

由資優學生的生命態度談生命教育

陳 凌

國立彰化師範大學
資賦優異研究所研究生

賴翠媛

國立彰化師範大學
資賦優異研究所副教授

摘要

本文從影響資優學生生命態度的因素，探討資優學生的生命教育。主要從資優學生的過度激動特質、人際適應問題和壓力等內在特質及外在環境等因素來說明。資優學生由於其身心發展不一致，如果沒有經過適當的引導和教育，將導致資優學生的知性與感性不能平衡發展，然而，現行的教育體制偏重認知和成就，忽略品德培養、人文關懷、尊重生命的情意輔導。因此，本文在生命教育的部分則建議教學者從「生命自主」、「生命關懷」、「生命經驗」等三個面向引導資優學生瞭解自我的生命意義、目的與限制，課程須涵蓋認知、情意、道德、行動四個層面，目的是讓資優學生在逆境中展現正向的態度，進而找尋生命的意義與自我存在的價值。

中文關鍵詞：資優學生、生命態度、生命教育

英文關鍵詞：Gifted Students, Life Attitude, Life Education

壹、前言

從民國 83 年兩位北一女中資優學生雙雙自殺、87 年的清大研究生王水滅屍事件、台大博士班學生虐貓致死，到去年曾就讀台灣資優班的留學生殺害兩位留日女學生後從容不迫自盡，以及最近高雄市砍死遊民的雙重殊異資優學生等傷害生命的新聞，所有的內容每每震驚社會，讓家長和老師憂心忡忡，質疑究竟這群天賦異稟的孩子們怎麼了？

Piechowski (1991)指出資優學生常經

歷栩栩如生的強烈感受、想像力豐富、渴望吸收知識、對道德有強烈的敏銳度，且情感容易受傷。然而，我國的教育體制向來偏重認知，較少關注培養品德與人文關懷情操，以致學生尊重生命的概念較為薄弱。對於教師而言，如何引導資優學生在逆境中展現正向積極的態度，進而找尋生命的意義與自我存在的價值，正是生命教育永續的課題，也是資優教育教師所應著重的內容。

貳、資優學生生命態度的影響因素

由於身心發展不一致、完美主義、過度激動等特質，再加上他人期待和學業表現等壓力，使得資優學生在情緒發展、自我概念和人際適應上經常碰到難題，而這些因素都會影響其看待生命的態度，茲分別說明於後。

一、過度激動特質(overexcitability)

Dabrowski 由臨床研究中發現，資優者對內、外在環境所產生的刺激有過度反應的情形 (Silverman, 1993)，並將這種現象

稱爲過度激動，其本質上的意涵是指各類的神經過敏或不安（張馨仁，2011），若程度越強、種類越多，則其情緒發展的層次也更高，然而，在發展的過程中經常會產生內心的衝突，若個體能統整這些複雜的情緒，產生正向的生命態度，就越有能力達到自我實現的目標。

過度激動特質包含心理動作、感官、智能、想像、情緒等五種形式，茲整理如下表。

Dabrowski 的過度激動特質和行為表現

過度激動	描述	可能的表現
心理動作	生理的和心理表現主動活躍和精力旺盛	活動取向；喜歡快速激烈的運動或遊戲；青少年犯罪行爲；神經質；自傷行爲
感官	感官上特別敏銳，容易有正負向的強烈感受。	高度注意力；不喜歡孤獨；需要友伴關係
智能	具有強烈的心智活動和智能運作	關心道德議題；對真理的追尋
想像	具有創意想法和視覺想像的能力	想像和隱喻表達；易做白日夢和惡夢；現實和虛幻混淆；產生自我異想世界；對真實的世界適應不良
情緒	具有情緒的高敏感度	有和人事物連結的需求；能同理悲憫；高責任感；自我檢核；有安全的需求

註：譯自 Mika. E (2002). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: Some implications for teacher of the gifted.

由上表可知，過度激動特質所展現的行爲，如果未經過適當的引導和教育，而導致資優學生的知性與感性不能平衡發展，產生顯著落差時，其原來資優特質就可能變成極具破壞性（吳武典，2001）。

二、人際適應的問題

Winner 和 Karolyi (1998) 指出，除非資優學生得到適當的教育，否則他們將成爲學校適應不佳的高危險群學生。這是因爲資優學生有時候會因爲害怕人際孤離，

而產生嚴重的焦慮感及罪惡感，甚至懷疑自己有問題 (Gross, 1998)，情況更嚴重者甚至會不滿自己的表現、希望放棄自己的資優 (Buescher, 1985)。

