，在「班級氣氛量表」得分上，有立即性顯著差異，未獲得支持。

(三) 組與組在「班級氣氛各分量表」後測得分之差異分析

「班級氣氛量表」共分為四個分量表，分別為「老師支持」、「同儕支持」、「滿意程度」及「內聚力」，以下根據表 4-3-2，表 4-3-3 分別說明二組受試者在「班級氣氛」各分量表後測得分結果。

1. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「老師支持」後測得分具有顯著差異。

由表 4-3-2 後測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「老師支持」具有顯著性差異 ($F=4.051; P<.05$)，代表研究假設 3-2-1 獲得支持。表 4-3-3 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (20.92) 高於控制組 (19.29)；實驗組單題平均數 (3.49) 亦高於控制組 (3.22)。此代表生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生在「老師支持」分量表上具有立即性的影響成效。

2. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「同儕支持」、「滿意程度」及「內聚力」後測得分未達顯著差異水準。

由表 4-3-2 及表 4-3-3 後測獨立樣本單因子共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受生命教育融入國文課程，不同取向教學法施教後，在「同儕支持」、「滿

意程度」及「內聚力」分量表中後測得分，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 3-1-2、3-1-3 及 3-1-4 未獲得支持。

表 4-3-2 「班級氣氛量表」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
班級氣氛總分					
組間 (實驗處理)	170.822	1	170.822	3.073	.084
組內 (誤差)	4335.237	78	55.580		
老師支持					
組間 (實驗處理)	53.816	1	53.816	4.051*	.048
組內 (誤差)	1036.287	78	13.286		
同儕支持					
組間 (實驗處理)	.770	1	.770	.096	.758
組內 (誤差)	627.876	78	8.050		
滿意程度					
組間 (實驗處理)	21.442	1	21.442	3.099	.082
組內 (誤差)	539.694	78	6.919		
內聚力					
組間 (實驗處理)	20.971	1	20.971	3.639	.060
組內 (誤差)	449.527	78	5.763		

*p < .05

表 4-3-3 「班級氣氛量表」前測、後測得分平均數分析表

	前測 平均數	後測 平均數	調整後的平均數	單題平均數
班級氣氛總分				
實驗組 (N=43)	70.58	71.91	70.94	3.23
控制組 (N=38)	67.97	66.92	68.00	3.09
老師支持				
實驗組 (N=43)	20.51	20.93	20.92	3.49
控制組 (N=38)	20.50	19.29	19.29	3.22
同儕支持				
實驗組 (N=43)	16.74	16.98	16.56	3.31
控制組 (N=38)	15.39	16.29	16.76	3.35
滿意程度				
實驗組 (N=43)	17.30	17.42	17.20	2.87
控制組 (N=38)	16.24	15.92	16.16	2.69
內聚力				
實驗組 (N=43)	16.02	16.58	16.51	3.30
控制組 (N=38)	15.84	15.42	15.49	3.10

綜合言之，根據上述各項結果得知，將生命教育融入國文課程，以不同取向教學法實施教學後，對實驗組學生「老師支持」分量表，具有立即性的影響成效；至於「班級氣氛總分」及「同儕支持」、「滿意程度」、「內聚力」各分量表測得分數，二組無顯著差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 3-1-1：實驗組「老師支持分量表」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 3-1：二組「班級氣氛總分」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 3-1-2：二組「同儕支持分量表」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 3-1-3：二組「滿意程度分量表」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 3-1-4：二組「內聚力分量表」後測結果無顯著差異。

二、生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對國文課「班級氣氛」持續性影響結果分析

(一) 實驗組與控制組在「班級氣氛量表」前測、追蹤測組內迴歸係數同質性考驗

本研究為瞭解將生命教育融入國文課程以不同取向教學法施教後，對國文課「班級氣氛」的持續性影響，故在實驗處理結束後第十週進行追蹤測量，仍是以組別為固定因子，「班級氣氛量表」追蹤測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。在共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，結果如表 4-3-4 所示其 F 值 ($F=.326; P>.05$) 未達顯著水準，符合同質性假定，可繼續進行共變數分析。

表 4-3-4 「班級氣氛量表」前、追蹤測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間 (迴歸係數同質性)	25.532	1	25.532	.326	.570
組內 (誤差)	6026.309	77	78.264		

* $P<.05$

(二) 實驗組與控制組在「班級氣氛量表總分」追蹤測得分結果之差異分析

由表 4-3-5 追蹤測共變數分析結果得知生命教育融入國文課程，分別以建構取向及傳統取向兩種不同教學方法施教後，實驗組和控制組「班級氣氛量表」追蹤測得分具有顯著差異 ($F=5.712; P<.05$)。表 4-3-6 前、追蹤測得分分析顯示實驗組調整後的平均數 (71.17)，高於控制組調整後的平均數 (66.66)；實驗

組單題平均數 (3.24)，亦高於控制組單題平均數 (3.03)。

研究假設 3-2：生命教育融入國文課程教學後，實驗組（接受建構取向教學法的學生）較控制組（接受傳統教學法的學生），在「班級氣氛量表」得分上，具有持續性顯著差異，獲得支持。

（三）實驗組與控制組在「班級氣氛各分量表」追蹤測得分結果之差異分析

根據表 4-3-5，表 4-3-6 分別說明二組受試者在「班級氣氛」四個分量表追蹤測得分結果。

1. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對建構組學生「老師支持」及「滿意程度」兩分量表追蹤測得分，具有顯著差異。

（1）老師支持

由表 4-3-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「老師支持」具有顯著性差異 ($F=4.491$ ； $P<.05$)，代表研究假設 3-2-1 獲得支持。表 4-3-6 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (21.20) 高於控制組 (19.39)；實驗組單題平均數 (3.54) 亦高於控制組 (3.23)。此代表生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生在「老師支持」分量表上具有持續性的影響成效。

（2）滿意程度

由表 4-3-5 追蹤測共變數分析結果得知，生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組「滿意程度」具有顯著性差異 ($F=4.441$ ； $P<.05$)，代表研究假設 3-2-3 獲得支持。表 4-3-6 結果亦顯示實驗組調整後的平均數 (16.98) 高於傳統組 (15.62)；實驗組單題平均數 (2.83) 亦高於控制組 (2.60)。此代表生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生在「滿意程度」分量表上具有持續性的影響成效。

2. 生命教育融入國文課程，不同取向教學法對實驗組學生「同儕支持」及「內聚力」兩分量表追蹤測得分，未達顯著差異水準。

由表 4-3-5 及表 4-3-6 追蹤測獨立樣本單因子共變數分析結果顯示，控制組

學生在接受生命教育融入國文課程，不同取向教學法施教後，在「同儕支持」及「內聚力」兩分量表中追蹤測得分，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 3-2-2、及 3-2-4 未獲得支持。

表 4-3-5 「班級氣氛量表」追蹤測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
班級氣氛總分					
組間 (實驗處理)	401.255	1	401.255	5.172*	.026
組內 (誤差)	6051.841	78	77.588		
老師支持					
組間 (實驗處理)	66.000	1	66.000	4.491*	.037
組內 (誤差)	1146.348	78	14.697		
同儕支持					
組間 (實驗處理)	10.656	1	10.656	1.066	.305
組內 (誤差)	779.752	78	9.997		
滿意程度					
組間 (實驗處理)	36.408	1	36.408	4.441*	.038
組內 (誤差)	639.446	78	8.198		
內聚力					
組間 (實驗處理)	19.740	1	19.740	3.137	.080
組內 (誤差)	490.775	78	6.292		

* $p < .05$

表 4-3-6 「班級氣氛量表」前測、追蹤測得分平均數分析表

	前測 平均數	追蹤測 平均數	調整後的平均數	單題平均數
班級氣氛總分				
實驗組 (N=43)	70.58	72.07	71.17	3.24
控制組 (N=38)	67.97	65.66	66.66	3.03
老師支持				
實驗組 (N=43)	20.51	21.21	21.20	3.54
控制組 (N=38)	20.50	19.39	19.39	3.23
同儕支持				
實驗組 (N=43)	16.74	17.02	16.64	3.33
控制組 (N=38)	15.39	15.47	15.90	3.18
滿意程度				
實驗組 (N=43)	17.30	17.26	16.98	2.83
控制組 (N=38)	16.24	15.32	15.62	2.60
內聚力				
實驗組 (N=43)	16.02	16.58	16.52	3.31
控制組 (N=38)	15.84	15.47	15.53	3.11

綜合言之，根據上述各項結果得知，將生命教育融入國文課程，以不同取向教學法實施教學後，對實驗組學生「班級氣氛量表總分」及「老師支持」、「滿意程度」二分量表，具有持續性的影響成效；至於「同儕支持」及「內聚力」二分量表追蹤測得分，二組無顯著差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 3-2：實驗組「班級氣氛總分」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 3-2-1：實驗組「老師支持分量表」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 3-2-3：實驗組「滿意程度分量表」追蹤測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 3-2-2：二組「同儕支持分量表」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 3-2-4：二組「內聚力分量表」追蹤測結果無顯著差異。

第四節 綜合分析與討論

為深入探討生命教育融入國文課程，以建構取向及傳統兩種教學法施教後，對五專部學生生命態度、學習態度及班級氣氛之影響，本節將依據前面三節生命教育融入國文課程，以不同教學法施教後的「立即性」及「持續性」影響分析結果，與前人相關研究結果，作進一步分析與討論。

根據前三節統計結果，研究者將生命教育融入國文課程施教後，在生命態度、學習態度及班級氣氛各量表得分平均數與原量表得分平均數常模比較之結果彙整為一總表，如 4-4-1；並將不同教學法對五專生生命態度、學習態度及班級氣氛之影響差異考驗結果彙整為一總表，如 4-4-2。

表 4-4-1 各量表得分平均數與原量表常模比對表

	原量表常模 (女)		建構組平均數		傳統組平均數	
	平均數	標準差	後測	追蹤測	後測	追蹤測
總分	318.2	37.5	341.1	342.8	332.0	337.4
「自我投入部分」	155.2	19.4	159.4	158.9	153.1	158.0
理想層面	51.1	7.1	53.0	53.3	52.6	53.8
生命自主層面	56.2	7.4	56.2	55.1	54.8	56.4
存在感層面	47.8	8.2	50.1	50.3	45.6	47.7
「情境部分」	103.9	14.1	112.5	114.5	114.1	114.7
死亡態度層面	51.7	9.0	57.8	58.7	59.4	59.9
生命經驗層面	52.3	6.8	54.7	55.8	54.6	54.8
「愛與關懷部分」	58.5	9.6	69.0	69.4	64.7	64.6
愛與關懷層面	58.5	9.6	69.0	69.4	64.7	64.6

表 4-4-2 生命教育不同教學法對生命態度、學習態度及班級氣氛之影響
差異考驗結果（僅以*呈現有顯著差異的變項）

依變項	立即性影響		持續性影響	
	實驗組	控制組	實驗組	控制組
生命態度總分	*		*	
理想				
生命自主	*			
存在感	*		*	
死亡態度				
生命經驗				
愛與關懷	*		*	
學習態度總分				
對課程態度	*		*	
對老師態度				
主動學習				
課業習作				
專心學習				
班級氣氛總表			*	
老師支持	*		*	
同儕支持				
滿意程度			*	
內聚力				

*：代表 $P < .05$ ，共變數分析結果有顯著差異

一、生命態度

（一）生命態度總分檢討

根據前述第一節研究結果分析，在「生命態度總分」表現上，實驗組後測平均數、追蹤測平均數、及調整後平均數、單題平均數均顯著高於控制組學生，因此，建構取向教學法整體表現較之傳統教學法具有立即性及持續性的影響成效。劉修吟（2003）大學生命教育課程設計與實施之研究結果指出，在多樣教學活動中，以小組討論對學生影響較為顯著。紀孟春（2001）國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討結果，發現學生會熱烈討論學習的主題，皆與本研究實驗

組多採討論、分享優於控制組多採講授方式的結果相符。由此可知，無論大學生、小學生，建構取向小組討論、分享的教學方式，都有助於引導、協助學生建構自己的生命態度。

(二) 生命態度各分量表得分檢討

1. 理想層面

理想是指個人所追尋的生活目標，這一目標是個體認為值得投入心力去完成的目標。根據表 4-4-1 及表 4-4-2 得知實驗組在此一分量表的得分平均數雖高於控制組，但未達立即性及持續性顯著差異。宋秋蓉（1992）青少年生命意義之研究結果，顯示台灣青少年的生命目的量表得分表現較西方國家低；而高中生的學業成就較高者，生命目的量表的得分表現也較高。黃德祥（2000）指出青少年主要的發展任務為個人對自己的瞭解，建立個人的價值體系與生活哲學，思索人生的意義，開始建立人生的目標與方向。Rice 於 2001 發現青少年沒有明確的生活目標及存在價值（引自陳香奴，2003）。以台灣目前普遍的狀況而言，父母、社會對五專生最具體的要求就是讀書，照說五專生的生活目標應很清楚、明確；但五專生選擇技職科系的背後，因素各有不同，每個人生活條件複雜懸殊，享樂主義盛行，這種種的原因造成五專生對人生目標與生命意義充滿疑惑。「理想」是人一生努力的目標、方向，儘管它可能隨著時間而改變，然而十四週生命教育課程，對此一層面所產生的影響畢竟有限，而不同教學法造成的差異性就更難顯著了。

