

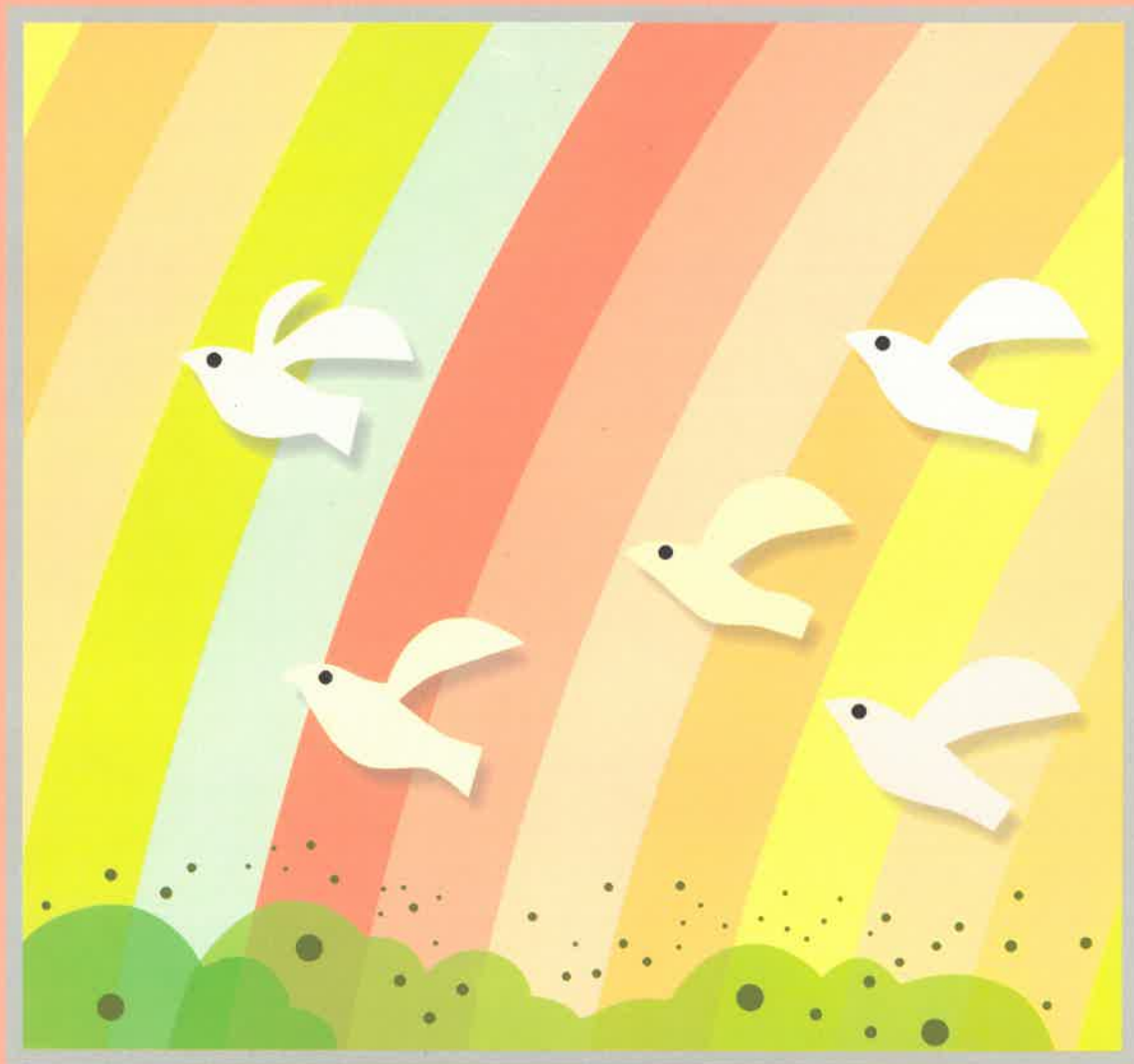
教育資料集刊

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

生命教育專輯

Special Issue of Life Education

26 輯



國立教育資料館 編印
中華民國九十年十二月

Taipei, Taiwan, R.O.C. 2001

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

26 輯

生命教育專輯

Special Issue of Life Education

國立教育資料館 編印

中華民國九十年十二月

Taipei, Taiwan R O C 2001

國立教育資料館教育資料 集刊

第二十六輯

目 次

- 一、生命教育的哲學基礎……………黎建球 (1)
- 二、生命教育的倫理學基礎……………孫效智 (27)
- 三、生命教育的宗教學基礎初探……………陳德光 (59)
- 四、孔子的生命教育思想……………朱榮智 (81)
- 五、基督宗教與生命教育……………鄔昆如 (95)
- 六、「生命教育」的生命……………但昭偉 (113)
- 七、社會關懷教育與生命教育……………曾煥棠 (131)
- 八、佛教的生命教育理念與實踐……………陳木子 (153)
- 九、在自然科和環境議題教學中
落實生命教育之理論與實務……………王佩蓮 (185)
- 十、從殯葬角度看生命管理……………黃有志 (215)
- 十一、學習，從生命開始——
九年一貫課程中生命教育規劃與實施……………陳浙雲 (237)
- 十二、建構生命願景，彩繪亮麗人生——
談青少年的志業與工作世界……………鄭崇趁 (265)

十三、人間有溫情，生命有資源

談生命教育的社會資源網絡……………張德聰(275)

十四、國小生命教育課程統整之設計……………丘愛鈴(289)

十五、生命教育之班級經營……………錢永鎮(317)

十六、國中生的生命教育——

從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施

……………張淑美(355)

十七、生死取向的生命教育：

教學成效之探討……………吳庶深、黃禎貞(377)

附錄：

教育資料集刊各輯總目次……………(393)

索引：

中文索引……………(409)

英文索引……………(415)

生命

BULLETIN OF THE

National Institute of Educational Resources and Research

Vol. X X VI

~special issue of Life Education~

Contents

- 1.The Philosophy of Life Education.....Chien-chiu Li (1)
- 2.Ethics in Life Education.....Johannes Sun Hsiao-chih (27)
- 3.Life Education: Hits from Science of Religion
.....Tak-kwong Chan(59)
- 4.Confucius' thoughts of Life Education.....Rong-Jyh Ju(81)
- 5.Christian Religion and Education of Life..... Kun-yu Woo (95)
- 6.The Life of Life Education.....Jau-Wei Dan (113)
- 7.Education about Social Concern and Life
.....Haunn-tarng Tseng(131)
- 8.Buddhism Idea and Practice in Life Education
.....Mu-tzu Chen (153)
- 9.Theory and Practice of the Life Education
must be Carried out while Teaching on the Natural
Science and the Issue of Environment.....Pei-lein Wang (185)
- 10.The Interpretation of Life Management
from the Viewpoint of Fureral.....Yeou-jyh Hwang (215)

11.Life as the First Lesson of Learning: The Planning and Practice of Life-education in the Nine-year Continuous Curriculum in Taiwan's Compulsory Education.....	Che-yun Chen (237)
12.Building a Life Vision and Drawing a Bright Future: A Discussion on Teenagers' Goal and Vocational World	Chung-chen Cheng (265)
13.To Explored the Social Resource Network of the Life Education	Te-chung Chang (275)
14.Life Education: Integrated curriculum for Primary School.....	Ai-ling Chiu (289)
15.Classroom Management of Life Education	Yeong-Jenn Chyan (317)
16.Recommendations for the Implementations of Junior High Students' Life-and-Death Education-on Death Concepts and Attitudes Toward Death.	Sue-may Chang (355)
17.Teaching about Death and Dying in Life Education Curriculum.....	Shu-sum NG 、 Jen-jen Huang (377)
Appendix: Contents in All Volumes.....	(393)
Index :	
1.Chinese	(409)
2.English	(415)

生命教育的哲學基礎

黎建球

【作者簡介】

黎建球，為輔仁大學哲學博士，現任輔仁大學哲學系教授，曾任輔仁大學哲學系主任、訓導長、教務長

摘 要

生命教育是這幾年在我國提倡的一種整合性教育，它的目的是關注整個的教育體系要有生命力，它要求不但在制度上、教育的歷程上、且在教者及教者的內含上，都必須把受教者當一個有知情意位格的主體予以尊重，同時在教學的效果上，必須達到受教者對一己生命的學習，從瞭解生命、尊重生命、愛護生命到發展生命的意義與價值，使個人成為這個世界上，頂天立地、懷抱理想、能實踐愛心的人。

因此，生命教育的哲學基礎，是建立在對生命意義與價值的探索與體會上；而生命教育的實踐，則在利用各種教學工具，營造各種環境，使受教者能有效的去實踐生命的精神，以培養具有社會實踐力習慣的國民。

關鍵字：生命、教育、哲學、人生、意義、價值、基礎、目的。

一、前言

生命教育 (Life Education) ¹在教育史上並不是一個新名詞，在哲學史上更是一個已經歷了上千年的科目。在希臘哲學最興旺的時期（西元前六世紀到三世紀之間），已有一種普遍的趨勢，就是對宇宙、生命及人的關懷²，因此當蘇格拉底 (Socrates 469-399 B.C.) ³為了追求真理獻出自己的生命時，生命教育實際上已是當時最熱門的課題了自然更是蘇格拉底及柏拉圖 (Plato 427-347 B.C.) ⁴的重要課題了。到了亞里士多德 (Aristotles of Stagira 384-322 B.C.) 更以「吾愛吾師、吾更愛真理」⁵中的追求真理為其人生的目標。

他們及其後來的教育哲學家們都以為生命教育的基礎在生命⁶，生命的表現雖可以由教育的原理誘發，但教育及誘發出對生命的內在及其意義的基礎，則是來自於一種無上的價值⁷，由於價值的根源並不祇是因為來自於人之所欲，人

¹ 在哲學史上或教育史上有關生命的課題有許多不同的標題，如：人生哲學 (The Philosophy of Life) 生命哲學 (Life Philosophy or Philosophy of Life) 價值哲學 (The Philosophy of value) 倫理學 (Ethics) 道德教育 (Moral Education or The Education of Moral) 生死教育 (Life Education or The Education About Life and Death) 終極關懷 (Ultimate Concern) 等等名詞雖有不同但所牽引的核心都是以人的生命為內含。

² 一般哲學史課本將蘇格拉底前的哲學分成三個時期：1、對事物存有的探討 (600-450 B.C.) 2、對變化與轉變的探討 (ca500-370 B.C.) 3、對既有探討的懷疑性批判 (450-350B.C.)，請參見 Copleston 著 A History of Philosophy (有中文譯本黎明文化公司出版)。

³ 蘇格拉底在西元前 399 年時因強調自己的實踐哲學及方法，堅持他對真理及神聖的態度，終於被控褻瀆神明、煽動青年、危害民眾、傳播迷信而被判處死刑，雖然他的朋友及學生勸他逃跑，但因他深信來生，服從真理，而從容就死。他在死前，有一段辯護辭，充分說明他的精神，他說：「雅典市民，我愛你們，同時也尊重你們，也更聽你們的話，但是我更要聽神的話。只要我一息尚存，我就不會停止追求真理，並且也勸告你們以及告訴你們追求真理的方法。」見柏拉圖對話錄 Criton。

⁴ 20 歲時成為蘇格拉底的學生 (在此之前他已認得蘇氏) 蘇氏受審時，他在場，他和許多朋友曾勸蘇氏為免死刑，可將罰金由一米納 (Minee) 加到三十米納，但蘇氏未接受。蘇氏受死時 (399 B.C.)，他因病未在场。從此以後他就以宣揚正義和平與愛建立理想國為他的目標。見柏拉圖對話錄 Criton。

⁵ 亞里士多德對他老師柏拉圖最主要的意見，是來自於對靈魂論的看法，他不贊成輪迴說，更反對由此產生的知識論中所謂的先天觀念說。

⁶ 從亞里士多德之後的西方哲學在經歷了中世哲學及近現代哲學之後，對生命的發生及內容雖有不同的說法，但對生命的重視卻是一致的。而中國的哲學對生命更是看重，像孔子所謂的「死有重於泰山、有輕於鴻毛」的說法，更是這種看法的代表。

⁷ 所謂無上的價值，乃是一種非由人所能隨意決定或更改的觀點，這種觀點乃是基於人的共通特徵及普遍的需求而為人所共信，從蘇格拉底到耶穌基督到孟德斯鳩到盧梭，及東方的儒者，求佛者都是樣以為，都這樣相信，都這樣實踐。

之所欲雖可以有：有價值、無價值甚至無所謂價值的區分⁸，但生命的發生卻非由人所能決定，如果生命的發生全可由人所決定，則人生命的短長自然亦可由人所決定，如此人不但成了人自己的主人，甚至還可以因為自己生命的意志或力量比他人強，就可進而掌控他人成為別人的主人，如此生命的意義就在於弱肉強食、巧取豪奪而將人的普遍性意義與價值貶低。因為，人之所以有價值，不是由別人所賦與或決定，也不是自己在作決定，而是有一共通的標準，在此一標準下人人平等，人人可以依照自己的意願成為自己願意成為的人，也因此生命才有意義，生命也才有可教育之處。

二、生命的組成

關於生命發生及組成的理論，可以分成下列幾點來說明：

(一)生命的發生

對生命究竟如何發生及組成的討論，雖然在各民族、各種族之間有各種不同的傳說，但真正被世界學術界提出來討論的則是自 1858 達爾文（Charles Darwin 1809-1882）發表他的物種起源說（On the Origin of Species by Means of Natural Selection 1859）之後才開始的，達爾文⁹的假設在當時雖然一新眾人耳目，但他所觸及的問題至今仍是眾說紛紜莫衷一是，其中糾纏其中最著名的二個學說是創造說（The theory of Creation）和進化（The theory of Evolution）說：

1.創造說：

這個學說來自於基督宗教¹⁰的說法，雖然創造說在近代科學史上受到強烈的質疑¹¹，但他對生命起源的主張則至今沒有任何一種學科能證明其為非，最多祇能說是至今沒有任何證據可以證明而已，為什麼會有這樣的結果呢？主要

⁸ 近代學術的發展傾向於價值中立說，以為任何的學術都不應有事先或事後的價值判斷，以免影響立場，事實上，這樣的看法仍是一種價值說，他們的目的祇是企圖使其他的學術不致影響他對其他人的影響而已，本身可能是一種更極端的價值說。

⁹ 達爾文在當時提出走一項學說時，除了受到法國生物學家拉馬克的影響之外，他自己在南美洲福克蘭群島一年研究的結果，對他的假設有極大的助益，但他自己也知道，僅憑一些事實做近乎全盤推論的模式，似乎並沒有十足的信心，所以他才使用假設而不說是真理，但到了赫胥黎時就用了定理式的方式加以肯定（這也就是中國所根據而翻譯的天演論譯本其實並非達爾文的原著）。

¹⁰ Christian 這一個字是指所有信仰基督的人，包括天主教（Roman Catholic）、東正教（Greek Orthodox）及新教（Protestant）。統稱之為基督宗教，今為行文之便，稱為基督教。

¹¹ 特別是在中國，在那個年代中（五四國家最困難的時期），一批受到西方實用主義（Pragmatism）影響的學者（如胡適之、蔡元培等），加上嚴復天演論的翻譯及馬克斯、恩格斯唯物論的影響，使得對基督教的主張更是大加撻伐（見胡適文選頁二遠東圖書公司 1985 年 11 月出版）。

的理由就是因為實証科學祇能從已有的事實去証明可以証明的事實，而無法對超越實証之外的理論作任何不能用實証証明推論，引起問題爭執的焦點就是來自於創造（The theory of creation）¹²的理論。

創造說的基本結構，首先要肯定有一創造者（Creator），此一創造者先於任何存有，在任何存有之先，創造者已存在，此創造者不被任何創造，如果有任何一物比創造者更先存在，則此先存者就必須是創造者。也就是說所謂的創造者，必須有如下的特徵：

- (1)祂是自有者，不須經過任何的創造、製造或生產程序。在一切之先就已存在。祂創造時空，卻在一切時空之先就先存在，因此祂是永恆的。
- (2)祂是全能的，如此祂才能創造一切事物。賦與每一種不同事物的特徵，使其有秩序的在時空中存在。
- (3)祂是全知的，如此祂才能知悉每一種事物之間的差異，也知道每一同種類事物之間的需求。
- (4)祂是正義的，如此祂才能公平的裁判各種不同事物或同類事物之間的爭執。
- (5)祂是仁慈的，祂是所有事物的根原，他對一切事物都是按照祂所賦與各類事物的特徵一視同仁。
- (6)對於人類，祂則是在對祂自己的自愛過程中，按照祂的形像（Image）¹³所創造的，因此他和其他的生物不同，祂不但賦與人類有形的物質生命，更賦與人類無形的精神生命¹⁴、自由的意願¹⁵，使人類可以有生命的

¹² 創造的理論或傳說在許多先進的民族中流傳甚廣也甚多，但由於近代自然科學人文主義者（Scientific Materialistic Humanism）唯物論者（Materialism）無神論者（Atheism）及反神論者（Anti-theism）的批判焦點集中於基督教的觀點，所以此處以基督教觀點的說明為主。（請見筆者著《基督教哲學的理論與實踐》、1999年5月東吳大學哲學系「理論與實踐學術研討會」）

¹³ 「天主於是照自己的肖像造了人，就是照天主的肖像造了人：造了一男一女」（英文是 God created man in his image; in the divine image he created him; male and female he created him. 拉丁文則是 Et creavit Deus hominem ad imaginem suam: ad imaginem Dei creavit illum, masculinum et feminam creavit eos.）此段引文中文請見思高聖經學會1976年版聖經，英文請見 Catholic World Press 1997年版 The New American Bible，拉丁文請見 Italica editio: EDIZIONI SAN PAOLO 1995版 BIBLIA VULGATA）中的對肖像（Image, Imaginem）的解釋有兩種不同的意見，反對者根據當時的習慣（18世紀後現實主義的用法）把此肖像視為人的形體；但傳統的神學家、語言學家、考古學家，自古以來不論是從字根、字義而或引申義來看，都是就此肖像視為天主的能力或人的靈魂（Spiritual Soul）。從來沒有神學家主張前者，因此那些反神論者用此說法來強化們的觀點祇是要說明他們的反對，在學術上沒有任何的証據或價值，但很不幸的，在中國卻有很多人甚至學術界的人都相信這種說法並引為學術觀點。

¹⁴ 所謂無形的精神生命指的就是靈魂（Spiritual Soul），魂在希臘哲學家亞里士多德的主張中有

嚮往，創造的能力。

對於這樣的說法：

其優點是：

- (1)直接說明了一切事物的起源，雖然沒有任何的實証科學証據，但根據邏輯的推論及類比論証的由果推到因的必然結果，使得此結論很難被推翻。
- (2)這個論點賦與了事物分類的理由，使得每一個事物的區分是來自於其內在的特徵，而其區分的普遍原則則是來自於創造者。
- (3)這也說明了人類所以能在激烈的生態競爭中一枝獨秀的理由，他不但能在生物競爭中脫穎而出、統治世界，甚至還能發展自己的情意生活，創造自己的未來，建設一個能利用物質卻可以生活在一個和物質結構並無太大關聯的精神世界。

而其缺點則是：

- (1)在一個需要証據的時代，僅靠邏輯的推論或一些信念而沒有任何的實証，很難使需要証據並生活於証據的人，相信這樣的假設有任何可行的結果¹⁶。
- (2)在實証科學的証明中，各種事物的內在結構都是來自同樣的基因(Gene)¹⁷，這種基因的產生不是靠創造而是因自然的環境中化學的變化而產生的，並沒有什麼創造者的介入或力量，這是大自然的自然現象¹⁸，因此人和其他事物僅有程度上的差異，並無種類上的區別¹⁹。

所謂的指植物的生魂 (Growing Soul)，動物的覺魂 (Sensitive Soul) 及人的靈魂。生魂祇有生長的能力，覺魂不但有生長的能力還有感覺的能力，而靈魂則不但兼具生魂、覺魂的能力，還有學習及表達理智、意志及情感的能力。請見亞里士多德宇宙論大陸有翻譯本中國人民大學出版第二冊 603 頁 1991 年 11 月出版。

¹⁵ 自由意志 (Free Will) 也是一個引起爭論的話題，有些人抱怨上帝給人自由卻不管人，讓人自生自滅；其實靈魂的特質之一就是自由，所謂自由按靈魂本質的說法是一種追求幸福的權利，而不是按享樂主義 (Philosophy of hedonism) 或功利主義 (Philosophy of Utilitarianism) 的說法，是以物質的追求為唯一的目標，是引導人向上、向善、向全福的權利。請見奧古斯定論自由意志有中文譯本光啟出版社 1993 年 10 版。

¹⁶ 英國哲學家羅素 (Betrand Russel) 就以為必然要從偶然中推論是不可能的。

¹⁷ 基因的理論在當代生命科學領域中被視為是揭開生命奧秘的關鍵因素，但到今天為止，基因圖譜的發展尚有許多待解的謎題，似尚須在全盤掌握基因的特質及運動方向上努力。請見大肚博善著吳丹青譯《基因優勢》晨星出版社 1999 年版。

¹⁸ 從基因的運動特質觀察似是如此，但從基因的突變及內在特質的區別意義而言，則似乎尚有斟酌之處。請見大肚博善著吳丹青譯《基因優勢》晨星出版社 1999 年版。

¹⁹ 胡適之在 1925 年的人生觀論戰中就是如此主張，他提出十種科學的觀點証明他的科學的人生

(3)創造者的全能、全知和仁慈，並不能解答人類的苦難和人類必死的結局，甚至更難說明人類的貪婪、殘暴如何會被仁慈的創造者所允許，因此創造說是無法自圓其說的。

2.進化說

進化說並不是達爾文獨創，在他之前法國生物學家拉馬克在討論到長頸鹿和羚羊的不同時就用了進化的字眼²⁰，但由於達爾文的時代正處於新舊思想交替最劇烈的時代，因此使他的學說顯得格外突出，其實在他之後的孟德爾（Gregory Johann Mendel 1822-84）²¹在實証上的成果就比他來的豐碩。

進化說的基本假設是以為一切生物都是由無機物逐漸演變成有機物，再由有機物演變成原生質，再由原生質演變成單細胞，再由單細胞逐漸組合成各種複合物或說各種的生物²²。但在演變的過程中，由於環境、氣候及細胞本身的因素，使得細胞在「用進廢退」的情況下，有了進化甚至有了突變²³，自此以後就構成了這個世界。

達爾文的說法在他那個時代所以顯得突出，主要的理由是因為他是用實証觀察法得到結論，這和以往祇用理性的邏輯推論得到結論²⁴，有很大的不同，

觀的論點，請見人生觀論戰 75 頁。

²⁰ 拉馬克以為「羚羊想吃高處的樹葉就在長久伸長著脖子之中變成了長頸鹿這種新品種」，他以為這種想吃高處樹葉的動力是「使用到的器官會發達不使用的器官則不發達」，請見大拙博善作、吳丹青譯，《基因優勢》139 頁，晨星出版社 1999 年 6 月初版。這和達爾文的主張非常相似，但從今日遺傳學的發展而言，已成形或後天的身體狀況是不會遺傳的，不然，像非洲某些部落的女性，流行從小就拉長脖子，豈不是祇要幾位女性拉長脖子後，子子孫孫就會脖子愈來愈長嗎？

²¹ 孟德爾於 1870 年發表他有關豌豆遺傳理論時即清楚說明在遺傳分子上有隱性(a)及顯性(A)之別，在豌豆分子交配過程中（二個豌豆中因每一個豌豆都有可能具有 AA、Aa 和 aa 的性質）有 AA、Aa、aa 三種 AA、Aa 都會具有顯性遺傳的特質，祇有 aa 才會隱性不會顯出遺傳的特質。但孟德爾的理論在 1888 年染色體（所以稱為染色體是因為用色素在細胞上染色後才能觀察。人有 23 組、每一組二個、共 46 個染色體，前面 22 對染色體是依大小順序排列，不論大人小孩、男女都一樣，祇有第 23 對是決定男女性別，男性是 XY、女性是 XX。）發現之後才受到重視。本註前段請見大拙博善著、吳丹青譯《基因優勢》141 及 169 頁，晨星出版社 1999 年 6 月初版。

²² 達爾文在他的物種起源說中所用的假設，基本上在他的時代是很先進的，而從生物的演化過程來看，也是符合事實的，但從邏輯的角度看來，這種講法其實和創造說具有同樣的假設條件性。

²³ 突變是例外，在進化說中是允許的，如此就將例外變成了原則，原則反倒成了例外，這也是說在生物演化的過程中猿猴變成人是突變、是例外，但一旦成了人，人生人就成了原則，人變成猿猴反倒成了例外，這在邏輯上是不通的，因為例外祇能有一次而不是每次都是。

²⁴ 孔德（Auguste Comte）就從進化的角度將人類的歷分成三個時期：神話神學時期、哲學理性時期及科學實証時期，根據「用進廢退」及科學、實証的原則，後者淘汰前進者，因此，到了

但從孟德爾的觀點看來，他的理論祇不過是遺傳學發展過程的一部分而已。特別是從今日基因學說發展的狀況看來，達爾文的學說祇結構出了較基本的部分，對於生命的發生及演化過程並沒有完整的交代。

從基因理論而言，基因指的是生命體的基本結構因素，一切有生命的物體都是由基因構成，而基因卻是由具有長鎖鏈狀高分子的 DNA 所構成²⁵，在這長鎖鏈狀的圖譜（我們稱之為生命圖譜或基因圖譜）中，蘊有所有生物發展、生長及遺傳的資訊，一般估計人類約有三十億個 DNA，也就是所謂的基因，由於 DNA 本身即為生物，即有自主活動力，因此每一個 DNA 都有可能因其排列不同而有不同，因此人的基本構造雖然是相同的，但個性、性別、遺傳及稟賦都有可能不同，就是因為 DNA 的排列不同所致。

因此，從基因的理论看來，真正會導致生物進化、改變的理由，不僅是外在的用進廢退而是基因內在的組成方式（也就是圖譜的譜）²⁶，因此大幅度的改善了達爾文的進化論。

但不論如何，進化論有以下特點：

- (1)萬物都是由基本的元素所構成。
- (2)所有的元素都具有發展的能量。
- (3)所有有可能發展的能量，都有可能發展為具有生命的因素或基因。
- (4)生命因素或基因，因其各自結構不同而產生不同種類的生物。
- (5)每種生物因其環境及需要，而會產生同種但卻可能不同類的結果。

進化說的看法也有優缺點：

其優點是：

- (1)對於生命形成過程及發展，藉著實証得以有仔細而清楚的研究，不像創造說對於生命發展的過程，除了委諸天意，無法有仔細的說明。
- (2)進化說對於發展的條件較能掌握，特別是能引人入勝的說明所有條件可能形成及發展的狀況。

但不可否認的，其缺點是：

科學實証時期時，前二者都應被淘汰不再被稱為學術，像他這種激烈的例子，不但沒有幫到進化論的忙，反倒扯了進化論的後腿而早已被淘汰（19世紀初年），結果不幸的在中國的五四時期卻大大的流行。

²⁵ 關於 DNA 的產生，有許多種的說法，在生物化學的看法是以為由太古的空氣構成的，也就是說在構成 DNA 時必須核酸所帶有的資訊和蛋白質所具有的功能同時具備，DNA 才會產生，生命誕生的條件才具備。全註 21、148 頁。

²⁶ 圖譜（chart）就是 DNA 各個分子排列的狀況。

- (1)對生命發生的理由，除了說明是由太古的空氣所構成的以外²⁷，幾乎提不出什麼證據證明生命的發生。因為從邏輯推論看來，空氣的構成仍須有其構成的理由，如此層層相因一直往前推，就已超越實証科學的能力了。
- (2)即使生命由空氣構成可以成立，但如何使核酸所帶有的資訊和蛋白質所具有的功能能同時具備？自然組合說及突變說都必須由一具意志力的生命體來撮合才有可能²⁸。
- (3)即使空氣中的氣壓，水蒸氣都適合生命的發展，也必須在生命成熟時才能構成。一個不成熟的精子和一個不成熟的卵子，都是不能構成生命的²⁹。

從以上的分析看來，創造說和進化說其實並不是兩個極端，我們如果仔細研究就可以發現創造說是有頭無尾，而進化說則是有尾無頭；創造說指出生命的源頭是由創造者所造，但對於創造時的狀態及發展則沒有任何的交代，甚至在有的時代或有的學者附以傳說或神話，以訛傳訛的結果製造了許多的紊亂³⁰，而進化說則對有了生命之後的發展狀況，有了詳細的說明，但對於宇宙中第一個生命如何出現則沒有交代。因此後來有些學者就以為這二個學說不但沒有衝突，相反的還可以融合成一個新的學說，他們就以創造進化說（The theory of Cosmo-genesis）³¹來予以命名。

所謂創造進化說，就是指明生命是由創造者所創造，但創造者所創造的生命並不是如同基督教聖經上所說的具體的有肉體的人，而是按創造者的肖像（image）即是構成各該種類事物的能力所創造，各該種類事物的能力指的就是各該種類事物中所具有的魂（Soul），魂在希臘哲學家亞里士多德的主張中有所謂的：指植物生長的生魂（Growing Soul），動物感覺的覺魂（Sensitive Soul）

²⁷ 同註 25。

²⁸ 任何二個事物的結合不能全用偶然來說明，偶然不能因其偶然多了就可以構成必然。因為偶然和必然是由二個不同性質的條件所構成。

²⁹ 不成熟的精子或不成熟的卵子在和成熟的卵子或精子結合時，雖有可能產生新生命，但此生命是不健全的生命，因為不成熟是顯性，這由孟德爾的理論就可得知。

³⁰ 宗教的發展如果全依賴熱誠而不在某些理論上依賴理性，則傳說、迷信的部分就會主宰了宗教的發展，造成了宗教發展的困難。

³¹ 許多研究生物的宗教人士或宗教人士去研究生物時都會有如此的主張，如孟德爾他本身就是一位天主教的神父，他的目的就希望能將二者結合，而達爾文原來也是英國劍橋大學神學院準備從事神職的學生，而在當代最有名的則推曾在中國幫助發掘北京猿人的古生化學家德日進神父（P. Teilhard de Chardin 1881-1955）了。

及人的靈魂 (Spiritual Soul)³²。生魂祇有生長的能力，覺魂不但有生長的能力還有感覺的能力，而靈魂則不但兼具生魂、覺魂的能力，還有學習及表達理智、意志及情感的能力。由於各自所具有的能力也就發展成了各種類事物，這和進化說的觀點就有某個程度的吻合了。

但是我們是否能夠把生化學家所視以為的生命最基本因素的基因或 DNA 當成魂或靈魂呢？在目前來說仍有相當的困難，理由之一是，科學的發展還未到盡頭，基因或 DNA 是否就是那些最基本的原動力？誰也不敢說。但創造進化說的成就，已經把這二個過去視為極端，互相攻擊的理論³³，某種程度上有效的予以融合了，這也在某一個程度上說明生命的組成因素。

(二)生命的組成因素

從前面的引述可以知道，人的生命基本上是由精神（靈魂）和物質（肉體）所構成，也就是所謂的超性生命（精神生命）和本性生命（物質生命）的共同構成。

所謂本性的生命又指自然的生命，它是生命體的自然生理結構，是由其他生命體所產生，受所生生命體的影響，一切有關的基因及遺傳，都是以線形箭頭方式發展及產生，後生生命體不可能影響先生生命體，但旁系生命體卻可以以一己直系後生生命體與他系生命體結合之方式產生影響，這種影響構成了本性生命的限制，由於基因在遺傳過程中不可能做單向且唯一的選擇，不可避免的在兩個生命體結合之後所產生的新生命體中，雙方的基因必然有所爭執及取捨，雖然物競天擇的理論在基因取捨過程中有其一定意義，但並不表示存留下來的基因就是最好的或是最適合新生命體的，因此所謂的排斥效應及適應周期都是每一個新生命體所必須經歷的過程³⁴，這一個過程不是基因本身有能力作的超乎基因以外的選擇，也不是兩個基因加起來就等於智慧的第三類選擇，而是基因在融合的過程中所產生的一個對新生生命體較適合的狀況，而在生命體

³² 請見註 14。

³³ 由於基因或 DNA 在今日所發現的特性還不具備亞里士多德給予魂的意義，所以還有發展及討論的空間。

³⁴ Richard Dawkins(英國人，1941 年生於肯亞事師 Nikolas Tinbergin,1907-1988，獲牛津大學動物學博士，任教牛津大學。)在其 1976 年出版的《The selfish gene》一書中，以「天演論」(Natural Evolutionism)為其基本立場來說明基因的發展狀況，但不可否認的，即使演變發展至今，人類在所有動物中具有最強的基因的條件下，人類仍有不少基因是不如其他的動物，最簡單的例子就是細菌感染及抗體原的抗藥性，都足以說明自私的基因其實就是自取毀滅的基因。

適應外界的環境及逐漸產生的自我意識中，生命體本身仍須有所調整，這一種必然的狀況並不必然全都由基因操控，即使在大自然界人類以外的動物中都可以獲得印証³⁵，因此，如果祇從單純的某些基因現象及生物史的發展狀況，來指稱所有的生物都是受到物競天擇的影響，則就失之過簡，

由於生命的複雜性，生命的基本原理至今仍是生物學家(Biologist)、生物社會學家(Bio-Sociologist)及生態學家(Ecologist)最有興趣的課題，他們的興趣不是在那些已經研究出來的成果，而是在那些已是生命的事實卻沒有任何科學實証証據的事情上。例如合群性³⁶，雖有某些特定的生物具有此項特徵，但也不是全種屬的生物都具有同樣勤奮、合群性的行為，即使在那些素為生物學家所稱道的螞蟻(Ant)、蜜蜂(Bees)及鯨魚(Whale)的族群中，都不例外的有差異行為的發生，所謂的社會性(Social)或社會化(Socialization)行為，是否真如某些社會學家或哲學家所謂的是天生的，是無法從自然的生命現象中去發現的。因此在使用排除法(The Method of Elimination)之餘，祇有一種可能性就是外加的，也就是在自然或本性生命發生之時，有一超越自然的外在力量賦予某些生物，甚至同一種種屬中的某些特定生命具有某些特定稟賦，這種說法雖然不是實証學者所樂見，但也是無可奈何。因此達爾文使用突變(Bioscience Mutation)這一說法，至少可稍彌補實証學者心中的遺憾。

但是，問題並不如此簡單的就解決了，因為突變是在述說一種不定的狀況或一種力量，但是當把他放在一組具有同樣行為特質卻和基因無關的行為上去考察時，突變說反而成了一種不但不能自圓其說，且成了一種自相矛盾的說法³⁷，因此排除法繼續發展下去的結果是，這一個外在的、超越本性的力量，就成了必須的且是不可或缺的³⁸。至此，任何關心生命的學者且是忠於學術規則

³⁵ 有些動物在人類的訓練下會有些近人的行為，甚至有些動物在與人類處久之後失去了返回大自然與其同類相處的能力，這些都足以說明有些基因是具有決定性的功能但不是全部，而其所能決定的部分似仍在動物的野性本質上，而非動物的內在能力中，此可參考 Edward O Wilson(美國人，1929 年生於美國阿拉巴馬州，1955 年獲哈佛大學生物學博士，現擔任哈佛大學生物學研究員。)所著的一些著作如《The diversity of life》1992，《On human nature》1993，《The Ant》1994 及與 Charles Lumsden 合著的《Genes, Minds and Nature》1996。

³⁶ 除了合群性之外還有好奇心(Curiousness)創造性(Creative)仁慈性(Charity)及愛慕性(Intimate)等非基因本質的特性。

³⁷ 突變說本身就隱含了否定性，最簡單直接的說法就是，既然是突變就不一定是必須；而其予盾處即在於既不是必須的又何必發生，既發生又如何可能是不必須的？

³⁸ 彌爾(John Stuart Mill)當初對排除法的設計是為了對付因果律的，結果反而可以用來證明因果律。

的人，都必須接受有些生命的能量不是來自生命本身，而是來自自身生命以外的力量，更甚而有些學者承認連基因都有接受外在力量的能力。

如此，超性生命的說法就成立了，但是在此要更進一步指稱這一超性生命就是靈魂(Soul)時³⁹，則已不是生物學家的任務了。但是由於在經歷了十八世紀以來的科學主義風潮後，用科學實証法証明一切事物的效應，使得以往傳統証明靈魂存在的方法成了不可能的事時，雖然使反神論(Anti-Theism)者確實得意了一陣，但基因理論的發展卻使得靈魂存在的理論反而更得到了支柱。例如，基因學者發現生命的基因是有固定的數量，當其數量完整時，生命就處於健康的⁴⁰狀況，反之就處於疾病的狀況，少於某一數量就會死亡⁴¹；這些研究結果不但証明了聖奧古斯丁(St. Augustinus 354-430)的「惡是善的缺乏」(Carentia Boni)的理論，更說明了基因整體整合的能力是基因本身的善的意義，從此更可以說明生命本身因基因整合的秉賦，其內在就具有了追求完滿的能力。但是由於每一個基因的競爭性⁴²，使得整合的力量無法由單一的基因產生，必須由外力的力量使基因聚合成為一個整體；在這些理論中，基因個別的能力有一點像萊比尼茲(G.W. Leibniz 1646-1716)所說的單子無窗戶，但整合的能力卻有點像柏拉圖(Plato 427-347B.C.)所說的全體大於部分的總合中的總合的能力及萊比尼茲所說的預定調和說。在這些理論中都足以說明生命的整體是超越個別的基因的，而這種整體的力量就是亞里士多德所說的靈魂的力量，也就是所謂超性的生命了。

也就是由於人所具有的超性生命，知情意的生命，人的生命的哲學也就產生了。

三、生命的哲學

生命的哲學是指一個人在發展其生命的過程中，所須具有的意義與價值，

³⁹ 于樞機以為靈魂來源的說法有三種：一種以為是神體的分裂，一種以為是由父母所生，一種以為是由神所造。在前述理由中，第二種是不可能，第一種是不必須，因此他主張第三種。出處見前註 8。

⁴⁰ 所謂健康，不祇是指基因數量之完整，且是指因基因因其之完整使得彼此之連結及動作都具有活躍且主動性，如對人而言，則因之而有的活潑、主動、積極、合群、樂觀等的心情及行為都是。

⁴¹ 最近榮(榮民醫院)陽(陽明大學)小組及海外學者的研究發現，每一生命種屬都有其固定的基因數量，在這些數量中固定分布於全身의各種器官，每一器官的基因數量穩定時該器官即為健康，不然即有病。

⁴² 就如 Dawkins 的《The selfish gene》中所說的基因特性。

他不但要清楚其生命能力的可能內含，也要知道生命發展的方向與目的，如此才有可能使其生命過得既好且豐富。

(一)生命的內含

從希臘哲學家赫拉克利圖斯 (Heraclitus Ponticos ca544-584 B.C.) 提出哲學 (Philosophy) ⁴³ 二字時，就在說明追求智慧就是人生的目的，以後智慧的定義就有了二義：一是指方法，一是指目的。

從方法而論，智慧當是探求一切事物最有效的方法，其他的方法如果比智慧更有效的话，則其他的方法就當稱為智慧，而一切事物達到最後目的時，這種方法其實就是標準，標準在今日雖有多種解釋，但是作為評斷的方法則是一致的⁴⁴，在使用這種評斷的方法來評斷事物時就有了真假，是非，成功失敗的評語，因此，在此一類評斷的方法中就產生了絕對性⁴⁵，除非這種方法被推翻或有新義，不然這種方法將一直是這類事物的最後的、絕對的標準，如此繼續推論下去，一直到這類事物擴大到全體事物時，這種標準也就成了真理，成了人類共同的最後標準⁴⁶。而這樣的標準如何產生呢？

一是向上之道，就是由現象推論到本質，效果推論到原因，部分推論到全體，偶然推論到必然。另一就是向下之道⁴⁷，由真理本身將標準分施在大自然的各種事物之中，由大自然去顯發。

在這二種方法中，不論那一種，祇要願意接受邏輯推論的規則的人，都必須接受智慧是智慧者的產物，此智慧者乃是最後的智慧者、萬事萬物最後的原因，如此，當我們要過一個「有個人生活，有團體生活。在個人生活中，則又包含物質生活和精神生活。物質生活不外乎衣食住行，因為他脫離不了經濟條件，所以也稱為經濟生活。此外還有審美評醜的藝術生活，探奇索隱的智慧生活，行善避惡的道德生活和超凡入聖的宗教生活。」⁴⁸時，必須先接受智慧者

⁴³ 哲學的原義就是在運用智慧 (sophia) 和道 (logos) 結合為一，這也是希臘哲學家特別是希臘三大哲人 (Socrates, Plato, Aristotles) 的共同目的。

⁴⁴ 在自然科學發展之後評斷的方法有許多不同的名詞如 Criterion, Postulate, Standard 及 Paragon 等，但不論其義是判準、設準、標準或典範，但做為一類事物的共同規範則是確定的。

⁴⁵ 許多行為主義學者或行動理論學者，極為小心使用典範或規範，而要使自己的主張中立 (即是所謂的客觀以與絕對有所區分)，但不可避免的任何學說 (包括自然學科、社會學科或某些人文學科，) 祇要一有說法 (除非不能定論) 或主張，中立性就消失了，而狀況是，祇要有事實就是一種價值。

⁴⁶ 類比推論或大家所熟悉的間接推論法 (包括演繹法及歸納法)，都會引導到相同的結論。

⁴⁷ 向上之道指人的追求，向下之道指大自然的分受。

⁴⁸ 于斌著人生哲學概論，益世報二五期 10213 號三版，1947 年 4 月 20 日出刊。

才有可能充分的享受智慧的生活。

如此，我們知道生命的內含包含了物質生命和精神生命。在物質生命方面我們要使我們的生活及身體維持良好的及符合經濟基本條件的生活就可以了，如果太過富裕或不足都會使我們的身體造成傷害。但對精神生命而言由於精神不需要物質作為其發展的條件⁴⁹，因此可以有不受限制的發展，同時愈豐富愈好，在這方面生命至少要有四個內含。就是：探奇索隱的智慧生活，行善避惡的道德生活，審美評醜的藝術生活和超凡入聖的宗教生活。這也是自古以來所有中西思想家共同的理想與生活內含。這四種生活在今日而言就是真善美聖的生命內含。我們可以將這四種內含做一表格再作說明：

	目 的	內 含	方法	生命呈現
真	追求真理建立生命目標	充實知識的智慧	學習	有智慧的人
善	善待生命建立社會關係	發展辨別的價值	力行	能生活的人
美	美化人生建全美感經驗	建構審美的能力	經驗	會欣賞的人
聖	終極關懷建立生命情操	完成生命的理想	洞察	常喜樂的人

- 1、探奇索隱的智慧生活：人和其他動物的不同之一就在於人有好奇心，由於好奇心使人勇於向不知探尋，如此，就逐漸建立了人的知識系統，使人可以根據此一系統累積知識、建立智慧、發展人的生命目標，由於人無所謂的先天的知識的內容，所有知識的發展都是由後天的學習得來⁵⁰，因此人類世界的智慧也是靠知識的累積而產生的，人如果不學習，就幾乎得不到任何他可以生活下去的條件，相反的知識愈豐富、學習能力愈強的人，就愈有發展成為有辨別力的人，他愈能辨別他的生活就愈能符合他自己生命的期望。

從另一方面說，發展知識的目的、建構知識辨別的方法，都是在幫助人獲得事實的真相，使人可以按照真的知識去生活，但是不可諱言的，在人類

⁴⁹ 唯物論者（Materialism）及經驗論者（Empiricism）以為精神是由物質所引發，沒有物質便沒有精神，但從實際觀察知道，如果物質由生命引發則物質可決定精神，但事實上就人而言，是人的精神在作用這，在今日基因的特性研究上就可以知道。請見註 42。

⁵⁰ 理性主義者（Rationalism）以為人有先天的觀念，經驗主義者則否認，以為一切的觀念都由後天的學習而來，甚至連能力也都是後天的，但士林哲學（Scholasticism）則以為人雖然沒有先天的觀念，但能力卻是先天的，因此人生而具有平等性。請見 Copleston 著西洋哲學史第二冊。

知識發展的歷史中，卻有許多假知識，甚至錯誤的知識的產生⁵¹，這些知識違反了生命的目的，傷害了生命的尊嚴，不但使人生命的價值減低，甚至還縮短了，結束了人的生命，例如那些自以為自己優秀的民族，在宣揚其優秀、發展其優秀理論之餘所引發的戰爭（如納粹主義或法西斯主義），以及那些祇宣揚人的無能、悲哀的悲觀主義者的著作（如主張意志論的尼采及悲觀主義者叔本華）及主張人和動物一樣可以不顧倫理的享樂主義的主張的不符合人性尊嚴的生活，都是喪失了追求知識的意義與價值，因為在自由與尊嚴之間，尊嚴遠高於自由，人的目的應當是在維持其尊嚴的條之下如何去使用自由，而不是為了使用自由而不在乎尊嚴⁵²。

因此，發展知識的目的，就在探奇索隱之中建立能充實知識的智慧，使人可以逐漸的、完全的揭露人的生命及世界的真相，使人可以完全的生活在真相的世界中。

- 2、行善避惡的道德生活，所謂行善避惡，就是要有一套能夠使自己在現實生活中如何獲得使自己滿意及快樂的生活的準則，一個不能行善避惡及不能辨別善惡的人，在他的生活中必然常充滿了掙扎、衝突、失望及痛苦的心情，因為在人類社會發展的過程中，人類為了建立一個適合人類並能使人快樂生活的世界，人類早已有了一套價值體系⁵³，這一套價值體系是由前人經過許多試驗、力行及生命所累積下來的智慧⁵⁴，並提供了現代的人類及後世的人的生活參考及選擇，雖然不敢說完全有用，但在經過思考及比較之後卻可以減少許多無謂的時間及生命的浪費，如果我們在現實生活中完全不採用前人的經驗及方法，則一切都要從頭開始，如此我們又如何能有充裕的時間及足夠的方法幫助我們達到生命的目的，甚至去享受生命呢？因此，在建立我們行善避惡的準則時，前人的經驗，社會的準則以及個人的態度都當是思考的共同內容。

這一套價值體系的條件必須在：滿足人的現實需要，提供未來發展的可能

⁵¹ 真（英文 Truth 拉丁文 Veritas）在原文中都是對事實真相的揭露，所謂真相不是主觀的意見，而是客觀的證據，在此所指的客觀，不僅是指科學證據而已，甚至有的時候連科學證據都是假的。

⁵² 行為主義者（Behaviorism）斯金納（Skinner）在其《在自由與尊嚴之外》（Beyond freedom and dignity）的著作中就是如此主張。

⁵³ 所謂價值體系（Valuable System）本身具有完整性、連貫性及適切性。

⁵⁴ 人類由穴居到定居、到畜牧、到農耕、到工業、到今日的電子時代所累積下來的知識已足以符應人類的日常生活。

及能與他人相處的條件下才是可行的⁵⁵，不然的話，缺乏任何一項條件都無法使自己有效的去行善避惡。

(1)從滿足人的現實需要而言，人有物質及精神上的需要。

物質上的需要可以從最簡單的，食但求飽，衣但蔽體，住但蔽風雨，行則安步當車到食不厭精，華服美屋，高軒亮車，美不勝收都是可能的選擇，而這樣的選擇不是憑一己的想像就可以辦到的，必須有相當的物質條件才可能辦到，而這些物質條件又要在社會規範下去賺取或獲得，雖然這些條件可能會因著社會的發展而有不斷的改善，但不論改善到何種程度都會有不足或厭膩的時候，那時人類會再研究如何更改善人類的物質條件，而人類又須隨著這些條許的改善更去努力賺取或更新(如電腦的升級幾乎是每年都要做的事)，在如此不斷循環物質的條件下(賺錢為了改善生活，到了某一程度生活不滿意又再努力賺更多的錢過更好的日子)，人似乎永遠是心勞力拙，力不從心而無法建構自己安定的生活環境，因此我們可以說物質的現象需要是永遠不會滿足的，為什麼會有這樣的心理現象呢？就是因為這種不斷改善的心理需求並不是來自物質條件而是來自精神上的需要。

從精神上的需要而言，那是一個對自我意識建立的需要，一個人要有自我，必須有自我意識，不然他就不知道他是誰？他在作什麼？他要作什麼？他能作什麼？而在建立自我意識中，他不但需要有自我認識、自我察覺甚且還要有自我發展的能力，雖然有許多心理學家根據人的發展歷程，描繪出人在精神上的渴望，但事實上他們大部分都是從實証的生活事實上去立論⁵⁶，這本來是一種非常簡捷而清楚的方法，但對於精神生活的本質卻無法有清楚的說明，由於精神不需要物質的支持，是超越時空的，因此精神具有無限的性質，當人的稟賦中具有精神的部分時，就表示人已從物質的安於現狀的部分跳脫出來，成了具有追求永恆的成分，這也說明人在物質的享受方面不論多麼豐富，都會有不足的時候，這就是精神的作用。精神生活要求我們要有一個完滿，永無遺憾的幸福，如果在人世間可以追求到的話自然最好，如果追求不到的話，人祇有離開物質世界進入精神世界去發展自己的理想，這也就是為什麼人文藝術家們

⁵⁵ 這三個條件在價值體系中是屬於完整性及適切性的，因為對生命的演義而言，這三個是最基本的。

⁵⁶ 像心理學家 Erikson 所主張的六大需求，就是從物質條件上著眼，而逐漸上達心理層面，而 Adolf 在其《Mental health and adjustment》中，則將人生分成六大階段，每一階段皆付以生理及心理成熟的條件。

可以離開現實世界去創造一個美麗的樂園，更有的宗教家們為人類的苦難發展了一個更令人嚮往的天堂。精神生活的美好就在能使人從有限走向無限。從此看來，人在物質生活得到適當的滿足後，人的最現實的需要其實是精神生活的滿足，甚至還有人在缺乏物質條件下仍以精神生活為其人生目的，這或也可以說明精神生活的重要了。

（2）提供未來發展的可能

在我們所建立的價值體系中，如果祇是滿足於現實生活的需要而不能提供我們未來發展的可能，則這樣的這樣的價值觀必然不能長久，而一個價值觀要能提供未來發展的可能必須建立在超越性與普遍性的基礎上⁵⁷。所謂超越性必須是最好的、最高層的、是超越時空的、在一切物質價值上的，而所謂普遍性則是人性的共同需要、也是人性的共同基礎，這個基礎就是人的尊嚴、就是人的向上、向善、追求幸福的一種要求，不論在我們的現實生活或非現實生活中，追求美好、追求至善可以說是一稱普遍的要求，在這要求上，要求最好，基本上就是人性的本質，因此當我們說價值觀的條件是以超越性及普遍性為基礎時，其實就是以人的來性為其目標，祇是因為物質世界的千變萬化，使得「五色令人目盲，五音令人耳聾，五味令人口爽，馳騁田獵令人心發狂，難得之貨令人行妨」⁵⁸而忽視了精神生活的重要及價值，一旦物質生活再也無法改善時，才會覺得精神生活的重要。因此，價值觀的建立不但要能滿足成們現實的需要，也要能提供未來發展的可能。

（3）能與人相處的價值觀

在發展自己的價值觀理想之中，除了保護自己使自己能夠獲得自己渴望的幸福時，其中相當重要的一項價值觀，就是承認及接受他人和自己具有同樣的價值及意義，不會因為任何種族、國家、地域、膚色、性別甚至宗教而有不同，每一個人都具有同樣的地位及尊嚴。在如此的條件下，自然會有發自內心的真誠，願意與他人相處，願意接送他人的忠告，誠懇的與他人交友，彼此互相尊重、互相幫助，共同促進社會的發展、世界的進步、人類的共同幸福。

3、審美評醜的藝術生活

人的精神生活的另一項特徵就是會欣賞，他不但會欣賞大自然及其產物，也會欣賞他人及自己，更會欣賞那些由人所製造或創造的美好事物，由於人的欣賞能力使得人在價值的層級上更上一層樓，在現實生活的知識及道德外，美

⁵⁷ 價值觀另外還有二項條件是層級性及現實性。

⁵⁸ 見《老子十二章》。

化了人生，使人的生活更豐富了，特別是當美須建立在和諧（Harmony）的特徵上時，無疑的美給人生提供了一項極為重要的特徵，就是生命的意義必須在和諧中達成，而這樣的和諧首須在自己內和諧，所謂的身心靈的平衡⁵⁹，就是在講求身體的發展必須和心理的成熟及精神上的修練要達到一致性，如果身體已發展成熟，但心理上仍有許多困難，精神上也未有足夠的體認及修養，則他在面對人、事、物上必然會呈現出不諧調、不和諧的狀態，因此所謂的藝術生活並不是要求大家都成為藝術家，而是要求大家都要有藝術的精神。所謂的藝術精神就是和諧的、追求美的精神，但在一個人要有和諧之前，他自己必須是一個已整合的人，也就是身心靈都獲得完整發展的人。

4、超凡入聖的宗教生活

宗教⁶⁰在今日，特別是在中國，近百年來受到極大的歧視，先是在五四運動時期受到挑戰，以為宗教都是一些愚夫愚婦的迷信行為，接著是共產黨將宗教視為人民的鴉片，以致使得宗教在學校及社會上的發展受到極大的限制，直到近幾年來，台灣隨著自由民主多元化的腳步才逐漸開放。但是我們在檢討宗教時，宗教真的如他們所言是迷信的嗎？

首先，我們從事實觀察那些創立宗教的人是一些什麼樣的人⁶¹；接著，我們再看那些追隨者他們做了些什麼⁶²；最後，我們看宗教在人類歷史上做了什麼貢獻⁶³；就可以知道前面那些說詞都不是真實的。祇是因為那些人是無神論者，他們為了反對宗教，才會用盡各種言詞來侮辱宗教，而諷刺的是當他們年老或臨終時，有的人又從事宗教研究或皈依了宗教⁶⁴。由此可知，宗教是人類生活的精華部分，是精神生活中的高峰經驗，祇有真正有過宗教經驗的人才會知道生命的意義與價值。

而我們在此所強調的是宗教中特別強調的情操，也就是情懷，宗教的情懷不但是敬天愛人、悲天憫人、痾嚙在抱，更是愛人如己，將他人的苦難視為自己的苦難，努力改善世界，建立一個祥和的社會。因此正信的宗教是勸人為善，

⁵⁹ 身（Body）心（Mind）靈（Spiritual）的平衡指的就是生理、心理及性靈上的諧調。

⁶⁰ 宗教（Religion）在中文的辭典中都是以「神道設教」來定義（見辭源宗教條），但在西文中，宗教一詞原文指的是在現代的辭典中則是指相信超自然力量存在，此力量能創造及控制宇宙。

⁶¹ 像耶穌基督、釋迦牟尼、默罕默德他例都是聖德出眾，身體力行的改革者。

⁶² 在基督教、佛教及回教的信仰者，他們建立了人間的希望，生活的目標，生命的價值，使人知道生命發展的方向。

⁶³ 宗教在文學、哲學、藝術、建築、社會制度上的貢獻，遠超過所有政治人物或國家能做的，因為他是跨國際的是建築在人類心靈上的共同需求上的。

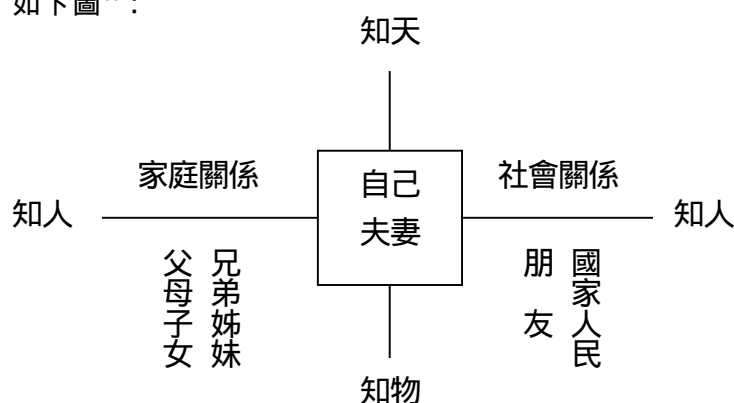
⁶⁴ 像胡適之晚年研究神會和尚、唐君毅接受了基督教。

自己誠誠懇懇的待人處事，將人類社會看為一個大家庭，大家都是兄弟姐妹彼此要相親愛。

由以上所論，我們知道生命的內含是以真善美聖為其內含，祇有這樣的內含才能幫助我們達到生命的目的。

(一)生命的目的

生命的目的在發展自己，完成自己，但如何去發展？去完成？按中國人傳統的說法⁶⁵，就是將自己立於天地的中心，橫面發展人際關係，縱面伸向天地建構天人的來往。如下圖⁶⁶：



祇有在這樣的關係中，人的生命的目的才會清楚，也就是要在知人、知天、知物三方面去建構及發展：

(一)知人

所謂知人，包括知己及知他人二者，而在知人之前，首先又須知道人是什麼、人的意義、價值、內涵及目的是什麼，如此以後，才可以討論如何去知人。也正如前面所說，人是被生的、被造的，在被生、被造之時，人同時有了物質與精神二個層面，這二個層面：從人之被生、被造的源頭而言，物質層面是動物性、獸性的，精神層面是屬神的、神性的；從人的時空性而言，物質層面是從屬於時空的、是有限的，精神層面則是超越時空、無限的；從人的本質而言，物質層面是為己的，精神層面可以是為他的；從人的價值追求而言，物質層面是向己、向內、保守的，精神層面是向他、向外、開放的；而從人的目的及結局而言，物質層面是趨向於毀壞、死亡的，精神層面則是趨向於不朽、永生的。

因此，人的目的就在追求開放的、不朽的、永生的、屬神的、神性的生命。

⁶⁵ 中國人所說的頂天立地，孔子所說的知我者其天乎，孟子所說的盡心知性以知天等都是。

⁶⁶ 請見拙著《人生哲學》第五編、道德生活，三民書局 1984 年 3 版。

雖然這二者都是人的本性，但精神層面比物質層面更是內在於人的基本需求，更是人的內在目的，這也就是所謂的「幸福」，也就是說人生的基本問題，在追求圓滿的幸福，以後再從有限到無限，得到永恆的幸福。不論從物質層面或從精神層面來看，追求幸福都是人的基本目的，但是圓滿的幸福、無限的幸福，則祇有精神層面才能追求得到；既然人的目的在追求無限的、永恆的幸福，則知人的目的就須以發展此條件為內涵。

由此可知，知人首先就在知道人的意義、內涵及目的了、既能知道這些，則知己、知他人就可以在這種普遍原則上了解了。所謂知己，就是要知道自己的理想、自己的目的在那裡，其次就是要知道自己的個性如何、自己的能力有多少，最後，就是要知道如何去完成自己的理想、達到自己的目的；而在知他人方面，首須建立自己客觀、公正、符合人性意義及價值評論的準據，再去與他人相知、相處，才能在知人方面得到最大的滿足。

(二)知物

所謂知物，就是中國人所說的格物；所謂格物，在今天可以叫做自然科學⁶⁷；自然科學的目的是為發現真理；但什麼是真理呢？是祇有現象和事實嗎？我們都知道很多事情的現象不代表就是它的本質，而有些事實不代表就是全部的都是事實，更不能說全部的事實就是全部的真理，在現象——事實——真理之間是有著相當大的差距，而科學的研究常是因為現象的發生而去尋找現象背後的事實，當事實被尋獲之後，也祇是此一現象的事實被尋獲而不是全部的事實被尋獲，如果自然科學工作者或附從者⁶⁸以為某一事實的尋獲就是對過去某些不符合此一事實的說法的全部否定⁶⁹，則不是科學工作者所應有的態度，因為科學上的發現常祇有部分的發現，還有更大的部分未被發現，因此後來的科學工作者在既有的基礎上繼續研究時，就很容易的將前人的研究推翻而有新的成果⁷⁰，而在科學剛開始啟萌的年代中，許多工作者及附從者不僅未建立科學的精神⁷¹，甚至連科學研究者所應具備的基本態度都沒有，結果在大家都在無

⁶⁷ Science (拉丁文是 Scientia) 在希臘時期指的是哲學，後來又稱為學問。

⁶⁸ 在此是指法國人孔德，猶太人愛因斯坦及西方和中國五四運動時期某些附從科學的人文學者，即使對愛因斯坦如此專業的科學研究者也都提出了批評。

⁶⁹ 例如西方的反神主義 (Anti-theism) 者及中國的打倒孔家店者。

⁷⁰ 這已有太多的証據可以証明，即使在今天科學如此發展的狀況下，宇宙中仍有超越前人所有成就總合的事實未被發現，如大到所有的星球，小到人體的奧秘都是；于樞機在他的年代中，祇有對在他之前的人作評論。

⁷¹ 如虛心、誠懇、實事求是、有一分事實說一分話等。

知的態度下，率爾推翻過去的理论以致造成無可彌補的傷害⁷²，結果是，不但不能知物反而成了反知物了，因為科學本身是為發現真理，是一個進步現象，而科學的應用，不能因為人文的進步不如自然科學，因為人的修養不夠，居然可以將之視為一種新的威脅，這是對生命及他人的不尊重。

我們在此所指的生存威脅在今天來說顯然是一件眾所關心的事，如人類過度的開發資源，造成生態環境的失衡，功利主義的盛行更加助長了人類生存環境的破壞，彌補之道就在於建立知物的正確之道。我們以為如果不能建立人的正確人生觀、價值觀，則人所作的一切都會使人受到傷害，由於一切的科學都是人所發明出來以改善增進人類世界的，科學本身祇是工具，使用工具的人才會造成工具對人有益或有害的結果，人使用工具的觀念是否正確才是主因。文生有在知人、知物、知天三者皆有正確觀念的人，才算具有正確的價值觀的人，我們遺憾的以為，由於無神的科學工作者及其附從者的倡言，使大家以為宗教是人民的鴉片、是魑魅魍魎、是一些玄學鬼⁷³搞出來騙人的東西，以致使得宗教的研究無法符合今日人類需要的發展⁷⁴，也使得知天的工作變得極為困難，祇有加強知天的研究，才能使人生獲得平衡的發展。

(三)知天

所謂知天，對宗教而言，乃是對神的研究，在中國的傳統中對神是有研究的，但到了近代，由於有些學者受到西方無神論的影響而反對一切信仰神及對神的研究的活動，而這些反對的人中對神學也沒有什麼研究，祇是接受西方反神的人或科學主義者的說法，以為他們所說的都是對的；庶不知他們所相信的那些學者的主張早就被人所推翻或批駁了⁷⁵，以致於在講知天時，就有相當的困難，雖然如此，祇要我們有心去研究，仍然是可以做到的，特別是在中國的

⁷² 對過去中國及中國文化的浩劫，西方無神主義的發展，都是對過去人類遺產的破壞。

⁷³ 馬克斯恩格斯等倡言宗教是人民的鴉片，胡適之等以為宗教是魑魅魍魎，是玄學鬼製造出來騙人的東西。見馬克斯恩格斯全集，胡適之等的人生觀論戰文集。

⁷⁴ 在此指的是政府允許大學可以作宗教神學的學術研究，這在於樞機的那個年代是極為困難的事，因為五四時期那些無神論者仍然在主導學術行政，但在今天已有很大的改變，雖然那些人對宗教依然沒有什麼好感，但大勢所趨，已經很難再像從前那樣，唯我獨尊、自以為是了。

⁷⁵ 這可以說是中國人的悲哀，由於當那些支持西方反神思想的學者們在海外留學時接觸了這些人的著作，可是當他們回國後不再有後續的接觸，以致他們就祇有那些訊息因而形成了他們的判斷，另一方面他們雖也常出國，但他們的身份已有改變不再從事研究，以致他們的訊息都停留在過去，更有些學者，從來都不知道這些說法，祇是接受前人的說法，變成了二手傳播，以致於像孔德這樣的說法，居然可以在中國流傳超過半個世紀而毫不自知自己的錯謬。

古籍中。神就是中國古來所謂的天⁷⁶，是中國文化上最重要的因素，如「仁愛」的哲學中的仁愛大家都以為這是我們待人處事的原因，其實這是效果⁷⁷，因為中國主張『仁愛』哲學的目的，是為了敬天，所謂「天生烝民，有物有則。」⁷⁸，「天佑下民，作之君，作之師。」⁷⁹都是這樣的理由。更如周朝的君王自稱自己是天子，在政治上就是要代天行道。根據這個理想，才主張「仁愛」，「四海之內皆兄弟也。」，這就是說明人之所以有向上之心、所以有民胞物與的仁愛之心、所以有四海之內皆兄弟也的胸襟，都不是來自人自己，而是來自於天，天才是這一切優美思想與德行的來源；如果有人妄想以為這些美德與天無關，都是來自於人自己，則作這樣主張的人等於是自取滅亡，因為人的肉體是必然會死亡的；如果以為這些美德和神無關，也等於否定人的精神和神是沒有關聯的，人是自己的神，人是自滿自足的。但不幸的，因為人會死亡，如果人的精神和神沒有關聯，人的精神也將隨肉體的死亡而死亡，那些為人所稱頌的美德、勸福行善，又有什麼意義呢⁸⁰？又何必去行善，去追求幸福呢？因此如果追求不到最後的意義與價值時，這些真的都成了無所謂了。

因此，當我們主張知天時，就是以為天是萬事萬物的最後原因與歸宿，而所謂的知天就是要瞭解這些原則與原因，同時能秉此原則去知人，知物，則就能達成人追求幸福的結果與目的，這也就是所謂生命的目的與內涵了。

四、生命的教育

生命既然是以意義及價值為其追求目標，則生命的教育也當是以此為其基礎。因此在實施生命教育時，教者與受教者都必須從內在瞭解其意義與價值，從外在實踐其意義。如此，在內外兼修的情況下，生命才有符合生命的特質與目的。

⁷⁶ 中國商朝拜上帝，周朝敬天。書經湯誓上說：「我有命在天，不敢不從。」就是在說明人必須知天，才有可能面對人間世的問題。

⁷⁷ 原因和效果在現實間常是互為因果，但在邏輯上則是先有因才有果。中國思想家常以為仁愛是待人處事的原因，其實仁愛是方法，是因為先有人人平等，民胞物與，敬天，才有愛人的效果，這也就是為什麼有些儒者祇停留在人事上、倫理上甚至知識上的原因，而無法更上層樓進入形上學的領域了。

⁷⁸ 詩經大雅烝民。

⁷⁹ 孟子引書經周書逸文。

⁸⁰ 有人以為行善是為自己行善，不是為了他人行善，但是當為自己行善時又是為了什麼呢？亞里士多德在倫理學上主張目的論，他以為人類行為的目的是以幸福、至善為主張，如果行善是為了得到幸福，得到至善，則此幸福或至善仍是有一個高尚的，在我之外的目標。

(一)生命教育的外在基礎

從生命教育的外在基礎而言，教育的目的不僅在教導社會規範，且在分辨社會規範的優劣；由於大部分的社會規範都來自於人律（Human Law），而人律又多半來自於社會的風俗習慣，社會的風俗習慣常會隨著社會的變遷有所改變，既使有些規範未曾隨著社會的變遷而變遷，但也不表示這些規範就必然是符合生命的本質或教育的目的。因此，生命教育的目的必須以能播亂反正、改正錯誤，建構真正的生命意義與方法為其目的。

用什麼樣的方法來建立這種規範？簡言之，在各種社會規範中，最能達成生命教育的目的，就是以倫理的方法來建立這種規範。

因為倫理規範的目的不單要講求規範，更要講求關係，有好的規範，而沒有好的關係，就無法顯出規範的本質，但關係的發生不祇是靠規範所從出，規範是在關係出現之後才產生，如先有夫妻關係，才有夫妻規範；先有師生關係，才有師生規範，但是除關係及規範之外，更重要的是主體性的能力、意識及與客觀價值關係的問題，不能解決這些問題，就無法建立生命教育的基礎。

從主體性（指的就是人本身，是一個具有精神與物質合一的主體）者（Empiricism）或理性主義者（Rationalism）都肯定主體具有認識的能力，其唯一的差別只是在先天上是否就已具有此能力，本文在此所指出者，乃是主體的認識能力是先天所具。

因此，就建立生命教育的外在基礎而言，首須肯定主體具有認識、分辨的能力，而此種能力的目的，則在建立主體的完整性，其次，必須具有建立分辨此種完整性的價值與倫理的關係內含、如此才能言及生命教育的目的。

(二)生命教育的內在基礎

生命教育的外在基礎在建構主體的完整性及與其構成主體際關係的內含，而其內在基礎則在完成生命的目的，這包括下列幾項重點：

1、人的行為與目的

人和其他動物雖都是屬於動物類，但人的行為和其他動物的行為則有相當的不同，這種不同主要來自理智（Reason）的差異。由於在物質上，人和其他動物都同樣的有餓飽渴飲的食色生理需求，也有凍暖避兇的安全心理需求，但對於食色的選擇及安全的條件，其他的動物則祇能依賴環境及本能的賦予，既不能改變也不能創造；而人則不同，人不但能改變環境，也能創造環境，人不但可以將不適合人生存的環境，改變為適合人生存的環境（如物理、化學、電機、醫學及建築），甚且人還可以憑藉想像力去創

造一個人類希望的理想世界（如文學、藝術、政治、甚至建築），這種能力就是理智力（Intelligence），這也是人和其他動物非常不一樣的地方，雖然有許多生物學家、生態學家甚至激烈的生物主義者，以為人和其他動物祇有種類的差異而沒有性質的分別，但從生物的行為事實和結果來看，人和其他動物的分別是非常明顯的，這種差別就在於人的行為是具有理智的行為，而其他動物則不具備這種特質，也由於人的行為是理智的行為，是自主的行為，因此，人要對自己的行為負責，而其他的動物則因其不是自主的行為而不必為他的行為負責。

所謂自主（Self Control）的行為是指，不受環境或生理的影響，而能憑藉個人的想像或意志，自由去選擇的自發的行為（Elicited act），這種自發的行為又稱之為內在行為（Internal act），內在行為不是由生理或心理來決定而是由理智來決定，由於歷來的哲學家對理智的意義有不同的詮釋，如經驗主義（Empiricism）或唯物主義（Materialism）者以為理智由感覺、經驗或物質而來，理性主義（Rationalism）或觀念主義（Idealism）者則以為理性可以脫離經驗而獨立存在，但在西方傳統哲學中以希臘哲學家亞里士多德（Aristotles 384-322B.C）為主流的學派（如 Scholasticism、Realism 等）則以為沒有所謂先天的觀念而祇有先天的能力，他們以為我們的觀念大部分都是後天習得的，這種習得的能力有部分是有後天的但有更大的一部分是來自於先天的稟賦，他們以為那是人在有生命時同時得到的生命力（Vitality）之一，人藉這種理性的生命力除了可以去發展自己在感性、物質及經驗的知識之外，人還可以去發展、建構那些可以屬於自己、建立自己、完美自己渴望的知識或學問，這種理性的欲望是人自己內在的自我要求，是一種自我作主的、自己以自己為目的的行為，是一種由自我意志與自由意識的選擇所構成的行為，這樣的行為必須由行為人自己承擔行為的後果，因此，行為人必須瞭解意志與自由對人行為的意義。

2、意志與自由

所謂意志（Will）乃是一種決志（Make Decision），意思就是在理性上的決定，意志的功能不是生理的，也不僅是心理的，它和衝動無關，也和生之欲望無關，它也不祇是理性的欲望。意志就是一種決定，它決定要什麼、也決定不要什麼，它的決定必須建基在可以作決定的基礎上，也就是建基在自由的基礎上，如果意志的決定不能以自由為基礎，則意志的價值就喪失了，因為所謂的意志就是自我意念的願望，在這種自我意念的願望上，

如果沒有自由作基礎，則又何必要有意志？也就因為意志的決定必須以自由為要素，但意志決定的背景又必須以理性及感性的欲望為內容，以致造成意志決定的困境，這種所謂的困境就是理性及感性內容的不確定性，由於意志不能確知感性及理性的內容及其需求途徑，以致使意志的決志行為受到限制而無法有效決志，另一方面由於理性的欲望是欲真、欲全、欲幸福，而感性的欲望則是欲生、欲滿足，在欲真與欲生兩者之間產生衝突時，意志的決定就成了關鍵。

在中西方傳統的哲學觀念中，常有將意志置於理性及感性或理智與情感之下的說法，以為理智與情感衝突之後的勝方就由意志去決行，其實不然，在西方，從希臘哲學家亞里士多德到中世紀士林哲學家（Scholasticism）多瑪斯（Thomas Aquinas 1224-1274）及當代的哲學家（如 J Maritain, Gilson, G Marcel）等都以為知情意三者是並列的，他們以為意志在理智與情感之外仍可以有自己的決志，既可選擇理智也可選擇情感，不受二者的干擾，但意志的困擾在於它雖可以自行決志，但其決志的內容卻要以理智及情感的內容為依據，因此，意志的決志雖是自由的，但其決志的內容卻是不確定的，在此情況下，意志的決志本身不是問題，問題在於意志本身。

既然理智的欲望是欲真、欲全，感性的欲望是欲生，那麼意志的欲望又是什麼？直言之，意志的欲望是欲善，意志的欲善必須以行為主體的具體行動來實施，而行為的抉擇又須依賴行為主體的抉擇，由於意志具有自由決志的能力，而其抉擇的條件必須以能否自由抉擇為前提，因此，問題就落在自由的意義上了。

自由(Free)，在西方哲學史上是一個極為重要的課題，許多哲學家對自由都做過極為深入的探討，歸結起來可以有二種說法：一是就其積極與消極的意義而言，一是就其內在與外在的分類而言。從其意義上說，其消極的意義是不受限制，其積極的意義則是可以為所欲為。從其種類來說，所謂的外在自由是指個人外在行為、動作上的自由，內在自由則是指心理上及思想上的自由。外在自由由於受到物質身體的限制，不可能不受限制、為所欲為；祇有內在自由，由於是精神上、心理上、意念上的自由，沒有物質的限制，所以可以不受約束，為所欲為；但是由於意志的欲善使得意志決志的自由不能毫無限制作出相反意志本身欲望的決定，它必須以善為其抉擇的對象、方向及內含，所以中古世紀哲學家奧古斯丁(Augustinus 354-430)才會說自由是一種追求幸福的權利。也因此，所謂意志自由，其實就是概

念的同意與責任承擔的問題

3、同意與責任

所謂同意 (Agreement)，乃是行為主體接受自己的理智的判斷、情感的宣洩、意志的抉擇，也就是說行為主體不但明白自己的智情意的作為而且接受自己的智情意的行為，這種行為不但包括概念上的認同，也包括不是先天可以決定的，因此在主體上理智對事物認知清晰的程度，以及在對象上客體事物顯露的清晰度，都會使同意行為的同意有程度上的差異。

由於同意行為是行為主體自己自由決定的主動、自主的行為，因此，主體對其主動、自主的行為要承擔其行為的結果，也因此，有全部的同意行為就要承擔全部的責任，有部分的同意行為就要承擔部分的責任，但是不可否認的，在有些同意行為的抉擇過程中，許多行為的抉擇可能並沒有充分使用理智的反省及判斷，更甚而大量的使用情緒，其結果就使得同意行為的後果及責任成了難以釐清的狀況，因此，要能有效的承擔倫理責任就必須要有適當的情緒的操練、以免使得責任因情緒的作用而不明，另一方面，既然同意是主體的自主、自決的行為，則主體也須對經過主體同意或不由自主的行為及抉擇承擔責任，而主體在抉擇的過程中，其抉擇的價值體系及模式也常會左右抉擇的內含。

4、倫理價值與良心

倫理既具有普遍性，則良心的意義又何在？中國哲學家（不論是儒家、道家、墨家或法家，特別是以儒家為主）常將良心視為倫理價值的標準，以為祇要能守得住此心（王陽明），人就是好人，人就可以成為聖人，同時也認為人人皆有此良心，因此中國哲學常將良心當成天理（孔子、孟子、朱熹、王陽明等）。但從西方哲學家及倫理學家（如 Realism, Scholasticism, Idealism, Stoicism 等學派及希臘哲學家 Socrates, Plato, Aristotles, Chrysippus, 中世紀哲學家 Augustines, Thomas Aquinas, 近代哲學家 I, Kant, Hegel, 當代哲學家 S, Kierkegaard, G, Marcel, J, Maritain 等）對良心的觀點言之，良心並不完全如上所述，他們以為從良心的結構來說，良心是人的一種倫理機構；從其功能來說，它是倫理善的主觀的來源；它是一種聲音，要求人能遵循真理；由於良心不是真理，它祇是一個收聽真理的器官，它也不是善意，因為當惡意將人的理性汨沒時，良心仍會發出聲音，因此他們才稱良心是 Conscientia 或 Syneidesis（此為拉丁文，英譯成 Conscience，中譯就是良心）。

因此，從上所述，良心可有下列數項功能：

- (1) 它有保存自我的功能，良心在從事任何活動時，其目的都在保存自我，它不會因為情欲的需要而傷害到自我，也不會因為意志的不當堅持或理性的不符需要而使自我喪失，它努力發出警訊、作成判決、提出譴責，目的就是要使自我的人性、價值及尊嚴得以保存。
- (2) 它有面對現實、堅守原則的功能，良心的目的在求全人的發展，良心本身不是高標準，但它要求人能達到做人人格的高標準，它要求擇善固執，它永不放棄，它比意志力更堅定，它要求智情意都要符合良心的要求。
- (3) 它是真理的呼聲，雖然良心不是真理，但是良心卻是藉著我們四週之物認識、遵奉真理的原則，使自己成為和真理一致化的人。

因此，良心的基本要求就是要求我們要按真理的本質去生活。

既然，我們理解生命的目的在追求人際關係的和諧，人格的高度發展，生命的圓滿，則倫理與良心的目的當是一致的，也祇有在此一致性下，人的意義才能獲得完整的解答，生命教育的基礎才算達成。

五、結論

從以上所言，我們可以體會到生命教育所以重要，就是因為人在受教的過程中，其目的就是一個將自己的生命不斷地提升，不斷自我發展的過程，不論是自我實現、自我尊重或是自我要求、自我反省下，其意義都是建立在對生命的體認和肯定上，所以，生命教育的目的是在能幫助我們自己及我們的學生們，甚至讓我們整個社會都因為能有完整的生命教育，而能夠建立起一個不但包括我們人類生活的理想，也是整個社會發展的完成。

生命教育的倫理學基礎

孫效智

【作者簡介】

孫效智，籍貫山東莒縣。國立臺灣大學資訊工程學士、國立台灣大學哲學碩士、輔仁大學道學碩士、慕尼黑哲學院哲學博士，曾任：兩儀科技股份有限公司高級軟體工程師、台大哲學系專任講師。

現任：台大哲學系專任副教授。

摘要

本文之作的目的是要對倫理學進行一種導論工作，以提供有心從事生命教育的中小學教師有關倫理學知識的基本素養。文分六部分，第一部份先釐清「倫理」與「道德」這兩個概念的內涵，並賦予它們一個操作型定義，以為討論的基礎。第二部分則說明倫理學的內涵，並將哲學倫理學與其他研究倫理問題的學科區別開來。第三部分勾勒倫理學的體系，指出倫理學所包含的三大問題領域。最後三個部分則針對這三大問題領域分別加以說明。首先是「what」問題，這個問題涵蓋了後設倫理學，基本倫理學及應用倫理學三大領域。其次是「why」問題，探討的問題是「人為何應該道德」。最後一個問題是關於如何內化或落實道德的「how」問題。

關鍵詞：倫理學，道德哲學，描述倫理學，後設倫理學，規範倫理學，基本倫理學，應用倫理學，生命倫理學。

引言

作者在「生命教育的內涵與哲學基礎」¹一文中曾明確指出，生命教育應包含生死、宗教以及倫理教育等部分。生死與宗教屬於終極關懷的課題，旨在確立生命的意義與方向。倫理則涉及生命的實踐，旨在啟發學生的人格情操與道德思辨能力。由於倫理方面的真知與力行是每個人邁向理想生命境界所不可或缺的條件，因此，紮實的倫理教育是生命教育至為緊要的環節。然而，倫理教育常常流於形式與八股，中小學教師應具備怎樣的條件，才能提供紮實的倫理教育呢？我想這主要可以分「學」、「養」兩方面來談。「養」指的是老師的人格修養與生命境界。這是老師「身教」的基礎。「學」則指老師在倫理教育方面的理論素養，這是「言教」的基礎。

倫理教育的理論可以分兩個部分，一個是德育理論，一個是倫理學。簡單地說，後者探討何謂倫理與道德，前者則依據教育原理，將這個探討以適齡適性的方式，通傳給學子並啟發他們的倫理思維。就筆者所知，我國師範教育體系固然十分重視德育理論，但卻相當忽視倫理學。結果是，中小學教師在師範養成過程中，多半沒有接受倫理學薰陶的機會，以致教師自身都無法進行嚴謹的倫理思考及價值澄清，那又如何能啟發學生慎思明辨的能力呢？筆者認為，倫理教育流於「說教」的重要原因之一，除了教師本身的生命熱力不足外，倫理學理論素養的欠缺大概也是不容否認的現象。

本文之作正是要針對倫理學進行有系統的導論，以提供有心從事生命教育的中小學教師相關的基本素養。至於中小學生命教育應包含哪些倫理方面的課程，則不是本文所要處理的對象。這個問題應該由倫理學家與德育理論專家共同來探討，而不該由前者單獨來回答。

一、何謂倫理？何謂道德？

簡單地說，倫理學就是研究「倫理」與「道德」的「學問」。這節先說明「倫理」與「道德」，下節再談「學問」。有關「倫理」與「道德」的異同，學者們

¹ 孫效智，2000，1-22。

有許多不同的看法。有認為「倫理」意涵比「道德」廣者；² 有持相反意見，認為「道德可以包倫理，倫理不可以盡道德」者；³ 還有指出兩者之間層次不同，「道德」涉及個人，「倫理」涉及群體，故無所謂何者較廣，何者較窄者。⁴ 我認為這些看法都對也都不對，關鍵在於定義，而且在於「唯名定義」。先解釋一下什麼是「定義」。粗略地說，定義分兩種，一種是唯名定義（nominal definition），一種是實質定義（real definition）。前者的目的是賦予字詞以特定意義，後者的目的則在於探究字詞之特定意義所指涉的觀念或事物的客觀本質。此處有關「倫理」與「道德」的不同看法，源於唯名定義的差異。一個人在唯名定義上如何理解「倫理」與「道德」，自然就決定了他對這兩個概念的關係的看法。⁵ 唯名定義本身是無對錯可言的，只有符不符合「約定俗成」的用法或「訓詁考古」的問題。而就學術討論而言，重點不在於它是否符合「約定俗成」或「訓詁考古」，而在於它是否清楚界定所要討論的對象。有效的學術討論必須以精確的「唯名定義」為前提，才能避免各說各話的窘境。⁶

² 例如朱建民將「倫理」定義為某種規範系統或對該規範系統的研究，「道德」則僅指某種規範系統。在這個理解下，「倫理」一詞實包含了「倫理學」的意涵在內，故比「道德」的意涵廣泛。參閱：朱建民，1996。

³ 此看法見於高力克對梁啟超「新民論」的詮釋。依此詮釋，倫理大致上指與時俱變的社會規範或人倫禮教，道德則指放諸四海皆準的原則，具亙古不變的普泛價值。例如君臣倫理適用於古代，卻不適合於今日社會。但今日社會仍應從普遍的道德原則來談忠於國或忠於事。參閱：高力克，1999。

⁴ 沈清松指出：從中國哲學的觀點來看，儒家所言「正心、誠意、修身」屬於道德，「齊家、治國、平天下」則屬於倫理。參閱：沈清松，1996。

⁵ 講的更仔細一些，唯名定義賦予字詞意義，實質定義則探究（透過唯名定義）被賦予特定意義的字詞所指涉的事物的本質。有關唯名定義與實質定義的區別及其關係，請參考：孫效智，1999，109-113。

⁶ H. Newman, G. E. Moore, R. M. Hare 等學者都曾提到定義精確為學術討論的重要性。Moore 在「倫理學原理」一書的開端便指出，定義不清是許多倫理學討論流於空談的重要原因之一（Moore, G. E., *Principia Ethica*, 序言）。Hare 也認為：「在語言達成一致之前，不可能有實質上的不一致」（no substantial disagreement without verbal agreement）（Hare, 1981, 69）。

「唯名定義」可以說就是一種「操作型定義」，目的在於確定語詞所指涉的事物。確定「倫理」與「道德」的唯名定義，才能掌握倫理學研究的對象，也才能進一步去建構「倫理」與「道德」的實質定義，探究它們的本質。⁷ 在操作型定義上，本文將「倫理」與「道德」視為同義詞。理由有四。其一，在中文語源上兩者之間雖確有細微差異，例如「倫理」原指人我之間的規範次序，「道德」則指主體內在的價值態度。然而，現代日常語言似乎早已通用兩者，而不再做如此精密的區別。好比「合不合乎倫理」既可以用來評價一個人的內在態度（仇恨的動機不合乎倫理），也可以來評斷人我關係中的外在行為（童叟無欺的買賣合乎商業倫理）。「合不合乎道德」也是如此。其次，做為評價用語，兩者的意思是相通的。說一個行為「合乎倫理」也就是說它「合乎道德」；說一個動機「不合乎倫理」也就是說它「不道德」。其三，當代中文倫理學者多半也已不再區別「倫理」與「道德」。⁸ 最後，「倫理」與「道德」對應到的兩個西方語詞在含意上也沒有太大差異，這點後文還會論及。總之，本文以下將兩詞視為同義詞。行文脈絡中兩詞交替輪用純係文字考慮，而並非義理上有何區別。

「倫理」何所指呢？蘇格拉底在柏拉圖的《理想國》一書中論及這個問題時說：「我們現在討論的可不是芝麻綠豆的小事，而是應該如何生活的大事」（We are discussing no small matter, but how we ought to live）。⁹ 要瞭解這個大事，可以將攸關「如何生活」或「如何做人」的倫理原則與其他實踐原則加以比較。這樣的比較一方面可以讓人清楚「倫理」所指為何，另一方面也更讓人明瞭，何以倫理問題遠比其他實踐問題都要優先而重要。

實踐原則有很多種類，除了倫理原則外，還有各種遊戲規則，傳統習俗，法律規章以及宗教誡命。倫理原則之所以最為優先，是因為「做人」涵蓋並超越人生每一個角落以及我們所扮演的每一個角色。其他規範原則則無此普遍涵蓋性。以遊戲來說，遊戲規則只對參與遊戲的人有規範意義，它告訴人在遊戲時該做什麼，可以做什麼，或者不可以做什麼。然而它不能超越它自身去告訴

⁷ 並非所有倫理學家都認為「倫理」與「道德」指涉某種實在（reality），因此能如同既存（given）的事物那般被探索其本質。相關議題即倫理學中有關「實在論」（realism）的爭論。

⁸ 「倫理」與「道德」在語源上的區別以及當代彼此通用的習慣，請參閱：羅秉祥，1992，222-223 的討論。

⁹ Plato, *Republic*, 344e.

人是否此時此刻適宜參與遊戲。能告訴人此時此刻是否適宜參與某項遊戲的是「做人」的原則。做人原則會告訴工作狂，現在該放下手邊的工作，去打一場球。做人原則也會要求為人父母，現在不該繼續沈迷於牌桌，而疏忽了子女的陪伴。此外，即使進入遊戲之後，「做人」原則並不終止其規範力量。「做人」原則要求遊戲者應遵守遊戲規則，不可為了獲勝而任意違規。

傳統習俗對人的約束往往是無形的，而且，只要一個人屬於某個文化或社會，便很難完全「免俗」而擺脫傳統習俗的限制。當然，從道德的觀點來看，很多習俗都是無可厚非的，不同社會的不同禮俗之間也無一定之高下區別。例如握手、鞠躬、吻頰等不同的打招呼方式或吃飯時用手抓或用筷子刀叉等。然而，有些習俗從道德觀點來看，可以說是「不良」風俗，例如鋪張的拜拜或喜宴文化、深夜擾人安寧的宗教儀式等，此時便應該透過道德反省（也就是應該如何生活或做人的反省）來「移風易俗」。此外，還有一些社會價值觀來自根深蒂固的傳統「倫理」觀念，例如男尊女卑的「三從四德」、「君子遠庖廚」等。這類觀念雖仍被冠以「倫理」之名，然而，從更完整的對於「人之所以為人」的反省來看，它們很可能已變成不適於今日社會的「吃人禮教」。今日社會應從理想的「做人原則」（應然倫理）來批判與修正傳統的倫理觀念（實然倫理）。這是倫理學很重要的一項功能，在面對傳統倫理思想時，有所紹承，亦有所批判。

法律的約束性高於習俗，內容則與道德有所重疊，這是因為兩者都追求「公平」與「正義」，兩者也都以人群福祉的提升，利益衝突的解決為宗旨。然而，法律與道德在很多地方有所不同，例如法律約束範圍往往侷限一國一地，不像道德那般普遍。再者，法律只能就執法層面可行的議題訂定律則，而不能要求國民在內心保持某種態度，例如忠誠或善意等。道德則不然，道德可以談「君子慎獨」，談人生由內而外的各種規範與理想。¹⁰ 此外，發展快速的今日社會還有一個現象是，有些課題例如網路「犯罪」或未經充分風險評估的基因轉殖作物等，在道德上的不正義無庸置疑，但在法律上卻不一定有法可管。這是因

¹⁰ 法律與道德的關係是一個非常複雜而重要的課題，十九世紀以來受到法學家以及倫理學家的高度重視。早在士林哲學時期，聖多瑪斯就認為，並非一切不合道德者，法律都能加以制裁；也並非一切法律制裁者，皆不符道德。參考：Thomas Aquinas, *summa theologiae*, 1-2 q.96 a.2。

為成文法的立法與修法受很多因素影響其進程，不像不成文的道德判斷那樣在每個人的良心反省中進行。最後，當法律與道德相衝突的時候，道德的要求往往高於法律，特別是當法律受到政治力量的干擾，而違背公平正義的時候。此時，法律已成為道德觀點下的「惡法」。惡法應受到道德的反抗。反抗的形式可以是體制內的民主修法，在極端情形下，也能夠是體制外的「公民不服從」(civil disobedience)。¹¹

宗教與道德的關係比法律與道德的關係還要密切。首先，宗教涉及人生的終極安頓，賦予道德超越的意義。其次，世界各大宗教莫不「勸人為善」，例如猶太基督宗教的十誡、佛教的律藏(Vinaya)等都明白禁止濫殺無辜、欺騙、偷竊、姦淫等，也都要求人尊敬父母與愛護孩童。不過，從某種角度講，道德原則比宗教誡命優先。首先，宗教誡命的對象只限於宗教徒，道德原則則能約束所有的人。其次，宗教誡命不可違背道德原則，反之則不然。道德原則可以超越宗教規範。比較宗教學者鞏漢斯(Hans Küng)甚至指出，雖然從形上往形下的角度來看，宗教的意涵既內存又超越於現實人生，應作為道德的基礎與依歸，但從形下而形上的觀點來看，道德良心反倒是鑑別宗教的操作型判準。認同活人祭，鼓勵恐怖主義的宗教不符合道德，因此也不能是人們所該認同的宗教。不符合道德的宗教誡命不但不該遵守，這樣的宗教本身大概也很成問題。¹²

綜合上述討論，倫理是有關「應該如何做人或生活」的一切理想、原則、或實踐。在眾多規範體系中，倫理規範可以說是最重要的規範。人生所扮演的各種角色幾乎都有窮盡的時候，但「做人」卻永遠沒有終了。人有選擇很多角色的自由，例如要不要與某人結為夫妻或要不要生孩子以為人父母，但人卻沒

¹¹ 「公民不服從」最著名的倡導者大概是 Henry David Thoreau，他於一八四五年所寫的《論公民不服從的義務》(On the Duty of Civil Disobedience)成為此一概念的經典著作。「公民不服從」的理念與蘇格拉底的 Crito 大相逕庭。蘇格拉底認為「惡法亦法」，人在任何情形下都應該服從法律。「公民不服從」則認為反抗傷害人民的惡法屬於民主政治不可或缺的一環。

¹² Küng, H. *Projekt Weltethos*, München/Zürich, 1990。另，關於宗教與道德的複雜關係可以參考：孫效智，1999。

有選擇要不要做人的自由。¹³ 當然，人能選擇要做一個怎樣的人。道德原則就是指出怎樣做人才能活的像人，活的把自己當人看，也把別人當人看。而道德的理想就是活出人性光輝與精彩的理想。

在給倫理做完初步的操作型定義及與其他規範比較研究之後，稍微提一下在西方語言方面，相應於倫理與道德的概念。有趣的是，西方語言也有兩個與「倫理」、「道德」相關的字眼。一個是希臘文的 *ethos*；一個是拉丁文的 *mores*。中文作者通常以「倫理」來翻譯 *ethos*，以「道德」來翻譯 *mores*。實則，*ethos* 與 *mores* 在語源上並沒有中文的「倫理」與「道德」那種較為複雜的異同，它們都指與實踐相關的倫理規範或風俗習慣。因此，當拉丁文化接替希臘文化為西方主流文化時，人們正是用 *mores* 來翻譯 *ethos*。

二、何謂倫理學？

上一節給「倫理」做了一個操作型定義，亦即有關「應該如何做人或生活的一切理想、原則、或實踐」。接下來的問題是，什麼是「倫理學」？前節曾指出，「倫理學」就是研究「倫理」的「學問」。這個定義其實太過抽象空泛，因為「學問」可以指研究倫理的各種學科或觀點。例如人類學家或社會學家關心的是特定族群或社會具有怎樣的倫理觀念，而歷史學家則對於倫理思想在歷史過程中的演變發展感到興趣。這兩類學者的共同點在於：他們都致力於描述特定社會或歷史在倫理方面有怎樣的觀念或實踐，並在社會學或史學的觀點下進行倫理觀念的成因說明或內容分析。這樣的倫理學稱為「描述倫理學」。

¹³ 這段論述大概通於康德區別「假言令式」(hypothetical imperative)與「定言令式」(categorical imperative)的思想。對康德而言，道德應然以外的應然都是假言令式，例如一個人想當醫師，那麼，他就「應該」進醫學院。反過來看，如果不想當醫師，那麼，原本命題的前提就不再成立，自然也就無所謂「應不應該」進醫學院了。任何角色的扮演幾乎都是這種假言令式，人有選擇的自由。道德則不然。道德應然是定言令式，是不待任何前提而成立的，例如不可以只為了好玩而放火燒死一個無辜的健康小孩(這個例子引自 Kagan, 1998, 1, 用以說明有些行為本身的不道德性非常清楚自明，幾乎無人能加以否認)。不過，嚴格說來，康德的定言令式並非完全沒有任何前提的，它的前提就是：「只要是人，就應該做人該做的事」。這個前提之所以可以被忽略，是因為人無法「擺脫」做人的事實。

(descriptive ethics)，其研究對象稱為「實然倫理」(positive morality)，¹⁴ 亦即人類社會實際上的倫理觀念或實踐。例如禮記中所談的「父慈、子孝、兄良、弟悌；夫義、婦聽；長惠、幼順」等，所代表的就是中國儒家傳統的實然倫理。又如「十誡」則代表希伯來以及基督宗教傳統的實然倫理。不同社會或文化的倫理觀念能有很多共通處，有時也能南轅北轍，而令不同社會的人們十分訝異。例如西拉德特斯 (Herodotus) 在《歷史》一書中提到印度的一個部落視「吃掉父親遺體」為理所當然，並視火葬為不可思議；同一歷史時期的古希臘人則視火葬為理所當然，「吃食遺體」為野蠻行徑。¹⁵

除描述倫理學外，心理學家也對倫理課題感興趣，例如道德心理學 (moral psychology) 或道德發展理論 (theory of moral development) 的研究，它們關切的主要課題包含了道德的各種心理現象，例如良心、道德情感，以及道德心理的發展階段等。¹⁶ 最後，各宗教的宗教學者或神學家也關切倫理議題，並從各自的宗教信仰或神學觀點開展出具特色的宗教倫理學 (religious ethics) 或神學倫理學 (theological ethics or moral theology)。

本文所謂的「倫理學」不同於上述各種有關倫理的學科，而是所謂的「哲學倫理學」或「道德哲學」，亦即從哲學觀點來探究倫理課題的學問。不過在實務上，除非是在與「描述倫理學」或「神學倫理學」對照的時候，「哲學倫理學」一詞並不通用，多半學者仍以較簡約的「倫理學」代之。至於「道德哲學」則是「倫理學」的同義詞。這兩者在名相上的些微區別（後者只用「學」一個字，前者則用「哲學」兩字）大概可以溯源到翻譯問題。原來，亞理斯多德用 *ethike* 來表示研究 *ethos* 的學問；西塞羅 (Cicero) 則創 *philosophia moralis* 一詞來翻譯希臘文的 *ethike*。此二詞彙是今日西方語言表達倫理學或道德哲學的來源。以英文為例，亦即 *ethics* 或 *moral philosophy*。「倫理學」這個中文概念是從 *ethics* 的翻譯來，「道德哲學」則譯自 *moral philosophy*，這就是為何兩者之中文譯名在名相上會有冠以哲學與否的差異，但實質上，兩者都指以哲學方式

¹⁴ Positive morality 這個詞指的就是特定族群或文化在特定時空中的倫理觀念或實踐。參考：Pojman, 1998, xi。

¹⁵ 參考：Rachels, 1999, 20-21。

¹⁶ 例如 Jean Piaget, Lawrence Kohlberg 等所發展出來的道德心理學與道德發展理論。

來研究倫理議題的學問，因此，兩者都不同於描述倫理學，也不同於道德心理學，更不同於從特定宗教或神學而建構的宗教倫理學或神學倫理學。值得一提的是，不同學者對這些名詞仍能有不同的定義，探討倫理學時必須注意其間差異，才不致張冠李戴。¹⁷ 無論如何，在學術界的討論裡，「倫理學」指「哲學倫理學」，更指「道德哲學」，則是殆無疑義的共識。

什麼是哲學倫理學呢？¹⁸ 簡單地說，哲學倫理學就是從理性觀點出發來（一）批判反省「實然倫理」，（二）並建構「應然倫理」的一種理論探索工作。先談（一）。基本上，描述倫理學的工作是描述或揭示「實然倫理」的內涵並分析「實然倫理」的歷史成因或社會背景；哲學倫理學的工作則在於透過「是非」、「對錯」、「善惡」、「正義」等倫理概念的本質來批判反省「實然倫理」。「批判」二字並不意味著哲學倫理學對「實然倫理」都抱持著懷疑或否定的態度。事實正好相反，大部分倫理學家都肯定，愈經的起時間考驗的「實然倫理」，愈具有普遍與雋永的意義，也愈可能屬於人人都會接受的「共通倫理」（common morality）。¹⁹ 如果人們任意否定「實然倫理」或甚至「共通倫理」，恐怕必須

¹⁷ 例如 Louis Pojman 對於這些名詞的定義便與我在此處所做的定義略有不同。原因也很容易理解。原來，英文中可以用來表述倫理與道德二概念的大概只剩下 morality 一詞。Ethos 這個希臘字雖仍保留在英文中，但意義已與 morality (mores) 有所不同。英文 ethos 指風俗文化，時尚習慣等。因此，Pojman 的 ethics 指研究 morality 的學問。另外，ethics 在他的定義中又泛指 morality 整體而言。參考：Pojman, 1998, xi。

¹⁸ 現在我們暫時還採用「哲學倫理學」一詞，因為在本段的討論中，我們還要跟描述倫理學進行一種對照比較的說明。

¹⁹ Tom Beauchamp/James Childress 運用 common morality 這個概念來指涉所有正直的人都會接受的倫理原則。近年來在學術論述中典型的 common morality 代表大概是所謂的「人權」概念。在當代社會中，不一定每一個國家都符合「人權」的理想，但大概沒有什麼國家（至少口頭上）不接受人權的道德理念。在這個意義上，「人權」概念所涉及的倫理原則（例如生存權對應到「不能任意剝奪他人生命」的倫理原則）是許多社會的「實然倫理」，也是所有正直人們都認同的「共通倫理」。不過，雖然所有正直人們所認同的「共通倫理」必然也是所有社會都接受的「實然倫理」，然而，個別社會所認同的實然倫理並不必然屬於「共通倫理」。參考：Beauchamp/Childress, 2001, 2-3。

付出慘痛的代價。例如「不可任意殺人」或「不可欺騙」大概是許多社會都接受的「實然倫理」，倘若這些實然倫理被個人或社會否定，其後果將是不堪設想的。再者，對於古老文化的傳統價值觀缺乏敬意，就意味著凡事必須依靠自己的感覺或經驗去嘗試錯誤。問題是，同樣的錯誤前人很可能已經嚐過，不尊重傳統智慧的結果也就是重蹈覆轍。因此，批判反省並不一定要懷疑否定一切，而是代表一種追根究底的精神，一種不只滿足於「實然倫理」的「然」，更要探索其「所以然」、並反省其終極理據（rationale）的一種「愛智」態度。

當然，「批判」二字還是意味著，哲學倫理學並不排除反省的結果能是發掘「實然倫理」的缺失或問題，而有必要加以修正或轉化。例如奴隸制度在西方社會雖然有很長的時間被視為理所當然，但一旦人們逐漸體認到它不符合「做人」或「對人」的道理，這個制度便開始受到倫理思考的理性批判。時至今日，蓄奴違反人權大概已不只是個別社會的「實然倫理」，而更成為全體人類的「共通倫理」。再如前文提到的男尊女卑的思想，則是中國或其他父系社會必須受到批判的傳統倫理觀念。至於「忠君」或將「忠黨」置於「愛國」之上的政治觀念，也都不符合今日社會應有的政治倫理，因為它們看重個人或政黨的利益，遠勝於國家或人民的福祉。

哲學倫理學的一個更根本任務是建構「應然倫理」的理論體系，事實上，這個工作如果做不好，連批判「實然倫理」的工作也不可能進行。簡單地說，「實然倫理」是一個人或一個社會所「實際」相信的「應該如何做人或生活」的道理，²⁰「應然倫理」則是一個人或社會「應該」相信的有關「應該如何做人或生活」的各種理想或原則。這兩者不必然是對立的，正如前面已肯定「實然倫理」也能符合批判反省而有其雋永價值。從某種觀點來說，「實然倫理」與「應然倫理」之間有著相互依存的辯證關係。前者的批判以後者的建構為基礎，後者的建構也往往在批判前者中進行。例如當我們批判反省傳統道德觀時會問：為什麼要接受或拒絕某一套「實然倫理」，好比禮記的「婦聽」（也就是「妻子要服從丈夫」）？要回答這個問題就必須指出接受或拒絕的道德理由（moral

²⁰ 個人或社會有怎樣的「實然倫理」觀與他們是否做的到他們自己所接受的「實然倫理」理想是不同的兩回事。做不做的到的問題並不妨礙他們實際上有怎樣的倫理理念。例如一個人可以相信「自私是不對的」，不過，這個信念並不保證他時時刻刻能都做到「無私」。但反過來看，他無法做到「無私」，也並不妨礙在他的「實然倫理」中包含了對於「無私」的肯定。

rationale)。而什麼是道德理由？什麼又是充分的道德理由？這些問題已不再屬於描述倫理學的範疇，而屬於哲學倫理學對「應然倫理」的探索。再者，前文曾指出批判「實然倫理」時，必須借助倫理的「是非善惡」等概念。我們會去問：婦聽在倫理上「好不好」或「對不對」。而回答這些問題之前必須回答更基本的概念問題：什麼是倫理上的「好壞」、「對錯」等？這些概念「應」有怎樣的內涵？又「該」有怎樣的性質？它們是普遍的嗎（倫理普遍主義）？抑或它們與流行的時尚一樣，隨著不同的歷史文化而不斷改變（倫理相對主義）？這些問題的回答都是「應然倫理」的重要課題。由此可知，「應然倫理」的建構是批判「實然倫理」的前提，而對「實然倫理」的批判往往又引人進入更深層的有關道德本質的「應然倫理」探問。

最後，我們可以再借用尼爾森（Kai Nielsen）的兩個例子來說明描述倫理學與哲學倫理學的異同。「大部分年輕天主教徒都不相信人工避孕是錯的，他們希望官方教會改變相關立場」。這句話就是一句描述倫理學的論述，它的真偽有待社會學者透過某種形式的田野調查來求證。至於「道德語句都是有關個人好惡的語句」，這句話的真假就無法透過描述倫理學來探討，而是哲學倫理學的工作。要證明這句話的錯誤，就必須透過理性去指出，「我不想做某件事」與「我應該做它」之間並無矛盾。²¹

以下行文將回歸「倫理學」一詞，以替代「哲學倫理學」這個冗長的名稱。

釐清了倫理學的意涵，接下來的目標是要對倫理學進行一種導論工作（introduction to ethics），亦即有系統地勾勒出倫理學的內容。這個目標十分龐大，幾乎不太可能在一篇文章的篇幅內完成。唯一可行的作法便是略過許多重要的細節存而不論，而專著於整個輪廓的素描。這正是本文將採取的作法。誠然，見樹見林固然兩全最好，但當無法兩全其美的時候，以「見林」為優先，既符合「導論」的旨趣，也符合這個時代的需要。我們所處的時代，各個學門分科日漸細密，倫理學也不例外，此一現象不僅導致不同學門之間「隔行如隔山」，就連同一學門的次學科之間，也愈來愈有密閉化（compartmentalization）的現象。依此，鳥瞰式的導論具有一種整合意義，可以幫助讀者掌握倫理學的

²¹ 參考 Nielsen, 1967, 118-119。關於「道德語句是否是有關好惡的語句」這個問題，前文註解中提到 Shelly Kagan 的「火燒小孩」例也足以說明，道德並非好惡，無論一個人有怎樣的好惡，大概都不能改變「火燒小孩」的不道德性。

大致結構，從而以更整體的眼光來理解倫理學內部各種理論的角色與價值。

為達成此一目標，本文以下將採取系統分析的方式來討論，而不採取倫理學史的進路。箇中原因也很容易明白。首先，從希臘哲學開始的倫理學，歷經數千年的發展累積，資料的眾多浩瀚大概無法在一篇文章內加以「鳥瞰」。事實上，即使專治倫理學史的學者專家大概也很難完全掌握每一經典時期或重要倫理學家的全部思想。其次，即使掌握倫理學的發展脈動，也不等於掌握倫理學的全貌。倫理學史隨著時代的推演而有其辯證性的發展，不同時期有不同時期的問題意識與理論取向，例如中世紀側重道德真理的客觀基礎，康德之哥白尼革命又引領時代思潮轉而注意道德自律的主體條件，當代英美分析哲學則專注於道德語詞或概念的後設分析。因此，探究倫理學史大概只能提供倫理學思想變遷的時代軌跡，而無法讓讀者窺見倫理學理論大廈的骨架。最後，事實上已有不少哲學百科全書或辭典的「倫理學」詞條正是以倫理學史的方式來展現倫理學的意涵，有興趣的讀者可以自行參考。²²

採取系統而非歷史的進路絕非表示歷史意識不重要。事實上，沒有任何倫理學家不是活在歷史的當下，紹承傳統並展望未來；也沒有任何系統可以擺脫歷史的前提而單獨建構；更沒有任何時代的問題，不與過去及未來息息相關。因此，有系統地描繪倫理學的問題與取向，並非是要抽離任何歷史因素的意思。相反地，缺乏歷史縱深，很難掌握當代各種理論的深層根源及可能出路。舉例來說，一九八零年代以來，西方倫理學在規範倫理學（normative ethics）的基本理論（foundational theory）上出現很多新思潮，例如「基礎主義」（foundationalism）與「調和主義」（Coherentism）的爭論、德性倫理學（virtue ethics）與關懷倫理學（ethics of caring）的發展等。這些新思潮的出現背景都或多或少與目的論（teleology）及義務論（deontology）之間長達百年以上的論戰有關。因此，要瞭解這些新思潮的基本精神與問題，不能不瞭解它們形成的歷史背景，亦即目的論與義務論的爭議。不過，話說回來，以上這個例子正好也可以用來說明歷史進路的一個弱點：倫理學的個別議題或理論當然有它們的歷史意義與時代價值，然而它們本身並不直接表明它們在整個倫理學體系上的位置。更何況，不熟悉當代倫理學討論的讀者很可能會因為這一連串未加解說的專門術語而對倫理學（或任何哲學議題）望而生畏。總之，要瞭解個別理論

²² 例如 Clarke, 1996; Abelson/Nielsen, 1967.

