

生命教育通俗因果觀教材有助 大一新生設定生涯願景乎？

游士正*

摘要

教師經常使用類似「種瓜得瓜，種豆得豆」這樣的通俗因果觀之話語，鼓勵學生開創未來美好生涯，本研究之旨趣即在於探討大一新生，接受一學期生命教育課程，以通俗因果觀為教材主軸的課程設計，是否激發新生對未來生涯願景的設定？參與者是國立雲林科技大學106和107學年度工程學院某班大一新生，兩個班級人數分別是55和53人。課程內容修改自通識教育中心共同課綱，共進行十八週的生命教育及相關活動。研究者以行動研究方法進行資料蒐集、文件整理、自我反思等，並針對因果相關的資料予以統計分析和詮釋。研究結果發現：一、本研究參與者（大一新生）普遍能設定未來美好的生涯願景，然而這種對未來美好生涯的想像，並非完全受到因果觀所影響；二、大部分學生接受「簡約因果觀」，但提升到「積累因果觀」時則不甚理解；三、深入分析後發現新生在設定願景時並非依賴因果法則；四、與其說設定生涯願景是理性的目標導向行為，不如說是一種追求快樂（well-being）的原動力，本質上是對未來過好日子的浪漫期待。最後，研究結果或許可以作為研究者改進生命教育之教學，尤其是協助學生生涯願景設定之參考。

關鍵詞：生命教育、生涯願景、通俗因果觀、積累因果觀、簡約因果觀



DOI : 10.6870/JTPRHE.201906_3(1).0004

投稿日期：2019年9月6日，2019年12月6日修改完畢，2020年1月2日通過採用

*游士正，國立雲林科技大學休閒運動研究所副教授，E-mail: yousc@yuntech.edu.tw

壹、前言

一、研究背景與理論基礎

(一) 研究背景：生命教育與生涯願景

生命教育乃是將倫理教育、生死教育、宗教教育三種取向融會貫通後，再統整為一套強調知行合一的教育理論與實踐（鈕則誠，2004）。理想的生命教育知識範疇廣泛，涵蓋人文學、社會科學、自然科學等，因此在教學實務上，必須將課程予以精簡，掌握核心概念再向外擴散。

研究者自早期教學經驗中發現，大學生對生命教育容易產生迂闊虛無的印象。經過教材教法修正後，將教學目標調整為短期可實現的價值，稍有扭轉部分不切實際的印象，吸引學生注意。此後教學目標傾向於提供積極正面的訊息，符順世俗標準，以鼓舞學生開創個人美好的前程。故本研究之目的在於探討生命教育課程中，提供通俗因果觀教材，激勵學生對未來的美好想像，對促進學生設定生涯願景之影響。

本研究參與者大一新生，正進入人生另一個階段的學習，與高中規律性的上課模式相較有很大的差別。大學的上課時段、課程內容、教學模式、考試評量方法等，比起高中時期具有更高的自主性。新生來到學術自由的環境中，擁有許多機會可以探索自我，決定自我人生的方向。此外，大學新生擺脫家庭束縛，在學校中過著獨立自主，自由自在的生活，如何調節上課與生活時間，也是新生必須學習和適應的過程。研究發現，大一新生普遍對未來感到迷茫（吳永佳，2011），如果新生能夠作好心理適應，對於學習態度和未來生涯規畫，都有正面的幫助（蔡銘津，2008）。大學生看似自由自在，其實生活上存在著多重的壓力，最明顯的有課業壓力、家庭壓力、人際關係壓力和生涯發展壓力，當知覺壓力提高時，皆會顯著負向影響幸福感（黃中興、張少熙、黃國恩，2016）。當眼前的壓力未除，對未來的生命方向則難以產生興趣。

生涯規畫與發展是生命教育課程必要的概念，生涯願景乃是寄託希望於未來的行為。然而大一新生對未來生命，仍有許多不確定感，所形成的壓力主要源於對自我瞭解、人際關係、生涯願景等未充分認識所

致。對於不瞭解的事所引發的焦慮，有些學生會積極尋求答案，有些則消極地暫時擱置。不過也有研究指出，當能力和心態未準備好時，不必急於設定生涯願景，因為大部分學生會自然地經歷：大一新生探索期、大二拓展視野後確立大致目標、大三聚焦生涯目標並強化能力、大四生涯決定與為畢業做準備（吳芝儀，2000）。

經歷多年之教學，研究者發現每年新生所遭遇的困境幾乎雷同。例如從高中被集體約束和規律的生活，轉換成自由自在不受約束的大學生活，導致時間管理和生活適應上的困難。第二項困難是，面對高度專業化的科系，和艱深的基礎知識與專業課程（如原文書、微積分、工程數學等），突然發現個人未來的前程，是否也會如此艱難。於是興起不知人生目標何在的疑惑，一股前途茫茫的感受。

生涯願景的設定也許遵循既定的心理歷程，或者當學生準備好了，生涯的藍圖將會輕易地浮現。然而與其抱著高度不確定性的心態「由你玩四年」，浪費了大好光陰，不如透過相關課程的教授，給予機會及早為個人前程作好準備，對新生未來大學的學習將更有幫助。研究顯示大學生有明確人生目標與方向者，在求學階段中行為異於其他學生。例如柯昭伊（2015）研究發現，就生涯探索能力和批判思考能力而言，數位說故事組優於傳統教學組。就溝通表達能力而言，數位說故事組也優於傳統教學組。可見得適當的介入，比順應自然更有助於培養學生生涯探索的能力。

當大學生能確定自己的目標，他們需要學習妥善的計畫，為目標做準備。在實踐的過程中不斷地修正與調整，以達成自我設定的生涯目標（鍾思嘉，2008）。當今國內大學普遍設有學生輔導中心，協助學生解決課業適應、人際關係困擾和生涯規劃的問題。因此，開設生命教育課程也是為了協助學生。雲科大通識中心自2009年起發展生命教育課程內容，由數十名有興趣老師共同參與，經多次研討和修正，擬定了共同的課程大綱，自2011年起列為全校大一必修之通識課程。研究者曾參與生命教育課程課綱和教材編定，對部分內容有所涉入。從生命教育課程內容分析來看，主要有四大主題，依照主題所列舉重要教學目標有：楷定生命方向、瞭解大學教育的價值、培養智慧與遠見、喜歡經典、認識生命真相、改變自己幫助他人、能夠真正得到快樂等（周文祥，2014）。

整體來說生命教育課程內容，與成功地經營幸福美好的人生有關。經數年的教學，研究者除了介紹四大主題，也特別安排實踐與反省的教學活動，期使學生不只聽懂課程內容，並且經由實踐體會其中的意涵，願意運用在個人日常生活中。教學過程中與生涯願景設定有關者，包括認識生命真相、自我探索、職業與興趣探索、長遠生命目標之啟發等單元。

基於多年的生命教育課程教學，本研究乃是研究者自我評鑑的過程，研究者想瞭解，學生對於自己未來的想像是否更美好？對於生涯願景是否更願意付諸行動？藉此檢視研究者之教學成效，並尋求改進的機會。

