

臺灣生命教育的挑戰與願景

孫效智

臺灣生命教育推動十二年以來，有許多進展，但也一直面對許多困難。最重要的進展是高中有了生命教育選修課，而且，從民國 99 年起，所有高中生都必選一個學分的生命教育課程。此外，大專院校也開始重視生命教育，人們意識到，大專通識教育應以生命的喚醒為其核心價值。

本文之作在於檢視與反省生命教育所面對的各種內外挑戰，並勾勒出未來發展的願景。文分三部分，首先說明我所謂的生命教育是什麼。接下來則針對生命教育所面對的各種挑戰，進行討論與回應。最後，針對生命教育的發展願景，提出幾點看法作為結論。

關鍵字：生命教育、意義問題、至善、倫理學、人格統整、靈性、品德教育、自由主義

作者現職：臺灣大學哲學系教授

生命教育的推動從民國 86 年底開始，如今即將邁向第 12 個年頭了。¹ 其過程雖然充滿艱辛曲折，不過，向前邁進的步伐卻也一直未曾稍歇。2002 年我曾經為文探討了生命教育在內涵與政策面的各種困境，² 該文放到今天來看，儘管時移境遷，大概仍有某種現實意義與參考價值。

從 2002 年到 2008 年，生命教育有不少突破性的發展。首先，高中 95 暫綱將生命教育納為選修課，使得生命教育由非正式的教育專案提升為中等教育的正式課程。³ 2008 年初教育部更進一步明令頒布，高中生命教育類選修課自民國 99 年起，從單純的選修課改為高中生必選 1 學分的課程。其影響所及，今後的高中生在高中三年的學習生涯裡都有機會接觸到最基本的生命教育。當然，這也意味著，龐大的配套措施如師資培育、教學資源等，也必須儘快跟上腳步。

其次，各大專院校也開始重視生命教育，例如各校通識教育中心開始開設生命教育相關課程，中華民國通識教育學會更肯定通識教育應以「生命的覺醒」為核心，⁴ 而若干大學也紛紛設立了相關研究所和研究中心。⁵ 國立臺灣大學更於 2008 年 9 月成立了生命教育研發育成中心，期望推動生命教育的學術研發、創新育成、教育推廣、媒體傳播與社會實踐。

不過，這些發展並不表示生命教育的推動是一帆風順的。事實上，生命教育所面對的困難一直持續不斷。本文之作，正是希望透過反省生命教育所面對的各種內外挑戰，來勾勒出未來發展之願景。

本文主要分三部分，首先我要說明我所謂的生命教育是什麼，簡單地說，就是以「人生三問」為核心課題所開展的生命覺察、探索與實踐之旅。這個理

¹ 討論生命教育在我國發展的論文有許多，例如：張淑美（2005）和王秉倫（2007），特別其中第四章的部分。記錄並評析生命教育至今發展最為完整者，當推徐敏雄在 2007 年出版的著作。

² 孫效智（2002a），生命教育之推動困境與內涵建構策略，教育資料集刊，27，283-301。這篇文章後來轉載出版於：孫效智（2006a），生命教育之困境與推動策略，載於何福田主編，生命教育（初版一刷）（頁 51-76），臺北：心理。

³ 高中生命教育類選修課課綱全文請參考：普通高級中學課程綱要修訂資訊網，取自 <http://140.116.223.225/98course/>。此版本於 97 年 1 月 24 日公布。

⁴ 期刊《通識在線》在 2008 年 11 月出刊的第十九期即以生命教育為主題。筆者亦受邀撰寫專文一篇。孫效智（2008a），以生命教育為核心的通識教育，通識在線，19，3-5。

⁵ 例如，2000 年佛光大學成立生命學研究所，2003 年國立高雄師範大學教育研究所設立生命教育碩士班，2004 年國立臺北教育大學成立生命教育與健康促進研究所。另外，2007 年初秋，大仁科技大學成立了生命教育中心，為技專院校的首例。

論架構也是我在思考高中與大學生命教育時的基本理念。接下來在第二部分則針對生命教育所受到的各種挑戰，進行討論與回應。第三部分則將提出對生命教育發展願景的幾點看法作為結論。

一、人生三問

生命教育以生命的學問為內涵，而生命的學問則應探究根本的生命課題。然而，根本的生命課題是什麼呢？又可以從哪些觀點提出？這個問題的答覆可以有各種不同的方式，在某種程度上也可以說是見仁見智的。⁶不過，大抵並不超出我在高中生命教育選修課課程綱要理念說明中所提出的「人生三問」。⁷簡單的講，「人生三問」是三個各自獨立但卻環環相扣的生命根本課題：人為何而

⁶ 我曾經為文指出生命教育的定義是見仁見智的，沒有對錯可言。李崗在 2008 年的一篇文章中反對這個觀點。他認為生命教育的定義固然沒有倫理學上的對錯，但仍有對錯可言，他認為我的觀點是社會建構論的立場（李崗，2008，頁 14-15）。首先，我要指出的是，我在談生命教育的定義是否有對錯可言時，自然不是在論倫理學意義上的對錯，這是因為能論倫理對錯的只有兩種存有，一是人的人格、動機或意圖，另一是人的行為或實踐（孫效智，1996）。其次，定義是一個很複雜的概念，並非所有的定義皆有對錯可言。例如若將定義區別為唯名定義及實質定義，那麼，前者是沒有對錯可言的，我所謂生命教育的定義沒有對錯可言，正是在唯名定義下無對錯可言（孫效智，2002b）。最後，談到社會建構論，我個人向來反對先天論或後天論這類極端化約主義的主張。生命教育該談什麼內容，有雋永普遍的向度，也有必須因時因地制宜的地方。因此，我思考生命教育內容時考慮很多因素，最重要的，例如什麼是人生最根本但又在現行教育體制下最受到忽略的人生問題（前一考慮是雋永而超越文化的，例如所有人都会死，都是有限的，也都追求意義；後一考慮則是後天而因時因地制宜與社會建構的）；又如，生命教育作為一種教育理念與作為一種課程也是不一樣的，必須有不同的考慮。若從課程角度思考生命教育時，哪些生命課題是現行課程體系中已經包含，因此不必再疊床架屋地納入生命教育課程中，是規劃生命教育課程者所必須考慮的一個因素。李崗認為我完全忽略「美學」在生命教育的重要性（李崗，2008，頁 23），他有所不知的是，我考慮的正是高中已有豐富的美學領域（亦即人文與藝術領域）之課綱規劃，高中生命教育課程與其他這些課程應共構完整的高中生命教育，因此，不必也不應閉門造車地將一切重要的生命課題都納入生命教育課程中。李崗認為我所謂的「生命教育」等同於「教育」，而且是一切教育的上位概念（李崗，2008，頁 17），這樣的說法就生命教育作為一種教育理念而言，或許不無道理，但就生命教育作為一個課程而言，他完全混淆並誤解了我的觀點。

⁷ 孫效智（2008b），高中「生命教育」課程綱要重點與特色，載於何福田主編，生命教育（初版三刷）（頁 221-235），臺北：心理。李崗認為高中生命教育課程目標之訂定充滿矛盾，真正處理「人生三問」這個生命教育最根本課題的時數「只有兩小時」（李崗，2008，頁 19）。這個看法實在是很大的誤解。首先，高中生命教育類選修課包含八個科目，而非只有「生命教育」一科。而且，這八個科目都與「人生三問」有關，其中，「生命教育」一科為導論科目，本身有八個核心能力去對「人生三問」進行導論，而非如李崗所言只有兩小時談「人生三問」。他會這樣想，很可能是因為「人生三問」只出現在該科的核心能力一之中。實則，該科核心能力一的目標只是要介紹何謂「人生三問」，而非要實質處理「人生三問」。論到實質處理人生三問，那麼，整個「生命教育」這個導論科目的課程綱要皆是為了要處理「人生三問」這個問題意識而展開的課程架構。其次，生命教育類選修課其餘七科亦均為有系統探索「人生三問」各種課題的進階科目，例如「哲學與人生」、「生死關懷」與「宗教與人生」探討人生第一問的問題；「道德思考與抉擇」、「性愛婚姻與倫理」與「生命與科技倫理」探討人生第二問的問題；「靈性發展與修養」則探討人生第三問的問題。

主題文章

活？應如何生活？又如何能活出應活出的生命？這三個問題的根本性是不容置疑的。任何一個人，不論他是誰，也不論在社會上扮演什麼角色，更不論是富貴貧窮或疾病健康，總會在人生某些時候得面對自己生命的這三個基本問題。只是整個大環境的遺生忘死與忽略終極課題，使得浮沈其中的人們容易陷溺於靈性的無明盲目，而不易意識到這三個問題的根本性。

人生三問既是生命最根本的問題，也是我認為掌握生命教育的理念架構最基源的問題，依此，深入探索其各自獨立的義蘊並掌握其間環環相扣的整體性是瞭解生命教育的不二法門。

(一)人為何而活？

第一個問題—人為何而活，要探討的不是人們「事實上」以什麼事物為人生目的或意義的實然問題，而是人們「應該」以什麼為人生目的或意義的應然問題。實然問題主要是社會學家或心理學家所關懷的對象，不是人生三問關切的重點。人生三問中第一問所關切的是應然問題，這個問題是一個嚴肅的哲學問題，也就是什麼樣的目的或意義才具有一種終極性或究竟性，值得人生死以之，死而後已？又是什麼樣的價值才具有一種雋永的超越性，而不至如夢幻泡影，轉頭成空？

