

計 畫 編 號
102-8-1

國家教育研究院

生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究

總計畫暨子計畫一

生命教育融入十二年國民基本教育課程的 定位、理念與願景之研究

期末報告

委託機關：國家教育研究院

研究單位：國立臺灣大學生命教育研發育成中心

研究主持人：孫效智（國立臺灣大學哲學系教授）

研究助理：黃麗珍（國立臺灣大學生命教育研發育成中心
計畫專任助理）

研究期程：102年6月1日至103年2月28日

中華民國 103 年 2 月

摘要

本研究旨在探討生命教育在未來十二年國民基本教育課程中的定位、理念與課程組織方式。本研究首先檢視國內外文獻，並探討我國教育政策中的生命教育理念，最後提出生命教育核心素養架構與課程架構。本研究採取的方法包含了跨科際的人學、內容分析法、焦點團體座談法、跨子計畫溝通平台、跨計畫協作機制、文件分析法以及問卷調查。本研究最後建構出生命教育核心素養架構，並為高級中學、國民中小學等學習階段的生命教育課程架構提出具體建議，做為未來生命教育融入十二年國民基本教育之參考。

關鍵字：生命教育、十二年國民基本教育、生命教育核心素養、生命教育課程架構

A Research on the Integration of Life Education into 12-Year Basic Education Curriculum

Abstract

The aim of this research project is to investigate the main ideas and curriculum organization of life education in upcoming reformation of the 12-Year basic education curriculum. In order to clarify different accounts on life education, the research team first reviews crucial literature in foreign countries and Taiwan. Secondly, the ideas of life education in Taiwan's educational policies are critically discussed. Lastly, the key competencies and curriculum organization of life education are proposed as the main result of the research project. Multiple methods are adopted in this research, including interdisciplinary anthropology, content analysis, foci-group discussion, panel discussion with other research groups, document analysis and questionnaire survey. As conclusion, the key competencies and the curriculum of life education for elementary, secondary and post-secondary education are presented with concrete suggestions for the integration life education into 12-Year Basic Education policy in Taiwan.

Key words: life education, 12-Year basic education, key competencies of life education, curriculum organization of life education

目錄

壹、研究背景與目的.....	1
貳、文獻探討.....	6
參、研究方法與進程.....	8
一、人學研究.....	8
二、內容分析法.....	8
三、焦點團體法.....	9
四、文件分析法.....	9
五、問卷調查.....	9
六、跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制.....	9
肆、研究結果.....	18
一、訂定生命教育核心素養架構與內涵.....	18
二、從生命教育觀點補強《發展建議書》、《發展指引》與《總綱》（草案）..	21
三、提出十二年國民基本教育中生命教育課程架構建議.....	31
伍、結論與建議.....	38
一、生命教育在十二年國民基本教育課程的定位、理念與願景.....	38
二、生命教育核心素養與課程架構的建議.....	39
三、有關「各教育階段生命教育課程架構」配套措施的建議.....	41
陸、參考文獻.....	43
附錄一 生命教育與十二年國民基本教育.....	45
附錄二 北區焦點座談會綜合討論會議記錄.....	68
附錄三 中區焦點座談會綜合討論會議記錄.....	70
附錄四 南區焦點座談會綜合討論會議記錄.....	71

生命教育融入十二年國民基本教育課程的 定位、理念與願景之研究

壹、研究背景與目的

教育的目標在於培育人才，不過，人的培育卻更是教育的根本。本不固，目標也將難以達成。培育人是什麼意思？如何培育人以鞏固教育的根本是思考教育改革理想時最重要的理念問題。

20 世紀我國教育的普及成就了政治、經濟與科技各方面的長足進步，遺憾的是，長期以來，我國教育政策受到社會急功近利、重物輕人的風氣影響，過度偏重人才培育，忽略全人養成，而讓社會付出沉痛代價。這代價包含許多面相，例如人生意義的茫然或虛無、倫理觀念的模糊、暴力猖獗、家庭功能式微、社會不正義，乃至政治上的民粹與意識型態亂象等。為撥亂反正，1997 年起有了生命教育的倡議與推動。前省教育廳長陳英豪先生鑒於社會上自殺事件與青少年犯罪問題頻傳，「社會快速變動，多元價值盛行，極易迷失自我，導致人心疏離、道德淪喪，違法亂紀的行為不斷增加」，因此需要「提昇人文素養、注意心靈改革、推動倫理教育」（臺灣省教育廳，1997），1997 年便由前省教育廳開始推動「臺灣省國民中學推展生命教育實施計畫」。其後，2001 年教育部宣布該年為「生命教育年」，並公布「教育部推動生命教育中程計畫」與成立「教育部生命教育推動委員會」，做為推動生命教育的方針與諮詢單位，生命教育自此成為台灣教育改革的主軸之一。影響所及，教育部在 2000 年公布九年一貫課程時，在綜合領域中將生命教育列為指定單元；在 2006 年公布「高中課程暫行綱要」時，首次將生命教育列為選修科目，並在 2010 年高中課程綱要正式實施時，將「生命教育類」科的學分設為必選 1 學分。透過這些努力，生命教育進入中小學場域成為正式課程的一部份，相關的政策推動、師資培育與校園活動也開始蓬勃發展。

不過，中小學生命教育雖然受到一定程度的肯定，但在推動上仍有不少阻力與問題。首先，雖然生命教育在高中已具有正式課程，高中生命教育的專業師資也自 2004 年起開始進行培育¹，但據官方 2012 年的資料²，全國有約 87.8% 的高中開設「生命教育類」

¹ 為配合生命教育納入 2006 年高中課程暫行課程綱要的需求，當時台灣生命教育學會成立了「生命教育師資培育課程實驗暨種子師資培育計畫」（孫效智，2004），進而培育出第一批高中生命教育類科種子師資。而自 2006 年高中課程暫行課程綱要公布後，教育部便由官方委託台灣大學、輔仁大學，以及後續的東海大學辦理類似的「生命教育類課程教學學分班」或「高級中等學校教師在職進修生命教育科

科的選修課程，具有合格生命教育教師的學校比例卻只有 46.2%。在合格師資不足與升學主義的壓力下，許多學校的生命教育課程產生「掛羊頭賣狗肉」的現象；此外，配課問題的嚴重程度甚至使得高中縱有專業師資也未必能有機會進行生命教育的教學。至於國中小階段，雖然採取融入各學習領域教學的方式，在課綱裡各領域與重大議題中也有不少與生命教育相關的能力指標，但在教學上卻缺乏各種落實的配套作法，其中最重要的就是師資培育缺乏與生命教育相關的專業培育，復因升學主義的考試領導教學又大大擠壓了生命課題的學習空間，這種種原因便導致了生命教育在國中小九年一貫正式課程中有很大的落實困難。

究其根源，負責推動正式課程的決策單位，對於生命教育的理念與實質內涵缺乏正確的認知，導致無法掌握課綱中該有哪些生命教育的元素，也無法有系統地去檢視現行課綱中已有哪些或缺乏哪些生命教育的核心素養與能力指標。如果決策單位在課程教學的源頭——課綱上都沒有清楚的理念，自然也不可能有適當的師資培育，而整個學校現場在不清楚生命教育是什麼的情況下，如何貫徹與落實？

此外，生命教育的內涵常被窄化為自殺與憂鬱防治，這也造成推動面向多集中在這方面的課程教學與教師研習活動上。這種窄化的觀點使得中小學教師對於生命教育的認知往往是狹隘而錯誤的，因為，自殺與憂鬱問題是生命出了很大的問題之後的冰山一角，生命教育要面對的是冰山下面的生命課題，也因此，生命教育的目標是要培育完整的人，其內涵應包含了人生觀的確立與深化、價值觀的反省與思辨、生命修養的內化與實踐。這樣的教育目標與治標不治本的自殺防治完全不能同日而語。事實上，生命教育的目標如果是培育完整的人，其目標是非常寬廣深刻的。這樣的目標要落實，決策者必須有清楚的願景與方向、可執行的藍圖與策略，還要能以整個校園文化的塑造為著眼點，更要能以適齡適性的方式，細膩周延地思考各個學習階段或學習類型所需要的生命教育正式課程，循序漸進，才能終抵於成，引領我國教育回歸教育本質，發展出以培育人為根本的國民基本教育。

現行教育體系最根本的問題在於教育理念與教育哲學出了問題，教育的目標被化約為工具性的人才教育，因此，正確理解的生命教育應扮演一種撥亂反正的功能，讓教育回歸培育人的本質。由於教育部已宣布將於 2014 年實施十二年國民基本教育，十二年

第二專長學分班」，迄今（2013 年）已培育出三百多位具證照的高中生命教育教師。

² 取自教育部內部開會資料。本計畫內文有一些統計資料來自於內部開會資料，並非公開資料，為求謹慎，不列入參考文獻裡，並在附註中說明。

國教的課程綱要現正由國家教育研究院進行緊鑼密鼓的規劃與研究。如何將已有多年發展經驗的生命教育，特別是高級中學生命教育類選修課程的施行經驗，整合到十二年國教的課程綱要中，俾使生命教育在十二年國教中獲得全程化、一貫化以及適齡適性化的建構，實為非常迫切且重要的課題。據此，本整合型研究計畫將對未來生命教育議題融入十二年國民基本教育課程進行研究，探討生命教育在國教課程中的定位與功能、理念與目標、課程組織³方式及內涵，以落實十二年國教的生命教育，使十二年國教在人才教育與人的培育之間能獲得平衡的發展。

本「生命教育融入12年國民基本教育課程之研究」名稱裡的「融入」一詞有必要加以解釋。一般傳統上在討論「融入」一詞時，通常指的是「將某個重要議題當成教學素材置入特定科目的教學單元」中，由於特定「科目」是由一群特定的、彼此緊密相關且具系統性的教學主題所構成，欲融入的重要議題並不屬於該科目的教學主題，它甚至與這些教學主題不直接相關，只是教師在演示該科目的特定教學主題時，用來闡釋該教學主題所要傳達的概念或內容時的一個素材，教師以「順帶」的方式將這個教學媒材引入，而產生對該議題的一種潛移默化的影響。

這樣的「融入」適合的情況是概念內涵較單薄的重要議題，而且，融入的範圍較窄小，例如「融入」到一個科目或者一個科目的一個教學單元中。然而，「生命教育」並非是一個內容單薄的重要議題，本研究關切的也不只是一個科目的教學，而是整個十二年國民基本教育的課程架構該有怎樣的命教育，因此，本研究是在一種比較廣義的意義上使用「融入」一詞，換言之，生命教育做為一個重要的教育理念，究竟該以怎樣的方式進入十二年國民基本教育的課程架構當中才是適當的？初步來說，至少有以下三種「融入」的方式，而這三種「融入」的方式，構成本研究所稱的「廣義的融入」。這三種「融入」的方式分別是：第一，即上述狹義的「融入」方式，將生命教育的某些議題做為特定科目之特定教學主題的素材來進行教育。這樣的融入不應妨礙原教學主題的主體性，它所能達成的只是一種潛移默化的生命教育；第二，當生命教育的特定議題適合

³ 在國家教育研究院課綱研修過程中，逐漸以「課程架構」一詞做為指稱十二年國民基本教育中的課程類型與領域/科目劃分的方式，因此，本計畫所稱的「課程組織」與「課程架構」，即是指生命教育在十二年國教中的課程類型與領域/科目劃分方式。

做為某個科目的教學主題時，則應賦予該議題特定「教學主題」單元的地位，來融入該科目中，使該生命教育議題與該科目其他主題形成系統性的連結，共構該科目的教學主體；第三，當生命教育的特定議題群本身具有完整的知識系統性與重要性，且其主體性與教育意義無法被其他科目取代時，就適合以設立「科目」的方式來融入整個十二年國民基本教育的課程體系中。爰此，本整合型研究對「融入」一詞採取以上廣義的界定方式，而生命教育要融入十二年國民基本教育，上述哪種或哪些方式較為適合？這是本研究要探討的主要問題。

依據上述，本整合型研究計畫將探討未來 K-12 各教育階段裡，生命教育融入國民基本教育課程的定位與功能、理念與目標、課程組織方式及內涵，並提出其融入課程之可行方式。由於未來十二年國民基本教育將包含現有的國小、國中與高中階段。因此本計畫的研究題目訂定為「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」，下設四個子計畫，以子計畫一做為統合其他子計畫的總計畫，並依各學習階段的區分，將學前與國民小學階段、國民中學階段，以及高級中學階段的研究分設為子計畫二、三、四，必須先行說明的是，子計畫四所指的「高級中學」係專指「普通高中」，並且不含附設普通科之職業學校，這將在子計畫四中近更具體的說明。總計畫暨子計畫的研究題目如下：

- (一) 總計畫：生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究
- (二) 子計畫一：生命教育融入十二年國民基本教育課程的定位、理念與願景之研究。
- (三) 子計畫二：生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與組織方式之研究。
- (四) 子計畫三：生命教育融入國中階段課程的核心素養與組織方式之研究。
- (五) 子計畫四：高中階段生命教育課程的現況檢視、政策檢討與未來規劃之研究。

猶如上述，本整合性計畫以子計畫一做為統合其他子計畫的總計畫，並依各學習階段的區分，將學前與國民小學階段、國民中學階段，以及高級中學階段的研究分設為子計畫二、三、四，因此，總計畫（子計畫一）的研究目的做為貫串子計畫二、三、四的整體基礎，總計畫提出生命教育融入十二年國民基本教育課程的基本理念與內涵後，再有系統的延伸擴展，透過子計畫二、三、四進一步處理各教育階段生命教育的核心素養、課程組織與配套措施等問題。爰此，各子計畫的研究目的說明如下：

子計畫一：生命教育融入十二年國民基本教育課程的定位、理念與願景之研究

1. 檢視目前生命教育融入十二年國民基本教育課程的現況與問題。
2. 探討生命教育在十二年國民基本教育該有的定位、角色與功能。
3. 探究生命教育融入十二年國民基本教育課程的基本理念與內涵。
4. 探究生命教育融入十二年國民基本教育課程的推動策略及配套措施。
5. 綜合所有子計畫研究成果，提出對未來生命教育融入十二年國民基本教育課程之建議。

子計畫二：生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與組織方式之研究

1. 檢視目前學前與國小階段課程裡生命教育的理念、融入方式與推動策略。
2. 探究學前與國小階段學生應具備的生命教育核心素養。
3. 探究學前與國小階段生命教育課程的融入與組織方式。
4. 探究適宜學前與國小階段的生命教育課程內容。

子計畫三：生命教育融入國中階段課程的核心素養與組織方式之研究

1. 檢視目前國中階段課程裡生命教育的理念、融入方式與推動策略。
2. 探究國中階段學生應具備的生命教育核心素養。
3. 探究國中階段生命教育課程的融入與組織方式。
4. 探究適宜國中階段的生命教育課程內容。

子計畫四：高中階段生命教育課程的現況檢視、政策檢討與未來規劃之研究

1. 檢視目前高中階段課程裡生命教育的核心素養與推動策略。
2. 探討生命教育課程在高中教學落實的現況及其滿意程度。
3. 探討生命教育課程在高中教學落實的相關問題及其嚴重程度。
4. 依據研究結果，提出未來生命教育課程落實在高中教學的政策規劃與推動策略。

貳、文獻探討

本研究蒐集之資料共包括以下七大類：

- 一、現行教育法規：包括《憲法》、《教育基本法》、《國民教育法》及《高級中等教育法》，本研究針對上述教育法規是否著重「生命教育」，或是否關注「人的培育」進行檢視。
- 二、現行教育政策：在現行教育政策方面，本研究主要檢視的是民國九十九年第八次全國教育會議之後所頒佈的《中華民國教育報告書》。本研究關注的是它有怎樣的「生命教育」理念，它的「發展策略」與附錄中的「行動方案」中又有怎樣的有關「生命教育」的具體作法。
- 三、現行九年一貫課程綱要：本研究蒐集並分析 92 年版與現行 97 年的課程綱要，首先從總綱的基本理念進行探討；其次，檢視各個學習領域中以「生命教育」為內涵的基本理念、主題軸與能力指標。在能力指標分析方面，本研究先集中探討與「生命教育」密切關聯的「健康與體育」、「社會」與「綜合活動」三大學習領域，此外，也進一步檢視「語文領域」、「數學領域」、「自然與生活科技領域」以及「藝術與人文領域」，分析這四個與學習領域中涉及「生命教育」的能力指標與題材。
- 四、現行高中課程綱要：本研究檢視 2010 年教育部的《普通高級中學課程綱要》（「九九正綱」），包括總綱中所明定高中生命教育正式課程的兩種實施方式、亦即「生命教育類」選修科目以及生命教育融入其他科目的教學。
- 五、規劃中的 K-12 課程綱要相關文件：本研究對《十二年國民基本教育課程連貫統整發展指引》（草案）（以下簡稱《發展指引》）、《十二年國民基本教育課程發展建議書》（草案）（以下簡稱《發展建議書》）以及《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（草案）（以下簡稱《總綱》）三份重要文件的最新研修狀況與歷次更新版本進行檢視，更進一步收集並探討相關的文獻資料，包括蔡清田教授於 2012 年出版的《課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養》（以下簡稱《DNA 專書》）、蔡清田教授等人 2011 年的《K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究總計畫期末報告》（以下簡稱《期末報告》）、洪裕宏等人 2008 年的《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究》整合型研究的結案報告。國外的重要文獻包含兩類，一是聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，以下簡稱 UNESCO）的報告書，另一則是經濟合作與發

展組織(Organisation for Economic Co-operation and Development, 以下簡稱 OECD) 的研究成果。UNESCO 的重要報告書包括 1972 年的 *Learning to be* 報告書, 以及 1996 年的 *Learning: The Treasure Within* 報告書; OECD 方面則是著重在「素養界定與選擇」(Definition and Selection of Competencies: DeSeCo) 的重要研究。本研究團隊深入探討這些國際重要研究文獻的方法論、核心素養內涵及其問題。

六、兒童哲學: 哲學始於好奇與驚嘆, 而好奇與驚嘆正是兒童對自己與世界常會有的經驗。本研究先從學者傅皓政等人在《兒童發展: 基礎理論、教學方法之思辨與實證》一書中探討兒童哲學的相關理論與可行性, 討論哪些兒童哲學的議題可列入 K-9 課程, 也參考了台灣作家黃春明的兒童哲學繪本。此外, 本研究亦蒐集兒童哲學相關的專書與文獻, 包括英美部分的《靈靈》、《哲學教室》、《哲學教室教師手冊》等, 以及歐陸的文獻, 例如丹麥兒童哲學家 Per Jespersen 的兒童哲學資料、瑞典哲學教授謝爾·希爾弗斯坦 (Shel Silverstein) 的著作系列、丹麥兒童哲學影音資料:《你與我》(Du og jeg, You and I), 以及法國的哲學博士奧斯卡·伯尼菲 (Oscar Brenifier) 的一系列兒童哲學著作。

七、靈性教育: 生命教育不能只是一種知識, 而更必須是一種生活與實踐。生活與實踐要能朝著生命的理想方向前進, 必須本於內在的靈性修養。本研究檢視 John P. Miller 於 2005 年出版的 *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground* 一書、N. D. Walsh 的《與神對話》, 以及張淑美的〈生命與教育的雙修並練—靈性教育理念與實踐〉等研究, 從中討論靈性的本質、人的主體性、自我 (ego), 以及靈性與身心的關係等問題。

此外, 在蔡怡佳教授參與討論下, 本研究團隊蒐集國外教育法, 例如英國 *Education Reform Act 1988*; 並蒐集、檢視國外重要研究文獻, 包括 *International Journal of Children's Spirituality* 當中兒童靈性與宗教教育的研究論文、澳洲學者 Brendan Hyde 的研究著作 *Children and Spirituality: Searching for Meaning and Connectedness*。至於當前心理學有關靈性的研究, 本研究團隊亦蒐集 Howard Gardner 的多元智能論, 關注其中的第 8½ 個智能, 也就是「存在智能」(existential intelligence)。最後, Maslow 在晚年為人類需求層次理論 (Need-Hierarchy Theory) 提出第六層次, 也就是「靈性需求」, 以及近年來超個人心理學 (Transpersonal Psychology) 的研究成果等也是本研究所參考的重要文獻。

叁、研究方法與進程

本研究採人學研究、內容分析法、焦點團體法、文件分析法、問卷調查、跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制等等多元與質量並重的取徑與方法進行。這些取徑與方法有不同層次，首先，人學研究屬於方法論的層次；其次，內容分析法、焦點團體法、文件分析法、問卷調查等四項屬於研究方法層次；最後，跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制則是屬於更細部的研究程序，以下依序說明之。

一、人學研究

「人學」是有關「人是什麼」的學問，亦即人對自身所進行的一種哲學探索與理解。由於人的豐富性與多面向，必須以跨科際的觀點才能對人自身進行有系統的探索與理解，因此，「人學」研究的方法必須是跨科際的，這個跨科際的「人學」研究便是本整合型計畫的最基礎的方法論。現行高中課綱以「人生三問」來架構高中生命教育類選修科目的課程。「人生三問」是人生最根本的三個問題，要探討「人生三問」不能沒有「人學」，亦即不能沒有先對於「人是什麼」進行跨科際的哲學探問。這也就是為何本研究是以「人學」為基礎來進行生命教育內涵的研究。「人學」的探究成果將用來檢視「人生三問」的架構並加以擴充，以進一步提出十二年國教的生命教育核心素養架構。

二、內容分析法

在研究方法層次，本團隊亦採用內容分析法（content analysis）。內容分析法是將文件中的許多文字歸類成很少的幾個內容類別，每一個類別都由一個、幾個或更多個單字所組成。假定具有相同意義的單字、片語或其他的文件單位，都會被歸類到相同的類別，意義的相似性視研究者的目的而定（林義男、陳淳文，1989：11）。為分析目前課綱裡生命教育融入的理念、內涵與組織方式，本研究在子計畫一、二、三亦運用內容分析法，檢視與分析現行教育法規、教育政策文件、現行學校教育各階段課程綱要中所包含之生命教育內涵，以及規劃中的K-12課程發展理念與國民核心素養等相關的重要政策資料，分別就現行課綱中有哪些生命教育理念、課程架構方式與推動策略三個主要向度進行質的內容分析，然後再引入跨科際的人學研究成果，進而形成各教育階段學生應具備的生命教育核心素養架構，並以之為基礎提出國中小、高中階段生命教育課程架構的具體建議。

三、焦點團體法

本研究在確立生命教育核心素養架構草案後，先舉辦焦點團體座談，與學者專家、教育行政人員以及具豐富經驗的現場教師進行討論，以了解並掌握社會、學校及教學現場的實際狀況。研究團隊進一步提出國中小、高中階段生命教育課程架構草案後，規劃並召開「生命教育融入十二年國民基本教育課程」北、中、南三場分區座談會，就生命教育核心素養架構與生命教育課程架構草案與專家學者、教育行政人員以及教師進行對話，瞭解現場教師的回饋意見（詳見附錄二至附錄四），也更具體掌握為落實生命教育課程架構所需要的配套措施。

四、文件分析法

由於高中學習階段目前已有生命教育課綱，本整合型計畫將於子計畫四透過文件分析法，來檢討目前高中「生命教育類」科在課程與教學方面的落實現況。文件分析的對象為高中學習階段的相關政策文件；此外，也向生命教育學科中心等學校蒐集重要文件資料，目的在於分析目前課程綱要裡生命教育正式課程政策的方向、策略，以及師資、行政資源等配套措施的落實情形。

五、問卷調查

本研究子計畫四根據上述文件分析的結果歸納出重要方向後，核心團隊召開會議，邀請專家顧問針對「生命教育類」科在課程與教學方面所涉及的層面進行數次討論，確立出5個主要層次的課題應進行學校現場的問卷調查，它們分別是：生命教育師資組成結構、「生命教育類」科在課程與教學的落實狀況、教師專業成長需求、生命教育融入各領域課程的實施狀況，以及教學資源與設備等五方面。本研究團隊根據上述五個主要方向研擬問卷並進行問卷調查，編製「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況調查研究—教務主任問卷」，以及「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況調查研究—生命教育教師問卷」兩份問卷，分別由行政層面以及實際進行課程與教學的現場教師來填答。

六、跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制

在更細部的研究程序方面，本整合型計畫以各教育階段做為各子計畫的區分原則，研究過程中則透過總計畫核心團隊會議協調統整各子計畫的研究內容與成果。此外，本

研究團隊也與國教院密切對話，不斷更新掌握《發展指引》、《發展建議書》與《總綱》的發展進度，同時也邀請國教院國教課綱發展團隊成員參與本計畫的跨子計畫溝通平台及各項會議，數次進行深入研討與對話，將本計畫的研究成果同步整合至國教院課綱研修的各種重要政策文件中。

本整合型計畫的研究進程詳見表 1-1，歷次會議內容詳見表 1-2，參與本整合型研究的學者專家，以及參加焦點團體座談會的學者、行政人員與教師名單詳見表 1-3 至 1-6。

表 1-1 本研究計畫的研究進程

時間	工作內容
2013 年 6 月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立研究團隊 2. 召開第一次總計畫會議 3. 確認研究計畫內容、研究時程、研究人力與經費 4. 進行跨科際的人學研究並確立生命教育的核心理念架構 5. 蒐集並閱讀國內外生命教育與十二年國教相關文獻
2013 年 7、8 月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開總計畫核心團隊會議 2. 持續蒐集並閱讀國內外生命教育與十二年國教相關文獻 3. 開始分析各學習階段課程綱要內容 4. 召開子計畫核心團隊會議
2013 年 9、10 月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開總計畫核心團隊會議 2. 持續分析各學習階段課程綱要內容 3. 完成三篇研究論文於第九屆台大生命教育學術研討會進行論文發表 4. 召開生命教育專家、教育實務工作者座談會 5. 初步提出生命教育核心素養架構 6. 完成並繳交期中成果報告
2013 年 11、12 月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開總計畫核心團隊會議 2. 期中報告審查 3. 召開各學習階段「生命教育核心素養融入國民教育課程草案」專家、教育實務工作者座談會 4. 透過跨計畫的協作機制與相關研究團隊展開對話 5. 提出各教育階段生命教育課程架構建議 6. 彙整各項實徵資料，並開始撰寫結案報告
2014 年 1、2 月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開核心團隊會議 2. 整理研究結果並完成結案報告

表 1-2 本研究開會情形與討論內容一覽表

日期	會議名稱	討論內容
2013.6.27	第一次總計畫會議分組會議	1. 十二年國民基本教育課綱研修期程、國教院核心素養說明。 2. 研議本計畫 101 年 6 月~102 年 2 月會議目標與時間。 3. 研議各子計畫研究方法、期程與分工。
2013.7.26	第一次總計畫核心團隊會議	1. 以人生三問為基本架構研議各學習階段核心素養方向。 2. 研議不同學習階段學生所面臨的重要生命課題。
2013.8.9	第二次總計畫核心團隊會議	1. 就理論與實踐層面探討兒童哲學的基本理念、目標與教學策略。 2. 探討國小階段實施生命教育的可行性及其可能問題。
2013.8.16	第三次總計畫核心團隊會議	1. 從理論層面探討靈性的本質及其相關論述。 2. 探討生命教育中的人格發展與靈性統整部分在台灣推行的過程與經驗。
2013.9.14	第四次總計畫核心團隊會議	1. 從歐美兒童哲學源頭討論兒童從事思考的基本問題。 2. 探討哪些兒童哲學的討論議題可列入 K-9 課程。 3. 對唯物論人學圖像進行人學對話與批判。
2013.10.14	國家教育研究院審查作業	1. 完成並繳交「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」整合型研究期中報告。 2. 初步提出生命教育核心素養架構。
2013.10.30	跨計畫平台第一次會議(與國家教育研究院)	核心團隊與國家教育研究院潘文忠副院長、李文富研究員研議以下議題： 1. 「人的培育」理念、核心素養與課程組織之方法論問題、生命教育融入式課程組織之問題、九年一貫課綱中的生命教育、生命教育核心素養架構。 2. 各教育階段核心素養內涵。
2013.10.31	第五次總計畫核心團隊會議	1. 從國際、台灣兒童哲學相關研究思考其融入十二年國民基本教育的可行性。 2. 從國際、台灣靈性教育相關研究思考其融入十二年國民基本教育的可行性。 3. 探討生命教育核心素養架構融入各教育階段核心素養內涵的修正與補充方式。
2013.11.4	第六次總計畫核心團隊會議	1. 探討生命教育核心素養架構如何修正各教育階段核心素養內涵。 2. 探討國中、國小組如何修正各教育階段核心素養內涵。
2013.11.7	跨計畫平台第二次會議(與國家教育研究院)	核心團隊與國家教育研究院潘文忠副院長、曾世杰副院長研議以下議題： 1. 探討各教育階段核心素養內涵的具體修正方式。 2. 提出「各教育階段核心素養內涵修正芻議」。
2013.11.11	第七次總計畫核心團隊會議	1. 研議各教育階段核心素養內涵修正方式。 2. 研議各教育階段之生命教育課程組織方式。
2013.11.13	國家教育	國教院對本研究團隊進行本整合型研究期中報告審查。

	研究院審查作業	
2013.11.25	國中組座談會	1. 研議十二年國民基本教育課綱研修理念。 2. 探討國中教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式與配套措施。
2013.11.29	國中組座談會	1. 研議國中教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式。 2. 蒐集國中行政人員與現場教師的課程架構回饋意見。
2013.11.27	學前、國小組座談會	研議學前教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式。
2013.11.27	學前、國小組座談會	研議國小教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式。
2013.12.9	第八次總計畫核心團隊會議	研議國中組、學前與國小組座談會之討論內容與意見。
2013.12.11	子計畫四座談會	研議高級中學生命教育課程與教學實施現況之調查研究—教務主任問卷、生命教育教師問卷題項、內容及相關問題。
2013.12.18	跨計畫平台第三次會議(與國家教育研究院)	與國家教育研究院潘文忠副院長、曾世杰副院長、范信賢主任研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構、可行性以及配套措施。
2014.1.6	北區分組座談會	研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.7	中區分組座談會	研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.20	南區分組座談會	研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.28	第九次總計畫核心團隊會議	研議分區分組座談會意見、生命教育課程架構具體建議與配套措施。
2014.2.24	第十次總計劃核心團隊會議	就本整合型計畫的期末報告討論整體研究結論、具體建議與報告修正細節。

表 1-3 子計畫一與會人員一覽表

姓名	學校與職稱
王 垠	國立宜蘭高級中學校長
王曼娜	臺北市立建國高級中學特教科專任教師
吳佳敏	臺北市立第一女子高級中學輔導教師
吳煒增	臺北市文山區景興國民小學校長
周靜羚	臺北市大安區新生國民小學附設幼兒園園長

胡敏華	國立羅東高級中學輔導主任
張洸源	台北市立育成高級中學教務主任
張淑美	國立高雄師範大學教育學系 教授
張錫勳	新北市立三和國民中學校長
莊麗卿	新竹市教育處學務管理科教師
陳立言	文藻外語大學進修推廣部主任
陳澤佩	財團法人信誼基金會附設新竹市私立光明幼兒園 教學督導
傅皓政	中國文化大學哲學系副教授
游文聰	國立羅東高級中學校長
馮朝霖	政治大學教育學系教授
黃麗花	花蓮縣立富源國民小學校長
蔡怡佳	輔仁大學宗教學系教授
劉麗湘	國立新莊高級中學教師
潘小慧	輔仁大學哲學系教授
蕭穗珍	新竹市立香山高級中學校長
錢永鎮	天主教曉明女子高級中學教師
錢雅婷	新北市立蘆洲國民中學輔導組長
謝素月	台北市北投區文林國民小學校長
蘇雅莉	新北市立新店高級中學教師

表 1-4 子計畫二與會人員一覽表

姓名	學校與職稱
方志華	臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授
王培芬	台南市中西區進學國民小學特教組長
王朝鳳	花蓮市立明義國民小學附設幼兒園主任
王瑀玲	高雄市前鎮區民權國民小學教師
江孟鴻	新北市蘆洲區忠義國民小學教師
江雪琳	彰化縣立和平國民小學教師
何慧群	國立台中教育大學教育學系副教授
李攻芬	高雄市三民區十全國民小學輔導主任
杜昌霖	高雄市旗津區中洲國民小學校長
吳君黎	臺北教育大學幼兒與家庭教育學系助理教授
吳煒增	臺北市文山區景興國民小學校長
林玉梅	高雄市大社區立大幼兒園教師
林育伶	桃園縣立龍壽國民小學附設幼兒園教師
林宜靜	臺北市大安區仁愛國民小學資料組長
林美宏	新北市三重區碧華國民小學教師
林美秀	台北市士林區蘭雅國民小學附設幼兒園主任
林偉文	國立台北教育大學教育學系副教授
林楚欣	朝陽科技大學幼兒保育系副教授
林慧芬	國立台南大學幼兒教育學系副教授

邱馨儀	台北市大同區日新國民小學校長
洪麗遠	新北市新店區新店國民小學輔導主任
胡月英	台北市文山區興隆國民小學輔導主任
孫秉筠	臺灣師範大學人類發展與家庭學系助理教授兼 台北市私立三暉幼兒園園長
翁麗芳	國立台北教育大學幼兒與家庭教育學系教授
康珍瑋	彰化縣立埤頭國民小學教師
張家綾	台中市太平區車籠埔國民小學附設幼兒園主任
張雅卿	台中市和平區博愛國民小學主任
張瑋玲	屏東縣立仁愛國民小學教師
張慶勳	國立屏東教育大學教育學院院長
莊淑貞	南投縣立南光國民小學校長
許明珠	臺北市立育航幼兒園園長
許錫涼	新北市蘆洲區仁愛國民小學教師
許瀨文	新北市中和區光復國民小學教師
陳怡伶	高雄市前鎮區民權國民小學附設幼兒園主任
陳易芬	台中教育大學諮商與應用心理學系副教授
陳怡婷	台中市西屯區大仁國民小學校長
陳秋月	新北市永和區秀朗國民小學校長
陳紀光	高雄市新興區信義國民小學教師
陳姝嫻	高雄市小港區華山國民小學校長
陳碧祥	國立台北教育大學教育系教授
陳穎川	宜蘭縣立龍潭國民小學教導主任
曾清一	新北市永和區秀朗國民小學輔導主任
游凡綺	南投縣立春陽國民小學教師
黃雅文	亞洲大學健康產業管理學系教授
黃麗花	花蓮縣立富源國民小學校長
鄒美玲	台北市內湖區明湖國民小學教師
廖香玲	新北市蘆洲區成功國民小學附設幼兒園主任
廖偉秀	彰化縣立埤頭國民小學教師
劉碧賢	台北市文山區興隆國民小學校長
潘志忠	新北市三重區修德國民小學校長
蔡佩芳	高雄市前鎮區民權國民小學教師
蔡明昌	國立嘉義大學師資培育中心教授
蔡明貴	新北市林口區南勢國民小學校長
蔡淑芬	台中市西屯區長安國民小學輔導主任
蔡顏鴻	基隆市立暖江國民小學教師
蔡馥伊	台北市中山區濱江國民小學教師
鄭惠文	新竹市私立光明幼兒園園長
鄭雅玲	新北市中和區光復國民小學附設幼兒園主任
賴玉粉	新北市新店區直潭國民小學校長
謝明昆	國立台中教育大學幼兒教育學系副教授
蘇月妙	彰化縣立湳雅國民小學校長

蘇信如	台北市立文山幼兒園園長
蘇淑娟	台南市鹽水區岸內國民小學校長
鐘素翎	新北市立新莊幼兒園園長
饒欣秀	台中市西屯區大鵬國民小學附設幼兒園主任

表 1-5 子計畫三與會人員一覽表

姓名	學校與職稱
尹新文	新北市立石門國民中學教務主任
王貞儀	桃園縣私立治平中學專任教師
王雅瑩	新北市立中正國民中學輔導組長
王純瓊	國立高雄師範大學附屬高級中學主任輔導教師
江海韻	臺北市立龍門國民中學教師
池旭臺	新北市立自強國民中學校長
何文慶	新北市立青山國民中小學校長
何杏雀	彰化縣立員林國民中學校長
何秀珠	國立新竹教育大學教育心理與諮商學系副教授
吳淑靜	臺中市立潭秀國民中學教務主任
吳慧蘭	新北市立重慶國民中學校長
李立泰	新北市立泰山國民中學校長
李松風	高雄市鳳山區青年國民中學退休主任
李哲迪	臺灣師範大學科學教育中心助理研究員
卓紋君	國立高雄師範大學輔導諮商研究所教授
林中和	嘉義縣立東石國民中學校長
林宛蓁	台南市立佳里國民中學教師
林明貴	臺北市立瑠公國民中學校長
林昭伶	臺中市立安和國民中學教師
林 瑩	南投縣立草屯國民中學校長
侯小龍	新北市立自強國民中學輔導教師
施青珍	新北市立萬里國民中學校長
徐淑敏	新北市立碧華國民中學校長
張玉台	臺中市立光明國民中學校長
張錫勳	新北市立三和國民中學校長
梁振道	臺北市立弘道國民中學校長
梁譽縉	新北市立忠孝國民中學輔導室主任
莊志明	臺北市立螢橋國民中學校長
莊靜茹	臺中市立新社高級中學教師
陳金燕	國立彰化師範大學輔導與諮商學系教授
陳恆旭	南投縣立宏仁國民中學校長
陳秋雅	新北市立中正國民中學輔導主任
陳家華	臺中市立大甲國民中學教師
陳啟濃	南投縣立水里國民中學校長
陳漢瑛	國立臺北教育大學教育學系教授

陳靜姿	毛毛蟲兒童哲學基金會課程主任
陶道毓	新北市立土城國民中學前校長
傅皓政	中國文化大學哲學系副教授
曾淑媛	高雄市天主教道明中學生命教育中心主任
曾菲菲	新北市立中山國民中學校長
曾慧媚	新北市立福和國民中學校長
游福全	新北市立板橋國民中學教師
馮朝霖	政治大學教育學系教授
黃文三	國立高雄師範大學教育學系教授
楊茂秀	毛毛蟲兒童哲學基金會董事長
葉承諺	新北市立碧華國民中學特殊教育教師
趙中平	臺南市立北門國民中學教師
劉淑芬	新北市立忠孝國民中學校長
劉榮嫦	臺北市立西湖國民中學校長
蔡永發	彰化縣立竹塘國民中學校長
蔡怡佳	輔仁大學宗教學系教授
蔣秉芳	彰化縣立彰興國民中學校長
鄭淑里	臺北市立龍門國民中學學務處主任
錢雅婷	新北市立蘆洲國民中學輔導組長
戴雅涵	臺中市立潭秀國民中學教師
羅丰苓	臺中市立黎明國民中學教師
饒夢霞	國立成功大學教育研究所副教授

表 1-6 子計畫四與會人員一覽表

姓名	學校與職稱
方勝弘	高雄市立小港高級中學教師
王志堅	高雄文藻外語大學吳甦樂教育中心副教授
王 垠	國立宜蘭高級中學校長
朱南子	天主教曉明女子高級中學校長
朱美妍	台南市私立長榮高級中學教師
朱曉瑜	國立鳳山高級中學主任輔導教師
何軒盛	國立新竹高級中學輔導主任
吳旻靜	台中市立中港高級中學教師
李明珠	私立金陵女子高級中學教師
李玲惠	新北市立永平高級中學校長
林永樹	國立南投高級中學教師
林怡慧	國立臺中高級家事商業職業學校校長
林明媚	彰化縣立二林高級中學教師
林家如	南投縣政府教育處特教科督學
林建勳	高雄文藻外語大學應用華語文系暨華語教學研究所助理教授
林綺雲	國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所教授

姜義村	彰化師範大學運動健康研究所教授
姚麗英	私立曙光女子高級中學校長
施足珠	國立斗六高級中學教師
洪英正	淡江大學企業管理學系副教授
紀潔芳	南華大學哲學及生命教育學系教授
胡敏華	國立羅東高級中學輔導主任
胡潔麗	天主教衛道高級中學教師
徐玉青	國立桃園高級中學教師
徐慶忠	國立屏東女子高級中學教師
張友香	國立潮州高級中學教師
張若蘭	高雄市立高雄女子高級中學教師
張麗瑟	私立永年高級中學修女
莊苓萍	臺北市立南港高級中學教師
許一玲	新北市立明德高級中學教師
陳立言	高雄文藻外語大學進修部主任
陳青青	國立政治大學附屬高級中學教師
陳海珊	私立天主教海星高級中學教師
陳新燕	國立基隆女子高級中學教師
陳錫琦	國立台北教育大學生命教育與健康促進研究所教授
陳慧文	高雄市立小港高級中學教師
黃元廷	高雄市立楠梓特殊學校瑞平分校輔導組長
黃妍蓁	國立鳳新高級中學教師
黃敬婷	台南市立南寧高級中學教師
黃麗蓉	台南市私立天主教德光中學輔導主任
游文聰	國立羅東高級中學校長
蕭麗霞	高雄市私立復華高級中學觀光科主任
劉欣懿	台中市立忠明高級中學試務組長
劉桂光	台北市立松山高級中學教務主任
劉華真	國立台中第二高級中學輔導教師
謝依樺	高雄市立鼓山高級中學教師
謝念儒	臺北市立景美女子高級中學教師
錢永鎮	天主教曉明女子高級中學教師
羅先福	新北市立海山高級中學教師
羅家強	台南市私立黎明高級中學校長

肆、研究結果

研究團隊經過九個月的努力，研究結果包括三大部份，第一部分是提出生命教育核心素養架構，讓十二年國教的「生命教育」內涵有明確的定義（有關「生命教育」內涵，詳見附錄一）。第二部分針對《發展建議書》中的「課程目標」、《發展指引》中的「各教育階段學生的核心素養」項目與《總綱》中的「課程架構」提出修正建議，俾從生命教育觀點修正十二年國教過度向競爭與人才教育傾斜的現象；第三部分則是匯集研究成果，分別提出高中階段、國中階段以及學前與國小階段生命教育課程架構的具體建議，茲分述如下：

一、訂定生命教育核心素養架構與內涵

本研究團隊以「人學」的探究為基礎，參考了現行高中課綱用來架構生命教育類選修科目的「人生三問」理念，與國內從事「兒童哲學」與「靈性教育」的學者進行意見交流，並探討了 K-12 年級學生所面對之社會與文化挑戰，建構了完整周延的生命教育核心素養架構，包含「方法與基礎」以及「人生三問」兩大向度，再從這兩個向度中開展出生命教育核心素養內涵，共有五個層面與十五個項目（詳見表 1-7）：

表 1-7 生命教育核心素養架構表

向度	層面	項目
(一)方法與基礎	1.哲學思考	(1)後設思考 (2)思考技巧與能力 (3)思考情意與態度
	2.人學圖像	(1)人是什麼？ (2)我是誰？ (3)在關係中的人
(二)人生三問	1.終極關懷	(1)人生目的與意義 (2)生死關懷與實踐 (3)終極信念與宗教
	2.價值思辨	(1)道德哲學 (moral philosophy) (2)道德思辨及其應用 (3)美感素養與生活美學
	3.靈性修養	(1)至善與人格修養 (2)幸福與人格統整 (3)靈性自覺與發展

「哲學思考」這項核心素養包含「思考」與「後設思考」兩個層面。「思考」素養

包含思考的技巧與能力以及正確思考所需要的情意與態度。在思考技巧與能力方面，邏輯推理是最基本的功夫，不過，除了邏輯以外，面對爭議性議題，人要能釐清複雜糾葛的相關事實、受衝擊的各種正反價值，還要能做出綜合判斷。適當的情意與態度對於正確思考也是不可或缺的。一個人在情意與態度上如果不關心真理，只在乎輸贏或利害，那麼，他的思考將會從一開始就有所偏頗。思考者一定要對自己有怎樣的情意或態度保持高度的省思與察覺，俾思考能引領人以適切的方式解決問題，以開放的心胸趨向更大的客觀真理。

