

探究十二年國民基本教育中之生命教育： 一個存在主義的觀點

林仁傑

國立臺灣體育運動大學師資培育中心

摘要

本文主要檢視我國近年來由於自殺率攀升、校園霸凌事件頻傳後，教育部積極推動生命教育之背景進行分析。特別是教育部在推動十二年國民基本教育當中，如何有效落實生命教育的推展，成為當前教育政策制訂者以及教育實務工作者積極關懷的議題之一。其次，透過本文對於存在主義的教育、哲學、心理學、和輔導層面的探究，以及生命教育的定義探討，從中瞭解如何從存在主義觀點應用在我國生命教育的課室教學之中。

關鍵字：十二年國教、青少年、生命教育、存在主義、自殺

通訊作者：林仁傑

E-mail：vincentlin@ntupes.edu.tw

DOI：10.3966/2226535X2017060602001

人不外是他意圖成為的東西。人實現自己有多少，他就有多少的存在。因此，他就是他行動的總體，就只是他的生活。 —J.P. Sartre (1905-1980)

壹、緒論

德國大文豪歌德 (J. W. von Goethe, 1749-1832) 筆下經典著作《少年維特的煩惱》(The Sorrows of Young Werther) 的男主角，維特，在年輕時期由於感情因素無法克服，最終選擇自殺一途。該書亦成為德國當代文學和藝術狂飆期眾多學者所討論的議題。

即便文學主角及事件屬於虛構誕生，然而維特的情形並非冰山一角而已。綜觀國內外學者及社會大眾對於青少年自殺的議題始終保持高度關注，特別是近年來青少年學生自殺事件頻傳。自殺在現今社會中似乎不再只是成人一種無法承受壓力的表現方式，它已經快速地在青少年，甚至兒童中出現。此一低齡化的現象可由國內外統計數字證明。在過去的 30 年間美國青少年自殺率增加了 300%，躍居青少年死亡之第二大原因；而台灣校園自殺事件也是接二連三地發生，尤其令人憂心的是青少年自殺有不斷增加的趨勢，且有感染作用。事實上想自殺、自殺未遂、甚至被以為是意外事件的青少年更不知有多少。此外，中小學校園霸凌 (school bullying) 事件近年來的攀升率也以成倍數的數據急遽升高。

例如以今年 (2017 年) 造成全球轟動的「藍鯨 (blue whale) 死亡遊戲」，每一位參與者都有自己的主人，而主人每天給參與者發布一個挑戰項目，每完成一項任務參與者就需要通過發送照片的方式來證明完成。持續 50 天後，最終的遊戲勝利就是自殺。剛開始此全球自殺遊戲並未引起太多關注，但隨著社群媒體網路的傳播，此藍鯨死亡遊戲竟在世界各地年輕人之間口耳相傳，追隨者猶如雪片般一位一位加入。由此可見，青少年自殺行為容易受到同儕模仿以及社群媒體網路渲染所影響。因此，如何防止青少年走向自殺一途、以及防止校園霸凌事件頻傳，可從生命教育的角度著手。

本文奠基於此，除了一開始從回顧我國生命教育推動的背景以及近年來的相關政策，包含十二年國民基本教育中的生命教育；本文在第二階段

探討存在主義的哲學觀以及存在主義在心理學與輔導上面的運用外，同時從存在主義的觀點檢視我國生命教育，特別是關於即將於 108 學年度實施之「十二年國民基本教育課程綱要」。最後從存在主義的角度歸納未來我國持續推動生命教育時所面臨的困境以及相關解決之道。

貳、我國生命教育的發展與推動

臺灣公部門過去幾年為解決中小學學生自殺率攀升之問題，除了教育部積極推動友善校園政策之外，政府亦曾研擬相關跨部會政策，有效降低我國青少年的自殺問題。近年來更因為教育部已於 2014 年正式推動十二年國民基本教育，並將於 2019 年正式推動新國定課綱。因此，從生命教育的觀點如何有效化解青少年自殺之傾向，成為目前政府積極努力之目標。

