

大學生「覺察他人受苦」之生命教育 課程與教學成效研究

張利中* 胡宜芳** 張淑美***

本研究旨在發展一融入大學通識課程中的「察覺他人受苦」的生命教育課程教學方案，並探討其成效。研究採準實驗前後測設計：實驗組 49 人，對照組 58 人。實驗組接受為期 10 週，每次 2 小時的「察覺他人受苦」課程。研究工具包括張利中（2007）察覺受苦量表，趙梅如、鍾思嘉（2004）觀點取替故事同理心量表，以及 Rushton、Chrisjohn 和 Fekken（1981）利他行為等量表為測驗工具。統計分析採用了 t 檢定、共變數分析及階層迴歸分析等方法。結果如下：(1)實驗組在負向的「罪責報應」、「性格歸因」、「律法主義」層面之得分下降，「人之常情」與「關懷省思」得分則有提升，亦即對察覺受苦有正面影響、能夠提昇對他者的關懷；(2)在同理表達上有顯著提升，同理認知、同理情感與利他行為上則無顯著進步。根據研究發現，提出大學生命教育課程教學實施與後續研究之建議。

關鍵字：受苦、課程與教學、生命教育、關懷

* 作者現職：東海大學宗教研究所副教授

**作者現職：靜宜大學宗教輔導室輔導員

***作者現職：國立高雄師範大學教育學系教授

壹、緒論

一、研究目的與動機

生命教育是近年來國內在學術界、教育現場、教育行政以及相關組織社群對「教育」理念與實務的重要反思與回應（徐敏雄，2007）。孫效智（2000）認為國人亟待打破「重視工具計算、輕忽人文關懷」；「重視謀生技能、輕忽生命意義」的教育氛圍，讓教育回歸全人的關懷，陸續提出生命教育的課程內涵並主張「以生命教育為核心的通識教育」（孫效智，2008）。綜觀對生命教育的理念、意涵、目標、取向、層面等等論述甚多，張淑美（2007）做頗完整的歸納如下：「生命教育是探求生命中最核心議題並引領學生邁向知行合一的教育；其課程理念與實踐形式，包括正式、非正式與潛在課程的薰陶；課程開展的面向包括：人與自己、人與他人、人與環境（包括自然環境與社會環境等）、乃至人與宇宙的關係之聯繫與建構；課程目標包括認知、情意、行為與價值等層面；生命教育特別強調關懷的情操與實踐的行動，尤其是各種體驗活動與服務學習，期使生命感動生命、生命帶動生命；期使吾人的生命能達致全人的開展、展現生命的意義與價值，進而希望整個生存的環境也是一個有機的、整體生命觀的發展」。綜合以上的說明可以看出，「關懷」是生命教育的一個核心理念，也是著重在引領學生知行合一。

關懷的首要標的應該是他人的受苦，John Hick（鄧元慰譯，2001）在《第五向度》指出，苦的來源是以自我為中心的方式參與生命歷程，當人無法察覺或感受他人的苦難時，面對他人的受苦與軟弱，就會少了慈悲與關懷。存在心理學者 Rollo May 認為世界的分裂與冷漠互為因果，冷漠是「缺乏感受；喪失熱情、情感或興奮的情緒；漠不關心」，而關懷卻是在人我關係冷漠的社會中唯一的解藥（彭仁郁譯，2001，頁 24）。然而綜觀時下各階段學生在自我反省、人我關係與對社會及環境的關懷上似乎是頗為不足，而大學階段最需要在踏入社會前，加強關懷的情操與行動，以免成為冷漠的社會人。因此，要如何引發大學生少一些因功利與計算所導致的冷漠，多一些由同情與正向理解而展現的關懷，是大學階段教育工作者應關切的議題。

承上所述，能夠覺察他人的受苦感受是人類重要的心理特質與德行，也是對他人的同理與關懷的基礎。然而身處現代科技文明的現代人則是由於過度工具實用的價值取向，似乎越形喪失察覺苦難的感受、同理與關懷。因此，覺察他人受苦應該是探討人際與社會關係的一個重要主題，也是生命教育開展向度中「人與他人、人與環境」的重要層面。目前國內外累積了相當多的「苦難現象學」相關研究（李佩怡，2001；Flemming, 1995; Morse, 2001），對於受苦者自身的經驗進行深刻的描述，然而對於體察他人受苦的實徵研究則相對地較為

稀少。

近年來各教育階段生命教育之相關研究頗多，以本研究開始的 2007 年基準來計算，總計有 300 餘篇以生命教育為關鍵字之碩博士論文，其中以中小學學生為對象者最多，而且大多數是以個人之生命意義、自我概念與生命態度為研究主題，較少涉及關懷與情意的教學介入（張淑美，2006），更少觸及覺察他人受苦之探討。以關懷為取向的研究中，有促進國小學生的班級關懷教育（林碧珍，2008）；探討國小學生的關懷與尊重的品格（許玉佩，2006）；探討教師實施關懷倫理教育之旅程（林素卿，2007）。對於大學生生命教育的教學介入研究相對地較少（陳世佳、郭純芳、楊正誠，2005；張淑美，2005；劉修吟，2003），也未見涉及關懷的主題。是故本研究以「大學生察覺他人受苦」融入生命教育課程之教學方案，進行教學實驗並探討其成效。期望透過覺察苦難的課程，培養大學生關懷及察覺的知能與情操，期能在面對他人的受苦時，在理智上擴大其面對苦難的觀點；情感上能提昇關懷的情操，進而表達或展開助人的行動，以達致生命教育中促進人我關係和諧的目標。