有人也許會說，生命是每一個人自己的，每一個人的人生也是自己要過，因此，論到生命的目的或意義，沒有什麼應該不應該的問題。而且，即使要論應該，也應該是每一個人自己去決定自己的人生應該追求什麼樣的目標或實現怎麼樣的意義。這個看法從某方面來說是沒錯的，每一個人要追求什麼樣的生命目的或意義當然是每一個人自己可以決定的事，也應該由每一個人自己去決定，這正是人之所以為人的尊貴與莊嚴之所在，也是人作為自由理性之主體的真諦。問題是，每一個人有權利選擇自己的人生目標並不等於任何選擇都是好的，否則西方人自希臘哲學以來也就不必那麼在意何謂「幸福」的探討，而中國儒家也不必在乎大學之道通往的「至善」。由於人性的普遍性，什麼樣的目標或意義具有前文提到的終極性、究竟性、雋永性或超越性，是具有某種普遍內涵的，不容人任意扭曲或忽視。扭曲或忽視的結果就會如同羅貫中的《三國演義》或托爾斯泰的《伊凡之死》所描述的，無論是非成敗、榮華富貴，到頭一場空，「青山依舊在，幾度夕陽紅。」

人生第一問從提出到答覆都不簡單。以提出來說，人雖貴為萬物之靈，但要提出這樣的問題，還需要很多主客觀條件的配合才可能。主觀上，一個人得有清明朗照的自覺與觀照能力，而且得不斷地去擴充這樣的能力，否則就很容易像羅家倫在《新人生觀》一書中所說的糊塗蟲那樣，一輩子醉生夢死、庸庸碌碌，無法對自己或整體的存在產生疑惑，並發出驚嘆。當然，人畢竟是一種

靈性的存在，意義問題總會在某個時候襲上心頭，例如某個午夜夢迴、空蕩孤寂的片刻；或者，發生某種變故，好比失去所愛的時候。然而，如果個人客觀所處的社會是醉生夢死的；是小人群聚終日，言不及義的；是除了飲食男女、股票漲跌、統獨藍綠之外，不知死之將至，因而無法觸及精神上更深層次議題的，那麼，個人的意義探問將顯得突兀怪異，而且很快就會淹沒在現實社會的燈紅酒綠與忙碌雜沓之中。對大部分人而言，談經濟發展、談兩岸情勢，似乎才更具有現實意義；至於談論生死意義，則只能顧左右而言他……。

為何而活的問題不容易提出，更不容易答覆。古往今來不知多少有智慧的哲人、文學家給過答案，今日各種生命科學、物質科學乃至天文學亦無不致力於揭開生命與世界的奧秘，從而對這個問題提出科學的觀點。至若各大宗教更是以答覆生命的意義為其最終極的關懷。不過，生命的答案，終究必須自己去尋求。由外而內的答案如果不能與由內而外的生命經驗相呼應，那麼，答案即使是適切的，甚至是深刻的，恐怕也終將與我們擦身而過，而無法與我們的生命真正相遇。

第一個問題是人生最根本的問題。人偶然有了生命，卻必然邁向死亡，如何在這必死的人生中，肯定活著具有意義與目的，實乃人生大哉一問。一個人是否提出這個問題，或者，在提出後是否能得到適切的答案，都決定性地影響到他對後面兩個問題的提出與答覆。假設一個人在第一個問題上能突破成住壞空的無常，能不陷溺於虛無主義或享樂主義的羅網，能肯定生命具有某種雋永的價值、至善的境界、神聖的理想，那麼，他接下來必然會關心第二與第三個問題。

(二)人應如何生活？

人生第二問探討「人應該如何生活」。要理解這個問題可以從「道」這個概念的兩個角度著手。一個是道路，亦即人生的道路；另一個是道德，也就是攸關如何做人的道理。⁸ 這兩個角度是一體的兩面，是一而二，二而一的。

第一個角度連接第一問與第二問，因為第一問關切人生的目標，第二問則探討人生的道路。道路是隨著目標而定的，人有怎樣的目標就會走上怎樣的道路。想當醫生的，自然要學習醫術；想當律師的，則需明白訴訟之理。事業心強的人一心會放在工作上，自然容易疏忽其他事物。至於一個人如果明白「在人生終點時，你不會後悔沒有接成某一筆生意，卻會後悔沒有好好陪伴家人」（汪芸譯，1998，給讀者的信），那麼他就會注意，在工作與家庭之間維持平衡

⁸ 道德就是有關做人的道理或理想，詳細的討論請參考：孫效智（2002b），與他者的關係，載於沈清松主編，哲學概論（頁 27-76），臺北：五南。

主題文章

的重要。聖經說的好：「你的財寶在哪裡，你的心也必在哪裡」（瑪 6，頁 21）。當目標是不究竟的，例如是生不帶來、死不帶去的財富或權勢時，人會選擇的生活方式自然就是向錢看或向權看的。當目標是究竟的，人自然會追求通往人生究竟目標的道路。

道路雖然隨著目標而定，這可不是說，通往特定目標的道路只能有一條。「一條大路通羅馬」這句俗諺意味著，通往目標的方式能夠是多元的。不過，如果某條道路與特定目標根本是背道而馳的，那麼，就算崇尚價值多元的後現代文化將「只要我喜歡，沒有什麼不可以」的口號喊得震天價響，那條道路走不通就是走不通。多元不等於沒有是非，目的與道路之間有一種客觀緊密的因果關係，不容極端的價值多元論或價值相對主義任意扭曲。

當一個人所要追求的人生目標是究竟的，是大人之學的「至善」，是希臘人所謂的「圓滿」（eudaimonia）或宗教學者所說的終極境界時，那麼，他所會選擇的道路就是合於道德的道路，也就是「明德新民」的道路。這就談到了「人應該如何生活」的第二個角度。依此，道德問題從來就不只是關於做人與實踐的形下問題而已，而更是與人生終極課題相通相連的形上課題。⁹ 也因此，要瞭解道德問題必須掌握「至善」或「圓滿」等終極境界的內涵，從而掌握人生的適切道路，此外，也必須探討人或人性的本質，從而「率性之謂道」地掌握做人的道理。探索人生的道路與做人的道理正是倫理學或道德哲學的主題。¹⁰

在後現代的今天，倫理學的提問與回答都是非常不容易的功課與嚴峻的挑戰。後現代的實踐情境愈來愈錯綜，人際關係也愈來愈複雜，各種專業分工更是愈形細密，而每一個個別的人卻都必須在這樣錯綜複雜而分工細密的社會中生活與做人。因此，如何分辨是非善惡，如何掌握生活點點滴滴中的「有所為」與「有所不為」，實乃人生大哉一問。蓋此一問題所涉及的不僅僅是做人處事之道，更涉及生命意義的實現與生命目的的達成。

(三)如何能活出應活出的生命？

這個問題基本上就是知行合一的問題。談到道德，三歲小娃知得，八十歲

⁹ 事實上，「道」還有第三層意義，本身是非常形而上而宗教的，亦即《老子》第四十二章所謂「道生一，一生二，二生三，三生萬物」的「道」，亦即作為「萬物之始」或「萬物之母」（《老子》第一章）的存有根源或存有原理的「道」。這樣的「道」也通於基督宗教的概念。若望福音序言提到「太初有道，道與神同在，道就是神」。這「道」取了肉身，成為歷史中的耶穌，而耶穌也自稱自己成了所有人的「道路、真理與生命」（若 14，頁 6）。

¹⁰ 倫理與道德這兩個概念在當代倫理學的討論脈絡裡，是不加以區分的。請參考：孫效智（2002b）。

老翁不一定行得。從知到行，似乎有一段很長的路要走。在論語為政篇中，孔子自述「四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲不踰矩。」這句話意味著，即使是孔子，在過了不惑而知天命的年齡之後，還需要二十年的功夫才能達到知情意行的統整，由內而外的知行合一。

也因此，談生命的學問不能只停留在人生觀的建立與道德課題的探討，還必須進一步探究知與行之間為何會有一段漫長的距離？這段距離有著怎樣的內涵與樣態？又有著怎樣的根源或緣起？更重要的是，什麼樣的方法可以讓人縮短這個距離或在知行之間搭起一座橋樑？

人生第三問的探討與解決顯然是非常重要的課題，因為它涉及到正確的人生觀與價值觀是否能內化並且「誠於中」而「形於外」的問題。然而，長久以來關心人格教育或品德教育的學者卻似乎不夠重視它，以致於「知行合一」常常就像是口號或座右銘般被供奉在某個角落裡聊備一格，但卻沒有受到應有的重視，更沒有被當成重要的課題來研究、來實踐。事實上，人為何知行不一、如何能做到知行合一是人生三問中最為關鍵的問題。一個人如果不處理這個問題，那麼，即使他的人生觀是正確的，也知道通往人生正確目標的道路何在，卻很有可能在實踐上與自己的認知背道而馳。果如此，人生第一問與第二問的探討就都失去了意義。

