



自我認識、生命意義與價值探索： 一個以哲學實踐為基礎的教學嘗試

楊婉儀*

摘 要

筆者於教學歷程中發現，在大學學習各種知識與技能的學生們，對自己卻很陌生。未曾認識自己的他們，不知道自己要什麼，感受不到生命的意義，因而對於價值無所追求，只是盲目地跟隨他人的意見浮沉於社會潮流之中。筆者於教學現場的親身體驗，反映出銘刻在德爾斐神廟的「認識自己」的重要性，期望在以知識為追求的大學體系中，開設「生命教育」課程，提供學生一個以哲學實踐為基礎的生命體驗場域，引導學生走上認識自己的道路。本文將從自我認識、生命意義與價值探索等向度，呈現生命教育如何作為哲學實踐的可能性。

關鍵詞：生命教育、自我認識、哲學實踐、提問式教學

* 楊婉儀，國立中山大學哲學研究所教授

收稿日期：2022.12.21；接受日期：2023.07.11

Self-Knowledge, Meaning in Life and the Exploration of Values: An Attempt Based on Philosophical Practice

Wan-I Yang*

Abstract

The problematic of this project comes from the challenges confronted by the author in her teaching. Students, who learn a variety of skills in college, are foreign to themselves in their pursuit of knowledge. They don't know themselves, they don't know what they want, they don't even have a sense of the meaning of life. Thus, they lack an intentional pursuit of values, blindly following others' opinions and social trends. From her teaching experience, the author discovers the importance of the motto "know thyself" inscribed on the temple at Delphi, and incorporates this project into the life education curriculum. This has led the author to create a course as part of the life education curriculum which can provide students with a range of life experience based on philosophical practice in their pursuit of knowledge in college, and then guide them on the path to knowing themselves. The paper will begin with the practices of self-knowledge, meaning in life, and the exploration of values, and then demonstrate how life education can offer an opportunity for philosophical practice.

Keywords: life education, knowing one's self, philosophical practice, problem-posing education

* Wan-I Yang, Professor, Institute of Philosophy, National Sun Yat-Sen University
Manuscript received: 2022.12.21; Accept: 2023.07.11

一、問題意識

根據2022年12月《親子天下雜誌》第125期〈登上學業勝利組，卻比以前更憂鬱 頂大生為什麼不快樂？〉引述認為「我們（臺灣學生）很擅長自我管理和社會覺察，卻很少探究自己的內心」的SEL in Taiwan創辦人，也就是國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系助理教授吳怡萱的說法：

臺灣學生善於理解社會的價值觀、外界如何看待自己，也很擅長擬定讀書計畫，設定目標、達成目標，「但我們不大做自我覺察。」自我覺察除了覺察情緒，也包含看見自己的價值與定位。
（張益勤，2022）

缺乏自我覺察者亦將同時無法看見自己的價值與定位，而這是否正是臺灣學生缺乏自我了解的原因？正如同此篇報導亦提及，國立臺灣大學學務長汪詩珮所述，2021年9月至2022年7月底，學生求助於學生心理輔導中心的問題裡，最多的是「自我了解」（張益勤，2022）。因而如何引導學生探究自己的內心、進行自我覺察，或許正是大學教育應正視的當務之急。

有鑑於此，筆者嘗試運用哲學所特有的批判反思能力開設生命教育，引導學生探究內心、進行自我覺察。此關乎認識自己的教學，嘗試引導過早理解社會的價值觀、外界如何看待自己的學生們，勇敢從社會體系或其他人所認為的成功者或好人的價值觀中掙脫出來，在認識自己的歷程中逐步了解並接受自己的個殊性，進而在自我肯定的狀態下，以適情、適性的方式開展屬於自己的未來，學習與他人和諧共處。

二、課程目標

保羅·弗雷勒（Paulo Freire）在《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）中提及，此種引導學生脫離既有價值觀的教學方式，與將教育的意涵從「囤積」（banking）轉向「提問」息息相關。何謂囤積式的教育呢？弗雷勒說到：

教育因此成為一種存放（depositing）的活動，學生變成了存放處（depositories），而教師則變成了存放者（depositor）。教師所採行的方法，不是溝通，而是藉著發出「公告」，製造一些學生必須耐著性子接受、記憶與重複的「存放物」。此即為教育中「囤積」的概念。在囤積的教育概念中，其允許學生進行的活動範圍僅限於接受、歸檔與存放囤積的東西。（Freire, 2019: 114）

為了避免以囤積教育的方式讓學生變成既有價值觀所塑造的對象，筆者在援用哲學特有的反思性開設以「認識自己」為核心的生命教育課程時，著重於以引導與溝通的方式促發學生的自我認識，使之確立自己的價值與定位。如同弗雷勒在提及教師單向度給予的囤積式教育所造成的問題時所曾言：「因為囤積式教育源於一種將所有人都當成『物』的錯誤理解，它不大可能促進弗洛姆（Erich Fromm）所說之『生命之愛』的發展，而是會產生其對立面：『死亡之愛』¹」（Freire, 2019: 120）。

弗雷勒的詮釋，除了說明為何在囤積式教育下成長的人，物化自身（或任由自身被物化）為生產工具，也呈現出現今社會中的人缺乏對於

¹ 壓迫——全面的控制——是一種迷戀死亡的表現；它受到死亡之愛（而非生命之愛）的滋潤。用以服務壓迫利益的教育之囤積概念，亦是迷戀死亡的表現。這種囤積式的概念主要是以機械的、靜態的、自然論式的、空間化的意識觀點為基礎，而將學生轉變為被動接受的物（Freire, 2019: 121）。