二、研究目的

- (一)發展一套「察覺他人受苦」為主題的大學生生命教育課程，並進行教學實驗。
- (二)探討「察覺他人受苦之生命教育課程方案」對大學生覺察他人受苦、同理心與利他行為之影響。
- (三)根據研究結果，提出針對大學生生命教育課程與教學設計以及後續研究之參考。

三、名詞界定

(一)受苦

「苦難」（或受苦）一詞，字面上的解釋為外在的「困苦與災難」。在英文裡，相關的字彙則有“suffering”，源自拉丁文“sufferer”，強調的是個人「在重壓下忍受」的一種主觀之經驗狀態，其中也包含了“distress”（憂苦）、“agony”（痛楚）等意涵。因此，苦難通常只能是被動承受，令人感到萬分痛苦、苦無出路，讓人感受到喪膽、灰心與絕望（唐佑之，1991）。本研究強調承受苦難者的主觀經驗，故以「受苦」為主要的用詞。

(二)覺察

主題文章

「覺察」(awareness)在字面上包含了「覺知與考察」的意涵。包含了對於各樣事件與人物的知覺(perception)、理解(understanding)與行為的歸因(attribution)等歷程,覺察與英文中的認知(cognition)相當而有別,使用「覺察」一詞,主要是為了避免落入以人為訊息處理機器的研究典範,強調個人主觀與內在的省察與理解,以及信仰與文化等世界觀的反思歷程與結果(覃方明譯,1995)。

四、研究範圍與限制

本研究係在大學通識教育的脈絡下所進行的生命教育課程發展與成效評估的實證研究,礙於排課授課時間等主客觀現實考量,研究採準實驗設計,以第一研究者所開設的兩門通識課程中立意選取實驗組與對照組。實驗組係選修「生命教育概論」通識課程的參與者,接受本研究所發展之「覺察他人受苦」課程;對照組則是選修「心理學導論」課程的參與者。無法做更嚴謹的隨機分派與針對性設計的對照介入課程。本研究面對上述的諸多限制,在推論上必須保守與謹慎。

貳、相關文獻探討

一、從文化信仰與歸因理論探討「覺察他人受苦」

「受苦」向來被視為宗教的一個重要的起源(Bowker, 1970),人們在面對包括死亡在內的各種痛苦時,經常會尋求超自然他者的慰藉。在宗教社會學者Luckmann《無形的宗教》(覃方明譯,1995)一書中的結語指出:「世界觀」正是宗教在現代社會中無形化後的替代物。眾多關失落、悲傷與創痛等經驗的研究中,亦有多位學者探討「世界觀」的崩解與重建,來考察受苦者的經驗與歷程(Neimeyer et al., 2002)。由此可見,宗教信仰以及隱身於無形的文化意識,與個人如何看待受苦之間有密切的關係。而在華人儒、釋、道三教一體的信仰體系之中,宗教在一般俗民身上被轉化成一套信念體系。宋文理、李亦園(1988)的研究指出,即使是自稱為「無宗教信仰者」,都有相當程度的「業報」、「陰陽」、「術數」、「死生」的概念或行為,可作為Luckmann「無形的宗教」的實徵佐證。朱瑞玲(1993)在一篇以文化、信仰與慈善觀念的研究中,亦提出宗教的神秘與權威性,是影響華人慈善觀念與行為的關鍵因素。上述兩篇研究不約而同地提出「因果業報」以及「惡有惡報、善有善報」等的概念,來解釋華人的社會行為,在華人社會中,對於個人的行善,持有做功德的、功利性質的慈善觀;對於他人的受苦,則傾向以「因果報應、罪有應得」的概念來解說。

在西方神義論 (theodicy) 神學的脈絡底下，與華人的「果報思想」有殊途同歸之妙。Bowker (1970) 認為對於一神教的神學而言，苦難的存在不是問題，苦難的分配卻成為神學上的一個難題。猶太教的拉比 Harold Kushner 在《好人遇見壞事》(楊淑智譯，2006) 一書中指出，苦難神學旨在探討：「上帝既是全能公義的，那好人為何受苦」的問題。而神義論者在神學上的主要辯護，便是指稱人生而有罪，因此其受苦是罪有應得。

另外，在西方社會心理學中的「歸因理論」(Gilbert, 1989) 亦指出人們傾向對於他人的失誤與挫敗，做出「個人歸因」，指責其性格或者是能力上的缺失；對於自己的缺失做出「情境歸因」，較傾向歸因於情境因素對於個人挫敗的影響。然而，後續研究 (Inman, Reichl, & Baron, 1993) 指出此一歸因謬誤的傾向是有可能被修正的，其中所涉及的是知覺者必須先有修正對被觀察者做個人特質歸因轉為情境歸因的意願，則其態度也會變得較為寬容與關懷。張利中(2005) 以「槍擊要犯與飆車青年」的社會事件為題材，用紮根理論訪談大學生對這些事件的看法，研究發現大學生知覺一個有受苦意涵的社會新聞事件，可歸納出「罪責主義」、「律法主義」以及「關愛主義」等三個範疇。張利中(2007) 後續研究中，將質化研究的發現編製成 36 題的「覺察他人受苦量表」，經過因素分析的結果得出：「同情協助、罪責論斷、關懷省思、人之常情、超越對錯、追究政媒、性格歸因、良善之心」等八個因素，整體而言，該量表包含前述文獻中有關報應罪責、關懷省思以及內、外在歸因等概念。因此，本研究乃採用此量表來探討「大學生覺察他人受苦之生命教育課程方案」成效之主要工具。

綜合上述，上述的業報思想、神義神學與歸因理論都指出人們可能習於將他人的受苦歸咎於個人的犯過，而此一歸咎的習性現存於個人的信仰、文化與社會脈絡之中，但是具有改變的可能。因此，本研究以提升學習者經由看見周遭環境中的受苦人物及其處境，使其有機會對於所處之「指責文化」進行反思，「設身處地、感同身受」去體驗與感受當事人的苦楚與無奈，應該可以提昇大學生「察覺他人受苦」的意識與情操。

