

軍訓教官對全人教育理念的認知與體驗 —以中原大學軍訓室教官為例

潘正德^{*} 魏主榮^{**} 潘惠銘^{***}

摘要

本研究的主要目的，是以中原大學軍訓室教官為對象，探討軍訓教官對全人教育的認知與體驗。本研究屬探索性研究，採質性研究的紮根理論作為資料分析的方法。以立意抽樣 (purposive sampling) 的方式抽取服務於該校年資滿兩年 (含) 以上的 22 位教官為受試樣本，作為資料蒐集及訪談的對象。研究結果發現，教官對全人教育理念的認知與體驗可歸納為一個「適應經驗」。其適應經驗包括：體驗 (experiencing)、統整 (integration)、認同 (identification)、與產出 (output) 四範疇。其中，體驗的範疇包括：適應的、情意的、真實的、行為的與認知的五內涵；統整的範疇包括：價值、融合、互動、歸屬與凝聚五內涵；認同的範疇包括：獨特性、共有性、動態性三內涵；產出的範疇包括：助人、忠誠、自發性、融滲四內涵。根據研究結果，本研究提出討論、建議，以作為未來研究及教育實務上的參考。

關鍵字：全人教育、教育理念、軍訓教官

責任編輯：溫明麗

投稿日期：2007 年 2 月 7 日，2007 年 10 月 22 日，2007 年 11 月 15 日通過採用

*潘正德，中原大學通識中心教授，E-mail: jender@cycu.edu.tw

** 魏主榮，中原大學室內設計系教授，E-mail: churong@cycu.edu.tw

*** 潘惠銘，中原大學特殊教育學系助理教授，E-mail: gloria@cycu.edu.tw

軍訓教官對全人教育理念的認知與體驗 —以中原大學軍訓室教官為例

壹、緒論

一、研究背景與動機

軍訓教官依「高級中等以上學校學生軍訓實施辦法」從事軍訓教學，同時協助學校執行學生生活輔導工作，並以協助處理學生校內外之意外事件，維護校園安全為重點；其角色與功能，近年來不斷隨著社會變遷而調整，軍訓教官在學校的表現與貢獻，普遍獲得學校、學生與家長之肯定（王清進，2002；岳成峰，2005）。目前，軍訓教官除傳授軍事知識、輔導預官考選及防護演習外，同時也是 24 小時待命作維護校園安全及生活輔導的工作。王清進（2002）的研究指出：70% 大台南地區的學生對軍訓教官進行學生生活輔導持正面的看法，且過半數的家長認為教官應該擔任學生的生活輔導。軍訓教官不但教育學生軍事知識，幫助學生解決生活上的問題，也是生活習慣、行為的規範者，故教官的教育理念和生活態度，對學生的生活信念、處世態度，會產生直接或間接的影響（岳成峰，2005）。

對教官本身而言，若沒有一個清晰而深化的教育理念，將可能因多重角色，繁雜工作量，產生沉重的壓力而有無力感與較低的工作滿足感（王進清，2002），甚至在進入中年時產生生產力（generativity）的停滯，與人際關係的自我封閉等現象（Erikson, 1980）。軍訓教官既是軍職人員，一切以圓滿達成任務為己任。然而，當軍訓教官由部隊或訓練單位轉任大學院校軍訓室，其角色的調整，職務的轉換，觀念的改變，技巧的圓融，都是必要的調適過程；但到目前為止，有關軍訓教官轉換職場調適的歷程之相關研究並不多見。此外，教育部為因應 95 學年度起高中課程暫行綱要，將軍訓課調整為「國防通識」與「健康與護理」課程，為此而擬議修正師資培育法第 23 條之 1 以為因應，相關的權責與配套措施亦一併考量（教育部軍訓處，2003）。值此遽變的時刻，探討軍訓教官對教育理念的認知，或可做為政策擬定的參考依據。換言之，不論從教官角色任務的轉換，從工作職責的勝任與否，或軍訓教官角色功能的轉換，教官的教育理念之探討是值得關切的議題。

全人教育一詞，主要聚焦於詞意及理念上，一方面取其全，意指整全、全備、完全；另方面重在人，強調教育的目的在人，重點在人，意義在人而非在識（胡夢鯨，1991；林治平，1998）。在國內，中原大學於民國七十六年率先完成以全人教育為核心的教育宗旨與理念，並以此為教育之精神憲法（張光正，1999）。民國八十四年，以「中原四十·邁向全人」為全人教育落實之階段性目標；民國九十四年五十週年校慶時，更以「全人中原·生命關懷」為全人教育永續經營之宣示，「全人教育」於是成為該校一脈相傳之教育目標。前教育部長楊朝祥（1998）在「二十一世紀教育願景」中，指出「全人教育、溫馨校園、終

身學習」是邁入西元二千元的教育主軸。教育部亦在「教育改革行動方案」一第五項「追求高等教育卓越發展」中，明訂執行內容為「各校重視通識教育以落實全人教育理念」。於是，全人教育理念遂為全國各級學校所接受，並蔚為學校教育之主流風潮（潘正德、潘惠銘，2005）。

全人教育旨在建立一個永續的、公正的、和平的社會，期使人類能與地球及地球上的生命體和諧共處，全人教育的基本假設為：（一）教育是一個動力式與開放式的人際關係。（二）教育孕育一個對學習者生命的多脈絡的重要覺察，如道德、文化、生態、經濟、科技與政治等。（三）所有的人都擁有多元智慧。（四）全人思想融入脈絡、直覺、創意和生理的知覺方式。（五）學習是終生的歷程。（六）學習是自我發現的內在歷程與一套整合的活動。（七）學習是一項積極自我激勵與人類靈性的鼓舞。（八）一個全人教育課程是社區與全球觀點的整合與介面間的訓練（Flake, 1993）。

在高等教育中，教官角色的重要性以及生活輔導人力的需要性不言可喻，因此在教育理念的推動或落實過程中，教官角色是不能被忽略，甚至缺席的。不過，環顧國內有關軍訓教官的研究，探討的議題大多偏向：自我意象與工作認同（黃坤山，2002）；工作壓力與工作滿足感（王進清，2002）；離職傾向（李樹軍，2003）；工作價值與工作投入（岳成峰，2005）等，但對於影響一個教育工作者既深且遠的教育理念的認知之相關研究，卻付之闕如。一個學校的教育理念不僅會影響個人對組織的認同感，也會影響自身對工作內容的詮釋，同時也會影響其價值判斷等因素（潘正德、潘惠銘，2005）。因此，不論教官的職責如何？其與全人教育理念的關聯性何在？舉凡與學生事務有關之教學、輔導、服務，均須具備教育理念，由此可知軍訓教官對全人教育理念的認認知與體驗，值得深入探討。中原大學自創校以來即非常重視軍訓教育與生活輔導，軍訓教官在校園內從事教學、服務與輔導，其角色與專任教師相同，相關的權利義務亦無太大差異，其服務績效普獲校內外師生、家長、校友的肯定與讚賞，在該校教育理想之實踐上，軍訓教官有一定的貢獻。由於該校教官同仁的努力，軍訓室榮獲教育部九十一、九十二年軍訓工作年終業務視導評鑑績優學校，負責中壢地區分區軍訓業務之督導，成為學校軍訓工作指標性單位。本研究在衡量上述因素後，決定以該校軍訓室教官為對象，並以其認知與體驗為探討主題，其研究結果，或可作為教育理念落實的重要指標之一，以及教育政策擬定，軍訓教官轉型、培訓、考核之參考依據。此外，本研究的發現，亦可作為進一步量化研究或理論建構的基礎。

二、研究目的

綜合上述研究背景與動機的探討，本研究的主要目的為：

- （一）探討軍訓教官對全人教育理念的認知與體驗。
- （二）探討軍訓教官落實全人教育理念的方式與內容。

三、名詞釋義

本研究的重要變項，先採概念性定義，再作操作性定義界定。

（一）全人教育

胡夢鯨（1991）認為現代全人教育是以通識教育為基礎的轉化與擴張，當通識教育從知識、見識、器識的會通和開顯，擴及於全人格的培養和全人格的育成時，就轉化成為現代全人教育的思想了。本研究的全人教育是指中原大學教育宗旨所明定的「全人教育」，其內涵為：追求專業與通識的平衡、人格與學養的平衡、個體與群體的平衡、身心靈的平衡的教育執行概念，以及「尊重自然與人性的尊嚴，追求天人物我間的和諧」的實踐精神（張光正，1999）。本研究所指的全人教育理念的認知與體驗，是指任職於中原大學兩年（含）以上的軍訓教官，對該校全人教育理念的領悟、體驗與感受。

（二）教育理念

教育理念是從事教育工作的一套想法、信念或理想。一個教育機構會因持續持有而形成有別於其他教育機構特有的價值體系，具體明確的教育目標或學術立場，因而塑造出與眾不同的校園文化。沒有創新的教育理念，就沒有推陳出新的大學文化，大學教育自然無法進步（林清江，1994）。大學教育品質的提昇，有賴於理念的指引，而此理念、目標及所營造的校園文化不僅對學生在學校的抉擇，甚而對學生未來的學習均具有深遠的影響。本研究所指的教育理念，是指大學教育的核心價值，直接或間接影響其教育策略與措施。本研究所指的教育理念的認知與體驗，是指軍訓教官在開放式問卷、個別訪談、工作日誌、日常觀察等資料彙整後呈現出對該校全人教育理念的領悟、體驗與感受。

