

天主教輔仁大學宗教學研究所碩士論文

指導教授：黃懷秋博士

台灣地區天主教兒童宗教教育：

以皮亞傑的認知發展理論檢視與展望

Catholic Child Religious Education in Taiwan：

Apply Piagetian's Theory for Examination

研究生：謝麗惠 撰

中華民國九十三年九月

致 謝

感謝天主聖三，在論文寫作的過程中，恩賜的一切恩典，使整個的研究得以順利完成，願光榮歸於天主聖三。

感謝亦師亦友的黃懷秋教授，因著她的指導和鼓勵，才能使麗惠在多次的峰迴路轉疑無路時，轉而柳暗花明又一春的繼續往前研究。

感謝輔大陸達誠神父和國立北護吳庶深教授做本論文的口試委員；輔大理工宗輔葉榮福老師，提供不少資料和意見給麗惠，讓我獲益匪淺。

感謝母親、親人、師長們和朋友們的祈禱與關愛，讓我無後顧之憂的來完成論文，謝謝妳/你們多方面的支持和幫助。

最後，要感謝先父的教養之恩，和他淡泊名利、熱愛教會的好榜樣。祈願所有宗教徒們，都能「愛所同、敬所異」，讓宗教成為人類萬物彼此相愛的墊腳石。

論文名稱：台灣地區天主教兒童宗教教育：以皮亞傑的認知發展理論檢視與展望

校 所：天主教輔仁大學宗教學研究所

畢業時間：九十三年學年度第一學期

指導教授：黃懷秋博士

研 究 生：謝麗惠

論文摘要：

本研究共分四章，第一章簡介宗教教育的歷史，希望藉由歷史的回顧，呈現出兒童宗教教育發展的變化過程與台灣地區天主教兒童宗教教育的現況；第二章介紹皮亞傑的認知發展理論和其在教育上的應用；第三章介紹台灣地區天主教兒童宗教教育的教理講授教材，並以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，來檢視分析這些教理講授教材有無不足之處；第四章則是根據第三章的結論，回應在第一章中所呈現的當代兒童宗教教育的情況和問題，而後對台灣地區天主教兒童宗教教育提出建議。

希望藉由這初步的探討研究，呈現目前台灣地區天主教兒童宗教教育的現況，期待往後在編寫兒童教理講授教材時能分齡，以適合處於不同發展階段中的兒童們的認知發展需求；讓兒童們的宗教信仰教育在不急不徐的情況下，自然的獲得並融入生活中。

在台灣目前的多元信仰大環境下，要讓兒童們的宗教信仰教育能紮根，是非常需要家庭和教會的多方合作。盼望有更多的人有這樣的共識和理念，能凝聚成更具體的策略和行動，讓台灣地區天主教兒童宗教教育起飛。使在全球化趨勢下的兒童宗教教育能紮根、成長並茁壯，以孕育出具備有宏觀視野和慈悲博愛胸襟的宗教人。

目 錄

緒 論	8
一、 研究動機	8
二、 問題的陳述	9
三、 研究範圍與限制	11
四、 名詞界定	11
五、 研究方法、內容	14
第一章 基督宗教宗教教育的歷史回顧	16
第一節 猶太人的宗教教育	16
一、 實施宗教教育的場所	18
(一) 家庭	
(二) 聖殿	
(三) 會堂	
(四) 學校	
二、 傳授宗教教育的教師	19
(一) 父母	
(二) 司祭	
(三) 先知	
(四) 經師	
(五) 辣彼	
(六) 專任教師	
三、 接受宗教教育的對象和教育的內容	20
(一) 接受宗教教育的對象	
(二) 《希伯來聖經》是重要的教材內容	
四、 宗教教育的教學方式	22
第二節 初期教會到中古世紀時期的宗教教育	22
一、 初期教會信徒的宗教教育情形	23
二、 教會成為國教時期的宗教教育生活情形	24
三、 中古世紀時期教會的宗教教育	26
第三節 文藝復興、宗教改革時期的宗教教育	27
一、 文藝復興時期的宗教教育	27
(一) 時代背景	
(二) 當時的教會及宗教教育情形	
二、 宗教改革時期的宗教教育	29

(一) 時代背景	
(二) 馬丁路德	
(三) 約翰加爾文	
(四) 羅馬天主教的回應	
第四節 近代的宗教教育	33
一、人道思想的影響	33
二、主日學運動	34
第五節 當代教會的宗教教育	35
一、教宗們的通諭	36
(一) 庇護十世的「痛心通諭」	
(二) 庇護十一世的「教育通諭」	
(三) 教宗保祿六世的「在新世界中傳福音」勸諭	
(四) 教宗若望保祿二世「論現時代的教理講授」勸諭	
二、梵蒂岡第二屆大公會議文獻	38
第二章 皮亞傑的「認知發展理論」	41
第一節 相關發展理論簡述	41
一、瑞士的認知心理學家皮亞傑	41
二、奧地利的胚胎學與神經學家沃納	42
三、心理分析論	42
(一) 奧地利的精神醫生佛洛伊德	
(二) 丹麥的心理分析師艾瑞克森	
四、行為主義心理學	44
(三) 美籍的心理學家斯金納	
(四) 美國的班杜拉	
第二節 皮亞傑的生平及思想淵源	46
一、生平與教育背景	46
二、思想淵源	47
(一) 受盧梭的影響	
(二) 受裴斯塔洛齊的影響	
(三) 受福祿貝爾的影響	
(四) 受蒙特梭利的影響	
(五) 受杜威的影響	
第三節 皮亞傑的認知發展理論	51
一、兒童認知發展的兩個基本概念	51
二、認知結構	52
三、認知功能	53

四、認知發展階段	54
五、影響認知發展的因素	62
六、認知發展理論的特色	66
七、皮亞傑的認知發展理論在教育上的應用與限制	66
第三章 梵二之後台灣地區天主教兒童宗教教育教理講授教材的檢視分析	72
第一節 簡介「人子宗教教育推廣小組」、「台北總教區教理推廣組」、 「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」及其編印的教理教材	73
一、永泉牧民教義暨禮儀研究中心	74
(一) 團體簡介 (1962~)	
(二) 「永泉中心」編寫的教理教材	
二、台北總教區教理推廣組	75
(一) 團體簡介 (1986~)	
(二) 「教理推廣組」編印的教理教材	
三、人子宗教教育推廣小組	76
(一) 團體緣起 (1999~)	
(二) 「人子小組」編寫的暑期教理教材	
第二節 以皮亞傑的認知發展理論來檢視分析「永泉中心」 編寫的兒童教理教材	79
一、教材編寫的基本架構	79
二、檢視分析「永泉中心」所編寫的教理教材：《主是愛》	79
第三節 以皮亞傑的認知發展理論來檢視分析「教理推廣組」 編寫的兒童教理教材	91
一、教材編寫的基本架構	91
二、檢視分析「教理推廣組」所編寫的教理教材：《耶穌基督》	92
第四節 以皮亞傑的認知發展理論來檢視分析「人子小組」 編寫的兒童教理教材	99
一、教材編寫的基本架構	99
二、檢視分析「人子小組」所編寫的教理教材： 《祈禱的玫瑰經—光明五端》	101
第四章 台灣地區天主教兒童宗教教育的展望	115
第一節 教會	116
一、設立專責、專職的機構	116
二、編寫新的適時、適地、適齡的兒童教理教材	117
三、兒童主日學教理師資的教育與訓練	117

第二節、教 材	120
一、適合兒童的發展階段	120
二、教材內容要適當、要明確	120
三、使用兒童的語言和生活經驗	121
四、引用適當的教學方法和相關的資源	121
第三節 家 庭	122
一、從兒童人格的發展過程來說	123
二、從家庭的本質和功能來說	123
第四節 教會與家庭的合作	125
一、教會的主日學舉行學期初和學期末的家長聚會	125
二、教會的主日學老師做家庭訪問	126
三、教會鼓勵家長們從事信仰再教育或參加短期研習的訓練	126
結 論	127
參考書目	128

緒論

一、研究動機

現代的世界，因著科技文明的快速發展，各國家、社會的政治、經濟、文化、宗教、倫理道德等各方面，也隨之多元且快速的變化著。然而，在這樣瞬息萬變的進展情況下，卻發現人們的心靈越來越憂鬱、空虛，人們對那能安頓身心靈的宗教，需求也顯得越來越迫切。各正信宗教也都積極的希望能發揮宗教的功能，為人靈服務。另外，各宗教也在思索著，一個宗教徒，身處於台灣這多元宗教信仰和文化的社會中，要如何才仍能幫助其保持自己的信仰立場，同時也樂意與不同文化和宗教傳統的人展開坦承的對話，從而學習與他們和睦共處。特別是兒童們，要如何的來教育裝備他們呢？當今教宗若望保祿二世，在二〇〇四年的四旬期文告中，也特別呼籲：「我們特別要讓今年（2004年）的四旬期，成為關懷兒童需要的時期，不論是自己家中的兒童，或是整個社會的兒童。因為兒童是人類的未來。」¹

台灣基督宗教的各教會、教派也不例外，以天主教為例：在一九八七年，天主教召開「福音傳播工作策劃會議」或簡稱「福傳大會」。它是一個長期傳播福音的運動：目標是要上下一齊動員，希望對內促進教會的革新，建立教會新形象；也就是「牧靈」的幅度；對外重燃傳福音的熱忱，來突破向外傳福音的困境，以促進教會的成長；也就是「傳道」的幅度。²另外，在二〇〇一年召開的「新世紀新福傳大會」，也提到，「新福傳大會中，不論那一組、那一個議題，『向外福傳』的向度都是推動的核心與優先的考量。」³

為了能達成「福傳大會」的目標，主教團傳教委員會，於一九八三年委託輔仁大學社會學系，對於天主教在台灣的情況及其發展趨勢，做一個科學的社會調查研究，三年之間，共發出兩次問卷。⁴在該研究結果報告裏，論及有關由教育問題檢討福音傳播的困難一節中，分析到「教育是靠人教

¹ 若望保祿二世，〈2004年四旬期文告〉，2003年12月8日發自羅馬梵蒂岡。

² 中國主教團傳教委員會編印，《福傳文集》，台北：光啟，1987，51頁。

³ 台灣地區主教團秘書處編印，《新世紀新福傳大會 牧函·決議案》，台北：教務協進會，2002，21頁。

⁴ 中國主教團傳教委員會編印，《天主教在台灣現況之研究》，台北：光啟，1987，1頁。

人與人感化人的歷程，……，更嚴重的是教育中缺乏宗教教育這一環，有大約 90%的知識份子認為自己是不可知論者（Agnostic）有 80%的學生沒有任何宗教信仰。⁵在教育領域中，宗教常常等於迷信或發展中的心理狀態⁶（Underdeveloped Mentality）。知識份子反宗教的情形極為普遍，……，教育中若無宗教教育一環，就使教育本身有了先天的不足，……為福音傳播工作而言，也將愈不容易開拓。……」⁷。可見宗教教育事工的推動與發展，在培育宗教徒和福傳工作中，佔有非常重要的地位。

如果有人問我是什麼動機，讓我在教會內，從事兒童教理講授的宗教教育事工（主日學），已經十幾年了，還能樂此不疲呢？我總是會答說：理由無他，只因體認到從小白白得來的寶貴信仰，也要白白的再傳遞下去；⁸另外，我認為福傳要先妥善的、有計畫的、整體性的，傳給自己人（天主子民）中，最有希望的下一代，那就是兒童們。既然對外福傳不易，那麼對於已經在教會內的兒童們，豈不是更要好好教育、陪伴他/她們嗎？就是因著上述的動機，讓我更意識到，在台灣這多元宗教信仰和文化的社會環境中，兒童的宗教教育事工的重要，並樂意在堂區（教會真正的基層團體）中，義務的從事著陪伴、教導教會未來的主人翁——兒童——的教理講授教育事工（主日學）。

二、問題的陳述

在從事兒童的宗教教育事工（主日學）過程中，我用過不少種類的兒童教理講授教材，有「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」所編的教理講授教材、「台灣天主教牧靈中心」所編的教理講授教材、「台北總教區教理推廣組」所編譯的教理講授教材、「天主教人子宗教教育推廣小組」所出版的教理講授教材，和「香港教區教理中心及委員會」所編的教理講授教材等等，甚至也參雜著用基督教「中國主日學會」所編的教理講授教材。因著每種教理講授教材皆有其特色，於是我就常按實際所需，來取用不同的教材。雖然我很認真的備課，在備課前通常也會好好祈禱反省，來消化、運用這些現成的兒童教理教材內容。不過，授課後觀察在孩童身上所呈現的回應，總覺得教授內容在面對台灣這多元宗教信仰和文化的社會環境中似乎還少了什麼？孩童真正能理解所講授的內容嗎？還有，孩童們一個星

⁵ 中國主教團傳教委員會編印，《天主教在台灣現況之研究》，191 頁；在 2000 年最新的統計中，全國有 38.4%的大學生沒有宗教信仰。參閱：章英華主編，《台灣地區社會變遷基本調查計畫》第三期第五次調查執行報告，中央研究院社會學研究所，2000，240 頁；柏殿宏，《大學生宗教與科學態度調查》，輔仁大學統計系，2000，8 頁。

⁶ sic（原文如此）。

⁷ 中國主教團傳教委員會編印，《天主教在台灣現況之研究》，191-193 頁。

⁸ 先父謝逸雲先生，曾是台中教區的傳教員，傳教共 24 年（1961-1985）。我只學父親一小部份的傳教精神而已。

期或幾個星期才接受一次教理講授的宗教教育，這些教育內容符合他們的學習發展所需嗎？孩童在教會內學習的宗教教義內容，有助於他們回到家後，運用到所要面對的家庭的、學校的日常生活和多元宗教信仰和文化的社會之中嗎？他們已經學會的，我們能期望他們做什麼？這許多問題一直存放在我的心中。

一直到 2003 年我接受台北縣政府社會局，委託輔仁大學辦理的「兒童福利專業保育人員」的教育訓練，藉著五百四十小時的教育訓練課程，帶領我進入到兒童保育的這個專業領域。經由訓練課程，我更清楚的瞭解嬰幼兒教育的各種理論基礎、兒童身心發展與保育的專業知識，還有配合各階段的兒童教保教材教法（工作、語文、健康、音樂、遊戲、常識等六大領域）的設計、製作與應用，……等等。訓練期間，我曾經嘗試在設計語文單元教材教法時，以介紹不同宗教人物為主題，設計了「奇妙的耶穌」的教案，該教案活動的動機和目標，是為充實孩童的語文認知能力、引導孩童認識耶穌基督對人類無條件的愛，同時也教孩子愛自己和他人的生活態度。⁹試教之後，我曾詢問老師的意見，老師表示是很可行的，因為我有宗教學的專業知識背景，不過設計教案時，要注意，是否有配合兒童不同階段的認知發展需求，而非以成人認為兒童們需要什麼來設計教材。另外，如能在一個有系統的分義義的和與信仰內容有關的學習環境，例如：家庭，將會更勝於只傳遞所相信的知識給兒童們。¹⁰

就這樣，那些一直存放在心中，關於上述兒童的宗教教育教義講授的問題，忽有豁然開朗的感覺。於是，心中萌生一個想法：運用皮亞傑的認知發展理論，來檢視目前台灣地區天主教現有兒童教理講授教材的內容，是否是符合孩童的發展需要。這樣的研究目的，因著人力、物力和時間的限制，只能藉初步的探討，來呈現目前台灣地區天主教兒童宗教教育的現況，以作為後來編寫教理講授教材者的參考，期盼教理講授教材的內容，不僅有宗教信仰教義傳授的幅度，還能有符合兒童認知發展需求的原則。因為在今日的社會中，已非單做一個好好人，或是一個「好」教友就夠了。例如：梵二所提出的宗教教育精神，要讓兒童認識不同的宗教、社會關懷……等；¹¹引導兒童在不同發展階段中，使宗教教育和家庭、學校（小社會）的日常生活更能關聯在一起，像猶太人的兒童宗教教育一樣。¹²

⁹ 黃秀華主編，《教材教法教案創作輯：語文類》，台北：輔大，2003，139-140 頁；本人其他領域所設計的教案也都收錄於此創作輯中。

¹⁰ Lawrence O. Richards, *Christian Education*, 魏玉琴譯，《教會教育事工》，台北：中國主日學協會，1996，224 頁。

¹¹ 參閱：中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，台北：教務協進會，1975，655 頁；關俊棠，〈天主教學校宗教教育的商榷—香港個案〉，《宗教教育與中國社會之發展討論會》論文集，台北：輔大，1989，273 頁。

¹² 參閱：潘光等著，《猶太文明》，北京：中國社會科學出版社，1999

單國璽樞機主教在論及〈在全球化趨勢下的宗教信仰教育〉一文中，也提出：「關於『在全球化趨勢下的宗教信仰教育』，有許多層面可以談，……。對於宗教信徒的教育方面，更有許多工作要做，例如：教義新釋、信仰生活的提昇、禮規之改革、宣道之新途徑、宗教與社會之新關係、各宗教之間關係的改善等，都應該有適當的教育，以適合全球化的需要，……。」¹³ 讀過單樞機的這篇文章後，更肯定這樣的研究是有意義而且值得做的，儘管知道並不容易，不過，學生抱著與其等待不如起而行的態度，斗膽的嘗試做這個研究。

三、研究範圍與限制

因為兒童宗教教育的範圍相當廣泛，所以，本研究只選擇以梵二之後，台灣天主教會本地三個團體，所編出版的，較被普遍使用、參考的兒童教理講授教材，作為研究的範圍；也就是，「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」所編的教理講授教材、「台北總教區教理推廣組」所編譯的教理講授教材、「天主教人子宗教教育推廣小組」所出版的教理講授教材。至於翻譯的、自編的和目前已少被使用的兒童教理講授教材，就不列入研究考量；其次，台灣各堂區目前都使用何種教材的情形也無法詳細得知；另外，因著語文能力的限制，無法直接研讀教會最早期的相關文獻資料和皮亞傑的法文著作，這些都是本研究的限制。

四、名詞界定：

(一)「宗教教育」(Religious Education)。關於「宗教教育」的定義直到目前為止，學者們並沒有一致同意的定義。宗教教育這個名稱的被使用並不是很久。根據馬雲·泰勒(Marvin J. Taylor)的說法，在十九世紀的美國，由一群自由派基督教的平信徒推動的主日學活動，所形成的一種正式的、專業的運動，就是「宗教教育運動」，他們開始使用宗教教育(Religious Education)這種說法。在當時，這一個名稱本身並沒有特別的神學義含和教派色彩，只是要藉此來說明，這是一種以宗教為目的，並且與普通教育(General Education)不同的教育而已。然而卻一直沒有被很多人採用，定義方面也一直沒有得到一致的共識。比較常用的說法反而是Christian Education(基督徒教育)。¹⁴

其實，宗教教育可分為廣義的宗教教育和狹義的宗教教育。廣義的宗教教育也可稱為「宗教培育」(Religious formation)，它是指

¹³ 單國璽，〈在全球化趨勢下的宗教信仰教育〉《教友生活周刊》，台北，2003，第八版。

¹⁴ 詹德隆等著，《宗教教育：理論、現況與前瞻》，台北：五南，2001，6頁；參閱 Gabriel Moran., "Religious Education", in Mircea Eliade(ed.), *The Encyclopedia of Religion*, vol.12, New York: Macmillan 1987；轉引自：蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，香港：道聲，1986，109頁。

各個宗教以培養信徒的宗教歸屬感、宗教情懷或宗教經驗為目的的宗教教育，包括在家庭、學校、堂區、善會團體或教區實施的宗教教育培育。另外，教理講授、慕道班、宗教禮儀、彌撒、聖事、避靜、祈禱會、讀經班和各種營隊活動等等，都是能提供宗教培育的形式。然而狹義的宗教教育，則是指正式的、嚴格的、學院性的和由學術機構所主辦的宗教教育，它擁有完整的「學校教育」的特徵，例如：入學程序、考核制度、科系選擇和各種學程等等；在內容和方法上，通常是有系統的傳達宗教教義及知識，也就是以信仰為本位的知性教育。¹⁵

至於本論文的題目與在內文中所用的「宗教教育」，範圍則縮窄為專指教會在主日彌撒聚會前或後，為七到十二歲左右的兒童所進行的兒童主日學教理講授的宗教教育。其主要內容是以耶穌基督的福音為核心，且輔以自然、歷史、倫理道德和靈性等等方面的知識教導，希望藉著傳達基督宗教教義與知識，來培養、塑造兒童具備有基督化的人生態度，並期望他們能在日常生活中實踐出這信念來的兒童宗教教育。¹⁶

(二) 主日學 (Sunday School)。於一七八〇年，瑞克斯 (Robert Raikes, 1735-1811) 在英國高士打 (Gloucester) 地方開始設立其第一所簡陋的學校。他非常關心當時民生困苦，罪犯頻繁的情形，尤其關注當時流行的童工制度所引發的種種社會問題。不識字的童工在工作之餘，特別是主日，常會因無所事事而在街頭遊蕩，製造犯罪事端。瑞克斯認為要改造社會，需要從教育兒童開始，因此，在一七八〇年，他成立了第一間主日學，免費招收六到十二歲的男女兒童，以教導當地的文盲兒童，上課內容除了講授聖經和教理問答之外，也重視訓練閱讀和寫作。他堅持兒童要養成整齊清潔和良好禮貌的習慣，這些兒童要在主日天上學，所以叫做主日學校 (Sunday School)。後來主日學被介紹到第三世界，它不只是兒童的教育機構，也成為是向兒童傳播信仰的機構，教會藉著主日學進入並影響兒童的家庭。¹⁷

客觀上來說，當代教會實施宗教教育的對象，應該是指教會內的全體信徒而言，包括兒童、青少年和成人的宗教教育。目前教會實施兒童和青少年的宗教教育，通常是在主日天教會聚會前或後進行，例如：兒童主日學、兒童聖體軍、少青會、青年會等等。至於成人的宗教教育，大部份則是在平日的晚間來進行，例如：讀經班、

¹⁵ 黃懷秋，〈台灣天主教的宗教教育回顧與展望〉，詹德隆等著，《宗教教育：理論、現況與前瞻》，238-240 頁。

¹⁶ 參閱：郭維夏等編著，《宗教與人生》上冊，台北：空大，1992，177-178 頁。

¹⁷ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，香港：道聲，1986，27-31 頁；參閱：湯志翔，《主日學課程的教材設計與製作—以國小六年級為例》，台北：淡大 碩士論文，2000，9 頁。

聖母軍、慕道班等等。不過，時至今日，主日學在台灣天主教教會，則是專指在主日天彌撒聚會前或後，以兒童們（通常是指七到十二歲左右的國小學生）為對象，實施以耶穌基督的福音為核心，來傳達基督宗教教義與知識的宗教教育課程——兒童主日學。

(三) 教理講授 (catechesis)。《教理講授指南》第十七號說：「**教理講授只是宣道職務中的一個而已，它的目標，是使人的信仰，經過教義的宣講，更為活潑、明顯及有活力。**」¹⁸一九七七年第四屆世界主教會議對教理講授的定義為：「以活而有效的方法，使天主聖言不斷傳播的行動，使人深切認識我主耶穌基督本身，以及祂的救恩訊息。藉有規律的和逐步的信仰培養，引人在信仰上繼續不斷地成熟。」¹⁹其次，在教宗保祿六世「在新世界中傳福音」(Evangelii Nuntiandi) 勸諭的第 44 號，也指出教理講授是宣傳福音重要的方法之一。教理講授不像聖經和神學那麼專門與權威，不過其內容卻是非常廣泛，包含聖經、教會訓導、神學反省、禮儀、教會生活等等；其次，教理講授是要把基督的福音傳給人，這就會涉及到使用何種有效的溝通方式，才能讓聽者瞭解所要傳達的訊息。因此，教理講授者，除了必須具備上述的教會專業知識外，還需要具備有人文、社會、心理、大眾傳播、溝通技巧訓練等方面的知識能力。²⁰可是，這是理想中的教理講授者，目前教會中從事兒童教理的講授者，大都只有經過短期教理師資培訓，故要提升並培育教理師資能力的事工，是有待努力和加強的。

再者，在梵二文獻中的〈主教在教會內牧靈職務法令〉也提到，「**要用心教導兒童、青年、成年人。在教理講授時，當遵守適宜的次序及方法，不但適合所講的材料，且當就合聽者的資質、能力、年齡及生活狀況。**」²¹所以，教理講授是基督信仰團體為了有效傳播、分享信仰的宣道職務。

在本論文中，則引申為對基督徒或特別專指在為兒童實施宗教教育時，所使用的教理講授教材，也就是，指在兒童主日學中實施兒童教理講授時所使用的教理講授教材。

五、研究方法、內容

本研究所用的方法，是以皮亞傑的認知發展理論，來檢視分析目前台灣地區天主教本地三個團體，所出版的，較被普遍使用與參考的兒童教理講授教材的內容。²²

¹⁸ 馬千里譯，《教理講授指南》，台中教區蔡文興主教准印，1972，22 頁。

¹⁹ 輔仁神學著作編譯會編輯，《神學辭典》，台北：光啟，1996，546 頁；參閱：544-545，548-549 頁。

²⁰ 韋薇，〈成人教理講授與福音傳播〉，主教團編印，《福傳文集》，266 頁。

²¹ 中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，330 頁。

²² 在本論文中的兒童教理講授教材內容，是指教材的編排、活動的設計和文字的難易度而言。

本研究共分四章。第一章簡介宗教教育的歷史，希望藉由宗教教育歷史的回顧，呈現出兒童宗教教育發展過程的變化。也就是，從猶太人對兒童的宗教教育，一直到當代，以兒童主日學為主的宗教教育。猶太人對兒童的宗教教育，是讓其從小在家庭、學校和教會（社會）內，耳濡目染的接受祖先的宗教信仰，進而影響其整個一生的生活和社會關係；然而時至今日的宗教教育，因著社會型態的改變，父母在家庭裏，一方面沒有時間，二方面大部份的家長也沒有具備講授教理給孩童的能力，因此兒童宗教教育的實施場所和對象，就幾乎完全是在堂區的兒童主日學或暑假道理班，通常由神父、修女或傳道員來擔任。但是，台灣教會近來，有越來越多的平信徒，投入兒童主日學老師事工行列的趨勢。²³我從小在家庭中，因著父、母親很重視孩子們的信仰傳遞和經驗，所以宗教信仰自然而然就成為我生活中的重要部份，因此，我很認同梵二文獻的天主教教育宣言中說的：「為父母者，既然給兒女帶來生命，便有教育子女的重大責任，亦因此父母應被公認為最早也最主要的教育者。……因此，為父母者，應深切體認：一個真正的基督徒家庭，為天主子民的生活及成長，是多麼重要！」²⁴是故，在家庭或學校中，除了有些父母們意識到有傳遞信仰給下一代的職責，或是兒童就讀於天主教學校內，否則能實際得到宗教教育的機會就更少了。在這情況下，不少兒童的、成人的宗教信仰與生活的關係幾乎變成平行線，然而梵二的精神，卻是要當代的基督徒協助世界基督化，這當中的落差不可謂不大。

第二章先簡述發展的相關理論，然後介紹皮亞傑的生平與思想淵源，接著以七個部分來敘述皮亞傑的認知發展理論，說明皮亞傑在認知發展上的看法；認知發展的兩個基本概念；認知結構；認知功能；認知發展的階段；影響認知發展的因素；認知發展理論的特色；最後談論認知發展理論在教育上的應用與限制。

第三章首先將介紹台灣地區天主教兒童宗教教育教理講授教材的種類。依時間的先後，介紹梵蒂岡第二屆大公會議（1962年-1965年）之後，在台灣教會內，三種較被普遍使用的兒童教理教材：「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」所編寫的教理講授教材、「台北總教區教理推廣組」所編譯的教理講授教材、「天主教人子宗教教育推廣小組」所出版的教理講授教材。

其次，再以第二章所分析整理的認知發展理論，來檢視第三章的兒童宗教教育教理講授教材，探討台灣地區天主教兒童宗教教育教理講授教材內容有無不足之處。以作為下一章展望台灣地區天主教兒童宗教教育教理講授教材的參考。

第四章則要依據皮亞傑的認知發展理論，回應在第一章宗教教育歷史

²³ 參閱：葉榮福著，《兒童主日學教學-教材指南》，台北：華明，2003，152-162頁。

²⁴ 中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，656頁。

的回顧中，所呈現出當代兒童宗教教育發展的情況和問題。然後對台灣地區天主教兒童宗教教育提出建議。目前台灣地區天主教會兒童的宗教教育，仍然沒有專責、專職的單位負責，對於編定適合不同發展階段需求的兒童宗教教育教理講授教材，同樣也沒有專職的單位負責規劃，因此建議可否將兒童宗教教育放入主教團的教育文化委員會內。期待在不久的將來，台灣教會能更看重並投注更多的人力、物力和財力在兒童宗教教育這個領域。

本論文的研究目的，僅希望藉由這樣初步的探討，呈現目前台灣地區天主教兒童宗教教育的現實情況，期望能有益於教會內，那些編寫教理講授教材者，以後在編寫教理講授教材時，能盡量讓兒童教理講授教材內容，適合處於不同發展階段中的兒童們的需求。也就是，回應教會文獻的條件，編定適合兒童的年齡、文化及接受能力的兒童教理講授教材。好讓他/她們能獲得良好的宗教信仰教育，能吸收和理解所學到的教理，並且將基本信仰真理銘刻於心，使之能貫徹於整個生活。

第一章：

基督宗教宗教教育的歷史回顧

基督徒的宗教教育的基礎，是建立在：經典；耶穌基督教育性的教導實例；初期教會宗徒們的宣講；處理古代傳統和基督徒傳統衝突的教父們的著作。這些因素扮演著、支持著、強調著，每個時期的基督宗教的歷史。回顧歷史中的每個宗教教育改革運動，常常都是反映出要再回到這些最基本的原理。²⁵直到二十一世紀的今日教會亦復如此，因此下面將為基督宗教中豐富而龐雜的宗教教育，做一概述性的歷史回顧，希望藉由這回顧，呈現出宗教教育發展過程中的變化；理想的宗教教育應該是，讓生活的習俗滲透著他們的宗教意識，且兒童的信仰，是從小在家庭、學校和教會（社會）受宗教教育影響而形成的。可是到了當代，兒童接受宗教教育的地方，幾乎只有在教會，而且是一星期才僅有一次的兒童主日學，這變化不可謂不小。

在下面，我將較詳細的論述猶太人的宗教教育，因為我認為那是今日基督宗教的宗教教育很好的學習典範，也就是將信仰內容與在家庭、學校和社會的生活整合的宗教教育。今日以人生為中心的活動和問題，在一切的教育討論中，佔有重要的地位，而猶太人的教育，早在若干世紀以前，已經是這樣做的了。另外，在當代天主教的梵二文獻中，對宗教教育宏觀的態度，也很能回應猶太人的宗教教育精神，甚至更周全。是故，我也會做較詳細的論述。

第一節 猶太人的宗教教育

基督宗教與猶太教是一脈相承的。雖然教會歷史學家將宗徒大事錄第二章所記載的聖神降臨節做為聖教會的開始，但在寫教會歷史時，首先都會簡述猶太教的歷史。²⁶寫基督宗教的宗教教育歷史也是一樣。基督宗教不獨接受了猶太教的基本信仰、主要經典（希伯來聖經）和某些崇拜方式，也繼承了不少猶太教的教育遺產。²⁷

猶太民族是一個典型的宗教民族。教育為猶太人來說，不只是一個社會化和教養的動力也是一個具有挑戰性的和批判的力量。這雙重焦點是經由三個方式的教育而完成，也就是：司祭講授的托辣、神藉先知說

²⁵ John L.Elias, *A History of Christian Education*, Krieger Publishing Company Krieger Drive, Malabar, Florida, 2002, p.32.

²⁶ 參閱：Joseph Motte 著，陳百希、侯景文譯，《天主教史》卷一，台北：光啟，1989，9-14 頁；谷勒本著，李少蘭譯，《教會歷史》，香港：道聲，1996，27-36 頁。

²⁷ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，4 頁。

的話和智者或賢者的勸告。²⁸猶太人認為自己是神（G-d）的選民，應信守與神訂立的契約，認真學習神的律法，並將神的律法帶到世界各地。認為不研讀律法，就會失去精神信仰的支柱，也就失去了日常宗教活動的基石。認真學習聖經，從小接受宗教教育，是每個猶太人的責任和義務。至於猶太人的傳統是，五歲讀聖經，十歲讀米市納，十三歲需守誡命，十五歲讀《塔爾慕》，十八歲進洞房，二十歲操職業生活。終其一生不斷學習，而他們的學習就是背誦，就是培養一個正直的意識，按照所讀的經來調整自己的全部生活。²⁹有猶太「辣彼」（Rabbi）³⁰ 強調，社會賴以為基的三大支柱是托辣（Torah）、崇拜和慈善。³¹對神的崇拜與對托辣的學習和實踐是相輔相成的兩個方面。《塔爾慕》（Talmud）³²中所說的「學習是最高善」，同樣強調了學習與教育在猶太文化傳統中的特殊重要地位。說猶太民族是個重視學習的民族，是因為猶太宗教和傳統本身就包含著注重學習的內涵。

神的誡命是猶太人世代代必須學習的最重要的內容。不認真學習這些內容，就無法建造宗教場所和組織各種宗教活動。猶太人生活的習俗滲透著他們的宗教意識。例如：食品的潔與不潔，身體的潔與不潔，人際關係的潔與不潔，甚至於各種節期如何進行，都有規定與限制。不熟悉這些內容，就無法進行符合律法的日常生活。³³

在「辣彼猶太教」（Rabbinic Judaism）的時期³⁴，《塔爾慕》的重要性甚至比經典本身還要高。因寄居在異國生活的猶太人，需要調整自己傳統中的某些部分，以適應新的社會環境。猶太律法仍是猶太人學習的基本內容，只不過將書面律法與口傳律法結合起來。值得注意的是猶太教進入塔爾慕時期後，更加注重日常生活的各方面，更表現出通俗宗教的色彩。與之前反覆強調天主的法律不同，現在已有現實生活內容的機智、幽默、關懷來討論仁慈、公正等倫理問題。放逐生活的現實就在面

²⁸ John L.Elias, *A History of Christian Education*, p.7.

²⁹ 房志榮，〈天主教學校宗教教育的商榷—香港個案〉，《宗教教育與中國社會之發展討論會》論文集，台北：輔大，1989，288 頁。

³⁰ 「辣彼」，是希伯來及阿拉美文的一種尊稱，意味「我的師傅」，為屬下對長上，格外是學生對老師的稱呼，在公元第一世紀時，「辣彼」由指巴力斯坦的法學士，有時亦稱「辣步尼」。《聖經辭典》，香港：思高聖經學會，1975，1018 頁。

³¹ 參考：劉文琪譯，Avraham Schwartzbaum 著，〈猶太文化與宗教〉《輔仁宗教研究創刊號》，2000，93-94 頁，作者引 J.P.Skinner 主張的：托辣、被選定的土地和唯一的神是猶太信仰的三大支柱

³² 《塔爾慕》；塔勒目；猶太法典，猶太經師針對米市納（mishnah）上的法律部分，予以註釋、補充、擴展的著作之總稱。輔仁大學神學著作編譯會編，《英漢信理神學詞彙》，台北：光啟，1986，251 頁。

³³ 潘光等著，《猶太文明》，北京：中國社會科學出版社，1999，139-140 頁；Lawrence O. Richards, *Children's Ministry*，呂素琴譯，《兒童教育事工》，台北：中國主日學協會，1996，12-14 頁。

³⁴ 指公元七十年，第二聖殿被毀後才形成的猶太教派別。梁家麟著，《基督教會史略》，香港：更新，1998，31 頁。

前，猶太教育與學習的中心必須做適當調整，這也顯示猶太人順應形勢的一種兼容態度。

中世紀時期，猶太人遭受了種種屠殺、驅逐、掠奪、侮辱，但即使在這種環境中，他們仍然不忘教育的重要性。猶太社區中的慈善或救濟機構盡可能設法讓青少年們有機會學習。在一份十七世紀波蘭的年鑑上記載到：每一個猶太社區中都要撫養年輕人，並提供他們去辣彼學院學習所需要的經費；社區還要支持每個年輕人輔導兩個小孩的費用；如果社區由五十個家庭組成，就至少要撫養三十個青年和兒童，使他們潛心學習《托辣》等猶太律法。這被視為當時猶太社區的教育思想。到了中世紀後期，啟蒙改革運動興起之後，猶太宗教教育的內容和形式發生了重大的變化。³⁵

由於猶太教具有悠久而曲折的歷史，因此在施教的場所、教師、學生、內容和方式上常隨著歷史的轉變而有不同的發展。

一、實施宗教教育的場所

(一)、家庭。猶太教是一個非常注重家庭的宗教，家庭是施教的必然場所。就像以前中國社會一樣，家庭是猶太人主要的教育中心。在猶太家庭中，兒女要學習三件事：一為手藝，或謀生的技能；一為品德，或是做人的道理；一為宗教，或敬拜神的方法。在沒有成文的經文以前，宗教的學習主要依賴口傳的傳統。到成文的「律法」出現以後，教導兒女學習律法就成了家長的主要職責。

「將這些話灌輸給你的子女。不論你住在家裡或在路上行走，或臥或立，常應講論這些話。」(申 6:7)

(二)、聖殿

猶太教不但在教導上影響了基督宗教，在崇拜上同樣影響了基督宗教。事實上，在猶太教和初期的基督宗教中，教導和崇拜幾乎是同一件事。因此猶太人的聖殿，從撒羅滿建殿到耶路撒冷淪陷被毀 (A.D.70)，不但是崇拜的中心，也是教導的中心。聖殿中終年不斷的公開或私下的獻祭，各種節期的慶祝或紀念活動，還有各種個人應守的禮儀，像嬰兒的奉獻禮 (參路 2:22-24)，都具有深遠的教育意義。猶太人從這些敬拜活動中能學習「信經」(申 6:4-9) 中，所強調的愛神的途徑和做人的道理。此外，經師³⁶和辣彼們也常在聖殿公開設教，或講演，或討論。

³⁵ 潘光等著，《猶太文明》，142 頁。

³⁶ 「經師」是充軍期間，敬畏上主和精通法律的人：他們是充軍的猶太人的精神領袖，給他們翻譯和解釋梅瑟法律，因此很受當時的猶太人的尊敬，他們有些出自貴族或司祭家族，但大部分是平民階級。《聖經辭典》，909 頁。

(三)、會堂

會堂究竟是如何開始的，歷史家尚無定論。但一般人相信是始於猶太人被擄去巴比倫的時代（公元前六世紀）。當時由於聖殿被毀，在巴比倫和散居其他地區的猶太人為了能互相安慰和鼓勵，更為了能繼續敬拜和學習，遂常在安息日聚首。很可能這種聚會之處後來就發展成「會堂」（Synagogue）。會堂的原意就是聚集（Assembly）或聚會之所（House of Assembly）。當猶太人結束巴比倫被囚的歲月，重新回到巴勒斯坦時，猶太會堂的組織形式也帶回了故土。³⁷事實上，在公元七十年第二聖殿被羅馬當局摧毀後，猶太教並未因聖殿被毀而消亡，散居世界各地的猶太人都採取會堂作為宗教活動的主要場所。因此，會堂對於猶太人乃至猶太民族得以延續，都是功不可沒的。³⁸所以，會堂與其說是崇拜之處，不如說是教導之所。

(四)、學校

充軍後，希伯來文成了一般父母無法使用的文字，而會堂教育又主要是為成年人，故學校的設立乃必然的趨勢。猶太人的學校大致可分為小學、中學和大學或學院等三級。

雖然無法知道正式的學校出現的確實年代，但公元前一世紀即已有小學是無庸置疑的。小學當時稱為「聖書所」（House of the Book），因其主要目的在教授經文或成文的托辣。聖書所通常就設在會堂內，或與會堂為鄰。

二、傳授宗教教育的教師

(一)、父母

父母負有推行家庭宗教教育的責任，特別是父親。自古以來，猶太人就強調父親在教導子女上所承擔的特別責任。不但手藝的傳授是父親的工作，宗教的傳授也是如此，例如：選民的歷史、吃飯的儀禮和倫常的關係等全盤德性的培養。原因之一是因為父親通常比母親具較高的教育程度。孩子們要有農事、器械的技能。女孩子們要熟悉家庭細務。³⁹此外，做父親的也須在行為上做兒女的榜樣，使兒女容易在父親身上瞭解神「父親」的形象。⁴⁰

在希伯來語中，“父親”一詞本身就具有“老師”的含義，如今在西方語言中以“father”（父親）來稱呼神父，正是希伯來習俗的延

³⁷ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，5-7 頁。

³⁸ 沐濤、季惠群著，《失落的文明·猶太王國》，香港：三聯，2001，85 頁。

³⁹ J.M.Price 等著，蕭維元節譯，《宗教教育綜覽》，香港：浸信會出版部，1956，24 頁。

⁴⁰ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，8 頁。

續。⁴¹

(二)、司祭

司祭的職責不只是獻祭，也是教導。從最初起，司祭就負有公開宣講律法和教訓百姓的職責。其實，獻祭也是具有宗教教育的作用，在獻祭的禮儀中和各種象徵性的動作中，猶太人能更清楚明白神的旨意，更具體感受到神的同在。司祭的職務是終身的、世襲的，也是貴族，在以色列沒有國王的神政時期，他們就是國家的執政者。⁴²

「誰也不得自己善取這尊位，而應蒙天主召選，有如亞郎一樣。」

(希 5：4)

(三)、先知

先知的興起使猶太教的宗教教育向前邁進了一步。猶太教教育的基本目的在使人明白神的旨意，先知的職責就在傳達神的旨意。所謂傳達神的旨意不只在預言，即宣告未來要發生的事；也在教導，即勸勉人如何度神所要求的生活。⁴³

(四)、經師

經師通常是指那些講解經典和律法的專家，是人民的精神領袖和寄託。起源於猶太人在巴比倫充軍的時代。一位經師可能是法利塞黨人，但絕非一切法利塞人都是經師。⁴⁴他們的主要職責有三種：一在保護經文文字的完整；一在解釋律法的意義；一在教導人明白聖經。

(五)、辣彼

辣彼是猶太人對宗教教師的尊稱。用於古代和十九世紀以前的時期，一般用在有學問的猶太男子身上。他們的職責包括主持會堂的正常宗教活動、禮拜儀式、佈道、解釋猶太教具體信條的含義；負責猶太兒童宗教學校的教學和管理……。⁴⁵

(六)、專任教師

由於學校的迅速發展，專任教師的出現是必然的趨勢。教師在猶太社會中具有崇高的地位，甚至享有一些常人不能享有的特權。學生對老師必須絕對的順服。

三、接受宗教教育的對象和教育的內容

(一)、接受宗教教育的對象

⁴¹ 張倩紅著，《猶太人·猶太精神》，北京：中國文聯出版社，1999，51頁。

⁴² Joachim Jeremias, *Jerusalem in the Time of Jesus*, Fortress Press, 1969, p.148.

