



齊克果的主體性自我概念對 靈性教育的啟示

鄭嘉齡*

摘 要

本文認為人的靈性本質是主體生命開展的基石，為理解靈性教育的價值與目標，將透過教育詮釋學的研究取徑探究齊克果主體性思想中的自我概念，以及個人作為主體性自我在靈性教育上的意義，藉此探討生命教育中的靈性內容。第一、從靈性與靈性教育的名詞釋義、生命教育的課程分析靈性教育的特殊性與神聖性。第二、透過齊克果主體性思想中的自我概念闡釋其靈性觀。第三、以齊克果的主體性自我分析自我關係、自我與他人，以及超越性的存在，藉此對我國的靈性教育及自我生命的靈性修養有更豐富與全面的理解。

關鍵詞：齊克果、自我、主體性、生命教育、靈性教育

* 鄭嘉齡：國立臺灣師範大學教育學系博士生

投稿日期：2023年7月2日；採用日期：2023年9月27日

壹、緒論

「十二年國民基本教育課程綱要總綱」基於自發、互動和共好的理念，訂定「啟發生命的潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」總體課程目標，希冀透過素養導向的教育方針培養終身學習者、發展全人的教育理想，其中，「啟發生命的潛能」為促進健康與均衡的全人發展，強調探索自我（self）的價值與生命的意義（教育部，2014），是以學習者為中心的新課綱展現出個人對自我生命的責任。歸屬綜合活動領域課程的生命教育，當前目標在於培養學生正向思考的態度、哲學思辨的能力，藉此引領學生自我的察覺、主動地關懷他人、發展合宜的人際互動等，在普通型高級中等教育階段與生涯規劃、家政分別為三個不同的科目（教育部，2018a）。由於新課綱強調議題融入課程作為發展核心素養的主軸，生命教育的素養在融入各類學科後，範圍更加寬廣，不止於防治自殺、憂鬱或生涯發展的相關課題。

然而，快速變動的外在世界使人類的生活充滿焦慮與不安，甚至在心靈上呈現虛空的存在狀態，於此，生命教育如何幫助學生安頓自我的生命？本文認為人的內在心靈、生命價值與意義無法輕易地被量化，人在面對人生課題也無一勞永逸的解答，但齊克果（S. A. Kierkegaard）的主體性自我是對恐懼、焦慮、不安的人類處境之理解，並彰顯自我存在於變動社會中的意義，因而透過齊克果的存在哲學闡述自我生命的主體性（subjectivity）、內在性（inwardness）、神聖性、超越性，有助於了解生命教育中看似神祕且神聖的靈性議題。靈性教育的內涵如同每個人複雜且各殊的生命處境，不同文化或宗教經驗對靈性有殊異的觀點，本文為理解靈性教育的價值，採用教育詮釋學方法探究齊克果哲學作品中的自我概念，藉此主體性自我的靈性觀作為靈性教育的啟示。

貳、靈性與靈性教育的重要性

靈性的概念在東西方哲學史上皆是複雜的議題，不同哲學家、教育家在不同時代

對於靈性的看法不盡相同，學者們對於靈性教育的觀點未提出統一的想法（孫效智，2009；Miller, 1999/2007）。本文認為靈性教育在生命教育中有著特殊性與神聖性的價值，在培養全人的教育理想上更扮演著重要的角色，以下從定義及緣起分析靈性教育的重要特色。

一、靈性與靈性教育的名詞釋義

「精神」或「靈」（spirit）、「靈魂」（soul）是歷史久遠的概念，從spirit的拉丁文spiritus字義來看，代表著呼吸、生命的氣息；而「靈性」（spirituality）來自拉丁文spiritualis，著重在靈性的狀態、素質（Online Etymology Dictionary, n.d.）。古希臘哲學傳統將靈魂當作從外在理性而來，非將靈性視為內在力量，因而最接近spirit概念的希臘字當屬pneuma，指「宇宙的氣息」或是「氣」，亞里斯多德（Aristotle）認為氣息當中的溫度能將覺魂傳遞給胚胎（引自Jones, 2005）；在柏拉圖（Plato）的理型觀中則視之為“Nous”，即最高善的理念，此時spirit的概念脫離物質性，具超越感官的精神性意涵（楊深坑，2002，頁42）。

1988年的英國《教育改革法案》（*Education Reform Act 1988*）已對靈性發展的課程訂下目標：促進學生在靈性、文化、心理、身體面向的發展，以及強調靈魂的狀態，並將靈性作為身心的輔助（Hand, 2003, pp. 400-401），並於1992年將原來皇家督學（Her Majesty's Inspectors, HMI）更名為英國教育標準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted），推動「靈性、道德、社會及文化」（spiritual, moral, social and cultural, SMSC），指出靈性發展是希望學生對自己的信仰與人生觀具有反思能力，包括探索不同宗教與文化中的靈性概念（Ofsted, 2023）。此背景顯示教育政策促進了靈性教學的研究。再者，Wolf（1996, p. 25）在詮釋M. Montessori的教育理念中提及「全球關懷與靈性的世界委員會」（World Commission on Global Concerns and Spirituality）成員B. C. Galyean認為靈性並非教條，而是創造人生意義的關鍵生命能量，在非宗教意義下引導孩童、教師的靈性成長。從上述西方靈性教育的廣義內涵可知，靈性教育不能直接等同於宗教教育，即spirituality與神學中的靈性定義重疊卻不必然相關，擁有靈性生活未必有宗教的信仰。

二、臺灣生命教育中靈性教育的緣起

回顧臺灣生命教育的發展，我國生命教育始於1997年前省教育廳推動「臺灣省國民中學推展生命教育實施計畫」，在2000年由教育部成立「學校生命教育專案小組」，宣布2001年為「生命教育年」，並設立「教育部生命教育推動委員會」，頒布「教育部推動生命教育中程計畫」，規劃將生命教育從中等教育向上及向下延伸至各級學校，奠定了日後生命教育課程架構的基礎（孫效智，2015，頁49；教育部，2018b）。2010年教育部以「全人發展、全人關懷、全人教育」為三大主軸推動生命教育方案，2014～2017年間生命教育除了強化學前到成人之終身發展階段，更加強調關懷特殊與弱勢族群，至今，教育部持續以2018～2022年的生命教育中程計畫推動生命教育的發展，旨在促進「個體身心靈之全人發展」，以及提倡「天、人、物、我」之間和諧共榮的關係，達到「美好至善」的目標（教育部，2018b）。再者，生命教育應使人具備身心健全的素質，呼應十二年國民基本教育課程綱要總綱三面九項的核心素養中「自主行動」之細項「身心素質與自我精進」，¹期望在不同領域的課程中，能夠培養學生面對問題並與時俱進的素養，並涉及到學生如何從認識自我到發展生命的潛能。因此，強調素養導向的教育課綱除了繼續落實全人教育的理念，不同學習階段更是蘊含重要的生命教育元素。以下來看生命教育科的階段性目標：