的理論位置，就必須先對整個倫理學的座標系統有所掌握。

三、倫理學的座標系統

一般人認為哲學深奧，其實，好的哲學應該要能把複雜的問題以簡單而不簡化的方式表達出來，或至少不能把本身已經夠複雜的問題更加以複雜化。我認為要掌握倫理學整個座標系統，英文的六個「W」大概已經足夠了，它們分別是：1)「誰」(who) 2)「何時」(when) 3)「何地」(where) 4)「什麼」(what) 5)「為什麼」(why) 以及 6)「如何」(how)。這六個 W 中的前三者答案很清楚，因此理論意義不大，後三者則是十分複雜的問題，也是倫理學必須著力與關注的地方。²³ 以下先談前三個 W。

第一個問題是：誰應該培養道德情操、遵守道德原則並追求道德理想？答案是「每一個人」。初步理由在於，道德所關切的就是做人的原則與理想，沒有人能自外於如何做人的問題，因此，每一個人都應該追求道德或至少不違背道德。當然，也許有人還不滿意這個初步的回答，而要進一步去探討：為什麼每一個人都應該符合道德或追求道德的理想？然而，這個問題已不再是單純的「誰」問題，而是「為什麼」的問題。無論如何，第一個問題的答覆很簡單，那就是每一個人都應該道德，因為道德是有關每一個人應該如何做人與處事的課題。

第二與第三個問題可以放在一起討論，那就是：何時與何地該符合道德原則，追求道德理想？這個問題的答覆也不困難。消極地說，無論何時何地，人都不該違背道德。積極而言，從內在「慎獨」或「正心、誠意、修身」到外在「齊家、治國、平天下」的各種關係與場合，都是人該盡力實踐道德的時間與空間。

四、五、六三組問題是環環相扣並以第四個問題為基礎的。第四個問題包含很多不同的子問題，下節會詳細討論。簡單地說就是有關「道德是什麼」的各種問題。這個問題之所以是五、六兩個問題的基礎，是因為不知道「道德是什麼」就很難回答「為何應該道德」或「如何達到道德」這兩個問題。由於「什麼」這個問題最為根本，歷代倫理學家莫不在這個問題上全力以赴。當然，這

²³ Kai Nielsen 為 The Encyclopedia of Philosophy, edited by Paul Edwards 所撰寫的 Problems of Ethics，便是集中在後三個問題的說明。參考：Nielsen, 1967。

不是說，五、六兩個問題不重要，事實上，「為何道德」的答覆與道德動機的培養密切相關。倘若一個人僅知道道德要求他不可以說謊騙人，卻不知他為何應該遵循道德的要求，這樣的人很難期待他堅持「不騙人」的道德原則。至於「如何道德」更是關係到道德落實的問題。道德觀念不能只是一種理論的知識，它必須內化為人生的態度，並落實為具體的實踐。倘若道德只停留在知識層次，而不能「誠於中，形於外」，這樣的知識便失去了應有的實踐意義。知道自私不對卻在生活裡面自私自利，這樣的知與不知又有什麼差別呢？因此，五、六兩個問題也都是倫理學所應該關懷的對象。觀諸倫理學史，倫理學家從來不輕忽它們。值得一提的是，第六個問題「如何道德」除了倫理學者關心外，也是教育學者的研究對象，屬於「德育理論」（亦即「道德教育理論」）的範疇。由於四、五、六三組問題密切相關，倫理學者與教育學者自然應該密切合作，以俾科際整合。本文以下循序說明這三組問題的理論意涵。

四、「What」問題的不同向度

（一）道德判斷與道德語句

「What」問題可以說是倫理學最複雜的部分。為方便起見，以下從道德判斷開始說明。在日常生活中，人對自己及他人的內在態度或外在行為都不斷在進行各種道德判斷。對自己的判斷例如「不應該」自私自利，「應該」見義勇為。具體一點的例子則如當超市收銀員多找了錢，我「應該」把錢退還給他。總之，「我」應該或不應該有怎樣的心態或行為是我對我自己內在外在所進行的各種道德判斷。同樣的，對於別人我們也進行類似的道德判斷，雖然判斷別人時，可能由於認識不足而比較容易犯錯。不過，大抵上我們能對別人進行道德判斷，而且，也經常有此必要。例如在電視新聞上看到歹徒當街斷人手足以遂搶劫目的，我們會認為這不僅嚴重違法，更是「天理不容」。再如當某人為了滿足一己私欲而不惜玩弄異性感情，我們會說他是花花公子。「花花公子」這個判斷是內外兼具的，它不僅指出某人的行為不檢點，也指出他的心態缺乏某種正直與真誠。

道德判斷大概具有以下三種形式：

某某心態或行為是道德上不應該的或不允許的，例如嫉妒的心態或行為、歧視窮人或壓迫少數民族等。

某某心態或行為是道德上應該的或值得稱許的，例如誠懇的態度、熱心的服務或盡力幫助在危難中的人。

某某心態或行為是道德上兩可的，例如在不妨礙(1)與(2)所包含的道德義務的前提下，集郵、收藏火柴盒或從事其他休閒娛樂等。

將道德判斷表述出來的語句稱為道德語句 (moral statements)。上述三種道德語句基本上是以「應然」概念為樞紐來界定道德義務的內容，也就是界定人「應該」或「不應該」有什麼心態或做什麼行為等。基本上，同樣的道德語句還可以用「是非、善惡、對錯、好壞」等道德評價語詞 (morally evaluative terms) 來表述，例如：

- 1a) 某某心態或行為是不道德的、道德上邪惡或錯誤的。
- 2a) 某某心態或行為是合乎道德的、道德上善良正確或理想的。
- 3a) 某某心態或行為是道德上中性的。

(1)與 1a)是同樣的道德語句的不同表述方式。「不應該」做的行為也就是不道德的或道德上邪惡的行為。同理，(2)與 2a)也是相同的道德語句。道德上「應該」做的行為就是合乎道德的善良行為。當然，(2)或 2a)還可以細分為表達嚴格道德義務 (moral duty) 的道德語句以及表達超義務或道德理想 (moral supererogation or ideal) 的道德語句。當遇到別人有生命危險的時候，人應該伸出援手，而不可以「見死不救」。急難中伸出援手的行為是道德上正確的行為，也是道德義務之所在。然而，放棄高薪工作與物質享受去投入社會服務的義工行列則不是每個人非如此做不可的義務，雖然這樣做的人很值得推崇。具道德理想價值而非道德義務的行為倫理學上稱之為「超義務」。最後，(3)與 3a)也是相對應的。道德上兩可的行為就是道德上中性的行為。人有選擇做或不做這些行為的自由 (dispositive freedom)，沒有非做不可的義務，也沒有不可以做的義務。

道德判斷或語句能以具體情境中的特定心態或行為為對象，例如：「那天某甲不由分說的亂發脾氣，是很不應該的行為」；也能指涉較為一般的行為種類，例如：「不可以說謊」或「殺人是對的」。事實上，這類較為一般的道德判斷就是所謂的道德原則或道德規範 (moral principles or moral norms)，因為它們約束所有屬於同一類別的行為，例如「說謊」或「殺人」。道德原則或規範在具體或抽象的程度上也應有所區別。「不可以說謊或殺人」是比較具體的道德原則，它們規範的行為種類是特定的。至於「己所不欲，勿施於人」則比較抽象，因為這樣的原則並不限定人可以或不可以做任何特定的行為，而只是抽象

的指出，任何「己所不欲」的行為，都應該將心比心地不強加在別人身上。²⁴ 同樣的，「兩惡相權取其輕」也是相當廣泛而一般的道德原則，這個原則在倫理學上稱為「較小惡原則」(principle of lesser evil)。它只抽象地要求人選擇會帶來較小惡的作法，但並沒有具體指出哪種作法是「較小惡」。事實上，它也不可能指出哪種惡是較小惡，因為大小是相對的概念，在某情境中某作法是大惡，但換了另一個情境，同樣的作法則可能變成小惡了。

(二) 規範倫理學與後設倫理學

不論是最具體的道德判斷也好，最抽象的道德原則也罷，它們共同構成了所有的「道德語句」。針對道德語句，倫理學典型的問題是，道德語句是怎麼得出來的？在「應然倫理」的意義下，怎樣的道德語句具有充分的道德理由？換言之，怎樣的道德語句表達出正確的、在理性上站得住腳的道德判斷或道德原則？用「what」問題的觀點來看，上述問題可以被轉化為：「什麼」心態或行為是合乎道德或不合乎道德的？判斷一個心態或行為合不合乎道德的道德理由是「什麼」？「什麼」樣的道德理由才能被視為是充分的道德理由？當代分析哲學(contemporary analytic philosophy)稱有系統的對這類問題的探索為「規範倫理學」(normative ethics)。²⁵ 簡言之，規範倫理學就是在「應然倫理」的意義下去建構並證成道德語句的體系的學問。

與之相對的，分析哲學稱有系統的探究道德語句或道德評價語詞(前文提到的「是非善惡」之類)的性質或意義的學問為「後設倫理學」(metaethics)。為說明規範倫理學與後設倫理學的區別，以下再以「殺人」為例來解釋。規範倫理學關心的是：殺人是不是不對的行為？為什麼它是不對的行為？它不對的道德理由何在？又，它是否在任何情形下都是不對的行為，因此我們可以建構

²⁴ 此處所談到的就是倫理學上所謂的「黃金律」(the golden rule)。黃金律有消極與積極兩種形式，前者如正文提到的「己所不欲，勿施於人」(論語，顏淵篇)，或耶穌所言：「你們不要判斷人，免得你們受判斷」(新約福音：瑪 7, 1)。此外，猶太經師 Rabbi Hillel (B.C. 60-A.D.10) 也有類似的說法。積極的黃金律則如「你願意別人對你怎麼作，也照樣對別人作」(新約福音：瑪 7, 12；路 6, 31)。或者如「仁者，己欲立而立人，己欲達而達人」(論語，雍也篇)。無論哪種形式，黃金律基本上都是指「推己及人」、「將心比心」的態度或行為。

²⁵ Nielsen, 1967, 118。

一個「絕對不可以殺人」的道德原則？抑或它在某些情形下是道德上許可的，例如必要的自衛，因此，有關殺人的道德禁令必需從「絕對不可以」改成「在大部分情形下不可以」？後設倫理學所關心的不是道德語句的建構與證成。它關心：「殺人是對的」這個道德語句是什麼意思？什麼是道德上的「是非」、「善惡」、「對」與「不對」？「是非善惡」這些概念有沒有客觀的真理意義？抑或這些觀念是純主觀的，每一個人都可以有不同的見解？從這個簡短的說明可以發現，後設倫理學涉及的問題是更抽象層次的「what」問題，它們包含了：「什麼」是「是非善惡」等道德評價語詞的意義？道德評價語詞能不能被定義？若能被定義，該如何定義？又，道德語句具有「什麼」樣的性質？它們是主觀的情感發抒抑或具有客觀的真理價值？換言之，道德語句所表述的道德性質是實在而可被認知的？抑或並非實在，亦不可認知？

從倫理學史來看，規範倫理學的各项課題都是倫理學最傳統而典型的「what」問題，至於後設倫理學則是分析哲學興起之後才有的發展。不過，後設倫理學的緣起可以遠推到笛卡爾方法論的懷疑以及康德的主體轉向。方法論的懷疑要尋找不容置疑的知識基礎，要懷疑一切不夠嚴密或確切的知識前提。主體轉向則從關心知識的客觀意涵轉而關懷知識的主體條件。放到倫理學來說，傳統的規範倫理學基本上預設而不懷疑道德真理的客觀價值，因此，傳統規範倫理學家問的問題不是道德原則有沒有客觀基礎或有無支持道德原則的充分理由，而是問支持道德原則的客觀基礎或充分理由是什麼。對他們而言，前一類問題是無庸置疑的，懷疑這些問題就根本否定了道德原則的知識意義，更無法解釋實然倫理中為何會有放諸四海皆準的「共通倫理」（例如 Kagan 所提出的火燒小孩，大概沒有人能否認此一行為的不道德性）。另一方面，傳統規範倫理學家對客觀性的預設也顯露某種「客觀主義」（objectivism）傾向，這種傾向導致他們易於忽略道德真理的主觀意義。

笛卡爾的懷疑方法之後，倫理學家即使不懷疑道德知識的客觀意義，亦不再把它視為理所當然，而要追根究底地去探討人們肯定此一客觀意義的理由是什麼、這些理由站不站得住腳。康德倫理之後，倫理學家更開始嘗試調和道德真理的主觀與客觀意涵。而語言分析哲學的興起提供了另一種進路，來幫助倫理學家探討這些問題。這個進路的特色就是對「善惡」、「應然」等道德語詞以及由之形成的道德語句進行意義的分析與特質的探索。從今日觀點來看，後設倫理學可以說是規範倫理學的一種前置性的基礎理論工作，這也是它為何被稱為「後設」倫理學的原因。換言之，後設倫理學並非只是破壞性地去懷疑道德

價值的客觀基礎，而是要更嚴謹地去思考道德價值有沒有客觀基礎或有怎樣的客觀基礎。當然，對於那些具獨斷色彩的規範倫理學來說，後設倫理學具有某種顛覆意義。這也就是為什麼許多傳統倫理學家視後設倫理學為毒蛇猛獸的原因。事實上，規範倫理學對道德原則或判斷的「證成」(justification) 工作最終必須依賴後設倫理學的結論才能進行，²⁶ 因為所謂「證成」就是要去說明某個道德判斷或原則是否有支持它們的「充分道德理由」，而這也就是要去說明「我們有何理由認定某個行為是對的或錯的」。而很顯然地，這個問題必需預設某種有關「對錯」的理解才能答覆。一個人如果不知道如何界定「好壞對錯」等概念的內涵，他很難在規範倫理學的意義上「證成」自己關於某個道德判斷或原則的主張。而界定「好壞對錯」這些道德語詞內涵的正是後設倫理學的基本課題之一。當然，反過來看，提供規範倫理學「證成」基礎的後設倫理學也的確有可能顛覆規範倫理學的討論前提，因為方法的懷疑並不排除走上結論的懷疑主義。後設倫理學的懷疑論(meta-ethical scepticism) 與主觀主義(meta-ethical subjectivism) 者例如魏斯特麥克(Edward Westermarck) 便主張，道德價值根本不是一種客觀的知識，而只是某種主觀的發抒。即使人人都接受的道德原則也沒有任何客觀的基礎。²⁷ 顯然，這樣的後設主張如果是正確的，規範倫理學將完全不可能。道德將如同主觀的偏好一樣，每個人都可以有不同的想法，沒有對錯真假可言。當然，後設倫理學並不必然要支持懷疑論或主觀主義。不過，這正是當代後設倫理學有關「實在論」(realism) 或反實在論(anti-realism) 「認知主義」(cognitivism) 或「非認知主義」(non-cognitivism) 等正在激烈進行中的各種論辯之一。

(三) 基本倫理學的發展與僵局

前文曾抽象指出，規範倫理學就是在「應然倫理」的意義下去建構並證成道德語句的體系的學問。講的具體一些，規範倫理學應提出並證成有關「人應該如何生活、如何實踐、如何做人或該成為怎樣的人」的完整理論系統。²⁸ 進一步言，完整的規範倫理學體系可以概分為兩部分，第一個部分稱為基本倫理學(fundamental ethics)，探討的是規範倫理學的基本理論(foundational

²⁶ Nielsen 指出，後設倫理學的問題不弄清楚，根本不可能進行規範倫理學。參考：Nielsen, 1967, 119。

²⁷ Nielsen, 1967, 117。

²⁸ 此係 Shelly Kagan 對規範倫理學的定義，參見：Kagan, 1998, 2。

theories)，也就是有關「如何做人或實踐」的基本原則的理論。第二個部分則稱為「應用倫理學」(applied ethics)，目標是將基本倫理學所探討的基本道德原則運用在人生的不同實踐領域中。²⁹ 此節先論基本倫理學。

基本倫理學關切基本的道德原則或規範。道德原則分兩類，一類規範行為者的態度或動機，另一類規範行為。前者要求行為者做好人、有好的動機或好的意圖；也要求人不可以做壞人或心存歹念。後者則指出什麼是好或不好的行為或什麼是該做或不該做的事情。一個很弔詭的現象是，道德生活最重要的是人的內在態度或動機，而不是外在的行為，然而，基本倫理學的關懷重心卻是有關行為的道德原則，而不是有關行為者態度的道德規範。這個弔詭的現象其實很容易解釋。誠然，真正的道德價值決定於人是否具有道德善意，而不是決定於我們做出怎樣的行為。一個行為即使是正確的，例如施捨助人，但倘若這麼做的動機不是出於善意，而是出於沽名釣譽，那麼，這樣做是沒有任何道德價值的。然而，肯定善意的關鍵地位，並不等於說行為的對錯是無關緊要的。事實上，一個人是否真具有善意，主要的判斷標準便在於他是否為了道德的緣故而真心誠意追求並實踐道德上正確的行為。因此，如何決定行為正確性並建構規範行為的道德原則便成為基本倫理學以及應用倫理學的注意焦點。

關於規範行為的道德原則，基本倫理學家探索的根本課題是，有沒有一個第一原則可以說明或證成其他一切（規範行為的）道德原則或判斷？傳統的基本倫理學家多半肯定應該有這樣的第一原則，而且第一原則應該是單數，而不能是複數，否則解釋並證立一切道德語句的最終基礎就會是分裂的。不幸的是，從倫理學史的角度來看，有關第一原則的討論，數百年來始終爭議不斷，至今還無法達成人人接受的共識。對立的主張主要分兩大陣營：一為目的論（teleology）；一為義務論（deontology）³⁰。

²⁹ 其實，倫理學家對於規範倫理學的內涵並沒有統一的定義。有的倫理學家把應用倫理學除外，只把討論及證成基本道德原則的部分視為規範倫理學。讀者在閱讀不同作者的著作時，必須留意。

³⁰ 目的論與義務論二詞係 C. D. Broad 所提出（參閱 Broad, C. D. *Five Types of ethical Theory*. New York. 1944, 206-216），而為哲學倫理學界所採用。七十年代時 B. Schüller 並將此二詞彙引入歐美倫理神學之討論中（Schüller, B. *Typen der Begründung sittlicher Normen*, in: *Concilium* 12 (1976), 648-654）。

目的論的典型代表是效益主義 (utilitarianism)。³¹ 效益主義的主張可以用積極與消極兩種方式來表述。積極方式就是：為最大多數人謀最大福利便是道德善的內涵與第一原則。³² 消極表述則是前文提過的「較小惡原則」。行為者在大惡與小惡之間必須選擇小惡，道德上善的抉擇就是兩惡相權取其輕的抉擇。效益主義從古典期的邊沁 (J. Bentham) 彌爾 (J. St. Mill) 及希德威克 (H. Sidgwick) 到當代的赫爾 (R. M. Hare)，不斷受到各種批判，然而它的思想活力卻綿延不絕。主要原因是它的主張雖然在許多方面需要修正或深化，但其目的論的基本洞識卻有某種理性說服力。這個洞識認為，行為的對錯必須由行為所帶來的正價值或反價值來理解。道德原則之所以肯定某個行為是當做的善行，乃是因為該行為會促進正面的價值，相反的，不道德的惡行則是指會帶來不必要的傷害或反價值的行為。再以「較小惡原則」來說明，若一個人只能在大惡（或大的反價值）與小惡（或小的反價值）之間做選擇，顯然他該選擇小惡。選擇大惡是理性所無法瞭解的。理性只能敦促人在惡劣環境中盡力做最佳的選擇，儘管這樣的選擇仍可能包含某些惡，但因為這已是「最佳」的選擇，因此理性仍承認它是在該環境中善的抉擇。此外，從目的論的基本洞識亦可得知，目的論在倫理學行為理論 (ethical theory of act) 上所採取的是一種結果主義 (consequentialism) 的立場。結果主義主張行為的道德正誤取決於行為所帶來的一切可預見的結果。

義務論的定義在倫理學上較無一致的共識，大體上，不少倫理學家將義務論定義為目的論的反論，依此，義務論泛指一切反對目的論或結果主義的主張。本文亦在這個意義上理解義務論。

³¹ 不少中文學者將utilitarianism翻譯為「功利主義」。這個翻譯十分不恰當，因為在中國思想史中，功利思想指「拔一毛以利天下而不為」的楊朱思想，這個思想與西方的utilitarianism不僅毫無關係，甚至互相對反。在當代中文討論中，部份學者已揚棄「功利主義」此一譯名，而改採「效益主義」或「功效主義」等詞。

³² 如此表述的效益主義同時具有後設倫理學與規範倫理學的意義。「為最大多數人謀最大福利是道德善的內涵」這句話是一句後設倫理學的命題；「為最大多數人謀最大福利是道德的第一原則」則是規範倫理學的最終證成基礎。前一句話規定了善的意義，後一句話則運用如此理解的善概念作為證成一切道德原則的第一原則。

談到義務論，最受矚目的大概是康德倫理學。康德的自律倫理不從行為的結果出發，而從行為者的動機、意願來反省道德問題，因此在理論的開端便似乎與目的論背道而馳。按照康德觀點，行為的倫理價值不在於行為的效果，也不在於由效果而導出的任何原則，而只在於行為者善意志。³³ 所謂善意志則是指樂於服從良心無上命令（Kategorischer Imperativ）的意志。無上命令要求人考查自己所遵循的行為準則（Handlungsmaxime）是否符合「可普遍化原則」（Prinzip der Universalisierbarkeit），也就是說，行為者應當問，自己所採行的行為準則是否具有一種「為一切人均適用的普遍性」。³⁴ 依康德看法，具這種普遍性的行為準則，才是真正的道德法則，而符合道德法則的行為，就是道德上正確的行為。

然而，康德倫理學真的是與目的論不相容的義務論嗎？赫爾與卡彌斯基（David G. Gauthier）都曾以專文指出，將康對倫理與效益主義對立起來，恐怕只是一種人云亦云，似是而非的論調。³⁵ 首先，無論目的論或義務論者，沒有人反對善意志的首要地位。正是因為善意志重要，而且善意志要求人追求符合道德的行為實踐，因此規範倫理學才將注意力放在有關行為的道德原則的討論上。目的論者重視行為結果乃是因為他們相信行為結果決定行為的對錯，正如康德相信「可普遍化原則」決定行為的對錯一樣。結果主義是否是決定行為對錯的正確理論固然可以討論，正如「可普遍化原則」是否正確也是可以討論的，然而，目的論者重視結果並不否定善意志的根本重要性。這兩者不能混為一談，彷彿重視結果必然導致忽視善意志。其次，「可普遍化原則」是一個抽象的形式原則，這與目的論尋求價值最大化的實質原則在理論上非但沒有必然衝突之理，反倒有相合相容的可能性。以殺人為例。殺人為何是錯誤的？從康德

³³ 參閱 Kant, I., *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, in: Weischedel, W. (Hrsg.), Werkausgabe, Bd. VII, 27.

³⁴ 參閱 Ricken, F. *Allgemeine Ethik*. Stuttgart. 1989, 27; Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 28-30.

³⁵ 為處理康德倫理與效益主義的整合問題，赫爾寫過一篇文章，篇名是「康德是一個效益主義者嗎？」（Could Kant have been a Utilitarian?）。而卡彌斯基則寫了一本專書，書名為「康德式結果主義」（Kantian Consequentialism）。參閱：Hare, 1997, 147-165; Gauthier, 1996.

來說，這是因為「不可殺人」這個法則具有「為一切人均適用的普遍性」，但從目的論來看，這個法則具普遍性何嘗不是因為生命對每個人而言都是極其珍貴的基本價值，因此違反他人意願地奪去他人生命具有一種普遍的傷害意義？

話說回來，康德倫理在某些方面的確表現出某種反結果主義的性格。他曾指出不道德的行為即使會帶來很大的好處仍是不道德的。對於拉丁諺語「即使地球會毀滅，也應堅持正義」(*Fiat iustitia pereat mundus*)，康德也持認同的態度。³⁶ 最著名的例子是康德對於「說謊」的觀點。康德不承認有所謂「善意的謊言」。對他而言，在任何情形下說謊都是不道德的。至於目的論者則認為，「說謊」是否不道德，要看它會帶來什麼結果。兩惡相權取其輕的必要謊言是可以接受的。

除康德外，當代義務論者對目的論還提出許多批評。本文限於篇幅不能逐一說明，只能條列出其中較重要者以及目的論者的回應：

1) 羅斯 (John Rawls) 正義論 (a theory of justice) 主張，道德並非只要求效益最大化而已，也要求權利義務之公平分配。關於這一點，其實早在古典效益主義時期，彌爾便已注意到這個問題。³⁷ 當代目的論者如威琴 (D. Witschen)、沃爾貝特 (W. Wolbert) 及敘勒 (B. Schüller) 更進一步嘗試將正義原則與效益主義加以整合。

2) 從「以行為者為中心的行惡限制」(agent-centered constraints of evil-doing) 來反對目的論的較小惡原則：所謂「行惡限制」是說，日常道德 (ordinary, commonsense morality) 禁止人從事某些行為 (例如「傷害無辜者」)，即使這樣做能避免更大的惡。但目的論的較小惡原則卻無限上綱任何道德惡行，只要該惡行在某個情境中是較小惡。由此可見目的論違反日常道德。

3) 從「以行為者為中心的行善自由」(agent-centered options of doing good) 來反對目的論追求效益最大化的原則：目的論或效益主義「要求」人追求大多數人的最大福祉，這個原則甚至可能要求人無限犧牲小我，以完成大我。然

³⁶ 有關 *Fiat iustitia, pereat mundus* 之討論，可參考 Witschen, D. *Fiat iustitia, pereat mundus*. In: *Theologie und Glaube* 82 (1992), 439-456。

³⁷ 彌爾明白承認「正義」概念是效益主義最嚴厲的挑戰。他曾說：「在任何時代中，阻止人接受效益或幸福作為對錯判準的最大障礙就是正義的理念」參閱 Mill, J. St. *Utilitarianism*. London. 1972. 第五章專章討論「正義」與「效益」的關連。

而，日常道德並不對人做如此嚴苛的道德要求。日常道德區別「義務」與「超義務」。目的論的效益最大化原則似乎陳義過高，而排除了此一區別。

「行惡限制」與「行善自由」的問題，是當代基本倫理學的熱門課題，本文無法在此詳述。謝福勒（Samuel Scheffler）與科根（Shelly Kagan）等人分別有專著討論相關問題。³⁸

4)結果主義忽視了意圖在決定行為對錯時的道德相關性。支持此一觀點的人包含了認同「雙果律」（principle of double-effect）的學者，其中考夫曼（Whitley Kaufman）更相信，意圖的道德相關性是批判結果主義最有力的證據。³⁹ 然而，對結果主義者而言，意圖在決定行為道德對錯上是否扮演任何角色或究竟扮演什麼角色是很值得商榷的。⁴⁰

這些新的批判與討論豐富且深化了當代基本倫理學的內涵。不過，對立的

³⁸ 例如 Kagan, Shelly. *The limits of morality*. Oxford: Clarendon Press. 1989 以及 Scheffler, Samuel. *The rejection of consequentialism*. Oxford: Clarendon Press. 1994.

³⁹ 「雙果律」源出天主教倫理傳統，主張「意圖」（intending）與「預見」（foreseeing）之間或「直接意圖」（direct intention）與「間接意圖」（indirect intention）之間有倫理上的區別。從今日觀點來看，並非每一位天主教學者都接受雙果律。基本上，義務論學派如 German Grisez, Joseph Boyle 與 John Finnis 等傾向接受雙果律，用它來解決道德兩難的問題。目的論者如 Richard McCormick, Josef Fuchs, Bruno Schueller 等則反對雙果律。哲學倫理學界支持與反對雙果律的人也都很多。當代最重要的效益主義者如 R. M. Hare 很明確地反對雙果律（*Objective Prescriptions and Other Essays*. Oxford: Clarendon Press. 1999: 164-167）。但 Whitley Kaufman 在一九九八年所完成的博士論文中則主張，雙果律是反對結果主義並建立義務論倫理學所無可取代的基礎：*Intending versus Foreseeing Harm: the Foundation of Deontological Constraints*, Georgetown University Dissertation. 1998。九零年代以來，討論雙果律的期刊論文很多，最重要的大概是 *The Journal of Medicine and Philosophy*, vol. 16(1991) 以及 *Christian Bioethics*, vol. 3 No.2(1997)。

⁴⁰ 結果主義者的反駁見：Rachels, James. More impertinent distinctions and a defense of active euthanasia. In *Killing and letting die*, edited by Bonnie Steinbock and Alastair Norcross. New York: Fordham University Press. 1994.139-154; Thomson, Judith Jarvis. Self-defense. *Philosophy & Public Affairs* 20 (1991): 283-310.

雙方仍陷在複雜而難以突破的理論僵局中。

(四)「基本主義」與「調和主義」的對立

目的論與義務論的相持不下激發了倫理學家有關第一原則問題的新思考。第一原則真的是一元的碼？抑或是多元的，例如「效益」與「正義」的並立？基本倫理學是否能夠撇開第一原則的爭議而另闢蹊徑？堅持第一原則的一元論並堅持「第一原則的建立是規範倫理學不可或缺的基礎」的思想被稱為「基本主義」(foundationalism)，傳統的目的論者與部分義務論者被歸為這個陣營。與之對立而另闢蹊徑的一個主要的新思想是「調和主義」(coherentism)。調和主義的基本理念受到實用主義(pragmatism)以及羅斯「交互平衡」理論(reflective equilibrium)的啟發，其要旨如下：倫理學應以經驗實用科學為典範，而不應以數學為模型。依此，倫理理論應被理解為一種由歸納而來的假設，而不應被理解為由演繹而來的真理。當理論假設受到新經驗挑戰時，有兩種可能性，或是運用理論去修正吾人對經驗的詮釋，或是根據經驗來重新調整或修正理論的假設內容。如此一來，「理論」與「經驗」之間便能在交互修正的過程中達到一種「交互平衡」。此外，當理論體系內部各命題相互衝突時，命題與命題之間也應該在交互修正中建立內部調和、首尾一致(coherent)的理論體系。放到目的論與義務論的爭議來看，既然第一原則無法把握，「調和主義」者便主張退而求其次，吾人應從道德經驗中較確切的部分開始來建立規範倫理學的思想體系。這個體系不由第一原理來提供穩固的基礎，而由深思熟慮的道德判斷(considered judgments)以及理論內部的調和(coherence)來確立。

有趣的一個現象是，調和主義者多半是專注於應用倫理議題的倫理學家。理由大概是因為應用倫理議題有其迫切性，相關學者無暇等待基本倫理學永無止境的辯論。最值得一提的是畢強樸(Tom Beauchamp)與蔡德斯(James Childress)為生命醫學倫理(biomedical ethics)所建構的四原則論。四原則包含了「自律原則」(respect for autonomy)、「不傷害原則」(nonmaleficence)、「慈惠原則」(beneficence)與「正義原則」(justice)。畢強樸相信，無論一個人持哪一種基本倫理學主張，大概都會接受這四個原則。既然如此，何不直接以此四個原則來支撐起整個生命醫學倫理學的討論？⁴¹ 另外一種調和主義理查森(Henry Richardson)稱之為建構實用主義(constructive pragmatism)。這

⁴¹ 畢強樸與蔡德斯的四原則論表述於 Beauchamp/Childress, 2001 中。此一理論提出後受到許多注意與討論。論者稱之為「原則主義」(principlism)。

種理論試圖在調和主義的精神下調和目的論與義務論。對建構實用主義而言，目的論可以稱為是一種「以善為優先」(good-centered)的理論，義務論則是「以正確為優先」(right-centered)的立場。⁴² 其實，「善」與「正確」都不是絕對優先的，它們應交互修正，來建立「交互平衡」的基本倫理學理論。⁴³

此外，與調和主義不同進路，但也不走目的論與義務論老路的新思想還包含了麥金泰 (A. Macintyre) 與斯特曼 (D. Statman) 的德性論理 (virtue ethics) 以及吉利根 (C. Gilligan) 與諾丁 (N. Nodding) 的關懷倫理 (caring ethics)。不過，這些新思路是否真能超越目的論與義務論的爭議是頗成問題的。⁴⁴ 此最後，還有一種傳統的「第一原則多元論」(亦即反對基本主義的一種主張) 在羅斯之後又逐漸興起，此即「直覺主義」(intuitionism) 的思想。直覺主義認為，道德判斷或原則的真確性無法透過理性來論證，只能透過直覺來肯定。第一原則是多元的，而且不需要有任何方法來調和其間的衝突。在具體情境中，人自然能依靠直覺認出道德要求的方向。直覺主義的代表人物有威廉斯 (Bernard Williams)、奧迪 (Robert Audi)、布倫 (Lawrence Blum) 以及但希 (Jonathan Dancy) 等。

(五) 應用倫理學的興起

後設倫理學與基本倫理學所涉及的課題可以說是倫理學「what」課題當中較為抽象而普遍的部分，例如「什麼」是道德的本質？「什麼」是「善惡」等概念的意義？「什麼」是道德判斷的基礎？「什麼」又是基本或第一道德原則等？應用倫理學作為基本倫理學在各個實踐領域的具體應用，它所關切的課題已是較為具體的「what」課題，例如：在特定實踐領域裡，什麼是應該持守的

⁴² 此處「善」即「效益」或「價值」之意。「以善為優先」的意思就是說，行為是否正確決定於行為是否帶來（最大）善。「善」是決定「正確」的先行因素。「以正確為優先」是說，行為的對錯優先於行為所帶來的「善」。錯誤的行為即使能帶來很大的好處，也是道德上不當為的。

⁴³ 參閱：Richardson, 1995。

⁴⁴ 德性倫理學的著作可以參考：A. Macintyre, *After Virtue*. Duckworth. 1992, Statman, 1997。關懷倫理學請參考：N. Nodding, *Caring*. Berkeley, California: University of California Press. 1984。至於批判這些新思潮的聲音，請參考：Hare, 1999, 132-150。

具體道德規範？什麼又是應該建構的道德判斷？換言之，什麼是該做的、不該做的？可以做的、不可以做的行為？此外，當面對道德兩難時（例如分娩中若母子不能同時存活時），又該如何決疑？

應用倫理學的範圍是無所不包的。一切與人的實踐有關的抉擇，只要涉及善惡是非、公理正義，就屬於應用倫理學探討的範圍。近數十年來，探討不同實踐領域的應用倫理學更如雨後春筍般出現。舉例來說，與個人實踐有關的有「兩性倫理」、「婚姻與家庭倫理」、「生命與醫學倫理」、「工作與休閒倫理」、「財物倫理」、「運動倫理」以及「動物倫理」等；與整體社會如何邁向「公與義」的境界有關的則有「經濟倫理」、「商業倫理」、「政治倫理」、「法律倫理」、「媒體倫理」與「環境倫理」等。由於醫學與生物科技的高度發展，醫病關係與生死課題變得愈來愈複雜，這使得上述應用倫理學領域當中的「生命倫理」（bioethics）受到倫理學家與一般社會輿論格外的關注。此外，網路倫理（cyberethics）所涉及的隱私權、版權以及各種色情資訊流通的問題，近年來也成為熱門的應用倫理學課題。

五、為何應該道德？

從某種觀點來說，答覆了倫理學的「what」問題，特別是有關道德判斷或原則的理由（rationale）的問題，就等於部分回答了「為何應該道德」的問題。然而，後者這個問題還是需要特別的處理，這一方面是因為在理論上，「what」問題畢竟不等於「why」問題。基本倫理學或後設倫理學所提供的道德理由只讓我們瞭解為何某個行為是道德上所要求或禁止的，但這並不等於答覆，為何我應該做道德所要求的行為或不做道德所禁止的事？另一方面，「why」問題的答覆與道德動機密切相關，人愈瞭解為何應該道德，就愈有堅持道德的動機。

不過，「why」問題究竟是一個怎樣的問題在倫理學上有很多不同的看法。有人主張這個問題根本就不能合理提出。亞里斯多德認為真正的哲學智慧不在於證明一切事物，而在於能分辨哪裡需要證明，哪裡不需要證明。「如果一個人懷疑他是否該尊敬諸神，孝愛父母，這個人所需要的恐怕不是哲學論證，而是鞭打」。⁴⁵ 當代學者如后斯培（John Hospers）、突明（Stephen Toulmin）也持類似看法。他們認為，「為什麼應該作對的事情」的答案就在問題當中：「因為那是對的事情」！肯定一個行為是對的，就該作它，而不能再問進一步的理由。

⁴⁵ Aristotle, Topics I 11, 105a 2-7.

道德是它本身是否「合於理性」的最後理由，不能再在道德之外尋找理由。⁴⁶

另一方面，不少學者仍肯定，「why」問題不但應該提出，而且是倫理學所有問題當中最根本而困難的問題。這個難題在歷史當中雖然被不斷提出及答覆，但它的晦澀仍像一座難以攀爬的高山，在永恆哲學（*philosophia perennia*）的洪流中，令哲學家的心靈為之震動與掙扎。普林斯敦大學教授史特斯（W. T. Stace）在處理「why」問題之前坦承，沒有把握能超克艱難，徹底解決這個問題。他也認為沒有人「能如此盲目狂傲，以為自己在這個問題上充滿信心」。⁴⁷

基本上，「why」問題大概不像后斯培等人所認為的那樣容易打發。不過，也誠如史特斯所指出的，迄今倫理學家們所提出來的主張，也鮮有完全令人信服者。幾乎所有的倫理學教科書都會專列一章處理「為何應該道德」這個課題，然而，徹底而有深度的著作仍不多見。⁴⁸

六、人格統整與情緒教育 – 倫理學的「how」課題

「How」課題亦即「如何道德」的課題，可以有兩種提問方式，一個是：我如何提升自己的道德反省與實踐能力？又如何培養我自己的道德情操，使我成為一個更有道德的人？另一個提問方式是德育理論的方式：家庭、學校與社會應如何培養或提升社會成員的道德？

這兩種提問方式雖然不太相同，但面對的基本問題則是類似的。一個是「如何知」的問題，另一個是如何達到「知行合一」的問題。先談前者。大部分人在成長以及社會化的過程中，都會獲得某種有關道德的知識或價值觀。然而，這種知識若缺乏批判性的反省，往往只是一種濛懂的「知其然」，而不是一種深刻的「知其所以然」。「如何知」的問題指的就是如何深化倫理的認知及思考能力的問題，其包含的對象涵蓋「what」及「why」的所有課題。因此，倫理

⁴⁶ Hospers, 1970, 745; Toulmin, 1964, 146-165.

⁴⁷ Stace, 1975, 251.

⁴⁸ 近年來，以「why」課題為研究對象的博士論文似乎只有一篇：John van Ingen. *Why be moral?* New York: Peter Lang. 1994。此外，筆者也有一篇專文討論此一課題，參考：孫效智，1999，第五章：為什麼應該實踐道德？205-274。最後，史密斯（Tara Smith）的專著 *Viable values* 稱得上是相當深入的分析。參考：Smith, 2000。

學的素養是每一個人在「做人」方面的知性基礎，也是教育學者探索德育理論時必須掌握的思維架構。

「How」問題最困難的部分是「知行合一」或說「知行不一」的問題。大部分人在道德方面的問題，不是不知道「自私是不對的」、「貪小便宜是不應該的」，而是知道歸知道，但所行與所知之間卻是互相背離的。這就是「知行不一」或人格不統整（integrity）的問題。「知行不一」是最嚴重的道德問題之一，也是任何道德教育所不能不面對的嚴肅課題。規避這個課題，道德教育將只剩下道德知識的灌輸，而與道德教育的目標——培養能自律思考與實踐的人——背道而馳。

人格不統整的深層理由在於道德沒有內在化，成為人生中的絕對堅持。既無堅持，自然談不上貫徹與實踐的動力。問題是，道德為什麼沒有內在化呢？除了「知」的層次的淺薄外，另一個重要原因在於人生觀的模糊。一個人對於生命意義有怎樣的看法，就決定了他在道德上會是怎樣的一個人。莊子說：「嗜欲深者天機淺」，漠視道德的人往往唯利是圖，而「唯利是圖」的性格則源於將金錢與地位看成是人生最重要的價值。問題是，金錢與地位能不能作為人生最重要的價值是極需討論的，否則就容易產生價值的錯置與扭曲，而在人生的路上選錯了目的，走錯了方向。荒謬的是，現代科技與物質文明挾其消費主義與享樂主義的強勢力量，催迫著人們奔馳於「向錢看」的路途上，似乎不留給人任何時間與空間去思考這個問題。更嚴重的是，整個社會從家庭、學校到媒體，也幾乎不提供任何機會或機制讓社會成員去思考人生觀的課題。其結果就是古人所說的「人無遠慮，必有近憂」。在一個人生觀模糊的社會裡，人們將陷於急功近利的惡性循環裡難以自拔：個人與社會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，人們就愈需要將資源與時間投注在亡羊補牢的工作上。資源與時間愈花在亡羊補牢上，也就愈沒有時間去進行需要長期投入的、有關生命目標的確立與價值觀內化的教育工作。而這樣的工作愈不受到注意，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。

除了人生觀模糊導致道德觀無法內化外，「知行不一」的第二個重要根源是情緒智商（emotional intelligence）的低落，也就是情緒與理智的不統整。很多時候，人因為失控的情緒而說出或做出事後深感後悔的事來。家庭中許多人際關係的衝突往往根源於此。連社會上許多衝突，當事人所爭的常常也不過是些芝麻綠豆的小事，只因一言不合就大打出手，以致鑄下不可彌補的大錯。

顯然，要使知行合一，人格與情緒的統整是不容忽視的功夫。統整的第一

步在於養成自省自覺的習慣。人如果無法自省自覺，就容易按當下的情境做出直接的情緒反應，結果往注意氣用事，抉擇不經大腦。柯維主張每一個人都應該努力培養一種讓當下「停格」的能力，這樣才能在事件與回應之間保有反省的空間與抉擇的自由。果如此，人才不至於陷溺於令理智蒙蔽的情緒當中，看不到內心真正的感受以及真正該作的事。⁴⁹ 當然，「暫時停格」並不是容易做到的事，不過，如果能以錯誤經驗為師，常常反省情緒衝動的壞處，慢慢便有可能與自己的情緒保持一種觀賞反省的距離，而不再那麼容易被它所控制。其次，同理心的培養也很重要。人往往從自己有限的經驗去看世界，看別人。但除非真能摘下自己的眼鏡，從別人的角度去看問題，否則「永遠無法與他人建構深厚、真誠的關係」。⁵⁰ 柯維指出：「假如你能瞭解，六七歲的小孩常喜歡誇大事實，就不會對他們的行為過度反應」。很弔詭的是，人都願意被瞭解，但當人們彼此吼叫怒罵的時候，卻在防衛機轉中不斷彼此曲解。

情緒與理智的統整包含的課題很多，而且為「如何道德」的落實都非常重要。除了憤怒情緒的處理外，其他還有寬恕與道歉的學習、受創心靈的治癒、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、靈與性的整合等。無論個人修養或德育理論的建構，這些都是不容忽略的課題。

結語

從微觀角度來看，本文的目的是對倫理學進行一種導論的工作，俾使初學者對倫理學的理論大廈獲致一種梗概的、整體的理解。各節內容則依次介紹倫理與道德的意涵、倫理規範與其他規範的異同、倫理學的各種問題意識以及相應的主要理論等。由於篇幅的限制，本文只能儘量介紹倫理學的一些主要議題及其在倫理學上的座標位置，而不能窮盡所有倫理學的課題及理論。此外，即使就所討論到的議題與理論而言，本文也不能做進一步的評析與取捨，因為這已屬於倫理學的內部理論工作，而超越了單篇導論的恰當範圍。不過，有心的讀者可以以本文為基礎，進一步探索倫理學之堂奧。

從巨觀角度來看，教育應以培養完整的人，完整的生命為目標，此所以近來有「生命教育」之倡議。倫理學既關切生命的實踐原則與理想，亦即關切通

⁴⁹ 柯維，1998，27-28。

⁵⁰ 柯維，1998，281。

往完整生命的途徑，故紮實的倫理學學養是推動生命教育不可或缺的學理基礎。生命教育的師資必須具有充足的倫理學訓練，否則在具體從事生命教育的場域中，很難達到說理而不說教的境界。

參考文獻

- Abelson, Raziell, and Kai Nielsen. (1967). Ethics, History of. *The encyclopedia of philosophy*, edited by Paul Edwards. New York: Macmillan, 87-117.
- Beauchamp Tom L./James F. Childress (2001), *Principles of Biomedical Ethics*, Oxford: Oxford University Press,
- Clarke, Paul Barry. Ethics. *Dictionary of ethics, theology and society*, edited by Paul Barry Clark and Andrew Linzey. London/New York: Routledge.
- Cummiskey, David (1996). *Kantian Consequentialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hare, R. M (1981). *Moral Thinking*. Oxford.
- Hare, R. M (1997). *Sorting out ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Hospers, John. *Why be moral?* In *Readings in ethical theory*, edited by Wilfred Sellars and John Hospers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 730-746. 1970.
- Kagan, Shelly. *The limits of morality*. Oxford: Clarendon Press. 1989.
- Kagan, Shelly. *Normative ethics*. Colorado: Westview Press. 1998.
- Nielsen, Kai. Problems of ethics. *The encyclopedia of philosophy*, vol. III, edited by Paul Edwards. New York: The Macmillan Company & The Free Press. 117-134.
- Pojman, Louis. *Moral Philosophy. A Reader*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company. 1998.
- Rachels, James (1999). *The Elements of Moral Philosophy*. McGraw-Hill College.
- Richardson, Henry S (1995). Beyond good and right: Toward a constructive ethical pragmatism. *Philosophy & Public Affairs* 24 (2): 108-141.
- Scheffler, Samuel (1994). *The rejection of consequentialism*. Oxford: Clarendon Press.
- Smith, Tara (2000). *Viable values. A study of life as the root and reward of morality*. Lanham: Rowman&Littlefield Publishers.

- Stace, W.T (1975). *The Concept of Morals*. New York: The Macmillan Company.
- Statman, Daniel (1997). *Virtue ethics. A critical reader*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Toulmin, Stephen(1964). *Reason in ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 朱建民(85年6月)。專業倫理教育的理論與實踐。**通識教育季刊**，第三卷第二期，網路版：<http://www.ncu.edu.tw/~cage/quarterl/0302/030203.htm>。
- 沈清松(85年6月)。倫理學理論與專業倫理教育。**通識教育季刊**，第三卷第二期，網路版：<http://www.ncu.edu.tw/~cage/quarterl/0302/030203.htm>。
- 柯維 史蒂芬(民 87)。**與幸福有約**。台北：天下遠見。
- 高力克(88年6月)，五四倫理革命與儒家德性傳統，二十一世紀評論，第五十三期，網路版：<http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/issue/article/990315.htm>。
- 孫效智(民 88)，**當宗教與道德相遇**。台北：台灣書店。
- 孫效智(民 89)。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 1-22)，台北市：寰宇出版社。
- 羅秉祥(民 81)，**黑白分明**，香港：宣道。

生命教育的宗教學基礎初探

陳德光

【作者簡介】

陳德光，比利時魯汶大學宗教學博士，現任輔仁大學宗教學系副教授兼系主任

摘 要

生命教育是教育界最近流行的議題，生命象徵一股「生生不息」的力量，能表達生命教育無所不包容，無所不感通，無處不整合的理想。作者認為生命教育可以從生命深度、生命廣度與生命階段三個角度探討；本文的特色是從宗教學觀點切入與發揮，宗教與生命教育的深度、廣度、階段都有密切的關係。生命三個層次的深度（身、心、靈）講求兼蓄與並容，生命六個層面的廣度（信仰、認知、規範、表現、社會、自然）講求感應與互通；生命教育階段的兩個時期（身、情、意，與思考）講求「生活」與「知識」兩個重點的整合。宗教學的生命教育可以幫助人開發生命深度、廣度與階段重點的潛能，塑造一個平衡發展的人。

關鍵詞：生命教育、生命深度、生命廣度、生命階段、生活體驗、知識理論

引言¹

有感於近年來臺灣涉及自殘與傷人事件者年齡降低，很多人感覺到生命的空虛，教育部在各級學校推行生命教育（Life education），並把 2001 年定名為「生命教育年」²，作者認為生命教育就是開發生命潛能，對不同人生面加以整合的生活智慧教育。目前一般中、小學的生命教育偏重倫理教育，加上體驗活動與講故事，生命教育的理論與方法尚未建立；本文依據作者於民 89 年對生命教育提出的理論架構，³從宗教學角度補充發揮，儘量採用已有研究成果，與一般論文求專求精不同。另一方面，生命教育的研發與推展亦會獲得實際的效能與成果，提升生活的品質。⁴

壹、生命教育的背景與內涵

一、生命教育的歷史背景

台灣推動生命教育始自民國八十六年底，由當時台灣省教育廳長陳英豪先生（現任考試委員）提倡，在學校獲得師生與家長們熱烈的回應；歐、美的生

¹ 本文改寫自作者最近發表的一篇文章：陳德光，宗教學的生命教育---生活品質提昇的一個因素，輔仁大學法學院主辦，「提昇生活品質的理論與實際」學術研討會（輔仁大學：羅耀拉大樓，2001 年 6 月 1 日）；此外，在撰寫本文過程中獲得 89 年「輔仁大學法管兩院研究獎勵」資助，特表謝忱。

² 教育部長曾志朗先生於民 90 年元月 2 日宣佈今年為臺灣的「生命教育年」。

³ 陳德光，大學階段生命教育的內涵，林思伶主編，《生命教育的理論與實務》，臺北：寰宇，民 89，頁 51-65。

⁴ 曾敏傑指出影響生活品質除了有形物質與客觀因素，尚包括不易用具體指標衡量與主觀的因素，社會指標與生活品質研究之評述，《萬能學報》，第十期（民 77.5），頁 263-282，尤頁 263-264。生活品質與宗教的關係參谷寒松，生活品質，《神學辭典》，臺北：光啟，1996，頁 167-169（條文 107），谷教授認為生活品質分九個層面：人類環境、物質、社會、政治、思想、藝術、心理、倫理、宗教信仰。研究的方向有衡量的標準：合適的均衡（right proportion）、動態的整合（dynamic integration）、創造的彈性（creative flexibility）；三個層次：經驗（可測量的領域）、哲學（無法測量的領域）、神學（無法測量的領域）等。

命教育約於 1970 年代開始，各具特色，英國的生命教育富宗教教育色彩，美國的生命教育則與社區教育相整合。

回顧生命教育的意義，生命教育是生活與知識整合的智慧的教育，與西方近代博雅教育（liberal education）的理想相通，若與培養「通（達）」「（人）才」的通識教育（general education）比較，理念相近、卻名稱新穎，可以避免誤作營養學分，更易具備實質意義，落實知識與生活不脫節的教育理想；而與全人教育（holistic education）相較，則突顯終身學習的特徵，一種貫穿小學、中學、大學、甚至成人階段的教育。作者認為大學的全人教育可比擬作生命教育的大學階段，這一點仍待多方的討論與認同。⁵

二、生命教育的內涵⁶

（一）生命深度的三個層次

生命深度可以用身（body）、心（soul, mind）、靈（spirit）三層模式講述，於宗教學與心理學都可以找到相應的依據。⁷人類意識的進化與開發的過程能有以下講法：（1）前意識--意識--超意識；（2）前位格期--位格期--超位格期；（3）物質生命意識--自我個體生命意識（語言與反省）--超自我生命意識。

進入生命深度第三個層次超意識的關鍵，在於完全放下自己或徹底的割捨；以「超覺靜坐」（transcendental meditation）為例，由於放下自我或忘卻自己，體驗到一種沒有思想活動的超越意識或純淨的意識。一般人只注意「超覺靜坐」消除壓力、開發潛能、增加注意力、健康與延壽等的效果，企業家、演藝人士、生活緊張的現代人都適合學習。「超覺靜坐」與禪修的空、無境界相近，順應人心智本來的傾向，自然的歸向純淨意識。靜坐過程不以宗教人物與義理

⁵ 通識教育沒有一個大家都接受的本質與內容，參陳德光，〈大學階段生命教育的內涵〉，頁 52；作者亦不奢望生命教育能有一定的本質與內容，對生命的意義與問題，大家都在瞎子摸象。

⁶ 介紹宗教學的生命教育之前，為了方便說明，在這裡先簡單回溯作者年前提出的生命教育內容的觀點，請參陳德光，〈大學階段生命教育的內涵〉，頁 54-55。

⁷ 谷寒松，〈神學中的人學〉，臺北：光啟，1990，頁 222；其他稍為不同的意見，例如，方東美教授曾把生命分作六個領域：物質、生物、心理、審美、道德、宗教，參谷寒松，同上書，頁 110-112；亦請參考伴渡・李純娟合著，〈吉光片羽〉，臺北：光啟，民 81，頁 11-16。

作為集中精神與聯想的對象；⁸但在靜坐過程中，人的各個部分都得以兼蓄並容，達致身、心、靈的平衡，以及個人與大宇宙的和諧。

（二）生命廣度的六個層面

生命力展示在六個層面的廣度中：信仰、認知、規範、表現、社會、自然。⁹內容特徵如下：（1）終極信仰；（2）認知層面（所有學術理論與體系）；（3）規範層面（倫理與法律）；（4）表現層面（語言與藝術）；（5）社會實踐；（6）自然管理。六個層面的關係或分析方法可以依照不同層面的獨特性、一元性與相關性，帶動學生舉例說明與發揮，旨在培養學生對生命各層面整合或感通的能力，六個層面的生命廣度最能表達生命教育是感通教育的理想。

（三）生命階段的兩個重點

從教育角度言之，生命階段分：身體年紀（1-6歲）--情感年紀（6-12歲）--意志年紀（12-18歲）--思考年紀（18-24歲）。¹⁰前三個年齡階段簡稱身、情、意教育階段以「生活體驗」為重點，思考年齡階段則以「知識理論」為重點；「生活」與「知識」兩個教育重點在古代是不易劃分清楚的。中國傳統的教育就是道德教育，教人成為一個有修養的君子，¹¹西方教育傳統也有類似的情形。「生活體驗」與老師的身教關係密切，「知識理論」以老師的言教為主，兩者不能分家。

十九世紀末實證主義當道，詮釋學先驅狄爾泰（Wilhelm Dilthey, 1833-1911）針對「知識理論」提出「理解」（understanding, interpretation）

⁸ 日本東京瑪赫西研究所原著，《超覺靜坐（TM）的奇蹟》，臺北：中國文化大學出版部，民75年。瑪赫西（Maharashi Mahesh）自1958年開始將「超覺靜坐」廣傳到美國和世界各地（頁61）；「超覺靜坐」與其他靜坐法，如集中法與聯想法不同（頁58-59）。

⁹ 沈清松認為文化有五個系統：終極信仰、認知、規範、表現、行動（參《解除世界魔咒》，臺北：臺灣商務，1998，頁31）；五個系統以認知系統為本，系統本身就是認知的結果，行動系統代表所有與行動相關的領域，筆者把沈清松的行動系統暫時分為社會實踐、自然管理兩面。一些學者亦注意到通識教育與文化之間的關係，參張燦輝，《人文與通識》，香港：突破，1995，頁77-80。

¹⁰ 華特士（J. Donald Walters），《生命教育---與孩子一同迎向人生的挑戰》，臺北：張老師文化，民88，頁125-134。

¹¹ 張燦輝，《人文與通識》，頁106。

和「解釋」(explanation) 的區別。¹²「理解」屬於人文科學，「解釋」屬自然科學；前者牽涉到「生活體驗」與個人的投入，能建立一種我與你，我們的關係，後者與實證或實驗有關，建立我與物（它）的關係。因此，「知識理論」不只包含傳統重視人文科學的「理解」教育，亦兼顧自然科學的「解釋」教育，反映一種更寬廣與實際的生命教育的理想。

以上三種教育的關係，生命深度的教育代表個人意識進化與遷昇、邁向超意識的動態性（dynamic, diachronic）的過程，生命廣度的教育代表生命力在文化展示方面的平面的結構性（structural, synchronic）的觀點。¹³生命廣度六個層面如同一棵生命樹的結構，終極信仰是根，認知是幹，規範與表現是枝葉，社會與自然是花果，各部分雖有差異，但非不能相通；從宏觀的角度言，生命的深度與廣度代表個人生命的成長與群體文化的關係，互相影響。最後，生命教育階段的兩個重點「生活體驗」與「知識理論」代表教育階段的兩個重點，生命深度和生命廣度的教育亦離不開「生活體驗」與「知識理論」，因此，三種教育有密不可分的關係。

貳、宗教學生命教育的深度、廣度與階段

宗教學（Science of religion, Religion studies）以研究宗教現象為主，大致上接受宗教學家繆勒（Friedrich Max Mueller 1823-1900）為開山祖師¹⁴，以平等與開放的態度，人文學科的方法對世界各宗教作研究。因此，宗教學是人文教育的一部分，屬於宗教知識教育，也是一種激發或開發靈性的教育。目前，由於跨宗教傳統的宗教教育學與宗教人學尚未建立，加上臺灣社會對宗教在社會應扮演的角色，或宗教對社會的影響之類問題，都

¹² 沈清松，《解除世界魔咒》，頁 247-8：狄爾泰首先提出「解釋」與「理解」的區別，W. Dilthey, “Ideen Ueber eine beschreibende und zergliedernd Psychologie” (1894) in *Gesammelte Schriften, V. Bande: Die Geistige Welt, Erste Haelfte*, Leipzig und Berlin: B.G. Teubner, 1924, pp.139-154.

¹³ 語言學結構主義之父索緒爾(Saussure)提出結構性(structural)與共時性(synchronic)的觀點，以及動態性(dynamic)與貫時性(diachronic)的觀點，沈清松提出整合二者的看法，參《解除世界魔咒》，頁 244-246。

¹⁴ 夏普著，呂大吉等譯，《比較宗教學~一個歷史的考察》，台北：桂冠，1991，頁 35 有繆勒對宗教學的看法：「只知其一者，一無所知(He who knows one, knows none)」。

仍沒有定論，討論宗教學的生命教育有其內在的困難。筆者志在提出思考問題的方向或方針，引發討論，建立共識。

一、宗教與生命深度的三個層次

大致言之，宗教能反映上述身、心、靈的三個層次的生命深度，可作宗教心理學與比較宗教學的探討。越來越多西方心理學家認為心靈（spiritual）屬於人性的一個層面，人類有超越理性的高層意識。¹⁵更精細的七個階段的講法則是：生物（潛意識--想像力）；心能（早期意識—個體意識）；精微（心能意識--超越意識—完全超越意識）。¹⁶在「精微」的第三

¹⁵ 李安德，〈超個人心理學與宗教的關係〉，真理大學宗教系主辦，「宗教現象之心理學研究—應用心理學的研究方法探討宗教現象」國際學術研討會（真理大學學術會議廳，民90年3月31日至4月1日），頁1-3。

¹⁶ 伴渡·李純娟合著，《吉光片羽》，臺北：光啟，民81，頁9-32；《飲水錄》，臺南：南神，1996，頁89-103，尤93；前書採用不少Ken Wilber的意見，請參 *Up from Eden, A transpersonal view of human evolution*, Boston: New Science Library, 1983, pp.9,254; *Eye to eye, the quest for the new paradigm*, New York: Anchor Press, 1983, p.251。人類意識進化過程的七個階段，每個人都有開發的潛能，依筆者的綜合，分法如下：

（1）身--人類意識的成長始於軀體意識的層次，無生命，即從無意識進化到有生命的階段，是「潛意識」的萌芽，植物與動物皆有。

（2）身--開始有想像力與「初期獨立個體意識」。

（3）心（mind）--早期的心的發展，有「早期獨立個體意識」，與語言作用。

（4）心（mind）--進階的心的發展，有「自我個體意識」的反省與推理的能力。

（5）魂（soul/ psyche）--高度腦神經作用，魂或心能意識的萌芽，意識逐漸超越物質與自我中心，魂魄開始發展。

（6）魂（soul/ psyche）--有「超越意識」，雖仍屬於主客分際以及位格神意識的階段，神靈原型意識逐漸增強而操縱身體、感官、情理、意識，有造物神概念。

（7）靈（spirit）---身心脫落，融會為一，進入「完全的超意識界」，超越有形界而進入空、無，是超越位格的境界。

七個階段之上即「靈性意識階段」，是涵蓋與滲透前七界的無邊無際的真實本體，是真空妙有，可能就是肉身復活的境界（這個問題可以再深入討論）。

與上述意見稍為不同的講法有：谷寒松，《神學中的人學》，頁309：「時空整體表」存有物六幅度分法（物質、植物、動物、人、耶穌基督、天主聖三）；李安德四層次分法：靈性層次（超理性或超越性）理性層次、情緒層次、生理層次，《超個人心理學》，臺北：桂冠，1994，頁263；Assagioli「蛋形圖表」七個層次分法：低層潛意識、中層潛意識、高層潛意識、意識界、自我意識、高層自我（超個人自我、真我）集體潛意識（參李安德，同上書，頁277-287）。

個層次中，人的意識力開始超越物質層面與自我中心的控制，產生心能意識（第五階段）；稍後，超越意識（第六階段）亦開始發展，有位格神的意識；最後，進入完全超意識（第七階段），超越位格、有形與相對的空、無。三個層次或七個階段之上是真空妙有，空有不分，聖凡不二的絕對超意識境界，或稱神人之間，根根相應。意識的超越或提昇的方法是徹底的割捨或「死於自我」¹⁷。

（一）基督宗教

聖經對人性的結構沒有靈肉二元對立的見解，但亦能有三層的講法。¹⁸

（1）身（body）---紅塵中的人或軟弱的人（basar, sarx）、肉身（soma）。

（2）心/魂（mind, soul）---有智、情、意的自我中心的人、或有生氣與性命的人（nephesh, leb, kardia, psyche）。

（3）靈/神（spirit）---有靈氣、精神的人（ruah, pneuma），神的靈氣（ruah）於創造之初在混沌的水面上運行（創一 2），人類因神一口生氣（nishmat hayim）而存活（創二 7），動物沒有得到神的氣息，神的氣息使人和神有特別深的溝通的關係，成為天主的肖像，而肖像就是父子的關係（創五 3）；耶穌基督於死前「把靈（pneuma）交付了」（若/約十九 30），後世基督徒自我期許要活在耶穌基督的靈氣或精神中，成為屬於聖靈的人。

身、心、靈三層之上是「至一」，神是毫無區別的「至一」（「以色列！你要聽：上主我們的天主，是至一（ehad）的天主。你當盡心（leb）、盡性（nephesh）、盡力（meod）愛上主你的天主」申六 4-5）¹⁹。舊約聖經唯一真神的信仰可能旨在表達真神的「至一」與一致的特性。²⁰回顧三層的講法身代表物質意識的前意識層次，心/魂代表自我個體意識與超意識的層次，靈/神代表完全超越意識的層次，「至一」代表進入絕對意識或空、無、的層次。

¹⁷ 李純娟，《吉光片羽》，頁 23-25。

¹⁸ 谷寒松，《神學中的人學》，頁 213-217。

¹⁹ 本段聖經句子是筆者的中文譯法，與思高和合本不盡相同。

²⁰ 舊約以色列人的一神信仰的特徵，可能應針對神的完整性作了解，神雖然以不同方式在各處顯現，最終仍是一個完整的神，至一的神，參陳德光，《舊約聖經「天主為父」的神觀》，神學論集，第 201 期（1999 秋），403-417，頁 415。

依神秘學家艾克哈 (Meister Eckhart, 1226-1327/8) 的講法，心靈的結構包含身 (body) \ 魂 (soul) \ 靈 (spirit) 三層次：「身」即生機功能，「魂」包含感性功能 (眼、耳、鼻、舌、身) 與靈性低功能 (低層理智、怒、慾)，「靈」包含靈性高功能 (記、智、意) 與靈性超功能 (靈之火花)。²¹一般人的神人關係依附與充斥著各種媒介，例如：學業、事業、愛情、健康、家庭等各方面的順利與成就，神人之間只有間接接觸的關係；基督宗教神秘家追求與神直接的、沒有媒介的、「至一」方式的契合。一旦神人之間有直接的碰觸，被神所「親吻」，人會產生一無所求、一無所缺的狂喜與滿足，帶著這種精神回到世界，去建設與服務；由於信心充滿，天災與人禍都干擾不了心中的寧靜與平安。

(二) 佛教

佛教亦能有生命三個層次的講法。以大乘佛教唯識思想為例²²，有八識的講法，八識就是：眼、耳、鼻、舌、身、意、末那與阿賴耶。前六識的對象是：色、聲、香、味、觸、法；就分別的境界言，前五識是直覺的，第六識特別有「了別」的作用。第七識是意根，稱為識，有「思量」的作用；第六識與第七識，均稱意識，第六名「意之識」，第七名「意即識」；一般稱第六為意識，第七為末那識。意識的源頭在第八識，就是心，其特徵是「受薰」與「集起」，即受前意、識的薰習，便能「積集」「種種法」的「種子」於自身。後三識可以歸納為識、意、心：識代表一般的認識，意代表蒙昧的我執，心是生起萬物的識能；前二識叫「轉識」，後一識叫「種識」或「本識」或「藏識」(阿賴耶)。第八識是成佛的境界，終極目標則須要超越第八識(「見佛殺佛」)，進入真空妙有的境界。

若與生命深度三層次比較，身的層次約相當於前五識 (眼、耳、鼻、舌、身)；心的層次與第六識與第七識的「自我個體意識」相應，只是佛教從空、無的角度了解，代表蒙昧的我執；靈的層次或可與第八識心能 (靈性) 意識萌芽相似，意識逐漸超越物質與自我中心，開始發展靈性或成佛，

²¹ 關永中，師長艾克哈 (Meister Eckhart) 所提示的靈修歷程，《哲學與文化月刊》，第 274 期 (1997 年 3 月)，216-249，頁 228。

²² 郭朋，《印順佛學思想研究》，臺北：正聞，民 81，頁 141-170。

最後超越八識達到真空妙有的境界。²³

以上意見亦可參照東亞大乘佛教對終極關懷的體驗方式，以及對其論述過程「三個環節」的說明：「從有入空」再「從空入有」；由佛性存有學「天臺」，到超存有學（禪），再由超存有學到緣起深義的信仰論和行動論（淨土）。²⁴

（三）道教

道教有精、氣、神三層次的人體觀，依全真道有「寶精、結氣、凝神」的講法；全精可以保身，全氣可以養心，全神可以返虛。²⁵精、氣、神可能比身、心、靈的講法更強調三者的整合作用，但都是針對人體潛能的開發，使人體從物質層次不斷向高層次發展，最後達到與道合一的狀態。「精」能指先天之精，象徵人體最初的生機，「氣」是人體流動的精微物質及機能，經過修煉吸入外氣使人氣化，使人與宇宙中的氣互相感應，超越肉體與道合一。「神」亦稱精神，是受精卵形成後所體現出的生命活動形態，附於「氣」中通傳全身。狹義的神是精神中最初生成的，更具根源性。修煉到元氣與元神旺足之時，神昇華為氣藏於額頭上丹田，神全而脫胎，趨向還虛的境界。

若與生命深度三層次比較，身的層次或可與「精」作比較，都是指物質面；心、靈的層次和氣、神的關係不易說明，只能大概說心、靈與氣、神都是要歸一與還真（虛）的。西方身、心、靈的劃分與界線，與道教精、氣、神作成細部的對比仍有待進一步的了解。

以上意見亦可參照道教內丹派，開啟宇宙、生命形上根源的道或玄牝的方法，其中有以下各點：抑制並反轉感官的向外功能；「止息」、「無思」等中止推理、思考及判斷的實踐工夫；「守竅」或意守凝注某特定部位的方

²³ 經過一番否定的經驗而進入真空妙有，或可以與下面青原惟信禪師所說相比，禪師說：「老僧三十年前未參禪時，見山是山，見水是水；及至後來親見知識，有個人處，見山不是山，見水不是水；而今得個休歇處，依前見山只是山，見水只是水。」（《五燈會元》卷十七）。

²⁴ 賴賢宗，「禪宗哲學與基督教哲學的對話的一個嘗試」，輔仁大學宗教學系主辦，「宗教交談學術研討會」（輔仁大學：濟時樓，2000年11月24-25日），頁13-14。

²⁵ 楊信實，《從基督徒立場探討—金元全真道教的性命雙修成全觀》，輔仁大學神學院教義學系研究所論文，1995年五月，頁31-36（論文出版於民國八十六年，光啟出版社）。

法；信仰與德行的配合。修煉過程防止後天「識神」、「形體」、「氣質之性」蒙蔽了先天的「元神」，達到身心、與意識轉化的目標。²⁶

（四）宗教學的生命深度

生命深度身、心、靈兼蓄並容是東、西方哲人追求的理想。西方哲學家認為倫理德性（moral virtue）的本質在於意志持久而堅決地，依理性的指示而行事²⁷，就是身、心、靈整合的寫照；田園詩人陶淵明（372-427）在《歸去來兮辭》中曾為「心為形役」而悲傷，《中庸》「率性之謂道」的觀點也反映一種相近的身、心、靈合一的境界。

依前文所述，從宗教觀點言，生命深度每個層次的躍升都必須經過一番割捨或自我死亡（detachment, mortification），對前一層次產生一種超越、克服或控制的力量，「化身為心、化心為靈、化靈歸一」，最後達到一種「出死入生」或復活的，絕對的自由自在的境界。以耶穌基督為例，經過一番徹底的自我割捨與犧牲奉獻，因此能夠駕馭他的身體，成為復活的身體。

宗教教育的特色不只勸人做好人好事（身、心的層次），更要成聖、成佛、成道（靈的層次），是一種更深的潛能的開發。各個宗教之內，特別其神秘主義相關的傳統，都有獨特的理論與方法，幫助人開發意識，割捨小我，杜絕私心與放棄執著，走進靈性的層次，達到「忘我」、「復活」、「覺悟」、「空無」、「妙有」、「自在」的絕對意識的境界，建立更成熟、坦然與穩健的人生。

二、宗教與生命廣度的六個層面

生命教育的廣度可以從六個不同的層面探究，宗教除了與終極信仰層面有關，亦能與生命廣度其他五個層面互通；促進宗教與人生各個層面或各類人士，例如：信徒、理論家、道德家、藝術家、社會工作者、環保工作者之間的和諧與溝通。以下說明可作理論的大綱，或研究的方針，各種問題的討論已經有一些研究成果，請讀者自行參考補充。

²⁶ 蕭進銘，反身探求宇宙、生命的形上本源——道教內丹派冥契主義認識論初探，政治大學宗教研究中心、慈濟大學宗教與文化研究所，輔仁大學宗教學系主辦，「宗教的神聖性：現象與詮釋」學術研討會（政治大學，2001年6月1日、2日）頁14-19。

²⁷ 布魯格編著，項退結編譯，《西洋哲學辭典》，國立編譯館，1976，頁444-445（條文406）。

(一) 宗教與終極信仰

1、宗教需要終極信仰

宗教需要終極信仰，但宗教傳統不等於信仰本身，信仰是宗教的核心、精神、或原則的部分。史密斯（W. Cantwell Smith）認為信仰本身（faith）與信仰傳統（belief）兩者應予區分，²⁸前者針對人內心的信仰態度與終極信仰相應，後者有宗教團體的因素，包括宗教傳統的道理與儀軌，帶人為與社會色彩。這種意見或分法在理論上有其意義，宗教最忌諱的就是「以人取代神」的偶像崇拜。²⁹依照終極信仰的原則，羅馬教宗於 2000 年十二月對過去一千年教會所犯的過錯做自我反省與批判。³⁰

2、終極信仰需要宗教

人類行為的動機總離不開信仰，³¹信仰的對象五花八門，例如：愛情至上、機會運氣（賭徒的信仰）、政治意識、科學技術、社會價值、人性本善、良心聲或音等，懷疑主義者相信懷疑精神。終極信仰既有終極之意³²，在諸多信仰中有其優先性，因此，一般人慣於把宗教信仰當作終極信仰。終極信仰雖然重要，但只具有一元性，需要宗教其他層面的補足與檢查，發揮功效。

3、兩者有相關性

²⁸ W.C. Smith, "The modern History of 'Believing': The Drift away from Faith", in *Believing; An Historical Perspective*, England: Clays Ltd., 1998, pp.66-69 (first published by the University Press of Virginia, 1977, as *Belief and History*); *Faith and Belief*, Princeton: Princeton Univ., Press, 1979。史密斯有意以信仰（faith）作宗教間溝通的基礎。

²⁹ 人性認知的錯誤，以極端的理智主義為例，可能在於把真相與表達過程中的表像混淆了。Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris: Presses Universitaires de France, 1932.1988, p.286.

³⁰ 教宗的千年懺悔專輯，《歷史月刊》，第 155 期（2000.12），頁 33-70。

³¹ Colin Wilson, *The Outsider*, New York: Penguin Putnam inc., 1982, p.39: "Will can only operate when there is first a motive. No motive, no willing. But motive is a matter of belief; you would not want to do anything unless you believed it possible and meaningful."。

³² 終極信仰的對象就是終極真實或終極真相（絕對、道、佛、神），終極關懷則以生死問題的關注為重點。

他力的宗教比自力的宗教更強調信仰的重要性，例如：一般言，佛教以開悟為核心，信仰只是五力（信、進、念、定、慧）之一，在開悟的初期有階段性的作用；另一方面，鮮有宗教完全忽略信仰的。宗教需要信仰作為立教的基礎，信仰需要宗教才得以落實。對社會教化來說，宗教信仰能作人際關係的催化劑，促進人與人之間互相信任與關懷的關係，多次社會發生重大事故，宗教人士都跑在照顧傷患者的第一線。

（二）宗教與認知

1、宗教需要認知

宗教信仰在認知層面上依照不同的信仰傳統，歷史上產生神學、佛學、道學等認知系統。一個好的系統不僅能解說自己的信仰立場，還能訴諸共通的人性與理性，引起普遍的共鳴，建立社會的共識。奧斯定（Augustinus, 354-430）認為知識與信仰可以互相補足，曾提出「你明瞭吧！好使你相信」（Intellige, ut credas）以及「你相信吧！好使你明瞭」（Crede ut intelligas）的看法。³³士林哲學之父安瑟倫（Anselm, 1033-1109）認為「信仰追求理性」（Fides quaerens intellectum），影響日後實證神學（Positive theology）或基本神學（Fundamental theology）的發展。以上二人的問題背景與今天不盡相同，但對宗教與認知的關係在西方留下早期討論的記錄，對西方人文學科的發展有深遠的影響。

實證性的認知是現代時期的特徵，亦能幫助拆穿虛假的信仰，「隔空抓藥」與「靈異照片」都逃不過科學實證性認知的法眼。

2、認知需要宗教

認知只佔人生活動之一小部分，是生命廣度六層面之一，需要生活體驗作支持的後盾。自然科學的認知只針對已經發生的事實（facts, events）作解釋，歸納出可能發展的方向，並不涉及與解說人生中相信、希望、與愛情等人生的基本價值，有待人文科學的認知作補充。人文科學與宗教亦能並存，西方人文教育傳統即是一種以人為上帝肖像的人性教育，使人性「復原」（recapitulatio），回到犯罪與墮落之前的人性。³⁴

³³ 鄔昆如，《西洋哲學史》，臺北：正中，民 60，頁 241-245。

³⁴ 鄔昆如，〈人性為首的教育〉，輔仁大學哲學系主辦，「倫理教育學術研討會」（輔仁大學，1999 年 11 月 27-28 日），頁（1）5-10；〈大學的歷史與發展〉，《大學入門—開創成功的大學生涯》，臺北縣：輔大出版社，1998，頁 4-88，尤 22。

3、兩者的相關性

宗教與認知理論的關係能有衝突、獨立、對話、整合四個可能。³⁵信仰主義與科學主義之間最易發生衝突，以信仰主義為例：信仰主義雖有優點，但容易演變成為相對主義。「信者則有、不信則無」的講法基本上是反溝通的，信仰成為純粹個人主觀的意見；事實上，信仰亦有合情、合理、合法，引發別人同理心與同情心的一面。³⁶一般人的意見以為宗教性與科學性的認知有各自獨立發展的關係，兩者的對話與整合仍有待努力；認知層面可以作為溝通的機制，促進宗教和各種知識理論之間的對話，建立共識。

針對宗教與迷信的問題，迷信講法在過去常帶負面的價值，教徒認為「別人的信仰」都是迷信，科學家認為「不能驗證的」都是迷信。今天依認知的立場看來，更好稱迷信為「錯誤的信仰」。從宗教內部言，錯誤的信仰就是自相矛盾的信仰，與真正的信仰背道而馳；任何宗教內部都可能發生與自己信仰相矛盾，或迷信的情形。基督徒發動十字軍與拜偶像，佛教徒執著與拜神等都屬於迷信，健全的宗教透過內部的機制（神學、佛學、道學，與教團的權威）可以加以檢討與約束。從宗教外部言，錯誤的信仰與情、理、法相違，簡言之，就是相反人性或人的理性；理性的標準不只依據實證科學，人文科學的批判標準亦值得參考。³⁷

（三）宗教與規範

1、宗教需要規範

任何宗教都涉及一套道德規範與實踐，猶太教與基督宗教的十誡，佛教的五戒，沒有規範修道是不會成功的。宗教的規範是一般人注意到的部分，因此有人說宗教有勸人為善的共通點。

2、規範需要宗教

³⁵ 柏殿宏，宗教與科學：衝突或聚合，《哲學與文化》，第二十七卷第三期，（2000.3），頁 202-211。

³⁶ 谷寒松，信仰主義，《神學辭典》，臺北：光啟，1996，頁 417（條文 317）。

³⁷ 迷信更是指錯誤的信仰，違反自己的信仰原則，不同宗教各有自己的講法，但仍可能有一些相通的關於迷信的觀點，比方說：以變幻與相對的世界取代終極真相去盲目崇拜；把小我的需求與欲求變成絕對的要求去執著與堅持等，參陳德光，宗教交談基礎的綜合反省，黃懷秋等著，《宗教交談：理論與實踐》，臺北：五南，2000，頁 155-178。

人類的規範不外道德、法律兩種，其基礎可能來自神律，或按人的良心即自然道德律兩種。對不信教的人言，良心是最高的指標；對信神的人來說，神律與自然律是相通的，因為神是良心聲音的基礎與來源。

3、兩者的相關性

對他力宗教言，遵守宗教規範的動機離不開服從神的意願或愛人的命令，屬於一種目的論，而非為了以個人或社會的幸福作考量的效益原則，或因為遵從倫理行為本身價值的義務論。³⁸前者反映一種神律或祂律倫理，後者屬於一種以人為中心的理性或自律倫理。兩者之間的關係有時候是爭論的焦點；然就終極真相言，神（佛、道）人之間不可能有真正的矛盾，可能更是出發點不同使然，宗教學與各教的研修系統（神學、佛學、道學）都有獨特的見解與論調。

宗教規範一方面讓人對神或佛的要求有所認知，為知道自己的命運不必訴諸算命與巫術；另一方面，宗教可以強調規範的精神，助人不易落入形式主義、法規主義、與功德主義。³⁹

（四）宗教與表現

1、宗教需要表現

宗教講求看不見的世界，與表現層面密不可分，從宗教語言詮釋學以及宗教藝術的發達即可看出。宗教與表現的關係隨著文化與時代的差異而有所不同，例如：羅馬式內寬圓頂的教堂繼承猶太人會堂聚會的精神，哥德式柱多尖拱的教堂發揮叫人舉心向上的精神；佛教層層上升的寶塔、道教遠離塵囂的宮觀各具表現的特色。

2、表現需要宗教

表現層面有自己獨特的法則，追求和諧或對比，例如：音樂、美術、舞蹈、書法等各有其美學的理論，不能忽略作品本身在美學表現上的意義；但表現層面本身若離開其他層面，自為中心，則是表現主義，可能變成乾涸的死水。於一般意義言，純然的表現或描述性（descriptive）的概念是不存在的，一切表現

³⁸ 詹德隆，《基本倫理神學》，臺北：光啟，民 79，頁 147-157：溫和目的論的立場。孫效智，《當宗教與道德相遇》，臺北：臺灣書店，頁 13-15。

³⁹ 耶穌於福音書說：「不是從人外面進入他的，能污穢人，而是從人裏面出來的，纔才污穢人」（谷/可七 15），與佛教「心淨一切淨，心染一切染」有幾分神似。

都蘊含有價值性或規範性 (normative/ prescriptive)，產生對社會或別人感受的影響，⁴⁰連自然主義本身亦表達一種價值。宗教講求終極關懷、大愛與對未來的希望，讓表現層面得到滋養，更富深度。蔡元培曾經提倡以美育代替宗教，事實上兩者不盡相同、亦不可分割。宋徽宗在書法史上創造了生動剛健、充滿宮廷冷峻之美的「瘦金體」，流名青史，但對藝術的敏銳卻不等於對人民疾苦的敏銳，唯美主義使他把藝術與人生分家，犯下禍國殃民的錯，作了二十多年的皇帝，最後被金人擄去，斷送國運⁴¹。

3、兩者的相關性

有人戲稱：「時代在變，只有電視劇中的人物造型不變」，例如：好女人的角色就是受氣包，壞女人就是自私貪婪，簡化了人生的真相；大眾媒體再不能低估觀眾與年青人的水準與接受新觀念的潛能，更不用說有責任顧及文化傳承的問題。隨著臺灣地區後現代文化時期（1986 年）的來臨，⁴²當前文藝界亦應有因應之道，打破各種的偶像與威權崇拜，放棄老套與灌輸式的教育方式，帶動自己思想、發現與參與的風氣，引起對話比下結論來得重要。宗教文學與宗教藝術在這一方面有豐富的傳承和經驗，可資參考。書聖王羲之寫道教《黃庭經》，隨手腕與隨感性的筆劃律動，表現出一種神仙放逸的靈意；王維帶禪意的詩句如：「行到水窮處，坐看雲起時」，「人閑桂花落，夜靜空山春」，給城市中緊張與繁忙的人帶來幾分的清幽，以及開闊的參與、想像的空間。

（五）宗教與社會實踐

1、宗教需要社會實踐

宗教離不開救援或拯救，創教者大多有救世主（默西亞）的角色，社會關懷與救援是宗教終極救援的象徵與預兆，二者密不可分。

2、社會實踐需要宗教

宗教可以提供社會實踐一個行動的依據與基礎，甚至成為改變社會的一份力量。波蘭共產黨的下臺受到當今教宗若望保祿二世的影響，臺灣基督教長老

⁴⁰ Edmund Burke Feldman 著，《藝術教育的本質》，臺北：五觀藝術管理，2000，頁 24,143-159。

⁴¹ 熊秉明，《中國書法理論體系》，香港：商務，1984，頁 52。

⁴² 陳德光，大學階段生命教育的內涵，頁 59-60；張文軍，《後現代教育》，臺北：揚智，1998，頁 33-84。

會曾促進臺灣的民主運動。

3、兩者的相關性

社會層面同樣亦可以影響終極信仰，先民來臺四個階段所拜的神可能與當時的社會背景相關：渡海時期---在黑水溝，險象環生中拜玄天上帝（北極星神）與媽祖；開拓時期---瘟疫叢生，拜瘟神王爺；定居時期---發展地盤，拜開漳聖王（漳州人）、保生大帝（泉州人）、三山國王（客家人）；商業時期---在講求信義的商界關係中拜關聖帝君。⁴³自玩大家樂時代來臨，新竹某處亦興起向「姊弟公」求明牌的信仰與崇拜。

（六）宗教與自然管理

1、宗教需要自然

各宗教有自己一套的自然觀與宇宙觀，基督宗教有創造神學，佛教有緣起論；在運用上，自然常被用來象徵終極的世界，同時也是救援的一部分。基督宗教有「新天新地」的道理，佛教有「一切眾生，悉有佛性」的論點，道教有「天地與我並生，萬物與我為一」，與天地同遊的見解。總之，宗教與自然世界是互通的。

2、自然需要宗教

依西方觀點，自然的規則有其自律性，像一種機械性的運作，自然本身不告訴人動機為何以及目的或意義等問題，這方面有待宗教或信仰層面的補足，作為關心自然與管理自然的基礎。

3、兩者的相關性

宗教接受奇蹟與靈異，認為自然規則與限度可以被打破與超越，奇蹟、靈異、神通可以是記號，象徵神的存在，或反映人開悟達到的境界。科學主義者認為驗證之外的都是迷信；從宗教學立場言，自然科學的實證法可以幫助拆穿虛假的信仰，「隔空抓藥」，「靈異照片」的把戲，但自然科學有其限度，人類的問題與解決的方法不是自然科學所能全部解決的。

（七）宗教學與生命廣度

生命廣度的教育就是六個生命層面的感通教育，宗教在其中有其互動與發揮作用的空間。宗教提供終極信仰膜拜的對象，神、佛、道的信仰反

⁴³ 李亦園，《信仰與文化》，臺北：巨流，民 67，頁 46-49。

映一種終極真實或終極真相，宗教又以生死大事或終極關懷作為關注為重點，質言之，宗教牽涉到人生最基本的問題。因此，針對前文生命樹架構的講法，宗教使終極信仰產生有如根部的作用，認知是幹，規範與表現是枝葉，社會與自然是花果，各部分雖有差異，但能溝通，互相影響。

三、宗教與生命階段的兩個重點

生命教育有四個階段：身體年紀、情感年紀、意志年紀、與思考年紀。前三個年齡階段以「生活體驗」或情、意發展為主，思考年齡階段則以「知識理論」的發展為主；「知識理論」又可分為「解釋」(explanation)與「理解」(interpretation, understanding)兩種。本文把討論重點放在思考年齡「知識理論」的特色與整合問題上，其餘問題，容日後補充。

(一)「解釋」與「實驗」

解釋性與實驗性的知識是現代期學術界的特徵，始自英國經驗主義(例如：培根 F. Bacon, 1561-1626)和實證精神、歸納方法密不可分，擴大了現代前期以理解性知識和人文科學為主要知識的限度，發展出現代西方的科技文明與自然科學的知識，功不可沒。

(二)「理解」與「體驗」

「體驗」以培養同情心的訓練為主，激發同情的「理解」⁴⁴，是人文科學教育的特徵。體驗與理解，身教與言教，二者在古代是不易劃分清楚的，中國傳統的教育就是道德與人格的教育，前文已有述及。韓愈論及為師之道與教育之道，提出三個重要的概念：「傳道、授業、解惑」；⁴⁵當前臺灣教育界一方面受到科技文明的衝擊，再加上怕觸犯「教育基本法」的中立原則，只管授業(解釋性知識)而不傳道與解惑，道德教育的問題未獲正視。

⁴⁶宗教團體在「體驗」教育雖有豐富的經驗，卻使不上力；隨著開放單一宗

⁴⁴ 體驗與理解的關係，請參閱鐘聖校，生命教育的另類可能——談情意溝通理論在大學之實踐發現，林思伶主編，《生命教育的理論與實務》，臺北：寰宇，民 89，頁 67-87。

⁴⁵ 張燦輝，《人文與通識》，頁 112-113。

⁴⁶ 民國八十八年(1999)頒布教育基本法，強調價值中立的教育，其中第六條：「教育應本中立原則，學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳，主管教育行政機關

教研究所的討論，教育界人士可以對「中立原則」的問題從新檢討。強制性推行單一宗教教育當然違憲；然而，若以任選方式，多元地介紹各種宗教的體驗教育，或以宗教為基礎的道德教育似乎仍有商榷的餘地，「中立原則」不應等於忽略道德教育。

以基督宗教傳統的體驗教育為例，耶穌與門徒的師徒關係有下列六個特色：生活方式---生命共同體團隊；必修的日課---事奉耶穌及服務他人；教育原理---授課-實習-驗收；團體目標---個個成為幹練的生命教化老師，把已潰散的神的子民重新聚合；神聖使命--背起十字架，跟隨耶穌傳揚生命之道；祈禱---靈魂赤誠面對至聖者的日課。⁴⁷基督宗教的教育傳統反映一種師傳帶學生，激發靈性的教育。

（三）宗教學與生命階段

生命階段以身、情、意與思考為重點的教育，重點雖異，但都有「驗」的部分；身、情、意教育不說，思考年齡的教育亦有「實驗」與「體驗」的部分，表達生命教育知識與實踐不分家的理想。承接上述宗教與「體驗」教育有特別關係的觀點，如果教育界人士接納宗教教育作為一種人文的教育，教育資源就不會輕易流失。事實證明，宗教領袖或宗教人物對其信徒有一種獨特的人格魅力，吸引信徒爭相效法，生活上轉化為悲天憫人的精神，或慷慨服務的力量，對發展全人教育有一定的參考價值。

結 論

本文提供生命教育一個宗教學的觀點，架構龐大，內容廣泛，每部分已經有小結與摘要，不再贅述；這裡提供一個整合性的觀點，作為本文的結論。

配合生命教育的深度、廣度與階段的分析重點，宗教從大愛、割捨等

及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或宗教活動」。

⁴⁷ 陳宏模，耶穌「師徒關係」的教育意涵---以新約聖經「馬可福音」為例，南華大學宗教學研究所主辦，「世界宗教：傳統與現代性學術研討會」（南華大學，2001.4.13-4.14）。

途徑出發，達致復活、妙有、還虛的生命深度或絕對超意識層次，可以與生命廣度的六個層面互相整合。例如：生命廣度的社會關懷與服務層面，要做到平等、無私、利他的理想，有賴於進入生命深度的絕對超意識或忘我的層次；生命廣度的藝術表現層面，要達到自然、灑脫的境界，有賴於人獲得絕對超意識與還虛的自在的體驗。

生命階段所突顯的問題：生活體驗與知識理論的整合，基本上與生命廣度與生命深度都能有所牽涉；生命階段的想法可以提醒教育界人士，教育的實施有其重點與階段性的時機。針對這些問題，宗教傳統有豐富的經驗可供參考，幫助人開發生命潛能，塑造一個平衡發展的人。

越來越多人意識到生活品質指標之中有教育的因素，本文從宗教學的角度針對生命教育的議題加以發揮，投石問路，拋磚引玉，尚期各路方家多所指正。

參考資料：

中文書目：

鄔昆如(民 60)。西洋哲學史。臺北：正中。

李亦園(民 67)。信仰與文化。臺北：巨流。

熊秉明(民 73)。中國書法理論體系。香港：商務。

日本東京瑪赫西研究所原著(民 75)。超覺靜坐(TM)的奇蹟。臺北：中國文化大學出版部。

曾敏傑(民 77)。社會指標與生活品質研究之評述。萬能學報第十期，頁 257-282。

詹德隆(民 79)。基本倫理神學。臺北：光啟。

谷寒松(民 79)。神學中的人學。臺北：光啟。

伴渡、李純娟合著(民 81)。吉光片羽。臺北：光啟。

郭朋(民 81)。印順佛學思想研究。臺北：正聞。

李安德(民 83)。超個人心理學。臺北：桂冠。

張燦輝(民 84)。人文與通識，香港：突破。

谷寒松(民 85)。神學辭典。臺北：光啟，頁 417 (條文 317)。

關永中(民 86)。師長艾克哈(Meister Eckhart)所提示的靈修歷程。哲學與文化月刊，第 274 期，頁 216-249。

楊信實(民 86)。從基督徒立場探討—金元全真道教的性命雙修成全觀。

臺北：光啟。

沈清松(民 87)。解除世界魔咒。臺北：商務。

張文軍(民 87)。後現代教育。臺北：揚智。

陳德光(民 88)。舊約聖經「天主為父」的神觀。神學論集，第 201 期，頁 403-417。

孫效智(民 88)。當宗教與道德相遇。臺北：臺灣書店。

陳德光(民 89)。大學階段生命教育的內涵，載於林思伶(主編)，生命教育的理論與實務(頁 51-65)。臺北：寰宇，。

鐘聖校(民 89)，生命教育的另類可能—談情意溝通理論在大學之實踐發現，載於林思伶(主編)，生命教育的理論與實務(頁 67-87)。臺北：寰宇。

陳德光(民 89)。宗教交談基礎的綜合反省。黃懷秋等著，宗教交談：理論與實踐(頁 155-178)。臺北：五南。

柏殿宏(民 89)。宗教與科學：衝突或聚合。哲學與文化，第二十七卷第三期，頁 202-211。

賴賢宗(民 89)。禪宗哲學與基督教哲學的對話的一個嘗試，輔仁大學宗教學系主辦，「宗教交談學術研討會」(輔仁大學：濟時樓，2000 年 11 月 24-25 日)，頁 13-14。

教宗的千年懺悔專輯 (2000)。歷史月刊，第 155 期，頁 33-70。

李安德(民 90)。超個人心理學與宗教的關係，真理大學宗教系主辦，「宗教現象之心理學研究—應用心理學的研究方法探討宗教現象」國際學術研討會，真理大學學術會議廳，頁 1-3。

陳宏模(民 90)。耶穌「師徒關係」的教育意涵---以新約聖經「馬可福音」為例，南華大學宗教學研究所主辦，「世界宗教：傳統與現代性學術研討會」(南華大學)。

孫安迪(民 90)。孫安迪之身心靈養生醫學觀。臺北：自然風。

西文書目：

Bergson, Henri(1932,1988), *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris: Presses Universitaire de France.

Feldman, Edmund Burke(2000)。藝術教育的本質。臺北：五觀藝術管

理。

Smith, W. Cantwell(1979), *Faith and Belief*, Princeton: Princeton Univ., Press.

Walters, Donald (華特士) (1999)。生命教育---與孩子一同迎向人生的挑戰。臺北：張老師文化。

Wilson, Colin(1982). *The Outsider*, New York: Penguin Putnam inc.

Wilber, Ken(1983), *Up from Eden, A transpersonal view of human evolution*, Boston: New Science Library, 1983; *Eye to eye, the quest for the new paradigm*, New York: Anchor Press.