一、教育部「生命教育」之推動

教育除了讓學生增加知識之外，更重要的是讓學生瞭解生命的價值，培養學生正確的人生觀。為達成此目的，多年前學界開始提倡生命教育，並獲得政府機關的支持；在我國推動十餘年之後，生命教育已從一個教育理念成為學術界、教育界及政府部門高度肯定之教育政策。

我國生命教育的推動，始自前省教育廳於 1997 年推動的中等學校生命教育計畫，自 1999 年精省後，教育部承接原教育廳生命教育推動業務。為宣示重視生命教育之推動，教育部於 2001 年宣布該年為「生命教育年」，並函頒「教育部推動生命教育中程計畫」（2001 至 2004 年），規劃從小學到大學十六年一貫的生命教育實施，奠下我國推動生命教育之重要里程碑。後鑑於校園學生自我傷害事件頻傳，乃於 2007 年訂定「教育部推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」，作為教育部 2007 至 2009 年推動生命教育之中程計畫重點工作。而教育部 2000 年至 2013 年之生命教育中程計畫則以「全人發展、全人關懷、全人教育」為主軸，並強調學校、家庭與社會的關聯，加強整合延續、發展特色與創新等目標方向。其中 2010 年起自高一逐年實施之「普通高級中學課程綱要」，明訂高中三年

選修課程中，生命教育類至少修習 1 學分，使生命教育正式成為單一科目（教育部，2015）。

在上述各方案推動之基礎上，教育部 2014 至 2017 年之生命教育中程計畫，係透過廣泛地蒐集包括專家學者、各級學校與幼兒園主管、教師、生命教育相關之民間團體與家長、地方教育行政人員對生命教育實施與推動之成效、問題與可行策略之看法，經由超過千人次的開放意見與問卷調查之資料彙整，再經推動生命教育相關之重要產官學代表諮詢會議審議之後，加以擬訂各項推動策略與方案。本期程計畫推動方案涵蓋學校、家庭、社會等層面、包括學前到成人之終身發展階段，更加強關懷特殊與弱勢族群。透過與地方政府、學校、民間社會各界的共同努力，更全面多元地紮實深耕，並因應時代發展與需求，不斷反思與創新，從而能與國際化、全球化的脈動結合，以永續發展與推動、落實深耕，逐漸成為我國之特色教育計畫，進而讓台灣推動生命教育的模式與成果，能夠與國際分享與交流，共創美好的世界村，更於 2015 年特別在南華大學設立「教育部生命教育中心」以期更專業廣泛的推廣生命教育。

此外，為強化生命教育之推動，教育部亦自 2015 年開始推動「生命教育校園文化種子學校培訓計畫」，目的為培育各級學校核心團隊，使之具備生命教育校園文化推動策略發展之專業知能，形塑以生命教育為主軸的校園文化。

過去，教育部已於 2014 年訂頒「教育部生命教育推動方案」，教育部國民及學前教育署隨後於同一年展開「推動高級中等以下學校生命教育實施計畫」，分別執行了「104 年度生命教育資源中心實施計畫」以及「105 年度全國高級中等學校教師生命教育研習」。

從上述的說明不難看出教育部過去已於 1997 年(到今年正好滿 20 年)開始積極推展生命教育計畫；從 1997 年至今這 20 年當中除設置生命教育中心之外，同時研發諸多生命教育教材，以及出版相關研究及書籍，並且於中小學當中推廣針對中小學教師相有助益之生命教育研習。因此，在 2014 年時推動十二年國民基本教育時，生命教育亦被專家學者納入正式課程教授內容之一部分。從中可以看出生命教育議題逐漸受到國人重視。

二、十二年國民教育中之生命教育

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。依據上述理念，十二年國民基本教育課綱以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好。

在前述基本理念引導下，教育部訂定如下四項總體課程目標，以協助學生學習與發展（教育部，2014）：

（一）啟發生命潛能

啟迪學習的動機，培養好奇心、探索力、思考力、判斷力與行動力，願意以積極的態度、持續的動力進行探索與學習；從而體驗學習的喜悅，增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展。