國民小學教育階段為覺察生命的變化與發展歷程，培養正向思考的態度；國民中學教育階段為思考生命的意義與價值，體察群己關係，運用適當策略以促進心理健康；高級中等教育階段則為培養哲學思辨的能力，透過價值選擇，建立自我生命的終極信念，並實踐生命價值。（教育部，2018a）

¹ 核心素養三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」；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」（教育部，2014，頁3）。

具體而言，在高級中等教育階段的生命教育有五項核心素養，包括「哲學思考」、「人學探索」、「終極關懷」、「價值思辨」與「靈性修養」，展現出高中的生命教育學習較國中、小具更高層次的關懷與目標，此外，在高級中等教育階段的生命教育特別將「靈性修養」列為五大學習類別之一，再從「靈性修養」分為兩大項目：「靈性自覺與修養」、「人格統整與靈性修養」，且「靈性修養」與其他四項生命教育核心素養的學習表現或內容皆關係到靈性的概念，因此，本文認為靈性教育不但有著重要的生命教育價值，靈性素養也是生命教育的基石。

從上述臺灣生命教育的發展趨勢可見，除了全人教育的理想，以人為主體的理念反覆出現在各項計畫與生命議題當中，基於學生身心靈的發展與人格的統整，靈性概念在教育主體中並不乏正當性。然而，在強調多元價值與差異的當代社會，靈性要如何被定義？如何在教育當中詮釋靈性的複雜性？靈性教育在生命教育中的重要性為何？回答這些問題前，必須先討論靈性的特殊性與神聖性。

三、靈性教育的特殊性與神聖性

生命教育不只是學校教育的課程，也體現在個人的日常生活，從生涯規劃、人與自然的生態關係、人道關懷到生死課題，生命教育的內容包羅萬象，因而即便生命教育課程內涵經歷數次的轉變，以「人生三問」開展出的生命教育，其五項核心素養缺一不可，其中，靈性教育可為生命教育重要的連結。以下從靈性教育的特殊性與神聖性，凸顯出靈性教育的重要性。

「靈性教育可能是生命教育中最具特色的一類教育」（方永泉，2015，頁3）。因為除靈性教育以外的其他生命教育內涵，如個人教育、群性教育、環境教育都可以透過各類教育學科來教導，即除靈性教育以外的生命教育較易融入其他課程當中，可見靈性教育是生命教育的特色，卻也有著傳授的難度。靈性概念存在以下四點特性（方永泉，2015，頁8）：

- （一）靈性是看不見的、非物質性的。
- （二）靈性不是知識、不是技能，也不是屬於情緒、心理的層面，有時它會被視為一個實體，但更多時候則被視

為一種特性與力量。(三)靈性最重要的作用是一種連結的作用，它連結自我之內不同的層次(尤其是身與心、理智與情感)、連結自我與他人、自我與自然、自我與超越者。靈性的此一作用使得人得以成為完整的人，並且能夠因而發現實踐人生的意義。(四)靈性是生命之所以為生命，人之所以成人的最重要特徵。我們甚至可以仿照 Aristotle 的話來說，「人是靈性的動物。」

依照前述的生命教育課程綱要以及靈性教育的特性可知，一個人的靈性發展關係到全人的教育，好的靈性教育促進個人身心靈整體的健康。

然而，根據聯合國世界衛生組織(World Health Organization, WHO)的研究，2019年全球超過9億人承受精神疾病之苦，其中最常見的焦慮與憂鬱症，嚴重影響著人們的情緒與生活(WHO, 2022)。在人類面對這些負面的生命形態時，生命教育所要傳遞的不再只是心理、身體的認知能力，還要深入身心問題的根源，如同孫效智(2015，頁50)所言，看待生命問題的產生，可從表層脈絡與深層脈絡兩種方式去理解：前者表層脈絡是指暴力、自殺、憂鬱等現象，而深層脈絡則是在生命意義上的徬徨、困頓等致使人在生活中失去目標，也不知道如何安頓自我的生命。換言之，生命教育不只是幫助學生面對生活的問題、理解自我的情緒、提升心理素質等，更要引領學生面對生命的課題並實踐自我生命的意義，因而要達到全人的教育理想，生命教育不能只是在解決生涯發展、身心健康等課題，而要在身、心、靈不可分割的前提之下做全面的審思，尤其培養人的「靈性修養」，除了探索生存的意義，更應追尋生命意義的神聖性，渴望真理(truth)與美善的神聖感。

綜合上述，人生而為人不只是身體性的存在，靈性的「超越性」表現出「神性我不受身體之束縛，並渴望真理、追求美善、嚮往永恆並虔敬神聖的無限向度」(孫效智，2005，頁24)。換言之，靈性教育除了在生命教育中擁有特殊的地位，靈性的崇高性與神聖意涵也有其獨特性。基於全人教育的理想，靈性教育除了帶給學生面對生活與挑戰的內在養分，也能讓個體尋求生命意義，進而擁有至善與幸福的終極信念，形成更完整的全人圖像。

參、齊克果主體性思想中的自我觀

延續上述對於靈性概念的探索，本文認為齊克果主體性思想中的自我概念與其靈性觀，體現出個人作為主體性存在的意義，不同啟蒙時代以降理性客觀的知識論，齊克果以個人的存在與主觀知識為核心，彰顯內在性、神聖性、超越性的主體性生命內涵。以下對齊克果思想中的自我概念、「主體性即真理」（subjectivity is truth）顯示自我的他者，以及自我選擇與自由的關係闡釋其靈性自我觀。

一、自我的概念

從齊克果對自我的定義到「成為自我」的主體性過程，除了是個人成就自我生命的意義，也是後續個人能夠關照他人、尋求至善生命的前提。

（一）靈是自我作為綜合體的存在

在《致死之病》（*The Sickness unto Death: A Christian Psychological Exposition for Upbuilding and Awakening*）一書中，齊克果以匿名作者Anti-Climacus宣稱「人是靈」（man is spirit）；「靈是自我」（spirit is the self）；「自我是自我和它自己的關係」（Kierkegaard, 1849/1980, p. 13）。齊克果援引G. W. F. Hegel的「精神」觀點解釋自我，即「精神是自我」，對此，人本質上是靈性的、精神的，然其對人是靈的解釋隱含基督教教化用意，不同於精神的概念，是以「靈」更符合其含義。齊克果認為「人是個無限者與有限者、瞬息與永恆、自由與必然的綜合……所謂的綜合是兩者之間的關係」（Kierkegaard, 1849/2017, p. 46, 1849/1980, p. 13），將自我這樣的綜合體（synthesis）視為是相對兩者所合成的綜合，如暫時與永恆形成相互對照的關係。

