

「生命教育」通識課程規劃之理念與實務

——從「存有詮釋學」理念到「存在—人本諮商」策略取向

李德材

朝陽科技大學通識教育中心副教授

摘 要

本文探討生命教育通識課程規劃之理念與實務，而以存有詮釋學作為理念之基礎，以「存在—人本諮商」作為策略導向。本文簡要地考察了生命概念在當代詮釋學中之內涵，並結合海德格(M. Heidegger)之「此有」(Dasein)分析以導出存在—人本諮商之基本命題，以作為課程規劃與教學設計之依據。在課程上參酌「再概念」(reconceptualists)學派之規劃精神；在教材方面，本文具體評論了柯瑞(G. Correy)廣被採用之名作：《追求過去與未來——從不知道我還有其他選擇》；教學上則注入存在—人本諮商學派之團體諮商技術，最後並簡要地評鑑本課程實踐上之利弊得失。

關鍵辭：生命教育、通識教育、詮釋學、存在—人本諮商、課程規劃

前言

何謂「生命教育」？可能就像何謂「通識教育」或「哲學」般地難以取得共識。不過我們一直認為，上述諸名詞不是一個定義的問題，而是「實踐」問題。亦即，唯有我們從環繞著「生命教育」這一主題，而從各種角度進行之教育實踐與反思後，才有可能對此問題提出某種可能之回應。本文基本上是個人從事生命教育實務數年後所提出之理論性反思，並冀望藉由此反思來強化生命教育實務運作¹。

在這脈落下，本文試圖從「存有詮釋學」(Ontological Hermeneutics)的角度，對生命概念作一歷史性考察以理解生命一詞之可能意義方向，並由此方向做為課程規劃之基本理念與實務方向；並藉由對「存在—人本諮商與心理治療」(Existential—Humanistic Counseling and Therapy)及團體治療策略取向之探討，以做為教學設計之建構方向。而這些理論或實務如何能與生命教育關聯在一起？

首先，存有詮釋學與存在人本諮商無論是理論內涵或歷史傳承兩方面本就是密切關聯的²。就諮商心理治療與教育之關聯來說，榮格(C. Jung)即指出，心理治療與教育實是相通的³。在《系統性教育學——教育做為諮商學科》一

¹ 感謝匿名審查者之提點，「生命教育」一詞範圍廣泛，而本文所論之內容或原則是否能適合所有生命教育課程？實則，本文只是在存在一人本諮商取向下，且較接近於「生命成長」意義下之生命教育課程，所述自然不適合於諸如「生命哲學」或「生命倫理學」等不同性質課程之實施方向。

另一匿名審查者質問「生命成長」類課程與生命教育之關聯與統整性。本文認為，理念之探討固然有其意義，但純理之探討極易流於空泛；反之，依現象學觀點，由具體事件入手，則能「即事以窮理」。因此，本文認為，就生命教育這一廣泛範疇而言，「生命成長」(尤其是奠基於存在人本諮商)取向實較其他取向之課程更具有生命實踐上之具體性與可能性。又感謝審查者之提點，團體治療相關技巧運用於教學上之教師專業能力與相關倫理議題。本文所述，僅是原則、方向性問題，教學實務運用上，若不具專業能力或輕忽倫理議題，是會造成傷害的。因此，教師依自身專業程度之不同，審慎的態度是非常必要的。

審查者又質問，將(生命教育)課程區分為軟性與硬性，與自述生命教育之定義有出入，可否考量改為整合、滲透課程與單一(性)課程？本文認為，軟性與硬性課程只是課程理論上方便之區分而已，實務運作上，二者往往會互相滲透、融合，只是孰輕孰重而已。若依審查者之區分方式，當然也無妨，但應也是孰輕孰重之問題；實務上，應當很少人會強調其生命教育課程是單一性的。

² 感謝匿名審查者之質問，謂海德格是否為存在人本諮商之奠基者？而其他諸如布伯(M. Buber)或齊克果(S. Kierkegaard)是否有討論空間？除了某些共同取向外，存在人本諮商本就是較為鬆散之學派，當然不能說海德格是唯一之奠基者；但若論原創性與系統之完整性，當非海德格莫屬。本文為論述方便與篇幅所限，只討論海德格與高達美等人。又感謝另一審查者之提點，心理學流派眾多，本文僅論及人本心理學而未及其他流派。實則，並非輕忽其他流派之重要性，而是本文取向所在，方便論述而已。相關歷史淵源請參見 Irvin D. Yalom, *Existential Therapy* (New York: Basics Books, 1980), pp.16-20.

³ 參見 C. Jung, *The Development of Personality* (London: routledge, 1991).

書中，建構主義之教育學者 Huschke-Rhein 即指出：「所有諮商與治療的活動本質上即屬於教育之任務與事業。幫助、支持、獎勵、諮商與治療，皆為正常教育目標教育」⁴。因此，當我們試圖從存有詮釋學中挖掘生命一詞之豐富內涵做為課程規劃之基本理念，並從存在一人本諮商中「批判性地繼承」某些實務策略，並「創造性地詮釋」地運用於教學設計中，當具有某種合法性依據。

壹、存有詮釋學生命概念之歷史考察

這裡所謂的存有詮釋學乃相較於以哈伯馬斯為代表之「批判詮釋學」而言。就詮釋學史而言，相較於只作為「詮釋方法」研究之「古典詮釋學」，狄爾泰(W. Dilthey)正式開啓了作為「精神人文科學」基礎之「哲學詮釋學」歷史發展。他首先影響了胡塞爾(E. Husserl)現象學之建立，尤其是其存有層次之「生命關聯」概念更是直接影響了其後胡塞爾「生活世界」概念之建構。在胡塞爾影響下，海德格(M. Heidegger)及其學生高達美(H. G. Gadamer)更成為當代存有(哲學)詮釋學之代表性人物。而生命概念在這些學者的拓展下，更顯現出豐富而深入的意涵。

一、狄爾泰之生命概念：自我理解與體驗

狄爾泰哲學之主導概念正是「生命」(Leben; Life)。這裡所謂的生命是一廣泛的概念，除生物學意義之生命外，亦指人類與動物共具之生命，並且首先係指謂許許多多參與構造人類社會歷史實在之命運。哲學也不是在概念中解釋生命，而是在對「客觀精神」的理解中發現通向世界的道路⁵。所謂的客觀精神，狄爾泰說它：「包括了道德、法律、宗教、藝術、科學、心理及哲學等，由此命運的共同體(即生命)所建立的生活方式、交往方式或目的性所關聯到之物。從出生至老死，我們都在這種客觀精神世界中獲取養分」⁶。那我們又如何在此客觀精神(或歷史世界)中「理解」生命經驗呢？何謂「理解」？理解涉及到「闡釋」(auslegen)這一概念。

依狄爾泰，有別於自然科學或自然世界涉及之「說明」(erklären)概念，

⁴ 間引自馮朝霖著，《教育哲學導論——主體、情性與創化》(臺北：高等教育出版社，2003)，頁 43。相關理論見該書頁 43-45。

⁵ 參見洪漢鼎著，《詮釋學史》(臺北：桂冠圖書公司，2002)，頁 109。

⁶ 引自洪漢鼎等譯，《詮釋學經典文選》(上)(臺北：桂冠圖書公司，2002)，頁 97。

闡釋則涉及精神世界或精神科學，而偏重於從事物本身出發進行闡發性和揭示性的解釋。闡釋是一種工具或手段，指向「理解」生命或精神世界——理解本身是目的⁷。而我們對生命或精神世界的理解又奠基於「自我理解」上。