二、同理、助人行為與「察覺他人受苦」之關係

西方社會在過去 40 年間累積了眾多的助人行為研究，主要的研究主題圍繞在利他性格的建構 (Biefhoff, Klein, & Kramp, 1991)、利人與自利動機的分辨 (Cialdini, Schaller, Houlihan, & Arps, 1987)、以及歸屬於個人性格或者是環境因素所決定等的爭論。Batson、Batson、Griffit 和 Barrientos (1989) 於 80 年代提出同理—利他假說 (empathy-altruism hypothesis)，強調具同理特質的人，較能夠設身處地地為他人著想，並且對他人的情懷能夠感同身受，也因而較會伸出援手來幫助他人。現象學者胡賽爾 (Husserl) 在建構其互為主體性

主題文章

(inter-subjectivity) 學說時 (Smith, 2003), 便認為同理 (empathy) 是人們感知他人之心靈與觀點的重要方法。Hoffman (1981) 提出同理發展的不同階段概念, 分別為普遍性的同理 (global empathy, 0-1 歲), 自我中心的同理 (egocentric empathy, 1-3 歲), 對他人感受的同理 (empathy for feelings), 同理他人的困境 (empathy for plight)。後續研究提出成人具有「情感共鳴」、「認知理解」與「溝通表達」等不同的同理成分 (翁開誠, 1994)。

新近的發展則是以「觀點取代」為同理的核心成分與測量的依據 (Batson, Early, & Salvarani, 1997), 此一概念的重點是個人的內在運作是否能夠以他人為焦點, 並進而「想像」自己在他人所處位置中可能的感覺, 與胡賽爾的互為主體的概念極為相近。趙梅如、鍾思嘉 (2004) 參考了 Batson、Early 和 Salvarani (1997) 的觀點取代概念, 發展出以大學生為對象的「觀點取替同理心量表」16 題, 並得出「認知性、情感性及表達性」等三個分量表, 並且指出該量表具有包含生活故事、較能貼近於生活經驗, 以及能夠避免社會期許 (social desirability) 效應等優點。林芳寧 (2002) 曾使用該量表作為同理心團體介入成效研究的測量指標。顯示該量表不論在理論上或者是應用上, 都有其價值, 是一個可行的測量工具。

整體而言, 本研究所提出之「覺察他人受苦」的概念與同理之間有許多的相似之處存在。同理所強調的「情感共鳴」、「認知理解」與「溝通表達」都是覺察他人受苦時所需具備的成分, 而取代以他人的觀點, 對他人的困境進行想像、互為主體的能力, 亦似乎是個人能否覺察他人受苦的重要條件。我們可以做如下的歸納:「同理是一個普遍的能力, 而覺察他人的受苦是同理在應用上的一個展現」。此一統整延伸, 發現同理與覺察他人受苦兩者之間可以相互為用。同時, 本研究強調「覺察他人受苦」的文化意涵, 應該可以看做是在同理的骨幹上, 增生具文化意涵的內容, 使得同理、受苦的概念在文化的脈絡底下受到檢視。總之, 本研究認為同理與覺察他人受苦之結合, 乃是對於個人認知歷程與集體文化信念的雙重考量, 意即結合對於個人文化信念的反思, 有可能增加大學生對他者受苦的覺察, 並進而提升其關懷與助人的意願及行動。同時也與國內生命教育的意涵與目標關係密切, 也可說是一個兼具開拓生命教育主題與實施上的創新嘗試。

叁、研究方法

一、研究對象

本研究採立意取樣的方式, 以中部某私立大學選修「生命教育概論」通識

課程的大學生共 49 人為實驗組（實驗組的參與者，以下均簡稱參與者），並以同校選修「心理學」課程的大學生 58 人為對照組。研究對象皆為大學部一至四年級的學生，年齡介於 19-24 歲之間，女性（ $n=72$ ，67.2%）多於男性（ $n=35$ ，32.8%）。

由於「生命教育概論」為全校選修課程，實驗組參與者乃是來自於各系各個年級，對生命教育或者對生命經驗的感受不一，屬於頗為異質的團體，因此在課程設計與實施上盡量注意參與者的個別差異。再者，一般而言，大學生較忽視通識課程，起初參與本研究課程之學習動機可能也不強，因此在設計上以體驗活動為主、講授為輔，並且在實施上重視師生的積極參與及真誠互動。

二、研究設計

本研究採用準實驗設計（quasi-experimental design），兩組參與者於學期初與學期末分別接受前測與後測。實驗組的參與者接受覺察他人受苦的生命教育課程，對照組則是接受心理學導論的課程。研究在本質上是準實驗研究，未能做到隨機分派，僅能依靠事後的統計控制，是本研究的重要限制之一。另外礙於學校教學之正常實施，對照組參與者所接受的實驗處理亦無法與實驗組相當，也成為本研究重要的限制。

三、課程與教學實施

本研究設計的「察覺他人受苦之生命教育方案」，係融入一門通識「生命教育概論」課程之中，實施時間為九十六學年第二學期。前五週進行生命教育的導論課程，包括死亡教育、存在哲學、終極關懷等主題。自第六週開始則實施共 10 週、每週 2 小時的「察覺他人受苦」之方案課程，內容包括：「苦難的論述、苦難神學、苦難現象學、歸因理論、同理心訓練、苦難戲劇演出」等主題。教學方法以講演、座談、視聽媒體教學、小組討論及戲劇、角色扮演等多元方式進行。本研究之前兩位研究者全程參與學習互動的歷程，兩位教師均十分熟習生命教育與宗教輔導之理論與實務，在課程實施與教學上都有相當的經驗。