孔子的生命教育思想

朱榮智

【作者簡介】

朱榮智，籍貫新竹，國家文學博士，現任國立台灣師範大學國文系教授。

壹、前言

人的存在，不只是一種現象，而是有其意義和價值；人是有思想的動物，所以人類雖然也只是萬物之一，而能成為萬物之靈。一般的動物，只是為了維持生命的存在和延續，而人類則能進一步追求生活的品質，改善生活的環境和條件，並且深層的探索生命的內涵。

所謂生命教育，簡單的說，就是研究生命的起源、發展與終結，以及人與自然、人與他人、人與自己，相互對待關係的教育。一艘船如果缺少羅盤指引航行的方向，便只能在海上漂泊不定，或是誤行航道，南轅北轍，達不到預定的目的地；同理，一個人如果對於生命沒有正確的認知和理解，便只能茫茫不知所措，整日渾渾噩噩、醉生夢死，而不能肯定人生的方向，勇往直前，建立正確的人生價值。

儒家思想與道家思想，是中國文化的兩大主流，儒家思想以孔子、孟子為中心，主張行仁、重義，積極樂觀，盡其在我；道家思想以老子、莊子為中心，主張清靜、自然，返樸歸真，恬淡守常。進退之間，各有其道，對人心都有匡正救治的作用。本文因篇幅所限，只能探討孔子的生命教育思想。

貳、生命教育的內涵

誠如前文所述，生命教育的內涵，包括有關對生命的起源、發展與終結，以及人與自然、人與他人、人與自己的相互關係的研究。宇宙的奧秘，是從古至今，所有科學家、哲學家、宗教家、教育家研究不完的主題，就以人的生死而言，人從那裏來？死後到那裏去？就是難解的謎，眾說紛紜，難有定論，宗教家的主張，科學家無法舉證，而不同的宗教，則有不同的論調。

古人常說：「生年不滿百，常懷千歲憂。」的確，雖然科技與醫療的發達，人類的壽命，已經提升很多，可是百歲以上的人瑞，到底還是極少，一般而言，都是七、八十歲上下而已，然而，在有限的歲月裡，卻有無限的煩憂，小時有小時的苦，大時有大時的苦，老時有老時的苦，而死後是不是就不苦了呢？誰也不知道。人要如何看待自己，人要如何有限的生命，發揮無限的功能，人要如何追求平安幸福、成就快樂，的確是一門大學問。「人要知道做什麼，才能做什麼」，生命教育就是在指引人生，人為什麼活著，人要怎麼活著，人要如何看死亡。生命教育就是要告訴我們：人生的意義和價值。如果生命是一連串的聯結，我們應該如何解套？如果生命有許多的契機，我們要如何掌握和開發？每個人都應該很清楚知道，他有什麼、沒有什麼，他要什麼、不要什麼，他該做什麼、不該做什麼。

每個人都是畫家，每個人的生命都像是一張張的畫布，人人手中握著五顏六色的彩筆，可是最後繳卷的時候，每張畫布的成品，成就高低各有不同，有的蒼白，有的鮮艷，有的深刻，有的平淡。在每個人的生命中，有能掌握的部分，有不能掌握的部分；有能改變的事，有不能改變的事。能掌握、改變而不掌握、改變的人是懦弱，不能掌握、改變而想要掌握、改變的人是愚昧，而如何知道能不能掌握、能不能改變，則是智慧。生命教育所提供的不只是知識，更是智慧的，是對生命的向上提升的動力；生命教育的內涵，是為了培養我們知其所當為、知其所不當為的能力。

當然，生命教育不應該只是一種認知的教育，而同時要是引導的力量，能引導個人從對生命的正確了解，激發出正向的潛能，達到個人內心的平和、安定、利他、助人的功能。

人生最重要的是求得一顆安定的心，俯仰無愧，怡然自得。人心安定才能澄明，人心澄明才能進退得宜，不踰規矩。今天，世界的動盪，社會的擾攘，

主要來自人心的迷亂，欲念的貪癡，追根究底，就是對生命存在的意義和價值，沒有正確的明白與體悟，這也正是我們極力倡導生命教育的目的。

「執著是痛苦的根源」，當我們知道人是空著來、空著走時，我們就不會執意一定要如何、一定不要如何。「煩惱是因為想太多，痛苦是因為不滿足。」很多人不滿意自己的相貌、不滿意自己的財富、不滿意自己的地位、不滿意自己的家庭，於是就有許許多多的爭執、糾葛、傷己害人的是非；當我們知道金無十足、人無十全，我們對天地萬物的不完美，就會多一分體恤與同情，就會學得包容和接納。一個人不管有沒有學問、有沒有錢、有沒有社會地位，也不管長相的美醜、智慧的高低，人人都應該學會尊敬別人、尊重自己，自愛與愛人。當一個人知道這個世界還有別人存在的時候，就是一個人人格成熟的開始。在這價值多元的時代，每一個人都有自己的主張，每一個人的主張都不是唯一的主張，多協商、多溝通，就少衝突、少糾紛，祥和的世界、祥和的社會、祥和的人心，是生命教育努力的指標。

參、孔子與生命教育

（一）孔子的生死觀

《論語·子罕》：「子罕言利與仁、與命。」孔子認為一個人生死有命，富貴在天。（註一）所以，孔子很少談命，也不談怪、力、亂、神的事（註二），孔子弟子季路問事鬼神，孔子回答說：「未能事人，焉能事鬼？」季路又問死亡的事，孔子說：「未知生，焉知死？」（註三）孔子對鬼神的態度，是敬而遠之（註四），孔子所關心的是一個活生生的人，人生應該如何追求生命的價值？人生應該如何面對天地萬物？人生應該如何與別人和善相處，建立良好的人際關係？這些才是孔子一生最關注的問題，也是他的聰明雋智能對後世長久影響的地方。當然，基於慎終追遠及孝道的思想，孔子對祖先的祭祀和父母的喪亡，是非常重視的，主張「生，事之以禮；死，葬之以禮，祭之以禮。」（註五）而認為「孝，德之本，教之所由生也。」（註六）

（二）孔子的人性論

孔子很少談人性的問題，《論語·公冶長》：「子貢曰：夫子之文章，可得而聞也，夫子之言性與天道，不可得而聞也。」孔子不談心性善惡的問題，

孔子只說：「性相近也，習相遠也。」（註七）人性是相近的，而後天的習染，使行為有偏遠之別。不過，《孟子·告子》中，孔子引《詩經·烝民》：「天生烝民，有物有則，民之秉彝，好是懿德。」孔子說：「為此詩者，其知道乎？故有物必有則，民之秉彝也，故好是懿德。」可見孔子也同意向善是人類的本性，人因為有一顆向善的心，所以願意吃苦耐勞，努力奮發，追求人生的理想。孔子對人性的看法，對人生理想的追求，有積極鼓舞的作用。

（三）孔子的天道思想

人是自然的一部分，孔子對天道的看法，是心存敬畏的，而且主張人與天地參。（註八）《中庸》第十六章：「子曰：鬼神之為德，其盛矣乎！視之而弗見，聽之而弗聞，體物而不可遺。使天下之人齊明盛服，以承祭祀。洋洋乎！如在其上，如在其左右。詩曰：神之格思，不可度思，矧可射思。」神明是不可猜測的，更不可以輕忽。人在天地之間，要順應自然之道，以至誠之心，盡其性、盡人之性、盡物之性，而贊天地化育，與天地並立為參。（註九）

孔子認為天道自然，有一定的常軌，「致中和，天地位焉，萬物育焉。」（註十）天生萬物，有不變的原理、原則，人要效法天道，追求中正和平，無過無不及，與自然環境維持和諧平衡的關係；推而廣之，人與人之間，當然也是「和為貴」了。

（四）孔子論人際關係

人在天地之間，不管是中國人或是外國人，不管是古代人或是現代人，第一重要的事，便是要懂得做人的道理。人是不能獨立存在的，小至家庭，大至社會、國家，甚至全人類，個人與群體，具有很密切的關係。儒家思想把人際關係歸結為五倫。《孟子·滕文公》：「（舜）使契為司徒，教以人倫。父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」《中庸》第二十章：「君臣也、父子也、夫婦也、昆弟也、朋友之交也，五者，天下之達道也。」道，是路的意思，謂這五種關係，是人與人之間互相通達的道路。

孔子論人際關係，是以仁為中心，在《論語》一書，論仁的一共五十八章，仁字出現一百零五次，何謂仁？《中庸》第二十章：「仁者，人也。」簡單的說，仁就是人之所以為人的道理。許慎《說文解字》：「仁，親也， 人二。」親，愛也， 人二，是指仁的表現，是要有二人，是要在人際關係中才看得出來。

孔子對仁的解釋很多，其中以《論語·顏淵》：「樊遲問仁，子曰：愛人。」最為簡要圓滿。因為仁是一個人圓滿人格的表現，而人格必須在人群中才能表現出來。一個能愛人的人，一定能夠在人群中和別人維持良好的人際關係，一定能夠時時刻刻關心別人、照顧別人、體諒別人、包容別人，也一定會是一個具有良好品德的好人——仁者。

所有的人際關係，不外是對上、對下，及與平輩之間。孔子是個教育家，也是政治家，他論如何維持良好君臣關係，《論語·八佾》說得非常明確：「定公問君使臣，臣事君，如之何？孔子對曰：君使臣以禮，臣事君以忠。」禮是人類行為的共同規範，從消極方面來說，可以禁止悖亂的發生；從積極方面來說，可以引導正當的處世態度。孔子處在春秋亂世，世道衰微，綱紀廢弛，「弑臣其君者有之，子弑其父者有之。」（註十一）所以特別強調禮治。《論語·為政》：「子曰：道之以政，齊之以刑，民免而無恥；道之以德，齊之以禮，有恥且格。」《論語·里仁》：「子曰：能以禮讓為國乎？何有？不能以禮讓為國，如禮何？」《論語·子路》：「上好禮，則民莫敢不敬。」《論語·憲問》：「上好禮，則民易使也。」

為臣之道，孔子提出忠字。忠字的涵義很廣，不只要忠於君，而且要忠於人、忠於事、忠於己。如《論語·泰伯》：「可以託六尺之孤，可以寄百里之命，臨大節而不可奪也。」這是忠於君；《論語·學而》：「曾子曰：吾日三省吾身，為人謀而不忠乎？與朋友交而不信乎？傳不習乎？」「為人謀而不忠乎？」這是忠於人；《論語·公冶長》：「令尹子文三仕為令尹，無喜色；三已之，無愠色。舊令尹之政，必以告新令尹。何如？子曰：忠矣！」這是忠於事。至於忠於己，則如《論語·為政》：「知之為知之，不知為不知，是知也。」不自欺，也是誠的表現。

父母子女之間，擁有血濃於水的親情，父母生育、養育、教育兒女，真是千辛萬苦。《詩經·小雅蓼莪》：「父兮生我，母兮鞠我，拊我，畜我，長我，育我，顧我，復我，出入腹我。欲報之德，昊天罔極。」頗能寫出兒女對父母恩情的感念，所以中國自古以來就非常重視孝道。在家人之間，要彼此親愛、尊重，即所謂「父慈、子孝、兄友、弟恭。」《論語·學而》：「子曰：弟子入則孝，出則弟，謹而信，汎愛眾，而親仁，行有餘力則以學文。」可見行孝是人生的第一要義。

《中庸》第十五章：「君子之道，辟如行遠必自邇，辟如登高必自卑。詩曰：妻子好合，如鼓琴瑟，兄弟既翕，和樂且耽；宜爾室家，樂爾妻帑。」家

庭的和睦，是一切事業成功的基礎，《大學》：「家齊而後國治，國治而後天下平。」又：「宜兄宜弟，而后可以教國人。」就是這個道理。

《中庸》第十二章：「君子之道，造端乎夫婦。」夫婦為人倫之始，有夫婦，才有父子、兄弟、朋友、，長官、部屬。《論語》一書，孔子直接談論夫婦相處之道的，並不多見，從孔子「已矣乎，吾未見好德如好色者也。」（註十二）的慨嘆，可見孔子認為夫婦的結合，德行比美色重要。女子出嫁曰歸，《大學》第九章：「詩云：桃之夭夭，其葉蓁蓁，之子于歸，宜其家人。」女子出嫁之後，應該努力相夫教子，使家庭美滿。丈夫齊家，則先要能修其身，《詩·大雅思齊》：「刑為寡妻，至于兄弟，以御於家邦。」為夫為父之人，如果不能說到做到，身體力行，樹立良好典範，又如何能要求於妻女、國人呢？

《論語·子路》子路問孔子如何才能做到「士」，孔子回答說：「切切偲偲，怡怡如也，可謂士矣！朋友切切偲偲，兄弟怡怡。」朋友的交往，有所謂「益者三友」、「損者三友」《論語·季氏》：「子曰：益者三友，損者三友。友直、友諒、友多聞，益矣！友便辟、友善柔、友便佞，損矣！」交朋友的好處，是要能互相切磋、互相鼓勵。所謂「見賢思齊焉，見不賢而內自省也。」（註十三）又：「三人行，必有我師焉！擇其善者而從之，其不善者而改之。」（註十四）

當然，朋友的交往，貴以誠信相待。「信」是做人的原則，《論語·為政》孔子說：「人而無信，不知其可也。」《論語·雍也》孔子也說：「人之生也直，罔之生也幸而免。」所以，孔子教導學生，特別重視「信」。（註十五）

「君子以文會友，以友輔仁。」（註十六）賢友愈多愈好，這是人生的至樂，孔子即以「樂多賢友」，為益者三樂之一（註十七），且說：「有朋自遠方來，不亦樂乎？」（註十八）不過，要別人成為自己的好朋友，先要使自己成為別人的好朋友，孔子在這方面，也很值得我們敬佩與效法。《論語·鄉黨》：「朋友死，無所歸，曰：於我殯。朋友之饋，雖車馬，非祭肉，不拜。」朋友的交往，絕不只是酒肉逐樂而已，尤貴在患難相濟，疾病相扶，朋友死了，沒有人料理喪事，孔子主動代為殯殮安喪，實在是真情感人。

善事父母為孝，善事兄長為弟（同悌），孝、弟二者，是做人的根本。《論語·學而》有子曰：「君子務本，本立而道生。孝弟也者，其為人之本與！」孔子更是告訴弟子要「入則孝，出則弟。」（註十九）而他自己也時時都能做到「入則事父兄」（註二十）古人有所謂求忠臣於孝子之門，一個人能夠做到孝、弟，一定不會犯上、作亂。（註二十一）

兄友弟恭，是兄弟相處之道，「君子敬而無失，與人恭而有禮，四海之內皆兄弟也。」（註二十二）待人恭敬有禮，四海之內都可以成為兄弟，何況是有血緣的親兄弟呢？如果是為了一點利害的衝突，而兄弟鬩牆，互相爭訟，不只傷了彼此的和氣，也將令父母憂心。

人與人之間交往，不管是對上、下，或與平輩之間，以及陌不相識的人，最為重要的是一個「恕」字，《論語·衛靈公》子貢問曰：「有一言而可以終身行之者乎？」子曰：「其恕乎！己所不欲，勿施於人。」恕字，如心，就是將心比心的意思，也就是現代人所說的同理心，「己所不欲，勿施於人。」這是消極性的，積極的方面，則是「己立立人，己達達人。」人與人之間，所以會有爭執，主要是因為很多人只站在自己的角度看問題，而每個人的角度不同，角度不同，觀點就不同；不同的觀點，如果沒有溝通、協商，必然會產生誤會、衝突。因此，待人之道，就是要能夠設身處地，多為別人著想，不只從自己的角度看問題，也要能從別人的角度看問題。

《大學》第十章：「是以君子有絜矩之道也。所惡於上，毋以使下；所惡於下，毋以事上；所惡於前，毋以先後；所惡於後，毋以從前；所惡於右，毋以交於左；所惡於左，毋以交於右。」如果每個人都能做到推己及人的功夫，不要把自己的痛苦，加給別人，也不要把自己的快樂，建立在別人的痛苦上，社會就不會有紛爭、動亂，人心也才能祥和安定。

（五）孔子的人生理想

孔子的人生理想，不是只做到獨善其身而已，而要能做到兼善天下。他一生的努力，就是希望能夠施展他的政治抱負，淑世救人。根據孔子的自述，他在十五歲時，已經立下努力學習各種知識和本領的志願，到了三十歲，就卓然有成了。（註二十三）孔子在二十六、七歲的時候，擔任過委吏、乘田的小官，委吏是管會計官，乘田是管牛羊的官，他都很稱職。（註二十四）

西元前五一七年，孔子三十五歲，孔子因為魯昭公被逐，避亂到齊國，他本來希望在齊國的政壇有一些作為，很可惜因為齊國的權貴不歡迎他（註二十五），齊景公也說：「吾老矣，不能用也。」（註二十六）孔子於是失望的離開齊國，而回到魯國。

《史記·孔子世家》：「定公九年，陽虎奔於齊。」其後，定公用孔子為中都宰，一年，由中都宰為司空，由司空為大司寇。定公九年，孔子五十一歲。中都宰，相當於現在首都市長；司空，相當於管理建設的首長；大司寇，相當

於主管司法的首長。孔子為魯國司寇三個月，就做到「夜不閉戶，路不拾遺」了，社會安定，政治大有改革，齊國非常不安，饋送女樂給魯君，魯君三日不朝（註二十七），孔子離開魯國，帶領弟子們周遊列國，到了衛國、宋國、陳國、楚國，經過十四年的奔波，才又回到魯國，這時孔子已經六十八歲。

孔子的晚年，因為年事已高，對政治生活比較平淡，而專心於學術的研究和教學。孔子的弟子，多數是平民，也有貴族子弟，前後達三千多人，身通六藝的有七十二人，所以孔子不只是位政治家，也是了不起的教育家。

聖人是孔子心目中最高的人生理想，聖人的標準，是要能做到「博施於民，而能濟眾。」（註二十八）孔子與弟子言志，他談到自己的人生理想是：「老者安之，朋友信之，少者懷之。」（註二十九）孔子的人生理想，是要使全天下的老年人都能得到安養，朋友之間都能以誠信相待，年少的人都得到關懷照顧，普度眾生，福澤遍及天下蒼生百姓，這是多麼偉大的胸襟和抱負，正是「博施於民，而能濟眾」的聖人寫照。

在孔子的心目中，金錢與地位，並不是人生追求的終極目標，孔子曾說：「飯疏食，飲水，曲肱而枕之，樂亦在其中矣，不義而富且貴，於我如浮雲。」（註三十）可見孔子是淡於名利、安於貧賤的人。有一天，孔子幾個學生在談他們的志向，曾皙（名點，曾參父）說：「莫春者，春服既成，冠者五、六人，童子六、七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸。」孔子說：「吾與點也。」（註三十一）與，是稱許的意思，孔子對曾點的恬淡生活態度，表示出相同的感受。

孔子的人生理想，是在追求一個圓滿的人生，做一個智者、仁者、勇者，一方面自我成長與發展，一方面是成全別人、造就別人，福澤普及眾生、功在國家、社會。《論語·憲問》：「子路問君子。子曰：脩己以敬。曰：如斯而已乎？曰：脩己以安人。曰：如斯而已乎？曰：脩己以安百姓。脩己以安百姓，堯舜其猶病諸。」孔子的意思，君子之道，從脩己開始，再談安人，最後要安百姓。《大學》第一章：「古之欲明明德於天下者，先治其國；欲治其國者，先齊其家；欲齊其家者，先脩其身；欲脩其身者，先正其心；欲正其心者，先誠其意；欲誠其意者，先致其知；致知在格物。物格而后知至，知至而后意誠，意誠而后心正，心正而后身脩，身脩而后家齊，家齊而后國治，國治而后天下平。」齊家、治國、平天下是脩身的具體表現，格物、致知、誠意、正心，是脩身的準備功夫。

孔子的人生理想，是以脩身為精神。孔子的思想，貴在實踐，而不只是理論的陳述，講求知行合一，即知即行。談脩身的道理，首先要懂得反省，一個

能反省的人，才會是一個進步的人。《論語·公冶長》：「子曰：已矣乎，吾未見能見其過而內自訟者也。」一般人做錯了事，常不知道自己做錯了事，即使知道自己做錯了事，也要加以辯解、掩飾，而沒有勇氣改過，所以，孔子一再強調「過則勿憚改」（註三十二）「過而不改，是謂過矣！」（註三十三）

其次，要「見賢思齊」（註三十四）、「就有道而正焉」（註三十五）德行的修養，要在人際關係中才能彰顯其意義；德行的增長，是要不斷學習觀摩，相互切磋。孔子自述：「十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好學也。」（註三十六）孔子非常好學，不只在學問上的追求是如此，在德行的修養上，看見別人有長處，便虛心請教。（註三十七）

再者，在人格的修養方面，必須做到「毋意，毋必，毋固，毋我。」（註三十八）就是凡事不要隨意臆測、不要一意孤行、不要頑固執著、不要偏私己心。儒家的特質，講求中庸的思想，所謂「不偏之謂中，不易之謂庸。中者天下之正道，庸者天下之定理。」中，不是一分二為中，中是恰到好處，無過無不及。孟子讚美孔子是「聖之時者也。」（註三十九）就是因為孔子「可以速而速，可以久而久，可以處而處，可以仕而仕。」的中道表現。

《論語·衛靈公》：「子張問行。子曰：言忠信，行篤敬，雖蠻貊之邦行矣，言不忠信，行不篤敬，雖州里行乎哉！」君子立身處世，就是要能做到「言忠信，行篤敬」，要謹言慎行，所以孔子說：「古者言之不出，恥躬之不逮也。」（註四十）又說：「其言之不忤，則為之也難。」（註四十一）而在行事上，「邦有道，危言危行；邦無道，危行言孫。」（註四十二）當然，謙虛的態度，是脩身的必備條件。《論語·泰伯》：「子曰：如有周公之才之美，使驕且吝，其餘不足觀也已。」這句話值得我們三思。

肆、孔子的人格特質

孔子的言行舉止，都足為世人的表率，所以在源遠流長的中華文化中，佔有崇高的地位。孔子的生命情調，具有許多的特質，《論語·學而》：「子禽問於子貢曰：夫子至於是邦也，必聞其政，求之與？抑與之與？子貢曰：夫子溫、良、恭、儉、讓以得之。夫子之求之也，其諸異乎人之求之與！」除此，筆者把孔子的人格特質，歸納為以下數點：

(一) 謙虛

《論語·子罕》：「大宰問於子貢曰：夫子聖者與？何其多能也？子貢曰：固天縱之將聖，又多能也。子聞之曰：大宰知我乎？吾少也賤，故多能鄙事。」又：「子曰：吾有知乎哉？無知也，有鄙夫問於我，空空如也，我叩其兩端而竭焉！」孔子把自己的博學多能，自喻為「鄙事」，而所以「多能鄙事」，是因為「少也賤」，這是多麼的謙虛！一般人有了一點學問，便沾沾自喜，驕矜得意，孔子卻把自己的博學，自稱為「無知」，孔子也常告誡弟子說：「如有周公之才之美，使驕且吝，其餘不足觀也已。」（註四十五）對於子路自謂「千乘之國，攝乎大國之間，加之以師旅，因之以饑饉，由也為之，比及三年，可使有勇，且知方也。」孔子只是「哂之」，因為「為國以禮，其言不讓。」（註四十六）

(二) 勤學

《論語·公冶長》：「子曰：十室之邑，必有忠信如丘者焉，不如丘之好學也。」又 述而：「子曰：默而識之，學而不厭，誨人不倦，何有於我哉？」又：「子曰：德之不脩，學之不講，聞義不能徙，不善不能改，是吾憂也。」又：「子曰：加我數年，五十以學易，可以無大過矣。」又：「子曰：我非生而知之者，好古，敏以求之者也。」由此可見孔子好學的精神。孔子的好學，主張學思並重，多問多學，而且不可以強不知以為知。

《論語·為政》：「子曰：學而不思則罔，思而不學則殆。」又 八佾：「子入大廟，每事問。或曰：孰謂鄒人之子知禮乎？入大廟，每事問。子聞之曰：是禮也。」又 公冶：「子貢問曰：孔文子何謂之文也？子曰：敏而好學，不恥下問，是以謂之文也。」又 為政：「子曰：誨女知之乎？知之為知之，不知為不知，是知也。」因為孔子非常的好學，所以學問精進，即便是唱歌之事，孔子也是虛心學習。 述而：「子與人歌而善，必使反之，而後和之。」而由於對學問的濃烈興趣，孔子是「發憤忘食，樂以忘憂，不知老之將至云爾。」（註四十七）一顆學習的心，就是一顆年輕的心；一顆年輕的心，就是一顆快樂的心。這正是孔子的寫照。

(三) 樂觀

孔子一生，志在淑世，但是當時各國的諸侯都在追求富國強兵之道，對於

孔子深遠的理想，大多無法接納，孔子並不灰心，依然秉持理想，知其不可而為之，而對自己抱持的理想，一直是滿樂觀的態度。《論語·子罕》：「子畏於匡，曰：文王既沒，文不在茲乎？天之將喪斯文也，後死者不得與於斯文也，天之未喪斯文也，匡人其如予何？」又述而：「子曰：天生德於予，桓魋其如予何？」又衛靈公：「（孔子）在陳絕糧。子曰：君子固窮，小人窮斯濫矣。」孔子長相像陽虎，陽虎曾經欺暴匡人，所以孔子經過匡城的時候，被匡人誤以為是陽虎，而拘留了五天；孔子絕糧，生活困頓，弟子都忍不住了；孔子到宋國，差一點被桓魋殺害。面臨各種的危難，孔子永遠充滿自信、樂觀。

憲問：「子路宿於石門，晨門曰：奚自？曰：自孔氏。曰：是知其不可而為之者與？」八佾：「儀封人請見，曰：君子之至於斯也，吾未嘗不得見也。從者見之，出曰：二三子，何患於喪乎？天下之無道也久矣，天將以夫子為木鐸。」木鐸，金口、木舌之鈴，施政時所振，以警民眾。儀封人見了孔子之後，深信孔子的德業，就像警世的木鐸，可以垂教世人，傳名萬世。孔子弟子三千人，願意追隨孔子周遊列國，一定也是對孔子秉持的理想，十分的推崇，具有極大的信心。

（四）仁心

孔子是個極有愛心的人，仁，是孔子的中心思想，《論語·顏淵》：「樊遲問仁，子曰：愛人。」樊遲問怎麼樣才能做到仁？孔子回答說：能愛人的人，就已做到仁。孔子不輕以仁許人（註四十八），孔子自己也說：「若聖與仁，則吾豈敢，抑為之不厭，誨人不倦，則可謂云爾已矣。」（註四十九）而我們從《論語》一書，便可多方面看到孔子富於仁心、愛心的表現。

述而：「子食於有喪者之側，未嘗飽也，子於是日哭則不歌。」古代聖賢都有惻隱之心，也就是充滿仁心、愛心，所以「文王視民如傷」（註五十）、「禹思天下有溺者，由（同猶）己溺之也；稷思天下有飢者，由己飢之也。」（註五十一）孔子在喪家之側，不忍心吃飽，當日參加喪家悲哭，則不忍心歡歌。又子罕：「子見齊衰者、冕衣裳者與瞽者，見之，雖少必作，過之必趨。」這不只因為孔子知禮、行禮，同時也是同情的愛心。又衛靈公：「師冕見，及階，子曰：階也。及席，子曰：席也。皆坐，子告之曰：某在斯。師冕出，子張問曰：與師之道與？子曰：然，固相師之道也。」孔子很熱心的幫助瞽者上階、入席，又一一介紹賓客，都是出自內心的至誠。

孔子的愛心，不只及於人民，也及於天地萬物。述而：「子釣而不綱，

弋不射宿。」孔子用釣竿釣魚，不用網子網魚，釣魚只能一次釣一尾魚，網魚則一次網很多魚；孔子射鳥，也不射夜宿沒防備的鳥。由此可見孔子的仁心。待物如此，待人可知。

（五）自得

孔子是個有理想的人，雖然當時的國君不能接受他的抱負，但是孔子頗能怡然自得，並不戚戚於貧賤，也不汲汲於富貴。他曾說：「富而可求也，雖執鞭之士，吾亦為之，如不可求，從吾所好。」（註五十二）又說：「飯疏食，飲水，曲肱而枕之，樂亦在其中矣，不義而富且貴，於我如浮雲。」（註五十三）

述而：「子之燕居，申申如也，夭夭如也。」這章記述孔子閒居的時候，容態舒適，神色愉快。孔子是一位謙謙君子，所以子夏形容他「望之儼然，即之也溫。」（註五十四）孔子做事的原則，是執守中道，無過無不及，因此能夠從容不迫，悠遊自得。

伍、結語

孔子的偉大，不只是因為他是一位理論家，更是一位實踐家。孔子論施政的方法，首先強調以身作則，為群倫的表率。《論語·顏淵》：「季康子問政於孔子。孔子對曰：政者，正也，子帥以正，孰敢不正？」執政的人能夠以道修身，端正行止，流風所及，人民受了感化，自然也會循規蹈矩，依正道而行。季康子是魯國的權臣，「季康子患盜，問於孔子。孔子對曰：苟子之不欲，雖賞之不竊。」（註四十三）季康子憂患魯國盜賊太多，孔子告訴他治本之道，只要自己能夠清廉而不貪贓，人民自然知道廉恥而不會犯法。又如「苟正其身矣，於從政乎何有？不能正其身，如正人何？」及「其身正，不令而行，其身不正，雖令不從。」（註四十四）等語，不只是施政者應該如此，在一切的人際關係中，都應該先要求自己，再去要求別人；我們總是寬以待己，嚴以責人，如果人人能夠以要求別人的心來要求自己，以原諒自己的心去原諒別人，這個世界、這個社會，必然減少許多紛爭和兇暴的事。

註釋：

- 一、《論語·述而》子曰：「富而可求也，雖執鞭之士，吾亦為之。如不可求，從吾所好。」

- 二、《論語·述而》：「子不語怪、力、亂、神。」
- 三、見《論語·先進》。
- 四、見《論語·雍也》。
- 五、見《論語·為政》。
- 六、見《孝經》。
- 七、見《論語·陽貨》。
- 八、見《中庸》第二十二章。
- 九、《中庸》第二十二章：「唯天下至誠，為能盡其性；能盡其性，則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性；能盡物之性，則可以贊天地之化育；可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。」
- 十、見《中庸》第一章。
- 十一、見《孟子·滕文公》。
- 十二、見《論語·衛靈公》。
- 十三、見《論語·里仁》。
- 十四、見《論語·述而》。
- 十五、《論語·述而》：「子以四教，文、行、忠、信。」
- 十六、見《論語·顏淵》。
- 十七、見《論語·季氏》。
- 十八、見《論語·學而》。
- 十九、見《論語·學而》。
- 二十、見《論語·子罕》。
- 二十一、詳見《論語·學而》。
- 二十二、見《論語·顏淵》。
- 二十三、《論語·為政》：「吾十有五而志於學，三十而立。」
- 二十四、《孟子·萬章》：「孟子曰：孔子嘗為委吏矣，曰會計當而已矣。嘗為乘田矣，曰牛羊茁壯長而已矣。」
- 二十五、見《墨子·非儒》。
- 二十六、見《論語·微子》。
- 二十七、見《論語·微子》。
- 二十八、《論語·雍也》：「子貢曰：如有博施於民而能濟眾，何如？可謂仁乎？子曰：何事於仁？必也聖乎！」
- 二十九、見《論語·公冶長》。

- 三十、 見《論語·述而》。
- 三十一、 見《論語·先進》。
- 三十二、 見《論語·子罕》。
- 三十三、 見《論語·衛靈公》。
- 三十四、 見《論語·里仁》。
- 三十五、 見《論語·學而》。
- 三十六、 見《論語·公冶長》。
- 三十七、 見《論語·述而》。
- 三十八、 見《論語·子罕》。
- 三十九、 見《孟子·萬章》。
- 四十、 見《論語·里仁》。
- 四十一、 見《論語·憲問》。
- 四十二、 見《論語·憲問》。
- 四十三、 見《論語·顏淵》。
- 四十四、 見《論語·子路》。
- 四十五、 見《論語·泰伯》。
- 四十六、 見《論語·先進》。
- 四十七、 見《論語·述而》。
- 四十八、 《論語·公冶長》：「孟武伯問：子路仁乎？子曰：不知也。又問：由也，千乘之國可使治其賦也，不知其仁也。求也如何？子曰：求也，千室之邑、百乘之家，可使為之宰也，不知其仁也。赤也何如？子曰：赤也束帶立於朝，可與賓客言也，不知其仁也。」可見孔子不輕以仁許人。
- 四十九、 見《論語·述而》。
- 五十、 見《孟子·離婁》。
- 五十一、 見《孟子·離婁》。
- 五十二、 見《論語·述而》。
- 五十三、 見《論語·述而》。
- 五十四、 見《論語·子張》。

基督宗教與生命教育

鄔昆如

【作者簡介】

鄔昆如，籍貫廣東龍川，德國慕尼黑大學哲學博士，國立台灣大學哲學系教授、主任，加州美國大學董事、教授，現任輔仁大學哲學系教授

摘 要

基督宗教以希伯來傳統為主軸，融通了希臘哲學與羅馬文明，形成西洋中世近二千年的歷史演變，塑造出當今歐美先進國家的科學、道德、藝術、宗教等文化內涵。其全方位的人性教育，特重基礎的生命，以及具體落實的生活、生存、生計、生態。

西洋制度化的政教合一，在教育上締造了十三世紀各大學的創立。大學全方位的知性教育，對生命的意義、價值，對生命之源，生命提升，都有全面的探討；期許個人安身立命、社會安和樂利。

從知物、知人、知天的理論，落實到實踐的用物、愛人、敬天，完成人性全方位的發展目標，完成獨善其身的君子，以及兼善天下的聖人。

緒論

一、基督宗教以希伯來信仰為主軸，融通並發展了希臘哲學與羅馬文明。希伯來信仰的教育記載在舊約聖經中，以上帝為師，教導選民敬天、愛人，行善避惡，並以戒律（摩西十誡）規範民眾的思、言、行為；同時規定了禮儀，以莊嚴肅穆的禮樂，來陶冶百姓的心性，期使能信守教義，恪遵教規；並從中開創了星期制。

教義的信守，教規的恪遵，教儀的奉行，成了希伯來民眾的生命基礎，以及生活的典範。

二、耶穌基督降凡，這位人間上帝在人類歷史中出現，親為人師，奉行著傳道、授業、解惑的任務。新約聖經記載了耶穌的言、行；理論部份，啓示了前人所無法想像，亦不敢奢望的「天人之際」：上帝與人類的關係從造物主與受造物，蛻變成「父子相認」，而人間上帝耶穌基督則與人類「稱兄道弟」。實踐部份則超越了所有科學實證的界限，能以五餅二魚喂飽滿山滿谷的群眾，餐後的剩菜剩飯仍可裝滿十二大袋，這是宗教中特有的靈蹟。

三、基督宗教所信奉的舊約和新約聖經，皆為「從彼岸來的信息」是超乎人類理性的「啓示」。西洋另一思想淵源則是希臘哲學，後者專研人類理性所及的範圍，其中柏拉圖(Plato, 427-347 B.C.)最先提出了「教育」(Paideia)概念。希臘文 Paideia 譯成拉丁文時有 educatio 和 humanitas 二義：教育與人性同義，意謂「人性」能「教」會「學」。柏氏所創立的「學院」(academeia)，企圖訓練出才德兼備的哲學王，以人間至完美的人性領袖，與天上至善的觀念相互輝映。

柏氏弟子亞里士多德(Aristotle, 384-322 B.C.)有鑑於乃師學問淵博，德行高貴，生活幸福，於是肯定了「知即德」以及「德即福」的學理，並以之開創了「幸福倫理學」以及「德行倫理學」的先河；認為人性的本質完成在於經由德行進入幸福之境。福德一致說的奠立後來成為基督宗教倫理道德的典範。

四、希伯來與希臘對人性的理解，雖有「啓示」與「理性」的進路區分，但內容卻是不謀而合。人性縱向的靈魂和肉體二元，人性橫向的男女二性，分別通往全方位的人性理解。

靈肉二元中的重靈輕肉，男女二性中的重男輕女，曾在傳統千年流變中，幾許疏離和誤解。今天，在重新解讀古代經典，重新體驗人類精神文明之際，已豁然開朗，靈肉不分，男女同體的體認亦越來越明顯。生命的奧秘、生命的

尊嚴、生命的超越、生命的轉化等課題，亦有了長足的進步研究。

基督宗教既承擔了教主耶穌基督「往訓萬民」的令諭，因而亦負起了教育的使命，領導並推動了十三世紀創立大學，以全方位的進路，探討生命的意義和價值。

五、本論文就順著基督宗教教育中對生命的意義的理解、對生命的實踐、對生活、生存、生計、生態的見解，作一統觀的鋪陳。最後，以宗教的愛心和慈悲心，化解生命中所有的，以及可能有的困境。

壹、基督宗教對生命的理解

一、早期基督徒並非以學校的教學方式，學習到對生命的理解；亦即是說，初期教會的活動非以教義的鋪陳為主軸，而是以教儀的聚會、讀經、聽道、唱詩、祈禱為宗教活動的方式，視教會——信徒團體為一「生命共同體」，不但在靈性生命上相互分享，亦在物質財富上互通有無。這種具體生活的型態，畢竟催生了新約聖經，即後者形成了「生命」的教義：

上帝是生命之源，生命是上帝給予人類的恩惠，人間上帝耶穌基督和教會、信徒共是一體之生命，死亡雖是生命的結束，但卻也是另一生命的開始，即生命的轉化——復活。人生短暫，幾十寒暑，從無變有的「生」，到由有變無的「死」，生死之間的生命，究竟是瀟灑地走一回，或是艱苦地度一生？這種吉凶禍福的生命探討，終究是人生哲學的重要課題。深入一層探討的是：生從何來，以及死往何處的問題，與前面的應作何事，亦同樣重要。科學，乃致於倫理道德的研究，祇及於今生今世；至於前生前世，以及來生來世的課題，並非人類理性所能把握，而必需付諸宗教信仰，以超乎理性的人性另類功能——信仰，來處理生前死後的課題。

二、基督宗教承傳了希伯來的舊約聖經，以「一點一劃都不可更改」的精神，全盤衛護著傳統。創世紀中上帝「創造」天地萬物的啓示自當毫無例外。而天地萬物的鋪成除了舊約聖經創世紀之外，尚加入了亞里士多德的科學探討：即生命階層與物質層面的嚴格區分，以這種區分再去解讀創世紀時，就會發現，上帝在創造萬物中的生物與物質世界，的確有不同的專注方式。其中，尤其是在創造人類生命時，更區分為「設計」期與真正動手「創造」期；其中亦能窺探出「生命」，尤其「人類生命」之特殊性。

生命的「生活」，以及「傳宗接代」的綿延生命，都展示出生命高於物質的層級。「生長繁殖」「佈滿大地」既是令諭，又是祝福。創世紀對「生命」的多樣性，形成今天保育哲學最基本的理論基礎。

也正如其它任何古老傳統的文化一般，希伯來人的觀念中，多子多孫是上天的祝福，亦是人類生命展現的良性開展，進而亦隱含了「女性主義」在超越「女權運動」的平實學理中的「男女平權」或「兩性平等」的理念。

「生長」由生命的賦予，是恩惠，「繁殖」則由原始生命綿延至下一代，使生物本身的死亡不致於從此絕滅，而是藉「傳宗接代」的方式，將生命綿延至永恆，更是莫大的恩惠。

「繁殖」所開展的成果便是「佈滿大地」，透露著生命對物質世界的主導，生物界所需，都毫無限制地取自物質世界。在物質中窺見生命，原就是人性生命的特質，也是人類理性去面對大自然時，必然獲致的結論。

三、基督宗教接受舊約創世紀的啓示，信仰上帝是生命之源，是生命的賦予者。上那口「氣」原是象徵著生命的呼吸，也才是泥土所形成的肉體之所以「活」著的理由和基礎。

不過，這生命之源的教義，還是由降凡的上帝——耶穌基督親口的啓示所彰顯。上帝本身就是「生命」，而這生命又不是單一的，而是有整體性、有普遍性：人間上帝是樹，而使徒們則是樹枝。基督宗教所理解到的「教會」，原就是與教主耶穌基督同一生命，是一個「生命共同體」。當然，這共同體的生命呈現，耶穌基督是頭，信徒是肢體。在生命體內，頭和肢體同有一個生命。

這樣，人的生命連結到上帝的生命中，上帝降凡，以及人性提升，成了天上人間的雙向道路；生命的價值和尊嚴，也就由最原初的「上帝肖像」演變到「上帝之氣」終於達到與上帝共同擁有一個生命。人的生命的可貴，在基督宗教看來，是「分受」了上帝的生命；甚至，與上帝成了生命共同體。

人性的神性化，亦可以由對生命意義的研究，解讀出其奧秘。

四、雖然，在生命意義的探討中，人類生命可以自豪地分受了上帝的生命，甚至與上帝共同擁有一個生命；但是，人生的短暫並不因此就改變，生、老、病、死仍然是人生常態。如何看待結束生命的死亡，也就成為探討生命的重要課題。

科學家（生物學家、醫生）一直去努力消除各種疾病，延長人的壽命，當

然成果斐然；但是，生命本身就內涵了死亡的因子，有生就有死。死亡是生命的結束，而且是必然來臨之事，雖然死亡的時間吾人無法掌握，(*mors certa, hora incerta*)，這就更顯示死亡的神秘性。

科學可以緩慢死亡的到來，可是，絕無法阻擋死亡的來臨。

道德家面對死亡的課題，並不像科學家努力設法減低死亡的威脅，而是利用死亡的事實，作為道德令諭的勸導，勸人行善避惡，欣然接受死亡的來臨。

宗教在這方面就有比較積極的做法，世上二大宗教在這方面都有特殊的見解：東方興起和發展的佛教，以輪迴轉生的教義，認同「死亡」祇是從今生到來世的中途站，而來世的吉凶禍福，則是由今生的功過作為衡量的標準，大有提升倫理道德行為動機的特性。西方興起和發展的基督宗教，面對「死亡」的威脅，祭出了死後「復活」的教義，認定死亡不是生命的結束，而是另一生命的開始。

五、「復活」和「再生」，在基督宗教的理解中，有其階段性的進程：新約聖經中，耶穌基督的「生命教育」，首先是針對生命成長、老化的過程，與一長者的交談，提出「再生」「重生」的理論；俗世理性的疑難是：我已老邁，如何能再回母胎，再生一次？光陰的一去不復回，時間的不可逆轉，原是知識份子的共知共識：生命成長過程中不可避免的「老」化，一直到「病」「死」。死亡乃是生命的一環，是生命的因子之一。如何重生，原是每一位長者在聽見聞所未聞的「重生」啓示時本性和本能的反應。

可是，耶穌基督還是以為師的「解惑」方式，告訴和開導尼可得謨(Nicodemus)「重生」的意義和真象。

復次，新約中耶穌基督最愛的一家：拉匝祿、瑪爾大、瑪利亞兄妹三人。拉匝祿之死也曾贏得這人間上帝的眼淚和哭泣。死而復活的靈蹟也在拉匝祿身上實現。

最後，「我就是復活，我就是生命」的告白，以及新約中耶穌復活的描繪，畢竟成為基督宗教的信道：「我信肉身之復活」原就是使徒信經十二信道之一。

基督宗教殯葬典禮中，對生者死者都倍感安慰的祝詞，原就是「為信仰基督的人⁶ 死亡不是生命的結束，而是另一生命的開始；末日來臨，會和基督一起復活。」

六、和生命相對的，但卻蘊含在生命中的「死亡」，在基督宗教的學理中，其淵源則是罪惡。新約聖經中，保羅神學的重點，消極上是指出：苦難和死亡皆是因罪惡而來，積極上則是提出「信仰」和「恩寵」是戰勝死亡的利器。這是在理論層面的鋪陳；實踐的運作上，由於基督宗教融通著希伯來信仰以及希臘哲學；哲學中的「幸福論」以及「德行論」，加上二者融洽的「福德一致」說，信徒的信仰應表現於行為之中，亦即落實到具體生活中；換句話說，就是在「信仰」「恩寵」之外，還要加上「善行」，以善行來證明自己的信仰。

行善避惡的規範，因而成為生命的戒律，「諸惡莫作，眾善奉行」的勸諭，既是倫理道德的，又是宗教性的。

要衛護生命，要延續生命，要提升生命，首要的條件就是免於死亡；即免於死亡的途徑祇有二條，也就是本性的行善避惡，以及超性的信仰和恩寵。道德進路和宗教進路在這裡是同步發展的。其實，保羅神學所涵蓋的，道德進路和宗教進路都在內。

新約聖經中的主張，抽象的生命落實到具體的生活、生存、生計、生態中，基督徒對上帝的信仰，以及上帝賜予信徒的恩寵，二者方向不同，但目的唯一，就是設法完成「天人之際」的關係中。而基督徒對上帝的信仰，則需要以「善行」來舉證；而上帝賜予信徒的恩寵，則是無償的、免費的。

七、人的生命有二大功能，有專司「知」的理知，有專司「行」的意志。善惡行為的區分，皆在「明知故意」的尺度內呈現。知善而行善就是善，知惡而作惡便是惡。理知和意志的合作無間，才促使人性走向完美，或墮落入罪惡。

基督宗教的「原罪」教義，「恩寵」教義，亦都預設了人的生命能運用理知和意志來接受恩寵，來擺脫罪惡。理知在真象前必須分清真、假、對、錯；而意志在行為時，則可自由抉擇是非善惡。理知和意志的功能在知識的真假對錯上，以及在道德的是非善惡上，都從理論走向了實踐。

貳、基督宗教對生命的實踐

一、三重祝福為基調：創世紀的「天人之際」，啓示了人性三個面向的祝福：首先，上帝照自己的肖像，按自己的模樣創造了人，這是人性尊嚴和價值的肯定，在創造人的過程中，是上帝那口氣給予人生命。人的生命於是上帝之靈，這是「人與自己」，人的自我認知的關係，進而，上帝看亞當孤獨，

給他造了一個伴侶夏娃，叫他們互愛而傳宗接代，這是「人與人」的人際關係，是第二重祝福。第三重祝福就是：上帝把天上飛鳥、水中游魚、地上走獸，都到亞當面前，托付亞當代管，這是「人與物」的關係，並從此凸顯了人爲萬物之靈，以及人爲萬物的主人。

基督宗教對「生命」的實踐體認，也就在這三種祝福下，活上帝的生命，以感恩的心情活著，無論當前的生活、生存、生計、生態如何，都曉得「活著真好」的原則，生命之外的所有附加的東西，都屬身外之物，可有可無。哲學深層的瞭解是：人「是」什麼最重要，而不是人「有」什麼。這「是」什麼的答案，基督宗教承傳了希伯來文化，確認人是「上帝肖像」，人的生命是「上帝那口氣」：人的本質，生命的本質，於是奠立在「天人之際」之中。上帝是生命之主，人的生命是分受上帝的生命。

生命落實到具體的生活時，也就是神聖的宗教生活爲優位，保羅使徒所說「我活著並非我活著，乃是基督在我內活著」，道盡了宗教意含的「生命」意義。

「知天」而「敬天」「事天」，也就成了基督徒生活的準則。

第二重祝福的「人際關係」，不但用寓言的方式，以亞當的肋骨創造了夏娃，表示「夫婦連體」的「骨肉相連」；就創世紀中亞當第一眼看見夏娃時所說的希伯來式的戀愛詞彙：「妳是我的骨、我的肉！」男女互愛，至於骨肉相連，乃是「人際關係」中，最親密的層次。希伯來祖先用這最高層次的「人與人」的關係，來展示社會結構的基礎和開展。

「知人」與「愛人」，成爲人際關係的準則，人類生活在群體中，「愛」原就是彼此關係的理想境界，耶穌基督不但宣示了其「新誠命」就是「彼此相愛」，並以之作爲信徒的標幟，還進一層諭令信徒要「化敵爲友」的「愛仇人」。愛人愛到不記恨，反而愛仇，是人際關係的完美境界，也是社會能安和樂利，超脫爭端的最佳保證。

早期教會，信徒的「一心一德」的描繪，的確是人類群體生活的典範。

第三重祝福涉及到「人與物」的關係，上帝交托人類管理天上飛鳥、水中游魚、地上走獸。西洋人幾千年的解讀，都認爲從此人就是萬物的主人，人類可任意宰制物質世界，於是在自然科學發展中，一日千里，一直到上個世紀，物質世界開始反撲，各種天災接踵而來，才有所謂的「生態」問題，「環境保護」問題的反省。果然，上帝把世界托付給人類，人對世界是有使用權，但並沒有所有權；而使用權所附加的，就是「保護」「衛護」。原來，在解讀創世

紀篇章中，上帝不厭其煩地，分門別類把萬物造好，作為迎接人類來臨時的「環境」，然後才在這些「好」環境中創造人，隨著來的「托管」，比較合理的詮釋是要人愛物惜物，保護好環境，而不是給人權力，可以去摧毀它或是污染它。

「知物」而「用物」，同時要「愛物」「惜物」，原就當代神學和哲學對「人與物」關係的開悟。據論所及，基督宗教「重靈輕肉」的傳統，也有了某種程度的改變，「愛肉體」的道德律令，也奠基到「愛生命」的基本種類上。「身體髮膚，受之父母，不敢毀傷」的道德法則，也在宗教生活中表現出來。

二、上帝父派遣其獨子降凡，那「道成肉身」的人間上帝耶穌基督，所啓示給人類的，比起舊約聖經創世記的記載，有過之而無不及，在耶穌基督口中所宣示的，「人」與「天」的關係，早已超越了「造物者」與「受造物」間的懸殊地位，而是可以「父子相認」，同時，這位人間上帝耶穌基督，吾人亦可以與之「稱兄道弟」。人性的完成，原就在天父的家庭親密關係中去體驗，去卓越化。

人的生命的真正呈現，是生活在上帝的家庭中，稱上帝為父，稱耶穌為兄；而與世人皆稱兄弟姊妹。

「天人合一」的理念也就是成立這種「天人之際」的理解和實踐中。

新約聖經所啓示的「三位一體」的信理，上帝父「生」聖子耶穌基督，父和子共發聖神，這第三位聖神，原也就是舊約聖經創世記中的上帝那「口氣」，是賦予人「生命」的因緣，因而，人的「生命」，基本上也就是上帝的「靈」，不止是「上帝肖像」，人性的尊嚴和價值，在基督宗教的信理中，原就是與上帝不分，是「天人合一」的。於是，「人與自己」的關係，也就完全奠定在「天人關係」中，而在這關係中，原就是上帝三位一體相互間的關係落實。基督徒在對自己的「觀照」中，所窺見的，是上帝三位一體的縮影；基督徒在生活中，因而也要活出上帝的生命。

當然，這上帝的生命本是尊嚴無比，高尚無比；可是，一旦吾人在新約聖經中，去描繪人間上帝耶穌基督的畫像，則別有一番景緻：耶穌基督活一個平凡的生活，人間世的名利權位他全沒有，有的祇是他與使徒們以及群體大眾的親密交往關係。教會歷史流變中，修會的產生，會士們的絕色、絕財、絕意三願，皆在理解教主耶穌基督的行誼，不落入俗世的名利中。

基督徒生活的態度，絕不妄自菲薄，但也不拔扈驕傲，總採中庸之道的生存模式，在生計中安身立命。

三、由於對「人」的地位的深度理解和信仰，也因此提升了基督「愛的誠命」的詮釋。人人都是「上帝肖像」，人人都是「上帝的靈」，人人都與上帝「父子相認」，人人都與耶穌「稱兄道弟」；消極上摩西十誡後七誡的令諭，亦都在前三誡的「愛上帝」之後，要「汎愛眾人」。

人際關係一直是人類文化的大事；希伯來文化把人際關係的第一項留給「孝道」，第四誡的「孝敬父母」，既符合人性的親情，又成為上帝子民當守的律令。這種廣義的「老者安之」，或是「老有所養」，原就是人際關係中人性的表現。當然，在戒律的禁令上，「不孝」（第四誡）和「毋殺人」（第五誡），也正好匡正社會風氣中人際關係惡化的情事。社會發展，醫學發達，對「殺人」周邊的一些爭議性的課題，像墮胎、安樂死、死刑，甚至節育、同性戀等等，都應回歸到人性的基本面來探討。基督宗教在這方面，因固守著對「生命」的理解及執著，常被外界誤會成「落後」「吃古不化」等罪名。但是，立基於人性生命的尊嚴，「毋殺人」的戒律是要遵守奉行的。

人際關係就在人性結構上，就理解和感受到人性分男分女，男女兩性的分與合，形成人生大事。兩性關係的正常發展，成了代天行道的偉大工程：傳宗接代。不過，在婚姻一事上，基督宗教所承傳的希伯來文化，男女結合的目的是雙向的：一是兩情相悅，一是傳宗接代。基督宗教反對同性結婚（有條件准許同性戀），原就因為後者故意違反婚姻的第二種目的。

兩性關係的正常發展，是締造幸福家庭的必需條件；但是，兩性關係的異常現象，卻是社會亂源之一。基督宗教接受了摩西十誡，其中有二誡專門處理男女關係之事：第六誡禁止「邪淫」，第九誡禁止「婚外情」。不正當的男女關係，直至破壞家庭，都是人際關係一直沈淪的主因，也是造成社會無法安和樂利的因緣（家齊而後國治）。

生命落實到具體的兩性生活時，婚前性行為、離婚，在基督宗教的觀點下，都是禁止的，耶穌基督的訓令，明確指出，離異再婚等同犯姦淫。

基督宗教的一世夫妻，一生一世，永結同心，相知相惜，白首偕老，以及早生貴子，亦同時展示了「兩性平權」的概念。一夫一妻制的嚴格規定，成為人類文化中，很獨特的特色。當然，在因時地，因風俗習慣的差異，可以容忍一夫多妻制¹⁰，但堅決反對一妻多夫制。原因無他，前者的子女既知其母亦識其父，但後者卻只知其母，而不識其父。

愛人的誠命，從朋友推展到愛仇時，已達峰頂。

四、「人與物」的關係，曾一度被誤導為人為萬物的主人，進而在自然科學的歷史流變中，宰制物質世界，無限制地開發資源，乃致於破壞了生態環境。這萬物的主人竟然成為破壞自家財物的凶手。今天，生態學者已經了悟出：主人至少有兩重含義：所有權的主人，使用權的主人。好好閱讀舊約創世記，不難體會出上帝把萬物托付給人類時，正意味著「代管」，是使用權，並非所有權，托管意含著「照顧」「保護」，遠多於「破壞」的含義。

再則，細讀聖經，會發現古人著述時的用心。創世記所述，上帝在創造世界的每一階段，都作一自我評鑑，都以「績優」（好！）來評分；然而在創造人類時，卻評為「特優」（很好！）。這就意味著，在「托管」一事上，是要把好的世界，托付給很好的人去代管。個中意含，顯然包含了「用物」「愛物」「惜物」等理念。環保思想的發現，原就是早就蘊含在舊約的創世記的字裡行間。

「人與物」的關係，當然可以是「役物」，是「宰制物」，而一旦「物」的需要和依賴度到某一程度後，人生就難免「役於物」。這是自然科學正反兩面的成果，正如把物當成財富時，對財富的佔有和依賴，也同樣使人有正反兩面的情況出現。基督宗教的財富觀，素來被認為是「資本主義」的興起和發展的機緣。往好處看，資本主義所堅持的「私有財產制」，的確優於其它制度；但是，私有財產無限地發展所形成的資本主義，卻未必是人類的福祉：「貧者愈貧，富者愈富」的社會的確違反了「均富」的理想原則，也更違反了社會秩序的「不患寡而患不均」。其實，也就在肯定私有財產制的實施中，摩西十誡就已有二條誡命在給予規範：第七誡的毋偷盜，第十誡的毋貪他人財物；前者規範行為，後者更進一步規範思想。當然，思想中的貪念才是行為呈現的基礎。第十誡的規範貪念，可以說是治本的良方。

「人與物」關係的探討，基督宗教是站在人類「生命」的立場，認定生活、生存、生計，都可以利用物質世界的資源；也因此，在西方基督宗教主導的歷史文化流變中，不但把「物」的存在，安置在人的存在之下，連帶地把人本身與物質關係密切的肉體，也安置在靈魂之下，以重靈輕肉的人生觀，來提升精神生命。修道士的出家和出世，禁慾和絕食，都在展示此一理念。

這理念的過度發揮，形成了資本主義的興起和發展；資本主義不但膨漲了人的私有財產制，更重要的，是膨漲了人對物的所有權。這種膨漲自我的心態和行為，畢竟造成了環境破壞的惡果，但同時亦催生了環保意識的抬頭。環保，

事業上不止是保護環境，而且更是保護人類自己。人類需要良好的生態環境，來落實自己的生命於生活、生存、生計當中。

「人與物」的「所有權」理念，落實到制度面就是私有財產制；後者的極端發揮，就成了資本主義；正如「人與自己」的探討，肯定了人性的尊嚴和價值之後，也就會產生「人權」的思想。「人權」的正面發展，成了人性「互相尊重」的和諧社會；「人權」的負面發揮，則會導致「弱肉強食」的現象。把「人權」的觸角施展到「物」的層面時，就是所有權的活動空間。

「權力」的訴求，原是人性求生存不可或缺的條件；但是，發展到極端時，也就會忽視德目中的付出、奉獻、犧牲等等的人性高貴的德行。

也就因此，基督宗教要把權力下放，訓誡信徒服務的真義，以及在位者的德目。

「人與物」的和諧，形成「物我相忘」的藝術境界；「人與人」的和諧，締造成安身立命的個人生活，也同時創造出安和樂利的社會景象。

五、人生的藝術境界，原就是人性生命在諸種束縛之外，追求絕對自由的心境。原來，在知識的真假對錯分辨中，求真去假，選對棄錯，成為必然的訴求；人在知識求真的面前，可以說沒有自由抉擇的機會；是則是，非則非，是非不能顛倒，不能黑白不分。同樣，在道德求善的觀點下，是非善惡的判準是再也明確不過，道德命令所訴求的擇善避惡，是沒有討價還價的餘地的。甚至，到了宗教層面的神聖和罪惡的分野，也形成互不兩立的勢態，要求神聖，遠離罪惡，原是所有宗教的共知共識。

藝求就不同，固然藝求求美，但卻並不排斥醜，甚至，其醜無比時，也正是美的另類表現。人性生命在藝術中，真的可以優遊自在，沒有任何束縛；無論是在欣賞美，或是在創造美，都同樣以自由之主體，來主導對美的感受。

創造美所運用的資源，一是主體的美感（無論是壯美 *das Erhabene*，或者是優美 *das Schoene*），一是物質世界作質料。萬里長城也好，金字塔也好；古銅器也好，玉器也好，都是藝術家的靈性生命，貫注到物質世界中，以靈性生命的形式來限定（界定）物質，而形成藝術品。因之，藝術品也必然包含了科技的成果，宗教或道德的意含，藝術的才華。藝術家與藝術品成為一體，藝術欣賞者與藝術品也成為一體；這一體是在美的欣賞和創造中。

人類創造藝術，物質成了必需的條件和原質，「人與物」的關係，至此才算美滿，才算是「物我相忘」之境界。

希臘文化對人類的貢獻，原就定位在「人與物」的層次開始，一方面開展了「宰制自然」的自然科学，他方面開展了「欣賞自然」「美化自然」的藝術，基督宗教的文化流變中，也就把這二重的貢獻，加以深化，加以具體化，而在自然科学以及藝術上，雙雙贏得舉世的矚目。今天，沒有人能否定西洋在自然科技的成就，也沒有人可以忽視西洋藝術的成果，無論是建築、雕塑、繪畫、音樂、戲劇等聲光藝術。

人文世界原就是自然世界的加工；在基督宗教的理解中，人類「分受」了上帝的創造力，能夠而且喜歡以自然為原料，塑造出「肖似」人類理性的成品。原來，上帝用自己的肖像創造了人，人也用自己的肖像創造了人文世界中的藝術品。在「人」身上吾人窺見上帝肖像，在「藝術品」中吾人窺見藝術家的精神。

六、理性的窮本溯源的性格，獲知三重視福皆源自上帝，「天人之際」的探討，原就成為人類生命以及生活的基礎。從「知物」到「用物」，從「知人」到「愛人」，同時，亦從「知天」到「敬天」。

「智慧之道，造端乎畏天」的說法，展示了從舊約聖經就已開始的人生指南。舊約聖經有宗教的啓示，而希臘哲學則全靠人類天生理知的推論，亞里士多德哲學在形上學的探討中，所提供的「尋找萬事萬物的原因、原理、基礎的學問」，便是「愛智」；希伯來文化的上帝，希臘哲學的最終原因、原理、基礎，原是指同一事項。

七、將「人與天」的關係和「人與自己」的關係合併探討，就會在宗教哲學中，深入人的心靈深處，瞭解到生命之源的上帝，如何以自己的「肖像」和「一口氣」，孕育著人的生命。歷史悠久的宗教，制度嚴密的宗教，在修持內容中，都有「願」的激發與培養。「願」的寫法可以是「原」與「頁」，但亦可以是「原」與「心」而成為「愿」。其實，「原頁」也好，「原心」也好，都可以解讀成最原初的那「頁」，或是最原始的那顆「心」，亦即在人生之初就由上天所賦予的「使命」，是謂「天命之謂性」，這「天命」或「天意」或「天志」，原就是人生目的以及人生的意義。一個人能夠反躬自誠，審視自己的「原頁」或是「原心」，天人之際的關係便會呈現出來，而自己生 13 的意義和生命的目的，亦會明白顯示出來。

「願景」雖是針對人生未來的寄望，可也是理解自身生命當下的本質內容；

把自己的意願消融到「天意」「天命」之中，以完成「天人合一」的終極目標，原就是宗教對生命理解的最深處，也是吾人在探討「生命」時，最根本的起點和終點。

八、從這個「願景」出發，將吾人理知對準「彼岸來的訊息」，就不但曉得「人與自己」以及「人與天」的二重關係，而且亦會把觸角伸展到「人與人」「人與物」的另二重關係中。

這也就是在「人與物」關係中的「私有財產制」對「佔有慾」的釐清；擴而大之是對此世名、利、權、位的追逐。可是，哲人的人生體驗都異口同聲告誡吾人，所有的名、利、權、位，都是生不帶來，死不帶去的東西。可不是嗎？王子出生時不戴王冠，乞丐誕生時亦沒有打狗棒。一個人在人間世所汲汲追求的，所獲得的所有，死時都帶不去。

然而，宗教在「生命」哲理中，對「死亡」的教義所開展的，無論是基督宗教的「復活」，或是佛教的「轉生」，都在宣示死後的另一生命；但同時亦透露這身後生命的禍福，以及享福或受苦的審斷標準。

原來，俗世所理解到的「生命」，都要受「死亡」的威脅；「死亡」這一關，任誰都要撞，無人能倖免。但是，宗教卻告知「死亡」可以轉化成「復活」和「轉生」，而形成「死亡不是生命的結束，而是另一生命的開始」，同樣，人們所認知的名利權位，是生不帶來，死不帶去的。但宗教卻啓示出：人們可以轉化那名利權位，使之變成功德，功德是可以和人一起轉生的。或者，人們亦可以轉化那名利權位，使之變成罪孽，罪孽也會和人一起到來生來世。

因而，在宗教教義的啓示下，基本上，名利權位著實是吾人生命的工具，人們可以用來積德，亦可以用來犯罪；這些功德或罪孽都成了人在死後，在來生來世的禍福凶吉的緣由。

道德的勸人行善避惡，宗教以輪迴報應、善惡報應的教義使之活絡化。

參、全方位的知性教育

一、西洋基督宗教在政教合一的千年慶中，終於尋獲了一條通往全方位的知識進路，那便是「大學」的設立。「大學」的拉丁文是 Uni-versitas，此字由 Versus「趨向」以及 Unum「統一」二字構成。「大學」首先是統一知識分子，那是九世紀卡洛琳王朝復興期的傑作；當時，查理曼大帝（Karl der Grosse,）為

了振興阿爾卑士山以北的三大民族：德意志、法蘭克、英格魯撒克遜，開始「養士」：過去的知識分子（圖書館），當前的知識分子（老師），未來的知識分子（學生）都齊集在宮廷學校，共同研究學問，設法瞭解宇宙和人生大事。

「統一」知識分子的工作容易，可是，「統一」天文地理，各式各樣的知識就不是易事。可好，當時聖師們早就知道，知識來源有二：一是上天的啓示，二是人類的經驗累積。彼等先從舊約創世紀的啓示中，釐清出「人」的存在，也即是人類自天所獲得的三重祝福：一是人的靈魂乃上帝肖像；這是「人與自己」，認識自己的基本；二是亞當獲賜伴侶夏娃，這是「人與人」關係的開始；三是上帝將世界托付亞當管理，這是「人與物」的關係。這三重關係也就成了大學中基本的三個學院：人文、社會、自然。三學院分別擔負了「人與自己」「人與人」「人與物」的關係。

聖師們同時認知到，人類歷史文化流變中，尚有二行業和歷史文化同樣古老，那便是巫師（教士）與醫生；前者處理人生神秘部分，後者關懷人生肉體康健。於是，綜合大學除了人文、社會、自然三學院外，再加上神學（宗教）以及醫學，完成「人生」「與自己」「與人」「與物」「與天」「與肉體」全方位的知識內涵。

二、基督宗教文化背景中，至十三世紀的大學創立，可算是完成了生命教育進程的全部理論架構；不但在理論上對「生命」有全盤的瞭解，而且對具體落實的生活、生存、生計、生態，都有基礎性的鋪陳。

人文學院的探討核心課題，是針對「人與自己」的精神生命的結構和功能，分門別類去分工合作：在「分」的工作上，體認出人的精神結構是知、情、意，也即是文學的情，史學的意，哲學的知；知、情、意都由一個精神主體去統合，也指出文、史、哲不分家的人文素養。

人文學院在發揮人文化成的功能，在發揮人性精神生命的內涵。其中，哲學的定位宇宙，以及在宇宙中安排人生的努力，厥功至偉。

社會學院主導「人與人」的社會性和群體性，人類彼此間行為的規範的法律，人們吃衣住行所需要的經濟生活行為，群居生活諸事的管理方式等政治、社會問題，都各各成為學院中的學系，以分工合作的方式，處理人際關係各方面的問題，以及提出解決問題的合宜方案。

自然科學院所處理的課題就更落實到具體生活上，首先有「人與物」關係中，人「宰制物」的方案，那是理學院的職責，「數學」是量化世界的工具，

「物理」是把握物質的原理，「化學」是瞭解事物變化的原理。數理化的融通合作，便於人們「宰制」世界，「利用」世界資源，來提升自身的食、衣、住、行各方面的條件。

自然科學院中更具體落實的，是處理人類生活中的食和衣的問題，那便是農學院的職責；農學院教人種植五穀、桑、飼養家畜，供人食和衣的需要。另一學院擔任人們的住和行的課題，是工學院，造橋、鋪路、蓋房子，使人們有住，方便行。

生活、生存、生計等具體人生問題，都由大學全方位的知識進路所涵蓋。大學學術的發展和進步，也就帶動了人類食、衣、住、行等生命所需的發展和進步。

基督宗教文化圈中產生了「大學」的設計和推行，對人類文化有莫大的貢獻，對「生命」教育的形式和內容，也有決定性的影響。

三、醫學院關懷人生的具體生命，消極上增長人類肉體的生命，積極上理解生命的原理（生理）、病理、醫理，好延長人類的生命；尤其使人活得健康、快樂，減少疾病的痛苦。醫生們的懸壺濟世、救苦救難的精神，的確可以比美宗教的菩薩心腸。

在另一方面，神學院或宗教學院所關懷的，是人的精神生命；教義提出人們在塵世間對彼岸來的訊息的「當信之道」；教規規範信徒在人生過程中「當守之誠」；教儀則引導人們在「天人之際」的交往中「當行之禮」。信條、戒律、禮儀合鋪成「人與天」交往的大道，使人生在此生此世利用名利權位立功修德，俾能在轉往來生來世時，獲得福報。

四、生命，在大學全方位的知識進路中，亦承受了全方位的教育，利用人性生來求知的傾向，問及生命的原理及意義，解決生命落實的生活、生存、生計問題。人文學院教導著個人安頓生命，完成獨善其身的君子；社會學院教導人們度安和樂利的生活，完成兼善天下的聖人。自然科學院不但給人食以裹腹、衣以蔽體，有房屋位，有路可走，而且教人吃得好，穿得漂亮，住得舒服，行得便利。醫學院不但救人於疾病、死亡，還教人活得健康、快活；神學院或宗教教學¹⁶但教人擺脫罪惡，而且教人活得心情愉快，精神喜樂。

五、大學全方位的知識進路，展示了基督宗教不但關懷人生命的來生來世，

同時亦關懷生命的今生今世。要不然，基督宗教文化圈中，就不會產生「人與人」之關係的各種社會規範：一夫一妻制、人權、正義、法律等等，也不會產生「人與物」之間的各種自然科學的成果，以改善人生的食衣住行育樂等條件。

十九世紀以來所宣稱的中世為「黑暗時代」，就基督宗教對「大學」創立的貢獻來看，就頗不符事實。如今，全世界全人類都莫不拜「大學」之賜，對「生命」有更深沉的理解和尊重，對「生活」「生存」「生計」「生態」有更好的享受和評價。沒有基督宗教所開創的文化氣氛，就不可能孕育出「大學」的設計和執行。「黑暗時代」的評語，自當有所洗瀾。

結語

基督宗教的生命教育，立基於啓示宗教的經典：舊約聖經以及新約聖經；不過，除了以聖經為準的教育內容之外，至於教育的方法和形式，則是融通了希臘哲學以及羅馬的法統。

西洋歷史文化流變的二千多年中，基督宗教佔去大半時段，因而其影響也舉足輕重；其對「教育」的承傳和創新，對西洋文化的發展，也算手屈一指，其對「生命教育」的內涵，也主導了西洋教育史大半時段。

基督宗教教育下的「生命」，原是與上帝的「生命」父子相認，原是與人間上帝耶穌基督稱兄道弟；也由此發展出「愛上帝」以及「愛人類」的生命內涵。「生命是愛」不但描繪了人類傳宗接代成果的「愛情結晶」，同時亦在基督宗教教義中開展出「宗教本質為愛」，「互愛為基督徒的特徵」，乃致於教規中的「愛仇」的「視敵如友」的生命情調。

甚至，在政教合一流弊中，宗教情操遭遇到俗世精神的名利權位的腐蝕時，尚有「修會」的創設，並曾一度與「大學」同步發展：修士們的三願：絕色、絕財、絕意，以身作則地恢復了宗教情操，實現了「放棄生命原是獲得生命的進路」的原理。「一粒麥子，若不掉在地裡死了、壞了，就不會發芽、吐葉、開花、結果，結出十倍、三十倍、百倍的麥粒來。」

生命的衛護、放棄、轉化、死亡與復活等理論，都是基督宗教對生命探討的成果，也是其「生命教育」的內涵。

附註：

「生命共同體」譯自基督宗教初期教會的 *Communio* 概念；此概念原為信徒聚會時「聖餐」的分餅，乃為教會禮儀中分受基督生命的聖體聖事。

參閱舊約申命記第 30 章第 20 節；詩篇第 36 首第 9 節；箴言第 14 章第 27 節。

創世紀第二章第 7 節；約伯傳第七章第 7 節。

新約，約翰福音第十七章第 20-24 節。

同上第十一章第 25 節；第十四章第 6 節。

新約聖經馬竇福音第五章第 18 節。

創世紀第一章第 26 節為「設計」，第二章第 7 節則去「創造」。

創世紀第一章第 28 節。

創世紀第二章第 9 節。

創世紀中上帝用亞當一根肋骨造了夏娃，可解讀成男女關係原係「骨肉相連」，何況當亞當第一眼看見夏娃時就用希伯來文化的戀愛語言：「妳是我的骨，我的肉」，更展現「夫婦同體」的意含。

同註。

創世紀第二章第 7 節。

新約聖經約翰福音第五章第 26 節。

同上第十五章第 5 節。

人類死亡的原因很多，各種天災、人禍都可導致死亡；因疾病而死亡的情況在社會發展的情況下，比例愈來愈少；而醫學所能減少的死亡率，大多在疾病一項。

新約約翰福音第三章第 1-8 節。

同上第十一章第 17-44 節。

同上第十一章第 25 節；第十四章第 6 節。

新約馬竇福音第二十八章；馬可福音第十六章；路加福音第二十四章。

新約羅馬書第五章第 12 節；第五章第 18-21 節。

基督新教教義中的「因信稱義」(*ex sola fide*)，狹義的理解是「不必善行」；但天主教卻堅持，「信」與「善行」應同步發展；沒有善行不足以證明「真信」。

舊約創世紀第二章第 7 節。

新約致迦拉達書第二章第 20 節。

創世紀第二章第 23 節。

新約約翰福音第十三章第 35 節。

新約馬竇福音第五章第 44 節。

新約使徒行傳第一章第 14 節。

孟子，與摩西第四誡與第五誡內涵頗為相似。

新約，約翰福音第一章第 14 節。

新約，馬竇福音第六章第 8-9 節。

新約，約翰福音第二十章第 17 節。

同上第十五章第 22 節。

論語，公冶長。

禮記，禮運。

新約，馬竇福音第五章第 32 節。

參閱 Max Weber(1864-1920)所著《Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus》(1904)，于曉、陳維綱等譯《新教倫理與資本主義精神》，三聯書店，1992.7.北京第 5 刷。

新約，約翰福音第十三章，耶穌替門徒洗腳，意謂服務才是主政精神。

希臘哲學早期思想家著作，多以《Peri physeos》(On Nature)為書名，參閱鄔昆如著《西洋哲學史》，正中，1971.12.p.29sq.

中庸第十二章有「君子之道，造端乎夫婦」，此處用以繹「敬畏耶和華是智慧的開端」。

Aristotle, Metaphysics, 983 a 26 sq.

基督宗教於公元 313 年獲自由傳教，公元 393 年被羅馬帝國定為國教，公元 1200 年前後有巴黎大學、牛津大學等創立。

參閱輔大《大學入門》課程委員會主編《大學入門——開創成功的大學生涯》，輔仁大學出版社，1998 年 8 月 15 日，第一篇第一章，p.1-30.

「生命教育」的生命

但昭偉

【作者簡介】

但昭偉，湖北省人，英國格拉斯哥大學哲學博士；牛津大學訪問學者；現任台北市立師範學院副教授。

摘要

關於生命教育的論述，作者在本篇文章主要分為兩方面來探討。在實務方面，作者先就當下推行的生命教育的目的、內容及方式提出一些批評。在理論方面，作者就生命教育所關係到的理念提出三點看法。第一、在當下的葷食文化當中，生命教育當中尊重生命的理念，並不如我們想像中的那麼容易推行，我們能做到的頂多是教孩子去尊重「人」的生命，而不是所有的生命或生命的本身；第二、尊重生命、讓人的生命保持在蓬勃發展（或健康）狀態的想法，雖然是生命教育推行中的主流看法，但基於多元文化主義和自主(autonomy)的理念，教育當中可能也要交代一些非主流的看法，而在這些非主流的看法中，讓人的生命保持在蓬勃發展狀態的想法並不被支持；第三、儒家體系的價值觀--也就是我們這個社會主流價值觀之一--並不是那麼看重人的肉體生命，所以若我們推行的生命教育中，太過強調人（肉體）生命的存在及持續，不免的會和儒家價值體系起衝突。

關鍵字：儒家，道家，人本中心(anthropocentrism), frugitarianism

前言

教育部宣佈民國九十年是生命教育年。想當然爾的，在這一年當中，教育部的生命教育推動委員會挾著較豐裕的預算和人力，必定會有一番作為。

做為在師範學院任教的老師，我對於教育部的作法，其實有著不置可否的反應。我為什麼有這樣的溫溫吞吞的反應（其實，我的這種反應可能也是一般大眾乃至許多教育實務工作者的反應吧）？我的這種反應除了基於我對生命教育沒有什麼太熱切的關心之外，還本於行政機構類似的行動經常流於「大大的雷聲、小小的雨點」，像走馬燈似的忽來忽去。先別說教育部的類似作為吧¹！我記得交通部也曾經有好幾年連續的訂出「交通禮貌年」、「交通安全年」、「交通 XX 年」....。可是，成效呢？每年花了那麼多錢在交通安全的宣導上（這宣導包括學校教育體系內和對社會大眾的宣導），可是交通安全的改善是交通安全教育的結果呢？還是道路使用人經由生活累積而造成的結果？還是政府相關單位不斷的透過科學研究（尤其是基於筆事紀錄而做的研究和改進），然後據以改進的結果？還是交通建設不斷累積的結果？假如不在學校裡特別做交通安全的宣導，交通問題是不是就沒辦法獲得妥善的改進呢？最該被宣導的究竟是不在學的大人還是學生呢？這一連串的問題值得我們思考。這兩年來，尤其是新政府上任以來，交通部並沒有繼續發動「交通 XX 年」，但交通安全好像也是在持續的慢慢改進！

讓我言歸正傳。我不認為教育部發動一個「生命教育年」會有什麼實質、具體的成果！假如教育部發動的是「性知識教育年」、「體能促進教育年」、「水上教育年」、「英語教育年」、「反核教育年」、「讀經教育年」....其成效可能相當顯著，但若發動的是「生命教育年」、「人權教育年」、「兩性平權教育年」、「人類尊嚴教育年」、「和平教育年」、「台灣主體性教育年」....那麼其成效就會不得而知。我之所以這麼說，主要是因為前一類的教育行動牽涉到的是具體的教育活動。可想而知的，假如教育部的策劃周詳、行動踏實，又挹注了大筆教育經費，加上各級學校又不打心底裡反對或抗拒，其成效必然可期；但若是後者，

¹ 教育部往年也曾有「終身教育年」的活動。

則因為其所牽涉的因素相當廣泛，理念的層次也非常高，又沒有具體的策略可達成其目標，所以不管政府怎麼努力，其成效總不易看出來，這就好像我們儒家的教育推動了那麼久，但儒家理想社會的落實卻還遙遙不可及一樣。我因此對「生命教育年」推動的成效不敢表示樂觀。但我也不是「完全」悲觀，畢竟叫一叫、吼一吼、灌輸灌輸，總有些想不到的作用。種子灑了，不管灑在什麼地方，總比不灑的好吧！何況不灑不心安呢！

抱怨的話講完了。我在這篇文章中打算做幾件事。在實務方面，我要先就當下推行的生命教育的目的、內容及方式提出一些批評。在理論方面，我要就生命教育所關係到的理念提出三點看法。

第一、我要去論證：在當下的葷食文化當中，生命教育當中尊重生命的理念，並不如我們想像中的那麼容易推行，我們能做到的頂多是教孩子去尊重「人」的生命，而不是所有的生命或生命的本身；第二、我要指出，尊重生命、讓人的生命保持在蓬勃發展（或健康）狀態的想法，雖然是生命教育推行中的主流看法，但基於多元文化主義和自主（autonomy）的理念，教育當中可能也要交代一些非主流的看法，而在這些非主流的看法中，讓人的生命保持在蓬勃發展狀態的想法並不被支持；第三、我要點出，儒家體系的價值觀--也就是我們這個社會主流價值觀之一--並不是那麼看重人的肉體生命，所以若我們推行的生命教育中，太過強調人（肉體）生命的存在及持續，不免的會和儒家價值體系起衝突。

壹、對生命教育實務層面的質疑

我承認：「生命教育」（life education）這個名詞對我而言是新穎的。但稍微仔細去了解學者專家筆下生命教育的具體目的、內容及方式，卻又發現所謂的「生命教育」其實並不新鮮。

讓我很提綱挈領的簡述第一線的學者專家心目中的生命教育是怎麼一回事。

「生命教育」的概念源起於澳洲。澳洲生命教育中心（life education center）的工作重點放在「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防治。在台灣，由於藥物濫用及愛滋病的問題在年輕人中並不特別嚴重，所以台灣在學校中推行生命教育的重點於是轉而為暴力問題。而在暴力問題中，最主

要的問題有兩項，一是青少年的自殘和自殺問題，另一則是不尊重與傷害他人生命的暴力。但若是台灣生命教育的重點放在針對暴力問題的「防堵、監測、打擊犯罪或通報系統的建立」上，則並不能正本清源的解決問題；暴力問題的「根本解決之道」是去建立「正面人生觀」及塑造「家庭社會的互愛互助」。推行生命教育不僅應從學校入手，還要廣及家庭及社會各方面。更具體的說，生命教育的目標及緊扣著目標的內容是：

- 1.探索與認識生命（或人生）的意義和存在的價值。
- 2.尊重、珍惜與欣賞生命的價值（這邊的生命強調的主要是自己的生命和別人的生命，也可擴及到其它物種的生命）。
- 3.了解到每個人都有其獨特的生命，熱愛自己的生命並能面對人生的各種挑戰來追求人生的理想，終而能享受生命。

在實踐層面上，我們注意下列事項：

- 1.生命教育在進行時，除了知性的啟發和開導之外，還看重實際體驗，因為透過各種讓學生實際體驗的活動（如體驗孕婦的辛苦），學生才能親身體會生命的意義和價值（台中曉明女中的生命教育尤其強調這一點）。
- 2.學校生命教育的成功與否，其中要件之一是教育工作者的身教和境教，教育工作者在教育活動中如能具體展現生命教育所肯定的理念，加上可以感動學生的校園環境，生命教育的推動才會有成效。
- 3.死亡教育的強調。每個生命的終點都是死亡，忘掉這個事實，讓我們對生命的意義無法確切的掌握；相對的，透過對死亡的認識，生命的意義和價值從而彰顯²。

我在上面簡單的交代了當下第一線學者專家對「生命教育的目的、精神、內涵及實施要點」的說明。

假如我對他們的了解是正確的話，那麼我會認為這樣的生命教育不免的會碰到一些問題。由於篇幅的限制，我簡要的提出幾點。

第一，當下生命教育中所強調的生命意義、生命價值、乃至理想的生命樣式，綜合了西方的亞里士多德的倫理觀、自由主義（或個人主義）對人的設定、儒家的價值體系和一點佛家的生死觀。籠統的說，提倡生命教育的學者專家們認為：人的生命應該是積極、樂觀而剛健的；每個

² 網路資料：<http://210.60.194.100/life2000/whatislife.htm>

人都有生命，而每個人的生命都是可貴的，且應獲得充分發展的機會--所以自殘、自殺乃至暴力加諸於他人身上都是不好的、不對的。對每個人而言，生命都是獨特的，每個人都應有機會去認識自己的生命意義，並且能追求自己的人生理想，終而能珍惜生命的價值，享受生命的甜美果實。我能了解提倡生命教育的先生們為什麼對人的生命會有這樣的主張。因為這樣的生命理念顯得高貴、很合乎道德的要求，對每一個人而言都是可以去接受的。誰不希望去落實那樣的一個生命理念？但我也不得不指出，能去落實那樣生命理念的人是很少的，雖然不會到鳳毛麟角的地步。我認為，假如我們推廣的生命教育中，對什麼是理想的、有意義的人生採取一個相當高、相當羅曼蒂克的想法，那麼如此生命教育的推行是會有實務上的問題的。因為在現實的狀況中，有許多人可能都只是苟安苟活著，一套積極、健康而樂觀的生命意義體系對這些人而言，顯得太過迂闊高遠，以至於可望而不可及。用個比喻的講法，今天假如我們企圖把一套「中產階級」的價值觀念傳遞給一群中下階級的孩子，我們勢必會有困難，因為一套價值觀念往往和生活方式有緊密的關係，這兩種東西原有互為表裡的關係，這就是為什麼在一般情況下，中上階級家庭出身的孩子的各方面表現（包括行為的和學業的），都會比中下階級出身的孩子要來得好。因為學校裡的活動方式、活動內容乃至評量標準是依照中上階級的想法而規劃制定的³，中上階級出身的孩子一則教育資源較豐，一則處於文化優勢的地位，當然就會表現的比較好；相對的，中下階級出身的孩子處於文化不利地位，他們要去學的是一套與他們生活方式或背景處處不合的東西。假如「文化不利」的理論可以被接受，那麼一套有相當高理想，且反映特定價值體系的「生命教育」，必然不會，也不能，被大多數平凡的人所接受。

第二，今天推行生命教育的學者專家意圖在根本上，以防患未然的想法來處理暴力及違逆生命理念的其它問題（如嗑藥、飆車或消極的人生觀），並依此而設計出生命教育的一整套東西。針對這樣“想要畢其功於一役”的思維邏輯，我有不同的看法。我認為想要借教育手段全面性的來解決人類生活中負面現象的企圖是不切實際的，這是高估教育的作

³ 參見 P. Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction: In Education, Society and Culture*, London: SAGE, 1977.

用。教育的成效原來有其侷限性，其侷限性的緣由大致有三：

- 1.人性本身的複雜。我們到今天為止還沒有完全的了解及掌握人性，且人有創造力及創造的可能，全面了解與掌握人性在邏輯上是一件不可能的事（在道德上也不是可欲的），在人性無法完全了解與掌控的前提下，要陶冶教化人的思想及行為，使之朝正向的來發展就是一件困難的事。
- 2.教育資源的有限性。要改變一個人，使之具有特定的知識、態度和技能原來是耗時耗力和耗錢的事。想想看，要讓一個孩子學會彈鋼琴，大人就要花費多少心思和精力，更何況要讓孩子接受一整套的價值體系，在教育資源有限及教育時間不長的前提下，教育的效果就會有它的限制（想想看一個大學生花了好多年學會什麼東西？）。
- 3.人類情境的現實使得教育有其內在的困難。教育活動所擔負的任務之一在於改善社會及人心，換句話說，不管人類社會發展到何種理想的地步、人心向上提升到何種程度，總是會有改進的空間，而教育就正是我們想要進階的希望。這種向上提升改善的工作本身就有其困難性。教育工作的最大困難處在於，教育活動所處的環境脈絡本身就是不理想的（所以身教和境教都是理想），而教育活動的困境是想要一個不理想的環境中回頭過來改善這個不理想的環境。用一種通俗的表達方式來說，教育的工作就好像穿著衣服來補（換）衣服，或借用哲學家 Otto Neurath 的話來說，就像一群水手在狂風大浪中重新要改建自身所在的船，在這種狀況下，水手無法先在岸上拆換船體，然後再用最好的材料來重新建造。假如教育活動所要傳達的訊息和這個社會所表現出來的事實存在的相反對（如在一個不太講誠信、見利思得的社會中，教育要教的卻是要去守誠信及見利思義），那麼教育的成效就可想而知了。

也就是教育工作者所要面對的情境是複雜不堪的，而他們手上的工具也有限，所以賦予教育任何高遠的任務並不是切實際的。基於如此的道理，我認為假如今天我們社會在意的是青少年自殘、自殺及容易以暴力相向的問題，那麼為什麼我們不把精力就放在這個問題上，科學的分析這些問題的原委、了解哪些人有這些問題？（這些人應該只是少數人）這些人的特性為何？在什麼情境之下這些問題會發生？....在了解問題的原委後，再進一步思考教育活動在解決問題上有哪些可著力處，應該付

出多少精力在問題的解決上....這些問題都思考過後，然後放手去做，接著做考核檢討的工作，如此這般，一直到我們想處理的問題，解決到一個我們可以接受的程度。假如我們假定可以採一個全面而正本清源的辦法來解決生命中所發生的問題，那麼我們就錯了，而且錯的非常厲害。

第三，推廣生命教育的學者專家們特別強調死亡教育，認為透過對死亡的了解和認識，可以來幫助我們對生命意義及價值的掌握。在生命教育的進行上，我對這樣的建議沒有太強烈的反對。但假如這樣的東西在學校當中推行，我就會有些微詞。在學校中（尤其是國中小）推行死亡教育是件可值得爭議的事。的確，透過對死亡的了解我們「可以」對生命的意義和價值有更好的掌握，但對年紀不大的孩子進行死亡教育，其成效會如何？孩子正處在生命發展上坡階段，我們告訴他們生命發展下坡階段的事，孩子會不會有能力來體會或掌握？即便孩子在掌握之後，對孩子的影響或改變就一定是正面的嗎？最重要的，我們究竟要傳遞什麼樣的死亡觀呢？人死如燈滅？人死是件痛苦的事？人死是另一個輪迴的開端？人死之後要接受上帝的審判？人死後靈魂會回到理念界....？不管是教哪一種死亡觀，想必都會引起採不同死亡觀的人的反對（這就是為什麼宗教的議題在學校教育中不太為我們所觸及的理由，因為太具爭議性，徒然吹皺一池春水），假如所有的死亡觀都教（就像交代各種不同的政治體制一樣），像傳遞知識一般的教，其成效又如何？我認為除非我們對這些問題有相當的共識，否則把死亡教育當做生命教育中的一環是會引起紛爭的。

在這裡，我其實真正想說的是：我們不需要在當下的教育活動中另外闢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！何需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呢？假如我們今天看到的是青少年對生命的意義及價值感到徬徨，那麼最好的策略有三項。

一是讓孩子在學校教育中學到東西，不管是什麼樣的學科知識或什麼教學科目（音樂、體育、家政、美勞....），我們只要讓孩子學會其中任

何一項，對其中的任何一項產生興趣，也從中得到樂趣，那麼孩子就會覺得生命相當有意義，也會把精力放在這個他們有興趣的科目或活動上了（試想一個喜歡釣魚的人，他會把許多的精力放在釣魚上，釣魚都來不及了，怎麼會有結束自己生命的念頭呢？怎麼會有空去不正當的場所消耗生命呢？）。問題是，我們今天的學校教育做到了這個地步嗎？另外，我們社會，當然我指的是成人，最好要採行一套多元價值的體系，我們評量一個人的優劣好壞不能再像以往一樣用一套單一的價值標準（如成績好壞、社會地位的高低或財富的多寡），而要用多個標準，如此孩子才不至於在一個單一價值標準體系中，因為競爭不過別人，被逼得喘不過氣，而產生對生命失去希望的結果（試想一個學業成績不好的孩子，在只重視學業成績的學校中，會覺得學校活動對他而言完全沒有意義）；在多元價值標準的體系中，生命的意義和價值比較容易找到，不至於產生無所逃於天地之間的困境。最後，我們要強調孩子在學校中的群育和社會技能，我們要想辦法讓孩子成為某個團體中的一份子，孩子一旦成為團體的一份子，就不會感到孤單無聊，生活當中就有許多樂趣！

我認為假如我們的教育工作者能做到這三點，不推行當下的生命教育也無所謂。

在批評過生命教育推行的具體手段後，讓我們把注意力放在與生命教育有關的幾個理念上。

貳、對生命教育理念層面的質疑

生命教育也不是完全沒有爭議的，我想到的可疑點在理念層次上有三處。

第一，嚴格來說，我們在推行「生命教育」時，首先要將「生命」這一個概念做恰當的澄清。當我們在倡導對生命的尊重時，我們論述的生命究竟是「誰」的生命？從提倡「生命教育」的文獻來看，所謂對「生命」的尊重，主要指的是「人」的生命，但也包含其他物種的生命或生命的本身。假如這一點我的了解正確的話，那麼我要指出的是：在一個以葷食文化為主或以人為中心（anthropocentrism）的社會中，我們在生命教育中頂多只能教孩子去尊重「人」的生命，我們不可能去教孩子去尊

重所有的生命形式（動物、植物）或生命的本身；換句話說，假如我們不僅要教孩子去尊重人的生命，還要教孩子去尊重所有的生命乃至生命的本身，我們最好要去接受素食文化，甚至更進一步的，要去採行那尊重植物生命的 frugetarianism⁴。假如我的這個觀察正確，我們就只好推到一個結論：在當前的台灣社會中，生命教育頂多能做到教孩子去尊重「人的生命」；假如我們試圖要去教孩子尊重其它物種的生命或生命本身，那麼我們的企圖注定就會失敗。

第二，由於我們看重我們的生命（幾乎是不由自主的、本能的和盲目的），於是我們不斷的去延續生命、豐富生命、讓生命保持在最佳的狀態，在「生命教育」中，我們也因此去倡導這樣的觀念。這樣的作為是沒問題的嗎？站得住腳嗎？理所當然的嗎？自明的嗎？我們難道沒有質疑的餘地嗎？我們應不應該讓學生接觸一些非主流的看法？假如我們不想讓生命教育流為灌輸，假如我們也順便尊重多元價值觀，那麼對生命價值的一些非主流看法，我們就應在生命教育中交代給學生！但那麼一來，會不會與「生命教育」的基本理念發生衝突？我們應如何的來面對這樣的困境？

第三，假如我們確認生命的價值，把對生命的尊重、熱愛和延續看做是一個很高、很美，應為我們接受的價值，那麼當這個價值和其它價值（如自由、榮譽、對國家的效忠....）相衝突時，我們一定要去認定生命的價值要高於其它價值嗎？我們一定要尊重、熱愛和延續我們的生命而放棄其它的價值嗎？或是我們可以為了成就一些其它的價值而犧牲掉我們的生命（想想耶穌、蘇格拉底、李廣、岳飛、文天祥、譚嗣同、林覺民....宗教的殉道者、探險家、偉大的軍人....）？我們在生命教育中，是不是會把生命的價值當做是「無限上綱」，因而忽略了其它價值的重要性？把生命價值無限上綱的結果，會不會和我們社會傳統價值體系--儒家哲學--中「殺身成仁、捨生取義」的理念相抵觸？在儒家哲學也是這個社會主流價值觀的前提下，生命教育中看重人生命的基本理念，看來似乎會和儒家體系的某些堅持產生內部的衝突，我們在「生命教育」中需不需要處理這樣的衝突？或是放手不管？畢竟，人類真實社會中原來就充

⁴ frugetarianism 不知如何翻成中文，故以英文形式出現。支持 frugetarianism 的一些人主張不要去殘害植物生命。

滿了矛盾和衝突！新增一樁也沒有什麼了不起？

我覺得這些問題在理念上都是很傷腦筋、也值得我們去花腦筋的問題，除非我們把這些問題做一番剖析，否則「生命教育」的提倡與推廣可能會引發不少的衝突、矛盾和混淆。我在以下分別來細說這三個問題。

一、生命教育理念的第一個問題

人類為了要求生存，就必須要以其他物種的生命來維持自己的生存，這是自然界的現實面，再高的精神文明都是奠定在這個事實上；只要活著、只要生物界維持下去，就不能逃脫這個現實。以宗教為理由的素食者仍然要面對這個事實，不吃肉也還是要吃菜、要吃植物；植物不能（或沒有）表達自己的情緒和感受，不表示植物就不是生命。從這一點看來，吃肉的人和一般素食者只是百步和五十步的差距罷了！大家全都處在生物鏈當中，為了生命，就必需犧牲生命。有誰能改變這個現實呢？假如沒有人能改變這個現實，那麼就讓我們想出一些道理來安排這個仔細想來相當殘酷的事實。不這麼做，半夜想來，我們不會心安的！

根據聖經舊約的〈創世紀〉（*Genesis*），這世界的萬事萬物本來就是歸人指使的，它們是上帝給人的恩賜⁵。

從〈創世紀〉裡，我們可以找到人為什麼可以為了自己的生命而取用其它物種的生命；縱然上帝沒直接說動物可以是人的食物，但因為上帝讓人掌管這地球的一切，所以人以動物為食物，也不是過份的事。人

⁵《舊約 創世紀》裡說：第一天，上帝創造了光，因而有了日夜之分；第二天，上帝創造了天空，把天上的水與「天下」的水隔了開；緊接著的第三天，在地球上的水被上帝集中在一塊兒，陸地於是出現了，上帝沒閒置陸地的意思，讓陸地上長出了各式各樣的樹木蔬果，上帝做了這些事，覺得很得意；第四天，上帝在「光」上面用心，光不僅分出日夜，還劃出四季，四季一出，年月也就有了，地球上的光還分兩類，一強一弱，強的管白天，弱的管晚上，上帝又造了天上的星星，讓星星管地球上的光，這一天上帝做了許多事；閒不下來的上帝第五天在陸上與水裡花腦筋，他讓水裡有了各式各樣的生物--魚想必是大宗，也讓地上有鳥去橫跨天際，上帝看了這一片生機，禁不住的起了祝福之心，祂祝福這些生物能代代繁衍；到了關鍵的第六天，上帝先在陸上造了各種牲畜和野獸，之後開始了最精妙了手筆，祂照著自己的形象創造人，並讓人統治掌管海中的魚、天上的鳥、地上的牲畜，舉凡地球上的生物都在人的掌控中，上帝看著自己到目前為止最精巧的創作品，不禁祝福起人，希望他們綿延不絕，多子多孫，也給予他們管理這地球一切的權利，上帝還特別的說「地球上的所有植物都可以做為人的食物，也可以做為所有動物的食物」；到了第七天，上帝覺得應該做的都已做了，該歇息了，於是他放下了創世的工作，休息了一天。

之所以能以其它生命做為延續發展自己生命的理由在於上帝，上帝讓這一切發生，世上的秩序和規則本是如此。做為人的我們，對須耗費其它物種生命才能延續自己生命的事實，實在不需要感到有什麼愧疚和不安。

且不說西方。在傳統中國的思想中，也賦予人一個特別的地位。我們可以從周敦頤的〈太極圖說〉略窺一二⁶。在周敦頤〈太極圖說〉的解釋中，周敦頤用自然的宇宙觀來解釋宇宙萬事萬物的緣起，而人也是自然界的一部份。但人和其它的萬事萬物可不同，人在萬物之中最是傑出特殊，也是最好的！當然，在這裡，周敦頤沒有說明人可以把動物或植物當做食物，但由整個自然萬物生成變化的態勢來看，人生命的維持及蓬勃發展要以其它物種生命為代價是一件自然的事，我們實在不需感到大驚小怪，也毋須內疚。

在此王陽明的想法值得注意，可補充周敦頤的見解。王陽明也支持「人與天地萬物原是一體」的存有論，但他的這個態度卻沒有讓他進一步的認定「毀滅同體的一部份來為己所用」是件不好的事，他相反的從此推出一個有趣的看法。這個看法解釋了為什麼五穀禽獸及從自然界中萃取出來的藥石可以為人所用，用他自己的話來說：「...蓋天地萬物，與人原是一體。其發竅之最精處，是人心一點靈明。風雨露雷，日月星辰，禽獸草木，山川土石，與人原只一體。故五穀禽獸之類，皆可以養人。藥石之類，皆可以療疾。只為同此一氣，故能相通耳⁷。」

除了這個有趣的自然科學解釋（中國哲學家關心自然科學的實在不太多！）之外，在道德上，「人與天地萬物一體」的認定，也沒讓王陽明對人類須以其它物種的生命來維持一己生命有什麼太大的不安。不錯，他承認人與萬物有生命上的關聯，但這種關聯並不能用來模糊「人與萬物之間有親疏厚薄之分」，也就是人與萬物有親疏厚薄之分，所以人可以名正言順的來消耗動植物。用王陽明的話來說：「惟是道理自有厚薄。比如身是一體，把手足捍頭目，當是偏要薄手足，其道理合是如

⁶周敦頤說：無極而太極。太極動而生陽，動極而靜。靜而生陰，靜極復動。一動一靜，互為其根。分陰分陽，兩儀立焉。陽變陰合，而生水火木金土。五氣順布，四時行焉。五行，一陰陽也。陰陽，一太極也。太極本無極也。五行之生也，各一其性。無極之真，二五之精，妙合而凝。乾道成男，坤道成女。二氣交感，化生萬物。萬物生生而變化無窮焉。惟人也，得其秀而最靈。形既生矣，神發知矣。五性感動，而善惡分，萬事出矣....。

⁷見陳榮捷，《王陽明傳習錄集評詳註》，第274則，台北：學生，1998。

此。禽獸與草木同是愛的，把草木去養禽獸，又忍得。人與禽獸同是愛的，宰禽獸以養親與供祭祀，燕賓客，心又忍得....這是道理合該如此....。」⁸

但在理性如此認定的前提下，傳統的中國讀書人雖然大多不以消耗其它物種生命自責，但基於自然的宇宙觀，在體會到動物與人其實是「同生而異類」⁹，中國讀書人對於吃肉這件事總覺有些不安，在不得不吃的情況之下，於是只好採取一些駝鳥的策略，這就是孟子所說的：「君子之於禽獸也，見其生，不忍見其死，聞其聲，不忍食其肉，是以君子遠庖廚也。」當然，傳統中國讀書人不會認同我將之稱為駝鳥策略，他們從積極面來看這種作法，認為遠庖廚的作法是「預養是心（註：即不忍之心）而廣為仁之術也」¹⁰。

從中國儒家強調的不忍之心，使得中國讀書人對於吃肉採取一個曖昧的態度，平常不想也沒事，但想起來亦覺不安，我猜也就正是這種心理，使得中國傳統讀書人很容易接受吃素的觀念和作法¹¹。但可能也僅止於此，傳統中國讀書人不可能對吃菜、吃水果也覺不安吧¹²！

在其它我所知道的價值體系中，無論是亞理士多德的倫理學、康德倫理學和道家的思想體系的支持者，對「人的生命延續要以犧牲其它物種生命為代價」這個事實都似乎不以為意。倒是中國人一聽就討厭的西方功利主義（utilitarianism）或稱效益論，可能對犧牲動物來成就人的生命這件事會有些意見¹³。

⁸ 同前註，第 276 則。

⁹ 這是朱熹的話，見《孟子 梁惠王上》，第七。

¹⁰ 同前註。

¹¹ 當然，唐以後的許多人接受了佛家影響，也使得讀書人很容易的變成了素食主義者。

¹² 程伊川對隨便踐踏植物生命也是不接受的；宋明理學家對植物也是生命有很深的體會，參見陳榮捷，《近思錄詳註集評》，台灣：學生，1998，卷十四，第十八。

¹³ 古典的功利主義認為「創造最大多數人的最大幸福」應是道德及政治的最高原則，一般人稱此原則為「功利的原則」；但什麼是幸福計算的標準呢？古典功利主義者--如邊沁（Jeremy Bentham）--認為幸福計算的標準是肉體上的快感（pleasure）及痛楚（pain）。在如此的認定下，功利的原則就是創造最大多數及最大量肉體上的快感或將肉體上的痛楚減到最小最低的程度。但現在的問題是，假如幸福被解釋成如此這般，那麼凡是能感受到快感和痛楚的生物都應該被納入功利的計算中；動物和人一樣同樣的能感受到快樂和痛苦，所以它們的快樂與痛苦就應和人一樣被納入公平的來計算。換言之，在做道德和政治評斷時，動物的幸福也應被尊重。「動物權」的成立在古典功利主義中成立應是一件可能的事。由這樣的線索，我們也可以想見，古典功利主義者成為素食主義者應不是一件難事；他們在吃肉食時，應也會覺得不心安，吃菜則當然不會。

在主要的價值體系中，佛家思想當然是主張素食的，佛家的支持者對於吃肉有著道德上的不忍。這種道德上的「不忍的態度」與「人與萬物一體」和「輪迴」的本體論比較契合一致。近年來生態哲學當中的深層生態學（deep ecology）也傾向於不吃肉，而這不吃肉的主張也獲得愈來愈多人的支持。從尊重生命的觀點而言，佛家思想和深層生態學與其它的價值體系相較之下應該是比較深刻而應被採行的價值體系；雖然，很遺憾的，在面對「為什麼人可以為自己生命的維持來毀損植物」這問題上，這兩套價值體系也似乎提不出令人滿意的說明。倒是一個偏鋒中的偏鋒 frugetarianism 在這裡有比較吸引人的看法。frugetarianism 的某些支持者認為，人固然不得不以植物為食，但人所吃的植物必須是自然死亡後的植物果實（如從樹上掉落下的蘋果），因為只有如此，我們才不會殺生，才會對生命有相當的尊重¹⁴。

我在這裡蜻蜓點水式的交代了幾個大的價值體系及他們對生命的態度。很顯然的，佛家思想、深層生態學及 frugetarianism 在「尊重生命」這件事上是比較可取的。但在這裡我們不難發現，我們今天社會的主流價值體系恰巧不是「佛家思想」和「深層生態學」，當然也不會是 frugetarianism。在日常生活中，儒家「君子遠庖廚」的態度才是主流，這從屠宰家畜愈來愈專業化及滿街樹立的葷食館可以得到一些證據。我在這裡要指出的是：在我們今天的社會生活脈絡中推廣生命教育，教孩子去「尊重生命」，尤其是尊重「人的生命」，可能會遭遇到一個弔詭的（paradoxical）局面。

在一方面，假如我們推廣的生命教育（包括對人及其它物種的生命的尊重）真正的非常成功，那麼生命教育成功的產品--學生，就不免的會用尊重生命的觀點回頭過來檢討我們主流的肉食文化和容忍肉食的價值體系，可能的一個結果就是促使我們整個社會趨向於放棄「容忍肉食的價值體系」，轉而去採行佛家思想、深層生態學或 frugetarianism，但這似乎是不太能的事。一則因為吃肉的感覺很不錯，我們不會放棄吃肉的樂趣，再則教育的力量通常不會那麼大¹⁵。可是從另一方面來看，在一個「容忍肉食的價值體系」當道的社會中，要去推廣一項與主流價值

¹⁴ 我對 frugetarianism 的說明來自於電影新娘百分百(Nottinghill)。

¹⁵ 根據 P. Bourdieu，教育的功能不得不是再製主流文化。

體系相衝突的理念也是注定會失敗的；生命教育不可能「完全」或「完滿」的成功，也是在預料之內。假如要生命教育成功，生命教育的核心一定要是「尊重人的生命」而已，我們不可能擴延到尊重其他物種的生命和生命的本身。

我不知道推行生命教育的先生女士們在面對這個弔詭時會如何的來反應。當然，他們極有可能在第一步就不認為我所觀察到的情境是一個弔詭的情境。他們極可能會認定在葷食文化中還是可以推行對各種生命尊重的理念，但我認為基於道德一致性原則，我們的生命教育頂多只能倡導對「人」生命的尊重，超過了這個界限就會失敗。畢竟，一面吃動物的肉一面說尊重牠們的生命事件奇怪的事。

二、生命教育理念的第二個問題

生命教育在理念上可能碰到的第二個困難是：生命教育在推廣時，幾乎不可避免的會強調生命本身的可貴，並進而傳遞「讓生命保存在最佳狀態」的理念，但這樣的理念真的就是自明而不需自圓其說的嗎？

的確，從生命本身的原始驅力而言，所有的生命在正常情況下都會傾向於肯定自己的生命，讓自己的生命能夠延續且保持在最佳的狀況。整個西方現代文明的發展就是在滿足人對自我生命的肯定，近代幾乎所有的物質發明和制度設計都在落實「人要活得像個人樣」的理念；在現代西方文明的脈絡中，人活得的確是比較光采的。

但在這裡，我們會碰到的挑戰是：生命也許並不是如我們「本能」所肯定的那麼有價值、應該不斷延續且保持在最佳狀態。

在莊子的自然哲學中，生命的出現和存在只是萬物變化流轉當中的一個環節，這個環節的本身和其它環節一樣，都有“同樣”的價值，所以生、老、病、死都有它的價值。莊子的這種想法在《莊子》一書中幾乎隨處可見。比如說，在「大宗師」裡，記載子祀、子輿、子犁、子來四個人的故事，四個人是朋友，使得他們成為朋友的樞紐是他們都知曉「生死存亡為一體」的道理，所以當子輿病了，病的很嚴重，整個人嚴重變形，子祀去探望他，問子輿是不是很厭惡這種病的情狀，子輿卻很理性的、很瀟灑的回應道：「……浸假而化予之左臂以為雞，予因以求時夜。浸假而化予之右臂以為彈，予因以求鴉炙。浸假而化予之尻以為輪，以神為馬，予因而乘之，豈更駕哉！且夫得者時也，失者順也。安時而

處順，哀樂不能入也。此古之所謂縣解也，而不能自解者，物有結之。且夫物不勝天，久矣。吾又何惡焉！」。

另外一個類似的故事出現在《至樂》篇。這個故事說的是支離叔與滑介叔兩人，這兩個人遊歷到了埋葬黃帝的地方--冥伯，突然滑介叔的左肘上冒出了一個瘤，他大吃一驚，臉上顯現出不開心的表情。這表情被支離叔看到了，於是支離叔問滑介叔是不是嫌惡這突然冒出的瘤，滑介叔否認，他說：「...生者，假借也，假之而生。生者，塵垢也，死生為晝夜。且吾與子觀化，而化及我，我又何惡焉。」從這兩段故事中，我們可以看出道家對人自然而然的病抱持著一個理性而瀟灑的態度，既然“病”來了，既然它是自然的一部份，我們嫌惡它的態度就是不對的，對病的「嫌惡之情」應該去除，是在對大道掌握之後的一個理性反應。

莊子對“病”的態度是如此，對死的態度也差不多，莊子妻死，他鼓盆而歌的故事是很有名的。在惠子的詰問下，莊子告白他的想法，他說：「...是其始死也，我獨何能無慨然。察其始而本無生，非徒無生也，而本無形。非徒無形也，而本無氣。雜乎芒芴之間，變而有氣，氣變而有形，形變而有生，今又變而之死。是相與為春秋冬夏四時行也。人且偃然寢於巨室，而我嗷嗷然隨而哭之，自以為不通乎命，故止也」¹⁶。

在《至樂》篇中，道家對死的態度甚至有更進一步的發展。原來生死是萬物流轉的一部份，生的價值與死的價值因為都是造化當中的環節，所以理應無高低之分，但有些激烈的道家並不滿足於此，他們甚至主張死的價值比生還要高。《至樂》篇裡有段文字是這樣子的：莊子到楚國，看到一具死人骨頭，用馬捶敲打一番之後，不禁問到，「你這東西怎麼會流落到這田地？是因為你做了什麼傷天害理的事嗎？或是國家亡了、遭到敵人殺害而至於此？或是做了愧對父母妻子的事而喪生？或是你吃不飽、穿不暖而招致死亡？或是你的年壽到此為止？」問完之後，莊子倒在枯骨上睡覺，到了半夜，骷髏進入莊子的夢境，告訴莊子，人生在世，有許許多多的苦難，一死百了，那些苦難全都消失，而且不僅此也，死的滋味還遠高於南面而王呢¹⁷！

道家在這裡的態度是相當清楚的了，生既然與死是連續體的一部份，

¹⁶ 參見《莊子 至樂》。

¹⁷ 原文是：死，無君於上，無屬於下。亦無四時之事，縱然以天地為春秋，雖南面王樂，不能過也。

那麼死亡的到來，生命的消失就沒有那麼令人可惜遺憾的了。甚至道家中的激烈份子還認為死的價值高於生呢！道家的這種態度當然不近情理，也不是現代人所持有的態度，但莊子以高絕的理智來盱衡日常生活中的重大事件，並重新賦予這些日常生活中的重大事件一個全新的意義，最後在這新的意義中再來經營自己的生活¹⁸。

無獨有偶的，在古希臘的哲學中，柏拉圖對「死亡」也不抱持恐懼排斥的態度，他反而認為哲學家不應該去眷戀生命，而應該去愛好死亡。簡單的說，柏拉圖認為我們的身體是我們靈魂運作的阻礙，所以假如肉體被除掉之後，靈魂才能獲得自由。柏拉圖的這個主張當然也不是古希臘社會中的主流想法，但他的想法同樣的挑戰了人依其固有身心結構（constitution）而有的樂生思維¹⁹。

我在這裡繞著圈子陳述道家及柏拉圖對生死的看法，主要的用意在於點出：第一，在常情常理之下，人--每個人--都會想要去延續生命、讓生命保持在最佳狀況，這是件理所當然的事，原本不需要畫蛇添足的來推廣什麼生命教育、教孩子去尊重自己的生命；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！第二，既然我們今天要去宣揚人的生命有其尊嚴及可貴處，那麼我們就一定要去面對「生命也許不是如我們常情常理所肯定的那麼重要」的一些主張，假如我們不去面對這樣的主張，而逕自的認定及推廣「生命本身本來就很重要」，那麼我們就會有淪於灌輸的指控，何況基於多元價值的理念，我們也有必要交代一些非主流的看法；第三，假如我們正面的來處理上述的挑戰，那麼我不知道推廣生命教育的女士先生們如何的能說服莊子和柏拉圖的支持者，因為「肯定生命」和「不那麼肯定生命」的信念都建立在相當主觀的認定上，我不認為哪一方的人會被另外一方的人所接受，而一旦這種態勢形成，那麼推廣生命教育的人就必需去尊重另外一批人的想法，要去容忍「生命本身延續和保持在最佳狀態並不是理所當然的對」這樣的想法，而這種