依狄爾泰，所有的理解都涉及一種自我理解，一種心理的轉換，而觸及精神世界這一具共通普遍性之生命世界。更具體地說，這種作為對生命世界理解之基礎的自我理解，便是「體驗」(Erlebens)的作用。狄爾泰說：

體驗將其自身向我呈現（字義上講，就是「為我存在」）的方式，完全不同於形象處於我們面前的方式。體驗的意識與他的構成是同一的東西，在為我的東西與經驗為我的東西之間不存在區別；換言之，體驗並非像一個對象那樣與其體驗的東西對立，正相反，體驗的為我存在與體驗中的為我呈現的東西毫無區別。⁸

依狄爾泰，在體驗中，對象即在我「直觀的直接性中」是被給予意識之物，不再陌生地，是一「為我存在」之方式；而與作為「體驗的意識本身」——「體驗為我的東西」，即體驗意識之構成性間毫無所隔。

二、高達美詮釋學之「教化」(Bildung)與「共通感」概念

（一）教化

高達美在其詮釋學經典名作《真理與方法》首章「人文主義傳統對於精神科學的意義」中，探討人文主義幾個主導概念，其中教化與共通感與我們所探討的生命及生命教育概念有直接的關聯性。

在追溯教化的概念發展史中，高達美首先區別出教化不同於「自然造就」之外在現象，即自然所造成的「形式」，亦不同於作為人類發展自己天賦和能力特有方式之「修養」。高達美引用人文主義學者威廉·馮·洪堡(Wilhelm F. Von Humboldt)的說法指出在教化中「意指某種更內在及更高級的東西，是一種由知識以及整個精神和道德所追求的情感而來，並和諧地貫徹到個性和感覺之中的情操」⁹。

⁷ 同註4，頁101-103，〈精神科學與自然科學的區分〉。

⁸ 同註4，頁108-109。

⁹ 見高達美著、洪漢鼎譯，《真理與方法》（臺北：時報出版公司，1993），頁19。

據此，教化並不是從一般技術性構造中完成的，而是從形象與典範「塑形」和教化的內容中完成的；教化是一個永遠的、進一步的轉換。更重要的是，高達美強調，不同於某種對自然質塑或天賦的培養——此培養可能只是一種達到某種外在目的的手段：「教化沒有自身之外的目的」、「教化本身不可能是目的，它也不可能作為這樣的目的而被追求」¹⁰，高達美說：

在教化中，某人於此通過而得到教化的東西，完全便成他自己的東西。雖然就某種程度而言，所有被吸收的東西是被同化了的，但是在教化裏，被同化了的東西並不像一個已喪失其作用的手段。在所獲得的教化裏，實際上沒有什麼東西是喪失了，而是一切東西都被保留了。教化是一個真正的歷史性概念。¹¹

這裡正呼應前述狄爾泰「體驗的意識與它的構成是同一的東西」之生命體驗概念，教化與體驗和精神存在是緊密相連的。

高達美更進一步引用黑格爾的說法（雖然他並不同意黑格爾有關歷史精神科學的論斷）指出，人之所以為人之顯著特徵即在於他脫離了直接性和本能性的東西——「人按其本性就不是他應當是的樣子」（黑格爾語）。所謂的教化即是脫離這種本能的直接性而向人類理性之普遍性過渡。而這裡所謂的「人類理性之普遍性」並非僅指與實踐相對立的理論活動，而更指促使個人脫離本能性活動而達致自身成為一個普遍的精神存在體而言。依照黑格爾的觀點，欲達致這種精神普遍性正是透過職業的選擇——全心全力投入整個職業活動以遂行其實踐性教化¹²。

最後，高達美也引用赫爾姆霍茨(Hermann Helmholtz, 1821-1894)的說法，藝術家的感情與機敏也是以教化為前提條件。依高達美，所謂機敏乃意指「對於情境及其行為的一種特定的敏感性和感受能力」，此不同於一般性的科學認識法則，而是關乎某種「不表達性」和「不可表達性」之物——機敏感的本質¹³。

¹⁰ 同上註，頁 9。

¹¹ 同上，頁 21。

¹² 同上，頁 23-24。

¹³ 同上，頁 27。

(二)「共通感」

高達美認為教化的本質涉及到某種普遍的感覺：共通感。簡言之，這方面高達美主要透過思想史的論述，尤其是厄廷格爾(F. C. Oetinger, 1702-1782)的觀點來討論。厄廷格爾把共通感直接翻譯成「心地」(Herz)，他說：

共通感涉及的是這樣一種眾所周知的東西。這些東西一切人日常生活都能看得見，它們彼此組合成一個完整的集體，它們關係到真理和陳述，又關係到陳述的方式和形式。¹⁴

依高達美的理解，這裡厄氏想說明的是，問題不在概念的明晰性，概念的明晰性並「不足以達到活生生的知識」，而在於必須有「某種預感和意向」並包含某種「日常感覺」。因此，厄氏把共通感定義為：「通過直接地接觸和觀看最簡單的事物而對明顯展示給整個人類的對象所具有的一種富有生氣而敏銳異常的感覺」，這是一種使生命歡躍的共通感，其基礎便是生命概念：「生命循環的中心在於心靈，而心靈通過共通感認識無限。」¹⁵

同時，透過對歷史回顧的討論，高達美指出共通感也涉及到某種「本能地並立即進行」及一種瞬息萬變的「具體情境」之「實踐知識」(亞里斯多德)；而所有比詮釋規則和知識更為深刻的東西是對於自身的「應用」。最後，正如同生命概念般地，共通感並非只停留在個人層次，它也是種「對共同福利的感覺，也是一種對共同體或社會、自然情感、人性、友善品質的愛」¹⁶。

貳、從海德格之「此有」(Dasein)分析到 存在—人本諮商之基本命題

存有詮釋學生命概念之發展到海德格身上成了最具嚴密性與延展性之「此有」分析。尤其其經典名作《存有與時間》(*Being and Time*)透過歐陸著名精神分析學者賓思汪格(L. Binswanger)與包斯(M. Boss)將之與心理治療實務結合所形成之「存在分析」(Daseinanalysis)，直接影響了英美著名存在心理治療大師

¹⁴ 同上，頁 43。

¹⁵ 同上，頁 45。

¹⁶ 此乃英國哲學家 A. C. Shaftesbury 之言，參見同上，頁 39。

如羅洛梅(Rollo May)，亞隆(Irvin D. Yalom)，鮑嘉通(J. Bugental)，弗蘭克(V. Frankl)及 E. Van Deurzen-Smith 諸人，故海德格實為存在—人本諮商之哲學奠基者。海德格之理論複雜且深奧，以下我們將只就其與存在諮商基本命題之理論相關者作一簡略陳述。海德格說：