⁴³ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，9頁。

⁴⁴ 韓承良編著，《新約時代歷史背景》，香港：思高聖經堂，1979，137頁。

⁴⁵ 徐新，凌繼堯主編，《猶太百科全書》，上海：人民出版社，1998年2刷，463頁。

在聖殿和會堂裏，施教對象主要是成人。司祭、先知、經師和辣彼等基本上也都是成人教育工作者。但在家庭和學校中，受教者則是兒童和青年；不同的是，學校只收男生，不收女生。

這不是說女生就全無受教育的機會，而是說她們沒有進學校的機會。她們不但可以在家學習一般的宗教禮儀，也可以在會堂接受一般宗教的教導。為了應付實際的需要，婦女必須明白一些傳統的潔淨和不潔淨的規律，也瞭解一些經文中有關做賢妻良母的道理。雖然她們無權進學校，但他們仍可從父親和丈夫那裡接受較高深的教育，因此在猶太歷史和新舊約聖經中，都可找到一些受有良好教育的女性，包括不少女先知（出 15：20；民 4：4；路 2：36；宗 21：9）⁴⁶

（二）、《希伯來聖經》是重要的教材內容。但在成文的教材形成之前，那些在社區中、家庭中口頭流傳的神話故事、傳說人物、歷史事件、民歌、民謠，變成了古代每一個民族，對下一代進行教育時的主要內容。對猶太民族來說，《希伯來聖經》既是宗教經典，又是教育傑作。《希伯來聖經》的內容極為豐富，堪稱古代猶太文化的百科全書，即使在現代，各級教育的課本，仍然少不了《希伯來聖經》中的章節選錄，就像我國各級教育的課本，仍然不能沒有四書五經的選錄內容一樣。

除了《希伯來聖經》，古代猶太人還有一些「書」，它們同樣成為猶太人在古代的教科書，例如：「約書」和「十誡」。另外，還有已經失傳的《猶大王編年史》（*Chronicles of the Kings of Judah*）和《以色列王編年史》（*Chronicles of the Kings of Israel*）。到了公元 500 年前後編定了口傳律法總集《塔爾慕》，猶太人的學習又有了新的通俗教材。作為正典的《梅瑟五書》的律法原則要做新的詮釋，口傳律法正好順應了這種需求而進入猶太人的宗教、學習和教育等各個領域。《塔爾慕》在精神上與《梅瑟五書》一脈相承，是猶太律法在新時期的發展與補充。⁴⁷

由於猶太教教育的主要目的在使人明白及接受神的啟示，因此托辣（*Torah*）⁴⁸ 就成了主要的教學內容。所謂托辣（*Torah*）不單包括成文的經文（*Scripture*），如天主十誡、盟約的法律、禮儀、十誡、申命紀的法律、聖潔法典和司祭經典。⁴⁹ 也包括數不清的口傳的傳統（*Oral traditions*）。這些傳統所著重的主要是行為操守和

⁴⁶ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，10 頁。

⁴⁷ 潘光等著，《猶太文明》，144-147 頁。

⁴⁸ 《聖經辭典》，206 頁。

⁴⁹ 同上，404 頁。

日常生活中面對的種種問題。此外，由於要學習這經文，希伯來文就成了學校裏不能不學的功課。由於要實踐律法中的各種律例，參加祭祀和遵守節令也成為教學的一部分。

四、宗教教育的教學方式

猶太人所採的教學方式主要有口授、背誦和實習等三種。無論是成文托辣或口傳托辣都以講授為基本教法。學生必須強記托辣中 613 條的律例，其中消極的有 365 條，積極的有 248 條。學生也必須在聖殿、會堂、學校或家中親身參與祭祀和各種宗教性的活動。

這種以托辣為教學內容，以家庭、聖殿、會堂和學校作為教學場所的教育對猶太教和基督宗教都提供了無比的貢獻。它不但使猶太教的信仰能歷盡滄桑和迫害而不消滅，且為基督宗教的宗教教育提供了不少的借鏡。⁵⁰

總之，猶太人宗教教育的一個特徵，是它的非正式性。他們的教學方法，在乎談話、示範和模仿。他們的宗教訓誨和日常生活的問題及需要息息相關。這是現代教育家在現代教育中不斷努力尋求實現的要點。今日以人生為中心的活動和問題，在一切的教育討論中，佔有重要的地位，而猶太人的教育，早在若干世紀以前，已經是這樣做的了。

第二節 初期教會到中古世紀時期的宗教教育

基督宗教起源於猶太教，故在初期二教的分界並不明顯，也不甚引人注意；為此當時的歷史家對基督宗教很少記載，並不足為奇。為認識耶穌基督，有四部福音，其中有最完美的教義和最崇高的道德律，它改變了全世界的面目，那是人盡皆知的；信徒尊之為《聖經》。即使以純粹人為的著作來看，它也是歷史的重要文獻。⁵¹在福音中，我們可以發現耶穌的宗教教育最主要的根基，是描述耶穌在宣講中的服務。我們從他的門徒和跟隨者的口中，得知耶穌是一個僕人也是一個老師。這樣的稱呼在若望福音中出現了五十次。每當耶穌行奇蹟時，總是伴隨著教導和解釋。不論是在對個別的人、群眾或是他的十二位宗徒們，連對小孩都是如此。有一次，耶穌對成人宣講，有人帶孩童來到耶穌跟前，打斷了他的宣講，耶穌不但沒有責備，甚至於就地取材用孩童當做教育的材料，告訴在場的人要如何獲取天主的國。⁵²

「……，你們讓小孩子們到我跟前來，不要阻止他們！因為天主的國正屬於這樣的人。我實在告訴你們：誰若不像小孩子一樣接受天主的國，絕不能進去。」

⁵⁰ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，11 頁。

⁵¹ 侯景文、陳百希合譯，《天主教史》卷一，14 頁。

⁵² John L.Elias, *A History of Christian Education*, p.12-13.

(路 18 : 15-17)

在聖經新約中的宗徒大事錄和書信中，記載著門徒們重複著的宣講內容是：宣報基督復活的喜訊；訓誨、講解耶穌的言、行、天國和教會，教導基督徒倫理生活；基督徒團體生活的見證及禮儀生活；為團體中弱小的兄弟服務，學習上主僕人的生活態度。也就是，宣講他們所認識的耶穌這個人，和他們所見所聞，關於耶穌的種種親身經驗。

一、初期教會信徒的宗教教育情形

由耶穌基督所建立的有別於猶太教的基督宗教，既然是產生在猶太，因此最初皈依的自然都是些猶太人；可是不久就遇到了頑強的阻礙，因為大多數的猶太人很難相信，人不先行猶太化，如何能逕行進入基督的教會。⁵³

這段期間信徒的宗教教育是如何的呢？初期的信徒，對猶太教的教規還沒有放棄；他們還按時進聖殿去祈禱；在飲食方面，仍保存著潔淨與不潔淨的分別；仍舊遵守安息日和割損禮；不過也有他們與猶太教不同的集會。最突出的集會，就是所謂的「擘餅」。這就是天主教彌撒聖祭的聖祭禮，一直到現在，這部分仍被奉為禮儀的核心。⁵⁴在初期教會時禮儀分為兩部分，前半部不包括聖餐，是慕道者的彌撒（the mass of the catechumens），這部分稱做教育性的聖道禮，是為要領受洗禮的慕道者而設，是教會慎重施行的準備教育。⁵⁵包括朗誦書信及福音到講道理和唸信經為止。至於聖祭禮的部分他們是沒有資格參與的。⁵⁶其次是宣講：宗徒們既和耶穌親密地共同生活了三年，因此他們教育教外人的內容都是所見所聞關於耶穌的事蹟。總之，他們所宣講的不過是把所聽、所見和所記憶的耶穌的教訓，加以複述而已。這樣便形成了一種口授的傳統，也就是四部福音所根據的寶貴資料。⁵⁷另外，宗徒們也以基督宗教的立場解釋《希伯來聖經》，為的是要教育從猶太教來成為信徒的猶太人。但是最使教外人驚奇羨慕的，是初期信徒們彼此相愛的精神：

「眾信徒都一心一意，凡各人所有的，沒有人說是自己的，他們的一切都是公共的。在他們中沒有一個貧乏的人，……，放在宗徒們腳前，照每人所需要的分給每人。」（宗 4 : 32-35）

這種彼此相愛的精神，不久便形成了信徒們所特有的一種標誌，引起教外人一致的稱羨：「看，他們是多麼和睦相處呀！」。初期教會的信徒以猶太人為主，所以對宗教的信仰教育就特別的注重。加上當時聚會的地

⁵³ 侯景文、陳百希合譯，《天主教史》卷一，30 頁。

⁵⁴ 同上，32 頁。

⁵⁵ 李智仁著，《教會教育概論》，台南：人光，1998，47 頁。

⁵⁶ 劉順德著，《要理簡史》，台中：光啟，1967，26 頁。

⁵⁷ 侯景文、陳百希合譯，《天主教史》卷一，32 頁。

點大都以家庭為中心，這對信徒的雙親而言，在信仰教育的責任上，就顯得格外重要。雖然並沒有文獻告訴我們，初期教會信徒的雙親是如何教育孩子，或是教育他們什麼內容。不過教導孩子們信仰的事，很清楚的委託給父母雙親，這種的委託在《聖經》中記載得相當明確。

「你們做父母的，不要惹你們的子女發怒；但要用主的規範和訓誡，教養他們。」(弗六4)

不過，好景不長，接著教會的發展遇到了內來、外來的教難。所謂內來的教難指的是，最初的信徒都是猶太人，所以問題也就出在他們身上。他們雖信奉了耶穌，卻仍遵守著梅瑟所規定的禮規，於是便和那些不信耶穌的猶太人發生了裂痕，然而教難對他們卻成了精神上的激勵。於是教會建立不久，便向耶路撒冷以外擴展。

至於外來的教難，則是因為信徒雖然生活在羅馬人中間，卻不能追隨他們的風俗習慣，例如：同時對各種不同的神祇奉獻祭祀。其次是對皇帝拒絕欽崇叩拜，不但是冒犯尊嚴，且表示自己不是好公民，另外還算是褻聖。因此早期的教友往往被控告為不信神明。從此在帝國內便制定了一條法律：「嚴禁人民崇奉基督宗教。」不過在實施方面，每位皇帝的作風各不相同。⁵⁸第二世紀的教難多屬地方性的，且是間歇性的；第三世紀的教難則是由皇帝明令發動的普遍性的，幾乎普及全國，情形慘烈，但為時頗短。

初期教會信友們的宗教信仰生活，並不是每星期一次，在參與聚會時才想起天主來；而是把耶穌的「你們當不斷祈禱、彼此相愛」的教訓，在生活中付諸實行。藉著聖事與祈禱的聖化，人心漸漸地變化。另外，信徒不是單獨孤立的，而是團體的一份子。所以，那裡有信徒，那裡便有團體，便有教團。每一教團都有它的領袖和神職班，有它自己的經濟組織與慈善事業，甚至在某些程度下，也可以說有它自己的習慣和宗教禮儀。⁵⁹

二、教會成為國教時期的宗教教育生活情形

公元三一三年初，君士坦丁大帝在米蘭與東羅馬帝國的皇帝李西尼（Licinius）相會。帝國的兩位領袖共同建立了一個新的政治綱領，擬了一篇共同宣言，這就是歷史上有名的「米蘭詔書」。其中包括良心自由的原則；每人可自由信奉自己所喜歡的宗教；基督宗教的信徒，可自由實行他們的宗教，不得再受任何干擾。外教人也有同樣的自由。米蘭詔書成了歷史上的里程碑。因著米蘭詔書，國家元首首次公開承認：良心的領域，超越一切人的權利之上，而單單屬於神。殉道的英豪已贏得了耶

⁵⁸ 同上，108-109 頁。

⁵⁹ 同上，139-140 頁。

耶穌那句話的實現：

「凱撒的歸凱撒，天主的歸天主。」(瑪 22：21)

第四世紀在教會的歷史上，是一個轉折點。君士坦丁不但給了教會和平，而且還給了她不少特恩。戴奧陶西 (Theodosius) 更於公元三百八〇年宣布天主教為國教。⁶⁰於是教會的堅強生活，在一些事實中就更為顯著：教會的機構不停地增加；隱修生活從此開始了，許多建築物公開地造了起來；教會文學尤其是教父們的作品大放光輝，例如：聖亞大納削 (Athanasius 296~373) 的《聖安當行實》；聖依拉略 (St. Hilary 315~367) 的《論天主聖三》；聖奧斯定 (St. Augustine 354~430) 的《懺悔錄》。當時教會面對著各種異端，然而各種異端並沒有動搖教會，反而促使教會，在尼西亞大公會議 (公元三二五年) 中，用清晰的字句確定了若干重要的信條。⁶¹

這個時期，在宗教教育方面，最具有影響力與代表性的人物就是聖奧斯定，他對宗教教育的目的，以及教會應有的教育責任，都闡釋的很清楚。在教育的目的上，奧斯定所欲培養的是一位基督徒。他指出一切學識之最終目的，就是敬愛神，並獲得快樂的生活。奧斯定認為教育的目的，不僅在培育個人能認識神，尤應使其具備基督徒應具備的良好品格；至於養成的方法，並不完全依賴神學就能勝任，尤賴文雅科目 (文法、修辭、邏輯)、哲學和數學科目 (算術、幾何、音樂、天文) 等「七藝」(Seven Liberal Arts)。其次，奧斯定主張聖經的學習，也應列入教育課程中，才能使青年信仰於神，進而轉變為基督徒。在教學上，他主張偏重於心靈對知識的發現說 (discovery)，不認為心靈能夠發明知識 (invention)；知識的獲得是一種尋獲 (finding) 的過程。再者，對於當時的教育方式，奧斯定是深惡痛絕的；體罰、恐嚇、威脅，使得兒童的學習成為一種強制性的學習活動，其效果是消極的，而不為一般兒童所接受。除此之外，他也為教會的神學思想奠定了基礎，更難能可貴的應該是，他以教會的觀點，擬定出宗教教育的目的、方法和教材。他也是調和了理性的認知與宗教思想衝突的學者。⁶²

在第二至第五世紀，基督徒團體為了培育信徒的宗教信仰，還是致力於闡釋救恩計畫和《聖經》的意義、信條的制定，同時也將初期教會的教育特色……學道班 (Catechumenal School)，⁶³加以充實、整備，來教育慕道者。⁶⁴可惜這種學道班在第四、五世紀後就逐漸消失，因為羅馬

⁶⁰ 馮作民編著，《西洋全史》(五)，台北：燕京，1975，77頁。

⁶¹ 同上，163-164頁。

⁶² 徐宗林著，《西洋教育思想史》，台北：文景，1992，75-77頁。

⁶³ 它是目前教會所設立的慕道班。主要在於讓慕道者學習教會的基本教義、聖經歷史、基督徒德行和聖詩。受訓的時間，為期三年，之後，考試及格才可正式加入教會。

⁶⁴ J.M.Price 等著，蕭維元節譯，《宗教教育綜覽》，59頁。

帝國漸漸歸化後，在信徒家庭中，小孩出生不久就為小孩付洗，因此沒有必要再有為大批成人領洗的學道班了。第六世紀的教會，因已從成人入門聖事轉為嬰兒洗禮，教理的講授內容，也由原先以聖經救恩史為架構和基督徒團體的禮儀生活的培育方式，轉變為以基督徒環境（家庭與堂區）為主的兒童信仰教育。⁶⁵

三、中古世紀時期教會的宗教教育

西羅馬帝國的覆亡，歐洲進入一個新的歷史時代，史稱「中世」(The Medieval Ages)。「中世」一詞，首先是由文藝復興時期的著作家所發明的。他們把羅馬帝國解體後的一千年（約西元四七六年西羅馬亡至一四五三年鄂圖曼土耳其人征服君士坦丁堡），看作是介在光榮的古代和古典文明復興時代間的一個黑暗時代，一個哥德式（gothic）的野蠻時代。然而，這對於一個歷史時代，是不公平和不正當的貶抑。事實上，歐洲的中世不只是一個過渡的黑暗時代，它並非是不斷毀壞的歷史，反之，它肯定人類文化本身集體進步的規律；⁶⁶非但近世歐洲係從中世脫穎而出，而且中世同樣有其文化的建樹，與他以前的或以後的時代相比，都自有其特色和成就。⁶⁷

在這漫長的一千餘年當中，社會制度、宗教信仰、政治組織、學術文化，均在宗教信仰的強烈支持下。而在第六世紀組成的修道院，對中世紀宗教教育和教義的保存、擴展，提供了很大的助益；另外，查理曼大帝（Charlemagne the Great 742-814）熱心於推動教育，讓中世紀的學術文化思想，能夠綿延不輟，且有新的發展，也是功不可沒。⁶⁸教義經由聖奧斯定將之與柏拉圖學說，新柏拉圖（Neo-platonism）思想，整合在一起後，信仰與意志取代了人的理性和了解（understanding），人性本惡說，符合了教會的原罪論。⁶⁹當時教會主張，人類理想的未來，就是要過渡到一個至善、至美、至真的超越世界。現實的人生幾乎成為一種來世的預備。人的理智活動受到了固定思想形態的影響。信仰、權威和傳統成為人們決定事物的尺度。⁷⁰

教育的特色，是由教會主導從事學校的教育。因此，所有教會教育的工作，不再只限於信仰的教育，也注意普通課程，特別是所謂的「七藝」。在天主教教義籠罩下，歐洲各地的教育逐漸走向教會教育的理論與實施上。教育的理論是

⁶⁵ 輔仁神學著作編譯會編輯，《神學辭典》，409 頁。

⁶⁶ Etienne Gilson 著，沈清松譯，《中世紀哲學精神》，台北：台灣商務，2001，355 頁。

⁶⁷ 王德昭著，《西洋通史》，台北：五南，1989，229 頁。

⁶⁸ 同上，265-266 頁。

⁶⁹ 柏拉圖懷疑人性邪惡，認為它是沾污靈魂的原罪。參閱：Will Durant 原著，幼獅翻譯中心編譯，《世界文明史》（七），台北：幼獅，1972，94 頁。

⁷⁰ 徐宗林著，《西洋教育思想史》，68 頁。

來自教會教育的材料；教育的方法和目的，莫不是針對教會的需要而加以定奪。教育的目的，乃是在培養一位虔誠的信徒，追求心靈的平安，預備來世的天國。教育的實施也是為教會培養信徒和神職人員。教育的各項活動皆依附在以神為中心的思想體系下。

因此，中世紀時期的歐洲人民，從出生以至老死，莫不時時處處受到教會的影響。例如：取名字、成婚和臨終告別，都受到教會活動的影響。因著末世觀的影響，出世的要求，取代了入世的要求；來世生活的預備，替代了世俗生活的準備；天國中的個人，取代了現實社會中的個人；精神生活的充實，抵銷了物質生活的追逐。雖然這個時期的教會非常注重教育，以興辦學校教育為主，孩童除了接受一般教育外，通常也要接受宗教教育。但是學校還是逐漸取代了教會的教育，而教會的信仰教育也因而逐漸式微。⁷¹

總之，宗教教育在初期教會是相當嚴格的，可惜這種精神到了中世紀，就被忽略甚至不被採用。重新被重視，一直要等到宗教改革時，這種宗教教育的精神才再次地被看重。不過教會內的宗教信仰教育雖然式微，但是不容否認的，在中世紀的晚期，經院哲學的或理性的方法，在大學和學校的教育中是顯著的，而不像早期大學中受到重視的只有神學，而且神學也支配一切的研究。修道院的教育以靈修的或神秘學為主。至於枯燥無味的經院哲學，終歸在後來文藝復興的人文主義和宗教改革中，接受嚴厲的批判。⁷²

第三節 文藝復興、宗教改革時期的宗教教育

一、 文藝復興時期的宗教教育

(一)、時代背景

在十四世紀，為教會和西方世界，都展開了一個新世界；最重要而且刺激性的一件事實，便是所謂「文藝復興」(Renaissance)。大致上是從十四世紀開始至十六世紀中葉結束。這種文藝復興的運動開始於義大利，至十五世紀中葉已達到了最高峰；又逐漸推展至西歐各國。中世紀以神為中心的價值體系，神是一切研究的中心；而文藝復興時期研究的興趣已轉移到「人」的本身。神學家注意思想而不注意文體；而人文學者則特別重視文體的美妙文雅。⁷³

文藝復興就字面的意義除了有「再生」(re-birth)的意義之外，尚有「繼續」(continuity)的涵義。從狹義的觀點來看，文藝復興乃是使古希臘、古

⁷¹ 李智仁著，《教會教育概論》，56頁。

⁷² John L. Elias, *A History of Christian Education*, pp.49-64.

⁷³ 侯景文譯，《天主教史》卷三，台北：光啟，1980，3頁。

羅馬的舊有文化，特別是思想方式，重新受到新的估價；就廣義來說，文藝復興乃是在西方人類理性復甦下，對從中世紀以來的，基督宗教的來世超越思想與現世的現實思想作了一種反省。文藝復興亦可意味著古典文學研究的抬頭，重新給予人在宇宙中應有的地位及其價值。例如，教宗庇護二世（Pope Pius II）著有《兒童之教育》（*On the Education of Children*），也提出品德應為教育的根本，而不只是神國的理想。⁷⁴

（二）、當時的教會及宗教教育情形

文藝復興時期的教育是人文主義（*humanism*）的思想反映，重視文雅學科的教育，特別重古典語文，希臘、拉丁文學，文法，修辭之教導。就是在古典文學復興的同時也加強了新時代的現世的傾向。同樣的在教會內，也受這些人文主義的教育理論的影響。人文主義者在宗教信仰上仍是基督徒，有的還是虔誠的基督徒，但在思想意識上，都對中世紀的基督宗教的思想作某種程度的調整。⁷⁵在文藝復興時期，人文主義的基督徒，廣泛的使用古典傳統在教育基督徒上，不論如何，他們通常企圖將傳統附屬在熱誠基礎（*pietas literata*）這個概念。他們發展這形式的教育觀念，這些觀念在以前的時代是被制止的，在這時期則都被打開了。在馬丁路德和後來的耶穌會都強力推動這觀念，用在所有的學習和虔誠的生活中。而且，在這時期，教育是政治和宗教爭鬥中的關鍵；教育是有益於歐洲統一的力量，也是助長了政治和宗教分離的重要關鍵。⁷⁶

歐洲大約從西元 1050 年起，教會神學信仰遭受到前所未有的挑戰，特別是受到伊斯蘭教的「薩拉森」（*Saracen*）文明⁷⁷的影響。教會為要解決這異教的影響，神學界開始以「經院哲學」（*Scholasticism*），即以亞里斯多德的理性思考方式來維護教會的正統性。⁷⁸

歐洲進入文藝復興時，整個社會便開始復甦。然而教會的宗教教育依舊無法真正發揮它的教育功能，主要原因是，在十四、十五世紀時，出了多位既世俗化又毫無改革熱誠的教宗。他們的權力和聲譽達到最高峰，教宗被捲於政爭的漩渦中，也和世俗的君王一樣用同樣的方法：徵兵、聯盟；為保持軍隊、艦隊、外交，為發展藝術、建築等；因此不得不加重賦稅；自然各處怨聲載道，屢起反感。至論主教和隱修院院長，神修生活也隨著時代衰頹：往往一位主教兼管數個教區，一位院長兼管數座隱修院，於是將管理的職務委之屬員，而自己卻保留了大部分的收入。這樣一來，就無怪乎教務廢弛，神職人員的教育水準不夠，修會的紀律鬆弛而熱心日漸低

⁷⁴ 徐宗林著，《西洋教育思想史》，86-87 頁。

⁷⁵ John L. Elias, *A History of Christian Education*, pp.66-69.

⁷⁶ *ibid.* pp.94-95.

⁷⁷ 伊斯蘭教在新阿拔斯朝的統治下，一種新文明興起，到蒙古人西侵才遭摧殘。參閱：王德昭著，《西洋通史》，249-251 頁。

⁷⁸ 李智仁著，《教會教育概論》，57 頁。

落。⁷⁹

再者，學道班在第六世紀以後就不再存在了。當時由於信徒們，在信仰生活中沒有受到聖經的教導，以致於一般父母不能在自己家中教導兒女宗教信仰教育。附屬於修道院的學校僅有少數青年，只有那些決心為教會工作者才能得到信仰教育。除此之外，一般信徒是不可以接觸得到聖經的。⁸⁰當時的宗教信仰教育，只能透過教會領袖來傳遞，因為解釋和閱讀聖經是少數神職人員的專利。

在上述種種的因素影響下，基督徒的信仰基礎，顯然的就比初期基督徒的信仰基礎低落。雖然如此，在人文主義影響下的藝術，卻成為造就信徒信仰教育最好的教材。因為這些藝術的主要贊助者都是教會，教會將聖經故事讓藝術家們，以繪畫或雕刻的方式呈現在教堂（例如：義大利的西斯汀教堂）周圍的牆壁上，。當時的教育並不普遍，能識字的人不多，所以，信徒剛好藉由這些聖經故事的藝術圖像和教會的禮儀，來得到宗教信仰的教育。⁸¹

二、宗教改革時期的宗教教育

（一）、時代背景

在第十六世紀初葉，歐洲從中世紀過渡到近代，已接近完成。統一的領土國家已取代封建制度而為重要的政治組織形式；資本主義經濟取代中世的集體性經濟；文藝復興運動也已經歷盡盛景。羅馬公教教會在形式上繼續保持統一教會地位，但在精神和實質上都已與公元十二、三世紀支配當世的教會大異。於是在十六世紀初葉，有一個新運動——「宗教改革」（Reformation）的發生，連中世紀教會形式上的統一也遭破壞。⁸²

所謂的「宗教改革」，其原文是Reformation，這是從reformatio一個拉丁字演變而來，其意義就是改革羅馬公教的弊害，使一切教理教義都恢復初期教會的狀態。⁸³文藝復興是經由對古文化的復甦而間接把人們從封建思想理解放出來，宗教改革則是直接針對象徵中世主義的羅馬教宗進行反抗，以求取信仰自由與精神解脫。宗教改革運動，雖然是一五一七年由馬丁路德，在威丁堡教堂門前公佈了九十五條論說而正式揭開序幕，但是宗教革命的思想，卻早在幾百年以前就已經形成，而且有無數的宗教改革先驅，例如：英國的威克里夫（John Wycliffe, 1328~1384）、波西米亞的胡斯（John Huss, 1369~1415）和義大利的薩佛納羅拉（Sanonarola, 1452~1498）等等，為了宗教改革而前仆後繼奮鬥犧牲。其次，巴黎大學的神學專家們，對於

⁷⁹ 侯景文譯，《天主教史》卷三，17頁。

⁸⁰ 司馬德著，馬鴻述譯，《宗教教育原理的檢討》，香港：基督教文藝，1967，36頁。

⁸¹ 李智仁著，《教會教育概論》，59頁。

⁸² 王德昭著，《西洋通史》，481頁。

⁸³ 馮作民編著，《西洋全史》（七），台北：燕京，1975，765頁。

教會的改革更特別熱心，尤其是巴黎學者Pierre d'Ailli（1350~1420）和Gerson（1363~1429）等人，更把一切統一教會的希望都寄託在宗教會議上。⁸⁴再者，人文主義學者們本著一貫的批評精神，對於羅馬教會的腐敗與墮落發出尖刻的責難，徹底動搖了羅馬教會的傳統威權與舊有的神學觀念。所以，到了十六世紀初葉，當路德振臂一呼，宗教改革乃大功告成，給予羅馬公教會的統一局面致命的打擊。⁸⁵

在宗教改革運動中有兩位靈魂人物，代表當時改革教會的思想。一位是馬丁路德，另一位是約翰加爾文。接下來將要介紹，他們兩位如何在新舊教會的觀念交替中，從事宗教教育的工作。

（二）、馬丁路德

馬丁路德（Martin Luther 1483~1546）在西洋教育史上佔著一頁重要的歷史；他不僅在西洋教育發展趨於低潮，一般人民漸漸忽視其教育子女的責任，以及宗教團體——教會——漸漸淪為征斂財富的機構時，揭發了世人對教育輕視的錯誤思想，而且，以一位虔誠的、真實的神的工作者的身份，提出了宗教革命的呼聲，期求從宗教革命上，拯救日爾曼低落的文化水準。他的貢獻雖然僅僅是純基督宗教文化的維護與發揚，但是，許多教育的新觀念，卻可從他的著作中，尋覓出歷史的痕跡來。⁸⁶

路德是一位虔誠而信仰堅實的宗教改革家，他懷抱著以教育來改變社會，提高人智的水準，消除教士的愚昧，以及希望能透過教育的普遍實行，培養完美的基督徒，從而使家庭、社會、教會與國家，都能夠和諧的發展，發揮其應有的特質和功能。路德的教育見解是，一切教育的實施，其根本是在家庭教育。家庭教育是奠定真正基督徒——即服從，信神，罪的認知，永生，贖罪等基本觀念的傳授所在。身為父母的人，應該先讓兒童去接近神，然後再把兒童交給世俗。故他期盼作父母的，應該要身兼三職即：教士、先知與官吏，他就是把教、訓、管的三種責任與權力，集中於一身。在家庭教育方面，除了教義的熟習之外，路德對於祈禱特別重視，認為祈禱是作為基督徒的信仰與責任所在。他希望身為兒童的父母，能夠每天抽些時間，由父母教導之。他並建議市政當局，定期每週都要監督各個家庭教育實施情形。

其次，路德在他的著作中，提出不分男女兒童均應接受教育的主張。也是第一位建議國家應該通過法律而強化強迫入學之實施的人。至於教學方法上，他也是一位革新者，他把聖經由希臘文譯成當時通行的德語，不但確定了德語的文法，而且也使得學習聖經不再依靠教士的解釋了，人可以直接與神交通，打開了教育普及的障礙。他為了貫徹教義的了解，首先

⁸⁴ 同上，770 頁。

⁸⁵ 馮作民編著，《西洋全史》（八），台北：燕京，1975，1 頁。

⁸⁶ 徐宗林著，《西洋教育思想史》，117 頁。

創有教義問答法 (Catechism)。一五二九年路德為了推動信仰教育，完成了《大教理問答》與《小教理問答》。⁸⁷他主張兒童初期學習事物時，要避免應用演繹的方法求知，而應使用歸納的方法，也就是，由簡易的到複雜的；由具體的，到抽象的學習方法。⁸⁸

此外，特重聖經教學，在學校的課程中，把聖經列為重要的部分。再者，作為宣揚聖經及解釋教義之用的主日講道，也成為教育過程中的一部分。通常在講道的次日，學童都會在學校裏被詢問講道的內容。⁸⁹

(三)、約翰加爾文

宗教改革時期對宗教教育有貢獻的人，除了馬丁路德外，還有加爾文 (John Calvin 1509~1564)。加爾文認為教會或社會如果要進步，一定要靠教育，這是他改革的重點，因此他極力主張，要求每一個人一定要接受教育。加爾文於一五三六年三月出版了《基督教原理》(Institutes of the Christian Religion)，該書是加爾文教派教理簡要的袖珍本，經過一五三九年的續版，一五四一年法文的翻譯和一五五九年的末版以後，便成為改教運動所產生的有系統、最著名和最有感化力的神學與道德學說綱領。⁹⁰

有關加爾文對宗教教育的看法，在《基督教原理》第四卷論教會第一章的標題中說得很清楚：「真正的教會是眾信徒之母」。所以我們從他的教會觀裏，很容易發現加爾文的宗教教育理念。他說：「上帝的旨意，是要將祂的兒女聚集在教會的懷抱中，不但是叫他們在嬰兒和幼兒時期，由她的扶助和服務得著養育，且由她仁慈關顧得著管教，直到他們長大成人，至終達到完全的信仰。」他說：「因為我們沒有別的方法得著生命，除非是由她懷孕、生產、乳養，受她的看顧管教，直到脫離凡軀，『好像在天上的天使一樣。』(瑪 22：30)。因為我們太軟弱，必須終身受她的管教。」在第五節加爾文再次地提到與學校有關的教育，在這裡更可以看出加爾文對教會教育的重視，其將教會教育視為是基督徒一生的功課。他說：「雖然上帝能於片刻之間，使祂定意叫他們只在教會的教育下，方能成長。」上帝的兒女長大成人不只需要家庭，也需要學校，所以，加爾文就把教會教育的性質，比喻為母親般的重要。作為強調教會養育與教育的責任和重要性。⁹¹

總之，宗教改革時期的新教，恢復以講道為崇拜的中心，重新規定堅信禮前要受學道班的教導，並且堅持父母在家有教導聖經和教義的責任，這纔算真正地恢復了初期教會裡已有的制度。其次，主張教育普及，教友們能自行閱讀和了解聖經。所以，將聖經翻譯成平民都能閱讀的用語，以方便人人皆可閱讀聖經。

⁸⁷ 林鴻信著，《覺醒中的自由》，台北：禮記，1997，29 頁。

⁸⁸ 徐宗林著，《西洋教育思想史》，120，122-123 頁。

⁸⁹ J. S. Brubacher 著，林玉體譯，《西洋教育史》，台北：教育文物出版社，1978，394 頁。

⁹⁰ 谷勒本著，李少蘭譯，《教會歷史》，336 頁。

⁹¹ 林鴻信著，《加爾文神學》，133-135 頁。

(四)、羅馬天主教的回應

1、天主教的反改革運動

羅馬教會鑑於新教力量的龐大，在自己內部進行嚴格的整肅和對新教的反擊，企圖挽回羅馬教會瀕臨垂危的命運。這種運動在歐洲宗教改革史上就叫「反改革運動」(Counter Reformation)。羅馬教廷採取了內部覺醒刷新運動，召開「特利騰宗教會議」(Council of Trent 1545~1563)，在它的憲章及法令中十分推崇教理講授，它是《羅馬教理問答》(1566年)的根源；⁹²由於馬丁路德於一五二九年出版德文教理問答後，天主教護教人士也以問答方式編寫真正典型有系統的教理書。尤以聖加尼修(P.Canisius, 1521-1597)和聖貝拉明(R.Bellarmino, 1542-1621)先後為成人、兒童寫的教理問答。而聖包洛梅(C.Borromeo, 1538-1584)受特利騰大公會議委託編寫了司鐸本《羅馬教理問答》，後來卻演變成為兒童教理教材，並且流傳、影響至今⁹³

宗教改革運動，帶來了基督的教會的分裂。由於新教徒極端重視教會的成長或衰敗與教會是否積極推廣教育有關。因此，新興教會大力發展教育，冀望經由教育的實施以培養出健全的新教徒，羅馬教會在感染到教育有助於維護教會成敗的考驗下，也致力於教育的推廣。十六世紀，著名的耶穌會的成立，對於羅馬天主教會教育的發展，影響頗鉅。⁹⁴下面將介紹依納爵·羅耀拉和他所創立的耶穌會，對教會和教育上的貢獻。

2、依納爵·羅耀拉

耶穌會祖聖依納爵·羅耀拉(St. Ignatius of Loyola 1491~1556)生於西班牙北部一個信德很深的天主教貴族家庭。他在年輕時從未想過度修會生活，只是醉心名利，想在軍事上嶄露頭角而已。他曾屢次參加騎士軍建立了許多戰功，然不幸一五二〇年在旁普羅納(Pamplona)一戰身負重傷，從此他成為一個跛子。療傷期間，他閱讀了耶穌和聖人們的行傳之後，使他認真地反省，是追求世間的榮耀呢？還是效法聖人們英勇的榜樣？最後他下了決心，要擺脫世俗而追隨基督，並為基督去爭取人靈。

依納爵深知傳教救靈的第一個條件是自身內部的徹底革新。因此，他先去著名的蒙塞拉(Monserrat)聖母堂，在一山洞隱居十月之久，專心的祈禱並做嚴厲的補贖。《精神訓練法》(Spiritual Exercises)——《神操》這本書就是在這時寫成的；這書為他和他的追隨者，實在是征服人心的利器。根據數世紀以來的經驗，證明這種訓練方式，確實有改造人靈之效力。一五三九年起，依納爵決心組成一個修會團體，定名為耶穌會(Society of

⁹² 劉鴻蔭譯，《論現時代的教理講授》，台北：主教團，1980，13頁。

⁹³ 輔仁神學著作編譯會編輯，《神學辭典》，544頁；現任教宗若望保祿二世，在1992年12月8日頒布《天主教教理》，在眾多教理書中，這本是整個教會通力合作的成果，反應教會的至公性。轉引：《天主教教理》，台北：天主教教務協進會，1996，viii-xi頁。

⁹⁴ 徐宗林著，《西洋教育史》，306頁。

Jesus)。一五四〇年教宗立即予以批准。⁹⁵

3、「耶穌會」教育制度的特色

耶穌會成立的目的，原本是為傳揚基督的教義，但是演變後的結果，耶穌會卻成為拓展教會教育事業的一個有力組織。該會的會士在嚴謹的教育管教下，所訓練出來的會士，個個皆是學養兼備的耶穌會戰士。每位會士一本絕對服從教宗的信條，因此樂意被派往世界任何一地，將神的信息傳達到那裡。依納爵稱這個小團體為「耶穌的軍隊」。該會的宗旨，就是：「愈顯主榮」(Omnia ad majorem Dei gloriam)。⁹⁶該會在教育制度上，有著下列的幾項特色：教宗保祿三世 (Pope Paul III) 應允、階層嚴明、發展迅速、定有會憲、教法嚴謹。

耶穌會的教學至為嚴格。在教學活動時，強調學的要徹底。學生需勤奮、安靜、認真、負責。除了宗教課程之外，隨著自然科學的進步，所傳授的學習內容，已不再局限於人文科學一隅，十七世紀有關數字、天文、地理、物理等方面的知識，亦被選作教材。

總之，耶穌會的教學成功，主要得力於它嚴密的組織、學習態度的嚴謹及制度的完備。但是，這一切的成就，皆係來自於一位虔誠的和貢獻其心力的傳教士——依納爵·羅耀拉。⁹⁷

第四節 近代的宗教教育

西方十八世紀的啟蒙運動，為近代的西方社會，奠定下堅實的文化基礎。十八世紀在西方可以說是教育走向公眾化受到人們注意的一個世紀。從宗教改革運動到二十世紀開始，可稱為近代。宗教改革運動不但為基督的教會開啟了新的紀元，也給基督宗教的宗教教育提供了前所未有的衝擊。這些衝擊在上面已經說過，就不再贅言。

本時期雖然只包括了短短的四百年左右，但是這個時期的宗教教育的發展，像整個基督的教會的發展一樣錯綜複雜，因此，要像前面幾個時期一樣，做簡單而有系統的敘述，幾乎不太可能。所以，只針對影響教會的宗教教育發展最大的兩因素來加以敘述，也就是受到人道思想和主日學運動的影響。

一、人道思想的影響

在德國方面：因著宗教改革，一些著名的宗教改革家如：路德、加爾文，都曾提出公共及宗教組織來辦理民眾教育的主張。虔誠主義 (Pietism) 的新教徒，希望以教育的力量，來堅定教徒的信仰；然而信仰的堅定則有賴聖經教義的明瞭。為了明白聖經教義，教徒就需要能夠懂得文字，才能閱

⁹⁵ 侯景文譯，《天主教史》卷三，57-59 頁。

⁹⁶ 黎正甫著，《天主教教育史》，台中：光啟，1960，218 頁。

⁹⁷ 徐宗林著，《西洋教育史》，308-311 頁。

讀聖經。另外，新教徒從人道主義的觀點，期望人人能經由教育的接受而成為良好的教徒。腓特烈·威廉二世（Frederick William II 1744-1797）一七六三年公佈著名的普魯士學校法典（School Code）。該法規規定凡年滿五歲至十四歲的兒童需接受強迫教育；如有違背則予家長以罰款。對教會教士則明文規定有義務提供教育事務方面的監督。

在法國方面：法國是一個天主教國家，向來教會就對教育有著不少的影響。十八世紀初期，法國初等教育的機構，多半由教會中的一些教育團體設置。一些修女團體則設立女子學校，教導女童。初等教育機構的設置，甚多是基於仁慈的心理或濟貧的人道思想。耶穌會及經堂修會（Fathers of the Oratory）⁹⁸則主導了法國十八世紀初期的中等學校，不過一七六四年以後，耶穌會對中學教育的影響力，逐漸消退（耶穌會被逐出法國）。⁹⁹

在英國方面：英國自十七世紀以來，教育是在英國國教之教區、慈善團體、教育促進團體及私人團體等的推展下。一六九九年著名的 SPCK（The Society for Promotion of Christian Knowledge）在英國成立。該學會成立的目的即在促進新教知識的散播；其原意是宗教的，然而，隨後即演變成發展教育事業的一個教育團體。一七〇一年海外地區福音傳播學會（The Society for the Propagation of the Gospel Foreign Parts）成立。該學會一方面有傳教士在英國海外殖民地傳播福音，一方面積極發展教會學校。該學會對美國殖民時期的中、南部初等教育的推廣，貢獻不少。

在美國方面：殖民時期的美國，其教育、文化等各方面深受英國的影響。教育事務也像英國一樣，多為教會、私人團體所掌握。著名的哈佛大學前身哈佛學院（Harvard College）即為培育傳教士而設的。另外，成立於一六九三年的威廉·瑪利學院（William and Mary College）和成立於一七〇一年的耶魯學院（Yale College），也都帶有宗教氣息。憲法起草人傑佛遜由於受到歐洲啟蒙運動中人道思想、自由、天賦人權、平等觀念的影響，因此，於一七七九年，在維吉尼亞州（Virginia）立法，希望教育不再受宗教團體——教會的限制。¹⁰⁰

二、主日學運動

一七八〇年瑞克斯（Robert Raikes, 1735-1811）在英國高士打（Gloucester Journal）地方開始設立其第一所簡陋的學校，以教導當地的文盲兒童，這些兒童要在主日上學，所以叫做主日學校（Sunday School）。其主要課程為

⁹⁸ 該修會開始於一五六四年，由聖斐理伯·內利所創立，他是一位改革家。參考：思果著，《聖人傳記》，台南：聞道，2001，52-55 頁。

⁹⁹ 耶穌會曾被教宗克雷孟十四世解散過四十一年（1773-1814）。參閱：G. Denis Meadows, *A Popular History of the Jesuits*, New York: The Macmillan Company, 1958, pp.123-131; Peter C. Hartmann 著，谷裕譯，《耶穌會簡史》，台北：光啟，2003，155-161 頁。

¹⁰⁰ 徐宗林著，《西洋教育史》，374-380 頁。

讀、寫、算和聖經，整個訓練的目的在於使兒童過明智的基督徒生活。這讓許多兒童獲得其一生中唯一受教育的機會。這運動的方式後來在歐陸和美洲都被採用。¹⁰¹主日學運動發展的相當快速，流傳的地區也很廣，它的影響和貢獻，超過任何一種宗教教育活動。下面是主日學運動的特點：