2. 生命自主層面

自主的生命態度，是指個體能自由的選擇，同時為自己的選擇負責，並且掌握自己的生命的一種態度。意義治療學派創辦人弗朗克，稱這種作決定的自由為人的自由意志，與自由相對的就是責任。責任包含對事情、環境的態度，決定屈服於限制，還是要面對挑戰（趙可式、沈錦惠譯，1995）。存在主義重要代表人物之一的沙特也指出：當一個人做選擇時，他就是在創造他自己；即便「不做選擇」或「逃避選擇」也是一種選擇，還是要為這樣的決定負起責任（陳宣良等譯，

2000)。教育的目的，就在培養人們做決定的能力，並為自己的行為負責。本研究實驗組在此一層面較控制組具有立即性顯著差異，可見常舉生命教育主題相關生活事件為例，讓學生建構自由意志與責任一體的概念，比傳統只講授說理的教學要來得有效果。

3. 存在感層面

個體能肯定自己存在的價值，掌握自己獨特的生命意義性就是所謂的存在感。相對於存在感的，是空虛茫然，無法確認自己的存在，經常對生命及生活充滿無力感。羅洛·梅指出二十世紀中期的人們所遭遇的最大問題是「空茫感」的問題；他又指出，存在感更深層來說是一種瞭解與自覺的領域，一種去看見自己內心真實的能力（引自謝曼盈，2003）。本研究實驗組在此一層面得分較控制組具有立即性及持久性的顯著差異。可見存在感是一種「自覺的能力」，需由個體主動去對應問題，調適、建構而產生，很難藉由灌輸、講授去傳遞給他人。若無法建構此一能力而長久活在空茫的狀態中，那會威脅人類的健康，迷失自己的方向，不可不察。只是較之於本量表的其他層面，本層面兩組的得分平均數都最低，而且原量表的平均數常模也是最低的一個層面，探討可能原因：一是題目較深，學生不易解讀；二是學生需要更多的教學及更長的學習時間；三是教學不夠有效。

4. 死亡態度層面

死亡態度即是指個體對死亡所抱持的態度。包含對死亡的理性預期、正向思考的態度；也包含逃避面對死亡、否定死亡存在的事實。弗朗克和羅洛·梅都認為對死亡的覺察會為生命帶來正向的意義。本研究實驗組與控制組此一層面得分表現，立即性及持續性差異均不顯著，表示融入式生命教育建構教學法在對學生死亡態度的影響上並無顯著性差異。教育對一個人的死亡態度會產生什麼影響呢？Morgan, J D (1997) 指出，近三十年來有關死亡與傷痛的研究文獻，發現所有年紀的人包括孩童，都有死亡焦慮，而死亡教育則在幫助孩童發展出最少量的死亡焦慮；F. M. Bordewich (1988) 在一篇〈死亡恐懼－死亡教育課程的綜合評論〉中指出：有少數思想體系評論家擔憂，事實上，在未經培訓的和過度熱心的

老師教導下，死亡教育有可能讓孩子吸入更多焦慮、憂鬱和恐懼；他並引用 Robert Stevenson 提出的警告：去減少死亡的恐懼，也許是不健康的；一定量的害怕，正可以排除去冒死亡的風險。莊淑如（2001）研究指出，經過死亡教育的學生，有對死亡的負向情緒降低、正向評價上升的情形。又依據 Rublee 與 Yarber 1983 年發表的研究結果，建議短期的死亡教育課程至少要九節課（每節五十分鐘）以上，才能使死亡態度有顯著的改變（引自陳春美 2004）。但 Durlak 與 Riesenbergr 於 1991 年以統合分析法分析 1975 到 1987 年共計 47 篇死亡教育實驗研究成效發現，死亡教育實施成效仍無定論（引自陳香奴，2003）。基於前人研究結果發現，死亡教育的成效尚無定論，但需由受過專業訓練或受證合格的教師作長時間施教，比較妥善。

5. 生命經驗層面

此一層面指的是個體對經驗所抱持的態度。面對生活中的各種經驗，個體可能會選擇正向接受或負向拒絕，正向接受經驗的態度，包含：預期苦難的存在、面對困難情境、接納生命變化的可能性、獲得再受苦的能力、肯定經驗的意義；負向拒絕經驗的態度，包含：拒絕面對處境、消極看待處境、對苦難懷著不合理且逃避的期待、拒絕經驗的意義。正向接受經驗的態度使個體能在經驗中成長與學習；負向拒絕經驗的意義則個體無法從經驗中獲得成長與學習。Rogers 曾指出對於經驗—無論好的或是不好的—都是對我們有益的；並強調能引導生命的，乃是對於經驗不斷瞭解、不斷闡釋的那過程本身，所以生命就是一直在形成的過程之中（引自謝曼盈 2003）。這裡所謂不斷瞭解、不斷闡釋的過程就是一種建構的過程；也就是說人在正面的經驗態度中，建構自己的價值觀。Rogers 從生命的觀點來看學習，認為學習的意義其實是自我導向式的。這自我導向也正是建構主義的學習觀。建構取向教學正是尊重學習者自我導向的學習。學習者看待生命經驗的態度，與其前備經驗有密切關係，必經長時間主動調適方有改變之可能，因此本研究建構教學組在此一層面雖無立即性及持續性顯著差異，但不能以此斷然否定建構教學法的效果，有可能是時間太短，還未達到催化的目的。

6. 愛與關懷層面

愛與關懷層面指的是個體對他人的存在，所表現出來的一種態度。這種態度包含對生命價值的思考，以及行為方面的表現。沙特說我們都生活在與他者共處的世界（陳宣良等譯，2000）；弗朗克認為愛是賦予生命意義的可能方式之一，人可以在快樂、愛、痛苦、死亡、空虛、經驗裡，完成生命的使命（趙可式、沈錦惠譯，1995）。羅洛·梅主張「無私的愛」，愛就是對他者的尊重、關懷，所以愛的反面不是恨而是冷漠；愛與意志不但塑造著自我也同時塑造著自我所置身的世界（彭仁郁譯，2001）。羅傑斯更指出，人生活在關係之中，良性的人際關係會為當事人帶來改變的可能，對他人提供愛與關懷的同時，自己也會獲得喜悅和鼓舞（宋文里譯，1990）。本研究實驗組在此一層面表現上具有立即性及持續性顯著差異，由此可知，經由各種分享、討論，使學生在互動中直接體驗自我與他人的關係，從合作學習中發展出對他人的愛與關懷，這種建構取向教學法較之傳統教學法成效顯著。較為特殊的是：二組在此一層面的得分平均數都高於其他各層面且達十分以上，量表原模亦呈現相似的情形，此一現象與題目深淺度是否相關，則有待作進一步研究探討以釐清真相。

（三）綜合討論

1. 有關課程融入方式方面

所謂融入式教學是把要讓學生學習的內容，在不影響原來的授課節數下，適當的安排於既有的課程之中，希望教學之後達到預期的效果。本研究對融入課程的檢討、反思如下：

（1）本研究的融入方式

本研究是依據生命教育相關理論選取與範文相關議題，以「小活動」的方式融入在國文課程的教學活動之中，這種方式的優點，是對原課程干擾最小，相對的受到原課程進度、範圍，尤其是授課時間的限制就最大；而能融入的生命教育也只是點狀的概念，難以構成一完整的系列。若要以單元系列方式融入，則必須增加節數，節數增加，首先會造成學校行政上（排課）的困擾，二來必須徵得學

生或學生家長的同意，偶一為之或有其可能性；第三種融入的方式，是在正規的課程之外，另列一學期或一年的選修課程；這牽涉到學校整體課程架構的規畫及選課制度，更非個人所能冀望，所以本研究採取以主題式的小活動融入在國文課程教學中。

(2) 前人研究的融入方式

根據本研究文獻探討第五節相關研究所舉十篇融入式生命教育論文，歸納其融入情形如表 4-4-2：

表 4-4-3 融入式生命教育論文 融入方式表

篇名	方式	單科融入			未明
	多科隨機融入	增加節數	挪移部分節數 (單元式)	融入部分課程	
國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討	◎				
鄉土教育融入九年一貫課程之可能性	◎				
國民中學生命價值教學模式之研究			◎		
國小生命教育統整課程設計與實施成效之研究	◎				
生命教育融入國中國文教材研究				◎	
生死教育融入九年一貫課程教學之探討			◎		
高中生命教育實施現況之分析研究	◎				
融入式生命教育課程對國小高年級學童學習知覺表現、自我概念與人際關係影響之研究			◎		
高級中學生命教育教師教學智能之研究					◎
生命教育融入式教學對高中生自尊、自我概念與英語學習動機之影響研究		◎			

由上表可知，目前融入式生命教育準實驗教學研究，採多科隨機融入的占四篇，比例最大；增加授課節數作單科融入的一篇；在原科目授課節數中挪一部份節數作單元教學的三篇；在原授課課程中只選部分課程作融入式教學的一篇，未作明確說明的一篇。

(3) 融入式生命教育的推展

由 4-4-3 表亦發現到：在單一課程不增加節數的狀況下，作整學期隨機融入式生命教育的實驗教學論文目前並無前例。究其原因，時間不夠用應是一重大因素。時間節數既然無法增加，而融入式生命教育又勢在必行（鈕則誠，1999；陳曼玲，2001；張淑美，2004），研究者試圖從融入方式及教學法解決此一問題。本論文研究過程中遭遇挫折很多，疏漏更多，希望在不斷嘗試中，建構出融入式生命教育常態教學可行模式之一，以促成融入式生命教育的早日全面推行。

2. 有關教學法方面

Cobb & Steffe 指出建構取向的教學是以學習者為本位，相當重視學習者的自然想法以及學習者的先備經驗。所以，在教學上，從教材的選擇、情境的佈置乃至教學活動的進行，都必須從學習者的觀點出發，時時掌握學習者的最新認知模式，以作為教師反省教學和瞭解學生的基礎（引自 甄曉蘭、曾志華，2002）。Davis, Maher & Noddings (1990)；Von Glasersfeld (1995) 則認為根本建構主義之下的教學並沒有固定的方法和程序可言，它是一種高度仰賴教學者的敏感度、想像力、以及創造力的一種藝術（引自 潘世尊，1999）。研究者雖忝身教書行列有二十多年的經歷，但非教育體系出身，教師養成訓練及一些基本的教育概念，多從閱讀及經驗中體會、摸索而來；此次實驗教學過程中的反思、檢討如下：

(1) 評估學生的前置經驗

要激發學生內在產生衝突的感受，引導學生修正知識建構的方向，應以對個別學生現有建構的瞭解為基礎，但學生的內在建構是看不見的，必須透過與學生不斷的互動來觀察、臆測。而事實上，新接一個班級，學生人數平均在 45-50

人，要從互動中去推論學生個別現有的認知結構，不但需要的時間很長，也是一高難度的任務；所以現實面只能從學生整體生理、心理發展去做評估、推論，此一基礎上的調整，對建構取向教學效果的影響如何？還有待更多的研究投入，以明真相。

(2) 提出「恰」可引發學生認知衝突的「關鍵性」問題

在評估學生的前置經驗後要引導學生的建構往教學目標方向前進，就必須先假定學生在遭遇到外在環境變化主動調適後，可能建構出的概念，然後運用提出關鍵性問題，促成學生從彼此互相討論及經驗分享中，達到自我建構的學習目標。這是研究者建構教學實驗中最感困難的部分。一難在如何激發學生內在產生衝突的感受；二難在假定學生可能建構出的概念是否脛合學生的水準；三難在所提出的問題是否具關鍵性；這三點決定建構教學的效果，必須嚴肅審慎面對。

(3) 學習情境的營造

建構主義者認為情境學習是建構主義的核心。因為情境本身就是教學內容的一部分，教學者不應以預先計畫好的基模，傳授給學生，而應提供一個探索的學習環境，與學生在討論及社會協調的過程中，建構出知識的架構。所以建構取向教學，老師的角色轉為問題情境的設計者（朱則剛，1996b；甄曉蘭、曾志華，2002；林麗惠，2003）。而以目前的教學環境來說，想要提供豐富的學習情境，電腦是最好的工具。本研究受限於教室設備條件及時間的嚴重不足，未能充分應用視聽教材，多藉小組討論、分享，在教學中組織一個可以自由表達個人看法、相互溝通、尊重的合作學習情境；由生命態度量表得分有其立即性及持續性顯著成效來看，即使是在視聽設備、運用不完善的教學環境下，建構取向教學法依然有其發揮的空間。

(4) 目前研究現況

自1998年生命教育首度被提出（釋慧開、蔡明昌，2005），近七、八年來，檢視全國碩博士論文以生命教育、生死教育、死亡教育為題目的一百篇論文內容，以「課程和教法」為主題的有十二篇；以「教材和教法」為主題的四篇；

顯示生命教育在「教學法」的研究上投入甚少。究其因，可能教學法的多樣與複雜，很難作清楚的分界，而且在上課的實際過程中又常是混合運用，操弄單一教學法的生命教育研究，實驗價值難以評估。因此，研究者認為：為解決可能因教學法而影響生命教育實施效果，唯有從認知理念的源頭著手，教師須充實建構論的信念和智慧，方能以建構取向教學法，發揮生命教育的最大功效。

平心而論，對建構取向的教學方式，研究者還不夠嫻熟，以至於效果未如預期。但應用建構取向教學法於生命教育的信念，始終未曾動搖。誠如張靜譽(1995)所言：教師唯有接受到兼顧個人主觀知識和社會客觀知識的社會建構主義，才比較能適切自如的應用在教學上。因此，研究者對建構論三大原理還需作更深入的認知及理解，才能發揮建構教學的最大效能。

3. 有關研究對象方面

(1) 樣本流失原因

本實驗研究 93 年 9 月舉行前測時的樣本數，實驗組 47 人；控制組 44 人，但到 94 年 3 月舉行追蹤測時，因受轉學、轉科及出席率等因素影響，將前測、後測、追蹤測未能全部填答者剔除後，最後樣本數：實驗組 43 人；控制組 38 人。

