

生命教育之困境與推動策略

中文摘要

本文主要分為兩個部分，1)首先闡述台灣生命教育在推動現況上的困境，2)緊接著展望未來，論述落實生命教育的幾項理論與策略因素。

本文第一部份敘述台灣推動生命教育之三項困境：1)首先，人們對於生命教育雖然都有相當的肯定，然而，對其內涵卻缺乏具體的共識，而且缺乏建立共識之機制。2)其次，生命教育所涉及之許多學理與教學素養，例如人生哲學、生死學、倫理學等，是現行師資養成制度中所缺乏的環節。這意味著師資問題必須從根本之制度面來思考與規劃。然而，目前所進行過之生命教師資培育計畫，多半都屬於臨時研習之性質，既無系統性，也無前瞻性，更無制度性之思考。這使得生命教育面臨即使有課亦無充足之適任老師的問題。3)最後一項困境則是決策與執行面的問題。基本上，像生命教育這樣抽象又具高度理想性的教育目標，除非行政單位能有「見林」的高瞻遠矚，又有「見樹」的細部落實能力，否則是很難期其有成的。前兩項困境與此不無關連。

本文第二部分的論述也分三點，1)一開始先提出「生命教育即全人教育」之觀點。這是因為生命問題是整體的，不論面對學生自殺、校園暴力或其他價值扭曲的負面現象，都不能以「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的方式來思考，否則所進行的活動就很有可能淪為熱鬧一時而中看不中用的大拜拜。事實上，基礎教育之課程規劃本來就應該以全人之發展為目標，做出周延而有系統的規劃，而不應過度向實用科目傾斜，忽略人文素養與生命智慧。2)「全人」是一個籠統而涵蓋全面的概念，如何建構其具體內涵需要在社會進程中不斷發展與相互對話。此處，我將針對但昭偉教授對於生命教育理念的三個質疑來有所回應，以進行一種有關生命教育內涵的對話。這裡要先指出的是，不論立場的是非對錯，討論過程本身應該就能顯示出，如何培養學生在人生價值觀方面「慎思明辨」的素養，實在是基礎教育亟需重視的環節。3)最後一部分我將縷述建構生命教育內涵的幾個重要原則，首先在融入學校教育部分，作法應該是補充其不足、修正其偏頗並且不重複其已有之生命教育因素。其次，我相信反省知行不一的問題是建構生命教育內涵的金鑰。探索人為何知行不一並思考正本清源之道，能啟示出生命教育最重要的課題來。

關鍵字詞：

生命教育、人生哲學、生死教育、倫理教育、宗教教育、人格發展理論、情緒智商。

生命教育之困境與推動策略

生命教育在台灣各級學校中的推動，歷經前省教育廳到現在的教育部，約已四年有餘。從某種角度看，四年來的推動進行了不少的工作，例如：各種生命教育研習會的辦理、官方與民間編製的多元教材、¹ 學術研討會與論文的發表、生命教育人力與教學資源庫的建立、² 生命教育全球資訊網與電子報的持續發行等。³ 前年教育部更成立生命教育委員會，並訂定四年中程計畫，預計到民國九十三年將投入近兩億元預算，來持續生命教育的推動。至於若干大學院校也陸續傳出相關學程或研究所設立的計畫。這一切似乎顯示出，生命教育在社會上已引起相當大的共鳴與關注。

然而，如果不要只看表面的沸沸揚揚，大概就會注意到，這幾年間也有人不好看生命教育的推動。其中論述最為完整的應屬但昭偉教授發表在《教育資料集刊》第二十六輯的文章。批評的聲音雖然零星，但卻不容忽視。首先，但昭偉對於行政機構的類似行動抱持著懷疑的態度，認為這些行動往往「像走馬燈似的忽來忽去」，流於形式與口號，結果則不外乎是「雷聲大，雨點小」，虎頭蛇尾。⁴ 生命教育是否如他所說的，只是由於「不吼不心安」，因此「吼一吼，叫一叫」，吼過就算了呢？本人忝為教育部生命教育委員會委員之一，不得不說這個可能性極高極高，除非更多的人能認識並肯定生命教育的重要性，而不只是冷漠旁觀；也除非更多已肯定生命教育重要性的人能彼此合作，並匯聚出由下而上的力量，否則，上有忙於救火而無暇思考教育遠景的決策體制，中有擅長表面功夫的官僚文化，下有應付政令而疲於研習的學校老師，再加上整個大環境俗文化的急功近利與價值扭曲，這一切要不匯聚為向下沈淪的力量，恐怕也難。

當然，凡走過必留下痕跡，這幾年來的生命教育推動，大概連質疑生命教育的人也必須承認，是「種子灑了，不管灑在什麼地方，總比不灑的好。」⁵ 值得警惕的是，如果撒種者只是撒個樣子或隨意亂撒，撒種後也不關心種子的發芽成長，更不為種子的永續發展做出打算，那麼，這幾年的生命教育推動恐將難逃熱鬧一時的命運與論者之譏評。為避免此一情勢之持續發展並基於對生命教育重要性的信念，本文以下將先從三個角度來論述台灣推動生命教育的困境，再從如何

¹ 例如前省教育廳委託台中曉明女中編製的十二單元生命教育教材、德榮基金會根據此十二單元名稱編製的教材、台北市教育局為九年一貫之數學與社會學習領域編製的生命教育教材，以及生命教育基金會所出版的六單元生命教育多媒體工作箱。最後值得一提的還有行政院九二一震災災後重建推動委員會所編製的《推動重建區民眾生命教育系列》教材。

² 教育部專案委託國立彰化師範大學圖書館紀潔芳教授建構《生命教育人力資源與教學資源目錄》，彰化：2002。

³ 生命教育全球資訊網及雙週電子報係由本文作者於八十六年底開始創建並持續至今。網址是：<http://life.ascc.net>。

⁴ 但昭偉，〈「生命教育」的生命〉，《國立教育資料館教育資料集刊》，第二十六輯，2001年12月，頁113-130。

⁵ 但昭偉，2001，頁115。

突破困境來談生命教育的展望。

壹、台灣推動生命教育的三個困境

生命教育的推動困境主要有三方面，一是生命教育內涵的問題，二是生命教育師資培育的問題，三是推動決策與執行體系的問題。這三類問題雖各有獨特的意涵，但也環環相扣，彼此影響。