- 1、是由平信徒發動，教會支持的宗教教育。在最初曾遭到一些教會領袖的反對，但這種反對很快就過去了。
- 2、是發展最快，分佈最廣的宗教教育。那裡有宣教工作，那裡就有主日學。
- 3、是課程較有系統，教材較完備的宗教教育。初期時的教材種類繁雜，後來教材以聖經為中心。
- 4、是引領兒童歸主，平信徒服務教會最有效的宗教教育事工。¹⁰²

十九世紀時，天主教雖然非常重視以教區學校制度來實施宗教教育及道德教育，但卻有許多教區並沒有成立教區學校制度，因此只好仰賴天主教主日學校來進行宗教教育和道德教育。天主教主日學校與基督教主日學校有不同之處，即基督教主日學校是聖經學校，而天主教主日學校仍為教義問答學校。天主教有體系完備的教義，年幼的學童從小就需熟背教義問答書，卻不見得瞭解其義，因為成人認為熟悉教義問答書的內容是日後瞭解教義的基礎。

二十世紀初，許多人認為，宗教教育及道德教育，不是僅僅把聖經或教義問答書拿來當教材就夠，還需要新的材料。簡單的說，要有效處理這些問題，勢必要全盤檢討教授宗教教育和道德教育的教育理論。於是新的觀念和新的教學法，在一些傑出教育改革者的心中醞釀著，例如：裴斯塔洛齊、赫爾巴特和福祿貝爾。他們直接或間接的，提出宗教和道德教育觀念，而世俗學校受這些學者的影響，大於受主日學校或教會學校的影響。世俗學校把宗教教學排除在公立學校課程之外，而將道德教育或品格教育又與宗教教育分開。¹⁰³

第五節 當代教會的宗教教育

當代幾位教宗在他們牧靈的焦慮中，十分重視教理講授的宗教教育。在現任教宗若望保祿二世的《論現時代的教理講授》中，他說：「**教理講授一向被教會視為她首要任務之一。**」¹⁰⁴至於普世教會教理講授課本的統一，雖然在特利騰大公會議（一五四五至六三）和第一次梵蒂岡大公會議（一八六九至七〇）時，就是希望的事了，然而因著各國各地的語言、風俗習慣、文化……

¹⁰¹ 司馬德著，馬鴻述譯，《宗教教育原理的檢討》，38頁。

¹⁰² 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，27-30頁。

¹⁰³ J.S.Brubacher 著，林玉體譯，《西洋教育史》，408-410頁。

¹⁰⁴ 中國主教團秘書處編譯，《論現時代的教理講授》，台北：教務協進會，1980，1頁。

等等的不同而難以付諸實現。

教宗聖庇護十世見到統一教理版本的重要，於是在一九〇五年，曾為羅馬和整個羅馬教省區域，出版了統一性的教理問答。他希望如果可能的話，也推行到全球的天主教各教區。後來，教宗聖庇護十世的希望只達到局部，即在一九一三年出版了一本，全義大利通行本，專為孩童記憶的簡單教理。自此以後許多天主教國家的主教們，上行下效地編定出版，以全國統一性的教理為重要課題。再者，教宗在推動要理教育的文獻中提示過，講授要理時，應該根據兒童的瞭解程度，由淺入深。他強調教導兒童們強記要理中，他們還不很明白的字句，完全是一種濫用方法或方法上的錯誤。他還主張每個國家中的天主教會，應有主教團審定的要理書籍，但不適用於兒童或學校。¹⁰⁵

一、教宗們的通諭

1、庇護十世的「痛心通諭」(Acerbo Nimis)

教宗庇護十世登位後，在星期日下午，為羅馬百姓講要理，這是梵蒂岡從未見的一種奇景，因教宗認為自己有向信徒講解教義的職責，而且希望全世界的主教、司鐸們，都有這種責任心。在一九〇五年四月十五日，頒發「痛心通諭」(Acerbo Nimis)，督促加強宗教教育。在通諭裏甚至規定：「本堂司鐸每主日和節日，一沒有例外一應該用一小時，給兒童講解要理。」這些條文後來成了教會通行的法律。另外，教宗指派了一個委員會，編定義大利教理本。教宗在一九一二年，給羅馬代理主教肋思畢智樞機請其頒佈新教理本時，手諭說：「……，特別注意信徒的宗教教育，尤其是兒童們的宗教教育，……」。¹⁰⁶

2、庇護十一世的「教育通諭」(Divini Illius Magistri)

從十九世紀以來，各國政府統制教育，漸漸排斥宗教，甚至壓迫教會學校。當時義大利法西斯黨掌政，實行以法西斯主義統制教育，黨化青年，忽視家庭和教會的教育權，認為兒童教育是國家的專利品。另外，對於拿實驗方法來研究道德教育的方式，大感憂心。教宗庇護十一世 (Pope Pius XI 1857-1939) 見到這種種的教育危機，便於一九二九年頒發「教育通諭」(Divini Illius Magistri)。其內容是向全世界宣布羅馬天主教會的教育主張。¹⁰⁷關於宗教教育的重要性，教宗說：

「宗教教育之所以重要的原因，不只是為個人，也是為家庭和國家社會，因為一個團體的成熟，是來自每個組成它的成熟要素。……那些從事宗教教育者們的性格，將在孩童的心中影響著他們，從小一直到未來的整個生命。『你教導

¹⁰⁵ 劉順德著，《要理簡史》，81-83 頁。

¹⁰⁶ 羅光著，《聖庇護第十世傳》，台北：光啟，1988，144-147 頁。

¹⁰⁷ 黎正甫著，《天主教教育史》，304 頁。

孩童應行的道路，待他老年時也不會離棄。』(箴言 22：6)」¹⁰⁸

3、教宗保祿六世的「在新世界中傳福音」(Evangeli Nuntiandi) 勸諭

在一九七五年，教宗頒發「在新世界中傳福音」(Evangeli Nuntiandi) 勸諭，在當中提到「如何宣傳福音」的問題永遠是重要的，因為宣傳福音的方法，要依照時間、地方及文化的不同而各異。所以他說：

「為教會，首要的是真正基督徒的生活見證；……。另一個不可忽視的宣傳福音方法是講授要理。特別是小孩子及青年人的理智，需要經過有系統的宗教講授，……。沒有人否認應施行這種教育，以陶成基督生活的典型，而不只是名義上的教友。當然這種宣傳福音的努力是十分有利的——如果可能在教堂中、在學校中，甚至也在教友家庭中——條件是這種要理講授要有適當的課本，……。方法要適合有關人員的年齡、文化及接受能力。他們要設法記住、理解，而且將基本真理銘刻於心，使之貫徹整個生活。」¹⁰⁹

在一九七七年十月二十八日，由教宗保祿六世召集所舉行的世界主教會議，在會議中特別討論現時代的教理講授，尤其是有關於兒童及青少年的教理講授。因為主教們親身感受並分享當日人心深處的希望、緊張和挫折。在一切國家中，無論他們是何種形式的社會制度或文化傳統，人們都在努力的為大眾的公益追求、奮鬥，並努力建造一個新世界。老的價值體系已不再完全被接受，甚至被粉碎。許多國家因社會的演變，許多宗教性的習俗已被忽略。許多兒童和青少年從來沒有和教會接觸過，教理講授時常遭受忽略和拒絕。越來越多的父母會說：讓他們長大一點再接受宗教教育吧。好多領過洗的人，他們過著有名無實的基督徒生活。在這種種的情況下，教理講授的宗教教育應該向世界的兒童、青少年和成人再提出。藉教理講授，基督宗教的信仰應該降生在一切文化中。不但要有「給」的也要有「接受」的過程。¹¹⁰

4、教宗若望保祿二世「論現時代的教理講授」(Catechesi Tradendae) 勸諭

教宗若望保祿二世，承受了保祿六世和若望保祿一世兩位教宗遺留下的重要任務。於是，在一九七九年十月，頒發「論現時代的教理講授」勸諭。在該通諭中教宗強調，教理講授與教會整個生活是密切關聯的，當教會越推崇教理講授的工作和計畫，她越能加強信友團體的內修生活，及對外傳教的活動。其次，教宗也提醒說：

「在教理講授中需要符合福音的個人道德要求，及面對人生及世界的基督徒態度，這些態度或是英勇的或很單純的。……因此，教理講授也應設法不要在訓練信仰的努力中忘掉以下事實，相反地，要適當地予以解釋，尋求一個更

¹⁰⁸ Encyclical Letter of Pope Pius XI, *The Christian Education of Youth*, London: Catholic Turth Society, 1929, P.8.

¹⁰⁹ 劉鴻蔭譯，《在新世界中傳福音》台南：聞道，1991，29 頁。

¹¹⁰ 王愈榮譯，〈世界主教會議致天主子民的文告—世界主教會議結論〉《論現時代的教理講授》，台北：教務協進會，1980，103，105 頁。

合作及更有愛的社會，及為正義及建立和平而奮鬥。」¹¹¹

另外，關於如何講授信仰教育的問題，教宗表示：

「為了信仰教育，採用教育法精良的及實用的技術是正常的事。不過，要隨時注意信仰的基本特色。」¹¹²

也就是說，不同的方法是活潑有生氣的表示，也是一個豐富的資源，不過，必要的條件是，要在對教理講授有益處的前提下。

二、梵蒂岡第二屆大公會議文獻

教宗若望二十三世所召開的，梵蒂岡第二屆大公會議（1962-1965），實為教會在二十世紀的最大事件，給教會開了新的里程碑，各項革新因而蓬勃展開，以適應現代人類的需要。因為這次大公會議，教會邁開大步走出以往停留在中世紀，以神學為中心和以天主為中心的時代，定出「適合時代」的方針，進入「以人為中心」的時代。教宗保祿六世在大會的閉幕訓辭中說：「我們的人文主義，是基督主義，而我們的基督主義是以天主化為中心。所以我們可以換句話說：為了認識天主，需要認識人。」¹¹³

梵二文獻裏不但完全避免「教條式」的字眼，而且更衝破了教義的範圍，對人類衣食住行，靈魂肉身，以及生長在這個大時代一切社會、人類、世界問題，都表示出教會的看法和指示，這一切可以從大會中公佈的十六個寶貴文獻，包括四個大憲章、九個法令和三項宣言中，完全看出來。文獻的內容中，不但涵括教義教規的道理，也指示了人類生長在二十世紀的七十年代和以往不同的情形，從宗教問題，一直說到每個人的衣、食、住、行，家庭問題，社會問題，國家問題和世界問題，可以說顧及了人生各方面的指示與啟迪。會議無論在對各個國家民族的特有文化思想上，或對其他宗教的看法上，都表示了天主教史無前例的明朗態度；例如：在梵二之前，我們從來不會在教會的文獻內看到，論及各宗教中都有「真」和「聖」的成份的字眼，然而在這次大公會議正式的決案中都出現了。

「在我們的時代，人類的結合日益密切，各民族間的交往日益增加，教會亦更用心考慮它對非基督宗教的態度。……自古迄今，各民族都意識到，某種玄奧的能力，存在於事務的運行即人生的事故中。……此種意識與體認，以最深的宗教情感貫徹到他們的生活中。……天主教絕不摒棄這些宗教裏的真的聖的因素。並且懷著誠懇的敬意，考慮他們的作事與生活方式，以及他們的規誡與教理。……」（教會對非基督宗教態度宣言）¹¹⁴

在梵二之前，也不會聽到說，能與東方分離的弟兄彼此互通施行聖事的許可，然而在梵二之後，原則是毫無問題的。再者，現今能和西方分

¹¹¹ 天主教中國主教團秘書處編譯，《論現時代的教理講授》，31 頁。

¹¹² 天主教中國主教團秘書處編譯，《論現時代的教理講授》，61 頁。

¹¹³ 轉引：劉順德著，《要理簡史》，91 頁。

¹¹⁴ 中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，643-644 頁。

袂的弟兄一起祈禱，公唸聖經，主教、神父與牧師在信仰基督的信徒前，一起講道，共同祈禱，都大有人在。¹¹⁵其次，在文獻中的「天主教教育宣言」一開始就說：

「教育於人生之極端重要性，及其對今日社會進步日益增大之影響力，皆為本屆神聖大公會議細心研討的事。」¹¹⁶

至於論教育的真正目的，則是：

「乃為培養人格，以追求其個人終極目的，同時並追求社會的公益；蓋因人乃社會之一員，及其成長、亦應分擔社會的職責。」

關於基督化的教育，宣言中清楚的指示：

「所有基督徒，自有接受基督徒教育之權利。所謂基督徒教育，並不僅在培育以上所描述的人格成熟，而主要的，是使領受過洗禮的人，於逐步被介紹認識救恩奧蹟時，能對其所接受信仰之恩，日亦提高意識；……並應協助世界基督化，俾使本性價值在基督所救贖的人的整體透視下，加以運用，這將有助於整個人類社會的福利。」

至於論到教會及教育方法時，宣言則說：

「……教會盡其教育任務時，不忘一切適當的教育方法，尤其不忘自己固有的教育方法；其中首要的，是要理講授。……但其他屬於人類公共遺產而特別有助於修養心志、培育人格的方法，教會也極為重視，並且設法以精神，深入且加以提昇。」¹¹⁷

總之，在梵二大公會議中，天主教會邁開步伐走出中世紀，那以神學和天主為中心的時代，擬訂出回應時代訊號的方針，引導教會進入以人為中心的革新時代。誠如于斌樞機主教，曾在梵二文獻中文版的序中說到的：「……教會對現代人類發展及社會問題的關懷，禮儀生活的革新，教友傳教組織及工作的普遍展開，牧靈工作的革新，地方教會的建設等重大現象，都說明教會在適應現代人類及當地文化的需要。」因此可以說，梵二的精神是：時代在變，詮釋方法也要適宜的改變，至於教會要常保存有，像初期教會宗徒們的宣報行動和精神的部份，則不能改變。

結語

¹¹⁵ 劉順德著，《要理簡史》，97-98 頁。

¹¹⁶ 中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，653 頁。

¹¹⁷ 同上，655-658 頁。

在本章中，透過歷史的回顧，我們可以看到，從小就接受宗教教育，是每個猶太人的責任和義務，這種宗教教育，不但使猶太教的信仰能歷盡滄桑和迫害而不消滅，且為基督宗教的宗教教育提供了不少的借鏡。在初期教會時，教導孩子們信仰的事，很清楚的是委託給父母親，在《聖經》中記載得相當明確。到了第二、第五世紀，基督徒團體致力於闡釋救恩計畫和《聖經》的意義、信條的制定，同時也將初期教會的學道班，加以充實、整備，來教育慕道者。第六世紀的教會，教理的講授內容，由原先以救恩史和團體的禮儀生活的信仰培育方式，轉變為以基督徒環境（家庭與堂區）為主的兒童信仰教育。

進入中古世紀時期，教會非常注重教育，為此學校有逐漸取代教會實施宗教教育的情形，教會的信仰教育逐漸式微。在文藝復興時期，教會依舊無法真正發揮它的教育功能，因在信仰生活中，一般信徒沒有能受到聖經的教導，以致於不能在家中教導子女的宗教信仰教育，只有那些決心為教會工作者才能得到信仰教育。在宗教改革時期，新教主張並且堅持父母在家中有教導子女聖經和教義的責任。其次，主張教育普及，將聖經翻譯成平民都能閱讀的用語，以方便人人皆可閱讀聖經。羅馬天主教會也召開「特利騰宗教會議」，委託聖包洛梅，編寫司鐸本《羅馬教理問答》，後來演變為兒童教理教材，並且流傳、影響至今。

近代，教會內宗教教育的發展，像整個基督的教會的發展一樣錯綜複雜，影響當時教會的宗教教育發展，最大的兩個因素，是人道思想和主日學運動。十九世紀時，天主教雖然非常重視以教區學校制度來實施宗教、道德教育，但卻仍有許多教區沒有成立教區學校制度，只好靠主日學校來進行宗教教育和道德教育。二十世紀初，許多人認為，宗教教育及道德教育，不是僅僅把聖經或教義問答書拿來當教材就夠，還需要新的材料。

當代，教宗聖庇護十世，出版了一本全義大利通行本，這是專為孩童記憶的簡單教理。此後，許多國家的主教們，也紛紛編定出版，全國統一性的教理。在教宗保祿六世召集的世界主教會議中，特別討論現代的教理講授，尤其是兒童及青少年的教理講授，期望能藉由教理的講授，使基督宗教的信仰降生在一切文化中。最後，在梵二大公會議文獻中的「天主教教育宣言」說到，教會在盡其教育任務時，要用一切適當的教育方式，其中首要的，是教理講授。

總之，在本章中，不厭其繁的概述宗教教育歷史的目的，就是希望透過這漫長的歷史回顧，可以整體性的看到宗教教育的傳授者、接受者、場所、教材和方式等，因著不同時代的社會、文化、政治，經濟、宗教和教育結構，而產生的差異變化情形，每部份都很值得探究。然而因著時間和能力的限制，本論文只能就教材的部分做嘗試性的研究。即用當代發展心理學家皮亞傑的「認知發展理論」，來檢視梵二之後，台灣天主教兒童教理講授教材，是否有回應教會文獻的條件。

第二章：

皮亞傑的「認知發展理論」

在上一章最後，提到梵二文獻內的「天主教教育宣言」中，論到教會在盡其教育任務時，應不忘一切適當的教育方法，尤其不忘首要的教理講授。至於方法，要適合有關人員的年齡、文化及接受能力。也就是，對象如果是兒童時，教理講授教材的內容，就要適合兒童的年齡、文化及接受能力。好讓他/她們能記住、理解，並且將基本真理銘刻於心，使之貫徹其整個生活。又一九七九年的世界主教會議文告中指示，要用活而有效的方法使天主的聖言不斷傳播的行動，引人在信仰上繼續不斷的成熟。¹¹⁸

因此，在本章將特別介紹，當代發展心理學家皮亞傑的「認知發展理論」和該理論在教育上的應用。之後，在第四章將用皮亞傑的「認知發展理論」，來檢視梵二之後，台灣天主教兒童教理講授教材的內容，是否有回應教會文獻的條件。也就是兒童教理講授教材的內容，是否是適合兒童的年齡、文化及接受能力，好讓他/她能記住、理解，並且將基本真理銘刻於心，使之能生活信仰化，信仰能生活化。

第一節 相關發展理論簡述

依Peter Salwen and Dawn Sangrey的看法，認為在探討人—特別是兒童—的發展理論當中，比較著名的有：皮亞傑的認知的發展（Cognitive Development）；沃納的理論（Werner's theory）；心理分析理論（Psychoanalytic Theories）；佛洛伊德的性心理的發展（Psychosexual Development）、艾瑞克森的社會心理的發展（Psychosocial Development）；行為主義（Behaviorism）和社會學習理論（Social Learning Theory）等。¹¹⁹

一、瑞士的認知心理學家皮亞傑（Jean Piaget 1896-1980）。儘管皮亞傑從未承認他是一位心理學家，¹²⁰或者說明其理論或學說可以直接應用在教學上，但是當皮亞傑在一九八〇年去世時，美國新聞界讚頌他為二十世紀最偉大的發展心理學家，並肯定他對美國教育界的影響與貢獻，國內教育界，尤其是數學與自然科學的課程與教材的編製，也深受到皮亞傑認知發展理論的影響。¹²¹

¹¹⁸ 王愈榮譯，〈世界主教會議致天主子民的文告〉《論現時代的教理講授》，台北：主教團，99頁。

¹¹⁹ S. R. Ambron, *Child Development*, Rinehart Press/Holt, Rinehart and Winston, 1975, pp.465.

¹²⁰ 皮亞傑一直到1919年才正式從事心理學的研究。Margaret A. Boden, *Piaget* 著，楊俐容譯，《皮亞傑》，台北：桂冠，1991年初版二刷，4頁。

¹²¹ 皮亞傑自稱是認識論學者，而不是心理學家。張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，台北：心理，2003，83，95頁；Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget*，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，台北：書泉，1994，82頁；Margaret A. Boden, *Piaget*，楊俐容譯，《皮亞傑》，

皮亞傑是以兒童認知的發展為其研究重點，他以生物學的知識為背景，認為兒童之所以能攝取知識，是由於兒童不斷主動的與環境發生交互作用而得到。其理論內容大致上是以認知結構（cognitive structure）、認知功能（cognitive function）與認知內容（cognitive content）三者為基礎，¹²²加上影響認知發展的：成熟、經驗、社會傳遞和平衡作用等因素，相互連貫而形成的認知發展理論。¹²³關於他的生平、理論內容，將在下面的幾節做更詳細的說明。

二、奧地利的學者沃納（Heinz Werner 1880-1964）以其講授胚胎學與神經學課程的經驗，應用於闡釋與釐清心理發展的概念。他指出人類行為的各方面，有著彼此相互依存的關係；人類行為與整個環境亦有關係。沃納以相同的原理：「定向進化」原理（orthogenetic principle）¹²⁴，來研究並說明一切發展的歷程，包括社會的、文化的與生物的發展歷程都在沃納的研究範圍之列。他認為發展是一種過程，其特徵是日漸增加的「分化」和「階層式統合」。分化（differentiation）是指，人類這個有機體在發展期間的改變，其順序是從極單純、一般化，轉化成較複雜、特殊的形式。例如：在受精後的最初幾週內，即細胞尚未分化前，仍然無法執行特殊的功能。不過，數週後，有些細胞則會變成骨骼細胞、消化細胞……等等。「階層式統合」（hierarchic integration）則是指，在發展期間，個體分化的部位與功能漸增性的協調並納入組織系統內。例如：嬰兒的運動反應會漸進的統合入複雜、協調性的運動系統內，而後能夠步行。所以「分化」和「階層式統合」的過程，是以一種綜合性的方式來描述人類在整個生命過程中的轉變。¹²⁵

三、心理分析理論，可以佛洛伊德（Sigmund Freud 1856-1939）及其弟子艾瑞克森（Erik Erikson 1902-）的理論為代表。

（一）奧地利精神醫生佛洛伊德在研究人的心理問題的過程中，也涉及研究人的發展。他相信在兒童的發展中，受到本能的影響，且可劃分成若干階段。在這些階段中，兒童需就對他會發生影響的經驗和衝突，與以處理。佛氏發現，兒童的情緒驅力需與社會環境的需求協調，並求得一致，否則，這「性」驅力對人與社會將構成威脅。佛氏以性為基礎，將人的人格發展分為口腔期（出生至一歲）、肛門期（一歲至三歲）、

台北：桂冠，1991年初版二刷，2頁；Jean Piaget 著, *The Principles of Genetic Epistemology* , Translated, 王憲鈿等譯,《發生認識論原理》,北京：商務印書館,1989初版五刷

¹²² John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, New York: D. Van Nostrand Company, 1963, p.17.

¹²³ 王文科著,《認知發展理論與教育》,台北：五南,1991,1-2頁。

¹²⁴ 是生物學上的專有名詞，其意義是：不論外界的條件有何差異，每一個體皆循相同的方向，且經歷相同的階段發展，發展之初屬於較未分化的狀態，漸漸地趨向分化、統整與組織的狀態。

¹²⁵ David M. Brodzinsky、Anne V. Gormly、Sueann Robinson Ambron 著，胡月娟譯,《實用人類發展學》,台北：華杏,1995,3-4頁；參閱：S. R. Ambron, *Child Development*, pp.466-467.

性蕾期（三歲至六歲）、潛伏期（六歲至十二歲）和性器期（十二歲至十八歲）等五個時期。因其以性的發展為重點，故其理論亦被稱為性心理階段理論（psychosexual stage theory）。¹²⁶佛氏認為對發展的兒童來說，如果早期在家庭生活中與父母的互動，基本的本能沒有得到滿足，那麼兒童在向前發展時，就會有某種程度固著於這個早期的階段，在適應力上也會受到某些阻礙。或者在後來的階段沒有得到滿足，兒童也會倒退到較早期的行為型態上。¹²⁷另外，根據佛氏的說法，個體在經歷性心理發展的每一階段時，都會面臨相同的基本衝突，也就是，如何以自己與社會能接受的方式來表達個人「性」與「攻擊」的本能或需求。對此衝突佛氏的描述是環繞人格結構的三大組成：本我（id）、自我（ego）、超我（superego）他認為這種三者間的互動，就是形成個體獨特人格特質的基礎。¹²⁸

（二）艾瑞克森繼承佛氏，他是丹麥的心理分析師，在 1930 年抵達美國之前，曾在德國參與佛洛伊德學派的團體做研究。艾氏與佛氏的不同點在於：最初吸引他注意的是兒童，他最早的一些科學觀察都是來自兒童的遊戲行為。艾瑞克森與佛洛伊德最大的不同在於，他認為影響一個人發展的主力是社會心理因素而非性心理因素，因此他極力主張社會心理因素對人格發展的影響。其次，他認為社會會對發展中的個體有某些要求，而個體會為要因應這要求而產生一系列的危機，他稱這危機是「社會心理危機」，意指：個體在做自我表達與自我信賴時，社會會要求發展中的個體順應成人們的期望。艾氏也贊同佛氏所主張的：早期的經驗將對發展造成持續影響和每一階段都是奠基於較早階段的結果的看法。

不過，佛洛伊德主張，最後的性心理危機是發生在青少年時期；而艾瑞克森則在成年期增加了社會心理危機。也就是，艾瑞克森認為人格發展是一個繼續不斷的歷程，從出生一直到老年，共可分成八個時期：信任感對不信任感（出生至一歲）、自主性對自我懷疑（一歲至三歲）、進取性對罪惡感（三歲至六歲）、勤奮對自卑（六歲至十二歲）、認同感對認同感混淆（青少年期）、親密感對孤立感（成年期）、生產對停滯（中年期）、統合對絕望（老年期）。¹²⁹

在艾瑞克森的理論中，每一個時期都有其社會心理的衝突或任務，充滿危機和挑戰性，兒童解決它們的情況，決定他往後將成為怎

¹²⁶ 王文科著，《認知發展理論與教育》，3 頁。

¹²⁷ Robert M. Liebert, Rita Wicks-Nelson, Robert V. Kail, *Developmental Psychology*, 游恆山等編譯，《發展心理學》，台北：五南，1991，9 頁。

¹²⁸ David M. Brodzinsky, Anne V. Gormly, Sueann Robinson Ambron 著，胡月娟譯，《實用人類發展學》，10 頁。

¹²⁹ 同上，11-12 頁。

樣的人及解決新問題的能力程度，就此點而言，艾氏與佛氏的見解類似。至於艾瑞克森強調社會環境對人格發展的影響與皮亞傑的理論，也有略同之處，只是研究重點有別而已。¹³⁰

四、對行為主義的心理學家來說心理歷程與心理學無關，且無從觀察。他們僅以客觀的、可觀察的行為作為研究的對象，認為人行為的改變，可以藉刺激與反應的關係來說明；也就是採實驗控制的研究方法，來驗證假設。行為學家認為人類發展是「學習」的累積效果。兒童與成人的差異在於量，成人因經歷過較多的人與事情，所以會學習到比兒童更多的行為或反應。根據行為學家的說法，人們在學習方式上，並沒有發展「階段」可言，不同的年齡層，學習機轉不一定有異。另外，行為學家主張在整個生命過程中，發展是持續而非間歇性進行的；不只人類如此，所有種屬都一樣。例如：消化生理學家巴夫洛夫（Ivan Pvllov, 1849-1936）在研究狗時發現，若鈴聲與食物一起出現，狗可以經由學習，當聽到鈴聲，就是不給食物，牠也會分泌唾液，巴氏知道，對動物來說，當聽到鈴聲就分泌唾液，這並非是一種自然的反應，而是一種經由「學習」所得的反應。所以，行為心理學家讓我們了解到，發展是貫穿著人類的整個生命過程，因為我們從未停止學習——「活到老，學到老。」

（一）美籍心理學家斯金納（B. F. Skinner），是一位美籍的心理學家，他將巴夫洛夫的研究範圍加以擴展，發現動物或人類所表現的複雜反應會隨環境而改變。斯金納的研究對象主要是老鼠；研究顯示當老鼠的一些反應經過「增強」（reinforcement）之後，往後就可能再出現這些反應。相反的，如在這些反應之後施予懲罰，反應就不會再出現。例如：將飢餓的老鼠放在一個有橫桿的籠子內，若按壓橫桿，會有食物掉下，牠們就會有一系列探索性的反應。如果剛好又壓到橫桿，而食物又掉下來，那麼，老鼠的行為在獲得增強（食物）上，就是屬於工具性的（instrumental）增強行為反應。其次，增強作用也會讓老鼠在類似的環境下，重複按橫桿，就這樣一項新的學習行為反應就形成了。一般認為巴夫洛夫和斯金納的原則適用於動物亦適用於人類。例如：嬰兒早期的發聲，會因著父母所給予的各種不同回應，而被塑造或修正。同樣的，當兒童與成人曾在遇見狗、醫生或其他人事物時，若同時伴隨出現疼痛或其他令其不悅的感覺，那麼，他/她就學會了對狗、醫生或其他人事物等，產生害怕行為的反應。所以，行為心理學家很強調學習在發展上的重要性。¹³¹

（二）在行為主義中，另一重要的學派就是社會學習理論。在這理論中最突

¹³⁰ 王文科著，《認知發展理論與教育》，4頁。

¹³¹ David M. Brodzinsky、Anne V. Gormly、Sueann Robinson Ambron 著，胡月娟譯，《實用人類發展學》，18-19頁。

出的是美國史丹佛大學班杜拉教授（Albert Bandura 1925-）。班氏認為傳統行為派學習觀點，雖然正確但不夠完整，只能解釋部份學習，傳統太重視情境方面的因素，尤其是社會因素對學習的影響。他認為知識的學習與可觀察的行為表現兩者是不同的，因為人所知的多於所表現的。他的「社會學習理論」又稱為「社會認知論」（social cognitive theory），重視內外因素，包括環境因素、個人因素（如思考、動機）和行為交互影響，而且也會影響他人的學習過程，班氏稱此為「交互決定論」（reciprocal determinism）。

另外，傳統行為學派忽略了榜樣與模仿對學習的影響，事實上，人與動物都是經由觀察而學習。是故，對於傳統行為學派認為認知因素，對學習的解釋並不是必要的觀點，就形成挑戰，因為人若經由觀察而學習，那麼人就必須先有注意（attention）、保留（retention）、再生（production）和動機與增強（motivation and reinforcement）等的認知活動，才能形成學習。班杜拉認為兒童也可以經過觀察與模仿來學習，而且可以是不需要任何直接的酬賞或懲罰。¹³²

再者，一群發展心理學專家，被稱為neo-Piagetians，其中以Case 為代表，他嘗試將Piaget的理論和資料處理理論結合。Piaget與Case兩人立論的不同是：前者專注於描述兒童認知發展的結構；後者則視兒童為問題解決者，隨著認知的發展，兒童逐漸有解決愈趨複雜問題的能力。¹³³

簡述了以上這些不同的發展理論之後，可以得知，因著各家學者所研究的發展層面不同，各理論的範圍不同，探討的主題也就不一，倘能折衷各家理論，似乎更能增進對兒童發展的瞭解，但實在太不容易了。由於皮亞傑的理論，不但描述認知能力的發展階段，即各個階段當中認知結構的特徵，而且更以平衡化、同化及調適等來說明認知發展的心理機制，我認為這是很有助於運用在設計或檢視，各種教育教材的內容，是否是以兒童的需要為中心，以幫助兒童能更有效的吸收學習。

雖然皮亞傑的理論在學術界一直不斷的被修正著，例如：幼兒並不是那麼的自我中心；幼兒有能力從事超越經驗的思考，只要有適當的引導等等。¹³⁴但他的理論基本假設仍然是成立的，並且是當代教育學者在研究認

¹³² 朱敬先著，《教育心理學》，台北：五南，1997，210 頁；參閱：David M. Brodzinsky、Anne V. Gormly、Sueann Robinson Ambron 著，胡月娟譯，《實用人類發展學》，19-20 頁；Robert M. Liebert, Rita Wicks-Nelson, Robert V. Kail, *Developmental Psychology* 著，游恆山等編譯，《發展心理學》，11 頁。

¹³³ 轉引自：Donald Ratcliff, *Handbook of Children's Religious Education*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1992, pp.9-10.

¹³⁴ Margaret Donaldson 早期曾參與瑞士皮亞傑研究中心的研究工作，雖然日後對皮亞傑理論有所質疑，但她深受這項研究經驗的影響。參閱：Margaret Donaldson 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，台北：遠流，1998 初版四刷

知發展成長的一個基礎理論。¹³⁵所以，本論文選擇以「皮亞傑的認知發展理論」作為檢視工具。接下來將探討皮亞傑的認知發展理論，然後在第三章時，將用其理論來檢視目前台灣天主教兒童主日學教理講授教材的內容設計，是否是適合兒童不同年齡的認知發展階段的需求。

第二節 皮亞傑的生平及思想淵源

一、生平與教育背景

傅來福 (John H. Flavell) 曾說：「皮亞傑是著名的發展心理學者，也是當代行為科學中，最值得注意的人物之一。」¹³⁶瑞士的認知心理學家皮亞傑 (Jean Piaget 1896-1980)，出生在一個學者的家庭中，使他從小就浸染在學術的氣氛中。父親在紐夏帖爾大學講授西洋中古史，性勤敏，凡事講求批判，強調系統工作的價值，但從不上教堂。母親是一個虔誠的教徒，有才智，精力充沛，待人仁慈，可惜有點神經質。在這種家庭背景下，形成皮亞傑不熱衷於冒險性的遊戲，而對機械、鳥類、化石和貝殼感興趣。他於七、八歲時，就寫了第一篇探討在公園所見羽毛帶白之變種麻雀的論文。

一九一五年他以主修生物學取得紐夏帖爾大學的學士學位。大學畢業後，皮亞傑除了繼續研究軟體動物之外，還廣泛的涉獵哲學著作，例如：柏格森 (Henri Bergson 1859-1941)、涂爾幹 (E. Durkheim 1858-1917)、詹姆士 (William James 1842-1910)、斯賓塞 (Herbert Spencer 1820-1903)、孔德 (A. Comte 1798-1857) 和康德 (Immanuel Kant 1724-1804) 等人的著作，這對於皮亞傑後來從事的兒童智力發展研究，影響很大。

一九一八年以論軟體動物的論文，榮獲博士學位。其後，皮亞傑前往蘇黎世，在理普斯 (G.E. Lipps) 和雷西納 (Wreshner) 兩個實驗室，以及布留勒 (Eugen Bleuler. 1857-1939) 的精神病診療所，從事實驗研究工作。這時他閱讀布留勒、佛洛伊德和榮格 (Carl G. Jung 1857-1939) 等人的著作，收穫豐富。他之前研讀的哲學，引發了他對知識性質的興趣；這時候，精神分析與心理計量的理論和方法，導引他注意人的心靈的問題，同時研究認知「客體」(the known) 與認知「主體」(the knower) 二者的重要性。

一九一九年秋，皮亞傑到法國巴黎大學的文學院，用兩年的時間學習病理心理學，並隨同拉蘭德 (A. Lalande 1867-1964) 與布朗希維克 (L. Brunshvicg 1869-1944) 學習邏輯和科學哲學。在這同時，他也學得臨床的晤談技術。另外，在一九一九年至一九二一年間，他因參與了一套新式推理測驗，這項工作讓皮亞傑發現，兒童的作答方式，所使用的策略

¹³⁵ 吳梓明編著，《邁向九十年代基督教宗教教育》，香港：華人基督教宗教教育促進會，1990，49頁；張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，台北：心理，2003，83頁。

¹³⁶ John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, p.1.

與成人不同，因而得到兒童與成人思考的歷程，有著品質上差異的結論，此一結論，後來成為皮亞傑認知發展理論中的一項基本特性。皮亞傑曾根據在日內瓦盧梭研究所附屬育嬰學校（Maison des Petits）的兒童作為研究對象，將所獲得的結果，出版一系列有關兒童心理學的著作，使他在三十歲以前，就躍居於世界有名的心理學家行列。皮亞傑曾於一九二九年接受朋友的邀請，出任國際教育局（Bureau International de L'Education）主任，然而他的條件是欲透過該組織，促請各國教育行政當局，改革教學方法，採用適合兒童的能力和需要的教學技術。

一九六九年皮亞傑曾出版《教育科學與兒童心理學》（Science of Education and the Psychology of the Child），該書主要在批判傳統教育過度依賴教育工學（Education Technology），¹³⁷而漠視對兒童的瞭解。皮亞傑認為過分強調教育的科學，在不重視教育對象——兒童——的科學研究結果下，勢必造成教學活動的枯燥乏味，也就是，兒童只有機械式的記憶成人要求的、認為的有價值的知能而已。有鑑於此，皮亞傑主張教師皆應具備兒童發展的基本知識。根據統計，皮亞傑從一九三六年接受哈佛大學頒授榮譽學位以後，陸續有不少國家授與他此類的學位，約有三十多個。這可說是學術界，對其在心理學和認識論方面的成就與貢獻，所做的具體且肯定的表示。¹³⁸

二、思想淵源

艾爾凱（David Elkind）認為論及皮亞傑的教育觀點，可追溯至盧梭（Jean-Jacques Rousseau 1712-1778）的理論，因在皮亞傑的著作中不難發現盧梭的觀點浮現。另外，裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi 1746-1827）、福祿貝爾（Friedrich Froebel 1782-1852）、蒙特梭利（Maria Montessori 1870-1952）和杜威（John Dewey 1859-1952）等人，也影響了皮亞傑的教育思想。以下將簡述其要點。¹³⁹

- （一）受原籍法國的自然主義思想家盧梭（J. J. Rousseau 1712-1778）思想的影響。在《愛彌兒》（Emile）中，盧梭評論當時教育的方法、內容與目的，同時也提出改革之道。盧梭認為成人對兒童的瞭解相當有限，他不贊成以成人為本位的教育，提出以兒童為中心的教育主張。因此，須從兒童中發現兒童，按年齡來對待各個兒童，如此才能找

¹³⁷ 轉引：<http://www.taect.org>（中國視聽教育學會）2004.3.28。是一種有系統的整合人員、理念、設備、程序和組織的複雜過程。主要目的是在分析人類各種學習方面的疑難後，能設計、創造、執行、評估和管理疑難的解決之道。

¹³⁸ 王文科著，《認知發展理論與教育》，15-18頁；參閱：David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, New York: Oxford University, 1976, pp.54-74; John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.1-9; 杜聲鋒著，《皮亞傑及其思想》，台北：遠流，1997，1-19頁。

¹³⁹ David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, pp.38-39.

出兒童與成人不同的獨特價值。這種見解對皮亞傑主張以兒童為中心的認知發展理論，具有明確的意義。其次，盧梭另一個影響皮亞傑教育觀點的是：情願讓時間消逝；也就是給兒童自由發展的時間，讓兒童遵循自然成長的時間表發展。否則得到的將是年輕的博士或年老的兒童。這與皮亞傑強調兒童認知能力的成長有「適當的時間」，在精神上頗為一致。

(二) 受瑞士教育家裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi 1746-1827) 的影響。盧梭是把啟蒙運動推展到教育上的第一人，而將盧梭有關的兒童教育觀付諸實踐的卻是裴斯塔洛齊。¹⁴⁰裴氏強調教育的目的，在於促進兒童能力的發展，而非憑機械記憶，將生活無關的知識，注入兒童腦中。對兒童是如何得到確定的觀念，很重視。他指出兒童需經過模糊、明白、清晰以到達確定的過程，提出直觀教學和實物教學等主張。裴氏認為兒童要獲得確定的概念，需遵循五個步驟：第一步驟，(1) 區分物體，把混淆感覺印象的物體排除。(2) 再把外表類似的物體，集合在一起，使他們明顯可見。(3) 將完全清楚的觀念，提升為確定的概念；第二步驟，(1) 分別提出混淆的感覺概念。(2) 在改變的情況下，分別著手觀察。(3) 將他們納入既有的知識內容之中；第三步驟，因此，知識成長的過程是：(1) 由模糊至明白。(2) 由明白至清晰。(3) 由清晰至確定；第四步驟，確定知識的成長過程是：(1) 透過覺察物體的單位、形式和名稱，可獲得明白的知識。(2) 經由知識的逐漸開展，使得該知識進入清晰的狀況。(3) 因該種知識和明顯的觀念聯結，而變為確定；第五步驟，讀、寫、算等三種基本科目的進步，是由於：(1) 由模糊至明白的觀察。(2) 由明白的觀察至清晰的表象。(3) 由清晰的表象至確定的概念。這些對於皮亞傑所提出的教育發展的理想目標、重視感官經驗、採取實物教學，以及強調思考的形象與操作等論點，多少有著影響。¹⁴¹

(三) 受德國教育家福祿貝爾 (Friedrich Frobel 1782-1852) 的影響。福祿貝爾亦是受到裴斯塔洛齊影響的人之一。他也自創學校，從直接觀察兒童中，發展其教育觀念。福氏篤信宗教，相信自然和人類是神性的外表現。因神是至真、至善、至美的，所以由神所創造的人類，必然是善的，肯定兒童的本質為善。他認為教育的目的，是在促進兒童內在的發展，以求達到充分而圓滿的自我實現。他瞭解教育，對兒童發展負有重大使命，因而提出兒童的發展與學習階段有

¹⁴⁰ 田培林著，賈馥茗編，《教育與文化》(上)，台北：五南，1976，47頁。

¹⁴¹ 王文科著，《認知發展理論與教育》，57-65頁；David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, pp.39-46.