(2) 測驗動機

多數測驗對象當知道他們的成績決定於此次測驗時，會引起強烈測驗動機而認真作答(王淑敏等譯 2003)；而生命態度測驗，強調無記名、不會影響原科成績，這樣的訊息傳遞給學生，固然可以使學生放心作答，但同時也會降低學生的填答動機，因而測驗的表現，未必能如實反映出教學的真實成就水準。

(3) 相關因素

本研究針對受試者在接受生命教育融入國文課程不同教學法施教後，對生命態度的影響。事實上，除了以不同教學法實施生命教育產生不同教學成效會影響生命態度外，受試者本身一些因素亦有可能影響到對生命的態度，譬如：身體健康情形、家庭背景狀況、與大自然親近的程度等，這些依變項，均有賴再作進一

步的深入研究。

4. 有關測量工具方面

(1) 生命態度量表

本研究採用謝曼盈(2003)所編製的生命態度量表。此一量表主要是以沙特(Jean-Paul Sartre)、弗朗克(Viktor Frankl)、梅(Rollo May)與羅傑斯(Carl Rogers)對生命態度的看法,作為編製量表的理論基礎,經文獻分析後,找出四位學者對生命態度的共同命題,歸納成生命概念構圖,進行正式施測,建立百分等級常模,而完成的量表。

(2) 新量表的優勢

新量表的優勢是適用性佳,比較符合生命教育課程發展現況;對有心推展生命教育者,提供一個有利的研究工具,可作為日後改進與修正課程的參考;這份建構新量表的用心與努力,令研究者十分敬佩並抱以高度的肯定。

(3) 新量表的弱勢

因為新量表用者尚少,使用後的實際評量效果缺少文獻探討;因之研究者在分析測量結果時,鮮少前人研究成果以作比較。在此僅就個人一些發現提出討論:此一量表所含三大部分:一是人和自己關係(理想層面、生命自主層面、存在感層面);二是人和他人關係(愛與關懷層面);三是人和世界關係(死亡態度層面、生命經驗層面);此處指稱的世界,是指個人生命情境世界;根據謝曼盈(2003)生命態度量表之發展與建構,提出羅洛·梅與生命態度有關主張的三種世界是:人與環境的世界、人與人的世界、人與自我的世界;其中的「環境」,羅洛·梅把它描述為一種「自然的世界」;而同論文中亦提到Kay與Kerry(1996)將生命意義的來源分為五個向度:認知成分、動機成分、情感成分、廣度和深度,並提到第六個向度—關於自然環境的意義與經驗;可見生命是由自己、他人、自然環境交織而成(許秀霞,2003),但在原論文理論綜合歸納時,「自然的世界」轉向為僅指「個人生命情境世界」,因此生命態度量表中,缺少與每一個人生命共存共榮的「與自然世界關係層面」,是為美中不足之處。又本研究量表得分平

均數最高的是「愛與關懷層面」、最低的是「存在感層面」，落點與原量表常模相同，是否與題目的深、淺度有關；本研究如將互為反向題（1 \longleftrightarrow 43、33 \longleftrightarrow 39）前後作答不一致的問卷剔除，所剩有效問卷將不到1/4，此關涉忠誠題的鑑別度，這種種的疑惑，均有待作進一步的研究與探討，收集更多的實驗研究數據，以作釐清。

5. 特殊發現

在觀察二組前、後測得分平均數發現：無論是實驗組或控制組的後測成績均低於前測成績，檢討造成此一結果的可能原因如下：

- (1) 前測時，儘管填答前有特別聲明無標準答案，請憑直覺作答。但學生仍不免落入以往填答考卷的習慣，習慣偏於正向選答，選擇「老師喜歡或老師認為對」的答案作答，因之得分較高。
- (2) 在經過十四週融入生命教育的教學後，學生不但重新認識了生命，也觸及到死亡議題。F. M. Bordewich（1988）曾指出少數思想體系評論家擔憂，死亡教育事實上有可能讓還子吸入更多焦慮、憂鬱和恐懼；本課程雖非死亡教育，但其中與死亡相關的議題，對平均年齡只有十八歲的五專生來說，仍會產生相當的衝擊性，因此，在後測填答量表時的態度轉趨審慎。
- (3) 93. 12. 26. 南亞大地震所引發的海嘯，造成數十萬人喪命的重大集體死亡事件，每天隨著影像、畫面、文字、言語不斷重複烙印在大家腦海裏，生死一瞬間的衝擊，使學生對生死的不可逆性，有更真、更深的體會，這一場活生生的生命教育，無法設計，來不及編排，直接而又真實在眼前發生，每個人幾乎都招架不住，死亡焦慮自然增加，與兩年前的 SARS 相比，過之而無不及，也因此學生在後測填答量表時的態度，與前次的從容自在大不相同了。
- (4) 當融入式生命教育課程結束，施行後測時，因與前測使用同一份量表，且多達 70 題，因而填答興趣降低；且期末考近逼眼前，學生壓力大增，要求老師「考前複習」又難如願，負面情緒高漲，填答量表時的心態很難持平，得分因而下滑，亦屬可能。

二、學習態度

(一) 學習態度總分檢討

根據前述第二節研究結果分析，實驗組在「學習態度總分」的立即性及持續性表現上均與控制組無顯著性差異，此與林誠祥（2002）在探討合作學習教學法應用在機械力學的學習成就、學習態度及班級氣氛之影響時，發現屬建構取向教學法之一的合作學習對「學習態度」後測總分達到顯著差異的研究結果不同。究其原因，根據 Kubiszyn & Borich（1996）認為：態度是人們對其他人、地、事或觀念經常是如何感覺或反映的描述。所以態度可視為是人們對所呈現的各種刺激，以一種相當一致且穩定的方式來感覺、行動，以及傾向如何感覺與行動（王淑敏、邱美秀、柳玉清等譯，1997）。「一致且穩定」必經一段長時間的培養方可形成，絕非短時間能改變，因此，人文學科的學習態度很難在接受短短十四週不同的教學法後發生顯著的變化，應是可接受的結果。所幸檢視「學習態度」後測及追蹤測的平均數，實驗組均高於控制組，可見建構教學法較傳統教學法在改善學習態度上，有效果只是不顯著。且實驗組得分平均數成漸次提升，控制組卻節節下降，其中原因，則恐非單一教學法所能完全解釋，還有待作進一步的研究。

(二) 學習態度各分量表檢討

根據第二節研究結果分析，在「學習態度」各分量表的得分表現上，「對課程的態度」分量表，實驗組無論是立即性、持續性影響成效均顯著高於控制組，由此可見，採建構取向教學法融入的生命教育課程，受到學生的肯定，不但具有立即性效果而且還具有持續性效果。但在「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」、「專心學習」各分量表得分的表現上，兩組並無顯著差異。與林誠祥（2002）在探討合作學習教學法應用在機械力學的學習成就、學習態度及班級氣氛之影響時，發現合作學習對「學習態度」各分量表後測的表現上，「對老師的態度」、「主動學習」均達到顯著的水準；但在「對課程的態度」、「課業習作」、「專心學習」上則未達到顯著的研究結果不同。推究可能原因：

1. 本研究是將生命教育融入國文課程中教學，國文課程本身學習領域的內容已經很多，而學生很難跳脫考試成績的現實因素，往往視融入的生命教育為「配角」，因此減少了對融入了生命教育得課程的主動學習動力。
 2. 學生專業科目要交的作業，常是在前一天熬夜、甚至徹夜未眠的狀況下完工，自然會影響到次日早上1、2節國文課的到課率及專心學習的程度，此一時間管理的疏失，也是課業習作未能達到顯著差異的原因。
 3. 對實驗組的學生而言，老師扮演的是引導、催化的角色；對控制組學生而言，老師則是知識傳遞者；師生之間依然存在著位階高下的固有模式，因此，在對老師態度上，短期想要有大的變化也不容易。
- 基於以上種種可能的因素，在「學習態度」其餘各分量表得分表現上，二組無立即性及持續性顯著差異，應是可以接受的結果。

（三）綜合討論

由上述分析討論發現，在「學習態度」量表總分及各分量表得分上，實驗組僅「對課程的態度」一個分量表具有立即性及持續性顯著成效，其餘部分兩組均無顯著性差異，但不能據此斷然否定建構取向教學法對學習態度的影響，因為態度的改變是需要一段較長的時間才能看出具體、明確的成效，所以，關於建構取向教學法應用在人文學科的研究方面，還有待繼續投入，以觀後效。

三、班級氣氛

（一）班級氣氛總分檢討

林誠祥（2002）在探討合作學習教學法應用在機械力學對「班級氣氛」之影響時，發現屬建構取向教學法之一的合作學習在「班級氣氛」後測總分的表現上，有達到顯著水準，此與本研究結果不同。本研究根據前述第三節研究結果分析，在「班級氣氛」總分表現上，實驗組與控制組雖無立即性顯著差異，但有持續性的顯著影響效果；而從得分平均數比較，實驗組後測及追蹤測的得分平均數都高於控制組，且呈漸次上揚情形；由此可知，建構取向教學法對班級上課氣氛的影

響，可能未必會立即反應出來，而是需經過一段時間慢慢的發酵，才產生明顯的成效。但反觀控制組在「班級氣氛」總分平均數表現上，前、後、及追蹤測卻是漸次滑落，除了教學法這一可能因素外，是否還有其他原因，也有待進一步研究。

（二）班級氣氛各分量表檢討

依據第三節研究結果分析，「班級氣氛」各分量表中，實驗組在「老師支持分量表」得分上，具有立即性及持續性顯著差異；且在後測及追蹤測得分平均數上，也都高過控制組，同時是各分量表中得分最高者；由此可知，建構教學分組討論、分享活動過程中，老師抱持較開放的態度，尊重學生的多元思考，並參與分享、討論，使學生深深感受到老師的信任與支持。此與林誠祥（2002）在探討合作學習教學法對班級氣氛之影響時，發現合作學習在「老師支持」後測表現有達到顯著水準結果相同。在「滿意度分量表」的後測得分表現上，林誠祥

（2002）研究結果具有顯著差異，與本研究結果不同。本研究結果在「滿意度分量表」的後測得分表現上，二組無立即性顯著差異，但追蹤測得分顯示實驗組具有持續性顯著差異。可見建構取向教學，師生及同學之間互動比較多，拉近彼此間的距離與感情，日久自然會影響到班級氣氛，提升上課氣氛的滿意度。至於本研究在「同儕支持」及「內聚力」這兩個分量表得分表現上，均無立即性及持續性顯著差異，則與林誠祥（2002）探討合作學習教學法在「同儕支持」及「內聚力」兩個分量表得分表現上均未達顯著水準得結果相同。究其原因：

1. 同學長久以來已經習慣傳統上課方式，對於討論、發言有些畏怯，經驗分享時因關係個人隱私而有所顧忌。
2. 國小、國中係學區制，同學之間不少舊識，地緣關係容易建立人際關係；但五專班級成員來自全省，背景各不相同，自我意識強烈，加上作業競爭的挫折與壓力，常常自顧不暇，較難有心力再去關心他人。加上同學之間信任度不足，缺乏團隊精神，以至於在「同儕支持」及「內聚力」表現上未達顯著差異。

（三）綜合討論

由上述分析討論得知，建構取向教學法在提升班級上課氣氛上，雖無法顯現

立即性效果，卻具有持續性顯著成效。老師的開放、尊重態度，直接讓學生感受到「老師的支持與肯定」，間接影響到對整個「班級的滿意度」，人際之間的誠信與和諧，不也正是生命教育的宗旨，因此，建構取向教學法可作為改進傳統教學法的另一種選擇。

第五節 質性資料分析

本研究所收集的質性資料有：課後作業及閱讀心得兩部分。課後作業包含二篇短篇作文；閱讀心得包含指定閱讀及自由閱讀。本節針對這部份資料作分析，僅在呈現五專部學生在接受生命教育後的內在感受；不在輔助說明將生命教育融入國文課程教學，兩種不同教學法的差異性。

一、課後作業

(一) 短篇作文一：生命轉彎處

摘要一

轉彎不見得一定會是好的結果，但如果不轉個彎那便完全沒有希望可言了。…有句話叫「逆來順受，順來看透。」把失敗、挫折、損失都當作是一種機會，鍛鍊堅強的意志，一一破除困難。 1101

摘要二

當危機來臨時，要想辦法解決，而不是一味的逃避，勇於面對並承受所有的一切，是人生中最需要學習的事。…若因遭到挫敗就有輕生的念頭，應該想想那秉持活著就有希望的蕭麗君，她曾多次自殺，如今卻珍惜生命，也希望別人能珍惜生命，因為她領悟到「活著就有希望」這句話之義。…成功，通常都藏在轉角後頭，如果不轉彎，那永遠也不知道成功道（到）底離我們有多近了。 1102

摘要三

想起好小的我，在那急需要親人的愛的年紀，我最愛的她總是不在我身邊，我知道這並非她所願，但她讓我早一點學會什麼叫獨立和堅強，如果不是她，說不定現在我只是一朵溫室的小花，輕輕的一點風吹雨打，就煙消玉殞，…雖然我不確定未來會不會更美好，但是我掌握得住自己，擁抱希望，期待生命轉向美好的一方。 1103

