

第一章 緒論

第一節 研究背景

在現今多元的社會，人心浮動的氛圍下，大學生確實面臨了許多自我認同、壓力調適、情緒排解及人格整合的問題。根據董氏基金會 2006 年所做「大學生主觀生活壓力與憂鬱傾向之相關性調查」，以大臺北地區、大臺中地區、大高雄地區及宜花東地區大學生為對象，抽取 43 所大學及獨立學院施測，有效問卷 5,950 份，調查結果顯示我國憂鬱情緒嚴重的大學生占 24.3%，幾乎每四人就有一人需要專業協助（2002 年為五分之一，有向上攀升的趨勢）。內政部 2004 年的統計資料顯示：青少年（15-24 歲）的主要死因，自殺名列第三。2002-2005 年六月校園意外事件統計，232 名學生自殺身亡，其中大學生為 124 人，占比例五成三。這些數據都讓人怵目驚心，研究者在大學工作多年，也確實見到許多大學生自私、冷漠、人我關係不佳及價值觀混亂等情況。因著升學導向的關係，學生在培育的過程中生活目標幾乎只在課業，所有與課業及專業無關的知識與新聞涉略不多，除了學校及家庭外，他們不常被鼓勵參予社會服務或志工，每天關心的只限於和自己有關的種種。

近年來，我們把這些問題的解藥放在生命教育上。因為生命教育是發揚人性的教育，透過生命教育的學習希望能達到讓學生認識、欣賞、尊重及愛惜生命的目的。但教育部提倡生命教育多年，從中小學就開始都有連續的課程，卻因升學壓力、師資、推動者認知不足等因素不能完全落實。大專院校推動生命教育的困難與問題也有：一、相關人力資源不足。二、多半只涉及部分向度，沒有跨科際的整合。三、大學生命教育著重專業倫理與生死學，容易失之片面（孫效智，2007）等問題。孫效智曾將生命教育的領域分為三大項（2000，p.6），它們是：一、終極關懷與實踐。二、倫理思考與反省。三、人格統整與靈性發展。曾煥棠（2003）認為生命教育的內涵應涵蓋四個向度：深化人生觀、內化價值觀、整合

知情意行與發展多元智慧與潛能，及七大領域：人生哲學、生死教育、宗教教育、兩性與婚姻、基本倫理、科技倫理、人格靈性發展。生命教育的範疇既多且廣，增加了許多課程設計上的困難，且在知情意行的整合及連貫上更是仍有許多成長的空間。

第二節 研究動機

大學時期是個人生命建構及統整的重要時期，但承如研究背景中所言：大學教育在社會關懷及人我關係的關注上顯得不足，在成功至上，卓越至上的目標下，大學生對自己及他人少了悲憫的心懷。要如何引發大學生們在人我關係的範疇中有更完善的學習與整合，是每一個教育工作者所關切的議題。John Hick (2001, p.10) 在《第五向度》提到：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，而自我面臨挫折及困難之際，也無法有好的因應機制。但當人走出冷漠，開始走向關懷他人之路時，人才能真正認識人性，瞭解人性，回應人對意義的內在需要。所以，大學時期必須鼓勵大學生加強自我對他人及社會的關懷及關注，更冀望在關懷他人及察覺他人受苦的過程中，燃起對生命的熱情與人我的連結。

故本研究以「察覺他人苦難」為主題，以「大學生」為研究對象，進行一整合性的生命教育實徵研究。以「覺察他人苦難」為研究主題，乃是因為綜觀人類哲學、文學、醫學、宗教與藝術諸多人文範疇中，「苦難」是一項重要的議題。人們如何在每天上演的社會事件中去體察苦難的發生，應是一個相對重要的議題。透過「覺察苦難」的課程，希望能夠培養大學生關懷及察覺他人苦難的情操，以現象學的眼光，擴大個人面對苦難的觀點及角度，使個人在面對自己的苦難時挫折及容忍度能提高，面對他人的苦難，察覺與關懷的向度增加。對人我關係及社會都有正面的影響。

國內目前察覺他人苦難的相關研究有李佩怡(2001)，對受苦者的受苦經驗進行現象學的探討。張利中(2005)以大學生覺察他人苦難的社會認知研究。察覺他人苦難的相關研究不多，而這些關懷受苦與發揚人性的學說與成就，應該被審慎地融入到大學生生命教育的課程中。

第三節 研究目的

- 一、本研究以同理心、關懷倫理、苦難神學與苦難現象學等內容，發展出一套「察覺他人苦難」(awareness of others' suffering)為主題的大學生生命教育教學課程。
- 二、實施察覺他人苦難課程。
- 三、利用有效的測驗方式，來瞭解不同背景變項之大學生察覺他人苦難的差異情形；並透過教育介入探究大學生察覺他人苦難的改變與影響。
- 四、作為日後大學生施行察覺他人苦難之生命教育課程的應用參考。

第二章 文獻探討

不論是傳統哲學或是現代心理學都認為知、情、意是人類心理三種重要的向度及成分。所謂知 (knowing) 就是思想、思考的認知功能，與智慧有關；情 (feeling) 為情感、情緒的反應，與慾望有關；意 (willing) 為意志、意念的衝動，與行動有關。康德認為個體必須以情來調和知及意兩者。察覺他人苦難是屬於情的向度，與知及意有密不可分的關係，是個人邁向全人和諧與統整的重要元素。現就苦難的本質意涵 (知)、察覺他人苦難 (情) 的相關理論及利他行為的影響因素 (行) 為本研究之文獻根據，並闡釋本研究之教育介入理論—關懷倫理學與教學方法。

第一節 苦難意涵的探討

希臘神話中，有一位國王 Midas，他問智慧的森林之神 Silenus：「人生最大的幸福是什麼？」，Silenus 原本不回答，後來受不了 Midas 的催促，才尖笑道：「為什麼一定要我說出你們最好不要聽的話呢？對你們來說，最大的幸福是永遠辦不到的，那就是不要出生、不要存在；而次好的是早點死去」（尼采，1979，pp.29-30）。這個答案確實令人沮喪，但也明白告訴我們，活著，就是會面臨痛苦，苦難是存在必然的事實。

一、苦難的本質

苦難 Suffer：Suf (under)，ferre (bear)；即在重壓下忍受。苦難有痛苦、疼痛的意思，或指身體的病痛，情緒、心靈的苦楚。苦難是：因外在環境改變而引起的內在情緒的煎熬（林治平，2005，p.7）。苦難是主觀的，有句話說：樂自心中來，是以有些看來經歷痛苦的人，他們自己卻不覺得；有些看來生活圓滿的人，他們也不一定覺得幸福。而苦難就像死亡一樣，是一個禁忌，一種存在的威脅，為人所迴避、忽略及否認的話題。

心理學家榮格說：痛苦和歡樂生活中不可缺少的一組對立面，沒有一方，另一方就無法存在，爲了保持生活的圓滿和完整性，需要有歡樂和痛苦之間的平衡。所以痛苦是自然的，不是生活的病態（黃維忠，2002，p.121）。

但這世間的公平正義並不如想像中：「義人不遭災害；惡人滿受禍患」。《聖經》箴 12:21），人總渴求看得見的公義，但若一個身處苦難的人去探問：苦難爲什麼發生在我身上？則更是苦難中的苦難！因爲苦難的解答就是一無解。就如聖經中僱工的比喻及蕩子回頭比喻（《聖經》瑪 20：1-16 及《聖經》路 5：11-32），清晨開始工作的僱工及蕩子的哥哥（父親的大兒子），都是因爲”看了別人的待遇”而心生不悅，以致陷入苦難中。所以或許當苦難來臨，最重要的不是知道什麼是苦難，而是該如何做，如何承擔及轉化，更勝者是能在面臨前多有準備，使我們在無明中清出一條理路，儲備足夠的心靈能量應對及跨越。

二、苦難的種類

黃小石（2005，pp.73-85）將苦難分爲：天災-自然律，人禍，來自於自己、他人的罪（無明），或因愛（爲了對方的好處）。教義的核心強調知苦與滅苦的佛教認爲：人生乃因緣聚合，無常變化。佛法云：有身則眾苦所集。是故人因無法自作主宰而沉浮生死之流，所以一切皆苦是人生本質。佛教認爲：苦分爲：生、老、病、死、怨憎會、愛別離、求不得、五蘊（色、受、想、行、識）熾盛等八類，簡述如下：

1. 生苦：出生、生活上的苦。
2. 老苦：年老時身體的衰敗。
3. 病苦：疾病的折磨。
4. 死苦：死亡的煎熬。
5. 怨憎會：不願見到的人偏偏總是見到或在一起。
6. 愛別離：親愛之人的聚少離多。
7. 求不得：願意達到的事無法成就。

8. 五蘊熾盛苦：一切痛苦的根源，由身心、社會及外物而來。

而思想的偏執、被不公平的對待、為流言所傷、被誤解、親人摯愛的傷亡、迷失，生不得、死不得、愛不得、恨不得…，人生，真是苦海無邊，而苦難也就成爲人生無法改變的事實。

三、苦難的歸因

(一) 無神論——一切都是自然

自然主義學者認爲宇宙的一切存在和發生都是自然的，羅素 (Russell) 認爲“人是各種原因的產物…是原子偶然排列的結果。” (引自 Hick, 2001, p.32)。伊比鳩魯 (Epicurus) 認爲苦難與上帝的存在不兼容 (引自黃小石, 2005, p.53)。另外馬克思、尼采、佛洛伊德等，也都有類似的看法。

(二) 苦難神學

爲無神論者來說，無法接受上帝與苦難的並存，但爲有神論者來說，全能及全善的神竟容許人的受苦，則是個難解的議題。以下圖 2-1-1 爲受苦與作惡的四分圖，依圖左上「報應說」爲：受苦是因人自身的作惡，受到上天的懲罰，那依左下圖「？」：沒做惡卻受苦的人則是個更令人無法參透且無法接受的不公平待遇了。

	受苦	沒受苦
作惡	報應說	時候未到
沒作惡	?	OK

圖 2-1 受苦與作惡的四分圖

猶太聖殿的拉比，也是暢銷書《當好人遇到壞事》的作者庫希納（Harold Kushner, 2006）他經歷了「沒作惡」卻「受苦」的稚子罹病、喪亡，深刻的痛苦致使他探究苦難的奧秘。他首先整理了一般人（有神論者）回應苦難的說法，如：

1. 苦難是因人的罪有應得：但因果報應的說法常會讓人陷入自責。
2. 時間未到：神沒有降罰給惡人是因為時間未到，需要等待。
3. 目的論：神自有目的，苦難是恩典。
4. 神要給教導：教訓的目的是修復人格中錯誤的部份。
5. 苦難是考驗：神特別的挑選。《猶太教法典》（The Talmud）解析亞伯拉罕所面臨的考驗，認為神也只會賜考驗和苦難給祂知道承擔得的人，好讓他們和其他人都看見他們的靈性多堅強。
6. 另有原因：苦難不是神的旨意。
7. 神尚未完成創造：世界仍有黑暗。

諸多如此這般的「神」論，有時並不幫助人從痛苦中走出來，反而帶來更多的疑惑與不解。但經過庫希納的正反辯證後，得出一個具有說服力的結論，那就是：上帝並非萬能，祂不能違反祂所創的自然律、人性的演化和道德的自由抉擇，但藉著信仰祂，人卻可以獲得無限的勇氣與力量去面對挫折與痛苦。正如 Bowker（1970, pp.44-46）所言：我們的神並非不存在，也非無能及冷酷，神子耶穌直接活在苦難的中心！面對苦難，祂沒有理論、沒有思考、沒有說教、沒有任何心智上的活動，有的只有行動！祂為解除苦難而身在苦難中，給的是全然的陪伴、瞭解與同在。

而自二十世紀以來的神學就不斷試圖將受苦與上帝結合，如強調因信稱義的神學家馬丁路德，提供了一個認識上帝的正確方法：十字架上受苦的耶穌；並將他的神學定位在這位受苦的基督身上（潘家耀，1997，p.17）。他的十字架神學強調「苦難就是得勝」，十字架的死亡就是最大的勝利，人能藉著十字架產生信心，而克服苦難，彰顯神的大能。神學家潘

霍華 (D. Bonhoeffer, 1965) 認為：跟從基督就是「passio passiva」，即我們受苦是因為我們必須受苦 (p.42)。上帝是負重的上帝，基督徒所當承擔的是上帝的負重和痛苦。上帝不是高高在上，無所不能的上帝，而是「受苦的上帝」，人類的苦難是「參與上帝的痛苦」(引自曾慶豹，2006)。柯志明 (1999, p.246) 指出：苦難讓神顯得邪惡無情，但人如果抗議上帝是痛苦的源頭，那麼對於一位受苦的上帝，人還能抗議什麼；他並引用呂格爾 (1988, FC2: 459n)：『愛的神學無法成為系統神學』，我們不能意圖把惡與上帝整合在一個圓融一致的理論系統中。所以綜合來說，上帝是受苦的神，神聖奧秘的神以及慈愛的神。將「苦難神學」視為「經驗神學」的神學家巴特 (Karl Barth, 1998) 認為：苦難在現在中、聖靈中、耶穌基督中成為認識之門和拯救之門 (p.393)。無視苦難意味著無視基督 (p.394)，因為基督即是苦難與上帝之結合。當代的神學家莫特曼 (Jurgen Moltmann, 1994) 認為：上帝是「被釘十字架的上帝」，三位一體的上帝乃是：上帝和我們同受苦難-上帝因我們受苦難-上帝為我們受苦難 (連見和男, 1998, p.34)。

就如 A. Camus (1980, p.50) 所說：如果這痛苦為永恆的希望所支撐，就容易忍受。也因著這種面對苦難的積極態度，使徒保羅說“在患難中應歡喜；因為知道患難生忍耐，忍耐生老練，老練生盼望；盼望不至於羞恥，因為所賜給我們的聖靈將神的愛澆灌在我們心裡” (《聖經》羅 5：3-5)。苦難並沒有將人擊倒，反而越彰顯神的大能及榮耀！身患鼻咽癌的神哲學家楊牧谷，歷經身心深切的痛楚後說出：信仰不是用來解釋人生，是用來承載生命的 (楊牧谷, 1994, p.126)。信仰給了人面對人生苦難的勇氣與力量，但靠著主耶穌在世時明明白白的承諾：“我給你們講了這一切，是要你們在我內得到平安。在世界上你們要受苦難；然而你們放心，我已戰勝了世界。” (《聖經》約 16：33)。基督為解除苦難而身在苦難中，給的是全然的陪伴、瞭解與同在。神的力量透過耶穌基督及他人的愛

帶來寬恕與感恩，讓人在苦難中超越“爲什麼是我？”的質疑，而改問“我可以怎麼辦？”，苦難脫離停滯的思想，化爲流動的行進，勇氣與力量頓時倍增。

四、苦難的意義

俗話說：「相由心生，境隨心轉。」，心境的轉變是脫離苦難的關鍵。當山不轉、路不轉、人不轉…一切皆不隨我意時，一顆自由的心可以跨越境遇的牢籠。就如佛家唯識學所說「轉識成智」。意義治療學家 Viktor Frankl 引用尼采的話說：「懂得『爲何』而活的人，差不多『任何』痛苦都忍受得住」(Frankl, 1992, p.8)。意義的發現是面對苦難時，重要的力量來源，當受苦有了意義，面對苦難的態度也就大不同。Frankl (1986) 並認爲：人有追求意義的基本需要和傾向，而生命意義可以從創造、體驗與態度三個途徑來實踐與發現，其中態度的價值 (attitudinal values) 就是當個人面對無法改變之命運 (罪惡感、死亡或痛苦的逼迫) 時所決定採取的態度，此即苦難的意義，是人類存在的最高價值。所以苦難結的果實是否甜美就端看個人的心境了。

奧運游泳得獎選手也是知名演唱家蓮娜瑪麗亞 (Lena Maria)，出生時就沒有雙手，左腿又只有右腿的一半長，她說：「我寧可爲自己能做的事情感到歡欣雀躍，而不爲做不到的事情黯然神傷」(《用腳飛翔的女孩》封底)。「沒有誰的人生是無風無雨的，但我相信人們都了解生而爲人的價值，首先就是得通過層層困難。」(同上, p.150)。法國時尚雜誌 Elle 的總編輯鮑伯 (Jean-Dominique Bauby)，當他四十四歲，事業正春風得意之際時，腦幹中風，罹患極罕見的病--閉鎖症候群，全身癱瘓無法行動及言語，只有左眼能活動。得病後，他說：「要是能把不斷流進我嘴巴裏的口水順利嚥下去，我就會是全世界最快樂的人」。(《潛水鍾與蝴蝶》p.12) 一天，看護用輪椅推著他到醫院中的博物館，他從鏡子中看到自己扭曲變形的臉，心中不可遏抑地笑著，完全把它當是笑話般一笑置之 (p.25)。雖然他說自己

是隻被潛水鐘囚禁的蝴蝶，但看了他的一笑置之，相信這隻蝴蝶已經遨翔在天地間了。

五、結語

所以，苦難確實是人生中無法避免的事實，但由許多身在苦難卻活出極其不凡的生命價值的見證人身上，我們能相信：人可以透過宗教的信仰、意義的追尋、態度的轉變等，超脫出環境、形體與心靈上的限制，以自由意志來決定自己獨特的生命意義。面對活著就無法逃避和抗拒的苦難，生死學大師 Kübler-Ross (2001, p.216) 形容：人生就像坐雲霄飛車，有起有伏，不要想去控制雲霄飛車的方向，那是白費氣力的，不要反抗生命中既定的事實，去努力可以努力的部份。就如俗話說：「人生最重要的不是握一手好牌，而是如何把壞牌打好。」懂得分辨可以努力的部分及既定的事實，則是需要不斷嘗試及累積的智慧了。在苦難中，我們看清自己的渺小有限，學習到謙卑與真實；在失去時，我們發現了存在與價值，認清了生命的意義；在心靈的死蔭幽谷中，我們感受到神的陪伴與同在；在最卑微最不堪的情境中，我們看見人性的高尚情操、愛與關懷；苦難激發了人的潛能，讓人有覺醒的智慧、更感恩及珍惜所有。就算一生都苦，值得慶幸的是--人生很漫長，但時間很短暫。

第二節 察覺他人苦難的相關理論

苦難的本身是哲學問題，但察覺他人苦難涉及同理心、利他等概念故為社會心理學的範疇。有的人對他人的苦難特別有感覺，進而引發行動，福慧人群，例如：德蕾莎修女（Mother Teresa）在印度看到有人赤身裸體躺在街上即將去世，因此決定放下舒適安定的生活，為最貧窮的人服務；創世基金會的發起人曹慶，原是個糖廠退休的小職員，因為看見植物人處境的悲苦，近三十年來，奉獻了所有的金錢及時間，無怨無悔的照顧沈睡不醒的植物人；玉女演員應曉薇，淡出演藝圈後，自願擔任受刑人的心靈講師，親筆回覆超過十萬封受刑人的信，不假電腦、寫到手脫臼，甚至為了更貼近受刑人而理了光頭。一個慈善的行為或言語可能產生無遠弗屆的力量，看得見的大到如證嚴法師發起的慈濟團體，在台灣的慈善事工及文教推廣著力；看不見的，可能來自陌生人的小小善行，挽救一個自殺者的生命。察覺他人苦難的行為像在黑暗中點亮一盞燈，帶來希望與光明。

以下就對察覺他人苦難之意涵、察覺他人苦難的人我關係及察覺苦難與宗教進行論述：

一、察覺他人苦難的意涵：

諸多學者的論述中都提及人唯有透過認識他人的人性，才能發現自己的人性。意義治療學派的創始人 Viktor Frankl 在親身經歷了納粹的迫害及觀察許多存有學者的思想後認為：愛，是人類所渴望的最終極、最崇高的目標（Frankl, 1992, p.39），而察覺他人的苦難正是一個『愛』的展現，是感同身受的極至。德國哲學家 Immanuel Kant 認為：分享他人的苦痛和歡愉，以及和他人感同身受，是一種承擔責任所展現的美感，因為他認為「分擔他人的苦痛是人的義務，感同身受他人的處境，則是為人的責任」（引自溫明麗，2005）。羅洛·梅（Rollo May）的學說在人與人的關係上強調關懷（care），在他的著作《愛與意志》（2001, p.429），譯者將「care」

譯作「操煩」。那是一種在乎 (matter) 的狀態，是在同類的身上，認出自己的時刻；也是認同他人的苦樂狀態。

羅洛·梅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」(p.24)。而關懷卻是在人我關係冷漠的現代裏唯一的解藥 (May, 2001, p.429)。對存有學者海德格 (Martin Heidegger) 而言，關懷是良知的來源，是意志的根源；當我們停止關懷，我們就失去了自身的存有 (引自 May, 2001, pp.426-427)。察覺他人苦難也類似諮商輔導中的同理心 (empathy)，也就是能站在對方的立場，設身處地去體會當事人感覺的心理歷程 (教育部國語辭典，2002)，或想像自己處於他人的處境，並理解他人的情感、慾望、思想及活動的能力 (大英百科全書繁體中文版)。也如張利中 (2007a) 所描述的同感心，亦即：願意感受他人之悲淒、病痛、辛勞與困苦，是一種深度的同理心，卻沒有同理心的那種保持距離的心態，是一種深度的同情心，卻沒有同情心的那種「高姿態」與「權能感」。同感心是參與的、投入的與感受的，是一種將他人的生命與我相依相繫的共命情操。

二、察覺他人苦難中的人我關係：

察覺他人的苦難是一種看見，用的不是肉體的眼睛，而是心靈的眼睛。它建基在：我如何看待“他人”，如基督強調：人應「愛人如己」，佛教講求：「無緣大慈，同體大悲」，甚至愛國歌曲都有：「四海之內皆兄弟」的歌詞，都是願意將他人視為近人，甚至如自己般看待。

但人與人是獨立的個體，如何才能理解並融入他人的情感與認知？猶太教學者 Martin Buber (1991, p.22) 指出：人通過「你」而成為「我」，當我真正成為自己，了解自己，認清自己，我才有可能成為你。也只有在你與我心靈合一的當下，人與人的相逢與照面才有真正的看見。人與人不再是主體與客體的關係，而是主體與主體的關係。法國倫理哲學家列維納斯 (Emmanuel Levinas) 認為真正的倫理是我對他者容顏 (la visage) 的

應答。他甚至認為：他者是存在的另一面，真實的存在是他者或是他者的存在（引自王恒，2006，p.130）。呂格爾（Paul Ricoeur）在〈社會人和鄰人〉（The Socius & the Neighbor）一文中指出：當代社會學獨缺「鄰人社會學」，唯有「深入人際關係社會學（sociology of human relationships）和慈悲神學（the theology of charity）之間的辯證關係」，方以獲得助人行動的全景（引自石世明等，2005）。可見「察覺他人苦難」不但涉及人與人相互照面的關係，更論及實踐與行動，個人唯有覺醒在時空中，以全新的知覺感受週遭，並以全人的眼光看待與我相遇的人，如此『我』與『你』才能有真正的遭逢。

三、從宗教觀點看察覺他人苦難

宗教常常是變化無常境遇裡的一股安定力量，在宗教的領域中是否強調慈悲、利他、服務都再再考驗著宗教的品質。影響華人宗教觀甚鉅的孔孟儒學思想以『仁』為中心，民胞物與、推己及人的觀念不勝枚舉。道家主張「遵天法祖，利物濟世」。伊斯蘭教所秉持的經濟理念不是以金錢為目標，而是為人類和社會謀福利。而教義中對苦難有許多著墨的佛教來說：愛是一種希望幫助他人獲得快樂的態度，慈悲是一種願他人脫離痛苦的渴望，它來自看見其他生命的苦痛，其中包含你的敵人。真正的慈悲來自看見他人的苦痛，它引發出為他人謀福利的責任感，並鼓勵我們把責任擔負在自己的身上（達賴喇嘛，2003，p.185）佛教以「慈」、「悲」、「喜」、「捨」四無量心為圓心，其中的慈是予樂，悲是拔苦。悲，是利他的，察覺到他人的苦，而用祈禱、言語、行動，來減緩他人的苦難，帶給他喜悅，成為愛的滿全。印度寂天菩薩的《入菩薩行》也說：『沉恆長施與，無邊有情眾，善逝無上樂，滿彼一切願』。眾生的業、煩惱、虛空是無量無邊的，因此，菩薩要發的願就是要幫助所有無量無邊的眾生脫離苦痛、業與煩惱。在基督教中，耶穌基督的生命純粹是為他的（for others），如前節在苦難神學中所述，耶穌基督不對苦難多做述說，祂直接活在苦難的中心，祂並要求

跟隨祂的人捨棄自我，為他人而活。因此，基督徒因信仰進入新的生命，一個利他的、承擔他人苦痛的生命，也透過信仰直接參與及分擔上帝的痛苦（Bonhoeffer, 1994, pp.142-143）。

但也會有人質疑，認為自身的苦難尚未獲解脫，何以能背負他人的苦難，正如《聖經》路加福音九章 11-17 節中，耶穌所行「五餅二魚」的奇蹟：每個人將自己的所有分享出來，結果卻是每個人都得飽足，且還有剩餘；也如《聖經》瑪竇福音二五章 14-30 節所說的「塔冷通」的比喻（塔冷通就是上天給我們的一切才能、資源、財富等），耶穌希望人不要把塔冷通埋藏於地下，而是能發揮自己的潛力，充分的利用上天給予的一切。而察覺他人的苦難亦是如此，將自己所有的去愛、去關懷、去慈悲、去同感、去共命，這條道路能夠幫助人回歸到最初的存有，也讓世界有更多平和、溫暖的氛圍。