（二）理論基礎：何謂通俗因果觀

通俗因果觀是一種思想，並非某一堂課之教材名稱。它是指人們對事件發生的原因及其產生的結果，二者連結推理過程之認識與理解。一般在應付生活中變化多端的事件，會將所知覺到的前因、後果連結，當類似的事情一再發生，他就能掌握因果之間的規則，以利於下次遭遇相同事件時，當作行動判斷之基礎，這種觀念就是通俗因果觀。

通俗因果觀是相對於佛教博大精深的四大「業果法則（宗喀巴，1357-1419）」而言，較為通俗易懂的思想。通俗因果觀不一定經由正式的教育體制習得，這些簡易的法則在華人社會中存在久遠，它們常以簡約的格言、諺語、警句、勸世文等型式存在。一般來說中華文化裏有正式皈依的人，採取宗教信仰中的因果觀念；一般燒香拜神的百姓，偏向於佛、道思想雜揉的民俗信仰；沒有明顯信仰的大眾，心目中則多少存有儒家或道家的思想（鈕則誠，2004）。這些通俗因果觀簡單易懂，經常在生活中被引用，人人皆能朗朗上口，並非特定宗教上的用語，在社會中已廣泛流傳。

通俗因果觀可分為二種類型：第一類是簡約因果觀（*simplistic causality*），如「種瓜得瓜，種豆得豆」、「善有善報，惡有惡報」等屬於線性思考模式，道理簡易明瞭，無需細究原因或過程也能知道必然的結果。再者是稍有迂迴思考，對原因或許有疑惑，但只看到結果如收

穫、成功等好的字眼，如此也很容易被接納，例如「要怎麼收穫，先那麼栽。」、「一分耕耘，一分收穫」等觀念。這類推理簡單的因果觀，可稱為「簡約因果觀」。第二類是不易明白因果之間的推理過程，但是所生存的社會文化背景卻經常出現，經由社會化的過程，只好勉強接受它是一種因果道理，如「有志者事竟成」、「善有善報，惡有惡報；不是不報，時候未到」、「凡含淚播種者，必歡呼收割」、「失敗為成功之母」、「人無遠慮，必有近憂」等。這些觀念的原因和結果之間，在直觀上不必然有對等關係，所解釋的現象雖容易瞭解，卻因為它們有時候必須經歷一段長時間的累積，才能親身知覺到因果關係的存在，甚至還可以舉很多反例，反駁因果關係的成立，例如好人早逝、壞人卻長壽，違反善有善報、惡有惡報的道理。另如有人殷重立志後卻總是未成功，似乎違反了「有志者事竟成」的道理。所以表面上似乎瞭解，其實心理仍然有疑惑，這一類因果之間隱晦關係者可稱為「積累因果觀（accumulative causality）」。

本研究之通俗因果觀輪番出現在課程不同的單元中，它是課程的核心思想，適用於每項主題之中，出現頻率高。通俗因果觀符合華人社會的思想脈絡，例如影響華人社會最深的儒家思想，其中《論語》一書中所開展的生存與生命、生活與處世、終極關懷與天人合一等信念，都是生命教育重要的課題（陳欣欣、張淑美，2009）。而這些觀念早已深深埋入學生心中，選擇當作生命教育之教材，可避免傳教之嫌，也不會造成學生排斥或理解上的困難。

（三）學習評量之設計理念

為協助大一新生擺脫大學初期的迷茫，儘快步上積極學習的正軌，研究者持續改善生命教育課程教學，期待幫助學生早日度過新生的適應期。觀察五年來新生的學習效果，表現則不如預期。文獻指出有效的教學應該包含：講課清晰、教學方式多樣化、教學時間增加、學生參與學習時間增加、學生學習成功率提高等（林進財，2019）。因此研究者在生命教育教學方法和教材運用上，持續進行改善，但是每年新生的表現仍然大同小異。為了提升教學效果，研究者調整教學的難易度、

安排不同的教學活動、配合學生特質、鼓勵學生多元表達等（林進財，2019），而且在每次教學活動結束後，儘可能留下記錄和資料。例如為瞭解學生的學習狀況，每學期必須撰寫至少十四週成長札記，內容描述學生一週生活和學習上的種種心得與檢討。透過每週繳交與教師批改的意見交流方式，達到師生之間即時的溝通。其他如戶外農耕活動、課堂教學或討論等活動，皆會留下資料。

在鼓勵學生立志的教學單元中，與學生未來生涯願景設定之關係最密切的是「通俗因果觀」。比起智慧、遠見、生涯目標、生命覺醒等觀念，所有教學單元比較下，通俗因果觀最耳熟能詳，故接受度也高。於是在課程設計上，漸漸形成以因果觀為主軸，其他思想為輔助的教學模式。由於教學模式和教學對象漸趨固定，該如何才能有效提升教學，成為本研究之兩大動機：

動機一：學生所認定的通俗因果觀到底是什麼，為何同樣的因果觀卻有截然不同的反應？例如從最簡單的道理「要怎麼收穫，先那麼栽」推論可知：期末想要好成績（結果），就必須上課認真聽、把作業和報告做好（原因），作業與分數之間因果關係很明確。但是真正執行時卻無法知行合一，往往上課遲到、滑手機、飲食、睡覺等行為，卻希望學期末成績也要好。學生觀念和行為上的落差激起研究者探索的興趣。

動機二：透過生命教育課程，該如何激發學生對未來願景的興趣。有學者指出，幫助學生作生涯規劃時，學生必須有主動意願，然後鼓勵他學習自我覺察、自我評估和自我行動。幫助他瞭解自己，看清自己和所處的生活世界、一起探索生涯的問題、蒐集並整合生涯資源，才能訂定生涯計畫和做決定等（鍾思嘉，2008）。若透過通俗因果觀淺顯易懂的道理，可以引導學生發現個人未來生命的方向，應可發揮生命教育最佳的價值。

二、研究主要目的

生命教育課程內容固然相當多元，但通俗因果觀出現最頻繁，因此本研究之目的，聚焦在觀察大學新生，接受一學期生命教育課程的過程，尤其是對於通俗因果觀的理解，是作何感想。學生對通俗的因果道

理，是理性上的判斷，或情感上習慣性地接受。因此在學期末比較學生通俗因果觀理解程度，是否影響個人未來生涯願景的設定。本研究目的主要是下列二點：

- (一) 學生對於通俗因果觀理解或接受程度為何。
- (二) 通俗因果觀接受程度，如何影響個人生涯願景之設定。

貳、評量方法與過程反思

一、生命教育課程內容及教學情境

(一) 課程內容

雲科大規定生命教育課程大一必修，教學課綱由通識教育中心統一制定，四大教學目標為主題一：生命意義的覺醒、主題二：智慧與遠見、主題三：愛與關懷、主題四：實踐與力行。依四大主題安排十八週課程進度。課程內容和進度，依個別教師之需要，配合實際教學活動作調整。研究者之課程內容與教學單元如表1：

表1

生命教育課程主題活動與週次配置圖

主題 目標 週次	課程內容 與教材	(一) 生命意義的 覺醒	(二) 智慧與 遠見	(三) 愛與關懷	(四) 實踐與 力行
一	《生命教育的主旨》	成長札記 說明			
二	《生命的原動力：離苦得樂》	札記撰寫與 批改	札記自律欄位 填5項生活習慣		
三	《生命的來源與去處》認識心靈與物質	札記撰寫與 批改	札記中省思： 如何養成 好習慣		
四	《MAPA解說》 測驗結果說明	札記撰寫與 批改	札記中省思： 我有何好習慣		
五	《因果法則》 《立志/許願》 聽聞/學習/依 師/成功	札記撰寫與 批改	札記中省思： 我想改變什麼 習慣		札記填上親師 生5項缺失

