

# 融合教育的智慧

## —談教師直觀智慧功能與培養策略

張美華、簡瑞良  
國立嘉義大學特殊教育系

### 摘要

融合教育(inclusive education)的理想有賴於融合教育教師們面對身心障礙學生了解與接納及正向看待的智慧方能達成，直觀智慧(intuitional intelligence)正是這種智慧的展現。本文主旨在於嘗試介紹直觀及教師直觀智慧的意義，教師直觀智慧的功能與重要性，並根據禪學(Zen approach)的觀念，及結合人本心理學(humanistic psychology)與認知行為治療(cognitive behavior therapy)的策略，提出教師直觀智慧的培養策略，供特殊教育工作人員們參考。

**關鍵詞：**融合教育、直觀智慧、禪學、人本心理學、認知行為治療

### 壹、前言

在融合教育(inclusive education)潮流的衝擊下，許多普通班教師（以下簡稱融合教師）在面對班上的身心障礙學生（以下簡稱身障學生）時，常因缺乏專業及了解而導致內心充滿挫折與壓力。此時融合教師如能具有面對融合教育身障學生各式問題的智慧與能力，必能提升融合教育的教學成效。佛家禪宗六祖慧能大師曾言：「一切萬法不離自性」，將之觀念運用於特殊教育領域，即謂面對身障學生各式問題的教學或輔導策略皆源自於教師的自性智慧，亦即是教師的心或教師的心念、態度及想法。

人類許多的痛苦來自於「我見不能遂心，我執不能放下」，融合教師的許多挫折、煩惱痛苦亦然，來自於許多學生家長及學校同事的反應或想法與自己的想法和期待衝突，這就是「我見不能遂心」—我的想法看法和期待不能如我心願地被別人接受。另一方面，融合教師們又相當堅持自己的想法或看法，期

待學生的行為或成績表現能照自己的希望而有所轉變，希冀家長及同事能充分地支持與配合自己的想法，這也算是「我執不能放下」的一種現象。上述的現象，其實即是融合教師對人、事、物及對己的看法或判斷失去了直觀(intuition)的智慧。

從禪學(Zen approach)的觀點來看，人類所有的痛苦來自於我執我見。我執包含人類所有有關於「我」的種種慾望、想法、價值觀、成見、信念、判斷、見解、抱負、理想、期待及希冀等。我見即是我的看法、想法、見解及判斷等，它應是我執的一部份，而且是很重要的部份。鄭石岩(2006)指出人因為我執才會有許多無明煩惱，禪的修持即要讓我們從成見和偏見解脫出來。現代禪創始者李元松(1990)嘗言：「慾望並非輪迴的根本，『我見』才是解脫的障礙」(頁1)。又言：「人類的不安，來自於『有所追求』，而『無明』則是一切貪求、渴愛的根本原因」(頁35)。何謂無明？「無明從觀念的層次，可以說是一種無端的知見—憑空而起的一種觀念」(頁42)。由此可知，人類不安的根源是由無明產生，我見即是無端的知見，我見即是無明，我見也是人類煩惱不安的根源之一。

直觀智慧(intuitional intelligence)即是一種放下我見或沒有我見的智慧，也即是充分放下自我的成見、經驗、看法、見解、批判、取捨及標準等種種我見，去真正傾聽、同理了解對方的智慧。換言之，直觀的智慧是一種不起分別、評斷、批判的智慧，同時也是一種充滿真正同理心和接納的智慧，這種直觀智慧正是在融合教育情境中每位教師都很需具備的智慧。李元松(1994a)直言：「禪就是般若直觀的智慧」(頁173)。同時又指出那些明白真理的人，因為般若直觀智慧的關係，才獲自在無礙的心境；又因為自在無礙的心境，方能遠離意識、潛意識的一切矛盾不安、錯覺和偏見，終於到達圓滿人格如佛的境界。融合教師如能具有直觀智慧，也許會減少許多師生衝突或煩惱不安，同時也較能深切地了解身障學生的需求或困境。因此，直觀智慧如何培養應是值得融合教育工作人員去關心的。本文僅就直觀及教師直觀智慧的意義、教師直觀智慧的功能與重要性、教師直觀智慧的培養策略做一簡要介紹，期待能提供特殊教育工作人員有一個思考的方向。

## 貳、直觀與教師直觀智慧的意義

### 一、直觀的意義

直觀的意義相當分歧，不同專業背景的學者對直觀有不同的定義。從張氏

心理學辭典的解釋，intuition 譯稱為直覺，是指一種不需經過思考或反省的推理歷程，即可對事務、現象的性質作立即直接判斷的能力。直覺也是一種本能的知識或感覺的知識，這種知識的獲得非經由推理歷程或其他媒體傳遞（張春興，1989）。