在大多數的宗教信仰中，超越的力量或是上帝、神明，都有仁德愛人，慈悲渡化、救贖、拯救的概念，而諸多的教義不乏鼓勵人效法天、承行上帝的旨意，勤修慈悲心、緊緊跟隨著耶穌的步伐等，讓人與他人的生命更緊密的相互扶持與提攜，走向生命的美好境界。

四、結語

基督徒常說：哪裡有仁愛，哪裡有真情，就有上帝同在。而「愛」是動詞，而不是名詞，愛需要內在力量的支持，而什麼是內在力量的活水泉源？德蕾莎姆姆（Mother Teresa）所說：「沈默的果實是祈禱，祈禱的果實是信仰，信仰的果實是愛，愛的果實是服務，服務的果實是和平。」

（Vardey, 1996, 封面）因著宗教信仰，因著每個人心中的「相信」，支持著人甘冒著「因愛成傷」的風險，仍願意答覆心中的那份愛的使命。誠如德蕾莎姆姆在印度加爾各答兒童之家牆上的標示：

人們不講道理、思想謬誤、自我中心，

不管怎樣，總是愛他們；

如果你做善事，人們說你自私自利、別有用心，

不管怎樣，總是要做善事；

如果你成功以後，身邊盡是假的朋友和真的敵人，

不管怎樣，總是要成功；

你所做的善事明天就被遺忘，

不管怎樣，總是要做善事；

誠實與坦率使你易受攻擊，

不管怎樣，總是要誠實與坦率；

你耗費數年所建設的可能毀於一旦，

不管怎樣，總是要建設；

人們確實需要幫助，然而如果你幫助他們，卻可能遭到攻擊，

不管怎樣，總是要幫助；

將你所擁有最好的東西獻給世界，你可能會被踢掉牙齒，

不管怎樣，總是要將你所擁有最好的東西獻給世界。

因著德蕾莎姆姆這“總是要”的堅持與信念，相信是讓世界更美好的
唯一方法！

第三節 利他行爲的影響因素與相關實徵研究

察覺他人的苦難是一個重要的社會認知歷程，人際互動中，能知覺到他人的需求，是助人行爲的一個關鍵因素 (Darley & Latane, 1970)。人若能察覺到他人的苦難，進而知覺對方的需求，形成助人的行爲，則是察覺苦難的圓滿！宗教鼓勵人以行動實踐「天國在我們當中」、「人間淨土」。在聖經中，門徒曾問耶穌「誰是我的鄰人」，耶穌說了「好撒瑪利亞人」的比喻（《聖經》路 10：29-37），從耶穌的回答中「鄰人」不是社會約定好的角色責任，而是一個人對另一個人的行爲。耶穌也說：「凡遵行我天父旨意的，就是我的弟兄、姐妹、母親」（《聖經》可 4：35），可見耶穌對「實踐」(praxis) 價值的重視。使徒保羅曾說：我不傳福音就有禍了（《聖經》哥前 9：25），以及：信德若沒有行爲是死的（《聖經》雅 2：26），來強調行動的重要。達賴喇嘛也認為，同情心與利他主義是得到真正快樂的鑰匙；保持慈悲是不夠的，一定要採取行動（達賴喇嘛，2003，p.132）。所以利他是察覺他人苦難的果實，是由知性、感性衍生出的志性，是道德、勇氣、責任與行動，利他的概念在宗教、社會以至於個人都有其重要的意義。

但何謂利他？利他的動機為何？有哪些因素會影響利他的行爲，這些動機與影響因素都與個人能否察覺他人苦難有相關性，現就將其論述如下：

一、何謂利他主義 (Altruism)：

助人與慈善行爲也稱利他 (altruistic)，"alter" 源於拉丁語，意為他人的，19 世紀法國哲學家孔德 (Auguste Comte) 首先用利他主義 (Altruism) 表示對他人福利的獻身精神，並將它作為一種道德原則引進倫理學體系中。一般而言，利他主義相對於利己主義 (Egoism)，丁仁傑 (1999) 指出利他主義與心理學中的利社會行爲 (prosocial behavior) 在世界每個社會文化中，幾乎都是社會規範中非常核心的部分。倫理學將

利他定義為：為他人的利益而犧牲自己的利益，或以利己為目的，以利他為手段的道德原則。林火旺（2004，p. 66-67)指出利他行為的原則為：

- (一)利他主義必須付諸行動，其目標是提升他人的福祉。
- (二)行為者在追求自己利益的時候，無意中或順便為他人創造了一些好處，不是利他的行為。
- (三)利他的動機比結果重要。
- (四)利他行為會造成行為者可能的損害。
- (五)利他是無條件的，行為者不能預期任何回報。

上述利他主義的定義偏向「動機論」。然而個人的行動並不會表現出絕對的利己主義或利他主義，通常是兩者相互結合的結果；利他者看見多面向的(pluralistic)他人，出現了同情憐憫的能力，而引發利他行為。察覺他人苦難所衍伸出的利他行為可大可小，大到用一輩子的行動來參與苦難或最終為人捨去性命，小到可以是談不上犧牲，如：一個接納的眼神，一句溫暖的言語，只要為他人在身心靈上得益處，都是察覺苦難的果效。

二、利他行為的動機與影響因素：

以生物演化的觀點來看，利他與社會生物學的基因有關，利他的動機是為了要讓自己的親族更加壯大。而以社會心理學的角度看利他行為，則認為利他與人的本性有關，如人本心理學家 Rogers、Maslow、Hobbes。Krebs（1970）認為影響利他者利他行為的變相有四：情境因素、人格因素、社會角色因素與社會規範因素，現就這四項因素論述如下：

(一) 情境因素：

依 Darley 和 Latane（1970）有許多情境因素會阻礙當下的利他行為，使旁觀者未能即時伸出援手或觀望而沒有採取行動：

1. 沒有注意到危機事件的發生。
2. 無法正確判讀事件的緊急程度，或不瞭解攻擊者和被害者的關係。
3. 責任擴散：認為有人會出手負責這件事。

4. 缺乏知識、訓練和技術。
5. 擔心負面的評價。

另外，曾看過他人類似的利他行爲，在場其他人的反應、個人當下的情緒、曾遭遇過相同處境、環境（例如在行進的公車上看到路上的車禍或手邊正進行重要的事而無法分身）、受害者的特徵、受害者的依賴程度等，都是情境的相關因素。

（二）人格特質：

Bierhoff, Klein 和 Kramp (1991) 的研究中發現，有五項利他的人格特質，較能在第一時間伸出援手（引自 Robert A. Baron & Donn Byrne, 2000）：

1. 自認有較高的同理心、同情心。
2. 有公平世界的信念。
3. 具社會責任感。
4. 內控傾向，相信事在人爲。
5. 較不自我中心。

（三）社會角色：

社會角色中的性別、年齡、出生序等都與利他行爲有相關。Rushton 利他行爲有隨年發展的趨勢，顯示年齡較大者易產生利他。Friedrichs, Handlon & Gross, Ribal 指出來自大家庭、出生序爲老大者的利他行爲較佳（引自蘇清守，1987）。

（四）社會規範

利他行爲與社會規範、宗教教導及個人的世界觀 (world view) 等都有相關。王思斌 (1984) 認爲儒家與康德等主張：對他人應該與自己有遠近之別而相應不同等地的無私利他，即所謂的「差序格局」式的利他行爲。宗教鼓勵人扶危濟困，造福社會、愛他人如愛自己；人內在與天人物

我關係所構成的世界觀都會影響人對苦難（suffering）的不同的反應與見解，這些都是影響利他行為的相關議題。

就利他行為的心理進程的相關研究，以 Schiarella、McCarthy 與 Tucker 三位教授所編制的社區態度服務量表（引自黃春枝，2006）可知決定助人行為的四大步驟，其階段如下：

表 2-1 助人行為的四大階段

階段	內部結構	結構意涵
知覺 (perceptions)	察覺 (awareness) 行動(action) 能力(ability) 關聯 (connectedness)	知覺有人需要被幫助 知覺若個人有實際行動則可改善 知覺自己有能力參與 知覺自己的責任感、義務感
道德義務職責 (moral obligation)	規範(norms) 同情(empathy)	強調助人對改善情況的重要性 對狀況產生同情心
再評估 (reassessment)	代價(costs) 利益(benefits) 嚴重性(seriousness)	考慮付出的代價 考慮酬賞的獲得 缺乏服務所帶來的負面影響
助人(helping)	助人(helping)	有意願從事服務或列入未來規劃中

資料來源：出自黃春枝（2006）

可知察覺的向度為利他行為的先驅，能夠察覺到他人的苦難將是影響力他行為的因素。而由利他的動機與其諸多的影響因素可以推論，察覺他人苦難與情境、人格、社會角色、社會規範、道德、歸屬、期待現世或來世的回報、文化、宗教等都有相關。

三、相關實徵研究

Hoffman (1977, 1981)、Batson (1986, 1987, 1989) 看見別人受苦所引起的同理心是利他動機的根源。Archer et al.：不助人產生的罪惡感以及 Cialdini 等人：助人後同理到別人的快樂感（內在獎賞）會促使人們產生利他行為（引自朱瑞玲，1993）。Oliner 和 Oliner (1988) 研究二次

大戰時拯救猶太人的救助者，而提出了對於他人的苦痛能有同感心 (susceptible to others' pain, sadness, & helplessness, p.174)，是引發救助行爲的一個重要的條件，同時也提出「利他性格」的可能性（引自張利中，2005）。

而本土文化的相關研究有朱瑞玲（1993）以中國人的慈善（charity）觀念為題探討利他行爲的心理研究，研究中指出強調行止合宜的中國人基本上不是一個鼓勵“關係外”利他行爲的民族，以守本分、盡孝道為行善的開始，消極地阻止「惡」為教化的目的。一般人只願意幫助和自己有「關係」的親人、朋友，擴大一點的到宗族，例如常見的同鄉會、宗親會等。親疏有別、明哲保身的概念根深蒂固地影響著中國人的世界觀。反觀宗教則給了善行較大的動機，長久以來支配中國的儒釋道宗教觀多有因果業報的思想，在「舉頭三尺有神明」的無形壓力下，善行有了來世福樂的報償，提供了補償惡報的機會。所以因果及關係的序階深深地影響著中國人的慈善觀。

丁仁傑（1999）的研究中也有類似的發現，他以慈濟功德會參與者的助人行爲例，指出華人社會的慈善活動主要是由儒家的社會倫理、佛教的慈善觀念、和民間流行的「積功德觀念」三者有機組合形成的。「積功德」的觀念是華人民間社會中最普遍且最有實際影響力的文化觀念，因此在助人行爲上較有利益交換的概念，從事社會福利較以冀求來世報償為動機，並以植福田（普渡眾生的另一種形式）、積功德（以強調自我心靈提升的功德觀）及功德迴向（助人不為己，自己的善行可轉給自己及他人）為行善的主要心理因素。

張利中（2007b）以探討大學生察覺「人間苦難」的種種心理面貌，編制「察覺他人受苦」量表；研究發現的兩個巨型的範疇：「對於錯誤罪過的言說」與「關懷的態度與意念」，及八個重要範疇。表 2-2 為察覺苦難與同理、利他行爲之相關分析，其中察覺苦難與同理心（同理認知、同理情感

與同理表達) 呈現正相關；察覺苦難的「罪責論斷」與利他行爲的「日常助人」呈負相關，察覺苦難之「良善之心」與利他行爲之「參與慈善」及「日常助人」呈正相關。

表 2-2 察覺苦難與同理心、利他行爲之相關分析

	同理心			利他行爲	
	同理認知	同理情感	同理表達	參與慈善	日常助人
同理協助	.38**	.26*	.27*		
罪責論斷					-.36**
關懷反思	.32**	.37**	.26*	.12	.13
人之常情					
超越對錯	.30**	.29**	.29**	.17	.15
追究政媒					
性格歸因					
良善之心	.27**	.29**		.27*	.21*
同理認知				.26*	.20
同理情感				.50**	.25*
同理表達				.43**	.26*

*p<.05 **p<.01

資料來源：出自張利中 (2007b)

第四節 關懷與道德教育之理論與教學方法

本研究課程採用 Noddings 的關懷倫理學為教學的理論依據。以 Noddings 的教學理論為依據乃是因為她以關係導向、人際關懷為主的倫理觀相當符合本研究以察覺他人苦難為主題的生命教育理念。以下針對 Noddings 的關懷倫理學及本研究採用之教學方法進行論述：

一、教育理論--關懷倫理學：

長久以來，以男性為主導的知識體系，強調科學、理性為一切事物的依歸，在許多方面帶給了人類更多的文明與進步，但過於強調理性的結果，使人們慢慢發現：理性之外的“其他因素”常常凸現不出來 (Otto, 1917, p.2)；也許是對文明一種反動，當代的思想開始慢慢回到古代人的心理概念 (Jung, 1990, p.138)，視世界為一個整體，人們開始注意向來低價值的非理性部分，並將思考帶向更全面性、更合一的精神中。走向合一的路是一條不斷打破和整合的過程，美國的關懷倫理學家諾丁 (Nel Noddings) 意識到理性思潮所帶來的偏頗，認為柯柏格 (L. Kohlberg) 所發展的道德認知序階過於偏重男性精神 (masculine)、強調道德推理，她認為倫理的重點應是道德態度，而非道德推理。Noddings 的倫理理念囊括了女性主義學家吉利根 (Gilligan, 1982)：道德可以從關係中的關懷、責任與承諾來發展；並包含後現代主義的思潮、存在主義的哲學立場，以及杜威 (J. Dewey) 實用主義的教育理論 (引自方志華，2001，2003)。以下就 Noddings 關懷倫理學的基本理論、教師的角色與應發展的能力、道德教育方法及相關論點進行論述：

(一) 基本理論

Noddings 的關懷倫理學中強調：道德的來源及核心是情感，而情感是根植於接納 (receptivity)、關係 (relatedness) 與回應

(responsiveness) (方志華，2001)，理性思維應以情意、承諾與關懷為前提。但要澄清的是：1. 關懷倫理不強調普遍性 (universalizability)，

也就是與我類似處境的人，並不一定要做出與我相同的判斷和行爲。2. 關懷倫理不是效益主義 (Utilitarianism)，並不以多數人的利益決定道德的正當性。3. 關懷倫理不是德行 (virtue) 倫理，不強調關懷者本身的關懷德行，而是將焦點放在雙方關係的建立 (Noddings, 2002)。Noddings 認爲人的態度和行爲並非奠定於外在的原則，「關係」才是道德的基礎，有了這內在的感受，人才會有關懷的行爲，道德的判斷才會有情境及現實的考量。

就如父母告訴孩子不要作弊，他可能會說：『…如果你已後當了董事長，被人發現你小時候作弊，你就當不成董事長了！』，孩子可能會馬上反應：『那我以後不要當董事長，我現在可不可以作弊？』，乍聽之下會覺得孩子的邏輯很可笑，但若認真思考，我們的教育若不是以人的『關係』爲出發點，就容易顯得失序。柏拉圖《理想國》中有一個隱形戒指 (The Ring of Gyges) 的故事：蓋吉斯 (Gyges)，是小亞細亞的牧羊人，有一天他牧羊時，忽然來了一場暴風雨加上地震，他因此獲得一枚金戒指，當他把戒指帶在手指上，轉動座盤時，他便隱形了；於是他利用這枚戒指引誘皇后，並謀殺國王，奪取王位。隱形的戒指給人一個震撼的思考，當一切的道德枷鎖被解開，人還能否依舊行善，真正規範自己向善的，是否只有可見的道德戒律。人與人、人與社會甚至人與自己的關係若只有原則和公義，缺乏關懷的基礎，那對於社會裡隨處可見、遊走於法律漏洞的人就不用覺得奇怪。

(二) 教師的角色與應發展的能力

Noddings 認爲基於關懷的基礎，教師的角色是引導學生對善的嚮往，學習對人的欣賞和接納，尊重人的差異性，並感受學生的求知歷程，創造一個學習環境去體驗與實踐，進而印證理論。所以「關係」的覺察與經營是教師來說相當重要，林倩秀 (2005) 認爲 Noddings 的教育理念下，教師應該發展的能力有：

1. 在嚴謹的師資考核制度下，講求去專業化的教育（de-professionalizing education），也就是教師對教材、教法皆了然於胸，依學生的回應與需求運用與調整，不把教學核心放在展現知識上。
2. 教師在付出關懷中培養學生的關懷情操，不同於自然主義“不干擾學生的學習”的教育觀，以啓發的方式，讓學生描繪及憧憬未來的自我形象。
3. 真誠地面對自己，觀照自己的情感，關懷他人要在“己欲立而立人”的前提下。
4. 依 Martin Buber 的「包容」(inclusion) 觀點，考量師生雙方的立場與需求，將老師的期望融入於學生的學習動機中。

(三) 道德教育方法

Noddings 所衍生出的道德教育方法有四：身教 (modeling)、對話 (dialogue)、實踐 (practice) 與肯定 (confirmation)。身教的目的是在創造師生間的關懷關係；對話則是拋開師生的刻板授課應答，以開放、坦誠的深度對話來討論問題；實踐是給予機會去練習關懷並學習對人的欣賞及感激；而肯定是教師以最有發展性的眼光來詮釋學生的言語和行動，並賦予他最好的意義和尊嚴。這與美國品格教育學家 Kevin Ryan (2002) 提出的品格教育教學模式類似，包含六 E：

1. 榜樣 (example)：藉由教師本身的「身教」或歷史及社會的人物典範。
2. 解釋 (explanation)：不用「儲存式」(banking) 的教學方法，而是依學生的天性及學習方式，進行教學活動與對話。
3. 勸勉 (exhortation)：激勵學生的良善動機，支持學生實踐的力量。
4. 倫理環境 (Ethical Environment)：創造一個尊重與合作的學習環境。
5. 體驗 (experience)：透過活動，整合知情意行。
6. 追求卓越 (Expectations of excellence)：設定一個較高的目標，並

朝向目標努力。

(四) 相關論點

Noddings (2002, p.126-128) 強調教師應時常注意及尊重他與孩子是伙伴的關係，對話時，人比對話的主題、結論或爭執要來的重要。如同當代德國哲學家哈伯瑪斯 Habermas 的對話倫理學 (Discourse ethics)，主張意識形態不能絕對化，相關雙方是透過交談、對話及溝通達成共識，事先不預設任何立場。對話中的師生的關係也如巴西的教育哲學家 Paulo Freire 相似，Freire 認為人是未完成的存有，有完成「存有的志業」(ontological vocation) 的傾向，人與人的關係應在尊重主體性的基礎上，是一種平行的學習關係 (宋明順，1998)。平行的關係包括教育中的教師與學生、醫院中的醫生與病人、法院中的法官與小偷等。知識是必須透過不斷的與實在對話累積來的，而對話應建立在愛、謙遜、信念與希望的基礎下，透過不斷澄清與質疑將之意識化。

所以依據 Noddings 的關懷倫理學，察覺他人苦難之教育是以關係及關懷為基礎，在尊重每個學生的差異下，引導學生對善的追尋，也透過彼此的對話，啟發學生真誠的面對自己，並在教師的鼓勵與接納中，找尋個人生命的意義與價值。在課程的施行上，應是一種以學生為『主體』教育觀，建立多方面對話，並需要持續不斷地秉持關懷理念、對教育熱情的心，和對人性向善的積極看法。在情緒衝突的境遇下，仍願意接納與了解對方，是一種以「愛」來實踐的教育。

二、教學方法之運用：

現今的台灣，功利主義當道，消費主義與講求高效率的社會體制下，教育問題也顯的日趨複雜，在後現代主義的衝擊下，道德觀所願承認的只有最少道德的道德 (minimoralistic morality)。所以在這冷漠與自私的氛圍下，教育應著重在培養學生解決道德衝突的能力與道德思維的訓練，並鼓勵對話、協調與互動 (李奉儒，1996)。但道德的教育在施行上並不容

易，由於人與人的差異，判斷與評論在所難免，教師若能以不預設立場的溝通與對話促進彼此了解，才有可能達到較好的教學成效。除了良好的溝通與對話外，情意的教學常會遇到學生「無法體會」的反應與限制，察覺他人苦難的教育課程亦遇到相同的問題。學者 Brynildssen (2002) 指出品格教育的最佳方法，是讓孩子接觸廣泛而多樣的文學，以啓迪孩子了解品格的真義，並在教材中呈現多樣化的核心價值、文化、態度、思想，啓發學生的道德觀念、公民素養，以促進其品格的發展（引自李素貞，2004）。依照 Doyle (1997) 所言品格教育的教學方法有三個要素：實例、研讀和操作（引自曾煥棠，2003）。現今品格教育、生命教育實施的方式多樣化，也都各具其優勢與侷限，在實施上朝向多元、適性、統整等概念來進行，通常可以透過體驗活動、訪談、閱讀文學的方式，帶入情境的部份。表 2-3 爲李宣俞（2005，p.48）整理之品格教育的教學方法：

表 2-3 品格教育的教學方法

教學方式	實施方式及特色	教學步驟與特點
講述說理法	由教師講述有關道德主題及知識，最方便及最機動的教學方式	應避免淪爲單向的知識灌輸，或是過度的膨脹的權威意識。
討論法	透過視聽教材、影片、文學作品或是報紙、新聞發生的時事，由教師以問答方式或學生互相溝通對話、討論。	教師應扮演促進者的角色，先介紹基本概念、各單元議題，才能進行更深入的探討，讓學生能接受不同的觀點的挑戰。
閱讀教學法 (繪本教學法)	介紹或選定有關道德教育的圖書、故事書、童書或詩文閱讀完後，可進行討論、思考與	1. see：看到什麼？ 2. Happening：發生什麼事？ 3. Our：和我們生活有什麼關

	分享，或是寫下讀後心得。	係？ 4. Why：事情為何會發生 5. Empowered：能力來解決問題。 6. Do：該如何去實踐？
價值討論法	讓學生接觸自己的價值，使之呈現，再加以反省，減少價值混淆，使生活有清楚的方向。經由討論可以了解學生對道德判斷的認知發展是否產生。	討論法的教學設計 1. 分組 2. 選擇兩難題材 3. 製造適宜心理情境 4. 開始討論 5. 結束討論
反省教學法	反省學習單、反省日記或短文寫作練習、幫助學生反省自己的錯誤，提升自我內在的成長。	1. 自我探索 2. 自我接納 3. 反省改變 4. 自我激勵 5. 討論
體驗教學法	透過實際體驗或直接校外參酸，實際去關懷、照顧、了解週遭的人事物。	事前充分準備及宣導，活動時注意學生安全，活動後更重視討論及其感受的分享。
角色扮演法	透過故事和問題情境的設計，讓學生設身處地的情況下嚐試扮演故事中的人物，然後由團體討論，嘗試不同的處理方式和行為模式，增進學生洞察環境解決問題、適應生活的	1. 提出情境 2. 角色扮演 3. 解說表演者或觀察者的角色 4. 角色再扮演 5. 討論

能力。

練習教學法	以反覆練習、學習、操作，使	1.引起動機
	道德知識能轉化成行動，在現	2.討論重點
	實生活中遇到此問題，能做出	3.教師示範
	正確反應。	4.指導練習

資料來源：李宣俞（2005）

情意的教學、道德能力的培養及品格的發展固然有其困難度，但透過教師身教上的影響及師生良性的溝通與對話，再配合適當的教學方法，相信必能在教學的成果上有良好成效。本研究以表 2-3 品格教育的教學方法作為察覺他人苦難課程教學方法之參考，詳細教學方法的運用將在第三章第三節：察覺他人苦難之教育方案中論述。

第三章 研究方法

本章主要的目的在描述研究對象、研究設計、察覺他人苦難之教育方案、研究工具及資料分析方法。

第一節 研究對象

本研究之受試對象如表 3-1 實驗組 58 人，為中部某私立大學師培中心選修「生命教育理論與實務」課程的學生及一般選修「生命教育概論」課程的大學生。對照組 63 人，為同校師培中心未選修「生命教育理論與實務」課程之學生及一般選修「心理學」課程的學生。

表 3-1 研究對象

實驗組 (N=58)	對照組 (N=63)
師資培育中心	師資培育中心
選修「生命教育理論與實務」課程的學生	未選修「生命教育理論與實務」課程之學生
一般	一般
選修「生命教育概論」課程的大學生	選修「心理學」課程的大學生

第二節 研究設計

因此本研究採用不等組實驗—對照組前後測設計 (quasi-experimental design)。設計方式如表 3-2：

表 3-2 實驗設計

組別	前測	實驗介入	後測
實驗組	01	I1	02
控制組	01		02

01：代表受試者在實驗介入前之施測

02：代表受試者在實驗介入後之施測

I1：代表實驗組的實驗介入，即察覺他人苦難的教育方案的施行

第三節 察覺他人苦難之課程設計

本研究提出察覺他人受苦之教育方案，是透過生命教育的教學過程，讓學生有機會體驗人生與學理中的重要議題。因此課程名稱為生命教育概論，故苦難課程前有五週的時間進行生命教育概論、死亡教育、存在哲學、終極關懷等主題，自第六週開始進入苦難議題，以苦難的論述、惻隱倫理與實際照面、苦難現象學、苦難的因應及同理心訓練苦難戲劇的演出等進行鋪陳，以期達到正視人生苦難的事實及察覺他人受苦的目標。察覺他人苦難的課程實際為 10 個單元，以 10 週、每週 2 小時的時間，進行一個融入正常學期教學的學習課程。課程之教學方法以講演、座談、視聽媒體教學、小組討論、大組分享及戲劇之角色扮演等方式進行。除了課程的進行外，學期中並安排寫作個人的生命札記，藉以深化體驗之內涵。