¹⁸ 謝謝廉永英教授在這一觀點上的指導。

¹⁹ 有關柏拉圖對生死的觀點，得助於彭文林先生在市北師「教育與哲學」研討會的演講。

尊重和容忍一旦形成，當下推行的生命教育的正當性和基石也就受到了侵蝕。

三、生命教育理念的第三個問題

生命教育的推廣者可能要面臨的一個最大挑戰來自於儒家。在儒家的價值體系中，生命的內在價值當然是受到重視的。《易 繫詞下傳》第一章就揭示了「天地之大德曰生」的大道理；先秦儒家的經典中也不斷的呼籲人--每個人--都應去完整地發揮人固有的潛能，而能成為君子、士、乃至成為賢人、聖人。儒家對生命的肯定，對個人自我生命意義的闡述，乃至對他人生命尊重的強調都是夠多的了！

但在儒家的價值體系中，人生命的價值卻是諸多價值中的一個。假如我們可以把諸多價值依其重要性排成一個高低的順序，那麼我們不難發現，在儒家體系中，生命的價值並不是放在最優先的位置上。孟子在《孟子 告子上》的一段話，可以非常清楚的說明這一點。這一段是大家耳熟能詳的文字，但我覺得還是有必要再抄錄一次：「魚我所欲也，熊掌亦我所欲也。二者不可得兼，舍魚而取熊掌者也。生亦我所欲也，義亦我所欲也，二者不可得兼，捨生而取義者也。」

孟子這段話，其實也就是《論語 里仁》第十六章「君子喻於義，小人喻於利」的闡述和發揮。其基本訊息則是：在社會生活中，我們應依義而行，即便因而付出生命的代價，也都在所不惜。

是不是類似的執著和信念才使得人類社會中一些可歌可泣的事可能發生？在柏拉圖對話錄中的 自辯篇（*Apology*），交代了原有機會避免死刑的蘇格拉底，卻義無反顧的飲下毒酒；在《新約 福音書》中，記載了耶穌為了他的信仰，毅然決然的走上了十字架。在中國歷史上，《史記》乃至其它典籍中，記載了多少仁人義士，為了做他們認為該做的事，而毫不考慮的犧牲掉他們寶貴的生命，即便是司馬遷自己，在受了奇恥大辱之後，之所以苟全性命，還不是為了要完成父親留下來的志業。遠的不提，近代中國歷史上，台灣史上，有多少的人為了他們心目中的美好家園而拋頭顱、灑熱血！

可見在儒家價值系統以及在許許多多其它的價值體系中，生命固然有其價值，但生命的價值卻不是最高的。有許許多多的秀異之士，為了追求理想而置自己的生命於不顧；更有許許多多的普通人、職場工作者和

軍人，為了盡自己的人倫責任、社會責任，工作崗位的責任而拋棄了自己的生命。對這些人，人類社會無不致予最高的敬意，因為他們的精神使得人性有光輝、人類社會免於沈淪。

從這裡，我因此有些杞人憂天的聯想。假如生命教育的推廣者，無限上綱的向我們的學生強調生命的可貴和值得保存，而他們萬一又是很成功的教育工作者，那麼誰來教我們的孩子：為了理想（為了自由、榮譽、甚至為了愛情）、為了履行我們的各種責任，己身的生命原來是可以拋棄的。

是不是成功的生命教育會讓一個相當古老、更有傳統的價值體系受到威脅？我想是不至於。但沒有人來告訴我們孩子「生命誠可貴，X（這裡的X可能是自由、愛情、理想...）價更高」，也終究是個缺陷。而一旦有人跟我們的孩子說了這道理，他們所傳遞的訊息是不是會和生命教育的基本理念產生衝突？我是不是能說：當下推行的生命教育，其所蘊含的理念及其實踐成果，可能並不是我們想像中的那麼「百利而無一害」！

結語

我在這裡扮演了烏鴉的角色，陳述了生命教育在理念及實際層次上的諸多問題。我當然自覺到我的這些質疑可能是無的放矢、杞人憂天、胡言亂語、毫無理性、證據薄弱、軟弱無力、不值一顧、或只有破壞沒有建設.....，但愚者千慮，畢竟可能有一小得，在大家一頭熱的推廣生命教育的同時，希望我的觀點能提供一點點反思的機會，說是豐富有關生命教育的討論也成。²⁰

²⁰ 詹琇雯同學協助本文的文書處理，僅此致謝。

社會關懷教育與生命教育

曾煥棠

【作者簡介】

曾煥棠，籍貫台灣台北，國立台北護理學院副教授、社會學博士，講授生死學、社會學。

前言

社會關懷教育是可以達成生命教育的目標。生命教育是希望藉著教育的過程，引導學生認識人的主體性，希望滿足個人的各樣潛能發展，並完成生命價值的追尋。生命教育同時也是全人教育，目的在促進個人生理、心理、社會和靈性全面的均衡發展。個人發展與社會需求是必需相互的協調，才能達到社會與個人需求的和諧與安定，否則社會問題會層出不窮。社會關懷教育是符合生命教育的理論，它對社會議題的探討，是建立在「正視社會問題」、「針對問題進行討論與反省」、「維持社會正義應有的作為」三個步驟下的生命教育價值體系的應用，這樣的教學過程可以滿足生命教育的三大目標，亦即培養正面積極的人生觀、建立安身立命的價值觀、調和個體的知情意行。不僅如此，社會關懷教育還可以達到生命教育的另一種取向，認識群己關係、建立正確的社會價值觀、學習在社會變遷的環境中適應生活。

本文是希望提出社會關懷教育的教學模式，藉由三個教學步驟、教師可以選擇合適的探討主題下的關懷議題，進行講授，討論與分享。另外還提出一些討論題目以方便教師進行討論時的思考方向，期使教師能夠在進行社會關懷教育時能夠達成生命教育的目標。

社會關懷教育的生命教育取向

社會是由人的組合、聚集發展而產生的，但是社會環境與文化卻一直不斷的影響人類社會的演變。社會學就是研究個人和社會脈絡之間的關係，也是一

門以研究人類社會行為與人類社群互動關係的學科。一個社會經由都市化和工業化的發展以後，物質的享受雖然提高了，但是由於社會變遷過於迅速，社會規範與社會價值體系形成新舊衝突，往往容易使社會中的人產生疏離感、認同感不足、社會道德感淪喪，甚至違法亂紀的社會偏差行為比比皆是。儘管一般人接受教育的年數增加了，但是現行教育制度下所應有的社會化功能在讓社會的組成份子接受社會規範及價值體系以適應社會生活仍然相當不足。因此，當前的生命教育中「社會關懷與維持社會正義」的主題便是應當以協助青少年認識群己關係、接受合理的社會規範、建立正確的社會價值觀並發展出合適的社會行為來設計。

Walters J. D. 在「生命教育 (Education for life) 」一書中認為教育不只要訓練學生能夠謀職或者獲得知識，而是教導人們學習人生的意義與目的。建議社會學的教育不要只是過度強調統計數字所代表的涵意，而應將重點放在人自身的利害關係。並說明教師應該強調什麼樣的集體行為、運動和發展對社會大眾最有利？比較不同菁英領導群眾的自主與覺醒產生出那些不同的效果？民間社會團體的社會行動對社會產生什麼重大的影響？少數人如何帶動社會產生重大變革的力量？這就有如美國社會學家 C.W. Mills (1959) 提出的社會學想像 (Sociological imagination) 的意思。社會學的想像是指將我們個人生活的週遭經驗要和社會生活的世界關連起來，因此重點在了解社會關係。

生命教育中社會議題的探討都應以「人道關懷」為前提，「維持正義」為作為。因此，「社會關懷與作為」的進行可以簡略區分為三個步驟：

一、正視社會問題：

生命教育可以藉由引導學生經由報章雜誌電視等傳播媒體所報導的社會事件或議題進行關心，因此社會教育的生命教育教學目標可以約略有：

1. 探討家庭存在的問題、強調家庭的功能、了解婚姻是要經過合適的互動和調適才能學習互相尊重，避免家庭危機和衝突
2. 維持鄰里互助網路，共同營造社區發展
3. 個人要在社會環境中終生的學習來適應變動的環境，社會才得以穩定發展
4. 社會的各種關懷力量是透過團體和組織的運作而來的
5. 從階層體系，社會流動大小來喚醒大眾對社會的公平性的重視
6. 藉對族群起源的了解，建立族群認同，減少衝突、對立與仇恨。
7. 關懷醫療照護資源分配的合理性、就醫行為、醫療體系與制度

- 8.探討權力的正當性，不正當的權力是壓迫或宰制
- 9.一群人組織起促進或抗拒社會變遷，是維持正義、公理的最後一道防線
- 10.人口的出生、死亡、遷移對經濟資源，社會安定有很大的影響
- 11.探討現代化都市發展形成疏離，空間壓迫，公共秩序失衡，環境破壞等問題有待改善。

此外還可以包括下列主題

- 1、志願結合民間團體：主婦聯盟、大專女生聯盟、醫院志工。
- 2、團體：醫院、醫療院所。
- 3、健保：健保民營、HMO 健康維護組織。
- 4、護理教育：教育改革。
- 5、兩性平等；兩性關係。
- 6、醫療資源的合理分配。
- 7、死亡教育：殯喪、哀慟。
- 8、護理人力、職業流動。
- 9、護理價值、文化，民俗療法（喝尿療癌）。
- 10、勞基法適用於護理人員、護理人員法、醫療法。
- 11、行政作業，醫院評鑑，護理作業。
- 12、社會運動：集體休假、國際網路「反對電話費轉帳」。
- 13、護病關係，醫護關係。
- 14、安寧照護。
- 15、家庭，婚姻暴力，家事勞動契約。
- 16、社會問題：綁標、紅包、掃黑、青少年犯罪。
- 17、醫護人員的反社會行為：回扣。
- 18、社區、公共衛生。
- 19、社會溝通。
- 20、醫療科技：代理孕母、急凍人。

譚光鼎（民 89）指出生命教育中社會關懷的內容可以包括群己關係中的道德與法律，和集體行為有關的經濟、政治、婚姻、休閒，與個人偏差行為有關的輔導工作。錢永鎮編訂的六年一貫倫理教材及內容中和社會關懷有關的主題包括：我的鄰居、群己關係、青少年犯罪、社會邊緣人、電視與我、家庭危機、兩性議題、傳媒的批判與利用、婚姻與道德、社會關懷與社會正義。得榮社會福利基金會編著的生命教育課程「社會關懷與社會正義」的教學目標，包括認

知方面：幫助青少年認識人類社會是一個生命共同體、認識當前社會的問題與未來的發展、了解社會正義的本質與實現的方法。情意方面：珍惜與群體共同成長的機會、培養對弱勢者的同理心及追尋長遠的社會福祉的胸襟、珍惜社會正義的價值。技能方面：辨別何為群體的公共利益並建立人我之間的交契、健全社會服務的專業智能、充實智能並提昇道德層次，培養社會責任感。

二、選擇合適的主題、進行討論與反省：

曉明女中的教材特別強調「學習觀察多元社會中的現象，應用許多不同的角度來分析，因為社會中每一項顯揚於外的公共議題或社會問題的背後都隱藏許多的不正義的因素」。並且提供幫助我們反省的問題包括：1.我們的社會為什麼會有這些問題？2.關於這個問題誰知道的更多，我可以向誰請教？3.這個問題誰受了影響？4.誰受了損害？誰獲利？5.誰希望問題持續下去？為甚麼它們希望情況持續下去？6.一般人對這個問題的看法是甚麼？7.電視新聞媒體對這個情形說了什麼？誰是背後的老闆他的利益是什麼？8.是否已有一些人或組織開始去面對我們所處的惡劣環境？

婚姻家庭：

關懷議題：家庭危機、家庭暴力、婆媳問題、兩性平等法案

教育作為：探討家庭存在的問題、強調家庭的功能、了解婚姻是要經過合適的互動和調適才能學習互相尊重，避免家庭危機和衝突

思考方向：

- 1.社會中的家庭有那些存在的問題？這些家庭的問題對你形成什麼壓力？對你造成什麼影響？自己產生那些對付與管理策略？（家庭的問題包括壽命延長、老年照護、生育、就業、離婚單親、財產、家務育兒、同性戀.....）
- 2.誰從家庭的問題中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？
- 3.這些家庭存在的壓力對你和其他人各具什麼意義？

社會互動

關懷議題：鄰里關係、社區意識

教育作為：維持鄰里互助網路，共同營造社區發展

思考方向：刻板印象對你個人在社會上的互動產生什麼影響？

- 1.有那些刻板印象存在？這些刻板印象形成什麼壓力？刻板印象的壓力對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（壓力團體包括同儕、教師、職員、校規、護理長、父母親友）
- 2.這些刻板印象的壓力誰獲利？誰損失？
- 3.這些刻板印象的壓力對雙方各具什麼意義？

社會化：

關懷議題：集體記憶、刻板印象、歧視與偏見

教育作為：個人要在社會環境中終生的學習來適應變動的環境，社會才得以穩定發展

思考方向：本校中有那些壓力團體對你個人的社會化產生什麼影響？

- 1.有那些社會化存在？這些社會化形成什麼壓力？社會化的壓力對你造成什麼影響？（壓力團體包括同儕、教師、職員、校規）
- 2.這些社會化的壓力誰獲利？誰損失？
- 3.這些社會化的壓力對雙方各具什麼意義？

社會文化

關懷議題：文化價值、文化差異、文化變遷

教育作為：文化的發生和轉變就是一種社會性的產物，它的形成不但反映該社會的生物性需求，同時也反映了社會需求。

思考方向：文化價值的壓力對你在護理院校就讀造成什麼影響？

- 1.有那些文化價值存在？這些文化價值對你形成什麼壓力？文化價值的壓力對你在護理院校就讀造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（文化價值包括信念、價值觀、規範、習俗、想法、同儕、教師、職員、校規、護理長、父母親友）
- 2.這些文化價值的壓力給你那些正面的涵義？那些負面的涵義？
- 3.這些文化價值的壓力對你和其他人各具什麼意義和感受？

宗教

關懷議題：宗教的功能、宗教與社會變遷

教育作為：宗教是一種信仰和運作體系，社會中活中的終極問題便由一群人藉此體系來提供服務與解決。

思考方向：宗教對你個人在社會上產生什麼影響？

1. 社會有那些宗教的問題？這些宗教的問題形成什麼壓力？這些因為宗教的問題對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（宗教的問題包括戰爭、神聖事物、信仰、教義、儀式、宗教團體、宗派教派、……）
2. 誰從宗教的問題中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？
3. 這些宗教存在的壓力對你和其他人各具什麼意義？

社會性別

關懷議題：性別不平等、婦女運動

教育作為：藉由性別差異的社會建構過程，探討社會中存在兩性平權的問題。

思考方向：性別對你個人在社會上產生什麼影響？

1. 社會有那些因為性別而存在的問題？這些因為性別而存在的問題形成什麼壓力？這些因為性別而存在的問題對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（社會性別包括生育、鰥寡、情感表達、經濟生產、資源支配、文化傳遞、財產、家務育兒、軍事保衛、……）
2. 誰從性別存在的問題中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？
3. 這些性別存在的壓力對你和其他人各具什麼意義？

社會偏差

關懷議題：差異結合、標籤理論、社會烙印

教育作為：探討社會中不服從規範的人的特性、產生偏差行的原因，社會是如何對待他們。

思考方向：你個人在社會上有過那些偏差行為？接受過什麼方式的社會控制或約束或處罰？

1. 有那些社會偏差存在？這些社會偏差形成什麼壓力？社會偏差的壓力對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（組織團體包括同儕社團、教師、職員、校規、護理長、醫院、父母親友）
2. 這些社會偏差的壓力誰獲利？誰損失？
3. 這些社會偏差的壓力對雙方各具什麼意義？

教育

關懷議題：教育制度、教育的功能、教育與社會變遷

教育作為：了解教育過程對個人經驗的影響。

思考方向：教育對你個人在社會上產生什麼影響？

- 1.社會有那些教育的問題？這些教育的問題形成什麼壓力？這些因為教育的問題對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（教育的問題包括升學便利、課程整合、教育目的與價值、全人教育、班級經營、能力分班、成就測驗、.....）
- 2.誰從教育的問題中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？
- 3.這些教育存在的壓力對你和其他人各具什麼意義？

團體組織

關懷議題：地方派系、群己關係、組織行為

教育作為：社會的各種關懷力量是透過團體和組織的運作而來的

思考方向：組織行為對你個人在社會上產生什麼影響？

- 1.有那些組織行為存在？這些組織行為形成什麼壓力？組織行為的壓力對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（組織團體包括同儕社團、教師、職員、校規、護理長、醫院、父母親友）
- 2.這些組織行為的壓力誰獲利？誰損失？
- 3.這些組織行為的壓力對雙方各具什麼意義？

社會階層

關懷議題：社會經濟地位、社會階級與流動、工會組織

教育作為：從階層體系，社會流動大小來喚醒大眾對社會的公平性的重視

思考方向：社會階層化對你個人在社會上產生什麼影響？

- 1.社會有那些階層存在？這些社會階層形成什麼壓力？社會階層的壓力對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（社會階層包括職業、教育、居住地區、汽車、所得、籍貫、.....）
- 2.誰從社會階層中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？
- 3.這些社會階層的壓力對你和其他人各具什麼意義？

族群關係與社會認同

關懷議題：原住民、種族偏見

教育作為：藉對族群起源的了解，建立族群認同，減少衝突、對立與仇恨。

思考方向：社會認同對你個人在社會上產生什麼影響？

1. 有那些社會認同的問題存在？這些社會認同的問題形成什麼壓力？社會認同的壓力對你造成什麼影響（自己產生那些對付與管理策略）？（社會認同的問題包括殘障、精神異常、犯罪前科、性別、年齡、宗教信仰、籍貫、職業、教育、居住地區、.....）
2. 誰從社會認同中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？
3. 這些社會認同的壓力對你和其他人各具什麼意義？

【其他相關主題】

健康醫療

關懷議題：全民健保、民俗醫療、

教育作為：關懷醫療照護資源分配的合理性、就醫行為、醫療體系與制度

民主參與

關懷議題：政黨政治、選賢與能

教育作為：探討權力的正當性，不正當的權力是壓迫或宰制

社會運動

關懷議題：臨終關懷、核電廠興建、勞基法公佈施行

教育作為：一群人組織起促進或抗拒社會變遷，是維持正義、公理的最後一道防線

人口問題

關懷議題：人口的老化、出生、死亡

教育作為：人口的出生、死亡、遷移對經濟資源，社會安定有很大的影響

都市問題

關懷議題：居住品質、環境污染

教育作為：探討現代化都市發展形成疏離，空間壓迫，公共秩序失衡，環境破壞等問題有待改善

【範例一】：教育改革中的聯考和推甄，社會面臨哪些新的困擾與挑戰

1. 台灣社會有哪些存在的教育問題？
 - 1)學生和家長及老師對新政策不明白作法及測驗方式
 - 2)只能申請一所學校
 - 3)補習班業者花招變多.招攬學生
- 2.這些教育的問題形成什麼壓力？
 - 1)學習上的壓力:學生對考試方式.難易度不清楚.
 - 2)望子成龍.望女成鳳:家長擔心孩子跟不上別人.
 - 3)進修或獲取新資訊:老師不知如何教導學生.(難易度及範圍)
 - 4)名補習班的業者競爭力增加.
3. 這些因為教育的問題對你造成什麼影響？
 - 1)學生:可能要上補習班,爭取各項獎項或股長職務,以增加可入學的機率.
 - 2)家長:送學生到補習班,認為學校都教不夠,或送學生去學各種才藝,參加各項比賽.
 - 3)老師:必須自我進修,參加研討會及參加相關政策的說明會,以瞭解未來的動向.
 - 4)業者:要第一線獲得情報,可是情報可能不正確,名師聘請,有說服家長和學生的能力.
- 4.誰從教育改革的問題中得到好處或優勢?損失或劣勢?

	優勢	劣勢
學生	可針對自己喜歡的學校或科系做更明確的目標	對政策游移不定造成準備程度上的困難,導致身.心理出狀況
家長	可提升和孩子溝通,選擇自己喜歡的科系.學校	更擔心小孩子考不上學校,可能在選擇學校及科系上也有困難
老師	自我進修提昇專業能力,對政策也更明白,可知如何帶學生	教學.進修的壓力,會花較多時間收集資訊,導致身.心理困擾
業者	提供家長更多資訊.服務,而招到更多學生	競爭力變強,若情報得之不夠快.師資不夠,則會流失學生

- 5.這些教育存在的壓力對你和其他人具什麼意義？

學生、家長、教育者在教育的過程中常會遭遇許多困難，引起各方面的不平衡，為了避免這些學習上的衝突，就會更加努力學習，已獲得各種資訊，以提昇社會競爭力，經由基本國教選擇每個人理想的科系，對未來職業作準備，這些因教育所存在的壓力，就是能夠讓社會協調運用，彼此分工合作，形成各種社會階層，以維持社會架構

【範例二】：台灣社會上存在的性別問題知多少

男尊女卑在自古以來，一直是存在於台灣社會上的問題。從小孩呱呱落地以後就被灌輸這樣的想法：「哇！好可愛的小男孩呀，你們家有後了」相反地：「女孩子也不錯嘛！下一胎再努力就好了」從小就有這樣根深柢固的觀念，自然就會生出現今許多有關男女不平等的問題。

1. 社會有哪些因性別而存在的問題？

(1) 家庭方面：

嚴父慈母：在家中，小孩子的管教上，父親通常得扮演黑臉，母親則扮白臉，而形成一種嚴父慈母的家庭典型

男主外女主內：傳統觀念裡，結了婚，男生就是要在職場上工作維持一家的生計，而女孩子就是得在家相夫教子，就算婚前有穩定的工作，婚後也得因女孩子通常要在家掃地洗衣、服侍公婆的傳統觀念下放棄工作，但是若離了婚，卻也會因社會經驗不足而無法獨立生存。

(2) 教育方面：

女生教育不受重視：受傳統觀念影響，女大不中留，以後總得要嫁人的，那又何必讀那麼高，而且男生受沙文主義影響，認為找老婆應該找能力比自己低的，才不會被社會所歧視，所以女生受教育時父母都認為最高讀到大學就夠了，就算只有專科、高中學歷，他們也認為沒什麼關係，能嫁個好人家比較重要。

(3) 職場方面：

女強人、男人婆、花瓶：女孩子在外面的職場上工作，若表現的太搶眼，就可能被人灌上一個女強人或男人婆的外號，反之，若工作能力不突出，那麼別人又會認為你只是個花瓶，這就是女孩子在社會上工作，因為性別關係，所容易遭受到的輿論。

婚後可能失去工作、求職問題（限未婚）：在報紙上的各種徵人啟事中，經常可以看見它要求女性需未婚，這造成了許多已婚者在社會上求

職機會的減少。再者，一旦結了婚，家裡的丈夫或公婆可能就會開始反對你繼續工作，或者如果是懷孕了，公司方面可能就不太願意再僱用你，甚至是不放產假，使你不得不辭去工作。

工作性質受限制：在職業上，社會大眾都會有一種刻板印象，認為哪些工作應該是女生做，哪些該是男生來做才對，如果相反了就得承受眾人的奇異眼光，就以護士這個行業來說，雖然已有男護士在醫院工作，但大眾的認知仍停留在護士應該是女孩子才對，故男生在從事護理工作時，總會因性別問題產生許多困擾。

因為性別而存在的形成什麼壓力？

(1) 家庭方面

男生	女生
1 維持家庭經濟壓力 2 重大決策壓力 3 親子關係不良	1 照顧小孩 2 服侍公婆做家事 3 社會脫節 4 守寡、再婚之輿論壓力 5 家庭暴力

(2) 教育方面

男生	女生
1 高期望高學歷 2 像男人的氣質(穩重、成熟) 3 科系選擇受限	1 學歷不可太高 2 像女孩子的氣質(溫柔、賢慧) 3 科系選擇受限

(3) 職場方面

男生	女生
1 男性尊嚴 2 男人風度 3 工作能力要強 4 工作性質受限	1 不可太早結婚生子 2 工作能力受輕視、懷疑 3 家庭工作兩頭兼顧 4 工作性質受限

3. 這些因為性別而存在的問題對你造成什麼影響？

在社會中，女孩子總被貼上要溫柔、體貼、善解人意的標籤。因為是女生，

不能太晚歸，所以受門禁限制，遲歸只好爬牆進來；因為是女生，不能太主動，所以好多人還沒交男朋友，所以需常參加聯誼；因為是女生，所以每個月都得忍受一次經痛及麻煩，不但影響到自己的情緒、工作效率，也波及無辜，更嚴重的是，通常只有女生要提防約會強暴，這些許許多多因性別所遭受到的問題，常令人感到不平等與困擾。但相對的，身為女生又有另一些好處影響著我們，如可以任意宣洩情緒，一哭二鬧三上吊，而男生則得緊守著「男兒有淚不輕彈」這句話，苦水往肚裡吞，再者，女生可以不用服兵役，可以大方的愛漂亮，可以不用做粗重工作，且因為是女生也比較沒升學壓力，若無意再升學，大學畢業後就可以找個金龜婿嫁了。

4.誰從性別存在的問題中得到好處或優勢？誰損失或劣勢？

男女之間本來就有很多不平等的地方，可是這些不平等卻不針對男生或女生，例如男女因為生理上構造不一樣，女生就必須背負生小孩的痛苦，因為社會賦予男人的像就是要陽剛、堅強，就必須接受服兵役的義務，那你說男生不用生小孩，他佔優勢，女生處劣勢，女生不用服兵役，所以女生佔優勢，男生就損失嗎？所以這並無一定的答案，在於你從哪個角度來看這個問題。

5.這些性別存在的壓力對你和其他各具什麼意義？

社會學家發現，性別是一種有用的概念，其原因不是所有同性別的外表和行為都一樣，而是社會的性別預期是人們生活的中心，無論他們嚴格的尊守或抵抗它。所以這些因性別而產生的壓力源，就是要使女性更趨於女性化，男性更趨於男性化，而不致於造成性別上混淆，因為基本上人類就只能分成男與女，且天生男女所專長的領域就有所不同，應各發揮其所長，這個群體社會才會能有所調和。

【範例三】：台灣地區基金會面面觀

台灣地區林林總總的基金會是合乎成立宗旨的，但也不能否認以目前設立要件與運作模式，其確有出現弊端的可能。我們就針對本篇談到的『九二一賑災基金會』來進行討論 見下表 。

一個基金會應須要有正式，書面規定、規範和政策來加以控制，讓整個組織團體(基金會)呈現透明化；更讓社會民眾了解基金會的整個作業程序。但若有人鑽法律漏洞，此基金會則淪為私人謀利之工具。當初為了拯救災區而成立的『九二一賑災基金會』，他的經費來源與運用表面上都有明確交代，且行政

院將所匯集的各界捐款撥充運用；並秉持公開透明化的原則來昭大信，但還是不能避免獨立的董監事會運作，以致逃避議會的監督。所以，很難加以控制，因此，除了要有法律制度的約束外，只有依賴個人道德良心的自我規範了。基金會成立的目的是幫助和謀求協助需要某方面支援的人，它的宗旨在載明團體之基本目標及團體為依法設立非以營利為目的之社會團體。

基金會對社會的正面影響有，一、社會公益事務的推動與執行；二、促使社會公共建設持續的進行；三、緊急救助與救難的運作：如突然罹患重病須龐大的醫療費用，可藉由此管道來解決。但是，基金會對社會的影響也有負面的，原因是有假借基金會之名義行貪污之事，也有可能導致受益人過度依賴基金會之援助而喪失自力更生的勇氣，此外基金來源的管理困難，容易產生弊端。基金會是一種社會組織亦是社會團體，基金會須要有正式，書面規定、規範和政策。但是基金會藉由獨立的董監事會運作可以完全規避議會的監督，基金會中分工明確、階層式的權威職位較高者在工作上擁有高於其他職位的權威而相反則反之。

表

問題	如何控制	預期解決的社會問題
掛羊頭賣狗肉 使受益人過度依賴 基金來源管理不易	1. 須有正式書面規定和政策 2. 資金流向透明化 3. 明確規定受益人的申請條件 4. 基金會成立須有一定的條件	1. 嚴格把關，避免一些巧立名目的基金會成立。 2. 讓社會大眾清楚了解每一筆資金的流向。 3. 使真正須要的人得到資源，避免造成浪費。

三、維持正義的作為：

我們對社會的關懷不要僅僅在進行社會服務或慈善救濟，而要進一步的思考是否有推動立法或修改不合理或不周全的法律與制度。教師應教導進行維持社會正義時可以有的正當作為，包括成立基金會推廣理念、辦理公聽會、請願、抗議或者非暴力不服從行為的遊行抗爭。勞動基準法的公布施行以及最近通過的「安寧緩和醫療條例」、「強制汽車保險法」、「機車強制戴安全帽」、「大廈管理條例」。

【範例】

垃圾不落地實施效果佳 中央日報 85 - 4 - 19

與會里長認為多幾個定點及時間變換會更好

【李天怡．台北】臺北市環保局推行的垃圾不落地的成效及支持度如何？昨日由臺北市議員賈毅然舉辦的座談會中，出席的十多個里長都對垃圾不落地表示贊同，但是時間、地點應該可以進行商議。

市議員賈毅然以「落地？不落地？垃圾何處去？」為題，邀請環保局官員、各區清潔隊大隊長及十二個里的里長座談。會中雙方對此議題均有熱烈的討論。參與座談會的里長對環保局推動垃圾不落地活動都還算滿意但認為，如果能多幾個定點及時間變換就更好了。內湖區大湖里長郭坤祥表示，原本大湖里是從晚間六時三十分開始收集垃圾，但是由於有許多上班族還沒有回到家中、有的家庭在作晚飯，還沒有時間整理垃圾，因此清運的績效並不良好，再與內湖區清潔隊協調後，已經延後到晚間八時三十分收垃圾，民眾反應良好。中山區中央里長丘台利指出，中央里是特殊的里，包括了商業區、住宅區，有辦公大樓，也有菜市場，很想辦理垃圾不落地，但可能還需要多一些的宣導時間。不過，他就曾看到鄰里朱崙里的居民為了等垃圾車，苦站了半個小時。朱崙里長高銘鴻表示，實施舊方式時，常使垃圾收集點非常髒亂，所以垃圾不落地的效果非常好，實施到目前為止，總共接到六通民眾電話；除了一通是直接抨擊此政策不成功外，其它都是建議改進。

中興里長李茂榮則說這樣的政策是可鄰近幾個里互相配合的，例如，有些人回家晚了，剛好趕上鄰里收垃圾的時間就可以傾倒，時間錯開對民眾來說也比較方便。南港區中合成里長石三奇表示，原本南港區是沒有辦法配合實施垃圾不落地，但是由於鄰近松山、信義的部分里民，因沒有趕上該里的時間所以將垃圾丟到合成里，使得合成里為保持清潔；「被迫」實施垃圾不落地。此外，也有幾位里長提出疑問，認為有些大樓住戶每月要繳交兩、三百元由民間的清除業者處理垃圾，還必須要依照政府的規定，隨水費徵收垃圾費，有雙重收費之嫌。

環保局副局長黃永信在聽完里長的建議之後，認為里長所提的將鄰近的里整合規劃的提案非常好，將會帶回局內，作為規劃時的參考。至於「雙重收費」的問題，黃永信表示，只要垃圾不落地能夠早日全面推動，就可以減省人力也就可以幫市民省錢。

（問題）：

- 1、請發揮社會學想像如何將「垃圾不落地」的個人痛苦與社會政策結合？
- 2、形成都市地區「垃圾不落地」的規範的由來？
- 3、「垃圾不落地」會產生甚麼樣的新文化？
- 4、「垃圾不落地」政策實施過程中如何克服困難？

社會學想像的應用

Mills的『社會學想像』：

社會事實主要探究的方法與內容

A、探究方法：

社會事實	方法與內容	舉例
一、社會結構	組成要素	角色、地位、團體、組織、制度、社區
	要素間的關連性	衝突、妥協、團結、社會過程、互動、社會化
	社會秩序比較	社會控制、階層、流動
	生命週期	
二、理想類型	類別	醫病關係、醫護關係；社會種類
	行為表徵	角色互動；
	形成、壓抑、忽略的方式	
	展現的人性	
	對人性的意義	
三、社會變遷	歷史角色	護理人員角色的演變
	機轉因子	技術使用、生存手段
	發展地位與因素	
	發展階段性	
	發展階段的主要特徵與差異	
	變遷的方法與方式	

B、功能意圖：

讓人們產生社會意識，正視社會問題，激發使命感，變化個人氣質，並將個人的經驗連結到社會上相關的議題上。

C、聯想：導引出其他相關的問題上

【範例一】：

社會問題：公共廁所設計失當

A、探究方法：

社會事實	方法與內容	舉例
一、社會結構	組成要素	性別角色、地位
	要素間的關連性	使用差異、婦女權益、人性化
	社會秩序比較	歐美、台灣社會
	生命週期	兒童、婦女、老人、
二、理想類型	類別	人性化設計 VS 無人性化設計
	行為表徵	舒適安全愉快 VS 恐慌、不自在
	形成、壓抑、忽略的方式	重視女性 VS 忽視女性
	展現的人性	高 VS 低
	對人性的意義	相互尊重
三、社會變遷	歷史角色	男性是公廁設計者
	機轉因子	修改設計
	發展地位與因素	男性獨斷
	發展階段性	無到有
	發展階段的主要特徵與差異	重視女性隱私及安全感
	變遷的方法與方式	女性加入公廁設計

B、功能意圖：

讓人們產生女性使用公廁權益的社會意識，正視性別使用率不平等的社會問題，激發大眾一同維護公共廁所公平使用的使命感，變化一般大眾氣質，並將個人的經驗連結到社會上相關的議題上。

C、聯想：

導引出公共廁所以及其他公共設施有無特別為殘障、老人、幼童、婦女特別設計或考慮公平使用，其使這個社會達到人性化、尊重每一個人。

問題：公共廁所設計失當

社會關懷	討論反省	維持正義
● 公廁使用個數有性別差異	● 女性公廁規劃	
● 女性如廁等候時間較男性長	● 使用數量男女相同	
● 女性使用時間長	● 蹲式馬桶	
● 忽略考量老人幼兒的需要	● 重視隱私	任何人如廁皆能便捷
● 公廁設計失當	● 有安全感	
● 房門過低	● 提供衛生紙	
● 公廁欠舒適、安全		
● 不便、馬桶蓋髒、偷窺		

【範例二】：再不整頓私校就來不及了

民國九十年爆發景文技術學院董監事弊案，讓私立學校的問題顯露無遺：其一是教育部決定成立危機處理小組，以解決私校不斷傳出的弊端。其二是多所私校人士決定南北串連，赴監察院陳情，掀開弊端內幕。以下則為我們歸納出的三大問題：（1）私校的內部管理：董事會不健全、財務處理缺失、資金流向不明、工程採購過程弊端、涉嫌圖利他人、土地處理等。而這些問題又歸於一個核心——利益爭奪。私立學校一旦成為利益爭奪的戰場，把教育當營利的事業，董事會的糾紛自然發生，學校營運也就難免出現問題。（2）公私立學校資源分佈不均：許多專家都認為公立大學所佔的教育經費比例太高，對於私立學校的補助簡直是微不足道。就因為政府對公立大學的鉅額補助，使私立大學不能與公立大學平流競進，造成公私立大學教育成本的差距快速增加，也因此為解決私校財務問題便不斷以提高學費為方法，加重學生家庭的負擔。（3）除了未來將開放大陸學歷認證，學生選擇機會越來越多，且加入WTO之後，國外大學將與台灣的大學形成直接競爭，若不趁開放前提升私校品質，其倒閉的速度必會十分頻繁。

問題源起	如何控制	預期解決
1.私校的內部管理	1.教育部設立危機處理小組 2.教育部應設立董事會稽查小組 3.未來明文規定董事會不能過分干預學校財務,該校基金,學雜費等財務則由學校行政體系主掌。 4.教育部將聘請法律,會計,營建,工程等專家組成一個專案小組,針對財務危機較為嚴重的私校介入查帳,監管 5.教育部將修法規定,各校的財務經會計師查核簽證後,必須上網公告周知 6.將現行私校-財團法人-形式,轉型為仿照日本的-學校法人 7.教育部應擬定私校特別法：放寬董事會的限制,單一董事會可以管理兩所以上的學校。	協調管理大、中、小學技職各單位,解決弊端問題。 獨立學校財務 有效避免學校財務弊端 避免私校的不當經營甚或人謀不臧 私校董事會,學校財務及學術行政體系將有所釐清,學校財務得以獨立,董事會則作經營方面的擬定 私立學校得以連鎖化經營發展,建立結合從小學、國中至大學的『一貫化』私校教育體系。彈性私校財務運用。
2.公私立學校資源分佈不均	1.教育部應調整政府對私校的補助： - 教育部補助學費改為由政府直接補助學生。 - 把『幼兒教育卷』、『私立高中職教育代金』等教育代金制度納入私校法,未來補助款直接對學生發放。 2.公私立校教師的教師待遇,請假規則,年資晉薪等退撫改為一體適用	增加學生選擇學校空間,促進私校良性競爭以提升教育品質 1. 替私校留住良師 2. 使老師不因不平等待遇而不認真教學

教學法的應用：

教師應先對學生介紹社會學的基本概念、各單元的議題，然後才探討有關個人及社會的問題。教師可以依照個人的教學經驗及授課學生的興趣，選擇適合的教學活動。教師宜鼓勵學生多參與小組討論，並訓練她們思考如何判斷對錯善惡。教師必需提醒學生在討論過程中可以很激烈討論，但是宜避免針鋒相對，或得理不饒人甚至人身攻擊，反而應當彼此互相幫助互相尊重、求同存異。教科書的內容雖然資料已經很豐富，但是由於社會問題變化多端而快速發展，為了使學生掌握最新的資訊，教師可以鼓勵學生分組剪報，每週或每月張貼報紙評論或社論在必報紙板上，以彌補資料的不足。例如為鼓勵他們從報紙學習可以進行事前調查。教師宜多借用視聽教材，或鼓勵學生收看或收聽時勢分析的節目，使她們更加了解社會問題的成因及影響。教師可以運用網路非同步教材提高其他額外資料的訊息外，並開闢討論區讓同學在每個單元結束後都可以上網討論與分享。為增加上課時對學生的學習氣氛，教師可以考慮以實務，例如書籍或文具，作為獎勵學生之用。教師應以實行生命教育的益處，來注重啟發學生的生命力、教學內容安排力求多元、並且要有周全的課前準備。

生命教育資源的取得與應用

為了提昇社會關懷教育的教學效果、教師除了上述教學方法的應用外，網路資訊或其他國內外相關機構發行教材的取得應用也是必須了解。

1、虛擬教室教學的策略與學習活動

在傳統的教學環境中，因為距離、空間及時間的限制，個別學習，競爭學習，共同或合作學習的教學策略的應用常未能發揮它應有的效果。例如：傳統的教室，必需教師和學生在同一時刻及同一地點進行教學的活動；在進度控制方面，傳統的教室環境及教學進度需採統一的進度，對程度較好或較差的學生，則照顧不到；在學習效果方面，傳統教室中的學生，不一定會專心學習；而在施行共同及合作學習策略時，開會討論常導致不佳的效果。當前網路學習環境的困境有（1）缺乏人際互動：在網路上學習看不到別人，無法產生相互激勵學習情緒，有的班最早有五十人報名上課，到學期中就只剩二分之一了。（2）缺乏認同感：無法產生團體約束力並且積聚形成一個有向心力的學習社群。能

「存活」下來的同學通常都是求知慾較強，學員必須是靠本身自動自發求知的力量，要如何進展一切操之在「我」。(3)學習專注力 (learning engagement) 太低：目前的網路教學，授課情形都是以文字、聲音為主，與最理想的影音互動還有一段距離，部分輔助教材可以下載重複使用或者提供光碟。學習者在網路上大多是不經意的瀏覽網頁的表像，超媒體所特有的資訊過荷現象 (information overload) 以致花費過多時間在等候下載、轉頁或瀏覽。(4)無法掌握資訊，以進行深度的學習 (林奇賢、2000)。

虛擬教室教學的策略包含：個別學習，競爭學習，共同或合作學習。虛擬學校中的三大學習活動就是為了滿足虛擬教室教學的三種教學策略並解決上述網路學習環境的困境。其中(1)利用瀏覽 (navigation) 可以做到個別的學習活動此是指學習者運用瀏覽器，根據學習需求，主動在網路上閱讀各種學習資源。亦即學習者運用感官中的“看”或“聽”來獲致語意性知識 (semantic knowledge)。(2)透過學習檢視 (ongoing assessment) 的學習活動進行競爭學習學習者在學習歷程中，充份運用線上測驗、搜尋、作業、或呈現作品 (artifacts) 的方式，來評量或檢視自己的現階段學習成效，以獲致程序性知識 (procedural knowledge) 與策略性知識 (strategic knowledge)。(3)經由人際互動 (communication) 的學習活動完成共同或合作學習人際互動的學習活動是指人與人之間的討論、觀摩、與合作學習等活動 (林奇賢、2000)。

林奇賢教授 (2000) 發展虛擬學校子系統功能提到非同步與同步虛擬教室的區別如下表：

虛 擬 教 室	非 同 步	公共討論區	讓學生、教師、專家學者共同參與各種學習議題的討論與諮詢。
		信箱	系統內之使用者傳遞訊息。
		秀逗一下	讓使用者可以上載並公開呈現其 HTML 文件。
		校園廣播站	徵選校園小記者，並鼓勵小記者隨時報導各校之校園消息。
		教師園地	鼓勵教師提供自己設計的教案與學習資源，以落實資源共享與開放式教學觀摩的構想。
	同 步	線上交談室	以文字模式參與各種學習議題的即時討論。
		視訊會議室	透過網際網路來進行點對點或多點式的視訊會議，達到在線上用聲音、文字及影像方式即時溝通的目的。
		傳訊王	即時呼叫線上之使用者，並進行線上交談。

非同步虛擬教室的應用是班上同學的橋樑、使班上同學的心更加貼近、忽然覺得有種愧疚感耶!似乎自己以前不夠關心她們、分享對生命的感動是一件快樂的事、同時感受到其他同學的內心世界。

2、網路搜尋與資源：

台大社會學聯合教學網頁 <http://ceiba.cc.ntu.edu.tw/sociology/>

淡江大學遠距教學, <http://www.it.tku.edu.tw/distance>

3、參考國內外相關機構發行活動方式多元而活潑的教材

得榮社會福利基金會編著的生命教育課程提供進行體驗活動，目的是要藉遊戲培養學生團隊精神，體驗團結的力量、或學習在愛中彼此連結、或體驗肢障及視障者的經驗來激發同理心、或培養對社會實際付出關懷的行動、或體驗面對惡勢力時如何靠著堅強的意志立及同伴的幫助突破重重障礙。其他如曉明女中，「社會關懷與社會正義」，生命教育學生學習參考資料；香港宗教教育中心出版「個人與社會」。

參考文獻：

傑唐．華特(民89)著，林鶯譯。**生活教育與孩子—迎向人生挑戰**，台北，張老師。曉明女中，「社會關懷與社會正義」，生命教育學生學習參考資料。

譚光鼎(民89)。「中等學校教師生命教育課程研習會」，財團法人台北市得榮社會福利基金會。

錢永鎮(民88)。**從倫理教育道生命教育**。生命教育課程規劃研討會，南華管理學院生死學研究所。

虛擬學校之建構與應用，林奇賢，網路學習環境設計與應用研討會，2000.1

台大社會學聯合教學網頁 <http://ceiba.cc.ntu.edu.tw/sociology/>

淡江大學遠距教學, <http://www.it.tku.edu.tw/distance>

以學習構築未來網路遠距教學 不可擋的新趨勢，文／許慧真，信誼基金會

王振寰、瞿海源等(民88)。**社會學與台灣社會**。台北：巨流。

李茂興譯(民87)。**社會學全球性的觀點**。台北：弘智文化

張承漢譯(民82)。**社會學**。台北：巨流。

盧嵐蘭譯，民85，**社會學導論**，桂冠。

詹火生 22 小紅,陳東升,龐建國,吳淑瓊等著(民82)。**社會學概論**，台北:匯華。

張君玖譯，J. H. Turner 著(民85)。**社會學**。巨流圖書公司。

得榮社會福利基金會(民89)。**社會關懷與社會正義。生命教育課程教師手冊**。

香港宗教教育中心(民 88)。「個人與社會」，教師手冊。

曾煥棠(民 90)。關懷與作為 - 生命教育中的社會議題，**教育資料與研究**，39：頁 13 - 17。

黎建球(民 90)。生命教育的理論與實踐。**教育資料與研究**，39,頁 1 - 5。

吳庶深、黃麗花(民 90)。**生命教育概論**。台北：學富文化。

佛教的生命教育理念與實踐

陳木子

【作者簡介】

本文作者，台北縣人，民國 37 年（1948）生。美國西太平洋大學藝術學博士，海明寺玄奘佛學研究院研究，高考藝術行政人員及格，歷任宜蘭縣政府，台北市政府，現任國立教育資料館簡任編纂。

摘 要

佛教是佛陀的教育，為西元前六世紀，古印度釋迦世尊證悟宇宙人生的真理實相，傳授給世人正智正覺的教育，於東漢明帝永平十年，（西元 67 年），傳入我國，而成為我國儒釋道三教合一傳統文化的淵源之一。佛教對於生命有四大、六根、八識、五蘊、十法界、十二因緣等理念，生命教育為吾人身口意在日常生活中，經由五戒十善、六和敬、八正道、皈依三寶、三學齊修、淨業三福、四弘誓願、六度萬行等的生活規範與修行，來實踐淨化生命，免於污染沉淪，進而提昇生命的品質，慈悲智慧，自度度人，以發揮生命的意義，來達成和諧平等的人間淨土。佛教為生命教育的根本，也是最究竟、最幸福、最圓滿的生命教育，正規學校教育應與之結合，佛教不但為世人所必須，更是救世之光！

關鍵詞：漢傳佛教、生命教育、基本教理、生活規範、修行方法

壹、前言

我中華文化是儒、釋、道三教合一的文化，儒家的教育要旨是仁恕，注重仁、義、禮、智、信的五德和君臣、父子、夫婦、昆仲、朋友的五倫，釋家即佛教，佛教要旨是三覺圓滿，注重五戒十善，慈悲智慧，道教要旨為立德自然，注重孝悌道義，煉丹長生，均為注重個人性德的修養和社會倫理秩序的和諧，共達於真善美慧。

民國以前的長期間，大致上儒教係為培養士大夫或知識份子，道教是一般民眾的宗教信仰，佛教在東漢傳來之初，為皇帝及貴族所接納和護持，漸次發展成為各階層及平民百姓廣大社會面的宗教，可惜民國初年，尤其五四運動時，高喊科學和民主，主張全面西化，揚棄傳統文化，新式學校教育更未將宗教納入正式教育制度，以致知識份子與社會大眾，大都無法正確認識宗教，更以迷信排斥之，國人雖普受教育，有了知識、科技，卻仍無法安身立命，因此造成社會亂象。佛教既為我國傳統文化根源之一，對國人的生命教育，應能有所貢獻，實有深入探討的必要。

佛教起源於西元前六世紀的古代印度，由釋迦世尊出家做了沙門，經過六年苦行及修習禪定的結果，覺悟宇宙人生的真相，將其體驗與方法，傳佈於追隨者，並帶領大家一齊實踐，因此，構成佛陀、佛法、僧伽的所謂三寶的宗教形態，在佛陀的時代已傳達於印度恒河流域。但是中國和印度之間在漢朝之前並不相往來，因為地理的阻隔，印度文明範圍只能在印度河流域和恒河流域，中國文明的範圍則是在黃河流域和長江流域，在此二大東方文化之間，橫列著帕米爾高原和喜馬拉雅山脈，海拔高達八千多公尺，亦有戈壁大沙漠，這種地理的阻隔，長時期以來，無法接觸交流。

佛教主張眾生皆有佛性，人人皆可成佛，佛陀入滅後由其弟子迦葉及阿難等五百位菩薩將佛陀教誡集結成經典，在西元前三世紀時，由印度孔雀王朝的阿育王及西元二世紀時貴霜王朝的迦膩色迦王，由於他們對佛教的護持，派遣傳道使者，傳播給異民族的西北印度、中亞細亞、西域，至希臘的殖民地國家，傳入中國則係由於漢朝經營西域，開闢了溝通東西陸路交通的「絲路」，佛教即是被來往絲路的貿易商人所支持和信仰，再傳播到中國來。之後，佛教又隨著希臘羅馬人開發的南海貿易航道，推展到南洋諸國，佛教也利用南海航道的「海上絲路」，繼續傳來中國，中國的高僧大德如朱士行、法顯、玄奘等，親

赴印度佛國求法，如此交流，佛教不但成為東方文化，更具有世界文化的意義。

（註 1）

貳、佛陀生平事略

釋迦牟尼佛簡稱佛陀，佛陀是覺者之意，覺悟宇宙人生的真相，佛教是佛陀的教育，即正覺的教育，為釋迦牟尼佛所創立，故尊稱為本師，即根本的導師，「本師釋迦牟尼佛」。釋迦漢譯能仁，能以仁愛的心來憫念眾生，大慈大悲，能給眾生安樂，能拔除眾生痛苦，救度眾生，這是佛陀所具足的悲德，牟尼漢譯為寂默，是說佛在因地修行時，以他自己本具的智慧光明，迴光返照，斷除煩惱，智慧圓滿，這是佛所具足的智德。佛陀具足能仁寂默，自利利他的悲德與智德。

佛陀（624~544B.C.）是佛教的創立者，於紀元前 624 年 4 月 8 日，誕生於印度北部釋迦族的迦毗羅衛國，（現今的尼泊爾），父為國王淨飯王，母為王后摩耶夫人。姓喬答摩，名悉達多太子，8 歲時，淨飯王即聘請了全國最傑出的文人和武士來教導他，所以太子文章蓋世，武藝超群。17 歲時和德貌雙全的女子耶輸陀羅結婚，19 歲時出城外旅遊，見群鳥爭啄田中小蟲，深感弱肉強食，眾生愚痴，經四城門，見老病死苦，想不出解除痛苦的辦法，十分煩惱，又見一沙門比丘，謂一心修道可解決自己和眾生的生老病死四大痛苦，心生大歡喜。

24 歲時兒子羅 羅生下不久，為解決眾生的生老病死痛苦，就在夜間離開皇宮，踏上修行之路，在雪山訪尋仙人，在苦行林中靜坐思維，入定修行，用自己的智慧光明，照澈一心本源，每天除了只吃一粒麻與一粒麥米來充飢以外，主要是以禪悅為食，得到法喜充滿。淨飯王派出五位大臣，憍陳如、阿鞞、拔提、十力迦葉、摩訶男等趕到雪山去尋找太子，太子發誓「不成佛道，不回本國」，這五位大臣不能回宮銷差，只好跟隨太子修行學道。

悉達多太子在雪山六年的勤苦修練，一日出定離開道場，走到尼連河洗澡後，接受牧羊女供養乳糜粥，此時，隨從看到太子，誤為退失修道心，遂離太子而去，太子便獨自走到尼連河畔的菩提樹下，在一塊大石頭上，鋪草結跏趺坐，進入禪定，把自己心中本具的智慧光明，迴光返照，徹悟心源，寂而常照，照而常寂，心中的智慧光明完全顯現出來，就在 30 歲那一年的 12 月 8 日半夜裡，看到天上一顆明星出現，因景會心，剎那間，頓然大悟，本覺理與始覺智合為一覺，証得不生不滅，無掛無礙的涅槃境界，即是成就佛道，並說：「奇

哉，奇哉，奇哉，大地眾生，個個都具有如來智慧德相，只因妄想執著，不能證得，若離妄想，則無師智，自然智，一切顯現。」在這禪坐期間，魔王波旬先後派了三個魔女與魔兵魔將前來破壞，但都被佛陀以不可思議的功德與智慧擊退。

佛陀成道後即到波羅奈國的鹿野苑去度化憍陳如等五人，為他們三轉法輪，講授苦集滅道四聖諦法門，五人均證得阿羅漢果，這是世間有比丘的開始，而此時佛教三寶皆已具足，佛寶即釋迦牟尼佛，法寶是四聖諦法，僧寶就是五比丘。計佛陀傳法四十九年，講經三百餘會，度人無數，最有名的有一千二百五十五人的常隨眾，其中有十大弟子：智慧第一的舍利佛，神通第一的目犍蓮，天眼第一的阿那律，多聞第一的阿難陀，沙彌之始羅 羅，苦行第一的大迦葉，論議第一的迦旃延，說法第一的富樓那，戒律莊嚴的優波離，解空第一的須菩提。

佛陀於傳法四十九年期間，曾上升忉利天宮，為生母摩耶夫人說法三個月，父親淨飯王逝世時，親自來到父王靈前，執持香爐送葬，盡人子之天職，為佛教徒樹立一個良好的榜樣，並曾開示指導其弟子目犍蓮辦「盂蘭盆法會」，自地獄救出其母親，均是佛教徒孝親的典範。佛陀最後在拘尸那城外娑羅雙林樹下的繩床上，右脅而臥，示現入大涅槃，圓寂而逝，時年 80 歲的 2 月 15 日，佛陀示現了誕生在人間，修道在人間，成佛在人間，度化在人間，所傳四十九年的佛法，由其弟子大迦葉、阿難等五百位菩薩集結成經典，流傳於世，繼續度化世人。（註 2）

參、佛教的基本教理

（一）緣起性空

緣起法是佛教的根本教理，緣起就是一切法為因緣所生，是宇宙人生必然的、普遍的、永恒的原理和規則，佛陀當年在菩提樹下，發現了這個真理而證悟成佛，然後將這個道理告訴我們，因為世間上一切的事物，一切有為法，都不是憑空而有的，也不能單獨的存在，必須在各種因緣條件和合之下，才能現起和存在，又一旦組成的因緣散失，事物本身也就不復存在，即是「諸法因緣生，諸法因緣滅」，此外這些現起和存在的各個因緣，其本身又各互有生起因緣，這種複雜而綿密的互動關係，就形成了宇宙萬法的生起，乃至生命的起緣

的道理，這個道理，就叫做「緣起法」（註3）。

緣起法說明了世間一切存有的事物都是因緣形成，而沒有實在的自性，因此，這也就是「空」的特質，然而空並不是無，空是蘊含無限的可能，是真空能生妙有，空去一切有無對待，空去一切差別觀念，甚至連「空」本身也要空去，達空有不二的境界，始為自在，所以人生宇宙的真理是「緣起」，建立萬有的要素是「空性」，佛教常用譬喻來說明精深的妙理，如棉花是自種子生成，種子需要有土地、陽光、空氣、水分、肥料等的灌溉栽培，才能萌芽、成長、開花、結果、人工採集、運輸、紡紗，最後織成棉布，這樣棉籽、棉布的產生，即是緣起性空的說明。（註4）

（二）三世因果

三世就是過去、現在、未來，但是三世因果並不一定就是前世、今生、來世，它可能是去年、今年、明年，或是昨天、今天、明天，甚至是前一秒、後一秒，總之，是在世間萬法無常的運行中，業力能三世相續不斷，循環不已。

佛陀將業力比喻為種子、習氣，合稱「種習」。業力如種子，是譬如一粒黃豆，經由播種、萌芽、抽枝、開花、結果，而有種子保留下來，經過一段時間後，保留下來的種子，一但遇緣，又會萌芽、抽枝、開花、結果。眾生業力的感果，也是這種現象。業力又如習氣，是譬如一個裝過香水的瓶子，雖然香水用完，但是瓶子裡仍然留有香水的味道，這種習氣也說明了業力確有感果的功能。佛教主張個人的身口意所造作的行為，可以決定自己的命運，一個人的幸或不幸，都是自己善惡業力所造成，即所謂「萬般帶不去，唯有業隨身」，「多行不義必自斃，常作善事福慧增」，「欲知前世因，今生受者是；欲知來世果，今生做者是」。

這種三世因果的善惡業報，構成了六道輪迴，所謂六道是：天道、人道、阿修羅道、畜生道、餓鬼道、地獄道，並且是以胎生、卵生、濕生、化生四種方式生成，天道享福樂，壽命非常長，人道有苦也有樂，是最好修行的地方，有人修善，有人作惡，阿修羅道是好戰的眾生，天上人間都有，畜生道有無足的蚯蚓，兩足的鳥類，四足的獸類，多足的虫類等，壽命很短，智慧也缺，互相殘殺，或任人宰割或驅使，堪可哀憐，餓鬼道受飢渴的苦楚，非常令人憐憫，地獄道是六道中最苦的一道，又長時間受著烈火的猛燒或寒冰的煎迫，諸般苦楚，非常可怕。三世因果使我們知道命運可以由我們自己掌握，由懺悔業障，斷惡修善來改造命運，就有希望，有光明。（註5）

（三）是心作佛

心有肉團心，所緣心，靈知心等多種，心對境不迷，清淨解脫，即為真心，亦名佛心。心是我們的主人，但是大部分的人都不認識自己，不知道自己的本來面目，因此作不了自己的主人。佛教是一個談心修心的宗教，故亦稱內學，也是一個從心靈教育提升人的品質的宗教，學佛可以了解自己的心，才能認識自己，修行首重修心，即明心見性，見性成佛。

佛陀於菩提樹下証悟時，曾驚嘆地說：「大地眾生皆有如來智慧德相，只因妄想執著而不能証得。」此即說明「心、佛、眾生三無差別」，眾生與佛本具同一心性，只因為無明妄想而有生住異滅，迷悟染淨之相。心的本體為生起萬法的第一因，「一心能生萬法」，宇宙萬法，「唯心所現，唯識所變」，唯識家以五位百法來解析心的活動，心指揮我們的身口意，或說眼、耳、鼻、舌、身去做善事或惡事，造成業力，而至輪迴生死受苦，學佛不可不認識心，不能不修心，

從本體上說，心是沒有生住異滅，沒有迷悟染淨對待差別之相，而為絕對平等之理體，此理體不生不滅，不增不減，真實如常；從動相來說，心隨緣生滅，故有生住異滅，迷悟染淨等對待差別之相用，即生滅流轉。但此理體與相用，是心之一體兩面，如水波的關係，水是靜的，波是動的，此為不一不異也。

（註6）吾人學佛，但求真心，經論上所說「斷惡修善，轉迷為悟，轉凡為聖」，「自性彌陀，惟心淨土」，轉識成智，心淨則國土淨，在在均說明了心成佛道，故知心是根本，即心即佛，自然能安身立命，解脫自在。

（四）四聖諦法

當年佛陀在成道後，即到鹿野苑為五比丘講解四聖諦法，佛陀入滅涅槃時，亦再講四聖諦法，隨侍弟子阿那律尊者說：「日可令冷，月可令熱，佛說四諦，不可令異！」可見四聖諦法，也是佛教的基本教義教理之一。四聖諦，為聖者覺悟的四種真理，是佛法的總綱，四聖諦者苦諦、集諦、滅諦、道諦是也。

1. 苦諦說明人在世間，「苦」的特性：從出生到死亡，身體上有老病死的痛苦，心理上有貪瞋痴的痛苦，自然界有水災、風災、火災的痛苦，人我間有冤家相會、恩愛別離的痛苦，社會上有所求不遂、衣食艱難的痛苦，所以人間的特性是苦果。這種逼迫身心苦惱的現象，可歸為二苦（內苦、外苦），三苦（苦苦、壞苦、行苦），八苦（生苦、老苦、病苦、死苦、愛

別離苦、怨憎會苦、求不得苦、五陰熾盛苦)等。

- 2.集諦說明人生苦果，「集」是原因：身口意能造十善業或十惡業，過去生中的善惡業力，現在生中的煩惱動亂，往昔的無明迷惑，目前的愚昧無知，身造的殺盜邪淫，口造的妄語是非，意造的貪瞋邪見等業力，所以感得人生的苦果，集是原因。眾生招受苦果，往往不知自省，反而怨天尤人，更起迷惑顛倒，再造新業，復成苦因，展轉相生，成無邊苦海。吾人應明瞭招苦的原因，斷惡修善，始能離苦得樂，學佛人更應不求回饋的心，來做利益眾生的事，此即是無相行。
- 3.滅諦說明聖者的世界，「滅」是境地：滅苦的根源，斷集的生起，這是解脫生死無常的妙處，實證涅槃寂滅的境界；把差別歸於平等，把動覓歸於寂靜；一切愛染不再生起，無量光明普照大千；所以聖者的世界，滅是境地。亦即是滅盡貪瞋痴等煩惱，顯現出清淨的真如體性，為人人可證得。
- 4.道諦說明解脫的聖境，「道」是學程：從痛苦的輪迴生死此岸到達涅槃常樂我淨的彼岸，所必經的道路，必須依照佛陀開示的三十七道品來修行。尤其正見、正思、正業、正命、正語、正勤、正念、正定八者為八正道，最為代表。即正確的見解，純淨的思想，善良的語言，正常的經濟，嚴正的行為，奮發的精進，堅貞的信念，不動的定力，做為修道的學程，才能達到解脫的境界。

四聖諦是從十二因緣產生的，觀十二因緣能出離生死苦海，觀四聖諦也能出離生死苦海，吾人修行瞭解苦、集、滅、道的意義，觀照苦、集、滅、道的事實，超越苦、集、滅、道的範圍，才能大自在，便是心經「無苦集滅道」的內容，沒有苦受與苦集，也沒有滅苦斷集，才是無修證的無事真人，這是大菩薩的智慧。(註7)

(五) 三法印證

三法印是：「諸行無常，諸法無我，涅槃寂靜」三者，這也是佛教的根本教理之一，佛教以此三條定律說明宇宙人生的現象，和印證佛法的真偽。

- 1.諸行無常：「諸行」是指一切事物和一切現象，「行」是遷流、轉變的意思，一切事物與現象都是遷流轉變的，世間上一切形形色色的事物，沒有一樣不是在剎那剎那之間遷流轉變，沒有一樣是常住不變的。因為世間上的一切有為法都是因緣和合而生起，因緣所生的諸法，空無自性，它隨著緣聚而生，緣散而滅，諸行無常除了可印證佛法外，對我們人生亦具有積

極的意義，如對「生死事大，無常迅速」，所以容易產生宗教心，精勤修行，生理細胞的新陳代謝，可常保身體的無限活力，人事的新舊更遞，能使一個社會的有機組織體，生生不息，生機蓬勃。人們碰到挫折、災難只要能夠堅持下去，就可以改變逆境，人們處順境亦應精進不懈，因為世事無常，所以無常不是消極，諸行無常是提醒人們積極、樂觀、奮發、精進。

2. 諸法無我：世界上的一切有為法，無為法，均是無獨立的、無不變的實體或主宰者，一切事物皆是依因緣而生，緣聚則有，緣散則滅，彼此之間相互依存，並無實體性。一般人執著「我」為實體，能主宰掌控一切，其實「我」是依煩惱業力，五蘊和合，假名安立為「人」，並沒有一定的實體，不但「人無我」，就是世間一切萬事萬物，也都是依種種條件因緣所生成的，都是沒有本來固有的獨自性而空無自性，如幻如化，所以也是「法無我」，一切法無我，緣起性空。無我的觀念，可使我們消除人我對立，把我融入大眾中，以眾為我。

3. 涅槃寂靜：吾人滅除貪、瞋、痴、慢、疑、生死、人我等種種煩惱無明，身無惡行，心無惡念，身心俱寂，達於寂滅無染，充滿快樂，光明自在的一種解脫境界，這也就是人人本自具足的如來智慧德相，眾生因妄想執著，不能證得，若離妄想，一切智，自然智，即得顯相。所以涅槃不是死後的境界，涅槃是滅除我執、法執，滅除煩惱障，所知障，是度脫生死，不生不死的意思，人人當下就可體證，生命就可遍佈於一切空間，充滿於一切時間，心包太虛、量周沙界，盡虛空遍法界，無所不在，生生不息。（註8）

肆、漢傳佛教的發展

從歷史的記載可知西元前 2 年，西域大月氏王使伊存，口授佛經於前漢博士弟子景盧，西元後 65 年，後漢楚王英，已信奉佛教，後漢永平十年，因為明帝的求法，佛法正式傳入我國。嗣後陸續有西域、印度高僧如佛圖澄、鳩摩羅什、竺法護，菩提流支等，前來我國翻譯經典及傳法，我國出家眾，朱士行、法顯、玄奘、義淨、慧日等高僧不畏艱苦前往西域及印度求法，帶回了大量的經書、佛像、舍利等法寶，加以翻譯流通。

在魏晉南北朝之時，佛教建立了僧官制度，形成教團，道安法師建立僧制，作成經典目錄，當時也形成了涅槃學派和淨土宗等宗派。隋朝以儒家德治禮教

的實踐為文教政策，以佛教平等思想消除胡漢的對立，全國各州的中心都市佛寺建立舍利塔，各大寺院均有高僧講經弘法，隋煬帝時代，日本已開始派遣隋使留學僧前來吸收我國文化，又有成實學派、華嚴學派、天台宗等宗派的成立。（註9）西元366年前秦沙門樂傳開始於敦煌鳴沙山開鑿石窟，454年北魏僧統曇曜著手在山西雲岡開鑿五大佛窟，493年北魏又開鑿龍門石窟。518年北魏於其天下諸郡建立五級佛塔。這些都是證明可以佛教藝術來傳法。

佛教在北魏至唐五代雖然發生過三武一宗的法難，但是很快的又得到復興，唐代佛教與中國禮教得到很好的結論，僧道禮拜父母而不拜君王，對於祖先的祭祀以及父母的追善佛事，均極重視，盂蘭盆經、淨土盂蘭盆經、父母恩重經、大報父母恩重經、閻羅王授記生七齋往生淨土經、十王經等，流行於廣大的民間，均是強調孝道的重要。一般大眾已普遍參加佛寺所舉辦的年中行事法會，經典內容轉化為「俗講」，敦煌千佛洞亦有許多的「變文」和「變相」，則天武后並命令天下諸州建立大雲經寺，設立愍田院，收容孤老，設立養病院，施醫治療病者，又佛寺辦理賑給、借貸、放生、義井、義船、義橋、義舍等社會福利工作，以發揮佛陀偉大的慈悲精神。

唐代更確立了佛道戶籍及試經度牒的公度制度，也完備了僧官制度，尚書省的祠部為綜理佛道二教的中央官署，中央的僧官稱「僧錄」，地方的十道稱「僧統」，各州稱「僧正」。唐代淨土宗盛行於大江南北，華嚴宗正式開創，禪宗形成了北宗禪與南宗禪兩大流派，即所謂北漸南頓，後又分成五家。玄奘大師留學印度回國後創立法相宗，其弟子窺基大師光大法相宗，玄奘門下也分出俱舍宗，密教的教理、儀軌、曼荼羅等，也是到了唐代才完成組織化與體系化。唐代尚有二件大事，即是「百丈清規」與「國家譯經場」。

宋代儒學特別興隆，部份大學問家尊儒排佛，但當認識了佛教的內容和本質之後，即加以取長補短，達成儒釋道三教的調和，尤其熱心佛教信仰又是有學問的大居士，如楊億、蘇軾、楊傑、王安石、文彥博、司馬光等，介在僧尼及大眾之間，以他們的文筆和地位，為佛教思想的普及化與大眾化，盡大力，這就是「居士佛教」的形成，對後世佛教的普及有很大的助益。又宋代時禪宗與淨土宗最為興盛，因為該二宗流行廣大的庶民及山嶽，在唐末五代的動亂和幾次的毀釋滅佛的法難中，受害的程度，極其輕微，尤其淨土信仰，流行在禪、教、律三宗之間和結社念佛的風氣，故淨土信仰普及到了社會上下各階層。宋代除了繼續實施僧道的度牒與僧官制度外，張從信雕刻大藏經版，人工書寫的大藏經，到了宋代才進化為木刻版的印刷，便於普及。又將「譯經院」與「印

經院」合併為「傳法院」。

宋代由於首都南移至杭州，佛教信仰亦由王族、顯官，擴展到了地方富豪、百姓。契嵩編纂了佛教通史，禪家學者仿北宋司馬光「資治通鑑」的寫法，也編寫了編年體的佛教通史，天台宗仿漢朝司馬遷所撰「史記」，編寫紀傳體的佛教史，促成了佛教史學的發達。（註 10）

元代的太祖係蒙古族，趕走了遼金，破西夏，到了元世祖，滅南宋，統一中國，對各宗教則是作出平等寬大的態度，各宗教的布教活動，也均給予自由，以期元朝的政治安泰無事，但是元世祖信任佛教之派別為喇嘛教，尊八思巴為國師，封大寶法王，此後，喇嘛被朝廷仰為帝師，皇帝又從帝師受戒，幾乎成了常例。元朝處理佛教事務的機構，在中央設有宣政院，直署帝師，全國各地分設十六個廣教總管所，將佛教教團納入統一管理。喇嘛教盛行於朝廷，舊有的佛教則在漢人的社會中流行，但元朝優遇喇嘛教逸出常軌，到達極為專橫的程度，很多漢人苦於蒙古人的壓迫，又逢天災饑饉，加入了白蓮教等漢人社會的秘密結社，後來白蓮教徒朱元璋利用民眾，舉起反元的旗號，各地呼應，完成滅蒙興漢的大業。

朱元璋即帝位，國號為明，仿效元代宣政院，設立了善世院於金陵的天界寺，作為統制佛教的總機構和僧官制度，從中央到地方，秩序井然，也仍然實施試經度牒制度，對西藏喇嘛之被封國師及法王的政策，也未改變，惟為了救飢荒，政府以空名度牒出售，產生了賣牒，佛教徒素質低落等流弊，當時有識者屢奏請整肅佛教，所幸明代僧侶之中，也有不少俊傑之士，明初的道衍曾為宰相，黑衣法服依舊，世稱黑衣宰相，弘佈佛教的四大師，祿宏、真可、德清、智旭，均主張念佛不唯不礙參禪，而且有益於參禪，這種禪淨一致的各宗互融，構成明代佛教的特色，又明四大師也都考慮到了儒、道、佛三教的融合運動，也是中國近世佛教史上，頗值注意的事，在明代三百年間，國情還算安定，文化進步，印刷術發達，佛教的大藏經，出版了四種，有南藏版、北藏版、武林版和萬曆版，為佛教的盛事。（註 11）

清朝將近三百年的歷史，除了皇族所信奉的喇嘛教外，對於其他宗教的統制，採取嚴厲措施，雖然沿用明朝的宗教制度，設置僧官及道官，但是位階降為官吏中最低者，阻止僧尼等的社會化活動，將寺院僧侶與社會隔離，另藉儒教的權威，以教化庶民。在雍正帝時更廢止了度牒試經制度，以致有無賴之徒，假借僧形，橫行僧界。洪秀全革命造反倡太平天國，信奉上帝，對寺廟偶像，實行徹底的破壞，凡軍隊所過之處，寺院悉遭燒毀，佛教經卷，亦被毀棄無遺，

真是浩劫。

清朝時佛教普遍被知識份子的士大夫階級所理解和接納，在具有傳統儒教教養很高的讀書人，以居士身份，保持了近世佛教的命脈，促成居士佛教的流行，如皈依禪宗的宋世隆、畢紫嵐，歸依淨土的周安士夢顏、彭際清紹升等人，都是德學兼優的宗教家，楊仁山則是主張「教宗賢首，行在彌陀」，於清末正當佛教衰微之期，設立「金陵刻經處」，自日本請返佛典章疏，復刊流通，總計雕刻出版了二千餘卷之佛典，裨益中國佛教之復興。又清朝政府對於漢民族亦不得不實行文化政策，在康熙帝時，將明萬曆版的大藏經，作了續刻和補刻的工作，是為續藏經，雍正及乾隆帝於北京雕刻了漢文大藏經，因裝禎有御製的龍牌一面，故世稱為「龍藏」。

清初的佛教是沿著明代的趨勢，以禪宗最為盛行，但是整個清代史上，卻是淨土宗為最風靡，蓋自宋元以後，禪、律、天台、華嚴各宗，均無不兼修念佛法門，清朝時，淨土宗最受庶民喜歡，有所謂「家家觀世音，處處彌陀佛」的俚諺，觀世音信仰是伴隨著阿彌陀佛的信仰而行的，淨土宗在僧界及居士界亦是成為獨佔的地位。（註 12）。

國父孫中山先生領導的革命運動，在 1911 年辛亥革命成功，建立了以漢民族為中心的中華民國，革命青年的領袖人物，多以打倒所有舊文化，作為促進中國之近代化的步驟，大教育家蔡元培先生，由於對佛教的欠缺認識，而提出「以美育代替宗教說」的論點，1919 年 5 月 4 日發生的「五四運動」，除了反對帝國主義，也對儒、佛、道三教，和民間迷信的類似宗教，以及其他的舊文化，作最徹底的批判，由打倒迷信而演成了反宗教運動，1930 年政府更頒行「監督寺廟條例」，規定各寺廟應依其所有財產之多寡，興辦初等教育，圖書館，救濟院（孤兒院、養老院、保育所），貧民工廠，合作社等，廟產興學已成為普遍現象。

民國以來佛教界幸亦有出現振興佛教的僧人和居士，如倡導佛教組織化方面有敬安法師，在上海組織了「中華佛教總會」，惜未達成目的，太虛大師繼之組織「中華佛教聯合會」，各省縣紛紛設立分支會，由太虛、太悲、印光、圓瑛、王一亭等人，於 1929 年在上海召開「第一次中國佛教會」，太虛大師不久脫會，另在南京組織「中國佛學會」。太虛大師並主張以僧伽教育來培養佛教人才，因此在各地開辦佛學院，設立佛學圖書館，印行佛教月刊、文庫等，楊仁山居士的金陵刻經處本和楊州刻經處本的佛典，繼續盛行，上海佛學書局出版佛學書籍也推向民間流通。（註 13）可惜大陸在 1966-1977 年文化大革命

期間，紅衛兵狂熱地奉行無神論，普遍地摧毀了佛道寺廟和人民宗教信仰，造成又一次的法難，浩劫過後，海內外同胞共同努力協助佛教的再復興。

台灣的佛教，從明鄭、清代，即來自大陸，主要是閩、粵禪淨雙修的佛教，亦有本地僧侶到大陸出家求法，但人數甚少，反而在家居士的齋教，曾有一枝獨秀的局面。日據時期雖有四大法脈，即基隆月眉山靈泉寺，台北觀音山凌雲禪寺，苗栗大湖法雲寺，以及高雄大崗山超峰寺，但是日本有效的區隔本土佛教與日本佛教，致影響不大。1945 年台灣光復後，慈航法師於 1948 年來台主持中壢圓光寺的「台灣佛學院」（註 14），1949 年國民政府遷台，大陸僧侶大量追隨來台弘法，並培育出新一代的佛教人才，及在各地設立佛學院和佛學研究所，如東初大師，南亭大師，智光大師，斌宗大師，悟明大師，成一大師，印順大師，律航大師，淨空大師，聖嚴大師，白聖大師，煮雲大師，星雲大師，證嚴大師，惟覺大師，曉雲大師，白雲大師，聖印大師，妙蓮大師，懺雲大師，開證大師、源靈大師、淨心大師．．．等高僧，使佛教成為台灣最興盛的宗教，尤其印順大師隱居華雨精舍，著作等身，所著妙雲集廿四冊，佛教界稱「小藏經」，為佛學院所必讀，尊稱為「印順導師」。而法鼓山，佛光山，花蓮慈濟，中台禪寺，成為台灣四大主要佛教道場。

台灣的居士佛教方面，護法衛僧的孫張清揚女士，於大陸撤退來台亂局中，營救身陷囹圄的僧人，購置善導寺，向日本購入大藏經，影印流通，協助開設佛教健康書局，編印佛教典籍，興辦「益華佛經流通處」。李炳南老居士在台中成立佛教蓮社，弘法團、念佛班、辦理菩提月刊、菩提醫院及救濟院等，並到各大專院校辦理佛學講座。（註 15）李老居士的學生淨空法師更加以發光大，成立淨宗學會，華藏講堂，佛陀教育基金會，除了講經弘法外，更首創以視聽科技如以錄音帶、錄影帶等傳播佛法。周宣德居士在台灣大學成立「慈光學社」佛教社團，並推動全省各大專院校成立佛學社，繼之成立「慧炬佛學會」。南懷瑾居士成立十方禪林，宣講禪學。

台灣佛教在政府不鼓勵又半禁止，正規學校教育亦排斥的情況下，由於民間僧侶與居士的共同努力，得到復興，如今佛教界所辦的慈善、醫療、救難、弘法、教育、文化、出版等事業已呈現蓬勃發展，解嚴後，少數私立大學亦成立宗教系所。傳法媒介除了錄音帶、錄影帶、廣播電台外，更有佛光、法界衛星、大愛、佛教衛星等佛教電視台的成立，各有線電視台亦開設「空中佛學院」、「電視佛學院」，又電腦網際網路，光碟亦被應用，達到了「客廳即道場」，「處處是道場」的方便盛況，人間淨土的佛教理念得到普遍落實，並推廣到世

界五大洲。但是少數附佛外道利用佛教圖謀私利，散播迷信、功利的信仰，造成社會很大的困擾。

伍、佛教的生命理念

（一）物理面向的四大組合

宇宙一切動植物，甚至無生物，凡有體相者，大至宇宙、人生，小至一花一草，都是由「地、水、火、風」四大元素組合而成，稱為四大。

- 1.地大：凡是以堅硬為特性的東西，都屬地大，它能支持萬物，如人體的毛髮、齒爪、皮骨筋肉、腦髓等，均屬地大。
- 2.水大：凡是以潮濕為特性的東西，都屬水大，它能收攝萬物，如人體的唾涕濃血，腦液涎沫，痰淚便尿等，都屬水大。
- 3.火大：凡是以溫暖為特性的東西，都屬火大，它能調熱萬物，如人體的溫度、暖氣等，均屬火大。
- 4.風大：凡是以流通為特性的東西，都屬風大，它能生長萬物，如人體的一呼一吸，都屬風大。

眾生所以能生存，是有賴四大和合的關係，若四大不調，就會生病，甚至四大分散，那就會死亡。（註 16）。

（二）生理面向的六根具足

六根指眼根、耳根、鼻根、舌根、身根、意根等六種感覺器官，對色聲香味觸法等六塵，能產生見、聞、嗅、味、觸、知等了別作用的眼識、耳識、鼻識、舌識、身識、意識等六識，六根六塵六識合稱十八界。

根分外根和內根，外根為我們視覺上看得到的生理器官，內根即生理學上的神經纖維和神經細胞。根含有自在、光顯、增上的作用，自在者，是指根的本身有引發識的自在功能，光顯者，是根對境有見性、光明性，能見色聞聲等，增上者，是根能發識，能幫助識生了別作用。所以有情的生命，必須六根具足，才說得上相貌莊嚴，各個根識能引導身體生命趨吉避惡和養護作用，六根能產生六識，並且每根各有所作用，不相混淆。（註 17）

（三）心理面向的八識心王

心具有主動、主宰的支配力，是緣外境的精神主體，具有能了別的作用，是慮知的根本，又具有成就萬法的能力，所以稱心王，又名心法，有眼識、耳識、鼻識、舌識、身識、意識、末那識、阿賴耶識等八種，一般稱為「八識心王」。

眼識是依於眼根而緣取色境的心識，耳識是依於耳根而緣取聲境的心識，鼻識是依於鼻根而緣取香境的心識，舌識是依於舌根而緣取味境的心識，身識是依於身根而緣取觸境的心識，以上為前五識，均只能各別緣取各自的境界，產生單純的感覺作用，本身並沒有認識、分別對境的功用，必須與第六意識共同俱起，才能了別境界。

意識又名第六識，以第七末那識為所依，以一切諸法為所緣的心識。前五識僅能緣現在法，只有第六意識能遍緣過去、現在、未來三世一切諸法，在八識中最為猛利敏捷，三界九地，一切迷悟昇沉之業，無一不由第六意識所作。末那識，又名第七識，是恒執第八阿賴耶識為實有、實法的心識。末那識是我執的根本，若執著迷妄，則造諸惡業，輪迴生死，反之，若清淨而不執著，則能斷煩惱惡業，徹悟人法二空的真理。

阿賴耶識，又名第八識，是前七識的根本，能含藏變現萬有的種子，故又稱藏識、種子識，是諸識中作用最強的，所以又稱識王。（註 18）

（四）五蘊為我的代名詞

五蘊又名五陰，是「我」的代名詞。所謂「蘊」者，是積聚的意思，五蘊就是聚集五項有為法，即色、受、想、行、識。色蘊是指生理的、物質的現象，受、想、行、識四蘊是心理的、精神的活動。

- 1.色：是變礙的意思，凡是占有空間，有所障礙，可以分析，可以變壞的一切有形的物質，如五根（眼耳鼻舌身）、五境（色聲香味觸）等，均稱為色。
- 2.受：是領納的意思。當我們的心與外境相處時，內心會起一種感受的作用，或苦或樂，或不苦不樂等各種感受。
- 3.想：是取像的意思。當心裏攀緣外境，構想、聯想、回憶往事，或幻想將來，這是心的作用，可以想像出各種現象。想，也可以說是一種概念。
- 4.行：是造作的意思。由取像而有造作的行動，經過心的思量、決斷，而後付之身體或語言的或善或惡的各種動作。
- 5.識：是了別的意思。認識、明了、識別各種境界，如眼能了別認識青黃白

黑，耳能了別認識好惡音聲，鼻能了別認識香臭之味，舌能了別認識酸甜苦辣，身能了別認識冷暖軟硬。

五蘊聚集的我人身心，是假因緣暫時的和合，既無自體，又無主宰，沒有自在，不能常住，但眾生執迷不悟，認為我與我所均真實不虛，因此永遠沉淪在苦海中。（註 19）實則五蘊非有，緣起性空，吾人應悟心經所言：「五蘊皆空，色不異空、空不異色、諸法空相、不生不滅」，如此才能破除我執。

（五）十二因緣是生命的流轉

十二因緣是生命從過去到現在、現在到未來所輪轉的十二個程序，亦係說明生命的奧秘，十二因緣即是將人類生命分成十二個階段，每一階都是果，又連接前因和後果，每一階段互相產生因果關係，促成產生因果關係的就是緣，每一果位都是緣自因位，所以稱為因緣。

- 1.無明：「諸法因緣生，諸法因緣滅，緣聚則生，緣散則滅。」人們不知是法的真相，即為「無明」。無明就是過去世不明白緣生法的實相，也就是愚痴的意思，因此，引發貪、瞋、痴三大根本煩惱。
- 2.行：能造作、能牽引三界眾生的身口意三業的力量為「行」。過去世因無明而造的業，業就是行。
- 3.識：由於過去世的無明造業，因此有了今生的生命，而在投胎之初的一念，名為「識」。識即是個人精神統一的總體，由於識的了別，使境增明，使根增長，使思想等有所領導。
- 4.名色：「名」是受想行識的精神，「色」是物質的肉體，因此名色就是五蘊的異名，也就是構成生命的精神與物質，由識入胎，直到六根齊全為止的住胎階段。
- 5.六入：即「眼耳鼻舌身意」之內六根，形體完備，將出胎位也。六根如同六個入口，有傳達「色聲香味觸法」外六塵的機能，六根與六識合而為一，再與六塵發生攀緣作用，便會產生煩惱的情緒。
- 6.觸：出胎以後，至三五歲，六根接觸六境所生起的主觀感覺，譬如苦樂、飢寒、痛癢等，都是由觸覺所領導產生。
- 7.受：從五六歲至十二三歲，心識漸次發達，受用特勝，對不喜歡的境物人事生起苦痛之感，稱苦受；對歡喜的境物人事生起快樂之感，稱樂受；對中庸的境物人事不產生各種苦感和樂感，稱不苦不樂受。
- 8.愛：從十四五歲至十八九歲時，愛用特勝，對所欲境生起渴愛的貪念，稱

為「愛」，譬如愛財、愛情、愛命、愛名等。愛是生死的根本，貪愛增上則成「取」，以取為緣表現於行動者為「有」，繼而有「生」與「死」之生死輪迴。

9.取：二十歲以後，貪欲轉盛，標名為取。「取」是於所有事物上以自我為中心，經過愛瞋的過程之後，不顧一切的攀緣追求與抗拒，因此引發三有業的活動。取有欲取、見取、戒取、我取等四義。

10.有：積集善惡業，能有未來果，「有」分業有與生有。身口意對周圍環境因喜、惡而產生的活動，稱業有；經過一度活動就會對招引自己的後果潛伏著一種力量，稱生有，即又有了下一世受報的業力。

11.生：人從母胎呱呱墮地，即謂「生」，色受想行識我的主體展開對外活動發展，由愛取有之起惑造業，直到老，此謂一期生命，未來世的生，也是從出生到一期生命的結束。

12.老死：人的生理機能衰退，最後呼吸停止，諸蘊因緣離散，無常變遷的事實終於到來，轉為死滅，謂之「老死」。但是，老死並非人的全部消滅，老死了「色蘊」，「識」卻與「無明」和「行」又再開始另一期生命的流傳。因此，除非一念覺悟，不再無明造業，否則生命便像時鐘一樣，無給無終的相續不斷，輪迴不已。

十二因緣的前三頂，無明、行、識，屬於過去世，名色、六入、觸、受、愛、取、有等七項屬於現在世，生、老死等二項屬於未來世，這是專講人類生命流轉的流程，稱為三世十二因緣。從空間的因緣來說，也是五蘊的聚散關係，即人類身心的結合，說明一個人從出生到死亡一期生命的事實，從時間的因緣來看，則是十二因緣串連成的三世因果。這是佛教很重要的理論和觀念。流轉生死是不斷造業受苦，其根本原因來自無明煩惱，觀十二因緣就可滅無明煩惱，滅無明煩惱亦靠智慧，開發智慧則必須修戒定慧三無漏學和布施、持戒、忍辱、精進、禪定、智慧六度，才能除惡業，解脫生死，成就菩薩道。（註 20）

（六）十法界是不同空間維次的生命

在無量無邊的空間維次中，佛教將凡聖的境界由下而上分為：地獄、餓鬼、畜生、人、阿修羅、天、聲聞、緣覺、菩薩和佛十類；因為各有因果，界畔分明，因此稱為「十界」，又稱「十法界」，前六類為六凡，後四類為四聖。

1.地獄：在三惡道中，最為苦痛，大多數位於南瞻部洲的地下深處，該界眾生被刑具所拘束而不得自在，因此稱為地獄，又名苦具、苦器等。造上品

十惡業，尤其是犯五逆重罪的眾生，便墮入地獄受惡報。

- 2.餓鬼：因為常向他人求取飲食以活命，並且多畏懼，故名餓鬼。造中品十惡業，或慳貪、嫉妒、諂媚、欺誑，乃至飢渴而死的，即墮餓鬼道。
- 3.畜生：秉性愚痴，不能自立，多被人蓄養，故名畜生。生存範圍遍及六道，種類繁多，依住處可分為水行、空行、陸行。若不明因果而造惡，但事後稍有悔意者，墮入此道。
- 4.人：堪忍也，因為能忍世界的種種苦樂，因此名堪忍。人道是五趣升沉的樞紐，六道中，人身最為難得。持守五戒，以及實踐中品的十善業，是得人身的原因。
- 5.阿修羅：果報殊勝僅次於天，但卻沒有天人的德行，生前雖行下品十善，但因瞋恚、我慢、猜疑心過重，因此不能升天；又因為嫉妒天道的福德，因此常興兵與帝釋天作戰。阿修羅分布於鬼、畜、人、天四趣。
- 6.天：六道中福報、身壽與享樂最為殊勝；依照積善的多寡或煩惱斷除的深淺，可分為欲界六天，色界十八天，無色界四天，總共廿八天。天人壽盡時，會有「五衰相現」而下墜受苦，繼續輪迴，亦非終究安樂的地方。以上稱六凡，以下稱四聖。
- 7.聲聞：因聽「聞」佛陀四聖諦法的「聲」教而開悟，所證悟的果位有初果，二果、三果，乃至小乘的究竟果位四果阿羅漢。
- 8.緣覺：值佛出世時，聽聞十二因緣教法而開悟，稱為「緣覺」；生於無佛出世時，觀察外界現象的生滅變異而無師自悟，稱為「獨覺」。名稱雖然不同，然皆因觀「緣」起法而「覺」悟，且喜獨居。
- 9.菩薩：發起「上求佛道，下化眾生」之菩提心的大道心眾生，就是菩薩。慈悲、智慧、堅忍與精進，菩薩的實踐法門首重六度波羅蜜，而菩薩的共同願行，便是無休止的「四弘誓願」。
- 10.佛：覺者，覺悟真理的人，不僅自己解脫生死，而且能指出眾生煩惱痛苦的病因，進而幫助眾生解脫生死煩惱，是自覺、覺他、覺行圓滿的聖者。
吾人一天之中，一念惱害仇恨之心生起，即為地獄；一念瞋恨爭鬥之心生起，即是餓鬼；一念愚痴無明之心生起，即為畜生；一念嫉妒憍慢之心生起，即是修羅；一念持戒修善之心生起，便為人道；一念歡喜快樂之心生起，即處天堂；一念利他無我之心生起，即為菩薩；一念平等包容之心生起，即是佛道。

(註 21)

陸、佛教的生活規範

（一）五戒十善

五戒，是吾人斷惡修善的根本，是成佛的基礎。不殺、不盜、不邪淫、不妄語、不飲酒等五項稱為五戒，佛教一切戒律都是依據五戒為根本，所以五戒又稱為根本大戒。

- 1.不殺：就是不傷害有情的生命，不侵犯眾生的生存。
- 2.不盜：就是不侵佔非己的財寶，不盜竊他人的物品。
- 3.不邪淫：就是不妨害家庭的和諧，不破壞人倫的道德。
- 4.不妄語：就是不造假顛倒的語言，不發表損人的談話。
- 5.不飲酒：就是不貪嗜刺激的食品，不飲用迷智的菸酒。

佛陀在「十善業道經」特別教戒眾生要修十善，十善是不殺生、不偷盜、不邪淫，為身三業；不妄語、不兩舌、不惡口、不綺語，為口四業；不貪、不瞋、不痴，為意三業。從身口意三方面守持善業的戒法。監獄裡所有的犯人，大都是犯了五戒。如殺人、傷害、打仗、鳩騙等是犯了殺生戒；搶劫、竊盜、恐嚇、詐欺、侵占、貪污等是犯了偷盜戒；妨害家庭、妨害風化、妨害婚姻、重婚、強姦等是犯了邪淫戒；詐欺、教唆、誣告、妨害名譽、造謠惑眾等是犯了妄語戒；販賣或吸食毒品、注射嗎啡、私造菸酒等是犯了飲酒戒。

說到持戒，一般人總是會畏懼，以為持戒後這樣不能作，那樣也不能作，未免太拘束。其實戒的意義是防非止惡，是守法，不但不是束縛，而且包含有絕對自由的內容。所謂自由是以不妨礙他人、不侵犯他人為原則，而持戒就是規範我們的身心，不侵犯他人。

佛教的五戒就同於儒家的五常；所謂不殺而仁慈，不盜而重義，不邪淫而有禮，不妄語而誠信，不飲酒而智清。人能奉持五戒十善，就會滅罪而增福，無論做人和修道，都可以完成。（註 22）

（二）六和敬

佛教所稱僧團，是指四個人以上，居住在一起共修，佛陀為之制定六條戒律守則，即「六和敬」的生活規範，使奉行佛法，和共同住的僧團，大家都能斷除煩惱，證得真理，同一無二，在身口意三業上，和合無諍，因此無論出家、在家，都必須要知道和遵守，始能住持正法，凝具度化眾生的集體力量，也是

建立清淨和樂家庭以及安和樂利社會的基礎。這六條規律是：（一）見和同解，（二）戒和同修，（三）利和同均，（四）意和同悅，（五）口和無諍，（六）身和同住。（註 23）

- 1.見和同解：在思想上建立共識，對佛法有共同的認識，以佛法為行事的最高標準，不可越離軌道。佛法是法法平等，無有高下，應相互尊重禮讚。
- 2.戒和同修：在法制上人人平等，大家養成奉公守法的習慣，公平合理的生活。在家以五戒為基礎，出家則以比丘和比丘尼戒為基礎。
- 3.利和同均：在經濟上均衡分配，同享應有的福利與照顧，使大家都能安穩、舒適的生活。這是物質經濟的均衡。
- 4.意和同悅：在精神上志同道合，不比較人我得失，不計較是非利害，養成心胸的開闊，心意的和諧，在生活中歷事練心，法喜充滿。
- 5.口和無諍：在言語上和諧無諍，不妄語、不兩舌、不惡口、不綺語，彼此說話誠摯，語氣委婉，這也就是善獲口業。
- 6.身和同住：在行為上不侵犯人，彼此互相尊重，互相幫助，平等和諧的與大眾生活一起，以戒定慧三學來改造心行。（註 24）

（三）八正道

一般人想要成功立業，必須要走正路，否則一旦誤入歧途，再回頭已是百年身；學佛的人想要成佛，必須奉行三十七道品，尤其以八正道為代表，否則背道而馳，終難達成目的。八正道即是正見、正思、正語、正業、正命、正勤、正念、正定八者。

- 1.正見：吾人的觀念，可決定一生的成敗；正見就是正確的觀念、正確的見解。正見來自對佛法的信仰，正確的認識三法印、四聖諦，學佛首先要正見因緣果報、善惡業力、無常苦空、佛道永恆。具備正知正見，才能看清宇宙人生的真相。
- 2.正思：思考真實的道理。佛經上譬喻：「人的身體如田地，善念如禾苗，妄念如雜草；雜草不除，不生五穀，妄念不除，不成佛道。」學佛要照顧好自己的念頭，要讓思維時時和正法相應，讓自己具足柔軟心、慈悲心、清淨心、無恚心，而不要把念頭繫在人我是非、互相比較、計較上。
- 3.正語：說好話是廣結善緣的最佳修行；相對的，如果講話尖酸刻薄，甚至妄語、兩舌、惡口、綺語，語言也會成為傷人的利器。因此學佛的人應該講真實不虛的真實語、令人生起信心的慈悲語、令人歡喜的稱讚語、有利

於人的利行語。

- 4.正業：係指正當的身業，即遠離殺生、偷盜、邪淫等一切邪妄的行為。此外，還要有規律的生活習慣，如適當的睡眠、飲食、運動、休息、工作等，也是正業。
- 5.正命：係指合理的經濟生活，也就是從事正當的工作來謀取生活所需。譬如不開設賭場、酒家、屠宰場、釣具店、獵槍店、販賣人口或毒品等。此外，高尚的道德生活、和諧的社會生活、淨化的感情生活，都是正命。
- 6.正勤：亦稱精進。精是不雜，進是不退，也就是努力為善，努力斷惡。《大智度論》中以四正勤為精進的目標：未生善令生起，已生善令增長；未生惡令不生，已生惡令除滅。
- 7.正念：即清淨而合於正法的意念，也就是佛陀臨涅槃時指示弟子依之安住的「四念處」：觀身不淨、觀受是苦、觀心無常、觀法無我。由四念處了解世間苦空無常的真相，進而求證常樂我淨的真實涅槃，
- 8.正定：即是以正確的禪定集中意志和精神，在日常生活中，起心動念，言語造作，都能不受財色名食睡等五欲的利誘，達到收攝身心、培養完美人格的目的，而不拘限於形式上的打坐。凡是能令身心輕安、意志集中、由迷轉悟、開顯佛性的禪定，是為正定。

八正道實際上包含了信仰和道德的要素，也是通往成佛的大道，為我們在生活中都應該遵守的準則，人人奉行八正道，從中來實修、體證佛法。（註 25）

柒、佛教的修行方法

佛教是心學，是內証之學，是心作佛，但是修行上仍然必須由心的斷惡修善，而轉迷成悟，必須在日常生活的境緣中，修練吾人身口意，息滅貪瞋痴，勤修戒定慧，起心動念，言語造作，清淨自己，轉凡成聖，自度度人，利益眾生，至究竟覺行圓滿。

歷代祖師大德，由修行証悟的不同，有小乘大乘之分，大乘佛教形成了八大宗派，（一）、天台宗以「法華經」為依據，修行以止觀為主。（二）、華嚴宗以「大方廣佛華嚴經」為依據，修行以普賢十願為主。（三）、法相宗以「解深密經」為依據，修行以轉識成智為主。（四）、三論宗以「中論」「百論」，「十二門論」三論為依據，修行以般若破執為主。（五）、禪宗五祖弘忍以前以「楞伽經」為依據，六祖惠能以後則以「六祖壇經」為依據，修行以

禪修，明心見性為主。（六）、淨土宗以「無量壽經」為依據，修行以念佛法門為主。（七）、律宗以律藏為依據，修行以止持戒與作持戒為主。（八）、密宗以「大日經」為依據，修行以持咒為主。（註 26）

大乘八大宗派各有特勝的修行法門，以應眾生遇緣根器的不同，但是佛佛道同，法法平等，無有高下，也均是以「信解行證、解行並重、福慧雙修、定慧等持」為共同修行原則，尤其（一）皈依三寶，（二）三學齊修，（三）淨業三福，（四）四弘誓願，（五）六度萬行等，為各個宗派，各個法門，共同的修行基礎科目，並且在佛陀的教法中，可看出善財童子五十三參為修學的實例，觀音菩薩、地藏菩薩、文殊菩薩、普賢菩薩，四大菩薩為修學的模範。茲將該五項共同基礎科目再詳細述如下：

（一）皈依三寶

三寶是佛、法、僧的總稱，「佛」是指證悟宇宙真理，而又能本著無盡的慈悲心願，以真理來教化眾生的圓滿覺者，「法」是指佛陀所宣說的真理教法，眾生依法修行，就能證得真理，得到究竟的解脫，「僧」是奉行佛法的和合眾，簡單的說，佛是救主，法是真理，僧是導師，三者都是令眾生得度的重要因緣，缺一不可，吾人唯有依靠佛法僧三者的力量，才能離苦得樂，安身立命，自在解脫，因此稱為三寶。皈依是「皈」投「依」靠三寶，請求救護，仰仗三寶功德的加被，出生死流而解脫眾苦，回歸真實的自我。

佛陀苦行六年後，在菩提樹下，夜睹明星而成道，所現三十二相，八十種好的丈六金身，為最初佛寶，佛陀成道後，到鹿野苑所開示的四聖諦法，十二因緣，三法印等，為最初法寶，佛陀在鹿野苑所度化的阿若憍陳如等五比丘為最初僧寶。佛陀入滅後，流傳於後世的三寶稱「住持三寶」，即一切佛像，無論雕塑、繪畫、圖像等聖容，均是佛寶，一切三藏經典，為法寶，求受具足戒的出家比丘，比丘尼等大善知識，都是僧寶。

皈依三寶係藉助他力，以引導認識自我，肯定自我，進而依靠自我，實現自我，找回自己心中的「自性三寶」，佛陀於成道時，曾說：「奇哉！奇哉！大地眾生皆有如來智慧德相，只因妄想執著，不能證悟。」在我們自性中，人人皆有佛性，就是佛寶，人人都有平等無差別的法性，就是法寶，人人都有喜好清淨和樂的心性，就是僧寶。佛陀臨涅槃時曾教戒道：「自依止，法依止，莫異依止」，就是教戒我們要皈依自性三寶。（註 27）

(二) 三學齊修

戒定慧三學是佛陀針對眾生貪瞋痴的三大病毒而說的法藥，即是佛陀一生所說教法的經典，分類成經律論三藏，定學就是經藏，戒學就是律藏，慧學就是論藏，而戒學是調身的，定學是調心的，慧學是調行的，依教奉行，三學齊修的學佛人，身心行為，起心動念，言語造作，都能充滿法喜智慧。（註 28）

1. 戒學：又稱戒律，是守法之意，戒能防止作惡，生諸善法，是我們修身治心的軌範，所謂「諸惡莫作，眾善奉行，自淨其意，是諸佛教。」我們在日常生活中，不僅要嚴持戒律，以遠離毀犯，更要奉行善法，使身心清淨，趣入禪定。大體上，戒律有三種，律儀戒，即是受持五戒十善戒，具足戒等一切戒律，而防毀犯造作惡業。善法戒，以修一切善法為戒而自行諸善。饒益有情戒，以饒益一切眾生為戒律，而廣事利生。
2. 定學：又稱禪定，是靜慮思維之意，定能息緣淨慮，以「外不著相，內不動心」為標準，攝心覺道，為修學住心的法門，修定的功夫，要守護眼耳鼻舌身意六根，遠離妄念，以斷除煩惱，心住一境，使身心寂靜，智慧自生。
3. 慧學：又稱智慧，依戒生定，由定發慧，依慧成佛。慧能通達真理，斷除迷惑，轉凡成聖。吾人由聞思修而能掃除愚妄，熄滅煩惱，體悟真理，即能身心自在。智慧亦有三種：世間智慧，是世間凡夫所追求的知識科技，為世智辯聰，不能出離世間，免諸惑業，為有漏的智慧。出世間智慧，是聲聞緣覺所得的智慧，稱為一切智，但仍不是究竟的智慧。出世間上上智慧，是佛菩薩所具的智慧，俗稱一切種智，為佛地境界的無上智慧。（註 29）

(三) 淨業三福

淨業三福出自「觀無量壽經」，即「孝養父母，奉事師長，慈心不殺，修十善業。」這是人天福。「受持三歸，具足眾戒，不犯威儀。」這是二乘福，也就是小乘福。「發菩提心，深信因果，讀誦大乘，勸進行者。」這是大乘福。經中說這三種淨業是「三世諸佛淨業正因」即過去佛，現在佛，未來佛，三世一切諸佛修行證果，都要依靠此三福為基礎，猶如三層樓房，缺一不可，淨業三福亦是佛法共同的基礎，學佛也一定要從這個基礎上建立，才能有成就。

- 1、人天福：「孝養父母、奉事師長，慈心不殺，修十善業。」生命從理念方面說是緣起法，從事相方面說，是得之於父母，慧命則是得之於師長，因此孝親、尊師、慈悲、修善，這是人的性德，也是世間善人的標準。「孝」字上面是「老」，下面是「子」，表示上一代跟下代是一體，過去還有過去，未來還有未來，過去無始，未來無終，無始無終本是一體，豎窮三際、橫遍十方，盡虛空遍法界，整個宇宙就是以「孝道」為基礎，和以「孝道」為圓滿。
- 2、二乘福：「受持三歸，具足眾戒，不犯威儀。」這是小乘佛法，小乘佛法是建立在人天福基礎上，有了人天福，才具足學佛的條件，學佛就應先拜老師，受三歸戒，即歸依佛、歸依法、歸依僧，佛法僧是三寶，佛者覺也，覺而不迷，法者正也，正知正見，正而不邪，僧者淨也，六根清淨，淨而不染，覺正淨就是自性三寶，受持三歸後要把覺正淨落實在日常生活中，以五戒十善為日常生活的規範，諸惡莫作，眾善奉行，就能因戒得定，因定開慧。
- 3、大乘福：「發菩提心，深信因果，讀誦大乘、勸進行者。」這大乘福是建立在小乘的基礎上，發菩提心以四弘誓願為具體的實踐，「眾生無邊誓願度，煩惱無盡誓願斷，法門無量誓願學，佛道無上誓願成。」深信念佛是因，成佛是果，十地菩薩仍始終不離念佛。讀誦大乘經典，通達教理教義，由戒定慧三學做起，修學就能成功。淨業三福共十一句，以上十句是自利，只有最後一句「勸進行者」是利他，就是要勸別人學佛，把佛法介紹給大眾，幫助別人精進，這也是菩薩行，而真正做到自度度人。（註 30）

（四）四弘誓願

大乘經論教導修行時，必須先發「四弘誓願」，發願即立志，人能立志，凡事皆辦，修行者發願、佛道可成。

- 1、眾生無邊誓願度：就是發願學佛成道以救度一切眾生。娑婆世界，六道眾生，有的卵生，如雞鴨鳥類；有的胎生，如牛馬人類；有的是濕生，如蚊蚋蟲類；有的是化生，如神仙鬼類；這無量無邊的眾生，都沉淪在苦海中受著生老病死的苦惱，急待有力之人的救度。「但為眾生得離苦，不為自己求安樂。」誓願普濟一切眾生的行為，是大乘自利利他的精神。
- 2、煩惱無盡誓願斷：就是發願斷除一切煩惱。眾生自無始以來，為無明煩惱困擾，迷失本性，愚痴迷惛，心生的貪瞋痴，身造的殺盜淫，憤怒或悲哀，

嫉妒或邪見，起惑造業，因業受苦，在生死輪迴中，無有休止。「打得念頭死，許汝法身活。」誓願斷盡這些煩惱的決心，是自覺止惡的智慧。

- 3、法門無量誓願學：就是發願學習一切法門。佛陀成道後，說法四十九年，講經三百餘會，大乘小乘，性相空有，在我國弘傳的宗派，禪淨律密，天台賢首，法相三論，無論哪一法、哪一門，都是為了闡揚宇宙人生的真理，開示入佛的智見。「深入經藏，智慧如海。」菩薩為了度化眾生，必須先能度己，選擇適合自己根性的一門深入，以後，再廣學甚深無量法門，以具備自利利他的能力。
- 4、佛道無上誓願成：就是發願證得無上佛果。教主佛陀，三祇修福慧，百劫修相好，終於在菩提樹下夜睹明星，成就無上佛道，證得五眼六通，明白過現未來。吾人學佛，應學佛陀永斷生死，證得法身，常住於清淨解脫的涅槃之中。誓願成就無上佛道，這就是三覺圓，萬德滿，自他兩利的完成。
(註 31)