（二）陶養生活知能

培養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題；並能適切溝通與表達，重視人際包容、團隊合作、社會互動，以適應社會生活。進而勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養。

（三）促進生涯發展

導引適性發展、盡展所長，且學會如何學習，陶冶終身學習的意願與能力，激發持續學習、創新進取的活力，奠定學術研究或專業技術的基礎；並建立「尊嚴勞動」的觀念，淬鍊出面對生涯挑戰與國際競合的勇氣與知能，以適應社會變遷與世界潮流，且願意嘗試引導變遷潮流。

(四) 涵育公民責任

厚植民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、社區/部落意識、國家認同與國際理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。

其中，就總體課程目標當中的文字與精神而言，第一項「啟發生命潛能」旨要促進學生正向且積極的建構自我，創造個人生命價值；至於第四項「涵育公民責任」，則是以第一項「己身」為基礎，將生命教育理念擴展到「他者」乃至整個「社會」。

至於十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，總共分成三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向則再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。

在這當中，與生命教育較為相關的乃為「自主行動」面向下的「身心素質與自我精進」及「系統思考與解決問題」，以及「社會參與」面向下的「道德實踐與公民意識」與「人際關係與團隊合作」(教育部，2014)：

(一) 身心素質與自我精進

教育部針對此項目之說明乃為：「具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。」至於核心素養的具體內涵，在國小部分，指涉「具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能」；國中部分則為「具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、探索人性、自我價值與生命意義、積極實踐」；高中部分則是「提升各項身心健全發展素質，發展個人潛能，探索自我觀，肯定自我價值，有效規劃生涯，並透過自我精進與超越，追求至善與幸福人生。」

(二) 系統思考與解決問題

教育部針對此項目之說明乃為：「具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。」本項目乃屬於實務取向，對於生命教育議題，教育部希望透過學校教學養成學生具備素養及能力，解決青少年所面對之日常生活問題或困境，藉此不致於落入負面情緒或認知扭曲中，最終產生自殘或自殺的憾事發生。在國小部分，指涉「具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題」；國中部分則為「具備理解情境全貌，並做獨立思考與分析的知能，運用適當的策略處理解決生活及生命議題」；高中階段則為「具備系統思考、分析與探索的素養，深化後設思考，並積極面對挑戰以解決人生的各種問題。」

（三）道德實踐與公民意識

教育部針對此項目之說明乃為：「具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。」在國小部分，指涉「具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養公民意識，關懷生態環境。」；國中部分則為「培養道德思辨與實踐能力，具備民主素養、法治觀念與環境意識，並主動參與公益團體活動，關懷生命倫理議題與生態環境。」；高中階段則為「具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養，培養良好品德、公民意識與社會責任，主動參與環境保育與社會公共事務。」

（四）人際關係與團隊合作

教育部針對此項目之說明乃為：「具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。」在國小部分，指涉「具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。」；國中部分則為「具備利他與合群的知能與態度，並培育相互合作及與人和諧互動的素養。」；高中階段則為「發展適切的人際互動關係，並展現包容異己、溝通協調及團隊合作的精神與行動。」

綜觀上述九大核心素養中的「身心素質與自我精進」、「系統思考與解

決問題」、「道德實踐與公民意識」以及「人際關係與團隊合作」與生命教育的關連，本文亦從存在主義的觀點論述生命教育的學理基礎。

參、存在主義的觀點

存在主義 (existentialism)，於 18 紀逐漸建立，並在 19 世紀形成一革命性的思潮。顧名思義，存在主義，主要討論的是「存在」的問題。他們特別區分了 being 和 existence 的不同。being 和 existence 在中文都翻譯為存在，但就存在主義而言，他們是兩種完全不同的概念。

Being 指的是一般性物的存有，如桌子、椅子的存在；而 existence 則是特定性的存有，是指一種有主體性，有思考的人的存在。那些不去思考，有如行屍走肉，或是雖去思考，但只是客觀理性思考，不思考自身生命主體性的人，都不算是 existence。

