

# 教育資料與研究

Educational Resources and Research

ISSN : 1024-3058

雙月刊 第 77 期

中華民國 96 年 08 月

Bimonthly Volume 77

August 2007

## 本期主題：生命教育與終身學習

### ▶ 編輯弁言

溫明麗

### 教育研究

- ▶ 由涂爾幹的自殺論分析生命存在條件及其教育意涵
- ▶ 生死教育及其哲學意涵之探討
- ▶ 學習社會的概念批判、模式與展望
- ▶ 大學生命教育的教學省思
- ▶ 高中生涯輔導工作成效對大學生生涯決定狀態之影響
- ▶ 僑生在台生活適應與其輔導策略之探討
- ▶ 南台灣社會教育工作站推展終身學習活動之特色與成果分析
- ▶ 國際終身學習的特色與發展趨勢
- ▶ 台日生命教育政策與課程之比較

黃駿

許雅喬

吳明烈

吳靖國

韓楷樺、王世英、洪寶蓮

許雅惠、李 信、蘇玉龍

胡夢鯨

楊國德

黃雅文

### 教育資料

#### 教育名詞與哲語

- ▶ 浮流經驗
- ▶ 莎翁的智慧

吳清山、林天祐

溫明麗

#### 教育法令

王清標

#### 館藏與學術掃描

- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 館藏資料（書類、非書資料）

張雅淨、吳雪綺、羅天豪

李詠絮、周仲賢、李嘉鈞

黃欣裴

黃仁瑜、陳智榮

# 目次

## 本期主題：生命教育與終身學習

編輯弁言／溫明麗

### 教育研究

- 由涂爾幹的自殺論分析生命存在條件及其教育意涵／黃駿…………… 1
- 生死教育及其哲學意涵之探討／許雅喬…………… 19
- 學習社會的概念批判、模式與展望／吳明烈…………… 37
- 大學生命教育的教學省思／吳靖國…………… 55
- 高中生涯輔導工作成效對大學生生涯決定狀態之影響／  
韓楷樺、王世英、洪寶蓮…………… 75
- 僑生在台生活適應與其輔導策略之探討／許雅惠、李信、蘇玉龍…………… 97
- 南台灣社會教育工作站推展終身學習活動之特色與成果分析／胡夢鯨…………… 117
- 國際終身學習的特色與發展趨勢／楊國德…………… 141
- 台日生命教育政策與課程之比較／黃雅文…………… 159

### 教育資料

#### 教育名詞與哲語

- 浮流經驗／吳清山、林天祐…………… 181
- 莎翁的智慧／溫明麗…………… 183

**教育法令** / 王清標 ..... 187

**館藏與學術掃瞄**

國內教育輿情 / 張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、周仲賢、李嘉鈞 ..... 188

國外教育訊息 / 黃欣裴 ..... 196

館藏資料（書類、非書資料） / 黃仁瑜、陳智榮 ..... 205

# Contents

---

## *Life Education & Lifelong Learning*

### **EDUCATIONAL RESEARCH**

The Existential Condition of Life / <i>Chun Huang</i> .....	1
Education for Life and Death / <i>Ya-Chyau Hsu</i> .....	19
A Critical Analysis of the Concepts, Models and Perspectives of Learning Society / <i>Ming-Lieh Wu</i> .....	37
Education for Life in University – A Reflection / <i>Chin-Kuo Wu</i> .....	55
The Influence of Senior High School Counselors' Career Performance on College Student's Career Choice / <i>Kai-Cheng Han, Shin-Ying Wang, Bao-Lien Hung</i> .....	75
The Need for Counseling for Overseas Chinese Students in Taiwan Universities / <i>Yea-Huey Sheu, Hsin Lee, Oliver Yuh-Long Su</i> .....	97
Promotion of Lifelong Learning in the Southern Taiwan / <i>Meng-Ching Hu</i> .....	117
The Trends of International Lifelong Learning / <i>Kuo-Te Yang</i> .....	141
Life Education – A Comparative Study of the Policy and Curriculum of Japan and Taiwan / <i>Ya-Wen Huang</i> .....	159

### **EDUCATIONAL RESOURCES**

#### *Terminologies & Wisdom Words*

Flow Experience / <i>Ching-Shan Wu &amp; Tien-Yu Lin</i> .....	181
The Wisdom of Shakespeare / <i>Sophia Ming-Lee Wen</i> .....	183

***Laws and Regulations*** / *Ching-Piao Wang* ..... 187

***Important Events***

Domestic Events / *Ya-Ching Chang, Hsueh-Chi Wu, Tien-Hao Lo, Yung-Hsu Lee, Chung-Hsien Chou, Chia-Chun Lee* ..... 188

International Events / *Shin-Pei Huang* ..... 196

Educational Materials / *Ren-Yu Hwang & Chih-Zong Chen* ..... 205

## 編輯弁言

生命教育至少應包括生存、生計與生活三個面向。生存是生命的延續，著重生物求生的本能；生計是身體和物質面向的維繫，仍偏重物質和生理層面的持續發展；生活則兼顧物質與精神層面，講求生存和生計的方式和品味。就此而言，生命教育的內涵乃人本質之知識、價值與形上信念的總和。

德哲康德曾言：每個人都是目的，每個人也都必須視他人為目的，也永遠不能被視為手段。因此，人除了強化自我生存的能力外，也需要改善自己的生計，包括物質生活的改善、人際關係的和諧，以及社會生活的符合公平與正義等，並維護自我生命的尊嚴，提升生命的意義和價值。就此前提下，生命教育不是生而如此，而需要不斷的學習：嬰兒自呱呱墜地即開始學習適應其所面對的環境，並致力於生長和發展，進而自我實現與奉獻人群。在此過程中，終身學習成為確保生命維護與開展不可或缺的途徑。

終身學習成為國際重要議題始於 1972 年聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的《法爾報告書》（Faure Report）-《學習有意義的生存：今日與明日的教育》（Learning to be: The world of education today and tomorrow），其中強調終身學習與學習社會的重要；1996 年更擴充為《狄羅報告書》（Delors Report）-《學習：內在的寶藏》（Learning: The treasure within），發表新世紀學習社會的宣言，確立終身學習為二十一世紀教育發展的核心，並提出「學習求知」（learning to know）、「學會做事」（learning to do）、「學習有意義的生存」（learning to be）、「學會與人相處」（learning to live together）四大主軸，也將終身學習和生命教育結合起來。

有鑑於生命教育意義與價值的彰顯與提升，以及終身學習的不可或缺，本期以「生命教育與終身學習」為主題，首先由海洋大學助理教授黃駿，立於社會與個人的架構，分析涂爾幹的自殺論所提及之生命存在的條件，並藉此呼籲生命教育需要對學生思想因受限於升學主義而患得患失，或因社會價值脫序而枯萎的文憑社會加以批判；北市松江幼稚園教師許雅喬，有鑑於台灣生死教育實施的哲學意涵不足，導致無法深入生命本質的困境，闡述生死教育的重要性及其哲學意涵，有助於開拓從事生死教育者之思考面向；暨南國際大學所長吳明烈，追溯學習社會概念的源起，並論述學習社會的模式，進而提出反省式全球學習社會模式，指出學習社會的展望，為終身學習社會的推展注入具體動力；海洋大學副教授吳靖國，則以敘事探究方法，省思其從事大學生命教育五年的教學實踐之歷程與轉變，凸顯理解「生命」之不易，及其進行生命教育的困境，提供進行生命教育教學分享的平台。

台中教育大學諮商與應用心理學系主任韓楷樺、國立教育資料館王世英館長及

中國醫藥大學教授洪寶蓮，貢獻其所探討之「高中生涯輔導工作成效與大學生生涯決定狀態之現況及相互關係」的研究成果，文中指出，不同高中學校性質、所在地和學生與生涯輔導成效有差異；且接受生涯課程愈多的大學生，其生涯決定程度愈高；更重要的，該研究指出，「生涯資訊評估」分量表可有效預測大學生生涯決定狀態，足以提供輔導實務之應用及後續研究之參考；無獨有偶，暨南國際大學副教授許雅惠、助理研究員李信及應用化學系教授蘇玉龍，針對僑生在台生活適應與其輔導策略進行深入分析，除瞭解僑輔措施及僑生適應狀況、僑生來台就學及生活經驗外，亦提出對僑教政策制定、僑輔措施及招生宣導等具體建議；中正大學教授胡夢鯨對地方終身學習的推展與落實關切有加，以南台灣為探討重點，分析社會教育工作站在推展終身學習活動的特色、問題與成果，提出五項提升成效並發揮特色的具體建議，相當中肯；高雄師範大學教授楊國德則分析九個國家終身學習政策與實施的特色與發展趨勢，並極力建議促進國際合作交流以推動終身學習；為呼應終身學習與生命教育的國際化，台北教育大學教授黃雅文，闡述日本生命教育的政策與課程，並比較台日生命教育政策與課程，對思考台灣生命教育實施的方向提供他山之石的參照。

至於教育資料方面，仍由吳清山、林天祐和溫明麗三位教授撰述教育名詞與教育哲語；教育資料館王清標先生彙整重要教育法令；並由溫明麗所帶領的國內研究所碩博士研究生張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、周仲賢、李嘉鈞等人撰寫國內教育輿情；教育資料館黃欣裴小姐自教育部國際文教處各國駐外單位提供的教育資料中，整理撰述國外教育訊息；另外，國立教育資料館為服務教育界，積極充實館藏，館藏書類與非書資料之新資料，則分別由該館黃仁瑜與陳智榮兩位先生細心分析整理後撰寫簡介，俾便讀者借閱和參考。

生命教育和終身學習的主角都在於個人，但是個人不能離群索居，更需要愛護資源，與自然和平共處。本期刊的經營亦然，沒有撰稿者的踴躍投稿、審查者的嚴謹審稿、編輯委員的熱心指導、編輯團隊的無私奉獻、教育部及駐外單位的鼎力協助，以及讀者的熱情支持與肯定，難以生生不息地永續成長。於此炎炎仲夏，本期的精湛精神食糧，期能提供讀者一份心靈的清涼。本刊下一期起的主題分別是「科技與數位學習」、「教育經營與教育市場化」、「媒體素養與文化建設」、「教育品質、經營與領導」、「弱勢族群教育與鄉土教學」，敬請各位關心教育的朋友們踴躍賜稿，以文會友。

總編輯

溫明麗 謹誌

2007年丁未仲夏於太極軒

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 1-18 頁

# 由涂爾幹的自殺論分析生命存在條件及其 教育意涵－以「社會 vs.個人」為架構

黃駿\*

## 摘要

面對自殺的誘發因素，乃生命教育的要務之一。自殺者單獨地行動，但由每個社會的自殺率保持一定，涂爾幹主張這表示個人不過是一集體力量的延伸並將自殺分成三類。近代教育鼓勵獨立思考，意味個人有機會享受無拘束的自由探究之樂趣，但也導致孤單寂寥、耽溺於思想本身乃至步向自我主義自殺；教育面對此類自殺必須促進學生對所屬社會之肯認。授課過程須能促成學生的凝聚，生命便在社會力量的洗禮中增進其自身，生命教育正在潛移默化中寄身於斯，也蘊育了拒斥自殺的根苗。教育還當促成個人反思何以有機會自由思考，那必然是社會促成的，於是可藉對社會之感念，平衡自由思考對生命的負面作用。此外，生命教育須防止國族主義擴張，以免滋長利他主義自殺之可能。文憑社會下學生生命易在患得患失、失去節制中因脫序而枯萎，故生命教育亦須對之予以批判。

**關鍵詞：**自殺、涂爾幹、生命教育、教育社會學

---

\*黃駿，國立台灣海洋大學通識教育中心助理教授

電子郵件：felixh@ntou.edu.tw

來稿日期：2007 年 6 月 23 日；修訂日期：2007 年 7 月 10 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# The Existential Condition of Life

Chun Huang\*

## Abstract

By talking the framework of "Society versus Individuals" I wish to discuss the existential condition of life which Durkheim has brilliantly analyzed in his study of suicide. According to Durkheim the rate of suicide is almost unchanged since it is an individual decision. But such decision is determined by social factors. The individual lacks of the capacity either to deal with problems or to live socially; depression, loneliness, desperation, being abandoned, etc. are more than often the causes of suicide among students. From Durkheim's discovery, this paper recommends for a social education. Once the students discover their inseparable link to their community, their responsibility, as well as their own capacity, they would cherish life more.

**Keywords:** suicide, Durkheim, life education, sociology of education

---

\*Chun Huang, Assistant Professor, Center of General Education, National Taiwan Ocean University

E-mail: felixh@ntou.edu.tw

Manuscript received: June 23, 2007; Modified: July 10, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、前言與文獻回顧

這是中國時報 2004 年 4 月 14 日的一則新聞：「乍暖還寒，陰冷的春天，人心特別抑鬱？十三日一天之內，全台共發生 13 起自殺案例；自殺者分別以上吊、引廢氣、燒炭、舉槍自殺、拿塑膠袋套頭、從陸橋跳下、喝鹽酸、割腕……等尋死方式，共有 11 人不幸死亡。」（引自江林月嬌，2007）。聯合報也曾報導，自 1993 年起台灣每 10 萬人有 6.24 人自殺死亡，接著一路飆高，2005 年已達 15.31 人。台灣可說已邁入高自殺死亡國家之林。鄰國日本 2002 年每 10 萬人有 17.7 人自殺死亡，是國際公認高自殺死亡的國家；韓國數年前面臨亞洲金融危機時，也曾出現每 10 萬人有 15 人自殺死亡的情形；生活壓力如此大，連高社經人士也求助生命線（引自葉震，2007）。

台灣自 1997 年起，青少年自殺與暴力事件日益增加，教育當局正是由此刻開始推動生命教育；2000 年成立「教育部推動生命教育委員會」，宣布次年為「生命教育年」（天主教曉明女子高級中學，2006）。由此看出，生命教育確實與自殺問題息息相關。尤有進者，教育部於今（2007）年三月中旬試圖推動「學生簽約不自殺」之活動（公視新聞網，2007），儘管受到學者負面的批評（彭懷真，2007）。

若回顧台灣已出版之論文，同時將生命教育與自殺予以探討的並不多見，如主張加強生命教育及其特別教學模式作為自殺防治根本之道（張淑美，2005；黃雅文，2006），其他則常採諮商輔導的著眼點，如研究校園自殺問題與防治（程國選，2000；黃燕女，2006）、教師自殺後校園內自殺處遇流程（林昆輝，2004），也有就網路之管制與輔導機制談自殺問題（林鴻源，2004）等。若就書籍而言，專書精研生命教育者有吳靖國（2006）與鈕則誠（2004a，2004b），兩位傾向採取詮釋學與應用哲學及具體體驗的角度，鈕則誠（2004c，2007）另有關注護理、殯葬等特定領域之生命教育專書，此外，還有探討青少年自殺與生命教育之相關論文集（國立彰化師範大學編，2002；孫效智主編，2004），針對小、中、大學、職業學校生命教育的教學方案和活動設計（張淑美等，2001；吳秀碧編，2006），其他則有一些由香港、澳門的學術相關機構探討自殺現象與防治實務之書籍（賴佩瓊、仇翠瑜編寫，2004a，2004b，2004c；蘇肖好主編，2005）。

由台灣各大學的博碩士論文可看出對生命教育的研究興趣頗廣。於國家圖書館網站以關鍵詞、摘要和論文名稱輸入查詢「生命教育」，檢索結果共得 299 筆資料，論文包括各種取向，例如流浪犬管理、殯儀、兒童志工、語文、繪畫等議題（國家圖書館，2007）。若進一步留意當中亦處理自殺議題者，有由諮商角度探討讀書治療如何可促成自殺防治者（吳淑如，2003），更有人建構量表以測量生命教育對自殺防治之影響或成效（程國選，2002；宋淑鈴，2004）。而由死亡現象探討相關教育問題者則有蔡長衡（2003）、林千琪（2003）、溫愛玲（2004）、謝素梅（2005）。

可見自殺與生死課題確屬生命教育關切範圍。

上述探研生命教育的著作很多，但探研焦點直接扣到自殺者就不多了，即便扣到自殺也多由諮商輔導等防治實務入手，由理論角度切入者則大約採哲學詮釋學和應用哲學之類作法，似乎並未有專門從社會學理論之視角探研生命教育與自殺現象之論著。可見此一取向之研究亟待開發。本文將選取社會學大師涂爾幹（Emile Durkheim, 1858-1917）的理論，以探研自殺現象之意義與生命教育之可能意涵。以下即論陳涂爾幹對自殺的理論分析及其背景，尤其留意其中的集體力量如何作為生命之存在條件；接著，再由該理論推衍當中生命教育可具有之意涵。

西方思想史中，基督宗教之聖經影響甚鉅。聖經十誡中第六誡載明「不可殺人」，生命權在神的手中，人不可傷害生命，這裡的生命一詞並未加限定語，故可兼指別人或自身的生命，因此基督教反對自殺。初期教會視自殺為「道德的錯誤」，西元 553 年「亞勒爾會議」（Synod of Arles）中，教會一致確定自殺為「罪」，且後來教會不容許為自殺信徒死後祈禱；奧古斯丁（Aurelius Augustinus, 354-430）是首位對自殺深入討論的神學家，在《上帝之城》一書，他處理當時婦女信徒面對蠻族入侵羅馬，因不願受性侵害而自殺之問題，奧古斯丁指出為逃避性侵害而自殺乃邪惡之舉，自殺永遠是一種罪惡，但有例外，若人是受命於神則可這樣做（胡志偉，2007）。中世紀時，阿奎那斯（Thomas Aquinas, 1225-1274）主張，自殺首先違反自然的「愛己」；其次，違反社群責任；第三違反受造人類對神的宗教責任，不能愛祂也不能敬拜與服侍祂。以上否定自殺之三點為基督宗教沿用至今；阿奎那斯之後，但丁（Dante Alighieri, 1265-1321）亦於《神曲》中描繪自殺者捆綁於地獄第七層，僅次於貪婪與謀殺；至宗教改革時代，新教喀爾文也斥責自殺（胡志偉，2007）。這當中不可忽略文藝復興後期法國人文主義思想家蒙田（Michel de Montaigne, 1533-1592）的說法，他卻主張「探究哲理就是學習死亡」、「死是一種自由」（潘麗真等譯，2003：26，101），人們必須對死亡有所準備，視死亡為「我們生涯的目標……我們目標的必然物件」，「學會從容不迫地迎接死亡，並與之鬥爭」（中國學術論壇，2005）；但晚年他抨擊自殺違背自然，違背基督教義，乃怯懦行為，認為死亡是人生的盡頭，非人生的目標（中國學術論壇，2005）。

法國社會學大師涂爾幹在十九世紀末出版《自殺論》一書，可說為自殺之解說奠下新的里程碑，也被視為第一位以科學方式界定自殺因素之學者（Retterstol, 1993: 80）。當代學者亦有認為澳洲的所謂「自殺學」（suicidology）與涂爾幹該書有相當關聯（Hassan, 1997）。涂爾幹採取的是「社會」vs.「個人」之視角，由自殺率作為方法論的對象來觀照自殺問題。此作法已曾有過，法國啟蒙運動時的健將伏爾泰（Voltaire, 1694-1778）在《哲學詞典》中表示：（1）城市的自殺率大於農村；（2）城市比農村更易於使個人產生精神憂鬱症，因為城市人比農人擺脫繁重體力勞動而

有閒暇時間去思考；(3) 在人與人的特定關係結構中解說自殺之意義，尤其是為報復他人；(4) 因道德特性具遺傳性，所以自殺也具有遺傳性 (Douglas, 1967, 引自張翼, 2005: 279)。最後一點看法被法國後來一些自殺研究者繼承，如莫斯利 (Enrico Agostino Morselli, 1852-1929)，而受莫斯利的影響，即使今天社會心理學和精神病學領域，這一觀點也常出現，如對海明威 (Ernest Miller Hemingway, 1899-1961) 家族自殺案例的解釋，就常常援引遺傳性因素 (張翼, 2005: 280)。

除莫斯利外，道德統計學家如揆特列 (M. A. Quetelet, 1796-1874)、巴克勒 (Henry Thomas Buckle, 1821-1862) 等人，對歐洲工業化、都市化與世俗化進展中自殺率攀升，指出「宗教精神衰落」和「道德淪喪」乃重要緣由 (Douglas, 1967, 引自張翼, 2005: 279)。十九世紀中葉以前，討論自殺之著作主要探尋個人行為方式與精神失常等狀況，爾後學者則開始將自殺置於個人與其社會脈絡中研究，如揆特列於 1842 年出版的《人論》一書，但十九世紀後 30 年，把自殺與其他社會現象結合起來之趨向更見明確，像馬沙爾亞克於 1881 年的〈作為社會大眾現象的自殺〉一文，即將現代文明興起和宗教衰敝視為自殺率上升之原因，被視為在涂爾幹《自殺論》之前，歐洲最具影響的自殺研究 (Douglas, 1967, 引自張翼, 2005: 281-282)。

## 貳、涂爾幹論自殺之個人因素 Vs. 集體因素

涂爾幹在《自殺論》中首先檢討對自殺的各項觀點。人們常先驗地假設自殺取決的條件有二：外部環境與生物肉體。涂爾幹對此二者有如下的反駁 (Durkheim, 1970: 297-298)：

### 一、外部環境的部分

(一) 因為個人自殺的情況變化相當大，每個人面對各自的特殊外在情況，並不能解釋各社會自殺率為何有某種固定之趨勢。

(二) 經常伴隨著自殺而被認為是引起自殺的原因繁不勝數，生活中最不相同或是矛盾的事項都有可能成為自殺的前導，故無法辨明自殺之因果關係。

(三) 若試圖把這些因果關係歸因出共同特點，或許至多是失望、憂傷，但它們到底強烈到何種地步才導致自殺，實無法確知。

### 二、生物肉體的部分

(一) 部分學者將研究重點放在自殺者的體質條件，研究其生物結構以及這些結構所從屬的肉體狀況。自殺曾被說成某種體質的產物，是受到同樣因素影響的神經衰弱；但經驗上沒有發現神經衰弱和社會自殺率有任何直接和規律的關係。

(二) 未發現自殺的多寡與最被認為影響神經系統的自然環境間有任何的關係。

綜合以上二者，吾人可以說，支持外部環境論者相信自殺是一外部影響內部的事件，其假定有一套普遍性的規則存於外部，相信個人只要遭遇某事必有某結果，乃基於將因果關係的必然性推演至極致的一種假設。而各種基因、體型、體質研究皆屬生物肉體論，認為個體本身就已具有一定型態的模式，是該模式促使個人行動，導致最後自殺的結果。但涂爾幹認為這些都缺乏經驗依據，故不具足夠說服力。

涂爾幹主張，某種固定趨勢之社會自殺率只能從社會集體的角度來解釋。自殺率—作為所謂「社會事實」(social fact)—乃涂爾幹所創的方法論所繫，此處需進一步闡明。涂爾幹的「社會事實」指稱發生在社會中而受社會集體力量所作用的現象，一個社會事實可以是任何的活動方式，能使個人受到一種外在的強制力，它的強制力普遍存在於社會之中，不受個人意志左右；社會事實可以是行為、思考或感覺，它存在於個人身外，而施及於個人，對個人有強迫、強制性的力量；並且社會事實具有一種客觀性，可以在經驗上觀察到，社會事實也就是社會或所謂「社會凝結」(social solidarity)表現自身的方式(Durkheim, 1982; 1984)。

以上涂爾幹解釋社會事實的方式，即藉由找尋導致社會事實的原因以申明社會的基本性質。涂爾幹認為理解人與社會必須從先在的社會事實當中來探尋，而不是從個人的意識之中來探尋。而由於涂爾幹主張集體與個體在根本的屬性上不同，故具足集體屬性的社會事實不可由個體之屬性推論而出，於是社會事實便只能經由另一社會事實來說明。在此方法論前題下，所謂實證主義所使用的統計學之共變法，乃作為解釋諸社會事實之研究技術，比較這些社會事實同時存在或同時不存在的情況(Durkheim, 1982)。涂爾幹應用在自殺的研究便是以這方法論為基石。

瞭解涂爾幹關於社會事實的方法論後，再回到自殺率只能從一社會集體的角度來解釋之主張。涂爾幹(Durkheim, 1970: 300-306)試著討論其他可能的解釋，即假設私人生活中存在一些被看作是自殺決定因素的事件，每年以同樣的比例規律的重新出現，然而這假設的不足之處有二：第一，因果推論的正確性有疑義，儘管個人的事件通常發生於自殺前，但不見得就是自殺的原因；生活中很難判斷說那些必然引起自殺的不幸。第二，這種解釋若要成立，仍須解釋那為何自殺情況每年會依每個國家特有的規律以幾乎同樣比率重複著。

解釋自殺問題必須留意，自殺者是極少數人，分布各地，每個人都是單獨行動，但是，只要社會沒有大變化，自殺率也沒有太大變化！這原因為何呢？涂爾幹(Durkheim, 1970: 304-305)進一步提出四點說明：第一，儘管個人表現是獨立的存在，但實際上必有同一原因。第二，在所處的共同環境中，有某種力量使個別行為傾向同一個方向；而力量的大小可由自殺人數的多少窺知。第三，這種力量不隨著有機體或自然環境變化，而只隨社會環境而變化。第四，這力量是集體的，每個民族都

有一種固定的自殺傾向，這傾向決定其自殺的多寡。

自殺所具的集體傾向十分重要，涂爾幹（Durkheim, 1970: 309-310）指出有四項特徵：（一）集體傾向必然有著與其相連繫的現實性，而此現實性發生影響有其一致性，證明集體傾向有其自身的存在。（二）集體傾向有其自身存在性，係與宇宙中的力量同樣實在之力量，雖是另外一種，但一樣地由外部作用於個人。（三）此為道德層次上的力量，因為除了個人外沒有其他道德上的力量，所以這種力量只能是社會力量。（四）個人聯合起來形成一種新的精神存在，其存在自己的思維和感覺方式，猶如生命雖由無生命的原子構成，但一旦構成就有自己的新特質。上述說法接近完形心理學所談的「部分的總和不等於整體」的概念。整體是由部分所組成，但卻又比部分的總和多了一個整體。整體需依存於部分，無法脫離部分而存在，而部分亦受整體之影響而不再只是原先那單純的部分。在涂爾幹的世界裡，研究的對象必須是社會整體，他認為個人乃社會的展現，社會就是一切的根本性，厥為一社會存有論（social ontology）。

涂爾幹對於自殺之個人因素與集體因素間的釐定，提出以下五種解說（Durkheim, 1970: 299-300）：（一）在任何時候決定自殺多寡的都是社會的集體力量，即為道德部分。（二）每個民族都有具一定能量的集體力量推動人們去自殺，自殺動作看似個人的，但實際上是某種社會狀態的補充和延伸。（三）每個社會有一或大或小的自殺的性向並非隱喻，係以事物的本性來看，它是個人傾向的源頭，而非個人傾向的結果。（四）一般被認為自殺原因的私人經驗，不過是借用受害人原已具有的道德趨向才發生力量，私人自殺的理由只不過是社會道德狀態的迴音。（五）為解釋其與生活之離異，個人往往控訴最直接的周遭情狀，任何人所歸諸者俱可為自殺之肇端，但必須連通背後之社會力量方到達個人而產生自殺動作。

對涂爾幹來說，作為第一本性之個人本性乃是生物性的物質層面，但社會意識是第二本性，是集體運作的結果，二者長久有著抗衡的力量（Durkheim, 1970: 305）。只分析個人的本性是無法得知整體的。涂爾幹在晚期著作《宗教生活的基本型式》（Durkheim, 1995）更深入思索之，發掘了宗教、巫術之特質，探究出上述的那股社會力量的原始來源正與宗教、巫術密切相關。由此涂爾幹主張社會原始的力量即是一種不約而同的集體亢奮，集體所在之處就是道德所在之處，而任何道德必有其相應的經驗于現實中表達。集體的力是抽象的，現實中表達之事物卻是可觀察的。

由以上吾人可如下詮釋：依涂爾幹的角度來看，個人不過是社會力量的一種延伸，而社會力量係以道德規範為名發生作用，此表現在自殺的人口變化上，而各個社會自殺率保持大約不變正作為一社會事實（Durkheim, 1982）。故可說個人傾向最終源自於社會，但社會的傾向亦來自於個人彼此和諧地凝結一處，不斷連繫、互動交流。這樣的雙向交織過程自成體系。個人因素固然重要，但重點在其背後的社會

整體。個人狀況雖是自殺的背景所在，但那只是社會因素作為前題下，用以配合社會因素之次要或偶然的原因。即社會的道德狀況作為集體力量先行存在，另一經由個人面臨的特殊條件或事件配合前者之下，方才對個人發揮自殺的作用，亦即特殊條件或事件僅是導火線，但因個人往往覺察不到那股背後的集體力量，便以為是個別特殊條件或事件壓迫個人步上絕路。

## 參、涂爾幹論三種自殺

自殺主要被涂爾幹區分為自我主義的（egoistic）、利他主義的（altruic）、脫序的（或迷亂的）（anomic）自殺三種。另有一種自殺—宿命論的（fatalistic）自殺—則僅列於其著作的註釋而未多予申論（Durkheim, 1970: 276n）。雖然他知道此三種自殺並不能含括自殺的一切特點，有些特點僅依從個人自己的本性，但他要找的是為自殺帶上陰影的社會因子，亦即社會之集體標記（Durkheim, 1970: 277- 278）。

### 一、自我主義自殺

涂爾幹以當時的自殺率資料，發現西班牙、葡萄牙、義大利等純粹天主教國家的自殺現象沒什麼發展，但在新教國家—如普魯士、丹麥—則達到極大值，雖新教國家的挪威、瑞典自殺率不高是例外（Durkheim, 1970: 152）。天主教和新教的差異何在呢？涂爾幹（Durkheim, 1970: 157）指出，兩者唯一本質上的差異，在於後者比前者允許更大程度的自由探索，儘管天主教比起希臘—拉丁的多神教或希伯來的一神教，已經接受較多的思想和反省。強調宗教個人主義，新教徒更是自己信仰的作者，聖經被放在他的手中且無任何詮釋施加其上，新教教士比較像是一引導者而非教條的權威，而新教的自殺傾向與促進該宗教活力的自由探索，二者有很大的關係（Durkheim, 1970: 158）。這一點亦有當代學者指出南歐天主教國家確實比北歐基督新教國家有較低的自殺率（Retterstol, 1993: 25）。

但新教的英國是另一個例外，其自殺率很低，這乃由於牧師對信徒的比率較其他新教國家為高，又重視強制性的信仰和實踐，而且英國的聖公會比其他新教派更整合得強而有力，故而英國作為一曾支持自由放任制度的國家其實並不真是個人自由之聖地，不如德國般存在著較多的個人自由探索（Durkheim, 1970: 160-161）。自由探索便牽涉學習和教育。涂爾幹指出，並不適用先進的學習和科學知識進展程度作為衡量各國之指標，因為這只能顯示一部份的社會狀況，普及教育才是較精準的指標，它表示一個民族體認到擴大和啟蒙個人的智識對民族的存在的重要（Durkheim, 1970: 163-164）。結果，統計數字顯示，對許多國家和地區言之，初等公共教育和自殺情況有著同樣的分布，甚至中等和更高的教育亦是如此；而前面說過的新教英

國，因其教育方面有如天主教國家般文盲眾多，故自殺率低，也合乎涂爾幹的推理邏輯；富庶階級和從事某些可自由流動的職業者因為對知識與活躍的思想富有興趣，自殺的人也就多；此外，經仔細挑選的公職人員皆是知識菁英，自殺情況也有某些類似的傾向（Durkheim, 1970: 165-166）。

但猶太人受初等教育者為新教和天主教國家的許多倍，自殺率卻不高，這是由於特殊原因。猶太人由於人數少，為避免受到其他教徒的仇視，故藉著在知識的探討上超越他民族以求較佳的武裝來應付生存鬥爭；知識的探求只是用以彌補輿論和法律給予的不利處境，知識僅附隨在猶太人強大生命力的固有傳統之下，而不會動搖固有傳統（Durkheim, 1970: 167-168）。也就是說，此處的知識並不具深刻的自由性，不過是在特殊的情況下充作一種工具而已，故與新教徒對知識與教育的認真和投入不可同日而語。

若進一步深入觀察自我主義自殺，其特徵係憂鬱性的沈悶，致鬆懈廢弛了行動；不論公共事務、事業、家務，這種自我主義者只是漠不關心和反感，他們不願由自身脫身而出，在對周遭採急劇拒斥之下，意識被自身所盤據，意識將自身作為其適切與獨一的研究對象，把自我觀察、自我分析當成主要任務；個人是如此迷戀著自身，使之離異於一切外在，他活在隔絕中，甚而將此一方式強調到崇拜的境界（Durkheim, 1970: 278-279）。然而所有的內在生活皆需由外在獲取資材，這種自我主義者與外在隔絕下，意識便無法再與其滋育來源進行溝通；涂爾幹以作家拉馬丁筆下拉斐爾為範例（引自 Durkheim, 1970: 280）說明：

自己周遭一切之沈悶，竟與其自身的沈悶有著奇妙之合諧，前者以其自身之魅力增進了後者。我投入了憂鬱的深淵。但它是一活生生的憂鬱，……一種人病，正是其經驗所吸引者遠非只是痛楚的那一病症，在那兒，死亡就像一項耽於肉慾的墮落，墮於無限裡，我決意棄絕自身而完全投入之，是以，避免那整個散亂的社會，將自身嚴裹于所有我會遭遇的靜默、孤獨、冷漠，與之為伴……我不再意欲見到人，只欲見那本性與上帝。

由以上涂爾幹對自我主義自殺的論述，可以詮釋這類人雖不一定是新教徒，但乃是要求自由較高的人士，有如新教徒般要求能以個人自由方式理解聖經，這類人也尋求徹底自由思索的機會。他們較不像天主教徒般順服於權威、忠實於傳統、配合於組織，他們希冀更多的空間、更大的彈性來思索問題。但由於失去過去教會及教士們能提供之諸多依託、憑仗與指導，他們雖爭取到自由詮釋聖經與生活之權利，卻未能有明確方向來指引這些詮釋和實踐，於是耽於沈思之中不可自拔。

## 二、利他主義自殺

利他主義自殺是一種主動的自殺，與自我主義的挫折性自殺形成了對照，且這種自殺傾向根深蒂固，輕易便採取行動，例如士兵或初民社會的人只因榮譽受輕微攻擊或為證明其勇氣便自殺（Durkheim, 1970: 283）。利他主義自殺可進一步分成三類形式，義務性利他主義自殺、視情況而定的（optional）利他主義自殺、急劇性利他主義自殺。

第一類利他主義的自殺並非以一種行使權利的方式表現出來，而是表現為義務；這一類利他主義的自殺與低級社會有關尤其明顯。正因為個人嚴格服從群體是這些社會的基本原則，所以可以說，義務性利他主義自殺係低級社會集體紀律不可缺少的一種手段；自我主義自殺與義務性利他主義自殺都是社會介入所造就，但方式不同，前者是表面以禁止民眾自殺而繞彎地進行，後者則直接了當由社會宣布了某些人的死亡；前者最多只是建議與忠告，後者指社會就是使那義務具控制性的制度創造者；社會要迫使部分成員殺掉自己，個人人格就不可有太大價值，否須一旦個人人格形就，其存在權利便成為頭一個要被認可者（Durkheim, 1970: 219-220）。

自我主義自殺是由於過多的個體化，義務性利他主義自殺卻因為個體化太過發育不全；前者生活在自己的生命，只遵從他自己，但與自我主義自殺對立，對後者而言，自我並不是自己的性質，而是與非自身的某物混同，其行為標的於自身之外，在於所參與之群體中（Durkheim, 1970: 221）。義務性利他主義自殺係出於其良知指揮他這樣做，他服從某種無上命令，他從義務中獲得了一種平靜的堅信或覺悟。

第二類利他主義自殺的直接和明顯的動機是瑣碎的，公眾並未明確要求他們赴死，但一旦赴死則受大家盛讚，雖然不想得此盛讚者將得到某種懲罰，不過懲罰不重；若從小所受教化就習於貶低那些過於重視生命者，易於貶低生命，便不可避免在最微不足道的託辭上棄絕了它（Durkheim, 1970: 222-223）。「視情況而定」一詞加於利他主義自殺之前，表示第二類利他主義自殺者並未如義務般地被社會要求著，可說是部分性自發的自殺；視情況而定的利他主義自殺與義務性利他主義自殺相當接近，都出現於所謂低等級社會，都與社會的道德特質連繫著（Durkheim, 1970: 223）。

第三類利他主義自殺是利他主義更直截了當且暴力地導致自殺，在前面的狀況中，利他主義造成人自殺僅在於人處於某種情狀下，不管是社會義務或與個人榮譽有關，但這一類自殺純粹為了犧牲之樂趣（Durkheim, 1970: 223）。急劇性利他主義自殺涉及能量的支出，因源頭乃是一股暴力的情緒，義務性自殺可由理智和意志節制這能量，但當利他主義處於高階狀態，自殺之衝動就更是激情與不假思索，促使人自殺的是信仰和熱情的衝動，這便是急劇性利他主義；這種熱情本身有時快樂，有時幽暗，這要取決於把死看作一與摯愛的神性相結合的手段，還是視之為平息恐怖、敵對的力量而作出之贖罪的犧牲（Durkheim, 1970: 283）。

### 三、脫序的自殺

若與上述兩類自殺相比較，脫序的自殺與自我主義自殺不同是因為這類自殺的行動基本上是出於激情，與利他主義自殺不同則是因為起決定作用的是憤怒—乃另一種性質的激情，即伴隨著失望而來的一切情緒；自殺者把不幸歸咎某人，遺書中表露激怒和厭倦的心情；這種憤怒不僅用語言，更用行動表現出來，自我主義自殺則並不訴諸如此暴力；脫序的自殺者雖也有時怨嗟生命，但是以悲側的方式，生命壓迫著他，卻未以尖刻衝突激怒他，生命對他或許空虛，卻不痛苦（Durkheim, 1970: 284-285）。

脫序的狀態在慾望超過適當限度的同時為幻想打開大門，然後又為失望打開大門，當一個人突然被降低到他習慣的地位之下，他就必須為離開他自以為可以作主的位置而感到憤慨，且憤慨必然會轉向產生這種突然情況的原因，不管原因是真實的或想像的，他都會把沒落歸咎於此；如果他認為是自己要對此災咎負責，就會要自己的命，否則就要別人的命。前一種狀況只有自殺，後一種狀況可能先殺人再自殺；以上兩種情況的感情是相同的，不同只在表現這感情的方式；人在盛怒時總是攻擊自己，不管他是不是先攻擊過其他人；突發情況全然打亂其習慣會使他過分激越，而這過分激越又必傾向於經由毀滅性的行動來緩解；至於所發洩的激情的對象倒是次要的，並非重點，突發境況即決定了激情發洩方向（Durkheim, 1970: 285）。

當一個人的地位不但未下降且還不斷上升，仍可能發生類似結果，這是因為失去了自以為可能的目標，這時，他的自殺就是出於誤解的自殺，這種自殺在不具社會等級之下很常見；有時候人在一段時間成功地滿足了自己的慾望，後來突然遇到不能克服的障礙，他便迫不及待地擺脫他覺今後一定無法再忍受的生活；像一些藝術家在取得極大的成功之後，只因稍稍一點批評或不再受歡迎就選擇自殺，少年維特也是這種情況（Durkheim, 1970: 286）。另有些人對別人和環境雖無什抱怨，但對不會有結果的追求已然感到厭倦，那些追求激怒了他，於是他們全盤地責怪生活，指責生活欺騙了他們；但這種徒然的激動留下極端的疲憊，使落空的激情不能像從前那樣可強烈地表現出來，久了之後，激情變得疲沓而更不能更有力地作出反應，便陷入某種形式的憂鬱，但這與自我主義的憂鬱不同，它缺乏傷感的魅力，主要是生活引起的一種倦怠（Durkheim, 1970: 286）。

綜上所述，涂爾幹歸整三種自殺（Durkheim, 1970）如下：

（社會傾向）	（結果）
自我主義	冷漠性的憂鬱
利他主義	慷慨激昂的犧牲
脫序	悲切的厭倦與失望

## 肆、涂爾幹自殺觀點與教育之關連

上述涂爾幹分析自殺的觀點實已表明生命存在條件的核心在於社會之存在性。乍看之下，死亡是生命的反面，但探討死亡反而是瞭解生命及其存在條件之重要路徑。正如法國當代理論家康居朗（Georges Canguilhem, 1904-1996）指出，藉著反常才易引發人們對正常狀態有深入的理解（引自渠敬東，2006）。

首先，由防治自殺看來，個人在生活中必然遇到各種各樣的感情、事（學）業、身材／身體病痛等等問題，但這些都並非自殺的關鍵，關鍵在於社會本身的性質是否誘使上述問題發酵。個人的人格與意識基本上都是社會所賦予，如果這人格與意識不致將生活中的某些問題看得嚴重，或許就只是氣憤、悲傷至一個地步，而發生不了自殺。甚至有學者詮釋涂爾幹的社會實已具足自我意識，社會可以瞭解由其所形塑的個人，也知道若個人失去了此一存在條件便易滋生極大痛楚（Tomasi, 2000）。是故，教育若要對治自殺，並不在於特別開設生命教育等課程，而在於促進學生對社會自身之肯認。只要人們重視教育，願意按時聚集於學校裡，願意與老師和同學們交流互動，這便已形就生命教育之礎石，因教師的授課過程能促成學生們的凝聚，生命教育便在潛移默化中寄身於斯，在社會力量的洗禮中增進了生命自身，蘊育了拒斥自殺的根苗。因為那使人們從小覺得社會的重要，學校—與家庭不同—便是第一個社會。從涂爾幹社會理論看來，任何社會事實—包含教育—本來就是以具有促成社會凝結之功能而存在，教育及其他社會事實也因之證成了社會凝結的存在。

涂爾幹所區分之三種自殺中，尤其是自我主義自殺與生命教育課題之關係最值得探究。涂爾幹曾在《教育學與社會學》（Durkheim, 1956）一書中表示，人首先是一個生命，而生命就是行動，然而一旦社會進一步發展，思考便會脫離行動而轉向自身。涂爾幹指出越是教育普及，自殺率就越高。這暗示普及教育造成自殺嗎？那不就與本文前面所論相衝突了？此一問題須予以正視。

涂爾幹認為普及教育和高自殺率皆為社會分化的結果。社會分化了，故個人由原本鐵板一塊的、以同一性為基礎之「集體意識」（collective consciousness）（Durkheim, 1984）中掙脫，有機會以差異的方式去意識周遭一切。因為過去只能由集體意識的眼光看待事物，宗教會提供的一元化導引可為明證，所以那時候個人的意識只是集體意識，就在人們彼此以類同的集體意識相濡以沫、相偃相依的過程中，不斷強化了以同一性為原則的集體性社會凝結。西方早期的生命教育主要由教會實行，不過生命教育重點並不在於聖經內容或教會所教導的生活規制，而在於人們由四面八方聚會在教會中，四眼交會、聲息相通，如此即增進了社會凝結，這社會凝結有力地撐持了個人的生存，讓個人面對生活的各項磨難不覺孤單，讓個人由教會回到困苦的生活中，仍覺得曾於教會與他四眼交會的人也同樣在奮力解決活著的各項

問題，於是，這每隔一段時日的教會群聚便慰勉著他的精神，令他不以苦為苦，也就減少邁向自殺的可能。

以西方歷史看來，社會分化意味著基督教教會的分裂。新教徒甚至被允准可以自己詮釋聖經，開始有了思想自由，這使信徒感到一個新的世界，他在新世界中任意馳騁，樂此不疲，似乎沒有任何標的是值得他佇足太久的，因為那會妨礙他觸及其他更值得停留的目標。他不知思想的盡頭為何，卻又冀盼思想沒有盡頭，沈醉於思想的不受羈絆，終於懷疑思想何以可如此不受羈絆，便以思想本身作為思想之標的，故而耽溺於思想本身矣。基督新教的存在和西方初等學校的出現同屬一個邏輯，都在擺脫原先的集體意識，獲取新的意識。如此一來，是否可以推論西方初等學校的普遍設置即與生命教育不相容呢？雖非如此，但確實存在這類問題。

近代教育方式每每鼓勵個人獨立思考，這是有著極大挑戰性的，因為個人獨立思考意味著個人有機會享受自由探究之無拘無束的樂趣，但也必須吞下孤單寂寥的巨大苦果。涂爾幹在討論自我主義自殺者時曾言「和社會混同一氣是無法思考的，要思考必得停止與社會混同一氣，以便能由外在察探社會，自我反思更須如此才行」（Durkheim, 1970: 279）。難道教育不應倡導個人獨立思考嗎？本文以依涂爾幹觀點而言，在初等教育階段最須強調集體學習，也就是在一團體中彼此討論促成相互的學習，教師的授課過程須能帶起學生們彼此討論的興趣，生命教育正是在潛移默化中寄身於斯。教師所指定的家庭作業也須達此目標，避免學生回家只在意個人的智慧是否足以解答作業，只在意其解答是否與隔日教師所宣布的解答一致，那就容易造成自我主義之擴張。自我主義一旦擴張，是很難回頭的。

個人獨立思考至高等教育階段已難避免，尤其在社會日益分化之下。涂爾幹對社會分化過程曾指出，其乃由同質性集體意識為原則的「機械的」（mechanical）社會凝結，步向以異質性分工合作原則的「有機的」（organic）社會凝結（Durkheim, 1984）。但一來高等教育階段建基於初/中等教育已形就之社會前題上，二來在這「有機的」社會凝結中，高等教育當促成個人進一步反思其何以有機會從事自由思考或反思，那必然是社會努力給予並促成的，個人便能在感念許多社會先進的心態下，不因過度的異質與劇烈的競逐，造成人與人之間的廝殺與仇恨，是故涂爾幹稱真正理想的個人主義為「道德個人主義」（moral individualism）（Durkheim, 1984）。這道德個人主義似隱含著涂爾幹對西方社會史和觀念史的綜合考察（吳建平，2007）。現代的個人已非全如古典政治經濟學所言的自利、自主、自愛的個人，而是一種內含對「整體人類的同情」的新型個人主義，這新型個人主義甚至到達一種把個人予以崇拜的宗教性態度（渠敬東，2006：144；Giddens, 1971）。個人需體察社會曾經歷過許多人前仆後繼、戮力齊心抗拒代表集體意識的國家—教會政治體，才獲今日成就與形態，也才因而有了自由探究之普遍教育機會。高等教育如能在此觀點下闡

發使個人自由思考得以可能之前題，厚實「道德個人主義」的內涵，當可于相當程度上平衡個人自由思考對生命產生寂寥或耽溺之負面作用。

至於利他主義自殺則因較易滋生於人類早期社會，在現今社會中，生命教育似不必擔心利他主義自殺之存在。近代教育制度的迅速發展與「國家形成」(state formation)及國族主義(nationalism)興起有關(Green, 1990)，即便今天有所謂全球化已削弱國家之說，教育仍與國族主義扣合著，而非僅滿足工業化與市場化之需求(Green, 1997)，但若教育走向激烈的國族主義，強調一種過度誇大的國族尊嚴或「想像的共同體」(imagined communities)(Anderson, 1987)，個人易被教育成全然為此大我而存在，當然也就覺得為此大我而犧牲掉生命是個人值得承擔之義務。如此便有激進走向義務性利他主義自殺之可能性，故生命教育在此須留意防止國族主義過度擴張，教師可以多舉中外古今國族主義激烈擴張曾傷害人類生命的實例，供學子們討論，並反思台灣或國際間是否存在類似傾向。

脫序迷亂的自殺和自我主義自殺兩種類型都患了人們所說的無限症，但是涂爾幹指出這是兩種不同形式的無限症：自我主義自殺是思考的智力受到了過度發展；脫序型自殺則是感情過分激動和失去節制；前者是由於思想向內而不再有目標，後者則是由於激情不受限而不再有目標；前者陷入無限的夢想，後者卻陷入無限的慾望(Durkheim, 1970: 286)。文憑社會(credential societies)下學生為獲得有限的「文化通貨」(cultural currency)(Collins, 1979)而激烈競爭之行為，或為教育過程中常遇到與脫序直接相關的問題之一。台灣的學生們經過一段學習與考試過程後，大致對其成績的落點區段有某種預期，然而一旦某幾次考試成績落點離該區段太遠，便感覺考試制度玩弄了他，即使有突然的大進步亦然，因那又表示先前的考試成績耍了他。由幾次的憤憤不平而最後成爲一種以極端不信任爲根本的極端倦怠疲沓。在這種患得患失、失去節制的情緒中，生命易受傷枯萎，故生命教育亦需在此揭發文憑制度如何再生產先進資本主義社會的人力資源(黃駿，2001)而予以批判。

## 參考文獻

- 公視新聞網(2007)。**教育部新招，學生簽約不自殺**。2007年7月10日，取自 [http://www.pts.org.tw/php/news/view\\_pda.php?TB=NEWS\\_C\\_2007&NEENO=1844](http://www.pts.org.tw/php/news/view_pda.php?TB=NEWS_C_2007&NEENO=1844)
- 天主教曉明女子高級中學(2006)。**生命教育緣起**。2007年7月10日，取自 <http://www.smgsh.tc.edu.tw/life/doc.aspx?id=10>
- 中國學術論壇(2005)。**蒙田主要著作**。2007年6月15日，取自 <http://reading.cdnnews.com.tw/word/2003111003.htm>

- 江林月嬌 (2007)。彼岸芳美？—論自殺。2007年7月1日，取自 [http://www.wearn.com/life/topic.asp? whichpage=2&forum\\_id=5146&topic\\_id=18801&cat\\_id=25](http://www.wearn.com/life/topic.asp?whichpage=2&forum_id=5146&topic_id=18801&cat_id=25)
- 吳建平 (2007)。論涂爾幹的道德個人主義。社會理論，第三輯，201-228。
- 吳靖國 (2006)。生命教育—視域交融的自覺與實踐。台北市：五南。
- 吳秀碧 (編) (2006)。生命教育理論與教學方案。台北市：心理。
- 林昆輝 (2004)。國民小學教師自殺後校園內自殺處遇流程與生命教育操作實錄。諮商與輔導，227，15-23。2007年7月10日，取自 [http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail_result.jsp)
- 林鴻源 (2004)。中止集體自殺悲歌—談網路之管制與輔導機制。師友，450，38-41。2007年7月10日，取自 [http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail_result.jsp)
- 林千琪 (2003)。生死教育輔導方案對國小五年級學童死亡概念、死亡焦慮、生命價值觀之影響。台南師範學院教師在職進修輔導教學碩士班碩士論文。2007年7月10日，取自 [http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail\\_result.jsp](http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail_result.jsp)
- 胡志偉 (2007)。本週評論：自殺課自殺課題的思考。2007年6月15日，取自 [http://www.hkchurch.org/GenericStyles/Content.asp? ID=9952&Paper ID=0010](http://www.hkchurch.org/GenericStyles/Content.asp?ID=9952&PaperID=0010)
- 孫效智 (主編) (2004)。生命教育專題。台北市：哲學與文化月刊雜誌社。
- 國立彰化師範大學 (編) (2002)。防治青少年自殺與生命教育研討會。2007年7月10日，取自 [http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac\\_menu.html](http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac_menu.html)
- 國家圖書館 (2007)。全國博碩士論文資訊網。2007年7月10日，取自 [http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/search\\_result.jsp](http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/search_result.jsp)
- 張淑美 (2005)。加強推動生命教育才是自殺防治根本之道。學生輔導，96，132-140。2007年7月10日，取自 [http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail_result.jsp)
- 張淑美等 (2001)。中學「生命教育」手冊：以生死教育為取向。台北市：心理。
- 張翼 (2005)。社會學自殺研究理路的演進。社會學—理論與經驗，第二輯，278-310。
- 彭懷真 (2007，3月16日)。簽約不自殺？老師無力學生殘。聯合報，A19版。
- 渠敬東 (2006)。現代社會中的人性及教育。上海市：三聯書店。
- 程國選 (2000)。台北市國高中教師對學生自我傷害防治之調查研究。建中學報，6，265-287。2007年7月10日，取自 [http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail_result.jsp)
- 程國選 (2002)。高中資賦優異學生自我傷害行為篩檢與防治之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 鈕則誠 (2004a)。生命教育：學理與體驗。台北市：揚智文化。
- 鈕則誠 (2004b)。生命教育概論—華人應用哲學取向。台北市：揚智文化。
- 鈕則誠 (2004c)。護理生命教育：關懷取向。台北市：揚智文化。
- 鈕則誠 (2007)。殯葬生命教育。殯葬生命教育。台北市：揚智文化。

- 黃雅文 (2006)。共有體驗生命教育生活技能教學模式-自殺預防的基礎教育。研習資訊, 23 (4), 15-22。2007年7月10日, 取自 [http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail_result.jsp)
- 黃燕女 (2006)。走過生死交關 重建生命意義—談校園自殺事件之失落與悲傷輔導。學生輔導, 102, 120-123。2007年7月10日, 取自 [http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/ncl3/detail_result.jsp)
- 黃駿 (2001)。文化之政治經濟學、組織政治與身分群體。教育研究集刊, 46, 107-124。
- 葉震 (2007)。Re: 國內去年自殺破四千人, 比戰爭還多。2007年7月10日, 取自 [http://xinism.com/modules/newbbxin/viewtopic.php?viewmode=flat&order=DESC&topic\\_id=665&forumxin=35&PHPSESSID=de634a1061fcf30ac1889684b0ed802d](http://xinism.com/modules/newbbxin/viewtopic.php?viewmode=flat&order=DESC&topic_id=665&forumxin=35&PHPSESSID=de634a1061fcf30ac1889684b0ed802d)
- 溫愛玲 (2004)。生命教育融入音樂課程對高中生生命意義感與死亡態度之影響。國立中山大學教育研究所碩士論文。2007年7月10日, 取自 [http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail\\_result.jsp](http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail_result.jsp)
- 蔡長衡 (2003)。生死取向之生命教育研究—以國小五年級學童對死亡概念與態度之實證分析。國立新竹師範學院輔導教學碩士班碩士論文。2007年7月10日, 取自 [http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail\\_result.jsp](http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail_result.jsp)
- 潘麗真等 (譯) (2003)。蒙田著。蒙田隨筆集。陝西省: 陝西師範大學。
- 賴佩瓊、仇翠瑜 (編寫) (2004a)。你真的要自殺嗎?。香港: 香港撒瑪利亞防止自殺會生命教育中心。2007年7月10日, 取自 [http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac\\_menu.html](http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac_menu.html)
- 賴佩瓊、仇翠瑜 (編寫) (2004b)。同路同心: 支援自殺人士手冊。香港: 香港撒瑪利亞防止自殺會生命教育中心。2007年7月10日, 取自 [http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac\\_menu.html](http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac_menu.html)
- 賴佩瓊、仇翠瑜 (編寫) (2004c)。預防自殺: 從認識開始。香港: 香港撒瑪利亞防止自殺會生命教育中心。2007年7月10日, 取自 [http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac\\_menu.html](http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opac_menu.html)
- 謝素梅 (2005)。國小家長對生死教育態度之研究—以嘉義縣為例。南華大學生死學研究所碩士論文。2007年7月10日, 取自 [http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail\\_result.jsp](http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/detail_result.jsp)
- 蘇肖好 (主編) (2005)。生命教育: 推行現況, 課程及防治自殺。澳門: 澳門大學教育學院。2007年7月10日, 取自 <http://nbinet1.ncl.edu.tw/screens/opacmenu.html>

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of Nationalism*. London & New York: Verso.
- Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology* (S. D. Fox Trans.). New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1970). *Suicide* (J. A. Spaulding & G. Simpson Trans.). London: Routledge.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of the sociological method* (W.D. Halls Trans.). London: Macmillan.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labor in society* (W. D. Halls Trans.). London: Macmillan.
- Durkheim, E. (1995). *The elementary forms of the religious life* (Karen E. Fields Trans.). New York: Free Press.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern social theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. New York & Cambridge University Press.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France, and the USA*. New York: St. Martin's Press.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and nation state*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hassan, R. (1997). Durkheim oration. In Rr. J. Kosky, H. S. Eshkevari, R. D. Goldney & R. Hassan (Eds.), *Suicide prevention* (pp. 3-11). New York: Plenum Press.
- Retterstol, N. (1993). *Suicide*. New York & Cambridge University Press.
- Tomasi, L. (2000). Emile Durkheim's contribution to the sociological explanation of suicide. In W. S. F. Pickering & G. Walford (Eds.), *Durkheim's suicide* (pp. 11-21). London: Routledge.

**附註**

本論文初稿撰寫過程中，曾有國立台灣海洋大學學士陳虹霓、佛光人文社會學院研究生連佑臺等參與相關課程及本人個人網頁中某些問題之討論，在此致意。

教育資料與研究雙月刊  
第 77 期 2007 年 08 月 19-36 頁

## 生死教育及其哲學意涵之探討

許雅喬\*

### 摘要

死亡雖然具有必然性與不可逆性，而且人人皆無法避免，但它一直是人類社會的「禁忌」(taboo)，也是吾人存而不論的隱蔽話題，是以透過生死教育，可讓人思考死亡這個複雜的問題，願意以開放而健康的態度面對死亡，進而減少及防治這個問題，同時能夠充分準備生或準備死。簡言之，它能幫助吾人尋求生命的意義、學會珍惜生命、欣賞生命，進而把握有限的生命，活出自在的人生，因此生死教育確有實施的價值。然而生死教育所涵蘊的範疇相當廣泛，目前台灣生死教育的實施雖然行之有年，討論的議題不乏從醫學、輔導心理學、社會學、臨終關懷、宗教哲學等方面切入，但其中的哲學意涵仍嫌不足，以致理論表面化，無法深入問題的本質，故本文即就生死教育的興起、內涵作一闡述，以顯示其重要性及哲學意涵，進而強化生死教育的中心旨意，並作為生死教育相關從業人員的參考。

**關鍵詞：**生死教育、生死哲學、死亡文化

---

\*許雅喬，北市松江幼稚園教師

電子郵件：core933@yahoo.com.tw

來稿日期：2006年4月7日；修訂日期：2007年5月7日；採用日期：2007年8月15日

# Education for Life and Death

Ya-Chyau Hsu\*

## Abstract

Even if death is a natural fact, discussion about it is still a taboo for most of us. And as a consequence, death is mentioned more than often in the fields of medical sciences, biology, psychology, sociology and religion, but not yet in education. This paper wants to argue for an education of life by a reflection about an education of death.

