

「學習者主導」影片教學模式應用於 師資生「生命教育」課程之初探

王千倬*

本文描述應用「學習者主導」之影片教學於師培「生命教育」課程的教學研究。教學研究者發現：(1)反映學生生命經驗的影片和尊重學生思維的思辨性對話是促進學生信念與態度轉變的要素；(2)「學習者主導」之影片教學引導學生進入「主動」思考與意義建構的學習歷程，並透過作中學的經驗，思考實施影片教學所需關注的要素；(3)參與本次研究的師資生在擬定討論議題、提問與引導技巧的方面出現較多的問題，推測關鍵在於教學策略中缺少引導師資生針對擬定討論議題、提問與引導技巧進行反思性練習。有鑑於此，後續研究宜針對「提升師資生擬定討論議題、提問與引導技巧」的策略進行探究。

關鍵詞：生命教育、師培課程、影片教學

* 王千倬：國立彰化師範大學教育研究所教授
guchwang@cc.ncue.edu.tw

An Exploratory Study on Learner-Oriented Movie-Teaching Approach for a Life Education Course in Teachers' Education

Chien-Hsing Wang^{*}

This paper describes the application of learner-oriented movie-teaching to a Life Education course. The teacher-researcher identifies two key elements to facilitate the change of students' beliefs and attitudes: showing movies relevant to students' life experiences and engaging students in dialectic conversation within the climate of respect. By incorporating these elements with the learner-oriented approach, students are engaged in the process of active thinking and meaning construction. Furthermore, learner-oriented movie teaching enables learners to learn by doing and to think about the key elements of teaching with movies. However, the study also reveals that the students encounter difficulties regarding proposing issues for discussions, posing questions, and leading discussions. The possible reason might be the lack of guided instructional strategies during the process. Thus, future research can focus on strategies that can promote those abilities of the pre-serviced teachers.

Keywords: *film-teaching, life-education, teachers' education*

^{*} Chien-Hsing Wang: Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

「學習者主導」影片教學模式應用於 師資生「生命教育」課程之初探

王千偉

壹、緣起

數年前一個師資生六月畢業分發實習，七月初燒碳自殺身亡。猶記得同年五月他曾堅定地說：「老師！我決定要努力準備考研究所，我要唸博士，當一位大學教授。」為何在短短的幾個月內，他的想法有如此大的轉折？我不禁自問：「我教他的電腦專業知識，在他面對生命『困頓』之時，有何意義與價值？」國人根深蒂固的「萬般皆下品，唯有讀書高」的士大夫思維，使國內教育長期以「升學」為主，強調知識灌輸，輕忽學生批判思考與自我反省能力的養成，迷失在追求財富、名利與權勢的社會氛圍中，失去探索生命真諦的動機，導致他們未能以深層觀點反省生命的問題，以致於學生自殺、殺人的事件頻傳，施暴的年齡層愈來愈低，且手段愈來愈殘忍。孫效智（2004）指出，傳統文化與道德秩序在後現代思潮的解構衝擊下，所導致的社會價值觀混亂，讓缺乏批判與反思能力的世代身陷迷霧中，因此，教育需要幫助學生瞭解生命的意義，進而學會尊重生命。而近年來生命教育的發展，正是對國內長期升學導向所衍生之教育與社會問題的省思（孫效智，2004，2009；陳立言，2004；鈕則誠，2004；蔡明昌、吳瓊洳，2004）。

國內的生命教育雖於 1990 年代末期開始推展（孫效智，2009；陳立言，2004），但中等教師師培課程的必修科目並未涵蓋人生哲學、生死課題、宗教信仰、道德思考、靈性發展等領域的系統化課程。於是，在 95 學年度下學期，我懷著遺憾的心情，第一次嘗試師培的「生命教育」教學。曾志朗（1999）強調生命教育應摒除傳統「說教」模式，改以多元創新的教學法，提升學生批判與反省的思考能力。因此，95 學年度下學期的生命教育課程以辯論（如：墮胎）、討論活動（如：生命的起源）與志工服務為主。然師培課程向來被多數學生視為「備胎」，歸類為營養學分，所以，學生並未

針所要辯論與討論的議題充分準備，導致辯論與討論深度不夠，難以引導學生深入思考的生命的價值。多數學生對於志工服務也抱持「交差了事」的心態，而選擇在校內行政單位擔任志工，並未嘗試跨出校園，服務真正需要幫助的人，因而未能從志工服務中產生對自我生命價值與人生意義的省思。教育科技的背景促使我思考「我能用甚麼媒體提升學生的學習興趣與學習品質？」

在眾多生命教育教學方法中，影片教學是成本較低、較為便捷，且能反映學生興趣與社會脈動，符合時下年輕學子學習型態的教學法，例如：精神醫學相關的電影可以強化醫學院學生對精神醫學疾病症狀的認識，幫助他們深入探究精神病患的心理層面，促進他們的道德批判思考，體認醫學倫理在醫療過程中的重要性（葉炳強，2000）。又如：電影所提供的多樣化具體事例，幫助學生克服對哲學議題的疏離感，建立對探索抽象人生哲學議題的信心，透過電影欣賞討論，教師得以瞭解學生形成假設、進行思考與推論，乃至獲得結論的學習歷程（吳宜玲，2007）。簡言之，影片教學不僅可以提升學生的學習興趣，影片觀賞後的討論活動，更有助於學生批判思考與自我反省能力的養成。於是 97 學年度下的生命教育課程，改以電影和文學作品為教材，配合討論活動，方案設計與教學演示。學生的期末回饋顯示，「影片欣賞」是多數學生評價較高的活動，例如：「我覺得透過影片思考滿不錯的阿！由老師提問 讓我們有獨立思考的空間，然後同學們互相分享。very good！」但學生對於看影片寫心得仍頗有怨言，例如：「幾乎每一次都要寫心得，對於身為數學系大三的學生的我來說，真的有點吃力。也許心中還有許多的想法，但是沒辦法將全部的心得都打出來。」也有學生建議：「或許可以由學生提議看什麼電影，老師可從中得知學生的興趣和關心的問題。」

學生的回饋促使我更深入地思考影片教學的策略與模式。影片欣賞雖然比講述法更能提升學生的學習興趣，但是，看影片寫心得、課堂討論這種最常見的影片教學模式，仍未充分掌握學生的學習興趣與需求，落實「學習者中心」的概念。Tobolowsky（2007）的研究發現，影片教學中讓學生自己選擇影片，不僅深受學生喜愛，透過自選影片的活動，學生也可獲得分析性思考的學習經驗，因此，學生自選影片也是提升學生批判分析思考的有效策略，而且教師得以透過學生自選的影片，更瞭解學生的學習需求與喜好，從中獲得專業成長。

再者，國內學者強調每位教師都應透過融入式的生命教育，提供多元觀點與反省機會，激發學生對自我生命意義的深層思考，關注學生在生命教育方面的行動力（林綺雲，2003；鈕則誠，2004；蔡明昌、吳瓊洳，2004；孫效智，2004）。換言之，師