換言之，人的靈是由「心靈的」（psychical）情緒和「身體的」（physical）結合而成的綜合體（Patios, 2014, p. 64）。齊克果延續B. de Spinoza、Hegel的精神實在性，雖然不否認自我是一種「物質實在」（a substantial reality），但他進一步批判僅僅將自我理解成「事物的存有」（entity）或是「實體」（substance）（Evans, 2009, pp. 46-47）。因此，齊克果將自我等同於「靈」，又將自我視為「綜合體的存在」，此

精神的概念與Hegel相近，只是不將自我停留在絕對（the absolute）上，更批判以「本質」界定「存在」的概念。

此外，對「人是靈」命題除解釋為人本質上是靈性的、精神的，齊克果也以「自我意識」（self-consciousness）的概念理解「靈」，並與「存在的個人」（existential individual）等同視之（Stack, 1973, pp. 118-119）。但「靈」不能只作為一個意識的存有者，因為要擁有自我意識才知道自己是誰，人一旦不是靈也等於失去自我意識，如同齊克果宣稱人的致死之病是「絕望」，沒有自我意識將陷入絕望當中卻不自知，就無法成為真正的自我了（Kierkegaard, 1849/1980, pp. 42-47）。

（二）個人成為自我的過程

存在著的個人如何成為自我？在《致死之病》中另一個解釋「自我」的重要命題為：「自我是自我和它自己的關係，或者說是在關係中自身相關的關係；自我不是關係，而是關係和它自身之間的關連」（Kierkegaard, 1849/2017, p. 46）。人的自我具有關係性，但無法直接將自我本身等同於關係，那麼自我作為一個綜合體與自我的關係有關連，如何說明自我與身心綜合體的關係？齊克果進一步以Anti-Climacus論述自我與相對兩者的關係：

在兩者之間的關係裡，關係是第三者，是否定的統一，那兩者和關係產生的關連，在關係中和關係產生關連；在靈的規定之下，心靈和身體的關係就是一種關係。然而如果關係是它自身和自身產生關連，那麼這個關係就是肯定的第三者，而這就是自我。如此自身相關的關係，就是自我；它不是自己定立的，就是由某個他者定立的。如果自身相關的關係是由他者定立的，那麼關係就的確是第三者，但是這個關係，這個第三者，它卻又是關係，讓自身的關連到那個定立了整個關係的關係。（Kierkegaard, 1849/2017, pp. 46-47）

從齊克果上述對「自我」關係的解釋可知，人的自我是一個「衍生的、立定的關係」，不能將人只視為關係或是綜合體，自我的第三者是與綜合體有關的關係，心靈

（mind）與身體兩者之間充滿張力，其中，綜合體的對反關係即否定的第三者關係，對齊克果而言這還不是自我，只有當自我是「靈」與自身產生關連才是肯定的第三者關係，即在自我關係中自我成為真正的自我，此時，「自身相關的關係，而由於它是自身相關的，因而也和他者有關」（Kierkegaard, 1849/2017, p. 47）。

換言之，在自我的定義當中，如果人的綜合體只是兩者之間的「關係」，卻沒有與「他者」有關係，皆還未成為真正的「自我」。那麼為何還不是真正的自我？作為綜合體的「自我」也是「靈」，然而需要“becoming”的過程才能成為真正的自我，並且以連結自身與自身的關係作為「自我」概念的核心。齊克果更進一步地認定「自我」是可被追求的，因此，身為綜合體的人要「成為」（become）自我，這是一個動態的過程，反映出追求自我是個人存在的任務，而成為自我才是真正的「自我」。

成為自我的意涵可回顧齊克果在「人生道路三階段」中的論述。他將人的存在分為「感性階段」（aesthetic stage）、「倫理階段」（ethical stage）、「宗教階段」（religious stage）三階段。「感性階段」的人是沒有靈性的，因為在此階段的人只能看見立即（immediacy）的事物，可謂是活在當下的人，立即更像是無思索的直覺反應，所以過著感性生活的人，將沉浸在愉悅（pleasure）的自我世界當中，並且拒絕一切的痛苦（Evans, 2009, p. 70; Kierkegaard, 2000, p. 77），更糟的是迷失在立即的快樂、自私的愉悅，只會帶來更空無與更絕望的生活（Evans, 2009, pp. 83-84）。如果感性的生活最終是痛苦的，那麼人要向著倫理生活前進，開始重建自己的理性、發展倫理的自我，而不再以自己原初的本性、慾望來得到自己所要的東西，所以個人到了「倫理階段」開始做出選擇、許下承諾，脫離單純以享樂為生活的態度，然而，在倫理階段的人看似認真對待自己的生活，卻是被世上的道德以及外在的有限性所控制，因此在此階段的人注目在自身的限制，並擔憂世上的事物。最後，個人從倫理的生活要進入宗教生活，比起感性到倫理階段更不容易，因為宗教階段是存在的個人對「永恆」發出疑問，並且要認識「永恆」。宗教信仰是非常個人的經驗，是來自個人主體的內在經驗，那麼人如何面向永恆？個人要透過「信仰之躍」（the leap of faith）進入「宗教階段」，此時是臣服在至高者上帝之下的自我，並得著真正的自由與永恆的價值（Carlisle, 2005, p. 66）。

從齊克果對於存在階段的描述可知，處於感性與倫理階段的個人，只是遵從個人的滿足或是倫理法則，無法說是主體性真正的存在，唯有宗教階段的個人，因主體性的自我與上帝建立個人的關係，超出感性與理性的理解，如同死亡對基督徒而言是進入生命——基督教悖論（Kierkegaard, 1849/2017, p. 53）。齊克果的生命經驗與其思想息息相關，在他憂鬱的性情中常帶著強烈的罪惡感，曾有一段時間用各樣的方式放縱自己，過著紙醉金迷的生活試圖逃避生命的重擔，不過在迷惘中他卻更加明白基督教的神聖性超越，最終選擇了信仰與真理成為一生的道路，因此，齊克果自身的信仰歷程也形成了一種悖論。

齊克果以Anti-Climacus闡述基督徒的靈性自我觀，以及成為自我與他者有關的關係，顯然不同於一般主體哲學的知識觀。齊克果為了將Hegel抽象的精神概念拓展到自我真實的存在處境，認為人類的自我是個「存在的」自我，或是用「去存在著」（to exist）的說法更為明確，因此，實現個人的主體性是一個成為自我的過程。