**Keywords:** education for life and death, philosophy of life and death, climate of life and death

---

\*Ya-Chyau Hsu, Teacher, Songjiang Kindergarten

E-mail: core933@yahoo.com.tw

Manuscript received: April 7, 2006; Modified: May 7, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、前言

生與死是涇渭分明的兩個極端，它們的存在牽動人的悅與惡、悲與喜、心安與焦慮等兩極的情緒，不過死亡的問題一直是人類社會的「禁忌」(taboo) (Kubler-Ross, 1969)，故透過生死教育可讓人思考死亡這個複雜的問題，切實面對死亡，瞭解生命的意涵，進而採取防治，並充分準備生或準備死 (Albert, 1983)。尤其現今高科技社會面臨諸人文及生命的問題，生死教育更顯重要，其中心意旨在教導吾人如何透過死亡議題，使迷惘、孤獨、異化的現代人成爲一個「全人」，因此生死教育確有實施的價值。然而生死教育所涵蘊的範疇相當廣泛，目前在台灣，生死教育的實施雖然行之有年，討論的議題不乏從醫學、輔導心理學、社會學、臨終關懷、宗教哲學等方面切入，但其中的哲學意涵仍嫌不足，以致理論表面化，無法深入問題的本質，故本論文即闡述生死教育及其哲學意涵，進而強化生死教育的中心旨意，以使生死教育邁向更專業，更能發揮大用。

## 貳、生死教育興起的因由

生死教育發源於美國的「死亡學」、「死亡教育」，<sup>1</sup>Pine (1977) 將美國死亡教育演進與推廣時期劃分爲五個，第一個時期是 1928 年至 1957 年的探索期，第二個時期是 1958 至 1967 年的發展期，第三個時期是 1968 至 1977 年的興盛期，第四個時期是 1978 至 1985 年的成熟期，第五個時期是 1968 年後的发展期 (張淑美, 1996)。至 1970 年代結束時，死亡教育已經被各國學院和大學課程所認可，其影響力也擴散到小學、中學和醫學院 (黃中天, 1992)，並已有與死亡學相關的期刊正

---

<sup>1</sup> 在美國，隨著專家學者的研究、努力，與死亡相關的課題不再是那麼陌生或是不可接受的話題。自 1960 年開始，死亡教育逐漸成爲學校教育中的一門學科，從幼稚園、小學到大學，甚至到醫院、社會機構，都可見到死亡教育課程、座談會、研習會不斷地在開設舉行。有關這部分的詳細研究資料，請參閱黃中天 (1992)。但西方文明對於死亡觀點的模式實有因不同時期的背景而有不同的觀點，並且已有相當久的歷史，如法國歷史學家，菲利浦·耶里斯 (Aries) (1995) 就從五個西方文明不同時期的背景來提出這些觀點，當然有些看法是重疊的，他也認爲這五個不同時期的觀念存在於任何社會和任何個體，以下就五個基本模式概要說明：一、溫順的死亡 (tame death)：死亡是不可駕驅的，出乎人類的控制與統御，人類只能順服與接受它的來臨。因此具有單純和大眾性，這和其信仰有關，如在某一時期信仰基督教的歐洲，有些人認爲死亡是某種形式的睡眠，這些信徒相信死者將在基督教第二次降臨時醒來，聖人將進天堂，不信者將永遠沉淪。此外，死亡是公眾的事，亦即死亡是整個社會群體的事。二、死亡本身：十二世紀以後，人們不再被死後的世界所困擾，且不再對死後的救贖有信心，使得死亡成爲一件可怕的事，認爲陰陽二界是不相干的。三、瀕臨死亡：十六到十八世紀是西方對死亡看法一個重要的過度時期，人們認爲死亡是靠近的 (自然、美麗的)，又是疏遠的 (不溫順、危險的)，在這個矛盾的心理，人對死亡存在著弔詭的矛盾情感，即又愛又恨的感受。四、他人的死亡：死者被認爲是「準活假死」(pseudo-living)，只是沒有靈魂的實體。這些靈魂被認爲還繼續存在人間，所以有招魂、靈媒等試圖與死者靈魂溝通的行爲。五、否認死亡：二十世紀出現了全新對垂死的看法，即是對死亡的否認，企圖隱藏死亡 (戴正德, 2005)。

式發行。<sup>2</sup> Leviton 也在 1999 年指出，至今相關的研究及教科書已經多不勝數，他強調死亡學或死亡教育（death education）是具學科正當性的專門學（legitimate discipline）。從研究所至一般社區大學，實施死亡教育已 40 多年，如大專院校設有與死亡相關的研究中心，以及成立專業性的、國際性的學會組織，這些專業組織除了固定每年舉辦學術研討會、<sup>3</sup> 出版學術期刊與研究專著外，並已建立專業證照制度<sup>4</sup> 和倫理規範。顯示生死教育在美國已是相當專門的學科（張淑美，2005）。

此外，在許多先進國家也廣泛實施生死教育，Alfons Deeken 曾經在《生與死的教育》（Seito Ghi No Kyouiku）中提到，德國從小學至中學共 13 年的正式課程中，將「為死所作的教育」列入宗教課程；英國在中學及高中實施悲傷教育，並將生死的内容融入英語，其他外語、歷史、生物、藝術、音樂、健康教育、倫理課、宗教教育等九個課程中（王珍妮譯，2002）；在大學方面，如英國威爾斯大學（University of Wales, Lampeter）的「死亡與永恆」（Death and Immortality）碩士課程偏向理論，必修課程是「死後生命的哲學論證」，選修課程包括「死亡和生命的意義」、「聖經中有關死亡及死後生命觀」、「古希臘中的靈魂、自我及死亡觀」、「基督教思想中的復活、永恆及永生觀」、「輪迴與哲學」、「回教的死亡與永恆觀」、「印度哲學人生觀」（曾煥堂，2000）；澳洲有「全國失落與悲傷學會」（National Association for Loss and Grief），推動學校及社區、師生及家長共同思考及面對生活中的各種失落與悲傷；瑞典的中小學也有危機處理團隊，以防治及處理緊急事故（王珍妮譯，2002）；日本、中國大陸、香港等地成立臨終關懷組織與機構（黃中天，1992），可見生死教育的發展因應不同需求及時代變遷而越發興盛。

國內的死亡教育可追溯至 1970 年，但引起較多人關注是近 10 年之事，張淑美（2005）指出：

死亡學與死亡教育引進我國，可溯源於 1970 年代，包括 Kubler-Ross 的《On Death and Dying》乙書被翻譯為中文版《論死亡與瀕死》，以及台灣師範大學衛生教育學系黃松元教授在 1979 年發表第一篇有關「死亡教育」的文章，

<sup>2</sup>如《Journal of Death and Dying》、《Death Studies》、《Journal of Personal and Interpersonal Loss》、《Mortality, Illness》、《Loss》。

<sup>3</sup>如美國「死亡教育與諮商學會」（Association for Death Education and Counseling, ADEC）。該協會成立於 1976 年，它是一個國際性的非營利組織，研究有關瀕死、死亡及死別的相關問題。其成員包括教育學者、輔導人士、醫師、護士、安寧照顧者、治療師、心理衛生專家、殯葬業者、社工、心理學家、哲學家、社會學家等等，著重在理論與實務的研究，並且不論國籍、膚色、信仰或性別皆歡迎加入。此外，尚有「The International Work Group on death, dying, and bereavement, IWG」。請參閱網站 <http://www.adec.org/>。

<sup>4</sup>當今美國死亡學方面的最重要專業組織 IWG（1992）提出「有關死亡、瀕死與喪慟的教育」之宣言與原則；ADEC 則已建立四種專業證照，和教育輔導有關的兩項為：「死亡教育師」（Professional Death Educator, PDE）及悲傷輔導師，均需具備一定時數的修課證明、通過筆試及須有專業督導等規定。見張淑美（2005），《「生命教育」研究、論述與實踐—生死教育取向》，及參閱網站 <http://www.adec.org/>。

但因國情文化背景之限制，當初並未打破社會上避諱談死的禁忌；1980年代，雖已有多篇死亡學與死亡教育的學術報告及博碩士論文問世，但「死亡學」與「死亡教育」仍不太被國人接受。遲至1993年我國旅美學界傅偉勳的專著《死亡的尊嚴與生命的尊嚴—從臨終精神醫學到現代生死學》一書在台灣地區出版，提出生死學乙詞，並初步建構「現代生死學」的內涵，國人也比較接受生死學這個名詞，加上出版界出版許多與死亡相關的譯書，生死學似乎一時蔚為顯學。相對地，死亡教育也被轉為生死教育。

可見國內的「生死教育」轉自國外的「死亡教育」，而後有不同的名稱及著重的實施面向，但從開始關注到大力推動，這個議題歷經多時，直到近10年才成為「顯學」，這當中比較具體的如1990年成立「安寧照顧基金會」、1994年成立「佛教蓮花臨終關懷基金會」、1995年成立「中華安寧照顧協會」（1999年更名為「台灣安寧照顧協會」）。在大學教育中，1991年以前有國立中興大學開設的「死亡問題」課程、輔仁大學開設的「死亡社會學」課程，但一直到傅偉勳著《生命的尊嚴與死亡的尊嚴》之後，死亡的課題才廣泛引起學者的討論與關注，陸續在大學課程中開設生死教育的相關課程，如1993年國立台灣大學將「生死學」納入通識課程中，爾後多所醫護院校及大學也跟著實施，其他尚有國立台灣師範大學衛生教育研究所博士班開設死亡教育專題研究；國立清華大學、國立中山大學與高雄醫學院開設「生死學」的通識課程；靜宜大學的中小學教育學程也開設死亡教育學分；東海大學設置「生命教育學程」；南華大學成立「生死學研究所」；接著國立台北護理學院也成立「生死教育與輔導研究所」；國立高雄師範大學除了成立「生命教育碩士在職專班」，在輔導研究所開設「失落與悲傷輔導」課程；國立彰化師範大學輔導研究所亦開設同樣的課程；出版界也積極出版有關生死教育方面的叢書；以及碩博士論文的研究也陸續在增加中，至2002年已有306篇以上（張淑美，2005）。

此外，政府相關單位也逐漸重視及推廣生死教育的課程，教育部在1998年委託台中曉明女中設計生命教育課程，內容就包括死亡相關議題；高雄市教育局於1999年出版高中職生死教育手冊，接著教育部於2000年宣布設立「生命教育專案小組」，2001年初訂定該年為「生命教育年」，試圖將生命教育的理念納入小學至大學16年學校教育體系中，並在幼稚教育中實施，其生命教育的核心主軸就是生死教育。目前台灣已超過40所以上的國中成為推動生命教育的中心學校。尤其近數年來，各大專院校及學術單位均不斷舉辦大型的國際生死教育學術研討會，如紀潔芳從2000年起，每年都在國立彰化師範大學、國立台北護理學院、吳鳳技術學院等大專院校舉辦1~2個生命教育及防治自殺的研討會，可見國人已相當重視生死教育的發展（張淑美，2005）。

生死教育為何興起？當然有其不同的時空背景，但為何越來越被重視與推廣？最大的因由則在於「生」與「死」本是人生命演化的全部，吾人在探索生命問題時，往往定限在「生」的方面，如「人生的意義與目標」、「人的本質」、「人生的幸福與快樂」等，此類探索雖然對教育頗重要，但若僅侷限於此，恐怕顧此失彼，因為透過思索「死的真相究竟是甚麼？」「個體死後何去何從？」「永生是否可能？」「靈魂是否可以不朽？」「人應如何面對死亡？」「探尋生死智慧與解脫之道？」「什麼是人存在的終極意義？」「生與死有何關聯性？」（傅偉勳，1986），反而能幫助人更深刻地體驗生命存在的意義。當人感受死亡如影隨形地逼近時，往往更能珍惜生命、熱愛生命，進而超越死亡。是以從「死」悟「生」，不僅使「生」更有意義及豐富，更能減輕面臨自身及他人死亡時的恐懼，故論「死」是談「生」的教育起點，透過生死相滲的智慧，可鍛鑄人的心性與德性，提升人生的意義與價值，並且減少對死亡的無奈與害怕，進而能以平靜而坦然的心面對生死的變化。

自二十一世紀以來，科技日新月異，導致人類陷在求新、求快、求好、求異的迷思中，不自覺地追逐物質生活，然而在過程中喪失了精神層面的需求；人為了追求更好的生活品質，卻弔詭地失落最重要的生命品質，所以感到心靈空虛與晦闇，換言之，人為了追求流行，原先標榜的是展現主體的特色與自我，悲哀的是在「忙」與「盲」的追逐中，失去自我分析、判斷、思考的能力，物質生活雖然滿足了，但換來的是精神生活的空洞與疲憊，甚或是為滿足物欲，不單出賣自己或別人，更危害多數人，因此生命存在的荒謬感油然而生，社會充斥著殺人、自殺、搶奪、欺騙等悲劇。究其源由，在於人的價值觀與世界觀受到客觀世界的影響，連帶主觀世界的主體也迷失在現象世界的表象裡，尤其是人的精神食糧貧乏，導致生命的茫昧與虛妄，生死教育就是一帖消除現代人之痛苦與茫然的良方，它讓吾人透過生死智慧，領悟人生真理，找尋生命存在的價值與意義，進而超克死亡的恐懼與憂慮，使有限的生命活得更自在與逍遙，最終能促進整個世界的和諧與康樂。

總之，生死教育興起的最大因由，在於現代人的心靈極度疲乏和空虛，是以生死教育是一門可讓吾人透悟生死智慧、充實生命的精神食糧，從而完全脫落一切聲利嗜好，使生命整體流行無礙，展現「盡性至命之學」（葉紹均點註，1994）。

## 參、生死教育的內涵

生死教育所涵括的是瀕死與關於死亡的種種問題，它是一門統整的學科，所牽涉的內容相當廣泛，凡從宗教哲學、心理學、社會學、人類學、醫學、生物學、經濟學、法律、倫理學、文學和藝術等觀點所探討死亡相關現象問題均屬之（黃中天，1992）。以下闡述生死教育的定義、目標及內容，以瞭解生死教育的內涵。

## 一、生死教育的定義

生死教育的定義，因不同時期與不同領域的偏重，往往沒有一致的答案，以下綜合國內外生死教育學者的看法，以掌握生死教育的定義。

綜上所述，可知生死教育是科際整合又專業的學問，可從生物、心理、靈性、社會、經濟、醫學、哲學、宗教、環境、倫理、道德、法律、價值等不同的領域或角度思考死亡相關主題，如「死亡」、「瀕死」、「失落與悲傷」，以及「喪慟」等，是一種為生又為死的平時教育（張淑美，2005），它不只討論死亡現象、問題

表 1 中西學者對生死教育的定義表

學者	生死教育的定義
Bensley (1975)	生死教育是探討生死關係的一個教學歷程。這個歷程包含了文化、宗教對死亡及瀕死的看法與態度，希望藉由對死亡課題的探討，使學習者更加珍惜生命、欣賞生命，並將這種態度反映在日常行為中。
Kurlychek (1977)	生死教育可被定義為一個促進人們意識到死亡為生命之一部分的歷程，死亡教育並提供架構來幫助學生檢視這些事實，並將之統合融於自己的生活中。
Leviton (1977)	生死教育是將有關死亡的知識，及其應用傳授給人及社會的發展歷程。
Wass et al., (1980)	生死教育是指以教導死亡這個課題為主的正式教學或團體教學，它包含了教學目標、課程內容、教學方法以及教學評鑑。除了正式教學之外，死亡（生死）教育亦可廣義地含非正式的、偶發的、自然的、定期的、不定期的和非直接的與死亡相關的教學。
Fruehling (1982)	生死教育從不同層面，如：心理學、精神、經濟、法律等等，增進人們對死亡的意識。死亡教育也是個預防教學，以減少各式各樣因死亡而引起的問題，並進一步增進人對生命的欣賞。
Glass & Trent (1982)	生死教育是探討死亡及瀕死的相關課題，及其與生活的關係之持續不斷的過程。所探討的不只是死亡本身的問題，更包含了人對自己及身處這個世界的感覺與情感。死亡（生死）教育也應探討我們的價值觀、理想和人際關係，以及人們與這個世界的關係。生死教育幫助人深入思考這些問題，並增進生命及人際關係的品質。
Quint (1982)	死亡（生死）教育令吾人瞭解死亡與瀕死是有限生命必須經歷的過程。
Corr et al., (Eds.) (1997)	探究死亡、瀕死及哀慟的教育。
黃中天 (1992)	死亡（生死）教育不僅藉著教學歷程增進學習者對死亡的認知與瞭解，並減低對死亡的恐懼，更重要的是還要將這些知識應用於生活中，除了用以解決因著死亡而產生的種種問題，更能幫助學習者建立積極的人生觀，擁有更具意義的生活和生命。
張淑美 (1996)	死亡（生死）教育係指探究死亡、瀕死與生命關係的歷程，能增進吾人醒覺生命意義，並提供吾人檢視死亡的真實性及其在人生當中所扮演的角色與重要性。

資料來源：作者自行整理。

而已。生死教育要藉著教學歷程來增進學習者對死亡的認知與瞭解，並減低對死亡的恐懼，更重要的是還要將這些知識應用於生活中，除了用以解決因死亡而產生的問題，更能幫助學習者建立積極的人生觀，擁有更有意義的生活（黃中天，1992）。因此它是一種終身的「生命教育」，也就是從死直接環扣「生命」終極核心的「生命教育」（張淑美，2005）。總而言之，生死教育可幫助吾人瞭解生命的變化歷程，及透過思考死亡議題，突破社會的禁忌，更深刻地體會人與自己、人與人、人與自然、人與宇宙等種種問題，進而領悟人生真理，學會珍惜生命、欣賞生命，並且幫助吾人面對與處理自己和他人的死亡，及瀕死的相關準備。

## 二、生死教育的重要性及目標

由以上所述，生死教育不能等閒視之，以下即析論生死教育的重要性及目標，以充分瞭解生死教育的意涵。

### （一）生死教育的重要性

不管中西社會文化，談論死亡皆有所禁忌，尤其中國人受了社會風俗及民族心態所限，忌談或迴避死亡，更不願面對死亡，因而要讓人對死亡有正確的認識，並能以開放而健康的心態面對死亡，就必須藉由教育，一來可獲取新知，二來可得到解惑，三來可從教師的身教中領略生死之理，進而深刻體認自我生命的意義，並提升自我在死亡過程及面對他人死亡的調適能力，因此探討死亡並不是消極的，它迫使人意識生命的有限，因而更愛惜生命、熱愛生活，是以人在向死中有自由的抉擇，讓人在必死的無可奈何中翻轉為積極的人生觀，確認人生不同的價值，發覺生命的真義，進而承擔為人的責任，是以生死教育的重要實心照不宣。J. M. Eddy 與 R. Alles（1983）即認為生死教育的重要性有以下六點：

1. 幫助人面對自己的死亡，個人可以使用有效的問題解決技巧與處理策略，消解內心的衝突與對死亡的恐懼。
2. 在日常生活中，音樂、藝術、文學等，不斷赤裸地描寫和宣洩死亡，媒體則對死亡大肆報導和渲染，但成人對死亡卻又鉗口結舌，是以更需透過死亡教育，使我們正視這些問題，而以較健康、合理的觀點從死論生。
3. 透過思考死亡，可以協助吾人評價自己的生活，進而鼓勵吾人培養出提升健康與幸福的生活型態。
4. 協助專業與非專業（包括家屬）的照護者，能夠坦然地給予臨終病人，及居喪者合宜的情緒支持。
5. 幫助一般對死亡與瀕死毫無所知的門外漢，瞭解有關的術語、主題及趨勢。
6. 幫助吾人可以公開地為自己的死亡作準備：如何預立遺囑、宣告自己將來選擇什麼喪葬儀式、遺體要如何處理、罹患重病者是否仍希望藉用醫藥延長生命？

職是之故，生死教育聚焦在對「死之必然的認識」與對「生命意義的探尋」兩大課題，不僅傳達相關知識，同時致力於生命精神的激發（陳政揚，2006）。透過生死教育可幫助吾人在這個「不確定」的二十一世紀，找到生命的意義與建立正確的人生觀，並能坦然面對生死及失落等問題，進而獲得安身立命之道。

## （二）生死教育的目標

生死教育是教導與死亡相關的議題，旨在藉由對死亡的正確認識，坦然面對死亡及瀕死等心理調適及處理技巧，進而降低對死亡的恐懼，以及從中領略人生真理，增加生命的價值與意義，是以生命教育仍然在發展中，但其目標不外乎以下幾位學者的看法，如表 2。

表 2 生死教育的目標表

學者	生死教育的目標
張淑美整理自 Leviton (1977) Gibson (1982)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.使兒童及青年瞭解有關死亡及瀕死等方面的基本事實。</li> <li>2.使個人能獲得有關醫學及葬儀等方面的知識及訊息。</li> <li>3.幫助個人澄清社會上及倫理上的一些有關死亡的主題。</li> <li>4.使兒童及青年能坦然面對他人以及自己的死亡，進而能有效地處理這些死亡事件。</li> <li>5.審慎地考慮個人的價值及先後緩急的人生目標，以增進生活的品質，並提升生命的意義。</li> </ol>
紀潔芳 (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.知識層面：令學生瞭解各宗教、哲學及各專業學門（如心理學、醫學等）之生死觀，包括死亡的情境、歷程及對死後世界的看法。</li> <li>2.情意層面：引領學生降低對死亡的害怕、逃避，而能以坦然、積極得態度面對死亡。</li> <li>3.技能層面：引領學生對人生最後旅程能做事前規劃，如預立遺囑等。</li> <li>4.知識及技能層面：令學生瞭解死亡所造成的失落與哀傷，並能調適處理及幫助家人、親朋、同事及學生。</li> <li>5.知識及技能層面：培養學生具有實施教育知能。</li> </ol>
曾煥堂 (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.使學生適切地認識死亡的各種情境與反應。</li> <li>2.引導學生如何思索死亡的問題，並經由其個人宗教信仰的指引、哲學的思考，促使他們警醒與覺察生死的相關議題。</li> <li>3.降低學生對死亡的恐懼，或在潛意識中逃避死亡的課題。</li> <li>4.使學生能夠以坦然、積極的態度面對死亡。</li> <li>5.讓學生重新體驗生命的意義。</li> <li>6.讓學生珍惜自己的生命與提高生活品質。</li> <li>7.讓學生對其人生作最後旅程的事前規劃。</li> </ol>

資料來源：作者自行整理。

由此可見，實施生死教育可讓人公開而自由地思考死亡的議題，因而突破死亡禁忌的迷惑，並能建立死亡的正確觀念，以健康、坦然的態度面對與處理自己或別人死亡的種種問題。故生死教育的目標即讓人能夠積極地活著，周全地準備死，以及能妥善地幫助自己、別人處理死亡與失落的悲傷，進而掌握有限生命，活出有意義與價值的人生。此即《莊子·大宗師》提及：「故善吾生者，乃所以善吾死也。」（郭慶藩輯，2001：262）

### 三、生死教育的內容

生死教育所涵涉的內容及範圍相當廣泛，Wass 與 Neimeyer（1995）（引自張淑美，2005：144）說：它原具科際整合的性質，加入更多相關學門的訓練和研究，有關在職研習或研討會也愈來愈多，已經奠立其專業的及學術地位，逐漸發展為更有組織和系統性，但不論如何發展，可概括下列學者的看法（如表 3 所列）。

綜上所言，生死教育的內容離不開「死亡的本質」、「有關死亡和瀕死的態度及情緒」，以及「對死亡及瀕死的處理和調適」等三大類，此外，也包括如自殺、自殺防範及安樂死等議題、教材和課程的實施及評鑑等，它雖然是結合各種不同領域的學問，但又走向專門的專業學科，透過與死亡相關議題的探討，從而思考善生善死的學問。

### 肆、生死教育的哲學意涵

綜上所述，儘管生死教育的範疇相當廣泛，從任何一個面向切入都可算生死教育的一環，然而唯有深入至「哲學」層面，才能使生死教育的功效發揮得淋漓盡致，所以本節首先探討死亡文化與生死哲學的關連性，進而釐清生死教育的「哲學」意涵。

#### 一、死亡文化與生死哲學

何謂死亡文化？即圍繞死亡事件而建立的文化。從生理學來看，心臟停止跳動便是死亡；<sup>5</sup>但從社會學或文化學的角度觀之，人類已經不是一單純的自然物，而是按照一定社會關係結合起來並代代相傳的社會人，所以人的生死，不僅具有自然性，還有社會性的意義。因此「人死了」實非一切都消滅，而意味另一類活動的開始。

---

<sup>5</sup> 什麼時候某過人才算是死亡？直到二十世紀中期，這還不算是一個嚴肅的問題。假如某個人已經沒有脈搏跳動而且停止了呼吸，這些跡象決定了他或她已經死了。但是在這個世紀中期，生物醫學先進技術能使身體幾乎是無限期的活著，這是構成我們去重新反省死亡的意義的原因。文獻中對於死亡的定義有以下四種：一、靈魂自肉體分離。二、活化流體流動不可復原的喪失或心肺的血液循環系統不可復原的停止。三、整個腦死。四、新皮膚腦死（魏德驥等譯，1997）。

表 3 生死教育的內容表

學者	主題	內容
Leviton (1969)	死亡的本質	1.哲學上對死亡與瀕死的觀點。2.主要的宗教對與死亡的觀點。3.死亡的理論觀點。4.死亡的醫學和法律上的觀點。
	有關死亡和瀕死的態度及情緒	1.兒童與青少年對死亡和瀕死的態度。2.成人對於死亡和瀕死的態度。3.與死亡搏鬥的運動員、軍人，以及飽受戰爭殘害者對死亡的態度。
	對死亡和瀕死的調適處理	1.和在疾病末期的親人溝通。2.所愛者、親人死亡對生者的影響。3.生活型態和死亡型態的關係。4.對兒童解釋死亡。5.葬禮的儀式。6.接受人終究會死的不可避免性。7.語言在降低死亡恐懼上的角色。
Eddy, St. Pierre, Alles & Shute (1980)	最重要主題	1.瞭解瀕死親友的需要。2.瞭解死亡的意義。3.死別和哀悼。4.向兒童解釋死亡。5.為死亡預作準備。
	次要主題	1.死亡教育的教法和教材。2.死亡的定義和原因。3.死亡的泛文化觀點。4.死亡教育的課程發展。5.死亡的宗教觀。6.死亡的法律觀。7.安樂死。8.生命週期。9.自殺（社會心理學方面）。10.老化（社會心理學方面）。11.對親友的弔慰方式。12.自殺（治療方式）。13.殯葬費用。
	如果時間足夠，可以納入的課程	1.器官捐贈和移植。2.死亡及瀕死的歷程。3.傳統喪葬的變遷。4.追悼儀式。5.兒童文學對死亡的描述。6.火葬。7.屍體防腐法。
	較不重要的第四類課程	1.文學和藝術中的死亡描繪。2.屍體冷凍處理。3.嗜屍症。4.暴力。
Rosenthal (1986)		1.死別與悲痛。2.死亡的宗教與文化觀。3.對生命週期的看法。4.死亡原因。5.法律方面包括遺囑、器官捐贈。6.經濟方面的考慮（如喪葬費用）。7.社會服務機構。8.歷史及人口統計的背景知識。9.死亡的定義的界定。10.安樂死。11.自殺。12.社會認可的死亡。13.遺體處理。14.喪葬及其他習俗。15.兒童與死亡。16.生命、死亡及人類的命運。17.因戰爭、謀殺、屠殺、恐怖、饑荒而引起的死亡。18.環境破壞等。
Leviton (1969) , Eddy & Alles (1983) , Hardt (1975) 及黃松元 (1988) 的觀點 (引自張淑美, 1996)	死亡的本質及意義	1.哲學、倫理及宗教對死亡及瀕死的觀點。2.死亡的醫學、心理、社會及法律上的定義或意義。3.生命的過程及循環—老化的過程。4.死亡的禁忌。5.死亡的泛文化之比較。
	對死亡及瀕死的態度	1.兒童、青少年及成年人對死亡的態度。2.兒童生命概念的發展。3.性別角色和死亡。4.瞭解及照顧垂死的親友。5.死別與哀悼。6.文學及藝術界對死亡的描寫。7.為死亡預作準備。8.寡婦、鰥夫和孤兒的心理調適。
	對死亡及瀕死的處理和調適	1.對兒童解釋死亡。2.病重親友間的溝通及照護：對親友的弔慰方式、安寧照顧的瞭解。3.器官的捐贈與移植。4.有關死亡的業務：遺體處理方式、殯儀館的角色及功能、葬禮的儀式和選擇、喪事的費用等。5.和死亡有關的法律問題，如遺囑、繼承權、健康保險等。6.生活型態和死亡型態的關係。
	特殊問題的探討	1.自殺及自毀行爲。2.安樂死。3.意外死亡：暴力行爲。
	有關死亡教育的實施方面	1.死亡教育的發展及其教材、教法的研究。2.死亡教育的課程發展與評鑑。3.死亡教育的研究與應用。

資料來源：作者自行整理。

於是對待死亡問題便產生關於死亡的認知，對死者的安葬活動，以及給死者奉送某些殯葬實物等都體現各民族各時代的文化規定。所謂的死亡文化可概分為三個型態：死亡的觀念、操作型態、實物型態（王夫子，1998），意即透過人類的生死觀，並由此體現在殯葬、祭祀等相關活動及物品上。職是之故，死亡文化就是人們對死亡的認知，及反映在喪葬等相關的價值觀，並受制於社會的總文化，因此不同的時代、不同的社會就有不同的死亡文化。

死亡文化起源於原始人智慧的某種「覺醒」，即自我意識的出現。當原始人還沒有清楚地意識到自己的存在時，既對自己的「生」無知，對自己的「死」也無知，更不會關心同伴的屍體。人類一開始，原是「同與禽獸居，族與萬物並」《莊子·馬蹄》（郭慶藩輯，2001：336），住的是洞穴荒野，吃的盡是茹毛飲血，死後則任憑屍首暴荒於野外，並沒有所謂的喪葬行爲（呂美汝譯，2004），只如《易·繫辭下傳》所云：「古之葬者，厚衣之以薪，葬之中野。」（郭建勳注譯，1999：536）隨著社會文明的不斷發展，經濟的興盛、工藝的進步、認知能力的提升，加上靈魂觀念的出現，影響人們的心理感受，以為死者的鬼魂能夠單獨存在，並且能干預人世間的吉凶禍福，加上親情的作用，因此有了鬼魂崇拜、祖先崇拜、葬儀及葬式等活動。這當中喪葬活動尤具意義，它不僅處理活人與死人關係的主要橋樑，而且充滿人對生與死的思考與幻想，包含人類對自身終極的關懷，凝聚人與人之間的情感，蘊藏人們在生死迷霧中的徘徊和探索（鄧卓明、鄧力，1992）。無論如何，人類對死亡的認知和感受，也受到人類精神進化的影響，對屍體的恐懼由具象變成抽象，因此即使對眼睛沒看到的死亡景象，也會感到害怕。那種害怕不只是針對他，而是聯想到自己的死亡（呂美汝譯，2004）。然而人類擁有理解力和創造性，不甘心自己的渺小和有限性，生命的激情、思維的翅膀喚起了原始人對永恆生命的渴望。人類既然能發現死亡，也能戰勝死亡，必須給人們一個「希望」，不僅是安慰垂死者，而且要安撫生者，使個人的精神世界保持「完整」。於是便誕生了「靈魂不死」、「彼岸世界」、「來世生活」等原始宗教思想，這是人類死亡文化最早的觀念型態。與這一認知相應的喪葬、祭祀等操作也隨之產生（王夫子，1998）。

隨著文明的演進，人類的理性曙光越顯光芒，以致死亡文化的型態，從內容到形式，都發生很大的變化。值得注意的是，從原始人的生死觀及喪葬的處理方式，都蘊藏人類巨大的生活熱情、閃爍偉大智慧的早期閃光，它解除或減少了人類對死亡的憂懼和焦慮，滿足人類對「生命永恆」的渴望，從而帶給來人類未來的希望，而原始殯葬則源自這一生死觀的操作，對原始墓葬的考古發掘提供了原始人生死觀的大量證據，諸如隨葬品的存在表明對死後生活的信仰，及後來文化演進所產生的生死觀及喪葬觀都脫離不了這種功能和目的。由此可見，死亡文化的本質在於「超越死亡」（王夫子，1998），生死哲學也就是死亡文化本質的突顯。

總而言之，當原始人按照某種觀點、方式處理死亡時，死亡文化便開始了，無論基於「鬼魂崇拜」，或「祖先崇拜」的因素，都離不開「靈魂不死」的概念，並且操控人類對生死的認知，及其對待死者的方式。隨著人類思維的進步，哲學便從原始宗教中分離出來，形成了自己的歷史，而原始宗教則形成文明時代系統的宗教學說，但不論是宗教所強調的信仰，或是哲學所強調的思維，他們所關注的都是世界和人，宗教就是為了回答對死亡的疑惑、恐懼而建立起來的。而哲學也不免要涉及死亡問題，故只要有死亡文化就有生死哲學（王夫子，1998）。因此隨著文明的演進，從原始宗教的生死觀，漸漸展現了哲學的理性思維光輝，並且各個思想家都按照各自的理解方式，提出各自的死亡觀念、操作及實物型態，以消解面對死亡的焦慮、惶恐，從中仍可見他們對「超越死亡」的思索與闡釋。生死哲學的產生實非偶然，可說是死亡文化演進的必然產物，它可破除人類對死亡的疑惑，及對鬼神的迷信，從而教育吾人以理性的眼光思考死亡，以及由此體現的喪葬等活動的價值觀，這些貢獻為人類的福祉，迄今仍具教育功能。

## 二、生死教育的「哲學」意涵

哲學家柏拉圖說：「哲學是死亡的練習」（段德智，1999）。西塞羅亦云：「哲學的思考即要為死亡準備」（引自周慶華，2002）。因為死亡是個謎，即使透過科學、心理學、社會學等不同領域的探討，仍不得其門而入，這只能讓位給生死哲學，但它並不是探究「死亡」是什麼，而是對死亡作後設思考；這種思考又關連到生。因此「從死到生」，或「從生到死」一路追問它所能帶給人的觀感、反應及其可能的行動，就構成了生死哲學的另一種深度面貌（周慶華，2002）。它雖然和具體或精確科學不無聯繫，卻有所區別，它並不具體地討論「臨床死亡」、「死亡的絕對體症」（如屍冷、屍僵、屍斑）、對垂危患者的高質量護理、安樂死的具體措施、植物人的死亡權利、死亡時間的確定、器官移植技術和器官捐贈手續、死刑的廢除、死刑的毒氣室、死亡率和死亡稅，以及核威脅與核訛詐、核污染和核擴散等問題，它甚至也不從社會心理學的角度來討論「我的死」和「你的死」、「部分死亡」和「整體絕滅」，以及死亡過程理論等形而下問題（段德智，1999）。因為生死哲學雖以死亡為研究內容，但不從科學實驗出發，只是關連對死亡的哲學思考，並且是探究上述問題的更高統攝，畢竟沒有死亡就沒有哲學思考，故死亡雖是個謎，但從富有追根究底及探本溯源特質的哲學切入，更能窺見死亡的真相和真實意涵，使吾人對生死有更深刻的認識。

探討死亡既然是對生命的延伸作更深入的探究，因此生死教育的哲學意涵含攝兩個基本層面：一是死亡或死亡的人生觀或價值觀的意義，一是死亡的世界觀或本

體論的意義，<sup>6</sup>即生死哲學是較理論思維的形而上探討，但也不是與形而下毫無相關，因而沒有侷限在某個層面，段德智（1999）說：

它雖然也以人的死亡為研究對象，雖然也十分關注與人的死亡有著緊密聯繫的種種自然和社會現象，但它卻旨在憑藉哲學概念或哲學範疇對這些事實或現象進行整體的、全方位的、形而上的考察，換言之，他是以理論思維形式表現出來的關於死亡的「形上學」，或曰「死而上學」。因此，在死亡哲學裡我們討論的是死亡的必然性與偶然性、死亡的終極性與非終極性、人生的有限性與無限性、死亡和永生的個體性與群體性、死亡的必然性與人生的自由、生死排拒與融會諸如此類有關死亡的形而上問題。

由此可見，生死教育的內容雖然繁雜，且各有所見，然而其哲學內容不外乎以上所言：一、死亡的必然性與偶然性。二、死亡的終極性與非終極性。三、人生的有限性與無限性。四、死亡和永生的個體性與群體性。五、死亡的必然性與人生的自由。六、生死排拒與融會。生死教育的哲學意涵即以這些面向實施教學，讓人對死亡作形而上的思考，培養正確的死亡觀。簡言之，透過哲學概念對死亡的事實及現象作整體的思索及反省，就是生死教育的軸心，畢竟對死亡作哲學的思考，是必須練習的，它一來能夠彌補科學所不能給予的層面，二來可以指導有關死亡的形而下問題，這不僅是哲學教育的主旨，更是所有生死教育的根本。

一言以蔽之，透過生死教育的死亡哲學的思考，可讓吾人深入思索以下幾個問題：一、生命存在的意義？二、死亡的真相究竟是甚麼？三、如何從死亡探求生死智慧與解脫之道？四、人存在的終極意義為何？五、生與死的關聯性為何？<sup>7</sup>畢竟人對死亡的一切思考，都反映在對生命意義的思考，因而能夠承擔死亡所帶來的痛苦及無奈，並積極轉化為生的力量，如創造力本身的培養、審美的沉浸、精神和人文理想的追求、個人能量的充分發揮、個人才能的充分實現、追求真理，各種方式的愛之體驗等真善美的價值追求（郜元寶譯，1996），以致個人不僅在人類的整體文化上可以參與創作，使生命永垂不朽，故個體雖死猶生，精神長存，甚至可像《莊子·天下》所言一樣「獨與天地精神往來」（郭慶藩輯，2001：1098），與天地同壽。

總之，生死教育哲學旨在教導吾人對死亡作後設思考，貫穿形上、形下的世界，

<sup>6</sup> 死亡哲學具有人生觀或價值觀的意義，是人生哲學的深化和延展，其間的道理雖然深奧卻不艱澀，但並不只停留於此。尚有更深層的意涵，即是對世界觀與本體論的掌握，因為死亡哲學是吾人能夠對事物的個體認識外，又能達到對事物的普遍認識，進而能達到萬物生滅流轉一切皆一的充分條件，然而兩者具有互滲與融通的特性（段德智，1999）。

<sup>7</sup> Aiken（1985）認為死亡使哲學家 and 宗教家關注及思索的問題有：1. 死亡的恐懼如何產生？人們要如何面對及克服？2. 死亡是否永遠的消失？抑或死後仍有生命的存在？3. 上帝是否存在？吾人如何認識祂？4. 吾人如何在有限生命中，活得更好？5. 在任何情形下，人是否可以採取理性及被允許的方法，結束別人的生命？

以宏觀及開通的視域面對人生，將有限的生命開創無限的可能。換言之，生死教育的哲學意涵是以死亡哲學的人生觀及價值觀的意義，與其世界觀或本體論相互滲透與融通，從而獲得人生最終的真理。《莊子·大宗師》云：「已外生矣，而後能朝徹；朝徹，而後能見獨；見獨而後能無古今；無古今，而後能入於不死不生。」（郭慶藩輯，2001：252）又如王陽明對一切「聲利、嗜好俱能脫落殆盡」，並對生死念頭「見得破，透得過」，因而「此心全體方是流行無礙」。莊子的「見獨」，王陽明的「盡性至命之學」，即從生死教育哲學中通透人生的至理，是故生死教育的哲學意涵，不僅要讓人徹悟人生的真理，更是為死作一應俱全的準備，也是生死教育之所以有其價值的根基。

## 伍、結論及建議

### 一、結論

綜上所論，可知生死教育對人的重要性不言而喻，但要使生死教育做得深刻與徹底，就必須透由哲學的激盪與深化，若只把生死教育的範圍定位在生老病死等現象的維護，只是健康教育或廣義的醫護教育。至於聚焦在生命現象的意義探究，就不止於此，它直接的表現是生命倫理學（bioethics）或生命醫學倫理學（biomedical ethics）的教育，間接涵蓋泛指一切以生物學、生理學、心理學為基準而作的行為解釋及其輔導理論，如行為主義、精神分析等屬之。是以不論就直接或間接而論，它們都不外乎科學中心主義的立場，同時具有強烈的實證性與功利性。現在台灣大行其道的生命教育固然理趣多端而眾說紛紜，甚至最近蔚為風潮的生死學研究，表面上雖然有哲學人類學的深邃根據而可免於一曲之譏，但實際情況總不離「臨終精神醫學」（thanatological psychiatry）或「臨終關懷」（the rights of the dying）的主軸，似也難逃此窠臼（陳德和，2002）。

職是之故，哲學所從事的是一種後設的反省，看似無用之學，卻是「無用之用」，它可以使人的理智靈活、思維嚴謹、認知清晰、心靈豐富、態度超然，因此在生死教育的實施中，若能強化哲學性的反思及開示所建構的理論支援，必能將生死教育徹底地達到「體用為一」的教學效果，反之，若忽略哲學的意涵，雖然不妨礙生死教育的實施，但必使生死教育失色、根基不穩固，所言亦不夠周延和缺乏根源性，故生死教育的哲學意涵不僅能使生死教育更精深，亦能使之發揮大用，所以凡重視生死教育者，不能不思考「在生死教育中強化哲學意涵」的深層作用。畢竟對死亡作哲學的思考，可以彌補科學的不足，又可以指導死亡的形而下問題，這是生死教育的主旨，也是所有教育的根本。無論如何，談生死教育，不談哲學意涵是無本的。

## 二、建議

由於生死哲學涵蘊人類在面對生死問題時共通的情感，及最合宜的回應方法，只要有生死的存在，吾人又對之產生莫名的恐懼和不安等情緒，生死哲學就有存在的必要。故運用生死哲學為目前的生死教育建立一個健全的體系，使之更為充實，更具效力，更能達成其宗旨，是所有關心生死教育者必須努力的願景。作者認為若有效地將生死哲學融入生死教育，有賴生死哲學的薰陶。換言之，大學教育可以將生死哲學納為通識課程中的必修課程，提升大學生對生死哲學的認識，尤其是師資培育體系的學生，更應把生死哲學融入生死教育的課程中。此外，政府及教育機構應多舉辦短期培訓課程、講座、研討會，在職進修，讓學校教師、行政主管及準教師們持續進修生死哲學，並培育種子教師，由點而面地達成以下目標：

- (一) 全面提升職前在職對生死哲學的認識及瞭解。
- (二) 透過生死哲學的激盪，培養教師獲得正確的生死觀及超越的死亡態度。
- (三) 倡導以人為核心的教學本質，闡發天人合一的整體思想。
- (四) 強調哲學思辨及心性修養，提升自我心靈，邁向真知、真心之路。

## 參考文獻

- 王夫子（1998）。**死亡文化的全方位解讀**。北京市：中國社會。
- 王珍妮（譯）（2002）。**生與死的教育**。台北市：心理。
- 伊比鳩魯（1987）。致美侏寇的信。載於仰哲出版社西洋哲學編譯小組（編）**希臘羅馬哲學資料選輯**（頁 379）。台北市：仰哲。
- 呂美汝（譯）（2004）。柳澤桂子著。**生死書：死亡的生命科學**。台北市：究竟。
- 周慶華（2002）。**死亡學**。台北市：五南。
- 段德智（1999）。**死亡哲學**。台北市：洪葉。
- 紀潔芳（2000）。生死學課程於師範院教育及成人教育教學之探討。載於彰化師範大學主辦之「全國大專校院生死學課程教學研討會手冊」（頁 3-9），彰化市。
- 郇元寶（譯）（1996）。辛格著。**生命的價值與創造**。台北縣：業強。
- 張淑美（1996）。**死亡學與死亡教育**。高雄市：復文。
- 張淑美（2005）。「生命教育」研究、論述與實踐—生死教育取向。高雄市：復文。
- 郭建勳（注譯）（1999）。**新譯易經讀本**。台北市：三民。
- 郭慶藩（輯）（2001）。**莊子集釋**。台北縣：頂淵文化。
- 陳芳玲（2000）。死亡教育。載於尉遲淦（主編），**生死學概論**（頁 65-82）。台北市：五南。

- 陳政揚 (2006) 。生命教育的儒學關懷。 *揭諦* , 10 , 1-38 。
- 陳德和 (2002) 。 *台灣教育哲學論* 。台北市：文史哲。
- 傅偉勳 (1986) 。 *批判的繼承與創造的發展—「哲學與宗教」二集* 。台北市：東大。
- 曾煥堂 (2000) 。死亡教育。載於林綺雲 (主編) , *生死學* (頁 41-72) 。台北市：洪葉。
- 黃中天 (1992) 。 *死亡教育概論 II — 死亡教育課程設計之研究* 。台北縣：業強。
- 葉紹均 (點註) (1994) 。王陽明著。 *傳習錄* 。台北市：台灣商務。
- 鄧卓明、鄧力 (1992) 。 *中國葬俗* 。重慶市：重慶。
- 戴正德 (2005) 。 *生死學：超越死亡* 。台北縣：全威。
- 魏德驥等 (譯) (1997) 。 *現代生死學* 。台北市：桂冠。
- Albert, J. S. (Ed.)(1983). *The child and death*. New York : Columbia University.
- Aiken, L. R. (1985). *Dying, death and bereavement*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Aries, P. (1995). *Images of man and death*. Cambridge, Massachusetts:Harvard University Press.
- Bensley, K. B., Jr. (1975). *Death education as a learning experience*. Washington, D. C.: Clearinghouse on Teacher Education(ERIC Document Reproduction Service No. ED 115 580).
- Bowker, J. (1991). *The meaning of death*. New York: Cambridge University Press.
- Corr, C. A., Nabe, C. M. & Corr, D. M. (Eds.)(1997). *Death & dying : Life & living* (2nd Ed.) Brooks/Cole Pub. Com.
- Eddy, J. M. & Alles, W. F. (1983). *Death education*. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- Eddy, J. M., St. Pierre, R., Alles, W. & Shute, R. (1980). Conceptual areas of death education. *Health Education*, 11(1), 14-15.
- Fruehling, J. A. (1982). *Sourcebook on death and dying*. Chicago: Marquis Who's Who, Inc.
- Gibson, A. B., Robert, P. C. & Buttery, T. J. (1982). *Death education: A concern for the living*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappan Education Foundation(ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 948 ).
- Hardt, D. V. (1975). Development of an investigatory instrument to measure attitudes toward death. *The Journal of School Health*, 45(2), 96-99.
- Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.
- Kurlychek, R. T. (1977). Death education: Some considerations of purpose and rationale. *Educational Gerontology*, 2(1), 43-48.
- Leviton, D. (1969). Education for death. *Journal of Health Physical Education and Recreation*, 40, 46-47.

- Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education, 1*, 41-56.
- Leviton, D. (1999). Death education: Its status and potential. *Taiwan Hospital Care Magazine, 14*, 3-19.
- Pine, V. R. (1977). A social-historical portrait of death education. *Death Education, 1*(57), 84.
- Rosenthal, N. R. (1986). Death education: Developing a course study for adolescents. In C. A. Corr & J. N. McNeil (Eds.), *Adolescence and death* (pp. 203, 211, 387-390). New York: Springer Publishing.
- Wass, H. et al. (1980). Effectiveness of short-term death education programs for adults. *Essence: Issues in the Study of Ageing, Dying and Death, 4*, 49-54.

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 37-54 頁

# 學習社會的概念批判、模式與展望

吳明烈\*

## 摘要

理想社會的追尋與開創向來是人類努力的目標及方向。1960 年代，教育界興起學習社會（learning society）的新型態社會構想。本文旨在分析學習社會的概念、模式與展望。首先追溯學習社會的概念源起；其次省思與批判學習社會的實踐策略與願景；繼之探究學習社會的模式，進而提出反省式全球學習社會模式。本文從全民終身學習總動員的觀點，發展出學習社會運動的概念，將學習社會的發展視為一種全民終身學習的社會運動；全文最後論述學習社會的展望，進而指出學習社會不再是個遙不可及的虛幻烏托邦，而是具有可實現性的具體理想。

**關鍵詞：**終身學習、學習社會、學習社會模式、烏托邦

---

\*吳明烈，國立中正大學成人及繼續教育學系副教授、  
國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所所長（借調）

電子郵件：mlwu@ncnu.edu.tw

來稿日期：2007 年 7 月 3 日；修訂日期：2007 年 7 月 16 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# A Critical Analysis of the Concepts, Models and Perspectives of Learning Society

Ming-Lieh Wu\*

## Abstract

Learning society is the new developed idea since 1960 and became the main cause for education reform. My paper aims at analyzing the concepts, models and perspectives of learning society. Through critique, I try to explore an ideal model for learning society with better practice.

**Keywords:** lifelong learning, learning society, models of learning society, Utopia

---

\*Ming-Lieh Wu, Director, Graduate Institute of Adult and Continuing Education, National Chi Nan University / Associate Professor, Department of Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University (Temporarily Transfer)

E-mail: mlwu@nenu.edu.tw

Manuscript received: July 3, 2007; Modified: July 16, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、前言

學習社會（learning society）是新崛起的社會型態，強調全民終身學習的理念，並且關注成人學習的公平性以及社會正義等議題。學習社會的建構乃是一種全民學習運動，需要社會成員的普遍參與，方能有效致之，而這種全民終身學習總動員與發展學習社會的運動，即所謂的學習社會運動。本文探討學習社會研究領域中，較少被深入整合探究的議題，首先從德語文獻的分析，追溯學習社會一詞及其概念的源起。「學習社會」一詞早在 1966 年時，即由奧地利學者貝德納立克（Karl Bednarik）首先提出，其後美國學者赫欽斯（Robert M. Hutchins）在 1968 年所提出的學習社會理念。

學習社會從概念與理論的提出到實務推展，歷經約 40 載，在這段發展過程中，學習社會從早期的潺潺細流匯聚成爲今日的長江大河，成果儼然豐碩。學習社會匯集各種學術觀點，並於 1990 年代之後躍升爲教育領域的顯學，1990 年代之後，亦在全球實務推動並持續擴展。然而學習社會的理想，迄今終究尚未充分具體實現，有鑑於此，有必要從批判性的觀點，對於學習社會的本質與概念進行省思，進而探詢學習社會發展的較佳實踐方向。此外，學習社會的發展模式，近年來受到各國高度重視，對於這項嶄新的研究方向，亦有必要進行深入探討。學習社會的模式，除了涵蓋英國經濟與社會研究委員會（Economic and Social Research Council, ESRC）、楊格（Michael Young）以及格林（Andy Green）所提出的各種模式，作者提出反省式全球學習社會模式；此外，本文從全民終身學習總動員的觀點，發展出學習社會運動的概念，將學習社會的發展視爲一種全民終身學習的社會運動，並且需要以機會平等與社會正義爲核心；最後指出學習社會不再是個遙不可及的虛幻烏托邦，而是具有可實現性的具體理想。

## 貳、學習社會的概念溯源

理想社會的追尋與開創向來是人類努力的目標及方向。就學習社會概念的源起而言，較早受到矚目的是 1968 年美國學者赫欽斯所出版的專著《學習社會》（The Learning Society）。許多英文文獻的論述均指出學習社會的概念與名詞係源自於赫欽斯的著作，並將之視爲學習社會的開啓者。然則，以上論述卻與事實不相符。早在 1966 年時，學習社會一詞即已出現於由奧地利學者貝德納立克（Karl Bednarik）用德文所寫成的一本書《Die Lerngesellschaft》，譯成中文即所謂的《學習社會》，也正是赫欽斯所提及的「learning society」。貝德納立克（Bednarik, 1966: 7）提出學習社會的定義如下：「我們生活在一個進步的學習社會，在這樣一個社會中，並非

僅是社會的部分而是總體，正持續朝向精神與物質的新導向發展。」貝德納立克有鑑於社會變遷的現象，而衍生的適應需求與日遽增，進而強調學習伴隨一生的重要性，人人應在各種生活領域中扮演著新的學習角色，並讓這種現象成爲一種社會習性（*Habitus der Gesellschaft*）。學習應成爲生活的型態，而且沒有終結的時候，同時跨越世代的界線（*Bednarik, 1966*）。貝德納立克在當時已重視到終身學習的重要性，也提出學習社會的構想，惟美中不足處，在於未深入分析學習社會的意涵，然而迄今仍具啓發性。

關於學習社會的研究發展，外文文獻中以英文資料爲多（*Crosbie, 2006; Jarvis, 2006; Preece, 2006; Warren & Webb, 2007*），至於德文方面的研究資料，因囿於語言限制，在國內甚少被提及，但德國在這方面的研究成果值得借鏡。德國自 1990 年代之後，隨著歐洲終身學習年的推展，日益重視學習社會的理念與實務推展。德國學者多門（*Domen, 1996*）所著《終身學習：現代教育政策的導向》（*Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*）一書，由德國的聯邦教育、科學、研究與科技部（*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*）出版，對於德國終身學習與學習社會的發展，具有引導作用。2003 年時，由布雷德（*Rainer Brödel*）與希伯特（*Horst Siebert*）合編並邀集多位學者分別撰寫學習社會的相關論述，完成《學習社會的觀點》（*Ansichten zur Lerngesellschaft*）專著，該書迄今爲止，在德文文獻中體系堪稱最完整的學習社會專書（*Brödel & Siebert, 2003*）。整體而論，德國強調，跨越教育與學習機構的界線、機構外的經驗學習（*Erfahrungslernen*）、自我導向學習（*selbstgesteuertes Lernen*）與能力發展（*Kompetenzentwicklung*）均屬於學習社會的重要層面。學習社會的教育政策計畫，促使繼續教育的機構導向（*Institutionenorientierung*）轉向爲自我組織（*Selbstorganisation*）及伴隨學習諮商（*Lernberatung*）過程的學習文化導向（*Lernkulturorientierung*）（*Brödel & Siebert, 2003*）。

學習社會的意涵，可謂萬壑爭流。從學習社會的系統性與國際性觀點分析之，學習社會是個終身學習的社會；就個人層面言，學習社會是個充滿學習機會的社會，並且支持個人在各種生涯階段中持續學習；就社會層面言，學習社會則是各種學習資源能經過有效整合，以塑造出有利於學習的環境，促使各種有意義、有價值的學習活動遍及整個社會。因此，學習社會是一個以學習爲中心的社會，其精神在於促使每個人在一生中，持續進行有意義的學習；學習資源亦遍布到社會各層面中，使人人皆可在需要學習或有意願學習時，達成繼續學習的願望。上述意涵與 1970 年代的教育學者伊里希（*Ivan Illich*）所提出的反學校教育（*deschooling*）有相通之處，強調的是一個爲學習而動員的社會（*Wu, 2000*）。如今，隨著全球化與知識社會的持續擴展，學習社會更受到各國高度重視。

## 參、學習社會的省思與批判

國內雖然已有許多學習社會的論述和研究，但多著重於學習社會的理想、願景以及實踐策略等等，較欠缺對於學習社會的省思與批判。實務的推動與理論的發展，需要從批判與省思的觀點切入，這樣將有助於學習社會的建構更明朗化，且有較佳的策略。就學習社會的省思與批判而論，從 1960 年代開始，學習社會即被視為人類未來的理想社會型態。然而在 1990 年代之後，有學者從反思的角度，提出學習社會的質疑與批判。因此，若要對學習社會理論有更深層的認識，進而發揮其影響力，須從批判的觀點切入，方能對於學習社會的理論與思潮有更透徹的瞭解。以下從省思與批判性觀點探討學習社會的各項迷思及其內涵：

### 一、學習社會是一種迷思

學習社會往往被人視為現代政治、經濟與社會問題的解決之道。胡斯與泰特（Hughes & Tight, 1995）持批判的觀點，認為學習社會是一種迷思（myth）。所謂迷思係指不論是否具有實質影響力，人們卻仍相信其效力。學習社會的理念建立在生產力、變遷、終身教育及學習型組織等四項迷思之上。這四項迷思的交互作用強化了學習社會迷思的發展。所謂生產力的迷思，係指認為一個人若受過更高的教育，則生產力就會更為提升。然而，生產力與教育程度之間是否存在絕對性的關係，仍缺乏實證。據此而言，有些受過高程度教育的人，生產力與效能也未必就很高。此外，以學習型組織為例，很多人都強調學習型組織的發展，乃是促成組織變革與組織進步的一項必要措施及途徑。但是，非學習型組織的效能是否一定比學習型組織的效能為低，也有待商榷。學習型組織雖是一項很好的概念與構想，但是，非學習型組織的效能是否比學習型組織來得差，則令人質疑。

現在並沒有證據證實學習社會真的存在，在可預見的未來，學習社會也未必會在現實世界中出現。然而許多人仍相信這樣的迷思，認為學習社會可以為現存的經濟與社會問題，尋找解決途徑，藉此建立更清明、更進步的政治體系。學習社會的迷思結合了教育、生產力與變遷等概念，但是，學習社會到底會為人類帶來什麼？這是必須深思的問題。

### 二、學習社會缺乏實證與充滿疑問？

威廉森（Williamson, 1995）指出學習社會這項名詞，雖已經出現在文獻上有一段長遠的時間，然而卻缺乏實證與充滿疑問。英國的經濟與社會研究委員會（ESRC, 1994: 4）亦指出，為何要創造學習社會？如何規劃這樣的未來社會？目前對於學習社會仍存在著許多對立的觀點，譬如學習社會在促進富裕、社會統合、個人實現與

公民權之間究竟是要著重何者？或是強調上述的結合？仍乏定論。

### 三、學習社會究竟是迷思抑或事實？

薛亞 (Sakya, 1993) 在〈學習社會：是個迷思或是事實〉 (Learning society: A myth or a reality) 一文指出，1970 年代至 1980 年代，對一些開發中國家而言，要實現學習社會的理想是相當困難的。因為在此時期，許多兒童、年輕人與成人尚無法獲得基礎教育的優先機會。然而此時，在亞太地區，除了南亞的一些國家外，其他國家已經可以為大多數的國民提供基礎教育。這些國家已經意識到教育與人力資源的發展，在二十一世紀中將扮演一個重要的角色，因此，正致力將自己的國家發展成為學習社會。

### 四、學習社會是否為烏托邦？

從不同的觀點對學習社會從事適度的批判與反思，可為人類在建構學習社會過程中，提供更客觀而可行的方向，畢竟學習社會的建構，不應只淪為響亮的口號，而應成為具體的行動。胡斯與泰特等人雖將學習社會視為現代的迷思，然而，雷戈特 (Peter Raggatt) 等人則抱持樂觀的想法，認為學習社會並非烏托邦社會 (utopian society)，在學習社會中，學習機會儘可能沒有限制地提供給大眾，當個人面對新的挑戰及新的學習機會時，將回歸到成人學習與終身學習的正義及公平的論題上 (Raggatt, Edwards & Small, 1996)。

關於學習社會是否為現代的烏托邦，《法爾報告書》 (Faure Report) 中曾明確地指出，就某種程度言，學習社會是個烏托邦，當其目標在於改變人類命運的基本架構時，即含有烏托邦的色彩；或當一個具有影響力的運動試著去導引人類的未來，即使具有可行的改變策略，學習社會仍然無法立即實現。然而，就學習社會不是烏托邦的觀點而言，學習社會不僅符合當今世界的基本需求，以及人類的主要發展，也適合各種社經結構與經濟發展水準不同的地方與國家。任何一項好的策略均或多或少含有烏托邦式的未來觀點，就此而言，任何一種有遠見的觀點，都有可能被視為烏托邦主義 (Utopianism)。當一個哲學家在他的思想裡含有這種烏托邦的想法時，即表示他愈認同教育的重要性，同時愈能促進教育的解放。任何一項教育改革都將面臨困境與資源的缺乏，而必要時需採取激進的方法，則學習社會的理想，終有實現的一天 (Faure et al., 1972:163-164)。聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 在 1996 年所發表的報告書《學習：內在的寶藏》 (Learning: The treasure within)，再度提到學習社會是一個烏托邦，但是已將學習社會視為一個必要而且可以實現的理想 (Delors et al., 1996)。

## 五、學習社會是未來式的概念

由於學習社會的理念廣受各國重視，對於學習社會的定義，也有不同的看法，可見學習社會已被視為一種爭議性概念（contested concept）（Young, 1998; Jarvis, 2000）。賈維斯（Peter Jarvis）（2000）指出，學習社會至少有四種不同的闡釋，其中每一種闡釋均有不同的著重點，包括將學習社會視為一個未來式社會（futuristic society）、規劃式社會（planned society）、反省性社會（reflective society）以及一種市場現象（phenomenon of the market）。賈維斯（Jarvis, 1995: 40-41）認為學習社會是一個未來式的概念與理想。這樣的觀念讓人意識到，學習社會的出現乃為人類處在一個科技變遷急遽的環境中所需，同時學習的機會應延伸到個人的一生。學習社會為學習者提供一個無障礙、有彈性的終身教育體系，促使人人能從事全時或部份時間的學習活動。或許赫欽斯的理想仍有一段漫長的路要走，然而一個變遷的社會，必須也是一個學習社會，現在有更多的學習機會促使人們從事終身學習。

綜上所述，胡斯與泰特將學習社會視為一種現代迷思，且認為現在與未來均無法保證學習社會在人類世界中真會出現（Hughes & Tight, 1995），這雖傾向於悲觀主義者的論調，但也並非全然悲觀；威廉森與薛亞則是學習社會的存疑論者：威廉森指出，學習社會根本缺乏實證並充滿疑問（Williamson, 1995）；薛亞（Sakya, 1993）認為學習社會有可能是個迷思，也有可能會是個事實。對落後國家而言，學習社會在當前仍然會是個迷思，然而對進步國家而言，則在未來可能會是個事實。

學習社會的樂觀主義者仍為大多數，無論是聯合國教科文組織、英國經濟與社會研究委員會或是賈維斯及雷戈特等人，均一致堅信學習社會的理想在未來終有實現的一天。聯合國教科文組織更斬釘截鐵地認為，學習社會是一個必要且可實現的理想。總之，無論是樂觀主義者、悲觀主義者或是存疑論者，雖然對於學習社會各有不同的觀點，卻大都肯定學習社會的功能，也都期待學習社會能在人類社會中真正來臨。

## 肆、學習社會的模式探究

學習社會的發展，徒有概念與願景尚不足以自行，具體落實之道，在於能對概念有全盤之觀照、瞭解與省思批判，進而建構可行之發展模式，俾以導引實務發展之正確方向。任何一種新社會型態的建構，必然會涉及到發展模式。學習社會的實務發展與理論研究，雖然在 1960 年代時即已受到歐美重視（Bednarik, 1966; Hutchins, 1968）。然而，關於學習社會模式的探究，則在 1990 年代末期之後才充分受到關注（Young, 1998; Rees & Bartlett, 1999; Bartlett & Rees, 2000; Coffield, 2000; Green,

2000)。英國經濟與社會研究委員會、楊格、格林以及吳明烈所提出的學習社會模式，均具應用價值。茲分別論述如下：

### 一、英國經濟與社會研究委員會（ESRC）的十種學習社會模式

英國的經濟與社會研究委員會（Economic and Social Research Council, ESRC）從 1994 年到 2000 年進行一系列的學習社會研究方案（Research programme on the learning Society），當中包括十多項鉅型的計劃，投入研究的專家學者共 50 多位，在 2000 年將研究成果發表成專書—《學習社會的各種願景》（Differing Visions of a Learning society）。根據 ESRC 的研究發現，學習社會有十種模式（吳明烈，2001; Rees & Bartlett, 1999; Bartlett & Rees, 2000; Coffield, 2000）：

#### （一）技能成長模式

促進就業的技能是提升國際經濟競爭力的重要決定因素，此乃是項模式的基本信念，強調技能養成與經濟成長的結合。科技變遷的急遽，人人需要就業的再訓練與技能更新，以保持國家在國際中應有的經濟表現與狀態。就此觀點，生涯輔導對於個人尋找特定工作或訓練課程，提供有益且具影響性的服務。

#### （二）個人發展模式

此項模式在於擴大各種學習形式的參與，包括在職場與社區中，以促進個人自我實現。經由資源的提供，幫助個人對於較喜歡的學習與工作參與方式，作出明確的選擇，個人學習帳戶（Individual Learning Accounts, ILAs）即是一明顯的例子，是項措施鼓勵個人對於自己的學習承擔更多的責任，並分擔個人終身學習的費用。這項取向強調公平以及透過學習經驗以自我實現的重要性。

#### （三）社會學習模式

重視學習過程在個人所處的社會與社區脈絡中的結合，同時強調機構間的彼此信賴與合作，在一個平等的基礎上促進經濟成長。這種模式並不走人力資本（human capital）的方向，而是社會資本（social capital）取向，主張網絡連結、溝通與公民社會的發展。這樣的社會資本只有透過社會學習的過程才能成長，提供一個更具參與及溝通基礎取向以發展學習社會。

#### （四）學習市場模式

在一個學習市場中所強調的是個人作為消費者擁有更大的選擇與自由，同時承擔個人學習與追求自我利益的責任。在學習市場當中，係以消費者的學習需求為導向，但在更大的選擇與自由背後，個人本身要負擔更大的責任，這是一個相對的概念。

#### （五）在地化學習社會模式

強調根據地方的特殊性、需求與發展以建構學習社會，在此模式中，地方學習文化的發展亦特別受到重視。這一方面亦是台灣未來應該再加強與努力的地方。所

謂橘逾淮爲枳，將許多好的想法從國外移植到國內的時候，由於環境條件的不一樣，實際上所產生的結果也就大不同，因此，重視在地化學習社會模式，實爲國內未來亟需努力的一個重要方向。

#### （六）社會控制模式

這項模式重視公共論辯以及社會統合與社會排斥問題。社會控制模式與政策決定兩者間有密切關係。據此論之，社會控制模式甚爲強調社會秩序與社會統合，要促進社會統合，則須避免社會排斥的問題。

#### （七）自我評鑑模式

許多學習社會的相關文獻將學習社會視爲一種規範性概念，作爲未來能否實現的目標。自我評鑑模式強調透過反省，促使社會本身持續學習並且評估進步情況。在邁向學習社會的過程中，也需要不斷地反思，評估實踐的過程、策略的可行性及成效。當前有些教育政策比較欠缺的是教育政策的評鑑，政策推動後又缺乏成效評估與評鑑。

#### （八）學習中心模式

著重學習文化的發展，並主張學習應該加強因應就業需求，亦甚爲重視學習者如何從工作中學習，以及他們正在學什麼等議題。近幾年來學習文化這個概念在文獻當中陸陸續續被探討。當前許多國家談論終身學習，即強調要建立有別於傳統的新學習文化（引自吳明烈，2003）。新學習文化涉及的要素，包括學習型態的改變、學習進行的方式還有學習的認證及評鑑制度等等，這些均屬於現代化學習文化中的主要內涵。另外，學習中心模式亦主張學習應加強因應就業的需求。這項模式更重視學習者如何在工作中學習，以及他們正在學什麼等議題。因此，希望把工作與學習作一個緊密結合，職場即是一個很好的學習場合，在終身學習時代，應實質建立起工作即學習以及學習即工作的概念。工作即學習，係指在工作情境與工作歷程中，即是一種學習的機會與活動，這與做中學（learning by doing）的理念相通。學習即工作，意指把學習當做是工作的一部份，在現代社會當中，學習與每個人均有密切的關係，學習變成個人的一項必要工作。

#### （九）教育制度改革模式

此項模式強調若要成功地邁向學習社會，則當前的教育制度需要擴大改革。易言之，透過教育制度的改革，促使國家能夠更有效地成爲一個學習社會。

#### （十）結構改變模式

在一個學習社會中應該是教育領導經濟，而不是經濟領導教育。在此社會中，應該從爲經濟而學習轉移到爲公民權而學習。如今論及成人學習與終身學習，得以看到歐美的發展趨勢中，特別強調必須促進積極公民權，公民能夠充份地履行應盡的義務，亦能夠善加使用擁有的權利。終身學習爲結構改變提供了一個必要的刺激。

上述十種模式均強調透過有效的方式，積極推展全民終身學習，進而促成學習社會的實現。學習社會的發展過程中，學習者的終身學習需求性與便利性，均受到應有之重視。各種模式亦因為有各自之著重點，因此，實踐策略與方式，也不盡相同。然而，各種模式正因為著重點有所不同，若能善加運用，適可達到相輔相成之效，而無必然性之衝突。有些模式在實現學習社會時可以兼採並用，十種模式不見得一定只能採取其中一個模式。實踐全民終身學習理想的過程中，有必要全面考量到獨特的社會結構與情況，因人因時因地制宜，兼採適合時宜的發展模式。唯有面面俱到，並且透過總體資源之動員，裨以凝聚積極執行力，方能具體落實學習社會的理想。

## 二、楊格的四種學習社會模式

從研究發展的觀點而論，不能徒然只關注到一家之言而已，尚需更廣泛地去瞭解在同一議題的研究上，是否還有其他不同的觀點。在學習社會模式的研究方面，英國學者楊格指出，學習社會有以下四種模式（Young, 1998）：

### （一）學校教育模式（schooling model）

此強調由學校提供廣泛的正規教育機會給社會大眾，透過這種教育模式以實踐學習社會的理想，包括回流教育的實施等。

### （二）證照模式（credentialist model）

其強調學習與證照作一緊密的結合，以德國證照社會為例，在學習過程中，人們有需要獲得某項專業必須具有的證照。

### （三）機會模式（access model）

此係指能廣泛提供社會大眾各式各樣的學習機會，易言之，整個社會環境應該有各式各樣的學習機會，以滿足不同學習對象的需求。

### （四）連結模式（connective model）

楊格分析上述三種模式之後認為，應該還有一種理想的學習社會模式，稱之為連結模式。此種模式不僅重視學校教育，也重視校外教育與整個社會環境的教育，處處都變成教育的場所以及理想的學習地方。

## 三、格林的三種學習社會模式

格林觀察並分析歐洲國家的終身學習推動情況，進而提出學習社會的三種模式（Green, 2000）：

### （一）政府領導模式

此種模式以法國最為明顯。法國傾向政府領導模式，政府在終身學習的推動方面，扮演著主要的領導角色。在政府領導模式當中，政府既然要領導學習社會的發

展，相對地，亦需要較多的終身學習經費支持與輔助。易言之，既要領導教育與學習的發展，則需要提供更多的資源與資助。

#### （二）市場領導模式

這種模式以英國為代表。英國比較偏向學習市場導向，市場領導模式以學習者為中心，先瞭解學習者的需求，進而提供與之相對應的學習內容。

#### （三）社會夥伴模式

德國所採用的乃是社會夥伴模式，強調政府和民間機構的密切合作，機構與機構間建立起策略聯盟或合作夥伴關係。在社會夥伴的模式中，合作夥伴得以群策群力建立學習社會，合作夥伴並彼此分擔責任。因此，在社會夥伴模式中，夥伴機構為終身學習的推動與成效共同分擔應有的責任。

### 四、反省式全球學習社會模式

以上闡述學習社會的多種模式，作者提出另一種理想的學習社會模式，即反省式學習社會模式（model of reflexive learning society）。此意指在建構學習社會的過程中，必須不斷地檢視學習社會的發展目標與策略是否合宜，有無偏離應有的本質，而且所訂定的目標是否具有實現性，進而再根據這個理想及目標，擬出可行的策略。反省式學習社會強調在學習社會的發展過程中，能否充分發揮正面的功能與影響。因此，人們必須不斷地反思、反省與檢視，亦要反省所有的公民能否在建立學習社會的過程中均獲得應有的利益？如果在建立學習社會的過程中，未能讓全體公民實質獲益，則所發展的學習社會將會充滿問題，徒然擴大社會的不平等。此外，學習社會的發展，必須同時兼顧到個人發展與社會進步，不斷地反省是否能實現全民終身學習的理想。尤應注意者，在邁向學習社會的過程中，需要進一步反思，全體公民能否在終身學習的過程中不致忽視部份團體或群體的學習需求，以免引發或擴大社會的不平等。因此，能否真正實現全民終身學習的理想，乃在發展學習社會時必須持續檢視與反省之處。

除了反省式學習社會模式，另外一種模式為全球學習社會模式（model of global learning society），這個概念指終身學習受到全球化的影響，已成為全球化的一個面向。在全球化潮流中，各國處於相依互賴的關係，學習社會的建構，亦應該從國家規模的學習社會發展，進而邁向全球學習社會的建構。建立全球學習社會，需要各國共同建立全球學習網絡，在全球學習網絡中，世界公民都能夠在此網絡內互動學習，在全球任一個地方能有效地繼續學習。全球學習社會與國家學習社會的發展適可相輔相成，在建構全球學習社會的過程中，各國在終身學習的國際交流與合作均會彼此獲益，進而促成單一國家學習社會的發展。全球學習社會的發展，可以促進全球和平文化發展，透過熱絡的教育交流合作，促進各國更密切的互動，在各國交

流互動過程中，有助於世界公民在全球學習網絡中互動學習，彼此將更認識其他的文化，進而與不同國家建立良好的國際情誼，以促進全球和平的文化發展。此外，全球學習社會的發展，亦可促進世界公民的終身學習權與人類生活世界的品質。若將反省式學習社會與全球學習社會整合，則形成反省式全球學習社會模式（model of reflexive global learning society），強調學習社會的建構由國家、區域、擴展至全球，並且在發展過程中社會本身不斷進行自我反思與省察。

綜上所述，學習社會的建構有可供遵循的多種模式，也可以兼容並蓄同時發展。英國經濟社會研究委員會重視如何從實務面，促使英國早日發展成爲學習社會。由於該模式研究所投入的人力、時間與經費甚爲可觀，因此所提出的學習社會模式，體系大致完備且具應用價值。楊格則是從教育政策的焦點與優先順序切入，先論述所觀察到的學校教育模式、證照模式及機會模式後，提出連結模式的學習社會，並指出應用連結模式將更能有助於學習社會的建構。格林則論述法國的政府領導模式、英國的市場領導模式以及德國的社會夥伴模式。吳明烈則從反省的觀點出發，同時有鑑於全球化的現象與趨勢，結合反省式學習社會模式及全球學習社會模式，進而提出反省式全球學習社會模式。

以上各家所提之學習社會模式，雖均著重於透過具體可行的實務發展，以促成學習社會。然而，各種學習社會模式的發展，均有其獨特觀點與考量背景，因此，在內涵上不盡相同。各國在採用學習社會模式時，宜充分考量本身政治、經濟、社會、教育與文化情況，兼顧各種學習社會模式的適用背景與條件，如此方能促使學習社會模式實質發揮應有的成效，進而達成全民終身學習的理想。

誠如上述，任何一項理想的模式的應用，惟有充分考量特殊的文化、政治、社會與經濟背景，理想也才能實現。學習社會的建構，亦須充分考量到本土化的模式。台灣近年來的學習社會發展模式，傾向於由上而下的政府領導模式。展望未來，則需採用反省式學習社會模式，並充分動員政府與民間的資源，各公私部門與機構間，彼此建立熱絡的夥伴關係，進而發展出適合台灣的學習社會。

## 伍、學習社會運動：全民終身學習總動員

在教育領域中，社會運動雖不多見，但也並非從未發生過。諸如強調良好的學校管理、學校環境及學習成就的效能學校運動（effective school movement）；倡導顧客導向、學習機會彈性化、科技運用、自我學習以及發展支持體系的開放學習運動（open learning movement）。此外，興起於1970年代的反學校教育社會運動（movement for the deschooling of society），批判當時的學校已成爲壓抑的工具，並且造成社會不公，使人產生依賴以及阻礙進取心與創造力，人們所真正需要學習的內容，

