

# 生命教育的概念分析

李 崗

東華大學國民教育研究所助理教授

dr.leekang@msa.hinet.net

## 摘 要

本文旨在探討台灣教育界如何理解「生命教育」這個詞彙。首先，本文從學者之間的論述與爭議，來證成「定義問題」的重要性。其次，運用「概念分析」的方法，陳述學界目前對於教育專有名詞的混用及其所衍生的問題。進而，本文依據教育哲學的思路，針對生命教育這個概念重新提問，包括：何謂生命？生命可教嗎？何謂生命教育？生命教育是否應成為一門科目？生命教育的理論基礎為何？希望藉由這些「問題意識」，能夠進一步釐清這個概念應有的內涵與外延。最後，針對高中階段課程綱要的內容進行批判，希望透過較為完整的理論思維，一方面指出目前存在的迷思，另一方面也可作為日後「概念重建」的參考。

關鍵詞：生命教育、概念分析、教育哲學、問題意識

## 壹、問題的導出

關於「什麼是生命教育」這個問題，孫效智（2000）曾經表示，「不但歐美與台灣對這個概念的理解有相當大的出入，而且，國內推動者在這個概念的詮釋上，也還沒有進行充分的討論並獲得共識」。因此，他便提出三個主張企圖作為國內學者進行討論時的參考依據：第一是生命教育的定義沒有對錯可言，第二是生命教育的定義必須透過開放的社會共識加以檢視是否適當，第三是生命教育的定義應力求深度與廣度上的周延。換句話說，人人皆可提出自己對於生命教育的獨特定義，只要是尚未被多數社會大眾所接受的意見就是不適當的，只要是深度與廣度無法同時兼顧的意見就是不適當的<sup>1</sup>。由此可見，關於定義問題，孫效智採取的是一種社會建構論的立場，強調透過民主的討論與共同的期待才能確定其內涵。也就是說，「生命教育」這個「概念」沒有特定的「內涵」(intention)與「外延」(extention)。然而，這樣的說法是令人匪夷所思的，因為上述邏輯如果可以成立，教育學許多的專有名詞都應該可以比照辦理，例如：倫理／道德教育、

<sup>1</sup> 關於第一點，筆者認為從個人言論自由權的角度言，當然每個人都可以有自己的定義，但是這並不能證成「定義」本身沒有對錯可言。除非孫氏所謂的「對」「錯」指涉的是倫理學上的意義，即便如此，從認識論的角度言，筆者以為「定義」本身仍有「是」「非」可言。

宗教教育、生死教育、環境教育、情意教育、價值教育、人格教育，甚至於包括哲學教育、藝術教育、科學教育等概念，是否都可以透過這種模式來決定其定義與內涵呢？事實上，全台灣各所大專院校與學術研究機構，或者換個方式來說，所謂的哲學家、藝術家、科學家等人，又有那個領域的專業社群曾經這麼做呢？當然，沒有做過不代表不可以這麼做，本文的立場也不是要反對各種公共議題的開放討論，以上的論述只是為了指出，民主的真諦是「服從多數」與「尊重少數」，所以除了強調「共識」之外，也應該容納「歧異」的存在。更重要的是，所謂的乂乂教育，「教育」二字已經顯示，其性質既不是「非教育」，也不是「反教育」。前面的名詞（乂乂），隨著不同內容的置入，作為一種特定概念的表述，也已經具備作為形容詞的功能。所以舉凡「道德」、「宗教」、「生死」、「環境」、「情意」、「價值」、「人格」等概念，都有各自的內涵與外延，彼此之間也有各自的交集或聯集關係。因此，「生命」教育不該與上述各種「乂乂」教育劃上等號。那麼，這些名詞之間究竟又有何異同呢？這麼一問，很容易就會讓人聯想到更為根本的問題——究竟「何謂生命」？

其實，這個問題很難回答，任何語言文字都無法窮盡，只能從不同的角度約略描述其梗概<sup>2</sup>。何福田（2006）的說明從拆解「生命」兩字下手，所謂「生」包括「生機」、「生存」、「生活」、「生義」，所謂「命」則包括「受命」、「抗命」、「知命」、「立命」、「順命」，這種詮釋乃是著重從發展階段的觀點來描述其層次。吳靖國（2006）則是從生命表現的樣態區分成五種向度：「生命的長度」指涉的是身體，「生命的溫度」指涉的是情感，「生命的寬度」指涉的是認知，「生命的強度」指涉的是意志，「生命的澄度」指涉的是精神<sup>3</sup>。吳靖國詳細闡釋這些向度的目的，一方面是企圖藉由各個向度之間的交錯與互動，來顯示生命的獨特性與複雜性，另一方面則是為了證成其主張，生命乃是活生生的存在，也是不斷持續發展的存在，所以必須透過視域交融來體驗其歷程。就前者而言，「生生不息」與「安命」的生命觀，可以說是中國先秦儒家思想的反映；就後者而言，「視域交融」與「遊戲」的生命觀，可以說是西方高達美詮釋學思想的應用。相形之下，孫效智的策略是將「何謂生命」的問題存而不論，不過在其幾篇重要論述中仍有一些隱而未顯的蛛絲馬跡可尋<sup>4</sup>。例如，他在〈生命教育的內涵與哲學基礎〉中，便仔細分辨「自殺防制」、「悲傷輔導」與「人生哲學」的差異，進而強調「哲學」在「生命智慧」啟發上的重要性（孫效智，2000）。之後，但昭偉針對生命教育的理念提出質疑，他問道：我們所論述的生命究竟是「誰」的生命？我們是否會