摘要四

以前的我老怨天尤人，老師批評我，回家後我只說老師怎樣批評我，說了多過份的話，卻不檢討自己為何被罵，自己犯了什麼錯；朋友背叛我，我心想這種痛苦要以千倍奉還，讓她永生難忘；父母說我一句，馬上臉色大變；…自從離家後來到這裡讀書，…我變得積極，…勇於接受批評，…更懂得寬恕。…人不是完美的，它就像一個有好多角，尖銳的石子，要挫折、失敗、損失來磨的，慢慢的，有一天它就成了一顆渾圓的石子了。 1104

這是範文〈琵琶行記〉讀後規定兩組都要做的作業。被貶江州是詩人白居易官途上所遭受最沉重的打擊，詩中借琵琶女不幸遭遇，將自己被貶的心境轉化為動人詩篇，以抒發自身淪落的鬱悶。從詩文裡，學生可以去思考的生命議題：每個人想要追尋的生活目標是什麼？失落與痛苦是每個人生命經驗中不斷遭遇到的生命情境，從本課中得到哪些啟示？從以上學生作品摘要中可以清楚發現到：不論是從自己，或是從身邊周遭其他人、事、物上，同學對生命經驗的體悟，有了新的、較正向的解讀、詮釋，如摘要一明白指出轉彎的結果不一定好，但不轉則沒有希望。摘要二強調人生不論做什麼決定，都有利弊，都要承擔，權衡輕重，負責才有成長。摘要三、摘要四歷經挫折反思後，對自己的未來，有較為光明的期盼，可見融入生命教育，對提升學生生命層次，具有效果。

(二) 短篇作文二：從江水明月看生命的永恆

摘要一

生命是很微妙的東西，既真實又虛幻，真實的是可以行動來完成自己想做的事；虛幻的是生命很脆弱，…一個（人）的生命價值是看你有沒有去實現自己的夢想和有沒有做一些對自己有意義的事。 1201

摘要二

前不久我的母親過逝（世）了，…我還是覺得她並沒有從我身邊消失，只是換了種方式，生存在這世界某個角落罷了。…過一個禮拜後，我工作（處）的老闆娘，生了一個小男孩，又是一個美麗的新生命。…我並不是把剛出生的小孩當作是我

母親的另一種存在，…每個人都有生命結束的那一天，但其實生命是不斷的持續繁衍下去的，對我來說這就是一種生命的永恆。

1202

摘要三

江水不斷的流逝，流逝在汪洋大海，循過一圈後又回到了這條江水當（一）份子，然後經過波濤洶湧，接著再流逝。這樣很沒意義嗎？我想如果江水會說人話，你問問它，它會答：「只有逝去才能證明新生。」

明亮的月那張臉天天都在改變，一天缺一角，慢慢的全沒了，隔天又多出一小角，慢慢的又劃成了一個完整的圓。這到底有什麼意義？我想如果月亮會說人話，你抓著它問吧！它會答：「輪迴才是永恆。」

1203

摘要四

有一天，忽然看到夕陽西下，那美景就彷彿說著：「恭喜你，活著真好。」…人生就像走一段長城，有高有低，有陡有平坦，…「意義」必須靠自己活出來，創作出來，像有肢體障礙的同胞們，他們有的就是意志力和勇氣，不拋（放）棄自己，活出另一個彩色世界，少了手腳可以用口含著筆作畫，找出自己的獨特創作…

1204

摘要五

生命像個小寶寶一樣吧！要細心的去照顧它（他），千萬絕對不可以因為它（他）的「哭鬧」而嫌棄它（他），丟棄它（他），這樣「生命的永恆」才能一直綿延不斷的持續下去。

1205

摘要六

你有可能在散步時，因看見澄（橙）紅的夕陽，出外旅行時，望見滿天的星星，而了解到生命，…沒錯！你正在呼吸，正在用心、眼去體會世界美好的事物，那是因為你實實在在的活著。就拿一九六零年代的知名影星奧黛麗赫本來說了，…當赫本邁入老年時，它所找到的生命價值，就是去非洲偏遠地區，幫助生病、沒有食物吃的小孩和老人，…在她眼睛「ㄟ」（合）上前，曾說，她不後悔，因為在她幫助那些病童時，她才認為自己是活著的。

1206

摘要七

我們的生命，雖不是永恆，雖不是可以活到兩百、三百歲，但我們可以活得好，活得美，活得有價值，…像弗朗克，他在集中營裡，生命的意義只剩下兩個字，「活著」，在他出來的時候，他還是有他的專業，可以繼續的為他人治病，為他人解憂愁，生命，（便是）活得有意義了。 1207

這是〈赤壁賦〉一課上完後，規定兩組都必須做的作業。學生短文的內容，不只是表達對課文的認識、理解，還能從課文的內涵，從自身的遭遇，從大自然環境去體悟生命，對十七、八歲的孩子來說，這樣的呈現，不但真，而且深，讀來令人感動。其中摘要一、摘要四、摘要六體悟到的是「生命的真實」；摘要一、摘要四、摘要六、摘要七則對「生命的意義與價值」有新的思考；摘要二、摘要三、摘要五對「生命的永恆」各有不同的詮釋；摘要五更指出「生命是需要用心照顧的，不能因一時的挫敗而放棄」。什麼是生命的永恆，在她們的心中都各自有了答案。

二、閱讀心得

（一）指定閱讀：〈賭〉 作者：契柯夫（附錄四）

摘要一

一個人在小屋中生活了十五年，沒人陪伴，沒有娛樂，為了這場賭（賭）注，犧牲了青春，為了的是兩百萬元。

年輕的律師輸了這場賭局，卻得到超脫俗人的智慧。老銀行家，贏了這場賭局，卻讓自己失去了高尚的人格。 2101

摘要二

在這篇文章中，最大的贏家其實就是「律師」！

當初，律師跟老銀行家打賭的時候，律師想的事是，他一定要贏得二百萬！但在這（監禁）15年裡，律師閱讀了非常多的書，…這些書所帶給他的價值，遠遠的超過了那個當初跟老銀行打賭的二百萬！而這時老律師的想法是，他非常感謝

老銀行家，使他成長了那麼多，他不應該拿那二百萬！

2102

摘要三

此場賭局不分輸贏，在表面上看來兩人的賭局似乎是老銀行家贏了，…表面輸贏不代表什麼，他們兩人心智的成長使他們皆成了贏家。

2103

摘要四

單純從外表看來好像是銀行家得了便宜，…其實這兩個人從這次事件都學到了某些道理，只是多少的問題。…因為他們都覺悟了，自己清醒永遠比別人指出你的不是好多了。

2104

〈賭〉這篇小說可供多角性分析，無預設立場。是二組都必須繳交的作業。它與生命教育相關之處在於：觸及人與自我的關係、人與他人的關係及價值澄清。同學在閱讀、反思之際，對金錢與道德，金錢與智慧，誠信與自覺之間，分別各自進行了一場價值澄清活動，也都能表現出自己合理的判斷；至於輸、贏的優劣，又是另一場價值澄清，看你從什麼角度去判定。

- (二) 自由閱讀：學期初，在與本學期範文相關的生命教育繪本中，指定六本：如表 4-5-1 所列，作為實驗組同學的課外閱讀書籍，除課堂中討論分享外，每位學生擇一作書面心得。

表 4-5-1 生命教育繪本自由閱讀書目表

書名	作者	出版社
1. 一千隻紙鶴	艾琳諾·可兒 著 管家琪 譯	新自然主義出版
2. 記憶的項鍊	文／伊芙·邦婷 圖／泰德·瑞德 翻譯／劉清彥	三之三文化
3. 獾的禮物	文·圖／蘇珊·巴蕾 譯／林真美	遠流出版公司
4. 一片葉子落下來	作者／李奧·巴斯卡力	經典傳訊
5. 花婆婆	文圖／芭芭拉·庫尼 翻譯／方素珍	三之三文化
6. 緋紅樹	文·圖／陳志勇 譯／余光中	和英出版社

1. 一千隻紙鶴

摘要一

朋友跟他說，摺一千隻紙鶴就能夠好起來，或許是個傳說，女孩一直朝著那個目標走，她沒有放棄她自己。…得了重病的女孩都可以如此的堅強去努力他最初的夢想，而我們，…有家人的關心，…在一切都是好的前提之下，我們（卻）還去做些無意義的事而浪費時間，或許應該是去努力自己的夢想，不管別人的想法（如何）至少我是這樣認為的。 2201

摘要二

看完了這本書，心裡對裡面的主角「禎子」充滿敬佩，在她知道自己得到血癌…擔心的依然是她的家人。…看完這本書感觸很多，也讓我對生命有另一種看法，即使不在這世上了，但是活在大家心中是美好的永恆的，生命不管遇到什麼事情，仍要抱持希望，因為生命是珍貴的。 2202

這是一本戰爭小說，內容充滿了濃濃的反戰思想，也充滿了深厚的愛。戰爭，對我們來說似乎很遙遠，但真實世界中的戰爭，卻從未宣告終結。透過繪本故事，將戰爭的殘酷無情、荒謬本質傳遞給讀者，除了讓讀者思考什麼是戰爭外，更重要的是還傳遞了故事背後親情、友情的可貴及和平的重要。同學讀後的心得，對生命的永恆有新的見解，對夢想的實現在反思後有了動力，大多針對情的部分述說感受，可惜的是鮮少提及戰爭所蘊含的意義。可見在戰爭與生命交互之間，同學的感應仍較弱，因此，增加閱讀戰爭文學，面對、了解、思考戰爭，將帶給我們力量，支持我們愛好和平、珍惜生命的信念，是生命教育不該忽略的一部分。

2. 記憶的項鍊

摘要一

這是一本有關於是否能夠敞開心胸去接納新事物的書，…項鍊就像她的內心世界，緊緊封鎖，當貓咪無意間把項鍊扯斷的同時也等於把小女孩緊閉的內心給打開了！她開始願意試著去接受外界新事物！人都是如此，因為害怕受傷害，所以

寧願活在自己的世界，不讓外人入侵！

2203

摘要二

書中的小女孩，…小小年紀面對爸爸的再婚不能理解，只能依靠項鍊思念媽媽，當項鍊被貓咪抓斷的同時，她的依靠也斷了，(項鍊)雖然找回了，卻缺了一顆，心也缺了一角，但在這時也發現了珍妮(繼母)的真心與認真，慢慢的接納事實…那條項鍊其實應該算是她們家的傳家寶吧！每一個扣子都有一段小故事，把它一個個串起來就像把她們的心緊緊的擊(繫)在一起一樣。最後小女孩想…有一天她(她的新媽媽)的釦子也會被串在那條項鍊裡。

2204

用釦子串成的項鍊，不只串起了記憶，更具有象徵的意涵。象徵家人的關係，象徵家人之間的愛。在貓咪扯斷項鍊這事件上，同學讀後心得中的反應，十分令人讚賞，充分體會到機轉的正向功能，有崩解才有重建，先打開才能接納，一致認為愛是最關鍵的連鎖。

3. 獾的禮物

摘要一

獾的一生都在幫助別人。牠教大家的那些就像是留給大家的禮物一樣，大家都很珍惜也很想念獾。這是一本繪本，卻富含很多做人處事(世)的道理和面對生命的死亡態度。…獾曉得自己要死前，還是那麼樂觀，比喻自己祇是去隧道的另一頭而已。

2205

摘要二

其實，獾牠本身就是個禮物，她帶給了大家很多很多珍貴的記憶和技能，…而獾死了後，大家都很想念獾，也很感謝獾，…大家也把學到的這些事，幫助了很多人，其實，獾一直存在，存在大家的心中。

2206

這是一本直接談及死亡情境的書，同學讀後的心得，卻是溫暖的，究其原因，正如紀潔芳(2002)言：獾的遺愛人間，送給朋友“帶得走的能力”，自然散發給學生“服務助人”的理念。生命的真意在藉著服務助人而延續，使失落的悲傷無形中減緩許多，同學從這本書中所得到的死亡概念，不是冰冷無情，反而是暖

暖的愛與懷念，也體會出愛就是付出就是生命的延續。

4. 一片葉子落下來

摘要一

書裡主角弗雷迪覺得身旁的每片葉子看似相同，卻也有所不同；就如同人一樣…每個人都是獨特的，有各自的經歷，也染上不同的人生色彩。活著的目的是什麼？非常深奧的問題，但我所清楚的是活著並不是只爲了自己，也爲了周遭的人，當你爲別人服務 or 做一件事時，你的心情會很快樂，感到有成就感，因爲我們有能力爲它人服務。 2207

摘要二

這本書寫的真的很好，看了很有感觸。…曾經我也迷惘過人終究要回歸於土地，生命終究有一天會回到大自然中，那生命又爲何存在？在這之後我漸明白，人是爲了學習、爲了成長、爲了造福別（人）而存在。…「就像你一樣，爲了讓老人乘涼，爲了讓小孩在樹下嬉戲而存在。」這句話不僅肯定了人存在或生命的存在是造福他人，更說明了生命的息息相關。當一片葉子最後落下，又回歸土地，爲明年春天的新生命孕育了新的養分，表示生命會源源不絕。 2208

「目的，就是存在的理由。」在這片名字叫弗雷迪的楓葉一生中，從成長茁壯、變紅變黃、到枯萎而落下，都在透露「造福大家」的理念。同學的感受深切，肯定「造福大家」就是生命的意義，也是生命的傳承。或許在「生命態度量表」的「存在感層面」，建構組立即性效果顯著高於傳統組，與此繪本的閱讀或有某種程度的關係。

5. 花婆婆

摘要一

這本書提供了一個很好的典範，讓小朋友學習如何在追求自我和造福他人之間取得平衡。…一個小小的助人舉動，就像灑（撒）出去的魯冰花種子，開滿了每一個角落，讓所有看到魯冰花的人，都能感染了那種快樂和美麗，不但造福了別人，也完成了自我的追尋。 2209