培的生命教育課程應提升師資生實施生命教育的專業能力。依據建構主義的觀點，知識的建構無法獨立於應用情境之外（Brown, Collins, & Duguid, 1989），因為學習是於知識應用情境中產生的（Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1992）。杜威的「做中學」理念也強調，給予實作機會是培養學習者知識應用能力的最佳途徑。師資培育者應「以身作則」，以己身所倡導的方式教導師資生，提供師資生實際操練的機會，方能有效提昇師資生學以致用的教育專業知能（Borko & Putnam, 1996；Gay & Kirkland, 2003；Haefner & Zembal-Saul, 2004；Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999）。亦即，若要提升師資生以電影進行生命教育的教學知能，除以電影作為教材外，也應提供師資生「影片教學」實際操練的機會，以提升他們實施影片教學的專業知能。所以，本次教學特別將影片教學分為「教師主導」與「學習者主導」兩個階段，以探究影片教學的教學策略。

貳、文獻探討

一、生命教育的內涵

生命教育是統整知、情、意、行的全人教育（孫效智，2009；張淑美，2005；鈕則誠，2004；黃思瑜、林楚欣，2009；蔡明昌、吳瓊洳，2004）。孫效智（2009）強調生命教育是深化人生觀，內化價值觀與提升生命境界的歷程，他以「人為何而生活？」、「應如何生活？」、「又如何能活出應活出的生命？」三個人生課題作為生命教育的核心，主張藉由探索此三大生命議題，引導學生進入生命的覺察與實踐之旅，幫助學生理解生命本質的雋永價值，進而珍愛、肯定自我與他人的生命價值，達到「誠於中」而「形於外」之身心靈統整的目標，成為能夠明辨是非善惡，落實「有所為」與「有所不為」之生命實踐的自由人。

孫效智（2009）強調，生命教育必須藉由引領學生針對重要的人生觀與或道德課題進行系統之探究，強化學生批判思考與實踐反省能力。李偉文（2010）則指出，生命的改變源自於「感動」，被感動之後所產生的生命力量，才能真正幫助學生達到知、情、意、行統整的全人教育目標。總之，生命教育不應被當成知識傳遞，而應擺脫「說教」的窠臼，引發學生的情感共鳴，使其積極參與生命議題的討論，提供學生思考的

空間，導引其對自我生命意義的深層思考，才能發揮潛移默化的效果，豐富學生的心靈，啟迪學生的生命智慧，深化價值反省與知情意行的整合（天下雜誌，2009；李偉文，2010；孫效智，2009；蔡明昌、吳瓊洳，2004）。生命教育的教學應透過學生所關切的議題，引領學生透過議題探索，思考個體與自己、他人、環境（其他物種與生態）、神（宇宙）之間的關係（參閱圖 1），以及自身在這四種關係中的角色與責任，釐清價值觀，進而在這四個層面建立和諧的關係。

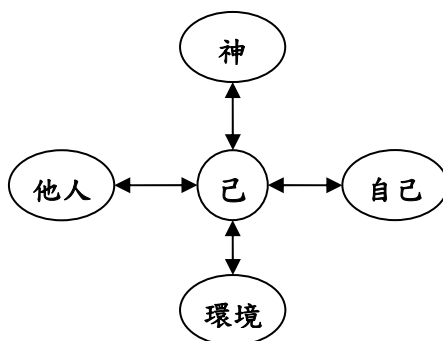


圖 1 生命教育基本架構

二、影片教學的教育價值

（一）影片教學激發學生情感共鳴，強化學生參與議題討論的動機

影像是當今社會最具影響力的媒體，新世代學子的生活早已與影像密不可分（Prensky, 2001）。電影作為影音多重形式結合的第八類藝術，深具直觀的生動性與鮮明的時代性，極易吸引學生的注意力（王文景，2007；方永泉，2003；吳宜玲，2007），而且，電影作為流行文化常被學生認定是專屬他們生活文化的一部份，是他們最常接觸、常與同儕分享、能引發其興趣的娛樂媒體，也是最貼近學生生活經驗，學生會因為熟悉而能自在地開啟討論的話題，將注意力轉移到與其切身相關的討論議題，引導學生以不同的目的與角度欣賞影片與觀察周遭事物（吳宜玲，2007；Marshall, 2003；Ostwalt, 1998；Tobolowsky, 2007）。所以，電影是兼具藝術與娛樂效果，富含教育意義、深受學生喜愛的教學媒體（王文景，2007；方永泉，2003；吳政峰、陳美紀，2008；李偉文，2010；吳宜玲，2007；何明蓉，2004；陳正治，2002；賀國英、何禮麗，2010；

簡光明，2006；葉炳強，2000；葉聯娟，2005；鄭培凱，1996；鄒濬智，2008；Bluestone, 2000；Casper et al., 2003；Masters, 2005；Tobolowsky, 2007）。

再者，電影欣賞實為模擬的「情境教學」。電影的多元取材，富含人文關懷（吳宜玲，2007；鄭培凱，1996），藉由大量歷史與文化素材的運用，將普羅大眾的現實生活、歷史事件、自然事物與人文風貌，透過聲光效果重現情境，營造出比文字描述更為具體的社會文化情境，不僅較文字的描述更直接、更強烈，更能夠傳達情感的意涵，使其更易感知文化情境，且可經由人類的視覺潛意識帶領觀眾，隨著劇情經歷生命的邂逅與感動（方永泉，2003；王文景，2007；黃傳永，2011；陳正治，2002；葉聯娟，2005；Marshall, 2003）。換言之，電影藉由具象的情境，讓學生自然融入劇情中，與劇中人物一起面對生命的困境與抉擇，建立個人生活經驗與劇情的連結，彌補學生生命經驗的不足，激發學生的情感投入，引出學生與劇中人物的個人情感連結與對話，思考自己在類似情境中的可能反應，發展出「感同身受」的情感（李偉文，2010；Marshall, 2003；Tobolowsky, 2007）。電影所呈現多元的主題與觀點，更可以使不同學習類型的學生都得以找到屬於他們自己的切入點，積極投入課堂的討論學習。所以，電影欣賞是開啟各種議題討論的最佳前奏，是激發學生積極參與討論的有效教學工具（Marshall, 2003；Ostwalt, 1998；Tobolowsky, 2007）。

（二）影片教學開啟學生的批判分析思考

媒體素養、批判思考與問題解決的能力，是作為現代公民所必備的基本素養。當電影引發學生的高度興趣時，教師的提問可以激發學生強烈的學習動機，培養學生觀察事物的敏銳度，引導他們思考與課程相關的議題（陳正治，2002）。Walker（2006）指出，引導學生辨識影片中與課程相關的概念，是培養學生批判分析的第一步。以質疑和批判的態度欣賞影片，促使學生思索歷史發展的可能性與多樣性，藉由分析比較過去與當代的社會政治議題，更可以刺激學生的反省批判思考，重新檢視自己對歷史現實的看法，透視潛伏在歷史表層下的真相，審慎分辨歷史真實與歷史想像（王文景，2007；鄭培凱，1996；Stoddard & Marcus, 2010；Walker, 2006；Woelders, 2007）。因此，教學中適切地運用電影，配合高層次思考問題的導引，可啟迪學生的思考，培養學生批判思考的主動學習態度與習慣（吳宜玲，2007；鄭培凱，1996；Bluestone, 2000；Marshall, 2003；Stoddard & Marcus, 2010；Tobolowsky, 2007；Walker, 2006；Woelders, 2007）。