因此存在主義所談論的是人存在的所有問題，要人們真誠地體會自身的存在有各種可能性，並去創造自己。由此可見存在主義其實有極為濃厚的人文主義色彩。就廣義的定義而言任何一個人只要他面對自己的生命真誠抉擇、認真思考，那麼他就可以稱的上是個存在主義者 (鄔昆如，1985)。

國內過去討論生命教育時，大半的學者其學術訓練背景以心理學、諮商、輔導為主，因此強調生命教育的「實務」展現。然而，對於青少年而言，正處於身心發展階段，對於人生的諸多問題開始展開思考，因此從存在主義觀點論證生命教育時，正好提供其學理基礎。而此學理基礎亦有助於青少年思考生命教育議題時，加深並加廣其思考角度。

一、從教育觀點探討存在主義

以存在主義者馬丁·布伯 (M. Buber) 為例。在布伯的對話準則裡，「我和你」，以及「我和它」是兩個著名的基本詞組。依據布伯的觀點，人在世界上一直會遭遇到衝突，因此必須隨時採取行動，以及不斷地進行對話。人們在對話中的基本詞句也因此不是單一詞句，而是詞組。一個重要的詞組是「我和你」，另一個則是「我和它」(Buber, 1937)。「我和你」的基本詞組代表人與人之間的關係，亦即當「我」主動去認識另一個主體「你」

的當下，「我」便進入了一個人與人的人際關係。「我和它」的基本詞組則說明人和物的經驗關係，換言之「我」可以透過接近一個物體「它」的過程裡取得經驗。從這兩個詞組裡可看出，人的主體性在對話準則裡佔有決定性的地位。不論是「我和你」，或是「我和它」都和主體「我」相連（Buber, 1937）。

因此，教育在布伯的眼裡首先重視主體性的實務工作，亦即在維護人與人的人際關係，或者人與物的經驗關係。這觀點引申出一個雖不算全新的，卻已逐漸被人遺忘的教育看法：學問和知識本身不是教育的中心。在教育裡所傳播的學問和知識不只具有物體的觀點，而需與吸收知識的主體一併看待。學習在教育活動裡便不只是物體層面的經驗行為，而是與學習主體密集相關的存在性行為（陳維綱，1986），教育工作者的任務也因此不是單純的知識灌輸，學問傳授。知識與學問在學生的個人關係裡扮演的角色才是教育工作者的工作中心。

從這個觀點出發，布伯指出教育的內容便無法由教育人員來決定（Buber, 1937），而是由學生自己去建立和教育內容的關係。換言之對話教育在此不代表學生必須無條件地接受教育工作者所傳授的學問，知識，甚至價值評斷。教育在布伯眼裡，是要學生將所接收的學問，知識和價值評斷在自我思考下成為自己的經驗和價值觀（Buber, 1937）。總而言之，不是客觀的物體性是布伯對話教育的核心，教育工作者必須鼓勵學生建立主觀的人與物的經驗關係。

然而人與物的經驗關係只是對話教育的一小環，布伯強調的是人與人之間的人際關係。在對話教育裡的師生關係，不是人與物的經驗關係，而是人與人的人際關係。換句話說，學生不是接收知識的物體，而是一個自主學習的主體，學生的自主性必須在教育裡受到應有的重視。在學校教育裡，學生必須和教育方案，課程進度相提並論，把學生等同物體一般（陳維綱，1986），是布伯間接對學校教育的批判。人與人之間的相處模式是對話教育的基礎，也是布伯一生不遺餘力推動的教育工作。

簡而言之，布伯的對話教育架構於人與人的會合之上，亦即師生之間的相處模式是人和人之間的對待方式，而非人與物之間的相處模式。教育人員應在人與人的對話中將學生視為獨立自主的主體，讓他自己學習獨立思考，自我負責。