依此，人生第三問可以說是人生三大根本問題中最重要而畫龍點睛的問題，它是知情意行是否統整（integrity）的問題，也是生命智慧是否能內化並落實為生活實踐的問題。如何獲致生命的覺醒、身心靈的統整，從而活出應該活出的生命，正是人生第三問的根本大義。

二、生命教育的挑戰與回應

生命教育所承受的挑戰可以分為兩種，一種是政策與執行面的變動不居，另一種則是理論面的質疑。

（一）政策與執行面的變動不居

這個問題我在前言曾經提到過，而且類似的問題一直都存在著。就在本文寫作的這段時間，高中正式課綱的何去何從，甚至存廢，再次成為爭議的焦點。新課綱受到的質疑雖然不是針對生命教育的，而主要集中在國文與歷史兩科的意識型態問題。不過，意識型態問題與生命教育可不是沒有關係的。相反的，正是因為國人的生命教育出了很大的問題，意識型態問題才會這麼猖獗地成為社會上許多衝突的根源。前一陣子張銘清被毆之後有民進黨立委說，對敵人不必手軟，該立委可能不知道陳水扁辦公室裡有一幅「慈悲沒有敵人」的字畫，

而且，就算知道，可能也無法瞭解它的意思。這句話反過來看就是：眼中有敵人的人，心中肯定不知慈悲為何物。問題是，一個人心中為何會沒有慈悲呢？連武俠小說的作者都知道「冤冤相報何時了」，為何政客們卻只知道「以眼還眼，以牙還牙」，還鼓動人們彼此對立與仇恨呢？2008年11月初陳雲林來臺後發生的圍馬嗆陳流血衝突，政客們顛倒黑白的語言，漫天飛舞。在我看來，這裡頭不但有生命教育的問題，而且是很嚴重的問題。總之，意識型態的對立會大大削弱國家政策的理性發展，放到課綱來看，自然也會影響到課綱的走向，也連帶影響到生命教育的未來。

此外，有一些人出於不同理由擔心新課綱科目太多會揠苗助長，於是有刪減部分科目如生命教育的倡議。教育部高中課程發展委員會裡就有委員主張將生命教育與體育合在一起，一來可以減少學生必修必選的時數，二來，體育課如果上上瑜珈，既可以達到體育的目的，不也符合生命教育的旨趣嗎？這類看法的無厘頭與不值識者一駁不是此處所要論述的，重點在於高中課綱的決策機制如果被太多意識型態、利益糾葛，外加無知與傲慢所左右，那麼，高中生命教育課程是否仍能維持已經明令公布的實施原則，亦即八個科目自由選修，一個學分必選的原則，將充滿很多變數。很幸運的，教育部在98年11月25日再次明令確認高中新課綱之實施，生命教育維持必選一學分的原則。

(二)理論的質疑

針對生命教育理論提出的質疑有很多種，總括來說，誤解可以說是最重要的因素。從某種角度來說，人們會誤解或甚至無知於生命教育的內涵，其實也是情有可原的。大部分人聽到生命教育，都有某種想當然耳、望文生義式的理解。然而，這樣的理解與人生三問的內涵或高中生命教育課綱的理念卻有著相當大的出入。事實上，我國重理工輕人文由來已久，即使是學者專家或教育界人士，如果沒有機會接受哲學、宗教、生死、倫理等課程之專業訓練，相關素養都可能相當有限。以中小學教師來說，師資培育過程中「教育哲學」或「道德哲學」常常只是聊備一格，因此，許多人即使有機會讀到人生三問的簡介或看過高中生命教育課綱的理念說明，仍不容易真正體會這些課題在東西方文化裡的廣度與厚度。其結果是，很多對生命教育的誤解便在所難免。這樣的誤解，甚至是無知，構成了生命教育在推動上最主要的困境。此外，生命教育的推動直接或間接地挑戰了公領域盛行已久的價值中立與宗教排除原則，也引發若干質疑。以下分六點來詳細說明：

1.生命不可以教育嗎？¹¹

¹¹ 張淑美（2002）。把死亡放在生命中：淺談生死教育取向的生命教育。文教基金會會訊－

第一種質疑最為激烈，主張生命課題浩瀚無邊，是無法透過教育來處理的，也因此根本不能提出或進行生命教育。這個主張的激烈在於生命課題誠然並非教育所能完全處理，但要說教育完全不能處理生命課題，恐怕也有點矯枉過正，言過其實。而且，若這個主張是正確的，那麼，不僅生命教育，恐怕就連整個學術教育體系的正當性也都要受到質疑了。生命就像一幅有著無數拼塊的拼圖，人類歷史與文明在其不斷向前推進的過程中，不斷擴增與深化對這張拼圖的認識。人類也許永遠不可能將這張拼圖完全拼好，而且，在拼圖的過程中也可能不斷犯錯，而必須重新來過。不過，隨著各種學科的發展，我們對生命拼圖很多區塊的認識日漸嚴密深入，同時，區塊與區塊之間的關係也日見連結，而逐漸向更深邃、更完整的整體圖像邁進。懷疑生命是否可教的主張由於其激烈性，在今日學術教育領域裡大概已經很少有人接受它。

2. 生命教育不適合單獨設科？

洪蘭等學者不懷疑生命教育的可行性，甚至肯定生命教育的重要。不過，由於他們認為生命教育是一種「價值觀的教育，是個潛移默化的歷程，必須跳脫傳統的教育架構來看待它才會有效」，所以，生命教育「不需要編課程、背課本、增加上課時數，這些對增強生命教育一點用都沒有，孩子需要的是透過戲劇體會人生，透過閱讀來內化前人的經驗，更需要音樂美術陶冶性情。」此外，他們也主張，「帶學生去養老院、育幼院、孤兒院等地方去做義工，去為別人服務，讓他們從幫助別人中體驗到生命的喜悅」是最好的生命教育方法（洪蘭、曾志朗、吳嫻，2007，頁 263）。

這個看法在很多方面是正確的，生命教育當然是一種價值觀的教育，也必須是一個潛移默化的過程，在這個過程中，戲劇、閱讀、音樂美術的陶養以及服務學習都是非常重要的方法。不過，從這點去推說生命教育不需要課程，可能就需要進一步斟酌了。首先，這個問題要看我們討論的是什麼階段的生命教育。年齡愈小的學童大概愈不需要單獨設科的生命教育，小孩子在學校與家庭的生活整體都應該是生命教育，亦即以其生命完整發展為目標的教育。中小學的生命教育應該是不拘形式的，更應該是隨時隨地的。舉例來說，用心規劃的體育課程或技藝性學習活動就是國中小學生很重要的一種生命教育。我自己的小孩在小學階段參加雜技社團，在其中學習獨輪車、呼拉棒、扯鈴等傳統技藝的能力。過程中孩子們必須學習用心觀察、認真思考、創意連結、恆心毅力、愈挫愈勇等特質，我認為這些都是很重要的生命學習。不過，這些學習儘管重要，大概仍不能窮盡中小學生命教育的內涵。黃泉路上無老少，孩子也有可能必須面對與處理生死的課題。再者，由於小孩不知輕重，且自制自律能力都有

主題文章

待培養，加上嫉妒、憤怒、虛榮、驕傲等人性上的劣根性在生命早期都已經逐漸出現，所以，倫理與紀律的學習也是重要的生命課程。無論如何，國中小學生需要的是全方位的生命教育。而且，隨著年齡的成長，正如他們需要逐漸深化與廣化有關語文、社會、經濟、政治、歷史、地理、藝術、科學與數學等領域的學習，他們也需要在有關人生意義、生死、宗教、價值、倫理、靈性發展等領域，循序漸進地接受有系統的薰陶與啟蒙。

至於高中職，洪蘭所提出的戲劇、閱讀、音樂美術以及服務學習等，都是很重要的生命教育方法，不過，這是不是說，只要在語文、藝術、公民與社會、綜合活動等課程裡安排這些內容，就足夠了呢？我認為答案繫於對生命教育的理解。依照前述人生三問的生命教育課綱理念，生命教育除了人文藝術的情懷與感恩服務的情操外，還包含了對人生哲學、生死課題、宗教信念、道德思考、靈性發展等領域有系統的探索與體驗。這些領域在東西方的思想文化中都有其精深博大之架構，非獨立設科難有系統的學習；非系統的學習，難以幫助學生逐漸建構出深刻的世界觀、完整的人生觀以及正確的價值觀。

當然，李崗援引曾志朗的看法，主張生命教育的重點不在於單獨設科，而在於「教育系統長期漠視情義教育的禍根必須連根拔起」(李崗，2008，頁 23)，這個觀點是可以肯定的。某些生命課題適合單獨設科來加以探究，特別是對年齡稍長的學生如高中生或大學生等，但這並不意味著生命教育課程就等於生命教育。無論是學校裡的其他課程及校園整體文化的營造，或者家庭生活、社區營造乃至社會整體，都應該攜手合作，以培養下一代更完整與更健全的生命為共同之教育目標。¹²