(續下頁)

六			清明節放假		
七	戶外《栽種》 校園開心農場	總結／札記 遇見美好的自己單元	札記中省思： 我想感謝的人	預賞《觀功影片》 (波麗安娜)	札記填上親師生5項功德
八	影片討論 《觀功的理念》	札記撰寫與 批改	札記中省思： 想要跟他效學的人	說明許願 的意義與價值	觀察栽種的各項記錄
九	《念恩的理念》	札記撰寫與 批改	札記中省思： 自訂重點		觀察栽種的各項記錄
十	念恩影片	札記撰寫與 批改	札記中省思： 自訂重點	總結／感恩卡	觀察栽種的各項記錄
十一	《認識真相一》 飲食篇	札記撰寫與 批改	札記中省思： 自訂重點		觀見他人苦助人計畫
十二	《認識真相二》 環境篇	札記撰寫與 批改	札記中省思： 自訂重點		規畫評估善行計畫
十三	《認識真相三》 科技篇	札記撰寫與 批改			善行計畫 實踐
十四	《認識真相四》 心靈與物質	札記撰寫與 批改			善行計畫 實踐
十五	善行實踐 總結簡報				
十六	總結 耕種成果／ 願望達成率				
十七	學習總結或善行 報告				
十八	學習總結或善行 報告				

(二) 教學過程強調實踐與力行

綜觀上述十八週的課程內容，皆與孫效智（2008）所提出的「生命教育三學」內容相呼應，然而因時間有限且內容繁多，只好將通俗因果觀之核心概念，融入在所有的教學單元中。包含人際關係、環境倫理、立志向學等重要議題的啟發上，都會從「種瓜得瓜，種豆得豆」的最基本概念，延伸到每堂課的主題理念中。換句話說，在「長遠的生命規劃」這種與生涯發展相關的教學單元，引導的方式應該是：先想像「結

果」——如未來具體而美好的生活品質，那麼接下來該思考現在以什麼方法（因），一步一步獲取它。若學生暫時想不出好結果，那麼教師會加以引導。姑且不論學生未來所期待的，是眼前的快樂（如考試及格、結交異性朋友、找到理想的職業等），或是未來的快樂（如家庭美滿、工作保障、身體健康等），都是所謂的「果」，研究者並不批判，只是引導學生思惟如何做（種因）才能得到想像中的成果。

一般來說大學生對未來的規劃有四個策略：「許下未來承諾，築夢踏實」、「雙頭並進，取得最佳位置」、「專業在手，未來就業無限寬廣」和「還有時間探索多面向的可能性」（吳明潔，2010）。不管策略為何，在大班教學中不容易針對個別的需求作反應，因此課程內容的呈現，以教師講授為主，輔以學習單、回饋單、提問和回答、小組討論等課堂活動，令學生在上課過程中，不是只聽聞而已，仍必須動手寫下文字，或者與同學討論議題，減少單純聽課所導致昏沈的習慣，增加思惟的機會。

此外除了課堂教學以外，也要求學生實踐。活動設計的目的就在於「從做中學（learning by doing）」，為增加從因到果過程的體驗，活動設計如下：

1. 成長札記：從第一週開始至第十四週為止，每週記錄個人的學習狀況、感恩、觀察他人善行、反省等，教師經由批改給予學生回饋，形成師生之間重要的溝通。成長札記的重點有：(1) 利他助人（本週我做了令他／她高興的事）；(2) 學習（本週我從某事件中學到的重要概念）；(3) 自律（本週我完成一件好習慣）；(4) 觀功念恩（本週我想感謝他／她為我所做的付出）。
2. 農耕與許願：在農耕活動前先學習許願。透過動手耕地、澆水、施肥、除草等栽培植物的過程，瞭解「要怎麼收穫，先那麼栽」這句話的意義。
3. 農耕成果發表：從種植到收穫的完整紀錄，以照片、影片或實體農作物作發表，檢討因果道理是否相符順。觀察因、果之間經歷時間的變動，過程的詳細變化情形。
4. 善行實踐及發表：個人主動規劃一件善行，善行分三大類：自律、利他心、助人等。以一個月為限，從規劃到完成，並提出善

行實踐的過程，以親身體驗「善有善報，惡有惡報」這句通俗因果觀的意義，且以其他同學的報告作為對照，以產生新的領悟。

5. 感恩卡：寄送教師節卡或母親節卡，思惟師長在我成長過程中的各種恩德，回顧過去的學習，策勵未來努力的方向。觀察個人現在的成就結果，思惟過去的原因，並且作適當的連結。

二、教學過程的激盪與反思

生命教育課程內容涉及倫理、生死和宗教，屬於個人價值觀上的取捨，教學上可引導各種議題的思辯、抉擇，不宜使用灌輸及強行植入的方式，令學生臣服在教師的權威下被迫接受，因此在教學上會經常出現，因教師與學生的價值觀不一致所引發的心理激盪。

（一）研究者生命教育價值觀發展脈絡之自我反思

研究者以什麼樣的觀點來看待整個教學過程，對研究結果之呈現影響深遠。教學過程中應該避免將研究者價值觀，強迫植入學生思想中。吳美枝和何禮恩（2002）指出，行動研究視行動為研究過程中的一個重要部分，它受研究者專業價值觀所主導，而不只是方法論的考慮。因此研究者必須審慎檢討自我價值觀的出處，尤其應該釐清一種較特殊的觀點之發展脈絡。

研究者對生命教育理念的認同，來自於雲科大通識教育中心的培訓。從雲科大生命教育課程獨特的脈絡發展來看，自2010年起經過18場次283人次的研討，建構出雲科大的生命教育課綱與教材，並於100學年度起列為全校必修核心通識課程（周文祥，2014）。研究者在這樣的氛圍下，從課綱研討、種子教師培訓、教學成果分享會、教材分享等，皆參與其中。

在諸多教材內容中，研究者印象較深刻的有儒家精神如《論語》、《弟子規》，增進和諧人際關係之觀功念恩，長遠的生命與業果法則，離苦得樂的生命趨力，心靈快樂與物質快樂等思想。這些思想可培養學生良好的習慣，有助於取得未來期待中的成就。

在連續二學期教學後，研究者察覺到學生對生命教育的知識，似乎仍維持專業知識學習模式：符合老師要求，回答標準而正確的答案，取得高分或通過必修學分，但是對於自我言行之反省、深入剖析個人價值觀或未來的生涯願景則沒有明確方向。此外也未曾發現學生抱怨，指出老師上課是在洗腦的現象。在生涯願景方面，由成長札記中可知，大部分學生難以作出清楚的描述。研究指出生活滿意度受到生涯方向認同程度影響，對未來生涯不確定性的容忍度高，或不確定性所產生苦、樂感受低，則生活滿意度較高（Garrison, Lee, & Ali, 2017）。因此透過通俗因果觀的提醒，以及活動設計的實踐，短時間內體驗到從因到果的過程，是減少學生對未來不確定感的可行方法之一。