本教育方案授課教師為張利中教授。張利中教授多年致力於生命教育的學術研究，有著豐碩的成果，在教學及課程目標的掌握、師生的互動上都有相當的經驗，研究者在實驗介入中，擔任課程記錄及資料之整理。

現就課程單元的教育方案及生命札記說明如下：

一、單元教育方案：

單元一、二課程為苦難的論述，進行內容以「螢火蟲之墓」（真人版）影片的播放與分享為主，影片描述二次大戰期間，日本的一對小兄妹在父母雙亡的情況下求生存的景況，片中可見戰爭的無情、環境的無奈與窘迫、人性的善惡及價值觀帶來的盲目與堅持，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，深入的去看待每個受苦者所面臨的處境，並開展在困境中還可以有的選擇，不是只有宿命的道路。

單元三及單元四為惻隱倫理與實際照面，進行方式為兩場座談會，首先為埔里菩提長青村陳芳姿村長，她以生命分享的方式訴說自己在 921 地震的經歷及損失，其後因起了一個善念，無給職的踏入了服務無依老人，引發了無數的善心跟進這樣的善舉，陳村長將分享許多感人的老人故事及服務的甘

苦，她的良善、樂觀很容易感染週遭的人，也因著她用生命力的角度看待苦難，創造了一個服務的傳奇，課程將建立學生一個良好的慈善典範，讓人明瞭一加一可以是無限大的。單元四邀請的是台北市社會局張獻忠社工，看待遊民，多數人會認為他們不負責任且以普世的價值觀強加在這群身上，張社工透過許多的照片及記錄影片，讓同學近距離的了解遊民的生活、生態及困難，檢視同學先前對遊民的負面認知，並認真的以“人”的角度看待這群生活在社會角落的族群。張社工的座談讓同學感受到他看待遊民是那樣的真誠與單純，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証，是察覺他人苦難課程的一個小統整，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証，課程中論述：

(一)現象學之創始與內涵。

(二)本質還原 (reduction)、放入括弧 (bracketed) 及「存而不論」 (phenomenological reduction) 的意義。

(三)「互為主體性」 (intersubjectivity) 的人我關係。

教師帶領學生實際的以現象學的眼光“看見”遊民，使學生看待遊民的眼光慢慢轉向為：想要有伴，卻沒有辦法的人，體認到每個不受歡迎的人都有他的生命故事及人生際遇，也從遊民身上看見自己的孤單與需要同伴，體察到自己的幸福。

單元六為苦難的論述第三階段，以小組的方式進行個人生命苦難經驗的分享。教師首先營造班級安全及溫暖的環境，進而引導學生將自己生命歷程中的苦難事件作回顧與整理，透過小組成員彼此坦承的分享及相互扶持與關懷，讓成員彼此的生命有更多的統整，也因著彼此不論斷的回應，給予個人溫暖及感恩的力量。課程的設計也幫助同學以現象學的角度看待他人的苦難，作一個實際的操演。

單元七：同理與關懷，課程解說：

(一)同理心的意涵：一個人能深刻地了解人，能將自己投入另一個人的經歷中，同時又能持續地保持客觀的態度。

(二)同理心的重要

(三)如何建立同理心：

1. 願意相信對方一定有他的道理
2. 對對方有好的期待
3. 你多我少/感受多道理少/善意多眼光少

(四)圖畫挫折研究 (Rosenzweig Picture-Frustration Study 簡稱 P-F Study) (見圖 3-1 圖畫挫折測驗) (葉重新，1992，pp.441-442)

四種挫折反應 1. 逃避 2. 責己 3. 責他 4. 說理



圖 3-1 圖畫挫折測驗

單元八及九：苦難的戲劇的預備及演出：透過小組成員的討論與對話擬定苦難的劇情，在預備苦難劇的演出前，同學進行討論與綵排，透過角色的扮演，揣摩當事人的心情與情境。單元九為苦難戲劇的實際演出，使同學體驗受苦當事人的心情與抉擇背後的原因與思維，也在各組一幕幕的演出當中，建立更多體察他人苦難的例子。

單元十為課程的回顧與統整，教師藉著回應苦難的戲劇，統整整學期的

課程，並在課堂中進行問卷後測的施行。

以下表 3-3 為各單元之教育方案（單元流程見附錄一）：

表 3-3 單元教育方案

單元	課程主題	課程目標	活動內容	理論依據
1.	苦難的論述 I	1. 透過影片體驗人生的無常與無奈 2. 討論出沒有出路的出路 3. 了解人性的軟弱	觀看影片「螢火蟲之墓」影片，寫作、小組討論及報告	苦難現象學
2.	苦難的論述 II	1. 透過影片體驗人生的無常與無奈 2. 討論出沒有出路的出路 3. 了解人性的軟弱	觀看影片「螢火蟲之墓」影片，寫作、小組討論及報告	苦難現象學
3.	惻隱倫理與實際照面 I	1. 以講員的角度看所服務的921老人所遭遇的苦難 2. 了解講員在服務的過程所遭遇的阻礙與甘苦 3. 感染講員的生命力及看待苦難的眼光	專題座談：起造一個關懷的世界 主講人：埔里長青村 陳芳姿 村長	關懷倫理
4.	惻隱倫理與實際照面 II	1. 以講員的角度看所服務的遊民所遭遇的苦難 2. 了解講員在服務的過程所遭遇的阻礙與甘苦 3. 感染講員的生命力及看待苦難的眼光	專題座談：從人的存在談遊民之關懷 主講人：台北市社會局 張獻忠 社工	關懷倫理
5.	苦難現象學	1. 透過遊民議題的探討	由教師分享苦難現象學的一些重要的研究發現，學	苦難現象學

	2.在異己身上看見自身	生統整出受苦者有哪些經驗	
	3.學習深入了解及還原經驗的本質		
6. 苦難的論述 III	1.認知回顧自己生命史中的苦難經驗 2.在團體內安全與接納的環境中分享，幫助個人逾越苦難的經驗。 3.小組內彼此的分享與陪伴增進彼此情誼，實踐深度同理心。	回顧自己生命史中的苦難經驗，在團體內安全與接納的氛圍中分享，幫助個人逾越苦難的經驗。	Frankl 意義學說
7. 同理與關懷	1.認識同理心的重要性 2.認識個人因應挫折的情緒反應 3.苦難戲劇的準備	由教師帶領進行同理心與深度同理心之訓練，並進行挫折反應測驗。	人本與超個人心理學
8. 苦難的演出 I	1.苦難的角色扮演切身體會當事人的觀感 2.苦難劇情的醞釀透過小組討論與對話產生更多元的角度	選定苦難題材並準備苦難的戲劇演出	苦難神學
9. 苦難的演出 II	1.苦難的角色扮演切身體會當事人的觀感 2.苦難劇情的醞釀透過小組討論與對話產生更多元的角度 3.透過各組戲劇的演出，彼此觀摩產生更深的共鳴。	以不同的苦難以及不同的苦難的解說配對，請同學分組完成一個戲劇演出（每組約二十分鐘）	苦難神學
10. 學期統整	1.苦難劇的回應與	統整一學期以來所建構出	學期統整

統整	來的相關素材(問卷後測)
2.回顧一學期的課程，加深所學重點	
3.問卷後測的施行	

課程之設計根據察覺他人苦難量表之各項分量表為指標，使用各式生命教育教學方法進行，以下表 3-4，則為察覺他人苦難課程與察覺他人苦難量表之因應：

表 3-4 察覺他人苦難課程與察覺他人苦難量表之因應

察覺他人苦難量表	察覺他人苦難課程主題
罪責論斷	苦難論述 I.II.III、側隱倫理 II、苦難現象學、苦難演劇 I.II
咒罵論斷	苦難論述 I.II.III、側隱倫理 II、苦難現象學、苦難演劇 I.II
性格歸因	苦難論述 III、側隱倫理 II、苦難現象學、苦難演劇 I.II
反身及人	苦難論述 III、側隱倫理 I.II、苦難演劇 I.II
超越對錯	苦難論述 I.II.III、側隱倫理 II、苦難現象學、苦難演劇 I.II
良善推斷	苦難論述 I.II.III、側隱倫理 I.II、同理與關懷、苦難演劇 I.II
人之常情	苦難論述 I.II.III、側隱倫理 II、苦難現象學、同理與關懷、苦難演劇 I.II
同情協助	苦難論述 III、側隱倫理 I.II、同理與關懷、苦難演劇 I.II
訴諸法律	側隱倫理 II、苦難現象學、苦難演劇 I.II
歸因命運	苦難論述 I.II.III、側隱倫理 I.II、苦難演劇 I.II

二、生命札記的寫作意涵

生命教育是帶領學生看見生命光輝、觸動生命本質，使其受到感動，進而立定尊重生命、追尋意義人生為其人生目標的過程。故以統整「知、情、意、行」的體驗課程為主。各樣的體驗主題，透過生命札記的記載，寫下個人心中的各種信念及心得感想，並在課堂中的小組做分享。藉由小組之分享，

整合各類信念，並做成投影片在課堂上與全班報告。

在整學期的活動中，體驗與省察是課程中最重要元素，也是個人對生命的體驗。課程的規劃和實行，主要依照人生四季---春、夏、秋、冬---這四個時節來進行。

「春天」是個人領受滋養的季節。強調個人在生命成長的過程中，曾經獲得的關愛、呵護、叮嚀及照顧。以紀錄：生命的春天--計算出生至今的花費為開場，細數在生活周遭，有多少獨特的事物是讓我們特別感謝的？又該向誰感謝？在春天的感恩之後，是生命的「夏季」；象徵著生命中的酷熱、煎熬與挑戰。以螢火蟲之墓的影片帶入生命的苦難議題，並回憶個人生命中的苦難與挑戰，將其記錄於生命札記中，在課堂的討論中加以分享，成為促使生命成長與茁壯的重要激勵。「春華秋實」，秋季是生命結實與收成的季節。生命的秋季之中應該是由個人的信仰/信念體系所呈現的，由兩位社福工作者的生命分享到同理心的訓練，以生命春季的感恩，到生命苦難困境的超越，及對人性普世的良善加以認識與體驗。冬天的生命任務是「統整」，修陳述個人生命中的重要體驗與目標，反映出個人生命的意義。由苦難戲劇的呈現，作為學期的成果發表，將個人的信念進行統整，找出個人的核心信念，用以彰顯出個人的特色，認知個人的本色，並進而鼓勵其建構出個人的生命目標。在課程的諸多分享中，同學們彼此分享個人對人生的統整（生命意義）、人生目標、價值觀及達成之方法，在相互肯定及祝福的情況下，完成一個學期的生命教育課程，各自走向人生未來的旅程。

生命札記進行方式為：學習者準備一本 8K 素描剪貼簿，在課程中記錄上課及相關主題，或課後進行寫作及心得感想，此札記作為課程評分標準之一。札記內容主題與頁碼如下：

1. 個人資料、姓名、系級及其它重要個人訊息（星座、夢想…）
2. 札記目錄
3. 課程大綱

4. 計算出生之今的花費
5. 一份關懷
6. 鐵達尼號
7. 豌豆的隱喻（見附錄二）
8. 楚門的世界
9. 今天暫時停止
10. 螢火蟲之墓
11. 個人生命中的受苦與困難
12. 苦難戲劇

第四節 研究工具

本研究依張利中（2006）察覺他人苦難量表，趙梅如、鍾思嘉（2004）觀點取替故事同理心量表，Rushton, Chrisjohn 和 Fekken（1981）利他行為量表，謝曼盈（2003）生命態度量表中的愛與關懷分量表為研究工具。包括了生命教育、品格教育、情意教育、生命態度等主題的研究工具。

一、覺察他人苦難量表（見附錄三）

（一）量表內容：

張利中（2006）察覺他人苦難量表：研究對象為大學生，以服務性社團之學生為主，另包含宗教性及其他類別的社團學生，以「槍擊要犯與飆車青年」的社會事件為題材，使用紮根理論為研究方法，完成了 160 位大學生的測試。研究結果用來了解大學生知覺一個有受苦意涵的社會新聞事件的概念向度，且將八個因素分析命名為：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；依原始的回應資料，擬定一個以故事引導體察苦難的「察覺他人苦難」量表。本研究將此量表 36 題增加到 37 題，並將分量表整理為十個，分別為：罪責論斷、咒罵論斷、性格歸因、反身及人、超越對錯、良善推斷、人之常情、同情協助、訴諸法律、歸因命運。題數及題號見表 3-5。

表 3-5 察覺他人苦難量表分量表、題數及題號

察覺他人苦難量表		
分量表	題數	題號
罪責論斷	6	1.2.4.5.12.34.
咒罵論斷	2	14.16.
性格歸因	3	6.7.8
反身及人	4	21.29.30.40
超越對錯	3	13.15.36
良善推斷	5	18.19.26.38.39
人之常情	3	20.22.28
同情協助	4	24.25.27.32

(續上表 3-5)

分量表	題數	題號
訴諸法律	4	17.23.31.33
歸因命運	3	3.35.37

量表計分方式為六點量表，由非常認同到非常不認同，非常認同者可得 6 分，相當認同者 5 分，以此類推。分量表中罪責論斷、咒罵論斷、性格歸因、訴諸法律及歸因命運為負向題，採反向計分，反身及人、超越對錯、良善推斷、人之常情、同情協助為正向題，採正向計分。分數愈高代表愈能以人性的角度察覺他人苦難。

(二) 信度與效度

測量工具之信效度考驗：測量工具信效度考驗的因素分析與命名，測量工具的內部一致信度係數。分量表的內部一致性信度係數介於 0.76 至 0.91 之間，顯示其信度良好。

二、觀點取替故事同理心量表（見附錄四）

(一) 量表內容：

趙梅如、鍾思嘉（2004）的「觀點取替故事同理心量表」以成人及大學生為研究對象，預測樣本 952 位，正式樣本 2155 位。全量表含有三個觀點取替故事同理心分量表，包含：認知性、情感性及表達性，共有 16 題。計分方式為六點量表，由非常符合到非常不符合，非常符合者可得 6 分，相當符合者 5 分，以此類推。分量表題目同理認知為題 1-5，同理情感為題 6-11，同理表達為題 12-16。量表題目皆為正向計分。分數愈高代表愈能同理他人。

(二) 信度及效度：

在信度上，認知性、情感性及表達性觀點取替故事同理心分量表及全量表之 Cronbach α 係數分別為 0.67、0.73、0.70 及 0.87，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尚可。在效度上，以驗證性因素分析檢驗其概念建構，顯現量表的建構效度良好。

三、利他行爲量表（見附錄五）

（一）量表內容：

Rushton, Chrisjohn 和 Fekken(1981)發展的 Self-Report Altruism scale 利他行爲自陳量表，簡稱 SRA。此量表共分為兩個分量表，分別為：日常助人及參予慈善。計分方式為五點量表，由非常頻繁到從來沒有，非常頻繁者可得 5 分，經常者 4 分，以此類推。分量表題目參與慈善為題 2、4、7、10、11、17，日常助人為題 1.3.5.8.9.13.15。量表題目皆為正向計分。分數愈高代表愈能有利他行爲。

（二）信度及效度：

全量表之信度 α 係數為 0.7，顯示內部具一致性。量表得分較高的受試者，能行較多利他行爲，利他的品質也較佳。此外，利他行爲與敏感度、同理心、社會責任感等皆有正相關。

四、生命態度量表-愛與關懷分量表（見附錄六）

（一）量表內容：

謝曼盈（2003）「生命態度量表」以大專學生為施測對象，預測樣本 114 位，正式樣本 571 位。使用理論建構法和因素分析法為理論基礎。量表將生命態度的概念分成三部分：「我」、「情境」及「我與他人」，並包含六個層面：理想、生命自主、存在感、死亡態度、生命經驗、愛與關懷。全量表共有 70 題，本研究採用生命態度量表-愛與關懷分量表，共 13 題。

計分方式為七點量表，由完全同意到完全不同意，完全同意者可得 7 分，完全不同意者 1 分，以此類推。題號 1、3、5、7、9 題為為反向計分。分數愈高代表與他人較容易建立長期關係。

（二）信度及效度

此量表信度方面：Cronbach α 係數為 0.94，重測信度為 0.91，顯示具有良好信度。效度方面，效標關聯效度與 Crumbaugh 和 Maholic

(1964) 所編製之「生活目的測驗」(purpose in life test) 相關係數為 0.72，和 Battista 與 Richard Almond (1973) 所編製之「生命指數量表」相關係數為 0.57，達顯著水準；與何英奇 (1980b) 之生命態度剖面圖相關係數為 0.49，達顯著水準。內部分量表間的相關顯著，顯示有良好的內容效度；高低分組的平均數 t 檢定結果差異達顯著，選修課程學生得分較常模得分為高，顯示具有良好的建構效度。

第五節 資料分析

本研究為不等組之實驗、對照組設計，研究者將依所得的資料，依組別、受試者、前後測之數據予以編號，以 SPSS 10.0 版 套裝程式進行統計分析處理。並說明如下：

- 一、以年齡 t 檢定，性別 t 檢定及前測 t 檢定分析前測實驗組與對照組在各量表的得分差異。
- 二、以後測 t 檢定分析前後測實驗組與對照組在各量表的得分差異。
- 三、以差異分數 (Different score) t 檢定分析前後測之得分差異。
- 四、以共變數分析 (One-way Ancova) 進行同質性考驗同質性檢定及單因子共變數分析比較組間前後測之得分差異。
- 五、採用統計控制，以階層迴歸分析 (Hierarchical regression analysis) 為驗證研究假設的統計方法。研究各項統計分析以 $\alpha = .05$ 為顯著水準。

第四章 研究結果與討論

本章目的在呈現研究問卷之分析結果，並進行結果之討論。研究以察覺他人苦難量表、觀點取替故事同理心量表、利他行為量表、生命態度-愛與關懷量表為研究工具，在課程實施前後對實驗組與對照組成員實施前後測。各量表以前、後測之 t 檢定，性別之 t 檢定，前、後測之差異分數 t 檢定、單因子共變數分析及階層迴歸分析比較兩組前後測之得分差異，分析結果並提出討論。

第一節 不同背景變項之大學生前測各項指標之考驗差異

本研究由於採用不等組的準實驗之前後測設計，參與學生之實驗、對照組別並未採隨機分派，所以實驗組與對照組在接受實驗介入之前可能存有差異。本節的目的在於檢驗實驗組與對照組在前測中是否在察覺他人苦難等各項指標中存有差異；若無，則研究者可放心的推論：教育介入後的差異是教育介入所造成的；若有，則研究者必須採取進一步的統計控制方式來檢驗教育介入之成效。

以下就研究對象之描述、實驗組與對照組前測得分 t 檢定及前測性別 t 檢定來說明前測中各項指標的差異情形。

一、研究對象之描述

本研究樣本為實驗組 58 人，對照組 63 人，表 4-1 顯示研究樣本個人基本變項分佈情形。實驗組系級分配平均，對照組則文學院及社科院的學生較多；實驗組碩士生的比例較對照組高。以下對性別、年齡及前測分數進行各項指標之 t 檢定。

表 4-1 研究樣本個人基本變項分佈情形

變項	類別	實驗組		對照組		總計	
		人數	%	人數	%	人數	%
性別	男	21	36.2	18	28.6	39	32.2
	女	37	63.8	45	71.4	82	67.8
學院	文學院	24	41.4	11	17.5	35	28.9
	社科院	9	15.5	49	77.8	58	47.9
	管學院	5	8.6	1	1.6	6	5.0
	理工院	8	13.8	-	-	8	6.6
	農學院	3	5.2	-	-	3	2.5
	藝術院	9	15.5	2	3.2	11	9.1
	學籍	學士生	49	84.5	61	96.8	110	90.9
	碩士生	9	15.5	2	3.2	11	9.1
總計		58	47.9	63	52.1	121	100

二、性別在各項指標前測得分之 t 檢定

依 Kohlberg 以男性傾向的正義倫理及 Noddings 女性傾向的關懷倫理來看，男性與女性的道德判斷有不同的預測因子，男性傾向理性判斷，女性傾向感性直觀，但由表 4-2 性別在各量表前測得分之 t 檢定中可知：不同性別的大學生在各項量表得分上並未有顯著差異。

表4-2 性別在各量表前測得分之t檢定

性別	男 (N=39)		女 (N=82)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
<u>察覺他人苦難量表</u>					
罪責論斷	22.87	4.09	22.38	3.36	.66
咒罵論斷	5.85	2.18	5.79	1.51	.14
性格歸因	10.44	2.52	10.76	1.98	-.70
反身及人	20.54	2.90	21.02	2.17	-.93
超越對錯	15.13	2.45	14.71	2.09	.93
良善推斷	21.85	3.79	22.01	3.34	-.23
人之常情	13.10	2.06	12.77	2.14	.81
同情協助	18.23	2.90	18.38	2.48	-.27
訴諸法律	16.03	3.87	16.10	2.87	-.10
歸因命運	11.08	3.17	10.65	2.34	.76
<u>觀點取替故事同理心量表</u>					
同理認知	23.51	3.41	23.28	2.89	.37
同理情感	27.77	3.38	28.51	3.67	-1.10
同理表達	22.95	4.54	24.91	3.29	-2.42
<u>利他行為量表</u>					
參與慈善	16.56	3.91	17.38	3.38	-1.11
日常助人	14.62	3.68	15.04	2.89	-.63
<u>生命態度-愛與關懷分量表</u>					
愛與關懷	67.33	9.40	71.84	9.61	-2.45

三、年齡在各項指標前測得分之 t 檢定

依表 4-3 年齡與組別之分佈情形可知實驗組同學年齡為 21-29 歲，對照組

同學為 19-26 歲，實驗組年齡普遍較對照組大，故進行實驗組與對照組同學的年齡 t 檢定。

表 4-3 年齡與組別之分佈情形

年齡	實驗組	對照組	合計
19	-	21	21
20	-	23	23
21	9	4	13
22	20	5	25
23	11	5	16
24	3	1	4
25	6	1	7
26	5	3	8
27	2	-	2
28	-	-	-
29	2	-	2
總計	58	63	121

依表 4-4 實驗組與對照組同學年齡 t 檢定結果為：對照組年齡 (Mean=20.56) 顯著的 ($t=7.5, p<.001$) 小於實驗組 (Mean=23.21)，顯示年齡變項的顯著差異，此差異情形將在階層迴歸分析中作控制。

表 4-4 實驗組與對照組年齡之 t 檢定

	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
年齡	23.21	2.01	20.56	1.88	7.5***

*** $p<.001$

四、實驗組、對照組各項指標前測得分之 t 檢定

以下表 4-5 為各量表中實驗組與對照組前測得分 t 檢定的結果。由表

中可知實驗組與對照組在察覺他人苦難量表前測中：性格歸因及人之常情有顯著差異，利他行為量表中：日常助人有顯著差異；此外，同理心量表、生命態度-愛與關懷量表，皆呈現不顯著。

察覺他人苦難量表前測分量表中：對照組在性格歸因（Mean=10.22）顯著的（ $t=2.32, p<.05$ ）小於實驗組（Mean=11.12）；對照組人之常情得分（Mean=13.24）顯著的（ $t=-1.99, p<.05$ ）大於實驗組（Mean=12.48），顯示面對他人的苦難事件，對照組同學比實驗組同學更不會做赤裸裸的性格歸因，也較能以人之常情的態度看待犯罪者或受苦者。在利他行為量表前測得分 t 檢定結果中發現：實驗組日常助人（Mean=15.78）顯著的（ $t=3.03, p<.01$ ）大於對照組（Mean=14.10），顯示實驗組同學在日常生活中較對照組同學更能行善，此一發現值得在後續進一步的研究中做討論。故整體而言，實驗組與對照組在前測得分之 t 檢定中，確實發現顯著差異存在。

表4-5 實驗、對照組各量表前測得分之t檢定

	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
<u>察覺他人苦難量表</u>					
罪責論斷	22.41	4.13	22.65	3.07	-.360
咒罵論斷	6.05	1.71	5.59	1.77	1.47
性格歸因	11.12	2.33	10.22	1.93	2.32*
反身及人	20.88	2.54	20.86	2.34	.05
超越對錯	14.78	2.41	14.91	2.03	-.32
良善推斷	21.67	3.58	22.22	3.39	-.87
人之常情	12.48	2.12	13.24	2.06	-1.99*
同情協助	18.26	2.85	18.38	2.39	-.22
訴諸法律	16.38	3.53	15.79	2.88	1.00
歸因命運	11.14	2.78	10.46	2.46	1.42
<u>觀點取替故事同理心量表</u>					
同理認知	23.69	3.11	23.05	2.99	1.16
同理情感	28.62	3.72	27.95	3.45	1.03
同理表達	24.09	3.92	24.46	3.76	-.54
<u>利他行為量表</u>					
參與慈善	17.43	3.68	16.83	3.45	.93
日常助人	15.78	3.50	14.10	2.58	3.03**
<u>生命態度-愛與關懷分量表</u>					
愛與關懷	69.28	10.27	71.41	9.17	-1.21