從禪學的角度，薩雍米龐仁波切曾提及直觀是「非概念性的理解」，無須透過理智或邏輯思辨，即能直接了知和親證體驗真理，也無透過「自我」這層濾網，超越了思慮的範疇及二元對立的分別（周和君，2004）。李元松（1994b）曾言「禪」就是般若直觀的智慧，也即是能現觀萬物本來面目的智慧。李元松（1993）指出「萬物本來面目」是指未添人為的標幟、符號、指涉、解釋……等等，任萬物展現其風姿。「心境的本來面目」是指未添加習慣性的喜惡、取捨、掙扎、造作……，讓心靈回復到最單純的放鬆狀態。換句話說，直觀的智慧即是不妄加人為價值判斷的智慧，也是不去做意識好惡取捨分別與掙扎，讓心靈得到放鬆與寧靜的智慧。

筆者認為直觀並非指直接觀察，而是「不加批判地看」，看其人事物原本的樣子或看清行為與事實的智慧，或凡事放下我見、對人或事不妄加批判評價的智慧。在特殊教育領域可以衍伸解釋為直觀是指能看到身障學生行為背後潛藏因素的智慧，或能看到每位身障學生之良善本質與佛性的智慧。

## 二、教師直觀智慧的意義

根據上述學者觀點，筆者認為教師直觀智慧是指教師能具有一種放下我見、對學生或對事務不妄加批判評價的智慧。同時，也能看到學生良善本質、生命潛能或行為背後潛藏因素與生命困境限制的智慧。

教師直觀智慧也是一種感性的智慧，透過對學生的協助或傾聽同理的歷程，看到學生點點滴滴的努力、掙扎、奮鬥、進步、成長而產生一種生命感動及教育感動的智慧。從禪學的角度來看，教師直觀智慧即是一種般若智慧，能夠不執不著、清涼自在、煩惱解脫、心無罣礙、活在當下、念念分明、禪定安心、慈悲平等的智慧。從人本心理學的角度來看，教師直觀智慧也是一種教師能夠自我覺察、自我反思、自我悅納、自我控制及發揮自我價值的智慧。從認知行為治療的角度來看，教師直觀智慧是教師能運用正向的思考、認知過程或自我陳述(self-statement)去正向影響自己行為及情緒的智慧。

## 參、教師直觀智慧的功能與重要性

教師直觀智慧對融合教師有何重要呢？它又具有何種功能？筆者歸納下列數點教師直觀智慧的功能，並由其功能指出其重要性，供融合教育工作者參考。

### 一、教師身心調適功能

春山茂雄（1996/2002）強調人類如採用正向思考去應對外在事物的人，體內物質會以良藥型態運作，使人較少生病；相反地，如使用負向思考的應對方式，就會變成毒害，使人容易生病。直觀智慧正是一種協助融合教師在面對繁雜的教學事務及身障學生各式問題行為時能做正面思考的智慧，因此有助於教師身心的調適與健康。

### 二、正向環境營造功能

星雲大師（2002）曾言：因為有成見，讓人看不到真相、看不清事實。唯有放下成見、去除我執，才能看清實相及擁有真心。直觀智慧正是一種提醒融合教師要放下自己預設的見解、價值判斷、標準、原則、看法、觀點等我見的智慧。易言之，直觀智慧是放下我見的智慧。

融合教師能放下心中成見，自然即較能去傾聽、同理及接納身障學生，並看到身障學生的良善本質及優勢能力，融合教師如此正向的態度正是營造良好學習環境的必要條件。因此直觀智慧能協助融合教師營造一個不批判及充滿支持與接納的正向融合教育學習環境。

### 三、危機衝突化解功能

國內許多研究發現，目前許多教師的情意能力缺乏而導致師生關係緊張（徐永誠，2006）、班級經營不佳（陳木金，2006；賴志豐、張瓊穗，2005a）、情緒管理能力不足（武自珍，1997；柯永河，1997；郭耀輝，2004；黃義良，2000）及缺乏同理心能力（李建鋒、花敬群，2005；張美華、簡瑞良，2006）等問題。直觀智慧是一種強調不批判及講求自覺反思、自我反省和將心比心的智慧。此智慧應足以化解許多融合教育情境師生衝突或師生情緒失控的危機。因為，根據筆者實務的觀察，發現許多師生衝突的導火線在於雙方的「口氣」，雙方或至少一方覺得對方口氣態度很差。當時衝突的心態不外乎自覺自己是對的，而對方是錯的；或自覺不被尊重、對方太過分等。