「後設思考」指的是對於「思考」的思考。「思考」既然是我們認識世界、解決各種問題的重要途徑，它本身當然就更值得我們關注與學習。這就如同學習科學關注「學習如何學習」(learning to learn)一樣。「後設思考」主要探討的問題包含了什麼是思考、思考有何本質、特色、模式，以及人應如何從事思考等問題。人不僅在面對生活中的各種問題與挑戰時需要「哲學思考」，在發展生命教育的其他四項素養時，更需要「哲學思考」的素養。

「人學圖像」是以人學為基礎，針對「人是什麼？」、「我是誰？」等問題所勾勒出來的答案，是人對於自身理解的圖像。人對於人自身的正確理解是非常重要的，錯誤或扭曲的人學圖像將導致錯誤的人生觀與價值觀。人學的基本問題還包含了如：人有怎樣的本質？人的性別意味著什麼？人從哪裡來？要往哪裡去？在來去的短短數十寒暑之間，人的存在有什麼意義？又能開創什麼意義？

有關「自我」或「主體」的反思是人學最核心的課題之一。每一個人都是一個「我」。「我性」或「主體性」是「人」最重要的特質或本質。有關「我」或「我性」有許多值得探討的課題，而且這些課題的討論都跟人生觀、價值觀的確立息息相關。例如如果肯定每一個「我」都不只是在時空中具延展性的一個「物」或「客體」(object)，而同時也是一個不能被完全物化或工具化的「主體」(subject)，這樣的「我觀」或人學就會引出康德的「無上命令」(categorical imperative)，要求人尊重所有人的主體尊嚴，因為我的「我」與他人的「我」是互為主體(intersubjective)的。相反的，如果「我」只被看成是一個「東西」或「物品」，「我」就沒有主體尊嚴可言。當代基於基因與腦神經科學研究所發展出來的「決定論」(determinism)或「物理主義」(physicalism)都持類似的主張。「物理主義」甚至否定「我」的存在，認為「自我」只是腦神經元與神經傳導物質互動之後產生的一種幻覺。「什麼是人」、「什麼是我」這些重要的人學問題應在十二年國民基本教育中受到重視。

「終極關懷」乃生命教育第三個層面的核心素養。一般人論學校教育都會談到生涯規劃，然而，從生命教育的角度來看，人生不是只有生涯發展的問題，還有生命意義與人生目標如何確立的問題，需要人作為終身學習者去加以探索，並由之建立每個人獨特的價值觀與人生終極信念。「終極關懷」要探討人生的目的與意義，此外，《大學》三綱所提到的「至善」是什麼？幸福又是什麼？這些都是「終極關懷」素養所關心的課題。最後，「終極關懷」不能不碰觸死亡、死後世界、自然與超自然的關係等課題：必死的人生能建立怎樣的終極信念？宗教對於人生能有怎樣的啟示？不同宗教能否在對話中一起揭開有關人生、有關世界更深層的奧秘？

生命教育核心素養架構的第四個層面是「價值思辨」，包括道德方面的思辨素養，以及美感經驗與生活美學中的思辨素養。道德思辨涉及是非對錯的分辨與判斷，與品德教育三大重點「知善、樂善、行善」中的「知善」重疊。現代社會的道德與倫理問題極其複雜，缺乏道德哲學（moral philosophy）的素養，國民將不知道德為何物，亦不知道德思辨與判斷的方法；缺乏各種應用倫理學（applied ethics）的涵養，則無法將道德判斷的方法應用在各種重大且具爭議性的倫理議題或公共議題的討論上。

美感與生活美學的素養指的是對生活與關係中各種美感經驗的出現或匱乏予以省思、探索所建構的一種有關美善以及如何促進美感的觀點或理論建構。因人需要透過生活美學的涵養來反思生活、關係或環境中的美或不美，並思考如何改變生活、關係與環境，以創造豐富的美感經驗。美是滋潤一個人的生命，提昇人的性靈不可或缺的一種經驗，美感與「生活美學」的素養是豐富人生很重要的涵養。

最後一項核心素養是「靈性修養」。所謂「靈性」指的是人靈明不昧的精神特性，它使人不但能運用理性與感性去察覺與認識外在的世界，還能對自我進行察覺。它不但能探索或體察時空內的世界與自我，還渴望領悟超越時空的真理、美善、意義、神聖、無限與永恆。人因為有靈性自然也能察覺人自身的神聖性，佛教稱之為佛性，基督教稱之為上帝肖像，儒家稱之為沛然莫之能禦的本心善端，康德則稱之為不能被工具化的目的主體性。人的靈性因為追求意義、無限、與神聖而有宗教向度，但它未必與特定宗教信仰相連。人的靈性是人之所以為人最珍貴的特質，但它需要不斷被啟發與修養，才能日漸茁壯發展，是以孟子會說「操則存，捨則亡」。談到「操則存，捨則亡」就知道為何要談「靈性修養」了。「靈性」不是一個靜態而固定的東西，它是動態而能消長的，需要人透過有方法的過程並以有自覺的方式去開展它。

「生命教育核心素養」的內涵詳如上述，這兩大向度、五個層面與十五個項目有待

進一步發展，以釐清不同教育階段的生命教育有哪些特質、重點與內涵，但這並非本研究的目標，因此，本研究團隊為來將在下一個階段的研究中，進一步的將它們具體化成為「各教育階段的生命教育核心素養」。

二、從生命教育觀點補強《發展建議書》、《發展指引》與《總綱》（草案）

本研究團隊在上述生命教育核心素養架構的基礎上，數度與國教院國教課綱發展團隊成員進行對話，具體建議了《發展建議書》中的「課程目標」以及《發展指引》中的「核心素養具體內涵」的修正意見，以補強這些文件在生命教育意義上的不足。以下分別說明之：

（一）《發展建議書》中「課程目標」的修正

2013年7月國家教育研究院所研擬的《發展建議書》，提出國教有四個共同的課程目標：

1. 「提昇學習動力」：培養學習的好奇、思考、判斷、熱情及信心，使學生渴望學習、展現自信，擁有樂於學習的積極態度與動力，進而散發生命喜悅與生活自信，以強健體魄、增益學生的自我價值與生命尊嚴。
2. 「具備基本知能」：能融合認知、情意與技能，在情境中具體展現跨領域整合的能力。務使學生具有基本知能與德行，並且能夠靈活適當的運用，以適應社會生活並勇於創新、展現藝術欣賞與生活美學的素養。
3. 「促進生涯發展」：讓學生能夠適性發展、盡展所長並學會學習，以達終身學習的意願及能力，展現持續學習、創造進取的活力，以符應變動社會的需求，進而提升國際競爭力。
4. 「實踐公民責任」：重視人際包容與團隊合作之民主素養、法治觀念、公民與道德責任、國際理解與多元尊重，深化愛護自然與珍惜資源的關懷意識及行動能力，以求珍愛生命、民主進展、生態永續的共好生活。

《發展建議書》的問題在於：課程的核心理念「自發、互動、共好」雖然有相當豐富的生命教育論述，關切學習者「生命主體的開展」，並追求「個人及整體的生活、生命更為美好」，但在轉化為十二年國民教育的共同課程目標時，卻從「人與生命的培育」

化約為「人才與公民的知識教育」。同時，也把馮朝霖教授所建構的未來國教六大願景的前兩大願景「生命的喜悅」與「生活的自信」化約為「提昇學習動力」的內涵，換言之，原本屬於願景高度的概念被貶抑為「提昇學習動力」的方法。至於「提昇學習動力」也只是為了幫助學生「具備基本知能」，好能「促進生涯發展」並「實踐公民責任」。整個論述方式都有把教育功利化，把人工工具化的問題。

當國教院了解到這樣的化約問題時，劍及履及地重構了《發展建議書》的十二年國民教育共同課程目標，並進一步修訂《總綱》的課程目標。目前 2014 年 1 月 28 最新《總綱》版本的第一與第二項課程目標修正如下：

1. 「啟發生命潛能」：啟迪學習的渴望，培養好奇心、探索力、思考力、判斷力與行動力，願意以積極的態度、持續的動力進行探索與學習；從而體驗學習的喜悅，增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，終達到健康且均衡的全人開展。
2. 「陶養生活知能」：培養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用，手腦並進地解決問題。並能適切溝通與表達，重視人際包容、團隊合作、社會互動，以適應社會生活。進而勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養。

上述修正後的十二年國民基本教育的課程目標雖然還未完全臻於理想，但已向生命教育所重視的「人的培育」的方向靠近。

（二）《發展指引》中「核心素養具體內涵」的修正

研究團隊以上述生命教育核心素養架構為基礎，檢視《發展指引》（草案）（2013 年 7 月版本）中的「表 2 各教育階段核心素養內涵」後，研擬《各教育階段核心素養內涵修正芻議》一文，明確指出《發展指引》（草案）不足之處，並提出具體的修正建議。

1. 草案版本中「A 自主行動」核心素養面向的不足之處與修正建議

（1）草案版本過度向個人主義式的人才教育傾斜

現行學校教育過度強調競爭性與知識性的「人才教育」，忽略提升生命智慧與涵養的「人的培育」。草案版本中「自主行動」這個核心素養面向相當向個人主義式的「人

才教育」傾斜，忽略了有關「人的培育」的重大課題。例如 A1 具體內涵所關注的只是「生涯發展」與「自我精進」，A2 的「解決問題」也只關切「日常生活問題」，至於 A3 強調的則是「增進個人競爭力」。事實上，現行九年一貫課程綱要的社會學習領域用「生存、生計、生活與生命」四個「生」去架構該領域的學習內涵，正是要指出人生的問題並非只有生活與生計等，而還包含了生命的課題。最後，二十一世紀的教育應該強調合作遠勝於競爭，原草案則仍未脫個人主義式的競爭精神，建議予以修正。此外，一個人如果有與他人合作並且共創多贏的素養，就其個人而言，也必然更具競爭力。更重要的是，合作的素養既有利於個人之自我實現與自我超越，特別是在「服務與付出的人生觀」架構下，也有利於社會其他成員及社會整體。由於「合作」的素養在 C2 有所論述，此處就從「個人競爭力」建議修正為「個人的彈性適應力」。

(2) 缺乏人學圖像的反思及有關自我與主體的哲學素養

「自主行動」這個核心素養是以「人的自我」為出發點，談「自我」的「自主行動」，不過，它有一個最嚴重的盲點就是對於「自我」這個出發點缺乏反思關照。傳統的教育思維都有這樣的盲點，例如在九年一貫課程綱要中，十大基本能力的第一項提到「增進自我理解，發展個人潛能」，它的意思是：「充分瞭解自己的身體、能力、情緒、需求與個性，愛護自我，養成自省、自律的習慣、樂觀進取的態度及良好的品德；並能表現個人特質，積極開發自己的潛能，形成正確的價值觀」。這個基本能力與「自主行動」在精神上是一致的，雖然文字表達有所不同。它們都關切自我良好的身心素質。不過，由於我國社會長期以來缺乏哲學素養，它們也都缺乏一種反思的精神，也就是忽略了「自我」這個概念的後設意涵，亦即什麼是「自我」。A2 的「系統思考」也有類似的弊病，它把焦點放在去思考人自身以外的各種生活問題，卻沒有回過頭來去探究「什麼是人」、「什麼是自己」這些至為重要的人學問題。

(3) 哲學思考素養的不足

在草案中雖然已有 A2 的系統思考，不過，與前一點類似的是，該草案缺乏對於「思考」的思考，換言之，缺乏「後設思考」的素養。所謂「後設思考」就是把「思考」這個人們所熟悉，但卻又不那麼容易捉摸的概念當做探究的對象所開展出來的哲學研究。此外，系統思考不只是一種掌握問題與思辨批判的能力，它更是一種包含了情意與態度的素養。這也是 A2 草案版本所忽略的。進行批判思考的時候，背後有怎樣的情意與態

度是很重要的，因此，本研究團隊建議在各教育階段核心素養具體內涵中增加哲學思考素養。

(4)缺乏全人健康適能的觀念

馮朝霖主導的《國民中小學課程綱要系統圖像之研究》計畫成果提出全人教育的理念。他主張靈性是完整人性的構成要素，因此是全人教育不能忽略的一個環節。回到《發展指引》的表 2 草案，A1 談身心素質，但卻缺乏靈性向度，談自我精進卻忽略人因為靈性而有的自我實現與自我超越。此外，有些人認為「靈性」概念不適合在學校教育這樣的公領域進行論述，然而，現行九年一貫課綱健康與體育學習領域認為完整的健康不只是身體適能，而還包含了情緒、社會、文化以及精神適能（spiritual fitness）。英文「spiritual」視脈絡可以翻譯為「精神」，也很適合翻譯為「靈性」。人為萬物之靈，實在沒有必要先入為主地排斥「靈性」概念。事實上，健康與體育學習領域在論述 spiritual fitness 時，認為這是一種「尋找個人生命的意義，設定人生的目標，擁有愛人與被愛的的能力」，這樣的定義與本研究有關「靈性」的定義是相當一致的。再者，高中生命教育選修課已有一科為「人格統整與靈性發展」，因此，建議應將「靈性修養」引進國民核心素養架構中。最後，靈性修養的重要性還可以在 A2 的「系統思考」上面看到。上文提及，系統思考除了是一種能力外，也是一種情意與態度。談到情意與態度就碰到靈性的問題。思考者需要透過他自身的靈性修養去察覺並導正自身的偏頗情意與錯謬態度。

2.草案版本中「B 溝通互動」核心素養面向的不足之處與修正建議

「溝通互動」的前兩個核心素養項目「B1 符號運用與溝通表達」、「B2 科技資訊與媒體素養」的具體內涵都有向工具性、技能性素養傾斜的現象，應補強價值與精神層次的內涵。至於「B3 藝術涵養與生活美感」的具體內涵與各教育階段內涵都似乎太過偏重「藝術涵養」而忽略了「生活美感」，因此也應該修正補強。項目名稱上，由於生命教育在「價值思辨」素養中也強調美感品味，而教育部「提昇國民素養專案辦公室」在談五大素養時使用的語彙是「美感素養」，經與陳碧涵委員及陳瓊花教授討論，兩位教授都希望使用「美感素養」一詞，因此建議將 B3 更正為「B3 藝術涵養與美感素養」。其他具體建議有如下三點：

(1) B1 在「符號運用」的技能面著墨較多，在「溝通表達」的互動與相互理解上較少展開，故建議補充之。

(2) B2 在精神與價值層次只有注意到「媒體識讀與批判」，而較忽略倫理層次的素養，因此建議補上「科技倫理」、「資訊倫理」與「媒體倫理」等素養。

(3) B3 涉及「藝術涵養」、「美感素養」，也應涉及「生活美學」的素養（《總綱》課程目標），但在 2013 年 7 月的草案中似乎「藝術涵養」著墨較多，美感與生活美學部分論述較少，特別是各階段內涵幾乎只談「藝術涵養」，僅在高中階段新造了「藝術美感」這個概念，但該概念與「美感素養」及「生活美學」又相去甚遠。「生活美學」是在生活的食衣住行各方面涵泳更豐富與深刻的敏銳心思與感知能力，更是對生活各方面關係的美感反思。⁴

經與推動美感教育不遺餘力的陳碧涵委員、陳瓊花教授討論後，建議 B3 應作大幅修正，具體修正內容詳見（表 1-8）。

3.草案版本中「C 社會參與」核心素養面向的不足之處與修正建議

「社會參與」這個面向的核心素養問題比較不大。傳統的道德教育忽略道德思考、思辨與知識的面向，C1 草案已很強調這個部分，重點在於這樣的強調能否轉換為課程的內容。以現況言，九年一貫課綱有「道德思辨」的能力指標，但因為社會領域老師無此專長，社會課本也只是點到為止，並無系統的道德思考與判斷訓練。至於高中生命教育選修課，雖有規劃「道德思考與判斷」，但整個高中只有一學分的生命教育必選空間，生命教育除了道德哲學的課題外，其他重要的議題也排擠了道德思辨的學習空間。因此，我國中小學生十分缺乏對道德議題，特別是具爭議性的議題的思考訓練。國民核心素養已注意到這個問題，強調道德的思考與知識，但這樣的強調必須轉化為課程，並且有扎實的師資培育方能竟其全功。此外，現行 C1 的草案在國小與國中階段均提到道德判斷與思辨，但在高中的 U-C1 反而沒有，其實，高中生的理性思考能力已漸趨成熟，才更需要批判思考與道德判斷的訓練期，而且，他們的道德思考訓練應進入較具系統性的道德哲學與應用倫理學的層次。以下逐核心素養項目提出修改之建議說明：

(1) C1 草案已注意到道德知識的重要性，但忽略「情意」部分，建議以「素養」一詞補上。此外，我國多年推動品德教育，在論述道德實踐的知識、能力、情意與態度時建議連結品德教育的「知善、樂善、行善」理念，以相得益彰。另外，道德議題並不僅

⁴ 讀者可以透過蔣勳的一段節目訪談，了解生活美學的基本內涵：
<https://www.youtube.com/watch?v=ozTrKh8hdmU>、<https://www.youtube.com/watch?v=vbHF8d9AF6I>。

止於個人生活的「有所為有所不為」，在現今社會當中也涉及很多公共議題，例如有關社會或國際正義的問題、永續發展與經濟成長衝突的問題等，需要培養學生慎思能辨及與人進行理性對話的素養，才能思考並解決問題。

(2) C2 草案在人際關係與團隊合作兩方面碰觸到的層次都比較浮淺與外在，建議深化之。

(3) C3 談多元文化，但從草案來看，似乎比較偏重政治、經濟與國際關係議題，但多元文化也碰到比較深層的生命課題，應有所增補。面對攸關生命課題的多元價值，學生應學習一種平衡的素養，一方面能確立自己的價值信念，另一方面也能包容欣賞多元不同的價值觀。

本研究團隊根據上述主張提出修正建議，透過跨計畫平台機制數次與國家教育研究院進行討論與研議，雙方的共識已通過國家教育研究院課程發展委員會以及教育部課程審議委員會的審查，正式修正各教育階段核心素養內涵，將生命教育素養架構的核心內涵融入「A 自主行動」、「B 溝通互動」、「C 社會參與」三個核心素養面向的各個項目中，具體修正部份請見下頁表 1-8。

就課綱發展的理想方法而言，《發展建議書》中的課程目標以及《發展指引》中的「各教育階段核心素養內涵」應作為修訂國教課程架構之最高指導原則。本研究團隊已協助修正上述兩份重要政策文件中，在課程目標與各教育階段核心素養內涵中適當補充生命教育的核心素養內涵，目前已正式成為 2014 年 1 月 28 日《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中的「課程目標」與「各教育階段學生的核心素養」內涵。

表 1-8 「各教育階段學生的核心素養」修訂情形對照表

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(草案)

(2014.01.28 版本)

註：各項目之網底欄為原文字，同項目之欄下為修訂對照，修訂部分另加底線表示。

關鍵要素	核心素養面向	核心素養項目	核心素養具體內涵	國小教育	國中教育	高級中等教育	修訂說明
終身學習者	A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	具備良好的身心素質、管理知能與行為習慣，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，不斷加以自我精進。	E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心發展，並認識個人特質及發展潛能。	J-A1 具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、了解自我價值、積極實踐。	U-A1 提升身心素養及發展個人潛能，並肯定自我價值與持續精進。	1.說明「身心素質」，應包含人學與自我觀，且將生涯發展議題擴及生命意義的探索。 2.修正「自我精進」的方向為「止於至善」。
			具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，確立生命意義，並不斷自我精進，追求至善。	E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能。	J-A1 具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、探索人性、自我價值與生命意義、積極實踐。	U-A1 提升各項身心健全發展素質，發展個人潛能，探索自我觀，肯定自我價值，有效規劃生涯，並透過自我精進與超越，追求至善與幸福人生。	
		A2 系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判、系統思考，並能行動與反思，以有效管理及解決問題。	E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。	J-A2 具備洞察情境全貌，並做獨立思考與分析，運用適當的策略解決日常生活問題。	U-A2 具備系統性思考、分析與探索的素養，並積極面對挑戰以解決問題。	1.將系統思考及問題解決，擴及生命課題。
			具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。	J-A2 具備理解情境全貌，並做獨立思考與分析的知能，運用適當的策略處理解決生活及生命議題。	U-A2 具備系統性思考、分析與探索的素養，深化後設思考，並積極面對挑戰以解決人生的各種問題。	
		A3 規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人競爭力。	E-A3 具備擬定計畫與實作的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。	J-A3 具備善用資源以擬定計畫，有效執行，並發揮主動學習與創新求變的素養。	U-A3 具備規劃、實踐與檢討反省的素養，並以創新的態度與作為因應新的情境或問題。	1.將「增進個人競爭力」修改為「增進個人的彈性適應力。」強調合作遠勝於競爭，更符合「創新應變」核心素養項目之內涵。
			具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。	E-A3 具備擬定計畫與實作的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。	J-A3 具備善用資源以擬定計畫，有效執行，並發揮主動學習與創新求變的素養。	U-A3 具備規劃、實踐與檢討反省的素養，並以創新的態度與作為因應新的情境或問題。	

B 溝通互動	B1 符號運用與 溝通表達	具備理解及使用語言、文字、 數理、肢體及藝術…等各種符 號進行表達、溝通及互動，並 應用在日常生活及工作上。	E-B1 具備「聽、說、讀、寫、 作」的基本語文素養，並具有 生活所需的基礎數理、肢體及 藝術…等符號知能及應用之素 養。	J-B1 具備運用各類符號表情達 意和與人溝通互動的素養，並 理解數理、藝術概念與原理， 應用於日常生活情境中。	U-B1 具備精確掌握各類符號 表達的能力，能合宜地溝通及 解決問題。	1.強調所學的符號知能 用以表達思想、價值 與情意，並適切與他 人溝通互動。 2.高級中等教育階段強 調能精確掌握各類符 號， <u>以進行思想、價 值與情意之表達</u> ，以 和國中教育階段的層 次進行區隔。
		具備理解及使用語言、文字、 數理、肢體及藝術等各種符號 進行表達、溝通及互動，並能 <u>瞭解與同理他人</u> ，應用在日常 生活及工作上。	E-B1 具備「聽、說、讀、寫、 作」的基本語文素養，並具有 生活所需的基礎數理、肢體及 藝術等符號知能，能以同理心 應用 <u>在生活與人際溝通</u> 。	J-B1 具備運用各類符號表情達 意的素養，能以同理心與人溝 通互動，並理解數理、美學等 基本概念，應用於日常生活情 境中。	U-B1 具備精確掌握各類符號 表達的能力， <u>以進行經驗、思 想、價值與情意之表達</u> ，能以 同理心 <u>與他人</u> 溝通及解決問 題。	
	B2 科技資訊與 媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒 體之能力，培養媒體識讀與批 判，並能分析、思辨、批判人 與科技、資訊之關係。	E-B2 具備科技與資訊應用的基 本素養，並理解各類媒體內容 的意義。	J-B2 具備善用科技、資訊與媒 體以增進學習的素養，並察覺 人與科技、資訊的互動關係。	U-B2 具備適當運用科技、資訊 與媒體之素養與實踐行為，並 進行各類媒體識讀與批判。	1.增加倫理思考的素養。 2.將高級中等教育階段 「科技資訊與媒體 素養」的培養，提 升為「 <u>能反思科技、 資訊與媒體倫理的議 題</u> 」，以和國中教育階 段的層次進行區隔。
		具備善用科技、資訊與各類媒 體之能力，培養 <u>相關倫理及媒 體識讀的素養</u> ，俾能分析、思 辨、批判人與科技、資訊及 <u>媒 體</u> 之關係。	E-B2 具備科技與資訊應用的基 本素養，並理解各類媒體內容 的意義與影響。	J-B2 具備善用科技、資訊與媒 體以增進學習的素養，並察 覺、 <u>思辨</u> 人與科技、資訊、 <u>媒 體</u> 的互動關係。	U-B2 具備適當運用科技、資訊 與媒體之素養，進行各類媒體 識讀與批判， <u>並能反思科技、 資訊與媒體倫理的議題</u> 。	
	B3 藝術涵養與 生活美感	具備藝術感知、創作與鑑賞能 力，體會藝術文化之美，進而 將美感展現現在生活層面。	E-B3 具備藝術創作與欣賞的基 本素養，了解藝術與生活環 境的關係進而喜愛藝術。	J-B3 具備藝術展演的一般知能適 性表現及積極參與藝術活動的態 度，並欣賞各種藝術的風格和價 值，了解藝術與生活環境的關 係，並進行藝術表現。	U-B3 具備欣賞藝術與文化的 素養，並在生活環境中實踐 鑑賞與表達藝術美感的素 養。	1.配合美感教育政 策，並經專家學者 建議，將B3原「生 活美感」改為「 <u>美 感素養</u> 」。 2.核心素養具體內 涵、各教育階段核 心素養一併進行文 字修改。
	B3 藝術涵養與 美感素養	具備藝術感知、創作與鑑賞能 力，體會藝術文化之美， <u>透過 生活美學的省思，豐富美感體 驗，培養對美善的人事物，進 行賞析、建構與分享的態度與 能力</u> 。	E-B3 具備藝術創作與欣賞的基 本素養， <u>進行多元感官的開 發，培養生活環境中的美感 體驗</u> 。	J-B3 具備藝術展演的一般知能及 表現，欣賞各種藝術的風格和價 值， <u>並瞭解美感的特質、認知與 表現方式，增進生活的豐富性與 美感體驗</u> 。	U-B3 <u>具備藝術感知、欣賞、創 作與鑑賞的能力，體會藝術創 作與社會、歷史、文化之間的 互動關係，透過生活美學的涵 析，對美善的人事物，進行賞 析、建構與分享</u> 。	

C 社會參與	C1 道德實踐與 公民意識	具備道德實踐的知識能力與態度，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注與參與社會活動，並關懷自然生態與人類永續發展。	E-C1 具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養關懷環境的意識。	J-C1 具備民主素養與法治觀念，培養道德思辨與實踐能力，並主動參與公益團體活動及關懷生態環境。	U-C1 具備公民意識與社會責任感，充分準備職涯發展，並積極關心環境生態及主動參與社會公益活動。	1.在各教育階段中，增加關於 <u>生態環境、生命倫理、環境保育</u> 等內涵，以反應生命主體之課程願景及全球變遷之趨勢。 2.國中階段之道德素養應先於民主法治素養。高級中等教育階段強調「 <u>具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養</u> 」，以和國中教育階段的層次進行區隔。	
		具備道德實踐的 <u>素養</u> ，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注 <u>公共議題並積極</u> 參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展， <u>而展現知善、樂善與行善的品德。</u>	E-C1 具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養 <u>公民意識，關懷生態環境。</u>	J-C1 <u>培養道德思辨與實踐能力，具備民主素養、法治觀念與環境意識</u> ，並主動參與公益團體活動，關懷 <u>生命倫理議題與生態環境。</u>	U-C1 <u>具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養</u> ，培養 <u>良好品德、公民意識</u> 與社會責任感，主動參與 <u>環境保育與</u> 社會公益活動。		
	C2 人際關係與 團隊合作	具備友善的人際情懷及與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作素養，進而與他人建立良好的互動關係。	E-C2 具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。	J-C2 具備良好溝通表達，並培育相互合作及與人和諧互動的素養。	U-C2 具備尊重與關懷的人際互動關係，並展現團隊合作與溝通協調的精神與素養。		1.國中教育階段修改為「 <u>具備利他與合群的知能與態度</u> 」，更能緊扣C2「人際關係與團隊合作」核心素養項目。 2.高級中等教育階段修改為「 <u>展現包容異己、溝通協調及團隊合作的精神與行動。</u> 」，可反應團隊合作的內涵。
		具備友善的人際情懷 <u>及與他人建立良好的互動關係，並發展</u> 與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。	E-C2 具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。	J-C2 具備 <u>利他與合群的知能與態度</u> ，並培育相互合作及與人和諧互動的素養。	U-C2 <u>發展適切的人際互動關係，並展現包容異己、溝通協調及團隊合作的精神與行動。</u>		
	C3 多元文化與 國際理解	積極關心全球議題及國際情勢，並能順應時代脈動與社會需要，發展個體的國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	E-C3 具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與尊重文化的多元性。	J-C3 具備敏察和包容多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異。	U-C3 具備多元文化的素養與國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力。		1.字詞調整，並強調在包容多元文化之餘，亦需堅定自我的價值信念。

			<p><u>具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化</u>，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。</p>	<p>E-C3 具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與<u>包容文化</u>的多元性。</p>	<p>J-C3 具備敏察和<u>接納</u>多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異。</p>	<p>U-C3 <u>在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞</u>多元文化，拓展國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力。</p>
--	--	--	--	--	---	--

三、提出十二年國民基本教育中生命教育課程架構建議

此次課綱修訂應適度減縮「人才教育」的相關學習，補強「人的培育」，方符合「核心素養」的規範、學生「全人發展」的需求，以及「總綱草案」以「學生生命主體的開展」為課程目標的宗旨。依此，減法哲學應用在工具技能性學科身上，不應用在攸關「人的培育」之生命教育課程上。

遺憾的是，《總綱》（2013年12月9日版本）之課程架構幾乎換湯不換藥，很難將「各教育階段學生的核心素養」中有關「生命教育」的內涵落實於高中以及國中小教育階段。有人主張，「生命教育」作為「人的培育」最核心的一環，應作為整個國教的根基，而不只是一項重大議題，故不應擴大高中「生命教育」的時數或在國中小階段設科，而應將生命教育融入所有領域或科目中。問題是，這樣的論述陳義過高，而且昧於現實。在知識性學科強勢主導，盤據學生學習時段的現實情況下，如果不爭取獨立且適足之「生命教育」學習時段，很難扭轉學校文化與學生學習的方向。沒有適足的學習時段，就沒有聘任相關師資的空間，而沒有師資，就談不上讓生命教育在校園內逐漸發展與增長。事實上，在競爭激烈的校內課發會，如果沒有正式課程的空間，生命教育恐怕連發聲的機會都沒有。如此一來，強勢的「人才教育」仍會完全淹沒長久以來遭到漠視的「人的培育」。由於高中與國中小階段學生的生命教育課程各有其特殊性，以下就「高中階段」與「國中小階段」分別說明之。

（一）高中階段

現行高中課綱在談到生命教育的實施時，就主張兩種方式，一是正式選修課程，另一是融入式課程。此處先談「融入」。「融入」的主張也許是高中在未來應該努力的方向，但從好幾個角度來看，這主張比較像是一種不願意突破現況的托詞，實則不具可實現性，一旦任何議題以「融入」的方式進入學校教育，很快就會「融」不見了。首先，其他學科老師缺乏生命教育相關專業培育，要如何融入？生物老師難道因為懂生物學就有能力帶領學生討論人類胚胎道德地位的問題，從而探究墮胎議題？近日「代理孕母」議題又起，稍微翻閱相關文件便知事由複雜，未受過專業道德哲學、生命倫理學（bioethics）培訓之老師，如何能帶領學生了解相關議題的倫理意涵及其在法律上應有的定位？又如多元成家與同性戀議題，家政老師若非婚姻哲學（探討婚姻本質之哲學）與婚姻家庭倫理專家，如何能帶領學生正確討論多元家庭的爭議？再如資訊與科技老師能探討資訊倫

理與科技倫理嗎？資訊倫理與科技倫理是兩種非常複雜的應用倫理（applied ethics）科目，並非沒有受過專業培育的老師就能進行教學者，更何況，「生命教育」還不只包含對倫理議題或具爭議性公共議題的批判思考，而還包含攸關生命意義、人生信念、死亡大限、幸福與至善、美感與人品素養等傳統知識性學科闕如的重大生命課題，實在不是簡單一句「融入」就能處理的。「生命教育」本身的系統性、知識性與專業性是大部分人所不了解而容易忽略的，而缺乏「人的培育」的老師如果帶領學生討論生命課題，還極可能發生適得其反的負面影響，對學生灌輸了錯謬的價值觀。

其次，傳統知識性科目亦有其專業主體性，並不一定適合處理本身即具專業系統性的「生命教育」課題。語文科目或許適合探討生命課題，但其教學之主要目標仍是與語言、文法或文學的學習相關，而非以生命課題的探討為主。有些科目如數學、自然等，可能根本就不該以正式課程方式融入「生命教育」，而頂多只能在潛在課程方面強化生命教育的氛圍。

生命教育涉及課題不僅重大，應作為「人才教育」的基礎，而且，其本身的系統性、專業性，若無完整充足之學習空間，依現行課綱 1 學分必修之規劃，在學校是很難有發展空間的。以下詳列「生命教育」中與「核心素養」相關的項目，任何受過人文思想訓練與哲學訓練者大概都能輕易看出，這些項目的專業性與系統性很難在 1 學分的空間中學習或用附帶的方式在其他知識性學科中「融入」：

1. 哲學思考

U-A2 談到的「系統性思考」與「後設思考」均屬於批判思考或哲學思考的思考智能涵養，學生不僅在面對科技的各種問題時需要批判思考的素養，在面對各種社會議題或公共議題時也需要，後者固然有可能在「社會」領域科目中融入，但誠如上述，這還得老師有相關的思考素養，至於根本的生命課題，則無處融入，必須有獨立的學習空間。

2. 人學圖像

U-A1 談到「人性圖像」，要處理的問題就是「我是誰」、「什麼是人」這類重大的、跨科際的「哲學人學」問題。「哲學人學」的問題是進一步探究「人為何而活」、「應如何生活」、「要如何才能活出應活的生命」的基礎，相關問題的厚度與系統性是無法只以

融入其他科目的方式來處理的。

3. 終極關懷

終極關懷要探討的課題是 U-A1 核心素養的要求，都是無法只以「融入」就能竟其全功的重大生命課題。否則，哈佛大學最熱門的一門通識課就不會是「論幸福」(On Happiness)了。至於宗教問題，在每一個人的人生中都極其重要，但在傳統自由主義、政教分離與中立原則等政治哲學概念下，宗教議題在公領域受到排除。這樣的排除已讓今日社會付出很多沈痛的代價。如今是該好好省思宗教議題重要性的時候了。學校教育應如何做，才能讓不同的宗教在公領域中一起發聲，俾彼此豐富並能一起傳遞原本就屬於全體人類共有的宗教智慧。

4. 道德思辨

U-C1 提到道德課題的思考與對話素養，涉及「道德哲學」與「道德思辨」的課題，U-C1 還期許高中生具備對公共議題的思考與對話能力，U-B2 則強調科技倫理、資訊倫理與媒體倫理的省思，這些都屬於重大的應用倫理學課題，而且也都不是隨便一句融入「資訊科技」或「生活科技」便可以解決的問題，更何況，「媒體識讀」及「媒體倫理」相關議題在《總綱》草案中完全沒有任何相關的空間，而就算有相關可融入的空間，「融入」式課程大概都無法滿足這些課程的系統性學習所需要的獨立空間、教學資源與師資。

5. 美感素養

《總綱》草案(2013年12月9日版本)仍是傳統學科的延伸，藝術部分只有音樂、美術與藝術生活，而無美感素養的學習空間。美感素養是「教育部提升國民素養專案辦公室」所提出的五大素養之一，美感素養教育的倡議者亦大聲疾呼，不要把生活中的美感素養與藝術涵養混為一談，「各教育階段學生的核心素養」草案的 B3 亦將「藝術涵養」與「美感素養」分開來看待。U-B3 更強調學生應有生活美學的省思，來提升生活中的美感素養。美感素養實與一個人在食衣住行間的靈性自覺有極大關聯，是此次課綱改革所不應忽略的課題。

6. 靈性修養

人為萬物之靈，但也唯獨人能否認或發展自己的「靈性」。從「哲學人學」的觀點來看，人的「全人」發展包含身、心、靈等面向，國際教育趨勢已愈來愈重視「靈性教育」，唯獨我國瞻前顧後，猶豫不決。事實上，我國九年一貫課程綱要中的「健康與體育」領域早已將「靈性適能」引入，只是在前述擔憂的情況下將之改稱為「精神適能」(spiritual fitness)，這樣的顧慮實在是沒有必要的。查「靈性適能」是國際全人健康概念中最核心的環節，涉及到一個人確立生命意義與人生目標以及愛人與被愛的能力，教育如果不能喚醒國民的靈性，任由沈睡昏聩，國民的生命將任由各種無明的名利或黑暗的力量所擺弄，不知伊於胡底。此外，近日各種怪力亂神現象充斥，浩然正氣蕩然無存。連高級知識分子也容易對各種迷信或靈異現象「寧可信其有，不可信其無」，這些問題均應透過教育力量予以導正。U-A1 談提升各項身心健全發展素質、自我精進與超越，這均有賴喚醒國民之靈性自覺，發展國民的靈性修養，方得竟其全功。

綜上所述，《總綱》草案規劃必修 1 學分「生命教育」的空間不僅無法落實這些國民核心素養，而且，必修 1 學分也使得各校無法聘用充足的生命教育教師。生命教育在定位上是十二年國民基本教育政策裡相當核心的素養，相較於草案中家政、生活科技、資訊科技、音樂、藝術生活等均至少有 2 學分，生命教育的重要性更是不言而喻，因此有必要增加生命教育的必修學分數，以符合比例原則。

建議《總綱》草案的高中課程架構，應將「生命教育，必修 1 學分」擴充為「生命教育 I-II，必修 4 學分」，或至少調整為「生命教育，必修 2 學分」。

(二) 國中小階段

同樣的，《總綱》草案(2013 年 12 月 9 日版本)之課程架構，很難將「各教育階段學生的核心素養」中有關「生命教育」的內涵落實於國中小教育階段。生命教育涉及課題不僅重大，應作為「人才教育」的基礎，而且，其本身的系統性、專業性，若無完整充足之學習空間，依現行「總綱草案」之規劃，在國中小階段難有發展空間。以下從「各教育階段學生的核心素養」中的生命教育五大核心素養層面來說明，生命教育的專業性與系統性應有其獨立的學習空間。

1. 哲學思考

「思考智能」是現行九年一貫課綱已經出現的概念，更是「兒童哲學」的倡議者大聲疾呼應愈早啟發受教育者愈能扎根並發揮效果的重大教育課題。E-A2 談到探索問題的思考能力，J-A2 談到獨立思考與分析的知能，均屬於「思考智能」所涉及的批判思考或哲學思考的涵養。現行課綱未能將「思考智能」落實為課程，而且，現行課綱只在「自然與生活科技領域」裡談「思考智能」，忽略了人文與社會領域更需要「思考智能」，俾學生不僅在面對生活中各種課題時能有以批判思考解決問題的素養，在更重要的生命課題上也能透過批判思考來確立人生的意義、信念與方向。依此，國中小階段的課程架構應有充足之思考智能學習空間。

2. 人學圖像

E-A1 與 J-A1 談到「人性圖像」，幫助學生自我探索，處理「我是誰」、「什麼是人」、「人性有怎樣的內涵」這類重大的「哲學人學」(philosophical anthropology) 問題。這點在上面談高中課程架構建議時已論及，茲不贅。

3. 終極關懷

終極關懷探討人生的目的與意義、幸福是什麼以及宗教課題，J-A1 所談到的生命意義正是涉及「終極關懷」的問題。國中小學生可能還無法顯題地 (explicitly) 思考終極課題，但他們對於生命與存在根源的好奇應得到教育者的回應與啟發，因此，以某種適齡適性的方式，教育者應從國中小開始培養學生對於終極問題的「關懷」，才能讓學生在青春期時有足夠的能力來面對人生的各種生命課題。

4. 道德思辨

現代社會的道德問題極其複雜，從適齡適性的角度而言，國中小階段是兒童由他律性道德進入自律性道德的重要時期，更是培育道德思辨與判斷方法的基礎階段，若在道德思辨能力上得到好的啟發，才能在未來形成適當的個人倫理觀與公民意識。E-C1 談到具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，J-C1 談到培養道德思辨與實踐能力，這些都涉及「道德思辨」的素養。E-C1 亦談到培養公民意識，關懷生態環境，J-C1 還談到主動參與公益團體活動，關懷生命倫理議題與生態環境，這些都涉及重大的應用倫理學以及道德實踐課題。這些重要課題在《總綱》草案 (2013 年 12 月 9 日版本) 中是沒有任何課程空間來加以落實的。有人認為「社會」領域的老

師應能教授道德思辨課題，問題是該領域老師的主修專長是歷史、地理與公民，而非「道德哲學」、「應用倫理學」與「品德教育」相關的學科知識。更何況，就學科劃分的專業性來說，人要先是道德人才會是社會的好公民，因此，「道德思辨」的訓練應作為「社會」領域的基礎，而非它的一個次要或附屬的部份。依此，應讓生命教育老師接受完整的「道德思辨」訓練，然後在屬於生命教育的獨立時段中讓學生學習相關課題。

5. 靈性修養

相關問題在前面已論及，茲不贅。回到現行九年一貫課綱來看，課綱中已有很多生命教育元素，只是由於各種原因都沒有確切落實，例如「社會」領域中的「意義與價值主題軸」中有許多與「生命意義」、「宗教課題」、「道德思辨」相關的能力指標，但現行「社會」領域老師無此專長，社會課本也只是點到為止，並無系統的生命課題探討與道德思考訓練，因此完全談不上落實。「健康與體育」領域的「精神適能」(spiritual fitness) 理念沒有充分轉化為能力指標，再加上該領域主要授課教師是以體育為主修專長的老師，健康老師並不多見，而且，即使有健康老師，多半也都是「公共衛生」專長，無法帶領學生探索與生命教育相關之「精神適能」課題。「自然與生活科技」領域的「思考智能」等部分則如前述，沒有如實轉化為課程與教科書，同時也沒有出現在人文與社會領域。從具體的學習節數來說，上述各學習領域當中的生命教育能力指標所應分得的每週學習節數是相當多的，但相關能力指標幾乎完全被忽略。為避免重蹈九年一貫課綱的覆轍，國中階段有必要將上述領域中沒有落實的生命教育相關能力指標統整到「生命教育」科目中，才能具體落實「各教育階段學生的核心素養」以及現行九年一貫課綱中未能落實的生命教育相關能力指標與學習時數。

值得一提的是，國中階段生命教育設科不但不會使學校組織結構巴爾幹化，相反的卻能對統整課程產生相當助益。生命教育科目所強調的批判思考、哲學思考等思考素養是各學習領域發展 A2「系統思考」核心素養的必要基礎。主政者有必要理解到，倘若*不透過生命教育課程系統性地培養學生「哲學思考」素養，僅片段地在「語文」領域進行閱讀思考教學、「數學」領域學習邏輯符號運用、「自然與生活科技」領域培養思考智能，如此策略所培養出的系統思考素養才會是片面而且不穩固的。更嚴重的是，這將使得國中階段的巴爾幹化現象進一步延續，不同學科陣營之間的溝通仍然會是阻斷而無法對話的局勢。生命教育透過系統性的哲學思考課程與教學，將促使其他學習領域之間有穩固的思考與對話基礎，而生命教育所強調的人學圖像、終極關懷、道德思辨、美感素

養與靈性修養等素養，在哲學思考的基礎下能有力地將個人與家庭、學校、社會及世界進行連結，共構十二年國民基本教育的理想圖像。

《總綱》草案（2013年12月9日版本）僅在高中階段「綜合活動」領域中有生命教育必修1學分，而國中階段部定課程的規劃中，「綜合活動」則只有童軍、輔導與家政，並沒有生命教育，為使生命教育適度向下延伸，根據上述重要理由，本研究團隊提出國中小教育階段生命教育課程組織的建議如下：