*p<.05 **p<.01

第二節 實驗、對照組實驗後測之 t 檢定

本節主要目的在於檢驗實驗組與對照組經過教育介入後在察覺他人苦難等指標是否存有顯著差異，由於本研究採不等組前後測的準實驗研究設計，實驗組與對照組在後測所呈現之顯著差異有可能來自於實驗對照之分組，亦有可能來自於教育介入之效果，在上節中，研究發現實驗組與對照組在各項量表的得分上多不顯著（除察覺他人苦難量表中：性格歸因及人之常情，利他行為量表中日常助人為顯著外，其餘皆未達顯著），本節針對實驗組與對照組在各項指標的後測進行差異考驗，若此一考驗達到顯著，則研究者可聲稱在不等組的實驗設計中，此一後測之顯著差異，是來自教育介入之效果。

以下表4-6為實驗、對照組後測各量表中得分之t檢定結果。由表4-6可知察覺他人苦難量表之分量表中：實驗組的罪責論斷（Mean=20.24）顯著的（ $t=-2.50, p<.05$ ）小於對照組（Mean=22.10），顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會以罪責論斷當事者或受苦者；實驗組反身及人（Mean=20.98）顯著的（ $t=1.99, p<.05$ ）大於對照組（Mean=20.13），顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較能反身自省及多面向的看待他人；實驗組超越對錯（Mean=15.86）顯著的（ $t=3.07, p<.01$ ）大於對照組（Mean=14.86），顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較能以超越對錯的觀點看待苦難；實驗組良善推斷（Mean=23.93）顯著的（ $t=2.81, p<.01$ ）大於對照組（Mean=22.44），顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較能以良善的心懷看待他人；訴諸法律（Mean=14.22）顯著的（ $t=-2.47, p<.05$ ）小於對照組（Mean=15.68），顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會以制式的法律觀點單向的看待苦難者；在前測t檢定出現顯著差異的性格歸因（Mean=11.12），後測雖未達顯著，但平均數（Mean=10.40）降低，顯示實驗介入後，實驗組同學看待苦難較不會以天生性格的角度看待犯罪者；前測t檢定出現顯著差異的人之常情（Mean=12.48），後測雖未達顯著，但平均數（Mean=13.03）提高，顯示實驗介入後實驗組同學較能以人之常情的態度看待犯

罪者或受苦者；利他行為分量表中：實驗組後測之日常助人得分（Mean=16.19）較前測（Mean=15.78）提昇；而同理心量表、生命態度量表之愛與關懷，為呈現不顯著。故由實驗、對照組後測得分之t檢定可知實驗介入確實對實驗組有正面顯著的結果。

表4-6 實驗、對照組各量表後測得分之t檢定

	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
<u>察覺他人苦難量表</u>					
罪責論斷	20.24	4.51	22.10	3.64	-2.50*
咒罵論斷	5.31	1.78	5.73	1.52	-1.40
性格歸因	10.40	2.69	10.69	2.37	-.55 ^a
反身及人	20.98	2.34	20.13	2.39	1.99*
超越對錯	15.86	1.63	14.86	1.97	3.07**
良善推斷	23.93	3.30	22.44	2.49	2.81**
人之常情	13.03	2.06	12.97	1.81	.19 ^a
同情協助	18.36	2.48	17.76	2.59	1.30
訴諸法律	14.22	3.90	15.68	2.49	-2.47*
歸因命運	10.09	2.72	10.62	2.09	-1.20
<u>觀點取替故事同理心量表</u>					
同理認知	23.97	2.72	23.27	2.56	1.45
同理情感	28.57	3.80	27.84	3.21	1.14
同理表達	24.59	3.40	23.90	3.31	1.12
<u>利他行為量表</u>					
參與慈善	17.76	3.65	16.97	3.01	1.33
日常助人	16.19	3.76	14.81	3.21	2.18* ^a
<u>生命態度-愛與關懷分量表</u>					
愛與關懷	54.60	6.24	54.14	5.80	.42

*p<.05 **p<.01 a:前測達顯著

以下圖4-1至4-10可見察覺他人苦難量表中實驗組與對照組的前後測變化，但因各分量表的題數不一，為求統一的量表值以作相同的評定標準，故將各分量表除以題數後進行t檢定，得出表4-7及4-8實驗、對照組察覺他人苦難量表前測及後測得分之t檢定（統一量表值），依表4-7及表4-8中之平均數，製成圖4-1至4-1察覺他人苦難各分量表之前後測得分情形。

表4-7 實驗、對照組察覺他人苦難量表前測得分之t檢定（統一量表值）

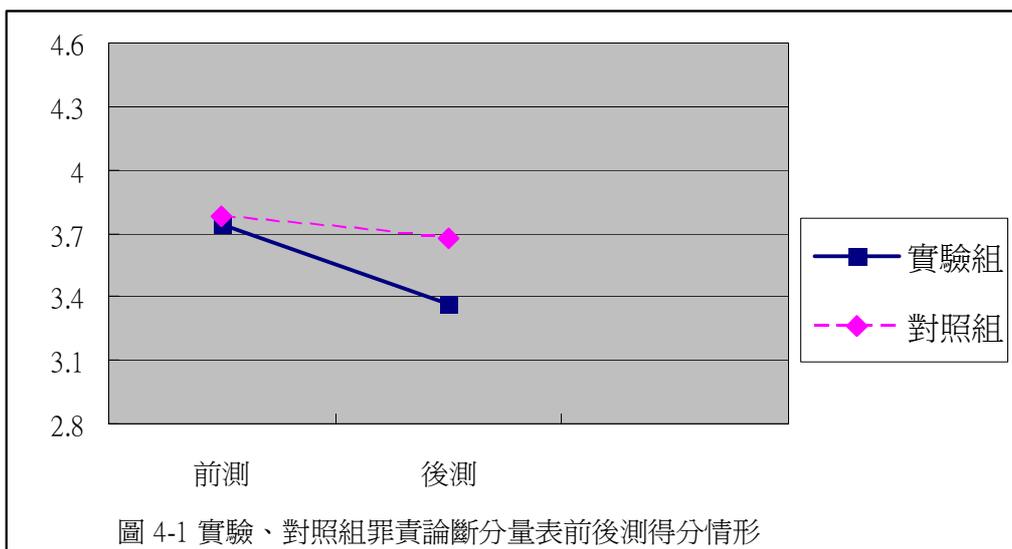
	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
罪責論斷	3.74	.69	3.78	.51	-.360
咒罵論斷	3.03	.86	2.79	.88	1.47
性格歸因	3.71	.78	3.41	.64	2.32*
反身及人	5.22	.64	5.21	.59	.05
超越對錯	4.93	.80	4.97	.68	-.32
良善推斷	4.33	.72	4.44	.68	-.87
人之常情	4.16	.71	4.41	.69	-1.99*
同情協助	4.57	.71	4.60	.60	-.22
訴諸法律	4.09	.88	3.95	.72	1.00
歸因命運	3.71	.93	3.49	.82	1.42

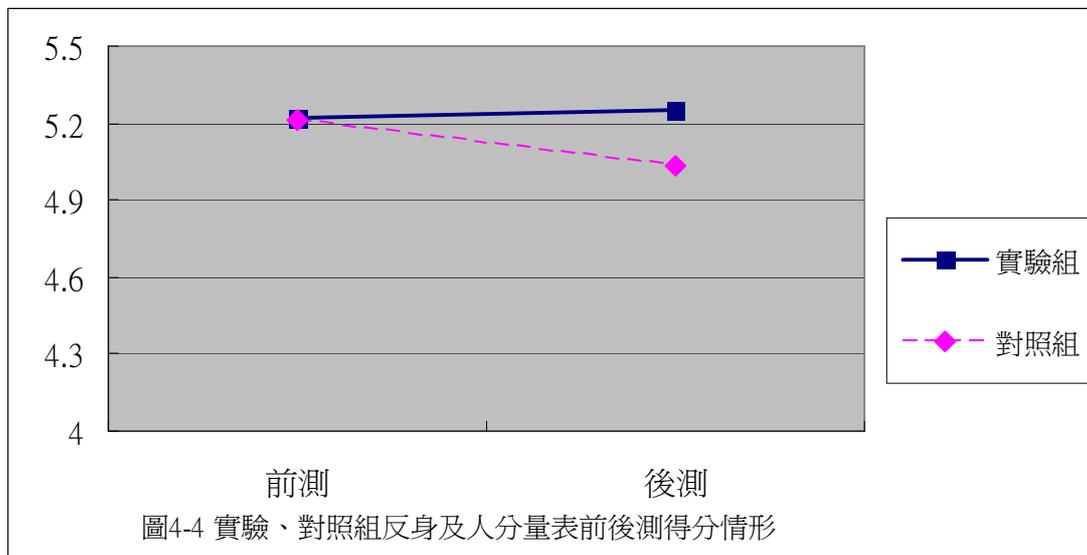
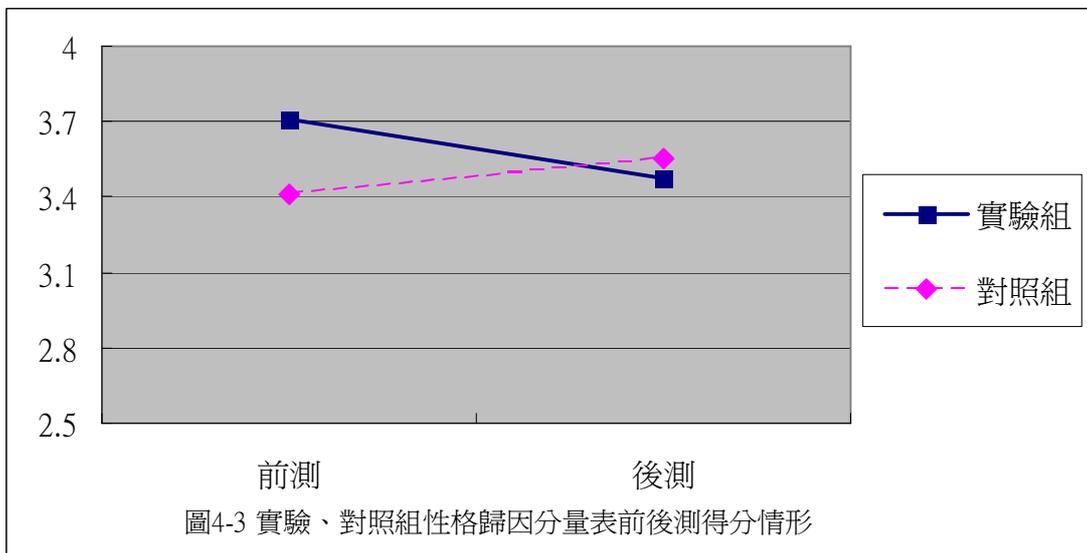
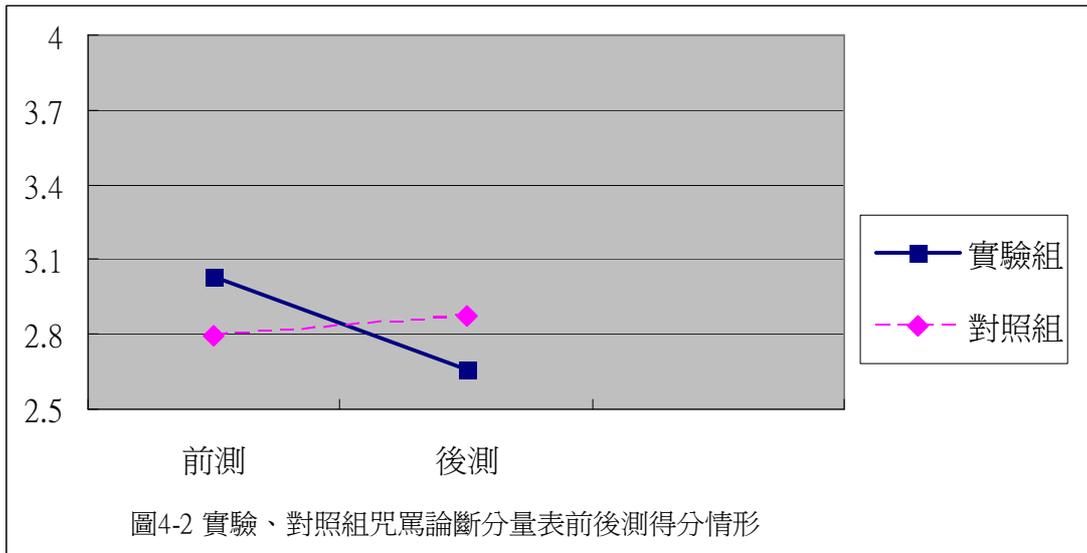
*p<.05

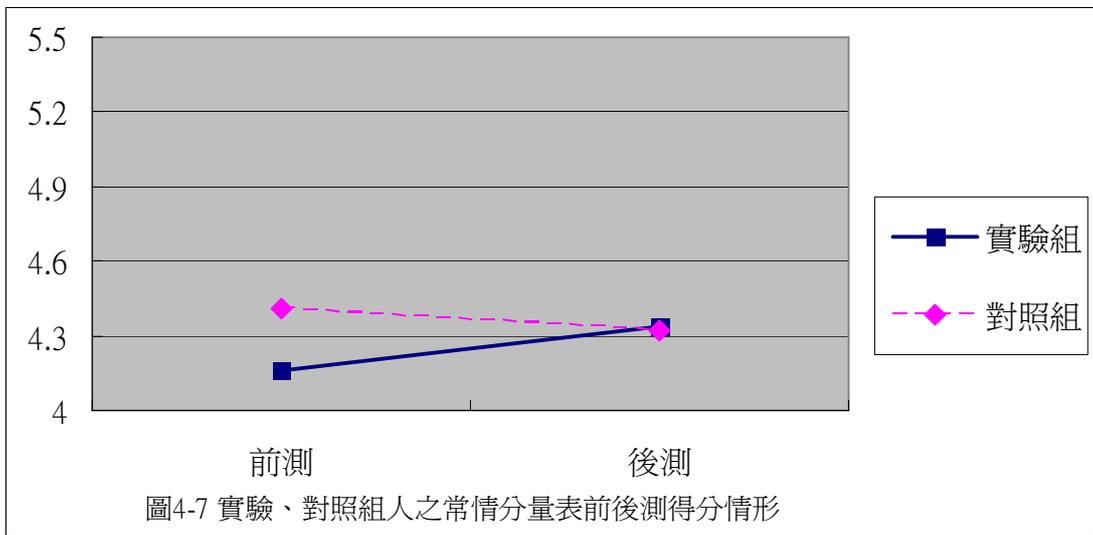
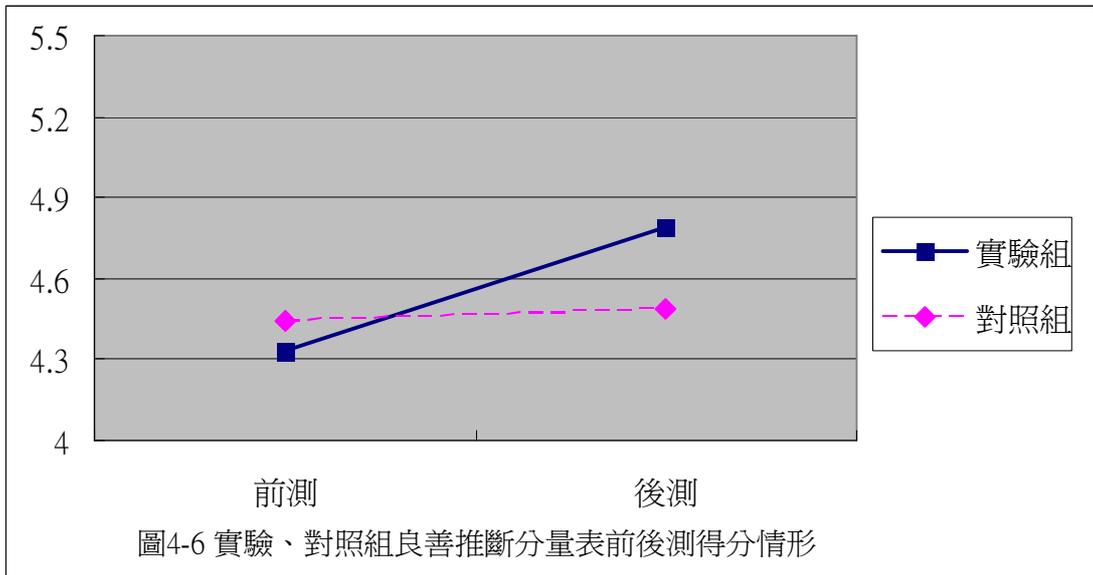
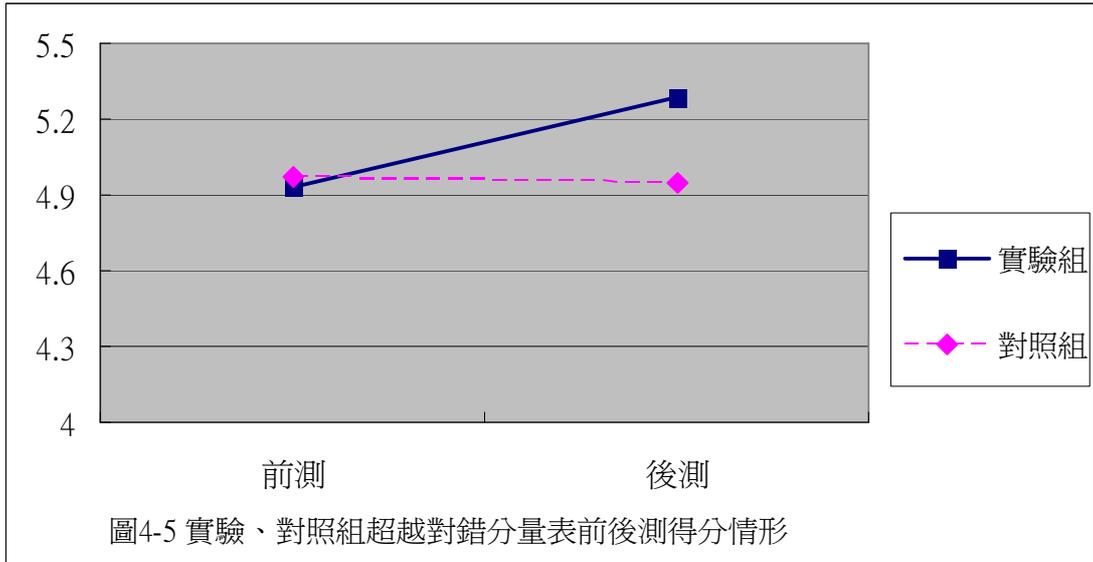
表4-8 實驗、對照組察覺他人苦難量表後測得分之t檢定（統一量表值）

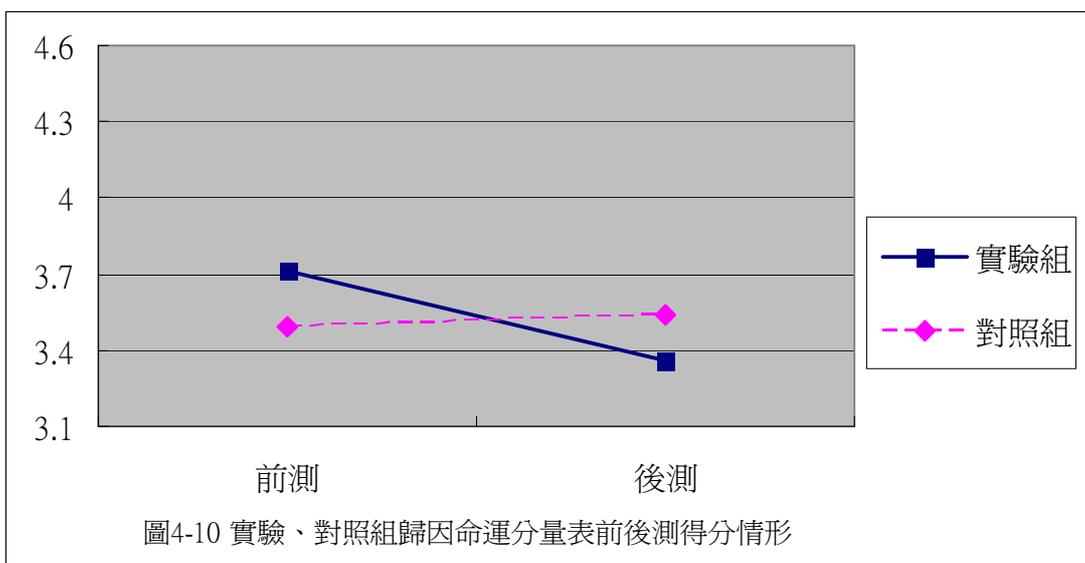
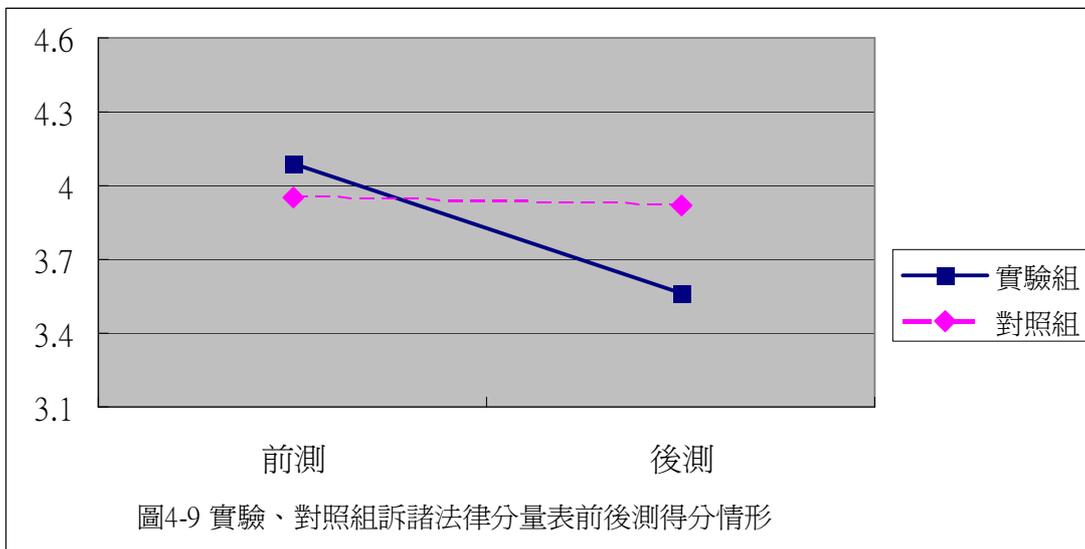
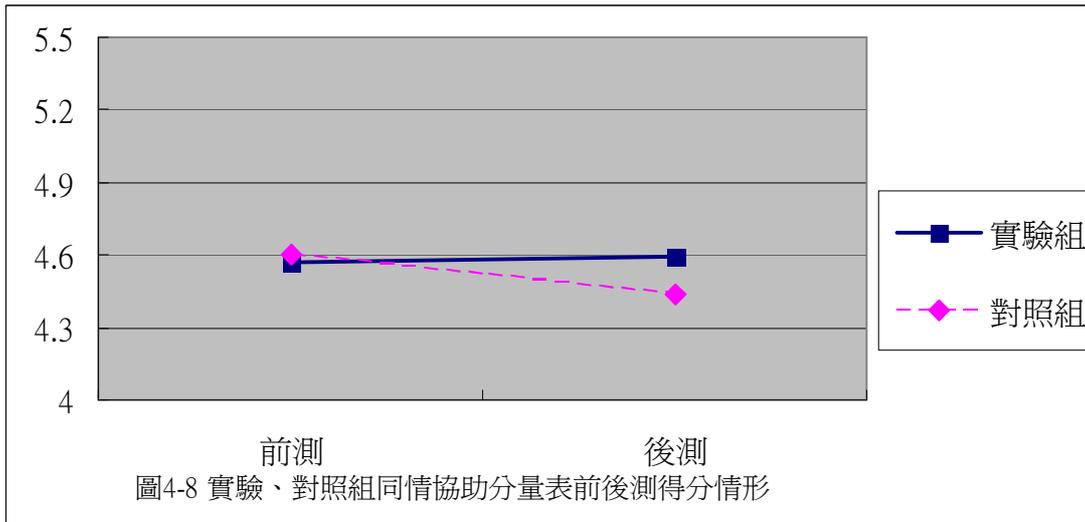
	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
罪責論斷	3.37	.75	3.68	.61	-2.50*
咒罵論斷	2.66	.89	2.87	.76	-1.40
性格歸因	3.47	.90	3.55	.79	-.55 ^a
反身及人	5.25	.58	5.03	.60	1.99*
超越對錯	5.29	.54	4.95	.66	3.07**
良善推斷	4.79	.66	4.49	.50	2.81**
人之常情	4.34	.69	4.32	.60	.19 ^a
同情協助	4.59	.62	4.44	.65	1.30
訴諸法律	3.56	.98	3.92	.62	-2.47*
歸因命運	3.36	.91	3.54	.70	-1.20

*p<.05 **p<.01 a:前測達顯著









由上圖及表中可知後測結果在罪責論斷、反身及人、超越對錯、良善推斷

及訴諸法律的分量表得分有顯著的現象，故可推論在不等組的實驗設計中，此一後測之顯著差異，是來自教育介入之效果。

第三節 實驗、對照組之差異分數 t 檢定

差異分數 d 為顯示實驗前後分數改變情形，作法為各項指標之後測得分減前測得分之，得出之差異分數 d 若為正分則代表後測大於前測，若為負分則代表前測大於後測，本節為將實驗、對照組之差異分數進行 t 檢定。

以下表4-9為實驗、對照組各量表的差異分數t檢定結果。其中罪責論斷、咒罵論斷、性格歸因、訴諸法律及歸因命運分量表為負向記分，反身及人、超越對錯、良善推斷、人之常情、同情協助為正向記分。