經自我檢討後擬修改教學策略，考慮以多元評量方式，瞭解學生的真實學習狀況。此外教學方法上進修，多次參與通識教育中心舉辦的教學分享會，吸收經驗。希望生命教育課程內容，如生命意義、覺醒、智慧、遠見、物質快樂、心靈快樂、終極快樂等信念，可以成功傳遞給學生明白。

（二）教學過程及上課互動的困惑

研究者在生命教育教學上獲得進展，除了瞭解生命教育教材內容，同時也修正、更新教學方法，以適應生命教育的特殊任務。但是仔細檢驗教學成效時，卻仍然有許多困惑。研究者發現教師自己對生命教育內涵的認識更加深入，然而每年上課的學生，永遠是大一新生，教完一批又換上新的一批學生，老師在概念上更為精熟，學生卻一直在原地踏步，甚至出現有些學生更加跟不上的情況。例如學生上課的反應不如預期，課堂中教師熱血講說，學生卻表現冷淡。最常出現的行為有遲到、曠課、低頭看手機、與同學小聲聊天、打瞌睡、趴桌上睡、看專業書籍、準備下午的考試等。研究者對這些學習態度異常的行為感到困惑，若依通俗因果觀而設計的教學評量成績優良，照理說學生應對課程內涵有深入理解，那麼就應該懂得捨惡取善革除壞習慣，培養好習慣，是將來收割美好成果的保障，但學生卻難以做到的原因為何？

研究者自省可能是教學方法不佳，或是教材太過艱深難懂，又或者

是學生本身的問題尚未解決，在教學上始終存在許多激盪和矛盾，必須師、生一起來解決。矛盾可能來自於世代差異，或不同主體的價值觀，也可能來自於個體需求及群體規則的不一致。矛盾不只是表面的緊張、問題、衝突和破裂而已，可能會為活動系統的改變或發展帶來趨動力量，導向另一個變革（林珮璇，2019）。因此這種在教與學上的衝突和矛盾，正是帶動研究者探究真相的趨動力量。

本研究之參與者是，雲林科技大學105和106學年度，工程學院某科系參與核心通識課程生命教育之大一新生，共二班。教師相同，修課學生也是相同科系前後期學生，上課內容相似程度九成以上。全班共同上課，每班人數約51~55名，男女生同班上課。

三、學習評量之結構與步驟

（一）資料蒐集

為瞭解學生在生命教育學習過程中的真實想法，研究者採取多元方法蒐集資料，包括課堂中關於課程內容的「提問單」，協助學生對教材內容的思惟予以提示。下課前十分鐘要求學生填寫當天的課程「回饋單」，記錄當天學習的內容，以及印象最深刻的內容，另外詢問學生對當天課程內容的接受程度。上課若有進行小組討論時，研究者會在各組之間遊走，聆聽學生主要討論的議題和內容。若課程中必須動手操作，例如農耕種植或寫感恩卡等活動，研究者會以「學習單」的方式，將活動過程應注意的事項，以及為什麼操作、如何操作等概念，在學習單中作簡潔的描述，操作過程中再詳細說明。實務操作結束後也必須填寫回饋單，說明活動之後的心得。

學期末的總結報告，分成教學內容的學習與心得報告，可使用簡報檔、文字檔或影音檔等格式，以四名同學為一小組，分別上台報告。報告後研究者會給予口頭上的回饋與評論。

（二）問卷設計

另一類總結資料是情感上的，以特別設計過的問卷請同學仔細填寫。問卷設計過程嚴謹，最初研究者依據五年教學所累積之經驗，以通

識中心所規定之生命教育課程大綱與內容，自行編製問卷。問卷題項的內容係將課程中主要的單元及內容，編排到各題項，包含成長札記、觀功念恩、快樂遊戲、因果法則、生涯規畫、生命意義、人際關係、立志與學習、尊師重道等觀念。

題項初始設計為50題，經由三位專家審查及修改文意後，將某些課程內容不一致部分刪除，留下各班級皆共同出現的內容，其中36題單選題，並穿插6題簡答題，最後僅存42題之問卷。每道題目分別給予評價，分數由0~10分，分數愈高表示對生命正向影響力愈大，分數愈低則影響力愈小。邀請三名從事生命教育課程五年以上經驗並對學生有深入瞭解之專家評定。專家評定後將分數予以平均得到個別題項之權重分數。為縮短作答時間並節省問卷長度，將概念相同之題目歸結到同一主題下，最後將所有題項歸結成十道編號之問卷。依通識中心所頒雲科大生命教育四大主題分類，所得題目有生命意義的覺醒共4題、愛與關懷共16題、智慧與遠見共14題（含6題簡答）、實踐與力行共8題。為了正確評量學生對於課程內容之接受程度，並且在簡短時間內完成問卷填答，因此將問卷格式設計成Guttman量尺（邱皓政，2011）。將通俗因果觀相關性高之題項得分加總（第六題+第七題+第十題），依得分百分位數分成淺信因果、中庸因果、深信因果三小組，比較得分高低與生涯願景之差異。整體研究過程和步驟如圖1所示。

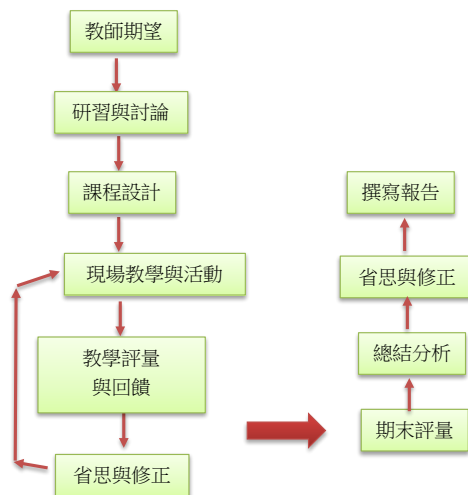


圖1 教學行動研究歷程圖

參、資料分析和結果

因應整個學期所累積的資料眾多，本研究結果僅呈現通俗因果觀和生涯願景相關之資料分析，如相關單元的回饋單、成長札記內容、農耕前許願單、活動過程學習單、學期總結問卷等。

一、通俗因果觀接受程度高

學期末總結報告後，研究者發出問卷並當場回收，測試學生對本學期所學的心得和整體感想，並且特別說明，問卷內容與學期成績完全無關，可安心作答。其中第七大題主題「智慧與遠見」，由不同相信程度之4個小題項組成，主要關鍵詞有行善、來世、此生等。所得結果為：共13人選擇「7.1要下決心此生努力行善獲得高積分，下一世可望出生在富貴人家享福」，占28.3%；共32人選擇「7.2行善以累積分數太勉強自己，我不求來生富貴，此生好好生活就好」，占69.6%；共1人選擇「7.3此生都活得不快樂了，何必傷神再思考下一世」，占2.2%；無人選擇「7.4完全不相信有來世這一套說法，善惡和果報是騙人的」。

第七大題整體所表達的意涵，與行善和未來果報有關。勾選7.1題者乃是深信因果者，因為他相信此生行善，下一世仍有好的果報。勾選7.2者則傾向於相信通俗因果者，因為他不確信下一生的存在，所以只期望把握這一生。勾選7.3和7.4小題占極少數。換句話說「善有善報，惡有惡報」這樣的通俗因果觀，是普遍被學生所接受的。