學校反而教得少。有鑑於此，反學校教育學者主張要解構學校教育，並且建立廣泛的學校網絡，為人人提供完善的學習機制，以及重視非正規學習與非正式學習的實施（van der Zee, 1996; Wu, 2000）。上述理念強調學習應遍及各社會領域，而非禁錮於學校圍牆內。然而，過於貶低學校教育的存在價值，未免有失公允。相較之下，學習社會的理念更為周延，不但重視學校教育的價值，亦重視學校教育以外的學習，唯有同時兼顧不同場域的學習，方能提供更好的學習機會與活動，全民終身學習的理想才得以實現。

學習社會的發展是一種學習變革、文化變革與社會變革。學習變革涉及學習觀念、學習內容與學習方法的改變，並促使學習成為一生持續的過程。成功的學習變革，將有助於學習社會的發展。文化變革涉及到新學習文化的塑造。在建構學習社會的過程中，新學習文化的發展，日益受到各國重視。新學習文化與終身學習文化緊密關連，在許多國家的教育報告書中，甚至將新學習文化的發展過程，視為一種文化革命（Kulturrevolution）。社會變革則涉及到新社會型態的發展。學習社會是一種新社會型塑與社會結構改造。學習社會的發展過程中，社會統合、社會凝聚與社會團結均處於核心地位。一個人人共享的社會（eine Gesellschaft für alle）理念，必須在建立學習社會的過程中被具體實踐，以避免社會成員受到社會排斥（Wu, 2000: 214-215）。

進行學習社會的一系列研究後，作者創造一個新的德文複合字「Lerngesellschaftsbewegung」，中文意為「學習社會運動」。學習社會的發展，應成為一種全面性的社會運動，當中涉及理念表達與團體共同行動，是一種持續的過程，並且有具體的行動策略，以實踐訴求的理想。因此，學習社會運動即是一種建立與發展學習社會的運動，在此運動中促進每個人的終身學習權，並實現全民終身學習的理想。

所謂的學習社會運動，意指發展學習社會的現代社會運動。所有的公民具有正確的覺知，將終身學習視為現代不可或缺的觀念；所有的公民具有積極的態度，學習不僅為了個人發展，同時也為了社會進步，學習社會係為人人而存在；所有的公民具體行動，一生中持續學習新的技能、能力與知識，提供所有資源，為終身學習總動員。學習社會運動是一種持續的公民運動（Bürgerbewegung），目標在建構與發展一個現代化的學習社會，以持續擴展一個充滿正義、平等與人文的社會（Wu, 2000: 223）。動員（Mobilisierung）是社會運動的一項基本要素，社會變遷絕對需要廣泛的動員。動員意味著資源必須為目標的實現而提供，涉及到所有潛在資源能夠為集體行動而充分供應。愈積極的目標導向，愈需要更多的資源為共同目標的實現而動員（Raschke, 1985）。學習社會的發展，一方面需要充分的資源為全民終身學習而提供；另一方面則必須促使各種資源能夠為人人所共同使用。就此論之，必須促使所有教育提供者與教育領域的資源，能夠充分動員及合理分配。此外，各國必

須尋找適宜的終身學習財政模式，因為若沒有充分的財政，即無法進行資源動員（*Resourcenmobilisierung*）（Wu, 2000: 224）。學習社會運動是一項廣泛的社會運動，並且以機會平等與社會正義為發展核心，機會平等能夠有效對抗社會排斥，確保人人擁有相同的終身學習機會，促進社會正義的發展。學習社會的理念是一種社會倫理（*Sozialthos*），學習社會不專屬於特定的族群或菁英團體，在發展學習社會的過程中，必須省察全體社會成員是否具有平等的終身學習機會。成功的社會運動需要政府、民間組織及個人的熱絡合作。

總之，學習社會的發展仍是一條漫長的路；全民終身學習的理想，具有實現的可能性，但需要積極的推動與投入資源，是促進學習社會理想的實現最有意義的投資。一個成功的學習社會運動，尤其需要有具體完善的策略與行動。學習社會運動若實質發生效用，則將促進社會為學習系統（*Gesellschaft als Lernsystem*）以及終身學習為社會系統（*lebenslanges Lernen als soziales System*）的發展。學習社會亦是由積極的學習者、普及化的學習場所、各式化的學習型態、多樣化的學習途徑與多元化的學習內容所構成。這樣的社會系統也是一種開放的學習網絡，傳播媒體與社會互動在此系統內，具有無可取代的地位，各種次級系統，如學校、圖書館、博物館、學習中心以及其他教育機構，均扮演著重要的角色。學習社會是一種社會系統，在此系統內，學習即生活，生活即學習，人類將近入一個過去尚未經歷過的嶄新時代（Olbrich, 1999; Wu, 2000, 2001, 2004）。

全民終身學習的實現，需要有廣泛的學習社會運動。學習社會運動是一種全民終身學習運動；社會運動（*Soziale Bewegung*）是一種持續性的集體行為（*kollektives Verhalten*），是一種促進積極的社會變遷及進步的新觀點（Raschke, 1985; Rucht, 1994; Wu, 2000）。沒有學習，即沒有生命（Jarvis, 2006）。學習也可以成為一種社會運動，社會運動是現代化與社會變遷的促進者（Raschke, 1985; Wu, 2000, 2004）。學習社會涉及社會、文化、政治與經濟等層面，不僅是一種教育理想，更是一種社會發展目標。此外，學習社會亦是一種社會改革，與每個社會成員息息相關，故學習社會應成為當代的社會運動，也需要社會中每個成員與組織共同積極參與。

## 陸、美麗的展望：從虛幻烏托邦到具體理想

烏托邦的構想，往往過於理想性而且欠缺實現可能性，因此，常給人一種虛幻、空想、不切實際之感。烏托邦思想，經常被誤解為烏有之鄉。事實上，烏托邦（*utopia*）首先由莫爾（Thomas More）虛構出來的島國名稱，然後才發展成一個越來越複雜的概念。Utopia 是由 *u* 和 *topia* 兩部分所組成，*u* 來自希臘文的 *ou*，表示普遍否定，*topia* 來自希臘文的 *topos*，意思是地方或地區，兩部分合起來意指：不存在

的地方，相當於英文的 no-where、no-place。同時，u 也和希臘文中的 eu 相關連，eu 有好及完美的意思，於是，Utopia 也可以理解為 Eutopia，蘊有完美、理想國之意（陳岸瑛、陸丁，2001）。依此論之，烏托邦的積極意義在於塑造完美的理想社會願景，並且促使人心嚮往之，進而具體實踐而改善現況。

德國哲學家布洛赫（Ernst Bloch）曾將人類過去所述及的烏托邦思想作一批判，進而提出具體烏托邦（konkrete Utopie）概念，強調烏托邦應是一種實現的過程（Prozess der Verwirklichung），並且確定可以在未來觸及與出現的理想，其象徵人類未來的希望（Hoffnung），具有實現可能性（reale Möglichkeit）（Schiller, 2005）。就此論之，若欲實現烏托邦，則所建構的願景與輪廓必須非常具體，此外，尚需有具體可行的策略與途徑。學習社會究竟是否為烏托邦，未來仍有待驗證。然而，誠如 UNESCO 的觀點，學習社會是一個必要的理想（necessary utopia），而且是可實現的。實際上，人類多年來所致力發展的學習社會，正是一個已發展出許多具體的實踐策略，期能促成現代社會轉型為學習社會的理想。

隨著全民終身學習理念的普及、終身學習機會的廣泛、終身學習政策的具體以及民眾對於繼續學習的期盼，學習社會的實現愈具可能性。然而，可能實現並不代表必然會實現，學習社會的實現，仍有賴於政策持續重視，學習資源整合以及民眾的積極參與，同時克服在實踐過程中所產生的各種挑戰與問題，方能竟其功。學習社會發展過程中，最大的挑戰在於找尋並運用適合投資於學習的方法，學習機會必須真正能為人人而提供（Robertson, 1995），並期待人人均能成為終身學習者。因此，定期調查民眾終身學習參與情形，一方面可以透過終身學習參與調查，得悉民眾終身學習的參與率；另一方面則可充分掌握，民眾對於終身學習內容的需求與提供方式的喜好，並瞭解推展終身學習過程中的實際問題，進而普及全民終身學習資源與機會，以促進民眾成為終身學習者。

一個公義的學習社會，應該是個可被實現的理想，而非美麗的迷思。學習社會是個美好的理想，各種社會組織為人人在一生中全面的動員整體資源，並提供公民社會中的社會資本與生活空間，以促進全民終身學習（Welton, 2005）。學習社會自 1960 年代的理念興起，直至 1990 年代之後的政策實踐，迄今雖已歷經約四十年光景。然而學習社會的願景尚未在人類社會中充分實現，目前亦欠缺充分的證據或被國際社會認可的指標此乃實現學習社會亟待克服的問題。英國學者費爾德（John Field）（1998）亦指出，在學習社會中有三個潛在的學習問題：（1）人們可能獲得錯誤的學習種類；（2）究竟是哪些人在進行學習的問題；（3）學習的結果可能不受人喜愛。學習社會的實現，不僅是教育願景，亦是社會發展目標。學習社會的實現契機主要有二：首先，整體社會成員均能深刻體認到終身學習的重要性，進而在一生中持續參與各項學習活動；其次，各國必須實質考量到本身獨特的政治、社會、

經濟、教育與文化背景脈絡，進而採用適宜的政策、行動與措施，如此，具體烏托邦才有可能在人類的未來實現。

## 柒、結語

學習社會的建立非一蹴可幾，需要長期積極的經營。自從貝德納立克與赫欽斯分別於 1966 年與 1968 年，先後提出學習社會的論述之後，學習社會如今成效日益彰顯。雖然，全民終身學習的理想，迄今仍尚未實現，然而誠如聯合國教科文組織所言，學習社會是一個必要且可實現的理想。這項願景必然會隨著終身學習潮流的持續發展而實現。即使有些學者從批判觀點切入，提出學習社會是一種迷思、缺乏實證與充滿疑問、烏托邦抑或事實等論述，但也讓學習社會的輪廓與未來發展愈為清晰且透明化。

近年來學習社會模式的發展，在學習社會領域的研究中廣受重視。本文除了分析英國經濟與社會研究委員會的十種模式外，並探討楊格的四種模式及格林的三種模式，更提出反省式學習社會模式、全球學習社會模式以及反省式全球學習社會之整合模式。展望未來，學習社會運動尚需在全球社會持續開展，全民終身學習的理想必然會逐步實現，德國哲學家布洛赫所言的「具體烏托邦」的理想，亦將出現在人類的未來。

## 參考文獻

- 吳明烈（2001）。英國學習社會的十種模式。**成人教育雙月刊**，60，49-50。
- 吳明烈（2003）。新學習文化的塑造與發展：終身學習取向。**教育研究集刊**，49（4），127-152。
- 陳岸瑛、陸丁（2001）。**新烏托邦主義**。台北市：揚智。
- Bartlett, W. & Rees, T. (2000). The variable contribution of guidance services in different types of learning societies. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society. Research Findings Volume 1* (pp. 139-166). Bristol: The Policy Press.
- Bednarik, K. (1966). *Die Lerngesellschaft*. Wien-München: Verlag Fritz Molden.
- Brödel, R. & Siebert, H. (Eds.)(2003). *Ansichten zur Lerngesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Coffield, F. (Ed.)(2000). *Differing visions of a learning society: Research findings volume 1*. Bristol: The Policy Press.

- Crosbie, V. (2006). From policy to pedagogy: Widening the discourse and practice of the learning society in the European Union. *Language & Intercultural Communication*, 6 (3/4), 234-242.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- ESRC (1994). *Research specification for the ESRC learning society: Knowledge and skills for employment programme*. Swindon: Author.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be : The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Field, J. (1998). The silent explosion-living in the learning society. *Adults Learning*, 10(4), 6-8.
- Green, A. (2000). Lifelong learning and the learning society: Different European models of organization. In A. Hodgson (Ed.), *Policies, politics and the future of lifelong learning* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Hughes, C. & Tight, M. (1995). The myth of the learning society. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 290-304.
- Hutchins, R. M. (1968). *The learning society*. New York: F. A. Praeger.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2000). Globalisation, the learning society and comparative education. *Comparative Education*, 36(3), 343-355.
- Jarvis, P. (2006). Beyond the learning society: Globalisation and the moral imperative for reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 201-211.
- Olbrich, J. (1999). Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 157-183). Opladen: Leske & Budrich.
- Preece, J. (2006). Beyond the learning society: The learning world? *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 307-320.
- Raggatt, P., Edwards, R. & Small, N. (Eds.)(1996). *The learning society: Challenges and trends*. London: Routledge.
- Raschke, J. (1985). *Soziale Bewegungen: Eine historisch-systematischer Grundriß*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rucht, D. (1994). *Modernisierung und neue soziale Bewegungen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rees, T. & Bartlett, W. (1999). Models of guidance services in the learning society: The case of the Netherlands. In F. Coffield (Ed.), *Why's the beer always stronger up north? Studies of lifelong learning in Europe* (pp. 21-30). Bristol: The Policy Press.

- Robertson, D. (1995). Funding the learning society: Democratic participation and flexibility for adults. *Adults Learning*, 6(9), 275-277.
- Sakya, T. M. (1993). *Learning society: A myth or a reality*. Tokyo: Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 322)
- Schiller, H. E. (2005). *Kokrete Utopie*. Retrived October 23, 2005, from <http://www.ernstbloch.net/owb/fobei/fobei27.htm>
- Van der Zee, H. (1996). The learning society. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small (Eds.), *The learning society: Challenges and trends* (pp. 162-183). London: Routledge.
- Warren, S. & Webb, S. (2007). Challenging lifelong learning policy discourse: Where is structure in agency in narrative-based research? *Studies in the Education of Adults*, 39 (1), 5-21.
- Welton, M. (2005). *Designing the just learning society*. Leicester: NIACE.
- Williamson, A. (1995). Australia as a learning society: Issues, trends, and prospects. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 35(1), 3-12.
- Wu, M. L. (2000). *Auf dem Weg zur Lerngesellschaft: Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren*. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Wu, M. L. (2001). Die Entwicklung einer Lerngesellschaft in Taiwan. *Pädagogischer Rundschau*, 55(6), 707-722.
- Wu, M. L. (2004). Vom Informationsgesellschaft zur Lerngesellschaft - ein Paradigmenwechsel im Bildungsverständnis moderner Industriestaaten. *Pädagogischer Rundschau*, 58 (1), 93-100.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer.

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 55-74 頁

# 大學生命教育的教學省思－從「人之確定性」轉化為「人之開展性」的敘事探究

吳靖國\*

## 摘要

本文採敘事探究方法，對自己從事大學生命教育五年的教學實踐進行回顧與省思，經由描述自己在「全人」概念上的轉變歷程，來呈現在理解「生命」之過程中所遭遇的困難，以及進行生命教育時所面臨的種種困境。由於原先我將「全人」視為一種具有既存之確定性內涵的理念，以致於讓我忙於探究「完整之人」的生命內涵，卻忽略了學生活生生的生命展現，於是經歷了教學的挫敗，並進一步省察自己教學經驗中的種種問題，因而對「人」的思維從「確定性」轉為「開展性」，遂將 Gadamer 的「視域交融」理念作為生命教育的教學主軸，讓學生學會將「視域交融」應用於開展其生命意義。經過四年來的試驗與修正，從學生回饋的訊息中呈現出他們對於參與生命教育的高度學習興趣，以及在學習之後的深刻自覺成長情形。希望透過這段敘事的呈現，不但可以表達在經歷一番觀念轉化後的自我成長情形，藉以展現一個大學生命教育課程的規劃與改進歷程。

**關鍵詞：**生命教育、生命開展、視域交融

---

\*吳靖國，國立台灣海洋大學教育研究所副教授

電子郵件：wuckuo@mail.ntou.edu.tw

來稿日期：2007 年 6 月 20 日；修訂日期：2007 年 7 月 10 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# Education for Life in University — A Reflection

Chin-Kuo Wu\*

## Abstract

This paper is my reflection on my own course on "The Praxis-Experience of Life" during my 20 years teaching career. In this course, I have taken the idea of "holistic person" as the basic notion for education of life. The failure to discover that life is in a process of self-unfolding, and that my students are learning their life by self-unfolding has forced me to turn towards Gadamer's concept of "fusion of horizons" for help. Gadamer's idea that human experiences (and knowledge) is growing, expanding, widening and deepening has persuaded me to reinterpret the concept of "holistic person" in terms of self-unfoldingness.

**Keywords:** life-education, life-unfoldingness, fusion of horizons

---

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

E-mail: wuckuo@mail.ntou.edu.tw

Manuscript received: June 20, 2007; Modified: July 10, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、一個時代性的期待

2001年元月2日上午10時，前教育部長曾志朗在上班的第一天所做的第一件事情就是在記者會上宣布2001年為「生命教育年」，此對「生命教育」的推動被籲為二十一世紀的第一道教育曙光（吳清基，2001）。然而這一道曙光所要照亮的到底是什麼呢？

事實上，台灣對於生命教育的推動，明顯反映了時代的社會問題與教育期待！憂心台灣社會亂象的學者認為，新世紀是一個資訊爆炸、快速變遷的社會，因為功利主義盛行，自私自利的心態造成人際疏離、心靈空虛，甚至暴力、搶奪猖獗，整個社會倫理價值觀念逐漸轉變，青少年的認知往往不懂得愛惜自己、尊重他人，養成消極、頹廢的人生觀，並出現踐踏生命的偏差行為，反映在校園中則出現學生的自殺、傷人、械鬥、暴力相向、自暴自棄等現象，不但令人憂心，也讓教育工作者省思到底能為學生多做些什麼（李錫津，2001；吳清基，2001；鄭崇趁，2001），「生命教育」也就在這樣的環境中承擔起淨化社會、改變人心的崇高期許與任務；即將2001年訂為生命教育年，賦予其拯救人們社會價值偏向與行為偏差的期待。這樣的反省及所賦予的目的，與國際間推動生命教育的原始動機是十分類似的。

國外明確標舉「生命教育」概念的組織是1979年在澳洲雪梨成立的「生命教育中心」（Life Education Center, LEC），其設立宗旨乃致力於「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防制，而生命教育中心相信，要讓孩子遠離毒品，就要給他們一個正向而積極的生命起點（孫效智，2000；但昭偉，2001），這樣的動機，也似乎反映出澳洲社會的問題；而與台灣相同的是，推動生命教育的原始動機是想要透過教育來解除社會變遷中所發生的種種生活病態！

台灣從1997年教育廳推動的中等學校生命教育計畫，<sup>1</sup>一直到2000年教育部成立「學校生命教育推動委員會」後，於2001年訂定《教育部推動生命教育中程計畫》（教育部，2001），規劃從小學到大學、甚至到師資培育機構之生命教育的研究、課程、教學、師資培訓等方案，顯現教育行政較系統性的推動作爲。根據該中程計畫指出，各大學在生命教育方面的課程相當多元，約有1/3以上大學院校開設相關課程，<sup>2</sup>歸納五項開設情形如下（教育部，2001：3）：

<sup>1</sup>當時的計畫乃希望透過學校教材教法的改進，融入生命教育的事例，來引發中學生對個體生命的珍惜，及對他人生命的尊重（吳清基，2001），所以各項生命教育方案的提出，乃是希望從教育內涵與校園環境著手，根本導正升學主義下學校教育過分注重智育的偏頗，為學生提供學習探索生命意義、培養理想情操、珍惜自己也關愛他人的機會與環境（陳英豪，2000）。

<sup>2</sup>教育部並未界定所提及「相關課程」的內涵，其是否包括早期設置的輔導系、衛生教育系、哲學系、心理學系、社會學系……等，以及很早就存在的倫理學、人生哲學、輔導原理、特殊教育、人際關係、社會心理……等？雖然這些科系及科目都涉及生命教育的範疇，但並非是政府機關推動生命教育後，各校覺醒於生命教育的重要性而提出的，故不宜被視為推動生命教育的成效。

第一、將相關課程列於通識教育選修課程中。

第二、從人生哲學與倫理學的方向開設必選修課程。

第三、從生死教育之角度開設相關必選修課程。

第四、在醫學院校中所開設之相關課程。近年來已有幾所大學相繼成立生命教育相關研究所。

第五、在師資培育方面，除少數師資培育機構自行開授「生命教育課程與教學」相關課程外，仍缺乏系統性培育工作。

雖然大學推動生命教育是一項重要的事，<sup>3</sup>然而大學校院真正以「生命教育」成立的系所並不多見，南華大學於1997年成立「生死學研究所」乃是一個開端，近年來則有國立台北護理學院設置的「死亡教育與輔導研究所」、國立台北教育大學設置的「生命教育與健康促進研究所」、國立高雄師範大學教育研究所開設的「生命教育」在職專班等。而我近日（2007年6月10日）請研究生透過網路查詢各大學院校在通識課程中開授生命教育相關科目之情形，從各校網頁所呈現的資料顯示，目前已經有超過2/3學校提供學生選修或參與生命教育的課程，其主要包括以單一科目讓學生選修學分及以講座方式讓全校學生參與學習兩大類，所開授之科目名稱主要有：生命教育、生死教育、生命關懷、生死學、生命哲學、生命倫理、生命的奧妙、臨終關懷、安寧醫護、宗教與生命禮俗、生命意義與終極關懷……等，而將之歸入人文領域、社會領域、宗教哲學、自然科學、生命科學……等不同領域，也結合「服務學習」（或勞動與服務）者。可見在這段時間裡，大學教育也已經逐漸意識到生命教育的重要性；並且，從這些多元呈現的現象中，也顯現出「生命教育」具有難以被明確界定的特質。

## 貳、我遇見了「生命教育」

剛好就在教育部開始重視與積極推動生命教育的關鍵時刻中我遇見了「生命教育」。於是在開授「生命教育」的教學經歷中，一直讓「生命」的議題伴隨著我，進而促使我的生命獲得了成長，並凝結出一段我與生命教育「視域交融」的故事。

擔任過兩個小學四年的級任老師，其中兩年兼任「生輔體衛」（包含生活輔導、體育、衛生）組長，這份工作直接關係學生的生活教育，而1980年代末期的整體教育環境，台灣教育所重視的是「培育德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國

<sup>3</sup> 在大學階段，由於唯物主義思想猖獗，仍舉世瀰漫，生命學納入高等教育體系，實為教育改革之要務（司馬中原，2001），當然也更應該在師資培育機構中來推動，其意義及效用將會更為深遠。

民」，<sup>4</sup>其強調的是「全人教育」。後來我走入教育行政體系，在教育部技職司待了五年，又在技職體系大學擔任兩年教師，七年的技職教育之旅我特別關心「技職通識教育」的發展，思考的切入點仍是「全人教育」，並從「空無課程」（null curriculum）的角度來檢討和規劃技職體系學生所欠缺的要素。2002年，進入國立台灣海洋大學教育學程中心（目前已改為「師資培育中心」），看見課程表中列有「生命教育」一科，基於對通識教育與全人教育的關注，毅然決定要為這個科目盡一些心力，於是九十一學年度第二學期（以「912」簡稱之，以下縮寫模式皆相同）第一次開授這個科目，也是從「全人」的角度來思考「生命」的意涵！

從小學教育到大學教育、從技職體系到一般大學體系、從通識教育到生命教育，我都從「全人」的角度來思考教育活動，卻發現在從事生命教育教學工作的五年來，對「人」的認識逐漸產生變化，因而也轉變我對「如何教育人」的看法。這個變化簡單地說是融入了人的「非理性」要素，也就是一種無法使用理性說明的範疇，如欲望、潛意識、信仰、信念……等，<sup>5</sup>因而突顯了人的發展性和不確定性，於是強烈地省察到自己過去在「全人」的看法中所出現的關鍵問題—將自己對「人」的「假定」誤認為是「事實」。<sup>6</sup>

我對「人」之看法的改變歷程是一段自我學習與成長的歷程，顯現出對當前生命教育的深思與省察，以及對生命教育的理想與規劃，這其中經歷了三個主要階段：第一、從文獻中理解到「生命教育」的特質，猶如走入一條色彩繽紛的大道，卻迷失在裡面；第二、對實際的教學活動進行檢討與省思後，感受到「生命」以一種「存有」的面貌向我的思維召喚，驚訝地發現自己已經不自覺地走入了迷途；第三、在重新對「人」認識後，以一種新的「視域」來規劃新課程，展現出自己改變視域後對生命教育的規劃與實踐情形，發現另一種推動生命教育的教學型態。

「好奇……是無知的女兒和知識的母親」（Vico, 1948: 64），如果我自認為已經知道「生命」是什麼，那麼我將對「生命」不再好奇，而讓我的「自以為是」掩蓋住「生命」的其他可能性，將會讓「生命」的開展受到侷限，而這也正是 Socrates

---

<sup>4</sup>這是當時教育部頒布的課程目標，由於智育掛帥是很明顯的社會價值觀，故在客觀的教育環境中很難真正達到這個理想；但儘管如此，對於剛剛踏入教師行列的我而言，在一個教師流動率很高的小型學校裡（台北縣八里鄉米倉國小），可以從事許多新嘗試，雖然我對教育事務的見解並不成熟，但也能夠學習以這種「全人」的觀點來看待自己的工作。

<sup>5</sup>有關對「人的非理性要素」的討論，我在《詩性智慧與非理性哲學—對維柯《新科學》的教育學探究》（吳靖國，2004b）一書中有較詳細的說明。事實上，撰寫這本書的過程中，也某程度受到生命教育教學省思的影響。

<sup>6</sup>認為是「事實」，必然以此「事實」為準則來斷定教育必須要如何如何；而如果知道自己對「全人」的界定只是一種「假定」，那麼至少還不至於讓自己走入獨斷之路，將保留著「人」的其他可能性，而希望透過教育歷程來探索和開展人的這些可能性。所以「誤認」所造成的結果是對人進行宰制，教育成爲一種手段—塑造學生成爲我預定想形塑的樣子，而不是讓學生自己開展其獨特性。

提醒我們要「自認無知」的道理。但是反過來看，當我對「生命」一無所知的時候，又如何有能力來教育學生理解生命呢？我發現，「有一點點熟，又不太熟」恰恰是從事生命教育的一個基本態度，也就是在「熟悉」中展現自己的判斷力與行動力，以及在「陌生」之中保留探索的好奇心與發展的可能性，這種讓「熟悉」與「陌生」不斷交互作用與生成的歷程，也恰恰是 H. -G. Gadamer（1900-2002）透過「遊戲」（Spiel/ play）來達成「視域交融」（fusion of horizons）的歷程。<sup>7</sup>

這樣的看法是我五年來從事大學生命教育的教學體驗，而這個體驗乃是經過一番挫敗、掙扎與檢驗後的覺醒——正是我從認為「人有確定的內涵」到覺悟出「人之內涵的開展性」的轉換歷程，<sup>8</sup> 所以這個轉換歷程也就成為我在生命教育教學上的一段活生生的故事。以下將這段故事提供出來，也藉以展現生命教育的另一個教學視域。

### 參、走入繽紛大道後的迷失

要開授「生命教育」，首先必須理解的是一「生命」是什麼呢？如果不能理解生命，要如何去教育生命呢？又如何教導學生去理解生命呢？

從文獻中可以發現，學者們對於「生命教育」的界定非常紛歧。

由於「生命教育」蘊含非常豐富的面向，如倫理學、哲學、心理學、生理學、社會學、宗教等……領域，與人際關係、情緒教育、道德教育、倫理教育、人文教育、全人教育、死亡教育、宗教教育、環境教育……皆有關聯（孫效智，2000；陳英豪，2000；何福田，2001），對生命教育的探討也因而呈現多元而紛歧的取向，例如有宗教取向、生理健康取向、生涯取向、生活取向、生死學取向……等（陳德祥，2000），故「至目前為止，學術界對生命教育之範圍與內涵，仍未有具體共識，亦未能發展出統整性之理論架構與課程」（教育部，2001：3），而教師在傳遞相關概念時，往往憑著個人的經驗來發揮，難以帶領學生做必要而深入的生命意義探索與反思（陳英豪，2000）。

<sup>7</sup> 我在《生命教育—視域交融的自覺與實踐》（吳靖國，2006）一書的第一章至第五章中，比較詳細地討論了「視域交融」理念與生命教育之間的關係，其中也提及 Gadamer 的「遊戲」概念中那種「熟悉」與「陌生」之間的互動情形。

<sup>8</sup> 「人之確定性」是指人具有某些先天、普遍且既定的內涵，要成為一個人，就必然先要滿足於這些內涵，故有一種「本質先於存在」的意味，也就是傾向於「理性主義」（rationalism）的思維，所以在教育上就必須先找出那些既定的內涵來，以做為教育「成為一個人」的最終努力方向；「人之發展性」則不從人的內在是否具有既定的內涵來思考，它不但將人視為一個充滿無限發展之可能性的個體，而且也允許個體在發展的歷程中，隨著自身的抉擇而發展出不同的結果，所以在教育上便傾向於去尋求如何開展個體之可能性的途徑。

為何對「生命教育」的看法如此紛歧呢？我認為它根本的問題源於「生命」概念本身所蘊含的豐富意涵。「life」可以指「生命」，也可以指「生活」；前者可被界定為生物性的概念，也可被界定為形而上學的概念，而後者則是一種顯現於外的表現，是心理的反映、社會的影響、思維的實踐、無意識的行為……等。「life」所以是一個複雜、難以說清楚的詞語，因為它不但具有歷史文化的普遍性，且具有高度的個別性和內在性，每個人對生命的掌握不同，呈現的意義和價值也就不一樣（吳靖國，2006），也可以說，「生命學」是一部超級大書，它涵納的面向太過深廣，將之用於教育形成一種實踐的體系，更是難之又難（司馬中原，2001）。

面對這條「生命教育」的大道，我開始尋找教學的著力點—「生命教育的內涵」是什麼？從文獻中可獲得如下的啟發（孫效智，2000）：

第一、不清楚內涵，社會大眾或教育行政當局將很難瞭解它的重要性，從而準確評估該投入多少資源與人力去進行相關工作的規劃與推動。

第二、不掌握生命教育的內涵，也很難評估現行學校教育是否缺乏生命教育某些不可或缺的質素，以及該如何將生命教育納入學校教育之中。

第三、掌握「生命教育是什麼」是掌握生命教育實施方式的先決條件，對於生命教育實施方式有不同看法的主因是因為對生命教育的內涵有不同的理解或掌握不清所致。

於是我透過文獻蒐集和理解，掌握基本的「生命內涵」與「生命教育的方向」，進一步建構 912「生命教育」的教學大綱（2003年2月11日規劃完成）：

#### （一）在「認識生命」方面

以教師講解為核心，介紹「生命」的不同面向，主要包括：

- 1.自然生命與教育：主要是生命的長度、生存的條件、生命科學與基因改造等。
- 2.社會生命與教育：主要是生命的寬度、生命關係與倫理、生涯發展等。
- 3.人文生命與教育：主要是生命的深度、藝術的生命、哲學的生命等。
- 4.超覺生命與教育：主要是生命的澄度、道家的生命觀、宗教的生命觀等。

#### （二）在「教育生命」方面

以讀本與影片為媒材，提供大家共同討論，主要議題包括：

- 1.如何體悟生命：從生活經驗中體會生命的意義與價值。
- 2.如何尊重生命：從人際互動中學習尊重他人與保護生物。
- 3.如何轉化生命：面對困境時，克服困難、轉敗為勝。
- 4.如何創化生命：透過創造力，改變自己的知識與生活。
- 5.如何超越生命：面對紛雜的社會，沉澱自己的價值觀，與超越自己的現況。

面對生命教育，雖然我是一個「初學者」，但卻帶著過去七年的「通識教育」經驗。雖然，從「通識教育」轉換到「生命教育」是一種自我挑戰，但我抽

取了其中的關鍵要素—「全人教育」理念，將之轉移到這個新科目的教學設計，所以面對生命教育，我仍然信心滿滿（Tre030211）！<sup>9</sup>

912 選課的學生雖然只有 10 人，但我非常認真地蒐集了很多資料，希望為學生整理出「生命」的完整面貌；其實，更真實的原因是一我很想為自己整理出「完整生命面貌」。

經歷一個月的嘗試，實際的教學情況與我的預期存在很大的落差，這樣的情形讓我產生某程度的挫折感，故在上完「生命的長度」主題後，寫了一段對上課情形的自我省思：

生物科技的議題學生比較有興趣，參與比較熱絡，應該是學習背景的關係吧！但是有關死亡的議題，很難引發學生去聯想，雖然 Heidegger 認為「向死存有」是個體最本己的反省，但學生似乎沒辦法覺知到死亡的可能性……，如果帶學生走一趟殯儀館，不知道會不會比較好？（Tre030303）

由於學生都是理工背景，<sup>10</sup>鮮少接觸人文方面的課程；學生對「死亡」議題是陌生的，因為沒有經歷過，依其年齡而言，無法真正感受到死亡可以為自己帶來最純粹的省思，我想，在這樣的條件下即使課程安排讓他們撰寫遺囑之類的設計，恐怕也只是一種近乎娛樂性質的教學活動吧！所以，如果可以從學生的「背景」出發來規劃生命教育的教學活動，也許會比較符合學生真正的需求！

在上完「生命的澄度」之後，我也出現強烈的挫敗感，因而再度陳述一段自我檢討：

這個時代談欲望的節制與修養，教師認為很重要，但學生可能不會這麼認為吧！阿倫說得也沒錯，社會上乖乖排隊的人常常是吃虧的，吃了幾次虧，自然而然就會跟著搶……。環境或制度所產生的教育力量總是比教師的力量大很多，在社會行為中，誰會想起教師談到的莊子或佛陀呢？也許我就只會講道理給學生聽吧！教授……叫獸……！（Tre030324）

規劃「生命澄度」議題的目的要討論「超越」有限生命之現實與條件的方法，但教學過程中所感受到的是一學生並沒有感受到我提供的學習內容對他們的意義。教學內容失去意義，這恐怕是對生命教育最大的打擊了。「不過還好，阿倫有回應，

<sup>9</sup>「Tre」是指我自己的教學省思記錄，「030211」是指 2003 年 2 月 11 日；故「Tre030211」係指我在 2003 年 2 月 11 日所寫下的教學省思手札，以下表達方式皆同。而文後出現的代碼「Squ」指學生於期末對生命教育課程總檢討的建議。

<sup>10</sup>當時國立台灣海洋大學設置有生物科技學院、工學院、理學院、海運學院、技術學院……等，尚未設置人文學院，當時新設的教育研究所也曾一度被歸建於理學院中。

至少有人能夠針對我所提供的討論議題進行思考！」也許這是我當時比較可以用來安慰自己的想法。

作者邊學邊教邊反省，「生命」的課題就在我的身邊縈繞了一個學期，更加深刻地感受到自己面對「生命」時的無知與無力感，因為它太過於磅礴壯瀾、太過於複雜繽紛、也太過於簡單純淨，以至於讓我不知道應該如何來形容生命，再怎麼努力地閱讀和形容，「生命」總是超出想像，也超出我的掌握。於是在期末時，個人為「生命」這個議題寫下一段感想：

「生命內容」的多樣性、「生命表現」的多面性、「生命境遇」的個殊性、「生命價值」的層次性、「生命教育」的複雜性……，這豈是我區區一人可以掌握，也許，我應該更謙卑地來面對這個議題！（Tre030616）

整體而言，912 上課的氛圍是緊張的。學生人數少，他們心理上已經有準備課堂中一定得要發言，雖然討論過程學生不致於沒反應，但他們看起來是有壓力的；而我準備了很多資料，但因為第一次上這門課程，也顯得生疏和嚴肅。所以在討論過程中師生都是拘謹的，很難感受到自然、開放與熱絡的教學氣氛。

我評估 912 的教學並沒有成功，至少我沒能從中獲得教學上的成就感，而讓我深刻感受到的是，學生似乎只是我教學實驗的一部分。期末沒有請他們留下意見，也許是不堪回首的心情，但是我知道這學期收穫最多的其實是我自己，即使這是種苦澀的成長，我都應該好好感謝這 10 位學生才對。

我給他們學期成績都很高，除了對他們的感激心理之外，更重要的是我無法評量出誰的生命表現優於誰，而且我深刻地質疑：我可以採用我的生命標準來衡量學生的生命表現嗎？也許「如何評量學生對生命教育的學習」將會是一個非常棘手的問題。<sup>11</sup>

學期結束後我對教學實踐進行回顧與檢討，並具體歸納出下列心得（Tre030618）：

第一、從「全人」的理念出發所提供的學習內容，其涵蓋的層面比較廣泛，可以讓學生有機會理解生命發展的不同面向，而且透過教師的解說和導引，比較容易統整學習內容，並針對學生較陌生與艱難的地方予以導引。

第二、由於生命教育的內容過於廣泛，受上課時間的侷限而無法針對學生的共同經歷（例如觀賞之影片）進行探討，缺少彼此的交流；又雖然教師對生命議題進

<sup>11</sup>有關「如何評量學生在生命教育課程中的學習成效」這個問題，在我轉變從「人的發展性」來規劃課程後，卻是一個讓我更難以釐清的問題。因為我已經不從人應該具有的既定內涵來規劃課程，故也不從學生是否已經達成這些既定內涵來建構評量的標準，而我曾經一度地以個別學生的發展情形來考慮如何給出成績，但是「發展情形」的評分標準到底要如何建立？是從教師的角度來給出標準？或是由個別學生來為自己給出標準？如果是個別學生自己建立標準，那麼全班的共同標準又在哪裡？所以生命教育的教學評量問題，對我而言是一個極度艱困的難題，這將會成為我未來繼續從事生命教育相關行動研究的探討主題。

行系統的解說，卻缺乏活生生的教材，故難以回到學生的生命意義上來促其獲得較深刻的體認。

其實上完一學期的生命教育後，我並沒有找到「生命教育」的明確界定，而對「生命」的疑惑似乎更添許多。回顧教學期間，時常自我追問的問題是（Tre030428，Tre030512，Tre030519，Tre030616）：

- 第一、到底怎樣的生命內涵才算完整？
- 第二、是不是生活中的各種議題都可以成爲生命教育的教材？
- 第三、每位學生的需求都一樣嗎？
- 第四、教師要怎麼教才會對學生產生學習的意義呢？
- 第五、學生經過這一學期之後，就真的已經知道生命是什麼了嗎？
- 第六、即使學生認爲我提供的概念很有啓發性，一年半載後影響還在嗎？

尤其在認真備課之後，學生卻在我上課講解過程中顯現出興趣缺缺的模樣，往往讓我感到挫敗與心傷，而幾個問題便會陸陸續續地重複出現！整個學期對生命教育的教學實踐，我著眼於「全人」理念，總認爲「全人」應該具有某種固定的內涵，而且我竭盡所能地想要找出這個「完整的人」所應該具備的生命內涵。在這樣的前提下，我的思考邏輯是一首先要找到完整的生命內涵，再將這些內涵安置在教學活動中，才能讓學生獲得完整的生命意識。

文獻資料中告訴過我，生命教育的內涵不應以一種封閉而獨斷的方式來決定，應該透過開放的交流與對話來豐富並獲得它的內涵（孫效智，2000），但是我一直都沒能領略到其中的道理，因爲我仍然固著於「人」之內涵的確定性，想要尋找這個確定性內涵，來做爲生命教育的內容。也許是受「理性主義」的影響太深，而始終認爲人應該具有某種必須達成的形象，而將生命教育視爲達成這個預定形象的一個途徑。

## 肆、「存有」<sup>12</sup>對生命的召喚

我有必要告訴學生「生命是什麼」嗎？如果「生命」活生生地展現在每一個

<sup>12</sup> 要理解「存有」（Being）概念，必須回到 Heidegger 對於 Dasein 的解釋，Dasein 是指「存有在某個時空之下所呈現出來的樣態」，所以當 Dasein 展現在某個時空下也就成爲一個「在」（being/或稱「存在」），這個「存在」被「限定」於此時此刻，而不可能同時成爲其他樣態，Dasein 不斷地讓自身成爲一連串的「在」，也就成爲「在場」（presence）的具體事物，因而被表徵爲某一「存在者」（beings）。Heidegger 指出，我們不能把存在者視爲就是存有本身，存在只是存有於時空之中的具體化結果，存有本身蘊含著無限的可能性，每一時空之下呈顯的存在都僅僅是存有的一部分。有關存有與存在的討論，可參見吳靖國（2005）〈從海德格 Einspringen 與 Vorausspringen 的區別論師生關係〉一文。

人身上，那麼你我的答案會一樣嗎？告訴學生某個標準答案比較好，或者讓他擁有不斷探尋的能力比較好呢？

912 結束後的暑假，有一段時間想把自己拋擲在山林之間，讓自己遠離疲憊，其實也可說是一種逃避！但卻也因而讓我沉靜地深思一些有關「生命力」的問題—從 A. Schopenhauer (1788-1860) 的「求生意志」(the will to live)、F. W. Nietzsche (1844-1900) 的「權力意志」(the will to power)、到 V. E. Frankl (1905-1997) 的「意義意志」(the will to meaning)。生長在不同年代的這三位學者，因為理念的流通而讓他們得以持續關注於人之內在最根本的動能（我稱之為「生命力」），但是他們之間卻展現出不同的詮釋角度：Schopenhauer (1928) 強調的是個體以性愛為潛在意識進而釋放出的行為能量，這股性愛能量也正是「求生意志」，它成為 Schopenhauer 用以詮釋人類社會行為的基礎；Nietzsche (1967) 以 Dionysus (古希臘酒神) 的特質來描寫個體從欲望出發而不斷向外進行自我擴展的潛在能量，這是「權力意志」的本質，它成為「超人」的原動力；Frankl (1963) 則強調個體潛藏著一種不斷為自己尋找存在意義的內在需求，即「意義意志」，它成為人類生命開展的根本力量。由於三位學者擁有不同的「視域」，所以對「生命力」有不同的詮釋，才得以不斷豐富「生命」的意涵。如果對「生命」只有一種解釋，那麼我們會有這麼豐富的「視域」嗎？

這樣的啟發讓我進一步想起過去一直關注的思考面向—從現象學 (Phenomenology) 到詮釋學 (Hermeneutics) 的發展路徑。這是一條由 E. Husserl (1859-1938)、M. Heidegger (1889-1976)、Gadamer 等具有師生關係的學者所貫串而成的路徑；對我而言，這是一條「存有學」(ontology) 的思考路徑。

Husserl (1970) 檢視近代歐洲學術危機，認為我們探究與理解生活的過程已經被自然科學方法所窄化，這種情形遂讓人類的理性逐漸萎縮，成為一種被自然科學思維模式所宰制的單面向理性思維，所以他提出「生活世界」(life-world) 理念，根源性地導引我們去思考人類所創造的各種知識的根源之處，目的在釋放我們自身被既有知識所侷限的困境，而讓其他尚未出現的知識得以獲得萌芽的可能；他的學生 Heidegger (1962) 進一步將「生活世界」轉為「存有」(Being) 的理念，並返回到人們活生生地在日常生活中所展現的狀態，來討論有關生存 (在世存有, Being-in-the-world) 的問題，指出了人們在時空條件下，自身處在「開展」與「隱蔽」之間的雙面性，並希望透過對存有的揭露來讓個體走在追求真理的道路上；而 Heidegger 的學生 Gadamer (1975) 持續教師對真理的探詢，認為開展真理的途徑即是「視域交融」的歷程，在這個歷程中，人們不斷地在豐富彼此的視域，不斷地在開展彼此的可能性。

這條思維脈絡，積極地彰顯出一種生命潛藏無限可能性的理念。也就是說，當我將生命視為一種「存有」時，它便具有了朝向「整體」開展的動能，而這個「整體」（猶如「生活世界」理念一般）充滿著無限的可能性，是無法在某個時空之中被完整地掌握和定義的，因為它隨著自身在時空之中的開展而不斷在充實這個生命整體。我將之結合中國道家的思想進行理解—「道可道，非常道」，生命之「道」是「整體而不可知的」，任何對「生命」的強制界定，都僅是整體生命意涵的一部分，也始終無法替代整體生命的本質！

這樣的重新認識，讓我翻轉了原本汲汲營營想要從「全人」的角度界定出完整的生命內涵之動機，進而讓我用更平靜、更開闊的心靈來面對生命的奧秘與不可確定性-人的在世存有，是一個不斷變化的歷程，如此，教育才有存在的必要與價值！從「人之確定性」轉化為「人之開展性」，是一種思想上的冒險，但也正開展出生命教育教學上的一條新路徑。於是，我重新由兩個面向著手來進行思考：第一、「生命」的特質；第二、「教育」的作用。

在「生命特質」的面向上，我逐漸地領會到生命的複雜性、不可化約性、不可控制性與不可共量性，故要進行生命教育似乎必須面臨更大的困境，我的省思是：

其一、教學前要先定義生命教育的內涵，但其範圍龐雜，無法系統性地組織。  
其二、加上生命體驗的親證性，在教材的選擇上必須視學習者的背景以提供適宜的生命實例，來說明及促其體會，這樣子的教學過程就面臨著由理念轉為實例（教師對教材的選擇），再由實例指向理念（學生接觸教材後的體會）的過程，這樣的過程往往已經偏離教師原始用意甚遠，也指向了生命教育的不可控制性。

其三、教學之後的結果，往往無法使用某種途徑來確認成效，生命體驗亦非立即顯現成效，其中有很多是潛在的學習，而所謂的成效也已經是學習者的成效了，而並非是評量者所界定的成效。（Tre030908）

從「人的開展性」的角度來看待生命教育，雖然平息了我對「能否掌握整體生命內涵」的質疑，卻反被「如何對生命可能性進行開展」的問題所困。然而，由於：

生命體驗具有親臨性，是不可取代、不可共量的，任何既定知識的灌輸都有違體驗教學的意義；再者，生命意義豐富而多元的特質，造成生命教育具有高度的模糊性，這也讓教學實踐產生許多困擾與挑戰。（Tre030911）

但是內心逐漸清晰的是：過去我被「生命內涵是什麼」所困，現在則是被「要如何進行教育」所困。而這個教育層面的問題對一個教育工作者來說，必須更積極的面對。

針對 912 出現的教學問題，我重新省察出幾項改進與發展的重點：

第一、教學目標的調整：由於生命議題的內容廣泛，在「時間有限，知識無窮」的限制下，不容易讓學生獲得整全的知識，所以應該以提升學生對生命的感受能力為目標，由「提供知識」的導向調整為「培養能力」的導向。

第二、教學內容的調整：在龐雜的生命議題中，教材隨手可得，卻容易雜亂無序，故應該以核心理念作為教學設計的主軸，才能讓學生在整個學期的教學活動中獲得比較統整的學習。

第三、教學方法的調整：生命成長的關鍵在於學生自身對生命意義的體認和省思，教師只是一個導引者，導引學生如何詮釋各種學習經驗，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。（Tre030908）

如果教育歷程是一種價值導引的歷程，那麼，教師必然要導引學生在善的道路上開展自己。所以，我試著返回「大學」教育本質的學習目的來思考—將「大學」視為「宏觀的學習」，「大學生」應該要學習「明明德、親民、止於至善」<sup>13</sup>，而我進一步將這個大學教育的基本命題詮釋為「掌握與執行人際之間的道理，並讓自己不斷成長，進而為自己與社會創造出更美好的生活」，其關鍵是人際互動、不斷成長與邁向幸福，於是成為我為大學生開展自我生命的重點，也成為融入 912 生命教育課程的核心要素。

「全人教育」理念在 912 面對探求「完整的人」時，已經蘊藏著「人之確定性」的基本前提，於是在生命教育過程中遂將重點置放在「生命內涵」上，反而失去「教育」的作用力。當 912 我重新以「人之開展性」來面對「全人教育」時，「全人」以「存有」之姿召喚著「生命」，所以它不是預懸的結果，只是生命開展的歸向，是個體不斷探求自身生命意義、開展自身生命可能性的結果，而且這個結果會在不同時空中繼續生成另一種結果；<sup>14</sup>於是，我將生命教育的重點拉回「教育作用」的面向上，而將「生命內涵」還給學生自己！

這不但是個人成長的歷程，也顯示出我對生命教育在教學實踐上之獨特性的見解。我的基本認定是，生命教育應該讓學生從生活事件的經驗中來體驗與學習，任何教學所提供的教材與內容，都僅僅是教學過程中的「起點」，只是一種引發學生

<sup>13</sup>《大學》指出：「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。」其中「明明德」是「知道如何彰顯倫理關係」；「親民」又做「新民」，亦即「成為不斷創新與發展的人」；「止於至善」則是指「一切行動都在尋求達到美好、幸福的生活境界」。也就是說，能夠掌握與執行人際之間的道理，並讓自己不斷成長，進而為自己與社會創造更美好的生活，這才是大學生在求學過程應該要追求的核心目標。

<sup>14</sup>當達文西經由「蒙娜麗莎的微笑」為自身開展出生命的意義時，他同時也讓這幅畫擁有了自身的生命，而到現今，這幅畫還一直在影響著我們，也在我們不斷賦予這幅畫的新意之同時，回過頭來豐富了達文西的生命意義；因此，達文西的生命意義仍然還在開展中。

進行思考與促發成長的起點；在教學過程中引發學生對自身的省察和體驗，才是提升生命感的重點，而至於學生生命感所提升的內容是什麼，便不能使用一致性的標準來評量，只能從學生所賦予的生命意義來理解。於是將這個生命教育的教學構思稱之為「存有取向的生命教育教學計畫」。

## 伍、一個「視域交融」的嘗試

「生命是什麼？」也許是我窮極一生都難以回答的問題，但這並不是我無法理解生命，而只是所理解的是有限的生命，這是我處在時空脈絡中的必然現象，其實每個人都處在這種侷限中；所以，讓學生知道自身的這種侷限，將是開展自己生命的起點！

912 開始執行「存有取向的生命教育教學計畫」時，我以 Gadamer 的「視域交融」理念作為課程實踐的核心，因為除了 Gadamer 從「存有」的角度來討論真理之外，還有兩個主因：

第一、Gadamer 在〈在現象學與辯證法之間——一種自我批判的嘗試〉中自陳：「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。」（洪漢鼎、夏鎮平譯，1995：10）這指出了 Gadamer 與 W. Dilthey（1833-1911）之間的關係，並且從理念的理解上也可以掌握到，Gadamer 的「視域交融」與 Dilthey（1988）的「生命體驗」（*Erlebnis/ experience*）之間有著密切關聯。「視域交融」理念，若使用 Dilthey 的語言來表示，可以說是「生命表現—自省—生命表現」的連續過程，這乃生命的成長過程，也是教學的真正意義，因為有效教學乃發生在「視域交融」中；故「視域交融」在本質上與「生命教育」密切相關。

第二、由於「生命」意涵的複雜性，導致要對「生命教育」進行客觀定義也是困難的。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一個面向，而遺漏它更豐富的面向，故前述強調應該從「存有」的角度來看待「生命」，使其隨時展現可能性。為了讓生命的可能性得以不斷開展，便需要與他人不斷進行互動與交流，以促發自我省思，由此也顯現出將「視域交融」理念融入「生命教育」教學活動的必要性。

「教學在師生互動中發生，成長在視域交融中完成」（吳靖國，2004a），也就是說，教師將「視域交融」置入各種教學活動中，讓它成為教學過程的後設準則，才是有效教學的關鍵。由於 Gadamer 所揭示的「視域交融」理念，乃承續 Dilthey 的「生命體驗」而加以轉化，它在本質上便是一種不斷開展生命視域及提升生命價值的過程，故將「視域交融」作為生命教育的教學主軸，不但切合有效教學之歷程，亦是生命開展的本質要素。

我面對這個新課程心中戰戰兢兢，尤其在導引學生學習上，我做如下的規劃：

#### 第一步：認識自己的侷限

「認識自己」(know thyself) 乃是自我成長的起點。在一開始的理念導入階段(四週)，我必須藉由具體的行動(例如帶領同學從不同的位置觀看相同的景物、針對短片中的爭議問題發表每個人的見解……等)來說明「視域」概念，並從「視域」概念中逐漸導引出「靠」與「看」兩個核心理念，<sup>15</sup>以及逐步引導學生覺察與認識自身視域的侷限，藉以強調出「視域交融」對彌補自身侷限及開展自我視域的作用，也透過這個過程，為「視域交融」之所以成為學生學習開展自身生命意義的核心能力找到了正當性。

#### 第二步：開放自己的心靈

為了讓學生體會出「移動自己，才能改變視域」(這是 Dilthey 所強調之生命體驗中的「移情」作用)，故必須在上述四週的教學活動中規劃引發學生產生「感動」的機會，而讓學生覺察與體認到，經由「感動」才是開放自己與接受別人的根本基礎。藉此導引學生進一步理解，以開放的心靈來面對大家共同討論的生命課題時，才能進入對方的生命視域中，進而從對方的視域來理解其所論述之事物。「開放自己的心靈」乃是「視域交融」的基本前提，也是拓展自身生命視域的基本條件。

#### 第三步：從他人看見自己

這是對生命主題進行討論與學習的階段(七週)，重點在於呈現生命內涵的不同面向(包括生命長度、生命溫度、生命寬度、生命強度、生命澄度等)，每一個面向都成為一個討論議題，教師提供閱讀書籍及觀賞影片，先建立同學之間共同經驗，並以學生自己所撰寫的心得為起點，讓同學彼此透過討論來進行視域交融的練習。當同學發現其他人的視域超出自己的見解時，往往是刺激其產生省思與進步的機會。

#### 第四步：覺察自己的變化

教師必須在教學活動中導引學生自覺其自身的成長情形，尤其期末階段(四週)，要讓學生嘗試應用視域交融的表現機會(例如透過主題訪談「一位值得尊敬的人」)，並透過期末總檢討的過程，讓學生一方面進行更多元的視域交融，以自覺地應用視域交融來提升視域，另一方面則要讓學生回顧自己的變化，以體認「視域交融」對自己產生的作用。

整個生命教育的教學實踐歷程，除了讓學生獲得「視域交融」的能力之外，我在上述四個教學步驟中，同時蘊含了三個生命教育的學習重點：第一、認識生命的面向—透過與讀本、影片進行的視域交融來達成；第二、覺察自身的視域—透過與

<sup>15</sup> 有關「視域交融」如何解析為「靠」與「看」兩概念，可參見吳靖國(2006)《生命教育—視域交融的自覺與實踐》一書。

同學、教師進行的視域交融來達成；第三、探訪生命的意義—透過專訪「一位值得尊敬的人」進行視域交融來達成。

這個課程計畫執行至今已經四年，除了在教材內容與教學方法上進行局部調整與改善外，基本的理念仍然堅持「人之開展性」的基本前提。在學生的學習歷程中，常會發現一些讓我感到驚訝的事情，例如小琪<sup>16</sup>在她進行「一位值得尊敬的人」專訪後的報告中寫道：

……當我們找好地點，準備進去用餐時，看著他吃力一步一腳的移動身體，心中充滿了許多不捨；也充滿了對父母的感恩之情。……訪問完○○姐時，心中卻起了很大的波動，結束了嗎？訪問結束了，但似乎才剛開始，剛開始我們要認真的去思考，對於自己的生命是否曾經珍惜過，曾經留下過可尋的足跡，曾經像○○姐一樣用心去經營他的生命……。 (932T「創造生命奇蹟的貓頭鷹—全國身心障礙文藝獎得獎人」書面報告)

小琪表達心中的不捨是一種移情，而經由這種將心比心的過程，才真正理解到對方的身體不便所帶來的種種影響，她藉此返回自身，在感受自己的幸運中獲得了珍惜與知足，並進而產生感恩之心，由此觸發她心靈的悸動，進而開始關注自身的情形—檢視自己的過去，以及想到自己的未來。

學期結束前，我通常會讓學生進行整學期課程實踐的回顧與檢討，並寫下回饋與建議。學生給出的回饋很多元，包括：「可以從不同角度來看待『生命』」、「洗滌自己的生命，開啓另一展大門」、「『視域交融』是一個人學習的必須要件」、「用自己的感受及他人的感受去體會生命是很棒的」、「教師的確可以讓學生『看到不同的視域，並學會轉換『靠』的角度』」、「這是一門可以開啓對生命的認同、價值、感動的一扇大門」、「讓自己去思考生命的價值，這些知識不是從教科書裡能學到的」……等等。<sup>17</sup>另外A同學（因為問卷不記名，無法得知哪位學生）在問卷中寫了一段給教師的期末感言：

教師上課的教材每每令我感動，當然也賺了我不少的眼淚，每堂課我很注意每位同學的互動、思考，帶給我的是一次又一次的心靈啓發，真的很感動！謝謝教師，因為有您開了這門課，我重新認識了我自己，也因為這堂課帶給我許多歡樂。(Squ922Ha)

學生寫出這些讓我感到激勵的話，比起912的挫敗與失落，有天壤之別。我想：

<sup>16</sup>小琪（代稱）是九十三學年度第二學期修習我在T校（該學年度我兼課的學校）開授生命教育課程的學生。

<sup>17</sup>這些回饋是摘錄932T校及932H校幾位學生在期末總檢討問卷中填答的資料。由於有機會同時在兩校開授生命教育科目，故我便更縝密地進行對學生學習情形的觀察與資料蒐集。

如果這樣的課程可以讓某些學生感到欣喜、歡樂、或感動，甚至能夠讓學生重新認識自己，那麼我原本賦予生命教育的獨特本質，已經顯露出來了。

當然我也知道，課程實踐仍然存在著許多尚待解決的問題，例如：要如何確定師生之間是否真正達到視域交融？要如何評量學生的學習成效？要如何將之導引到中小學生生命教育教學設計中？要如何拓展這個課程實踐的思考面向等等。雖然看見自己轉變對「人」的看法後，顯現教學活動的成效和教學過程中我獲得的成就感，但是這些學生就此便知道生命是什麼了嗎？他們真的能運用視域交融能力在其生活中嗎？此課程對學生的影響力仍會持續嗎？必須進一步對這些問題進行探究和理解，才能真正檢視當初的學習目標是否適切。這些都是不可迴避的任務，也是未來繼續深入這個課程的重要途徑。

## 陸、結語：充滿「奧秘」的生命教育

歐美學習來的「個人主義」（individualism）思想已經普遍地影響當今台灣社會的思維，尤其引發教育改革十分重視「學生本位」的訴求，卻也進一步讓我們的社會逐漸顯現出「自私」的思維傾向。我認為，教育工作者並未清楚地辨識「個人主義」與「自私」間的區別，以致於讓「尊重他人是一個與我同等重要的個體」，悄悄地轉換為「他人必須尊重我是一個獨特的個體」，於是「互為主體性」的概念總是被當成「彰顯主體性」來使用，如此發展的結果遂讓我們社會逐漸顯現自私自利之心，甚至更極端地想要去操控他人。也許自私自利之心也會讓我們不斷強調的「多元社會」理念，逐漸成爲一種「一元的多元社會」，也就是每一個人的價值觀都不一樣，但每一個人都僅僅從自己單一的價值觀出發，只要發現別人的意見與自己不相同，便認定對方有問題、對方是錯誤的。這種「一元化的多元社會」，缺乏開放心靈的勇氣、缺乏視域交融的機會、缺乏對整體社會的關懷，其必然會讓社會衝突更加頻繁。而這樣的情形也進一步突顯出，將生命教育納入高等教育體系確實是教育改革的重要任務，而同時也顯現「視域交融」對推動生命教育來建構真正多元社會的積極功能。

上述的敘事僅僅想表達自己在生命教育之教學歷程中的反省與改進情形，我將「視域交融」理念做爲教學主軸，也僅僅是從「人之開展性」的視域出發所找到的教學嘗試，無意要取代其他的生命教育教學，也不是要突顯這個「存有取向的生命教育教學計畫」是獨一無二的教學方案，我的教學嘗試只是一個讓大學生命教育更加豐富的案例。國內大學生命教育教學的實徵性研究中都指出生命教育對大學生產生了積極性功能（吳淑敏，2005；陳世佳、郭純芳、楊正誠，2005），這是很值得慶幸的事。目前台灣大學校院推動的生命教育是一個多元性的發展領域，需要教學

者提供出自身的教學視域來進行「視域交融」，才能讓這一塊新興的園地擁有更豐沃的養分，發展出更甜美的果實。

有幾位學術評論學者<sup>18</sup>提醒我應該避免將「視域交融」窄化、或認為這種教學仍然欠缺批判精神、或不能落入只是師生相互安慰取暖的課程等。我知道我仍然可以嘗試規劃以 N. Noddings (1929-) 的「關懷倫理」為主軸的生命教育課程、規劃以 J. Habermas (1929-) 的「溝通行動」做為主軸的生命教育課程、規劃以 J. Derrida (1930-) 的「解構理論」做為主軸的生命教育課程……，但重點應該是，每一種嘗試都只是生命教育的一部分，無法在短短的一學期教學活動中將存有的、關懷的、批判的、解構的等不同面向雜糅在一起，所以我告訴自己，應該是在所規劃的每一種課程主軸中讓它自身的特色呈顯出來，並且讓學生知道還有其他不同面向的生命教育學習方案。對我而言，未來嘗試規劃與實踐這些不同主軸的課程，並進而從中發現彼此的相容與差異，將會是我繼續探討生命教育課程的努力方向。其實，「生命教育」是什麼呢？它目前仍然是一個「謎」，<sup>19</sup>而未來也將一直會是個謎！身為生命教育的教學工作者，便有義務要去探詢謎底，而我也深信，這個謎底不會只有一個。

## 參考文獻

- 司馬中原 (2001)。開啓人文復興的新視窗—生命學與生命教育。載於劉易齋 (著)，**生命學簡綱初探—生命教育概論與實踐** (頁序 1-2)。台北市：高立圖書。
- 何福田 (2001)。生命教育的由來與重要性。載於何福田 (策畫主編)，**生命教育叢書** (頁 3-10)。台北市：心理。
- 但昭偉 (2001)。「生命教育」的生命。**教育資料集刊**，26，113-130。
- 吳清基 (2001)。生命教育—新世紀光耀人寰的教改火花。載於劉易齋 (著)，**生**

<sup>18</sup>我也曾將這個教學嘗試以不同的主題和討論方式，試圖發表於研討會及投稿於期刊，所以歷經了許許多多的評論和建議，我從中獲得很多啟發和成長，也深刻感受到要撰寫出讓學者普遍認同的生命教育相關論文是一件相當艱難的工作，因為生命教育太過於龐雜和多元，學者們通常各有己見，所以對我所寫的論文也常常出現兩極化的評論意見，甚至同一位學者在兩次來回的書面評論之中，可以從不同角度每次分別找出將近十個問題來，可見在不同時空中以不同的角度都可以對生命教育給出不同的詮釋和構想，而這樣的開放性反而會讓生命教育的發展顯得更加豐富。

<sup>19</sup>在此引用 Heidegger 的看法，「謎」(mystery，或譯為「不可思議者」)是指「存在者之整體的隱蔽狀態」，它很容易被人們所忽略 (Heidegger, 1993b: 132-133)：「人執著於趨向便捷可達的存在者，也就是僅僅執著在已經綻出的存在者，將存在者當成存在者的標準 (按：即沒有超出存在者來思考存有)，而採用這個標準時，人們轉而離棄了不可思議者。……人們脫逸出不可思議者而走向便捷可達之物，忽略了不可思議者而便是『落入歧途』(erring)。」Heidegger 所要表達的是，我們的思考往往被顯現在眼前的事物所侷限，而忘卻事物潛在的其他可能性；這些事物的可能性，也就是「謎」、「不可思議者」，也就是一種「奧秘」，它讓思維重新獲得能量而活絡起來，所以能夠不斷地對真理進行質問與探尋，這也正是 Heidegger (1993a) 所謂「形上學」(metaphysics) 的真正意涵。

- 命學簡綱初探—生命教育概論與實踐（頁序 3-4）。台北市：高立圖書。
- 吳淑敏（2005）。生命教育課程對國小教育學程大學生幸福感之效果研究。**教育與心理研究**，28（1），21-47。
- 吳靖國（2004a）。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**（頁 51-78）。台北市：高等教育。
- 吳靖國（2004b）。詩性智慧與非理性哲學—對維柯《新科學》的教育學探究。台北市：五南。
- 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。
- 吳靖國（2006）。生命教育—視域交融的自覺與實踐。台北市：五南。
- 李錫津（2001）。教育局長序。載於台北市政府教育局（編印），**台北市國民小學生命教育劇場**（頁序 i-ii）。台北市：台北市政府教育局。
- 洪漢鼎、夏鎮平（譯）（1995）。H. -G. Gadamer 著。**真理與方法：補充和索引**。台北市：時報文化。
- 孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**（頁 1-22）。台北市：寰宇。
- 教育部（2001）。**教育部推動生命教育中程計畫（九十至九十三年度）**。台北市：作者。
- 陳世佳、郭純芳、楊正誠（2005）。生命教育課程對大學生自我概念與生命態度之影響：以「β計畫」為例。**教育與心理研究**，28（3），409-433。
- 陳英豪（2000）。生命教育—今天不做明天會後悔的工作。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**（頁序 1-3）。台北市：寰宇。
- 陳德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**（頁 241-253）。台北市：寰宇。
- 鄭崇趁（2001）。生命教育的目的與策略。**教育資料與研究**，39，18-20。
- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human science: An attempt to lay a foundation for the study of society and history* (R. J. Betanzos, Trans.). Detroit: Wayne State University Press.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (I. Lasch, Trans.). Boston : Beacon Press.
- Gadamer, H. -G. (1975). *Truth and method* (Sheed & Ward Ltd., Trans.). New York: Cotinum.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper & Row.

- Heidegger, M. (1993a). What is Metaphysics? In Harper Collins Publishers (Ed.), *Martin Heidegger: Basic writings from Being and time (1927) to the task of thinking (1964)* (pp.89-110). London: Routledge.
- Heidegger, M. (1993b). On the essence of truth. In Harper Collins Publishers (Ed.), *Martin Heidegger: Basic writings from Being and time (1927) to the task of thinking (1964)* (pp. 111-138). London: Routledge.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental Phenomenology* (D. Carr, Trans.). U.S.A.: Northwestern University Press.
- Nietzsche, F. W. (1967). *The will to power* (W. Kaufmann, & R. J. Hollingdale, Trans.). New York: Vintage Books.
- Schopenhauer, A. (1928). *The philosophy of Schopenhauer*. New York: Modern Library.
- Vico, G. (1948). *The new science of Giambattista Vico* (T. G. Bergin & M. H. Fisch, Trans.). New York: Cornell University Press.