二、主體性即真理

從關係性的自我綜合體可知成為自我的過程需要「他者」，誰是齊克果的他者？自我相關的關係與他者有關為何重要？

一般來說，「主體」（subject）在哲學上指的是人作為認知的主體，而身為主體的人擁有不同於動物的特殊屬性，如獨有的「反思活動」（reflective activity）、「自我反思」（self-reflection），因而描述主體的認知便是「主體性」的意義（Atkins, 2005, pp. 1-2）。在Hegel的哲學中，常以正、反的邏輯辯證為方法，建構出絕對的邏輯、精神、知識等理性化的系統，並將所有實在（reality）由心靈或精神總結而成（Aho, 2014, p. 23）。然而對齊克果而言，理性是「虛偽極其狡猾」（Kierkegaard, n.d./2016, p. 143），即使齊克果的「靈是自我」受到Hegel自我精神概念的影響，卻反對Hegel主義式的理性哲學系統，並不將個人放入普遍性與絕對理性的客觀知識論當中。齊克果認為自我知識（self-knowledge）不在認識論或理性科學裡，因客觀性知識強調知道「什麼」（what），這樣的人追求知識可能是因為一些自私自利的理由，例如想被人認可自己很有學問，這種客觀性知識將對自我的生活沒有幫助。相對而言，

齊克果批判Hegel體系的絕對知識（absolute knowledge），並從主體性的知識觀得出自我知識是強調「如何」（how）知道而非知道「什麼」，這種自我知識是連結於人自身的生活（Carlisle, 2006, p. 68）。故齊克果以主觀的知識論作為人類「存在」的核心，不同於啟蒙時代以降理性客觀的知識論，反對德國觀念論者客觀性知識的看法，並且批判以本質界定存在的傳統。

繼之，理性哲學系統的自我知識無助於個人的存在，那麼對齊克果來說，相對於客觀認知更為重要的命題是什麼？齊克果著名的論述——「主體性即真理」，反之亦然，「真理即主體性」（truth is subjectivity）重複出現在《對哲學片簡的非科學性的結論附語》（*Concluding Unscientific Postscript to the Philosophical Fragments*）中（Kierkegaard, 1846/2009）。

齊克果提出「真理即主體性」不再將焦點放在何為「真」，或是探索宇宙萬物的真實性，齊克果定義真理：「客觀的不確定性能夠維持，是透過最激情的內在性為己所用的歷程，如此至高的真理是給存在著的個人」（Kierkegaard, 1846/2009, p. 171）；宣稱「主體性、內在性是真理、是我的論旨」（Kierkegaard, 1846/2009, p. 233）、「信仰就是內在性的無限激情與客觀的不確定性之矛盾」（Kierkegaard, 1846/2009, pp. 171-172）。因此，客觀性（objectivity）的存在是為了信仰，沒有不確定性便沒有了信仰，如同《聖經》裡約伯（Job）的故事，他失去所有陷入苦難，更無法尋求事物發生的原因，然而當「個人」回到「存在」，便是找回「自我」的價值與意義，因著「所有進入存在的，即是一種苦難」，生活在世上的個人卻能從苦難中找回自我的存在（引自陳俊輝，2002，頁9）。換言之，在基督教信仰當中，客觀的不確定使人相信無法相信的事物，這是一種悖論，無法用單純的宗教教條與規範使個人相信上帝（Carlisle, 2006, p. 74）。

齊克果曾用Johannes Climacus之名說：

（你）想！蘇格拉底（Socrates）是位倫理的老師，但他記住了一個事實，那就是老師與學習者之間沒有直接的關係，因為內在性是真理。（Kierkegaard, 1846/2009, p. 209）

此如同一個基督教家庭出生的孩子未必是基督徒，因著上帝是靈，只能用屬靈的方式認識上帝，而所謂屬靈的方式即主體的、內在的方式，父母無法直接告訴孩子上帝是真實的存在，因為這是個人與上帝的關係，唯有透過個人的主體性才能接近真理。此處可再次聯想到人生存在的三階段，個人檢視自己是必要的工作，即人生不應滿足於感性階段，假使個人對於「自我知識」的缺乏，並過著「不經檢驗的生活」，都將無法作為「存在的個人」，以及無法過著本真的生活（authentic life）。

從齊克果對本真性的看法可知，真誠（true）不是一般認為的真、假二分，更無法依照理性邏輯去化約，尤其那些客觀不確定性與最高真理，因此，與其說一個真誠的人相信什麼，不如說是如何去相信。一個人知道真理卻不相信，比起那些不知道真理而不相信、或是相信錯誤真理的人更糟。本文認為，真誠的自我關係是一種主體性即真理的展現，而理性化約的真、假與「本真性」所指的自我真誠是不同的概念。再次回到Hegel的哲學，齊克果為了反對用普遍性、理性將所有事物總結而成，則以存在的個人與上帝的關係來闡述「主體性即真理」，顯示主體性對於真理的重要性。

齊克果的自我與神有重要的關係，因著基督教的神是齊克果自我關係中的他者，主體性的自我存在是為了認識真理，要能選擇去追尋永恆的事物或至高的善，即個人作為靈性的存在要進入人生三階段的信仰層面，形成以「主體性即真理」為基礎的倫理觀，所以自我的主體性關係是超越普遍性的、自然的法則之外。只是帶著宗教使命感的齊克果，他的主體性倫理觀點是從基督教信仰出發，在詮釋上不乏被批判有宗教的限制，然而，齊克果「主體性即真理」的宣稱重新闡釋傳統西方形上學邏輯、理性的思想脈絡，強調自我在真實的生命處境中找著存在的意義，並批判絕對理性、客觀知識的有限，以及那些重視理性主體卻忽視了人的處境與非理性層面的部分情感。因此，齊克果主體性思想所探究的「存在的個人」是人類獨有、關乎自身重要的議題，主體性的個人透過生命中的不確定性，意識到自我生命的有限性，體現出人存在的意義、活出真實的生命，可以說是將「個人」從傳統形上學、啟蒙理性的體系中拯救出來，且其主體性的倫理學不只是對個人自身的了解，自我的主體性關係以個人的內在性引領著自我與他人的倫理關係。