電影應用於歷史教學中不僅可以加深學生對課程內容的印象，更可提升學生的歷史批判素養，強化歷史探究的興趣與能力（王文景，2007；鄭培凱，1996；Stoddard & Marcus, 2010；Walker, 2006；Woelders, 2007）。電影是一種文化載體，電影透過集體創作重建歷史場景，呈現文化的思維脈絡，映攝文化傳統與歷史文化的關係，藉由情節發展讓劇中主角現身說法，充分反映不同的人歷史脈絡中所扮演的角色、思考模式和對政治經濟文化的思考判斷，是探索普羅大眾生活思想與社會思潮變化歷程的社會史料，有助於學生對某個時期的社會文化與歷史建立深刻的認識（吳宜玲，2007；葉聯娟，2005，鄭培凱，1996；Walker, 2006；Wineburg, Mosborg, Porat, & Duncan, 2007）。電影不僅是富含歷史文化意義，也是反映人文關懷的藝術（吳宜玲，2007；鄭培凱，1996）。電影是創作者對生命的自我實踐，反映創作者的價值與智慧，透過影像具體呈現道德與情感抉擇情境，挑戰觀眾既有的世界觀（吳宜玲，2007；鄒濬智，2008）。當教師引導學生思考創作者如何透過劇情影響觀眾時，學生就不再是被動的觀賞者，而是會分析思考的主動觀賞者（active viewer），開始觀察、思考與反省「生命的意義」和「是非善惡的倫理責任」等普遍而深刻的人生哲學議題，有助於批判分析能力的發展（吳宜玲，2007；鄒濬智，2008；Walker, 2006；Tobolowsky, 2007）。Marshall（2003）強調，道德反思需要學生情感與理智讀真實投入，電影藉由具體的影像賦予道德兩難問題生命，不僅引動學生的情感，更足以促使學生在道德反思歷程中體認道德抉擇的複雜性，藉由批判性的道德反思歷程，學生建構道德倫理的意義與價值，提升倫理反思的能力（Marshall, 2003）。

生命經驗本是錯綜複雜，關乎生命的人生問題不可能有整齊畫一的標準解答。電影深刻地探索人生處境，觸及生命中個人的生命在複雜，甚至是壓迫性社會關係中的掙扎，劇中主角經歷的困境、悲傷與生命的轉折，不僅可以激起學生的情緒波動產生「感同身受」的體驗，也呈現在社會文化脈絡中，不同的人處理生命問題的態度與人生觀，因此，以電影作為生命教育的教學素材，不僅凸顯人文關懷的重要性，也給予學生機會思考變動的人生處境，以及多元角度的思考（王文景，2007；李偉文，2010；黃傳永，2011；簡光明，2006；葉炳強，2000；鄒濬智，2008；鄭培凱，1996；Bluestone, 2000）。因為電影的詮釋是多元且無標準答案，每個人都會依據自己的生命經驗賦予影片內容意義，建構出不同的詮釋（Marshall, 2003；Ostwalt, 1998），電影欣賞之後的討論雖未必能依循教師所預設的方向進行，但學生往往在討論中分享教師所忽略的概念與主題，使討論內容更豐富而紮實（Marshall, 2003），也為學生開啟一扇書本無法

開啟的「思考之窗」(Tobolowsky, 2007)。

綜上所述，電影不僅是最受新世代學子喜愛，能激發他們學習動機，促使他們更認真參與課程學習的教學媒體。電影也是具具彈性與多元化的啟發性教材，能刺激學生批判思考，給予學生深入思考的學習機會，促進學生自我學習的成效，因此，影片教學是培養學生批判思考能力的教學利器，可促進學生對生命教育議題的批判反思，建構自身的生命意義與價值。

三、影片教學成效的關鍵要素

(一) 影片的選擇

如何有效地應用電影激發學生深入探究的學習動機，發展學生的批判思考、問題解決與知識應用的能力，是推廣影片教學必須審慎思考的重要議題(Stoddard & Marcus, 2010)。影片的選擇是影片教學成敗的關鍵因素之一，教學者在影片的選擇時，必須清楚掌握其所要關注的議題，扣緊學習內容，且能與學生的舊經驗連結，而非以教師個人的喜好挑選影片(Marshall, 2003；Stoddard & Marcus, 2010)。以生命教育為例，生命教育必須能引領學生透過探究個體與自己、他人、神、其他物種或環境的關係，反思個人的價值觀、人生觀與道德議題，因此，在電影的選擇必須能反映學生生命經驗中必須面對的價值衝突與道德議題為主，方能引導學生從劇中主角面對衝突的歷程中學習如何做合宜的判斷與決定。例如：「街頭日記」描述的是一位女老師為實踐社會正義的教育理想奮鬥的歷程，對師資生而言，一方面感受官僚體制對教育實踐的牽制，但另一方面又可從女教師努力不懈的成功經驗中獲得實現個人教育理念的希望。其次，生命教育影片的選擇也必須配合當代社會發展的趨勢，引導學生反思社會發展之於個人生命與社會群體生命的影響，例如：現今社會以科技發展為核心，而影片「人工智慧(AI)」則提供學生思考科技發展的倫理議題。然而，若僅於課堂播放影片，而未提供學生對話與思考的空間，再好的影片也將只是「娛樂媒體」，失去其教育價值(吳宜玲, 2007；簡光明, 2006；鄒濬智, 2008；Stoddard & Marcus, 2010)。

(二) 提問與帶領討論的技巧

電影欣賞之後的議題討論活動，是提升學生批判與自我反省思考的關鍵。鄒濬智(2008)強調，教師所設計的討論議題必須符合課程目標，貼近學習者的心理經驗，以及反映社會脈動與潮流，方能於觀賞電影的同時給予學生機會教育、闡發電影教材

中的正面或負面實例，加深學生的印象，使其能應用所學於實際生活上，強化其知識應用的行動力。教師若善用引導問題，帶領學生學習從電影欣賞中辨識與課程相關之關鍵概念，或有助於問題解決的重要資訊，不僅可以避免學生霧裡看花，也可以訓練學生擷取影片重點的能力（吳政峰、陳美紀，2008；吳宜玲，2007；陳正治，2002；Bluestone, 2000）。Casper 等人（2003）指出，讓學生指出影片中所描繪與課程有關的主題，是給予學生應用所學概念的練習機會。Marshall（2003）發現，讓學生改寫電影的結局，或改寫劇中令人感到困擾、困惑的情節，可使教師更瞭解學生及其價值觀，有助於後續的思考引導。

在討論過程中，教師必須容許不同的觀點、詮釋與評論，避免一面倒或由某些學生主導的討論情境。教師應積極邀請較少發言的學生，分享他們的領悟、詮釋與觀點，讓所有的觀點都能在討論中得到應有的展現機會（Tobolowsky, 2007）。透過教師與同儕間的相互提問，可引領學生進入主動探索歷程，在腦力激盪中對既有的觀點產生反思，澄清自己的價值觀，促進學生在不同的議題上深度思考，學習做判斷，強化學生的批判思考與自我反省的能力（吳宜玲，2007；李偉文，2010；何明蓉，2004；林純言，2006；陳正治，2002；賀國英、何禮麗，2010；Casper et al., 2003）。教師不僅要善用影片中不符合一般常理的科學現象或與相關歷史文獻衝突的情節，設計引導問題幫助學生覺察影片所反映的關鍵討論議題，更需要透過分析性、統整性或評鑑性的問題，挑戰學生的批判思考與分析能力，激發學生深入探究的學習動機，促進學生的知識建構歷程（吳宜玲，2007；李偉文，2010；葉炳強，2000；鄭培凱，1996；Marshall, 2003；Stoddard & Marcus, 2010；Walker, 2006；Woelders, 2007）。簡言之，教師的提問與帶領討論的技巧是影片教學能否促進學生批判思考的重要關鍵（Weerts, 2005）。