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 75-96 頁

# 高中生涯輔導工作成效對大學生生涯決定 狀態之影響

韓楷樺\* 王世英\*\* 洪寶蓮\*\*\*

## 摘要

本文之研究旨在探討高中生涯輔導工作成效與大學生生涯決定狀態之現況及相互關係。經選編「高中生涯輔導工作成效量表」、「大學生生涯決定量表」作為蒐集研究資料的工具，對 1,408 位大一學生進行施測及統計分析。結果發現：（1）大學生對高中生涯輔導各項具體措施之受益程度與需求為中等；（2）不同高中學校性質、高中學校所在地，以及接受生涯課程的學生，其生涯輔導工作成效（受益程度）有差異，其生涯決定程度的平均表現略有不同；（3）接受不同生涯課程的大學生其生涯決定程度有顯著差異，且接受生涯課程愈多者，其生涯決定程度有愈高的趨勢；（4）生涯輔導工作成效（受益程度）與生涯輔導需求呈顯著正相關；（5）生涯輔導需求與生涯輔導工作成效之「生涯資訊評估」分量表，可有效預測大學生生涯決定狀態，然而總變異的解釋量僅為 2.7%。最後本文並對輔導實務應用及後續研究提出相關建議以供參考。

**關鍵詞：**輔導、輔導工作成效、生涯輔導、生涯決定

---

\*韓楷樺，國立台中教育大學諮商與應用心理學系副教授兼主任

\*\*王世英，國立教育資料館館長

\*\*\*洪寶蓮，中國醫藥大學通識教育中心教授

電子郵件：kaicheng@mail.ntcu.edu.tw

來稿日期：2007 年 3 月 13 日；修訂日期：2007 年 6 月 15 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# The Influence of Senior High School Counselors' Career Performance on College Student's Career Choice

Kai-Cheng Han\* Shin-Ying Wang\*\* Bao-Lien Hung\*\*\*

## Abstract

This paper studies the influence of the counselors in the senior high schools on their students in choosing career. By analyzing the statistics taken from the "Scale of Career Performance of High School Counselors" and "Scale of Career Decision of College Students" of MANOVA, we discover a very strong relation between the performance of the counselors and their students. From such a result, this paper suggests a more effective system of counseling, and recommends for a further research on the role of counseling.

**Keywords:** counseling, counselor's career performance, career guidance, career decision

---

\*Kai-Cheng Han, Chairs, Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University

\*\*Shin-Ying Wang, Director, National Institute of Educational Resources and Research

\*\*\*Bao-Lien Hung, Professor, General Education Center of China Medical University

E-mail: kaicheng@mail.ntcu.edu.tw

Manuscript received: March 13, 2007; Modified: June 15, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、緒論

高中生正面臨升學方式變革、多元開放之時，除了應考之外，更須對自己有更深入的瞭解，以評估自我與環境的關係；另一方面也嘗試由實際執行決策過程及結果的經驗中，蒐集、運用相關資訊，以獲得修正並釐清生涯目標的機會。然而許多高中生對於自己的未來生涯和抉擇感到困惑，而對生涯輔導有高度的需求。其中反應在所面臨的生涯發展問題上，包括：高一選組、擔心考不上理想的大學、對於未來選系的生涯方向不清楚、對未來前途的擔心、缺乏完善的生涯規畫，以及資訊不足、猶豫或對決策的焦慮。例如鄧志平（1996）的研究發現，有接近半數（47.3%）的高中生尚不能確定未來所要就讀的大學科系。吳怡君（2000）也發現大台北地區約有 1/3 的高中生都有相當高的「生涯困擾」，其中以資訊不足、猶豫或對決策焦慮的困擾最嚴重。另者劉鳳珍（2005）所做的「2005 高中生就讀大學意向調查」研究，顯示將近 45% 的高三考生，對於未來選系的生涯方向「不清楚」或「非常不清楚」；98% 的學生把原因歸咎於時間都用在考試上，因而沒時間探索與外部資訊太少；超過一半（52.3%）的高三學生，把念大學視為未來就業保障。這些研究反應國內高中生對自己的興趣、性向與大學科系的學習內容，缺乏充分認識，也顯示其對生涯輔導需求甚為殷切，極需藉由多元的管道和資訊的蒐集來瞭解自我與外在世界，以期做出明確而具體可行的生涯決定。

因此，高中的生涯輔導除了學生將面臨的選組選系的升學課題外，對於建立生涯規劃的概念、探索生涯發展的方向和瞭解環境等，均應是生涯輔導的重點。而學校生涯教育工作者除了應以更負責任的態度，提供學生大量、有品質的生涯相關資訊，並有計劃地提升學生對生涯的自信、培養學生生涯決策的能力（林幸台，1993；吳怡君，2000）之外，也不得不思考高中生涯輔導工作亦應配合其生涯發展上的任務、需求及行為，規劃最為適切的生涯輔導工作內涵，以提高學生對生涯輔導工作的滿意度。

就國內的教育體制而言，大學生絕大多數都是由高中，少部分由高職或其他管道，經由多元入學方案，選填志願分發而來。目前高中職所設有之輔導室及專任輔導教師，均會在學生進入大學之前為學生進行分組及選填志願的輔導。理應目前所選擇的科系即應符合自己原先的分組，也是經由自我的瞭解與生涯的充分探索之後所作的生涯抉擇。這樣的科系選擇，也代表了未來職業的選擇，可是有許多研究（金樹人、林清山、田秀蘭，1989；林清文，1994；彭森明，2006）發現國內大學生生涯決定程度略顯不足，甚至有許多人不確定未來的生涯目標、不確定未來的職業方向、不知道生涯規劃的步驟，甚至有近半數認為所唸科系與興趣不符合。由上可推，多數大學生在其高中階段有關生涯探索的活動可能遭受較多的限制，導致生涯探索

經驗普遍不足，對自我特質及工作世界未有明確的認識，甚至對生涯發展抱持著錯誤的觀念，只依據社會價值觀或分數的安排進入某些科系，而完全漠視自己特質與興趣的嚴重情形，連帶著使其在大學時期的生涯決定任務更加困難（吳芝儀，1991），似乎美國也不例外（Petrik, 2002）。當然或有可能因為在高中階段學校所推展的生涯輔導工作不夠落實，實施成效有限，或所謂提供的生涯服務、生涯活動或生涯探索課程不足，而影響其大學主修、生涯決定或其他領域的發展。

由於「生涯決定」不論對國內大多數的高中或大學生而言，均是一個實際而重大的難題，值得教育與諮商人員重視。而以往有許多學者紛紛由各種不同的角度來探研究生涯決定。也有許多國內外相關研究皆支持相關生涯規劃課程、方案與協助，將有效提供高中、大學生作為生涯發展與決定過程中的重要資源（林清文，1994；邱卉綺，2005；Patton, 2000；Mau, 2004；Vacc & Rhyne- Winkler, 2004；Fouad et al., 2006）；且視「生涯規劃與發展」課程的介入能有效改善學生的生涯發展需求，而將生涯規劃課程視為生涯輔導工作主要內涵之一。因此，從生涯發展的觀點探討高中生的生涯發展任務、生涯問題與需求，並就回應生涯輔導需求的具體輔導措施檢驗高中生涯輔導工作實施成效，以較廣泛的社會文化脈絡觀點探討此等因素對大學生之生涯決定情形或生涯發展狀態之後續影響情形深具研究價值與意義。

## 一、高中生涯輔導工作成效的基本概念與相關研究

高中實施生涯輔導工作的主要目的在協助學生認識各類組課程內容、教育訓練與社會工作環境間的關係，在自我探索中瞭解其人格特質、興趣、能力、性向及價值觀與未來生涯發展間的關係，提供資訊讓學生認識課程內容、升學進路等職業知識，有效協助學生做好生涯決定及建立生涯規劃的觀念。生涯輔導工作成效指輔導教師履行上述職責及提供具體生涯措施與協助時，讓學生感受到的生涯輔導受益程度而言。當輔導人員對其職務表現負責，即可稱為輔導人員的角色實踐。當輔導教師實際而有效地表現其行為時，輔導教師的功能就能發揮，輔導工作也必有效。

長期以來輔導教師的角色與地位，一直是爭論的議題，如何在學校中建立其角色的定位是一件非常重要的事情（Gladding, 2000；Vacc & Loesch, 2000）。綜觀國內外相關專業組織與文獻（林家興，1997；金樹人，1997；ASCA, 2004；Herr, Cramer & Niles, 2004），大體而言，國內高中輔導教師在生涯輔導上所扮演的角色為諮商者、方案設計者與執行者、升學資訊提供者、與校內外人士協調合作者、安置者與諮詢者等角色。其提供的服務項目則包括：進行個別或團體諮商、實施與解釋心理測驗、指定家庭作業或設計探索性的活動、運用生涯資訊來幫助當事人瞭解工作世界、做決定的能力、協助發展個人的生涯計畫、指導謀職的策略與技能、協助解決工作上的人際衝突、協助統整工作角色與其他的生活角色，及解決工作壓力、失業、生涯

轉換等適應問題與美國生涯諮商師的角色頗似。

有關生涯輔導工作的成效的評量或謂「績效」(accountability) 評量被認為是諮商師介入效能的回饋，重點在諮商師如何看待自己及他人的期望，並從學生或他人之處得到回饋(Myrick, 2003)。國內有關於學校生涯輔導成效的評量並不多，過去的研究大部分由政府或教育單位委託學校或學者專家所做的生涯輔導實施現況的調查與檢討(金樹人, 1991; 林一真, 1992; 林幸台, 1992; 田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台, 2000)，以作為規劃或推動學校生涯輔導計劃的參考。國外則有 Scarborough (2002) 發展出學校諮商師活動評定量表(The school counselor activity rating scale, SCARS)，用以評量學校諮商師在實際與理想工作相關的活動上所花費的時間(引自 Scarborough, 2005)。輔導工作成效的評量也可分為主觀和客觀評量兩種。主觀評量大多是研究者以自編的問卷或量表，比較輔導教師理想與實際工作表現之間的差異(Mustaine, Pappalardo & Wyrick, 1996; Burnham & Jackson, 2000; Scarborough, 2005)，藉以評量其輔導工作成效；而客觀評量，則輔以其他人士對輔導教角色功能發揮的看法，以為評量的依據；這方面的評量有來自學生、行政人員、一般教師以及輔導教師為對象的研究(韓楷樺, 1986; 林幸台, 1992)。另有學者(Myrick, 2003) 指出像出席率、制度規範及工作任務的完成等硬性資料(hard data) 是較易觀察與可檢核的行為，也較常被使用；而個人觀點、意見等檢核表或調查表等軟性資料(soft data)，則可由學生自評其態度、技巧、價值與需求，或報告自己達到目標的歷程而獲得。這二種資料在輔導績效研究時均極有用。

## 二、大學生生涯決定的基本概念與相關研究

生涯決定約略可指個人將資料加以組織整理後，自眾多可能的選擇項目中進行評估、選擇與確認，最後承諾並加以執行的過程(Gati, Krausz & Osipow, 1996)。此外，生涯決定更可視為綜合個人對自我的認識，以及對教育與職業等外在因素的判斷，於面臨生涯抉擇情境時所做的各種反應，其構成要素應包括：決策者個人目標、可供選擇的方案與結果，及對各個結果的評估。其歷程與結果則受到機會、結構、文化等社會因素及個人價值觀與其他內在因素的影響(林清文, 1994)。

在相關研究中，大致可以分為四大類影響因素的研究，其中有關「個人屬性因素」的研究，例如國內楊智馨(1997) 曾探討大一和大三學生涯發展和自我認定發展之關係，楊淑萍(1995) 則針對我概念的向度進行探討。有關「價值結構因素」的研究，其中陳玫玫(1994) 曾針對台北市高職補校學生探討其生涯決定程度與生涯輔導需求的關係，而 N. E Betz 和 K. K. Voyten (1997) 則曾從大學生的自我效能與結果期待來探討其對生涯探索的影響。有關「機會因素」的研究，則大多與個體的外在教育資源、社會環境狀態有關。其中有關外在教育資源的影響因素，在國外許

多相關研究皆支持相關生涯規劃課程、方案與協助，能有效提供大學生作為生涯發展與決定過程中的重要資源（Patton, 2000; Mau, 2004）。例如陳麗如（1994）在其研究中即指出，國內學生在做生涯決策時，常會因為對工作世界的瞭解不夠，或對本身需求、價值觀的不確定，而作出不正確的生涯決策，阻礙生涯發展的進行；邱卉綺（2005）在探討不同背景變項的高中生在生涯決定困難時，則發現「有無上過生涯課程」的高中生，其所覺察到的生涯決定困難與生涯自我效能之間有顯著的差異存在。第四類有關「文化因素」的研究，則大多與社會文化、角色影響、家庭與同儕影響有關。其中針對諮商師的角色影響，相關研究皆支持學校諮商師的角色功能與生涯諮商的介入對於學生生涯發展與決定的重要性（Vacc & Rhyme-Winkler, 2004; Fouad et al., 2006）。綜上所歸納的四大因素，以及上述國內外相關研究可知，凡與生涯決定相關的影響因素都無法脫離內在個人與外在環境兩大向度的分類，每個生涯決定的影響因素都有其重要性，彼此共同交互影響個體的生涯決定。

由於國內有關生涯決定的相關研究大多以內在個人層面占大多數（吳芝儀，1991；林清文，1994；劉姿君，1994；楊淑萍，1995；楊智馨，1997），因此本文之研究欲從外在環境層面來探討對大學生的生涯決定影響，特別是從社會學習角度探討大一學生生涯未定的情況，並將生涯決定影響層面回溯到高中時期所接受的生涯輔導協助，以瞭解其實際的影響情形。

### 三、生涯輔導工作成效與生涯決定狀態之關係

國內外有關生涯輔導工作成效的研究，有許多是針對生涯輔導具體措施進行調查。也有許多相關研究支持相關生涯規劃課程、方案與協助，有助於提升大學生生涯發展與做決定的能力（Patton, 2000; Mau, 2004）。另有從學生生涯需求滿足的角度探討生涯輔導工作成效的研究，如同陳麗如（1994）在其研究中即指出，國內學生在做生涯決策時，常會因為對工作世界的瞭解不夠，或對本身需求、價值觀的不確定，而作出不正確的生涯決策，阻礙生涯發展的進行。陳玫玫（1994）在其探討不同個人背景變項之高職補校學生，在生涯決定程度與生涯輔導需求之間關係的研究發現：學生對生涯輔導需求強度為中度至高度，其需求層面以「工作適應輔導」最高，其餘依序為「瞭解自我」、「生涯規劃」、「瞭解工作世界」及「進路輔導」；此外，該研究亦發現生涯決定程度與生涯輔導需求有正相關，即生涯不確定程度愈高者，其生涯輔導需求愈高。該研究以個人背景變項對生涯決定程度與生涯輔導需求做預測，則發現個人背景變項對「生涯決定程度」總變異的解釋量為 7.07%，對「生涯輔導需求」總變異的解釋量為 2.61%，可見除個人變項外，尚有其他許多值得探討的影響因素存在；韓楷樺（1996）以 1,109 位空大學生為樣本的研究中，亦發現而修「生涯規劃與發展」課程的學生，其生涯發展需求有顯著降低與改善；邱

卉綺（2005）的研究則發現「有無上過生涯課程」的高中生，其所覺察到的生涯決定困難與生涯自我效能之間有顯著差異。國外的相關研究，如 C. D. Dziuban、R. A. Tango 與 M. Hynes（2005）亦曾針對生涯已定的大學生進行職業探索方案的效能評估，結果發現儘管是生涯已定的狀態，職業探索方案仍提供學生多元的自我探索與職業資訊，甚至部分學生原本的興趣傾向也因此有所改變，對於自我人格特質也有更多認識。此外亦有許多針對社會文化、角色影響、家庭與同儕影響有關的研究。整體而言，皆支持學校諮商師的角色功能與生涯諮商的介入對學生在生涯發展與決定的重要（Fouad et al., 2006; Vacc & Rhyne-Winkler, 2004; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998）。

綜上所述，不論國內外皆強調生涯輔導工作成效的重要性與功能性，當具有良好的生涯輔導工作成效時，可預測學生生涯輔導需求會降低。生涯試探機會愈多、愈具成效，則愈能滿足生涯需求，愈降低生涯的不確定性。

## 貳、研究方法與設計

### 一、研究對象

本文之研究以台灣地區公私立大學大一學生為研究對象。以分層比例抽樣（proportional stratified sampling）方式，依據北、中、南、東四區大一學生總數比例（15：6：4：1），再以學校為單位進行叢集抽樣。正式樣本包括北部 13 所 851 人、中部 5 所 429 人、南部 4 所 297 人、東部 1 所 80 人，共計抽取 23 所大學，1,657 人為研究對象，剔除作答不完整、明顯反應心向者，有效問卷共計 1,408 份。

### 二、研究程序與工具

本文之研究於 2006 年七月至十二月間蒐集相關文獻，分析國內外有關高中生生涯輔導的實施與大學生生涯決定狀態的資料，參考國內外相關研究之評量工具，並輔以生涯輔導專家與高中生生涯輔導實務工作者的意見後，編選適合於量測高中生生涯輔導工作實施成效與大學生生涯決定狀態之評量工具，包括「高中生生涯輔導工作成效量表」與「大學生生涯決定量表」兩種研究工具。

#### （一）高中生生涯輔導工作成效量表

本文所使用之「高中生生涯輔導工作成效量表」，係參考美國全國職業資訊統合委員會（National Occupational Information Coordinating Committee, NOICC）於 1992 年所提出之高中生生涯能力指標，教育部（2006）九十五學年度普通高級中學生生涯規劃課程綱要、林幸台（1992）「高級中學生生涯輔導具體措施調查問卷」、韓楷樞（1996）「空中大學學生生涯輔導需求調查問卷」及蔡淑芬（2004）「陽明大學大學生生涯發

展狀況與生涯輔導需求量表」等調查量表，並根據實務工作經驗編擬而成。

「高中生涯輔導工作成效量表」初稿包含兩大部分，一為「受益程度」，另一則為「需求程度」，共列出包括「自我探索」、「教育探索」、「職業探索」、「生涯資訊評估」、「生涯決定」與「生涯計畫」等六大向度，52項高中輔導教師履行其職責及可能提供的具體生涯措施與協助。其中高中生涯輔導實施成效將以測量大一學生對高中各項生涯輔導服務措施的受益程度，作為外在效標。填答方式採五點量尺計分，受試者在某一題項得分愈高，即表示受試者認為該題項之「受益程度」或「需求程度」愈高。前述量表經編擬、專家學者審題修改後，進行預試，預試量表回收後，以項目分析和因素分析作為選題之依據。預試量表原為52題，經項目分析與因素分析後，共刪除9題，形成正式量表，共計「自我探索」、「教育與職業探索」、「生涯資訊評估」與「生涯決定與計畫」等四個因素43題。

預試量表刪題後各分量表之內部一致性 $\alpha$ 值則介於.88與.95之間，總量表之內部一致性 $\alpha$ 值為.97，顯示本量表具良好信度。預試量表之效度採內部一致性分析與因素分析法建立量表之構念效度，其中所抽取之因素可解釋變異量占全部題項反應總變異量的60.25%。正式量表的信度Cronbach $\alpha$ 係數介於.87與.94之間，總量表之 $\alpha$ 值則為.97。而正式量表之效度亦以因素分析法中的「試探性因素分析模式」，以及因素分析結果後各分量表間之內部一致性考驗建構效度。其中主軸因素分析法所抽取之因素，其解釋量分別為43.79%、4.62%、3.33%及1.89%，共可解釋變異量占全部題項反應總變異量的53.63%。結果顯示此量表具良好信、效度。

## （二）大學生生涯決定量表

本文使用之「大學生生涯決定量表」，係劉姿君（1994）參考自Osipow、Carney及Barak於1976年所編之「生涯決定量表」（career decision scale）。國內許多研究者亦因應不同對象，參酌此量表進行修訂。劉姿君以大學生為研究對象所編擬之量表包括17項測量生涯未定向原因，來反映大學生的生涯決定狀態，最後一題為開放題不計分；作答方式採四點量尺計分，得分越高，代表受試者越傾向生涯未決定。信度考驗採Cronbach $\alpha$ 與重測信度；效度考驗則採區別效度進行效度考驗，將生涯未決定組與生涯已決定組進行平均數差異t考驗。其後楊智馨（1997）、王麗芬（2002）等均採用該量表作為測量大學生生涯決定，足見該量表有不錯的信效度。因此，本文之研究以此表作為大學生生涯決定狀態之評量工具。

## 三、統計和分析

本文之研究將所得資料以SPSS12.0套裝軟體進行下列必要之統計分析：

（一）以描述性統計計算全體受試者（大一學生）在「高中生涯輔導工作成效量表」及「大學生生涯決定量表」各層面分數之平均數及標準差，以瞭解其對高中

生涯輔導實施概況的看法及其生涯決定狀態。(二)以單因子多變量變異數分析,瞭解不同個人背景變項的大一學生,其在「高中生涯輔導工作成效量表」各向度「受益程度」上之差異情形。(三)以單因子變異數分析,瞭解不同個人背景變項的大一學生,其在「大學生生涯決定量表」上之差異情形。(四)以皮爾遜積差相關,瞭解高中生涯輔導實施成效、生涯輔導需求及生涯決定狀態三者間之關係。(五)以逐步多元迴歸分析,探討個人背景變項、高中生涯輔導實施成效及生涯輔導需求對生涯決定狀態的預測情形。

## 參、結果與討論

### 一、高中生涯輔導工作成效(學生受益程度)之一般狀況分析

由表 1 可知,就整體生涯輔導受益程度而言,平均數為 3.15,高於中間值 3.0 以上,各層面的平均數亦在 3.09 以上。若就不同層面而言,在「生涯資訊評估」的平均數得分最高,其次是「教育與職業探索」,再次為「自我探索」,而在「生涯決定與計畫」方面則反應較低的受益程度。

本文研究結果反映目前高中輔導教師為因應學生生涯發展需求,常提供各種升學管道、未來相關升學趨勢等資訊,並協助學生針對選組、選擇入學管道、大學科系選填等重要的課題進行生涯評估。因此,大一學生在回憶高中學校輔導室或輔導教師所提供的各項生涯輔導措施時,評定「生涯資訊評估」與「教育與職業探索」層面之受益程度較高;受益程度較低的「生涯決定與計畫」,可能因為高中畢業生多以進入大學為第一目標,升學自然成為高中生重要的生涯發展途徑(林幸台,1992;黃瑛琪,1997),其所受到的關注與受益程度相對較少,自是可預期。

### 二、不同背景變項的大學生在高中生涯輔導受益程度之差異分析

#### (一) 不同性別大學生在高中生涯輔導受益程度之差異分析

表 1 大一學生對高中生涯輔導受益程度各層面之現況分析摘要表 (N=1,408)

分量表	平均數	標準差	題數	排序
自我探索	3.12	.73	9	3
教育與職業探索	3.20	.73	13	2
生涯資訊評估	3.23	.78	7	1
生涯決定與計畫	3.09	.74	14	4
總量表	3.15	.67	43	

資料來源：作者自行整理。

由表 2 可知，不同性別的大學生在四個高中生涯輔導整體層面受益程度之差異考驗 Wilks' $\lambda$  = .996，未達統計顯著水準（F 值 = 1.232， $p > .05$ ）。此項結果，反映出不同性別的大學生在高中生涯輔導受益程度上沒有差異。

### （二）不同高中學校性質大學生在高中生涯輔導受益程度之差異分析

由表 3 可知，不同高中學校性質在四個高中生涯輔導整體層面受益程度之差異考驗 Wilks' $\lambda$  = .992 達顯著（F 值 = 2.892， $p < .05$ ），顯示大學生在不同性質之高中生涯輔導受益程度有差異。本文進一步進行 t 考驗，以瞭解不同學校性質的大學生對各層面生涯輔導實施受益程度的差異，結果並未發現組別間存在差異。

表 2 不同性別大學生生涯輔導受益程度之多變項變異數分析摘要表

變異來源	DF	SSCP			Wilks' $\lambda$
組 間	1	.01			.996
		.07	.92		
		.10	1.31	1.85	
		.06	.73	1.04	
組 內	1,406	747.20			
		517.04	747.98		
		504.71	655.20	844.41	
		556.34	609.73	660.74	777.55

資料來源：作者自行整理。

表 3 不同高中學校性質大學生生涯輔導受益程度之多變項變異數分析摘要表

變異來源	DF	SSCP			Wilks' $\lambda$
組 間	1	.23			.992*
		-.15	.09		
		-.30	.19	.39	
		.42	-.27	-.55	
組 內	1,406	746.97			
		517.26	748.80		
		505.10	656.32	845.87	
		555.97	610.73	662.32	777.36

資料來源：作者自行整理。

## (三) 不同高中學校所在地的大學生在高中生涯輔導受益程度之差異分析

由表 4 可知，不同高中學校所在地的大學生在四個高中生涯輔導整體層面受益程度之差異考驗 Wilks' $\lambda = .98$  達顯著水準 (F 值 = 2.424,  $p < .01$ )，顯示高中學校所在地學生在高中生涯輔導受益程度有差異。再以單因子變異數分析，考驗不同學校所在地的大學生在各層面生涯輔導實施受益程度的差異情形，結果如表 5 所示，僅在「教育與職業探索」分量表上的差異達顯著水準 (F 值 = 2.62,  $p < .05$ )。各組之間再以薛費法進行事後比較，並未發現有顯著差異。

表 4 不同高中所在地大學生生涯輔導受益程度之多變項變異數分析摘要表

變異來源	DF	SSCP			Wilks' $\lambda$
組 間	3	2.31			.98**
		2.73	4.16		
		1.39	2.50	2.22	
		2.25	1.97	.90	
組 內	1,404	744.89			
		514.38	744.74		
		503.41	654.01	844.03	
		554.14	608.48	660.88	

\*\* $p < .01$ 

資料來源：作者自行整理。

表 5 不同高中學校所在地大學生生涯輔導受益程度之單因子變異數分析摘要表

分量表	來源	SS	DF	MS	F 值
自我探索	組間	2.31	3	.77	1.45
	組內	744.89	1,404	.53	
教育與職業探索	組間	4.16	3	1.38	2.62*
	組內	744.74	1,404	.53	
生涯資訊評估	組間	2.23	3	.74	1.23
	組內	844.03	1,404	.60	
生涯決定與計畫	組間	2.75	3	.91	1.66
	組內	773.38	1,404	.55	

\* $p < .05$ 

資料來源：作者自行整理。

## (四) 不同生涯輔導課程的大學生在高中生涯輔導受益程度之差異分析

由表 6 可知，不同生涯輔導課程的大學生在四個高中生涯輔導整體層面受益程度之差異考驗 Wilks' $\lambda = .984$ ，達統計顯著水準（F 值 = 5.728， $p < .001$ ）。顯示高中時是否接受生涯輔導課程的大學生，在高中生涯輔導受益程度具有差異；進而進行 t 考驗，以瞭解接受不同生涯輔導課程的大學生對各層面生涯輔導受益程度的差異情形，結果如表 7 所示，在各分量存在差異，亦即接受不同生涯課程的學生所感受到的生涯輔導受益程度具有差異，且高中學校有開設生涯課程組在各分量表上的得分

表 6 接受不同生涯課程大學生生涯輔導受益程度之多變項變異數分析摘要表

變異來源	DF	SSCP			Wilks' $\lambda$
組 間	3	2.31			.98**
		2.73	4.16		
		1.39	2.50	2.22	
		2.25	1.97	.90	
組 內	1,404	744.89			
		514.38	744.74		
		503.41	654.01	844.03	
		554.14	608.48	660.88	

\*\* $p < .01$ 

資料來源：作者自行整理。

表 7 接受不同生涯課程的大學生生涯輔導受益程度之 t 考驗摘要表

分量表	生涯課程	人數	平均數	標準差	t 值
自我探索	有開課	595	3.22	.69	4.15***
	未開課	813	3.05	.75	
教育與職業探索	有開課	595	3.26	.70	2.61**
	未開課	813	3.15	.75	
生涯資訊評估	有開課	595	3.31	.76	3.39**
	未開課	813	3.16	.78	
生涯決定與計畫	有開課	595	3.15	.73	2.48*
	未開課	813	3.05	.75	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

資料來源：作者自行整理。

均高於未開設課程組的大學生。此項研究結果，或有可能反映目前重視生涯輔導的學校，較能爭取開設相關生涯輔導課程的機會，而藉由完善的課程規劃，提供學生自我，以及外在教育與職業的探索，因此學生較能感受到生涯協助，唯真正原因仍需進一步分析驗證。

### 三、大學生對高中生涯輔導需求程度之一般狀況分析

由表 8 可知，就整體生涯輔導需求程度而言，平均數為 3.55，高於中間值 3.0，各層面的平均數亦在 3.47 以上，可見學生對生涯輔導需求在中等程度以上。就不同層面而言，「生涯資訊評估」的平均數得分最高，其次是「教育與職業探索」，再次為「生涯決定與計畫」，而在「自我探索」則反應較低的需求。

若就生涯輔導需求程度各題項整分析，結果顯示，單題平均得分介於 3.17 – 3.86 之間，高於中間值 3.0 以上。而學生認為需求程度較高的前 5 項，則可能反映出目前大學入學管道多元，學生極需藉由外在教育與職業資訊的瞭解，以評估自己未來大學科系的選擇，與決定生涯目標與方向。

### 四、大學生生涯決定程度之一般狀況分析

整體而言，大一男女生在生涯決定程度量表的平均分數皆相同；公立高中畢業的大學生在在生涯決定量表的平均分數略高於私立學校畢業者；高中學校位於一般鄉鎮區之大一學生，在生涯決定量表的平均分數，均較其他三組學生為高，而直轄市學生組的平均值為最低；接受一學期 1 學分生涯輔導課程之學生，在生涯決定量表的平均分數上，均略高於其他組學生，而接受二學期 2 學分課程的學生組平均分數最低（如表 9）。由於本文之研究生涯決定量表乃採反向計分，因此以上結果在生涯決定量表的平均得分越高，表示其生涯決定程度越低；反之亦然。

表 8 大一學生在高中生涯輔導各層面需求程度之現況分析摘要表 (N=1,408)

分量表	平均數	標準差	題數	排序
自我探索	3.47	.74	9	4
教育與職業探索	3.61	.69	13	2
生涯資訊評估	3.61	.74	7	1
生涯決定與計畫	3.53	.71	14	3
總量表	3.55	.65	43	

資料來源：作者自行整理。

## 五、不同背景變項的大學生在生涯決定狀態上之差異分析

### (一) 不同性別大學生在生涯決定上之差異分析

由表 10 可知，「不同性別」的大學生在生涯決定程度上的差異考驗，未達統計上之顯著水準 ( $t = -.047, p > .05$ )。儘管如此，本文之研究結果與國內其他相關研究大致相似（金樹人等人，1989；楊智馨，1997；王麗芬，2003），皆發現不同性別的大學生在生涯決定程度上並無差異；但亦有其他研究發現有性別間的差異存在（林清文，1994）。究其原因或有可能因為取樣、使用之工具、研究與統計方法等之不同所致。

### (二) 不同高中學校性質大學生在生涯決定上之差異分析

由表 11 可知，「不同高中學校性質」的大學生在生涯決定程度上的差異考驗，未達統計上之顯著水準 ( $t = 1.24, p > .05$ )。究其原因可能為公私立學校儘管在學制上略有不同，但皆重視升學取向，普遍來說，公私立學生在生涯決定程度上未有明顯的差異。

表 9 接受不同生涯課程的大學生在生涯決定程度之一般狀況分析摘要表 (N=1,408)

變項	未開設 n=813		一學期 1 學分 n=250		一學期 2 學分 n=196		二學期 2 學分 n=101		二學期 4 學分 n=48	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
生涯決定	2.51	.48	2.52	.50	2.50	.50	2.43	.50	2.30	.54

資料來源：作者自行整理。

表 10 不同性別大學生在生涯決定程度之 t 考驗摘要表

變項	性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
生涯決定	男生	493	2.5	.48	-.047	.963
	女生	915	2.5	.50		

資料來源：作者自行整理。

表 11 不同高中學校性質的大學生生涯決定程度之 t 考驗摘要表

變項	高中學校性質	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
生涯決定	公立	1,061	2.51	.50	1.24	.215
	私立	347	2.47	.48		

資料來源：作者自行整理。

### (三) 不同高中學校所在地區大學生在生涯決定上之差異分析

由表 12 可知，「不同高中學校所在地」的大學生在生涯決定程度上的差異考驗，未達統計上之顯著水準 ( $F = 1.40, p > .05$ )。結果表示不同高中學校所在地的大學生，在生涯決定程度的差異性不大。

由表 13 可知，「接受不同學分生涯課程」的大學生其生涯決定程度上之差異考驗，達統計上之顯著水準 ( $F = 2.91, p < .05$ )，進一步經事後比較發現，「二學期四學分組」的生涯決定程度高於「一學期 1 學分組」；「二學期 4 學分組」高於「一學期 2 學分組」；「二學期 4 學分組」高於「無接受生涯課程組」（如表 14）。並且以接受「二學期 4 學分組」的學生在生涯決定程度上皆分別高於「一學期 1 學分組」、「一學期 2 學分組」和「無接受生涯課程組」。若就各組平均數觀之，亦可發現接受生涯輔導課程的學分數愈多，其生涯決定的程度有愈高的趨勢。此結果與相關的研究結果，均認為生涯規劃課程、方案與協助措施，是提供大學生生涯發展與決定過程中的重要資源（邱卉綺，2005；Patton, 2000; Mau, 2004）。

## 六、高中生涯輔導工作成效、生涯輔導需求與大學生生涯決定狀態之相關分析

整體而言，高中生涯輔導工作成效各層面及總量表，皆與高中生涯輔導需求程度各層面及總量表呈現顯著的正相關 ( $p < .01$ )。各需求層面及總量表之需求程度，則皆與生涯決定總量表呈現顯著正相關 ( $p < .01$ )。而高中生在「自我瞭解」、「教育及職業探索」、「生涯資訊評估」、「生涯決定與計畫」等層面及總量表之受益程度，則皆與生涯決定總量表呈現負相關（如表 15），即生涯輔導需求程度愈高，其生涯決定狀態愈趨未定向；生涯輔導工作成效愈高（學生受益程度越高），生涯決定狀態愈趨定向。其中「生涯資訊評估」分量表與生涯決定總量表之間的負相關，且達到統計上的顯著水準 ( $p < .05$ )，表示高中生涯輔導成效在「生涯資訊評估」層

表 12 不同高中學校所在地大學生生涯決定程度之單因子變異數分析摘要表

變項	來源	SS	DF	MS	F 值	p 值
生涯決定	組間	1.01	3	.34	1.40	.24
	組內	339.41	1,404	.24		

資料來源：作者自行整理。

表 13 接受不同生涯輔導課程大學生生涯決定程度之變異數分析摘要表 (N=1,408)

變項	性別	SS	DF	MS	F 值	p 值
生涯決定	組間	2.80	4	.70	2.91*	.02
	組內	337.62	1,403	.24		

資料來源：作者自行整理。

面愈高，其生涯決定狀態愈趨定向；反之亦然。此與 Dziuban 等人（2005）的研究認為相關的職業探索方案將提供大學生多元的自我探索與職業資訊，並有助於其生涯定向發展的結果不謀而合。

## 七、個人背景變項、生涯輔導工作成效與生涯輔導需求對大學生生涯決定狀態的預測分析

本文之研究使用逐步多元迴歸法進行個人背景變項、高中生涯輔導實施成效各分量表與總量表及生涯輔導需求各分量表與總量表對於大學生生涯決定狀態的預測，由於個人背景變項中的性別、高中學校性質、學校所在地區及接受生涯輔導課程等屬於類別變項，因此，進一步轉化為虛擬變項以進行迴歸分析。由表 16 可發現有兩個變項被選入用於預測大學生生涯決定狀態，其整體迴歸模式之 F 值為 19.46，達到顯著水準（ $p < .001$ ）。

表 14 接受不同生涯輔導規劃課程大學生生涯決定程度之事後比較摘要表（N=1,408）

變項	接受生涯輔導課程之情形	人數	平均數	標準差	LSD 事後比較
生涯決定	1.無	813	2.51	.48	
	2.一學期 1 學分	250	2.52	.50	1>5**
	3.一學期 2 學分	196	2.50	.50	2>5**
	4.二學期 2 學分	101	2.43	.50	3>5**
	5.二學期 4 學分	48	2.30	.54	

\*\* $p < .01$

資料來源：作者自行整理。

表 15 高中生涯輔導工作成效（學生受益程度）與生涯決定狀態相關係數摘要表（N=1,408）

分量表	生涯決定總量表
自我瞭解	-.045
教育與職業探索	-.042
生涯資訊評估	-.059*
生涯決定與計畫	-.044
生涯輔導工作成效總量表	-.051

\* $p < .05$

資料來源：作者自行整理。

若進一步分析，由表 17 可知，「生涯需求總量表」、「受益程度之生涯資訊評估」兩變項與大學生生涯決定狀態的多元相關係數  $R$  值為 .164，而其決定係數  $R^2$  值為 .027，顯示以「生涯需求總量表」、「受益程度之生涯資訊評估」兩變項可以預測大學生生涯決定狀態的解釋總變異量達 2.7%。其中，「生涯需求總量表」與大學生生涯決定狀態的多元相關係數  $R$  值為 .126，其決定係數  $R^2$  值為 .016，顯示「生涯需求總量表」可以預測其大學生生涯決定狀態的解釋總變異量達到 1.6%，此為主要的預測變項。至於次要之預測變項為生涯輔導工作成效之「生涯資訊評估」層面，藉由  $R^2$  增加量之值 .011 推估「生涯資訊評估」對大學生生涯決定狀態的解釋總變異量為 1.1%。其間或有可能「生涯輔導需求」與「生涯輔導工作成效」之間相關過高，而產生共線性與具抑制變項 (suppression variable) 的特性，故影響其預測程度。

若從標準化迴歸係數來看，「生涯需求總量表」之  $\beta$  係數為正，表示此變項對大學生生涯決定狀態的影響為正向，即高中生涯輔導需求愈高，其生涯決定狀態愈趨未定向；高中生涯輔導需求愈低，其生涯決定狀態愈趨定向。而高中生涯輔導實施成效之「生涯資訊評估」層面之  $\beta$  係數為負，表示此變項對大學生生涯決定狀態的影響為負向，即「生涯資訊評估」的受益程度愈高，其生涯決定狀態愈趨定向；而「生涯資訊評估」的受益程度愈低，其生涯決定狀態愈趨未定向。

表 16 個人背景變項、高中生涯輔導工作成效與生涯輔導需求對大學生生涯決定狀態之變異數迴歸分析表 (N=1,408)

變異來源	SS	df	MS	F 值
迴歸	9.18	2	4.59	19.46***
殘差	331.25	1,405	0.24	
總和	340.42	1,407		

\*\*\*  $p < .001$

資料來源：作者自行整理。

表 17 個人背景變項、輔導工作成效與生涯需求對大學生生涯決定狀態之逐步多元迴歸分析摘要表 (N=1,408)

預測變項	R	$R^2$	$R^2$ 增加量	淨 F 值	模式 F 值	未標準化 $\beta$	標準化 $\beta$
生涯需求總量表	.126	.016	.016	22.730***	22.730***	.123	.162
生涯資訊評估成效	.164	.027	.011	15.944***	19.458***	-.070	-.111

\*\*\*  $p < .001$

資料來源：作者自行整理。

## 肆、結論與建議

茲就本文之研究結果與發現，提出下列若干建議事項，以提供有關單位推展生涯輔導工作及進一步研究之參考：

### 一、協助學生統整各類生涯資訊並進行生涯評估，以決定未來生涯方向

學生在整體生涯輔導需求程度最高的是「生涯資訊評估」，且「生涯資訊評估」之受益程度能有效預測學生的生涯決定狀態。因此，教育相關單位除針對此需要，編輯各類就業準備資料，提供高中輔導工作者使用外，並可開發生涯輔導電腦系統，定期更新運作，讓學生蒐尋可利用的資訊；亦可帶領學生參觀不同行職業或工作體驗，藉由與企業界互動的機會瞭解產業經濟、社會與政治間的關係，協助學生更瞭解職場的真實面與未來職業的發展趨勢。

### 二、配合高中課程綱要開設生涯輔導課程，強化學校生涯輔導功能

高中時期接受生涯輔導課程之大學生，在受益程度及生涯決定程度上均高於未接受課程者，且「是否接受生涯輔導課程」能有效預測其高中生涯輔導實施成效；由此可知，「生涯輔導」課程的介入能有效提升學生的生涯決定程度。各學校可配合教育部頒訂之高中課程綱要，視該校可利用的資源及學生的條件，開設生涯輔導與規劃等課程；體察社會發展與就業市場趨勢，提供學生多元的自我探索、教育與職業資訊，以及生涯決定與規劃等策略，培養學生正確的工作態度與認知、良好的人際溝通與適應能力，以因應社會發展需要。

### 三、加強生涯輔導工作的推展，發揮高中生涯輔導工作之成效，協助學生完成生涯決定任務

高中生涯輔導工作成效愈高，大一學生之生涯決定狀態愈趨定向，亦即高中階段學校所提供的生涯服務、生涯活動或生涯探索課程，著實影響其大學主修或生涯決定狀態。然本文之研究亦發現大一學生對高中所提供生涯輔導協助的受益程度有頗大的落差，因此學校在推展各項生涯輔導措施時，宜努力思考如何引發學生探索自我及規劃未來的動機。而在規劃辦理各項輔導工作時，宜提供具吸引力且符合需求的多元的生涯探索活動，鼓勵學生積極參與。

### 四、重視學生生涯輔導之需求，提供學生繼續探索生涯的機會

高中生生涯輔導需求程度愈高，其生涯決定狀態愈趨未定向，且「高中生涯輔導需求總量表」可有效預測大學生生涯決定狀態。對此，學校輔導之實務工作者實

有必要給予協助，提供學生繼續探索生涯的機會。輔導的實施方式可包括：新生始業輔導、實施測驗、高一選組輔導、舉辦生涯規劃講座、大學推薦甄選說明會、大學科系介紹、大學參訪活動、生涯輔導刊物編製、校友返校座談會、大學選填志願等。另外，現今大學常於寒暑假辦理研習營，讓高中生有機會體驗並瞭解各大學科系，亦可鼓勵學生多加參與，希藉由提供不同形式的探索活動增進高中學生對自我及外在世界的瞭解，以提升做決定的自我效能。

## 五、對後續研究之建議

在研究對象方面，可針對高中輔導老師施予主觀性的自我評量，以瞭解其實踐角色功能的程度，期能獲得更周延的研究結果。在研究方法方面，未來研究可以輔以焦點訪談、德懷術或質性資料蒐集等方法，對彼等生涯輔導做質量並重的深入分析，將更具意義。在統計分析方面，未來研究若能同時顧及不同層面的影響因素，逐步分解出變異量，以提供因果關係上的可能訊息，可採用能反映所分析資料具有「階層結構特性」的階層線性模式（hierarchical liner model, HLM），將有助於對研究問題的探討與釐清，並驗證其因果關係模式，充分瞭解各變項之間的關係。在研究變項方面，本文之研究針對「生涯決定狀態」議題所探討之因素主要為個人因素（如性別）及機會因素（如是否接受生涯輔導規劃課程、生涯輔導實施成效等）。未來研究可納入文化因素（如：原生家庭中的家庭衝突、父母的管教態度和依附關係等的影響）、價值結構因素（如：生涯決定自我效能）進一步探討。

## 參考文獻

- 王麗芬（2002）。**大學生非理性信念、生涯信念及生涯決定之相關研究**。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，台北市。
- 田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台（2000，10月）。**國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作成效與教師諮商自我效能**。論文發表於教育部中等教育司舉辦之「八十八學年度師範學院教育學術論文發表會」，台北市。
- 吳怡君（2000）。**高中新生的生涯困擾與實施團體輔導之改變效果**。國立政治大學心理學系碩士論文，未出版，台北市。
- 吳芝儀（1991）。**五專五年級學生生涯決定信念、情境—特質焦慮與生涯決定行動之研究—以國立台北商專五年級學生為例**。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，台北市。
- 林一真（1992）。**規劃大學生涯輔導具體措施研究報告**。台北市：教育部。
- 林幸台（1992）。**高級中學生涯輔導具體措施**。台北市：教育部。

- 林幸台（1993）。高中生涯輔導工作現況與需求之探討。**輔導季刊**，29（4），8-16。
- 林清文（1994）。大學生生涯發展問卷編製及大學生生涯決定狀態調查研究。**輔導學報**，17，175-255。
- 林家興（1997）。學校輔導工作的四個困境與突破。**學生輔導**，50，112-115。
- 金樹人、林清山、田秀蘭（1989）。我國大專生生涯發展定向之研究。**教育心理學報**，22，167-190。
- 金樹人（1991）。國民中學生涯輔導具體措施研究報告。台北市：教育部。
- 金樹人（1997）。生涯諮商與輔導。台北市：東華。
- 邱卉綺（2005）。高中生生涯決定困難、生涯自我效能與焦慮憂鬱情緒之相關研究。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，台北市。
- 教育部（2006）。九十五學年度普通高級中學生涯規劃課程綱要。台北市：作者。
- 陳玫玫（1994）。台北市高職補校學生生涯決定程度與生涯輔導需求之研究。國立台灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳麗如（1994）。大學生生涯發展阻隔因素之研究。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，台北市。
- 彭森明（2006）。九十四學年度大一問卷調查描述性統計表分析報告。台北市：國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 黃瑛琪（1997）。生涯探索團體對高一生涯不確定型學生生涯定向與生涯決策自我效能預期程度之影響研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 楊智馨（1997）。大學生生涯發展狀況與自我認定狀態之相關研究。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，台北市。
- 楊淑萍（1995）。青少年依附關係、自我尊重與生涯發展之相關研究。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，台北市。
- 鄧志平（1996）。高中生選擇大學主修科系決策歷程之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡淑芬（2004）。國立陽明大學學生生涯發展狀況及生涯輔導需求之研究。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 劉姿君（1994）。大學生自我認定狀態與其生涯決定程度及自我分化水準之關係研究。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，台北市。
- 劉鳳珍（2005）。16萬考生的心事：分數、學費、就業。**Cheers 雜誌 2005 年最佳大學指南**。2005年6月30日，取自 <http://www.cheers.com.tw/content/collage2005>
- 韓楷裡（1986）。國民中學輔導教師角色衝突對輔導工作效能之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化市。

- 韓楷樺 (1996)。我國空中大學學生生涯輔導需求及其輔導方案建構之研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化市。
- American School Counselor Association (2004). *The role of the school counselor*. Retrieved May 30, 2004, from <http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=9>
- Betz, N. E. & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Burnham, J. J. & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4 (1), 41-49.
- Dziuban, C. D., Tango, R. A. & Hynes, M. (2005). An assessment of the effect of vocational exploration on career decision making. *Journal of Employment Counseling*, 31 (3), 127-134.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S. & Kantamneni, N. et al. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career assessment*, 14, 407-420.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gladding, S. T. (2000). *Counseling: A comprehensive profession* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Mau, W. C. (2004). Cultural dimensions of career decision-making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 53, 67-77.
- Mustaine, B. L., Pappalardo, S. & Wyrick, B. K. (1996). The discrepancy between actual and preferred time on task for Ontario school counselors. *Guidance and Counseling*, 11(2), 32-35.
- Myrick, R. D. (2003). Accountability: Counselors count. *Professional School Counseling*, 6, 174-179.
- Patton, W. (2000). Perceptions of training needs of career guidance personnel before and after a university program. *Journal of Career Development*, 26 (3), 175-190.
- Petrik, J. (2002). Meeting the need for student career development. *USA Today*, 56-57.
- Scarborough, J. L. (2005). The school counselor activity rating scale: An instrument for gathering process data. *Professional School Counseling*, 8 (3), 266-273
- Vacc, N. A. & Loesch, L. C. (2000). *Counseling as a profession* (3rd ed.). Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.

- Vacc, N. A. & Rhyne-Winkler, M. C. (2004). Evaluation and accountability of counseling services: Possible implication for a midsize school district. *School Counselor*, 40 (4), 260-267.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L. & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane. *Journal of College Student Psychotherapy*, 45, 150-165.

**附註**

本文改寫自國立教育資料館九十五年專案研究報告，感謝教育資料館的支持與審查委員的指導，讓本文得以順利刊登。該研究的其他參與者包括台中縣后綜高中輔導教師蘇惠慈、教育資料館秘書梅瑤芳、謝雅惠主任、張雲龍編輯、台中教育大學諮心所碩士生祝子媛、陳怡樺，於此一併致謝。

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 97-116 頁

## 僑生在台生活適應與其輔導策略之探討

許雅惠\* 李信\*\* 蘇玉龍\*\*\*

### 摘要

隨著台灣人口生育率降低、少子化愈趨明顯，國內許多大專院校將遭遇招生不足危機。又面對中國的崛起及全球高等教育競爭的白熱化，台灣各大學也積極吸引國際學生與海外優秀華人子弟來台就學，期能強化大學的國際能見度與競爭力。僑教發展、僑生招收、僑生輔導就成爲距離國際最近與接引國際學生的橋樑。然而，僑生打工嚴重、學校來者不拒導致的素質不佳、或僑生選擇到他國就學等問題，也暴露出僑生生活適應與僑生輔導的困境。本文以比例原則進行分層抽樣，發送問卷調查在學僑生暨各大專院校之僑生與辦理僑生業務之人員，以瞭解各校僑輔措施及僑生適應狀況，分析僑生來台就學經驗、生活適應情形，與各校僑輔措施實施狀況。最後提出僑教政策制定、僑輔措施及招生宣導等方面的建議。

**關鍵詞：**僑生、生活適應、僑生輔導

---

\*許雅惠，國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系副教授

\*\*李信，國立暨南國際大學通識教育中心助理研究員

\*\*\*蘇玉龍，國立暨南國際大學應用化學系教授、海外聯招會總幹事

電子郵件：yhds@ncnu.edu.tw；sheer@ncnu.edu.tw；yosu@ncnu.edu.tw

來稿日期：2007年3月13日；修訂日期：2007年6月20日；採用日期：2007年8月15日

# The Need for Counseling for Overseas Chinese Students in Taiwan Universities

Yea-Huey Sheu\* Hsin Lee\*\* Oliver Yuh-Long Su\*\*\*

## Abstract

This paper uses quantitative and qualitative methods to study the life-adjustment of the overseas Chinese students in colleges and universities in Taiwan. We discover a close relationship between good counseling and overseas Chinese students' will to pursue university study and career in Taiwan. Good counseling demands for an improvement of the policy of university (in terms of internationalization), of the recruitment and promotion system, and of a more effective guidance.

**Keywords:** overseas Chinese students, life adjustment, counseling

---

\*Yea-Huey Sheu, Associate Professor, Department of Social Policy and Social Work, National Chi Nan University

\*\*Hsin Lee, Assistant Researcher, Center for General Education, National Chi Nan University

\*\*\*Oliver Yuh-Long Su, Professor, Department of Applied Chemistry, National Chi Nan University & Director of University Entrance Committee for Overseas Chinese Students

E-mail: yhds@ncnu.edu.tw; sheer@ncnu.edu.tw; yosu@ncnu.edu.tw

Manuscript received: March 13, 2007; Modified: June 20, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、研究背景與動機

隨著台灣人口生育率降低、少子化愈趨明顯，國內許多大專院校已面臨招生不足的危機。隨著國際間高教市場化與宣傳擴張，國外許多大學早已到台灣進行搶人大戰，也加深國內許多大學的焦慮。在學生來源不足與教育品質競爭激烈的雙重影響下，所謂「預計 10 年內大學關掉一半」等傳言甚囂塵上，更讓國內各大學不得不重新思考其定位，並重視招生策略與宣導工作，並積極開拓海外市場，吸引學生來台升學。教育部為加強本國高等教育的國際化，不僅提供優渥的「台灣獎學金」，也擬定相關酬賞機制以鼓勵大學積極招收外籍生來台就讀，姑且不論此一政策是否正確，其成效亦有待商榷，但它的確讓各大學有機會重新檢視其競爭優勢與劣勢，也不失為一危機中的轉機。此時，招收外籍生的行動也讓人想起一直被排除在高教政策外的僑教政策—僑生是否為外國人，見仁見智，但行之有年的僑教發展、僑生招收、僑生輔導，卻不經意地成為大學體系中，距離國際最近與接引國際學生的橋樑，僑務委員會（2005）委員長張富美曾明確地指出，僑教工作是海外華僑和臺灣之間血脈維繫的臍帶，輔導僑生回國升學更是僑教政策中最重要的一環。

我國僑教政策目的在於培養海外華裔人才，基於憲法精神、歷史淵源、文化傳承、國家長遠發展及整體利益，秉持「凡中華兒女均應有就學的機會」、「華僑為革命之母」、「無僑教即無僑務」之理念，迄今已有顯著成效。半世紀以來，僑生畢業返回僑居地服務，許多已在當地政經文教界展露頭角。劉興漢（1991）、高崇雲（1999）、夏誠華（2005）等人指出，輔導僑生回國升學是政府的既定政策，僑生回國升學的正面功能亦普遍受到肯定，因此，持續鼓勵僑生回國升學，實具社會文化、政治外交及經濟三層意義，為我國國際競爭建立深遠有力的根基。

回顧自四十學年度起至九十三學年度為止，海外華僑子弟回國升學人數已達 16 萬人次，遍布五大洲，近 70 個國家地區。根據教育部統計處（2005）資料顯示，九十三學年度在學僑生共計 10,321 人，其中就讀於大專院校者達 9,014 人，占海外僑生來台升學之多數；累計歷年自大專院校畢業之僑生人數亦高達 76,613 人。隨著返台升學僑生人數的消長，僑居地學制的變革與拓展技職校院之招生來源，教育部指示自九十五學年度起擇定 27 所技職校院納入海外聯招會體系，共同招收海外僑生。加上僑生報考研究所的規定鬆綁、僑生申請資格以在海外連續居留 8 年之規定，已縮減成 6 年等新政策，將有更多符合資格的僑生來台升學，並延伸台灣高等教育為高級研究人才之搖籃。

然而本文之研究發現，僑生報到率下降，學習意願低落，部分學校亦曾表示拒收某地區僑生；爾來報章亦曾披露，僑生校外打工問題嚴重，顯示僑生學習適應問題叢生。近日，教育部甚至行文各大學要求注意僑生打工與學習狀況。來自經濟發

展較落後地區的學生來台到底是追求教育，還是爲了賺錢？不同地區的僑生是否有不同的生活適應問題與需求？我們是否會因爲急於提升國際能見度，而不在意學生素質與未來表現，甚至犧牲長遠的教育品質與聲望？本文旨在分析僑生來台動機、在台生活適應情況與打工情形，並於分析僑生在學適應狀況，並提出對僑生輔導策略之建議，作爲我國當前高等教育在海外招生與宣導的參考。

## 貳、文獻探討

來自不同國家和地區的僑生，在生活方式、語言、文化與價值觀差異下，進入相對封閉與陌生的台灣社會，尋求「適應」首當其衝。個人適應強調個體自我觀念的建立與發展；社會適應則注重個體在社會環境如何成爲有效率的成員，表現適當的群己關係與社會化的品格和行爲（簡茂發，1978）。如以學生在校園中的生活而言，生活適應涵蓋個人生涯抉擇的動機、自我的覺察，目前在現實生活中及校園間同儕和師生人際互動的適應，學校課業及經濟適應（蔣美華，2003）。

方慧（1995）以台北地區6所公、私立大學527份僑生樣本研究發現，在學業、經濟、異性朋友、人際關係、宗教、健康等因素中，僑生在校生活適應問題最嚴重（45.5%），包括課程結構、學業成績以及科系的選擇等都對僑生的適應有顯著影響，若僑生語文上不能順暢表達，不僅和教師、同學難於溝通，學習亦會面臨困難。僑生中文能力「尚可」者占52.2%，仍有27.9%的僑生認爲學習中文「不容易」。影響課業成績因素很多，其中個人因素影響學業甚巨，如參與社團活動太多、不夠用功、程度不夠、不習慣考試方式、文化差異、經濟生活問題等。此外，僑生若被分發至不理想的科系，再加上人生地不熟、思家心切，將嚴重影響其學校生活的適應。而分發就讀系所的實用性與否也影響僑生返回僑居地的就業。僑生在台期間，生活大部分仍以學校爲主，其互動對象以住校僑生（占80.8%）和同班同學居多（占82.2%），若僑生不能主動展開人際關係的互動、融入學校群體之中，則這種群體互動的障礙，在遇到困難或身逢壓力時，將增加生活適應困難。該研究也建議教育部與僑務委員會等有關單位在僑生還未來台時先評估其可能面臨之適應問題，並作行前說明，以降低適應不良問題發生；學校輔導室應多給予僑生協助與輔導，使他們進入校園時能盡快適應校園生活；課程結構如師資、教材上需安排專業輔導人員協助並解決其學習問題，使其能適應在台的生活，並愉快地完成教育。

陳伯駒（1995）以國立僑生大學先修班學生爲研究對象，發現僑生有「想休學、想就業、考慮放棄大學生涯，甚至想回僑居地而不願繼續就學」等困擾，此顯示直接分發學生的學業適應優於僑大結業學生；僑生輔導室對於僑生的輔導業務則較著重於生活輔導，對於學習或心理層面的關注也較少。周漢東（2002）針對台大僑生

新生調查後指出：僑生最大的困擾為經濟與學業，其中以經濟困擾為最，似與近年全球經濟不景氣有關。以年級來分，高年級僑生就業最困擾，而新生僑生則以學業和生活適應最難。與同學之間的互動越頻繁、越能適應在台生活，可見人際互動也是影響僑生在學校生活適應的因素（何世傑，2000）。

易振成、李介至、林丘葳（2002）則指出，來台就讀僑生多數來自東南亞國家，其家境多不富裕，所以對打工有迫切需求。該研究調查北、中、南 8 所大學 256 名僑生打工活動發現，男女僑生打工場所超過半數以「學校、公教單位」為主，其次為「速食店、餐廳」、「工廠」，此三類地點皆超過 40%。男生打工時數每週超過 32 小時的有 27%，而女生只有 7%。僑生認為打工的正面影響是學習不同的工作角色（84%）、增加自信心（81%）、學習管理自我情緒能力（80%）、增進自我視野（79%）、增進教育的相關經驗（78%）、獲得職業訓練的機會（72%）、對自己能將工作完成感到驕傲（71%）、學習成熟的工作態度（67%）、生活品質提高（63%）、增加親子溝通話題（52%）；負面影響則為：睡眠不足（57%）、工作壓力（52%）、三餐不定時（48%）、減少家庭相處時間（47%）、準備課業時間不夠（45%）、減少同儕相處（40%）、社團參與度低（37%）、學校事務參與度低（35%）、身體不健康（34%）、學業成績退步（32%）。負面影響因素中個體健康、人際活動參與度降低，與同儕、家人、社團相處時間減少，以及對課業活動所造成的困擾，對僑生生活與學業適應都會產生不良影響，值得關切。

蔣美華（2003）在〈大專僑生生活適應與生涯輔導之研究〉中，深度訪談 34 名僑生與 6 名僑教輔導人員發現，僑生來台就學主要動機是東南亞地區高等教育不普及、升學管道較少；也有許多受到環境與家庭影響，如本身英文程度不好，中文較容易適應。推薦僑生升學的媒介普遍都是曾在台灣接受大學教育的師長、學長姐或家人。在選擇科系方面，有些學生受師長及世俗功利的價值觀影響，且科系的選擇權往往落在長輩手裡；有些學生因為分發不理想，但為了學費而遷就不符合自己興趣的國立大學。然而在成績不理想的情況下，會遭遇想轉系卻又不符合轉系標準之窘境，使得在台僑生遭受在台學習與與僑居地期望的雙重壓力，甚至影響其生活適應。該研究（蔣美華，2003）指出，僑生五大生活適應問題以經濟困境為最。由於僑居地的經濟弱勢，父母無力負擔其來台經濟，打工為僑生經濟輔助的主要來源。加上近年來清寒獎學金減少、工讀機會變少，經濟因素遂成為其主要問題：僑生為忙著打工，使原本已落後的課業雪上加霜。此外，來自不同僑居地的僑生中文程度不同，除影響課業進度外，同學互動較少，或受到冷落，同儕人際互動產生隔閡。可見經濟、打工、課業、語言及人際互動關係，與僑生的生活適應環環相扣。

在身心調適方面，蔣美華（2003）歸納了積極正面的擴展自我，邁向成長成熟與負面消極的退縮逃避，導致人際、課業紊亂等兩種方式。並建議學校應對僑生的

輔導有更彈性與創新的做法，包括鼓勵僑生與本地生合組讀書會、輔導僑生刊物發行、建立畢業僑生校友聯絡網等；當然也應正視僑生打工問題，爭取學費及生活費補助，以協助僑生解決經濟困境；並選派合適的人員定期在海外做招生宣傳，確認資訊的傳達至行政效率與資訊落後的地方；儘速實施華文托福測驗，避免因語言問題而使學業及生活適應不良等。綜合以上對大專僑生的生活適應研究發現，影響學生生活適應的因素相當廣泛，從語文能力、課業學習、師生同儕人際互動到經濟問題的打工抉擇等。大專院校僑生的生活適應相關研究，絕大多數採量化實證研究，且範圍集中於北部大學。本文針對全台大專院校之僑生採質、量並行的研究，尤其著重僑生的來台動機、生活適應與打工狀況，同時，也分析來自不同地區之僑生是否在生活適應上有不同經驗，以提供各大專院校僑生輔導工作之參考。

## 參、研究方法

本文之研究雖兼採質性與量化，但限於文長，僅闡述問卷調查各校在學僑生之打工情形、心理適應與經濟壓力等生活狀況。首先設計「僑生生活適應問卷」，發送至全台 22 所僑生較為密集的大學，共發送 350 份問卷，回收 272 份（回收率 77.71%）。本研究小組同時針對 96 所公、私立與技職體系大專院校專門辦理僑生業務之工作人員，進行僑教輔導措施之業務問卷調查，回收 81 份（回收率 84.37%）。

## 肆、研究發現

本問卷調查有效樣本之女性占 60%，另外 65% 以上的受訪者年齡介於 21 歲至 25 歲之間。僑生就讀院別以文學院最多，占受訪僑生 25%，法學院最少不到 1%。受訪僑生以學士班二、三年級居多。以馬來西亞僑生（35.9%）最多，其次為澳門（23.3%），緬甸（14.8%），印尼（8.9%）及其他國家<sup>1</sup>（8.9%），香港（8.1%）最少。

### 一、僑生來台動機與管道

50% 僑生來台求學時會選擇就讀僑大先修班，雖然目前僑生來台就學方式多元，有 50% 僑生選擇自海外申請海外聯招會直接分發大學，就讀僑大先修班結業後再分發大學亦占 42.6%，選擇以其他方式來台就讀者不到 10%（如表 1）。顯示雖然海外

<sup>1</sup> 其中「其他國家」包括亞洲（越南、新加坡、印度、韓國、日本、泰國）、美洲（加拿大、阿根廷、巴西、秘魯、巴拉圭、委內瑞拉）、非洲（南非）。

聯招會根據不同僑居地的學制，研擬適合該僑居地的招生方式，但僑生來台就學的方式主要仍以自海外申請海外聯招會直接分發大學為主，僑大先修班結業後再分發大學為輔。

受訪僑生對台灣高等教育的認識及資訊主要來自僑委會或海外聯招會的宣傳與親朋好友告知，學校主動提供訊息與畢業校友的宣傳，亦為學生取得相關資訊的來源，卻是目前海外聯招會較少著力之處。僑生選擇來台的動機主要為了爭取較好的教育品質，顯示台灣的教育水準是吸引僑生回台就讀的重要因素。各僑居地為吸引學生留在當地修習學業，以改變學制或增加升學管道，但目前台灣的教育品質仍是吸引僑生回台就讀的原因，值得注意的是，僅 3% 的受訪僑生認為台灣的學歷很有用，學歷是否被承認將是未來吸引僑生回台就讀的要因。

## 二、僑生學校生活適應分析

表 2 顯示僑生在學校生活適應問題，50% 的受訪僑生同意及非常同意學校在僑生課業輔導方面做了很多。學校對僑生聯誼會運作之輔導，也大致持正向態度，大多同意學校僑聯會運作得很好。在協助就業的輔導方面，46.6% 的同學認為普通，33.3% 同意學校在此方面作很多。其他諸如心理輔導、僑生工讀機會、有 45% 以上者認為同意，但也有約 30% 者認為學校做的只是「普通」。認為學校提供僑生獎學金充足的同學占 35.5%，認為「普通」者占 33.6%，持否定意見者占 20.0%，顯示學生對經濟需求與其對之的滿意度仍有差距。針對僑生在學校學業學習狀況分析，

表 1 僑生接觸台灣教育次數分配表

單位：人／%

項目		人數 (人)	有效百分比 (%)
就讀僑大先修班 (N=264)	是	125	(47.3)
	否	139	(52.7)
來台升讀大學途徑 (N=272)	自海外申請海外聯招會直接分發大學	139	(51.1)
	來台就讀僑大先修班結業後再分發大學	116	(42.6)
	自行回台參加學測 (或指考) 加分後分發大學	13	(4.8)
	其他	4	(1.5)
對台灣高等教育的認 識及資訊來源 (N=271)	僑委會或海外聯招會的宣傳	132	(48.7)
	親朋好友告知	112	(41.2)
	報章雜誌的訊息	5	(1.8)
	學校或校友提供訊息	13	(4.8)
	其他	9	(3.3)
來台求學的動機 (N=272)	爭取較好的教育品質	148	(54.4)
	有比較好的工作機會	30	(11.0)
	比較容易升讀大學	43	(15.8)
	台灣的學歷很有用	8	(2.9)
	其他	43	(15.8)

資料來源：作者自行整理。

48.3%受訪者認為教師教學方式普通，滿意教師教學方式者占36.6%，持否定意見者最少（9.4%）。47.5%受訪者認為教師的授課內容普通為最多，滿意學校教師授課內容者占37.7%，不同意者與非常同意者占7.2%，非常不同意者也有0.4%。50.6%受訪者同意學校的整體學習環境很好，26.4%的受訪者認為普通，再次之為18.5%，非常不同意者占0.8%。

合計超過65%的受訪者表示喜歡目前就讀的科系，共有55%的受訪者表示同意及非常同意目前就讀科系，並與其志趣相投；近80%希望現在所學可以運用到未來的工作，在與室友相處方面，大致上都沒問題。

表2 僑生對學校生活情況與僑生輔導的看法表

項目	非常不同意		不同意		普通		同意		非常同意	
	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)
僑生課業輔導 (N=264)	4	(1.5)	23	(8.7)	105	(39.8)	93	(35.2)	39	(14.8)
僑生聯誼會的運作 (N=265)	3	(1.1)	11	(4.2)	54	(20.4)	140	(52.8)	57	(21.5)
就業輔導 (N=264)	5	(1.9)	34	(12.9)	123	(46.6)	88	(33.3)	14	(5.3)
心理輔導 (N=265)	6	(2.3)	30	(11.3)	126	(47.5)	88	(33.2)	15	(5.7)
工作機會 (N=264)	4	(1.5)	15	(5.7)	77	(29.2)	119	(45.1)	49	(18.6)
僑生獎學金 (N=265)	15	(5.7)	38	(14.3)	89	(33.6)	94	(35.5)	29	(10.9)
教師教學方式 (N=265)	4	(1.5)	21	(7.9)	128	(48.3)	97	(36.6)	15	(5.7)
教師的授課內容 (N=265)	1	(0.4)	19	(7.2)	126	(47.5)	100	(37.7)	19	(7.2)
學校整體環境 (N=265)	2	(0.8)	10	(3.8)	70	(26.4)	134	(50.6)	49	(18.5)
我喜歡目前就讀的 科系 (N=265)	4	(1.5)	15	(5.7)	73	(27.5)	107	(40.4)	66	(24.9)
就讀的科系與我志 趣相投 (N=265)	7	(2.6)	22	(8.3)	90	(34.0)	95	(35.8)	51	(19.2)
希望學以致用 (N=265)	1	(0.4)	12	(4.5)	44	(16.6)	113	(42.6)	95	(35.8)
與室友相處很好 (N=265)	0	(0.0)	4	(1.5)	76	(28.7)	125	(47.2)	60	(22.6)