生命之愛的原因。弗雷勒也指出，在此種教育體系中成長的人一旦企圖負起責任的行動受挫，往往會藉著認同有魅力的領袖來感覺到自己是主動的與有影響力的，並藉此行動幻覺逃避對於自己生命的責任（Freire, 2019: 121）。這也說明了為何在現今社會中，人們往往藉著將希望投注在某個對象（如金錢、某個人、某種價值等被群眾盲目關注的人事物），以崇拜偶像的方式來逃避對於自己生命的責任。

除此之外，無法接受榮格（C. G. Jung）所提出的自身陰影或黑暗面的人們，也往往在缺乏覺知的狀態下，將自身的陰影投射至外在，並藉此逃避對於自身的責任：

除非我們保持覺知狀態，不然陰影永遠都是投射出去。也就是說，陰影會剛好落在別人或別的事情上面，讓我們不用負起責任：這是五百年前的處理方式，而我們大多數人現在仍卡在這種中世紀的意識中。（Johnson, 2021: 79）

一旦缺乏覺知而將黑暗面投射到外於自身的世界，也將因為無法接受自身、無法對自身負起責任，而導致無法認識自己和接受自己。在此狀況下的人，往往將目光轉向虛擬世界而封閉自身於影像世界之中，就如同羅伯特·強森（R. A. Johnson）所言：

如今，所有的產業都是為了讓我們能夠包容自己的陰影而生。電影工業、時裝設計與小說提供了能夠投入我們自身陰影的簡單途徑。報紙讓我們每天都會接觸到災難、犯罪與恐懼，用這些外在的事物餵養我們的陰影本質，而非原本要靠我們每個人將陰影內化成自己統整人格的一部分。將自己的黑暗面投入外在於我們的事物時，人格就無法完整。但投射總是會比同化來得容易。（Johnson, 2021: 79-80）

由上述的論述可知，將陰影投射至外界，不僅使人無法接受自身、

無法對自身負責，也將無法完整化自身的人格。這使得將陰影投射至他人或外在世界的人，往往將他人與世界視為是惡的來源。

綜合以上推論不難發現，我們在現今社會中所觀察到的，諸如：缺乏對於生命的愛、無法對自己負責、無法接受自身、對於他人和世界的不友善，似乎皆與囤積式教育對於人的物化有關。因而，筆者學習在市集與青年對話的蘇格拉底（Socrates），發揮哲學引導人認識自己的特色，將教學方式從「囤積式」轉向「溝通」，因為正如同弗雷勒所言：

只有透過溝通，人類的生命才能掌握意義。也唯有透過學生思考中的真實性，教師的思考才能變得真實。教師不能去為他的學生來思考，他也不能強加他的思考於學生身上。真實的思考與現實有關，它不是發生於象牙塔之中，而是發生於溝通之中。²（Freire, 2019: 120）

從此向度而言，看似無用的哲學，就其引導人認識自己的獨特關懷而言，正是在溝通與對話的向度，顯現其無用之用。因而學習蘇格拉底與青年對話，使哲學的意涵從知識內容移轉到以溝通為教學核心的關懷個體、注重差異的教學實踐，將是本課程的目標。

² 從筆者109-1學期於國立中山大學開設的生命教育課程的學生回饋中，即可看到學生已經意識到光靠博覽群書是無法認識生命了：「這門生命教育課程讓我感到很充實，在上這門課的時候，我可以進入教科書外的世界，去認識生命的各種面向，探索生命的玄妙之處，生命的奧秘，往往不是只靠博覽群書就能夠了解的」。

三、課程設計宗旨、教學方法、課程規劃 及預計達到的目標

（一）課程設計宗旨

整個社會這面大鏡子反射著各式各樣的理想投射，並因而使得人們嚮往成為符應社會潮流與社會價值的人設，活成別人所肯定、羨慕的模樣。在此情況下，即使最終成為社會大眾所嚮往、崇拜的成功人士，卻極有可能依然缺乏對於自身的認識。此種反映社會價值的理想模態，往往讓人在不加思索的狀態下直接肯認其為建構自我的依據，並使得被此幻象迷惑的人們無法看見自己。在此情況下，認識自己的可能性，也許奠基在讓人們不再盲目肯認社會價值，因而得以從對於理想模態的執著中脫離出來，從而意識到理想模態與自身的差異：³

我們必須學習去看世界上每一件存在的事、每一件發生的事，而不讓自我太快地考慮是否贊成：我們必須學習以完全平靜的心來深思整個形形色色的幻境表現，這就是前文引述的禪語：「一絲善或惡的觀念都會使我們的心靈陷入混亂。」每一個價值判斷都會使我們受制於形式世界，而導致「執著」。（Dethlefsen and Dahlke, 2017: 105）

唯有人們能不執著於既有的社會價值觀，也才得以在與幻境保持距

³ 從109-1學期國立中山大學生命教育課程教學回饋中，可以具體看到A學生上過生命教育課程後，已可以意識到自己與社會所肯認的理想模態之差異，並進而得以肯定自身：「比較了前後測之後，我發現相較之前，我比較肯定自身存在的意義、價值，也比較願意接納不完美，去喜歡自己的身體。可能是這堂課先帶我們不斷地認識、正視自己，藉由一系列地探索、小組作業，讓我們更加明白每個人的獨特性，每個人都該學著尊重，沒有一個所謂正常地模板適合套用於所有人，不必隱藏自己」。

