

「視域交融」在生命教育課程中的 教學轉化歷程

吳靖國*

研究者對自身教授之「生命教育」教學實踐進行檢討後，將 H. G. Gadamer 的「視域交融」理念作為改善該科目的教學主軸，並透過本研究來掌握學生對「視域交融」理念融入「生命教育」課程後，從理念到實踐的轉化歷程。在教學過程中，透過情境觀察及作業分析兩途徑來蒐集與分析相關資料。同時，研究者回顧整體教學歷程，詮釋「視域交融」理念如何從教學理念層次轉化為教學實踐層次。經研究發現，學生學習的轉化歷程包括脈絡化、具體化、行動化、意義化和融貫化五個連續階段，其中「行動化」階段乃是整個學習之轉化歷程的核心點，是促使個人轉化與教學轉化兩者相互接軌之處。這也顯示出，讓學生能夠將所習得的「視域交融」理念在行動中主動地表現出來，才是真正理解此概念，也才能促其獲得真正的成長。

關鍵字：視域交融、生命教育、行動研究

* 吳靖國：國立台灣海洋大學教育研究所副教授
wuckuo@mail.ntou.edu.tw

“Fusion of Horizons” in a Teaching Transformation Process in Life Education

Chin-Kuo Wu*

This action research study attempted to understand the transformative process and the teaching effect of applying the “fusion of horizons” to the curriculum of Life Education in a university classroom. In order to collect and analyze data for evidence, this study used two methods: circumstance observation and document analysis. In this course, the teacher transformed the conception of “fusion of horizons” into two essential concepts of “ground” and “vision” and put it into the teaching of Life Education to encourage students to apply it in their learning process. This study described five sequential stages for the teaching transformative process, including contextualization, concretization, activation, meaningfulness, and integration. Among these, “activation,” which linked the individual and teaching transformation, was found to be the key stage in this process. This showed that when students actively practiced the conception of “fusion of horizons” in their life, they reached a true understanding of it and experienced a real growth.

Keywords: *life education, fusion of horizons, action research*

* Chin-Kuo Wu: Associate Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University

「視域交融」在生命教育課程中的 教學轉化歷程

吳靖國

壹、前言

優良的大學教育品質一向被視為國家經濟發展與社會進步的動力來源，政府每年投入相當比率的教育經費，即希望透過改善設備、強化師資、提高行政效率等途徑，來協助各大學獲得良好的發展。

然而在「學術自由」的前提下，政府對大學教育的介入，往往被認為不恰當，尤其涉及課室中的教學活動，被賦予崇高的專業意義，故大學教師在教學上擁有極高的自主性，其教學事務甚少被質疑。也就是說，相較於中小學，大學教師的教學理念、教學設計、教學方法等，較少受到外界關注，也很少成為研究與改革的對象。由於沒有法令規定大學教師在取得任教資格前必須修習一定的教育學分，加上大學聘任教師過程中較重視學經歷和學術研究能力，故教學上的表現是否符合「教育專業」之要求，乃是一個值得關注和探究的議題。

單文經（2001）指出，大學教師的教學方法主要有演講法、討論法、實驗法、實作或實習、科技運用的個別化教學系統等五種。然而，因為大學課程的彈性化及多元化，加上教育政策上對於通識教育、生命教育的呼籲，這五種教學方法似乎已經有所不足，故教師在教學技巧上也出現了許多新的嘗試，如視訊教學、合作學習、體驗教學…等，尤其在生命教育的教學活動中最重要的是體驗教學（黃政傑主編，2000，頁170）。

事實上教學方法的運用，目的是為了讓學生能夠「懂」得教學內容，進而轉化成為自己的知識與能力；故「如何讓學生能懂」才是判定採用何種教學方法的基本準則。然而，成功的教師除了讓學生能夠聽懂之外，更應該在讓學生聽懂的過程中衍生兩個更關鍵的教學重點：一是學生能主動去懂；另一是學生能懂得更多。前者乃涉及提升學生內在學習動機（自主求知）的問題，後者則關於教師運用多元教學方法（讓學生

多面向學習)的問題。而這兩個重點都與 H.-G. Gadamer 所提出的「視域交融」(fusion of horizons)理念有密切相關。

每個人既有的能力(包括經驗、學識、文化學習、生活背景…等)構成了個人的「視域」(Gadamer, 1975)，據此，教學情境中便充滿著教師、學生、教材作者…等各種「視域」，而「交融」則是指這些「視域」之間的相互交流和影響。故學生透過「視域交融」不但「理解」(懂)了他人的視域，並且讓自身的視域得以擴展和深化。所以「視域交融」乃成為教學活動的基本前提，也正是教師在課室中必須了解和掌握的基本認知。

吳靖國(2004)在〈有效教學來自於視域交融〉一文中指出，「教學在師生互動中發生，成長在視域交融中完成」，教學要真正產生效果，關鍵在於是否經由師生互動而讓師生彼此獲得「自主」而「豐富」的成長(「自主」乃是前述第一個重點，「豐富」則是第二個重點)；故將「視域交融」作為教學的基本理念而實踐於教學活動中，才是獲得有效教學的關鍵。

從教學理念到教學實踐的過程中，實踐主體(包括教師和學生)必須對理念進行理解與掌握，並將所掌握之理念轉化為行動，才能構成有效的教學；而對於同一理念的掌握，因為不同的個體(例如教師、學生不同角色，或同一角色甲、乙不同人)，其行動後所獲得之結果並不相同。也就是說，每一教師對「視域交融」理念的掌握和實踐方式不盡相同，而導引給學生後，每位學生的應用和體會結果也不會一樣，將呈現出實踐主體的獨特性。

尤其大學教師專業領域的獨特性及大學生自主思考的能力，師生的教學實踐結果無法使用一致性的標準來進行衡量，尤其在「生命教育」(Life Education)課程中，學生的學習結果更呈現出自身的獨特性。故本文所關注的問題並非教師或學生透過教學理念來獲得何種具體內容，而是嘗試掌握教學過程中從理念到實踐的「轉化歷程」(transformative course)。然而要掌握「歷程」，就必須參與其中，才可能理解此一轉化歷程的動態性，故採用行動研究，在研究者任教場所進行探索性研究。

綜合上述，大學教師必須為自身的教學實踐尋得提升品質的適切途徑，而經由適切的教學理念來發展出適切的教學活動，才能真正獲得教學成效。研究者從事「教育哲學」教學工作，從 Gadamer 的哲學思想獲得許多啟發，乃嘗試將他的「視域交融」理念轉化到教學現場，目的在提升「生命教育」的教學品質，故本研究是一種將哲學理念應用於教學實踐的行動研究。

本文係透過行動研究來掌握教師與學生的教學實踐歷程，以理解和描述「視域交融」理念應用於生命教育中的教學轉化歷程，乃首先進行理論基礎的討論和建構，指出「視域交融」乃是教師用以提升其教學成效的基本理念，並將該理念應用於規劃「生命教育」課程以發展相關教學活動；再者，討論學生對視域交融理念的轉化歷程，以及進一步歸納出將「視域交融」理念轉化為教學實踐的具體歷程。

貳、「視域交融」作為生命教育的教學主軸

一、「視域交融」的意涵

「視域」意涵的來源甚廣，如 W. Dilthey 指出，當人以知、情、意所構成的生命整體之形式來面對世界時，每個人的生命整體所關聯於外在世界的態度和關係並不相同，他將個體的這種整體態度稱為「世界觀」（Dilthey, 1988），所以世界觀可以被理解為「個人內在生命的整體形式對外在世界的一種『看』」，也可以說是我們的「視域」。Heidegger（1962）在 *Being and Time* 中，認為存有（Being）本身只能在「時間」中展現出來，於是「時間」被視為存有本身得以展現的「視域」；而 Gadamer 在 *Truth and Method* 中乃將這種存有開展的條件放在「處境」（situation）中來說明，他指出：

