

## 第二章、文獻探討

### 第一節、生命教育內涵與核心概念

#### 壹、生命教育內涵核心概念相關文獻

廣義的生命教育之目的在於希冀透過全國性校園生命教育之推動，以達落實全人教育及終生學習之教育遠景。此外，校園生命教育之實施目標在於期使學生能達到發展深化人生觀內化價值觀之生命修養。並培養整合知、情、意、行以及發展多元智慧與潛能之能力。由此觀之，生命教育乃當今不可或缺之理論。有關生命教育的核心概念、系統架構及發展策略之論著與研究不多。但「生命教育」為近幾年來頗受重視的教育議題，針對生命教育的內涵，根據不同的取向，**各個學者亦有不同的詮釋；以下將學者黃德祥（民 89）對生命教育之詮釋分為五大取向：**

##### （一）宗教取向的生命教育：

宗教探討人的生、老、病、死等生命與價值的課題，也對自然與超自然現象加以解釋。西方的宗教哲學家杜普瑞教授(Prof. Louis Dupre')在其所著〈人的宗教向度〉(The Other Dimension)一書導論中指出：「宗教是人類心靈與實在界之間一種複雜的辨證關係，因為它總是不停地否定既得的立場，以致『為人類生命開拓了一個新向度』。心靈的動力發展，總是趨向一個追求意義與存在。有之絕對的、終極的、無所制約的原理。這個超越的終點，正是信仰所要建立關係的對象」(傅佩榮，73)。

本質上，宗教就是對人的真實生活所做的一種重新解釋與重新建構。宗教取向的生命教育重視讓學生相信有神的存在，感受神的恩澤，根據教義了解人的生、老、病、死，最後獲致榮耀上帝、登上西方極樂世界獲得美好的來生。

##### （二）生理健康取向的生命教育：

這是目前生命教育的主流，重視了解人體生理結構、健康促進、疾病預防與環境保護的相關教育。吳庶深與陳佩君（2000），指出英國的國定課程中之健康教育，及包含了個人及社會亦有公民之權利及職責，為健康取向之生命教育範例。

此種取向的生命教育強調生理、心理與心靈的反毒、反污染、反濫

交的重要性；另外，傳統健康教育也再次受到重視，希望中小學生能充分了解自己的生理狀況，進而維護身體健康。

### （三）生涯取向的生命教育：

關於生涯之想法，蘇柏（Super, 1976）認為其為生活中各種事件之演進方式與歷程，它意為人生自青春期以至在退休之後一連串有酬或無酬職位之綜合。而麥克丹尼爾（McDaniel, 1978）認為生涯乃一種生活方式之概念，其包含一生當中工作以及休閒的活動。生涯教育在協助兒童與青少年，甚至一般成人了解個人特質與工作世界，期望個人能與工作世界作最佳適配，進而規劃自己的人生、開發潛能、貢獻社會。

國內近年來相當重視學生的生涯輔導與生涯規劃，事實上就是一項生命教育。國外近年除生涯教育與輔導之外，亦重視生活技巧的教育，包括：生理與性、心理與社會、道德、情感、自我、職業等七大領域的全人發展。此外新近倡導的「全人教育」，亦屬此一範疇。

### （四）生活教育取向的生命教育：

生活教育是自有教育以來的核心項目，生活教育也許就是生命教育的基礎，事實上要將生活教育與生命教育區分並非容易，兩者互為表裡，會生活的人才會尊重生命，尊重生命的人才會真正生活。倫理學者先是把關心議題由純粹倫理學或後設倫理學轉為應用倫理（Toulmin, 1982）。錢永鎮（2000）指出，生命教育應重視人我的關係，因為人的生存是依靠他人而生存，不可能獨自存活，單一存在。不過生活教育更注重人際相處、社會能力的培養、自我生活的料理、生活習慣的培養、以及生活的調適。

### （五）死亡教育或生死學取向的生命教育：

在國外探討死亡主題的教育，簡稱為死亡教育（death education）或稱之為有關死亡或哀慟之教育。而死亡教育的內涵，死亡教育學者針對不同之教育對象之年齡提出不同的教育目標（Leviton, 1977）。

張淑美（2000）認為探討死亡的本質以及各種瀕死喪慟之主體與現象，可以促進吾人深切省思自己與他人，社會，自然乃至於宇宙的關係，從而能省察生命的終極意義與價值，且能坦然面對死亡，克服死亡恐懼與焦慮，進而活出生命的意義。