（三）軍訓教官

軍訓教官是指在校園中保持校園安寧、維護學生安全、充實學生軍訓知能等之執行角色。本研究所指的軍訓教官是指任職於中原大學軍訓室滿兩年（含）以上的軍訓教官，其主要職責為軍訓教育、生活輔導，及教育部軍訓處與學校交付任務之完成。

貳、文獻探討

一、軍訓教官的角色與職責

（一）軍訓教官的角色

教官一職始於訓政時期，自從 1928 年國民政府為增強國防力量與維護社會秩序的需要，在各中等以上學校創立軍訓制度至今，不但歷經了軍事訓練者、管理者的

角色，1960 年後軍訓移歸教育部主管，教官在大學更兼負起教育的角色。學生在學校生活上有任何問題，通常會找教官協助，是學生生活的輔導者。而一般學校行政業務龐雜，在老師無暇兼任的時候，大多由教官著手接掌，另外，舉凡學校安寧、校園安全、意外事故的處理、跨校服務全國學生等通常也都由教官協助處理，因此教官也是一個服務的角色（黃坤山，2002）。

（二）軍訓教官的職責

王進清（2002）指出軍訓教官的職務不只從事軍訓教育，還得具有輔導學生並處理危機的能力。根據教育部軍訓處所公佈的教官職責至少包括七大項：1.軍訓教育工作之規劃、執行、檢討與考核。2.校安中心、校內、外生活安全業務。3.兵役、替代役、預官業務。4.學生住宿、賃居之輔導與管理。5.工讀及各項慶典活動之規劃、執行與檢討。6.春暉專案、反毒、反菸業務。7.其他配合辦理之業務。合計上述軍訓教官之職責與業務，細分總共約六十項（教育部軍訓處，2003）。

（三）相關的研究

目前有關軍訓教官的研究議題大多偏向自我意象、工作壓力、人格特質、工作滿足等。黃坤山（2002）發現教官之所以選擇這個工作，是因為喜歡在學校工作並享受和學生互動的感覺，然而教官在學校要承接的工作確實繁多，此時如果教官有良好的自我意象則更能認同工作的意義。自我意象即教官透過其自身對工作內容的詮釋，參考社會意見後在其心中產生對教官工作的描述與價值判斷等相關認知。一個學校的教育理念不但會影響個人自身對工作內容的詮釋，同時也會影響價值判斷等認知。王進清（2002）的研究指出，軍訓教官整體的工作壓力受到自我人格特質、對組織理念的認同，與學校互動的融入性等變項所影響，唯有透過對以上幾點的滿足，才能使軍訓教官的工作產生滿足感，減少工作壓力。李樹軍（2003）也針對人格特質、激勵因素、工作滿足，對軍訓教官的離職傾向加以探討。結果發現多數教官（尤其年資在 3-7 年）雖然從事教育工作，但對學校的決策沒有太多的決定權，因此更需要激勵和支援。以上研究都只停留在影響軍訓教官面對工作或學校的影響變項之探討，對於教官從事教育工作的理念、學校教育理念的認同與看法則較少涉及。一個學校的教育理念匯孕育校園文化，形成不同的組織文化（林繼偉、潘正德、梁元棟、尤媽媽、王裕仁，2005），因此可視同一個組織的文化。林淑姬（1992）的研究指出，組織文化的落實有助於組織成員彼此角色的界定與合諧，凝聚向心力，減少個人焦慮感，維持組織秩序，幫助新進成員提早適應新環境。由上可知，教育理念與上述軍訓教官之自我意象、工作滿足感、對學校的融入感等變項可能有些關聯性，甚至影響力，只是目前尚無人深入探討。

二、全人教育的理念與內涵

有關全人教育的理念與意涵，主要的觀點為：

王國維（1992）在其〈論教育之宗旨〉一文中揭櫫全人教育的觀點：

「教育之宗旨何在？在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達而調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。發達其身體而萎縮其精神，或發達其精神而罷斂其身體，皆非所謂完全者也。完全之人物，精神與身體必不可不為調和之發達。而精神之中又分為三部：知力、感情與意志是也。對此三者而有真善美之理想：真者知力之理想，美者感情之理想，善者意志之理想也。完全之人物不可不備真善美之三德，欲達此理想，於教育之事起。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意志）、美育（即情育）是也。」

全人教育著名學者 Ron Miller（1990）提出教育學上全人典範（Holistic Paradigm）觀點，認為全人教育就是一種全人的世界觀（holistic worldview）。這種全人觀，本質上重「靈性」勝過重「物質性」。廣義來說，全人觀意味著人的「內在品質」，譬如：頭腦、情感、創造力、想像力、憐恤心、好奇心、尊重感，與實現自我的期望，這些內在品質有助於人類達到真正自我完成與社會和諧互動。這種重視靈性的全人教育觀，確認人生是有目標、有方向、有意義的。生而為人，我們的軀體和心靈都是深刻的、緊密的、不可分割的，緊緊「相連（connected）」於「宇宙」、「天」及自身的「社會文化」當中。

Flake（1993）認為從教育目標而言，全人教育旨在建立一個永續的、公正的、和平的社會，期使人類能與地球及地球上的生命體和諧共處。許淑蓮（2004）認為學校教育的目標就狹義面而論，在協助學生成長、發展和適應，就廣義面而論，則在藉由協助學生成長、發展與適應的過程中，進而確立個人的人生目標，並獲致自我目標的最終實現。因此，不論各級學校，其教育活動的內涵，應落實全人教育的理念，以造就人格健全的人才。落實全人教育理念，旨在培育出具備全人特質的學生，而具備全人特質的學生應是具有榮譽心、思考力、終身學習精神和關懷情操的學生。唯有培育出兼具榮譽、思考、學習和關懷特質的學生，才是全人教育目標的實踐。此外，香港浸會大學訂定全人教育的理念，以全人教育作為大學追求的目標。重視德、智、體、群、美、靈六育的全人均衡發展，從規條、政策、活動、課程四方面去實踐（李志剛，2001）。

Collister（2001）指出，全人教育是一個發現、表達與精熟的經驗之旅，師生一起學習並成長，它涉及多元層面（a multi-level），關切每個人智慧、情緒、社會性、生理、藝術、創造力和靈性潛力的成長。同時，全人教育認定每個學生在智慧、創造力、系統化思維的天生潛能。全人教育的目標在培育健康、整全、好奇心的個性。其目的在促使學生知覺並瞭解各種足以塑造並賦予生命意義的脈絡（Holistic Education Network, 2003）。在此理念下，

學習是積極的、自我激發的、相互支持的、人類靈性的鼓舞的 (Collister, 2001)。

Hull (2001) 從生態環境的觀點認為，全人教育並非單指一個教學科目，而是由多種課程整合而成的學科；就人而論，是指一個人的整體或全部，更進一步、最廣泛的說法是強調綠色或生態的觀點，認為人類的完整不單指知識的完整、個人的完整，而是一種實體的完整。而實體的完整是指人的內在與外在，有形的及無形的存在的總合 (Hull, 2001)。

Collister (2001) 從課程內容的觀點指出，一套全人教育課程之內容是介面間的訓練，也是社區與全球觀點的整合。林耀堂 (2002) 認為全人教育的教育內容應該包含著對完整的人之培育，目的是幫助人建立整合的人格，不能有所偏廢、或是特別強某一向度的內容。吳庶深 (2001) 認為英國的全人教育是要讓心靈有所成長，教育課程中提及宗教的重要性。人性要完全發揮，就得靠靈性的覺醒，人不只是一個生物體，更是有寬廣的視野、有思考判斷力、有創造力且懂得愛與付出的人類。所以教育的目的不只是培養學生專業知識，更要培養學生靈性的覺醒、人格的培養、眼界的養成，這就是「生命教育」，而「生命教育」也是一種「全人教育」、「全人關懷」理念的落實。

黃俊傑 (2003) 根據儒家的觀點指出，全人教育包括三個互有關聯並交互滲透的層面：(一) 身心一如：人的心靈與身體不是撕裂而是貫通的，不是兩分的而是合一的關係；(二) 成己成物不二：人與自然世界及文化世界貫通而為一體，既不是只顧自己福祉的自了漢，也不是只顧世界而遺忘個人的利他主義者，而是從自我之創造通向世界之平治；(三) 天人合一：人的存在既不是孤零零的個體，也不是造物者所操弄的無主體性之個人，而是具有「博厚高明」的超越向度的生命。

潘正德 (2004) 從教育過程的觀點指出，全人教育是一種「心」教育。「心」教育的精神與內涵，在於揭櫫「教學的內容重在能力的啟發培養，而不是知識的記誦」，「教學方式著重於老師提供開放、尊重、討論的教學環境，以生命感動生命，啟動學生對生命的熱愛與實踐」。由此可知，全人教育的「心」教育在哲理上融合形而上與形而下的層面；在目標上開發學生的多元能力；在實踐上實現德、智、體、美、群均衡的發展；在立論基礎上建構在心理學、哲學、教育學的原理原則。由此觀之，全人教育乃是成人之美的教育。這種教育是一種以學生為主體，因材施教的「適性」教育；也是一種有教無類的「全人」教育。因此，全人教育是孕育人性之美的人性化教育 (潘正德, 2004)。Miller (1990) 亦認為全人教育是用人文教育 (humanistic education) 的方法，達到全人發展的目標，因此主張：全人教育追求知性認知 (intellectual cognitive) 領域與情意愛意 (emotional affective) 領域的「統整」，成為「平衡」的學習經驗，且提供給受教者去發展自我。全人教育的基礎在於「信任」，信任人類的發展經由「統整」後的教育方式與內容，能引導人邁向良善、和諧與不斷的成長。