Dasein 之本質在它的「存在」(Existence)。此存在並非如物之「在那裡」存在著，也非任何意義上之「實體」。簡言之，此有「延續且保存他自己的方式即其存在」。¹⁷

為了避免落入傳統主客二分之困境，海德格不用「人」而自創 Dasein 一詞以代之，所以 Dasein 不是任何意義上之實體；Dasein 意指存有在這裡，在萬物中，也只有人足以發現存有理解存有，而這也正是 Dasein「延續且保存他自己的方式」，即 Dasein 之存在特性：

(此有)這個存有者獨有的是：藉著通過它的存有，它開顯了它的存有。瞭解著存有是 Dasein 的一個存在特性。¹⁸

基本上，此有是某種包含時間歷程與空間位所之「地位」，是「存有」(Being)真理被經驗與被思維之位所。那作為此有存在特性之「瞭解著存有」到底是什麼意義之「瞭解」？首先，它不是認知或理論理性意義上之「瞭解」，用直接而相當粗略的話說，所謂的「瞭解」類似於某種「光照」或「解蔽」：解除障礙而讓真理（存有）顯現出來；就此意義來講，存有即是某種「解蔽性」之真理。

所謂，「藉著通過 Dasein 的存有，它開顯了它的存有」，亦即，Dasein 本身也是某種不斷地「光照」、「解蔽」或即說是「理解著」的存有者——「一點靈明」(中國話說)；藉此「靈明」，dasein 開顯了它的存有。更進一步說，dasein 之所以能開顯它的存有之存有論依據何在？這涉及「世界」概念。正如前述狄爾泰論「體驗」所說的：「作為為我存在之對象與體驗意識間毫無區別」：依海

¹⁷ 見 M. Heidegger, *Being and Time* (臺北：雙葉書廊，1985)，p.87。

¹⁸ Ibid, p.32。

德格，所謂的世界並不是與意識相對立的客觀實體構成之總體，而是某種因緣合和之「義蘊總體性」。所謂「Dasein 底存有即開顯著世界」，這裡的「世界」是一存有論概念，世界本身即作為 Dasein 底存有之一特性，只有當 Dasein 開顯時，世界才能被發現或存在。加上了作為 Dasein 開顯它的存有之存有論依據：世界概念，我們便可以清楚地說：「瞭解著存有是 Dasein 的一個存在特性」¹⁹。那何謂「存在」？它和「存在一人本諮商」之「存在」基本命題又有何關聯？以下我們轉述學者依海德格「存在」義蘊之總括，簡要指出其間之理論關聯：

存在是一種存有的方式，是在「開放地立於」「存有」的「開顯」之中，而這是一種「外立」——即忍耐的等待——狀態之中，這種等待是一種「牽掛」(Sorge)。事實上存有者更在對死亡「憂懼」(Angst)中建立一「本真的」(eigentlich)「向死亡存有」之關係——此即「抉擇」以致讓「存有」真正的開顯。存有者如此看是在一種自我「綻出超越」(ekstatisch)的存有方式中，此即謂此存有者在「存在」之方式中。²⁰

在這段引文中，再結合前文所述，我們可以引出「存在一人本諮商」之基本命題²¹：

(一) 自我理解與自我覺察能力之重視

如前所述，Dasein 作為一存有者與萬物之不同處即在於它能不斷地自我解蔽、理解、光照，存在諮商對此命題之重視是可以理解的。

(二) 「有限性之存有者」與自我超越

此有雖作為一有限之存有者，但就其能「藉著通過它的存有，開顯它的存有」來說，又具有自我超越而往無限開放的可能性——「綻出超越」。

(三) 牽掛、憂懼是一種存在之基本現象

¹⁹ 這裡的論述，曾參考過陳榮華著，《海德格哲學——思考與存有》(臺北：輔仁大學出版社，1992)，頁 16-24，。

²⁰ 這裡的詮釋引自汪文聖著，《現象學與科學哲學》(臺北：五南圖書公司，2001)，頁 104。

²¹ 以下對存在一人本諮商基本命題之陳述，參考：

(1) R. S. Sharf 著、游恒山譯，《心理治療與諮商理論——觀念與個案》(臺北：五南圖書公司，1999)。

(2) 柯瑞(G. Corey)著、李茂興譯，《諮商與心理治療之理論與實務》(臺北：揚智文化，1998)

(3) J. Bugental, *The Search for Existential Identity*. (出版公司及年份不詳)

在此有「外立」——耐心的等待中，向「存有」開顯之歷程中，此歷程即是「牽掛」——牽掛是此有之普遍性規定。而這種牽掛之極致在於面對死亡之「憂懼」。因而，在存在諮商中，「憂懼」有其正面意義，是存在之基本現象。

(四) 本真、非本真存在與死亡覺知

此有在面對死亡之憂懼中，往往能自我警策並據此建立一本真之存在方式；面對必然來臨之死亡視若無睹，即可能沉淪為某種「非本真」之存在方式：世俗中之「大眾」(das Mann)及非本真之「存在性相」：閒談、浮泛之好奇心及缺乏決斷力之曖昧。

(五) 存在之抉擇與自由、責任

Dasein 之存在並無任何先驗之超越性根據(如上帝意旨等)——人是被「拋擲」到此世界的，因此，人之成為本真或非本真存在也就沒有任何先驗性基礎：端賴自己之存在性抉擇。從這意義看，人是自由的；但另一方面，人也必須為自己的抉擇負責。海德格也指出，透過存在抉擇及某種「良心之呼喚」(非先驗意義)，人是能夠向本真之途回歸的，這也是存在諮商之重要任務之一。

(六) 孤獨與人際追尋

從前述人之被拋擲於世界來看，生命註定是孤獨的；但從 Dasein 存有底特質乃作為義蘊整體之世界來看，此有之本真性追尋又必然要在人際間展開。

(七) 意義與無意義感問題

Dasein 既然是必死之有限性存有者，從某種意義說，死亡也是最大的虛無，生命存在意義或無意義感問題，在存在諮商中也是非常重要的命題。這方面，存在思想家如沙特(Jean-Paul Sartre)、卡謬(Albert Camus)提供了更多豐富而具體的資源，這也幾乎是弗蘭克「意義治療法」中最重要的問題。

參、「生命教育」通識課程規劃之基本理念

就形式或歷程來說，一般所謂課程規劃可包括：1. 待受教育者(之評估)；2. 目標(就課程本身說)與目的(就受教者說)；3. 課程設計(含課程評鑑)、教學設計(含教學評量)；4.其他相關因素之考慮²²。

就內容取向來說，對於課程之「定義」，學派間之看法不一。有教育學者

²² 參見王文科著，《課程與教學論》(臺北：五南圖書公司，1994)，頁 15。本文以下課程相關理論之引用，主要參見該書，特此註明。

將之歸納為三大類課程定義，其中「再概念」(reconceptualists)定義正與本文取向相呼應。與該定義兩種緊密關聯的要素之一為「詮釋學的傳統」：強調主觀性，存在的經驗，詮釋的藝術，以及瞭解人類行為的主要意向等。基本上，他們把課程視為「道德的工作」而非技術性工作；有些學者亦考慮到「解放」(的觀點)²³。以下將參照該學派之理念，並結合相重理論，先闡述一些與本課程規劃取向相關之課程理論基礎，再說明本課程之目標與目的