三、自我選擇的任務

人的一生不斷地在做選擇，對齊克果而言，選擇是一個來自個人內在力量的自願性活動，也是意志的行為，他將選擇的發生看作是個人意欲某事「如何」發生，人能從選擇的過程中意識到自我的存在，但小孩和動物還沒有選擇的能力（引自Stack, 1973, pp. 112-113），因此，沒有一個人出生即是自我，齊克果以Anti-Climacus之名說到「一個沒有意志的人不能算是個自我」（Kierkegaard, 1849/2017, p. 72）。換言之，選擇成為什麼樣的人，才會展現什麼樣的本質，即存在的個人以「選擇」的方式「成為自我」。如此看來，選擇也意味著個人擁有自由，齊克果在《致死之病》中以Anti-Climacus對自由的概念做出反思，提出「自我就是自由」的命題（Kierkegaard, 1849/2017, p. 72），表達出「自我的存在」是一種「選擇的自由」，可見，作為自由是有靈性的自我的必要條件。

繼之，個人自願性的選擇是因其意欲某事，如此一來，選擇是否成為隨心所欲的放縱行為？或是在有限的選項中的選擇，如此人還有選擇的自由嗎？從齊克果的自我選擇觀點來看，縱使在個人的控制範圍以外，也不會全面被「無意識」左右（Stack, 1973, p. 117）。個人被自己的選擇所導引因此產生了可能性，然而，已知道自我是綜合體為自由與必然的綜合，如果自由代表著可能性，必然性便是不可控的外在因素。換言之，人既然有選擇的自由，自由在自我範疇中出現辯證的關係，以齊克果的話來說，自由便是「可能性和必然性的種種規定中的辯證關係」（Kierkegaard, 1849/2017, p. 72）。若將選擇的自由以消極與積極的層面區別，則齊克果強調的選擇是積極層面的選擇自由，因為是人自我選擇去做選擇，也是有意識地自願去做選擇。此外，學者將齊克果的自我選擇等同於「試圖認識自己」、「知道自己的動機理由」，個人自由一方面代表著「自我決定」，另一方面也是「自我實現」（Stack, 1973, pp. 114-117）。相對而言，假如自我被道德律令或是一切外在因素所驅使，則是處於消極、被動的自我狀態。由此看來，自己的選擇所產生的道德責任比強加在自己身上的道德價值更具有說服力。因此，齊克果闡述的自我選擇與一般日常生活的選擇不同，自我選擇關係到個人的「存在」，並實現自我的倫理關係，能夠自由選擇的自我是一個積

極的綜合體，無選擇自由的人則是那些沒有意識到自我存在的人，所以齊克果所指「選擇的自由」不是強調人擁有「自由的選擇權」，而是主體經反思、檢驗後對自身生命做出「選擇」，這些選擇得到的是選擇自由，反之，那些未經自我反思皆非真正的自由。換言之，選擇意味著個人擁有自由，但自由卻不一定會讓人真誠地做出選擇，因而選擇成為自我是一個主體性過程，在這趟成為自我的旅程中，本真的選擇帶來了個人的自由。

綜上所述，齊克果將自我從系統化（systematization）、客觀性的辯證體系，轉向主體性、內在性的存在我，從齊克果自我的靈性觀點可知，主體的自我關係是成為靈性自我的過程，在成為自我過程中真誠地認識自我，以自我的靈性本質作為自我實現的內在性資源，因而開展主體的靈性生命即成就一種本真的自我。

肆、主體性的自我關係與靈性教育的實踐意涵

一、靈性自我的內在性是個人成為自我的復甦力量

齊克果對於個人充滿「內在性」的關懷，從自我是自身相關的關係可見，自我與自身是不斷對話的過程，並將真實的生命處境帶回到人的面前，讓個人尋求真實的主體性。不過正因人是靈；靈是自我，人本質上是靈性的，齊克果以Anti-Climacus之名告誡著人們「絕望是靈的疾病，是自我的疾病」（Kierkegaard, 1849/2017, p. 46）。作為綜合體自我一旦失衡，絕望就會出現，因人是永遠無法擺脫自身的關係，自我在自身相關的綜合體裡，感到絕望可能是在自身相關的關係中對絕望的產生感到絕望，或是不知道自己陷入絕望狀態而感到絕望（Kierkegaard, 1849/2017, pp. 50-52, 59）。對於這個致死之病——絕望最後有解答嗎？一開始在《致死之病》論述自我就是和自己的關係時，Anti-Climacus不只定義了自我，也已給出絕望的三種可能形式：「在絕望中沒有意識到擁有一個自我（不是真正的絕望）；在絕望中不想做自己；在絕望中想要做自己。」並在書中結尾提出信仰的定義：「由於自我和自己產生關係，由於他想要做自己，他完全透明地接受那定立它的大能者之安排」（Kierkegaard, 1849/2017, pp. 46, 222）。齊克果指出的大能者便是基督教信仰中的神，在成為自我的過程中，

自我關係中的他者是一位至高全能的上帝，換言之，如果是基督徒，絕望會使人遠離上帝也無法回應上帝的呼召，而外邦人在絕望中將看不見自我生命的未來與計畫，所以一個擁有信仰或是自我信念的個人，在人生的際遇中能夠接受生命的洗禮，並活出存在著的自我生命。

現今人類社會科技發展迅速，人類與機器的生命界線變得模糊，虛擬生命的種種跡象顯示我們正面臨後人類時代，如ChatGPT可以依據人類的問題告訴我們無數的解答，也可以不斷地創作出諸多可能的人類情境，猶如有一個「人」正在和人類對話，體驗到虛擬世界逼真的人工生命已進入我們的生活，然而，高科技的人工智慧（artificial intelligence, AI），還是無法經歷生存的普遍實境，更無法代替任何人活在真實的世界裡，人的個殊生命體驗終究只能個人親自蒞臨。自我對生命的理解是非常個人的體驗，不管面對生活的瑣事或存在處境當中的難題，人不僅從中展現出內在性的動力，也讓自己更真實地認識自己，當個人主體知道以如何的方式對真理進行探索時，「無限的激情正是真理本身，但無限的激情也是主體性，在此主體性便是真理」（Kierkegaard, 1846/2009, pp. 170-171）。對齊克果而言，要完成自我的存在，除了選擇的意志行為以外，還要選擇背後的「激情」（passion），並以無限的激情讓冒險充滿生命的旨趣。是故，人透過「選擇」與「激情」成為以主體性存在的自我，在齊克果思想中的主體性以及成為自我的過程，同時展現出「自我對自我」的倫理關係，最後絕非是虛無飄渺的感性自我。因此，齊克果指出激情的內在性不是絕對理性的選擇，也非感官性的放縱，帶出自由選擇是個人對自我的責任。