資料來源：作者自行整理。

僑生學習狀況方面（詳見表 3），受訪僑生喜歡目前就讀科系的原因中，興趣占最多數（65.3%），學習能力次之（15.5%），人際關係影響最少（4.9%），其中「其他原因」包括所學能學以致用、家人的期待以及夢想。受訪僑生不喜歡目前就讀科系的原因中，師資好壞占最多數（27.9%），學習能力（26.5%）次之，興趣（19.1%）再次之。其他原因包括課程規劃、內容艱澀、觀念無法理解、未來就業問題等。上學期成績介於 70 分至 79 分占最多數（42.9%），60 分至 69 分占 21.6%。僑生學業表現不好的原因中基本學科程度不夠占最多數（39.2%），語言能力不好次之（35.1%）；認為教學不好及學校未加強輔導者最少（3.0%），其他為經濟壓力、未能適應環境、自我控制能力不佳、用功程度不夠等；學業問題諮詢，以詢問本地生占最多（47.8%），詢問僑生同學次之（23.5%），但仍有近 20% 會自己想辦法。

表 3 僑生學習狀況表

單位：人／%

項目	人數（人）	有效百分比（%）
喜歡目前就讀科系的原因（N=265）	興趣	173 (65.3)
	師資好壞	18 (6.8)
	學習能力	41 (15.5)
	人際關係	13 (4.9)
	其他	20 (7.5)
不喜歡目前就讀科系的原因（N=204）	興趣	39 (19.1)
	師資好壞	57 (27.9)
	學習能力	54 (26.5)
	人際關係	24 (11.8)
	其他	30 (14.7)
上學期的學業成績（N=268）	90 分以上	5 (1.9)
	80 分至 89 分	50 (18.7)
	70 分至 79 分	115 (42.9)
	60 分至 69 分	58 (21.6)
	60 分以下 新生，還沒有成績	10 (3.7) 30 (11.2)
僑生學業表現不好的原因（N=268）	語言能力不好	94 (35.1)
	基本學科程度不夠	105 (39.2)
	教師教學不好	8 (3.0)
	人際關係不佳	13 (4.9)
	學校沒有加強輔導	8 (3.0)
	其他	40 (14.9)
遇到學業問題詢問的對象（N=268）	本地生同學	128 (47.8)
	僑生同學	63 (23.5)
	師長	24 (9.0)
	自己想辦法	45 (16.8)
	放棄	2 (0.7)
	其他	6 (2.2)

資料來源：作者自行整理。

### 三、僑生生活心理適應分析

僑生認為生活中的問題以經濟最感困擾者占最多數，學業問題次之（詳見表4）；60%表示同意或非常同意在經濟有困擾。近50%的受訪者表示學業對其造成困擾，認為普通的有38.9%。異性朋友問題，相對來說比較不是問題，僅12.5%的受訪僑生表示有困擾。人際關係困擾與健康問題也有相當比例者表示同意與非常同意。宗教問題造成困擾者非常少，不到5%的受訪者認為是困擾。

### 四、僑生生活狀況分析

僑生住宿狀況方面（詳見表5），住校僑生占最多數（77.4%），在校外租房者次之（21.1%），自己或父母擁有房子再次之（0.7%），寄住親友家及其他者者最少（0.4%）；住宿室友分布情形部分，室友以僑生少本地生多者最多（36.9%），全為僑生次之（35.4%），住宿室友由自己選擇的最多（64.7%），其次為校方安排。

僑生參與社團情況詳見表6，僅38%的受訪僑生有參加社團。僑生參加的社團種類以僑聯會相關社團，例如：僑聯會、華僑社、僑生聯誼社、緬甸同學會、大馬同學會、港澳會等居多；參加社團的原因以為了認識朋友者占最多數（34.7%），為了求知者次之（23.3%），學習技藝再次之（16.1%）。

表4 僑生對生活中感到困擾的問題表

項目	非常不同意		不同意		普通		同意		非常同意	
	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)
學業問題 (N=265)	7	(2.6)	33	(12.5)	102	(38.5)	97	(36.6)	26	(9.8)
經濟問題 (N=265)	3	(1.1)	21	(7.9)	82	(30.9)	96	(36.2)	63	(23.8)
異性朋友問題 (N=265)	22	(8.3)	81	(30.6)	129	(48.7)	27	(10.2)	6	(2.3)
人際關係問題 (N=264)	16	(6.1)	65	(24.6)	115	(43.6)	54	(20.5)	14	(5.3)
宗教問題 (N=265)	91	(34.3)	84	(31.7)	76	(28.7)	12	(4.5)	2	(0.8)
健康問題 (N=265)	25	(9.4)	68	(25.7)	111	(41.9)	58	(21.9)	3	(1.1)

資料來源：作者自行整理。

僑生交友情況詳見表 7。受訪僑生最好的朋友是來自同一僑居地者最多（占 58.1%），不同僑居地者次之（18.5%），台灣本地生者再次之（16.7%）。選擇其他之受訪者，其最好的朋友包括未限定僑生僑居地、男（女）朋友、社團朋友、同學、學長姐等。當問到僑生遇到困難時優先的求助對象（詳見表 8）乃是以選擇獨自面對者最多（占 25.3%），其次才是家鄉朋友者（23.8%），家人再次之（20.8%），選擇學校的心理輔導人員最少（3.0%）。遇到困難時的求助台灣朋友者占最多數（26.1%），選擇家鄉朋友者次之（22.0%），家人者占 20.5%。

僑生對於學校提供的課業輔導、就業輔導及心理輔導方面 40%以上僑生給予肯定；75%的僑生認為僑生聯誼會的運作很好；50%僑生認為教師教學及授課內容普通，不到 10%的僑生對之持否定態度。整體而言，70%的僑生對學校學習環境給予正面肯定，持否定想法者不到 10%，顯示各校針對僑生的各項輔導措施皆不遺餘力，特別是

表 5 僑生住宿狀況表

單位：人／%

項目	人數（人）	有效百分比（%）
目前住宿情況 (N=270)	住校	209 (77.4)
	在校外租房子	57 (21.1)
	自己或父母擁有的房子	2 (0.7)
	寄住親友家	1 (0.4)
	其他	1 (0.4)
住宿的室友 (N=268)	全為僑生	95 (35.4)
	僑生多，本地生少	62 (23.1)
	僑生少，本地生多	99 (36.9)
	自己一個人住	12 (4.5)
室友的選擇 (N=266)	自己選擇的	172 (64.7)
	校方安排的	74 (27.8)
	親友介紹的	4 (1.5)
	其他	16 (6.0)

資料來源：作者自行整理。

表 6 僑生參與社團情況表

單位：人／%

項目	人數（人）	有效百分比（%）
參與學校社團 (N=257)	有參與	99 (38.5)
	未參與	158 (61.5)
參與社團的原因 (N=236)	求知	55 (23.3)
	技藝	38 (16.1)
	認識朋友	82 (34.7)
	消磨時間	6 (2.5)
	玩樂	20 (8.5)
	其他	35 (14.8)

資料來源：作者自行整理。

協助僑生解決經濟問題，尋找工作協助更獲得僑生的肯定，但整體而言，僑生獎學金較不獲僑生認同，作者認為這可能因其規定較為嚴苛（助學金須檢附家境清寒等相關證明，且不得重複申請相關補助），僑生不易獲得補助所致。

僑生學習成績因科系不同故無法範訂評定標準，整體而論，40%以上僑生成績落在70分至79分，僑生喜歡其目前就讀科系主要原因是興趣，而不喜歡的主因是師資與學習能力不佳；65%的僑生喜歡目前就讀的科系，且志趣相投的比例高達55%，成績表現亦屬中等，可見僑生學習意願頗高，但學業問題又是困擾僑生生活的主因之一，僑生不喜歡其就讀科系的原因雖未特別明顯，但師資好壞與學習能力卻影響50%僑生的學習意願。學業表現不好的主因是語言能力及基本學科能力不足；而「教」與「學」的效率影響僑生的學習成果及意願，其中值得注意的是，約有20%的學生學習意願低落，遇到學業上的問題未去諮詢，選擇自己想辦法或放棄。相對於台灣學生有70%選擇與所學相關的工作，近80%的僑生希望其所學可運用至未來的工作，顯示僑生比本國學生更期待其學習能與未來職場相符。

在僑生的生活困擾方面，僑生生活的問題中以經濟困擾最為嚴重，有60%的僑生表示有此方面的困擾，此亦反應僑生休學的原因中，經濟因素占第一位。而有學業困

表7 僑生交友情況表 (N=270)

單位：人／%

目前最好的朋友	人數 (人)	有效百分比 (%)
同一僑居地	157	(58.1)
不同僑居地	50	(18.5)
台灣本地生	45	(16.7)
其他	18	(6.7)
總和	270	

資料來源：作者自行整理。

表8 僑生遇到困難求助對象表

單位：人／%

項目	人數 (人)	有效百分比 (%)
優先求助對象 (N=269)	家人	56 (20.8)
	台灣朋友	54 (20.1)
	家鄉朋友	64 (23.8)
	學校心輔人員	8 (3.0)
	獨自處理	68 (25.3)
	其他	
其次求助對象 (N=268)	家人	55 (20.5)
	台灣朋友	70 (26.1)
	家鄉朋友	9 (22.0)
	學校心輔人員	19 (7.1)
	獨自處理	47 (17.5)
	其他	

資料來源：作者自行整理。

擾的僑生亦將近 50%，健康困擾亦占 20% 以上。除了宗教問題外，其他的五個問題，皆使僑生在生活中感到困擾，顯示雖然學校在僑生生活的各方面皆提供許多支援與協助，但仍未紓緩僑生的生活困擾及壓力，推測可能的原因是因為學校輔導的深度及廣度不夠，雖然為僑生的學校及生活適應提供很多協助，但仍無法滿足僑生的需求。且因學校多半是被動提供協助，故若僑生未主動提出需求，學校亦難以涉入。

在學生住宿的規劃上，為減輕僑生的負擔，多數皆優先保障僑生住宿，故 75% 以上的僑生住校，60% 以上可自行選擇室友，僑生室友以僑生少本地生多或全為僑生的情況為普遍；60% 以上僑生未參與社團，參加社團的僑生亦以僑聯會相關社團為主，其參加社團最主要目的是認識朋友，僑生目前最好的朋友仍以同一僑居地僑生為主，顯示僑生於台灣的生活圈較窄；僑生面對困難的求助對象則以朋友及家人為主，學校的協助較少，突顯學校協助僑生的生活還有努力空間；仍有 25% 的僑生選擇獨自處理，為生活及心理適應潛在不良的學生，此亟待學校深入瞭解。

## 五、打工情形分析

表 9 顯示，受訪僑生有 86.9% 都有打工經驗，其中以每週打工時數 8 小時以下者最多（45.5%）；83% 選擇於學校、公教單位打工，其次選擇在速食店及餐廳打工，占 32.6%；再次之是選擇在工廠打工，於補習班、一般家庭住家、運動休閒場所及一般視聽娛樂場所打工者不多。

僑生打工的動機詳見表 11，66.4% 是為獲得工作經驗而打工，其次是為了支付生活三餐基本開支，占 65.5%，再次之是為支付學費。僑生在台灣打工時遇到的困難詳見表 12，48.4% 受訪者覺得工作時段不固定最為嚴重，其次為雇主要求加班、上司態度欠佳等。

根據交叉分析顯示，92.1% 有打工經驗者有經濟困擾，顯示打工的確與經濟壓力有高相關；打工對僑生造成的影響如表 13，以「減少與朋友、同學相處時間」、「無法參加社團」、「無法參加系上活動」、「導致睡眠不足」等最嚴重，對於準

表 9 僑生打工經驗表

單位：人／%

項目		人數 (人)	有效百分比 (%)
打工經驗 (N=268)	是	223	(86.9)
	否	35	(13.1)
上課時間每週打工平均時數 (N=224)	8 小時以下	102	(45.5)
	8 小時至 16 小時	66	(29.5)
	16 小時至 24 小時	39	(17.4)
	24 小時至 32 小時	7	(3.1)
	32 小時以上	10	(4.5)

資料來源：作者自行整理。

備課業時間也有影響，但大部分受訪者都認為打工不至於造成太大的壓力。

表 14 分析不同僑居地的僑生與是否曾有打工經驗的相關，其 Cramer's V 值為 0.240，相關係數已達顯著水準，可見不同僑居地僑生與是否曾有打工經驗有關。馬來西亞僑生 92.6% 皆有打工經驗，緬甸僑生（92.5%）次之，澳門僑生（87.1%）再

表 10 僑生打工場所表 (N=224)

單位：人／%

項目	人數 (人)	有效百分比 (%)	樣本百分比 (%)
學校、公教單位	188	(57.3)	(83.9)
便利商店、賣場	13	(4.0)	(5.8)
速食店、餐廳	73	(22.3)	(32.6)
運動休閒場所	1	(0.3)	(0.4)
一般家庭住家	9	(2.7)	(4.0)
一般視聽娛樂場所	1	(0.3)	(0.4)
工廠	5	(4.6)	(6.7)
可移動或無固定	9	(2.7)	(4.0)
補習班	8	(2.4)	(3.6)
私人公司行號	11	(3.4)	(4.9)
總和	328	(100.0)	(146.4)

資料來源：作者自行整理。

表 11 僑生打工動機表 (N=232)

單位：人／%

項目	人數 (人)	有效百分比 (%)	樣本百分比 (%)
爲了獲得工作經驗	154	(16.2)	(66.4)
爲了幫助家計	85	(8.9)	(36.6)
購買教科書等相關書籍	75	(7.9)	(32.3)
參與戶外休閒活動	7	(0.7)	(3.0)
支付生活三餐基本開支	152	(16.0)	(65.5)
支付房租	31	(3.3)	(13.4)
開拓不同工作視野	55	(5.8)	(23.7)
打發時間	23	(2.4)	(9.9)
增加存款	84	(8.8)	(36.2)
購買衣物	23	(2.4)	(9.9)
學習與社會人士工作	59	(6.2)	(25.4)
參與室內視聽娛樂場所	2	(0.2)	(0.9)
爲了支付學費	105	(11.0)	(45.3)
買車與養車	3	(0.3)	(1.3)
補習或學習技能	22	(2.3)	(9.5)
從事家庭事業	1	(0.1)	(0.4)
可以學習相關工作技術	36	(3.8)	(15.5)
爲了觀光旅遊	13	(1.4)	(5.6)
買電腦、音響等電器	15	(1.6)	(6.5)
身體肌膚保養	7	(0.7)	(3.0)
總和	952	(100.0)	(410.3)

資料來源：作者自行整理。

次之，其他地區僑生（65.2%）最少。

總結來說，85%以上的僑生有打工經驗，打工時數以8小時以下最多，但每週打工時數超過8小時以上者占65%，顯示僑生打工的情況嚴重。各地僑生具打工經驗者皆高於未具打工經驗者，其中以馬來西亞及緬甸僑生的打工情形最為普遍。因

表 12 僑生在台打工遇到的問題表 (N=159)

單位：人/ %

項目	人數 (人)	有效百分比 (%)	樣本百分比 (%)
要求加班	46	(15.5)	(28.9)
無故調班	17	(5.7)	(10.7)
語言暴力	27	(9.1)	(17.0)
工作場所環境不佳	27	(9.1)	(17.0)
工作時段不固定	77	(25.9)	(48.4)
扣薪或減薪	23	(7.7)	(14.5)
分派額外工作	28	(9.4)	(17.6)
扣假	5	(1.7)	(3.1)
被資深員工欺侮	7	(5.7)	(10.7)
上司態度欠佳	30	(10.1)	(18.9)
總和	297	(100.0)	(186.8)

資料來源：作者自行整理。

表 13 僑生打工經驗的感受表

項目	非常不同意		不同意		普通		同意		非常同意	
	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)	次數	百分比 (%)
導致睡眠不足 (N=244)	14	(5.7)	70	(28.7)	88	(36.1)	56	(23.0)	16	(6.5)
打工的壓力對我造成困擾 (N=244)	18	(7.4)	75	(30.7)	101	(41.4)	40	(16.4)	10	(4.1)
導致三餐不定時 (N=244)	26	(10.7)	90	(36.9)	77	(31.6)	41	(16.8)	10	(4.1)
準備課業時間不夠 (N=243)	10	(4.1)	65	(26.7)	102	(42.0)	50	(20.6)	16	(6.6)
減少與朋友、同學相處時間 (N=243)	13	(5.3)	48	(19.8)	88	(36.2)	69	(28.4)	25	(10.3)
無法參加社團 (N=243)	19	(7.8)	62	(25.5)	87	(35.8)	52	(21.4)	23	(9.5)
無法參加系上活動 (N=243)	14	(5.8)	71	(29.2)	83	(34.2)	58	(23.9)	17	(7.0)
身體變得不健康 (N=243)	25	(10.3)	93	(38.3)	93	(38.3)	26	(10.7)	6	(2.5)
學業成績退步 (N=242)	22	(9.1)	81	(33.5)	104	(43.0)	29	(12.0)	6	(2.5)

資料來源：作者自行整理。

打工經驗與僑居地達顯著水準，故若進一步分析不同僑居地僑生選擇打工之經驗，將有助於深入瞭解不同僑居地影響打工之原因，而提供僑生適切的輔導。

何世傑（2000）、易振成、李介至、林丘薇（2002）等人皆認為學生打工的主要動機是爲了獲得工作經驗及支付生活及學費，但本文之研究顯示，獲得工作經驗是多數僑生選擇打工的原因，甚至優先於爲了學費與基本生活開支；打工最大的問題是減少與朋友、同學相處的時間，其次是無法參加系上及社團活動，僑生感受到打工導致準備學業的時間不夠，僅 1/4 的僑生認同打工；僅 14.5% 僑生認同打工會影響學業成績退步。此顯示僑生並不認為打工會影響學業，而是影響其人際網絡；僑生打工時面對最多的挫折是工作時段的不固定和加班，以及上司的態度欠佳。

表 14 僑居地與打工經驗交叉表

僑居地		是否具有打工經驗		總和（人次）
		否	是	
香港	個數	5	17	22
	僑居地內的%	(22.7)	(77.3)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(14.3)	(7.4)	(8.3)
	總和的%	(1.9)	(6.4)	(8.3)
澳門	個數	8	54	62
	僑居地內的%	(12.9)	(87.1)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(22.9)	(23.4)	(23.3)
	總和的%	(3.0)	(20.3)	(23.3)
馬來西亞	個數	7	88	95
	僑居地內的%	(7.4)	(92.6)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(20.0)	(38.1)	(35.7)
	總和的%	(2.6)	(33.1)	(35.7)
印尼	個數	4	20	24
	僑居地內的%	(16.7)	(83.3)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(11.4)	(8.7)	(9.0)
	總和的%	(1.5)	(7.5)	(9.0)
緬甸	個數	3	37	40
	僑居地內的%	(7.5)	(92.5)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(8.6)	(16.0)	(15.0)
	總和的%	(1.1)	(13.9)	(15.0)
其他	個數	8	15	23
	僑居地內的%	(34.8)	(65.2)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(22.9)	(6.5)	(8.6)
	總和的%	(3.0)	(5.6)	(8.6)
總和	個數	35	231	266
	僑居地內的%	(13.2)	(86.8)	(100.0)
	是否有打工經驗內的%	(100.0)	(100.0)	(100.0)
	總和的%	(13.2)	(86.8)	(100.0)

資料來源：作者自行整理。

## 六、僑生僑居地與生活適應交叉分析

本文之研究從不同僑居地變項分析僑生的生活適應後發現，僑生生活中最感困擾的學業問題與其僑居地無明顯差異，超過 50% 僑生均表示同意或非常同意經濟壓力是其問題，其中又以印尼最高（79.2%），香港次之（71.4%），緬甸再次之（68.4%），澳門僑生最少，但仍高達 50.8%，但也無顯著差異。至於兩性交往、人際關係、健康等問題與僑居地別亦無顯著相關。唯從宗教困擾來看，緬甸地區僑生最不認為造成困擾，表示不同意或非常不同意者達（76.3%），認為普通困擾者以印尼僑生（45.8%）最多。其 Cramer's V 值為 0.183，已達顯著水準，故僑居地和生活最感困擾的問題與宗教有顯著相關。

## 七、現行大專院校僑生輔導措施分析

根據各校僑輔人員問卷分析結果來看，全台大專院校提供僑教輔導措施之情形大致如表 15 所示：80%—90% 的學校未開設僑生基本學科輔導課程、未針對僑生進行華語文能力測驗、未針對僑生華語文課程實施分級教學、未提供僑生語音文字矯正學習，也未提供僑生暑期課業輔導。有幫助志趣不合的僑生進行輔導，協助其轉入他系就讀者僅占 55%。相對於僑生認為學業表現不好耐語言能力及基本學科能力不足來看，各校的確有必要加強對僑生華語文課程和基本學科能力之評估與輔導。

僑生反應生活問題中經濟問題最為嚴重，學校為減輕其負擔，設立許多生活輔導項目，有 80% 的學校保留校內工讀機會，也有近 70% 的學校提供僑生校外工讀資訊；然而僅 10% 的學校提供學雜費減免，27% 的學校提供僑生本校獎學金，雖有近 90% 的學校建立清寒僑生助學金的審查機制，但此機制審查嚴格程度與否影響僑生獲得補助的難易。為減輕僑生負擔，90% 的學校皆有優先保障僑生住宿，有 80% 的學校在新學年開始時，為新生舉辦入學的輔導座談會，幫助其儘早適應在台灣求學時面臨的學業、生活等問題。僅 17% 設有僑生接待家庭制度，顯示許多校內的教職人員對僑教的協助，比由學生組成的僑生適應的協助組織為弱；但在提供僑生專門的心理諮商輔導占 80% 之多，推測其為學校的正式組織，且為本地生與僑生皆可尋求諮商的服務項目。

僑生主要參與的社團以僑生社團為主，其參加社團的主要目的為認識朋友，為了促進內部團結和外部交流，學校會舉辦社團幹部訓練與僑生週活動，全校共襄盛舉；在增進僑生凝聚力上，舉辦民俗節慶相關活動占 70%、舉辦迎新送舊占 70%、為僑生舉辦慶生會占 40%、舉辦僑生週系列活動占 40%，上述活動能與全校師生共同參與僅占一半，僑生社團幹部訓練或傳薪營隊、舉辦僑生運動會僅占 20%—30%，顯示學校對僑生社團內在凝聚不甚重視，甚至本地師生與僑生的交流也不高。

為將畢業的僑生提供進修資訊者占 56%，提供工作訊息者占 63%，顯示學校對僑生仍有照顧，然而不到 20% 的學校有建立專屬僑生的校友會，而且僅有 20% 的學校有建立畢業僑生追蹤聯繫機制。基此，學校應建立完整資料庫，作為未來的宣傳。

## 伍、結論與建議

面對中國的崛起及全球高等教育競爭的白熱化，為持續吸引海外優秀華人子弟來台就學、開展台灣之國際能見度、落實國民外交、建立台灣形象、強化台灣學子的國際視野與提高人力素質，如何加強對海外招生與宣導，並積極輔導在台灣就學的僑生與外籍生，使成為我國海外的最強大宣導窗口，已然成為台灣邁向全球的重要基礎。整體言之，僑生來台就讀大學的誘因為：經濟因素、可學習中文並認識中

表 15 大專院校僑生輔導措施與項目表 (N = 81)

僑輔措施及現況	是	否
1. 是否開設僑生基本學科輔導課程？	29%	71%
2. 是否針對僑生進行華語文能力測驗？	17%	83%
3. 是否針對僑生專門開設華語文課程，用以抵免國文學分？	11%	89%
4. 是否針對僑生華語文（國文）課程實施分級、分班教學？	13%	86%
5. 是否提供僑生語音文字矯正學習的課程？	11%	84%
6. 是否提供僑生暑期課業輔導課程？	21%	74%
7. 是否針對志趣不合的僑生進行輔導，幫助其轉入他系就讀？	55%	40%
8. 是否提供僑生優先住宿？	89%	7%
9. 是否於新學年開始時，舉辦新僑生的入學輔導座談會？	83%	12%
10. 是否針對僑生打工安全進行宣導？	92%	4%
11. 是否協助僑生辦理居留及入、出境事宜？	89%	7%
12. 是否為僑生保留校內工讀的機會？	77%	19%
13. 是否提供給僑生校外工讀的資訊？	67%	29%
14. 是否有僑生接待家庭的制度？	17%	79%
15. 僑生的學雜費是否可以減免？	11%	81%
16. 是否提供僑生本校獎學金（指學校專門編列給自己學校僑生的獎學金）？	27%	68%
17. 是否建立清寒僑生助學金（由教育部撥款）的審查機制？	89%	7%
18. 是否提供僑生急難救助金？	76%	19%
19. 是否為僑生舉辦民俗節慶相關活動？	73%	23%
20. 是否為僑生舉辦迎新送舊活動？	73%	20%
21. 是否為僑生舉辦慶生會？	39%	57%
22. 是否舉辦僑生週系列活動？	41%	55%
23. 上述活動（19—22 題）是否皆開放提供全校師生共同參與？	47%	45%
24. 是否有僑生社團？	51%	44%
25. 社團是否舉辦僑生幹部訓練或傳線 I 隊？	39%	57%
26. 是否舉辦僑生運動會凝聚僑生向心力？	24%	72%
27. 是否有危機處理小組，若僑生發生病、車禍等意外時能有處理應變機制？	88%	11%
28. 是否提供僑生健康醫療保險諮詢服務？	88%	11%
29. 是否為僑生提供專門的心理諮商輔導管道？	76%	23%
30. 是否為即將畢業的僑生提供進修資訊？	56%	43%
31. 是否為即將畢業的僑生提供工作訊息？	63%	39%
32. 是否已成立僑生校友會？	19%	81%
33. 是否已建立畢業僑生的追蹤聯繫機制？	23%	76%

資料來源：作者自行整理。

華文化、國外政府承認台灣學歷，可節省四年學費再至他國就讀研究所、台灣辦學績效獲得僑生肯定以及台灣包容多元文化、學術風氣盛、思想自由等。

本文之研究發現，目前在學僑生有半數以上選擇來台求學的動機為可以爭取到較好的教育品質，這與焦點團體及海外僑生校友的受訪結果一致。雖然目前很多國家並不承認台灣的大學學歷，也造成僑生不認為台灣學歷很有用，但受訪的僑生校友卻認為歐美各地皆承認台灣學歷，長遠來看，可以先利用台灣的低學費政策，節省四年學費，再往他國繼續深造，也是一種很好的規劃。從已畢業的僑生口中得知，當初到台灣念書，多半是因為經濟考量，台灣的學費不僅較歐美便宜，獎助學金和工讀機會相對較多，又對於拓展視野、學習中文並認識中華文化等都有很大的幫助；再者，台灣科技進步、文化包容、思想自由，對奠定現代社會公民之基本技能及素養多有助益，使返回僑居地的僑生優於其同儕。

此外，不同的僑居地會影響僑生選擇來台升學的途徑、對台灣高等教育的認識和訊息來源以及來台求學的動機。僑生來台就學的方式主要仍以在海外向海外聯招會申請直接分發大學為主，僑大先修班結業後再分發大學為輔；學校主動提供訊息與畢業校友的宣傳，亦為學生取得相關資訊的來源，但海外聯招會在此方面較少著力；學校對僑教的輔導，除僑生獎學金外，僑生對學校提供的各項輔導滿意度皆高，對整體學習環境（包括學校提供的輔導、課程學習狀況）大多持正面觀感。

僑生的生活適應問題仍以學業和經濟為主，學校或許無法短期內全面解決經濟問題，但學業能力與學習困擾卻值得深思。如前所述，「基本學科程度不夠」是僑生認為學業表現不好的原因，但為什麼能力不足的學生可獲得分發入學？這是否顯示目前的招生制度對僑生學習能力的檢視及區辨不足？雖然大多數僑生對學校課業輔導持正面態度，但仍有 20% 僑生遇到學業問題無詢問的對象，顯示課業輔導仍不周延；85% 以上的僑生都有打工經驗，主要以學校、公教單位、速食店及餐廳為主，其中以馬來西亞及緬甸僑生的打工情形最為普遍。雖然他們並不認為打工對其學業有嚴重影響，但學生應以學業為主，過高的打工比例會有「假讀書、真打工」的疑慮，進而破壞台灣高教在國際競爭中的聲譽與品質，應成為各大專院校深自警覺之處。為了減低僑生的經濟壓力，本文建議若能透過台商建教合作的方式提供獎助學金，僑生利用寒暑假至台商公司服務，一方面為僑生提供工作機會，也為台商培養僑居地的未來幹部，不失為輔導僑生提早進行就業輔導的良策。

珍貴的高教資源應該擺放在何處？如何可以培育出能為台灣高等教育品質代言的國際性人才？雖然受訪僑生對學校提供的相關服務滿意度偏高，但實際上僑輔措施能為僑生解決困擾的幫助仍不大，僑生面對困難時的求助對象仍以朋友及家人為主，較少求助學校的心輔人員。換言之，在僑生的求學生涯中，學校的協助仍非主要資源。爰此，本文建議，除了招生分發制度應對僑生語言能力及基本學科進行較

嚴格的檢驗外，各校若能在入學後加強華語文及基本學科輔導，應可減低其學習困擾，使僑生的學習表現更好，並持續加強全方位對僑生的輔導，以爭取僑生對學校的認同，俾利將來國際招生網絡與資源的建構。

## 參考文獻

- 方慧（1996）。台北地區大學僑生生活調適之研究。中國文化大學地學研究所地理組碩士論文，未出版，台北市。
- 何世傑（2000）。僑生生活的適應狀況－以八十八學年度輔仁大學僑生為例。輔仁大學學士論文，未出版，台北市。
- 周漢東（2004）。我國大專校院僑輔人員的工作專業認知與滿意度研究。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士論文，未出版，台北市。
- 易振成、李介至、林丘薇（2002）。在台僑生打工活動之調查研究。載於世界華語文學會（主編），第四屆僑民教育學術研討會（頁 64-79）。台北市：教育部僑民教育委員會。
- 高崇雲（1999）。我國僑民教育現況與展望。載於僑民教育委員會（編），僑民教育學術講座（頁 17-32）。台北市：教育部。
- 夏誠華（1999）。我國僑民政策未來走向。載於僑民教育委員會（編），僑民教育學術講座（頁 33-34）。台北市：教育部。
- 教育部統計處（2005）。大學生學習及生活意向調查報告。2006年8月13日，取自 <http://www.edu.tw/statistics/index.htm>
- 陳伯駒（1995）。僑大先修班結業生與海外直接分發大學僑生學校適應及學業成就之比較研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC-84-2413-H-2263001）台北市：國立僑生大學先修班。
- 劉興漢、謝金青（1998）。台灣地區大學僑生教育之現況檢討展望。載於國立暨南國際大學（主編），華僑教育學術研討會會議實錄（頁 253-269）。南投縣：國立暨南國際大學。
- 蔣美華（2003）。大專僑生生活適應與生涯輔導之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系輔導活動教學碩士論文，未出版，彰化市。
- 簡茂發（1986）。大學生適應問題及其相關因素之研究。教育研究所集刊，28，1-18。

## 附註

本文係由國立教育資料館專案研究「招生海外僑生回國升讀大學之研究第二期計畫－生活適應、生涯發展與宣導策略」之部分研究資料改寫而成。

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 117-140 頁

# 南台灣社會教育工作站推展終身學習活動 之特色與成果分析

胡夢鯨\*

## 摘要

在終身學習社會中，社會教育工作站是推展終身學習非常重要的一個基地。欲瞭解台灣地區的終身學習，就不能忽略社會教育機構所扮演的角色。本文的主要目的，是要探討南台灣社會教育工作站的發展與現況，分析社會教育工作在推展終身學習活動方面的特色與問題，並且引用具體數據評估社會教育工作站推展終身學習活動的成果。本文之結論主要有七項：（一）社會教育工作站是辦理社區性終身學習活動的一項重要途徑；（二）社會教育工作站主要依靠志願參與者推展終身學習活動；（三）南台灣社會教育工作站主要有四種類型，各有其區位特色；（四）社會教育工作在辦理終身學習活動成果方面沒有顯著差異；（五）山地型和離島型的社會教育站應該增加補助的比例；（六）社會教育工作站設站地點仍然不夠普遍；（七）社會教育工作站的組織架構大同小異，缺乏彈性及特色。本文並提出五項建議：（一）台灣地區各鄉鎮、市區、山地及離島應普設社會教育工作站；（二）選擇適當區位和地點，發展高科技型態的社會教育工作站；（三）擴大舉辦社會教育工作站志願參與者的成教專業訓練；（四）鼓勵社會教育工作站建立各自的特色；（五）政府應增加對山地及離島地區社會教育站的經費補助。

**關鍵詞：**社會教育館、社會教育工作站、終身學習

---

\*胡夢鯨，國立中正大學成人及繼續教育學系教授

電子郵件：adumch@ccu.edu.tw

來稿日期：2007 年 6 月 23 日；修訂日期：2007 年 7 月 9 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# Promotion of Lifelong Learning in the Southern Taiwan

Meng-Ching Hu\*

## Abstract

Lifelong learning is pursued in many public institutions like museums, libraries, and especially education centers. This paper pays a special attention to the role of "Social Education Stations" which are parts of Education Centers. I discover 4 general patterns with different practices in the education stations, and consequently, different results of lifelong learning. To deal with these problems, the paper tries to offer 5 suggestions to improve lifelong learning process in the Southern Taiwan.

**Keywords:** Social Education Hall, social education station, lifelong learning

---

\*Meng-Ching Hu, Professor, Department of Adult and Continuing Education, National Chung Cheng University  
E-mail: [adumch@ccu.edu.tw](mailto:adumch@ccu.edu.tw)  
Manuscript received: June 23, 2007; Modified: July 9, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、前言

在成人學習的範疇中，終身學習是民眾相當重要的一種途徑。人們生活在社區之中，與社區互動密切，在社區中學習是最為方便的管道之一。如果社區中有足夠的學習機會，則民眾不必長途跋涉，離鄉背景的學習。他們只要在住家附近，就有許多學習場所和學習機會，如此一來，將可大大提升民眾的學習參與率。由於終身學習場所是否普及，終身學習機會是否充分，攸關民眾終身學習及成人學習的參與率至鉅。因此，政府及民間均應重視民眾的終身學習環境，普設終身學習場所，提供方便而充分的學習機會，如此才有助於民眾參與終身學習活動，提高學習活動的參與率。

近 10 餘年來，台灣終身學習蓬勃發展，提供民眾終身學習機會的社區組織及學習方式也迅速成長。其中較具成效，或較為人熟知的社區組織及終身學習活動主要有五類：第一類是社區民間組織，包括社區發展協會、文史工作室及里鄰等基層社區組織所推展的終身學習活動；第二類是社區總體營造及其中所推展的終身學習活動，此類活動主要由行政院文建會所主導；第三類是學習型社區及其在各個示範社區所推展的社區終身學習活動，此類活動主要由教育部所主導；第四類是社區大學及其所推出的學術、社團及生活藝能三大課程，目前全台灣已有超過 70 所以上的社區大學，提供社區民眾豐富多樣的學習機會；第五類則是社會教育工作站，由國立社會教育館所設置，在全台各個社區，辦理社區性的終身學習活動。以上五類社區組織或終身學習活動，構成台灣地區終身學習活動的主要架構和體系，並深入社區及民眾的生活場域，提供民眾各種型態的終身學習活動。

本文主要目的在探討南台灣地區社會教育工作站的發展與現況，分析四種類型社會教育工作站在推展終身學習活動方面的特色與問題，並且引用具體數據評估社會教育工作站推展終身學習活動的成果。本文的論述是以國立台南社會教育館所屬的 63 個社會教育站為對象，由於國立台南社會教育館所管轄的範圍涵蓋台灣南部七個縣市，包括嘉義縣、台南縣、台南市、高雄縣、屏東縣、屏東市以及離島的澎湖縣，範圍十分遼闊，所以本文選擇該館所屬的社會教育工作站作為分析的對象和探討的範圍；資料來源主要透過九十三年度社會教育工作站的工作成果評鑑，由各社會教育工作站所實際提供（國立台南社會教育館，2004）。

## 貳、國內外相關研究與國內實施現況分析

### 一、相關研究及觀點

社會教育工作站是推展社區性終身學習活動的一個重要基地。然而，國內有關

社會教育工作站推展終身學習活動之研究十分有限。沈正義（1998）曾經以埔里社會教育工作站為例，探討鄉鎮社會教育工作站如何推展社區終身學習。他認為一個成功的社區組織須具草根性，採取綜合取向的教育內容，積極建立與當地各類團體、機構的合作關係，以方案配合社區需求，盡力整合社區資源。社會教育工作站在推展終身學習工作時，應該培養社區領導人才，訓練社區成教人力。

林案焜（2001）在其《社會教育館所屬社會教育工作站經營策略及其影響因素之研究》中發現，社會教育工作站籌辦各項活動的成效，除獲當地社區人士的肯定與認同，召集人與總幹事是社會教育工作站的經營重心，具有關鍵性的影響力。不過，該研究發現，社會教育工作站的經營與成效，常因成立的原因、區位特性、人口分布、交通因素與地方特殊需求不同，很難有一致性的模式可循，其成效亦因之而有顯著差異。由於社會教育工作站的屬性，區位特徵與任務特性差異性極大，所以，宜加以分類評鑑其經營模式與成效，以利社會教育的未來發展。

社區性終身學習組織除了可以建立各自的特色，發揮獨特的社會教育功能以外，還可透過各種終身學習活動的舉辦，凝聚社區民眾的意識（黃富順，1996）。彭玉惠（2004）的研究發現透過社區活動、社區學習、社區交流及擴大公共事務的參與等終身學習方式，來凝聚居民社區意識，是可行的。湯焜楠（2004）的研究也發現，地方文史團體透過地方歷史的重建，可喚醒社區民眾對共同記憶的回溯，也能引起社區民眾對社區的情感和榮譽感。不過陳怡如（2000）在其《社區終身學習活動參與及其社區意識之關係》的研究中發現，成人參與社區終身學習活動頻率仍偏低，成人未參與社區終身學習活動乃因為未獲得活動訊息，活動時間無法配合，活動內容與個人興趣不符合等。由此可見，社區性的終身學習活動，固然有助於加強民眾社區意識，但前提是必須符合民眾需求和興趣，且訊息要充分流通，時間、地點也要配合民眾之需求。

除了社會教育工作站是推展社區終身學習活動的主要途徑外，民間企業（尹一品，1998）、民間團體（吳幸蓉，1996）、文教基金會（梁玫玲，1996）、國民小學（蔡承家，1997；李春梅，1999；陳瑩霓，2004）、非營利組織（元庚鮮，1999）等社區性的組織和機構，也都是推廣社區性終身學習活動的重要途徑。

社區性終身學習組織在推展終身學習活動和過程中，國外研究也提供許多重要的參考價值，如Heike（1997）曾指出，社區終身學習中心所舉辦的終身學習活動具有自主、向全民開放、容易參與、時間和地點近便，費用低廉、活動多樣化，以及集中在社區服務和終身學習等特點。John（1995）的研究則證實，終身學習逐漸變為地方及私人部門的責任。在此同時，社區性的終身學習，必須加強各公、私部門之間的合作關係。Judith（1996）的研究指出，要為工作者（無給職或兼任）提供在職訓練的終身學習機會，以幫助其專業成長。

綜上可知，社會教育工作站雖然是推展社區終身學習活動的一個重要途徑，但是，由於地方上各種民間組織和團體，也在推展終身學習活動上，扮演越來越重要的角色。所以，社會教育工作在推展社區終身學習活動時，必須與其他社區組織充分合作，廣泛應用社區資源，培養社區領導人才（含志工），才能獲得較佳的成效。同時，社會教育工作在辦理終身學習活動時，必須充分瞭解社區特性及民眾需求，提供民眾即時資訊，舉辦方便而多樣的活動，供民眾選擇，如此方能提高民眾的參與，增進民眾的社區意識，使社區中的終身學習活動能更有效推展。

## 二、台灣地區社會教育工作站的設置與現況

台灣地區社會教育工作站發展的歷史不算太短，但目前國立社會教育館所屬輔導區各社會教育工作站的成立，則是依據前台灣省政府教育廳於 1991 年元月所訂頒之「台灣省社會教育工作站設置要點」而設置的，迄今只有短短的 13 年左右的時間。不過，新的社會教育工作站發展的時間雖然不長，但是，其成長的速度不可謂不快。迄至目前為止，台灣地區各縣市均有社會教育工作站的設置，範圍遍布台灣地區各個角落，是目前台灣地區推展終身學習的重要機制。

### （一）社會教育工作站的現況

國立社會教育館自 2001 年起，積極在其所轄輔導區內依據前設置要點，逐步進行社會教育工作站之改組與增置事宜，至 2003 年止，國立新竹社會教育館在其所轄輔導區（苗栗縣、桃園縣、新竹縣市、台北縣、基隆市、宜蘭縣）內，依據地方社區環境特性、人文特質、人口結構及交通狀況，改組或增置社會教育工作站達 64 個，委員、義工總數 2,200 餘人；國立彰化社會教育館（所轄輔導區：台中縣市、南投、彰化、雲林縣）57 個社會教育工作站，委員、義工數 1,900 多人；國立台南社會教育館（嘉義縣市、台南縣市、高雄、屏東、澎湖縣）63 個社會教育工作站，委員、義工數 2,500 多人；國立台東社會教育館 34 個社會教育工作站，委員、義工數 1,200 多人。據各社會教育館的資料顯示，各社會教育工作站的成員逐漸多元化，包括有私人企業負責人、業務代表、公私立機關團體的重要幹部、民意代表、教師、退休人員、鄉鎮長、國中小校長、國立高中職校長、公民營企業機構員工、文化工作者、代書、記者、建商、經銷商、醫師、公務人員、學生、家庭主婦等各行各業人員（林案侃，2004）。

### （二）社會教育工作站設置的宗旨與目的

由於 20 餘年前，台灣地區經濟發展迅速，各項建設突飛猛進，工廠林立，青年人從業人口日益增加，社會教育需求急劇擴增，因此，當時台灣省政府教育廳訂頒「台灣社會教育工作站設置要點」，其主要宗旨係在「充實社會青年生活，增進其團結、自強、愛鄉、愛國情操、奮發、快樂之社會及人生」，期望藉由社會教育工

作站的設置，加強推展社會教育，充實社會大眾的精神生活。依據該要點的第一條，明訂台灣地區社會教育工作站設置的目的有三：1.本省各項建設迅速發展，各廠礦地區，從業青年人口日眾，其工餘及假日生活亟待輔導與協助；2.為適應社會結構等客觀情勢之改變，本省社會教育工作之重點與功能，亟須檢討、創新、擴展，以資因應；3.偏遠鄉鎮、山地、及離島地區民眾之社會教育亟待加強，提供更良好的社會教育服務，縮短城鄉的差距。

### （三）社會教育工作站的組織與設站原則

由於經費有限，台灣地區的社會教育工作站並無正式的組織編制。各社會教育工作站主要由熱心社會教育之學者專家及社區志工負責推動。依據「台灣社會教育工作站設置要點」第四點之規定，社會教育工作站得成立策劃委員會，由社會教育館聘請學者、專家、民間社團、社政單位及教育單位等主管人員組成；亦得成立推行委員會，由各社會教育工作站遴聘地方熱心人士、有關單位及基層社團負責人組成，事實上，目前大部分社會教育工作站的業務，多係由此推行委員會負責推動。此外，各社會教育工作站推行委員會之下，得設各工作小組，負責業務執行。由委員會召集人遴聘總幹事 1 人及幹事若干人組成，並得分組辦事，各組得設組長、副組長及服務人員若干人。有關社會教育工作站的組織架構請參閱圖 1。

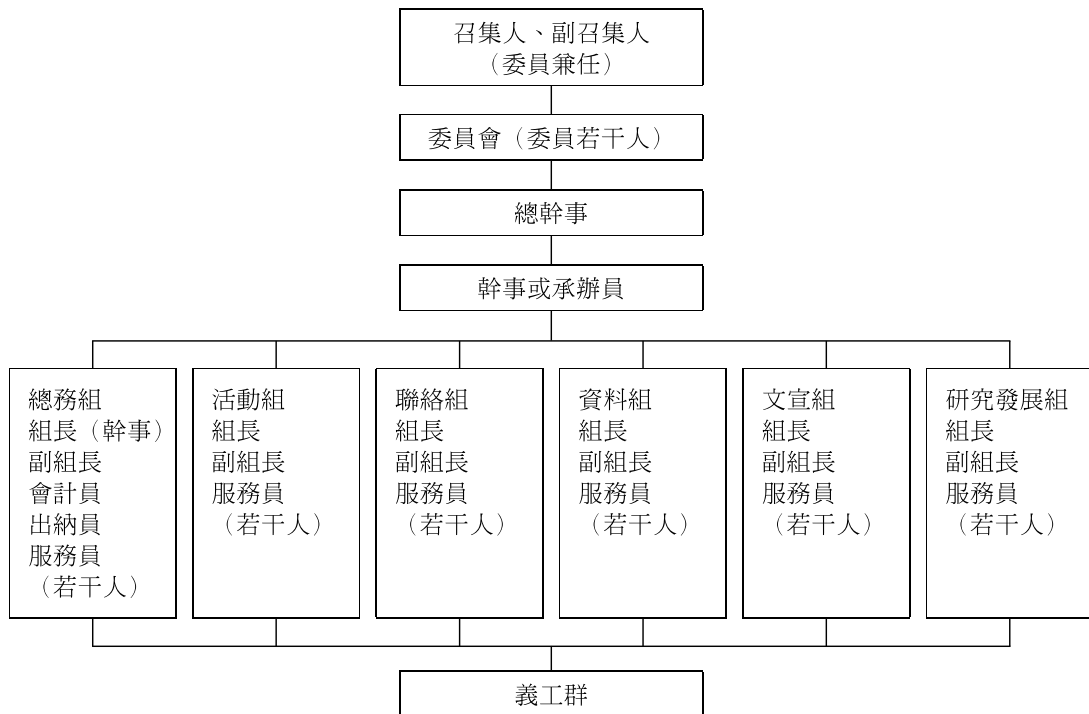


圖 1 社會教育工作站的組織架構圖

資料來源：林案侃（2004：45）。

至於一般設站原則，社會教育工作站依據下列原則選擇適當地點設置：（一）廠礦集中地區及大型廠礦所在地；（二）青年從業人口住宿或聚集地區；（三）鄉鎮、山地、離島等地區；（四）農村地區；（五）其他特定地區。社會教育站選擇適當地點設置之後，為充分應用當地的社會資源，推展終身學習活動，基本上社會教育工作站係充分應用當地現有之場地、人才及其他社區資源，作為工作推動之憑藉。尤其在人力運用方面，社會教育工作站主要係動員社區各界志願者為主要人力，推展終身學習活動。同時，為有效推動社會教育工作，社會教育工作站必須與當地社區工作有關的政府機關及民間組織密切配合，採取策略聯盟的合作方式，互相支援，推展多元化之社會教育工作及終身學習。

#### （四）社會教育工作站的工作項目及方式

社會教育工作站係利用工作餘暇或假日，舉辦多元化之學習活動，輔導青年從業人員、特定社區民眾及鄉鎮、山地、離島等地區民眾，從事下列各項有益身心之活動（林案僂，2004）：

1.體育康樂活動：包括田徑、游泳、球類、國術、技擊、健行、舞蹈、水上活動及民俗體育等。

2.文學藝術活動：包括寫作、繪畫、書法、戲劇、音樂及民間遊藝、藝術與文學、展覽、比賽、欣賞等。

3.研習進修活動：包括補充增進就學、就業、考試等相關知識、語言訓練、簡易家電修護、駕駛及車輛保養、電腦研習，及農、工、商、家政等生活技能研習。

4.社交旅遊活動：包括訪問、參觀集會、結社、橋牌、棋藝、電影欣賞、聯誼會、郊遊、旅行、露營等活動。

5.社會服務活動：包括對青年從業人員或特定社區民眾之心理、生理、婚姻、家庭之輔導，及發動社會青年對當地社會之服務，如慰問、宣導、服務、募捐等。

6.文化學術活動：政治與社會問題、經濟問題、大眾科學、健康與環保問題、家庭問題、安全教育問題等。

7.慶典活動：慶祝大會遊行、聯歡晚會、表揚等。

在工作方式方面，社會教育工作站主要採取下列六種方式辦理終身學習活動：

1.欣賞方式：如文藝、音樂、美術、電影、服飾等欣賞。

2.發表方式：如演說、展覽、展示、及體能活動等。

3.研習方式：如各種進修活動。

4.演講座談方式：如學術演講、生活座談等。

5.輔導諮商方式：如個別談話、家庭訪視等。

6.綜合方式：綜合上列二種以上方式。

### （五）社會教育工作站的經費來源及應用

由於社會教育工作站並非政府機關，又無正式的組織編制，所以，其本身並無固定的經費預算。社會教育工作站的經費來源主要有三：1.社會教育館：由國立社會教育館依各社會教育工作站年度計畫之實際需要編列預算，撥付各社會教育工作站；2.自籌經費：由各社會教育工作站自籌經費，並開發社會資源；3.申請補助：由社會教育工作站向教育部及有關機關申請經費補助（林案侃，2004）。

## 參、四種類型社會教育工作站推展終身學習的特色與問題

台灣地區的社會教育工作站，雖然設站的時間長短和背景狀況不同。但是，數十年來，根據設站區位之不同，已經發展出四種主要的類型。這四種類型分別是：（一）社區型的社會教育站：是以座落在各個社區當中為主的社會教育工作站；（二）工業區型的社會教育站：是以座落在各個工業區為主的社會教育工作站；（三）山地型的社會教育站：是以座落在山地原住民地區為主的社會教育工作站；以及（四）離島型的社會教育工作站：是以座落在離島地區為主的社會教育工作站。茲以台南社會教育館為例，分別將這四種社會教育工作站推展終身學習的特色與問題，透過文件分析（documents analysis）的方法，針對各社會教育工作站所實際提供，九十三年度社會教育工作站的工作成果評鑑，進行資料分類、編碼及歸納，予以剖析而得出（國立台南社會教育館，2004）。

### 一、社區型的社會教育工作站

台南社會教育館下設的社區型社會教育工作站共有 42 個，包括：嘉義市、布袋、中埔、番路、水上、諸羅、府城、婦幼、鳳凰、國際、新豐、麻豆、北門、安定、仁德、東山、玉井、將軍、岡東、旗美、岡北、彌陀、鳳南、鳳北、岡山、屏東市、南州、潮州、里港、大林、大林、高樹、林邊、萬巒、長治、新營區、新化、東港、內埔區、湖內區、鹿草、屏東婦幼等 42 個。這些社區型的社會教育工作站，有的設置在國中、小學，有的設置在社區活動中心。不過基本上以設在國中小的社會教育站居多。社區型的社會教育站，由於以設在國中小及社區中居多，所以，社會教育站本身與社區互動的關係就相當密切。社會教育站在辦理終身學習活動時，通常會結合社區資源，如：志工、社區發展協會、國民中小學、工廠、企業界及鄰里組織等，共同推動終身學習。同時，由於地理上的方便性，社會教育站所辦理的學習活動，可以就近讓民眾參與，十分近便，民眾不必長途跋涉。不過，社區型的社會教育站，也有一個站服務好幾個鄉的情況，在此種情況下，民眾參與的方便性就會受到影響。

一般而言，社區型的社會教育工作站，在推展終身學習方面有下列各項特色：

第一，激發社區意識及鄉土意識：社區型的社會教育站，座落於社區之中，相當能夠與社區意識相結合，並且具備濃厚的鄉土意識。許多終身學習活動，都能與社區中的風土民情、歷史文物、產業特色相結合。由於終身學習活動能夠與社區意識相結合，且具有濃厚的鄉土意識，所以，頗能夠獲得民眾的認同感，進而提高參與感。

第二，廣泛應用社區資源，推展終身學習。由於社會教育站本身資源有限，所以，社區型的社會教育站大部分必須結合社區中的學校、民間機構、鄰里組織的人力、物力、場地資源，推展終身學習活動。

第三，配合民眾需求，設計學習活動。社區型社會教育站深植社區，委員及志工亦來自社區，所以社會教育站在設計各項學習活動時，多能配合民眾需求，提供民眾最感興趣和需要的活動，尤其是配合時令、節慶、廟會的活動最受民眾青睞。

第四，多元性的學習活動，提供民眾選擇。睽諸社區型社會教育站所推出的學習活動，多采多姿，豐富多樣，舉凡休閒、環保、親子、婦女、老人、藝文及服務性質的活動不勝枚舉。終身學習活動的多樣性和變化性是社區型社會教育站的重要特色。

## 二、工業區型的社會教育工作站

近 30 年來，台灣地區的經濟發展突飛猛進，工廠林立，現代化的進程改變了民眾的就業方式及生活型態，最為明顯的一項改變，就是工業生產方式取代了過去農業生產為主生活方式。在這個從農業社會轉型為工業社會的過程中，台灣地區出現許多勞力及技術密集的工業區，新型的工廠都集中在這些工業區中，土地廉價，賦稅優惠，加上政府的經營輔導，使全台各地的工業區培育扶植千千萬萬家工廠及中小企業，為台灣的經濟發展及國際競爭力，奠定了相當深厚的基礎。

所謂工業區型的社會教育站指設在工業區內的社會教育站而言，這類型的社會教育站多半是設在工業區內的服務中心，由服務中心的人員兼辦社會教育站的業務，以台南社會教育館為例，轄內下屬的工業區型社會教育站共有 12 個，包括：民雄、嘉太、大發、仁大、安平、屏南、永安、新營、永康、內埔、林園及官田等社會教育站。

整體而言，工業區型的社會教育工作站，在推展終身學習活動方面有下列各項特色：

第一，服務廠區員工：由於社會教育站設在工業區內，所以，往往同時設有廠商求才、民眾求職的諮詢服務處，並有各項諮詢顧問群，為廠商員工、社區民眾解決就業問題。社會教育站並常常舉辦廠商聯誼活動，加強廠商之間的交流互動。

第二，發揮敦親睦鄰功能：在台灣地區經濟快速發展的同時，環保意識也隨之抬頭。由於工業區內的工廠往往在環保設備不足的情況下，容易造成對鄰近社區的環境污染，以至環保抗爭及索賠事件層出不窮。而社會教育站此時恰好發揮其敦親睦鄰的功能，藉由環保教育及活動之舉辦，促使工廠員工及社區民眾瞭解環境保護之重要及環保相關法令。

第三，辦理廠區員工教育訓練活動：爲了協助工業區的廠商及員工成長，社會教育站經常舉辦與員工就業安全及專業成長有關的活動，例如：防災訓練講座、勞工安全衛生宣導講座、園區管理維護講座及慢性疾病防治講座等，此類教育活動多半與員工專業成長、生涯發展及衛生安全有關。

第四，提供休閒活動空間：工業區的員工，長期在工廠中工作，工作時間長，工作壓力大，身心疲勞之際，需要適當的休閒活動加以紓解。工業區內的社會教育站，往往針對員工休閒方面的需求，辦理一些運動、休閒、才藝、康樂方面的活動，對於紓解廠區員工身心壓力幫助甚大，也形成工業區社會教育站的另一特色。

### 三、山地型的社會教育工作站

台灣地區高山林立，全島約有 2/3 的面積是山地。雖然大部分的人口集中在西部平原，但中央山脈從北到南卻聚居了台灣 12 個少數民族的原住民。山地型的社會教育站就是座落在高山地區，主要以服務原住民爲對象。以台南社會教育館爲例，其轄區內的山地社會教育站其實並不多，分別爲阿里山、高雄及屏東三個。但由於位處高山地區，地理位置特殊，加以服務對象主要爲原住民同胞，所以此類型的社會教育站形成另外一種推動終身學習的特色。

山地型社會教育站在推展終身學習方面有下列各項特色：

第一，重視親職教育的推展：在原住民社區中，單親家庭及隔代教養的問題日益嚴重，因此，對於親職教育的需求格外殷切。

第二，保護原住民文化遺產：原住民在音樂、舞蹈、民俗、技藝方面有獨特的特色，然而，隨著社會變遷，原住民與外界接觸頻繁，有些歌舞變了調，有些傳統文化流落他鄉，有些民族技藝即將失傳。因此，山地型社會教育站的重要特色之一，就是要加強原住民文化遺產的保護及傳承。

第三，強調傳統技藝訓練：爲了傳承原住民固有的文化特色及傳統技藝，山地型社會教育站的另一項特色就是舉辦原住民的傳統技藝訓練。例如：服飾製作、皮雕技藝、傳統編織等活動，可以幫助原住民將傳統技藝保存下來，甚至發揚光大。

第四，重視現代法治觀念宣導：爲了幫助原住民融入現代生活，有關法治方面的觀念亟待加強。山地型社會教育站經常舉辦現代法律常識宣導活動，諸如：家庭暴力防治宣導活動、交通安全教育宣導活動、槍炮彈藥刀械管制宣導等活動，以提

高其現代法律素養，適當融入現代社會生活。

第五，提倡環境及生態教育：原住民居住在崇山峻嶺之間，原本就與大自然為伍。食衣住行育樂多取材於大自然。然而為了生存及發展故，近年來原住民對大自然環境的開發與利用日趨過度，導致環境及生態問題日趨嚴重。因此，山地型社會教育站責無旁貸必須肩負起對原住民實施愛護環境及保育生態的責任，這類型學習活動就成了社會教育站的一大特色。

#### 四、離島型的社會教育站

台灣地區四面環海，附近的澎湖縣由諸多大小島嶼所組成。離島地區人口不多，資源貧乏，發展條件有限，學習機會很難與台灣本島相比。離島地區設置社會教育工作站的目的是在於將台灣本島的資源引進離島，結合本島的資源和能量，推動離島地區民眾的終身學習。

由於離島地區地理環境和生存條件，與前述三種類型均有所不同，所以離島地區的社會教育站，形成另外一種獨特的類型。離島型的社會教育站，目前包括：琉球、澎湖、白沙、西嶼、七美、望安、澎南、湖西等 8 個社會教育站。

離島型社會教育站在推展終身學習活動具有下列各項特色：

第一，注重漁村民眾的終身學習：離島地區漁村人數雖然不增反減，但其終身學習的權利仍應受到重視。像琉球社會教育站就配合教育部城鄉接軌計畫，辦理漁村民眾電腦基礎教育班、漁村民眾讀書會、漁村產業文化學運用研習班等學習活動，對提升漁村民眾終身學習素養幫助不小。

第二，舉辦具有地方特色的社會教育活動：離島地區沙灘甚多，海邊活動頻繁，易遭遊客污染，因此，離島地區社會教育站經常舉辦海灘環保活動，像白沙社會教育站就經常舉辦「愛我家鄉知性之旅及淨灘活動」這類學習活動，屬於離島地區特有的活動，深具教育意義。

第三，重視親職教育及親子共學：相較於台灣本島的社會教育站，離島地區的社會教育站，相當重視親職教育和家庭教育，尤其是親子共學和親子共讀的活動。

第四，提倡健康休閒及藝文活動：離島地區觀光資源豐富，是健康休閒的好場所，所以，離島地區的社會教育站，普遍都很重視健康休閒及藝文展演活動。

綜觀台灣地區的社會教育工作站，歷經數十年的發展，目前已成為推動終身學習的一項重要途徑。社會教育工作站最大的優點，在於它利用現有的社區機構設站，節省不少成本。同時由於它善於運用社區中的其他資源，因此，它是一種十分有效的資源整合終身學習途徑。再者，由於設站地點深入社區，負責人員及志工又來自社區，所以社會教育工作站多能掌握社區脈動，針對民眾需求，設計多樣化的學習活動，供民眾自由參與。

不過，社會教育站目前經營上的問題，最主要有下列數點值得深思：第一，社會教育站的委員及志工雖然來自社區，瞭解民眾需求，但畢竟多屬兼辦性質，又多未受過社區教育或終身學習的專業訓練，辦理終身學習活動的專業性似乎不足；第二，社會教育站設站場所仍然不夠普遍，有些站必須負責數個鄉或整個山地、離島地區，就方便性及普及性而言，仍然有所不足；第三，社會教育站組織及人員千篇一律，大同小異，受限於組織章程，難以創新；第四，社會教育站的名稱功能定位似有重新檢討之必要，面對終身學習時代的來臨，以及社區意識的抬頭，或許社會教育站可以考慮更名為「終身學習中心」，或「終身學習中心」，以符合新時代的需求；第五，社會教育站的運作主要結合中小學的資源，很少運用大學或社區大學的資源；第六，社會教育站的經費普遍顯示不足，尤其在使用者付費方面，有待加強；第七，社會教育站所辦理的活動，在不同類型之間有其各自特色，但在同一類型下，所舉辦的學習活動大同小異，缺乏重點，以及市場區隔。

## 肆、社會教育工作站推展終身學習的成果分析

從以上可知，南台灣社會教育工作站在推展終身學習方面主要有四種類型，而這四種類型在推展終身學習方面的成果如何？其間有無比較顯著的差異？本文之研究透過文件分析的方法，取得九十三年度社會教育工作站的工作成果，其詳細資料如附錄表 1 至表 8。茲將四種類型的成果分析如比較如下。

### 一、研究樣本與分析方法

本文之研究一共取得社區型社會教育站 23 筆資料；工業區型社會教育站 12 筆資料；山地型社會教育站 3 筆資料；離島型社會教育站 6 筆資料。但扣除資料不完整的部分，可供作進一步統計分析的資料為社區型 19 筆；工業區型 11 筆；山地型 2 筆；以及離島型 4 筆，共 35 筆資料。其詳細資料情形如附錄表 1 至表 8 所示。而為了瞭解四種類型社會教育站在委員人數、志工人數、舉辦的活動次數、參加人數、經費等項目上是否有顯著性差異，本研究採用單因子變異數分析的方法予以分析。此外，為了進一步瞭解委員人數、志工人數以及經費等變項是否對社會教育站舉辦活動具有預測力，因此採用多元迴歸方式分析。同時，為了清楚瞭解每一變項的分布情形，亦同時使用平均數分析，以下逐步介紹分析結果。

### 二、四種類型社會教育工作站推展終身學習的成果比較

本文參考台南社會教育館九十二年度各社會教育工作站的工作成果報告資料，依據委員人數、志工人數、活動次數、參加人數及投入經費情形，將四種類型社會

教育站推展終身學習的成果比較如下：

(一) 四種類型社會教育站於各變項之間的差異性比較

為瞭解不同類型社會教育站於志工人數、委員人數、活動次數、參加人數及總經費的比較是否有顯著性差異，本文以單因子變異數分析處理之，其統計分析結果如表 1 所示。

由表 1 可知，各種類型的社會教育站於上述變項的差異皆未達到顯著水準。換言之，不管是社區型、工業區型、山地型以及離島型的社會教育站，他們在委員人數、志工人數、活動次數、參加人數、總經費、平均每人經費以及平均每次活動的參加人數的比較上是沒有差異的。然而，本文之研究認為仍可從平均數的比較看出一些端倪。首先，在委員人數方面，社區型的社會教育站聘請的委員最多，平均每站有 17.68 位委員，其次是離島型，有 11.8 人，再來是工業區型，有 11.4 人，最少的是山地型，只有 10 人。至於在志工人數方面，也是以社區型社會教育站招募的志工最多，平均每站有 43.86 人，其次是工業區型，30.6 人，再來是離島型，有 28.2 人，最少的仍然是山地型，只有 21 人。由此可見，在社會教育站的人力運用方面，以社區型社會教育站能夠動員的人力最多，而山地型社會教育站能夠運用的人力最少。這個現象基本上與社會教育站所在地區有關。社區型社會教育站在平地，機構的人力較多，可動員人力自然較多，而山地型社會教育站位處山區，可運用人力原本即較少。

至於辦理的活動方面，各社會教育站辦理活動的次數以及參加活動的人數，相當可以反映出社會教育站辦理活動的成果。在過去一年中，在社會教育站所辦理的活動次數方面，以社區型的社會教育站辦理的最多，平均每站每年辦理的活動約有 33.77 次，其次是工業區型，有 16.5 次，再次之是離島型，有 12.6 次（由於山地型社會教育站資料不全，未列入比較）。而在參加人數方面，平均每站活動參加人數最多的社會教育站還是社區型，約有 8,903 人，其次是山地型，有 3,839 人，再來是離島型，有 3,326 人，最少的是工業區型，只有 2,174 人。由此可見，社區型社會教

表 1 各變項之變異數分析摘要表

	F 檢定	P-value
委員人數	2.155	.11
志工人數	2.795	.054
活動次數	1.143	.344
參加人數	1.285	.294
總經費	.882	.459
平均每人經費	.537	.660
平均每次活動參加人數	.688	.565

資料來源：作者自行整理。

育站占地利之便，資源豐富，活動舉辦的項目較多，而參加的人數也較多。至於同樣屬於人口較為密集的工業區型社會教育站，參加活動人數相對最少，這或許與近年來工業區廠商外移，從業人口大幅減少有關。

辦理活動的經費方面，平均每站投入經費最多的是山地型社會教育站，約有 167.4 萬，其次是社區型社會教育站，約有 117 萬，再來是工業區型社會教育站，約有 79.7 萬，投入經費最少的是離島型社會教育站，平均每站只有 78.9 萬元。不過，在平均每人所享有的活動經費方面，情況有所不同。平均每人享有經費最多的是工業區型社會教育站，平均每人可享有 368.5 元，其次是山地型，平均每人 355.8 元；再來是離島型社會教育站，平均每人 301.5 元，最少的反而是社區型社會教育站，平均每人只 246.4 元。由此可知，社區型社會教育站所投入的活動經費不算少，但由於其參加的人數最多，所以，平均每人能夠分配的經費反而最少。反之，離島型投入的經費雖少，但因其參加人數較少，所以，反而平均每人所享有的經費反而較高。

## (二) 社會教育站推展終身學習活動的預測力分析

雖然四種類型的社會教育站不論在委員人數、志工人數、活動次數、參加人數以及總經費的比較上皆未達顯著水準，但本文之研究仍有興趣瞭解上述變數對於社會教育站舉辦活動的成果是否具有預測力。首先需先界定何謂「成果」，本文認為，不論是活動次數或參加人數皆未能具體地代表社會教育站推展終身學習的成果。因為舉辦的活動次數多，並不代表參加的人數就一定多，換言之，參加的人數少也不一定是因為舉辦的活動次數少。因此，本文考量上述原因之後，乃決定以每一次活動的平均參加人數為依變項，也就是說以參加人數除以活動次數後的平均人數當成迴歸模型中的  $y$ ，而此模型中的  $x$  分別有委員人數、志工人數以及總經費。所採用的方法是逐步迴歸分析法，其分析結果如表 2 所示。

