

中國文化大學教師教學創新暨教材研發獎勵成果報告書

壹、計畫名稱：理解詮釋法及其在「德育原理」課程之實踐

貳、實施課程、授課教師姓名

一、課程名稱：「德育原理」

二、授課教師：游振鵬

參、前言

一、有鑑於「德育原理」課程注重相關議題及論點的思辨、反省，故本計畫藉由「理解詮釋法」進行教學與實踐，旨在讓學習者確實理解本課程重要的理論、議題與論述，並能在學習歷程中持續不斷地反思、辯證。

二、「理解詮釋法」源於 Gadamer 哲學詮釋學：就「教」而言，教師在教學時，其與課程內容（文本）之間呈現一種對話關係，在理解或陳述教材時便融入已經存在他身上的觀念、預設、思考模式等；同樣的，學生在「學」之時，亦是不斷的在與教材內容及作者交談，不僅要能理解或詮釋教材原本的意義，最好能以自己的語言重新闡釋一遍，或試著將教材內容與自身的生活經驗、脈絡相結合，讓原有的知識與新吸收的知識辯證的交融，使所學的內容意義化。

三、申言之，本計畫以「理解詮釋法」的教學/學習模式，透過各項主題的探討，包含品格核心價值與行為準則、品格表現不佳的成因、品格教育的原則與策略、品格教育的課程設計、品格教育的教學方法、班級經營與品格教育、學校本位的品格教育與相關案例、品格評量與品格教育評鑑等，俾對倫理學與道德教育能有全面而深入的瞭解，進而運用於教育實務中。

肆、計畫特色及具體內容

一、本計畫所採行的「理解詮釋法」適用於人文、社會學科/領域的教學，不僅可培養學習者主動思考的能力及習慣，並在討論過程中，獲致理解的深化。其基本預設是：教學即為教師和學生進行辯證的給與取（dialectical give and take），此乃學習的過程；此一交流為持續性的律動，學生不斷修正並擴展其理解，而教師不斷改進、調適並確立其呈現。

二、在「理解詮釋法」融入「德育原理」教學過程中，授課教師導引學生主動理解、詮釋，當學生開始察覺自己有不了解之處後，則讓修課同學共同對話、討論並獲致可能的見解。

三、準此，本計畫使學生在修習「德育原理」課程中，針對該週的上課主題（如：倫理學基本概念、品格的形成...）主動提出問題，再進入討論、解釋階段。在此階段中，所有同學經由提問、分析問題，從而進行解釋。

四、綜上所述，「理解詮釋法」應用於「德育原理」課程中，主要秉持學習涉及師生雙方經驗的交流，而課堂情境中學習的交流正是相互的闡釋，當我們說教師擁有知識，即是說其已闡釋某些題材或主題，亦即教師對某些題材的理解。

伍、實施成效及影響（量化及質化，且說明是否達到申請時所預期之學習目標與預期成效）

一、量化成效及影響：本計畫讓74位修課同學既可學到「德育原理」的理論與實際，亦能習得如何藉由「理解詮釋法」，進一步深化所學，並應用於日後的實際教學之上。

二、質化成效及影響：在執行本計畫的過程中，「德育原理」課程除了有教師講解、期末考外，亦包含學生分組合作報告，如此能讓本課程更臻豐富、完整。

陸、結論

一、由上可知，在「德育原理」教學過程中，授課教師透過「理解詮釋法」，此模式的核心理念在於教師想把所理解的讓學生知道，此即「教學呈現」（pedagogical presentation），為了讓學生理解，教師需創造一條讓學生以自己的方式理解的途徑。教學旨在讓學生盡量接近教師所理解的內涵，然又能自行建構一套與教師相異的闡釋，透過教學呈現，學生可能與教師有相同或相異的理解，惟總是涉入教學呈現的闡釋。就學生的立場言，教材的闡釋涉及學習過程，而學習材料的闡釋即為學生的理解。

二、本計畫於課程進行的過程中，依每週上課主題所需將修課同學分成10組，每組7人，授課教師協助且引導學生思考理解、對話討論，當同學遇到疑難時，教師從旁適時提供相關知識。