…我們如此來定義「處境」概念：它表示一種立足點，一個限制視覺可能性的立足點。因此，處境概念的本質即是「視域」概念。視域乃是看的範圍，它包括任何事物從某一個別有利之處而得以被看見的範圍。…擁有某個視域乃意謂著不受限於近處之物，並超出此物進行觀看。（1975, p.269）

他並強調，「我們必然總是已經擁有一個視域，以便能夠將自身置入某個處境中」（Gadamer, 1975, p.271），所以視域就是既有的看法（prejudices），這成為我們認識事物的起點，我們進行詮釋時，乃是「使用自己既有的看法來使文本的意義真實地被述說出來而為我們所掌握」（Gadamer, 1975, p.358）；而由於「視域乃是我們移入某些事物之中，並使其跟著我們一起移動，視域乃隨著人的移動而改變」（Gadamer, 1975, p.271），故永遠不可能產生真正封閉的視域，因為「理解」總是在「視域交融」中產生，也就是讓過去的視域和現在的視域相互交會，故 Gadamer 指出：

這種我們自身的置入 (placing of ourselves) 並不是個人對他人的移情作用，也不是將我們自己的標準放到他人身上，而總是蘊含著克服了自己的個別性和他人的個別性之後，獲得了更高的普遍性。「視域」這個概念即暗示這一點，因為它表示出一個追求理解的人必須擁有寬闊的、優越的眼光。獲得視域乃意謂著一個人學習去觀看超出於觸手可及的那些事物，但並非是要無視於這些事物，而是為了在一個較大的整體和較真實的比例中進行更適切的觀看。(Gadamer, 1975, p.272)

這種透過視域交融而讓視域得以提升為更整體而普遍的一種適切的觀看，正是 Gadamer 所強調之視域的「移動」，這個過程乃是詮釋者一方面理解著對象，另一方面也正理解著自己，並且指向一個整體提升的重新認識 (陳榮華，1998)。所以一個成功的理解是詮釋者與文本之間的視域交融，但「理解過程中的視域不能被原著者的既有心思所限制，也不能被文本閱讀者的視域所限制」(陳榮華，1998，頁 356)，交融過程乃是要到達另一個更高的普遍層次上去，並且不斷地化解自己和別人主觀的個別性。

在視域交融的過程中，Gadamer 非常強調一種整體傳達 (total mediation) 的表現，這是兩個視域在互動與溝通過程中，彼此融入其間，沒有主客體之別，對方成為你的一部分，在你之中不斷呈現其自身而被你所把握，故能夠讓彼此逐漸愈來愈明瞭其中的一切，Gadamer 使用「遊戲」(das Spiel/ play) 此一概念來表達這個過程，陳榮華對「遊戲」過程做了簡潔的描述：

…他必需在遊戲中被動的接受遊戲，且又主動的回應。因此，玩遊戲的原初意義是被動且主動的 (medial)。那麼，在被動且主動的意義下，遊戲與遊戲者之間就有一種來回往返的活動。不過，這種活動不是相同的重覆，而是，當遊戲者「玩回去」時，他會更進一步瞭解遊戲，亦即，遊戲會顯出它更豐富的內容。(1998，頁 46)

就如同打乒乓球一般，對方必須要「玩回去」，遊戲才可能繼續不斷，而且透過「玩回去」才能逐漸了解對方和自己的實力，以及逐漸調整自己的應對方法，而產生更高超的技術；但是，參與在裡面的人並不是刻意為利益考量來獲取自身技術上的進步，他只是認真而投入地在進行這一場遊戲而已，因為「只有當遊戲者忘情地投入於

所從事的遊戲中，遊戲才能實踐它的目的」(Gadamer, 1975, p.92)。

就 Gadamer 對遊戲的界定，該遊戲之得以持續下去，其背後基本假設是遊戲者之間的對等性，也就是說，在遊戲（即進行視域交融）過程中遊戲者的心靈是開放的，彼此不是固持己見，而企圖以自己的看法和方法來壓制對方，因為這樣會造成宰制性的知識；只有在對等而開放的互動中，彼此之間以真誠相待，「視域交融」的本質才得以實踐出來。

綜合上述，Gadamer 對於「視域交融」的說明不但陳述了「看」的作用，並且他將如此之「看」建基於「處境」（傳統、共通感）中；「處境」對個人的「看」提供了一種必要的「基礎」(ground)，這個基礎乃是我們的立足之所，也就是所「靠」之處，並且我們又藉此「基礎」而將自己投向前去，而得以「看見」事物，進一步擴展了原來的基礎。簡單地說，「『視域』以某一『基礎』而『投向』前去，也就是『靠』在某個地方的『看』」(吳靖國，2004，頁 69)，而「視域交融」則是提升所「靠」之處而得以「看」得更遼闊的過程。

二、「視域交融」理念融入「生命教育」教學

Gadamer 在〈在現象學與辯證法之間——一種自我批判的嘗試〉中自陳：「事實上我是從狄爾泰及其為奠定精神科學基礎的探究出發的，並通過批判使自己與這種傾向相脫離」(Gadamer, 1986/1995, p.10)。這說明了 Gadamer 對 Dilthey 的繼承與批判。而就上述對「視域交融」的說明也可以理解到，Gadamer 的「視域交融」與 Dilthey 的「生命體驗」(Erlebnis) 之間有著密切關係；「視域交融」理念若使用 Dilthey 的語言來表示，可以說是「生命表現 (expressions of life) — 自省 — 生命表現」的連續過程，而本文前述亦指出，有效教學乃發生在「交融」中，有「交融」才顯示出「教育」意義，故「視域交融」在本質上與「生命教育」密切相關，這是教學主軸何以要融入「視域交融」理念的原因之一。

再者，「生命」是一個最複雜、最難以說清楚的詞語。它不但具有歷史文化下的普遍性，任何人類文化的呈現，都顯示出某種「生命表現」(Dilthey, 1988)，而且它具有高度的個別性和內在性，每個人對生命的掌握不相同，所呈現的意義與價值也就不一樣，古今中外學者對生命的界定豐富而多元，所以不易為「生命」找到普遍性的定義。但可以肯定的是，追尋生命的意義是人類的本能 (Frank, 1986)，生命的意義來自於人類自身的給予 (Fromm, 1949)，生命的意義是屬於個人的，也就是個人為自己

尋求的存在理由 (Hedlund, 1977)，故所謂生命的價值感，就是指個人自認其生命有無目的與意義的程度 (何紀瑩, 1994)，亦即是一種自我的「生命感」(sense of life)。

而由於「生命」意涵的複雜性，導致要對「生命教育」進行客觀的定義也就顯得困難。就如同對「生命」的界定一般，任何對「生命教育」的界定也都只能呈顯它的某個面向，卻遺漏它更豐富的面向，故本文乃從「存有」的角度來看待「生命」及「生命教育」，讓它們隨時展現可能性，而這也正是為何要將「視域交融」理念融入「生命教育」的理由之二。

「生命教育」融入「視域交融」理念後，其教學目的已經不是提供既成的知識，而是培養學生開展生命價值與生命表現的能力，故據此乃從形式的意義上將「生命教育」界定為：「透過教育，引導學生獲得『生命感』，並展現自己的『生命價值』」(吳靖國, 2003, 頁 510)。而其中「生命感」的內涵即涉及「靠」與「看」之相關議題 (吳靖國, 2004)，也正是上述「視域交融」的核心要素。