孫效智（1990）從生命教育概念詮釋的向度探討，認為生命教育的內涵在學理上應涵蓋人生與宗教哲學、基本與應用倫理學及人格統整與

情緒教育三個領域。其內涵包括：

(一) 深化人生觀：屬於人生哲學和宗教教育的領域，主題包括生命意義、目標與理想的探問、生死教育、安寧照顧與臨終關懷等。

(二) 內化價值觀：屬於倫理學與倫理思想教育的範疇，目的為培養學生成熟的道德思維與判斷、慎思明辨的「擇善」能力，以及多元的價值觀。多元的價值觀主要內涵包括熟悉「基本倫理學」的思考方法以及「應用倫理學」的不同課題，例如生命倫理、兩性倫理、職場倫理、家庭與校園倫理，以及社會與政治倫理等。

(三) 知情意整合：屬於(倫理)生活教育、品德教育、情緒教育與人格統整等領域。幫助學生將在知性上以內在化價值觀理念統整於人格之中(誠於中)，並在實踐抉擇上生活出來(形於外)。提升學生的情緒智商、交談與傾聽能力以及同理心。

(四) 尊重多元智慧及潛能：尊重學生的個別差異，幫助孩子了解並發展自己的獨特智慧。學校應開展多元的學習環境、實施多樣化教學與多元評量，讓每個學生看到自己的機會，使各種智慧活躍起來。

綜合以上，生命教育的意義是指「深化人生觀、內化價值觀、整合行動力」的一種有關人之所以為人的意義、理想與實踐的教育。

錢永鎮(2000)描述學校生命教育的四個目的在於教育學生認識生命、引導學生欣賞生命、期許學生尊重生命、鼓勵學生愛惜生命，而其認為生命教育的四個基礎概念分別為自尊的教育、良心的教育、意志自由的教育與人我關係的教育。

(一) 自尊的教育：

其核心概念就是不要讓自己成為別人的工具，相對的也不要將別人當成工具。

(二) 良心的教育：

經常要讓孩子捉住內心的「人心」，具體來說就是孔子所謂的「不安之心」，做任何事情之前先反問自己心安不安，「己所不欲勿施於人」是要在生活中實踐的。孟子所謂「不忍之心」做事之前先問自己忍不忍心？

(三) 意志自由的教育：

人心就在每人的身上，你是自由的，是你行為的主人，不要做任何

事都認為是受到環境的壓迫。一個「全人」，身體、心靈都要發展，意志教育就是心靈的部分，能夠感動、有恆心、有志向，就是一種心靈教育。教導學生不要認為自己和別人的生命無關，可以任意妄為。

#### （四）人我關係的教育：

人的生存是依靠很多其他人而生存，不可能獨自存活，也不是單一的存在，而是人與人的關係之中。中國古代講人心，兩個人完美的互動就是人心。人與人之間有完美的互動，人才能活的好，也就是五倫的關係，人絕對不是單一的。

由上述分析我們有必要在兒童時期開始實施生命教育與全人教育，讓兒童對於生命的起源、孕育、出生、成長、發展、衰弱、病痛、死亡等人生課題有深刻的認識，以便能愛惜生命、珍惜自己、尊重別人、愛護環境、崇尚自然、進而使學生能在心理、生理、社會、精神等方面健全而完整的成長。

學者們從不同的角度建構生命教育的理論基礎，有的從哲學的角度建構生命教育理論基礎（孫效智，民 89；黎建球，民 89），有的從歷史脈絡歸納生命教育的取向（黃德祥，民 89），生死教育取向的生命教育正為國內學者積極研發中（張淑美，民 90；吳庶深、黃禎貞，民 90），也有學者指出全人教育、靈性教育與生命教育密切相關（吳庶深、陳佩君，民 89；吳庶深、黃禎貞，民 90）。歸納以上文獻，本研究以下述五種脈絡作為生命教育五種核心概念：