3.融入式生命教育？

不反對生命教育又主張生命教育不宜單獨設科者，通常會（大概也只能）主張生命教育應融入各科教學。例如前面提到的，有人主張用瑜伽課來將生命教育與體育送作堆，也有人主張生命教育應融入到「綜合活動」或「健康與護

¹² 另，李崗認為高中生命教育列為選修就等於宣告生命教育並非當前重要的教育政策，這個看法就值得商榷了（李崗，2008，頁 23）。我國高中教育長期以來向升學主義以及生存的學問傾斜，原本並無生命教育單獨設科之正式課程。近年來高中課程改革將生命教育納入正式課程，我認為是一種突破性的嘗試，因此，與其將之解釋為教育部不重視，毋寧應將之看成教育部重視並視生命教育為重要教育政策的明證。而且，生命教育既然是首次納入高中正式課程，現階段仍具實驗性質，其成效如何亦有待進一步檢驗，再加上各種配套措施，尤其是師資培育，都不是一步就能到位的，因此，我認為現階段將之列為選修，堪稱允當。事實上，就算生命教育課程的發展已臻於成熟，相關師資及教學資源的配套措施亦建構完善，生命教育課程是否適合列為必修，仍有討論的空間。我個人比較傾向於生命教育課程宜在自由而非強迫、主動而非被動的前提下進行。

理」等科目中。這些看法可以稱之為「融入式的生命教育」。

生命教育可不可以或該不該融入到其他學科呢？高中課程綱要總綱的實施通則在課程設計與教材編選這兩個部分都提到應將生命教育融入各個相關課程中。¹³基本上，這個作法是值得肯定的，生命教育的目標既然是人生觀的深化、價值觀的內化與生命境界的提升，這樣的目標一如前文所提到的，是單靠提供一兩個生命教育科目所無法竟其全功，而必須所有學科乃至學校整體環境之營造，甚至家庭、社會都一起努力，才可能達成的。回到學校教育來說，不同科目要如何融入生命教育呢？以數學科為例，我認為數學科的教學不必也不應該去談與數學不相干的生命課題，而應該認真真的把數學教好，這樣大概就是不錯的生命教育了。當然，所謂的把數學教好，可以是指：老師去營造一個環境，在這個環境中，老師不把注意力只放在數學成績好的同學身上，而是以無比的耐心與愛心，來循循善誘每一位同學，而且還想方設法，透過各種生活實例或數學家的生命故事，來啟發所有同學學習數學的興趣。果如此，這大概既是好的數學教育，也是在數學課中所能作的好的生命教育了。

至於語文相關科目，由於文以載道，文章的目的本來就不外乎要以抒情或論理的方式，來傳遞正確的人生觀、建構適當的價值觀並分享生命的經驗。依此，語文科目原本就是最適合實施融入式生命教育的課程。今天如果硬要語文科目在選擇教材時，將所有涉及啟發生命智慧、抒發人生情懷的材料都排除掉，那恐怕能選擇的好作品將會是所剩無幾了。依此，語文科目的教學，除了語言、文字、語法或文法的學習外，所選用的教材很自然地也能擔負起生命教育的功能。總之，不同科目應以適合該科目的方式進行該科目教學時潛在課程（hidden curriculum）的運作、師生的互動與教室的經營來進行融入式生命教育。

不過，若真要認真探討起來，融入式生命教育是否可行？在什麼意義上可行或是否應行？這些問題大概都沒有簡單的答案。而且，在回答之前都必須先確定所謂的生命教育是什麼。如果是指尊重生命、熱愛生命的氛圍或感動學生、提升學生人生境界的潛在課程，那麼，任何科目大概都應該要融入生命教育。此時，問題的關鍵恐怕不在於該不該融入，而是各科所培育出來的專門教師有沒有能力從事這樣的融入？

此外，「尊重生命」或「熱愛生命」等說法講起來很容易，但究竟它們有怎樣的實質內涵呢？它們聽起來很像口號，而且，就其作為一種口號而言，人們在直覺上多半也不會反對它們，甚至是認同它們的。問題是，這些說法如果不要被當成是空洞的口號，就得有更為精確與實質的內涵。否則，空洞的口號是

¹³ 請參照：普通高級中學課程綱要修訂小組（2008），頁 2-3。

無法成為教育目標的，遑論融入學科之中？問題是，它們該有怎樣的實質內涵呢？什麼叫作尊重生命？熱愛生命？尊重生命是否意味著吃素？抑或不殺生？不殺生又是什麼意思？是說不殺一切生物嗎？包不包含不殺蟑螂老鼠？如果不包含，那麼是否不該殺大型動物？如果不該殺大型動物，為何可以殺豬宰羊？而且，要如何看待流浪貓狗的安樂死？最後，不殺生是不是意味著不可以傷人或殺人？那麼，可否以暴力對抗暴力呢？打著正義的旗幟是否就可以在示威抗議時傷害他人呢？或者，是否在任何情形下，殺人都是不道德的？該如何看待死刑？殺人有沒有可能是正當的防衛？¹⁴

如果這些問題沒有簡單的答案，那麼，將它們融入其他學科是什麼意思呢？是說我們應先在別處（哪裡？）討論好它們的內容，然後將討論的結果融入到其他科目去？還是說，在相關科目裡就該好好討論什麼是尊重生命？問題是，別的學科有別的學科的主體性及需要探討的主題，它們能提供空間來討論「尊重生命」的實質內涵嗎？它們也許能在談到某個相關主題時，順便跟學生談一下或強調一下尊重生命的重要性，但這是不是就是所謂的「融入式生命教育」呢？如果是，這樣的方式能取代以「尊重生命」為主題，所進行的有系統的探究與批判思考的訓練嗎？

換言之，生命教育如果指的是引領學生探討某些重要的人生觀或道德課題，以強化學生相關的批判思考與實踐反省能力，那麼，融入式課程可能並不恰當，而且是既對被融入的課程不恰當，也對這樣的生命課題被如此處理而言不恰當。例如生物課討論人類初期生命的生物現象時，應該好好說明的是人類胚胎學的研究方法與基礎知識，而不宜於探討胚胎的道德地位。這不是說後者不重要，而是說後者雖然重要，但卻不是三言兩語就可以處理的複雜問題。在生物課上處理這個問題，既妨礙了生物本科的學習，也輕忽了胚胎道德地位這個課題的重要性、複雜性與主題獨立性。事實上，沒有受過生命教育中「生命與科技倫理」專業訓練的生物學老師，是否有能力探討胚胎道德地位問題，也是大有疑義的。

另一種與「融入式生命教育」相關，但不太一樣的問題是，有些科目與生命教育關係密切，部分主題甚至是相同的，以高中「綜合活動」與「健康與護理」這兩個科目為例，它們與高中生命教育在目標與不少議題上便是有所交集的，這是否會有彼此融入太多而疊床架屋的情形呢？我認為這個憂慮是不必要的。由於這些科目各自有其獨立的系統性，在交集的地方，不同科目著重的是同一議題的不同側面，從而不但不會有疊床架屋的問題，還能收相輔相成之效。

¹⁴ 關於「尊重生命」的內涵並不像這四個字表面上那麼簡單，我曾經為文與但昭偉進行過討論。詳見：孫效智（2006a），頁 64-66。

¹⁵ 依此，將生命教育完全消融於這兩個科目，或認為健康與護理已經談過了，所以生命教育就不必再談，恐怕都是失之偏頗的看法。

無論如何，將生命教育融入其他科目講起來很容易，做起來則如「惡魔藏在細節裡」這句西諺所說的，並沒有想像中那麼簡單，而且也不一定適合。令人疑惑的是，談融入式生命教育的人所謂的生命教育究竟是什麼呢？他們所謂的生命教育能否或應否融入其他課程呢？也許，生命教育的某些元素（例如彼此尊重、同理心、團隊合作等有關態度或情意的精神等）適合而且應該以潛在課程的方式融入所有學科中，但這是否意味著這些適合以潛在課程方式來教育的元素就是生命教育的全部呢？如果某些元素應該成為正式單元，並予以正式的探究與討論，那麼，是否要將它們「融入」其他學科，或者更好說，「佔據」其他學科的時段來進行呢？這樣的「融入」或「佔據」對其他學科的系統性或完整性是否會產生負面的影響？事實上，以目前高中教育偏重生存學問，忽略生命學問的情形，有不少重大而長期被忽略的生命課題，實在需要單獨設科，才能以專業而有系統的方式，使它們得到應有的注意與討論。很顯然的，這些問題都是在談融入式生命教育時，必須先釐清的問題。

總之，主張生命教育應融入各科而不必單獨設科，或者，反過來，主張生命教育既然已經在高中單獨設科，所以就不再需要將生命教育以適當方式或在適當地方融入其他學科，都是對生命教育以及教育本身的嚴重誤解。¹⁶

4.道德是能力，不是知識？

還有一種質疑生命教育的主張，認為生命教育雖然重要，甚至應該開課，但不能透過普通教科書來教，更不能當成知識來教。這是因為生命的課題與智慧，例如人生第二問所涉及的道德或第三問涉及的身心靈統整，都是一種實踐的能力，而不是一種知識。生命教育應透過老師的身教以及學生的實踐體驗來進行，而不能當成一種知識來傳遞（李丁讚，2008年2月21日）。