張光正與呂鴻德 (1998) 從實踐的觀點指出，中原大學「全人教育」的實踐精神，在

於「尊重自然與人性的尊嚴，追求天人物我間的和諧」。而「全人教育」的概念，包含「四平衡」的教育執行概念：專業與通識的平衡、人格與學養的平衡、個體與群體的平衡、身心靈的平衡。「天」狹義而言為宗教信仰，廣義而言則為自然法則，教育的目的在求聖、蘊含靈性、培養虔誠崇拜之心；「人」指的是社會生活，人與人之間的相處，教育的目的在求善、修養德性、著重倫理秩序；「物」意謂著科技物質，教育的目的在求真、啟發知性、講求分析研究；「我」乃是涵養內在的人文藝術，教育的目的在求美、舒發感性、追求直覺頓悟（熊慎幹、簡玉敏、楊慶麟、楊坤原，2002）。

Standish（1995）從全人教育的整體內涵之觀點將全人教育歸納為：（一）教導學生使其能夠掌握知識的形式，和理解事物的方法，而教育的目的是培養其成為有教養的人；（二）使學生成為具有理性的自我約束者，從而完成全人教育；（三）透過使學生掌握技能，來培養成全人；（四）使學生的自我本質得以展現，從而成為全人；（五）使學生學習各種經驗，發揮個人潛力，達到自我實現與成就全人教育。可見全人教育的核心在人，它的目的在瞭解人、認識人並且建立人。此即為賈馥茗教授所謂：教人成人是教育的最高目的，也是教育的「不變性」。胡夢鯨（1991）指出：教人成人，是將「自然人」、「生理人」教育成一個有知識、有理想、有人格、有品德的「文化人」、「社會人」、「理性人」、「道德人」，甚至是儒家所謂的「賢人」、「聖人」和宗教家所謂的「神人」。簡言之，全人教育的目的，係在培養一個整全的人，此整全的人，不僅有全備的通識（知識、見識和器識）和謀生的技能，更重要的是要培養高尚的情操、健全的人格、完美的道德、社會的責任和宇宙的眼光（林治平，1998）。

由上可知，全人教育是一套立論清晰、內涵豐富、兼顧東西文化的理論學說。全人教育理念看人，把人作為教育的主體；把整全的人作為教育目標；把培養一個整全的人所具備的知能與要件作為教育的內涵；把一個人能立足於天地之間，與大自然生態和諧共處，作為教育的理想（潘正德，2004）。

三、全人教育相關的研究

有關全人教育的研究，大致上包括理念與理論的闡釋及實務與實徵的研究兩部分。前者如：黃俊傑（2003）從儒家觀點的論述；林治平（1998）從天人物我四面向的解說；許淑連（2004）從教育目標的詮釋；林耀堂（2002）、Miller（1990）從全人教育課程的見解；熊慎幹、簡玉敏、楊慶麟、楊坤原（2000）從實踐精神的探討；Collister（2001）、Flake（1993）、Hull（2001）從生態環境的觀點立論；Scott（1996）論述全人教育的價值議題等均具代表性。後者如 Hutchison 和 Bosacki（2000）的研究支持全人教育的基本原則有助於經驗式教育的學習成效；Dougherty（1998）的研究中設計生態學的全人教育實驗課程，結果證實對資優生有很好的效果；Sauve（2002）發現說故事能在全人教育中扮演一個重要的角色，且

有助於良好社區關係的建立。上述研究結果，建構本研究的理論基礎，至於本研究的可行性與周延性，仍須探討國內外重要的實徵研究之發現。

胡夢鯨 (1991) 從全人教育的合理性分析指出，全人教育的合理性包括：(一) 全人教育終極目的的合理性理由：1. 全人教育的目的合乎人性需要；2. 全人教育的目的合乎「理想人」的完整型範；3. 全人教育的目的有助於一個人「成為他自己」；(二) 全人教育核心理念的合理性理由：1. 全人教育的理念是尊重人性而非強調知性；2. 全人教育的理念是均衡統整而非偏執窄化；3. 全人教育的理念是和諧圓融而非辯證衝突；4. 全人教育的理念是適時調節而非定型僵化；5. 全人教育的理念是會通合一而非分離對立。(三) 全人教育實踐的層面，範圍廣闊，週延全備，其合理性的基礎在於：1. 由廣博到專精的循序漸進；2. 由分化到統整的會通合一；3. 由正式課程到潛在課程的相容並蓄；4. 由學校教育到終身教育的一體實踐。全人教育為培養全人，將其實踐層面由學校教育擴及終身教育，將學校教育與社會教育緊密結合，使人能夠活到老、學到老，終身經由不斷地學習而充實自我，開展潛能，提昇人生境界，此種長期一體實踐的教育活動是深具合理性基礎的 (引自潘正德、魏主榮，2006)。

胡為善與邵孔屏 (1998) 的研究指出，在人生的各階段的表現，包括對公司上司的尊重，能善加利用公司資源，與客戶往來秉持誠信原則，與同事相處融洽，藝術修養及注重身體健康等均深受早期全人教育的影響。此外全人教育與企業倫理相輔相成，企業倫理為全人教育的實踐，企業倫理為全人教育的表彰，全人教育與企業倫理具有因果關係。

張光正與呂鴻德 (1998) 發現，有明確之教育宗旨與理念，是推動全人教育最主要的成功關鍵因素；專任教師與學生對教育宗旨、理念以及全人教育為本之辦學特色之評價；導師制度的落實；教學品質的確保等均是影響的因素。

張光正 (1999) 指出，良好的社會聲譽與形象、全人教育之辦學特色、明確教育宗旨與理念、以及完整的學生輔導制度是推動全人教育成功之主要關鍵因素。

Collister (2001)、Hull (2001) 從生態環境的觀點立論全人教育，主張西方的教育模式應向原住民與大地和平共生的文化學習。這樣的文化整合靈性、知識、技能、法律以及責任，並將之融入天衣無縫的經驗之精隨中。奠基於原住民文化的全人教育，是一種動力，開啓人際關係，孕育學習者生命中道德的、文化的、生態的、經濟的、工程的及政治的覺察與省思。

Conti (2002) 的研究指出：(一) 全人教育強調鏈結的觀念；(二) 全人教育奠基於全人的世界觀、哲學觀，以及源自教師們積極探尋活出一個有靈性的、有意義的生活所展現出來的觀點；(三) 全人教育熱切地在學生的情感上、智慧上、社交上及靈性上教育所有的學生；(四) 全人教育有賴於教育工作者對全人教育以及學生發展需求的覺察，同時試圖透過各類教育理論去媒合這些需求。

王端宜 (2002) 的研究發現，在效果上全人教育有助於瞭解人的終極關懷、尊重生命

之學習與成長、培育宗教情操、追求價值與意義、改變生命；此外亦有助於促使個人、家庭與社會的每一份子，獲得身、心、靈、美全面且均衡的學習與成長，並對內在財富的充實與善度安居樂業的生活有所裨益。

蕭義峰（2003）的研究發現：提供五育均衡的學習機會，創造出全人教育的環境，注重潛在課程的實施，密切結合全人教育與終身教育有助於全人教育的實施。

林繼偉等人（2005）的研究發現：全人教育可提升校園文化的人文素養；透過具有全人教育理念的校園傳統活動，學生可以得到四種正向回饋，包括發展性（development）、依附性（attachment）、體驗性（experiencing）與認同性（identification）。研究也發現，學校在不同層面營造屬於學生的空間、教職員利用體貼的心幫助學生、建立一個大家庭的氣氛等，有助於學生對全人教育的認同。

潘正德與潘惠銘（2005）的研究發現，在全人教育理念落實的路徑上，係透過政策面與執行面進行。政策面包括：教育宗旨與理念的制定，全人教育政策的擬定，教育措施與活動的配合，校園文化的傳承與經營，通識教育全人化的再造等。執行面包括：全人教育專書的出版，全人教育學術研討會的辦理，傳統活動與校園景點的維護，全人榮譽博士學位的授予，種子師資的培植等。

潘正德和魏主榮（2006）的研究發現，全人教育的意涵包括成長的、生態環境的、教育目標的、課程內容的、教育過程的、實踐層面的、整體內涵與合理性分析的思維的論述。而從實徵研究的相關變項分析，可歸納出理念落實的路徑與研究脈絡，據此提出未來全方位的全人教育之研究模式。

從上可知，有關的研究結果，對全人教育大多持正面肯定的看法，此外，在全人教育的落實與實踐上，亦有可行的路徑可依循，與參照的標準及變項。整體而言，全人教育亦經過合理性分析，深具合理性基礎（胡夢鯨，1991）。上述理論論述及研究發現，均有助於本研究的理論基礎之建構。而實徵研究的探討與分析，亦提供研究方法的方向與依據，使本研究更具可行性與適當性。本研究探討軍訓教官對全人教育理念的認知與體驗，不僅具原創性，以教官角色任務對學生影響深遠而言，又具實用操作性，若加上軍訓教官落實全人教育理念的方式與內容之探討，研究所得如能形成具體的研究問題，作為未來研究的依據，則本研究將更具學術性價值。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以中原大學軍訓室 26 名軍訓教官為對象。基於研究需要，以立意抽樣（purposive sampling）的方式從中選取服務於該校年資滿兩年（含）以上之教官 22 位為受試樣本，