齊克果對「主體性即真理」的宣稱，重新定義人的本質不是理性，而是激情的、內在性的，並且透過生命中面臨的不確定性，體現出個人的存在處境，以及意識到自我生命的有限性（Kierkegaard, 1846/2009, pp. 109, 168, 170-171）。同時，即便人是有限的存在，對齊克果來說，人生需經歷冒險，用無限的激情面對有限性與未知的挑戰，並能從中活出本真的自我。換言之，齊克果的靈性自我展現出的內在性是關乎個人生命的存在過程，呼應生命教育中靈性教育的特殊性在於每個人真實的存在經驗都是獨一無二的，並尊重自我與他人的內在性，同樣地，靈性教育應是深入人的主體性，使學習者能夠反思自我的生存以及真實面對自己，因此在靈性教學上，教師亦要

看見學習者身上自我的靈性本質，不輕忽每個學生主體的內在性及其靈性生命的存在價值；靈性教育也是對自我的生命教育，學生作為個人生命的學習者要能夠自我吸收並轉向自己，復甦自我的內在性力量，如此從自我轉化到創造生存與生命的意義，是內在性對自我的作用，也就是成為自我的過程。

二、神聖性的愛造就自我與他人的靈性生命

自我是自我與自身的關係，個人的自由、選擇與責任皆是超越外在的道德法則或是傳統習俗，不由普遍性的、自然的法則所建立。那麼，主體性個人與他人的倫理關係如何展現？

齊克果的個人與他人之倫理關係基礎建立在「你應該愛你的鄰人」，展現所有人類皆平等的概念，也是關於愛的倫理生活，使個人主體性與他人的倫理關係成為可能，可知，齊克果的主體性倫理觀本身也是一種關乎關係的倫理學。關於愛鄰人與愛的概念，齊克果在《愛在流行》（*Kjerlighedens Gjerninger*）的前言明確指出「愛的行動」，是「關於愛的作工」，在此前提會誤以為齊克果將愛分成各式各樣的活動形式，然而，書中主要探究的是「神愛」的作為，「神愛」的希臘文是agape，丹麥文為Kjerliighed，指的是神的愛，而這樣的愛也要人們去愛鄰人（Caputo, 2007, p. 97）。在基督宗教中，雖然愛上帝是首要的誡命，齊克果卻用第二條誡命「你要愛鄰人，像愛你自己一樣」（《馬太福音22：39》）對基督徒倫理進行省思（Kierkegaard, 1847/2015, p. 32）。不過這並不代表齊克果看重愛鄰人多於愛上帝，而是以人在地上的愛為途徑，見證了那讓看不見的上帝以及祂永恆的愛，因此可知人對鄰人的愛關係到永恆的真理。

齊克果認為對鄰人的愛是一種責任義務，不能忽略愛鄰人當中有著「應該」的意味，同時，愛是無條件且無私的愛，而「鄰人」代表著所有人，包含陌生人或是敵人。如果以基督教觀點來說明會更加清楚，從「我們愛，因為神先愛我們」（《約翰一書4：19》）可知基督徒的愛是源自於上帝的愛，而在上帝面前所有人都是平等的，因此，人對鄰人的愛來自上帝的愛，是純粹屬靈的愛，透過永恆的平等「拯救我們陷於差異裡的靈魂」（Kierkegaard, 1847/2015, p. 99），一位真正的基督徒擁有不

偏私的愛，不會因為他人是基督徒就多一點愛，相反地，如果是非基督徒就厭惡與憎恨，所以上帝的愛造就自己與他人的關係，使得人對所有人的愛是沒有差別的愛。

從齊克果對愛鄰人的理解，幫助我們對愛有更深入的理解，不再自戀地以為自己所愛的，等同於他人之所愛（Kierkegaard, 1847/2015, pp. 67-68）。同樣地，在靈性教育中，對自我的愛應是純粹真誠的愛，而對他人是超越個人偏見無私的愛，如此形成一種神聖性造就的愛。「造就」是從根基上做起，是一種隱喻性的詞語，「沒有任何事物可以說是『造就人』，如果他可以『造就』，那麼其中就會有愛」（Kierkegaard, 1847/2015, p. 205）。在靈性的意義下，愛是屬靈生命最深邃的根基，真正靈性的愛亦是隱喻的，愛的造就者並不會大肆炫耀自己，反而不居功，彷彿自己什麼也不是（Kierkegaard, 1847/2015, pp. 202-203, 210）。愛的造就也道出師生關係的啟示，教師有責任與義務去引導學生向善，但不在於什麼是善讓教學活動可以進行，而是以什麼方式傳達善，如同「造就」的背後必須有愛的基礎，所以傳授知識還要透過教師自我規範、以身作則才能「造就」學生。齊克果對教育愛的啟示不在探究多麼偉大的犧牲奉獻才是愛，抑或指責那些要求回報的人性，而是告訴人們愛應該自始自終的真誠，不因自己對愛有不同的理解而有所差異。因此，從齊克果對神愛的理解，看見「鄰人」也等同於發現「他者」，但不是要讓他人與自己合而為一，「預設愛的存在」是意識到自我與他人的互為主體性關係，作為彼此活出愛的倫理生活之前提。

總言之，齊克果以「愛鄰人」的誠命作為主體性的倫理觀，不僅關乎個人與他人之間愛的關係，並重申了個人主體性的重要，同時也對群體的盲目提出批判，他認為如果一個人將群體當成是真理的權威，便是否認了上帝神聖性的愛，拒絕造就、無私、正向、不被蒙蔽的愛（Kierkegaard, 1847/2015, p. 127, 134）。因此，靈性教育的個人主體性是真誠的、內在性的，也能夠經歷自我反思、以無限的激情存在著，並且不藉由那些非真理或是虛幻的群體價值定義自我的意義，那麼在捨棄偽裝、虛假的愛以後，人開始不倚賴被愛的對象，也不會因為比較與差異對愛產生變易，能夠看見更加完整與平等的愛，如此自我與他人便是互為主體性的存在關係；而主體性自我實現了愛的神聖性倫理，無不深化了靈性教育中對他者的倫理關係，即便對方不是基督徒，也能夠產生互為造就的倫理關係，呼應靈性教育中對他人信仰與靈性生命經驗的

尊重。

三、靈性自我的主體性超越

求真的精神在古希臘哲學傳統也是追求「超越的神」，但這樣的神卻始終指向不變的、客觀的形上之「理」；而對齊克果來說，他的上帝並非哲學家的「神」，即使齊克果本身受到古典希臘哲學的薰陶，尤其他的「存在」命題是回到蘇格拉底式的方法，但齊克果不同意以理性作為認識信仰的途徑，因為他認為理性與信仰並非是和諧的，所以齊克果堅稱信仰的知識不能放入形上的邏輯裡。那麼，齊克果將信仰優先於理性以後將發生什麼事？或許人們會說這簡直是不理性的生命態度，但齊克果強調上帝的超越性，認為信仰使人離開感性的生活方式，因著愛與信仰都是在信仰的真理之中，能使人擁有真正的自由（Carlisle, 2006, p. 86）。因著上帝是超越存有（being）的上帝，個人認識真理需要一種超越，而齊克果的信仰之躍便是一種超越，但存在的個人本身無法超越上帝，那麼齊克果所指的超越性是什麼？