1. 國中階段部定課程中，建議「綜合活動」領域增加開設「生命教育」科目，生命教育的學習節數建議調整為「第七、八、九年級各增加1學習節數」。

2. 若1.難以達成，建議國中階段的「綜合活動」領域，在目前所規劃的「家政、童軍、輔導」三個科目中加入「生命教育」科目，並維持目前所規劃的教學時數，使生命教育成為「綜合活動」領域當中的一科。

3. 若1.與2.難以達成，建議國中階段的「綜合活動」領域增加開設「生命教育」科目，生命教育的學習節數建議調整為「第七、八年級或第八、九年級各增加1學習節數」。

4. 若1.、2.與3.難以達成，建議國中階段的「綜合活動」領域增加開設「生命教育」科目，在第七、八、九年級中擇其中一個年級開設生命教育科目，並在此年級中增加1學習節數

5. 目前最新《總綱》草案（2014年月28日版本）校訂課程中訂有「彈性學習」節數，建議將生命教育納入此「彈性學習」當中的「跨領域統整性主題/專題/議題探究課程」；或亦可將生命教育納入此「彈性學習」當中的「其他類：包含服務學習、戶外教育、自治活動、班級輔導、學生自我學習等」。

6. 國小階段固然亦該有生命教育，然鑒於工程浩繁，國小教育階段先採取種子教師培訓方式播種並以融入方式漸次推展，未來累積足夠資源與共識後再行斟酌設科。

伍、結論與建議

總結研究團隊目前的研究成果，最主要的結論與建議如下：

一、生命教育在十二年國民基本教育課程的定位、理念與願景

本研究在〈生命教育與十二年國教〉一文（附錄一）中具體地指出「人的培育」即廣義的生命教育，應做為「國民、公民與人才教育」的基礎；更界定出以終極關懷為內涵的生命教育，是品德教育與人格教育的基礎。這些研究成果清楚說明了生命教育在十二年國民基本教育課程中的定位、理念與願景，茲說明如下。

不少人認為生命教育沒有清楚的定義或者生命教育的定義包山包海，什麼都算是生命教育。本計劃則認為，生命教育不是沒有清楚的定義，而是定義要清楚，就必須知道是在什麼脈絡，為了什麼目的而定義。如果沒有脈絡與目的，「生命教育」的確可以變得非常空泛，例如「生命教育」若被理解為「為造就人的生命所進行的教育」，那麼，大概沒有什麼教育主題不包含在生命教育內，連提供生存知識與技能的「人才教育」也都可以被看成是「生命教育」了；又如不少學者把生命教育理解為「人與自己、人與他人、人與社會、人與自然的關係」，但這樣的理解簡直就是把「生命教育」看成跟整個十二年國教的目標一樣，這樣的生命教育當然太過籠統，反而失去了意義。

要提出有意義的「生命教育」概念，首先必須注意的是提出它的社會脈絡。從表面上來看，這個脈絡包含了社會的各種亂象，例如暴力、謊言、自殺、憂鬱等，深層脈絡則是國民在人生意義上的困頓無明，以致人生沒有方向，生活沒有目標，生命得不到安頓，此外，國民缺乏思考素養，在各種實踐議題或公共議題上理盲濫情，最後，許多人缺乏靈性自覺與修養，「嗜欲深而天機淺」，活在各種盲目的慾望追求中惡性循環而不自知。「生命教育」的提出正是在這樣的社會脈絡裡對於過度崇尚知識與技能教育的現行教育體系所進行的一種批判反思。當人活著不是只有生存知識與技能的問題，但整個教育體系卻幾乎只向「人才教育」傾斜時，「生命教育」的概念就必須被大聲疾呼地提出來，以呼籲十二年國民基本教育朝全人平衡發展的方向導正。

其次，從提出的目的來看，提出「生命教育」的目的如果是為了讓學校的非正式課程能有所依循，分辨什麼活動是生命教育活動，什麼不是，那麼，所需要的「生命教育」內涵將有別於為了建立生命教育正式課程的課程綱要所需要的內涵。從正式課程的角度來說，任何個別的領域或科目都不該以「全人發展」為目標，閉門造車地想要建構一套

完備的「全人教育」體系，而忽略了其他領域與科目的存在。個別領域或科目應了解到，學校教育的所有領域或科目應彼此效力，共同來完成全人教育的目標。因此，個別領域或科目的規劃應先「知己」，建構符合個別領域或科目本屬範疇的內涵，也應該「知彼」，避免與其他領域或科目疊床架屋。至於「生命教育」，它雖然非常重要，但由於長期受到忽略，過去也並不屬於傳統課綱領域或科目的範疇（高中除外）。依此，本計劃從人學角度先行探討了正式課程應涵蓋哪些「生命課題」，特別是傳統課綱中所忽略的，以及正在規劃的十二年課綱理念中所忽略者，這些「生命課題」便是本計劃界定「生命教育」內時涵之主要範疇，為使十二年國民基本教育達成全人平衡發展的願景，以此內涵所建構之生命教育核心素養架構即成為本計畫進一步探究生命教育課程組織方式之基礎。

在這個意義上，本研究提出生命教育核心素養架構，以兩大向度、五大層面共十五個項目的核心素養來建構生命教育的正式課程。這樣理解生命教育應可釐清有關生命教育內涵的爭議，避免學務輔導系統習慣的理解方式，例如將生命教育窄化為自殺與憂鬱防治，或者避免將生命教育理解的太過籠統而缺乏實質意義。

二、生命教育核心素養與課程架構的建議

《總綱》中確立十二年國民基本教育的總體課程目標以及各教育階段學生的核心素養，目的是希望把「各教育階段學生的核心素養」當作整體國民教育政策以及各學習階段課程綱要訂定的最高指導原則，以之來調整學校教育長期以來的僵化結構，使學校提供的課程是按照「各教育階段學生的核心素養」來規劃，而不是像過去那樣，讓積重難返的學科劃分傳統與學科利益競逐綁死學校教育的內涵。

衡諸事實，由「各教育階段學生的核心素養」的內涵來引導學校課程綱要的規劃固然是非常理想的作法，但其理想性幾近烏托邦，因此，是否真的能夠在短時間內改變過去因循已久的習慣，實有待進一步的觀察與研議。

另一方面，各學習階段的個別學習領域/科目在學校有限的學習時間裡，能佔多少節數向來就是兵家必爭之地，更是非常現實、敏感、關係到各學科生存利益的殺戮戰場。這使得學科劃分時數的傳統積重難返，非常難以撼動。當然，從「理想」來說，這裡所謂的「學科生存利益」並非是「學生」全人發展的利益，而是學科老師以及培養學科老師的師培機構這整串食物鏈教育工作者的利益。從這樣的「利益」角度去思考課程時數問題當然是非常醜陋的，但「利益」就是這麼現實，以致於「理想」很可能會不敵而退

讓。果如此，所謂「各教育階段學生的核心素養」就會像是一場煞有介事的秀，但事實上只是虛晃一招的空包彈，它不但無法引導課程的改革，甚至還可能反過來，成為學科劃分現況的合理化說詞，至於新興的教育議題，則很難在學校裡獲得應有的空間，無論它們是來自「國民核心素養」的研究成果或其他對台灣社會現況的觀察。因此，我們期待十二年國教課綱改革的決策者有足夠的魄力與智慧去撥亂導正，讓課綱發展的理想作法，亦即以「各教育階段學生的核心素養」為課綱發展的最高指導原則，能在此次課綱改革中真正得到落實。

因此，為使目前《總綱》草案（2014年1月28日版本）中的「各教育階段學生的核心素養」能夠真正落實，本研究提出以下生命教育課程架構的具體建議：

（一）高中教育階段

本研究團隊建議《總綱》草案的高中課程架構，應將「生命教育，必修1學分」擴充為「生命教育 I-II，必修4學分」，或至少調整為「生命教育，必修2學分」。

（二）國中小教育階段

本研究團隊建議在國中階段部定課程「綜合活動」領域中增加開設「生命教育」科目，生命教育的學習節數建議調整為「第七、八、九年級各增加1學習節數」。

若上述難以達成，建議國中階段的「綜合活動」領域，在目前所規劃的「家政、童軍、輔導」三個科目中加入「生命教育」科目，並維持目前所規劃的教學時數，使生命教育成為「綜合活動」領域當中的一科。若「家政、童軍、輔導」三個科目中加入「生命教育」科目的方式仍難以達成，則建議國中階段的「綜合活動」領域增加開設「生命教育」科目，並將生命教育的學習節數建議調整為「第七、八或第八、九年級各增加1學習節數」。再次，則建議在第七、八、九年級中擇其中一個年級開設生命教育科目，並在此年級中增加1學習節數。

若上述方式仍無法爭取生命教育的學習空間，本研究團隊主張，目前最新《總綱》草案（2014年月28日版本）校訂課程中訂有「彈性學習」節數，建議將生命教育納入此「彈性學習」當中的「跨領域統整性主題/專題/議題探究課程」；或亦可將生命教育納入此「彈性學習」當中的「其他類：包含服務學習、戶外教育、自治活動、班級輔導、學生自我學習等」。

最後，國小階段固然亦該有生命教育，然鑒於工程浩繁，國小教育階段先採取種子教師培訓方式播種並以融入方式漸次推展，未來累積足夠資源與共識後再行斟酌設科。

三、有關「各教育階段生命教育課程架構」配套措施的建議

上述生命教育課程架構建議需要相當多的配套措施的支援才得以落實，以下提出主要的配套措施建議：

(一)師資方面

生命教育在此次十二年國民基本教育的改革裡扮演至為重要的角色，生命教育核心素養應成為所有教師們的基本素養，以下從職前培育與在職培育兩方面說明之。職前培育方面，本研究建議所有師培生在師資培育階段應修習生命教育，因此，生命教育應納入師資培育大學中的教育專業課程並做為必修學分，俾未來十二年國教實施時，整體提升我國教師的生命教育知能。由於師培大學的生命教育學術專業與師資培育能力也有待發展與擴充，應建立評鑑與鼓勵機制，支持師培大學在生命教育的學術研究與師資培育上的資源與發展。

在職培育方面，目前高中裡生命教育合格師資僅達 46.2%，建議持續鼓勵師培大學辦理第二專長生命教育學分班。國中生命教育師資養成部分，本研究團隊建議生命教育在國中階段設科，如此將需要大量的生命教育師資，因此建議擷取高中的寶貴經驗，開辦國中師資生命教育第二專長班，來培育國中生命教育師資；而即使生命教育不在國中階段設科，仍建議開辦第二專長班，以培育具備生命教育素養的專長教師，俾能將生命教育的元素以融入的方逐漸帶入國中校園中。國小與學前教育階段部分，建議先採取種子教師培訓方式，使校長與教師們對生命教育有正確的認知，未來才能有利於教師們在生命教育的理念與推動上達成共識。

(二)校務評鑑方面

校務評鑑相當程度左右了生命教育在各級學校的落實與發展。目前高中階段校務評鑑中的生命教育評鑑指標有相當多的問題，「生命教育類」科是高中正式課程的一部分，但目前的評鑑參考效標卻歸於學輔系統，這在制度面的規劃上是個嚴重的錯亂。建議未來將屬於生命教育正式課程的參考效標納入教務系統，也就是校務評鑑「課程教學」項目之下，而其他歸屬學輔系統的評鑑指標則應強化並有所調整，

亦即在教務、學輔系統中皆列有適切的生命教育評鑑指標。

學前及國中小階段方面，目前生命教育雖未設科，但部分縣市已逐漸發展校務評鑑指標，例如：新北市國民中小學校務評鑑項目中，在「課程」與「學生輔導」的評鑑向度中皆列有生命教育評鑑指標與參考內涵。本研究建議，未來將本研究所提出的生命教育核心素養轉化為教學主題，以此方式融入國中小各個相關的學習領域，再發展出適當的評鑑指標，如此將能透過校務評鑑系統，使生命教育核心素養的教學能落實在國中小的課程中。

陸、參考文獻

- 王季慶譯 (1998)。N. D. Walsh 著。《與神對話 (I)》。臺北：方智。
- 孫效智 (2004, 11 月)。《高中生命教育選修課程規劃理念與展望》。論文發表於國立臺北護理學院主辦之「生命教育理論與實踐學術研討會」，台北。
- 國家教育研究院 (2013a)。《十二年國民基本教育課程連貫統整發展指引 (草案)》。新北市：國家教育研究院。
- 國家教育研究院 (2013b)。《十二年國民基本教育課程發展建議書 (草案)》。新北市：國家教育研究院。
- 張淑美 (2008)。《生命與教育的雙修並練—靈性教育理念與實踐》。載於高雄縣圓照寺主辦 97 年度全國中小學教師生命教育成長營之「生命教育議題研討文集」(頁 118-129)。高雄縣：九華。
- 張淑美(譯)(2007)。John. P. Miller 著。《生命教育—推動學校的靈性課程(Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground)》。臺北市：學富。
- 教育部 (2010a)。《國民中小學九年一貫課程綱要》。台北市：教育部。
- 教育部 (2010b)。《普通高級中學課程綱要》。台北市：教育部。
- 教育部教育研究委員會 (2011)。《中華民國教育報告書 — 黃金十年、百年樹人》。台北市：教育部。
- 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。《新北市國民中小學校務評鑑表【國小板】》。2014 年 2 月 26 日檢索自：
<http://www.wses.ntpc.edu.tw/mediafile/580/news/736/2013-11/2013-11-4-8-54-15-nf1.pdf>
- 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。《新北市國民中小學校務評鑑表【國中板】》。2014 年 2 月 26 日檢索自：
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KeIva7iSAQ4J:www.wkjh.ntpc.edu.tw/mediafile/633/knowledge/173/47/382/2013-5-4-17-4-44-nf1.doc+&cd=1&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw>
- 梁瑞祥、傅皓政、蒲世豪、葉榮福、邱武科、徐昀露 (2012)。《兒童哲學：基礎理論、教學方法之思辨與實證》。台北市：五南。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲 (2007)。《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究—子計畫三：全方位的國民核心素養之教育研究》。行政院國家科學

- 委員會專題研究計畫成果報告(NSC 95-2511-S-434-001)。台北市：致遠管理學院。
- 彭小妍 (2008)。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究 — 子計畫五：人文素養研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC95-2511-S-010-001)。台北市：中央研究院。
- 楊茂秀譯(1975/1999)。M. Lipman 著。哲學教室教師手冊 (Harry Stottlemeier's discovery)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 楊茂秀譯 (1993)。M. Lipman 著。哲學教室 (Harry Stottlemeier's discovery)。臺北市：台灣學生。
- 楊茂秀譯。M. Lipman (1996)。靈靈 (Pixie)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 蔡清田 (2011)。K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究 總計畫期末報告。新北市：國家教育研究院。
- 蔡清田 (2012)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。台北市：五南。
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks., & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (pp. 225-246). Boston: Allyn & Bacon.
- United Nations Human Rights: Office of the High Commissioner for Human Right. (1996). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved May 2, 2014, from <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

附錄一 生命教育與十二年國民基本教育

生命教育與十二年國民基本教育

孫效智

國立臺灣大學哲學系教授

國立臺灣大學生命教育研發育成中心主任

一、人才教育 vs. 人的培育

(一) 國民、公民、人才與人

人，最深的本質，絕不只是統治者眼光下的「國民」與「公民」，也絕不只是為了促進社會進步與經濟發展所需要的「人才」。人是一種在關係與孤獨中、有限而有尊嚴、具身體脆弱性 (vulnerability) 與相互依存性 (interdependence) 的主體性 (subjectivity) 存在。⁵

因此，教育除了該注重「國民」與「公民」的養成以及「人才」的培育外，更該關注「人的培育」。事實上，「人的培育」與「國民」、「公民」或「人才」的養成不但不該互相牴觸，甚至還應該相互加成。唯其各自都受到應有的重視，學校教育才算真正符合了「全人教育」的理想；也唯有真正的「全人教育」，才能讓不同的教育範疇彼此效力，成人成才，共創多贏。

更確切地說，「人的培育」與「國民、公民及人才教育」是互為體用的，前者為體，後者為用；前者是教育的根本，後者則是教育的目標。體質如果空虛，人才將難有大用；根本如果不固，目標也將難以達成。以是觀之，教育固然該關心「國民」與「公民」素養的養成，並以培養「社會好國民，世界好公民」為目標 (教育部，2011：18)，但不要忘记，「好國民」與「好公民」必須以「好人」為前提。而且，此處所謂的「好人」並不只是道德意義的「好」，而是在全人意義下的「均衡與美好」。此外，「培育優質人才」當然也該是教育的重要目標及政府教育政策的重大方針，⁶ 然而，教育如果只在意「優質人才」的培育，卻忽略「人的培育」，問題就嚴重了。這除了暴露教育決策者的視野裡「看不見人」的狹隘⁷以及急功好利、甚至短視近利的心態外，更糟糕的是，當教育忽略了「人的培育」，它就註定是缺乏根基、難以竟其全功的教育。

(二) 人的培育與品德教育

什麼是「人的培育」？首先是大家熟悉的「品德教育」，其次是較廣義的「人格教育」，但最核心的則是以「人學」為基礎，探討人生終極課題的「生命教育」。正如「人才教育」必須以「人的培育」為基礎，「品德教育」或「人格教育」也必須以「生命教

⁵ 康德強調人是能自主與自律 (autonomous) 的目的主體，不能只被當成是工具或東西，凸顯了人的主體尊嚴與尊貴。Martin Buber 則透過其著作 *Ich und Du* 注意到人是孤立的主體，而也是一種互為主體的 (intersubjective) 關係性存在。而當代哲學家 Alasdair MacIntyre 則進一步注意到人的身體脆弱性以及由之而生的人與人之間的相互依存性 (MacIntyre, 1999)。

⁶ 現任行政院長江宜樺的施政報告，無論是口頭或書面部分，都非常強調「培育優質人才」(江宜樺，2013：15)，因此，本屆內閣在教育方面的首要工作就是公布《人才培育白皮書》(江宜樺，2013b：7)。2013年9月28日。取自

<http://www.ey.gov.tw/news.aspx?n=D00070684CC71D83&sms=5654361B474B8EFF>。

⁷ 林治平有兩本書討論在「去人化」的過程中，「人不見了」的悲苦現象，請參閱林治平 (1995) 及林治平 (2003)。

育」為前提。以下簡單說明「品德教育」、「人格教育」與「生命教育」這三個概念以及它們之間的關係。

「品德教育」的重要性無人否認，它向來就是眾所公認的教育基礎工程，「其內涵包括公私領域中的道德認知、情感、意志與行為等多重面向，亦可謂一種引導學習者朝向知善、樂善與行善的歷程與結果。」⁸ 一個人是否有品德、是否在乎道德，對周遭人的生活以及整個社會的和諧秩序，是有著深遠影響的。⁹ 二次世界大戰後一位從集中營生還的猶太人吉諾特曾寫了一封信給老師們，信中他這樣說：

親愛的老師，我是集中營的倖存者，我看到了一般人未見之處，瓦斯房是由博學的工程師建造，兒童是由受過教育的醫生所毒死，嬰兒被訓練有素的護士謀殺，婦女和嬰孩被知識份子射殺、焚燒。所以，我懷疑教育。我的請求是，希望你們幫助學生做一個有人性的人，永遠不要讓你們的辛勞製造出博學的野獸、身懷絕技的精神病人或受過教育的怪人。讀寫算等學科只有在我們把孩子教得更有人性時，才顯得重要（孫效智，2005：26）。

這段話裡頭所提到的「人性」主要指的就是道德或品德意義的善惡。一個人即使有淵博的知識與能力，但如果不講道德，沒有品德，那麼，就算他是再傑出的人才，恐怕也是於社會無利，甚至還有大害。

集中營案例值得人進一步省思的是，納粹的「人才」為什麼會做出那種沒有「人性」的事情來？首先，這可能是集體盲目服從的結果。在紐倫堡大審時，很多納粹戰犯都辯稱他們之所以會做那些事，主要是因為他們相信，服從上級命令就是做「對」的事，無論上級叫他們去做的是什麼事。這樣的說法當然有可能是因為想要合理化自己的惡行所提出來的藉口，但也不排除是軍國主義意識型態洗腦之後的價值扭曲。人的道德認知在社會集體的瘋狂中是有可能變得盲目而偏離真相的。其次，即使一個人的良知沒有完全泯滅，但在社會一片肅殺與恐怖的氛圍中，大部分人可能都很難有那種寧願殺頭也要堅持正義的道德勇氣，來反抗主流的政治主張或當權者的錯謬看法。這也就是為何戰後德國會特別歌頌慕尼黑黑白玫瑰反抗運動（Weiße Rose）的原因。¹⁰ 最後，道德問題的背後還涉及「人觀」的問題，也就是個人或社會如何看待人的問題。康德提出目的主體的概念，肯定每一個人，無論智愚賢不肖或屬於哪一個種族，都不可以只被當成是一個「物」、一個「東西」或「工具」來對待。然而，二次大戰前的德國，源自宗教、經濟、政治、社會等各方面因素的反猶太情緒，逐漸被激化成一種集體歧視猶太人的氛圍，認為猶太人是次等人，是該被消滅才能使得世界變得更美好的低劣種族。這種「人觀」在某種程度上似乎能抹除納粹黨人以殘暴方式對待猶太人時所感受到的良心不安，甚至還讓他們覺得自己彷彿是在「替天行道」。

由上述討論可知，道德或品德教育雖然是老生常談，但卻絕非易事。裡面涉及了如何了解並超越意識型態對人的制約、明辨是非的能力、行善避惡的決心與勇氣，還有就

⁸ 請參閱教育部品德教育促進方案的「方案緣起」，2013年9月28日。取自 <http://ce.naer.edu.tw/policy.php>。

⁹ 品德的重要性雖無人否認，但黃政傑指出，1990年代以來的教改運動並未真正重視品德教育，直到這些年來，私德公德淪喪，教育必須培養優良的品德，始重獲各界注目。請參閱黃政傑（2007：iii）。

¹⁰ 白玫瑰反抗運動是1942年6月成立的一個基督徒反納粹的校園組織，主要的成員包含了Hans Scholl與Sophie Scholl這對兄妹以及他們的朋友圈。這群年輕人看到猶太人及納粹政敵被對待的方式，便決心起義反抗，冒著生命的危險寫作、影印並散發了六次反納粹的傳單。最後，兄妹及不少同伴被逮捕、殺害。2013年9月28日。取自 http://en.wikipedia.org/wiki/White_Rose。

是人如何看待人的觀點，因為人怎樣看人就會怎樣待人。這裡頭沒有一樣是簡單的教育工程。

（三）人的培育與人格教育

除了「品德教育」外，「人的培育」還包含較廣義的「人格教育」。精確地說，「品德教育」也屬於「人格教育」的一環，關注的是「人格」在道德層次的涵泳，目標則在於陶塑「知善、樂善與行善」的「人品」。不過，「人格」所涵蓋的層面比道德意義的「人品」要廣，因此，「人的培育」不能只停留在「品德教育」，而還必須包含「人格教育」。這一點，也可以從「品德」一詞的英文 character 看出。¹¹ Character 有兩層意義，一是道德意義的「品德」或「人品」，另一則泛指一個人整體的人格特質。¹² 一個人有怎樣的人格特質就會有怎樣的人生。因此，希臘哲學家赫拉克利圖斯還曾說過：「一個人的人格特質決定他的命運」(A man's character is his fate)。¹³ 在這個意義上，「人格教育」要問的關鍵問題是：怎樣的人格特質能帶給自己與他人美好幸福的人生？怎樣的教育手段與方式能引導人培養、涵泳這樣的人格特質？

人格特質涉及一個人方方面面的性格，例如是否有自信？是否容易擺笑臉或苦瓜臉？是否容易悲觀或樂觀？面對人生的挫折，常能用正面的態度來面對，還是會讓自己停留在負面的思想裡走不出來？在金錢方面大方或小氣？身體語言的表達是自在還是彆扭的？個性是開朗還是陰鬱的？樂於與人交往還是害怕與人接觸？喜歡表達抑或沈默寡言？勤快或懶散？愛好戶外活動或喜歡宅在家裡？對美的感受敏銳還是遲鈍？對「乾淨整潔」的態度與習慣，是極端而固著的還是中庸而能夠彈性調整的？這些特質雖然都與道德或品德不直接相關，但卻都會影響人的自處及與他人的關係，從而影響人生的開展與命運。舉一個例子來說，在細節上是否用心不但會影響到一個人的工作品質，也很可能會影響到他求職時獲得工作的機會。很多非營利組織都有這樣的經驗，收到一些應徵工作者的求職來函時，信函結尾有「如果能通過貴公司考核，希望有機會為貴公司服務」的句子。看到這樣的句子常令人搖頭嘆息，因為它顯示，應徵者很可能只是發了一個通函給所有的聘僱單位，而不管對方是營利的公司或者是非營利的組織。一個人如果在求職信函上都不願多花些功夫來了解一下求職單位的情況，並做一些客製化的調整，如何能期待他在未來工作裡自我要求，用心關注服務對象的需要，並在細節上不馬虎？

（四）人的培育與生命教育

「品德教育」關注道德與人品，「人格教育」則著重通往幸福人生的整體人格的教養，不過，「人的培育」還有一個更核心的部分，那就是以「人學」為基礎，引領學生對人生的終極意義與目的進行探究以建構人生終極信念的「生命教育」。這個部分的「生命教育」涉及到的課題屬於人生的終極關懷 (ultimate concern)，是「人的培育」最核心的部分，也是「品德教育」與「人格教育」的基礎。以下詳細說明之。

先談「人學」。人學就是有關「人是什麼」的學問，亦即人對自身所進行的一種哲學探索與理解，至於探索的方法則必須是跨科際的¹⁴，因為完整的人必須從不同的學科

¹¹ 請參閱國家教育研究院的品德教育資源網，2013年9月28日。取自 <http://ce.naer.edu.tw/home.php>。

¹² *The American Heritage Dictionary* 的 Character 詞條指出它的兩層意義分別是：1) The combination of qualities or features that distinguishes one person ... from another, 2) Moral or ethical strength。

¹³ 很多人在翻譯這句話的時候會把它翻成「一個人的品格會決定他的命運」。從 character 的兩層意義來看，這樣的翻譯固然不能說是錯的，但卻有太過狹隘的嫌疑。從經驗事實來看，影響人命運的人格因素絕非只侷限在道德層面的品格，人格的任何特質都能在某方面影響一個人的人生發展及其命運。

¹⁴ 在《生命教育研究》的創刊號中，筆者已指出生命教育的研究必須是跨科際的，不僅如此，它還應該

觀點去加以探究。不過，哲學則居中扮演一種統整的角色。「人學」的基本問題如：人究竟是什麼？有怎樣的本質？人的性別意味著什麼？人從哪裡來？要往哪裡去？在來去的短短數十寒暑之間，人的存在有什麼意義？又能開創什麼意義？再如：什麼是「我」？「我」能夠被化約為「我」的身體或「我」的大腦嗎？「我」究竟是誰？「我」為什麼是我？作為一種關係性的存有，我似乎只能在「你」對面（Martin Buber）才能凸顯自身的存在。事實上，「我」的存在就是在一對男女的結合中才開始的，然後在人跟自己、人跟他人、人與社會、人與自然的各種關係互動中成長茁壯。「我」一方面是理性自主的，另一方面又與他人相互依存。「我」一方面是在時空中具延展性的「物」或「東西」（object），但另一方面，我又不是一個能被物化的「主體」（subject），並且與他人形成互為主體（intersubjective）的關係。作為一種身體性的、偶然存在卻必然死亡的人，「我」一方面極其有限而脆弱；然而，作為一種能思想的、精神的乃至靈性（spirituality）的主體存在，「我」又因著對真理、美善、神聖、永恆的嚮往而顯得無限與尊貴。「靈性」是人最尊貴、最奧妙、也最難以言傳的本質。它能夠因為主觀的習氣、財色酒氣的欲求、貪瞋癡慢疑的煩惱而蒙塵，也能夠因為外在環境的「去人化」，例如重視物質、消費、競爭與經濟發展而無明沈睡。為此，黃俊傑指出，二十一世紀是一個心靈覺醒與提昇的時代，二十一世紀的通識教育應與「生命教育」融合，以喚醒學生的「靈性」為最主要的使命（黃俊傑，2012a：14-15、黃俊傑，2012b：355）。

以上述「人學」為前提，「終極關懷」所探究的課題可以以下列的方式來表述，亦即：短暫、無常而有限的人生究竟有什麼終極意義與目的？隨時隨地可以死，而且也不排除會在意想不到的時候嘎然而止的人生，又如何能是不荒謬的？人所渴望的真理、美善、神聖與永恆究竟是真實的抑或只是心理的投射與杜撰？¹⁵ 在有限與荒謬的陰影籠罩下，什麼又是成功的人生？¹⁶ 大學三綱談「至善」，中世紀的西方思想家也說「最高善」（bonum summum），而這兩者又遙契希臘哲人所說的幸福（eudaimonia）。但究竟什麼是「至善」？什麼是「最高善」？什麼又是真正的幸福？人要如何透過靈性的覺醒、理性的省思、感性的體驗去探索人生的終極課題，去追求人生的至善理想？

「終極關懷」所涉及的人生根本問題對於「品德教育」與「人格教育」而言，是非常關鍵的，只不過，在一個普遍缺乏哲學與宗教學素養的社會裡，其關鍵性不容易被注意到。以「品德教育」言，如果人生整體的意義是虛無而荒謬的，那麼，要在什麼基礎上去主張品德為有意義呢？所謂「皮之不存，毛將焉附」就是這個意思。事實上，一個人如果覺得人生是荒謬、無奈、沒有意義，而且找不到出路的，那麼，大概就很難期待他還看重品德的價值。如果一切都將灰飛煙滅，如果沒有所謂的不朽，那當然也就談不上「立德、立功、立言」的「三不朽」，既然如此，又如何能期待一個人有良好的品德？曹操不正是從「人生幾何」的虛無主義喟嘆中轉身變成「把酒當歡」、「今朝有酒今朝醉」的享樂主義者嗎？虛無享樂主義者唯一能掌握的就是自己的當下存在，因此，在道德上也很容易像曹操那樣，「寧可我負天下人，毋使天下人負我」，「寧可錯殺一百，不可錯放一個」。只當人生的終極意義能擺脫虛無享樂主義的糾纏而被確立的時候，「品德教育」才有穩固的基礎。¹⁷ 此外，「品德教育」以「知善、樂善、行善」為目標，其中的關鍵

是跨宗教與跨立場的。請參閱孫效智（2009：ix）。這一點與黃政傑所強調的，除了人文、社會、哲學、宗教等角度外，還該從科學、技術、醫療等角度來思考生命課題是若合符節的。請參閱黃政傑（2010：viii）。

¹⁵ 筆者曾為文探討「荒謬」、「死後生命」與「永恆」等課題，請參閱孫效智（2012：20-22）。

¹⁶ 無論 OECD 所提出的「成功人生」八大指標或洪裕宏在「界定與選擇國民核心素養」研究中對 OECD 指標的修訂，似乎都沒有觸及人生「終極關懷」的課題。請參閱洪裕宏（2008：8-10）。

¹⁷ 當然，也有哲學家提出，即使人生虛無，人仍有責任善度一生，請參閱孫效智（2012：22）。

字「善」該如何理解？無論從哪一種倫理學的理论來看，善惡是非都以某種方式與人生的「至善」、「最高善」或「幸福」相連結。不掌握「至善」、「最高善」與「幸福」的內涵，很難說明善惡的終極意義。

進一步言，不掌握「至善」、「最高善」與「幸福」的內涵也無法談「人格教育」，因為「人格教育」所要涵養的正是能讓人邁向人我幸福的人格特質。要弄清楚這些特質是哪些，就必須先弄清楚什麼是「幸福」。而這正是「生命教育」在終極關懷層面上的根本課題。「幸福」的內涵必須以適切的人學為基礎來進行探究，例如具身體性的人的幸福不能不考慮物質的向度，而具思想與靈性的人也不能只在物質中尋找幸福。再如具關係性的人「獨樂樂不如與眾樂樂」，具孤獨性的主體也必須學習自處，而不能只在群體中尋求慰藉。總之，什麼是「幸福」、什麼是「快樂」，是古今中外人類的永恆關懷，是「生命教育」的終極課題，更是「人格教育」不可或缺的前提。

「終極關懷」是「生命教育」最根本的課題，但卻不必被理解為「生命教育」的全部內涵。從較廣的意義來看，整個有關「人的培育」可以說都是「生命教育」，這樣理解的「生命教育」涵蓋了「終極關懷」的課題，也包含「品德教育」與「人格教育」在內。¹⁸事實上，高中生命教育選修課課程綱要所揭示的「人生三問」正是從這樣比較廣義而完整的角度去理解「生命教育」。所謂「人生三問」指的是三個最根本的生命課題：人為何而活？應如何生活？要如何才能活出應活的生命？「第一問」先確立生命的「至善」為何，亦即生命的終極意義與目的。「第二問」據以分辨人生應行的道路與方向，「第三問」則關注人格與靈性的提昇。唯其有人格與靈性的提昇，人才可能逐步做到知行合一，而走在應行的道路上；也唯有當人走在應行的道路上，才能一步一腳印地邁向人生的終極理想。以「人生三問」為架構的「生命教育」有系統地涵蓋了人生整體之目標、人生之道路以及如何知行合一的生命課題，也完整地涵蓋了「人的培育」最重要的核心內涵。

總結上述討論，「人的培育」亦即廣義的「生命教育」，應是教育最核心的環節並作為「國民、公民與人才教育」的基礎。「人的培育」包含「品德教育」、「人格教育」與較狹義探究人生終極課題的「生命教育」，其內涵是以跨科際人學為基礎，引領學生進行人生終極意義與目標探索並建立終極信念的教育。以「終極關懷」為內涵的「生命教育」是「品德教育」與「人格教育」的基礎。

二、從生命教育看現行教育法規、政策與課程綱要

站在「國家」對面的人是誰？當然是「國民」或「公民」。但如果「國家」在思考「國民教育」或「公民教育」時，忘記了「國民」或「公民」最根本的身分並不是特定國家的「國民」或「公民」，而是一個一個獨特的「人」，如同前文談「人學」時所描述者，那麼，相關的教育理念便很容易在起始點上發生偏差。起始點上的偏差即使再細微，其後續的負面影響都會是很深遠的，例如在各種教育政策的擬定、學校使命的構想，乃至課程的規劃安排上，是否真的重視「人」、重視「人的培育」。

古人說：「成人成才」，意思是說，邏輯上人要先「成人」，才能「成才」。問題是，當教育決策者短視近利，只在乎「成才」而忽視「成人」時，其結果就會是，缺乏人的素養的人才，也無法成為堪用的人才，不但如此，這樣的人還很可能會危害社會，同時

¹⁸ 筆者曾為文詳細說明「生命教育」與「品德教育」的關係，該文所理解的「生命教育」正是較廣義的生命教育，在這樣的定義下，「品德教育」與「生命教育」是不相等的，前者是後者的一個部分，反之則不然。而且，就「生命教育」的終極關懷部分而言，「生命教育」是「品德教育」不可或缺的基礎。該文註解 20 也特別以吳乙峰的紀錄片「生命」為例，來說明「品德教育」與「生命教育」之間的關係。請參閱孫效智（2009：16-17）。

也無法真正地實現自我。很遺憾地，自古以來，統治者或政治領袖多半都不太關心「人」，而只關心國家是否能得到所需要的「人才」，這就是為什麼孟子見梁惠王時會有「王何必曰利」的感嘆。以當前社會環境言，我國教育現實受到重物輕人的風氣影響以及必須發展經濟的強大壓力，難免會側重「人才教育」，忽略全人教養所需要的「人的培育」。忽略「人的培育」的意思首先是指忽略「品德教育」。「品德教育」的口號雖然喊得震天價響，人們也不敢輕易否認它的重要性，但社會真的重視它嗎？事實恐怕是「口惠而實不至」，因為形勢比人強，家長要的是升學，社會要的是人才，「品德教育」就只好敬陪末座而聊備一格了，其結果自然是難有紮實與永續的成效。至於「人的培育」最核心的「生命教育」得不到重視，就更不用說了。在一個普遍缺乏哲學、宗教與生死學涵養的社會裡，大部分人只知在「生不帶來、死不帶去」的事物裡汲汲營營，不知死之將至，又如何能懂得攸關人生終極信念與世界觀涵養的「生命教育」的重要性？

（一）現行教育法規

與國民中小學教育、後期中等教育最相關的法規有《教育基本法》、《國民教育法》及《高級中等教育法》。不過，作為法源的《憲法》也值得一提。

我國《憲法》對教育的規定見於第十三章基本國策的第五節。第一百五十八條指出，「教育文化，應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能」。其中跟前文所謂「人的培育」最相關的大概是「國民道德」這個概念，由此可見，「品德教育」的重要性具憲法層次的高度。其次，「生活智能」如果不只是指技能性的知識，而還包含生活的藝術與智慧，那麼，前文所說的「人格教育」也可以從它衍伸出來。至於著重「終極關懷」的「生命教育」大概就比較遠了。《憲法》談教育文化首重「民族精神」，這與關注「人」的終極課題是不太相干的概念。

《教育基本法》第二條揭示教育所追求的各種目的，總括來說就是要幫助人民成為「具國家意識與國際視野之現代化公民」。該條列舉的各種教育目的中第一個提到的就是「培養人民健全人格」。同法第三條並進一步談到教育應致力「開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」從條文來看，《教育基本法》關心的是人民能否成為「現代化公民」，而且，所謂「現代化公民」要有「國家意識與國際視野」，這些概念雖然無可厚非，不過，很容易可以看得出來，裡頭的教育理念是以公民培育為重點的國家觀點。當然，這兩條也並非完全沒有「生命教育」的影子。如果肯定「生命教育」為「健全人格」與「自我實現」的重要性，《教育基本法》在理念上是必須重視「生命教育」的。

《國民教育法》規範國小及國中教育，第一條便揭示國民教育的宗旨在於培養「德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民」，第七條則談到國民教育要「以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標。」五育均衡是大家耳熟能詳的教育理念，其中，「德」佔首位，指出了「品德教育」的重要性。至於「身心健全發展」是否包含了關注終極關懷的「生命教育」？答案應該也是肯定的。如果國中小學生有可能面對他人或自己的死亡；有可能會問：「死後的爺爺去了哪裡？」、「我跟我的身體有怎樣的關係？」這類的問題，還會從「我從哪裡來」一直追問「媽媽的媽媽的媽媽...從哪裡來？」，那麼，教育便應以適齡適性的方式陪伴他們探索人生的根本問題，以促進其身心之健全發展。

《高級中等教育法》在草案階段，第一條的內容是，「高級中等教育，應接續九年國民教育，以陶冶青年身心，培養健全公民，發展學生潛能，奠定學術研究或專業知能之基礎為宗旨。」至於通過後的《高級中等教育法》則在第一條後面補上「五育均衡」的概念，強調高級中等教育不只要奠定學術研究或專業知能，而更該延續國民教育的

精神，以「培養五育均衡發展之優質公民」為宗旨。草案中為什麼沒有「五育均衡」的概念？這是否代表著，起草者的心思意念並沒有「五育均衡」的想法？或者，在他看來，國中小不是就應該達到「五育均衡」的理想嗎？至於高中則應該是後「五育均衡」的學習階段，更該著重於專業知能的「人才教育」。無論如何，現行《高級中等教育法》仍以「五育均衡」為其宗旨，換言之，法的層次仍是重視人格與品德培育的。

必須承認的是，法雖然重視「五育均衡」，但教育現實面似乎與法的期待有很大的落差。「品德教育」在「五育」中居首位，但在學校教育現場卻沒有受到應有的重視，就是最明顯的例子。此外，我國現行法規雖可衍伸出「生命教育」的重要內涵，但相關論述確實較為薄弱，這是因為各種時代背景因素所使然。以《憲法》為例，《憲法》將民族精神置於首位的歷史脈絡是民國肇始的情境。國父在三民主義中必須提倡「民族主義」，一方面是為了避免「世界主義」的不切實際，另一方面則是為了讓剛剛脫離封建帝制的中華民國有明確的「民族精神」與「國家思想」。其他法規偏重「公民素養」或「人才教育」也是因為整個二十世紀的教育走向都受到經濟發展與國際競爭壓力的影響，而忽略更為根本的「人的培育」。至於在「人的培育」中，作為「品德教育」與「人格教育」基礎的「生命教育」，恐怕就是現行法規的視野所無法瞭解的層次了。

（二）現行教育政策

傳統的法規雖然較欠缺生命教育的視野，但隨著時代的發展，現行教育政策逐漸意識到「生命教育」的重要性。要檢視我國現行教育政策，最主要的文件當屬民國九十九年第八次全國教育會議之後頒佈的《中華民國教育報告書》。¹⁹ 該《報告書》中有很豐富的「生命教育」與「品德教育」理念。

《中華民國教育報告書》涉及的教育課題經緯萬端，不過，本文只聚焦在「生命教育」及「品德教育」的問題，來探討它的觀點。從某種角度來看，《報告書》似乎只關注「國民素養」（第四章「教育發展的重大課題」的第五個課題）、「公民素養」（第五章「發展策略」的第六項策略）以及「人才教育」（貫串整個報告書），而並不關注「人的培育」。在「國民素養」、「公民素養」與「人才教育」之間，無論第四章或第五章，也都是先談「人才」，再談「國民」與「公民」，這其中所透露的對「人才教育」的迫切感，可以說是溢於言表。即連第六章談未來教育政策規劃應奉行的第一項原則時，也是指出，教育要幫助學生「將來能成為社會『有用之人』和『幸福之人』」（教育部，2011：46）。這樣的表述方式給人的感覺是，相較於國民幸福與否，《報告書》似乎更在意國民是否「有用」。

不過，《報告書》的確包含了不少有關「生命教育」的理念，這點不但不應該忽略，甚至還應該好好強調一番，以作為「十二年國民基本教育」發展課程綱要時之參考。

《報告書》第四章「教育發展的重大課題」論及「國民素養」時主張，國民除了基本能力、核心能力之外，第一個該有的素養就是「生命教育」，其次則為「品德教育」（教育部，2011：18）。第五章談「發展策略」時，則主張「現代公民素養的培育需由人與己、人與人、人與社群、人與自然等面向，層層外擴並形成螺旋式的發展。」（教育部，2011：32）。其中「人與己」這個概念是非常「生命教育」的，它包含了人對於人以及對於自我的探索，進一步則包含了人對於人生終極意義與目標的「終極關懷」。總之，《報告書》主張，「現代公民素養」的教育應以「人」為核心，層層向外擴展。也因此，該聚焦的七項議題中第一項就是「生命教育與品德教育」（教育部，2011：32）。從上述討