單元一、二課程為苦難的論述以及「螢火蟲之墓」影片之觀賞與討論，其內容描述二次大戰期間，一對日本小兄妹在父母雙亡後相依為命的景況，片中可見戰爭的無情、環境的無奈與窘迫、人性的善惡等等苦難現實的問題。播放後進行小組討論，教師帶領同學跳脫對錯、好壞的二分法，嘗試以多元角度及情境脈絡看待劇中受苦者所面臨的處境。

單元三及單元四為苦難現象學的探討與感受，以兩場座談分享為主。單元三的分析者為埔里鎮一位長青村的女性村長，她分享自己省思經歷 921 地震帶

主題文章

來有形與無形的失落之後，反而激起她對於人間苦難的敏銳覺察，因而踏入了服務無依老人的無給職工作，因著她以「同在」(presence)的方式參與在那群被遺棄老人們的受苦之中，感動與引發許多人來跟進與關懷。此一單元課程給學生一個良好的慈善典範，讓學生體驗到人與人之間可以有非功利性的親和關係。單元四邀請臺北市社會局一位社工分享其服務遊民的生命經驗，他透過許多照片及記錄影片，讓參與者能貼近遊民的生活、生態及困難，並檢視先前對遊民的負面認知。參與者透過此次活動感受到街友的悲苦，學習到尊重他人及慈悲的心懷。

單元五為苦難現象學的論述與應證。教師首先請各組討論「一般人看遊民的眼光」，再以遊民的圖片為媒介，進行現象學的解說與應證，包括：現象學內涵及存而不論的觀點來看待人我關係。教師帶領參與者實際以現象學的眼光「看見」、同理遊民，體認到每個不受歡迎的人都有他的生命故事及人生際遇，從而看見自身孤獨之可能性，進而體察到自己的幸福。

單元六為苦難論述的第三階段。教師先以介紹苦難神學與業報思想等的文化內涵，引導參與者能夠減少對於他人的罪責與論斷，並應用於之後小組成員個人受苦經驗的分享活動之中。教師先營造班級安全及溫暖的環境，進而引導參與者將自己生命歷程中的苦難事件作回顧與分享，透過小組成員彼此的相互關懷，使參與者對於他人的生命歷程有更多寬容與接納，也因著彼此不論斷的回應，讓參與者感受到彼此的接納與溫暖。

單元七為歸因、同理與關懷。課程內容包括：一般人的歸因習性；同理心的意涵與實踐，包括：(1)願意相信他者的言行必然有他一定的道理；(2)對他者保持「中性」的心態與正向的期望；(3)以「你」、「感受」與「善意」為主的口語訓練等，來培養同理的意願與實踐的能力。

單元八及九為苦難戲劇的實際演出。在第六週開始察覺苦難課程時，授課教師即宣布學期末將進行 30 分鐘的「受苦情境與察覺」演劇，做為總結性評量之一，要求每一小組以一個社會事件為場景，來描述一個日常人物的行為與受苦感受。小組成員必須共同分擔設定主題、撰寫劇本與演出的責任。在前八週課程中，每次均預留小組討論與互動時間。在參與者擬定戲劇主題與撰寫劇本的過程中，教師都積極參與小組討論，並適時給予質疑與澄清，鼓勵參與者將該週課程內容與主題融入小組演劇之中，以協助期末小組的演劇能夠多元、寫實，並達到體驗與統整之效。單元十則是設計為預作小組演劇教學後的統整與回饋之用。

四、研究工具

(一)覺察他人受苦量表¹

本研究採用張利中(2007)編製之「覺察他人受苦量表」36題,依據本研究以107位研究對象的填答資料,以主軸因素分析以及正交轉軸方法,得到較精簡的五個因素共23題,所有非因素項目對應的負荷量皆小於.4,而且僅有三個非對應因素項目之負荷量大於.3,累計負荷量為.4539,可以解釋原量表45.39%的變異量,顯示效度尚佳。五因素命名為:「罪責報應」、「性格歸因」、「律法主義」、「人之常情」與「關懷省思」,其Cronbach α 內部一致性係數分別為:.71、.65、.72、.63與.83,信度也可接受。

(二)觀點取替故事同理心量表

趙梅如、鍾思嘉(2004)參考Batson等人(1997)的觀點取代概念,發展出「觀點取替同理心量表」16題,得到認知性、情感性及表達性等三個分量表。分量表及全量表之Cronbach α 係數分別為0.67至及0.87之間,間隔四周之重測信度為0.83,顯示此量表的內部一致性信度良好,其效度上則是以驗證性因素分析檢驗其概念建構,建構效度亦佳。

(三)利他行為量表

本研究採用Rushton、Chrisjohn和Fekken(1981)發展的Self-Report Altruism Scale 利他行為自陳量表,簡稱SRA。經研究者翻譯修訂成中文,量表共20題,以五點量表計分,全量表之Cronbach α 係數為0.7,信度尚佳。

五、資料分析

本研究將問卷資料鍵入電腦,以SPSS 10.0版套裝程式進行統計分析處理。以內部一致性信度分析及探索性因素分析說明本研究工具「察覺他人受苦」量表之信、效度;以獨立樣本t檢定先行檢定實驗組與對照組在各個測量指標之前測與後測上的差異。為了對於不等組前測分數進行統計控制,再以共變數分析(One-way ANCOVA),以及階層迴歸分析(Hierarchical Regression Analysis)考驗實驗介入對於實驗組與控制組前、後測得分上的改變情形。