（一）宗教哲學取向-了解宗教對生命的意義，探討生老病死等生命價值，對自然與超自然現象加以解釋。

（二）身心健康取向-重視健康促進、疾病預防、自殺預防相關教育。

（三）生涯取向-生涯階段、生涯角色、職業選擇、職業決定、生涯發展教育等均為其內涵。

（四）生活道德教育取向-尊重(Respect)與責任(Responsibility)。

（五）死亡教育--

1. 豐富個人生命。

2. 協助瀕死者及家人瞭解所需最適宜的醫療服務。

3. 幫助個人瞭解死亡的法律問題。「臨終關懷與諮商」、「哀傷諮商」持續受到學者與實務工作者的關注。

在中西文有關生命教育文獻探討結果，從 1970-2003 年間，ERIC

教育資料庫西文” Death Education”文獻有 350 筆，” Life Education”有 1540 筆，但 Life Education 的內容以生活教育內涵為主。如 Wodarski (1998)、Bredehoft (2001) 均認為培養生活經營能力可以作為預防及輔導青少年問題的方式之一；Brook 依據人類發展與生命週期將生活知能區分為人際溝通、問題解決/做決定、體適能/保健、個人發展/人生目標等四個面向。而國內中華民國期刊論文索引 1970-2003 年資料中，生命教育有關文獻有 176 筆，死亡教育有 73 筆。共 249 筆相關文獻。國內生命教育或死亡教育研究仍有很大的發展空間。國內黃天中(民 80)將死亡教育課程設計之研究結果匯集成書，書中簡介 1928-1977 年美國死亡教育的發展。張淑美(民 85)研究國中生之生死概念、死亡態度及其相關因素。李復惠(民 88)的研究中表列死亡教育國內(民 62-民 87)及國外(1928-1997)研究發表。

生命教育核心概念、系統架構及發展策略之相關研究甚少，本研究結果預期提供學術研究及行政決策上的參考。

## 貳、生命教育課程與教學

至於生命教育之課程與教學：Mille(1997)指出學校諮商人員可以幫助年輕學生有關死亡議題。當學生經歷悲傷時需要特殊的技巧，但大部分專業培育課程中並無死亡教育，因此遇到死亡議題時，常覺得不知所措。早期的研究都顯示「死亡教育」並不能有效減低死亡焦慮。並在文章中具體建議死亡教育的內涵。

Hayslip(1994)的研究結果指出，「教學式」或「經驗式」死亡教育相對於完全不曾暴露於死亡議題者，教學式死亡教育對於改變死亡焦慮是有效的。而研究卻發現「教學式」死亡教育比起「經驗式」死亡教育，大大的增加了對死亡的焦慮。Heuser(1995)對死亡教育提出依各學生參與的學習模式，主動參與為主軸、必修課程、課程內容、學生評量及相關建議。

Aspinall(1996)回顧有關兒童的死亡概念：兒童如何哀傷，相關研究並加以評論，提供向兒童解釋死亡，參加葬禮處理喪親青少年及其家屬的指引。併同兒童哀傷過程發展與處理原則提出一個死亡教育計劃。Lynn 和 Hamilton(1994)針對小學五年級學生以心理學理論及生命價值澄清為基礎設計一個選修課程。此外，有專文討論父母喪子(Kagan, 2001)，祖父母喪孫(Galinsky, 2001)時的教育或諮商方法。

印度哲人阿南達以生命教育為基礎在各地發展阿南達學校。而大力推行生命教育的傑·唐納·華特士 J. Donald Walter 早於 1968 年在美國加州設立「阿南達村」(Ananda Village)，阿南達學校是該社區的一部份。其著作 *Education for life: Preparing Children to Meet the Challenges* 中論及生命教育之課程與教學方法(Walters 著/林鶯譯, 民 89)。因應社會需求，國內外生命教育網站紛紛設立，多半以預防藥物濫用、暴力，各種型態與行為有關的個人傷害為主旨(如英國以查理王子相片為首的 Life Education Center, 2003)，或以學生、教師、家庭、社區為對象提供生命教育資訊(如澳洲的 Life Education Australia, 2003)等世界各國網站可供參考。而國內教育部亦於教育資源中設有生命教育學習網(教育部, 2003)提供國小、國中、高中師生生命教育學習之園地。黃松元(民 68)於 20 年以前即著手研究論述台灣地區中小學死亡教育課程之發展。王珍妮譯/Deeken 著(民 91)於生與死的教育書中敘述德國、美國、英國、澳洲、瑞典有關生命教育的課程與教學。黃雅文(民 91)以全國在職及職前師資為對象辦理「生命教育創意教學活動設計作品徵選」暨相關之研習會、研討會。林思伶(民 85)所編生命的理論與實務中論述大學、中學、小學之課程與教學。盧美貴、張湘君和曹俊彥(民 89)為幼兒生命教育統整教學特由台北市政府教育局出版，台北市立師院實小編印召集策劃編撰「與生命有約」之教學活動設計。