這是一則三代傳承的故事，追求實現自我夢想是每一個人的心願，但做一件讓世界變得更美麗的事，卻常費人思量；故事中的主角，花婆婆的努力，對同學產生了潛移默化神奇的力量，因此在同學的心得報告中，終能看到在追求自我與造福他人之間，建構出一個和諧的連結。

6. 緋紅樹

摘要一

我最喜歡（書中）的句子是：「有時你根本不知道究竟該怎麼做，不知你該做什麼樣的人，不知到自己啊身在何處？」很貼近我最近的感受。「於是所有的煩惱一起上身，美好的事情都被你錯過。」每次…事情一起出現，就很煩很煩，身邊美好的事物都不（再）美好的感覺。「突然間那東西就在你眼前出現，亮麗又耀眼，悄悄地等著，正如你夢想的那樣。」

2210

「緋紅樹」以內蘊豐富的圖畫，傳達十分強烈的視覺訊息，這是一本關懷憂鬱症專刊。兒童憂鬱症不像大人有明顯的症狀指標，常被以為「只是偷懶罷了」，因而未受到國人普遍重視，若及早發現，它是一個可以治療的疾病。同學的心得，正如憂鬱的症狀，有些含糊、籠統，可見被預言為二十一世紀危害人類生命三大疾病之一的憂鬱症，對大多數的人來說，仍處在不十分明朗的狀態，此有待醫學界、教育界共同努力，防微杜漸，才能避免它造成難以收拾的禍害。

三、綜合討論

綜合言之，本研究係將生命教育融入在國文課程中教學，時間上受到的限制很大，而且技職校院五專部二年級學生，專業技術學科均在基礎打底階段，每週都有固定術科作業；又鑒於前人研究結果，生命教育教學實驗組學生對課程不滿意的原因當中，「學習單太多」、「作業太多」（陳春美 2004；李麗珠 2003）是主因；陳春美更直言：「雖然學習單的內容簡單易寫，但是學生仍然不喜歡寫，所以學習單反而成為學生學習的阻礙。」因此本研究未設學習單，僅就原有作業加以調整，並選讀補充教材作心得報告，故而在實驗教學質性資料收集上，略顯單薄，但從上述內容分析，發現學生習得成果

斐然可觀，所呈現出對生命的感受，具體真實，應可作為生命教育質性研究的重要資料。

本實驗教學指定閱讀部分，是柯契夫的〈賭〉，這是一篇可供多角性分析的小說，無預設立場，可從金錢與自由、金錢與道德、金錢與智慧、誠信與自覺…等許多不同的角度去分析評論，深具澄清個人價值觀的效果。

本實驗教學自由閱讀部分，是童繪本的選讀。在生死學的教學中，無論是對中小學的學生、大學生、成人、甚或是銀髮族，童繪本都是相當好的輔助教材（紀潔芳 2002）。在人生不同時期閱讀同一本童繪本，會有不同的體驗與感動。人與人之間的關係，存在著彼此糾結的情感和難以釐清的各種因素，這些都是不容易學習卻相當重要的人生課題。童繪本藉著圖畫及精簡的文字，作具實的呈現，引領讀者走入故事中，不但情感被觸動同時思想也受到啟迪。本實驗教學受限於時間及資源之不足，僅提供建構組同學六本童繪本，作為課外自由閱讀書籍，透過課堂上的討論、分享，及心得報告，彼此交流，讓師生在學習中一起成長，也是收穫之一。

第五章 結論與建議

本研究目的在於將生命教育融入國文課程，以不同教學法施教，考驗其對五專生生命態度、學習態度及班級氣氛之立即性及持續性影響。實驗研究對象為南部某技術學院附設五專部二年級家政科、服設科學生，採準實驗研究法。實驗組施以「建構取向」教學，控制組施以「傳統式」教學，同時進行十四週融入式生命教育課程，並於課程結束後第一週、第十週進行後測及追蹤測驗，利用統計軟體 SPSS10.0 進行統計考驗，以獨立樣本單因子共變數分析，檢定不同教學法對五專生之影響，並以課後作業及閱讀心得內容，輔以少量質性內容分析探討。本章將陳述研究結論，並根據研究結論提出建議，作為未來推動生命教育工作者及研究者之參考。

第一節 研究結論

一、生命態度方面

(一)「生命態度總分」表現

在「生命態度總分」表現上，實驗組後測調整後平均數、追蹤測調整後平均數、及單題平均數均顯著高於控制組學生，因此，建構取向教學法整體表現較之傳統教學法具有立即性及持續性的影響成效。前人研究結果，國小、大學在多樣教學活動中，也以小組討論對學生影響較為顯著，皆與本實驗建構教學組多採討論、分享優於傳統教學多採講授方式的結果相符。由此可知，無論大學生、小學生，建構取向小組討論、分享的教學方式，都有助於引導、協助學生建構自己的生命態度。

(二)「生命態度各分量表」表現

生命教育融入國文課程，不同取向教學法，在立即性影響方面：實驗組學生「生命自主層面」、「存在感層面」及「愛與關懷層面」具顯著差異；但在「理想

層面」、「死亡態度層面」及「生命經驗層面」則未達顯著差異水準。而在持續性影響方面：實驗組學生「存在感層面」及「愛與關懷層面」具有顯著性差異；但在「理想層面」、「生命自主層面」、「死亡態度層面」及「生命經驗層面」並無顯著性差異。分述如下：

1. 理想層面：理想是指個人所追尋的生活目標。對五專生而言，選擇技職科系的原因、生活條件的不等、享樂主義的盛行，這種種的原因使五專生對人生目標與生命意義充滿疑惑。理想是人一生努力的目標、方向，儘管它可能隨著時間而改變，然而十四週生命教育課程，對此一層面所產生的影響畢竟有限，而不同教學法造成的差異性就更難顯著了。
2. 生命自主層面：自主的生命態度，是指個體能自由的選擇，同時為自己的選擇負責，並且掌握自己的生命的一種態度。建構教學組在此一層面較傳統教學組具有立即性顯著差異，可見教學中常舉生命教育主題相關生活事件為例，讓學生由反思中建構自由意志與責任一體的概念，比傳統只講授說理的教學要有效果。
3. 存在感層面：個體能肯定自己存在的價值，掌握自己獨特的生命意義性就是所謂的存在感。本研究建構教學組在此一層面得分較傳統組具有立即性及持續性的顯著差異。可見存在感這種「自覺的能力」，需由個體主動去對應問題，調適、建構而產生，很難藉由灌輸、講授去傳遞給他人。若無法建構此一能力而長久活在空茫的狀態中，會威脅人類的健康，迷失自己的方向，不可不謹慎以對。
4. 死亡態度層面：死亡態度即是指個體對死亡所抱持的態度，包含對死亡的理性預期、正向思考的態度；也包含逃避面對死亡、否定死亡存在的事實。本研究建構教學組與傳統教學組此一層面得分表現，立即性及持續性差異均不顯著，表示融入式生命教育建構教學法在對學生死亡態度的影響上並無顯著性差異。教育對一個人的死亡態度會產生什麼影響？前人研究結果發現，死亡教育的成效尚無定論；但需由受過專業訓練或受證合格的教師作長時間施教，是較為審慎妥善的做法。
5. 生命經驗層面：此一層面指的是個體對經驗所抱持的態度。面對生活中的各種經

驗，個體可能會選擇正向接受或負向拒絕。建構取向教學是尊重學習者自我導向的學習。學習者看待生命經驗的態度，與其前備經驗有密切關係，必經長時間主動調適方有改變之可能，因此本研究建構教學組在此一層面雖無立即性及持續性顯著差異，但不能以此斷然否定建構教學法的效果，有可能是時間太短，還未達到催化的目的。

6. 愛與關懷層面：愛與關懷層面指的是個體對他人的存在，所表現出來的一種態度。這種態度包含對生命價值的思考，以及行為方面的表現。本研究建構教學組在此一層面表現上具有立即性及持續性顯著差異，由此可知，經由各種分享、討論，使學生在互動中直接體驗自我與他人的關係，從合作學習中發展出對他人的愛與關懷，建構取向教學法較之傳統教學法成效顯著。

二、學習態度方面

(一)「學習態度總分」表現

實驗組在「學習態度總分」的立即性及持續性表現上均與控制組無顯著性差異。態度可視為是人們對所呈現的各種刺激，以一種相當一致且穩定的方式來感覺、行動，以及傾向如何感覺與行動。「一致且穩定」必經一段長時間的培養方可形成，絕非短時間能改變，因此，人文學科的學習態度在接受短短十四週不同的教學法後未發生顯著的變化，應是可接受的結果。所幸檢視「學習態度」後測及追蹤測的調整平均數，實驗組均高於控制組，可見建構教學法較傳統教學法在改善學習態度上，有效果只是不顯著。且實驗組得分平均數成漸次提升，控制組卻節節下降，其中原因，則恐非單一教學法所能完全解釋，還有待作進一步的研究。

(二)「學習態度各分量表」表現

在「學習態度」各分量表的得分表現上，「對課程的態度」分量表，實驗組無論是立即性、持續性影響成效均顯著高於控制組；但在「對老師的態度」、「主動學習」、「課業習作」、「專心學習」各分量表得分的表現上，兩組並無顯著差異。

分述如下：

1. 對課程的態度：由實驗結果可知，採建構取向教學法融入生命教育的課程受到學生的肯定，不但具有立即性顯著差異效果而且還具有持續性顯著差異效果，由此亦可發現，不同教學法會影響學生對課程的接受度。
2. 對老師的態度：對建構組的學生而言，討論、分享雖可拉近師生之間的距離，但老師扮演的是引導、催化的角色；對傳統組學生而言，老師則是知識傳遞者；二組師生之間都依然存在著位階高下的固有模式，因此，在對老師態度上，短期不容易有大的變化。
3. 主動學習：本研究是將生命教育融入國文課程中教學，國文課程本身學習領域的內容已經很多，而學生一時很難跳脫考試成績的現實因素，所以往往視融入的生命教育為「配角」，因而降低了對融入式生命教育課程的主動學習動力。
4. 專心學習及課業習作：五專部二年級學生，專業技術正是打基礎的階段，所以專業科目要交的作業有一定的進度，學生常是在前一天熬夜、甚至徹夜未眠的狀況下完工，自然會影響到次日早上國文課的到課率及專心學習的程度，此一時間管理的疏失，也是課業習作未能達到顯著差異的原因。

三、班級氣氛方面

(一)「班級氣氛總分」表現

本研究結果，在「班級氣氛」總分表現上，實驗組與控制組雖無立即性顯著差異，但建構取向教學法對班級上課氣氛有持續性的影響；而且實驗組後測及追蹤測的得分調整平均數都高於控制組，實驗組前、後、追蹤三次得分平均數、呈漸次上揚情形；由此可知，建構取向教學法對班級上課氣氛的影響，可能未必會立即反應出來，而是需經過一段時間慢慢的發酵，才產生明顯的效果。但反觀控制組在「班級氣氛」總分平均數表現上，前、後、及追蹤測卻是漸次滑落，除了教學法這一可能因素外，是否還有其他原因，也有待進一步研究。

(二)「班級氣氛各分量表」表現

依據研究結果，在「班級氣氛」各分量表中，實驗組在「老師支持分量表」得分上，具有立即性及持續性顯著差異；在「滿意程度分量表」的後測得分表現上，二組無立即性顯著差異，但追蹤測得分顯示實驗組具有持續性顯著差異；至於在「同儕支持」及「內聚力」這兩個分量表得分表現上，均無立即性及持續性顯著差異。分述如下：

1. 老師支持：建構教學分組討論、分享活動過程中，老師抱持較開放的態度，尊重學生的多元思考，並參與分享、討論，因此使學生充分感受到老師的信任與支持。
2. 同儕支持：作業競爭的挫折與壓力，同學常常自顧不暇，難有心力再去關心他人；已經習慣的傳統上課方式，也使同學在討論、發言時仍有些畏怯，經驗分享時因關係個人隱私有所顧忌，不能盡吐胸中之言，同學間的互信不足，所以感覺不到同儕的支持，這是長久累積的結果，非短時間能有顯著變化。
3. 滿意程度：建構取向教學，師生及同學之間互動比較多，拉近彼此間的距離與感情，日久自然會影響到班級氣氛，提升上課氣氛的滿意度。
4. 內聚力：國小、國中時係學區制，同學之間不少舊識，地緣關係容易建立人際關係；但五專班級成員來自全省，背景各不相同，自我意識強烈，雖同班一年，但同學間團隊精神及向心力仍待整合加強；建構組此一分量表後測及追蹤測的調整平均數都高於傳統組，可見建構取向教學法對增進班級內聚力有成效但不顯著。

四、融入式課程方面

生命教育的施行現況，在各大學及技術學院通識選修課程是獨立設科，高中、職預計將於九十五年度實施生命教育選修課程；其餘均採隨機、隨科進行，因此生命教育融入各科教學仍為目前主要的實施方式。融入式課程有三種方式，其中增加授課節數，另立單元的融入方式會造成學校行政(排課)困擾，而且必須徵得學生或學生家長的同意；另開設輔助性課程，則受限於學校整體課程架構的規畫，兩者均有其執行上的困難。所以本研究依據生命教育相關理論選取與範文相關議題，以「小活動」的方式融入在國文

課程的教學活動之中，這種方式的優點，是對原課程干擾最小，相對的受到的限制就最大；而能融入的生命教育也只是點狀的概念，難以構成一完整的系列。為解決此一問題，研究者認為必須將生命教育課程，作全面性融入，每科老師在平常教學中，都能隨機教學，在日積月累，潛移默化中，一定可以開展學生對生命本質的認知，提升學生的生命層次。