肆、結果與討論

一、「察覺他人受苦之生命教育方案」實驗成效之分析與討論

¹ 因篇幅之限,未能附上完整量表,有興趣之讀者請洽詢第一作者。

(一)實驗課程對於大學生苦難覺察、同理心與利他行為影響之結果分析

先以獨立樣本 t 檢定檢視實驗組與對照組在前測及後測上各個量表分數得分的差異情形（見表 1）。變異數同質性的考驗顯示所有量表分數在實驗與對照組組間分散情形的差異未達顯著。前測得分 t 檢定的結果發現，在利他行為上，實驗組成員的得分顯著的高於對照組的得分（ $t=2.07; p<.05$ ），其餘分數皆未顯著。在後測的得分上，則發現有「罪責報應」（ $t=-2.35, p<.05$ ）、「性格歸因」（ $t=-2.76, p<.01$ ）、「律法主義」（ $t=-3.11, p<.01$ ）等三個分數有顯著差異，實驗組在上述三個後測分數的得分顯著較低；而且，實驗組比對照組呈現出顯著較多的「關懷省思」（ $t=2.48; p<.05$ ）。在「同理」與「利他行為」量表的分數上，則發現實驗組在「同理認知」之後測分數顯著優於對照組（ $t=2.04; p<.05$ ），其餘無顯著差異。

表 1 實驗（N=49）、對照組（N=58）各量表前後測得分之 t 檢定

	前測					後測				
	實驗組 M	SD	對照組 M	SD	t	實驗組 M	SD	對照組 M	SD	t
察覺他人受苦量表										
罪責報應	3.57	.93	3.58	.69	-.04	3.23	.93	3.60	.65	-2.35*
性格歸因	3.56	.72	3.47	.70	.66	3.18	.73	3.56	.64	-2.76**
律法主義	4.03	.87	3.96	.74	.45	3.51	.88	3.96	.58	-3.11**
人之常情	3.97	.57	3.83	.52	1.30	3.87	.63	3.93	.53	-.50
關懷省思	5.21	.64	5.24	.59	-.26	5.38	.49	5.11	.60	2.48*
觀點取替同理心量表										
同理認知	23.63	3.14	22.90	2.91	1.21	24.02	2.73	23.01	2.31	2.01*
同理情感	28.73	3.81	28.01	3.47	.99	28.71	3.79	27.64	3.16	1.55
同理表達	24.12	4.13	24.44	3.73	-.41	24.69	3.45	23.74	3.24	1.44
利他行為量表										
利他行為	43.95	9.02	40.51	7.78	2.07*	44.87	9.63	42.14	7.14	1.64

* $p<.05$ ；** $p<.01$

由於本研究採用的是準實驗設計，在不等組間有必要進行統計上的控制，再以單因子共變數分析，以各個測量分數之前測為共變項，以後測為依變項，檢定實驗介入變項的效果。等分散性之考驗顯著者，有「罪責報應」一項，在違背統計假設前提之下，此一研究結果的可信度有待保留。表 2 呈現出各量表之共變數分析結果。

表 2 實驗處理對各量表後測分數之共變數分析摘要表 (N=107)

	均方	F		均方	F
察覺他人受苦量表			觀點取替故事同理心量表		
罪責報應	3.47	8.54**	同理認知	13.11	2.60
性格歸因	18.29	61.90***	同理情感	9.36	1.39
律法主義	6.35	17.84***	同理表達	32.11	4.46*
人之常情	.77	5.67*	利他行為量表		
關懷省思	2.17	10.85**	利他行為	0.03	.00

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

由表 2 可知實驗介入在「罪責報應」($F = 8.54, p < .01$)、「性格歸因」($F = 61.90, p < .001$)、「律法主義」($F = 17.84, p < .001$)、「人之常情」($F = 5.67, p < .05$)、「關懷省思」($F = 10.85, p < .01$)與「同理認知」($F = 4.46, p < .05$)的改變情形上有顯著效果；而同理心之其他兩個層面與利他行為之影響則不顯著。由共變數分析的結果初步地驗證了實驗介入的正向效果。

為了進一步達到嚴謹的統計控制，再採用階層迴歸分析法來檢驗實驗介入的成效，根據參與者的年齡、性別、前測及實驗介入四個自變項（獨立變項）來考驗預測研究參與者的後測分數。自變項以三個模式進行階層迴歸控制，模式一為控制年齡與性別，模式二為控制年齡、性別及前測，模式三為控制年齡、性別、前測之後，再加入實驗介入變項。將模式三與模式二相比，若變異數解釋增量的顯著考驗達到顯著，則可以說模式三所增加的變項--實驗介入，在控制了性別、年齡與前測分數之後，仍然具有增加解釋量的效力，則實驗介入是一個有效的自變項，實驗介入可以在實驗組與對照組之後測分數上有顯著的作用與影響。

從表 3 中可以看出，模式二由於加入了前測，皆顯著的優於模式一的解釋量，所有的變異數解釋量的增量均達顯著 ($p < .001$)。當模式三加入實驗介入變

主題文章

項之後，研究發現有「罪責報應」(F=5.04, $p<.05$)、「性格歸因」(F=9.59, $p<.01$)、「律法主義」(F=19.64, $p<.001$)、「人之常情」(F=4.16, $p<.05$)、「關懷省思」(F=9.36, $p<.01$)與「同理表達」(F=4.41, $p<.05$)等的變異數增加，F 考驗達到顯著。顯示在控制了性別、年齡和前測分數之後，實驗介入可以有效的增加對於的後測得分之預測與解釋。且在於「罪責報應」、「性格歸因」、「律法主義」三項後測得分上，實驗介入的迴歸係數(β)皆為負向，顯示實驗介入可以降低實驗組在上述三個向度的後測得分，在「人之常情」、「關懷省思」與「同理表達」等三項後測得分上，實驗介入的迴歸係數(β)皆為正數，顯示實驗介入可以增加實驗組在上述三個向度的後測得分，此六項的改變情形，與本研究之預期結果相符合，佐證本研究實驗介入的正向效果。茲將表 3 列於後。