這個看法有其正確之處，一般的理論都不適合只當成知識來灌輸，而應該用更多元而貼近生活的方式來啟發，有關實踐的智慧就更不能只被當成是知識來傳遞，而必須透過老師的身教或實踐性的課程來幫助學生學習與內化。不過，

¹⁵ 例如談到性方面的課題，「健康與護理」可能著重的是健康的性與「安全的性」(safe sex)，生命教育則要探討符合人性本質的「倫理之性」(moral sex)。參見高中「健康與護理」科課程綱要與高中生命教育類選修課「性愛、婚姻與倫理」科課程綱要，同註釋3。

¹⁶ 此次高中課綱修訂過程中，有人主張，課綱中既然已經有生命教育類科了，就不需要再把生命教育融入其他科目中，因此希望取消高中課程綱要總綱中有關課程設計與教材編選應融入生命教育之規定。這個看法是相當值得商榷的。

主題文章

強調身教與實踐並不表示知識不重要。事實上，知行是互為因果的。行動帶來知識，所謂「行萬里路勝讀萬卷書」，而另一方面，知識也是引發行動的力量。知識代表一種「看見」(vision)，從柏拉圖在理想國中的洞穴比喻 (the allegory of the cave, 514a-517c) 到亞里斯多德的《尼可馬科倫理學》，再到當代梅朵 (Iris Murdoch) 的倫理學 (Murdoch, 1996)，都很強調「看見」善是「實踐」善的前提。正確而深刻的看見是正確而深刻的實踐不可或缺的條件。依此，知行是不應偏廢的，以知害行或以行廢知都是一種偏頗的主張。

其次，任何實踐的能力都具有某種知識意涵，而不能跟知識截然分開來看。誠然，游泳並非只靠閱讀教科書就能學會，但在學習游泳的過程中，難道不需要前人的經驗或撇步？這些經驗或撇步正是掌握訣竅、突破瓶頸，學會游泳的關鍵知識或智慧。再如武俠小說裡的江湖好漢，常常為了一本武功秘笈爭得你死我活，難道不也是因為秘笈裡的秘方或竅門，正是大俠們學得蓋世武功或起碼避免走火入魔的關鍵？

任何能力都具有某些能被論述的內涵或方法，否則要如何掌握該項能力的本質及學習它的途徑？能被論述的能力內涵或學習方法自然是一種知識。哈伯瑪斯有一本將近五百頁的鉅作《理論與實踐》(Theorie und Praxis)，詳盡討論實踐與知識的相互關連。如果他聽聞有人倡言「道德是能力，不是知識」，可能會感到瞠目結舌，驚駭不已吧？其實，哈伯瑪斯的智慧在孔老夫子的經典裡也是找得到的，所謂「學而不思則罔，思而不學則殆」就是此意。知識與能力之間，正是思與學的相互關係。

回到道德或生命的智慧來看，作為一種能力，它們自然也是一種知識。有人也許會說，道德知識不足掛齒，是像良知那樣不學而知的。而且，由於道德問題是「七歲小兒懂得，七旬老翁未必行得」，故關鍵不在知識，而在實踐。李丁讚的「道德是能力，不是知識」背後，大概正是這樣的想法。問題是，道德直覺人人有，道德究竟是什麼，卻不是人人所能把握的。

睽諸事實，大部分人對於道德本質的知識是模糊的，是知其然而不知其所以然的。就以李丁讚在文章中對道德的定義來說吧，他說：「道德泛指一個人面對周圍人、事、物的心志、能量與態度。」(李丁讚，2008) 這樣的定義不僅模糊，達不到道德哲學或倫理學所要求的嚴謹性，而且，心志、能量與態度等概念，似乎也只觸及到道德的內在面向，而忽略了道德的外在要素，如行為實踐等。

不僅僅如此，後現代多元社會的實踐情境何其複雜，一個人即使知道「人應該行善避惡」，卻未必能知道在具體實踐情境中善惡究竟是什麼。臺大以救命寶寶為手段來醫治地中海型貧血患者的作法，在醫學倫理及研究倫理上該怎樣

看待？歐巴馬上台後於2009年3月9日開放聯邦在研究經費方面對胚胎幹細胞研究的禁令，在倫理上又該如何評估這樣的開放政策？2008年11月野草莓運動主張修改集會遊行法，將集會遊行由核可制改為報備制，究竟核可與報備有何倫理之差別？何者更能保障不同法益之間的平衡？這些問題大概都沒有簡單的答案，要回答它們必須對各自問題的意涵、相關的專業事實與經驗、社會文化的脈絡，以及所涉及到的各種權利、價值等有所掌握，同時也依循一套嚴謹的倫理思考方法理論，大概才有可能找出較均衡而周延的答案。由此可知，倫理問題並非只有實踐問題，而沒有知識問題。思考、判斷倫理問題，從而掌握倫理價值知識的能力與實踐倫理的能力是同等重要的。

日本考慮讓道德課程獨立設科，我國教改則以取消獨立之道德課程為發展方向，這樣的取消背後是否潛藏著某種分裂實踐與知識的反智主義，也或者，是否潛藏著對於道德哲學的無知與輕視，是關心道德教育以及生命教育發展的人們所應該共同關注的課題。

5. 品德教育與生命教育有何關係？

任何一個人只要在網路上同時打「生命教育」與「品德教育」這兩個關鍵字，就會很驚訝地發現，竟然有超過兩百七十萬筆以上的網頁與此相關。這結果顯示，生命教育與品德教育之間似乎有很密切的關係。問題是，它們有怎樣的密切關係呢？很遺憾地，幾乎沒有任何一篇文章試著去說明，或者，即使有說明，也幾乎沒有任何一篇文章說明清楚這兩者之間究竟有什麼樣的關係。根本原因無他，要說清楚它們之間的關係，就必須先界定它們各自的內涵，如果什麼是生命教育或品德教育都說不清楚的話，那就不可能論述，遑論精確論述二者的關係。這使我不禁想起了胡適之先生那篇有名的寓言文章〈差不多先生傳〉，暗諷知識分子作學問不求甚解、馬馬虎虎的樣子。很不幸的，在我國論述品德教育與生命教育的知識分子身上，差不多先生的影子似乎處處可見。

並論生命教育與品德教育的文章很多，有一些將它們當成是同一件事，例如洪蘭等作者主張：「生命教育其實[就]是品德教育，當一個人自重、自愛、自信時，他自然不會去自殺。如果不從品德教育做起，只談生命教育，那是緣木求魚。」（洪蘭等，2007，頁263）也有些文章似乎毫不猶豫地就把它們當成不太相關的兩件事。例如高中課程綱要總綱中之「實施通則」提到：各校應將「生命教育……等重要議題納入相關的課程中，並強化品德教育，以期讓學生在不同的科目脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效。」

要怎麼評估這些看法呢？基本上要回到定義。首先，從字詞表面來看，「品德」與「生命」就是兩個不同的概念，前者跟品格、道德相關，依教育部「品德教育促進方案」的定義，品德教育屬於教育本質的基礎工程，以知善、好善、

主題文章

行善為目標。¹⁷ 後者非指一般生物的生命，而是人的生命或人生整體，因此，生命教育是指對人進行一種教育，使人獲得美好豐富的生命。高中生命教育課綱以人生三問為內涵，來架構高中生命教育課程之內涵，我個人認為是非常適切的，因為人生三問有系統而完整地涵蓋人生整體之目標、道路與知行合一的生命課題。¹⁸

如此看來，生命教育與品德教育確實有所重疊，也有所差別。重疊的部分是人生第二問與第三問。第二問辨別善惡，目標是知善知惡，第三問追求知行合一，目標則包含了好善與行善。換言之，徹底貫徹生命教育也就完全落實了品德教育。也因此，高中課綱之總綱要求學校在生命教育之外再加強品德教育，似乎有點不知所云。

另一方面，品德教育並不處理人生第一問的問題，亦即人生必死與生死無常的課題，以及由之帶出來的生命意義與人生究竟所為何來的問題，更沒有碰觸到有關生命與世界終極信念的宗教問題。就這點而言，品德教育大不同於生命教育。

依此，把生命教育與品德教育等同視之是錯誤的看法，而且，與其說生命教育得從品德教育做起，倒不如反過來看，品德教育應以生命教育為出發點，特別是就高中以上的生命教育而言。¹⁹ 因為，一個人如果無法安頓自己的生命，不知道為什麼活著，且在面對必死的人生時感到荒謬、無奈而沒有意義，那麼，這是很難期待他能活出自重、自愛與自信的生命。²⁰ 而一個活不出自

¹⁷ 請參考教育部。品德教育資源網——教育部品德教育促進方案（2006 年 11 月 3 日修訂），取自 <http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>

¹⁸ 「生命教育」中的生命固然首指人的生命，不過，這不是說生命教育與其他生物無關。人如何對待其他生命，既與其他生命相關，也與人的生命相關，依此，生命教育仍會觸及其他生物之生命。李崗認為我在建構生命教育概念時，對於其中「生命」的概念存而不論（李崗，2008，頁 15），這實在是很大的誤解。事實上，從我將「人生三問」看成是生命教育的核心課題這一點，應該不難瞭解，我談「生命教育」時，首要關注的是人的生命，亦即每一個接受生命教育的人的生命以及他在人生過程中的「人生三問」。