一、生命教育之課程理論基礎

有學者依課程性質將之區分為：「硬性」(hard)課程與「軟性」(soft)課程，本課程當屬後者。該取向主要是從人文學科，歷史，宗教，哲學，文學批判等軟性課程融攝所需之觀點。學者指出，這類課程「知識的來源不僅包括感覺與理性，而且包括直覺與存在知識」，這些課程專家也強調：「不研究教室的行為或決策改變，而以時間性、超越性與政治的意義為研究的對象」、「個人得以了解自己存在的可能性」、「將超越性認為是超逸若干狀態而言，課程需考慮人格的獨特性與自由的氣氛」等²⁴。

亦有學者依據課程探究領域區分為四大類，其中與本課程取向相關度最高的是前述被歸類為「再概念論者」學派之「價值取向理論」，該取向強調「『教育意識的培育』，促使教育工作者對於存在於潛在課程與顯著課程中心的價值問題」，而以麥唐納(J. B. MacDanald)作為個人取向之代表，他指出：

我們關心——創造好的生活，好的社會及好的個人目的——如果我們談論課程的人，想了解我們自己正在說些什麼，並與他人溝通，則必須把那些價值明確地說出來。²⁵

這些都是本文課程設計之基本立場。

二、課程目標與目的

這裡我們將結合存有詮釋學之生命概念，存在一人本諮商之基本命題及上述相關課程理論取向，勾勒課程之目的地與目標，並簡要加以闡釋。

²³ 同上，頁 12-13。

²⁴ 同上，頁 105。

²⁵ 間引自同上註，頁 112。

（一）生命教育立基於開放性之「生命共同體」（生活世界）

誠如麥唐納所言：「課程一是研究構成學習世界的內容，以及著手塑造該世界的方法。就課程本身的小宇宙而言，問題似乎是以涉及全人類為首要。」²⁶ 再者，人類整體與自然界又息息相關，因而，除了正式課程本身外，尚須向「非正式課程」與「潛在課程」延伸以促使學生以更開放的態度面對瞬息萬變之世界，學會人與他人、人與社會整體，乃至人與自然界等「生命共同體」建立關係之道。

（二）引導學生意義真理方向之追尋，並強調「此時此地」經驗之教育

方針

儘管現實世界存在多少不合理與荒謬，生命教育應能促使學生保持對生命之樂觀與超越性，透過「存在抉擇」以追尋海德格所謂的「本真性」之存在方式，以建構自我認同，並體現生命之意義與價值。而正如高達美說的：「生命本身即是一種流逝的時間性，是以形成永恆的意義統一體為目標。」²⁷ 在生命教育中，這種「意義統一體」之形成，不是某種「意識形態」理念之灌輸；反之，生命經驗必然在時間之流中展開。因此，透過「以學生為中心」之基本導向，以及發現式、體（經）驗式、啟發式、活動式等課程課程設計與教學方式，以探索某種可能之真理與意義方向才是課程之目標。再者，在「存在時間」中，過去、未來與現在是互相融攝的，在教育方針上，「此時此地」之經驗當是其著力處。

（三）自我理解是生命教育之起點

依存有詮釋學理念，「一切理解都包含著自我理解」，而「歷史意識」更是理解存有之重要關鍵。因此，生命教育要能促成學生對自己「生命史」之深入瞭解，以作為理解世界之依據。正如狄爾泰所說的：「自傳是對自身生命最完善的解釋——以致自我能意識到人的基礎和他生活於其中的歷史關係。」²⁸ 甚至，人之能超越自我之侷限性亦由此著手。

（四）生命教育本身即是一種教化的歷程

如前述「教化沒有自身之外的目的」，因此生命教育之課程目標不是某種

²⁶ 同上，頁 112。

²⁷ 同註 8，頁 306。

²⁸ 間引自同註 4，頁 110。

生活技能之養成，亦非某種專業課程（如哲學、心理學、文學、社會學或宗教學等）之通俗化。再者，生命教育之目標亦非僅僅侷限於種種有關「生命」理性知識推導之「理論性教化」；而經由涉及實踐智慧等之「實踐性教化」，促成學生某種「意識的轉化」，使其脫離動物性之本能反應，以達致人文化成之教化意義，更是不可或缺之目標。

（五）共通感與實踐智慧

如前述，共通感涉及「對人類整體之愛的」、「某種預期或意向」、「在簡單直接的東西中看到豐富意涵之敏銳異常」，及「活生生的知識」、「實踐知識」等。因此，生命教育旨在涵育學生對人類與萬物整體某種「愛的意向」之生命情感或情操。這種情操之涵育應以「活生生的知識」或「日常感覺」，尤其是具體情境中之「事件」為起點，重視人與社會、自然之整體性關聯。藉由融會知性與情意性或體驗性（尤其重要）之教材編製與教學策略，使學生通過現實世界之考驗或批判，發展一套適於自己生命風格之「實踐智慧系統」。

（六）生活實踐與終身學習

最後，課堂之研習討論只是手段，「生活實踐」本身才是生命教育之真正主體。因而，如何透過課程設計（如教學評鑑採生活化之實務作業等），以鼓舞學生在實際生活中體現生命教育之精神，使學生除專業領域之追尋外，建立某種「身心靈整體」之「生命關懷」意識或態度，並藉此延伸為終身學習之方向，才是生命教育之終極目標，。

肆、生命教育課程設計（發展）實務

一、課程設計之類型取向

一般來說，課程設計（或稱課程發展）需考量的基本概念為：範圍，順序，銜接，延續，平衡等五大要素，篇幅所限，此處不擬討論²⁹。

就課程設計之類型來說，本課程基於規劃目標所示，當較偏向於所謂的「廣域課程設計」與「學習者中心課程設計」（其中所含之「活動課程設計」）。即使本課程以存有詮釋學及存在一人本諮商為取向，但就學科性質來講，非任何

²⁹ 同註 21，頁 173。

單一學科所能完全涵括；反之，心理學，哲學，宗教，諮商，文學，乃至社會學等人文社會科學之內容皆可能涉及，因此，強調「試圖橫切某整個領域或知識體系，另創一個統一體」，且課程設計的範圍較大之「廣域課程設計」，較符合本課程之需求。再者，生命教育課程作為「生命的學問」，重視學生主動參與之熱情，及啟發式、體驗式等教學方式，因此，「學習者中心課程設計」範疇中之「活動課程設計」強調如：學習者的選擇權；藉由提供學習者成為主動參與學習過程的機會，來促進學習者的發展；教師不以學科或教材專家自居，而以引導學習者為務及課表（課程內容）具有彈性，視進行活動決定等基本理念，實可作為本課程設計之主要依據。

二、課程編製（教材編製）架構舉例與教材評鑑

在生命教育這一意義範疇內，它的教材內容當然可以隨著其課程發展實務上之需求及課程名稱等因素作彈性調整。這裡，我們將以一般大學通識中一學期兩學分之「生命成長」類的課程為例，依本文上述之取向，作一簡要之討論與評鑑。同時，為方便焦點之凝聚與架構之開展，我們將以專為一般大學生「生命成長」而編製，同樣強調「存在—人本諮商」取向，且廣為同類課程採用為教材（我們也常以本書為指定教材）之名作：《追求未來與過去——從來不知道我還有其他選擇》（G. Corey 著、李茂興譯，臺北弘智出版社，1998），作為探討與評鑑之藍本。