密切的關係。福氏主張教育不是生活的預備，而是生活的參與。他將人類的發展分為嬰兒期、兒童期、少年期和青年期四個階段。以當代的標準來衡量，雖未盡完美，但是對某些觀念的引發，卻有著啟示作用。例如福氏建議學前兒童可透過語言，將內在的世界外在化，小學兒童透過語言把外在的世界內在化。這種將學前教育和小學教育的區分，和當前在規劃兒童教育時，反對形式教育的見解相合。在皮亞傑的認知發展理論中，可以明顯的看出有福祿貝爾的階段發展精神在內。¹⁴²

另外，福氏認為兒童是整體的發展，為了讓兒童不斷發展，就要提供「工作」，也就是讓他/她自由行動、創造，好能從物質材料（教具）中，學習到有系統的、統一的知識和精神。這種做法的目的，在於發展並滿足兒童操作的傾向，因此教育不是生活的預備，而是日常生活的參與。福祿貝爾主張讓兒童有遊戲的自由，因這可以促進其從內向外發展，還有遊戲中的規律性限制，可以培養兒童的責任感。這些見解對皮亞傑在運思前期和感覺動作期強調遊戲與模仿、活動的學習方法、道德發展等，都有著影響。¹⁴³

- （四）受義大利教育家蒙特梭利（**Maria Montessori 1807-1952**）的影響。蒙氏與裴斯塔洛齊、福祿貝爾一樣，與其說是教育的理論家，不如稱她/他們是實際的教育工作者。她在《教育的自發活動》（**Spontaneous Activity in Education**）一書中，主張為配合年幼兒童的生理發展與需求，應有充分準備的環境和教室管理。除此之外，還需要有：在實際生活和類似職業中所需的教材，例如：娃娃角，可供兒童玩扮家家酒輪流扮演不同的角色；感官的教材，例如：不同尺寸的積木，可供兒童建構塔或房子；獲得認知所需的教材，例如：各種色調的線可讓兒童學習分辨顏色；發展宗教生活所需的事物，例如：祈禱角，可供兒童靜思。在這樣配置完善的教室環境中，應該要容許兒童能自由的走動、自由的選擇教具、老師應該默默的、適時的鼓勵兒童為自己的選擇和學習負責任，提供兒童學習和同儕分享或輪流使用所有教具的機會，藉此塑造其人格及和其他兒童建立社會、人際關係，培養榮譽感，讓兒童學習成為一個獨立和自主的人，而非成人要的小大人。她認為老師應懂得觀察，也應懂得做一個退居幕後的人，老師必須學習謙卑，才能夠幫助兒童的發展，因為教育的成果並不是老師的功勞，老師只是在教育過程中，為兒童解釋教具的使用方法，在教具和兒童之間擔任聯絡的角色。因此蒙氏主張，

¹⁴² Elkind ,D. *Preschool Education : Enrichment or Instruction ? Childhood Education* ,Vol. 45,1969, pp.321-327 ; cited in : David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, p.47.

¹⁴³ 王文科著，《認知發展理論與教育》，67 頁。

老師除非是為了維持秩序，否則不宜直接干涉兒童的活動。¹⁴⁴

蒙氏在兒童的教育概念方面，對皮亞傑的重要影響有：

- 1、蒙氏重視兒童行為發展的規範，強調發展階段中的不同順序；這替皮亞傑主張發展順序不變且無法逾越的觀點鋪了路。
- 2、蒙氏強調配合生理發展來準備環境，此為幫助智能發展是重要的；這和皮亞傑主張認知發展的交互作用觀點，有著密切關係。
- 3、蒙氏論述重複練習會影響心智能力的發展；皮亞傑在感覺動作期提出行為重複的循環反應概念，並提到兒童在運思前期為了求適應，不斷發問「為什麼」的問題，可見兩人有類似的見解。
- 4、蒙氏容許混齡兒童在同一教室內自由走動，這樣有助於不同年齡兒童之間的模仿；另外，在教室內提供各種工作教具，可配合學習的需要。這樣的見解對皮亞傑的影響是：強調模仿行為和透過實物操作對認知發展的重要。¹⁴⁵

(五) 受美國杜威 (John Dewey 1859-1952) 教育思想的影響。他是最後一位影響皮亞傑的教育思想的人。杜威像盧梭一樣，稱得上是第一流的哲學家；他除了在哲學方面有卓越的成就之外，對教育也還關心，所以就這方面來說，他又像裴斯塔洛齊和福祿貝爾，算是一位教育的實踐家。在一八九六年至一九〇三年間，主持芝加哥的一所實驗學校，在那裡，他和同事得以測試其教育理念。他早期的著作，受到黑格爾 (G.W. F. Hegel) 的影響，主張教育要強調普遍的真理；後來因受到詹姆士 (William James) 的影響，轉而主張實用主義 (pragmatism)。也就是，所有的思想、一切的概念，應以它們在真實世界中的影響來考驗，而不是以普遍的真理來考驗。因此，杜威主張：教導兒童必須是在實用主義的架構內實行，生活也應以學習實用為導向。

杜威主張教育是建基在經驗上，而不是以權威或訓練為基礎。但是，他也指出並不是所有的經驗都具有同等的教育價值。在其《經驗與教育》一書中曾說：「任何經驗，只要是會妨礙或歪曲更進一步成長的經驗，便是反教育的。……每種經驗可能是生動的、活潑的和有趣的，但由於它們之間沒有連續性，可能會形成散亂的、不統合的和分心的習慣。形成像這類習慣的結果是：不能控制未來的經驗。」¹⁴⁶所以，為杜威來說，經驗本身是否具有價值，要從連續性 (continuity) 和交互作用兩者來評估，因為充分利用目前的經驗就是為將來作準備，而且經驗只有經過彼此的

¹⁴⁴ 好的學習環境和好的教室管理，能讓兒童在從容、自在的情況下，按自己的生長速度去發展、學習。參閱：C. M. Charles, *Building Classroom Discipline* (Forth Edition) 原著, 金樹人編譯, 《教室裡的春天》台北：張老師，1995 初版九刷

¹⁴⁵ Ruth L. Ault, *Children's Cognitive Development*, New York: Oxford University Press, 1983, pp.176-178.

¹⁴⁶ 轉引：David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, p.52.

交互作用才是有益的經驗。他深入的探討「經驗」、「活動」或「自由」等語詞，使這些概念得以普遍化，在教育上產生實用的價值。也就是，從知識進化的傳統來說，杜威協助人利用分析與分化來理解教育上的基本概念。

皮亞傑追隨著杜威，進一步的區分經驗與思考的概念。杜威只以一般實用的術語來分析思考，而皮亞傑則以發展的術語來分析，且強調兒童的心理能力在不同年齡中所展現的特點。總之，杜氏對皮亞傑較重要的影響有：

- 1、強調經驗的連續性與交互作用的重要。
- 2、杜氏以實用術語分析思考，激發皮亞傑用發展術語分析思考。¹⁴⁷

第三節 皮亞傑的認知發展理論

瑪格麗特·唐納生（Margaret Donaldson）在《兒童的心智》（*Child's Minds*）一書中提到說，皮亞傑注意的焦點並不在於人與人之間有什麼不同，因此並非像平常所以為的「智能測驗」。皮亞傑想找出，並加以解釋的是，人類智能發展的正常過程。因為皮亞傑相信必有一個典型的過程存在，一個每個人都遵循的發展順序，即使每人都有自己的發展速度，而有些人比別人發展的比較快。又說，因著皮亞傑不僅是一位生物學家，同時也是認識論者的原故，所以他關心的是，關於知識性質這類的概括性問題。皮亞傑相信，「在沒有先說明知識是如何的發展和成長之前，是無法解答其他問題的。」¹⁴⁸是故，接下來要以七個部分來敘述皮亞傑的認知發展理論。

一、兒童認知發展的兩個基本概念

皮亞傑將認知發展看做智力發展和邏輯思考的能力，認為認知發展（cognitive development）萌芽於嬰兒時期，而在兒童期充分顯露出來，兒童的認知發展蘊含著兩個基本假設（assumptions）。

- （一）兒童的認知是主動的。它是一種能造成有機體生存的最佳狀況的活動，也就是有機體能對環境做有效反應的表現。皮亞傑認為嬰兒從出生後，就開始一生的發展歷程。為探索周邊世界的事物，他會主動的與環境進行互動，而非被動的接受環境的刺激，於是在這過程中就產生認知。
- （二）認知發展是受遺傳和環境交互影響的。皮亞傑並不將認知發展看成是靜止不變的，他認為兒童的認知發展是隨著有機體的成熟和學習

¹⁴⁷ 王文科著，《認知發展理論與教育》，72-74 頁；David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, pp.50-53.

¹⁴⁸ Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，182 頁。

這二者交互作用的結果。認知或心智的成長就像生理的發展，會隨著年齡的增長和教育經驗的累積而增進。¹⁴⁹

二、認知結構

皮亞傑所稱的認知是指知識的共同心理機制，是動作或心理運算所概括形成的抽象結構，它們不是外界經驗的概括，而是主體自身動作和運算中的邏輯的協調。¹⁵⁰他認為認知結構（cognitive structure）是個人與環境交互作用的知識系統。它包括：基模（scheme）和運思（operation）。

（一）基模（scheme）是皮亞傑用以描述一個行動順序的術語，「是認知結構的最基本單位，是一種行動的結構或組織，利用重複作用，可以類化或遷移於類似的環境。」¹⁵¹基模是由粗略而精細，由小而大，由淺而深，由簡而繁。當基模與基模彼此之間經由交互作用時，就再形成另一個認知的基模。對於非常幼小的嬰兒來說，它的認知結構可定義為多種反射作用，皮亞傑將每一種反射作用冠以一種基模。

基模通常隨著對四周物體的同化而變得更加穩固，並在兒童調適四周物體時產生改變。基模通常是以它們所代表的活動而命名，例如：嬰兒的哭泣、抓握和吸吮行為，就有嬰兒的「哭泣基模」、「抓握基模」和「吸吮基模」等等的感覺動作發展基模，當這些基模透過心理運作功能逐漸結合為另一個基模，這時就會形成嬰兒肚子餓時會哭、會抓奶瓶來要吸奶的行為動作。¹⁵²

（二）運思（operation）是知識系統和認知發展的重要功能，基模在認知結構中較屬靜態的架構，而運思則是認知行為內的動態單位。所謂運思是指改變外界知識或對外界刺激給予行為反應的內在化的過程。也就是說，運思具有智力的（mental）內在化和可逆性（reversibility），指兒童能夠朝著兩個方向展開，能以合乎邏輯的方式來重新排列事物，例如：將水從容器中倒入另一個大小或形狀不同的容器時，具體運思期的兒童會知道水的體積仍是一樣的（守恒能力）。¹⁵³這兩種特性，能將外界知識加以轉化而成為內在的知識架構，也可統整內

¹⁴⁹ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，台北：心理，1999，38頁；張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，83頁；參閱：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, p.16.

¹⁵⁰ 詹棟樑著，《兒童人類學—兒童發展》，台北：五南，1994，219頁。

¹⁵¹ J. Piaget, *The mechanisms of perception*, trans. by G.N. Seagram, New York: Basic Books 1969, London: Routledge and Kegan Paul 1969, p.5；轉引：詹棟樑著，《兒童人類學—兒童發展》，225頁；參閱：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, p.52.

¹⁵² Guy R. Lefrancois, *Psychology for Teaching*, 1997，李茂興譯，《教學心理學》，台北：弘智，1998，111頁。

¹⁵³ Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，頁42；參閱：Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，193頁。

在認知結構的基模組織，進而形成更大更複雜的知識系統。

通常在兒童七、八歲之後，基模開始較不是以外在的活動來定義，而以心智活動來定義。這個年齡的兒童，擁有內在的思考活動，也就是說，外在的活動，可以在他/她的思想中上演，並受特定的邏輯推理規則所支配，例如：算術加減法則。簡單的說，運思是一種邏輯性的思考歷程。在皮亞傑的理論中，運思或心智活動，是兒童與具體物體產生實際活動後，所衍生的結果。運思是認知結構的重要條件。¹⁵⁴

三、認知功能

在皮亞傑的認知發展理論中，談到認知發展具有兩個功能，就是組織（organization）和適應（adaptation）。¹⁵⁵這兩個功能是不變的，至於二者所形成的結構，則是不斷的處於分化和整合的交互過程中。

- （一）組織（organization）。認知的組織是指每個人的認知行為是交互相連的系統，而非獨立的。例如：嬰兒吸吮和抓握的基模，原先是獨立的。起初因著嬰兒手眼還不能協調，認知結構較簡單，能發揮的功能有限，但隨著發展與學習經驗的累積，藉「組織」逐漸發揮功能，使眼看和手抓可以整合且配合，以形成抓奶瓶來吸奶的認知行為。所以，組織是指結合兩個或兩個以上的非連續認知基模，使成為另一個較高層次或較穩定的基模的過程。嬰兒除依靠相加方式（結合兩個或兩個以上的基模）之外，也靠分類或歸類方式，將基模組織成更複雜的認知結構。¹⁵⁶也就是，「最初的認知結構被擴大了，例如：一旦營建了『數』的概念，接著便會碰到『負數』，然後是『分數』。較早的結構被嵌入隨後發展出來的結構，……『結構』則是指其組織。」¹⁵⁷
- （二）適應（adaptation）是指兒童的認知結構與環境的交互作用，也就是，兒童有能力去處理環境，使其能符合個人目前所存在的架構。適應並不是因壓力的存在而改變，也不是被動的改變，而是組織，是同化與調適之間的平衡化（equilibration）。皮亞傑認為適應的行為，通常包括同化（assimilation）和調適（accommodation）這兩種構成要素的某些成分，而且這兩種過程是一起進行的，兩者不可分離的，經由兩者的聯合行動，使個體能達到連續性和創新；例如：一個兒

¹⁵⁴ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，39頁；John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.55-58.

¹⁵⁵ John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.17-19.

¹⁵⁶ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，頁39-40；John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.46-47.

¹⁵⁷ Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，67頁；參閱：Jean Piaget, *The Child's conception of number*, First published in the Norton Library, N.Y. 1965

童他/她可以喝液體食物，但是如要完全的同化，他/她也必須要吃固體的食物。因此，同化從不會以純粹的形式發生，它或多或少會被某些調適的因素所平衡（equilibrium）。¹⁵⁸

- 1、同化（assimilation）。皮亞傑說：「同化，它主要是生物學的概念。有機體經由消化食物後，同化了環境；這表示環境從屬於內在結構，而不是內在結構從屬於環境。……-兔子吃了高麗菜，並不會變成高麗菜；而是高麗菜變成了兔子——這是同化。」¹⁵⁹所以，兒童能利用外界的事物，將刺激的形式予以改變，再將它吸收成為認知結構的一部分；當外界的事物或知識與原來的認知結構是一致時，就將它吸收，以擴大內在認知結構。也就是說，同化是對認知結構的維護產生作用。
- 2、調適（accommodation）。皮亞傑解釋說：「所有的調適一定以先前的同化為基礎。因為同化的基模是一般性的，一旦應用於某種特定情境，基模必須隨著特定情境作修正。這種現象在每一階段都是同樣。例如：嬰兒開始學會抓取，當他/她看到的東西之後，他/她能將所有他/她看到的東西，都同化到抓取的基模……。但是，如果他/她碰到的是較大的東西，需要他/她用雙手去抱，或者他/她看到的是小的物件，需要他/她僅靠小手去捏取時，嬰兒將修正他/她原先抓取的基模。……-這就是我所說的「調適」——對特殊情境做基模的適應。」¹⁶⁰因此，按照皮亞傑所說的調適，是指外界的事物或知識與原來的認知結構不一致時，個人就必須改變原來的認知結構，以順應外界的新環境。所以，調適是改變認知結構以順應外界刺激，是對應變性、成長與改變產生作用。¹⁶¹

皮亞傑認為認知結構與認知功能是相互形成的。個人的認知結構靠組織的功能，將結構內的基模結合在一起；同時任何一個同化或調適的活動都能轉化認知結構，使認知結構的運思具有動力性和改變性，促使認知結構發展由簡而入繁。也就是，當個人的認知結構產生衝突不一致時，個人的認知功能便會同化和調適認知結構，使認知結構趨向平衡；當認知結構由不平衡進入平衡的過程時，認知發展就又向前成長了一大步。¹⁶²一般說來，平衡化是採漸進性的方式進行。

四、認知發展階段

¹⁵⁸ Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，184-185 頁。

¹⁵⁹ 轉引：Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，70 頁。

¹⁶⁰ 轉引：Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，71 頁。

¹⁶¹ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，40 頁；John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp. 47-50.

¹⁶² 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，41 頁。

在皮亞傑的理論中，認知結構支配著行為，而行為的改變界定了發展的階段。皮亞傑以兒童當作主要的研究對象，他認為從發展的營建觀點來看，成人的心智發展已達理想的階段。如果再研究成人，那就像是再走一遍已有文字記載的歷史而已，對皮亞傑來說，那混沌不明的史前史，才是最有研究價值的階段。也就是，小孩是從零開始的個體，在研究中可看到所有的事，如何在他/她們身上發生。他將兒童的認知發展分成四個階段：感覺動作期（The Sensory-motor Period）；前運思期（The Preoperational Period）；具體運思期（The Concrete Operation Period）與形式運思期（The Formal Operational Period）。系列中的每一階段對下一個發展階段都是必要的，因此，他說：「所謂的階段是指相接連的順序，而不是指平均年齡。」又說：「我真正關心的是弄明白：從一階段到另一階段之時，人的知識有了什麼新的東西？這新的東西又怎麼發生的？這些是我主要關心的事。……-研究人如何自一定的知識出發，經由發現某些新的東西，而增進人的知識；但是新的東西一定要透過主體加以適應。」¹⁶³所以，接下來將分述這四個認知發展階段：¹⁶⁴

（一）感覺動作期（從出生至二歲左右）

皮亞傑認為人類的認知發展是從感覺動作期開始。認知發展的第一階段，是靠感覺系統和動作行為來解決問題，這個階段的基本特徵是，嬰幼兒的認知活動缺乏較抽象的形式，例如：思考、語言、概念等。也就是說，在這個階段的孩子還沒有具備使用符號的能力，他/她還不能使用與成人相同的方式，去認識世界的環境和儲存知識。他/她們的認知活動，需要依靠看得見、聽得到、摸得著、嚐得到或聞得到的實體，一旦它們離開了嬰幼兒眼前的感覺經驗時，這些實體為孩子來說，就不存在了。因此，此階段的孩子認識事物，是依靠感覺和動作。

嬰兒一出生，雖然眼睛一張開，就能看見東西，只是眼睛運動還不精確。聽到大聲音會受有驚嚇的動作。另外，嬰兒具有反射動作，這是一種本能的反應，不需要經過學習就會，例如：抓握、吸吮、聞味等反射作用；而有些反射動作，則會隨著成長的時間而消失，例如：當嬰兒在四到六個月前，其腳底受到刺激時，會微動腳趾並彎起腳趾

¹⁶³ 轉引：Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，30，57 頁。

¹⁶⁴ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，頁 42-44；John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.89-121；Ruth L. Ault, *Children's Cognitive Development*, pp.24-30；參閱：J. Piaget, *The Origin of Intelligence in the Child*, translated from the French by Margaret Cook and first published in England 1953, London and Henley；David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, pp.82-102；David R. Shaffer, *Developmental Psychology* 著，林翠湄、黃俊豪等譯，《發展心理學》，新加坡：亞洲湯姆生，2002，74-77 頁；張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，86-95 頁；Donald Ratcliff, *Handbook of Children's Religious Education*, Birmingham, Alabama：Religious Education Press, 1992, pp.1-9.

頭，但在六個月後，這種反射動作會消失。兩歲以前的嬰兒由於有感覺能力和反射行為，因此，他能利用感覺和動作，去知覺或在接觸外界的環境事物時，形成認知的發展。¹⁶⁵根據皮亞傑的研究，他又將這階段細分為下面的六個小階段：

1、反射的練習（從出生到一個月左右）

新生嬰兒的行為，完全是本能的，具有固定的、反射的和刻板的特性。「反射」是有機體的一種自然反應，出自遺傳本能，不是由經驗中獲得的，剛開始未分化，後來經過練習、同化，才漸漸分化。例如：吸吮乳頭的練習活動，更加強鞏固了吸吮這一反射能力。通常這時新生嬰兒還不能將主體（自己的身體）與客體（周圍的環境）區分開來。

2、初步獲得的適應與初級的循環反應（一個月到四個月左右）

這階段的嬰兒，在隨意活動時，偶然引發了有趣的事件後，嬰兒會重複嚐試該項行為，例如：會將手放入口中吸吮自己的大拇指。這時可以說嬰兒已獲得一種適應的能力，「既非口的反射活動，也不是手的反射活動遺傳地構成這個協調活動（因為吸吮手指的本能是不存在的）而只有經驗能解釋這個協調活動的形成。」¹⁶⁶在手眼協調方面，嬰兒能修正到幾乎精確地將手指放入嘴中；在眼球轉動方面，眼球能隨移動的物體移動；在耳眼協調方面，能夠將頭轉到發出聲音的方向。但仍是物我不分。

3、次級的循環反應（四個月到八個月左右）

嬰兒仍會重複偶然引發了有趣的事件，重複是因對外界事物的興趣。在次級循環反應中，能讓嬰兒學習到多元的、可重複的基模。這階段的特徵是：一種自發性的活動後，有立即的正向增強；是不具意圖的、不精細的、沒有目標導向的行為；會注意和對外界事物有興趣，並關心自己的行動對外界事物所造成的影響。例如：嬰幼兒會玩弄抓握在手中的玩具，讓它發出聲音來。

4、協調次級反應及在新的環境中應用（八個月到十二個月左右）

這階段出現了意圖的、非誤解的、使用方法的行為。為了達到目標，會結合兩種以上的基模，並將其應用於新情境中，「智力活動就這樣產生了，它不再是純粹重複某一個有趣的結果，而是通過對同化和適應進行新的組合（combination）而達到新的結果。……在基模的協調活動中，嬰兒所遵循的唯一規則就是成功，而不是真理。」¹⁶⁷這階段的嬰兒知道用方法排除障礙物以達到目標，但有時會忽略目標，而從練習方法中得到樂趣；另外，這階段的嬰兒，模仿能力大增，可以經由模仿和觀察學習，能模仿和原先

¹⁶⁵ Robert M. Liebert, Rita Wicks-Nelson, Robert V. Kail, *Developmental Psychology* 著，游恆山等編譯，《發展心理學》，220-232 頁；Guy R. Lefrancois, *Psychology for Teaching* 著，李茂興譯，《教學心理學》，112 頁；陳李綢編著，《認知發展與輔導》，41 頁。

¹⁶⁶ Jean Piaget, 《兒童智力的形成》，法文版；轉引：杜聲鋒著，《皮亞傑及其思想》，54 頁。

¹⁶⁷ Jean Piaget, 《兒童智力的形成》，法文版；轉引：杜聲鋒著，《皮亞傑及其思想》，57 頁。

習慣動作有些不同的行為。

5、第三級的循環反應（十二個月到十八個月左右）

循環的反應是作為尋找新結果的努力而出現的，和第二級的循環反應不同，第三級循環反應的出現是：當嬰兒重複有趣的結果時，已不是重複就算了，而是將這些結果分化，以新的方法求得，使結果本身有變化。在這階段中，對嬰兒來說，不僅僅是把自身已形成的基模運用到新的對象而已，且是用精神去把握對象本身。例如：嬰兒使物體變動方位，投擲或滾動一個物體，豎直一個小箱子，倒水等行為都是積極的經驗，這些雖然離推理的驗證還遠，但從功能上來說，已是相當於觀察的經驗了。

6、表象（representation）思考的開始（十八個月到兩歲左右）

這個階段的嬰兒能用表象能力，當其探索外界和物體時，不再只是經由實用的方式，而是能透過心理（mental）作用，對已建立的基模進行重新組合，以達到一種理解與頓悟，來解決問題。例如：將一個微開的火柴盒放在兒童面前，內有一條錶鏈。在第五階段時，兒童會用身體摸索，試圖打開盒子，但失敗了；到了第六階段時，兒童會有新的反應：她/他停止活動，先仔細的觀察情況（運用思考），然後，突然把手放進到盒口，成功的打開火柴盒，取得了錶鏈。

感覺動作期的這六個小階段，可以看作是兒童逐漸從自我走向外界、從主觀走向客觀、從再同化走向再適應的過程；也就是走向表象智力，這過程並不是一蹴而就的，是一個逐漸累積的過程。¹⁶⁸

（二）前運思期（二歲至七歲左右）

在這階段的兒童，開始學習使用象徵性符號，來瞭解四周環境的事物和解決問題。不過他/她們的主要活動，是靠直觀方式來調整自身和外界的關係，因少有運思能力，所以稱為運思前期。此時期又可分為二個階段：兩歲至四歲是前概念期，這階段的兒童已會運用事物的相似性來分類，例如：兒童能將松果依大小分成兩堆；¹⁶⁹四歲至七歲是直覺期，在這階段的兒童是以直覺的方式來解決問題，而不是以邏輯規則，另外，以自我為中心的程度也較前概念期少。

前運思期的兒童認知發展的特徵是：

- 1、象徵功能（symbolic function）。二歲至四歲的兒童大都已可用文字、物體或心理象徵性的符號來代表某件事或物，例如：兒童可能以「奶奶」二個字，或一個玩具瓶子等方式，來代表真正的奶瓶。兒童認

¹⁶⁸ 杜聲鋒著，《皮亞傑及其思想》，58-61 頁；Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman, *Human Development* 著，張慧芝譯，《人類發展—兒童心理學》，台北：桂冠，2001，260-264 頁。

¹⁶⁹ Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman, *Human Development* 著，張慧芝譯，《人類發展—兒童心理學》，403 頁。

知的象徵功能具有四種模式：(1)「延宕模仿」(deferred imitation)，「如一歲四個月又三天的小女孩走離一位生氣的、尖叫著的與跺腳的玩伴後的次日，即模仿此種行為，此種行為的模仿，無疑的存在著表象。」¹⁷⁰皮亞傑認為在這個過渡時期，模仿活動(imitation)¹⁷¹起著重要的作用，而且象徵性功能的其他模式，都是建立在模仿活動之上的，「模仿活動同時構成表象在感覺動作水平上的先形(prefiguration)，和從感覺動作水平到真正的表象活動的中間項」¹⁷²，兒童會把所看過的行為或示範的行為牢記在腦中，然後在適當的時機將這些行為表現出來；(2)「象徵遊戲或假想遊戲」，兒童在玩遊戲時，會使用某種物體代表另一種不在眼前的物體，例如：用手帕當娃娃，用一根木棒當槍，藉著象徵遊戲，兒童將自己的願望和需要投射於其中，這對其情緒的發展與現實生活的調適具有穩定作用，由此表示兒童已有思考能力了；(3)「心理表象」，兒童能將外在的事物或行為儲存在腦中，形成一個表象(image)，而後在適當時機，當這事物或行為再出現時，兒童會辨認這事物或行為。因此，心理表象是一種內在化的模仿，表象可以再生；(4)「語言表達」，在象徵功能中，最重要的但出現最慢的是語言表達。語言是兒童表達思考和溝通的工具，這時期兒童的語言表達是以自我為中心的，語言的出現表示兒童已經具有抽象的象徵功能。¹⁷³

2、直接推理(transductive reasoning)。這時期兒童的推理與成人的推理方式不同，成人可用邏輯的歸納或演繹推理的方式，但兒童是以事物的表象或自我的看法來推理，而非以邏輯來推理，是一種轉換式的推理。例如：A是一隻牛，B也是一隻牛，那麼B就是A；然而A如果是一隻牛，而B是一隻羊，那麼B就不是A了。由此可見，此階段兒童的推理是靠直覺和單一向度來判斷事物的。¹⁷⁴

3、自我中心(self-centered)。皮亞傑所謂的自我中心是：「指一個人只用自己的角度來看他所處的世界，並且不能理解如果站在不同的立場，這個世界將會變成什麼樣子。」¹⁷⁵所以，這裏的「自我中心」並非指「自私」(selfish)，它真正的意思該是「以自己為中心」。也就是說，兒童無法接納他人的看法，只憑自己的觀點，去判斷每件事，並且認為別人的想法和他的想法是一樣的。皮亞傑將「自我中心」作為他建構前運思期和感覺動

¹⁷⁰ Jean Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Roudedge & Kegan Paul, 1962, p.63.

¹⁷¹ John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.123-126.

¹⁷² Jean Piaget, 《兒童心理學》，法文版；轉引：杜聲鋒著，《皮亞傑及其思想》，87-88 頁。

¹⁷³ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，45 頁；參閱：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.152-155.

¹⁷⁴ Guy R. Lefrancois, *Psychology for Teaching* 著，李茂興譯，《教學心理學》，116 頁

¹⁷⁵ 轉引：Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，10 頁。

作期，兒童能力理論的重要觀點。¹⁷⁶

- 4、集中作用（centration）。這時期的兒童觀察事物時，會將注意力集中或固著在某種狀態，而不注意其他的部分。也就是說，兒童不會從各個角度來觀察或探索事物，通常只以物體的表面來做判斷。例如：將水從一個高而窄的容器中，倒入另一個矮而窄的容器內，通常兒童只會注意到容器的高度而忽略了容器的寬度，以致於誤認為水的體積發生了變化。在此階段的推理是靠直覺和單一觀點來判斷事物。¹⁷⁷
- 5、因果關係（causality）。這時期的兒童因果概念的發展，是用外在的結果和影響力來做為判斷的依據。也就是，兒童通常以物體是否會影響人，來作為判斷有無生命的標準，然後再以動態的東西，來表示是否有生命的物體。「即其（兒童）所指的生命或意識，不限於真正活著的東西，於是當人走路時，覺得月亮跟著人在移動，當人停下來休息時，月亮也停止不動」¹⁷⁸兒童這是以事情的結果來推論原因，但卻不合乎邏輯。只因為此階段的兒童，仍未有具體的因果概念，所以，會將月亮、太陽、河川、風、烏雲等等會移動的東西，視為像人一樣有生命、有意識的物體。

（三）具體運思期（七歲至十二歲左右）

皮亞傑認為學齡（小學）階段的兒童，在解決具體的問題時，已經能夠運用邏輯思考，但是還不能應用在抽象的符號問題上。這時期的兒童可以進行多重分類，系列順序，守恆觀念和時空關係的心理運作，也能做合理的邏輯推理。此時，兒童的思考方式，躍進為有較大的靈活性，也逐漸擺脫以自我為中心的思考模式。這階段的認知發展有下面幾種特徵：¹⁷⁹

- 1、邏輯—算術式的運思結構。皮亞傑認為具體運思期的兒童，已經能夠使用算術法則做邏輯推理，而不再只是用物理的客觀現象推理。這時期的兒童具有逆轉的可逆性思考（reversibility by inversion）的能力，「每一個元素都有它的反數（inverse）元素存在。當一個元素與它的反數元素合在一起時，其所得的結果就是同一性元素。」¹⁸⁰例如：正數與負數是彼此的反

¹⁷⁶ 關於皮亞傑「假山」的測驗，請參閱：Jean Piaget and B.Inhelder *The Child's Conception of Space*, London: RKP 1956；在休斯（Martin Hughes）所設計的「警察」測驗中，證明了皮亞傑在這個觀點上是錯的，因皮亞傑「假山」的測驗，完全不合乎人類識覺，於是顯示出來的兒童是「自我中心」的；參閱：Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，18-22 頁。

¹⁷⁷ John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, p.157；張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，90 頁。

¹⁷⁸ Jean Piaget, *The Child's Conception of the World*, Translated by Joan and Tomlinson, A Heilix Book, published by Rowman & Allanheld, Totowa, New Jersey, 1983, p.220.

¹⁷⁹ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，46-48 頁；參閱：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.164-201.

¹⁸⁰ 轉引：Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，193 頁。

數元素， $7+(-7)=0$ ；補償的可逆性思考 (reversibility by compensation) 的能力，例如：理解 $A=B+C$ ，則 B 和 C 同時會影響 A ；恆等式 (identity) 的觀念，即物體的量不會因形狀或外形的改變而有所變化，例如： $A=A$ 的觀念；守恆觀念 (conservation)，如數量守恆、質量守恆、重量守恆、容量守恆、長度守恆和面積守恆等概念，即物體各種量的多少，不會因為形狀或空間位置的改變而有所變化。這些算術法則的邏輯推理，是兒童解決具體問題時的主要思考方式。

這種心智的變通能力和兒童與日俱增的「脫離自我中心」能力有很密切的關聯；而且這種心智的變通能力決定於運思架構 (operational structures) 的發展上。皮亞傑認為「運思」不是肢體的操控，是不折不扣的行動，而且運思起源於感覺動作期的肢體行動；同時，行動不是隨意的動作，而是像組合、排列、分離和重組事物等的普遍性行動；運思不可能單獨存在，只能存在於有組織的運思系統中，且這系統有一種組群 (group) 或是形成組群的組型 (a grouping) 存在，「組群是一種數學結構，組型則是一種組群的變體」；¹⁸¹ 例如：加法運作 (1) 構成要素 (Composition)：針對任何兩個整數執行運思，所得的結果也是一個整數，如 $2+4=6$ ；(2) 聯合性 (Associativity)：兩個連續的運思，其運作的先後次序不會有影響，如 $(5+4)+3=(4+3)+5$ ；(3) 同一性 (Identity)：0 加上任一整數，其和還是原數，如 $0+3=3$ ；(4) 可逆性 (Reversibility)：每一個整數都有它的反數 (inverse) 存在，當這個整數與它的反數加在一起時，所得結果就是同一性整數，如 $6+(-6)=0$ ¹⁸²

2、多重的分類概念。這階段的兒童會同時從不同的角度，將事件或物體加以分類，不再只是侷限於單一的分類方式而已。例如：有四朵紅花和三朵白花，問兒童是紅花多還是花多？對於前運思期的兒童而言，通常的回答是：紅花多；但是，具體運思期的兒童，則會回答：花多。因其已具備了轉換分類觀念的彈性技巧，所以能夠做多重的推論分類。¹⁸³

3、複雜的系列觀念。能根據物體的某些屬性來進行排序，是理解數字特性的要件。具體運思階段的兒童在處理物體差異時，會按照大小、長短、多少的順序將物體加以排列，並已建立了物體之間不同關係

¹⁸¹ 轉引：Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，192-193 頁。；參閱：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, p.172.

¹⁸² *ibid*, p.198.

¹⁸³ Margaret Donaldson, *Child's Minds* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，47 頁；參閱：Jean Piaget, *The Child's conception of number*, First published in the Norton Library, N.Y. 1965

的能力。如在皮亞傑有關「木偶與木杖問題」測驗中，具體運思期的兒童，能將高度不同的木偶和長度不一的木杖，按大小順序，相同方向，排成平行的兩行。乃因此時期的兒童已能夠運思，了解二系列物體的次序，並具有認識物體遞增、遞減的能力之故。¹⁸⁴

- 4、集合內涵概念。具體運思期的兒童能從不同的向度做物體的分類，並將物體分類成不同的集合，各個集合之間又有內涵的關係。例如：會將物分為生物和無生物兩類，生物下又分動物和植物，動物下又分哺乳類動物和非哺乳類動物，植物下又分木本植物和草本植物……等等。
- 5、空間運思的發展。是指兒童能透過實際的度量，而瞭解物體的長度和面積，且有度量「單位」的概念，通常這概念要比數量概念晚些出現。空間運思涉及到物體內部的關係，即將物體看為統合的整體來處理，這和處理物體與物體之間關係的邏輯—算術運思是有別的，空間運思是將某空間的物體視為一個整體的東西。這時期的兒童已經可以從不同幅度的透視觀念，從不同向度建立空間概念。例如：兒童能認知線段長短的守恒性、角度大小守恒性和面積大小守恒性等。

組群的結構在感覺動作期的末期就已經存在了，不過還停留在實用的層次上，下一步就是要將它內化，可是皮亞傑一再的強調，將一個架構內化，不只是將整個架構都存入，就好像知識的吸收不只是拷貝已存在的知識。「內化指的是，在一個新的層次上重新建構。」也就是，感覺動作期的工作必須重新再做一次，不過所建立的是：思想的行動而不是身體的行動。例如：一位兩、三歲的兒童能夠將物體排成一列，且分隔出間距；而一位七、八歲的兒童則能夠用「想」的方法，即在頭腦中，做同樣的事情。¹⁸⁵

總之，處於具體運思期的兒童，能夠對具體、可觀察到的事物進行思考，有時即使問題相當複雜，他們也有能力來處理，但是對於抽象的、假設的或機率的等等情境，還是無法進行思考。

（四）形式運思期（十二歲以上）

根據皮亞傑的理論，形式運思期的青少年的思考，不單限於看得見的或具體的事物而已；這時期的青少年不但能從具體事物做邏輯推理，也可以由抽象的、假設的、系統性的語文形式，作邏輯推

¹⁸⁴ Jean Piaget, *The Child's conception of number*, Frist, pp.97-99.

¹⁸⁵ Margaret Donaldson, *Child's Mind* 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，194 頁；參閱：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.135-142.

理的思考。這時期的青少年的思考方式，已經擺脫知覺的拘束，可以進行類似成人的抽象思考和概念化活動。傅來福 (Flavell) 將皮亞傑理論的形式運思階段，歸納出下面三個特徵：¹⁸⁶

- 1、假設—演繹 (hypothetico-deductive)。青少年會根據問題性質，提出假設，再根據假設進行邏輯演繹思考。而所謂的邏輯演繹思考，則是指青少年能嚴謹的從「前提」導出「結論」來。例如：(前提 1)：假如動物有鰓，則牠是魚；(前提 2)：鱒魚有鰓。所以，根據上述兩個前提，青少年將可推論出邏輯的「結論」：鱒魚是魚。
- 2、命題思考 (propositional thinking)。指青少年除了會對真實物體進行思考之外，還能利用符號思考。另外，青少年還能利用抽象的命題來進行運思，也就是皮亞傑所說的：「次級運思」(second degree operation)¹⁸⁷如在方程式中使用隨機變數，就會用到抽象思考；在文字的問題中也需要用抽象思考。具有命題的運思能力，可以進行命題運思，來判斷真偽。例如：找出一個數是 2 的倍數，但比 8 小。
- 3、結合性的分析 (combinations analysis)。所謂的結合性分析，是指青少年能找出問題中，有關的全部變項，以及變項之間所有可能的組合的能力。另外，結合性的分析能力，還包括能控制與問題不相關的變項，以便能有系統的檢驗和問題有關的變項，具有科學的歸納能力，面對問題時，在心內會先想出各種不同組合的解決方式，並且歸納出一個有組織有系統的分類組合。例如：列舉出 ABCD 四個字母的所有可能排列方法。

綜而言之，皮亞傑的認知發展階段的特色是，當兒童隨著年齡增長時，思考方式會由完全主觀進到客觀推理，由動作知覺到形成抽象的概念，從具體事物做邏輯推理到可以由抽象的、假設的、系統性的語文形式，作邏輯推理的思考，由呆板到富彈性，由集中固著到多元觀點的建立，由靜態到動態的思考，由不可逆到可逆性的推理，使認知發展逐漸增加並擴大。

五、影響認知發展的因素

在皮亞傑的最早理論中曾提出平衡 (equilibrium) 的概念，是指著「有機體與環境之間的均衡與協調系統，由於不斷改變，而獲致的一種相當穩定的狀態。」但是，除了環境的因素會使平衡狀態破壞之外，個體本身內在的因素，也會擾亂原有的平衡。皮亞傑把這些因素看做是促使個體邁向高層次認知發展階段的主要來源，這些因素是：成熟 (maturation)、

¹⁸⁶ John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, pp.204-211; 參閱：Goswami, Usha, *Cognition in Children*, Hove, East Sussex: Psychology Press., 1998, pp.273-276.

¹⁸⁷ 轉引：John H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, p.205.

經驗 (experiences)、社會的交互作用與傳遞 (social interaction and transmission) 和平衡化作用 (equilibration)。¹⁸⁸

(一) 成熟

在一般的情況下，人一出生就是邁向成熟的。皮亞傑認為，成熟是由於基因與環境交互作用而成的一種發展，也就是說，成熟是因著內、外因素作用造成的。依皮亞傑的觀點，成熟對認知發展的作用是，在於促成神經系統的生長和內分泌系統的發展，是故，成熟在發展的過程中，是佔重要地位的。

為皮亞傑來說，雖然認定成熟在發展過程中是重要的，但卻不像格塞爾 (A.Gesell,1880-1961) 那樣認為是唯一的因素，因他認為神經系統的成熟，僅止於決定某階段整個發展的可能或不可能，但是這種可能性，個體尚需依靠特殊安排的社會環境，使其與社會環境發生交互作用，才能充分實現；因此成熟只是發展若干行為模式的必要條件，而非充分條件。另外，他也反對極端的成熟觀點，因為單靠成熟是不足以解釋一切，像發展中的每個階段順序雖然不變，但是個體的平均年齡差距，卻會因社會環境的不同而有差異。

(二) 經驗

每一個人都在吸收經驗，兒童可算是吸收經驗最勤的，兒童也是最好問的，他/她不斷向成人發問，這也是在吸收經驗，這是兒童獲取經驗最省事和最省時的做法。德國哲學家康德 (Immanuel Kant) 說：「教育可以具有經驗的性質，人是經驗的，可以其經驗認識行為。」¹⁸⁹也就是，人經由成熟和經驗，產生身體變化、生理變化和心理變化。皮亞傑認為人的身體動作發展在先，然後才是心理動作，因為這樣才能將身體動作轉化成思考活動。

皮亞傑將經驗分為兩種：(1) 物理經驗，是指兒童對環境中的事物，不斷採取行動，以吸收事物的特性。物理經驗是影響認知發展的重要因素，人的大量知識的獲得，是透過對外界物體經驗而來的；物理經驗不是孤立產生的，它必須有同化的歷程，也就是要同化於既有的基模之中，方能取得知識。兒童並不是孤立的覺察球是圓的特性，而是在一種較寬廣的知識架構中進行覺察與了解「圓的特性」；兒童知道球存在於時、空之中，它可以滾動，甚至能引發其他物體的移動等等，這些體系都能給予兒童關於圓的知覺意義。就認知發展的順序來說，物理經驗發生在先，但是最後是必要同化於數理的結構中。例如：「想要比較兩件東西的重量，就需預設二者之間，存在著某種關係，構成邏輯的形

¹⁸⁸ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，49-53 頁；王文科著，《認知發展理論與教育》，109-119 頁；詹棟樑著，《兒童人類學—兒童發展》，229-233 頁。

¹⁸⁹ 轉引：詹棟樑著，《兒童人類學—兒童發展》，230 頁

式。」¹⁹⁰是屬於具體的、直觀的經驗；(2) 數理經驗，是指兒童除了可以從物理經驗了解物體本身的特性之外，也可以從行動的組織、行動的協調過程中，知道物體與物體之間存在的抽象關係，這也就是為什麼皮亞傑堅持兒童必須自己從事學習的理由。夏普 (Sharp 1970) 和其他的研究者，根據皮亞傑的理論測試後，他警告說：「兒童是可以被教會數數字，但數的了解則必須是從他自己經驗中發展出來的。……所以，不要因為你的孩子會數數字，就誤認為孩子數的概念和你數的概念一樣。……在兒童尚未發展出數的概念時，就強行教他算術，那為他只是記憶而已。」¹⁹¹所以，數理經驗仰賴物理經驗，卻超越物理經驗；數理經驗讓兒童進一步認識所生存的環境，並且使兒童體認思考的過程，不只依靠環境，還要依靠個體本身與環境進行的交互作用。所以數理經驗是屬於抽象的、推理的經驗。

(三) 社會的交互作用與傳遞

泛指文化對兒童認知發展的影響。人類因有社會關係、教育和語言的作用，才與動物的社會有差別，使得人類的發展不只受內在的遺傳因素支配。舉凡父母親對兒童的教導和解惑、兒童由閱讀所獲取的知識、在學校中老師進行的教學、同儕之間的討論或模仿等等皆屬之。唯有這樣，社會文化才能由上一代傳承給下一代，讓下一代無須重新摸索就可直接獲得上一代的寶貴經驗。

其次，社會文化也提供兒童非常重要的認知工具，比如計算方法、語言和文字，讓兒童經由具備算、讀、寫的基本能力，能參與更高層次的智能活動。不過，皮亞傑不太接受，以語言作為兒童將外界事物形成心理表象的基本工具的說法。¹⁹²例如：「樹」的概念，可由物理經驗了解；但是像「誠實」這概念，就不是物理或數理經驗能解釋的，非要依靠社會傳遞，是不足以讓兒童了解其意義。哈默林 (D. W. Hamlyn) 等曾批評皮亞傑不重視社會因素對兒童認知發展的影響，從上所述，吾人可知哈默林等對皮亞傑的看法有待商榷。因皮亞傑在早期的著作中，特別強調社會因素對認知發展的影響，後來當他在研究嬰兒的時候，發現語言不如主動的活動來的重要，哈默林的評述當是指此。皮亞傑認為社會化的過程不會退化，且是漸進的發展，以趨向社會化。¹⁹³再者，當兒童與他人交際互動時，他被迫必須學習，接受別人對環境的不同看法，同時藉由語言能力的發展與別人進行溝通，在這社會性的互動關係中，讓兒童從自我中心的觀念，在與社會、自然接觸後，慢慢轉換成社會中心觀 (sociocentrism)，培養兒童道德認

¹⁹⁰ Jean Piaget & Barbel Inhelder, *The Psychology of the Child*, New York: Basic Books, 1969, p.155.