生命教育以人為主體，從生活經驗出發，以培養現代人所需的基本能力為目標，不單以知識的獲取為滿足。兩者都強調「統整」重要，不論是外在的學習、知識領域、或是個體身、心、靈的調和，以及個體與外界人事物統整互動的能力。

生命教育和九年一貫課程有密不可分的關係，生命教育為「綜合活動」指定單元；指定單元是「綜合活動學習領域」的最低要求，該學習領域必須包含這些指定單元，學校不得省略，也不能刻意淡化或稀釋這些單元，而且必須進行相關的課程規劃與教學。指定單元所佔的時間不得少於綜合活動領域的 10%，該領域的實施要點定義生命教育活動是「從觀察與分享對生、老、病、死之感受過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。」

表 2-1-1 生命教育與九年一貫課程之關係（吳庶深與黃麗花，民 90）

九年一貫課程	各學習領域的融入層面	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 語文：指標項目—聆聽能力、說話能力。</li> <li>* 自然與生活科技：科學素養—思考智能、過程技能。</li> <li>* 健康與體育：主題軸—健康心理。</li> <li>* 社會：主題軸—意義與價值。自我、人際與群己。</li> <li>* 綜合活動：主題軸—認識自我、社會參與。</li> <li>* 藝術與人文：主題軸—審美與思辨。</li> </ul>
	兩性教育	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 了解人我身心發展異同，能接納自我、尊重他人。</li> <li>2. 學習兩性共同合作以解決問題。</li> <li>3. 運用理性的溝通和協調，以處理兩性問題。</li> <li>4. 學習悅納自己、尊重他人的生活態度。</li> <li>5. 尊重人我均有自主權。</li> </ol>
	相關之重大議題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 了解人權不需要買、賺取或繼承、人權屬於人類、僅僅只因為它們是人類。</li> <li>2. 對生命、差異、他人權利、規則等之尊重、人性尊嚴。</li> <li>3. 免於傷害、學習衝突解決的態度和方式。</li> <li>4. 培養關懷、寬容、原諒、多元、同情、同理心。</li> <li>5. 培養對不合理、不公平事件的正義感。</li> <li>6. 體察個人價值取向、情感偏好、偏見的產生與避免。</li> </ol>
	生涯發展教育	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 了解自己的優缺點與特質。</li> <li>2. 了解自己的興趣、性向、人格特質、價值觀並能接納自己。</li> <li>3. 培養遵守紀律及判斷、解決問題、作決定的能力。</li> <li>4. 學習共同合作及人際互動的技巧，並了解個人技能與態度是影響的因素。</li> </ol>
<p>生命教育和十大基本能力的直接相關：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 了解自我與發展潛能。</li> <li>2. 欣賞、表現與創新。</li> <li>3. 生涯規劃與終身學習。</li> </ol>		

4. 表達、溝通與分享。
5. 尊重關懷與團隊合作。
6. 文化學習與國際了解。
7. 規劃、組織與實踐。
8. 獨立思考與解決問題。

生命教育和十大基本能力間接相關：

1. 運用科技和資訊。
2. 主動探索和研究。

## 參、死亡教育相關研究

「生命教育」可說是國內教育當局推動的政策方針，其內涵與教材等也都圍繞「生命」為核心來開展，因而範圍與涉及的領域也更為廣泛，生死尊嚴也成了其中一部份。生命教育的宗旨應是教育工作正確的方向，也是責無旁貸的。雖然死亡是生命的發展過程也是終結，但直接談死似乎太嚴重，社會大眾尤其是學校教育界更不敢輕易談死。因而，生命教育就帶來較振奮人心的力量，也可以從各種不同領域來探討生命，發揮生命的價值。(張淑美， 87)。

生命的概念與死亡的概念是相互影響的，個體如何看待生命，將影響其對死亡的態度。同理，個體如何看待死亡也影響其生命的發展。適時的瞭解國外死亡教育的發展及其特色，或許將有助於我國生命教育的推動與發展。

### 一、死亡教育之重要性

引起死亡教育被重視的事件甚多。其中案例之一，美國在一九八六年經歷了對生命脆弱的大反省，當小學老師 Christa 與其他七位太空人因太空船在空中爆炸的事，在成千上萬的小學生心中激起不少的困惑、疑問與恐懼。這位小學老師本要從太空中向所有的美加小學生進行歷史上第一次星際間的「遠距教學」。這些小朋友從電視螢幕上看到了爆炸的事實，「老師怎麼了？」太空船不是最安全的嗎？怎會爆炸？「老師死了嗎？」「死到底是什麼？」幼小的心靈充滿了疑惑，也使美加二國開始積極在小學課程中從事所謂的死亡教育，讓學生了解生命的脆弱與珍惜的重要性，從而積極的活在每一個擁有的瞬間，熱愛生命，並對死