首先，就編製體例來說，為使學生主動參與學習並激發對自我生命情境之探索，作者強調該書為「未完成之書」(incomplete book)，書中每一章皆有相當令人讚賞之形式設計：

1. 章前自我評估：透過簡要之測驗形式，使學生先就該章節主題相關之自我生命情境簡要自我評估，以引起學習動機並進入學習氛圍中。
2. 暫停一下做反思：每一節正文敘述完後，透過深入且多元之問題或活動設計，促使學生主動與章節主題對話，並深入自我生命情境之探索。
3. 本章摘要：簡述該章主要內容重點，使學生能系統掌握該章主題
4. 活動與練習：透過多元且生活化、實踐性之活動設計，以幫助學生將該章主題內容帶入實際生活實踐中。
5. 案例分析：每章皆提供相當具啟示意義之案例或事件，以作為具體討

論各章節主題之參考依據。

就內容來說，全書共分為 13 章，分別討論 13 個主題。以下將以本課程規劃取向為依據，並結合個人教學實務經驗，就這些主題內容之編製簡要加以闡釋並評鑑。

(一) 第 1 章個人學習與成長之邀請

本章後半段篇幅透過「多元智力評鑑指標」(含測驗)等學習方式之介紹，作為邀請學生閱讀本書並進入個人生命成長之預備，是相當不錯之設計。

前半段篇幅則分別敘述了羅傑斯、阿德勒、馬斯洛及榮格等四位人本心理學者所凸顯的主要議題。這些敘述雖然尚稱深入淺出，但仍然偏向理論性的平鋪直敘，學生之吸收效果相當有限。我們認為，若能打破學說界線，改以「議題」為中心，並融入存在諮商之基本議題（諸如 Yalom 所論之死亡，自由，孤獨，無疑意義感等），順便帶出全書基本架構，效果可能會好些。

(二) 第 2-3 章分別討論「童年與青少年之回顧」與「成年時期與自主性」

就主題內容來說，正符應前述狄爾泰強調「生命史」(自傳)在精神科學中自我理解之重要性。但可惜的是，第 2 章中，比較佛洛伊德與艾力克森(Erik Erikson)生命發展史之心理學理論架構佔了大半篇幅，且後半篇幅依然繞著這些議題而發展，頗偏重學理平鋪直敘且有把生命教育知識化之嫌；再者，實務上一般學生對這些生命發展之學理議題不見得有多少興趣。我們認為，作者若能跨出心理學本位知識之立場，結合文學、藝術、歷史甚至哲學等人文學科之精義，為「生命史」發展之議題作生動且具啟發性之探討，當更具意義。第三章的討論則較靈活，像導入「溝通分析學派」(Transactional Analysis)之基本概念，「禁令」之探討，及「挑戰自己的內在父母」等單元之設計，尚稱平實。

(四) 第 4 章成為你心目中的女人或男人

這一章可以視為從「性別議題」切入而邁向存在諮商「本真存在」之主題。正如某些心理學之性別討論聚焦於「性別刻板印象」(gender stereotypes and roles)³⁰，作者本章亦不離此傳統，依序分別論述了受傳統影響之兩性刻板角色扮演，其所付出的代價，面臨的困境，對此刻板角色之挑戰，及如何超越性別限制而邁向整合性的「雙性人」(androgyny)等議題。然則，影響兩性發展之

³⁰ 如 Susan A. Basow 著、劉秀娟等譯，《兩性關係——性別刻板化及角色》(臺北：揚智文化，1996)，即是此取向之一。

要素，除了傳統刻板角色扮演外，尚有許多切入點；再者，新世代年輕人對傳統兩性刻板角色之界線已較趨模糊，感受較不深。我們認為，刻板角色問題之敘述可再力求精簡，並適度擇要加入諸如：女性主義、性別與教育或社會生活、性別與空間、性別與婚姻適應、乃至性別與生涯發展等較具現代性與社會性之議題³¹，效果可能會好些。這也較符應前述 Dasein 的開顯性基於作為「意蘊整體性」之世界（存有論概念）之原理，畢竟，性別之發展與世界整體無法脫離關聯。

（五）第 5 章工作與休閒

本章主要介紹生涯發展與休閒生活之基本觀念與實務，尤其對「選擇某種生涯意謂著選擇某種生活方式」之強調更符應前述「透過所選擇職業之全力投入以完成自我教化」之基本理念；然若能加入對投入某種專業之過度執著與單一認同，同樣也可能對人格整體發展造成某種侷限或僵固之批判性反省，當更為周全。在其他教材內容方面，本章頗見精采，也頗受學生歡迎。

（六）第 6-7 章分別處理「你的身體健康」與「壓力管理」

就主題來講，這兩章符應「身心靈整體發展」之生命成長理念，對現代學生來說更形重要。尤其第 6 章「健康與生活模式的選擇」，與「夢與諮商是通往自我了解與身心健康的道路」等議題，饒見義蘊。第 7 章對壓力管理之基本理念與實務都有詳實之討論。但作者對一般人（尤其是中老年人）常見的「身心症」(Psychomatic)著墨甚多，卻對現代社會越來越普遍（尤其是青年與青少年）的「精神官能症」，如憂鬱症、強迫症、泛焦慮症等隻字未提，誠為美中不足之事。

（七）第 8-9 章分別討論「愛」與「性」

就主題來說，作者強調所敘述的「愛的關係」廣泛涉及各類型的愛（但探討上仍較偏向於兩性之愛）。說「愛的關係」是生命教育最重要的主題之一當不為過，尤其是對人類整體某種「愛的意向」更是前述「共通感」或一般道德教育之標的。「性」，除了是伴隨兩性之愛而來的重要問題外，更是涉及生命「存在感受」（如親密感、罪惡感）之重要議題，作者也做了細膩而精采地處理。

（八）第 10 章關係

從存在一人本諮商角度看，關係議題可著墨處實在很多，也特別重要。緣

³¹ 參見如王雅各主編，《性屬關係與社會》（臺北：心理出版社，1998）。

於該取向對「本真與非本真存在方式」之強調，如同第八章對「愛」有關「本真性的愛與非本真的愛」之原則性論述，作者對「有意義的關係」（作者強調是其個人觀點）同樣著墨甚多。至於其他內容幾乎完全環繞在心理層面諸如：同性戀（心理學觀點），溝通技巧，分手與離婚等技術問題，說這些問題當然也重要，但所佔篇幅可再斟酌精簡些，畢竟「關係」方面除了「親密關係」外，可以處理的「有意義」議題實在還很多，諸如：個人與組織或團體等結構性議題之簡要批判性反省，科技社會急遽變遷中人我間之「疏離感」——生命成長無法規避之社會結構性議題，乃至「人與自然」之關係對個人生命成長之意蘊等，皆不妨擇要加入。