張馨文 (2004) 研究發現，資優學生非常重視與老師和友伴間的關係，但卻在與師生和同儕的互動中產生許多困擾。資優學生經常覺得自己與眾不同且不被接納 (Silverman, 1992)，並覺得只有少數朋友真正了解他 (Galbraith, 1985)。青少年階段的資優學生特別容易在追求個人卓越與發展人際關係之間陷入兩難的困境，且師長和同儕的看法也會影響人生觀尚在發展的資優學生。

三、資優學生的壓力

Helms (1985) 指出，學校中的師生關係、學校壓力、同儕互動和學生對自己學業成就的看法，皆會對其造成壓力。孫瑜成 (2004) 的研究顯示，國中資優學生主要的壓力來源以「學業」為主，其次為「自我期許」，具有正向人格特質的國中資優學生對壓力感受程度較低，且較常使用正向的因應方式去面對壓力。

臨床教學也發現，父母和老師可能會不切實際的要求資優學生樣樣都行，而使其壓力大增，(Clinkenbeard, 1991)。李毓貞 (2005) 的研究指出，高中資優學生的社會支持主要來源仍是親人，然親人卻不能真正了解其內心感受，也較少花時間陪伴；此外，若高中資優學生的母親採取專制權威管教的方式，則其「憂鬱量表」得分顯著較高。資優學生的壓力源自其本身的完美主義特質、重要他人的期待與生活

步調的緊湊，因此，不論是內在特質或外在環境，皆會影響其生命態度而形成人格發展的關鍵因素。

參、資優學生生命教育的需求

Piirto (2005) 研究發現，部分資優學生認為智力並非影響人生的關鍵，且一致認為愛與同理的能力才是人類存在的要素。值得注意的是，即使剛經歷過 911 事件，國家安全和世界和平仍被資優學生列為最不重視的項目，並認為國家安全是政府的責任，而世界和平又太過理想化。另外，在利他價值觀的看法上則呈現兩極化，例如：許多有信仰的資優學生認為人生終極的目的就是幫助自己和他人得到救贖 (Salvation)，而無神論者則持相反的態度。

價值觀會影響個人的思維與行動，國中階段的青少年正值人格發展與價值觀建立的黃金時期，對於自己生命意義的感受會進一步的影響自我概念與對生命的掌握 (黎建球, 1999)。邱嬋 (2010) 研究亦發現，高自我價值者較能勇於面對挫折、批評，且具有勇於冒險和熱情的人際關係，和正向的生命態度。

Lovecky (1998) 指出部份資優學生在年紀很小的時候就展現他們心靈層面的敏感度，經常詢問有關無形精神生命的問題，並透過自我意識的覺醒發展出有系統的哲學生死觀。Clark (1997) 則認為資優學生會尋求社會的公平正義並關懷他人福祉，對價值觀與道德的議題相當敏感，然

而，這種極敏感的同理特質卻也讓資優者對某些世界議題感到沮喪，因為他們高度關心於人類存在的基本問題，卻對改變現實感到無能為力 (Kerr, 1991)。

梁秀琴和陳韻淳 (2002) 強調，當資優學生對自己的未來感到茫然，思索人生意義時常會覺得迷網，處理事物也容易抱持悲觀的想法，易有自殺的傾向。因此，若能落實情意教育課程，在給予真誠一致的關懷和支持的同時，亦提供適度的介入輔導，更可以透過系列性的課程引導資優學生珍惜生命、尊重生命、善用生命，進而掌握生命的意義與價值，使資優學生建立正確的生命態度，則社會上屢見不鮮的傷害生命事件，當可以大大的減少。

肆、資優學生的生命教育

一、生命的意義

生命是什麼？我是誰？我為何而活？這些疑惑是人類始終不得其解，卻必須思索的哲學問題，個體在尋求答案的過程中，由於身處不同的文化環境與意識形態背景，必須體察自己的生命形態以建構出個人的生命意義感。

從「目標」的角度來看，Crumbaugh (1973)認為，生命意義感是一種能給予我們個體存在有一方向感與價值感目標，並藉此目標我們可獲得一種身為有價值人物的認同感；Baumeister (1992)也指出，只有當人們對自己的生活有目標、認可自己的行為是正當的，並且肯定自我的價值、相信自己有能力去追求個人獨特的使命及目