一、生命教育內涵面的問題相當多。首先必須指出的是，生命教育到底是什麼，至今還沒有精確的共識，而且，推動單位也沒有建立任何機制來確定它的內涵。這個問題相當嚴重，這不僅使得生命教育的論述至今仍是「一人一把號，各吹各的調」，而且，不知道生命教育是什麼，就無法評估它是否「能夠」推動以及是否「值得」推動，更無法知道它與現行學校教育有否重疊或如何整合。

先談「能夠」與「值得」的問題，這兩個問題的答覆都必須以確定生命教育是「什麼」為前提。「能夠」涉及生命教育的可行性，「值得」則涉及它的重要性。任何懂得生存之道的民間企業都知道在推出新產品之前要透過市場調查或其他方式來確定產品「能夠」以及「值得」推出，以降低風險並提高利潤。而在進行新產品市調之前，則必須先確定自己要推出什麼新產品，否則，若不知道要推出什麼新產品，又如何去進行「能夠」與「值得」與否的市調呢？可惜的是，教育行政體系在推行生命教育時似乎沒有這些觀念。以「可行性」言，生命教育不可行當然要看它的內容。倘若生命教育是要讓每一個國民成為莫札特或愛因斯坦，這大概是不可行的。不可行的教育專案根本就不該開始，否則就是進行不可能的任務，也就是浪費民脂民膏。生命教育是不是一個不可行的任務呢？要答覆這個問題，得先看所謂的生命教育是「什麼」。問題是，教育行政體系在推動生命教育時似乎比較像是在呼口號，而不是認真論述它的內涵。其次，即使某個教育專案是可行的，但如果其「重要性」不高，可有可無，這樣的專案大概也不「值得」推出。生命教育值不值得推出呢？要答覆這個問題，也同樣必須先知道究竟「什麼」是生命教育。不知生命教育者何，不可能肯定它的重要性。不知生命教育的重要性，也就難怪冷漠旁觀者有之，虛應故事者有之了。

此外，「能夠」與「值得」這兩個問題不僅以生命教育是「什麼」為前提，有時它們也能作為前提，來確認生命教育可以或該具有「什麼」樣的內涵。舉例來說，但昭偉認為，當前推動生命教育的「第一線學者專家」所做的，是要將一套「迂闊高遠」、「羅曼蒂克」、「且反映特定價值體系」（例如「中產階級」）的價值觀念強加在所有孩子身上。果如此，這樣的生命教育大概「不會，也不能被大多數平凡的人所接受」。⁶ 但昭偉的看法是否公允，以後還會再討論到。但他所

⁶ 但昭偉，2002，頁 117。

懷疑憂慮的，卻是生命教育推動者所應該警惕注意的：不論生命教育如何被理解，都該避免「迂闊高遠」或「只反映特定價值體系」。

其次，更重要的問題是，若不知道生命教育的內容，又怎麼知道現行課程綱要裡面有或沒有生命教育的部分或全部因素？不搞清楚這個問題就大張旗鼓地去推動生命教育，就是冒著雙重的危險：其一、倘若現行課程中已有充分的生命教育內容，在這個情形下去推動生命教育就是疊床架屋，閉門造車，這正是論者所詬病的；⁷ 其二、倘若現行課程欠缺生命教育，那問題更大。首先，不知生命教育內容的人怎麼知道現行課程在什麼意義與程度上欠缺生命教育？再者，現行課程若欠缺生命教育就意味著在現行課程的架構下，生命教育沒有正式而得以永續進行的空間。在這種情形下推動生命教育只有兩種可能性，第一種是認定生命教育的「邊緣性」與「臨時性」，因此頂多就是跟著行政單位的公文辦些臨時性的活動，而不必、也不可能期待在學校中有什麼正式與永續的推行。事實上，臨時性的專案就像「走馬燈」一樣，忽來忽去，由不得人回顧與前瞻；第二種可能性是倘若生命教育真具有某種重要的永續價值，那麼，從決策到基層就都必須認真思考現行課程架構修正的可能性與必要性。而很顯然的，不知生命教育為何物的人不可能認真思考這個問題。也因此，生命教育即使重要，在此情形下要談永續落實也只能說緣木求魚。當然，更根本的問題是：生命教育究竟是否具有永續的重要價值？要確定這一點，還是必須回到一開始就提出來的問題，那就是：到底什麼是生命教育？答覆了這個問題也才能進一步探索生命教育在現行學校教育中究竟是課程綱要中有其內涵，卻沒有落實？還是課程綱要中根本就沒有相關內涵，因此也無從落實？

最後這一點也間接指出，不知生命教育是什麼以及它與現行學校課程的關係，教育行政單位將無法精算推動生命教育所需要的資源與成本。正如同打造巴黎的羅浮宮或一戶三十來坪的小公寓，其間所需要的藍圖與資源有如天壤之別，同樣的，辦些熱鬧一時的活動與修訂學校課程的內涵架構也是完全不同的工程。對於學校教育的現實面與生命教育的理想面都一無所知就開始的生命教育推動，怎麼可能不成為盲目的預算消化？因為預算究竟是太多或太少，都沒有拿捏的根據。此外，正如前文所提到的，不知生命教育是什麼就不可能知道生命教育的重要性。這一點當然會嚴重影響決策者與執行者投入資源多寡的意願與決心。

二、生命教育推動所面對的第二個困境是師資培育的問題。師資培育會有什麼問題呢？生命教育推動計畫難道不重視師資培育嗎？事實上，教育行政單位為校長、主任、種子教師、督學、教官甚至家長們所辦理的生命教育研習不可謂不

⁷ 但昭偉便認為，生命教育的推動就是「在已經吊滿了禮品的聖誕樹上，再多吊一項聖誕樹上已經有的禮物」（但昭偉，2002，頁 119）。不過，這個觀點是否正確必須先看生命教育是否是在現有課程上疊床架屋，而疊床架屋這個問題則必須在生命教育內涵取得共識後才能回答。