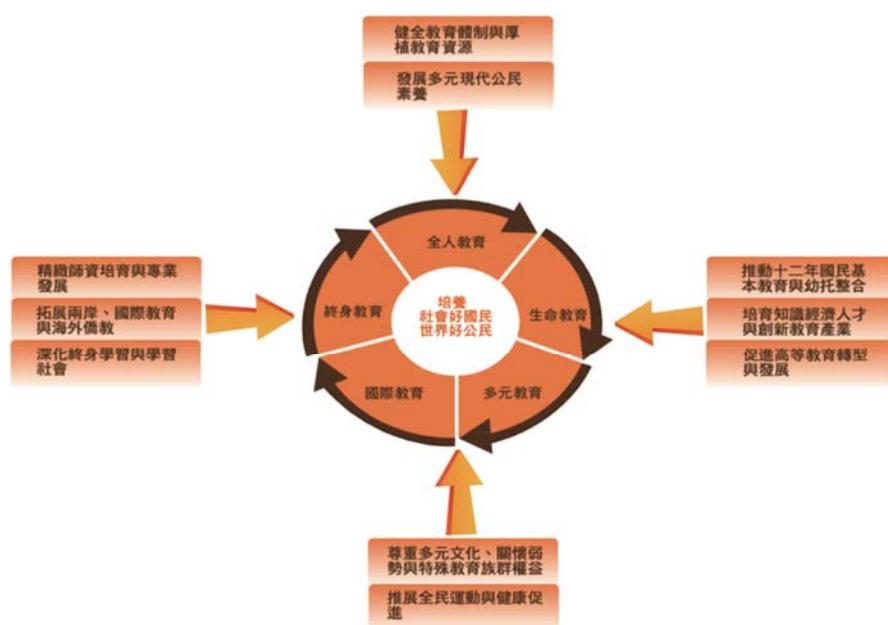
¹⁹ 視行文脈絡，以下有時會將《中華民國教育報告書》簡稱為《報告書》。此外，除《中華民國教育報告書》外，行政院院長的施政方針也值得注意。現任行政院江宜樺院長的施政方針偏重「人才教育」，兼及以藝術與美感教育為核心的「人文素養」教育。請參閱江宜樺（2013a）、江宜樺（2013b）。

論可知，《報告書》在思考「國民素養」與「公民素養」時並沒有忘記，「國民」與「公民」的背後是「人」，因此，在培養「好國民」、「好公民」與「好人才」之前，必須先培養在全人意義下的「好人」。

第六章，也就是《報告書》的最後一章「未來展望」在論及未來十二年國民基本教育時這樣說：

尤其十二年國民基本教育的實施，將是繼民國 57 年全面實施九年國民教育之後，最重大的一項教育政策，中華民國的教育也將邁入新的里程碑。未來將全力推動『全人教育、生命教育、多元教育、國際教育、終身教育』，並落實『發展多元現代公民素養』等十大發展策略，以達成『培養社會好國民、世界好公民』的使命。（教育部，2011：48）

說完這段話之後，該報告書提供了一個未來教育的發展藍圖作為整個報告書正文的結尾：



未來教育發展藍圖

圖 1 臺灣未來教育發展藍圖

資料來源：教育部（2011：48）

從這個發展藍圖可知，《報告書》最核心的目標雖然是培養「社會好國民、世界好公民」，但它了解，這必須透過「全力推動」包含「生命教育」在內的五大核心教育理念，才能竟其全功。

更值得注意的是，《報告書》並非只是喊口號般地重視「生命教育」，在第五章的「發展策略」與附錄中的「行動方案」都提出許多具體的作法，例如：

1. 整合行政組織與資源：教育部應配合行政院改組計畫，於民國 101 年「統整各級學校的教務、學務與輔導業務至各業務單位或機關，以落實生命、品德...等教育」（教育部，2011：33）之推動。這一點非常重要，過去生命教育的推動常集中在學務與輔導單位，即使高中在有了生命教育選修課之後，各校生命教育的推動仍然少有教務系統的參與。《報告書》意識到「生命教育」不能只是個別行政組織的工作，而必須是整個學

校的教務、學務與輔導等都統整起來才能落實的事。此外，目前 K-12 年級的教育現況，只有高中這個階段有生命教育的正式課程，《報告書》此處論及「各級學校」的觀點也間接指出，不同學習階段的「生命教育」均應有教務系統上的正式課程，也應有學務與輔導系統上非正式課程、潛在課程及學校整體文化的配合。

2.檢視現行各級學校課程，強化公民素養內涵：前文已提到，《報告書》認為公民素養的培育應以「人」為核心，因此，「生命教育與品德教育」應是最首要該受到重視的議題。具體做法上，《報告書》主張教育部應「全面檢視現行國民中小學九年一貫課程及高中職課程」，探討其與公民素養培育之間的關聯性，並進行課程之調整（教育部，2011：33）。既然《報告書》所謂的「公民素養培育」的最核心內涵是「生命教育與品德教育」，發展十二年國民基本教育課程綱要時，就應該強化「生命教育與品德教育」的內涵。附錄中第十六項行動方案具體指出應「調整並落實各級學校生命、品德...（等）教育相關課程之實施方式」，「強化生命、品德...（等）教育教材教法和實施策略的教學演示、分享或評鑑」（教育部，2011：83）。最後，同屬於後期中等教育階段的高職還沒有生命教育的正式選修課程，同一行動方案也提到應「推動並落實技職與高等教育階段生命、品德...教育中具特色的專業倫理與通識教育課程」（教育部，2011：83）。

3.強化「生命教育」與「品德教育」的師資培育：《報告書》主張，教育部應「研議把生命、品德...等內容列為師資培育的必修科目，並納入教師檢定考試命題範圍中，且深化相關師資的在職進修與第二專長課程。」這個主張涉及兩點兩個層次。其一、目前「生命教育」只在高中有正式選修與必選課程，因此，也只有在高中才有第二專長師資培育的配套措施。不過，正如同上一點所指出的，如果十二年國民基本教育在課程修訂時，認同並強化了各級學校的「生命教育」與「品德教育」，那就有必要讓生命教育的第二專長師資培育延伸到國中小，俾「公民素養培育」最核心的「生命與品德教育」能在國中小獲得制度性落實的師資資源。其次，《報告書》主張所有老師在受師資培育時應將「生命教育與品德教育」納入必修科目，並納入教師鑑定的命題範圍，此舉如果落實，將使得各種不同專長的老師都能在師資養成過程中獲得基本的「生命與品德教育」素養。附錄中的第十六項行動方法則進一步在方法與具體措施中提到師資培育的相關作法（教育部，2011：83-84）。

4.整合民間資源，共同推動「生命與品德教育」（教育部，2011：34）：除公部門積極推動「生命與品德教育」外，民間很多基金會、宗教團體也投入很多資源進行相關工作。如何整合民間力量，讓大家分工合作並啟動對話機制，一起思考當前「生命與品德教育」的重大議題以及行動策略，是《報告書》最後一項建議作法。

（三）現行九年一貫課程綱要

從生命教育的角度來看，很多人對於現行國民教育九年一貫課程綱要有一些過時而且非常根本的誤解，認為九年一貫課程綱要只在「綜合活動學習領域」的「指定內涵」中有「生命教育活動」，至於其他學習領域則無。因此，生命教育在國中小的正式課程中，除了綜合活動的一小部分外，沒有實施的空間。²⁰

²⁰ 按民國 92 年公布的九年一貫課程綱要，「綜合活動」學習領域的「指定內涵」占該領域總學習時數不得少於 10%，由於「指定內涵」有十項，「生命教育活動」僅為其中之一，故應占「綜合活動」學習領域總時數不得少於 1%。由於綜合活動每週占領域學習節數 10-15%，國中小九年之綜合活動至少 1000 節，「生命教育活動」則只有 10 節。

這個觀點是過時的，因為「綜合活動」學習領域中「指定內涵」這個概念只出現在 92 年版本的課程綱要裡，現行課綱則是 97 年版，其中的「綜合活動」學習領域已取消「指定內涵」，而且整個學習領域與 92 年版相較，也進行了相當大幅度的改版。

現行國民中小學九年一貫課程綱要中沒有「生命教育」一詞，但這是否意味著國中小學正式課程中沒有生命教育的實施空間？答案當然是否定的。無論從廣義的「人的培育」去理解「生命教育」或從比較狹義的「終極關懷」去理解「生命教育」，現行九年一貫課程綱要中都有非常豐富的生命教育題材，換言之，以正式課程的角度來看，現行九年一貫課程綱要只是沒有以「生命教育」為名的科目或學習領域罷了，事實上，在各個學習領域中都有很多以「生命教育」為內涵的基本理念、主題軸與能力指標。

九年一貫課程綱要總綱揭示九年一貫課程的五項基本內涵，分別是人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識及終身學習（教育部，2010a：5），細看這五項內涵的說明，其理念與廣義的「生命教育」或「人的培育」可以說關係非常密切，例如第一項在人本情懷方面談「瞭解自我」，這不正是屬於「人學」的一部分，而與「人生三問」的第一問相關？第三項民主素養，關切學生的「自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務與負責守法」，與第五項的終身學習所強調的「主動探究、解決問題」都與「人生三問」的第二問相關——「人應如何生活」，而其中的獨立思考、與人溝通、主動探究等內涵更是與批判思考（critical thinking）的素養相關。批判思考的素養是一個人正在探索任何人生的根本課題時所不可或缺的素養。第二項的統整能力包含了理性與感性的調和、知與行的合一、人文與科技的整合等，這樣的內涵正是「人生三問」的第三問所關懷的課題。

九年一貫課程有七大學習領域，每一個領域大概都直接或間接與「生命教育」相關，以下則集中探討「健康與體育」、「社會」與「綜合活動」三大學習領域中的「生命教育」。

「健康與體育」學習領域的基本理念是從「健康」開始談起。一般人想到「健康」大概只會注意到「身體」的健康，因此會以為只與飲食、運動及疾病防治等課題相關。不過，「健康與體育」學習領域認為真正完整的健康不只是身體健康，而是包含了五種適能（fitness）或安適狀態（well-being）的全人健康，它們分別是：

1. 身體適能(physical fitness)：包括瞭解身體發展、身體照顧，發展正向身體活動的態度與能力。
2. 情緒適能(emotional fitness)：包括思考清晰、情緒穩定、成功的調適壓力，具備自制與自律的能力。
3. 社會適能(social fitness)：包括關心配偶、家人、鄰居、同事和朋友，積極與他人互動和發展友誼的能力。
4. 精神適能(spiritual fitness)：包括尋找個人生命的意義，設定人生的目標，擁有愛人與被愛的能力。
5. 文化適能(cultural fitness)：包括對社區生活改造有貢獻，能關注文化和社會事件與接受公共事物責任的能力（教育部，2010a：125）。

從這五個適能來看，如果它們真的能夠落實在「健康與體育」的正式課程中，將使得本領域的正式課程變得非常「生命教育」。首先，「精神適能」涉人生意義的尋求、目標的設定，這正是「生命教育」的終極關懷，至於愛與被愛的能力更是「品德教育」及「人格教育」最核心的素養。「健康與體育」將「精神適能」這個高度「生命教育」的概念置入全人「健康」的理念中，代表課綱的規劃者了解到，「健康」並不只是外在的身強體健而已，而還更包含了內在精神上的生命涵養。此外，情緒、社會與文化適能

也都跟人格與品德的發展密切相關。就連身體適能也不是只關乎身體，其所要求的「正向身體活動的態度」也跟「人格教育」有關。

從這樣全人的健康理念開展出來的各個學習階段主題軸與能力指標當然包含很多生命教育的題材。例如：能力指標「1-1-1 知道並描述對於出生、成長、老化及死亡的概念與感覺」與「1-1-2 觀察並比較不同人生階段的異同」(教育部，2010a：126)，帶領學生認識「人生」，也初步瞭解「死亡」的意涵。能力指標「6-3-1 體認自我肯定與自我實現的重要性」、「6-3-6 建立快樂、健康的生活與生命觀，進而為自己的信念採取行動」及「7-1-1 瞭解健康的定義」(教育部，2010a：128-129) 涉及「快樂」、「健康」、「生命觀」、「自我實現」等生命終極關懷的課題；而「6-1-5 瞭解並認同團體規範，從中體會並學習快樂的生活態度」及「6-3-5 理解道德、社會、文化、政策等因素如何影響價值或規範，並能加以認同、遵守或尊重」，則涉及對於價值與規範的思辨與態度(教育部，2010a：128)。

接下來談「社會」學習領域。在一般人對於「社會」的刻板印象中，「社會」大概就是歷史、地理與公民這三個科目的學習內容。不過，仔細檢視本領域的「基本理念」，發現它的自我定位遠比一般人的刻板印象要來得深邃：在開宗明義的說明裡，「社會」學習領域的自我定義為「統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域」，而整個領域的架構分成四個層面，分別是：「生存」、「生計」、「生活」與「生命」。這四個層面的共同核心就是「生」這個字，這不得不給人一種很奇特的感覺，整個「社會」學習領域似乎都與「生命教育」息息相關，特別是「生命」這個最高的層面，課綱這樣描述它：

第四種(層面)屬於人生的「生命」(existence)層面，涉及每一個人存在的意義與價值，與哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關。(教育部，2010a：191)

這樣看起來，「生命」層面的學習包含了相當豐厚的、自成體系的「生命教育」素養，這絕非傳統的歷史、地理與公民等科目之專業內容所能涵蓋者。

「社會」學習領域有九個主題軸，其中與「生命」層面最相關的是第四個主題軸「意義與價值」。這個主題軸涉及到的生命課題如下：

1. 終極關懷層面：

- 4-4-5 探索生命與死亡的意義。
- 4-3-2 認識人類社會中的主要宗教與信仰。
- 4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。
- 4-3-1 說出自己對當前生活型態的看法與選擇未來理想生活型態的理由。

2. 倫理思辨與道德判斷層面：

- 4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念。
- 4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。
- 4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理，及其變遷的原因。
- 6-3-3 瞭解並遵守生活中的基本規範。
- 8-3-1 探討科學技術的發明對人類價值、信仰和態度的影響。
- 8-3-2 探討人類的價值、信仰和態度如何影響科學技術的發展。
- 8-3-3 舉例說明科技的研究和運用，不受專業倫理、道德或法律規範的可能結果。

(教育部，2010a：195-199)

「綜合活動」學習領域的總目標是要「培養學生具備生活實踐的能力。」(教育部，2010a：267)共分四大主題軸：「自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境。」第一個主題軸「自我發展」下分「自我探索」、「自我管理」與「尊重生命」三個核心素養。按「綜合活動」學習領域「(六)實施要點」的說明(教育部，2010a：275)，「自我探索」的目標是要了解自己的 ability、興趣、想法和感受，以促進個人的生涯發展。這樣的「自我探索」比較屬於「生涯」問題，而沒有碰到「社會」學習領域的「生命」以及人學的問題。至於「尊重生命」則脫胎自 92 版「綜合活動」學習領域中十大「指定內涵」的「生命教育活動」。它的內容是：「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值。」這項核心素養是相當「生命教育」的，它碰到「生命」與「死亡」的問題，也觸及了珍惜人我生命的愛的情懷，更涉及了透過愛的情懷去體會生命意義的終極問題。

從上述說明可知，現行九年一貫課程綱要從總綱揭示的國中小教育的五項基本內涵到「健康與體育」、「社會」及「綜合活動」等學習領域，都有很多「生命教育」的理念與元素。然而，由於下列原因，國中小「生命教育」的落實卻遭遇很大的困難。

1.理想與現實的落差：總綱所揭示的國中小教育基本內涵以及各學習領域的基本理念都非常理想，如果落實，那麼，屬於「人的培育」或「生命教育」的許多部分大概都會在學校教育的正式課程中實現。問題是，整個社會以升學為目標，重視學科知識的學習遠大於生命智慧的啟發，結果則是課程理念的宣示雖然很美好，但學校教育的現實卻與這些理念非常遙遠，甚至背道而馳。

2.學習領域理念與階段能力指標的落差：以「健康與體育」學習領域為例，領域的學習目標是要培養學生在全人健康的意義下擁有良好的適能。以其中很重要的就是「精神適能」。「精神適能」包含了尋找生命意義、設定人生目標，並學習愛與被愛的 ability，但在「健康與體育」學習領域的八個主題軸中，卻似乎沒有什麼主題軸或能力指標直接跟「精神適能」的學習相關。

3.領域學習內涵與師培專業養成的落差：承續上述討論，「健康與體育」學習領域所追求的「健康」涵蓋了身體、情緒、社會、精神與文化五種適能，然而，本領域「健康」主修的師培課程卻偏重「身體」層次的衛教課程，忽略情緒、社會、精神與文化層次的「生命教育」課程，如此培養出來的老師如何能將本領域基本理念所期待的全人健康理念落實在教學現場中？再如「社會」學習領域的第四個主題軸「意義與價值」雖然相當完整地反映了課綱理念對於「生命」層面課題的探索期待，然而，「社會」學習領域的師資，無論是公民、歷史或地理這三類主修專長，都缺乏對於「生命」課題的探索與養成，又如何能貫徹「意義與價值」主題軸的教學目標？

(四) 現行高中課程綱要

「生命教育」首次以正式課程方式進入我國學校教育體系者即民國 95 年的《普通高級中學課程暫行綱要》，以及民國 97 年由該暫行綱要發展出來的現行《普通高級中學課程綱要》。現行課綱在「總綱」中指出，高中生命教育正式課程應以兩種方式來實施，其一是生命教育選修課或必選修課，另一則是融入其他科目。融入的作法是在課程設計

與教材編選時將生命教育的議題或材料納入相關課程中，「以期讓學生在不同的科目脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效。」(教育部，2010b：3-4)

高中「生命教育類」選修課的規劃則是按照「人生三問」的架構而展開者，共規劃了八個科目，供學校參考開課。其中，1或2學分的「生命教育」科是「生命教育類」選修課的入門課程，內容涵蓋了其他七個進階課程中最重要而基本的部分，目的在於對「生命教育類」選修課課程整體所探討的生命課題提供一種導論，做為進階學習的基礎。由於「總綱」規定學生在高中三年至少要修習1學分之「生命教育類」選修課，最適合這1學分的課程即為「生命教育」科，俾學生對於根本的生命課題都能有所涉獵。當然，若學校認同「生命教育」的重要性，且也能逐漸克服開課的各種困難，也許也可以「校定必選或選修」的方式，安排學生在高中三年裡，學習「生命教育」科以外七科進階之「生命教育類」選修課。

七科進階課程係按照「人生三問」而建構者。「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」三科分別屬於人生哲學、宗教學與生死學等涉及人生終極課題與實踐的探討。「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」則屬於倫理議題之思考與反省訓練。其中，「道德思考與抉擇」屬於後設倫理學與規範倫理學的範疇，目的在於探究道德的本質與道德規範的意涵，並引領學生學習道德判斷的方法。至於「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」則是當代應用倫理課題中至為重要的兩個實踐領域。我國這些年來相當重視「性別教育」，不過，從教育部推動的性別教育內涵來看，大多只集中在多元性別與性別平等的議題，而較忽略當代性別議題在廣度與深度上的倫理意涵。「性愛與婚姻倫理」一科希望彌補性別教育之不足，期在性愛與婚姻所涉及的各層面重要倫理問題上，引領學生深入探討與省思。人格統整與靈性發展部分目前只規劃了「人格與靈性發展」一科，目的在於探究人格統整與靈性修養所涉及的各種議題，期能引領學生達到身心靈正向發展與知行合一的理想。

高中生命教育選修課的實施雖然還在起步階段，但由於是正式課程，因此有完整的師資培育制度規劃與執行、學科中心之設立，以及各項與課程落實有關之專案工作的推行，這一切配套措施使得高中生命教育正式課程的實施能夠在各種困難中徐步向前。

三、從生命教育看規劃中的 K-12 課程綱要發展理念與國民核心素養

為實施十二年國民基本教育，行政院於民國 100 年 9 月 20 日核定「十二年國民基本教育實施計畫」，其中最重要的工作就是要在 102 年完成《十二年國民基本教育課程連貫統整發展指引》(草案)(以下稱《發展指引》)及《十二年國民基本教育課程發展建議書》(草案)(以下稱《發展建議書》)。前者是為了引導課程的連貫與統整，後者則是為了引導課程發展的方向與原則。21 目前《發展指引》與《發展建議書》仍為未完全定案的草案。《發展指引》最重要的就是要提出一套所謂的國民「核心素養」的架構，以之為主軸來連貫與統整課程體系的發展規劃工作。《發展指引》強調十二年國民基本教育的「核心素養」是要培養出「以人為本」的「終身學習者」。它主張十二年國民基本教育的「核心素養」包含「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」三大面向，而這三大面向又各有三個核心素養項目，因此，共有「身心健康與自我精進」、「系統思考與問題解決」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、

²¹ 請參閱教育部十二年國民基本教育網站，2013 年 9 月 28 日。取自 <http://www.unesco.org/delors/index.html>。

「藝術涵養與生活美學」、「道德實踐與公民責任」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等核心素養九大項目（國家教育研究院，2013a：3）。

本文關切的問題是，《發展指引》所謂的「以人為本」，其核心精神究竟是「人的培育」還是在公民教育框架下的「人才教育」？要回答這個問題就必須仔細檢視它所謂的「核心素養」三大面向、九大項目究竟有怎樣的內容？又是從何而來？而且，從「人的培育」的角度去檢視它，它是否能夠周延與充分地涵蓋生命教育的所有內涵？《發展指引》本身沒有提供其所主張之「核心素養」的來源說明與理由證成，這項工作是由國家教育研究院委託的另一項專案計畫所進行者，該計畫為「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」專案計畫，計畫主持人與《發展指引》的研究主持人同為中正大學課程研究所的蔡清田教授。蔡清田在 2011 年提出上述專案計畫的總計畫期末報告，2012 年出版專書主張「核心素養」是課程發展與設計的關鍵 DNA。雖然在本文寫作的此時，《發展指引》尚未定案，不過，由於它已進入最後審查階段，而且總綱應在 103 年 7 月完成，因此，就時間的急迫性來看，它很可能會成為我國未來十二年國民基本教育課程規劃的最高指導原則，也因此，對它進行嚴格檢視是必要的，庶幾乎在定案前能引發進一步的討論，以確保十二年國教課綱規劃發展工作能在更適當穩固的基礎上進行。要進行這樣的檢視，蔡清田 2011 年「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」專案計畫的總計畫期末報告書（以下簡稱《期末報告》）、2012 年的專書《課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養》（以下簡稱《DNA 專書》），以及國教院委託他的團隊所研究的《發展指引》是三份必須參考的文件。此外，早在 2006 年，國科會曾委託陽明大學神經科學研究所的洪裕宏教授主持「界定與選擇國民核心素養」的整合型計畫，該計畫共五個子計畫，在網路上均有完整的結案報告可供參考，特別值得注意的是洪裕宏本身主導的總計畫、陳伯璋教授主持的子計畫三「全方位的國民核心素養之教育研究」，以及中央研究院中國文哲所彭小妍教授主持的「人文素養研究」。蔡清田是子計畫三的計畫參與者。

總的來說，《發展指引》所提出的「核心素養」相當向「人才教育」傾斜，有碰觸到道德的思辨、情意與實踐問題，但缺乏對於人生及生命更深層問題的關注，缺乏「生命教育」在終極關懷以及靈性發展方面的內涵。而且，它的理論證成也有不少令人憂慮的地方。以下詳細加以說明：

（一）《發展指引》的「核心素養」與 OECD「核心素養」的關係

《期末報告》雖然宣稱，它所採用的「核心素養意涵係指較為核心而重要，且透過國內外文獻探討、經過各教育階段學者專家的德懷術研究調查、多次整合型研究團隊課程慎思與採納學者專家審查意見等方法所界定並選擇出來的重要素養」（蔡清田，2011：5-6），不過，蔡清田研究團隊的思維架構從一開始就受到「經濟合作與發展組織」（OECD）的深遠影響。首先，《期末報告》的「素養」或「核心素養」概念參考的就是 OECD 的「素養界定與選擇」（Definition and Selection of Competencies，簡稱為 DeSeCo）的研究（蔡清田，2011：4）。DeSeCo 所發展出來的核心素養三大層面既是蔡清田參與陳伯璋主持之「全方位的國民素養之教育研究」的參考架構，而且，OECD 核心素養三大層面及九大具體內涵²²也是他在完成國教院委託計畫的《期末報告》後，2012 年出版的《DNA

²² OECD 核心素養三大層面為：「能自律自主地行動」、「能互動地使用工具」及「能在異質社群中進行互動」。至於九大具體內涵則分別是「能自律自主地行動」下的 1. 在廣泛脈絡情境的行動能力，2. 形成及執行生活方案與個人計畫的能力，3. 保護及維護權利、利益、限制與需求的能力。在「能互動地使用工具」下的 4. 使用語言、符號與文本互動的能力，5. 使用知識與資訊互動的能力，6. 使用科技互動的能力。

專書》第三章「核心素養的架構」的章節內容。蔡清田認為該章是「系統性論述課程改革的『核心素養』之架構」（蔡清田，2012：84）。換言之，即使其《期末報告》與在其上提出的《發展指引》已建構另一套攸關我國未來十二年國教課綱規劃理念的「核心素養架構」，但蔡清田在《期末報告》之後出版的《DNA專書》仍以OECD之DeSeCo「核心素養架構」為「系統性論述課程改革」時應參考之架構。

值得注意的是，在《DNA專書》的「自序」中，蔡清田明白承認《DNA專書》是由前面提到的、他所參與的國科會及國教院「核心素養」相關研究計畫的研究成果所歸納而成者。那麼，他在《DNA專書》第三章為什麼不說明即將成為我國未來十二年國教課綱發展最高原則的「核心素養」三大面向、九大項目，卻要去說明OECD的「核心素養」呢？而且還把OECD當做課程改革必須參考的「核心素養架構」去加以說明？OECD與《期末報告》所採用的「核心素養」是相當不同的兩套概念，雖然前者的「核心素養」三大層面與後者的「核心素養」三大面向在理念上是相近的，僅在文字的表達上有些微差異。但《期末報告》的「核心素養九大項目」與OECD的「核心素養九大具體內涵」則有相當大的出入。既然如此，蔡清田在做完《期末報告》之後，回過頭去擁抱OECD原始的「核心素養」三層面與九大具體內涵，並主張這才是他認為課程改革時該參考的「核心素養架構」，是令人費解的（蔡清田，2012：84）。《DNA專書》如果是綜合了《期末報告》之後的研究成果，那麼，第三章有關「核心素養的架構」不是更該詳細去說明《期末報告》的「核心素養」三大面向與九大項目嗎？因為這三大面向與九大項目即將成為我國十二年國教課綱發展的最高指導原則，而且也是《期末報告》綜合國內外各種有關「核心素養」的研究，並經過各子計畫三次德懷術與「多次整合型會議之團體課程慎思熟慮，且採用研究報告審查意見並經討論後進行修正」（蔡清田，2011：36）後所確立的，難道它們不更該在《DNA專書》中得到完整的說明與證成？

OECD的「核心素養」有什麼問題？光從OECD是什麼樣的組織，就可以窺知一二。OECD是「經濟合作與發展組織」，這樣的組織所首要關懷的當然不是「人」的終極課題與生命意義問題，而是經濟發展所需要的人力資源與人才素質。事實上，只要稍加檢視前一段所討論的OECE核心素養的內涵與架構，很容易就可以看出，它是以人才該有怎樣的素質為著眼點而建構者。蔡清田自己也指出，DeSeCo有關「核心素養」的研究發現是OECD「推動『國際學生評量計畫』(Programme on International Student Assessment, PISA)的理論依據」。PISA所要評量的是青少年是否具備參與未來社會所需要的基礎知識與技能²³，特別是在生活中活用知識的能力。從這個角度來看，PISA要評量的不是「人」的素質，而是「人才」的素養。依此，作為PISA評量理論基礎的DeSeCo「核心素養」，頂多只能用來作為「人才教育」的教育目標與相關課程規劃的指導原則，但卻不足以用來建構完整的「人的培育」所需要的「核心素養架構」，它在相當程度上忽略了「生命教育」的內涵。

（二）UNESCO的教育支柱（Pillars of Education）

國際上更值得參考的「核心素養」研究應該是聯合國教育科學文化組織(UNESCO)所發展出來的教育四大支柱或五大支柱（four or five pillars）。這是因為從UNESCO的

最後則是在「能在異質社群中進行互動」下的7.與他人建立良好關係的能力，8.團隊合作能力，9.管理與解決衝突的能力。請參閱蔡清田（2011：14）。蔡清田在《DNA專書》中提到同樣的OECD架構，不過，他採用的中文翻譯與上面列出者略有不同，請參閱蔡清田（2012：84-85）。

²³ 請參閱台灣PISA網站，2013年9月28日。取自 http://pisa.nutn.edu.tw/pisa_tw.htm；以及2012年〈親子天下〉第35期有關PISA的介紹，2013年9月28日。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5033385&page=3>。

組織屬性就可以知道，它關心的是教育本身的問題，而不是像OECD那樣，主要是在經濟成長（economic growth）的架構下關心人力資源培育的「人才教育」。當然，完整的教育是應該包含「人才教育」在內的，但不會侷限在這個部分。1996年UNESCO所屬的「二十一世紀教育國際委員會」出版了一份報告*Learning: The Treasure Within*。這份報告清楚指出，二十世紀的教育在經濟成長與國際競爭的強大壓力下，幾乎是為了經濟與競爭而教育，而不是為了人的發展而教育（International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996: 69f）。二十一世紀的教育應該撥亂反正，以人為主體並以人的發展為教育的目標。所謂「人的發展」（human development）關注的不只是人對社會或經濟發展的工具性意義，而是把人當成本身就有價值與尊嚴的主體，因此，以「人的發展」為目標的教育會思考的問題是，教育應有怎樣的內涵才能協助每一個主體去實現自我並超越自我，以創造個體生命的價值，實現人生的意義與理想。關注「人的發展」的教育除了關心「人才」的養成，也應該關心本文所謂的「人的培育」或「生命教育」。

以「人的發展」為目標，上述1996年UNESCO的報告在第四章提出教育的四大支柱，包含了「學習認知」（learning to know）、「學習做事」（learning to do）、「學習共處或與他者一起生活」（learning to live together, learning to live with others）以及「學習成為所是」（learning to be）。「學習成為所是」的意思非常豐富，可以是指學習成為人之所是、所能是、所應是或所理想是。本文只是以較簡單的說法「學習成為所是」來總括這些理解。「學習成為所是」與「人的培育」或「生命教育」密切相關，因為要培育「人」或「人的生命」就必須先在「人學」上掌握「人之所是」。

談到人之「所是」與「所能是」，這大概就是一般人所理解的「自我實現」。在這個意義上，UNESCO認為教育應促進每一個人的完整發展，把人性的豐富潛能以及人格的每一個面向或角色都淋漓盡致、圓滿地發揮出來。所謂人性的豐富潛能可以指心智與身體、知性與感性、美感與靈性等各方面的能力與特質；所謂人格的不同面向與角色則可以指一個人作為在天地間有限而尋求無限的一個個人、也可以指他在家庭、社區、社會、乃至國家與世界所扮演的各種角色，或是他從事的不同工作、職業或活動的各種面向。至於「所應是」或「所理想是」則涉及到「自我超越」。人生是一個不斷超越現況的歷程，人生所能達到的最高理想境界就是之前談到《大學》的「至善」、西方人的「最高善」或「幸福」等概念所表達的境界。這個境界也是跨科際的「人學」所要探討與窮究的課題。談到人生的理想境界，後期Maslow與超個人心理學（transpersonal psychology）都提出，人的「自我實現」事實上是一個不斷「自我超越」的過程。「自我超越」是人的一種「靈性」特質，帶領人從各種有限邁向無限，從世界的各種虛假、邪惡、醜陋、無明、死亡邁向真理、美善、神聖與永恆。依此，「學習成為所是」談的不只是「自我實現」，而還包含了靈性的喚醒與提昇，以引領個體不斷「自我超越」，超越每一個已實現的自我，達到人生至高的真理、美善、神聖與永恆的境界。

事實上，早在1972年，UNESCO另一份*Learning To Be*報告書已指出，過度重視經濟與技術文明的社會將導致「去人化」（dehumanization）的危險（International Commission on the Development of Education, 1972: 21, 82）。*Learning: The Treasure Within*的教育四大支柱則提供了撥亂反正與典範轉移的新思維。這樣的新思維並不否認經濟發展與「人才教育」的重要性，但卻主張教育應以「全人發展」來平衡過度重視「人才教育」的偏頗與本末倒置。

UNESCO「學習成為所是」的思維與《中華民國教育報告書》以「人」為教育起點，層層向外擴充發展的理念若合符節，也與《發展建議書》關照學生「生命主體的開展」的意旨以及《發展指引》強調要培養「以人為本」的終身學習者的理念不謀而合。問題是略過了UNESCO，以OECD為典範的「核心素養架構」真是「以人為本」、以「生命

主體的開展」為目標嗎？答案恐怕是否定的。上述分析顯示，OECD的核心素養架構仍不脫二十世紀「去人化的人才教育」以及「經濟發展與競爭迷思」的格局，實不足以作為二十一世紀我國十二年國民基本教育課程規劃之最高指導原則。

當然，必須承認的是，《期末報告》在談到國外相關研究時，有提到 UNESCO 的四大支柱，不過，它並沒有特別意識到這四大支柱中「學習成為所是」的豐富意涵。而且，《期末報告》將它翻譯為「學會發展」（蔡清田，2011：13），《發展指引》則翻成「學會自處」（國家教育研究院，2013a：2），至於《DNA 專書》有時用「學會發展」（蔡清田，2012：70），有時又用「學會自我實現」（蔡清田，2012：151）。這顯示蔡清田對於 learning to be 並無一致與精確的掌握。而這一點反映在《期末報告》上的是，他的「自主行動」核心素養面向雖然有提到「自我實現」的概念，但其「自我實現」似乎只是在「生涯發展」的意義下所理解的「自我實現」（蔡清田，2011：37）。至於後來建構出來的《發展指引》則進一步連「自我實現」都被「有效規劃生涯發展」的「自我精進」（A1 核心素養）所取代了（國家教育研究院，2013a：5）。至於「學習成為所是」在「人學」、在「靈性修養」與「自我超越」上更深刻的內涵，則是完全內忽略的。無論如何，《期末報告》或《發展指引》既然都是以 OECD，而非 UNESCO 的理念，來建構我國之「核心素養架構」，兩份文件都以「生涯發展」或「人才教育」為主要關注的課題，可以說是再自然不過的事。

（三）《發展指引》的「核心素養」與國科會「核心素養研究」的關係

在國家教育研究院推動並委託蔡清田進行十二年國教課程綱要的核心素養研究計畫（2010）之前，國家科學委員會在 2006 年便委託洪裕宏進行了「界定與選擇國民核心素養」的整合型計畫。這是國內有關「核心素養」最主要的研究。該計畫承認 OECD 的 DeSeCo 的方法論與研究成果足以作為我國相同計畫的參考範例，不過，由於各國國情、文化、歷史與社會脈絡不同，該計畫認為有必要參照我國的需要以及人性論的觀點，來修正 DeSeCo 的方法與結論，提出適合我國的理論架構，以作為我國國民核心素養界定與選擇的基礎（洪裕宏，2008：4）。

談到人性論是因為該計畫在方法論上主張，要界定與選擇國民核心素養，就必須先探討什麼是「成功人生」、什麼是「運作良好的社會」等議題。而要掌握這兩個議題就都必須瞭解人性，亦即探討本文所謂的「人學」問題（洪裕宏，2008：2）。由於人性涉及到各種不同面向，「人學」的探究必須是跨科際的。因此，該計畫希望透過哲學、藝術、歷史、社會、文化、教育、心理與科技等不同學科的對話與統整，來提出一套「人性論」，做為界定與選擇國民核心素養的基礎（洪裕宏，2008：4）。該計畫有一個總計畫及五個子計畫，哲學屬於總計畫，提供概念性與基礎性的研究，統籌整個計畫的概念架構。子計畫一與二涉及歷史、文化、社會與台灣獨特情境下的核心素養研究。子計畫三由陳伯璋主持，是從教育角度研究全方位的國民核心素養（陳伯璋，2007）。子計畫四研究自然科學的素養，子計畫五則由彭小妍主持，研究人文素養（彭小妍，2008）。蔡清田是子計畫三的共同主持人，這使得他有機會扮演一種橋樑的角色，連結 2006 年的國科會「國民核心素養」研究計畫與 2010 年國教院的「課綱核心素養」研究計畫。問題是，在國科會與國教院所委託的這兩個重要的核心素養計畫之間，似乎缺乏一種有機的連結，而這裡有好幾個不同層次的問題需要被指出。

1. 部會本位主義的問題：洪裕宏於 2006 年帶領攸關教育的子計畫三之成員陳伯璋、潘慧玲與張新仁等參訪位於瑞士 Neuchatel 的 OECD/DeSeCo 計畫總部時，該計畫主持人 Rychen 女士「特別強調，台灣 DeSeCo 計畫若要成功，一定要讓教育部官員參與，

後續工作才可能推動」(洪裕宏, 2008: 24)。問題是, 國科會與教育部是不同的部會, 雖然理論上行政是一體的, 但國科會的研究成果對於教育部而言, 沒有任何規範作用, 因此, 國科會在推動「界定與選擇國民核心素養」計畫時, 若沒有事先跟教育部進行跨部會協商並取得認同, 俾保障國科會的投資能在後續對教育政策的訂定產生影響, 那麼, 就很容易發生國科會花了錢, 也讓學者們花了功夫去進行研究, 但研究成果卻只能束諸高閣的情形。本案正是這樣的情形。儘管蔡清田有參與洪裕宏的研究計畫, 他做的《期末報告》也提到洪裕宏研究計畫的「四維架構」的核心素養研究成果(蔡清田, 2011: 19), 不過, 他在提出《期末報告》時, 似乎只以他曾經參與過的洪裕宏整合型計畫的子計畫三為基礎來提出「核心素養的架構」, 並以之為基礎微調成《發展指引》中的「核心素養架構」。子計畫三的「核心素養」事實上是洪裕宏所提出的核心素養「四維架構」的前三維, 這正是源自 OECD 的「核心素養架構」。至於第四維「展現人類的整體價值並建構文明的能力」則是子計畫五有關「人文素養」的研究成果。這部份的研究成果能凸顯我國與 OECD 的主要差異, 並且可以「彌補台灣歷史文化在理性與現代性發展之不足」(洪裕宏, 2008: 13), 更是屬於「人的培育」與「生命教育」的「核心素養」(詳後), 但在蔡清田的國教院計畫《期末報告》中, 卻完全被忽略。²⁴

2. 國科會與國教院研究團隊的跨科際性強弱有別:「國民核心素養研究」需要高度的跨科際對話, 因此, 團隊成員是否由不同領域之專家學者組成是研究好壞的重要因素。從這個觀點來看, 洪裕宏主持的國科會「界定與選擇國民核心素養」計畫的子計畫主持人涵蓋哲學(洪裕宏)、心理學(胡志偉)、社會學(顧忠華)、教育(陳伯璋)、物理學(高涌泉)、文學、跨文化與跨領域研究(彭小妍)等學者, 其他計畫參與人員如子計畫共同主持人則涵蓋中文、歷史、數學、化學、公共行政、生理、藥學等領域, 因此, 整個研究團隊的跨領域程度相當高。至於蔡清田主持國教院「K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究」計畫, 雖然有諮詢不同學科專家之意見(蔡清田, 2011: 33), 不過, 計畫的核心成員則清一色是教育領域的學者專家(蔡清田, 2011: 24), 《發展指引》的計畫成員亦復如是。這不禁讓人感嘆, 具跨科際研究能力的團隊由於受國科會委託而無法影響教育政策, 至於清一色由教育學者組成的研究團隊卻因受國教院委託而無論成果好壞或是否夠跨科際, 都得以影響教育政策的訂定。

3. 國教院研究忽略國科會研究成果的哲學性與生命教育向度:洪裕宏所提出的核心素養「四維架構」的第四維「展現人類的整體價值並建構文明的能力」是源自其子計畫五的研究成果。這個部分的研究成果與「生命教育」關係密切, 卻被蔡清田的《期末報告》及其後的《發展指引》所忽略。

子計畫五從「人性」與「文明」兩個概念出發, 主張「人文素養」必須植基於三項對人的預設或理解, 其一是「以人作為存在的價值主體」, 其次是「以人作為社會的成員」, 其三則視人為「文明的創造者」(彭小妍, 2008: 4-5)。以這三項人性預設為基礎, 彭小妍提出「人文素養」有四種能力, 分別是理性能力、情感能力、語言與敘事的能力, 以及尋求價值與追求自我的能力(彭小妍, 2008: 8)。

「理性能力」項下, 有六種能力, 首先是「形式的邏輯能力」, 這在中國或台灣的社會是非常需要的, 其次是探討「哲學議題」的邏輯能力。這種能力是人人都需要的全人素養的一個環節, 而非專屬於哲學家, 就如同宗教是屬於人人的, 而非只屬於宗教家

²⁴ 蔡清田的《期末報告》參考文獻中有列出彭小妍的「人文素養研究」計畫之成果報告, 不過, 正文當中無一處參考之。

一樣。第三種是處理與「生活」相關問題的邏輯能力。第四種則是探討社會正義與規範的邏輯能力。第五種是與「意志價值追求」相關的邏輯能力。這是因為當人在建構主體、尋求價值的時候，仍需要運用的一種深層的邏輯能力。第六種則是工具理性（彭小妍，2008：9-10）。

「情感能力」包含「自我管理情緒與情感」的能力、「與他人溝通、相處」的能力、「表達自我情感」的能力，以及「自我滿足」的能力（彭小妍，2008：10-11）。「語言與敘事能力」涉及「理解」與「運用」符號的能力，這與洪裕宏前三維中的「能使用工具溝通互動」核心素養相近，故不多說。至於第四項「尋求價值與追求自我的能力」則牽涉到「人存在終極目標的達成」。這一個部分不但需要人的「理性能力」去思考，而且，由於它已進到「宗教」的層次，還碰觸到「靈性」的問題。無論如何，每個人都有一種「原始的深層不安」（primal anxiety），推動著人不斷去尋求生命的終極安頓，也因此，「終極目標」或「終極意義」都不是社會集體的功利目標或社會福祉所引生的第二層級的觀念所能消解者（彭小妍，2008：12-13）。

無論是形式邏輯與思考哲學議題的「理性能力」、「情感能力」以及涉及人生終極目的「尋求價值與追求自我的能力」都跟「生命教育」密切相關，但也都在《發展指引》的「核心素養架構」中付之闕如。

（四）《發展指引》、《期末報告》與《DNA專書》的其他問題

由於國民「核心素養的界定與選擇」攸關我國教育的未來，相關學術研究成果與政策文件應以最嚴格的標準去檢視。以是觀之，《發展指引》作為即將審定的政策文件及其背後的學術研究成果《期末報告》與《DNA專書》有以下四大問題。

1. 「素養」與「核心素養」的定義無清楚的區隔：無論是《期末報告》或《DNA專書》都設法給這兩個概念定義並加以區別，但從行文來看，其區別是模稜兩可的。《期末報告》稱「素養」為「個體為了健全發展，發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求所不可或缺的知識（knowledge）、能力（ability）或技術能力（簡稱技能）（skill）、態度（attitude）」（蔡清田，2011：5），與此很相似地，《DNA專書》則稱「素養」為「個人為了健全發展，並發展成為一個健全個體，必須因應社會之複雜生活情境需求，所不可或缺的知識（knowledge）、能力（ability）、態度（attitude）」（蔡清田，2012：4）。從這樣的定義來看，「素養」既然是健全發展與立足社會所不可或缺的，這不就是「核心素養」嗎？的確，《DNA專書》在另一處也這樣承認：「就『素養』的要義而言，『素養』特別是指因應『優質社會』的『優質生活』所需之核心素養」（蔡清田，2012：10）。這樣看來，「素養」不就是「核心素養」嗎？然而，《期末報告》又似乎自相矛盾地不這麼認為。《期末報告》說：「本研究所指的『核心素養』是指較為核心而重要的素養，係指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求，所不可欠缺的知識、能力與態度之全方位國民的核心素養。」（蔡清田，2011：5）這個對「核心素養」的說明簡直是顛三倒四，讓人益發搞不清楚它跟「素養」有何不同。「素養」已經是「不可或缺的」了，難道還不夠「核心而重要」？而且，後半部的說明與「素養」的說明基本上是大小異的，就是增加了個「全方位」。而結尾的「核心素養」一詞讓「核心素養」的定義看起來很像套套邏輯（tautology），也就是用自己去定義自己，例如如果有人提問說：「什麼是三角形？」，回答如果是：「三角形就是三角形」就是一種套套邏輯。最後，《DNA專書》又提出一個「核心素養」的特質是「所有社會成員都應共同具備的」（蔡清田，