(五) 六度萬行

六度亦稱六波羅蜜，見於六度集經及各大乘經論，這六種法門可以自度，也可以度人，這就是布施、持戒、忍辱、精進、禪定、智慧，係菩薩修行萬種善行和我們日常生活中，對人、對事、對物所要遵守的六個原則。

- 1、布施：布施有財施、法施、無畏施，是種福田，樣樣為眾生，可破我執、法執而成覺者。一般人以為布施是給人的，所以不肯熱心布施。其實布施如下種，田裏不播種，怎麼能有收成呢？布施看起來是給人，其實是給自己。
- 2、持戒：有五戒，八關齋戒，十戒、具足戒，是斷惡修善的基礎，一般人以為持戒是束縛的，這樣不能，那樣不能，所以不肯真心持戒。其實，持戒如守法，不守法怎麼有自由呢？監獄裏的犯人被束縛，皆因不持戒守法之故。不犯法誰也對你無可奈何，持戒看起來是束縛，實在是自由的。
- 3、忍辱：忍辱的力量大，金剛經說：「一切法得成於忍。」一般人以為對他人忍辱是吃虧的，其實，忍一時風平浪靜，退一步海闊天空，一切逆境，皆是增長修養的良方，看起來忍辱是吃虧的，實在是得便宜的。我們對於人為的加害，自然的變化，修行的痛苦都要能忍耐，修行才會有成就。
- 4、精進：精是專精，純而不雜，進是進步。一般人以為精進勤勞，或工作，或修行，一定是非常辛苦的。其實，今日事，今日畢，勇猛走向修道之路，

看起來辛苦，內心實在有無上的法樂。

- 5、禪定：禪是外不著相，定是內不動心，一般人以為禪定是閉眼、觀心，呆呆板板的靜坐著。其實，搬材運水無非是禪，行住坐臥無非是禪；風吹樹動，流水船行，都是活潑潑的禪味。
- 6、智慧：對於一切法明瞭通達，且於一切法不執著，盡心盡力去幫助別人，能發無緣慈同體悲的愛心，即是般若智慧，一般人以為智慧是知識豐富，技術超群，其實心外無法，外求的總是幻化非實，內心一悟，無所不知。所以體悟心內的智慧，才是真正的受用。（註 32）

捌、學佛的障礙與困境

古德曾言：「人身難得，佛法難聞，中土難生，明師難遇。」六道輪迴中，以人道為上升或沉淪的樞紐，人道有苦有樂，實則苦多樂少，上品十善上升天道，天道壽命有長達數千歲至八萬大劫者，一大劫時間為一個銀河星系的成住壞空，又有樂無苦，但不易學佛。十惡下墜餓鬼道、畜生道、地獄道，則有苦無樂，更不易學佛，所以只有人道最適宜學佛，但壽命有限，長不夠百歲，故既得人身，極應把握珍惜，精進修行，以成佛道，惟學佛仍須警惕下列障礙與困境：

（一）五欲六塵

五欲六塵是吾人攀緣外境所引起的障礙，欲為對特定對象產生希望欲求的精神作用，五欲是指財、色、名、食、睡等五種欲望。五欲的追求以正念者，為善法欲，可為精進的求道資糧，以邪念來追求五欲者，為惡法欲，是步入墜落的原因。六塵指色、聲、香、味、觸、法等六種境界，能引起吾人感官與心靈的感覺、思惟的對象，具有污染情識的作用，有如塵埃，所以稱六塵，五欲六塵均容易障礙吾人修行，守持戒律和不著相才能超越。

（二）三毒五蓋

三毒五蓋是從吾人內心的意念所產生的障礙，三毒指貪、瞋、痴三種根本煩惱，能荼毒眾生身心，妨害其修道，所以稱為「三毒」，牽引起惑，造作惡業，使眾生身心逼迫熱惱，壞出世善心，令眾生長劫受苦報。五蓋者，係指貪欲蓋、瞋恚蓋、惛眠蓋、掉舉惡作蓋，疑蓋等五種煩惱，能覆蓋學道者的清淨

本性，令善法不生，所以稱為「五蓋」。三毒五蓋是長養惡業，輪迴惡道的原因，會使修行退轉，學佛先要杜絕這些身心毒品，轉煩惱為菩提，才能使自性的光輝顯現。（註 33）

（三）輔導法規

民國以來，一般學者和政府官員把佛教視為迷信，加以排斥和反對，由管制心態而於民國十九年頒布「監督寺廟條例」，除監督管制外，規定廟產應興辦初等教育，圖書館，救濟院，貧民工廠，合作社等以廟產興學和社會救濟工作，近七十年來，並未再修訂該條例，僅以行政命令管理，有諸多不合時宜，且違反宗教自治精神，長期以來，因為沒有適當的輔導法律，又沒有人員編制可執法，事實上宗教界是自主又自由的，但也造成許多假借宗教騙財騙色事件，使正統正信宗教的名譽受損，近年各類宗教和社會人士，倡導以輔導、協助的方式代替過去的管理方式，研商訂定「宗教團體法」，使宗教團體具有法律上的法人地位，並由內政部成立宗教諮詢委員會、宗教司，各縣市政府成立宗教科，來服務宗教界，使各類宗教能健全發展，消弭宗教亂象，讓民眾有心向道者，都能找到正信的宗教修行，淨化心靈，以落實憲法保障「人民有信仰宗教自由權利」的基本人權。這些良法草案，已進行討論和公聽，希望儘快進入立法和執行，使佛教和各類宗教都能健全發展，以普渡眾生。

（四）末法世道

從經論上可知佛陀法運有一萬二千年，分為正法時期一千年，像法時期一千年，末法時期一萬年，又從佛陀在世到現在，已進入末法時期，這時期佛教的困境為五濁惡世，黑金、黑道、色情、暴力充斥，人心不安，許多年青人，貪圖享受，好逸惡勞，社會物慾污染特多，欲求一夕致富，不肯腳踏實地，不肯真誠投入學習研究、服務社會等工作，對於學佛修行，則寄望即刻開悟，不肯深入經藏，更談不上長時熏修，這種時代的通病，不但不利弘法利生，亦容易被附佛外道所利用，實為堪憂。

玖、佛教與學校教育

人最大的特性便是學習，因為人只有學習才能有學識有智慧，以變化氣質，改變行為，進而提升生命的品質，雖然並不是所有的性向，各種行為和成就的

所有形式，都必須靠學習，但是人那些非天生所有的，所得者和轉換而得來者，甚至成熟，都是學習的結果。在「教育百科辭典」中說明「學習」廣義的是指人和動物在生活過程中獲得個體經驗的過程。凡是以個體經驗的方式所發生的個體的適應變化都是學習，包括動物的習得行為，也包括人的行走、言語、知識、技能習慣和道德品質等學習。狹義的則是指人對客觀現實的認識過程，主要指學生有目的、有計劃、有系統地掌握知識技能和行為規範活動。

學校正是為學生構成的一種特殊學習環境，它是按照人的身心發展的需要，組織起來的環境，它將社會環境中的各種因素，經過有計劃選擇和提煉，以系統化的形式影響學生。學校對環境中的自發因素能夠加以選擇、控制。利用積極因素而限制排除消極因素，學校環境對人的影響全面而系統，使青少年兒童的德、智、體、群、美得以全面發展，學校的一切教育，教學活動，都是在教育者有目的、有計劃的指導下進行的，學校教育對人的身心發展非常重要。

這種有組織、有目的、有計劃、有系統的學校教學活動，即是學校教育，是教育者根據一定社會的要求和年輕一代身心發展的規律，對受教育者所進行的一種有目的、有計劃、有組織的傳授知識技能，培養思想品德，發展智力和體力的活動，其目的是把受教者培養成為一個有益於社會的人。教育起源於生活，為一切社會所必需，是人類社會的永恆範疇。教育的對象是人，實施教育有必須適應人的身心發展規律，所以教育在人的發展中起主導作用。

佛教是在東漢時期傳入我國，漢朝以後教育制度就成為雙重教育，即由宰相所屬六部中的禮部推行孔孟的儒家教育，在全國的府州縣，均設有孔廟學官，皇帝則直接管轄佛教教育，全國府州縣亦有官設寺院僧官，儒佛教育，相輔相成，所以民德淳厚，自唐朝「馬祖建叢林，百丈立清規」，則又有私人寺院的出現。唐宋八大家的蘇東坡、白居易等，均是佛學造詣高深的文學大師，宋代更引佛入儒而形成了理學，明清兩代及民國以來，均出現有當代儒家學者倡導佛教的「居士佛教」。至於反對傳統文化的民國初年，仍有歐陽竟無、梁啟超等名學者，兼為佛學大師，而在教育制度上是禁止學校實施佛教教育的，台灣在解除戒嚴以後，才有極少數的私立大學設立宗教系所。

從歷史上，我們可以了解到儒家與佛教的結合，相輔相成，而使民德淳厚，今日社會的亂象、人心的不安，也使我門體會到學校教育急需要佛教來補救，才能使國民的身心靈都得教育，而不只是僅在知識層面的教育。國民中小學方面，在九十學年度就開始全面實施九年一貫課程，以往分割成十餘科目的課程，教育部已統整成為（1）語文（2）健康與體育（3）社會（4）藝術與人文（5）

數學（6）自然與科技（7）綜合活動等七大學習領域，佛教的孝親尊師，持戒修行，即是學校的道德教育，佛教的和眾、度他、禪定，即是學校的生活教育，佛教的教理教義和佛教歷史，即是學校教育的人文教育，佛教的十法界觀念，即是學校的多元文化教育，佛教的三世因果，無量壽、慈悲、智慧、精進、忍辱等，即是學校的生命教育，亦是終身教育，佛教的正報依報觀念，即是學校的環保教育，佛教藝術即學校的藝術教育，佛教的眾生皆有佛性、眾生平等、宇宙生命共同體的基本教理，即是學校的兩性教育和人權教育....等等的主要議題，均可融入國民中小學的七大學習領域中施教，更可應用彈性教學節數的空白課程，規劃專題教學。師資可由校內教師擔任或社會人士有正信佛教素養者兼任，或各地區寺院出家比丘、比丘尼兼任。師資長期的規劃，就須在師範學院、教育學程校院開設「佛教課程」或「宗教課程」，教師研習中心辦理佛教或宗教的研習班、寺院團體辦理教師佛學研習營，以協助教師終身學習，增長佛學知能。

高中階段亦可將佛教融入各科教學，或是開設佛教概論課程。專科大學的高等教育方面，除了將佛教列入「通識教育」學分課程之外，宜再設立佛教學系，佛教研究所、佛教大學，以培養佛教研究和弘法人才。如此，則佛教在正規學校教育體系中充分結合，，必能促進國民身心的淨化，生命價值的提昇，達成「六合敬」般的和諧社會。

拾、結語

佛教是佛陀的教育，即佛陀證得宇宙人生的真理實相，傳授給世人正智正覺的教育，不是迷信，傳至我漢民族整理而成為大藏經的三藏十二部，為既是科學又超科學，既是宗教又超宗教，既是哲學又超哲學，既是出世又入世的教育，因為依照佛教的教理與修行方法去實踐，才能了生死、出三界、証佛道、度眾生，才是幸福究竟，德能福壽無量的生命。

佛教對於人類生命的理念，有物理面向的地水火風四大元素，生理面向的眼耳鼻舌身意六根，心理面向的八識心王，以五蘊為「我」的代名詞，生存在十法界的人道空間維次，由善惡業力的牽引，沉淪在六道輪迴，而有十二因緣的流轉生滅現象。人類在日常生活中的起心動念，言語造作，由於內外有貪瞋癡慢疑五大煩惱，財色名食睡五種欲望等的五欲六塵，三毒五蓋的作用，容易犯下許多的殺生（含殺人、自殺、殺眾生）、偷盜、邪淫、綺語、兩舌、惡口、

妄語、貪心、瞋恚、愚痴等十種惡業，便會沉淪到畜牲、餓鬼、地獄三惡道中，長期受苦報。感恩佛陀的教誡及歷代傳法譯經的祖師大德，教導吾人生活規範依五戒十善、六和敬、八正道以及皈依佛法僧三寶，戒定慧三學齊修，實踐淨業三福、四弘誓願、六度萬行，由心靈的淨化，不但可轉化身口意三業，成為不殺生、不偷盜、不邪淫、不妄語、不兩舌、不惡口、不綺語、不貪心、不瞋恚、不愚痴等十善業，上升善道，由此，可知佛教的生命教育係由斷惡修善，轉迷為悟，轉凡成聖，由自度度人，成就人間淨土，成就佛菩薩。亦可看出眾生的命運並不是神或佛所主宰的，而是自己所造善惡業力所牽引的，是由自己所掌握和自作自受，應自我負責的，佛教可指導協助吾人修行，以過人的正常生活，清淨的生活，智慧的生活。

社會的亂象、人心的不安、生命的沉淪、學校教育的缺失，確實可由佛教與學校教育的結合來補救，這樣才是真正實施德智體群美五育均衡發展和身心靈兼修的全人教育，學校教育不能只有知識和技能的教育，更不能總是等國民犯了罪，入獄服刑，才請法師到監獄去弘法，這樣為時已晚，因為國民已犯了罪，造了惡業，社會亦受到傷害和負擔感化成本。從佛陀的教育中，可獲知人身的難得，藉由人身的修行，可以發現生命的長度是無始無終，無量福壽，生命的寬度是「心包太虛，量周沙界」，生命的深度是無量無邊，盡虛空遍法界同一體，十方三世佛，共同一法身，有這種認識，自然就會察覺到生命的可貴而珍惜生命，不會傷害自己和他人的生命，更能感恩的熱愛生命、享受生命的幸福，努力去依教奉行，尊重自己、尊重他人、尊重眾生、尊重環境、堅忍精進，以淨化自己，提升生命的品質。慈悲智慧、實現自我、自度度他、以發揮生命的價值。

清朝由於太平天國的毀佛滅佛，造成佛教衰微，白蓮教支派的義和團以符咒擋槍炮的迷信事件，又由於民國初年的知識青年崇拜西方的科學與民主等因素，造成誤會佛教而加以排斥，致使正規的學校教育欠缺佛教課程，其弊害至今已嚴重的顯露出來，所幸，由於仍有寺院僧伽教育及民間居士佛教的努力，使燈火傳續不絕，弘法普度眾生，佛教對安頓人心方面，做出很大的貢獻，並且在海內外各地普設據點寺院、學會、基金會，應用現代科技媒體弘法，如錄影帶、錄音帶、電視廣播、電腦光碟、網際網路等，效果及影響面廣大，使佛法流傳至五大洲。民國初年歐陽竟無說：「佛教非科學，非宗教，而為世人所必需。」英國大歷史學家及哲學家湯恩比博士說：「二十一世紀拯救人類，將是依靠東方的大乘佛教和孔孟學說」，當代佛學泰斗印順導師亦說：「佛教是

救世之光。」

從本文「佛教的生命教育理念與實踐」各層面的探討，可知（一）、佛教是正智正覺的教育，是生命教育的根本，也是最究竟、最幸福、最圓滿的生命教育，正規的學校教育實不可再予排斥，而使國民蒙受大損失。（二）、佛教是身心靈合一的教育，人人具有佛性，人道可成佛道，不論世間或出世間，佛教確為世人所必須，但願能普及，這兩點是筆者最重要的建議和至深的期望。

參考資料

- 註 1、野上俊靜等著 釋聖嚴譯（民 84） 中國佛教史概說 台北 台灣商務印書館 頁 4-8
- 註 2、明暘法師著（民 82） 佛法概要 台北 能仁家商出版 頁 7-59
- 註 3、星雲大師編著（民 84） 佛教（一）教理 高雄縣 佛光出版社 頁 53-55
- 註 4、同註 3 頁 99-100
- 註 5、釋慈莊著（民 86） 法相 台北市 佛光文化 頁 19-20， 149-151
- 註 6、同註 5， 頁 1-5
- 註 7、聖嚴法師著（民 86） 心的經典一心經新釋 台北 法鼓文化 頁 62-68
- 註 8、同註 3 頁 85-96
- 註 9、同註 1 頁 16-32
- 註 10、同註 1 頁 125-138， 140， 145-146， 149， 151
- 註 11、同註 1 頁 175-176， 180-182， 184-185
- 註 12、同註 1 頁 187-198
- 註 13、同註 1 頁 199-207
- 註 14、闕正宗著（民 88） 台灣佛教一百年 台北 東大圖書 頁 209-219
- 註 15、星雲大師著（民 84） 佛教（四）弟子 高雄縣 佛光出版社 頁 343-348， 430-435
- 註 16、同註 5 頁 69-70
- 註 17、同註 3 頁 146-148

- 註 18、同註 3 頁 164-167
註 19、同註 5 頁 131-132
註 20、同註 7 頁 49-62 , 124-130
註 21、同註 5 頁 197-199
註 22、同註 5 頁 105-106
註 23、淨空法師著 (民 88) 認識佛教 台北 佛陀教育基金會 頁 95-109
註 24、同註 5 頁 142-143
註 25、同註 5 頁 164-166
註 26、同註 5 頁 159-163
註 27、同註 3 頁 2-8
註 28、同註 23 頁 111-114
註 29、同註 5 頁 4-55
註 30、同註 23 頁 39-94
註 31、同註 5 頁 81-82
註 32、同註 5 頁 144-145
註 33、同註 3 頁 347-368

在自然科和環境議題教學中 落實生命教育之理論與實務

王佩蓮

【作者簡介】

王佩蓮，臺灣大學化學博士，曾任台北市立師範學院數理教育學系系主任、中華民國環境教育學會秘書長。現任台北市立師範學院教授兼環境教育研究所所長。

摘 要

九年一貫課程中，自然與生活科技學習領域之課程目標、分段能力指標及十大能力，透過養殖、栽種、觀察等活動，親近自然、瞭解自然。以情意教學為主配合體驗、感受生命的重要。

本文以「葉子一生」為主題，從目前所使用的教材加以分析，探究—教學及控制變因實驗等活動，培養學生動手思考，養成愛惜生命的正向觀念。

環境教育之課程目標、能力及內容，從生命教育開始，適當適時融入價值觀，以「落葉堆肥處理」及「追本溯源」為議題，透過研究、發展教材及社區人士的參與討論，培養學生對地方問題的關懷與歡喜付出的情懷，進而追本溯源，由理念培養珍惜生命的理想。

壹、前言

每天大眾傳播媒體報導，總或多或少會出現與生命有關的訊息，青少年因挫折或父母老師一句不順耳的言詞，便衝動地做出傷害或結束生命的傻事，多麼令人惋惜呀！教育部曾部長曾在報上發表「缺乏情意教育，教改令人遺憾」，強調生命教育、尊重自己、關懷他人、培養同理心是多麼的重要。

前台灣省教育廳曾宣佈在中等學校加強實施生命教育，然而成效並不彰顯。落實生命教育的理想需要家庭、學校和社會三者同時進行。也就是藉著體驗活動、環境教育、潛在課程等生活化、活潑化的過程去推行，尤其在小學階段教育中，應多安排體驗活動，使學生進一步瞭解生命的意義，尊重自己、欣賞別人。

最近各報章雜誌都爭相刊載有關生命教育的文章，如「生命教育不如從養花開始」、「熱愛生命 攀登未來」、「幼稚園新學期起教授生命教育」等。行政長官的大力倡導與關懷引起全國上下對生命教育的重視。現在我們思考什麼是生命教育，內涵為何？在學校課程與教學活動中如何落實，讓生命教育展現其光輝及活力？

推廣與落實生命教育（life education）最直接而容易的方式是從學校教育體系著手。每一個人至少有九年或更多的受教時間，在國民小學階段的兒童，最具有可塑性與學習的彈性與空間，特別是對於自然與科技學習、環境教育議題，以重視情意教學、關懷生命、培養愛護大自然為目標，是一個相當理想並落實生命教育的課程。

充足的陽光、空氣和水才能孕育出生物，空氣的流動形成風，水蒸氣的凝結出現雲，最後因分解而使生物又回歸塵土和大氣，這些自然現象的演變正說明了生命的意義、過程及未來。人類為了追求更好的享受，著力於工業生產，一方面帶動了經濟上蓬勃的發展，卻也帶來了環境上的污染，天然或人為的災難頻頻發生，萬物之靈的人類為此必須面對更大的挑戰，科技的長足進步未必能夠解決環境問題，卻帶來大量生物的死亡以及生存品質下降，這是不容忽視的問題。

大部分環境問題是因人類思想及行為偏差所引起的，因此唯有藉教育潛移默化之功，改變人類的行為，才能一勞永逸地解決問題。所以本文將著力於如何在自然與科技學習領域及環境教育議題中，強化尊重自己、珍惜生命的概念，

透過體驗的活動瞭解生命的意義，建立自我信念、發展潛能，樹立正確的人生觀，培養健全的人格，自然而然地達到落實生命教育的目的。曾部長志朗宣布 2001 年為生命教育年，又適逢九年一貫課程實施在即，謹此提出主題教學範例，強調如何在自然科和環境議題教學時，透過體驗活動，了解生命教育的重要，培養學生尊重自己關懷他人，以達到健全人格之目標。

貳、文獻探討

什麼是生命教育？國內外的專家學者對此概念並未達到共識，尤其國內尚未進行充分討論，值得關心。早在 1979 年，西方國家於澳洲雪梨成立的「生命教育中心（life educational center：LEC）」已經發展成為國際性機構。其宗旨致力於「藥物濫用、暴力與愛滋病的防制」。在台灣，生命教育的提倡背景與暴力關係較大。所謂暴力包含二方面，一是不尊重與傷害他人生命的暴力，一是青少年的自我傷害或自殺（孫效智）。雖然有不同的背景，但是根本的解決之道還是互通的。LEC 相信要讓孩子遠離毒品，就要給他們一個正向而積極的生命起點。可見防患未然是根本之道，正向人生觀的建立與家庭、社會的互愛、互助都有影響。真正的生命教育應從家庭、學校與社會各方面著手，幫助青少年從小開始探索與認識生命的意義、尊重並珍惜生命的價值，熱愛並發展每個人獨特的生命，將自己的生命與天、地、人之間，建立美好的共存共榮關係。

生命教育是近年來教育部積極推行的教育計畫，教育部曾部長提出—「生命教育」的推動絕對是教育改革最核心的一環。考試委員陳英豪談到生命教育的目的是使學生在受教過程中，不僅學習到知識、技能，更重要的是使其成為社會的有用之材。生命教育的內涵幾乎包含了倫理、哲學、心理學、社會學的領域，又涵蓋了人際關係、環境教育、宗教教育及人文教育等範疇。

林吉基（1998）認為生命教育是透過具生命內涵課程的教學與體驗的歷程，讓學生認識生命的意義與價值，進而欣賞生命、珍惜生命，最後學習包容、接納尊重他人的生命，營造出一個至高無上，天人合一的生命。

錢永鎮（1988）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。（陳德光，2000）文中：「生命教育」是前台灣省教育廳於民國八十七學年度開始推動的教育計畫，最早在國中、高中與專職學校實施。各級學校都派

遣種子老師，分批接受培訓。該計畫的目標如下：（一）輔導學生認識生命的意義，進而尊重生命、熱愛生命，豐富生命的內涵。（二）輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我。（三）增進人際關係技巧，提昇對人的關懷。（四）協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格。

孫效智（2000）在其《從災後心靈重建談生命教育》一文中指出，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。在《生命教育的內涵與哲學基礎》一文中亦提及：生命教育在學校教育中的落實大概應包含「深化人生觀」、「內化價值觀」、「整合知情意行」三方面。此外再加上「尊重多元智能」的環境，以幫助學生在潛移默化中瞭解，每一個人獨特的「所是」（to be），遠比外在財富地位的「所有」（to have）要來得重要。

從國中、高中、專職及大學共同關注生命教育，每一層級的目標與實施方式不同，從具體到抽象，以達「深化人生觀、內化價值觀、整合知情意行」及「尊重多元智能」的環境，發展個人獨特的「所是」。但在國小階段尚被忽略，2001年為生命教育年，應從國小課程中落實體驗的活動感受生命的可貴。

陳英豪（1998）指出其所提倡的生命教育意義，在於讓每個人體會到別人的生命和自己的同等重要。孫效智（1998）指出無論職業為何，職位儘管重要，但你我仍是一個人，而生命教育的重要，正在於強調教育應引導學生在思維訓練上作思考，與生命素質息息相關的終極關懷與身心安頓的課題。在內涵上，生命教育涉及了倫理教育，宗教教育，生死教育等範疇，在李遠哲等學者（1999）合著的《享受生命—生命的教育》一書中揭示，每一個人都必須瞭解生命的意義以及存在的價值，肯定自己、接受痛苦與困難。曾志朗（1999）所撰「生命教育—教改不能遺漏的一環」文中指出，在所謂速食文化的新世代，缺乏情意教育的陶冶。黎建球在「生命教育的意義價值及其內容」一文中表示：生命教育的具體內容，乃是在我、人、環境與天的四重奏中，在這四重奏關係的發展中，無形的建立起一己生命的發展模式，以及幸福快樂或孤獨失落。

林思伶（1998）在實際參與生命教育的推動經驗中指出，欲有效的推動生命教育，需要有統整性的思考與推動策略，學校領導者的個人承諾、適當的教師楷模、具有支持功能的行政系統與有效的工作團隊，再配合擔任催化功能的課程與可以感動學生的校園環境，生命教育的功能應可預期。Duffy 和 Jonassen（1991）認為學習者對知識的瞭解，是以經驗為根基，所以教學的計畫可能不僅止於傳遞內容，也應包括發展學習者建構「計畫」的能力（朱湘吉，1993），

這觀點反應並可滿足生命教育的目的之一——培養學生判斷情境、解決問題的能力。建構主義的核心概念「情境學習」強調情境本身就是內容的一部份 (Spiro et al, 1991)。

若從學習的類別區分，「生命教育」各單元內涵包括了認知、技能、情意等三種學習領域 (Bloom, 1956)。就像道德發展的歷程一樣，學習者對某一德目或價值信念的內化歷程，必須在認知上先理解某特定概念，從而願意接受該價值與其重要性，且瞭解運作該價值信念的方法或技能。

生命教育的意義在於體會、瞭解自己的生命和別人同等的重要及存在的價值。營造一個至高無上的超越，達到我、人、環境與天的四重關係發展。學校可透過課程，建立感動學生的校園文化。

葉麗君 (2000) 在「塑建多元智慧的學習環境推動生命教育」一文中表示：教育改革的希望工程已在萬方期盼下啟動，現代化的教育必然運用資訊化、科技化的工具與途徑，順應人性化、民主化、多元化的趨勢發展。

林思伶 (1999) 在「高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究」一文中指出：國內的教育改革需要更多與價值有關的改變，而這個改變必須是教育內容與情境的 (content and context)、是教育核心本質的 (core value)、是統整的 (holistic and systematic)、是著重長期 (long-term)、具體指導未來與前瞻性 (proactive) 的思考。

從「體驗--表現--理解」構成生命解釋學的公式來看，以情意溝通理論為基礎的「情意教學」，其實是一種生命教育，(鍾聖校，2000，《生命教育的另類可能——談情意溝通理論在大學之實踐發現》)是國內教育很重要的課題，卻又不易著墨。究其原因，和客觀衡量學習者情意與態度的改變的程度之困難有關，故許多講求科學驗證的理論與架構較難在此領域上發揮功能。有效實施生命教育單元教學所需的過程與原則，必須注意學習個體 (學習者) 的心理與社會發展歷程，要瞭解學習者的先備經驗，引起學習者的興趣與動機等條件。探究建構主義所主張的「情境學習理論」可能是必要且有用的途徑。

台灣省高級中學實施生命教育現況—1998-2000 中發現，學校教師對生命教育抱持著正向的期許，其需求為教材、專業知能研習，尤其是導師應熟悉生命教育的內容。建議生命教育應與輔導室工作配合，並由輔導老師正式對學生授課，在教授時，使用的教學法以情意陶冶取向教學法佔 26%，次為思考取向教學法佔 22% 及個別化取向教學法為 13%，可見透過情意、思考的教學法是教師的最愛。

落實生命教育的方法有很多種，學校應成立輔導小組，以行政系統與有效的工作團隊—校長、教職員工及熱心家長，共同擬定實施計劃、課程、宣導及不定期的活動與關心。透過情境學習理論，使學習者情意與態度的改變，願意接受別人、尊重自己才可能進而重視生命。

生命教育的理論如雨後春筍、百家齊鳴，目前已發展出許多派的理論，但是各說各的，未達共識又無具體實施的方法，實在是相當可惜。以往大都著眼於國中、高中及大學，忽略小小心靈更容易受創傷的國小、幼稚園階段的學生，更重要的是忽視了家庭教育的重要，因此如何奠定基礎教育，不要以考試、才華領導教育，應以情意教學為主，培養其自信，認為天生我才必有用，走出戶外向大自然學習，發展自己的潛能，欣賞別人的優點，讓人生在合群、分工、祥和社會環境中成長，綻出絢麗的生命。

參、探討與分析自然科和環境議題中與生命教育相關性

在自然科和環境議題的教學目標中，有很多都是針對落實生命教育、尊重生命的幸福快樂之培養，所以課程教材配合活動，培養學生具有判斷情境、解決問題的能力，達到享受生命的理想。

一、理念

人類透過觀察自然，研究各種現象的變化，最後運用技巧，以適應環境、改善生活，這就是人為萬物之靈的道理。為了生存，自古以來就學會鑽木取火，隨著工具不斷的進步，當今資訊時代，更利用電腦來協助處理。人類善用機具、材料、方法、知識，運用資源，增強自己解決問題的能力，這是可喜的，但是因為人類的物慾無窮，認為地球的資源無限，加上科技、知識快速發展，使得「取之於自然，用之於自然」的觀念不再被重視。所以環境遭受無情的迫害，一下雨就造成水災及土石流，一不下雨就是旱災等民不聊生的情況，生活的安全受到嚴重威脅，每天過的日子充滿恐懼，曾幾何時，整個生活環境已經遭到破壞，不禁讓人思考生存的目的何在？生命的意義為何？又九二一地震後與最近失業率節節上升，有些人受不了挫折，就輕率地以結束生命來解決問題，怎不讓人感到心痛？

因此「生命教育」方案，期盼從學校正規教育先著手，不要過份注重智育，多提供學習、探索生命的意義，培養情意，珍惜自己關懷別人的機會與環境。透過學校、家庭及社會教育，投入更多的時間心力，才能讓失落已久的心靈，再度恢復純真本性。首先，學校應先釐清教育的本質與方向，以下提供參考：

1. 全人教育 - 以培養學生適應現在社會及未來生活的能力為主。
2. 正確的人生觀 - 用心經營生涯發展，追求真善美的理想。
3. 結合家長資源—讓家長瞭解「生命」的意義及其重要性。
4. 結合社區資源 - 請社區中提供資源，協助生命教育進行。
5. 課程 - 發展學校本位課程以學校的特色、環境資源、老師的專長、興趣，成立專業成長團，讓老師、學生共同為學校努力，校園中的一草一木都可為學生的學習對象，相信對認識「生命教育」是有助益的，進而尊重別人、愛護自己。

二、九年一貫課程綱要中自然科和環境議題與生命教育

生命教育在理論上，從幼稚園到成人階段，是人的成長歷程中不可或缺的。將生命教育納入現有的教育課程中，不失為可行的辦法。分析九年一貫課程的綱要，作者發現自然與生活科技領域和環境教育議題與生命教育相關的目標、能力，如下：

(一)自然與生活科技學習領域

課程目標

1. 學習科學與技術的探究方法及其基本知能，並能運用所學於當前和未來的生活。
2. 養成愛護環境、珍惜資源及尊重生命的態度。

分段能力指標—科學應用

7-3-0-2 把學習到的科學知識和技能應用於生活中

7-3-0-4 察覺許多巧妙的工具常常是簡單科學原理的應用

7-4-0-1 察覺每日生活活動中運用到許多相關的科學概念

7-4-0-3 運用科學方法去解決日常生活的問題

十大能力

- 8 尊重關懷與團隊合作—經由對自然科學與生活科技的瞭解，養成尊重生命、珍惜資源、愛護環境的情操：
 - 1) 能力的培養方面，藉養殖、栽種、觀察等活動，親近自然、瞭解自

然，逐漸養成愛惜生命、珍惜資源、保護環境的情操，教學活動或做實驗時，要顧及降低對生物的傷害。

2)與各學習階段之能力指標的對應方面

1a-能因友善和喜愛，關懷別人感受。

1b-能參與團體活動，分擔責任，分享榮耀。

2a-能經由瞭解而喜愛生物及關心環境，不隨意傷害生物 破壞環境。

3a-能愛惜生命、並珍惜資源、善用資源。

從自然與生活科技學習領域中發現

①在自然與生活科技學習領域之課程目標有六個，其中有兩個目標已經注意到生命教育—應用所學於當前和未來的生活及尊重生命的態度。

②在分段能力指標有八個項目，第七項—科學應用，能把許多科學知識、原理、概念應用在生活中，解決生活的問題。

③在十大能力中 5.尊重關懷與團隊合作，可以透過養殖、栽種.....等親近自然，逐漸養成愛惜生命、珍惜資源、保護環境的情操，教學活動或做實驗時，要顧及降低對生物的傷害。

④在實施的要點中之教材選編、教學實施等，並未有所交待如何可達成。所以教育部曾部長認為九年一貫教改中欠缺生命教育。為了讓學生在日常生活中因學習而更瞭解生命意義，珍惜目前的生活，所以學校應發展更多的教材，以情意教學為主，配合體驗、感受等活動，才能落實生命教育於生活中。真正達到學習是為了解決生活的問題。

(二)環境議題融入各學習領域

課程目標

(3)環境倫理價值觀—藉由環境倫理價值觀的教學與重視培養學生正向積極的環境態度，使學生能欣賞和感激自然及其運作系統、接納不同文化，關懷弱勢族群及未來世代的生存與發展。

(5)環境行動經驗—將環境行動經驗融入於學習活動中，使教學內容生活化，培養學生處理生活周遭問題的能力，使學生對社區產生歸屬感與參與感。

分段能力指標

9

(3)環境倫理價值觀

3-1-1 經由接觸而喜愛生物，不隨意傷害生物和支持生物生長的环境條

件。

3-2-3 瞭解並尊重不同族群文化對環境的態度及行為。

3-3-1 瞭解人與環境互動互依關係，建立積極的環境態度與環境倫理。

3-3-2 學習關懷弱勢團體及其生活環境。

(5)環境行動經驗

5-1-1 能隨著父母或老師參與社區環境保護或關懷弱勢族群生活的活動經驗。

5-3-3 組織學校及社區的環境保護、關懷弱勢族群活動。

十大基本能力

(1)瞭解自我與發展潛能

1-4-1 體會生命的起源與發展過程，並分享個人的經驗與感受。

(2)欣賞、表現與創新

1-3-1 瞭解不同生活環境差異之處並能尊重及欣賞其間的不同特色

(3)欣賞、表現與創新—能體認生物之間、人與自然之間相互依存、共生共榮的生態法則。

(4)表達、溝通與分享

5-2-2 瞭解認識自我及認識周遭環境是出於主動的，也是主觀的，經由討論、溝通可分享觀點並形成共識。

(5)尊重、關懷與團隊合作—能愛惜生命、並珍惜資源、善用資源。

(6)尊重、關懷與團隊合作

1-4-8 透過藝術創作的方式，表達對社會、自然環境與弱勢族群的尊重、關懷與愛護。

9-4-7 關懷全球和人類共同福祉，並身體力行。

(5)文化學習與國際瞭解—瞭解科學與科技對人類生活有高度的影響。

(6)規劃、組織與實踐

2-3-3 規劃改善自己的生活所需的策略與行動。

(7)運用科技與資訊

4-4-1 分析各種人為和自然環境可能發生的危險與危機，擬定並執行保護與改善環境之策略與行動，以減低危險的發生。

(8)主動的探索與研究

9-1-3 舉出重要環境問題（如空氣污染、水污染、廢棄物處理等），並願意負起維護環境的責任。

2-1-2 瞭解環境因素如何影響食物種類並探討影響飲食習慣的因素

7-2-5 調查、分析生活周遭環境問題與人體健康的關係。

7-2-6 參與社區中環保活動或環保計畫，並分享其獲致的成果。

7-3-4 分析人類行為如何改變全球環境，並探討環境改變對人類健康的影響。

(9)主動的探索與研究—探索一個現象，能觀察變化的過程、思考其可能的原因。

(10)獨立思考與解決問題

1-4-2 分析自然環境、人文環境及其互動如何影響人類生活的型態

4-4-2 分析各種人為和自然環境可能發生的危險與危機，擬定並執行保護與改善環境之策略與行動。

6-4-4 舉例說明各種權利（如兒童權、學習權、隱私權、財產權、生存權、自由權、機會均等權、環境權及公民權等）之間可能發生衝突。

9-4-5 舉出全球面臨與關心的課題，如環保、飢餓、犯罪、疫病、基本人權、貿易與科技研究等，分析因果並建構問題解決方案。

主要內容：

(一)環境覺知與環境敏感度

經由感官覺知能力的訓練培養學生對自然環境與人為環境美的欣賞與敏感度。

(二)環境知識概念內涵

瞭解環境問題現況及其對人類社會文化的影響。

(三)環境倫理價值觀

欣賞並接納不同文化，關懷弱勢族群，進而關懷未來世代的生存與發展。

(四)環境行動技能

能規劃、執行個人和集體的校園清潔活動，或組織學校及社區的環境保護、關懷弱勢族群活動。

(五)環境行動經驗

環境保護行動計畫 參與學校社團和社區環境保護與弱勢

11 生活

上面資料來自：民國八十九年十二月教育部國民中小學九年一貫課程暫行綱要—自然與生活科技學習領域

從環境議題融入各學習領域發現

- ①環境教育議題之課程目標有 5 個，其中有二個目標已經注意到生命教育—培養學生正面積極的環境態度，使學生能欣賞和感激自然及其運作系統、欣賞並接納不同文化，關懷弱勢族群，進而關懷未來世代的生存與發展及使學生對社區產生歸屬感與參與感。
- ②分段能力指標有 5 個項目，其中環境倫理價值觀—瞭解並尊重不同族群文化對環境的態度及行為、學習關懷弱勢團體及其生活環境及環境行動經驗讓學生能隨著父母或老師參與社區環境保護或關懷弱勢族群生活的活動經驗。
- ③在環境教育融入七大學習領域之十大能力中均含有與生命教育相關之能力指標，可見在各學習領域已經注意培養學生生活的能力。
- ④在環境議題的內容涵蓋五個層面 - (一)環境覺知與環境敏感度(二)環境知識概念內涵(三)環境倫理價值觀(四)環境行動技能(五)環境行動經驗。由感官覺知開始，最終能參與學校社團、社區環境保護與弱勢族群的生活，相信只要落實環境議題教學，即可達到關懷生活、尊重生命。

可見將環境議題融入每個學習領域即是生命教育的開始，適當適時地融入價值觀，關愛生物最後關懷自己尊重別人，這就是生命教育的意義。因此有了目標、能力該如何設計生動的教材及教學活動就是落實生命教育之關鍵所在，期盼透過本文實務的介紹，引起共鳴，當九年一貫課程實施後，生命教育能在教學中被重視，使得生命教育的績效能在生活中放出快樂的樂章。

肆、實務與教學活動設計

自然科的教學範圍很廣，上至天文下至最小要用顯微鏡才可看到的細菌。從觀察、測量、分類、推理、形成假設、控制變因及實驗...等各種科學方法，探究過程中細心、耐心與愛心，最後解決問題。所以自然科的素材應是身邊周遭的環境中易取、易得的，其目標在於能透過了解動物、植物與大自然之間的關係，在課程與教材方面經過精心設計，一定可以培養學生尊重生命、關懷他人，對落實生命教育頗有助益。

(196) 2 教育資料集刊第二十六輯

環境議題也是以生活、時事問題為主，如八十九年七月一日開始台北市實施垃圾費隨袋徵收。多數學校內最大垃圾量就是落葉，但落葉一定是垃圾嗎？透過討論，學生提出葉子由發芽到枯萎掉落，就是葉子生命的開始與結束，為此展開葉子一生的探究。作者首先對現行自然科課本進行探討與分析葉子相關的內容，進一步探究環境議題及設計教學活動，最後追本溯源，在過程中發現不論大學生、小學生都是對處理身邊問題的處理較有興趣。透過體驗活動可以增進生命意義的了解與並增加解決問題的能力，以下簡介各活動的精神與理念，提供參考，期盼能在自然科及環境議題教學中，落實生命教育。

一、探討與分析—葉子相關課程

作者在教授國小自然科實驗研究課程，採用的是分組進行主題式的研究，有一組的主題是「葉子的一生」。首先從現行自然課本南一、康軒、牛頓三版本中分析出與葉子有關的主題、項目、內容如表一，及設計教學活動範例—葉子的遊戲如表二。

表一：葉子相關教材（林純如、何佳靜、羅時明同學的分析報告）

次主題	項目	內容
一、葉子的形態	葉 形	葉片呈細長形、圓形、三角形、菱形、雞蛋形、針狀....等各種形狀
	葉 緣	光滑、鋸齒、波浪狀、邊緣有細毛或針刺
	葉 脈	網狀脈、平行脈
	顏 色	顏色、葉脈紋路的差異
	觸 感	粗糙或光滑
	氣 味	草香味、果香味或臭味
	大 小	葉子的大小
二、葉子的生長	葉 序	對生、互生、輪生
	向光性	葉片在生長時有向光成長的特性
	單葉、複葉	單葉、羽狀複葉、掌狀複葉
三、葉子的功能	生理上的機能	光合作用
		蒸散作用
	對生態環境的影響	遮蔽陽光並防止紫外線的直接照射
		調節溫度避免產生溫室效應
		產生隔音效果減少噪音污染
		吸附空氣中的懸浮粒子以淨化空氣
		對自然界中氧氣、二氧化碳的循環上佔有重大角色
		為食物鏈中最基層的生產者
		調節大氣濕度
		水循環中扮演重要角色

	對人類的影響	綠色的葉片有利於眼睛的健康、視力的保健
		光合作用產生的氧氣對人體呼吸系統及健康甚有幫助
		有些植物的葉片可供人類食用，可做為食物的來源並含有豐富的維他命及礦物質
		多采多姿的葉片令人心曠神怡促進健康
四、葉子的變態	針葉	
	捲曲葉	
	鱗葉	
	捕蟲葉	
	繁殖葉	
	花葉	
	苞葉葉	
五、葉子的掉落	落葉的利用	用落葉玩遊戲
		用落葉當燃料
		掃除用具
		蓋房子
	堆肥	利用落葉做堆肥或製成有機土，可用以改善土壤品質
		幫助植物生長
		減少垃圾量與環境污染
六、葉子的遊戲	樹葉拼圖	
	拓印葉脈	
	搶葉子遊戲（找相同的葉子）	
	用葉子做編織（做蚱蜢、樹環）	
	吹榕葉笛	
	描葉形	
	幫落葉找家	
	利用葉子佈置教室	
	幫落葉找同伴（將各種落葉分開，相同的放一起）	

表二：操作——利用葉子做遊戲

實驗名稱	用葉子做蚱蜢	拓印葉脈	樹葉拼圖
實驗原理	用狹長的葉子,利用其纖維的韌性編織蚱蜢	利用各種葉脈紋路加上色彩繽紛的水彩構圖	利用不同葉子的顏色、形狀,加上豐富的想像力拼畫
實驗器材	椰子樹樹葉 x 5	水彩 x 1 水彩筆 x 1 圖畫紙 x 5 各種不同的葉子	圖畫紙 x 5 膠水或口紅膠 x 1 各種不同的葉片
實驗步驟	1、在距葉子頂端四分之一處,將葉子由中肋處分三部分。 2、依序編織即可。	1、將水彩調勻塗於葉背。 2、把上色的葉被印於圖畫紙上。 3、把圖畫紙晾乾即可。	1、構想自己喜歡的圖樣於圖畫紙。 2、將落葉塗上膠水黏在圖畫紙的適當地方。 3、等圖畫紙晾乾即可。
實驗結果	一隻栩栩如生的蚱蜢	一幅葉脈圖	一幅生動活潑的樹葉拼圖

在此教學活動中,隨時強調組成生態環境的每一分子,都各有其特殊的用處與存在的價值,即使是一片葉子,從其葉芽發生到枯黃掉落,各個不同階段的作用中,對於植物本身、動物成長、以及整個自然環境的平衡,都有著莫大的影響與貢獻,充分發揮了生命的意義與價值,從而提醒小朋友應學習葉子的精神,尊重自己、珍惜生命、關懷別人、愛護大自然,展現生命的光輝及力量。

在國小自然教材的內容中,除了主題「葉子的一生」可以用來指導並落實生命教育的學習及發展外,尚有其他許多單元的活動也同樣可以達到以上的效果與目的。如低年級教材中有:「可愛的動物」、「豆子發芽了」、「水裡的小動物」、「六隻腳的動物」、「養蝌蚪」等;中年級教材中有:「養蠶」、「植物的根莖葉」、「動物的身體」、「認識人體」、「植物的花與果」等;在高年級教材中有:「生物的繁殖」、「生物的分類」、「生態系」、「自然界物質的循環」、「動物的行為」、「地球村」等單元。

從以上各單元教學活動中，能適時介紹生命有長有短、型體有大有小、儀態有美有醜、成長過程有艱辛有順暢、生活的環境優劣有差異，然而，每個個體都是獨一無二的，他們都能充實且有意義的成長，並奉獻自己的一生，所有生命都有其生存的地位、目的和價值，生命的每一分子都是同等的重要。

瞭解生、老、病、死是所有生物生存必經的過程，但在有生之年要學習誠實面對問題、解決問題、讓生命綻放光彩。

二、探索活動—教學(永樂國小楊馥綺老師主筆)

(一)課程設計理念

本教材是以「葉子的一生」為主題設計，現在的國小自然與生活科技綱要中，對於植物、葉子的素材，佔了相當的比重，又因教學設計日趨重視遊戲化、生活化，本教材採取生動、活潑的學習方法進行。

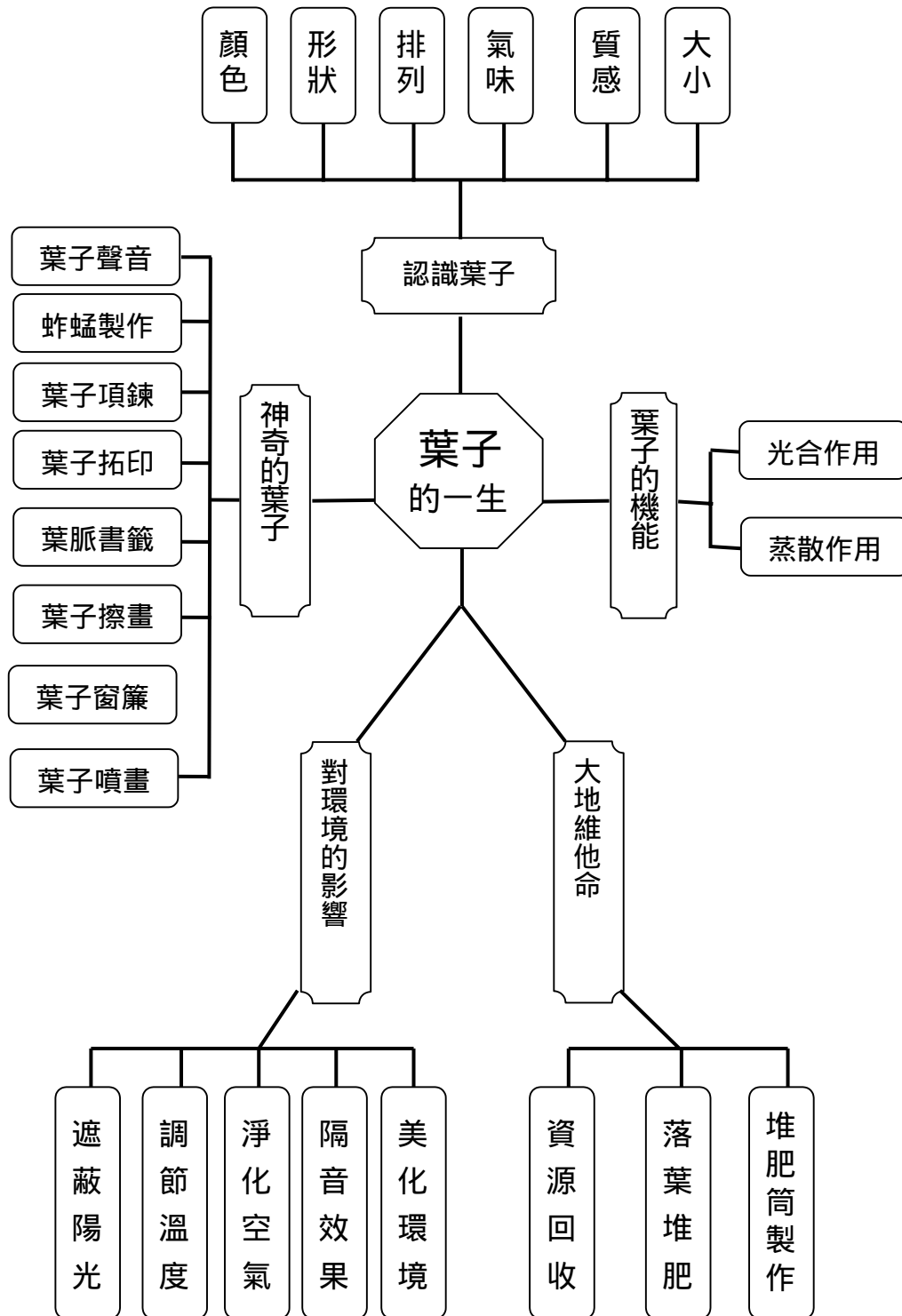
(二)目標

- 1.落實永續校園環境教育。
- 2.以學校為中心之教師專業成長。
- 3.提昇課程統整及教學設計之能力。
- 4.發展學校本位的課程，營造專業導向之校園文化，重建教師尊嚴。

(三)教學活動

為了讓學生對於「葉子」有完整的概念，本教學活動設計，從葉子的外形到落葉的利用，將其一生加以介紹。首先觀察葉子，進而透過葉子的遊戲體認到葉子的美與用途，再由葉子的機能與對環境的影響，體驗與了解葉子對人類與環境的重要性，最後利用落葉製作成堆肥，使學生學習控制變因科學方法，一方面達到垃圾減量的效果，另方面落葉成為可再利用的資源。

(四)擴散思考



(五)教學活動範例

名稱：葉子真好玩

小朋友，歡迎你們來到葉子的「遊戲世界」，今天，你們所玩的遊戲將都會與「葉子」有關，準備好了嗎？我們出發吧！！

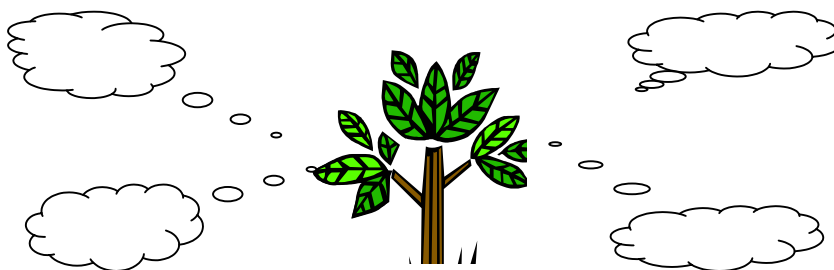
- 1.今天你們這一組選擇如何利用葉子來完成作品：
- 2.簡單畫出你們這一組合作的作品，或貼上你的作品：

- 3.簡單畫出或貼出你們這一組合作的作品：
- 4.寫出你所知道的用不同的方式，葉子所呈現不同的作品，來表示「葉子的美」：
- 5.請你想像自己是一個葉子玩具公司的董事長，貴公司將開發出多樣的葉子遊戲，請發揮你的創造力，仔細想一想，日常生活中，我們可以用葉子來做什麼遊戲？請將你的想法寫在下面的空格內。

遊戲名稱：_____

需要材料：

進行方式：



- 6.在這次活動中，你最欣賞誰的作品？並寫出原因。

原因：_____

年____班，第____組，姓名：

三、控制變因實驗教學

學生可在自然科上課時，操作落葉堆肥製作學習的機會，以汽水保特瓶作為堆肥桶，設計各組加入不同的菌或尿液作為操作變因，下面介紹由美國 Nancy M. Trautmann and Marianne E. Krasny 著，王佩蓮譯：

名稱：汽水保特瓶生物反應瓶(SODA BOTTLE BIOREACTORS)

(一)目的

- 1.保特瓶生物反應瓶較適用於做堆肥實驗觀察，反而不是非常適合真正拿來做有機廢物堆肥使用。
- 2.反應瓶體積小且價廉。
- 3.學生自行設計及建立個人專屬的研究。可以研究不同的變因如：濕度或養分比例對堆肥反應溫度變化有何影響。
- 4.鼓勵學生設計自己的保特瓶生物反應瓶，觀察記錄保特瓶內的溫度的變化。以下是由師院生在課後時間自己操作，並記錄其溫度。

(二)材料

- 1.兩個二公升或三公升的保特瓶
- 2.保麗龍盤或盆
- 3.一個比保特瓶底部略小，可剛好卡在底部的塑膠盒。例如：奶油盒。
- 4.用來鑽孔的鑽子或釘子
- 5.電用膠布或透明包裝用膠帶
- 6.美工刀或尖銳的剪刀
- 7.泡棉或 FIBERGLASS 之類的保溫材料
- 8.細網孔的覆蓋物或布(例如：絲襪)，面積需大過通氣孔以防蚊蟲。
- 9.長度至少在 20 公分以上的針面溫度計 DIAL THERMOMETER
- 10.切碎的蔬菜屑，如： 萵苣葉、蘿蔔或馬鈴薯皮、蘋果芯。或整理庭園後的垃圾，如： 雜草或除下的草。
- 11.木屑或剪成一公分大小的紙製雞蛋盒、紙板或木材
- 12.可用來保持通風的中空有彈性的軟管



材料

(三)步驟（略）

最後如下圖，即可開始測量其溫度與時間的變化



以絕緣膠帶緊密貼合即完成品

現在已經做好一切準備可以觀察堆肥的過程了！

利用所測得的溫度製成圖表來記錄過程。將溫度計由瓶口插入保特瓶內的混合物中。剛開始的幾天，每天至少要記錄一次溫度，如果許可的話多記錄幾次。在這類小型的堆肥器中，溫度有可能在 24 小時之內就達到頂點。為了避免遺漏早期可能出現的頂點溫度，使用有最高/最低溫度的溫度計或以不停記錄的溫度感應器，或者就讓學生在頭幾天經常的記錄溫度。

保特瓶生物反應器的溫度通常會達到攝氏 40-45 度，比大型的堆肥器較低溫。如果條件不對，溫度不會明顯的上昇。鼓勵學生設計有溫度增加的系統並且利用他們的實驗結果做為其它討論的起點。例如影響微生物成長及堆肥成效的因素(碳:氮比率、濕度、空氣流通程度、顆粒大小及隔熱程度。)

因為保特瓶很小，堆肥完成後的成果可能看起來不像一般大型堆肥的結果。不過，保特瓶的內容物應該在體積上會比原來縮小一半或三分之二，而且看不出來原來的樣子。你可以將堆肥放置在保特瓶中幾個月，或將其移到其它容器中，或放在戶外曬乾。

不同的保特瓶生物反應器設計會影響堆肥的溫度變化嗎?不同的有機材料會影響保特瓶內的溫度變化嗎?值得大家來試一試。

四、解決問題—深入研究

(一)研究動機

在執行垃圾減量宣導成果的同時，市師環教中心深深感覺落葉處理的重要。因此參考國內外落葉堆肥的作法，五月著手進行試驗，最後決定採用經濟又方便之圍網堆肥法。以下詳述實驗的設計及結果，提供參考，更希望大家一齊來，讓大地的維他命發揮功效—活化土質。

(二)研究目的

本實驗利用圈圍法進行落葉堆肥，目的如下：

- 1.瞭解堆肥腐熟過程所需時間為何？
- 2.瞭解隨著時間變化，落葉減量、減容情形與溫度、高度變化情形。
- 3.探討圈圍堆肥法在校園實施的可行性。

(三)實驗步驟

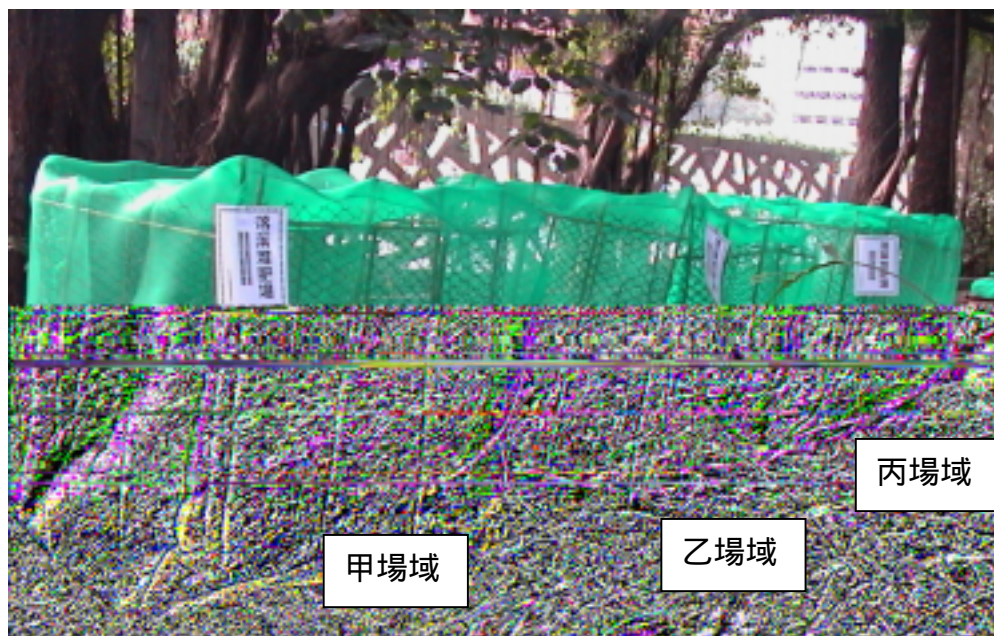
控制組甲：不加任何物質

實驗組乙：加入尿素

實驗組丙：加入尿素及有機肥土

- 1.選擇校園一適當角落。
- 2.收集落葉，並予以混合均勻。
- 22 3.用塑膠網以及竹子設立三個圈圍區，長度為 1 公尺，寬度為 1 公尺，高度為 1.3 公尺。
- 4.準備三個一公尺平方的網子、綠色紗網及竹子架設起堆肥的場域

(如下圖)



落葉堆肥—甲、乙、丙場域

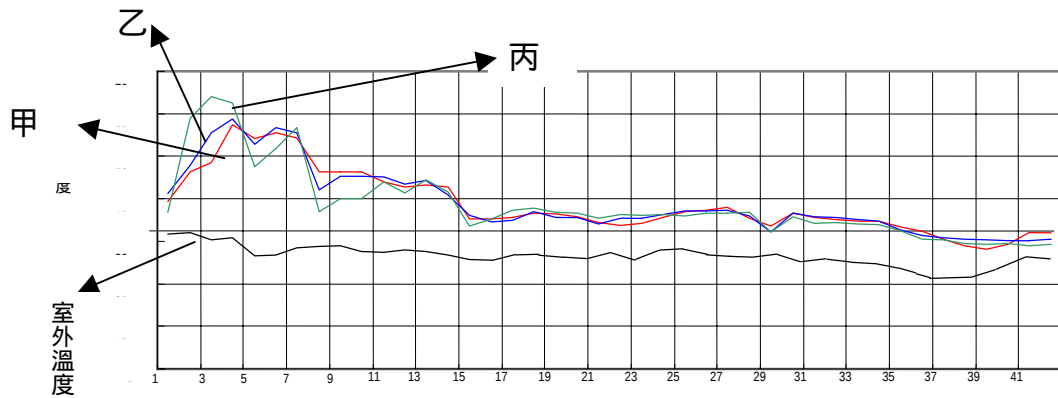
- 1.在甲場域內放置市師校園中取得之落葉，稱重並加入水，作為控制組。
- 2.在乙場域內放置與甲場域同量的落葉，再加入尿素(150g 尿素溶於 30 公斤水中)，作為實驗組。
- 3.在丙場域內放置與甲同量的落葉，加入尿素(150g 尿素溶於 30 公斤的水中)再加入有機肥土(廚餘機所產生之有機土壤)，作為實驗組。
- 4.選取甲場域三面中點，將溫度計深入 50 公分處測量，所得三點溫度之平均是為中心溫度。並測量落葉堆置之高度。
- 5.乙、丙場域同上述步驟。
- 6.每兩天灑水一次。含水量之測試，以手握葉子，水不滲出為止。每天詳細觀察顏色並記錄之。

23

(四)結果

每天固定於上午九時，將溫度、高度、顏色紀錄，以下只摘錄溫度，並以溫度、高度對時間(日)作圖，提供訊息作為參考。

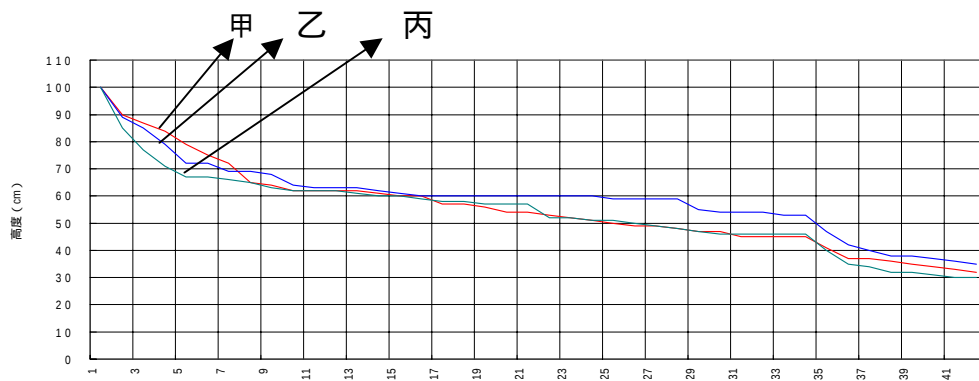
(1)時間與溫度之關係



落葉堆置時間與溫度之關係圖

(2)時間對落葉堆置高度之關係

從圖中發現



落葉堆置時間對堆置高度之關係圖

- a. 實驗組與控制組的溫度，只有在 9 天前高一點，至 10 日後漸趨一致，到 15 天後三者溫度幾乎是一致了。所以顯示加入尿素及其他物質只是短暫的幫助，落葉的處理是堆久就成肥料是有道理的，在台北寸土寸金的地方，要快速的腐化還有待努力。
- b. 圖中顯示落葉堆肥溫度變化在前三星期有 2~5 個高低循環週期，此時落葉未達腐熟；三星期後堆肥溫度趨於平緩，表示堆肥材料已達腐熟。實驗發現位於表面的葉子並未完全腐爛，其

(208) 2 教育資料集刊第二十六輯

原因為此次實驗為完全開放的空間，位於葉子的表面其水分散失較快，致使微生物無法活動，所以，位於表面的葉子不容易腐熟。

五、追本溯源—落實生命教育(以平溪國小及社區為例)

(一)理念

我們以「只有一個平溪」為起點，以「人文、生態、資訊」為學校經營的目標，推展環境教育。其中一個策略便是營造綠色的校園，並搭配以在地化的生態課程。帶領孩子走出教室向大自然學習，從體驗活動中認識生命教育。

(二)流螢鳴蛙戲翠池—生物的生命史



多樣性的生態池

方韻如提供

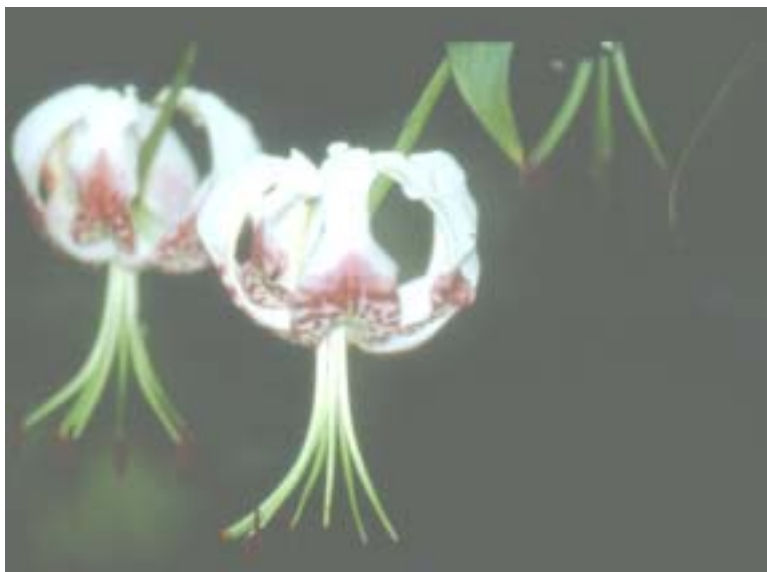
溼地生態一直扮演著提供蟲魚鳥獸及水生植物棲息地的重要角色，可觀察到生物的生命史，而且生長在其中的植物及微生物還可形成一座小型的淨水廠防治污染，所以它對於維護自然生態的有著齊備的功能。

學校將校內一小塊空地，營造成溼地生態模式，並將原本在本區發現的水生植物，依其生長型態的不同來呈現，希望利用這個環境引，25 種蛙類、蜻蜓、豆娘、螢火蟲等生物，並找回孩子失落的水邊尋寶的經驗。

(三)原生植物—豔紅鹿子百合和山藥

1. 豔紅鹿子百合

豔紅鹿子百合是平溪、石碇一帶特殊的原生植物，由於它的花形與一般百合不同，沒有一般喇叭狀的花筒，而是花瓣呈波浪狀反捲到後方，露出花瓣上大面積的鮮紅色斑點和乳頭狀突起，及突出的花藥，十分鮮豔美麗。但這樣的美麗卻引來生存的威脅，豔紅鹿子百合原先就因為生長環境特殊，只分布在東北角一帶向陽而有部份芒草或蘆竹覆蓋的岩壁上，因此野外的族群很少，現又被大量的採集蒐購，只剩下人跡罕至的山壁上才可見到花蹤，平溪國小的孩子幸運地在學校對面陡峭的孝子山、慈母峰山區尚可以欣賞到。有鑑於它的特殊性，學校希望能將稀有物種保育的觀念帶給孩子，因此開始著手繁殖豔紅鹿子百合。由於用鱗莖無性繁殖有窄化遺傳變異之虞，因此將陸續帶孩子到野外採集種子，希望未來從平溪畢業的孩子都能親手呵護一株家鄉稀有的百合長大，從呵護過程中體會生命的光彩。



平溪的原生種—豔紅鹿子百合

林建棕提供

2. 山藥

山藥薯植物原名「薯蕷」，別名「淮山」，具多項療效，原是低海拔山區著生在喬木上的的蔓性植物，在北部以雙溪鄉為中心，屬於白色無纖維的基隆山藥品種，經過人工栽培之後，品質提高不少，在市場上的價錢很高。選擇在教材園教孩子種植這種特殊的植物，最初的動機是有鑑於平

(210) 2 教育資料集刊第二十六輯

溪本地的產業在煤礦沒落之後，呈現中空狀態，我們希望藉山藥種植成功的推廣，讓孩子動手親近土地，發現野生植物基因庫和人類生活的另一種關係。在秋天，山藥是平溪飯館中的佳肴，孩子們上網以關鍵字檢索，竟查到三百多筆的山藥資料，其中絕大多數都是以山藥為主角的菜單，不禁讓人想像收成時的美味，高價對於孩子來說就不是那麼重要了。於是，從家長會捐贈土壤開始，中高年級的孩子輪流將土運進菜圃，接著由警衛伯伯講解培土的意義及農民自己研發出的穴植法，讓小朋友體會到由辛勤的汗水和土地的感情激發出的專業知識，然後高年級學生每人都嘗試種下一株自己的山藥。十個月後，山藥的葉子爬滿了棚架，雖然地底下不一定有好收成，但希望透過小朋友動手，期待成長中開始思考。願立足平溪，從追本溯源的理念培養其珍惜生命的理想。



平溪的綠色黃金—山藥

方韻如提供

(四)學校結合社區

平溪的校園裡，可以見到基隆河中的壺穴石、帶動平溪發展的煤礦及運煤車、與平溪人的生活息息相關的民俗植物或作物—筆筒樹、箭竹、過溝菜蕨、金針等，也可以在生態池和生態缸中找到平溪水域中的寶貝，在蝴蝶網室中看到食草葉上的毛毛蟲或蝶蛹，還有其他無數自由進出的昆蟲與鳥類。這一切，都逐步使平溪的校園成為親近地方特色的教室，讓孩子可以自然而然地接觸，使得學校教育成為本土環境教育及社區意識的萌芽點，進而了解生命的真諦。

伍、結論與建議

- 一、落實生命教育應從家庭、學校、社會三方面同時努力，效果才會彰顯。今後應從幼稚園、國小就開始重視學生的情緒發展。父母教育子女，從小以疏導的方法，讓孩子對生命有正向的看法。
- 二、學校教育應多給學生肯定，少以智育成績、課業才華作為比較，力求五育平均發展，讓學生了解自己的能力所在。
- 三、落實生命教育實施方法很多，學校應成立輔導小組，包括校長、教職員及熱心家長，共擬願景，藉由不定期的宣導活動傳達由衷關懷、熱愛生命的理念。
- 四、生命教育的意義在於體會、瞭解自己的生命和別人同等的重要。學校可透過課程，教材教法感動學生，豐富生命。
- 五、生命教育的目標、內容在各層級都不同。從具體到抽象，以達「深化人生觀、內化價值觀、整合知情意行」、「尊重多元智慧」，並以開發個人獨特的「所是」為要。
- 六、在自然科教學中，重視長期的觀察、紀錄，藉由體驗、感受而內心感動，才能體會生命的意義與喜悅。
- 七、環境教育議題教學應以學生為中心的主題，透過小組討論，澄清價值並能培養孩子發展自己的潛能，欣賞別人的優點，發現生命的意義而更珍惜生命。
- 八、在環境議題的教學中，應以時事、生活為題材，從收集資料、整理、思考、批判、提出自己的看法，最後解決問題。
- 九、生命教育的教學可透過情境學習理論，使學習者情意與態度的改變，

最後願意接受別人，尊重自己，重視生命，綻放生命的光芒，照耀大地。

十、教師的教學法應多加變化，讓不同學生得以有不同舞台呈現自己能力，每一個人都有一片藍天，相信更會熱愛自己的生命。

十一、學校行政應支援教學，讓學生走出教室，到戶外看看真實、活潑的生命，有了關懷才会有行動，有了行動才能培養解決問題的能力，才會體會、珍惜生命。

十二、從實務教學中發現，各層級的目標不同，內涵不同，但在教學策略則以體驗、情意及思考為學生最喜愛，可以從經驗分享中，體會生命的意義。

陸、參考資料：

一、中文部份

- 王佩蓮、劉美玲(民 89)。大地維他命—落葉變堆肥之探討。市立師院科學教育研究所研究與發展季刊，頁 69-89。
- 王佩蓮譯(印製中)。汽水保特瓶生物反應瓶，(*SODA BOTTLE BIOREACTORS*)，市立師院環教季刊，43 期。
- 朱湘吉(民 82)：新觀念、新挑戰—建構主義的教學系統。教育科技與媒體，第二期，頁 15-20。
- 林思伶(民 87 年 12 月)。有效推動校園生命教育。教育廳主辦、高英工商承辦「台灣省高級職校南二區」生命教育研習。
- 孫效智(民 88)，生死尊嚴與生命智慧。文收：李遠哲等，生命教育(頁 181-197)。台北：聯經。
- 孫效智(民 89 年 3 月)，生命教育的內涵與哲學基礎，輔仁大學生命教育學術研討會論文[線上查詢]。
http://210.60.194.100/life2000/net_university/paper/net_uni_paper_A1.htm
- 陳芳玲(民 87)。生命教育課程之探究。台灣省中等學校輔導資訊，第 55 期，頁 9-34
- 陳英豪(民 89)。《生命教育—今天不做明天會後悔的工作》
- 陳英豪(民 89)。安頓人心的工作。生命教育網站與新講臺雜誌[線上查詢]。http://210.60.194.100/life2000/00_881104.htm。
- 陳英豪，吳鐵雄，簡貞貞(編著)(民 83)。創造思考與情意教學。高雄：復文圖書出版社。
- 陳德光。大學階段生命教育的內涵，生命教育的理論與實務，p51
- 曾志朗(民 87.1.3)，生命教育—教改不能遺漏的一環，聯合報第四版。
- 張淑美(民 88a)，生命教育與生死教育實施概況與省思—以台灣省與高雄市中等學校教師實施生命教育或生死教育現況之調查研究為例。南華管理學院生死學研究所教育部中等教育司主辦：生命教育課程規劃研討會。

張淑美(民 88b), 中小學生死教育課程之規劃與實施。高雄師大主辦：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會。

黃德祥(民 87), 生命教育的本質與實施。台灣省中等學校輔導資訊, 第 55 期, 頁 6-10。

黃俊正(民 87)。生命教育的體驗與建言。台灣省中等學校輔導通訊, 第 55 期, 頁 24-28。

錢永鎮(民 87 年 12 月)。如何推廣生命教育。教育廳主辦、高英工商承辦「台灣省高級職校南二區」生命教育研習。

錢永鎮, 中等學校生命教育課程內涵初探[線上查詢], http://210.60.194.100/life2000/net_university/paper/net_uni_paper_E1.htm。

鍾聖校(民 88a)。一位重視情意教育老師的教學想法—兼述理論與實際互動的問題。國民教育, 39[3], 頁 12-22

二、英文部份

Bloom, B.S.(1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook 1: Cognitive domain*. NY: Longman.

Duffy, T.M., & Jonassen, D.H.(1991). Constructivism: New implications for instructional technology. *Edyctuional Technology*, 31(5), 7-12

Saloman, G.(1999). Learning: New conceptions, new opportunities. *Educational Technology*, 31(5), 41-44

三、網站

1. <http://www.lec.org/Publications/index.html>
2. http://210.60.194.100/life2000/00_881104.htm
3. http://210.60.194.100/life2000/net_university/paper/net_uni_paper_A1.htm
4. http://210.60.194.100/life2000/net_university/paper/net_uni_paper_E1.htm
5. <http://life.slhs.tp.edu.tw>
6. <http://life.ascc.net>
7. <http://www.taconet.com.tw>

從殯葬角度看生命管理

黃有志

【作者簡介】

黃有志，苗栗縣南莊人。現任國立高雄師範大學共同學科專任教授兼學生輔導中心主任。

壹、前言

生命可不可以管理？管理的目的何在？生命如何管理？事實上，吾人活著，每一分每一秒都在「創造」我們自己的「生命」，而不是等待著看「生命」會發生「什麼」。因此我們需要「生命管理」來引導我們自己掌握自己無常的生命。不過，首先要問的是—生命可不可以管理？基本上生命是無限創造延伸，所以生命是無法管理的，這是宇宙生命自然的現象。不過，本文主張在某個意義上來說，生命是可以作適當的管理的，因為生命既然是無限創造延伸，那麼當我們有意識地在「現在」這個時刻接受生命管理的觀念，那麼「生命管理」就被我們所創造出來，並在我們預期的範圍之內，「生命管理」就得以實現(黃有志，民 88a)。

進一步來說，生命管理是本著「人必一死」的社會事實或哲學家海德格所說：「人是向死亡的存在」的意義來立論的（黃有志，民 88b）。因為生命本質包含死亡，而死亡是隨時都有可能降臨的，人總是活在不確定的風險環境之中，因此生命是需要管理的。

其次，生命管理的目的何在？本文主張，生命管理最重要的是無懼死亡無所不在的威脅，試著超越對死亡自然的恐懼，一方面規避生命可能遭遇的風險，做好妥適避險的規劃；一方面體認生命的無常，先做好隨時可能辭世的準備，以無懼無憂的態度隨時接受死亡的來臨，同時以樂觀積極的態度體認生命的無常，而能好好珍惜把握人生的每一分、每一秒時間，從事有益人群社會的工作，藉此充實並豐盈自己難得的寶貴生命（黃有志，民 88a）。

第三，也是最關鍵的問題—生命如何管理？針對這個問題，正是本文撰述

的目的，本文嘗試從一般人較少關注或刻意疏忽的殯葬角度來探討生命管理的方法，此處殯葬係採廣義的意義，亦即一般所謂往生之身後事而言；本文將從計畫死亡的殯葬三層面分析生命管理的方法為何。第一是從葬儀自主談生命管理，第二從生前遺囑談生命管理，第三則從往生契約談生命管理。由於這是一個新的嘗試，冀望能提供國人一個全新的視野，觀照並省視吾人生命底層的本質與特色，為締建一個美滿幸福的人生而努力。

貳、生命管理的核心理念

一、生命管理的目的

本文主張生命管理的目的，就消極面而言，是使我們不畏懼死亡，勇於坦然地面對死亡；積極方面，則企圖掌握自己生命價值，使生命得以喜悅、得以豐盈，締建一個圓滿的人生。

生與死原本就是一體的兩面，否定了死，也就否定了生；人若愈是怕死，就愈無法開展豐盛的人生。唯有接受死亡，才能找到生命的真諦（傅偉勳，民 83a）。因為生命中無法擺脫死亡。從另一個角度來看，雖然死亡讓生命總有一天走到盡頭，使生命有一定的時限；也因為生命變得有限，才使我們懂得必須好好珍惜（黃德祥，民 87）。最重要的是，死亡教會我們，只有先體認死亡的意義，才能真正把握住生命的意義；也唯有坦然死亡，才能使我們勇於承擔生命的責任（傅偉勳，民 83b）。死亡為何使我們懼怕？學者分析大抵有以下四點（趙可式，民 87）：

1. 對死亡無知的恐懼：傳統文化一向迴避死亡，視死亡為不祥，避之唯恐不及，於是流傳許多是是非非的禁忌，使死亡籠罩在神秘煙霧之中，人們由於難以認清死亡真相，自然會心存恐懼。
2. 對失落分離的恐懼：從文化人類學的觀點來縮，個體的死亡，也是社群的失落。死亡時個體將從其所屬的群體脫離，社群則進行統整。由於死亡使個體喪失在社群的身份、角色與地位等等，在人間所擁有的一切都必須捨下，如果社群有意無意或刻意地掩飾處理失落與分離的過程，死亡自然使其成員恐懼。
3. 對死亡過程的恐懼：傳統社會家庭成員往生，往往是在自宅發生，家中其他成員可以就近瞭解觀察往生的過程，並將之視為一個生命自然發生的現

象來理解。不過，近年來往生者比較常在醫院往生，家中成員較少接觸往生的自然過程，對死亡容易以想像的方式理解，一般人們所想像死亡的過程以痛苦與恐怖居多，因此對死亡自然害怕。

- 4.對人生過程的悔恨：由於一般人不敢面對死亡，一旦死亡來臨之時，方發覺人生還有許多未竟的心願，來不及實現；有許多悔恨也來不及彌補，更多的時候是對摯愛的親人，想表達內心真摯的愛，也來不及了。更多的無奈不捨，與不甘悔恨，總在往生時出現，因此死亡總讓人懼怕。

二、生命管理的核心理念

生命管理的核心理念就是如何突破以上大部分國人對死亡的恐懼，為自己排一個安適如意的人生，與培養瀟灑自如的生命態度。生命遠比我們所想像的短暫，當看清死亡的真面目時，我們就有能力成為自己生命的主人，掌握自己的命運。原則上生命管理的原則與方法就是：

- 1.破除對死於亡的無知，與死亡好好相處：死亡既然是與生命如影相隨，因此積極正確地認識死亡，接受死亡，並試著與死亡為友，就成為人生十分嚴肅而且重要的課題（Rando，1984；傅偉勳，民 82）。同時具有堅定的宗教信仰，或對生命抱持健全堅定的信念，就可以克服對死亡的恐懼（趙可式，民 87）。
- 2.學習接受分離與失落，坦然面對人生悲劇：事實上，人生過程中都要面臨大大小小不少的失落，而人際之間的交往也不時上演悲歡離合的戲碼（黃有志，2000h）。中國人常說：「人生沒有不散的宴席」，更是道盡人生生離死別的實態。又說：「人生不如意事十之八九」既然如此坦然面對人生悲劇，常思一二如意事，不想七八不如意事，學習「捨得放下」，如此不是事事皆能稱心如意，因此樂觀進取、不急功近利的人生觀，就能超越對死亡的恐懼。
- 3.認識人的脆弱與有限，把握每天美好時光：既然知道死亡隨時可能來到，死亡教育就不止是課堂上知識的傳授，而是應在平常每一天的生活中，透過生活教育來實踐。其中最重要的就是體認死亡就在身邊窺視著，人生極為短暫，因此珍惜有限的現在，以感謝的心迎接每一天的到來，對每天所接觸的每一個人表達善意。更要對自己摯愛的人，隨時表達內在真誠的情愛。盡量不要讓悔恨與遺憾留到次日，今天就要為自己的過錯，誠心悔改尋求寬宥。讓每一天都是美好的一天，就是生命管理的精華所在（Corr, Nabe

& Corr 1994；鍾昌宏，民 88）。

4. 勇於承擔人生的責任，做好萬全周延的準備：生命管理有一個重要的課題，就是追尋生命的意義，或關切生命的終極關懷為何？這是一個人活著的根本責任。簡單來說，就是甚麼是自己一生中最在乎價值，什麼是自己生命中最重要。我們必須對此有所交代（孫效智，民 88）。其次，親人是自己最珍愛的，我們對他（她）們也有一份難以逃避的責任。由於死亡隨時會召喚我們，因此我們應認清自己人生的責任，凡事豫則立，做好萬全周延的準備，如此就不怕死神上門了。

總之，生命管理的核心理念，就是為死亡做好準備。就不必懼怕死亡的威脅。而突破對死亡的恐懼，就是在日常生活中勇於面對死亡，與死亡好好的相處。以下將從個體生命管理的觀點，特別從計畫死亡中的殯葬角度，如何超越死亡的陰影，掌握生命的美好與豐盈。

參、葬儀自主與生命管理

一、葬儀自主的意義

人生哲學最核心的議題是所謂的終極關懷（ultimate concern），亦即關生命意義的安頓、人生理想的建立等問題（傅偉勳，民 83a；孫效智，民 88）。哲學家海德格指出：「人是一種向死的存在」。生只是偶然，死卻是必然。生命的意義是什麼？人生的目標又在哪裡？這些是關係著每個人如何安身立命的重要人生課題，也是生命管理最重要的內容。人之所以自殺，他們最深的痛便在於意義的失落（Wright，1985；孫效智，民 88）。人的內心底層一直渴望探求人生意義與建構人生理想，並以之作為人生努力的標竿。換言之，生命意義問題與實踐問題是互為表裡的，彼此環環相扣，緊密相連。任何人的行為實踐最終都反映他的終極信念，缺乏明確深刻的終極信念，很難建立明確深刻的價值觀。而價值觀與人生觀，是與生命意義與生命目標息息相關的。基本上，人有怎樣的人生觀與有怎樣的生活態度之間，是有著非常密切的關係的（傅偉勳，民 83a）。人要成為成熟自主的人就必須學習慎思明辨的判斷能力，以及為自己的判斷負責的態度。

從殯葬的角度來看，一個人在其往生時擁有自主抉擇權，自覺地要求安排

自己的葬儀式很重要的，一方面表達自己是自己生命的主人應為自己的往生方式負責，一方面更有一個積極的意義，即跳脫當前不敢面對死亡、排拒死亡的不良殯葬禮俗的束縛，為自己充實而有意義的人生，畫下一個圓滿的句點。眾所周知，台灣地區近半世紀以來，社會經濟文化的各方面都有長足的進步，唯有殯葬禮俗仍然十分的落後，這都是刻意迴避死亡，避諱面對死亡的不健全心態所致，而使「台灣社會的喪葬習俗最混亂，沒有禮儀規則，喪家普遍受葬儀社擺佈。有些人甚至標新立異，在喪車上跳脫衣舞，在葬禮中播放錄影帶，不倫不類」（趙可式，民 87）。

學者指出，現代人若真正認識生死，就應理性的面對當前不倫不類的殯葬禮俗，傳統禮俗，不應只是「服從」（obedience）而已，還應有所批判地建構（construction）（黃有志，民 80；孫效智，民 89）。事實上，所有傳統禮俗不是憑空而來，都是前人生活經驗的智慧結晶。禮俗與生活是一體的兩面，禮俗應能忠實反映現實的生活，其目的是促使社群成員順利調適現實的環境、圓融人際關係，與傳承優質的文化傳統。因此，從另一方面來看，禮俗本身是創造性與成長性的，但是其本體在於人，而非禮俗。不過由於人與制度都有惰性，使傳統禮俗有相當強的滲透特質，個體通常是在毫無批判之下接受，不過社會若只要求個體服從，而不重視對傳統禮俗的創新與成長的需求，就很容易扼殺個體的主體性，也容易助長人們對威權主義及傳統的盲從（黃有志，民 80）。

簡言之，從生命管理來看，對於傳統殯葬禮俗，個體應先省視禮俗是否符合現代社會的需求，其次從人性化的觀點建構出符合時代的新殯葬禮俗，如此才有所謂服從這些新殯葬禮俗的要求，建構與服從兩者對傳統殯葬禮俗不可偏廢。亦即面對傳統殯葬禮俗，應嚴肅思考下列課題：

1. 哪些傳統殯葬的禮俗應該予以繼承？
2. 哪些傳統殯葬禮俗該受到批判性的解構？
3. 又有哪些殯葬禮俗根本不符合這個時代的需要而應該予以揚棄，並重構新的殯葬禮俗？（黃有志，民 80）

二、葬儀無法自主的原因

一般說來，從殯葬禮俗中可看出一個文化對死亡的態度。傳統中國人對死亡抱持敬而遠之的態度，所以對往生後的處理受傳統禮俗的支配極大，可以說消極且因循，例如大部分清明時節到傳統墓園掃墓祭祖時，印象通常都不會很好，由於疏於規劃管理，墓園中不僅密疊層葬，而且凌亂不堪，顯得陰森恐怖，

加上墓園流氓（又稱墓蟲）的橫行霸道，強索保護費，使人對往生後最後安息之地—墓園存有負面的評價（蘇郁寬，民 90）。儘管政府多年來規劃建設「公墓公園化」的現代化墓園，但卻不普及，大部分的傳統墓園仍停留在四、五十年前的模樣，一點都沒有進步。這也說明政府對民眾「善終送死」的重大民生需求並不重視（黃有志、尉遲淦、鄧文龍，民 87；黃有志，民 89c；民 89e）。

四月初，台北市政府社會局長陳皎眉接獲不滿推動殯葬改革者的恐嚇信，信中揚言，要讓社會局的員工橫死街頭，市長馬英九對於業者公然以暴力脅迫公權力的膽大妄為做法表示震驚，上午要求市警察局成立專案小組調查，並公開宣示市府推動殯葬業務改革決心不受惡勢力影響，不會向暴力低頭（董智森，詹三源，民 90）。眾所周知，目前國內殯葬業的確有許多令人詬病之處，如何提昇國內的殯葬服務品質，發展以往生者個人化與自主化的葬儀，就成為邁入 21 世紀每個人重要的生活課題，因為每個人有一天必定會接受這一方面的服務，如何要求時下的殯葬業者脫胎換骨，提供優質化的殯葬服務，的確是值得國人一起來深思的（鄧文龍，民 89）。

目前國內殯葬業者與消費者（喪家）之間存在以下的緊張關係，從消費者角度分析，首先，一旦親人死亡，喪家往往陷入陷入精神的慌亂中，難以進行冷靜的判斷，這是因為親人往生帶來精神的極大衝擊，同時照顧病人也帶來身心的疲累。由於非得儘快實施殯葬事宜，因此無法以冷靜的態度和殯葬業交涉。連估價都來不及的情況下，就實施殯葬儀式的情形也有。如此一來，就成為喪家成日後後悔「當時全任憑業者擺佈」的根源。其次，親人死亡因無充分的時間準備後事，所以無法考慮得面面俱到。因此，即使要想讓往生者風風光光地「走得有自己的風格」，也可能因一時想不出具體的方法，只好按一般習俗，以「理所當然」的傳統模式舉辦。在此情形下，要舉辦出「突顯往生者之獨特風格」的儀式其實是不容易的。再者因為殯葬服務無法如一般商品般可以相互比較，所以喪家的「自主選擇權」受到限制。無論業者如何說明，消費者也難以對其服務有充分的選擇權。如此喪家不是在「內心樂意接受」的情況下委託殯葬業者，而是在「沒辦法選擇下」所做的委託，自然對殯葬業的服務有無奈也有不滿。進一步來說，因為目前殯葬業所能提供的服務內容不十分明確，因此費用方面也難以完全被消費者理解和接受。通常喪家是在往生準備與往生資訊不足的情況下，委託殯葬業者服勤，對於費用難免不能完全理解和接受，往往在業者請款時，就會發生糾紛與不愉快的情事（小谷綠，2000）。

從殯葬業者的立場來看，目前喪家辦理喪事，往往是親人死亡發生的當

下才開始張羅的。這樣一方面喪家難以在急促間獲得殯葬相關資訊，一方面則必須高度依賴殯葬業者。換句話說，由於喪家事前對殯葬事宜並無準備或具備相關知識，因此親人一旦往生就只好完全仰仗業者。甚至對於何事為業者所該做的，何事為家屬所該做的，幾乎完全不懂。如此一來，對業者而言，就容易產生「喪家的要求過多」之類的「服務需索過多」的困擾。另一方面即使喪家未對服務提出明確要求，但業者為了避免客戶的不滿，因此主動地提供各項殯葬服務，致使服務太過周到（服務過度）的情形也時有所聞。深入來說，目前喪家對殯葬儀式與殯葬服務，大都處於一種被動的立場，並非葬儀中的主事者，反而業者成為主導者；這是因為長久以來喪家本身無法產生自己在主事葬儀中的自覺亦是使然，也使的今天社會的殯葬儀式本身蒙上「無可奈何的社會性儀式」的色彩，難以突破及進步的主要原因（小谷綠，2000）。

三、葬儀自主與生命管理

為突破前述兩者的糾葛，國內殯葬業者可以參考日本業者的作法，例如日本 Liss 葬儀社，現在正嘗試依據往生者本人與家屬的情況做為服務的主體，深入理解客戶對葬儀的想法與看法，然後為客戶量身定做一套個別化的葬儀，以凸顯不同客戶的葬儀風格，並藉此來歸納成一個以客戶需求為中心的模式化作業。再例如日本的一柳葬具總店的做法是，以「葬儀其實是一種宗教儀式」為中心理念，而推出搭配宗教的各種葬具與服務，採用多媒體系統，與客戶洽談階段就將所有商品的照片進行展示，並將價格透明化，因此頗受民眾好評（小谷綠，2000）。

總之，未來國內殯葬業的發展，其葬儀的業務執行重點，亦將如日本由傳統的「葬具」轉向「服務」為主，服務則以尊重客戶的自主選擇權為核心，發展所謂個性化的葬儀。換句話說，未來國內殯葬業者唯有全方位的將客戶對葬儀的「想法」、「樣式」、「用品」、「服務」等，轉化並開發服務商品以滿足客戶的需求，否則在嚴酷的市場競爭中，必將難以生存（山折哲雄、安田睦彥，2000）。

再從我國從傳統的殯葬禮俗來看，從「土葬」到接受「納骨塔」走了十幾年，傳統的五子哭墓、花車儀樂仍然存在。不過，西方國家則不只土葬式微，骨灰後的處理更已走向「多元化」的發展，火化之後的選擇不只納骨塔，從納骨磚、納骨牆到樹葬，不一而足。去年底才前往澳洲、紐西蘭考察墓政的內政部民政司官員表示，西方國家的殯葬處理，愈來愈重視環保、衛生、美化綠

化，同時兼顧懷念追思的感情，其觀念相當值得參考。

以紐澳國家為例，西方的「火化」觀念更進一步，沒有所謂的「撿骨」形式，直接將火化的遺骸磨成粉，裝進體積更小的骨灰罐。由於磨成粉狀的骨灰已無衛生安全的問題，法令沒有強制規定如何處理，殯葬業者提供的服務因此相當多元化。其中有所謂的「納骨磚」即將骨灰罐直接鑲在花圃、庭園裡的造型景觀中，與環境結合為一，也許是雕像的石座、也許是車道與綠地間特意設計的隔間帶，外面則示以制式的銅牌紀念碑，若不近看，難以發現原來有人落葬於此。也有「納骨牆」的方式，亦即利用庭園的設計，將骨灰罐鑲在牆磚裡，牆面上再訂上紀念銅牌，佔的面積小，美化的庭園造型，也增添墓園環境的美化，親友仍然可以前往追思悼念，淡化的墓園色彩、美化的庭園環境，則使墓園環境顯得怡然自在。另外還有所謂的「樹葬、花葬」，則是將磨成粉狀的骨灰灑在選定的樹下、或花圃內，再標示以紀念碑，真正的做到「塵歸塵、土歸土」，人死之後回歸大地。在紐、澳地區的墓園裡樹葬區，不乏一個家族的骨灰共同滋養一顆樹，甚至一個家族共同滋養一個花圃的墓區。生死之事，與大自然結合，也使得「人」的存在意義有了另一種超然的境界。官員指出，目前澳洲、紐西蘭的殯葬業務最先進的，就是所謂的樹葬；不管公營、民營的墓園，都能提供相關服務（楊清雄、梁欣怡、鄭智仁、鍾蓮芳，民 90）。

本文想強調在生命管理的主旨，首要主張的就是往生安排的自主選擇權，以反省批判的態度面對傳統殯葬禮俗落伍不合時代的部分，企圖從殯葬業者手中取回自己的主導權，以節葬與潔葬的方式莊嚴地安排自己的往生葬儀。

肆、預立遺囑與生命管理

一、預立遺囑的意義

宗教家認為「接近死亡」能夠啟發內在的自覺，建構深刻而整體的人生觀，接近死亡是許多大宗教都重視的修行法門，這個法門無疑是了悟生死智慧、超越生死的源頭。所以宗教家主張，接近死亡應成為每一個人日常的功課，人不必、也不該等到真正死亡的時候才慌張無措地面對它。接近死亡之所以是了生悟死的重要法門，是因為生死是一體的（索甲仁波切，民 87）。人本質上即是一不斷朝向「死」的「生」。撇開死亡，人無法透視生命的意義；不認真生活，人也無從參透死亡的奧秘。因此，生死意義是互相發明的。瞭解生才能瞭解死，

瞭解死才能透視生。人怎麼生活，就怎麼死去；要怎麼死去，就必須先怎麼生活。希望「死而無憾」，就必須努力「生而無悔」；若活的時候刻意迴避死亡，不認真思考死亡的問題，一旦面對死亡，很可能就會死的倉皇失措、憂患恐懼（Wright, 1985）亦即，人對死亡的看法會影響人對生命的態度。人生好比某種旅程，死亡則是終點。有關生命終點的一切知識或信念都會影響人的人生觀與生活態度，勇於面對死亡，深刻體認到生死無常，不但不會墮入絕望或痛苦的深淵，反而會更加認真的生活，珍惜自己寶貴難得的生命。對生命終點一無所知，就彷彿旅人不知自己的目的地，無法決定人生旅程的方向，過著渾渾噩噩的生活（孫效智，民 88）。

進一步來說，對生命終點一無所知，容易使人陷於盲目的忙碌中，忽略生命中真正重要的事物。反而追求生不帶來死不帶去的事物，如名與利，因此很容易會遺忘了愛，尤其是對自己摯愛非常的親人之愛（Fulton&Metress,1995）。因此生命管理，從殯葬角度來看，為對自己親人負起應有的責任，表達自己深厚真摯的愛，同時充分掌握自己的人生，就應突破對死亡的恐懼，以預立遺囑的方式，坦然而無懼的隨時等待死神的召喚。

可嘆的是中國人傳統一向避諱談及死亡，因此當一般家庭面對親人臨終之時，時常出現一團慌亂、六神無主以及極度悲傷，哭天搶地不能自己的哀戚情景，這樣的情景越發使人對死亡充滿恐懼與害怕，而無法正面健康的面對死亡。眾所周知，人必一死，想像如果有一天輪到自己辭世的時刻，是否願意看到親人為了自己的往生後事，弄得一片慌亂、內心極度悲傷，甚至失去了生活的常軌。相信若死後有知，自己一定不忍心讓親人因自己的辭世，而承受許多不捨和痛苦。因此如何使自己摯愛的親人不會因為自己的離去而太過難過、多所牽掛？身後事也有個清楚的交代和安排，不會使親人因辦理自己的後事，惶惶然不知所措而一團慌亂？說起來辦法很簡單也不麻煩，就是所謂的「預立遺囑」，協助當事人避免因繼承而產生之種種紛爭、妥善處理遺產稅、有效管理遺產及其執行，讓自己身後之問題由自己解決，進而無後顧之憂，使生命活得更尊嚴。預立遺囑要能推行的關鍵在於國人傳統對死亡觀念的打破而已。一般人在生前大都會預先處理身後財產繼承，但是比較少想過如何協助親人處理自己辭世時的情感及後事的安排等等，認為這是給自己觸霉頭。這都與國人無法健康面對死亡的態度有關，因此唯有與親人勇於預先面對死亡，打破死亡的神秘面紗與禁忌，才能去除對死亡長久以來的恐怖與不安。如果無法心平氣和，以坦然的態度接受死亡，則目前各級學校推動的生命教育，就談不上周延與完備。

因為預立遺囑才是對自己人生負責任的態度，也才能為自己劃下人生最後完美的句點。

事實上，自 921 浩劫之後，社會上一些有心人士，開始積極推動國人預立遺囑的活動。尤其這次大地震，有不少小孩失去父母，變成孤兒，面對雙親過世，遺留下來的財產、慰問金、救助金，甚至貸款、債務，這些孤兒應該如何處理財務。專家人認為，如果這些孤兒的父母有預立遺囑的準備，或是為未成年子女指定受託人，如此子女的權益才不致於受損。不久前大園空難發生後，未滿十八歲的小萱繼承父親、繼母和弟弟龐大的遺產，卻受到親生母親覬覦，硬要爭取監護權，使整個事情變得複雜。類似情況，也同樣發生在 921 大地震之後，因為全家通通罹難，只剩稚齡弱子的案例很多，平常互不往來的親戚，可能通通冒出來，爭取當監護人，保管慰撫、救助金和財產，又無心照顧幼子。這都是父母未在生前預立遺囑所造成的結果。法界人士建議，在目前單親家庭越來越多情況下，許多法定監護人不見得適任，因為他們可能是已離婚、分居或不信任的親人，父母不妨利用預立遺囑中「信託法」的規定，指定信託人管理遺產，對遺產繼承人做最好的安排，否則，只好依照民法上對遺產繼承的順位分配，損及自己子女的權益（林淑玲，陳嘉宏，民 88）。

二、預立遺囑與生命管理

因為預立遺囑有許多意想不到的好處，不僅可重整個人財產之總結，在財產規劃裡，遺囑扮演了重要的角色。當財產的所有權人身故，如果沒有留下合法的遺囑，則繼承人對於遺產的分配若無法協議繼承，就只有依賴民法規定的應繼分。這就是為什麼遺產紛爭總會不斷上演的原因。還可了解家人與朋友的重要性，珍惜現在擁有的一切，更可以確定未來人生目標。筆者從網路上蒐集資料得知，一般完整的遺囑內容應具備以下五個主要部分（穩誠國際法律事務所，民 90）；第一部分為財產分配：（一）將所有的財產依性質分類，例如：不動產，如土地或房屋，動產部分則有銀行存款、股票、基金、債券、車子及古董及字畫等，做一贈與或繼承的聲明與安排。（二）列出財產所要分配的人的名單，例如祖父母、外祖父母、父母、配偶、子女、孫、外孫、摯愛的朋友、恩人，及慈善機構等。（三）將名單中的人填在所要繼承或遺贈的財產後面，並註明此部分財產由該人單獨繼承或受遺贈。（四）一般無需標明繼承或受遺贈之財產數額，只標明哪一項財產由誰繼承或受遺贈即可，有便於日後作適當之調整時而無需更改遺囑之麻煩。

第二部分為指定遺囑執行人：此一部分法界人士認為極為重要，因為如果沒有一位可靠的遺囑執行人，即使遺囑寫得再周詳再完善，也是徒勞無功。因此，撥一筆財產作為遺囑執行人的酬勞是必要的。要注意的是，遺囑執行人決不可由繼承人或受遺贈人擔任，必須由第三者始能中立地執行遺囑內容。

第三部分為往生儀式的安排：在內容上可以包括，(一) 確定往生儀式之費用上限，並由遺囑執行人或由其指定人負責執行，費用則由既有財產中支付。(二) 規劃往生儀式大致之過程、規模、及所要的感覺。(三) 預先可以寫好一封離別感謝的信函，可以在遺囑中拜託某人在往生送別儀式中公開發讀。(四) 可以在遺囑中要求執行遺囑者，準備乙份精緻的小禮物，送給當日參加送別儀式之來賓，以示感謝。

第四部分也是遺囑中十分重要的一部份，就是對親朋摯友表達自己內心最深的情意，可以用信函的方式一一表達，這是對親朋摯友最體貼周到的情感表露，將想對親朋摯友說的話寫在信裏，並由執行人交付。信中除表達謝意外，若有什麼遺願，都可寫在信中。最後一個部分則是寫下自己未來的計劃：(一) 規劃未來數年內的人生目標，在這數年內要完成的計劃，均一一寫下。(二) 此部分最為重要，因為遺囑不應只是單純的處理身後事，遺囑更可以隨時警惕自己，檢視現在是否已給了家人最好的保障，若答案為否定，就須努力去完成目標。

由上可知，遺囑不但完整的安排自己的身後事，避免很多不必要的紛爭，更甚者，可反省現時之財產狀況是否能給家人一份安定的保障，提醒自己朝遺囑內之目標邁進，不斷進步。如果希望此生過得充實、圓滿，不後悔曾浪費自己的生命，更不為做過的事情感到後悔，在活著的時候，就應該對周遭的人付出更多的愛心。死亡的積極意義是：「把握當下，好好珍惜並善用生命中的分分秒秒。」人生無常，一天有八萬六千四百秒，每個人每天都要過八萬多個秒關，只要有一個秒關過不了，人生就結束了，因此我們必須珍惜而且善用生命中的分分秒秒。如果每個人都為自己的死亡做好心理準備，那麼人與人之間將因珍惜而產生良好的互動，整個社會、國家、進而全世界都將成為人間樂土(見融法師，民 85)。所以說，若要擁有圓滿的人生，預立遺囑誠不可少，這是生命管理的第二個實踐的方法。

伍、往生契約與生命管理

一、往生契約的意義

生死是一體的兩面，人如果不能生而無悔，就不可能死而無憾；同樣的，人若不能真正勇敢坦然面對與接受死亡，也很難掌握住生命的意義。如同前述，宗教鼓勵人們接近死亡，所謂接近死亡指的是一種主動或有所自覺的面對死亡。接近死亡最好能在日常生活中去體會。更具體的說，就是在日常生活中便多花心思面對生命的無常，反省死亡的必然，從而思考生命中真正值得追求的目標與理想。如果一個社會因恐懼死亡而遠離死亡，或刻意遺忘死亡，甚至否定死亡，則人們對死亡的過程與處理避之唯恐不及，死亡過程也變得孤獨非人性化與機械化。值得注意的是，刻意迴避死亡的社會，其成員大部分只顧著自己生活，忌諱死亡，也就會躲避一切與死亡相關的人事物。然而，人人皆有死，這也就意味著，當人被死亡的陰影籠罩時，他也同時必須面臨被社會遺棄的命運（Whirthlin Group, 1995; 陳芳玲，民 87；孫效智，民 89）。

從殯葬角度來看生命管理的目的，就在於勇於接納死亡，以計畫死亡的觀念，妥善安排自己的身後事，尤其能確切地使自己親人不因自己的往生，而帶來情緒上困擾與經濟上的問題，事實上，要目前有一個方法就是簽訂所謂的「往生契約」（又稱為「殯葬生前契約」）。甚麼是往生契約？1994年9月1日東京舉行了「Liss'94 殯葬展」。Liss 創立於 1993 年，首先提倡了「殯葬生前契約」服務體系而受到媒體的注目。其實此一「殯葬展」的舉行可說是具有試探市場反應的另一層意義。該次展覽的主題為「自己的死亡儀式，由自己來安排往生事宜」。民眾參觀的盛況大大出乎主辦單位意料。不過當時在日本「往生契約」服務體系仍未成熟（山折哲雄、安田睦彥，2000）。