參、研究設計

一、之前影片教學的反思

1. 教學觀察與學生期末回饋

- （1）多數學生喜歡生命教育課程使用影片教學
- （2）有學生反映學生也應擁有影片選擇權。

2. 相關理論反思

(1) Tobolowsky (2007)：讓學生自己選擇影片，不僅深受學生喜愛，透過自選影片的活動，學生也可獲得分析性思考的學習經驗。

(2) Casper 等人 (2003) 指出，讓學生指出影片中所描繪與課程有關的主題，是給予學生應用所學概念的練習機會

(3) 每位教師都應具備生命教育的教學專業知能 (e.g. 蔡明昌、吳瓊洳, 2004)

(4) 建構主義：師資培育者應以己身所倡導的方式教導師資生，同時提供師資生實際操練的機會。

二、教學策略

1. 以教師主導之影片教學作為示範 (六週：一週觀賞影片、一週討論)：

(1) 影片：讓愛傳出去、街頭日記、人工智慧

(2) 依據影片設計擬定討論問題，以「街頭日記」為例：「甚麼是生命的改變？」、「讓那些學生的生命有所改變的關鍵因素為何？」

(3) 課堂討論：除預定的議題之外，依據學生的問題與回應，進行延伸討論，例如：「街頭日記」中古老師付出甚麼代價？(婚姻破裂)，導致她婚姻破裂的因素是甚麼？

(4) 開設網路討論版，鼓勵學生將心得、感想和問題 po 在討論版 (網路討論為自由參與)

2. 生命教育方案設計 (四週，讓各小組可利用這四週的課餘時間準備小組「影片教學」)

(1) 讓小組利用課堂時間共同設計學習活動 (以帶小活動為主，與影片教學無關，因為影片教學僅是生命教育其中一種教學方式)，進行教學演練，培養小組合作的關係與教學實務的能力

3. 小組影片教學 (六週)

(1) 各組利用課餘時間依據所選的影片擬定討論問題

(2) 各組自行決定影片教學的形式，例如：第一組在播放影片之前，先針對影片內容進行簡要的介紹 (這是教師示範教學中沒有呈現的部分)

(3) 討論活動：由小組帶領 (由於在小組帶領過程中，發現有些學生的回應值得再深入討論，但負責帶領的學生卻急著按著他們預定的討論問題進行，未能針對同

儕的回應進行延伸討論，所以，教學研究者有時會在討論過程中介入，提出討論議題，但這也造成教學活動延誤，影響其他小組的教學活動）

(4) 針對每一組的影片開設討論版，請小組將未討論的議題 po 在網路上，鼓勵學生參與討論。

三、資料蒐集與分析

由於每學期皆會依據所開設的課程自行設計課程回饋問卷，以作為課程修正的依據，所以，此次研究將期末教學回饋網路問卷中關於影片教學的部分作為主要的研究資料，問卷的問題如下：(1)請詳細說明你對本學期生命教育課程使用「影片教學」的看法；(2)本學期前半段課程的影片教學是由老師帶領，後半段課程的影片教學是由各組帶領，請詳細說明這兩種模式對你個人的學習影響；(3)請針對這學期的「影片教學」提出具體的改善建議；(4)這學期看過不少的影片，請寫出令你印象最深刻的影片片名，並說明原因；(5)承上題，請針對影片內容，列出你個人希望和同學們（或是你未來的學生）討論的問題；(6)請詳細說明你們小組準備影片教學的歷程。有鑑於以往學生問卷的回饋都十分簡短，所以，教學研究者自 97 學年度起，都會利用最後一週的上課時間與學生進行一對一的個別談話，談話內容仍以針對課程提供建議與回饋為主，因此，本次的研究也將期末的學生各談話的資料列為研究資料，主要是以之與問卷資料交叉對照分析，彌補問卷資料的不足。此外，網路討論（自由參與）以及由學生針對自己的學習與收穫自評，兩者是教學研究者行之有年的教學活動，而期末的「生命教育自由創作」作業則是反映學生的學習收穫，因此，教學研究者也將這三項列為研究資料。所以，本次研究的資料來源涵蓋期末教學回饋網路問卷、期末學生個別談話、學生的期末作業、網路討論、學生自評等資料。

為瞭解學生對「學習者主導」之影片教學的觀點，嘗試從學生的回饋中，瞭解「學習者主導」之影片教學模式的教育價值，故先以開放式編碼進行研究資料的分析，再依照編碼結果形成分析主軸，分析的主軸如下：影片教學的價值、「教師主導」之影片教學的優點與問題、「學習者主導」之影片教學的優點與問題、學生的學習參與狀況、學生的學習收穫。茲舉問卷內容分析為例說明（請參閱表 1）。最後，針對分析結果予以詮釋，並引用學生的資料以佐證。為求清晰，所引用之學生資料皆以代碼標註資料來源，例如：Q：問卷；SA：期末自評；A：作業；O：線上討論，而英文代碼之後的數字則為學生編號。

表 1 問卷內容分析編碼範例

主軸	分類碼	範例
影片教學的價值	促進自我反省	由影片情境去帶入生命意義的反省是很好的，因為在每個人的生活中.....只在於事情的解決，但很少去思考.....所以用影片情境的方式來進入可思考的問題，是很好的(如自己對於自閉兒的反思，就是由此影片的播放中得到一些不同的想法，對於自己的生命意義有很大的幫助(Q04)。
教師主導之影片教學的優點	討論議題較具思考性	由老師帶領時，通常能討論到比較深刻的思考型問題，而且老師對課程方面準備相當妥當，所以能夠毫不拖泥帶水的進行課程，並且能給予同學較多的問題回饋及討論(Q12)。
學習者主導之影片教學的優點	促進學生自我訓練思考的廣度	後半段各組帶領則是我們看完所選的影片後，自己想問題讓大家討論。我認為自己帶一個影片想到的東西會比老師直接提出問題來的多.....「狐狸與我」這部影片，可能是我沒有養過寵物，看完後比較沒有體會到人與動物間的感情，只想到一些保護動物的議題。最後我發覺，我很像在思考過程中沒有把狐狸當人來看，所以我重新思考後就有一些別的體會(Q11)。

肆、討論與反思

一、影片教學激發學習動機

曾志朗(1999)強調，生命教育的教學應以啟發為主，而非說教，因為「教條式」的教育，其結果往往是「言者諄諄，聽者藐藐」，難以達到「知行合一」的目標。相較於生硬的學術知識論述，電影透過劇情發展所提供的意境，將平凡的故事，以藝術的型態呈現所創造的學習樂趣，能激發學習動機，直接觸及學生的心靈，使學生沈浸在劇中人物經驗之中，進而產生共鳴，讓學生的學習更為投入與專注(王文景，2007；方永泉，2003；吳政峰、陳美紀，2008；李偉文，2010；吳宜玲，2007；何明蓉，2004；林純言，2006；陳正治，2002；賀國英、何禮麗，2010；簡光明，2006；葉炳強，2000；

葉聯娟，2005；鄭培凱，1996；鄒濬智，2008；Bluestone, 2000；Casper et al., 2003；Masters, 2005；Tobolowsky, 2007），參與此次研究之學生的回饋資料顯示，影片教學激發他們的學習動機，使他們更能專注於學習。

使用影片觀賞，比較能引起我的熱誠.....在課程上，影片是最能帶人進入議題與討論的媒介，可以在最有效的時間點內，進入討論。因為在課堂上會一起完成影片瀏覽，進而一起討論，不會有進度不一的問題.....使用電影會比課本來的有趣，也會比較容易專注.....（Q05）