五、教學法方面

根據前人研究，傳統式教學是指，以教師為中心、講述為主，去傳輸知識；而學生則是以聽講與練習為主要學習活動的一種教學方式。傳統教學老師依進度把教材講解清楚，簡單又方便；大班上課，一節課可以講解很多的內容技巧，經濟又快速；直接講解結果，可以省掉學生摸索的時間，省時又省事；對應考試有一定的效果。這四項優點，奠定了傳統教學法流傳古今中外歷久不衰的地位。

建構論的三大原理：一是知識是由個體主動建構而產生的；二是認知的功能在於適應，而不是用來發現本體世界；三是知識是經由磋商與和解的社會建構。所以建構教學在引導學生建構知識，不在（也不可能）傳輸知識給學生；建構教學目的在促進學生思考和了解，不在記背知識和技巧；建構學習是以多元互動的方式完成社會建構歷程，而非聆聽、練習的接受式學習。因此，建構主義教學不是一種特定的教學模式，而是掌握建構主義的精神與理念，設計各種符合建構主義精神的教學活動或模式，所以宜正名為「建構主義取向的教學」。

建構論不是一個人制定或創造出來的，是發展起來的，它在台灣受到注意與應用的歷史，大約不超過十年，但它成為近十年來教學法的一種取向，已是不爭的事實。過去建構主義理念大多應用在數理、自然等科目的教學上。學者楊龍立認為建構主義所提出的主體意義建構觀點，比較適合人文社會學科及藝術學科，而生命教育包含了人文教育。所以建構教學法運用在生命教育課程上，應可作為改進傳統教學法的另一種選擇。

自 1998 年生命教育首度被提出，近七、八年來，檢視全國碩博士論文以生命教育、生死教育、死亡教育為題目的一百篇論文內容，以「課程和教法」為主題的有十二

篇；以「教材和教法」為主題的有四篇；顯示生命教育在「教學法」的研究上投入很少。究其因，可能教學法的多樣與複雜，很難作清楚的分界，而且在上課的實際過程中又常是混合運用，操弄單一教學法的生命教育研究，實驗價值難以評估。因此，研究者認為：為解決可能因教學法而影響生命教育實施效果，唯有從認知理念的源頭著手，教師須充實建構論的信念和智能，方能以建構取向教學法，發揮生命教育的最大功效。

第二節 建議

根據前述之研究結論，本研究提出以下的建議，以供後續研究之參考。

一、對教育行政機關方面

(一) 積極推展融入式生命教育

本研究發現，將生命教育融入國文課程教學，學生課後作業及閱讀心得等質性資料，反應出學生對生命議題感受之真切、深入，不只是讀一課範文，也重新認識了生命的本質，有時，則是進行一場價值澄清活動。雖然受限於時間，只能融入一些「點」的概念，但所收成效卻令人意外。目前台灣，除了各大學及技術學院可獨立開設生命教育相關課程，以及預計 95 年高中、職也把生命教育列為選修課程中之一類外；其他各級學校想要落實生命教育，唯有與各科結合，採全面性融入各科教學方有可能。因此，教育行政機關應大力鼓勵老師建構任教科目與生命教育的相融性，早日促成生命教育全面化、系統化施行。

(二) 研發融入式生命教育教材、教法

本研究發現，將生命教育融入國文課程，以建構取向教學法實驗教學，有助於提升學生生命層次、改善學習態度、增進班級氣氛；但亦有些許層面沒有達到顯著差異。這顯示此一融入式生命教育的教學法尚有改進的空間。回顧在編寫課程設計大綱時，搜尋許多專家、學者所設計的課程，均屬單元獨立式的教學活動，真正融入各科課程的研究及教材很少，而有關建構教學法的研究及課程設計更是幾乎沒有；所以，研究者在資源短缺又無例可循的狀況下，只能就國文範文的內容特性，配合生命態度量表的理論結構，設計課程綱要，將不同教學法教師任務及學生活動採並列方式呈現；之後，再委請指導教授及教學設計經驗豐富的老師指正，並在教學過程中隨時修訂；這整個的過程耗掉相當多的時間及心力，卻未臻理想。因此，獎勵研發融入各科生命教育教材及適當的教學法，有其必要性，

更有其急迫性。

(三) 強化教師生命教育專業智能

欲促成生命教育早日系統化，則全面性融入各科教學就勢在必行。本研究發現，在實驗教學的課程設計上，如何依據原課程內容適時融入適當的生命教育主題，採用什麼方式教學，在在都在考驗教學者的專業能力。因此，教育行政機關應儘早規畫生命教育師資培育計畫，並加強建構理念，以強化教師生命教育融入各科的專業智能。

二、學校行政方面

(一) 學校圖書館設置「生命教育」閱讀專區

建議學校圖書館設置生命教育閱讀專區，硬體方面：包括視聽設備及閱讀情境；軟體方面：包括有關生命教育書籍、繪本、相關期刊論文、雜誌及視聽資源，並提供生命教育相關研習會、研討會、工作坊等進修訊息，引導師生共同走進生命教育園地，認識生命，關心生命。

(二) 生命體驗週活動

生命教育是一種生活教育，它在生活中發生，也需要在生活中體驗完成。不論是開設生命教育選修課程或融入式課程，受限於時間，體驗部分總是很難透徹；若每學期排定一段時間作為生命體驗週，由各社團配合，安排老人院、幼兒院的參觀服務；資源回收再利用的創意教學；與大自然山水對話的登山健行；志工經驗分享；認養校園花草、植物等等的活動，將生命教育的內涵，落實在生活實踐中，才算是完整的生命教育。

三、社會方面

(一) 傳播媒體積極製播融入生命教化意義的節目

大眾傳播媒體在現代人生活中占有不可輕忽的份量，圖像畫面比文字容易讓人接受也是事實，因此大眾傳播媒體在生命教育上應盡其社會責任，積極製作播

出合適的節目與客觀的報導；消極減少對青少年有負面影響的節目或報導，例如大胃王比賽、犯罪手法細節、靈異事件等。建議相關學術團體、財團法人、企業團體，結合大眾傳播媒體，製播有關生命教育的節目，讓觀眾建立對生命的正確認知與觀念。

（二）社區生命教育推廣活動

生命教育是全民教育，學校、家庭、社會環環相扣，缺一不可。建議各縣市社區大學，多提供與生命教育相關的靜態課程，作為社會大眾及為人父母者研習、進修的管道；社區發展委員會則可配合課程性質，舉辦各項動態體驗活動，如：資源回收再利用、訂定社區清潔日、認養社區公園綠樹、花草，鼓勵里民踴躍投入，促進親子關係，運動健身，共同打造社區自然生態環境，大家同享美好的生活，這整個參與的過程就是一場生命教育的最真實體驗。

四、後續研究方面

（一）研究對象方面

本研究採準實驗研究法，研究對象為南部某技術學院附設五專部二年級家政系統的兩班學生，均屬同一性別，研究結果的解釋與推論，適用於同性別、同年齡、同性質的學生，對於不同性別、不同屬性、科系的影響，此一研究結果的推論上有其限制。後續研究可採用協同其他有興趣參與的老師，以另一性別的學生為研究對象，或增加身體健康情形、家庭背景狀況、與大自然親近的程度等依變項，加以探究，以增加研究方案之週延性。

（二）研究工具方面

本研究所採用之生命態度量表為謝曼盈（2003）新編製的量表，比較符合生命教育課程發展現況，所以適用性佳；對有心推展生命教育者，是一個有利的研究工具，並可以此測驗研究結果，作為日後改進與修正課程的參考。

（三）研究方法方面

本研究以量化研究為主。但學生生命建構過程的部分，是屬內在的歷程，很

難從數據作判斷，因之在結論中難以呈現。研究者從學生的課後作業及閱讀心得等質性資料分析中，進一步了解到學生個別建構歷程及學習差異。生命意義的建構，深具個人的獨特性，所以建議未來生命教育議題，採質量並重之研究方法；相關建構取向的生命教育研究，重點在學生個人意義建構歷程，建議採個案質性研究方法。

（四）課程設計方面

本研究結果發現，生命教育融入國文課程教學，不僅能增加學生對生命本質的體認，提升生命的層次、境界，更能引導學生欣賞到文學豐富的意涵，達到相得益彰的效果。因此建議有心從事生命教育的研究者，根據任教科目與生命教育的相融性，建構生命教育融入各科的課程設計，早日促成生命教育全面化、系統化施行。

（五）教學方法方面

本研究結果發現，建構取向教學法較之傳統教學法在生命態度上具有立即性及持續性的影響效果。建構主義所提出的主體意義建構觀點，比較適合人文社會學科及藝術學科。而生命教育正包含了人文教育。所以採建構取向教學法，有益於協助學生在社會因素下，建構出自己生命的意義與價值。因此建議生命教育教學者，研究開發更豐富有效的建構取向教學法，以發揮生命教育的成效。

第三節 結語

本研究經歷十四週實驗教學，過程中遭遇到一些挫折是在所難免，而「教學相長」的欣悅是研究者最大的收穫。研究者相信建構主義雖強調學習是學習者主動建構知識的社會建構過程，但這樣的主張，並不意味著教師不需任何教導，事實上，建構取向教學，老師切當的引導或指示，協助學習者建構必要的先備知識，才是重要的關鍵。因此建構取向的生命教育，是引導生命的主體，基於已有的對生命本質的認知、經驗及歷史的限制，在所處的社會環境中，去主動建構自己獨特的生命意義與價值。

建構主義的教學理念將學習者視為可以主動建構的主體，強調「引導發現學習」及「解決問題」能力的培養，重視學習者的自然想法及先備經驗。所以，教學者應提供一個「彈性的」探索學習環境，盡量以生活世界中的範例和問題，引導學生透過同學間的分析、討論，去感受與體驗，作多元性思考，建構個人獨特的生命意義及對生命的正向積極態度，才有能力解決生命中所遭遇到的各種問題。這種「情境學習」模式是建構主義的核心。但學習情境的選擇和安排是無法事先窮盡規畫的，而所謂的彈性，也意味著沒有一定的標準。如此一來，是否會使教學的目標空洞化？這是生命教育建構教學設計需要突破的困境。

傳統「目標模式」的教學設計，它的教學成果評量標準就是學習目標；建構主義「情境模式」的教學設計，它的教學成果評量則是學習過程本身。生命知識建構的過程屬動態，而且是很內在性、也是很個人化的活動，時間快慢、效果長短，均很難從外在行為形式作準確的評量，因此，如何有效評量教學成果，是生命教育建構教學需要突破的另一困境。

綜合言之，建構論精神與生命教育特質具有高度關連性，因此採建構取向教學來實施生命教育，應是一條正確可行之途徑。至於建構主義情境模式的教學設計可能造成教學目標及教學評量空洞化的困境，其解決之道，關鍵還是在於教師對建構教學的認知、態度與實踐技能。因此，面對此一能達成生命教育目的，且為近十年來教學新取向的建

構主義教學，還有待大量教師投入其研究的行列，不論是開設選修科目，還是融入各科教學，從實際的教學過程中，不斷反思、修正，建構出生命教育全面性、常態性教學原則，集思廣益，才能共創、共享生命教育的光和熱。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科 (2004), 課程與教學論, 五版, 台北: 五南圖書。
- 王文科、王智弘 (2004), 教育研究法, 八版, 台北: 五南圖書。
- 王文科等 (2004), 教育概論, 初版, 台北: 五南圖書。
- 王淑敏、邱美秀、柳玉清等譯(2002), 教育測驗與評量, 初版, 台北: 五南圖書, pp.79-114, pp.223-250。譯自 Kubiszyn, T. & G. Borich。
- 王貞妮譯 (2003), 生與死的教育, 初版, 台北: 心理。譯自 Alfons Deeken。
- 朱則剛 (1993), 「教學設計核心理念—學習理論與教學理論知識基礎的研究」, 視聽教育, 三十五卷二期, pp.1-32。
- 朱則剛 (1994), 「建構主義知識論語情境認知的迷思—兼論其對認知心理學的意義」, 教學科技與媒體, 2 期, pp.3-14。
- 朱則剛 (1996), 「建構主義對教學設計的意義」, 教學科技與媒體, 26 期, pp.3-12。
- 朱則剛 (2002), 「建構主義知識論對教學與教學研究的意義」, 載於詹志禹主編: 建構論—理論基礎與教育應用, 初版, 台北: 正中書局, pp.208-214。
- 朱湘吉 (1992), 「新觀念、新挑戰—建構主義的教學系統」, 教學科技與媒體, 2 期, pp.15-20。
- 朱湘吉 (1995), 「職場中的終生學習」, 教學科技與媒體, 20 期, pp.16-21。
- 何福田主編 (2002), 生命教育論叢, 初版, 台北: 心理。
- 宋秋蓉 (1992), 「青少年生命意義之研究」, 國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 宋文里譯 (1980), 成為一個人: 一個治療者對心理治療的觀點, 台北: 久大。譯自 C. Rogers。
- 李憲三 (2001), 「國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討」, 南華大學生死學研究所碩士論文。
- 李麗珠 (2003), 「生命教育對國小高年級學童自我概念影響之研究—以台中市一所學校