多，而且這類研習還在持續辦理中。問題是，這些研習背後有沒有一個分階段的、系統周延的、涵蓋面普遍的，乃至指向制度建立的長期規劃呢？或者說，這些研習後面有沒有一個用心的人或團隊不斷思考短程、中程乃至長程的師資培育問題呢？抑或只是散彈打鳥，有經費則辦，無經費則不辦；既無整體之規劃，亦無個別研習之目標，更無永續之思考？此外，師資培育問題與「生命教育是什麼」的問題是緊密相連的。不知道生命教育是什麼，要如何進行師資培育？從這個觀點來看，生命教育政策的掌舵者若漠視生命教育各種單元議題或能力指標之共識建立的重要性，而師資培育的執行者也對於生命教育內涵的模糊籠統或各說各話毫無自覺，那麼，這樣的師資培育像極了上下交相賊的鬧劇，是很難有具體成效的。這就彷彿軍人打戰不知敵人是誰，也不知為何而戰的情形一樣。

具體來說，有些東西適合以三五個小時或兩三天的研習來學習，有些東西則需要長期的學問累積與反省體驗。師資培育若不區分這兩者，就會錯置培育的目標。假設一個國文老師從來不曾學過數學，大概很難藉著兩三天的數學研習而成爲數學老師。一個好的數學老師需要兩種相關但不相同的素養，而且這兩種素養都需要長期的學習與累積，才能積漸有成。它們分別是有關數學知識的素養以及有關數學教學的素養。合格的數學老師必須在這兩方面都有所造詣。而這樣的造詣就像羅馬一樣，不是一天造成的。合格的數學老師需要假以時日來養成。至於養成之後也還需要不斷學習。時代持續進步，新的數學知識不斷增加，而新的數學教學法與教材也不斷發展出來。因此，合格數學老師當然不能中斷學習，以精益求精。不過，針對這些老師所舉辦的在職師資研習大概不必從數學的盤古開天談起，而能針對特定的數學議題或教材來有所專研。

生命教育何獨不然？針對特定議題寫出來的教材教案（例如「是否可以只要性不要愛」或「安寧照護的理論與實踐」等），大概可以透過三兩天的活動來進行師資培育，唯需注意的是培育範圍的普遍性與紮實性，否則，零星而形式化的研習，是不可能侈言全面落實的。然而，若培育的內容是針對這些具體議題群背後的人文學學理時（例如生死學，人生與宗教哲學，倫理學等），此時的師資培育恐怕就不是三天兩夜的短暫研習所能勝任的了，而必須從師資養成制度的周延建立，來進行根本而永續的規劃。

三、上述有關生命教育內涵與師資培育的問題，從教育理論的角度來看，實屬老生常談。何以這般老生常談、眾人皆知的「常識」在我國推動生命教育時竟會成爲難解的習題，甚至形成困境？歸根結底不得不說是相關決策與執行體系出了問題。先從技術面來看，教育部雖設有生命教育委員會，但該委員會連在生命教育年（二〇〇一）的開會次數都屈指可數，遑論發揮功能。至於今年則更是未曾舉行過任何會議。事實上，委員會只具顧問性質，就算舉行會議也起不了什麼作用。就本人所知，委員會所希望優先推動的艱難工作 --- 例如「檢視現行教科

書有關生命教育內容」計畫與「建構生命教育課程主題大綱」計畫等，幾乎全數遭到擱置，⁸ 至於一些容易做出表面績效的計畫則仍持續推動中。⁹ 此外，除了教育部內部外，委員會亦並無從得知這些計畫之執行有無控管，更無從瞭解這些計畫與整體中程計畫間如何整合。更為嚴重的是，生命教育的推動可能涉及課程綱要與師資培育制度的重新思考，然而，教育部似乎並無任何機制讓主管課程綱要與師資培育的司處來瞭解或參與生命教育的工作。¹⁰ 更何況，以現況來說，生命教育的內涵本身都還沒有經過一種體制性的共識確認，主管課程與師資的司處就算覺得「生命教育」這四個字聽起來悅耳好聽，也不知要拿它怎麼辦或從何做起。而他們自身爲了修訂現行課程綱要已忙得不可開交，哪有空閒爲了長官或其他單位不斷提出來的空洞口號而盲目起舞？在這個情形下，他們當然也不可能針對生命教育去進行有關課程綱要或師資培育制度的重新思考，而這就意味著，生命教育還沒有開始推行就已經注定了大拜拜與泡沫化的格局。

從教育決策面來看，另一個體制上的問題是，推動生命教育的這幾年，我國政府正好經歷精省與政黨輪替，短短五年內教育部部長就換了好幾位。教育政策與理念的難以延續，正是生命教育在推動上面臨困境的根本原因之一。

貳、生命教育的推動策略

政治或行政面的困境，本文無法處理。這一部份的討論將集中在如何建立生命教育內涵之共識上，旁及師資培育的問題。

一、生命教育即全人教育

但昭偉教授認爲，推動生命教育的學者意圖藉助教育手段，以「畢其功於一役」的思維邏輯，來「全面而正本清源」地「解決生命中所發生的（一切）問題」。他認爲這個想法很「不切實際」，不但錯了，而且「錯的非常厲害」。¹¹ 首先，

⁸ 這兩項計畫的目的在於「確認生命教育的內涵」並「思考如何將此生命教育內涵融入學校課程綱要」中。爲整合與落實此二計畫，本人身爲「教育部生命教育推動委員會」課程組召集人，曾於 2001 年底依「教育部推動生命教育中程計畫」及「教育部生命教育推動委員會」召集人會議之決議，向教育部提出《建構十二年一貫生命教育課程綱要計畫》一份。然而，該計畫在曾志朗部長下台前後未經任何專業審查，便在教育部內部作業中遭到擱置。該計畫的主要精神我會在本文第二部分再加以論述。

⁹ 很諷刺的，如何確定生命教育內涵的計畫（參見前註）遭到擱置，「生命教育宣導廣告片」、「宣導歌曲製作」與「生命教育說帖」等計畫卻仍然持續執行。至於承接這些計畫的傳媒公司或團體是依據怎樣的內涵來完成這些計畫，本人或其他委員便不得而知了。