一般傳統上，若能在生前為自己先準備好死後的葬儀和歸葬之地，對高齡者而言，就等於得到了「安心」，並為自己的餘生帶來更大的生活勇氣。然而，往生者的問題並未就此結束。死亡之後仍然會遺留給家屬許多問題。例如死後為繼承的各種相關手續，以及財產的處理等，就要委託會計師或律師。此外，對往生者家屬陷入悲傷過渡，如何安撫其情緒也是一項問題。另外往生者往生後的祭祀也是一大問題。目前殯葬業者只要替喪家安排實施完葬儀，責任就算完成。但如採取「往生契約」的模式，則完全不同傳統，係亦全方位的服務簽約客戶，包括高齡者的生活、醫療、精神、法律、財產的處理等相關知識，都

將是往生契約的殯葬業者必備的服務條件。換言之，業者必須將自己的事業與前述各相關行業的實施策略聯盟產生緊密的合作關係，在這樣的環境中，往生契約扮演了關鍵性的角色（碑文谷創，1998）。

美國是往生契約的先進國。這是因為美國是個相當講究個人主義的社會，這和具人情社會傾向的國人習慣是不同的。一般國人的葬儀，在費用方面是靠「奠儀」來維持的，通常奠儀佔整個葬儀花費的一半左右。在美國由於沒有贈送奠儀的相互扶持的習慣，因此喪葬費用全由家屬支付。當事人為了不讓身後事宜成為家屬的經濟負擔，因此產生了費用自己先行準備的想法。而在喪葬儀式與後續種種服務，也由於無法獲得鄰里親友的幫忙與支援，故只能全權委託葬儀社辦理（Dwayne1998；碑文谷創，1998）。

不過，美國往生契約的發展，也經過一段業者與消費者抗爭的時期，這是因為早期美國的葬儀社所提供的喪葬相關商品服務都是由業者自行提供一成不變的一式化的東西，其所服務的詳細內容或金額都不是很清楚。消費者少了選擇的自主權，對服務商品的品質又無從要求，因此難免對業者產生不信任感，這也加速了殯葬消費者權益運動的開展，消費者權益運動的結果使得殯葬業者有義務，將棺木等葬具與殯葬服務之詳細內容和費用等資料透明化與公開化，同時因此也促成了明訂殯葬內容之「往生契約」風氣的興起。資料顯示，這是由於美國在 1960 年代發生民眾關心有關「死亡」的社會性議題之後，緊接著「殯葬」成為 1970 年代民眾們的關心焦點。而美國的殯葬消費者權益運動也在 1970 年代達到高潮。同樣的，隔鄰的日本，「死亡」是 1980 年代日本社會上流行性的議題，「殯葬」則成為 1990 年代民眾們的注目焦點，而殯葬消費的自主話與個人化運動，目前在日本也正方興未艾，如舉辦喪事在有如五星級飯店中舉行（碑文谷創，1998；山折哲雄、安田睦彥，2000）。

二、往生契約與生命管理

進一步說，所謂「葬儀生前契約」，從字面上解釋為「在活著時訂定好的葬儀契約」，這樣的其實是沒有實質意義的。真正的意義應是：「在簽約前，殯葬業者提出殯葬相關資訊與相關服務商品，由消費者自行選擇商品和服務，業者並對消費者所選購的商品與服務提出保證履行的一種契約保證。」從上述的定義可之，往生契約具有以下的特性（碑文谷創，1998；小谷綠，2000）：

- 1.業者具有事先提示「消費者者可以選擇之資訊」的責任：向來消費者因無相關殯葬相關資訊，因此並無實質的選擇權可言。今日社會價值觀趨向多

元化，這也影響了葬儀方面。使民眾有機會得到正確的殯葬方面的資訊，也有了較個性化的自主性選擇，有別於傳統葬儀非得如此不能稱之喪禮的選擇。

- 2.服務費用的透明化：「葬儀生前契約」之所以受到矚目，是因為業者所提供的服務商品其費用的透明化，同時葬儀以服務的等級區分出費用的多寡等，這些相關服務業者都盡量設法使消費者一目了然。
- 3.消費者自主選擇是必要條件：除了提供各式各樣的商品資訊讓消費者選擇外，另外選擇的主導權必須在於消費者手中，這個大原則是生前契約的核心理念。亦即，往生契約是以消費者量身定做的一種個別化服務。
- 4.中途解約是消費者的當然選擇權：由於葬儀發生的時間是指涉未來，並非完全確定，因此消費者擁有中途解約的絕對權利，加上外在的環境會變，人的處境當然也會變，因此一度決定簽約的事，仍有讓消費者「變更的自由」，而消費者的這項權利必須受到保障。
- 5.簽約者本人的主觀意願必須受到優先受的尊重：一般說來，往生葬儀雖是為往生者而舉辦，同時也具有為遺族而舉行的目的。因此往生契約最好盡可能使簽約者本人與家屬都滿意。不過如簽約者本人因病而不具行事能力，也應由家屬擔任契約的當事人。總之，生前契約的精神係以當事人主觀的意願應優先受到尊重。
- 6.費用的支付方式：生前契約既然採取以簽約方式辦理，就有必要制定收費標準。然而，卻有不少收費上的難題。因為葬儀何時會舉行沒有人能拿得準，而且物價變動程度不容易掌握。不過當往生契約中服務商品與服務的內涵決定之後，有必要在契約中進行費用的估算，並將之明確化。從日本經驗可之，最好所繳納的費用應該交付專業壽險機關來代為運用，才是萬全之道。
- 7.「契約履行保證」及適當之監督機關的必要性：既然是往生契約，其屬性就是對未來取向的一種契約。因此，當事人有權要求業者之「履約保證」。同時應有第三者公正客觀且具公信力之非營利組織監督業者「履約保證」顯然是必要的。因為生前契約簽約後到履行隔著一段時間，而且履約時簽約當事者(往生者本人)已經不在人世。如果業者不照約定履行合約內容，就會招徠其他簽約者的不安與疑慮。因此公正的監督機關絕對是有存在的必要性的。

進一步分析日本社會往生契約受到重視的要因，簡要歸納有以下幾點（日

本主婦和生活社，1996；碑文谷創，1998；日本新葬制研究會，2000）：

1. **高齡者的福祉息息相關**：隨著高齡化社會的到來，日本未(不)婚的單身者增加、配偶死去獨自生活的老人增加、只有老年人的家庭增加，這些都是未來高齡化社會的現象。即使有親人在，但因「小家庭化」「低生育率」的緣故，無法得到老後安養或將身後事委託家人的銀髮族日益增多。此外，親屬間的關係、居住地區的擴散遠隔也都使老人們更加不安。因此，把葬儀生前契約制度建構得完備，就是因應高齡化社會排解高齡者的對死後不安的社會性必要施策之一，成為高齡者社會福祉的重要一環。
2. **葬儀資訊的公開透明化**：日本最近幾年來，因一般民眾對殯葬的看法有了突破，不再視死亡為禁忌；因此葬儀方面的服務商品也一變而為消費者可依照自己意願來選擇的服務商品了。日本人與國人一樣，民眾對殯葬一事採取迴避的態度，在發生之前絕口不提、能避開就避開，然而一旦發生就顯得驚慌失措。但現在已有明顯的改變，日本人能夠事先主動瞭解並取得相關往生葬儀的資訊，並強烈表達依照自己意願選擇服務商品。
3. **特殊服務轉為生活服務**：在日本由於對於往生事物不再是一種禁忌，隨著民眾觀念的改變，與殯葬業研發多樣性、個性化的服務商品，並將資訊公開化，價格透明化，使得往生需要的服務與商品，由以往的「特殊」性服務與商品，逐漸成為生活「幸」的商品與服務。以因應消費者的新消費動向，同時也直接催生往生契約日趨成熟發展。
4. **「個性化」葬儀的興起**：目前在日本表現自我「往生者個性」的殯葬風潮正在高漲。把「死亡」視為「生的完成」的觀點正在普及。希望葬儀反映出自己生前個性和行事風範的人也增加了。在家屬方面，也希望能夠為往生者舉辦與其生前風格相符的「體面」葬儀，這樣的現象也都在增加中。不避諱死的到來，且為了讓自己僅存的日子活得更積極，有這樣想法的人的增多，自然加速在事前為自己張羅身後事的新風氣。
5. **開拓新客源方面的努力**：在新的殯葬消費思維興起後，業者也面臨了必須擺脫傳統「等待」客戶上門的營業方式。尤其面臨由消費者自主選擇業者的新時代，以及其他競爭者業者也積極進入此一市場等的衝擊。業者們除了強化現有的設備及營業利基外，更必須加強軟體方面的服務，其中積極開拓生前契約的客源就是顯例。

綜上可知，往生契約為多樣化時代以「個人」為主體的葬儀制度，這和傳

統一成不變，完全由業者一手主導且一成不變的葬儀模式，在本質上迥然不同。這是因為社會對死亡與殯葬的議題已經逐漸不再視為是禁忌。同時消費者易事與消費者保護運動的風起雲湧，所以未來的殯葬市場也必須嚴苛面對「無視於消費者意願就無法立足」新時代挑戰（日本主婦和生活社，1996）。往生契約使個人能妥善的安排自己的身後事，與前述的預立遺囑與殯葬自主，形成完整的生命管理機制。總總，生命是一段旅程，每一個人出生後，即徐徐朝著必然的死亡終點前進，死亡既然無法避免，就應以坦然正面的態度透過生命管理的方法，積極規劃屬於自己的往生事宜。

陸、 結 論

一、 生命教育與生命管理

眾所周知，萬物始於「生」終於「死」，「生」、「死」本來就是生命的一部份，也是每個生物必經的歷程，吾人既然能以喜悅期待的心情迎接生命的誕生，也應以坦然尊重的態度面對死亡的來臨？然而「生」、「死」畢竟是人生大事，也是每一個人人生必須學習的重要課題，如何看待、如何處理，將關係著我們的生命態度。近年來國內教育界，開始重視生命教育，教育部甚至將今年訂為「生命教育年」，希望在各級校園內能全面落實實施生命教育，教導學生學生能珍視愛惜自己生命（曾志朗，民 88）。這本來是一件立意美善的教育政策不過筆者卻不保持太高的期望。理由有二，一是教育部推動生命教育，為了擔心學生對死亡的恐懼，似乎有意無意的將死亡課題排除在外（劉明松，民 87，劉源明，民 87；孫效智，民 89）。「死亡」一直是各個社會的禁忌。而在中國的社會裡，由於自古有孔老夫子「未知生，焉知死」的名訓，大人對死更是避諱，小孩也就不准觸及這個話題。然而教育是為孩子的未來做更好的準備，生、老、病、死是人生的自然現象，如何讓孩子面對死亡，自然也是教育重要的一環（Knott，1979）。中國人一向避諱談及死亡，例如走在路上路若出殯的隊伍迎面而來，大多數的父母總教孩子扭頭閉眼或繞路，以為不接觸死亡相關的現象就能迴避死亡的事實。令人不解的是探討生命的起源，懂得珍惜生命，關懷與尊重之外，不也該認識死亡嗎？認識探討與死亡相關的主題，做好有關克服死亡的恐懼與往生的準備等等，應該是「生命教育」裡不可或缺的一部分。尤其在家庭中，最適合引導孩子參與家人處理喪事的過程，讓孩子了解死亡的

意義、家人對死亡的態度與悲傷心理的調適，以及相關殯葬事宜的處理。讓孩子從小養成珍惜緣分、愛惜生命的概念（黃有志，民 90）。同時培養孩子自小就能勇敢、坦然的面對死亡、不避諱談論死亡，並能為死亡做好準備，更能透過死亡了解自己為甚麼而活的真諦。由此看來，在我們周遭，時時刻刻都是施行「生命教育」的契機。因此生命教育的實施最好透過家庭教育，從日常生活做起（Wright，1985）。

可惜從小，「死亡教育」一如「性教育」般，一直是老師與父母避之不談的領域，總是要等到發生了才開始去認識（巫珍宜，民 80）。確實，生命過程中有些事件是很難處理，死亡即是其中一件，如何啟齒和家人與孩子談死亡？談些什麼？什麼時候談？答案是什麼？在在都考驗著為人父母者的智慧，同時也表現了父母本身對死亡的態度。生死教育將一如性教育，成為生活教育的一環，父母應保持開放的心靈與態度，避免預設立場，利用日常生活事件與孩子討論生命與死亡的話題，幫助小孩一起打開死亡禁忌之門（Velelz&Cohen, 1988）教導孩子尊重生命，以健康的心態面對死亡，認識生死的緣由與意義，減少對死亡的恐懼，協助孩子建立正確的生命價值觀，學習愛惜自己與別人的生命（鍾昌宏，民 88）。

二、生命管理的真諦

事實上，生命管理的意義，主要是因為死亡不獨立於任何生命之外，無時不直接影響我們的生活。因此生命管理就是希望大家能接受「死亡」，讓死亡不僅是生命中的必然，同時也成為人人隨時可以預習的課題。而且只要能勇於面對死亡，自然能活出真正的生命情調。達賴喇嘛曾說：「如果我們想要死得安詳，就要學習如何好好過生活；想要安詳地死去，就必須培養心靈的寧靜和生活的平和。」（孫效智，民 89）生與死是互相牽連，否定了死，也就否定了生；愈是怕死，就愈是恐懼人生。接受死亡，才能找到生命的真諦。有生，自然有死，這是每個人遲早都需要面對的，是正常的過程，逃避不了的，既然知道逃避不了，就要認真學習如何面對並坦然地接受它（黃有志，民 88b；民 90）。

進一步來看，若對死亡有更深入的了解，對於每分每秒、每一個所遇到的人或事，就更能將它視為如同一生最後所面對的事物一般，不但是最後一次，而且也是最新鮮的一次。若能用這種態度處事或待人，自然會流露出真誠的心；不會有先入為主的觀念，而且會當非常珍惜而全力以赴。因為是最新鮮的一次，所以不會受過去的影響；同時也是最後一次，所以也不會因循苟且（見融法師，

民 85)。從這樣的態度衍生，我們的生活態度：今天應該說道歉或感謝的話語，今天就說；應該要改進的，不要留到明天再做，而是今天就做。把任何人事或遭遇都當成第一次和最後一次，真誠認真的對待，就是本文一再強調生命管理的重要內涵。

總之，本文認為死亡是一個很現實的問題，每個人都知道自己有一天會死，但沒有人把它當真。因此死亡不是理論上談得很多就能夠克服的，為什麼我們都害怕『死』？難到因為不捨得分離嗎？怕存有遺憾嗎？那又為什麼有那麼多的遺憾後悔呢？如果把每一天當最後一天來過，是否就能免除悔恨呢？因此死亡並不可怕，而是實際上看自己如何面對、處理，生命的價值不在活的時間多少，而在於生存的是否有意義。死亡，沒那麼恐怖，只是換個方式、換個形式，存在不同的空間裡。因此本文乃以生命管理為出發，剖析若是整個社會有意遺忘死亡，不敢面對死亡，其後果是堪憂的。若能以計畫死亡做為生命管理的核心理念，以殯葬自主、預立遺囑與往生契約，為往生所做的具體作為突破對死亡的限制與恐懼，如此才真正能認清自己生命的方向，而有能力成為自己生命的主人，進而掌握自己的命運，圓滿無憾地邁向生命的終點，安詳地告別今生今世，留下永恆的懷念與祝福(鄭書芳，民 86；張淑美，民 89)。

參考資料

小谷 綠 (2000)。漸變的葬禮、消失的墳墓。岩波書局。

山折哲雄、安田睦彥 (2000)。墓葬的自由和自然葬。凱風社。

日本主婦和生活社編著 (1996) 自己的葬禮。主婦和生活社。

日本新葬制研究會編著 (2000)。自然葬。寶島新書社。

林淑玲、陳嘉宏 (89 年 10 月 9 日)。「專款照顧孤兒 政院決設信託基金」，中國時報，地方版。

巫珍宜 (民 80)。青少年死亡態度之研究，彰化師大輔導研究所碩士論文。

見融法師 (民 85)。「臨終關懷——談死亡教育」，安慧學苑文教基金會製作「菩提樹下」節目，香光尼僧團採訪。

<http://humanity.nia.edu.tw/~huimin/concern/edg1.htm>

索甲仁波切 (Sogyal Rinpoche) (民 85)。西藏生死書，台北：張老師文化公司。

- 吳瓊洳(民 88)。生命教育課程的設計,台灣教育月刊,第 580 期,頁 12-18。
- 孫效智(民 88)。生死尊嚴與生命智慧,載於李遠哲等著,生命的教育(頁 81-197),台北:聯經出版社。
- 孫效智(民 89)。從災後心靈重建談生命教育。台灣教育月刊,第 589 期,頁 52-61。
- 曾志朗(民 88 年 1 月 3 日)。生命教育 — 教改不能遺漏的一環,聯合報 4 版。
- 陳芳玲(民 87)。生命教育課程之探究,台灣省中等學校輔導通訊,第 55 期,頁 29-34。
- 陳芳玲(民 89)。死亡教育,載於尉遲淦(主編),生死學概論(頁 61-80),台北:五南出版公司,頁 61-80。
- 鄧文龍(民 89)。殯葬管理,載於尉遲淦(主編),生死學概論(頁 167-188)。台北:五南出版公司。
- 趙可式(1998)。「讓人生更加完美」——生死教育手冊【線上查詢】,健康天地電子報,第 24 期,<http://healthland.mvnet.com.tw/024-19.htm>。
- 張淑美(民 89)。生死教育之實施心得舉隅,成人教育簡訊,第十九期。
- 黃有志、尉遲淦、鄧文龍(民 87)。殯葬設施公辦民營公辦民營化可行性研究,內政部民政司委託研究報告。
- 黃有志(民 80)。社會變遷與傳統禮俗。台北:幼獅文化公司。
- 黃有志(民 88)。自殺風潮與死亡教育,新講臺,第 3 期,頁 12-13。
- 黃有志(民 88 年 10 月 14 日)。重建 從安心起步,中央日報第十四版。
- 黃有志(民 89 a)。高齡化社會與計畫死亡,政策月刊,第 50 期,
<http://www.kmtpcc.org.tw/news/index.htm>
- 黃有志(民 89 年 11 月 3 日 a)。協助空難倖存者走出陰霾,中國時報,39 版。
- 黃有志(民 89 b)。殯葬設施公辦民營的可行性分析,政策月刊,第 51 期,
<http://www.kmtpcc.org.tw/news/index.htm>
- 黃有志(民 89 c)。大地震後的往生服務理念,政策月刊,第 52 期,
<http://www.kmtpcc.org.tw/news/index.htm>
- 黃有志(民 89 年 11 月 3 日 b),九二一週年談災後心理復健,中央日報,25 版。
- 黃有志(民 89 d)。析論當前殯葬法規的修訂,政策月刊,第 53 期,頁 53-56。
- 黃有志(民 89 e)。悲傷輔導,載於尉遲淦主編,生死學概論(頁 109-133)。

- 黃有志(民 90 年 2 月 23 日)。如何有效化解自殺危機，中國時報，39 版。
- 碑文谷創(1998)。自己想要葬儀。小學館。
- 黃俊正(民 87)。生命教育的體驗與建言，台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 24-28。
- 黃德祥(民 87)。生命教育的本質與實施，台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 6-10。
- 董智森，詹三源。(民 90 年 4 月 7 日)殯葬改革擋財路？北市社會局遭恐嚇，聯合報，地方版(大台北)。
- 傅偉勳(民 82)。死亡的尊嚴與生命的尊嚴：從臨終精神醫學到現代生死學。台北：正中書局。
- 傅偉勳(民 83)。生命的尊嚴與死亡的尊嚴。台北：正中書局。
- 傅偉勳(民 83)。學問的生命與生命的學問。台北：正中書局。
- 楊清雄、梁欣怡、鄭智仁、鍾蓮芳(90 年 1 月 9 日)。西方還有納骨磚納骨牆，民生報。
- 劉明松(民 88)。生死教育的推展與實施，台灣教育月刊，第 580 期，頁 7-11。
- 劉源明(民 88)。談生命教育之推展，台灣省中等學校輔導通訊，第 55 期，頁 47-48。
- 鍾昌宏(民 88)。生命如花籃—教孩子認識生與死，台視文化公司。
- 鄭書芳(民 86)。高齡化社會中的死亡教育(下)，香光莊嚴五十期，(<http://www.gaya.org.tw/magazine/50/education1.htm>)
- 穩誠國際法律事務所，一遺囑結構範本，網址：
<http://www.vvsplaw.com/html/will.htm>
- 蘇郁凱(民 90 年 4 月 6 日)。盜墓斂財出新招『墓蟲』大發死人財，中國時報，專題報導。

英文部份

- Corr,C.A.,Nabe,C.M,&Corr.D.M.,(1994).*Death and dying life and living*.Pacific Grove,California:Books/Cole Publish Company.
- Dwayne. A(1998).: The Economics of Death. *Death Studies*, (22).3,1998
- Fulton G.B.& Metress E.K.(1995).*Perspectives on Death and Dying*.Bosto,:Jones and Bartlett Publishers.

- Knott, J.E.(1979), "Death education for all." In H.Wass(Ed.), *Dying: facing the facts*. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing.
- Rando, T.A.(1984), *Grief, dying and death*. Illinois: Research Press Company.
- Velez, C.N.& Cohen, P.(1988). Suicidal behavior and ideation in a community sample of children: Material and youth reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 349-356 .
- Wright, L.S.(1985). Suicidal thoughts and their relationship to family stress and personal problems among high school seniors and college undergraduates. *Adolescence*, 20(79), 575-580.
- Whirthlin Group(1995), *American Attitudes and Values Affected by Death and Death Care Services*, Columbus, OH: Funeral and Memorial Information Council.

學習，從生命開始

九年一貫課程中生命教育的規劃與實施

陳浙雲

【作者簡介】

陳浙雲，浙江省縉雲縣。曾任國民小學教師、主任、校長，現任台北縣政府教育局聘任督學。

摘要

面對新世紀的挑戰，教育的本質須重新定位與思考。近年來教育單位積極提倡「生命教育」，教育部更宣佈民國九十年為各級學校「生命教育年」，此一政策顯示生命教育終於獲得大眾重視。然而，過去國民教育階段生命教育的實施，已出現生命教育之內涵與現有課程內容重疊、點狀實施之效果易受干擾、外加方式造成課程排擠效應、專案性質引發執行者敷衍心態等問題，因而將生命教育有系統地規劃列入正式課程實施，實屬必要。

本文分析九年一貫課程暫行綱要內容，無論從課程目標、課程發展精神、七大學習領域和六大議題來看，都與生命教育所強調之宗旨多所相同；而在課程發展組織、領域學習、彈性學習、課程實施各方面，九年一貫課程也提供了生命教育絕佳的實施空間。因而，九年一貫新課程之實施，正是將生命教育融入正式課程體系的最佳時機。

規劃實施九年一貫課程中的生命教育，須秉持善用各種學習理論、開展以學生經驗為基礎的學習、兼顧學生之群性與個性、掌握課程的目標與方向、及開發本土化的生命教育教材之原則；並在環境支援系統方面，輔以校園文化、行政措施、教育資源及師資培育層面的努力；透過課程設計、教材選擇、教法運用、學習評量、課程評鑑及教師角色之不同考量向度，促使生命教育課程能夠有效實施。

關鍵字：九年一貫課程、生命教育、課程設計

年輕人接受各種各樣的教育，卻對於瞭解生命整體意義，以及與生存息息相關的主題茫然無知，有哪件事情比這個還要諷刺的呢？

--索甲仁波切（民 85）

壹、在生死之間學習

「死是生的開頭，生是死的起點。」（釋證嚴，民 79）然而，讓生命具有意義的，不在開始或結束，卻在生死之間的過程。

身處物質文明快速提升、精神文明卻無法與之並進的現代社會，傳統的價值觀正遭逢前所未有的考驗。人們在速食文化與功利主義中，追求效率及享樂，與自我、他人、環境的關係逐漸疏離，成為自私、貪婪的工作機器，整個社會瀰漫著為求利益不擇手段的氣氛。貪得無厭、功利刻薄、自私自利、冷漠無情的現象，似已成為台灣社會常態。人們喪失了對生命的關懷與理想，在生之原點與死之終點間，徬徨迷惘，或自暴殘己，或亂性傷人，致使社會紊亂脫序，亂象叢生。

二十世紀台灣教育的普及，成就了我國在政治、經濟與科技各方面長足的進步。然而，在主智主義、制式僵化的教育型態，及升學導向、考試文化的陰霾中，學生適性發展的輔導，道德良知的培養，似乎都被遺忘而奄奄一息。過分重視理工實用、輕忽人文理想的教育體制，使學生精於生存手段，卻昧於生活意義，也讓社會付出價值觀念偏頗、倫理觀念模糊、社會正義不彰、政經亂象迭現的沉痛代價。教育原應引導學生創造有意義的生命，但品德陶冶與全人發展的教育理想，早在物質、科技與經濟掛帥的衝擊下，粉碎扭曲，有識之士對此現象莫不深以為憂。

教育是人類的希望工程，如何透過適切的措施，讓每個個體認識自我，尊重他人，激發生命的潛能，勇於面對人生的真實，以建構生活的意義，使其不僅能具備求生的勇氣，認知死亡的智慧，更進而能培養在生死之間安身立命的能力，是當前教育的重要課題。職是之故，「生命教育」的推動乃成為近年來朝野共同關注與探討的焦點。

貳、時代趨勢對教育的挑戰

趨勢大師 Toffler 在「第三波」一書中提出歷史有如一連串變化之波的概念（黃明堅，民 83）。他指出人類的價值、信仰與行為的變動，會如浪潮一般在社會裡累積、擴展與相互衝撞，當新的潮流獲勝時，代表著人類既有的文明階段將被另一個階段取代。美國兩位跨國企業顧問人士 Maynard 及 Mehrtens 引用此一概念，更進一步提出超越第三波後工業社會的「第四波」。在第四波文明中，人是整個宇宙系統的一部份，社會關注的焦點是對萬物一體的瞭解與創造。人類社會不僅因合作而共存共榮、相互增益，更因對萬物一體的認識而共同創造更多可能及有希望的未來（引自蔡伸章，民 83）。

舊的思維與心態已不足以應付新的需要，時代的變動必然帶來新的問題與挑戰。第三波革命所帶來的科技文明，業已衝擊傳統學校教育的功能；而在第四波中，人類回歸對生命的關懷，需要的是能尊重、愛護生命，與他人能合作、包容與共享。面對這樣的時代需求，教育要培養的就不能只是具謀生能力的專業人力，更要造就能符應時代需求，能關懷生命、愛護環境，具備願意合作付出的涵養，與積極、負責、耐心、慈悲等特質的新世代。誠如中央研究院李遠哲院長所言，在新世紀來臨時，我們需要有創造力、鍥而不捨、追根究底的人才，有能力解決在社會中遇到的問題。此外，也需要有團隊精神、願與人合作、有學習新知識習慣、可以自我不斷學習的人（引自《未來人才》，民 86）。為了迎接新世紀的挑戰，教育的本質不能不重新加以定位與思考。

參、生命教育是教育的核心

文明社會的特質，在於能以社會的教化功能，來提昇人性、充實心靈。教育是人在文化體系下的一種社會活動，是成人之美的志業，是生生不息、傳承與創新的人類工程，也是使人成其為人的過程。透過參與教育的歷程，個體不斷蛻化、提升與超越。「生活的目的，在於增進人類全體之生活；生命的意義，在於創造宇宙繼起之生命。」此一詮釋，正是教育的真諦。

「教育是為了人，而不是人為了教育」。就人類而言，生命最為可貴，沒有了生命，一切教育都將落空；即便有生命，但生命的內容貧乏，甚至踐踏自己或他人的生命，更失去了教育的目的與人的基本價值（黃德祥，民 89）。人

的生命是發展與創造文化的動力，也是教育歷程唯一的對象；人的生命存在，教育的實施即可創化各種可能，展現豐富成果；人的生命不存在，教育即沒有舞台，無用武之地。卑視生命的文化，將大幅降低教育應有的功能與成效（鄭崇趁，民 90）。傳統學校教育遷就實用取向，著力於知識或技能的傳授，忽略了人文、藝術、道德、品行的涵養，輕忽了「做人」、「敬天」與「心靈澄淨」的化育；這樣的做法，隨著社會變遷產生了不少危機。誠如洪蘭（民 89）所言：「五四運動以來，學界重視『德』先生，也重視『賽』先生，但對『賴』（life）先生卻很少著墨。如今，怪力亂神充斥我們的媒體，世俗對它們的防衛能力薄弱得令人驚心，也顯示出我們整個社會對生命的無知，已經到了危機的臨界點了。」

學校教育的功能，在透過系統化的課程與教學，引導學生身心健全發展；其消極面是使學生適應社會生活環境需要，積極面則是助其自我實現、不斷超越，以帶動社會群體的進步，進而改進人類生活。因此，積極進取的教育活動，可說是人類向上提昇，而不致於向下沉淪的最有力保證（簡茂發，民 90）。教育不只要讓孩子成「材」，還要讓他成「人」。成熟而理想的人格建構，應當是教育工作最重要的目標。教育決策者或教師如果忘記這項根本目標，或所作所為與之背道而馳，教育的意義就會變得模糊，而受教者則會受到嚴重的負面影響（孫效智，民 89）。

最近幾年，教育改革的浪潮風起雲湧。然綜觀近年來我國的教育改革措施，以制度規章、權益政策的改變居多，針對教育實質內涵的改變則較少。進入廿一世紀，教育體制需要的是精神文化層次的更新，價值理念的提昇，而不能只著眼於制度與技術面的改造。於此之際，生命教育提醒生命意義，統整情意與知行，並強調對人及對生命的尊重，應做為教育改革最核心的一環（曾志朗，民 88）。因為，社會的變遷，會撼動固有的價值及道德，成長中的學子在自我認同及概念發展的過程中，一但碰觸到多元社會紛亂的價值及道德觀，往往不知如何進行正確的抉擇與判斷。生命教育的實施，正可彌補學生心靈的缺口，促發個體思考生命本質，培養其對生命的正向積極態度，並有能力解決生命中所遭遇的各種問題。因此，推動「生命教育」，提昇人文素養，導正社會亂象，正是當前教育的核心工作。

肆、生命教育應納入正式課程之中

國民教育階段是開發個人潛能、為國育才的基礎；唯有國民教育健全發展，才能確保國民種苗的茁壯與成長。而國民中小學正值學習態度與人格發展奠基的關鍵時期，因而，在國中小實施「生命教育」，最具身心發展上的必要性，且最能發揮實質功效，並能產生長遠影響。

有鑑於廿一世紀的台灣社會需要在整個教育的精神與內涵上有所更新，學校教育不但應該真正落實五育均衡發展的全人教育理念，更應涵養深刻的生命體悟、敏銳的自省自覺、內化的價值理念，以及知情意行的統整。因此，近年來各級教育單位積極提倡「生命教育」，期望將啟發生命智慧的理想，落實於學校教育體系當中。教育部更於八十九年二月廣邀學者專家組成「推動生命教育委員會」，將生命教育理念正式納入由小學至大學之十六年學校教育體系中，使生命教育得以一貫化、完整化、全程化。教育部長並正式宣佈民國九十年為各級學校「生命教育年」，提醒教育界重視學生價值改變，關心全人發展。此一決策不僅象徵教育行政主管對教育內涵的重新掌握與認知，也顯示生命教育終於獲得國家較長期與持續的重視。

然而，綜合相關文獻分析（教育部，民 90a；教育廳，民 87；陳芳玲，民 87；張湘君、葛琦霞，民 89；張淑美，民 89）發現，過去國民教育階段生命教育的實施至少呈現下列問題：

一、生命教育內涵與現有課程重疊

國小生命教育的內涵以日常生活教育、健康生活教育、道德生活教育等為主，主要出現在道德與健康（一至三年級）、道德（四至六年級）、健康（四至六年級）、社會及輔導活動等正式課程，並以兩性教育、生活教育、環境教育、體驗活動的型態於非正式課程中呈現。國中生命教育的內涵主要出現在公民與道德、健康教育、輔導活動、音樂、美術、體育等正式課程，並以兩性教育、生活教育、環境教育、倫理教育、道德教育的型態於非正式課程中呈現。生命教育的主要議題和其他課程的重疊部分，在實施前若未相互協調，極易影響教學時間的運用與學習的效果。

二、點狀實施之效果易受干擾

有近半數的國中教師認為其服務學校「有」實施生命教育，但多為零散的，缺乏持續性、系統性的實施。同時，大部分的學校只在某學年的某幾小時課程中點狀實施，並多利用輔導活動、週會、班會、導師時間、空白課程等時間進行教學及體驗活動，而這些時間也常受其他因素干擾，無法有效運用。以國小輔導活動而言，低年級未設正式授課時間，中高年級雖列有上課時數，但多為級任導師授課，因而常被班級級務、常規處理、偶發事件、宣導活動所佔用，以致未能系統有效實施。

三、外加方式造成課程排擠效應

現行生命教育活動均以外加方式實施，勢必佔用教師正常授課時間，排擠原有課程內容，造成師生教與學之負擔。同時，在升學主義掛帥下，教師與學生依然會有偏頗的選擇，或因原有課程進度無法趕上，於是應付了事，致使生命教育的實施流於形式。

四、專案性質引發執行者敷衍心態

現行生命教育係以專案型態出現，而專案性質的教育措施，易讓部份教師認為這又是主政者雷厲風行的政策之一，等熱度過了就會不了了之（事實上也往往如此），於是衍生「上有政策，下有對策」的敷衍心態，

平心而論，生命教育不應是一時興起的專案或熱鬧一時的活動，否則就有可能淪為校園中一種可有可無的點綴（孫效智，民 90），甚或難逃煙消雲散的命運。生命教育不應僅在傳統課程中增加一個額外的項目，而應將生命的理念融入現有課程當中（黃義良，民 89；洪正雄，民 89），以收全面推廣之效。因為，生命是一門系統的知識，大部分教師均認為，生命教育的內涵應融滲在各學科中，每一位教師對此工作均負有責任（林思伶，民 89a）。因此，將生命教育概念納入現有的教育課程，應是達成生命教育目標最可行的辦法。

教育部曾志朗部長於九十年元月二日舉行的「新世紀的第一道曙光—生命教育年」記者招待會中曾說，過去的教育內容缺乏整體的規劃，「各談各的調，各走各的路」，希望透過整體生命教育課程的規劃，使學生能從根源上瞭解生命的價值，建立對生命的真正認識（引自教育部，民 90b）。誠然，長久以來，教育當局所推展的各種新興課程，如情緒教育、反毒教育、安全教育、兩性教育、環境教育、倫理教育、生涯教育、衛生保健等教育計畫，均屬外加專案性質，未能融入正式課程實施。而這些為因應一時需求、解決當前問題的專案，

往往疊床架屋、重複投資，也使得學校疲於奔命。

當然，安排獨立的單元活動比在正式課程中做系統實施來得容易，但片斷的學習經驗，若無適當的學習遷移強化與設計，極易成為學習活動中的裝飾。片斷而零星的活動，對培養完整的倫理判斷與思考能力顯然不足，因而有必要透過系統性的課程規劃，提供學生系列性的完整學習。

國民中小學九年一貫課程即將於九十學年度起自國小一年級實施，面對新課程，正是將生命教育融入課程內實施的最佳時機。吾人應將生命教育的重要課題，依年齡層及性質之不同，分別列入九年一貫正式課程體系中。統整過去分散在各學科中有關生命的內涵，透過系統化、完整性的課程設計與實施，應是九年一貫課程中生命教育實施的重要方向。

伍、從九年一貫課程看生命教育

國民中小學九年一貫課程即將自九十學年度起實施，就該課程暫行綱要之內容可見，九年一貫課程與生命教育強調的精神有諸多雷同之處：

一、從「課程目標」來看

「九年一貫課程總綱綱要」明訂：「國民教育之學校教育目標在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與世界公民。」（教育部，民 87）。其中，「人與自己」強調的是個體身心的發展，「人與社會」強調的是社會與文化的結合，「人與自然」強調的是自然與環境的融合。而此三者，正是實施生命教育時所強調的核心主軸。

二、從「課程發展精神」來看

九年一貫課程暫行綱要明訂：「學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程」。由此可見，學校本位課程為學校發展九年一貫課程時應掌握的精神，而生命教育的實施，無論就課程觀念、教學方法，以及對教師角色的期待等方面，都與學校本位課程發展的主張不謀而合。茲舉其要者而言：

（一）學校本位課程秉持「動態的課程觀」，認為課程不僅是事先計劃好的書

面文件，而且是情境與師生互動的過程與結果，須因應課程實施中學習目標及學生的需求反應隨時調整。而生命教育強調，生命價值與信念的型塑，是在教師、學生、教材與教學活動的相互影響、彼此互動中逐漸形成，並非依循事先計畫好的課程與教學計畫。教師於教學前雖有預定的規劃設計，但在實施過程中，仍須視教師、學生與情境的現場互動反應，調整課程內容及運作方式。因此，生命教育的實施乃符合學校本位課程的動態觀點。

(二)學校本位課程之精神強調應尊重學生的個別差異，認為學生乃具有主動學習的能力，絕非如真空的水盅，被動的等待教師注入知識之泉。因此，學校本位課程主張透過教學活動，引導孩子主動學習，建構其獨具個人意義的認知，並學習如何學習。而生命教育的實施提供了與生活脈絡相結合的教學素材，強調在真實的情境中從事學習，期待孩子跳脫斷裂零碎之記憶及教科書式僵化知識的侷限，使學習容易產生意義，促進學習的類化與內化，從而更易強化學習的遷移。可見生命教育與學校本位課程之主張不謀而合。

(三)學校本位課程主張教師不應僅以課程的實施者、知識的消費者為滿足，而應以知識的生產者、課程的發展者與教材的詮釋者自我期許。而生命教育強調，教師會因個人生命經驗的差異、修為的不同，在教學時有多元而創意的闡述，因而，與其說教師是在參與推動生命教育工作，不如將此過程看待為每個教師對自己生命內涵與專業工作意義的探索與分享，而這樣的教師角色正與學校本位課程的精神相吻合。

三、從「學習領域」來看

九年一貫課程以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大領域的學習（教育部，民 89），而生命教育的內涵，正可與九年一貫課程的三個面向結合。「個體發展」是生命教育中「認識人我、欣賞人我、尊重人我」的部分；「社會文化」涵蓋生命教育中「倫理學」、「道德學」、「生死學」等層面；而「自然環境」則牽涉生命教育中「如何珍惜生存環境」、「在環境中應變」、「生命與天、地、物共榮」的範疇（薛春光，民 90）。因此，將生命教育的課題融入九年一貫課程是極為適合的。以下分就各學習領域中生命教育之實施略作說明：

(一) 語文領域

生命的悲歡、玄奧，在文人的筆端詮釋的最多，因此，以文學來引領學生瞭解生命的美麗與哀愁，是最深入也最恰當的途徑。古今中外的語文素材中，蘊涵著許多生命教育的內容，如莊子一書中「莊子與大鵬鳥」、「莊周夢蝶」的故事，論語中「未知生，焉知死」的概念，孟子所提「生於憂患死於安樂」的觀點，杏林子的「生之歌」，海明威的「老人與海」等文學作品，都是兼具文學價值與勵志功能的生命教育素材，能引領學生深入思考生死議題，教師可從中擷取精華，讓學生深思咀嚼。

(二) 健康與體育領域

健康與體育領域包含身心發展與保健、運動技能、健康環境、運動與健康的生活習慣等方面的學習（教育部，民 89）。教導孩子從接納自己的身體，進而愛惜與尊重，是健康教育課程的主要學習目標。體育課程中培養的運動家精神，則是生命教育強調的生活態度。在健康與體育的領域中，從健康的身體，到健全的心理，無一不屬於生命教育的範疇；健康教育的課堂，與激發身體潛能的運動場，正是生命教育的最佳實施場所（薛春光，民 90）。

(三) 社會領域

回顧歷史，我們看到人類生命的源頭；瀏覽地理，我們看到生命存在的環境，這是社會領域得以和生命教育扣合的主因（薛春光，民 90）。除此之外，社會領域中的倫理、道德、宗教內涵，可引導學生建立自尊尊人的觀念，釐清社會正義的精神，發揮人道精神，關心弱勢族群，了解人心的需求困頓，建立正確的信仰態度，可說是奠定人文關懷的基礎學門。在社會領域教學時，教師可引導學生思考「人之所以為人的意義與價值、人生的目的」等問題，亦可就現代社會中生命倫理的爭議點，如「人造羊」、「安樂死」等問題，探討個人生命與社會生活的關係。

(四) 藝術與人文領域

藝術有柔軟人心的魔力，是實施生命教育不可或缺的途徑。藝術涵養的培育對引導學生欣賞「美」、表達「真」與建立價值「善」念的功能而言，至為重要。藝術與人文領域的教學目的在透過音樂、視覺藝術、表演藝術三方面的學習，促進學生的感受力、想像力與創造力素養，

培養學生的生命美感；當學生能感受、體驗生命的美與真時，就是生命教育的起點。

(五) 數學領域

數學王國裡，充滿了無數抽象的定理與尚待挑戰的自然奧秘；解題的過程中，有重重阻攔的艱辛與突破後的雀躍；試誤的探索階段，也有一再嘗試的趣味。正如同充滿挫折與逆境的人生，總有柳暗花明的喜悅。藉由生命教育的實施，改變學生對數學的恐懼，讓他們成為數學領域中，勇往直前的鬥士。另外，數學領域除了數量形的概念、運算與應用外，還包括問題解決、推理思考、創造能力、組織能力的培養與訓練，這些都是生命發展中不可或缺的關鍵技能。

(六) 自然與生活科技領域

認識生命係以知識為基礎，生物、地球科學是認識生命的基礎學科。學生可以從生命的基本元質（細胞與 DNA）開始，辨識生命的特徵，研究植物、動物及人的生命，探究生命在宇宙中的起源與蛻變；由生物的成長，領悟生命的奧妙；引導學生認識生命的限制、循環與延續。

(七) 綜合活動領域

綜合活動領域的四大主題軸：「認識自我」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」，與生命教育的範疇十分近似；綜合活動領域的十大指定內涵，「生命教育」更名列其中；而其餘的指定內涵如「社會服務」、「危機辨識與處理」、「自我探索與瞭解」、「人際關係與溝通」、「環境教育」、「兩性關係與互動」、「家庭生活」活動，都是生命教育含括的範疇。綜合活動所設定的「生活實踐、體驗意義、個別發展、學習統整」四大課程目標，針對學生不同能力、興趣、需求設計多元活動，讓學生在真實生活中學習，在實踐過程中體驗活動的意義，在省思過程中增進對自己的瞭解，並從中發現人生的意義的做法，更與生命教育實施的重心不謀而合。

四、從「六大議題」來看

九年一貫課程基於反映當前社會關注的重要問題，提出資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育六大議題，採融入學習領域之方式實施。而細察議題之課程目標（教育部，民 89），其與生命教育之內涵亦息息相關：

(一) 資訊教育

其課程目標在培養學生資訊擷取、應用分析、創造思考、問題解決、溝通合作的能力，及終身學習的態度；並導引學生瞭解資訊與日常生活、倫理與文化的相關議題。此與生命教育重視科技與人文融合的關注焦點頗有關聯。

(二) 環境教育

藉由環境倫理價值觀的教學，培養學生正面積極的環境態度，使學生能欣賞自然與人為環境之美，瞭解日常生活中的環境問題並謀解決之道。此與生命教育關懷未來世代永續發展的精神相呼應。

(三) 兩性教育

藉由瞭解性別意義，發展性別角色，探究性別關係，消除性別歧視與偏見，營造兩性和諧、尊重、平等的互動模式，建立兩性平權的社會。此與生命教育所期待之和諧共處的多元社會目標是相同的。

(四) 人權教育

透過人權教育環境的營造，與經驗式、互動式、參與式的教學方法與過程，協助學生澄清價值觀念，建構尊重人性尊嚴的價值體系，並於生活中維護與保障人權。這樣的課程目標，與生命教育尊重人類尊嚴、重視全球責任的理念是相互呼應的。

(五) 生涯發展教育

生涯發展的課題在引導學生注重自我覺察、生涯認知與生涯規劃，經由瞭解自己，培養積極、樂觀的態度，獨立思考、自我反省的能力，及良好的品德、價值觀；並瞭解教育、社會與工作間的關係，學習開展生涯的方法與途徑，運用社會資源與個人潛能，進行組織規劃，以適應社會環境的變遷。這些內涵正與生命教育所強調之教育目的乃在創造有價值的人生理念不謀而合。

(六) 家政教育

欲經由瞭解日常飲食、衣著、生活管理、家庭生活等實際行動，充實日常生活所需的基本知能；加強對日常生活的關懷，維繫自己與他人、環境間的和諧關係；陶冶改善家庭生活及建立幸福家庭的信心、志趣與理想。而此正與生命教育關心生活教育的主張相同。

陸、生命教育的實施空間

九年一貫課程在課程發展組織、領域學習、彈性學習、課程實施方面，提供了生命教育絕佳的實施空間。茲分述如下：

一、就「課程發展組織」而言

九年一貫課程暫行綱要明訂，學校為實施課程「應成立『課程發展委員會』，下設『各學習領域課程小組』，於學期上課前完成學校總體課程之規劃」（教育部，民 89）。因此，學校課程發展委員會可考量學校條件、社區特性、家長期望與學生需求等相關因素，建構蘊育生命關懷、發展生命智慧的願景，使之成為課程發展的指標；並整合各處室力量，於學校總體課程中系統規劃各校生命教育課程模式，發展生命教育課程綱要。各學習領域課程小組，亦可跨領域或於各學習領域內規劃相關的教學主題與活動。透過這兩個組織的運作，確保生命教育能於正式課程中有效實施。

二、就「領域學習」而言

依據九年一貫課程暫行綱要規定，在七大學習領域中，語文領域之學習節數應佔學習領域總節數之 20% 至 30%；數學、健康與體育、藝術與人文、社會、自然與生活科技、及綜合活動領域之學習節數，應佔學習領域總節數之 10% 至 15%。同時，暫行綱要更明訂：「在授滿領域學習節數的原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數」（教育部，民 89）。由此可見，領域學習基本節數之外的彈性空間，正可供學校因應社區及學生的需求，發展生命教育的相關課程方案。

三、就「彈性學習」而言

九年一貫課程總學習節數中約有 20% 的彈性學習時間，依據暫行課程綱要之規定係供「學校自行規劃辦理全校性與全年級活動；執行依學校特色所設計的課程或活動.....進行班級輔導或學生自我學習等活動」（教育部，民 89），如此，正可提供教師依據地區特性及學生需求，設計規劃生命教育活動，透過系統性的安排，有計畫的引導學生利用參與活動來學習，提升學生的基本生活能力，並促進生命的活化與再生。

四、就「課程實施」而言

九年一貫課程暫行綱要明訂：「學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」（教育部，民 89）。而生命教育教學方案之實施，相當程度係採統整主題式的教學方式，強調提供孩子整體的學習，協助其形成完整的認知架構，以建構其能夠「終身學習」的基本能力，完成國民義務教育的學習目標。

柒、生命教育的實施原則

欲求生命教育課程之有效推動，必須把握下列原則：

一、善用各種學習理論

生命教育的實施要能見其成效，須注意學生的心理與社會發展歷程，瞭解學生的先備經驗，引起學生的興趣與動機；現有的學習理論，無論是 Skinner 的「制約學習」或「學習遷移」，Bandura 的觀察與模仿學習，Maslow 與 Rogers 所強調的學習者的自主性與意願，或建構主義所主張的「情境學習」等，都可做為教學時據以參考運用的理念。

二、開展以學生經驗為基礎的學習

Duffy 與 Jonassen (1991) 認為，學習者對知識的瞭解，是以經驗為根基（引自朱湘吉，民 82）；故教師教學時，應提供與學生實際生活經驗相近的探索性學習環境，以及與學生生命歷程相近的價值概念，以利學生在討論與分析的過程中，澄清個人的價值信念，重新建構必要的價值觀。

三、兼顧學生之群性與個性

教育最基本的原則是「因材施教」、「因勢利導」，也就是「把每個學生帶上來」，生命教育自不例外。誠如 Bennett (1998) 所言：「人生是一項道德與精神的旅程」，生命教育正是一個只能邀約、不能強求的共同學習旅程；就像同為生命的旅客，行經相同地方，但體會感受不同（引自鍾聖校，民 89）。學生的學習有其時間差與路徑差，教師於教學時，不但要促成學生群性的發展，也要顧及學生學習風格與個別差異，予以「量身訂做」的協助，滿足個人的成

就需求；切莫使教學引導落入強調大我群體、教條規範的極端，以集體的標準夾殺個人，因而喪失了學生的個性發展及創造力。

四、掌握課程的目標與方向

情意領域的教學，不宜直接要求教學活動結束時學生應有何種行為表現，以免學生先入為主的認為這是教條式的規範；但這並不意味生命教育的學習不該有目標。較妥適的方式是，教學前先告知學生方向，例如，以觀賞影片做為概念形成的主要工具，事先應提供觀賞大綱，並適當說明應注意的情節，以利觀賞後的學習討論，避免觀賞影片由方法變為教學目的；而在活動或討論結束時，藉由回顧與回饋的方式，闡釋該單元的主題內涵，使學生真正回歸學習的目標與意圖。

五、開發本土化的生命教育教材

現行生命教育教材大多翻譯自國外成品，與我國風土民情或有差距。教師宜整合同儕力量，自行編製本土化的教材與活動，一則可以落實行動研究的精神，一則可以與同儕相互分享，建立生命教育堅實的支援系統。

捌、生命教育之環境支援系統

生命教育於九年一貫課程中的實施，若欲見其成效，務須輔以校園文化、行政措施、教育資源、師資培育各方面的努力，以建構一個優質的環境支援系統：

一、以優質的校園文化，豐厚生命教育的背景

（一）實踐「全人教育」的辦學理念，兼顧五育均衡發展

學校教育的目的在協助每個學生瞭解自己、適應成長、規劃生涯及自我實現；除了智能的啟發外，更重視情緒的體認、情感的表達與情操的培養。因此，從學校領導團隊到教師的價值選擇，都要能實踐「全人教育」的理念，以達成全人化的教育為榮；重視學生知識、技能、情意的全方位學習，兼顧「德智體群美」五育均衡發展目標，提供多元學習的環境，照顧學生的個別差異，發揮其天賦潛質，以達成全人教育的理想。

(二) 建構「增益學習」的潛在課程，型塑校園生命關懷

教育過程中，潛在課程的影響既普遍又深遠。無論是校園環境的設計佈置、組織氣氛的營造、師生關係的培養、同儕互動的激發、學生管理與輔導機制的建構、典章制度的制訂，都要能型塑校園生命關懷與自覺的氣氛，避免學生在欣然發現「應然」的喜悅時，卻在「實然」的環境中感到疑惑與挫折，產生價值觀取向混淆的「反教育」效果。

(三) 營造「學生中心」的教育情境，提供適性發展空間

學生是教育活動的中心，任何教育目的之實現須保障學生之學習權益，並促進天賦資質、才性之充分發揮。因此，教育情境的安排務必以學生身心的生長與發展為著眼點，力求配合學生的能力、經驗、興趣與需要，提供符合其發展階段的多元情境，提供適性、適才、適能的發展空間，讓學生得以關照內省自我生命的豐富之姿。

二、以周全的行政措施，協助生命教育的實施

(一)從課程的設計執行、學生活動的設計、輔導措施的擬定與校園環境的規劃佈置，都要整合教、訓、輔、總各處室；藉由各個環節的緊密扣連，讓生命教育的精神在學校裡紮根、成長、茁壯。

(二)對生命教育課程與活動進行時所需的軟硬體設備，能給予實質支援，積極配合教師的教學需要。

(三)學校的職工均為學校的一份子，亦應注重言教與身教，積極配合生命教育的實施。

三、以豐沛的教育資源，整合生命教育的效果

(一)學校教育雖是生命教育的關鍵，但家庭卻是生命教育的基礎。學校應經由良好的溝通與回饋，讓家長了解生命教育對子女成長的助益，培養家長正確的觀念，擬定個別家庭的生命改善計畫，使學生無論在校或在家均能接受一致的訊息與態度養成，以助於其內化所習得的訊息及習慣。

(二)學校位在社區中，社區擁有豐富而鮮活的學習資源，是學生最好的學習場所。學校可引導學生擴大學習領域，將視界擴展至社區，貼近提供滋養的生活環境；亦可訓練社區義工，結合學校教師架構生命教育的支援系統，讓社區提供適當與安全的環境，使孩子得以在日常生活

中落實學校所習得的價值與習性。社區成員亦可透過定期的深度會談與對話，釐清社區環境想要展現的生命基調，針對彼此的共識，展開各種型態的合作與成長活動。

(三)生命是完整的，生命教育的實施並非只限於學校，整個社會才是學生學習的大環境。故應結合地方政府、學校、民間團體之力量，有效統合資源，催化發展群組及伙伴關係，凝聚生命共同體的共識，集合各界力量，共同實施生命教育，以謀求學生之最大教育權益。

四、以紮根的師資培育，奠定生命教育的基礎

「教師相關知能不足」是目前實施生命教育或生死教育的最大限制（張淑美，民 89），反映了培育生命教育師資的重要性。因此，師資培育機構應積極考慮將生命教育納入職前培育的課程，而在職進修研習也應持續辦理，以提昇教師之人文素養。

玖、生命教育的規劃與實施

九年一貫課程中的生命教育，可就下列重點進行規劃實施：

一、課程設計方面

九年一貫課程欲使課程的安排更具彈性，以符合各個學校的需求，應給予課程設計者更多的自主性與選擇性。一般而言，課程設計內涵應包括目標的建立、學習經驗的選擇與組織、及教學活動的安排三部分，以下即依此分述生命教育的課程設計要項：

（一）確立課程目標

1.掌握生命教育的目標來源

依據教育部推動生命教育中程計畫之目標（教育部，90a），期使學生能達到：

深化人生觀--屬於人生哲學與心靈教育的領域。

內化價值觀--屬於倫理道德與道德思想教育的範疇。

知情意行整合--屬於發展心理學、人格統整與品德教育的領域。

發展多元智慧與潛能--屬於適性發展的教育範疇。

2.區隔生命教育的目標層次

掌握不同學習領域之課程目標內涵，完成不同單元教學活動所欲達到的目標，以及希望學生學習後能達成的具體目標。此三者的關係是由遠而近，由抽象至具體，應做明顯區隔。

3. 將各學習領域之分段能力指標轉化為單元目標

九年一貫課程中，七大學習領域暨六大議題均列有能力指標。能力指標係反映十大基本能力的內涵，也是學校發展課程，教師設計教學活動、編選教學材料的重要參考依據。為使學生之學習能扣緊能力指標，教師進行課程設計時，要將能力指標轉化為較具體的單元目標。

(二) 選擇與組織學習經驗

學習經驗是達成學校教育目的之手段，但學生「可學的」遠比其「能學的」為多，因而課程設計者如缺乏理性的選擇，將使課程逐漸累加，學生不勝負荷，甚至形成「教得愈多反而學得愈少」的情形。九年一貫課程中，學生每週學習節數較現行課程標準所規定者已大幅縮減，如何有效選擇並組織學習經驗，使師生能在有限的學習時間中，獲得最大的教、學效果，是課程設計重要的課題。

1. 選擇學習經驗的原則

生命教育以「人」為中心，因此，學習經驗的選擇應以學生的主體經驗為主，考量「什麼是學生需要知道的？什麼是學生想要知道的？什麼是學生能瞭解的？」等因素，並配合學生的身心發展階段特性，選擇學生所熟悉的經驗做為課程內容。

學生有共同需求，也有個別需求，誠如 Doll (1982, 頁 144) 所言：「在團體中，每個學習者接受了兩種經驗，一種是適合所有學習者的，另一種是適合個人需要和興趣的。」因此，選擇生命教育的學習經驗，要兼顧學生的一般需要和特殊需要，並診斷學生的特殊需求，予以處方。

依據單元目標，學生必須有機會去演練教學目標所含的行為。教師可提供機會讓學生理解知識、練習技能、發展態度與價值。例如，單元目標為「關懷身心障礙者」，則可設計有關教養院參訪服務、殘障體驗等學習活動。

2. 組織學習經驗的原則

繼續性—對於課程中所含的重要要素，應予以重複。例如，對生命的珍惜、尊重、責任等概念，宜在不同學習階段透過不同的學習經

驗來學習。

程序性—生命教育課程的特色在於訓練學生從課程活動中，加深舊的經驗並應創造新的經驗，進而能統整生活哲學，以拓寬生命視野。因此，每一個學習經驗都應建立在前一個經驗基礎上，再行加深加廣。例如以探討兒童、少年、青年、壯年及老人行為模式的教學活動，便應該放在探索生命由來的教學活動之後，學生才能建立系統的認知結構。

統整性—生命教育是科際整合的學門，更重視與實際生活事件的關聯。因此，宜以聯絡教學或課程統整的方式，達成學習經驗間的橫向聯繫。

銜接性—不同年級學生之學習經驗應有所區隔，避免重複，並能前後連貫。

3.單一領域內的選擇與組織

依領域內的分段能力指標，訂定單元目標。領域內某些可以找到相關性的內涵，可形成「相關課程」或「融合課程」。例如，結合健康與體育第二學習階段(四至六年級)「探討各年齡層的生理變化，並有能力處理個體成長過程中的重要轉變」、「檢視兩性固有的印象及其對兩性發展的影響」、「了解營養的需要量是由年齡、性別及身體活動所決定」、「分享並討論運動與飲食的經驗，並建立個人的健康行為」、「解釋個人與群體對性方面的行為，表現出不同的信念與價值觀」、「評估體適能活動的益處，並參與活動以提昇個人體適能」、「分析自我與他人的差異，從中體會關心自己，並建立個人價值感」等能力指標，可融合健康、體育的範疇為「生長與蛻變」的單元。

若領域內無法找到相關的部分，則自成一個單元。

4.跨領域的選擇與組織

配合全校性主題，或由各班群自行訂定主題，發展超學科課程。例如，以「人的生存」為主題，探討人的生存意義、生存方式、與自然環境的調和等。

由領域之間的分段能力指標找到相關性，形成科際整合課程。例如，以某一主題、事件、問題為核心，找出各學習領域（或六大議題）中與此主題、事件或問題所欲探討之概念、技能相關的能力指

標，並依據能力指標設計相應的教學活動。

(三) 安排教學活動

1. 設計教學活動流程

一般而言，生命教育之教學活動流程包含下列內容(林思伶，民 89b)：

引發注意與興趣 - 與主題有關的故事、影片、經驗、流行話題、學校或班上發生的事。

告知學習目標 - 說明活動的目的，釐清認知、情意及技能學習類別（本活動亦可放在最後）。

喚起舊經驗回憶 - （本活動亦可與(1)結合）。

呈現教材、提供輔導策略、引發學習行為表現及回饋，可包括：

a. 教師說明活動方式、程序或規則。

b. 學生活動（可能為個別、小組或全班；於戶外或室內進行）。

c. 學生報告（個人撰寫、小組分享或團體報告）。

d. 教師回饋（機動性回饋與訊息性回饋）。

e. 教師提供重要教材內容與總結（依主題而定，不一定要有固定結論）。

增加學習遷移的機會：透過作業指定、聯絡簿，引發學生訂定行動方案做為作業。

評量：收集學生的學習成果。

2. 決定實施時間

學校可視社區資源的性質、範圍、型態，及所需教學時間的多寡，考量於某學習領域或彈性學習時間實施。

3. 安排教學地點及環境

勿拘泥於教室內，要靈活運用各種教學空間，例如普通教室、專科教室、校園空間、社區情境、城鄉互訪、虛擬學校皆可實施。

4. 搭配協同教學方式

學校可考量實際狀況，採取協同教學之策略，依教師專長分別運用同時教學、分組教學、個別指導、交換教學、循環教學等方式，以及引入社區專長人士或義工，相互合作，以發揮最大教學成效。

5. 擬定學習評量方式及指標

6. 擬定相關配合措施

如在校外進行學習活動時，伴隨所產生的安全、交通費用、場地使用、

講師鐘點等問題，均有賴學校教師預先規劃準備，以使教學活動能順利進行。

二、教材選擇方面

潛藏生死偏見的教材，會傳遞錯誤的訊息與不良示範，對學生的生命認知與生涯發展造成偏頗的影響，因此教材的選擇不可不慎。

就教材的型態而言，凡適合國中小學生閱讀、欣賞、參考、應用的新聞、書刊、雜誌、影片、幻燈片等皆可。由於適合國中小學生的素材，其呈現方式通常較能顧及學生的心理需求，因此只要選擇得宜，會比一般刻意編寫的道德倫理教材更能為學童接受。現今出版事業發展蓬勃，坊間出版書籍非但題材涵蓋各領域，而且兼具教育性、遊戲性、文學性、創意與美感，是生命教育教材極佳的選擇。

除此之外，選擇生命教育教材時，還要掌握以下原則：

- (一) 由週遭的人、事、時、地、物中，選取以生活經驗為中心的本土素材，以利學生結合其真實經驗，提昇學習效果。
- (二) 儘量包含各種型態的媒材，如圖畫、童話、故事、小說、傳記、散文、戲劇等，以適合各種認知程度、喜好的學生。
- (三) 素材內容要涵蓋人與自己、人與社會、人與環境的三個課程面向。
- (四) 經由專業人士的把關與讀者的反應，教材的品質更有保障；因而所選用的素材，最好為該領域內的獲獎作品或有口碑肯定者，。

三、教法運用方面

生命教育不是「生命教訓」，單向的灌輸指導，結果必將適得其反。生命教育的內涵包括人生倫理、宗教、道德、哲學等深入的議題，對中小學生而言，非經適度轉化，恐難以消化吸收。故須透過教法的調整以為因應。教師應根據學生程度、教學資源及時間與情境考量，彈性、靈活選擇與運用，並藉由電視、電腦、投影、幻燈等媒體，交互進行教學，以達有效教學的目標：

(一) 體驗教學

生命教育是一種體驗教育，如果離開了身歷其境的感受與體會，淪為紙上談兵的作業，恐將落入傳統學科知識的窠臼（鄧運林，民 89）。心理學的研究指出，我們實際有用的能力，百分之十來自閱讀，百分之十五來自聽聞，百分之七十五來自實際的體驗（鄭石岩，民 89）。

因此，教師教學時，應經由體驗活動，讓學生以「感受」而非「認知」的方式認識生命，透過直接參觀醫院、育嬰室、殯儀館、墓園、安寧病房、安養院等場所，並結合社會關懷精神，實際訪談、照顧老人、重症病人、殘障人士等措施，協助學生將抽象的價值概念與實際經驗相連結，以觸發其情感，從而瞭解生命的真義。

（二）實踐教學

真做才能切身，真行才能有真感動。生命教育在生活中發生，也需要在生活中實踐。因此，生命教育要和生活教育相結合，在日常生活中力行，也在生活當下呈現人之所以為人的意義與價值。為增加實踐的可能性，安排教學活動時，應依該堂課的回饋與總結，給予學生適當的作業，做為下一次活動中喚起舊經驗的基礎。如此，將可鼓勵學生在日常生活中將所習得的技能、知識與態度，內化成為人格特質的一部份，並產生「學習遷移」，從而真正達到生命教育的功能。

（三）思考教學

透過推理思考，可以釐清事實，理解討論的主題；透過批判思考，可對事物進行質疑，做正確的判斷與決定；透過反省思考，可檢視自己的所作所為，從經驗中學習；透過創造思考，可以解決問題，求新求變。故教學時，宜經由師生問答、團體研討與小組討論方式，激盪學生的思考能力，強化其同理他人的覺知，了解人類生命的多元面向，對照學生本身的生活經歷，進而思索及找尋自己的人生定位。

（四）價值教學

以兩難困境的討論方式，協助學生檢視及澄清個人的價值觀。由分辨利弊得失，進而自由選擇並獨立做決定，最後能珍視自己的決定，踏實地持續採取有價值的行動。在教學過程中，教師只是催化劑，協助學生發展自己的情緒，表達自己的想法，透過衝突、澄清與了解的過程，明智的做決定，並內化為自律的思想與行為。

（五）隨機教學

根據相關研究指出(張淑美，民 85；劉明松，民 86)，生死教育的實施若與學生日常生活息息相關，將可達到良好的學習效果。因此，教師在教學時應掌握「隨機教學」的契機。例如，正在流行或引起討論的社會議題，以及家庭、學校、社區生活中正發生有關出生或死亡的事件，均可即時做為教學之用。

(六) 情境教學

依據建構主義的觀點，學習應強調學生的主動涉入及參與，「意義」的獲得乃經由社會協調而來。因此，實施生命教育課程時，教師應提供「社會的情境」，藉由團體動力，使學生從互動中體驗生活，獲得啟發。

(七) 發表教學

藉由說故事、戲劇表演、繪畫、寫作等活動探討生命相關主題。

(八) 楷模認同

社會學習理論主張學生經由觀察與模仿而學習。在教學情境中，教師是學生直接仿效的對象，經由教師分享自身的經驗，可以發揮楷模認同的功能。學生可以經由模仿而內化學習，並在未來遇到類似經驗時自然運用。由教師所分享的真實經驗，對學生可產生重要的影響，所以教師應秉持「以生命傳遞生命」的熱忱，以理念分享代替知識傳授，讓學生分享生命的智慧。

(九) 閱讀指導

介紹或指定閱讀有關生命與死亡的影片、圖書、故事及詩文等，進行導讀、討論與心得分享。

(十) 追蹤輔導

從學生參與活動所表現出來的特殊行為及想法，施予適切輔導與追蹤。

四、學習評量方面

評量生命教育學習之成果，應掌握下列原則：

(一) 包括知情意行四部分

學習者對某一價值信念的內化歷程，必須在認知上先理解該特定概念，從而願意接受該概念的價值與重要性，並瞭解運作該價值信念的技能；在遭遇特定情境時，能表現符合該價值信念的行為；面臨困難與阻礙時，可以意志力堅持表現該行為，此即生命教育的知情意行四面向。因此，進行學習評量時也應由此四方面著手。

(二) 兼顧質化與量化評量

生命教育不僅可從量上觀察學習的成果，且應從質上觀察、評估學習與努力的程度。然而，量化的評量雖無法確切得知學生的心理歷程，

但設計精良、長期進行的量化指標，仍有助於教師確切瞭解學生的學習效能；因此，再進行學習評量時，質化量化二者應同時兼顧。

(三) 尊重多元智慧潛能

心理學者 Gardner 的多元智慧理論，強調適性教育的重要意義。既然每個人的心智都是由各種強度不同的智慧組成，而每種智慧都有多元的方式表現，因此評量時也須因應學生的個別差異，進行適切的學習評量，以發展學生的自信與自尊。

(四) 多方參與評量

可由教師、家長評量，並視學生年齡及心智發展，進行學生自我評量或同儕評量；且應由不同角度、時空觀察學生態度、行為的改變，掌握學習成效之全貌。

五、課程評鑑方面

評鑑是課程發展過程的回饋機制，其目的在改進課程方案。生命教育課程的實施，亦需經由評鑑措施，以診斷其缺點或問題，做為持續修正調整之依據。學校課程發展委員會在進行課程評鑑時，需考量下列面向的適切性（周淑卿，民 90）：

(一)課程目標

教師應檢視課程與能力指標的切合性，並確認學生是否達成預定目標，以及目標之外，師生獲得哪些經驗。

(二)學習經驗

教師應檢視所選擇的學習經驗之難度、份量、取材與學生經驗、程度的切合度，並檢討教學活動是否協助學生獲得各領域之重要學習知能。

(三)教材組織

- 1.各單元或主題的次序與邏輯性—與時事的配合、生活經驗的遠近、學生的熟悉程度、概念的連貫性。
- 2.主題統整課程的整合度—重視領域內的重要概念、領域之間的相互增益性、主題對各學習內容的整合度、及學生的整體理解等。

(四)課程實施

- 1.教學活動是否針對主要的學習知能？
- 2.教學活動流程是否連貫？
- 3.教學方法的使用是否適於學習經驗的獲得？

- 4.資源的利用與環境的安排是否配合學習過程？
- 5.評量方式是否能適切檢核學習知能？

六、教師角色方面

教育的主體是人，而教育的實施則建築在施教者與受教者的關係上。所謂「尋常一樣窗前月，纔有梅花便不同」；生命教育的成敗關鍵在於教師，除非有敬重生命、活得健康快樂、能展現生命熱力的教師，否則生命教育的實施將成為一種口號。是故，教師宜從認知、情意、技能各方面多予充實，提高自己的專業能力：

- (一) 自己所沒有的，也就無法分享給別人。因此，教師宜多充實有關生命議題的相關認知，並具備正向、健康、坦然的人生觀、價值觀與生死觀，以引導學生正確的了解生命的內涵。
- (二) 生命教育有賴情意感受的引導，才能發揮其功能。因此，教師須熱愛生命、關懷生命，對生命具有熱忱，願與學生分享自己對生命的情感與體悟；並以自己對生命的尊重與珍惜，感動學生的心靈，使其也能懂得珍惜、熱愛生命。
- (三) 須具備關照與反省自身生命的能力與習慣，才可能有效地以身教而非權威式的說教方式影響學生。其次，教師須充實基本的諮商能力與技巧，加強表達與溝通的能力，以進行有效教學與輔導；同時，更應加強教科書選用的能力，將生命教育的理念納入評鑑教科書的標準當中。

拾、以學習傳承生命

生命究竟有沒有意義，並非我的責任；但是怎樣安排此生，卻是我的責任。

--Hermann Hess

哲學家 Heidegger 曾說：「人是一種向死的存在」。誠然，生只是偶然，死卻是必然；而在生死之間，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榮共在的和諧關係，是生而為人的職責與課題（孫效智，民 89）。

吾人深切瞭解，廿一世紀是變遷迅速、創新更迭、充滿挑戰與競爭的時代，也是一個反璞歸真，回歸到人「生而為人」的本質性思考的時代。新世紀伊始，面對課程改革的浪潮，教育工作者責無旁貸的責任是：引領學生快樂而有效的學習，啟發其熱愛人生、尊重生命、關懷他人、珍惜萬物、敬仰天命、和諧自然的天性，以生命智慧創造自我理想，實踐自我需求，型塑一個明智、快樂、自在、成功的適性生活，因此，教育的內涵與精神勢必要有所更新。

九年一貫課程，是我國教育發展新的里程碑，期盼生命教育能成為此次課程改革的重要內涵，經由系統化、整體性的規劃與實施，引導學生走出自己的路，活出自己的生命，成為一個人格與學養兼備的健全國民。

生命需經不斷淬鍊，才能激發耀眼光彩；生命需要時刻經營，才能譜出動人樂章。深盼教師們能秉持「耘一畝福田，展無限生機」的志業良心，以真心傳承真心，以良知傳承良知，以生命傳承生命，透過生命教育的實踐，引領莘莘學子在充滿希望的新世紀中，昂首闊步，展翅飛揚！

參考書目

- 天下編輯（民 86）。未來人才。台北：天下文化。
- 台灣省政府教育廳（民 87）。台灣省國民中學推展生命教育實施計畫。研習資訊，第 15 卷，4 期，頁 8-11。
- 朱湘吉（民 82）。新觀念、新挑戰--建構主義的教學系統。教育科技與媒體，第 2 期，頁 15-20。
- 林思伶（民 89a）。高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究【線上查詢】。<http://210.60.194.100/life2000/net-university/net-university-1-4.htm>。
- 林思伶（民 89b）。生命教育單元教學的設計與實施。載於林思伶(主編)，生命教育的理論與實務(頁 151-170)。台北：寰宇。
- 周淑卿（民 90）。課程設計與評鑑—理念與實務。台北縣八十九學年度戶外教學暨社區有教室課程發展實務工作坊活動手冊(頁 136-139)。台北：台北縣政府教育局。
- 洪正雄（民 89）。生命教育在國民中學推展之現況與展望。新講臺，第 4 期，2：26 頁。
- 洪蘭（民 89）。重視生命教育的推廣【線上查詢】。引自 <http://www.gvm.com.tw>。
- 孫效智（民 89）。生命智慧與道德責任。教育資料集刊，第 25 輯，頁 65-78。

- 孫效智(民90)。生命教育的內涵與實施。哲學雜誌,第35期,頁4-31。
- 陳芳玲(民87)。生命教育課程之探究。輔導通訊,第55期,頁29-34。
- 教育部(民87)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北:教育部。
- 教育部(民89)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北:教育部。
- 教育部(民90a)。教育部推動生命教育中程計畫草案(九十至九十三年度)。
台北:教育部。
- 教育部(民90b)。教育部生命教育年記者會部長致詞。生命教育計畫規劃作業程序成果報告,頁83-87。台北:教育部。
- 張湘君、葛琦霞(民89)。以童書在國小推行「生命教育」之可行性探討。載於林思伶(主編):生命教育的理論與實務(頁273-298)。台北:寰宇。
- 張淑美(民85)。死亡學與死亡教育。高雄:復文
- 張淑美(民89)。生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究。載於林思伶主編:生命教育的理論與實務(頁171-199)。台北:寰宇。
- 曾志朗(民88)。生命教育--教改不能遺漏的一環。聯合報,1月3日,第4版。
- 黃明堅譯, Alvin Toffler 原著(民83)。第三波--未來三部曲之二。台北:時報文化。
- 黃政傑(民88)。課程設計。台北:東華。
- 黃義良(民89)。生命教育在國小課程中的融合與落實策略。北縣教育,第33期,頁69-78。
- 黃德祥(民87)。生命教育的本質與實施。台灣省中等學校輔導通訊,第55期,頁6-10。
- 蔡伸章譯, Herman Bryant Maynard, Jr. 及 Susan E. Mehrtens 原著(民83)。第四波:二十一世紀企業大趨勢。台北:牛頓。
- 劉明松(民86)。死亡教育對國中生死概念、死亡態度影響之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文,未出版。
- 鄧運林(民89)。認識生命教育。國語日報,12月7日,第13版。
- 鄭石岩(民89)。生命教育從何著手。北縣教育,第33期,18-24頁。
- 鄭崇趁(民90)。生命教育的目標與策略。載於何福田(主編),生命教育論叢(頁11-19)。台北:心理。
- 鄭振煌譯, 索甲仁波切著(民85)。西藏生死書。台北:張老師。
- 薛春光(民90)。融入九年一貫課程的生命教育藍圖。載於何福田(主編)生命

教育論叢(頁 147-154)。台北：心理。

鍾聖校（民 89）。生命教育的另類可能--談情意溝通理論在大學之實踐發現。

載於林思伶(主編)，生命教育的理論與實務(頁 67-87)。台北：寰宇。

簡茂發（民 89）。我對生命教育的體認與看法。國語日報，12 月 7 日，第 13 版。

釋證嚴（民 79）。證嚴法師靜思語。台北：九歌。

Doll, R. C.(1982). *Curriculum Improvement*(5th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

建構生命願景，彩繪亮麗人生

--談青少年的志業與工作世界

鄭崇趁

【作者簡介】

鄭崇趁，國立政治大學教育學博士，曾擔任小學教師五年、高考教育行政及格、教育部行政職務十九年，兩度獲選教育部八十年及八十九年優秀公務員。發表教育政策解析專文七十餘篇，出版專書三本，主稿策訂之教育輔導中長程計畫六案，現任國立台北師範學院國民教育研究所副教授。

摘 要

本文以「生命願景」的建構為基礎，強調生命願景包括「自我」、「志業」、「休閒」以及「人際」四大階層，每一階層均有合宜的「願景指標」設定，再予篤行達成，方得彩繪亮麗人生。

青少年的志業與工作世界是彩繪人生的核心事件，本文強調青少年「志業」的願景指標在於「適配生涯」與「職業原鄉」，並以何倫（Holland）生涯類型論及迦納（Gardner）多元智慧理論深入分析適配生涯的意涵，再以「學理」結合「實務」，提供「追尋職業原鄉」的八個可行策略。希望這些策略轉化成具體行動措施之後，能夠有效協助青少年，每一個人都找到符合其性向興趣的職業原鄉，過著適配生涯。

適配生涯是每個人自我實現的基石，同時也是提升國家競爭力的根本，值得關注。

關鍵字：生命教育、生涯規劃、共同願景

ABSTRACT

**Building a life vision and drawing a bright future:
A discussion on teenagers' life goal and vocational
world**

This paper is basically aimed at helping teenagers to build a “life vision,” of which four main levels such as ego, life goal, recreation and people-to-people relationship are the discussion focus. To this end, each level has an appropriate vision indicator built for teenagers to accomplish so that they can draw a rich and bright life.

For teenagers, their life goal and vocational world are the core events for them to draw a promising life. This paper stresses that the vision indicator of a teenager's life goal lies in the choice of a career that can best fit him or her and also in **the original vocational hometown**. Dr. Holland's career typology and Dr. Gardner's Multiple Intellectual Theory are both used to further look into the significance behind each career that can best fit a teenager. Moreover, theories and empirical findings are combined to provide eight strategies that are considered feasible for teenagers to seek **their original vocational hometown**. It is expected that these strategies can be transformed into concrete action measures and thus serve to effectively assist teenagers in finding **a vocational hometown** that can fit their aptitude and interest and help them to live a fitting career.

Finding a career that can best fit oneself holds the foundation for one's self-actualization. In the meantime, it makes a strong base for a nation to upgrade its competitiveness. This issue, therefore, deserves our more concern.

Key words: life education, career planning, common vision

青少年工作的選擇與生涯規劃，決定青少年一生之發展。國家應從教育的途徑，教給青少年「志業」的觀念，讓所有青少年接觸工作世界的同時，能夠逐次找到適合其性向興趣的工作，以「志業」為基石，搭配生命階層「願景」之建構，彩繪亮麗人生。

壹、生命願景的四大階層

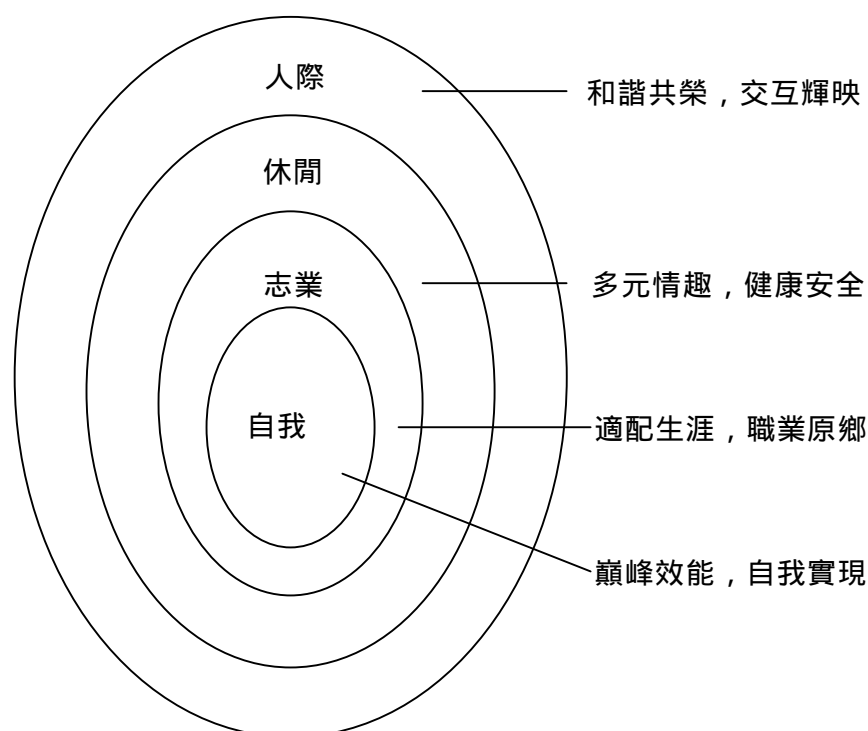
「建立共同願景」來自學習型組織理論，為建立學習型組織文化五項修練之一。（Senge，1994；郭進隆譯，1994）教育部八十九年頒佈「國民中小學九年一貫課程綱要」，鼓勵國民中小學發展學校本位課程，而各校發展學校本位課程均以「建立學校願景」為首要工作。（教育部，2000）

「願景」的意涵，在企業組織層面必須兼顧兩個要件：「達成組織目標」與「反映成員心聲」，並且必須「由下而上」討論形成。（鄭崇鈺，1997），發展學校本位課程，建構學校願景，宜遵循此一程序脈絡。在個人生涯層面，生命願景之建構，乃個人關照己身本質、條件、性向、興趣以及忖度客觀環境之後，為自己「最期待」的生命指標，所進行的「主觀設定」。因此，每個人之生命願景受到個人價值觀、生活態度、抱負水準、以及人生理想所影響。

就個人的生涯層面而言，生命願景之設定，允宜包括下列四個階層：（1）自我：生命要活得有意義，對自己必須充分瞭解，掌握性向、興趣及能力，讓自身的潛能得致充分發揮。（2）志業：生命的光輝，來自每個人在工作上的傑出表現，個人的成功與平淡也大多決定於一生志業的選擇及發展。（3）休閒：年齡漸長之後，生命意涵除了工作本身的豐富化之外，休閒生活的安排日益重要，其深度與廣度有時超越工作世界之範疇。（4）人際：人是「群性」的動物，生命的價值建立在對人類社會的貢獻，建立在「個人表現」造福「與己有關」的大眾。是以，與他人互動，人際之經營也是展現生命光輝的重要層次。

貳、彩繪人生的願景指標

鄭崇鈞（2000；2001）為文撰述「生命教育的目標與策略」時，曾依前述生命四大階層，建構生命願景之指標如次：



圖一 四大階層的生命願景
（資料來源：鄭崇鈞，2001）

在自我發展層面，我們期待青少年學生接受生命教育之後，在生理及心裡功能上均能有「最佳狀態」的產出，達到「理想」與現實吻合的自我實現。在志業發展層面，我們期待生命教育實施之後，青少年學生均能找到與其性向興趣符合的工作，找到成功快樂的職業原鄉。在休閒發展層面，我們期待青少年學生發展動靜態多元情趣休閒活動之同時，能夠充分兼顧安全與健康的最高準

則。在人際關係發展層面，我們期待由於青少年學生經過情緒教育、情感教育、情操教育的歷程，得到全人格教育的實施與啟發，讓「和諧共榮，交互輝映」的人文世界早日到來。

參、規劃適配生涯的意涵

「適配」的觀念主要來自何倫（Holland，1973）生涯類型論的主張，何倫將當前的工作世界分為六大類型（實用型、研究型、藝術型、社會型、企業型、事物型），而人格的性向興趣也可以呈現此六大類型，一個人所選擇的工作與自己的性向興趣同一類型，代表「適配性高」，工作起來較能夠得心應手，也較能夠成功而「出人頭地」。反之，一個人所選擇的工作與其人格類型不一致，甚至差距更遠，則代表「適配性低」，工作起來往往格格不入，也得不到工作上的樂趣與成就感，「適配性低」的組合，對個人及工作均得不到好的結果，何倫鼓勵每個人均能夠找到「適配性高」的工作。

經過國內生涯輔導學者（如林幸台、金樹人、陳清平等）的努力，何倫生涯類型論在國內的發展十分完整，尤其是大學入學考試中心編製完成「興趣量表」之後，已可提供青少年至成年人透過測驗，瞭解自己的性向興趣類型，再參照後續發展的「學類圖」與「職業類圖」，更可以提供學生選擇大學系所志願及志業工作指標，貢獻匪淺。

「適配生涯」的意涵亦逐漸豐富化，約略而言有四個指標：

- 工作性質與性向興趣吻合
- 依據優勢智慧選擇的科系與職業
- 就讀的科系有快樂的感覺以及成功的希望
- 找到「職業原鄉」。

其中，第二個指標「依據優勢智慧選擇科系及工作」，來自「多元智慧理論」（Gardner，1983）。多元智慧理論用在教育上有四個重點：（一）每一個人都有一個智慧餅，有的人大些，有的人小些，然大多數的人大小差異不大。（二）每個人的智慧餅分為七塊（後來主張八塊）：包括語文、數字、空間（繪畫）、肢體、音樂、人際、自省及自然觀察者智慧，唯此七塊的面積不一樣大，是以每個人的智能結構不一樣，影響其性向興趣。（三）在每一個人的智能結構中最

大的一塊即為個人的優勢智慧。教育的歷程中教師及其父母應協助學生發展個人的優勢智慧。(四)個人的優勢智慧「明朗化」之後，其成就與表現，往往超越其他一般人做同樣或類似工作的一般水準，是以行行可以出狀元。

第四個指標「找到職業原鄉」，係根據陳清平先生(1997)「職業原鄉論」而來，陳清平先生為輔導台北市建國高中學生合理選讀大學科系，綜合生涯輔導學者何倫生涯類型論、舒伯(Super)生命彩虹圖觀念以及史旺(Swain)生涯規劃金三角模式之主張，撰寫「職業原鄉論」，發給該校高二要升高三的學生。由於運用新詩型態撰文，文筆清新，情感豐富，言簡意賅，引導性強，迴響頗巨，效果甚佳。約略而言，「職業原鄉」係指：每一個人，在這個世界上，365行之中，一定有一份工作是最適合他個人的，如果找到了這樣的一份工作，他在職場上就好似回到了自己的故鄉一般，覺得它好溫暖、最沒壓力、最願意在這兒久待、也願意無條件的奉獻、能夠找到快樂、也同時看到成功的希望。人人找到這樣的工作，即找到自己的「職業原鄉」。

因此，「適配生涯」與「職業原鄉」構成了青少年「志業」及「工作世界」的兩大生命願景指標。

肆、追尋職業原鄉的可行策略

社會上每個人都能找到自己的職業原鄉，過著適配生涯，實乃當前教育與輔導工作之主要目的之一，如何協助青少年學生追尋職業原鄉？下列八個可行策略，提供參考：

一、實施正常化教學，啟發學生多元智慧

依據 Gardner 多元智慧理論，每一個人的智慧餅大小均差不多，唯每一個人智慧餅內七(八)塊發展的份量皆不均等，祇要能促使最大面積的那一塊優勢智慧明朗化，每一個人均能由於自己優勢智慧明朗化之後的成就，在工作職場表現比其他人卓越。優勢發展也就是找到每個人職業原鄉的方法之一。

多元智慧的原理容易了解，但在教育及輔導工作上之著力卻頗為不易，因為教師及輔導人員不容易掌握到青少年學生之優勢智慧，深怕強化不正確的明朗化途徑。目前中小學的課程設計，實際上係以全人格教育為核心設計，符合多元智慧的原理原則，按照各年級課程及日課表實施正常教學，最能夠啟發學生的多元智慧，老師及父母也才能夠從其「多元學習表現」觀察，並發現其優

勢智慧，再針對觀察到的優勢傾向，嘗試給予豐富資源，促其明朗化。

二、規劃『性向興趣』最小測驗計畫，協助學生充分了解自我

從多元智慧的學理，融合人格理論來解釋，一個人的「優勢智慧」，事實上與「性向興趣」近似，甚至我們可以大膽地假設，一個人的「優勢智慧」必然等於個人的「性向興趣」傾向，每個人的性向興趣可以多元發展，有的有偏向（如偏向某一類型），有的均衡地統合發展（沒有偏向），然而其最主要的偏向，應為多元智慧原理中的「優勢智慧」。因此，找到符合一個人性向興趣的工作，也是追尋職業原鄉的重要途徑。

教育單位（學校）應針對學生生涯進路的關鍵點，給予學生檢核性向興趣的機會，再輔導學生依據性向興趣規劃其發展進路。學生至少在高二下學期、大三下學期，以及就業之後二至三年期間，三個生涯進路關鍵時期，實施性向興趣有關測驗，形成一個「最小測驗計畫」，協助學生充分瞭解自我本質。高二下的檢核可以作為選擇類組及申請大學就讀科系之參據；大三下的檢核，可以當作「繼續升學或就業」及畢業後職種選擇之參據；就業後二至三年期間的檢核，則可以作為檢討確認生涯「志業」之參據。「性向興趣」之最小測驗計畫，在當前變遷急遽的社會中，需求日益殷切，學校及教育單位允宜重視。

三、鼓勵學生選讀「適配科系」及發展「適配志業」，追求自我實現

當前青少年學生升讀大學，仍然受到升學主義的餘毒影響，多數學生申請選讀名校，再考量科系，且選讀之名校與科系受「明星學校」及「明星科系」排名影響，很少參照學生本身之「性向興趣」需求，是以，仍然有相當多比率大學生「學非所願」，沒有得到「適性教育」。

大學畢業青年，選擇職業易受功利主義之影響，追求高薪的工作，未必考量與其所學及性向興趣的問題，是以，職場上充斥著「用非所學」，也沒有發展終身志業的意圖。

我們希望在高二及高三階段，學校師長能夠鼓勵學生選讀「適配科系」，不斷提供例證，說明選讀適合自己性向興趣的科系，最得心應手，最容易有成就感，發展潛能最大，也較容易成功，也是每個人自我實現的基礎。

我們也希望在大三及大四階段，學校能策劃生涯輔導週或生涯輔導月活動，帶動全校師生共同探討生涯志業問題，尤其為即將畢業將入職場之同學預

作準備，以「觀照現在、策劃未來」的態度，積極思考人生願景與終生志業，選擇發展適合性向興趣的工作，追求人生理想與現實情境的吻合，邁向自我實現。

四、鼓勵青少年勇於再次選擇，找到真正符合志趣的工作

近年師範教育體制產生很大變革，中小學師資培育方式多元化，各大學均可設教育學程，與傳統的師範校院共同培育中小學師資，就青少年的職業選擇而言，更具彈性，也更符合人性，優點多於缺點。就以十年前師範學院開設「國民小學師資班」為例，因為小學師資嚴重不足，政府要求師院招收一般大學生，加修規定之教育專業學分，及必要的教育實習後，取得正式的國小教師資格。報考者眾，錄取機會不易，其中有相當多「轉換跑道」之學生表白：「從小就立志要當教師，但因為因緣不足，就讀了普通大學，畢業後也配合專長任事，總覺得不是終生想要從事的工作，感謝政府德政，讓我有機會轉換跑道，實現從小迄今未變的理想」。

青少年學生從小到大的夢想與志業，當前的教育體制與客觀職場環境很難完全順勢規劃，我們應鼓勵青少年學生勇於再次選擇，只要「忠誠於自己」，應該為自己找到符合志趣的工作世界，不管這是第幾次選擇，也不必太在乎年齡問題。畢竟在有生之年找到自己「職業原鄉」，此生方不致白跑一趟。

五、增進青少年國際語文及資訊處理能力，符應全球化趨勢

由於科技文明、知識爆炸，今日之世界已無國界，全世界形成一個「地球村」，人類之生活內涵逐漸邁向「全球化」趨勢，各領域之工作世界需要與來自不同國家的人員（工作夥伴）溝通，需要使用電腦或資訊媒體迅速處理龐雜資訊，青少年如果未能精熟國際語文以及強化資訊處理能力，職場上之發展將受到相當之限制，工作選擇受限及狹隘化之後，不利個人志業之拓展，是以，學校及公私立職訓單位，應加強增進青少年國際語文之教育，以及強化資訊處理能力，以符應全球化趨勢，促使青少年志業發展與社會脈動一致。

六、建立生涯資訊服務系統，豐厚青少年生涯發展資源

維格斯基（Vygotsky 1978）曾提出「近側發展區」（Zone of proximal development, ZPD）理論，並進一步發展成「鷹架理論」（scaffolding），強調社會支持力量影響學生學習的成果，社會支持力量愈豐沛的學生其 ZPD 的發展愈

有利（引自林清山，1997）。依此理念考量整個青少年的工作世界與志業發展，政府（例如教育部、青輔會、勞委會合作）應委託學術單位配合職訓機構，建立生涯資訊服務系統，提供青少年完整而豐富的生涯探索、工作世界、就業訊息、職訓機會、學術研討、性向興趣檢核、生涯團體以及生涯個別諮商服務工作．．．等生涯資訊，並由專業小組定期（每週）維修。以生涯資訊服務作為青少年職業選擇及發展志業的重要資源，有效引進社會支持力量。

七、發展生涯規劃檢核機制，持續協助青少年掌握人生方向

從發展的觀念看人生，一個人的性向興趣也是發展而成的，一個人的職業原鄉到底在哪裡？也需要不斷地檢核考驗。人與工作之關係，有時十分類似夫妻關係，彼此建立關係時必須「慎始」，尋找終身的伴侶要衡量「適配」的對象。結婚之後，亦需不斷的經營，務期「適配的內涵」豐富而持久，最好「白頭偕老」。

青少年學生在為學與工作的場域奮進，也需要持續地、定期地經營（檢核）各階段之「適配內涵」，進行「觀照現在，策劃未來」的檢討。政府單位應結合學校及職訓系統，發展生涯規劃檢核機制，持續協助青少年掌握人生方向。

八、培養青少年職場 EQ，促進和諧共榮社會

當前青少年挫折容忍力低，也不見得有崇高的志業願景，有不少比例青少年從學校畢業後，即進入就業市場，得過且過，貪圖「錢多事少離家近，睡覺睡到自然醒」，並不在意職場工作表現與經營，遇到老闆要求及挫折困難，常常輕易放棄不幹，以致形成「一年換二十四個頭家」現象，目前失業率攀升也與之有關。

我們在教育輔導青少年追求適配生涯之同時，亦應加強青少年職場 EQ 教育，提升其處理情緒，表達情感能力，培養其工作情操，珍惜工作機會，積極任事，注意人際互動技巧，經營伙伴認同與支持，適時反躬自省，追求自我實現，也能兼顧團體共同產能，促進和諧共榮的人文社會。

伍、結語——提高國家競爭力，應從協助青少年生涯規劃做起

「建構生命願景，彩繪亮麗人生」是我們對青少年的深切期待，也是當前重視生命教育、全人格教育、輔導工作的重要方向。本文強調青少年「志業」的願景指標在於「適配生涯」與「職業原鄉」，並提供「追尋職業原鄉」的八個可行策略，希望這些策略轉化成具體行動措施之後，能夠有效協助青少年，每一個人都找到符合其性向興趣的職業原鄉，過著適配生涯。

從理論上分析，社會上每一個人找到職業原鄉時，由於人才得所，人盡其才，才盡其用，國家的總生產力應為最高，國家競爭力最強。是以，政府呼籲提高國家競爭力，應從協助青少年的生涯規劃做起。

參考資料

何福田策劃主編（民 90）。生命教育論叢。台北：心理出版社。

李平譯（民 86）。Thomas Armstrong 原著：經營多元智慧。台北：遠流出版社。

林清山（民 85）。有效學習的方法。教育部輔導計畫叢書 32。台北：教育部印行。

陳清平（民 86）。職業原鄉論。台北市立建國高中輔導室印製，未出版。

郭進隆譯（民 83）Peter M. Senge 原著：第五項修練—學習型組織的藝術與務實。台北：天下文化出版社。

教育部（民 89）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部編印。

鄭崇趁（民 86）。學習型組織理論對於教育行政的啟示。收錄於作者（1998）教育與輔導的軌跡。台北：心理出版社。

鄭崇趁（民 89；民 90）。生命教育的目標與策略，發表於國立台北師範學院現代教育論壇—生命教育研討會。修正稿收錄於 何福田策劃主編 生命教育論叢。台北：心理出版社。

Gardner, H. (1983) *Frames of mind –The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Holland, J.L.(1973) *Making Vocational Choice : A Theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

人間有溫情 生命有資源

- 談生命教育的社會資源網絡 -

張德聰

【作者簡介】

張德聰，曾任張老師基金會執行長、台北張老師總幹事、國立空中大學輔導處長、教學節目處長。現任國立空中大學教務長。

摘 要

本文分成三部份，第一部份的重點在於探討生命教育社會資源的意義，介紹生命社會資源之分類、社會資源之特性，進而闡述社會資源於生命教育的意義。第二部分由影響個人身體健康因素分析，進一步建構與生命教育有關的社會資源系統。第三部份則分別由社會資源之建立、如何善用社會資源？生命教育運用社會資源有關之問題舉隅、及「社會資源」之應用 - 照會與轉介等說明，以有效運用生命教育之社會資源。

壹、 生命教育社會資源的意義

在生活中我們面對多元社會，層出不窮的問題，舉凡個人之壓力調適、人際間的糾隔、情感、家庭、婚姻的困擾；以致終身學習的壓力；生涯規劃或生涯轉換的難題，尤其於近一年來社會之失業率節節上昇，引發家庭經濟、婚姻甚至自我傷害事件。

當面對困境或壓力除了自我調適外，在在都需要「貴人」的相助，廣義言之即社會資源，包括家人、朋友、同事以至於公、私立社會福利資源的協助。固然「人生不如意事十常八九」，但「人間有溫情，社會有資源」，相信人間四月天，春意依然盎然。狹義言之，社會資源為社會上公、私立助人專業機構，對於有需要協助的當事人所提供的專業協助。

生命教育之推展亦需要適當之社會資源，於當前之生命教育雖為教育當局重視，編列列算，成立委員會，召開學術研討會，各級學校如部分大學、高、國、中、小亦有不少推動之案例，國立教育資料館有關生命教育之推動更不遺遺力除舉行有關之研討會，出刊專輯外，更於其資料庫中收集國內有關生命教育之論文、報章雜誌之著作亦為生命教育推動之重要資源之一。

於探討生命教育的社會資源之前，必先了解生命教育社會資源的意義，謹分述如下：

一、生命教育社會資源的意義

(一)對當事人而言：

是一種助力，一種協助，更是一種溫馨的感受，尤其於急需時，適時之資源協助，有若久旱逢雨，如春風吹暖大地，如雨露滋潤萬物。

(二)對生命教育助人工作者而言：

係指對於當事人有助的人、事、地、物及有關之社會福利資源機構。是一種合作，更是一種專業的負責，共同對需要的當事人，提供當事人所需的完整協助。

(三)對生命教育助人專業工作機構而言：

包括內部資源及外在資源，前者係指機構內之資源體系，當某個諮商師處理當事人的問題遭遇困難時機構提供即時的協助，包括督導、資料的提供、諮詢及轉介；後者則指超出機構服務功能的事件轉介機構外適切的資源機構。

(四)對生命教育助人工作者專業而言：

係指在助人工作上由於涉及機構內每個單位之專業服務範圍及限制,基於當事人之權益,助人工作者需了解與其工作有關的社會資源,並妥為協助當事人善加運用,以協助其解決問題;例如於學校機構教師本身於班級經營上亦可能遇到超出其能力範圍的問題需要照會或轉介給其他校內、校外與學生班級經營有關單位或輔導人員,此亦為生命教育「助人專業工作」專業倫理的考量。

是一種助人工作之合作服務系統、支援網路之建構及各相同或不同助人專業的跨專業合作服務,如一件離婚案件,可能不只需要法律專業的服務,還包括當事人的個人及婚姻諮商,甚至對小孩之兒童心理諮商或治療或全家的家族社會工作處遇;當引發身心疾病症候時尚需有關精神科專業醫師之協助;而當事人因離婚而轉業時,需要生涯諮商。但絕非拋皮球,對當事人產生二次傷害,必須以當事人為中心,是一種專業的負責即專業倫理的實踐,因此必須建立一套周延之轉介體系。

二、生命教育社會資源之分類

(一)以機構之內、外資源分類

- 1.機構內資源:機構內專長之認證及分工、人力資源之整合集團隊精神
- 2.一般之(機構外)社會資源:

(二)以軟、硬體資源分類

- 1.硬體(物質)資源:包括財力、物力、環境空間、天然資源以及服務所需要的機具設備。
- 2.軟體(非物質)資源:包括人力資源、專業方法、專業經驗、社會共識、社會支持、社會需求、協調管理機轉(陳武雄,民87)。於目前生命教育相關研究及實務之資料庫亦為重要資源

(三)以公營及民間資源分類

- 1.公營資源:如政府主管政策即決策之單位如教育部如各級學校、國立教育資料館、教育電台、各縣市文化中心之家庭教育服務中心及內政部之社會福利機構如安養機構、社工機構。
- 2.民間資源:如民營或宗教相關社會福利機構如「張老師」、「生命線」、「平安線」、「希望線」、「宇宙光」、「觀音線」,及各種宗教機構之組織或基金會如天主教、基督教、佛教、回教、一貫道、日蓮正宗、行天宮及一般正當宗教機構之基金會等。
- 3.公辦民營資源:如近年來政府以所謂 BOT 方式,政府提供某些資源如房

舍、部分經費委託或招標讓民營之社會福利機構經營社會福利工作如新竹市之青少年中心委託「張老師基金會」模式。

(四)以使用條件限制性之分類

- 1.以有無限制性：如有些資源限制年齡如有些機構以關懷居家老人，有些則以兒童福利為主，有些以青少年為主，亦有不限制年齡。重度殘障補助亦又其殘障程度嚴重程度之分類。有些機構限制某種服務類別如青輔會之就業或生涯輔導限大專畢業生。大多數社會資源因其工作特性均有其限制性。
- 2.以開放性或封閉性：有些社會資源於其服務項目中較具開放性，無年齡限制如宗教服務系統但有些會以其教友為限或優先。

(五)以使用工具及限制性之分類

- 1.電話服務：有些資源之服務限用電話服務如生命線。
- 2.晤談或面對面服務：有些服務限制用晤談如專業諮商或身體醫療或心理治療機構。
- 3.網路服務：如網路資訊查詢或資料提供、網路諮商。
- 4.多元服務：有些資源有二種以上服務方式。

(六)服務時間之限制之分類

大部分資源皆有時間限制，但少部分如警察局、消防隊及生命線之服務二十四小時全年無修；部分網路服務亦開放二十四小時。

(七)個人與組織資源之分類：

- 1.個人資源：即個人有關之資源如個人之人脈、同學、經驗、知識。
- 2.組織資源：即一般社會資源機構之組織如各種基金會、扶輪社、青商會及獅子會等（林勝義，民85）。

(八)其他之分類如文獻資源即有關之資訊資料資源。

三、生命教育社會資源之特性

生命教育社會資源亦有其特性，謹簡要整理為下述幾點：

- 1.消極性：有些資源僅於於當事人的要求才提供。
- 2.積極性：有些社會資源甚至會積極找尋需要協助的個案或問題，如公共衛生護士主動家訪了解居家老人主動衛教及處遇。
- 3.強迫性：對有些精神病傾向患者經鄰居反應相關醫療單位，根據精神醫療

法亦可強制就醫。

- 4.教育性：每個成人都應學習如何善用而不濫用社會資源，以協助個人適應不時之需。
- 5.發展性：協助當事人發展自己之支持系統及建立自己的資源。
- 6.回饋性：不僅會應用社會資源，更於能力足夠時亦應有責任回饋，參與或提供資源。
- 7.經濟性：任何資源之應用宜考量最經濟方法及成本以達成最高之效益。
- 8.宣導性：生命教育之資源必須妥善宣導使大眾了解及應用。
- 9.便利性：生命教育之資源必須方便使用者能簡易使用，如目前有些社會資源已利用電信簡播號碼如「張老師」之 1980（依舊幫您）、生命線之 1995（依舊救我）。
- 10.有效性：資源必須是有效的，才能為需要者繼續使用。
- 11.更新性：資源必須是跟得上時代隨時更新。
- 12.互聯性：資源間宜建構互聯網路，保持聯繫及合作，以整體發揮資源整合功能。