將「視域交融」理念融入教學歷程，也正是將教學活動置入「存有學」(ontology)的領域來思考，其顯現出教學過程充滿了各種生命開展的可能性，學生在課室中不斷地彰顯自身存在的價值：

…讓學生成長的重點不是既成知識的、品德的獲得，教師提供的知識與品德都僅僅是教學的起點，因為成長是動態的，其不斷指向存有而自身開展著，知識與品德都在存有的開展中不斷地被揭露出來，這時候的知識、品德才真正屬於學生自身，而不是讓學生去符應這些既有的、被規定的知識和品德。所以，教學之目的不是這些知識和品德，而是更根源性的存有之彰顯。(吳靖國, 2005, 頁 49)

在「視域交融」理念下，教師不是知識的宰制者，而是生命開展的促進者，故在生命教育的教學過程中，教師以生命促進者的角色來面對學生 (吳靖國, 2004)，而呈現出下列四項教學重點：

第一、教師應該體認，「提點」¹只是提供自身的視域，而更重要的是，必須促使學生一同將自己的視域拋擲出來，才可能促使視域交融，生命體驗才能發生。故教師

¹ 有關「提點」一詞譯自德文“Vorausspringen”，其意涵可參見〈從海德格 Einspringen 與 Vorausspringen 的區別論師生關係〉(吳靖國, 2005)一文。

應鼓勵學生發言，從中獲得學習的參與感，並透過「對話」(dialogue)來促發彼此的思考與成長。

第二、教師要善加運用「遊戲」中的熟悉感與陌生感，熟悉是遊戲的起點，陌生則是繼續探索的動力。陌生感往往給出許多思維的空間，故教師在教學過程中，不應時時明確指示，讓適度的「陷落」發生，可以激發學生的潛能，也是彰顯存有的途徑。

第三、在教學過程中要逐漸協助學生將對外在的「靠」(如對教師、書本、制度、標準…等)移向內在自我的「靠」，這是讓學生成為自己的過程。

第四、教師必須理解「權力」的內涵與運用，視域交融過程中並非要將權力完全排除，而只是避免權力對存有的操控，有時候對權力的適度運用反而是開啓存有的途徑。

事實上就教師而言，對生命教育課程進行省思及改善的歷程，也恰恰展現出教師自身的視域交融之歷程，它包括省察過去教學實踐所出現的問題、融入解決問題的新要素(即「視域交融」理念)、對新課程的構思與規劃等三者之間的交互作用，而從文後將要說明之「教師的教學設計」中，可以看出教師在本次課程改善與發展歷程中的視域交融情形。

三、教師的教學設計

(一) 教師對 912H²「生命教育」教學的檢討與改善

在 912H 進行的「生命教育」教學中(並未置入「視域交融」理念)，主要重點在讓學生接觸多元的生命內涵，雖然在教學實踐上未進行研究設計，惟經研究者自我反省後獲得三個結論：

第一、該次教學呈現的主要特色：1.學習內容涵蓋面向廣泛，讓學生有機會理解「全人」的理念，以及生命發展的不同面向；2.透過教師的解說和導引，較易統整廣泛的學習內容，並針對學生較陌生、較艱難之議題予以適切指導；3.由於上課人數較少(10人)，學生心理已有準備必須每節課都要發言，故較能夠認真進行課前準備。

第二、研究者發現教學過程中面臨的問題：1.學習內容過於廣泛，因時間有限而不易針對共同經歷(例如觀賞之影片)進行探討，僅能以書面報告呈現，缺少彼此的

² 本文分別以 912H、921H、922H、932H、932T 來代表各學期所進行的生命教育教學研究，其中 H 及 T 分別代表兩所不同學校，例如 932T 即表示 93 學年度第二學期 T 學校。

交流；2.生命議題俯拾即是，尤其學生自身遭遇之事件更是活生生的教材，而對「系統知識」的解說和討論，往往難以讓學生回到自身生命意義上進行較深刻的體認；3.由於上課人數少，學生感受壓力較大，在討論過程中師生皆顯得較拘緊和嚴肅，不易營造班級開放的熱絡氣氛。

第三、針對前述問題，研究者思考可改進的方向：1.由於生命議題的內容廣泛，在「時間有限，知識無窮」的限制下，不易讓學生獲得整全的知識，故應以提升學生對生命的感受能力為目標，由「知識」導向調整為「能力」導向（教學目標的調整）；2.在龐雜的生命議題中，應該以核心理念作為教學設計的主軸，才能讓學生在整學期的教學活動中獲得統整的學習（教學內容的調整）；3.生命成長之關鍵在於「自身」對生命意義的體認和省思，故教學重點必須讓學生「主動參與」於生命議題，引發學生共同參與討論（教學方法的調整）。

研究者經由上述的教學省思後，對「生命教育」的教學內涵產生不同的認識，進而以「視域交融」理念來作為教學設計主軸，以轉化「生命教育」的教學呈現和師生互動方式。並且從相關文獻中歸納「生命教育」的三項基本意義，以作為建構本研究的教學原則：

1.「生命」是活生生的存在，教學過程應該以這樣的生命特質為基礎，關心每位學生所持這種不斷成長的動態過程。

2.個體對自身生命感的自覺，乃是一種能力表現（不純然可以從知識層面獲得），讓學生獲得此一能力乃是促其得以不斷探索生命意義的有效途徑。

3.「生命」屬於個人自身的體驗結果，生命成長具有個別性，在生命教育過程，教師應以開放的心靈來面對學生，協助學生開展其可能性。

另外，從前面對「視域交融」的文獻分析中，進一步歸納出「視域交融」在教學上的三項基本意義，以作為建構本研究的教學原則：

1.在教學情境中，教師與學生之間、學生與學生之間皆經由彼此的視域來進行互動，交互理解著對方，並藉此不斷地充實自我意識和提昇生命感。

2.如 Gadamer 所言，「視域交融」乃在「遊戲」中達成，故課室中必須以對等的態度來讓師生彼此共同參與其中，並重視相互回饋所構成的「融入感」。

3.「視域交融」是個體內在的心理過程，因此教師要了解學生的生命成長情形，必須回歸於學生是否獲得生命體驗來加以檢視。

從上述三項基本意義出發，為了讓學生得以認識與掌握「視域交融」理念，乃透

過四個步驟來轉化這個理念³：（1）從具體行動中說明「視域」概念→（2）將具體事例抽象化→（3）逐漸導引出「靠」與「看」兩個核心概念→（4）用實例來分析「靠」與「看」的結合，以說明「視域交融」理念。茲說明如下：

（1）首先，從「站立」的位置不同導致所見景物的不同，來說明「視域」概念，並具體帶領學生到不同樓層觀看景物、在同一樓層之不同角度觀看景物，以及相互討論觀看的情形。

（2）再者，從「站立的位置」逐漸抽象化為「背景」(ground)，並說明每個人之「背景」(或基礎、地位等)的形成因素與過程。

（3）列舉不同系所之同學對同一件事件的不同見解，逐漸說明「見解」的差異來自於「背景」的不同，亦即不同的「靠」造成「看」之差異。

（4）播放短片（例如 S.H.E「我愛你」MV 劇情片）由同學相互討論過程中，突顯同學之間的「靠」與「看」，以及反省共同討論後自己見解的改變情形。

並且從上述「視域交融」與「生命教育」兩層面所引申的基本意義，進而共同建構出本研究的四項教學原則：

第一、共同參與原則

本原則來自「視域交融」基本意義之第 1 項及第 2 項、「生命教育」基本意義之第 3 項，其意義是：1.教學之設計、實踐、修正等過程，應該由師生共同參與；2.班級氣氛由師生共同營造，教師必須運用專業能力來進行教學互動與管理；3.共同參與的過程中，教師與學生都要朝著更真實地了解對方而不斷努力。