<sup>2</sup> 此處必須仔細分辨的是，生命的本質很難言說並不同於生命的概念沒有既定的內涵與外延。

<sup>3</sup> 在銘傳大學所舉辦的研討會上，吳教授為本篇論文的評論人，他表示筆者的解讀並非其原意，為避免誤導讀者特此加以申明。不過筆者以為，吳教授所區分的五種向度，若同時包括知情意等等各種因素在內，仍應有所佔比例大小不同的差別，否則可能產生一個問題，就是各個向度之間的界限容易變得過於模糊不清。文學性修辭作為一種類比，還是必須面對範疇的性質問題，因此筆者的解讀並非故意扭曲吳教授的原意，而是認為如此能更清楚地指明每一個向度的特性。

<sup>4</sup> 筆者此處並非特別對於孫效智的生命觀有什麼個人的好奇之心，而是如果我們不能較為明確地理解「生命」兩字對他的意義為何，我們其實很難真正掌握他在文字表面上所論述的「生命教育」，更遑論進一步地對話、討論、補充與修正。

將生命價值當作是「無限上綱」，因而忽略了其他價值的重要性？於是，但昭偉（2001，頁128）做出論斷：

「在常情常理之下，人--每個人--都會想要去延續生命、讓生命抱持在最佳狀態，這是件理所當然的事…真正重要的是教孩子去尊重別人的生命或別的物種的生命，但這部分卻又是我們道德教育和環境教育當中老早在教的東西了！」

關於但氏的批判，孫效智（2002）在〈生命教育之推動困境與內涵建構策略〉中的回應可以歸結為兩點：第一，任何立場是非對錯的討論都可以成為生命教育的素材，「問題」比「答案」更重要；第二，但昭偉所理解的生命教育並非孫效智的主張，所以是「稻草人論證」。然而，對但氏而言，他所提出的疑問卻並不是憑空想像的無的放矢，因為孫效智（2001，頁6）自己明確表示：

「生命教育應幫助學生探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值、熱愛並發展個人獨特的生命，實踐並活出天地人我共融共在的和諧關係。」

換句話說，整起事件的關鍵還是回到「生命」這兩個字，因為透過以上引文不難發現，所謂天地人我「共融」「共在」的和諧關係說起來簡單，做起來當然必須面對人類以及其他物種之間如何各自維持「生存」的基本問題。更重要的一點，孫效智提倡的生命教育，到底與道德教育、環境教育有何不同？也就是說，如果扣除掉與道德教育及環境教育相重疊的部分，生命教育還剩下什麼？由此可見，這些學術討論本身，正是本文再三強調「定義」問題之重要性的最佳例證。

因此，既然孫氏並未直接論述其生命觀，也未仔細釐清「生命」與「道德」、「情意」、「人格」等概念之間的異同，本文只好從他對「生命教育」的論述中來理解他所謂的「生命」究竟所指為何。他在回應但昭偉的文章中，首次明確表示「生命教育即全人教育」，因為既然完整的人必須包含身心靈、知情意行各因素，教育內涵的規劃當然應該力求周延以免有所偏頗。那麼，何謂「全人教育」呢？長期參與孫效智團隊共同推動生命教育的學者黎建球（2000）表示，這個概念在台灣教育界的提倡，是由于斌樞機所提倡的三知論（知人、知物、知天）開始，而後羅光總主教所提出的生命教育則為其內容。由此可見，「生命」與「全人」這兩個概念，對孫效智來說，其實是可以等同的，都是指涉一種強調身心靈合一的人性結構<sup>5</sup>。此外，他亦曾經主張「全人教育」就是傳統「智德體群美」五育均衡發展的真正落實（孫效智，2000）。換句話說，孫效智的「生命教育」理念其實已經完全包含教育的各個領域。簡而言之，「生命教育」就是「全人教育」，「全人教育」就是一切教育活動的集合。分析至此終於可以明白，原來孫效智的