標時，個人才會感覺到自己的生命是有意義的。

Hedlund (1977)從「存在」的層面加以詮釋，他認為個人認為自己存在的基礎或理由就是生命的意義，個人如果能意識到自己存在的理由，那麼他便會感到生命是有活力的，也會覺得自己的生命是有價值的，因此他便能清楚知道自己生命的方向，而有動力以期待美好的未來。Fabry (1980)則將生命意義的定義拓展到形而上的層次，並分為二個面向：一為終極意義 (the ultimate meaning)，有人稱之為「神」，或其他名稱如「自然」、「道」，係指宇宙中存有一超越人類存在的次序或法則，又無法被驗證的律則，注重追求的過程，而非能否達成；另一則為此刻的意義 (the meaning of the moment)，係指每一個人在生命的當下都有能力去發現、面對與達成與生俱來的使命。Yalom (1980)也提出宇宙意義和個人意義的相似概念。Frankl (1967)提出較具綜合性的論述，他認為生命意義是會因人、因時、因情境而隨時作調整及修改的，生命意義感即為個人對自己目前生命的意義、價值與目的等所有的知覺與感受，人人都有他自己特殊使命或天職，每一個人都應不斷自我超越。

綜上所述，生命的意義會因個人態度、經驗之變動，有不同的開展與方向，每一個人都必須了解自己生命的意義以及存在的價值，肯定自己、接受痛苦與困難，在工作中完成生命，才能隨著時空不斷創造與建構、重組生命的意義。阿爾貝·卡繆 (Albert Camus) 曾說：「作為一個存

在的人，人類用生命的價值和意義來說服自己。」教學者應在生活中落實生命教育，並從人生的終極目標、存在與靈性等各層面，引導學生深入探究生命的意義。

二、生命教育理論

生命教育可以從哲學、倫理教育、宗教觀點等不同的角度探討，其定義也相當多元，因為生命的幅度在哲學的意涵上何其複雜、多元（林思伶，2000）。然就相關文獻觀之，生命教育的意義大致可歸納為，教育個人透過自我覺察與反省，了解生命的意義與價值，進而愛惜並尊重自己與他人的生命，是涵括身心靈、知情意行整合的全人教育（黎建球，2000；曾志朗，1999；Miller, 2000）。

在生命教育的內涵方面，林治平（1996）提出「天、人、物、我」的概念。吳庶深和黃麗花（2001）則另歸納出人與自己、人與他人、人與環境及人與宇宙的相互關係。以下由「生命自主」、「生命關懷」、「生命經驗」等三個面向分別說明如後。

- (一) 生命自主—覺知當下的生命狀態，並產生追尋生命終極目的內在動機。
 1. 訂定明確的人生目標，並努力實踐。
 2. 為自己的人生做決定且能完全負責。
 3. 肯定自己的存在價值，產生自我認同。
- (二) 生命關懷—從人我、物我間的互動中展現愛與關懷，從家庭到人類社群、天地萬物。
- (三) 生命經驗—以正向的態度面對不同的情境和經歷，學習生命事件所帶來的觸發與體會。

三、生命教育的課程設計

多元社會的複雜與不安定，常使情緒敏感的資優學生無所適從，而生命教育的宗旨正與資優教育所提倡的全人理念不謀而合。為使資優學生能對生命有更深一層的體認，筆者以日本 311 事件為主軸，實施一系列的生命教育課程，並透過訪談親友的生命經驗，引導資優學生思考生命的問題，以提升其生命認知能力。由於生命教育的內涵相當的龐雜，直至目前為止仍沒有正式、完整的單元課程教學內容，有鑑於此，故以自身的教學經驗結合資優學生的特質及相關文獻，提供生命教育課程的方向，以下簡略說明之。

對於國小階段的資優學生，不需過度聚焦在生死議題上，而是以貼近他們的時事或家人的分享，開啓生命哲學的第一扇門。而國高中階段的資優學生，則須以更多元的角度反思自我的生命經驗，因為開放、尊重正是資優學生最需要養成的學習態度。

生命教育的教學，可依學生特質和學習風格採用區分性的課程設計，引導不同層次的深度思維，目的在使個體覺得自己的生命有意義，課程設計需涵蓋認知、情意、道德、行動四個層面。

- (一) 認知層面：幫助學生瞭解自己的特質、清楚自己的生活目標，更希望能提升資優學生在生命哲學上更高層次的思考，協助學生從自己的經驗中檢核、思考、推理、建構，正確的生命價值觀。

- (二) 情意層面：除了個人挫折容忍力 (Adversity Quotient) 和情緒智力 (Emotional Quotient) 的教育，更要形塑資優學生對社群關切、奉獻共善 (common good) 的精神。
- (三) 道德層面：幫助學生澄清自己的行為目的和內在動機，藉由道德判斷與辯論學習多角度的思維，培養學生的社會正義與公民責任及道德人格 (moral personality)。
- (四) 行動層面：使學生能將所學習到的知識付諸行動，透過參與公益活動或是有計畫的社會服務，以具體的實踐、結構化的反思過程，使資優學生發展成爲一個具有全球意識 (universal awareness) 的行動者。