生別離不致產生錯誤的認知與天真的幻想。健康的生命教育，不能缺乏對死亡的探討（戴正德，民 91）。

Eddy 與 Alles (1983) 指出死亡教育的重要性如下：

1. 幫助人們面對自己的死亡，個人可以運用有效的問題解決技巧與應對策略，來處理其內在的心理衝突以及對死亡的恐懼。
2. 幫助個人知覺日常生活中充斥在音樂、藝術、文學中的死亡事件，以及覺察媒體對死亡的報導或渲染過中，那些衝突、矛盾或不正確的訊息。
3. 幫助人們重新去評價自己的生活，進而鼓勵人們去建構一種能提升健康與幸福的生活方式。
4. 協助非專業者能夠很坦然的給予臨終病人以及居喪者合宜的情感支持。
5. 幫助那些對死亡與瀕死一無所知的門外漢，瞭解死亡的相關術語、議題或發展趨勢。
6. 幫助社會大眾能為自己的死亡欲做妥善的準備：諸如如何是先寫好遺囑、將來希望有什麼樣的喪禮宜事、遺體要如何處理，以及希望用醫藥方式來延緩生命嗎？

上述內容相當肯定死亡教育的重要性，並認為學校應該重視並實施死亡教育，讓學生有機會去了解、體悟死亡，並從中發展出正確的生死觀。若從死亡教育對個人的啟示，可歸納為下列幾項：

1. 透過死亡教育，能幫助人們更坦然的去面對人終將一死的事實，並且藉由去檢視死亡，個人通常會發展出較能理解、欣賞與尊重生命的態度。
2. 死亡教育能讓人們有機會去省思死亡對人類的意義，不但能使個人釐清自己的價值觀，而且能幫助個人以熱忱而有自信的態度的去追求生命。
3. 透過死亡議題的討論，能幫助個人承認其內在對死亡的情感，並能以接受死亡為生命的醫部分的人生觀來取代否認死亡的真實存在。此種觀念的形成，將有助於個人對生命賦予一種新的詮釋，且能提升人際關係的建立與維持的能力。」

## 二、死亡教育的內容

一般而言，死亡教育內容多衍自 Leviton 所提出的三個層面：「死亡的本質」、「對死亡及瀕死的態度和其引起的情緒問題」、「對死亡及瀕死的調適」等相關主題，茲予以歸納如下(張淑美，民 87)：

1. 死亡的本質及意義：(1)哲學、倫理及宗教對死亡及瀕死的觀點；(2)死亡的醫學、心理、社會及法律上的定義或意義；(3)生命的過程及循環；老化的過程；(4)死亡的禁忌；(5)死亡的泛文化比較。
2. 對死亡及瀕死態度：(1)兒童、青少年、成年人及老人對死亡態度；(2)兒童生命概念的發展；(3)性別角色和死亡；(4)瞭解及照顧垂死的親友；(5)瀕死的過程與心理反應；死別與哀傷；(6)為死亡預作準備；(7)文學及藝術中的死亡描寫；(8)寡婦、鰥夫和孤兒的心理調適。
3. 死亡及瀕死的處理及調適：(1)對兒童解釋死亡；(2)威脅生命重症的處理；與病重親友間的溝通與照護；對親友的弔慰方式，「安寧照顧」的了解；(3)器官的捐贈與移植；(4)有關死亡的業務：遺體的處理方式、殯儀館的角色及功能、葬禮的儀式和選擇、喪事的費用等；(5)和死亡有關的法律問題，如遺囑、繼承權、健康保險等；(6)生活型態和死亡型態的關係。
4. 特殊問題的探討：(1)自殺及自毀行為；(2)死亡倫理與權利：安樂死(euthanasia)、墮胎、死刑…；(3)意外死亡：暴力行為；他殺死亡；(4)愛滋病(AIDS)。
5. 有關死亡教育的實施方面：(1)死亡教育的發展及其教材教法的研究；(2)死亡教育的課程發展與評鑑；(3)死亡教育的研究與應用。