二、 遊客參與運動觀光遊程的動機

人本主義心理學 (humanistic psychology) 興起於 20 世紀 50 年代的美國。它的形成受當時人道主義和存在主義哲學的影響，在批判和繼承行為主義心理學、精神分析心理學等學派的基礎上形成了自身的理論體系。與其它心理學派不同，它主要研究人的本性 (nature)、潛能 (potentiality)、經驗 (experience)、價值 (value)、創造力 (creativity) 和自我實現 (self-actualization)。人本心理學的形成，為人類瞭解自己樹立了新的里程碑，為心理學的發展開闢了新的方向，所以又被西方稱為心理學的「第三勢力」。

受到存在主義之影響，自我實現論 (self-actualization theory) 是人本主義心理學個性發展理論的核心。理論認為，人的自我實現是完滿人性 (full humanness) 的實現和個人潛能 (personal potency) 或特性 (feature) 的實現，前者是作為人類共性的潛能的自我實現，後者是作為個體差異的個人潛能的自我實現。馬斯洛 (A. H. Maslow) 認為，自我實現是人的最高動機，它是以人的生理需要等基本需要為物質基礎的。馬斯洛的需要層次理論成為自我實現論的心理動力學基礎。他還提出高峰體驗 (peak experience) 的概念，它是人們進入自我實現和超越自我狀態時感受到的一種非常豁達與極樂的瞬時體驗。高峰體驗是通向自我實現的重要途徑 (Maslow, 1966)。

三、 遊客參與運動觀光遊程的體驗

1940-1950 年代，歐洲各地區分別湧起一股存在觀點的心理治療法，它並非由某人或某團體所創立，而是因為哲學上存在主義的思潮被應用於心理分析之上。它形式上和其他心理治療法並無不同，是一種臨床應用，但內在裡，他卻是由存在主義哲學所產生的獨特治療法。存在主義治療者企圖協助人們處理生活上的困境，如：孤獨、焦慮、空虛。他們並不將當事人士為病人，而認為是暫時受限制的存在個體，因此存在主義治療者主要的焦點並不是發展一套既定的治療技術，而將重點放在了解當事人的深層經驗結構，並相信其自由抉擇及成長的能力。存在主義治療為治療實務的哲學取向，非一套技術。強調人對自身遭遇的詮釋有選擇的自由。治療

的其中一個主要目標是鼓勵當事人仔細思考生命，認清他們可選擇的替代方案，並做選擇。存在治療是一種對生命價值和意義的追尋過程。

存在主義發現了許多人類困境，其發現為心理分析及其他心理治療法提供了有力的哲學基礎。存在主義的主要目的：是在一連串的治療過程中，讓人重建『自我省思』的能力，最後建立有信心的生命觀。存在主義的人性觀：人類存在的意義不是固定不變的，而是不斷的再創造著自己。人類是處於一種持續在轉換、凝聚、演進及成形的狀態。因此，存在主義治療法本身包含六大核心概念（Yalom, 1980）：

- （一）自我察覺的能力：拓展我們的察覺能力，即能增進我們充分體驗生活的能力。
- （二）自由與責任：人們在可選擇範圍內自由作選擇，自由和責任是一體的兩面。
- （三）追求自我認同與人際關係：存在的勇氣、孤獨的經驗、關係的經驗。
- （四）追尋意義：生命意義的探尋是「投入」後的副產物，投入乃是我們願意過著充滿創造、愛、工作和建設性的生活的一種承諾。
- （五）焦慮是生存的一種狀態：自由和焦慮是一體的兩面，伴隨焦慮的出現，會產生新思想的興奮感。
- （六）察覺死亡與不存在：知道沒有永恆的時間來完成既定的計畫，能使我們更加重視現在。

存在主義治療師治療的焦點在於協助當事人瞭解目前生活境況，而非幫助他們恢復個人的過去。典型的存在主義治療師會依不同的當事人或同一個當事人在不同的治療階段，也會採用不同的治療方法。但是他們卻沒有一套具體或實際的治療技術。存在主義治療過程中，技巧只是次要的。重要的是治療師與當事人之間關係的建立。治療師本身即為治療的核心。當治療師的內在能觸及案主內心，並能平等真誠相待時，才能有最佳治療效果。