在剛開始時我覺得不錯，很輕鬆，不過這是我剛開始對一般影片的認知，就像是很令人放鬆的休閒娛樂。不過在上完課後，經過老師和同學所帶的影片分享後，才發現，這才是真正看電影。是用心，認真的去看，每個環節都有值的我們思考還有學習借鏡的地方。以前僅是大略看過去，欣賞它的劇情，現在較會去從影片反思一些問題，主動反思的能力有變好些.....（Q13）

簡言之，影片教學是激發學生學習動機，促進學生學習投入的有效教學法。然而，若只是激發學生的興趣，而無法刺激學生思考，則其效果可能如同將種子撒在石頭地，即便發芽也很快就枯乾，因為得不著滋潤，當下的感動可能很快就消失。所以，影片教學的成效不能只提升學生的興趣，更須促進學生對自我生命的省思，教學者必須掌握促進學生自我生命經驗反思與改變的關鍵因素。

二、以影片教學促進自我生命經驗反思與改變的關鍵要素

（一）影片討論宜著重思辨性心靈對話

學者們指出，討論活動是凸顯影片教學的教育價值，促使影片教學成為思考性的學習活動的關鍵（吳政峰、陳美紀，2008；吳宜玲，2007；陳正治，2002；簡光明，2006；Bluestone, 2000；Casper et al., 2003；Stoddard & Marcus, 2010），適切的議題討論是影片教學促進學生思考不可或缺的要素（鄒濬智，2008）。Tobolowsky（2007）也指出，教師實施影片討論時，必須容許不同的觀點、詮釋與評論，讓所有的觀點都能在討論中得到應有的展現機會。在學習者主導的「姊姊的守護者」影片教學中，雖然因為教學研究者的介入討論，使討論活動未能依照該組既定的方式進行，讓該組討論活動的主要設計帶領者 Paul 略有遺憾，但 Paul 也肯定當天討論內容的價值--提供他

更多的思考點。期末訪談時，Paul 表示希望能將當天的課堂討論內容錄音拿給自己的母親聽，他希望討論的內容能幫助自己的母親。Paul 在期末的問卷中寫道：

其實對自己所介紹的影片感覺是很不錯的。雖然因為時間的不足，無法在課堂上讓大家觀賞製作的續集，但我想大家應該都有去看吧（希望...），不論如何，我想大家看完之後，多少都有想到一些，如果我遇到生離死別時該怎麼辦，這是一件大家不想遇到，卻又是一定要經歷的事情，因此希望大家可以去思考，而 XX 的帶領和老師的生死觀，也讓我聽到一些原本我所沒有想到的問題，可說是如雪球般越滾越大，那一節課所聽到的東西相當多，而且也都環環相扣。（Q01）

Paul 的分享支持前述學者的論述：影片教學中的開放性的討論是提供學生多樣性的觀點的策略。然而，如何引導學生從多樣觀點深入自我反思的歷程，觸發自我改變的契機，則是影片教學的核心。

「街頭日記」影片教學歷程中，在教學研究者所營造之相互尊重、師生對等的影片討論氛圍下，教學研究者所使用的反詰性思辨對話策略催化 Linda 的信念轉化。「街頭日記」是一部依據真人真事改編的電影，描述一位美國教師協助住在貧民區不同族裔的學生突破「環境」的限制，發展個人潛能的歷程。教學研究者選擇「街頭日記」作為教材，主要是因為在升學主義掛帥的華人文化中，不少學生總覺得自己的人生是由父母、師長、環境所主導，自己毫無選擇的空間。教學研究者希望藉此影片幫助學生瞭解「再怎麼惡劣的環境，每個人都擁有選擇權」。在課堂的討論中，Linda 質疑：「人真能突破『環境』的控制嗎？」教學研究者當下並未直接給予正面的回應，而是以該問題為核心，營造一連串的反詰對話。Linda 在期末問卷中寫道：「老師丟的問題我都很喜歡，就覺得這真的值得我們去思考，尤其是引導式的問句，讓我更有方向，但又不至於被影響到失去自我。」（Q08）在當天的反詰性對話中，Linda 對自身生命的省思，使她覺知「環境」不是決定她命運的關鍵因素，自己是擁有選擇權的自主性個體，體悟自己以往逃避選擇是一種不負責的行為。期末 Linda 以「抉擇」為題的作品呈現那一天的課堂對話對她的影響：

這是一個震撼的問題；2009 年 10 月 20 日巨觀的看待自己的生命……人生中更多的抉擇是被迫，起碼我這麼的活在這世界……每一次選擇都像是在辦家

家酒，說說，就算了，最後索性不選……把所有矛頭指向環境的被動影響……是最不負責任的生命體……就是我。2009.10.20 的下午……我低頭深呼吸，覺得這呼吸好奢侈，不願意認真活下去的人，怎麼有資格去爭一口氣來吸，於是我抬起頭，對著台前的老師，我點了點頭，露出感恩的笑容。自己能改變自己都已經很難了，台前的這個人居然能改變我……突然變得不是那麼重要，我說環境……我是能抉擇的……而我也願意改變……享受抉擇，享受人生……（A08）

建構主義強調，學習是一思辨性對話的歷程，在思辨對話中，既有的信念與價值觀被挑戰，促使學習者進入自我反省的歷程，於解構與再建構的歷程中，轉化既有的信念與價值觀。Linda 從「人沒有選擇權」到「人擁有選擇權，且應享受抉擇」的覺知歷程，凸顯思辨性心靈對話是命教育影片教學中促進個人信念轉化的關鍵要素。簡言之，影片欣賞之後的討論宜著重思辨性心靈對話，提供學生思考的空間，方能引導學生反思自身的想、態度與行為，進而以新的視野看待自身的生命課題。

（二）影片應能反映學生自身的生命經驗並提供不同的觀點

Linda 因為「街頭日記」反映他個人面對「環境限制」的內心困頓，引發其共鳴，進而激發其對「人對自我生命是否擁有選擇權」進行思辨的動機，才有後續的師生對話的可能性。而學習者主導的「馬拉松小子」影片教學則是因劇中主角的處境與 John 的實際生活經驗中的一位行為與他人迥異的學妹有類似之處，而劇中一般人對主角言行的異樣眼光和責難，造成劇中主角母子的困境，觸動 John 反思自己和系上同學對待該學妹的方式，重新思考「誰才是正常？」的生命議題，進而改變他對那位學妹的態度，不再如他人般的鄙視與躲避那位學妹，而是認真地去聽她說，接納她不同於他人的行為，學會「尊重不同的生命」。John 不僅在的課堂分享他的改變，也在網路上提供自閉症的相關補充資料，他的期末問卷和訪談也論及「馬拉松小子」對他所產生的衝擊。

由影片情境帶入生命意義的反省是很好的。因為在每個人的生活中，也許在事情不斷來襲下，只在於事情的解決，但很少去思考，在這樣事情的發生下，對於自己，對於生命有什麼樣的啟發，所以用影片情境的方式來進入可思考的問題，是很好的（如自己對於自閉兒的反思，就是由此影片的播放中得到