如果融合教師在當時能有直觀智慧，先放下對身障學生的成見及批判，自覺反思自己的口氣與態度有否不適宜或教材教法有否不適當？再將心比心去體會身障學生當下的感受或心情，想到身障學生行為反應的背後因素和無奈限制，想到身障學生亦有良善的本質或表現好的時候。此時，融合教師即較能控制自己的情緒及怒意，進而較有冷靜的心態去處理及化解當下師生衝突的危機。

#### 四、教學熱忱保持功能

許多教師由於情意能力不足而導致缺乏教育熱情與教育信心（李建鋒、花敬群，2005）、教育專業精神與專業倫理（梁福鎮，2003；蔡明學，2006）。教師直觀智慧是一種能看出學生自我價值及優勢能力的智慧，也是能敏覺於學生微小進步的智慧。

當一位融合教師能看到身障學生的自我價值及優勢能力，自然即會覺得自己對學生的重要性及價值感；看到學生經自己教導之下有進步，即能增進自己教學的成就感及保持教育的專業熱忱。每當融合教師因看不到身障學生進步而自覺挫折沮喪，即會逐漸導致教育熱忱的低落。其實，不是身障學生沒有進步，而是身障學生的進步教師看不到。換句話說，身障學生的進步未達到融合教師的期待或標準，而並非沒有進步。融合教師的期待、標準即是一種我見，我見令人看不清事情的真相。直觀智慧可以協助融合教師放下原先期待及標準的我見，以一種更敏覺、更欣賞、更柔軟或更易感動的心去觀察及體會身障學生的微小進步與轉變。當融合教師看到或感受到身障學生的進步，也能同時看到及感受到自己教學工作的成就與價值；當融合教師有教學的成就及價值感，教育的專業熱忱即能保持或再度恢復。

#### 五、教師壓力調適功能

教師壓力(teacher stress)的問題，一直困擾著許多融合教師的身心健康，也影響其教學成效及學生學習成效的提升。因此，在融合教育的壓力下，教師如何學會壓力調適的技能及具有面對融合教育情境壓力的智慧，是每位融合教師很重要的課題。直觀智慧強調的是一種不執著罣礙、任運隨緣、活在當下的禪學智慧。李元松（1994c）認為禪是一種般若直觀的智慧，也是一種無憂無怖、無疑無惑、變化自如的生活經驗。禪學能協助人們解脫煩惱及減輕壓力，已獲得許多研究的支持（劉華明，1990；Anderson, Levinson, Barker, & Kiewrak, 1999；Brazier, 1995；Tloczynski & Tantriella, 1998；Winzelberg & Luskin, 1999）。由上

述學者觀點可知，直觀的智慧即是禪的智慧，對於教師壓力的解除確有相當大的調適功能。

## 六、教學效能提升功能

Ross, Bondy 和 Kyle (1993)強調教師信念是教學成效的關鍵，Romano (2006)認為教師自覺反思的過程是提升教師效能的一種很重要的心理過程。直觀智慧很重視融合教師對其教學信念、教材教法、課程設計、教學目標、評量方式、身障學生學習結果等要有自覺反思的心理過程；另一方面，直觀智慧也是一種將心比心的智慧，強調教師如能將心比心地去體會身障學生在學習過程中所經歷的困難和挫折，就更能激起自己去調整教材教法、教學目標、評量方式、課程設計的動機，也因此使身障學生較容易經歷學習成功的經驗，並提升自己的教學成效。由此可見，直觀智慧能夠增進融合教師去產生提升教學成效的動機和動力。

## 肆、教師直觀智慧的培養策略

教師直觀智慧培養與教師情意訓練的關係相當密切。直觀的能力也是一種情意的能力，直觀的智慧也是情緒智慧(emotional intelligence)的一部份。融合教師如何習得直觀智慧或恢復原本與生俱來的直觀智慧？筆者根據禪學的觀念，再結合人本心理學(humanistic psychology)的同理心訓練(即將心比心策略)及認知行為治療(cognitive behavior therapy)的思考中斷(stop thinking)與自覺反思策略，建議下列十項策略供融合教育工作者參考。這十項策略在某些程度上有其關聯性，但並非截然畫分，只是強調的重點各有不同。

### 一、不起我見策略

李元松(1990)嘗言：「凡有所見皆是邪見。」(頁48)，並認為只要我們有所肯定及有所執取，一切痛苦和矛盾就從這裡開始衍生。筆者認為邪見不見得是指邪惡的見解，而是指「偏見」。所有「我見」皆來自於個人的獨特經驗和判斷，有時很難保持純粹的客觀或看到全面的事實，因此我見即是一種偏見。我見有時也是造成人際間衝突及內心煩惱的一項重要根源。融合教師如能自我訓練，當自己對身障學生的看法、判斷、批評、觀念、原則、標準等我見浮現在自己腦海時，內心提醒自己—自己的看法、判斷等我見不見得是對的！提醒自己—是否在某些程度誤解了身障學生？自己所堅持的原則、標準等我見