四、生命教育社會資源之闡釋

如果以生命教育社會資源的英文單字 *life education social resource* 各個字母的聯想，亦可建構對社會資源意義闡釋如下。

Love 學習珍惜生命，愛己愛人，關愛社會、國家及世界。

Intervention 學習自我調適，因應生命中的危機。

Family 重視家庭之生命教育，家庭教育為生命教育中最重要的一環，影響個人人格發展，更影響個人對生命的態度。

Environment：生命中最關鍵的四個劇場包括家庭、學校、工作世界及所處的社會皆為影響生命教育之重要環境。

Empower 以新的眼光省視自己的生命，賦於生命新的體驗及力量。

Diagnosis 學習客觀的反省自己生命的意義及目標。

Understanding 內觀自在自我省思，外展世界知己、知人、知境、知時。

Change 學習面對自我及外在世界的改變，

Accept 接受自我悅納自我。

Treasure 開發自我生命的財富。

Identity 確立自我認定的形象。

Own 學習珍惜自己所擁有的並能自知之明。

Need 了解自我生命之需求。

Service **服務**：社會資源之終極目的是：提供有需要的當事人有效的資源。

Open **開放**：社會資源之運作系統是開放的，允許更多更適合的資源進入服務系統，並且資源之服務，開放為適合其服務目的的社會大眾使用。

Care **關懷**：社會資源之出發點為專業的關懷，民胞物與之胸懷。

Improve **改善**：社會資源之使用是，希望改善或補充各社會服務機構服務的不足及限制。

Aware **覺察**：各諮商師或社會服務機構必須覺察自己專業的限制，在適切督導體系下善用社會資源。

Law **合法**：使用社會資源必須合法，法律的保障亦是社會資源之一，如少年事件處理法、家庭暴力防治法、兒童保護法。

Repeat **可重複運用性**：社會資源必須珍惜，並妥善運用，以能重複運用性。

Environment **存在於環境系統**：社會資源是存在於環境系統中，但亦需開發且樂於被應用。

Support system **支持體系**：社會資源是一種專業之支持體系。

Ours **共識**：使用社會資源應有共識即遵守之規範，並明訂於專業倫理守則。

Understanding **了解**：諮商師之養成教育中，必須學習了解適切使用社會資源。

Renew **更新**：社會資源需經常更新。

Chance **機會之掌握**：運用社會資源亦是給當事人及自己一個希望及機會。

Educate **教育性**：社會資源之運用應是現代人必須學習的基本能力之一。

貳、生命教育社會資源之系統分析：

一、由個人身心健康各重因素探討生命教育社會資源

要探討生命教育之社會資源，應考量一個人之生活面如衣、食、住、行、育、樂等生活層面，因生活中最密切的事宜可能與其問題有密切關係，且與其基本

需求之滿足有關，更影響及其身心健康，加上環境之是否存在資源之客觀因素，以及如果存在時運用社會資源之方便性、合法性、資源之有效性及個別差異性。模爾(Moore,1993)曾對個人影響身心健康各項因素，包括家庭壓力、經濟所得、性別、教育、工作壓力、就業情形、社會階級、生活型態、種族、心理健康、預期壽命、罹病率、居住地區、營養、及酒品消費量如圖 1，這些因素亦可能影響成人生活面對的適應問題，且其資源與如何維護其健康應有密切關係，其中有關壓力及心理健康與心理諮商及精神醫療機構有關、經濟所得與就業情形與其職業或生涯資源有關、性別與兩性感情婚姻協商資源有關、教育系統如進修或教育政策有關資源有關、生活型態與其職業及教育及經濟狀況有關、預期壽命、罹病率營養及酒品消費量與醫療系統有關。基於上述之考量，進一步建構以個人身心健康有關之社會資源系統。

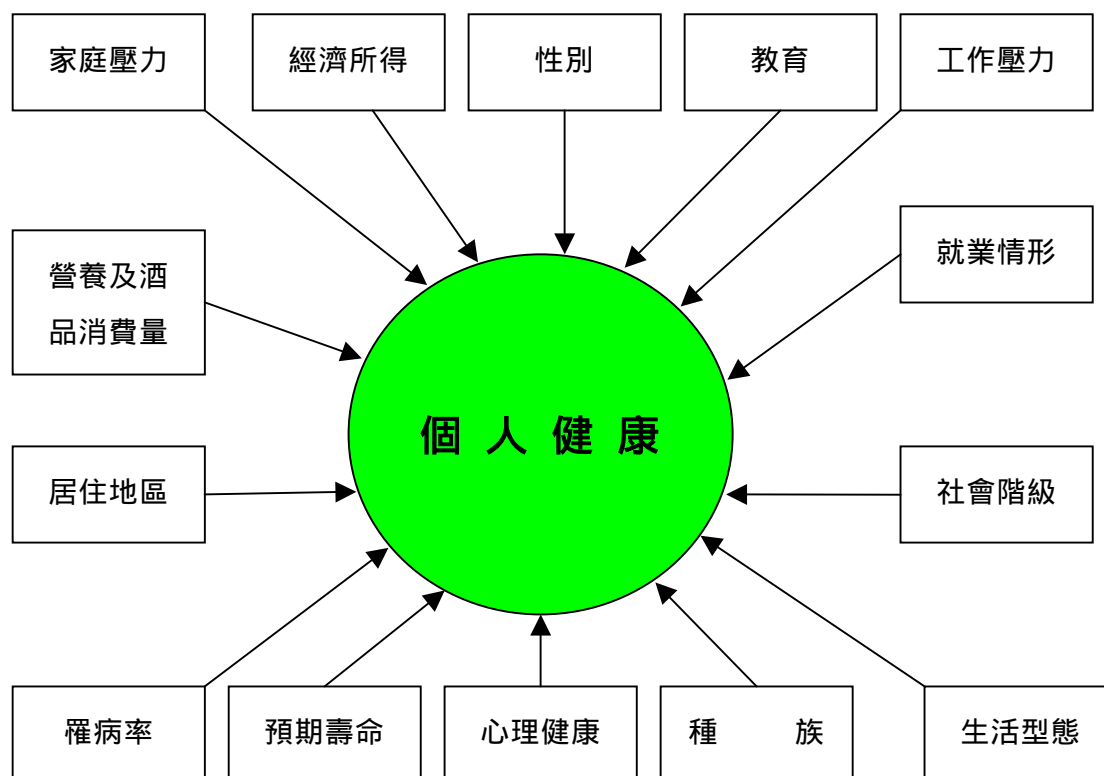


圖 1 個人影響身心健康各項因素分析圖（張德聰，民 90，頁 368）

二、生命教育社會資源之系統分析及建構

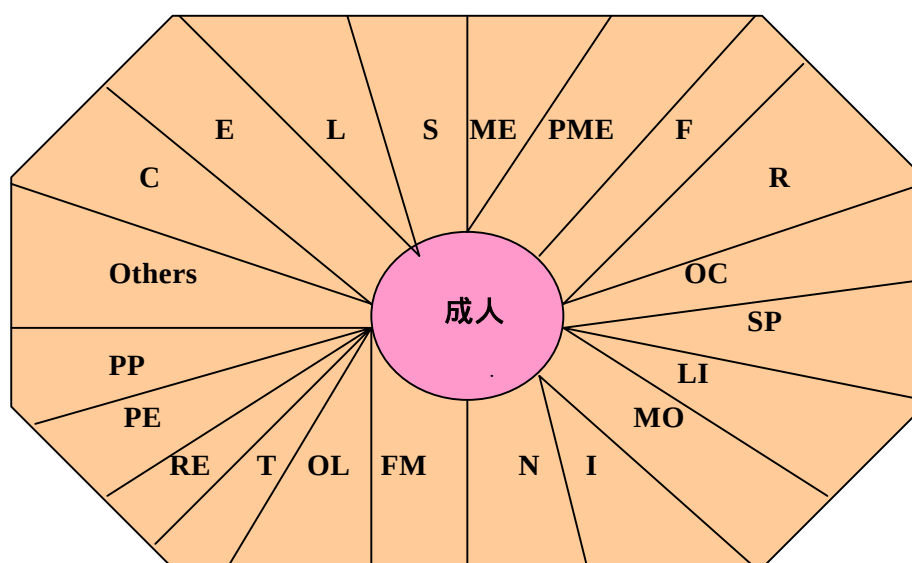
善用生命教育社會資源前必須學習社會資源之分析，並嘗試建立自己之社

會資源分析表，本文嘗試將成人社會資源以廣義之觀點包括成人生活調適所需之資源加以整理歸類，並加上個人本身的成功經驗及人脈亦是資源加以併入共分為二十一項。由圖 2 社會資源系統分析圖，可以了解生命教育之社會資源之概況，分述如下：

- 1.心理、諮商系統(Counseling & Guidance)：如「張老師」、社區心理衛生中心解答生命之困惑或危機處理。
- 2.教育資源系統(Education)：如各級學校及國立空中大學、社會大學、各地社區大學、各縣市社教或文化中心及救國團社會教育服務中心可開設有關於生命教育相關課程。
- 3.法律服務系統(Law)：如個人之律師、各地區民眾調解委員會、各大學法律科系設置之法律服務中心，提供法律方面之諮詢。
- 4.社會工作系統(Social work)：如社會局之婦女服務中心、社區服務、急難救助、私立之愛心團體提供社會支持及社會救助。
- 5.一般醫療服務系統(Medical)：如各級醫院及群體醫療中心、衛生所、家庭之特約醫師提供醫療協助。
- 6.精神醫療服務系統(Psychiatry medical)：如各地精神療養院、精神科提供精神醫療協助。
- 7.家庭支持系統(Family)：家庭教育扶中心、基督教家庭教育服務中心提供家庭諮詢、諮商服務。
- 8.宗教服務系統(Religion)：如慈濟基金會、世界展望會、基督教宇宙光輔導中心、天主教耕莘心靈服務中心、各宗教團體之教會及服務系統提供教友支持及宗教教育。
- 9.職業服務系統(Occupation)：如各職業工會、各地職業輔導中心、職業訓練中心提供職業服務。
- 10.圖書資訊服務系統(Library)：如國家圖書館、國立教育資料館、各地圖書館、社教館、網路資訊系統提供各種資訊服務。
- 11.運動服務系統(Sport)：如各地運動場、各運動有關協會如籃球、排球、足球、體操協會等提供身心調適。
- 12.理財之服務系統(Money)：如有保障的互助會、銀行、基金、股票投資甚至有些家庭有特約會計師，因為廣義之生命教育亦包括生活品質，適當之金錢管理對於生活之安定，密切有關。
- 13.保險之服務系統(Insurance)：如全民健保及各保險公司及郵局之人壽、

意外、醫療、產物及各種保險，以預防及確保生命安全。

- 14.網路服務系統（Net）：如運用網路可以查詢、收集及傳遞資訊、網路銀行理財、報名活動、開會、上課、聽演講、交友，甚至心理諮商如網路「張老師」、。
- 15.家庭管理之服務系統（Family management）：如家庭兒童保育、拖管及家教、清潔、家事協助甚至送洗衣物、家庭伙食代辦或採購。
- 16.老人安養服務系統（Old men care）：如老人在宅安養服務或安養院。
- 17.交通服務系統（Traffic）：如特約之計程車、公車、電聯車及交通電訊服務。
- 18.休閒之資源系統（Recreation）：如觀光局、國家公園管理處、旅行社、救國團等，調劑身心。
- 19.個人社會支持系統（Personal Support）：如個人之親、朋、好友、師長、同事、同學、同宗、參加之團體提供個人支持。
- 20.個人正向成功經驗系統（Personal positive experience）：每個人及其家庭面對類似問題過去正向成功經驗，亦是個人一個好資源。
- 21.其他：與生命教育有關社會資源。如國內外之癌症病人團體，各種疾病之互助團體皆對於相關疾病之之病友提供適切之支持。



C：心理、諮商系統；E：教育資源系統；L：法律服務系統；S：社會工作系統；ME 醫療服務系統；PME：精神醫療系統；F：家庭支持系統；R：宗教服務系統；O：職業服務系統；LI：圖書資訊服務系統；MO：理財之服務系統；I：保險之服務系統；N：網路服務系統；FM：家庭管理之服務系統；OL：老人安養服務系統；T：交通服務系統；RE：休閒之資源系統；PE：個人社會支持系統；PP：個人正向成功經驗系統；Others：其他資源系統。

圖 2 成人社會資源系統分析圖

參、社會資源於生命教育之運用

於了解了生命教育資源系統後，如何善用社會資源應為生命教育重要課題，本節分為生命教育社會資源之建立、如何善用生命教育之社會資源加以說明如下：

一、社會資源之建立

社會資源有些早已存在於我們所生活社會環境中，重點在是否真正去了解社會資源、進而將之歸類建檔即運用，如果有些資源是不熟悉的還要結合資源、

進而動用資源即評鑑資源的有效性、方便性、經濟性及再使用之維護。

1. 資源之了解：經由拜訪、評估、協商、徵得同意合作後，有時甚可訂下約定，而使用後進一步追蹤檢討。
2. 資源之建檔：資源之建檔要以科學化如歸類整理，應用電腦加以資訊化整理，以客觀方法評估是否有效性，並定期與資源機構溝通協商。
3. 資源之轉介：如果是生命教育之助人工作者對於資源轉介個案之有關資料，更要注意保密性、時效性、評估對當事人之適切性、適法性、並徵得當事人或未成年者監護人之同意性，轉介後並需了解轉介機構及當致人或有關之重要他人之回饋，以便評估。
4. 資源之更新：資源並需定期適時更新，以便作有效的運用或轉介。

二、如何善用社會資源？

（一）機構內社會資源之建立

包括機構內其助人工作者、機構之經驗，本身具有或可結合之機構內之社會資源，包括人、事、地、物、資訊及專長的資料。

（二）機構外資源網之建立：如參考第二節中有關之資源加以類及前段成人社會資源之建立，建構社會資源網。

（三）機構內助人工作者之訓練：

運用資源必須經過適當訓練，以正確了解了解資源、適切選擇合適之資源、徵得機構督導、當事人及資源機構之同意，以及使用資源或轉介機構外社會資源之流程。

三、生命教育運用社會資源有關之問題舉隅：

1. 當事人家裏發生了急難，經濟有困難，生活上受到影響，甚至想子上絕路……（危機調適及急難救助資源）
2. 學校教師對於學生有關生命意義的問題，不知以何種教學方法較為適當？（生命教育教學資源）
3. 當事人最近由於考試壓力，顯得焦慮不安，甚至表示有輕生念頭。（心理諮商及壓力調適資源）
4. 當事人心情不穩定，有時候一個星期多睡不著，很興奮；有時卻很低潮，什麼也不想……（精神醫療資源）

5. 研究生或學者對於當前生命教育之研究成果之探討（圖書資訊資源）
6. 當事人得了腎臟病需要洗腎，覺得人生乏味，經由腎友病之支持性團體之關環支持病現身說法件能適應，並且交到許多新朋友（支持性團體）
7. 當事人因喉癌開喉後需靠助聲器才能說話，常因別人聽不清楚而生氣，經由無喉團體之說明及家人之耐心學習聽，現在可以助聲器打電話給家人及朋友。（支持性團體及家庭之支持系統）

四、「社會資源」之應用 - 照會與轉介

(一)照會的意義:

係指助人工作者在助人過程中,發現當事人的問題和需求必須向機構內其他同仁或單位請教或共同諮商時所採取的聯絡及協調工作。

(二)轉介的意義:

轉介係指於諮商過程中，助人工作者發現當事人的問題超出其專業能力範圍，或機構專業服務範圍，基於助人專業倫理、當事人權益及機構專業形象，必須徵得當事人或其法定監護人同意，並協商被轉介機構之接受，依適切之轉介流程，妥善將個案轉介，並追蹤轉介之結果。

(張德聰，民 81)

(三)照會與轉介的流程

1. 與當事人建立良好及信任諮商關係。
2. 診斷 - 助人工作者基於專業診斷，發現當事人之問題超出其個人專業能力或機構之專業服務範圍，並與督導討論確定。
3. 轉介
內部轉介：若機構內專業服務範圍內，轉介其他勝任之助人工作者。
外部轉介：若超出機構專業服務範圍，協商當事人或其法定監護人同意及被轉介機構之同意後，進行轉介。
4. 填寫照會或轉介單寄發照會或轉介單位。
5. 安排
由助人工作者陪同前往。
由當事人家長或親友陪同前往。
由當事人自行前往。
6. 追蹤 - 轉介後必須適時追蹤轉介之結果。
7. 轉介後有些當事人會回到原助人機構接受源機構範圍內之服務，如生理

醫療後回來接受心理諮商或與其他機構協同諮商，如父母接受建議將過動兒轉介至兒童心理衛生中心，但父母之婚姻諮商仍接受原諮商機構之專業服務。

(四) 照會與轉介應注意的要項：

助人工作者對照會與轉介時應具備基本診斷的能力，並能了解機構內及機構外資源，並依機構規定需要時於轉介前必需接受督導。照會與轉介時需注意：

1. 有些當事人轉介發生在接案初期，而有些則發生在協助一段時間之後，情況改變，當事人所需服務已超過助人工作者或機構專業服務範圍。
2. 助人工作者必須充份了解轉介單位的服務時間、項目、方式、收費情形，並將有關訊息提供當事人了解。
3. 助人工作者必須讓當事人及其法定監護人了解轉介的理由及對當事人的幫助，並妥善處理當事人了可能的擔心。
4. 若當事人了有適切的自主能力，應盡量鼓勵當事人了自行前往，以避免當事人了產生依賴感。
5. 轉介不是踢皮球，助人工作者必須妥善處理並依照助人專業倫理及機構規定辦理。

參考書目：

林勝義（民 85）社輔資源在學校社會工作之運用。學生輔導雙月刊，第 43 期，頁 40-45。

古允文（民 85）台灣社會資源網路之整合--混合福利觀點的構思。學生輔導雙月刊，第 43 期，頁 70-79。

張德聰（民 81）社會資源的運用與轉介。載於賴保禎、周文欽、張德聰等合著，輔導原理與實務。頁 397-395。

張德聰（民 90）成人調適之社會資源網路。載於劉焜輝、周文欽、張德聰、林蔚芳等編著，成人問題與諮商。頁 359-371。

陳武雄（民 87）志願服務的理念與實務。台北市：中華民國志願服務協會。

Moore, Stephen (1993) *Social Welfare Alive*. Cheltenham : Stanley Thornes.

國小「生命教育」統整課程之設計

丘愛鈴

【作者簡介】

丘愛鈴，教育部八等專員，世新大學教育學程中心助理教授，現任國立高雄師範大學教育學程中心助理教授。

摘 要

生命教育是近幾年來逐漸受到教育界重視的新興議題，教育部將 2001 年訂定為各級學校的「生命教育年」，同時在國民教育九年一貫新課程的綜合活動學習領域納入「生命教育活動」指定內涵，明訂學校必須進行相關課程的規劃與教學，教學時數不少於綜合活動學習領域總時數的 10 %，不能省略，也不得刻意淡化或稀釋。為使生命教育課程從國小即紮根實施，本文提出人本情懷、基本能力、課程統整、多元智慧教學、多元評量等五項生命教育課程設計理念和實作範例，鼓勵國小教師掌握生命教育的課程目標與內涵，共同合作發展學校本位之生命教育教材，嘗試進行生命教育課程、教學與評量三者的創新整合，讓師生有更多的機會在「真實生活」的情境中，確立生命的意義和價值，建立積極進取的人生觀，提升與他人和諧相處的能力，尊重生命的多樣性及大自然的規律性，啟發學生的生命智慧，進而激發生命潛能、活出生命的光采。

關鍵字：生命教育、統整課程設計

壹、前言

1999 年教育部長曾志朗博士發表「生命教育—教改不能遺漏的一環」一文，呼籲我國教育必須從制度面的改革，進而到重視學生的情意教育，其後更正式提出 2001 年為各級學校「生命教育年」，這項政策宣示代表國家對生命教育的重視與推動的決心。事實上，教育部決定自 2001 年 8 月起在國小一年級全面實施九年一貫新課程，藉由學習領域的「課程統整」，將過去的分科課程統整為七大學習領域，其中綜合活動學習領域納入「生命教育活動」指定內涵，明訂學校必須進行相關課程的規劃與教學，教學時數不少於綜合活動學習領域總時數的 10%，不能省略，也不得刻意淡化或稀釋。（教育部，民 89）有鑑於推動與落實生命教育課程的必要性，因此本文主要目的即在說明生命教育的意義、目的、課程內涵與課程設計的理念，並藉由《尊重生命》統整課程設計範例提供國小教師參考，最後檢討生命教育統整課程設計相關問題並提出建議，期盼隨著九年一貫新課程的實施，生命教育課程能及早紮根於國小。

貳、生命教育的意義、目的與課程內涵

一、生命教育的意義

目前國內教育行政當局在推動「生命教育」時，對其概念的詮釋尚無一致性的意見。1997 年前台灣省教育廳（現已改制為教育部中部辦公室）為防範未然，輔導學生認識生命的意義，進而熱愛生命，豐富生命內涵，提昇對人的關懷，建立正確的人生觀，委請台中曉明女中編輯教材，在國高中階段推動生命教育課程，並在各縣市成立生命教育中心學校，負責生命教育推展工作。1998 年高雄市教育局召集學者、專家、國中小及高中職校長主任等研商編印「生死教育手冊」（內涵主要是死亡教育），以便教導學生了解死生真相，省思生命大義，期能避免校園中自我傷害、不愛惜生命的事件發生，進而能夠珍惜生命，發揮生命的價值。（張淑美，民 89）1999 年台北市教育局分三年推展生命教育計畫，初期先於高中成立「生命教育小組」，逐年再推展至高職、國中與國小。

孫效智教授（民 89）認為相較於澳洲雪梨在 1979 年成立「生命教育中心」

(life education center : LEC), 致力於「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防制。近年來台灣提倡生命教育的社會背景則與暴力有關, 一是不尊重與傷害他人生命的暴力; 一是青少年的自我傷害或自殺。孫教授進而從定義的周延性原則進行分析: (一) 生命教育不該只是消極的「自殺防制」而已; (二) 生命教育不該只是「生死教育」而已, 還應該關懷生死兩點之間的「安身立命」和人生價值觀的建立; (三) 生命教育不該只是「悲傷輔導」而已, 必須正本清源, 面對悲傷背後所涉及的思想課題, 也就是人生哲學的終極關懷以及倫理學的思辨議題。他認為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。

二、生命教育的目的

教育部長曾志朗博士(民 88)提出生命教育的目的在強調情意教育、人際關係的建立、瞭解生命的意義、對人的尊重、對死亡的正確認知。前台灣省教育廳廳長陳英豪博士則引用哲學大師懷德海(N. Whitehead)名著《教育目的論文集》(The Aims of Education and Other Essays, 1929)裡的教育理念, 說明其推動國、高中階段生命教育的目的:

懷德海認為, 教育除了訓練人具有嫻熟的技能與知識外, 其最終目的並非「在大提箱上堆積物件的過程」, 而是要讓受教者知道教育除了獲得理性知識外, 更重要的是學習「做人」與「尊敬他人」的功課, 並讓人在這個過程中真正「安頓心中不安的心靈」。

由上可知, 教育決策者希望藉由生命教育的推動, 使學生在受教過程中瞭解生命的意義, 進而尊重自己和別人的生命, 建立正確的人生觀和良好的人際關係, 並從中發展出「生命的智慧」和對生命的終極關懷。從台灣省教育廳、台北市教育局、高雄市教育局推展生命教育計畫總目標中亦可見其梗概。(如表 1)

表 1、台灣省教育廳、台北市教育局、高雄市教育局推展生命教育計畫總目標

教育行政機關	生命教育計畫總目標
台灣省教育廳 (1997)	1.輔導學生認識生命的意義，進而重視生命、熱愛生命，豐富生命的內涵。 2.輔導學生認識自我，建立自我觀念，進而發展潛能實現自我。 3.增進人際關係技巧，提昇對人的關懷。 4.協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格。
台北市教育局 (1999)	1.輔導學生能認識自己、建立自信，實現自我。 2.增進學生人際溝通技巧，加強接納他人、與人和諧相處之能力。 3.鼓勵學生接觸大自然，體驗多元生命型態。 4.協助學生探索生命的意義，提昇對生命的尊重與關懷。
高雄市教育局 (1998)	生死教育的目的在於彰顯生命的真義，教導學生確立正確、積極的人生觀，讓每個人的生命與死亡都有尊嚴，提高生活品質，並能確立其正確、健康的死亡概念，以及對死亡的恐懼，培養正面的死亡態度和有效因應行為。

整體而言，黃德祥（民 89）認為生命教育的推動主要在幫助學生認識自己的生命與尊重他人的生命，進而能珍惜人類所共同生存的環境。此外，更能主動的去思索生命的意義，找出自己存在的價值與定位，進一步將自己所學回饋社會，造福更多的生命。因此，小學階段希望達成下列四項目的：（一）幫助學生主動去認識自我，進而尊重自己，熱愛自己。（二）培養社會能力，提升與他人和諧相處的能力。（三）認識生存環境，了解人與環境生命共同體的關係。（四）協助學生探索生命的意義，提昇對生命的尊重與關懷。

三、生命教育課程的內涵

國小階段生命教育課程的研發，目前有國立台北師院張湘君教授與台北市吳興國小葛琦霞老師（民 89）編著《生命教育一起來》一書，以 25 本童書探討生命教育的三大概念（一）看重自己：兩性平等，不一樣的家，生死議題；（二）尊重他人：可愛親人，殘障朋友，親愛爺奶；（三）敬重自然：愛鄉愛土，萬物有愛。張教授認為生命教育的內涵包括人生倫理、宗教道德哲學等生硬的議題，對國小階段的兒童而言，宜以「分享理念而非傳授知識的有形課程」及「動之以情的體驗活動」的原則加以適度轉化，藉助活潑多元的童書創意活動設計，

讓兒童感受生命的美好，讓生命教育有「生命」，才能培養學生自愛、愛人、愛物的能力。最近台北市百齡國小教師黃麗花編著《生命ㄉ筆記－生命教育方案學生手冊》，以增進自我概念、人際互動、社會技巧、解決問題等四項生命教育內涵，設計十二項單元教學活動（用心去玩、動物學校的啟示、多元的智慧、特別的我、第一顆石頭、撒謊奇遇記、花明與銘雄、有話好說、我是名偵探、三股繩子、絕地大反攻、後會有期），經過三個月完整的實驗教學考驗，證明能減少國小兒童的攻擊行為，增進學童的生活適應，使兒童建構出屬於自己的價值體系，包括具體的自我接納、能適當的運用社會技巧、能注意到人際互動應有的態度、運用問題解決的要領解決問題。（吳庶深、黃麗花，民 90）

國、高中階段生命教育課程的研發，目前已由台中曉明女中生命教育中心規劃完成六年一貫十二單元之生命教育教材與教師手冊，分別為：（國一）欣賞生命，做我真好；（國二）生於憂患，應變與生存；（國三）敬業樂群，信仰與人生；（高一）良心的培養，人活在關係中；（高二）思考是智慧的開端，生死尊嚴；（高三）社會關懷與社會正義，全球倫理與宗教。（錢永鎮，民 89）上述生命教育課程規劃是以全人教育、倫理教育的角度出發，課程內涵包括了倫理教育、公民教育、兩性教育、宗教教育、環境教育、情緒教育等人生的全部歷程。近來張淑美教授（民 90）則於國立高雄師範大學開設「死亡教育研究」課程時，指導現職的國中、高中職教師及教育行政工作人員，設計「融入」原授科目的生死教育教學單元，並蒐集生死學相關影片設計為教學輔導活動，可提供中學教師參考。

在實施成效方面，根據張淑美（民 89）、林思伶（民 89）對國中、高級中學之調查研究均發現：各校實施生命教育課程面臨之困難為「教材與參考資料不足」，因此建議：結合有能力、有意願的專業人才，有系統的開發各階段學生適用的生命教育教材，俾便提供教師配合專業學科背景，有創意的將生命教育的主題或核心概念融滲在日常生活的教學中。

茲將目前國內教育行政當局推動之生命教育與倫理教育、死亡教育、生死教育之課程內涵進行比較。（如表 2）

表 2、生命教育、倫理教育、死亡教育、生死教育課程內涵之比較

課程比較	課程重點	課程內涵
生命教育	從觀察與分享對生、老、病、死之感受過程中，體會生命之意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。	1.認識自我。 2.生活經營。 3.社會參與。 4.保護自我與環境。
倫理教育	1.以全人的角度出發，建構全方位的自我。 2.著重群己關係的探討與融合。	1.人與自己的關係。 2.人與人的關係。 3.人與環境的關係。 4.人與自然的關係。 5.人與宇宙的關係。
死亡教育	1.藉著死亡課題，得以反思生命的有限性。 2.著重探討死亡的價值與意義。	1.死亡的本質與意義。 2.對死亡與瀕死的態度。 3.對死亡與瀕死的處理與調適。 4.特殊問題的探討。
生死教育	1.將生命視為生與死的歷程，皆涵蓋生死兩項課題。 2.著重培養正面的死亡態度與有效的因應行為。	知識篇： 1.死亡與死亡教育。 2.失落與哀傷的輔導與調適。 活動篇： 1.生命的開始。 2.生命的挑戰。 3.生命的超越。 4.生命的禮讚。

資料來源：1.教育部（民 89）：國民中小學九年一貫課程暫行綱要—綜合活動學習領域。頁 26。

2.蕭燕萍（民 89）：高職學生生命教育課程內容之分析。頁 21-25。

參、國小生命教育課程設計的理念

國小生命教育課程設計的理念，建構在教育部 1998 年公布之「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」及 2000 年公布之「國民中小學九年一貫課程暫行綱要 - 綜合活動學習領域」所提示的基本內涵、課程目標、教學設計以及評量原則與方式之基礎上，包含人本情懷、基本能力、課程統整、多元智慧教學、多元評量等五大理念。

一、人本情懷

九年一貫新課程的基本內涵包括「人本情懷」、「統整能力」、「民主素養」、「鄉土與國際意識」、「終身學習」等五項，生命教育可說是人本情懷的基礎之一，包括了解自我、尊重與欣賞他人等。

二、基本能力

生命教育的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，透過人與自己（強調個體身心的發展）、人與社會（強調社會與文化的結合）、人與自然（強調自然與環境）三個面向，培養現代國民所需要的十大基本能力，這些基本能力取代以往的知識學習，是學生在學習、生活和工作中能帶著走的關鍵能力。

三、課程統整

「課程統整」(curriculum integration) 係將兩種或兩種以上的學習內容或經驗，組合成一種有意義的，統整的學習內容或經驗。(黃炳煌，民 88) 課程統整包含經驗統整、社會統整、知識統整、課程設計統整四個向度，目的在於學生與自己、學生與社會、學生與知識、學生與課程之間建立有意義的連結。(Beane, 1997) 生命教育的內涵包含倫理教育、死亡教育、生死教育、宗教教育、環境教育等多元題材，宜採課程統整的組織型態，將生命教育相關的概念和活動，融入各學習領域的課程內容與教學中實施。

四、多元智慧教學

美國哈佛大學心理學教授 Howard Gardner 於 1983 年提出多元智慧理論(the theory of multiple intelligences)，認為智慧是多元的，每個人都具備語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、自然觀察者等八項智慧，而且大多數人的智慧可以發展到適當的水準。因此，教師在課堂上應變換不同智慧的教學方式，讓學生找到自己適合的學習方法，以提昇學習的效能。

五、多元評量

評量的目的應該有益於教學的改進以及增進學生的表現。統整課程與多元智慧教學提出以觀察記錄、文字敘述、學生作品、檢核單、錄音、錄影、照片、圖表、研究報告、活動心得、學習進展表等多元方式取代傳統固定的標準測驗，

強調真實性評量 (authentic assessment)，讓學生有更多機會在「真實生活」的情境中表現出學習成果，評量在真正的教學活動中進行，而不是教學活動後才找時間實施。

肆、國小生命教育統整課程設計範例

《尊重生命》統整課程設計範例是筆者在 2000 年擔任世新大學小學教育學程「課程設計」課程，指導余翠樺、盧永晶、鄭又睿、張心怡、張士原、張詒峰、張智麒等七位同學，應用上述五項課程設計理念發展出來的生命教育課程，配合九年一貫統整課程的實施，以「生、老、病、死」生命之自然循環為學習單元，讓小朋友在「人、生物、環境」三個不同範疇中從探索生命、尊重生命、熱愛生命、創造生命中，學習欣賞、尊重他人與自然萬物，進而以積極樂觀的態度面對生命，活出生命的光采。

《尊重生命》統整課程設計

- 一．主題名稱：尊重生命
- 二．適用對象：國小六年級學生
- 三．課程目標：

(一) 了解自我與發展潛能

- 1. 透過學習單的引導，讓學生能自我接納、欣賞，進而建立自信心。
- 2. 透過角色扮演，使學生了解自己的性別、個性與價值。

(二) 欣賞、表現與創新

- 1. 透過實地參觀，學習欣賞古蹟——萬華龍山寺的建築之美。
- 2. 讓學生發揮創意，設計自己理想中的社區。

(三) 生涯規劃與終身學習

- 1. 讓學生利用電腦與圖表規劃自己的未來。
- 2. 鼓勵學生紀錄壓力日記與反省日記，適應社會與生活的變遷。

(四) 表達、溝通與分享

- 1. 經由小組討論與辯論，發表對興建核電廠的看法。
- 2. 透過學習單「如果生命只剩三天」，讓學生們學習傾聽和分享。

(五) 尊重、關懷與團隊合作

- 1. 學生分組合作蒐集珊瑚白化的原因，並規劃搶救行動。
- 2. 帶領學生定期為社區獨居老人打掃居家環境。

(六) 文化學習與國際了解：

- 1. 透過錄影帶介紹國外成功的社區規劃情形。

2.學生從「認識各國不同葬禮」的錄影帶，學習尊重不同的文化與選擇。

(七) **規劃、組織與實踐**

- 1.知道如何設計自己理想中的社區。
- 2.知道如何養成運動習慣，並切實執行。

(八) **運用科技與資訊**

- 1.運用電腦影音播放軟體，欣賞珊瑚產卵畫面。
- 2.懂得用等比尺觀念畫出心目中理想的社區藍圖。

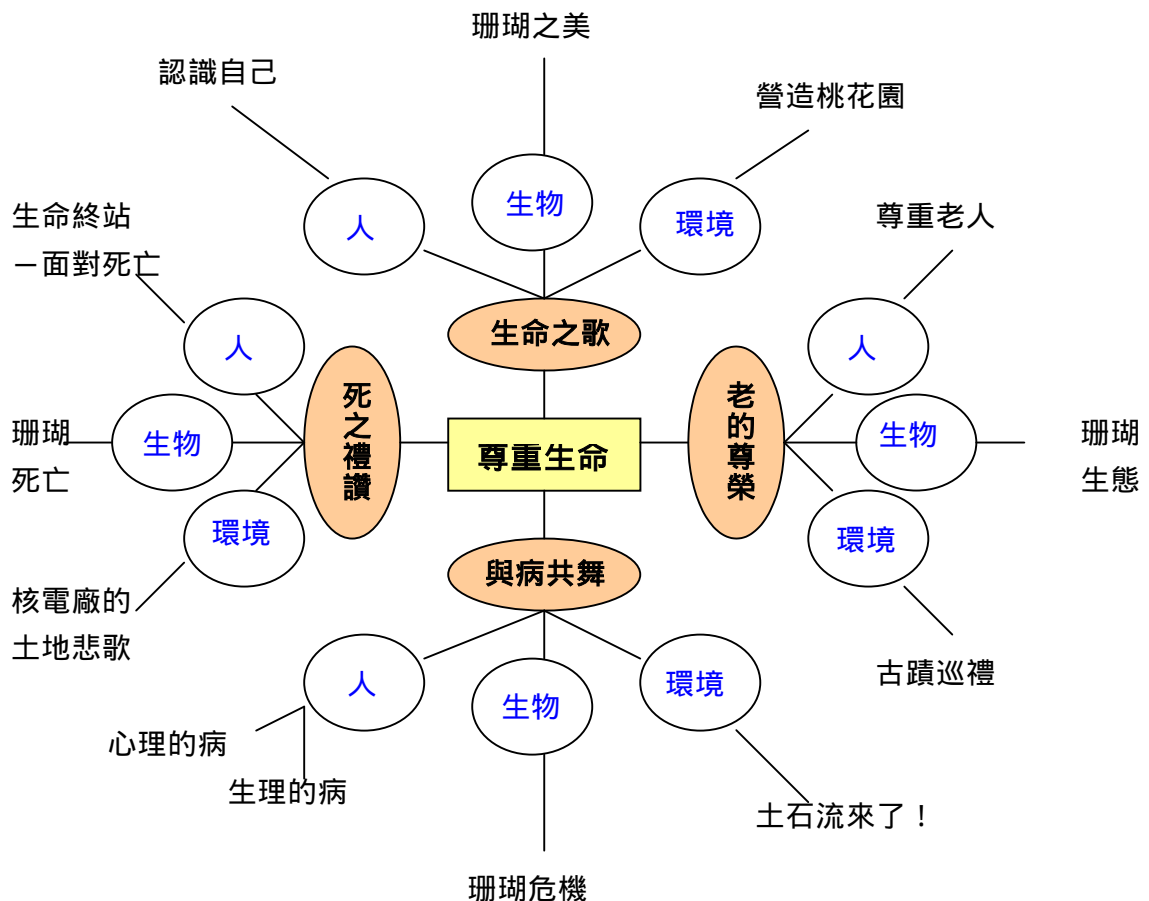
(九) **主動探索與研究**

- 1.上網蒐集、欣賞有關珊瑚產卵及相關的訊息。
- 2.主動了解、發現老年所面對的問題。

(十) **獨立思考與解決問題**

- 1.透過「核四辯論會」，批判思考解決核四興建的利與弊問題。
- 2.從植被實驗中分析土石流的成因與改善之道。

四、《尊重生命》統整課程概念網



五、《尊重生命》多元智慧教學

《尊重生命》統整課程採用多元智慧教學方法，讓學生用文字思考或語言表達方式（語文智慧），邏輯思維或數學等比尺觀念（數學智慧），小組討論、報告或合作式學習（人際智慧），反省活動、反省日記、學習單、自我評量（內省智慧），觀察記錄或校外寫生（自然觀察者智慧），角色扮演、戲劇表演、帶動唱、實驗等（肢體動覺智慧），錄影帶、投影片、海報、圖表、電腦等媒體（空間智慧），傾聽生日快樂歌及喪禮哀歌（音樂智慧）等多樣化教學法，達成生命教育統整課程的目標。

六、《尊重生命》教學週進度表：

週次	單元	學習目標	學習活動綱要
一	生命之歌	1.了解自我與發展潛能，建立積極進取的人生觀。	1.人：認識自己 •我的成長 •感恩惜福
		2.感謝生命貴人，體會享福、惜福，並能造福與給他人祝福。	
		1.欣賞珊瑚生命之美，獲得珊瑚相關知識。	2.生物：珊瑚之美 •美麗的珊瑚怎麼來？
二	老的尊榮	1.認識自己居住社區的生活環境。	3.環境：營造桃花源 •探索社區 •創意社區 DIY
		2.設計自己理想中的社區。	
		1.認識老人的生活需要並給予協助。	1.人：尊重老人 •老無老以及人之老
		2.用愛心思考生命、經營生命。	
		1.觀察珊瑚周圍生物的共生環境，了解珊瑚的功能與價值。	2.生物：珊瑚生態 •珊瑚，你的鄰居是誰啊？
		1.瞭解龍山寺的歷史與建築特色。	3.環境：古蹟巡禮 •賞析藝術殿堂 - 龍山寺

三	與病共舞	1.認識兒童常見的生理、心理疾病，並學習預防保健。 2.學習探病的禮儀，並關懷、體貼病人。 3.培養對壓力的挫折容忍力，認識化解壓力的方法。	1-1.人：生理的病 •生病了，怎麼辦？ •探病禮儀 •健康運動 GO！GO！GO 1-2.人：心理的病 •走出陰霾－認識心理疾病 •解壓總動員
		1.了解人為破壞對珊瑚自然生態環境與生物環境造成的負面影響。	2.生物：珊瑚危機 •咦！珊瑚怎麼變色了？
		1.了解土石流的原因及其嚴重後果。 2.以實驗了解水土保持工作的重要性。	3.環境：土石流來了 •道路坍方了 •水土保持實驗設計
四	死之禮讚	1.對死亡有正確的認知，並追求生命的積極意義與價值。 2.了解不同葬禮儀式及對環境影響。	1.人：生命終站－面對死亡 •如果還有明天 •生命休止符
		1.省思人類破壞珊瑚環境的行為，實踐永續愛護與保存環境的行動。	2.生物：珊瑚死亡 •為什麼珊瑚白化了？
		1.思考自己的用電方式及核電的存廢問題。 2.批判思考並表達興建核電廠之利弊。	3.環境：核電廠的土地悲歌 •核四問題影片欣賞 •核四辯論會

七、《尊重生命》教學活動設計

單元一：「生命之歌」教學活動內涵

學習活動	學習策略	多元智慧	學習評量
人：認識自己			
活動一：我的成長 引起動機 介紹學生有特色的「我的成長」檔案。 發展活動 1. 每一位小朋友可以用各種創意方式，上台進行一分鐘自我介紹。 2. 進行「優點大轟炸」活動。 綜合活動 1. 反省思考：回想自己成長過程中的重大事件及對自我的影響。 2. 指導學生寫學習單「成長的喜悅」。 3. 教師鼓勵學生培養積極進取的人生觀。	檔案分享 全班學習 個別學習	語文 肢體動覺 人際關係 內省 語文	檔案評量(獎狀、照片) 同儕評量 創意表現 口頭發表 學習單評量
活動二：感恩惜福 引起動機 1. 教師說明每一個人都是獨特的，生來遭遇也不同。 2. 教師解說特殊兒童林銘賢的故事。 發展活動 1. 由同學演出林銘賢小朋友的故事，使同學了解林銘賢小朋友在學校與同學相處所遭遇的困難。 2. 分組討論，思考林銘賢小朋友的故事帶給我們的啟示。 綜合活動 1. 反省思考：思考自己擁有何種的幸福是別人沒有的，自己是否珍惜。 2. 指導學生寫學習單「感謝生命貴人」。	全班學習 戲劇表演 小組討論 個別學習	語文 肢體動覺 人際 內省 語文	學習態度 戲劇演出 參與討論 學習單評量

生物：珊瑚之美			
活動三：「美麗的珊瑚怎麼來？」 引起動機 學生課前蒐集和研讀有關珊瑚的資料。 發展活動 1.利用實物投影機介紹珊瑚的種類及其成長的特性。 2. 欣 賞 公 視 網 站 (http://www.pts.org.tw)介紹珊瑚繁衍過程。 3.小組討論珊瑚在台灣海域分布、形成和繁衍的情形。 綜合活動 指導學生回家完成學習單「珊瑚在台灣的家」。	資料蒐集	語文	檔案評量
	全班學習	自然觀察 空間	學習態度
	小組討論	人際	口頭發表
	個別學習	語文	學習單評量
環境：營造桃花源			
活動四：探索社區 引起動機 學生分組撰寫「社區地圖」學習單，填入數字所指的是代表什麼地方，使其瞭解自己所居住的環境及可運用的資源。 發展活動 1.利用各組所完成的學習單，來介紹社區中如：捷運站、醫院、圖書館、銀行、郵局、學校、公園、公車站等社區資源及其功能。 2.請學生說出自己最常使用的資源以及使用的目的。 綜合活動 藉由分組討論，讓學生分享彼此的經驗，以增進對社區的瞭解。	小組合作	空間 自然觀察	學習單評量
	全班學習	語文	學習態度
	小組分享	人際	口頭發表

活動五：創意社區 DIY 引起動機 利用投影片介紹其他社區所設計的範例，啟發學生的設計理念。 發展活動 1. 觀賞國外社區設計之影片，並請同學發表對外國的作法有什麼感想。 2. 分組討論自己居住的社區有哪些可以改進的，提出自己的建議。 3. 校外寫生並利用比例尺觀念設計自己理想中的社區。 綜合活動 同學上台發表，分享設計理念與成果。	全班學習	空間	學習態度
	影片欣賞	空間	口頭發表
	小組討論	人際	
	校外寫生	數學	作品評量
		語文	口頭發表

單元二：「老的尊榮」教學活動內涵

學習活動	學習策略	多元智慧	學習評量
人：尊重老人			
活動一：老吾老以及人之老 引起動機 教師講述孝順的故事，同學分享內心感受。 發展活動 1. 教師說明現今老人問題後，播放「獨居老人」錄影帶。 2. 分組討論關懷、尊重老人的具體行動，並派一位同學上台報告討論結果。 綜合活動 1. 反省思考：思考剛剛討論的敬老行為，自己是否真的能發自內心的去做，或只是紙上談兵。 2. 指導學生回家完成學習單「老人生活實錄」。	全班學習	內省	口頭發表
	影片欣賞		
	分組討論 全班分享	人際 語文	參與討論
	個別學習	內省	學習單評量

生物：珊瑚生態			
活動二：珊瑚，你的鄰居是誰啊？			
引起動機 學生事先蒐集國立海洋生物博物館之主題展示館「珊瑚王國館」的相關資訊。 發展活動 1.參觀珊瑚王國館，讓同學實際觀察和體會擁有龐大生產力的珊瑚礁生態系之海洋奇觀所展現之多樣且豐富的生命樣貌。 2.聆聽導覽員介紹珊瑚的共生生物及珊瑚礁的相關知識。 綜合活動 1.比較珊瑚生態系與其他海洋生態系之不同。 2.完成學習單「美麗的珊瑚王國館」。	資料蒐集 校外教學觀察紀錄 問題發問口頭報告 個別學習	語文 肢體動覺自然觀察 語文 自然觀察 語文	檔案評量 活動參與度 口頭發表 學習單評量
環境：古蹟巡禮			
活動三：賞析藝術殿堂 - 龍山寺			
校外教學注意事項： 1.活動時間：上午 9 點至下午 4 點。 2.集合地點：台北車站西 3 門 3.交通工具：捷運板南線 4.分組：每小隊 10 人，請家長協助導覽並維持整組秩序。 5.生活公約：公共場所不可大聲講話，在捷運站不能吃東西。 引起動機 介紹龍山寺的歷史沿革和傳說。 發展活動 1.解釋寺內具有特殊意涵的事物。 2.觀察寺內建築，如：藻井、雨簾、龍柱、抱鼓石...等之特色。 3.介紹寺內所供奉的神明及其職掌。 綜合活動 指導學生完成學習單「龍山寺尋寶記」。	校外教學 小組學習 小組觀察 小組分享 資料蒐集 小組合作	肢體動覺空間 語文 自然觀察空間 語文 內省	檔案評量 觀察紀錄 口頭發表 學習單評量

單元三：「與病共舞」教學活動內涵

學習活動	學習策略	多元智慧	學習評量
人：生理的病			
活動一：生病了，怎麼辦？			
引起動機 請 5 位同學演出「細菌大戰」的表演劇，學生分別扮演白血球、大腸桿菌、腸病毒、疱疹病毒、感冒病毒，讓學生在戲劇表演中了解身體對抗外來細菌、病毒威脅時的生理反應。	戲劇表演	肢體動覺 語文	表演創意
發展活動 1.利用投影片介紹常見的幾種兒童疾病：流行性感冒、水痘、齲齒、泌尿道感染、腸病毒、腹瀉、急性中耳炎、頭痛。 2.播放訪問馬偕醫院小兒科主治醫師林炫沛的 VCR，讓林醫師以現身說法的方式，讓學生知道生病後該如何治療。	投影片教學 影片欣賞	自然觀察	學習態度
綜合活動 1.將學生分組，分享自己感染這些疾病時的情形。 2.指導學生回家完成學習單「我的病歷史」。 3.根據醫師的建議，讓學生寫下自己的「健康宣言」，條列出自己在日常生活中該注意的保健習慣（勤洗手、常刷牙……）。	小組分享 個別學習	人際 語文 內省	口頭發表 學習單評量

活動二：探病禮儀 引起動機 1.講述一個不懂探病禮儀而出糗的故事。 2.請同學分享自己的探病經驗。 發展活動 1.透過投影片介紹醫院內各病房的探病守則（加護病房、安寧病房、普通病房、灼燙傷病房……）。 2.唸 2 篇從民生報「醫療手札」剪報下來的文章，讓學生從文章中更清楚了解病人的醫院生活與心理，進而同理他們的感受，在探病時表現最合宜的言談舉止。	全班學習 投影片欣賞	人際 空間 自然觀察 語文 內省	口頭發表 學習態度
3.介紹「探病水果、鮮花完全手冊」，讓學生清楚知道探病時可以購買的食物、物品。 綜合活動 1.學生分組分享自己探病的經驗。 2.指導學生寫一篇「探病」的作文。	小組分享 個別學習	人際 語文	口頭發表 作文評量
活動三：健康運動 GO！GO！GO！ 引起動機 播放阿雅的ㄅㄨㄣˊ 冰健康操，讓全班動起來。 發展活動 1.用投影片介紹幾種健康操：「早安、午安、晚安健康操」、「醒腦健康操」、「手掌健康操」。 2.講述各節的動作要領及示範。 3.分段動作的練習分暖身、主要、緩和和三個步驟。 4.配合音樂反覆練習至動作純熟。 綜合活動 1.老師帶著學生一起隨著音樂練習上述介紹的健康操。 2.將學生分組，各組分別上台表演示範、互相觀摩。	全班學習 投影片教學 健康操帶動 唱 分組示範	音樂 肢體動覺 人際	參與情形 動作熟練度 小組表演

人：心理的病			
活動四：走出陰霾－認識心理疾病			
引起動機 發給每位同學一個氣球，請同學自由發言說出生活中有哪些事會造成壓力，每一個壓力產生，大家就將氣球吹漲一些，直到飽滿、甚而破掉，以此暖身活動讓學生進入心理疾病的單元。 發展活動 1.利用投影片介紹常見的幾種兒童心理疾病：憂鬱症、躁鬱症、強迫症、學習障礙…。 2.播放訪問三軍總醫院精神科主治醫師魯思翁的 VCR，讓學生知道心理疾病的產生原因。	全班學習 投影片教學 影片欣賞	語文 肢體動覺 語文	口頭發表 上課參與 學習態度
綜合活動 1.學生分組分享對心理病患的看法。 2.欣賞電影「心靈點滴」，讓學生願意學習敞開心門、分享壓力。	小組學習 影片欣賞	人際	口頭發表 學習態度
活動五：解壓總動員			
引起動機 教唱台語歌「心事誰人知」，讓學生從歌詞的意涵中，知道分享的重要。 發展活動 1.透過投影片介紹各種不同的解壓方法（唱歌、畫畫、逛街、買東西、看電影、睡覺…）。 2.與學生分享一些解壓的真實案例。 3.介紹「壓力量測表」，讓學生能自己測量、分析自己的心理狀況與情緒。 綜合活動 1.學生分組分享自己解除壓力的方法與心情。 2.指導學生完成學習單「解壓紀錄週記」。	全班學習 投影片教學 小組分享 個別學習	內省 人際 語文	學習及反省 日記 口頭發表 學習單評量

生物：珊瑚危機			
活動六：咦！珊瑚怎麼變色了？ 引起動機 拿兩張珊瑚的圖片（健康和白化的珊瑚），讓學生比較美麗的珊瑚會不會一直保持繽紛色彩？ 發展活動 1.同學分組討論珊瑚是很長壽的生物，但任何生物都有天敵，那麼珊瑚的天敵是什麼呢？ 2.同學分組探討珊瑚的天敵對珊瑚造成的傷害，並上台發表。 綜合活動 請學生撰寫「保育珍貴的珊瑚寶藏」的作文。	全班學習	自然觀察 空間	檔案評量
	小組討論 全班分享	語文 人際	口頭發表 同儕評量
	個別學習	語文	作文評量
環境：土石流來了			
活動七：道路坍方了 引起動機 由社區附近山區茶園的道路坍方談起，再引入中部土石流嚴重災情的新聞報導，請同學發表感想和看法。 發展活動 1.參觀茶園了解其種植及開發情形，並讓學生觀察茶園植被多寡。 2.小組討論：同學分組討論土石流成因及其嚴重後果，並上台發表討論結果。 綜合活動 教師總結並補充學生討論不足之處。	全班學習	自然觀察 空間	口頭發表
	校外教學	肢體動覺	觀察記錄
	小組討論 全班學習	人際 語文	參與討論 口頭發表

活動八：水土保持實驗設計 引起動機 教師講述水土保持工作的重要性和方法。 發展活動 1. 學生分組設計並操作水土保持五項實驗，包括：坡度多大、植被多寡、水量多大，並記錄結果。 2. 分組發表實驗結果。 綜合活動 學生撰寫學習單「水土保持人人有責」。	全班學習	語文	
	小組實驗	數學空間	實驗操作
	小組討論		口頭發表
	個別學習	語文	學習單評量

單元四：「死之禮讚」教學活動內涵

學習活動	學習策略	多元智慧	學習評量
人：生命終站——面對死亡			
活動一：如果還有明天 引起動機 播放「期待你長大」有關兒童癌症的錄影帶、安寧病房的紀錄片。 發展活動 1. 介紹台灣有哪些醫院附設安寧病房。 2. 用投影片介紹安寧病房的由來、服務對象、安寧病房與一般病房的不同。 3. 講述安寧病房發生的感人小故事。 4. 討論如果自己是安寧病房的醫生或護士，要如何對待這些需要幫助的病人。 5. 試著表達影片中將失去家人的病患家屬的心情，或是如果家人將要失去自己時會有怎樣的心情，以培養珍惜生命的態度。 綜合活動 1. 分組討論心中最理想的安寧病房。 2. 各組同學用角色扮演方式將所討論出的理想安寧病房表演出來。	影片欣賞	語文	學習態度
	全班學習	人際	參與討論 口頭發表
	小組討論 角色扮演	人際 肢體動覺	參與討論 同儕評量

活動二：生命的終點 引起動機 教師說明萬物有生就有死的自然循環法則。 發展活動 1.觀賞幾卷有關葬禮的錄影帶，如黑澤明的「夢」，了解各地不同的葬禮所代表的意義及對死者表示尊敬的儀式。 2.介紹不同的葬禮所對環境帶來的影響與衝擊。如火葬、土葬、天葬與風葬。 3.請學生分組腦力激盪思考是否還有其他更好、更環保的葬禮方式。 綜合活動 1.請同學說出最想念的往生親人或朋友，以及他們生前令人難忘的事蹟。 2.請同學們回家撰寫學習單「如果生命只剩三天」。	全班學習 影片欣賞 小組討論 全班分享 個別學習	空間 自然觀察 人際 語文 語文	學習態度 參與討論 同儕評量 口頭發表 學習單評量
生物：珊瑚死亡			
活動三：為什麼珊瑚白化了？ 引起動機 教師說明環境不佳是造成珊瑚白化現象的主因；如果環境能夠迅速恢復正常，「白化」的珊瑚將恢復原有的色彩。 發展活動 1.同學分組討論珊瑚礁面臨哪些人為的環境破壞？如何制止破壞行為？ 2.請小組發表保育珊瑚礁生態的方法。 綜合活動 指導學生回家完成學習單「還給珊瑚一個乾淨的家」。	全班學習 小組討論 全班分享 個別學習	語文 人際 自然觀察 語文	學習態度 參與討論 口頭發表 學習單評量
環境：核電廠的土地悲歌			

活動四：核四問題影片欣賞 引起動機 由生活中用電習慣，循序漸進引導思考核電廠相關問題。 發展活動 教師播放有關核電廠的錄影帶，內容包括核電廠的運作、可能造成的後果及核電廠附近的生態情形。 綜合活動 學生分享影片欣賞心得，教師歸納重點。	全班學習 影片欣賞 全班分享	語文 自然觀察空間 人際 內省	學習態度 檔案評量 口頭發表
活動五：核四辯論會 引起動機 學生課前蒐集、研讀、組織歸納有興建核電廠利弊分析之資料，以便有整體性的了解。 發展活動 1.教師講解辯論程序和規則。 2.辯論會：經由正反意見的相互激勵讓學生在辯論中能獲得更縝密的思辯方式。 綜合活動 1.教師總結雙方意見並給予鼓勵。 2.教師指導同學寫學習單「核四好嗎？」	資料蒐集 問題思考 分組辯論 全班學習 個別學習	語文 肢體動覺 人際 數學 語文	檔案評量 同儕評量 參與情形 學習單評量

伍、檢討與建議

一、統整課程、教學與評量，達成生命教育課程目標

在《尊重生命》統整課程中，設計小組的心得寫出「做這個報告就像在剝洋蔥一樣。剝洋蔥？怎麼說呢，因為課程設計是一層一層地在做，而課程的統整架構圖中，每跨一層，就要更確切地表現課程的中心目標。要做到這樣，並

不是那樣的容易，因為需要經過慎密的思考，才能做出合邏輯的教案，而這個過程是沉重的，就像一邊剝洋蔥，會一邊流眼淚一樣。」但是為了達成生命教育課程目標，讓學生在現實生活中確立生命的意義和價值，建立積極進取的人生觀，提升與他人和諧相處的能力，尊重生命的多樣性及大自然的規律性，啟發學生的生命智慧，深化價值反省及整合知情意行的生命動力，統整課程、教學與評量三個密切關聯的部分是重要的（Soodak & Martin-Kniep, 1994）。

具體而言，統整課程設計的要領以學生生活經驗（Student-centered）為起點，統整生命教育單元（Subject matter）重要概念，結合社會關懷的議題（Society），這種 3Ss 的課程設計方法，正是美國哥倫比亞大學教授 Bean（1997）所提出的知識統整、經驗統整、社會統整的實踐。其次，在理想課程（ideal curriculum）落實為教室層次的運作課程（operational curriculum）時，教師還要構思一個能將生命課程意義化的方法傳遞給學生，擅用多元智慧教學轉化策略，使學童在觀察、體驗和分享的多樣化學習活動中，感受生命之意義與存在的價值。最後，多元評量必須在真正的教學活動中進行，讓學生有更多機會在「真實生活」的情境中，實踐珍惜生命、關懷他人與萬物的具體行動。

二、掌握生命教育內涵，發展學校本位生命教育之教材

國民教育九年一貫課程倡導學校本位課程發展（school-based curriculum development）的理念，因此有必要一方面落實國定課程綜合活動領域生命教育的指定內涵，一方面根據學校整體課程目標，給予教師更多彈性和自主的空間去發展多樣化的生命教育教材，使得國本、校本和教室層次的課程目標一以貫之。

有鑑於生命教育在學校推動時遭遇二大困境：（一）教師對生命教育的概念內涵等專業知能不足，（二）教材與參考資料不足。筆者建議之解決策略為藉由學校本位的教師專業成長，同步發展學校本位之生命教育教材。在學校本位的教師專業成長方面，可以讀書會方式研讀中央或縣市教育局發展之生命教育教材，就生命教育特定主題蒐集網際網路之資料，鼓勵教師參與生命教育研討會，邀請學者專家蒞校演講，辦理生命教育工作坊等多元方式，分享教學經驗，溝通新觀念，增進教師生命教育專業知能。

在發展學校本位之生命教育教材方面，誠如《尊重生命》統整課程設計小組的心得表示「重點應該在於如何讓老師知道利用身邊資源、搜尋資料、取得資訊，並且培養一顆敏銳的心去覺察學生真正需要的課程是什麼？而不是彷彿

要設計一個絕對完美、皆大歡喜的課程才可以。」由於統整課程企圖整合相關的學科知識概念與技能，也強調與學生生活情境產生關聯，因此學校教師在設計統整課程和生命教育單元教材時，應該考量學生的需求及興趣，加強社區生命教育的相關資源和機構的聯繫合作，研發相關課程或單科、多學科、科際統整課程之生命教育單元教材，培養學生主動積極的學習意願，讓學生在感性、快樂的學習中孕育充沛的生命活力。

三、生命教育統整課程設計，鼓勵教師成為創意的協調者與合作者

《尊重生命》統整課程設計小組的一位同學表示「對其他組員而言，我是一位新加入的成員，因此對我們而言，相互是不熟悉的，但在與大家共同合作後，拉近了我與大家的距離，成為好朋友，這可說是附加的最大收穫。」過去傳統教師在教室裡可以獨立作業，暢所欲言，自作主張，決定教什麼和怎麼教。但在生命教育統整課程設計中，一位教師要同時具備許多學科知識並加以有效統整誠屬不易，因此首先要在學校中建立一個「協同合作的文化」(collaborative culture)和「學習社群」(learning community)；其次，教師的角色從過去課程的執行者和傳輸者，轉變為統整課程的推動者、設計者、協調者和行動研究者(陳伯璋，民90)，教師必須走出自己的教室王國，與其他教師、家長、行政人員甚至學生協調合作，商討如何改變教學方法和學生的行為。

Hidalgo (2000) 用「共同銳變」(shared transformations) 的概念，說明學校改革 (school reform) 和教師自我革新 (self review) 的密切關聯性，共同銳變的關鍵因素包括：同步發生的、互動的、有活力的、合作的、民主的、公開的、經常的、複雜的、有願景的。當教師們了解自己新的專業角色和新的社會責任，願意花更多時間檢討自己的教學、教材、學生以及個人工作對於社會的影響，在相互勉勵、一起學習成長的同時，也帶動學校的改革和社會的進步。

四、設計多元智慧學習活動，培養生命智慧開發生命潛能

多元智慧理論運用在統整課程設計的最好方式可能是將多樣的教學方法結合運用，讓所有學生的最強智慧在生命教育主題學習期間被強化。在《尊重生命》統整課程中，設計了各種多元智慧的學習活動，讓學生以不同的方式進行人與人（生命貴人、親朋好友、特殊兒童、病人和老人）、人與生物（珊瑚）、人與環境（社區、古蹟、土石流、核電廠）的生命交流與生命關懷，在一個主

題四個單元中變換八種不同智慧的學習方式，讓學生有更多的機會運用其多元的優勢智慧，來清楚表達對生命教育深刻反省和理解的内容。

值得注意的是，在《尊重生命》統整課程「老的尊榮」單元中設計了三個教學活動，「與病共舞」單元的教學活動卻多達八個，Brophy & Alleman (1991) 呼籲統整教學活動必須達成重要的教育目標，同時教師也要衡量統整教學活動的時間效率，因此有必要重新檢視統整教學活動的教育價值、課程目標達成度、學生先備知識、時間效率、教師的工作壓力、學校資源等因素，加以增刪、修改後採用實施。其次多元智慧教學的四個步驟為：喚醒智慧 (awaken intelligence)、擴展智慧 (amplify intelligence)、實施教學 (teach with/for intelligence)、智慧的遷移 (transfer intelligence) (Lazear, 1995) 因此，在不同教學方法的轉換中，重要的是啟發學生在生、老、病、死的生命循環中，由肯定生命、欣賞生命、培養生命智慧到激發生命潛能，學習如何從生命的挑戰中開創自我生命價值，而不只是消極的自殺防治和悲傷輔導而已。

五、實施多元化學習評量，激發學習動機活出生命的光采

評量 (assessment) 被定義為在教學活動中收集有關學生所知道的和他們所能完成的工作的資訊的過程 (Wortham, 1996; Wishon, Crabtree & Jones, 1998)。而且它是一個評量學習內容的過程 (王真麗、李宗文, 2000)。傳統評量只強調認知，而忽略情意和技能，即使是認知的部分，也常偏重記憶評量的紙筆測驗，忽略觀察、分析、推理、問題解決、創造等多元思考能力，因而評量無法真實反映學生學習成果的多樣性。

在《尊重生命》統整課程中學習是涵蓋各個學習領域，教師要評鑑 (evaluation) 和記錄 (documentation) 學生在達到生命教育課程目標的整個學習過程，採用質性研究「三角檢核」的理念，在自然情境中多方面蒐集、確認資料，掌握學生的學習訊息，以獲得高效度的評量。因此，「生命之歌」、「老的尊榮」、「與病共舞」、「死之禮讚」等四個單元均採取多元評量方法，特別注重學生在「真實生活」情境中表現過程的「真實評量」(authentic assessment)、**「檔案評量」**(portfolios assessment) 或 **「實作評量」**(performance assessment)，兼顧學生在認知、技能、情意三領域的學習過程與結果，提供學生自我評量、同儕評量、教師評量、家長評量的機會，讓學生在個人主動學習、實驗操作、小組合作等學習過程中，分享探索生命時的驚喜，了解生命中的意外和苦難，透過深刻的反省與思考，活出樂觀、熱愛與勇氣的生命光采。

陸、結語

「生命教育」是近幾年來逐漸受到教育界重視的新興議題，誠如莊子·大宗師篇中有言：「夫大塊載我以形，勞我以生，佚我以老，息我以死。故善吾生者，乃所以善吾死也。」生、老、病、死的生命節奏如同四季自然循環，生生不息，對於生死，我們無權選擇和逃避；但是對於從出生到死亡的每個日子，我們可以努力經營，讓有限的生命呈現出無限的價值。本文完稿時，適逢七月二十九日桃芝颱風襲台引發山區土石流，造成花蓮、南投兩地居民家毀人亡、死傷慘重之悲劇，全國人民在痛定思痛協助災區居民遷村或重整家園之際，學校教師正可積極發揮教育專業能力，在九年一貫課程的綜合活動學習領域進行「生命教育」統整課程設計與教學，透過人與人、人與社會、人與自然的關係，引導學生探索生命意義以及存在的價值，肯定自己、接受痛苦和開發生命潛能，進而尊重生命、關懷他人、熱愛人生、珍惜萬物、和諧於自然，以生命智慧實現自我理想，達成生命教育的課程目標。最後，真誠期盼教育部訂定的「生命教育年」，真能使每位學生經由學校教育獲得「生命傳承生命」所需的人生智慧。

參考文獻

- 王真麗、李宗文（民 89）：多元評量方式在統整和合科課程之運用。國教天地，137 期，頁 11-17。
- 丘愛鈴（民 78）：台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 丘愛鈴（民 89）：教師實施統整課程之困境與突破。新世紀教育發展願景與規劃學術研討會。台北：國立台灣師範大學。
- 吳庶深、黃麗花（民 90）：生命教育概論 - 實用的教學方案。台北：學富文化事業出版公司。
- 林思伶（民 89）：台灣省高級中學實施生命教育現況-1998-2000。載於同作者主編（民 89）：生命教育的理論與實務。台北：寰宇出版公司。
- 林霓岑（民 89）：國民小學教師設計統整課程之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文。

- 孫效智 (民 89): 生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶主編 (民 89): 生命教育的理論與實務。台北: 寰宇出版公司。
- 張淑美 (民 89): 生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究。載於林思伶主編 (民 89): 生命教育的理論與實務。台北: 寰宇出版公司。
- 張淑美主編 (民 90): 中學「生命教育」手冊 - 以生死教育為取向。台北: 心理出版社。
- 張湘君、葛琦霞 (民 89): 生命教育一起來。台北: 三之三文化事業。
- 教育部 (民 87): 國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。
- 教育部 (民 89): 國民中小學九年一貫課程暫行綱要—綜合活動學習領域。
- 陳伯璋 (民 90): 新世紀課程改革的省思與挑戰。台北: 師大書苑。
- 曾志朗 (民 88): 生命教育 - 教改不能遺漏的一環。載於李遠哲等著 (民 88), 享受生命 - 生命教育。台北: 聯經出版社。
- 黃德祥 (民 89): 小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶主編 (民 89): 生命教育的理論與實務。台北: 寰宇出版公司。
- 錢永鎮 (2000): 中等學校生命教育課程內涵初探。載於林思伶主編 (民 89), 生命教育的理論與實務。台北: 寰宇出版公司。
- 黃炳煌 (民 88): 談「課程統整」 - 以國民教育九年一貫課程為例。載於同作者, 新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會。高雄: 國立高雄師範大學教育學系。
- 蕭燕萍 (民 89): 高職學生生命教育課程內容之分析。淡江大學教育科技學系碩士論文。
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.
- Brophy, J. & Alleman, J (1991). A Caveat: Curriculum Integration isn't always a Good Idea, *Educational Leadership* 49 (2): R66.
- Hidalgo, J. F. (2000). School Reform and Self Review. 課程研究學術研討會專輯, 台北: 教育部台灣省國民學校教師研習會。頁 49-55。
- Lazear, D. (1995). *Multiple Intelligence Approaches to Assessment: Solving the Assessment Conundrum*. Tucson, AZ: zephyr Press.
- Soodak, L. C. & Martin-Kniep, G. O. (1994). Authentic Assessment and Curriculum Integration: Natural Partners in Need of Thoughtful Policy. *Educational Policy* 8 (2): 183-201.

Wishon, P.M., Crabtree, K. & Jones, M.E. (1998) .*Curriculum for the Primary Years:an Integrative Approach*. Upper Saddle River,NJ:Merril,an imprint of Prentice Hall.

Wortham, S,C, (1996) .*The Integrated Classroom: the Assessment-Curriculum Link in Early Childment Education*. Englewood Cliffs,NJ:Prentice-Hall,Inc.

Young, J.(1992).Curriculums integration: perceptions of pre-servrice teachers.
Action in Teacher Education.13 (4) :9.

生命教育之班級經營

錢永鎮

【作者簡介】

錢永鎮，曾任台南縣鳳和中學教師、台中縣明道中學導師、輔導老師、台中市曉明女中訓育組長、輔導主任。現任台中市曉明女中生命教育中心主任。

摘 要

面對學生問題，就有必要推動生命教育，身為導師除了重新思考投入教育的初衷，也要掌握生命教育的重要理念，再溶入班級經驗的做法中，本文將班級經營分成個別教育與團體教育兩部份，個別部份以因材施教來討論班級經營的做法，團體部份規劃十二單元的教學主題，體驗活動及影片教學，同時鼓勵學生閱讀以傳記為主的三級書目。導師是班級經營的靈魂人物，假如導師能以生命帶生命，就能夠把每位學生帶起來，讓每個學生活出他的生命價值。

壹、前言

當我們看到成績好的學生，價值窄化，惟利是圖；成績落後的學生，放棄學習，甚而加入飆車、暴力行列。身為教育工作者不能無動於衷，總要有所行動，想一想我們可以為學生做些什麼？特別是面對學生因意外事件（如機車車禍、海邊溺水）身亡，或是碰到挫折自傷自殺者，都在促使我們省思教育的原點在那裏？加上這幾年，天災人禍不斷，造成許多學生的價值觀混淆不清，甚至質疑生命的意義與目的，因此在這個時候推動生命教育的確有時代的需求與必要。

倘若有一位導師想將生命教育融入班級經營中，他可能須要先做好兩件事。其一是自身生命的更新，也就是要把過去從事教育工作的經驗，重新反省一番，例如把成功的經驗回顧一下，這是點燃教育熱情的重要方法，把成功的因素分析之後，投入教育工作，會使自己產生工作的勝任感，就不怕任何教育改革的挑戰。但是也要檢視自己失敗的經驗，千萬不要逃避，因為如何看待失敗是一種人生智慧，願意從失敗經驗中吸取教訓的人，他一定是個學生認同的「人師」。所謂的「生命更新」，是指老師們能在反省中，讓自己的生命保持清新而不是混濁。清楚我是誰？我為什麼要從事教育工作？我如何讓教育工作成為我的志業與使命？找到這些答案，生命就會開始不一樣，這就是「苟日新，日日新」的生命更新的工作。其二是思考生命教育的教育哲學，也許大家對生命教育的看法不同，但願意去思考，去發問，便是一個起點。在此我們先用字義學及中國傳統思想的角度來詮釋生命教育。

根據劉翔先生（民 81）的研究：「在古代，生字的本義是指草木從地下長出，然後引伸為泛指事物的產生、發生；更引伸為生命的孕育，古人於此意識到生命的價值就在「活著」，而且不只要活一生一世，更要生生不息。」因此生命要不斷地自我開創、更新，換句話說生命有無限潛能，值得珍惜、探索、發展。最終的目的便是易經所提的「生生」道理，意思是說：讓所有的生命可以不斷相生。套句現代用語便是讓宇宙間的生命都能永續生存。人的世界要永續生存須靠倫理、道德教育；環境要永續生存須靠環境倫理教育。

而生命相對的一面是「命」字，命字的本義是命令，放在哲學層次來思考，它就是一種「知命」觀。用白話來說，命指的是客觀的條件限制，比如我不能選擇父母，也不能決定出生在什麼地區，這都是命。而人最大的限制就是死亡，

所以死又稱為「大限」。不過也由於有各種命定才能成就生命的特色。我生下來是女性，所以我擁有了女性的特色，我長在農村，所以我有農人的特色。面對命，大家的態度也有不同，有人宿命或抗命；也有人認命進而知命。當我們超越「命」的限制時叫「立命」，所謂「立命」是指「立正命」，正命便是道德的生命，當一個人走「立德」的路，便能讓生命不朽。總結來說「生命」有無限的可能，同時也在面對有限，思考這個問題，便能培養學生具有生命的智慧。

我們再以谷寒松教授詮釋方東美先生的生命哲學作為生命教育的哲學思考。

「方東美以寶塔型的宇宙建築圖，把生命分為六個領域：物質的、生物的、心理的、審美的、道德的、宗教的。認為以生命動力開闢物質生命領域的，是『工作的人』；把生命存在領域從物質境界提昇到生物境界，若行動不正，很可能使生命走向危亡，是『行動的人』；如表現創造才能，把生命指向更高的意義境界，就是『創造的人』；以理性為指導形成各式各樣的系統知識，使自己不盲目創造，而把生命安排在真理世界上，是『理性的人』。而把工作的人，創造的人，理性的人結合起來，有健康的軀體、飽滿的生命、豐富的知識，也不過是個『自然人』，生命的價值並未充分發揚，以自然人的一切智能才性建立的世界，也不過是個價值貧乏的形下自然世界。走向形上界，能運用種種符號，創造種種語言，象徵美的境界，是『用象徵的人』；再進一步在藝術價值上加道德精神，而具有優美品格的，是『道德的人』；當生命到達盡善盡美的神聖境界，整個生命可以包容全世界，統攝全世界，支配全世界時，就是『宗教的人』，如此集中生命，才能成就『聖人』或『賢人』或『覺者』，即到達塔頂的『高貴的人』。」所以如何提昇人的素質，就是從事生命教育工作者必要的思考。

總結來說，生命教育強調所有的生命的永續生存與發展，也重視個別生命能激發自己的潛能，活出自己的特色。但也要超越自我，讓生命不斷地向上翻新提昇，做一個『高貴的人』。

貳、生命教育的重要理念

一、自尊的教育

其核心觀念就是不要讓自己成為別人的工具，相對地也不要將別人當成工具。說起來似乎很抽象，但在生活中常常可以碰到。從心理學的角度來看，小孩子 0-6 歲發展身體我，很多父母把孩子當工具，孩子同時也就成為他們的玩具。很多父母管教孩子不是打就是捏，對於嬰幼兒或幼稚園階段的孩子，要他們做什麼事的時候，從來就不會徵詢一下孩子的意願。

我們希望孩子學習面對人的時候，要請別人做任何事時，都必須徵詢他人的意見，因為他是一個生命的個體，他並不是你的工具。其次是國小階段社會我的發展，國中階段心理我、人格我、道德我的發展，更需要對他生命的意義、價值重新做澄清。可是在我們的教育環境裏，說到老師與學生的互動、與同儕的互動上，假如沒有自尊或尊人的觀念，常常就會把別人當成工具。一位優秀的老師，會把學生當做成就自己成為「名師」的工具，當老師在強調自己是好老師時，也應該反問自己，是否就學生的個別差異，幫助他充分發揮內在的潛能，否則這些學生都只是成就他成為「名師」的工具。也有些校長以強壓式教育，利用學生，來成就一個「名校的校長」的頭銜，學生就變成了工具。這樣把別人當成工具來看時，自尊就不可能存在。我們希望藉著自尊教育，具體地教導孩子，讓學生都能夠清楚的了解人的價值？人是什麼？以及自尊的內涵是什麼？

二、良心的教育

有了良心一個人才能成為一個人。可是良心非常抽象，在倫理學中它是一種個主觀倫理。經常要讓孩子捉住內在的「仁心」，具體來說就是孔子所謂「不安之心」，做任何事先反問自己心安不安，這常是瞬間就過去了，「己所不欲勿施於人」這是要在生活中實踐的。孟子所謂「不忍之心」，做事之前先自問忍不忍心？虐待動物、折斷樹枝是否忍心？這些都是在日常生活、生活細節中讓學生不斷反省的，在做任何判斷選擇時也應先反問自己的良心。在西方倫理學中強調「知識」很重要，若沒有知識良心會誤判。人為什麼會沒有良心？孟子說一個人沒良心是因為他被蒙蔽了。可能從小到大，周遭的人都沒有提醒他那「不安之心」及「不忍之心」；父母師長沒有教育他；或是常常在媒體上看到很多殘忍的鏡頭，慢慢就可能沒有不忍之心，變得麻木不仁。本校在推廣時特別重視體驗，帶學生去榮總參觀，看了生老病死之後，或許整個生命觀就改變了，學習到對生命的堅持、敬重，良心教育可以從日常生活中很基本的體驗上建立。

三、意志自由教育

我們要提醒學生，仁心就在每人身上，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影響，受別人的壓迫。事實上你的行為是可以出自你的自由意志，它的基礎來自理智。孔子曾說：「三軍可奪帥也，匹夫不可奪志也。」，可見人是可以有志向，可以決定自己未來生命方向的。另外，教導學生判斷那些行為是不自由的，以及為什麼會不自由，例如壞習慣、無知會產生不自由；用很多具體的事例來教導他們。若孩子因為心理防衛機轉而產生暫時性的保護，是可以理解的，但是若把任何事都推托給別人，不認為自己可以為自己的行為負責任，那就容易出問題。一個「全人」，身體、心靈都要發展，意志教育就是心靈的部份，能夠感動、有恒心、有志向，就是一種心靈教育，也是目前最疏忽的。

四、人我關係的教育

教導學生不要認為自己和別人的生命無關，可以任意妄為。人的生存是依靠很多其他人而生存，不可能獨自存活，並不是單一存在的，而是在人與人的關係之中。強調「我和你」的關係，把任何一個生命個體當成「你」，而非無生命的「它」。也希望老師把學生看成一個個的獨立個體，不是物質的「它」，不將學生「物化」，如此才能建立學生的自尊。中國古代講仁心，兩個人完美的互動就是仁心。人與人之間有完美的互動，人才能活得好，也就是五倫的關係，人絕不是單一的。現在社會強調個人主義，常常忘記一個人過得好，是背後有很多人付出、犧牲才能成就的。

參、班級經營中的個別教育與輔導

一、幫助學生堅持一生不變的美德及建立適切的人生觀

現在的青年學子喜歡「遊戲人生」，有強烈「玩」的心態。但是身為教師者仍要提醒學生，遊戲有遊戲的規則，如果不遵守它，沒有人會願意跟你玩。就像打籃球一樣，老是做出抱人、帶球衝撞的動作，可能會五犯離場，或找不到球伴、球友。走人生的路更是如此，欠缺愛心、勇氣、不講信用，誰會想跟這樣的人打交道？因此生命教育要著力的是：幫助學生內化美德(價值觀、信念)，再依據這些規則(美德)，來打一場人生的球賽。

最重要的三個美德，就是智、仁、勇三達德。這個「達」字說明了，人生要走得順暢自在，要靠這三個美德。三者之中，仁愛是根本，我們要培養，擴展學生的愛心，比如，小學生要學會愛自己，國中生則擴大為愛鄉土，高中生要能愛這個世界，大學生才能談愛自然、愛宇宙。但是實踐愛心要靠智慧，否則會「好仁不好學，其弊也愚」，也就是實踐仁德要配合「終身學習」，先引導學生學做一個倫理人、道德人，再努力成為一個專業人。最後是勇氣的培養，對內是「克己復禮」的勇氣，對外是「雖千萬人，吾往矣」的道德勇氣。能勇敢面對自己的過失，生命才能日新又新；可以有堅持道德原則的勇氣，人類才有希望。

知道人生路怎麼走，下一步要思考人生的意義與目的。這時候要有一套人生哲學、人生觀；也許這是大學的課程，但是中學生可以打好生命科學、地球科學、生物學、歷史學、文學等學科基礎，這有助於人生哲理的思索。當然高中階段如果能夠提早實施哲學教育，對學生尋找未來的人生方向一定有很大的幫助。

二、教導學生認真過生命中的每一天

有時候跟學生談人生觀比較抽象，倘若把重點放在每一天的生活，既具體又實用。其實學生的「生活型態」能決定他的生命品質。從早上眼睛張開到晚上沈沈入睡，我們要教育學生怎麼過，當然老師們先要放下身段，走進學生的生活世界，瞭解他們的次文化，及一天的生活安排，再一點一滴教導他們。以下是教育的重點：

（一）充滿希望的早晨

- | | |
|-----------------|----------------------|
| 1、起床的方式 | 6、擁抱與祝福 |
| 2、生活節奏感（有效率的生活） | 7、營養的早餐 |
| 3、正向的自我對話 | 8、零碎時間的使用（英語廣播、卡片記憶） |
| 4、自我激勵的習慣 | |
| 5、音樂與運動 | 9、上學路線的設計 |

（二）上課前的準備：

- | | |
|----------|-----------|
| 1、和同學打招呼 | 3、預覽一天的課表 |
| 2、為班級服務 | 4、撰寫備忘錄 |

（三）上課的能力培養

- | | |
|---------------|-------------|
| 1、聽講能力（注意力集中） | 5、問問題能力 |
| 2、閱讀能力 | 6、考試能力（抓重點） |
| 3、做筆記能力 | 7、和同學討論的能力 |
| 4、記憶能力（摘要） | |

（四）下課時間的使用

- | | |
|-------------------|-------------|
| 1、回顧上一節課的重點 | 4、找人傾訴 |
| 2、上洗手間、散步、有氧舞蹈... | 5、預覽下一節課的重點 |
| 3、處理生活瑣事 | |

（五）午休時間的使用

- | | |
|-----------|-----------|
| 1、午餐的注意事項 | 3、午休活動的安排 |
| 2、午睡的重要 | 4、下午的課業準備 |

（六）放學後的活動

- | | |
|---------------|---------|
| 1、運動與散步 | 4、做家事 |
| 2、獨處的時間（反省一天） | 5、求助的談話 |
| 3、處理衝突的時間 | |

（七）全家人的時間

- | | |
|--------|-----------|
| 1、晚餐時刻 | 3、家庭會議 |
| 2、點心時刻 | 4、家庭休閒的設計 |

（八）晚上的課業安排

- | | |
|--------------|----------|
| 1、要有讀書計劃 | 4、設計激勵點子 |
| 2、要有當天進度表 | 5、意志力的培養 |
| 3、要注意自己的生理時間 | |

（九）睡前的功課

- | | |
|-----------|---------|
| 1、感恩與讚美 | 3、睡前的準備 |
| 2、明天工作的準備 | |

在一天的生活中，同時要教導學生，能時時檢視自己生命的各種關係，反省與激勵自己，可以做到珍惜自己、關懷他人、走進自然、向天祈禱，經營好每個關係，就能使我們的生命更和諧、更完滿。

三、引導學生活在當下，掌握此時此刻

生命的未來，只能虛構及預測；生命的過去，只是記憶，它已經成為我們的經驗或歷史。我們惟一能使力的「現在」，這是人生的一個「點」，每個「點」都能過得踏實，由點構成線，就能發展全「面」的人生。

人不能只活在過去，也不能只是夢想未來，惟有好好把握「此時此刻」，才能傳承過去，創造未來。因此如何教導學生「活在當下」，是生命教育的重要目標。為了達到這個目標，可以進行下列的學生訓練課程：

（一）自我覺察的訓練課程。

幫助學生覺察自己的生理狀況與心理狀況，也覺察自己與他人或環境互動的情形，有這種覺察能力的學生，才能掌握此時此刻。

（二）自我肯定的訓練課程。

自我肯定的學生才不會逃避，因為他能肯定自己的存在與價值，凡事積極面對，不怕困難失敗，踏實的活在當下。

（三）情緒管理的訓練課程。

能覺察自己又能自我肯定，可是碰到情緒衝動時，學生也會失去控制，因此「EQ」的教育可以使學生的生命穩定下來，不受外在的制約。

（四）生涯規劃的訓練課程。

一個知道過去會影響現在，現在的努力會改變未來的學生，比較能篤定生活，因為他擁有時間的完整感，所以能珍惜以前寶貴的經驗；勇敢面對現在的挑戰；對未來更有美麗的願景，因此他必定是一個「活在當下，掌握此時此刻」的人。

四、辯識學生的生命特色

瞭解學生的先天氣質和性格型態，能幫助導師管教和輔導學生，知道他的優缺點及特質，才能「因材施教」把每個學生帶起來。

（一）學生的九個先天氣質

- | | | |
|-------|--------|----------|
| 1、活動量 | 4、適應度 | 7、情緒本質 |
| 2、規律性 | 5、反應強度 | 8、注意力分散度 |
| 3、驅避性 | 6、反應閾 | 9、堅持度 |

（二）學生的九種性格型態

第一種人格類型：改革者。

□ 有理想性的、命令的、要求完美的、不寬容的。

第二種人格類型：助人者。

□關心的、幫助人的、佔有慾強的、好操縱的人。

第三種人格類型：動機者。

□具有自信的、企圖心強的、自戀的、有精神病傾向的人。

第四種人格類型：藝術型人物。

□具有創造力的、個人主義的、內向的、壓抑的人。

第五種人格類型：思考型人物。

□悟性高的、重分析的、古怪的、偏執的人。

第六種人格類型：忠誠型人物。

□可愛的、忠實的、依賴的、有受虐傾向的人。

第七種人格類型：豐富型人物。

□多才多藝的、外向的、極端的、狂熱的人。

第八種人格類型：領導者。

□強有力的、有擴張性的、獨裁的、有破壞性的人。

第九種人格類型：和平追求者。

□平靜的、令人心安的、被動的、壓抑的人。

五、滿足學生的生命需求

每個學生想要滿足的需求不同，導師可就個別學生的心理需求，提出不同的輔導策略，不過最值得重視的是成就的需求與親和的需求。導師也可以依據美國心理學家馬斯洛的需求層次，一層一層地檢索班級經營工作項目，有沒有往上提昇，特別是滿足學生自尊需求的工作，因為學生在班級中有了自尊，就能做一個認負責的學生。

（一）清楚學生的成長需求

- | | | |
|--------|--------|--------|
| 1、成就需求 | 5、順從需求 | 9、求助需求 |
| 2、親和需求 | 6、攻擊需求 | 10、性需求 |
| 3、獨立需求 | 7、自責需求 | |
| 4、支配需求 | 8、支援需求 | |

（二）滿足學生各層次的需求

- | | | |
|----------|--------|----------|
| 1、生理需求 | 4、自尊需求 | 7、自我實現需求 |
| 2、安全需求 | 5、認知需求 | 8、自我超越需求 |
| 3、愛與歸屬需求 | 6、審美需求 | |

六、激發學生的生命潛能：

導師想幫助學生建立自尊感，須從學生的「自我效能感」培養起，那就是鼓勵學生「做中學」，從許多經驗中累積能力，同時也激發自己內在潛能。所以舉辦各種活動就十分必要，藉活動引起學生的興趣，再從各類活動中培養學生多元智慧、多元能力。而且這也是一種自主學習，應該尊重學生的意願，比如社團的選擇，活動的自願參加，不要有強迫的規定，使得學生變成被動的參與。導師可以參考下列的項目，觀察學生、輔導學生。

（一）培養學生各類興趣

- | | | |
|-----------|------------|-------------|
| 1、農業興趣 | 9、家政興趣 | 17、戶外/大自然興趣 |
| 2、藝術興趣 | 10、文學興趣 | 18、表演興趣 |
| 3、運動興趣 | 11、管理興趣 | 19、政治興趣 |
| 4、商業/經濟興趣 | 12、機械興趣 | 20、宗教興趣 |
| 5、庶務興趣 | 13、醫療/健康興趣 | 21、科學興趣 |
| 6、溝通興趣 | 14、音樂興趣 | 22、操作性興趣 |
| 7、電子興趣 | 15、數字興趣 | 23、社會互動興趣 |
| 8、工程興趣 | 16、組織興趣 | 24、技術興趣 |

（二）訓練學生多元的能力

- | | | |
|--------|---------|-----------|
| 1、說服能力 | 10、空間能力 | 19、作文能力 |
| 2、領導能力 | 11、溝通能力 | 20、表演能力 |
| 3、助人能力 | 12、手巧能力 | 21、規劃能力 |
| 4、藝術能力 | 13、算數能力 | 22、分辨能力 |
| 5、音樂能力 | 14、閱讀能力 | 23、應變能力 |
| 6、創造能力 | 15、研究能力 | 24、觀察能力 |
| 7、銷售能力 | 16、運動能力 | 25、邏輯思考能力 |
| 8、社交能力 | 17、教導能力 | 26、企劃能力 |
| 9、機械能力 | 18、文書能力 | |

（三）增進學生多元的智慧

- | | | |
|--------|----------|--------|
| 1、語文智慧 | 2、數學邏輯智慧 | 3、身體智慧 |
|--------|----------|--------|

- 4、音樂智慧
- 5、空間智慧
- 6、人際智慧
- 7、內省智慧

七、尊重學生的生命節奏：

每個學生的發展有快有慢，導師不能用同一個標準去看待。也要提醒學生除了盡心盡力，也要有等待自己長大的耐心。導師須特別注意發展較慢或遲緩的學生，隨時與輔導室的老師討論，如何維護學生的自我概念，及保持心中的「生命遠景」，只要學生擁有自信，能進行生涯規劃，一步一步完成，生命每個階段的發展任務，人生的路就會走得穩當。

（一）評估學生的十大發展

- 1、知覺的發展性
- 2、動作的發展
- 3、遊戲的發展
- 4、思想的發展
- 5、認知的發展
- 6、語言的發展
- 7、動機的發展
- 8、情緒的發展
- 9、社會行為的發展
- 10、人格的發展

（二）清楚學生的發展任務

（兒童期）

- 1、學習一般遊戲所必須的身體技巧。
- 2、建立「自己是個正在成長的個體」的健全態度。
- 3、學習與同齡夥伴相處。
- 4、學習扮演適合自己性別的角色。
- 5、發展讀、寫、算的基本技巧。
- 6、發展日常生活所必須的種種概念。
- 7、發展良知、道德觀念與價值標準。
- 8、學習對社團與種種組織的態度。
- 9、達成個人的獨立自立。

（青少年期）

- 1、接納自己的身體與容貌，並表現適宜的男性或女的性別角色
- 2、與同年齡的男生或女生發展適當的人際關係
- 3、情緒獨立，不再依附父母或其他成人
- 4、追求經濟獨立，相信自己可以自謀其力
- 5、選擇與準備職業，並試著進入工作世界中
- 6、發展符合社會期望的認知技能與概念

- 7、瞭解並能努力表現負責任的行為
- 8、為未來的婚姻與家庭作準備
- 9、建立價值體系，以符合現實世界的要求

八、照顧學生的心理健康

我們的學生課業繁重，需承受各方期待的壓力。再加上社會變遷的快速，功利價值觀的盛行，破碎家庭的增加。使得學生心理問題有日趨嚴重的現象，身為導師要有一套幫助學生解壓的方法，也要有評估學生心理健康與否的專業能力。在此建議導師自我進修輔導技巧及心理衛生的知識，同時也教導學生自我檢查，自我評估，或進行同儕輔導。

（一）檢查自己的防衛機轉

- 1、逃避性防衛機轉：(1)壓抑 (2)否定 (3)退回 (4)潛抑
 - 2、自騙性防衛機轉：(1)反向 (2)合理化 (3)抵消 (4)隔離 (5)理想化 (6)分裂
 - 3、攻擊性防衛機轉：(1)轉移 (2)投射
 - 4、替代性防衛機轉：(1)幻想 (2)補償
 - 5、建設性防衛機轉：(1)認同 (2)昇華
- 請導師特別注意學生消極性的防衛機轉

（二）初步觀察自己的心理健康狀況

依據七個行為向度，來評估學生的心理健康狀況

- | | | |
|--------|-----------|--------|
| 1、緊張行為 | 4、活動行為 | 7、身體行為 |
| 2、情緒行為 | 5、組織/控制行為 | |
| 3、思維行為 | 6、人際行為 | |

評估五個階段的心理狀況

第一階段：常態適應行為

第二階段：緊急應變行為

第三階段：瀕神經病行為

第四階段：神經病行為

第五階段：精神病行為

這個部份請導師與輔導老師一面討論一面觀察，再進行轉介的工作。

九、增進學生的人際適應

現在的學生兄弟姊妹少，很少有同儕人際互動的機會，所以常有人際適應的困擾，導師能按部就班地教導學生助人技巧及社交技巧，相信對學生改善人際關係、建立支持系統有莫大的幫助。

(一) 培養學生十種基本助人技巧

- | | | |
|---------|--------|----------|
| 1、隱約式鼓勵 | 5、自我表露 | 9、摘要 |
| 2、簡述語意 | 6、解釋 | 10、影響性摘要 |
| 3、情緒反應 | 7、提供資料 | |
| 4、探問 | 8、勸導 | |

(二) 教導學生五十個社交技巧

社會技巧的開始

- | | | |
|--------|----------|--------|
| 1、傾聽 | 4、詢問一個問題 | 7、介紹他人 |
| 2、開始交談 | 5、說聲謝謝 | 8、恭維 |
| 3、進行交換 | 6、介紹自己 | |

社會技巧的提升

- | | | |
|--------|-----------|---------|
| 9、要求協助 | 11、教導（給予） | 13、道歉 |
| 10、參與 | 12、遵循教導 | 14、說服他人 |

處理感覺技巧

- | | | |
|------------|------------|----------|
| 15、認識自己的感覺 | 18、處理他人的憤怒 | 21、酬賞你自己 |
| 16、表達你的感覺 | 19、表達情感 | |
| 17、瞭解他人的感覺 | 20、處理恐懼 | |

面對攻擊時，可選擇的技巧

- | | | |
|---------|------------|-------------|
| 22、要求准許 | 25、妥協 | 28、對捉弄作反應 |
| 23、分享 | 26、使用自我控制 | 29、避免與人發生困擾 |
| 24、協助人 | 27、爭取自己的權利 | 30、避開打架 |

處理壓力技巧

- | | |
|---------|-----------------|
| 31、表達抱怨 | 33、具有運動家精神（比賽後） |
| 32、回答抱怨 | 34、處理窘態 |

- | | |
|------------|----------------|
| 35、處理被冷落 | 39、處理混淆的訊息 |
| 36、支持朋友的權利 | 40、處理非難的責備 |
| 37、回應說服 | 41、準備好以應付困難的交談 |
| 38、回應失敗 | 42、處理團體壓力 |

計劃技巧

- | | |
|--------------|---------------|
| 43、決定要做的事 | 47、收集資料 |
| 44、決定引發問題的原因 | 48、以重要性安排問題順序 |
| 45、決定目標 | 49、做決定 |
| 46、決定你的能力 | 50、聚精會神於一個工作 |

十、指導學生六年短期生涯的輔導重點

學生一進入中學，導師在旁引導他、協助他，平穩的過完六年的中學生涯，這也是為一生做準備的教育歷程，導師要有愛心、智慧及勇氣來輔導學生，以下是六年的輔導重點，導師可以參酌使用。

【國一階段】

- 1、培養國一階段自學的能力。
- 2、擬定國一的課內課外讀書計劃。
- 3、設計第一個科學實驗主題。
- 4、參加第一個社團活動。
- 5、參加國一海外遊學營或國內調查旅行。
- 6、建立新的、適應的生活型態。
- 7、建立自我的支持系統。
- 8、加入合作學習小組。
- 9、增強第一外語的能力。
- 10、打好數學科的基礎。
- 11、擔任服務幹部與志工。
- 12、學會一種終身運動技能及學會演奏一樣樂器。

【國二階段】

- 1、培養國二階段自學的能力。
- 2、擬定國二的課內課外讀書計劃。

- 3、設計第二個科學實驗主題。
- 4、參加第二個社團活動。
- 5、參加國二海外遊學營或國內的博物館參觀旅行。
- 6、參與自治會組員的工作。
- 7、打好自然科基礎。
- 8、參加英數增廣課程。
- 9、學會第二種終身運動技能及加入小型演奏團體。
- 10、參加英數補救課程。
- 11、參加第二外語社團。
- 12、思考第一次的生涯決定，走高中、綜合高中、高職、五專那一條生涯。

【國三階段】

- 1、培養國三階段自學的能力。
- 2、擬定國三的課內課外讀書計劃。
- 3、設計第三個科學實驗主題
- 4、參加國三海外遊學營或國內的自助旅行。
- 5、參加直升高中班先修課程。
- 6、參加推薦甄試輔導。
- 7、參加申請入學輔導。
- 8、參加二次基礎能力測驗。
- 9、思考未來三年的生涯規劃。
- 10、用心準備能力測驗模擬考。
- 11、參加專長科目增廣課程。
- 12、參加弱勢科目補救課程。
- 13、決定未來的生涯方向，走知識或技藝方向。

【國一階段自學能力培養】

- 1、時間管理能力。
- 2、聽課能力。
- 3、閱讀能力。
- 4、記憶能力。
- 5、做筆記能力。

- 6、擬定讀書計劃能力。
- 7、考試能力。
- 8、利用校內圖書館能力。

【國二階段自學能力培養】

- 1、選擇課外閱讀與報章雜誌能力。
- 2、閱讀外文書籍能力。
- 3、撰寫讀書報告能力。
- 4、上網查詢能力。
- 5、電腦文書處理能力。
- 6、檔案學習能力。
- 7、能運用 OK4R 讀書方法。
- 8、克服考試壓力與焦慮的能力。

【國三階段自學能力培養】

- 1、準備能力測驗模擬考的方法。
- 2、能使用多媒體進行簡報能力。
- 3、口語表達的能力。
- 4、利用校外圖書館能力。
- 5、利用電腦進行統計的能力。
- 6、運用程式語言工作的能力。
- 7、依研究目的不同能運用各種讀書方法。
- 8、能自我堅持與自我管理的能力。

【高一階段】

- 1、外語能力的提昇（外語中心）
- 2、擔任社團幹部、班級幹部、自治會幹部
- 3、選組前的自我探索課程
- 4、參與領導研習營，百合家族研習營
- 5、擔任學藝輔導姊姊、百合營輔導姊姊、多元智慧研習營輔導姊姊
- 6、增強助人能力，加入袋鼠姊姊行列
- 7、參與科學實驗競賽（校內、李遠哲基金會）
- 8、高一的倫理教育課程

- 9、寒假參與大學營隊或島內自助旅行
- 10、高一課外讀物課書計劃
- 11、上網能力的提昇
- 12、自我培訓：表達能力、合作能力、創造能力

【高二階段】

- 1、外語能力的再加強（外語中心海外遊學）。
- 2、選組適應的輔導，及推薦甄試的準備。
- 3、擔任社團及自治的領導人物。
- 4、高二的倫理課程（成人禮等體驗活動）
- 5、參與各大學營隊或海外自助旅行。
- 6、撰寫小論文或參加各項科學競賽。
- 7、高二專書閱讀計劃（以科系為準）。
- 8、學科的補救與增廣課程。
- 9、擔任各項營隊的輔姊。
- 10、規劃大學四年的學習計劃。

【高三階段】

- 1、準備大考中心學力測驗。
- 2、推薦甄試及申請入學的準備。
- 3、高三倫理課程（兩性教育為主）。
- 4、學科的補救與增強課程。
- 5、外語能力的增強課程（外語中心）。
- 6、參與愛愛營擔任新生營輔姊。
- 7、海外遊學或自助旅行。
- 8、選填志願輔導。
- 9、聯考前的衝刺課程。
- 10、入大學前的準備工作。

肆、班級經營中的團體教育與輔導

導師能利用空白課程或班會課，一學期抽出四至六堂課來實施生命教育教學。倘若又能配合學校舉辦生命教育月的系列活動，其中可以包括：

戶外教學、影片教學、閱讀活動，相信效果會更好。

一、生命教育教學主題及體驗活動

【國一】

(一) 欣賞生命

單元教學目標

- 1、幫助學生認識生命，進而欣賞生命的豐富與瞭解生命的可貴性。
- 2、協助學生如何珍惜生命與尊重生命。
- 3、引導學生用愛心經營生命及思考生命方向。

體驗活動—孕育人生

目的說明：

新生命的誕生，常會使我們具體的感受到生命的「奧妙」與「永恆」。

從兩個小小細胞的結合，到一個會哭、會笑，能動、能鬧的小嬰兒，這過程是多麼的神奇奧妙！而從嬰兒的逐漸成長中，我們也能感受到新生命不斷延續的喜悅滿足。想想看，當你看到初生嬰孩，是否會感到無限希望存在？是否會感受到純真美麗？大概大多數的人都會有類似的經驗。而對孕育生命的母親，我們是否應該有更多的敬意呢？台灣俗諺說：「生得過，雞酒香；生不過，四塊板（指棺材）。」懷孕過程的辛苦，有時不是外人所能想像的。懷孕的婦女除了要克服身體上的不適，如噁心、嘔吐、貧血昏眩、腹腔壓迫……，還要面臨可能會有的生命危險--妊娠毒血、血崩、心臟衰竭……，更別提那如撕裂身體般的陣痛了。孕育新生命，母親要承受的可能是舊生命的破壞與剝奪，這是多麼神聖而偉大的任務啊！瞭解了這一點之後，我們是不是應該多具備一些保護胎兒、愛護母親的知識？有了正確的知識，道德關懷才能有正確的方向。所以在這個體驗活動中，我們將感受一下母親懷孕時的"負擔"，並確定自己在相關知識上是否足夠，做為關懷的基礎。

活動目標

- 1、透過胸前負重體驗，感受孕育新生命之不易。
- 2、藉由問答過關方式，對懷孕知識有所充實與認識。

(二) 做我真好

單元教學目標

- 1、幫助學生明白自己的生命是獨一無二的，並願意努力做自己。
- 2、引導學生努力從各方面找出自己的真實自我。
- 3、鼓勵學生開發潛能，從而建立自尊與自信。

體驗活動—口繪人生

目的說明：

平時要用東西，只消動手，非常方便，於是人們便忽略"方便"的恩寵，也很少好好的謝謝上天賞賜我們健全的肢體。然而縱使人有健全的肢體，也有意外或生病的時刻，當我們的肢體不能再像從前那般任由我們使喚時，我們會怎麼來看待？是怨天尤人還是積極轉化？

在口繪活動中，藉由雙手之不便，更善用另一個器官的功能，讓我們發揮自己未曾發現的潛能，同時較能從消極的態度轉變為積極。不便中更能幫助我們進入殘障者的心中，體會到他們的痛苦和委屈，這樣我們將能以一個更尊重的態度來面對、接納他們。而且能夠為自己擁有的平安與健康，每天心懷感謝。

活動目標

- 1、藉由以口做畫，體驗嘴巴的功能及失去雙手之不便。
- 2、透過彼此心情分享以感恩之心善用自己之肢體發揮生命潛能及創意，更認識、肯定自己。

【國二】

(三) 生於憂患

單元教學目標

- 1、引導學生接受痛苦與困難是生命的一部份。
- 2、幫助學生了解痛苦與困難有其正面意義。
- 3、協助學生運用積極的方法去面對痛苦與失落。

體驗活動-意外人生

目的說明：

「天有不測風雲，人有旦夕禍福。」生活中突如其來的痛苦與災難，常會讓人消沈放棄，而忘了那可以是生命再造、重生的機會。如果我們能夠坦然的接受傷創與失落的情緒，而不是用否定，拒絕的防衛方式，相信我們從新站起來的時間會更快能力會更好。

活動目標

- 1、藉由矇眼進行塗果醬，餵食麵包等活動，體驗眼盲者的生活處境。
- 2、透過分享討論，準備好意外發生後的心情態度。

(四) 應變與生存

單元教學目標

- 1、認識生存環境的多元性與多變性(如經濟、家庭、政治等世界環境)。
- 2、協助學生尋找自我的價值觀及建立人生的方向。
- 3、引導學生願意學習應變未來環境的技巧。

體驗活動—環保人生

目的說明：

空氣、水、陽光等環境因素是人生存的基本條件，因此環保教育是生命教育最基礎的關懷。環保所關懷的幅度很廣，如酸雨、臭氧層、溫室效應、水土保持、森林砍伐、人口危機、空氣污染、垃圾水源問題等，環保人生從最簡單最親近的主題切入，那就是垃圾，人們最不喜歡，卻每天不停製造的東西。垃圾處理不當讓環境惡化資源浪費，「台灣錢淹腳目，台灣垃圾淹頭殼」（台灣人每年製造的垃圾量平鋪在台灣島土地面積上，約170公分， $2,100 \text{ 萬噸} \div 36,000 \text{ 平方公里} = 170 \text{ 公分}$ ）我們的垃圾太多了，不得不重視垃圾問題。這一關的體驗目的，就是讓大家多認識垃圾，能對垃圾多產生一點感情，能有所關懷，有所覺醒，進而能有所行動。並能瞭解：過儉樸生活是保護地球，擁有生命品質的實踐方向。

活動目標

- 1、運用“猜一猜”的問答方式，讓參與者瞭解環境與人的關係。
- 2、以趣味問答題考驗參與者對垃圾分類的常識。

【國三】

(五) 敬業樂業

單元教學目標

- 1、幫助學生在工作生活中獲得意義，並簡介專業倫理的概念。
- 2、協助學生明白敬業、樂業的重要，並能謹慎擇業。
- 3、引導學生建立工作神聖的觀念，使生命得到成長和圓滿的發展。

體驗活動—合作人生

目的說明：

要蓋一幢房子一定要先有知識，也要有能力，並且要發揮創意，但更重要的是，必須大家願意共同合作完成一件工程。我們每個人都在社會上扮演不同的角色，有工程師、有設計師、有水泥工等等，只要各盡其職，必能完成許多大事，讓社會更美好。我們不需要每個人都去當建築師，每個人都去當監工，不同的工作角色，使我們的社會更多采多姿。如果不同的工作角色彼此有共識並願意彼此尊重、溝通協調，相信社會將更美好。

活動目標

- 1、藉小組一起動手完成一幢紙模房子，學習彼此的協調溝通與團隊合作。
- 2、透過討論與分享，澄清個人對專業倫理的看法。

(六) 信仰與人生

單元教學目標

- 1、引導學生思考信仰與人生的問題，藉此促使心靈的成長。
- 2、協助學生辨別信仰與迷信，及認識各大宗教信仰。
- 3、幫助學生培養宗教情懷，進而釐清自己的人生方向，訂定自己的終極關懷。

體驗活動—反省人生

目的說明：

左腦的思考是具體而理性的，右腦則是抽象而感性的。對人生的現象只訴諸左腦的思考，很容易流於僵化與固著，而完全順著右腦而行，則很容易流於空洞無根。因此我們必須經常鼓勵學生練習左腦反省與右腦反省，透過全腦反省來累積生命的經驗，不管是成功的經驗或失敗的經驗，都可以幫助我們日新又新，讓生命的境界能夠不斷地向上提昇。

活動目標

- 1、運用靜默、獨處、沉思、校園漫步等活動，先沉澱參與者心靈，學習與自己內心對話。
- 2、透過左、右腦反省表，幫助參與者掌握自己當下所處情境與感受，並能有恰當的表達。

【高一】

(七) 良心的培養

單元教學目標

- 1、協助學生明白良心是人的特質之一，並清楚良心的來源。
- 2、幫助學生認識良心的獨立性與良心的功用。
- 3、教導學生如何培養正確的良心及自省的方法。

體驗活動—價值人生

目的說明：

萬物之中，唯獨人有自由選擇的能力。人生可以說是由一連串的選擇所構成的，有選擇就有價值高低的問題。換句話說，人生正是追求及實現高價值的過程，然而價值的高低如何判別呢？如果不經由不斷的反省與澄清，個人常會不自覺的接受社會上流行的價值觀，使自己隨俗浮沈，迷失了自己。因此，「價值人生」的活動，便是希望學生在認識工具性價值與目的性價值之後，了解一切有價值的東西都是要用血、水、汗犧牲換取的，並能澄清自己良心所依據的價值選擇，找到自己生命的定位。假如團體中有支配型的人，相對的也會有服從權威的人，所以也要引導學生反省自己能否獨立思考。

活動目標

- 1、透過價值單的交換，協助參與者分辨工具性與目的性價值，並澄清自己重要的人生價值。
- 2、藉由小組討論讓參與者進一步思考：自己的價值觀和社會的價值觀，有什麼相同與不同的地方？而當價值互相衝突時，我們該如何選擇，如何面對。

(八) 人活在關係中

單元教學目標

- 1、教育學生認識人類存在的幾種基本關係。
- 2、幫助學生明白群我關係的重要，並重視人與自然界的關係。
- 3、讓學生知道要活得好，活得有意義，必須與人群和環境維持良好的關係。

體驗活動—默契人生

目的說明：

人是群居的動物，打從出生就活在關係中，這關係的範圍小至個人，大到宇宙。我們每天在這些關係中生活，如何與各種關係保持平衡與和諧，

其實是很重要的生命經驗。透過小團體的形成與目標任務的達成，我們可以檢視自己在關係平衡中所扮演的角色。能夠體貼地知道他人的需要、專注地配合他人的節奏，或者在必要的時候挺身出來擔任團體的領導者，承擔任務成敗的責任，這都是維持關係和諧重要而基本的原則。

活動目標

- 1、透過齊眉棍活動的運用，幫助參與者洞察彼此關係的平衡狀態。
- 2、藉由團體中的腦力激盪，找出解決問題的方法。

【高二】

(九) 思考是智慧的開端

單元教學目標

- 1、教導學生分辨思考謬誤的陷阱，學習正確的思考。
- 2、幫助學生懂得運用推理與求證，建立獨立思考模式，避免常犯的錯誤。
- 3、學生願意運用知識來進行思考判斷，並依據倫理守則過生活。

體驗活動—真假人生

目的說明：

如何區別一朵有生命的花和沒有生命的花，這牽涉個人對生命本質的認識。真花有瑕疵表示生命的不完美，假花的一致性則可以對比出真花的獨一無二，所以在活動中我們可以引領學生體察生命的真面貌，進而培養學生對生命的敏感度，這就是一種生命的智慧。

藉由真假花的辨識，教師可以引領學生思考人生歷程中真假現象的分辨。譬如：貨品的真假、友誼的真假、愛情的真假、甚至於宗教的真假。這都需要有一套思考的方法和判準的依據。

活動目標

- 1、透過一盆花藝展示，要求參與者發揮觀察力、判斷力來辨識花草植物的真假。
- 2、藉由小組討論與分享，學習生命特徵的分辨，並能從中了解人生真相。

(十) 生死尊嚴

單元教學目標

- 1、教育學生瞭解死亡的過程與生命的尊嚴，願意思考安寧照顧與安樂死的議題。
- 2、引導學生探討「死亡文化的現象」，進而建立積極關懷生命的態度。
- 3、協助學生建立尊重生命的價值觀，並學習充實生命內涵的方法。

體驗活動—冒險人生

目的說明：

藉由這個活動希望能引導學生瞭解人的真正價值。每個人的生命都有等同的價值，而不應該用人為制定的標準去衡量。人們常會以功利的態度（優不優秀、有用沒用）來看待與評定生命，這樣的態度是基於「適者生存」的生物原則，而不是根據「共存共榮」的道德原則。

選擇到外太空開發的人物，正反映出世俗價值對我們生命態度的影響，而這樣的影響帶來的結果，究竟對生命品質的提昇有沒有幫助？我們對照鐵達尼號沉沒時，婦孺優先乘小艇逃生的原則，似乎可以獲得一些省思。

活動目標

- 1、由小組討論決定到太空探險的人選，協助參與者澄清個人的生命價值觀。
- 2、用一句話寫出墓誌銘來幫助學生回顧生命歷程並作反省。

【高三】

（十一）社會關懷與社會正義

單元教學目標

- 1、引導學生思考小我與大我的關係，並能以「彼此獲益」的原則來面對兩者的衝突。
- 2、協助學生找出社會關懷途徑，並能具體擬定行動計畫。
- 3、幫助學生釐清社會正義的內涵，進而發揮人道精神、關心弱勢族群。

體驗活動—服務人生

目的說明：

「我為人人，人人為我」，人有彼此的需要。透過服務與被服務的體驗，我們比較能設身處地覺察他人的需要，也能從中肯定自我的價值。俗諺：「施比受更有福」不僅是一種道德上的要求，也是一種事實，因為能夠給予的人，表示他是富裕而有能力的人。而接受幫助者的尊嚴需求，是

提供服務者必須要體貼與考慮的。服務觀念的建立，使關懷弱勢的人道精神得以具體落實。

活動目標

- 1、藉由餵食活動，體驗服務與被服務的心情感受。
- 2、透過小組討論與分享，肯定志工的精神，並從中建立生命價值。

(十二) 全球倫理與宗教

單元教學目標

- 1、引導學生從宗教亂象中瞭解人心的需求困頓，進而建立正確的信仰態度。
- 2、協助學生認識全球倫理，並清楚全球倫理宣言的內容。
- 3、幫助學生建立四海一家的觀念，能關心每一個地球人。

體驗活動—和好人生

目的說明：

透過團隊拼圖活動，讓學生了解我是人群中一小份子，當我與自己、與別人、與萬物都和平相處時，我便能很安全的將自己置身其中，如此才能織成美好的一幅景色圖畫，也就是才能有和諧的人生，而且在整個結構中，我雖然只是一小份子，缺了我一小塊，這幅畫就不完美而有缺陷了。

活動目標

- 1、在靜默中，團體完成拼圖任務，來培養團體、小組的默契。
- 2、藉由拼圖來詮釋「和好」的主題，思考人與自己、人與他人、人與自然、人與神的關係。

二、舉辦生命教育的影片教學活動

針對生命教育十二單元的主題，導師除了運用教材參考資料及體驗活動，亦可善加運用劇情影片，設計小組討論題目或心得寫作，使學生擴充生活經驗，深化感受。因此，我們根據十二單元的主題，推薦相關影片並設計討論題目，作為教學活動參考。

單元名稱：欣賞生命

配合影片：返家十萬里

時 間：110 分

級 別：普遍級

內容摘要：十三歲的艾咪，在一場車禍中失去了相依為命的母親，不得不和離異多年的父親返回渥太華的農場，並展開一連串彼此適應的過程。艾咪在無意中發現一窩野雁蛋，從野雁孵化到成長南飛的過程，艾咪逐漸和父親化解了陌生與疏離，並經由對野雁的細心照顧，明白了生命努力的方向。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、你認為艾咪與艾咪的爸爸對野雁南飛的執著付出值不值得？為什麼？
- 2、片中小雁「伊果」的成長和其他野雁最大的不同是什麼？
- 3、保留森林原貌與經濟開發，你會贊成那一個？理由是什麼？
- 4、你覺得影片中，那一段最令你感動？為什麼？

單元名稱：做我真好

配合影片：我的左腳

時 間：103 分鐘

級 別：輔導級

內容摘要：本片乃根據真人實事改編。克理斯提布朗是一個先天性腦性麻痺的人，全身只有一隻左腳可以活動。在母親的細心照顧與激勵之下，刻苦奮鬥、殘而不廢，終於成為著名的畫家及小說家。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、你覺得克理斯的生命和你有那些不同？
- 2、如果你是克理斯的家人，你會怎麼樣對待他？
- 3、主角成功的因素有那些？
- 4、影片中你最佩服或讚賞的人是誰？為什麼？

單元名稱：生於憂患

配合影片：俊翰的故事

時 間：58 分

級 別：紀錄片

內容摘要：陳俊翰是一個樂觀進取、聰明用功的高一學生，不過他和其他的同學有很不一樣的生活方式，因為他罹患了一種罕見的疾病「先天進行性脊髓性肌肉萎縮症」，所以他的生命隨時都在和死神拔河中。不過，對

俊翰而言，生命是無盡的愛與不斷的挑戰，雖然他的軀體被病魔困住了，但是他的心靈卻是偉大而堅毅的。照顧俊翰無怨無悔的陳媽媽，更讓我們深信：愛的力量凌駕一切。

小組討論或心得寫作題目：

- 1、如果你是俊翰，你會有什麼想法？為什麼？
- 2、支持俊翰最大的力量是媽媽的愛 與照顧，支持你的最大力量又是什麼？
- 3、當你生活中遭遇不順或痛苦時，你要怎麼樣去面對它？又要如何堅持才不會被打敗？
- 4、看完俊翰的故事後，你對自己日後的生活態度與方式將有什麼改變呢？

單元名稱：應變與生存

配合影片：雪地迷蹤

時 間：110 分

級 數：普遍級

內容摘要：12 歲的潔西和 14 歲的哥哥尚恩，為了尋找飛機失事的父親，兩人共同攜手展開了一場生存與應變之旅。兄妹倆平時相處並不融洽，因此一開始的尋父過程時有爭執，不過他們很快便體認到：唯有互助合作才能在荒野中求生存。旅途中，他們意外的救了一隻北極熊寶寶，熊媽媽已經被獵人派瑞殺死，所以一路上跟著兄妹倆，自然生物的求生本能，讓熊寶寶不僅是歡樂來源，也是兄妹倆的救星。透過這一次與生命搏鬥的過程，兄妹倆都上了寶貴的一課，更了解了人生、大自然，以及親情的可貴。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、你認為印地安男孩獵鹿的成人儀式，和獵人派瑞獵熊、獵鹿的行為有什麼樣的不同？其中所代表的意義你可以就「生存與應變」提出看法嗎？
- 2、潔西和尚恩對父親由芝加哥搬來阿拉斯加的態度很不一樣，你比較認同誰的？為什麼？
- 3、你認為父親傑克在飛機失事，懸在山壁、命在旦夕時，是什麼力量支持著他，讓他不放棄求生存？這種力量你有沒有？
- 4、面對生活的變化和環境的挑戰，你準備的態度和方式是什麼？請說一說你的計劃。

單元名稱：敬業樂業

配合影片：老師

時 間：122 分鐘

級 別：普遍級

內容摘要：龍老師是龍別特殊教育學校一年級的導師，高志是班上智商最高的學生，佑矢則是過動兒並有暴力傾向。菜鳥老師小林負責照顧佑矢，但因經驗缺乏，學生學習又沒有進展，使他常常感到氣餒。在某一次衝突事件中，高志成為了佑矢的守護者，從此，佑矢漸漸成長，而高志也因為受到強烈依賴而產生自信心，參加報社舉辦的徵文而得到冠軍。畢業典禮將至的寒夜，高志把佑矢從宿舍帶到旭川，想去參加安室奈美惠的演唱會。龍老師和小林老師一路追去，一路上的挫折和沮喪，就如同他們擔任特殊教育老師一般辛苦，但也因為這一路上的彼此澄清和肯定，他們對這一項職業更加堅持了。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、龍老師對高志說：「選擇適合的工作是人的權利」，你認為「適合」兩個字要如何解釋？
- 2、影片中哪一幕最令你感動？為什麼？
- 3、「職業無貴賤，人品有高低」你同意這句話嗎？為什麼？
- 4、小林老師對工作從「無奈」到「投入」，造成他改變的原因是什麼？這帶給你什麼啟發嗎？

單元名稱：宗教信仰與人生

配合影片：接觸未來

時 間：149 分鐘

級 別：普遍級

內容摘要：伊莉還是個小女孩時，就常和父親仰望星空，思考宇宙的問題。由於父親的猝死，伊莉將全部心力投入科學，致力於接收外星訊號的研究。某日，伊莉忽然接收到從 26 光年外的織女星所發出的訊息，並在解碼後，發現原來是一張與外星聯繫的傳輸工具藍圖。這件事引發了全球的矚目，政治界、宗教界、商界.....各有不同的意見發出。當傳輸機建造完成後，伊莉就要登上它，代表地球與外星接觸，然而，伊莉卻不知道這一次的接觸，將會對她的信仰與人生產生相當大的影響.....