模式一代表的是將委員人數、志工人數以及總經費一起放入模式中，來預測社會教育站推展終身學習的成果。結果發現，雖然模式的適合度分析達 .000 的顯著水準，但委員人數及志工人數的考驗皆未達顯著水準，換言之，只有總經費此一項變

表 2 迴歸分析摘要表

	模式一	模式二
R <sup>2</sup>	.503	.499
F 檢定值	.000*	.000*
委員人數 p 值	.985	未放入
志工人數 p 值	.639	未放入
總經費 p 值	.000*	.000*

說明：\*表示達.05 之顯著水準

資料來源：作者自行整理。

數是具有解釋力的。因此在模式二中僅放入總經費單一變數。結果發現整體模式的適合度達 .000 顯著水準，並且總經費此一變數對於社會教育站推展終身學習活動的成果具有 .499 的解釋力，可謂不錯的模式。而此模式最終為：參加活動的平均人數 =  $17.649 + .0002147 \times \text{總經費}$ 。換句話說，每投入 100 萬的活動總經費，每場活動平均約可增加 2,147 人次參加。

### 三、四種類型社會教育站經費來源之比較

社會教育站的經費來源主要有三方面：（一）社會教育館補助；（二）社會教育館本身經費；（三）社會資源。為進一步瞭解四種類型的社會教育站在不同的經費來源是否有顯著性差異，因此本文進行變異數分析，結果如表 3。

由表 3 可知，各種類型的社會教育站於上述的變項皆未達到顯著水準。換言之，不管是社區型、工業區型、山地型以及離島型的社會教育站，他們在補助經費比例、本身經費比例以及社會資源的比較上皆無顯著差異。但仍可進一步以平均數的分布情形來加以觀察。以這三方面而論，離島型社會教育站最仰賴社會教育館補助，占經費比例最高，約有 47%，社會教育館補助經費最少的是山地型社會教育站，只占 3.8%。反之，依靠社會教育站本身經費最高的是山地型，占 93.1%，離島型社會教育站自身經費最少，只有占 13%。至於在社會資源籌募方面，工業區型的社會教育站募得社會資源的比例最高，約占 66.3%；而山地型社會教育站所能募得的社會資源最少，只占 3.1%。由此可證，由於工業型社會教育站位處工業區內，廠商資源相對較為豐富，所以，社會教育站可以募得的資源相對較多，而山地型社會教育站地處山區，可募得的社會資源相對就少了許多。由此顯示，社會教育館對於山地型社會教育站的補助應該增加。至於在社區型社會教育站方面，補助比例可以考慮減少，而社會資源籌募的比例應該鼓勵增加。

### 四、統計分析結果綜述

不論是哪一種類型的社會教育站，其在委員人數、志工人數、活動次數、參加人數、總經費、補助經費、本身經費以及社會資源的表現上是沒有顯著性差異的。但從細部來看，在社會教育站的人力運用方面，以社區型社會教育站能夠動員的人

表 3 經費來源變異數分析摘要表

	F 檢定	P-value
補助經費	2.278	.099
本身經費	1.352	.276
社會資源	.170	.916

資料來源：作者自行整理。

力最多，在社會教育站所辦理的活動次數方面，以社區型的社會教育站辦理的最多，平均每站每年辦理的活動約有 33.4 次，而在參加人數方面，平均每站活動參加人數最多的社會教育站還是社區型，約有 8,903 人。辦理活動的經費方面，平均每站投入經費最多的是山地型社會教育站，約有 167.4 萬。再者，離島型社會教育站最仰賴社會教育館補助，而社會教育館補助經費最少的是山地型社會教育站。至於社會資源籌募方面，工業區型的社會教育站募得社會資源的比例最高，山地型社會教育站所能募得的社會資源最少。若進一步以委員人數、志工人數以及總經費來預測社會教育站推廣終身學習的成果，則僅有總經費此一變項具有預測力。

## 伍、結論與建議

本文的主要目的在於探討南台灣地區社會教育工作站的發展與現況，分析四種類型社會教育工作站在推展終身學習活動的特色與問題，並引用具體數據評估社會教育工作站推展終身學習活動的成果。透過相關文獻及實證資料的分析，本文得到下列結論和建議。

### 一、結論

#### (一) 社會教育工作站是辦理社區性終身學習活動的一項重要途徑

經過本文的探討可以瞭解，台灣地區社區性的終身學習活動，較為人所熟知的有五種主要途徑，分別是社區民間組織、社區總體營造、學習型社區、社區大學及社會教育工作站。這五種途徑的終身學習活動，分別由不同的政府部門及社區組織負責推動。社會教育工作站附屬於國立社會教育館，深入基層，遍布社區之中，已成為台灣地區辦理社區性終身學習活動的一項重要途徑。以南台灣的社會教育工作站為例，社區型的社會教育工作站，平均每站每年舉辦活動次數為 33.77 次，參加人數每站每年平均高達 8,903 人次。山地及離島的社會教育工作站，平均每站每年所舉辦的活動也在十項以上，平均每站參加人數都超過 3,000 人次。即使最少的工業區型社會教育工作站，平均每站每年所舉辦的活動，也有超過 2,000 人次以上的參與。可見社會教育工作站已成為南台灣終身學習活動的一個重鎮，提供民眾方便又多元的學習機會。

#### (二) 社會教育工作站主要依靠志願參與者推展終身學習活動

社會教育工作站雖然附屬於國立社會教育館，已經成為南台灣辦理終身學習活動的一個主要途徑，但是從其組織編制看來，社會教育工作站本身是沒有專職工作人員的一個組織。社會教育站的諸多活動，多由委員會及志工負責推動，而其中最為關鍵的人物要屬召集人及總幹事。此二者如果熱心參與，善於領導，則社會教育

站的活動就熱絡；反之則否。由於所有的委員及志工均屬義務或兼辦性質，所以，大多數的人皆未受過終身學習專業訓練。社會教育工作站動員志願參與者推展活動，最大的好處就是彈性靈活，無人事包袱，但其最大的問題，就在於辦理活動者的專業素養未必充足，所以活動內容的品質就參差不齊。

### （三）南台灣社會教育工作站主要有四種類型，各有其區位特色

經過本文分析可知，南台灣社會教育工作站依其設站地理位置及區位特性，可分為社區型、工業區型、山地型及離島型等四種類型。除了工業區型社會教育站設於工業區的服務中心外，大多數的社會教育站都設於國民小學或社區中的各種組織。透過本文探討可以瞭解，每種類型的社會教育站，基本上有其不同於其他類型的特色，像社區型社會教育站以激發社區意識及鄉土意識為其活動特色；工業區型社會教育站以服務廠區員工為其特色；山地型社會教育站以協助原住民保護文化遺產為其特色；而離島型社會教育站則以漁村民眾的終身學習為其特色。不過，本文卻發現，不同類型社會教育站之間雖各自有其特色，但同一類型社會教育站之內的活動卻屬大同小異，特色不足，缺乏市場區隔。

### （四）社會教育工作站在辦理終身學習活動成果方面沒有顯著差異

本文透過社會教育站工作成果報告之實證資料分析，發現四種類型的社會教育站，它們無論在委員人數、志工人數、活動次數、參加人數及總經費各方面的成果表現，均未達統計上的顯著差異。就平均數而言，四種類型的社會教育站在各個方面的成果表現雖有不同；但這些差異並沒有達到統計上的顯著水準。由此可見，南台灣社會教育站在五項成果方面的表現是大同小異的，不同類型社會教育站之間的成功表現並沒有顯著差異。

### （五）山地型和離島型的社會教育站應該增加補助的比例

經由本文分析可以瞭解，不論是社區型、工業區型、山地型以及離島型的社會教育站，他們在補助經費、本身經費及社會資源三方面的比較上皆無顯著差異。不過，從分析當中可以得知，離島型社會教育站最仰賴社會教育館補助，工業區型社會教育站募得社會資源的比例最高，山地型社會教育站所能募得的社會資源最少。由此可見，社會教育館對於山地型和離島型的社會教育站應該增加補助的比例，因為這二類社會教育站能募得的社會資源較少，仰賴社會教育館補助的比例較高。

### （六）社會教育工作站設站地點仍不夠普遍

南台灣的社會教育工作站，雖然深入社區，散布基層，但就其數量及分布而言，仍不夠普遍，未能遍及每個鄉鎮市區。以社區型社會教育站為例，有的社會教育站範圍涵蓋數個鄉鎮，而山地型社會教育站的數量更是不足，整個南台灣的高山地區只有3個社會教育工作站。如果社會教育工作站涵蓋範圍太大，對民眾的參與而言仍然是不便的。

(七) 社會教育工作站的組織架構大同小異，缺乏彈性及特色

由於受限於「台灣省社會教育工作站設置要點」第四點之規定，社會教育 workstation 在組織架構上面，均只有委員會及工作小組的設置，雖然各社會教育站在委員人數及志工人數方面未必相同，但在基本的組織架構及人員編制方面都是一樣的。從組織功能的角度而言，台灣地區社會教育站的組織型態似乎缺乏彈性，各社會教育站之間更無特色可言。如果組織缺乏彈性，將使社會教育站的功能運作受到限制。

## 二、建議

根據本文分析的結果及問題的探討，本文針對台灣地區社會教育 workstation 未來的發展，提出下列各項具體建議，作為參考。

(一) 台灣地區各鄉鎮、市區、山地及離島應普設社會教育 workstation

經由本文探討可知，雖然社會教育 workstation 已成為台灣地區辦理社區性終身學習活動的一項重要途徑，每一社會教育站每年均可提供數千人次的學習活動，但是，社會教育 workstation 仍然不夠普及，至少在南台灣地區是如此，有的社會教育站服務範圍涵蓋數個鄉鎮，高山地區社會教育站更是少得可憐。既然社會教育站已成為推展終身學習活動的一項重要途徑，政府就應重視對社會教育站的投資與經營。在人口較為分散的鄉村及偏遠地區，最好能做到「鄉鄉設站」的目標，以方便民眾參與終身學習活動。

(二) 選擇適當區位和地點，發展高科技型態的社會教育 workstation

社會教育 workstation 未來的設置，一方面應該朝向普遍設置的方向發展，使民眾能夠方便參與其活動；但另一方面，亦應突破現有窠臼，選擇新的區位和地點，設置新型態的社會教育 workstation。像台灣地區近年來，隨著工廠外移，許多工業區廠房閒置，從業人口銳減，所以工業區型社會教育站的活動參加情況未臻理想。反之，近年來台灣地區隨著高科技的發展，新竹、中部、南部科學園區及許多新興的生物技術園區迅速發展，高科技從業人員快速增加，高科技產業聚落一一形成，這些新的科學園區應該是設置社會教育 workstation 的絕佳地點，未來發展潛力及市場需求均可期待。所以，本文建議政府及國立社會教育館，儘速在台灣地區高科技園區推動設立社會教育 workstation，服務高科技廠商及員工，以提升高科技人員的生活品質。

(三) 擴大舉辦社會教育 workstation 志願參與者的成教專業訓練

由於社會教育站的委員和志工是推展終身學習活動的主力，但是委員和志工又多屬兼辦性質，所以他們多半缺乏終身學習的專業訓練。未來如果要建立社會教育站的活動特色，提高終身學習活動品質，這些社會教育站的志願參與者需要接受完整的終身學習專業訓練。因此，建議教育部與大學成教系所合作，加強對社會教育 workstation 志願參與者的專業訓練，開設終身學習方案規劃、行銷、管理、社區、教學

等專業課程，以提高社會教育站志願參與者在終身學習方面的專業素養，進而提升社會教育站的終身學習活動品質。

#### （四）鼓勵社會教育工作站建立各自的特色

經由本文探討可知，四種類型社會教育站之間雖有一些獨具的特色，像山地、離島、工業區的社會教育站所舉辦的活動均頗具特色，在彼此之間有些明顯的不同。但是，本文卻也發現，在同一類型的社會教育工作站之內所舉辦的成教活動多屬大同小異，站與站之間沒有明顯的差異。所以，未來社會教育館在監督考核社會教育站的成果時，宜著重在各社會教育站本身特色的評估，以協助社會教育工作站發展其獨具的特色。

#### （五）政府應增加對山地及離島地區社會教育站的經費補助

經由本文分析可知，在社會教育站的經費來源方面，離島型社會教育站最仰賴社會教育館補助，而山地型社會教育站能募得的社會資源最少。這二個地區，均屬於偏遠地區，除了仰賴政府補助外，當地可以籌募的社會資源十分有限。所以，基於教育機會均等的原則，並顯示政府照顧偏遠地區民眾學習權益的決心，政府實應加強對山地型和離島型社會教育站的經費補助，使其能為偏遠地區民眾提供較佳的學習機會和服務品質。

#### （六）建立研究指標，長期評估社會教育工作站的工作成效

本文受限於資料，僅從社會教育工作站的工作成果報告中，彙整委員人數、志工人數、活動次數、參加人數及經費來源等項目作一分析。未來如欲長期全面瞭解社會教育工作站的经营成效，政府實應委託學者專家，針對社會教育工作站的经营效能、組織效能、經費效能、活動品質、民眾滿意度等項目，建立評估指標，以客觀瞭解社會教育工作站的整體營運成效。而社會教育館在評估社會教育站的工作成效時，亦應參酌各項具體指標加以評鑑，並作為監督改善之依據。

總而言之，社會教育 workstation 在台灣地區已成為社區民眾參與終身學習活動的一個重要途徑，它在各個社區及基層的許多角落，提供民眾多樣化而方便的學機會。既然如此，政府和民間就更應該重視它未來的發展。就普及的角度而言，社會教育站仍有發展的空間；就新興的需求而言，社會教育站可以考慮朝向高科技園區設置；就經費觀點而言，山地和離島地區的社會教育站是最需要政府補助的對象；從人力資源發展的向度而論，社會教育站的志願參與者均應加強專業訓練；而從長期發展的角度而言，社會教育 workstation 的整體營運成效，宜建立評估指標。

## 參考文獻

- 元庚鮮（1999）。**非營利民間團體推動社區終身學習之研究**。國立高雄師範大學終身學習研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 尹一品（1998）。**企業推動社區終身學習途徑及模式之研究—以高雄市小港區為例**。國立高雄師範大學終身學習研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 沈正義（1998）。**鄉鎮社會教育工作站推展社區終身學習之研究—以埔里社會教育工作站為例**。中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李春梅（1999）。**國民小學教師參與社區終身學習活動之研究**。國立高雄師範大學終身學習研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林案焜（2001）。**社會教育館所屬社會教育工作站經營策略及其影響因素之研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林案焜（2004）。**國立台南社會教育館經營策略及其成效影響因素之研究**。台南市：國立台南社會教育館。
- 吳幸蓉（1996）。**民間團體實施社區終身學習之模式探討—以橋仔頭文史協會為例**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 梁玟玲（1996）。**新港文教基金會推展社區終身學習之研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 國立台南社會教育館（2004）。**社會教育工作站九十三年度工作成果報告**。台南市：作者。
- 陳瑩霓（2004）。**學校與民間團體合作推動社區終身學習之研究—以台北縣石門鄉為例**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳怡如（2000）。**社區終身學習活動參與及其社區意識之關係研究**。國立高雄師範大學終身學習研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃富順（1996）。推展社區終身學習加強社區意識。**終身學習雙月刊**，30，5-11。
- 彭玉惠（2004）。**推展社區終身學習以凝聚社區意識之行動研究—以台南縣善化鎮溪美社區營造為例**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 湯焜楠（2004）。**月津文史發展協會實施社區終身學習凝聚社區意識之研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡承家（1997）。**國民小學推展社區終身學習之合作模式研究**。國立高雄師範大學終身學習研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- Heike, K. P. (1997). Community lifelong learning centers in Germany. *Adult Learning*, 8(3), 24-28.

John, M. (1995). *Community and corporatism: A critique of the concept of community lifelong learning*. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 35(3), 178-85.

Judith, R. (1996). *Program evaluation*. Iowa: Department of Adult and Continuing Education.

## 附錄

附表 1 國立台南社會教育館辦理九十二年度（一～十二月）輔導社會教育工作站社區型成果簡表

社會教育工作站名	委員人數	志工人數	活動次數	參加人數	總經費	平均每人經費（元）	平均活動參加人數
中埔社會教育工作站	13	66	14	1,274	1,741,810	1,367.2	91
仁德社會教育工作站	9	31	21	1,655	903,122	545.7	78.8
北門社會教育工作站	20	16	18	1,980	570,670	288.2	110
布袋社會教育工作站	10	45	22	7,020	529,499	75.4	3,119.1
玉井區社會教育工作站	15	55	22	3,698	955,865	258.5	168.1
安定社會教育工作站	10	32	32	5,449	1,063,807	195.2	170.2
里港社會教育工作站	5	20	15	2,760	254,381	92.2	184
岡北區社會教育工作站	37	62	16	2,798	682,100	243.8	174.9
岡東區社會教育工作站	19	56	22	1,381	381,000	275.9	62.8
府城社會教育工作站	35	40	13	3,780	857,000	226.7	290.76
東山社會教育工作站	19	49	35	10,100	2,894,400	286.6	288.6
南洲社會教育工作站	16	19	22	7,821	1,819,000	232.6	355.5
國際社會教育工作站	41	32	32	17,157	2,363,414	137.8	536.2
婦幼社會教育工作站	16	48	35	26,276	1,055,308	40.2	750.7
將軍社會教育工作站	13	28	16	1,688	451,564	267.5	105.5
麻豆社會教育工作站	11	60	39	57,243	4,289,010	74.9	146.8
嘉義市社會教育工作站	8	92	18	2,088	522,400	250.2	116
鳳南社會教育工作站	12	28	12	2,918	249,200	85.4	243.2
鳳凰社會教育工作站	30	35	61	5,897	861,440	146.1	96.7
潮州社會教育工作站	8	31	214	7,761	2,169,628	279.6	36.3
諸羅社會教育工作站	22	64	49	18,000	1,357,900	190.2	367.3
彌陀區社會教育工作站	20	56	15	7,140	640,500	89.7	476
平均數	17.68	43.86	33.77	8,903.82	1,170,767	246.4	294.9

資料來源：作者自行整理。

附表 2 國立台南社會教育館辦理九十二年度（一～十二月）輔導社會教育工作站工業區型成果簡表

社會教育工作站名	委員人數	志工人數	活動次數	參加人數	總經費	平均每人經費（元）	平均活動參加人數
大發社會教育工作站	7	30	20	4,935	786,470	159.4	246.8
仁大社會教育工作站	9	39	16	3,700	1,105,115	298.7	231.3
內埔工業區社會教育工作站	19	20	12	2,360	792,900	336.0	196.7
民雄社會教育工作站	9	20	17	1,293	349,835	270.6	76.1
永安社會教育工作站	10	69	10	526	694,778	1,320.9	52.6
永康社會教育工作站	8	45	14	941	376,544	400.2	67.2
安平社會教育工作站	7	26	22	2,937	512,202	174.4	133.5
官田社會教育工作站	22	46	15	1,746	628,479	360.0	116.4
林園社會教育工作站	8	18	14	5,309	2,115,385	398.5	379.2
屏南社會教育工作站	13	22	23	4106	751,544	183.0	178.5
新營社會教育工作站	14	18	22	2,879	1,083,134	376.2	130.9
嘉太社會教育工作站	11	14	13	2,564	369,603	144.2	197.2
平均數	11.42	30.6	16.5	2,174.67	797,165.8	368.5	167.2

資料來源：作者自行整理。

附表 3 國立台南社會教育館辦理九十二年度（一～十二月）輔導社會教育工作站山地型成果簡表

社會教育工作站名	委員人數	志工人數	活動次數	參加人數	總經費	平均每人經費（元）	平均活動參加人數
阿里山社會教育工作站	10	18	17	6,178	3,014,200	487.9	363.4
屏東山地社會教育工作站	10	24	15	1,500	335,360	223.6	100.0
平均數	10	21	16	3,839	1,674,780	355.8	231.7

資料來源：作者自行整理。

附表 4 國立台南社會教育館辦理九十二年度（一～十二月）輔導社會教育工作站離島型成果簡表

社會教育工作站名	委員人數	志工人數	活動次數	參加人數	總經費	平均每人經費（元）	平均活動參加人數
七美社會教育工作站	9	25	8	515	73,800	143.3	64.4
白沙社會教育工作站	11	41	13	2,531	416,350	164.5	194.7
琉球社會教育工作站	15	35	20	10,110	1,915,000	189.4	505.5
望安社會教育工作站	11	33	11	357	207,800	582.0	32.5
澎湖社會教育工作站	13	18	18	3,118	1,336,400	428.6	283.5
平均數	11.8	28.2	12.6	3,326.2	789,870	301.56	216.1

資料來源：作者自行整理。

附表 5 國立台南社會教育館辦理九十三年度輔導社會教育工作站社區型經費使用情形一覽表

社會教育工作站名	社會教育館 經費補助	百分比	社會教育站 本身經費	百分比	社會資源	百分比	合計 (%)
中埔社會教育工作站	993,470	57%	120,000	7%	627,340	36%	1740,810 (100%)
仁德社會教育工作站	605,800	67%	171,822	19%	125,500	14%	903,122 (100%)
北門社會教育工作站	265,000	46%	225,670	40%	80,000	14%	570,670 (100%)
布袋社會教育工作站	0	0%	106,799	20%	422,700	80%	529,499 (100%)
玉井區社會教育工作站	349,000	37%	178,749	19%	428,116	44%	955,865 (100%)
安定社會教育工作站	497,635	47%	217,472	20%	348,700	33%	1,063,807 (100%)
里港社會教育工作站	97,381	38%	93,000	37%	64,000	25%	254,381 (100%)
岡北區社會教育工作站	117,500	17%	414,600	61%	150,000	22%	682,100 (100%)
岡東區社會教育工作站	210,000	55%	30,000	8%	141,000	37%	381,000 (100%)
府城社會教育工作站	305,000	36%	262,000	31%	290,000	28%	857,000 (100%)
南洲社會教育工作站	984,000	72.9%	365,000	27.1%	0	0%	1,349,000 (100%)
國際社會教育工作站	1,026,500	43%	64,689	3%	1	54%	2,363,414 (100%)
婦幼社會教育工作站	266,900	25%	788,408	75%	(只表示 有無金 額)	0%	1,055,308 (100%)
將軍社會教育工作站	293,700	65%	157,864	35%	0	0%	451,564 (100%)
麻豆社會教育工作站	992,000	23%	134,110	3%	3	74%	4,289,010 (100%)
嘉義市社會教育工作站	74,000	14%	431,600	83%	16,800	3%	522,400 (100%)
旗美社會教育工作站	0	0%	120,000	12%	870,000	88%	990,000 (100%)
鳳南社會教育工作站	103,000	41%	104,200	42%	42,000	17%	249,200 (100%)
鳳凰社會教育工作站	202,000	23%	153,840	18%	505,600	59%	861,440 (100%)
潮州社會教育工作站	511,000	24%	464,624	21%	1	55%	2,169,628 (100%)
諸羅社會教育工作站	624,634	46%	624,634	46%	108,632	8%	1,357,900 (100%)
彌陀區社會教育工作站	318,000	50%	322,500	50%	0	0%	640,500 (100%)
合計	8,836,520	36.5%	5,551,581	22.9%	9	40.6%	24,237,618 (100%)
平均	401,660	36.5%	252,344.6	22.9%	4	40.6%	1,101,709.9 (100%)

資料來源：作者自行整理。

附表 6 國立台南社會教育館辦理九十三年度輔導社會教育工作站工業區型經費使用情形一覽表

社會教育工作站名	社會教育館 經費補助	百分比	社會教育站 本身經費	百分比	社會資源	百分比	合計 (%)
大發社會教育工作站	38,000	5%	126,320	16%	622,150	79%	786,470 (100%)
仁大社會教育工作站	17,000	2%	178,115	16%	910,000	82%	1105,115 (100%)
內埔工業區社會教育 工作站	115,000	15%	535,900	68%	142,000	17%	792,900 (100%)

附表 6 國立台南社會教育館辦理九十三年度輔導社會教育工作站工業區型經費使用情形一覽表（續）

社會教育工作站名	社會教育館 經費補助	百分比	社會教育站 本身經費	百分比	社會資源	百分比	合計 (%)
民雄社會教育工作站	27,200	8%	110,835	32%	211,800	60%	349,835 (100%)
永安社會教育工作站	423,216	61%	75,356	11%	196,206	28%	694,778 (100%)
永康社會教育工作站	0		95,594	25%	280,950	75%	376,544 (100%)
安平社會教育工作站	5,000	1%	136,072	27%	371,130	72%	512,202 (100%)
官田社會教育工作站	55,000	9%	41,141	7%	532,338	84%	628,479 (100%)
林園社會教育工作站	85,000	4%	121,385	6%	1,909,000	90%	2,115,385
屏南社會教育工作站	48,000	6%	107,783	14%	595,681	80%	751,464 (100%)
新營社會教育工作站	423,314	39%	306,040	28%	353,780	33%	1,083,134
嘉太社會教育工作站	0	0%	152,576	41%	217,027	59%	369,603 (100%)
合計	1,236,730	12.9%	1,987,117	20.8%	6,342,062	66.3%	9,565,909
平均	103,060.8	12.9%	165,593.1	20.8%	528,505.2	66.3%	797,159.1

資料來源：作者自行整理。

附表 7 國立台南社會教育館辦理九十三年度輔導社會教育工作站山地型經費使用情形一覽表

社會教育工作站名	社會教育館 經費補助	百分比	社會教育站 本身經費	百分比	社會資源	百分比	合計 (%)
阿里山社會教育工作站 (沒有上半年的活動表)	40,000	1%	2,974,200	99%	0	0%	3,014,200 (100%)
屏東山地社會教育工作站	88,900	27%	142,710	43%	103,750	30%	335,360 (100%)
合計	128,900	3.8%	3,116,910	93.1%	103,750	3.1%	3,349,560
平均數	64,450	3.8%	1,558,455	93.1%	51,875	3.1%	1,674,780

資料來源：作者自行整理。

附表 8 國立台南社會教育館辦理九十三年度輔導社會教育工作站離島型經費使用情形一覽表

社會教育工作站名	社會教育館 經費補助	百分比	社會教育站 本身經費	百分比	社會資源	百分比	合計 (%)
七美社會教育工作站	36,800	33%	9,000	17%	28,000	50%	73,800 (100%)
白沙社會教育工作站	15,000	4%	119,000	29%	282,250	67%	416,350 (100%)
琉球社會教育工作站	1,440,000	75%	170,000	9%	305,000	16%	1,915,000
望安社會教育工作站	0	0%	102,800	49%	105,000	51%	207,800 (100%)
澎湖社會教育工作站	369,500	28%	113,600	9%	853,300	63%	1,336,400
合計	1,861,300	47%	514,400	13%	1,573,550	40%	3,949,350
平均數	372,260	47%	102,880	13%	314,710	40%	789,870 (100%)

資料來源：作者自行整理。

### 附註

本文作者感謝真理大學知識經濟系蕭佳純主任在資料統計分析方面的協助。

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 141-158 頁

## 國際終身學習的特色與發展趨勢

楊國德\*

### 摘要

新社會展現後現代化、網路化、高齡化、全球化，學習社會成爲必然與必要的國際趨勢，積極提供終身學習機會是當前國際教育發展的重要課題。本文說明國際終身學習的需求、潮流、特色與發展趨勢等。透過文獻分析歸納九個國家地區所展現的不同特色，其共同點爲：政府扮演特定的角色、訂頒終身教育法令、在經費上支持、社會各種組織共同參與、加強社區教育機構的發展、成人教育專業人員的培育、終身教育的國際交流等。由於歷史文化等差異，在政策與實施上個別國家有不同需求與發展模式，但國際推動合作交流、相互學習與模仿。對國內啓示爲：加強體制規劃，建構符應本土發展架構，增進終身學習的實質內涵與運轉。

**關鍵詞：**國際終身學習、全球化、發展趨勢

---

\*楊國德，國立高雄師範大學成人教育研究所教授

電子郵件：t2762@nknucc.nkcu.edu.tw

來稿日期：2007 年 6 月 21 日；修訂日期：2007 年 7 月 10 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# The Trends of International Lifelong Learning

Kuo-Te Yang\*

## Abstract

To scope with postmodern society, our society must be a learning society. The study of nine most advanced nations shows a new picture of their people and structural organization: the less involvement of the government, the more active participation of the people, the stronger focus on education, especially, lifelong education, and more international exchange. From this study our paper strongly suggests for an improvement of the organization of lifelong learning.

**Keywords:** international lifelong learning, globalization

---

\*Kuo-Te Yang, Professor, Graduate Institute of Adult Education, National Kaohsiung Normal University

E-mail: t2762@nknucc.nknu.edu.tw

Manuscript received: June 21, 2007; Modified: July 10, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、前言

當前社會變遷迅速，形成資訊網路化社會、高齡化社會、全球化社會、知識經濟社會。面對這些社會趨勢與型態，教育與學習必須改變，以因應新的需要。杜拉克（Peter F. Drucker, 1909-2005）（Drucker, 2000）曾在其社會篇精選中提到各種新的趨勢、新的現實、新的挑戰和機會、以及塑造社會的新力量，歸納出新社會輪廓。這些輪廓包括知識工作者和知識社會的興起、新科技的發展，同時資訊科技促成網路化的發展，人口結構驟變、老人迅速增加，高齡化現象明顯，資訊與資源全球化流動等。當新社會展現後工業化、知識化、後現代化、網路化、高齡化、全球化等等特性，使學習化社會也成為必然與必要的國際趨勢。

隨著政治民主，經濟成長及社會進步，知識快速爆增，科技日新月異，加上人民生活富裕，休閒時間增多，終身學習的需求與日俱增。尤其為提升國家競爭力，國家社會積極提供終身學習機會，促使國民教育水準提高，增進生活及職業技能，是當前國際教育發展的重要課題。

社會的組成是人民，有關民眾的生活與學習最為重要，終身學習為世界各國所重視。本文乃就國際終身學習的特色與發展趨勢提出探討，分別說明國際終身學習的需求、國際終身學習的潮流、國際終身學習的特色、國際終身學習的發展趨勢等項目，進一步歸納可供我國推展終身學習的啟示。

## 貳、國際終身學習的需求

由於目前新型態社會的發展，終身學習的新需求也應運而生。特別是後現代社會、網路化社會、高齡化社會、全球化社會的需求尤其顯著（楊國德，2004）。首先，在新社會中要找到自己的定位，及早認識限制所在，尋求突破。透過終身學習的實施，協助社會人士從關心自己的處境到用心改善社會。終身學習強調人人學習、時時學習、處處學習、事事學習的學習需求與機會。

### 一、面對後現代社會的現象，傾向於反省與多元化的學習

其重要的學習需求包括：

#### （一）對知識與科技的認識與應用

後現代社會中的現象，是知識的生命周期變短，在學到一種知識之後，很快就會過時。以電腦知識為例，最能表示這種現象，所以學習就變成是一種生活中隨時要產生的行為。不像過去，通常只要在學校中進行學習即可無虞的過完一生。這些現象在告訴現代人，要實踐終身學習，才能在後現代社會中生存。

### （二）對消費與文化的理解與選擇

目前消費文化已打破舊有的交易關係，不但漫無節制的消費慾望或癖好取代特定而明確的需求，且消費已蔓延為生活的重心，使商業活動滲入到生活的每個領域，成為經濟掛帥的社會現象。這些必須透過消費者教育、人文教育等終身學習活動提供培養這方面知能的機會。

### （三）對資訊與資源的存取與運用

後現代的人在思想上較缺乏歷史的縱深感，大量資訊在四周不斷出現的結果，時間被切成片片段段，在同一段時間累積大量的資訊。如果只求資訊量的累積，未能提升資訊與資源的存取與運用分析，基本上無法因應這個時代所求。因此就需要提供終身學習的機會，以提升資訊與資源的存取與運用知能。

### （四）對工作與人際互動的關心與尊重

後現代的人將不再拘束於自身的限制，而且越有創造力的人將越受青睞。又因為工作競爭激烈，在無國界的競爭環境下，壓力的產生和倦怠感是常見的現象。另外，人際互動關係也產生變化，越來越明顯的消費傾向。這是終身學習所要關切的領域，以協助社會增進協調與溝通，不要輸在真正的人生起跑點。

### （五）對弱勢與次文化的體認與關懷

後現代社會，形形色色次文化的興起（如弱勢族群文化、青少年次文化），以及要求各類權利的運動，使社會更添多元性。這需要透過教育機會的轉換，以滿足及解除個人與社會的危機。

## 二、資訊網路化的社會需要數位與網路化學習

網路可以跨越國界，使社會緊密聯繫在一起，影響無遠弗屆。尤其是越來越多的人在全球各地流動，生涯發展中轉換不同地點與工作，時常有繼續學習新知的必要，並不斷更新各種資訊。面對網路化社會的新現象，終身學習的需求至少包括以下幾項：

### （一）對學習內容網路化的需求

配合網路軟硬體設備，將終身學習的課程內涵，結合人力編撰網路化教材，而且相容相通成為推廣普及的教材。另外透過網路教學，或舉辦研習或研討會協助學習，使學習者隨時隨地學習，擴展參與的質與量。

### （二）對學習媒體運用的需求

當前社會運用媒體的素養最為重要，有的課程內容適合以影像、圖像或聲音傳播，都各自配合進行設計與運用，學習者必須學會選擇與運用，縮短數位學習落差，才能自由自在於網路化社會生活。

### （三）對學習情境適應的需求

在網路化媒體的運用情境中，不少人將有適應上的困擾，必須根據情境需要，由終身學習團體加以協助，增進學習者對網路化學習的適應力。

#### （四）對學習方法創新的需求

新進科技日新月異，可以運用網路學習過程，加強溝通互動，以討論團體作為知識分享的基礎，獲致集思廣益的團隊學習效果。彈性的學習不是全有或全無，而是增加選擇及補充，透過循序漸進的活動，以加強學習的廣度與深度，使各種設計互補，達到整合發展的功效。

針對網路化社會的終身學習需求，網路化學習環境必須加以建構。不管有形或無形的網路，都強調相關要素經連結、互動形成完整的體系，彼此環環相扣，成為有機的組織體。在互動上，強調可用、近便、普及、多元、彈性、開放、和創新等特性，才能滿足服務對象的需求。

### 三、高齡化社會需要服務性學習

由於人類壽命持續延長，形成高齡化社會的現象，導致被扶養人口增加，扶養問題不再單純屬於個人及家庭的責任，已擴展成社會、經濟與政治題。若透過社區互助團體的學習，可有助於此問題之改善。所以，面對高齡化社會的新現象，終身學習的需求至少包括以下幾項：

#### （一）對高齡學習的強烈需求

就老人照護來說，除了提供身心靈的全面照顧外，還要讓老人有所學。一個人只有學會覺悟，才能體認生命的意義和價值；讓自己在行事中有所覺和幫助他人，以全面提升社會品質。

#### （二）對社區互助的需求

讓銀髮族在老有所安的前提下，進而老有所用，有被社會需要的感受，便會安樂並持續的學習。從事社區工作是重要的，讓健康的老人照顧社區內貧病的老人，不但健康老人有被需要的感覺，貧病的老人也可以得到適切的照護。

#### （三）對家庭學習的需求

老人是活在家庭社會之中，而不是孤立的，舉行銀髮族活動時，對象雖是老人，卻應全家參與。以親子讀書會為例，一般的親子讀書會都是父母帶小朋友來參加，但成年人和老年父母也是親子關係，在讀書會中讓父母回想自己年輕時意氣風發的種種，也請子女說出自己對老年生活的期待；透過對話，原本疏離的親子關係，漸漸因瞭解而距離更近。

#### （四）對志願服務的需求

退休後鎮日在家看電視、胡思亂想、每日和家人鬥嘴的老人，或覺得長日漫漫，不知如何度過的銀髮族，一起加入志工行列，保證開心、歡喜、長智慧，成為最時

髦的新好老人。

(五) 對情緒感受的需求

許多老年人常因為沒了老伴，感到孤單、寂寞，人上了年紀思考較不靈活，甚至變得固執，有所規勸時，要特別和顏悅色。有時老人喜歡重覆說得意的往事，對他來說這是有益身心的樂事，要耐心聽。

#### 四、在全球化社會的需求方面，是需要創新與適應性學習

全球化的現象越來越明顯，已形成一股不可逆轉的潮流，我們必須正視其發展予以有效引導，無法再漠視而妄想加以阻擋。在全球化程度將持續深化時，人力素質將決定國家競爭力，政府角色應在於刺激大家的創新活力，撤除阻礙全球化的管制措施，調整國家資源去適應全球化的趨勢。因此，面對全球化社會，各種資源的流動，對很多人造成生涯發展的困頓，有賴終身學習以提供需求的滿足。這些項目至少包括：

(一) 對全球化與本地化的理解

地方化與全球化是形塑二十一世紀社會的兩股力量。各種日漸崛起的經濟與政治力量，隨著全球化成為重要的趨勢。成功的地方化為地方單位或團體創造實現自主性的空間，使地方相互合作團結起來。終身學習的一項需求就在「思考全球化，行動本地化」。

(二) 對國際活動與外語學習的需求

為因應國際化，針對特色發揚光大外，更要進行策略聯盟，團隊間相互合作及參與，在深度的參與下，獲致良好互動關係及成效。國家經濟轉型為全球經濟，大家成為地球村及世界公民，「立足台灣、放眼世界」，不再是口號，而是國家生存發展的要件，學習外語至為重要。

(三) 對生涯發展與輔導的需求

社會繁榮及進步，生涯發展受到重視，尤其是資訊時代，知識的創新快速，更新訓練的需要及頻率都顯著增加。不管自願或被迫轉業，新工作的需求，再學習是無可避免的。且學習的技巧比學習的內容更重要，學會如何學習是全球化社會必備的技能。

(四) 對學習科技與網路學習的運用

全球化社會是一個媒體氾濫的社會，形形色色的廣播、電視、網路、光碟、書本、雜誌、報紙到處充斥，如何利用媒體學習，是眾多學習技能必要的一部份。

(五) 對終身學習的體認與實踐

全球化時代，學習力深深影響競爭力，知識取得與管理，是重要的課題。如何發掘有效能的方式，安排學習時間，都要終身學習。從瞭解終身學習的重要，到具

備自我學習的能力，充分運用學習社會環境，以因應全球化社會的挑戰。

## 參、國際終身學習的潮流

由於上述的終身學習需求，形成國際終身學習的潮流與趨勢，積極發展終身學習的政策與實務。跨國的組織如聯合國、經濟合作發展組織、歐盟等，也配合終身學習需求積極提倡（胡夢鯨，1998；吳明烈，2004）。1965年聯合國教科文組織在巴黎召開會議，會中提出「終身教育」的主張，促使終身教育成為聯合國推展教育的基本理念。1968年赫欽斯的《學習社會》（*The learning society*）一書問世，從通才教育的觀點說明學習社會的重要性。1972年聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）由法爾（Edgar Faure）所主持的「國際教育發展委員會」（*The International Commission on the Development of Education*）出版教育計畫報告書，強調終身教育是明日教育的重心，以實現「學習社會」為未來努力的目標，將終身學習視為教育政策的主要觀念（胡夢鯨，1998；吳明烈，2004）。

1973年經濟合作發展組織出版《回流教育：終身學習的策略》，強調教育制度的有機性，讓有工作經驗的個人得到充分機會返回學校接受教育（楊國德，1996）。1973年美國高等教育委員會（*The Carnegie Commission on Higher Education*）發表《邁向學習社會》（*Towards a Learning Society*）的報告書，以務實的觀點對美國發展迅速的高學歷化現象提出「學習社會」的理論，強化回流教育及繼續教育制度。1976年聯合國教科文組織教育研究所等七位不同國籍學者共同發表「終身教育的基礎」，指出教育的挑戰來自教育外部及教育本身（楊國德，1996）。

1995年歐盟以《教與學：邁向學習社會》（*Teaching and learning: Towards the-learning society*）為題發表白皮書，指出人類正面臨三大衝擊：資訊社會的衝擊、國際化的衝擊及科技知識的衝擊，並定1996年為歐洲終身學習年。1996年聯合國教科文組織發表《學習：內在的財富》（*Learning: The treasure within*），指出人類面對二十一世紀將面臨各種衝擊與挑戰，包括：人口急遽增長與老化、經濟與生活國際化、信息傳播全球化、以及世界緊張關係的處處存在等，強調教育與學習有四大支柱：學會求知、學會做事、學會相處、學會發展（教育部，1998）。同時學會改變，以推動終身學習的政策與實務。

我國亦趕上此股潮流，1998年公布《邁向學習社會》白皮書，定該年為「終身學習年」（教育部，1998）。根據該白皮書發布「推展終身教育，建立學習社會」中程計畫（教育部，2003），主要目標在政府結合民間力量提供學習資源，供全國民眾參與學習，透過正規、非正規及非正式教育途徑，突破各種時、空限制，暢通

及增加各種終身學習機會，以因應國人終身學習的需求，主要內容為：（一）建立終身教育法制；（二）培養國人終身學習理念；（三）統整終身教育體系；（四）增加終身學習機會；（五）建立回流教育制度，營造「第三教育國道」；（六）改進成人教育課程、教材及教法；（七）妥善規劃行政配合措施；（八）進行終身教育之有關研究及評估；（九）配合從事學校教育的改革。尤其受到全球化「終身學習」、「學習社會」思潮的影響，範圍相當寬廣，包括終身教育、回流教育、繼續教育、職業教育、在職進修教育、大學推廣教育、社區教育、社區營造、弱勢族群教育（原住民、特殊境遇者）、婦女教育、老人教育（高齡者教育）、臨終教育等不論在理論或實踐上都有相當快速的發展。

2002年通過「終身學習法」，為我國推展終身學習活動注入一股新的力量，也為學習社會建構創造堅實的基礎（黃富順，2002）。主要內容包括：立法目的及名詞定義（第一、三條）；政府職責，包括中央及各級縣市政府之職責（第四、五條）；各級縣市政府設置終身學習推展審議委員會（第六條）；直轄市縣市主管機關依規定設置社區大學（第九條）；政府應輔導獎勵發展學習型組織（第十一條）；明定各級各類回流教育制度（第十二條）；設立財團法人終身學習基金會（第十三條）；規範網路及媒體等多元學習機會之提供（第十五條）；對非正式學習活動建立學習成就認證制度（第十六條）；學校、機關、團體發行終身學習卡（第十八條）推動員工帶薪教育假制度（第十九條）；對弱勢族群，如原住民、身心障礙者、低收入戶的補助、獎勵、及評鑑（第十八、二十、二十一條）。

具體而言，我國「終身學習法」之特色：第一、以學習者為主體，政府及機構扮演引導、獎勵、及機會提供者的角色。第二、明確規範政府的職責。第三、建立非正規學習成就認證機制。第四、以多項前瞻措施激發個人與組織的學習，規範媒體加入推動終身學習的行列。第五、設置終身學習審議及諮詢單位。第六、為社區大學設置取得法源依據。第七、照顧弱勢族群的終身學習活動等（黃富順，2002）。

由此可見，為適應多變的社會，每個人不能僅以學校正規教育所學，應付一輩子的生活之需，規劃終身學習體制與政策支持並提供國民學習機會，建立學習社會理念成為當務之急。理念的推行，需要立法作為推動的基礎，並經由法律的確立，明確規定各級政府在教育上的功能與權限範圍。終身學習作為各國教育改革的重要體系，自是需要經由立法來推動。具體方案包括終身學習體制的建立、高等教育多樣化、充實初等及中等教育、因應教育國際化、因應資訊化、以及教育行政與財政的改革方案等（楊國德，1996）。

世界各主要國家之政府都注重推展終身教育，以建立學習社會，在推展的過程中，大多成立各種委員會、審議會、以及專案小組等，經研議後向政府提出報告書、白皮書等政策規劃，透過政策合法化手段，制定有關終身教育之法規，賦予各有關

單位、人員權利義務，經政府採行發布實施，據以推動各項工作，以共同推動學習社會。

為促進個人成長、社會和諧及國家發展，必須培養國人終身學習理念。培養終身學習理念，正是建立學習社會的關鍵。從小在家庭教育及基礎教育中培養全體國人具有終身學習的理念，養成參與學習的習慣，使學習與生活相結合，並支持各種終身學習活動，使家庭成為學習型家庭，社區成為學習型社區、社會形成學習社會，使學習成為日常生活重要的一部分。

在增進終身學習機會方面，由政府結合民間團體、企業、基金會力量，將各種教育資源作妥善應用，提供多樣化及多管道的學習機會。各類型學校除提供日間部學生學習，也應於夜間、週末、週日提供一般民眾參與學習的機會；並將入學限制放寬，增加失學而有心想學習的民眾學習的機會。社會教育機構亦充分辦理研習、講座、參觀、展示等活動，提供全民參與。同時配合改革學校教育，學校教育目標應調整為培養學生自我學習的能力，具備發現及解決問題的能力。學校課程應調整內容及形式，與當地社區作充分交流，才能使教育更活潑，更有創意，以培養有致用能力的學生。

在建立回流教育制度方面，開拓各種就學機會，改進高等教育學府及中等學校入學條件，採取彈性多元方式入學；規劃以工作年資及工作成就代替入學考試的方式，提供在職人員回校再參與學習的機會。為整合終身學習體系，統整正規、非正規、非正式教育，形成有機的教育體制。將正規的學校教育、非正規的各種有組織的教育活動，以及非正式的在日常生活所獲得的知能加以統整，建構橫向流動及轉換的管道，突破目前封閉的體系，加強互通協調，以提供全民參與學習。

凡此種種，包括提供回流教育機會、開闢彈性多元入學管道、發展多元型態的高等教育機構、落實弱勢族群終身學習機會，都是終身學習發展的基礎。以社區學習機構提供社區本位學習，可提供弱勢，特殊族群終身學習機會。開放大學，提供成人，尤其是弱勢，在職、家庭負擔等更多元更方便之學習教會，造福數萬人使有受高等教育機會。統整終身教育體系，認可全民學習成就，鼓勵民眾終身學習。從全面整合學習資訊及加強宣導、建立成就知能認證制度，對於非學校體系的其他學習管道，也肯定其在回流教育體系中所扮演的功能（黃富順主編，2003）。

## 肆、國際終身學習的特色

根據《比較終身教育》的研究（黃富順主編，2003；楊國德，2003），歸納分析九個國家或地區（台灣地區、中國大陸、日本、韓國、美國、英國、法國、德國、瑞典）所展現的不同特色。其中主要特色包括（楊國德，2003）：

以台灣地區的特色而言，政府扮演的角色至為重要，其中政府重視終身教育的推展，發布白皮書，打造學習社會藍圖，近來更訂頒「終身學習法」，為推展工作取得強有力的依據。而且，政府提供經費支持終身教育活動，促使民間組織的熱烈響應，加入推動行列。在活動項目中，加強辦理在職人員的回流教育，關注弱勢族群的學習機會，以及廣設社區學習機構，提供社區民眾終身學習機會。

在中國大陸方面，強調以輿論為先導，大力加強終身教育思想在中國的傳播，然後以法律為準繩，為終身教育的實施提供法律依據。在推動項目上，以開展社區教育實驗為切入口，確實推進終身教育發展；以成人教育為重點，為構建終身教育體系積累經驗；以理論為指導，為構建終身教育體系提供決策諮詢服務。

就日本的特色而言，終身教育的推動體制非常完備，並由生涯學習審議會負責政策規劃責任，而且生涯學習與學校教育充分配合、生涯學習與志工活動相結合，使得終身教育的推動蓬勃發展起來。

韓國的特色，重要的發展為制定「終身教育法」推動終身教育，並建立全面負責終身教育的組織和支援機構，同時強化大學的終身教育機能，推動遠距離教育的終身教育，以及實施「學分銀行制」與學分承認制度，使專業資訊銀行制及教育帳戶制導入運作，也將「社會教育專業人員」改為「終身教育教師」，完善資格制度。

在美國的特色方面，各級政府扮演的角色相當積極，以持續提升全國性的終身教育品質，不斷規劃整合性的終身學習系統，並繼續鼓勵終身教育機構的轉型與發展，同時也重視協調性的終身學習組織，以激發全面性的終身學習行動，進行永續化的終身教育革新，而持續保有終身教育精神，且不斷與民主政治生活的互動成長，從學前教育、中小學教育、高等教育都強調大眾化、社區化和普及化，對終身教育的提倡與實施提供強而有力的保障。

從英國的特色可以看出終身教育政策具延續性且持續受重視，終身教育法令與政策相輔相成，同時以討論文件及白皮書形成政策藍圖，以成人繼續教育作為終身教育主軸，強調人人終身教育的機會公平取向，以社區為本位的終身教育網絡，重視職業與經濟目的導向的終身教育功能，以及資訊科技在終身教育的多方運用。

法國的特色方面，終身教育的體系完備且頗具規模，表現在教育體系與訓練體系之間的互轉與銜接，建構職訓金與帶薪進修假制度，以及學校體系與專業社團（組織）的合作關係。內容上，強調「單元組合」的課程設計與學業考核、進修資訊與輔諮網的建立，同時也照顧農村與偏遠地區居民的需要，還有高等教育機構的終身教育課程、終身教育的國際化，以及成人教育師資專業化等。

德國特別注意學習文化的建立，因此要促進與歐洲及國際的教育交流合作，發展民眾自我導向終身學習的能力，建構現代化的虛擬學習環境，發展學習科技與學校網路教育，以及探索與發展現代化的終身學習模式。

瑞典的特色，終身教育系統多元而獨特，特別是終身教育體系由公立機構與民間團體的雙軌運作，相輔相成；而終身教育原則以公平正義為最高目標，積極保障弱勢族群教育權；且終身教育系統彈性、多元且滿足不同層面的教育需求；其終身教育網絡發展，遍布全國的讀書會聯結成全民學習的有效網絡；其終身教育實施取向，重視博雅與公民社會學習機制之營造；而終身教育政策實施，立法與政策連貫具前瞻性，協調機制完善；以及終身教育學習機會開放，回流教育的積極提倡與教育休假的實施。

歸納來說，其中共同點值得吾人注意與考量的包括（楊國德，2003）：

第一、政府所扮演的角色重要，例如：政府重視終身教育的推展（台灣）、政府持續提升全國性的終身教育品質（美國）、終身教育政策具延續性且持續受重視（英國）。其他未列入者，在政策與方案中亦可明顯看出政府相當重視的情況。

第二、表現在政策的制訂方式上，例如：發布白皮書，打造學習社會藍圖（台灣）、以討論文件及白皮書形成政策藍圖（英國）等。

第三、在終身教育法令的訂頒方面，例如：訂頒終身學習法，為推展工作取得強有力的依據（台灣）、以法律為準繩，為終身教育的實施提供了法律依據（中國大陸）、制定「終身教育法」推動終身教育（韓國）、終身教育法令與政策相輔相成（英國）。

第四、政府在經費上的支持，例如：政府提供經費支持終身教育活動（台灣）、職訓金與帶薪進修假制度（法國）。

第五、為社會各種組織的共同參與，例如：民間組織的熱烈響應，加入推動行列（台灣）、重視協調性的終身學習組織（美國）、學校體系與專業社團（組織）的合作關係（法國）、終身教育體系，由公立機構與民間團體的雙軌運作，相輔相成（瑞典）。

第六、加強回流教育的辦理，例如：加強辦理在職人員的回流教育（台灣）、職業與經濟目的導向的終身教育功能（英國）、教育體系與訓練體系之間的互轉與銜接（法國）、終身教育學習機會開放，回流教育的積極提倡與教育休假的實施（瑞典）。

第七、對弱勢族群的重視與照顧，例如：關注弱勢族群的學習機會（台灣）、人人終身教育的機會公平取向（英國）、照顧農村與偏遠地區居民的需要（法國）、終身教育原則以公平正義為最高目標，積極保障弱勢族群教育權（瑞典）。

第八、在加強社區教育機構的發展，例如：廣設社區學習機構，提供社區民眾終身學習機會（台灣）、以開展社區教育實驗為切入口，切實推進終身教育發展（中國大陸）、以社區為本位的終身教育網絡（英國）、終身教育網絡發展，遍布全國的讀書會聯結成全民學習的有效網絡（瑞典）。

第九、在成人教育受到重視，例如：以成人教育為重點，為構建終身教育體系積累經驗（中國大陸）、以成人繼續教育作為終身教育主軸（英國）。

第十、推動終身教育的體制規劃，例如：推動體制非常完備（日本）、建立全面負責終身教育的組織和支援機構（韓國）、不斷規劃整合性的終身學習系統（美國）、終身教育系統彈性、多元且滿足不同層面的教育需求（瑞典）、終身教育政策實施，立法與政策連貫具前瞻性，協調機制完善（瑞典）。

第十一、在強化大學等高等教育機構的角色，例如：強化大學的終身教育機能（韓國）、高等教育機構的終身教育課程（法國）。

第十二、在資訊科技的應用，例如：專業資訊銀行制及教育帳戶制導入運作（韓國）、資訊科技在終身教育的多方運用（英國）、進修資訊與輔諮網的建立（法國）、建構現代化的虛擬學習環境（德國）、發展學習科技與學校網路教育（德國）。

第十三、成人教育專業人員的培育，例如：「社會教育專業人員」改為「終身教育教師」，完善資格制度（韓國）、成人教育師資專業化（法國）。

第十四、在終身教育的國際交流，例如：終身教育的國際化（法國）、促進與歐洲及國際的教育交流合作（德國）。

綜合來看，上述各國終身教育特色的共同點，已呈現出終身教育得以順利推展的條件，包括：政府要扮演特定的角色、重視政策的制訂、訂頒終身教育法令、政府在經費上支持、社會各種組織共同參與、加強辦理回流教育、對弱勢族群的重視與照顧、加強社區教育機構的發展、重視成人教育的推展、規劃推動終身教育的體制、強化高等教育機構、資訊科技的應用、成人教育專業人員的培育、終身教育的國際交流等。

至於個別的特徵，顯現其相異之點包括（楊國德，2003）：

第一，因應特別需求的項目，例如在大陸地區，提出：以輿論為先導，大力加強終身教育思想在中國的傳播（中國大陸）、以理論為指導，為構建終身教育體系提供決策諮詢服務（中國大陸）。

第二，特別強調體制的不同，例如在日本，提出：生涯學習審議會負責政策規劃責任（日本）、生涯學習與學校教育充分配合（日本）、生涯學習與志工活動相結合（日本）。

第三，說明目前實施的特點，例如在韓國，提出：推動遠距離教育的終身教育（韓國）、實施「學分銀行制」與學分承認制度（韓國）。

第四，重視不同發展的階段，例如在美國，提出：繼續鼓勵終身教育機構的轉型與發展（美國）、激發全面性的終身學習行動（美國）、強調永續化的終身教育革新（美國）、持續保有終身教育精神（美國）、不斷與民主政治生活的互動成長（美國）。

第五，特別設計的相關內容，例如在法國，提到：「單元組合」的課程設計與學業考核（法國）。

第六，指出特定範圍的發展項目，例如在德國，提到：發展民眾自我導向終身學習的能力（德國）、探索與發展現代化的終身學習模式（德國）。

第七，分析特別重視的取向，例如在瑞典，提出：終身教育實施取向，重視博雅與公民社會學習機制之營造（瑞典）。

由此看來，為因應不同發展的階段，各國仍各有偏重之處，可作為比較與發展上的參考。尤其是在分析上，或許選擇介紹的重點因人而異，所提出的項目繁簡不一，但上述所呈現的大體輪廓亦可進一步加以探究。

綜合而言，相同點多，相異點少，即使是相異點，有些也強調是取材上的差別。然而，不可否認的是，個別國家與地區，由於歷史、文化、社會、經濟等各方面的差異，在推展終身教育的政策與實施上，的確有不同的需求與發展模式。另一方面，受到國際間接觸與交往蓬勃發展，國際組織持續推動終身教育的合作交流，推展終身教育的政策與實施也產生相互學習與模仿的現象。

## 伍、國際終身學習的發展趨勢

是以，從上文論述可以看到同中有異、異中有同的項目，同時找不到一項是所有國家與地區都列入的共有特色，也沒有一個國家與地區存在完全與眾不同的部分。就相同與相異的程度來說，有些項目在較多的國家與地區中出現，有些則在較少的國家與地區中出現，有的根本只在單一國家或地區中才提出。茲依序歸納說明如次（楊國德，2003）：

第一，屬於有較多國家與地區中出現的項目，包括：終身教育法令的訂頒、社會各種組織的共同參與、回流教育的加強辦理、對弱勢族群的重視與照顧、加強社區教育機構的發展、推動終身教育的體制規劃、資訊科技的應用等，有近半數的國家與地區列為共同的特色。

第二，屬於兩、三個國家與地區中出現的項目，包括：政府所扮演的角色、表現在政策的制訂方式、政府在經費上的支持、成人教育的重視、強化大學等高等教育機構的角色、成人教育專業人員的培育、終身教育的國際交流等。

第三，屬於個別國家或地區中出現的項目，主要都呈現在上面相異點部分，包括大陸地區的輿論先導、理論指導，日本的生涯學習審議會、結合志工活動，韓國的遠距離教育、學分銀行制，美國的機構持續轉型發展、與民主政治生活互動等，法國的課程設計，德國的發展模式，瑞典的博雅與公民社會實施取向。值得注意的

是，台灣地區和英國所提出的項目都與他國有類似之處，因而沒有呈現在相異點這部分。

歸納分析上面的發現，可據以提出各國終身教育的發展趨勢，說明如下（楊國德，2003）：

第一，多數國家強調終身教育法令的訂頒：如此將有利終身教育政策的貫徹與實施，1970年代就有國家以終身學習或終身教育為名的法令，當前已有更多國家強調終身教育法令的訂頒，即使不以此為名仍有愈來愈多以終身教育精神制訂的法令。

第二，多數國家重視社會各種組織的共同參與：如此據以推展普及於全社會的終身教育運動，使全民為終身學習而動員。因為社會各種組織多元多樣，而且深入在社會各角落，如能共同參與終身學習的推動，必能徹底發揮全民終身教育的功能，所以多數國家乃動員社會各種組織的共同參與。

第三，多數國家加強回流教育的辦理：這是落實終身教育於生活與工作結合的良好方式，所以獲得越來越多國家與地區的採行。

第四，多數國家強調對弱勢族群的重視與照顧：一般來說，教育與學習對個人潛能發揮可產生相當大的效用，然而弱勢族群接受適性發展的學習機會卻不多，造成強者恆強、弱者恆弱的社會差距越來越大，所以不少重視人權的國家都強調對弱勢族群學習機會的重視與照顧。

第五，多數國家加強社區教育機構的發展：雖然處在全球化的趨勢中，讓更多人強調學習社區化發展的重要，因而不少國家的社區學習機構或社區教育網路蓬勃發展起來，此種趨勢不僅滿足當地社區發展的需求，也更能照顧學習者在生活中學習的需要。

第六，多數國家推動終身教育的體制規劃：教育為可長可久的百年大業，終身教育更需要全社會各種資源的投入，推動終身教育的體制規劃是全方位的，因而先進國家不斷追求體制的改善，以期精益求精，積極創新與發展。

第七，多數國家加強資訊科技的應用：由於資訊科技的發達，全民終身學習的實施更加可能。目前不少國家或社會藉助學習科技的功能，可以促使每個人獲得更個別化的學習資訊與資源，不僅範圍擴及全球，更不再受時間與空間的限制。

第八，多數國家強調政府扮演積極的角色：即使不少國家未凸顯此一特色，但從上述其他層面的說明，仍可看到政府扮演的不同角色，特別是協調、引導、鼓勵等等作為，因此類似訂頒法令、協調社會各類組織、規劃推動體制、制訂重大政策、經費上的支持等，都有賴政府扮演積極的角色。

第九，有些國家特別重視成人教育的發展：終身教育的推動上，成人教育領域的發展具有關鍵性的地位，所以有些國家將重點放在成人教育上，甚至以成人教育

作為終身教育或學習的大部分，這也是必要的一個發展階段。因此，有關成人教育專業人員的培育方面，也成為終身學習政策與實施的重要項目。

第十，有些國家重視強化大學等高等教育機構的角色：由於大學等高等教育機構的多層面功能，受到社會普遍的重視，尤其是新型態的高等教育興起，更賦予新的任務，例如網路課程的發展與學習成就的認證等，在在需要強化大學等高等教育機構的角色。

第十一，有些國家強調終身教育的國際交流：伴隨教育國際化的趨勢，各國政府與人民接觸的機會大增，不少國家已將重心放在國際交流的業務上，特別是歐盟國家更扮演先導者的角色，將成為其他國家效仿的實例。

第十二，有些國家仍須重視個別需要的發展模式：由於社會經濟的特別需求，個別國家必須因應需要制訂政策與實施方式，所以有的強調輿論先導與理論指導，有的重視審議會功能與結合志工活動，有的建構遠距離教育與學分銀行制，有的要求機構持續轉型發展和與民主政治生活互動，有的強化課程設計、發展模式、以及博雅與公民社會實施取向。

## 陸、結語

新型態社會是逐漸演進而來，隨著知識不斷產生、累積、應用與修正，科學理論的知識引導產業發展，社會生活的種種也受到其滲透和影響，促使個人發展、組織進步、社會演化。在新型態社會中，科技知識的變遷、資訊的發達、高齡化的現象、全球化的衝擊，知識與技能扮演重要的角色。新型態社會的推展必須從學習的個人、學習的團隊、學習的組織到學習的社會，以提供每個人一生中任何時間的學習機會，全面發展個人潛能，達成自我實現，進而促進社會和諧、進步與發展。

面對知識社會的來臨，社會邁入學習社會，迎接知識社會的挑戰，提升國家競爭力，終身學習已是全球化的浪潮。對照上述的發展趨勢與國內的情況加以分析，可以看出對國內推展終身學習的啓示（楊國德，2003）：

### 一、除繼續掌握整體發展趨勢外，必須加強體制規劃與資訊科技的應用

從前面各項資料顯示，台灣地區終身教育的特色，幾乎與相關國家的發展同步，因此整體發展趨勢是一致的，必須繼續保持。然而，仍有兩項需要特別加強，那就是推動終身教育的體制規劃與資訊科技的應用。這兩方面，國內也都逐漸發展之中，但觀諸其他先進國家則有較大規模的規劃與應用，形成為相當突出的特色，所以國內有必要迎頭趕上，更加重這方面的發展。

## 二、除關注國際終身學習發展潮流外，必須建構符應本土需要的特色

根據整體比較的發現，台灣地區終身教育的發展相當符合國際趨勢，卻缺少與眾不同的項目。從優點來說，國內在掌握世界發展潮流的能力，的確發揮相當大的效能；但從弱點來說，對國內本身特殊環境的需求是否未臻深入，對建構創新的項目仍力有未逮。因此，除繼續關注當前國際終身學習發展潮流外，也必須建構符應本土需要的特色，尤其是針對台灣社會經濟的特別處境，如何構思相應的終身教育政策與實施內涵，將是有待努力的方向。

## 三、除改進終身教育的發展架構外，必須增進終身學習的實質內涵與運轉

國內經過這些年來的努力，終身教育的發展架構大體具備，包括終身學習法及相關子法陸續制訂實施，未來繼續充實其內涵與運轉機制，成為最重要的發展方向。從其他國家的經驗得知，持續重視終身學習的發展、強化大學等高等教育機構的角色、強調終身教育的國際交流等，都是可以考慮的重點。

因此，可以參考美國等先進社會的作法，不斷地要求改進與發展終身教育，以符合社會變遷的需求。渠等 20 多年來，無論在政策面或實務面都有很重要的發展，奠定政治、社會、經濟與文化持續進步的基礎，國力雄厚，國家競爭力常保領先的地位。教育改革也著重在創造一個學習社會的目標，提供機會給所有的人，以充分開展他們的心靈，並從兒童早期開始，貫穿整個成人時期，隨著世界的改變，學得愈來愈多。並強調教育機會不再侷限於傳統的學習機構，而擴及於家庭、工作場所、圖書館、美術館、博物館和科學館，延伸到任何個人在工作和生活上的發展與成熟的場所。

再看看瑞典，人們時時可學習，處處可學習，學習成為終身的志業，全國充滿了濃濃的書香氣息，形成瑞典特殊的景象。瑞典終身學習之實施有許多優良的傳統與作為，如公私立團體辦理終身學習的雙軌運作、強調公平正義與保障弱勢族群的受教權、彈性多元的終身學習系統、遍布各地的讀書會、健全公民知識社會的學習機制、連貫的終身教育政策與立法，以及回流教育積極的提倡與教育休假的實施等。

目前我國民間所辦理的終身學習活動較為活潑與充滿活力，政府除政策的制定與擬定外，也應更積極的介入、辦理與推行終身學習，尤其是經費的補助方面，並成立專責對口機構和民間團體協調終身學習相關的辦理事宜，以創造出各自的需求、特色與市場。我國政府雖極力推動婦女教育、少數族群教育及識字教育，但對於成人身心殘障者、外籍新娘與外籍勞工等的教育仍嫌不足，實應加強這些弱勢族群的教育和語言溝通方面的技能，將學習視為基本人權，並納入法律的保障。我國的終身學習系統基本上也是以民眾的需求為出發點，但應更積極做好課程的需求估評與

完善行銷機制的建立，並朝向彈性與多元的方面來發展，以滿足民眾不同層面的終身學習需求。

## 參考文獻

- 吳明烈（2004）。**終身學習—理念與實踐**。台北市：五南。
- 胡夢鯨（1998）。學習社會發展指標之建構與評估應用。載於中華民國成人教育學會（主編），**學習社會**（頁 32-63）。台北市：師大書苑。
- 教育部（1998）。**邁向學習社會**。台北市：作者。
- 教育部（2003）。**「推展終身教育，建立學習社會」五年實施計畫**。台北市：作者。
- 黃富順（2002）。邁向學習社會的新里程—終身學習法的研訂、內容及特色。**成人教育雙月刊**，68，2-12。
- 黃富順（主編）（2003）。**比較終身教育**。台北市：五南。
- 楊國德（1996）。終生學習與高等教育改革。載於中華民國成人教育學會（主編），**終生學習與教育改革**（頁 345-362）。台北市：師大書苑。
- 楊國德（2003）。各國終身教育的特色與發展趨勢。載於黃富順（主編），**比較終身教育**（頁 315-329）。台北市：五南。
- 楊國德（2004）。新型態社會的成人教育。**成人教育雙月刊**，77，23-31。
- Benson, G. M. Jr. (1994). *The lifelong learning: Investing in the new learning technology market sector*. Stephentown, New York: Learning Systems Engineering.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong education and the school curriculum*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Donald, J. (1997). *Improving the environment for learning: Academic leaders talk about what works*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drucker, P. F. (2000). *The essential Drucker on society*. New York: Penguin.
- Hasan, A. (1996). Lifelong learning. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*(pp.33-41). Oxford: Elsevier Science.
- Jarvis, P. (1990). *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Waters, M. (2001). *Globalization*(2nd ed.). London & New York: Routledge.