是否一定是那麼地不容質疑和改變？自己為何一定要用自我的標準好惡去分別、比較或評斷學生的好壞優劣？自己為何不能以平等心去接納每一位身障學生及看到他們的良善本質？當融合教師內心有浮現出一個念頭、看法、見解等我見時，能很快地自覺到這是我見！也是偏見或成見！而提醒自己莫太堅持或自以為是。如此，即能「無見為和」，把自己的見解放下來，把分別、比較和批判的心放下來，也方能內心和諧地去傾聽及了解身障學生的看法與想法，同時亦有助於師生關係互動的和諧。

## 二、將心比心策略

人本心理學代表人物 Carl Rogers 很重視同理心(empathy)的重要，並認為它是在心理治療及教學效能能否發揮的重要基礎。張美華和簡瑞良(2006)的研究發現，目前許多教師缺乏同理學生的能力，換句話說，缺乏對學生將心比心和體諒的能力。李元松(1990)認為成熟的人格有三個特徵，首先是獨處的能力，其次是接納自己的缺點，最後是體諒別人。並舉例說明當一個人自覺自己脾氣不好很想改，但改了很多年都改不過來，如此又怎能輕易地要求別人很快地改變過來。因此應該體諒別人的缺點，並認為一個真正體諒自己的人，才能真正體諒別人的困難與苦衷。

Rowan(1983/1990)認為「真正深度的接納須包含有了解」(頁71)，融合教師能真正去了解及同理身障學生，方能真正接納他們，對其產生真正的慈悲。當融合教師能常常自我練習，「將心比心，設身處地」地去體會身障學生受挫、受排斥或被輕視的心情，自然而然會對他們生起一種慈悲心，而想去幫助及協助他們，也較能包容及接納他們的缺點，這即是一種直觀智慧的展現。

## 三、觀察緣起策略

李元松(1994d)主張「緣起空義」或「緣起無我論」是佛教的根本思想。李元松(1993)認為一位真正開悟的人，從他的心眼去看外在世界，只見因緣，不見人我，也即是開悟者不會去做人我的分別與比較，一切只見緣起。

融合教師如能自我訓練，觀察身障學生問題行為及學業成績低落的「緣起」因素，即能逐漸地了解身障學生為何有這些學業及行為問題的「因緣」—即各種促成的因素和其經歷的心理歷程。透過內心如此鍛鍊觀察緣起策略，融合教師即能增長直觀智慧。因為他看到的不再只是一個令人討厭的身障學生和行為，而是身障學生的因緣緣起，如此也變得較能了解及同理身障學生，並看清其問題的真正所在。一行禪師認為「只有真正了解，慈悲才可能生起」(頁96)，

同時又指出當真正了解別人所受的痛苦，你就有能力轉化想懲罰他的欲望而變得只想幫助他（游欣慈，2003）。德寶禪師強調你的了解愈深入，你就愈有彈性、耐性和慈悲，隨時做好寬恕與包容（賴隆彥，2003）。

#### 四、畢竟空觀策略

李元松(1990)嘗言一個證入修行初果之人，明白人世間一切是畢竟空的，就會戲論永息，在內心不會產生知見，也不會有固定見，亦不會有「此是真理，餘者皆非」的心態，連「這是真理」的念頭都產生不起來。當一個人能真正如此，才能降伏內心微細的不安。李元松（1994c）指出見道的人常處於「畢竟空」的境界，「那是一種不生、不滅、不垢、不淨、無無明亦無無明盡、無苦、集、滅、道、無智亦無得的內心世界」（頁 80-81）。釋依日（1987）認為「空」是般若行，是脫落一切取相妄執，一切名言戲論的假名。諸法實相是離一切言語相、文字相、心緣相，而無可取著，唯證相應。

既然世間一切是畢竟空，當然「我」及「我見」也是空的，因緣一至，即會消逝無踪，又何需計較或執著呢？因此，妙境長老（2004）認為修無我觀方能破除我的執著及斷除煩惱。李元松（1994d）也指出對於空義的觀察的確能使人解脫許多罣礙與煩惱。

融合教師如能深切體認到人世間苦、空、無常、無我的生命實相，或許能生起修行、出離解脫諸多煩惱之志，進而對人世間的事能逐漸放下計較、比較、固執的心，改採一種較超脫及較不執著的心態去面對身障學生。此時直觀智慧亦會巧然而生，因為他在意的不再是學生一分、二分的考試成績差異比較或外在一些行為表現，而是學生的生命價值潛能能否發揮及自己的生命價值與意義能否提升？