由表中可知：各分量表前後測相減後，實驗組罪責論斷差異分數 (Mean=-2.17) 降低的情形顯著的 ($t=-2.68, p<.01$) 多於對照組 (Mean=-.56)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會以罪責論斷當事者或受苦者；實驗組咒罵論斷差異分數 (Mean=-.74) 降低的情形顯著的 ($t=-3.06, p<.01$) 大於對照組 (Mean=.14)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會以咒罵論斷當事者或受苦者；實驗組性格歸因差異分數 (Mean=-.72) 降低的情形，顯著的 ($t=-2.75, p<.01$) 大於對照組 (Mean=.43)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會性格歸因當事者或受苦者；實驗組超越對錯差異分數 (Mean=1.09) 增加的情形，顯著的 ($t=3.16, p<.01$) 大於對照組 (Mean=-4.76)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較超越對錯的看待當事者或受苦者；實驗組良善推斷差異分數 (Mean=2.26) 增加的情形，顯著的 ($t=3.72, p<.001$) 大於對照組 (Mean=.22)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較能以良善之心作思考；實驗組人之常情差異分數 (Mean=.55) 增加情形，顯著的 ($t=2.35, p<.05$) 大於對照組 (Mean=-.27)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較能以人之常情看待當事者或受苦者；實驗組訴諸法律差異分數 (Mean=-2.16) 降低的情形，顯著的 ($t=-4.08, p<.001$) 大於對照組 (Mean=-.11)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會以法律論斷當事者或受苦者；實驗組歸因命運 (Mean=-1.05) 降低的情形，顯著的 ($t=-2.82, p<.01$) 大於對照

組 (Mean=.16)，顯示實驗介入後實驗組同學對於苦難事件較不會以命運之說論斷當事者或受苦者。而同理心量表、生命態度量表之愛與關懷，為呈現不顯著。

表 4-9 實驗、對照組各量表差異分數 t 檢定

	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
<u>察覺他人苦難量表</u>					
罪責論斷	-2.17	3.68	-.56	2.87	-2.68**
咒罵論斷	-.74	1.76	.14	1.38	-3.06**
性格歸因	-.72	2.61	.43	1.92	-2.75** ^a
反身及人	.10	2.61	-.73	2.19	1.91
超越對錯	1.09	1.98	-4.76	1.96	3.16**
良善推斷	2.26	3.04	.22	2.99	3.72***
人之常情	.55	1.82	-.27	2.03	2.35* ^a
同情協助	8.62	2.72	-.62	2.45	1.50
訴諸法律	-2.16	3.02	-.11	2.43	-4.08***
歸因命運	-1.05	2.34	.16	2.38	-2.82**
<u>觀點取替故事同理心量表</u>					
同理認知	.28	2.67	.22	3.05	.10
同理情感	-5.17	3.01	-.11	2.93	.11
同理表達	.50	3.47	-.56	2.92	1.82
<u>利他行為量表</u>					
參與慈善	.34	2.07	.14	2.35	.50
日常助人	.41	2.65	.71	2.49	-.64 ^a
<u>生命態度-愛與關懷分量表</u>					
愛與關懷	-14.67	10.30	-17.27	10.53	1.37

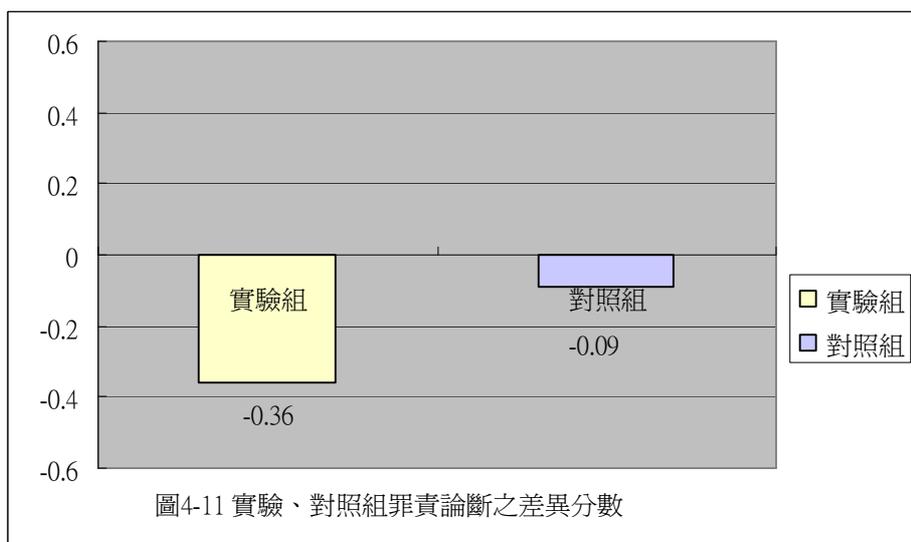
*p<.05 **p<.01 ***p<.001 a:前測達顯著

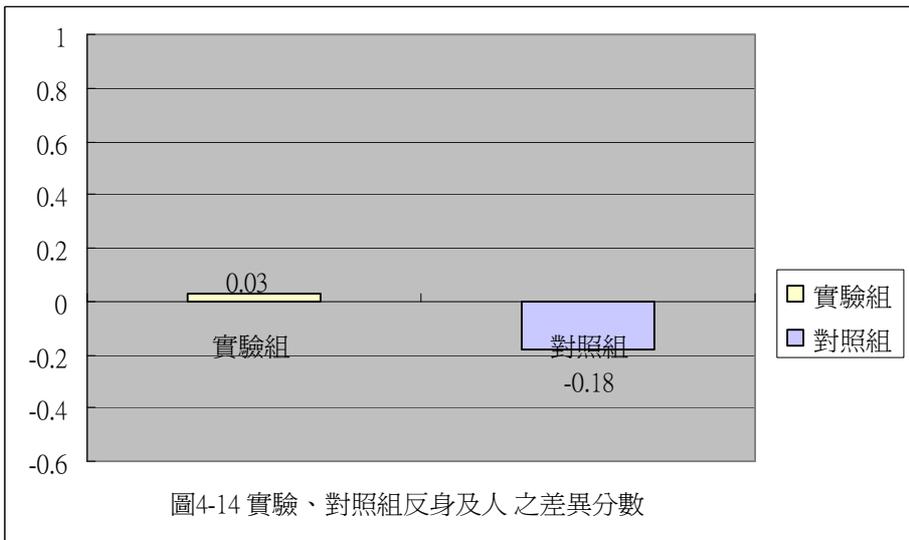
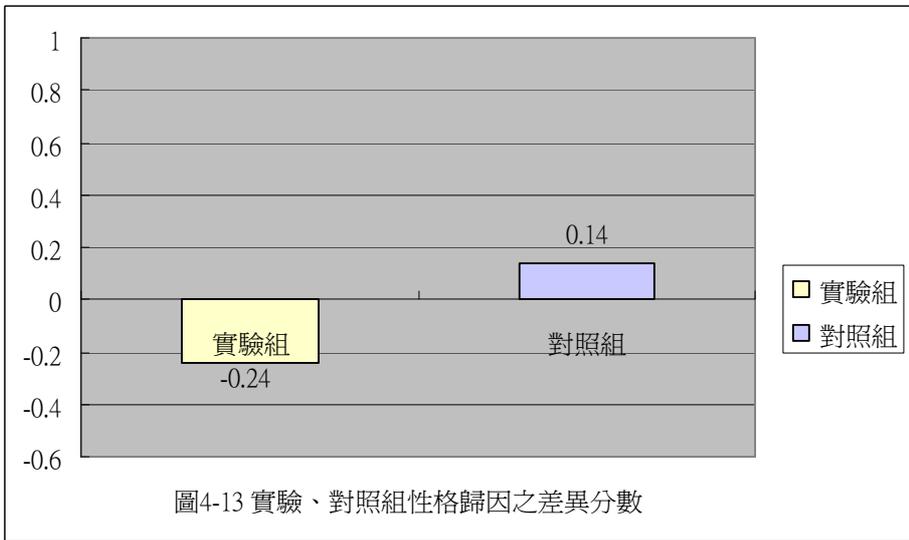
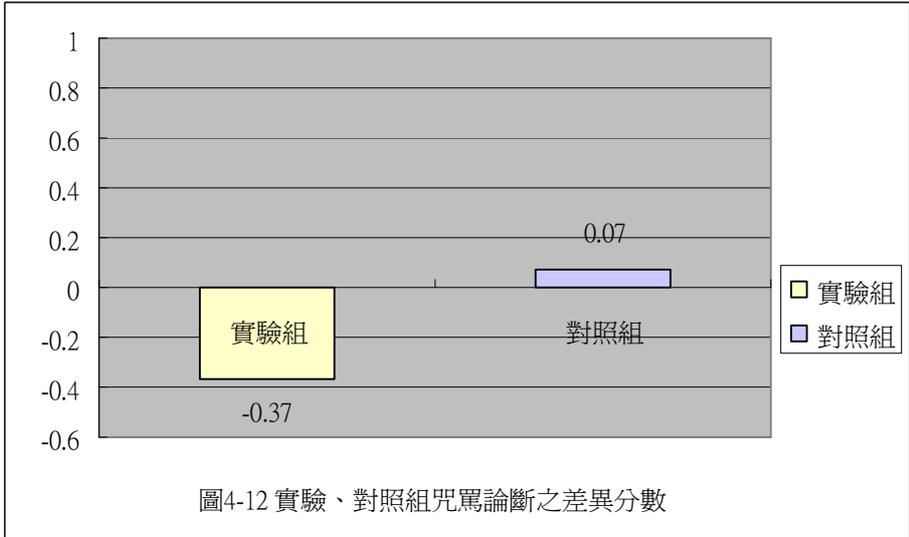
以下圖4-11至4-20為察覺他人苦難量表中實驗組與對照組的差異分數情形，但因各分量表的題數不一，為求統一的量表值以作相同的評定標準，故將各分量表除以題數，再以此分數求差異分數t檢定，得出表4-10實驗、對照組察覺他人苦難量表差異分數t檢定（統一量表值），再依表4-10中之平均數，製成圖4-11至4-20察覺他人苦難量表各分量表之差異分數情形。

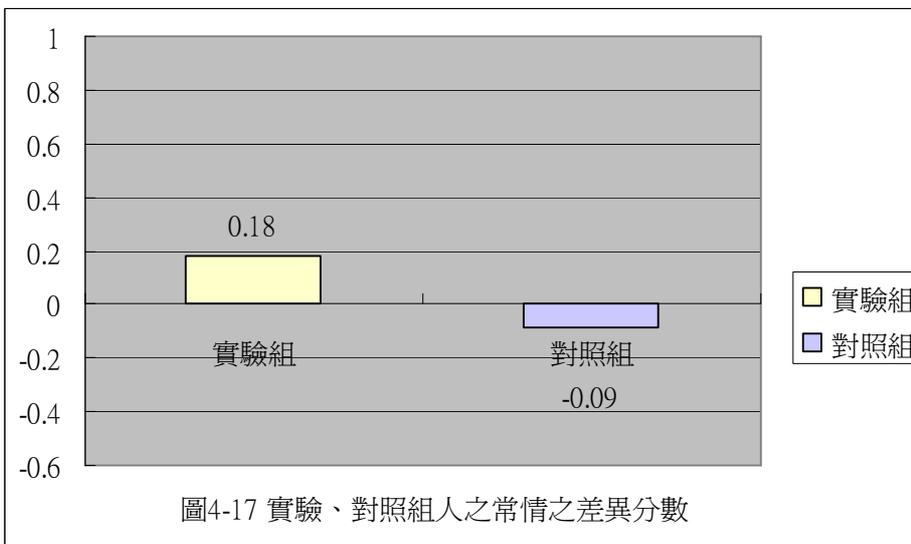
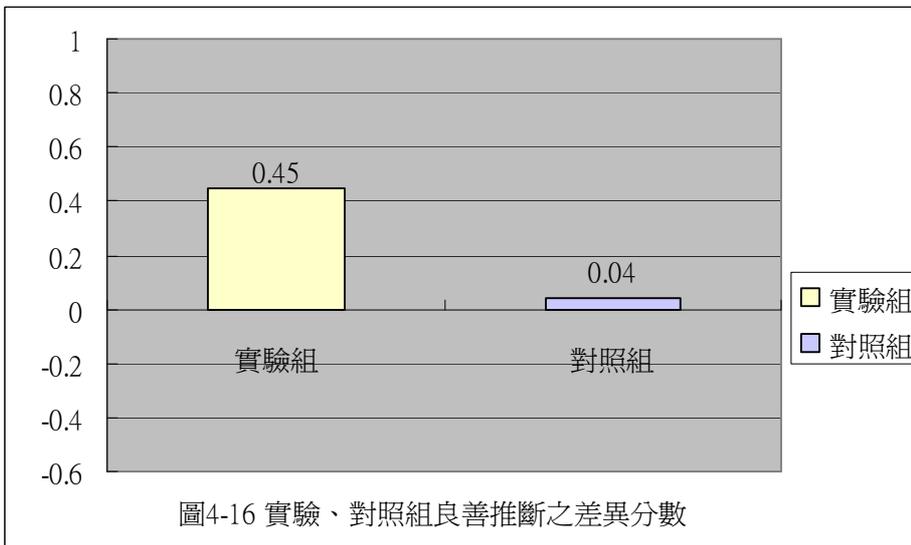
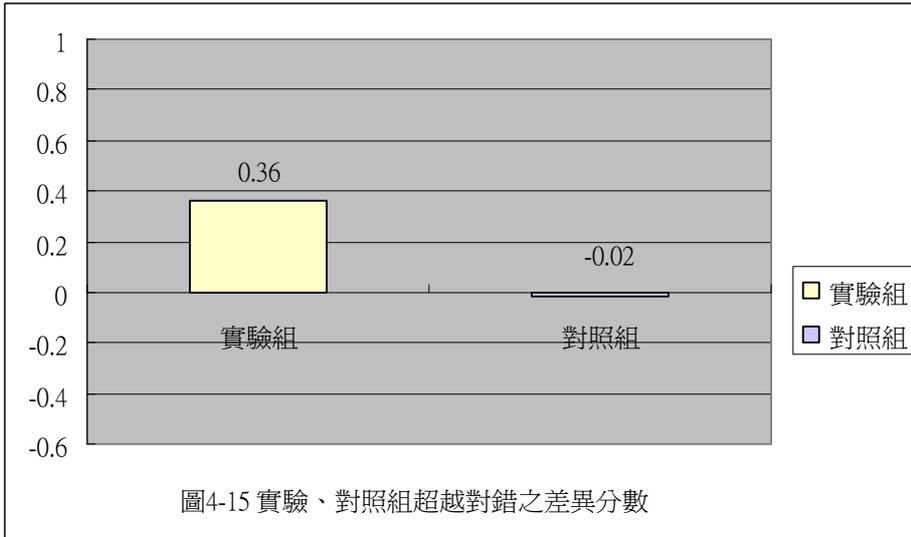
表4-10 實驗、對照組察覺他人苦難量表差異分數t檢定（統一量表值）

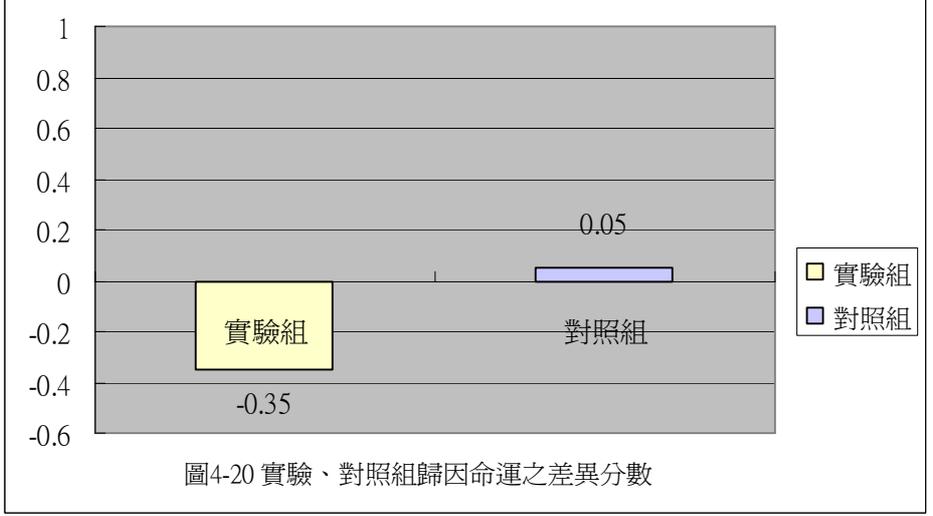
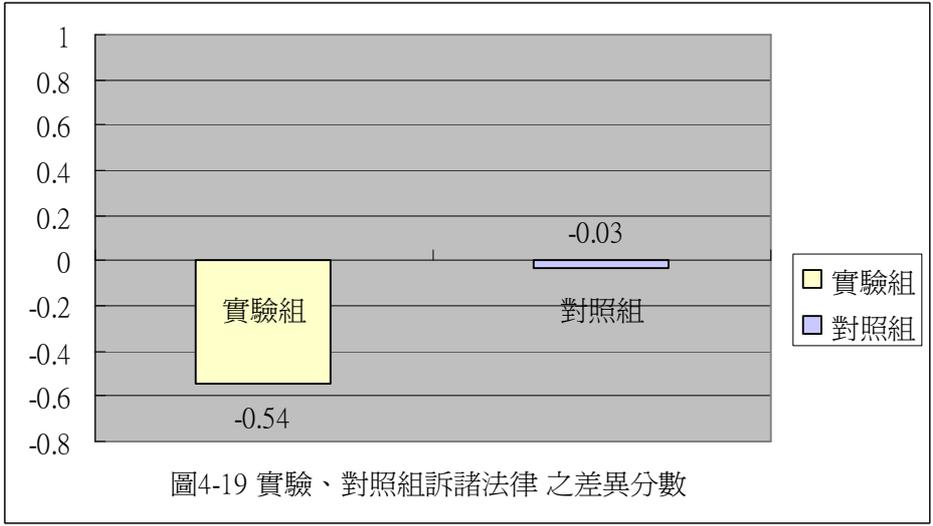
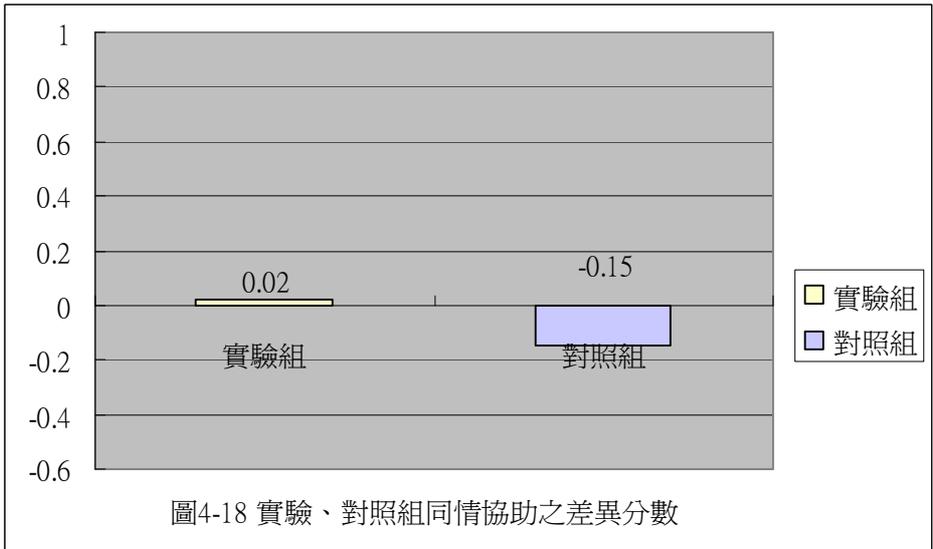
	實驗組 (N=58)		對照組 (N=63)		t
	平均數	標準差	平均數	標準差	
罪責論斷	-.36	.61	-.09	.48	-2.68**
咒罵論斷	-.37	.88	.07	.69	-3.06**
性格歸因	-.24	.87	.14	.64	-2.75** ^a
反身及人	.03	.65	-.18	.55	1.91
超越對錯	.36	.66	-.02	.65	3.16**
良善推斷	.45	.61	.04	.60	3.72***
人之常情	.18	.61	-.09	.68	2.35* ^a
同情協助	.02	.68	-.15	.61	1.50
訴諸法律	-.54	.75	-.03	.61	-4.08***
歸因命運	-.35	.78	.05	.79	-2.82**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 a:前測達顯著









由上圖及表中可知：實驗、對照組差異分數得分之 t 檢定可知實驗介入對察覺他人苦難量表之罪責論斷、咒罵論斷、性格歸因、超越對錯、良善推斷、人之常情、訴諸法律及歸因命運等變項有正面提昇顯著結果。

第四節 實驗、對照組同質性考驗及共變數分析

為排除前測各項得分因素對實驗介入的干擾，本節進行單因子獨立樣本的共變數分析，在進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗。

一、各項指標之同質性考驗

以下表 4-11 為各量表之同質性考驗。由表中可知察覺他人苦難量表中的咒罵論斷及訴諸法律的 F 值達顯著 ($p < .05$)，顯示此兩項分量表違反組內迴歸係數同質性的假設，所得之 ANCOVA 分析結果予以保留，其餘 F 值未達顯著，故進行共變數分析。

表 4-11 各量表之同質性考驗

	F _(1,119)	P		F _(1,119)	P
<u>察覺他人苦難量表</u>			<u>觀點取替故事同理心量表</u>		
罪責論斷	2.91	.09	同理認知	.00	.97
咒罵論斷	4.64	.03*	同理情感	.82	.37
性格歸因	3.28	.07	同理表達	.77	.38
反身及人	.018	.89	<u>利他行為量表</u>		
超越對錯	2.10	.15	參與慈善	.04	.85
良善推斷	1.03	.31	日常助人	.23	.64
人之常情	.07	.79	<u>生命態度-愛與關懷分量表</u>		
同情協助	.07	.80	愛與關懷	.12	.73
訴諸法律	4.12	.05*			
歸因命運	2.86	.09			

* $p < .05$

二、各項指標之共變數分析結果

以下表4-12為各量表之共變數分析結果。由表中可知實驗組察覺他人苦難量表中：罪責論斷 (F=8.66, p<.01)、咒罵論斷 (F=7.20, p<.01)、性格歸因 (F=4.27, p<.05)、反身及人 (F=5.11, p<.05)、超越對錯 (F=14.41, p<.001)、良善推斷 (F=15.86, p<.001)、訴諸法律 (F=16.25, p<.001) 與歸因命運 (F=5.78, p<.05) 的得分為正向顯著；而同理心量表、生命態度量表之愛與關懷，為呈現不顯著。故由實驗、對照組共變數分析可知實驗介入確實對實驗組有正面顯著的結果。

表 4-12 實驗處理對各量表後測分數之共變數分析 (N=121)

	均方	F		均方	F
<u>察覺他人苦難量表</u>			<u>觀點取替故事同理心量表</u>		
罪責論斷	85.33	8.66**	同理認知	5.22	.99
咒罵論斷	13.37	7.20** ^a	同理情感	2.74	.38
性格歸因	19.64	4.27*	同理表達	23.42	3.30
反身及人	21.56	5.11*	<u>利他行為量表</u>		
超越對錯	34.02	14.41***	參與慈善	3.83	.93
良善推斷	91.65	15.86***	日常助人	4.53	.01
人之常情	5.78	2.16	<u>生命態度-愛與關懷分量表</u>		
同情協助	12.80	2.63	愛與關懷	15.00	.43
訴諸法律	101.29	16.25*** ^a			
歸因命運	23.17	5.78*			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 a:違反同質性假設

第五節 實驗介入之階層迴歸分析

本研究實驗處理中各量表前測 t 檢定有三個分量表（性格歸因、人之常情與日常助人）呈現顯著情形，共變數分析亦有兩分量表（咒罵論斷與訴諸法律）在同質性假設時 F 值達顯著，研究結果予以保留，爲了進一步達到嚴謹的統計控制，本研究採用多元迴歸分析的階層分析法（Hierarchal multiple regression）來檢驗實驗介入的成效。

階層迴歸分析是基於自變項與依變項的線性關係，來分析兩變項間的預測情形。以自變項來預測依變項的迴歸可解釋變異量比，稱爲 R² (R square)，爲依變項能被自變項所解釋的比率。迴歸分析並以 F 考驗來檢驗預測是否具有統計上的意義。

本研究根據參與者的年齡、性別、前測及實驗介入四個自變項（獨立變項）來考驗迴歸分數的顯著性及預測後測分數，故依變項爲後測分數。自變項以三個模式進行階層迴歸控制，模式一爲控制年齡與性別，模式二爲控制年齡、性別及前測，模式三爲控制年齡、性別、前測之後，再加入實驗介入變項。

迴歸分析中的 β 係數爲不具備特定單位的標準化迴歸係數（regression coefficient），是迴歸方程式的斜率，因此介於-1 至+1 之間，其絕對值越大，表示預測能力越強，正負向則代表自變項與依變項的關係方向， β 值若爲正時，自變項越大，依變項也越大； β 值若爲負時，自變項越大，依變項會越小。以本研究而言，若分量表後測得分迴歸分析結果，年齡之 β 值若爲負，則代表年齡越高，後測得分越低，如表 4-13 罪責論斷後測得分階層迴歸分析結果，年齡之 β 值爲負，則代表參與者年齡越高，罪責論斷後測得分越低，也就是參與者年齡越高，越不會以罪責論斷當事人。性別之 β 值若爲負，則代表性別（1 爲男性，2 爲女性）越高，後測得分越低，如表 4-13 罪責論斷後測得分階層迴歸分析結果，性別之 β 值爲負，則代表參與者性別越高，罪責論斷後測得分越低，也就是參與者若爲女性，較不會以罪責論斷當事人。此外實驗介入變項之 β 值若爲負，則代