2012：14)。不過，這個說明並沒有在實質上增添什麼，因為，如果「素養」是個人「所不可或缺」的，難道不就是所有人所「應共同具備」的？

2. 「核心素養選擇規準」的問題：《DNA專書》第二章討論選擇「核心素養」的規準，也就是哪些條件能作為篩選「核心素養」的判斷標準（criteria）。作者提出「核心素養」必須具有「關鍵的」、「必要的」、「重要的」三種核心價值，才配稱為「核心素養」（蔡清田，2012：52）。然而，這三個核心價值本身卻有很多問題。

首先，這三個概念十分接近，很難區別彼此，因此，是否真的能構成三個不同的判斷標準，似乎很成問題。第一個判斷標準是「關鍵的」，這是指「核心素養」必須有助於個人開發潛能，而且要能夠「產生經濟與社會效益，而且超越特定『職業/工作』的工業社會經濟框架，進而擴及至終身學習、社會公民責任等」。第二個判斷標準是「必要的」，這是指「核心價值」「必須能夠有助個人將其應用在各種生活情境、社會場域、學校教育類別與學習領域當中，並且可以帶來效益」。第三個標準是「重要的」，意思是說：『核心素養』必須具有『重要的』核心價值，不是單獨針對專家很重要，而必須是對每一個人都很重要，具有『共同的重要性』。」（蔡清田，2012：53）。「關鍵」、「必要」與「重要」是三個在語意上很接近，因此很難做出實質區別的概念。

其次，這三個判斷標準都非常抽象，很難作為具體的判斷標準來篩選「核心素養」。以第一個判斷標準「關鍵的」來說，它能告訴我們，什麼樣的「素養」能有助於個人開發潛能並產生經濟與社會效益，因此該被列為「核心素養」嗎？答案恐怕是否定的，同樣的，「重要的」與「必要的」也不是具體的標準，因為，在定義中沒有告訴人如何去衡量怎樣的「素養」是「重要」且「必要」的。

此外，這三個判斷標準基本上都是為了開發個人潛能，帶來社會與經濟效益而設立的，它頂多只能作為「人才」核心素養的篩選標準，卻不能用來作為「人」的完整發展所需要具備的「核心素養」的篩選標準。作者在《DNA專書》第二章很多地方都承認，「核心素養」的「理論構念是著眼於整個教育體系、人力發展的共同架構」（蔡清田，2012：73）。「核心素養」是「現代社會公民的必備條件，更是社會國家發展所不可或缺的人力資本之『重要的素養』」（蔡清田，2012：75）。

最後，也是最嚴重的一個問題是方法論的問題：從邏輯上來看，應先確立「成功的個人生活」與「功能健全的社會」具有怎樣的內涵，然後再進一步談核心素養的界定與選擇標準，不此之圖，《DNA專書》第二章談「關鍵的」、「必要的」與「重要的」三個「核心素養」的篩選標準，才會陷入上述的種種困難。《DNA專書》是在確立「核心素養」的選擇標準並在第三章建構了「核心素養的架構」之後，到了第四章才開始談核心素養的功能在於協助個人獲得「成功的個人生活」，進而建構「功能健全的社會」。並不令人意外地，《DNA專書》所理解的「成功的個人生活」完全是根據OECD的八個指標，而這八個指標只涉及到比較外在的、物質與經濟層次的成功，它們分別是：經濟地位與資源、政治權利與權力、學術知識的心智資源、住宅與基礎建設、個人的健康與安全、社會網絡、休閒與文化活動、個人的滿足與價值導向（蔡清田，2012：140-141）。與之相對的，洪裕宏「界定與選擇國民核心素養」的計畫採取的進路比較合乎邏輯，他先探討成功人生的要件，然後在確立成功人生的指標之後，再據以研究個體應具備哪些核心素養才能實現成功的人生。而且，洪裕宏沒有照單全收OECD的指標，而是根據台灣現代化與理性教育的需求修正了OECD有關成功人生的指標。²⁵

²⁵ 請參閱洪裕宏（2008：8-9）。很可惜，洪裕宏的研究成果雖然對於OECD指標有所修正，但不知何故，他似乎沒有充分吸納計畫五的「人學」成果來建構其成功人生指標，請參閱洪裕宏（2008：9-10）。事實上，有關人性論的討論，洪裕宏所注意到的面向比較偏重社會與政治哲學的部分，所以他才會認

3.「學習表現」與「學習內容」容易混淆的問題：《發展指引》論各領域/科目的「學習重點」時，區分「學習表現」與「學習內容」兩個向度。但無論從其定義說明（國家教育研究院，2013a：7）或附表中之範例（國家教育研究院，2013a：12-13）來看，這兩個向度的區別都不是那麼涇渭分明。若未來各領域/科目以之為標準來建構課綱內容，恐怕會產生很多問題。

4.《DNA專書》的論述品質問題：這本書第一章先說明核心素養的特質，第二章則根據這些特質去建構選擇核心素養的判斷標準，第三章大談OECD的「核心素養架構」（前文已討論過，它談的不是《發展指引》中的「核心素養的架構」），第四章在第三章的基礎之上談「核心素養的功能」，最後一章則談「核心素養的培育」。問題是，該書看起來章節之間環環相扣，但事實上論證的嚴謹度似嫌不足，更嚴重的是，該書不斷重複它自己提出來的一些觀念，例如第一章指出「素養」或「核心素養」是一種「知識」、「能力」與「態度」的複合概念，然後在整本書就不斷重複相同的說法；再如第一章的結論指出「核心素養」具有「三多元一高一長」的特質（蔡清田，2012：46），然後接下來在第二章的第52、53、57、60、80頁均重複提到這些特質。又如第二章最重要的主題是討論「核心素養的選擇規準」，第一次出現「關鍵的」、「必要的」、「重要的」這三個規準概念是在第51頁，第52頁則針對它們第一次詳細加以說明。未料，作者接下來在第58、59、60、62、63、64、74、75與80頁均多次重複或一再解釋該三項概念，甚至連進入第三章，在第87頁又有將近半頁的篇幅重複說明這三個概念的涵意。這種作法實在令人難以理解。

四、十二年國民基本教育與生命教育

界定與選擇國民核心素養的目的就是希望把「國民核心素養」當作整體教育政策以及各學習階段課程綱要訂定的最高指導原則，以之來調整學校教育長期以來的僵化結構，使學校提供的課程是按照「國民核心素養」來規劃，而不是像過去那樣，讓積重難返的學科劃分傳統與學科利益綁死學校教育的內涵，任何課程改革幾乎都只能以非常零碎、片面與偶然的方式進行。而且，過去的任何改革由於缺乏對「國民核心素養」的紮實研究，改革本身究竟是往更好的方向還是更不好的方向邁進，是未必可知的。

衡諸事實，由「國民核心素養」的選擇來引導學校課程綱要的規劃固然是非常理想的作法，但其理想性幾近烏托邦，因此，是否真的能夠在短時間內改變過去因循已久的習慣，實有待進一步的觀察。更何況，我國從2006年才開始啟動的兩大「界定與選擇核心素養」研究計畫又有著前文所提到的諸多問題，特別是官方《發展指引》的核心素養架構，是否足夠成熟與周延，而能做為教育政策與課綱規劃的最高指導原則，仍有不少令人疑慮而亟盼改善的地方。另一方面，各學習階段的個別學習領域/科目在學校有限的學習時間裡，能佔多少節數向來就是兵家必爭之地，更是非常現實、敏感、關係到各學科生存利益的殺戮戰場。這使得學科劃分時數的傳統積重難返，非常難以撼動。當然，從「理想」來說，這裡所謂的「學科生存利益」並非是「學生」全人發展的利益，而是學科老師以及培養學科老師的師培機構這整串食物鏈教育工作者的利益。從這樣的「利

為西方人性論分兩個傳統，一個是自由主義的傳統，一個是黑格爾/馬克斯的傳統；前者重個體，後者重社會。事實上，人性論的問題從彭小妍所謂「人作為社會的成員」固然可以開展出社會與政治哲學面向的討論，但除此之外，人「作為存在的價值主體」還有超克生死與有限的終極關懷、生死意義、靈性提昇以及理性與感性的整合等不同層次的問題，這部份比較沒有被洪裕宏注意到。最後，洪裕宏對於人性論的一個看法似乎有些極端，不完全符合事實：他認為「人性論的主張無關真理，而是選擇」請參閱洪裕宏（洪裕宏，2008：12）。

益」角度去思考課程時數問題當然是非常醜陋的，但「利益」就是這麼現實，以致於「理想」很可能會不敵而退讓。果如此，所謂「界定與選擇國民核心素養」就會像是一場煞有介事的秀，但事實上只是虛晃一招的空包彈，它不但無法引導課程的改革，甚至還可能反過來，成為學科劃分現況的合理化說詞，至於新興的教育議題，則很難在學校裡獲得應有的空間，無論它們是來自「國民核心素養」的研究成果或其他對台灣社會現況的觀察。當然，我們期待十二年國教課綱改革的決策者有足夠的魄力與智慧去撥亂導正，讓課綱發展的理想作法，亦即以「國民核心素養架構」為課綱發展的最高指導原則，能在此次課綱改革中真正得到落實。

要讓這樣的理想落實，《發展指引》的核心素養架構應作若干調整，讓它本身更加平衡與周延。根據本文的分析，最重要的調整就是讓「生命教育」的核心內涵統整進來。依此，《發展指引》的核心素養架構應保留現行以「公民教育」為基礎的「人才教育」內涵，但在這個架構的核心則應增加以「人的培育」為理念的「生命教育」，如此才能讓國民核心素養架構獲得全人發展的完整性並落實《發展建議書》所強調的，課程應以學生「生命主體的開展為起點，透過學習者的基本知能培養、身心健全發展，讓潛能得以適性發展，進而能運用所學、善盡責任，成為學會學習的終身學習者，以使個人及整體的生活、生命更為美好」（國家教育研究院，2013b：1）。「以生命主體的開展為起點」的核心素養架構會是一種由「人才教育」向「人的培育」靠近並尋求兩者均衡發展的核心素養新典範，這個新典範在根本上修正了OECD的核心素養典範，可以說是一種核心素養的典範轉移（paradigm shift）。

在新典範的核心素養架構中，「人學」或「人性論」的素養會在最核心，接下來則是以「靈性修養」為基礎的理性思考與哲學素養，用以發展處理「終極關懷」課題的素養，以安頓學習者的生命。

在生命安頓的基礎上向外擴展，便是品德與人格教育。品德教育的目標是「知善、樂善與行善」，其中最重要的基礎是「知善」，真知之後才能「樂善」與「行善」。「知善」的素養必須透過道德思考的訓練才能養成，而道德思考的訓練打基礎的部份是「道德哲學」（moral philosophy）或「倫理學」（ethics）的任務；面對個人生活與公共議題的道德判斷思辨則屬「應用倫理學」（applied ethics）的範圍。因此，未來課綱發展應以適齡適性的原則強化各學習階段的道德哲學教育及應用倫理學教育。事實上，《發展指引》在「C社會參與」這個「核心素養面向」下的「C1道德實踐與公民責任」核心素養項目中，便多次提到道德判斷與思辨能力的養成（國家教育研究院，2013a：5），問題在於《發展指引》的課綱改革理念能否得到貫徹。傳統的公民學科習慣將「道德」附屬在「公民」概念之下論述，相當忽略道德哲學在學生道德思辨能力養成上的重要性。《發展指引》中的C1核心素養項目則是將「道德實踐」至於「公民責任」之前，這是非常正確的安排，因為「好公民」必須先是「好人」，而這一點在本文第一部分開宗明義的時候就已經闡述過了。如果這個理念在後來的課綱發展中能夠獲得重視，讓道德的優先性突顯出來，學校教育才有機會提昇我國學生的道德思辨與判斷能力。

「品德教育」是「人格教育」最核心的環節，卻不是唯一的內涵。人要邁向成功人生，追求幸福與至善，所需要的人格素養則是更廣義的「人格教育」關切的課題。在這樣的「人格教育」的基礎之上，才能談國民的公民素養，並進一步幫助學生立足現代社會，建構適性揚才的優質「人才教育」。

以如此理解的國民核心素養新典範架構為基礎，參照高中生命教育選修課程綱要的「人生三問」理念，以及近年來風起雲湧的兒童哲學與靈性教育的思潮，十二年國教的「生命教育」核心素養架構將逐漸成形。

參考文獻

- 江宜樺 (2013a)。行政院院長施政方針報告 (口頭報告)。台北市：行政院。
- 江宜樺 (2013b)。行政院院長施政方針報告。台北市：行政院。
- 林治平 (1995)。人找人的故事。台北市：宇宙光。
- 林治平 (2003)。找人：全人的思考與落實。台北市：宇宙光。
- 洪裕宏 (2008)。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC95-2511-S-010-001)。台北市：國立陽明大學。
- 孫效智 (2005)。高中「生命教育」課程綱要重點與特色。臺北市終身學習網通訊。28，20-27。
- 孫效智 (2009)。台灣生命教育的挑戰與願景。課程與教學季刊，12(3)，1-26。
- 教育部 (2010a)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 教育部 (2010b)。普通高級中學課程綱要。台北市：教育部。
- 教育部教育研究委員會 (2011)。中華民國教育報告書 — 黃金十年、百年樹人。台北市：教育部。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲 (2007)。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究—子計畫三：全方位的國民核心素養之教育研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC 95-2511-S-434-001)。台北市：致遠管理學院。
- 黃政傑等 (2007)。21世紀新品格教育觀—人性是什麼？。台北縣：承印。
- 黃政傑、江惠真 (2010)。人是什麼：生命教育。高雄市：高雄復文。
- 黃俊傑 (2012a)。作為生命教育的大學通識教育：個人的體證。通識教育學刊，9，9-24。
- 黃俊傑 (2012b，10月)。二十一世紀大學通識教育的新方向：生命教育的融入。載於國立臺灣大學生命教育研發育成中心、靜宜大學、社團法人台灣生命教育學會聯合舉辦之「自主靈性與大學生命教育」學術研討會會議手冊 (頁 353-361)，台北市。
- 梁瑞祥、傅皓政、蒲世豪、葉榮福、邱武科、徐昀露 (2012)。兒童哲學：基礎理論、教學方法之思辨與實證。台北市：五南。
- 國家教育研究院 (2013a)。十二年國民基本教育課程連貫統整發展指引 (草案)。新北市：國家教育研究院。
- 國家教育研究院 (2013b)。十二年國民基本教育課程發展建議書 (草案)。新北市：國家教育研究院。
- 彭小妍 (2008)。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究 — 子計畫五：人文素養研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC95-2511-S-010-001)。台北市：中央研究院。
- 蔡清田 (2011)。K-12 中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究 總計畫期末報告。新北市：國家教育研究院。
- 蔡清田 (2012)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。台北市：五南。
- International Commission on the Development of Education (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco: Paris.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- MacIntyre, A. (2005). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Chicago and La Salle: Open Court.

附錄二 北區焦點座談會綜合討論會議記錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 6 日（星期一）12:00 ~13:30

會議地點：國立臺灣大學 霖澤館第一會議廳

主持人：孫效智教授

一、國小組報告：

1. 生命教育核心素養架構方面：

- (1) 文字敘述艱難，不易轉化，應該轉化成較好理解的課綱內容。
- (2) 終極關懷提到宗教理解，這部分是家長主導，建議改為「信仰」。

2. 課程架構建議書方面：

- (1) 如何由課綱轉化為生命教育教材，很重要。
- (2) 融入的方式，可以有主體部分，再加上生命教育部份。
- (3) 在生活經驗方面，以體驗方式進行，如果場地資源不豐富，可以進行兩天的生命教育體驗營。

二、國中組報告：

1. 生命教育核心素養架構方面：

- (1) 「人學」、「終極關懷」、「靈性修養」太過抽象。
- (2) 可以比照九年一貫方式做比對表，看哪些已融入各教育階段核心素養內涵。

2. 課程架構建議書方面：

- (1) 支持設科，有科目存在才会有教學事實。最優先考量是全校實施，若有困難，無法 7、8 年級實施，也可在 8、9 年級實施。
- (2) 多的 1 小時從哪裡來？希望不要再回到學校課發會。
- (3) 課程架構建議書要先行與教師會研議。

3. 師資方面：

- (1) 如果小校負擔大，生命教育所需員額比照專輔，採外加方式。
- (2) 先實施生命教育，不用等到師資到位，對任教生命教育有興趣的老師，可以用第二專長方式培養。
- (3) 因為大多是由綜合活動領域的輔導老師來教，預估會有反彈。

4. 教材方面：

採開放方式，如何讓教師自編教材，仍需進一步討論。

三、高中組報告：

高中沒有固定課程教材，教材開放且不用送審，多數教材對課綱理解不夠，內容不深刻，羅東高中每年都會找一群種子教師來發展教案，每個學年的發展都有一個發表會，製作成光碟送給各高中。

1. 是否採用姜老師提出的議題：利用大學考試引導教學，來誘發大家重視此學科？
但是，學生很可能會為了時數，忽略原本生命教育的意涵。
2. 生命教育最重要的核心是師資培育，老師應該要修生命教育課程，每位老師應該有基本生命教育概念。

- 3.規定各學校要做生命教育，列為評鑑的項目之一。但是，需要有配套措施，勿讓內容流於空泛。評鑑的人選很重要，要知悉生命教育的內涵。
- 4.生命教育的評量偏向情意，是否要列為考試項目？如何評量又不會增加學生的壓力？一次總結性評量只能當作基本能力檢視，學習歷程紀錄比較符合學生本質，做為教師評量的資料。

附錄三 中區焦點座談會綜合討論會議記錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 7 日（星期二）16:00 ~17:00

會議地點：臺中市天主教曉明社會福利基金會 長青大學研討室 3

主持人：孫效智教授

一、國小組報告：

1.生命教育核心素養架構方面：

- (1)核心素養的架構說明和詮釋是否可以再更詳盡
- (2)素養架構的縱向聯結是否能補充再更完整

2.課程架構建議書方面：

- (1)將生命教育列為重大議題，有對應能力指標，融入各課程。
- (2)有些議題需要有法定時數 ex：環境教育、家庭教育等。
- (3)有教材提供教師運用。

3.關於師培

- (1)教師應有生命教育研習時數
- (2)十二年國教並沒有納入學前教育，但生命教育應從幼兒開始落實。但重點在於老師應有生命教育的涵養。

二、國中組報告：

1.生命教育核心素養架構方面：

- (1)太抽象，希望可以更具體。
- (2)將生命教育融入各科基礎。

2.課程架構建議書方面：

- (1)不要將生命教育納為主要學科，因為會增加師資負擔，應該要強調師資培育，讓老師運用在教學上，在各領域落實。
- (2)適性輔導是重要的區塊，能在此重視生命教育的強話與多元文化價值。
- (3)可以多爭取生命教育時數，若只有融入，那很容易像鄉土教育一樣消失在課堂上。要有短中長期的規劃，不然會落於空泛。

三、高中組報告：

1.核心架構的部份尚完善，沒有針對這部份再多做討論。

2.配套措施的部份，從一節課到兩節課到四節課，是許多老師樂見的，如此課程進行內容可較完善。

3.技職的生命教育被列為綜合活動選修之一，往往很難開成，不像一般高中是列為必選修。課程可以開設在後中共同核心課程。

4.「高中」能改為「高級中等教育」，納入所有高中類型學校，以利之後相關討論。

5.生命教育專任教師與其他教師兼任教學生命教育科的教學成效有差異，可建立培訓制度。

6.成人教育、特殊教育相關推行。

附錄四 南區焦點座談會綜合討論會議記錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 20 日（星期一）17:00 ~18:00

會議地點：文藻外語大學 行政大樓國際會議廳

主持人：孫效智教授

一、國小組報告：

1. 生命教育核心素養架構方面：

- (1) 這個架構過於抽象，如何讓第一現場的教師能夠瞭解？
- (2) 應該更強調「認識自己」的部分。
- (3) 要與其他領域做對話與連結，以免疊床架屋，重複其他領域已經在進行的課程。

2. 課程架構建議書方面：

- (1) 國小沒有升學壓力，生命教育有獨立設科的潛能。
- (2) 若是融入教學，必須更有系統，而非讓老師零星地教學。
- (3) 生命教育非常重要，需要從小扎根。

3. 師資培育方面：

- (1) 師資培育機構有責任，開設課程培育具有生命教育素養的老師。
- (2) 透過各種方式給現場老師做在職培訓，例如，培養種子教師、組織閱讀團體、舉辦各種體驗活動。
- (3) 每一位教師都應該有編寫教案的能力。也需要教育部提供更多更好的教材，讓老師轉化為適合各地的教材。

二、國中組報告：

1. 生命教育核心素養架構方面：

語彙改為貼近國中生的生活用語與經驗，「哲學」意味太濃。

2. 課程架構建議書方面：

- (1) 支持在七、八、九年級或是七、八年級增設生命教育科做為必修或是選修科目。
- (2) 若是無法獨立設科，可以在綜合活動領域裡面加入生命教育主題教學。
- (3) 「融入」教學的話，可能因為很多因素，就「溶」不見了！

3. 師資培育方面：

- (1) 獨立設科的話，會衝擊到師培機構的科系調整，例如，是否科系名稱要改變？
- (2) 可以比照高中生命教育的師資培育方式。提供生命教育學分班的課程。

三、高中組報告：

1. 高中教師需要更多專業知能的研習。
2. 爭取必修 2 學分的生命教育科，才能夠更深入教導生命教育。
3. 從高中端延伸到國中端，會面臨整合國教署與地方教育局的挑戰。
4. 設立單一窗口（委員會或中心）落實生命教育推動。

5. 面對少子化的衝擊，可以重新調整授課時數，降低生命教育老師的時數，讓生命教育老師可以專責教授。
6. 廣邀其他學科老師，做科技整合的教學。
7. 關於師培機構，納入生命教育為必選修課程。

國家教育研究院

生命教育融入 12 年國民基本教育課程之研究

子計畫二

生命教育融入學前與國小階段課程的 核心素養與組織方式之研究

期末報告

委託機關：國家教育研究院

研究單位：國立臺灣大學生命教育研發育成中心

研究主持人：徐超聖（國立台北教育大學教育系副教授）

協同主持人：劉子菁（國立臺灣大學生命教育研發育成中心
博士後研究員）

研究助理：郭美麟（國立台北教育大學教育創新與評鑑碩士班
學生）

研究期程：102 年 6 月 1 日至 103 年 2 月 28 日

中華民國 103 年 2 月

生命教育融入學前與國小階段課程的 核心素養與組織方式之研究

摘要

本專案研究主要探討十二年國民基本教育後，生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與組織方式。本文首先分析國內目前生命教育的概況，其次探討國外推動生命教育情況，並分析國小階段生命教育的理念與內涵及十二年國教與生命教育的關係，最後提出十二年國民基本教育實施後國小階段的生命教育核心素養內涵與組織方式。本研究採用文獻分析、專家會議、焦點座談及分區座談等方法，最後提出以「全人教育」為生命教育的核心素養架構，包括「方法與基礎」、「人生三問」兩大向度，再開展出「哲學思考」、「人學圖像」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」五大「核心素養層面」及十五項核心素養項目。而生命教育的課程組織方式，考量學前及國小階段目前並無生命教育課綱及專任師資條件下，採用融入式方式將生命教育核心素養融入各學習領域中而不單獨設科。

關鍵詞：生命教育、十二年國民基本教育、全人教育、生命教育核心素養、生命教育課程組織方式

A Study on Key Competences and Ways of Curriculum Organization of Life Education in Early Childhood and Elementary Schools

Abstract

This project was intended to construct the key competences and ways of curriculum organization of life education in early childhood and elementary schools. Our literature review consisted of the introduction to the current conditions of life education in early childhood and elementary schools, the description of life education in foreign countries, the main ideas and key competences of life education and the analysis of Twelve-Year Basic Education in terms of life education. Research methods including literature review, panel meeting, focus group interview, and regional forums were adapted. The results were as follow : (1) the key competences of life education consisted of 5 core competences dimensions(Philosophic Thinking, Profile of Human, Ultimate Concerns, Value Speculation, Spiritual Cultivation) and 15 core competences contents based on the main ideas of Holistic Education (2)the way of organizing life education curriculum in early childhood and elementary schools was integration.

Keywords: Life Education, Holistic Education, Twelve-Year Basic Education, Key Competences of Life Education, Ways of Curriculum Organization of Life Education

目錄

壹、研究背景與目的	1
貳、文獻探討	3
一、學前與國小階段推動生命教育的現況	3
(一) 學前與國小階段課程綱要生命教育分析	4
(二) 學前與國小階段生命教育推動之困境	6
(三) 學前與小學階段生命教育課程組織方式	10
二、生命教育之國外推展情形	11
(一) 英國和美國	12
(二) 澳洲和紐西蘭	13
(三) 香港	14
三、學前與國小階段生命教育之理念與內涵	15
(一) 課程綱要	15
(二) 政策法令	16
四、十二年國民基本教育與生命教育關係	22
(一) 十二年國民基本教育計畫的生命教育意涵	22
(二) 十二年國民基本教育的課程綱要的生命教育意涵	23
五、學前與國小階段生命教育核心素養與組織方式建構原則	26
(一) 學前及國小階段生命教育的核心素養之建構原則	27
(二) 學前及國小階段生命教育課程組織方式之建構原則	29
參、研究方法與進程	31
一、文獻分析	31
二、團隊對話與討論	31
三、焦點座談	31
四、分區座談	32
五、跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制	32
肆、研究結果	34
一、學前及國小階段生命教育的核心素養內涵與課程組織方式	34
(一) 學前及國小階段生命教育的核心素養內涵	34
(二) 學前及國小階段生命教育課程組織方式	37
二、焦點座談與分區座談結果	38
(一) 焦點座談之意見	38

(二) 北區分組座談之意見	39
(三) 中區分組座談之意見	39
(四) 南區分組座談之意見	40
三、《十二年國民基本教育課程體系發展指引》的修正結果	42
伍、結論與建議	47
一、結論	47
(一) 學前與國小階段的生命教育核心素養內涵宜包括兩大向度、五大層面及十五個項目	47
(二) 學前與國小階段的生命教育的課程組織方式宜採融入式	47
(三) 學前與國小階段的生命教育實施時宜有配套措施	47
(四) 《十二年國民基本教育課程體系發展指引》已反應生命教育特質	48
二、建議	48
(一) 研究建議	48
(二) 生命教育核心素養建議	49
(三) 生命教育推動之建議	49
陸、參考文獻	53
附錄一 美國各學習階段 Life education 課程之主題表	56
附錄二 焦點座談會學前組會議紀錄	58
附錄三 焦點座談會國小組會議紀錄	62
附錄四 北區焦點座談會學前與國小組會議紀錄	66
附錄五 中區焦點座談會學前與國小組會議紀錄	70
附錄六 南區焦點座談會學前國小組會議紀錄	73
附錄七 兒童哲學潛在教學素材—按「生命教育核心素養架構」歸納	77

生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與 組織方式之研究

壹、研究背景與目的

人活在世上，總會面對人生的一些根本問題，例如生命是什麼？人是什麼？人性是什麼？人生的意義是什麼？人生的目的又是什麼？而這些問題人們多認為是抽象的哲學或神秘的宗教的議題，與自己的日常生活沒有什麼關係。但人在自己或看見別人面臨困境或重大轉折時，則往往會開始去思索這些深奧問題，以做為重大抉擇之標準或基礎。此時，人們方驚覺到我們對這些人生的根本問題往往是茫然無知，進而會發現到我們的學校，似乎並沒有系統而長期教導我們「生命教育」。

國內的學校到底是否有實施生命教育呢，其實在最近十年期間，教育部在各級學校有關生命教育的推動已進行了不少的工作。最明顯的就是教育部 2000 年成立「生命教育委員會」並宣布 2001 年為「生命教育年」，同年並訂定「生命教育中程計畫」，而且在 2008 年公佈「普通高級中學選修科目生命教育課程綱要」。然而，相較於高中階段有生命教育課綱作為生命教育的法定基礎，並且在師資上有「生命教育類科」教師，學前及國小階段則在課綱及師資上都明顯缺乏。首先，在學前教育部分，不管是行之有年（1987 年公佈）之「幼稚園課程標準」或是 2012 年之「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，都沒有出現「生命教育」的詞句，而且幼兒教育並沒有教科書，更無教科書的編審機制，因而學前教育階段生命教育之實施更有可能良莠不齊或未真正實施。至於國民教育階段就只有在 92 年「國民中小學九年一貫課程綱要」綜合活動學習領域中出現「生命教育活動」名詞並列為「指定內涵」之一，在師資上亦沒有「生命教育類科」教師。

而面臨教育部即將實施「十二年國民基本教育」之際，學前階段雖不在十二年國民基本教育規劃中，但國小階段的課程將會有巨大的變革。面對課程架構的可能變革，應趁此契機及早積極建構生命教育的核心素養內涵及提出生命教育課程的組織方式，以供未來在實施十二年國民基本教育後，建構國小生命教育課綱之參考及更有系統在國小階段推動生命教育課程之指導原則。本專案研究即在此背景下成為「十二年一貫生命教育融入國民教育課程之研究」總計畫下四個子計畫下之子計畫二「生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與組織方式之研究」。此研究計畫之目的主要為建構學前與國小階段的生命教育核心素養及生命教育課程的融入與組織方式，以期在確立生命教育之核

心素養及組織方式後，能為在學前與國小階段如何將生命教育融入課程提供立論之基礎。惟本研究配合國教院期中審查之建議，報告內容將以國小階段為主要的研究焦點，學前階段則為輔。具體言之，本研究計畫之研究目的有四：

1. 檢視目前學前與國小階段課程裡生命教育的理念、融入方式與推動策略。
2. 探究學前與國小階段學生應具備的生命教育核心素養。
3. 探究學前與國小階段生命教育課程的融入與組織方式。
4. 探究適宜學前與國小階段的生命教育課程內容。

貳、文獻探討

本節首先將針對學前與國小階段推動生命教育的現況、國外推展生命教育概況、學前與國小階段推動生命教育的理念與內涵及十二年國民基本教育與生命教育關係四方面分析相關文獻，然後根據前述文獻分析之結果提出十二年國教學前與國小階段生命教育核心素養與組織方式芻議，最後將此初步芻議做為之後的一次團體焦點座談及北中南三次分區座談的主要參考資料。

一、學前與國小階段推動生命教育的現況

若教育廳於 1998 年提出的「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」可視為是政府首推的生命教育，就可知國內在學校推動生命教育時並未從基礎的學前與國小階段開始而是從國中階段開始。當時計畫之緣起主要是基於台灣的經濟奇蹟後，人們享有高度的物質生活，但在精神內涵、心靈充實方面，卻有日益倒退的現象。加上社會快速變動，多元價值盛行，極易迷失自我，導致人心疏離、道德淪喪，違法亂紀的行為不斷增加。因此，需要提昇人文素養、注意心靈改革，而推動倫理教育。再者，基於國民中學是塑造人格的關鍵時期，教育廳乃決定將從八十七學年度起，由國中推動「生命教育」的課程，並逐年推廣到高中、職。而在推動時要為學生建立一個「全人教育」的環境，藉著體驗活動、環境教育、潛在課程等倫理教育的情境，使學生進一步了解生命的意義，學會包容、接納、欣賞別人，建立樂觀進取的人生觀，並把所學回饋社會，帶來真正的和諧與進步。當時該計畫目標有四：（1）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。（2）輔導學生認識自我，建立自我信念，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）協助學生建立正確人生觀，陶冶健全的人格。

從以上的說明可知，教育廳在當時推動生命教育選定由國中開始，是考量到國民中學是塑造人格的關鍵時期，而且還特別以「全人教育」為重要之核心理念，並將生命教育定位為「倫理教育」。至於國小階段生命教育的正式推動，該是從 2001 年教育部提出的「教育部推動生命教育中程計畫」（90 至 93 年）所確定，並規劃實施從小學到大學十六年一貫的生命教育，但值得注意的是該計畫，在實施的對象方面，是以國中高中學生優先推廣，再逐次推廣至小學與大學。除上述計畫外，教育部 2010 年所頒布之「教育部友善校園學生事務與輔導工作 100 年度作業計畫」及教育部 2012 年的「教育部推

動友善校園計畫」都規定生命教育是學校推動友善校園的策略之一，因而此兩計畫也可視為是國小推動生命教育的主要法令基礎。至於學前教育階段之生命教育的推動，不管是推動生命教育中程計畫或友善校園計畫都未將學前教育階段列入。以下將進一步說明學前及國小階段生命教育的課程現況及實施困境。

(一) 學前與國小階段課程綱要生命教育分析

學前的課程綱要主要是在民國 1987 年公佈之「幼稚園課程標準」及 2012 年公佈之「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，但在綱要中均未出現生命教育的詞句，而國小階段則在九二年版的九年一貫課程綱要中的綜合活動學習領域有「生命教育活動」。而依吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟（2007a）分析各學領域之能力指標可知，語文學習領域中符合生命教育內涵之能力指標，共計 29 條；健康與體育學習領域中符合生命教育內涵之能力指標，共計 35 條；自然與生活科技學習領域中符合生命教育內涵之能力指標，共計 27 條；社會學習領域中符合生命教育內涵之能力指標，共計 38 條；藝術與人文學習領域中符合生命教育內涵之能力指標，共計 27 條；綜合活動學習領域中符合生命教育內涵之能力指標，共計 41 條；數學學習領域則無法從數學領域五大主題的能力指標中，找到與生命教育直接相關的條文。因此，除綜合活動有明列生命教育外，社會及健康與體育是有最多符合生命教育內涵之能力指標的兩領域。不過不管是學前或是國小階段，雖然在課綱層次的正式課程也許不顯著或缺乏，但並不表示學前及國小階段學校就沒有推動生命教育，學校仍可以從非正式課程及潛在課程層次來推動。只是非正式課程及潛在課程部分各校的差異性極大，需要調查或實地訪查參觀才能進行整理分析，因而本文將不處理而將分析重點放在有共同規範的正式課程綱要部分，並以有最多符合生命教育內涵之能力指標的綜合活動、社會及健康與體育三領域分別說明之。

1. 綜合活動學習領域與生命教育

根據 92「國民中小學九年一貫課程綱要」之規定，「生命教育活動」是列為「綜合活動學習領域」十大「指定內涵」之一的正式課程，而所謂的「指定內涵」是綜合活動學習領域的最低要求，其領域的課程計畫內容應涵融入「生命教育活動」，其意涵為「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷」（教育部，2003）。但 97 課綱後，「生命教育活動」已被「尊重生命」所取代，因而「生命教育」詞句已不再出現於國小階段的正式課綱中。

2. 社會學習領域與生命教育

從社會學習領域性質而言，社會學習領域有明顯的生命教育成份。根據社會學習領域課綱（教育部，2003,2008），此領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。本領域探討的四種層面：生存（survival）、生計（living）、生活（life）、生命（existence）中，其中第四種環境屬於人生的「生命」層面，涉及每一個人存在的意義與價值，與哲學、道德、宗教、藝術等處理精神層面的學科有關，顯然與生命教育有最直接的關係。而若從主題軸角度言，第四主軸「意義與價值」顯然是從生命層面延伸而來，其具體指標為：

<九二版>

4-1-1 藉由接近自然，進而關懷自然與生命。

4-2-1 說出自己的意見與其他個體、群體或媒體意見的異同。

4-2-2 列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。

4-3-1 說出自己對當前生活型態的意見與選擇未來理想生活型態的理由。

4-3-2 認識人類社會中的主要宗教。

（九七課綱修正為：認識人類社會中的主要宗教與信仰。）

4-3-3 蒐集人類社會中的各種藝術形式，並能進行美感的欣賞、溝通與表達。

（九七課綱修正為：瞭解人類社會中的各種藝術形式。）

4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念。

4-4-1 想像自己的價值觀與生活方式在不同的時間、空間下會有什麼變化。

4-4-2 在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯證，並為自己的選擇與判斷提出好理由。

（九七課綱修正為：在面對爭議性問題時，能從多元的觀點與他人進行理性辯論，並為自己的選擇與判斷提出理由。）

4-4-3 了解道德、藝術與宗教如何影響人類的價值與行為。

「九七課綱修正為：瞭解文化(包含道德、藝術與宗教等)如何影響人類的價值與行為。」

4-4-4 探索促進社會永續發展的倫理。

（九七課綱修正為：探索促進社會永續發展的倫理，及其變遷的原因。）

4-4-5 探索生命與死亡的意義。

3. 健康與體育學習領域與生命教育

此領域探討了生命的過程的「生老病死」生理和心理層面，但在過去探討生命教育時卻常被忽略。首先，此領域之基本理念是參與身體活動發展發展出健康快樂的身心，以達成全人健康（total well-being）的課程目標。再者，健康教育已轉變成為協助學生「解開人生價值結」的澄清過程，而體育的目標則在培養學生具備良好的體適能，而且不論其天分如何，皆應有機會參與身體活動，發展適合其年齡應有的運動技能，使其身心健全且健康快樂。此外，此領域的課程目標中，特別提到「養成尊重生命的觀念，豐富全人健康的生活」，顯示出生命教育中兩項重要的元素「尊重生命」與「全人健康」。因此，此領域在理念上強調身體活動發展發展出健康快樂的身心，在目標上強調養成尊重生命的觀念，促進健康的知識、態度與技能，發展運動概念與運動技能，豐富全人健康的生活方面，都提供了生命教育非常重要的生理和心理基礎。但值得注意的是，在主題軸中並沒有生命教育的類別。

從以上對綜合活動、社會及健康與體育三領域之課綱分析可知，國小階段的生命教育在綜合活動領域及社會中的課綱、主題軸及教科書已佔有正式課程的地位。但健康與體育領域則只有在理念中出現惟並未有專屬生命教育之主題軸。至於上述的三個領域是否真正有從理念和主題軸（健體領域除外）延伸在教學時數和教科書中，則有待進一步去分析與釐清其實況。至於其他領域與生命教育的關係，只要檢視各領域的內涵、基本理念、課程目標或能力指標或多或少都含有生命教育的理念，只是關係的強弱而已。因此，國小階段目前的生命教育課程不只在綜合活動、社會和健體學習領域中有正式課程地位，其他各領域也均有生命教育之元素。

（二）學前與國小階段生命教育推動之困境

學前與國小階段推動生命教育的困境可分兩方面，一是一般困境，另一則是學前與國小階段是否能實施生命教育的根本質疑，而有關後者本研究將提出「兒童哲學」概念來論述。以下將分別論述之。

1. 學前與國小階段生命教育推動的一般困境

推動生命教育所遭遇的理論和實務層面的質疑有不少。例如從理論層面對生命教育推動的必要性、本質性、價值性及意識形態的質疑。但昭偉（2002:119）即指出整體的生命教育的推動是「在已經吊滿了禮品的聖誕樹上，再多吊一項聖誕樹上已經有的禮

物」，此觀點乃是質疑生命教育是在現有課程上疊床架屋。他還批評生命教育所要尊重的「生命」包含人與動植物在內，這似乎陳義過高，無法落實；生命教育是一種肯定「生的價值高於死」的看法，但卻忽略了非主流的另類看法，亦即主張「死的價值高於生」的看法；生命教育把保存生命的價值「無限上綱」，這不符合儒家視仁義的價值高於生命的「捨生取義」觀點。

除上述理論之質疑外，歸納相關研究（吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟，2007b；張淑美，2001；陳國雄，2003）可發現，國小推動生命教育實務上的困難主要有三點：生命教育定義不清、教師專業知能不足、相關教材資源不夠。其中生命教育定義不清可視為是生命教育最根本的基本問題。但本研究團隊認為，生命教育相對於不同目的本就該有不同定義，其實並無定義不清問題。此外，蔡明昌（2004，2006）則從課程實務的觀點指出，以當前國民小學課程已經到了接近飽和的情況下，試圖加入新的課程，恐怕有實際上的困難，尤其以生命教育此種教學成效不易顯著、非居於知識權力主流地位的陶冶性學科而言，想要與諸如數學、理化、英文等宰制性知識學科爭取有限的授課時數，更是難上加難。針對此點，本研究團隊認為，生命教育在學前階段因沒有在課綱有生命教育，但在國小階段至少在綜合活動、社會和健康與體育課綱已列有生命教育部份內涵，因而現階段在實施生命教育時，最主要是先落實此三領域課綱已有的生命教育元素。

至於學前教育階段推動生命教育的困境與小學階段，其實是大同小異。例如陳貞甸（2007）指出，大台北地區幼兒園生命教育死亡教育之情境材料、教學設計、態度情意都相當缺乏。而張純子（2009）指出融入幼兒生命教育的課程設計及教學方式多元化，無固定模式，老師可依據課程設計需求、幼兒程度、教學資源及時間和情境之不同而靈活彈性的運用，以達成生命教育教學目標，但幼兒生命教育師資養成、培訓、課程規劃之聯結上卻不足。又如洪永祥（2010）研究結果顯示教保人員勾選之困境前五名依序為：教學資訊資源不足、實施生命教育經驗不足，不知如何進行教學、沒有足夠時間、家長配合與接受度不高、課程易受環境空間限制。

2. 學前與國小階段生命教育與兒童哲學

學前與國小階段是否能實施生命教育一直以來都受到質疑，此從生命教育的源起背景和推動即可知一二。前節曾論及，國內生命教育實施的對象是以青少年（中學生）為主，然後再分別延伸至國小和大學。針對此點，學者指出我們不能因而就斷言中學生最需要生命教育。事實上，先進文明的國家，莫不以確保兒童教育與權益為第一要務；不

論是知識、品德、乃至生活習慣的養成、自我潛能之發揮，兒童期的成長經驗均為日後發展的重要基礎（吳庶深、曾煥棠、詹文克，2002）。而針對小學階段是否需實施生命教育，張淑美（2001）其研究也已指出國小教師有 98.8% 受試教師都同意在國小階段適度實施生死教育。此外，就一般教育原理來論，由於國小教育是未來教育的基礎且可塑性高，因而很多教育本就需要從國小開始，尤其是涉及比較多倫理道德的情意、習性、信念和價值的生命教育，更需要及早進行以奠定良好基礎。因此，國小階段很顯然是應該而且能實施生命教育。至於學前教育是否能實施生命教育，若參考「國家圖書館」建置的「台灣博碩士論文知識加值系統」（瀏覽日期，2014/02/28）（網址 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge&cache=1298593675265>），國內到目前為止至少有 20 篇以幼兒之生命教育為主題的碩士層級之現場實徵研究，所以學前教育實施生命教育自有其可能性。

生命教育能不能教給兒童了解，其實並不是問題，因為九年一貫課程綱要就已在綜合活動領域提及「生命教育活動」和「尊重生命」的內涵。規定於課綱就是相信兒童有能力學習生命教育，而且兒童最終能「觀察與分享」對生、老、病、死之感受，能「尊重和珍惜」自己與他人生命的情懷，也能「體會」生命的意義及存在的價值。只是「生、老、病、死」是直接即能感受者，但「生命的情懷」、「生命的意義」及「存在的價值」則主要是哲學（包含宗教）和道德的議題。而從教育心理學角度言，郭爾堡（Lawrence Kohlberg）早就依皮亞傑（Jean Piaget）的認知發展觀點，將道德認知的發展分成三個層次六個階段，因而學習生命教育中的道德層面不是問題，但哲學（包含宗教）則似乎比較不易能像道德一樣，也能清楚分出層次和階段。惟一般印象總覺得哲學是抽象、隱晦難以理解的高深學問，有時連成人都很難學習何況是學前與國小階段的兒童。但提倡「兒童哲學」多年的 M. Lipman 教授早就明白指出，兒童能學習哲學。以下將介紹 M. Lipman 的「兒童哲學」大要，進而說明兒童也可學習生命教育中有關「生命的情懷」、「生命的意義」及「存在的價值」比較屬於哲學層面的議題。