肆、從存在主義觀點檢視生命教育

一、 生命教育的定義

從上述的論述，教育、哲學、心理學、輔導的觀點分析何謂存在主義。然，另一方面，何謂生命教育呢？黎建球（2003）認為生命教育是全人教育的核心，乃在提示人從有限向無限的價值，說明人的生命的渴望，開拓人在有形之外的價值，從而接受生命的無限可能，奠定生命發展的動力及能量，達成生命的目標。他更強調生命既然是以意義及價值為其追求目標，則生命教育也當是以此為其基礎；實施生命教育時，教者與被教者都必須從內在了解其意義及價值，從外在實踐其意義（黎建球，2003）。

孫效智（2000）認為生命教育乃是一種「深化人生觀、內化價值觀、整合行動力」的一種有關人之所以為人的意義、理想與實踐的教育。此攸關生命智慧與人生願景的教育應是終生持續學習不能或缺的基本內涵、更應是家庭、學校到職場都特別注重的有關人素質的教育。他亦強調生命教育的目標是要培育完整的人，其內涵應包含了人生觀的確立與深化、價值觀的反省與思辨、生命修養的內化與實踐。

教育部於 2008 年的普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要中，指出：生命教育即探索生命之根本課題並引領學生在生活實踐上達到知行合一之教育。其內涵包含了人生觀的深化、價值觀的內化、知情意行的人格統整與靈性的發展。因此，生命教育可視為「探索生命根本課題」為主軸引領人從內在了解生命意義與價值，從外在實踐生命意義的知行合一教育。其內涵包括人生觀的確立與深化、價值觀的反省與思辨、生命修養的內化與實踐。

二、 存在主義對於生命教育的啟示

（一）自尊的教育

存在主義所強調尊重個人的真理，也就是讓個人成為他自己的真理，這種真理對個人而言是一種主體的真理。存在主義重視學生都能夠清楚的了解人的價值，了促使個人了解，存在主義提出了一些人生的根本問題，譬如：「我是誰？」（Who am I? ）、「我的歸宿在何處？」（Where am I going? ）、以及「我在世上的使命是什麼？」（Why am I here? ）。質言之，其所關注的人，是具有主觀性的個人，而不是視同

於外界物類的客體人或一般人。

其核心觀念就是不要讓自己成為別人的工具，相對地也不要將別人當成工具。我們希望孩子學習面對人的時候，要請別人做任何事時，都必須徵詢他人的意見，因為他是一個生命的個體，他不是你的工具。假如沒有自尊或尊人的觀念，常常就會把別人當成工具。例如，一位老師想要強調自己是好老師時，會把學生當做成自己成為「名師」的工具，而非反問自己，是否就學生的個別差異，幫助他充分內在的潛能，否則這些學生都只是成就他成為「名師」的工具。這樣把人當成工具來看時，自尊就不可能存在。我們希望藉著自尊教育，具體地教導孩子，讓學生都能夠清楚的了解人的價值？人是什麼？

（二）良心的教育

有了一個良心一個人才能成為一個人。若父母師長沒有教育他，或是常常在媒體上看到媒體上看到很多殘忍的鏡頭，慢慢就可能沒有不忍之心，變得麻木不仁。老師帶學生去醫院參觀，當看了生老病死之後，或許整個生命觀就改變了，從中學習到對生命的堅持與敬重，良心教育可以從日常生活中很基本的體驗上建立。

在生命教育重注入存在主義所強調人文學科的精神是令人關切的。人文學科受到重視的理論有三：第一，藉助人文學科而喚醒現代社會的個人：人文學較其他學科具有更大的潛力、致力於內省，及發展自我意義（*self-meaning*）。第二，人文學科善於討論人類存在的重要層面：所謂人類存在的重要層面，包括人際關係及人生的悲慘之外，尚有人類的幸福和荒謬等。第三，人文學科及各類藝術有助於通觀人類的全面，較各類科學的成效為優越。所謂人類的全面，係指卑鄙及高尚，或絕望及希望，無所不包。