一些不同的想法，對於自己的生命意義有很大的幫助）.....我想最令我印象深刻的，就是「馬拉松小子」這部吧.....誠如自己之前所說，因為所上亦有一位學妹有相似的情形發生，所以在看完之後對於學妹的整個態度就會改變，因為我不能就我的平常去套上他是不正常的，因為他只是就適合他的生活方式去努力生活而已。有沒有病，正不正常，其實都是在一個社會文化的框架上去決定的，但，這樣的認定是否對這些比較特別的少數人是好的呢？而我們又應如何去看待、對待他們呢？（Q04）

John 的改變是經由瞭解而產生的接納，是不會被「遺忘」的學習收穫，是一種真實的態度行為改變。相關文獻指出，當影片反映學生的生活經驗時，影片本身就能營造出促進學生思考的學習情境，幫助學生將自己的實際情形與劇中的情節相互對照，產生更深刻的體悟，引領學生進入自我反省的歷程，此種學習氛圍與成效絕非教師藉由口述所能產生而得（方永泉，2003；李偉文，2010，黃傳永，2011；Marshall, 2003）。「學習者主導」的「姊姊的守護者」影片教學中，組員 Paul 的學習歷程則是另一個支持上述文獻的例證。

Paul 的小組因找不到「用腳飛翔的女孩」的影片，而改用教師之前口頭推薦的影片「姊姊的守護者」。在準備影片教學過程中，Paul 聯想到日劇「一公升眼淚」，他認為兩部影片是從不同的角度探究相同的議題，所以，Paul 所設計的影片討論是以比較「姊姊的守護者」和「一公升眼淚」為核心。Paul 在期末問卷中寫道：「挑完了姊姊的守護者之後，自己想到了可以有不同的觀點來詮釋這樣的挫折，因此剪了一公升的眼淚裡面可以有呼應的部分，讓大家來比較兩者之間的差別。」事實上，Paul 家中也有類似的問題，自己的父、母親對病弱弟弟持不同的想法與態度，導致家庭失和，身為長子的他對此家庭問題感到困惑，母親的主張與行為與「姊姊的守護者」劇中母親有類似之處。期末時，Paul 以自身的家庭故事為軸，寫了一篇寫實的小小小說--「改變」作為期末作業，故事是以「我要改變」作為結束。在故事之後，Paul 寫下他自己的心得：

在做完我們這組的影片欣賞後，得到的收穫非常多，因此有感而發的寫了這個故事，整個故事以主角（長子）的角度出發來陳述事情，希望有別於影片中以病人或是父母為主軸的觀點。寫完之後，我就在想，到底如何面對這個難題會比較好，是和主角一樣，在一旁看這事情發生然後結束，或是嘗試各種方法來幫助自己和家人來度過這個難關，或是時而放任不管，時而積極改

善。但我知道的是，如果有類似的事情發生的話，我不會手足無措，而能夠坦然面對這一切，不讓自己成為那無助的人，且努力度過難關。並希望大家如果有空的話，可以給我一些回應：故事中的主角這樣做好嗎？如果好，那好在哪裡？如果不好，那什麼時候可以改變，怎麼改變？可以聽聽老師的回應嗎？（A01）

Linda、John 和 Paul 的學習經驗與成果都顯示，當影片能反映學生的真實生命經驗，其所引發的生命感動，更能衝擊學生既有的想法、態度與行為模式，激發學生自我反省思考，其所產生的效果不是「應該」，而是「我願意」、「我要改變」，這種自發性且經過思考的態度轉化與思想改變，在學生生命中所刻畫的痕跡遠深於教條式的教育。

三、以「學習者主導」之影片教學強化學習者主動思考的學習經驗

國內目前的影片教學大多採取「教師主導」模式，由教師依據課程目標挑選適切的電影，擬定討論的議題，並於影片觀賞之後，帶領學生討論。相較於講述法，此模式已突破「灌輸」或「說教」的模式，提供學生較多的思考機會，但建構主義強調，「做中學」是強化學習者知識應用能力的絕佳途徑。曾志朗（1999）主張，教師宜鼓勵學生去挑選適合他們自己興趣的課外讀物，做為生命教育的補充教材，培養出有思想會思考的孩子，讓學生主動從學習過程中有所體悟。Tobolowsky（2007）也指出，讓學生自選的影片，能幫助教師瞭解學生的需求，從中獲得許多學習，其教學效果也會超乎教師的預期。此次採用「學習者主導」的影片教學，教學研究者深刻感受，將學習主導權還給學生時，他們的學習更主動。例如：「狐狸與我」小組的 Jane，平日在課堂上極為安靜，甚少主動發言，但在 MSN 討論過程中，身為小組中唯一的一年級新生，面對同組一位四年級學姐和二位二年級的學長，她卻一點也不怯懦地積極主動表達個人見解，有條不紊地主導小組討論，例如：「我們應該都要看過再討論……那除ㄌ這部，要不要再討論出一個候補……我們也需要有人來導論，放影片前……要不要在星期二之前就把問題放在網路上？比較容易抓重點……」，當小組針對放影片前的導論該由誰擔任的問題，有組員立刻拋出「抽籤」的建議，但 Jane 卻主動表示願意帶領討論：「我想自願，因為我喜歡動物。」

學生的期末回饋和問卷顯示，學生普遍認為「教師主導」的影片教學較能切中影片的中心主軸，因為教師引導討論的經驗較多，所提的問題也較具思考性。但因學習

歷程仍是依著教師所規劃的方向進行，是一種被動的學習。而後半段的「學習者主導」之影片教學，因學生們的經驗與表達能力的問題，其所擬定的討論議題或是語意不清，或是思考深度不夠，且討論時無法針對同儕的觀點給予適切的回饋或引導其思考，導致討論活動容易出現冷場。但因必須自選影片和提討論議題，以致於他們從被動的觀眾、聽眾轉為主事者。為了擬定討論問題，不僅要多看幾次影片，甚至要跳脫個人經驗的限制，才能掌握影片的重點，發現更多隱藏於影片中的思考點，這種由「被動接受」轉為「主動思考」的學習歷程，使學生學得更多，學習內容也較多元。

由老師帶領的時候……比較不會先注意其內容與想要表現的議題，會一股腦的看著影片……各組帶領，跟老師帶領的影片教學，學到的是不同的東西。由老師教學帶領是使我們被動的學習……但各組的影片教學……是主動的學習，要自己提前去設想題目與議題討論，到那時，才會發現原來影片所藏的思考點很多，會比老師帶領影片時，看到更多影片想帶給我們的訊息。」(Q05)

以帶領「狐狸與我」的小組為例，雖然他們來自三個不同的系所，卻能於課餘善用 MSN 討論影片選擇的相關事宜，以及整合討論議題。從其 MSN 的討論內容得知，在選擇影片時，他們是先上網查詢影片相關資料，雖然組員當中沒有一人看過「狐狸與我」的影片，但是，依據網路資料判定是探討「人與動物」的議題，小組中一年級組員 Jane 立即表示：「我感覺這主題不錯，因為動物與人的主題是我們在課堂上較少討論的。」在課堂中，教學研究者問及選擇「狐狸與我」的原因時，他們的回應是：「因為之前所看的影片都是關於「人」的影片，並沒有提到人與動物的主題，我們認為生命教育應該也涵蓋人與動物的議題，所以，選擇此片。」換言之，他們是檢視比較分析當前的課程內容與生命教育應該探討哪些主題的思考歷程之後所做的決定。

