



共有體驗生命教育生活技能教學模式—— 自殺預防的基礎教育

黃雅文／國立臺北教育大學生命教育與健康促進研究所教授兼所長

keyword：生命教育、自殺預防、體驗學習、
情意教學、生命意義、生活技能、
學習風格、健康促進學校、健康心理

一、前言

「我們來比賽十分鐘內誰抓到蟋蟀後，一次就能摔死的蟋蟀最多？」這是一群鄉間孩子們的遊戲提議，「媽媽，補習班有個大哥哥給我一個網址，大家一起上網去看，脫光光好色情喔！」這是一個都市孩子回家與媽媽的談話。

生活中仔細聆聽、觀察孩子們的言行舉止，將有許多值得深思生命的問題。由統計資料觀之，台灣地區十大死因中自殺與他殺之比率甚高。根據民國九十四年死因統計資料：自殺死亡是台灣地區全人口的第九大死因，卻是15~24歲青年的第二大死因，僅次於事故傷害死亡，1~14歲少年的第十一大死因。他殺死亡則是1~14歲少年第六大死因，15~24歲青年的第五大死因。（行政院衛生署，2006）以上資料，突顯青少年生命教育之重要性。自民國九十五年起高中課程已將生命教育納入選修課程中，生命教育的內涵是什麼，已有諸多的討論，但怎麼教則有待充實。本文試圖融合體驗學習、情意教學、生活技能、共有體驗及傳統的儒家思想建構生命教育教學模式，期能作為自殺預防基礎教育之參考。

二、生命教育與生活技能

生命教育內涵是什麼？在高中生命教育課程明訂八個選修科目：生命教育概論、哲學與人生、宗教與人生、生死關懷、道德思考與抉擇、性愛與婚姻倫理、生命與科技倫理、人格統整與靈性發展。但在國中、國小則未單獨設一領域教學。

孫效智（民89）從生命教育概念詮釋的向度探討，認為生命教育的內涵在學理上應涵蓋人生與宗教哲學、基本與應用倫理學及人格統整與情緒教育三個領域。張淑美（民89）認為探討死亡的本質以及各種瀕死喪慟之主體與現象，可以促進吾人深切省思自己與他人、社會、自然乃至於宇宙的關係，從而能省察生命的終極意義與價值，且能坦然面對死亡，克服死亡恐懼與焦慮，進而活出生命的意義。張美蘭（民89）參考國內外學者專家的論述，研究結果提出國中生命教育之課程內涵可分為五大向度：1.人與自己的教育2.人與他人的教育3.人與自然環境的教育4.人與社會的教育5.人與宇宙的教育。唯如此分類與現行九年一貫課程七大學習領域重疊性頗高。

學者黃德祥（民89）對生命教育之詮釋分為五大取向：1.宗教取向的生命教育 2.生理健康取向的生命教育3.生涯取向的生命教育4.生活教育取向的生命教育5.死亡教育或生死學取向的生命教育。



黃雅文和姜逸群（民94）採用問卷調查法以及焦點團體訪談法進行研究，擬訂出生命教育的基本理念、課程目標及各項能力指標。生命教育核心概念與能力指標包括：1.宗教、信仰與人生四個能力指標2.健康的身心教育十八個能力指標3.生涯教育六個能力指標4.倫理與道德教育十九個能力指標5.死亡教育十二個能力指標。

在前述黃德祥（民89）的生命教育詮釋中，健康取向的生命教育，強調生理、心理、心靈。台灣地區2001年起教育部開始推動「學校健康促進計畫」。教育部和衛生署（民93）依據WHO列出健康促進學校的六大範疇：學校衛生政策、學校物質環境、學校社會環境、社區關係、生活技能（Life skills）、健康服務。其中「生活技能」為主要工作範疇之一。聯合國教科文組織（UNESCO, 2003）將生活技能歸類為三大核心內涵：1.溝通與人際2.下決定與批判思考的技巧3.因應與自我管理的技巧。