表實驗介入（1 為實驗組，2 為對照組）越高，後測得分越低。以察覺他人苦難量表的階層迴歸分析來看， β 值為負者，對照組的實驗介入結果，後測得分越低。如表 4-16-20，實驗介入變項 β 值皆為負，顯示皆為正向計分之分量表（如：反身及人、超越對錯、良善推斷、人之常情、同情協助）。相對來說，實驗介入變項之 β 值若為正，則代表實驗介入（1 為實驗組，2 為對照組）越低，後測得分越低，以察覺他人苦難量表的階層迴歸分析來看， β 值為正者，實驗組的實驗介入結果，後測得分越低，如表 4-13~15、4-21~22，皆為負向計分之分量表（如：罪責論斷、咒罵論斷、性格歸因、訴諸法律及歸因命運），顯示實驗組在實驗介入後，後測的得分越低。

以下表 4-13 至 4-22 為經過迴歸的控制之後，察覺他人苦難量表中各分量表的迴歸分析結果。由表 4-13 罪責論斷後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，結果未達顯著水準（ $F = .79$ ， $p = .46$ ， $R^2 = .01$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，僅有 1% 的變異解釋量；模式中投入年齡、性別及前測三個變項，結果達顯著水準（ $F = 29.13$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .43$ ），顯示前測與後測有顯著關係，後測可被模式二中的三個變項解釋掉 43% 的變異量，其中罪責論斷前測（ $\beta = .65$ ， $p < .001$ ）與年齡（ $\beta = -.16$ ， $p < .05$ ）亦達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準（ $F = 23.30$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .45$ ），後測可被模式三中的四個變項解釋掉解釋 45% 的變異量，變異量解釋增加 2%，其中罪責論斷前測達顯著水準（ $\beta = .63$ ， $p < .001$ ），但實驗介入變項未達顯著水準（ $\beta = .17$ ， $p = .055$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，未能增加罪責論斷後測得分之預測效力，故實驗介入未能降低實驗組在罪責論斷的表現。

表 4-13 察覺他人苦難量表-罪責論斷後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	-.11	.03				
性別	-.03	.14				
B 年齡			-.16*	.02		
性別			.02	.10		
罪責論斷前測			.65***	.08		
C 年齡					-.07	.03
性別					-.004	.11
罪責論斷前測					.63***	.08
實驗介入					.17	.12
R	.115		.654		.667	
R2	.013		.428		.446	
$\Delta R2$	.013		.414		.018	
F	.79		84.69***		3.75	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-14 咒罵論斷後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達顯著水準 ($F = .367$, $p = .69$, $R^2 = .006$)，顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，僅有 0.6% 的變異解釋量；模式二中投入三個變項，結果達顯著水準 ($F = 17.90$, $p < .001$, $R^2 = .32$)，可解釋 32% 的變異量，其中咒罵論斷前測 ($\beta = .56$, $p < .001$) 達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準 ($F = 14.81$, $p < .001$, $R^2 = .34$)，可解釋 34% 的變異量，變異量解釋增加 2%，咒罵論斷前測 ($\beta = .57$, $p < .001$) 達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著 ($\beta = .19$, $p < .05$)，顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，咒罵論斷後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠降低實驗組在咒罵論斷的表現。

表 4-14 察覺他人苦難量表-咒罵論斷後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	-.06	.03				
性別	.06	.16				
B 年齡			-.13	.03		
性別			.07	.14		
咒罵論斷前測			.56***	.07		
C 年齡					-.02	.03
性別					.04	.14
咒罵論斷前測					.57***	.07
實驗介入					.19*	.15
R	.079		.561		.581	
R2	.006		.315		.338	
$\Delta R2$	.006		.308		.023	
F	.37		52.64***		4.11*	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-15 性格歸因後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F = 1.14$ ， $p = .33$ ， $R^2 = .02$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 2%；模式二中投入三個變項，結果達顯著水準（ $F = 13.99$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .26$ ），可解釋 26% 的變異量，性格歸因前測（ $\beta = .51$ ， $p < .001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準（ $F = 12.17$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .30$ ），可解釋 30% 的變異量，變異量解釋增加 4%，性格歸因前測（ $\beta = .53$ ， $p < .001$ ）達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著水準（ $\beta = .22$ ， $p < .05$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，性格歸因後測的得分是可以被預測的，故可推論實驗介入能夠降低實驗組在性格歸因的表現。

表 4-15 察覺他人苦難量表-性格歸因後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.11	.03				
性別	.70	.16				
B 年齡			-.02	.30		
性別			.05	.14		
性格歸因前測			.51***	.10		
C 年齡					.11	.04
性別					.02	.14
性格歸因前測					.53***	.09
實驗介入					.22*	.16
R	.137		.514		.544	
R2	.019		.264		.296	
$\Delta R2$	.019		.245		.031	
F	1.14		39.00***		5.18*	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-16 反身及人後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F = .15$ ， $p = .86$ ， $R^2 = .003$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 0.3%；模式二中投入三個變項，結果達顯著水準（ $F = 12.69$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .25$ ），可解釋 25% 的變異量，反身及人前測（ $\beta = .50$ ， $p < .001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準（ $F = 11.80$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .29$ ），可解釋 29% 的變異量，變異量解釋增加 4%，反身及人前測（ $\beta = .50$ ， $p < .001$ ）達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著結果（ $\beta = -.26$ ， $p < .01$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，反身及人後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠提昇實驗此在反身及人的表現。

表 4-16 察覺他人苦難量表-反身及人後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.04	.02				
性別	.03	.12				
B 年齡			.01	.02		
性別			-.01	.10		
反身及人前測			.50***	.08		
C 年齡					-.14	.03
性別					.03	.10
反身及人前測					.50***	.08
實驗介入					-.26**	.12
R	.051		.495		.538	
R2	.003		.245		.289	
$\Delta R2$	.003		.243		.044	
F	.15		37.65***		7.16**	

p<.01 *p<.001

由表 4-17 超越對錯後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達顯著水準 ($F = .81$, $p = .45$, $R^2 = .01$)，顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 1%；模式二中投入三個變項，結果達顯著水準 ($F = 15.52$, $p < .001$, $R^2 = .29$)，可解釋 29% 的變異量，超越對錯前測 ($\beta = .52$, $p < .001$) 達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準 ($F = 15.19$, $p < .001$, $R^2 = .34$)，可解釋 34% 的變異量，變異量解釋增加 5%，超越對錯前測 ($\beta = .52$, $p < .001$) 達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著結果 ($\beta = -.30$, $p < .01$)，顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，超越對錯後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠提昇實驗組在超越對錯的表現。

表 4-17 察覺他人苦難量表-超越對錯後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.11	.03				
性別	-.04	.12				
B 年齡			.15	.02		
性別			.004	.11		
超越對錯前測			.52***	.07		
C 年齡					-.02	.03
性別					.05	.10
超越對錯前測					.52***	.06
實驗介入					-.30**	.12
R	.116		.534		.586	
R2	.014		.285		.344	
$\Delta R2$	.014		.271		.059	
F	.81		44.34***		10.44**	

p<.01 *p<.001

由表 4-18 良善推斷後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F=1.01$ ， $p=.37$ ， $R2=.02$ ），顯示年齡與性別未能有效預測後測分數，變異解釋量為 2%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F=17.68$ ， $p<.001$ ， $R2=.31$ ），可解釋 31%的變異量，其中良善推斷前測（ $\beta=.55$ ， $p<.001$ ）達顯著水準，年齡亦達顯著水準（ $\beta=.18$ ， $p<.05$ ），顯示年齡愈大，愈能行良善推斷；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準（ $F=16.69$ ， $p<.001$ ， $R2=.37$ ），可解釋 37%的變異量，變異量解釋增加 6%，良善推斷前測（ $\beta=.55$ ， $p<.001$ ）達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著結果（ $\beta=-.29$ ， $p<.01$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，良善推斷後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠提昇實驗組在良善推斷的表現。

表 4-18 察覺他人苦難量表-良善推斷後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.13	.02				
性別	-.03	.12				
B 年齡			.18*	.02		
性別			-.05	.10		
良善推斷前測			.55***	.07		
C 年齡					.01	.02
性別					-.01	.10
良善推斷前測					.55***	.06
實驗介入					-.29**	.11
R	.130		.559		.604	
R2	.017		.312		.365	
$\Delta R2$	.017		.295		.053	
F	1.01		50.18***		9.76**	

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

由表 4-19 人之常情後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準 ($F = .90$, $p = .41$, $R^2 = .02$)，顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 2%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準 ($F = 18.22$, $p < .001$, R^2 為 .318)，可解釋 31.8% 的變異量，其中人之常情前測 ($\beta = .56$, $p < .001$) 達顯著水準，年齡亦達顯著水準 ($\beta = .20$, $p < .05$)；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準 ($F = 13.55$, $p < .001$, R^2 為 .319)，可解釋 31.9% 的變異量，變異解釋量增加 0.1%，人之常情前測 ($\beta = .56$, $p < .001$) 達顯著水準，年齡亦達顯著水準 ($\beta = .19$, $p < .05$)；其中實驗介入變項未達統計上的顯著水準 ($\beta = -.01$, $p = .90$)，顯示在控制了前測分數、年齡、性別與，實驗介入後，未能增加對人之常情後測得分之預測效力，所以實驗介入未能提昇實驗組在人之常情的表現。

表 4-19 察覺他人苦難量表-人之常情後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.12	.03				
性別	-.01	.13				
B 年齡			.20*	.02		
性別			.02	.11		
人之常情前測			.56***	.07		
C 年齡					.19*	.03
性別					.02	.11
人之常情前測					.56***	.07
實驗介入					-.01	.12
R	.122		.564		.564	
R2	.015		.318		.319	
$\Delta R2$	.015		.303		.000	
F	.90		52.09***		.02	

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

由表 4-20 同情協助後測得分階層迴歸分析結果中可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F=1.13$ ， $p=.32$ ， $R^2=.02$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 2%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F=13.32$ ， $p<.001$ ， $R^2=.26$ ），可解釋 26% 的變異量，同情協助前測（ $\beta = .49$ ， $p<.001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果達顯著水準（ $F=11.78$ ， $p<.001$ ， $R^2=.29$ ），可解釋 29% 的變異量，變異量解釋增加 3%，同情協助前測（ $\beta = .48$ ， $p<.001$ ）達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著結果（ $\beta = -.23$ ， $p<.05$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，同情協助後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠提昇實驗組在同情協助的表現。

表 4-20 察覺他人苦難量表-同情協助後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	-.08	.26				
性別	.12	.12				
B 年齡			-.02	.02		
性別			.10	.11		
同情協助前測			.49***	.08		
C 年齡					-.16	.03
性別					.13	.11
同情協助前測					.48***	.08
實驗介入					-.23*	.12
R	.137		.505		.537	
R2	.019		.255		.289	
$\Delta R2$	.019		.236		.034	
F	1.13		37.00***		5.59*	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-21 訴諸法律後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F = .02$ ， $p = .98$ ， $R^2 = .000$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 23.12$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .37$ ），可解釋 37% 的變異量，訴諸法律前測（ $\beta = .62$ ， $p < .001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 24.10$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .45$ ），可解釋 45% 的變異量，變異量解釋增加 8%，訴諸法律前測（ $\beta = .62$ ， $p < .001$ ），達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著結果（ $\beta = .35$ ， $p < .001$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，訴諸法律後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠降低實驗組在訴諸法律的表現。

表 4-21 察覺他人苦難量表-訴諸法律後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.01	.03				
性別	-.02	.16				
B 年齡			-.08	.03		
性別			-.02	.13		
訴諸法律前測			.62***	.08		
C 年齡					.12	.03
性別					-.07	.12
訴諸法律前測					.62***	.07
實驗介入					.35***	.14
R	.020		.610		.674	
R2	.000		.372		.454	
$\Delta R2$	.000		.372		.082	
F	.02		69.28***		17.36***	

*** $p < .001$

由表 4-22 歸因命運後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F = .11$ ， $p = .90$ ， $R^2 = .002$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 0.2%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 16.74$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .30$ ），可解釋 30%的變異量，歸因命運前測（ $\beta = .55$ ， $p < .001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 13.94$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .33$ ），可解釋 33%的變異量，變異量解釋增加 3%，歸因命運前測（ $\beta = .56$ ， $p < .001$ ）達顯著水準，實驗介入變項亦達顯著結果（ $\beta = .19$ ， $p < .05$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，歸因命運後測的得分是可以被預測的，所以可推論實驗介入能夠降低實驗組在歸因命運的表現。

表 4-22 察覺他人苦難量表-歸因命運後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	-.04	.03				
性別	-.02	.16				
B 年齡			-.09	.03		
性別			.03	.13		
歸因命運前測			.55***	.07		
C 年齡					.02	.03
性別					.01	.13
歸因命運前測					.56***	.07
實驗介入					.19*	.15
R	.042		.548		.570	
R2	.002		.300		.325	
ΔR^2	.002		.299		.024	
F	.11		49.91***		4.18*	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-23 觀點取替故事同理心量表-同理認知後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F=1.64$ ， $p=.20$ ， $R^2=.03$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 3%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F=14.29$ ， $p<.001$ ， $R^2=.268$ ），可解釋 26.8%的變異量，同理認知前測（ $\beta=.50$ ， $p<.001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準（ $F=10.66$ ， $p<.001$ ， $R^2=.269$ ），可解釋 26.9%的變異量，變異量解釋增加 0.1%，同理認知前測（ $\beta=.49$ ， $p<.001$ ）達顯著水準，但實驗介入變項未達顯著結果（ $\beta=-.03$ ， $p=.76$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，並不能增加同理認知後測的預測效力，所以可推論實驗介入無法提昇實驗組在同理認知的表現。

表 4-23 觀點取替故事同理心量表-同理認知後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.17	.10				
性別	-.01	.52				
B 年齡			.11	.09		
性別			.02	.45		
同理認知前測			.50***	.07		
C 年齡					.09	.11
性別					.02	.46
同理認知前測					.49***	.07
實驗介入					-.03	.52
R	.164		.518		.518	
R2	.027		.268		.269	
ΔR^2	.027		.241		.001	
F	1.64		38.546***		.09	

*** $p < .001$

由表 4-24 觀點取替故事同理心量表-同理情感後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F = 2.91$ ， $p = .058$ ， $R^2 = .05$ ），顯示年齡與性別不能有效預測後測分數，變異解釋量為 5%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 31.61$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .448$ ），可解釋 44.8% 的變異量，同理情感前測（ $\beta = .64$ ， $p < .001$ ）達顯著水準，性別（ $\beta = .14$ ， $p < .05$ ）亦達顯著水準，顯示女性較容易以同理情感的眼光看所發生的事物；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 23.72$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .45$ ），可解釋 45% 的變異量，變異量解釋增加 0.2%，同理情感前測（ $\beta = .63$ ， $p < .001$ ）與性別（ $\beta = .15$ ， $p < .05$ ）達顯著水準，但實驗介入變項未達顯著結果（ $\beta = -.06$ ， $p = .50$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，並不能增加同理情感後測的預測效力，所以可推論實驗介入無法提昇實驗組在同理情感的表現。

表 4-24 觀點取替故事同理心量表-同理情感後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.07	.14				
性別	.20*	.68				
B 年齡			.03	.10		
性別			.14*	.52		
同理情感前測			.64***	.07		
C 年齡					-.002	.13
性別					.15*	.53
同理情感前測					.63***	.07
實驗介入					-.06	.60
R	.217		.669		.671	
R2	.047		.448		.450	
$\Delta R2$	.047		.401		.002	
F	2.91		84.88***		.047	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-25 觀點取替故事同理心量表-同理表達後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，達到顯著水準 ($F = 4.33$, $p < .05$, $R^2 = .07$)，其中性別 ($\beta = .23$, $p < .01$) 達顯著水準，顯示年齡與性別能有效預測同理表達後測分數，變異解釋量為 7%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準 ($F = 23.78$, $p < .001$, $R^2 = .38$)，可解釋 38% 的變異量，同理表達前測 ($\beta = .58$, $p < .001$) 達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準 ($F = 18.87$, $p < .001$, $R^2 = .40$)，可解釋 40% 的變異量，變異量解釋增加 2%，同理表達前測 ($\beta = .59$, $p < .001$) 達顯著水準，但實驗介入變項未達顯著結果 ($\beta = -.15$, $p = .08$)，顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，並不能增加同理表達後測的預測效力，所以可推論實驗介入無法提昇實驗組在同理表達的表現。

表 4-25 觀點取替故事同理心量表-同理表達後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.10	.13				
性別	.23**	.64				
B 年齡			.07	.11		
性別			.10	.54		
同理表達前測			.58***	.07		
C 年齡					-.02	.13
性別					.12	.54
同理表達前測					.59***	.07
實驗介入					-.15	.60
R	.262		.615		.628	
R2	.068		.379		.394	
$\Delta R2$	.068		.310		.015	
F	4.33*		58.45***		2.95	

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

由表 4-26 利他行為量表-參與慈善後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，達到顯著水準（ $F = 2.10$ ， $R^2 = .03$ ），顯示年齡與性別不能有效預測參與慈善後測得分，變異解釋量為 3%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 73.50$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .653$ ），可解釋 65.3% 的變異量，參與慈善前測（ $\beta = .80$ ， $p < .001$ ）與年齡（ $\beta = .14$ ， $p < .05$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 54.90$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .654$ ），可解釋 65.4% 的變異量，變異量解釋增加 0.1%，參與慈善前測（ $\beta = .80$ ， $p < .001$ ）與年齡（ $\beta = .16$ ， $p < .05$ ）達顯著水準，但實驗介入變項未達顯著結果（ $\beta = .04$ ， $p = .566$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，並不能增加參與慈善後測的預測效力，所以可推論實驗介入無法提昇實驗組在參與慈善的表現。

表 4-26 利他行爲量表-參與慈善後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.17	.13				
性別	.06	.65				
B 年齡			.14*	.08		
性別			-.03	.39		
參與慈善前測			.80***	.05		
C 年齡					.16*	.10
性別					-.03	.40
參與慈善前測					.80***	.05
實驗介入					.04	.45
R	.185		.808		.809	
R2	.034		.653		.654	
$\Delta R2$	.034		.619		.001	
F	2.10		208.94***		.33	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-27 利他行爲量表-日常助人後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準（ $F = 2.92$ ， $p = .058$ ， $R^2 = .05$ ），但年齡（ $\beta = .20$ ， $p < .05$ ）達顯著水準，顯示年齡能預測日常助人後測的分數，變異解釋量為 5%；模式二中投入三個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 41.17$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .51$ ），可解釋 51%的變異量，日常助人前測（ $\beta = .70$ ， $p < .001$ ）達顯著水準；模式三增加為四個變項，結果顯示達顯著水準（ $F = 30.71$ ， $p < .001$ ， $R^2 = .51$ ），可解釋 51%的變異量，日常助人前測（ $\beta = .70$ ， $p < .001$ ）達顯著水準，但實驗介入變項未達顯著結果（ $\beta = .03$ ， $p = .68$ ），顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，並不能增加日常助人後測的預測效力，所以可推論實驗介入無法提昇實驗組在日常助人的表現。

表 4-27 利他行爲量表-日常助人後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	.20*	.14				
性別	.07	.68				
B 年齡			.06	.10		
性別			.04	.49		
日常助人前測			.70***	.07		
C 年齡					.08	.12
性別					.04	.50
日常助人前測					.70***	.08
實驗介入					.03	.57
R	.217		.717		.717	
R2	.047		.514		.514	
$\Delta R2$	.047		.466		.001	
F	2.92		112.16***		.18	

* $p < .05$ *** $p < .001$

由表 4-28 生命態度量表-愛與關懷後測得分階層迴歸分析結果可知，當階層迴歸分析模式一投入年齡與性別，未達到顯著水準($F = .31, p = .73, R^2 = .01$)，顯示年齡與性別未能預測愛與關懷後測的分數，變異解釋量為 1%；模式二中投入三個變項，結果顯示未達顯著水準 ($F = 1.40, p = .25, R^2 = .035$)，可解釋 3.5%的變異量；模式三增加為四個變項，結果顯示未達顯著水準 ($F = 1.29, p = .28, R^2 = .042$)，可解釋 4.2%的變異量，變異量解釋增加 0.7%，實驗介入變項未達顯著結果 ($\beta = -.11, p = .33$)，顯示在控制了年齡、性別、前測分數及實驗介入後，並不能增加生命態度-愛與關懷後測的預測效力，所以可推論實驗介入無法提昇實驗組在生命態度-愛與關懷的表現。

表 4-28 生命態度-愛與關懷後測得分階層迴歸分析結果

投入變項	模式一		模式二		模式三	
	β	se	β	se	β	se
A 年齡	-.02	.24				
性別	.07	1.18				
B 年齡			-.02	.23		
性別			.03	1.20		
愛與關懷前測			.18	.06		
C 年齡					-.08	.29
性別					.05	1.21
愛與關懷前測					.19	.06
實驗介入					-.11	1.35
R	.072		.186		.206	
R ²	.005		.035		.042	
ΔR^2	.005		.029		.008	
F	.31		3.55		.96	

依上述十六個列表結果可知，加入實驗變項後，階層迴歸分析結果有咒罵論斷、性格歸因、反身及人、超越對錯、良善推斷、同情協助、訴諸法律、歸因命運等八項分量表達顯著成效。

第六節 綜合分析討論

本節將根據上述各量表之統計結果，依實驗介入後各項量表統計結果的探究及察覺他人苦難之課程對參與之大學生之影響進行研究結果之綜合分析討論。

一、實驗介入後各項量表統計結果的探究

(一) 綜觀各項統計結果

依表 4-29 統計測驗結果可知實驗組學生在教育介入後察覺他人苦難的情操有提昇的情形，包括：看待苦難事件較不會以罪責、咒罵論斷，較不會訴諸法律、歸因命運或依性格歸因，較能反身及人、超越對錯、依人之常情及作良善的推斷，而實驗組利他行為中的日常助人指數亦較前測顯著增加，顯示課程確實對大學生察覺他人苦難產生影響。但實驗組學生在教育介入後同理心、利他行為的參與慈善及生命態度的愛與關懷皆呈現不顯著，顯示察覺他人苦難課程並不幫助大學生在這些方面的成長。

表 4-29 各量表之統計測驗結果

	前測 t檢定	後測 t檢定	差異分數 t檢定	共變數 分析 (F)	階層迴歸 分析
<u>察覺他人苦難量表</u>					
罪責論斷		*	**	**	
咒罵論斷			**	** ^a	*
性格歸因	*		**	*	*
反身及人		*		*	**
超越對錯		**	**	***	**
良善推斷		**	***	***	**
人之常情	*		*		
同情協助					*
訴諸法律		*	***	*** ^a	***
歸因命運			**	*	*

(續前表4-29)

	前測	後測	差異分數	共變數	階層迴歸
	t檢定	t檢定	t檢定	分析 (F)	分析
<u>觀點取替故事同理心量表</u>					
同理認知					
同理情感					
同理表達					
<u>利他行為量表</u>					
參與慈善					
日常助人	**	*			
<u>生命態度-</u>					
<u>愛與關懷分量表</u>					
愛與關懷					

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 a：違反同質性假設

(二) 察覺他人苦難量表在實驗介入後的結果分析

依張利中(2007b)苦難覺察的探索與建構：探討大學生察覺人間苦難的種種面貌，以紮根理論進行分析，結果顯示受訪者「對錯與罪過的論斷」反應幾乎佔了三分之一，也就是幾乎三分之一的大學生是以冷漠與追究對錯的角度在面對當事人的苦痛悲傷。而本研究依照階層迴歸分析之結果，呈現出參與者在經過實驗介入後/負向分量表：咒罵論斷、性格歸因、訴諸法律及歸因命運降低，/正向分量表：反身及人、超越對錯、良善推斷、同情協助向上提升，顯示實驗介入確實幫助參與者在面對他人苦難的諸多角度上，有更深入及人性的觀點。由以上量表的得分中顯示：法律論斷及各項負面判別的向度有明顯的減輕，呈現觀點轉移現象，也就是道德序階有向上發展的傾向。量表得分中，良善推斷有明顯的提昇，就如Noddings的道德倫理所強調：

面對他人的眼光從關懷的角度出發，回應人的內在情感，所以實驗結果顯示良善的情操有提昇的現象。但是量表中，同情協助的得分除了迴歸分析呈現顯著外，其他分析方式未見有顯著提昇，顯示課程雖然加強了道德上的認知與道德情感，但對促進道德行為還有一段距離。

（三）觀點取替故事同理心量表在實驗介入後的結果分析

本研究之察覺他人苦難課程在觀點取替故事同理心量表中的得分並未達顯著；依林芳寧（2002）探討同理心成長團體對同理心的培育效果，研究工具以觀點取替故事同理心量表為測量工具。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為實驗處理，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表達同理心與情感同理心上有顯著的效果。而察覺他人苦難課程設計中只有一單元：進行同理心訓練（單元七：同理與關懷），並未如此著重同理心的技巧及演練，推論其為未達顯著的原因。