計有男性教官 19 位、女性 3 位。其中服務於該校年資分別是 2-5 年 4 位、6-10 年 14 位、11 年以上 4 位，分屬於理、工、商、設計及人文與教育等五個學院的 24 個系。依軍種而言，海軍 3 位，空軍 3 位，陸軍 16 位；依官階而言，上校 5 位，中校 14 位，少校 3 位；依背景而言，官校正期班 11 位，預官轉任 8 位，招募女官 3 位；依學歷而言，碩士 5 位，大學 17 位。受試教官均在高中職服務五年以上，成績優異而轉調大學服務。凡新進教官，均需參加中原大學新進教師之新師訓練，正式接觸並瞭解學校規章及教育宗旨與理念。此外，亦定期參加各院系活動、教師專業成長、輔導知能研習與系務會議。

二、研究方法

本研究基於研究需要，採質性研究的紮根理論作為資料分析的方法。一則因軍訓教官與教育理念的關係之概念尚未被具體釐清，再則因全人教育理念的實踐至今仍未有學者專家進行實證性研究，相關的文獻付之厥如，理論基礎的建構相對薄弱。Strauss 與 Corbin (1998) 認為紮根理論可以提供各領域學者一套足以發展出對他們領域有用的理論分析資料的程式。質性研究法的基本特性為：(一) 透過被研究者的眼睛看世界；(二) 仔細描述研究的場景；(三) 從整體主義 (Holism) 或脈絡主義 (contextualism) 出發，將事件或行為放在其發生的情景或社會及歷史脈絡來審視，才能通盤的瞭解；(四) 認為社會實體 (或現實) 是動態的，因此重視過程；(五) 採被研究者的觀點，避免將先入為主的或不適當的解釋架構加諸在被研究者身上，故研究採開放或非結構方式；(六) 理論乃由概念形成而來，研究者不預設理論架構或假設，對於資料的處理主要是採取歸納法 (王文科, 1990)。徐宗國 (1996) 指出：研究者使用所蒐集到的資料比較現象的異同，可以突顯研究現象的特質。此一特質若再經比較，發現是研究現象中普遍相同的特質，研究者即可歸納並提升到抽象層次成為概念，因而縮減了必要搜集的資料；若性質不同，則可因比較而發現造成現象差異的社會結構或社會情境因素。比較因而是紮根理論的一項重要方式，藉此，資料得以整理，找尋出秩序 (order) 和各現象間的關係。紮根理論研究法也是一個系統化歸納程式，逐步分析深入實徵觀察或經驗的現象，深化研究者對研究對象主題經驗的理解 (understanding)，進而從原始資料建構理論。由上可知，不論是從全人教育理念的實踐面來看，或從理論基礎的侷限性而言，或從質性研究法的特性衡量，質性研究法是適用於本研究的。

三、研究工具

本研究基於研究目的及研究問題，擬定資料蒐集的開放式問題 (open-ended question)，編製本研究的開放式問卷。其內容包括：(一) 您認為什麼是全人教育？(二) 您對全人教育理念的看法如何？(三) 在您的工作項目中，有那些是與全人教育理念有關聯 (係) 的？(四) 在您承辦的業務中，曾發生那些事，在處理過程中或後，您覺得是和全人教育的理念相符合的，請舉例。(五) 若您認為在與全人教育理念相符合的相關事 (物)

之處理中，獲得有意義的經驗，請略述其意義為何？（六）您認為全校的教育政策或活動，那些是與全人教育理念有關聯（係）的？（七）從全人教育的實踐來看，本校的教育政策或活動，師生關係，校園文化等與您先前服務的學校有何不同之處？

四、資料蒐集

本研究考量教官軍人的角色以服從為天職，在面對面的情境中，不易暢所欲言，表達個人的體驗與感受，故不做焦點團體訪談或深度訪談的方式蒐集資料。首先以開放式問題，作問卷資料蒐集、彙整。接著，再進行個別訪談，以補充或修正彙整的文本。此外，研究者多年來曾直接或間接參與學務工作，長時間觀察軍訓教官的工作生涯、生活輔導服務、軍訓教學等工作內涵，從中蒐集資料。並從學生違安事件處理報告表、工作報告、學生晤談統計表及師生互動系統紀錄，進一步釐清並擴充蒐集到的資料。質的研究首在獲得真實的資料以詮釋相關議題，研究者深知自己的態度、信念、價值觀及與教官的「關係」，可能影響客觀的判斷，造成主觀上的偏見而使蒐集到的資料「失真」。因此，研究期間，以理性、公正的態度，面對蒐集的資料，以嶄新的觀點看待發生在教官與學生身上的事務之處理經過及結果。不斷觀察、修正、補足、對比、查核相關的資料，以發現受試者真實的「生活經驗」之內涵。為確保研究品質，在資料收集時維持現場觀察紀錄、開放式問卷、個別訪談、工作紀錄等多重資料來源的運用，以作資料的檢視以符合三角檢定（triangulation）之原則，進而建立受試者較為完整的客觀性資料記錄，最後利用所蒐集的資料導出結論，並確保二者間的連貫性（Strauss & Corbin, 1998; 王文科, 1990）。

五、資料分析處理

（一）根理論研究法的資料處理步驟

研究者運用開放編碼、主軸編碼及選擇性編碼等程式找到資料中的範疇，接著把各範疇加以連結找到核心類別。首先作開放編碼，仔細閱讀問卷蒐集的資料，並將每一個句子涉及的現象或觀點寫在該句子旁，待全部句子分析完畢，再重新閱讀，形成整體概念，清楚界定資料中內含的概念與屬性（Strauss & Corbin, 1998）。研究者依據 Rennie（2000）修正的資料分析方法，將文本分解成獨立現象（即意義單元），抽取個別概念，並賦予可以代表其內涵的名稱。初步完成每位受試者的分類稿後，在個別訪談時分送給每位受試教官檢閱，核對研究者在對其資料分類時，是否有曲解或表達不清、不完全的地方，請受試者加以補充、修正、再認定。研究者經由分析與比較，集合全人教育認知與接觸經驗相近概念，並逐層抽象化其意義，完成範疇化（categorizing），亦即主軸編碼（Strauss & Corbin, 1998），形成紮根於資料的概念網，作為發展理論的依據。在主軸編碼中

主要的依據是：影響因素（軍訓教官在工作環境中觀察、學習到那些全人教育的理念與觀點？）；現象（在工作環境中，軍訓教官經歷到哪些衝擊經驗？）；脈絡（軍訓教官在工作環境中學習到的全人教育理念與觀點，與實際執行任務或觀察學校師生互動、教育措施是否有落差？）；行動與策略（軍訓教官在處理師生事務或經歷到衝擊經驗，是否反思、檢討或採取改變措施以爲因應？）；結果（軍訓教官對全人教育理念是否做過統整？有何啓發？）循上述分析歷程，全人教育的認知與體驗的文本資料依層次被歸納爲描述類別（*descriptive categories* 或稱概念類別、初始類別）、主要類別（*main categories*）、主題類別（*axial categories*）以及終端的核心類別（*core category*）。待資料分析初步完成之後，回頭檢視每個類別之相關性與互斥性。就相關性而言，研究者試圖將幾個相近的類別合併在一個較大的類別之下，並對於此類別予以命名，或將概念化尚未發展完備的類別補充整齊。就互斥性而言，當研究者發現有兩個類別彼此有重疊性時，研究者將重新打破這兩個類別的資料，予以重新分類。此一過程即是選擇性編碼。

（二）資料整理與分析步驟

- 1.將每位受試者開放式問卷資料轉謄成分類稿。
- 2.在個別訪談時將分類稿分送受試者，由受試教官核對資料中有否曲解，或表達不清、不完全之處，由受試者加以補充、修正。
- 3.重新根據現場觀察紀錄、開放式問卷、個別訪談記錄、工作紀錄等多重資料的補充、修正，或延伸某些訊息與內容。
- 4.將修正、補充後的內容，依事件、意義、觀點或主題進行分段，每段包含一個以上的句子。
- 5.針對每一個小段落加以檢查，把語意不清、語意未完成的部分予以註明、補充，或附上原問卷題目，以助瞭解內容的意義。
- 6.將每一個小段落之後加上編碼的附註。編碼的規則爲：

A	--	1	--	35
		受試者代號		資料序
		資料來源		

資料來源：1.開放式問卷；2.個別訪談記錄；3.工作紀錄；4.現場觀察紀錄

（三）資料分析的架構

本研究資料分析與譯碼涉及的概念主要源自 Erikson (1980) 的「認同理論」、「親密與孤立」、「生產與停滯」、「統整與失望」。研究者在研究初期並無此一概念與假設，經多次深入資料分析與譯碼後，發現 Erikson (1980) 的八大危機理論在性質上最適合且最能涵括所得的類別。因此採用 Erikson (1980) 的「認同理