離的狀態下，走上認識自己的道路。而此種型態的觀看，也才有可能脫離接收被給予之既有材料的觀看型態。所謂「接收被給予之既有材料的觀看型態」，就如同柏拉圖（Plato）在〈洞穴之喻〉中所描繪的被綁住脖子而只能觀看被給予影像的人們。此種觀看方式就如同教師在臺上教授學生在臺下接收的「囤積」式教學，此師生之間缺乏互動的單向度灌輸，不僅無法促發學生的主動思考及主動意欲與世界和他人建立關係的動力，也使得學生僅限於接受、歸檔、存放囤積的觀看失卻了創造力，並因而「執著」於教師所給予的材料中，甚至將之視為是既有的真理。從此向度而言，引導學生脫離「接收被給予之既有材料的觀看型態」，並在引發主動思考的同時，將學生的意識狀態從被動接受轉化為主動意欲，進而引發學生主動形塑的觀看能力，將是本課程的設計宗旨。而此種型態的教學所涉及的將不只是知識的傳授，同時也關乎學生對於自身的認識：「在自我認識的道路上，『看見』是偉大神奇的準則。只是看見就能改變被看物的性質，因為看見會把光（意識）帶進黑暗之中」（Dethlefsen & Dahlke, 2017: 104）。

主動形塑的觀看，將不只是被動地接受材料，而得以藉著詮釋改變被看對象的意義，從而開創出別樣的價值意涵。

（二）教學方法

在教學方法方面，採取蘇格拉底與青年對話的方式，引導學習者一步一步達到目標。此被稱之為「產婆術」的教學方式，所教導的並非知識內容，而是方法，就如同產婆只能教導產婦如何正確用力才能順利生出小孩，而不能替產婦生小孩。在此可看到蘇格拉底不同於傳授知識內容的教師之處，也可看到他如何幫助青年自己生產知識。若在此意涵上重新反思為何被神喻宣告最聰明的蘇格拉底卻聲稱自己無知，將發現蘇格拉底清楚知道自己所擁有的並非「知識」，而是懂得如何幫助青年人藉由思考連結起真理與其自身的關係。在此意涵上，所謂的哲學家式的

教師（也就是無知之知的人）也就從擁有很多知識並把知識教授給學生的向度脫離出來，轉而為懂得引導方法，並以之幫助學生以自己的方式實現價值的引導者。而此種型態的教學所涉及的要點說明如下：

1. 提問式教學

如同《受壓迫者教育學》的作者弗雷勒所言：

真正獻身於解放的人，必須完全拒絕囤積式的概念，而採用人是有意識存有的概念，他們並且認為意識是意欲（intent upon）此世界的意識。他們必須放棄囤積的教育目的，而以人類在其與世界的關係中進行發問的教育目的來取代。這種「提問式」（problem-posing）的教育，呼應了意識的本質——意向性——它一方面拒斥單方面的宣告，一方面又具體地展現了溝通。（Freire, 2019: 123）

不同於囤積式教學中只接受不思考的學生，提問式教學試圖喚醒學生，讓他們在表達自己對於人事物看法的同時，意識到自己是想法、有看法且有能力表達的人，進而對於所處的世界發生興趣而引發主動追尋價值的欲望。⁴ 此種教學方式，旨在引導學生說出想法的宣告中，一方面讓他們意識到自己的現狀，一方面讓他們能夠就自身的立場和處境和其他人進行溝通。⁵ 一旦學生意識到自身在與他人進行溝通後所發生

⁴ 從109-1學期國立中山大學生命教育課程教學回饋中，可以具體看到C學生意識並已具有主動創造價值的欲望：「……人總有一天會死，但我能選擇怎麼活，至少我能決定自己要以什麼樣的態度去面對生活。就像以前在書上學到的，義命分立，要在有限的生命中創造無限的價值。……」。

⁵ 從筆者109-1學期於國立中山大學開設的生命教育課程的學生回饋中，即可看到上述目標的達成：「想謝謝老師助教開了這堂課，課堂上包容不同聲音，尊重每個人發言的氛圍很令我印象深刻。已經太習慣單方面接收訊息的授課模式，像這樣能不斷反思、審視自我、傾聽他人的授課方式真的很痛快！尤其是童話故事性別刻板印象分析，令我很驚豔，因為我從來沒想過，就算它是如此貼近我的生活。其實在做這堂課的小組作業時，我不覺得喔！好煩、討厭！反而覺得有一種契機能與不同背景的組員交流想法是一件很棒

的變化，並肯定自身具有主動意願以及主動改變處境與現狀的能力，提問式教學即已初步達到使人在其與世界的關係中進行發問的教育目的。

2. 教學情境

關於教學情境，弗雷勒也曾提及：

解放的教育包括了認知的行動，而不只是資訊的轉移。它是一種學習情境，在這個情境中，那些認知對象（並非認知而行動的目的）只是認知行動者的中介之物——至於教師在一端，學生在另一端。因此，提問式的教育從一開始便要求師生間的矛盾關係應該予以解決。否則對話關係——它是認知行動者在共同合作去認知相同之認知對象時所不可缺少的——就成為不可能。（Freire, 2019: 123）