¹⁹ 高中生理性已逐漸啟蒙甦醒，為什麼要讀書、為什麼要活著、終究一死的人生又為什麼要如此努力等問題，應成為高中生命教育首先必須面對的課題，以安頓學生的生命，並幫助學生建立正確的人生觀與意義感。以此為基礎才能進一步談品德與實踐問題。否則，撇開生命安頓的品德教育便很容易流於一種老生常談或口號。至於國中小的部分，即使這個階段的生命教育應優先側重品德、紀律與良好生活習慣的養成，不過，黃泉路上無老少，生死與生命意義的課題仍應以適齡適性的方式，引領孩子加以探索。

²⁰ 吳乙峰以 921 大地震為背景，拍攝了一個以「生命」為題的紀錄片。這個紀錄片非常深刻地刻畫了生死無常的生命實況，以及在這無常的生命實況中，平凡而有限的人所承受難以言喻的痛苦。生命無常背後的意義問題，亦即人生第一問所要探討的課題是嚴肅的。任何簡單的答案都顯得膚淺而玷污了這個問題的莊嚴性。也許正是這個緣故，在片中旁白的吳乙峰

重、自愛與自信的人，又如何能期待他有力氣去發展出良好的品德？

一言以蔽之，人生三問的論述已清楚揭示了三問之間的架構次序：倫理價值的思辨、內化與實踐必須以人生目標與意義之終極安頓為前提。²¹ 人生第一問模糊不清，人生第二問與第三問也很難提出並答覆。依此，品德教育應以生命教育為基礎。

6.多元民主體制下的生命教育困境與出路

人生目標與意義的安頓是生命教育的終極關懷，也是品德教育的形上基礎。這就談到一個相當棘手的問題。按自由主義者的觀點，形上的課題諸如宗教信仰與哲學主張，它們之間往往有著難以解消的歧異，因此，最好透過公私分立原則，將「形上的歸形上，形下的歸形下」，意思是說，凡屬於難以解消的形上信念就讓它歸屬於個人、家庭或宗教等私領域，彼此互不侵犯，也互不妨礙，同時，也都不應涉入公領域。公領域只保留為了維持共同社會生活與所有人的平等尊嚴所必需有的道德與民主之規範或原則。至於特定的人生觀、宗教觀與世界觀則不應進入公領域，更不可壟斷公領域的價值取向或政策制訂。這就產生了一個弔詭的困境，個人的品格與道德是個人參與公領域共同生活的基礎，也是公領域核心價值如自由、民主、平等、尊嚴等之基礎，故是公領域所應重視的課題（所以有品德教育），問題是，談品格與道德問題，歸根結底必須碰觸到終極形上問題，而公領域長久以來如果習於排除形上問題，那又如何能進行以人生三問為架構的生命教育呢？²²

一個可能的作法是讓東西方所有的宗教與哲學智慧都不進入生命教育，以維宗教中立原則，並避免容易有紛爭的形上信念涉入到公領域去。問題是，這個作法無異於掏空形上課題的討論空間，同時，也浪擲東西方悠久珍貴的形上智慧於公領域的門外。事實上，歐美實施自由主義的民主政治多年，許多學者已陸續指出，自由主義的價值中立原則雖然在民主推進的歷程中有解構特定世界觀或價值觀壟斷公領域的功能，但另一方面也導致公領域的價值盲目與價值

不敢給出答案。在該紀錄片中，無論是 921 罹難者的家屬或者他自己的父親所提出的許多問題，他都沒有回答，而只能沈默以對。事實上，他也只能在沈默中矛盾地吶喊，一方面人不該自殺，人總該有某種希望，另一方面，不自殺的人就必須在失望中，懷抱希望；在找不到出路中，尋找出路。回到正文的討論，我要表達的是，對一個憂鬱痛苦而找不到人生出路的人而言，跟他談品格教育是牛頭不對馬嘴，是緣木求魚的。品格教育應以生命教育為基礎。

²¹ 見孫效智（2008a）。

²² 當代政治自由主義以 John Rawls（1993）所提出的 “political, not metaphysical”（p. 10）為圭臬，影響所及，追求民主的我國教育政策，長期以來也一直採宗教中立與公私分立的態度。Rawls (1993), *Political liberalism*, New York: Columbia University Press。

虛無。依此，公領域實有重新檢視宗教中立、價值中立或公私分立等自由主義原則之必要。否則，以生命教育來說，其內涵如果必須包含人生終極價值及意義等課題之探討，甚至以之為基礎核心，那麼，中立原則並無法作為自由民主體制中生命教育的政策及內容制定的依據。

謝鎮群（2007）針對這個問題的分析所做的結論十分恰當：

對比於中立原則，一個公平參與、開放論述的公共空間（公共理性）不僅符合，且能實現自由民主政治的核心價值-公平、尊重、包容等，又可使公領域免於意義的貧乏，價值的盲目或混亂。因此一個自由民主體制下的生命教育政策之制定與推動，公部門不該只是借用某特殊的宗教、哲學、信念或價值體系，也不該將所有的宗教、哲學、價值、信念等都排除於公領域外，而是應當兼容並蓄。亦即不同的宗教、哲學、價值、信念等均可提出其具體的生命教育之內容，而公部門則致力於維繫一公平的參與，理性的討論的公共空間，並擴大此一公共空間。如此不僅可以克服生命教育在政策制定及實行時可能有的兩難困境，又可以豐富生命教育的內容，並維繫多元民主的核心價值。一個開放參與、公平呈現、相互理解、多元、尊重、包容的生命教育或可成為生命教育政策制定的參考模式。

我個人從開始參與生命教育的推展工作以來，即以此理念為原則來進行生命教育之內涵規劃。在生命教育還在曉明女中萌芽的階段，我便主張生命教育應如海納百川般，讓所有追求真善美聖的力量能匯聚起來，為整體社會的心靈改革與精神文明的提升做出貢獻。²³ 建構高中生命教育課程綱要時，更努力在可能範圍內，邀請不同宗教背景的學者專家來共襄盛舉，特別是如「宗教與人生」、「生死關懷」這類涉及形上終極課題之科目的制訂。²⁴ 在高中生命教育師

²³ 曉明女中製作的第一套生命教育十二單元的教材曾遭到中華佛寺協會的質疑，不過，我後來在聯合報寫了一篇文章，澄清這個誤會，同時也呼籲所有宗教應一起合作來推動生命教育。請參考：孫效智（2001a），生命教育，期盼宗教人一起來，聯合報（2001年2月18日）。

²⁴ 「宗教與人生」一科在九五暫綱時由具天主教背景的宗教學學者陳德光與具佛教背景的生死學學者釋慧開共同研訂。高中正式課綱的修訂則由釋慧開一人擔任召集工作。釋慧開對不同宗教均有深刻專業之認知，且具備公正客觀之學者風範，是眾所公認的。「生死關懷」一科在九五暫綱時期由具有佛教背景之紀潔芳、張淑美與具天主教背景的趙可式共同研訂。高中正式課綱的修訂則由何軒盛主導。在此必須特別聲明的是，生命教育九五暫綱小組的成員都是我選擇與邀請者，但高中正式課綱的修訂小組成員則不是由我所選定的。我個人也是在原召集人林梅琴請辭後才再次接受教育部委託，擔負小組召集的工作。小組成員的徵選過程我沒有參與，我也不太清楚何軒盛的宗教背景。不過，以當時的情況來說，生命教育發展至此，一種跨宗教或超越個別宗教的氛圍早已儼然成形，誰有什麼宗教背景，似乎已不再那

資培育的工程上，我更廣邀包含基督宗教、佛教、道教、伊斯蘭教、中國儒家的學者來共同參與，幫助學員們學習以謙卑開放的態度，不僅讓不同的宗教觀與世界觀有機會彼此交流，學習彼此包容，更學習彼此欣賞，從而一起合作，為國人生命的安頓與社會的祥和做出貢獻。²⁵

我個人深深相信，在多元社會中，只讓特定的宗教或哲學觀點發聲是不合理的，而且會導致價值觀的壟斷。然而，排除東西方宗教與哲學的智慧，也同樣不可行，因為這將讓生命教育退化為自殺防治或品德教育，從而導致生命教育的膚淺與空洞化。²⁶

三、生命教育的發展願景

生命教育的推動雖然持續進步中，但力量仍然微薄，且也只侷限在學術與教育社群的少數人當中，似乎仍無法撼動與日俱增的社會亂象，並促進社會整體之生命文化。站在今日這個時點上前瞻未來，我認為應在既有的基礎之上，深化與廣化以下五方面生命教育之行動策略，亦即：(一)生命教育跨科際的學術研究、(二)以生命教育為核心課程的大學通識教育、(三)各級學校生命教育的推動、(四)生命教育的跨界合作、(五)身心靈無障礙文化的倡導。