### 三、死亡教育目標

學者們所列舉的死亡教育目標中，以 Corr 等人 (2002) 所歸納出四個死亡教育目標涵蓋的層面最廣也最周全，其目標層次包含如下：

1. 認知層面的目標：提供學習者各種死亡相關的訊息，並協助其了解這些經驗。此外，也應能提供學習者組織或解釋這些經驗，使其有更完整的死亡認知發展。
2. 情感層面的目標：對於正面臨親人死亡、瀕死與哀傷的學生，能幫助其正當的處理與調適情感與情緒。另一方面，也能教育那些尚未有喪失親人經驗的學生，在面對面臨親人死亡、瀕死與哀傷的同學，能夠適當的表現自己的情感。
3. 行為層面的目標：協助學習者了解如何或什麼樣的行為反應或什麼樣的助人行為是正常的。例如，對瀕死者的觀護、對哀傷情緒的處理等。
4. 價值層面的目標：幫助學習者認同、明白、肯定人類存在的基本價

值。死亡雖是人類無法避免的事實，但藉由死亡可以幫助吾人了解生命的意義與價值。

綜合上述學者的意見，可知死亡教育的目標必須配合學生身心發展，隨著不同階段學生身心需求而作適度的調整，期望透過死亡教育幫助學生在認知、情意、行為及價值四個層面的目標，對死亡有一正確而完整的認識，並能從死亡的啟示中妥善的應用到人生的現實生活層面；有就是達到 Leviton (1977) 所說的「死亡教育的目的在於了解生命的意義以及提升生活的品質」。

#### 四、國外死亡教育對我國實施生命教育之啟示

從上述國外死亡教育之發展及國內外死亡教育相關研究來看，對我國實施生命教育之啟示，可歸納出以下幾點：

1. 生命教育課程目標的規劃，應同時兼顧知（認知）、情（情意）、意（意志或價值）、行（行動及技巧）四個層面，其能幫助學生獲得完整生命概念以及培養正確的生死態度。
2. 國外死亡教育的發展目的在讓學生有機會去了解、體悟死亡，並從中發展正確的生死觀，與國內推行生命教育的目的在於喚醒學生尊重生命、愛惜生命，進而建立正確、積極的人生觀與價值觀，兩者的著眼點雖然不同，其終極目標卻是一致的。因此，國內生命教育的推動實不應輕忽死亡主題的探討。
3. 生命教育目前尚未屬於新興的觀念，有很多的領域尚待開發與統整，教育當局應積極舉辦相關研習會、研討會、持續進行生命教育的相關研究與理念的推動，並且針對目前學校實際推行的困難或成效進行檢討與改進。另外，學校教育中可開設生命相關課程，以及成立各種專業組織或學會等單位，促使生命教育成為永續發展的教育政策。

基於上述的歸納，研究者將死亡教育納入「生命教育核心概念五個主軸」中，使生命教育能同時涵蓋「生」與「死」兩部分，讓內容更加完整而周延。歸納以上文獻探討張美蘭（民 89）提出生命教育之課程內涵可分為五大向度：

1. 人與自己的教育：教導學生認識自我，肯定自我的價值，並協助學生建立正確的人生觀與價值觀。
2. 人與他人的教育：教導學生瞭解人與人之間的倫理關係，明白人我生命共同依存的重要，關懷弱勢族群或需要幫助的人，以創造人際之間和諧的關係。
3. 人與自然環境的教育：培養學生民胞物與的胸懷，能尊重生命的多樣

性及珍惜生存的環境，而且學習如何避免或預防天災、人或所帶來的傷害，以維持一個永續生存平衡發展的生存環境。

4. 人與社會的教育：培養學生獨立判斷與思考能力，及從學習工作中獲得意義，並了解個人的特質與外在工作的情形，期望學生未來能與外在工作世界有最佳的適配。

5. 人與宇宙的教育：引導學生對生與死有充分的認識與體悟，以及思考天地宇宙與整个人生的問題，釐清自己的人生方向，並能以宏觀的視野去審視人類存在的意義與價值。

## 肆、健康促進相關文獻

### 一、有關健康促進的歷史（姜逸群和黃雅文，民81）

健康促進（Health Promotion）一詞，沿用由來已久，健康不能只消極地「維護」，更要積極地「維護」，1920年 Winslow 曾定義「公共衛生是一門預防疾病，延長壽命，增進健康與效率的科學與藝術」。1953—1955年間美國 Clark & Leavell 闡述疾病成立過程，強調整體性的醫療保健觀念（Comprehensive Health Care or Comprehensive Medical Care）並提出三段五級的預防理念。此三段五級中，初級預防可分成兩級 1. 促進健康（Health Promotion）2. 次級預防（Secondary Prevention）。