在提問式教學中，教學目標從「將某個資訊內容轉移給學生」轉變為與學生共同探索某個議題。就此向度而言，此教學中最重要的不再是提供給每個學生相同的知識，而是引發學生的思考力，讓他們從不同的向度對於同一個議題提出各種可能性。這樣的作法不僅讓學生意識到不同個體間所具有的差異觀點，進而肯定自己的獨特性；⁶ 在傾聽他人觀點的同時與他人進行溝通，也讓學生有機會進一步思考自己為何會採取這樣的立場。進行在自我分析探索的歷程中，開展出認識自己的可能性。

值得一提的是，在探討提問式教學所涉及的教學情境中，弗雷勒特別提到，必須破除教師與學生所處之上下位階，破除教師與學生的二元

的事。好捨不得結束這堂課，對我來說這18週是一趟與自我對話的旅程」。

⁶ 從109-1學期國立中山大學生命教育課程教學回饋中，可以具體看到G學生意識並肯定自身生命的獨特性：「……這堂課給我帶來的改變：我更加知道自己對於生活的期待，對於生命的態度是更謙卑、寬容，也能好好審視自己內心，覺得有逐漸放飛自我的傾向XD我能更勇於表達自己的看法，知道也許跟其他人不一樣，但我的想法若是不同，則發揮了生命的獨特性。……」。

對立，透過對話，讓學生同時成為教師，教師同時成為學生：⁷

教師不再只是那個教導的人，在其與學生對話的過程中，教師本身也受到了教導；學生在接受教師教導的過程中，學生本身也在教導教師。教師與學生在共同成長的過程中同時負責任。（Freire, 2019: 123-124）

本課程的教學方法將援用提問式教學，在破除權威讓學生對於自己負責的教學情境中引發學習動機，增進溝通能力藉以發現他人與自身觀點的差異，進而促進學生自我反思的能力，以達到認識自己的目的。

（三）課程規劃

如前所述，本課程所採取的注重情境的提問式教學目的，在於引導學生主動意願看到自身與他人的差異，進而在自我反思中將無意識的行為轉化為意識，也就是把光（意識）帶進黑暗（無意識）的作法，在認識自身的歷程中改變自身。此一作法，就如同趙又爽（2023）在《深度休息，喚醒內在最好的自己》中所引述的，哈佛大學商學院教授、無意識行銷的先驅傑若德·查爾曼（G. Zaltman）以及維吉尼亞大學心理學教授提摩西·D. 威爾森（T. D. Wilson）皆所同意的觀點：

假如我們能將這些無意識轉化為意識，也就是說，意識到自己的無意識模式，⁸ 那又會變得如何呢？儘管我們無法把如同水面下

⁷ 從109-1學期國立中山大學生命教育課程教學回饋中D學生的回饋，可清楚看到本課程中的師生關係已然不再是上下對立的二元關係：「……老師認真給予每一組的生命回饋、助教也用心地分享自己的研究和經歷都是讓我覺得我真心受到改變的原因，我不是來這裡上課，而是真誠地把心拿出來思索、交流，當願意正視自己的不足，透過課程更能明白雖不足但仍有價值的意義，想變成跟老師助教一樣自信、溫暖的人，且熱愛自己的生命。……」。

⁸ 此處無意識指反覆被特定異性吸引，老是犯同樣錯誤等，明顯受到無意識模式影響，但自己卻沒有意識到的事情（趙又爽，2023：58）。

的冰山那般龐大且難以理解的無意識全部轉化成意識，但還是可以盡自己所能多加自我反省，以擺脫木偶般的命運，逐漸貼近自己想要的人生。（趙又爽，2023：59）

課程規劃首先由教師引導學生從性別與身體這兩個議題開展自我認識，有鑑於議題新穎以及過往教學的忽略，使得性別與身體這兩個議題較未被囤積式教學的內容所填充，因而具有更多的討論空間。且由於這兩個議題往往仍未被意識化，因而藉由引導與討論使學生得以有意識地從性別及身體的向度開始對於自身的認識，是藉著提問式教學引導學生認識自己的開端。

在開啟將無意識行為轉化為有意識地認識自己的歷程後，除了援用藝術治療的繪畫方式，引導學生在自己的繪畫作品中看到自己的內在狀態之外，引入正念呼吸與身體掃描，幫助學生覺察及療癒在日常生活或者自我省思的過程中所發生的焦慮和情緒，幫助他們在認識自己的過程中走得更平穩。再藉著對於愛情與幸福的共同討論，讓學生有機會意識到自己對於愛與幸福的想像，並藉著了解他人對於愛與幸福的想法而意識到自己與他人想法差異的狀態下，觀看自己的愛情經驗是否有固定模式？若有，則省思是否受到了過往經驗的影響？進而得以重新省思如何構建自己與他人的關係，引發幸福意義的轉化。其次，由教師提供精神分析與分析心理學的無意識理論，引導學生自行思考，在此課程中將那些原本無意識的行為與想法意識化了，並有意識地進行了如何的改變。最後，藉由訪談他人的生命故事，了解他人的生命經驗與想法，讓學生在發現生命的多樣中，因了解而能夠同理他人。本校課程安排為16週，每週課程列述如下：

第1週：何謂認識自己

若從視覺的向度展開與哲學息息相關的認識自己，那麼受限於視覺總是看向外的特性，吾人將只能透過「鏡像」建構自我認識，如此使得

自戀轉而成為自我認識的模態，使得人或者將自我投射到他人身上，或者如同執著於自身的表象終至物化的納西瑟斯（Narcissus），封限在自我的視域中而無從遭遇他人。在此預先認識之後，由教師提問引導帶領學生探索何謂認識自己？以及如何可能？