#### 五、自我觀照策略

釋自鼎在一行禪師之「正念的奇蹟」乙書的導讀曾指出，切入直觀世界途徑的步驟，首先要從觀察個人的心念開始，接著再觀照個人身心與外在宇宙的相依關係，直到能觀到個人的生命與宇宙的生命本為一體，而了悟生死是一體兩面，進而活出同體大悲的精神（何定照，2004）。西方心理治療學者 Brazier (1995)在其「禪治療」乙書曾提及自我觀照(mindfulness)可以調和心(mind)和身(body)。在自我觀照的練習中，心專注於身體的一舉一動(The mind stays where the body is)。筆者認為自我觀照即是內觀，也有譯者譯為正念。

德寶禪師曾云內觀的定義就是念念分明或覺照，並主張在日常生活中如能



時時關照自己當下的身心，在行住坐臥中能保持正知正念，就能過得安祥自在。德寶禪師將內觀分為兩種，一種是靜態內觀，是指禪修保持肢體不動，閉起眼睛，全神專注於身上一點，並觀照感受和心念之變化。另一種是動態內觀，則是眼耳自然開放，內心輕鬆地一直覺知自己當下的肢體動作。同時也認為內觀禪修的目標在於洞見生命的實相是苦、空、無常、無我，並進而透過正念覺知的過程，讓人能往內觀察自己當下的身心亦是苦、空、無常、無我，因此達到不再執著身心為我而受困於自我形象，並進而消除煩惱和痛苦（賴隆彥，2003）。李元松（1990）曾言：「正念是行住坐臥經常念念分明。」（頁 134）。李元松（1994a）亦指出修道其實只是隨時使自己正念分明，隨時保持正念分明也是趣入涅槃的方法之一。一行禪師強調正念(mindfulness)就是當下覺照，或「對當下的真實保持覺知」（何定照，2004，頁 48）。一行禪師也強調一個人如果能夠念念分明地呼吸、微笑、走路，一定可以在五到五分鐘之內獲得心靈解脫（游欣慈，2003）。由上述觀點，筆者淺見認為自我觀照及正念是一體的，兩者意義幾為同義，它們是使個人增長直觀能力、解除煩惱痛苦、獲得心靈解脫很重要的方法。

## 六、數息觀息策略

永本法師（2005）指出數息、觀息是禪修的方法之一；同時，也認為修禪要入定，身體必須四大調節，心念能專注一處，呼吸能達到調和，使身、心、息三事能夠和合，方能達成。一行禪師認為呼吸能自然有效防止心思渙散，統御自己的呼吸就能控制自己的身心；並強調呼吸和生理及心理的活動息息相關，讓心能夠單純觀察呼吸即能開發心的洞察力，為了長時間維持正念，必須不間斷地觀照自己的呼吸（何定照，2004）。

Brazier (1995)強調學習察覺自己的呼吸是靜坐冥想(meditation)的第一步，也是讓自己平靜的方法。Kleinke (1998/1998)曾多次指出呼吸與自我放鬆有很大相關。Tloczynski 和 Tantriella (1998)倡導禪的呼吸冥想(Zen breath meditation)，主張把注意焦點專注於自然呼吸過程。那爛陀長老建議持息觀可使人身心愉快、安穩，甚至能更進一步提升到一心不亂，並提高智觀，成就阿羅漢的內在智慧（釋學愚，2001）。黃連忠（1998）強調以微細的心念，攝心看清楚數呼吸，從一數到十，令心念不散亂，稱之為數呼吸。並認為數自然溫柔的呼吸最容易入定，數強烈的呼吸容易疲勞，數急促的呼吸容易凝滯不暢。由上述觀點可了解，數息觀息可使身心達到放鬆、調和、平靜，也能讓人提升洞察力及內觀的能力，進而培養出直觀的能力與態度。

## 七、活在當下策略

李元松（1994a）認為禪定修習的最重要要領是著重清醒一心的神志，並將此清醒一心的神志貫注於生活一切行住坐臥的行事活動之中，如未能養成隨時活在眼前一瞬的習慣，則禪定難成。李元松老師所言「活在眼前一瞬」，即是指活在當下(here and now)之意。李元松（1994b）強調如果一個人能經常活在「傾宇宙之力活在眼前一瞬」，時間一久，即能形成禪定性格，自然能夠察覺世間的真相。他並認為「過去」與「未來」都是不實、不可靠，甚至是不存在的，為了不存在的事煩惱是很不智的。因此，提醒人們修禪定要得力，一定要發願斬斷過去與未來的臍帶，傾全力活在當下眼前一瞬，隨時提醒自己生命僅在眼前片刻，不用追悔過去，也無須想像未來，只要堅定活在當下。薩雍米龐仁波切認為活在當下是修行的開端，也是生活的重點（周和君，2004）。一行禪師亦認為人們都傾向活在未來，而不是活在現在，導致於終其一生都未曾實實在在活過，因此要學會「活在當下」的技巧，要察覺到自己就活在此時此地，這是真實的一刻，也是唯一活著的時刻（徐敏淑，1995）。