（九）第 11 章寂寞與獨處

本章之議題涉及個體心靈深處之探索及自己與自己相處之道，其重要性不言可喻。但作者在本章中除了前面隱約提及寂寞與獨處之不同，並簡要闡述獨處對生命成長之意義外，其餘大部分篇幅用於處理「害羞所造成之寂寞問題」及重新地分析「生命成長中各階段之寂寞問題」。本文認為，造成寂寞的因素中，害羞只是造成「人際間之孤獨」（孤獨之存在樣態之一）的要素之一，而詳細敘述成長各階段之寂寞問題較流於表面現象陳述而缺乏心靈深度，且似乎也不是那麼重要。事實上，比如亞隆對「孤獨」議題之類型區分及深入探討，或近幾年所出版之相關類書，不乏精采之作³²，可惜作者並未善加取材而擇要闡釋。

（十）第 12 章死亡與失落

死亡是造成前述「此有存在之憂懼」之終極因素，也是此有自我超越之動力所在，向來也是存在一人本諮商之重頭戲之一。我們認為，相較於 11 章議題處理上之「偏頗」，本章則顯得紮實而四平八穩。從死亡覺察，對死亡的恐懼，死亡和生命意義，自殺，瀕死之自由（選擇），死亡與失落經歷的階段，對死亡、分離和其他形式失落的哀悼等，皆精實而不流於浮泛；尤其另闢「心理面與人際面的瀕臨『死亡』」單元，提供檢證判準之參考，更是饒富創意。

（十一）第 13 章意義與價值觀

個人認為，這是生命成長議題中最當關懷的議題。基本上，作者處理了：自我認同、對意義和目標的追尋、意義的基礎（發展人生觀或生命哲學，宗教

³² 如 Philip Koch 著、梁永安譯，《孤獨》（臺北：立緒文化，1997）即是這類書的傑作之一。

與意義)，並引導讀者檢證自己價值觀之運作狀況，進而強調「多元化價值觀」等，同樣地是精采之篇章。

以上我們據本課程取向，以 G. Corey 著作為藍本，並結合個人教學實務經驗對教材內容編製作了簡要批判式之反省，斟酌損益之餘，即成為本課程編製及教學實施之方向了。

伍、教學設計——從「存在—人本諮商」實務取向 到「生命成長」教學策略

一般而言，課程與教學間緊密關聯且有各種不同形式之交互關係。就本課程之理念取向與實務考量來說，採取某種高度之「聯結模式」(interlocking model)之策略最有助於課程和教學目的、目標之達成。該模式之關鍵特質旨在強調課程與教學兩個實體間存有的統合關係³³。也就是，課程與教學間，形成兩個圓圈「高度集合」關係。如此，教學設計基本上依課程設計而來，但在實務上，對原初之課程設計內容可視教學情境而採取有限程度之斟酌損益；反之，原初之教學設計亦可視課程發展實務而採取有限度之變更，課程與教學之關係較為靈活。

就歷程來說，教學設計考量的因素不外乎：教學目的與目標、選擇教學策略、實施策略、教學評量等。基本上，教學目標與目的是課程目的與目標之具體化，這裡不擬重述。

在教學策略方面，我們將嘗試結合「存在-人本諮商」之實務取向：主要以代表性人物亞隆為主，並反思個人教學經驗加以闡述。雖然依前述有學者主張「所有諮商與治療的活動本質上即屬於教育之任務與事業」之理念，在實務上，我們仍得正視在教育上，其受教者來源與態度，教—學結構模式與情境，課程教學進程，乃至技術使用之有效性等與諮商實務間之差異；然則，我們仍勉力將本課程教學定位為類似某種「生命成長工作坊」，甚至類似曾對存在—人本諮商之「團體諮商」實務影響甚為深遠之「會心團體」(encounter group)模式。因此，在秉持自覺審慎的態度之餘，我們也期盼某種「創造性的轉化」之靈光乍現。

³³ 同註 21，頁 32。

一、諮商關係與師生關係之經營

相較於古典精神分析「空白螢幕」式之治療關係模式，當代存在一人本諮商對諮商關係重要性之強調簡直與之不可同日而語。實務研究亦顯示，有效的治療師均有類似之處，他們均能「與案主建立溫暖、接納、瞭解的關係」，或治療師是「專注、溫暖、尊重，而最重要的是『有人味』」³⁴。據此，我們相信，在教學實務上，教師對學生應具之基本態度當是：關心，真誠，深入學生內心世界而加以同理與接納等；此外，諸如：1. 身教重於言教。2. 主動熱情地投入整個教學活動以促成師生良性互動，並建立相互成長之夥伴關係。3. 適度地「自我揭露」，以鼓舞學生勇於表露自己。4. 教師非聖人，以某種程度之「透明性」，勇敢地承認自己在課堂帶領中可能犯錯的事實，以展現教師「有人味」之面向。5. 敏銳覺察學生的問題，並適時提供回饋等原則，都將能建構「有助於學習成效」之師生關係³⁵。

二、團體「動力」或「凝聚力」(group cohesiveness)之催化與 班級文化（規範）之形成

羅傑斯(C. Rogers)強調：團體治療中，成員彼此的接納和瞭解，比單一個治療師的接納更具影響力及意義³⁶。亞隆亦將個人治療中之「關係」類同到團體治療中成員之「凝聚力」³⁷。在這意義下，我們似也可以說，如何有效塑造一個健康且正向之課堂文化或規範，以提升團體動力或凝聚力，並利於學生「人際學習」，是教學實務中相當重要的事。這裡，我們參酌亞隆之觀點，提出幾種適於課堂中教師可採取的做法。

（一）教師當讓學生領略到團體（班級）凝聚力在個人生命成長之意義

個人常會向學生強調，課程中真正的主角是同學，每個同學對團體都很重要，而每一位同學身上都蘊含著豐富的生命成長經驗及無盡的寶藏；因此，你若想在此課程中學到東西，就應該勇於自我呈現，並虛心領略他人寶貴的經驗，而「團體」（課堂）就是同學可以安全地盡情地挖寶的處所——如果大家

³⁴ 見亞隆著、方紫薇等譯，《團體心理治療的理論與實務》（臺北：桂冠圖書公司，2001），頁95。以下團體治療部分大抵參考該書，特此註明。

³⁵ 這裡所述主要係轉換諮商關係為師生關係，參見亞隆著、易之新譯，《生命的禮物》（臺北：心靈工坊，2003）。

³⁶ 同註33，頁55。

³⁷ 同上，頁47。

的凝聚力夠的話。

(二) 教師作為具「示範作用」之參與者，以鼓舞學生適度地「自我揭露」

教師必需能做到在班級中自由而開放地表達自己的感受；但這種開放也不是無限制的，教師更需「示範責任感和適當的節制與真誠」（亞隆語）。我們相信，經由教師經常的示範，當能使學生在感受到安全感的氛圍中投入自我表達或揭露活動。