¹⁰ 生命教育委員會隸屬於教育部訓委會，訓委會非課程綱要與師資培育之主管機關。與課程綱要及師資培育制度相關的司處是國教司、中教司與技職司等。公允而言，這三個司處在生命教育委員會開會時，均有派員參與會議。問題是，在生命教育是什麼都不明朗的情況下，他們的參與大概也僅能止於列席，而很難有進一步的意義。

¹¹ 但昭偉，2002，頁 117-19。

我必須老實的對號入座一下，我正是懷著他認為錯誤的看法。只是這個看法是否錯誤，我想大概還有討論的空間。沒錯，他說的很對，沒有什麼教育手段能解決生命中的一切問題。然而，這似乎並不妨礙從課程規劃的角度來看，基礎教育的課程內容應盡量「全面而正本清源」地，亦即從「全人教育」的基礎上來建構與安排。教育的功效雖然不容高估，但這並不是說，我們可以隨興安排學生一個禮拜三十幾個小時的學習內容。否則，九年一貫又何必大費周章區分七大學習領域，彷彿深怕會遺漏了某些好東西沒有教給下一代似的，而相關主事者還擔心七大領域的「全人涵蓋性」不足而又有六大議題的設置？

我所謂「全人教育」的意思正是說：完整的人既然包含身心靈、知情意行各因素，教育內涵的規劃就不該只側重某些方面，而忽略另外一些方面。睽諸現實，「重理工，輕人文」、「重實用知識，輕價值理念」確實是我國教育體系長期以來的一種偏頗現象。這種體系性的偏頗現象與整個俗文化的功利主義相互結合的結果是：整個社會的「工具理性」極度膨脹，而「目的理性」則極其萎縮。各種不擇手段、輕賤生命的社會問題只是此一文化現象具體而微的表徵而已。從這個觀點來看，這幾年來教育學術界所提出來的諸多理念，例如全人教育、人文教育或生命教育等，¹² 其大方向可以說都是一樣的，亦即期望能匡正這種偏頗，而讓學校不只是培養出知識人或技術人，而更能培養出有人的味道的人。

當然，人文價值面的教改理念要能落實，而且永續落實，是十分艱難的，如果不是不可能。難怪但昭偉教授會認為：倘若教育部所要推動的是一個具體的教育目標，例如「性知識教育年」或「水上教育年」，或許還容易達成一些。¹³ 至若要推動像生命教育這樣要探索（非解決！）生命中根本問題，因此必然會涉及較高層次的生死、哲學或宗教等理念的教育活動，那恐怕就是在進行一項「不可能的任務」了，特別是決策與執行單位對於本文第一部份所提出來的問題渾然不覺。當然，撇開教育行政單位的限制不談，理論上我認為價值理念面的教育改革仍是可能的，而且在今日台灣社會中殊為重要。但它的落實需要更多人的共識與參與，也需要教育行政單位能有「見林」的高瞻遠矚，又有「見樹」的細部落實能力。

有關生命教育內涵的芻議，我在其他地方已陸續有一些文字發表，此不贅言。¹⁴ 以下所要著重的主要是方法進路的說明，也就是我在形成我對生命教育

¹² 近年來推動「全人教育」不遺餘力的如中原大學與輔仁大學的課程規劃。至於「人文教育」的倡議則如師大教授陳伯璋與高強華。

¹³ 當然，要真的有所成效，決策與執行單位還必須做到「策劃周詳、行動踏實」，又揖注充足的教育經費，並設法讓「各級學校不打心底裡反對或抗拒」。參閱：但昭偉，2002，頁 114。

¹⁴ 最主要的有：孫效智，〈生命教育的內涵與實施〉，《哲學雜誌》，第三十五期，2001 年，頁 4-31；孫效智，〈二十一世紀台灣社會的倫理課題與方向〉，救國團社會研究院，《前瞻台灣新風貌研討會論文集》，1999 年，頁 60-74；孫效智，〈從災後心靈重建談生命教育〉，新臺灣人文教基金會，《災後社會價值與倫理重建研討會論文集》，1999 年，頁 16-31。其他相關論述請讀者參

的內涵看法時，考慮了哪些原則與因素。首先要指出的是，「芻議」的意思是說，生命教育的內涵不該是靜態的、現成的，而是仍在發展中，而且也有待更多關心生命教育者的對話、討論與補充修正。「發展」與「對話」是必要的，因為人活在歷史的發展進程中，也活在互為主體的對話關係裡。更何況這幾年我國各階段基礎教育的課程綱要迭有變革。生命教育的推動若不與課程綱要的新發展結合，怎麼能避免閉門造車的缺失？又怎麼能進行統整的思考？而既然要與新發展結合，它本身也該不斷擴而充之。

二、生命教育內涵之發展性與對話必要性

談到生命教育內涵的發展性，我覺得有必要再詳細回應但昭偉對於生命教育理念的若干批判。但昭偉在《「生命教育」的生命》一文中對生命教育的批判主要可以分為兩部分，第一個部分是對於教育行政面「大拜拜」傳統作風的質疑，第二部份則是針對生命教育的理念所做的批評。第一部分前面已談過許多，此處不再重複。基本上我相當同意他的觀察。第二部分但昭偉提出三點質疑，以下分別簡述之：(一)生命教育所要尊重的「生命」包含人與動植物在內，這似乎陳義過高，無法落實。我們頂多只能教孩子去尊重「人」的生命，而不能去尊重所有的生命。¹⁵ (二)生命教育強調要保持生命在蓬勃發展中，是一種肯定「生的價值高於死」的看法，這種看法雖然是主流，但卻忽略了非主流的另類看法，亦即主張「死的價值高於生」的看法，例如道家與柏拉圖。由於兩種看法都是「主觀的認定」，因此沒有對錯可言。既然如此，持主流看法的生命教育推動者就應該包容非主流的看法。而這個包容一旦形成，「當下推行的生命教育的正當性和基石也就受到了侵蝕」。¹⁶ (三)生命教育把生命的價值絕對化，這不符合儒家視仁義的價值高於生命的「捨生取義」觀。簡單地說，「生命教育」推動者只強調生命的可貴與值得保存，這樣一來，誰來告訴孩子：「為了履行我們的各種責任，己身的生命原來是可以拋棄的」？¹⁷