融合教師如果在面對身障學生各項行為反應之時，能提醒自己活在當下，注意當下自己的情緒及與學生互動的口氣態度，放下身障學生剛剛發生或早已成為過去的各式行為反應，讓自己不受已經發生了、也已經成為過去的身障學生行為反應來影響自己的情緒或心理判斷。如此較能使自己更具有直觀能力，看到學生問題行為反應的真正原因。

## 八、見相非相策略

外在的形相有時會騙人，有時事實並不如我們眼睛所看到或心中所想到的那般。因為人的知覺包含視知覺、聽知覺等經驗，人的知覺判斷是相當主觀的。彭聃齡及張必隱（2000）曾提及「人根據自己的期待來知覺事物」（頁7）。黃堅厚（1999）也指出根據現象學派學者(phenomenologist)的觀點，每個人都於周遭的世界，各有其獨特的知覺。儘管在同一個客觀的環境，每個人的知覺經驗互不相同。每個人對外在世界的反應，是依照其知覺經驗，客觀環境的情況和事物並不是決定其反應的唯一因素。

由上述學者觀點，有三點值得融合教師注意。(一)身障學生的反應來自於其主觀知覺經驗，因此融合教師須從身障學生角度看事情方能了解其主觀經驗。(二)融合教師的反應也來自於個人的主觀知覺經驗，因此融合教師須深深提醒自己，自己的主觀知覺經驗並未絕對反應客觀的事實。(三)看到身障學生的表相行為，融合教師須提醒自己別因其表相行為影響自己的情緒，要了解表

相行為背後的真正實相或真正內在涵義或身障學生真正內在需求是什麼？金剛經云：「凡所有相，皆是虛妄，若見諸相非相，即見如來」。將此段經文運用在特殊教育上，依筆者淺見應可解釋為：融合教師如能具有看到一些外在形相如人、事、物、情境及學生的諸種行為反應等卻不被這些外在形相所桎梏或影響的能力，則能看到或發現自己的如來佛性智慧，也能增長直觀智慧。

## 九、思考中斷策略

許多認知行為學派學者都相信內在負向的想法(negative thought)或負向的自我陳述，會深深影響人類的行為和情緒(Loera & Meichenbaum, 1993; Mathes & Bender, 1997)。思考中斷法是結合認知行療治療的自我覺察(self-awareness)及自我教導(self-instruction)技術而成。主要的重點是教導當事人(client)當自我覺察有容易導致自己負向情緒的負向想法或負向自我陳述出現在腦中時，即自己告訴自己“Stop”，提醒自己不要想下去了，迅速中斷這負向想法的影響力。這與中國儒家心法「慎心物於隱微，遏意惡於動機」的觀念是一致的，也與佛家所云「起心即是妄」及注意「起心動念」之時，或「無念即般若」的觀念相通。總之要點在於注意負向想法或念頭初萌之時即要自我覺察，並且迅速中斷，不讓它繼續蔓延其影響力。簡瑞良和張美華(2004)所發展的 Calm Strategy (冷靜策略)的第一步驟“Cut the negative thought when it emerges”，即是採用思考中斷法。

Vygotsky (1986)認為語言調停(verbal meditation)是認知行為治療理論一個很重要的運用，並認為教師可以教導學生運用內在的語言(covert language)去控制或改變他外在的行為反應(over response)。Kamann (1989)引述 Luria 的觀點，認為內在語言有調停及控制不合宜外顯行為(inappropriate overt behavior)的功能。筆者認為融合教師亦可將此策略運用於自己本身的情緒控制，當融合教師愈能用思考中斷法中斷自己一些負向想法，就愈能有平穩的情緒和直觀的能力去發現身障學生的問題真正根源或潛在的優勢能力與美好特質。

## 十、自覺反思策略

Gerald Corey 曾言自我覺察是大部份人類潛能的根源和人類成長的根本(洪若和, 1991)。Nevis (2000/2005)從完形治療(gestalt therapy)的觀點強調自我覺察的重要，並認為沒有覺察就沒有改變，覺察是改變的關鍵。Webber, Scheuermann, McCall 和 Goleman (1993)認為自我覺察自己的行為可以導致行為的改變。認知行為治療很強調個體自我覺察，並認為當個體能自我覺察認