（三）意志自由的教育

仁心就在每人身上，你是自由的，是你行為的主人，不要做任何事都認為是受到環境的影響，受別人的壓迫。事實上乞的行為是可以出自你的自由意志，它的基礎來自理智。若孩子把任何事都推托給別人，不認為自己可以為自己的行為負責任，那就容易出問題。

法國哲學家沙特（*J.-P. Sartre*）即認為人的本身是自由，同時選擇自己也選擇世界。所以教育是強調自由抉擇的。存在主義重視學生的

自由與抉擇，學生是自由地、創發地進行著自己的抉擇與個人的介入。在教室內實際發生的自由，就如同成人世界中所具有正當性自由。存在主義也提出人之價值的唯一根據就是「人的自由」，人具有絕對的自由可以決定自己目前的遭遇，可以掌握自己未來的命運。所以，生命教育應重視人的本質由自己創造，也因此人的需求對自己的抉擇負責（Sartre, 2005）。

三、 存在主義應用於生命教育

在運動觀光參與動機方面，研究發現不同性別的遊客在「休閒調劑」方面達顯著差異，且女性高於男性，表示女性對於休閒調劑的動機比男性強烈，推論女性著重在身心放鬆、壓力釋放，而在日月潭騎乘自行車和泳渡可以滿足此一需求，這項結果支持先前研究結果，女性容易受自然與休閒放鬆動機驅使（Jackson & Henderson, 1995; Lee, Graefe, & Li, 2007）；另外，不同年齡的遊客在「社交互動」方面達顯著差異，此結果與其他研究相似（張家銘、黃芳銘，2006；Gibson & Yiannakis, 2002）。

（一）用生命的經驗帶著學生走

生命教育在於能夠從事有意義的活動，即將教學當作生活的一部分，將學生帶入生命中，孜孜不倦地教育，用心感動學生。於是生命教育是用生命帶領生命，用生命的經驗帶著學生走。人的生命中累了許多經驗，這些經驗有許多與生命有關，是非常寶貴的，例如人生哲學中的人生觀與世界觀，便是生命智慧的結晶。

（二）促使自我實現的機會

當教師應鼓勵學生檢視自己，也應主動發現學生的本質，才能發掘學生的潛能，以便使自己的潛能發展出來，成為有用才能，並尋求自己的存在價值。生命的價值及內在的價值，即是一種潛能的實現。

（三）真誠互動的師生關係

教師能重視學生個體表現及興趣，進行雙方的互動教學，彼此站在一個對等的立場，並給予學生自我抉擇自我負責的任務，才能激發學生自我實現。例如前述所言，布伯提出《吾與汝》之對話使教師與學生二者都成為主體，而非教師以學生為客體。在吾與汝的關係下，師生之間均為主體，可以共同享有知識、情感與期許。在師生均為主

體之架構下，師生同為教導者與學習者，是所謂教學相長。另，布伯認為教師在教學上須引導學生崇尚誠真的討論，在教學過程中，須先進行充分的討論，教師才可以提供意見，而且以誠真的態度來進行意見討論。教學的重點是在於誠實，而不在於成功。誠實才可以造成師生相信賴的氣氛（Buber, 1937）。

伍、從體育教學領悟存在主義、 生命教育之重要性

近年來，國內箇中小學校園及大專院校當中，興起一股「體驗教學」。事實上，「體驗教育」就是一種程序，透過這種程序學習者可以從直接經驗建構知識、技能與價值。體驗教育至今已漸成另一種「學習」方式，其基本原理乃源自於 Dewey 的「做中學」(learning by doing) 觀念，是指將在活動過程中所獲得的體驗與自己的經驗連結，再透過內省產生新的經驗，並能將其遷移至生活上，進而內化在生命中的學習過程。有別於傳統以單向授課及採統一教材為範本之教育方式，體驗學習的過程將重點放在彼此的互動性和課後的討論分享，以參加者為學習的中心，並透過反思內省來幫助其自我思維及沉澱經驗。體驗教育一般有三項原則：