表 3 各量表後測得分階層迴歸分析結果

	Model 1 ^a		Model 2 ^b			Model 3 ^c		
	R ²	F	R ²	ΔR^2	F (ΔR^2)	R ²	ΔR^2	F (ΔR^2)
察覺他人受苦量表								
罪責報應	.01	.60	.37	.36	56.64***	.40	.03	5.04*
性格歸因	.01	.59	.37	.35	56.37***	.42	.05	9.59**
律法主義	.00	.24	.32	.32	47.55***	.44	.11	19.64***
人之常情	.01	.74	.59	.57	139.80***	.60	.01	4.16*
關懷省思	.00	.39	.34	.33	50.76***	.40	.05	9.36**
觀點取替同理心量表								
同理認知	.02	1.07	.24	.22	28.71***	.25	.00	1.18
同理情感	.05	3.08*	.48	.42	80.36***	.49	.01	1.82
同理表達	.07	4.18*	.37	.29	46.45***	.39	.02	4.41*
利他行為量表								
利他行為	.11	6.70**	.67	.55	169.38***	.68	.01	3.73

註：a: Model 1：年齡、性別 b: Model 2：年齡、性別、前測 c: Model 3：年齡、性別、前測、實驗介入。* $p<.05$ ；** $p<.01$ ；*** $p<.001$

(二)綜合討論

1.就提昇「覺察他人受苦」之成效而言

整體而言，本研究之後測分數 t 檢定，共變數分析與階層迴歸分析，皆能指出實驗介入對於察覺他人受苦的五個指標，以及同理心的同理表達上具有正面的效果，對於同理認知與同理情意以及助人行為的效果則不顯著。以往針對大學生的生命教育介入較少，例如陳世佳等人（2005）以大學生的自我概念與生命態度為標的；劉修吟（2003）是以個人的「自我概念」及「生命意義感」的提升為目標。本研究則以「覺察他人受苦」為主題，發現生命教育的課程介入有提升關懷之可能，在研究上已經將生命教育的實施擴展至人我關係、同理關懷的向度上。

2.在提升同理的效果上，僅「同理表達」一項達到顯著，其餘兩項未達顯著

依林芳寧（2002）探討同理心成長團體對同理心的培育效果，該研究也是以觀點取替故事同理心量表（鍾思嘉、趙梅如，2004）為測量工具。實驗組成員為 13 名大學生，以每次六小時，每週兩次，共計 24 小時的同理心成長團體介入，單元內容以：專注力的培養，對他人的觀察力及自我感覺的覺察等能力的培養，並配合繪圖及心理劇等單元進行，實驗後實驗組同學在同理表達與同理情感上有顯著的效果。而本研究教育介入課程設著重於同理的一個特定主題—覺察他人的受苦，且設計中只有一個單元進行同理心訓練（單元七），可能兩者研究結果差異之原因，值得後續深究。

3.在利他行為的提升上亦未達顯著

影響利他行為的因素很多，有認為是社會生物學的本能與基因；或是性別、年齡、宗教信仰、先前的助人經驗等的個人因素；也需要考量社會環境的養成與學習，諸如社會角色、社會規範、社會責任等因素；或是受到情境因素的影響；此外，個人的能力條件、同理心等也可能影響。本研究分析利他行為未達顯著的原因除了利他行為本身影響因素繁多外，本研究所使用的量表題目涉許多情境、先前助人經驗、甚至能力等向度，並非本研究課程設計之重點。且依 Schwartz（1977）的助人行為有四個階段：知覺、道德責任、再評估及助人，而察覺他人受苦屬於知覺的階段，似不能立即助長利他行為的發生。再者，在大學教育的領域中，可能以參與服務學習、社區服務及參與服務性社團的活動較能有效提升助人行為（黃春枝，2006），但本研究在諸多主客觀條件下無法增加此類設計。故推論本研究中察覺他人受苦課程實驗結果並不能立即有效地影響利他行為。

二、教學實施之反思

(一)整個課程的實施著重於 Noddings 對話與肯定的道德教育方法，課程進行中以開放的氛圍及真誠的傾聽建立深度的對話，誠如 Noddings（2002）在

主題文章

《*Educating Moral People*》一書中提到：「在教育上應以女性的、關懷的及現象學的角度觀點看善惡」(p.117)。察覺他人受苦的課程正是反映此一教育理論；在課程中以不同的受苦事件，如：「螢火蟲之墓」中戰爭下的小兄妹、921 地震中的無依老人、以大地為床的街頭遊民等諸多苦難故事，透過小組討論及大組分享等方式來探究一般人常有的反應及觀點，教師再以生命關懷的角度帶領參與者更深刻的去了解與感受當事人所遭遇的處境與無奈，課程進行過程符合 Noddings 關懷倫理學的教育理論。

- (二)學期最後一次課程(單元十)為「回顧與統整」，授課教師邀請參與者針對各組的演出效果與教師的提問再做一次討論與分享，主要目的是引導其反省其演出中的正向與負向察覺，協助其反思並重建新的與多元的觀點。整體而言，演劇與反思活動在學習者身上引發了正向的思考與感受，發揮了情意體驗的效果。再者，如 Noddings 所說「教師分享並反映自己的情感，教導參與者如何去接納」(引自方志華，2003，頁 36)。課程中教師以關懷的態度與言語，尊重與肯定參與者的表現，同時不斷地提出問題並鼓勵思考與討論，使得學習互動更為深刻與頻繁，堪稱符合生命教育課程與教學的精神。不過，由於第八、九單元共有九個小組主題演劇，整個 200 分鐘的時間，扣除組間等候與布置場景等時間，事實上仍是很緊湊匆促。
- (三)就教學評量而言：本研究並未實施傳統上的認知或紙筆測驗來進行評量，而是在學期過程中，以課程的參與程度、教師的積極互動與學期末的戲劇演出來呈現學習的成效，重點在於經驗，而非認知分數的評定，符合生命教育情意教學的宗旨。