於擬定討論議題的學習經驗中，組員 Allen 覺察自己受限於以「人」的觀點思考，以致無法提出不同面向的思考觀點。他在期末問卷中表示：

因為之前看過的影片都是人與人之間的關係，所以我們這組來點不一樣的。討論後決定放「狐狸與我」這部影片。可能是我沒有養過寵物，看完後比較沒有體會到人與動物間的感情，只想到一些保護動物的議題。最後我發覺，我很像在思考過程中沒有把狐狸當人來看，所以我重新思考後就有一些別的體會 (Q11)

雖然他們事前充分準備，所選的影片不僅符合課程的需求，也切合他們所設定的主題，然而，影片教學當天，同儕的反應未如他們的預期。同組的大四學生 Amy 針對同儕的反應自我反省，認為選片過程中未能考量學生的興趣是主要的問題，她於期末自評中寫道：「影片播放時可能是因為『狐狸與我』片中，有些描述比較像是 DISCOVERY 一樣，有些同學似乎比較沒興趣於部分片段。我想未來可以適度的再挑選更好的影片。」（SA03）

「狐狸與我」影片教學小組的學習歷程顯示，「學習者主導」之影片教學不僅提供師資生「影片教學」實務演練的機會，讓他們的學習不是紙上談兵。在主導整個影片教學的流程中，他們感受到影片教學與其他教學活動一樣，教師的課前充分準備是絕對的必須的，例如：挑選影片必須考量主題性、學習者的興趣、多樣性、教學時間，瞭解影片教學並非教師為填補教學空檔所安排的「娛樂性活動」。

.....跟老師一起看影片，老師只是有時候影片暫停，並出來說幾句話，看起來很輕鬆。其實不然，在準備影片時，挑選片子的內容和探討議題是要花功夫的，而且要看過個幾次，才知道重點，跟要傳達給同學的資訊...之類，確實影片教學也不是一件輕鬆的工作。（Q06）

準備和實際帶領教學的歷程也提供他們反思自身決策與經驗的學習機會，學習跳脫個人的自身經驗，從更多面向思考影片教學，讓學習成為思考和體悟的歷程。誠如 Tobolowsky（2007）所言，讓學生自己選擇影片，可提供學生分析性思考的學習機會，促進學生批判分析思考能力的發展。

四、教學研究者的反思

（一）影片選擇宜關注影片所營造的氛圍

林純言（2006）強調，要以影片教學培養學生的思考能力，影片的選擇必須以學生的經驗、興趣與課程目標為考量才能達到預期的效果。因此，教學研究者依據「生命教育」的內涵，考量學生「可能」關心的議題，以及師資生所應具備的教師專業能力選擇所播放的影片。例如：以「AI 人工智慧」的影片引導學生思考「科技發展所涉及的倫理議題」，因為修課學生有一半是工科學生。學生的期末問卷也顯示，影片若能與學生的學科背景經驗結合，可以導引他們從不同的觀點思考相關的生命教育議題：

「AI 人工智慧」這部影片真的非常讓我印象深刻。因為我讀的是電子系，我們希望讀的東西可以在未來與生活上面結合，AI 人工智慧也是我們想要達成的一環。這部影片讓我感受到以一個機器人來說，如果做得太像人類，甚至做出有感情的程式，會導致出無法避免的後果。在道德上面也很有問題……
(Q02)

但是，上述的考量皆是從理性思辨的角度作為影片選擇的依據，教學研究者忽略影片所營造的觀賞氛圍對學生情緒的影響。雖然所選的影片能反映深度的生命議題，也與學生的生命經驗可以相呼應，但是，影片所營造的氛圍是沈重、悲傷，使學生的心情感到沈重，有如「烏雲照頂」久久不能散去，懷著「沈重」的心情離開課室，難以帶給學生盼望。一位學生於期末問卷回饋中表示：

我非常喜歡用這種方式上課，既輕鬆、又有趣。只是這堂課看的影片大都是非常嚴肅、沉重的影片，看完影片常常都會覺得心情反而變差了……勵志影片（讓人感到溫馨的影片也行）可以多一點，爭論性很強烈的影片（至少不要是個悲劇做結尾的影片）可以少一點……當老師說要自己選擇影片的時候，我就選擇了勵志影片：「永不放棄」，雖然有一點像是在傳教的影片，但是它是真的有一個很好的主題、具有正向性，且輕鬆、愉悅，不會讓人看到最後感到心情也不好（Q02）。

Tobolowsky (2007) 指出，讓學生自選的影片，能幫助教師瞭解學生的需求，從中獲得許多學習，其教學效果也會超乎教師的預期。藉由此次的「學習者主導」教學研究，教學研究者得以覺察自身影片選擇的盲點。此外，若非學生自己選擇「永不放棄」，教學研究者絕不會考慮播放該影片，因為該影片涉及特定宗教的思維。期末分析學生的回饋時發現，學生們對該影片的接受度頗高，他們自動過濾宗教思維的部分，接受片中勵志的元素。分析「永不放棄」與其他影片，幾乎所播放的影片皆能提供有別於學生既有的思維觀點，然其最大的差異點在於「永不放棄」所營造的觀賞氛圍是帶有歡笑、力量、陽光與動感。換言之，學生是帶著陽光與力量，而不是「泰山壓頂」般的沈重心情離開課室，此乃教學研究者未曾關注的焦點。

（二）應提供持續性的「提問技巧與帶領討論」的練習與反思的學習經驗

Weerts (2005) 指出，教師的提問技巧是以影片教學促進學生批判思考的重要關

鍵。分析各組提出的討論問題，以「假設性」的問題類型出現頻率最多，例如：「若你是凱特，先天的疾病致使自己很可能會死，你該怎麼面對這樣的病情，又該如何調適自己的心態？」雖然，「假設性」的問題屬於開放性的問題，但學生似乎難以真正設身處地的從劇中人物的角度回應，仍傾向以旁觀者的理性思考回應問題：

我想人對於生命，總是有所期待的，更多的是，對於死之世界的無知而覺得恐懼，記得自己曾有過怕死的感覺，且是臨時性的，又何況這種「有預判死期」的疾病而死...我想如果是我，會想生命的意義在那，就我目前而言，生命的義意在於留下更多好的精神(如行善、寫作等)如能在生命終止前完成自己想完成的，那生命的長短，也就相對不這麼重要了。(O04)

相較於「假設性」的問題，反思性的問題應該比較能藉由劇情引領學生反省自己的生命，釐清自己人生的真正需求，如前述 Linda 的學習歷程。但這類型的問題在「學習者主導」的影片教學中僅出現二、三個。例如：「總教練靠著對信仰的信心從最黯淡的人生轉為最幸福的人生。在生活上，基督徒靠著是對信仰的信心，你在生活上，是不是也有著依靠呢？還是你只是單純靠著自己？請問：一個人需不需要這樣的依靠？」、「劇中一開始小女孩因對狐狸，喜歡而親近牠。到後來似乎想要把牠像寵物一樣眷養起來，試問在你認為愛與佔有之間的差異為何？」

學生的回饋也顯示，雖然多數肯定「學習者主導」之影片教學賦予他們學習選擇權，使他們得以依據自己的興趣與認知，選出他們認為符合「生命教育」意涵的影片，以帶領全班進行相關議題的討論。但是，他們也指出，由於同學們的背景知識與經驗不足，所提出的討論問題思考性不足，以致於討論活動的成效不好。有學生在期末問卷中寫道：

各組帶領我覺得也很有意義，可以讓我們從小組討論去了解要如何挑選一部影片，以及要從影片中去找尋可提供同學思索的問題。但有時候可能是因為同學經驗較不足，有些問題的表達方式可能沒辦法讓他組同學了解，造成可能在討論問題時會有狀況發生~(Q03)