(一)生命教育跨科際的學術研究

生命教育要能「深入」探索生命的根本課題，才能「淺出」為可親近的教育內涵，此之謂「深入淺出」。探討如果不深入，那麼，轉化為教育內涵時，將只會是膚淺，而不會是「淺出」。此外，由於生命是整體的(holistic)，要深入探究生命課題，就亟需不同學科之間的交流與對話，如此才能不斷孕育出豐富多元的觀點，產出深入而整合的學術智慧，並轉化為學校生命教育與社會生命教育所需要的內涵。

麼重要。重要的是如何以合乎專業嚴謹的方式，來建構生命教育的課綱架構。

²⁵ 徐敏雄對於我個人在生命教育推動上，有關宗教多元參與的主張，作了相當詳盡的討論，請參考：徐敏雄（2007），頁 60、110-113。

²⁶ 一般人容易有一個問題，那就是把生命教育化約為生死教育，再把生死教育化約為自殺防治教育，彷彿生命教育與生死教育都是處理自殺課題的教育。實則，生命的範圍包含生死，但卻超越生死，故不能把生命教育化約為生死教育。而自殺問題固然是生命教育或生死教育所應當關切的課題，也絕非是它們所唯一該關心的問題。再者，即使就自殺問題本身來看，要完整的探討它，也絕不只是生死教育就能竟其全功，自殺就彷彿是冰山的一角，其背後所包含的問題，幾乎可以說是整個生命的課題。因此，只從生死教育的觀點大概並不能掌握自殺課題的全貌。我在 2001 年的一篇文章中論及，將生命教育化約為自殺防治，會窄化了生命教育的內涵。而且，自殺防治如果不能以周延完整的生命教育為基礎，也會有「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的缺失（孫效智，2001b，頁 11）。

主題文章

例如在終極課題方面，人是什麼、生命有何意義等課題的探討，應從唯心或唯物的傳統哲學爭議裡跳脫出來，與生命科學、物質科學進行對話；在倫理課題方面，不同專業與道德哲學之間也需要交流，才能開展專業倫理的紮實研究。至於人格與靈性發展方面，相關課題更是宗教、哲學、心理、輔導與衛生等部門都關懷的議題，亟需跨領域的對話，來豐富追求靈性成長的生命智慧。

具體作法上，我認為透過生命教育學術研究社群與教學研究社群之建立與發展，來凝聚有熱情、有使命感、且學有專精的專家學者，可能是最重要的第一步。這是因為學術研究要作的好，最重要的是從事學術研究的人。不過，談到人，當代的知識份子面對很多的挑戰與誘惑，而這些都會阻礙或扭曲知識份子的真理追求，例如：受到各種過度量化的學術評鑑或升等壓力所制約，知識份子往往在現實壓力下盲目地生產知識，而無暇思考知識生產的目的與意義，也沒有空去反省知識份子的定位。其次，教授博士的光環常讓知識份子傲慢偏執而不自知。再者，習慣理論象牙塔的知識份子有時候也容易眼高手低，與現實世界脫節，而成為知識的巨人，愛與實踐的侏儒。最後，自古以來，文人相輕，知識份子不容易彼此合作，也不容易彼此欣賞。

因此，如何讓來自不同專業領域的知識份子能懂得自我反省並學習彼此傾聽、互信互愛，我認為是下一階段生命教育推動不可或缺且刻不容緩的基礎工作。知識份子們如果能在這樣的基礎上成為共融的團隊，相互學習，彼此豐富，一起成長並一起面對困難但重要的生命課題，才能讓生命教育的跨科際學術研究成為紮實有意義的研究。以這樣的學術社群為基礎，應進行經常性的跨領域專家座談，不同規模、形式與層級之學術研討會，來促進跨科際的交流與對話，並透過各種學術性刊物與科普性刊物的出版或其他媒體的傳播，來呈現與轉化學術研發的成果，並作為各種學習階段或社會領域所需生命教育的內涵。

(二)以生命教育為核心課程的大學通識教育

大學生命教育之最佳切入點大概是愈來愈受到各校重視的通識教育課程。中華民國通識教育學會在 2008 年 11 月出刊的《通識在線》中清楚指出，大學的專業教育與學生的生命成長正逐漸脫節中，身處全球各地文化劇烈碰撞、價值理念互相衝突的社會文化環境之中，大學生迫切需要安頓生命的意義與價值。而這正是通識教育的主要目的，也是生命教育的目標。因此，如何建構以生命教育為核心課程之通識教育，可以說是在大學推行生命教育的當務之急(孫效智，2008a)。

目前各大專院校的生命教育發展有以下值得注意的現象：²⁷

首先，大專院校本身有生命教育相關學理之系所或研究中心者，比較能在生命教育學術研究與通識推廣上有所著力。至於完全只有理工法商醫農之院校雖然可能更需要生命教育，但卻無相關之人力資源來進行生命教育之研究與推廣工作。

其次，目前國內大專院校所謂生命教育相關系所多半都只涉及生命教育的部分向度，例如宗教系所能提供宗教教育所需之宗教學內涵、生死系所提供生死學或生死教育之理論建構。就生命教育之完整發展言，亟需跨科際的整合，才能構建周延之學術研究與教育內涵，而滿足學生之需要。但跨科技的整合就涉及了人力與設備資源之擴充等攸關學校發展願景的課題。只當大專院定位自身方向與策略時，能將生命教育納入省思，才可能談生命教育之跨科際整合與發展。

另一個值得思考的現象是，目前在大專院校比較受到重視的生命教育課程似乎以專業倫理及生死學為主。這些課程的開設固然對於提升學生之生命智慧有所助益，但其問題則是容易失之片面，而不能提供全人宏觀之視野。先談前者。專業倫理（professional ethics）的開設大概是近幾年才逐漸蔚為風氣的事，例如醫護學院開設醫學倫理（medical ethics）、護理倫理（nursing ethics）或生命倫理（bioethics）等；商學院開設商業倫理（business ethics）或經濟倫理（economics ethics）；而工學院則開設工程倫理（engineering ethics）等。這些倫理課程的開設固然根源於時代的迫切需求，並且對於提昇學生在專業領域的倫理認知，也確實有所助益。

然而，專業倫理的學習是不能以一種「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的方式來進行的，而必須放在一個更宏觀的脈絡中來思維，而這正是問題所在。開設專業倫理的學校多半都缺乏生命教育之整體思維，於是乎，專業倫理的開設不以基本倫理的素養為前提；而倫理課程之進行也沒有以終極課題之探索為基礎，並以人格靈性發展之課程來強化知行之統合。前者，也就是欠缺基本倫理學的結果是，學生往往在欠缺道德哲學素養的情形下，便進入個案導向的專業倫理探討中。這樣的學習固然仍能有某些成效（例如對個別的道德兩難實例獲得一種具體的認知），但卻掌握不到道德判斷的系統性思維方法。²⁸ 至於後者的問題

²⁷ 有關大專校院生命教育與通識課程之關係討論，請參閱：孫效智（2006b）發表於「全國技專校院通識教學研討會——生命教育之理論與務實研討會」（頁 33-43）。

²⁸ 這個問題的背後原因是專業學院通常都缺乏倫理學之師資。這使得專業倫理的開設往往並不是十分「專業」。常見的情形是，專業學院中一些重視倫理課題的教授憑著一股熱誠便在學校開設起專業倫理課程來，這樣的課程當然就很難要求嚴謹的專業品質。

是說，欠缺生命教育整體思維的倫理課程忽略了「專業人」更根本的身份是「人」。換言之，專業人是否能持守專業倫理，關鍵並不只在於專業倫理知識的有無，而更在於專業人作為人是否能肯定生命的意義，並能在人格與靈性上有深刻而統整的智慧。黃崑巖教授常對醫學院的學生說：「before you become a doctor, you should first be a man」，真是誠哉斯言。生命教育要引領學生探究生命最核心的課題，目的正是要幫助學生成為知行合一的真人。一個人只有先真的是人，才能成為一個真的醫生，好的專業人。

綜合以上各種觀察，大專院校之生命教育似宜進行更為通盤之思考與規劃。基本上，生命教育的目標與通識教育是若合符節的。若我國大專院校之通識課程能將上述生命教育的理念整合進來，必能在學生人生觀之深化、價值觀的內化，與知情意行的統整上，更幫助學生在身心靈的全人發展上邁步向前。

(三)各級學校生命教育的推動

生命教育推動十年，高中已有生命教育選修課程。為落實高中生命教育，各師資培育大學持續研發、規劃與執行高中生命教育之師資培育課程，並積極擴充高中生命教育之教學資源，實為最重要之配套措施。

以此為基礎，目前尚無生命教育課程之高職、國中與國小亦亟待生命教育之規劃與實行。高職之學生年齡層與高中生相仿，在考慮職業學校之特性後，應可將高中生命教育推動之經驗與制度轉移至高職。從某種角度講，技職院校可能更迫切需要生命教育，因為長期以來，技職院校之教育目標在相當程度上將人工具化。如何撥亂反正，重新確立「技職是為了人，不是人為了技職」，是很需要將生命教育的精神貫徹到技職院校的教育體系之中。²⁹