依據財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會網頁指出，兒童哲學（Philosophy for children）是美國的李普曼教授於 1970 年左右創立的。他在紐約哥倫比亞大學教了十九年的哲學課程，深感大學生的思考技巧非常薄弱，他發現他們的學習態度已定型，腦筋已僵化，到了大學才開始鍛鍊思考已太遲了。因此，他認為要有效地解決這問題，良好的思考習慣應該從小開始培養，而且他也認為兒童不但能學哲學，而且哲學與走路、說話是一樣的，是人之初就該學的。總之，李普曼教授提倡兒童哲學，主要就是希望讓兒童的高層

次思考與他們與生具有的，對宇宙、自然、人及價值的思考興趣、上下自由思考的綜合能力，能夠得到應有的發展。此外，傅皓政（2012）則指出兒童哲學的發展目標有三：良好的思考技巧及主動改正之思考習慣、在團體中理性溝通合作思考之能力及了解自身看世界之觀點與深入思考。而此三種能力對其他學科學習有其重要性，不但能幫助兒童培養更具深度穩定的思考，此將使學習更有效率，而對學校功課有所益處。例如，「良好的思考技巧及主動改正之思考習慣」有助於學習數學及作文，「在團體中理性溝通合作思考之能力」有助於學習群育、國文、英文；「了解自身看世界之觀點與深入思考」有助於學習社會及自然。

由上可知，兒童能學習哲學且學習哲學後對其他科目的學習也有助益。事實上，孩童給我們的印象一直都是充滿「好奇心」、富有「童心」，所以對他們有興趣的問題和現象，總是會持續不斷的發問、探索、追根究底問為什麼，並提出一些與成人不一樣的看法。而此種對任何事都充滿好奇驚喜並鍥而不捨探究「為什麼」的態度，常常就是哲學的開端，因而說孩子是天生的哲學家，一點也不為過。皮亞傑（Piaget,1896-1980）則提出，兒童在三歲左右以後，即開始向或周圍人詢問各種問題，而其中最突出的是「為什麼」問題（五南編輯部譯，游恆山校閱，1988）。所以李普曼教授在其「靈靈（Pixie）」（楊茂秀譯，1996）兒童哲學教材中即指出，兒童哲學是跟著人一起出生的，孩童的思考多樣、敏銳，深度也不輸大人，稍加提點，便容易反省思想的本身，進入哲學的領域，且一般來說，在小學中年級以前，就已經具備了母語所含藏的各種思考裝備。此外，林偉信（1992）總括討論「兒童哲學」時指出，「兒童哲學」基本上是將教育的歷程視為一種生活方式的探究與學習，是藉由契入生活實質內涵的教學過程，去激發兒童探究生活世界的的能力，並引導兒童學習去過一個更為合理、有效的生活，期望經此教育出一個有自信、肯思想、且能對他人付出更多尊重與關懷的人，而不只是一個知識豐富的人。由此點可看出「兒童哲學」與生命教育所重視的尊重與關懷他人理念有其相通之處，也因此我們可推論小學階段的兒童也當然能學習生命教育中屬於哲學層面的「生命的情懷」、「生命的意義」及「存在的價值」議題，只是教學過程要更重視李普曼教授在「哲學教室」（楊茂秀譯，1993）及「哲學教室教師手冊」（楊茂秀譯，1999）所強調的基本理念。例如，讓小朋友們在「探索團體」（community of inquiry）中互相討論，而且討論時，側重於討論的過程，並不要達到什麼特別的結論；在討論中，不只將自己的東西發表出來，還學會比較各人的經驗、觀點，收集不同的資料，逐漸整理出較為客觀的看法。又如老師在課堂上，並不扮演權威的角色，老師不是消息的來源，知識的倉庫。

而老師在討論中，不批評誰對誰錯，老師只表示個人對某些看法比較有興趣，必要時，指出某些看法或言語之間的矛盾，並要讓學生了解到，必須替自己的觀點找理由和證據的重要。

綜合上述可知，雖然大部分國小老師對生命教育概念和內涵不熟悉，但他們仍支持實施生命教育。而學前教育階段的困境研究也指出類似師資養成培訓不足及不知如何進行教學的問題。然而，當生命教育定義和內涵不清而教師對生命教育的內涵也不夠了解，甚至有所誤解時（例如兒童不適合學習抽象的生命教育），則較容易對生命教育抱持著一種遲疑的態度，進而會有缺乏信心、無所適從、不知如何實施的困擾，此點恐怕會是學前及國小階段生命教育推動時所面臨的最大困境。

（三）學前與小學階段生命教育課程組織方式

有關生命教育課程的組織方式，國內相關研究可分為兩焦點，一是生命教育該單獨設科或融入學習領域，此類研究徐敏雄（2007）在其專書有詳盡之討論分析。依其研究指出，生命教育獨立設科並不適用於所有年齡層的學生，而由於國小階段學生們的「道德發展與認知能力未臻成熟，因而較不適合採行思辨性過高的獨立課程」（徐敏雄，2007：274）。另一方面則是國小教師（特別是導師）與同一群學生接觸時間較長，所以有更多機會在各類教學活動中融入生命教育議題。至於國中部分因為道德與認知成熟度較高，已能從事一些思考性學習活動，但若短時間內九年一貫課程架構依然無法勻出獨立授課時間，還是以融入式課程為基礎，搭配上「綜合活動」內的「生命教育活動」來推行較為合適。而上述有關在國小階段以融入式為主的建議，相關之專案研究建議也持同樣之看法（吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟，2007a、2007b；鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉，2006；黃雅文、姜逸群，2005）。因此，根據相關理論研究及本研究實際座談會的現場學前和小學階段的教師觀點，生命教育宜採活動式、隨機式、潛在式融入學習領域和日常生活中，而不主張採用單獨設科方式實施生命教育。

另一焦點則是生命教育課程的組織型態應採何種方式，此類研究鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉（2006）在其專案委託研究已有論述。依其團隊觀點，課程組織型態不外乎是以知識為中心，或是以人類事務為中心兩種型態。前者以知識為中心的課程組織，為了要吸引學生的興趣，促進知識的推展與利用，常常要以興趣、需求（含個人及社會）和問題來輔助，而興趣、需求及問題本身不是目的，而是引導學生追求知識的手段。後者以人類事務為中心的課程組織，則以學習者之興趣、需求及問題為中心的基本型態。該團

隊並建議，生命教育課程的組織型態在幼稚園與國小學程可採人類事務中心法，中學以上可採知識中心法。但該團隊也指出就實務層面而言之，絕大多數的學校課程運作都屬於混合形式的課程組織計畫，而非單一關注焦點的課程組織型態，例如「將生命教育視為學科」導向的課程組織型態，教師常得考慮與學科組織的關聯性；以「生命教育啟發學生對生命議題興趣」為導向的課程組織型態，教師常強調學生興趣與學習動機的重要。因此，不論採取何種課程組織型態，生命教育課程組織的思考過程應傾向於「學科」、「學生」及「社會」的兼容並蓄，尤其要強調學校生命教育課程與學生生活經驗的連結，並增加學生對生命教育的體驗、實踐與反思。

依據上述可知，目前學前及國小生命教育課程的組織方式會以融入至學習領域及日常生活中為宜，並且生命教育課程應傾向於「學科」、「學生」及「社會」的兼容並蓄課程組織方式。如考量到學前及國小教育階段學生身心發展特性，或許對社會議題關注興趣及能力不夠，可以在社會議題的連結部份較少些，但應至少要強調生命教育課程與學生生活經驗的相互連結，以引發學生的學習動機與興趣。

二、生命教育之國外推展情形

由於文化背景及社經情況等不同，國內與國外的「生命教育」(Life education)在發展動機、目的與意涵取向上不盡相同。國外的生命教育起源於預防藥物濫用暴力及愛滋病等情形，主要以健康取向為主，而國內生命教育起源則主要針對國內青少年自殺防制及暴力防制，以及國內長期崇尚智育所產生之問題進行反思(孫效智，2000；吳庶深，黃麗花，2001)。本節將簡介國外生命教育的概況。

國外生命教育之緣起，據吳庶深、曾煥棠、詹文克(2002)研究指出，目前已知比較明確使用“生命教育”(Life Education)一詞的，大概是由澳洲 Rev. Ted Noffs 牧師於 1974 年所提倡，其創立動機起因於青少年嗑藥問題。Ted Noffs 牧師，發現當時許多青少年死於嗑藥問題，也了解到預防教育應從小開始，才能解決這個嚴重的問題，經過了五年的研究與計畫，終於 1979 年於 New South Wales 建立了第一所生命教育中心 (Life Education Center, 簡稱 LEC)。目前此機構已發展為一國際性機構，在中國(香港)、紐西蘭、南非、泰國、英國、美國等國家均有機構運作。而設立於 1979 年的該組織目前仍在運作中，(<http://www.lifeeducation.org.au/about-life-education-australia>) (瀏覽日期 2014/02/28)，依其 2013 年其網頁之標題「EMPOWERING CHILDREN TO MAKE INFORMED CHOICE FOR A SAFE AND HEALTH LIFE」，可知 LEC 是獨立於政府和宗

教目前是澳洲最大慈善組織，其宗旨是讓孩童有能力選擇安全和健康的生活，該中心提供知識、技能練習和態度價值的課程給孩童，也與學校合作進行教育訓練。以下將前述設有此中心的國家生命教育做概況說明（除南非、泰國外），將包括英國、美國、澳洲、紐西蘭和香港等國家。

（一）英國和美國

英國的生命教育，據陳雅芬（2005）指出，當初是由查爾斯王子（Charles Prince）鼓勵 Ted Noffs 將生命教育傳至英國，他認為：青少年吸毒所帶給社會的負面結果，更顯得生命教育是一項最重要的工作。後來 Ted Noffs 還受邀至英國演說預防教育（prevention education）的議題，以及它在減低毒品問題上扮演的角色。此外，吳庶深、曾煥棠、詹文克（2002）則指出，英國教育及就業部（Department for Education and Employment）在 1999 年宣布，公元 2002 年八月開始，將在中等學校（key stage 3 and 4）實施以促進學生靈性、道德、社會與文化發展為主軸的公民資質教育（Citizenship Education），並以強調增進個人身心健全、人際關係與民主社會之角色扮演的個人、社會及健康教育（Personal Social and Health Education）為輔。他們認為上述之公民資質教育及個人之社會及健康教育，雖然與生命教育名稱上有所不同，但由於生命教育的基礎是全人教育與全人關懷，因而就課程的實施內容與目標而言，兩者有異曲同工之妙。

美國的生命教育，吳庶深、曾煥棠、詹文克（2002）認為州的品格教育（character education）及社會情緒教育（social and emotion education）（培養學生有適切的情緒，有創意的解決社會問題，成為有效能的領導或合夥人，具有合作，肯定，負責，同理心，自我控制...等等重要特質）就是生命教育，並將美國生命教育譯為「Character Education & Social-emotional Education」。此外，在其研究中還特別介紹 Waters J.D. 在 1968 創辦而倡導生命教育的改革教育的 Ananda Schools（意指快樂喜悅的校區），它是從幼稚園到中學的一個學校團體。該學校的宗旨是要教導孩子生活藝術以及傳統教育的知識，並主張「教育並不只是訓練學生能夠謀得職業或從事知識上的追求、而是引導人們充分的體驗人生意義」。其所倡導的生命教育（Education for Life），為的是讓孩子學習生命成熟長大以便面對生活中的各種挑戰。而生命教育是要教導孩子什麼才是成功的人生，如何活的有意義，如何面對人生各種挑戰事先做好準備。而 Waters 所創立的生命教育基金會認為生命教育的目標是促使學生在身、心、靈以及精神各層面逐漸進步變成比較平衡、成熟、有效率、快樂、和諧的人。而該基金會成立的宗旨是 1. 培養每個孩子在身體

心志情感和意志力均衡發展（德智體群四育並重），2.給予所有孩子動力讓他們充分發揮自己的優點和能力（因材施教），3.創造生動有趣而且焦點集中的學習氣氛（班級經營）4.學習在團體生活中紀律的要求和遵守的動機（遵守團體規範）。因此，生命教育的理想就是傳達生活是一種學習，生命就是一種體驗。目前 Ananda Schools 仍在運作，2013 年其網頁仍清楚說明 Education for Life (EFL) System 的定位為「This system was created to support children in the balanced development of body, heart, mind and spirit. In addition to learning the usual school subjects, students are taught cooperation, compassion and self-discipline.」(<http://www.ananda.org/spiritual-living/ananda-schools/>) (瀏覽日期 2014/02/28)。

（二）澳洲和紐西蘭

澳洲的生命教育，據陳雅芬（2005）指出是 Ted Noffs 在 1979 年創立的生命教育中心開始，最初是供學校運用的反毒教育資源，而後對於孩子具有危險的行為，學校該預先教導孩子，加強其社交技巧及問題解決的能力，以及發展積極自重的態度。此外，生命教育中心的教學人員會事先評估學校的需求和協助老師的教學準備，並和學校建立了健全的共生夥伴關係，設計適合小學各年齡課程的反毒教育，並透過生活課室車的教學人員、多媒體的科技和交互作用的教學協助，傳達生命教育的意義。中心會提供生命教育資源的重點在於吸煙和吸毒的預防，以及將酗酒和吸毒的傷害減至最低，而通常所需教材亦被包含於學校老師現有的健康和體育課程活動內。

紐西蘭的生命教育，據陳雅芬（2005）指出是始於 1988 年，其目標是將其精神傳送至每所小學和中途學校（intermediate school）。而紐西蘭的生命教育基金會（Life Education Trust），雖然和其他國家的生命教育中心（LEC, Life Education Center）名稱不同，但兩者所實施的生命教育，內涵其實是相同的，同源自於澳洲生命教育的哲學理念。此外，生命教育基金會所服務的對象是五至十二歲的學生，其課程是連結學校教授的健康和體育課程，並在學校課程架構範圍內，其課程會修正至達成學校之特殊需求。而課程內容是介紹學生身體的奧妙，課程方向主要是積極取向，以建立學生自我尊重，也教導學生拒絕的技巧和認識健康生活的好處及結果。另外，課程的目的是讓學生在就學階段（五至十三歲），能夠認識人類身體的功能及其被其他物質破壞後的失衡狀態；證明身體濫用後生理、心理和情緒上的影響，發展生活中拒絕和克服同儕壓力的技巧，以及，發展在身體環境對個人健康和日常生活衝擊之正確理解。

(三) 香港

香港的生命教育，陳雅芬（2005）指出香港的生活教育活動計畫（Life Education Activity Programme, LEAP）於1994年成立，每年為超過67000名學童提供服務。而香港將Life Education譯成「生活教育」，但其內涵本質及源頭與澳洲的「生命教育」如出一轍。而它是一個註冊的慈善團體，為教育署及保安科轄下的禁毒處所認可，行政長官董建華先生是榮譽贊助人。此生活教育課程的設計是讓學生循序漸進地認識身體的運作、藥物對身體的影響，以及透過角色扮演發展解決問題和拒絕技巧，使他們能夠在拒絕藥物之餘又不至於失去友誼和面子。至於小學課程會在一部特別設計的活動課室內進行，主要是為五至十二歲的學童提供健康教育課程，利用一輛特別設計的生活課室車為學生提供一個輕鬆而親切的學習環境，讓他們可以愉快地學習和開放討論。到了1999年，生活教育活動計畫更將小學課程延展至中學，整合了一項專為中一同學而設的藥物教育課程「吸煙多面睇」；至2003年又推出「智COOL攻略」課程，這套課程除包括「吸煙多面睇」之外，更新增兩項分別以酒精與大麻及流行派對藥物為主題的課程，對象為中二及中三學生為主。

此外，香港是宗教自由的地區，對生命教育的推動非常積極，了解教會學校推動生命教育將助於更完整了解生命教育概況。據桂偉鈞（2012）指出香港教會學校推動生命教育的特點為，首先，香港推動生命教育的初期受西方國家影響偏重在生理層面的健康教育，隨後因自殺事件頻傳才將生命教育的核心轉向重建生命的價值觀。其次，香港的生命教育的推動民間團體比政府團體更積極，課程內容非常多元化，同時宗教團體積極投入，而出現極具多元宗教色彩的生命教育。再者，教材設計理念是在知情意行的架構下實施生命教育，目的在引導學生成為知情意行與身心靈合一的全人。

從上述國內對五個國家的生命教育有限的介紹文獻可知，生命教育主要除偏向生理健康、藥物和菸酒的防制知識和技巧外，也涉及相關的社交技巧、公民資質教育、品格教育及情緒健康發展。而英國生命教育強調增強身體心理健康、促進靈性發展以成為現代優良公民特質的全人發展，和香港教會學校所重視的引導學生成為知情意行與身心靈合一的全人思維，則讓我們看到生命教育也該有更高層次的靈性教育及全人教育內涵的重要性。不過，我們對這些國家有關生命教育在學前與國小階段的實施內涵仍不夠清楚，仍待未來更多的相關研究。唯一比較有清楚實施內涵者為，陳雅芬（2005：265-266）所提供的「美國各學習階段Life education課程之主題表」（如附錄一），在其中可看到

從幼稚園到八年級的生命教育課程內涵，惟要注意的是提出此架構的「Pledge for life Partnership」是結合家庭、社區組織和政府機關的志工團體，而且主要是服務位於美國伊利諾州的 Kankakee 和 Iroquios 兩郡，協助孩子從事學校以外的學習和休閒課程，做出有益健康和安生生活的選擇，目前該中心仍在運作可見其網頁(瀏覽日期 2014/02/28) (<http://www.pledgeforlife.org/>)。

三、學前與國小階段生命教育之理念與內涵

由於生命教育的理念(含目標)與內涵會直接影響生命教育的課程與教學、能力指標...等等，因而理念與內涵的分析有其重要性。其實論及生命教育內涵，教育部曾志朗前部長曾於2000年記者會指出，未來生命教育課程內容包括人際關係、倫理、生死學、宗教、殯葬禮儀等五大項(引自紐則誠，2004：40)，此可視為生命教育內涵的官方論述，但對之後的生命教育內涵影響似乎不大，尤其是有關「殯葬禮儀」部分。鈕則誠(2004)則是極少數將「殯葬禮儀」列入生命教育內涵之學者，他提出新世紀的台灣生命教育應包括八項主題：生命系統的瞭解、生命倫理的探究、生涯發展的規劃、生活藝術的提倡、死亡教育的推廣、臨終關懷的普及、悲傷輔導的服務、殯葬管理的實踐。以下將從課程綱要、政策法令、專案研究及學者意見四方面來分析。

(一) 課程綱要

學前的課程綱要主要是在民國1987年公佈之「幼稚園課程標準」及2012年公佈之「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，但在綱要中均未出現生命教育的字句。惟值得注意的是，後者的暫行大綱的基本理念「本課程大綱的內涵以個體與生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智能力為核心，兼顧幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃幼兒學習的領域和能力。」，已論及與生命教育核心理念「全人教育」相關的「幼兒全人發展」理念。

至於國小階段有關課程綱要對生命教育理念與內涵的論述，主要是呈現在九年一貫課程綱要中的綜合活動學習領域。92年課綱的「生命教育活動」意涵為「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷」(教育部，2003)。97課綱則以「尊重生命」代替「生命教育活動」，其定義為「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值」。針對上述意涵，陳

錫琦（2013）進一步分析為，九年一貫中的生命教育之核心內容，以生、老、病、死為對象，教學方法為觀察與分享，初步目標為培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，遠程目標為體會生命的意義及存在的價值，而整個生命教育是以人為中心的思維。

（二）政策法令

有關政策法令對生命教育理念與內涵的論述，主要是呈現在「教育部推動生命教育中程計畫（90至93年）」及「教育部生命教育中程計畫」（99~102年）。惟此兩法令均未提及學前教育階段生命教育的部份。以下將針對國小階段部份說明之。

1. 「教育部推動生命教育中程計畫」（90至93年）

（1）基本理念

該計畫主要是緣起於處在科技高度發達的今天，E世代的學生受到科技的影響，對於生命的價值、人生的意義、人我關係、人與大自然的關係，以及生死問題，常無法真正瞭解，而衍生出許多不尊重他人生命與自我傷害的事件。此外，計畫也提及教育目標不該只是幫助青少年獲得學業成績或於將來找到一份工作，每個青少年需要在成長的過程中，學得人我生命共同體的意識，不但擁有專業知識，更能悅納自我、關心家庭、熱愛他人、尊重生命與大自然。因此，生命教育的推動可彌補現行教育之不足，希望能培養出具備良好人格，並對人感恩、對物珍惜、對事負責以及對己悅納之青少年。

（2）計畫目標

本計畫目的在於透過全國性校園生命教育之推動，落實全人教育與終身學習社會的教育遠景其具體目標為：（1）鼓勵學生探討生命的意義、目的與理想（2）落實「德、智、體、群、美」，五育均衡的教育目標（3）培養學生道德判斷的能力（4）幫助學生在生活中實踐道德倫理（5）提升學生情緒智商、解決問題的能力及與他人相處的能力（6）開展多元學習環境，協助學生發展各種智慧與潛能。

（3）核心內涵

有關生命教育的內涵並未明列，大概只說明了學校已有和缺乏部分。其中現有國小部分課程教材如「健康與道德」、「社會」與「輔導活動」已相當不錯，可融入生命教育的獨特內涵，使其更加完備；至於潛在課程方面，塑造一個注重全人發展、啟發多元

智慧的生命教育校園環境，應屬當務之急。而國高中現有課程缺乏有關人生觀、生死觀、價值觀相關課程，在人生觀的摸索與心理調適方面存有許多問題，特別需要在理性思考及反省批判上有所學習。至於大專學生則在人生價值觀方面的素養普遍低落。

2. 「教育部生命教育中程計畫」（99~102年）

（1）計畫理念

本計畫提出之遠因可說是長久以來逐漸扭曲的「重科技、輕人文」功利導向社會價值觀，近因則是起於校園自我傷害與暴力事件頻傳，所衍生出對社會亂象進行的深刻省思。此外，此計畫也指出未來努力方向應從自殺防治取向的生命教育提升到全人發展及全人關懷的生命教育發展及活動，讓學生、老師、家長及社會大眾，不但遠離憂鬱及自我傷害，更能活出生命的美好的特質，尋求生命的意義及價值。

（2）計畫目標

該計畫的目標與學生培育有關部份為，目標二「...，以強化全人發展及全人關懷的生命教育」及計畫的預期二「...，以增進學生探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值、熱愛並發展獨特的生命。」由此可知此計畫強調的目標是「全人發展」、「全人關懷」、「增進學生探索與認識生命的意義」、「尊重與珍惜生命的價值」及「熱愛並發展獨特的生命」。

（3）核心內容

此計畫並未明確指出生命教育核心內容，但從計畫緣起大概可發現十年來的主軸和重點工作至少包括了「憂鬱與自我傷害防治」、「生命互愛 - 愛自己、愛別人」，而未來則會更強調「全人發展」、「全人關懷」、「活出生命的美好的特質」、「尋求生命的意義及價值」的主題內容。

3. 專案研究

生命教育自民國八十六年年底推展至今，與學前與國小階段有關的生命教育課程的系統性分析與提出具體內涵者主要有四個研究專案（黃雅文、姜逸群，2005，未論及學前教育階段），其在核心內主要發現為大同小異。「生命教育核心概念、系統架構及發展策略之研究」（黃雅文、姜逸群，2005）的內容為「宗教、信仰與人生」、「健康的身心

教育」、「生涯教育」、「倫理與道德教育」、「死亡教育」，「九年一貫及幼稚園生命教育教學大綱與示例」(鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉，2006)為「生死關懷」、「靈性關懷」、「倫理關懷」，「教育部95年度發展生命教育之課程與教學指標」(吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟，2007a)為「人與己」(1.了解自己。2.欣賞與接納自己。3.建造自己。4.發揮自己)、「人與人」(1.培養同理心2.欣賞與接納他人3.尊重與關懷4.寬恕與包容)、「人與自然」(1.欣賞與愛護自然2.永續經營自然)、「人與天」(1.追求生命意義2.思維與品格)，「95年度委辦生命教育白皮書之芻議計畫」(吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟，2007b)為「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」、「人與天」四向度。從上內容可發現「生涯教育」(其目標為「學習從工作中獲得意義了解個人的興趣能力與特質，及外在工作的需求與價值觀以期未來於工作中獲得成就感樂於工作。」、「死亡教育」和「靈性關懷」是三個比較特殊的內容。

其中有關學前教育階段的生命教育特述如下，以說明專案研究已討論到學前教育階段幼稚園的學生部分。首先，鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉(2006)在幼稚園的生命教育的能力指標提出如下的主張：

◎生死關懷

1.展現對生命的愛與關懷，活出生命的意義與價值

A-1-1-1 能說出自己的興趣與喜好。

A-1-1-2 能分辨自然環境中人事物的變化。

A-1-1-3 能說出自己與他人的異同。

A-1-1-4 能說出緊急災害的求救方法。

2.生死乃人類自然概念，建立對死亡的認知與態度

A-1-2-1 能分辨生命體和無生命體的差別。

A-1-2-2 能注意到動植物成長的變化與過程。

A-1-2-3 能認識自我保健的簡易方法(如多喝水、注意冷熱變化)。

3.認識臨終關懷的觀念，並教導基本的陪伴技巧

A-1-3-1 能學會愛護自己、他人及動植物。

A-1-3-2 能學會主動關心家人、朋友的健康。

A-1-3-3 能察覺身邊需要幫助的人並樂於提供協助。

◎倫理關懷

1.從家庭、班級、學校、社區、社會、世界等生活倫理出發，培養倫理關懷概念，並有包容性的認識

B-1-1-1 能喜歡參加團體遊戲與活動。

B-1-1-2 能對不同族群及弱勢幼兒表達友善。

B-1-1-3 能學習關心體貼家人及他人。

2.面對不同的族群、性別和文化時，能學習體驗、欣賞和尊重多元的價值觀。

B-1-2-1 能分辨自己與他人的異同。

B-1-2-2 能接受他人與自己不同的選擇。

B-1-2-3 能認識不同家庭的生活習慣，並給予包容和欣賞。

3.隨著道德認知的發展，對重大的倫理議題進行思考和具體實踐。

B-1-3-1 能瞭解飲食均衡對身體的重要性。

B-1-3-2 能養成不隨便接受陌生人的食品及物品的習慣。

B-1-3-3 能分辨傷害身體健康的有害食品及物品。

4.瞭解並思考生命與科技倫理，尊重與愛惜生命。

B-1-4-1 能在使用電子產品中學習保護自己健康的重要性。

B-1-4-2 能在照顧動植物的經驗中學習愛惜生命。

B-1-4-3 能在參與電子遊戲中培養責任感。

◎靈性關懷

1.瞭解身、心、靈概念的重要性，發展人類美好的特質（如：愛與寬容）

C-1-1-1 能察覺並欣賞自己的優點。

C-1-1-2 能肯定自己在團體中的重要性。

C-1-1-3 能面對自己的錯誤並予改正。

2.培養對靈性的認知與覺察能力（如；讚美與感恩、欣賞）。

C-1-2-1 能學習表情緒的方法。

C-1-2-2 能讚美欣賞周遭人事物的美好。

C-1-2-3 能對他人的協助或幫忙表達感恩之情。

3.學習運用創造思維與想像力，面對日常的問題與未來的理想、夢想

C-1-3-1 能運用不同媒材進行有關藝術創作的活動。

C-1-3-2 願意嘗試並接觸環境中的新事物。

C-1-3-3 能分享自己的夢想與志向。

4.探索生命的意義、真理與終極的價值

C-1-4-1 能體會新生命所帶來的喜悅。

C-1-4-2 能體會「與人分享」的快樂。

C-1-4-3 能體會父母養育的辛勞。

吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟（2007a，2007b）則在「生命教育課程與教學指標」及「生命教育白皮書芻議」對學前教育階段的幼稚園學生提出如下的主張：

◎人與自己

L1-1-1 能說出自己的興趣與喜好。

L1-1-2 能察覺自己的優點、改正自己的錯誤。

L1-1-3 會分辨與表達自己的心情，學習尋求幫助或分享。

L1-1-4 以不同媒材進行創作活動，發展創造思維與想像力。

L1-1-5 能分享自己的夢想與志向。

◎人與社會

L2-1-1 學習關心家人、朋友的健康。

L2-1-2 能察覺與接受他人與自己的不同並表達友善。

L2-1-3 認識不同家庭的生活習慣，培養包容和欣賞的能力。

L2-1-4 能體會「與人分享」的快樂。

◎人與自然

L3-1-1 能分辨自然環境中的變化。

L3-1-2 能注意到動植物成長的變化與過程，瞭解「生」的意義。

L3-1-3 能在照顧動植物的經驗中學習愛惜生命。

◎人與天

L4-1-1 能體會新生命所帶來的喜悅。

L4-1-2 發現生命都必面對生死的課題，學習如何向逝去的生命說再見。

L4-1-3 發現並學習表達感恩的各種方法。

4. 學者研究

有關學者對生命教育內涵的研究，依徐敏雄（2007）系統的分析指出，國內在 2001 年以後論及生命教育目標與內涵時，主要是直接引用孫效智（2000）、黎建球（2000）、吳庶深與黃麗花（2001）、黃德祥（2000）及錢永鎮（2000）等人的主張，相關論述幾乎很少超脫此範圍。因此，以下將對這些研究做簡要說明，惟錢永鎮係針對中學將不予討論，但補充「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」的內容。至於學前教育階段生命教育內涵，可參考上節專案研究中的鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉（2006）及吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟（2007a，2007b）能力指標的內容，前者將內涵分為「生死關懷」、「倫理關懷」、「靈性關懷」三層面，後者則分為「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」、「人與天」四層面。

孫效智（2000）指出，真正的生命教育是要探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展每個人獨特的生命，並將自己的生命與天地人之間建立美好的共融共在關係。其內涵則包括，人生與宗教哲學、基本與應用倫理學及人格統整與情緒教育。黎建球（2000）則生命教育是全人教育的核心，而理想生命教育的內容應包括人與自己、人與社會、人與自然及人與宇宙四層面，以幫助學生釐清人與此四層面的關係。吳庶深與黃麗花（2001）則統整相關研究包括生死教育、宗教教育及靈性教育，提出生命教育理念是「全人教育」，目標有三：正面積極的人生觀、安身立命的價值觀、調和個體的知行情意，內涵有四向度：人與自己、人與他人、人與環境及人與宇宙四層面。黃德祥（2000）針對小學生命教育的內涵與實施指出，生命教育的內涵有五項：（1）人與自己的教育（2）人與人的教育（3）人與環境的教育（4）人與自然的教肅（5）人與宇宙的教育，而以上五種向度的生命教育內涵，是一種全人教育的培養，也是一種生活教育的實踐，更是一種倫理教育的涵濡。但須注意的是低年級內涵包含前三項，中年級包含前四項，高年級則包含五項。

此外，「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」是國內最正式的生命教育課綱，主要建構者為孫效智教授，他主張生命教育的目的為深化人生觀、內化價值觀、整合知情意行、發展多元智慧與潛能四大領域，其內涵應該涵蓋「人生與宗教哲學」、「基本與應用倫理學」、「人格統整與情緒教育」三大部份（孫效智，2004）。他也從從學理

角度，提出生命教育至少可劃分為四個領域，包括：終極關懷與實踐領域、倫理思考與反省領域、人格統整與靈性發展領域及體驗與實踐學習領域（孫效智，2007）。最後他將生命教育的內涵具體呈現在「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」中的科目中：「生命教育概論」（基礎課程）、「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛、婚姻與倫理」、「科技與生命倫理」、及「人格統整與靈性發展」（教育部，2008）。此架構雖為高中階段，但對學前及國小階段仍有極大之參考價值。

綜合上述及前節有關國外生命教育文獻可知，生命教育的內涵涉及複雜的生命議題。生命議題固然可以如黃政傑（2009）指出的，不但要由傳統的人文、社會、教育、藝術、哲學、宗教等面向出發，還要用科學、技術、醫療角度去思考，惟有如此才能全面理解生命，教育生命，提攜生命，讓生命發揚其個別和集體的價值，但本研究認為「統整」不是大雜燴各說各話而必須有主軸及中心思想。而分析上述文獻後，「全人教育」會是比較多被提及之核心理念。

四、十二年國民基本教育與生命教育關係

十二年國民基本教育即將推動實施，根據行政院 102 年 3 月 1 日「十二年國民基本教育實施計畫」（教育部，2013）公佈之「十二年國民基本教育實施計畫」，十二年國教係根據三大願景（「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」、「厚植國家競爭力」）、五大基本理念（「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」、「優質銜接」）、六大目標（「培養現代公民素養」、「引導多元適性發展」、「確保學生學力品質」、「舒緩過度升學壓力」、「均衡城鄉教育發展」、「追求社會公平正義」）所推動之教育工程。而此計畫落實到課程層面後則為：一課程願景（「成就每一位孩子~適性揚才，終身學習」）、三核心理念（「自發」、「互動」、「共好」）、四課程目標（「提升學習動力」、「具備核心素養」、「持續生涯發展」、「實踐公民責任」）（范信賢，2013）。以下將分計畫和課程兩層次來論述其與生命教育的緊密關聯性。

（一）十二年國民基本教育計畫的生命教育意涵

依計畫內容中的「依據」可知，此計畫係根據「教育基本法」、馬總統民國 100 年《元旦祝詞》重大教育政策宣示及行政院民國 100 年 3 月 31 日 3240 次院會備查《中華民國教育報告書：黃金十年百年樹人》三個來源。而其中在「中華民國教育報告書—黃

金十年、百年樹人」(教育部, 2011), 教育部表示為實踐教育的核心價值—「孩子我們的希望, 投資教育就是投資國家的未來」, 以及「成就每一位學習者」, 本報告書即揭櫫未來的教育應達到「精緻、創新、公義、永續」之目標, 並全力推動「全人教育、生命教育、多元教育、國際教育、終身教育」等作為。因此, 從其推動事項前兩項即可知十二年國教其最起始來源就有全人教育及生命教育的意涵。

(二) 十二年國民基本教育的課程綱要的生命教育意涵

依據國家教育研究院負責此課程規劃的「課程及教學研究中心」范信賢主任在 2013 年「談十二年國民基本教育課程之核心理念及其發展概要」一文所指, 十二年國教課程願景上強調「成就每一位孩子~適性揚才, 終身學習」, 在核心理念上則強調「自發、互動、共好」, 而在追求的境界上則追求「以生命為中心」, 期望孩子達到自我生命、他人生命、社會生活及自然環境之間的「生命共美好」的圓滿完整。他還在該文指出, 教育應該回歸人的主體生命之開展與完成, 並朝向「以生命為中心」的全人教育, 學習不只在求自身的發展, 更須透過彼此間的互動互成、社會民主參與和環境永續關懷, 促進彼此更好的共同生活。同時在該文也提及「自發」、「互動」、「共生」為國民中小學課程綱要圖像的核心要素, 惟「共生」一詞多次在公聽會被討論其意涵之妥適性與周全性, 最終將核心理念擬為「自發、互動、共好」, 其意為: 學習不在只求自身的發展, 朝向「以生命為中心」的教育不能簡化為「以兒童為中心」, 而「以生命為中心」則包括孩子自我生命、他人生命、社會生活及自然環境之間的圓滿完整。而課程願景「適性揚才」的意義, 研究者從計畫中的理念及總體目標歸納為, 引導學生瞭解自我的性向與興趣及社會職場和就業結構的基本型態, 發展學生的多元智能、性向及興趣, 培養國民基本知能及現代素養, 並能五育均衡發展以發揚其生命的潛能。

從上可知, 十二年國教課程的核心理念和願景是朝向「以生命為中心」, 並將自己的生命與天地人之間建立美好的共融共在關係, 發展個體的多元智能、性向及興趣的「全人教育」。亦即, 十二年國教即是生命教育的具體展現, 其終極境界是孩子、社會、國家能達到「以生命為中心」, 達到自我生命、他人生命、社會生活及自然環境之間均能圓滿完整的「共好」的境界。而課程願景所強調的「成就每一位孩子~適性揚才, 終身學習」, 所呈現的即是要能依據學生的多元性向、興趣、潛能, 能五育均衡發展以發揚其才能以成就孩子的圓滿和美好的生命。綜上所述可知, 十二年國教除有生命教育特質外, 「全人教育」也是很明顯的重要特質。此外本研究團隊認為, 根據前節之文獻探討

以及團隊討論的共識，理想生命教育應還要特別重視「靈性教育」。以下將深入說明全人教育和靈性教育之意義。

1. 全人教育

有關全人教育的意義，張淑美（2009）在其譯作《生命教育－全人課程理論與實務》（The Holistic Curriculum，J. Miller 原著）的總校閱序言中指出了全人教育的始末。研究者整理為三點介紹，首先全人教育約興起於 1980 年代中葉，主要是反思工業革命之後全球性的科技掛帥、物質與消費主義至上所導致的價值觀混淆與扭曲，造成各式各樣的「支離破碎」現象。再者，原作者 J. Miller 的觀點認為，全人教育認為教育應是「整全的、全人的」教育，我們應該找回與自己內在真我的關聯、與他人及社群的緊密締結，乃至與地球宇宙的息息相連！而全人教育的核心理念為，是與有機的、動態的、整全的、和諧的與相互關聯的自然運作法則有關，而且也可說是靈性的教育。靈性則是一種對生命敬畏和崇拜的感覺，源自於我們和某些美好與神祕的事物之相互聯繫，而教育應該引領個體靈性本質的充分開展、營造喜樂的人生。最後，原作者在書中多處介紹華德福教育（Waldorf education）並推崇創辦人 Steiner 提倡身心靈整合的全人理念。

生命教育與全人教育的關係，黃政傑（2009）在論及生命教育時即認為教育能達到理想國和培育理想人的目的，而實踐教育可能性時即提及要「建立全人教育目標」，強調教育不單是教導學生知識，更需要延伸到個人倫理生活、群體生活、身心健康及藝術美感生活的面向。林治平（2004）也認為「我」是在四種關係中形成，我與物質世界、生物世界；我與人文世界、精神世界；我與社會關係、文化歷史；我與哲學宗教、終極關懷。所以人是活在人與己、人與人、人與物、人與天（超自然、神或上帝）四層關係中，且必須均衡發展才能獲得美滿圓融之人生，成為「全人」（holistic person），而此全人理念也是生命教育所揭櫫之重要目標與方向。

2. 靈性教育

從上述 J. Miller 在論及「全人教育」時，常提及「靈性教育」即可知靈性教育也是重要的生命教育理念。有關靈性教育，J. Miller 在《Education and the Soul—Toward a Spiritual Curriculum》（生命教育－推動學校的靈性課程，張淑美主譯，2007）一書提及，靈性為維持生命所必須的重要能源，靈性是為我們的生命帶來意義與方向的一種深刻與活力的能量，它能賦予我們生命的目的與意義，而藉由在生活中喚起靈性，能為我

們的精神與外在生活帶來平衡。此外，靈性層面並不侷限於宗教團體，而是有關於我們所感覺到與一些廣大無垠、不可見、神秘和奇妙的事務的一種聯繫感。他也提出了培養靈性的技術有（1）引發內在生命的技術，如冥思（meditation）、意象化/圖像引導（visualization）、夢的運作(dream-work)、自傳（autobiography）/日誌寫作等方法（2）藝術教育（3）地球教育。

除此之外，論及靈性常常會從號稱心理學第四勢力的「超個人心理學」角度分析。劉秋固（1998）整理馬斯洛(Maslow)觀點指出，首先超個人心理學認為，人具有四種層次：(1)生理層次，(2)情緒層次，(3) 理性層次，(4) 靈性層次（超理性或超越性），並認為如此模式才能忠實地反映出人類的普遍經驗，而且符合人性。再來，超個人心理學之所以有別於其它三勢力心理學派，主要在於馬斯洛提出了人天生有靈性或超越性的最高需求，並且認為如果缺乏這最高需求，就會生病、會變得殘暴、空虛、或無望、或冷漠，甚至指出我們這一個世代的痛苦大部分都源自於這靈性的空虛。而且指出，1940年代人本主義「自我實現」的自我心理學，會導致過度強調自我的偏差，而造成狹隘而流於自私或唯我主義。最後，「靈性」經常被誤解為屬於宗教經驗，但雖然宗教經驗不過是各種超個人（靈性）經驗中的一種形式而已，但並非所有超個人（靈性）經驗都屬於宗教經驗。另外，劉秋固（1998）亦指出，超個人心理學家對靈性最特殊的經驗及見解，要算馬斯洛所揭示的「高峰經驗」(Peak-Experiences)或「超個人經驗」(Transpersonal Experiences)了，那是一種靈性達到高峰狀態的心境，類似「天人合一」、「天地與我並生，萬物與我為一」的境界。在古今中外的宗教家、神秘家、哲學家、藝術家、文學創作家、甚至戀愛中人都有類似的經驗。這可以說是靈性達到了一種出神忘我、肖似神明與圓融的境界，馬氏認為此種經驗是人生最幸福圓滿的時刻。

鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉（2006）對靈性需求，引用了 Maslow 主張認為「不論是否涉及宗教，在所有文化中都找得到人類有靈性面向的主張」，而「靈性需求」是指超越個體的「自我」，比如真、善、美、正義、和平、和諧等等。他不斷強調自我超越的需求，也就是突破人的小小自我、關懷別人的需求、人可超越自我、關注個人的精神和觀點，承認人的靈性面向，也提供靈性成長的技巧。

三位研究者也指出，以往國內探討靈性需求的研究大都是與宗教或生命末期病人心靈照顧有關。而為了減少生命末期病人心靈上的混淆與困擾，如果病人已有相當程度的宗教信仰，醫療人員應量尊重病人的宗教信仰，協助其透過原來的信仰，達到心靈和諧的目的。但靈性啟蒙該是新世紀的教育核心，其教育的理想境地是培養出全人格與全生

命發展的下一代。因此，他們主張「靈性關懷」應該成為生命教育的核心概念之一，而靈性關懷的內容相當廣泛，就個體與外界的關係而言，它是關乎與他人、與自然萬物、與天(宇宙主宰)之間，如何相處互動的教育。

除上述理論之探討外，其實靈性教育理念在國內並不是陌生或首創之抽象概念，而是已經出現在「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」的理念(教育部，2008)。依該課綱可知，靈性發展的內涵有三重點：1.靈性發展的內涵是全人的，包含身心靈三個部分。2.靈性發展的重要性在於導引出內心深處的洞察力與對生命意義的探究、突破生命的有形限制、開啟人類的美好特質、提升生命的境界。3.靈性發展與人格統整交互為用：靈性發展成就人格內在的和諧與統整，而人格統整則連結知與行，使人的終極關懷與倫理反省得以內化並外顯為真誠的實踐。此外，在「普通高級中學生命教育類科課程綱要補充說明」(教育部，2009)中亦進一步指出，人類有靈性的本質,渴望在無常中追求「真常」，在必朽中追求不朽，渴望探索生命意義與價值。人也不只是一種身體性的存在，更是一種超越又內存於身體的靈性存在。因而人生的圓滿不祇來自感官的滿足，也來自心靈的滿足，靈性發展讓人能成為超越小我的存有。最後，靈性導引後人能洞察人生大問，直指終極關懷的問題：人為什麼活著？該怎樣活著？又如何能活出該活出的生命？因此，靈性發展可說是促進學生全人發展不可缺少的因素。