（四）利他行為量表在實驗介入後的結果分析

本研究之察覺他人苦難課程在利他行為量表中未達顯著，依第二章文獻探討所述，影響人利他行為的因素很多，有的認為是社會生物學的本能與基因，或是個人因素如：性別、年齡、宗教信仰、先前的助人經驗等；有的認為是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、同理心等構成利他行為的影響要素。分析利他量表未達顯著的原因除了利他行為本身影響因素繁多外，量表題目涉及有許多情境、先前助人經驗、甚至能力等因素，並非課程設計之重點；且依 Schwartz（1999）的助人行為有四個階段（見表 2-1）：知覺、道德責任、再評估及助人，而察覺他人苦難屬於知覺的階段，似不能顯著助

長利他行爲的發生。

在大學教育的領域中，助長利他行爲或提升公民責任，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爲(黃春枝，2006)。故推論本研究中察覺他人苦難課程實驗結果並不能有效影響利他行爲。

(五) 生命態度量表在實驗介入後的結果分析

本研究採用謝曼盈(2003)生命態度量表中的愛與關懷之分量表，謝指出：羅洛·梅(Rollo May)視愛與關懷為生命實踐的途徑之一，並將生命理想、生命自主及愛與關懷歸納在生命態度中的自我架構內，並說明生命態度除了行爲傾向之意涵外，同時牽涉到對生命的認知與情意層面的內在架構。

而此分量表得分高的人，較屬於對自己的生命、對所置身的世界積極關心，生命有值得投入的生活目標的人。研究者認為生命態度的愛與關懷因素涉及「我與他人」的層面，為個人面對他人及面對世界的內在核心，此次研究結果雖在此量表未達顯著標準，但就如曠工挖礦，雖知最核心的部分為何，但因開採的困難，只得就消極、鬆動的部分先下手；察覺他人苦難的課程亦是如此，透過體驗與情意的陶養，達到對他人『受苦』的認知，因著有此認知，幫助人更能體察他人的處境及苦難，雖無法將參與者面對世界的生命態度轉化為主動樂觀，但期許這樣的課程將個人內在的生命架構予以轉化，使個人看待異己的胸懷軟化，以期能拉近個人與世界的距離。

二、察覺他人苦難之課程對參與之大學生之影響分析

(一) 課程設計符合 Noddings 關懷倫理學的教育理論

大學生察覺他人苦難之課程圍繞著苦難的相關議題，進行苦難的論述、側隱倫理與實際照面、苦難現象學及苦難的演出等主題。課程進行的方式為：「螢火蟲之墓」的影片討論、兩位社福從事者的

生命分享、遊民寫真的解析到苦難現象學的應證、個人的苦難分享、同理心訓練及苦難戲劇的討論及呈現。誠如 Noddings (2002) 在 *Educating Moral People* 這本書中提到：“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) 而察覺他人苦難的課程正是採取此一教育理論；在課程中以不同的苦難事件，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及諸多的苦難故事，透過小組討論及大組分享等方式來探究一般人會有的反應及觀點，教師再以現象學的角度帶領學生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) 課程進行過程採用 Noddings 道德教育方法中的對話與肯定

而 Noddings 所衍生出的道德教育方法有四：身教 (modeling)、對話 (dialogue)、實踐 (practice) 與肯定 (confirmation)。本課程在實行上並未能施行身教與實踐兩方法，原因在於與學生相處的時間一週為兩小時，身教的影響及與學生的關懷關係有限；另外受限於課程名稱為「生命教育導論」，故整學期的課程有三分之一的時間為生命教育的介紹與概說，實踐與具體付諸行動因受限於時間，故實踐的部份在課程設計初即予取消，真正運用則為對話及肯定兩方法。課程使用 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，如 Noddings (1984) 所說“教師分享並反映自己的情感，教導學生如何去接納” (引自方志華，2003)。課程中教師以言語及善應的態度，將學生的問題呈顯出意義和尊嚴，並給予肯定及鼓勵，使課程的目標更為加強及深化。

(三) 課程設計之單元目標與研究目的相呼應

課程之所以在實驗後有正向的影響除了課程依照 Noddings 的教育理論與部份實踐方法外，課程設計之單元目標與研究目的相呼應，也是主要原因之一。依吳瓊如（1999）生命教育的課程設計的觀點，包括情境視察、目標的設定、課程內容的選擇與編制、實施模式及測驗與評估。本研究的課程設計以漸進的步驟帶領學生以超越對錯及放下判斷的眼光看待不同的苦難，並藉著教師及演講者的生命分享，建立良好及正向的典範，使學生在察覺他人受苦的認知及情感上有了顯著的正面提昇。課程與研究目的及量表彼此呼應（參照表 3-4），實驗介入後參與者的察覺他人苦難向度提昇是可以被預期及接受的。

（四）課程實施方法採多元多樣化的課程設計

舉凡生命教育、品格教育、道德教育等的情意教育，都強調授課的方式若要達到好的效果應擺脫「你說我聽」的傳統模式，以多元的、體驗的教學方法讓學生達到好的吸收。本研究察覺他人苦難課程配合教學目標採用：影片觀賞、小組分享、團體討論、座談、活動及角色扮演等方式，帶入課程議題，引導學生對他人苦難的情境有多面向的思考，幫助學生更能體察他人的處境及困難，是實驗課程產生效果的原因之一。

（五）安排課程外的「生命札記」作業，增進學習效果

本實驗課程設計有效的使用「生命札記」課後作業，並作為課程評分標準之一，使參與者除了在課程中能在認知及情意上有豐富的學習外，課程結束後也能再一次的沈澱思考，將課程整理及作心得寫作，對課程的學習有正向加分的作用。

第五章 結論與建議

本研究旨在發展一套察覺他人苦難課程，並探討課程對大學生察覺他人苦難的影響。研究方法採不等組前後測設計，檢測實驗組與對照組在實驗介入後的差異。研究樣本為中部某大學 121 位學生，分為實驗組 58 人，對照組 63 人，實驗介入為實驗組接受為期 10 週的察覺他人苦難課程，每週一次，每次 2 小時。研究使用察覺他人苦難量表、觀點取替故事同理心量表、利他量表、生命態度-愛與關懷分量表在課程實施前後對實驗組與對照組施行前、後測，以前測 t 檢定分析兩組差異，以後測 t 檢定、差異分數 t 檢定、共變數分析及迴歸分析比較兩組在實驗介入後的差異。

本章依據第四章之研究結果與討論歸納出結論，並提出建議。共分為兩節進行說明，第一節為結論，第二節為相關建議，以作為相關教育工作者及未來研究之參考。

第一節 研究結論

以下就依據本研究結果進行結論：

一、實驗介入後，參與者在察覺他人苦難量表有顯著提昇

實驗介入後：參與者在察覺他人苦難量表中的負向分量表：咒罵論斷、性格歸因、訴諸法律、歸因命運等得分下降，正向分量表：反身及人、超越對錯、良善推斷、同情協助等得分有正向的提昇。

二、實驗介入後，參與者在觀點取替故事同理心量表得分未達顯著

實驗介入後，參與者在觀點取替故事同理心量表中：同理認知、同理情感與同理表達未達顯著差異。依表 2-2 張利中（2007b）苦難覺察與同理認知、同理情感與同理表達之間為正相關，但本研究經實驗介入後皆未呈現顯著結果，因此有必要進行檢討及探究其原因。

三、實驗介入後參與者在利他行為量表中得分未達顯著

實驗介入後，參與者在利他行為量表中：日常助人及參與慈善未達顯著差異。依表 2-2 張利中（2007b）察覺他人苦難量表中「良善之心」與利他行為之參與慈善、日常助人有正相關，「罪責論斷」與利他行為之日常助人有負相關，但實驗介入結果未呈現相關結果，因此有必要再進行原因之探究與檢討。

四、實驗介入後參與者在生命態度-愛與關懷分量表未達顯著標準。

第二節 研究建議

本研究之察覺他人苦難課程對大學生看待他人苦難的眼光及關懷的情操上都有正面的提昇，顯示此類課程值得加以推廣。以下分別就課程設計、研究工具、研究對象、研究變項及研究方法進行建議，以做為未來相關研究者及教育工作者之參考。

一、研究對象

- (一) 研究對象若能推廣到與助人及傳播有關的大學生，如：大眾傳媒科系、醫護學系、社工、輔導等科系等，且在課程的編排上加入相關專業情境，期能在專業的培育上更具關懷情操。
- (二) 若能將課程融入相關志工訓練課程，將研究對象設定為成人志工，或助人工作者之在職訓練，相信能有更多的發展潛能及探究空間。
- (三) 本研究之研究對象選取為選修「生命教育概論」之大學生，因課程為選修，故年齡相距頗大（19 歲到 29 歲），增加研究結果分析上的複雜性，未來若能以同年級之大學生為研究對象，縮小年齡差距，期能在研究結果分析上更具效力。

二、研究工具

(一) 察覺他人苦難量表為量測個人面對苦難的觀點與看法，此量表因屬負面的社會新聞事件為量測題材，故題目較多探討罪惡、歸因等議題，建議加入「苦難」議題的分量表，設計相關題目，以新聞事件中四個人物的「苦難」為出發。所增設題目建議如下：

1. 槍擊要犯：槍擊要犯長期在外過著逃亡的生活，有如驚弓之鳥，走上這條不歸路，內心渴望回頭。
2. 飆車青年：飆車青年生活沒有目標，生命沒有方向，每天渾渾噩噩，飽嚙空虛的苦。
3. 飆車青年之父：飆車青年的父親年老了還要常常擔心孩子在外惹事

與孩子的安全，加上還要照顧年幼的孫子，心力交瘁。

4. 飆車青年之子：年幼的孩子總是殷殷企盼著父親的愛，但爸爸的角色常常是缺席的。

(二) 察覺他人苦難量表所量測為受試者面對他人苦難的「觀點」，而能察覺他人的處境正是助人行為的根源，若在未來的研究計畫中嘗試將察覺他人苦難量表的新聞評論中加入個人能力 (ability) 的向度，將可探討其對察覺苦難的影響。

三、課程設計

(一) 本研究自學期開始後第六週後進行苦難課程，若能增加為全學期的課程，或為每週增加為三小時，讓師生有更多的關懷互動，加強在身教中傳遞的道德訊息，使課程內容的安排上更為豐富與完整。

(二) 本研究結果實驗介入後同理心量表未達顯著，顯示課程在道德義務責任及同情的向度上不夠深化，建議課程可以安排更多苦難的故事，以文學的閱讀等方式帶入課程中，使得在察覺他人苦難上有更多的情意與認知。

(三) 課程建議可安排更多相關的同理心課程或演練，以培養同情能力，若能再配合實際走訪的體驗，以增加助人經驗，相信對提昇學習成效會有幫助。

(四) 本研究為一融入正常學期教學的學習課程，不易掌握參與者的學習動機，若能嘗試以課外小團體的方式進行，期能在壓力小，參與度高的情況下，增加實驗成效。

(五) 情意教育都有其延伸的價值，察覺他人苦難課程若能與服務學習課程結合，使學生在課程結束後，能針對特定對象進行服務，例如：老人、監獄、遊民等，相信能夠增加參與者的社會關懷特質，增進察覺他人苦難的情操。

四、研究方法

- (一) 本研究以量化為研究方法，研究結果雖有部份達顯著成效，但對大學生察覺他人苦難觀點轉移的歷程及促成改變的相關因素未能予以了解，建議未來相關研究採用質化研究方式，或以量化為主，質化為輔，以期能更深入理解參與者之轉移歷程及改變因素。
- (二) 未來若能以問卷調查法探討察覺他人苦難與年齡、生命經驗、性格、工作等因素的相關研究，將更有助於了解與預測察覺他人苦難的影響因素。

可憐的人令人同情，我們很自然的會予以關懷，甚至出手協助，但有許多真正受苦的當事者，因著令人非議的「不是」，成為眾人眼中的「可惡者」，他所接受的多是他人的鄙視和唾棄。察覺他人苦難的課程就是願意大學生在參與課程後看待惡的眼光能從法律、罪與罰的層面，轉向更深入的了解與關懷，誠如教師在課程中不斷的強調「愛的反面不是仇恨，而是冷漠」，而「善的反面不是邪惡，而是無知」、「惡的平行面是需要被看見與被關懷」。由本研究設計察覺他人苦難的課程，透過教育的介入，體驗與情意的陶養，達到對他人『受苦』的認知，因著有此認知，幫助人更能體察他人的處境及苦難。

參考文獻：

中文部份：

Bonhoeffer Dietrich 著，許碧瑞譯（1994）。*獄中書簡*。香港：基督教文藝出版社。

Bonhoeffer Dietrich 著，鄧肇明等譯（1965）。*追隨基督*。香港：道聲出版社。

Camus Albert 著，劉俊餘譯（1980）。*反抗者*。台北市：三民書局。

Carl G. Jung 著，蘇克譯（1990）。*尋求靈魂的現代人*。台北市：遠流。

Elisabeth Kubler-Ross, David Kessler 著，張美惠譯（2001）。*用心去活：生命的十五堂必修課*。台北：張老師。

Jean-Dominique Bauby 著，邱瑞鑾譯（1997）。*潛水鐘與蝴蝶*。台北：大塊文化

John Hick 著，鄧元尉譯（2001）。*第五向度：靈性世界的探索*。台北：商周。

Karl Barth 著，魏育青譯（1998）。*羅馬書釋義*。香港：漢語基督教文化研究所。

Kushner, Harold S. 著，楊淑智譯（2006）。*當好人遇到壞事*。台北：張老師文化。

Lucinda Vardey 主編，高志仁、曾文儀、魏德驥譯（1996）。*一條簡單的道路：德蕾莎修女的質樸之道*。台北：立緒。

Maria Lena 著，劉芳助譯（2004）。*用腳飛翔的女孩*。台北：傳神。

Martin Buber 著，陳維剛譯（1991）。*我與你*。台北：桂冠。

May Rollo 著，彭仁郁譯（2001）。*愛與意志*。台北：立緒。

Robert A. Baron, Donn Byrne 著，曾華源、劉曉春譯（2000）。*社會心理學*。台北：洪葉。

Rudolf Otto 著，成窮、周邦憲譯（2003）。*論“神聖”*。成都：四川人民。

Viktor Frankl 著，趙可式、沈錦惠譯（1992）。*活出意義來*。台北：光啓。

丁仁傑（1999）。文化脈絡中的積功德行爲：以臺灣佛教慈濟功德會的參與者爲例，兼論助人行爲的跨文化研究。*中央研究院民族學研究所集刊*, 85:113-177。

大英百科全書繁體中文版。

<http://tw.britannica.com/MiniSite/Article/id00019159.html>

方志華（2001）。女性主義關懷倫理學與儒家學說之對比。第六屆當代儒學國際學術會議論文集。台北：鵝湖雜誌社等主辦。

方志華（2003）。關懷倫理學的道德教育方法。鵝湖，340（10）：33-43。

王思斌（1984）。社會工作：利他主義的社會互動。中國社會工作，4：30-32。

王恒（2006）。時間性：自身與他者--從胡塞爾、海德格爾到列維納斯。南京：江蘇人民。

尼采著（Nietzsche F. W.），劉崎譯（1979）。悲劇的誕生。台北市：志文。

石世明、張譯心、夏淑怡、余德慧（2005）。陪病伴行：癌末病房志工的良心照路。安寧療護雜誌，10（4）：395-410。

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。

吳瓊如（1999）。生命教育課程的設計。台灣教育月刊，580：12~18。

宋明順（1998）。弗雷勒批判教育學思想。社教雙月刊，83：24-30。

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。

李奉儒（1996）。後現代主義、多元主義與德育研究。教育研究月刊，50：30-41。

李宜俞（2005）。國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究。屏東教育大學社會科教育學系碩士論文。

李素貞、蔡金鈴（2004）。中小學品格教育之實施與評量。教育研究月刊，120：53-68。

林火旺（2004）。倫理學。台北：五南。

林治平（2005）。代序。見黃小石著。苦難的尋思。台北：宇宙光。

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論文。

林倩秀（2006）。諾丁（Nel Noddings）的關懷倫理及其教育意涵。佛光人文社會學院哲學系碩士論文。

柯志明（1999）。苦難與上帝形象之更迭：呂道爾的反思。神學與教會，25（1）：

231-249。

孫效智等（2000）。*生命教育的理論與實務*。台北：聯經。

孫效智（2007）。生命教育與大學生通識人文素養。*大專院校生命教育學術與教學研討會會議手冊*。台北：生命教育學會。

張利中（2005）。人間苦難的覺察--提升『生命健康』的教育。*亞太地區生命教育教學研討會*。嘉義：吳鳳技術學院。

張利中（2006）。大學生覺察他人苦難之類型與建構以及一個提昇社會關懷意願與行動之教育介入研究（I）。*國科會結案報告 NSC-95-2413-H-029-001*。

張利中（2007a）。執子之手，與汝共命—非專業助人與關懷的『共命』理念。*生命教育全球資訊網*。

http://gigabyte.fxsh.tyc.edu.tw/life2000/database/date2007/960130_3.htm

張利中（2007b）。苦難的覺察——一項生命教育主題之探討與建構。*大專院校生命教育學術與教學研討會*。台北：生命教育學會。

教育部國語辭典（2002）。

<http://140.111.34.46/cgi-bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%A6P%B2z%A4DF&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1>

第十四世達賴喇嘛著，葉文可譯（2003）。*慈悲*。台北：立緒。

連見和男（1998）。莫特曼神學簡介。見曾念粵編譯。*莫特曼的心靈世界*。台北：雅歌。

曾煥棠（2003）。生命教育的設計與評量。*生命的認知尊重與實踐教學與成果研討會論文集*。花蓮：慈濟大學。

曾慶豹（2006）。瞧這個人，為上帝被囚！—紀念神學迪特里希·潘霍華誕辰一百年。*當代*，222：10-17。

黃小石（2005）。*苦難的尋思*。台北：宇宙光。

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。

- 黃維忠 (2002)。《藏傳佛教大趨勢：佛光西漸》。台北：大千。
- 楊牧谷 (1994)。《再生情緣》。香港：卓越。
- 溫明麗 (2006)。教育愛與生命關懷的本質與體現。「生命教育：拓展生命的寬度」學術研討會論文集。基隆：海洋大學教育研究所。
- 葉重新 (1992)。《心理測驗》。台北：三民。
- 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。
- 潘佳耀 (1997)。十架神學的背景與形成的過程。俞繼斌編著。《管窺十架神學》。新竹市：基督教中華信義神學基金會出版。
- 謝曼盈 (2003)。《生命態度量表之發展與建構》。慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 蘇清守 (1987)。大學生幫助肢障者的行為研究。《教育心理學報》，20：69-86。

英文部分：

- J. Bowker.(1970). *Problems of suffering in religions of the world*. Cambridge University.
- Viktor Frankl.(1986). *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Krebs, D. L.(1970). Altruism--An Examination of the Concept and a Review of the Literature, *Psychological Bulletin*, 73:258-302.
- Latane, B., & Darley, J. M.(1970). A lady in distress: Inhibiting effect of friends and stranger on bystander intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 189-202.
- 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 &*

Individual Differences, 2, 293-302.

Ryan, K. (2002). *The Six E's of Character Education*. Center for the Advancement of Ethics and Character.

<http://www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm>

附錄一 大學生「察覺他人受苦」之課程設計

單元 一：苦難的論述 I				
單元目標：1.透過影片體驗人生的無常與無奈 2.討論出沒有出路的出路 3.了解人性的軟弱				
課前預備：「螢火蟲之墓」影片（上）				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	觀看「螢火蟲之墓」(上) 影片	70'	「螢火蟲之墓」 (上) 影片	
二	寫生命札記	10'	生命札記	
	小組討論	20'		

課程單張 1-1（課程單張為發給學生之課程資料）

課程大綱：

科目名稱： 生命教育概論 / 生命教育理論與實務

任課老師： 張利中

學 分 數：一學期 2 學分

一、教學目的：

本課程的目的主要是透過生命教育的教學過程，讓學習者有機會體驗人生與學理中的重要議題。教學過程中設計各種教學活動，讓學習者「切身」體驗與考察自己的人生觀與世界觀，進而清楚明瞭「我是誰？」、「我為何而來？」及「我將何去何從？」等人生的基本關懷（ultimate concerns）議題。藉由這些議題的澄清與反覆思索，期許學習者建立正向積極與珍視生命的思考模式，而達成生命教育「尊重生命、熱愛生命」的目標。

二、主要內容：

1.	9/19	說明課程大綱及訂定班級規範
2.	9/26	生命教育導論 對生命教育的的範疇與目標 認知學習 生命教育的理論與實踐
3.	10/03	死亡教育之情意學習 情意學習 觀賞影片「鐵達尼號」之片段 鼓勵同學觀賞時紀錄有關死亡的諸多面貌 引發同學對死亡的正面看待 透過對生死學相關的討論正視死亡的存在
4.	10/10	國慶日（放假）
5.	10/17	存在哲學相關議題 情意學習 觀賞「楚門的世界」之片段 探討何謂存在、真實及人的自由意志
6.	10/24	終極關懷 情意學習 觀賞影片「今天暫時停止」(Groundhog Day) 探討影片中與生命意義有關的隱喻 透過影片思考人的終極關懷 認識何謂死的活人及活的死人
7.	10/31	苦難的論述 I 情意學習 觀看影片「螢火蟲之墓」(上) 由人生中無法避免的苦難為題，探討個人如何面對自己及他人的苦難
8.	11/07	苦難的論述 II 情意學習 觀看影片「螢火蟲之墓」(下) 由人生中無法避免的苦難為題，探討個人如何面對自己及他人的苦難

9.	11/14	<p>側隱倫理與實際照面 I</p> <p>情意學習 專題座談：起造一個關懷的世界</p> <p>主講人：埔里長青村 陳芳姿 村長</p> <p>由講者個人的經驗分享中學習看待苦難可以有更多元的 的角度</p>
10.	11/21	<p>期中考（停課）</p>
11.	11/28	<p>側隱倫理與實際照面 II</p> <p>情意學習 專題座談：從人的存在談遊民之關懷</p> <p>主講人：台北市社會局 張獻忠 社工</p> <p>由講者個人的經驗分享中學習看待苦難可以有更多元的 的角度</p>
12.	12/05	<p>苦難現象學</p> <p>由教師分享苦難現象學的一些重要的研究發現，學生統整出受苦 者有哪些經驗</p>
13.	12/12	<p>苦難的論述 III</p> <p>認知苦難在個人生命與生命意義中的重要性，也由分享彼此的受 苦，看待察覺他人受苦的習性與知覺向度</p>
14.	12/19	<p>同理與關懷</p> <p>由教師帶領進行同理心與深度同理心之訓練及挫折反應測驗</p>
15.	12/26	<p>預備苦難的演出</p>
16.	1/02	<p>苦難的演出</p> <p>情意學習 以不同的苦難以及不同的苦難的解說配對，請同學分 組完成一個戲劇演出（每組約二十分鐘）</p>
17.	1/09	<p>學期統整 統整一學期以來所建構出來的相關素材</p>
18.	1/16	<p>期末考（停課）</p>

四、成績考核：1. 學期作業-「生命札記」(40%) 2. 苦難演劇(30%) 3. 課堂出席(30%)

單元 二：：苦難的論述 II				
單元目標：1. 透過影片體驗人生的無常與無奈 2. 討論出沒有出路的出路 3. 了解人性的軟弱				
課前預備：「螢火蟲之墓」(下) 影片				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	觀看「螢火蟲之墓」(下) 影片	70'	「螢火蟲之墓」 (下) 影片	
二	寫生命札記	10'	生命札記	
	小組討論	20'		

單元 三：側隱倫理與實際照面 I				
單元目標：1. 以講員的角度看所服務的 921 老人所遭遇的苦難 2. 了解講員在服務的過程所遭遇的阻礙與甘苦 3. 感染講員的生命力及看待苦難的眼光				
課前預備：邀請講員：菩提長青村 陳芳姿村長				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	「起造一個關懷的世界」講座	80'	水、水杯，講員 費	
二					對談及提問	20'

單元 四：側隱倫理與實際照面 II				
單元目標：				
課前預備：邀請講員：台北市社會局 張獻忠 社工				
單元流程：1.以講員的角度看所服務的遊民所遭遇的苦難 2.了解講員在服務的過程所遭遇的阻礙與甘苦 3.感染講員的生命力及看待苦難的眼光				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	「從人的存在談遊民之關懷」講座	80'	水、水杯，講員費	
二		對談及提問			20'

單元 五：苦難現象學				
單元目標：1.透過遊民議題的探討 2.在異己身上看見自身 3.學習深入了解及還原經驗的本質				
課前預備：遊民圖片				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	「一般人看遊民的眼光」小組討論	10'		
	各組報告	20'		
	教師結語	30'	遊民圖片	
二	苦難現象學的解說	40'		

單元 六：苦難的論述 III				
單元目標：1. 認知回顧自己生命史中的苦難經驗 2. 在團體內安全與接納的環境中分享，幫助個人逾越苦難的經驗。 3. 小組內彼此的分享與陪伴增進彼此情誼，實踐深度同理心。				
課前預備：個人受苦學習單				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	教師前言與分享	10		
	書寫學習單	30'	學習單	
二	小組分享	50'		
	教師結語	10'		

課程單張 6-1

談談你個人生命中的受苦：

在你的生命之中，曾經面對過最困難的事情是什麼？可能是一個事件，也可能是有什麼樣的人，這樣的人或者事情，曾經讓你最感到痛苦，也最感到難受。換言之，你承受了很大的苦難，吃了許多的苦頭，有這樣的事情嗎？你可以大致上說說看嗎？