研究結果一：「善有善報，惡有惡報」這樣的通俗因果觀，大部分學生是接受的（占97.8%），其中深信因果者占28.3%，通俗因果者占69.6%。

為了確認學生明瞭通俗因果觀，是否願意動手做善行，以獲得好結果，檢驗學生知與行之間的落差，因此以第十大題（主題：「實踐與力行」）加以測試，測驗結果如表2：

表2

期末總結「實踐與力行」回答百分比

題號	題 項 內 容 描 述	百分比
10.1	我本來就很習慣做善行，能經常主動做一些善行令我感到快樂（22人）。	47.8%
10.2	我不排斥順手作善行，行善雖然快樂，但不常主動思考如何行善（20人）。	43.5%
10.3	我不太習慣作善行，有時候行善沒有特別高興，不過還是有價值的（4人）。	8.7%
10.4	做善行是不得已，我也很不習慣作善行，為了學分只好硬著頭皮作善行（0人）。	0

第十大題的關鍵詞與作善行時的心態有關：習慣作、順手作、主動、不主動、硬著頭皮、思考等。由第十題分析結果發現，習慣作善行者占47.8%，順手作善行者占43.5%，其他不做、硬著頭皮做善行者占極少數。

研究結果二：瞭解「善有善報，惡有惡報」通俗因果觀，大部分學生皆有意願行善（合計91.3%），其中願意主動積極行善者占47.8%，順手作善行者占43.5%。

二、學生設定生涯願景之情形

經過一學期的課程，依問卷測驗的資料分析，以瞭解大一新生對個人生涯願景的觀點。期末總結問卷第一大題（主題「生命意義的覺醒」）的回答如表3所示。

表3

「生涯願景」主題回答百分比

題號	題 項 內 容 描 述	百分比
1.1	我瞭解自己，人生目標很明確，美好前程正等著我去開創。	12.8%
1.2	我瞭解自己，人生目標還沒有很明確，但相信自己仍有美好前程。	74.5%
1.3	我不太瞭解自己，人生目標模糊，只求日子不要過不下去就好。	12.8%
1.4	我不喜歡自己各方面表現，沒有思考人生目標，不敢奢望過好日子。	0.0%

該題包含三個關鍵詞：瞭解自己、人生目標、美好前程。其中四小題依情境描述輕重排列，先出現的題項是完全的正向和肯定，愈往後面的題項則愈不肯定和負向思考。由表3可知選擇1.2題的次數最多，占74.5%，回答1.1題和1.3題的人數相同居第二，回答1.4題者為零。

研究結果三：整體來說，能自我瞭解、願意開創美好前程者合計87.3%，說明大一新生大多數有美好的生涯願景。

三、通俗因果觀與生涯願景之連結

由結果一和結果二來看，竟然大部分學生都接受通俗因果觀，超乎研究者之預期。此外結果三也說明了大部分學生能夠設定生涯願景，相信未來有美好前程。研究結果顯示，雖然表面上教學效果極佳，不過研究者教學上仍有困惑。對照亮麗的成績與學生課堂上的表現，例如尊師重道、準時上課、代人著想等善行少出現，反而遲到、作業未繳、報告應付了事等惡行卻不少，研究者質疑研究結果有部分現象並未揭露，必須再深入調查。

為避免學生投其所好可以獲得好成績的「霍桑效應」，研究者決定從平時所蒐集的資料進行比對，尤其是因果法則相關教學單元和活動課程中，學生的回饋單及學習單之內容，以回溯法加以分析。尤其在「因果法則」單元中，除了配合「種瓜得瓜，種豆得豆」實際的農耕活動，在課堂中更配合網路上熱門的影片加以說明，例如在說明「善有善報，惡有惡報」之觀念時，歷屆課程皆會引用《來世不動產》短影輔助說明。影片內容描述主人翁死後來到一家不動產交易介紹所，其交易的方式，乃是依每個人生前所有善行積分（加分），與惡行積分（扣分）二者合計所得之總分，作為選擇投胎的生物種類之憑據。投胎物種越高貴、越享樂者則所需總分也越高。越低賤、生存條件越嚴苛者，則所需總分越少。經整理後《來世不動產》短片之通俗因果觀思想有三特點：（一）人死後還有來生；（二）來生想成為何種生命型態可以選擇；（三）所期望的生命型態是否成立，有賴過去生善、惡總積分，積分越高越能滿足願望。

《來世不動產》短片的特點可同時呈現「簡約因果觀」和「積累因果觀」意涵。在影片觀看後印象深刻時，研究者立即要求學生填寫學習單，內容是對於主人翁自願投胎轉世成為蟬這件事，回答各項提問：

(一) 主人翁是否成功轉世？

(二) 主人翁下一生（蟬）是否比這一生好？

(三) 下一生當蟬好，為什麼？

A：因為當蟬很爽，比當人好。

B1：因為得償所願，滿足了悠閒過生活的心願。

B2：因為當一隻蟬，生活過得很單純沒什麼煩惱。

(四) 下一生當蟬不好，為什麼？

C1：因為他本來想當人，但不得已才當蟬。

C2：因為當了蟬就必須放棄：長壽、健壯、寵愛、榮譽。

C3：因為當一隻蟬生命史七年，但快樂只有短短七天。

上述第三題和第四題共六項選擇，題項來源是蒐集歷年來學生所回答的答案，經整理後出現最多次者。為了便於分析，將六題答案的心理特質，依重感受或重思惟之標準，編碼成三種：A為意氣型，B1及B2為溫和型，C1、C2及C3為理性型。不同特質解釋如下：

意氣型：認同無限生命概念，也認同多行善累積分數才能選擇下一世成為人，但在面臨抉擇時，仍以自我感覺舒服、快樂標準，而不是善惡標準作取捨（註：重感受、少思惟）。

溫和型：認同無限生命概念，下一世當人或當動物皆各有其優點，順服於命運或機運之安排，只要是悠閒、單純、煩惱少都是好生活（註：輕感受、單純思惟）。

理性型：認同無限生命概念，清楚明白要多行善才有機會再度投生成為人，若成為動物，恐怕行善的機率低，不利於再度成為人。即使要棄捨動物因為無知，卻可以享樂的生命型態，仍希望作為真正的人（註：輕感受、複雜思惟）。

研究者將學生特質分為三種類型，再與其他題目合併計算，將所回答的次數加以整理如表4；另外以開放性題型第六題和第七題，讓學生填寫因果抉擇的理由，並依學生回答的意思，分別編碼歸結出三種答案。

表4
通俗因果觀與三種學生特質類型人數統計列聯表

問 題	因果抉擇回答之理由類型	意 氣 型 A	溫 和 型 B1	溫 和 型 B2	理 性 型 C	合 計
六、若生命真有輪迴，那麼蟬如何選擇它的下一世？	6.1 蟬會選擇再成為蟬	3	4	7	2	16
	6.2 蟬會選擇成為人	0	3	3	6	12
	6.3 蟬不一定會選擇成為什麼	2	5	9	5	21
	合 計	5	12	19	13	49
七、成為動物後，下輩子仍有機會選擇投生成為人類？	7.1 當動物仍有機會投生為人	0	5	6	4	15
	7.2 當動物無機會投生為人	2	2	0	2	6
	7.3 當動物不一定投生為人，要看條件	2	5	12	7	26
	合 計	4	12	18	13	47