<sup>5</sup> 關於天主教脈絡下的身心靈三分說，是否真適合作為臺灣推展生命教育的理論基礎這個問題，此處暫且擱置不論，留待他日另行撰文再做詳細的討論。

「生命教育」其實就等同於「教育」，不僅「生命教育」乃是一切「XX」教育的上位概念，同時「生命」也是「道德」、「宗教」、「情意」、「人格」的上位概念。只是這樣的內涵卻未免流於空泛，難怪教育實務界「一人一把號，各吹各的調」的困境始終難以突破。不過，撇開「定義」問題不談，若單從「目標」問題來說，孫效智從一開始便集中論述火力，企圖建構一個討論生命教育的框架。尤其當他在撰寫〈高中「生命教育」課程綱要重點與特色〉時，開頭便提出「人生三問」的論述：「我為什麼活著？我該怎樣活著？我又如何能活出該活出的生命？」。孫效智主張這乃是最受到忽略的生命課題，因而提出「生命三學」<sup>6</sup>作為因應之道（台灣生命教育學會，2007）。從這個線索出發，以下再回頭比對孫氏（2000）對於生命教育內涵的闡議：

- （一）深化人生觀，屬於人生哲學與宗教教育的領域
- （二）內化價值觀，屬於倫理學與倫理思想教育的範疇
- （三）知情意行整合，屬於倫理（生活）教育、品德教育、情緒教育與人格統整等領域
- （四）尊重多元智慧與潛能

結果發現，一方面孫效智的「生命」還有另外一個同位語就是「人生」，二方面他的「生命教育」也可以分別就是「宗教教育」、「倫理思想教育」、「生活教育」、「品德教育」、「情緒教育」。就教育哲學的立場而言，這種論述常容易令人疑惑，那就是生命教育的知識系統究竟為何？為何哲學家可以輕易地將人生觀劃為宗教教育的領域、將價值觀劃為倫理思想教育的範疇？「教育學」沒有自己的分類系統嗎？教育學沒有自己對於專有名詞的定義嗎？目前的這種作法，不但無法妥善處理生命教育的學術造型問題，同時也將對教育實務工作者造生認知失調與無所適從的困擾。舉例而言，首先，孫氏所謂的倫理思想教育，強調慎思明辨的知其所以然，這本來就是道德教育的基本原理，根本不需要另外再造新詞。其次，從價值論（axiology）來說，價值觀也不應該只侷限於倫理學領域，孫氏的作法將會嚴重窄化生命教育的範疇。再者，人生觀與價值觀兩者之間關係密切，並非嚴格互斥的概念，所以其實不適合作為分類的項目。在孫氏的架構中，不涉及宗教信仰又不涉及道德信念的人生價值，顯然很難找到容身之處。復次，孫氏強調知情意行整合並沒有錯，但是將其單獨設為一個領域並不恰當，因為這個原則既然是生命教育的重心，就該確實地貫徹於各個議題，否則豈不是又落入「說」一套課程、「做」一套課程的傳統窠臼<sup>7</sup>。最後，這些問題的根源，是否出於孫氏

<sup>6</sup> 所謂「生命三學」的目標如下：第一，引領學生進行終極課題與終極省思的實踐，以建構深刻的人生觀、宗教觀與生死觀。第二，培養學生道德思考能力，並學習「態度必須公正，立場不必中立」的精神，來反省生命中的重大倫理議題。第三，內化學生的人生觀與倫理價值觀，以統整其知情意行，提升其生命境界（台灣生命教育學會，2007）。

<sup>7</sup> 孫效智自己明確表示，終極課題的探索與倫理議題的思考是「知性」面的生命教育，但是生命教育不能只停留在「知」的層次，所以才導出人格統整與靈性發展的課題，以便促成「實踐」面的生命教育（台灣生命教育學會，2007）。換言之，這種課程設計理念，其實仍然未跳脫「知」「行」二分的思維模式，所以才會以分別設科的方式來規劃其內涵。至於「人格統整與靈性發展」的課程結構背後所潛藏的諸多問題，則留待他日另行撰文再做處理。

只憑個人經驗想當然爾，卻未曾實際深入理解當代教育學術研究的具體成果，才會造成這般景象則不得而知。

## 貳、對話平台的重建

以下，本文將依循教育哲學的思路，針對「生命教育」這個概念重新提問，希望透過基本的問題意識，能夠對生命教育意義與內涵的釐清有所助益，並同時提供教育界一組新的溝通焦點與對話平台：

第一問：何謂生命 (What is life) ?

第二問：生命可教嗎 (Can life be taught) ?

第三問：何謂生命教育 (What is life education) ?

第四問：生命教育是否應成為一門科目 (Should life education be a subject) ?

第五問：生命教育的理論基礎為何 (What are the theoretical foundations of life education) ?