第2週：性／別

性別問題關乎學生的自我認識以及自我接納，是相當重要而不可忽略的議題。進行方式由引導者拋出性別的流動性與性別光譜等意涵，引導學生由此展開分組討論，各種論據的呈現皆必須搭配案例，組員一起就案例進行分析，並分組口頭報告。

第3週：童話中的性別刻板印象探討

利用前一節課所學，讓學生分組討論童話故事，找出小時候讀物不被注意到的性別刻板印象等相關問題，並思考該如何改編故事，並分組上臺報告。

第4週：身體圖式的描繪與探索

第一階段，讓學生畫身體圖式，學習感受並描繪自己的身體。然後邀請幾位學生分享自己所畫的圖。最後請學生在紙上寫下送給自己身體的幾句話。第二階段，讓學生們看幾幅藝術作品後，以上述學習的感受方式，分組討論這些作品中的身體。

第5～6週：透過劇場活動體驗身體

邀請業師帶領學生進行肢體活動，讓學生感受自己的身體以及身體與自己的關係，並於活動結束前10分鐘分享自己的心得。

第7週：藝術治療理論與應用

邀請藝術治療的業師，帶領學生一起進行活動，在探索自己的同時，學習藝術治療的相關知識。

第8～9週：期中報告

分組選取文本，運用課程所學由組員共同選出感興趣的議題製作期中成果，分組上臺報告。

第10週：正念與療癒

由教師與助教介紹正念的相關內容，並引導學生現場實作，感受意念如何發生，學習當情緒來襲或者產生不安感時，如何自處。

第11週：演講

邀請業師演講，主題為「關係與愛情」。愛情往往是學生最關注的議題之一，根據經驗，許多學生不懂得如何與自己相處，也不懂得如何與異性相處。藉由依附關係理論，讓學生有機會了解自己以及自己在愛情中的狀態。

第12週：關於幸福的想像與探討

對不同的人而言，幸福的定義不僅落差很大且相對抽象。此外，大多數人對於幸福的想像，也常受到電視、電影等傳播媒體所製造出的刻板印象影響，使得人們雖將幸福掛在嘴邊，卻往往不知道自己所想要的是什麼？也不了解自己所想要的幸福，究竟是媒體所形塑的或是自己所想要的。故本課程嘗試讓學生分組討論幸福的意義、內容等，以彩色筆畫出心中所肯定的幸福，在將抽象意念轉化為具體圖像的同時，透過此歷程反思與了解自己的觀點。之後再分組上臺發表自己組別的作品，在練習將畫面轉換成與他人分享語言的同時，也了解別人所認為的幸福定義，進而彼此溝通互相了解。

第13週：認識自己或通向自己

由教師提供精神分析與分析心理學的無意識理論，藉由冰山理論及榮格對於無意識的看法，一方面讓學生總結自己在此課程中意識化了哪些原本未曾關注的無意識行為，一方面藉由榮格與自身陰影結合的相關理論，與同儕討論何謂完美？

第14週：生命故事採訪行前準備

學生分組討論並選定要採訪的對象，說明為何想要採訪這個對象？此採訪與生命意義的探索有何相關？並運用本學期所學擬訂問題，與教師和助教討論、修訂所擬訂的題目，以及以何種方式進行採訪等相關問

題。

第15～16週：期末考

生命故事訪談分享。

第17～18週：自主學習

（四）預計達到的教學目標

如同筆者在課程目標中所提及，諸如缺乏對於生命的愛、無法對於自己負責、無法接受自身、對於他人和世界的不友善，皆與囤積式教育所造成對於人的物化有關。在此情況下，以提問式教學為方法、溝通為核心環節的哲學教學實踐，將針對上述的社會現象提出四個向度：1. 引發學生對於生命的愛；2. 讓學生意識到必須對自己負責；3. 讓學生學會肯認自身、接受自身；4. 同理他人。以此四個向度作為檢測以「認識自己」為核心目標的本課程，是否在教學成果上具體改善了囤積式教學所造成的後果？並以此檢視提問式教學的功效。

（五）教學成果評量方式

本課程的學習成效評量採質性評量，參照潘靖瑛與謝曼盈（2010）編製的生命態度量表，設計適合本課程使用的生命態度量表（如附錄所示），並以此量表施行前、後測。

本課程所進行的前、後測以質性成果以及學生對於自己改變的了解為目的。前測施行後由助教保留紙本資料，待課程完成後以同一份問卷進行施測。施測完成之後，將前測的紙本資料發回給學生，觀察分析自己在前、後測答案的差異，並由前、後測所呈現出的反差與自己這一學期以來狀態的變化相印證，接著以書寫的方式具體呈現出自己的變化。

此作法除了讓學生發現自己在經歷相關課程的學習與實作後身心狀態確實會發生變化之外，也利用書寫的機會，讓學生見證自己在修習課程前後關於生命態度以及自我認識等方面的變化。從109-1學期國立中

山大學生命教育課程教學回饋中，可以具體看到當學生發現自己在修完此課程後所發生的變化是如何驚訝：

我滿驚訝我的量表居然有改變！！！！我自己一開始寫完後測還覺得差不多，但拿到前測的表時發現差異很大！（我真的超驚訝……）尤其第一部分從平均2.5分直接提升到平均有5.5分，甚至會覺自己以前也太負面了吧，不過才一學期。

讓學生見證自己變化的重要性在於，一旦學生發現原來自己可以在短短的一學期發生變化，無疑將增加他們的自信心，使得發現自身能動性的他們，能在課程之後持續進行自我探索。此外，在書寫中所發生的自我詮釋，也將是學生改變且創造自身存在價值的重要環節。