- (一) 當仔細選擇的經驗搭配反思、批判分析與綜合時，才能產生經驗學習。
- (二) 經驗學習的結果將內化到個人知識體系，並形成未來經驗與學習的基礎。
- (三) 經驗學習可讓教育者與學習者有機會去探索與檢視自己的價值系統。

另外，體驗教育亦強調「自我超越」(personal mastery) 的核心價值：

- (一) 不斷的釐清自己的期待和現況。
- (二) 發現在自己生命深處裡的非理性信念及衝突性的結構。
- (三) 誠實的面對這一切真相。
- (四) 展開心靈的轉變，進而改變行為。

體驗教育對於「自我瞭解」這部分其實正與存在主義、生命教育所訴

求之「瞭解自己」不謀而合。因此透過中小學校園體育課程當中推展遊戲、音樂、藝術、運動、或者攀岩、繩索活動、獨木舟、登山等戶外活動，藉由活動實施過程中反思自我。因此「體驗教育」正是將存在主義融入生命教育後，具體實踐的最佳寫照與作法。

陸、結語

從前文的分析中，可以瞭解到存在主義之精髓、生命教育之定義，以及存在主義如何落實到生命教育之中。最後，本文提出存在主義對於生命教育的理想與期望，生命教育的理想是在達成充滿的人生。在物質生命方面，人要生活得有意義，要有幸福的生活，才能滿足自己。在精神生命方面，人要能聰明睿智，修成君子，進而成賢，終而成聖。

誠如西方哲學家尼采 (F. W. Nietzsche) 對生命的期望是「超人」的出現，也就是超人出現在自己的生命中。尼采說：「超人就是大地的意義」，最主要的是教人要它於大地，不要相信那些侈談超人越大希望的人，那麼大地的意義究竟究竟是什麼呢？其答案為大地是原始生命力的蘊藏所，深沉博厚，當人們體驗個體的生命力時感到一種偉大的、勢不可擋的生命元氣，在大地上活然流行。人們透過觀察個體生命，發現生命繁衍是生生不息。超出了個體的生命，也超出了對別人生命的感觸，從自己個體生命的感悟，轉向了與整體生命自然融合為一體的感悟 (Nietzsche, 1968, 2006)。

參考文獻

- 孫效智 (2000)。生命智慧與道德教育。《教育資料集刊》，25，65-78。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部 (2015)。教育部生命教育推動方案 (103 年-106 年)。臺北市：教育部。
- 陳維綱 (譯) (1986)。M. Buber 著。我與汝 (*I and Thou*)。北京市：三聯書店。
- 鄔昆如 (1985)。現代哲學趣談。臺北市：三民。

- 黎建球 (2003)。全球化下的中國生命倫理議題。《哲學與文化》，30 (1)，3-17。
- Buber, M. (1937). *I and thou* (R. G. Smith Trans.). Edinburgh, UK: Morrison & Gibb. (Original work published in 1923)
- Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. New York: Harper & Row.
- Nietzsche, F. W. (1968). *The will to power* (W. Kaufmann & R. J. Hollingdale Trans.). New York: Vintage Books.
- Nietzsche, F. W. (2006). *The spoke Zarathustra* (A. D. Caro Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published in 1861)
- Sartre, J.-P. (2005). *Existentialism is a humanism* (P. Mairet, Trans.). Retrieved November 20, 2017, from <https://www.marxists.org/reference/archive/sartre/works/exist/sartre.htm> (Original work published in 1956)
- Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

A study of life education in 12-year compulsory education in Taiwan: A perspective of existentialism

Ren-Jie Lin

Center for Teacher Education, National Taiwan University of Sport

Abstract

This article is mainly to examine how Taiwan Ministry of Education conducts the life education program, with the rise of suicide and school bullying in school campus. For educational policy-makers and educationalists, they always focus on how to improve the teaching of life education in schooling in recent years, with special reference to these topics of life education in 12-year compulsory education. Besides, this article is also to analyse the rationale of existentialism from the basis of education, philosophy, psychology and counselling, the definition of life education, and the application of existentialism in schooling.

Key words: 12-year compulsory education, juvenile, life education, existentialism, suicide