第二、個別啓發原則

本原則來自「視域交融」基本意義之第 3 項、「生命教育」基本意義之第 1 項及第 3 項，其意義是：1.教學設計與發展必須回到學生的成長來加以考量，亦即應該關心每位學生的條件，教學成效之評量也應如此；2.為顧及個別差異，教師應有開放的心靈，運用適切教學方法，鼓勵學生探索及表現自身的可能性。

³ 由於「視域交融」理念重其精神，但是在實踐（或者指導學生實踐）「視域交融」時，教師有必要找到實踐的途徑，這是讓「視域交融」具體化的必然過程，也是教師要提出「靠」與「看」這種較具本土性概念的原因；惟教師在提供學生使用這些概念時，乃恪遵以「開放的心靈」來進行自我要求與面對學生的學習，以避免喪失 Gadamer 賦予「視域交融」的本真精神。

第三、動態教學原則

本原則來自「視域交融」基本意義之第 1 項、「生命教育」基本意義之第 1 項及第 2 項，其意義是：1.教學大綱只是教師預期的教學程序，應該經過師生共同討論，並隨著不同條件的發展來調整；2.在教與學的過程中呈現出師生在認知、觀念、情感…等各方面的動態特質，這正是人之活生生的成長過程，不可使用標籤作用來僵化學生的發展。

第四、多元學習原則

本原則來自「視域交融」基本意義之第 1 項、「生命教育」基本意義之第 2 項，其意義是：1.學習內容應該提供多元的面向，包括校內與校外、言教與身教、正式課程與非正式課程…等，並鼓勵學生多與他人交往、互動；2.教學方式應多樣化，擅用教學技巧來提升學習興趣與效果。

上述從 912H 教學實踐的三項反省，再經由對「生命教育」與「視域交融」兩核心意涵的掌握和融合，進而建構出四項教學原則，來作為從事生命教育之教學實踐的依據，此一歷程呈現出三個主要特色：第一、教師從教學過程中發現問題，並積極尋求解決之道，其確實呈現出「行動研究」的特質；第二、將改善教學的核心理念—「視域交融」，能夠確實與「生命教育」科目緊密結合，而真正融入及執行於生命教育的教學實踐之中；第三、建立出教學實踐之原則，以此為依據而讓教師在教學歷程中得以隨時對自身的教學情形進行檢視與修正。

（二）融入視域交融理念的生命教育教學設計

在教學設計上以「視域交融」作為主軸，並對該理念進行「導入」、「練習」和「應用」，故在教學活動中規劃三個主要階段（如圖 1 所示）：

1.理念導入階段（四週）：教師從具體行動中說明「視域」概念，再從「視域」概念中逐漸導引出「靠」與「看」兩個核心概念，而以實例來分析「靠」與「看」，並結合兩者來說明「視域交融」理念。

2.主題學習階段（七週）：乃將「生命教育」內涵中的不同面向（包括生命長度、生命溫度、生命寬度、生命強度、生命澄度）作為討論議題，每一個討論議題包含書籍（或影片）心得撰寫與討論，讓學生在不同主題的學習中進行視域交融的練習。

3.自覺應用階段（四週）：透過主題訪談（包括小組的合作規劃）及期末總檢討的過程中，一方面讓學生進行更多元的視域交融，另一方面讓學生能自覺地應用視域交融來提升視域。

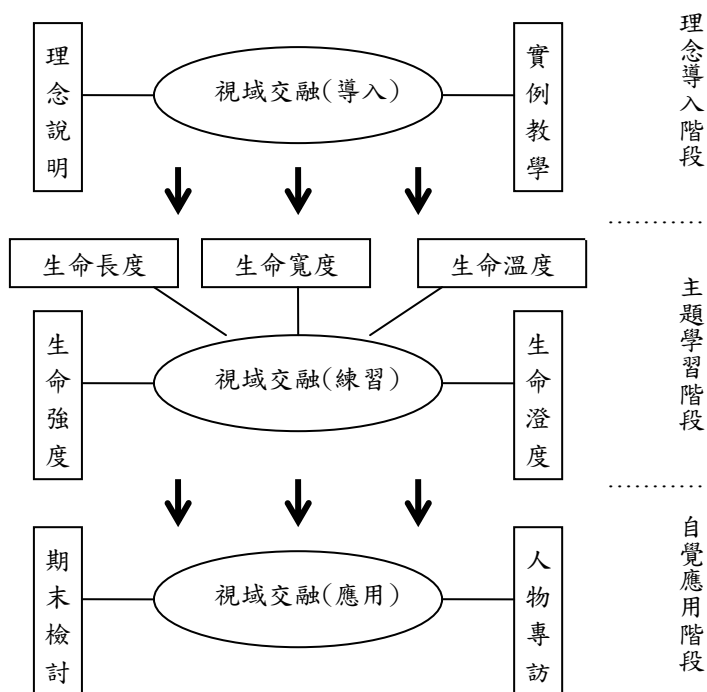


圖1 「視域交融」融入生命教育之教學設計架構圖

在教學設計中，主要提供四個視域交融的面向：

- 1.與書籍的視域交融：從書籍作者提供出來的視域及書籍人物開展出來的視域來進行理解與交融，書籍包括《小王子》、《老人與海》等。
- 2.與影片的視域交融：藉由影片編導提供出來的視域及影片人物開展出來的視域來進行理解與交融，影片包括《舞動人生》、《生之慾》、《美夢成真》等。
- 3.與他人的視域交融：藉由與他人的互動來增進彼此的視域交融，包括與教師、同學的討論，以及「一位值得尊敬的人」專訪等。
- 4.與自己的視域交融：上述三者皆僅僅提供學習的機會，而真正的成長乃發生在自身內在新、舊經驗之間的交融，亦即是一種內在的「體驗」，這個歷程是一種「後

設省思歷程」，也可以說是一種「自覺成長的歷程」⁴。當然，在教學活動中藉由與書籍、影片、他人的互動過程及透過撰寫各項心得來促進自我省思，藉此可以促發學生與書籍、影片、他人等產生視域交融，而讓學生的視域發生變化，但更重要的是要讓學生將新視域與舊視域進行比較，從中省察出自己的成長情形，以及掌握出促成自我成長的關鍵要素。

參、研究設計

一、研究目的

本教學係研究者在 91 學年度第二學期（912H）開設「生命教育」課程後，對該次教學進行檢討，並進而嘗試提出「視域交融」理念來改善「生命教育」教學；而本研究的主要目的在於了解該理念在教學過程中的轉化歷程。具體而言，本研究試圖處理下列兩項問題：