關於第一個問題，其實可以分為「實然」與「應然」兩個層次加以說明。就實然層次而言，許多人常用「生、老、病、死」來概括生命的各種「現象」，雖然每個人的經驗與感受大不相同，但是嬰兒、老人、病患、死者這四種身份，的確特別容易讓人感受到生命的存在與變化。若從哲學人類學的角度來看，西方傳統有所謂的「身、心、靈」三元論，東方傳統有所謂的「精、氣、神」三元論，姑且不論兩者的差異為何，至少二說均企圖透過特定的概念來解釋生命的「構成要素」。最後回到形上學思維的追問，生命的「本質」為何？此處或許可以考慮是否借用卡爾·波普 (Karl Popper, 1902-1994) 的「三個世界」說來加以引伸：世界 I 的生命乃是物質與能量的集合，世界 II 的生命乃是經由人類的意識活動所組成，世界 III 的生命乃是經由文化的客觀知識所延續。當然，這種科學哲學思維下所產生的解釋，可能很難被那些抱持某種宗教信仰立場的人士所接受。甚至，對於許多充滿內在體驗卻難以言喻的開悟者來說，這些說詞仍然只是一種思維，並未真正發現生命的「本來面目」。<sup>8</sup>就應然層次而言，生命的「意義」與「價值」必須透過具體的實踐行動來完成，所以存在主義會主張個人的自由抉擇是他存在與否的關鍵。然而，所謂的自由抉擇，背後則涉及人對自身處境的覺察、理解與判斷。換句話說，一個人的認知結構與習慣領域<sup>9</sup>，將會影響他在日常生活中，如何理解自己的生命意義，如何判斷自己的生命價值。斯普朗格 (Eduard Spranger, 1882-1963) 亦主張：「教育是基於對他人的精神施予之愛，使他人的全體價值受

<sup>8</sup>本文針對五大問題所做的一切論述，目的並不在於引介各家觀點，而是希望透過幾個具體例子，藉此引發教育學界的討論，同時由此突顯出這些問題的重要性。

<sup>9</sup>通常人的想法、做法、念頭、思路，在經過一段時間之後，會慢慢穩定在一個固定的範圍以內，這個範圍及其組織與運作，便稱為我們的習慣領域 (habitual domains)。參見游伯龍 (2005)。

容性及價值形成能力從內部發展出來。」(歐陽教, 1995, 頁 144) 由此可見, 生命的成長歷程實與第二個問題「生命可教嗎?」息息相關。當「生命」指的是行動主體意義下的「人」, 作為受教育的對象時, 當然可教也該教; 當「生命」指的是發展或演化意義下的「歷程」, 作為教育的目的或內容時, 則必須進一步加以分析。生命的成長歷程, 伴隨著遺傳與環境交互作用的影響, 就「教」與「學」的關係來說, 比較容易經過設計成為「教」的內容, 可是卻很難直接轉化為「學」的目的。因為所有的生命無時無刻不處於生成變化的狀態, 教育也只不過是整個生態系統中的一個次系統, 每個人所欲追求的目的不同, 能夠使用的方法和資源也不同, 所以生命歷程本身便充滿著不確定性。當然, 就教育的本質來說, 永遠必須在眾多可能性之中, 選擇出確定的方向進行施教, 但這並不表示, 生命歷程本身能夠成為學習的目的。例如, 俗諺有云「上一次當學一次乖」, 「上當」本身是過程, 能夠「學乖」才是目的, 沒有人能預知自己什麼時候會「上當」, 沒有人會將學習的目的設定為「上當」, 也沒有人可以保證「學乖」之後就一定不會再「上當」。因此, 生命歷程(例如上當)顯然不是「學」的目的, 但是卻可以成為「教」的內容, 換句話說, 就應然層次而言, 生命意義(例如學乖)的發生, 往往必須超越既定生命經驗的限制, 所以有關生命的目的該如何決定這個問題, 老師與學生之間是否能真誠地分享彼此的生命經驗, 將是在回答上述問題之前, 必須加以確認的重要關鍵。

由此便牽涉到第三個問題, 如果生命的確可教, 那麼所謂的「生命教育」究竟如何界定? 該教的是什麼? 能教的又是什麼? 根據民國九十七年一月二十四日發布的〈普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要〉, 關於課程目標的說明乃是: 「生命教育探索生命之根本課題, 並引領學生在生命實踐上知行合一。本課程將針對生命教育最重要之課題, 提供學生梗概的導論。」值得注意的是, 其中所謂的「根本」, 應該是指孫效智提出的「人生三問」, 但若仔細比對其教學時數將會發現, 真正直接處理這個問題的時間只有兩個小時, 難怪綱要內會出現「導論」二字。然而, 課程定位如果已經確定為導論性質, 又如何能夠同時宣稱「引領」學生在生命「實踐」上「知行合一」呢? 由此可見, 課程目標的訂定, 本身便充滿著矛盾。從教學現場的角度來看問題, 當學生問「人為什麼活著」時, 老師到底該花多少時間讓同學討論這個問題呢? 難道不需要深入理解所有學生各自面對的生命處境嗎? 所謂的「該」與「不該」, 又豈是三言兩語可以道盡? 尤其是「如何」「能」活出該活出的生命, 其中涉及家庭、學校、社會、政治、經濟、文化等等結構層面的因素, 並非單純透過個人思辯便可解決問題, 也不能輕易地一竿子打翻一船人, 通通扣上「知行不合一」的大帽子。問的更徹底一點, 當師生之間共同討論社會生活的種種「不該」時, 究竟是誰缺乏參與社會改革的熱情與具體行動? 究竟是誰長期「坐而言」卻未曾「起而行」? 綱要強調其內容乃是針對生命教育「最重要」之課題, 試問「宗教」、「生死」、「道德」、「婚姻」、「科技」等議題, 一定就是最重要的人生課題嗎? 是「誰」來決定議題的重要性? 這些議題是對「誰」而言特別重要呢? 這些議題的決定又是「如何」產生的呢?