綜合上述，十二年國教固然是政府為促進社會進步與經濟繁榮所提之教改工程，其目標是要培養具競爭力之「國民」、「公民」之「人才」，但教育不能只是「國民教育」或「公民教育」和「人才教育」，教育更該以「人的培育」強調以生命教育、全人教育、靈性教育為教育根本的教育理念。若忽略這個根本，培育出來的「人才」、「國民」或「公民」固然能很「卓越」或很能「終身學習」，但很可能此「人才」、「國民」或「公民」在「人」的素質上無法有全人意義、靈性修養和尊重生命的有好品格和道德的自我實現與自我超越，或者是能堅持社會公平與正義，則我們很難期待此人才才能積極良善去服務社會和貢獻人群。

五、學前與國小階段生命教育核心素養與組織方式建構原則

「核心素養」在十二年國教是重要之名辭。蔡清田(2013)指出「素養」(competence)與一般人所通稱之「能力」(ability)不同，能力比較狹隘不完整，偏向「個人主義」的「功利導向」，素養比較強調人的「主體意義」與「生命價值」，而「優良素質教育涵養」，不只可以促進「個人發展」更可促進「社會發展」。蔡清田(2012)也指出共

同的、關鍵的、必要的、重要的「核心素養」能促成各學習領域科目課程發展的統整性和連慣性，不僅能提升教師課程設計和教學實施的效能，也能提升學生學習的效能，進一步能發揮國民教育的學校功能，因而「核心素養」被譽為是課程發展與設計的關鍵DNA。因此，此處所提之「國小階段生命教育的核心素養」對生命教育之課程發展與設計將具關鍵性的角色。以下將說明生命教育核心素養及生命教育課程組織方式之建構原則。

(一) 學前及國小階段生命教育的核心素養之建構原則

1. 生命教育之核心素養應包含全人教育理念，並讓「身心智靈」(body, heart, mind, spirit) 全面發展，其內涵可涵蓋哲學、倫理、生死、宗教與人格統整等各方面之議題。具體而言，可歸納為五個向度：「哲學思考」、「人的圖像」、「終極關懷」、「價值思辨」及「靈性修養」。其中「人學圖像」是探討人本身及與人的關係的形上學和現象學的「哲學人學」(Philosophical anthropology) 觀點，但「人學」該是跨科際性，哲學只是統整的架構。而德國哲學家 D. Precht 在《我是誰？—如果有我，有幾個我？》(錢俊宇譯，2010) 一書中即已提出從跨科際觀點探討「人學」的觀點。其主張要以心理學、哲學、生物學、腦部科學等不同學科等現代科學研究成果為工具，探討人的認知、倫理、信仰、自由和愛的意義，來呈現出今日科學界眼中「人類」的完整樣貌。而對「我能對自我有何認識？」，在今日已不純粹屬於哲學的範疇，它更是腦部研究所關心的課題，腦部研究已能為我們解釋認知系統和其認知的可能性，其議題包括感覺、記憶、語言、潛意識，甚至是「我是誰」、「何謂真理」、「我們來自何處」及其他人類的行為究竟為什麼能合乎道德的善惡問題也不再只有哲學可以提供解答，腦部研究、心理學和行為研究都已能夠提供它們的專業看法。
2. 生命教育之核心素養轉化為學前及國小階段之課程內容時，應參考教育心理學與階段學習理論精神，以達適齡適性的教育目標。例如參考個體之生理發展特徵、認知發展特徵 (J. Piaget 認知發展四階段理論、資訊處理理論、J. S. Bruner 表徵系統三階段理論)、自我發展 (自我認同) 特徵 (E. Erikson 自我認同與八大社會心理階段發展任務)、道德發展特徵 (J. Dewey 道德發展三階段理論、J. Piaget 道德發展三階段理論、L. Kohlberg 道德發展三層次六階段論)、生涯發展特徵 (E. Ginzberg 生涯決策三階段論) (姜元御、林烘煜、劉志如、何縉琪、許木柱，2011)。當然適齡適性不

只是教育心理學的考量，孩童所處之整體社會情境也是需注意者，例如 Rice 和 Dolgin 在 2002 年《The Adolescent: Development, Relationships, and Culture》（青少年心理學，連廷嘉、黃俊豪譯，2013）所提的六種革命：電腦革命、物質革命、教育革命、家庭革命、性革命、暴力革命，即是在轉化成適齡適性時的社會背景因素。

3. 生命教育之核心素養應參酌國內學前及國小階段生命教育之研究成果，包括課程與教學現況、實施困境、生命教育理念和內涵，並參考兒童哲學之理念以確立學前及國小階段實施生命教育之正當性與必要性。

此外，本研究發現相對於死亡概念的發展已有不少成果，生命概念發展的文獻則很少。而皮亞傑 (Piaget, 1896-1980) 或許可視為是第一個探討兒童對於生命現象看法的學者 (吳慧珠, 2001)。他運用臨床法 (clinical method) 讓兒童針對晤談者提出的探索性問題予以回答進行研究，他發現運思前期兒童對於無生命的物體，都會賦予生命或意識，此即為「萬物有靈論」或「泛靈觀」(animism)，其意為兒童所指的生命或意識，不限於真正活著的東西，凡是運動中的物體都是有生命的和有意識的，於是當人走路時，覺得月亮隨著人亦步亦趨，當人停下來休息時，月亮亦停止不動，是將月亮視為如人般有生命、有意識的物體 (王文科譯, 1988; 王文科, 1989; 五南編輯部譯, 游恆山校閱, 1988)。皮亞傑將兒童具有的生命概念發展分成四個階段，前兩階段屬於運思前期，後兩階段出現於具體運思期 (王文科, 1989; 五南編輯部譯, 游恆山校閱, 1988)：第一階段 (4~6,7 歲) 為兒童以物是否影響人類作為判斷物體是有無生命的唯一規準，如有影響便有生命和意志，反之則無體是否；第二階段 (6,7~8,9 歲) 為兒童把生命的定義限制於較狹隘的領域，以能夠移動，但不必限於本身能移動的物體為條件；第三階段 (8,9~11,12 歲) 為兒童進一步將有生命的物體限於只能自發性的移動，以毋須仰賴人的操縱為條件；第四階段 (12 歲及 12 歲以後) 為兒童把有生命的物體限於成人所認定的，即有生命的物體，只限於植物和動物兩類。而國內有關生命概念「發展」研究，則除吳慧珠 (2001) 透過以上千名國中小學生為樣本以問卷調查有關國民中小學學生生命概念發展研究的博士論文外，相關文獻幾乎沒有。而未來仍需要有更多本土性研究去了解，除生命有無之判斷概念發展外，例如兒童在哪個年齡階段也許也會如死亡概念一樣，會用更「靈魂的、精神感應」或「非肉體的延續性」的宗教或哲學的方式來解釋和理解生命現象。又例如兒童面臨生命的情緒或情感反應有何特徵，若是美好的生命，是

何種因素所致。凡此相關議題的釐清對生命教育課程與教學設計都是重要的理論基礎。

4. 生命教育之核心素養，除參酌國內官方之「台灣省國民中學推展生命教育實施計畫」、「九年一貫課程綱要」（92版、97版）、「教育部生命教育中程計畫」（90年~93年版；99年~102年版）、「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」外，亦應參考國外生命教育之文獻。不過，目前國內有關國外之文獻係以中等學校為主，而對這些國家生命教育有關在學前與國小階段的核心素養仍不夠清楚，而且文獻也偏重在非官方組織的生命教育。未來對國外官方層級的課程標準有關生命教育在學前與國小階段實施內涵細節，仍待更多的進一步研究。

此外，在分析國內九年一貫課程綱要後已發現有許多生命教育的部份元素，尤其是有關生命教育的生理層面部份，健康與體育領域已有許多內容，同樣的生涯發展和情緒管理也在綜合活動有許多內容。因此，建構本核心素養時並未將生命教育的生理層面及生涯發展和情緒管理列入全人教育的範疇中，以避免不必要的重複，而讓人覺得生命教育無所不包，包山包海，過於空汎而無獨特核心內涵之疑慮。至於其他課程中生命教育的統整與融入，未來可依核心素養內容與組織方式，不足處予以補充，偏頗處則予以修正。若以目前的課程來論，只要是與有關「人的培育」部分都該統整與融入，尤其是與「品德教育」的道德思考、終極關懷及「靈性修養」有關的部分。另外，生命教育核心架構不採用過去一般所使用的人與自己、人與他人、人與社會、人與自然來呈現而採用生命教育的學理五大層面，其主要理由為前者所使用的架構為九年一貫課程的架構，若採用此架構恐流於生命教育可取代整個國民教育的架構，或既然與九年一貫課程架構相同是否表示生命教育早已全面實施，因而生命教育不用再實施以免疊床架屋或生命教育本身並無獨特之核心內涵之疑慮。

（二）學前及國小階段生命教育課程組織方式之建構原則

學前及國小階段生命教育課程的組織方式應考量是否有正式的生命教育課程綱要及是否有生命教育科的專長師資。以目前普通高中而言，教育部於2008年已頒布「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」亦已在2009年頒布「普通高級中學生命教育類科課程綱要補充說明」，此說明普通高中已有完備的生命教育課程綱要。此外，在普通高中教師的類科中亦已有「生命教育科」教師，此說明普通高中有生命教育類科

之專門師資足以擔任生命教育科目之教師。在此情況下，生命教育課程的組織方式即可採「獨立設科」形式，否則以採用融入式的課程組織方式為宜。

本研究將針對上述原則建構學前及國小階段生命教育核心素養及生命教育課程組織方式，作為焦點座談及分區座談會議之主要參考。有關核心素養及課程組織方式將呈現於之後的研究成果章節中。

參、研究方法與進程

本研究進行時之研究方法，除透過文獻分析及邀請相關領域專家對話外，並在總計畫架構下本研究團隊不斷對話與焦點討論、分享總計畫對國家教育法規、現行政策、現行課綱之研究分析成果。最後，本計畫尚透過專家會議、學者專家與教學現場之校長與老師之焦點座談會及分區座談會來確認生命教育在學前與國小階段的生命教育核心素養內涵及組織方式，並建議可能與必要的正式課程實施方式。茲分別說明如下：

一、文獻分析

本研究在文獻分析時，除學前與國小階段推動生命教育的現況、國外推展生命教育概況、學前與國小階段推動生命教育的理念與內涵、十二年國民基本教育與生命教育關係外，還包括高中生命教育核心架構「人生三問」（人為何而活？應如何生活？又如何能活出應活出的生命？）的相關內容、兒童哲學及靈性教育的生命學理之相關文獻。此外，還包括對現行法規、現行教育政策、現行九年一貫課程綱要、現行高中課程綱要、規劃中的 K-12 課程綱要相關文件與生命教育關係的分析。

二、團隊對話與討論

本研究對相關議題共舉辦過十次核心團隊會議之討論。進行過程尚邀請相關學者進行對話討論，專家包括國立政治大學教育系教授馮朝霖、輔仁大學哲學系潘小慧教授、輔仁大學宗教系蔡怡佳教授、文化大學哲學系傅皓政教授，主要針對生命教育核心素養架構、兒童哲學、靈性教育提供意見。

三、焦點座談

本研究針對研究團隊所擬定之學前及國小階段生命教育的核心素養內涵架構及課程組織方式芻議進行一次之焦點座談，邀請學者專家、現場之校長、園長、主任（包括幼兒園主任）、教師（包括幼兒園教師）提供修正意見。焦點座談之參與人員及會議紀錄詳見附錄二、三。

四、分區座談

本研究針對研究團隊所擬定之學前及國小階段生命教育的核心素養內涵架構及課程組織方式芻議進行北中南三次之分區座談，邀請學者專家、現場之校長、園長、主任（包括幼兒園主任）、教師（包括幼兒園教師）提供修正意見。分區座談之參與人員及會議紀錄詳見附錄四、五、六。

五、跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制

本計畫係整合型研究計畫之子計畫，而本整合型研究計畫雖然以各學習階段做為各子計畫的區分，但會透過總計畫會議與工作坊等形式，由子計畫一對各子計畫的研究內容與成果進行統整協調，並建立起十二年一貫的生命教育融入國民教育課程之核心素養體系。因此，本計畫將透過跨子計畫溝通平台與跨計畫協作機制，將總計畫及其他子計畫之成果引進至本研究計畫中，尤其是子計畫一的研究成果將直接影響本研究計畫之內容。此外，由於本計畫進行期間同時也是國教院發展十二年國教正式課綱計畫的執行期間，本計畫與十二年國教課綱發展計畫密切對話，俾使本計畫之研究成果能順利整合到十二年國教正式課程綱要中。

透過跨子計畫溝通平台，總計畫邀請兒童哲學家潘小慧教授參與對話，根據團隊所提出的「生命教育核心素養架構」以及國小、國中、高中三個教育階段進行兒童哲學教材與教案的分類（詳見附錄七），附錄七為未來十二年國教生命教育的實施提供了相當豐富的教學資源，是未來進一步將生命教育核心素養轉化為國小、學前階段生命教育課程與教學相當重要的潛在素材。

本整合型計畫的研究進程詳見表1，歷次會議內容詳見表2。

表 1 本研究計畫的研究進程

時間	工作內容
2013 年 6 月	<ol style="list-style-type: none">1. 成立研究團隊2. 召開第一次總計畫會議3. 確認研究計畫內容、研究時程、研究人力與經費4. 進行跨科際的人學研究並確立生命教育的核心理念架構5. 蒐集並閱讀國內外生命教育與十二年國教相關文

	獻
2013年7、8月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開總計畫核心團隊會議 2. 持續蒐集並閱讀國內外生命教育與十二年國教相關文獻 3. 開始分析各學習階段課程綱要內容 4. 召開子計畫核心團隊會議
2013年9、10月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開總計畫核心團隊會議 2. 持續分析各學習階段課程綱要內容 3. 期中成果發表（參加第九屆台大生命教育學術研討會） 4. 召開生命教育專家、教育實務工作者座談會 5. 進行問卷調查
2013年11、12月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開總計畫核心團隊會議 2. 召開各學習階段「生命教育核心素養融入國民教育課程草案」專家、教育實務工作者座談會 3. 透過跨計畫的協作機制與相關研究團隊展開對話 4. 彙整各項實徵資料，並開始撰寫結案報告
2014年1、2月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 召開核心團隊會議 2. 整理研究結果並完成結案報告

表2 本研究開會情形與討論內容一覽表

日期	會議名稱	討論內容
2013.6.27	第一次總計畫會議之分組會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 十二年國民基本教育課綱研修期程、國教院核心素養說明。 2. 研議本計畫101年6月~102年2月會議目標與時間。 3. 研議各子計畫研究方法、期程與分工。
2013.11.27	學前、國小組座談會	研議學前、國小教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式。
2014.1.6	北區分組座談會	研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.7	中區分組座談會	研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.20	南區分組座談會	研議生命教育核心素養架構，高中、國中、國小與學前組生命教育課程架構以及配套措施。

肆、研究結果

本節首先將呈現文獻分析及邀請相關領域專家對話後，對學前及國小階段生命教育的核心素養內涵與組織方式的觀點，並分析焦點座談和分區座談對前述生命教育的核心素養內涵與組織方式的觀點的看法。此外，本研究也將《十二年國民基本教育課程體系發展指引》中的各教育階段核心素養內涵的修正視為本研究的結果之一。

一、學前及國小階段生命教育的核心素養內涵與課程組織方式

(一) 學前及國小階段生命教育的核心素養內涵

前節已論及學前及國小階段的生命教育主要核心理念是基於全人教育並應涵蓋相關之哲學、倫理、生死、宗教、靈性與人格統整等各方面之議題，本研究據此提出包含「方法與基礎」以及「人生三問」兩大向度之構想，再從這兩個向度中開展出生命教育核心素養內涵，共有五個層面與十五個項目。生命教育核心內容可包括「哲學思考」、「人學圖像」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」五大層面，而這五大層面的前兩層面是過去論及生命教育內涵研究時，較少論及者。後三大構想主要是基於，生命教育主要是涵蓋「人為何而活」、「人該如何活」及「人該如何活出該有的生命」三大議題，所有會有對應的三核心內涵：「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」。此外，生命教育的探討無可避免要面對「人是什麼」，所以會有「人學圖像」核心內容。最後，生命教育的議題錯綜複雜，個體必須要有哲學的批判思考反省能力才能清楚解析，所以會有「哲學思考」核心內容。而針對此五大核心內容，有兩點需要說明。首先，有關「人學圖像」中的人的生理部分，已於上述建構原則 4 提及，由於健康與體育領域已有許多內容，因而建構本核心素養時並未將生命教育的生理層面列入全人教育的範疇中，以避免不必要的重複。再來就是本核心內容與前人研究及相關文獻顯著不同的是，本核心內容特別加入「人學圖像」及「哲學思考」兩部分。具體而言，學前及國小階段生命教育的核心素養內涵架構為：

1. 方法與基礎向度

(1) 哲學思考

A. 後設思考

B. 思考技巧與能力

C.思考情意與態度

(2) 人學圖像

A.人是什麼？

B.我是誰？

C.在關係中的人

2.人生三問向度

(1) 終極關懷

A.人生目的與意義

B.生死關懷與實踐

C.終極信念與宗教

(2) 價值思辨

A.道德哲學（moral philosophy）

B.道德思辨及其應用

C.美感素養與生活美學

(3) 靈性修養

A.至善與人格修養

B.幸福與人格統整

C.靈性自覺與發展

而有關上述兩大向度所開展出的五大層面之核心內容意涵，分別說明如下：

1.「哲學思考」

此面向是基於「思考智能」是現行九年一貫課綱已經出現的概念，更是「兒童哲學」的倡議者大聲疾呼應愈早啟發受教育者愈能扎根並發揮效果的重大教育課題。但現行課綱未能將「思考智能」落實為課程，而且，現行課綱只在「自然與生活科技領域」裡談「思考智能」，忽略了人文與社會領域更需要「思考智能」。事實上學生不僅在自然

科技領域需要思考智能，在面對生活中各種課題時也需有以批判思考解決問題的素養，而在更重要的生命課題上也能透過批判思考來確立人生的意義、信念與方向。因此，此面向係按照「兒童哲學」的學理與經驗，發現小孩是天生的哲學家，因而應從小啟蒙他們學習有關「思考」的一切，包括了解「思考」的本質與特性、價值與意義、技巧與能力、思考該有的態度與情意，以培養在學習生命教育時該有的批判思考能力、思考情意和態度。

2. 「人學圖像」

此面向係基於生命教育的主體是「人」，因而理解「人」的「人學的素養」乃是根本而首要之課題。「人學圖像」主要是屬於幫助學生自我探索，處理「我是誰」、「什麼是人」、「人性有怎樣的內涵」、「人與他人關係為何」這類重大的「哲學人學」(philosophical anthropology) 問題，而「哲學人學」的問題是進一步探究「人為何而活」、「應如何生活」、「要如何才能活出應活的生命」的基礎。因此，在人學圖像下必須探究並建立有關「人是什麼」、「我是誰」的圖像，並且理解到人是相互依存存在的生命體，而人對自我的了解是建立在人與他人、人與社會、人與環境、人與天的關係中，人要在這些不同關係中圓滿，生命才能美好。

3. 「終極關懷」

此面向係探討人生的目的與意義、幸福是什麼以及宗教相關課題，此階段的國中小及學前幼兒學生可能還無法顯題地 (explicitly) 思考終極課題，但他們對於生命與存在根源的好奇應得到教育者的回應與啟發。因此，以某種適齡適性的方式，教育者應從國中小甚至學前就開始培養學生對於終極問題的「關懷」，才能讓學生在青春期時有足夠的能力來面對人生的各種生命課題。基本上此面向係基於死亡的必然性而要輔導學生去思考死亡和生命的關係與涵義，如省思生命的本質、生命的意義與價值、生命的目標、人最終之歸宿往何處等終極問題。而面對必死的事實「生死關懷」中的臨終關懷、悲傷輔導、宗教信仰甚至殯葬管理等議題也可適齡適性教導給兒童。

4. 「價值思辨」

此面向係基於教育的目的是「人的培育」，因而日常生活的倫理道德和價值思辨的教育，永遠都具優位性而需要教導給學生。而現代社會的道德問題極其複雜，從適齡適

性的角度而言，國中小階段是兒童由他律性道德進入自律性道德的重要時期，更是培育道德思辨與判斷方法的道德哲學的基礎階段。若在道德思辨能力上得到好的啟發，而且在學前與國小階段及早教導以打好基礎，則能在未來形成適當的個人倫理觀與公民意識。此外，黃光男（2009：316）指出：「美是一項生命價值，是生活上一種積極主動的態度」，而生命美學也讓我們有更高的情操、品德與智慧來判斷自己的行為是正確的、高尚的，而藝術美學也能讓個體了解生命意義在貢獻有益社會的事物，求心靈志業的延伸。因此，美感素養實與一個人在食衣住行間的靈性自覺有極大關聯，因而培養生活環境中的美感體驗，瞭解美感的特質、認知與表現方式，增進生活的豐富性與美感體驗，來提升生活中的美感素養，會是生命教育核心內涵中所不應忽略的課題。

5. 「靈性修養」

此面向係基於人為萬物之靈，而從「哲學人學」的觀點來看，人的「全人」發展包含身、心、靈等面向，且國際教育趨勢已愈來愈重視「靈性教育」。而依「普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要」指出，人類有靈性的本質，有渴望探索生命意義與價值，而人生的圓滿不只來自感官的滿足，也來自心靈的滿足。人若無法跳出感官的侷限，去體察內在深刻的生命力與向上，則會造成人格不統整，無法實踐生命的理想。事實上，我國九年一貫課程綱要中的「健康與體育」領域早已將「靈性適能」引入，只是在前述擔憂的情況下將之改稱為「精神適能」(spiritual fitness)。「靈性適能」是國際全人健康概念中最核心的環節，涉及到一個人確立生命意義與人生目標以及愛人與被愛的的能力，教育應該喚醒學生的靈性，使個體能展現出身心智靈、知情意行能一致和諧的人格統整特質，生命才不會受到各種無明的名利或黑暗的力量所擺弄。而這些問題均應透過教育力量喚醒國民之靈性自覺，提升各項身心健全發展素質與自我精進，發展國民的靈性修養予以導正。

（二）學前及國小階段生命教育課程組織方式

考量現行學前及國小階段均無生命教育課程綱要亦無生命教育專長師資的現實狀況，生命教育在十二年國教實施後其課程的組織之方式宜採活動式、隨機式、潛在式融入學習領域和日常生活中漸次推行，而不主張採用單獨設科方式實施生命教育。

綜上可知，學前及國小階段生命教育應以「全人教育」為核心理念，而核心素養內涵包括「哲學思考」、「人學圖像」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」五大「核心

素養面向」，並且將「核心素養面向」的每一面向區分為三項「核心素養向度」，因而核心素養架構將包括兩大向度、五大核心素養層面及十五項核心素養項目。而有關學前及國小階段生命教育課程的組織方式，主張採用融入學習領域和日常生活之組織方式而不採用單獨設科方式。

二、焦點座談與分區座談結果

本研究針對上述之生命教育核心素養架構及生命教育課程組織方式共舉辦一次焦點座談及三次之分區座談。座談主要結果整理如下：

(一) 焦點座談之意見

針對核心素養內涵之主要意見為：

1. 缺乏完整性（缺身心靈的身部分）及獨特性（道德倫理、批判思考別領域已有）。
2. 架構取向過於偏重哲學和倫理道德。
3. 架構可用同心圓以表示彼此之基礎核心關係。
4. 架構有極大規範性，預設人性是善，可將「人學圖像」調整為「多元人學圖像」。
5. 架構用過往常用之人與自己、人與他人、人與社會、人與自然較為能接受。
6. 可考慮生命教育推動之歷史因素：如防制自殺藥物的功能、推動團體之既有想法。
7. 用詞不夠簡化和生活化，過於深奧難懂。
8. 「終極信念與宗教」的「宗教」亦引起爭議，可改用「宗教人文」或「信仰」。
9. 「人是什麼」可加強「老化」議題。
10. 「哲學思考」和「人學圖像」較屬於教師素養，其他三項則屬於學生素養。
11. 社會學習領域的「生命」(existence) 是「生命」還是「存在」有爭議。
12. 可歸納現有課程的生命教育元素成為生命教育核心素養架構或先檢討不足處。
13. 編審教科書時應特別檢視是否有生命教育元素，作為通過與否之指標之一。

針對課程組織方式及配套方式之主要意見為：

1. 學前組均主張融入而以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育。但現有核心素養內容不宜再延伸深入，只要有初步之觀察、分享、體驗即可。
2. 小學組除以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育外，也有主張在不變更現有學習領域時數和單元中增列一生命教育單元實施。但獨立設科者則未見。

(二) 北區分組座談之意見

針對核心素養內涵之主要意見為：

1. 用詞艱深不易理解，架構可沿用過去之人與自己、人與他人、人與社會、人與自然。
2. 「終極信念與宗教」的「宗教」亦引起爭議，應避免使用。
3. 靈性修養的「靈性」雖然或許會引發與宗教之聯結，但靈性還是有其重要意涵值得推廣，學界可多論述其意義以建立共識，未來將可成為大眾普遍可接受之詞。
4. 核心素養的價值性、知識性、完整性足夠，可適用在學前及國小階段。
5. 架構用過往常用之人與自己、人與他人、人與社會、人與自然較為能接受。

針對課程組織方式及配套方式之主要意見為：

1. 學前組均主張融入而以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育，不主張單獨設科或領域或明列應佔之教學時數。
2. 生命教育核心素養內涵意義豐富，除可在師培期間列為主要之選修科目外，對現職老師也該辦理足夠之研習。其方式可採講師群方式進行，讓每一核心內容能依不同專長講師深入說明。此外，也可辦理三天兩夜的「生命教育體驗營」，用體驗方式學習生命教育的主要內涵。
3. 小學組除以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育外，為能真正落實也可在課綱中明列其內涵和實施方式。因而依課綱所發展的教科書及教師手冊都該具體列明生命教育議題的單元內容，而教師手冊也該具體說明生命教育課程實施之方式。而在教科書的設計編輯方面，可在不變更現有學習領域時數和單元中增列一生命教育單元實施，並且在審查教科書時將生命教育有無列為通過與否之重要指標之一。但獨立設科者則未見。

(三) 中區分組座談之意見

針對核心素養內涵之主要意見為：

1. 用詞艱深不易理解，架構可沿用過去之人與自己、人與他人、人與社會、人與自然。
2. 研究團隊的「生命教育核心素養」和國教院的「各教育階段學生的核心素養」架構不一，研究團隊可考慮生命教育核心素養架構依國教院之核心素養架構來發展，以免兩套架構並行。此外，生命教育核心素養架構是否具有系統性和完整性，仍需有更多

論述。

3. 生命教育核心素養內涵在現行之友善校園計畫及相關統合視導均已有一部分內容，所以並不需要推翻現有的生命教育內涵而以全新一套架構來取代。至於現行的相關生命教育真正落實和實施成效及有哪些不足需要進一步研究分析。
4. 十二年國教對學前教育階段著墨不多，建議相關單位未來亦應著重學前與國小階段之銜接，並應將抽象之生命教育核心素養在學前和國小階段具體可教之適齡適性之內涵或學習結果發展出來，以供學校教師參考。

針對課程組織方式及配套方式之主要意見為：

1. 學前組均主張融入而以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育，不主張單獨設科或領域。此外「融入」用字亦可考慮採用「融合」字詞。小學組亦持同樣以融入方式為主要之意見，並不主張用獨立設科方式實施生命教育。
2. 教材部分各校不一。有的建議該請相關單位統一編輯，有的則認為應因地制宜自行編輯。
3. 生命教育推動時的師資條件是極為關鍵之要素，相關單位應對職前及現職老師的核心教學素養之培育有所規劃。

(四) 南區分組座談之意見

針對核心素養內涵之主要意見為：

1. 核心素養可包括生理（生、老、病、死）、心理（安全、歸屬、自尊、自我實現）、心靈（安定、安康、安寧）。架構可包含生命的意義、生活的能力、生涯的發展及生活的品德、品質、品味。
2. 用詞艱深，學生及教師均不易理解。
3. 雖然生命教育在教學現場已有實施，但仍需要有系統的核心架構來檢視所實施之生命教育是否有涉及重要的各個層面，而不會只偏重在某些議題上，例如自殺與憂鬱防治。

針對課程組織方式及配套方式之主要意見為：

1. 學前組主張融入方式實施生命教育，但要特別加強師資之生命教育素養及熱情。
2. 在師培期間，可在「選修課程」中明列「生命教育」為必選修課程，而且不宜把生

命教育列在通識科目中，而應列為師培課程，如此方能將生命教育真正落實在學校教育情境中。此外，對現職老師也該辦理足夠之研習，並且加強種子教師的培訓以負起推廣生命教育的工作。

3. 為能真正將生命教育融入，應對哪些領域哪些教師及如何融入有更清楚之規範，而且亦需進一步檢視教師落實情形。
4. 小學階段因為沒有升學壓力，因而更有條件單獨設科。但要注意不要讓生命教育只有在該科及任教該科目之教師才進行生命教育。應建立生命教育之實施是每一科目及每一個老師都應實施之觀念。其中各科目實施生命教育時，可從各科目中的情意目標上深化與生命教育議題的連結。
5. 生命教育是探討生命成長的過程，隨處都有生命教育，因而不需單獨設科。但首先應喚起教師關懷生命教育的熱誠，關注生命教育的議題，如此才能將生命教育真正落實在學校教育。
6. 生命教育的相關教材和教案應有系統發展供教學現場教師參考。教材之單元數量可盡量發展，然後讓教師可在其中選用適合其需要之單元。只要有教材，以現有教師之素質，就可在其過往推動之經驗基礎上，將內容適當轉化為合適之生命教育教學活動。

綜上可知，參與座談會的現場人員的主要意見可分兩方面說明。

首先，在生命教育核心素養內涵架構部分，對素養內涵絕大部分都表示認同，所涵蓋的內容具有完整性、系統性、獨特性，但也不至於無所不包過於廣泛，也不會太狹隘置於自殺和憂鬱防治或藥物教育。不過在用詞方面仍需更簡化淺化，尤其是「宗教」兩字的用語，較引起疑慮。不過以目前有關用詞部分，其實是針對教師而言，真正實施在學生身上時，用字遣詞勢必要加以轉化成適齡適性之文字。另外，在核心素養架構的呈現方面，有不少與會者主張用過去常用的人與自己、人與他人、人與社會、人與自然，或是用同心圓方式呈現以表示彼此之間的優先或基礎關聯性。有關此點，本研究在前節的建構原則時已論及，亦即生命教育核心架構不採用過去一般所使用的人與自己、人與他人、人與社會、人與自然四層面而創新採用生命教育的新學理五大層面，其主要理由為前者所使用的架構為九年一貫課程的架構，若採用此架構恐流於生命教育與整個國民教育的架構相同，因而生命教育的實施會有疊床架屋或生命教育本身並無獨特之核心內涵之疑慮。而前述所指的「生命教育新學理」是指，本研究採跨科際的「人學」作為方法論的基礎（anthropology as methodology），建構生命教育的核心素養架構。「人學」是

有關「人是什麼」的學問，亦即以跨科際的方法對人自身所進行的一種哲學探索與理解。此新架構是以現行高中課綱的「人生三問」架構，再加上「哲學思考」、「人學圖像」，並特別強調「靈性修養」及「價值思辨」中有關倫理道德以外的「美感素養與生活美學」為學理所重新建構之生命教育核心素養架構。

再來，在配套與課程組織方式部份，對配套部分該於課綱中列入生命教育字眼，而且依課綱所發展的教科書及教師手冊都該具體列明生命教育議題的單元內容，而教師手冊也該具體說明生命教育課程實施之方式。同時也可考慮在審查教科書時將生命教育有無列為通過與否之重要指標之一。另外，在師資部分，可於師培過程鼓勵師資生修習生命教育，同樣應鼓勵現職教師參加相關生命教育研習，以落實現有課綱（至少包括綜合活動、社會、健康與體育）即有的生命教育內涵。最後，應編輯相關的生命教育教材和教案供教師參考。

至於有關生命教育課程組織方式部份，以目前無正式課綱也無專任師資情況下，宜採融入而以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育，而不主張單獨設科或領域或明列應佔之教學時數。不過與會者此種讓生命教育融入所有領域或科目學習的觀點，恐陳義過高而昧於現實。因為目前學校在與未來升學考試相關的知識性學科強勢主導，盤踞學生學習時段的現實情況下，如果不爭取獨立之學習時段，將很難扭轉學校文化、教師教學與學生學習的方向。沒有學習時段，就沒有獨立之教學空間和學習空間，也就不會有專業之師資。沒有師資，就不可能發展相關教學資源與能量。因此，在無科目、無教學時數又無師資情況下，融入幾乎等於消失而無法有效實施和落實生命教育。再者，以本研究所提出的生命教育核心素養內涵來論，這些項目的專業性與系統性是很難用「融入」的方式，夾帶在現行主流與升學考試相關的知識性學科中就能落實的。長遠之計，生命教育仍要能單獨設科為宜，以真正落實生命教育。

三、《十二年國民基本教育課程體系發展指引》的修正結果

《十二年國民基本教育課程體系發展指引》中的各教育階段核心素養內涵，係依照個體身心發展階段各有其具體內涵，依序分為國小、國中及高級中等教育等三個教育階段，期培養學習者在「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」等三大面向上，循序漸進，進而成為各面向均衡發展的現代國民。此內涵會直接影響十二年國民基本教育實施後的課程體系架構及各學習領域的核心內涵，亦即十二年國教的課程係以此核心素養為主軸，導引課程的連貫與統整，因而可說是十二年國教課程發展極為重要而關鍵的上游

指導原則。

本研究團隊基於十二年國教課程的核心理念和願景是朝向「以生命為中心」，並將自己的生命與天地人之間建立美好的共融共在關係。因此，積極透過多次與教育部及國教院的核心相關主事者溝通，而將本研究建構之生命教育核心素養具體有效反映在各階段核心素養內涵中並修正其整體及三個教育階段的「核心素養具體內涵」，因而此依照本研究結果修正的成果可視為是本研究主要的研究結果之一。修正之結果如下表 3，其中同項目之欄上為原文欄下則為修訂對照，有修訂部分則以粗體字加底線表示。此外，表中與本研究相關之部分為「國小教育」部分，不過十二年國教並未包含學前教育階段部分，因而在表中並未包含「學前教育」部分。目前本研究所建構的五大「核心素養層面」及十五個「核心素養項目」內容，已超過百分之九十能具體反應在發展指引的核心素養內涵中。

此外，表 3 所呈現的結果也可視為生命教育五大「核心素養層面」在小學階段的具體內涵。進一步言之，「哲學思考」在小學階段的重點為「具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題」、「具備擬定計畫與實作的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。」；「人學圖像」在小學階段的重點為「具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能。」；「價值思辨」在小學階段的重點為「具備「聽、說、讀、寫、作」的基本語文素養，並具有生活所需的基礎數理、肢體及藝術等符號知能，能以同理心應用在生活與人際溝通。」、「具備科技與資訊應用的基本素養，並理解各類媒體內容的意義與影響。」、「具備藝術創作與欣賞的基本素養，進行多元感官的開發，培養生活環境中的美感體驗。」、「具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養公民意識，關懷生態環境。」；「靈性修養」在小學階段的重點為「具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。」、「具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性。」。而最後，「終極關懷」在小學階段的重點會比較接近「哲學思考」的「具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題」及「人學圖像」的「具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能。」。

表 3 「各教育階段核心素養內涵」修訂情形對照表

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(草案) (2014.01.28 版本)

註：各項目之網底欄為原文字，同項目之欄下為修訂對照，修訂部分另加底線表示。

關鍵要素	核心素養面向	核心素養項目	核心素養具體內涵	國小教育	修訂說明
終身學習者	A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	具備良好的身心素質、管理知能與行為習慣，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，不斷加以自我精進。	E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心發展，並認識個人特質及發展潛能。	1.說明「身心素質」，且將生涯發展議題，擴及生命意義的探索。 2.«全人健康適能»概念參考「國民中小學九年一貫課程綱要—健康與體育學習領域」。
			具備 <u>身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀</u> ，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展， <u>確立生命意義，並不斷自我精進，追求至善。</u>	E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心 <u>健全</u> 發展，並認識個人特質， <u>發展生命</u> 潛能。	
		A2 系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判、系統思考，並能行動與反思，以有效管理及解決問題。	E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。	1.將系統思考及問題解決，擴及生命課題。
			具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與 <u>後設思考素養</u> ，並能行動與反思，以有效 <u>處理</u> 及解決 <u>生活、生命</u> 問題。	E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。	
		A3 規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人競爭力。	E-A3 具備擬定計畫與實作的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。	1.修改為「增進個人的 <u>彈性適應力</u> 。」強調合作遠勝於競爭，更符合「創新應變»核心素養項目之內涵。
			具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的 <u>彈性適應力</u> 。	E-A3 具備擬定計畫與實作的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。	

	B 溝通互動	B1 符號運用與 溝通表達	具備理解及使用語言、文字、 數理、肢體及藝術…等各種符 號進行表達、溝通及互動，並 應用在日常生活及工作上。	E-B1 具備「聽、說、讀、寫、 作」的基本語文素養，並具有 生活所需的基礎數理、肢體及 藝術…等符號知能及應用之 素養。	1.強調所學的符號知能 用以表達思想、價值 與情意，並適切與他 人溝通互動。 2.高級中等教育階段強 調能精確掌握各類符 號， <u>以進行思想、價 值與情意之表達</u> ，以 和國中教育階段的層 次進行區隔。
			具備理解及使用語言、文字、 數理、肢體及藝術等各種符號 進行表達、溝通及互動， <u>並能 瞭解與同理他人</u> ，應用在日常 生活及工作上。	E-B1 具備「聽、說、讀、寫、 作」的基本語文素養，並具有 生活所需的基礎數理、肢體及 藝術等符號知能，能以同理心 應用 <u>在生活與人際溝通</u> 。	
		B2 科技資訊與 媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒 體之能力，培養媒體識讀與批 判，並能分析、思辨、批判人 與科技、資訊之關係。	E-B2 具備科技與資訊應用的 基本素養，並理解各類媒體內 容的意義。	1.加入媒體識讀的內 涵。 2.將高級中等教育階段 「科技資訊與媒體 素養」的培養，提 升為「 <u>能反思科技、 資訊與媒體倫理的 議題</u> 」，以和國中教 育階段的層次進行區 隔。
			具備善用科技、資訊與各類媒 體之能力，培養 <u>相關倫理及媒 體識讀的素養</u> ，俾能分析、思 辨、批判人與科技、資訊及 <u>媒 體</u> 之關係。	E-B2 具備科技與資訊應用的 基本素養，並理解各類媒體內 容的意義與影響。	
	B3 藝術涵養與 生活美感	具備藝術感知、創作與鑑賞能 力，體會藝術文化之美，進而 將美感展現在生活層面。	E-B3 具備藝術創作與欣賞的 基本素養，了解藝術與生活 環境的關係進而喜愛藝術。	1.配合美感教育政 策，並經專家學者 建議，將 B3 原「生 活美感」改為「 <u>美 感素養</u> 」。	
		具備藝術感知、創作與鑑賞能 力，體會藝術文化之美， <u>透過 生活美學的省思，豐富美感體 驗，培養對美善的人事物，進 行賞析、建構與分享的態度與 能力</u> 。	E-B3 具備藝術創作與欣賞的 基本素養， <u>進行多元感官的 開發，培養生活環境中的美 感體驗</u> 。	2.核心素養具體內 涵、各教育階段核 心素養一併進行 文字修改。	
	C 社會參與	C1 道德實踐與 公民意識	具備道德實踐的知識能力與 態度，從個人小我到社會公 民，循序漸進，養成社會責任 感及公民意識，主動關注與參 與社會活動，並關懷自然生態 與人類永續發展。	E-C1 具備個人生活道德的知 識與是非判斷的能力，理解並 遵守社會道德規範，培養關懷 環境的意識。	1.在各教育階段中， 增加關於 <u>生態環 境、生命倫理、環 境保育</u> 等內涵，以 反應生命主體之課 程願景及全球變

			具備道德實踐的 <u>素養</u> ，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注 <u>公共議題並積極</u> 參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展， <u>而展現知善、樂善與行善的品德。</u>	E-C1 具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養 <u>公民意識，關懷生態環境。</u>	遷之趨勢。 2. 高級中等教育階段強調「 <u>具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養</u> 」，以和國中教育階段的層次進行區隔。
	C2 人際關係與 團隊合作		具備友善的人際情懷及與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作素養，進而與他人建立良好互動關係。	E-C2 具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。	1. 國中教育階段修改為「 <u>具備利他與合群的知能與態度</u> 」，更能緊扣 C2「人際關係與團隊合作」核心素養項目。 2. 高級中等教育階段修改為「 <u>展現包容異己、溝通協調及團隊合作的精神與行動。</u> 」，可反應團隊合作的內涵。
			具備友善的人際情懷 <u>及與他人建立良好的互動關係，並發展</u> 與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。	E-C2 具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。	
	C3 多元文化與 國際理解		積極關心全球議題及國際情勢，並能順應時代脈動與社會需要，發展個體的國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	E-C3 具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與尊重文化的多元性。	字詞調整，並強調在多元文化之餘，亦需不失自我價值信念。
			<u>具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化</u> ，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要， <u>發展</u> 國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	E-C3 具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與 <u>包容</u> 文化的多元性。	

伍、結論與建議

本研究經文獻分析、邀請相關領域專家對話、專家會議、焦點座談及分區座談會後，對學前與國小階段的生命教育核心素養內涵及組織方式，提出下列結論與建議。

一、結論

(一) 學前與國小階段的生命教育核心素養內涵宜包括兩大向度、五大層面及十五個項目

學前及國小階段生命教育應以「全人教育」為核心理念，而核心素養內涵包括「方法與基礎」、「人生三問」兩大向度、並開展出「哲學思考」、「人學圖像」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」五大「核心素養層面」及十五項核心素養項目。兩大向度、五大核心素養層面及十五項核心素養項目為：

1. 「方法與基礎」向度

- (1) 哲學思考：A.後設思考、B.思考技巧與能力、C.思考情意與態度
- (2) 人學圖像：A.人是什麼？、B.我是誰？、C.在關係中的人

2. 「人生三問」向度

- (1) 終極關懷：A.人生目的與意義、B.生死關懷與實踐、C.終極信念與宗教
- (2) 價值思辨：A.道德哲學、B.道德思辨及其應用、C.美感素養與生活美學
- (3) 靈性修養：A.至善與人格修養、B.幸福與人格統整、C.靈性自覺與發展

(二) 學前與國小階段的生命教育的課程組織方式宜採融入式

以目前無正式課綱也無專任師資情況下，學前與國小階段的生命教育的課程組織方式宜採融入，以隨機式、活動式、潛在式方式實施生命教育，而不主張單獨設科或領域或明列應佔之教學時數，並且其課程組織型態應傾向於「學科」、「學生」及「社會」的兼容並蓄的課程組織方式。

(三) 學前與國小階段的生命教育實施時宜有配套措施

學前與國小階段的生命教育實施時應有適當之配套措施。相關配套措施至少包括，相關學習領域的課綱中列入生命教育字眼，而且依課綱所發展的教科書及教師手冊都該具體列明生命教育議題的單元內容、教師手冊具體說明生命教育課程實施之方式、教科