伍、結論與建議

一、結論

本研究旨在設計一套融入大學通識生命教育之「覺察他人受苦」課程，以「覺察他人受苦」、「觀點取替同理心」與「利他行為」等量表做為評量實驗成效之工具，透過多元教學方法並以「演劇教學」做為期末總結評量之重要根據。研究結果發現：

- (一)實驗介入教學顯著地降低參與者在察覺他人苦難量表中的負向評價，如「罪責報應」、「性格歸因」與「法律主義」，並提升正向的知覺情形，如：「人之常情」與「關懷省思」。換言之，本研究以「覺察他人受苦」為主題，發現生命教育的課程介入有提升關懷之可能，經將生命教育的實施擴展至人

我關係、同理關懷的向度上。

(二)在同理心方面，則僅提升「同理表達」層面，同理認知與情感則未見教育介入的效果。

(三)助人行為部分，未具顯著效果。

二、建議

根據本研究課程教學省思與結論，分就「課程與教學設計」以及「後續研究」提出建議，以做為大學生命教育工作者與研究者之參考。

(一)「課程與教學設計」之建議

1.就課程實施時間與單元內容安排而言

本研究自學期開始後第六週始進行苦難覺察的課程，為期十週共 20 小時，雖然頗有成效。但是同理心之認知與情感層面以及與助人行為之成效不顯著，顯示課程在道德責任、情感與實際行為的向度上不夠深化。再者，學期末的演劇活動的進行仍然感到緊湊與意猶未盡。

因此，建議再調整各單元的時間與主題活動設計。例如：可安排更多同理心技巧演練與討論；增加慈善助人的經驗分享之後的討論與省思，進而增加助人行為的演練與實踐；配合實際弱勢與苦難情境的訪問與服務的體驗；將演劇的時間提前，讓參與者有更充裕的時間討論劇情與排演等，甚至可以延伸出第二次的演劇活動。期使整體課程設計更能符合生命教育中的認知、情意、行為與價值等層面之目標，並可能增加同理與助人行為之成效。

2.就教學方式而言

本研究之教學方法包括：講演、座談、視聽媒體教學、小組討論及戲劇、角色扮演等，堪稱生動活潑與多元，符合生命教育精神，尤其學期末的兩單元演劇與最後的演劇討論總結，可能是「覺察他人苦難」成效顯著之原因。不過，演劇教學時間仍不夠，建議增加演劇活動。再者，影片欣賞與討論受學生喜愛，也可再酌增。此外，可安排服務學習的體驗教學，以達到更深刻與實際之學習成效。

3.就教學評量而言

通識與生命教育的評量旨在情意與實踐，本研究除了著重在平時的情意態度表現之外，僅就全組的學習活動進行記錄，評量方式尚不夠多元。因此，可

主題文章

以參與者的學習歷程檔案（portfolio），強化個別化與兼顧歷程與總結性的學習評量。

(二)「後續研究」之建議

1.就研究對象而言

建議本研究開展的「覺察他人受苦」之生命教育方案可以針對相關助人專業科系，如：醫護、社工、諮商輔導科系與師資培育學程中，以提升其生命關懷與悲天憫人的情懷，進而落實在其未來之助人與教育工作上。

2.就理論與研究方法而言

本研究雖初步從文獻上發現「覺察他人受苦」、「同理」與助人行為之間應有關聯。未來，或可採用量性研究設計並以適切的統計方法深入探討三者之間的概念異同與交互作用。

3.就研究主題而言

本研究未發現同理之認知與情感層面以及與助人行為之成效，未來可以探討普遍同理（overall empathy）與特定主題同理（specific empathy）之間的關連性，並考驗其和助人行為之關係；亦可探討針對特定主題設計同理測量的可能性。

4.就實驗設計而言

因主客觀條件限制，本研究之對照組並未實施生命教育之其他課程，未來可設計以「覺察他人受苦」的生命教育課程實驗與其他主題之生命教育課程教學做對照，或者可再延伸為多組的實驗設計，以深入探討本研究「覺察他人受苦」之主題在生命教育課程內涵與實施之意涵。

致謝

本研究感謝國科會提供之專題研究計畫補助（NSC-96-2413-H-029-001），亦感謝助理郭姿廷小姐在統計分析上的協助，在此一併致謝。

參考文獻

- 方志華 (2003)。關懷倫理學的道德教育方法。**鵝湖**，340(10)，33-43。
- 朱瑞玲(1993)。中國人的慈善觀念。**中央研究院民族學研究所集刊**，75，105-132。
- 宋文理、李亦園 (1988)。個人宗教性：台灣地區宗教信仰的另一種觀察。**清華學報**，18(1)，113-139。
- 李佩怡 (2001)。生命窮盡之境—為何要探問人瀕臨死亡的苦難。**諮商與輔導**，188，2-9。
- 林芳寧 (2002)。**同理心成長團體之研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 林素卿 (2007)。**愛的進行式——一位國中導師實施關懷倫理教育之旅程**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林碧珍 (2008)。**促進關懷關係之生命教育行動研究--以一班國小六年級學生為例**。銘傳大學教育研究所碩士在職專班，未出版，臺北市。
- 唐佑之 (1991)。**苦難神學**。香港：道啟。
- 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)。臺北市：寰宇。
- 孫效智 (2008)。以生命教育為核心的通識教育。**通識在線**，19，2009年2月8日 取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/uploads/choiceness/CV19_1.htm
- 徐敏雄 (2007)。**台灣生命教育的發展歷程：Mannheim 知識社會學的分析**。臺北市：國立編譯館主編、師大書苑印行。
- 張利中 (2005)。人間苦難的覺察--提升「生命健康」的教育。載於吳鳳技術學院編，**亞太地區生命教育教學研討會論文集** (頁 19-23)。嘉義縣：吳鳳技術學院。
- 張利中 (2007)。苦難的覺察——一項生命教育主題之探討與建構。載於王增勇編，**大專院校生命教育學術與教學研討會論文集** (頁 87-109)。臺北市：生命教育學會。
- 張淑美 (2005)。職前師資培育階段「生命教育」課程之實施與省思。國立高雄