三、具體而言，本計畫將「理解詮釋法」應用於「德育原理」課程中，實踐方法及步驟如下：

（一）檢索與擷取階段—此階段採取「找一找」的理解策略，教學實踐上需留意與主題相關的重要知識。以「德育原理」課程為例：在第5週的課程主題「品格核心價值與行為準則」中，將引導學生檢索、擷取品格核心價值的意涵；定義的方式包含描述定義、設定定義、過重定義、內涵定義、外延定義。

（二）統整階段--此階段係藉由「敘述主要內涵」的理解策略，執行上是讓學生從重要概念中尋繹核心重點。以「德育原理」課程為例：在課程主題「倫理學基本概念」中，將引導同學理解核心重點，亦即倫理學的六種價值取向—主觀主義、客觀主義、內在價值、工具性價值、絕

對價值、相對價值。

- (三) 詮釋階段--此階段採取「為什麼」、「想一想」的理解詮釋策略，教學實踐上，「為什麼」可透過「排列順序」、「比較異同」、「解釋因果、關係或觀點」、「詮釋詞句或圖文」等來闡釋章節段落的表層知識。進一步藉由「想一想」的理解策略，分析、詮釋該章文本的深層知識。以「德育原理」課程為例：在課程主題「效益主義」中，將引導學生詮釋「為什麼」效益主義有其價值，並「想一想」效益主義的限制：假如某一行為不具有善意或善的動機，是否能稱為善行？此外，在「最大多數人的最大幸福」此一道德標準下，將犧牲少數人的權益，而這卻是不道德的。
- (四) 省思與評鑑階段--此階段係通過「你認為」的理解詮釋策略，教學實踐上，藉由對章節內容進行推論，並提出合理的看法，俾深入思考文本知識。以「德育原理」課程為例：在第 15 週的課程主題「品格評量與品格教育評鑑」中，將讓同學在理解本章內容後，提出自己對品格評量與品格教育評鑑的詮釋及反思。
- (五) 當週課程若有剩餘時間，可就上述 1-4 執行階段，進行另一循環的理解-詮釋，或就整體詮釋循環歷程進行反思。

柒、執行計畫活動照片



修課同學進行相關活動-1



修課同學進行相關活動-2



修課同學進行相關活動-3



修課同學進行相關活動-4



修課同學進行相關活動-5



修課同學進行相關活動-6



修課同學進行相關活動-7

修課同學進行相關活動-8

玖、本計畫相關文獻

- 王金國 (2011)。品格教育：理論與活動設計。台北：高等教育。
- 伍振鶯、林逢祺、黃坤錦、蘇永明 (1999)。教育哲學。台北：五南。
- 但昭偉 (2002)。道德教育—理論、實踐與限制。台北：五南。
- 李琪明 (2011)。品德教育與校園營造。台北：心理。
- 李奉儒 (2012)。道德意志薄弱及其對於道德教育的啟示。課程與教學季刊，15(2)，1-20。
- 林火旺 (1999)。倫理學。台北：五南。
- 林火旺 (2006)。道德—幸福的必要條件。台北：寶瓶文化。
- 林火旺 (2009)。基本倫理學。台北：三民。
- 林建福 (2002)。教育哲學—情緒層面的特殊觀照。台北：五南。
- 林建福 (2006)。德行、情緒、與道德教育。台北：學富文化。
- 林建福 (2009)。德行取向的道德教育。台北：學富文化。
- 林逢祺 (2010)。教育規準論。台北：五南。
- 黃藿 (1996)。理性、德行與幸福—亞理斯多德倫理學研究。台北：學生書局。
- 游振鵬 (2011)。情感、會犯錯性、與道德教育：P. Ricoeur 觀點之詮釋。市北教育學刊，40，145-166。
- 游振鵬 (2013)。「責任」概念與道德教育：P. Ricoeur 觀點之衍釋，載於周愚文、林逢祺、洪仁進、方永泉、張鎧焜、彭孟堯主編「2012 教育哲學」。台北市：學富文化。
- 賈馥茗 (1999)。人格教育學。台北：五南。
- 賈馥茗、陳寶山、黃漢昌、游振鵬、吳美瑤譯、Kant, I. 著 (2002)。論教育。台北：五南。
- 賈馥茗 (2004)。教育倫理學。台北：五南。
- 歐陽教 (1985)。德育原理。台北：文景。
- 歐陽教 (1973)。教育哲學導論。台北：文景。