此外，對於教師而言，也能夠藉此質性成果了解學生的學習情況，並以之與所設定的教學目標相印證，有利於未來課程的修訂、增補以及新課程的研發。

四、研究方法

（一）研究場域與對象

研究場域為109-1學期國立中山大學通識課生命教育課程，研究對象為大二至大四的學生。

（二）資料來源與資料蒐集

以同一份生命態度量表於課程開始前與課程結束後對修習通識課生命教育的學生進行施測，並讓學生自行比對兩份問卷答案的差異，進而以前、後測的反差與自己這一學期以來狀態的變化相印證，以書寫的方式具體說明自己狀態的變化。回收有效問卷共46份。

（三）資料分析

由於本課程所欲達成的自我認識涉及學生的差異性，且需呈現較細膩的觀點，故以質性研究方式進行。資料分析採目的性抽樣，本課程所設定的課程目標：1. 引發學生對於生命的愛；2. 讓學生意識到必須對自己負責；3. 讓學生學會肯認自身、接受自身；4. 同理他人為指標，選擇具有較高資訊密度和強度的課程回饋作為抽樣與指標相印證，呈現本課程的教學成果是否與預先設定的課程目標相符合。

五、結果與討論

經篩選回收的46份問卷選出8份，以四個教學目標為標題，分別將學生的質性回饋列於標題之下呈現具體的教學成果。

（一）引發學生對於生命的愛

A學生：「比較了前後測之後，我發現相較之前，我比較肯定自身存在的意義、價值，也比較願意接納不完美，……。可能是這堂課先帶我們不斷地認識、正視自己，藉由一系列地探索、小組作業，讓我們更加明白每個人的獨特性，每個人都該學著尊重，沒有一個所謂正常地模板適合套用於所有人，不必隱藏自己。」

C學生：「……人總有一天會死，但我能選擇怎麼活，至少我能決定自己要以什麼樣的態度去面對生活。就像以前在書上學到的，義命分立，要在有限的生命中創造無限的價值。」

D學生：「……期中跟期末報告我也受益良多，認識自己，接受自己，愛自己。老師認真給予每一組的生命回饋、助教也用心的分享自己的研究和經歷都是讓我覺得我真心受到改變的原因，我不

是來這裡上課，而是真誠的把心拿出來思索、交流，當願意正視自己的不足，透過課程更能明白雖不足但仍有價值的意義，想變成跟老師助教一樣自信溫暖的人，且熱愛自己的生命。……」

F學生：「透過生命態度量表的前後測結果，我發現最大的不同處在於我對待自己生命態度，更能肯定自我，找到自己的人生方向。……透過一學期的生命探索後，我發現結果的好壞不是最重要的，而是發現過程中的啟示，肯定自己所做的決定，也是活在當下。因為每一次的生命經驗，都是在幫助我們對生命的認識，不論是自己，還是他人，都可以從中學習到什麼。而期末的生命故事訪談，也帶給我一種全新的生命觀。我發現原來平安、日常的生活是非常幸福的。或許沒有高薪，工作內容也不有趣，但總可以找到自己的定位，知道有人需要自己，肯定自己的價值。」

G學生：「……並且，我也不再那麼極端，雖也稱不上中庸，但將感受的幅度變得更輕微，我肯定大喜大悲的感受，卻因為在課堂上見識了生命多元的樣貌，而更能保持寬容。……」

（二）讓學生意識到必須對自己負責

B學生：「我發現在這次前後測的差異中，我有些細微卻也很明顯的變化。……現在我已經明白痛苦是人生中必定會出現的，不論是身體上或是心理狀態，所感受到痛苦是在所難免的，既然如此，我所面臨痛苦的方式也有了改變，我較前測中所呈現的更有了『能夠面對，處理痛苦』的展現，是可以做到一個人好好承擔自己的人生，其中不光是成功，痛苦亦可以好好面對，……」

C學生：「這學期最重要的改變在於自我價值的肯定與負責。……而對自己生命樣貌的責任也有了不同的見解。……我開始

意識到自己是有一定責任的。期初在做這分量表時，我覺得自己活在世上很多事是沒有選擇權的，既然沒有選擇權，自然不以為自己有責任。」

(三) 讓學生學會肯認自身、接受自身

A學生：「如同……期中報告所呈現，不完美也很美，其實每個人都比自身所想地更美！也因為這學期聽了老師、講者、同學報告地經歷分享，讓我見識到。喔！原來不按照常規生活，勇敢做自己，不論在別人眼裡看來多平凡無奇、渺小，只要自己活得開心，過得漂亮就好。……」

B學生：「我發現在這次前後測的差異中，我有些細微卻也很明顯的變化。……現在我已經明白痛苦是人生中必定會出現的，不論是身體上或是心理狀態，所感受到痛苦是在所難免的，既然如此，我所面臨痛苦的方式也有了改變，……更有了『能夠面對，處理痛苦』的展現，是可以做到一個人好好承擔自己的人生的，其中不光是成功，痛苦亦可以好好面對，舒緩自己的情緒，這點對我而言是極大的轉變，……」

D學生：「……在這一堂課我收穫最多的就是『自我』部分，……，老師課堂上講的獨特性很打動我，……」

E學生：「現在的自己和過去相比，變得：1. 更肯定自己的存在價值和意義（信心增加不少）；2. 更能接受生命中的痛苦、挫折，覺得不只有幸福，痛苦也是必要的；3. 更能妥當處理情緒方面問題……；4. 比之前更加獨立。……」