主題文章

- 師大教育系：**教育學刊**，**24**，67-87。
- 張淑美（2006）。台灣地區生命教育相關碩博士論文之分析－研究現況與發展。載於張淑美著，**生命教育研究論述與實踐－生死教育取向**（頁 51-89）。高雄市：復文。
- 張淑美（2007）。台灣「生命教育」的發展與未來。**教育研究月刊**，**162**，70-78。
- 翁開誠（1994）。Narrative thinking and advanced empathy。**輔仁學誌（文學院）**，**23**，358-384。
- 許玉佩（2006）。以繪本教學提升學生品格之行動研究--以「關懷」與「尊重」品格核心為例。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 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。
- 彭仁郁譯（2001）。**愛與意志**（Rollo May 原著，1969 出版）。臺北市：立緒。
- 覃方明譯（1995）。**無形的宗教**（T. Luckmann 原著，1947 出版）。香港：漢語基督教文化研究所。
- 黃春枝（2006）。大學生社區服務態度之研究。**教育與心理研究**，**29**(2)，291-318。
- 楊淑智譯（2006）。**當好人遇到壞事**（H. Kushner 原著，1981 出版）。臺北市：張老師文化。
- 趙梅如、鍾思嘉（2004）。觀點取替故事同理心量表的發展。**中華輔導學報**，**15**，39-60。
- 劉修吟（2003）。**大學生生命教育課程設計與實施之研究－以花蓮某大學為例**。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 鄧元尉譯（2001）。**第五向度：靈性世界的探索**（J. Hick 原著，1999 出版）。臺北市：商周。
- Batson, C. D., Batson, J. G., Griffit, C. A., & Barrientos, S. (1989). Negative-state relief and the empathy – altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 922-933.
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology*, *74*, 25-32.

- Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758.
- Basson, Bierhoff, H. W., Klein, R., & Kramp, D. (1991). Evidence for the altruistic personality from data on accident research. *Journal of Personality*, 12, 409-415.
- Bowker, J. (1970). *Problems of suffering in religions of the world*. New York: Cambridge University.
- Cialdini, R. B., Schaller, M., Houlihan, D., & Arps, K. (1987). Empathy-based helping: Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 749-758.
- Flemming, D. (1995). Patient suffering: A taxonomy from the nurse's perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 22(6), 1120-1127.
- Gilbert, D. T. (1989). Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. In J. Uleman & J. Bargh (Eds.), *Unintended thought: Limits of awareness, intention, and control* (pp. 189-211). New York: Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspective* (pp. 41-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Inman, M. L., Reichl, A. J., & Baron, R. S. (1993). Do we tell less than we know or hear less than we are told? Exploring the teller-listener extremity effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29, 528-550.
- Morse, J. (2001). Toward a praxis theory of suffering. *Advanced in Nursing Science*, 24(1), 47-59.
- Neimeyer, R. A., Botella, L., Herrero, O., Pacheco, M., Figueras, S., & Werner-Wildner, L. A. (2002). The meaning of your absence: Traumatic loss and narrative reconstruction. In J. Kauffman (Ed.), *Loss of the assumptive world: A theory of traumatic loss*. (pp. 31-47). New York: Brunner-Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R., & Fekken, G. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2, 293-302.

主題文章

Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221-279). New York: Academic Press.

Smith, A. D. (2003). *Husserl and the Cartesian meditation*. New York: Routledge.

An Effort in Life Education to Increase College Students' Awareness Towards Sufferings and Empathy

Li-Jung Chang* I-Fan Hu Shu-Mei Chang*****

The purpose of this study is to develop a life education curriculum, and to test its effectiveness in increasing college students' positive awareness of people's sufferings. This study followed a quasi-experimental pre-test and post-test design with 49 and 58 participants in the experimental and control group respectively. Participants in the experimental group were involved in a curriculum made up of 10-sessions. Each session was composed of two hours learning activities. The instruments used included the following: the Awareness of Suffering Scale (Chang, 2007), Self-report Altruism Scale by Rushton, Chrisjohn, and Fekken (1981), and the Empathy on Perspective-taking Stories Scale by Chao and Chung (2004). Independent t test, ANCOVA, and hierarchical regression analyses were applied to analyze the data. Results indicated positive change of the participants in the experimental group. Improvements included the reduced level of the "cursing and blaming," "character attribution," "legalism," and an increased level on "caring and self reflection" and "human nature attribution." In addition, there was a positive change on the expressive domain of empathy. The cognitive and emotional domains of empathy, and the level of altruistic behaviors were not improved by the present intervention. Conclusions and recommendations are listed for further development of life education curriculum as well as for future studies.

Keywords: suffering, curriculum and teaching, life education, caring

* Li-Jung Chang, Associate Professor, Graduate Institute of Religious Studies, Tung-hai University

** I-Fan Hu, Counselor, Campus Ministry, Providence University

***Shu-Mei Chang, Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