第六題：「若生命真有輪迴，那麼蟬如何選擇它的下一世」，正確的答案是「6.3蟬不一定會選擇成為什麼」（49名中有21名正確回答，占42.9%），理由是依「善有善報，惡有惡報」之通俗因果觀，生命型態若成為了蟬，則難以知覺善行和惡行，那麼下一生也無從選擇起。

第七題：「成為動物後，下輩子仍有機會選擇投生成為人類」，正確答案應該是「7.3當動物不一定投生為人，要看條件」（47名中有26名正確回答，占55.3%），其道理與上題相同。

研究結果四：經過思惟能夠依照積累因果觀，正確選擇下輩子成為期望中的生命型態者，約占全班人數42.9%~55.3%。有能力作出正確選擇的學生中，其主要的特質屬於溫和型（占65.4%~66.7%）。應用通俗因果觀為下輩子生命型態作選擇，意氣型特質學生中有一半可以作出正確的選擇。理性型特質的學生有一半可以作出正確的選擇。

為考驗學生答案的可信度，另外於2017年對同一班實施後測，於2018年教授新班時，以相同的測試方法再實施一次。將不同時期，相同科系大一新生之回答作整理，瞭解學生在通俗因果觀上的變異性，有利於研究者本身觀察教學效果，省思學生觀念轉變情況。資料整理如圖2和圖3所示。

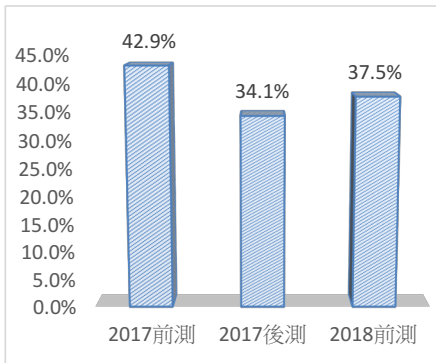


圖2 影片第六題正確率比較圖

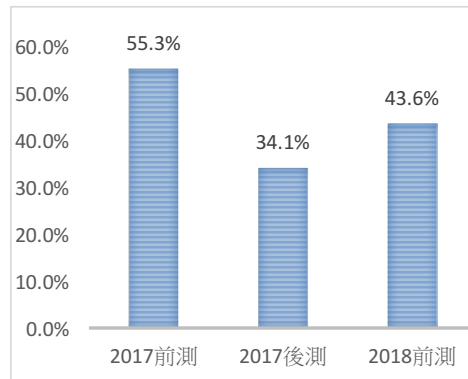


圖3 影片第七題正確率比較圖

由圖2和圖3可知，第七題正確回答比例普遍比第六題高。2017年同一班學生前、後測之比較，正確回答比例皆下降（由42.9%下降為34.1%），第七題正確回答比例也是類似情形，由55.3%下降為34.1%。可見得建立正確的通俗因果觀在2017年前測中達到高峰，之後觀念會被淡忘，到了學期末後測結果，可保留約三成的效果。整體來說學生回答的穩定性佳，可信度在接受範圍內。

研究結果五：新生依照通俗因果觀作出正確選擇者，至少有34.1%。不管是學期中、學期末、或不同學年度以及不同特質之學生為何。

不同特質學生可能在因果事件的選擇上有差異，理性型學生會謹慎考慮後果，再選擇最有利的行動；意氣型的學生可能會考慮當下的心情，只要令我高興的事，會優先選擇，至於最終結果如何，則暫時不予理會。因此研究者將不同年度資料進行整理和分析，結果如圖4：

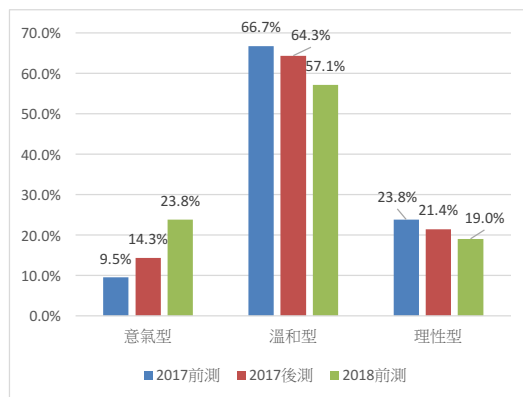


圖4 不同特質學生回答第六題正確率比較圖

在正確回答的學生中，包含了三種特質的學生。其中以溫和型特質的學生占了大多數，不管那一次的測量，溫和型學生皆占57.1%~66.7%。

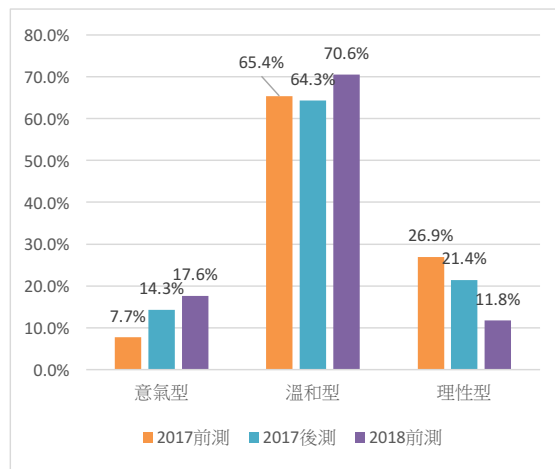


圖5 不同特質學生回答第七題正確率比較圖

第七題正確回答次數中，三種特質類型學生之選擇，以溫和型占大多數，比例由64.3%至70.6%。

研究結果六：三種特質學生的選擇傾向穩定，不管同一班新生之前、後測，或不同年度之前、後屆新生，能夠以通俗因果觀作正確選擇者，仍以溫和型特質者占最大多數（約64.3%至70.6%）。

最後利用學期中蒐集的各項資料，以生涯願景當作依變項，進行各項單因子變異數考驗，結果如表5：

表5

影響生涯設定各因素之變異數分析結果摘要表

影響因素	變項名稱	F值	P值
學生特質	1. 意氣型、2. 溫和型、3. 理性型	0.16	0.85
因果相信程度	1. 淺信因果、2. 中庸因果、3. 深信因果	2.69	0.08
出席狀況	1. 嚴重遲到、2. 稍晚出席、3. 準時出席	0.69	0.51
許願程度	1. 再說吧、2. 不一定、3. 殷重許願	0.06	0.94

註：依變項為「明確生涯願景」。

由表5結果可知，影響生涯願景設定之各種因素，皆不達顯著差異，說明了大一新生的生涯願景設定，不受學生特質、因果相信程度、出席狀況、許願程度等之影響。

研究結果七：影響生涯願景設定之各種因素，皆不達顯著差異。影響因素包含學生特質、因果相信程度、出席狀況、許願程度等。

肆、討論

經由一學期的生命教育課程，大部分學生可設定美好生涯願景（結果三），而且相信自己未來會成功。至於貫穿全學期的通俗因果觀的教學效果，由結果一和結果二得知，大部分學生皆認同通俗因果觀，亦即新生對於「善有善報，惡有惡報」簡約因果觀接受程度高。