在《焦慮的概念》（*The Concept of Anxiety*）有此說明：

如果倫理沒有其他超越，它的本質就是邏輯；如果邏輯要去擁有與倫理一樣的超越，（擁有超越的邏輯）為了保有合乎常人的禮節，那麼它就不再是邏輯了。（Kierkegaard, 1844/2014, p. 18）

理性邏輯本身就不具有超越性，反之，倫理生活擁有超越性。齊克果倫理階段的超越是為了朝向上帝的真理而超越，因為真理影響個人是否過著真誠的生活，那什麼是靈性教育的「跳躍」？本文正視個人生命旅途中的不確定性，當人在面對負面的生命經驗時，可能是超出理性可理解的範圍，任何一種知識都可能是簡化後的個人處境，反觀齊克果的信仰之躍是交託自我並能夠化解自我的囹圄，最終帶來了心靈的救贖。因此，人除了體驗個人生命的多種樣貌，在認識到他者的存在時，他者並不一定能夠用肉眼馬上可見，例如人要能對於天地萬物的生生不息發出敬佩與讚嘆，抑或對創造主感到敬畏等，這都不只是世俗或物質上的滿足，可能是超越物質、現象界的追

求，因而超越性的啟發讓自我不會侷限在單一的人類感知當中，也不忽視人類情感層面的存在。換言之，個人靈性發展的超越性意義是對超越性形式的認可，產生對自然生命、非生物、生態的關懷，以及不以偏狹態度觀看世界萬物，如此一來，靈性修養或許也可說是一種對人類靈感的復甦，更無法用理性的方法深化人的靈性修養。

總之，在齊克果的主體性思想中，自我的靈性為個人存在與生命開展的基石，如古希臘哲學家蘇格拉底從自身發出疑問，皆強調「知汝」（know thyself）的重要，也將自我主體性關係拓展到他人，且最終人的生命要能夠跳躍至最高的信仰層面，形成「主體性即真理」為基礎的倫理觀。因而，本文認為從齊克果的主體倫理學與超越性的存在可見，如果自我是有靈性存在的個人，可擁有自由的選擇去追尋永恆的事物或至高的善。

四、主體性自我關係中的靈性開展

從齊克果主體性思想中的自我關係，包含自我的關係、對他人的關係，以及對超越者的關係，主體性的關係開展至個人靈性的培養，最後以靈性作為個人內在的引領，形成靈性自我的主體性生命倫理關係。乍看之下，會以為齊克果的「主體性即真理」只與永恆神聖的事物有關，然而，他的真理不僅與自身生命相關，更具有倫理學上的意義，如對自我的關係、對鄰人的責任。那麼，以主體性、內在性真理為一切的目標的齊克果，除了展現出自我的主體性與生命價值，也帶出了主體性的關係倫理學，相對於傳統的理性主體觀點，齊克果的主體性存在我充滿「人性」，將真實的生命處境帶回到人的面前，讓個人找出更真實的自我主體性，不論在神學還是哲學史上，齊克果都已展開自我主體性的反思。

再者，在這一場關乎靈性自我的本真性旅程中，齊克果透過匿名作者的方式與讀者間接溝通，試圖啟發並刺激讀者思考何謂存在的自我及其生命意義，如同靈性教育的教導難以言傳，每個人對生命與靈性經驗的體會也不盡相同，難以直接用教條式的法則傳授靈性修養。那麼，什麼是更具靈性方式的引領？對齊克果來說，「間接溝通」不只是蘇格拉底的哲學智慧，也是唯一學習真理的方法，同時，他從來沒有使用強迫他人的方式，而是透過蘇格拉底的方法，引導個人反思其生命意義，從中做出個

人的選擇。本文認為在靈性教育中，每一個人都應該是存在的靈性個人，當個人擁有自我知識、對自我主體的認同，以及對自我的選擇自由負責，便能同時展現出人類生活的豐富度與發展人類潛能的可能性，所以當齊克果以蘇格拉底式的問答與間接溝通帶出靈性自我的生命意義，或許能帶給我們對靈性教育的教導有所作用與啟示。然而，學習真理對齊克果來說，最終目的是使人成為一位基督徒，但本文認為從主體性帶來本真性的生命學問，更是靈性教育中自我成為靈性主體的重要生命課題。

伍、結論——視自我為靈性主體的靈性教育

108新課綱強調生命教育元素融入其他科目，生命教育課程除了可使學生的生活經驗更具系統性的思考，也無法忽視個別生命的價值，因而透過齊克果主體性思想對自我概念的探究，可將人的靈性本質與自我的主體性關係連結，看見個人成為自我的深刻生命歷程。從靈性個人作為自我的生命主體，靈性教育除了使人能夠承擔自我的責任以及活出存在的意義，最後本文認為，齊克果視自我為「靈」的存在，重啟生命的靈性本質，同時證成靈性教育的主體性內涵——內在性、神聖性與超越性，作為引領學習者發展靈性修養的另一種可能。主要研究結論如下：

第一、當代教育中的靈性教育，較為缺乏對個人的靈性本質之論述，但從生命教育中靈性內涵可知其特殊性與神聖性，肯定靈性思想作為生命教育的根基。第二、藉齊克果思想中的自我概念與靈性之關係，體現出個人作為主體性存在的意義，並以個人的靈性本質作為生命復甦力量，靈性的個人促使學生面對真實生命的處境，不逃避生命中的困難與挑戰，而將不同的生命經歷轉化成自我生命力量的來源，擴充個人內在性資源。

第三、從齊克果成為真正存在著的個人可知，靈性教育自我重要的主體任務，除了知道自己如何存在、如何選擇，也要看見他人的存在，用靈性教育給予造就自己與他人的愛，期許個體生命的昇華之時，存在著的個人能認識超越性的倫理與神聖性的真理，看見超越自身的存在。

綜合上述，透過靈性教育理解自我的生命，肯定其存在的意義與價值，希冀主體性個人的靈性發展能引領人尋得幸福的生活，最終身為蘇格拉底式的助產師

（midwife）。齊克果的主體性生命倫理關係並非一觸即發，而是個「成為自我」的過程，同樣地，靈性教育也是一段自我靈性培養的歷程，如同齊克果將成為基督徒視為「一生」的任務。

參考文獻

方永泉（2015）。靈性可教嗎？市北教育學刊，51，1-26。

【Fang, Y.-C. (2015). Can spirituality be taught?. *Journal of Education of University of Taipei*, 51, 1-26.】