生活技能原文為Life skills，於台灣譯為

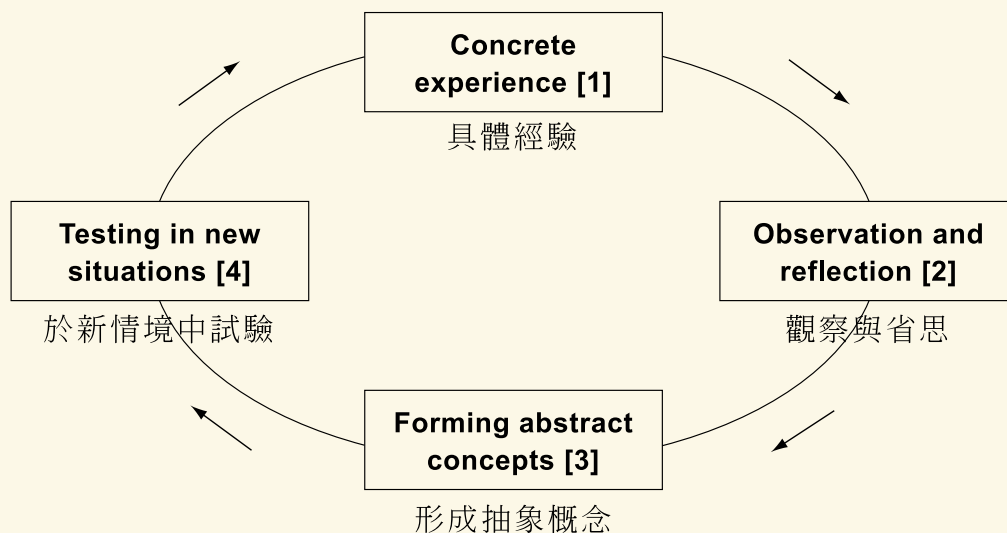
生活技能。於日本則譯為「心的能力」（川畑徹朗，2005），配合日本國家教育政策「生命力」（黃雅文，2006），由Life skills研究會，發展了“心的能力”教材與教法在各校推動，期能提升學生的自尊心與生命價值感。筆者以為生活技能之譯名或可譯為生命技能，成為生命教育教學的核心之一。

三、共有體驗生命教育生活技能教學模式

生命教育如何教？本文試圖綜合國外引進的學理：體驗學習、五官距離與共有體驗、情意教學、生命的意義感、前述的生活技能與我國固有的儒家思想，建構共有體驗生命教育生活技能教學模式。

（一）體驗學習（Experiential learning circle）

體驗學習大師David Kolb（1976, 2005）首創著名的體驗學習，其中有四大要素：1.具體的經驗2.觀察與省思3.形成抽象概念4.新情境中的試驗。





Kolb和Fry（1975）主張體驗學習圈可始於四要素的任何一個，但要確保此連續螺旋，通常始於具體體驗行動。Kolb（1976）

將人置於具體體驗與抽象概念化連線間、主動實踐與省思觀察連線間，並將人區分為四個基本的學習風格（learning style）。

學習風格	學習特色	描述
聚合者（Converger）	抽象概念化 主動實踐	• 理念能務實應用 • 能輕度推論演繹特殊問題上 • 不易動感情的 • 興趣狹小
偏離者（Diverger）	具體經驗 省思觀察	• 富有想像力的 • 有創意、由不同觀點看事情 • 對人有興趣 • 寬廣的文化興趣
吸收者（Assimilator）	抽象概念化 省思觀察	• 強而有力的能力於創造理論模式 • 精於歸納 • 關心抽象概念而不是人
適應者（Accomodator）	具體經驗 主動實踐	• 最大的長處在於“做” • 更能承擔危機 • 當被要求立即狀況反應時能表現得很好 • 直覺地解決問題

體驗學習的理論甚廣，但也不少批判者、修改者。其中Javis（1987, 1995）主張具體經驗後應有推理（reasoning）、反思（reflecting）、生活實踐後應予以評價。