F學生：「……整體而言，這趟旅程最大的收穫在於認識及肯定自己的價值，在活出自己的生命故事外，同時也感受著他人的生

命故事，以此作為學習或借鏡的對象。『人生不是一場戲，不是演完就算了，或是可以NG再重來，人生應是自己的態度、價值，自己是主角，導演，更是編劇』。」

G學生：「……這堂課給我帶來的改變：我更加知道自己對於生活的期待，對於生命的態度是更謙卑、寬容，也能好好審視自己內心，……我能更勇於表達自己的看法，……當我誠實面對內在聲音，了解自己的悲傷、難過甚至軟弱，其實都並無不妥，……不論是同學的報告，組內報告、老師上課時涉及的面向都讓我很深刻的省思，特別是回歸自身的總結。……」

H學生：「在上了這門生命教育課後，我發現過去我自認很了解自己，但我實際上對自己還有很多的不了解。……這是在這門課最深的體會，也是想法改變的轉捩點。……在上這門課的時候，我可以進入教科書外的世界，去認識生命的各種面向，探索生命的玄妙之處，生命的奧秘，往往不是只靠博覽群書就能夠了解的。我很慶幸自己能修這們課程，如果沒有來修這門課，我便不會明白自己還有這麼多地方沒被發掘，也不會體認到生命的奧妙。……」

I學生：「……經過了一學期之後（不論是這堂課，其他課，乃至於生活中大大小小的瑣事都算），我覺得雖然沒有辦法馬上就變得開朗，多做自己，多自信的模样，但至少我慢慢地不再依舊覺得自己沒有存在價值，愛自己真的很重要！對吧！就像鄧紫棋那段影片說的一樣：『這世界少你一個真的有差。』我相信每個人都是！最後謝謝老師跟助教！這真的真的是我這學期最喜歡的課！」

（四）同理他人

G學生：「……在同學願意聆聽的基礎上，有著對於課程的信

任感，相信這對大部分人而言，要能分享這些私人、隱私的事，絕對是攤開自己，也包含對人的信任，所以我很感謝開口分享，以及認真給予回饋的大家。」

六、結論

在探究內心、進行自我覺察的歷程中走上認識自己的道路，是引導學生在自我認識歷程中發現生命的意義、看見自己的價值進而確立自己的定位。也是在此意義上，筆者以自我認識、生命意義與價值探索作為以哲學的批判與反思力為核心的提問式教學方法開設生命教育的宗旨。

此一哲學實踐的成果，經以質性研究法對八份抽樣進行比對後發現，在本課程所設定的四個課程目標中，有八位學生的反饋顯示本課程教學達成了「讓學生學會肯認自身、接受自身」，其次有五位學生認為本課程教學達成了「引發學生對於生命的愛」。至於「讓學生意識到必須對自己負責」與「同理他人」的教學目標，則分別可由兩位和一位學生的書寫中發現。

從上述的教學成果中可發現，以哲學的批判與反思力為核心的提問式教學方法，確實可改善囤積式教學於學生身上所造成的諸如缺乏對於生命的愛、無法對自己負責、無法接受自身、對他人和世界的不友善等影響。且由學生的回饋亦可顯示出，學會肯認自身、接受自身將同時引發學生對於生命的愛，對某些學生而言，也會同時喚起他們對自己的責任感。稍嫌可惜的是，「同理他人」此一教學目標，與「讓學生學會肯認自身、接受自身」、「引發學生對生命的愛」及「讓學生意識到必須對自己負責」的連結相對較弱。這可能與本課程在主題設計上以認識自己為主要關注點，除了期末報告的生命故事採訪之外，相對較缺乏人我關係的探討所導致。而這也將是未來開設本課程必須進行修正的部分。

從自我認識、生命意義與價值探索等向度出發，筆者期許自己成

為哲學家式的教師，這是教師朝向「同時身為學生的教師」（teacher-student）（Freire, 2019: 123）這一方向努力的自我期許。作為在與學生的對話間不斷透過思辨、感受與體驗，讓學生逐步趨近自己理想狀態的引導者，同使也親身體驗著哲學的思辨力如何使得提問式教學成為引導吾人認識自己、創造屬於自己價值與生命意義的實踐工具。從而在生命教育此一教學現場，讓「同時身為學生的教師」以及「同時身為教師的學生」（student- teachers）（Freire, 2019: 123）共同成長。

引用文獻

- 張益勤（2022）。〈登上學業勝利組，卻比以前更憂鬱——頂大生為什麼不快樂？〉，《親子天下雜誌》，125，2023.4.28，<https://www.parenting.com.tw/article/5094269>
- 趙又奭（조우석）（2023）。《深度休息，喚醒內在最好的自己》，Loui（譯），臺北：方言文化。
- 潘靖瑛、謝曼盈（2010）。〈生命態度量表之發展〉，《慈濟大學教育研究學刊》，6：185-229，<https://doi.org/10.6754/TCUJ.201007.0185>
- Dethlefsen, T., & Dahlke, R.（2017）。《疾病的希望》，易之新（譯），臺北：心靈工坊。
- Freire, P.（2019）。《受壓迫者教育學》，方永泉、張珍瑋（譯），高雄：巨流圖書。
- Johnson, R. A.（2021）。《擁抱陰影》，徐曉珮（譯），臺北：心靈工坊。