知思考或想法及情緒與行為之關係後，較能產生改變認知思考的動機。

Yeh (2006) 引用 Collier 觀點強調自我覺察對教師專業成長很重要。Romano (2006) 認為反思(reflection)有助於教師了解在教室中為何行動(act)或如何行動。反思也是要成為一位有效能之教師及新進教師(novice teacher)學習複雜教學事務所必要的過程。羅綸新(2006)認為反思教學(reflective teaching)是教師面對學校與教學問題時，不斷進行思考及選擇最好解決問題的方法與過程。陳美玉(2000)認為教師反省能力養成應該是師資培育的重要目標，教師可從師生互動的互動反省中改善教學品質。陳國泰(2003)認為教師從自己教學經驗反省過程中累積許多教學知識和策略，因而提升教學成效。

Ross, Bondy 和 Kyle (1993) 倡導反思教學觀念，強調教師應常去思考自己對學生所產生的影響和嘗試了解學生的觀點與感受及思考自己對學生的責任。然而可惜的是，許多融合教師對其信念及其造成的影響常缺乏自覺反思能力。同樣地，張美華和簡瑞良(2005)也認為許多教師對其信念、態度及行為對教學或學生產生何種影響常缺乏自覺，導致在無形中傷害了學生的自尊、挫折了學生的學習動機、激化了學生的情緒、惡化了學生的行為卻不自知。

由上述學者觀點可知，自我覺察和反思是融合教師專業提升的必備能力。如果融合教師能對自己的信念、態度、教法有自覺反思的習慣，自能更加地體會及了解身障學生的感受與想法，進而發展出一種直觀智慧。

## 伍、結語

目前國內外學者探討教師直觀智慧的文獻並不多見，國內學者張美華和簡瑞良有系統發展有關直觀教學法的理論與應用之文章，直觀教學法強調教師應具有直觀智慧、應抱持著正向的觀點、信念、態度去面對學生；同時也強調教師與其要改變學生，不如先改變自己，認為教師應先對其信念、態度、教學、教材教法與行為反應有番自覺反思的過程及對學生抱持著同理、尊重的態度。由此可見，直觀教學法所強調的直觀智慧即是本文所強調的教師直觀智慧。

直觀智慧即是般若直觀智慧，人人本性即已具足，我們能做的只是將之發展出來或激發出來而已。正如人本心理學大師 Rogers 和 Maslow 所強調的觀點，每個人都具有向上發展的自我實現動機與潛能。佛陀在菩提樹下，夜睹明星悟道時，亦曾言：「奇哉！奇哉！眾生皆具如來智慧德相，只因妄想執著不能證得。」禪宗六祖慧能大師在其六祖壇經亦曾言：「菩提般若之智，世人本自有之，只緣心迷不能自悟。」

每一位融合教師皆具有一顆想把身障學生教好的心，也皆具有能把身障學生教好的智慧。只不過因為受到挫折或承受了各方的壓力，或因為教學事務繁重，而逐漸地讓自己失去了那原先初為人師的熱忱與智慧。盼望本文所提供的一些策略和觀念，能幫助融合教師找回原先初任教職的「初發心」及本性即已具足的直觀智慧，並運用此智慧幫助身障學生去經驗學習成功的喜悅，鼓勵家長看到特殊孩子的希望，也幫助自己看到自己生命的價值及教育工作的意義。

## 參考文獻

- 永本法師 (2005)。天台小止觀。台北：佛光。
- 何定照譯 (2004)。正念的奇蹟：每日禪修手冊。台北：橡樹林文化。
- 李元松 (1990)。21世紀的禪。台北：現代禪。
- 李元松 (1993)。我有明珠一顆—怎樣自己到達解脫。台北：現代禪。
- 李元松 (1994a)。現代人如何學禪：超越心靈的矛盾與不安。台北：現代禪。
- 李元松 (1994b)。入禪之門—從如何學禪到如何做一個禪師。台北：現代禪。
- 李元松 (1994c)。從自我實現到禪定解脫：與現代人論現代禪。台北：現代禪。
- 李元松 (1994d)。禪的修行與禪的生活。台北：現代禪。
- 李建鋒、花敬群 (2005)。當主流被邊緣化--教師工作在邊緣學校場域中的文化挑戰。玄奘社會科學學報，3，179-205。
- 周和君譯 (2004)。心的導引。台北：橡樹林文化。
- 武自珍 (1997)。理性情緒行為法在教師情緒管理上的運用。學生輔導，51，52-61。
- 春山茂雄 (2002)。腦內革命 (魏珠恩譯)。台北：創意力。(原著出版於1996)。
- 星雲大師 (2002)。散播快樂—迷悟之間5。台北：香海文化。
- 柯永河 (1997)。教師的情緒管理。學生輔導，51，40-51。
- 洪若和 (1991)。存在主義治療法。載於王麗斐等譯，諮商與心理治療的理論與實施 (頁239-286)。台北：心理。
- 妙境長老 (2004)。瑜伽師地論講記—修所成地。Vadito, NM:法雲禪寺。
- 徐永誠 (2006) 師資培育專業標準的質疑和重要議題--教師是社會正義的象徵。臺灣教育，638，12-21。
- 徐敏淑譯 (1995)。當下自在。台北：允晨文化。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張美華、簡瑞良 (2006)。直觀教學法在融合教育教師工作壓力調適訓練效果