進一步分析後發現，從結果四可知較艱深概念之積累因果觀者，人數明顯減少，約占全班人數42.9%~55.3%。到了學期末則僅剩三成學生，顯然積累因果觀不被普遍接受。表相看起來有些學生對積累因果觀有深刻體會，例如：

並非殺人放火才是惡，而且如果沒有善行亦沒有惡行，等於毫無貢獻，如何能當人。（#2）

聚沙成塔，雖然那些小小惡行看起來沒什麼，可是整體看起來是很可觀。（#8）

但是運用在自己身上則是另一回事。上課教材《來世不動產》短片交待很清楚，下一世想要成為幸福的人類必須多行善事，累積分數才有機會。然而同學仍然難以應用在個人身上，例如有些同學對因果、善惡道理很明白，會說：

日常瑣事做了些不好，或不好的初衰心態，利己害人的小事累積久了，說不定比殺人放火更不好。（#39）

但是問他：「若生命真有輪迴，蟬如何選擇下一世」的結果僅憑個人喜好回答，忘記因果關係的積累效應，例如當一隻蟬也很精采，忘記美好的未來與累積善行的必然關係，如學生回答：

每個物種都有它好的地方，真正成為它時才能明白它的生命意義，或許再次成為蟬吧！！無論是那個物種，體驗珍惜精采的活在當下，有什麼不好有什麼低劣？（#39）

課程中即使設計農耕與許願活動，以體驗「種瓜得瓜，種豆得豆」或「要怎麼收穫，先那麼栽」的因果道理，甚至透過成長札記，記錄農耕過程，如澆水和拔草等善行，以利觀察和比較最後的收穫，引導學生理解積累因果觀之變化，結果僅約42.9%~55.3%可以正確回答積累因果觀，而且隨著時間這種觀念會逐漸遞減，直到回到個人原本穩定的基本價值觀類型（意氣型、溫和型、理性型）。

最後經變異數分析發現，通俗因果觀與生涯願景之設定無明顯關係，而且不論學生特質、因果觀認同程度、行為表現等因素，與生涯願景之設定皆不達顯著差異。

一、研究結果與預期的差距

首先省思資料的真實性。於課堂上所蒐集的資料，大部分是質性資料，以開放性問卷格式，由學生寫下文字記錄，有些甚至會畫出圖案或塗上顏色，這些都是自由意志的表現。研究者將這些資料編碼，意思相同或較接近者，歸類到所屬的類別中。因此不管是教學活動或上課結束後，所留下的回饋單與學習單之資料，是學生自由發揮的，被教師喜好所左右的成份不高，因此研究者認為學生誠實回答，資料的可信度高。

其次，學期末的問卷以Gutman格式為架構，在相同的主題下，有程度不一的小選項，學生的回答應該會選擇最接近個人知覺者，例如第一大題之下有四個小題，結果第2小題：「我瞭解自己，人生目標還沒有很明確，但相信自己仍有美好前程」占最大多數值（74.5%）。另外第七個主題中最多人（共32人）回答的第2小題：「行善以累積分數太

勉強自己，我不求來生富貴，此生好好生活就好」占69.6%。研究者認為，在相同主題之下，可以有多重價值的選項，學生會有自己取捨的標準，不會盲目地討好老師，作出不實的選項，因此研究者認為該份問卷所得資料，值得信賴。甚至這些答案，應該是能夠真實反應學生的心聲。

當研究結果不如預期，也不能說研究失敗了。這不是失不失敗的問題，而是一個嶄新的開始，可能會產生具有創造性的實務工作（吳美枝、何禮恩譯，2002）。研究者寧願相信學生的答案，若是在眾多不同價值選項下供自由選擇的，或是自由意志透過文字所描述的事件，比較不受教師偏見、成績評量、討好老師心理因素等干擾，足以呈現更多事實。

二、學生通俗因果觀認同程度之檢驗

若資料來源正確，分析結果可信賴（如美好生涯願景），反推其原因卻與原來所設定者（通俗因果觀）相違，那麼可能是當初設想的連結錯誤所致。

事實上，結果一和結果二皆指出，在簡約的情境下，大部分學生皆認同通俗因果觀，因此研究者大膽猜想，當學生遇到曲折的情境時，將導致判斷力下降或決策分歧，例如遇到積累因果觀的情境，其因果推論的正確性不如簡約因果觀情境，導致生涯願景與通俗因果觀無顯著關係。

例如《來世不動產》短片即是典型的積累因果觀，死後生命的去處完全依照善惡積分所決定。看完影片後立即提問：「若生命真有輪迴，那麼蟬如何選擇它的下一世」時，學生當下無法作正確判斷，仍舊認為投生為蟬，可以不必依照生命型態選擇積分制，還是「有機會」選擇成為蟬或成為人，作出錯誤回答。最後僅約42.9%的學生正確回答：蟬不一定會選擇成為什麼（註：因為蟬的一生不知道會積累多少善惡）。

即使原本屬於理性型特質的學生，在主人翁選擇成為蟬或成為人時，很理智地選擇了不要當蟬，因為：（一）不得已才當蟬；（二）當了蟬就必須放棄：長壽、健壯、寵愛、榮譽；（三）當一隻蟬生命史七

年，但快樂只有短短七天。這樣的學生在積累因果觀情境下，仍有一半的學生無法作出正確的選擇。

透過重新解析後可知，那些原本認同通俗因果觀，占大多數的學生，或許認同簡約因果觀是正確的。然而只要因果關係必須經歷一段時間，在曲折的積累因果觀情境下，學生則無法判斷。換句話說，學生對於通俗因果觀僅止於「知道」，還未達到「相信」的程度。

三、探索學生心中擁有生涯願景的真實原因

未來生涯願景的設定，必須經歷一段不算短的歲月，才能成功驗證結果，為何大一新生不相信積累因果觀道理，卻仍然樂觀地相信會有美好的生涯願景？從表1可知，不管學生是否有具體的人生目標，高達87.3%自認具有生涯願景，這種有趣的結果實有必要探究其原因。

整體來看如圖2、圖3所示，不管是同一年度的前、後測，或是不同年度之比較，始終有一群學生（約三分之一，占34.1%以上），面對積累因果觀情境都能夠正確回答。再從圖4和圖5所示，在這三成正確回答的學生中，以溫和型學生占最大多數，而且不管是同一年度的前、後測，或是不同年度之比較，皆呈現類似的結構。這就顯示溫和型學生，對生涯願景保持相當程度穩定性。

為何溫和型特質在抉擇時如此穩定？回顧他們評定主人翁成為蟬時，曾經下過判斷：（一）因為得償所願，滿足了悠閒過生活的心願；（二）因為當一隻蟬，生活過得很單純沒什麼煩惱。這些理由始終沒變，簡單說就是一種追求快樂（well-being）的原動力，它才是設定生涯願景背後的主要原因。

雖然以通俗因果觀為主軸所設計的課程和活動，最終與生涯願景之關係不大，誠如《來世不動產》短片中所描述的，主人翁生前做過許多善行，但也在不經意間做了小小惡行：踩死螞蟻、拿錯雨傘、火車上隨手丟報紙等，然而一生中所有善行惡行，最後的積分也得依靠電腦加總才行。可見得這種善惡積分累計的因果觀，在知覺上其實是超過大一新生的運算能力。當學生沒有能力計算自己的善惡總積分，又被迫必須在每日的學習活動中作出決策，只能憑藉自己最忠實的信念為依據，作出