論」、「親密與孤立」、「生產與停滯」、「統整與失望」，作為資料分析的主要架構。本研究之可信程度係透過多重方式加以檢驗。首先，研究結果與討論中引用受試資料原文，此即所謂「原音重現」。所引述的句子不僅是例子且即是內在信度之「準據」。因此具備質性研究的「確實性」(credibility)(徐宗國，1997)。資料彙整後由受試者確認並檢核內容和個人看法的符合程度，以及重新認定若再一次回答問卷時內容的一致性。最後，為了讓受試者有充分的機會表達觀點，由受試者作修正或補充。據以提昇研究的內在效度。最後，再以實際觀察的內容及文件資料作訪談資料檢核之用。

六、研究者

研究者秉持全人理念參與推動全人教育，對於全人教育的實踐有深刻的體驗。研究者的角色即「參與的觀察者」，以「互為主體」的方式探討參與者對全人教育理念的知覺與感受。然而，為避免可能的研究偏誤，資料收集的過程強調「開放式問題與開放式回答」，研究者未加以引導。資料分析著重「如其所是」地注視文本顯現的多重樣態，逐步概念化與抽象化。此外，「正反俱呈」的結果亦維持了受試者意向的真實呈現。研究者除參與第一線學務工作外，近期並致力於質性研究，並已累積相當經驗，先後完成「全人教育理念下的校園福音工作初探—以中原大學為例」、「學校生命教育現況分析」、「教育理念落實之研究—以中原大學全人教育為例」、「全人教育的意涵與研究變項分析」，以及「Correctional Officers' Perceptions of the Competency-Based Counseling Training Program in Taiwan: A Preliminary Qualitative Research」等期刊論文。

肆、結果與討論

研究者檢視教官對全人教育理念的描述文本，擷取 83 個敘述句（即意義單元）作為資料分析的基礎單位。依據紮根理論研究法分析歸納出 29 項描述類別 (descriptive categories)、7 個主要類別 (main categories)、4 個主題類別 (axial categories) 以及一項核心類別 (core category)：適應經驗 (adapted experience)。據此，劃分文本所得的意義單元之四個層次 (hierarchies) 的範疇，反映教官對全人教育理念的認知與體驗的多元內涵（參見下圖）。

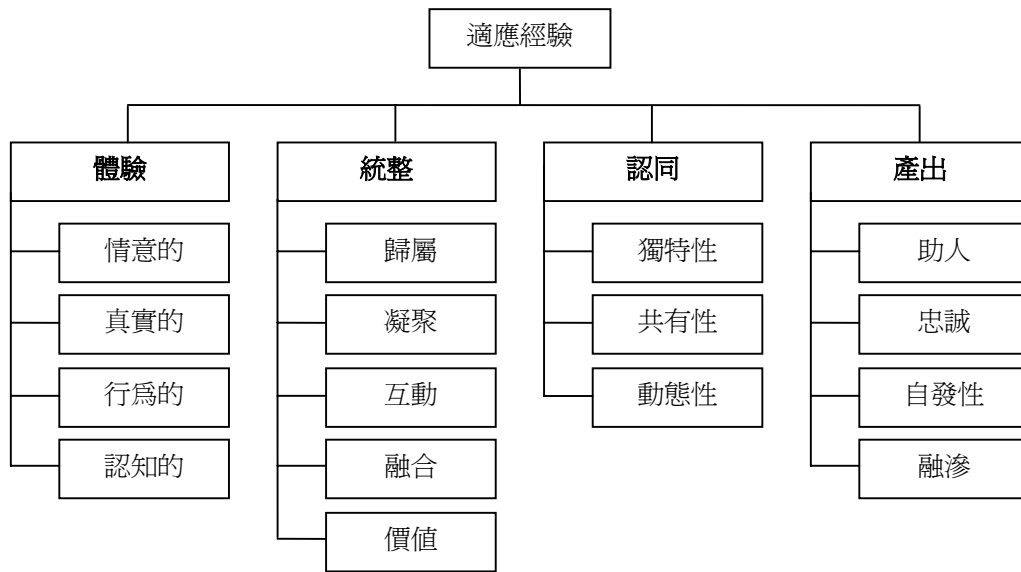


圖1 軍訓教官對全人教育理念的適應經驗與多元內涵

軍訓教官接觸並參與大學校園軍訓工作、軍訓課程教育與生活輔導，並融入校園文化與組織脈絡，獲得多種體驗，綜觀文本內容並將主題類別概念化之後，教官對全人教育理念的認知與體驗可以歸納為一「適應經驗」，代表軍訓教官所獲得的正向學習經驗與回饋。受試者的適應經驗包括：體驗性（*experiencing*）、統整性（*integration*）、認同性（*identification*）、與產出（*output*）四範疇。從教官對全人教育理念的認知與體驗可以瞭解適應經驗同時包括：個人初接觸全人教育理念的「體驗」，觀念想法的「統整」，對學校全人教育以及自我角色的「認同」，以及績效服務的「產出」。

主題類別 1：體驗

從受試教官們的反應意見可歸納出四項內涵：適應的（*adjusted*）、情意的（*affective*）、真實的（*authentic*）、行爲的（*behavioral*）與認知的（*cognitive*）。軍訓教官來自各種軍種，均是各部隊的優秀幹部，初入大學校園，莫不戰戰兢兢，戒慎恐懼，全力以赴以達成任務。多位受試教官表示：「軍訓教官本身自我要求高」、「軍訓主管知官、識官，軍訓教官知生、識生極為用心」、「對服儀穿著自我要求、勳獎章佩帶齊全」。可見進入大學校園，教官們作了自律與傳承，把軍人的榮譽與責任感充分表現。這種轉換是認知的延續、改變及提升。

不過適應的過程有時是會有閃失的。有位教官表示：「剛進入學校有時會把過去帶兵的方式與態度加諸學生身上，有時過於嚴格，有時過於直接，看到資深教官同仁對學生都很有耐心、很客氣，自己也做了些改變，很快就調整過來。（C-1-1）」觀念的改變是適

應的第一個課題，接著的行為調轉則是觀念改變的產物。

下面的引述或許足以代表校園中軍訓教官體驗到的情意感受：「剛到一個新環境，被接納、歡迎、甚至重視，是很特別的經驗，學校重用你、肯定你，會讓你全心投入，把學校的事當作是自家的事。情感的交流在這裡是溫馨的、開心的、尊重的，與信任的。(A-1-3)」

「初接觸全人教育及理念，以為大概又是一些口號，不足為奇，後來發現學校是玩真的，不僅有目標、策略、還有各樣的措施，校長更是以身作則，在各種場合宣導全人教育，且上行下效，全校一體施行。(B-1-2)」

「全人教育在學校的推行是不可或缺的，它是教育的基礎、教育的核心價值。兼具時代性、前瞻性和未來主流趨勢，可視為走在新時代的尖端。全人教育是五育並重，也是現今教育的一股清流。(D-1-2)」

下面的敘述或可作為教官們對全人教育的整體認知：「全人教育可以使身、心、靈均衡發展且因為重視個體與群體的平衡，所以在學校推展全人教育可以使群體和諧互動，增進團體情感。全人教育也重視天、人、物、我四個平衡：專業與通識的平衡、人格與學養的平衡、個體與群體的平衡、身心靈的平衡的關係，所以本校教育理念的推行會使學校師生體認天人物我的緊密關係、創造自我的觀念、培養人生觀及品格使學生學業或師生的生活與時俱進。(E-1-2)」「全人教育理念在學校的推行可以補專業教育的不足，並對教育弊病作一反省，將有助於正向學習。(A-1-1)」「它是未來學校教育首重指標，可以將大學教育導向正確的發展，並且具有定位之功能。(A-1-2)」從教官們對全人教育的體驗可以瞭解到，全人教育是一個發現、表達與精熟的經驗歷程（*Holistic Education Network*, 2003），在校園裡，師生可以一起學習並成長。全人教育關切每個學生智慧、情緒、社會性、生理、藝術、創造力和靈性潛力的成長（*Miller*, 1990）。同時，全人教育也認定，每個學生在智慧、創造力、系統化思維的天生潛能。全人教育的目標在培育健康、整全、好奇心的個性。

主題類別2：統整

軍訓教官具備豐富的經驗與歷練，在進入一個標榜以「愛是教育的主導力量」、「以對人的關懷為起點，結合了生命關懷、生活輔導等課程設計和政策施行」、「認為真知力行為實踐、踐履篤實的教育方式是尋求真知的途徑」的全人教育校園中，將理念與過去經驗比較、對照、統整是極其自然的事。從資料分析結果發現，此一歷程包括：價值、融合、互動、歸屬與凝聚等內涵。

有關全人教育在學校推行的成效，教官們認為「全人教育理念是現今社會現況及校園實際需要的，是珍貴的，因此受到普遍的認同與肯定，各校也將全人教育列為教育理念之一。(F-1-1)(A-2-1)(G-1-1)(N-4-1)」「這是一全面性成功，尤其在校內教職員推行的成效更為卓著。(B-1-1)(C-1-2)(P-4-1)」此外，「全人教育的特色是能夠以熱誠、關懷、歡喜的心態