¹⁹¹ E. Sharp, *Thinking is Child's Play*, New York: Avon Books, 1969, pp.23-27.

¹⁹² 轉引：王文科著，《認知發展理論與教育》，頁 115 註 10：皮氏的這一論點曾經獲得 B. Inhelder, H. Sinclair and M. Bovet, (1974) 和 S. Opper (1971) 等學者有關研究的支持。

¹⁹³ Jean Piaget & Barbel Inhelder, *The Psychology of the Child*, p.117.

知和人際關係的價值概念。由此足見皮亞傑對社會的交互作用的重視。

從上所述可以發現，有關利用社會交互作用與傳遞，來傳遞知識的方式有二：將社會傳遞與交互作用所獲得的知識，在審慎設計後，編成教材教給學生；其二是，藉由他人口授或彼此溝通互動後而得到知識。其中，前者對兒童的影響較深遠徹底。只是，社會交互作用與傳遞和由物理經驗獲得知識的情況相似，都含有同化於數理結構的性質；又社會交互作用與傳遞過程中，兒童大多是處於被動地位，因此，如其缺乏主動同化的態度，效果就會不理想。

（四）平衡化

平衡化（*equilibration*）。皮亞傑認為前述的成熟、經驗、社會的交互作用與傳遞，儘管它們都十分重要，都是兒童認知發展過程中不可少的前提和條件，但卻不是構成認知發展的充分因素，只有平衡化這一概念，可以用來作為認知發展的最基本因素，以此說明認知發展的機制；也就是，統合內在因素（成熟）和外在外因素（經驗、社會的交互作用與傳遞）的活動之間的平衡。是故，平衡化概念被視為是皮亞傑認知發展理論的核心。

早期皮亞傑認為平衡化是有機體與環境間的不斷改變均衡與協調，而後所獲得的一種較穩定的狀態。後來他受到近代英國生物學家瓦丁頓（C. F. Waddington）的影響，不再強調狀態，而重視這漸進平衡狀態的過程，「平衡化是指同化與調適相互間有特定的關係存在；這關係可說是穩定的。某種心智活動會達到平衡，是因為同化與調適二者不僅不會互相妨礙，而且還互相支援。……平衡化是一種過程，是一種動態性的自我調整過程，是朝向平衡的變動，而不是停留於平衡；它是行為的調整。」¹⁹⁴按照皮亞傑的看法是，兒童隨著年齡的增長，其認知結構不斷的改變，當外在客觀事物與兒童原來內在認知結構不一致時，便失去平衡（*equilibrium*）。這時兒童必須重新經歷同化和調適認知結構，以恢復認知的平衡狀態。然而平衡狀態又常會因新環境的出現而遭破壞，這時個人又必須再重新同化和調適認知結構，就這樣不斷重複、擴大並組織另一個認知結構。所以將認知結構，由一種狀態改變或重組成另一種狀態，以恢復平衡狀態的過程就叫平衡化。

總之，平衡化是一種推展的、動態的自我適應過程，上述三種因素都附屬於其下。就是當個人認知結構與外界環境進行交互作用，產生不平衡時，人試圖主動維持穩定狀態的一種同化和調適過程，藉此使人的學習動機和認知結構相連，可引發學習，進而拓展擴大個人的認知結構，增進認知的發展。

¹⁹⁴ 轉引：Jean-Claude Bringuier *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，72-73 頁。

六、認知發展理論的特色

皮亞傑的認知發展理論特色是：

(一) 認知結構的關連性發展

皮亞傑認為各種認知發展，都與已存知識有關連性和重疊性。也就是說，新的知識不會直接被知覺到或直接進到記憶系統，而是要先透過原有的知識來加以組織或適應，然後再進入記憶系統。也就是說，每次與環境相遇時，都有可能造成一個人認知處理方式的改變。

(二) 認知發展階段的順序不變

皮亞傑認為認知發展階段有一定的順序。每一個階段都有它的年齡範圍，雖然從一個階段到另一個階段的年齡，常有很大的個別差異存在，但是兒童認知發展影響內在知識成長的階段順序是不變的。另外，辛克列爾（H. Sinclair）和卡蜜（C. Kamii）也證實發展階段確實是按順序出現，然而有早晚的差別，這是因個人先前的成熟、經驗和社會環境不同的緣故。¹⁹⁵

(三) 認知發展是認知結構質與量內發功能的變化

皮亞傑認為認知發展是認知結構產生變化。兒童從環境中找尋對他成長有用的訊息，經過適應與組織功能，產生新的認知結構，結構內包含被適應與組織的新知識，以及新適應與組織的知識的原有知識，就這樣，一次又一次的繼續發展下去。認知發展是有固定的發展順序，而且各階段之間有重疊的關連性。¹⁹⁶

七、皮亞傑的認知發展理論在教育上的應用與限制

皮亞傑本人常堅持說自己不是一個教育工作者，當他被問到有關的教育問題時，他認為那應交由教育工作者去做。因此，不少教育界的人士，從他的著作中汲取教育上的含義，並藉此推演出實際上可運用的教育原理、原則。皮亞傑認為教育的目標有兩項：「教育的首要目標，在培養能做新事情、有創造力與有發明才幹的人，而不在於訓練只能重複各代所能做的事的人。第二個目標是，在塑造批判、求証的能力，而不在於接受所提供的一切。……我們需要的是主動的、會學著自我了解的學生，他們所以能如此，一方面是因自己的自發性活動，另一方面則是透過成人為他們所準備的材料。」¹⁹⁷皮亞傑理論的重點是，認為兒童心智的成長，一方面依循著認知發展階段，同時也依靠成熟、經驗、社會交互作用與傳遞、平衡化作用。

¹⁹⁵ 轉引：王文科著，《認知發展理論與教育》，337 頁。

¹⁹⁶ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，53-54 頁；參閱：Richard E. Mayer 著，林清山譯，《教育心理學—認知取向》，台北：遠流，1990，25-27 頁。

¹⁹⁷ 轉引：王文科著，《認知發展理論與教育》，320 頁。

皮亞傑本人對於認知發展理論是否可應用於教學上的這問題，提出二種可能的觀點：

「假如兒童思考結構的改變是由內部決定的，有不變的先後順序和不變的時間表，每一階段在固定的時刻開始，而且佔有一生中的固定時間。那麼，教師企圖加速兒童的認知發展，將是浪費時間和精力的。

假如認知能力的發展只是依靠物理、個人經驗和社會環境的影響，那麼，學校教育能夠很有效的加速該能力的發展。」¹⁹⁸

從上吾人可知，如果成人忽略了兒童內在的成熟與發展的重要性，無異是將兒童視為小成人，企圖加速兒童的認知發展，那將會是浪費時間和精力的，也是違背了從皮亞傑理論導出的，以兒童為中心的教育見解。畢竟人的一生成只有一個童年，皮亞傑提出警告，並非所有的兒童都適合提早學習，也許要因人而異，酌情考量。因此，他主張自然發展與學習準備的重要，認為學校教育，必須要是能配合兒童發展的水準，能提供刺激兒童更進一步學習的環境。另外，不要強迫兒童在未成熟前學習，那將可能剝奪兒童學習其他經驗的時間，特別是在社會和情緒發展方面。史丹利（J. C. Stanley）摘述一些幼兒教育者的觀點：「不少幼兒學校的教育者相信：花掉兒童早期大部分的時間，有系統的教兒童那些往後在家裏、學校或社會裏就可以學習的更好的事物，將可能剝奪兒童學習其他經驗的時間，特別是社會和情緒發展方面。」¹⁹⁹

（一）根據上面對皮亞傑理論的論述，下面將分成四點來說明，皮亞傑的認知發展理論在教育上的應用：²⁰⁰

1、提供均等教育機會與掌握主動學習的特性

由皮亞傑的社會交互作用與傳遞觀點，引申出教育機會均等的見解，頗符合當前教育機會均等的主張。皮亞傑認為：「……兒童接受教育是父母的責任，只有這樣，兒童的社會狀況，才不會完全被內在的遺傳作用決定，透過外界環境的傳遞，兒童得以充分適應其所生存的社會。……基本教育必須是免費的，……是否繼續受教育的條件，應不是家庭經濟，而是要以學生的性向和優點為前提。」²⁰¹

當前教育的主要內容，仍是為要應付考試，導致學生缺乏思考判斷、獨特的創造力和自由發揮的機會，造成學生學習興趣低落，淪為應付考試的機器。倘若教育能應用皮亞傑認知發展理論的特性，依認知發展主動學習的觀點出發，以設計具有創造力、新奇及求證思考性的課程或教育原則，來激發學生主動參與學習的潛力，如此學生當較會樂於學習，並從中獲得較大的學習樂趣。

¹⁹⁸ 轉引：Richard E .Mayer 著，林清山譯，《教育心理學—認知取向》。

¹⁹⁹ 同上：43 頁。

²⁰⁰ 王文科著，《認知發展理論與教育》，323 頁。

²⁰¹ Jean Piaget ,*To Understand Is To Invent* ,Harmondsworth ,Middlesex : Penguin Books,1976,pp.44,57

2、配合學習者的認知發展順序

依據皮亞傑的認知發展理論，兒童的認知發展階段的順序是不變的，各發展階段都有它應發展的認知結構。這反映到教育課程上的安排與授課內容時，就應確實把握住按其（學生而非成人）所需的教育原則。所以，在編定設計教學課程或進行教學時，就應以學生的認知發展需求來設計，藉以促進學習的效果。

至於有關學習準備的問題說法，其一是強調任何年齡的兒童皆可接受被認定為需要的課程，代表人物是布魯納（J. S. Bruner 1915-），他的名言是：「任何學科都可藉著某些智能上真實的方式，有效的教給任何階段的兒童。」其次，是強調學習準備的重要性，也就是，當要給予兒童任何學習內容時，必須要等到他/她有心理準備時才開始，盧梭是持此觀點的。至於皮亞傑的說法較偏向後者。他說：「智力成長有它自己的節奏，……加速的做法不能無限制的繼續下去。」²⁰²因此，為能配合發展順序不變的條件下，在教學進行前，（1）最好先了解兒童認知發展的階段需求，而後再編定課程；（2）教材的內容要以不超越現有的認知發展為限，使兒童的學習能配合可予以同化的運思結構；（3）教材也不應以要加速學習者的進步為考量，因為加速學習或許有可能，但是否值得或有害，就有待深思了。「欲速則不達」和「揠苗助長」似乎可作為審慎編定傳授教材的警惕。²⁰³

3、採取兒童教育中心原理

從上述的認知結構觀點可知，兒童的認知發展層次和成人的不同。因此，在教育課程的安排上，應求了解兒童的經驗和思考的特性，要採取以兒童中心（child-centered）的觀點，而不是用成人的立場來了解兒童，適時的將教育經驗授與兒童，以滿足其發展需求，千萬不可以強迫的方式來教育兒童。所以，只有當教學能配合兒童的認知發展水準時，教學方案才能發揮其效果。²⁰⁴

在教學方面可採取活動教學方式，這裏所說的「活動」，按皮亞傑的看法有兩種意思：（1）指兒童對物體採取行動。也就是，為了認知物體所採取的行動；（2）指團體一起努力，共同合作，所進行的實驗行動和自發性的觀察行為，合作含有共同運思的意義，以集思廣益，讓學習效果更好。²⁰⁵教學時如能使用活動教學法，可讓兒童從實際操作中了解問題或現象的本身，甚至有可能有新的發現，以增進學習興趣。

4、善用認知的衝突與運用同儕的互動學習原則

依據皮亞傑的認知發展平衡化作用的理論，可以得知，當新的知識

²⁰² 轉引：王文科著，《認知發展理論與教育》，326 頁。

²⁰³ David Elkind *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, p.118.

²⁰⁴ H. Ginburg and S. Oppen, *Piaget's Theory of Intellectual Development*, Englewood Cliffs, N.J.1979, p.222；張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，94 頁。

²⁰⁵ 轉引：王文科著，《認知發展理論與教育》，330 頁。

與原有的認知結構不一致時，認知結構就會失去平衡，而產生認知衝突。人面對這衝突情況時，通常自然會主動設法解決，以求恢復認知結構的平衡，甚至吸收新的知識。因此，在教育上可以善用認知衝突來編定設計教學課程或進行教學，這能對兒童認知發展結構的營建，提出適宜的挑戰，增進兒童的學習興趣。

皮亞傑指出：「如欲使兒童經由主觀語言的使用，轉化為可供溝通的語言，那麼同儕之間的交互作用是很重要的。」²⁰⁶以倡導皮亞傑理論課程為中心的一位領導者卡蜜(C. Kamii)認為，能提供給兒童交互作用的最佳環境是在教室。她指出：「皮亞傑堅信兒童之間的合作，以及兒童與成人之間的合作，對兒童的認知發展是同樣的重要。兒童在學習的過程中，若缺少瞭解相對性的機會，自然容易停留在自我中心的概念裏面。然而位於類似認知階段的同儕，比成人更能協助同儕跳出自我中心。」²⁰⁷因此，在教育時宜運用同儕的交互作用，幫助兒童學習和其他同儕，彼此之間進行溝通互動，藉此來建立兒童客觀性的認知及道德和情緒的正常發展。²⁰⁸

(二) 儘管皮亞傑的認知發展理論，在教育上的應用有其貢獻和特色，然而不可否認，其理論和研究仍有許多限制。

有些研究都能支持皮亞傑認知發展理論的實驗(觀察)結果，但也有些研究發現例外的結果，例如：皮亞傑認為學齡前(七歲之前)兒童的認知發展是屬於前運思期階段，這階段的兒童尚未具有具體運思的能力；但是Gelman和Baillargeon發現，因著研究方法的錯誤，使得皮亞傑低估前運思期兒童的認知能力。另一方面，也有學者發現，皮亞傑高估了處於形式運思期(十二歲之後)的青少年的能力，像Neimark。因此，發現皮亞傑認知發展理論的研究方法有其限制，他大多採用臨床實驗(觀察)法，以個別方式研究他的三個子女的認知發展過程。所以，研究結果的效度稍嫌薄弱。還有，因為他所採用的實驗工具和實驗過程，未必是真正符合兒童的興趣。因此，實驗結果有可能會高估或低估兒童的認知能力發展階段。此外，有一些學者像Flavell、Gelman和Baillargeon等人，實驗研究結果指出，兒童的認知發展階段並非完全如皮亞傑所說的那麼截然有別、可以明確劃分清楚的。(事實上，皮亞傑所說的階段是指相接連的順序，而不是平均年齡。)²⁰⁹

雖然，皮亞傑在認知發展理論上，倡導兒童的主動性，但是他所設計的各项實驗作業都是其主觀的建構，這是否能符合兒童的好奇心與主動性，也頗值得爭議。再者，皮亞傑著重於研究兒童認知發展的特徵及發展的階段，為求得發展的普遍現象，並就相似常模來做敘述，以至誤認此種

²⁰⁶ Jean Piaget, *The Language and Thought of the Child*, New York: New American Library, 1959, p.32.

²⁰⁷ 轉引：王文科著，《認知發展理論與教育》，337頁。

²⁰⁸ 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，55頁。

²⁰⁹ 參閱：Jean-Claude Bringuier, *Conversations libres avec Jean Piaget* 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，57頁。

普遍性適用於所有的兒童，而忽略了每個階段內發展的個別差異問題，這個疑問也造成他的研究結果效度受到爭議。²¹⁰

其次，皮亞傑認為智力的發展會經過一個共通的、順序不變的發展階段的看法，也受到挑戰。俄國的發展心理學家維高斯基（L. Vygotsky 1934-1962）他的**社會文化理論**（sociocultural theory）的研究焦點是：文化如何從一代傳遞到下一代。維氏將兒童描述為能自己有重要發現的獨立個體，他將認知的發展看作是受社會調節的活動，兒童經由在與社會上較具知識的個體進行合作式的對談過程中，逐漸獲得新的思考和行為方式。維氏不認同所有兒童會經過相同認知發展階段的說法，他認為兒童的認知發展是藉由與較有能力的同伴互動的結果，至於熟練的新技巧則常是兒童所在地的文化所特定的，而非有相同的認知結構。所以從維氏的觀點來看，皮亞傑是忽略了社會和文化對人類發展的影響。²¹¹現在，一些具影響的發展心理學家，像Case和Okamoto（1996）仍認為認知發展是階段性的，只不過皮亞傑的描述太過廣泛罷了。

然而，對我們來說，皮亞傑理論的最大困難，在於他只針對兒童的認知發展，而這是屬於理性之事，相對的，宗教的教育並不只是訴諸理性，而是整體的生命薰陶。兒童能從家庭、父母、老師、同儕、堂區、教堂的神聖氣氛中感受到神的臨在與關愛，這些大大超過理性，也非理性所能掌握。

結 語

綜上所述，儘管皮亞傑的認知發展理論也有其限制和爭議之處，但是不可否認，因著他對知識發展的研究，使我們多些瞭解兒童的智能如何發展、兒童如何學習、如何思考、如何推理。事實上，他所提出的是：關於兒童如何學習並發展知識的概念，而不是教育理論或教學課程；是對教育者有所助益的一套知識與觀念，而不是改進教育的妙方。也就是，使用皮亞傑的理論者（**教育者、父母、輔導者……**），首先，必須將這套理論知識和觀念，先經過內在的、外在的同化與調適的平衡化過程後，整合到自己原有的認知結構中，進而應用到受教者（**學生、子女、受輔導者……**）身上，以編定設計適宜認知發展階段的教學課程內容或進行教學，以培養出活潑、會思考判斷、

²¹⁰ 張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，96-97 頁；陳李綢編著，《認知發展與輔導》，56-57 頁。

²¹¹ David R. Shaffer, *Developmental Psychology* 著，林翠涓、黃俊豪等譯，《發展心理學》，78 頁。

有創造力和獨立自主的學生。我認為當然也能將這套知識和觀念，運用在傳授宗教教育上，藉著循序漸進的發展階段特性，以培養出能透過理性認知，瞭解人性和具有信仰執著的、成熟的兒童—基督徒。

另外，一個宗教的宗教培育，常會因著當時代的社會、文化、政治，經濟、宗教和教育結構等等的不同，會在適當的時機，發生皮亞傑在認知發展理論中所說的：「適應」——「同化」和「順應」的功能。例如：猶太宗教曾受古希臘和古羅馬傳統的影響，然而，這影響不但無損於猶太宗教本身，反倒使猶太宗教更豐富，這是「同化」；又例如：那些被放逐，寄居在異國生活的猶太人，為了要保持自己的宗教信仰，需要調整傳統中的某些部份，以因應新的社會環境，這是「順應」。為此，我認為一個宗教和它的信仰傳遞培育過程，必須不斷的經過這樣的「同化」和「順應」之後，才能持續的成長和發展下去，否則，將會有不復存在之虞。因此，在下一章，就將要以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的其中三個原則：

- 一、掌握主動學習的特性。
- 二、配合學習者的認知發展順序。
- 三、採取兒童教育中心原理。

來檢視分析梵二之後，台灣地區天主教兒童宗教教育教理講授教材的情形。

第三章：

梵二之後台灣地區天主教兒童宗教教育

教理講授教材的檢視分析

記得小時候，每晚幾乎都有家庭的祈禱，通常由父親帶領我們全家，內容有：唸玫瑰經、讀經和信仰分享。到了星期天，就需要到教堂上主日學，由神父、修女或傳教老師為兒童們教道理（教理講授）。說實話當時上課的情況我已不太記得了，不過，唯一印象很深的是，神父、修女或傳教老師，有時會用很大的聖經故事掛圖，以看圖說故事的方式，來告訴我們諸如：耶穌是誰、聖母是誰、天父和聖神又是做什麼的、十誡……等等，這些成人認為我們孩子們應該學習，並知道的教會道理和倫理道德觀念。因此，我的宗教信仰教育，就是這樣，從小在家庭和教會的薰陶下獲得的。但在印象中，那時候的神父、修女或傳教老師上課的內容都差不多，大部份都是以口授的方式講授，用固定的教理課本——《要理問答》和《天主教的信仰》。²¹²

聖經是基督宗教教育的核心，過去如此，現在也一樣。但是所占份量多寡卻不時有所變更。在十九世紀末及本世紀初所出版的主日學教材，幾乎全部是以聖經為中心，其結果就是使得宗教與教育漸漸分開了，因在一般人眼中，主日學只是一個宗教團體，而非教育機構。²¹³可是，既然宗教教育跟信仰一樣是一個旅程，是一個一生不斷的旅程，那麼宗教教育就不應只是在重複已聽過的道理，而該是一次又一次的引導人重新去認識天主，經驗天主。²¹⁴教宗若望保祿一世曾說：「教義傳授，並不是一般的教學：它不是只訓練頭腦，而是教育整個人；不是傳授某些智識，而是傳遞觀念，令它在受教育者心中紮根，因此帶動其向善立德。」²¹⁵另外，從心理學家艾瑞克森（Erik Erikson）的人生八大階段模式來看，六到十二歲的學齡兒童（schoolage children）進入學校，接受學校的教導，如果在這階段沒有對其增加宗教知識（教理講授），那麼宗教將成為只是星期天的活動而已，和他/她的生活無關。²¹⁶所以，教理講授的目標，該是在喚醒信仰、養育信仰和發展信仰，同時更新並加深初步的皈依，讓他/她

²¹² 《要理問答》的前身是 1566 年特倫多大公會議所擬定的《羅馬要理》的中文版；梵二以後，台灣教會因應牧靈或傳教的需要，在 1970 年出版了《天主教的信仰》這本要理書。參閱：房志榮著，〈三部要理書的比較〉《神學論集》，台北：光啟，1994，237-246 頁。

²¹³ 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，香港：道聲，1986，33 頁。

²¹⁴ 葉榮福，〈天主教宗教教育在台灣現況與前瞻〉，《宗教教育與中國社會之發展討論會》論文集，台北：輔大，1989，233 頁。

²¹⁵ 若望保祿一世著，《教義傳授隨筆》，台北：慈幼，1979，1 頁。

²¹⁶ 黃慧娟著，《家庭生活：心理、神修與福傳》，台北：華明，2001，92 頁；Robert L. Browning & Roy A. Reed, *The Sacraments in Religious Education and Liturgy: An Ecumenical Model*, Religious Education Press Birmingham, Alabama, 1985, pp. 96-97.

成為整個人的皈依和實際上的皈依。信仰的種子必須是逐步成長的，從童稚時期達到完全成熟負責的基督徒成年期；也就是，逐步的去發動和教育人們，使她/他們的生命，進入與天主聖三建立個別的或團體的關係中，也和世界上周圍的人建立個別的或團體的關係，是顧及到整個人的生活。²¹⁷

在 1988 年，我自己投入堂區兒童主日學的服務事工後，才慢慢接觸並認識教會內有關兒童教理講授的教材。發現教會內兒童教理講授教材老舊不完善，缺乏專職負責機構，來規劃與推動宗教教育的各項配套工作，例如：因應社會型態的改變和按不同年齡層、不同對象的需要，編定新的合宜教材；整合教會出版社和視聽中心所出版的宗教教材；教理講授師資的培訓；親職信仰再教育……等等。儘管如此，還是有值得肯定的，那就是至少有些有識之士已經注意到，兒童與成人究竟是不一樣的，所以，努力嘗試以因應本地兒童的需要來編定教材，這對於幫助台灣天主教會，在傳遞信仰教育給兒童的教理講授事工上，確實是功不可沒，這些教材直到現在仍還被使用著、參考著，例如：「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」所編寫的兒童教理叢書、「台北總教區教理推廣組」所編印的教理教材等等。因著時間、空間和主觀限度的問題，也許有些教材在當時是理想的兒童教理教材，但是，時至今日，卻不一定還是理想的教材了。下面將先依時間的先後，介紹梵蒂岡第二屆大公會議（1962 年-1965 年）之後，在台灣本地教會內，三個編印（目前仍較被普遍使用）兒童教理教材的團體，和他們所出版的兒童教理講授教材；²¹⁸而後，從他們已所出版的兒童教理教材中，以時間為軸線，各自只選擇其中的一冊（本）兒童教理教材，²¹⁹用皮亞傑的認知發展理論來檢視分析，這些教材有無不足之處。

第一節 簡介「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」、「台北總教區教理推廣組」、「人子宗教教育推廣小組」及其編印的教理教材

在這三個團體中，「新竹永泉中心」，是一個終生獻身於教會的平信徒團體；其次，「台北總教區教理推廣組」，是一個屬於教區的團體；「人子小組」，則是平信徒自發性組成的團體。又其中兩個（台北總教區教理推廣

²¹⁷ Amalorpavadass, D. S. 著，台灣牧靈研習中心譯，《教義教授神學》，台南：聞道，1971，5-6 頁。

²¹⁸ 為了維持選取檢視分析資料的平衡性，依時間的先後，各團體只選用三套教理教材來進行研究，其他從略。

²¹⁹ 首先是因著研究時間的限制；其次是，雖然三團體都編寫有數套（本），不同教學單元的兒童教理或聖事教材。但是，基本上，各自在所編寫的教材上，都有其既定的編排架構，只是隨著不同的主題而呈現不同的內容罷了。因此，本研究不將三團體所出版的全部教材，都一一作檢視分析；以時間為軸線，從各自的教材中只擇其一。也就是，用梵二之後，「永泉中心」在 1973、1974 年，最早出版的《主是愛》為基準，而「教理推廣組」，則選擇 1994 年（隔 20 後）出版的《耶穌基督》，至於「人子小組」，則選擇 2003 年（隔 10 年後）出版的《祈禱的玫瑰—光明五端》，做為檢視分析地標的教材。

組、新竹永泉中心)團體是有專職的工作人員(有給薪),來從事兒童教理教材的編定,而另一個(人子宗教教育推廣小組)團體則是業餘的(無給薪)在從事這項宗教教育事工。

一、永泉牧民教義暨禮儀研究中心

(一)團體簡介(1962~)

該中心是於一九六二年元月,在中國第一位樞機---故田樞機耕莘和當時台北的輔理主教成世光主教的鼓勵下,創立於台北總教區的台北市。一九八〇年七月,因著原來的地區轉型為商業和風化區,於是遷移至目前所在的新竹教區。該中心是為響應當時教會和社會的新需求,而創辦的一個新的傳道員訓練中心,從事培育願意加入教會服務的志願者。四十二年來,該中心校友分布在世界五大洲,十一個國家內,做牧靈福傳事工,在牧民教理和禮儀講授方面,對華人教會很有貢獻。所以,在台灣教會的教理講授史中,「新竹永泉牧民教義暨禮儀研究中心」可被視為其中的一部份。另外,該中心的特色是:從創辦之後,即由度奉獻生活的教友團體之成員負責,她們遵守著雷鳴遠神父「全犧牲、真愛人、常喜樂」的福音生活三原則。此外,也有其他聖召的全職工作者參與該中心的訓練工作。

在永泉中心的訓練內容中,關於牧民教理講授與禮儀課程的理論和實習部份是極被重視的,此乃為配合該中心的目標:要培訓有志為教會服務的傳道員和牧民工作人員,學習並具體地運用所學於福傳牧民事工上。該中心為了福傳牧民教育訓練之需,更為了華人各地方教會教理講授本地化的迫切需要,於是,出版了永生之泉教理教材叢書。這套兒童教理叢書,是由雷蕙琅主任所帶領的該中心的合作研究小組、永泉教義研究中心的學生和主日實習,所結集而成的工作結果。整部教材的編排設計架構,是按照羅馬公佈的《教理講授指南》之指示和華人地方教會的需要而編寫成的。²²⁰有為老師和學生的教理講授教材,例如:為不同程度或年齡的兒童主日學教材;為兒童準備領受聖事的教理講授教材:《回到天父那裏》(為準備領和好聖事,1971年出版)、《我們的神糧》(為準備領聖體聖事,1971年出版)、《為主作證》(為準備領堅振聖事,1973年出版)、《在主台前》(感恩祭的禮儀);兒童彌撒常用經本等等。

(二)「永泉中心」編寫的教理教材

- 1.低年級(愛班;小學一、二年級):《主是愛》(上、下冊)、《我們認識天主》,分別於1973年和1974年初版。
- 2.中年級(望班;小學三、四年級):《主說話》(上、下冊),分別於1973年和1974年初版,《我們接近天主》尚未出版。
- 3.高年級(信班;小學五、六年級):《主為王》(上、下冊)、

²²⁰ 雷蕙琅著,《主是愛》教師手冊,台中:光啟,1973,(二)頁;於2004.4.6電訪得知,該中心早已編有一至六年級的教材,但因有許多因素的限制,所以出版的只有一至四年級的教材。

《我們充滿聖神》，尚未出版。²²¹

此套教材的設計，配合兒童不同年齡的需要，共分三部份，低年級；中年級；高年級。該套教材是以我國的教理藍本《天主教的信仰》為依據，按照單元主題及教會禮儀年度的順序，分別介紹基本教理和實行教友信仰生活應有的基本態度。雖然在市面上為中年級的《我們接近天主》和為高年級的《主為王》、《我們充滿聖神》教理教材尚未出版；但該中心的師生，早已將教材（初稿）實際運用於訓練課程，和堂區的兒童主日學教學中了。²²²

二、台北總教區教理推廣組

（一）團體簡介（1986~）

耶穌聖心會三位修女在 1985 年 10 月抵達台北，展開在台教會的教理講授與醫療工作。然而因其為台北總教區培育教理師資的工作，日益的加重，因此，在 1986 年春季，經狄輔理總主教的許可，正式成立台北總教區教理推廣組。

教理推廣組依照其培育性質，是屬於教區支援的非營利性機構。致力於：教區教理講授師資的培育；台北總教區堂區主日學負責人月會；其他教區教理師資培育；「成人入門聖事預備階段」的推動與堂區「成人入門聖事預備階段領導小組」培訓；台灣總修院修士教理講授培訓；福傳年會；兒童、青少年暑假信仰生活營；堂區主日學指導；原住民教理講授；青少年、成人靈修活動；天主教學校老師教理講授培訓；接受培訓教理老師的實務教學；成人、青少年、兒童教理教材編印；視聽教理教材製作；中國大陸和東南亞華人、美國華人教理講授師資的培訓；「老師耶穌」網路教材等等相關的工作。

在教理講授師資的培訓過程中，耶穌聖心會修女不斷聽到教理老師們的需求；希望能有編寫完善的教學範例，以供大家參考使用。於是修女從 1987 年起，著手編譯成人、青少年、兒童的教理教材，修女依據教會所教導的教理，及普世教理指南，編譯、印刷激發人心回應天主，並適合本地民情、風俗、習性的教理講授教材，以供教理老師們的參考或輔助。²²³

（二）「教理推廣組」編印的教理教材

1. 《聖體聖事教材》（已絕版）1987

²²¹ 雷蕙琅，〈永泉牧民教義暨禮儀研究中心—在中國教會的教理講授史中〉，輔仁大學在台復校四十週年系列活動《第七屆中國天主教傳教史—中國教理講授史》國際學術研討會，2001，335-348 頁。

²²² 資料得於 2004.4.6 電話訪問該中心的資深工作人員劉敏慧小姐，後來經其同意，向該中心購得那些尚未出版教材的初稿，以做研究之用。參閱：葉榮福著，《兒童主日學教學教材指南》，台北：華明，2003，64，69 頁。

²²³ 彭育申，〈台北總教區教理推廣組 1986~2001 教理講授師資培育報告〉，輔仁大學在台復校四十週年系列活動《第七屆中國天主教傳教史—中國教理講授史》國際學術研討會，2001，353-365 頁；參閱：<http://www.catholic.org.tw/teacher>。

2. 《堅振聖事教材》(已絕版) 1988
3. 《將臨期教材》(已絕版) 1988
4. 《復活期教材》(已絕版) 1988
5. 《天主十誡》，是堂區暑期道理班教材(已絕版) 1993
6. 《耶穌基督》，這本教理教材，於 1994 年出版，設計了七個單元來介紹耶穌基督，提供青少年與兒童兩種教學範例，有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具。²²⁴
7. 《七件聖事教材》(上、下)，這本教理教材，於 1995 年出版，共設計了八個單元來介紹七件聖事，提供青少年與兒童兩種教學範例，有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具。
8. 《天主十誡》，此套教材分上、下冊，於 1996 年出版，共分十一個單元，為主日學老師提供兒童及青少年的教學範例，有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具和兒童、青少年手冊。
9. 《聖神恩寵》，此套教理教材，於 1998 年出版，設計了五個單元來介紹聖神七恩，為主日學老師提供兒童及青少年的教學範例，有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具和兒童、青少年手冊。
10. 《聖體聖事》I、II，此套教理教材，於 1999 年出版，設計了五十個單元，為主日學老師提供初次舉行和好聖事及恭領聖體的教學範例；有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具和兒童手冊。
11. 《近代教會聖人》，此套教理教材，於 2001 年出版，設計了五個單元來介紹五位聖人(印度德蕾莎姆姆、聖國柏、聖女小德蘭、聖瑪利亞·葛瑞迪、聖董文學)，為主日學老師們提供兒童及青少年的教學範例，有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具。
12. 《教會聖人》(一) 此套教理教材，於 2002 年出版，設計了五個單元來介紹五位聖人(聖柏姬達、聖伯爾納德、聖方濟、真福達彌盎、聖衛雅)，為主日學老師們提供兒童及青少年的教學範例，有教師手冊，及教學時所需之彩色字卡、圖片教具。²²⁵

三、人子宗教教育推廣小組

(一) 團體緣起(1999~)

人子小組成立於 1999 年 4 月 10 日，迄今已五年。該團體的理念是：

²²⁴ 台北總教區教理推廣組編印，《耶穌基督》，台北，1994，3 頁。

²²⁵ 彭育申，〈台北總教區教理推廣組 1986~2001 教理講授師資培育報告〉，輔仁大學在台復校四十週年系列活動《第七屆中國天主教傳教史—中國教理講授史》國際學術研討會，360 頁；參閱：葉榮福著，《兒童主日學教學教材指南》，台北：華明，2003

願意幫助兒童們，開啟他們幼小的心靈，引導他們認識耶穌、接近耶穌；幫助兒童們的信仰能從小紮根，走生命的旅程。它是由一群主日天，在不同堂區從事主日學教學的媽媽、小姐和先生，所組成的團體。平日大家在各自的工作崗位上，有上班族，有全職媽媽，有未婚小姐，更有阿嬤級的姊妹，然而因著對兒童主日學的關心，和對孩子們的宗教教育熱忱，讓大家聚在一起。他們由於在兒童主日學的教學當中，發現自己的不足，都覺得需要再教育、再進修，就是這股動力將她/他們推向組織一個終身學習並關心兒童宗教教育的團體。五年前，她/他們開始了一個完全由平信徒自動自發所組成的、全心推動兒童宗教教育的團體。

該團體是由葉榮福老師所領導，在草創之初，許多主日學老師對人子小組不敢也不想做任何的瞭解或答覆，直到她/他們參加了台中教區主日學種子教師的培訓後（分初級、中級和高級班），因著這培訓的幫助，老師們在兒童道理班的教學工作上有很大的突破，在個人靈修上也獲得許多成長。而後，她/他們為了對人子小組的感謝和回報，許多主日學老師，陸續的加入推動兒童宗教教育的服務行列。五年來，人子小組舉辦了主日學師資研習會並研發主日學教材。葉老師利用工作之餘和休假日，自行研發了三套暑期兒童道理班教材和十種聖經遊戲，像聖經賓果、聖經密碼、聖經過五關等。

人子小組五年來默默的耕耘，得到教會人士的認同、支持及鼓勵，將教區兒童宗教教育師資培育的任務，交給人子小組規劃與執行。台中教區已經率先全國，在 2003 年 12 月，成立天主教第一個有「主日學老師合格證書」的教育訓練課程。人子小組呼籲更多關心兒童宗教教育的神父、修女、父母和相關人士，投入兒童宗教教育這個行列，共同為台灣本地兒童宗教教育的紮根盡一份心力。²²⁶

（二）「人子小組」編寫的暑期教理教材

1. 《千禧年－感恩之年》²²⁷

此套教材是於 2000 年，人子小組為推動兒童宗教教育，而自行研發設計的兒童暑期道理班教理教材；主題為感恩之年，課程設計為十個單元，編有教師手冊和學生手冊。

2. 《希望 21－愛的生活》

此套教材是於 2001 年，人子小組為推動兒童宗教教育，而自行研發設計的兒童暑期道理班教理教材；主題為響應台灣主教團新世紀新福傳的目標－希望 21，課程設計為十個單元，

²²⁶ <http://rc.se.fju.edu.tw>（人子宗教教育推廣小組）。

²²⁷ 此教材係天主教人子宗教教育推廣小組，為推動兒童宗教教育而自行研發的教材。作者在該教材的前言中說明：「它還沒有經過檢驗，它是一套實驗性的教材。-----」；葉榮福著，《千禧年－感恩之年》，豐原：人子小組，2000，1 頁。

編有教師手冊和學生手冊。

3. 《祈禱的玫瑰—光明五端》

此套兒童教理教材，於 2003 年出版，主題為響應教宗若望保祿二世（2002.10.16）發表的〈童貞瑪利亞玫瑰經〉牧函，在玫瑰經中再加上的光明五端；為主日學老師設計提供了十個單元的參考教學範本，來介紹玫瑰經中的光明五端，有教師手冊和學生資料袋。²²⁸

在介紹過梵二之後，台灣本地教會內，三個編寫（目前仍較被普遍使用）兒童教理教材的團體，和他們所編寫的兒童教理講授教材後，將嘗試來檢視分析這些主日學或暑期道理班的教材，是否符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則。於此要再次聲明，這樣的檢視和分析研究，並沒有要否定這些已編寫的教理教材的意思，而是願意藉著這樣的研究，拋磚引玉，願在既有的基礎上，以激發我人運用認知發展理論所帶來的亮光；畢竟如能多了解兒童身心發展的特徵和一般的發展原則，肯定能有助於教材與教法的設計，進而能幫助兒童的學習和教師的教學工作得心應手。更希望很快的，在台灣本地教會內，能有編寫教理教材的團隊，一起合作，編訂、設計出更適合我們所關愛的本地兒童們的教理教材，以幫助他們不但能真正「知道」教理知識，也能將所知的整合到日常生活的行動中。²²⁹誠如艾德勒（M.J.Adler）所說：「教育是一個永久性的實際問題。」²³⁰

一套（本）兒童教理教材的編寫，是由數個教學單元（instructional unit）所組成的；所謂教學單元是指教學的一個完整單位，它提供兒童對某一主題的完整學習。在確定了教學單元之後，便要以主題為中心，將教學內容分析與統整，設計整個教學活動的流程；而後將教學單元的要素：教學目標、教學活動、教學內容、教學媒體、教學評量和教學資源等組織設計成一個有連續、有系統、有內容的教學單元。

在上一章，根據皮亞傑理論的論述，我們整理出四個應用在教育上的原則：（一）掌握主動學習的特性原則；（二）配合學習者的認知發展順序；（三）採取兒童教育中心原理；（四）善用認知衝突的學習原則。然而，其中的善用認知衝突的學習原則，因較適用於檢視自然科學的實驗操作，故在本論文中，就不運用此原則，而只用前三個原則，來檢視分析兒童的信仰教理教材。在下面三節中，就將以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，來做為兒童教理教材檢視、分析的項目。²³¹

²²⁸ 葉榮福著，《祈禱的玫瑰—光明五端》，台南：聞道，2003，4，7 頁。

²²⁹ 賈馥茗著，《教育認識論》，台北：五南，2003，195-198 頁。

²³⁰ 轉引自：賈馥茗著，《教育認識論》，7 頁。

²³¹ 黃政傑著，《課程設計》，台北：東華，1991，470，475-478 頁；參閱：張世忠，《教材教法之實踐—要領、方法、研究》，台北：五南，1999，27-30 頁；黃政傑，〈論教學單元的編製〉，黃政傑主編，《教材教法問題與趨勢》，台北：師大書苑，59-68 頁。

第二節 以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則為標準，來檢視分析「永泉中心」編寫的兒童教理教材

一、教材編寫的基本架構

在嘗試檢視、分析「永泉中心」，為低年級（小學一、二年級）兒童所編寫的教理教材：《主是愛》，是否符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則之前，先要介紹該套教材編寫的基本架構是：

- （一）主 題：從聖經或教會要理中選出一個題目，以此做為一堂兒童主日學教理課程的中心思想。
- （二）效 果：每一課都設定有一個簡單而清楚的學習效果。使兒童在聽了天主的福音喜訓之後，除了在頭腦中知道之外，也能在日常生活當中，以具體行動實踐出來。
- （三）教 具：為了幫助兒童達到學習效果，而在教學過程中所應用的種種教學工具。
- （四）講述教義：這是每一堂教理課的第一部份，老師依據下面三個步驟，將設定的主題和預定達到的效果傳遞給兒童們。
 - 1、引起動機：老師在開始介紹當天的教理主題時，需要先了解和準備兒童們的心靈，藉由引起她/他們的學習興趣，引導其進入當天要傳遞的學習主題中。
 - 2、陳述教義：傳遞當天所要學習的主題內容。
 - 3、引導實行：引導並期許兒童們能將所聽到的、知道的教理，具體地在生活中實踐出來，以此作為其生命的態度和價值觀。
- （五）教學活動：這是每一堂教理課的第二部份，老師使用不同的活動，把主題和效果再次提醒，以幫助兒童們，能吸收並熟記當天的學習主題。
- （六）檢 討：在每次的教理課後，依據教學順序：主題、效果、教具、引起動機、陳述教義、引導實行和教學活動等，進行教學法和兒童的反應的檢討，並記錄下優、缺點，以求不斷的進步。²³²