換句話說，縱使這些議題能夠獲得充分的討論與思辯，也不代表那就是生命教育真正該達成的目的，因為生命教育可以融入宗教教育、道德教育、性教育、哲學教育是一回事，生命教育之所以不等同於上述各種教育又是另一回事，課程綱要的編寫者顯然缺乏此問題意識，才會將生命教育的目的設定為各項議題的討論，卻未明確交代透過這些議題對生命又有何意義，只是語焉不詳地用「知行合一」四個字草草帶過。

其實，有些教育學者曾經針對這個問題進行相關的論述，只是從課程綱要的內容看來，顯然未獲編輯委員的青睞。舉例來說，吳庶深、黃麗花（2003，頁19-20）主張生命教育的目標，在於使人認識生命、肯定生命、愛惜生命、尊重生命，同時區分「為何而活」的「生命」與「如何生活」的「生活」兩大方向。前者適合做為生命教育的課程目標應無庸置疑，後者則較容易與生活教育的概念相混淆<sup>10</sup>。鄭石岩（2006）曾語重心長地表示，生命教育必須有個明確的教育內涵或重心，否則就容易流於空泛，甚至被其他教育主題取代。於是他透過課程發展的技巧以及教育學與心理學的驗證，提出「生命的活力」、「生命的成長」、「生命的實現」、「生命的倫理」、「生命的興致和快樂」、「生命的意義」六大主軸，同時強調要配合學生心智發展的階段與學習能力，才能設計出適合學生程度的教材與教學活動。鄭氏這樣的構想，乃是企圖建立一套生命教育的理論架構，來整合各種主題單元教學活動，一方面避免與相關議題之間的疊床架屋，二方面也可避免缺乏貫串全盤的視野。就學術研究的角度言，六大主軸或許仍有未盡完善之處，各項主軸用字遣詞之間所涉及的概念亦有待斟酌，但是鄭氏的論述至少仍是以「生命」為核心所做的一種嘗試。另外，吳靖國（2006）則強調生命教育的基本條件有二：一是「心靈的開放性」，二是「教學的主動性」。前者指的是每個人都有權力來選擇自己的生命表現，任何人都不能使用自己的主觀價值來否定他人的生命價值；後者指的是老師與學生對生命的自覺與自主，老師可以提供各種學習的機會，至於學生如何詮釋這些學習材料，只能導引而不能限定，這是對生命的尊重。這兩個原則根據吳靖國的說法，乃是視域交融的核心理念，不過若就本文立場而言，後者其實就是皮德斯（R. S. Peters, 1919-）長期鼓吹教育三大規準中的「合自願性」，前者卻必須妥善處理是否會落入「價值主觀論」的困境<sup>11</sup>。吳氏論述的重點原本在於避免「宰制性」的師生關係，但是由於其中涉及價值教學的議題，所以必須進一步加以釐清。根據傅佩榮（2003）的解釋，價值主觀論乃是主張「價值之存在意義或有效性，都基於主體的感覺或態度」。吳靖國先前主張不能用「主觀」價值來否定別人的生命價值，但是卻沒交代那可不可以用「客

<sup>10</sup> 在銘傳大學所舉辦的研討會中，吳庶深教授為本論文場次的主持人，感謝他於會後提供筆者疏漏的文獻，民國2008年5月他在《清流月刊》〈尋找生命的幸福、探索生命教育的意義〉一文，開宗明義表示，生命教育的定義（核心價值）：「引導個人體會生命的意義及存在的價值，進而珍惜、尊重和關懷生命。」筆者認為這個定義既簡要又貼切。

<sup>11</sup> 筆者此處並非將吳教授的論點過度推論至「價值主觀論」的立場，而是嘗試就其論點所可能引發的各種討論進行分析，當然這些衍生的思考並非吳教授文章所欲處理的問題，此處的論述乃是希望引起讀者進行更徹底的哲學思考，以免落入一種理所當然的思考陷阱而不自知。