第一、透過上述貳之三的教學設計，學生在教學活動中如何對「視域交融」理念進行學習？

第二、回顧整體教學歷程，「視域交融」理念如何從教學理念層次轉化為教學實踐層次？

二、研究方法

為達成上述研究目的與解決上述研究問題，本研究使用情境觀察及學生作業分析

⁴ 舉例來說，我們在《美夢成真》這部影片結束前，看到男主角運用各種方法試圖將喪失記憶的女主角帶離地獄（其實是指「自我封閉之所」）返回天堂，但卻都在女主角的防衛下沒能成功，而當男主角決定放棄這項意圖，而寧願與女主角站在同一邊（一起留在地獄中），進而講了一些同情與同理之言，卻意外地讓兩個人都來到了天堂，最後女主角回憶時講出「當你順著我的思維時，我才開始改變自己…」這段對話。當我們在這樣的情節中聽到這段話而受到感動時，將很容易由此進一步覺察到自己老是和女朋友產生衝突的原因（試圖要改變對方），於是我們產生了新視域，並藉此返回過去以進行新視域與舊視域之間的比較，如此不但從中自覺到視域的變化情形，也由此體會出自己是涉入影片情節引發「感動」而產生的改變，覺察到「感動」對改變自身視域的影響力。讓自己的新、舊視域進行相互對照的這個歷程，正是一種與自身視域進行交融的歷程，也是覺察自己如何成長的歷程。

兩個途徑來蒐集相關資料：

1.情境觀察：指對教學情境的觀察，包括討論與回饋、主題訪談口頭報告、期末檢討口頭報告等。

2.學生作業分析：指分析學生撰寫之心得報告，包括影片觀賞、書籍閱讀及主題訪談之書面報告等。

三、研究對象

本研究源自於研究者對於 912H 開設之「生命教育」課程進行檢討後，規劃以「視域交融」理念作為教學設計主軸，自 921H（27 人）開始，歷經 922H（8 人）、932H（15 人）與 932T（19 人）共兩校四班，選修「生命教育」課程之教育學程（含師資班）學生（其包括就讀於大學部及研究所）為研究對象。

四、資料編碼說明

（一）資料來源碼

由兩個英文字母（大小寫各一）所構成，放置在編碼之最開頭兩碼，並依上述資料蒐集途徑將之編為：「St」—討論與回饋、「Sv」—主題訪談口頭報告、「Sm」—期末檢討口頭報告、「Hf」—影片觀賞、「Hb」—書籍閱讀、「Hv」—主題訪談之書面報告、「Tr」—教師（研究者）的手札。

（二）學生源碼

「學生碼」接續於「資料來源碼」，由兩個阿拉伯數字（指學年度）及一個大寫英文字母（由 A 至 Z 依序為學生編號）構成，例如「21K」指 92 學年度第一學期 K 學生。

（三）日期碼

「日期碼」接續於「學生碼」，由六個阿拉伯數字所構成，前面兩碼代表西元年份，中間兩碼代表月份，最後兩碼代表日期，例如「031028」是指 2003 年 10 月 28 日。

（四）綜合說明

綜合上述，舉例說明：「Sm32G050622」係指 93 學年度第二學期 G 同學 2005 年 6 月 22 日的期末口頭報告；「Tr22A040318」則指 92 學年度第二學期教師於 2004 年 3 月 18 日在手札中對 22A 同學的記錄，而由於教師的手札不一定記錄特定學生，故未針對特定學生時，其中的學生碼予以省略。

五、協同研究者

爲了更深入掌握學生的實際學習情形，以及提供研究者檢視自身的教學與研究歷程，乃於 932H 規劃協同研究者一人；該員曾擔任小學代課教師數年，就讀於教育研究所碩士班，並共同參與修習該次生命教育課程。該員在本研究中的主要任務有：

1. 協助蒐集教學進行中學生的相關反應，以及研究者無法觀察到的相關實際情形（如學生的非正式討論、主題訪談中的實際情形等）。
2. 記錄研究者教學過程中的相關案例（如教師如何發問、學生回答情形等），以提供研究者進行反省與改進。
3. 定期（每週上完課）與研究者討論觀察情形，以及生命教育的相關議題，讓教師與學生之間的觀點相互對話、交流與補充。

肆、學生對「視域交融」理念的轉化情形

以下就教師導引學生分析「視域交融」理念、學生對「視域交融」的實踐、學生對「視域交融」的應用等三方面來說明學生對「視域交融」理念的轉化情形：

一、教師導引學生分析「視域交融」相關理念

這是學生初步認識視域交融理念時，教師在教學活動中介入輔導學生分析和使用視域交融相關理念的過程。例如在 921H《舞動人生》影片觀賞後的討論中（開學後第一次）21K 同學發言（Tr031028）：

...可以看到，比利到最後能夠成功，其實就是靠舞蹈老師的幫助和他爸爸後來觀念改變後的支持...。

教師判斷這個陳述中的「靠」乃是無意間提及的概念，爲了將之轉爲一種「意識」活動，在該生發言結束後舉手爭取發言（討論係由學生主持），進一步提問：

剛才 21K 同學很清楚地提到「靠」的概念，而且提到兩個來源，這是很好的開始，但是我認為比利所「靠」之處不僅僅這兩個，還有其他，是不是可以針對這個問題繼續討論？

經過約十幾秒的沉默後，教師補充說明：

其實，「靠」可以是具體的行為指導，例如舞蹈老師，也可以是經濟上的供應，例如他的父親，但也可以是精神上的支柱，大家再想一想…。

21S 同學緩緩舉手說：

我想老師的意思是不是在說，雖然比利的媽媽已經死了，但是好像比利就沒離開過媽媽，…爸爸罵他的時候，比利會說「媽媽一定會讓我這樣做」，而且把媽媽的信背很熟，表示常常拿來看，是不是就是他精神上的「靠」？

教師：

21S 同學很好，把我心裡的話都講出來了。大家回想一下，如果我「靠」在舞蹈指導上來思考，「看」到的是他的舞蹈老師；「靠」在經濟層面上來思考，「看」到的是他的父親；「靠」在精神層面上來思考，「看」到的是他的媽媽。這更明顯地可以發現我們自己的「靠」與「看」之間的關係。…其實再仔細思考影片呈現出來的情節，我們也可以發現，對比利而言，舞蹈老師和他的父親也都曾是他精神上的「靠」…。

這個過程主要是爲了讓學生從「無意間」提及的概念，轉爲一種「有意識」的討論。經過導引後，該班級在《老人與海》閱讀心得的討論中（教師並未介入），便能順利地提出老人所「靠」之處—小孩、棒球洋基隊、捕大魚的夢想、樂觀與堅毅的人格、夢中的獅子等，思考面向已經明顯擴展了。

相同地，在 932T 的課堂討論中也出現教師介入導引的例子。32C 提出對《生之慾》的觀賞心得報告（Tr050504）：

…我有印象，有兩個很深刻的地方：一個是渡邊先生和那個女的職員在餐館中談話，後來渡邊先生好像有領悟到，很高興就跑下去了，這時候有一群學生在唱生日快樂，我覺得好像在表達渡邊先生得到重生…；第二個印象，渡邊先生在兩個地方唱同樣的歌，有一次在酒吧中，是他剛剛知道自己活不久了，很悲傷、很淒涼，另外一次是盪鞦韆的時候，是他蓋的公園裡面，好像很滿足的樣子…。我覺得導演很厲害的地方…。

全班同學熱烈鼓掌，教師爭取發言：

剛剛 32C 同學講得很深入，能夠很清楚掌握到整個影片中的兩個關鍵的地方，指出渡邊先生的「轉折點」和轉折前後的「對照點」，真的很具有專業水準，給我很大的刺激，我很懷疑 32C 是不是已經看過好幾遍了（同學笑聲）⁵。…大家仔細想一想，唱同一首歌，卻表達出不同的心境，這對渡邊先生來說，到底是什麼因素在影響他呢？