回應，而那個忠實信念就是：追求快樂。

因此明知道「善有善報、惡有惡報」的因果道理（如結果一和結果二），然而新生沒有能力累計自己所有善惡，所以通俗因果觀不能成為生涯願景的重要依據。再者行善卻不知道何時會出現令自己歡喜的好果報，努力工作、繳交作業、農耕勤澆水、上課認真等，不保證一定會成功，「含淚播種」未必可以「歡喜收割」，類似案例太多導致隱晦的積累因果觀，根本無法成為大一新生決策的依據。只有追求快樂才是最真實的感受，當未來生涯仍舊隱晦又必須作出判斷時，唯有相信最真實的感受了。

總之，大一新生對於課程上的要求，或是未來生涯願景的設定，皆以追求快樂的信念為依歸。與吳明潔（2010）之研究結果相似，研究指出促使師範大學研究參與者，堅持個人生涯規畫持續走下去的力量包括「個性、興趣和價值觀」、「生活經驗的累積」和「他人的支持與信仰」。其中符合個性、興趣和價值觀者，就是令自己快樂的事，自然會成為行為的原動力。

四、結語

行動研究者做研究是為了自己，而非為了別人。行動研究的目標是去理解而非去預測；去解放而非去控制（吳美枝、何禮恩譯，2002）。研究者透過行動研究明白了很多事：

首先發現，教師在生命教育課程中，想幫助學生儘早確認人生目標，但是用錯方法，對學生的影響則徒勞無功。例如本研究教師認為深入瞭解因果觀念有助於生涯規畫，結果二者並無顯著關係。

其次，追溯學生學習過程之資料，並深入探討分析的結果發現，學生設定生涯願景最主要的根源是追求快樂的信念，而這種信念卻不是來自於教師授課的結果。從研究結果來看，通俗因果觀普遍被接受，但是善、惡並非學生決策的基礎，追求快樂的信念，才是學生決策和行動的判準。依此標準來看學生課堂上的行為，表現冷漠或異常的舉動，不是在使壞或是故意令老師生氣，原來學生只不過是希望獲得短暫的快樂。

第三，不是所有學生都只追求眼前短暫的快樂。然而在追求長期快

樂中，以溫和型特質者最穩健，意氣型和理性型者，在善、惡因果與追求快樂，二者交錯的情境中，經常出現不一致的抉擇。由此可知大一新生無法清楚運算個人行為，累積善惡數量，作為個人該不該行動的決策依據。

最後，感謝雲科大生命教育課程規劃，才有機會驗證看似平凡、而且理所當然的通俗因果觀，在教學上的效果。感謝學生在課堂上的配合與忍耐，使得資料的蒐集不致遺漏太多，並且依此分析，獲得一些值得參考的研究結果。希望該結果有助於未來生命教育課程之教學活動。

參考文獻

- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. 著，吳美枝、何禮恩譯（2002）。
行動研究：生活實踐家的研究錦囊。嘉義市：濤石文化。
- 吳永佳（2011）。念大學，為了什麼？**Cheers雜誌**，**12(6)**，11-13。
- 吳明潔（2010）。**師範大學學生生涯決定歷程研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳芝儀（2000）。**生涯輔導與諮商：理論與實務**。嘉義市：濤石文化。
- 周文祥（編）（2014）。**生命教育：綻放生命的光彩**（初版第二刷）。
雲林縣：國立雲林科技大學通識教育中心。
- 宗喀巴（1357-1419）。**菩提道次第廣論**。臺北市：財團法人福智文教基金會。
- 林珮璇（2019）。教學活化，活化教學：文化歷史活動理論觀。**課程與教學**，**22(1)**，18-38。
- 林進財（2019）。活化教學的策略與實踐：學科教學與學科學習知識的視角。**課程與教學**，**22(1)**，1-17。
- 邱皓政（2011）。**量化研究與統計分析：SPSS（PASW）資料分析範例解析**。臺北市：五南。
- 柯昭伊（2015）。**數位說故事對國中生生涯探索能力、批判思考能力與溝通表達能力之影響**（未出版之碩士論文），國立成功大學，臺南市。
- 孫效智（2008）。**生命教育的挑戰與願景**。載於社團法人臺灣生命教育

- 學會舉辦之「2008生命教育國際學術研討會」手冊（頁7-26），臺北市。
- 陳欣欣、張淑美（2009）。《論語》生命觀對生命教育之啟示。**生命教育研究**，1(1)，27-54。
- 鈕則誠（2004）。生命教育的哲學反思。**哲學與文化**，31(9)，47-57。
- 黃中興、張少熙、黃國恩（2016）。大學生休閒運動心理需求、生活壓力與幸福感之研究——以國立臺灣大學為例。**臺大體育學報**，30(1)，23-32。
- 蔡銘津（2008）。高雄地區大學生心理適應、學習態度與生涯規劃能力關係之研究。**人文社會電子學報**，4(1)，28-44。doi:10.30134/stoshss.200803.0003
- 鍾思嘉（2008）。**大學生的生涯諮商手冊**。臺北市：心理。
- Garrison, Y. L., Lee, K. H., & Ali, S. R. (2017). Career identity and life satisfaction: The mediating role of tolerance for uncertainty and positive/negative affect. *Journal of Career Development*, 44(6), 516-529. doi:10.1177/0894845316668410

Does Common Causality Facilitate Setting Career Vision for Undergraduate Freshmen?

Shih-Cheng Yu*

Abstract

Teachers used to motivate students to set their own career goals through Common Causality (CC), such as “as a man sows, so shall he reap.” This gives rise to the question of whether such intuitive slang is effective. The purpose of this study is to explore undergraduates’ career planning and their confidence in achieving it by applying CC to a Life Education Course. Fifty-five and fifty-three students from two classes participated in the study during their first semester of 2017 and 2018. The students majored in engineering and were undergraduate freshmen at Yunlin University of S. & T. Each class had an 18-week-long life education course with CC teaching material and related activities. The action research method was chosen to collect written responses from researchers and students. Learning effects were assessed using a self-designed Guttman scale until the end of semester. Both quantitative and qualitative analyses were used depending on the kind of data being examined. The results were as follows: 1) Most students are able to set a perfect career vision; however, that comes from their own imagination and not affected by CC directly. 2) Students comprehended the content of Simplistic Causality and yet are confused about the meaning of Accumulative Causality. 3) An awareness of CC successfully connects with their own career vision and may encourage them to achieve their future goals. However, setting a perfect career vision is not merely the effect of goal-setting rationally but may be the pursuit of happiness instinctively. Essentially, this potential force drives them looking forward to a wonderful well-being in the future. Finally, this paper also provides suggestions for life education courses and highlights the need for relevant discussion in future research.

Keywords: life education, career vision, common causality, accumulative causality, simplistic causality



DOI : 10.6870/JTPRHE.201906_3(1).0004

Received: September 6, 2019; Modified: December 6, 2019; Accepted: January 2, 2020

* Shih-Cheng Yu, Associate Professor, Graduate School of Leisure and Exercise, National Yunlin University of Science and Technology, E-mail: yousc@yuntech.edu.tw