觀」價值來否定呢？如果教育活動只容「肯定」不許「否定」，那是否意味我們應該接受價值主觀論的立場呢？若真是如此，教育界對於「合價值性」的重視，豈不成了多此一舉？事實上，任何老師在進行生命教育時，不可能也不必要完全採取「價值中立」的立場，除非我們拒絕承認價值本身有高低層級之別，否則我們就應該面對一個事實，那就是當我們試圖進行某些「引導」的同時，我們心理其實已經做出是非、善惡、對錯、美醜、聖俗等各種價值判斷，差別只是在於「直接」表示或者「間接」暗示。當然，這樣的說法並不意味著教師可以擁有至高無上的價值權威。相反地，無論老師或學生，只要真正擁有開放的心靈，其實應該可以接受別人對自己的各種否定，因為「否定」不一定是「排斥」、「輕蔑」，也可以是「關懷」、「尊重」，相信每一個生命都能在批判的辯證中獲得成長。因為真正的生命價值必須靠自己去創造，真正有價值的生命也不會因為別人的否定就變得一文不值，前者涉及的是一個人的生命動力，後者涉及的是一個人的生命智慧。最後，吳氏歸納出生命教育的重點：第一，生命教育要能面對奧秘的生命；第二，生命教育要能尋獲快樂的生命；第三，生命教育要能體悟感動的生命。面對奧秘，那是一種「不可言說」的境地，內心油然而生起「虔敬感」與「敬畏感」，這時將會產生「謙卑的態度」。尋獲快樂，指的是一種「幸福」的心理感受，必須學習藉由改變自己的觀念來化解挫折，這時便可進行個人生命的「轉化」與「超越」(吳靖國，2006)。由此可見，無論是面對奧秘或尋獲快樂，都不是一蹴可及的，其背後同樣都預設各種生命動力的運作，同樣都指向各種生命智慧的開展。因此本文以為，就廣義而言，一切涉及生命的教育活動，都是生命教育；就狹義而言，只有能夠增進生命動力與提升生命智慧的教育，才是生命教育。

關於第四個問題，生命教育是否應成為一門科目？這個爭議的起點，往往來自於論者對生命教育有著不同的界定。但昭偉(2001，頁119)說：

「我們不需要在當下的教育活動中另外開一個生命教育的教育活動，因為當下進行的生命教育的諸多活動其實已經在別的活動中有了，比如說：我們的輔導活動、學務活動、乃至教學活動(如國語文教學)中都涵蓋了許多今天生命教育中的教材或內容，我們需要疊床架屋的再多一個生命教育嗎？我們可能只要將我們原有的教育活動落實貫徹就已經是在進行生命教育的工作了！」

這樣的觀點反映出幾件事情：第一，臺灣教育問題的關鍵，不是沒有理想，而是理想沒有落實。第二，臺灣中小學推展生命教育的方式，常常是舉辦各種活動，新瓶裝舊酒，配合教育行政當局的政策推動。第三，生命教育本來就應該是教育的本質，如果不能針對今日教育體制的病根對症下藥，再多的活動也一樣是不切實際。此外，鄭石岩(2006，頁23)也表示：

「生命教育包涵甚廣…沒有一門課可以單獨把生命最重要的態度、能力和觀念做完整的傳授。於是，它注定要交給每一位老師，採用融入式教學，在平常課堂上進

行啟發、體驗、探索和陶冶。」

如果以上所言不假，那麼我國又為何非得在高中階段增設「生命教育」一類選修課程呢？根據孫效智（2000）的說法，他認為生命教育的隨機教學，與設計完整的正式課程之間，不僅並不互相衝突，甚至它們是相輔相成、缺一不可的。尤其重要的是，現行師資養成過程完全缺乏倫理學的訓練，以致於本身在倫理思考上就缺乏基本的素養。換句話說，對孫氏而言，其實整個國民教育、甚至師範教育最大的問題，就是完全不重視哲學教育，所以全面「正本清源」之道，當然必須重新建構與安排基礎教育的課程內容。在既有的課程領域中，完全沒有哲學專業可以施展的空間，當然只好另闢戰場獨立設科才能實現偉大的教育理想。從理論上來說，師資培育系統長期輕忽教育哲學的重要性，這已經是不爭的事實，問題是根本解決之道，到底是讓所有的老師都具備哲學素養好呢？還是只要培養一批專業的哲學老師好呢？如果我們接受鄭石岩的觀點，生命教育應是每一位老師的責任，而不是少數任課老師的事，那當然每一位老師都應該要有哲學素養才對。不過，從實務上來說，大家的事就不一定是我的事，責任區域越不明確，效果也越不容易達到。因此，最好還是秉持專業分工的原則，讓一部份的老師來做至少不會「三個和尚沒水喝」。如果再追問下去，這樣的折衷方案是否能產生具體的成效呢？張淑美（2007）指出，國中小階段雖已列入綜合活動領域指定單元，但課程地位其實很薄弱，高中階段雖已有正式選修課程，但受限於升學考量，各校開課意向未明。徐敏雄（2007）則是觀察到另一個問題，那就是行政界與學術界之間，對於生命教育的目標、形式、內涵以及推動方式，自曾志朗部長時代以來，便一直有著不同的想法，延續至黃榮村部長時代，甚至曾經出現緊張關係，造成實際推動的僵化困境。面對這些充滿爭議的政策，我們不禁要問，當初教育部長曾志朗宣布民國九十年為「生命教育年」，其原始用意究竟為何？要想找出這個問題的答案，必須回溯至民國八十八年一月三日，當時曾志朗還是中研院院士，在聯合報發表了一篇文章〈生命教育：教改不能遺漏的一環〉，茲摘錄部分內容如下（曾志朗，1999）：