來給予學生協助，協助其平安度過在校求學的每一階段(C-1-3)(E-1-1)」、「全人教育理念具有積極而正向的觀念及做法，它能提昇倫理道德並塑造品格(H-1-1)」、「現今各學校教育理念多而混淆，有太多的想法但付諸實行且持之以恆的卻少之又少。一個教育理念的落實，首要條件即師生應改善關係並明瞭理念的真義。另外本校學生落實及深刻體驗仍有待加強。(I-1-1)(H-1-2)(J-1-1)」從教官們的敘述可以發現全人教育的內涵與價值，而這些正是全人教育的精髓所在。不過在理念的落實與實踐上，教官們則認為仍有很大的成長空間。部分教官指出：「有些老師對全人教育有疑慮，擔心推行全人教育會耗損學校資源，影響專業學術研究的發展。(D-1-3)(F-2-1)(L-2-1)」

對教官而言，在思想上要融合一個抽象的教育理念，並結合到本身工作業務裡，不是一件容易的事。「上課中藉由軍事問題來檢視與認識歷史人生百態，進而作相關全人教育理念的事例補充，以引發對問題的省思。(B-1-3)(C-2-1)(G-1-2)(K-1-1)」教官們認為，軍訓教育中，融入、結合全人教育理念的方式有：課堂教學、時事教學、生活、生命教學、軍訓教官本身自我要求，及其他方式。另外在生活輔導及服務中，融入、結合全人教育理念的途徑包括：本身態度、行政及相關事務、學生教導與互動，及學生事例。「宣導尊師重道、日行一善、禁煙、反毒、交通安全。(D-1-4)(F-1-2)(I-1-2)」「宣導個人對生命的熱愛。生活事件為教學素材、以生活事件或以身教言教方式教導之、行融滲式教育輔導。宣導由個人做起各項良好生活習性，養成整潔規律的生活習慣。(Q-1-1)(E-1-3)(B-1-4)」「對「人」尊重。強調團隊及領導者應具備全人思想及尊重生命。(B-2-1)(A-2-2)」「近年來本校畢業生受國內企業界受歡迎的排行切入全人理念的功能。(P-2-1)(Q-2-1)(O-1-1)」以上都是例行工作項目中融入全人教育理念的具體措施。

在互動上，教官們參與學校大小的集會，因此，在學校中對全人教育的認知管道，可透過「全校正式公開的集會或演講座談，由校長、一級主管們的介紹，或由學校多次舉辦的全人教育研討會及各項活動，或在本校中等教育學程班的授課中有更進一步的認知。(C-1-4)(F-1-3)(R-2-1)(S-1-1)」此外，觀察校內各項活動施師生參與及互動方式，閱讀靜態的文宣資料等，也是認識全人教育理念的好方法。教官們體認到利用「知生、識生」活動、接觸與溝通彼此的看法、尊重、維護學生權益之立場，「以熱誠、愛心」給予協助關心，在互動時一定要以「關懷、服務為出發點，以亦師亦友的態度來對待學生。(M-1-1)(L-1-1)」「遇有師生遭遇意外變故，與校內師長甚至校長們一起處理、面對困境，更可體驗到一種強烈的一家人般的凝聚力。(A-1-4)(E-2-1)(G-2-1)(D-3-1)」一般的互動方式包括：校外貸居學生訪視、協助經濟困頓同學尋求資源、關心發生適應困難同學、提供協助與資源、疾病送醫及關懷、處理偶發事件、為學生及家長們服務、辦理勞動服務，與信件輔導二分一不及格退學的學生等。此外學校發給每位新進教官一個 PDA，以利校內外緊急事件處理之通報用，感覺到責任的傳承與學校歸屬感的凝聚與建立。上班時間，教官全面配合學校

措施實施，下班後，除值勤人員，所有教官全面待命，接受學校任務差遣，其服務工作配合全人教育「愛是主導教育的力量」之理念。

主題類別3：認同

認同包括獨特性、共有性、動態性。當教官們在開放式問卷及訪談中敘述著「所謂全人教育理念是重視四平衡，也堅守教育理念第三條，也就是追求天、人、物、我間的和諧，並尊重自然與人性的尊嚴。傳授、充實人文的專業知識，造福人群，強調內心及心靈上的和諧和對終極意義尋求的需求。(J-1-2)(K-1-2)」顯示教官對全人教育理念的接納與認同。全人教育理念既是學校「組織」的主流「文化」，且組織文化是一個組織中具有代表性的特色，因此組織文化影響著組織成員的價值觀與行為態度是極其自然的(吳清山，1992)。換言之，在學校這個大組織中，經過其內在運作系統的維持與外在環境變化的互動下，奠基於全人教育理念長期累積而發展出與眾不同的獨特氣氛、信念、價值、規範、儀式、故事和行為等。教官成員共同分享這些產物的意義後，會形塑自身角色與相對應的行為。因此自然而然地表現於日常的工作生活中，形成組織獨特的使命感與責任感。對組織或任何人物的認同，是一種個人將自己與社會上的元素相連結的一種動態過程(林淑姬，1992)。部分教官表達出以下的體驗：

「參加大學博覽會及印尼招生說明會過程發現大家對學校的認同，整體的工作態度良好又有熱誠，是他校所沒有的，可見全人教育的推動是有成效的。(G-1-3)(H-1-3)」

「九二一地震後一週，赴 921 災區慰問受災學生家屬，動員全校資源，協助救災及重建事宜，令人感動。(O-1-2)(Q-1-2)(R-1-1)」

「九二一後學校在很短的時間即募集 400 萬基金，對本校受災同學救助並推動災區中小學課輔工作。震災後一年內本校亦在校內行政資源支持下，於假日赴災區中小學實施 22 梯次的復健與課輔工作，此可深刻體驗全人教育的真實。(A-2-3)(O-1-3)(S-2-1)(D-4-1)」

「輔導資管系學生，看到他們(師生校友)為了縮短數位落差，提供數位服務，回饋人類社會，不計遠近，不計酬勞代價，上山下海，遠至離島偏遠中小學，國外馬拉威，泰國北邊邊境，令人感動，感念與感佩。(J-1-3)」

當教官們認定自己是某一個特殊團體中的一員，且受訪內容清楚談論「全人教育以『健全自我』為根本，在『我與物』的關係上不為物質所奴役；在『我與人』的關係上，認為要認識個人能力有限，及人類互助的本質；在『我與天』的關係上，強調追求終極關懷的問題，追尋自我生命意義的過程和探索人生的意義，在活動中重視個人與團體、團體與環境之關係，也注重團隊精神。(A-1-5)(S-1-2)(L-4-1)」正顯示全人教育理念似已普遍存在組織成員心中，而有別於其他組織之外的成員，甚至可能已成為部份教官成員們在師生互動過程中「共有」的普遍核心思考方式。不過，全人教育理念的形成本乃是一種動態的長期歷

程，個人在組織的認同以及認同後的因應行為值得進一步探討。

主題類別4：產出

從受試教官的敘述中，可以歸納出四項產出的內涵：助人、忠誠、自發性、融滲。「在協助系務方面，主要以系活動、系升旗與院週會團體集會為主(S-1-3)(T-2-1)(L-1-2)」。「在其他生活輔導包括：辦理僑生事務、推行勞動服務、春暉專案、校外賃居學生訪視、協助經濟困頓同學尋求資源、關心發生適應困難同學、提供協助與資源、疾病送醫及關懷、處理偶發事件等(T-2-1)(F-2-2)(O-2-1)(G-3-1)(N-4-1)」。利用機會教育教導學生尊重生命之觀念和品格教育。在全人教育的推動上，教官們以身作則，結合時事及生活事件宣導全人教育，在個別晤談或活動中融滲全人教育理念。訓練學生參加活動時，建立人際之權利義務觀念、培養群己關係。針對不重視與他人互動的同學，以全人教育中「人」的內涵來進行輔導，使其瞭解人不可能完全離群索居，社會的本質是互助的。由自我傷害事件體會生命的尊嚴，身體髮膚受之父母，不能毀傷。使學生瞭解非法竊取他人的物品，是不道德的行為。宿舍在每學年開舍時，各學長、姊自行組隊及訓練，以熱誠讓新生有回家的感覺。透過種種措施奠定學生健全人格發展的基礎。

推廣心肺復甦術來救人與自救之技能，藉學習過程，理解生命終有不可承擔之重，從而珍愛生命，泛愛眾而親仁。學生宿舍幹部訓練、宿舍活動、安全教育、住宿安寧輔導、學生意外事件等，均可融入全人關懷。舉辦宿舍全人教育散文競賽，落實全人教育理念於生活層面。推展「行為導航實施辦法」、即時修增同學申請與服務時限，以「相信」同學無心違規，「希望」其勇於面對，而給予「關懷」的補救作為。以春暉專案關懷弱勢族群。由請假系統、註冊輔導主動關懷學生。舉辦校外社區大掃除與全校師生及裏長、鄰居、店家，共同整理校外環境。培養學生建立個體與群體的觀念，與關懷環境社區的意識。

探視因意外或生病住院之學生；辦理相關手續、叮嚀休養。此舉常能使學生和家長生感激之心，並進而推己及人，爾後學生也會主動協助他人。有車禍意外事件赴現場處理、陪同至派出所做筆錄、嚴重受傷時送醫院急救，於同儕間互相規勸進而擴及他人，重視與愛惜生命，不因個人而影響親友與師長們。校外租賃業務；處理租賃糾紛，除依法解決問題外，更看重與人相處之道彼此相互尊重。在處理學生問題的過程或之後，隨時給予機會教育，使學生體會並感受全人教育之重要性與實際性。從教官們的敘訴與分享可看出教官角色功能的多樣性與多元化，基本上教官角色功能已能充分發揮，不僅完成教官的職務且能配合學校理念，融滲到與學生的實質互動中。