幾位同學針對此一問題接續發言，雖然發言內容都不是教師預想的答案，但教師並未加評述，最後教師才導引到渡邊先生是否找到生命所「靠」之處的問題上，並說明「視域」如何影響自己的「世界觀」。而在該班級的期末總檢討中 32G 指出：「生之慾的電影，雖然是黑白片，卻讓我看了就留下深刻的印象，是一部好看的片子，又深具意義」（Sm32G050622），32H 也提及：「32C 的發言總是讓我覺得意外，因為看法差異很大，感覺交融度最高」（Sm32H050622）。

綜合上述，教師在導入階段中扮演著非常重要的角色，必須隨時關心學生的發言和討論，適時誘導學生能夠進入教學主軸，才能讓學生留下最深刻的印象，進而將習得的概念應用於其他討論中。

二、學生實踐「視域交融」來開展自身的生命意義

在教學活動中常常發現，雖然學生的言詞中並沒有出現「視域交融」這些字，但實際作為中卻已經在實踐這個理念。例如 932H 的 32E 在人物專訪「看見心靈顏色的天使—特教中心○老師」的書面報告中寫道：

…從○老師身上，我才發現有更多人生活的環境和天生的條件比我更差，卻活得比我更加積極，比我更有成就，以致於我那曾經滯留心中的那一股不平衡也漸漸蕩然無存了；而自己也試著從欣賞的角度慢慢地在許多人身上，從自卑的迷思中重新尋回一個嶄新的自己。（Hv32E050616）

這段話可以看出，32E 返回自身，將所接受的新刺激與自己的舊經驗相互聯繫，來進行自我省思，並轉化出一種面對生活的新視域，這是 32E 透過訪談所形成的體驗，也正是實踐「視域交融」的例子。

⁵ 後來 32C 自述，她的妹妹讀影劇系，她常常和妹妹談論電影。

另外，932T 的 32S 同學在「走在愛與快樂的道路上——○○大學○老師」訪談報告中，將內在思維不斷地涉入談話過程，讓自己與受訪談者並置，感受自己與受訪者兩人的相同之處（凡事隨和以待、樂觀看待事情及對死亡的正向看法）及相異之處（受訪者乃是追求成就以獲得快樂，她是以專心投入來獲得成就；受訪者誠摯的表達自己的感覺，她卻隱瞞自己的感受），最後她指出：

短短一個小時的談話，讓我瞭解到自己嚴重的缺點，老師對自己的人生的愛好，大大改變了我對人事一些觀點，當外在事物無法改變時，我們可以選擇順從，並且以尋求快樂為目標，積極的完成一個完美的任務。（Hv32S050608）

這是在「視域交融」後，32S 試圖改變原有的觀點，融入了受訪者帶來的啟示，而讓自己的生命感得以更加開展，這個經由視域交融來轉化個人生命感的歷程，呈現出 32S 自我不斷省思和修正的學習過程。

三、學生將「視域交融」應用於理解生命現象

真正的理解在於能夠「應用」（Gadamer, 1975），學生能將「視域交融」相關理念應用於詮釋生命現象，才能確認學生已經將該理念轉化為自身思維的一部分，學習才真正產生效果。以下列舉學生應用相關理念的三個例子：

…生命中的靠與看是種藝術，嘗試從各個角度來思考，就會有不同的發現。智慧是藉由觀察細微之事物，從中去發覺、動腦筋，體會「觀」的哲思，萬物靜觀皆自得，每個人皆可以是老師，天地萬物亦是老師…。（Hv21Z031229「生命的轉彎處——○○素食店老闆」專訪）

…在○○組，我發現了老師和學生之間的「靠」，主任盡力在教導學生，學生遇到困難也在向老師找幫助，也會在老師需要幫忙的時候來支援他，我想這樣的感情是我們以後要當老師應該要學的…。（Sv22B040614「水晶球裡找未來——○○大學○老師」專訪）

…所以對於很大受到打擊的人或者有意外變故的人，輔導很重要…，如果安妮她有很好的朋友可以談話，開導安妮，安妮會改變她的「靠」，所以往樂觀的方向去「看」，所以最後的結果可能不會這樣子…。（Hf32D050525《美夢成真》影片心得報告）

學生能夠應用「靠」與「看」的理念來評述所面對的事件，也表示對「視域交融」理念已經有某程度的理解。事實上在不同班級的課室討論及各項心得書面報告中，也常常發現學生對這些理念的應用情形，尤其愈是接近期末，應用的情形愈普遍。

伍、從理念到實踐的轉化歷程

本處包括說明「轉化歷程」一詞之意涵、對轉化歷程之描述和對本教學研究之反省三部分：

一、「轉化歷程」的意涵

Webster's Third New International Dictionary (Merriam-Webster Inc., 1986, p.2427) 指出「轉化」一詞之主要意義有：1.性質或結構完全地或根本地改變；2.改變外在形式或外觀；3.改變特徵或條件；4.將某種能量形式改變為另一種形式。而 *The Oxford English Dictionary* (Oxford University Press, 1989, p.400) 亦指出「轉化」的意義包括：1.形式、形狀或外觀的變化作用，也可以說是形態改變；2.在特徵、條件等方面的完全改變；3.能量從某一種形式改變為另一種形式。

歸納而言，「轉化」的重點是一種「改變」，包括外觀的、形態的、結構的、內涵的改變，這種改變可能是局部性的，也可能是全面性的，可能是好的改變，也可能是壞的改變。

在教育領域上，常常使用「轉化領導」(transformational leadership) 一詞，強調透過轉化領導來提升組織成員的工作與學習動機，促進組織革新，以有效達成組織目的 (劉雅菁，1998；蔡進雄，2000)。另外，「課程轉化」(curriculum transformation) 一詞則用來指稱課程發展中從理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程、到經驗課程的轉化過程 (黃上芬，1997)，而在內涵上則包括了「知識的轉化」、「教師的轉化」與「學生的轉化」(潘慧玲，2001)。再者，「轉化學習」(transformative learning) 一詞，被 J. Mezirow 用於成人教育的領域上，係指個人對文化與心理的假設產生批判性的覺知，重新建構其心理文化假設的過程，以便在新的了解之下對經驗和行動更具包含性、區辨性、開放性與整合性的推展 (鄭韻玫，2001)；其中強調個人透過自覺能力，對其自身的知識與經驗進行反省，並提升自我的認識，以更順暢地面對新的生活情境。

上述 Mezirow 所提出的是一個成人自我學習的歷程，惟當運用於本研究的教學情境中，則「轉化學習」係指學生對理念的學習，在這個學習過程必然地需將理念轉化為實踐，故從教師的轉化開始，將所轉化之內涵規劃於教學現場，來促發學生產生自覺的能力，並提供學生進行自我統合，以能讓學生轉化於生活實踐；而本文所稱「轉化歷程」乃是指上述轉化學習的整體過程，而且在教育的規範性特質中，這種轉化歷程是向善或向上的改變歷程。

二、轉化歷程之描述

整體歸納本教學研究結果，發現「視域交融」理念融入「生命教育」教學實踐中的轉化歷程是：1.先將「視域交融」理念予以「脈絡化」在學生的學習條件中；2.並將其「具體化」為學生得以理解之事例；3.而使學生將其所理解之意涵「行動化」於學習活動；4.由此建構出屬於學生自己的「意義」；5.進而「融貫化」於自身的理念，以獲得更進一層的體會。此一歷程可用圖 2 加以呈現：