所謂「速食文化」的一代，已經沒有能力接受苦難與挫折了…

他們一直被要求削足適履，做與他們的個性所不符的事…

我們的學校教育好像什麼都管，就是不管如何培養對「人」的尊重…

教育部日前公佈去年教改的十大成效，也沒有一項談到有關「情意」教育的推動方案，這真是一項不得不惶恐的遺憾…

這種人和人相處的學問，最好的訓練場所就是遊戲…

所以我們要再三提醒的是生命教育的重要性…

培養同理心的感受在目前的教育中非常缺乏…

不理解、不體會別人的疾苦，所表現出來的自然就是冷血…

生命教育的推動絕對是教育改革最核心的一環。

由此可見，曾志朗的用心乃是企圖將「生命教育」定調為整個教育改革的主軸。也就是說，生命教育實施的重點，原本並非是否單獨設科的問題，而是教育系統長期漠視情意教育的禍根必須連根拔起。從這樣的觀點來看，臺灣九年一貫課程改革的過程中，顯然在高喊「課程統整」或「教學創新」的同時，卻忽略了認知與情意之間的均衡發展。這正是臺灣的教育機構，只知注意「方法」的「有效性」、很少過問「目的」的「正當性」，所必須付出的慘痛代價。那麼回到早先提出的問題，目前高中階段已經單獨設科的「生命教育」，又是否能改善上述的困境呢？本文的立場並不樂觀，原因如下：第一，教育部列為選修課程，等於是宣告生命教育並非當前重要的教育政策，所以社會大眾不要太擔心會排擠掉原本「正課」「該有」的教學時數。第二，就最新公布的課程綱要而言，其教材內容的安排，仍是認知取向的教育哲學主導整個課程架構，尤其哲學課程佔了一半以上，所以可預期的是，我國高中生的哲學素養應該可以獲得有效提升，至於推動生命教育的初衷是否能夠達成，則不得而知，有待教育學者進一步加以檢驗。

延續先前的問題意識，在台灣的社會文化脈絡下，生命教育如果必須成為一門科目，所謂的專家學者就應該從教育學的學術造型上，詳細討論其理論基礎為何。根據教育部（2008）最新公布的課程綱要可以明顯看出，現行的生命教育主要乃是植根於「生死學」、「宗教學」、「倫理學」、「人生哲學」四大學術領域。其中扣除導論性質的「生命教育」與應用性質的「人格統整與靈性發展」兩門課，其餘六門課中倫理學部分就佔了三門課，生死學、宗教學、人生哲學各占一門課。首先，我們要問的是這樣的比例是否恰當，這樣的比例是否有任何的學理依據，或是實徵研究可以證明其正當性？舉例來說，生死學與人生哲學當然毫無疑問地有其代表性，那為什麼不這兩個領域合起來占四門課呢？如果說臺灣的教育機構長期缺乏倫理思考的課程，使得倫理學必須要占三門課之多，那麼為什麼不直接宣稱為倫理教育或哲學教育？如果道德是生命中不可或缺的重要面向，難道美感就不是嗎？換句話說，如果真要從哲學體系來建構生命教育的內涵，顯然教育部官員和以孫效智為首的研究團隊，都完全忽視「美學」這個學術領域，對於推展生命教育的重要性。自古以來「美」「善」問題本來就是價值哲學的兩大部門，如果說倫理學需要三門課才能有其成效，那麼我們也可以說美學應該比照辦理，因為這樣的課程結構才不會有所偏頗，否則實在有淪為「掛羊頭賣狗肉」的嫌疑。其次，如果「生命」本身作為一項「研究主題」，上述四個領域是最直接相關、或者說是最適合的研究路線嗎？此處暫且不論教育學的學術系統如何切入，單就如何針對「生命」進行科際整合的學術研究來看，本文以為生命教育的理論基礎，至少應該包含三大範疇：生命科學、生命哲學、生命史學。所謂生命科學，至少涉及生理學、生物學、認知神經科學等學科。所謂生命哲學，至少涉及詮釋學、美學、倫理學、形上學等學科。所謂生命史學，至少涉及心靈史、文化史等學科。當然，這些學科各自所形成的理論體系，不可能也沒有必要全部納入教材。但是，