限於篇幅，以下簡短幾點回應：

(一) 首先，我必須指出，無論但文對於生命教育的詮釋是否允當，他的論述已充分彰顯出：有關人生觀、價值觀等涉及哲學思想理念的課題多麼重要而且需要花時間去探索，因為這些理念雖然不像實用知識那樣「實用」，但它們卻提供了人生實踐的原則與方向。一個人即使擁有各種實用知識，但原則與方向如果

考「生命教育全球資訊網」中的各種資料，特別是首頁即可點選的「生命教育圓形圖」，該圖亦收錄於本文之附錄一。我個人至目前為止有關生命教育如何融入十二年基礎教育的完整論述還沒有撰寫成文，但已在 2002 年五六月間在給台北市推動生命教育小組的系列研習中做了初步的整理。感興趣的讀者可以在「生命教育全球資訊網」上找到該系列研習的課程資料。

¹⁵ 但昭偉，2002，頁 115 及 122-126。

¹⁶ 但昭偉，2002，頁 129。

¹⁷ 但昭偉，2002，頁 130。

偏差或模糊，是很難展開幸福雙贏的人生的。反觀我國現行教育架構，在實用功利主義掛帥的前提下，我們的確給孩子太少空間與時間去思考探索實用知識以外、但卻攸關生命意涵的課題。

回到此處的討論來看，我認為最優先需要釐清的不是但文所支持或反對的各種立場的是非對錯，而是這些不同立場既然涉及重要的生命課題，為什麼不讓它們成為生命教育的素材，並在經過適齡適性的轉化後，讓學生有機會去接觸咀嚼，從而引發他們自己思考、探索生命議題的內在過程？就這點而言，我肯定但昭偉的質疑是很有貢獻的，因為他雖自認為「扮演了烏鴉的角色」，但其論點比其許多華而不實的倡導生命教育的文章來說，卻大大地豐富了「有關生命教育的討論」。¹⁸ 以他所提出的第一個質疑為例，裡面涉及許多重要的問題，例如：什麼是尊重生命？人在什麼意義與程度上該尊重生命？又該尊重哪些生命？當不同的生命尊重互相衝突的時候，人又該如何拿捏取捨？¹⁹ 我認為，這些問題的思考與探索是每個人在養成其人文素養的過程中所應該思考的問題群之一。因此，我所主張的生命教育到並不是一定要針對這些問題給出特定的「標準」答案來，而是主張，學校課程架構應給學生空間，幫助他們發展出「發掘、思考與探索生命議題」的能力。從教育的觀點來看，有時給一個好答案不是比不上問一個好問題嗎？

（二）當然，我這麼說並不表示我認同但昭偉以及許多其他人的一個流行觀點，那就是有關生命議題的各種立場多半只能是「主觀的認定」，而沒有客觀的理據。人文議題容或不像科學議題那樣清楚明確，但大概也不是純主觀而毫無客觀意涵的夢囈。事實上，當代哲學家對於哲學的基本概念，例如價值（value）、真理（truth）等，大概都不能接受純粹主觀主義或客觀主義的看法。價值與真理介乎認識與評價的主體及被認識與被評價的客體之間，既非純客觀的也非純主觀的。但昭偉旁徵博引許多理論來反對他所理解的生命教育，大概正是因為他相信生命教育「客觀上」有很多問題，而不是因為他沒來由地在「主觀上」反對生命教育吧？接下來我要回應一下但昭偉的觀點，希望有利於有關生命教育內涵之「客觀」對話與討論。

（三）總的來說，我必須指出，但昭偉所理解的生命教育與本人的理解有極大的出入。先談他的第一個質疑。他所描述的生命教育似乎在尊重生命的議題上採取一種平等主義（egalitarian）的立場，也就是主張人應該平等地「尊重」一切生物，包含人、動物與植物在內。他認為這種平等主義是行不通的。我基本上也同意他的看法。問題是，生命教育的推動為何一定要堅持大家都認為行不通的

¹⁸ 但昭偉，2002，頁 130。

¹⁹ 其實，我們不但該關心物種主義（speciesism）、素食主義（vegetarianism）所引起的人與其他物種的生命衝突問題，也更該關心當人與人的生命不能並存時所引起的道德兩難問題（例如船難時迫不得已可否吃人肉？）。

立場呢？還有，絕對的平等主義行不通是不是就意味著但昭偉的結論是對的，也就是我們只能談尊重人的生命，而「不可能擴延到尊重其他物種的生命」？事實上，中西方的重要哲學家在這個問題上大多採取中庸的立場，而不採取極端反物種主義的平等主義立場或極端以人爲中心（anthropocentric）而漠視其他生物的觀點。換言之，哲學家們大都肯定人的愛必須是由內而外，由己而人，由人而物的。這一點可以從中國傳統思想的「等差之愛」、「仁民愛物」、「正心誠意修身齊家治國平天下」或他所學的王陽明的主張引伸出，²⁰也可以從西方思想家如多瑪斯的「愛的秩序」（ordo amoris）看出來。生命教育在引導學生探索「尊重生命」的議題時，何以不能以中西方此一悠久的中道傳統爲基礎，來加以現代化的詮釋或發展呢？

（四）但昭偉的第二個質疑有著類似的問題。生命教育又不是特定的主流意識型態的灌輸工具，爲何只能談「生的價值高於死」，而不能交代另類的思想呢？倘若「死的價值高於生」的主張確有某些理論旨趣，何以不把這些另類理論都展現在學生面前，讓他們在不同理論的衝撞中學習「慎思明辨」，並安頓他們有關生命意義的終極探問呢？我實在不明白：爲什麼若生命教育能容忍有關生死的不同立場時，它「的正當性和基石就（會）受到侵蝕」？