附錄：生命態度量表

親愛的同學：您好！

非常感謝您抽空填寫這份問卷，這是一份用以了解大學生對自己生命態度的問卷，這份問卷的結果不會列入任何科目的計分，答案也沒有所謂對錯，請您盡量依照您的第一個直覺作答，請勿遺漏任何一題，否則即屬無效問卷，甚為可惜。

謝謝您的支持與協助！

一、基本資料：

(一) 年齡：1. ☐ 18歲以下 2. ☐ 18-19歲 3. ☐ 20-21歲 4. ☐ 22-23歲 5. ☐ 23歲以上

(二) 健康狀況：1. ☐ 極好 2. ☐ 好 3. ☐ 普通 4. ☐ 差 5. ☐ 極差

二、說明：請依您的實際狀況圈選適當的數字，以下從1到7的數字分別代表您同意的程度，如果您覺得完全同意這個陳述，就將數字7圈起來；如果完全不同意這個陳述；就將數字1圈起來，依此類推。

	完 全 同 意						完 全 不 同 意
1. 即使沒人肯定我，我仍相信我的存在必定有其價值	7	6	5	4	3	2	1
2. 我的生活很有目標，我知道自己存在的意義	7	6	5	4	3	2	1
3. 我不了解我自己	7	6	5	4	3	2	1
4. 我不愛我自己	7	6	5	4	3	2	1
5. 死亡是一件可怕的事，我不願意去想	7	6	5	4	3	2	1
6. 我了解自己的性向	7	6	5	4	3	2	1
7. 我肯定自己的性向	7	6	5	4	3	2	1
8. 我在生活中常常隱藏自己，扮演別人想要我扮演的角色	7	6	5	4	3	2	1
9. 我喜歡自己的身體	7	6	5	4	3	2	1
10. 我常常被別人的看法所影響	7	6	5	4	3	2	1

	完全 同意					完全 不同意
11. 我能接納與我想法不同的人	7	6	5	4	3	2 1
12. 我不覺得別人該為我改變	7	6	5	4	3	2 1
13. 我覺得只有幸福生活值得過	7	6	5	4	3	2 1
14. 就算我想要的生活方式不受他人肯定，我仍能堅持自己的選擇	7	6	5	4	3	2 1
15. 我覺得如果沒有結婚就無法擁有幸福的生活	7	6	5	4	3	2 1
16. 當我痛苦不安時，我能與自己相處	7	6	5	4	3	2 1
17. 我能為自己訂立生活的目標	7	6	5	4	3	2 1
18. 當我心情低落時，我知道如何安慰自己	7	6	5	4	3	2 1
19. 我無法想像一個人獨自面對困難	7	6	5	4	3	2 1
20. 我無法想像自己一個人過生活	7	6	5	4	3	2 1
21. 當我難過時，我總是需要別人安慰我	7	6	5	4	3	2 1
22. 我常常找不到值得快樂的事	7	6	5	4	3	2 1
23. 當我陷入憂鬱時，我會主動尋求幫助	7	6	5	4	3	2 1
24. 我能發現自己的情緒狀況，並且妥善的處理自己的情緒	7	6	5	4	3	2 1
25. 當別人跟我訴苦時，我能傾聽並給予安慰	7	6	5	4	3	2 1
26. 我無法做決定也無法承擔責任	7	6	5	4	3	2 1
27. 我需要有別人關心我	7	6	5	4	3	2 1
28. 我可以為自己的未來訂立目標，並且朝著目標努力向前	7	6	5	4	3	2 1
29. 就算別人不了解我，我還是可以獨立地面對自己的人生	7	6	5	4	3	2 1
30. 我覺得每個人都應該對自己的生命負責	7	6	5	4	3	2 1
31. 我知道我的努力不一定成功，我可以坦然接受失敗	7	6	5	4	3	2 1
32. 我只關心與自己有關的事情	7	6	5	4	3	2 1
33. 我能以同理心對待他人	7	6	5	4	3	2 1
34. 即使我失敗了，但我還是會為別人的成功而高興	7	6	5	4	3	2 1
35. 人總有一天會死，所以我覺得怎麼活都無所謂	7	6	5	4	3	2 1
36. 我希望我的人生沒有痛苦	7	6	5	4	3	2 1
37. 我不知道什麼是我想要的生活	7	6	5	4	3	2 1
38. 我覺得我該對自己的現狀負絕對的責任	7	6	5	4	3	2 1
39. 我害怕與死亡相關的議題	7	6	5	4	3	2 1
40. 我常常覺得人生毫無意義	7	6	5	4	3	2 1

	完全同意							完全不同意						
41. 我想探索與死亡有關的種種議題	7	6	5	4	3	2	1							
42. 我害怕親近的人的死亡	7	6	5	4	3	2	1							
43. 我想過老了以後的人生該如何過	7	6	5	4	3	2	1							
44. 我不怕老	7	6	5	4	3	2	1							
45. 我熱愛我的生命	7	6	5	4	3	2	1							
46. 我肯定我的存在是獨一無二，無人可以取代的	7	6	5	4	3	2	1							
47. 我不常表達自己的想法，總是逆來順受	7	6	5	4	3	2	1							
48. 我認為我對某些人來說是重要的	7	6	5	4	3	2	1							
49. 我害怕挫折，總是無法坦然面對自己的失敗	7	6	5	4	3	2	1							
50. 我勇於追求我想要的生活	7	6	5	4	3	2	1							

* 問卷到此結束，請檢查有無遺漏。