值得反省的是，這三大範疇代表著生命的不同面向，現行公布的生命教育課程，是否有「掛一漏萬」的可能性？換個角度來說，現行的課程綱要，就「生命學」的知識系統來說，顯然遺漏了許多重要的面向，在課程選擇的過程中，編輯委員應該審慎評估各種方案的可能性，並且明確地交代選擇的規準，及各項主題是否納入的具體理由。此外，根據鈕則誠（2004）的說法，生命教育已是一套在特定時空脈絡中所醞釀呈現的正式課程，目前它是臺灣「在地化」的「局部知識」，未來則希望能發展為一套「本土化」的生活實踐知識。更明確地說，鈕則誠主張融匯古典儒道二家思想的「中國人文自然主義」，正是為了建構臺灣生命教育的理論基礎。不過，余德慧（2007）則有不同的想法，他認為我們其實不需要依賴儒家、道家、釋家等傳統大論述，來作為生命教育論述唯一的生產源頭，反而是台灣在地文化的許多質素，可以產出富有精神生產的生命教育。也就是說，真正根植於臺灣文化的是道地的庶民文化，這種緊緊貼著生活領域的「蕃薯精神」，才能以在地各種人文地理、聚落型態以及營生條件來經營生命的意義。這個觀點充分反映在他對臺灣的觀察（余德慧，2007，頁 126）：

「台灣在 1990 年代跟著全球化的腳步進入消費時代…使得生命的表象工業崛起，美容、整形、美食、轟趴、網路電玩、Kuso、情色媒體等工業結合媒體而成就台灣文化的表象，將生命核心質素進一步地掩埋在冷清的病房、老人院、悲苦家庭以及山區角落掙扎著…精神生產的問題意識愈來愈少人光顧，成為台灣生命教育未來的隱憂。」

由此可見，他為何會強調：通則式的知識無法從經驗裡滲透入生命，只能從外部去管理生命事件或社會組織，這種知識無益於生命教育。換句話說，生命教育的推展，如果少了文化人類學的理论基礎，顯然有可能會落入「不知民間疾苦」的弊病。因此，余德慧表示：

生命教育的深幽曲徑，  
需從其出生地的歷練開始，而非引用遠距離他者文化的宏論。

面對余氏和鈕氏的思維，本文以為兩者或許可以有融通之處，余氏強調「出生地」的路徑，直指生命教育的起點，當無庸置疑；鈕氏強調「古典傳統」的路徑，若作為生命教育的方向，從多元發展的角度而言，這種可能性也不應該完全被排除在外。生命與文化之間的辯證關係，本就是教育學者必須妥善處理的課題，以此與台灣教育界共勉。

## 參考文獻

- 何福田(2006)。推動生命教育的必要與認識。載於何福田(主編),生命教育(頁1-8)。台北:心理。
- 但昭偉(2001)。「生命教育」的生命。國立教育資料館教育資料集刊,26,113-130。
- 余德慧(2007)。台灣生命教育的社會文化介面及其論述的生產。教育資料與研究專刊,117-128。
- 吳庶深、黃麗花(2001)。生命教育概論—實用的教學方案。台北:學富。
- 吳靖國(2006)。生命教育:視域交融的自覺與實踐。台北:五南。
- 孫效智(2000)。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶(主編),生命教育的理論與實務(頁1-21)。台北:寰宇。
- 孫效智(2002)。生命教育之推動困境與內涵建構策略。國立教育資料館教育資料集刊,27,283-301。
- 張淑美(2007)。臺灣「生命教育」的發展與未來。教育研究月刊,162,71-79。
- 教育部(2008)。普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要。2008年9月26日,取自<http://140.116.223.225/98course/07/22-life.pdf>。
- 許敏雄(2007)。臺灣生命教育的發展歷程:Mannheim 知識社會學的分析。台北:師大書苑。
- 傅佩榮(2003)。探索生命的價值:哲學入門。台北:天下遠見。
- 曾志朗(1999,1月,3日)。生命教育:教改不能遺漏的一環。聯合報,4版。
- 游伯龍(2005)。習慣領域。北京:機械工業。
- 鈕則誠(2004)。生命教育概論—華人應用哲學取向。台北:揚智。
- 臺灣生命教育學會(2007)。普通高級中學「生命教育類」選修課課程綱要。2008年9月26日,取自  
<http://www.ltsh.ilc.edu.tw/life/studyresult/%E7%94%9F%E5%91%BD%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E6%89%8B%E5%86%8A%E5%85%A7%E5%AE%B9.pdf>。
- 歐陽教(1995)。教育哲學導論。台北:文景。
- 鄭石岩(2006)。生命教育的內涵與教學。載於何福田(主編),生命教育(頁24-50)。台北:心理。
- 黎建球(2000)。生命教育的意義價值及其內容。載於林思伶(主編),生命教育的理論與實務(頁37-48)。台北:寰宇。