當然，生命教育不該刻意掩飾另類思潮的存在，不表示生命教育就該完全平行的呈現不同的理論。西方傳統之醫學倫理在談到生死抉擇時提到一個重要的原則，那就是「可疑時要選擇生命」（in dubio pro vita）。在不知該如何抉擇的時候，人要儘量選擇維護生命，而不是儘量選擇傷害生命。因爲「維護生命」的選擇如果錯了，人還有「再死」的機會，但「傷害生命」的選擇如果錯了，就沒有補救的可能性了，人死不能復生。因此，「生死」的價值孰高孰輕似乎在本質上就不是平行的。更何況探索生死價值的問題還應該考慮教育的觀點，也就是是否適齡適性或適時適地的觀點。我的意思是說，不是任何時候或情境都適合去向學生闡述（或推銷？）那些「輕生」的論調。但昭偉在他的文章裡引用了莊子的一句話，其白話文意是說：「人生在世，有許許多多的苦難。一死百了，那些苦難全都消失了，而且不僅此也，死的滋味還遠高於南面而王呢」？我想，他如果自己有兒女或學生，大概也不會認爲在任何時候或任何場合都適合告訴他們：承受生命苦難不如「一死百了」吧？雖然從當代生命倫理學（bioethics）的觀點來看，某些瀕死末期病患自己尋死或醫師協助其自殺在倫理上大概是無可厚非的，換言之，在理論上並非任何情形下「一死百了」都是一個極其不道德或令人厭惡的選擇。

（五）但昭偉對生命教育的第三個質疑似乎已到了匪夷所思的地步，因爲實在不曉得他是如何衍伸出這樣一種將生命絕對化的生命教育觀點？他的質疑實

²⁰ 但昭偉本於陳榮捷對王陽明傳習錄的詮釋，主張王陽明雖認同「人與天地萬物一體」，但卻認爲此一體性不能模糊「人與萬物之間有親疏厚薄之分」。參閱：但昭偉，2002，頁 123。

質上就是宣稱：生命教育的生命主張是一種「爲了生存，道德仁義皆可拋」的反道德理論。事實上，東西方的思想家鮮少有人把生命的價值看成是最高或絕對的。海德格說：「人是一種向死的存在」。人的存在是偶然，死是必然。偶然的存在怎麼可能是絕對的呢？此外，不只是東方的孔孟思想主張「捨生取義」、「殺身成仁」，西方基督宗教也主張「沒有比爲朋友犧牲生命更大的愛」。照這樣看來，但昭偉所理解的生命教育，不僅要面對儒家的挑戰，恐怕還要面對西方基督宗教或其他世界大宗教的反對。不過，就本人有限的視野所及，我還不知道有哪位倡導生命教育的先進曾提出這般荒謬的理論來，因此，這裡對於但昭偉的「稻草人論證」，我就言盡於此了。

最後我還是要重申一次，這些攸關生命價值觀的議題對每一個人而言的重要性與複雜性。惟其重要，故應透過某種方式，使得思考這些問題的能力成爲每一個人都具備的人文素養；惟其複雜，所以我們才更應該花時間與力氣去探索他們，而教育工作者也該深化自己的相關素養，才能在學生成長的道路上成爲陪伴他們建立自己人生觀的引航者。

以下轉而論述思考生命教育內涵時，我認爲重要的幾個原則。

三、建構生命教育內涵之幾個原則

（一）我個人認爲，要確立生命教育的內涵，應從以下幾個角度來思考。首先，生命教育的肇端雖然與校園自殺、暴力以及其他種種價值扭曲的負面現象有關，然而，這些問題的根源卻遠比這些問題要更爲深遠而整體，因此，要解決這些問題，不能以「頭痛醫頭腳痛醫腳」的方式來思考，而必須就我國教育長期以來「重理工輕人文」的偏頗現象來加以針砭，換言之，教育整體之精神不應向特定方向（如實用學科）過度傾斜，而應該以啓發全人之生命智慧爲目標。在這個原則下，現行學校教育中「不夠全人」或「不夠生命」的地方應予以補充，偏頗之處應予以修正，至於已存在於現行學校課程綱要中各種建構全人素養之因素，則應予以肯定，而不必重複。依此，「英數理化」等課程在生命教育中不必再有所強調，因爲這些課程在學校教育中早已受到充分的、甚至過多的關注。音樂美術的情形略有不同，它們在傳統教育體系下受重視的程度當然比不上英數理化，但畢竟我國教育強調「五育並重」已行之有年，因此，音樂美術在學校教育中還是有正式課程的空間。以九年一貫課程綱要的規劃來看，美育佔了七大學習領域中一整個學習領域的份量，亦即「藝術與人文學習領域」。該領域以相當全面的方式來強化學生在不同階段的「視覺藝術」、「音樂」與「表演藝術」等素養。若果真能貫徹落實，我國學校教育的美育部分大概不必再以額外的專案方式來大力推動了。

當然，這不是說，實用知識教育或美育等領域與「生命教育」沒有關係。事實上，九年一貫中實用知識的領域都與生命教育密切相關：語文領域不只要教人使用語言，更要人透過語言學習，來「表達情意，陶冶性情，啟發心智（與）解決問題」。²¹ 數學學習領域也不只是要培養數學的素養，而是要學生「藉著多元開放的討論過程，激發多樣性的獨立思考，尊重各種不同的合理觀點」。²² 「自然與生活科技學習領域」更是注重科技與人文的對話，希望培養「役物而不役於物」的價值觀，也希望提昇國民在科學倫理方面的素養。這一切在在都顯示，現行課程綱要承認，實用知識教育也必須以人的生命為根本。²³ 至於「藝術與人文學習領域」的基本理念也強調該領域「是以人文素養為核心內涵的藝術學習」，²⁴ 而所謂人文素養，按陳伯璋的詮釋，應「彰顯人之所以為萬物之靈的靈性，使人活出人的味道」來。²⁵ 由此可知，藝術學習也應是以人為本的。一個利用自己才情而到處招搖撞騙的藝術家或仍是一個好的藝術家，但絕非是一個有人的味道的好人。