孫效智（2005）。高中「生命教育」課程綱要重點與特色。臺北市終身學習網通訊，28，20-27。

【Sun, H.-C. (2005). Key points and features of high school life education curriculum. *Journal of Taipei City Lifelong Learning Network*, 28, 20-27.】

孫效智（2009）。臺灣生命教育的挑戰與願景。課程與教學季刊，12（3），1-26。

【Sun, H.-C. (2009). Challenges and visions of life education in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12(3), 1-26.】

孫效智（2015）。生命教育核心素養的建構與十二年國教課綱的發展。教育研究月刊，251，48-72。

【Sun, H.-C. (2015). The construction of core competencies of life education and the development of general curriculum guidelines of 12-year basic education. *Journal of Education Research*, 251, 48-72.】

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

【Ministry of Education. (2014). *Curriculum guideline of 12-year basic education: General guidelines*. Taipei, Taiwan: Author.】

教育部（2018a）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——綜合活動領域。臺北市：作者。

【Ministry of Education. (2018a). *Curriculum guideline of 12-year basic education: Integrative activities elementary school, junior high school, and upper secondary*

school. Taipei, Taiwan: Author. 】

教育部（2018b）。教育部生命教育中程計畫（107年8月1日至111年7月31日）。

取自 <https://life.edu.tw/zhTW2/node/436>

【Ministry of Education. (2018b). *Ministry of Educations implementation of the mid-term life education program (from August 1, 2018 to July 31, 2022)*. Retrieved from <https://life.edu.tw/zhTW2/node/436>】

陳俊輝（2002）。祈克果存在詮釋學。臺北市：師大書苑。

【Chen, J.-H. (2002). *Kierkegaard's existential hermeneutics*. Taipei, Taiwan: Shida Shuyuan.】

楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。

【Yang, S.-K. (2002). *Scientific theories and pedagogical development*. Taipei, Taiwan: Shin-Li.】

Kierkegaard, S. (2015)。愛在流行：一個基督徒的談話省思（林宏濤，譯）。臺北市：商周出版。（原著出版於1847年）

【Kierkegaard, S. (2015). *Kjerlighedens Gjerninger* (H.-T. Ling, Trans.). Taipei, Taiwan: Business Weekly. (Original work published 1847)】

Kierkegaard, S. (2016)。齊克果日記（吳書榆，譯）。臺北市：商周出版。（原著出版無日期）

【Kierkegaard, S. (2016). *Søren Kierkegaards Dagbøger 1836-1855* (S.-U. Wu, Trans.). Taipei, Taiwan: Business Weekly. (Original work published n.d.)】

Kierkegaard, S. (2017)。致死之病：關於造就和覺醒的基督教心理學闡述（林宏濤，譯）。臺北市：商周出版。（原著出版於1849年）

【Kierkegaard, S. (2017). *The sickness unto death: A Christian psychological exposition for upbuilding and awakening* (H.-T. Ling, Trans.). Taipei, Taiwan: Business Weekly. (Original work published 1849)】

Miller, J. P. (2007)。生命教育：推動學校的靈性課程（張淑美，譯）。臺北市：學富。（原著出版於1999年）

- 【Miller, J. P. (2007). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum* (S.-M. Chang, Trans.). Taipei, Taiwan: Pro-Ed. (Original work published 1999)】
- Aho, K. A. (2014). *Existentialism: An Introduction*. Oxford, UK: Polity.
- Atkins, K. (2005). *Self and subjectivity*. Malden, MA: Blackwell.
- Caputo, J. D. (2007). *How to read Kierkegaard*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Carlisle, C. (2005). *Kierkegaard's philosophy of becoming: Movements and positions*. New York, NY: State University of New York Press.
- Carlisle, C. (2006). *Kierkegaard: A guide for the perplexed*. London, UK: Continuum.
- Evans, C. S. (2009). *Kierkegaard: An introduction*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hand, M. (2003). The meaning of spiritual education. *Oxford Review of Education*, 29(3), 391-401. doi:10.1080/03054980307446
- Jones, O. R. (2005). Pneuma. In T. Honderich (Ed.), *The Oxford companion to philosophy* (p. 727). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kierkegaard, S. (1980). *Kierkegaard's writings, XIX, volume 19: The sickness unto death: A Christian psychological exposition for upbuilding and awakening* (H. V. Hong & E. H. Hong, Eds. & Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1849)
- Kierkegaard, S. (2000). Either/or, a fragment of life. In H. V. Hong & E. H. Hong (Eds. & Trans.), *The essential Kierkegaard* (pp. 50-78). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (2009). *Concluding unscientific postscript* (A. Hannay, Trans.). New York, NY: Cambridge University Press. (Original work published 1846)
- Kierkegaard, S. (2014). *The concept of anxiety* (A. Hannay, Trans.). New York, NY: Cambridge University Press. (Original work published 1844)
- Ofsted. (2023). *School inspection handbook*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-eif/school-inspection-handbook->

for-september-2023#print-or-save-to-pdf

Online Etymology Dictionary. (n.d.). *Spirituality*. Retrieved from <https://www.etymonline.com/word/spirituality>

Patios, G. (2014). *Kierkegaard on the philosophy of history*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Stack, G. (1973). Kierkegaard: The self and ethical existence. *Ethics*, 83(2), 108-125.

Wolf, A. D. (1996). *Nurturing the spirit in non-sectarian classrooms*. Hollidaysburg, PA: Parent Child Press.

World Health Organization. (2022). *Mental disorders*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

Kierkegaard's Conception of Subjective Self and Its Implications for Spiritual Education

Chia-Ling Cheng^{*}

Abstract

This paper investigates Søren Kierkegaard's concept of the self in his subjective thought, along with its implications for spiritual education. First of all, I argue that spirituality plays an essential role in life education. Apart from the meaning of spirit and spirituality, the development of spiritual education reveals that spiritual thought is unique and sacred. Second, by interpreting Kierkegaard's ideas on the self and subjectivity, this paper points out his vision of spirituality and the meaning of a human being as a subjective existence. Third, this paper explores Kierkegaard's reflections on subjectivity in relation to the self, others and transcendence. Hence, the aim of this paper is to utilize Kierkegaard's existential thought of selfhood to spiritual education in Taiwan, providing a richer and more comprehensive perspective on spirituality. It concludes by expecting students to become spiritual subjects and lifelong learners.

Keywords : Kierkegaard, self, subjectivity, life education, spiritual education

^{*} Chia-Ling Cheng: Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University
Manuscript received: Jul. 2, 2023; Accepted: Sep. 27, 2023