對於那件事情的發生與經過，你會認為：

是因為你曾經作惡的報應、罪有應得嗎？

是因為你的個性/性格不好，所以是你咎由自取、自作自受嗎？

過程中，你有發洩過你的情緒嗎？

還是你會認為真的不是你的錯！

面對那個讓你受苦的人或事情，有人關心過你嗎？或者是你曾經需求關懷，卻完全沒有得到？或者有些人所說所做的，反而讓你更受傷害呢？

你會不會覺得說道理、數落、論斷的人太多，而關懷的人太少呢？你會不會認為論斷對錯其實不重要，真正重要的人要有關懷的心。

單元 七：同理與關懷				
單元目標：1. 認識同理心的重要性 2. 認識個人因應挫折的情緒反應 3. 苦難戲劇的準備				
課前預備：挫折反應測驗圖				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	同理心概要	40'		
二	挫折反應測驗及解說	30'	挫折反應測驗圖	
	準備苦難戲劇的演出 小組討論演出大綱、擬定角色	30'	發出：戲劇演出 注意事項	

課程單張 7-1

戲劇演出預備注意事項：

1. 各組人員要完成一個「苦難」的劇情演出。每組的時間是 20 分鐘！每一位成員都要扮演角色演出。

2. 演出的主題包括：

甲、對受苦者或是受苦事件的整體描述。

乙、旁觀者對於受苦者的各種觀感與回應。

丙、這些不同的觀感各自有何優劣利弊？

丁、統整出對於受苦的他人，我們應該有的正向反應為何？

3. 需注意的是：

甲、慎選一個受苦事件與受苦的角色。應該具有深度，演出才有發揮的空間。

乙、應該適度充分的發掘出各種可能/不同的回應，並且以明確的方式表達出來。

丙、要如何進行對於不同觀點之優劣利弊的討論，避免流於說教、或者是權威！需具有創意與說服力！

丁、學習心得/學習過程、經驗與感受的分享。

4. 四大部分之呈現各佔 1/4 的成績

單元 八：苦難的演出 I				
單元目標：1. 苦難的角色扮演切身體會當事人的觀感 2. 苦難劇情的醞釀透過小組討論與對話產生更多元的角度				
課前預備：無				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	1. 戲劇詳細情節與對白	120'		
二	2. 擬定角色名單			

單元 九：苦難的演出 II				
單元目標：1. 苦難的角色扮演切身體會當事人的觀感 2. 苦難劇情的醞釀透過小組討論與對話產生更多元的角度 3. 透過各組戲劇的演出，彼此觀摩產生更深的共鳴。				
課前預備：無				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	苦難劇的實際演出	120'		
二				

單元 十：學期統整				
單元目標：1. 苦難劇的回應與統整 2. 回顧一學期的課程，加深所學重點 3. 問卷後測的施行				
課前預備：學習單、問卷、小禮物				
單元流程：				
節次	內容	時間	所需物品	備註
一	苦難劇的回應與小組分享	30'	學習單	
	學期統整	20'		
二	問卷後測	50'	問卷、小禮物	

課程單張 10-1

小組分享學習單：

苦難的戲劇呈現已經落幕，相信在構思、編排及演出的過程中，你有一些學習及收穫，現在邀請你回到你所呈現的苦難故事中，放下理性的批判與論斷，將自己當成是那位討論人物，深入他所處的情境，用心的感受這個可惡之人的軟弱、渴望與害怕…。

再把鏡頭拉到這個人物的臨終時刻，回想這一生所面臨及所作爲的一切，他/她領悟了什麼？學習到了什麼？

戲劇內容：被遺忘的人

家中的老人被年輕人不看重；小偷來，攻擊老人，老人住院；公司倒閉，兒子失業；夫妻偷蓋手印領保險金；只有孫子來看望他。

討論人物：兒子

討論題目：

1. 描述兒子所處的情境。
2. 兒子作惡的動機、理由是什麼？
3. 他渴望什麼？害怕什麼？
4. 他的抉擇忽略了什麼？使他失去了什麼？

戲劇內容：馬拉松小子

小夫妻因有了自閉症的孩子失和；丈夫外遇，妻子與其離婚，獨自撫養自閉兒長大。。

討論人物：小倫（自閉兒的父親）

討論題目：

1. 描述小倫所處的情境。
2. 小倫逃避婚姻的動機、理由是什麼？
3. 他渴望什麼？害怕什麼？
4. 他的抉擇忽略了什麼？使他失去了什麼？

戲劇內容：賭迷阿才

阿才執迷於賭博，傷財傷親，最後流落街頭拾荒，他周旋在警察與社會局間，最後為討債公司追撞身亡，孤母為其收屍。

討論人物：阿才

討論題目：

1. 描述小才所處的情境。
2. 阿才賭博的動機、理由是什麼？
3. 他的抉擇忽略了什麼？使他失去了什麼？
4. 死前阿才如果有意識，回顧自己的一生，他學習到了什麼？領悟到了什麼？

戲劇內容：拾荒婆婆

拾荒婆婆造成環境的髒亂，引起鄰居的抗議，經社工的關懷及勸說後，拾荒婆婆回到家中與兒媳共享天倫。

討論人物：拾荒婆婆與兒、媳

討論題目：

1. 描述拾荒婆婆所處的情境。
2. 她無奈及不得已的地方是什麼？
3. 她渴望什麼？害怕什麼？她面臨最大的苦是什麼？
4. 如果你是拾荒婆婆的兒子（或媳婦），面對這樣的難處，如何處理的圓滿？

戲劇內容：家暴的悲劇

大企業老闆公司倒閉，在家常酗酒及家暴，一次家暴時殺了小兒子，卻被大兒子失手殺害，大兒子與母親逃亡國外，多年後大兒子回國自首。

討論人物：大老闆

討論題目：

1. 描述大老闆所處的情境。
2. 大老闆從風光到失落，從家暴的施暴、失手殺子、到為子所殺，他心靈深處

的聲音是什麼？請描寫一段內心的獨白。

3. 大老闆真正的渴望是什麼？害怕是什麼？
4. 死前大老闆如果有意識，回顧自己的一生，他學習到了什麼？領悟到了什麼？

戲劇內容：春嬌與志明

志明婚外情，春嬌傷心欲絕，志明生意失敗，生活落魄，之後春嬌與子接納他。

討論人物：志明的兒子

討論題目：

1. 描述志明兒子所處的情境。
2. 他的憤怒是什麼？難以接受的是什麼？
3. 他的渴望是什麼？
4. 如果今天志明的兒子選擇不接受、不原諒父親，你是他的朋友，你會對他說什麼？

戲劇內容：遊民與女孩

好、壞遊民與有愛心、沒愛心的女孩，對比與對話。

討論人物：遊民與女孩

討論題目：

1. 有愛心的表達方式除了給錢，還有什麼方法？
2. 遊民會遇到的苦是什麼？
3. 沒愛心的女孩的苦是什麼？

附錄 二 一顆豌豆的隱喻

一顆豌豆的隱喻 - 說生命的終極關懷 張利中

存在主義的論述很多很雜也很難懂，就因而有許多的隱喻存在。筆者常用一個豌豆的隱喻，來說明人的存在。要說明人的本質，似乎不能不先說明人是如何在看待這個世界，人可以有一種在世的世界觀，也可以有一種「存在」的世界觀。

有顆豌豆，很奇妙的就出生在這個世界之中，起初時的視力、聽力乃至於智力都不好，世界似乎就是混沌一片，所以也就不太認識這個世界，然而，豌豆有他的提供者，會定時的來照顧他。隨著豌豆的漸漸成長，豌豆也漸漸的學會如何來看待這個世界。慢慢的，豌豆在這片混沌的空間中，在他的四週，設置了一個圓桶狀的玻璃帷幕，身處於這個帷幕的正中心，豌豆在帷幕上有如投射電影般的，看見了「他的」這個世界，看見了慈愛的母親，看見了嚴格的父親，看見了令豌豆心動的女生、看見了聯考成績單、看見了自己的計畫與未來，要考試、升學、結婚、賺錢。更有了些能力之後，豌豆也學著別人去追求名利與享受。就這樣，以自己為世界的中心，豌豆以為這齣影片會永遠的演下去，也或許豌豆根本連想都沒想過，沒想過這齣影片會如何結局。

除非豌豆真的很聰明，否則他很難察覺，這個世界是他造作出來的。直到有一天，有一些可能的訊息出現。這些訊息包括：

「失戀」。豌豆第一次失戀之後，有很強烈的失落感。那些日子裡豌豆覺得有「失了根」、「漂浮」、「不認識這個世界」的諸多感覺。就像是有人開了他一個玩笑，突然把他的帷幕給抽走，他有一段時間，看不見他的世界，雖然他想過要自殺，不過還是設法重新找回他的玻璃帷幕，繼續的活著。豌豆不大懂這個經驗，以為是件小事，但從此心中多了一份莫名的傷痛，玻璃帷幕也從此多了一個私密的角落。。

「喪親」。後來豌豆有了孩子，這孩子就成了豌豆世界中最重要影片內容，豌豆將這個孩子看成天才，看見他會比別的孩子「贏在起跑線上」；看見這孩子會上國立大學，會出國讀書。然而，就在孩子才三歲大的時候，被診斷出癌症。

就在帷幕上，頓時間出現了重大的裂痕，豌豆不斷的試著要去彌補這些裂隙，也從裂痕中還有光明的地方去看見希望。終就的，在努力了四年之後，孩子走了。豌豆痛苦的問著，「爲什麼？」，這一切「到底是爲了什麼？」。後來，豌豆有了新的孩子、人生目標與方向。日子也就一天一天的過下去。

「死亡」：豌豆有一個好朋友，也就是另一個豌豆。他的人生很順，一切都很好，沒有失戀過、也沒有喪親的經驗，家庭和諧、事業也蒸蒸日上。在這顆豌豆的帷幕上，正上演著一齣齣的好戲，看見公司的股票上市、看見自己有機會踏上政壇、看見孩子出國念長春藤名校。一切是這樣的美好與志得意滿，即使有不好的地方，只要將他們放在帷幕的邊邊角角，都過得去。突然有一天，豌豆腹部疼痛不已，被診斷出癌症。突然間，好似整個帷幕突然碎落一地似的，這個世界就在豌豆的面前崩解，所有之前還能看見的，現在都不算數了，周遭的豌豆，對於即將失去帷幕的豌豆，有一分特殊的客氣與不了解。有的鼓勵他要「看開一點」，其實都快要沒得看了，什麼東西要看開一點啊？

豌豆想著想著，是什麼要看開一點啊？當這個世界逐漸崩解的時候，我又是什麼呢？沒有了我所建構的世界（假象），那我會去哪裡？我到底是在哪裡啊？我究竟是爲了什麼而活著？死亡的逼近，突然點醒了豌豆「存在的真正意涵」；之前他可是一點也沒有聽過「人是向死的存在」這句話，如今倒是以第一手的經驗在體會。「存在」(existence) 也是意味著「離開」(exit)，就是離開自己所設定的玻璃帷幕，跳出來看看真實的自己，看看自己真實的本性。佛家有說：「萬法惟識、三界爲心」；耶穌也說：「我就是道路與真理」，似乎是要我們走出自己造作的世界，而看見自己的本性。沒有了玻璃帷幕，只剩下孤單而有荒謬感的一顆顆豌豆，又究竟是要如何自處呢？是「自由」？是「選擇」？是替自己創造生命的意義？豌豆終於想到了生命的終極意義與終極關懷的議題，也發現這是人類千古、人生必然的一個最重要的問題。

附錄三 察覺他人苦難量表

(實際資料分析時刪除題 9.10 及 11)

槍擊要犯與飆車青年的故事：

「有一槍擊要犯在夜裏駕車，突然遇見警方的路邊臨檢，槍擊要犯便高速行駛企圖逃逸，警方發現後也就開始尾隨追捕，恰巧有一名飆車青年經過，因車速過快與槍擊要犯迎面撞上而當場死亡，槍擊要犯也因而被警方捕獲，帶至警局暫時銬於牆邊。飆車青年年邁的父親及五歲的幼兒聞訊趕至警局，見著槍擊要犯之後悲痛不已且破口大罵『你殺人償命、你不得好死！』，槍擊要犯聞言後，就在媒體攝影機的面前，也反言相激說『你兒子飆車就對嗎？飆車就對嗎？』」

以下是與前述新聞事件有關連的一些評論，請您閱讀每一個評論，並且在右側的評量項目中勾選您對該評論的認同情形。請不要依照該評論表面上敘述的對錯來回答，請依照您個人的真實意見來回答。

	非常不認同	相當不認同	不大認同	還算認同	相當認同	非常認同
1 飆車青年的父親對孩子〈飆車青年〉疏於管教，在孩子成長的過程中，沒有投入關心與努力，如今出了事情，實在是「咎由自取」，怨不得別人。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
2 飆車青年不服管教，夜裡在外遊盪，因飆車而送命，出意外是罪有應得。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
3 飆車青年之所以會有這種下場，他的父親也要負起一些責任，兒子半夜不回家他都不管嗎？這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
4 我想到社會上有太多的人品性惡極，犯錯不僅不悔改，反而會像毒蛇般的反咬別人一口。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
5 我想這個社會生病了，而且病得不輕，社會上的人心已經變得很可怕，蓄意犯錯、毫無悔意，我看這個社會是沒救了。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
6 槍擊要犯本身的性格應該是非常暴戾的，也相當的衝動，有這種個性，難免會有這種下場。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6

	非常不認同	相當不認同	不大認同	還算認同	相當認同	非常認同
7 我認爲那位槍擊要犯很可惡，做錯事不但不反省，反而一副理直氣壯的囂張模樣。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
8 之所以會發生這些事情，都是當事人的個性使然。而且，江山易改，本性難移。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
9 媒體是社會的不安要素，媒體的素質惡劣，加速社會人心的淪喪，要負很大的責任。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
10 社會人心的敗壞，政府與政客的負面示範要負最大的責任。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
11 社會大眾在媒體上看到如此相互指責的畫面，不免會造成不良的教育示範。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
12 我認爲整個事件的重點不是誰對誰錯，警察、飆車青年、槍擊要犯、父親都不是用「對錯」來形容，誰對誰錯真的很重要嗎？這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
13 不要習慣性地論斷對錯，除了批判與責怪之外，當中更應該有的是關懷、省思。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6

		非常不認同	相當不認同	不大認同	還算認同	相當認同	非常認同
14	我覺得誰對誰錯並不重要，最重要的是這件事後續的處理與善後，不要只流於批判論斷，關懷體恤才是重點。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
15	我認爲，槍擊要犯撞死青年後，其實應該是會很後悔自己的所做所爲，「要是我不開快車，那青年是不是就不會因此喪命！」這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
16	我想槍擊要犯其實不真的是那樣地冷酷無情，他其實是很悔恨自己鑄下了大錯，害死了一條人命。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
17	我想青年的親人固然傷心，槍擊要犯及其家屬必然也是承受著莫大的傷痛。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
18	我想到世間充滿各種悲苦，而事件中的各個人物都處於苦難之中。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
19	我想到要多多關懷身邊的人，盡一份心力來減少類似事件的發生。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
20	發生意外的時候，人們往往因爲內心衝擊太大，而把最直接的反應呈現出來，年邁父親會高聲責罵是人性自然的表現。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6

		非常不認同	相當不認同	不大認同	還算認同	相當認同	非常認同
21	飆車青年的父親會如此激動，面臨兒子的死亡，一時間的情緒失控，脫口罵人實為人之常情。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
22	我認為人遇到難過、挫折時，容易以怪罪他人的方式來發洩自己的情緒。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
23	看到年邁的父親與五歲的幼兒，讓我很感慨，飆車青年留下兩個在社會上必須辛苦生存的弱勢者，其未來的處境會十分的可憐。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
24	我認為這個五歲孩子的未來是個值得重視的問題，需要政府及社會各界加以協助。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
25	對飆車青年的家人，可能需要社工、心理方面專家協助其度過傷痛期。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
26	整體事件遺留下年邁父親和五歲小孩，又要增加許多社會成本的付出。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
27	對於那位五歲的孩童，不需要要求他長大後有很大的作為，但要他不要誤入歧途，別成為社會的問題。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6

		非常不認同	相當不認同	不大認同	還算認同	相當認同	非常認同
28	生命不單單屬於自己，父母自小拉拔長大，爲了父母及家人著想，就不應該違法犯紀。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
29	提醒自己從本身的改變做起，才能漸漸改變社會及世界。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
30	提醒要先建立自己樂觀堅定的信心，腳踏實地的過生活，更要用心的教育下一代正確的觀念及態度。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
31	犯法者必定要接受法律的制裁，而每個人對罪行判責的看法不盡相同，故需交由法官判決，一切藉由法律條例做出最適切的審判。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
32	我認爲在這事件之中，最重要的是司法的執行與貫徹，犯錯的人都應得到適切的審判與懲處。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
33	我認爲目前台灣社會充滿亂象，唯有嚴刑峻法才是解決問題之道。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6

		非常不認同	相當不認同	不大認同	還算認同	相當認同	非常認同
34	面對這樣的社會事件，一切都要依法辦理，談其他的都於事無補。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
35	我認為這一切都是命運，年邁的父親面對這個事件也只能認命。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
36	我不認為這是一個「意外事件」，槍擊要犯與飆車青年都在承受著自己的因果業報。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
37	這整個事件，在冥冥之中早已注定，一切自有命運在安排。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
38	槍擊要犯和飆車青年撞上算是活該死好，社會上同時減少兩名歹徒，也是算好事一樁。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
39	飆車青年與槍擊要犯未能為自己的行為負責，即使「橫死」也是自己惹禍造成的，不需要同情。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6
40	真想告訴那些愛飆車的人：活著要懂得為自己和他人著想。這個觀點，我：	1	2	3	4	5	6

附錄四 觀點取替故事同理心量表

今天是小忻的生日，小寧約小忻去看一場電影，其實應該算是一部蠻感人的電影，演員的演技也相當自然生動，劇情也相當吸引人。

當電影結束，當光亮起時，小寧發現小忻的眼眶紅紅的，依稀還有淚光閃爍！小忻不好意思的說：「它讓我想起最近發生的事。」他們一邊走著一邊聊著。走到公車站就要各自回家了，這時小忻對小寧說：「今天看了一場很棒的電影，也謝謝你陪我聊了這麼多，我想告訴你，有你這樣的朋友真好！」小寧並且將生日禮物送給小忻，小忻的臉上終於又浮現了笑容！

在公車上，小寧一直想著小忻所說的遭遇。其實有些事小寧並不贊同小忻的說法，甚至心中的感覺是掙扎的，因為小寧覺得如果他是當事人，他也會與小忻起爭執的。但是小寧卻能理解小忻的心情，因為小寧相信每個人都有自己不同的立場。所以，小寧雖然想說出自己的想法，但是小寧都會先自己想一想：「如果換做是我，我會怎麼樣？」

小寧看到小忻難過，很想能夠幫助他，但是他並不知道小忻的真正需要。小寧只是很貼心的傾聽小忻的傾訴。並且告訴小忻，他很欣賞小忻的大方與熱情，雖然小寧自己看電影並不會流淚，但他相信小忻看電影會流淚，一定是一位敏感而多情的人。

以上描述的兩個年輕人的互動情形，其中包括了感受、心態以及真實的行動。有些與您個人實際上與朋友互動的情形相符合，有些則不相符合。請您閱讀以下 16 則有關小寧與小忻互動的描述，並且評量您在實際生活互動中與這些描述相符合／不相符合的程度，並且在適當的□處打勾。請不要依照該評論表面上敘述的對錯、好壞來回答，請依照您個人的真實情形來回答。

	非常不符合	相當不符合	不大符合	還算符合	相當符合	非常符合
1. 當我不贊同別人的意見時，我不會馬上批評別人，我會和小寧一樣，先試著想：「如果我也被別人批評，我會覺得怎樣。」	1	2	3	4	5	6
2. 小寧和小忻的年齡應該很接近，我對於年齡與我相近的朋友在觀念與想法上，我比較能去理解他們的決定和做法。	1	2	3	4	5	6
3. 我很同意小寧的說法，每個人都有他自己的立場，所以我能理解每個人所做的任何決定。	1	2	3	4	5	6
4. 當我看到小忻流淚時，我會想他是被電影劇情感動而流淚，還是因為自己的挫折而流淚，因為我相信會讓一個人流淚，可能有很多不同的原因。	1	2	3	4	5	6
5. 小寧和小忻應該是同學或者是同事，當朋友向我傾訴困難和挫折時，我比較能從同事或同學的觀點瞭解他。	1	2	3	4	5	6
6. 我和小寧一樣，當朋友心情不好時，我會陪在他身邊。	1	2	3	4	5	6

	非常不符合	相當不符合	不大符合	還算符合	相當符合	非常符合
7. 當我聽到我的朋友像小忻一樣在描述她的挫折時，我會想假如我是她的話，我的心裡也很不好受。	1	2	3	4	5	6
8. 如果我是小寧，聽到朋友的挫折與遭遇，我的心情會受影響而感到焦慮不安。	1	2	3	4	5	6
9. 如果我的朋友像小忻一樣遭遇挫折，我也會義憤填膺。	1	2	3	4	5	6
10. 我和小寧一樣，如果看到我的朋友流淚，我不會逼他告訴我，而是在身邊慢慢的等待傾聽。	1	2	3	4	5	6
11. 當我看到小忻收到禮物時臉上浮現了笑容，我的心情彷彿也好了起來。	1	2	3	4	5	6
12. 當我感到徬徨時，我會像小忻一樣試著將心事說給好朋友聽。	1	2	3	4	5	6
13. 我和小忻一樣，如果朋友傾聽我的困難，我會把我的感激告訴他。	1	2	3	4	5	6

	非常不符合	相當不符合	不大符合	還算符合	相當符合	非常符合
14. 小寧真的是一位好朋友，雖然不同意小忻的意見，卻能尊重小忻的看法及接納小忻的情緒，這是我要向小寧學習的地方。	1	2	3	4	5	6
15. 我和小寧一樣，當朋友有困難時，我會很想幫忙，並且告訴他我的支持。	1	2	3	4	5	6
16. 當我的其他朋友在訴說他們的煩惱給我聽時，他們最後也會像小忻一樣的告訴我：「有你這個朋友真好！」	1	2	3	4	5	6

附錄五 利他行為量表

(資料分析時刪除題 6.12.14.16.18.19.20)

請您閱讀以下的句子，並依照可以描述您實際狀況的程度，在題後的□中打勾。

	從 未 如 此	一 次	多 於 一 次	經 常	非 常 頻 繁
1. 我曾經幫助一位不認識的人處理他機車拋錨的事 情	1	2	3	4	5
2. 我曾經給予不認識的人道路與方向上的指引	1	2	3	4	5
3. 我曾經和陌生人兌換金錢	1	2	3	4	5
4. 我曾經捐助金錢給予慈善團體	1	2	3	4	5
5. 我曾經拿出金錢給予需要用錢的陌生人	1	2	3	4	5
6. 我曾經贈送物資或衣服給慈善團體	1	2	3	4	5
7. 我曾經在慈善團體擔任義工	1	2	3	4	5
8. 我曾經捐血	1	2	3	4	5
9. 我曾經幫助陌生人搬運行李（書，背包等）	1	2	3	4	5
10. 我曾為陌生人延遲電梯的行駛，並護著門以保持 開啓	1	2	3	4	5
11. 在排隊的情境中，我曾經禮讓給別人先行（在飲 水機、郵局）	1	2	3	4	5
12. 我曾經用摩托車載送有需要幫助的陌生人	1	2	3	4	5
13. 我曾經指出店員少算了我的錢（在銀行、超市、 商店）	1	2	3	4	5

	從未如此	一次	多於一次	經常	非常頻繁
14.我曾經借一項不算便宜的東西給一位不算熟識的同學（例如：手機、數位相機）	1	2	3	4	5
15.我曾經購買慈善團體的聖誕卡片，因為我知道這是一個善行	1	2	3	4	5
16.在我拿手的科目上，我曾經幫助一位不算熟識的同學完成作業	1	2	3	4	5
17.我曾經被要求志願地、沒有支薪看顧鄰居的寵物或小孩	1	2	3	4	5
18.我曾經幫助肢體障礙者或老年人過馬路	1	2	3	4	5
19.我曾經在公車或火車上，讓座給老弱婦孺	1	2	3	4	5
20.我曾經幫助班上一位不熟的同學搬家	1	2	3	4	5

附錄六 生命態度量表（愛與關懷分量表）

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

	完 全 不 同 意							完 全 同 意
1. 這世界上，沒有什麼真正值得我在乎的人或事物。	1	2	3	4	5	6	7	
2. 我常主動親近他人並接納他人。	1	2	3	4	5	6	7	
3. 我認為生命只要為自己而活就可以了。	1	2	3	4	5	6	7	
4. 我總是希望自己有能力的為他人帶來快樂。	1	2	3	4	5	6	7	
5. 我只關心那些和我有關的事物。	1	2	3	4	5	6	7	
6. 我關心其他人的處境，即便我和他並不認識。	1	2	3	4	5	6	7	
7. 說真的，我不太想去關心任何人。	1	2	3	4	5	6	7	
8. 對於家人，我總是不斷付出關愛。	1	2	3	4	5	6	7	
9. 我不在乎別人發生了什麼事。	1	2	3	4	5	6	7	
10. 我願意花時間陪伴需要安慰的人。	1	2	3	4	5	6	7	
11. 藉由關懷與助人，讓我找到自己生命的意義與價值。	1	2	3	4	5	6	7	
12. 對於需要幫助的人，我能無私地付出自己的關懷與 愛。	1	2	3	4	5	6	7	
13. 我由付出中獲得自我的肯定與喜悅。	1	2	3	4	5	6	7	