二、檢視分析「永泉中心」，所編寫的教理教材：《主是愛》

這一冊教材是專為低年級（愛班；小學一、二年級）兒童所編寫的。因「信」、「望」、「愛」是基督徒生活的基本超性德行，故編寫者以此三超德做為班級的命名，希望兒童在課堂中，因著老師常常提到每班和每一年的中心思想，很自然的認識和學習實踐這三超德的信仰生活。所以，在「愛班」的時期，就是希望藉由老師愛的帶領，

²³² 雷慧琅著，《主是愛》教師手冊，82-83 頁。

讓兒童更認識並愛慕天主聖三一——聖父、聖子和聖神。

接下來，就要以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，來檢視分析其內容。因著《主是愛》分上、下冊，共計四十二堂課，課數頗多，實在無法逐一的，將每一教學單元都做詳細的研究，故選擇用第（一）、（二）兩原則來檢視分析上冊，而用第（三）原則來檢視分析下冊。首先藉由綜合歸納教材內容的分類方式，例如：從提問問題、從看圖片、從大自然、從家庭生活、從聖經故事……等類型，進而，舉出該課內容中，有符合皮亞傑的認知發展理論的地方。

（一）掌握主動學習的特性原則。是以讓兒童主動參與學習的觀點出發，設計具有創造力、新奇及求證思考性的課程。皮亞傑堅持兒童必須自己從事學習的理由：兒童除了從物理經驗了解物體（具體）本身之外，也可以從行動的組織和行動的協調過程中，知道物體與物體之間所存在的抽象關係。

《主是愛》上冊，在講述教義的部份，常常有讓兒童們能主動的回答和思考他/她們已經知道的觀念、故事和人、地、事物的問題，或是提出具挑戰性的問題，讓兒童去想一想，這樣的設計有助於兒童主動的學習和思考。下面將指出在該教材中，讓兒童能主動的參與並思考的部份實例：

1、以提問問題的方式。讓小孩回答他/她們已知道的觀念、看法和人、地、事物。

例如：

第一課 在學校的課已經開始了，你們學那幾科？

第二課 有沒有到郊外遊玩過？

在郊外你們看到了什麼？

第四課 讓兒童講述在家裏，父母為她/他們做什麼？

第七課 小朋友！你們想一想：一個好孩子愛不愛他的父母？

愛父母的孩子喜歡和父母談話嗎？

第九課 小朋友！如果你們需要什麼東西時，你們去找誰？他們給不給？

第十一課 在教堂內有很多東西，你們知道有些什麼？

第十二課 拿出將臨環，問兒童有否見過？

第十六課 問兒童有沒有發現在聖堂內外的佈置和平常不一樣？

小朋友睡覺的時候，睡在什麼地方？

第十七課 小朋友！你們在家裏會做那些工作呢？

第十九課 小朋友還記不記得耶穌誕生在什麼地方？

第二十課 我們最喜歡的人是誰？

第二十二課 你們還記得去年的新年是怎樣過的嗎？

過年那天你們會收到壓歲錢，你們怎麼利用？

2、用具體的物品。如：圖片、書法或真實的花、水果……的方式，讓兒童藉由它們來思考和發言。

例如：

第二課 拿真實的花（或水果）問兒童，它們是那裏來的？

第四課 貼出媽媽做事的圖片。（讓兒童講解）

第八課 你們看見過爸爸的名片嗎？（出示名片，讓兒童回答）

第十課 在海報上你們看見什麼？（貼出傳教節海報）

第十一課 今天我們從不同的家庭，到教堂來，為什麼？（貼出「教堂」圖片）

第十四課 天父為救主耶穌選了一位媽媽，祂的媽媽是誰？（貼出書法）

3、提出具挑戰性的問題，讓兒童想一想，那可能從未思考過的問題。

例如：

第一課 我們怎樣認識天主呢？

道理課（主日學）是什麼？

第二課 這一切東西是誰造的？

第四課 你們想一想：還有一位更愛我們，喜歡我們的是誰？

第六課 天主會不會向我們說話？

第七課 在那裏可以祈禱？什麼時候可以祈禱？

說什麼話？怎樣祈禱？

第九課 可以向祂求什麼？（讓兒童想）

第十課 小朋友可以傳教嗎？怎樣傳教？

第十二課 「將臨」—就是快要來到的意思，你們知道誰快要來？

我們為什麼請祂來？（讓兒童發言，並照上面所提的補充）—主要的是：祂教我們更愛天父，告訴我們天父怎樣愛我們，我們怎樣愛天父。

第十五課 怎樣迎接耶穌？

他們喜樂地等待耶穌，好好準備他們的心，我們有沒有準備？

第十六課 耶穌為什麼誕生在馬槽中呢？

第十八課 我們可不可以送禮物給耶穌？
怎樣給耶穌送禮物？

第二十課 怎樣才能常同耶穌在一起？

從上面所舉的例子可以得知，該教材是藉由：提問問題、用具體的物品和具挑戰性的問題的方式，來幫助兒童能主動的參與學習和思考，以達到既定的目標。縱然教材中有些提問，是超過兒童的能力，例如：「將臨」—就是快要來到的意思，你們知誰快要來？/我們請誰來？誰是救主？/今天是將臨期第幾主日？不過，整體上來說，還是有符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的掌握主動學習的特性原則。

(二) 配合學習者的認知發展順序。在編定設計教學教材時，應以兒童各階段的認知發展需求來設計，藉以促進學習的效果。處於具體運思期的兒童（七至十二歲左右），已經能夠對具體、可觀察到的事物進行思考，有時即使問題相當複雜，他們也有能力來處理，但是對於抽象的、假設的或機率的等等情境，還是無法進行思考。

《主是愛》上冊，在編寫講述教義和教學活動時，大部份，有顧及到小一和小二的兒童們，已逐漸擺脫「以自己為中心」的思考模式，以及她/他們可以有的學習程度、多重的推論分類和吸收能力。下面將指出在該教材中，有利用具體和可觀察到的事物，來促進兒童學習的部份實例：

1、從具體可見的大自然或物品，引伸到介紹造物主給小朋友。

例 如：

第二課 太陽和水是人造的嗎？

有一位偉大的造物主造的，只有祂才能夠造太陽和水，人不能夠造。

怎樣善用萬物？舉例：看到漂亮的花，不隨便採。

大家畫：老師把預先準備好的大張圖畫紙，讓每位小朋友畫上一或數種天主的造物。

第十二課 小朋友！今天是一個特別的日子，因為今天我們要開始過「將臨期」（貼出書法）

將臨期一共有四個主日，所以在環上有四支蠟燭。

今天是將臨期第一主日（貼書法），我們點第一支蠟燭。

第十六課 帶兒童到馬槽前，大家圍在旁邊，務使每位小朋友能見到聖嬰。

馬槽中有一位小孩，祂是誰？就是今天全世界上的

人所慶祝的救主—耶穌。

2、從兒童們的日常生活經驗和家庭關係擴展到人和神、人和人的關係。

例如：

- 第一課 你們之間，有的彼此認識，有的還不太認識。
我來做個簡單的自我介紹，然後小朋友輪流介紹。
我們一起來認識天主，學習愛天主。(貼書法)
- 第四課 天主愛我們，所以祂還賜給我們好父母，叫父母來照顧我們。(貼家庭生活的圖片)
我們要怎樣孝敬父母？(讓兒童發言，老師也舉例)
- 第七課 小朋友看這圖片(貼「一位小朋友正在祈禱」圖片)
這是小明，祂在做什麼？
他正在祈禱，他在和天主說話。
- 第八課 我們最喜歡的人，我們會喜歡和他說話，也多給他說：「你真好！」讚美他……比方對自己的父母。
(貼出「眾教友在教堂裏站著祈禱」的圖片)這些人在做什麼？—他們在祈禱，他們正在讚美天父。
- 第十一課 我們每位小朋友都有一個家，在家裡有爸爸、媽媽愛我們，我們孝敬爸爸、媽媽，並與兄弟姊妹相親相愛。
教堂是我們認識天主、學習愛天主的地方，是可以和天主說話的地方，讚美天主，感謝祂，祈求祂的地方。
- 第十四課 瑪利亞原是一個好女孩，天主很喜歡她。
瑪利亞很熱心地等待救主來臨，常祈禱，希望救主快來。
我們這個星期內要學習聖母：常祈禱，愛天主，愛人。
- 第十五課 聖母和別的媽媽一樣，等了九個月，準備生小耶穌。
聖母和聖若瑟雖然遇到不方便，他們還是想天主愛他們，他們也愛天主。
- 第十七課 每一個人都有一個家，今天要為小朋友們介紹一個模範家庭，這是世界上最好的一個家。
這個模範家庭一共有三個人，爸爸、媽媽和一個小孩。
這位小朋友不只幫父親工作，也很孝順母親。
要不要知道他是誰？—祂就是天主最喜歡的孩子—

耶穌。

第十八課 我們要送耶穌所喜歡的禮物，比方：祈禱、主日好好參加彌撒，待別人好……。(可照情形多舉實例)

第十九課 問幾位小朋友，什麼時候領洗的？看過別人領洗嗎？(貼出「小孩受洗」的圖片)

我們領了洗以後也做天父的孩子？

我們回家後，可以問爸爸、媽媽，我們什麼時候領了洗，(也謝謝他們這樣為我們安排)。²³³

第二十課 我們會常常接近自己喜歡的人，喜歡看見他，跟他說話和他玩，有快樂的事情，就與他一起快樂，有難過的事情就安慰他……。

我們會常想念他，若分離了，會盡量想辦法和他來往，如：寫信、打電話……。喜歡我們的人也是一樣。

有一位最喜歡兒童的人，他就是耶穌。

第二十二課這幾天，你們一定注意到家裏每一個人都很忙，準備過年。

我們大家都很高興地準備迎接新的一年。你們家有沒有預備？

這一天我們跟爸爸、媽媽到教堂來參加新年的彌撒，向天主拜年。

3、引用以小朋友為主角的通俗故事或聖經故事，來幫助兒童進入當天的學習主題。

例 如：

第五課 老師請兒童講述孔融讓梨的故事。講後，將故事的重點配合實際生活的情形，彼此要相親相愛。

不單是吃的分給兄弟姊妹，也要常互相幫助。

讓兒童自己說出來，他們為愛兄弟姊妹做了什麼？

第六課 從前有一個孩子，他名叫撒慕爾。(貼書法)

有一次，撒慕爾夜裡睡覺的時候，他聽了好像有人叫他的名字：「撒慕爾！撒慕爾」。

第三次發生一樣的事後，撒慕爾的老師懂了，這是天主要向撒慕爾說話。

²³³ 可讓兒童問家長何時領洗；至於要謝謝父母的安排的部份，這為小一或小二的兒童還太抽象，不易懂，還是無法進行思考。

我們要效法撒慕爾，喜歡聽天主說話。

第十八課 在東方，有三位很有學問的人，他們住在不同的國家裏，他們在夜裏觀看天上的星星時，發現了這顆特別亮的星星，他們明白這就是大家所等待的救主來的記號，祂已經誕生了。

星星一直領他們到耶穌的家，²³⁴他們看到了耶穌，和耶穌的爸爸、媽媽，他們很熱心地朝拜耶穌。(貼賢士來朝圖片)

第十九課 耶穌受洗之後，有一個很大的聲音從天上說：「這是我的愛子，我所喜歡的」。(貼出書法)

第二十課 當耶穌知道了是兒童們想見祂時，祂立刻吩咐祂的朋友要讓兒童到自己跟前來。(貼出「耶穌與兒童們在一起」的圖片)

耶穌還說：「讓小孩子們到我跟前來，因為天國是屬於這樣的人」。(貼出書法)

4、藉著具體參與遊戲或活動，來幫助兒童加深所學習過的教理。

例如：

第十課 遊戲：讓幾位小朋友向他們的父母或向別的小朋友講從第一堂課到現在所學的道理。

第十一課 帶他們學習進堂的規矩，並看教堂裏面的東西。

第十八課 每位兒童在彩色紙上寫：我要送給耶穌的禮物。
去教堂（馬槽前準備好兒童獻禮單的地方）
奉獻遊行。(配以音樂)

第二十課 現在我們要去看看耶穌，到教堂朝拜聖體和耶穌說話。

第二十二課練習在年初一那天，自己可以怎樣祈禱。

從上面所舉的例子可以得知，該教材是藉由：大自然或具體物品、日常生活經驗和家庭關係、通俗故事或聖經故事、遊戲或活動的方式，來促進兒童的學習效果，以達到既定的目標。教材中有些內容，為兒童來說還是抽象的，無法進行思考。例如：我們可以常向天父求，因為祂時時處處都和我們在一起。/ 救主快要來。/ 每個人犯了不同的過失，所以每人要自己悔改。不過，整體上來說，還是有符合皮亞傑的認知發展理論，應用在教育上的配合學習者的認知發展順序的原則。

(三) 採取兒童教育中心原則。在教育課程的安排上，應求了解兒童的經驗和思考的特性，要採取以兒童中心 (child-centered) 的觀

²³⁴ 依照聖經上瑪竇福音 (瑪：二，11) 的記載，是屋內，而不是家。

點，而不是用成人的立場來了解兒童。因為依據皮亞傑的心智現象理論，當孩子的認知結構，是處於他/她還不能學習很多事時，縱然成人可以教孩子，並讓他/她告訴老師正確的答案，但是，就是不能讓她/他理解、內化（在新的層次上重新建構）這件事。²³⁵

《主是愛》下冊，在編寫講述教義和教學活動時，雖然仍有不少是用成年人的立場來了解兒童。不過，基本上，還是有顧及到小一和小二的兒童們的立場，好能適時的將信仰經驗授與兒童。下面將指出在該教材中，有了解到兒童的經驗和思考的特性的部份實例：

- 1、藉助兒童們已有的日常生活經驗或是學校生活經驗，來增進其思考和學習的果效。

例如：

第一課 小朋友！在學校裏已開始了一個新學期。我們一年內有幾個學期？

我們的主日學，也開始了新學期，所以，我們有新書。（給兒童看）

第二課 有時看電視或電影時會看到做壞事的人，後來，他們後悔以前做得不對的事，重新再做一個好人。

第八課 今天在聖堂內有很多的鮮花，還有特別在祭台旁有一支大蠟燭，就是復活蠟。

復活蠟幫助我們想起耶穌光榮地復活了。

第十課 一個星期有幾天？

你們最喜歡那一天？

不管是熱天或雨天，都不怕。去上學不怕這些，（那麼來恭敬天主更不用怕）。²³⁶

第十一課 （貼「牧羊人和羊群」的圖）這是什麼動物？你們看過沒有？

第十二課 （貼「耶穌給眾人講道」的圖）小朋友！你們看到什麼？耶穌給很多人講道。

第十三課 你們看過人領洗嗎？

第十六課 拿出一面本國的國旗，問小朋友這是那一個國家的國旗？

國旗是國家的記號，所以大家一看就知道是代表那

²³⁵ Lawrence O. Richards, *Christian Education*, 魏玉琴譯,《教會教育事工》,台北:中國主日學協會,1996,194頁。

²³⁶在（）內的部分,表示較是屬於成人的立場。

一個國家。(比方：飛機上的國旗正代表飛機是那
一國的)

在教會內，我們也有一個記號。

老師慢慢地畫聖號，並念聖號經。

第十八課 小朋友！我們現在要非常安靜才能做到老師要你們
做的：

一把你們自己的手放在胸部左邊。(老師自己也這樣
做)有沒有覺得心跳？

每個人都有一顆心。心跳就是表示人活著，心不跳
就表示這個人已經死了。

耶穌也有一顆心。【他活在世界的時候，一直全心愛
天上的父親，】也愛別人。比方誰？一聖母、聖若
瑟、宗徒、兒童、罪人……。

2、透過兒童熟悉的家庭生活經驗，延伸到學習主題。

例如：

第三課 如果你們常聽從爸爸、媽媽的話，他們會說你們是
他們的好孩子。

耶穌就是這樣做了，所以瑪利亞、若瑟喜歡他，天
上的父親也喜歡他。(貼出「耶穌童年」的圖片，
並請兒童發言，老師補充圖片的意義。)

耶穌在家幫助若瑟做工。

耶穌幫助聖母做家事。(例：如掃地、打水……)²³⁷

他不但幫助父母工作，也常常幫助別人。

第四課 伯多祿的岳母，就是他太太的母親，生病、發燒，
起不來(我們有時也會發燒、生病。)

第十課 如果有時候生病或教堂太遠，不能來，就自己祈
禱，可以請爸爸、媽媽給我們講耶穌的事，或自己
在想所聽過的道理，也念耶穌教給我們的經文。

第十三課 你們當中誰已經領洗了？你們的爸爸、媽媽有沒有
領洗？

大人或小孩都可以。領「洗禮」(貼出「洗禮」書
法)。

第十四課 我們每個人都有一個家，我們很喜歡我們的家。
耶穌做完了他在世界上的工作，他把天父的愛完全
告訴了人，自己也愛人愛到極點，他要回家了。他

²³⁷ “打水”，在二十年前，為兒童是個好的例子，但為今日的兒童則是陌生的，故舉例需隨著兒童的時代和社會文化背景而更新。

的家在那裏？一天堂。

第十九課 我們每個小朋友都有一個好媽媽。（沒有親媽媽的小朋友，有人代替媽媽照顧他們。比方：有祖母、阿姨、修女……老師照情形講。）

媽媽常照顧我們，愛我們。

我們大家在天上有一位好母親，她是誰？她叫瑪利亞（貼出書法和聖像）

天父選了她作救主的母親，也就是耶穌的媽媽。

我們都是耶穌的小弟弟、小妹妹，那麼耶穌的媽媽也是我們大家的媽媽；她是天上的母親。

3、用兒童的口吻來講述聖經故事，以幫助其了解故事內意和學習故事中的人物。

例 如：

第一課 耶穌講道理時，有很多人喜歡聽。

耶穌從這些人當中選了他的朋友。

有他的十二位宗徒（寫「宗徒」二字在黑板上）。

我們今天只要記得幾個名字：伯多祿、安德肋、雅各伯、若望。（老師一面說，一面貼出書法或寫在黑板上，讓兒童唸。）

第二課 耶穌的時代，也有人做壞事，以後悔改了。

在耶里哥有一個稅吏，叫匝凱。

那時候的人很討厭稅吏，因為稅吏常常多收老百姓的稅金。

匝凱看到了耶穌那麼好，他就後悔以前所做的不對的事，並且立定志向要重新做一個好人。

我們每個人也會做錯事。（舉具體實例，比方：說謊、打架……）

第四課 耶穌到伯多祿家去。

伯多祿的岳母，就是他太太的母親，生病、發燒，起不來（我們有時也會發燒、生病。）

耶穌握她的手，幫她起床。

伯多祿的岳母的病便好了，馬上起來，侍候耶穌和其他的人，表示她的感恩和高興。

第五課 耶穌知道他就要離開宗徒們，所以他和宗徒一起吃了最後晚餐。（貼書法和「最後晚餐」圖）

耶穌愛所有的人，希望以後的人也能和宗徒們一樣和他在一起，所以立了「聖體聖事」。（貼出書

法)

現在，我們參加彌撒，也是和耶穌一起參加最後晚餐，【這是很光榮並有福氣的，所以參加彌撒時要很高興。】

- 第六課 耶穌正在祈禱時，有壞人來捉他。
他們在法官那裏控告耶穌。
法官聽了壞人的話，定了耶穌的死罪。
耶穌被釘在十字架上。(放苦像或圖片) —他雖然非常痛苦，但是他沒有抱怨壞人或天父。
最後他死了，他很痛苦，但也很平安。
- 第八課 耶穌死後第三天早晨，是一個星期日，有婦女很早就去墳墓那裏，他們一到了就看見大石頭在旁邊，墳墓已經是空的。(貼圖)(閱谷十六：1-11)
- 第十一課 牧人帶羊到有草和水的地方，如果有病，就照顧牠們，他認識每隻羊，常常數一數自己的羊，看牠們有沒有丟失的。
有一次，耶穌講道理的時候說：「我是善牧」。善牧就是好牧人的意思。
耶穌在世界上的時候，常有很多人跟著他，聽從他，好像羊群跟著牧人一樣。
神父和耶穌一樣地講道理，告訴人天主多麼愛我們，神父領我們祈禱，做彌撒和耶穌一樣成聖體聖血。
- 第十二課 耶穌復活了以後，不常在世界上顯現給人，所以他揀選了宗徒們，讓他們繼續照顧他的羊群。
現在的教宗和主教們就是繼續著他們的工作。
伯多祿是第一任教宗，他死在羅馬。
我們現在的教宗是○○○(貼相片或圖片)
- 第十五課 (坐)小朋友！耶穌離開了世界回到天父那裏去了，你們想宗徒們心裏怎樣？
耶穌升天後，宗徒和聖母在一個房子裏好幾天，他在一起祈禱。第十天早上有大風，突然間，他們看見了火從上面下來，分散到每人頭上。
宗徒們明白了這是耶穌許下的天主的力量和愛—聖神—已經來了，他們心裏很高興。(貼出「聖神降臨」的圖)
- 第十八課 因為壞人怕耶穌沒有真的死，所以有一個士兵拿

了一根長矛，刺透了耶穌的心，有血和水流出來，表示耶穌真的死了。(貼出「耶穌死在十字架上」的圖，指著他的肋傷並加以說明)

4、以具體的演話劇、祈禱、聖歌律動或活動，讓兒童加深學習印象，並引導實行所學。

例如：

- 第四課 演話劇：「探病」的活動。(可以演幾次)
老師領兒童為班上生病的小朋友或兒童家裏的病人，堂區的病人和世界上所有的病苦中的人祈禱。
- 第五課 讓兒童在最後晚餐圖上加顏色。
- 第六課 大家站好，恭敬地練習畫一個十字聖號(不用念詞，只畫十字)
- 第八課 帶兒童到聖堂，點復活蠟，歡呼死而復活的主耶穌。
- 第十課 輪流演出生病的兒童，主日怎樣在床上祈禱。
- 第十四課 我們看耶穌升天的圖。
- 第十五課 (站)唱第十四課的「耶穌升天」歌。
- 第十七課 (貼出「最後晚餐」的圖)用複習的方式，讓一個兒童起來講述最後晚餐。
我們怎麼知道耶穌聖體在不在教堂的聖體櫃內？聖體燈亮的時候，表示聖體在教堂裏。
老師領兒童去拜聖體。(儘量靠近祭台)
- 第十九課 敬禮聖母：帶兒童去(聖堂內)已裝飾好的聖母像前。

從上面所舉的例子可以得知，該教材是運用：兒童們的日常生活經驗、學校生活經驗、家庭生活經驗、用兒童的語氣來講述聖經故事、以具體的演話劇、祈禱或活動等等方式，來站在兒童的立場，以促進兒童的學習效果。

教材整體上是朝向以兒童為中心的。不過，在教材中仍有不少內容，是用成人的立場來期待兒童們，需要知道的倫理道德規範和教理，例如：【我們要學習匝凱努力改過，這樣，耶穌會更愛我們】；【耶穌長大以後，出去講道時，很多人喜歡，天父也喜歡耶穌這樣做。】；【讓兒童寫下來他們為表示悔改要做些什麼？】；【從那時候開始，聖神常領導教會，他也教導我們怎樣做一個好教友。】……等等，這些為小一和小二的兒童來說還是抽象的，無法理解和內化的。

三、結語

在做過《主是愛》(上、下)這一套教材內容的檢視分析之後，可以得知，整體上來說，《主是愛》這一套教材內容的編寫，是有朝向皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，並藉由老師愛的帶領，讓兒童達到本教材的教學目標：更認識並愛慕天主聖三一—聖父、聖子和聖神。不過，在採取以兒童為教育中心原則這部份，則還有可再增長的發展空間。

綜而言之，非常難能可貴的是，該套教材是台灣天主教會目前唯一的一套，有依照兒童不同年齡層而編寫成的兒童教理教材。但因編寫年代距今已三十多年了，教材內容如果能夠再因應現代兒童的需求加以增刪，在用字和遣詞上也可以更兒語化，並且可考慮配合主題，安排戶外參訪、服務教學和多運用傳媒的教學資源，來幫助兒童學習。其次，很值得肯定的是：該中心在每次教理課後，都會進行檢討老師的教學法和兒童課堂中的反應，以力求教學上的進步。不過，在評量兒童學習前和學習後的行動果效的部份，則顯較弱。因為在教會的教理學習課後，不需要也不會實施像在學校的考試或測驗，所以，這是很不容易評量的部份，但卻是可以考慮結合父母和學校老師的協助，再做加強的部份。

第三節 以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則為標準，來檢視分析「教理推廣組」編寫的兒童教理教材

一、教材編寫的基本架構

在嘗試檢視、分析「教理推廣組」，於1994年出版的《耶穌基督》這套教理教材，是否符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則之前，要先介紹該套教材編寫的基本架構，也就是傳承自耶穌聖心會會祖 Sister Ida Peterfy 的「整體性教理傳授五步驟」：

(一) 引起興趣：(15分鐘)

老師在開始介紹當天的教理主題時，需要先準備兒童們的心靈，藉以引起她/他們的學習興趣，引導其進入當天的學習主題。

(二) 發揮主題：(10分鐘)

傳遞當天所要學習的主題內容。

(三) 融入生活：(15分鐘)

引導並期許兒童們能將所聽到的、知道的教理，具體地在生活中實踐出來，以此作為其生命的態度和價值觀。

(四) 信仰實踐：(5分鐘)

為了幫助兒童達到學習效果，而在教學過程中，所應用的各種教學活動。

(五) 複習結論：(5分鐘)

老師把主題再次提醒，以幫助兒童們，能吸收並熟記當天的學習主題。

二、檢視分析「教理推廣組」，所編寫的教理教材：《耶穌基督》

接下來，就要以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，來檢視分析「教理推廣組」所編寫的教理教材，然而，因為「教理推廣組」為兒童所編寫的教理教材有十幾套之多，於此實在無法逐一的，將每一套教材都做研究，故以梵二之後作為時間的軸線，只選擇 1994 年出版的《耶穌基督》：先知預言、耶穌誕生、耶穌受洗、召叫門徒、赦罪治病、耶穌復活七個單元，來做檢視分析。此套教材設計的對象是為兒童和青少年，主題相同，但是並沒有分齡。然而，從第二章所介紹的皮亞傑的認知發展階段理論可以得知，處於具體運思期的兒童（七歲至十二歲左右）與處於形式運思期的青少年（十二歲以上），他們的認知發展需求是不一樣的，就是連同處於具體運思期的小一和小六的兒童，他們的認知發展需求也有著差異存在的事實，例如：該教材設計有分小組討論的方式，這種方式為中、高年級的兒童是合宜的，但是對於低年級（小一、小二）的兒童，則需要更多的引導，方才合適。因而，對於低年級的兒童，個別舉手回答也許更好。

接下來，將如同第二節一樣，運用綜合歸納教材內容的分類方式，例如：從提問問題、從看圖片、從大自然、從家庭生活、從聖經故事……等類型，舉出該單元內容中，有符合皮亞傑的認知發展理論的地方。

（一）掌握主動學習的特性原則。是以讓兒童主動參與學習的觀點出發，設計具有創造力、新奇及求證思考性的課程。皮亞傑堅持兒童必須自己從事學習的理由：兒童除了從物理經驗了解物體（具體）本身之外，也可以從行動的組織和行動的協調過程中，知道物體與物體之間所存在的抽象關係。

下面將指出在《耶穌基督》教材中，讓兒童能主動的參與並思考的實例：

1、以提問問題和小組討論的方式。讓小孩回答他/她們已知道的觀念、看法和人、地、事物。

例 如：

單元一 （貼出「兩個紙剪小朋友」）這兩個小朋友原來是要好的朋友。可是小明做了許多對不起小華並傷害小華的事。現在他們不再在一起玩了。如果小明和小華要再成為好朋友，再玩在一起，他們該怎麼辦？
（分小組討論）三分鐘後，每組派代表上台報告討論的結果。

單元二 多少小朋友等過公車？

最長的一次你等了多久？

多少小朋友等過朋友？比方說：等他一起玩、等他來你家做功課、等他打電話來……最長的一次你等了多久？

單元三 （老師邊說，邊把圖樣畫在黑板上）這位成人為什麼背著一個小學生的書包？

單元五 （出示「身體插滿管子的嬰兒」、「腿上打上石膏的小朋友」的圖片）大家看到了什麼？

小朋友，你們有沒有生過病？有沒有小朋友因生病而住過院，或開過刀？你還記得那次生病的經驗嗎？你記得什麼？

小朋友，什麼會使我們的身體生病？

單元六 在生活中，那些事情會讓你們難過？

單元七 一般毛毛蟲在變成蝴蝶前要做什麼？

2、提出具挑戰性的問題，讓兒童想一想，那可能從未思考過的問題。

例如：

單元一 若小明不但不道歉，反而做出更傷害小華的事，那該怎麼辦？

單元二 小朋友，猜猜看以色列人等了多久？

單元五 小朋友，什麼會使我們的靈魂、我們的精神受傷或生病呢？大家知道嗎？罪惡！

單元六 耶穌在世時也吃了許多苦。誰知道耶穌遭遇過什麼苦難？

小朋友，懸在十字架上，耶穌會有什麼感受？他憎恨加害他的人嗎？

單元七 如能飛！多少小朋友希望自己能飛？請舉手！或多少小朋友希望自己能有更好的頭腦，或如運動健將般的強壯身體？如此的假想能發生嗎？

小朋友，我們要如何準備呢？耶穌有沒有教過我們？（小組討論，七分鐘後，請代表上台報告。老師可先舉幾個例子，如祈禱、參與彌撒、聽爸媽的話……）

從上面所舉的例子可以得知，該教材是藉由：提問問題、小組討論和用具挑戰性的問題的方式，來幫助兒童能主動的參與學習和思考，以達到既定的目標。不過，教材中有不少提問，是超過兒童能力的問題，例如：小朋友，你呢？你願意接受耶

耶穌是天主子，有赦罪治病的能力嗎？/小朋友，耶穌有沒有守信？/有什麼辦法能讓人重新接近天主，與天主和好，並分享天主的生命呢？/ 還記得嗎？自從世人犯罪後，世人就遠離了天主。小朋友，遠離天主，世人快樂嗎？/ ……，那麼耶穌需要受洗嗎？/耶穌會憑祂自己一個人來完成這大工程嗎？/當一個人的靈魂因罪惡而死去時，……。小朋友，你們知不知道這時誰最傷心？/ 祂可憐自己嗎？祂怨天尤人嗎？等等。

所以，整體上來說，該教材只有部份有符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的掌握主動學習的特性原則。

- (二) 配合學習者的認知發展順序。在編定設計教學教材時，應以兒童各階段的認知發展需求來設計，藉以促進學習的效果。處於具體運思期的兒童（七至十二歲左右），已經能夠對具體、可觀察到的事物進行思考，有時即使問題相當複雜，他們也有能力來處理，但是對於抽象的、假設的或機率的等等情境，還是無法進行思考。

下面將指出在《耶穌基督》教材中，有利用具體和可觀察到的事物，來讓兒童能主動的參與並思考，以促進兒童學習的實例：

- 1、從具體可見的物品，引伸到當次學習單元的主題給小朋友。

例 如：

單元三 人（犯了罪過）²³⁸。罪使人生病，而且罪就像一個很重的包袱，壓迫著人，人不但因罪而生病，人也要死去（老師背著一個標示著「罪」字的重背包）。疼愛人類的天主決定要拯救人類。

還記得嗎？聖經這本書的福音部份（舉起聖經，並翻開福音）告訴我們天父派遣了祂的聖子來拯救人類。

- 2、從兒童們的日常生活經驗擴展到人和神、人和人的關係。

例 如：

單元四 小朋友，當我們與朋友交往，或尋找工作夥伴時，我們常會做一些選擇……，當選擇同伴一齊做這活動時，你會選擇什麼樣的朋友？

……福音告訴我們（把福音翻開），耶穌領洗後，當開始公開的生活時，所做的第一件事情就是召叫門徒。……耶穌會召叫什麼樣的人來協助祂呢？

單元六 教理傳授人與小朋友分享近日一則有關孩童受難的

²³⁸ （）內可改為：「做了天主不喜歡的事情」，因「罪過」為兒童而言是抽象不易懂的。

報導。請小朋友分享聽了這報導的感受。

3、藉由聖經故事，來幫助兒童進入當天的學習主題。

例如：

單元五 現在讓我們一起來聽福音裏一個有關耶穌赦罪治病的故事（路五 17- 26）：（教理老師一邊講故事，一邊把故事的情節用簡單的線條畫在黑板上）

4、藉著具體參與美勞、分享或書寫活動，來幫助兒童加深所學習過的教理。

例如：

單元一 現在老師要發給每人兩張紙，請在白色的紙上寫下一項你決定要（改進）的事，比方說：不說謊、不用打架的方式來解決（糾紛）、不偷東西、……。²³⁹

單元三 現在老師願意藉著故事與相片和大家分享老師的洗禮。

單元四 這裏有八張卡片，上面印有響應耶穌召叫的不同方式，……，請小朋友選擇一個或兩個方式作為響應耶穌召叫你做門徒的表達，並把卡片著上色彩。

從上面所舉的例子可以得知，該教材是藉由：具體物品、日常生活經驗、聖經故事、美勞、分享或書寫活動的方式，來促進兒童的學習效果，以達到既定的目標。教材中有不少內容，為兒童來說還是抽象的，不容易了解，無法進行思考。例如：天主就派遣一些叫先知的人來勸勉人遵守天主的法律，不再犯罪。/天主子，我們的救主耶穌就在天父的派遣中、在聖母的服從與合作中、在世人長久的等待中，安靜地誕生了。/耶穌的受洗是天父向世人所做的一個宣告：藉著耶穌的受洗，世人的罪會被洗清。/小朋友，耶穌召叫了十二位很不相同的人與祂一起合作，他們中沒有一位是天生的聖人，或有很大才華的人；……/當一個人的靈魂因罪惡而死去時，這個人就不能獲享天主賜給我們的永生了。/天父使耶穌在死後第三天復活起來。耶穌把自己顯現給祂的門徒，派他們去告訴世界上所有的人，要生活在天主內。/復活後，我們會反映出我們所看見的天主。等等。

基本上，該教理教材的編寫，因為沒有分齡，所以，並未特別顧及到，兒童們在不同年齡的認知發展需求，例如：已逐漸擺脫「以自己為中心」的思考模式，以及她/他們可以有的學

²³⁹ 讓兒童練習寫下自己的所想，是不錯的活動。不過，為低年級的兒童而言，他們才剛開始學習認字和閱讀，所以（）中的內容為他們是太深的、不具體的，無法理解；例如：「改進」，可改用「不要」、「不要再」說謊-----，「糾紛」，可改用「事情」、「問題」-----。

習程度、多重的推論分類和吸收能力。是故，在用皮亞傑的認知發展理論，檢視分析該教材後，得知其在配合學習者的認知發展順序的原則上，仍然還可以有很大的進展空間。

- (三) 採取兒童教育中心原則。在教育課程的安排上，應求了解兒童的經驗和思考的特性，要採取以兒童中心 (**child-centered**) 的觀點，而不是用成人的立場來了解兒童。因為依據皮亞傑的心智現象理論，當孩子的認知結構，是處於他/她還不能學習很多事時，縱然成人可以教孩子，並讓他/她告訴老師正確的答案，但是，就是不能讓她/他理解、內化（在新的層次上重新建構）這件事。

下面將指出在該教材中，有了解到兒童的經驗和思考的特性的實例：

- 1、藉助兒童們已有的學校學習經驗，延伸到學習主題。

例 如：

單元七 事實告訴我們：在地上爬行的毛毛蟲能變成一隻飛在空中的蝴蝶。那麼人能改變成更理想、更完美的人，不是不可能的。因為毛毛蟲改變成蝴蝶的能力來自天主，而人也可能靠天主的大能來做極大、及美好的轉變。

可是，一般毛毛蟲在變成蝴蝶前要做什麼？要經過蛹期、羽化。同樣地，要與耶穌一起復活，今天，我們也要做好準備。

- 2、透過兒童熟悉的家庭生活經驗，來增進其思考和學習的果效。

例 如：

單元七 小朋友，老師聽說有一個小女孩在八歲的時候，和她的父母由中國大陸移民到美國居住。……，這小女孩注意到校長的藍眼睛好漂亮。一天，她放學回家後就感慨地向她的媽媽說：「唉，我如果是在美國出生的話，我的眼睛也會是藍的！」……不過這確實是常發生的事，那就是我們會希望能擁有一些特質，或特殊的能力。如能飛！多少小朋友希望自己能飛？請舉手！……如此的假想能發生嗎？

- 3、用講述聖經故事的方式，以幫助兒童了解故事內意和學習故事中的事物。

例 如：

單元一 （貼「天主」字條）小朋友，天主創造了世界上所有的一切，天主也喜歡祂所創造的一切；不過天主

最喜歡的是人，(把「人」的字條貼靠近「天主」的字條)……，天主讓人分享了祂的生命。人本來應該愛天主，以報答天主的愛，可是，人卻犯了罪，做了對不起天主的事，人和天主不再在一起了(把「天主」和「人」的字條分開)。

單元六 復活的耶穌說祂會天天同我們在一起，所以，小朋友，在生命中，我們會遇到災難或困苦，(我們要有勇氣。) ²⁴⁰

4、以具體的活動或祈禱，讓兒童加深學習印象，並引導實行所學。

例 如：

單元一 然後在粉紅色的紙上寫下一項你決定要做的愛天主、愛人的行動，比方：每天祈禱、(和天主說話、注意到別人的優點、原諒別人)、幫助人……。²⁴¹

單元二 老師這裏有一個小耶穌的聖像。現在請大家為成一個圓圈；由老師開始，我們要把聖像傳下去。當傳到你手中時，請小心地捧著小耶穌，並向小耶穌說一句祈禱語，如：「耶穌，我愛你，請你住在我心中。」

單元三 今天老師也請了幾位小朋友與大家分享他們的領洗：比方說他們是在什麼時候領洗的？領洗的地點？領洗的相片？他們的代父母是誰？(他們是如何決定領洗的？領洗和做基督徒對他們的生活有什麼影響？) ²⁴²

單元七 與小朋友作一個蝴蝶的美勞。邀請小朋友由大家的建議中，²⁴³選出一項準備工作，作為表明意願跟隨復活主耶穌的決心與努力。將此決定寫在或掛在蝴蝶的翅膀上。

從上面所舉的例子可以得知，該教材是運用：兒童們的學校生活經驗、家庭生活經驗、講述聖經故事、以具體的活動或祈禱等方式，來促進兒童的學習效果。

教材整體上是偏向以成人為中心的。在教材中有不少內容，

²⁴⁰ () 中是以成年人為中心的思考和口吻；可先嘗試教導兒童學習如何表達遇到困難時，內在的情緒和感受，進而學習有抗壓的能力更為恰當。

²⁴¹ () 中的例子是成人的立場，可改用：例如，做完功課再出去玩或再看電視、早上不賴床-----。

²⁴² 分享活動很好，有些問題要在一、二週前，先請兒童回家問父母，否則大部份的小朋友都無法回答，至於 () 則是以成年人為中心的思考，不適於兒童。

²⁴³ 各小組討論後，所提出來的準備方式。

是用成人的立場來了解兒童們，給與成人認為兒童們需要知道的倫理道德規範和教理，例如：小朋友，今天我們若願意和天主親近，我們必須拒絕罪惡，我們必須選擇天主、選擇愛人；今天祂仍與我們同在，耶穌多麼希望能住在我們的心中；祂也希望我們能像聖母瑪利亞一樣，與天主合作；當我們因父、及子、及聖神的名領洗時，我們的一切罪過都被洗清，我們成為屬於天主的人；今天，耶穌也召叫了你和我來跟隨祂，與祂在一起，並幫助別人認識祂；天主能藉著我們的病苦，幫助我們親近祂、信賴祂，並使我們的靈魂更健康；因此，我們可以相信，當與耶穌一起復活時，我們會變得比我們所夢想的自我或現今的自我好過一千倍、一萬倍！……等等，這些內容為有些成人來說都是不易了解的，何況是為兒童們，那更是抽象的，無法理解和內化的。

三、結語

整體上來說，在做過《耶穌基督》，這套教材內容的檢視分析之後，可以得知，該套教材內容的編寫，並未符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則。特別是在配合學習者的認知發展順序和採取兒童教育中心原則這兩部份，還有很大的增進發展空間。

綜而言之，該教材在內容方面是很豐富，但它卻是較適用於青少年或是成年人，在用字遣詞上，幾乎都是用成人的思考邏輯來呈現；另外，該教材是以主題的方式來呈現，對於那些在學這主題之前，如果未能有好的、連續的宗教信仰教育基礎的兒童們而言，則是不容易將在每個單元中，所聽到的內容加以了解、吸收、內化和連貫，兒童們有可能所學習到的，只是片斷的宗教信仰知識而已。再者，聖歌律動為兒童是一項很好的學習活動，因它的歌詞可以是主題內容的再現，該教材在單元中也安排有聖歌，只是兒童和青少年都是唱同樣的聖歌，然而，例如：「年輕人」、「漁人的漁夫」就是比較適合教會內青少年和成年人所唱的聖歌，而不適合於兒童的聖歌。

有幸曾與編寫《耶穌基督》該教材的設計者，在2004年7月7日的上午於輔大校園內，有過輕鬆而簡短的對話，我感謝她對台灣教理推廣工作的辛勞付出。我曾請問她該團體的教材有沒有可能考慮分齡編寫，她溫和的回答說：「有啊！我們有為兒童、青少年和成人所設計的教材。」我說，妳的意思是：「妳設計的只是一個範例，使用這教材的老師，自己還要再去轉換成適合他所教的對象嗎？」，她回答說：「是的。」；我再問：有沒有為兒童的分齡教材，她的回答是：「有的，《聖體聖事I、II》就是專為小一和小二，附有彩色卡、圖片教具。」早在幾年前，我曾看過、用過該套教材，來為主日學的兒童上課，上課的對象不是一到三年級，而是用在四、五、六年級的兒童身上。這次因

著寫論文的需要，我又再次的看過該教材，因為不希望懂錯設計者的原意。另外，也再去電詢問過該團體的工作人員，加以澄清該套教材的適用對象，得到的回答是：以兒童為對象，老師在使用該教材時，需要依所教的不同年齡的兒童作轉換。所以，實際上，該套教材也應是不分齡的兒童教理教材。在《聖體聖事I》的使用說明中說：這是為一到三年級的兒童做初領聖體聖事第一年的準備。如果說這是為一到三年級的兒童所設計的教材。那麼，從兒童的認知發展需求來說，這是超過一到三年級的兒童們所能理解的，因為兒童還小，不容易懂；另一方面，就目前台灣天主教會主日學的實際情況，也不可能在小一到小三就為兒童準備開聖體聖事。也許在公教國家可能會這樣做，因為兒童的父母、家庭、教會和學校生活環境，都很能幫助他/她們浸在宗教的氣氛裏，不過，仍是不宜以成人認為好的，就希望孩子們能儘早領受為宜。最好是先從和孩子自己及與他/她生活有相關的主題，來引領他/她開始宗教信仰教育的學習旅程，那將會是更為恰當。米爾斯（Genrietta Mears）是二十世紀上半葉的一位極具影響力的基督教教育家，她曾描述她個人的成長經歷：「我是先學會愛我的老師，然後才學會愛我老師的上帝。」²⁴⁴