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 159-180 頁

# 台日生命教育政策與課程之比較

黃雅文\*

## 摘要

本文主要目的為（1）闡述台灣與日本的生命教育政策與課程；（2）比較台日生命教育政策與課程。方法上採用貝瑞德所建立的比較教育研究方法來進行，文件主要以日本文部科學白皮書；及國內教育部之生命教育課程與政策為根據。其結果：（1）日本每年度開始前一個月即在網路與書店公布教育白皮書。台灣則於年度中四、五月間公布政策；（2）日本中央各部會共同策劃執行「活出生命力」政策。台灣則由教育單位獨力辦理生命教育；（3）日本「活出生命力」教育政策三大核心內涵為「學力」、「人性」、「健康體能」。台灣依高中生命教育其內涵有七：哲學與人生、宗教與人生、生死關懷、道德思考與抉擇、性愛與婚姻倫理、生命與科技倫理、人格統整與靈性發展；（4）日本中小學「道德」課程中含生命教育內涵，高中「公民」教科中含「倫理」科目 2 學分。台灣則於高中設有「生命教育」選修課程，國中小則將生命教育內含於綜合活動領域課程中；（5）日本致力於自然體驗、社會體驗、閱讀運動。台灣則以主題教學、融入式教學、隨機教學等課室活動為主。

**關鍵詞：**生命教育、政策、課程、日本、台灣

---

\*黃雅文，國立台北教育大學生命教育與健康促進研究所教授

電子郵件：ya3910@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2007 年 7 月 5 日；修訂日期：2007 年 7 月 20 日；採用日期：2007 年 8 月 15 日

# Life Education - A Comparative Study of the Policy and Curriculum of Japan and Taiwan

Ya-Wen Huang\*

## Abstract

This paper has a double purpose: (1) to offer a condensed view of the policy as well as the curriculum academicum of life-education in Japan and Taiwan, and (2) to compare their policy and curricula. As results, we discover that Japan fares much better than Taiwan in their planning, informing, co-operating in terms of policy making.

**Keywords:** life education, policy, curriculum, Japan, Taiwan

---

\*Ya-Wen Huang, Professor, Graduate School of Life Education and Health Promotion, National Taipei University of Education

E-mail: ya3910@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: July 5, 2007; Modified: July 20, 2007; Accepted: August 15, 2007

## 壹、前言

2003 年台灣地區生命統計資料呈現驚人的新數字，「自殺」已是 14 歲以下兒童的第十大死因，事故傷害、他殺、慢性疾病等都是各年齡層主要死因。2006 年國人主要十大死因標準化死亡率，各主要死因均較上年減少，唯有自殺繼續增加。台灣的居民，平均壽命不斷延長，死亡率遞減，2006 年國人零歲平均餘命，男性為 74.57 歲，女性為 80.81 歲，國人平均壽命持續增加（行政院衛生署，2007），加以少子化的社會現象，如何提高生命的品質，已是本世紀提升國際競爭力的重要議題。

陳立言、孫效智（2004）將台灣推動生命教育之發展過程整理為三個階段：萌芽期（1996 — 1999 年）、百花齊放期（1999 — 2003 年）、整合建立共識期（2003 — 2004 年）。本文則續將（2004 — 2007 年）歸納為「放眼國際期」。張淑美（2002）、Alfons Deeken（王珍妮譯，2002）分析國內外資料結果，所謂「生命教育」之詞在台灣、在澳洲廣被使用，但在歐美各國則以「死亡教育」大力推展。吳庶深（2007）於教育部九十五年度委辦之生命教育白皮書芻議計畫論述澳洲生命教育中心成立之主旨、香港生命教育的推動概況。對於日本的生命教育情形很少被報導，本文期能讓國內對日本現行的生命教育有所瞭解，藉以攻錯他山之石。

## 貳、文獻與方法

本文分析之資料取至（一）日本文部科學省（相當於我國教育部）之網站（文部科學省，2007）與發行之：1.白皮書（文部科學省，2005）；2.最新的小學校學習指導要領相當於我國小學課程綱要（文部科學省，2003a）；3.最新的中學校學習指導要領相當於我國國民中學課程綱要（文部科學省，2003b）；4.高等學校學習指導要領相當於我國高中課程綱要（文部科學省，2003c）。（二）我國教育部公告之：1.九年一貫課程課程綱要；2.高中課程綱要；3.教育部訓委會、生命教育網站。進行方法為：1.文件資料儘量取用最新公告之資料進行分析；2.訪談諮詢：被訪談諮詢之對象有（1）專家：日本文部科學省文官 4 人、日本東京大學教育學教授 1 人、國立群馬大學教授 1 人、國立大阪教育大學教授 1 人共 7 人；（2）國中小高中教師：日本國立大阪教育大學附屬小學副校長、東京大學附屬完全中學（含國中高中）副校長共兩人。並利用日本大阪教育大學圖書館參考相關書籍與資料。研究過程中盡量在資料處理上符合三角檢證之精神以提升本文之效度。

「生命教育」之範疇歸類不一，本文以資料中呈現「生命」、「生命教育」者為主要依據，由於國際上僅澳洲香港台灣等少數地區用「生命教育」用語，因此在日本的資料中若呈現孫效智（2000）、張美蘭（1990）、黃德祥（2000）、黃雅文、

姜逸群（2005）之生命教育三大範疇分類：（一）人生與宗教哲學、基本與應用倫理學及人格統整與情緒教育三個領域；（二）人自己、人與人、人與社會、人與自然、人與宇宙；（三）宗教哲學、生活道德教育、生理健康、生涯教育、死亡教育則列入討論，唯生理健康在台灣與日本均有健康教育相關課程，人格統整與情緒教育在台灣與日本之學校均有心理諮商輔導系統不列入討論。

比較法採用貝瑞德（Bereday, 1964, 1967）所建立的比較教育研究方法來進行，即以「描述－解釋－並排－比較」的模式，將本研究分為「區域研究」和「比較研究」。其中，區域研究包括描述、解釋二個步驟，比較研究包括並排、比較兩個步驟，依此模式探究台灣與日本生命教育政策與課程（見圖1）。

## 參、日本與台灣的生命教育比較

### 一、日本與台灣生命教育課程之內涵分析

#### （一）日本的生命教育課程

日本學術領域中由日本東海大學近藤卓教授成立生命教育研究社致力於生命教育之研究發展，然而由政府透過教育行政與課程規劃徹底實施者，於中小學課程中並沒有「生命教育」課程科目。依據日本文部科學省出版最新之中小學課程綱要，於總則中詳述教育課程編成的一般方針（教育目標）：第一條中小學教育目標明示

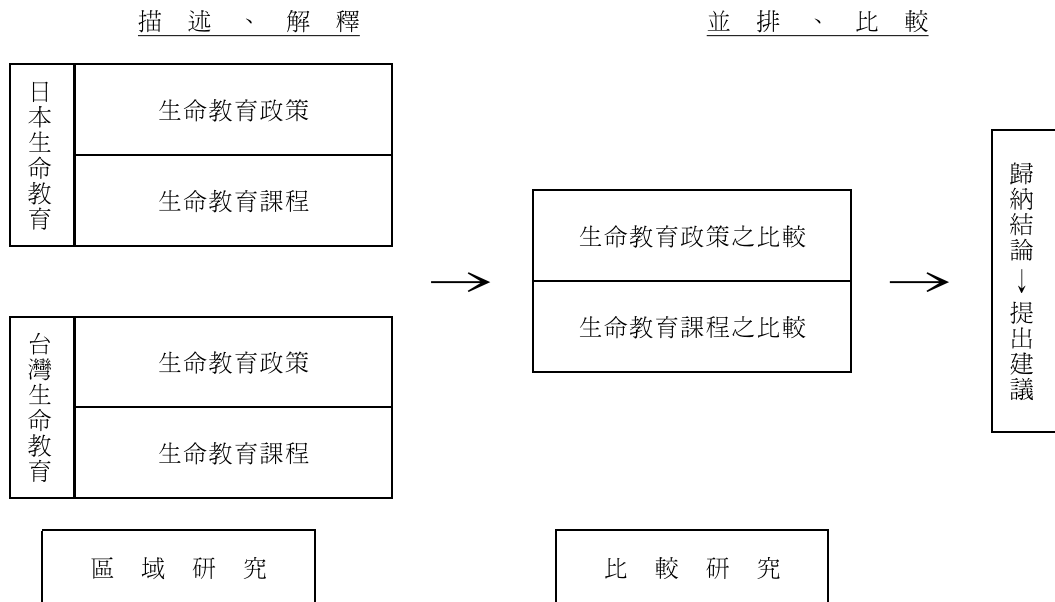


圖1 本文研究架構圖  
資料來源：作者自行整理。

中小學各校以培育兒童「生命力」為目標展開教育活動……。第二條「道德教育」透過全體之學校教育活動實施。務必由道德時間開始因應各教科、特別活動與綜合活動時間之特性施予適切之指導。道德教育乃基於教育基本法與學校教育法訂定之教育根本精神，將尊重人與「生命」之理念，活用在家家庭學校社會生活中……。「道德教育」是全校性基礎課程。依據日本文部科學省出版最新之中小學課程綱要，「道德」內容為「人自己、人與人、人與社會、人與自然」（文部科學省，2003a，2003b），與生命教育之內涵（張美蘭，2000；黃德祥，2000）雷同。

日本於小學階段，另增加「心靈筆記」之輔助教材。道德教科書與心靈筆記相關教材，透過國立台北教育大學生命教育研究所創所所長與日本姊妹校國立群馬大學吉田亨教授、名古屋女子大學酒井映子教授努力、合作，全數購置收藏於國立台北教育大學圖書館。與宗教有關的私立中小學將一部分的道德時間替換為「宗教」。依據日本公布的小學、中學之學習指導要領（相當於我國之課程綱要）教學時數小學之道德時間各年級各 35 節（小學一年級 34 小時）。一節 45 分鐘每週一次；中學各年級各 35 節，每節 50 分鐘，每週一次。得於道德課部分時間以宗教取代之。至於高中，則於「公民」教科中設「倫理」科目 2 學分，每一個學分 35 節，每節 50 分鐘。「倫理」之內容為：1. 青年期的課題與人的存在：（1）青年期的人自己、人與人；（2）人的自覺：生命的意義與存在的價值；（3）國際社會中日本人的自覺：人性觀、自然觀、宗教觀。2. 現代與倫理：（1）現代倫理與人；（2）現代人的倫理：尊重人與生命、社會服務、為了自我實現與幸福如何與他人共生；（3）現代課題與倫理：生命、環境、社會、資訊、世界文化、人類福祉等倫理課題，與自己連結、做為現代人的自覺（文部科學省，2003c）。

## （二）台灣的生命教育課程

相對於台灣，台灣於高中課程中設置有「生命教育類」選修領域科目，但與「語文」、「第二外國語文」、「數學」、「社會學科」、「自然科學」、「藝術與人文」、「生活、科技與資訊」、「健康與休閒」、「國防通識」、「生涯規劃」、「其他」等共十二類並列。各類別開設之科目及學分數，除各科課程綱要專案小組規劃之選修課程綱要外，亦可由各校成立之課程發展委員會，依各校經營理念及特色自行規劃。普通高級中學學生畢業之最低學分數為 160 學分，選修學分：至少須修習 40 學分。三年高中六個學期之選修學分自一上一下至三上三下分別為：0 - 3，0 - 3，6 - 7，6 - 7，14 - 19，14 - 19。合計 40 - 58 學分（教育部，無日期a）。以每科目 2 學分計算，並考慮最低應選修學分 40 學分，每學期最低應選修學分科目數應為 0，0，3，3，7，7。即第一年可以不選，第二年第三年選最低應選修學分數即達到可畢業之最低選修總學分數 40 學分。且即使選 7 個選修科目，也不一定自十二個選修類科目中選擇「生命教育」。

根據教育部（2007，3月13日）普通高中課程總綱科目學分數定案延後分流、課程分級、增加選修與發展學校特色資料中顯示，修訂「生命教育類」於三年選修課程中至少選修1學分。根據教育部資料：台灣地區高中生命教育課程為二學分，每週二節，以連續授課為原則，建議開在一年級上或下學期。按照「生命教育類」選修課程共八科之整體規劃，「生命教育概論」科為基礎課程，其他七科則為進階課程。七個課程名稱為：哲學與人生、宗教與人生、生死關懷、道德思考與抉擇、性愛與婚姻倫理、生命與科技倫理、人格統整與靈性發展（教育部，無日期 a）。未來在高中「生命教育類」之實施，在課程總綱修訂、課程科目學分數之設計與學生畢業最低選修學分各項考量，預期於高中一年級，至少在高中畢業前可以選修2學分之「生命教育類」。

台灣地區國民中小學有關生命教育課程並未在九年一貫課程七大學習領域中設置學習領域教學。但是在教育部公布的綜合活動領域實施要點中明示：「指定內涵」是綜合活動學習領域的最低要求。而生命教育活動是綜合活動學習領域十項指定內涵之一。占領域學習節數之10%—15%。每節上課國小40分鐘、國中45分鐘。依據教育部「領域學習節數」，各年級每週分配情形，乘以10%—15%計算，綜合學習領域學習節數，自小學一年即至九年級（國中三年級）依序為每週節數分別為：2—3，2—3，2.5—3.75（3節），2.5—3.75（3節），2.7—4，2.7—4，2.8—4.2，2.8—4.2，3—4.5。依據教育部資料綜合活動學習領域指定內涵所占之時間應不少於本學習領域總節數的10%。依規定國民中小學每學期上課20週。因此自小學一年級至九年級（國中三年級）指定內涵之節數應依序不少於4—6，4—6，5—7.5，5—7.5，5.4—8，5.4—8，5.6—8.4，6—9節。而生命教育活動是綜合活動學習領域十項指定內涵之一。由於生命教育之定義未明，因此在其他學習領域中，是否也有相關重疊之能力指標見仁見智，本文僅就於九年一貫課程綱領中有明確敘述「生命教育」者進行分析（教育部，2006，5月24日）。

至於教學方法，根據研究台灣國高中之生命教育以主題教學、融入式教學、隨機教學等課室活動為主（林明和，2003；洪賢明，2004）。

## 二、日本與台灣的生命教育政策分析

### （一）日本的生命教育政策之形成與內涵

每年日本文部科學省（即教育部）對於新的文教、科學技術新的政策，會在年度開始發行《文部科學白皮書》向全日本民眾介紹。平成16年度（2005年）特集以「支持『活出生命力』的心與身」為主題出刊（文部科學省，2005）。日本教育部長（文部科學大臣）中山成彬（2005）在全書序言中，指出「活出生命力」教育政策以「健康的身體」「富有人性」「確實的學力」為三大支柱。

爲了培育擔綱未來的孩子們其體貼心、富社會性、倫理觀等豐富的心靈，日本政府在教育政策中致力於青少年的自然體驗，社會體驗活動及閱讀運動。因應近年來少年犯罪暴力事件的安全威脅，文部科學省（教育部）與政府各部會合作，爲了讓孩子健康的成長及培養其豐富的人性，各部會均致力於支持環境之規畫。日本文部科學省甚至在 2005 年 3 月 11 日出版的「文部科學白書」對全國民眾介紹的年度教育施政重點是「活出生命力」。雖然在日本教育體系中並不採用「生命教育」用語，但其生命教育政策卻在全國環境營造中，展現其特色。

#### 1. 日本「活出生命力」政策之背景因素（文部科學省，2005）：

急速變遷的科技社會，人際關係漸趨淡薄。兒童的日常生活中動的機會減少，接觸自然與社會的機會減少，然而大自然與社會卻是形成豐富人性重要的體驗環境。如此社會型態之改變影響孩子們身心靈發展甚鉅。依據統計，自然體驗豐富（抓過昆蟲）的孩子，道德感、正義感（朋友做壞事，我會制止他）比較高；社會生活經驗豐富的孩子（背過小小孩，陪小小孩玩過），道德感正義感（朋友做壞事，我會制止）比較高（文部科學省，2000）。近藤卓（2005）更深入的探討體驗學習的重要性。

日本文部科學省在白皮書中主張面對多變的社會，需要與人協調並過自律的社會生活。「活出生命力」需從兒童開始培育。日本「活出生命力」教育政策的三大核心內涵「健康的身體」「富有人性」「確實的學力」（見圖 2），並非獨立運作，如「運動能力」「正義感」「思考力」要素看似分開，但在孩子們的內面卻複雜地綜合運作。即「活出生命力」的「心」與「身」雙方互相關係深厚。體力活動與心理發展關係深遠。孩子們遊戲中，不只提升身體能力，也很自然地學習與他人的相處之道，進而作爲提升知性與人性的基礎。欲培育身與心身，自然體驗與社會體驗極爲重要。孩子們在自然、社會的關係中，感動、驚奇、挫折、克服等各式各樣的體驗累積中，培育出強而有力的生命力。如此，「心與身」具支持「活出生命力」之功能角色，因此爲了使「心」與「身」健康發展，其環境營造，社區、學校、家庭肩負重大的使命。

#### 2. 日本「活出生命力」的教育政策：

日本由中央政府文部科學省（2005）提出的生命教育政策重點有支持性環境的建構、透過道德科心靈筆記等課程教學。透過體驗活動、服務爲主要之學習方式。根據調查，2006 年 75.4% 都道府縣體驗活動志工活動綜合推廣中心設有體驗活動志工協調員專責推廣體驗活動（全國體驗活動志工活動總合推廣中心，2007）。一個以全部 211 所大學二、三年級學生爲對象的調查，有 65% 學生回答有從事社會服務志工活動，其社會服務內容主要爲「指導學生兒童運動休閒」、「守護自然環境」（日本學生支援機構，2006）。

守護兒童生命力、營造教育的支持環境方面，日本教育部自 1999 年起制定全國兒童計畫，與相關部會合作致力於充實兒童多彩多姿的體驗活動與場所。2002 年起實施學校每週五日制，制定「新兒童計畫」，2004 年繼續如下策略：取得相關部會合作，繼續充實兒童體驗活動的機會。

(1) 放學後或假日利用學校等地點，確保兒童能安全、安心地從事運動、文化活動，完整設計學校內外各種服務活動、體驗活動的推展體系。

(2) 教育單位與環境省（相當於我國環保署，但與教育部相當層級，負責環境規劃管理）合作，由社區民眾協助，支援兒童週末各種活動，以兒童為核心，擴大社區各種活動的「機會」與「場所」。提升社區中兒童教育支持者之品質，支持家庭教育。

3. 日本「活出生命力」的政策具體作為如下：

(1) 確保兒童能安全、安心的活動地點：社區兒童教室

- a. 於都道府縣設置「營運協調會」針對兒童教室活動地點安全對策做評估。
- b. 社區兒童教室

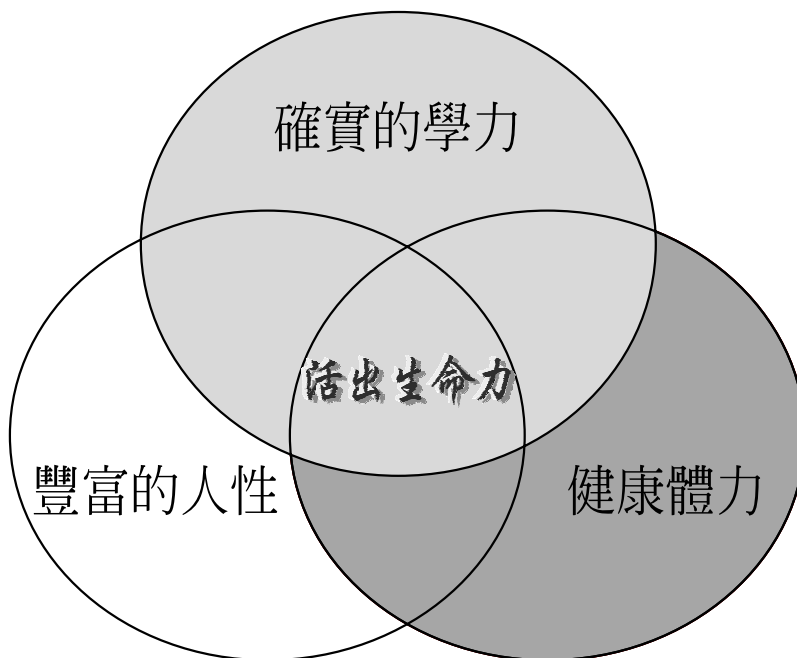


圖 2 日本「活出生命力」教育政策之三大核心內涵圖

資料來源：日本文部科學省（2005）。

表 1 2005 年日本新兒童計畫主要政策表

<p>社區體驗活動體系制定、資訊提供</p>	<p>以兒童為核心社區各種活動擴大機會與場所</p>	<p>充實家庭教育有關的諮商體系提供學習機會</p>
<p>一、為活化社區教育力、制定體驗活動之推展體系（全國層次）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●全國體驗活動志工服務活動推展協調會</li> <li>●成立全國體驗活動志工服務綜合推展中心（都道府縣、市町村層次）</li> <li>●社區教育力、體驗活動推展協議會</li> <li>●成立體驗活動志工服務活動支持中心提升兒童體力</li> <li>●家庭、學校、社區合作，提升兒童體力，養成理想的生活習慣等實踐活動。</li> <li>●展開提升兒童體力的綜合策略。</li> </ul> <p>二、兒童放送局（電台）</p> <p>學校週末假日，在兒童聚集的全國的圖書館、公民館、博物館，運用可以雙向通訊的衛星通信設備，提供全國兒童參加型的節目。</p> <p>三、製作電視科學節目</p> <p>為能易於瞭解介紹科學技術有關主題，透過 CS 通信衛星轉播，製作電視科學節目。</p>	<p>一、社區兒童教室（新）</p> <p>為了創造日本未來，由社會全體一起培育豐富的心靈及健壯的孩子，運用學校等，緊急且計畫性的三年計畫，於平成 16 年度（2005 年）4,000 校實驗。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●規劃設計兒童活動場所</li> <li>●集結社區大人的教育力</li> <li>●設置安全管理員、活動指導員人力</li> <li>●支援兒童下課放學後，週末假日運動或文化活動等各種體驗活動與社區居民的交流活動</li> </ul> <p>二、外國語長期體驗活動</p> <p>孩子們與說母語者（native speaker）長期共同生活中，培養其外語溝通能力，培育能因應國際化的人才。</p> <p>三、大學的兒童科學講座</p> <p>開放具有大學高等教育功能的機關，培育兒童科學技術的興趣，開設能引起動機各種體驗式講座。</p> <p>四、自然體驗活動</p> <p>青少年在野外活動設施、農家，暑期 2 週，實施混齡自然體驗活動。</p> <p>五、國立青少年教育設施</p> <p>在國立青少年教育設施中，提供辦理大自然中的團體生活及自然體驗等各樣活動的機會及場所。</p> <p>六、兒童築夢基金</p> <p>獎助民間團體實施各式各樣的體驗活動及閱讀活動。</p>	<p>一、支持家庭教育之綜合推廣計畫（新）</p> <p>為支持家庭教育，提升親子教育支援者之品質，提供家長各種有關家庭教育的學習機會。</p> <p>二、製作並分發新家庭教育手冊雙親重新檢視家庭，為使有信心地教育子女，繼續製作新家庭教育手冊。</p> <p>三、辦理全國家庭教育研討會為支持家庭教育，全國性考量，造勢，於二個地區辦理研討會。</p>
<p><b>充實兒童親近運動的機會</b></p> <p>培育兒童與社區居民能持續運動，且以附近學校、社區運動設施為據點的綜合型社區運動俱樂部設計廣域的運動中心。</p>	<p><b>傳統文化兒童教</b></p> <p>室週休二日以學校、文化設施為據點，提供日本傳統的茶道、花道、舞蹈、音樂、鄉土藝術等有計畫、持續的體驗、修習機會。</p>	
<p><b>政府各部會合作推展體驗型學習環境計畫</b></p> <p>政府各部會合作，以社區附近的自然環境為主題，各部會自行規劃兒童持續的體驗活動。</p>	<p><b>文化體驗活動支援計畫</b></p> <p>提供兒童各種機會接觸並體驗多元文化之機會。</p>	

資料來源：文部科學省（2005）。

利用學校、公民館等安全安心的活動場所，安排社區中的大人、退休教師、大學生、青少年、社教團體作為安全管理員、活動指導者，以中小學學生為對象，實施混齡運動、文化活動，設計兒童與社區人們交流的機會，學習與人交往，自然地學會社會規範，培養清楚表達自己想法的表達力。

#### c. 兒童生活居所營造協調員編制的設置

於市町村（即鄉鎮市區）設置兒童生活居所營造協調員编制，其工作職掌為呼籲父母參加，確保相關機關團體合作人才並登錄，將被登錄的人才配置到社區兒童教室計畫兒童的各項活動。

#### d. 社區兒童教室安全對策

平成 16（2004）年五月製作「社區兒童教室促進計畫安全管理手冊」，內容有健康管理、可疑者入侵對策、防災對策、週邊設施危機管理四部份。各地參考此手冊再依當地情況更詳細規劃之。

### （2）兒童「生活居所」營造運動

日本教育部展開「兒童生活居所營造運動」：2005 年九月於生涯學習政策局設置「兒童生活居所促進室」。由各界名人結成支援團體進行各種媒體宣傳。呼籲企業、關係團體參加本運動。此運動之象徵標誌符號如圖 3。

### （3）服務活動、體驗活動

#### a. 培育心靈豐富的日本人—服務活動、體驗活動的重要性



圖 3 兒童「生活居所」營造運動象徵標誌符號圖  
資料來源：日本文部科學省（2005）。

少子化伴隨都市化的進展，個人與社會之關係日趨淡薄。爲了培育青少年社會性及富有人性、體貼他人的心，配合生長發展階段充實服務活動、體驗活動的機會極具有意義的。日本於 2001 年十二月制定「二十一世紀教育新生計畫」，充實服務活動、體驗活動，在學校教育中充實道德教育、體驗活動、青少年的自然體驗活動。

#### b. 示範社區計畫的實施

學校、社會教育設施、運動設施等作爲社區學習據點，取得大學生、運動指導者的協助，支持學生們下課後或週末假日之體驗活動，並支援高齡者與孩子跨世代間的交流。平成 15（2004）年「活化社區教育力示範計畫」共有 789 個社區。運用社區資源在全國擴充孩子們的活動場所。

#### c. 社會風氣的釀成

爲釀成社會風氣，平成 16（2004）年三月辦理「全國服務活動體驗活動促進研討會」，並進行相關之研究調查。

### （4）透過運動提升社區生命力與教育力

運動除了可以促進身心健康，亦可學習節制、負責任、公平的心。且透過朋友、指導者之間的交流，可培育溝通的能力及對他人的體貼。孩子們日常生活能輕鬆親近運動的環境營造極爲重要。日本在提升社區生命力與教育力主要做法如下：

#### a. 綜合型社區運動俱樂部

文部科學省（教育部）進行「綜合型社區運動俱樂部」旨在使兒童到大人喜愛各種運動者，可配合自己的興趣、程度參加，社區居民可自主的、主體的運作。

綜合型社區運動俱樂部不只是作爲放學後或週末假日兒童運動場所之功能，亦可因家族及各年齡層社區居民參加，透過運動、家族的接觸、世代間的交流，培育健全的青少年，讓社區教育力再生。藉此綜合型社區運動俱樂部讓社區全體一起守護著兒童的成長。依據 2004 年的調查結果，發現社區的孩子明顯地變得比較活潑。

#### b. 運動少年團

昭和 37（1962）年起，日本體育協會創立「運動少年團」；活動項目良多，以學校、公共設施作爲活動場所。活動項目不只是運動，還包括戶外活動、文化活動、社區活動的參加，志工服務等社會活動。特別重視社會活動，作爲讓少年少女成爲國家棟樑的重要體驗活動。

### （5）青少年的健全培育

爲培育青少年對未來有夢有目標，能積極營造豐富社會之青少年，促進青少年身心健康地發展，富正義感、倫理觀、富有人性極爲重要。平成 15（2003）年十二月開辦「青少年育成促進總部」，制定「青少年育成施政大綱」，明示青少年育成的政府基本理念，保健、福利、教育、職業、偏差行爲對策等青少年育成政策等中長期方向。此施政大綱以 0 歲至 30 歲（不含）以下的年齡層爲對象，嬰幼兒期、兒

童期、青春期、青年期等施政基本方向，偏差行為少年或青少年有關的施政基本方向。

文部科學省（教育部）以此大綱為基礎，與相關部署密切合作，其施政內容如下：

a. 充實青少年的自然體驗活動

(a) 相關部署合作營造兒童「體驗型學習環境」

I. 「兒童的水邊」再發現計畫（與國土交通省、環境省合作）

兒童在河川的親水遊戲，「學習河川」體驗促進為目的，教育委員會（即教育局）、河川部局、環境部局及市民團體合作，選定兒童可利用之河川，登記為「兒童的水邊」，整頓週邊，促進兒童利用河川，充實兒童的體驗活動。

II. 「田埂潺潺流水」營造計畫（與農林水產省合作）

兒童在農村的親村遊戲，「深度理解農村」體驗促進為目的。教育委員會（即教育局）與農政部局合作，選定兒童可利用之農業用水道，登記為「田埂潺潺流水」，整頓週邊，促進兒童利用田野及水路，充實農業、農村的體驗活動。

III. 「海產水產業觸動」促進計畫（與水產廳合作）

兒童在漁港的親漁港遊戲；「深度理解水產業」為目的，教育委員會（即教育局）與水產部局合作，選定兒童可利用的漁港，登錄為「兒童的海」，整頓週邊，促進兒童利用漁港，充實漁業、漁村的體驗活動。

IV. 「活力、海之子、海濱營造」（與農林水產省、國土交通省合作）

兒童在海岸的「親自然遊戲、能安全體驗」為目的，教育委員會（即教育局）與海岸管理者合作，考慮自然環境營造易於利用的海岸，充實海岸的體驗活動。

V. 「森林之子俱樂部」活動促進計畫（與林野廳合作）

透過植林種樹、清除矮樹叢等造林運動，木工、燒炭體驗等各種森林體驗活動，由教育委員會（即教育局）與森林綜合設施合作，廣泛提供兒童有關人類生活、環境與森林的關係之機會。

(b) 青少年長期自然體驗活動促進計畫

為使青少年長期自然體驗更加普及，文部科學省（教育部）與農林水產省合作，補助地方公共團體辦理，針對青少年提供 2 週，在野外活動設施、農家混齡共同生活，活化社區特性的野外活動（如露營、登山）之自然體驗活動，其體驗活動推動流程如圖 4。

I. 為培育青少年的社會性之體驗活動綜合計畫（以煩惱憂慮的青少年為對象）

針對中輟、閑家型青少年、煩惱憂慮型青少年，委託地方公共團體辦理自然體驗、生活體驗。

II. 自然體驗活動指導者共同登錄制度

為擴充自然體驗活動的師資，並確保其社會的信賴度，與青少年團體等民間團

### 豐富的體驗活動推動流程

#### 背景

學校教育法的修正  
 社會服務體驗活動或自然體驗活動等體驗活動的充實，平成 13（2001）年七月  
 中央教育審議會的諮詢「青少年服務活動・體驗活動的推行方針」平成 14（2002）年七月  
 根據新課程目標的實施充實體驗活動（國小及國中從 2002 年開始、高中從 2003 年開始）

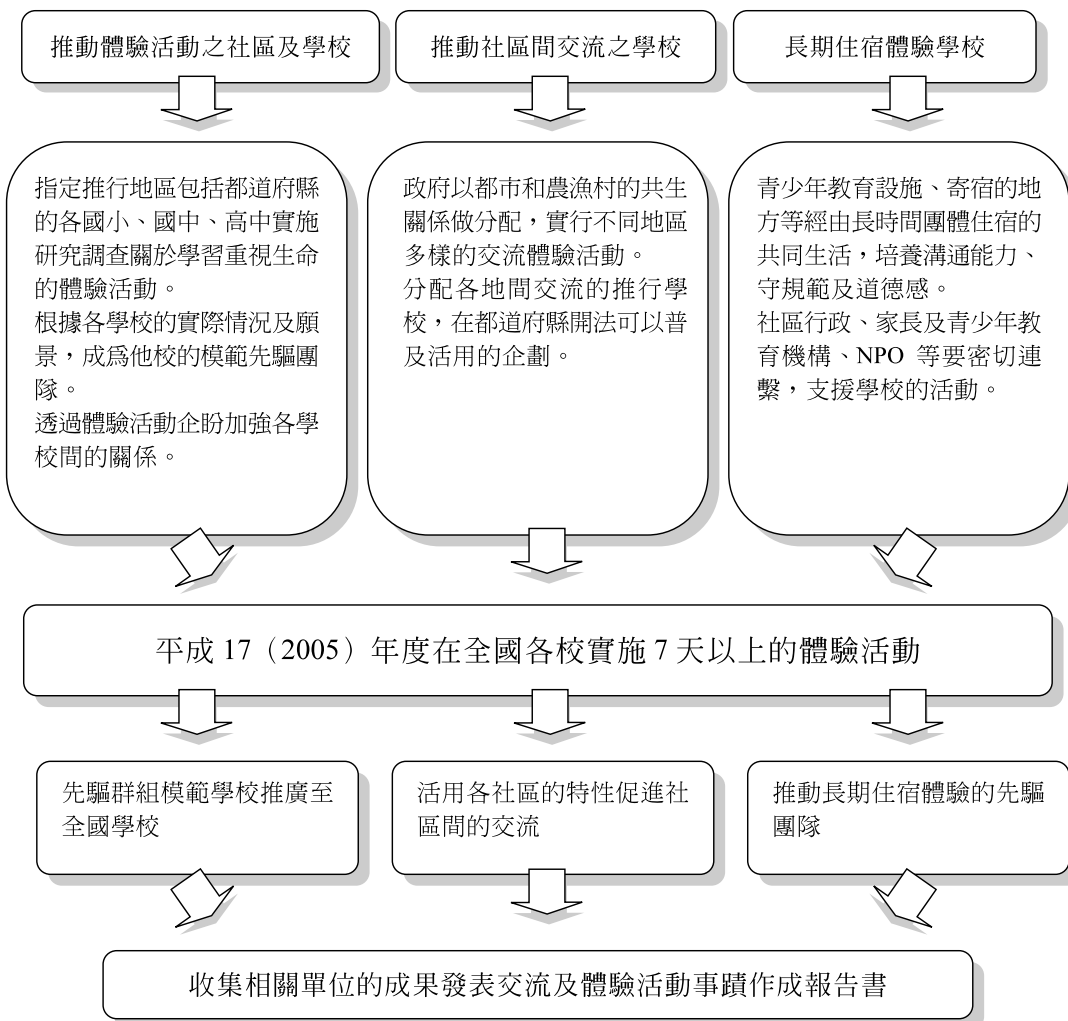


圖 4 日本活出生命力教育政策「體驗活動」推動流程圖  
 資料來源：文部科學省（2005）。

體合作，設立「特定非營利活動法人自然體驗活動促進協議會」，針對自然體驗活動的師資培育，設計共通的課程及登錄制度。由文部科學省（教育部）支援之。

#### (c) 兒童築夢基金

在國立奧林匹克紀念青少年綜合中心設置「兒童築夢基金」，目的在培育健全的兒童，對各種體驗活動及閱讀運動予以補助，並辦理兒童閱讀運動促進研討會。補助對象如下：兒童體驗活動、兒童閱讀運動、可利用網路的教材開發普及。

#### b. 兒童閱讀運動

閱讀運動，兒童可學習語言，陶養感性，提升表現力，豐富創造力，讓人生有更深的生命力。平成 13（2001）年十二月公布並實施「兒童閱讀運動促進關係法」。明訂國家地方之權責。國家應制定並公布「兒童閱讀運動基本計畫」。公共團體制定、公布「兒童閱讀運動促進策略計畫」，訂定每年 4 月 23 日為兒童閱讀日。

#### c. 少年問題行為對策

少年犯罪日趨嚴重。究其原因社會道德低落，家庭自幼教育、學校教育、生活體驗不足，物質生活中對他人的體貼、人際關係日益淡薄。

透過學校、家庭、社區，讓學生養成是非判斷等規範意識、倫理觀、重視生命、體貼他人的心、養成守法之習慣。具體學校教育內容如下：充實道德教育與促進體驗活動、配置學校諮商師充實教育諮商體系、對於問題行為之兒童，由教育委員會（教育局）、相關機構（保護司、兒童諮詢中心、警察）等形成支持團隊。

#### (6) 青少年有害環境對策

電視、網路、電視遊戲等性、暴力等對青少年人格發展有害，為青少年犯罪的原因之一。因此，期許媒體自律，營造青少年健全發展的良好環境。平成 15（2003）年十二月制定「青少年育成施政大綱」，由國家向地方公共團體及關係企業團體書面要求實施「青少年環境整頓方針」。平成 15（2003）年六月公布「利用網路異性介紹，引誘兒童行為規範法」，並於該法第五條規定應普及教育該法。

#### 4. 日本生命教育相關課程與教學政策

整體而言，日本教育政策中，道德教育包含生命教育內涵，其課程與教學政策如下：

##### (1) 編製並分發「心靈筆記」

全國中小學分發「心靈筆記」教材，將道德內容寫得簡單易懂，讓學生自我思考道德價值。「心靈筆記」可在「道德」課授課，亦可在學校各項教育活動時使用，學生也可以自行打開書來寫，家庭中也可以拿來當話題討論，生活中各種場合都可靈活運用。

##### (2) 影響兒童心靈的道德教育

社區人才的活用及應用體驗活動、教材活用與開發、開放道德教育等，學校及

教育委員會（教育局）創意地設計影響學生心靈的道德教育，並進行有關之實踐研究。此外，為提升教師指導能力，辦理教師在職研修活動。

(3) 為充實道德教育與師資培育機構合作研究、開發教材教法

(4) 「心靈導師」的設置（以特別兼任講師費補助）

社區人才及各種專門領域傑出的社會人士做為各校的「心靈導師」；經費予以補助。

## （二）台灣生命教育政策內涵分析

我國「生命教育」正式被提出的時間大約是在 1997 年，係前台灣省政府教育廳陳英豪廳長所提出的教育理念，並由教育部於 1997 年配套推動相關方案（陳英豪，2000；張淑美，2006）。1998 年，高雄市政府教育局提倡「生死教育」，1999 年台北市政府教育局亦展開「生命教育」推廣計畫；1998 年十二月台灣省政府精省後，教育部承受業務繼續規劃推動相關政策（王秉倫，2007）。1997 年台灣省中等學校開始推動生命教育。教育部生命教育推行計畫的重點，主要包括四項工作：（1）輔導研習團前往國外觀摩各校生命教育推展的成效與方式；（2）八十七學年度開始，各國中開始推行生命教育；（3）高中、職學校於八十七學年度第二學期開始實施；（4）為培養各校校長、輔導教師及相關人員推展生命教育的知能，舉辦各項研習會。研習工作的推動乃經由各縣市及所設置之中心學校，計國中 40 所，高中及高職共 10 所。

自台灣省政府精省之後，教育部鑑於生命教育的重要性，為延續暨有成果，逐年累積資源，於 2000 年 8 月 2 日，由部長曾志朗廣邀學者專家組成「推動生命教育委員會」，結合地方政府、各級學校、民間團體之資源，系列規劃生命教育推動方案。「教育部推動生命教育委員會」，設置研究發展、師資人力、課程教學及宣導推廣等四小組。研究發展組著手於生命教育研究、發展及評估、辦理生命教育學術研討會、學校生命教育發展模式之建構、資源不足地區生命教育推展模式行動研究、徵求生命教育創意教學策略、建置生命教育教師輔導網路系統、彙編生命教育身心科學手冊及生命鬥士啓示……等。師資人力組辦理生命教師師資培育、落實生命教育並培訓種子教師、教育學程及通識教育課程中納入生命教育課程、遠距教學課程中納入生命教育培育師資、辦理生命教育學習網、辦理教學研討及弱勢族群體驗式教學活動（如原住民、單親家庭、網路沉迷、外籍配偶子女、中輟生）。課程組負責生命教育之課程與教學發展、召開大專院校生命教育課程教學研討會、生命教育學校本位課程與教學研究之碩博士論文及成果獎助、辦理生命教育徵文活動。宣導組從事生命教育之宣導推廣、辦理「生命關懷週」系列活動（包含戲劇、影片、講座等巡迴活動）、辦理生命教育博覽會……等（教育部，無日期 b）。

九十至九十三年度教育部推動生命教育中程計畫中訂定生命教育在未來 10 年內

之發展爲：（1）前四年之中程計畫將著重於中小學之生命教育課程、師資、教材等之研發及推廣。後六年之長程計畫則著重於生命教育課程之增補及整合，並於大學通識課程中規劃完整之生命教育學程；（2）生命教育將由學校教育推廣到家庭教育及社會教育。前四年中程計畫著重於學生家長的培養，後六年長程計畫著重於生命教育與社會教育的整合；（3）因應生物科技及網路科技帶來之倫理衝擊，在後六年長程計畫中可推動設置生命倫理研究中心，俾能對現代科技引致的倫理爭議，提出較具有生命教育精神之解答；（4）生命教育將成爲全民終身學習的核心課題，使全國人民的內心，進行美好的轉變。

其實施策略爲：（1）進行生命教育之研究、發展及評估；（2）培訓生命教育師資及人力；（3）發展生命教育之課程與教學；（4）結合民間團體宣導推廣生命教育；（5）中小學優先推動，再逐次推廣至大學。

教育部的執行要項爲：（1）成立教育部推動生命教育委員會；（2）成立生命教育工作小組；（3）研訂全國性推動生命教育計畫；（4）針對全國實施生命教育之需求進行評估；（5）進行全國學校生命教育績效評估；（6）進行整體生命教育學習環境與措施之研究；（7）結合全國民間團體配合推動生命教育。

教育部中部辦公室執行要項爲：（1）研訂高級中等學校推動生命教育計畫；（2）編列預算推動生命教育；（3）鼓勵與督導所屬學校推動生命教育；（4）針對所屬學校實施生命教育之需求進行評估；（5）進行所屬學校生命教育績效評估；（6）結合民間團體配合推動生命教育。地方政府則爲：（1）主動參與推動生命教育；（2）統合相關資源，鼓勵所屬學校教育推動生命教育；（3）參考本計畫，研訂具地方特色之推動生命教育計畫；（4）遴選並督導所屬推動生命教育資源中心學校；（5）進行所屬學校生命教育績效評估；（6）結合社區民間團體配合推動生命教育。學校方面則爲：（1）建立以生命教育爲核心的共識；（2）訂定生命教育實施計畫，全面性、持續性辦理各項活動；（3）重視人文，塑造學校優質文化，建立學校溝通及申訴管道，凝聚校園和諧氣氛；（4）加強「感同身受」（empathy training）的課程安排；（5）建構快樂學習、熱情生活的校園環境，提供學生成功經驗；（6）建立學校的新倫理，師生和諧、教學正常化，行政協調、溝通良好；（7）發揮學校特色，設計生活化、融滲性的生命教育教材與活動；（8）推動環境教育，落實資源回收，培養學生愛物、惜物的生活習慣；（9）建立關懷生命的校園環境，尊重實驗活體、照顧花木、綠化校園；（10）建構多元智慧的學習環境，推動協同教學、合作學習及各項試探性活動；（11）開拓學生全球化視野，提升學校資訊環境，推動網路教學，發展並尊重多元文化；（12）深植終身學習的觀念，辦理各項教師進修，建立學習型組織；（13）凝聚生命共同體的共識，建立與家長會、校友會、社區間合作伙伴關係，全力推動學校發展（教育部，2001）。

教育部九十五年度重要年度計畫中建構數位化學習環境建構數位化學習環境，結合大專院校專家學者及教師團隊規劃建置生命教育學習網（2006，3月20日）。根據大專校院推動生命教育現況及特色之調查研究結果在「推動生命教育之行政單位或組織」部分以學生輔導中心（75.46%）、學務處（62.58%）為主要之推動生命教育之單位或組織，其次為通識中心（60.12%）；其餘相關單位比例均低於15%，顯示目前大專生命教育的推動仍以學生輔導中心、學務處、通識中心為主，僅10所（6.13%）大專校院設立校內生命教育諮詢或推廣服務中心相關專責組織（張新仁、張淑美、魏慧美、丘愛鈴，2006）。

林思伶（2000）編著之書籍、陳立言及孫效智（2005）於著作中從1999年起至2004年止羅列教育部所推動的各項計畫及活動。目前在教育部訓育委員會生命教育業務項目及承辦人之分工上分為「研發推展組」一人承辦，「課程師資組」承辦一人（教育部，2007，5月）。

### 三、台、日生命教育政策比較

台灣與日在本質上均重視生命教育，但做法上略有不同：台灣生命教育政策由教育單位獨力致力於政策之推動；日本則結合中央各部會共同推動生命教育。日本的活出生命力的政策中，非常重視自然體驗學習與社會服務的體驗，並且在白皮書中詳細的說明相關政策與做法，供民眾購買，或網路上閱讀，有利於推廣；台灣地區以研究發展、師資人力、課程教學及宣導推廣為政策重點，九十至九十三年度教育部推動生命教育中程計畫於網路中公告。

日本「活出生命力」教育政策三大核心內涵為「學力」、「人性」、「健康體能」；台灣教育政策依高中生命教育內涵有七：宗教與人生、哲學與人生、道德思考與抉擇、人格與靈性發展、生命科技與倫理、死亡教育、性愛婚姻與倫理。

日本生命教育政策重點有支持性環境的建構、透過道德科心靈筆記等課程教學。透過體驗活動、服務為主要之學習方式。台灣實施策略為：（1）進行生命教育之研究、發展及評估；（2）培訓生命教師資及人力；（3）發展生命教育之課程與教學；（4）結合民間團體宣導推廣生命教育；（5）中小學優先推動，再逐次推廣至大學。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

日本中小學高中課程中並沒有「生命教育」課程科目。但中小學課程綱要以培

育兒童「生命力」為目標。生命教育內涵可見於「道德教育」，是全校性基礎課程，內容為「人自己、人與人、人與社會、人與自然」。於小學階段有「心靈筆記」之輔助教材。教學時數小學之道德時間各年級各 35 節。一節 45 分鐘每週一次；中學各年級各 35 節，每節 50 分鐘，每週一次。得於道德課部分時間以宗教取代之。至於高中，則於「公民」教科中設「倫理」科目 2 學分，每一個學分 35 節，每節 50 分鐘。「倫理」之內容為：1. 青年期的課題與人的存在：（1）青年期的人自己、人與人；（2）人的自覺：生命的意義與存在的價值；（3）國際社會中日本人的自覺：人性觀、自然觀、宗教觀。2. 現代與倫理：（1）現代倫理與人；（2）現代人的倫理：尊重人與生命、社會服務、為了自我實現與幸福如何與他人共生；（3）現代課題與倫理：生命、環境、社會、資訊、世界文化、人類福祉等倫理課題，與自己連結、做為現代人的自覺。教學強調自然體驗、社會服務體驗及閱讀運動。

台灣於高中課程中設有「生命教育類」選修領域科目，「生命教育類」選修課程共八科，「生命教育概論」科為基礎課程，其他七科則為進階課程，其課程名稱為：宗教與人生、哲學與人生、道德思考與抉擇、人格與靈性發展、生命科技與倫理、死亡教育、性愛婚姻與倫理，至少在高中畢業前可以選修 2 學分之「生命教育類」。國民中小學生命教育活動是綜合活動學習領域十項指定內涵之一，指定內涵所占之時間應不少於該學習領域總節數的 10%，自小學一年級至九年級指定內涵之節數依序應不少於 4—6，4—6，5—7.5，5—7.5，5.4—8，5.4—8，5.6—8.4，6—9 節；教學方法以主題教學、融入式教學、隨機教學等課室活動為主。

日本的「活出生命力」教育政策以「健康的身體」、「人性」、「學力」為三大支柱。文部科學省（教育部）與政府各部會合作規劃支持性的環境。透過自然體驗、社會體驗與閱讀培育學生「活出生命力」。相關部署合作營造兒童「體驗型學習環境」：如「兒童的水邊」、「學習河川」、「田埂潺潺流水」、「深度理解農村」、「海產水產業觸動」、「深度理解水產業」、「兒童的海」、「活力、海之子、海濱營造」、「親自然遊戲、能安全體驗」、「森林之子俱樂部」。補助地方公共團體辦理 2 週之青少年長期自然體驗活動促進計畫。藉閱讀陶養感性，提升表現力，豐富創造力，讓人生有更深的生命力，公布並實施「兒童閱讀運動促進關係法」，並訂定每年 4 月 23 日為兒童閱讀日；設置「心靈導師」、提供經費補助，邀請社區人才及各種專門領域傑出的品德兼優人士成為各校的「心靈導師」。

台灣地區「教育部推動生命教育委員會」，設置研究發展、師資人力、課程教學及宣導推廣等四小組。生命教育中程計畫訂定 10 年內之發展為：前四年著重於中小學之生命教育課程、師資、教材等之研發及推廣；後六年之長程計畫則著重於生命教育課程之增補及整合，並於大學通識課程中規劃完整之生命教育學程。生命教育將由學校教育推廣到家庭教育及社會教育，後六年中推動設置生命倫理研究中心。

生命教育將成爲全民終身學習的核心課題教育部九十五年度規劃建置生命教育學習網。

日本於年度開始前一個月即在網路與書店公布教育白皮書，有利於專業人員家長民眾依循推廣；台灣自九十二年起於每年四、五月公告各部會政策於網路中，但生命教育政策無論是日本或台灣僅就相關課程公告，其餘並無針對生命教育專題每年公告政策。2005 年日本整體的國家教育政策定名爲「活出生命力」；台灣則於 2000 年由教育部定爲「生命教育年」。

歸納上述台灣與日本生命教育課程與政策，在政策形成上，日本中央相關部署合作營造兒童「體驗型學習環境」是爲特色。日本中央各部會共同策劃「活出生命力」的自然體驗、社會服務體驗；台灣則由教育單位獨力辦理生命教育。日本「活出生命力」教育政策三大核心內涵爲「學力」、「人性」、「健康體能」；台灣教育政策依高中生命教育內涵有七：宗教與人生、哲學與人生、道德思考與抉擇、人格與靈性發展、生命科技與倫理、死亡教育、性愛婚姻與倫理。日本中小學「道德」課程中含生命教育向度，高中「公民」教科中含「倫理」科目 2 學分；台灣則於高中設有「生命教育」選修課程，國中小則將生命教育內含於綜合活動領域課程中。在方法上，日本強調自然體驗與社會服務體驗，透過自然環境、家庭、社區、社會的支持實施生命教育體驗活動。台灣則以課室中的生命教育教學活動爲主。

## 二、建議

基於上述分析，本文提出下列三項建議：

(一) 國家政策於年度初就以「白皮書」的方式出版銷售，有助於全國推展教育政策，落實教育理念。於日本政府出版品中心、書店都買得到於年度初政府出版的政令與理念、方法之「白皮書」，建議台灣地區各部會亦能於每年度開始前公告或出版詳細足以依循參考的白皮書，供各領域之政界學界各界參考。

(二) 生命教育不要只侷限在課室教學的框架中，建議積極建構體驗活動的自然環境與家庭、社區、社會之支持體系。

(三) 結合行政院各部會資源，共同策畫生命教育與道德教育之環境支持體系，給孩子在安全、生活之中體驗生命教育，也就是生命教育環境建構各部會均有責。

## 參考文獻

王秉倫 (2007)。印順法師的生命觀及其生命教育義蘊。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。

王珍妮 (譯) (2002)。Alfons Deeken 著。生與死的教育。台北市：心理。

- 行政院衛生署(2007)。中華民國九十五、九十二年死因統計結果摘要。2007年6月30日，取自 <http://www.doh.gov.tw/statistic/index.htm>
- 吳庶深(2007)。生命教育白皮書芻議計畫。台北市：教育部。
- 林明和(2003)。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，未出版，台南縣。
- 林思伶(2000)。生命教育的理論與實務。台北市：寰宇。
- 洪賢明(2004)。國民中學生命教育實施現況及目標達成滿意度之初探。南華大學生死研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 孫效智(2000)。生命教育的內涵與哲學基礎。論文發表於輔仁大學主辦之「生命教育與教育革新」學術研討會，台北市。
- 教育部(2001)。教育部推動生命教育中程計畫(九十至九十三年度)。2001年5月29日台(九〇)訓(三)字第九〇〇六六三〇六號函頒。
- 教育部(無日期a)。高中課程暫行綱要總綱。2007年7月20日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7273001/temp\\_class/index.htm?](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7273001/temp_class/index.htm?)
- 教育部(無日期b)。生命教育發展策略。教育部訓委會網站。2005年5月20日，取自 <http://gpmnet.nat.gov.tw/>
- 教育部(2006, 3月20日)。教育部九十五年度施政目標與重點。2007年7月20日，取自 <http://gpmnet.nat.gov.tw/PLAN20/PL201600.asp>
- 教育部(2006, 5月24日)。國民中小學九年一貫課程綱要。2007年6月30日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.htm](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.htm)
- 教育部(2007, 3月13日)。普通高中課程總綱科目學分數定案延後分流、課程分級、增加選修與發展學校特色。2007年8月3日，取自 <http://140.116.223.225/98course/960313data.pd>
- 教育部(2007, 5月)。教育部訓育委員會業務項目及承辦同仁。2007年6月30日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/DISPL/EDU3748001/page/960607.htmlf](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/DISPL/EDU3748001/page/960607.htmlf)
- 陳英豪(2000)。生命教育—今天不做明天會後悔的工作。載於林思伶(主編)，生命教育的理論與實務(頁1-3)。台北市：寰宇。
- 陳立言、孫效智(2004, 9月)。台灣推動生命教育之概況。載於澳門大學主辦之「兩岸四地生命教育教學與防治青少年自殺」學術研討會論文集(頁211-218)，澳門。
- 張美蘭(1990)。國民中學生命教育課程目標之發展。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 張新仁、張淑美、魏慧美、丘愛鈴(2006)。大專校院推動生命教育現況及特色之調查研究。高雄師大學報，21，1-24。

- 張淑美 (2002)。「生死教育」就是善生善終的生命教育。載於王珍妮 (譯)，**生與死的教育** (頁 5-15)。台北市：心理。
- 張淑美 (2006)。「生命教育」研究、論述與實踐—生死教育取向。高雄市：復文。
- 黃雅文、姜逸群 (2005)。**生命教育核心概念、系統架構及發展策略**。教育部委託研究報告。2007 年 7 月 21 日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/DI-SPL/EDU2878001/PG9301-0167.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/DI-SPL/EDU2878001/PG9301-0167.doc)
- 黃德祥 (2000)。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶 (主編)，**生命教育的理論與實務** (頁 241-253)。台北市：寰宇。
- 中山成彬 (2005)。「生きる力」を支える心と体刊行に寄せて。東京市：文部科學省。
- 日本學生支援機構 (2006)。**學生社會服務志工活動調查報告書**。2007 年 7 月 21 日，取自 [http://www.jasso.go.jp/syugaku\\_shien/documents/houkoku\\_02.pdf](http://www.jasso.go.jp/syugaku_shien/documents/houkoku_02.pdf)
- 文部科學省 (2000)。**子どもの体験活動等に関するアンケート調査**。東京市：作者。
- 文部科學省 (2007)。**小・中・高校教育に関するこ**。2007 年 7 月 3 日，取自 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_c.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/01_c.htm)
- 文部科學省 (2005)。「生きる力」を支える心。東京市：作者。
- 文部科學省 (2003a)。**小學校學習指導要領**。東京市：國立印刷局。
- 文部科學省 (2003b)。**中學校學習指導要領**。東京市：國立印刷局。
- 文部科學省 (2003c)。**高等學校學習指導要領**。東京市：國立印刷局。
- 全国体験活動志工活動総合推廣中心 (2007)。**体験活動志工活動総合推廣中心實態調查結果**。2007 年 7 月 20 日，取自 <http://volunteer.nier.go.jp/jittai/h18/gaiyou.pdf#page=10>
- 近藤卓 (2005)。「いのち」の大切さがわか子に。京都市：PHP 研究所圖書印刷株式會社。
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Rinehart Winston.
- Bereday, G. Z. F. (1967). Reflections on comparative method in education, 1964—1966. *Comparative Education*, 3(3), 169-187.

**附註**

感謝日本國立群馬大學吉田亨教授、國立大阪教育大學山川正信教授、國立日本東京大學衛藤隆教授、國立大阪教育大學附屬小學校長副校長、國立東京大學附屬完全中學副校長草川剛人之全力協助。感謝文部科學省戶田芳雄博士，岩崎容子醫師，鬼頭英明博士，采女智津江心理諮商師準備豐富的資料，並致贈平成 16（2005）年科學白皮書《支持「活出生命力」的心與身》，並同意翻譯發表，特別感謝。

教育資料與研究雙月刊  
第 77 期 2007 年 08 月 181-182 頁

# 教育名詞

## 浮流經驗

吳清山\* 林天祐\*\*

浮流經驗 (flow experience)，又稱為高峰經驗、沉浸理論或神馳經驗，係指一個人完全沉浸在一項活動或目標時所產生的心理狀態，在此專注、投入與全神貫注狀態中，個人不受其他不相關的知覺或干擾因素影響，表現出怡然自得的快意，進而展現高創新與高效能。

浮流經驗理論為 1975 年心理學家 Mihaly Csikszentmihalyi (1934-) 所提出，他曾觀察攀岩者、藝術家和音樂家等人的行為，結果發現當這些人投入工作時，會出現下列特定的感覺：個人能力足以應付工作所需、對活動回饋非常清楚、專注力、失去自我的知覺、能夠掌握行為和環境、自發而不需外在酬賞等。這些感覺使個人在沒有外在酬賞下，也能全力投入工作，因此，他乃將其命名為浮流經驗。一些藝術家、音樂家的專注和精采表現，展現出一種夢想不到的意識狀態的整體和全面的體驗，就是一種浮流的心理狀態。

Csikszentmihalyi 認為浮流雖是一種暫時性的、主觀性的體驗，但它也是個人主動且持續投入某種活動之主因；同時亦指出浮流經驗並不是一種絕對的「好」，而是一種使生命更豐富、熱切、有意義的潛能。一個人必須區別有益和有害的浮流形式，讓有益浮流形式增加、有害浮流形式降低，才能得到浮流的喜悅。

基本上，浮流經驗可以把人帶入一種澄明空靈的虛靜狀態，可澄清致遠，心曠神怡。浮流經驗在每一個人身上都可發生，但要善於掌握；否則稍縱即逝。浮流經驗可以讓個人創造過程中產生極大的樂趣，也可說是一種自我實現的高度表現。這種浮流經驗的體驗，亦如馬斯洛 (Abraham Harold Maslow, 1908-1970) 所提的高峰經驗，使人在工作中渾然忘我，享受飄飄然的快感。

一個人要產生浮流經驗，首先必須要有明確的目標和期望，這些目標和期望是能夠達成，而且與個人的能力相結合；其次，能夠完全的涉入與專注於所從事的工

---

\*吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授、財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長

\*\*林天祐，台北市立教育大學教育系教授兼系主任

作或活動中；此外，每天對外界要有興奮感，極大內在自我清晰感，知道哪些事情需要做，如何把它做好；當然自己本身亦應具有寧靜感，不會對自己有憂慮，能夠超越自我界線，特別注意目前的時間，不會讓時間一分一秒度過；倘若能夠加上本身的內在動機和酬賞，就很容易浮流經驗。

一位教師若能夠善用浮流經驗進行教學，不僅可成為教學工作樂趣的來源，亦可激勵學生學習，並有效開啓學生創意。是故，教師在教學過程中，應幫助學生建立一個明確的學習目標和激發強烈的學習動機，並給予及時和持續的回饋，所提供的學習挑戰情境，也盡量能與學生能力水準維持在一個平衡狀態，才能讓學生產生愉快學習經驗和感受到學習的成就感。

教育資料與研究雙月刊  
第 77 期 2007 年 08 月 183-186 頁

## 教育哲語

### 莎翁的智慧

溫明麗\*

Be not afraid of greatness: some are born great, some achieve greatness and some have greatness thrust upon them — William Shakespeare, *Twelfth Night*  
我們毋須害怕偉大：有人生而偉大，有人成就了偉大，有人受情勢所迫不得不偉大。

莎士比亞（William Shakespeare, 1546-1616）是英國最偉大的劇作家和詩人，歐洲文藝復興時期的「巨人」，被譽為世界大文豪。他出生於商人家庭，七歲上學，十六歲時因家境貧困而輟學，二十二歲時他獨自離鄉赴倫敦，最初在劇場裡幫人看馬和做雜役，當時應該沒有人想得到這位看馬的雜役會在二十年後成為偉大的劇作家（莎士比亞於 1588 年前後開始創作劇本）。

《羅密歐與茱麗葉》（*Romeo and Juliet*）是莎士比亞早期劇作中最著名的一部；《哈姆雷特》（*Hamlet*）、《奧瑟羅》（*Othello*）、《李爾王》（*King Lear*）、《馬克白》（*Macbeth*）是代表莎士比亞筆下的「四大悲劇」；《馴悍記》（*Taming of the shrew*）、《仲夏夜之夢》（*Midsummer-night's dream*）、《威尼斯商人》（*Merchant of Venice*）、《溫莎的風流娘兒們》（*The merry wives of Windsor*）、《皆大歡喜》（*All's well that ends well*）及《第十二夜》（*Twelfth night*）則屬於喜劇作品。

莎士比亞雖以劇作成名，但也是位心理學家和哲學家，他對人生有獨到的見解，從其作品所彰顯的人心和人性，力透紙背；其作品也充分表現出人文主義的思想，尤其宣揚愛、容忍與寬容的理念，從中更可以看出其欲建立之「人文主義理想國」的宏願。

他的作品從真實的生活出發，致力於揭示時代的風貌，搜尋與還原社會的本質，企圖用作品打造一面自我和時代的鏡子：讓德行看一看自己的面貌，也讓荒唐照一

---

\*溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授

照自己的姿態；同時，也給時代和社會看一看自己的形象和印記。

莎翁也曾說：人的一生短暫如浮雲，但若只是卑劣地過這短暫的一生，那此生就太長了。這就是莎翁「卑劣不可一日有，崇高不可一日無」的人生哲學，這也是他的精神成爲時代靈魂之所在。

1616年，莎翁逝世。他的生卒同爲4月23日，巧的是，他的《凱撒遇弒記》一劇中，凱撒也在自己生日那天死去。臨終前，凱薩曾說道：「這一天，我第一次呼吸；時間又重回到這一天，在我開始的地方，也是我結束的地方；我的生命正好畫了一個圓。」

每個人都有屬於自己的人生哲學，人生也可能或多或少存在缺陷或不圓滿，也許每個人也都會回到出生的那個原點，只是在過程中，有人覺得沮喪、貪婪、無精打采；有人卻總是積極、樂觀、勇氣十足，其人生充滿希望，他能掌握當下。

當一個人專注於自己的理想或全心投入「覺」的志趣，可能對外界一無感覺，甚至對時間毫無知覺，但在內心深層卻又感受到自己充滿掌控世界的能耐，也相信自己對任何挑戰和困難無所不克，此時，人類將內在久鬱的動能激發了出來，這也是心理學上提及的「高峰經驗」或「浮流經驗」。人生的高峰經驗自己去汲取，每次的高峰經驗都是帶領人類克服困難、往上攀爬的動能，沒有崖石的阻礙，怎能激起美麗的浪花？唐代詩人裴休的《宛陵錄·上堂開示頌》提及，「不經一番寒徹骨，焉得梅花撲鼻香。」人生若無法「享受」這些考驗，又如何能陶醉於成就中！可見人生的浮流經驗不會空穴來風，而是有所爲而爲。若欲能有所爲，則需要目標明確，排除憂心害怕。如莎翁所說，「毋須害怕偉大」者才能專心一意，愈挫愈奮。

由圖1我們可以更清楚地看到，浮流經驗是人在排除憂懼和厭煩之後才可能產生，因此，若欲成就偉大的高峰經驗，必須勇於面對困難，無怨無悔，樂於付出，所謂「甘願作，歡喜受」，而且能「把吃苦當吃補」，並抱持「辛苦就是幸福」的態度，才有能力面對眼前的困厄和挑戰，當然若只有勇氣和毅力不足以醞釀高峰經驗，而仍需立於豐富知能的基礎之上，並面對與知能相抗衡的挑戰。折言之，高知能者若面對低挑戰的情境，將呈現無趣狀態；反之，低知能卻需面對高挑戰，則心生焦慮。

就此而言，若欲在教育中讓學生獲得成就的高峰經驗，仍需要依據挑戰性的高低強弱充實學生適切的基本知能，但並不表示知能愈高者，愈可能獲得浮流經驗，只是強調浮流經驗的獲得必須具有某種程度的背景知識，而且也需要相當的知能以消除面對挑戰時的焦慮或厭煩；然而我們可以說，知能愈高，所面對的挑戰愈艱難，則其獲得的浮流經驗也愈與眾不同、愈高深莫測。此猶如批判性思考能力的轉化一樣，必須具有相當程度的背景知識，才愈能發揮批判性思考的功能，其思考的面向也愈寬廣，思路也愈多元、複雜而縝密，因而更能自我實現。

每個人都得自己去劃人生的圓，要劃多大、劃多圓？要以何種心態來劃圓等，都需藉助自我實現的浮流經驗，激勵自己面對問題，更有信心地走下去，為自己和時代寫歷史。因此教育工作者必須謹記：每個孩子都是教師心中的寶，要讓孩子們多經歷成功人生的感受和陶醉於生命的偉大，俾協助其沈浸在浮流經驗中再創人生另一波的高峰經驗。

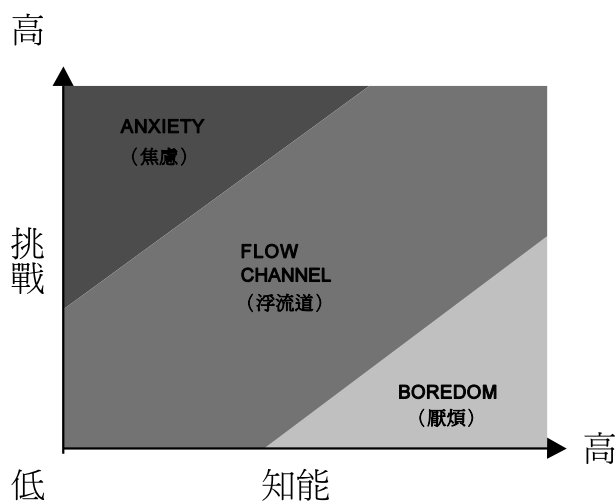


圖 1 浮流經驗心理狀態圖  
資料來源：作者改自 Csikszentmihalyi (2006)。

## 參考文獻

Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow: The psychology of optimal experience*. Retrieved July 16, 2007, from <http://web.ionsys.com/~remedy/FLOW%20%20.htm>