吳清山（1992）認為組織認同是指成員能以作為組織一份子為榮，將組織目標內化，因而願為組織的成長發展盡心盡力。根據 Erikson 的觀點，在成年期中期，生產（generativity）及對社會有貢獻是極其重要的。中年人關心創造、生產、熱心社會公益及對下一代有所幫助。而一個只關心自己的人，將會停滯成長，且人際關係會越來越貧乏（Erikson, 1980）。

同樣的，教官們在經過體驗、統整與認同的歷程後，也將被促發有益組織的生產力。這些產出是有價值、有意義的，也是對學生有所幫助的。在良性的循環下，從學生、家長及校內師長的回饋中，更肯定教官的價值。這使得教官們更樂意付出，投入自己的工作，達成自己的角色任務。從教官所認知的本身工作項目，對工作的投入與敬業，及對全人教育的深刻體驗，似可支持上述的觀點。

當成員認同某一團體時，他會知覺到自己屬於該團體，因此，當個人的自我概念與他所知覺到的組織有相同的特質時，組織認同就是一種個人與組織認知上的連結。可見，當教官個人對全人理念的認知，與其他組織成員以及學校組織齊一步調時，全人教育理念揭櫫的平衡觀與信望愛的特質與行為，如助人、忠誠、自發性、融滲等便容易在工作中展現出來。本研究結果與林淑姬（1992）的研究發現，組織公民行為特徵六個構面：認同組織、協助同事、不生事爭利、公私分明、敬業守法、自我充實等有極相似之處。研究者在實際學務工作的觀察，以及任職於中原大學與軍訓室教官十餘年的互動經驗，亦可支持上述觀點。

值得注意的是，並非所有受試教官對全人教育理念皆持正面的評價，有極少數的回饋意見表達了更高的期許。例如「全人教育在中原大學各層面有具體作為應予以肯定。不過對於『全人』的內部建造工程之成效，仍有待全人環境的營造與認同也希望師生能多體認。」此外，全人教育理念的內涵極為多元，正如賈馥茗、胡夢鯨所言教人成「人」，即將「自然人」、「生理人」教育成一個有知識、有理想、有人格、有品德的「文化人」、「社會人」、「理性人」、「道德人」（林治平，1998）。以此觀之，在全人教育理念落實的過程中，仍有很大的成長空間，不過，從受試教官們的認知與體驗來看，教官們對全人教育理念的認同是無庸置疑的。從教官們的「適應經驗」來看，係經過體驗、統整、認同與產出等過程，換言之，全人教育透過上述脈絡影響教官，因此，受試教官的四項適應經驗範疇，似可作為教育理念落實在教職員個人的重要指標。但本研究尚未能分析出受試教官如未能經過上述四項適應經驗，是否有不同層次或多變之產出差異，不過這已超出本研究之範疇了。

總之，本研究發現軍訓教官對全人教育理念的認知是正向的、肯定的，而體驗的內涵是多元而豐富的。整體而言，軍訓教官對全人教育理念的落實係透過師生互動的關懷、信任、支持，與教育過程中的融滲及機會教育，加上各項服務項目，以及師長們以身作則等方式傳達並實現教育理念。

伍、結論與建議

一、結論

本研究的主要目的，是以中原大學軍訓室軍訓教官為對象，探討軍訓教官對全人教育的認知與體驗，本研究屬探索性研究，採質性研究的紮根理論作為資料的分析方法。

研究者根據研究目的，以立意抽樣 (purposive sampling) 的方式抽取 22 位元軍訓教官，作為資料蒐集、彙整、分析及訪談的對象。

研究結果發現，教官對全人教育理念的認知與體驗可以歸納為一個適應經驗，此一適應經驗包括：體驗、統整、認同與產出四範疇。其中，體驗的範疇包括：適應的、情意的、真實的、行為的與認知的五內涵；統整的範疇包括：價值、融合、互動、歸屬與凝聚五內涵；認同的範疇包括：獨特性、共有性、動態性三內涵；產出的範疇包括：助人、忠誠、自發性、融滲四內涵。

從教官對全人教育理念的認知與體驗顯示，受試教官對全人教育理念的認同程度高且深入，重視「人」的關懷、著重人文素養的養成，使學生獲得身、心、靈均衡的發展。在全人教育的學校份圍中，因為認同全人教育理念，而在學校大家庭中更有歸屬感，並能以愛為出發點，發揮自己的角色功能，服務教職員工生與家長。由於組織認同感的產生，使教官具有組織公民的特性—對組織忠誠、順從、主動積極、熱心助人、重視自我發展，此外，軍訓教官常能融合全人教育的理念並落實於工作中。故教官認同並接受全人教育理念，對學校、個人和學生的服務是有助益的。

本研究意外的發現是，受試教官以其個人體驗提出全人教育理念的教育工作之特性為：(一) 五育並重；(二) 培養身、心、靈均衡發展；(三) 重視天、人、物、我四個關係的平衡；(四) 重視自我觀念、人生觀、品格的導正與培養；(五) 用熱誠、關懷、歡喜的心對待學生並以學生為主體；(六) 是一種生命的教育；(七) 重身教甚於言教，行融滲式教學；(八) 重視愛自己、尊重自己與尊重他人；(九) 信任學生、給予學生機會並幫助學生勇於改錯；(十) 全體師生主動參與學校自發性活動；(十一) 以愛為出發點、忠於自己的角色；(十二) 重視「人」的關懷、著重人文素養的養成；(十三) 以積極、耐心的態度對待同事、學生；(十四) 教育學生關懷社會，善盡現代公民之責任。

由上可知，受試教官對全人教育理念的認知與體驗符合中原大學全人教育的精神與內涵。在師生互動中，協助學生成長、發展和適應，進而確立個人的人生目標；在生活輔導中，以學生為主體，透過自身適應經驗幫助學生建立健全的人格，在團體生活中培養學生個人與群體均衡的發展；在饑餓三十、勞動服務學習、宿舍關懷探訪、校內危安事件處理、迎新露營等活動的參與及規劃實施中，能有助於學生對天人物我和諧關係概念的體驗與覺醒，使學生具較寬廣的心胸與視野，學習敬天、尊人、惜福、愛物的精神。

從本研究的研究過程及研究結果的討論中發現，本研究具有下列限制：(一) 以單一學校的二十二位教官為受試樣本，外在效度不足，在推論上明顯受限；(二) 本研究探討任職於中原大學兩年 (含) 以上的軍訓教官對全人教育理念的認知與體驗，本研究雖已針對國內外全人教育理念及理論作比較分析，但研究發現亦僅能以中原大學推動的全人

教育的理念與意涵做論述；(三) 本研究基於研究需要，採質性研究的方法，同時考量軍訓教官服從為天職的特殊性，採開放式問卷、輔以各別訪談、工作日誌、現場觀察等方式蒐集並驗證資料，藉以提高資料的正確性與可靠性。但有可能因自我報導 (self-report) (王文科, 1990) 的限制，如受訪者遺忘或不瞭解主題、對問題認知與研究者不同、主觀性回答問題、答案不一定具有完全代表性等情況，而使得資料品質不易掌握。

二、建議

(一) 研究上

1. 研究對象

未來的研究可擴大至一般大學軍訓教官為對象，一則增加母群體的代表性，再則研究結果可作更多推論，或進一步針對實施全人教育與否作量化差異的比較研究，以檢視全人教育內涵認知差異造成的影響或變異。其研究發現將更有深度、意義與學術價值。

2. 研究變項

全人教育是一種理念，該理念可透過教學、課程、儀式、活動、組織氣氛、師生關係等影響教官們的認知與體驗，可見與教官認知與體驗有關的變項多，變項間的關聯性緊密。未來的研究可加入規範、儀式、師生關係、服務年資、學校重視程度、認同度、校長領導等自變項，加上績效、滿意度、融入感、價值感等依變項，以豐富全人教育的研究內涵 (潘正德、魏主榮, 2006)。

3. 研究方法

質性研究雖可探討整體認知脈絡的意義，也可以從不同觀點對現象做深入的分析，但相較於量化研究，似較缺乏代表性，實驗結果亦較難重複檢驗。未來的研究可採量化研究以補本研究之不足。此外，亦可透過本研究發現，將受試教官的適應經驗：體驗、統整、認同、與產出列為重要變項，探討與其他變項的關聯性或差異性，若能累積足夠發現，或可形成新的教育理論。

(二) 實務上

1. 教官進修上

軍訓教官在大學校園有特殊任務與使命，本研究發現，教官對全人教育理念的認知與體驗可以歸納為一個「適應經驗」。本研究結果可作為教官職前訓練的重要議題，以減少適應過程中因嘗試錯誤耗費的心力與人力。