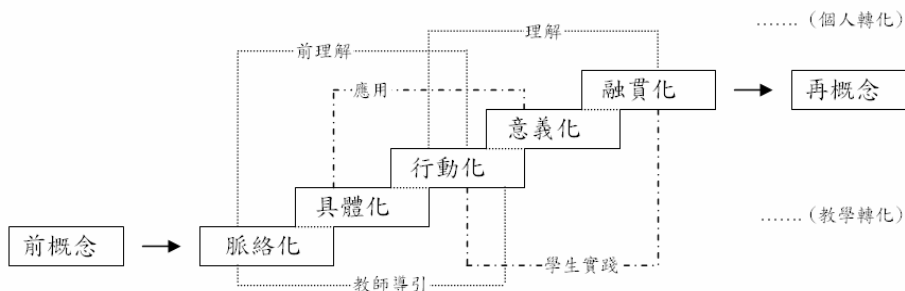


圖 2 個人轉化與教學轉化之歷程

茲將此歷程中之關鍵處說明如下：

（一）從前概念到再概念

整個教學的轉化「結果」，可以從「前概念」到「再概念」所產生的變化來獲得。也就是從學生對於「視域交融」的運用情形，及從學生自身「生命感」的變化情形兩方面來加以掌握。本研究中可以看出，學生在共同討論及訪談過程中，將「視域交融」作為提升自我生命感的途徑（如肆之二所示），以及將「視域交融」應用於理解各種生命現象（如肆之三所示），即可評估學生對教學轉化結果的具體成效。

（二）脈絡化

係指教師導引的過程必須將相關理念融入學生的文化及條件（culture and condition）中，從「如何讓學生易於學習」的思考角度，來作為教師進行知識轉化的起點，這正是獲得學生「認同」的基礎。在本研究中教師將「視域交融」轉化為「靠」與「看」，是因為「視域交融」乃是國外學者所提出的理念，相當抽象，不易馬上被學生接受，而「靠」與「看」則是較具本土性的用語，所以教師所進行的這個轉化歷程，乃是以學生的「條件」來作考量，從共同的「文化」背景中尋求適切的用語和內涵，以減少語言隔閡造成學習困擾。

（三）具體化

另一個獲得學生「認同」的教學導引過程乃是對相關理念進行「具體化」，教師要能掌握學生的「背景」（即舊經驗或共同的文化意識），以適切導引學生進行思考，亦即讓學生「靠」在自己的條件上，來「看」見教師所提供的學習內容。在研究中為了讓學生理解「靠」與「看」的意涵，乃使用各種實例來解說（如貳之三之（一）中提及轉化「視域交融」理念的四個步驟），教師並在各項討論中適時介入導引，來協助學生進行理解（如肆之一所示）。

（四）行動化

係包括讓學生知道要如何行動，以及導引學生如何在行動中進行反省和檢視；也就是將理念真正實踐於教學活動，讓學生在各種活動中逐漸澄清對理念的模糊感。在研究中係透過書籍閱讀、影片觀賞、人物訪談等活動來讓學生掌握「視域交融」的意涵，其中第一層視域交融發生在學生個人與書籍、影片、人物之間的互動，其結果呈現在個人的書面心得報告中，這個過程比較局限；第二層視域交融發生在課室中的共同討論，這個過程的衝擊性比較大，故學生認為從同學之間的互動過程中收穫最大，因為這是突破個人局限的契機，亦是讓學生更深刻理解「視域交融」意義的過程。

（五）意義化

係將所掌握事物經由自我意向而予以意義化的過程，透過這個過程才能形成記憶和整體心靈（知、情、意）的結構。事實上獲得意義的過程乃在上述「行動化」時已經逐漸產生，故行動化與意義化兩者往往是連續的、彼此相互生成的。而此處在於強調個人意識對於自身行動的省思與評價，進而轉化成為一種自我概念的過程，這是一種屬於個人內在的運思過程，在本研究中可以從課室的共同討論及學生反映在作業資料中發現（如肆之二中所舉之案例），並且可以進一步發現，經由意義化將上述的「行

動化」與下述的「融貫化」結合在一起。

（六）融貫化

「融貫化」乃是讓思維回歸自身，將對事物所掌握之意義融注於自身理念，而產生進一步的體驗過程。這個過程可能是一種內在衝突後的調適作用，也可能是一種啓示後的鷹架作用，但皆建立在既有經驗上的進一步理解和改變。事實上，促使學生產生融貫作用的時機並非全然發生在課室中，也可能在學生的生活情境中發生，而在本文的主題訪談中呈現最爲明顯（如肆之二及肆之三所舉之案例），可以看出「生命感」的融貫及「視域交融」的融貫情形。

（七）教師導引到學生實踐

就教學的面向來看（圖 2 之下半部分），從教學理念轉化爲教學實踐的歷程包括教師導引與學生實踐兩個階段。在本研究中，教師導引乃是在促使學生對「視域交融」理念獲得初步的認識（即圖中對「前概念」的教與學），而經過學生實踐後，「視域交融」的意涵才得以真正在學生的理解中被掌握（即學生的「再概念」），這個過程最關鍵之處，也就是教師導引與學生實踐的交會，其發生在「行動化」階段，也就是學生實際進行各項學習活動之處。

（八）前理解到理解

就個人學習的歷程來看（圖 2 之上半部分），其中「導引」與「實踐」係發生在同一人身上，亦即，「導引」乃是自身的「前理解」，是個人以既有的視域來對某一概念（即圖中的「前概念」）進行掌握，而「實踐」即是個體將前理解「應用」於自身面對的事物中，進而獲得了「理解」，於是圖 2 成爲個人學習的內在轉化歷程。

（九）「五化」的發生順序

圖 2 所列「五化」（即脈絡化、具體化、行動化、意義化、融貫化）係「視域交融」理念在生命教育的教學轉化歷程，它們之間具有前後的發生順序，但在教學歷程中亦發現，兩個階段之間要進行明確的區隔是不容易的，尤其在「行動化」、「意義化」、「融貫化」之間更是如此，有時候是兩階段同時並存，甚至相互生成之情形，故圖 2 在兩階段重疊之處以虛線呈現，用以表示此種模糊狀況。

進一步分析，由圖 2 可以顯示出爲何 Gadamer 會提出「理解」與「應用」係同時產生之理由（即交會在「行動化」與「意義化」之中），並可以更清楚地指出，事實上「應用」係作爲「前理解」與「理解」的銜接橋樑，亦即從「前理解」到「理解」乃是經由「應用」來讓自己的認識獲得轉化，而其中更關鍵的重點是，這個轉化處發

生在「行動化」階段，也就是說，個體對某一概念進行「行動化」，意謂著個體不但在行動中「應用」了這一概念，也同時促成了個體進一步「理解」了這個概念。若繼續對照於下半部分的教學歷程，「行動化」也正是師生互動的教學活動之處，也就是說，從教師的教學設計到學生真正獲得學習之間，最關鍵之處在於能否促發學生展開行動，故真正的視域交融乃是透過「行動化」來讓教與學之間的成效得以聯繫起來。

據此，本研究進一步找到了促使「視域交融」得以產生的關鍵處——「行動化」階段，這是促使「教」與「學」之間緊密關聯的核心階段，故教學要獲得成效，必然要在「行動化」中獲得視域交融，所以本研究進一步驗證了「有效教學來自於視域交融」此一命題。