（二）五官距離與共有體驗

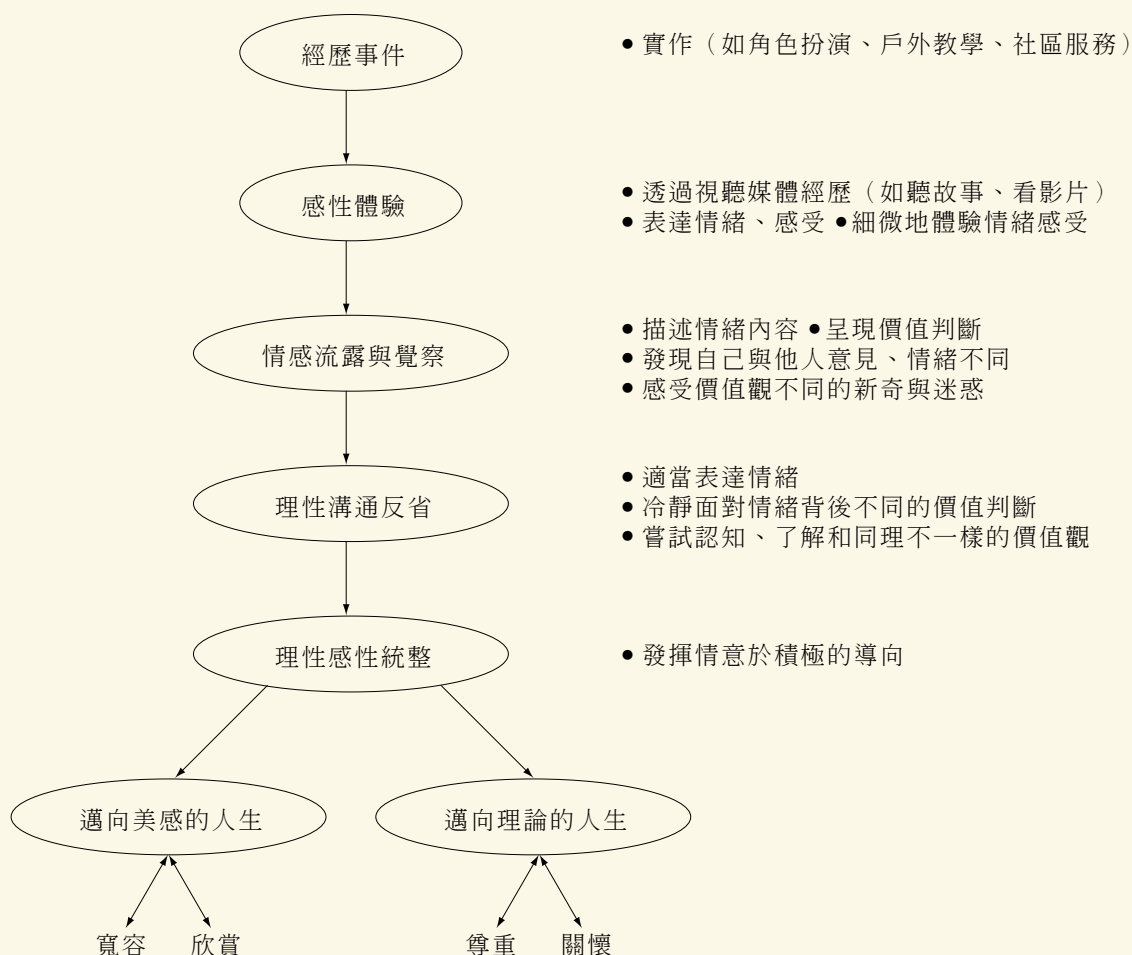
日本生命教育研究會會長近藤卓（2005）主張共有體驗、共視論，即喜怒哀樂、不安、絕望、死亡等經驗，不宜由一人孤獨的經驗，累積「我與某人共有的感情經驗」，就感覺「我不是孤零零的一個人」，而且能接受「我就是現在的樣子也可以」，更能接納自己。

在近藤教授的書中亦論及「五官距離」。

有一個8歲的女孩在媽媽的背上說「有聞到媽媽的味道」，媽媽以為是汗臭或香水味，就問：什麼味道？孩子回答：「柔柔的味道，聞起來好舒服的味道、軟軟的，聞起來令人放心」。嗅覺為五官感覺之一，不靠近距離無法聞到，這是五官能傳達到的距離與心靈觸動的祕密。五官以味覺最近、觸覺次之，其他依次為嗅覺、聽覺、視覺。

（三）情意教學

情意教學是生命教育的基礎。鍾聖校（民89）提出情意溝通教學理論中指出情意教學之本質在於理性感性協調統整，溝通理性與感性之教學模式如下：



圖一 溝通理性感性教學模式

歐秀慧（2006）以國文課為例，將情意教學的實踐聚焦在「感動」使之成為教學目標、意義和價值。因為感動後就會融入行動，進而內化成生命素質，透過反省的體悟，人生目標就更明確。其研究結果學生不只獲得國文相關知識，也能培養對個人、社群及生存環境會有正向積極的價值觀、態度與行為，且情意教學以「模擬體驗」及「實作體驗」作為教學活動設計主軸，都能達到「感動」的目標及其他的情意目標（歐秀慧，2006）。張利中（2001）認為「情意教學」