由於生命教育是一個很廣泛的主題，面對個別差異很大的資優學生，教學者必須做動態的調整，從學生的反應中建構其對生命歷程的認知及正向的生命態度。

伍、結論

身爲資優教育工作者，除了瞭解資優學生的特質外，更應找出影響其生命態度的相關因素，引導學生反思、探究，並適當的介入及輔導，進而建構正確的價值觀。「生存」，不單單只是活著，或是在生物生命上的延續，更深入的是人生意義的追索、潛能的開發，和人性的實現 (黃光雄，1996)。因此，資優教育的核心不應離開尋找人生真正的目的與意義，教師應該透過生命教育引導資優學生人格的正

向發展，協助學生探索生命的本質，讓資優學生了解，成就生命的方式並不是只有一種，願意在困境中覺察自己的生命意義，並能奉獻所長、回饋社會才是最重要的。

參考文獻

- 李毓貞 (2005)。高中資優學生憂鬱傾向及其相關因素之探討。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 林治平 (2006)。中原大學實施全人生命之理念與實踐之研究。全人教育國際學術研討會論文集，1-28 頁，台北：宇宙光。
- 林思伶 (2001)。生命教育的理念與做法。台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集，198-214 頁。彰化：國立彰化師範大學。
- 吳武典 (2001)。資優學生的適應類型與心理輔導。測驗與輔導，166，3481-3484。
- 黃光雄主編 (1996)。教育導論。台北：師大書苑。
- 張馨文 (2004)。國小六年級資優生對生命意義的探究。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，台北。
- 張馨仁 (2011)。過度激動特質對於資優生與普通生學習表現、創造力及心理適應之預測研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北。

- 邱嬋 (2010)。自我價值之高低對生命態度影響之初探研究。私立中華大學經營管理研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 孫瑜成 (2004)。國中資優學生人格特質、壓力調適及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 曾志朗 (1999)。生命教育—教改不能遺漏的一環。聯合報，1999 年 3 月 3 日，第 4 版。
- 黎建球 (1999)。青少年價值建構與人格發展。青少年人格建構研討會論文集，國立台灣師範大學教育系，37-48 頁，台北。
- 黎建球 (2001)。生命教育哲學基礎。教育資料集刊，26，1-26。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。生命教育概論—實用的教學方案。台北：學富文化事業出版公司。
- 梁秀琴、陳韻淳 (2002) 談資優生的自殺問題。資優教育季刊，83，28-31。
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York, NY: The Guilford Press.
- Buescher, T. M. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. *Roeper Review*, 8(1), 10-15.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair exceptions: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56-63.
- Crumbaugh, J. C. (1973). *Everything to gain: a guide to self-fulfillment through logotherapy*. Chicago: Nelson-Hall Company.
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs. *Roeper Review*, 8, 15-18.
- Gross, M. U. M. (1998). The "Me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), 167-173.
- Fabry, J. (1980). Use of the transpersonal in logotherapy. In S. Boorstein (Ed.), *ranspersonal Psychology*. Plao Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Hedlund, D. (1977). Personal meaning: The problem of educating for wisdom. *Personnel and Guidance Journal*, 55 (10), 602-604.
- Helms, B. J. (1985). A study of the relationship of child stress to demographic, personality, family and school variables (path analysis, manifestations, self-concept, stressors).

- Dissertations Abstracts International*, 46(6), 1562-1562.
- Kerr, B. A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lovecky, D.V. (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. *Roeper Review*, 20(3), 178-183.
- Mendaglio, S. (2002). Dabrowski' s theory of positive disintegration: Some implications for teachers of gifted students. *Journal of the Gifted and Talented Education*, 15, 14 - 22.
- Mika, E. (2002). Patterns of over-excitabilities in gifted children - A study. *In the proceedings from the fifth international conference of the theory of positive disintegration*, Fort Lauderdale, FL.
- Miller, J. P. (2000), *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. Albany, NY: State University of New York.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness, N.Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, 285-306, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Piirto J. (2005). I live in my own bubble: the values of talented adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (2/3), 110-116.
- Silverman, L. K. (1992). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver, CO: Love Press.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman(Ed.), *Counseling the gifted and talented*(pp. 51-78). Denver, CO: Love Press.
- Winner, E., & Karolyi, C. V. (1998). Giftedness and egalitarianism in education: A zero sum? *National Association of Secondary School Principals*, 82(595), 47-60.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York,NY: Basic Books.