三、教學研究後的省思

另外，在本教學研究過程中有兩項值得進一步省思之處：

第一、本研究最後指出「行動化」階段乃是生命教育獲得教學成效的關鍵過程，這對大學的教學歷程具有很好的啓示作用。「行動化」意謂著學生得以將掌握的理念嘗試實踐出來，是將所接觸之學習內容意義化與內在化的中介點；對教師而言，其教學設計必然要能引發學生的實踐動機，而對學生來說，則必然是一種主動參與的學習過程；這正是本文「貳之一」所述「遊戲」的意涵，是一種忘情投入而逐漸理解相關意義，並進而提升自身能力的過程；所以「行動化」乃是一種促使學生對知識進行轉化而能夠加以「實踐」、「參與」和「投入」的作為。這樣的認知對大學教師產生三項教學啓示：1.教師不僅是在提供「知識」，更應該促發學生將所學內容「行動」出來，進一步轉化為自身的「能力」而實踐於生活中；2.要引發學生行動，必須關心學生的視域，故教師應該調整自身的視域，來讓學生得以接軌而能產生視域交融；3.在教學過程中，教師也共同投入於教學情境中，故教師不宜以自身的利益為考量，也應該避免宰制性的教學方式。

第二、不管是從教學歷程或個人歷程來看，上述「轉化歷程」正是 Gadamer 所提的視域交融歷程，然而「交融」係發生在個人的內在，且每個人的「既有視域」並不相同，故交融的過程和結果都具有個別性，屬於個人的生命體驗，而在研究中要如何去掌握這個具有個別性的交融（轉化）過程呢？若以 M. Polanyi 所稱「默會之知」(tacit knowledge) 來說明，亦即在「個人知識」(personal knowledge) 中有某些成分是无法清晰講述的 (inarticulate) (Polanyi, 1958)，甚至是自己無法意識到的內容、能力和過

程，所以將「個人知識」作為基礎來認識事物時，這個從「既有視域」到交融之後的「新視域」之間的轉化，並不盡然能夠被自己所意識而描述出來。依此，本研究將產生三項得以再思考的問題：1. Gadamer 所提「視域交融」理念將面臨無意識及表達局限性這兩層面的考驗；2. 學生對自身知識轉化的內在歷程是模糊的，其視域進行交融時如何發生變化，自身可能難以清楚描述出來；3. 研究者同樣面臨無意識及表達局限性，故試圖對教學轉化歷程進行描述時，也將產生某程度的模糊性。

陸、結語

為改善「生命教育」課程的教學成效，本研究乃以 Gadamer「視域交融」理念作為教學設計主軸，並透過行動研究來理解「視域交融」理念轉化為教學實踐的歷程。經過兩年（四個班級）的觀察和記錄，從教學情境與學生回饋中發現，每位學生對本教學設計皆表示肯定，並且自省能掌握「視域交融」理念，而在課室中的討論及書面報告中，也發現能普遍使用課室中強調的核心概念，其顯示學生的學習成效。

而在教學轉化歷程中，可以從知識、教師和學生三個層面來說明轉化情形：

第一、知識的轉化層面：以 Gadamer「視域交融」理念為基礎，轉化為「靠」與「看」兩個較具文化背景的用語來加以具體化，並以學生的生活事例來加以解說，以促學生對「視域交融」意涵進行初步掌握。

第二、教師的轉化層面：包括認知、技能、態度等三層面的轉化，並整體構成教師教學實踐之具體行動。故教師透過對於「視域交融」與「生命教育」的理解（認知層面），轉化為具體的教學原則（認知層面與態度層面），並安置於教學過程中，以能營造開放的學習氣氛、鼓勵學生真誠發言、引導學生深刻思考、不斷評估及改進教學技巧…等（認知、技能與態度層面）。

第三、學生的轉化層面：學生的轉化係由思想與行動兩層面的轉化共構而成，其轉化的基礎乃建立在學生對教學的「認同」上，包括對教師的認同及對學習內容的認同，而與教師的教學設計發生必然的關係。學生首先經由接觸教師所提供的思想內容，從教師對知識的解說和示例中獲得初步理解，再透過課室中的討論過程，逐漸掌握「視域交融」對自身所產生的意義，並將掌握的意義融入自身原來的理念中，以獲得更深入的體會。這個轉化過程是從「思想接觸」到「行動嘗試」，再從「行動嘗試」

中回歸「思想統整」上，才得以對理念進行詮釋，而產生對理念的內化。

本文最後描述了教學轉化歷程的五個主要階段：脈絡化、具體化、行動化、意義化與融貫化，並藉此來統整和說明本文前面所討論之教師的轉化歷程、學生的轉化歷程與學生的學習成效。另外，特別標示出其中「行動化」階段乃是有效教學的關鍵：從整個教學實踐的歷程來看，這是教師的理念說明轉化為學生的行為實踐之過程中的核心階段；從個人內在的轉化歷程來看，乃是從前理解轉化為理解的關鍵處，而正說明了 Gadamer 之所以主張詮釋、理解與應用三者同時發生的原因所在。

本教學係從詮釋學面向來進行規劃和實踐生命教育，而事實上，生命教育的教學面向豐富且多元，故本教學僅僅是一個可能的面向而已，還可以進行更多的教學嘗試和研究，例如以「批判意識」、「解構意識」等為教學主軸的設計，這有待於未來繼續的投入和發展。

參考文獻

- 何紀瑩（1994）。**基督教信仰小團體對提高大專學生生命意義感的團體歷程與效果研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳靖國（2003，11月）。從視域交融談教師在生命教育教學中的職能—生命表現中有關「靠」與「看」的問題。載於國立台灣海洋大學（主辦），**「有效教學與課程領導」學術研討會論文集**（頁501-529）。基隆：國立台灣海洋大學。
- 吳靖國（2004）。有效教學來自於視域交融—「靠」與「看」作為生命教育的基本要素。載於國立台灣海洋大學師資培育中心（主編），**有效教學與課程領導**（頁51-78）。台北：高等教育。
- 吳靖國（2005）。從海德格 Einspringen 與 Vorausspringen 的區別論師生關係。**師大學報：教育類**，50（2），33-54。
- 陳榮華（1998）。**葛達瑪詮釋學與中國哲學的詮釋**。台北：明文書局。
- 單文經（2001）。**教學引論**。台北：學富文化。
- 黃上芬（1997）。**國中理化課程轉化之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃政傑（主編）（2000）。**迎向教改新世紀**。台北：漢文。
- 劉雅菁（1998）。**國民小學校長運用轉型領導之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 潘慧玲（2001）。九年一貫課程中兩性教育議題的融入與轉化。載於洪久賢、湯梅英（主編），**兩性與人權教育**（頁27-50）。台北：台灣師範大學。
- 蔡進雄（2000）。**轉型領導與學校效能**。台北：師大書苑。
- 鄭韻玫（2001）。**中年生涯轉換者工作價值轉化學習之研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human science: An attempt to lay a foundation for the study of society and history*. (R. J. Betanzos, Tran.). Detroit: Wayne State University Press. (Original work published 1923)
- Frank, V.E. (1986). *The doctor and the soul: From psychotherapy logo therapy*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Fromm, E. (1949). *Man for himself*. London: Routledge.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. (Sheed & Ward Ltd., Tran.) . New York:

- Cotinum. (Original work published 1960)
- Gadamer, H.-G (1995)。真理與方法：補充和索引（洪漢鼎、夏鎮平譯）。台北：時報文化。（原著出版於 1986）
- Hedlund, D. E. (1977). Personal meaning: The problem of educating for wisdom. *Personnel and guidance journal*, 23, 602-604.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1927)
- Merriam-Webster Inc. (1986). *Webster's third new international dictionary* (Vol.3). Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc.
- Oxford University Press (1989). *The Oxford English dictionary* (Vol.18). Oxford: Clarendon Press.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

投稿收件日：2007 年 2 月 26 日

接受日：2007 年 8 月 8 日