是經由教學互動，讓學生對正向價值觀、操守與行為下決心及作承諾的歷程。

（四）儒家思想的生命教育（黃俊傑，民85）

教育之宗旨何在，在使人為完全之人物而已。何謂完全之人物？謂人之能力無不發達且調和是也。人之能力分為內外二者：一曰身體之能力，一曰精神之能力。而精神之中又分為三部：知力、感情與意志是也。對此三者而有真善美之理想也。教育之事亦分為三部：智育、德育（即意志）、美育（即情意）。（王國維，1906）



黃俊傑（民85）分析儒家觀點下的「全人教育」，包括三個互有關連並交互滲透的層面：1.身心一如2.成己成物不二：人與自然世界及文化世界貫通而為一體。3.天人合一。

《孟子·告子上》孟子曰：「從其大體為大人，從其小體為小人。耳目之官不思而蔽於物，物交物則引之而已矣。心之官則思，思則得之。」孟子強調作為「大體」的「心」具有「思」的能力，而作為「小體」的「耳目之官」則欠缺「思」的能力。又說「君子所性，仁義禮智根於心」（《孟子·盡心上》）

孔孟及其他古代儒家論教育，首重培育「心」之價值判斷能力，建立「心」支配「身」的理論基礎。孟子後學在《五行篇》工夫論，則主要集中在兩個概念：一是「思」，一是「慎獨」。

朱子所訂《大學》第六章云：君子必慎其獨也！人透過「慎獨」與「思」完成「以心攝身」、「身心一如」之境界。

「全人教育」的第二個面向：成己成物不二。孔子指出「己立而立人，己達而達人」，島森哲男（1976）稱孔子思想中的自我是一種「反省自覺的主體性」。個人與社會是一個連續體，如何從「成己」的個人通向「成物」的社會，孟子說人生而具有「不忍人之心」，這種道德心表現而為「惻隱之心」、「羞惡之心」、「辭讓之心」與「是非之心」等他所謂的「四端」。孟子說：「凡有四端於我者，知皆擴而衝之矣。」（《孟子·盡心上·1》）

「惻隱之心，仁也。善惡之心，義也。恭敬之心，禮也。是非之心，智也。」孟子引用《尚書》在「天聽」「天視」與「民聽」「民視」之間，建立連續性。凡是切斷這種連續性的統治者，孟子斥之為「獨夫」。

《孟子·盡心下·24》：「聖人之于天

道也，命也」，「全人教育」的第三個面向「尊重自然與人性的尊嚴」。「全人教育」的根本基在於心之覺醒（黃俊傑，民85）。

（五）生命的意義感（弗克蘭著/趙可式、沈錦惠譯，民93）（法蘭可著/鄭納無譯，民91）

尼采言：「參透『為何』，才能迎接『任何』。」（He who has a "why" to live for can bear almost any "how"）

精神醫學家意義大師Victor E. Frankl經常問劇痛的病人：「你為什麼不自殺？」病人的答案，有的是為了子女，有的是因為某項才能尚待發揮。利用這些纖弱的細思，為一個傷心人編織出意義和責任—這便是弗蘭克博士在現代存在分析上的創見：「求意義的意志」（a will to meaning），意義治療（logotherapy）的目標。除非能幫助當事人由狀似毫無意義的痛苦中看出一些道理來，否則乃不足以鼓舞生存意志。心理健康是奠基於某種程度的緊張：人「已經達成」與「還應該完成」二者之間的緊張；或者是：人「是什麼」與「應該成為什麼」之間的緊張。以為人最主要的需求是「平衡」是心理衛生上一種危險的錯誤觀念。人真正需要的不是不惜任何代價地解除緊張，而是喚醒那等待他去實現的潛在意義。人所需要的不是生物學的平衡，而是「心靈動力學」—心靈動力在緊張的兩極之中，一極代表需實現的「意義」，另一極代表必須實現此意義的「人」。

生命絕對是有意義的，我們的任務就是要「找到」自己生命的意義。一九二九年Frankl發展出三類價值（或者說三種可能性）來找出生命的意義：做一件事，亦即成就一種創造；一種經驗，亦即人的相會與相愛；或者面對無法改變的命運，譬如得了絕症，即使在這種情況下，我們仍能賦予生命意義，將苦難轉化成人類成就的能力。

生命的意義是會改變的，按照意義治療



學我們能以三種不同的途徑去發現這意義：

1. 藉著創造、工作 2. 藉著體認價值 3. 藉著受苦。第一種，顯然是功績或成就之路。第二種途徑是經由體驗某種事物，如工作的本質或文化；或經由體驗某個人，如愛情，將發現生命的意義。