全人素養應包含哪些內涵是一個關鍵問題。我覺得這個問題一方面沒有標準答案，而且不同的時空背景也能有不同的答案。但另一方面，「人同此心，心同此理」，人性中也的確有一些普遍的向度，應受到普遍而歷久彌新的關注。學校教育的框架有限，不同專長的學者專家與具教學經驗的人應該一起敞開心胸來思考，在有限的框架中哪些是最優先而必須納入的內涵。

（二）除了全人教育的角度外，在建構生命教育內涵時的一個重要切入點是去思考何以「知行不一」或如何「知行合一」的問題。這個問題的重要性及其與生命教育的關係可以從推動生命教育的背景談起。每當校園或社會上有人自殺或發生暴力事件時，總會有人在「珍惜生命」或「尊重生命」的旗幟下出來大聲疾呼生命教育的重要性。然而，愈是仔細思考相關問題，我愈發現這樣的呼籲對於解決這些問題沒有什麼意義。做出傷害生命、相反生命行為的人難道不知道生命應該受到珍惜與尊重？國民學校的編班常常按照四維八德的條目來進行，難道這樣還不夠讓學生瞭解「禮義廉恥」與「忠孝仁愛信義和平」的道理？貪贓枉法、作奸犯科的人又難道不知道自己正在做著傷天害理的事？曾在婚禮中承諾要愛配偶一輩子的人，難道不知道婚外情破壞承諾並傷害家人？我想這些他們都是知道的，他們的問題在於做不到。人為什麼知道卻做不到呢？又為什麼說一套做一套？探索人何以「知行不一」以及如何能達到「知行合一」的途徑是我自己思考生命教育問題時的主要進路。

²¹ 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》中〈語文學習領域〉的基本理念。

²² 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》中〈數學學習領域〉的基本理念。

²³ 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》中〈自然與生活科技學習領域〉有關基本理念、課程目標以及附錄中提到的「教材內容要項」，特別是 520-522 等「科學與人文」的部分。

²⁴ 參閱《國民中小學九年一貫課程綱要》〈藝術與人文學習領域〉中的基本理念。

²⁵ 陳伯璋等，《「人文教育：推動與落實 --- 人文社會化、社會人文化之研究」專案計畫結案報告》（台北：法鼓山人文社會獎助學術基金會，2002），頁 2-10。

我認為「知行合一」是可能的，但先決條件是道德教育不能只在價值理念的知識層次上打轉，彷彿只要告訴大家什麼是對的，什麼又是錯的，德育就大功告成了。任何德育理論若不能針對「知行不一」的問題進行正本清源的思考，並針對如何「知行合一」的挑戰來對症下藥，大概都不可能真正成功。

（三）按個人淺見，知行不一的問題有兩個重要根源，其一是人生觀的空白貧乏或膚淺扭曲，其二則是人格的不統整或理智與情緒的分裂。²⁶ 前者是說，一個人有怎麼樣的人生哲學，他就會有怎麼樣的生命實踐。人生哲學如果有問題，以之為基礎的人生實踐自然就會有所偏差。所謂人生哲學不是指一個人掛在嘴邊的座右銘，而是指他關於整个人生目標的真正信念。「滿嘴仁義道德，滿肚子男盜女娼」的人並不真正相信仁義道德，毋寧他們信奉的是某種偏差的享樂主義。至於唯物論者，既然否定精神，自然就很有可能會為了滿足物欲而踐踏別人的生命。事實上，在唯物論者看來，人的生命不過就是一堆有機化合物罷了。既然任何生命遲早都要一死，殺人就是提早改變這些有機化合物的組合方式，又何罪之有呢？進一步言，徹底的唯物論論者根本就不可能接受善良、罪惡等道德概念，因為這些概念都是虛幻的精神性產物。

反過來看，從一個人的生命實踐，也大概可以推敲出他有怎樣的人生哲學。拜金主義者不是不知道仁義道德為何物，只是在他的人生天秤上，後者不值幾文錢。後者為何不值幾文錢呢？因為他相信金錢是獲得身份、地位、權力，亦即人生一切滿足的通衢大道。問題是，身份、地位、財富與權力真的能保證幸福與成功的人生嗎？人生的完全滿足真的就在於擁有這些生不帶來死不去的物事嗎？這個問題值得三思再三思，而答案恐怕不是理所當然的。彭明輝教授曾為文詳細討論這個問題，在他看來，「一個人在權勢、名利與地位的追逐上愈成功，往往在人生智慧與善意的累積上愈貧乏」，結果則是距離幸福人生愈行愈遠。²⁷

荒謬的是，大部分人似乎從來沒有好好想過這個問題，就相信有了金錢地位，就有了成功人生，於是他們拜金。更嚴重的問題是，整個社會從家庭、學校到媒體，不但不提供任何機會或機制讓社會成員去思考這個問題，而且，現代科技與物質文明亦挾其消費主義與享樂主義的強勢力量，頭也不回地催迫著人們奔馳於「向錢看」的路途上。

古人說，人無遠慮，必有近憂。在一個急功近利的社會裡，人們就是犯了這個毛病而不自知。這個毛病會是一種惡性循環：人愈不注意生命目標的確立與價值觀的內化，社會就愈混亂。社會愈混亂，人們要花在收爛攤子的資源與時間就

²⁶ 這兩個根源我在〈生命教育的內涵與實施〉一文中曾分別加以討論過。

²⁷ 彭明輝，〈現實與理想〉，請參閱：<http://life.ascc.net>「生命教育全球資訊網」之網路大學區。

愈多。資源與時間愈花在收爛攤子上面亡羊補牢，就愈沒有時間去做那些「不急迫，但很重要的」的事情，例如有關生命目標的確立與價值觀內化的教育工作。而這些重要而不急迫的事情愈不受到注意，人心的迷失以及由之而形成的社會混亂便愈不知伊於胡底。這個惡性循環大概形構了「知行不一」的第一個根源。