從該團體的另一位全職工作者的口中得知，該團體實際上也面臨著經濟上自養的壓力，所以，我想也許是囿於人力、財力和物力各方面的種種限制，以至於到目前尚無法做分齡教材的編寫吧。

還有，在寫論文的這期間，根據我所知道的和由幾位資深的主日學老師的口中得知。實際上，目前台灣天主教會，大部份的主日學老師都是照本宣科，教材怎麼寫就照著怎麼唸，他們大部份都沒有時間和能力，再去準備和消化轉換教材，以合適於自己所教對象的需要。因為台灣目前各堂區的主日學老師，大部份都是義務性的服事。那麼在此前提之下，當然就更不能要求老師們，要能將教材的內容轉化成適合於不同年齡的兒童的需要了。即便連那些有受過短期師資培訓的老師們，他們的情況也差不多。因此，將教材按不同年齡層編寫的需求是很有必要的。

第四節 以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則為標準，來檢視分析「人子小組」編寫的兒童教理教材

一、教材編寫的基本架構

在嘗試檢視、分析「人子小組」於2003年出版的《祈禱的玫瑰經—光明五端》這套教理教材，是否符合皮亞傑的認知發展理論應用

²⁴⁴ 魏斯·海斯丹著，傅湘雯譯，《讓主日學活起來》，台北：中國主日學協會，1999，18頁。

在教育上的原則之前，要先介紹該套教材編寫的基本架構是：

- (一) 課程主旨：標示出該課程要達到的精神和態度。
- (二) 課程目標：幫助兒童達到預定的學習效果。
- (三) 課程規劃：

- 1、「報到」(10 分鐘)：報到雖然只有短短的十分鐘，可是這十分鐘卻很重要。老師們最好能在報到前，把準備工作就緒，用輕鬆的心情歡迎兒童們的到來。如果老師無法親自招呼孩子，要事先請兩三位愛心媽媽協助，使兒童們每次來到教堂都是感受到被關愛和開心的。

- 2、「團體時間」(20 分鐘)：這時段的內容是：「神父的話」和「聖歌律動」。「神父的話」是希望每一次開始，能夠由神父來帶出當天的主題。每天的「神父的話」，就是要讓兒童們知道，一切學習的榜樣皆是來自耶穌。聖經上記載，耶穌非常喜愛和兒童們在一起，因此安排「神父的話」，就是要讓兒童們有機會藉著每天的接觸，能具體地感受到神父對他/她們的愛。

在一次與作者的訪談中得知，他對「神父的話」的設計是別有用心，因為目前台灣教會的神父們，雖然是很關心兒童的信仰教育，不過，實際的具體參與度並不高。所以他設計此部份，希望堂區的神父們能安排出時間，一起來帶動和參與兒童的信仰教育事工。

- 3、「主題時間」(25 分鐘)：除了團體時間是合班進行之外，其他的時段都是採分組方式進行，所以需要有足夠的場地來做分組和分齡教學。每天的「主題時間」，內容分為三部份：(1) 配合主題的一段「聖言」，藉著聖言來闡明該主題的思想和理念；(2)「生活小故事」每個故事是針對主題特別編寫的，以供老師參考；(3)「連連看」，是為加深兒童們對主題的認識和了解而設計的，讓兒童們在做有趣而簡單的題目時，再一次複習所學。

- 4、「主題活動」(35 分鐘)：是配合當天的主題所設計的一項輔助教學活動，主要是加深兒童們對主題的印象，或做所謂的延伸教學活動。

- 5、「休息和點心時間」(30 分鐘)：吃點心前的準備工作和用完點心的善後工作，可以採輪流的方式，請年紀較大的兒童來幫忙。這樣的服務工作，為兒童們是很好的學習機會。

- 6、「遊戲時間」(40 分鐘)：以設計好的遊戲，帶領兒童們從遊戲中，體會到當天的主題和日常生活的關係。

- 7、「多元教學時間」(35 分鐘)：這是一個較輕鬆的教學時段，透

過幾項不同的教學活動，讓兒童們有機會表現自己的才華，使兒童們有機會彼此學習合作。

- 8、「回饋時間」(15分鐘)：這個時段就是老師要幫助兒童們，整合當天所聽到的、所做的、所玩的每一個教學活動，以加深兒童們的學習印象。²⁴⁵

二、檢視分析「人子小組」，所編寫的教理教材：《祈禱的玫瑰經—光明五端》

接下來，就要以皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，來檢視分析「人子小組」於2003年所出版的《祈禱的玫瑰經—光明五端》這套教理教材；它是「人子小組」所編寫已出版的三套教理教材之一，它的主題內容是以聖經為核心。誠如該教材的作者謙虛的在教材的前言中所說：「特別是在分齡教學方面的設計與安排，我們一直覺得不夠理想，畢竟不同年齡層的孩子就是有不同的需要，以一本單一教材要適用於不同的孩子，實在很不恰當。……但由於時間和經費的關係，教材只是提供一個基本的教材架構……請老師多多包含。」²⁴⁶是故，該教材是沒有分齡的。然而從第二章所介紹的皮亞傑的認知發展階段理論可以得知，處於不同發展階段的兒童有不同的認知發展需求，所以期待，在不久的將來，該團體能順利解決相關的困難，而有分齡編寫的兒童教理教材推出。

下面將按具體運思期的兒童的認知發展情況來做檢視分析。再者，如同第二、三節一樣，將運用綜合歸納教材內容的分類方式，例如：從提問問題、從家庭生活、從聖經故事……等類型，舉出該主題課程規劃中，有符合皮亞傑的認知發展理論的地方。

- (一) 掌握主動學習的特性原則。是以讓兒童主動參與學習的觀點出發，設計具有創造力、新奇及求證思考性的課程。皮亞傑堅持兒童必須自己從事學習的理由：兒童除了從物理經驗了解物體（具體）本身之外，也可以從行動的組織和行動的協調過程中，知道物體與物體之間所存在的抽象關係。

《祈禱的玫瑰經—光明五端》，在『神父的話』（是每天主題課程的引起興趣）和『聖言』（作者提示：老師在為低年級的兒童講每個主題中的聖言時，要以講故事的方式來介紹。）的部份，設計有讓兒童們能主動的討論回答和思考他/她們已經知道的觀念、故事和人、地、事物的問題，或是提出具挑戰性的問題，讓兒童去想一想，這樣的設計有助於兒童主動的學習和思考。下面將指出在該教材中，讓兒童能主動的參與並思考的

²⁴⁵ 葉榮福著，《祈禱的玫瑰—光明五端》，13-17頁。

²⁴⁶ 同上，5頁。

部份實例：

1、以提問問題的方式。讓小孩回答他/她們已知道的觀念、看法和人、地、事物。

例 如：

主題二 小朋友大家好！你們昨天在道理班學到些什麼呢？
你們在家裏是不是都要聽爸爸媽媽的話呢？那爸爸媽媽要聽誰的話？

主題三 你們有誰受過洗？你們知道受洗是什麼意思嗎？

主題四 你們被罵或者被處罰時，心裏有什麼感覺呢？
神父跟你們一樣，也常常會犯錯，而且犯錯的時候，都會感到懊悔；常常會怪自己怎麼會這樣？

主題五 小朋友大家好！你們知不知道神父和修女是做什麼的？你們中間有沒有人以後長大要當神父或修女的呢？

主題六 如果有一天，你說話都沒有人要理你，那會是什麼感受呢？

主題七 今天神父如果告訴你們，等一下我要送你們每個人一百萬，你們會不會相信我說的話？

主題八 你們知道為什麼世界上會有這麼多的苦難嗎？

主題九 我想你們一定也有過和別人吵架的經驗，……，當你們吵架時，你們會怎麼做呢？
你們覺得戰爭好不好？

主題十 除了為自己祈禱以外，也可以為別人祈禱，你們現在有沒有想到可以為誰祈禱呢？

2、提出具挑戰性的問題，讓兒童想一想，那可能從未思考過的問題。

例 如：

主題一 我（神父）非常喜歡你們來教堂，因為你們都是天主的孩子，你們知不知道天主是誰呢？

在好幾天以前，老師和我就已經開始為你們祈禱了，你們知道祈禱是什麼嗎？

小朋友，你們會祈禱嗎？……你們祈禱時都和天主說些什麼呢？

為什麼耶穌的門徒要請耶穌教他們祈禱？

主題二 玫瑰經的起源就是耶穌在聖經裏教給祂的門徒的祈禱，你們知道我們為什麼要祈禱嗎？

主題三 你們知道光明奧蹟有那五端嗎？

- 耶穌已經是天主的兒子，祂為什麼還要來接受若翰的洗禮？
- 耶穌在那裏受洗？
- 主題四 耶穌在那裏行奇蹟？
- 主題五 你們覺得耶穌說的「天國」，會是一個什麼樣的地方？我們現在是在「天國」嗎？你們會喜歡在「天國」裏嗎？
- 主題六 耶穌在山上顯聖容前，祂正帶著祂的三個門徒到山上祈禱，為什麼耶穌要帶著門徒到山上去祈禱？
- 耶穌在山上顯聖容時，出現了梅瑟和厄里亞，他們是來和耶穌談論耶穌即將去世的事情；你們想耶穌這時候的心情會是什麼感受？
- 主題七 可是如果我說等一下我要送你們每一個人永恆的財富，你們會不會相信我說的話呢？
- 主題八 為什麼黑落德王要殺害所有兩歲以下的小嬰兒？小嬰兒對他有什麼威脅嗎？
- 你們覺得因為一個人的野心就害死那麼多小嬰兒的生命是公平的嗎？
- 主題九 耶穌為什麼要派祂的門徒到各地去傳福音？
- 如果有一天耶穌也要派遣我們去傳福音，你會願意答應嗎？
- 主題十 在聖經中我們看到聖母瑪利亞，常常將她看到、遇到或不明白的事情默存在心中，反覆思想，你們想為什麼聖母要這麼做？
- 如果你在生活中遇到你不明白的事，你會像聖母一樣，將這些事情默存在心中，反覆思想嗎？

從上面所舉的例子可以得知，該教材是藉由：提問問題和用具挑戰性的問題的方式，來幫助兒童能主動的參與學習和思考，以達到既定的目標。縱然教材中有些提問，是超過兒童的能力，例如：你們的祈禱和耶穌教給門徒的祈禱一樣嗎？/耶穌說我們祈禱時要先求天主的國和祂的義德，你們知道什麼是天主的國和祂的義德嗎？/可是，如果受了洗之後還犯錯，那要怎麼辦？

不過，整體上來說，還是有符合皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的掌握主動學習的特性原則。

- (二) 配合學習者的認知發展順序。在編定設計教學教材時，應以兒童各階段的認知發展需求來設計，藉以促進學習的效果。處於具體運思期的兒童（七至十二歲左右），已經能夠對具體、可觀

察到的事物進行思考，有時即使問題相當複雜，他們也有能力來處理，但是對於抽象的、假設的或機率的等等情境，還是無法進行思考。

《祈禱的玫瑰經—光明五端》，該教材在編寫、規劃課程時，有顧及到例如：兒童們已逐漸擺脫「以自己為中心」的思考模式，以及她/他們可以有的學習程度、多重的推論分類和吸收能力。下面將指出在該教材中，有利用具體和可觀察到的事物，來促進兒童學習的部份實例：

- 1、從兒童們、神父和老師們的日常生活經驗和家庭關係擴展到人和神、人和人的關係。

例 如：

主題二 爸爸媽媽當然也要聽他們的爸爸媽媽的話，所以天主是我們每個人在天上的父，那我們當然都要聽天主的話。有什麼方法可以幫助我們祈禱的時候，可以常常記得先求（天主的國和祂的義德）²⁴⁷？

玫瑰經的祈禱就是一個很好的方法，幫助我們在祈禱時，常常記得先求天主的國和祂的義德。

主題三 你們知不知道，有的小朋友暑假的時候，都是去學游泳、學電腦或者學很多其他的東西，可是為什麼爸爸媽媽要特別送你們來聖堂學道理呢？

我們受了洗，不表示我們都不會再犯錯了；我們還是會有機會犯錯，包括老師在內，很多時候我們忘記了、或者是控制不了，就會做出一些不好的事情，例如：生氣、嫉妒、罵人等。這時候我們就會發現我們很需要耶穌，我們需要耶穌原諒我們、寬恕我們所犯的錯，……能夠勇敢地去和別人和好。

主題四 雖然我們很想改掉這些不好的毛病，可是怎麼改都改不掉，爸爸媽媽也常常碎碎唸，叫我們一定要改。……不過，我常常跟耶穌祈禱，我請耶穌幫我的忙，祂最了解我，所以有祂的幫忙我就安心多了！

主題五 ……因為在很多年前，當我有困難時，也有人這樣地安慰、鼓勵了我，讓我重新找到天主的愛，……所以我告訴自己，有一天我也要把這麼好的訊息告訴別人，……。

主題七 我想一定有人會用這一百萬去買一些自己喜歡的東

²⁴⁷ （）中的內容為兒童，特別是低年級的兒童，仍是抽象且不易懂的。可改為：「在天主的家中，天主喜歡我們做好的行為和事情。」

西，例如：買玩具、電動、新衣服，……有的人會把它拿給爸爸媽媽，請他們把錢存起來，……總而言之，你們想這一百萬是不是有一天會用完？

主題八 神父剛剛請你們做的這個練習，是要讓你們多多學習去喜歡、讚美別人；……天父派遣耶穌來到這個世界上，就是要告訴我們每個人都是可愛的，所以耶穌愛每一個人，……接納每一個人。

主題九 以前有兩個兄弟，他們為了一件事情，兩兄弟大吵了一架，還拿棍子互相毆打對方，結果弟弟不小心就把哥哥打死了，從此他就沒有哥哥，他也為這件事後悔了一輩子。

神父剛剛也告訴我們，這個世界上還有很多的地方很不平安，有戰爭、有暴力、還有互相攻擊，這些地方都需要有人去傳揚天國的福音。……我們年紀還小，去那樣的地方會有危險，可是不要忘了，我們可以為他們祈禱。

主題十 我們可以為很多的人、還有很多的事情祈禱，因為祈禱是天主送給我們的很特別的禮物。就像我們很愛我們的家人，可是有時候我們不知道要怎樣向我們的家人表達我們對他們的愛，那麼祈禱就是一個很好的方法。

2、引用 通俗故事或聖經故事，來幫助兒童更深入當天的學習主題。

例 如：

主題一 今天老師要說一個祈禱的故事給你們聽，你們剛剛都唸過耶穌教給門徒的祈禱，這就是我們現在唸的天主經，因為這個祈禱是耶穌親自教給祂門徒的祈禱，所以祂的門徒就非常喜歡用天主經做祈禱，……；一邊唸經，一邊就想起耶穌和他們說過的話，和耶穌做過的事。

主題三 魯平公驚訝地問：「解狐陷害你，等於是你的仇人，為什麼還要推薦他？」祈黃羊回答說：「您只問我什麼人最適合，並沒有問解狐是不是我的仇人啊！」

主題四 剛剛神父說：「耶穌最了解我們了！」你們想一想，在當時一個婚宴上，酒沒了，在猶太人的習俗中，婚宴是絕對不可以沒有酒的；……最著急的應該是準備婚宴的人，他一定非常懊惱，……你們想耶穌了解他這時候心裏的懊惱和著急嗎？……祂適時適

所地伸出援手，就像暖冬的陽光，……是那麼溫暖又柔和。

就在這緊張的時刻，皇后突然說話了：「我親愛的夫君，不要動火嘛！……為了您的健康，是我特別吩咐廚房官今天不要為您準備蛋糕的；……至於宰相和廚房官兩個人，則在一旁暗暗地哭泣，……他們實在太感激皇后了，……。」

主題五 耶穌宣講天國的福音就好像是，把天主的光輝照耀在我們中間；可是如果我們不願意聽從福音，就好像是一間房子，不願意讓天主的光輝照進這個屋子裏，那麼這個屋子當然是黑暗的，也就看不到天主的國。

宋太宗又問：「可是如果太陽一天不出來，你們想會發生什麼事呢？」大家都明瞭宋太宗的意思，以後就沒有人敢再說沒有時間閱讀了。

主題六 祂帶著門徒上山祈禱，就是渴望從天父得到更多的（恩寵）²⁴⁸與力量，因為他相信這是天父的旨意，天父必定會賜給他足夠的恩寵與力量，來面對這個艱難的考驗。

天鵝醫生說：「這那有什麼，是小鳥告訴我的，我就趕來了！」大象聽了天鵝醫生的話，看著小鳥，對於自己過去對小鳥的不信任感到十分慚愧，牠跟小鳥說：「我們來蓋你的新家吧！」

主題七 祂要給我們的（恩寵）是用不完的恩寵，不像世界上的財富，總是有用完的一天。

你們看，就算是如果有一天神父有一百萬，可是有十個孩子需要幫忙，那每個人只能分到十萬元；所以如果每個人都需要一百萬元，那神父就要想辦法弄到一千萬元，你們想這是可能的嗎？可是耶穌對我們的愛，是完完全全的沒有折扣，……祂對我們每一個人的愛都是百分之百的。

羅斯福輕鬆地說：「謝謝你們的慰問，我當然知道我的損失很慘重；但為了這件事我反而要感謝天主，因為：……第三、最值得慶幸的是一他是小偷，而我不是。」

²⁴⁸（）中的名詞為兒童來說是抽象，不易懂的。可改為：「關心和愛」

主題八 其實，不只是兩千年前的黑落德王是這麼的自私，現在還是有很多人因為自己的自私，每天都有很多的孩子沒有飯吃，甚至要餓死；……在這些戰爭中，最可憐的就是小朋友。

主人覺得很好奇，又問他說：「你不怕玫瑰花的刺嗎？」他說：「如此美麗的花朵都能忍受自己的刺，我又何必在乎呢？」

主題九 就像耶穌那個時代的猶太人一樣，耶穌也不是什麼大壞人，可是他們卻一心一意地要置耶穌於死地。耶穌並沒有恨他們，他在十字架上時還說：「父啊！原諒他們罷！因為他們不知道他們做的是什麼。」老虎馬上照著小綿羊的建議，在森林裏到處走來走去；不管他走到那兒，他身上的那顆寶石都閃閃發亮，所以森林裏的每一隻動物，只要看到寶石的亮光就躲得遠遠的，……可是，不知道為什麼的，他總是追不到任何一隻動物；……他追了很久，什麼也沒有追到，越來越沒有力氣，變成一隻沒有力氣的老虎，就很沒趣地離開了那個森林。²⁴⁹

主題十 聖母媽媽將一切「默存在心中，反覆思想」，其實就是她常常為她不明白的事情祈禱，就像如果我們愛我們的家人，我們就會常常為我們的家人祈禱，我們會常常想到他們，就是把我們的家人「默存在心中，反覆思想」。

在很久以前，有一為聖人，……他也很喜歡唸玫瑰經；……她把玫瑰經祈禱稱做「玫瑰花冠」，意思是說，當我們每次很虔誠地唸玫瑰經時，就像是把一百五十朵玫瑰花（阿蘭神父那時還沒有光明五端）所編成的花冠，戴在耶穌和聖母的頭上。所以，越來越多的人喜歡以玫瑰經的祈禱方式來表他們對耶穌的敬愛。

3、藉著具體參與遊戲或活動，來幫助兒童加深所學習過的教理。

例 如：

主題一 做「玫瑰唸珠」的美勞活動，讓每個兒童都能動手做自己的玫瑰唸珠。

藉由「玫瑰傳奇」的遊戲，幫助兒童把玫瑰經的故

²⁴⁹ 因著小綿羊的勇敢和智慧，讓森林重回原來的和平。

- 事牢牢記在心裏。
- 主題二 做實用的「祈禱掛飾」美勞活動，帶回家可以提醒全家人要常常祈禱。
藉由「玫瑰大捕快」的遊戲，來加深兒童對玫瑰經20端奧蹟的印象。
- 主題三 在「耶穌受洗拼圖」的美勞活動中，透過著色和拼圖遊戲，幫助兒童複習光明一端的內容。
藉由「玫瑰洗禮」的遊戲，寓教於樂，讓兒童認識聖洗聖事與生活有何關係。
- 主題四 做「加納婚宴沙畫」的美勞活動，加深兒童對光明二端的印象。
藉由「水中傳奇」的遊戲，讓兒童去體會耶穌變水為酒的奇蹟事件。
- 主題五 做實用的「天國福音筆筒」美勞活動，加深兒童對光明三端的印象。
藉由「天國大富翁」的遊戲，讓兒童去體會天國的寶藏。
- 主題六 做實用的「耶穌顯聖容果凍蠟」美勞活動，加深兒童對光明四端的印象。
藉由「玫瑰秘辛」的遊戲，兒童們在小組通力合作的互動下，讓耶穌的聖容自然地印在他/她們的心版上。
- 主題七 做「耶穌建立聖體聖事掛圖」的美勞活動，加深兒童對光明五端的印象。
藉由「嘴上功夫」的遊戲，幫助兒童去感受耶穌聖體聖血的愛。
- 主題八 做「愛的禱詞」的美勞活動，提醒兒童學習為人類的苦難祈禱。
藉由「有難同擔」的遊戲，幫助兒童樂意去分擔鄰人的苦難。
- 主題九 做實用的「和平鑰匙圈」美勞活動，提醒兒童做一個散播和平的小天使。
藉由「四海一家」的遊戲，讓兒童們在團體歡樂的互動下，學習為世界的和平祈禱。
- 主題十 舉行「我的玫瑰祈禱聖所」展示活動，將孩子之前的每一項作品，匯集在一起展示，做為學習的回顧。
藉由「玫瑰接力」的遊戲，來鼓勵兒童們養成常常

向天主祈禱的好習慣。

從上面所舉的例子可以得知，該教材是藉由：兒童們、神父和老師們的日常生活經驗和家庭關係、通俗故事或聖經故事、遊戲或美勞活動的方式，來促進兒童的學習效果，以達到既定的目標。教材中有些內容，為兒童來說還是抽象的，無法進行思考。例如：這些都是我們需要悔改的地方，因為我們還沒有體會到「天主的國」。/ ……因為天父知道耶穌那麼地信任祂，所以天父也無條件地愛耶穌。/ ……參加彌撒時領耶穌的聖體，那麼我們每個人都可以擁有永恆的財富。

該教材因著未分齡，所以，一方面雖然可說是適用於兒童的。不過，另一方面，也會出現無法周全的顧及到每個年齡層的認知發展需求的情形。例如：適合於小一的，當然對小六而言就太淺易了。是故，常會因著不能滿足她/他們的認知發展需求，所以，就引不起她/他們的學習興趣。因此，主日學的老師們，在使用該教材時，也需要於課前，先自行做準備和消化轉換成適合自己所教的對象的發展需求。

(三) 採取兒童教育中心原則。在教育課程的安排上，應求了解兒童的經驗和思考的特性，要採取以兒童中心 (child-centered) 的觀點，而不是用成人的立場來了解兒童。因為依據皮亞傑的心智現象理論，當孩子的認知結構，是處於他/她還不能學習很多事時，縱然成人可以教孩子，並讓他/她告訴老師正確的答案，但是，就是不能讓她/他理解、內化 (在新的層次上重新建構) 這件事或這知識。

在《祈禱的玫瑰經—光明五端》的教材內容中，有些仍然是用成年人的立場來了解兒童。不過，基本上，有顧及到兒童們已有的各種生活經驗和能力，好能適時的將信仰經驗授與兒童。下面將指出在該教材中，有了解到兒童的經驗和思考的特性的部份實例：

1、藉助日常生活經驗或是學校生活經驗，來增進其思考和學習的果效。

例如：

主題二 雖然我和老師都很愛你們，可是我們都沒有辦法 24 小時和你們在一起，所以有時候你們遇到困難，我和老師也幫不上忙；但是天主可以，……。

主題三 你們有很多人可能是在小時候就受洗了，所以不太清楚受洗是什麼意義，沒有關係，老師會解釋給你們明白。

主題四 你們每天都那麼準時的來聖堂，實在太了不起了！你們每天上學是不是也都這麼準時呢？有沒有一些時候不太想上學，或者是太晚起床，到學校時被老師記遲到呢？有沒有人上學從來沒有被老師罵過或處罰過的呢？

雖然我們有很多自己討厭的毛病，可是我們還是要鼓勵自己，再給自己一次機會。……我們可以請耶穌幫忙我們，你們說耶穌會不會幫忙我們？

主題五 當神父的沒有自己的孩子，你們覺得這樣是比較輕鬆，還是比較無聊？

其實當神父一點也不輕鬆，我每天都有很多事情要做，要去拜訪很多的人，有生病的人、有的是家庭有困難的人、還有的是沒有人關心他們的人，……，還會為他們祈禱，鼓勵他們不要灰心、失望。

主題六 如果有一天，你說話都沒有人要理你，那會是什麼感受呢？一定會很難過，覺得都沒有人在尊重你。……同樣地，我們和耶穌之間也可以建立這樣的友誼和感情，我們要學習尊重耶穌、信任耶穌，……。

主題七 你們想如果今天神父給你們每個人一百萬元，你們會做什麼？

祂要給我們的恩寵是用不完的恩寵，不像世界上的財富，總是有用完的一天。

主題八 現在請你們兩個人一組，面對面；然後你們要互相對自己的同伴大聲的說：你很棒！我很喜歡你！

我們每個人都和別人很不一樣，所以我們要盡量學習去欣賞別人和自己不一樣的地方，這樣我們就會覺得很快樂。

主題九 我們人類就是很奇怪，總是會為了一些雞毛蒜皮的小事就發動戰爭。你們從電視畫面上會看到戰爭是很殘忍的，人與人之間互相殘殺；……。

2、透過兒童熟悉的家庭生活經驗，延伸到學習主題。

例 如：

主題一 聖堂也會有很多很有愛心的老師，雖然他們不是你們的爸爸或媽媽，但是他們都很喜歡你們，你們知道為什麼嗎？

聖堂的老師，他們都和神父、修女一樣，他們都是

天主派來特別要照顧你們的人。所以他們和我一樣，都很喜歡你們。

主題二 你們在家裏是不是都要聽爸爸媽媽的話呢？那爸爸媽媽要聽誰的話？爸爸媽媽當然也要聽他們的爸爸媽媽的話，所以天主是我們每個人在天上的父，那我們當然都要聽天主的話。

主題四 我們需要受洗，是因為我們都是人，每一個人人都犯過錯，（都需要天主的救恩）²⁵⁰爸爸媽媽才會在你們很小的時候，就帶你們到聖堂請神父給你們施洗。

主題十 除了為自己祈禱以外，也可以為別人祈禱，你們現在有沒有想到可以為誰祈禱呢？

我們可以祈求天主降福我們的家人、保佑他們。

3、用兒童的口吻來講述聖經故事，以幫助其了解故事內意和學習故事中的人物。

例 如：

主題一 小朋友，你們會祈禱嗎？你們的祈禱和耶穌教給門徒的祈禱一樣嗎？

……，其實玫瑰經就是從耶穌教給門徒祈禱後一直流傳到現在的祈禱，中間雖然經過一些變化，但是最重要的就是幫助我們常常親近耶穌，常常想念祂說過的話、和祂做過的事。

主題二 當我們唸歡喜一端……，我們在唸十遍聖母經時，我們就可以想耶穌是天主的兒子，祂卻願意成為人的兒子，來到我們中間，和我們住在一起，……。

主題三 所以我們在聖經中看到耶穌受洗，不是因為耶穌有犯錯而受洗，……天主愛我們，祂也知道我們會犯錯，祂更知道我們需要幫助，所以天父親自將耶穌送給我們，……提醒我們要跟隨耶穌，聽耶穌的話。

主題四 耶穌是不是不太想幫這個忙？

聖母聽了耶穌的話，並沒有再對耶穌說什麼，你覺得是什麼原因讓耶穌願意幫這個忙呢？是因為耶穌不得不幫忙嗎？還是耶穌在現場看到了什麼？

主題五 ……就像神父剛剛告訴我們的；他以前就是聽從了【天國的福音】²⁵¹，當了神父，所以他現在每天都那

²⁵⁰ （）中的教義，是大人希望兒童能知道的道理，但為兒童，特別是為低年級的兒童，仍是不易懂的。可改為：「都需要天主的原諒和愛」。

²⁵¹ （）中的內容為兒童來說是抽象，不易懂的。可改為：天主家中的好消息。

麼快樂，因為他可以將天主的愛、耶穌的福音，帶給更多的人。

主題七 耶穌說麵餅是祂的身體，葡萄酒是祂的血，那不是我們隨便拿一麵餅來吃，或拿一杯葡萄酒來喝，就是在吃耶穌的聖體和喝祂的聖血？

耶穌為什麼要以麵餅和葡萄酒來代表祂自己的聖體和聖血？為什麼一定要領耶穌的聖體聖血？難道我們很認真地向祂祈禱還不夠嗎？

主題八 你們知道為什麼世界上會有這麼多的苦難嗎？主要的原因就是剛剛神父說的，我們都不會以一顆喜樂的心去欣賞別人、接納別人。剛剛的聖經故事裏，我們看到黑落德王聽到賢士說有一位新的國王誕生，非常緊張，所以不惜殺害那麼多無辜的小生命。

主題九 耶穌祂很清楚知道我們很多人沒有平安，就像剛剛神父說的故事，那兩兄弟為了一點小事吵架，結果哥哥死了、弟弟後悔一輩子，他們兩個人都沒有平安。所以耶穌希望我們一起來傳揚（天國的福音），……祂只是希望我們能夠將天主的平安分享給我們的朋友、家人和許多還不認識天主的人。現在就讓我們一起來為他們祈禱。

主題十 很多時候，我們的祈禱不一定馬上會得到天主的回應，……如果我們也能夠學習聖母媽媽的樣子，不明白沒有關係，可以把它放在心中反覆思想……。

4、以具體的課堂習作、美勞、遊戲、聖歌律動、或比賽活動等方式，讓兒童加深學習印象，並引導其實行和呈現所學習的成果。關於這一類型的實例，除了有與上一原則，也就是（二）配合學習者的認知發展順序中的 3、所指出的實例相同之外，還有例 如：

主題一~主題十的「連連看」²⁵²

主題二~主題五的「多元教學時間」——玫瑰英語（配合有 20 端奧蹟的圖案）

主題六~主題七的「多元教學時間」——主日學說故事

主題九的「多元教學時間」——玫瑰英語比賽

主題十的「多元教學時間」——主日學說故事比賽

從上面所舉的例子可以得知，該教材是運用：兒童們的日常

²⁵² 「連連看」為兒童是不陌生的，然而有些問題為低年級的兒童則是太難了。

生活經驗、學校生活經驗；家庭生活經驗；用兒童的語氣來講述聖經故事；以具體的課堂習作、美勞、遊戲、聖歌律動、或比賽活動等方式，來站在兒童的立場，以促進兒童的學習效果。另外，該教材中也安排有配合主題的聖歌律動部份，不過，歌曲皆是選自教會內青少年和成年人所唱的聖歌，如能有屬於兒童的聖歌將會更好。

教材整體上是以兒童為中心的。不過，在教材中仍有一些內容，是用成人的立場來期待兒童們，認為他/她們需要知道的倫理道德規範和教理，例如：所以尊重是互相的，你希望得到別人的尊重，你也要學習尊重別人；你們願不願意完全地相信天主呢？……等等，這些為低年級的兒童來說還是抽象的，無法理解和內化的。更好可改為：我們每個人都希望被喜歡，不過，不能只是希望被別人喜歡，我們也可以快樂的去學習喜歡每一個人；你們願不願意在主日學的課堂中，慢慢的、一點一點的來認識那喜歡和愛我們每一個人的好天主？

三、結語

在做過《祈禱的玫瑰經—光明五端》這套教材內容的檢視分析之後，可以得知，整體上來說，《祈禱的玫瑰經—光明五端》的編寫內容，是有朝向皮亞傑的認知發展理論應用在教育上的原則，並藉由老師愛的帶領，讓兒童達到該課程的主旨和目標：引領孩子從不同的角度體會玫瑰經祈禱的美麗。

該套教材是台灣天主教會目前最新的一套本地化的兒童教理教材，非常難能可貴的是，該套教材是由平信徒團體所編印的，只可惜因著時間和經費的關係，目前還尚未能做分齡的教材編寫。該教材的內容頗能因應現代兒童的認知發展需求，讓兒童能從多元的具體活動和實際的操作經驗中學習，並加深所學習的印象。不過，建議在表達有些專有的教理名詞時，可以用兒童較能懂的方式來呈現，例如：「天主的國—天主的家」、「恩寵—關心和愛」。另外，也可考慮配合主題，安排戶外參訪、服務教學和多運用傳媒的教學資源，來幫助兒童學習。

其次，該教材還有很值得肯定的是：「連連看」和「回饋時間」。經由「連連看」的活動內容，除了能加深兒童對每個主題的認識和了解之外，還能讓父母得知兒童當天在聖堂的學習情況，並增加親子的互動機會；再者，在每堂課的最後部份，都會進行回饋時間，讓老師幫助兒童整合當天所學習的內容。可是，在評量兒童學習前和學習後的行動果效的部份，則仍顯較弱。因為目前在教會的教理學習課後，不需要也不會實施像在學校的考試或測驗，所以，這是很不容易評量的部份，但卻是可以考慮研擬結合父母和學校老師的協助，再做加強

的部份。

總 結

在做過以梵二之後至今（2004 年）作為軸線的三個團體的兒童教理教材檢視、分析後，可以綜合出下列的幾項事實：

- 一、為配合時代的脈動，部份兒童教理教材的內容需要更新。
- 二、為配合兒童認知發展的需求，非常需要編寫分齡的兒童教理教材。
- 三、為配合以兒童為中心，教材內該用適宜的文辭、經驗和活動來表達，避免使用艱澀的神學用語或成人的立場為要。

眾所皆知，目前在台灣的學校裏，教科書的替換率是很高的；另外，老師一定不會在一年級時，就為兒童上六年級的書本，那是不恰當的，因為會打擊他/她的學習興趣的；同樣的，讓六年級的兒童，還是讀一年級的書本也是不得宜的，因為那太簡單，所以，是不能滿足她/他的認知發展需求了。那麼，在為兒童上宗教信仰教育時所使用的教理教材，何嘗不是也該如此嗎？

不可否認，聖經或教義是成人的書，而且它的許多真理是超越兒童的理解力。不過，也有許多神的話語，是可以依循兒童她/他們的認知發展需求情況，適度的來引導兒童們學習的，這就是主日學裏所要教導的部份。但是需要注意到：教材應當與兒童的現實需要和經驗有關；教材必須依循兒童的認知發展程度作相關的啟發。²⁵³ 以下是皮亞傑在對於激勵和引導兒童的問題上，所要說的話：「所有的教育從某個角度上來說，都是一種激勵作用；但我們仍要決定，激勵到怎樣的程度才能得到最大效益。人類花下比其他動物更長的時間，以達到成熟，這並不是沒有意義的。因而在發展過程中，極可能有個最適當的比例，過與不及都會帶來害處。」²⁵⁴

²⁵³ 參閱：賴樂仁著，蘇心美譯，《創意聖經教學》，台北：中華福音神學院，1988，170-172 頁。

²⁵⁴ 轉引自：路得·畢區克著，陳文泉譯，《初小級教學》，台北：中國主日學協會，1988，30 頁。

第四章：

台灣地區天主教兒童宗教教育的展望

在上一章，以皮亞傑認知發展理論運用在教育上的原則，檢視分析了三套梵二之後台灣地區天主教會的兒童教理教材後，我們的結論是：目前台灣教會內，關於兒童教理教材，需要依照兒童不同的認知發展階段分齡編寫與再研發的迫切性。眾所皆知，「教育」乃是一國之大計，一個國家如要富強，就需要有優秀的國民，那麼從小就勢必要給予良好的、完整的全人教育。教會內的宗教信仰教育（兒童、青少年、成人、慕道者），何嘗不是如此呢？

在第一章的歷史回顧中，我們看到了宗教教育發展過程中的變化，而理想的宗教教育應該是，讓生活的習俗滲透著人們的宗教意識。在猶太人的傳統中，五歲讀《聖經》，十歲讀《米市納》，十三歲需守誡命，十五歲讀《塔爾慕》，十八歲進洞房，二十歲操職業生活。按照不同階段的發展需求，終其一生不斷學習，按照所讀的經來調整自己的全部生活。所以，猶太人的兒童的信仰，就是從小在家庭、學校和教會（社會）受宗教教育影響而形成的。

然而，經過時間的洪流，到了當代，兒童們接受宗教信仰教育的地方，則幾乎只有在教會，而且是一星期才僅有一次的兒童主日學，這樣的變化實在很大。在一些人的眼中，主日學僅僅成了托兒的服務，儘管各堂區都覺得應該有此一環，但真正深入關心的卻不多。²⁵⁵可是，在當代天主教的梵二文獻中，對宗教教育宏觀的態度，卻很能回應猶太人的宗教教育精神，甚至更周全。

所以，在做過宗教教育的歷史回顧、皮亞傑認知發展理論的介紹和梵二之後台灣地區天主教兒童宗教教育教理講授教材的檢視分析之後，下面將斗膽的嘗試從教會、教材和家庭這三方面，來對未來台灣地區天主教會的兒童宗教教育提出建議；至於在學校的宗教教育這方面，則因為教會處在台灣目前多元宗教信仰和文化的大環境下，宗教教育還是不被准許列入學制內的。²⁵⁶雖然如此，在天主教會的學校中，都會儘量在一週的課程裏安排有倫理課（變相的宗教教育），不過，也常常因受到升學主義、招收學生人數、財務收支情況……等等的壓力，不得不要把時間讓給其他的科目，否則易受到學生和家長們的質疑和反彈。因此，本論文在這方面就將不做討論。

²⁵⁵ 魏斯·海斯丹著，傅湘雯譯，《讓主日學活起來》，台北：中國主日學協會，1999，13頁。

²⁵⁶ 參閱：瞿海源主編，《宗教教育之國際比較及政策研究》，台北：教育部，1995，第二章；不過在九十三年九月十九日的中央日報，第十四版中報導了，「生命教育將於九十五學年度起首度納入高中選修課程-----。」

第一節 教會

一、設立專責、專職的機構

目前在台灣主教團的組織裏面，關於全國性的教義和教育方面的事務，設置有：教義委員會和教育文化委員會。不過，根據 2001 年《台灣天主教手冊》資料的顯示，有關的教義事務，都是由教區內的各堂區自行規劃和推動。至於論到教育文化委員會的工作，則是偏重在學制內的學校宗教教育的部份。而學制外的宗教教育（兒童、青少年、成人、慕道者）的部份，也是由教區內的各堂區自行規劃和推動。從《台灣天主教手冊》的資料得知，目前七個教區組織之中，清楚設置有關於兒童宗教教育組織的，只有台中教區：設有兒童牧靈組和高雄教區：設有祈禱宗會、聖體軍、聖嬰會及兒童要理委員會。其他教區從《台灣天主教手冊》的資料則無記載，也許其他五個教區，是將此歸屬於相關的組織來兼管也不一定。

眾所皆知，教育是百年樹人的工作，今天不做，明天將會落人後。所以，建議教會當局能考慮、協商，研擬將學制外的宗教教育（兒童、青少年、成人、慕道者）工作，納入主教團組織中的教義委員會或是教育文化委員會，並成立專職、專責的學制外的宗教教育工作小組。不過，因為宗教教育的範圍不應僅限於教義的範疇而已，它該是全人教育中所涵蓋的重要的部份，所以，也許劃入教育文化委員會會更為恰當。當然要遴選學有專精的相關專業人才，來實際負責，並希望能細分為：兒童、青少年、成人、慕道者，讓其專攻各自的專長。誠如單樞機主教在〈全球化趨勢下的宗教信仰價值觀與教育〉一文中所提到的：「關於『在全球化趨勢下的宗教信仰教育』，有許多層面可以談，……對於宗教信徒的教育方面，更有許多工作要做，例如：教義新釋、信仰生活之提昇、禮規之改革、宣道之新途徑、宗教與社會之新關係、各宗教之間關係的改善等，都應該有適當的教育，以適應全球化的需要。」²⁵⁷

不可否認，教會一直以來，都忽略了為不同年齡和不同階段的信友和非信友，量身定作合宜的、持續的宗教教育計畫。不少平信徒的宗教教育程度，都還是停留在兒童主日學所學得的教義階段，信仰生命尚未紮根。所以，儘管教宗若望保祿二世、樞機主教，以至主教團等，皆不斷強調台灣教會必須從事一個新的福傳與再福傳，然而大部份宗教信仰教育，仍處於如此程度的現代平信徒，屬靈的裝備是缺乏的，當然就還不能希望他們能勇敢的走出去為主作見證、福傳了。

事實上，所謂的「主日學」，不是只有兒童需要主日學，而是也應

²⁵⁷ 單國璽，〈在全球化趨勢下的宗教信仰教育〉《教友生活周刊》，台北，2003。

包括青少年主日學、成人主日學。也就是，從出生一直到老的終身信仰學習與裝備，都可以被稱為主日學。

二、編寫新的適時、適地、適齡的兒童教理教材

在寫論文的期間，曾訪問過幾位資深的主日學老師，由她們的口中得知，台灣目前的主日學老師幾乎都是照本宣科，教材怎麼寫就照著這麼唸，他們常常都沒有時間再去準備和消化教材，因為台灣目前各堂區的主日學老師，大部份都是義務的服事性質。因此，當然就更談不上能將教材的內容轉化成適合於不同年齡的兒童的需要了，即便連那些有受過短期主日學師資培訓的的老師們，他們的情況也差不多。是故，台灣天主教會目前非常需要有專職、專責的兒童宗教教育工作團隊，一起來按照兒童不同年齡的發展需求編寫一套分齡的、有系統的主日學教材。像台灣長老教會的總會就出版有不同年齡或不同班級的主日學教材，給各教會的主日學使用、參考。²⁵⁸不過，長期來說，還是應該教育、訓練老師們能自行設計新的適齡、適地、適時所需的兒童教理教材。因為最了解自己當地主日學兒童們的需要是什麼的是：老師自己。所以主日學的老師最好能自行設計教材，不然，也應選擇最適合的教材來當參考之用。