今日，世界各國之所以對健康促進投以高度的關切並展開各項活動的原因很多，其中影響較鉅者應屬 1974 年 G. E. Alan Dever 提出慢性流行病學分析模式。並以美國 Georgia 州前十三名死因之疾病依此流行病學模式分析四大要素對各疾病影響所佔的比率。

加拿大衛生福利部長 H. M. Lalonde 於 1974 年提出 Lalonde Report 此一報告中指出影響健康四大因素（1）醫療體制、（2）遺傳、（3）環境、（4）生活型態，其中以生活型態最為重要。隨後，T. Hancock 於 Looking back at “A New Perspective on health of Canadian” 論文中稱 Lalonde Report 是最初說明「影響健康最重要因素並非健康照顧的服務體系，真正能改善健康的，依次是生活習慣、環境、人類生物學、醫療體制」的報告書。在解決健康問題的概念與方法上統整了醫學與醫療制度外，更呼籲了環境因素與生活型態的重要性。

總之，Lalonde Report 不僅在加拿大國內，對於世界其他各國亦具莫大影響力，英國繼 Lalonde Report 之後，於 1976 年官方亦出版

“Prevention & Health: Everybodys Business” 之印刷品。美國則於

三年後，即 1979 年由 U. S. Surgeon General（美國衛生、教育與福利部）出版”Healthy People: The Surgeon General’s Report On Health Promotion And Disease Prevention”此乃美國健康促進業務的原典。

一九七八年九月十二日世界衛生組織（W. T. O.）與聯合國世界兒童基金會（UNICEF）於蘇俄境內的亞馬阿塔（Alma Ata）召開世界醫療照顧會議中提出「西元兩千年全民健康」的口號，並於亞馬阿塔宣言中（Alma Ata Declaration）指出基層醫療照顧應提供「健康促進」，預防、治療疾病和復健服務的方法。一九八六年十一月份於加拿大渥太華以「健康促進」為主題，所舉辦的國際研討會中，特別針對健康促進應採取的基本策略和方向如下，勾畫出健康促進所應涵蓋的對策範圍。

- （一）設立有關健康的公共政策；
- （二）創造有益健康的環境；
- （三）強化社區組織和功能；
- （四）養成個人的健康生活型態；
- （五）修正健康服務的方向；

由此範圍觀之，健康促進並不等於健康教育，乃是健康教育與那些能促進行為適應環境，增進健康的組織、政治、經濟等介入策略的整合。也就是說健康促進的意義比健康教育來得廣，而健康教育是健康促進可供選擇使用的重要策略之一。

1986 年召開第一屆健康促進國際研討會，提出影響甚鉅的「渥太華憲章」，該憲章完整的闡述健康促進的定義、行動原則及未來發展方向。強調政治、經濟、社會、文化、環境、行為與生物因素都會影響健康，國民的健康不僅是衛生部門的責任，其他政府機關和民間組織都應該合作，共同為全民的健康而努力。作法上不僅是提昇國民的衛生知識與技能而已，而是需要從國家整體面制定健康的公共政策，創造一個健康的支持性環境，強化社區的行動能力，並且從預防保健的角度重新定位衛生服務的工作，增加對健康的投資，重整健康促進的行政組織運作系統，有計畫且有效率的來推動健康促進的工作。（李明亮，民 90）

十餘年來世界各國推廣健康促進計畫時呈現三大問題：

- （一）健康責任歸屬的界定：

健康責任歸屬的爭議甚多，而大部分的健康促進計畫以「健康是個人的責任」為依歸，假設健康與否取決於個人健康行為的良莠，平時多注意運動、營養、不吸煙、不酗酒等良好行為者應比較健康。因此在計畫中以建立個人健康行為資料，制定健康行為改變有關的措施。然而，社會學者忽略了貧窮、種族、性別、年齡、社會階層等影響因素，因此歐洲諸國提出了健康市鎮計畫（Healthy City Project），以「健康是

社會的責任」為依歸，由政府各行政單位如衛生、環保、交通、財經……等各單位組成聯合委員會共同推展市鎮的各項改革。至 1989 年報告為止，共計 85 市鎮參加了該項計畫，而日本亦由最初的『健康促進計畫三支柱——運動、營養、休閒』，演變至今同時推展『健康的市鎮』。根據責任歸屬的不同，健康促進計畫之內容亦為之迥異，「個人責任」者其內容在於獲得慢性病自我管理的技巧：如壓力處理、運動、營養、不吸煙、不酗酒等衛生教育為主流。「社會責任」者則重於社會資源利用與開發社會問題的改善等環境介入 (Environmental Intervention)，如交通、健康服務體系的規劃、環境改善等。