當然，從嚴格的哲學角度來說，上述對於唯物享樂或拜金主義的批判是還不夠的。要消弭頑強的質疑還需要更多更徹底的討論，否則反對唯物拜金的主張也很容易淪為一種「好人的獨斷」，以致於言者諄諄，聽者藐藐。「好人的獨斷」的意思是說，主張也許是對的，但由於缺乏深入的論證而顯出一種獨斷的性質。由於反對唯物、享樂與拜金是一種類似「政治正確」的主張，因此人們容易習以為常地視它們為理所當然。然而，知其然不知其所以然的表面批判無法引起深刻而執著的實踐動機。因此，教育必須啟發學生「打破沙鍋問到底」的一種「能思會辨」的能力。²⁸ 很多時候，方法的懷疑能幫助學生在表面上理所當然的事物中發掘其不那麼理所當然的底蘊，甚至顛覆習以為常的見解。當然，我無意為唯物享樂主義等翻案，事實上，我在其他地方已討論、也表達過明確反對的立場。²⁹ 這裡的重點在於指出：教育體系若不以嚴謹的方式來幫助學生建立或反省他們的人生哲學，很難期待學生能有深刻的人生觀。而缺乏深刻的人生觀，則很難期待他們在道德的堅持上能夠「知行合一」。

（四）知行不一的第一種根源是人生觀出了問題，第二種根源則是人格的不統整。用流行的語言來表達，就是「情緒智商」的低落。一個人即使在理智上有清楚而深刻的人生觀，並不表示他就能夠按照自己所肯定的理想方向來實踐。「心嚮往之」並不一定就是「從心所欲不逾矩」。「人欲」有時遮掩了「天理」，失控的情緒往往讓人說出或做出事後深感後悔的事來。夫妻親子之間的許多衝突以及社會上許多人為了一點點小事就大動干戈的情形，大抵都可以歸結到人格是否統整成熟的問題來。

情緒與理智的統整包含的課題很多，而且都很重要，例如原生家庭的傷害、心靈的治癒、憤怒情緒的處理、寬恕與道歉的學習、貪婪與吝嗇的化解、狹隘心胸的開闊、男女情慾與真愛的分辨，同理與溝通的能力、靈性的發展等。在這些問題上如果不能致力於統整的修養，知行之間的分裂將持續腐蝕個人的人格以及人與人之間的關係。

（五）綜合考慮以上諸因素以及教育之原理，建立生命教育內涵時應把握以下原則：³⁰

²⁸ 「能思會辨」係前省教育廳委託曉明女中編印生命教育教材時，十二個單元中的一個單元。

²⁹ 請參閱：孫效智，《宗教、道德與幸福的弔詭》（台北：立緒，2002），特別是其中第四章與第五章的討論。

³⁰ 這幾個原則是我在規劃「建構十二年一貫生命教育綱要計畫」時所依據的準則。

1. 生命教育之具體內涵應具全人之周延性，涵蓋哲學、倫理、生死、宗教與人格統整等各方面之議題，並應力求相關議題在學理上的系統性。
2. 生命教育各個議題在轉化為各階段學校教育之課程內容時，應符合教育心理學與階段學習理論的精神，以達適齡適性的教育目標。
3. 生命教育議題的建立應參酌學校實務經驗並符合各階段學校實際需求。易言之，除了學者專家從學理角度提供系統性之生命教育議題外，生命教育課程綱要的建立亦應透過質性與量化研究來瞭解學校實務面的需求。
4. 生命教育之內涵應參酌「九年一貫課程綱要」、「高中高職課程綱要」或「綜合高中課程綱要」等，來進行必要的統整與融入。換言之，現行課程中生命教育不足處應予以補充，偏頗處應予以修正，已存者則應避免不必要的重複。

根據第 1 項原則，生命教育應涵蓋許多領域之議題，本文文末將以圖表方式將這些領域中較重要的議題繪製出來（附錄一），至於其周延性與系統性則還需要各個領域之專家學者來共同思考與補充。以此為基礎，再經過第 2、3、4 項原則之努力，生命教育大概能以相當完備的方式落實於我國基礎教育中。

（六）最後，略微補充幾句師資培育的問題。紮實的師資培育計畫或制度建立必須以上述生命教育的內涵掌握為前提。不論生命教育的學理部分，例如人生哲學、倫理學、宗教學、生死學與人格理論等；或者生命教育的教學理論部分，大概都必須以完整的教育學程規劃來實施，才能真正落實。零星的研習頂多只能達到理念宣導的功能或針對特定議題就原本已有生命教育素養的師資來進行強化性的在職訓練。

參、結語

總結上述討論，落實生命教育推動的第一步必須是透過某種共識機制去確認生命教育的具體內涵，並以之為基礎來建立適齡適性的單元指標，再以不疊床架屋的互補方式融入學校有形無形的課程之中。緊接著這一步才可能、也應該要針對周延而永續的師資培育，做出紮實的規劃與執行。如此循序漸進，生命教育才有可能終底於成。否則，不待四年中程計畫結案，生命教育將很快成為跑馬燈上倏乎消失的一景。至於取而代之的新景，不管叫什麼名堂，若對前述問題毫無所覺，恐怕都難逃「滾滾長江東逝水」的宿命。教育政策的掌舵者與國家資源的分配者能不慎乎？

參考書目

生命教育全球資訊網，<http://life.ascc.net>。

但昭偉，〈「生命教育」的生命〉，《國立教育資料館教育資料集刊》，第二十六輯，2001年12月，頁113-130。

教育部，《國民中小學九年一貫課程》，台北：教育部，2001。

陳伯璋等，《「人文教育：推動與落實 --- 人文社會化、社會人文化之研究」專案計畫結案報告》，台北：法鼓山人文社會獎助學術基金會，2002。

孫效智，〈二十一世紀台灣社會的倫理課題與方向〉，救國團社會研究院，《前瞻台灣新風貌研討會論文集》，1999年，頁60-74。

孫效智，〈從災後心靈重建談生命教育〉，新臺灣人文教基金會，《災後社會價值與倫理重建研討會論文集》，1999年，頁16-31。

孫效智，〈生命教育的內涵與實施〉，《哲學雜誌》，第三十五期，2001年，頁4-31。

孫效智，《宗教、道德與幸福的弔詭》，台北：立緒，2002。

彭明輝，〈現實與理想〉，文收於：<http://life.ascc.net>。