2. 教育理念的實踐上

全人教育是當今教育的主流思潮，但實踐的議題卻甚少被聞問。本研究發現，軍訓教官參與大學校園軍訓工作與生活輔導，並融入校園文化與組織脈絡，且

獲得正向回饋。在教育理念的實踐上，似可依受試教官的適應經驗：體驗、統整、認同、與產出，規劃新進人員良好之學校環境，以利校園文化與組織脈絡的融入與認同。

3.軍訓教育政策上

軍訓教官在大學校園的學生生活輔導之參與極多，且頗獲好評，其中以私立大學為最。本研究發現，軍訓教官不僅能認同全人教育的理念，在相關職務的推動過程中，亦能適時發揮全人教育之精神，提升服務品值，因此亦是落實全人教育不可或缺的人力資源。在軍訓教育政策急速改變的過程中，除應肯定教官的角色與功能外，並應考慮私立大學的特殊性及學生需求，在某種程度上維持現有制度架構，以造福全體師生。一旦軍訓教育政策完全改變，軍訓教官逐漸退出校園，在遇缺不補情況下，短期內宜徵召退休教官擔任約聘生活輔導員，或以心理諮商社工畢業生服替代役者擔任輔導員，長期考量則宜由教育部修訂教育人員任用條例，增加生活輔導員正式編制，並由師培中心、教育系所、心理、輔導、諮商系所長期培育人才。並在人才養成過程中，將全人教育理念列為修習課程。

誌謝：本文承蒙中原大學軍訓室田展秀總教官的支持，生輔組花有田組長的協助，羅添昌教官及學務處劉美蘭秘書的鼎力相助，資料蒐集方能完成，此外，資料的彙整分析，研究助理王裕仁、袁聖秀、游琇雅出力最多，再此一併致謝。最後要感謝教官室的全體同仁，他們是最棒的工作夥伴，若沒有他們平日的參與、付出與優異表現，是不可能催化本研究的初始意念與動力的。

參考文獻

- 王文科（1990）。*質的教育研究法*。臺北市：師大書苑。
- 王進清（2002）。*人格特質、工作壓力與工作滿足之關聯性研究—以大台南地區大專院校軍訓教官為例*。長榮管理學院經營管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 王國維（1992）。論教育之宗旨。載於王國維（主編），*王國維哲學美學論文輯佚*（頁251-253）。上海：華東師範大學出版社。
- 王端宜（2002）。*營造優質社區全人教育之研究—員林社區大學個案研究*。彰化師範大學商業教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 吳清山（1992）。*學校效能分析*。臺北：五南書局。
- 吳庶深（2001）。*生命教育概論*。臺北：學富文化。
- 李志剛（2001）。香港浸信會全人教育目標之建立及其實踐之研究。載於林治平（主編），*全人教育國際學術研討會論文集*（頁309-334）。臺北：國立編譯館。
- 李樹軍（2003）。*影響我國軍訓教官工作滿足及離職傾向*。樹德科技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林治平（1998）。以全人教育為本的通識教育及其落實—以中原大學為例。載於林治平（主編），*QQQQ的人生—全人理念與現代化*（頁221-315）。臺北市：宇宙光出版社。
- 林清江（1994）。教育理念與校園文化。載於歐陽教、黃政傑（主編），*大學教育的理想*（3-17）。臺北：師大書苑。
- 林淑姬（1992）。*薪酬公平、程式公正與組織承諾、組織公民行為關係之研究*。國立政治大學企業管理研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林耀堂（2002）。全人教育的教育哲學基礎。*哲學雜誌*，35，32-52。
- 林繼偉、潘正德、梁元棟、尤媽媽、王裕仁（2005）。全人教育理念下的校園文化研究—以中原大學學生對傳統活動與校園景點的知覺為例。*中原學報*，33，705-723。
- 岳成峰（2005）。*我國大學院校生活輔導組成員工作價值觀與工作投入之研究*。國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系學生事務碩士論文，未出版，臺北市。
- 胡為善、邵孔屏（1998）。全人教育為本之通識教育之內涵研究：以基督宗教教育理念及實踐經驗為例—台灣企業倫理與全人教育互動關係之研究（II）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（報告編號：NSC87-2511-S033-003）。中壢市：中原大學企業管理學系。
- 胡夢鯨（1991）。*從教育何理性的詮釋與批判論教育的合理轉化*。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 徐宗國譯（1997）。*質性研究概論*。臺北：巨流出版社。
- 張光正（1999）。*非營利組織成功關鍵因素與核心競爭力類型之研究—以國內推動全人教育*

- 模式之比較為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (報告編號: NSC88-2416-H-033-077), 中壢市: 中原大學企業管理學系。
- 張光正、呂鴻德 (1998)。中原大學教育理念形成、共識與擴散—科技與人文融合之觀點。*中原學報*, 26, 1-8。
- 教育部軍訓處 (2003)。教官職責。2003年12月5日, 取自: 教育部軍訓處網站: http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/MILITARY/home.htm
- 教育部 (2007)。教育改革行動方案。2003年12月2日, 取自: 教育部網站: http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/E0001/index.htm
- 許淑蓮 (2004)。教育理念。2004年11月10日, 取自: <http://www.data.f.edu.tw>
- 黃坤山 (2002)。社會變遷中的軍訓教官—以嘉南藥理科技大學為例。國立中正大學政治研究所碩士論文, 未出版, 嘉義。
- 黃俊傑 (2003)。國立台灣大學通識教育的理念與現況。臺北市: 台灣大學共同教育委員會。
- 楊朝祥 (1998)。廿一世紀教育願景—全人教育、溫馨校園、終身學習。2003年11月6日, 取自: 教育部高等教育司大學教育政策白皮書網頁 http://www.high.edu.tw/white_paper/index.htm
- 熊慎幹、簡玉敏、楊慶麟、楊坤原 (2002)。新世紀科技與人文的整合—析論中原大學全人教育的理念與實施展望。中原大學教育研究所, 未出版。
- 潘正德 (2004)。全人教育之美。*天地中原*, 303, 1。
- 潘正德、潘惠銘 (2005)。教育理念的落實—以中原大學全人教育為例。*中原學報*, 33, 237-251。
- 潘正德、魏主榮 (2006)。全人教育的意涵與研究變項分析。*義守大學人文與社會學報*, 1, 163-195。
- 蕭義峰 (2003)。國民小學全人教育理論體系真實策略之群育取向研究。嘉義大學幼兒教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義。
- Collister, R. (2001). *Revitalising marginalised communities by increasing social capital through holistic education and the lifelong learning strategies of indigenous people*. Paper presented at the National Biennial Conference of the Australia Curriculum Studies Association, Canberra, Australia.
- Conti, S. D. P. (2002). *The spiritual life of teachers: A study of holistic education and the holistic perspective*. Retrieved December, 22, 2006 from: [//digitalcommons.libraries.columbia.edu/dissertations/AA130588/](http://digitalcommons.libraries.columbia.edu/dissertations/AA130588/)
- Dougherty, J. D. (1998). Ecology: An experimental in holistic education for gifted students. *Roeper Review*, 20, 287.

- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Flake, C. L. (1993). *Holistic education: Principles, perspectives and practices*. Vermont: Holistic Education Press
- Holistic Education Network (2003). *What is holistic education?* Retrieved January 25, 2004, from the World Wide Web: <http://members.iinet.net.au/~rstack1/introl.htm>.
- Hull, J. M. (2001). Holistic Education in the 21st Century: Taiwan Lecture. 載於林治平(主編): *中原大學宗教學術論文集(一)*(40-45)。臺北市:宇宙光出版社。
- Hutchison, D. & Bosacki, S. (2000). Over the edge: Can holistic education contribute to experiential education? *Journal of Experiential Education*, 23, 177-182.
- Miller, R. (1990). *What are school for?* Ontario: Holistic Education Press.
- Miller, R. (1991). *New directions in education: Selections from holistic education review*. Vermont: Holistic Education Press.
- Standish, P. (1995). Postmodernism and the education of the whole person. *Journal of Philosophy of Education*, 29, 121-135.
- Rennie, D. L. (2000). Grounded theory methodology as methodical hermeneutics. *Theory & Psychology*, 10, 481-502.
- Sauve, V. L. (2002). Storyweavers: Holistic education for ESL/EFL learners. *TESL Canada Journal*, 20, 89-112.
- Scott, H. H. (1996). *Values in holistic education*. Paper presented at Third Annual Conference on "Education, Spirituality, and the Whole Child", San Diego, California.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.

Military Instructors' Perceptions on the Holistic Education: An Example from the Military Office of the Chung Yuan Christian University

Peter Jen-Der Pan* Chu-Rong Wei** Gloria Huey-Ming Pan***

Abstract

The purpose of this study is to examine military instructors' perceptions on the holistic education in the military office of the Chung Yuan Christian University. A qualitative exploratory research consisted of grounded theory analyses was conducted in this study. Through purposive sampling, twenty-two military instructors were selected from 26 military instructors based on at least two years current-position- experiences. Results indicated that military instructors perceived the holistic education in a positive sense. The core construct found in this study was adjusted experience, whereas varsity positive feedback experiences and excellent performances were found for military instructors. The adjusted experience included experiencing, integration, identification, and output. Holistic education-instilled campus culture enhances instructors' satisfaction of relatedness need and identification need. Based on the findings, recommendations and suggestions are made for future implications and research.

Key words: holistic education, educational ideology, military instructor

Section Editor: Ming-Lee Wen

Received: February, 7, 2007; Modified: October, 22, 2007; Accepted: November, 15, 2007

* Peter Jen-Der Pan, Professor, Center for General Education, Chung Yuan Christian University

** Chu-Ron Wei, Professor, Department of Interior Design, Chung Yuan Christian university

*** Gloria Huey-Ming Pan, Assistant Professor, Department of Special Education, Chung Yuan Christian university

E-mail: jender@cycu.edu.tw; churong@cycu.edu.tw; gloria@cycu.edu.tw