- 之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編，**國立嘉義大學 2006 年特殊教育國際學術研討會論文集**(頁 47-72)。嘉義：國立嘉義大學。
- 張美華、簡瑞良 (2005)。直觀教學法在特殊教育的運用。**特殊教育文集**，7，155-184。
- 梁福鎮 (2003)。師資培育與職業倫理：教育倫理學觀點的分析，**教育科學期刊**，3(2)，138-152。
- 郭耀輝 (2004)。**國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究**。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院，屏東。
- 陳木金 (1998)。從教師美育教學談情意教育的實施。**北縣國教輔導**，7，61-69。
- 陳美玉 (2000)。師生合作反省教學在師資培育上運用之研究。**教育研究資訊**，8(1)，120-133。
- 陳國泰 (2003)。教師的實際知識及其對師資培育的啟示。**教育研究**，11，181-192。
- 彭聃齡、張必隱 (2000)。**認知心理學**。台北：東華。
- 游欣慈譯 (2003)。**你可以不生氣**。台北：橡樹林文化。
- 黃堅厚 (1999)。**人格心理學**。台北：心理。
- 黃連忠釋譯 (1998)。**釋禪波羅蜜次第法門**。台北：佛光。
- 黃義良 (2000)。國中小初任教師工作壓力與調適取向之研究。**國民教育研究學報**，6，269-298。
- 劉華明 (1990)。**坐禪的科學**。台北：長春樹書坊。
- 蔡明學 (2006)。我國師資培育機構運作滿意度調查之研究。**教育研究與發展期刊**，2(1)，93-117。
- 鄭石岩 (2006)。**參禪·改造心情：參透二十八則，法喜八萬四千**。台北：遠流。
- 賴志豐、張瓊穗 (2005a)。情境模擬策略融入師資培育線上課程之設計與發展：以「班級經營」為例。**教育資料與圖書館學**，42(3)，433-449。
- 賴隆彥譯 (2003)。**平靜的第一堂課—觀呼吸**。台北：橡樹林文化。
- 簡瑞良、張美華 (2004)。認知行為治療在處理憤怒問題的運用。**諮商與輔導**，221，34-38。
- 羅綸新 (2002)。師資培育發展教師反思教學能力之途徑。**國民教育研究學報**，8，205-224。
- 釋依日 (1987)。**六波羅蜜的研究**。高雄：佛光。
- 釋學愚譯 (2001)。**佛陀與佛法**。台北：佛陀教育中心。

- Anderson, V.L., Levinson, E.M., Barker, W., & Kiewrak, K.R. (1999). The effects of meditation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 3-25.
- Brazier, D. (1995). *Zen therapy: Transcending the sorrows of the human mind*. NY: John Wiley & Sons.
- Kamann, M. P. (1989). Inducing adaptive coping self-statements in the learning disabled through a cognitive behavioral intervention. *Masters Abstracts International*, 30(02), 209. (UMI No. AAT MM59362).
- Kleinke, C. L. (1998)。健康心理管理—跨越生活危機 (曾華源、郭靜晃譯)。台北：揚智文化。(原著出版於1998)。
- Loera, P. A., & Meichenbaum, D. (1993). The “potential” contributions of cognitive behavior modification to literacy training for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 138(2), 87-95.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128.
- Nevis, E. C. (2005)。完形治療：觀點與應用 (蔡瑞峰、黃進南、何麗儀譯)。台北：心理。(原著出版於2000)。
- Romano, M. E. (2006). “Bumpy Moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 973-985.
- Ross, D. D., Bondy, E. & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rowan, J. (1990)。人本心理治療進階 (李執中編譯)。台北：大洋。(原著出版於1983)。
- Tloczynski, J., & Tantriella, M. (1998). A comparison of the effects of Zen breath meditation or relaxation on college adjustment. *Psychologia*, 41, 32-43.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT (Massachusetts Institute of Technology) Press.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56.

- Winzelberg, A.J., & Luskin, F.M. (1999). The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers. *Stress Medicine, 15*, 69-77.
- Yeh, Y. C. (2006). The interactive effects of personal traits and guided practices on preservice teachers' changes in personal teaching efficacy. *British Journal of Educational Technology, 37*(4), 513-526.