(三) 教師必須自覺到相較於學生，他在教學帶領上是某種程度之「技術專業」，並為此承擔起應有的責任。

誠如亞隆指出的，在團體（班級）文化或規範的塑造中，不管是有意的或隱含地，都取決於治療師（教師）之帶領或經營。故而，教師必需自覺他會使用某種程度的「社會性增強」之「操作制約」模式，比如：獎懲，以成績鼓舞或「威嚇」學生用心於課堂，視教學成效而強化某種帶領方式，對學生表現之讚賞或否定，以某種肢體語言表現之意含等（個人覺得，甚至是對學生放任不管也是某種「社會性增強」），都是在塑造某種班級文化與規範。而教師這種覺察將使教學工作更具效能及「一致性」—使其帶領方式不致前後矛盾甚或亂無章法。

三、「人際學習」與「矯正性情緒經驗」(corrective emotional experience)

研究指出，存在一人本取向團體體諮商中，具有療效之 12 個因素中，前六者依序分別為：1. 人際互動的獲取；2. 情緒宣洩；3. 團體凝聚力；4. 自我了解；5. 人際互動中之付出；6. 存在性因素³⁸。在這意義上，亦可見，「人際學習」在本課程教學中之重要性。而亞隆亦指出，「人際學習」成效之獲得預設三個前提：1. 人際關係之重要性；2. 矯正性情緒經驗；3. 團體為社會之縮影。其中對我們課程教學中最值得參考的是「矯正性情緒經驗」。它主要強調的是，在治療中光只有理性的推導和洞察是不夠的，還要有情緒的成分和系統式的現實感——亦即，在具有凝聚力的團體中，讓案主有勇氣表達自己在人際方面的情緒經驗，並經由與其他團體成員真誠互動（回饋）中，使案主體驗到自己在人際知覺方面之真實性。同時，據亞隆自己的研究，多數案主亦指出，團體治療中對他們最有幫助的「關鍵事件」中，幾乎都具有高度的情緒色彩，

³⁸ 同上，頁 77。

並涉及其他成員，而較少和治療師有關³⁹。在團體治療中，「矯正性情緒經驗」有其複雜脈絡，謹以個人教學實務中較常出現的「正向情感」矯正性情緒經驗為例加以說明。

某次課堂中，某位同學鼓起最大的勇氣且帶著激動的情緒，主動分享自己長時間和「憂鬱症」艱苦搏鬥，最後終於光明朗現之經驗。相信，在這分享舉動之前，該學生必然經歷過某種程度之掙扎——害怕同學之嘲笑、冷漠，甚或歧視等，但事實證明，他擔心的情況並未發生；反之，經由同學與老師真誠的支持、同理、激賞（其勇氣），相信該生對人際問題會有一番新的真實感，並進而以一種更為深入和開放的方式與他人聯結。這是一個典型的「矯正性情緒經驗」之課堂例子。

而此正印證了個人之經驗觀察和基本信念：情意取向生命成長（生命教育）課程中，學生獲益最大的並不是課堂中理性知識之推導，甚至也不是教師豐富的學養，而是在課堂體驗了多少具「啓示性」的「關鍵事件」（不論來自教師或同學）——這是他們印象最為深刻且啟動他們自我成長或超越之最重要因素。

四、「此時此地」之策略運用與課堂回應技巧

亞隆指出，團體治療中，「此時此地」策略運用及效能必需包含兩層次：此時此地的「體驗性」(experiencing)及「歷程闡釋」(process illumination)，二者缺一不可。而光有強烈的情緒體驗而不具「認知架構」——即「歷程檢視」(the examination of process)，並無法構成真正的體驗並類化於生活情境；反之，徒有歷程闡釋，將使團體流於內容貧乏之知性演練而失去活力與意義⁴⁰。就此時此地體驗性原則來說，即使不追溯歷史是不可能的，但案主（學生）分享的任何過去經驗，主要都被當成「此時此地」的一部份加以處理——重點是改變他現在與他人互動之關係。而所有的歷程闡釋（或評論），乃是瞭解或領悟「此時此地」體驗中所發生的「歷程」——即互動中所傳遞出的成員關係本質。

較簡單的「歷程評論」和此時此地之體驗性會有重疊的部分而難以區分。例如，個人課堂實務中，有位同學分享自己童年因家庭因素而嚐盡寄人（親戚）

³⁹ 同上，頁 24-25。

⁴⁰ 同上，頁 129-130。

籬下之苦楚與辛酸，更備感孤獨與寂寞等之「事件」。基本上，老師或學生不宜再去追究此事件發生之背景，歷史因素，辛酸之過程或細節等；反之，依此時此地之原則，老師可以回饋或問說：「我們很感謝你願意把這件是和大家分享，這對我們學習如何面對困境的幫助很大。」「是什麼原因使你願意在這時候與我們分享這件事？」「這件事情已經過去了，你『現在』怎麼去看待它？」，「你認為這件事對你現在和他人互動時有沒有影響？」等等，這些回饋或發問本身也形成此時此地體驗之流的一部份，同時也是一種簡單的歷程評論。

亞隆建議，也可以從眼前純粹的非感官訊息而作歷程評論。據此，例如，課堂中有一同學從頭到尾都冷漠地坐在課堂後面角落，小組討論亦冷眼旁觀，老師可以歷程評論道：「你一直對這裡的一切不太熱衷，你好像對老師或同學有甚麼特別的意見？我們很想聽聽你的想法！」或老師也可能發現某小組中總是只有特定一、兩個同學在發言，哪些同學只固定坐哪些位置，哪些同學發言即使很精采，團體卻冷漠以對，而某些發言內容貧乏的同學卻博得滿堂彩等等現象，都是教師適宜介入作歷程評論之切入點。而這些相關技巧都有助於進一步了解學生及團體關係之本質。當然在團體治療之運作中，複雜的歷程評論是一項高度專業的技術，教學運用的可能性不高，在此不擬多論。

五、「結構性演練」與教學進程問題

團體治療中，有經驗的治療師會適時運用「結構式演練」來幫助他達成治療目標。研究顯示，治療師過度或太少使用結構性演練對治療成效都不好。亞隆亦指出結構性演練「程度、重點和目的是重要的關鍵。假如結構性介入被用來協助塑造可以自主運作的團體，或將團體帶入此時此地的情境中，或用來解說過程，那麼它們是有價值的」⁴¹。

相較於治療團體之強調自主性運作動力，課程教學本來「結構性」就相當高——不管教學與課程之關係模式為何，總是有既定課程教材或教學進度之規範等存在。然而，誠如上述亞隆之言：「程度、重點和目的是重要的關鍵」，我們相信，在情意取向之課堂中，結合教學進程，適度、適時與有目的地使用結構性演練（體驗性活動設計），將有助於活絡教學氛圍，促成學生自主地投入教學活動中，增加此時此地之「體驗性」經驗，避免教學流於過度知性論述之

⁴¹ 同上，頁 466。

貧乏。例如：1. 處理「生命史」部分，我們常使用「彩繪童年」（分組畫圖表達情緒或說故事）。2. 處理中年與自主性時，我們常使用「撲克牌搶答」（分組以撲克牌分勝負，輪流由輸者抽出教師預先設定印有相關題目之卡片，向所有組員分享該問題）。3. 「生涯幻想」。4. 「禪坐體驗」。5. 據課程主題（然不依細步進程）先「小組討論」再「團體討論」。6. 「熱椅子」（小組甚或全班針對某一人發言討論）技術等。經驗顯示，只要在不妨礙教學進程之範圍內善加運用，將可達致上述方針。