- 為例」，國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳璧純（2002），「建構取向的教學- 師生交互猜測，相互成長的活動」，載於詹志禹主編：建構論- 理論基礎與教育應用，台北：正中書局，pp.161-167。
- 吳芝儀（2000），「建構論及其在教育研究上的應用」，載於中正大學教育研究所主編：質的研究方法，高雄：麗文，pp. 183-220。
- 吳意容（2003）「班級音樂會對高中生音樂課學習動機與班級氣氛之影響」，國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文。
- 林誠祥（2002），「高職工科學生合作學習與機械力學學習成效及班級氣氛之關係研究」，彰化師範大學工業教育學系在職進修專班碩士論文。
- 林麗惠（2003），「建構主義教學觀之剖析與應用」，玄奘社會科學報，第一期，pp.120-146。
- 林明和（2002），「高中生命教育實施現況之分析研究」，致遠管理學院教育研究所碩士論文。
- 林佳慧（2002），「國民中學生命價值教學模式之研究」，國立台灣師範大學生物學系在職進修班碩士論文。
- 林真美（1999），在繪本花園裡，初版，台北：遠流出版公司。
- 邱玉惠（2003），「生命教育融入國中國文教材研究」，國立高雄師範大學國文學系碩士論文。
- 紀潔芳（2001），「生死教育教師素養之探討:兼談師資培育」，載於第一屆現代生死學理論建構學術研討會論文集，嘉義：南華大學。
- 紀潔芳（2001），「高中職導師班級輔導融入生命教育之探討」，載於台灣地區高中職學校生死教育教學研討會論文資料暨大會手冊，彰化：國立彰化師範大學，pp. 234-242。
- 紀潔芳（2002），「童繪本在生死教育教學中之運用」，載於第二屆現代生死學理論建構學術研討會論文集，嘉義：南華大學。
- 紀潔芳（2003），「視聽媒體在生死教育教學運用之探討」，載於第三屆現代生死學理論建構學術研討會論文集，嘉義：南華大學。

- 紀潔芳 (2004),「大專校院開設生死教育課程與教學之探討」,載於台灣地區大專校院生命教育課程教學研討會論文資料暨大會手冊,彰化:國立彰化師範大學, pp. 110-125。
- 紀玉足 (2003),「生死教育對某技職院校學生生命意義感教學成效之探討-以商業設計系為例」,南華大學生死學研究所碩士論文。
- 紀孟春 (2001),「國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討」,南華大學生死學研究所碩士論文。
- 高湘韻 (2001),「鄉土教育融入九年一貫新課程之研究-以《花蓮縣國民小學鄉土在地課》為例」,國立花蓮師範鄉土文化研究所碩士論文。
- 莊淑茹 (2001),「死亡教育課程對護校學生死亡態度之影響」,私立南華大學生死學研究所碩士論文。
- 孫效智 (2004),「普通高級中學『生命教育類』選修課師資培育課程實驗計種子教師培育計畫」,載於高中「生死關懷」新設課程教學研討會,彰化:彰化師範大學, pp.115-128。
- 張靜譽 (1995),「何謂建構主義」,中部地區科學教育簡訊,3期, pp. 1-4。
- 張淑美 (1998),「從美國死亡教育的發展論我國實施死亡教育的準備」,學生輔導,54期, pp. 32-43。
- 張淑美 (1995),「國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究」,國立高雄師範大學教育學系博士論文
- 張淑美 (1999),「中小學『生死教育』之實施」,安寧療護雜誌,第14期, pp.44-58。
- 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,台北:寰宇出版公司, pp.171-199。
- 張淑美 (2004),「高級中學『生命教育類-生死關懷科』課程規劃理念及其實施芻議」,載於高中「生死關懷」新設課程教學研討會,彰化:彰化師範大學, pp.70-73。
- 張淑美 (2004),「『生命教育』在高雄師大實施的經驗分享與展望」,載於台灣地區大專校院生命教育課程教學研討會論文資料暨大會手冊,彰化:彰化師範大學,

pp.126-138。

張堯統 (2003),「社會議題取向的藝術教學之行動研究」,國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文

郭生玉 (2002),心理與教育研究法,十七版,台北:精華書局,pp.309-377。

郭重吉 (2002),「建構論:科學哲學的省思」,載於詹志禹主編:建構論-理論基礎與教育應用,初版,台北:正中書局,pp.1-11。

陳春美 (2004),「生命教育課程融入社會學習領域教學對國小高年級學童學習知覺表現、自我概念與人際關係影響之研究」,國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。

陳美伶 (2004),「生命教育課程融入英文教學對高中生自尊、自我概念與英語學習動機之影響研究」,國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文。

陳曼玲 (2001),「『得勝』生命課程在青春前期期的意涵」,載於台灣地區高中職學校生死教育研討會手冊,彰化:彰化師範大學,pp.155-163。

陳芳玲 (2001),「Kelly 個人建構理論在死亡教育上的應用」,載於台灣地區高中職學校生死教育研討會手冊,彰化:彰化師範大學,pp.119-128。

陳麗華、林陳涌 (2002),「情境模式的教學設計」,載於詹志禹主編:建構論-理論基礎與教育應用,初版,台北:正中書局,pp.147-160。

陳宣良譯 (1990),存在與虛無,台北:貓頭鷹。譯自 J. P. Sartre。

教育部技職司 (1993),五年制專科學校共同科目表暨教材大綱,台北:教育部。

教育部技職司 (1999),中華民國技術暨職業教育簡介,台北:教育部。

彭仁郁譯 (2001),愛與意志,台北:立緒。譯自 R. May。

湯志勇 (2002),「生死教育融入九年一貫國中生涯規劃課程教學之探討」,彰化師範大學商業教育學系在職專班碩士論文。

馮朝霖 (2002),「根本建構論理論發展之哲學反思」,載於詹志禹主編:建構論-理論基礎與教育應用,初版,台北:正中書局,pp.28-48。

黃景裕 (2002),「生命教育融入社會科建構教學之研究」,載於 91 年度鼓勵中小學教師

- 從事行動研究論文集，彰化：國立彰化師大附工，pp.269-278。
- 黃琨仍（2002），「國小生命教育統整課程設計與實施成效之研究」，屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文。
- 黃德祥（2000），「青少年身心發展與輔導」，輔導通訊，64期，pp.43-46。
- 曾志朗（1999），「生命教育- 教改不能遺漏的一環」，聯合報，民國八十八年一月三日，第四版。
- 曾廣志（2001），「台灣地區商職學生死亡態度與生死教育需求之探討」，南華大學生死學研究所碩士論文。
- 曾文宗（1995），「從全人發展角度看生命教育的意義與內涵」，輔導通訊，44期，pp. 12-16。
- 曾志華、甄曉蘭（2002），「建構教學理念的興起與應用」，載於詹志禹主編：建構論- 理論基礎與教育應用，初版，台北：正中書局，pp.116-146。
- 鈕則誠（1999），「生死學、生命倫理學與生死教育」，安寧療護雜誌，第14期，pp.33-39。
- 鈕則誠（2004），生命教育- 學理與體驗，初版，台北：揚智文化。
- 葛蕙容（2003），「高級中學生命教育教師教學知能之研究」，南華大學生死學研究所碩士論文。
- 葉倩亨（2002），「建構取向教學在國中一年級數學課之實驗研究」，載於詹志禹主編：建構論- 理論基礎與教育應用，初版，台北：正中書局，pp.431-462。
- 詹志禹（2002），「認知的主動性」，載於詹志禹主編：建構論- 理論基礎與教育應用，初版，台北：正中書局，pp.50-51。
- 詹志禹（2002），「認識與知識：建構論 VS. 接受觀」，載於詹志禹主編：建構論- 理論基礎與教育應用，初版，台北：正中書局，pp.12-27。
- 詹志禹（2002），「行萬里路≠讀萬卷書—談建構主義式的參觀」，載於詹志禹主編：建構論- 理論基礎與教育應用，初版，台北：正中書局，pp.185-189。
- 楊深坑（1996），「理性的冒險、生命的行動及主體性的失落與拯救：人類圖像的歷史變遷與教育改革之展望」，教育研究所集刊，37期，pp.19-38。

- 楊龍立 (2001),「建構主義的批判」,台北市立師範學院學報,32期,pp.67-80。
- 楊順南 (2002),「實在與建構——一個發展心理學觀點的分析」,載於詹志禹主編:建構論-理論基礎與教育應用,初版,台北:正中書局,pp.78-113。
- 楊德睿譯 (2002),地方知識:詮釋人類學論文集,台北:麥田。譯自 Clifford Geertz, 1983。
- 劉修吟 (2003),「大學生生命教育課程設計與實施之研究-以花蓮某大學為例」,慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 劉香奴 (2003),「不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究」,南華大學生死學研究所碩士論文。
- 蔡明昌 (2001),「生命教育、生死教育與死亡教育——意涵的分析與探討」,載於生命教育與社會關懷學術研討會,台中:逢甲大學,pp. 1-13。
- 蔡清田 (2002),教育行動研究,初版,台北:五南圖書。
- 潘世尊 (1999),「根本建構主義及其教學意含」,教育研究(高師),7期,pp. 203-216。
- 鄭毓信、黃家鳴 (1997),「對於傳統教法設計理論的嚴重挑戰——建構主義的教學涵義簡析」,Education Journal/25:2, pp. 81-97。
- 謝曼盈 (2003),「生命態度量表之發展與建構」,慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 關永中 (2000a),知識論(一):古典思潮,初版,台北:五南圖書。
- 關永中 (2000b),知識論(二):近代思潮,初版,台北:五南圖書。
- 羅汝惠 (1993),「台灣南區國中數學科解題導向教學法與傳統教學法之教學成效比較研究」,高雄師範大學數學教育研究所碩士論文。
- 釋慧開、蔡明昌 (2005),「台灣生命教育推動現況」,載於亞太地區生命教育教學研討會論文集,嘉義:吳鳳技術學院,PP. 32-34。
- 龔鵬程 (1985),文學散步,初版,台北:漢光,p.50。

二、英文部分

- Bartalos, M. K. (1996) Death and the school-aged child. In R. G. Stevenson and E. P. Stevenson (eds.) Teaching students about death (pp.23-30). Philadelphia, PA: The Charles Press.
- Bordewich, F. M. (1988) Education: Mortal fears. *The Atlantic*, Vol. 216: 30-34.
- Lipman, M. R., Sussman, J. and Shneur, A. (1996) Death education in school: What Parents want ? In R. G. Stevenson and E. P. Stevenson (eds.), Teaching students about death (pp.110-115). Philadelphia, PA: The Charles Press.
- Morgan, J. D . (1997) Death education in the context of general education. In J. D. Morgan (ed.) Readings in thanatology (pp.1-6). New York: Baywood Publishing Company, Inc.
- Morgan, M. A. (1996) Death education: Teaching the teachers. In R. G. Stevenson and E. P. Stevenson (eds.), Teaching students about death (pp.116-123). Philadelphia, PA: The Charles Press.

附錄一 量表授權同意書

一、生命態度量表

同意函

茲 同意南華大學生死學研究所碩士班研究生
徐惠琳，使用本人於民國 92 年編製之「生命態
度量表」，作為碩士論文「建構取向生命教育融
入國文科教學對學生生命態度、學習態度與班級
氣氛影響之實驗研究」蒐集資料之用。

同意人：謝曼曼

中華民國 93 年 9 月 16 日

二、學習態度量表與班級氣氛量表

同意函

茲 同意南華大學生死學研究所碩士班研究生
徐惠琳，使用本人於民國 91 年編製之「學生學
習態度與班級氣氛量表」，作為碩士論文「建構
取向生命教育融入國文科教學對學生生命態度、
學習態度與班級氣氛影響之實驗研究」蒐集資料
之用。

同意人：林誠祥

中華民國 93 年 9 月 15 日

附錄二 生命態度量表

各位同學：您好！

首先感謝您抽空填寫這份問卷，這是一份用以了解您對自己生命態度的問卷，這份問卷的結果僅供學術研究之用，不會列入任何科目的計分，答案也沒有所謂的對錯。請您儘量依照您的第一個直覺作答，不要遺漏任何一題，否則即屬無效問卷，甚為可惜。

謝謝您的支持與合作。

南華大學生死學研究所

指導教授：紀潔芳 教授

研究生：徐惠琳 敬上

中華民國 93 年 9 月

一、基本資料

科別：

出生於： 年 月 日

二、說明:請依您的實際狀況，圈選適當的數字。以下從 1 到 7 的數字，分別代表您同意的程度，如果您覺得完全同意這個陳述，就將數字 7 圈起來;如果完全不同意這個陳述，就將數字 1 圈起來，依此類推。

	完 全 不 同 意							完 全 同 意
1. 我相信在這個世界上，有一個等待我去實現的夢想。……	1	2	3	4	5	6	7	
2. 縱使沒有人贊成，我仍堅持做我真正想做的事。……	1	2	3	4	5	6	7	
3. 我不喜歡現在的我。……	1	2	3	4	5	6	7	
4. 這世界上，沒有什麼真正值得我在乎的人或事物。……	1	2	3	4	5	6	7	
5. 我可以坦然接受死亡，即便我無法預期它何時到來。……	1	2	3	4	5	6	7	
6. 我希望在生命的旅程中可以經歷一些挫折與考驗。……	1	2	3	4	5	6	7	
7. 我不知道在生命中，我真正想要的是什麼。……	1	2	3	4	5	6	7	
8. 我總是扮演別人期望的角色，而不是做我真正想做的事。…	1	2	3	4	5	6	7	
9. 我常主動親近他人並接納他人。……	1	2	3	4	5	6	7	
10. 我能充實的過每一天。……	1	2	3	4	5	6	7	
11. 我總是夢想，一覺醒來，所有的苦難都結束了。……	1	2	3	4	5	6	7	
12. 假如我得了不治的絕症，我希望家人不要告訴我實情。……	1	2	3	4	5	6	7	
13. 我認為生命只要為自己而活就可以了。……	1	2	3	4	5	6	7	
14. 我能選擇自己想要的生活方式，即使他和別人不同。……	1	2	3	4	5	6	7	
15. 如果能完成某些心願和理想，將會使我覺得此生了無遺憾…	1	2	3	4	5	6	7	
16. 當我試著去了解我存在的意義時，我會變得困惑且沮喪。…	1	2	3	4	5	6	7	
17. 因為會死亡，所以我珍惜每一天。……	1	2	3	4	5	6	7	
18. 我相信我能克服生命的困境。……	1	2	3	4	5	6	7	
19. 說真的，我沒有什麼真正想要做的事。……	1	2	3	4	5	6	7	
20. 我常覺得我無法主導自己生命的方向。……	1	2	3	4	5	6	7	
21. 我總是希望自己有能力的為他人帶來快樂。……	1	2	3	4	5	6	7	
22. 我常覺得能活著就是一件值得快樂的事情。……	1	2	3	4	5	6	7	
23. 我認為在逆境中，人往往只能接受命運的擺佈。……	1	2	3	4	5	6	7	
24. 當我嘗試著去了解死亡時，我覺得十分困惑且不安。……	1	2	3	4	5	6	7	
25. 我有一個十分清楚的理想，而且願意用一生去實現它。……	1	2	3	4	5	6	7	