另外，台灣天主教會在目前還沒有一個統一銷售或推廣兒童主日學教材的單位，而且出版單位彼此之間的關係是很被動的，沒有主動的了解消費者的需求。²⁵⁹此乃由於缺乏一個兒童宗教教育的專責、專職機構來規劃，因此各出版社出版的教理教材，顯得十分凌亂，缺乏有系統的管理，對於好的、分齡的教材呈現不足狀態。對於常逛書局的人都知道，書局的書或是視聽教材，大部份都是分區和分門別類的放在開放的架上的，消費者只要走到所需種類的該區書架前，就可以看到相關的，不同出版社所出版的書籍或視聽教材，然後消費者可以選擇適合自己所需要的來看；相同的道理，作為兒童宗教教育的教材，當然也是需要作有系統的分齡和分類管理，好能提供給主日學的老師們、家長們和相關的人士最佳的參考服務。²⁶⁰

再者，除了非常需要有專職、專責的兒童宗教教育工作團隊，一起來按照兒童不同年齡的發展需求編寫一套分齡的、有系統的主日學教材之外，也很需要有持續的兒童宗教教育教材的研發工作，以保持教材能回應時代訊號和教會的需要。

三、兒童主日學教理師資的教育與訓練

目前台灣天主教會，除了非常需要有分齡的兒童主日學教理教材

²⁵⁸ 《認識台灣基督長老教會》編輯小組，《認識台灣基督長老教會》，台北，2000，88頁。

²⁵⁹ 葉榮福，《兒童主日學教學教材指南》，11-12頁。

²⁶⁰ 更期待能有三種兒童宗教教育教材：為家庭用的、為教會主日學用的和為學校用的分齡教材。

之外，也需要有宗教專業教育者或訓練有素的教理講授老師才行。隨著時代的進步、教育水平的提高和科技資訊的發達，我們都必須承認一項事實，那就是，擔任兒童主日學的教育服事工作，光有愛心、信心、耐心、熱心是不夠的，還非需要有受過專業的教育和訓練不可，否則將會事倍功半。因為忽略或不了解教育對象的認知發展需求，而只是操之過急的、一味的，將自認為好的信仰教育傳授給受教者，將會揠苗助長，也就是，給的太多和太快。如此，不但無法對其施予良好的宗教教育，反而容易造成施教者本身的挫敗，和受教者的反感。因此教會需要有前瞻性的規劃，來從事兒童主日學教理講授師資的教育與訓練：

(一) 長期（四年）的教育與訓練：

目前輔仁大學神學院設置有神學系和教義系，但為了配合整個教會的需要與精神，輔神學院議會通過，將於二〇〇四年九月開始進行為漢人的福傳師（Lay Evangelist）培育，增設教義系一福傳組。²⁶¹另外，從二〇〇〇年九月開始，教義系的學生，可以按個人的學習興趣和生涯規劃需要，向院長申請學程，不過，目前提出申請的學生並不踴躍。²⁶²然而為要達成宗教教育的目的，培養教育人才是必要的。

因此，建議在神學教育中，能夠再增設有教育系，或是在輔大宗教學系的課程中，增加有關宗教教育的相關課程，讓有志於宗教教育的學生，能接受到專業的教育，並培養對宗教教育的研究興趣和風氣。

(二) 中期（二年）的教育與訓練：

「永泉教義研究中心」，是目前台灣天主教會唯一僅存的一所二年制的教義培訓學校，培訓的內容包括：課程（聖經、教義神學、禮儀……）、實習（為主日學不同年齡的團體的教理講授、為數天或二到三星期的寒假和暑假道理和聖經班講課……）和團體生活三大部份。不過，在 2004 年 6 月 20 日，做論文的田調過程中得知，該中心目前只有四位學生，財務也很拮据，中心不知還能維持多久。儘管該中心的培訓工作成果，極受教會各方人士的肯定。

然而，從創立自今，在經濟上都得不到教會內相關單位的支持，一直以來都是自尋財源。由此可知，該中心的創辦與維持是如何的不易和難能可貴。因此，期盼「永泉教義研究中心」可以得到教會相關單位具體的重視和實質的支援，能永續的經營下去，繼續為台灣教會的宗教教育事工培訓人才。

²⁶¹ 艾立勤，〈輔神人〉第十二期，台北，2004，1 頁。

²⁶² 資料得自 2004 年 7 月 15 日，電話詢問神學院秘書。

(三) 短期（一年或不定期限）的教育與訓練：

從 1986 年開始「台北總教區教理推廣組」，已經舉辦過無數期的師資培訓班和研習會，前後培育了不少的主日學老師。²⁶³ 台中教區兒童牧靈組，在二〇〇一年一月，也開始為教區的主日學老師舉辦師資培訓課程，現在台中教區關於兒童宗教教育師資培育的規劃和執行，是由平信徒組成的「人子小組」負責。這為那些有志於從事主日學服事事工的人或願意進修好能在家中幫助自己子女的宗教教育的父母親，是一種不錯的進修管道。她/他們因著時間或其他因素的限制，無法長時間的到神學院或教義研習中心進修，那麼可以鼓勵她/他們參加這種短期的師資培訓班進修。

值得注意的是，截至目前為止，「台北總教區教理推廣組」和「人子小組」的師資培訓課程，是完全獨立的，各自有各自的一套教育訓練課程和講師，師資培訓課程的資源是分散的，還有因訓練課程的不同，培育出來的師資素質也不同。所以，希望在主教團組織內，能有專責、專職的兒童宗教教育單位，可以將國內天主教會，目前已有的相關師資培訓資源整合，統籌規劃開設夜間或假日主日學師資學程課程，比如：凡修滿所規定的學分者（20），就由該單位發給台灣教會皆認可的主日學老師「合格教師証」。課程內容可以有：教義、靈修學；教育學原理；兒童發展心理學；教材教法設計和實習課程等等，以培養出「專業的」主日學老師。這樣的全面性的師資培育推廣工作，會對培育「專業」的主日學老師有很大的幫助，一方面可以提升老師們的教學知能和信仰靈修深度，另一方面，也可增進老師們的教學信心。另外，也還要鼓勵主日學老師不斷的在職進修，以跟上時代的腳步。

因著上面的三個理由，再次期盼在主教團組織內，能有一個專責、專職的兒童宗教教育單位，負責來規劃出一個全國性的大原則，而後再推動到各個教區去，讓各教區在此大原則下，能來發展出屬於自己教區的特色和需求。相信如此，一方面資源可以做更好的運用；另一方面，也能形成鼓勵堂區、教區、全台灣教會的基督徒，特別是主日學的老師們，再學習和再進修的風潮。使得老師們的個人信仰深度和純熟的教學技巧，都能與日增長。進而在堂區、教區、全台灣教會，也能形成一個有信仰深度和合作默契的教學團隊，一起在兒童的宗教教育事工這塊園地來打拼。²⁶⁴

²⁶³ 參閱：彭育申，〈台北總教區教理推廣組 1986~2001 教理講授師資培育報告〉，輔仁大學在台復校四十週年系列活動《第七屆中國天主教傳教史—中國教理講授史》國際學術研討會，355，357 頁。

²⁶⁴ 參閱：葉榮福，《兒童主日學教學教材指南》，180-186 頁。

第二節 教材

從教材來說：兒童該是教材編寫的基礎。²⁶⁵也就是說，教材的編寫主要應以兒童的成長需要、經驗和能力為根據。在上一節中提到，目前台灣天主教會非常需要有專職、專責的兒童宗教教育工作團隊，一起來按照兒童不同年齡的發展需求編寫一套分齡的、有系統的主日學教材。不過，長期來說，最好還是要教育、訓練老師們能自行設計新的適齡、適地、適時所需的兒童教理教材。因為最了解自己當地主日學兒童們的需要是什麼的是：老師自己。所以主日學的老師最好能自行設計教材。然而，不管是專職、專責的兒童宗教教育工作團隊，或是有能力編寫教材的主日學老師們，都需要顧及下面的原則：²⁶⁶

一、適合兒童的發展階段。

我們都知道為國小一年級編寫的教材，一定不同於二年級的教材，而且兩者之間存在著關聯性。也就是說，一年級的教材是幫助該年齡的兒童學習、累積能力和經驗，並為其準備能順利學習國小二年級的教材課程。同樣的道理，當在編寫兒童主日學教材時，也應當是要符合兒童的發展階段需求，否則將會讓兒童覺得無聊沒有學習的意願，因為她/他無法了解老師在說什麼或做什麼。例如：在為低年級的兒童教理教材中，就不適合編寫像是三位一體的天主、聖體聖事或是原罪，這樣深奧的神學教理。²⁶⁷

然而，不少主日學老師覺得這是重要的道理，需要及早讓兒童明白，於是老師們用了許多的方法和例子，希望兒童們能了解，可是兒童們還是搞不清楚什麼是三位一體或什麼是原罪。因為這些艱深的神學教理，連不少成人信徒們，都還不是很了解，更何況是為低年級的兒童們。所以，在設計編寫兒童教理教材內容時，要注意不超過兒童不同發展階段所能理解的程度，否則，會讓兒童聽是聽了，卻不一定能吸收了解，當然也就不容易能將所聽、所學的信仰道理，具體地在日常的生活實踐出來了。

二、教材內容要適量、要明確

基本上，兒童們是喜歡上主日學的，所以，教材內容的編寫

²⁶⁵ 蕭克諧著，《基督教宗教教育手冊》，香港：道聲，2002，3頁。

²⁶⁶ 參閱：葉榮福，《兒童主日學教學教材指南》，205-212頁。

²⁶⁷ 參閱：Donald Ratcliff, *Handbook of Children's Religious Education*, Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1992, p.8, p.17.

千萬不要為了求好心切，一味的以成人為中心的想法來看待兒童，如此容易造成給太多，而兒童卻吸收不良，產生對教材的內容有聽沒有到，以及興趣缺缺的反效果。另一方面，如果所編教材的內容太多，會讓使用該教材的主日學老師感到有：「教材內容太多，就是有雙倍的時間，我也無法將全部內容教完」的困擾。因此，編寫教材者也需要考量到，讓使用該教材者明白，他/她能有選擇幾個主要觀念來作為一堂或數堂課的教學重點的空間，而非照單全收，都要教完。²⁶⁸

另外，當要藉由聖經中的故事，或是一個話劇來表達主題信息時，不要只是敘述事情的經過，因為很多聖經故事都是小朋友已聽過不少遍的。所以，還要明確的指出主題信息的重點所在，告訴兒童一般人會以何種方法、態度來處理或面對這事，而基督徒又會是以何種方法、態度來處理或面對它。也就是，教材要幫助並提醒主日學老師們，不要只是告訴兒童們一堆的道理，而更要引導她/他們如何去做思考、選擇和付諸行動。²⁶⁹

三、使用兒童的語言和生活經驗

設計編寫教材者，要常常記得受教的對象，是不同年齡的兒童們，因為那處於不同階段中的兒童，其在心智上的發展是不太一樣的。所以，該以兒童為中心，使用兒童的語言和生活經驗，循序漸進、由淺入深的方式來編寫教材。例如：「天主『寬恕』淫婦……」；可改為：「親愛的天主『喜愛』每個人，包括那會做錯事，但能勇敢承認自己做錯事（說謊話、打架---）的小朋友……」。

還有，一般成年人都關心要教兒童什麼是對的，什麼是錯的；但是兒童們所關心的卻是什麼令其開心或不開心，有什麼使其興奮或沉悶，以及有什麼是不想錯過的。因此，教材的主題內容要先能夠抓住、引起，她/他們的注意力。其實，兒童的情感比起成年人更容易被觸動，更願意表達其感受。可以將聖經人物現代化，讓她/他們能打開心來學習。例如：要講『分享』，可以從兒童們最喜歡的新玩意和最捨不得的東西，或是學校裏最流行的話題等等說起。²⁷⁰因為在兒童主日學的教理學習中，重要的不是老師講了什麼，而是兒童們能聽進心裏的有多少和能實踐多少，唯有在生命中能實踐出來的，才是其生命所擁有的。

四、引用適當的教學方法和相關的資源

一個活潑的教學應該是老師和學生有互動，能引起兒童的興

²⁶⁸ 彭培剛等編，《創-多采多姿的主日學》，香港：宗教教育中心，1998 三刷，21 頁。

²⁶⁹ 羅少莉，《祇想不一樣》，香港：高接觸，2001，27 頁。

²⁷⁰ 貝蒂·克羅德著，陳維德譯，《孩子也能經歷神》，台北：福音證主協會，2002 二版，53 頁。

趣；能感同身受，從其生活層面出發；能讓兒童有實際操作的機會；能幫助兒童去分享所學習到的。關心教學法的教育家常討論「教學是藝術還是科學」的問題。有的學者認為是藝術，比如：海格特（Gilbert Highet）；另外，也有學者認為教學是科學，比如：司提芬斯（J.M.Stephens）。然而，有不少學者都承認，教學既是藝術也是科學。也就是，在一定的情況下為教學提出計畫，採用一定的程序，預定學習的效果；同時，必須投入感情，而且是千變萬化的。²⁷¹所以，使用合宜的教學方法是重要的。

沒有人能指出宗教教育可以有那些教學法，因為教學法常會隨著對象、時間、地點和情境而有不同。不過，大部分的教法是用普通教育的教學方法。例如：²⁷²

- （一）講述法：1、講演法；2、故事法。
- （二）顯示法：1、投影顯示法；2、非投影顯示法。
- （三）交換意見法：1、討論法；2、問答法。
- （四）團體活動法：1、設計法；2、戲劇法。

就像當初耶穌在宣講天國福音時，祂為了讓人更容易了解祂所講的道理的意義，祂總是引用她/他們所熟悉的比喻，或是就地取材機會教育，或是人們生活中的具體經驗，來傳達祂所要傳達的訊息。總之，各種教學法和相關的資源（媒體、社區、展覽……）的運用，仍應是以兒童為中心，以促進兒童們的學習需要做為優先的考量為要。

第三節 家庭

不可否認，教會不能獨自完成兒童的宗教教育的工作。這是一個教會的領導者和家長所必須面對的事實。因為兒童們在教會的時間是那麼的短暫，這為主日學的老師們要在這麼有限的時間內，傳遞信仰教義，以幫助他們認識了解自己的信仰，並且開始學習如何活出基督徒的生活是有困難的。教會需要讓家長們了解他們不能避免這個責任，同時要教育、訓練父母和提供合宜的兒童教理教材給他們使用，好讓他們能夠共同來承擔教育他們自己的子女的宗教教育的責任。

從猶太人的歷史就可以看出，猶太人的兒童的信仰，首先就是受自家庭的影響而形成的；也就是，兒童生命中最初的「重要人物」是父母親，他們也是子女們社會化的首要對象。然而，今日的家庭—工作型態、家庭破碎、遷移率增加、父母與子女相處的時間減少……使得我們必須承認，現代的家庭已經不像猶太人的家庭，甚至也不像早期基督徒的家庭了。儘

²⁷¹ 蕭克諧著，《基督教宗教教育手冊》，111 頁。

²⁷² 參閱：蕭克諧著，《基督教宗教教育手冊》，第二部分。

管如此，家庭，特別是基督徒的家庭，就可以將傳遞宗教信仰給自己的子女的責任給卸下了嗎？或是那教育兒童的宗教教育的工作由教會的主日學來包辦就夠了呢？在梵二文獻的教會憲章第 11 號中提到：「……家庭猶如一個小教會，父母應該以言以行，作他們子女信仰的啟蒙導師，用心培養他們每人的前途，……」；又在天主教教育宣言第 3 號中說：「為父母者，既然給兒女帶來生命，便有教育子女的重大責任，亦因此父母應被公認為最早也最主要的教育者。此一責任如此重大，以至缺少父母教育，很難彌補。……因此，為父母者，應深切體認：一個真正的基督徒家庭，為天主子民的生活及成長，是多麼重要！」²⁷³

事實上，也是如此，教會是能增補家庭不足的部份，例如：教義的傳遞、同儕團體……等等，但是在宗教實踐的部份，教會是不能代替家庭的。下面將提出以家庭為宗教教育中心的理由：

一、從兒童人格的發展過程來說

兒童個性的形成，社會行為的獲得，最關鍵的幾年是在家中度過的。早期兒童與父母的相互作用，情緒關係的性質對兒童以後個性的發展有著重要的意義。²⁷⁴所以，兒童心中最容易受感動的期間是在家庭。透過發展心理學的研究，發現一個兒童的基本個性和情感反應，是在她/他年紀非常幼小的時候就定了。當孩子還不會說話以前，因著父母的態度和動作，家庭的精神和氣氛，這些都已開始影響她/他對往後生活的觀念。所以關於兒童的宗教信仰發展必須開始，就按他/她的發展需求開始給予教育。這樣的給予不應受每週只有一次的「主日學」的限制，因為每週一次是不夠的。

兒童會有一段長時期在家庭。在人類一生中，有一件極重要的事實，就是她/他依賴父母的幼年時期長，家庭就是他/她生命中最初的、最根本的影響。從幼兒期到青年期的中期，家庭在她/他的生命中扮演著最重要的角色。舉凡兒童的態度、標準、評價，都受自她/他的父母最深刻的影響。²⁷⁵因為父母會根據自己對社會化目標的理解，運用各種教養技術來幫助兒童社會化。

二、從家庭的本質和功能來說

(一) 在家庭中，父母可以利用日常生活，做機會教育和觀察她/他學習的果效。常會讓主日學老師感到苦惱的問題，就是老師們只能在教室中教兒童，卻不可能在日常生活的實際情況下教她/他。例如：在主日學中老師教小明要學習去原諒別人，但是同樣在那一週內，在家中，當小華不小心踢到小明時，他完全忘掉主

²⁷³ 中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，20，656 頁。

²⁷⁴ 劉金花主編，《兒童發展心理學》，台北：五南，1999，320 頁。

²⁷⁵ 艾芬理著，何思惠譯，《主日學教學的果效》，香港：浸信會出版社，1985，204 頁。

日學老師在主日天所教過的，他的做法是：向小華再踢回去。從這例子可以看到，老師可以教小明在主日學的教室內，一字不漏的背金句和正確的回答問題，但他卻無法及時的教小明，將在主日學的教室裏所學習到的信仰教導，實踐到日常的生活中去。但是，父母在這樣的日常生活情境中，就可以直接的來觀察並幫助兒童學習和實踐信仰，進而慢慢的明白宗教和他/她們的日常生活之間的關係。因為在這樣的學習中，兒童們不再止於回答一個問題，而是在於生活本身了。

(二) 在家裡有機會做重複的教導。眾所皆知，要使一種態度或行為養成習慣，就需要做重複的教導和練習。在家庭的日常生活裏，有些情況會不時的發生，如此，父母就有更好的機會，讓其子女養成良好的態度或行為，以成為在其生命中重要的信念。兒童會在家庭裏觀察家人，特別是父母親的言行舉止。從出生開始，子女在不知不覺中，就開始學習著那與她/他的父母相似的態度和觀念。如果一個七歲的兒童在主日學說：「所有的宗教都是勸人為善啦！」，那麼這樣的說法，只是表示說：他/她不過是重複他在家人或長輩之間，所聽到的成人們經常談論過的話而已。不過，這樣的說法，慢慢的就會影響他後來對宗教的態度。另外，兒童也在兄弟姊妹之間學習，特別是兄姊。所以說，家庭就像是一所學校，從早到晚都是在學習的狀態下，家庭中的每個成員，在無意識中教導彼此，也在無意識中學習著彼此了。²⁷⁶當整個家庭充滿真誠、活力和愛時，家庭中的每一份子的智慧、精神和心靈是一體的，成員除了被關愛之外，也會被認定為是有價值的。因此，兒童可以不怕做錯，因為她/他知道家人會諒解她/他，同樣地，她/他也會以此態度對待其他的家人，彼此互信、互愛。²⁷⁷

(三) 在家庭中是有多方面經驗的場所和權威的源頭。家庭就是一個小型的社會，各種經驗，孩子各方面的生活範圍都包括在內。在主日學裏，老師們可能不會太注意他/她們在教會時的情形，或者他/她們對窮苦人的態度。但是家庭能碰觸到孩子們生活中的每一層面，於是，家庭，特別是父母有機會向孩子解釋，一個人的學校生活、娛樂生活和人與人之間的互動關係，在宗教上的意義和關係。在上一個世紀的下半期，家庭是一個有嚴肅權威和講求家規的所在，後來研究發現，兒童必須要有表達自己的自由的重要，當然父母還是有權，父母可以從小培養子女有民主的風度，不過在子女還小的時候，父母還是必須規定一個生活的活動範

²⁷⁶ 艾芬理著，何思惠譯，《主日學教學的果效》，205-206 頁。

²⁷⁷ 薩提爾著，吳就君譯，《家庭如何塑造人》，台北：時報文化，1989，17 頁。

圍，好讓子女能妥善的發展他/她的生命和人性。

（四）每個孩子的內心都是希望得到家庭成員們的認同。人有基本的需求，其中一個就是：覺得有人要，或者是有所歸屬的感覺。基本上，一個孩子，不管他/她有多麼叛逆，可是在內心深處都有一個希望，那就是：能得到家人的認同。這樣的希望會引導她/他產生某些態度和行為；甚至會願意做某種犧牲。父母若有智慧的善用孩子的這種希望被認同的需要，他們就會有一個好的機會教導他/她的信仰了。例如：小強正在準備下個月的大學聯考，於是家庭中的注意力，自然而然的全集中到他的需要去了，這時小忠心中就覺得被忽略了，於是故意大吵大鬧，為能引來家人們的注意。此時就可以是成為一個很好的信仰教育機會，當然關鍵就要看家人，特別是要看父母親是如何的處理了。²⁷⁸然而，像這樣的問題，主日學的老師們，是沒有時間或功夫，單獨的來幫助他/她的了。

從上面所提出的以家庭為宗教教育中心的理由，我們可以更清楚的知道，教會的確是不能獨自完成兒童的宗教教育的工作，這是一個教會的領導者和家長都必須面對的事實。那麼，目前台灣教會除了需要讓家長們了解他們不能避免這個責任之外，同時，教會也要提供教育、訓練的機會給父母和提供合宜的兒童教理教材給他們使用，好讓他們能夠共同來承擔教育他們自己的子女的宗教教育的責任。²⁷⁹

第四節 教會與家庭的合作

上面談過了教會和家庭各自應扮演的角色之後，接下來要嘗試提出幾個關於教會與家庭合作的可行辦法。

一、 教會的主日學舉行學期初和學期末的家長聚會。（一）可以讓家長提出（期初）、回饋（期末）對主日學的希望與感恩；（二）主日學的老師也提出對家長的期望與感謝；（三）邀請家長們協助主日學，並讓家長知道這學期的課程目標，和他們可以如何在家庭中輔助主日學老師的工作，例如：請家長督促兒童要準時來上主日學、協助觀察兒童在家庭（課後）的學習果效、……。

負責人可先將希望家長協助的事項和本學期的課程目標印好，上面還可以有一些讓他們思考的問題，比方：家長可以如何幫助孩子的信仰教育；為何孩子準時出席主日學是重要的等等問

²⁷⁸ 艾芬理著，何思惠譯，《主日學教學的果效》，207-208 頁。

²⁷⁹ 參閱：天主教主教團編譯小組，《「教會在亞洲」宗座勸諭》，台北：天主教教務協進會，2000，126 頁；台灣地區主教團秘書處編印，《新世紀新福傳大會牧函·決議案》，39-44 頁。

題。另外，也可以舉辦主日學的親子郊遊、退省和共融營等等活動，以增進家長、兒童和老師們彼此之間有更多的互動機會。

二、教會的主日學老師做家庭訪問。在作家訪的時候，主日學老師除了可以親自接觸每一個家庭，了解每一位孩子的家庭背景之外，還可以鼓勵家長們，引導他們肯定自己在其子女宗教教育訓練上的重要地位。同時，透過家長也可以知道家長的困難和兒童在家庭中的日常生活情形，老師也可以讓父母知道兒童在主日學中的學習情況。為能更妥善的來教育兒童們，這樣的互動和了解對彼此都是重要的。

對於冷淡的家長，家庭訪問特別是一個很好的接觸、了解方式，因為，一般說來，家長也是很需要被關心和被了解的。老師可以很誠懇且有技巧的，慢慢與家長建立信任的關係，總之，做家訪時，家長和兒童應是一起被關心和被了解的對象，否則，怎能期待那對信仰抱持消極態度的家長，會鼓勵他/她的子女來教會或是給予其子女們宗教信仰的教育。

三、教會鼓勵家長們從事信仰再教育或參加短期研習的訓練。我們都知道，自己所沒有的，就不可能給別人。所以，教會可以宣導並鼓勵家長，規劃自己的時間，去選修一些自己喜歡的平信徒神學的課程，或是參加主日學師資訓練班或其他相關的研習會。教區或堂區也可定期聘請各方面（神學、靈修、宗教學、心理學、社會學……）的專家來演講，如此，不但能幫助家長更了解自己的孩子，有能力與教會合作負起傳遞宗教教育的責任；進而也能增進其自身的信仰靈修深度。²⁸⁰

總之，教會應提供合宜的方式，給與家長在教育其子女的信仰時所需的各種裝備，而家長也應積極、主動的參與子女宗教教育的使命。畢竟，家庭才是培養孩子信仰和幫助他/她們了解宗教的最主要環境。特別是幼兒通常身受那些照顧她/他們、養育她/他們的成人的情緒和行為的影響。雖然當孩子們漸漸長大到就學年齡，家庭的影響力會開始減少。不過，父母對子女的價值觀、合宜的行為發展、宗教觀念和態度的形成都具有很深遠的影響。這時，教會可以藉由許多方法和環境，用心的設計與兒童有關的活動和事工，來幫助兒童得到長進和激勵，進而經驗天主和學習生活信仰於日常生活中。

在兒童的觀念中，並還沒有所謂的普世性教會，他/她們對教會的概念，主要是來自在教會中參與活動的成人、建築物和教會中的各種活動。因此，當父母親在教會中沒有信仰的表現或參與時，孩子就會認為這些都是不重

²⁸⁰ 參閱：艾芬理著，何思惠譯，《主日學教學的果效》，213-224 頁。

要的生命問題。當然，單靠父母本身的信仰並無法使孩子們終生持守信仰，但是教會應當提醒、協助家長，讓他們體認到子女的宗教教育問題，該是身為基督徒的父母們的首要責任。當孩子進入就學年齡時，教會應該成為一個可以真正了解接納他/她們，可以傾聽包容他/她們，並關心他/她們生命體驗的信仰團體。²⁸¹

結 論

走筆至此，要再次的強調，本論文的主要目的，是願意藉由這個初步的研究，呈現出目前台灣地區天主教兒童宗教教育的現況。我滿心期待教會內的每一位基督徒，特別是關心兒童宗教教育的神長、父母、主日學老師和相關的教育者，能團結合作，一起來繼續為台灣的兒童宗教教育的確實紮根工作，而共付心力。從教宗若望保祿二世、樞機主教，以至主教團等，皆不斷強調台灣教會必須從事一個新的福傳與再福傳，我深信每位基督的門徒，都衷心希望教會的明天會更好。所以，在各方面大家都努力的播種和耕耘著，那麼兒童宗教教育的這畝田，當然也應是很重要的一環，它不應再被等閒視之了，因為「兒童是教會的春天」。

我人可從古人流傳至今的寶貴經驗和智慧得知：如果我們能在春天及時的播下好種子，在夏天期間好好的施肥、灌溉、鋤草，幫助她/他們成長茁壯，那麼在秋天就能有豐盛的收割，當然在冬天裏也就會有好的收藏，萬物依時序的變化來生長，兒童的宗教教育的發展植根過程，何嘗不是如此呢！

兒童是希望之光。如果他/她們的生存空間夠大的話，他/她們必會為成人帶來歡樂。特別是在台灣目前這個價值觀混亂的社會環境中，在一個強調個人的社會裏，兒童們有助於揭露人與人之間的美妙關係，也能讓成人體驗到與成長中的新生命互動的美妙。是故，教會與家庭的培育工作，能幫助人進入基督信仰的團體生活，而教育的活動與課程則給與人教義與信仰傳統的教導。期盼因著教會內的兒童們，喚起台灣天主教會對兒童宗教教育的重視與實際行動。

本論文只是作初步的嘗試探討，因著學生的才疏學淺，在各方面仍有許多不足之處，期盼學界前輩惠予批評指教，拙文只是拋磚引玉，期待能有更多的學者專家投入台灣兒童宗教教育的研究，不止於天主教。讓在全球化趨勢下的兒童宗教教育能紮根、成長並茁壯，以孕育出具備有宏觀視野和慈悲胸襟的宗教人。

²⁸¹ Aleshire, Daniel O. 著，林明珠譯，《信仰的學習與成長—信仰成長之關顧》，台南：人光，1995再版，108-112 頁。

參考書目

一、工具書

Moran, Gabriel, "Religious Education", in Mircea Eliade(ed.), *The Encyclopedia of Religion*, vol. 12, New York: Macmillan, 1987, pp. 318-323

《英漢信理神學詞彙》，台北：光啟，1986。

《神學辭典》，台北：光啟，1996。

《聖經》，思高聖經學會，1976。

《聖經辭典》，香港：思高聖經學會，1975。

二、中文書

《認識台灣基督長老教會》編輯小組，《認識台灣基督長老教會》，台北，2000。

Aleshire, Daniel O. 著，林明珠譯，《信仰的學習與成長—信仰成長之關顧》，台南：人光，1995。

Amalorpavadass, D. S. 著，台灣牧靈研習中心譯，《教義教授神學》，台南：聞道，1971。

Boden, Margaret A. 著，楊俐容譯，《皮亞傑》，台北：桂冠，1991年初版二刷。

Binguier, Jean-Claude 著，劉玉燕譯，《皮亞傑訪談錄》，台北：書泉，1994。

Brodzinsky, David M., Gormly, Anne V., Ambron, Sueann Robinson 著，胡月娟譯，《實用人類發展學》，台北：華杏，1995。

Brubacher, J. S. 著，林玉體譯，《西洋教育史》，台北：教育文物出版社，1978。

Charles, C. M. 原著，金樹人編譯，《教室裏的春天》台北：張老師，1995初版九刷。

Donaldson, Margaret 著，漢菊德、陳正乾譯，《兒童心智—從認知發展看教與學的困境》，台北：遠流，1998初版四刷。

Durant, Will 原著，幼獅翻譯中心編譯，《世界文明史》（七），台北：幼獅，1972。

Etienne Gilson 著，沈清松譯，《中世紀哲學精神》，台北：台灣商務，2001。

Hartmann, Peter C. 著，谷裕譯，《耶穌會簡史》，台北：光啟，2003。

Joseph Motte 著，陳百希、侯景文譯，《天主教史》卷一，台北：光啟，1989。

Lefrancois, Guy R. 著，李茂興譯，《教學心理學》，台北：弘智，1998。

Liebert, Robert M.、Wicks-Nelson, Rita、Kail, Robert V. 著，游恆山等編譯，《發展心理學》，台北：五南，1991。

- Mayer, Richard E.著，林清山譯，《教育心理學—認知取向》，台北：遠流，1990。
- Papalia, Diane E.、Olds, Sally Wendkos、Feldman, Ruth Duskin 著，張慧芝譯，《人類發展—兒童心理學》，台北：桂冠，2001。
- Piaget, Jean 著，王憲鈿等譯，《發生認識論原理》，北京：商務書館，1989 初版五刷。
- Price, J. M.等著，蕭維元節譯，《宗教教育綜覽》，香港：浸信會出版部，1956。
- Richards, Lawrence O.著，吳素琴譯，《兒童教育事工》，台北：中國主日學協會，1996。
- Richards, Lawrence O.著，魏玉琴譯，《教會教育事工》，台北：中國主日學協會，1996。
- Shaffer, David R.著，林翠湄、黃俊豪等譯，《發展心理學》，新加坡：亞洲湯姆生，2002。
- 中國主教團秘書處編譯，《天主教教理》，台北：天主教教務協進會，1996。
- 中國主教團秘書處編譯，《梵蒂岡第二屆大公會議文獻》，台北：教務協進會，1975。
- 中國主教團秘書處編譯，《論現時代的教理講授》，台北：教務協進會，1980。
- 中國主教團傳教委員會編印，《天主教在台灣現況之研究》，台北：光啟，1987。
- 中國主教團傳教委員會編印，《福傳文集》，台北：光啟，1987。
- 天主教主教團編譯小組，《「教會在亞洲」宗座勸諭》，台北：天主教教務協進會，2000。
- 王文科著，《認知發展理論與教育》，台北：五南，1991。
- 王愈榮譯，〈世界主教會議致天主子民的文告〉《論現時代的教理講授》，台北：主教團，1980。
- 王愈榮譯，〈世界主教會議致天主子民的文告—世界主教會議結論〉《論現時代的教理講授》，台北：教務協進會，1980。
- 王德昭著，《西洋通史》，台北：五南，1989。
- 司馬德著，馬鴻述譯，《宗教教育原理的檢討》，香港：基督教文藝，1967。
- 台北總教區教理推廣組編印，《天主十誡》，台北，1996。
- 台北總教區教理推廣組編印，《近代教會聖人》，台北，2001。
- 台北總教區教理推廣組編印，《耶穌基督》，台北，1994。
- 台北總教區教理推廣組編印，《聖神恩寵》，台北，1998。
- 台灣地區主教團秘書處編印，《新世紀新福傳大會 牧函·決議案》，台北：教務協進會，2002。
- 田培林著，賈馥茗編，《教育與文化》(上)，台北：五南，1976。
- 朱敬先著，《教育心理學》，台北：五南，1997。

- 艾芬理著，何思惠譯，《主日學教學的果效》，香港：浸信會出版社，1985。
- 吳梓明編著，《邁向九十年代基督教宗教教育》，香港：華人基督教宗教教育促進會，1990。
- 李智仁著，《教會教育概論》，台南：人光，1998。
- 杜聲鋒著，《皮亞傑及其思想》，台北：遠流，1997。
- 沐濤、季惠群著，《失落的文明·猶太王國》，香港：三聯，2001。
- 谷勒本著，李少蘭譯，《教會歷史》，香港：道聲，1996。
- 貝蒂·克羅德著，陳維德譯，《孩子也能經歷神》，台北：基督教福音證主協會，2002 二版。
- 林鴻信著，《覺醒中的自由》，台北：禮記，1997。
- 侯景文譯，《天主教史》卷三，台北：光啟，1980。
- 思果著，《聖人傳記》，台南：聞道，2001。
- 柏殿宏，《大學生宗教與科學態度調查》，輔仁大學統計系，2000。
- 若望保祿一世著，《教義傳授隨筆》，台北：慈幼，1979。
- 韋薇，〈成人教理講授與福音傳播〉，主教團編印，《福傳文集》，台北：光啟，1987。
- 徐宗林著，《西洋教育思想史》，台北：文景，1992。
- 徐新，凌繼堯主編，《猶太百科全書》，上海：人民出版社，1998 年 2 刷。
- 馬千里譯，《教理講授指南》，台中教區蔡文興主教准印，1972。
- 張世忠，《教材教法之實踐—要領、方法、研究》，台北：五南，1999。
- 張倩紅著，《猶太人·猶太精神》，北京：中國文聯出版社，1999。
- 張新仁等合著，《學習與教學新趨勢》，台北：心理，2003。
- 梁家麟著，《基督教會史略》，香港：更新，1998。
- 郭維夏等編著，《宗教與人生》上冊，台北：空大，1992。
- 陳李綢編著，《認知發展與輔導》，台北：心理，1999。
- 章英華主編，《台灣地區社會變遷基本調查計畫》第三期第五次調查執行報告，中央研究院社會學研究所，2000。
- 彭培剛等編，《創-多采多姿的主日學》，香港：宗教教育中心，1998 三刷。
- 馮作民編著，《西洋全史》（七），台北：燕京，1975。
- 馮作民編著，《西洋全史》（八），台北：燕京，1975。

- 馮作民編著，《西洋全史》（五），台北：燕京，1975。
- 黃秀華主編，《教材教法教案創作輯：語文類》，台北：輔大，2003。
- 黃政傑，〈論教學單元的編製〉，黃政傑主編，《教材教法的問題與趨勢》，台北：師大書苑。
- 黃政傑著，《課程設計》，台北：東華，1991。
- 黃慧娟著，《家庭生活：心理、神修與福傳》，台北：華明，2001。
- 黃懷秋，〈台灣天主教的宗教教育回顧與展望〉，詹德隆等著，《宗教教育：理論、現況與前瞻》，台北：五南，2001。
- 葉榮福著，《千禧年一感恩之年》，豐原：人子小組，2000。
- 葉榮福著，《希望 21 一愛的生活》，豐原：人子小組，2001。
- 葉榮福著，《兒童主日學教學-教材指南》，台北：華明，2003。
- 葉榮福著，《祈禱的玫瑰—光明五端》，台南：聞道，2003。
- 詹棟樑著，《兒童人類學—兒童發展》，台北：五南，1994。
- 詹德隆等著，《宗教教育：理論、現況與前瞻》，台北：五南，2001。
- 路得·畢區克著，陳文泉譯，《初小級教學》，台北：中國主日學協會，1988。
- 雷慧琅著，《主是愛》下冊，教師手冊，台中：光啟，1974。
- 雷慧琅著，《主是愛》上冊，教師手冊，台中：光啟，1973。
- 雷慧琅著，《主說話》下冊，教師手冊，台中：光啟，1974。
- 雷慧琅著，《主說話》上冊，教師手冊，台中：光啟，1973。
- 雷慧琅著，《我們認識天主》（上、下冊），教師手冊，台中：光啟，1974。
- 劉金花主編，《兒童發展心理學》，台北：五南，1999。
- 劉順德著，《要理簡史》，台中：光啟，1967。
- 劉鴻蔭譯，《在新世界中傳福音》台南：聞道，1991。
- 劉鴻蔭譯，《論現時代的教理講授》，台北：主教團，1980。
- 潘光等著，《猶太文明》，北京：中國社會科學出版社，1999。
- 黎正甫著，《天主教教育史》，台中：光啟，1960。
- 蕭克諧著，《基督教宗教教育手冊》，香港：道聲，2002。
- 蕭克諧著，《基督教宗教教育概論》，香港：道聲，1986。

- 賴樂仁著，蘇心美譯，《創意聖經教學》，台北：中華福音神學院，1988。
- 韓承良編著，《新約時代歷史背景》，香港：思高聖經堂，1979。
- 瞿海源主編，《宗教教育之國際比較及政策研究》，台北：教育部，1995。
- 薩提爾著，吳就君譯，《家庭如何塑造人》，台北：時報文化，1989。
- 魏斯·海斯丹著，傅湘雯譯，《讓主日學活起來》，台北：中國主日學協會，1999。
- 羅光著，《聖庇護第十世傳》，台北：光啟，1988。
- 羅少莉，《祇想不一樣》，香港：高接觸，2001。

二、英文書

(一) 皮亞傑著作

- 1953, Piaget, Jean, *The Origin of Intelligence in the Child*, London and Henley : Routledge & Kegan Paul.
- 1956, Piaget, Jean, and Inhelder, B., *The Child's Conception of Space*, London and Henley : Routledge & Kegan Paul.
- 1959, Piaget, Jean, *The Language and Thought of the Child*, New York : The Humanities.
- 1962, Jean, Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York : Norton.
- 1965, Piaget, Jean, *The Child's conception of number*, New York : Norton.
- 1969, Piaget, Jean & Inhelder, Barbel, *The Psychology of the Child*, New York : Basic Books.
- 1973, Piaget, Jean, *To Understand Is To Invent : the future of education*, New York : Crossman Publishers.
- 1983, Piaget, Jean, *The Child's Conception of the World*, Totowa, New Jersey : Rowman & Allanheld.

(二) 一般著作

- Ambrosio, S.R., *Child Development*, San Francisco: Rinehart Press, 1975.
- Ault, Ruth L., *Child's Cognitive Development*, New York : Oxford University Press, 1983.
- Browning, Robert L., & Reed, Roy A., *The Sacraments in Religious Education and Liturgy : An Ecumenical Model*, Birmingham : Religious Education Press, 1985.
- Goswami, Usha, *Cognition in Children*, Hove, East Sussex: Psychology Press, 1998.
- Elias, L. John, *A History of Christian Education*, Florida : Krieger Publishing, 2002.
- Elkind, David, *Child Development and Education-A Piagetian Perspective*, New York : Oxford University, 1976.
- Encyclical Letter of Pope Pius XI, *The Christian Education of Youth*, London : Catholic

- Truth Society,1929.
- Flavell, John H., *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, New York : Nostrand, 1963.
- Jeremias , Joachim, *Jerusalem in the Time of Jesus* ,Fortress Press,1969.
- Meadows, Denis, G . , *A Popular History of the Jesuits*, New York : The Macmillan Company,1958.
- Ratcliff, Donald ,*Handbook of Children's Religious Education*,Birmingham ,Alabama : Religious Education Press,1992.
- Sharp, E, *Thinking is Child's Play*, New York : Avon Books,1969.
- Ratcliff, Donald , *Handbook of Children's Religious Education*, Birmingham , Alabama : Religious Education Press,1992.

三、論文

- Schwartzbaum,Avraham 著，劉文琪譯，〈猶太文化與宗教〉，《輔仁宗教研究創刊號》，2000 房志榮，〈三部要理書的比較〉，《神學論集》，台北：光啟，1994，頁 237-246。
- 房志榮，〈天主教學校宗教教育的商榷—香港個案〉，《宗教教育與中國社會之發展討論會》論文集，台北：輔大，1989，頁 271-276。
- 彭育申，〈台北總教區教理推廣組 1986~2001 教理講授師資培育報告〉，輔仁大學在台復校四十週年系列活動《第七屆中國天主教傳教史—中國教理講授史》國際學術研討會，2001，頁 353-365。
- 湯志翔，《主日學課程的教材設計與製作—以國小六年級為例》，台北：淡大 碩士論文，2000。
- 葉榮福，〈天主教宗教教育在台灣之現況與前瞻〉，《宗教教育與中國社會之發展討論會》論文集，台北：輔大，1989，頁 231- 239。
- 雷蕙琅，〈永泉牧民教義暨禮儀研究中心—在中國教會的教理講授史中〉，輔仁大學在台復校四十週年系列活動，《第七屆中國天主教傳教史—中國教理講授史》國際學術研討會，2001，頁 335-348。
- 關俊棠，〈天主教學校宗教教育的商榷—香港個案〉，《宗教教育與中國社會之發展討論會》論文集，台北：輔大，1989，頁 285-294。

四、報紙、期刊

- 中央日報，九十三年九月十九日，第十四版。
- 艾立勤，〈輔神人〉第十二期，台北，2004。
- 若望保祿二世，〈2004 年四旬期文告〉，《善導周刊》，高雄，2004 年 2 月 29 日，第一版。

單國璽，〈在全球化趨勢下的宗教信仰教育〉，《教友生活周刊》，台北，2003年10月5日，第八版。

五、網路資訊

<http://ic.se.fju.edu.tw>（人子宗教教育推廣小組）。

<http://www.catholic.org.tw/teacher>（台北總教區教理推廣組）。

<http://www.taect.org>（中國視聽教育學會），2004.3.28。