六、融合理論知識與感性經驗之教學風格

在一項對「會心團體」帶領者風格之研究顯示，在四種基本帶領功能中分別呈現如下結果：1. 關心（支持、情感、稱讚、接納、關懷等）。2. 意義歸因（澄清，解釋，提供改變的認知架構，將感覺與經驗轉化成想法等，尤其是歸因的「過程」更加重要），這兩項因素與正向效果成正相關。3. 情緒刺激（冒險性或高度自我坦露，挑戰性、面質性、主動性與侵入性之示範等）。4. 執行功能（限制，規則，管理時間，仲裁等），這兩項帶領行為太多或太少會導致較少的正向效果⁴²。因此，除前述偏向諮商專業技術「歷程評論」之知性洞見外，課程中一般意義下之「理論知識」與「感性經驗」之運用與融合亦相當重要。這方面，除前述師生關係外，教師將「案例經驗」與理論相印證，鼓勵學生報告討論時將經驗事件與理論知識結合等做法，既可融合知性與感性經驗，亦可避免課堂中過度的情緒刺激發生而妨礙學習成效。

陸、教學評量與本文之簡要反省

一、教學評量

與評量相關者尚有「課程評鑑」，此部份涉及相當程度之教育專業技術，且篇幅所限，此處擬從略。在教學評量方面，本課程主要採「質的評量」策略。其內容及評量意義簡述如下：

（一）「生活札記」40%：這是一種類似所謂「學習檔案」之評量模式。主要要求修課學生針對課程期間之重要生活經驗或關鍵事件加以紀錄（圖文或多媒體不拘，形式不限），並儘可能將課程理論知識加以「意義歸因」（評分要項

⁴² 同上，頁 522-523。

之一)。其目的除評量學習成效外，更在鼓勵學生將課程往「非正式課程」與「潛在課程」延伸。

(二) 紙筆測驗 30-40%：內容與形式區分成兩部分。1. 課程之理性知識（認知架構）與人文技術知能，採「簡答」方式，佔 50%。2. 針對課堂中之所有師生分享，分組討論，活動帶領等教學活動中之「關鍵事件」加以描述或詮釋，採申論形式，佔 50%，其目的在測試學生課程投入情況及體驗。

(三) 平常成績 20-30%：含出席率，課堂分享討論，分組報告與討論等，其目的在鼓勵學生勇於投入課程教學經驗流之中。

二、學生課堂回饋舉要

在教學實務上，個人大致依本課程定位及規劃模式進行，那修課學生是否真的獲得「生命成長」呢？雖然詳細實證研究或數據報告尚待後續研究，但依學生課堂或作業中之「回饋」看，大致上能達成課程或教學目的。正如眾多課堂回饋學生之一所言：修習本課程時正逢婚姻問題（已婚學生），透過本課程正給予心靈支持，思想啟發及生命動力，並得以勇敢地面對當下之生命困境。

常有學生於「生活札記」中回饋道：姑不論本課程其他部分，光是生活札記之寫作——從不知道自己也能夠「寫作」，就足以讓他們受益終身，且這習慣將繼續維保持下去。

結語：本文之限制簡述

（一）理論層面

個人對詮釋學與諮商領域之理解尚屬起步階段，對課程相關理論與技術更是生疏，因此在理論分析部分，文獻引用仍相當有限；所幸本文是以個人數年之生命教育實務經驗為起點，透過粗糙之理論反省，對個人日後教學實務仍有相當程度之幫助。

（二）教學實務層面

1. 班級人數問題：礙於體制，本課程人數，除少數班級例外，修課人數大多超過 40 人，甚至 50、60 人，雖然實務上已採取諸多靈活變通方式（如加強分組活動，並對小組長簡要培訓等），但這對「情意取向」課程之帶領效果仍容易打則扣。

2. 少部分學生對通識乃至生命教育仍採「營養學分」之觀念，一開始並不會主動投入課程活動；不過，課程進行一陣子後，這種現象大多會有所改善。

要之，存在一人本諮商取向之生命教育課程與教學實務係一相當具延展性之生命教育模式之一，值得我們從理念到實務上再加以精研。但願本文之作至少有拋磚引玉之效用。

參考文獻

一、中文（依著者姓氏筆劃排序）

- Susan A. Basow 著、劉秀娟等譯 《兩性關係——性別刻板化及角色》（臺北：揚智文化，1996）
- Philip Koch 著、梁永安譯 《孤獨》（臺北：立緒文化，1997）
- R. S. Sharf 著、游恒山譯 《心理治療與諮商理論——觀念與個案》（臺北：五南圖書公司，1999）
- 王文科著 《課程與教學論》（臺北：五南圖書公司，1994）
- 王雅各主編 《性屬關係與社會》（臺北：心理出版社，1998）
- 汪文聖 《現象學與科學哲學》（臺北：五南圖書公司，2001）
- 柯瑞(G. Corey)著、李茂興譯 《諮商與心理治療之理論與實務》（臺北：揚智文化，1998）
- 亞隆著、易之新譯，《生命的禮物》（臺北：心靈工坊，2003）
- 、方紫薇等譯 《團體心理治療的理論與實務》（臺北：桂冠圖書公司，2001）
- 洪漢鼎 《詮釋學史》（臺北：桂冠圖書公司，2002）
- 洪漢鼎等譯 《詮釋學經典文選》（上）（臺北：桂冠圖書公司，2002）
- 高達美著、洪漢鼎譯 《真理與方法》（臺北：時報出版公司，1993）
- 陳榮華 《海德格哲學——思考與存有》（臺北：輔仁大學出版社，1992）
- 馮朝霖 《教育哲學導論——主體、情性與創化》（臺北：高等教育出版社，2003）

二、英文（依著者姓氏字母排序）

- Bugental, J., *The Search for Existential Identity*.(出版公司及年份不詳)
- Heidegger, M., *Being and Time*（臺北：雙葉書廊，1985）
- Jung, C., *The Development of Personality* (London: routledge, 1991).
- Yalom, Irvin D, *Existential Therapy* (New York: Basics Books,1980), pp.16-20.

Ideas and Praticce of Life Education on the Curriculum Planning of General Education

—Based on Ideas of Ontological-Hermeneutics and Strategies of Existential-Humanistic Counselling

Lee, Te-Tsai

Associate Professor,
General Education Center, Chaoyang University of Tecnology

Abstracts

Based on ideas of ontological-hermeneutics and strategies of existential-humanistic counselling, this essay examines the curriculum planning of life education. Firstly, we interpret the meaning of life about modern hermeneutics shortly, then, combined with M.Heidegger's Dasein analyses, we point out basic propostions of existential-humanistic counselling, which are basic ideas of our curriculum planning and teaching design. Many ideas of reconceptualist are absorbed in our curriculum planning, and many techniques of group counselling from existential-humanistic counselling are adopted in the teaching design, also we evaluate the famous text written by G. Corey: *I Never Knew I Had A Choice* . Finally, we evaluate briefly those advantages and disadvantages about the pratice of this curriculum.

Keywords: Life Education , General Education, Hermeneutics, Existential-Humanistic Counselling, Curriculum Planning