	完 全 不 同 意							完 全 同 意
26. 我會對自己做的決定，擔負起責任。·····	1	2	3	4	5	6	7	
27. 我只關心那些和我有關的事物。·····	1	2	3	4	5	6	7	
28. 我認為沒有人會在乎我的存在。·····	1	2	3	4	5	6	7	
29. 我雖然無法決定死亡，但我可以決定如何過每一天。·····	1	2	3	4	5	6	7	
30. 即使我相當的努力，我知道我還是有可能會失敗。·····	1	2	3	4	5	6	7	
31. 對我而言，理想是一件遙不可及的事。·····	1	2	3	4	5	6	7	
32. 不知道如何決定時，我總是聽從別人的建議。·····	1	2	3	4	5	6	7	
33. 我關心其他人的處境，即便我和他並不認識。·····	1	2	3	4	5	6	7	
34. 我知道我為誰而活，為何而活。·····	1	2	3	4	5	6	7	
35. 我希望在生命的最後一刻能告訴自己，我的一生活得很滿意 而且沒有遺憾。·····	1	2	3	4	5	6	7	
36. 我不認為經歷痛苦對我的人生有任何意義。·····	1	2	3	4	5	6	7	
37. 我認為，我需對自己的現狀負直接的責任。·····	1	2	3	4	5	6	7	
38. 我知道什麼是我想要的生活。·····	1	2	3	4	5	6	7	
39. 說真的，我不太想去關心任何人。·····	1	2	3	4	5	6	7	
40. 我經常覺得生活很無聊，有許多事情令人心煩。·····	1	2	3	4	5	6	7	
41. 我想探索與死亡有關的種種議題。·····	1	2	3	4	5	6	7	
42. 我把周遭困境當成是生命的挑戰與成長的機會。·····	1	2	3	4	5	6	7	
43. 每當我思索自己生命的理想是什麼時，我總是覺得茫然。·····	1	2	3	4	5	6	7	
44. 無論我怎麼做，我都沒有辦法掌握自己的人生。·····	1	2	3	4	5	6	7	
45. 我熱愛我的生命。·····	1	2	3	4	5	6	7	
46. 我不太相信死亡會降臨在我身上。·····	1	2	3	4	5	6	7	
47. 面對生命中的挫折與打擊，我總是怨天尤人。·····	1	2	3	4	5	6	7	
48. 對於家人，我總是不斷付出關愛。·····	1	2	3	4	5	6	7	
49. 我認為，我的態度可以改變我的命運。·····	1	2	3	4	5	6	7	
50. 我勇於追求我想要的生活目標。·····	1	2	3	4	5	6	7	

	完 全 不 同 意							完 全 同 意
51. 我不滿意我自己現在的狀況，但又覺得無力改善它。……	1	2	3	4	5	6	7	
52. 我不在乎別人發生了什麼事。……	1	2	3	4	5	6	7	
53. 有一天，親人好友會離我而去，那時我將平靜地接受且不害怕。……	1	2	3	4	5	6	7	
54. 在挫折裡，我獲得很多寶貴的人生經驗。……	1	2	3	4	5	6	7	
55. 我總是得過且過，覺得過一天算一天。……	1	2	3	4	5	6	7	
56. 即使是遇到不公平、不合理的事情，我也經常沉默地順從。……	1	2	3	4	5	6	7	
57. 我知道我是獨一無二的，我的存在對某些人是意義重大的。……	1	2	3	4	5	6	7	
58. 我願意花時間陪伴需要安慰的人。……	1	2	3	4	5	6	7	
59. 藉由關懷與助人，讓我找到自己生命的意義與價值。……	1	2	3	4	5	6	7	
60. 死亡是一件可怕的事，我不願意去想。……	1	2	3	4	5	6	7	
61. 投入與實踐生命的理想，使我的生活有了意義與方向。……	1	2	3	4	5	6	7	
62. 對於需要幫助的人，我能無私地付出自己的關懷與愛。……	1	2	3	4	5	6	7	
63. 我相信擁有美好人生的關鍵，在於自己的努力。……	1	2	3	4	5	6	7	
64. 如果無意間得知我將不久於人世，我會因此寢食難安，一蹶不振。……	1	2	3	4	5	6	7	
65. 我羨慕那些在困境中成長，經歷磨練，而變得有智慧的人。……	1	2	3	4	5	6	7	
66. 面對重大抉擇時，我總是無法自己作決定。……	1	2	3	4	5	6	7	
67. 我不覺得自己的存在，對別人有什麼意義。……	1	2	3	4	5	6	7	
68. 我由付出中獲得自我的肯定與喜悅。……	1	2	3	4	5	6	7	
69. 我相信廣闊的人生經驗，會使我的生命更豐盛。……	1	2	3	4	5	6	7	
70. 縱使到了人生的晚年，我依舊會積極、快樂的過生活。……	1	2	3	4	5	6	7	

附錄三 學習態度量表與班級氣氛量表

各位同學：您好！

首先感謝您抽空填寫這份問卷，這份問卷的目的在了解您對學習「國文」的意見和學習的情形。本問卷採不記名的方式，填答的資料僅供學術研究之用，請您依照對以下各題敘述內容的同意程度，在適當的□內打V，不要遺漏任何一題，否則即屬無效問卷，甚為可惜。

謝謝您的支持與合作。

南華大學生死學研究所

指導教授：紀潔芳 教授

研究生：徐惠琳 敬上

中華民國 93 年 9 月

一、基本資料

科別：

出生： 年 月 日

二、學習態度量表

※ 填答說明：

	非 常 符 合	符 合	普 通	不 符 合	很 不 符 合
例：「國文」是我最感興趣的學科之一	<input type="checkbox"/>				
1. 「國文」是我最感興趣的學科之一.....	<input type="checkbox"/>				
2. 我很期待上「國文」的課.....	<input type="checkbox"/>				
3. 我渴望學到更多「國文」的知識.....	<input type="checkbox"/>				
4. 課堂上我經常參與「國文」的討論.....	<input type="checkbox"/>				
5. 不管考試成績如何，我仍會努力學習「國文」.....	<input type="checkbox"/>				
6. 不管考試成績如何，我相信我有能力讀好「國文」.....	<input type="checkbox"/>				
7. 我覺得「國文」任課老師常給我鼓勵和關懷.....	<input type="checkbox"/>				
8. 我覺得「國文」任課老師期望我們學好這門課.....	<input type="checkbox"/>				
9. 我覺得「國文」任課老師的評分具有公平性.....	<input type="checkbox"/>				
10. 我覺得「國文」任課老師上課的內容能符合我的程度.....	<input type="checkbox"/>				
11. 我覺得「國文」任課老師上課的方式很恰當.....	<input type="checkbox"/>				
12. 當我的「國文」若有不懂的地方，我會設法瞭解它.....	<input type="checkbox"/>				
13. 我會在上「國文」之前，做好預習工作.....	<input type="checkbox"/>				
14. 我會在上完「國文」課後，加以複習.....	<input type="checkbox"/>				
15. 我能自動自發學習「國文」.....	<input type="checkbox"/>				
16. 遇到「國文」有問題時，我會主動向別人請教.....	<input type="checkbox"/>				
17. 對於「國文」，我能有計畫地按部就班學習.....	<input type="checkbox"/>				

	非 常 符 合	符 合	普 通	不 符 合	很 不 符 合
18. 「國文」的作業，我會特別用心習作……………	<input type="checkbox"/>				
19. 能把「國文」作業圓滿完成時覺得自己很有成就感……………	<input type="checkbox"/>				
20. 我會和同學討論「國文」的作業……………	<input type="checkbox"/>				
21. 老師所規定的習題，我會認真地練習……………	<input type="checkbox"/>				
22. 老師規定的「國文」習題，我大部分都會做……………	<input type="checkbox"/>				
23. 我上「國文」課時會專心聽講……………	<input type="checkbox"/>				
24. 上「國文」課時，時間過得特別快……………	<input type="checkbox"/>				
25. 我上「國文」課時除了進行討論，不會受到同學聊天的影響	<input type="checkbox"/>				
26. 我上「國文」課時，不會打瞌睡……………	<input type="checkbox"/>				
27. 我上「國文」課時，除了進行討論，不會和同學聊天……………	<input type="checkbox"/>				

三、班級氣氛量表

非
常
符
合

符
合

普
通

不
符
合

很
不
符
合

上「國文」課時：

- | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 老師會關心同學的學習情形..... | <input type="checkbox"/> |
| 2. 老師會察覺到班上同學的感受..... | <input type="checkbox"/> |
| 3. 老師經常鼓勵同學解決問題..... | <input type="checkbox"/> |
| 4. 老師會幫助我們有效率的學習..... | <input type="checkbox"/> |
| 5. 老師常讓同學提出問題..... | <input type="checkbox"/> |
| 6. 當我們表現進步時，老師會讚賞我們..... | <input type="checkbox"/> |
| 7. 同學學習時會彼此幫助..... | <input type="checkbox"/> |
| 8. 同學會彼此分享學習經驗..... | <input type="checkbox"/> |
| 9. 同學會關心我學得好不好..... | <input type="checkbox"/> |
| 10. 同學會互相勉勵，用功學習..... | <input type="checkbox"/> |
| 11. 我願意和同學分享資料..... | <input type="checkbox"/> |
| 12. 同學對自己的表現均感到滿意..... | <input type="checkbox"/> |
| 13. 同學覺得自己上課很有成就感..... | <input type="checkbox"/> |
| 14. 班上同學覺得上課很有趣..... | <input type="checkbox"/> |
| 15. 班上同學喜歡課堂上的活動..... | <input type="checkbox"/> |
| 16. 我可以從同學那裡學到重要的學習經驗..... | <input type="checkbox"/> |
| 17. 班上同學希望各科的教學方式和「國文」科目一樣..... | <input type="checkbox"/> |
| 18. 大多數的同學彼此合作而不競爭..... | <input type="checkbox"/> |
| 19. 同學對班上學習活動很有認同感..... | <input type="checkbox"/> |

	非 常 符 合	符 合	普 通	不 符 合	很 不 符 合
20. 如果有同學缺席，大家會關心她.....	<input type="checkbox"/>				
21. 上課的活動，可以使同學彼此之間更為熟悉.....	<input type="checkbox"/>				
22. 同學遇到問題，會互相幫忙.....	<input type="checkbox"/>				

附錄四 補充閱讀資料

賭

契柯夫

在某秋夜，有位老銀行家和一年輕律師因爭執死刑和無期徒刑孰難煎熬，遂以兩百萬打賭。從一八七〇年十一月十四日夜十二時至一八八五年十一月十四日夜十二時止，若律師受監禁十五年，便贏得鉅款；但是，只要在規定時間前兩分鐘離開便算輸。

於是，律師被監禁在銀行家花園中的小屋。不可外出看人、聯絡他人、禁絕書信和報紙。如有需求，可從小窗口遞紙條，此外不限制寫信、樂器、書籍與菸酒。

在十五年內，律師從焦躁到平靜，讀了大量的書籍。眼看約定的期限快到了。此時的老銀行家正瀕臨破產，殺人的念頭油然而生。半夜，他手執小屋鑰匙悄悄前去。那時，憔悴似老朽的律師正熟睡著，正當老銀行家要動手時，卻瞥見桌上有張紙條，上面寫道：

「明天半夜十二時，我將得到自由。由於你提供的書給了我智慧，如今我輕視一切世俗的幸福。為了表明心志，我將違背契約，在約定前五分鐘逃出，放棄我夢寐以求的二百萬。」

老銀行家讀畢，將紙放回原位，並吻了律師的頭。他哭著跑回家，一夜輾轉難眠。

翌日，守衛慌張地跑來告訴老銀行家有關於律師已脫逃的消息。於是，他馬上率領僕人跑到小屋去，果然不見人影。老銀行家不動聲色地拿走桌上的紙條，並深鎖在保險箱裡。

引自翰林版高中國文語文練習（三）

附錄五 課後作業

一、短文寫作：生命轉彎處 1101 1104

二、短文寫作：從江水明月看生命的永恆 1201 1207

註記：此一部份資料，因未進一步取得參與者書面同意書，基於保護所有參與者之權益，不便公開，尚祈見諒。

附錄六 閱讀心得

一、 賭 閱讀心得 2101 2104

二、 繪本閱讀心得 2201 2210

註記：此一部份資料，亦因未進一步取得參與者書面同意書，基於保護所有參與者之權益，不便公開，尚祈見諒。