此外，早期的不健康生活方式不會對健康有立即的影響，但其負面作用會在進入中老年後顯露出來。因此，依一生 life cycle 來設計社會團體或個人健康生活是重要的。

自出生，入學，就職，退休，老年至死亡，人生各階段的健康生活設計其責任劃分各有不同。例如嬰兒時期對自己健康的重要是毫無意識，更遑論對自己的健康生活有具體的設計，因此，家庭與社會應擔負起幾乎完全的責任，學齡前的幼稚教育，除了家庭社會有責任外，幼稚園等的幼稚教育體系亦有責任為幼童設計健康生活，入學後學校的健康管理，健康教育，學校教育立場，教師理念等均會影響學童的健康生活。隨著年齡的增加，自己的健康生活責任加大，相對的家庭，社會責任相形減少。離開學校就職以後，就職機構取代了學校對員工負健康生活設計之責。然而，在就職階段，有關健康生活設計最重要的責任仍是自己。退休（年老）以後，家庭及社會對個人健康生活的重要性又再次凸顯。因此有關老人設施如老人安養中心、老人之家等，不僅在硬體設備或生活設計上都應考慮其品質及其在社區中數量分佈，在在影響老年之後的健康。

由上述變化觀之，在推廣健康促進計畫之實施衛生教育與健康服務之責任劃分並不容易。

## (二) 對象的選擇 (Group Selection)

以健康行為改變為主流的「個人的責任」的支持者，其健康促進計畫對象以「個人」、「民眾」為主，其方向為微視觀的個人行為改變策略。而以環境介入為主流的「社會責任」支持者，其健康促進計畫對象以大眾傳播媒體 (mass media)、政策決定者 (policymaker)、資源供給者、各社會部門為主，其方向為巨視觀的環境模式。

## 3. 偏向年輕人 (Youth Bias)

1980 年美國疾病預防及健康促進中心提出國家目標「Objectives for the Nation」，指出健康促進的場所 (Settings) 應可分：

1. 工作場所
2. 學校

### 3. 醫院

### 4. 社區

其中工作場所及學校的適切性 (appropriate) 及成本效益比 (cost effective) 較高，但很明顯的此二場所只含少數部分的中老年人。此外醫院亦是理想的選擇場所，但只偏向部分就醫或參與活動者。

## 二、健康促進的責任

自從 Lalonde Report 中指出 life style 對於健康的重性之後，於世界引起喧然大波，改善健康的重心由政府、社會的設施轉移到個人的責任且逐漸擴大，此舉亦招致強烈的批判，例如：R. Anderson 指稱健康或疾病大大歸因於個人責任，無異是將貧窮、性別差異、職業危險、環境衛生等以厚厚的煙幕掩蓋。

另外，R. Labonte & S. Penfold 亦評論「疾病之根源應由社會結構尋找」，因此，為改善健康，透過集合型態的行為來改善社會是必要的。甚至於有人認為健康歸因於個人責任，而將個人意欲或意志的選擇不能導向健康只批評為不自覺，不注意的話，那麼低所得、低學歷、無能力選擇健康行為者，將變成被批評的受害者。因此，最初生活型態只重視個人的行為改變，逐漸地開始重視社區的聯繫，甚至於涵蓋了生態的領域。

健康照護是人類的基本需求之一，是衡量一個國家進步的重要指標。健康的人民是國家競爭力的一部份，也是國家永續發展很重要的推動力。現代人的健康目標應該是「個人在身心靈社會各方面的和諧狀態」。因此一個健康的人是會扮演好自己的角色，對於各種環境的改變，有良好的適應能力，因此本研究核心概念納入「健康的身心靈」面向，目的使每一個人都能瞭解健康的涵義，健康促進的概念，並從健康體能與健康行為之自我評估中，瞭解個人之優缺點，以建立健康行為，實踐健康生活。

## 第二節、系統架構與發展策略

教育部公佈之九年一貫課程各學習領域均以基本理念、教學目標及分段能力指標闡述各學習領域之內涵核心概念與系統架構 (教育部，民 93)，根據過去文獻規劃出生命教育核心概念後，配合九年一貫現行做法，依生命教育內涵與核心概念發展出分段能力指標後，分別從教育行政與學校系統、家庭、社區、大眾傳播媒體與網路發展這五個層面，來探究生命教育的發展策略。