（六）共有體驗生命教育生活技能教學模式

生命教育在培養理性感性協調的人，並且幫助人喚醒生命的意義。綜合上述體驗學習圈、情意教學、生命意義之理論基礎，作者試提共有體驗生命教育生活技能教學模式如下圖：



圖二 共有體驗生命教育生活技能教學模式（黃雅文設計）



四、結語

自殺已成為台灣社會、國際社會最急需面對的問題。其問題解決之道需要各領域投注心力去思考，去研發對策。作者主張「生命教育」是自殺預防的基礎教育。亦從體驗學習、共有體驗、情意教學、生活技能、生命意義等多元理論發展出「共有體驗生命教育生活技能教學模式」，期能提供生命教育課程與教學、健康促進學校推展健康心理議題、及國家自殺預防中心的參考。

參考文獻

- 王國維（1906）。論教育之宗旨。載於王國維哲學美學論文輯佚。上海。華東出版社。頁251-253。
- 行政院衛生署。（2006）。中華民國九十四年死因統計結果摘要。96年7月19日取自<http://www.doh.gov.tw/statistic/data/死因摘要/94年/94.htm>
- 弗蘭克（民93）。活出意義來—從集中營說到存在主義。台北。光啟文化事業。
- 孟子，公孫丑，萬章（372BC~289BC）。孟子。
- 孫效智（民89）。生命教育的內涵與哲學基礎。論文發表於生命教育與教育革新學術研討會，台北：輔仁大學。
- 教育部和衛生署（民93）健康促進學校簡要版。台北。作者。
- 黃德祥（民89）。小學生命教育的內涵予實施。載於林思伶主編生命教育的理論與實務書中。台北：寰宇出版社。
- 黃雅文與姜逸群（民94）。生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告。台北。教育部。2006年7月25日取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=99&CATEGORYID=721&TYPE=2#
- 黃雅文（2006）。日本活出「生命力」的教育政策。國民教育月刊。第46卷第5期。頁4-10。
- 黃俊傑（民85）。從古代儒家觀點論全人教育的含意。載於林治平主編（2004）：全人教育國際研討會論文集。台北。宇宙光出版社。
- 張美蘭（民89）。國民中學生命教育課程目標之發展。國立彰化師範大學碩士論文。
- 張淑美（民89）。論生死教育在我國實施的需要性與可行性。高雄師範大學教育系：教育學刊，16，281-302。
- 張利中（2001）。第一屆全國通識教育情意教學研討會。員林。大葉大學。
- 維克多·法蘭可（2001）。意義的呼喚—意義治療大師法蘭可自傳。台北。心靈工坊文化事業股份有限公司。
- 鍾聖校（2000）。情意溝通教學理論：從建構到實踐。台北。五南圖書。
- 歐秀慧（2006）。情意感受之喚醒—以家長回函與詩歌欣賞之情意活動設計為例。2006年7月20日。取自<http://www.dyu.edu.tw/~cd9000/new/c04.doc>
- 川畑徹朗（2005）ライフスキル（心の能力）の形成を目指す。日本。JKYB研究会。

五、謝詞

作者畢業於日本東京大學，感謝日本生命教育研究會會長，也是日本東京大學校友，現任日本東海大學臨床心理教授，日本學校心理健康學會會長的近藤卓於95年7月在學士會館親自為本人與國立臺北教育大學研究生等一行八人賜教其「共有體驗」學說，並贈予大作拜讀。本文之靈感得自於此，深為感謝。



- 近藤卓（2005）。「いのち」の大切さがわかる子に。京都。PHP研究所。圖書印刷株式會社。
- 島森哲男（1976）。原始儒教における自己と倫理。集刊東洋學36卷，頁46。
- Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm. 220 pages.
- Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education. Theory and practice 2e*, London: Routledge
- Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) *Toward an applied theory of experiential learning*; in C. Cooper(ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Kolb, D. A. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston, Ma.: McBer.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall. 256 pages.
- Kolb D. (2005) David A. Kolb on experiential learning. 2006年7月20日，取自 <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm#learning%20style>
- UNESCO (2003, 04, 22) *Skills for Health. The World Health Organization's Information Series on School Health. Document 9*. Retrieved on July 26, 2006 from <http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/924159103X.pdf#search='Skills%20for%20Health%20UNESCO%202003'>