國中小九年一貫之課程綱要目前也沒有完整之生命教育規劃，應透過專家團隊研發適齡適性之國中小生命教育課程綱要，並參考高中職生命教育師資培育模式，進行國中小生命教育師資的養成，同時也進行教材與教案之設計，以累積生命教育的教學資源。此外，各種短期在職研習課程的提供也是必要的，以充實各級學校授課教師的專業職能。中小學生命教育志工訓練也是值得思考的一個面向，以提升各中小學生命教育輔助性之人力資源。最後，國中小家長對於學校事務涉入較深，因此亦宜從家長著手，規劃提供家長學習成長的工作坊與研習，進行生命教育理念的宣導，使得生命教育能從家庭教育開始紮根。

²⁹ 請參照：陳立言，林耀堂（2006），生命教育在技職校院推動之經驗——以文藻外語學院為例，發表於「全國技專校院通識教學研討會——生命教育之理論與務實研討會」（頁33-43）。

(四)生命教育的跨界合作

只要有人的地方，就需要生命教育；而只要有地方需要生命教育，就需要有人的投入。因此，宜於建立跨界合作或策略聯盟的平台，將生命教育的理念與實踐導入營利與非營利組織中，並將這些組織的資源導入生命教育的推動中。

首先，企業需要生命教育，才能深化企業哲學，掌握終極目標，思考企業與世界的關係，從而履行企業的社會責任；非營利組織也需要生命教育，來檢視組織的願景與政策目標。再者，企業與非營利組織的個別成員更需要生命教育，以安頓生命的意義並強化對所屬組織的生命投身。

另一方面，生命教育需要企業，需要認同生命教育也願意善盡社會責任的企業的資源投入。生命教育也需要非營利組織的合作，才能匯聚不同組織的力量，共創雙贏，以推動社會不同層面的生命教育與社會實踐。

(五)身心靈無障礙文化的倡導

所有人的生命都有某些障礙，有些人表現在身心方面，而大部分人則表現在靈性方面。靈性障礙指的是人生目標的茫然、意義的模糊、是非黑白的顛倒，以及愛與同理能力的缺乏。身心障礙與老弱病殘者的最大困境不在自身的障礙，而在環境與制度的排除。環境與制度的排除又源於一般人的靈性障礙。進一步言，靈性障礙者不僅會漠視與傷害社會中的弱勢者，他們也容易被政治意識型態所操弄，沈溺於盲目的仇恨與無明的對立中，從而傷害社會的福祉以及他們自身的幸福與尊嚴。依此，身心靈無障礙文化的建立既關懷身心障礙者的福祉，更關懷所有人的靈性障礙。冀透過靈性障礙的去除，使國民在民主政治的場域中能去意識型態化，追求國家長久、客觀與合乎理性的利益，在社會與人際關係中則強化同理心與愛心，尋求身心障礙者與一般人民的多贏，共創身心靈無障礙的文化。

媒體傳播的力量無遠弗屆，善用平面、廣播與電視等各種媒體管道，製播優質之生命教育節目，傳遞生命教育理念，倡導身心靈無障礙文化，是進行社會生命教育，將生命教育理念散播到社會每個角落的重要途徑。長程願景則為成立生命教育專業電視台，以期對社會長期之生命教育推動，做出永續的貢獻！

結語

生命教育是全人教育的基礎，亦是終身學習的核心內涵。展望未來，生命教育如果能在學術層次向深度與高度開展；在教育層次朝全程化、一貫化與統

主題文章

整化努力；並在社會教育與社會實踐層次向寬度與廣度落實，則庶幾乎能引領全體國民達於真善美聖的生命境界。³⁰

參考文獻

王秉倫（2007）。**印順法師的生命觀及其生命教育義蘊**。國立師範大學研究所博士論文，未出版，臺北市。

李丁讚（2008年2月21日）。道德是能力，不是知識。**中國時報**，A19版。

李崗（2008）。生命教育的概念分析。載於銘傳大學師資培育中心主編，**認識新興重要教育議題專刊**（頁14-25）。臺北：銘傳大學師資培育中心。

汪芸譯（1998）。**與幸福有約**（Stephen Covey 原著，1997年出版）。臺北：天下文化。

洪蘭、曾志朗、吳嫻（2007）。腦與生命教育。載於黃政傑主編，**生命是什麼**（頁207-263）。高雄：復文。

孫效智（1996）。兩種道德判斷—論「道德善惡」與「道德正誤」的區分。**國立臺灣大學哲學論評**，19，223-254。

孫效智（2001a年2月18日）。生命教育，期盼宗教人一起來。**聯合報**，15版。

孫效智（2001b）。生命教育的內涵與實施。**哲學雜誌**，35，4-31。

³⁰ 感謝兩位匿名審查者提出諸多寶貴意見。其中之一提醒作者回應東華大學李崗教授於2008年所發表之論文，並期待作者對於政府生命教育政策向自殺防治傾斜提出看法。最後，該審查者也希望作者深化有關「以生命教育為核心之大專通識教育課程」的討論。本文已針對這些意見，分別作了不同的處理。另一位審查者提出一個問題，那就是生命教育不同於生命教育課程，因此，即使生命教育是重要的，何以我們需要正式的生命教育課程呢？為回應這個問題，本文在全文好幾個部分都強化了相關的論述：1) 註解6指出，生命教育不等於生命教育課程，後者只是前者的一個部分，其規劃必須考慮很多因素，例如與其他課程的搭配、學習者的主客觀條件與需要等。2) 「生命教育不適合單獨設科？」與「融入式生命教育？」二節則指出了生命教育課程雖不等於生命教育，不過，某些重大的生命課題所具有的系統性與獨立性確實適合也應該成為正式課程之內容，才能讓相關議題獲得完整的學習與探究。3) 「道德是能力，不是知識？」一節再次強調，實踐性智慧固然不能獨立於實踐之外單靠灌輸來學習，然而，知行的互為因果使得行動的知識性前提亦不容輕估。作者希望這一切討論能充分說明，生命教育課程固然不等於生命教育，但卻是完整的生命教育不可或缺的一個環節。

- 孫效智 (2002a)。生命教育之推動困境與內涵建構策略。**教育資料集刊**，27，283-301。
- 孫效智 (2002b)。與他者的關係。載於沈清松主編，**哲學概論**（頁 27-76）。臺北：五南。
- 孫效智 (2006a)。生命教育之困境與推動策略。載於何福田主編，**生命教育**（初版一刷）（頁 51-75）。臺北：心理出版社。
- 孫效智 (2006b，12 月)。生命教育與大學通識課程。發表於「全國技專校院通識教學研討會——生命教育之理論與務實」。臺中：中臺科技大學。
- 孫效智 (2008a)。以生命教育為核心的通識教育。**通識在線**，19，3-5。
- 孫效智 (2008b)。高中「生命教育」課程綱要重點與特色。載於何福田主編，**生命教育**（初版三刷）（頁 221-235）。臺北：心理出版社。
- 徐敏雄 (2007)。**臺灣生命教育的發展歷程：Mannheim 知識社會學的分析**。臺北：師大書苑。
- 張淑美 (2002)。把死亡放在生命中：淺談生死教育取向的生命教育。**文教基金會會訊—回饋**，64，22-24。
- 張淑美 (2005)。「生命教育」研究、論述與實踐：生死教育取向。高雄：復文。
- 陳立言，林耀堂 (2006，12 月)。生命教育在技職校院推動之經驗—以文藻外語學院為例。發表於「全國技專校院通識教學研討會——生命教育之理論與務實研討會」。臺中：中臺科技大學。
- 教育部（無日期）。**品德教育資源網——教育部品德教育促進方案**（2006 年 11 月 3 日修訂）。2008 年 11 月 27 日，取自 <http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>
- 普通高級中學課程綱要修訂小組 (2008)。課程綱要修訂資訊網（2008 年 1 月 24 日教育部公告）。2008 年 11 月 27 日，取自 <http://140.116.223.225/98course/970121 TOTAL.pdf>
- 謝鎮群 (2007，6 月)。自由民主體制下的生命教育政策之制定。論文發表於「慈濟大學生命教育研討會」。花蓮：慈濟大學。
- Murdoch, I. (1996). *The sovereignty of good*. New York: Routledge.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.

Challenges and Visions -Life Education in Taiwan

Hsiao-Chih Sun

Though facing many difficulties, life education has been developed and promoted for 12 years with a lot of achievements. Most importantly, it has been, as a group of eight optional courses, introduced into the curriculum system of senior high schools in Taiwan, and starting from the year of 2010, every senior high school student will be required to select a one-credit course from the group. Secondly, colleges and universities have begun to pay attention to the concept of life education. It is believed that the awareness of basic questions in our life should be the core value of general education.

The aim of this article is to investigate and reflect upon the challenges with which life education is confronted. On the basis of this reflection, the future of life education is envisioned. There are three parts of the article. In the first part, I explain what I mean by life education. In the second part, different challenges that life education faces are discussed. The article is concluded with my vision of the development of life education in the future.

Keywords: life education, the question of meaning, eudaimonia, ethics, integrity of personality, spirituality, character education, liberalism

Hsiao-Chih Sun, Professor, Department of philosophy, National Taiwan University