小組討論與心得寫作題目：

- 1、你有仰望星空的經驗嗎？那是什麼樣的感受？
- 2、「只有看得到的、能被證實的才是可以相信的。」你同意嗎？為什麼？
- 3、看完本片後，你認為信仰對一個人的影響是什麼？
- 4、你打算如何建立自己的信仰？

單元名稱：良心的培養

配合影片：非常手段

時 間：113 分

級 別：輔導級

內容摘要：一名無家可歸的流浪漢在紐約一家極為忙碌的醫院外傷治療室中死亡，沒有人特別留意到他，只有當晚值班的內科醫師盧森發現他身上有些怪異的症狀。受過醫師訓練的背景，使盧森決定查個明白，經過種種蛛絲馬跡的追查，他發現一項駭人的事實，那就是醫院正秘密進行一件私人醫學研究計劃，主持人居然是在醫學界享譽盛名的諾貝爾得主麥瑞克大夫。發現真相的盧森，立刻面臨生命和事業的雙重危機，是否要將此事對外揭發，使得他的道德良心陷入考驗.....。

小組討論或心得寫作題目：

- 1、你贊成麥瑞克先生的作法嗎？理由是什麼？
- 2、如果你是盧森醫生，你會怎麼做？
- 3、堅持道德良心必須付出什麼代價？
- 4、你認為良心值不值得堅持？為什麼？

單元名稱：人活在關係中

配合影片：大河戀

時 間：123 分

級 數：輔導級

內容摘要：諾曼與保羅是一對兄弟，從小與父母在尚未開發的大黑腳河畔生活，大自然與文學、親情與愛情，為兄弟的成長注入了豐富的色彩。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、在你生命記憶中，有沒有一條河，曾留給你許多回憶？
- 2、影片中的家庭關係，你的看法如何？
- 3、你覺得諾曼和保羅對人事的看法有何不同？你比較喜歡哪一種？
- 4、身為大地的管理者，在有生之年，我們可以為這個環境做些什麼？

單元名稱：真我與假我

配合影片：托托小英雄

時 間：93 分鐘

級 別：輔導級

內容摘要：出生在快樂小康家庭中的小男孩湯瑪斯，一直對自己的身世存疑，他認為自己應該是隔壁有錢鄰居家中的孩子，只不過出生時醫院大火，導致他和富家兒子在襁褓中被抱錯了。其實這是因為他對自己缺乏自信，過度自卑而產生的幻想罷了，但托托一生卻受這樣的想法折磨著，而沒有辦法活出真正的自己。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、你認為托托和姊姊在個性上最大不同是什麼？
- 2、托托的一生錯過了些什麼？為什麼？
- 3、托托為什麼選擇代替他人而死？
- 4、看完影片後，你認為「英雄」的定義是什麼？

單元名稱：思考是智慧的開端

配合影片：老師上課了——夢中的老虎

時 間：84 分

級 數：普遍級

內容摘要：穆沙因為家鄉非洲的戰亂頻仍，隨著父親來到了法國。父親為了居留證的問題相當苦惱，而穆沙因為在學校受到同學的排擠，也不知如何是好。甘特朗的妻子因車禍之後，在醫院一直昏迷不醒，他一個人父兼母職養育兒子朱利安，對兒子要求極高，也因此對外國學生影響教學進度非常不滿，此時來校代課的維克多老師，自然成了甘特朗攻擊的目標，他發動所有學生家長聯合起來趕走代課老師、罷黜校長、逐離外國學生，這一切對穆沙都造成了傷害。代課老師維克多將如何解決這棘手的偏見問題呢？

小組討論與心得寫作題目：

- 1、甘特朗先生對兒子朱利安的期待，使他們父子陷入了什麼思考困境中？
- 2、除了種族偏見，你覺得生活中還有哪些偏見阻礙了人與人的真誠交往？
- 3、究竟維克多老師運用了哪些方法，使偏見消弭？
- 4、思考的四種性格角色：「探險家」、「藝術家」、「法官」、「戰士」，

如何作用於維克多老師身上？試舉影片例子加以說明。

單元名稱：生死尊嚴

配合影片：美夢成真

時 間：113 分

級 別：保護級

內容摘要：克利斯尼爾森在失去一雙摯愛的兒女後，與妻子安娜好不容易重新面對生活，克利斯卻在一場意外中身亡。藉由神秘男子艾伯特的指引，克利斯穿越了不可知的領域，來到了一個經由他的想像所創造的天堂。妻子安娜因為無法忍受獨自生活在人世間，因此割腕自殺，希望追隨克利斯而去，然而自殺的人是必須下地獄受煎熬的。在天堂的克利斯知道了安娜為了他而自殺，並且受困於地獄中，於是不顧一切，遠從天堂到地獄去解救愛妻。

小組討論或心得寫作題目：

- 1、你認為天堂存在嗎？為什麼？
- 2、為什麼自殺者不能進入天堂？你認為這所顯示的意義是什麼？
- 3、克利斯是如何解救愛妻的？他所憑藉的是什麼「法力」？
- 4、生前與死後的克利斯，你認為兩者最大的不同是什麼？

單元名稱：社會關懷與社會正義

配合影片：一隻鳥仔哮啾啾

時 間：105 分鐘

級 別：普遍級

內容摘要：貧窮加上烏腳病使邱水龍活得很無奈，他在十幾年前就因為烏腳病鋸掉了一隻腳，現在另一隻腳又黑了一大塊，鋸掉也是遲早的事了。水龍的兒子早年出海被大海吞噬，媳婦桃花浪跡他鄉跳脫衣舞維生，留下天資較差的孫子阿鐘仔，祖孫二人相依為命。憨厚的阿鐘仔在學校最常做的事便是把水溝和廁所打掃的乾乾淨淨。但是因為貧窮和弱勢，他依舊受到校長、老師的冷落鄙視。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、你知道烏腳病的形成原因是什麼嗎？它和弱勢族群有何關聯？
- 2、你曾經接觸過窮人或弱勢者嗎？你的感受如何？
- 3、水龍伯的生活困境是他自己造成的嗎？如果不是，那是什麼？

- 4、社會資源的不公義分配，你是受益者還是受害者？了解事實的你將會怎麼做？

單元名稱：全球倫理與宗教

配合影片：德蕾莎修女

時間：92 分鐘

級別：輔導級

內容摘要：本片內容跨越了半個世紀，真實而深刻的記述了德蕾莎修女秉持著對上帝的信仰與奉獻的精神，發揚人性至善的光輝，超越國界與人的藩籬，帶給數以百萬計的貧苦人們「希望與尊嚴」。她撫慰了苦難人的心，發揚了信、望、愛的至高精神，為棄嬰、痲瘋病人以及窮人中的窮人，默默付出，鞠躬盡瘁。

小組討論與心得寫作題目：

- 1、德蕾莎修女對行政官所說的：「從 1 開始數起。」是什麼意思？
- 2、影片中那一幕最令你印象深刻？為什麼？
- 3、面對不同文化間的衝突，你覺得什麼是最好的解決之道？
- 4、身為學生，我們可以用什麼方式去關懷與我們同在一個地球上的窮人呢？

三、推動生命教育的班級閱讀活動

閱讀不只能增進學生的思考，更能豐富學生的生命經驗。特別是傳記的閱讀，學生可以從這些對人生有深刻體驗的作者身上，看到生命的光輝，同時也能認同他們對生命的態度。導師可以在班上推行多元化的閱讀活動，例如：

- | | | |
|-------------|----------|----------|
| 1、心得發表會 | 5、讀書座談會 | 9、讀書海報比賽 |
| 2、空中讀書會（廣播） | 6、心得寫作比賽 | 10、小組讀書會 |
| 3、好書票選活動 | 7、有獎徵答 | |
| 4、主題書展 | 8、閱讀測驗 | |

導師可以參考下列的閱讀書目，初級是針對國一、國二的同學設計的，中級是為國中、高一的同學規劃的，高級是高二、高三同學的書目，進階是針對高三畢業生設計的書目，分階段的推動班級閱讀活動。

【初級閱讀書目】

書 名	作 者	出 版 社
我看見聲音—王曉書聽不見的故事	王曉書	大田出版
祖師爺的女兒—孫翠鳳的故事	黃秀錦	時報
北極第一家	杏林子	皇冠
擁抱生命中的每一天	口述：楊思典 撰稿：胡幼鳳	百巨文化
乞丐囡仔	賴東進	皇冠
心向太陽	口述：黃乃輝 整理：林少雯	文經社
攀峰—朱仲祥的生命故事	李慧菊	天下文化
總裁獅子心	嚴長壽	皇冠
流氓教授	林建隆	皇冠
OH?李國修	李立亨	時報
汪洋中的一條船	鄭豐喜	主人翁
少年天使—肯尼	田中綏子著 李佳純譯	文經社
挑戰人生—不向命運低頭	蔡大恂	正中
五體不滿足	劉子倩譯	圓神
山海英雄	吳當	九歌
人生因堅持而偉大	莊淑旂等著	圓神
心靈品管	杏林子	九歌
風起雲湧—生命的拓荒者	阿蠻	探索
深情的故事	林清玄等著	圓神
台灣念真情—這些地方這些人	吳念真	麥田
生日快樂	青木和雄著 宋西美譯	稻田
閨秀、時代、陳進	田麗卿	雄獅

書 名	作 者	出 版 社
少年小樹之歌	佛瑞斯特、卡特著 姚宏昌譯	小知堂
和諧人生	子敏	麥田
愛在飢餓蔓延時	世界展望會	聯經

【中級閱讀書目】

書 名	作 者	出 版 社
自學典範—台灣史研究先驅曹永和	曹銘宗	聯經
別鬧了費曼先生—科學頑童的故事	吳程遠譯	天下文化
蘇東坡傳	林語堂	遠景
刻畫之間—藝術大師朱銘傳	楊孟瑜	天下文化
貝多芬	蕭美惠等譯	智庫文化
羅慧夫台灣行醫四十年	梁玉芳	天下文化
張忠謀自傳	張忠謀	天下文化
梵谷傳	余光中譯	大地
千手佛心—證嚴法師	雲菁	大千文化
瑞秋 卡森傳	琴吉 華茲沃斯著 汪芸譯	天下文化
道德羅盤	貝奈特著 聶筱秋譯	晨星
追求一個生命的答案	林清玄等著	圓神
珍重生命	何懷宏	書林
文化與修養	李亦園	幼獅文化
愛、溝通、成長	陳怡安	洪健全

書 名	作 者	出 版 社
湖濱散記	梭羅	志文
老鎮新生	廖嘉展	時報
談修養	朱光潛	業強
跨越生命逆境的智慧	魏玉梅編著	圓神
心靈雞湯—關於青少年	傑克、坎菲爾等著 郭菀玲譯	晨星

【高級閱讀書目】

書 名	作 者	出 版 社
司馬遷的世界	鄭探生編譯	志文
天使走過人間—生與死回憶錄	李永平譯	天下文化
弘一大師傳	陳慧劍	東大
林語堂傳	林太乙	聯經
玉米田裡的先知	曾嘉慧譯	天下文化
佛洛伊德傳	廖運範譯	志文
卓別林自傳	鍾玉澄譯	志文
星星的故事	應小端譯	天下文化
盲人心靈的秘密花園	曾秀鈴譯	晨星
卡列拉斯自傳—響自心靈的高音	卡列拉斯著 張劉芬譯	天下文化
一分鐘倫理管理	肯尼斯 布蘭查等著 汪益譯	聯經
開發精確的思考	陶國璋	書林
繁星與道德	羅秉祥	唐山
最後 14 堂星期二的課	米奇 艾爾邦著 白裕承譯	大塊文化
新世紀的心靈安頓	傅佩榮	幼獅

【進階閱讀書目】

書 名	作 者	出 版 社
2000 年大趨勢	John Naisbitt & Patricia Aburdene	天下文化
自尊心	Nathaniel Branden	遠流
臺灣婦女解放運動史	王雅各	巨流圖書
從森林小徑到椰林大道 —人本教育的思考與實踐	史英	天下文化
HD:習慣領域—IQ 和 EQ 沒談的人性軟體	游伯龍	時報出版
我們的家園：地球—為生存而結為 伙伴關係	施里達斯 拉夫爾	地景企業
世界倫理構想	漢斯 昆	三聯書店
莫札特效應 - 音樂身心靈療法	Don Campbell	先覺
西藏生死書	索甲仁波切	張老師文化
人生之體驗	唐君毅	臺灣學生書局
大學入門 - 開創成功的大學生涯	鄔昆如、羅麥瑞等	遠流
生命與科學對話錄	王溢嘉譯編	野鶴文庫
三代同堂 - 迷思與陷阱	胡幼慧	巨流
傳統的再生	沈清松	業強
自我實現的人生	黃光國	桂冠
積極自我的開拓	陳怡安	洪建全教育文化基金
生命的大智慧 - 老子的現代解讀	王邦雄	漢光
一首詩的完成	楊牧	洪範書店
中國歷代政治得失	錢穆	東大
文學與美學	龔鵬程	業強

伍、結語

筆者在中學任教，以致無力觸及國小生命教育之具體作法，再加上學力不足，無法在理論上深究，因此本文僅能提供導師們參考。不過現在的班級不好帶，期望導師要有「知其不可而為之」的儒家精神，同時也要有「為而不恃，生而不有，長而不宰」的道家精神。用一顆「仁心」「慈悲心」去關懷每個獨一無二的生命。這是一條教學相長的生命路程，導師們要有合作的知能，跟學生合作、家長合作，更要和行政單位合作，只有在合作共融的氣氛下，導師才不會孤單無力，願意以生命帶生命，幫助學生活出自己的生命特色與價值。

參考資料

- 錢永鎮(民 89)。生命教育 - 教孩子走人生的路。台中：曉明之星出版社。
- 錢永鎮(民 89)。全人教育 - 活出完整的生命。台中：曉明之星出版社。
- 劉 翔(民 81)。中國傳統價值觀念詮釋學。台北：桂冠。
- 李煥明(民 81)。易經的生命哲學。台北：文津。
- 谷寒松(民 85)。神學中的人學。台北：光啟。
- 顏大龍等(民 87)。班級經營 - 科際整合取向。台北：師大書苑。
- 生命教育通訊(1 29 期)台中曉明女中發行
- 薛春光等著(民 88)。全方位導師手冊。
- 徐澄清(民 88)。因材施教。台北：健康世界雜誌社。
- Linda Campbell 等著(1998)。多元智慧教與學。(初版)(郭俊賢、陳淑惠譯)台北：遠流。
- 羅文基等著(民 80)。生涯規劃與發展。台北：空中大學。
- William Gladstone 著(1982)。如何克服心理困擾(二版)(金鈴編譯)。台北：桂冠。
- 邱德才(民 90)。解決問題的諮商架構。台北：張老師。
- 詹棟樑(民 80)。發展人類學。台北：合記。
- 郭釋晃(民 90)。兒童發展與保育。台北：空中大學。

國中生的生命教育 - 從死亡概念 與態度論國中階段生死教育之實施

張淑美

【作者簡介】

張淑美，台灣省苗栗縣人。國立高雄師範大學教育系哲學博士，美國加州州立大學 Fresno 校區博士後訪問學者。 高雄市〈生死教育手冊〉指導委員，美國死亡教育與諮商學會(Association for Death Education and Counseling, ADEC) 我國籍首位終身會員。現任高雄師大教育系副教授。

摘要

國中生正處於自我統整與自我混淆的自我追尋階段，其間極容易面臨重大的死亡事件；而加上青少年自殺比例一直居高不下，除了可能是諸多適應與課業壓力、情感困擾外，甚或和其仍存有不正確的死亡概念與態度有關。因而，討論國中生的死亡概念之發展及其死亡態度，進而教育其具有正確積極的生死觀念與生命意義的思索，頗為重要。

本文旨在分析國中階段學生的死亡概念與態度，進而討論國中階段以生死教育為取向的生命教育之實施；並根據相關研究結果與實際情況的考察，提出國中階段實施生命教育之可能限制與突破之道；並藉介紹國外死亡教育先驅大師 Dr. Hannelore Wass 提出的死亡教育如何在學校中由點到面推展的方式，做為有心推動生死教育取向的生命教育實施之參考。作者認為：「生死教育是終身教育；生命發展也是死亡發展」；以及「教生知死的生命教育，應是學校課程中永續開發的一部份」！

關鍵詞：國中生，死亡概念，死亡態度，生死教育，生命教育

**Junior high school students, Death concepts, Death attitudes,
Life-and-Death Education, Life Education**

壹、前言

國內「生命教育」的推動，應可溯源自前台灣省教育廳推動的「生命教育」方案。前教育廳長，現任考試院考試委員同時也是「教育部推動生命教育工作計畫」總召集人陳英豪博士指出該方案『在八十六年時提出，立義明確單純，希望在學校教育中，從內涵與校園環境著手，從根本導正升學主義下學校教育過份注重智育的偏頗，為孩子們提供學習探索生命意義，培養理想情操，珍惜自己也關愛他人的機會與環境』（陳英豪，民 89），其宗旨應即在引導學子掌握人生方向與生命意義。由教育部宣示推動的生命教育內涵看來，其範圍與涉及的領域甚為廣泛，可說均圍繞著「生命」為核心來開展，生死尊嚴也成了其中一部份（中時電子報，90.1.2）。

生命教育的宗旨應是教育工作正確的方向，也是教育人員無所旁貸的責任。然而，探討生命的大義，實在無法脫離在生命的「大限」中來建構與開創！雖然死亡是生命的終結，其實也是發展的過程。生命終將一死，面對死亡，了解死亡，才較有可能對有限的生命做最有效的安排，做最終極的思考。意義治療法創始人 Frankl 認為「終結性（finality）及短暫性（temporality）不僅是人類生命的一項根本特色，而且也是構成生命所有意義的一項實存要素」（游恆山譯，民 80，頁 84）國外發展四十年左右已臻成熟愈趨專業化的死亡學（death studies）與死亡教育（death education），即是毫不逃避地針對和死亡相關議題切入來關注生命中的真義與價值，以邁向死亡的瀕死（dying）準備來積極地生存（living），希望生命的終點會是個無憾的善終（Corr et al.，1997；張淑美，民 89b；張淑美，民 90a）。細思之，死亡教育不就是「生命教育」嗎（張淑美，民 87）？或者是「從死論生，反思生命」的「生死教育」嗎？「生死一體兩面」，從死談生也是環扣「生命」終極核心的「生命教育」。所以無論是死亡教育或生死教育，應是生命教育一個重要可行的取向。但由於國情文化的關係，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。切盼能由教育當局宣示推動的「生命教育」，能具體落實實施，讓每位學子都能活出生命的真、善、美（張淑美，民 90a）！

本文擬探討國中生的生命教育，並以生死教育取向來切入。先以發展心理學的角度，分析國中生對死亡的認知與態度，以做為進一步研擬生死教育、生

命教育的參考依據。內文分就「探討國中階段生死相關問題及其教育的重要性」、「國中生的死亡概念與死亡態度」、「國中階段生死教育的必要性與實施」以及「結語與建議」等部分逐項分析之。尤其文中也討論國中階段如何實施生死教育以及現階段實施「生死教育取向的生命教育」的可能限制與突破；筆者在結語中強調「生死教育是終身教育；生命發展也是死亡發展」，並建議「教生知死的生命教育應是學校課程永續開發的一部份」！茲逐項析論如下。

貳、探討國中階段生死相關問題及其教育的重要性

年輕與死亡，似乎是互相矛盾的兩個名詞，年輕代表生命，成長與未來；死亡則是一切的終止。然而，死亡，不管是用任何方式發生在這世上，都會深深影響每個人，不管是年老或年少(Wass, 1995; Rosenthal, 1986)。成人一般仍認為小孩子「未到談生論死的年齡」(too young to know)死亡，或者和年輕人談死亡是太消極負面了！站在保護兒童與青少年的立場，成人大都認為不宜和年輕人談死；然而，愈將死亡隱藏，避諱，反而容易使小孩子對死亡產生誤解與神秘感。對於國中階段，處於青春期的「少年」(early adolescent, 引自 Balk & Corr, 1996)而言，了解他們對死亡的認知與態度，進而加以教導，在瞬息萬變的工商社會中，顯得更為重要。吾人可以舉出下列理由，顯示這個問題的重要性：

一、青少年極容易面臨重大的死亡事件，而成人常常不知如何處理。

Getson 與 Benshoff 發表於 1977 年的一項研究指出一個有 6,000 名學生的學區，每年至少會有 3 名學生死亡；而 Jones 也指出約 20% 的學生到 16 歲這段期間會面臨雙親中的一人之死亡（引自 Rosenthal, 1986）。再加上諸如祖父母（或以上）的直系血親、親戚乃至同儕朋友、偶像等的死亡事件，亦頗常發生（Balk & Corr, 1996；張淑美，民 82，民 85）。但是，父母與師長卻甚少和他們公開討論死亡，更遑論在課堂中正式教導。國內幾項研究也指出教師常常遇到需要和學生討論死亡相關的問題，甚至於必須面對班上學生死亡的事件，而不知如何妥善處理；教師覺得應該教導學生了解死亡相關的事實，也自覺需要充實相關知識（吳秀碧，民 87；吳淳肅、侯南隆，民 88；吳淳肅，民 89；張淑美，民 89a, c）

二、就社會心理發展階段而言，國中生正處於失兒童傾向逐漸減低，邁向

成人的「過渡(in-between)」時期，其自我是統整或混淆會影響其自我價值感與人生意義感。

漸漸遠離兒童期，意味著某種消失或失落；邁向青年期也蘊涵另一種統整、再生、希望與力量，如不能順利過渡生命發展中的失落與悲傷，甚至於重大的喪親悲慟，很容易失去人生的目標與方向，嚴重者還可能會有偏差行為的發生(侯南隆，民 89)。因此，適度地引導其面對生命發展過程中的失落與悲傷、找出人生的意義與方向，甚為重要。

三、就認知發展階段而言，國中生應能達到所謂的「形式運思期」，能夠以抽象思考、邏輯推理的方式來思索生命中的問題，對死亡的問題也應能理解。但處於青年早期的國中生並非全部都可達到成熟思考的階段(張淑美，民 85)。

承前所述，國中生處於自我統合與角色混淆的統整初期，對其自我和周遭人事物的關係之認定與調整，非常重要；而在生命發展過程中常會面臨第一次至親家人的死亡事件或和各種不同關係的人死亡的事件，如果仍然無法理解死亡，或以較理性邏輯的方式面對人生的問題，將會影響其人格與後續人生的發展；相反地，如果這些生命事件能夠順利化解，並從中得到啟示，則是促進成長與成熟及深化生命意義，掌握人生方向的契機(Balk & Corr, 1996)。

四、從青少年的死亡事件而言，不論是國內外，幾乎均以「意外事故、自殺、他殺（或他殺、自殺的順序）」為三大死因，這意味著青少年的死亡，很大的比例都是「人為」的事件引起的(Balk & Corr, 1996; Corr et al., 1997)，更可見死亡教育、生命教育的重要性，吾人應以教育的力量避免這些人為的方式結束年輕的生命！

至於青少年的自殺率在國內一直居高不下，其原因雖然複雜，但多顯示和「學校社會適應」及「感情困擾」有關(Chang, Tsai & Jeng, 2001)。尤其國內國中階段的青少年，處於對父母認同感的降低，對同儕的認同與對偶像的崇拜以及對異性興趣的增加等認同危機(Blos, 1941, 1979; 引自 Balk & Corr 1996; Fleming & Adolph, 1986)，加上面臨課業的壓力，也往往是引起輕生的原因。

再從青少年對死亡的認知和自殺傾向的關係而言，也有學者指出，兒童與青少年的自殺和其存有不正確的死亡觀念有關(Orbach et al., 1983; Phillips, 1980; 張淑美，民 86)；再者，承前所述三點以及上述青少年自殺問題的嚴重性而言，國中學生極易面臨同儕的死亡事件(陳增穎，民 87)；而研究發現，國中階段的學生及其老師對自殺徵兆的敏感度均甚低(王雅玄，民 86)。吳金水(民 79)也指出一般精神科醫生認為每一個自殺已遂者之周圍約有 10-30 人的自殺未遂

者，而每個自殺未遂者之旁邊又潛伏著 10-30 個自殺傾向者。

學者向來認為死亡教育即是從死論生的生命教育，教生知死的生死教育也應是生命發展(life-span)的終身教育(張淑美，民 87，89a，b；趙可式，民 87)，兒童自幼即應接受生死的教育，到國中階段乃至青少年益形重要，甚或和學子有關的父母、教師也應不斷自我教育才行。惟本文擬僅以國中階段學生為對象，探討國中生的死亡概念、態度與生死(死亡)教育的問題。

參、國中生的死亡概念與死亡態度

一、國中生的死亡概念

約自 1930 年代開始，死亡心理學家研究吾人對死亡的了解，一般稱為「死亡概念」(death concepts)，認為死亡概念係由一些相當不同而又各自十分明確的「次概念」(sub-concepts)或「成份」(components)所組成的複雜概念。雖然，不同學者所著重探討的次概念有所不同，但一般均同意最重要的四項為：「不可逆性」(irreversibility)、無機能性(nonfunctionality)、普遍性(universality)以及原因性(causality) (張淑美，民 85)。

而所謂的「成熟的死亡概念」，即指能了解凡生物體一旦死亡則其「肉體無法再復活」、「所有界定生命的機能均停止」、「所有生物體都會死亡，包括自己在內」，以及「導致生物體死亡的原因，包括內在自發因素或外力因素等」。最近 Speece 與 Brent (1996) 的一篇有關兒童對死亡了解的發展之文獻分析中，除了納入原因性之外，也加入第五個次概念或成份，亦即有關「非肉體的延續性」(noncorporeal continuation)的思考，是涉及「吾人肉體死亡之後的以其他形式繼續存在的觀點」(pp.37-38)。

傳統界定的死亡概念均從「生物性」的角度來界定，直到新近(如 Speece & Brent, 1996)才加入所謂「精神性」、「靈魂」相關的概念，而 Noppe 與 Noppe (1996)更認為青少年的死亡認知，應另從生物的、認知的與情感的發展之相關角度來分析青少年對死亡的了解與解釋，如此則可以更寬廣的角度來教導青少年有關死亡和生命的課題。

至於，吾人死亡概念的發展是否有年齡發展的階段性，一般均首推匈牙利女學者 Nagy(1948)建立的「年齡發展模式」(張淑美，民 85，民 90b)以及和皮亞傑認知發展階段的比較(Deveau, 1995; Wass, 1995; 張淑美，民 85)，但大

都是研究三歲以上至青年階段的死亡概念，而且一般均假定幼兒應是不能了解死亡的（Wass,1995, p.270）；也大致發現大約在九、十歲甚或12歲以上應該均能達到和成人一樣的對死亡“生物性”的了解，但並無定論。

如 McIntire 等人(1972)發現只有 20%的 13-16 歲青少年接受死亡是身體機能完全停止(引自張淑美，民 85，頁 33)。Brent 與 Speece(1993)首度研究大學生對死亡不可逆性的了解，竟然發現不到半數回答「死了就“不會”活過來」；但是在開放式的說明中卻呈現出以「醫藥科技的」、「精神的、輪迴的、超自然的」與心理層面等因素來解釋“某些情況”可使死者（應是接近死亡者）復活。而張淑美（民 78）發現我國國小兒童的死亡概念已相當成熟，但尚未發現「完全成熟」的年齡，但高年級的兒童已能開始回答精神性的以及靈魂的角度來解釋死亡。承續這個研究的主要發現，張淑美（民 85）則發現以生物性的角度而言，國中二年級（約 13 歲二個月）開始達到 Speece(1987)所界定的“該年齡層樣本均百分之百了解死亡概念”的“完全成熟”階段；但也同時發展出以「靈魂的、精神感應」的方式來解釋死亡。陳世芬（民 89）以現象圖分析法分析圖畫作品，以及問卷調查、晤談法等研究死亡概念，也發現國中青少年的死亡概念內涵已呈現較多死亡本質與死亡評價的思考。

基於上述探討，筆者也支持應該用更多元的角度來探討青少年對死亡的了解。Wass(1995)也認為青少年的死亡概念，已呈現出“死亡本質與是否有死後生命存在的思考，已有宗教性的與哲學性的理論與信念”(p.271)。茲將 Wass 針對兒童與青少年的死亡概念和皮亞傑的認知發展之比較，呈現如下表一。

表一、兒童和青少年的死亡概念

發展的 / 教育的階段	死亡概念	皮亞傑的認知發展階段論
嬰兒期	沒有概念	I.感覺動作期 II.準備與組織
學前期	可逆性、外在死因，可以用各種各樣方法再生	1.前運思期(2-7 歲)
學齡早期或青少年前期	普遍性 不可逆性 無機能性	2.具體運思期(7-12 歲)
青（少）年期	對死亡本質與死後存在的 宗教的與哲學的理論與信念	I.形式運思期(12 歲以上)

資料來源:Wass,H.(1995). Death in the lives of children and adolescents. In H. Wass & R. A. Neimeyer (eds.), **Dying: Facing the facts**. WH, DC: Taylor & Francis, p.271

二、國中生的死亡態度

雖然一般認為態度包涵「認知、情緒與行為」，但因研究上的可行性，仍多以「看法或情緒」的層面來探討。所以，有關死亡態度（death attitudes）的研究，早期死亡心理學家係以單向度的了解「死亡恐懼」，如 Lester 於 1967 年發展的「死亡恐懼量表」；以及「死亡焦慮」，如 Templer 於 1970 年發展的「死亡焦慮量表」（張淑美，民 85）。但發展以來，仍有其限制，乃逐漸開發多向度的死亡態度量表或工具，如 Neimeyer(1994)的《Death Anxiety Handbook》書中則收錄了死亡焦慮、死亡恐懼、死亡威脅、死亡接受、死亡理解、死亡憂鬱、死亡關切、死亡否認等等層面，而且也認為應兼採質的（如內容分析）等方法來了解吾人的死亡態度。固然因為研究方法上的限制，以往死亡態度的研究仍多以情緒向度為主。但是，從上述的分析，可見近來已逐漸加入認知層面的態度，而以往的研究也發現死亡概念與死亡態度的關係，是相互影響的，亦即吾人對死亡的了解也會影響其對死亡的看法（張淑美，民 85）。承上所述有關死亡概念的討論，可以推論國中階段的學生，其對死亡的了解應該可以達到生物性的成熟，也同時會發展出不同角度的死亡理解方式。茲舉國內外相關之研究說明如后。

張淑美（民 82）針對國中二年級學生，以作文分析法了解其死亡概念與態度，發現均呈現複雜多元的看法與情緒，雖然知道肉體生命會結束，但也反映出我國社會文化中的生死觀，如「善惡果報」，（如，要為善，死後才能上天堂，為惡就會下地獄）、「靈魂輪迴及死後世界」（如靈魂會投胎轉世）等觀念；對於死亡的態度，則十分複雜多元，多負面評價（恐懼、害怕、逃避、噁心、傷心等等）；次為靈魂、善惡觀念；次為疑惑、神秘、納悶、解脫；再次為接受、坦然面對、珍惜、輪迴、反對自殺，甚至反映出自殺意圖等。巫珍宜（民 80）發現國中、高中職學生對死亡與瀕死普遍存有害怕的情緒。但張淑美（民 85）先以有關死亡的作文、再以「晤談」、最後再以「死亡關切與死亡接受」等量表探討國中生的死亡概念、態度及其對死亡教育的態度，發現在其作文內容中，多反映出較負面的看法，依序為「負面評價」、輪迴善惡之說、「疑惑不解」與「中性評價」、「反對自殺」、「正面評價」、「自殺意圖」、「鬼魂靈異」等；而晤談反應中，則是「正面態度」（順其自然、接受、不怕、珍惜把握）等多於「負面態度」；而問卷反應中，對死亡的關切與焦慮不高（約 55.5%），但頗能接受死亡（約 74.29%）。研究者推斷因相同樣本藉由接受三

種研究工具（方式）來思考死亡，可能研究本身也讓學生有機會思考死亡、討論死亡，反而有助於降低對死亡負面的態度，更可見死亡教育的可行性；劉明松(民 86)參採張淑美（民 85）的研究工具和分析方法，也有類似的發現，其研究也發現死亡教育有正面積極的影響。

再舉 Deveau(1995)的綜合分析，也發現青少年對死亡的「普遍性」、「不可逆性」、「無機能性」、與「原因性」的了解均呈現「是，但可能質疑」；對死亡的焦慮或恐懼為：「害怕受苦，害怕痛苦的死亡，害怕死亡之後的未知」；在有關死亡的畫畫中出現「更多抽象的形式和人物，更少人物的出現，更多死亡的象徵，以及眼淚、難過的象徵」；對「死亡原因」的解釋，則為「意外，自殺；自然的天災、戰爭、疾病等」，可見青少年對死亡的看法甚為多元化，在生物性的了解外，也呈現出情緒上的諸多反應；有關死亡的原因，也回答包含內在與外在的因素，呈現出社會性的、環境性的影響（如天災人禍，媒體報導死亡的原因等）。

上述青少年對死亡的認知雖能達到成熟的生物性了解，但也隱藏著對死亡諸多的疑惑、不解與害怕、恐懼等，且往往以自我防衛的方式呈現。Kastenbaum(1986, 1992)認為青少年對死亡的想法和自我認同有關，也呈現對未來和死亡的焦慮與煩惱等。他們一方面想擺脫過去（兒童時期）什麼也不是的感覺，也避免去思想遙遠的未來（包括死亡），而有「我死，故我在」的想法。可能會嚮往死亡，也可能以「來日方長」或「未來會死」，“把握”現在的逃避、否認的方式去縱情享樂或從事高危險的活動以體驗目前的存在。

更甚者，青少年以 Elkind(1978, 引自 Noppe & Noppe, 1996, pp.31-32)提出的「個人的神話」(personal fable)的觀點認為自己都會沒事，甚而壞事與死亡不會發生在自己身上。還有會對死亡有美化或浪漫的憧憬，因此容易為情或崇拜的偶像自殺 (Fremoun et al., 1990)，也可能認為自己年輕人是絕對不敗 (invincibility)，而容易有自傷的行為或太劇烈的行動（如飆車、賽車等高刺激尋求的活動），或有美化的想像，而有心嚮往之的嘗試 (Curran, 1987)。Orbach 等人 (1983)則提出自殺傾向模式，自殺傾向者有較高的「生命排斥」(repulsion by life)與「死亡吸引」(attraction to death)；Payne & Range(1996)的研究也發現高自殺傾向的青年人有較低的「死亡排斥」與「生命吸引」。

肆、國中階段生死教育的必要性與實施

一、國中階段生死教育的必要性

從前述有關國中生死概念與態度的討論，以及國中階段學生在發展歷程中，經常會面臨到同儕、家人或至親的死亡等等之事實，有關生死問題的真相、失落與悲傷的了解與化解，以及藉由面對與正視死亡及其所帶來的影響，引導學生省思生命意義與價值的教育，應該正式涵蓋在學校課程中。然而，國中階段師生對死亡教育、生死教育的看法及其需求為何呢？茲舉國內幾項相關研究之結果，予以綜合分析如下：

（一）國中生對死亡教育的態度頗正向，對死亡教育的需求也頗高，值得思考研議如何設計生死教育的課程內涵。

張淑美(民 85)曾晤談 52 名國中學生對死亡教育之看法，有 45 人(86.54%)贊成，而僅有 7 名表示「死亡，好可怕，不想了解」，不支持的理由，則是「部份」（條件式）的支持。贊成實施死亡教育者，多表示學校應教導有關於死亡的正確知識，以使學生「有正確的了解，較不害怕死亡」、「有正確的了解，不會輕生、自殺」，更進而「要多做好事，珍惜人生」；而問卷調查的結果，也發現 723 名學生中有頗高（75%左右）的正向死亡教育態度與需求度。劉明松（民 86）的研究，也有類似的發現。

（二）國中教師常需面對校園中的死亡事件，教師本身對死亡教育、生死教育或生命教育的實施頗為贊同，也感到教師知能不足是實施的可能阻礙。

國內最早針對國中教師的死亡態度調查的學者丘愛鈴(民 78)，在其「台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究」中，曾提到「許多教師對死亡教育有所誤解，認為死亡教育是一項足以使學生感到害怕的既殘酷又恐怖的課題」（p.131）；也發現教師對死亡的接受度愈高，則其對死亡教育的關切度與接受度也愈高。約可窺見在民國七十年代，國中教師們對「死亡教育」仍然感到陌生與疑惑；但本身較接受死亡者，其對死亡教育也較關心與接受。同樣地，不管是國中學生或教師如能了解與接受死亡，應該也較能化解對死亡與死亡教育的恐懼。固然師生本身對死亡的思考可增加接受度，能夠自然地在教育過程中教導學生論死亡，應是可行的方式。而且很多研究也發現，家庭中能夠公開談論死亡的，對死亡也較不恐懼，也較接受（張淑美，民 85）。

所幸約在民國八十年初，有更多生死學學者的提倡，生死學書籍的大量引介、相關的臨終關懷組織的宣導、生死學研究所的成立、教育當局的重視生命教育、生死教育等等（張淑美，民 87，民 89b），談死說生，思考生命已

比較能夠被接受。一些有關針對國中或中學教師對不管是「死亡教育」、「生死教育」或「生命教育」的看法與接受度等，都反映出高度正向的支持，吾人可以推測教師們能支持並願意接受訓練以及自己也願意實施這些教育（死亡教育、生死教育或生命教育），而學生本身相當贊成也有很高的教育需求，則可見這樣的教育或課程是需要的也是可行的。

有關教師對教育生死相關主題的看法與需求之調查研究，予以摘述如下。吳秀碧（民 87）的調查，發現在 268 名教師中有八成以上主張「中小學課程之中宜包括死亡教育的教材」及「死亡教育應列入有關科目中實施」，有 84.7% 表示「願意提供學生死亡教育」，84.0% 願意參加相關研習。吳淳肅、侯南隆（民 88）以嘉義市 65 名國中教師為研究對象，也發現近九成的教師認為安排相關課程處理死亡或傷害事件是有需要的。張淑美（民 89a, c）針對國中與高中職教師對「生命教育」或「生死教育」的看法之研究，也都有八成以上表示肯定教育當局推動生命教育或生死教育，咸感目前實施的困難在於「教師相關知能不足」。

二、國中階段生死教育的實施

（一）教師實施生死教育的準備與條件

和教性有關的主題一樣，教生死有關的議題，抑或整個生命內涵的教育，教師本身應有充分的準備。美國死亡教育的始祖之一 Leviton(1977)就曾表示，教導和死亡相關議題的老師，本身也得對死亡有正確的思考與教導的知能。所以，學者均強調教師要教授與談論死亡問題時，必須有相當的準備與條件。Leviton(1977, p.268) 曾說，教師必須有「足夠的知識能力」(knowledgeability) 及「平衡的善意」(balanced good will)，能夠同理學生及具有良好的溝通能力，不能只是單方面的好意或熱忱，卻得不到學生相對的了解與接受。歷來學者均提出教師實施死亡教育或生死教育的基本原則，藉供參考(張淑美，民 85，頁 69)：

1. 教師先要檢視自己對死亡的感受，坦誠地敘述與表達出來，才能真切、自然地告訴兒童什麼是死亡。
2. 了解學生對死亡的概念與情緒反應的發展階段，進而配合學生的認知 情緒，給予適當的課程安排及教導。
3. 能敏銳地察覺並深切地認識社會中的種種變遷，及其對於人類死亡事件有關之態度、行為、法律及制度上的影響。
4. 對「死亡」與「死亡教育」有充分瞭解，以便成功地教導學生。

5. 從不同的宗教背景討論死亡，使學生發展不同的學習經驗，並選擇適合的心靈寄託。
6. 善於運用「同理心」，傾聽學生所言所思所感，以其瞭解的用語和學生溝通。

Rosenthal 於 1979 年即曾針對死亡教育教師的基本態度與能力，提出「在了解自己對死亡的反應與情緒方面」、「是否有足夠的知識」、「是否有教的能力 - 溝通技巧」等三方面各四項共 12 則檢測、思考的準據。而且，美國的「死亡、瀕死與喪慟國際工作團」(International Work Group On Death, Dying and Bereavement, IWG)及「死亡教育與諮商學會」(Association for Death Education and Counseling, ADEC)均已建立準則、倫理規範以及證照制度(張淑美, 民 87, 民 88, 民 89b)。

相對於國內有關廣泛的「生命教育」，以及以「生死教育」取向的生命教育的實施，師資的培訓應是首務之急。

(二) 死亡教育或生死教育的目標、內容與實施方式

死亡教育的目標，針對不同的教育對象，重點自有不同。Wass(1994)認為一般均不出如下三大層面：1.接受死亡相關的訊息；2.發展處理與面對死亡相關事件的能力與技術；3.澄清與培養個人的價值觀等。而 Corr 等人(Corr et al., 1997)也提出「**認知層面**」：提供學習者各種死亡有關事件與經驗的資訊；「**情感層面**」：使學生學會如何面對死亡、瀕死和喪慟的情緒；「**行為層面**」：協助吾人知道如何或什麼反應是正常的，自己要如何或如何協助他人表現死別喪慟的哀傷；「**價值層面**」：藉由死亡的必然終結性來反省生命意義及其重要的價值。

由上述兩位美國死亡教育大師的主張，可歸納出死亡教育是在教導有關死亡的事實與真相(**認知的**)；學習正確面對死亡相關事件的情緒(**情緒的**)；預為面對並準備自己或他人的死亡(**行為的**)；以及從死論生，掌握生命的價值與意義(**價 12**)。可見死亡教育的終極目標也是「生命」的教育，無怪乎 ADEC 的會徽要採用我國太極陰陽(生死)一體兩面的意旨，Corr 等人的著作(Corr et al., 1997)也名為《死亡與準備死亡：生命與好好生存》(Death and Dying: Life and Living)。質言之，死亡教育的目標就是「好活與善終」！

在有關死亡教育之內容方面，許多學者主張，多衍生自 Leviton(1969)的三個層面，包括「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」等相關的主題。研究者歸納了各家學者的看法，整理

出死亡教育的六大內容，包括「死亡的本質與意義」、「對死亡及瀕死的態度」、「對死亡及瀕死的處理及調適」、「特殊問題的探討」、「生命的意義與價值的思索」以及「有關死亡教育的實施方面」。

以 Corr 等人(Corr et al., 1997)對死亡教育的定義：「Education about death, dying, and bereavement」而言，研究者認為可從「各種角度討論死亡的意義與本質；探討吾人面對與如何協助自己與他人的“瀕死”(dying)；以及如何準備與處理各種失落、悲傷與生離死別的喪慟(bereavement)；以及上述相關的倫理爭議主題等(如自殺、墮胎、安樂死...等等)」為主題，來開展教學內容或課程之設計，可依據教育對象的背景予以調整內容。Gibson 等人(Gibson et al., 1982)也主張應有適合中小學階段的主題，著重自然的、事實性的主題等；甚或可在教師引起動機、介紹大要內容之後，由學生自行挑選有興趣的主題(如 Stevenson & Stevenson, 1996)。

死亡教育的實施場所包括家庭、學校與社會；包括正式與非正式的方式。總結而言，則不出下列兩種模式(張淑美，民 87,民 89b，民 90b)：

- 1.認知的／訊息的(或教導式的)：以提供文章、資料、書籍或視聽媒體的呈現，由主講人向聽眾介紹的方式。
- 2.個人的／情感的(或經驗的)：以學生為主的，用各種經驗、情緒分享的方式，來探索死亡和瀕死的各種情緒和感情。

在配合不同取向的擇採，可以是「知識中心的」：預先準備好各單元，是事先架構好的課程計畫；以及「活動中心的」：未預設學習機會或目標，可由師生或由學生自行選擇有興趣的主題或上課方式(Heuser, 1995；Stevenson & Stevenson, 1996)，而根據不同取向與模式，可搭配各種不同的教學方法。

(三) 生死教育課程設計的原則與評量

甲、課程設計的要項與原則

承前述 Leviton (1977)也提出課程設計的六項要素：1.受教對象 13 教學取向：是情緒的、認知的或活動的取向；3.學生人數；4.開設科系或學門(科)；5.教學方法；6.教學目標等。

國內最早為文介紹死亡教育的學者黃松元教授也曾提出 6W 來設計：1.Why(目標)？2.What(內容)？3.How(實施的場所)？4.When(在什麼時候教導)？5.Who(教者的條件)？6.How(教法)？(黃松元，民 77)

美國中學實施死亡教育頗享盛名且累有專書著述的 Stevenson 與

Stevenson(1996)，曾提出幾項中學實施死亡教育課程的思考要點如下：

- 1.要提供什麼訓練？視課程架構而定，是單科設置或合科設計？並且也要考慮評量的問題。
- 2.課程如何規劃？有些是獨立設課；有些則是融於相關課程中。
- 3.是否每個學生都要修習？原則上以選修為主，端視學生的需要而調整。
- 4.死亡教育的實施是否有什麼冒險性？應該做好準備，需事先檢視課程實施之可能成效並持續地評估，而且教師應保持專業成長。
- 5.有無唯一的最佳實施模式？端視各種因素、條件而定，沒有唯一的方式。

綜合上述，張淑美(民 90b)擬提國內生死教育課程設計的前提與要素如下：

A、課程設計的前提

- 1.配合受教者的認知發展與需求。
- 2.配合教學者的知能與專長。
- 3.配合學校與社區的資源與設備。
- 4.配合課程性質：是獨立設科？抑或相關課程中實施？或只是隨機教學？

B、課程設計的內涵與要素

- 1.Whom（教給誰，受教對象）？
- 2.Why（目標為何）？
- 3.What（內容）？
- 4.Where（實施的場所；以及在那些課程中實施，是獨立設科或在相關課程中？是選修或必修）？
- 5.Who（誰教？教師的知能與條件為何）？
- 6.When（教授的時機？是正式課程中教學或隨機教學）？
- 7.How（採用的教學模式與方法為何；如何評量）？

乙、生死教育的評鑑

∴ 14 評鑑學習者是否達到教學(學習)目標，Kalish (1989)曾提出七個指標做為評鑑死亡教育成效的參考，可略窺評鑑的困難：

- 1.參與者學到事實性的訊息。
- 2.能夠更察覺到自己對死亡方面的情緒。
- 3.應較有能力去接觸瀕死及悲傷的人，但很難有證據可以評估出來。
- 4.和死亡相關的焦慮及恐懼應明顯地降低。
- 5.應能死亡相關的主題較為敏感(如文學、藝術中透露有關死亡的主題)，

但尚沒有實證研究證明。

6.應比較可以了解死亡的哲學，不過也沒有系統性的證據。

7.可能較有能力發展或從事死亡教育與諮商的工作。

有關死亡教育實施成效的評量，大都著重於「態度」的改變，亦即經過死亡教育教學之後，對受教者的死亡恐懼度或焦慮度有沒有“改變”？研究者很同意 Durlak (1994)的說法，有關死亡教育反增死亡焦慮或恐懼，可能測出來的是更多的“**關切**”(concerns)，而這些對死亡的疑問與關切正是引發其更願意去了解、探討與學習的動機！再者，以往很少研究探討死亡教育對認知與行為層面的影響。張淑美(民 89)認為死亡相關主題，一般為著重引起受教者興趣，自然不會偏重記憶評量；至於是否「較能處理死亡等相關事件或協助他人」等行為層面的目標，則是這些行為都是預備性的，尚未發生，更是難以評量。但總體而言，仍是肯定死亡教育的重要性與影響，尤其是「經驗性」的教學取向，直接地可評量到學生對死亡態度上較多的接受(Durlak, 1994)。Eddy & Alles(1983, p.11)曾綜合指出：「學生在接受死亡教育課程後，一般而言都反映出較能面對死亡，談論死亡時較為坦然；較能和瀕死病人與家屬溝通；促使他們能夠更能珍視生命與人性的尊嚴」，也可見其正面而積極的影響。

(四) 現階段我國國民中學實施生死教育可能的限制與突破

承前述的討論與綜觀國外死亡教育的實施情況，以及國內正當對生命教育十分重視之際，筆者認為我們國內推展生死相關的教育，目前是有相當大的發展空間，這是國外少見能由主管教育當局如此重視的。國外死亡教育是由重點的個人到專業組織，單一教師到學校乃至學區的擴展，先科際整合再專業發展，至今逐步擴展已有四十年左右的歷史(張淑美，民 89b;Wass & Neimeyer,1995)。相較之下，國內生命教育之倡導與發展迅速，殊是可喜，但也應兼顧可能的實施限制並加以突破。茲舉其要者分析如下：

1.相關師資知能不足，亟待加強「培」與「訓」。

15

欣聞教育部已成立「生命教育推動委員會」，其中師資組已著手規劃，而且許多師資培育機構也將「生命教育」納入培訓課程之中，希能紮實培育，勿流於一時之流行甚或淪為“營養學分”！而教師在職進修與研習應也需齊頭併進，納為持續研習的內容。

2.課程定位的問題，究竟要在現行國中那些課程中實施？

以往的新興課程、教育改革的推動，常易被視為「加重老師額外的負擔」，

引起許多抗拒。既然前面已分析,生命教育、生死教育或死亡教育能得到教師的認同,教育當局也將加強培育師資知能,但實際實施時究竟是要在那一科目中實施?是正式的一個課程?或融入各科中實施?

欣聞因為「九年一貫課程」即將自九十學年度逐年全面實施,生死問題已正式被納入「健康與體育」學習領域中討論(晏涵文,民90),而教育部也規定「綜合活動」學習領域必須實施固定時數的生命教育教學活動(吳庶深、黃麗花,民90),應可樂觀預見有園地開墾之後,生命教育能夠健康地發芽、開花與結果。此外,筆者認為「生命教育」的理念與精神更應落實在整個教育活動中去涵泳建構,當是理想的境界。

3.教材及輔助材料等開發不足,亟待加速開展

國外有關死亡教育的書籍、教材、視聽媒體等琳瑯滿目,甚至有專門的出版社、死亡教育與悲傷輔導、悲傷治療訓練中心等。國內教育當局已開發一些教師手冊,也有一些熱心的基金會願意投入,十分可喜,令人敬佩。未來須加速開發各種手冊、教材、教具或視聽媒體。

4.教學成效評量不易,亟待開發適切的評量方式與工具

國外死亡教育推動以來,評量的問題仍是不斷在開發中,希國內生命教育的推動也能一併開發適切的評量工具。

5.共識仍然不足,亟待釐清共識

諸如「生命教育」的內涵為何?似乎尚未有普遍的共識(孫效智,民89)。死亡教育,或者由死亡教育擴展的生死教育若放置在「生命教育」中,其份量如何?如何實施?如何評量?有待凝成共識。筆者認為國人近來較能接受「生死教育」的名稱,「生死教育」可視為生命教育一個可行的取向。如果「生命教育」是可容許圍繞生命主題來開展的,則在教育發展階段自然地談死說生,準備「好活與善終」應是重要而不容忽視的。

6.社會大眾、家長對死亡的禁忌與錯誤觀念亟待突破。

† 16 大眾與家長也需要接受生命教育、生死教育,才不會干擾學校中實施的成效(張淑美,民89a,c)。

伍、結語與建議

一、結語：生死教育是終身教育；生命發展也是死亡發展

筆者認為生死教育(死亡教育)正是終身的教育，很同意 Kollar(1981)文章中強調如果吾人仍然受限於死亡的禁忌，仍然只接受所謂“自然的死亡”(natural death)，亦即一般人仍將死亡視為人老了、壽終正寢才是死亡的自然方式，則社會上勢必仍會引死為苦，不願接受「早死、意外的或不預期的死亡」。渠乃主張“「生命全程的發展也是死亡全程的發展」，生命全程的發展本應是沒有確定性的「開始 - 結束」的(Life span is death span. Yet life span must be open-ended with no determination.)”(p.214)，此段警語頗令人省思。

因此，有關生死的教育是否也應自然平常的，預為準備地在生命發展過程中，在家庭、學校、社會中坦然地、公開地討論與思考呢？雖然，國中生，甚或小孩子，似乎和死亡放在一起討論很不協調，然而這不也就是平常自然的人生真相嗎？

二、建議：有關「教生知死的生命教育」，應是學校課程永續開發的一部份

最後，願再引介死亡教育先驅與大師，也是重要的死亡學專業期刊《Death Studies》的前身《Death Education》之首任主編 - Dr. Hannelore Wass(1986, pp.17-18)對死亡教育如何由點到面的推展方式，來做為有心推動生死教育取向的生命教育者之參考與省思。渠認為死亡教育應該是社區（學區）中各學校都應發展的課程，並提出三項開展的建議：

1. 死亡教育應成為學校中持續永久經營的課程。而不應只靠單一的老師個別的興趣來授課，如此會因人而易（亡），而是應該要持續的、長久的實施。而唯一的方式就是把死亡教育建基於現存的教育結構與過程中，最好能以最自然平常、最低調（low-keyed）的方式來實施。
2. 死亡教育應是社區（學區）中所有學校都重視的課程。
3. 死亡教育應該開發與不斷地改進。死亡教育不是預先框製的，然後被貯存起來的物品；當然也不能用強迫的方式要老師教新的內容、採用 17 方法，如此是不智也不公平的。教師應主動地投入死亡教育的開展。

Wass(1986)也提到死亡教育的實施，可能是壞消息，因為可能要讓老師花三倍的時間來準備；但也可以是好消息，因為如果能夠整個學區都一起開發，群策群力，則省事又有效。Wass 又提到如果學區尚未發展死亡教育呢（尤其國內似乎沒有這種學區合作的機制）？可以由學校中兩、三人研擬簡單草案（五頁以內），再徵詢校內主管及相關教師的意見後修改之，再成立校內的教學委員

會，然後就可以逐漸擴及到整個學區了。

國內生命教育一方面是正在起步，一方面也要同時大力推動；其中生死教育取向的生命教育，雖開展自國外的死亡教育，引介到國內也有一些時間了，但畢竟都還在開始萌芽階段。Wass 所提的「永續開發」、「永久推動」、「由點到面」、「群策群力」的死亡教育發展建議，個人以為深可為國內生命教育實施的參考。至盼國內生命教育的推動也是永續經營，長長（常常）久久，生生不息！

參考書目

中時電子報（民 90）：「生命教育」新世紀重要宣告。

<http://chinese.yahoo.com/headlines/010102/taiwan/chintimes/c90103a0txtcnational.html>.90.1.2。

王雅玄（民 86）。國中師生自殺看法、自殺徵兆敏感度、自殺防治教育態度之差異研究。國立高雄師大教育系碩士論文。

丘愛鈴（民 78）。台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究。台灣師大教研所碩士論文。

吳金水（民 79）。自殺傾向的探討與自殺傾向試用量表的編製經過。台南師範學院初等教育學報，3，頁 343-441。

吳秀碧（民 87）。死亡教育與悲傷諮商之人員訓練。學生輔導通訊，54，頁 62-69。

吳庶深，黃麗花（民 90）。生命教育概論 - 實用的教學方案。台北：學富出版社。

吳淳肅（民 89）。中學導師面對學生死亡事件之心理歷程與處理方式初探。南華大學生死所碩士論文。

吳淳肅、侯南隆（民 88 年 6 月）。國中教師對「生命教育」、「生死教育」、「18 仁教育」實施看法之探討。發表於南華管理學院生死所舉辦之「生命教育課程規劃研討會」中。

侯南隆（民 89）。我不是壞小孩 - 喪親少年的生命故事與偏差行為。南華大學生死所碩士論文。

巫珍宜（民 80）。青少年死亡態度之研究。國立彰化師大輔研所碩士論文。

晏涵文（民 90 年 5 月）。國中生生死教育在九年一貫課程中的定位與教學。發表於彰化師大舉辦之「台灣地區國中生生死教育教學研討會」。

- 孫效智(民 89)。生命教育的內涵與哲學基礎。收錄於林思伶主編,生命教育的理論與實務(頁 1-22)。台北:寰宇出版有限公司。
- 張淑美(民 78)。兒童死亡概念之發展研究與其教育應用。國立高雄師大教研所碩士論文。
- 張淑美(民 82)。國中生死亡概念與死亡態度之研究:質的分析。高雄師大學報, 4, 頁 41-93。
- 張淑美(民 85)。死亡學與死亡教育:國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究。高雄:復文。
- 張淑美(民 86):從兒童與青少年的死亡概念與態度談死亡教育與自殺防預。教育研究, 15, 頁 33-40。
- 張淑美(民 87)。從美國死亡教育的發展兼論我國實施死亡教育的準備方向。教育學刊, 14, 頁 275-294。
- 張淑美(民 88)。誰來教孩子死亡真相—教師教導學生死亡課題的準備與原則。輔導通訊, 58, 頁 39-45。
- 張淑美(民 89a)。生命教育與生死教育實施概況與省思—以台灣省與高雄市中等學校教師對生命教育或生死教育實施現況之調查為例。教育研究資訊, 8(3), 頁 72-90。
- 張淑美(民 89b)。論生死教育在我實施的需要性與可行性。教育學刊, 16, 頁 281-304。
- 張淑美(民 89c)。生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究。收錄於林思伶主編,生命教育的理論與實務(頁 171-199)。台北:寰宇出版有限公司。
- 張淑美(民 90a)。漫談「生死本一家」—死亡教育、生死教育是臨終教育還是生命教育?載於張淑美主編,中學生命教育手冊一以生死教育為取向(導讀與謝誌)。台北:心理出版社。
- 張淑美(民 90b)。中小學「生死教育」課程之理念與實施。載於張淑美主編,中學生命教育手冊一以生死教育為取向,(頁 3-40)。台北:心理出版社。
- 陳英豪(民 89)。生命教育—今天不做明天會後悔的工作。載於林思伶主編,生命教育的理論與實務(序言)。台北:寰宇出版有限公司。 19
- 陳世芬(民 89)。兒童及青少年死亡概念內涵與發展之研究。國立中山大學教研所碩士論文。
- 陳增穎(民 87)。同儕死亡的青少年之死亡態度、哀傷反應、因應行為及其影響之研究。國立高雄師大輔研所論文。
- 黃松元(民 77)。我國台灣地區中小學死亡教育課程之發展。衛生教育論文集刊, 2, 頁 136-149。

游恆山譯(民80)。生存的理由。台北：遠流。

趙可式(民87)。生死教育。學生輔導通訊，54, 頁44-51。

劉明松(民86)。死亡教育對國中生死亡概念、死亡態度影響之研究。國立高雄師大教育系碩士論文。

Balk, D. E., & Corr, C. A. (1996). Adolescents, developmental task, and encounters with death and bereavement. In C. A. Corr & D. E. Balk (Eds.), *Handbook of adolescent death and bereavement* (pp.3-24). New York, NY: Springer Pub. Com.

Brent, S. B., & Speece, M. W. (1993). "Adult" conceptualization of irreversibility: Implications for the development of the concept of death. *Death Studies*, 17, 203-224.

Chang, S. M., Tsai, C. Y., & Jeng, J. F. (2001). The analysis on suicidal news reports during 1998 to 1999 in Taiwan. Poster paper presented at the Conference "Creating intimacy: Exploring boundaries and frontiers in dying, death and bereavement", the 23rd annual conference of the Association for Death Education and Counseling. March 28 to April 1, Toronto, ON, Canada.

Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr, D. M. (Eds.) (1997). *Death & dying: Life & living* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub. Com.

Curran, D. K. (1987). *Adolescent suicidal behavior*. New York, NY: Hemisphere Pub. Com.

Durlak, J. A. (1994). Change death attitudes through death education. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook* (pp.243-260). Washington, D.C: Taylor & Francis.

Deveau, E. J. (1995). Perception of death through the eyes of children and adolescent. In D. W. Adams, & E. J. Deveau (eds.). *Beyond the innocence of childhood* (pp. 20-92). New York, NY: Baywood Pub. Com., Inc.

Eddy, J. M. & Alles, W. F. (1983). *Death education*. St. Louis, Mo: The C. V. Mosby Company.

Fleming, S. J., & Adolph, R. (1986). Helping bereaved adolescents: Needs and responses. In C. A. Corr & J. N. McNeil (Eds.), *Adolescence and death* (pp.97-118). New York, NY: Springer Pub. Com.

Fremouw, W. J., Perczel, M. D., & Ellis, T. E. (1990). *Suicide risk: Assessment and response guidance*. New York, NY: Pergamon Press.

- Gibson, A. B., Robert, P. C., & Buttery, T. J. (1982). *Death education: A concern for the living* (ERIC ED. 215 938).
- Heuser, L. (1995). Death education: A model of student-participatory learning. *Death Studies, 19*, 583-590.
- Kalish, R. A. (1989). Death Education. In R. Kastenbaum & B. Kastenbaum (Eds), *Encyclopedia of death* (pp.75-79). New York, NY: Avon Books.
- Kastenbaum, R. (1986). Death in the world of adolescence. In C. A. Corr & J. N. McNeil (Eds.), *Adolescence and death* (pp.4-15). New York, NY: Springer Pub. Com.
- Kastenbaum, R. (1992). *The psychology of death* (2nd ed.) New York, NY: Springer Pub. Com. Inc.
- Kollar, N. (1981). Life span/death span: When is death a "natural" event? In R. A. Pacholski & C. A. Corr(Eds.), *New directions in death education and counseling* (pp.208-215). Arlington, VA: Forum for Death Education and Counseling.
- Leviton, D. (1969). Education for death. *Journal of Health, Physical Education and Recreation, 40*, 46-47.
- Leviton, D. (1977). Death Education. In Feifel, H. (Ed.), *New meanings of death* (pp.254-73). New York, N Y: McGraw-Hill Book. Co.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology, 73*, 3-27.
- Noppe, L. D., Noppe, I.C. (1996). Ambiguity in adolescent understandings of death. In C. A. Corr & Balk, D.E.(Eds.), *Handbook of adolescent death and bereavement* (pp.25-41). New York, NY: Springer Pub. Com.
- Orbach, I., Freshbach, S., Carlson, G., Glaubman, H., & Gross, Y. (1983). Attraction and repulsion by life and death in suicidal and in normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(5), 661-670.
- Payne, B., & Range, L.M. (1996). Family environment, attitudes toward life and death, depression, and suicidality in young adults. *Death Studies, 20*, 237-246.
- Phillips, S. (1980). The child's concepts of death. *Unit for child studies*. (ERIC No. ED 204 036)
- Rosenthal, N.R. (1986). Death education: Developing a course of study for adolescents. In C. A. Corr & J. N. McNeil (Eds.), *Adolescence and death* (pp.202-214). New

York, NY: Springer Pub. Com.

Speece, M.W. (1987). *The development of three components of the death concepts*.
Doctoral Dissertation of Wayne State University.

Speece, M.W. & Brent, S.B.(1984). Children's understanding of death: A review of
three components of death concept. *Child Development*, 55, 167-186.

Speece, M.W., & Brent, S.B. (1996). The development of children's understanding of
death. In C. A. Corr & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of childhood death and
bereavement* (pp. 29-50). New York, NY: Springer Pub. Com., Inc.

Stevenson, R. G & Powers, H. L.(1996). Helping students cope with death: Guidelines
for educators. In R. G. Stevenson & E. P. Stevenson (Eds.) *Teaching students
about death* (pp.162-168). Philadelphia, PA: The Charles Press, Pub.

Stevenson, R.G., & Stevenson, E.P. (1996). Adolescents and education about death,
dying and bereavement. In C.A. Corr & D.E. Balk (Eds.), *Handbook of adolescent
death and bereavement* (PP.235-249). New York, N Y: Springer Pub. Com., Inc.

Wass, H. (1986). Teaching the facts of death: A living issue. In G. H. Paterson(Ed.)
Proceedings of Conference, *Helping children cope with death* (pp 7-19), King's
College, ON, Canada, June 3-5.

Wass, H. (1994). Visions in death education. In L.A. DeSpelder & A.L. Strickland
(Eds.), *The path ahead* (pp.327-334). Mountain View, C A: Mayfield Pub. Com.

Wass, H. (1995). Death in the lives of children and adolescents. In H. Wass, & R. A.
Neimeyer (Eds.). *Dying: facing the facts* (3rd Ed.)(pp. 243 -268). W H, D C:
Taylor & Francis.

Wass, H., & Neimeyer, R. A. (1995). Closing reflections. In H. Wass, & R. A.
Neimeyer (Eds.), *Dying: Facing the facts*.(3rd Ed.)(pp.435-446). W H, D C: Taylor
& Francis.

生死取向的生命教育：教學成效之初討

吳庶深、黃禎貞

【作者簡介】

本文作者，吳庶深，廣東省中山人，英國伯明罕大學哲學博士(教育)，現任國立台灣師範大學衛生教育助理教授。

黃禎貞，台灣省人，現為國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士。

摘要

生命教育是基於全人教育的理念而發展出不同取向的課程，本文主要探討生死取向的生命教育實施的重要性及教學的成效。本研究採準實驗設計，以國中生為研究對象，選取台北市某國中一年級學生兩班共 64 人，隨機分派一般為實驗組(31 人)、一般為控制組(33 人)，實驗組參與為期四周，四個單元八堂課的生死取向的生命教育課程，對照組在介入期間沒有接受任何生死取向的死亡教育課程。實驗組與對照組同時以「生命意義量表」在教學介入前一週進行前測、教學介入後一週進行後測，以共變數統計進行分析，發現生死取向的生命教育課程能提昇學生的生命意義感。

關鍵詞：生命教育、生命意義、生命意義量表、國中生

壹、前言

一、生命教育實施的需要性

知訊爆炸的今日，社會倫理觀念趨於模糊，學生的價值混淆，自殺率節節上升，各種吸毒、傷人的事件不斷的浮現在每天的報紙上，青少年的人格、健康發展、對生命的價值都受到了嚴重的挑戰與威脅，再加上 921 大地震的衝擊，學生對於自己存在的價值與生命的意義產生迷惑與懷疑。行政院衛生署(民 90)統計台灣 89 年自殺率創新高，自殺死亡人數 2360 人，比 88 年增加 79 人。88 年十大死因統計，自殺是全國死因第九位，且是 15 至 24 歲青少年死因的第三位。雖然與各國(美、德、日、英、義、澳、新加坡、南韓及中國大陸)15-24 歲自殺死亡率比較，台灣最低，但自殺潛在生命年數損失(YPLL)約 40 年，平均生命年數損失(AYLL)約 24 年，僅次於事故傷害的 29.89 年，而遠超過肺炎的 18.59 年及慢性肝病及肝硬化的 16.55 年。學生傷亡的年總數，不僅僅是統計數目字而已，它象徵年輕生命在家庭、學校、社會的忽略中不經意地殞落，這個早逝的生命沉痛而悲哀地打擊他的家人、師長和同學，久久不能恢復，也使社會國家同時付出極大代價。

有鑑於社會的需要，教育部訂定民國 90 年為「生命教育年」，推動生命教育四年計劃，期盼孩子在成長與學習的過程中，能逐步體認生命的可貴、進而尊重生命、關懷生命與珍愛生命。

最近台北市建國高中生自殺一案引起社會很大關注，是何原因林姓資優生使用「絞殺」的方式自殺？部分媒體表示該生承受太多的學業壓力而自殺。他的同班同學說：「以功課壓力來解釋他的死因，對他，實在是一種莫大的侮辱！以他超凡的智慧，真正困擾他的，絕不是世俗的課業，而是對生命的質疑。他的死，不是不夠堅強，不是畏懼壓力，而是在思想上太深太遠太真，對萬事萬物看得太透徹，因此產生許多我們不曾想過的問題。」，例如：到底我為什麼來到這個世界，生命意義又是什麼？(謝天渝，民 90)。林姓學生的真正自殺原因，我們無法完全了解，但是他的自殺原因可能需要回到他的生活意義層面來思考。教育部長曾志朗十分關切這次的校園不幸事件，他認為學校與教師的輔導從前太重視學科，未來要重視生命教育，讓學生可以透過團體，體認生命的意義與重要性，以免有些學生遭遇到心理問題時，陷入困境走不出來(陳榮裕，民 90)。

目前國內學者對生命教育的理念與內涵有不同的看法，有的從哲學的角度建構生命教育的理論基礎（孫效智，民 89；黎建球，民 89），有的從健康教育與生死教育歸納生命教育的取向（吳庶深、黃禎貞，民 89；吳庶深、陳佩君，2000），也有從諮商輔導及教育的立場論述生命教育應有的向度及內涵（鍾聖校，2000；黃德祥，民 89）；或是從行政及實務的觀點提出若干對生命教育的實施原則（錢永鎮，民 89），而全人教育、靈性教育也與生命教育密切相關（Best, 2000; Hull, 民 89）。雖然生命教育有不同實施取向，吳庶深、黃麗花（民 90）指出生命教育的共同目標在於使人認識生命（包括自己和他人），進而肯定、愛惜並尊重生命；以虔誠、愛護之心與自然共存共榮，並尋得與天（宇宙）的脈絡關係，增進生活的智慧，自我超越，展現生命意義與永恆的價值。

生死教育取向的生命教育正為國內學者積極探討中（張淑美，民 89a、民 89b、民 90；吳庶深，民 89），張淑美教授（民 90 年 6 月）指出生死取向的生命教育之內涵在於：「探討死亡的本質以及各種和瀕死、喪慟主題與現象，促使吾人深切省思自己與他人、社會、自然，乃至宇宙的關係，從而能夠察覺生命的終極意義與價值，是面對死亡、克服對死亡的恐懼與焦慮、超越死亡、省思生命，使吾人能體會真愛與珍惜，展現人性光輝，活出生命意義的教育」。吳庶深（民 89）也指出「死亡學」（死亡教育）與「生死學」（生死教育）本為一家，因為死亡教育其中主要的目的在改善人類「生活」（Living）品質及尋找「生命」（Life）的意義，而悲傷輔導的目的在協助人類對生命過程的深刻體會及相互關懷及支持。

目前的發展的重點在課程研發與課程評估，如何將生死教育的概念融入生命教育中，並轉化成課程、設計成教學活動、引導學生學習，以提升學生的生命意義感，肯定自己的生命價值是目前新的研究課題，有相關研究指出透過生死教育可以提升生命意義感（Amenta, 1984; Paul, 1988），但是也有相關研究指出生死教育無法提升生命意義感（Durlak, 1978）。賴怡妙（民 87）透過團體方案發現大學生在生命意義感上實驗組高於控制組，但沒有達到顯著。由此可見，生死議題的教學對於生命意義感的影響尚無定論，可能是由於研究的課程內容的不同、教學方法的差異、研究工具的適配的不佳，導致研究結果的不同。

而本研究嘗試透過生死教育教學介入，提昇國中生的生命意義感，協助其肯定生命價值，以及尋求人生方向。

二、生命意義感

Frankl 根據存在主義的哲學觀點，以及親身經歷的納粹集中營生活而發展

出意義治療 (Logotherapy)。「Logos」為希臘字，表示「意義」(Meaning) 的意思，意義治療的重點在於「人存在的意義」以及「人對此存在意義的追尋」。治療理論包含意志的自由、求意義的意志與生命意義三個基本信念，分述如下 (Frankl, 1959, 1967; 趙可式、沈錦惠, 民 78; 何英奇, 民 79; 游恆山, 民 80; 黃宗仁, 民 85):

意志的自由 (The Freedom of Will): 人保有選擇自己立場的自由。在各種生理、心理與社會環境與情境的限制下，人可以超越具體存在的限制，進入精神的層次建立自己的立場。在精神層次裡，人的意志可以決定要屈服於這些限制或是挑戰這些限制，也就使所謂的意志自由。

求意義的意志 (The Will to Meaning): 追求生命意義是人的基本動機，而快樂與權力只是滿足此動機時的副產品。Frankl 認為人能夠為自己的理想與價值而生，也能夠為自己的理想與價值而死。

生命意義 (The Meaning of Life): 人從行為、工作與創作中發現生命的意義，透過與他人以及世界的獨特接觸而肯定生命的意義。人藉由對生命的付出與奉獻；對世界的感受；對逆境的意志三種方式來肯定生命的意義。

Crumbaugh 和 Maholic (1964) 依 Frankl 之意義治療理論所編製生命意義量表 (Purpose in Life Test) 簡稱 PIL。以生命意義量表為研究工具的相關研究發現，生命意義感與死亡恐懼成負相關 (Paul, 1988)，也與死亡焦慮成負相關 (黃國彥, 1986; Rappaport & Herber, 1993)。也有研究發現老人比年輕人有較高的生命意義感，以及較低的死亡焦慮 (Kurlychek & Trepper, 1982)。

從上述的研究發現，死亡態度與生命意義感的關係，當個人探索死亡相關主題時，可加強個人對生命的反省，使個人的人生更充實(葉頌壽, 民 76)。本研究主要探討生死取向生命教育課程設計及教學成效，期盼透過生死教育的實施，能協助學生更能體會生命的有限與無常，加強愛的表達能力，協助學生尋找生命意義，能對生命有更深的體會。

貳、研究方法

一、研究對象

研究對象為 89 學年度入學的國中一年級學生，配合研究需求選取台北市某國中，國中一年級兩班，一班分派為實驗組 31 人，一班分派為控制組 33 人，

凡 64 人。實驗組有男生 14 人，女生 17 人；控制組有男生 14 人，女生 19 人。

二、研究設計

本研究採「準實驗設計」(Quasi-Experiment Design)，將研究對象分為實驗組與控制組，實驗組均接受 4 個單元 8 小時的生命教育課程，控制組則在介入期間不接受課程。在介入的前一週與教學介入的後一週分別進行前測與後測。研究設計圖如下：

隨機分派	前測	介入	後測
實驗組	Y1	X1	Y2
控制組	Y3		Y4

說明：

- Y1 與 Y3：代表實驗組與控制組之前測。
- Y2 與 Y4：代表實驗組與控制組之後測。
- X1：代表實驗組接受 4 個單元 8 堂課的教育介入。

三、研究工具

本研究以生命意義量表為主要研究工具，生命意義包含 20 道題目，以 Likert 式五點量表方式作答。每道題目的兩個極端，各有相對的形容詞，受試者依個人實際感受作答。分數計算方式是將各題的得分加總計算，總分越高表示生命意義感越高。

原生命意義量表 (Purpose in Life Test, 簡稱 PIL)，PIL 是由 Crumbaugh 和 Maholic 在 1964 年依 Frankl 的意義治療理論所編製 (Crumbaugh, 1975)。而本研究所使用的生命意義量表由何紀瑩 (民 83) 依宋秋蓉 (民 81) 的量表修訂而成，保留全數宋秋蓉修訂的量表，並以因素分析將量表分為生活品質、生命價值、生活目標與生活自由四個向度。

生活品質主要是指目前生活的感受，題目包括：1.我常覺得 (無聊、從滿活力) 2.我覺得我的生活 (令人興奮、單調無趣) 5.我覺得每一天 (嶄新的、一成不變) 10.我覺得周圍世界 (令人困惑、很有意義) 19.我覺得我現在的任務或工作對我來說是 (快樂與滿足、痛苦與沉悶)。

生命價值是指個人對自己生活價值的肯定，題目包括：4.我的一生 (無意

義、有意義) 6.如果可以重新選擇,我寧願(未出生、再活九次) 11.如果今天我死了,我會覺得(不虛此生、毫無意義) 12.想到我的生命,我(懷疑為何活著、了解活著的理由) 16.對於自殺,我(考慮過、從未考慮) 20.我已發現我的生活(沒有意義、有意義)。

生活目標是指個人對生活目標的掌握度與實踐感,題目包括:3.我的生活(毫無目標、有目標) 7.如果不再上學,我會(做想做的事、無所事事) 8.在達成生活目標方面,我(毫無進展、達成理想) 9.當我空閒時,我覺得(空虛、多采多姿) 13.我是一個(負責任的人、不負責任的人) 15.我覺得死亡是(可怕的、自然的) 17.我覺得自己尋找生命中的意義、目標或任務的能力(很強、完全沒有)。

生活自由則是指個人的自主性,題目包括:14.對於人有選擇的自由這個觀點,我相信(人有完全自由、完全受控於外在環境) 18.我覺得我的生命(掌握在我的手中、不是我所能控制)。

在教學介入前,本研究選取國中生 110 人,進行試題的信度分析,結果如表一所示:

表一、 生命意義量表信度分析摘要表 (n =110)

量表	題數	信度 (Conbach ' α 係數值)
生命意義	20	0.8975
➤ 向度		
(一) 生活品質	5	0.8555
(二) 生命價值	6	0.7425
(三) 生活目標	7	0.6689
(四) 生活自由	2	0.4871

四、教學活動設計

本研究之教學活動設計為 4 單元 8 小時的課程，凡 4 週。教學內容以認識生命、瞭解生命、珍惜生命、豐富生命為出發點，主要教學核心概念如下表所列：

單元一 人生美好拼圖	
◇ 核心概念 本單元主要讓學生瞭解人生的過程，每個人人生都有不同的際遇，而且有快樂也有悲傷，藉由大自然的啟示，進而欣賞自己的才能、接受自己的限制，活出屬於自己的人生。並透過得死亡本質的瞭解，減少對死亡的禁忌，且能珍惜自己的生命。	
教學目標	教學活動
1. 能瞭解出生、成長、老化、死亡是人生必經的過程。 2. 能瞭解多樣性與相對性的生活對生命的意義與重要性。 3. 能欣賞與接受自我的才能與極限。 4. 能瞭解死亡的本質，並建立成熟的死亡概念。 5. 能使用正確的言辭描述死亡。	➤ 精彩過一生 (1、2、3 ; 20') ． 故事欣賞、小組討論 ． 投影片、圖卡、錄音帶 ➤ 人生旅途 (2 ; 10') ． 遊戲法 ． 海報 ➤ 腦內大革命 (4、5 ; 15') ． 遊戲法、腦力激盪法 ． 投影片、提問卡 《課後作業》 ． 心靈點滴 ． 我所認識的死亡是

單元二 酸甜苦辣留言版

◇ 核心概念

本單元主要是引導學生探索自己生命中的各種失落經驗，整理自己過去失落經驗的情緒，進而瞭解面臨失落的情緒反應，接受自己的相關情緒。透過與死亡相關音樂藝術欣賞，培養坦然面對死亡的態度、尊重死者的遺體與相關事務，並以適當的方式表達對死者的思念與愛，例如：紀念盒、紀念冊、掃墓等。

教學目標	教學活動
1. 能探索生命中的各種失落經驗。 2. 能瞭解面臨失落或死亡的情緒反應並接受自己恐懼、焦慮與悲傷等情緒。 3. 能發展適當抒發情緒的技能，並有能力尋求相關資源。 4. 能以適當的態度面對自己、他人或其他生物的死亡。 5. 能以適當的方式表達自己的追思。	➢ 失落臉譜 (1、2 ; 20') ． 故事欣賞 (卡通)、 畫畫 ． 錄影帶、圖畫紙、色筆 ➢ 寄情 (3、5 ; 20') ． 音樂、藝術與漫畫 ． CD、圖畫、漫畫 ➢ 包裝思念 (4、5 ; 20') ． 實物展示、創作 ． 投影片、紀念盒或紀念冊等 《課後作業》 ． 心靈點滴 ． 些 一 封 信 給 過 世 的 or 為 設計一本紀念冊

單元三 愛要及時表達	
◇ 核心概念 本單元主要是讓學生透過對臨終關懷與安寧照顧的認識，培養其對老年人的關懷，並能以適當的態度關懷罹患重大傷病者，向瀕死的親友道別。讓學生瞭解喪禮對死者與遺族的意義與重要性，並以適當的態度與行為關懷哀傷者。	
教學目標	教學活動
1. 認識「臨終關懷」與「安寧照顧」。 2. 能主動關懷年老的親人或朋友。 3. 能以適當的方式向瀕死的親人或朋友道別。 4. 能瞭解喪禮的意義與重要性。 5. 能關懷失落者並協助其尋求相關資源。 6. 能發展對失落者表示關懷的技能，例如：「同理心」、「傾聽」技巧的運用。	➤ 關懷，要讓他知道！ (1、2、3；20') ．影片觀賞、小組討論 ．錄影帶、投影片 ➤ 為人生劃下句點 (4、5；20') ．講述、經驗分享 ．投影片 ➤ 不NG人生 (3、5、6；20') ．技巧演練、角色扮演 ．技巧手冊、劇本 《課後作業》 ．心靈點滴 ．寫一卡片給臨終病患 or 為自己設計墓誌銘

單元四 要怎麼收成，就要怎麼栽

◇ 核心概念

本單元主要是培養學生對社會死亡系統的覺知能力，對死亡相關議題的多元思考，例如：自殺、安樂死、器官捐贈等。讓學生瞭解並能分析不同的生活型態對自己生命的影響，進而選擇適合自己的生活，為自己的生命做最好的規畫。

教學目標	教學活動
- 能以「愛」的態度面對自己、他人與生命。 - 能發展對社會死亡系統多元思考的能力。 - 能瞭解「死有輕如鴻毛，重如泰山」。 - 能評估自殺、自傷等危險行為的後果，並提出有效的預防策略。 - 能分析不同生活型態對生命品質的影響，並能選擇珍惜與尊重生命的生活。 - 能為自己的生命做規畫。	➢ 生命的可貴 (1、5 ; 20') ． 影片欣賞、故事分享 ． 錄影帶、投影片、錄音帶 ➢ 生命講義 (2、3、5 ; 20') ． 遊戲法、自我陳述 ． O × 牌、題目提示卡 ➢ 生命重述 (4、5 ; 20') ． 小組討論、情境思考 ． 投影片、錄影帶 ➢ 我的人生 (6 ; 20') ． 價值澄清 ． 投影片 《課後作業》 ． 心靈點滴 ． 如果生命只剩下 30 天

五、資料分析

本研究將針對問卷設計譯碼簿，調查資料經過譯碼後，再鍵入電腦建立檔案。資料譯碼過程採雙重確認以及採用雙重鍵入，並定期分析資料中各變項頻率分布以找出問題並除錯。

以 SPSS for Windows 統計套裝軟體進行相關之統計分析，並以 $\alpha = 0.05$ 的顯著水準進行假設考驗，使用的統計方式為單因子共變數分析。

參、結果與討論

實驗組與控制組的得分之平均值與標準差如表二所示，整體而言，生命意義，或是生活品質、生命價值、生活目標、生活自由的得分平均，實驗組均高於控制組。

表二、描述性統計分析表 (n = 64)

	實驗組 (n=31)		控制組 (n=33)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
生命意義感	77.84	4.64	70.94	5.67
(一)生活品質	19.61	2.43	16.73	2.61
(二)生命價值	23.19	2.33	21.12	2.72
(三)生活目標	27.13	2.55	26.00	2.42
(四)生活自由	7.90	1.81	7.09	1.62

進一步，以共變數統計進行相關分析，其研究結果如表三所示。由結果可以發現，在生命意義的得分上，實驗組與對照組有顯著差異 ($F(1, 61) = 27.25$, $p < .05$)，表示本研究的教育介入有相當不錯的效果。

而由各向度來看，在生活品質的得分上，實驗組與對照組有顯著差異 ($F(1, 61) = 20.06$, $p < .05$)；生命價值的得分上，實驗組與對照組有顯著差

異 ($F(1,61) = 10.46, p < .05$)。

也就是說，本研究教育的效果讓學生對目前生活的感受更正向，而且更能肯定自己生活的價值。然而在學生對生活的目標掌握與實踐上，以及個人自主性的幫助則較為薄弱。

表三、 共變數分析摘要表 (n = 64)

變異來源	均方和 (SS)	自由度 (df)	均方平均值 (MS)	F 值
生命意義感				
組間	746.90	1	746.90	27.25*
組內	1671.69	61	27.41	
(一) 生活品質				
組間	127.98	1	1083.50	20.06*
組內	389.24	61	6.381	
(二) 生命價值				
組間	68.22	1	68.22	10.46**
組內	397.99	61	6.52	
(三) 生活目標				
組間	21.55	1	21.55	3.438
組內	382.251	61	6.27	
(四) 生活自由				
組間	10.78	1	10.78	3.604
組內	182.45	61	182.45	

註： $p < .05^*$

肆、結論

教育和學習的主要核心觀念之一應該在於靈性的發展，而靈性發展的核心概念則在於培養學生和諧的關係與愛的行動，更在於激發學生尋求生命的意義，探索生命與永恆的價值(Best,2000)。

誠如美國教育學者 Remen (1999) 所說的，生命意義的探索可以幫助學生獲得心靈上的力量以超越生命的迷思與困境，思考生命的意義並不是要避開生命痛苦，而是發揮個人生命的整體性，讓思考我們是誰？我們想要做什麼？生命的定位與歸屬在何處？也唯有如此，才能幫助學生建構自己的生命意義，肯定自己生命的意義與價值。

台灣過去的教育制度一向是避談死亡相關議題，所以生死教育無法在中小學普遍實施，正如張淑美教授(民 90 年 4 月)指出：「國人在日常生活中及教育體制內，向來均忌諱討論死亡、準備死亡、思索生命，所以一旦面臨生命中的大小失落事件，尤其是生離死別的哀傷，更是悲痛不已，很難平復，亦可見我國死亡教育的缺乏」。

在這次教學過程中，最大的挑戰是協助學生表達失落的感受與想法，我們透過影片欣賞、故事分享、遊戲進行及角色扮演等活動，幫助學生打破討論死亡的禁忌。在介紹安寧照顧及安樂死的相關觀念時，學生對倫理思考判斷過程中感到困惑，難以了解生命尊嚴的具體意義。日後討論相關主題時，可能需要實地參觀、訪問臨終病人及家屬的感受，讓學生能了解生命的質與量是並重。此外這類「生死尊嚴」相關主題的教學對象，可能較適合高中學生的認知發展階段。目前曉明女中與得榮基金會均對高二學生設計「生死尊嚴」單元課程，但缺乏對於課程實施的相關研究，建議未來可實際進行教學介入與評估研究。

而在這一次教學裡，讓我們感到最訝異的是學生對死亡相關主題的濃厚興趣，學生透過生死問題的探索，幫助學生對生命有更深的反省與體會，我們個人也因此成長與改變。在教學的過程中有一位學生讓我們印象深刻，因為他在第一節課的時候，從來沒有抬起頭看我們一眼，而他的導師也特別交代我要注意這位學生，他常會在課堂搗蛋，而我們也特別注意他。通常他在心得上的只會寫著：好玩、不好玩、不知道、沒有。然而在最後一次的心得，他寫著：「我從小的脾氣不會很好，現在我更能接受他人的言語」，當時真的很高興，高興他願意與我們分享他的感覺，更高興他在這次的學習裡肯定自己接受他人。

其實，我們對學生的期待，並不是要他們在這次的教學裡，能有多大的成長與變化，或是對生命的態度能多麼正向、多麼積極。我們對學生的期待就套我的學生在心得上對我說的一句話：「我要以快樂的心迎向未來！！」，是的，我們希望學生能透過生命教育引導，提升他們對生活的感受，增加他們對生命的認同，肯定自己的生命價值，以一顆快樂的心迎接未來嶄新的每一天。

參考文獻

- 何紀瑩(民 83)。基督教信仰小團體對提高大專學生生團體歷程與效果研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 宋秋蓉(民 81)。青少年生命意義感之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 何英奇(民 79)。生命態度剖面圖之編製：信度與效度之研究。師大學報，35期，頁 71-94。
- 吳庶深(民 89)。生死學與死亡學本是一家。載於林綺雲主編，生死學。台北：洪葉。
- 吳庶深、黃禎貞(民 89)。從生命教育探討生死教育-地震災區小學生的生命教育。彰化師範大學台灣地區兒童生死教育研討論文手冊(頁 210-217)。
- 吳庶深、陳佩君(民 89)。當前國中生命教育課程之比較。本文發表於中原大學宗教學術研討會。
- 吳庶深、黃麗花(民 90)。生命教育概論：實用的教學方案。台北：學富出版社。
- 孫效智(民 89)。生命教育的內涵與哲學基礎。摘於林思伶主編，生命教育的理論與實務(頁 1-22)。台北：寰宇出版社。
- 張淑美(民 89a)。論生死教育在我國實施的需要性與可行性。教育學刊，16，頁 281-304。
- 張淑美(民 89b)。生命教育與生死教育在中等教育實施概況之調查研究。載於林思伶主編，生命教育的理論與實務(頁 171-199)。台北：寰宇出版社。
- 張淑美(2001)。中學生命教育手冊 - 以生死教育為取向。台北：心理出版社。
- 黃宗仁，弗蘭克著(民 85)。從存在主義到精神分析。台北：杏文醫學文庫。
- 黃德祥(民 89)。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶主編，生命教育的理

- 論與實務 (頁 241-253)。台北：寰宇出版社。
- 游恆山譯(民 80)。生存的理由 - 與心靈對話的意義治療學。台北：遠流出版社。
- 葉頌壽(民 76)。面對生死的智慧。台北：久大文化。
- 趙可式、沈錦惠譯(民 78)。從集中營說到存在主義 - 活出意義來。台北：永望文化。
- 黎建球(民 89)。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：寰宇出版社。
- 行政院衛生署 (民 90)：衛生資料統計。行政院衛生署網址：
<http://www.doh.gov.tw/>
- 賴怡妙 (民 87)。死亡教育團體方案對台灣師大學生死亡態度及生命意義感之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 錢永鎮(民 89)。中等學校生命教育課程內涵初探。摘於林思伶主編，生命教育的理論與實務 (127-149)。台北：寰宇出版社。
- 鍾聖校(民 89)。生命教育的另類可能—談情意溝通理論在大學之實踐發現。摘於林思伶主編，生命教育的理論與實務 (67-87)。台北：寰宇出版社。
- 陳榮裕(民 91)。曾志朗重視生命教育。中國時報三月二十七日七版。
- 謝天渝 (民 90) 回應「追憶一個忘記道別的朋友」。自由時報四月八日十五版。
- Amenta, M. M. (1984). Death anxiety, purpose in life and duration of service in hospice volunteers. *Psychological Reports*, 54, 979-984.
- Best, R. (Ed.) (2000). *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. London: Continuum.
- Crumbaugh, J. C. (1975). *Logo-therapy as a bridge between religion and therapy*. Conference paper. Dialog information service, Inc.
- Durlak, J. A. (1978). Comparison between experiment and didactic methods of death education. *Omega*, 9(1), 57-65.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism*. England: Penguin Books.
- Hull, J. M. (2000). *Holistic education in Britain: the role of spiritual development*. 本文發表於中原大學宗教學術研討會。
- Paul, B. J. (1988). *The effect of a death education intervention, the circle, death*

(392) 教育資料集刊第二十六輯

anxiety and purpose in life. (AAC8818832)

Remen, R. N. (1999) .Educating for mission, meaning, and compassion. In
Glazer, S. (Ed.) *The heart of learning: Spirituality in education*. New York: Jeremy
P. Tarcher/Putnam.

《封面故事》 以五彩繽紛的亮麗天空，象徵教育改革的藍圖壯闊、
教育改革的推動永無止境，有如遨翔的飛鳥一般，充滿機會與希望。
指導／陳秋瑾教授 設計／曹玉明

國立教育資料館教育資料集刊——生命教育專輯(第二十六輯)

編 者：國 立 教 育 資 料 館

發行人：毛 連 塹

出版者：國 立 教 育 資 料 館

地 址：台 北 市 南 海 路 四 十 三 號

電 話：(0 2) 2 3 7 1 - 0 1 0 9

印刷者：大 功 廠 彩 色 印 刷 有 限 公 司

地 址：台 中 市 復 興 路 二 段 七 一 巷 六 四 號

電 話：(0 4) 2 2 6 2 0 7 9 5

中 華 民 國 九 十 年 十 一 月

ISSN 1680-5526(平裝) 工本費：一冊 200 元

統一編號

2006500006



ISSN 1680-5526



9 789570 220261