顯然，修課之師資生在擬定思考性議題、引導討論與對話方面需要更多的引導學習。針對此現象，反思整個教學流程發現，「教師主導」之影片教學流程中欠缺引導師資生擬定討論問題的實作練習，「學習者主導」之影片教學流程中則欠缺針對帶領討論

技巧之回饋性討論的學習活動。所以，「教師主導」的影片教學應可修正為一週播放影片、一週進行影片內容討論，一週讓學生針對所觀賞的影片擬定討論議題，並透過帶領討論技巧練習，比較不同類型的討論問題所產生的教學/學習效果。此外，擬定討論問題與帶領討論的技巧提升並非一蹴可幾，需要透過持續性的練習與建設性回饋才能促進個人自我反思與自我修正。因此，在「學習者主導」之影片教學流程中應增加教學回饋與反思的學習活動，針對各組所提的討論問題，提出建設性回饋以修正討論問題，帶領小組則需針對小組討論活動進行自我反思回饋，提供學生自我修正的學習。

伍、結語

生命教育使用影片作為教學素材，跳脫「說教」的教學模式，較能激發學生的學習興趣，但若要導引學生進入思辨性自我反思學習歷程，教學者必須營造開放、對等的對話氛圍，視學生的回應，透過不同層次的提問導引學生。在影片的選擇上也應以能反映學生生命經驗且能提供有別於學生觀點的影片為優先考量，方能激發學生提問與思辨的動機。此外，於關注思辨性學習的同時，教學者也應關注影片所營造的觀賞氛圍帶給學生情緒層面的影響。影片教學採用「學習者主導」策略是另一種引導學生主動探究生命議題的教學策略，對師資生而言，更是提供他們影片教學實務演練與教學反思的學習機會。但若要提升師資生實施影片教學的專業能力，教學者宜針對「擬定討論議題、提問與引導技巧」方面設計更多元化的反思性學習活動。因此，後續研究宜針對「提升師資生擬定討論議題、提問與引導技巧」的策略進行探究。

誌 謝

審查期間，承蒙貴審提供建設性的回饋，謹此致謝。

參考文獻

- 天下雜誌 (2009)。用「看」的生命教育--情境教學 陪孩子看日劇。**天下雜誌，教育特刊**，202-205。
- 方永泉 (2003)。E 世代教師應具備的電影素養。載於林志忠、楊洲松、簡成熙、方永泉、崔光宙、洪雯柔 (合著)，**E 世代教師的科技媒體素養** (頁 155-185)。台北：高等教育。
- 王文景 (2007)。影視與虛擬歷史在通識歷史教學應用之探討。**通識教育學報**，11，1-24。
- 何明蓉 (2004)。應用電影媒體從事社會醫學教育。**醫學教育**，8 (1)，31-38。
- 吳宜玲 (2007)。電影在哲學教學中的應用。**哲學與文化**，34 (9)，105-124。
- 吳政峰、陳美紀 (2008)。看電影學經濟之教學初探。**商業職業教育**，109，10-15。
- 李偉文 (2010)。**電影裡的生命教育**。台北：天下雜誌。
- 林純言 (2006)。批判性思考於英語教學中之應用—以電影教學為例。**教育暨外國語文學報**，2，53-69。
- 林綺雲 (2003)。死亡教育與輔導——批判的觀點。**生死學研究，創刊號**，77-92。
- 孫效智 (2004)。當前台灣社會的重大生命課題與願景。**哲學與文化**，31 (9)，3-20。
- 孫效智 (2009)。臺灣生命教育的挑戰與願景。**課程與教學季刊**，12 (3)，1-26。
- 張淑美 (2005)。職前師資培育階段“生命教育”課程之實施與省思。**教育學刊**，24，67-87。
- 陳正治 (2002)。從電影中引發與設計科學教育活動之探討—以獵殺 U-571 為例。**科技博物**，6 (6)，31-41。
- 陳立言 (2004)。生命教育在台灣之發展概況。**哲學與文化**，31 (9)，21-46。
- 曾志朗 (1999 年 1 月 3 日)。生命教育-教改不能遺漏的一環。**聯合報**，4 版。2009 年 2 月 2 日，取自
<http://163.17.195.129/kl4/word/%E7%94%9F%E5%91%BD%E6%95%99%E8%82%B2.doc>
- 賀國英、何禮麗 (2010)。經典通識「莎士比亞戲劇中的情愛世界初探」—教學成果的研究。**嶺東通識教育研究學刊**，3 (3)，1-13。
- 鈕則誠 (2004)。生命教育的哲學反思。**哲學與文化**，31 (9)，47-57。
- 黃思瑜、林楚欣 (2009)。幼兒教育當務之急--生命教育。**幼教新知電子報**，49。2009 年 2 月 2 日，取自 <http://atecce.org/paper/E49/0905.doc>

- 黃傳永 (2011)。從符號互動論談電影教學在生命教育的應用。**諮商與輔導**, 301, 6-9。
- 葉炳強 (2000)。電影中的醫學世界。台北：台大醫學院。
- 葉聯娟 (2005)。以多媒體輔助文學教學。**臺德學刊**, 8, 94-109。
- 鄒濬智 (2008)。如何在通識課程中妥善運用影視教材？——從「電影與人生百態」課程的設計理念談起。**研究與動態**, 17, 161-176。
- 蔡明昌、吳瓊洳 (2004)。融入式生命教育的課程設計。**教育學刊**, 23, 159-182。
- 鄭培凱 (1996)。電影與人文精神。**通識教育**, 3 (4), 81-96。
- 簡光明 (2006)。電影「春風化雨」(Dead Poets' Society) 探析——兼論其在人文課程教學中的運用。**屏東教育大學學報**, 25, 205-230。
- Bluestone, C. (2000). Feature films as a teaching tool. *College Teaching*, 48(4), 141-146.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). London: Prentice Hall International.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Casper, W. J., Watt, J. D., Schleicher, D. J., Champoux, J. E., Bachiochi, P. D., & Bordeaux, C. (2003). Feature film as a resource in teaching IO psychology. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 41(1), 83-95.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42(3), 181-187.
- Haefner, L. A., & Zembal-Saul, C. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1653-1674.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). London: Kluwer Academic.
- Marshall, E. O. (2003). Making the most of a good story: Effective use of film as a teaching resource for ethics. *Teaching Theology & Religion*, 6(2), 93-98.
- Masters, J. C. (2005). Hollywood in the classroom: Using feature films to teach. *Nurse Educator*, 30(3), 113-116.
- Ostwalt, C. (1998). *Religion and popular movies*. Retrieved April 6, 2011, from <http://avalon.unomaha.edu/jrf/popular.htm>

- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stoddard, J. D., & Marcus, A. S. (2010). More than "Showing What Happened": Exploring the potential of teaching history with film. *High School Journal*, 93(2), 83-90.
- Tobolowsky, B. F. (2007). Thinking visually: Using visual media in the college classroom. *About Campus*, 12(1), 21-24.
- Walker, T. R. (2006). Historical literacy: Reading history through film. *Social Studies*, 97(1), 30-34.
- Weerts, S. (2005). Use of films to teach critical thinking. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37(2), 100-101.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40-76.
- Woelders, A. (2007). "It makes you think more when you watch things": Scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom. *Social Studies*, 98(4), 145-152.

投稿收件日：2011 年 4 月 25 日

接受日：2012 年 4 月 23 日