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 187 頁

# 教育法令

王清標\*

## 法規及政令

## 資料來源

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| 1. 訂定「教育部補助各縣市辦理國民小學兒童課後照顧服務作業要點」，並自即日生效。   | 第 013 卷第 122 期 2007-06-29 |
| 2. 訂定「教育部補助大學校院辦理跨領域學位學程及學分學程要點」，並自即日生效。  | 第 013 卷第 116 期 2007-06-22 |
| 3. 修正「直轄市縣（市）政府及所屬中小學校辦理學校午餐應行注意事項」第十四點、第十五點、第十六點，並自即日生效。   | 第 013 卷第 116 期 2007-06-22 |
| 4. 訂定「原住民學生升學優待取得文化及語言能力證明要點」，並自即日生效。   | 第 013 卷第 113 期 2007-06-15 |
| 5. 預告修正「專科以上學校教師資格審定辦法」第二十條附表三國外學位或文憑認定原則草案。  | 第 013 卷第 112 期 2007-06-14 |
| 6. 基於大學自主，並落實大學法第一條第二項規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」爰各大學校長遴選委員會本獨立自主之精神，對校長候選人之申請資格，除依教育人員任用條例外，得另定更嚴格之資格條件。 | 第 013 卷第 111 期 2007-06-13 |
| 7. 訂定「教育部補助大專校院推動憲法及法律與生活教學發展計畫要點」，並自即日生效。  | 第 013 卷第 107 期 2007-06-07 |
| 8. 修正「教育部推動縮減城鄉數位落差補助要點」第七點，並將名稱修正為「教育部補助推動縮減城鄉數位落差要點」，自即日生效。   | 第 013 卷第 101 期 2007-05-30 |
| 9. 修正「教育部推動防災科技教育深耕實驗研發計畫補助要點」第五點、第十一點，並自即日生效。  | 第 013 卷第 099 期 2007-05-28 |
| 10. 修正「教育部教育文化獎章頒給辦法」，並將名稱修正為「教育部教育文化專業獎章頒給辦法」。   | 第 013 卷第 098 期 2007-05-25 |
| 11. 訂定「大學一級行政單位設置副主管認定基準」，並自即日生效。   | 第 013 卷第 090 期 2007-05-15 |
| 12. 預告修正「大學設立師資培育中心辦法」。   | 第 013 卷第 087 期 2007-05-10 |
| 13. 修正「教育部辦理國內大學校院華語教學系所及學程評核作業要點」第五點，並自即日生效。   | 第 013 卷第 086 期 2007-05-06 |
| 14. 訂定「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師遴選要點」，並自即日生效。  | 第 013 卷第 084 期 2007-05-07 |
| 15. 預告修正「高級中學學生成績考查辦法」草案。   | 第 013 卷第 082 期 2007-05-03 |
| 16. 修正「教育部推動人文數位學程補助要點」部分規定，並將名稱修正為「教育部補助推動人文數位教學要點」，自即日生效。   | 第 013 卷第 082 期 2007-05-03 |
| 17. 訂定「中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點」，自即日生效。  | 第 013 卷第 082 期 2007-05-03 |
| 18. 修正「各級學校資深優良教師獎勵暨請頒服務獎章要點」，並將名稱修正為「各級學校資深優良教師獎勵要點」，自即日生效。  | 第 013 卷第 082 期 2007-05-03 |
| 19. 廢止「師資培育之大學辦理中等學校師資職前教育專門課程暫行注意事項」，自即日生效。  | 第 013 卷第 082 期 2007-05-03 |
| 20. 修正「私立各級學校教師請頒服務獎章作業注意事項」，並將名稱修正為「各級私立學校教師請頒服務獎章作業注意事項」，自即日生效。   | 第 013 卷第 082 期 2007-05-03 |
| 21. 修正「國民小學及國民中學學生成績評量準則」第七條、第十二條條文。  | 第 013 卷第 082 期 2007-05-01 |

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

\*王清標整理，國立教育資料館推廣組

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 188-195 頁

## 國內教育輿情

張雅淨\* 吳雪綺\*\* 羅天豪\*\*\*

李詠絮\*\*\*\* 周仲賢\*\*\*\*\* 李嘉鈞\*\*\*\*\*

### 大專校院弱勢學生助學計畫亟待實現教育機會均等的理想

張雅淨

教育部為進一步照顧弱勢學生，自九十六學年度起擴大辦理「大專校院弱勢學生助學計畫」。該項計畫除廢續舊有計畫，補助家庭發生急難之學生及提供低收入戶免費住宿外，為提升學生畢業後之就業能力，增列生活學習獎助金，額度以提供學生每月生活費所需為原則。此外，更修正助學金申請資格及實施方式。自九十六學年度起，助學金申請資格由原本家庭年收入新台幣 60 萬元以下，放寬為家庭年收入在新台幣 70 萬元以下，補助額度提高至最高新台幣 34,000 元，並將申請資格級距分為 5 級，讓經濟狀況較弱的學生相對獲得較多補助。計畫實施後，教育部預計比現行共同助學措施所照顧的學生人數（50,000 名）多照顧約 60,000 名弱勢學生，另搭配各類學生學雜費減免措施，可讓家庭年收入在後面 40% 的 21 萬名大專校院學生，均能獲得就學補助。

為落實該項計畫，教育部粗估每年需新台幣 16 億元，經費來源係由原來對私立學校的獎補助經費中提撥約 10% 的額度，直接補助學生學雜費用，其餘經費則由目前各校學雜費收入之就學獎補助提撥款來支應。因此，計畫所需經費並非教育部另外提撥預算補助，僅重新調整、分配現有經費。

雖然此項政策立意良好，但自宣布以來，許多大學對其經費來源、未來實質效

---

\*張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人

\*\*吳雪綺，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士生

\*\*\*\*\*周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士生

\*\*\*\*\*李嘉鈞，國立台北教育大學教育政策與領導研究所碩士生

益等則提出質疑。輔仁大學指出，大學教育並非義務教育，不應將經費負擔轉嫁到學校，造成政府德政、大學買單的現象；逢甲大學認為，教育部一方面抑制大學調漲學雜費，又逐年減少補助款，業已影響各校教學品質，現又增加學校之經費負擔，遂呼籲政府須做好相關配套，讓大學能自主調漲學雜費；華梵大學則指出，目前大專院校學生之家庭年收入新台幣 70 萬元以下者不到 1%，而辦理就學貸款的學生比例則高達約達 1/4 至 1/3，這些弱勢學生亟需助學金來維持生活。目前教育部只從原來編列給高等教育的預算項目中，轉用以補助特定弱勢學生，如此一來，該項計畫不僅只照顧 1% 的弱勢學生，更犧牲其他近 1/4 需要助學金之弱勢學生之權利。

從這該擴大補助弱勢大專生計畫之目標而言，原有助於促進教育機會均等，實現社會公平正義之理想。然而在政策實施上尚有商榷之處。首先，政府不宜將此政策所需負擔之經費轉嫁至大學，造成教育經費的排擠效應，影響大學改善教育品質、提升競爭力等目標。其次，該計畫係為提供弱勢學生公平發展的機會，故政府在重新分配既有之教育資源時，不宜獨厚家庭年收入新台幣 70 萬元以下者，以致於影響有就學貸款需求之學生權益。最後，公平正義理想的實現，端賴合理分配既有教育資源，而教育補助制度主要保障弱勢學生之權益，政府應提出相關措施，期能公平、合理分配教育資源。總之，為落實教育機會平等精神，政府宜就各界質疑，調整修正相關措施，始能有效達成預期目標。

## 建立高教退場機制以強化大學教育品質

吳雪綺

國內大專院校數不斷擴增，大考錄取率也提高至 95.5%，面對大學錄取率偏高，入學門檻降低（如 3 科考 50 分，甚至更低，就能進大學），導致大學幾乎是百分之百錄取，大學生的品質乃備受關注。日前，陳水扁總統在總統電子報中也提及，建立良好評鑑制度與退場機制是政府處理高等教育問題的首要之務。

據統計，目前大專校數已高達 164 所，其中專科大量升格，四年制大學院校數量在今年增加至 100 所，是 10 年前的 2.6 倍，連帶影響錄取分數下降。今（2007）年首度突破 95%，預估明（2008）年將達到 100%。大學水準參差不齊，學生素質也堪憂。有鑑於此，教育部高教司表示，國內高等教育的首要課題在於如何強化大學品質，因此落實大學退場機制有其必要。高教司未來將修法鼓勵主動退場、加強評鑑以淘汰素質不佳學校、及緊縮專案補助費等改善國內高等教育問題。

就修法鼓勵主動退場而言，教育部將鼓勵私校合併，但目前受制於私校法尚未完成修法，無法全面推行，然而，教育部目前已著手修訂私校法規定，設立學校主動退場規範，讓學校要退場或是合併，在法源上乃有依據可供學校依循。未來教育

部將積極促成私校法修法，讓退場機制能確實啟動。此外，教育部也將主動暫緩增設大學，並管制大學數量，以緊縮學校數量，確保大學品質與教學績效。

高教司更進一步強調，目前正和各大學研擬加強學生入學及畢業把關的機制，並將列入系所及校務評鑑，且從嚴考核。初步研擬加強評鑑措施包括入學門檻、新生報到率、退學標準、招收學生卻未考量其所需能力、畢業生考取研究所比率或就業率、企業對學校聲望的反映等，都將列入評鑑指標，希望從被動的外部壓力要求品質不佳的大學減招或停招。若系所評鑑未獲通過者，最快2年後停招，讓學校在財務壓力下自動退場，相關策略最快明（2008）年實施。

此外，高教司也將要求辦學績效不彰或財務不佳的大學必須「降低學雜費1%」；再者，教育部將對5年5百億頂尖大學、教學卓越計畫等專案補助計畫從嚴考評。高教司長何卓飛表示，拿到5年5百億的12所頂尖大學預計2007年十月開始考評，明（2008）年一月公布結果，並以之作爲下一次補助的依據。他更強調，不保證任何大學能獲得經費補助。

現今台灣面臨大學數量遽增，進而導致大學院校與學生素質良莠不齊、大學經費吃緊，促使學校軟硬體無法擴充、學校淘汰機制沒有落實等極具影響教育品質的問題，故，教育部將針對高等教育改革重心置於學生品質之提升，並透過系所教學評鑑之進行，對未通過之系所予以停招或減招之處分，以落實大學校院系所之退場機制，以開啓台灣高等教育新頁。

## 集體作弊喚醒道德教育的反省

羅天豪

某大學今（2007）年一月底發生物理系新生集體考試作弊事件，經校方召開獎懲委員會決定，依校規全部處以退學處分，創下該大學學生退學數最多的紀錄。

不只國內大學屢傳作弊事件，美國知名學府杜克大學商學院二年制的MBA課程，今（2007）年四月因有34人集體舞弊，經大學主動調查後，有9人遭退學、15人強迫休學一年。班特利學院（Bentley College）企業道德中心執行長霍夫曼（W. Michael Hoffman）認爲，商學院的學術競爭壓力迫使學生可能選擇歧路：除非我和大家一樣作弊，違反道德，否則無法與其他人並駕齊驅。而且事實顯示，學校成績優異的學生較能在企業獲致最好的面試機會，故，大學校園中的學生作弊事件時常層出不窮。

國內外大學生作弊，似乎相當普遍。台大學務處輔導員謝尙旻與淡江大學教授葉紹國，去（2006）年針對北部地區公、私立900位大學生進行調查結果指出，70%大學生承認在1年內曾作過弊，且有50%的學生坦承作過很多次。由羅特格斯大學

(Rutgers University) 從 2002 年至 2004 年為止，共調查了 54 所大學的 5,300 多位學生，去 (2006) 年的調查也指出，56% 的商科研究生坦承有作弊行為，而工科是 54%、教育是 48%、法律則是 45%。綜合上述調查可知，學生作弊行為比例甚高，此現象讓學校、教師、家庭教育需要重新反省，檢視與矯正學生偏差行為刻不容緩。

目前國內各大學幾乎都把作弊視為嚴重事件，如台大、世新、銘傳等大學都在校規中明訂作弊退學處分。過去也有學生因作弊被退學，雖提起行政訴訟，但經法院審理後，仍維持退學的原處分。國外大學亦提出許多方案來降低校園舞弊事件，如：亞利桑納州的雷鳥全球管理學院 (Thunderbird School of Global Management) 學生，必須簽署一份「專業誓言」，類似於醫學院學生宣示拯救生命及遵守醫德的「希波克拉底宣言」(Hippocratic Oath)；另外賓州大學則在 2006 年成立師生榮譽委員會，協助校園匡正學術誠信。此在在顯示，若能在校園中訂定合宜可循的道德規章，及設立推動品德教育的機構，對於提升學生品行與建立正確價值觀實有必要。

觀之學生作弊原因，不外乎是讀不來或沒興趣念；教師出題內容有待商榷或教學不夠專業；入學門檻過於寬鬆，導致學生的能力未達接受該課程內容的程度；學歷至上的文憑主義，也使學生抱持只要能獲得學分不要被當，即使違反道德良心也在所不惜的心態。其實學生作弊等偏差行為，不能僅賴道德勸說，因此須訂定補救措施與示警學習機制，例如個別學習輔導方案的機制設計是否健全、是否定期進行品格教育相關課程的教授，進而讓學生能夠從教學互動中瞭解到知 (道德良知) 行 (行為舉止) 合一的重要性。冀望在教育養成過程中，培育正直、誠信的新世代公民。

## 因應 M 型社會，社會新鮮人應加強專業才能

李詠絮

時報文教基金會於 2007 年 5 月 20 日舉辦「面對公與義—全球化下的發展與分配」研討會，檢視並分析「全球化」給台灣帶來的衝擊。深入討論台灣社會究竟存在哪些不利全球競爭的制度與機制？有哪些潛在危機？要如何才能改善積弊等？

2006 年日本學者大前研一發表有關全球化的巨著《M 型社會》，討論全球化對日本國內資源分配的影響，討論分配惡化、高技術人才與低技術勞工間薪資差異擴大、大企業家與社會邊緣境遇兩極化現象，備受重視。台灣雖然也存在上數情形，但台、日兩國形成此情形的原因並不相同。台灣資源分配並沒有真正呈現 M 型，但不可否認的，台灣的所得分配逐漸惡化，低所得家庭的戶長年齡上升，戶長是單身或女性的比率也增加，一旦這些邊緣家庭的戶長失業或家計負擔產生問題時，自殺的可能性就會大幅提高。

大前研一也強調，全球化時代首需改革教育。他針對日本國情，主張教育要破

除拘束，不再受限於「標準答案」的框架。英國倫敦發行的《經濟學人》雜誌分析英國與歐洲在全球化時代的教育改革時指出，應該加強通識教育。

台灣與上述兩種論述不同。現任中央研究院院士曾志朗表示，讓我們的孩子有能力與世界上其他人競爭，教育投資是絕對必要的，因此，教育藍圖的規劃必須長遠，不能中斷或停止。中國醫藥大學校長黃榮村表示，教育分配不公平的現象在政府的努力下雖有趨緩，但在質上還有很大的改善空間，例如台大學生超過 50% 來自台北縣市、考進大學名校的學生 50% 來自排名前 10 名的高中，以及原住民學生的大學就學率約只有漢人的 1/3 等，都是值得注意的問題。國立台灣師範大學名譽教授郭為藩表示，任何教育體制的變革必然會影響到原有教育資源的分配，連帶牽涉到公與義的問題，雖然前行政院長蘇貞昌大力推動十二年國教，但郭為藩表示時機並未成熟，即台灣目前並未具備實施十二年國教的條件，因此不贊成立即實施之。

中央研究院院士朱敬一指出，依財政部綜合所得稅資料統計，若把全國分為 20 等分，金字塔頂端 5% 的所得與最底端 5% 的所得相比，在 1998 年為 32 倍，到了 2003 年則增為 51 倍，顯見這幾年貧富差距不斷擴大的趨勢。

目前台灣每年約有 30 多萬名大專以上之高學歷社會新鮮人投入職場，由於供需失調，造成大量生產的大學生及博、碩士「價格下跌」，許多人成為落入 M 型社會左端的一群。根據勞委會的調查，去（2006）年大學畢業生的起薪是新台幣 26,700 元，比起 8 年前少了 762 元，此還不包括物價上漲的因素。薪資水平的降低，反映勞動力與工作機會呈現供過於求的現象，這是近 10 年來台灣高等教育大幅擴充，但經濟衰退、投資緊縮、職位裁撤、派遣式性質工作的盛行之結果。1111 人力銀行調查畢業後 5 年內的社會新鮮人動向顯示，大專及以上學歷的高學歷社會新鮮人，平均會失業 5 個月，就業現況是「20% 未就業，10% 靠打工過日子」。這項調查也指出，有 50% 的新鮮人從事不穩定的「非典型」工作，即日本所謂的「飛特族」（Freeter，自由工作者），其工作性質包括約聘、短期、派遣等方式。另一種出現在日本，台灣目前也正流行的「啃老族」（指依靠父母過活者），多半呈現「怠業」狀態，其工作態度也不積極。世新大學教授彭懷恩表示，「啃老族」和「飛特族」的出現，除了企業採用彈性雇用制度外，父母親提供子女優渥的環境也是因素之一。面對台灣朝向 M 型社會越來越明顯之際，台灣經濟研究院第六所所長楊家彥表示，社會新鮮人要避免成為「新貧一族」，其最好的方法是在準備階段就先要把自己的專業技能訓練好，因為在激烈的職場中，絕對是專業掛帥，擁有專業技能才可能有較高的薪資。此外，加強語言能力也是讓自己加分的重要條件，許多一流企業都願意聘僱兼具專業技能與語言能力的人才，因此，努力加強自己的專業技能才能讓自己在求職時無往不利。

## 按部就班練作文，不怕考試又能增進論述能力

周仲賢

基測作文從今（2007）年開始正式列入計分，北一女中、高雄中學、中山女高等校設有四級分的門檻，建國中學甚至還將作文滿級分列為特別加分項目。全國試務委員會主任委員、台中二中校長薛光豐與國中基測推動委員會題庫組長曾芬蘭皆指出，今年作文題「夏天最棒的享受」的寫作範圍在「夏天」和「最棒」，「享受」則是寫作重點，考生作文時若能緊扣主旨，並敘寫「享受」的感覺，得分就可達到一般水準，如果文筆更洗鍊，能具體描述自己的感受和心情，分數便可再提升。

台中一中國文教師陳千代表示，未來基測作文出題方向將趨向生活化，必須培養學生對生活事件的思考和觀察能力才能拿高分；知名作家、中山大學教授余光中認為，由於夏天的經驗因人而異，主題寬廣而容易發揮，文辭與蘊含的深意就成為得高分的關鍵；北市金華國中退休教師姚舜更提醒考生，若欲提升級分，則文章取材須從物質面提升至精神面，且寫法應從「記敘」開展至「抒情」。

為厚植學生作文實力，國立台北教育大學林于弘教授建議，教師可運用「短句組文」策略，讓學生先正確運用語句並累積字詞來練習造句；其次，指導學生閱讀欣賞佳作範文，分析與歸納文章題意，學習掌握關鍵詞，以訓練組織及鋪陳能力；進而要求學生架構大綱，由構思、講述開始到局部或分段撰寫，從短文寫作逐步進階至長篇文章敘寫和論述，最後達全篇一氣呵成之境；最後，應建立學生閱讀習慣，藉此培養生活感受，同時還需引導學生仔細觀察，敏銳地擷取創作素材。

文化大學講師林意玲則強調，透過閱讀與思考練習作文：閱讀小說可觀察作者如何塑造人物形象與勾勒生動的情境；閱讀散文就分析其用字、造句、修辭和組織，同時可藉由觸景思情、觸類旁通等以練習聯想，且須勤紀錄，據此再深入思考，進而發展為例證或故事。其他如利用聯絡簿和週記練習寫篇小故事或記下自我生活感受與心情，或背誦名言佳句等，都是使作文能力進步的方法。

作文能力反映個人駕馭文字及表達思想與情感的能力，透過冷靜的回憶與縝密的思慮，將之轉化為文字；作文的意義與論述能力一樣是現代公民不可或缺的能力。因此，東吳大學教授葉海煙指出，作文的訓練必須兼顧敘事、抒情與論說，使學生能運用語文自我表述與進行公共論述。葉教授並認為，國內升學考試的作文題目似乎朝著個別性、生活性、特殊性等饒有趣味的趨勢發展，但若就此忽略學生理解和思辨能力的學習，便難以和民主社會之公民教育結合。

質言之，厚實作文能力必須依靠平日不斷的訓練，方能達到立意謹慎、取材適當和流暢表達的測驗要求，進而更能提升民主社會中具思辨與論述能力之現代公民。

## 高教評鑑 vs. 教育自主性

李嘉鈞

近年來台灣各級學校盛行評鑑。從學校整體的發展到細目的評鑑，如大學中的院、系、所評鑑，或是校務評鑑與教學評鑑等等，名目繁多，不一而足。雖然教育或教學評鑑有少數由縣市教育局舉辦，但大多數由教育部主動。由於評鑑與各級政府補助款相關，各級學校面對教育部與教育局的評鑑，唯恐影響未來的經費補助，莫不全力以赴。

教育部於2007年6月15日公布國內首度辦理的17所師範教育、體育、藝術等大學共362系所之訪視評鑑結果，總計279個系所通過，占77%；71個系所待觀察，約占20%；7校11個系所未獲通過，占3%。此次評鑑不通過學校不少是國立大學，如台師大，彰師大，國立台北教育大學，國立台南藝術大學等11系所。若九十七學年度未通過系所，則將面臨減招10%學生名額，及學費調降1%的處分；次年若仍無法評鑑通過，就須接受停招、停辦、教師資遣等退場機制。評鑑中心董事長劉維琪表示，通過評鑑的大學系所，5年內不必再接受評鑑；教育部次長呂木琳對於未通過評鑑的系所表示，學校應檢討改善，並應發展自身特色。

首批未通過評鑑的主要原因包括專任教師人力不足、學生學習空間及資源不足、系所目標不明確、課程設計無法反映系所目標、缺乏自我改善機制，且嚴重影響學生學習和教學品質等。評鑑中心執行長吳清山表示，上述指標中若有四項評鑑未獲通過者即未通過評鑑；只有三項符合者即列為待觀察。大學對於評鑑結果不滿意者，可以於一個月內向評鑑中心提出申訴。

學校少則花費一兩個月，多則半年或一載的時間以準備接受評鑑，且評鑑幾乎已成為各級學校重要校務工作；政府的評鑑有其必要，但若因此忽略教育的自主性，則評鑑會將傷害教育的自主性。在教育活動中，教和學的內容應由教師和學生自主決定，以免落入灌輸。

教育具有改造社會的功能。社會改造可能會與既存的意識型態衝突，但是教育經費來自納稅人的錢，受到政府的管控，而目前各級政府的綿密的評鑑管控措施，透過由上而下的評鑑標準，並以此標準作為經費補助的原則，然而，原來立意良好的評鑑措施，反而不知不覺地削弱了教育自主性，也扼殺了教育批判與改造社會的作用。

因此，教育評鑑應該適可而止，而且目前以量化為主的評鑑指標更需要重新檢討，使評鑑更加客觀，也更具成效。我們不希望看到各級學校為了因應評鑑而荒廢正常的教育活動，更不希望評鑑成為管控學校的工具。畢竟教育是維繫社會公正的最後一道防線，更該捍衛教育的自主性，以避免過渡遷就評鑑而忽略學校本身的特色，抑或是教師對課程安排的專業自主性。

### 附註

國內輿情部分乃由台師大溫明麗教授帶領國內知名大學研究生，經過研讀、選材、論辯、撰稿、修正等嚴謹的過程而成，期能有助於關心台灣教育的讀者，掌握國內教育的現況，並思考教育之應興應革。

教育資料與研究雙月刊

第 77 期 2007 年 08 月 196-204 頁

## 國外教育訊息

黃欣裴\*

「生命教育」是 1998 年以來開始斷斷續續見諸於報章媒體的詞彙，或由於學生自殺事件、或災區心靈重建需求，以及生死學的相關報導等見報率變高。那麼生命教育究竟是什麼？教育部指出其含括五大主題，分別是：人際關係、倫理學、生死學、宗教與殯葬禮儀。國立高雄師範大學成人教育研究中心更深入剖析，認為「生命教育」係指一種深化人生觀、內化價值觀及整合行動力的一種有關人之所以為人的意義、理想與實踐的教育，這種攸關生命智慧與人生願景的教育應是終身持續學習不能或缺的基本內涵，更該從家庭、學校到職場都特別注重的人之素質教育（蕭靜雯，2002）。

我們以往過分著重智育，就很容易被專一的知識體系所掌控，學校教育好像什麼都管，就是不管如何培養對「人」的尊重。而在這所謂「速食文化」的一代，已經沒有能力接受苦難與挫折了。兒童吸入太多似是而非的影像，對真實已沒有太強的反省能力，這才是危機的所在。我們常說，被尊重的孩子才會自重自愛，但是有多少父母肯放下手邊的工作，關掉電視，蹲下來，平視兒童的眼睛耐心的聽他們說話呢（曾志朗，1999）？所以生命教育另外一項相當重要的目標，就是讓學生瞭解生命的價值，透過整體生命教育課程的規劃，使學生知道生命的意義及生命的價值，並讓學生從根源上瞭解生命的價值，建立其對生命的真正認識。

瞭解生命意義才會尊重別人，而教導學生對自己與尊重別人，是當前教育最急迫要完成之事（曾志朗，1999）。生命教育勢必要與終身學習密切結合。終身教育是一項新觀念、新制度，主張個人從出生到死亡，沒有任何階段的教育，沒有小學、中學、大學的劃分。終身學習已成為時勢潮流之所趨，「活到老學到老」，才能適應資訊爆炸與變遷快速的二十一世紀。終身學習的內容不一而足，但與每個人息息相關的生命教育必將為人重視，而與終身學習密切結合。

本期國外教育訊息承「駐歐盟兼駐比利時代表處文化組」、「台北駐日經濟文化代表處文化組」及「駐奧地利代表處文化組」等提供，本刊編輯人員校正，謹此

---

\*黃欣裴整理，國立教育資料館資料組

致謝。詳細資訊請參考本館網站<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>之「國外教育訊息全文資料庫」。

## 參考文獻

蕭靜雯（2002）。生命教育分享與邀約。《副刊與文藝》，29。2007年7月10日，取自<http://www3.ouk.edu.tw/masscom/ouk-04-0105.htm>

曾志朗（1999，1月3日）。生命教育－教改不能遺漏的一環。《聯合報》，4版。

## 歐盟 2007 – 2013 年終身學習整合型計畫（The Integrated Lifelong Learning Programme: 2007-2013）

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組

### 一、歐盟執行委員會（European Commission）新計畫的依據為何？<sup>1</sup>

執委會於設計這項整合計畫時，考量下列兩項主要來源：

（一）計畫的評鑑：執委會分析蘇格拉底與達文西兩項計畫第二期（2000 – 2006）中期評鑑報告的重要發現如下：

1. 計畫方案的範圍與焦點是有價值的且適當的；
2. 行政與經費補助的程序仍需要改進；
3. 計畫與實施方案之間需要更多的綜效<sup>2</sup>與一致性；
4. 需要對良好成效作更多的宣傳；
5. 計畫的法律規定過於瑣碎。

（二）公開諮詢：在 2002 年十一月初展開公開諮詢，並於 2003 年二月底結束，總計有 641 件來自廣泛有興趣團體的有效回復，彙整其主要訊息如下：

1. 對計畫有強烈熱忱；
2. 相信計畫對歐洲公民精神的養成、語言教學及歐盟層級的區域面向應有貢獻；
3. 強烈認為歐盟計畫是官僚、沒有彈性及太過複雜；

<sup>1</sup> 本文出自歐盟執委會文教總署「The Integrated Lifelong Learning Programme:2007-2013」Frequently asked questions, [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/newprog/doc/faq\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/newprog/doc/faq_en.pdf), 中文摘譯由駐歐盟兼駐比利時代表處文化組供稿。

<sup>2</sup> 綜效（synergy）是公司購併的主要理由，指整合後的公司績效將超過原來的個別部份，例如，某家石油公司有完善的分配網路，而另一家則蘊藏豐富，預期兩公司合併後，將產生綜效，比以前有更高的每股盈餘。在營運合併的情況，是指兩家公司的營運被整合在一起後，預期可為購併公司帶來綜效的合併。其實綜效就是「1+1>2」的效果，即整體價值會大於個體價值總和，任何營運合併的基本理論根據就在於綜效。

- 4.認為地方化程序比由執委會直接執行更簡單，也對參與者更方便；
- 5.希望繼續現有計畫與方案，讓教育與訓練間的關係更密切；
- 6.希望青年計畫完全獨立分開。

執委會於草擬現行提案時已致力於回應來自公開諮詢與計畫評鑑的各種不同意見，尤其是整合型的計畫，持續先前計畫的期望，並為因應終身學習政策的挑戰而有所創新。

## 二、「整合」一詞執委會意指為何？

歐盟提出的終身學習新計畫是建立在第二期的蘇格拉底教育計畫（Socrates Programme）與達文西職訓計畫（Leonardo da Vinci Programme）經驗上，也包含其他歐盟教育與訓練領域的計畫，如應用 I 批判性思考（critical thinking）於教育訓練領域的數位學習（eLearning），並為資格證書與能力的透明性提供單一架構的歐洲通行證（Europass）方案、莫內計畫（Jean Monnet Programme）等。

整合措施一方面設計保留以往的計畫，該架構奠基在所有會員國教育與訓練主要類型及保留現有的計畫名稱；另一方面增加所有方案間的一致性與綜效，施行更大與更有彈性的方案，使其更有效率，因此這項整合措施將包括共同的方案與程序及由單一的計畫委員會監督，以確保整體的一致性。這項重新建構的計畫特別是回應三項主要因素：

（一）面對知識社會的新挑戰與人口結構改變的要求，教育與訓練制度逐漸整合在終身學習的脈絡下。

（二）在歐洲地區創造具有競爭力與活力的知識經濟體，教育與訓練的角色日漸重要，尤其在 2000 年里斯本歐盟高峰會的後續活動以及布隆尼亞歷程（Bologna Process）（高等教育）與哥本哈根歷程（Copenhagen Process）（職訓）更為明顯。

（三）如蘇格拉底與達文西計畫中期評鑑及公開諮詢的意見所指陳，目前的計畫缺乏一致性與綜效，因此有必要加強計畫，並致力於簡化歐盟立法規範。

## 三、新計畫的政治目標為何？

整合型計畫的整體政策目標乃藉由終身學習對歐盟成為進階知識社會、永續經濟發展、更多更好的就業機會與更大的社會，發展凝聚力，並加強歐盟境內的教育與訓練制度間的交換、合作與交流，以成為世界品質參考。

九項共同特定目標與六項特定計畫有關，主要由執委會終身學習具體定義相關的文獻中衍生，也與教育訓練的品質、創新與可取得性相關，就創造力、競爭力、就業力、個人成就、社會融合及歐洲公民精神等訂定目標，強調語言學習對所有年齡層及所有公民的機會均等。其他六項特定目標旨在對整合計畫的整體目標有所貢獻，在這些計畫內，執行性的目標已訂定。雖然應用於不同的學習環境，有些仍是

相似的，但均強調整合型計畫的一致性。

此外，也為每一分項計畫訂定量化目標，以確保計畫顯著的、可確認的及可評量的效果，這些目標是上述所提及的執行性目標的一部分：

(一) 康米紐斯 (Comenius)：在 2007 至 2013 年間歐盟至少 5% 學生參與聯合教育活動。

(二) 伊拉斯莫斯 (Erasmus)：至 2011 年累計有 300 萬學生參加交流學習計畫。

(三) 達文西 (Leonardo da Vinci)：至 2013 年，達到每年有 15 萬件實習計畫。

(四) 葛隆維 (Grundtvig)：至 2013 年，成人教育的交流人數達到每年 25,000 人。

執委會認為這些遠大的量化目標對實現新計畫，以達成在 2010 年成為最具競爭力與活力的知識經濟體是必要的，但是這項計畫的目標只有在適當的經費預費下才能達成。

#### 四、新計畫的架構為何？

這項整合型計畫將包括四項特定計畫：康米紐斯為中小學教育計畫；伊拉斯莫斯為高等教育計畫；達文西為職業教育與訓練計畫；葛隆維為成人教育計畫。此外亦包括四項橫向計畫 (transversal programme)：政策發展、語言學習、資訊傳播科技、成果宣傳等活動；另外也包括莫內 (Jean Monnet) 計畫 (整理如表 1 所示)。

#### 五、新整合型計畫補助何種活動？

該項整合型計畫將補助下列活動：

(一) 在歐洲地區終身學習的公民交流活動；

(二) 雙邊與多邊的合作夥伴關係；

(三) 改進國家教育訓練制度的多邊計畫、單邊與國家計畫、多邊計畫與網絡；

(四) 終身學習領域制度與政策的觀察與分析、參考資料的建立如調查、統計、分析與指標、支持資格證書與先前學習認可與透明性的方案、支持品質保證的合作的方案；

(五) 補助整合型計畫執行所需之特定行政費用；

(六) 其他符合整合型計畫目標的活動。

表 1 整合型計畫、橫向計畫與莫內計畫內涵表

<b>整合計畫</b>			
康米紐斯： 學前教育至中學教育	伊拉斯莫斯： 高等教育與進階教育	達文西： 職前與在職教育與訓練	葛隆維： 成人教育
<b>橫向計畫</b>			
四項主要活動：政策發展、語言學習、資訊傳播科技與宣傳			
<b>莫內計畫</b>			
三項主要活動：莫內教學方案、補助歐洲高等教育與訓練機構、補助歐洲整合研究協會			

資料來源：駐歐盟兼駐比利時代表處文化組自行整理提供。

執委會提議更多的活動應藉由國家辦事處的網絡，由國家層級實施。其優點包括易於瞭解國家情況與優先需求，並能創造方便使用者的環境。該草案因此決議未來應藉國家辦事處執行如交流、機構間小型合作、職訓教育與訓練創新方案的轉移、及成果的宣傳與利用等活動。因此新整合型計畫將會更地方分權化，逾 80% 的資源將以地方分權化方式進行，利用國家辦事處選出補助對象及撥款。

## 六、教育訓練新舊計畫兩者間主要改變為何？

表 2 為現行教育訓練計畫與未來新整合型計畫兩者之間主要不同點概述：

表 2 新舊計畫教育訓練計畫比較表

概述：什麼是新的？	
整合措施	整合型終身學習計畫奠基在現存的蘇格拉底、達文西、數位學習、及其他教育訓練計畫，也包括歐洲通行證與伊拉斯莫斯世界（自 2009 年起）。
計畫結構	康米紐斯、伊拉斯莫斯、達文西、葛隆維四個分項計畫，加上政策發展、語言學習、資訊傳播科技與成果宣傳等新的橫向計畫，及包括莫內教學方案、補助歐洲教育訓練機構與歐洲整合研究協會。
大幅增加經費預算	自 2000—2006 年現階段的 39 億 3,500 萬歐元增至 2007—2013 年 136 億 2,000 萬歐元。
量化目標	2007—2013 每年有 5% 中小學生參與康米紐斯；至 2011 年有 300 萬伊拉斯莫斯學生；至 2013 年每年有 15 萬位達文西受訓者；至 2013 年每年有 25,000 成人教育交流。
計畫重點	(1) 更簡易、更彈性及更地方化的計畫； (2) 有更多的交流與更高的品質； (3) 更強調政策支持如里斯本策略、布隆尼亞歷程、哥本哈根歷程等。
分項計畫下的新方案	1. 康米紐斯：高中學生的交流 2. 伊拉斯莫斯： (1) 支持學生出國攻讀聯合碩士課程； (2) 長期教師交流（結合全職教學與研究）； (3) 合併先前達文西項下支持的職訓實習，並與企業界建立關係。 3. 達文西： (1) 創新的轉移與研發，更強調創新的轉移； (2) 合作夥伴關係。 4. 葛隆維： (1) 成人出國參與正規或非正規教育場所的交流； (2) 為年輕成人教育者提供歐洲助教獎學金； (3) 創新計畫。
新的行政程序	(1) 計畫案的篩選不再經計畫委員會的管理程序； (2) 所有的委員會有完全的權力通過決定，不再有次級委員會； (3) 新的地方化挑選程序取代現行達文西程序； (4) 保留 1% 經費彈性以補助非會員國的參與； (5) 西巴爾幹半島國家與瑞士也可以參加； (6) 更明確區分執委會、國家辦事處及會員國主管機關的權責與功能。

資料來源：作者自行整理。

## 七、終身學習新整合計畫何以不使用具吸引力的名稱？

這項整合計畫所選出的結構不同於先前，包括四個分項計畫，重點在學校教育、高等教育、職業訓練與成人教育；及一個跨領域的橫向計畫與莫內計畫，所提出的四個分項計畫仍保留以往眾所周知的名牌（brand name）如康米紐斯、伊拉斯莫斯、達文西與葛隆維，及支持歐洲整合研究的教學、研究與反思活動之莫內計畫。

但是執委會有意不繼續使用蘇格拉底這個非常受歡迎的名稱，因為在現行蘇格拉底計畫項下的方案包括康米紐斯、伊拉斯莫斯、葛隆維、語言教學與學習（Lingua）及資訊傳播科技（Minerva），這會造成雙重命名的混淆，又如語言教學與學習與資訊傳播科技的名稱也將消失，因為其將整合在橫向計畫內，因此蘇格拉底、語言教學與學習及資訊傳播科技三個名稱的消失不影響歐盟所支持的任何方案；簡言之，執委會決定避開賦予傘狀計畫特定名稱，將名稱放在各項特定的次級計畫。

## 八、最相關的文獻為何？何處可找到？

最重要的文獻為執委會草案計畫，即「終身學習整合行動計畫」（A decision of the European parliament and of the Council for an integrated action programme in the field of lifelong learning）（COM（2004）474 final），這是立法決策程序的依據。除了執委會的提案外，執委會通過一份工作報告「事前影響評估整合計畫報告」（Extended impact assessment integrating ex ante evaluation requirement），事先評鑑未來新計畫欲達成的目標及擬解決的問題、成本效益、風險等等。

其他重要文獻，可至歐盟執委會文教總署網站查詢，該網址為 [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/projects/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/projects/index_en.html)。

## 日本教育基本法修訂案增加「終身學習」「家庭教育」等八條文

台北駐日經濟文化代表處文化組

### 轉變戰後的教育為其目標

在接受 2003 年中央教育審議會諮議報告後，本次正式討論修訂教育基本法<sup>3</sup>的主要目標是為開啓戰後停滯的教育。該法係戰後日本被聯軍所占領，在聯合國軍總司令部（GHQ）主導下制定的。自由民主黨也認為「戰後教育種種的弊害是現行法對個人權利太偏重的後果」，故強烈要求全面修訂。至 2006 年 4 月 12 日為止，由自由民主黨及公明黨協議後，除前文之外的項目目標皆獲得一致贊同，預定加進培養公德心、國家的傳統文化、尊重歷史、家庭的教養等極重要的項目。修訂這些條

<sup>3</sup> 本文出自 2006 年 4 月 13 日讀賣新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

文乃反映濃厚地自由民主黨的意向。

增加的八條文是現行法所沒有的「終身學習」「私立學校」「家庭教育」，其目標是針對教育環境處理今後相關的課題。「終身學習」包括以體育或義工活動等新概念，在修正案中也將其定位於「學校教育」「社會教育」之前，可知其重要性及理念。「家庭教育」的用意是防止家庭內暴力及少年犯罪惡化，尊敬年長的人或具有公德心應由幼年應該培養。以現行法之「教育目標」是重新加深培養重視勤勉勞動的態度，此乃基於年輕一代既不上學又無職業，導致遊民增加。

不過在自由民主黨內也有對項目不滿者。以「教育行政」來說，「決不屈服於不當之管理」或「若存在的話，會助長部份教職員不服從教導方針的傾向」等字句。儘管修訂新教育基本法能實現，也未必可以立即改換教育現場的態度。如「班級失序」、學力低落，義務教育彈性化等，有關教育上的問題可說堆積如山。教育基本法修訂完成後，今後的教育基本再造之具體決策，將可能被要求根據本次的方針來訂定。

中央教育審議會是文部科學大臣的諮詢機關部會，關於振興教育或培養人才，振興體育等重要事項調查審議，並表達意見。隨著機構改組，於2001年新創立中央教育審議會及終身學習審議會等機構，委員任期為2年。

## 日本在教室學會社會生活所需的圓融社交常識

台北駐日經濟文化代表處文化組

學校現在普遍教導學生圓融社交常識，<sup>4</sup>及心理準備，旨在使學童與人交往時，知道如何正確應對與寒暄，自我思考「這時我該怎麼辦？」等應對能力。

### 一、電子郵件發達時代，社交應對須多加體驗

宣導「社交常識教育」的早稻田大學（學校心理學）教授本田惠子表示，社交常識教育的主要目的在於「養成學生自尊心與尊重他人言談舉止之應對，使之如何於社交場合表現出做為社會一份子應有的社交能力」。

東京都品川區去年獨自在區內各小學與國中必修課程「市民科」內加入「社交常識教育」單元，例如小學一、二年級使用的教科書之「讓話兒開花」單元內，仔細教導小孩（1）講話時眼睛看對方（2）點頭時（3）發問時、以及「社交技巧」等應對方法，並指導小孩在聽別人說話時應注意自己的態度。事實上，小孩眼睛不敢正視對方，與上述（1）至（3）之實際能力有關，上述能力的實際演練可讓小孩實際感受話題之開展，及對對方不同的印象。因此，平常必須讓小孩學會社交常識，

<sup>4</sup>本文出自2007年5月8日產經新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

隨時反省自我，並且教以「笑容」看著對方眼睛大聲說「謝謝」。

該區教育委員會指導主任滝淵正史表示，一般人常有「腦筋想著『這樣做較好』，可是卻『未付諸行動』，倘能身體力行，會意外發現做起來很簡單，且很樂意去學」。因此，付諸行動不只限於上課，日常生活也應身體力行。

神奈川縣綾瀨市某教育研究所研究員在兼任的 3 所小學及 2 所國中分別開設一班「社交知識教育」演練課程。另外，某小學四年某班有些小朋友行為隨便，學校爲了加強這些小朋友團隊協調與爲他人設想之能力，特別在課堂上以「找零錢」爲話題，演練小朋友買東西應對與找錢計算之能力。「買兩個香瓜麵包」、「糖果一個 30 元」如同方塊拼圖一般，讓小朋友自帶材料到校大家一起做，遇到作法不一時，就由大家一起思考解決。

該研究所指導主任小松妙表示，要讓小孩子學習「自我意見表達的最好方法，及學會接受他人意見及想法的態度」。小朋友經過課堂演練後，原本對團體行動不適應的兒童也會變得積極與人打成一片，看出教室人際關係有所改變。

爲什麼學校教導基本人際關係受到注目呢？本田教授分析原因表示，「因爲現在不必查字典或請教他人，只要打開電腦，就可解決自己的難題，加上平常與人交往機會減少，不擅於依規定行事及自己不擅於表達意見等小孩增加的緣故」，現在行動電話及電子郵件很普遍，小孩以自我爲中心，而未考慮到別人的情形逐漸增加，因此越需要教導這種社交知能。

## 二、因應「發怒」的方法

現在學校逐漸在加強教導學童如何因情緒化「發怒」惹出糾紛的因應能力。

岡山市立太伯小學教師馬場和古去年指導小學二年級時告訴學生「憤怒是情緒上的自然發洩，不是壞事」，結果小孩子聽了「發出『耶！』」的莫名之聲。其實問題不在「憤怒」本身，而是情緒憤怒時衍生出來的暴力」。教導學童因應憤怒之道，應告訴學童：當你要生氣時，深呼吸一下，或數到 5，就可把情緒緩和下來。

## 奧地利教育體系的棄兒：只有 2% 的教育支出用於在職業訓練與進修事務

駐奧地利代表處文化組

奧地利的教育經費如往常一樣，只有小到幾乎看不到的比例是用在職業訓練與進修上。<sup>5</sup> 雖然經濟研究人員認爲，若欲保持奧地利作爲營運中心的地位，人員進修

<sup>5</sup> 本文出自 2007 年 1 月 18 日 Der Standard 報紙，中文摘譯由駐奧地利代表處文化組供稿。

事務是不可省略的。奧地利商會建議設立「教育儲蓄」制度，就如現行建房儲蓄一樣，由政府提供獎金支持。

商會主席克里斯多夫·萊特（Christoph. Leitl）在記者會中指出，整體的教育預算中，只有 2% 用在職業訓練與進修上，這還包含在就業市場政策上的支出。職業進修事務不只是個財政問題，「終身學習主要是個思想觀念的問題。以往人們的思考是，年輕人要努力學習，年長的人有的是工作經驗。」但今日知識更新的速度變快了，45 歲時職場生涯才過了一半。除了 45 歲以上的人外，非以德語為母語的人也很少參加職業進修課程。因此，商會建議，政府應以租稅措施獎勵進行進員工修課程的公司。例如，如果公司將年長的或是學經歷較低的員工就讀進修課程，免稅額度將現行的 20% 提高至 40%；如果實行所謂的「進修儲蓄」，政府應該編列 5,000 萬歐元投入獎助計劃。

經濟研究院（Oesterreichisches Institut fuer Wirtschaftsforschung，WIFO）的一項研究指出，奧地利的職業進修市場規模起碼有 5 億歐元。這個數字當然不包含公司內部的進修課程，也不包含就業市場服務處的課程。依據克魯茲·費雪顧問公司（Kreutzer · Fischer & Partner）的研究報告，2005 年時約有 120 萬人參加進修課程，其中最受歡迎，參加人數最多的課程是語言課程，約有 25 萬人參加。其次是電腦課，有 20 萬 7,000 人參加；但由費用方面來看，電腦課是總支出最多的課程。花費第二多的課程是「個人特質訓練」，包括溝通的能力和自我管理。經濟類研究所是職業進修課程的最大供應者，占有市場的 20%，其次是專業輔助培訓學院（BFI），14.8%，再其次各社區大學。奧地利進修的風氣較諸於國際是高於歐盟平均值，也高於德國與義大利。但瑞典、英國或丹麥參加進修人員的比例是奧地利的兩倍。

教育資料與研究雙月刊  
第 77 期 2007 年 08 月 205-208 頁

## 書類資料

黃仁瑜\*

先進國家的教育發展與國際間發展的教育指標資料，向為我國教育發展的重要參考。本館近期出版《參與 OECD 教育指標概覽發展之研究》與《主要國家教育發展資料蒐集與分析》兩書，乃為瞭解教育指標的發展與各國教育發展之研究結果，有助於國內讀者迅速掌握世界各地教育發展之即時資料，亦能為我國教育政策提供具體、適切的參考方向。

另，經教育部體育司的指導，本館已陸續修訂並再版《學校體育教材教法與評量》及《體育理論基礎經典叢書》等 10 冊體育專業圖書，可提供有志於體育理論、教材教法與評量之研究者參照。

書 名：參與 OECD 教育指標概覽發展之研究  
計畫主持人：王世英  
研究主持人：張鈿富  
協同主持人：吳慧子  
研 究 員：陳宥彤、王秉倫、林威志、徐玉芳  
研 究 助 理：陳雅琪  
出 版 者：國立教育資料館  
出 版 日 期：2007 年四月  
G P N : 1009600855  
I S B N : 978-986-00-9291-2  
全 文 網 址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」  
[http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)

### 內容摘要：

近年來 OECD 發展許多國際相關教育指標，提供各國政策訂定的參考。以 OECD

---

\*黃仁瑜整理，國立教育資料館資料組

所出版的《教育概覽：OECD指標》為例，其提供的教育指標已引起各國高度重視，也成為國際學者研究、討論、引用的素材。該研究主要蒐集與分析 OECD 教育指標的相關資訊，並與國內教育發展的資訊進一步整合，推動台灣加入 OECD 教育概覽中，進行國際比較，讓台灣的教育發展登上世界舞台，比較 OECD 教育概覽的國際指標，亦可提供我國進入世界教育櫥窗一個絕佳的窗口。

本館近期出版之教育資料集刊 33 輯、34 輯，特蒐集 OECD 《2006 年教育概覽》初等教育與中等教育相關指標，提供讀者參酌，並進一步掌握各國最新教育發展脈動。

書名：主要國家教育發展資料蒐集與分析  
計畫主持人：王世英  
研究主持人：張鈿富  
研究員：葉兆祺、謝雅惠、吳美清、張雲龍  
研究助理：林友文、潘家汝  
出版者：國立教育資料館  
出版日期：2007 年五月  
G P N : 1009601270  
I S B N : 978-986-00-9755-9  
全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」  
[http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)

### 內容摘要：

該研究主要以美國、日本、德國、英國、法國、芬蘭與澳洲等先進國家的教育發展為探討對象，蒐集和分析這些國家相關的教育發展資訊，做為我國教育發展的參考。研究發現主要國家教育發展的趨勢與特色如下：

一、美國教育發展趨勢與特色：學生成績更受關注、教師素質要求更高、特許學校大幅增加、發揮公平性、多元性、績效性特色。

二、日本教育發展趨勢：修訂教育基本法、制定教育振興基本計畫、推行國立大學法人化、培養以自我實現、具有豐富情感和健全體魄的人才、培養富於創造性的日本國民為其特色。

三、德國教育發展趨勢與特色：包括國際化與終生學習、強調技職教育實施雙軌學制、政府組織的改造，以及獎勵優秀人才等。

四、法國教育發展趨勢與特色：持續推動七項基本知識能力與高等教育國際化、致力於教育機會均等、推動語文教育、強化學生評量、普及資訊和通訊科技教育等。

五、英國教育發展趨勢與特色：強調教育機會均等的社會正義、技能教育漸成

爲主流、高等教育從「菁英式」走向「普及式」、以強調市場需求、重視學術與技能、功績主義導向爲其特色。

六、芬蘭教育發展趨勢與特色：涵蓋人口結構改變影響教育發展、強化教育品質加速人才交流、強化大學改革促進科技人才、注重全民教育、重視教師團隊、完善的圖書和網路服務等。

七、澳洲教育發展趨勢與特色：包含朝向全國一貫性的學校制度、強調資格認證與教育品質保證、展現科技與創新、開拓國際教育市場、由國家主導教育政策、重視國民基礎教育、展現多元文化教育政策、發展國際化教育等。

「百年大計，教育爲本」，國家是否強盛可由國教育政策窺出端倪，盼此書能給讀者不同省思，並作爲我國教育發展的參考。

- 書名：
1. 學校體育教材教法與評量－棒壘球
  2. 學校體育教材教法與評量－籃球
  3. 學校體育教材教法與評量－羽球
  4. 學校體育教材教法與評量－桌球
  5. 學校體育教材教法與評量－體操
  6. 學校體育教材教法與評量－田徑
  7. 學校體育教材教法與評量－體育常識
  8. 學校體育教材教法與評量－游泳
  9. 體育理論基礎經典叢書（上）
  10. 體育理論基礎經典叢書（下）

著作權授權機關：教育部

發行人：王世英

修訂委員：許義雄（召集人）、曾瑞成、林靜萍等 13 人

修訂出版機關：國立教育資料館

再版日期：2007 年四月

G P N : 1009600698, 1009600699, 1009600687, 1009600688, 1009600689, 1009600690, 1009600691, 1009600692, 1009600693, 1009600694

I S B N : 97898600092011, 97898600092028, 97898600092035, 97898600092042, 97898600092059, 97898600092066, 97898600092073, 97898600092080, 97898600092158, 97898600092165

全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」  
[http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)

### 內容摘要：

本系列體育圖書共計 10 冊，茲簡述內容如下：

一、前 8 冊為《學校體育教材教法與評量》系列研究。此一系列研究目的為二：  
（一）提供學校體育課程規劃之方向，作為未來施教之參考。（二）說明學校體育課程之規劃，應有通盤之考慮，方能真正落實。

本系列圖書共分爲：體育課程的目標架構、學生身心發展、學生需求、教材編定、教學方法要點、教學設計與實施、教師角色、教學評量及附錄等九部分，俾便於學校規劃體育課程、教師選擇組織教材或設計教學與評量時，能充分運用。

二、後 2 冊為《體育理論基礎經典叢書上》、《體育理論基礎經典叢書下》，收錄體育各家理論之論文 29 篇，分就體育學各層面解析探討體育理論基礎。

上述書籍可供相關人員瞭解學校體育相關教材教法與體育相關理論基礎，並具實用價值。

教育資料與研究雙月刊  
第 77 期 2007 年 08 月 209-214 頁

## 非書資料

陳智榮\*

本館為全國影音教學媒體最豐富的寶庫，歡迎讀者登上本館網站（<http://www.nioerar.edu.tw>），查詢本館近 20,000 筆教學影音資源，將可有效提升教師教學效能及學生學習成果。

為充實全國數位影片資源，本館除再版「學校體育教材教法與語評量」系列體育叢書外，最新製作完成「教育頻道」自然與生活科技 40 單元，已於 2006 年十二月底配送國中（含高中附設國中部）暨全國各縣市政府網路中心，歡迎讀者就近利用；本館服務中心則提供教師免費借用，並已掛載本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，提供網路免費點播觀看；是項 MOD 系統目前典藏數位影片已高達 2,381 單元，師生民眾均可上網，免費隨時點播。本館服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

本期刊載「教育頻道」自然與生活科技領域影片 1-20 單元之簡介，以饗讀者：

### 一、「生命的組成與運作」：（25 分鐘）

所有的生命體都是由微小的原子、分子所組成，這些生物個體都有共同的基本構造—細胞。本單元由細胞說起，進而討論生命的組成。並介紹人體包含許多不同功能的系統，每一系統由許多型態不同、功能相近的器官所組成；每一個器官則由許多形狀獨特，功能各異的組織所組成；而每一種組織則由一群形態功能相似的細胞所組成。

### 二、「消化」：（25 分鐘）

動物必須進食以獲取所需的養分，以進行生長、代謝等生命現象，此猶如車子必須加油才能發動引擎，開往人們所要到達的地方。不同動物獲取的方式略有差異，但都由消化系統完成此工作。本單元介紹各種不同動物的消化系統，並以人類為例，討論食物的旅程與常見的消化器官疾病及保健。

---

\*陳智榮整理，國立教育資料館視聽組

### 三、「生物的演化」：（30 分鐘）

英國學者達爾文提出生物演化的天擇說，顛覆了傳統西方宗教神學的解釋，但是在遺傳學日益發展的推波助瀾下，天擇演化的故事不斷地由達爾文的支持者提出。本單元從探討達爾文與天擇說開始，配合足以支持演化事實的證據—化石、人類直接觀察生物變化的證據及現代生物體內一些殘留構造或退化器官來說明生物的演化。

### 四、「生物多樣性」：（26 分鐘）

地球上不同的環境有數以百萬計、各式各樣的生物。生物之所以會多樣性，是因為許多遺傳基因組合，產生形形色色的不同生物；再加上和各種生活環境長期交互作用所產生的結果。本單元分為遺傳多樣性、物種多樣性和生態系多樣性等三個層面來探討生物多樣性及其危機與重要性，並就台灣地區的生物多樣性深入討論。

### 五、「宇宙」：（25 分鐘）

在晴朗的夜晚，仰望繁星點點的天空，你是否也感受到宇宙的浩瀚無垠？本單元從夏季大三角與冬季大三角的辨識開始，除了介紹星座外，銀河系的諸多成員也一一入鏡，就讓我們一起來探索這豐富而迷人的領域吧！

### 六、「礦物」：（30 分鐘）

礦物是在大自然的環境中，經由各種不同的地質作用所形成的均勻固態物質，常有一定的化學成分。自然界中的礦物多達數千種，常見的約有二、三十種，即使是二、三十種礦物，想要分辨清楚，也不是件容易的事，故本單元就礦物的幾項物理性質，如顏色、條痕、硬度、晶形、解理、比重等，來介紹簡易分辨礦物的方法。

### 七、「岩石」：（26 分鐘）

岩石是由一種或多種礦物所組成，其亦是組成地殼的物質，包含疏鬆的泥、沙，固結堅硬的石頭、上部地函<sup>1</sup>的物質或從天而降的隕石等都是岩石。按照岩石形成的過程區分，一般可分為火成岩、沉積岩與變質岩三大類，本單元除說明這三大類岩石的成因外，還特別介紹台灣三大岩類的分布地點，方便大家做野外觀察。

### 八、「地層裡的故事」：（26 分鐘）

當流水、風或海浪悄悄地改變地貌之際，曾經活躍於地球上的物種，也隨著環境的變遷而更迭，並在地球的生命舞台上留下印記。此外，某些地方因常常發生地

<sup>1</sup> 上部地函 (upper mantle) 位於地球內部，介於地殼和地核之間的一個帶。

震，或是頻繁的火山活動，而加速了地貌的變動。這些地質事件在岩層的形成過程中留下痕跡，使地層就像一部紀錄地球歷史的書，讓我們得以一窺地球的過往。

### 九、「坡地災害與旱澇」：（28 分鐘）

水患、坡地災害與旱災，一直是令人揮之不去的夢魘，與人類生命財產安全息息相關。本單元藉由介紹天然災害發生的原因，如森林植被的破壞、都會地區排水系統的排水能力和山坡地不當開發等，進一步探討相對應的解決之道，期能達到減災的目的。

### 十、「資源的保育與利用」：（25 分鐘）

舉凡生命都依賴其周遭環境而生活，且必須不斷地消耗地球提供各種天然資源。不過我們只有一個地球，各種天然資源的蘊藏量有限，若無限制地大量開發和利用，勢必面臨天然資源的枯竭，更造成生活的不便。因此，認識天然資源的應用與限制，適當合理地經營應用天然資源，是我們每個人都需瞭解的課題。

### 十一、「能源的開發與利用」：（27 分鐘）

當我們每天一睜開眼睛，開始一日的的生活，食（如瓦斯爐……）、衣（人造纖維……）、住（冷氣機……）、行（各種車輛，甚至飛機）、育（電燈、電腦……）、樂（電視……）等，無時無刻都在消耗能源。隨著文明的進展，每個人所消耗的能源也越多，對能源的依賴也越深。未來的文明發展繫乎我們能否有充足的能源，因此，我們必須珍惜各項能源。

### 十二、「電解質與酸鹼鹽」：（26 分鐘）

日常生活中有哪些物質可以導電？化合物的水溶液有些會導電，有些則不會導電。根據化合物水溶液的導電性，可將化合物分為電解質與非電解質，本單元介紹常見的電解質：包含酸、鹼、鹽三大類，從探討電解質溶於水後如何導電，進而討論解離說、電解質在水溶液中的解離程度，最後並以實驗觀察離子的移動。

### 十三、「物質酸鹼性與酸鹼指示劑」：（27 分鐘）

酸溶於水能解離出氫離子，而鹼溶於水則能解離出氫氧根離子，兩者皆可導電，屬於電解質。本單元介紹各種酸、鹼性的水溶液，並以廣用試紙檢驗日常用品的酸鹼性。除廣用試紙外，同時討論各種經常使用的酸鹼指示劑，如：石蕊指示劑、酚酞指示劑、pH 計等，並利用其在不同 pH 值中呈現不同顏色的植物汁液做為酸鹼指示劑。

#### 十四、「pH 值與酸鹼中和」：(27 分鐘)

本單元以常用的濃度表示法：重量百分濃度、體積百分濃度及容積莫耳濃度引入，首先介紹溶液稀釋時，濃度會減少；進而說明以「pH 值」來表示水溶液酸鹼性的方式；並以酸鹼滴定實驗呈現酸鹼中和反應—酸與鹼的水溶液以適當比例反應，產生鹽類和水—再進一步探討鹽類，並就日常生活中常見的酸鹼中和反應加以說明。

#### 十五、「電流的化學效應」：(27 分鐘)

當電流通過電解質的水溶液或熔融狀態的電解質時，在兩極發生化學反應，稱為電解。電解屬於電流的化學效應，將電能轉換為化學能；兩極所產生的化學反應與電解質的種類和電極的材料有關。本單元以電解水、電解硫酸銅水溶液等實驗來解釋電流的化學效應，並概述電鍍與電煉法的原理。

#### 十六、「化學電池」：(28 分鐘)

本單元以賈法尼在解剖青蛙時，偶然發現以銅製的解剖刀碰觸到放在鐵板上的蛙腿，蛙腿會產生抽搐的現象引入，介紹伏打電池的發明，進而以實驗呈現酸、鹼、鹽電池，水果電池，及鋅銅電池等，並詳細說明鋅銅電池正、負極的反應式，同時討論原電池與蓄電池、以及常用各類電池的組成與使用時應注意事項。

#### 十七、「波動與聲音」：(30 分鐘)

人講話時何以能讓周圍的人聽見聲音？雨滴掉落水面時，何以會產生波紋向外散開的水漣漪？聲音和波有何特性與用處？本單元先以實驗介紹波的傳播、波的特性、波的形成與折射現象，進而延伸介紹聲波的產生與傳播、聲波的反射，並概述以響度、音色和音調，並以音叉共鳴的實驗，瞭解共鳴箱的作用及頻率與共鳴關係。

#### 十八、「光（一）」：(27 分鐘)

鏡子和眼鏡都是光的應用，就連衣服的顏色，眼睛所見的一切，都和光脫不了關係，由此可知，光對於人類生活的影響。本單元介紹光的傳播方式、針孔成像原理、色光與顏色等，並以實驗方式呈現光的反射現象及各式面鏡成像的特色。

#### 十九、「光（二）」：(29 分鐘)

放在水中的筷子看起來彎成二截；放大鏡能聚光線點燃火柴；站在游泳池邊，朝池底望去，水的深度看起來會比實際淺；而透過玻璃杯觀看杯後景物時，也與實際的情況不同。本單元以實驗方式介紹光的折射、透鏡成像的觀察，並概述複式顯微鏡、照相機、望遠鏡及投影機等各式光學儀器的原理，以及人類眼睛的構造與病變。

## 二十、「溫度與溫標」：（26 分鐘）

溫度是表示物體冷熱程度的物理量，用來測量物體冷熱的工具叫做溫度計。本單元詳述溫度計的性質、運用的原理及其種類，藉由水的膨脹和收縮的現象來瞭解溫度計的原理，進而介紹在一大氣壓下，以水的冰點及沸點訂定溫度的標準—溫標，及各種溫標間之單位換算，並概述地球表面的溫度變化。

# 教育資料與研究 (雙月刊)

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區(106)和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994年11月28日創刊

2007年8月28日出刊(本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>)

編輯委員會

召集人：王世英

編輯委員：王秉倫／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玟玲／林天祐／邱美虹／段慧瑩

張玉成／梅瑤芳／郭世琪／陳文團／黃炳煌／溫明麗／劉春榮／劉美慧

歐用生／謝雅惠／魏明通／羅綸新(依姓氏筆劃順序排序)

總編輯：溫明麗

編輯小組：吳美清(召集人)／王清標／林威志／段懿真／張雲龍／連之瑜／陳智榮／程詩嵐

本期執行編輯：程詩嵐

助理編輯：羅天豪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區(106)和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-113 或 115

印刷者：晉富印刷有限公司

地址：台中市西區太原路一段206號

電話：04-2314-0788

定價：每期新台幣一二〇元(不含郵資，訂閱費詳如劃撥單)

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

教育部員工消費合作社

地址：台北市中山南路5號 電話：02-2356-6054

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎版權所有，轉載請依本館著作授權利用作業要點辦理◎

# Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Published Bimonthly by: National Institute of Educational Resources and Reserch

Publisher: Shih-Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090-125

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: [bimonthly@mail.nioerar.edu.tw](mailto:bimonthly@mail.nioerar.edu.tw)

## Editorial Board

Chair: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Executive Editors: Chih-Lung Chen / Shih-Lan Cheng / Yun-Lung Chang / Yih-Jen Duann  
Chih-Yu Lien / Wei-Jhih Lin / Ching-Piao Wang / Mei-Ching Wu

Assistant Editor: Tien-Hao Lo

Editorial Board: Yu-Cherng Chang / Yun-Lung Chang / Mei-Hung Chiu / Chia-Jung Chou

Mei-Ling Chou / Hui-Ying Duan / Ping-Huang Huang

Shih-Chi Kuo / Chun-Rong Liu / Mei-Huei Liu / Tien-Yu Lin

Lwun-Syin Lwo / Yau-Fang Mei / Yung-Sheng Ou / Ya-Hui Shieh

Van-Doan Tran / Pin-Lun Wang / Sophia-Ming Lee Wen / Ming-Tong Wey

Ching-Shan Wu / Mei-Ching Wu / Ming-Ching Wu

Submitting Manuscripts:

Please see website as follow:<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Printed by Jen Fu Printing Co., Ltd.

Address: Jen Fu Printing Co., Ltd. No. 206. Tai Yen Rd., Sec. 1 Taichung City, Taiwan

Tel: +886-4-23140788

Subscription rates: NT \$120(one volume, postage excluded)

## Retailers

Ministry of Education

Address: No.5, Jhong-shan S. Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C

Tel: +886-2-23566054

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No.6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung(400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

National Bookstore/TTV HQ

Address: No.10, Pa-The Rd., Sec. 3, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-25781515

Date Founded: November 28, 1994

Date Published: August 28, 2007

Bimonthly Journal of Educational Resources  
and Research Volume 77

# 《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

## Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

### Editorial Board

- 總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授  
General Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長  
Chair: Shih-Ying Wang (Director General, National Institute of Education Resources and Research)
- 編輯小組：吳美清（召集人）/王清標/林威志/段懿真/張雲龍/連之瑜/陳智榮/程詩嵐  
Executive Editors: Mei-Ching Wu / Ching-Piao Wang / Wei-Jih Lin / Yih-Jen Duann / Yun-Lung Chang  
Chih-Yu Lien / Chih-Lung Chen / Shih-Lan Cheng
- 助理編輯：羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人  
Assistant Editor: Tien-Hao Lo (Doctoral Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 編審委員：（依姓氏筆劃順序排序）
- 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長  
Ming-Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
- 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授  
Ching-Shan Wu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 林天祐，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授  
Tien-Yu Lin (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授  
Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
- 段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任  
Hui-Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
- 張玉成，東海大學附屬高級中學校長  
Yu-Cherng Chang (Principal, The Affiliated High School of Tunghai University)
- 陳文團，國立台灣大學哲學系教授  
Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
- 黃炳煌，國立政治大學教育學系兼任教授  
Ping-Huang Huang (Adjunct Professor, Department of Education National Chengchi University)
- 劉春榮，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授兼所長  
Chun-Rong Liu (Professor & Director, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授  
Mei-Huei Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 歐用生，大同大學講座教授  
Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Tatung University)
- 魏明通，國立台灣師範大學化學系教授  
Ming-Tong Wey (Professor, Department of Chemistry, National Taiwan Normal University)
- 羅綸新，國立台灣海洋大學教育研究所教授兼所長  
Lwun-Syin Lwo (Professor & Director, Graduate Institute of Education, National Taiwan Ocean University)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



9 770102 430586

GPN:2008300024

定價：新台幣 120 元

Educational Resources and Research