書審查時將生命教育有無列為審查之指標。另外，在師資部分，可於師培過程鼓勵師生修習生命教育，同時應鼓勵現職教師參加相關生命教育研習，以落實現有課綱的生命教育內涵。最後，應編輯相關的生命教育教材和教案供教師參考。

（四）《十二年國民基本教育課程體系發展指引》已反應生命教育特質

本研究團隊基於十二年國教課程的核心理念和願景是朝向「以生命為中心」，並將自己的生命與天地人之間建立美好的共融共在關係，因而積極透過多次與教育部及國教院的核心相關主事者溝通，《十二年國民基本教育課程體系發展指引》中的各教育階段核心素養內涵應反應生命教育的特質。目前本研究建構之生命教育核心素養大約有百分之九十已能注入在指引中的整體及三個教育階段的「核心素養具體內涵」中。因此，檢視《十二年國民基本教育課程體系發展指引》中的各教育階段核心素養內涵，可謂是指引的各教育階段核心素養已具有相當程度之生命教育特質。

二、建議

（一）研究建議

1. 民間團體應納入為資料收集之來源之一

本計畫係整合型計畫下之子計畫，研究過程中各子計畫和總計畫之間至少有十次的核心會議之對話與討論，因而此計畫之結果係團隊合作的成果。本團隊除在生命學理之思辨外，也詳細分析現有之政策法令，更透過一場的焦點座談及三場的分區座談蒐集基層現場校長、園長、主任、教師之意見。但現場相關人員部分，本團隊似乎比較忽略民間之社福團體者、基金會、家長團體或學會（或協會）在非正式學校體系，於社區和社會或結合學校默默而積極推動生命教育的貢獻，而未能邀請該類人員參與座談傾聽其意見。因此，建議未來在基層現場的相關人員邀請上，應廣邀民間之社福團體、基金會、家長團體或學會（或協會）的成員與會。

2. 生命教育核心架構之建構可輔以量化研究之實證資料

本計畫所建構之學前及國小階段之生命教育核心素養內涵與課程組織方式係透過座談會方式檢視其完整性。座談會方式有深入探討和論辯之利，但所選取的對象仍有限，未來可將建構之核心素養與組織方式編製成問卷，廣發給相關成員以蒐集更多之意見。另外，核心素養之五大層面的確認，本研究團隊比較依賴歷史與哲學思辨論證，未

來可透過量化方式提出量化數據，以輔助史哲方法所提出之五大架構。

(二) 生命教育核心素養建議

1. 靈性修養之內涵需有更多之論述

本計畫所提之五大層面生命教育核心素養之一為「靈性修養」，但在座談會的討論中，基層教師似乎對「靈性」概念不易把握，而且易把靈性等於是宗教宣揚而有所疑慮與顧忌。因此建議未來需要有更多從哲學、宗教和心理學角度做深入淺出地詮釋建立共識，澄清基層教師之疑慮與顧忌，以供往後在訂定學習階段之核心素養內涵及設計課程與教學之依據。例如在心理學部分，Howden (1992) 即根據 Banks (1980) 及 Banks、Poehler 與 Russell (1984) 對靈性的定義，發展出「靈性評估量表」(Spirituality Assessment Scale; SAS)，而國內黃惠貞、姜逸群 (2005) 參酌我國國情，將其翻譯成中文版，共包含四個構面 28 題。透過此較具體明確的量表題目，將更能對靈性概念有更清楚之說明。

2. 終極信念與宗教之內涵需有更多之論述

本計畫所提之五大生命教育核心素養之一的「終極關懷」面向，包含人生目的與意義、生死關懷與實踐及終極信念與宗教，但在座談會的討論中，基層教師似乎對「宗教」是否會流於宗教宣揚而有所疑慮與顧忌。事實上，在九年一貫九七社會學習領域課綱中的能力指標 4-2-2「列舉自己對自然與超自然界中感興趣的現象。」及 4-3-2「認識人類社會中的主要宗教與信仰。」，因而在學校教「超自然界」及「宗教與信仰」本就是列入在課綱中的內容。因此，建議未來對宗教在學前與國小階段實施之適切性仍應有更多之論述並提醒課綱已列之事實，其議題可包括了解信仰和迷信的不同、認識不同宗教對苦難和死亡的詮釋、如何在不同宗教間取得平衡、如何採用宗教的多元角度幫助學生思考信仰與人生，建立正確的生死態度等。

(三) 生命教育推動之建議

1. 強化師資的生命教育知能

生命教育是專業性高的領域，因而在師資培育過程中應於師培課程架構中的「選修課程」中明列「生命教育」為必選修課程，而且不宜把生命教育列在通識科目中，而應列為師培課程，如此方能將生命教育真正落實在學校教育情境中。對於現職教師部分，為讓教師有能力規劃生命教育課程進行教學，應鼓勵教師在職進修參與有系統規畫

的生命教育相關研習、工作坊或研討會，以增進教師生命教育知能。此外，依據文獻資料及現場教師之建議，生命教育之體驗與實踐活動比認知更為重要，因而生命教育之修習及研習過程中，應該強調生命教育體驗與實踐教學活動並且能以身作則，而能培育出具生命教育典範之師資。

2. 生命教育之推動為所有教師之責任

學前及小學階段因為沒有升學壓力，理論上應有條件單獨設科，但以目前無課綱也無師資現實情況下比較不可行。未來即使單獨設科也要注意不要讓生命教育只有在該科及任教該科目之教師才進行生命教育，應建立生命教育之實施是每一科目及每一個老師都應實施之觀念。而各科目實施生命教育時，可從各科目中的情意目標上深化與生命教育議題的連結，或將依據各學習領域能力指標所設計的課程，是各學習領域的主體課程（主學習），而適時融入的生命教育內涵，則可視為副學習的一部份。若想要以生命教育為主體課程，則可以結合跨領域的能力指標和學習節數，或選擇適當的活動、事件，設計以生命教育為主題的「主題統整課程」。當然也可將綜合活動、社會和健康與體育領域本有的生命教育內涵真正落實，進行生命教育的課程與教學活動。

3. 學前教育階段之生命教育應更加重視

十二年國教雖未包含學前教育階段，但本子計畫在國教院委託專案研究時，卻將其涵蓋在研究範圍內。本研究在進行研究資料蒐集時，已發現幼兒教育在生命教育議題的研究明顯較少。建議教育部未來在學前教育階段之生命教育內涵以及課程組織方式主題，應有更多委託性之研究計畫，以帶動學界對此議題的關注與投入。如此將可讓國內生命教育之推動真正做到「K至12」應一貫規畫的理想。其實於幼教階段推動生命教育是基於越早效果越好，使幼兒從小就能尊重、關懷生命，建立正確的人生觀。但此理念似乎仍未能受到重視，因為檢視依幼托整合後之需教育部已於2012年所公佈之「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，仍未能見到將生命教育的內涵適切納入幼兒園教保活動課程綱要中。建議未來在修訂暫綱時應將生命教育納入，以做為日後幼兒園實施生命教育教學活動的依據，並強化學前教育階段師資本身在生命教育素養之身教與言教。

4. 納入生命教育為親職教育的重要內涵之一

生命教育之推動需要有學校教育、社會機構和親職教育共同攜手推動。以學前及小

學階段而言，透過親職教育可讓教師扮演中介橋樑的角色，一方面在學校教育孩子，讓學生認識生命的意義。而另一方面則需要關懷家長，讓家長認識生命教育的重要，讓家長知道孩子走上絕路或迷失，常常是受到家庭環境及父母行為的影響。因此建議學校未來在規劃親職教育時，可加強生命教育的主題並且提供相關生命教育參考教材供家長參考，以加強家庭中的「生命教育」實施。此外，本研究也建議學校應多與民間之社福團體、基金會、家長團體或學會（或協會）交流，適時引用其豐富的資源共同來推動學校的生命教育。

5. 發展生命教育相關教材教案供參考

有關是否發展生命教育相關教材教案供教師參考，座談會時固然有主張要讓教師因地制宜自編的意見，但絕大部分仍主張要由相關單位發展教材為宜。因此，建議未來的生命教育的相關教材和教案應由相關單位有系統發展供教學現場教師參考。教材之單元數量可盡量發展，然後讓教師可在其中選用適合其需要之單元。只要有教材，以現有教師之素質，就可在其過往推動之經驗基礎上，將內容適當轉化為合適之生命教育教學活動。此外，除教材教案外，也可提供相關現成的網路資訊、書刊雜誌、廣播節目、電影光碟及其他相關資源清單，供教師參考。而對學生的宣導上則可考慮在教科書的封面內頁或與廠商合作，將生命教育的內涵印在聯絡簿、墊板、桌歷、記事本或作業本中。

6. 將生命教育列為教科書審查與校務評鑑指標之一

目前學前及國小階段的學校並未有生命教育委員會的組織，因而在學校推動生命教育時並沒有法定地位與組織。從座談會的意見分析中，可發現建議於各級學校能比照兩性教育平等委員會，設置法定的生命教育委會。此外也有建議行政機關，將生命教育列入校務評鑑指標或是教科書審查的指標。簡言之，建議行政單位能透過立法，將生命教育列為教科書審查與校務評鑑指標，並且在學校成立生命教育委員，如此將對於推動生命教育及其發展會有較大的效益。

7. 擬定後續推廣之相關措施

有關研究成果，未來的推廣應注意兩個後續部份：

- (1) 發展兩大向度、五大核心素養層面及十五項核心素養項度之具體內涵，也就是其在學前及國小階段之「核心素養具體內涵」分別為何，而在國小部分還要具體分別列出低年級、中年級及高年級三階段的具體內涵。此目的主要是提供使用者的解讀指引，明確而系統的提醒教學者注意核心素養的主要重點與意涵。如有可能也該依此架構發展相關的教學範例或教案學習單。而為使此研究成果發揮宣導及落實的功能，建議可將研究成果印刷成冊或光碟，發送到各校，讓教師對生命教育核心素養內涵有清楚認識，以利於教師擁有實際的教學案例和課程設計參考資源。
- (2) 分析現有課綱及教科書在本研究生命教育架構下的表現情況，也就是目前的課綱在採用兩大向度、五大核心素養層面及十五項核心素養項目為分析架構下，其分布的情況為何。此目的為分析生命教育課程融入相關學習領域課程時，最適合融入生命教育內涵的機會點，也就是在進行哪些學習領域的能力指標教學時，最適合帶入生命教育的課程內容，而能提醒教學者可以融入生命教育教學的時機，和可以連結的教學重點。

陸、參考文獻

- 王文科 (1989) (修訂初版)。 **認知發展理論與教育**。台北：五南。
- 台灣省政府教育廳 (1998)。 **台灣省國民中學推展生命教育實施計畫**。2013/10/12 取自：
http://study.naer.edu.tw/UploadFilePath//dissertation/1015_04_0208.htm
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。 **生命教育概論：實用的教學方案**。臺北市：學富。
- 吳慧珠 (2001)。 **國民中小學學生生命概念發展之研究**。國立高雄師範大學教育系博士班博士論文。
- 但昭偉 (2001)。「生命教育」的生命。 **教育資料集刊**，26，113-130。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。 **生命教育概論：實用的教育方案**。臺北：學富。
- 吳庶深、曾煥棠、詹文克 (2002)。 **先進國家與我國中等學校生命教育之比較研究**。教育部委託研究。
- 吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟 (2007a)。 **教育部 95 年度發展生命教育之課程與教學指標工作計畫**。教育部委託研究。
- 吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟 (2007b)。 **95 年度委辦生命教育白皮書之芻議計畫**。財團法人雙福社會福利慈善事業基金會委託研究。
- 林偉信 (1992)。思考教育的新嘗試--李普曼(Matthew Lipman)的兒童哲學計畫初探。 **社會科教育學報**，1，189-201。
- 林治平 (2004)。生命的奧秘。載於林治平、林繼偉、盧怡君、姜仁圭、李清義、蘇友瑞著：**生命教育之理論與實際** (頁 3-36)。台北：心理。
- 姜元御、林烘煜、劉志如、何縉琪、許木柱 (2011)。 **青少年心理學**。台北：三民。
- 范信賢 (2013)。 **談十二年國民基本教育課程之核心理念及其發展概要**。國家育研究院電子報，63。2013/9/30 取自：
http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=63&content_no=1717
- 財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會 (無日期)。 **兒童哲學廣場**。2013/10/12 取自：
<http://www.caterpillar.org.tw/html/front/bin/ptlist.phtml?Category=288637>
- 孫效智 (2000)。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶主編，**生命教育的理論與實務** (頁 1-22)。臺北：寰宇。
- 孫效智 (2002)。生命教育之推動困境與內涵建構策略。 **教育資料集刊**，27，283-301。
- 孫效智 (2004)。 **歌詠生命的旋律—九年一貫生命教育教案**。臺北：幼獅。
- 孫效智 (2007)。生命教育與大學生通識人文素養。載於**大專院校生命教育學術與教學研討會論文集** (頁 1-15)。臺北：臺灣生命教育學會。
- 紐則誠 (2004)。 **生命教育：學理與體驗**。台北：揚智。
- 鈕則誠、劉玉玲、黃嘉莉 (2006)。 **九年一貫及幼稚園生命教育教學大綱與示例**。臺北：教育部。
- 洪永祥 (2010)。 **南投縣幼兒園生命教育實施現況之研究**。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文。
- 徐敏雄 (2007)。 **臺灣生命教育的發展歷程：Mannheim 的知識社會學的分析**。臺北：師大書苑。
- 桂偉鈞 (2012)。 **臺灣與香港教會學校生命教育之比較研究**。國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系碩士班碩士論文。

- 教育部 (1987)。幼稚園課程標準。
- 教育部 (2001)。教育部推動生命教育中程計畫 (90 至 93 年)。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。
- 教育部 (2008a)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。
- 教育部 (2008b)。普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要。
- 教育部 (2009)。普通高級中學生命教育類科課程綱要補充說明。
- 教育部 (2010)。教育部友善校園學生事務與輔導工作 100 年度作業計畫。
- 教育部 (2011)。教育部生命教育中程計畫 (99 年~102 年)。
- 教育部 (2011)。中華民國教育報告書：黃金十年百年樹人。
- 教育部 (2012)。教育部推動友善校園計畫。
- 教育部 (2012)。幼兒園教保活動課程暫行大綱。
- 教育部 (2013)。十二年國民基本教育實施計畫。
- 張淑美 (2001)。國小教師對生死教育的看法與需求--以高雄市「國小生命教育研習班」為例。教育研究月刊, 85, 54-65。
- 張純子 (2009)。生命教育實踐關懷倫理學：一位幼兒教師的個案研究。幼兒教保研究期刊, 4, 55-77。
- 陳貞甸 (2007)。與四歲幼兒談論生死：一場由對話衍生的生命探究之旅。教育研究與發展期刊, 3 (1), 113-142。
- 陳國雄 (2003)。國小生命教育課程實施現況與困境之探討---國小教師觀點。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 陳雅芬 (2005)。台灣中小學生命教育教材內容分析及編輯過程之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳錫琦 (2013)。十二年國教生命教育課程概觀與反思。國民教育, 53 (3), 1-6。
- 黃光男 (2009)。探索生命美學。載於黃政傑、江惠真主編, 人是什麼—生命教育 (頁 307-320)。台北：華興文化。
- 黃惠貞、姜逸群(2005)。大專院校學生靈性健康、知覺壓力與憂鬱之相關研究。衛生教育學報, 23, 121-144。
- 黃雅文、姜逸群 (2005)。生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告。臺北：教育部。
- 黃德祥 (2000)。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)。臺北：寰宇。
- 黃政傑 (2009)。理想國、理想人與教育。載於黃政傑、江惠真主編, 人是什麼—生命教育 (頁 285-304)。台北：華興文化。
- 傅皓政 (2012)。第一章 何謂「兒童哲學」。載於梁瑞祥、傅皓政、蒲世豪、葉榮福、邱武科、徐昀霖著, 兒童哲學：基礎理論、教學方法之思辨與實證 (頁 23-42)。臺北：五南。
- 黎建球 (2000)。生命教育的意義價值及其內容。載於林思伶主編, 生命教育的理論與實務 (頁 37-48)。臺北：寰宇。
- 蔡明昌 (2004)。某縣、市國民小學 SARS 事件期間生命教育的實施影響因素。人文及社會學科教學通訊, 15 (5), 132-147。
- 蔡明昌 (2006)。中部國小生命教育實施影響因素模式建構之研究。教育政策論壇, 9 (3), 177-208。
- 蔡清田 (2012)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。台北：五南。
- 蔡清田 (2013)。「素養」的構念與構念重建。教育研究月刊, 233, 109-120。

- 劉秋固 (1998)。從超個人心理學看佛教中的瀕死經驗及其靈性—佛性對臨終者的宗教心理輔導。載於華梵大學哲學系編，**第三次儒佛會通學術研討會論文選輯** (頁 271~285)。新北市：華梵大學哲學系。
- 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，**生命教育的理論與實務** (頁 127-149)。臺北：寰宇。
- Banks, R.L. (1980). Health and the spiritual dimension : Relationships and implications for professional preparation programs. *The Journal of School Health, 50 (4)*, 195-202.
- Banks, R. L., Poehler, D. L., & Russell, R. D. (1984). Spirit and human-spiritual interaction as a factor in health and in health education. *Health Education, 15(5)*, 16-19.
- Howden, J. W. (1992). *Development and psychometric characteristics of the Spirituality Assessment Scale*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University, Texas.
- Lipman, M. (1974/1993)。哲學教室 (Harry Stottlemeier's discovery) (楊茂秀譯)。臺北市：台灣學生。(原著出版於 1974)。
- Lipman, M. (1975/1999)。哲學教室教師手冊 (Harry Stottlemeier's discovery) (楊茂秀譯)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。(原著出版於 1975)。
- Lipman, M. (1975/1996)。靈靈 (Pixie) (楊茂秀譯)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。(原著出版於 1975)。
- Miller, J. (1996/2009)。生命教育-全人課程理論與實務 (The Holistic Curriculum) (張淑美、楊秀宮、劉冠鄰、張利中、王慧蘭、陳錫琦、邱愛鈴、李玉嬋、江綺雯 譯)。臺北市：心理。(原著出版於 2000)。
- Miller, J.(2000/2007)。生命教育—推動學校的靈性課程 (Education and the Soul—Toward a Spiritual Curriculum) (張淑美主譯)。臺北市：學富文化。(原著出版於 2000)。
- Piaget, J & Inhelder, B. (1969/1988)。兒童心理學 (The Psychology of the Child) (五南編輯部譯，游恆山校閱)。台北：五南。(原著出版於 1969)。
- Precht, R. (2007/2010)。我是誰？—如果有我，有幾個我？ (Wer Bin Ich ? und wenn ja, wie viele ?) (錢俊宇譯)。台北：啟示。(原著出版於 2007)。
- Pulaski, M. (1980/1988)。兒童的認知發展導論 (Understanding Piaget- An Introduction to Children's Cognitive Development) (王文科譯) (增訂三版)。台北：五南。(原著出版於 1980)。
- Rice, F.P. & Dolgin, K.G. (2002/2013)。青少年心理學 《The Adolescent : Development, Relationships, and Culture》 (連廷嘉、黃俊豪譯， 2013) (修訂版三刷)。台北：學富。(原著出版於 2002)。

附錄一 美國各學習階段 Life education 課程之主題表

Grade level	Topics
Kindergarden	<ul style="list-style-type: none"> ▲ The magnificent human body and its many parts. ▲ Where the various body parts are located and what they do. ▲ The importance of eating a balanced diet and how to tell the difference between those foods that are good for our bodies and those that are not. ▲ What keeps us alive- being able to breathe, move, eat and grow.
First Grade	<ul style="list-style-type: none"> ▲ What our bodies require each day for good physical and emotional health. ▲ What the basic body parts are, where they are located and what function each performs. ▲ The importance of friendship. ▲ How the many different feelings we experience are important and normal. ▲ Why we need to share and express our feelings. ▲ How the choices we make affect our feelings.
Fourth Grade	<ul style="list-style-type: none"> ▲ An overview of the circulatory, respiratory, digestive, nervous and immune systems. ▲ How alcohol and nicotine affect the way our body functions. ▲ How drugs affect the digestive, respiratory, circulatory, nervous and immune systems. ▲ How to deal with peer pressure and other negative influences by using refusal skills so we can make the right choices for our bodies. ▲ The importance of believing in ourselves and having the confidence to make our own choices. ▲ The qualities that make a good friend and how that friend can influence us.
5 th Grade	<ul style="list-style-type: none"> ▲ The basic elements that make up our bodies. ▲ How all the systems in our body must work together for our bodies to be healthy. ▲ Different types of drugs and why some people become addicted to them. ▲ Why people abuse drugs knowing they are harmful. ▲ How to handle peer pressure and alternatives to using drugs. ▲ How the media and advertising tries to influence our behavior. ▲ There are many influences we face each day but we are ultimately responsible for ourselves, the choices we make and how we treat our bodies.
6 th Grade	<p>Program entitled <i>The Slick Tracy Home Team project</i> : Slick Tracy is designed to get parents and kids talking about alcohol-related issues.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ What’s really true about alcohol and what isn’t ▲ Advertising and how it is used to try to get kids to drink ▲ Different kids of peer pressure and how it’s used to pressure kids to do things they really don’t want to do ▲ Consequences of drinking and alternatives to drinking
Seventh Grade	<p>Program entitled <i>Amazing Alternatives</i> : Amazing Alternative capitalizes on the importance of peers.</p>

Eighth Grade	Program entitled <i>PowerLines</i> : <i>PowerLines</i> uses peer-leaders and reinforces the messages and behaviors learned in the two previous courses. It also goes a step further and introduces 8 th graders to those professional and political groups that influence an adolescent's decision to use alcohol.
---------------------	---

資料來源：陳雅芬（2005：265-266）

附錄二 焦點座談會學前組會議紀錄

會議時間：中華民國 102 年 11 月 27 日（星期三）12:00 ~ 15:00

會議地點：國立臺北教育大學 至善樓 502 室

主持人：徐超聖教授

與會人員：花蓮市立明義國民小學附設幼兒園主任王朝鳳、臺北教育大學幼兒與家庭教育學系助理教授吳君黎、桃園縣立龍壽國民小學附設幼兒園教師林育伶、台北市士林區蘭雅國民小學附設幼兒園主任林美秀、臺灣師範大學人類發展與家庭學系助理教授兼台北市私立三暉幼兒園園長孫秉筠、台中市太平區車籠埔國民小學附設幼兒園主任張家綾、新竹市私立光明幼兒園園長鄭惠文、新北市中和區光復國民小學附設幼兒園主任鄭雅玲（按姓氏筆畫排列）

徐超聖教授：

我們今天談論的焦點是幼兒園生命教育實施狀況，以什麼樣的方式教育幼兒園階段的孩子。另一個討論重點是現行幼兒課綱中，生命教育在實施上有何困難、內容上有哪些不足？

鄭惠文園長：

對幼兒園的孩子來講，比較難去談生死的話題。曾經發生過一件事，就是小朋友去種菜，他們發覺有蟲把菜吃了，就開始討論，有兩個族群產生，一群孩子要護蟲，一群孩子要護菜。老師們沒有辦法介入去告訴孩子，到底哪個重要、哪個不重要。後來就把菜蟲帶回教室，專門種菜來餵蟲，不要傷害到所種植的蔬菜。但是，有一群孩子為了讓菜長得漂亮，會使用驅蟲水或是蓋網子，不讓菜蟲在菜裡面生長。

另一件事是，全校最近在復育蝴蝶，但是，在飼養這些蟲的過程，孩子發覺，有時候蟲太多，就會沒有東西吃，只好看著牠們死掉。或許一開始的出發點並不是在上生命教育課程，可是，藉由在活動當中跟孩子討論，會讓孩子學習到生物學的物競天擇、適者生存：有一些蟲會存活，有一些蟲會死掉。我們沒有專門的幼兒園生命教育，但是，有很多發生的事情跟生命教育有關。生命教育一直存在活動當中。

此外，在課綱與課本裡，希望孩子表達自己，也是生命教育的一種。孩子可以清楚表達自己的意見，當有不同意見的時候，學習怎樣犧牲自己的意見，去接受別人的意見。幼稚園很難專門有一堂課在教導生命教育，而是隨時出現在生活當中。如果可以把「生命教育」界定清楚，我們就可以知道是否已經在從事生命教育，在未來也可以注意到要跟孩子做哪些生命探討。

張家綾主任：

我們曾經有飼養過兔子跟螃蟹，飼養的過程一定會遇到死亡，跟小朋友談生死方面的議題，要借助很多的繪本，這就是生命教育。一般幼兒園的生命教育是比較潛在或隨機的，我們每一週有兒童朝會的宣導，會把生命教育落實在其中兩週。可是，會面臨教師專業知能不足的問題。

鄭雅玲主任：

就生命教育而言，生死對小朋友來說太難，教導孩子要心存感恩，可能比較容易去

落實。我們不會刻意去上生命教育，就像剛剛園長所講，碰到了相關議題時才會教導。比如，老師懷孕了，就可以上一堂有關「生命從哪裡來」的課程。又如，家裡有人往生了，老師就可以講「爺爺的西裝」這個故事，或是用「大象最後自己跑掉」的故事，教導孩子一些態度方面的課程，讓孩子了解心存感恩的重要。

王朝鳳主任：

因為我們花蓮鄉下地方，學校生態環境蠻不錯的，小朋友也是有種菜的經驗，因為菜都是會有蝸牛，我們不去消滅牠們，就讓孩子去體驗享受那些歷程，我們不求成果，他們就會去觀察蝸牛的自然生態：「到底要不要消滅蝸牛？菜就給蝸牛吃掉嗎？」

徐超聖教授：

實施生命教育是用引導的方式。小孩會碰到生死的議題，親人會過世。很多生命教育的研究提到，教生命的課題要先從「死亡」切入，然後再談「生」的概念。

鄭惠文園長：

小朋友不管看到昆蟲或看到周遭的人過世，就會問：「他們去哪裡了？」現在的孩子比較直覺，可能因為受到電視卡通節目的影響，當飼養的毛毛蟲、或是蝴蝶的幼蟲死掉了，直覺就是幫牠畫一對翅膀，認為牠是變成小天使飛到天上去。這是我們一般比較不會去碰觸的宗教信念領域。

王朝鳳主任：

講到宗教，我們平常很少跟小朋友講到這一方面，我們學校有一個經驗是辦耶誕節活動，有志工家長來演兒童劇，把故事改編成感恩的「西遊記」。我們收到家長的回饋單，認為耶誕節是基督教、天主教的活動，為什麼會演中國的佛教。所以，要跟孩子談到宗教，家長可能比較沒有辦法接受。

吳君黎教授：

我也要呼應「宗教」這個話題，「宗教」是一個工具，可以變成是活動，讓大家可以認識多元的文化，比如不同的宗教形式，是一種生活的態度，尊重、愛和友善的態度。去強調不同宗教的差異，尊重多元文化與理解。「終極」兩個字，就會感覺比較沉重，我一直認為生命教育裡面，生命教育其實是一個里程，我們可能會注重生跟死，但其實每一個發展階段有不同的發展任務跟特質。以「老化」課題為例，孩子越大越會接觸更多這個議題。

王朝鳳主任：

我們觀察生老病死的計畫可以回應到人學圖像裡，在關係中的人，還有「我是誰」，在幼兒園的相關課程很多。以關係中的「我們的爺爺」為例，爺爺是我們的長輩、家人，怎麼樣去關懷？在花蓮有老人之家，在耶誕節之前，學校會帶小朋友去關懷老人，特別是獨居老人，幫他們擦面霜，唱歌給他們聽，這就是關懷。

鄭惠文園長：

幼兒通常是先體會。如果沒有親身體驗，就無法理解什麼是「分享」、「輪流」、「同理」。但是，當幼兒有體驗的時候，經歷過「我沒有辦法跟你分享」、「沒有得到別人的認同」，才懂得下次要去同理別人、體諒或是去跟別人輪流。

張家綾主任：

學校在台中的山腳下，有一次小朋友探訪校園的時候，在校園附近發現一座廟，他們很想去探究裡面的神明跟建築，老師擔心家庭的宗教問題，所以最後發給小朋友調查單，去調查家裡面信奉什麼宗教。藉由這個活動告訴他們，自己可以去選擇、並且尊重不同的宗教。關於宗教教育，可以透過觀察、影片欣賞、戲劇、討論的方式來介紹宗教給小朋友認識。

孫秉筠教授：

我們針對幼兒園生命教育有一個研究案，還持續進行。孫效智老師給了很多很好的意見。我很認同孫老師提的很多理念，這個生命教育素養架構很好。但是，讓「生命教育」顯得是形而上的概念，是形而上的教育。例如，我很認同個體要有哲學思考批判能力，很適合教育中學以上的學生，但是，哲學思考擺在幼兒園就不合宜，不過可以要求幼兒園教師要有哲學思考的素養。也就是說，核心素養的對象是針對幼兒園老師，而不是幼兒園的孩子。以生死教育為例，相關文獻研究指出，小孩二到六歲對於死亡的不可逆性是難以理解的，他們會覺得死了沒關係，等一下就活回來。所以，孩子面對家人死亡，然後知道他們不會回來的時候，多數會感到恐懼，需要很長的療傷時間。所以，小孩不懂死亡反而是一種保護，否則，有些小孩是無法負荷自己的情緒。等他再大一點，知道死亡的不可逆性，他就準備好面對死亡了。所以我們在幼兒階段不太談死亡、死後到哪裡去等這些終極概念。但是，我們會針對有狀況的孩子去個別輔導。

我們團隊強調從觀察與分享來教導幼兒體會生老病死的意義跟存在價值，進而培養尊重與珍惜自己及他人生命的情懷。可以從「點」去著手，將尊重多元宗教與多元文化的觀念帶入；又如，在人學圖像中談「我是誰」的概念，有了爺爺、奶奶才有爸爸、媽媽，有了爸爸、媽媽才有我，這是「點」的教學，因為，幼兒沒有辦法以哲學思維去統整所有的思緒。我們認為生命教育要回到原點，因為幼兒還沒有成熟的人格思辨，幼兒園的教育目的是奠定幼兒人格發展的基礎，可以從生活好習慣等一些很具體的事物來教育。

回歸到我們的議題，幼兒的新課綱沒有跟九年國教或十二年國教綁在一起，因為小學是分割教育，幼兒是統整教育。我覺得幼兒教育無法一個蘿蔔一個坑這樣對應。重點是在讓老師有這樣的專業素養，如果我們的老師都有這些核心素養的能力，孩子就有福了。

林美秀主任：

我講過一個繪本「精彩過一生」，介紹人從出生，經歷生老病死，就問小朋友：「你覺得人的一生活是什麼？」一個幼兒園大班的女生回答說：「人活著的目的就是為了要結婚。」她知道傳宗接代是重要的，像動植物的最終生命目的也是為了繁衍下一代。但是她沒有再去講後面照顧小孩的部分。

王朝鳳主任：

生命教育如果要強調人的話，對幼兒來講會比較遙遠。如果講到生死的話，可以去關懷小朋友周遭的生命。我們學校屬於自然環境的一個教學環境，他們就會去關懷蝴蝶，蝴蝶會產卵、有幼蟲、會結蛹、會羽化。我們會讓他們透過觀察箱去觀察，如果羽化成功就會釋放牠們；如果羽化沒有成功，生命就到終點了，小朋友就會到大榕樹下，挖土把蝴蝶埋起來，由小朋友去討論用十字架、或一個小墓碑，甚至去摘學校的小野花

放在前面。老師會做學習單，讓他們去祝福沒有羽化成功的蝴蝶。

我們都會提「從哪裡來」這個問題，因為班上有孩子的媽媽懷孕，就可以請媽媽把衣服掀起來，讓小朋友感受一下孩子的胎動，或聽聽聲音。

張家綾主任：

老師要具備輔導小朋友面對死亡的能力。在現實生活中，我帶的班級學生有親人過世，例如，阿公、阿嬤、甚至是阿祖。去年，我有一位同事的爸爸意外過世，就一直走不出哀傷，她的孩子剛好在我的班上，我看到小朋友情緒上的反應深受媽媽影響。老師必須知道用甚麼策略去輔導這個孩子或媽媽，才能給他們的情緒一個出口。所以，死亡教育是蠻重要的。

林美秀主任：

我認同張主任的意見，我以前待的學校有小朋友的阿嬤過世，他原本是很活潑、會講話的孩子，因為阿嬤從小照顧他，阿嬤過世之後，他就得了失語症，完全不講話，這個情形持續了一個多月。所以，大人如果無法處理孩子的情緒，當孩子突然遇到死亡這個課題的時候，孩子在一剎那間是沒有辦法接受與理解的。

生命教育包括人、動物、植物這三個單元不會陳義過高，只要能夠影響孩子對人生的看法，就應該要包括在生命教育裡面，像剛剛王主任提到有關蝴蝶的部分。不管是人、動物、植物，只要讓孩子可以產生觀念上的改變，或是刺激孩子朝人生的正向意義去發展，都是生命教育。

附錄三 焦點座談會國小組會議紀錄

會議時間：中華民國 102 年 11 月 27 日（星期三）15:00～18:00

會議地點：國立臺北教育大學 至善樓 502 室

主持人：徐超聖教授

與會人員：臺北市大安區仁愛國民小學資料組長林宜靜、新北市三重區碧華國民小學教師林美宏、臺北市文山區景興國民小學校長吳煒增、新北市新店區新店國民小學輔導主任洪麗遠、新北市永和區秀朗國民小學校長陳秋月、國立台北教育大學教育系教授陳碧祥、宜蘭縣立龍潭國民小學教導主任陳穎川、花蓮縣立富源國民小學校長黃麗花、新北市三重區修德國民小學校長潘志忠、基隆市立暖江國民小學教師蔡顏鴻（按姓氏筆畫排列）

陳穎川主任：

生命教育在台灣，從曾志朗部長開始推動，再加上社會的潮流變化，一直很契合我們的需要。

生命教育適合獨立設科嗎？我跟很多第一現場的老師討論，九成的老師都認為不適合。不適合的原因有三方面。第一，目前的科目與領域都非常擁擠，設科反而會引起爭議，更難推動生命教育。第二，生命教育涵蓋層面非常廣，往往跟其他重大議題有交集與重疊，但是，生命教育的內涵卻是更深化的，所以，如果設科了，反而失去了很多聯絡其他重大議題的機會；基層老師因為要實現小班教學的理念，做了很多統整教學跟社群互動，如果設科之後，大家就會覺得沒有自己的事，不需要教學，也會失去很多聯絡跟統整生命教育的機會。如果沒有設科的話，很多領域他可以融入的素材非常多，尤其是語文領域，不管翰林版、康軒版、南一版，那能夠融入的文章非常多。第三，一旦獨立設科的話，又會有納入考試與否的問題，從基層的角度來看，考試的導向會讓人重視，可是有時候容易扭曲教學。所以綜合這幾方面，目前設科還不是時機，一定要融入，可以在綜合課程裡做一獨立的生命教育單元，可以跟社會情勢跌宕起伏完全契合，以祖孫教育為例，就可以帶孩子去探討老人家的生命歷程跟我們的關係，可以深化孩子的生命情感，就不會因為隔代教養，阿公阿嬤不了解孫子，導致孫子難相處、脾氣壞等問題。此外，在我的學區跟友校的學區，常常遇到的家長自殺，宜蘭縣這幾年的自殺率非常高，青少年飆車與吸毒死亡事件很多。其實孩子遇到死亡或阿公阿嬤走了的機率非常大，最後還是宗教才能夠碰觸死亡課題，也是由很多宗教團體來協助與統整社區資源。所以，宗教是切實跟生命教育相關，生死學是能夠融入課程的。

黃麗花校長：

因為十二年國教，應該以「人生三問」作為主流。生命教育從民國 87 年一直推動到現在快 20 年了，要怎麼樣去做基礎的延伸，才會對我們整個國家的教育有效。第一個是課程組織方式，就是融入領域，因為融入領域就是表示人人有責任，然後人人都可以參與，這是從民國 87 年到現在其實都是一樣的做法。第二個是實施困境，生命教育的概念不清楚，生命教育是什麼。為什麼會疊床架屋，是因為推動的老師或者是行政人員有一些概念不清楚，比如說他把生命教育等同於環保教育。第三，我建議國中、小的生命教育核心素養架構要再簡化、再生活化、考量歷史因素。生命教育能夠推動那麼長久的時間，有它的歷史因素，從民國 87 年開始，生命教育希望能夠降低社會的自殺、

還有傷人事件。所以，我們可以檢核這幾個核心素養架構，以功能性來講，有沒有自殺、自傷的防治功能。如果變成哲學思考、倫理思考、道德思考，不夠生活化，而且沒有結合到歷史因素。目前推動生命教育單位，還有學校各縣市，主軸放在「欣賞生命」、「做我真好」，不管那個教材是人與自己、人與他人、人與社會，他們共通的目的是要孩子知道要怎麼欣賞生命，欣賞說「做我真是好啊!」，然後別人也好。

我試著把孫老師的「人生三問」與「人與自己、人與社會、人與自然」再做結合，這樣大家會覺得：「我們十幾年來被推動的東西被重視，然後又已經在十二年國教裡面被肯定。」

潘志忠校長：

九年一貫課綱中與生命教育相關的學習領域主題軸和生命教育指標，如果我們有更完整的整理，就可以給生命教育的課程或活動做參考依據。

關於實施上的困境或困難，第一線的老師在教學上會因為沒有設科，就沒有確實進行教學。我們會覺得沒有單獨設科，就無法融入。有很多好的做法，包括從各個領域裡找出跟生命教育有關的一些主題，或是透過校本課程，結合綜合領域，去做一些課程的設計，每個學校也能夠展現自己的特色。

陳碧祥教授：

這個專案進行的是貫穿十二年國教的生命教育的課程。我們現在各領域的能力指標基本上也多少已經帶出生命教育的內涵，最簡單的一個做法，是找出九年一貫課程的生命教育內涵，轉化原有的東西去建構核心素養，會比我們今天所看到的這個全新開發出來的內容，能夠被大家接受。

我們今天所看到核心素養架構，完全承襲了目前高中的生命教育課程內涵，只是多出兩樣東西。可是，已經很多人在批評高中生命教育課程的三項內容，現在又要再多兩項的時候，從學生的學習發展來講，合適嗎？

我的第一個建議是，與其重新另立一套全新的結構，應該去檢視過去是不是真的做得很好？假使答案是目前推動的還不錯，只是欠缺一個整合的過程，就比較能夠讓生命教育的推動跟未來十二年國教的實施銜接上，這是可以思考的一個方向。第二個建議是在學校成績來講，分別叫做「大、中、小」，第一個就是學校的特色課程，很多學校把生命教育列為學校的特色課程，從一年級到六年級有所謂的一貫法則的這樣的一個課程，每一年級應該做什麼，學校有一個基本架構及一些教材的延伸。第二個是生命教育主題週，規畫主題式生命教育單元在綜合活動領域進行教學，去推動生命教育課程，用主題式的單元教學。第三個是「融入式」，以語文科為例，某一單元涉及到生命教育，例如，要教蝴蝶，其中有一節或三十分鐘的時候，進行生命教育課程。「融入式」的好處是可以在所有的領域和單元中進行生命教育，但是，生命教育也很容易不見，就是「船過水無痕」，假使老師覺得要趕課，或是因為其他各式各樣的因素，在設計的時候忘記融入，生命教育就有可能會不見。因此，未來的生命教育課程，要怎麼做才能突顯其重要的地位或價值，我建議在目前的各個領域當中，找出相關的生命教育指標之後，整合起來，在各個領域當中用單元式的教學。

目前整個研究團隊所建構出來的核心素養，是不是可能還可以再加深，或是還可以再修正。我們在界定教育內涵的時候，應該去考慮生命教育的「獨特性」，與資訊教育、人權教育、海洋教育有什麼差別？

陳穎川主任：

從學校特色課程來看，生命教育是緊密地跟社區、學生的成長環境相依存。以少子化的現象為例，有些社區的青壯年人口外流，孩子又沒人顧，就跟阿公阿嬤相依為命，學校就將「老人教育、代間教育」融入生命教育。最重要的是學校跟社區、鄉土文學結合在一起再深入社區跟孩子的成長背景。

陳秋月校長：

95學年度新北市在推動友善校園宣導列車，生命教育的議題是一個主要的主軸。在推廣的時候有兩個方向：一個是老師的部分，側重在教材教法的開發，有關生命教育的補充教材；要落實一個關鍵點就是在於老師是不是具備這方面的專業素養，因為當老師具備能力的時候，比較容易去適時地轉化、去重視生命教育議題。第二個部分是關於把關編審教科書，讓他們重視到生命教育的這個議題，在設計教科書的時候放進去生命教育，如果教材裏有生命教育，老師在融入各學習領域就不會淡化生命教育。

國小部分的原則是：讓老師易懂、易學、易實施。目前學校現場，除了是融合各學習領域之外，比較看得到的具體成效是行政端。行政端就是搭配教育部友善校園行動列車，從去年開始有生命教育觀摩研討會。在評審的時候發現，生命教育跟品德教育是很容易被混淆的，所以今年才會針對生命教育有一個很具體的實施計畫跟一個推動的架構出來。辦理各分區的觀摩研討會時，我們生命教比較屬於活動性質。所以，現在要把這些活動課程化，會結合課程發展委員會，引導老師們去檢核一到六年級，各個學習領域有哪個是跟生命教育議題相關。這是目前新北市推動的狀況。

洪麗遠主任：

我們都在新北市推動生命教育。老師常會問：「生命教育的概念是甚麼？」我常會回答：「認識生命是無常的，認識生命是無限可能的，進而探究生命的價值。」生命的價值是什麼？這跟哲學觀有關。課程的學習包括「知、情、意」，除了知識的推廣，還要探討生命的本質，「情意」的部分強調認識生命的價值。探討生命的本質可以強調生命智慧，認識生命的價值可以探討生命關懷，建構完美的生命是生命實踐。

吳煒增校長：

教育部與台北市已經推出好幾本教材，但是，老師們卻不常用。為什麼？第一個原因是沒有時間，第二個原因是老師對這些教材沒有感覺。

陳秋月校長：

各個學習領域有其原有的課程結構、能力指標，不宜貿然去解構，如果原本的能力指標就已經跟生命教育相關，可以從領域當中去檢核。假設這個單元比較多跟生命教育有關的能力指標，是已經融入那個領域了，在編輯教科書的時候，去關注生命教育相關的能力指標。

洪麗遠主任：

生命教育融入到各個課程領域裡面，如何取得一個平衡點？例如，在七大議題裡，課程編寫的時候會去規範，環境教育每一個學期要實施四個小時，兩性平等教育每學期要進行幾小時。如果說我們也可以仿效這樣的作法，不是強迫，而是目標地量化融入，就可以規範將生命教育議題融入課程裡。要先把生命教育的概念說明清楚，再來看我們課程裡面那些可以放進來。

林美宏老師：

在我還沒有就讀生命教育研究所以前，我以為生命教育就是「人與自己、人與社會、人與環境」，可是，就讀研究所之後，就比較了解孫效智教授所說的「人生三問」的脈絡，又上了碧祥老師的人生哲學思考，我才認識到「思考」這件事情是非常重要的，其實是在小學就可以教孩子「思考」。在教學現場裡，我們一直在思考生命教育到底要怎麼教，才能夠幫助這些孩子？其實，連老師都不懂生命意義的時候，他要如何去教孩子呢？

陳碧祥教授：

兒童哲學是一個教學方法，有一個核心的哲學理念，李普曼強調的是一個教學的議題，然後教學氛圍的建構，真正的一個核心理念要培養學生有邏輯推理能力。李普曼在大學教大學生的時候，發現大學生在哲學思考上、在邏輯推理上怎麼這麼差，才回過頭來強調應該要從小學開始教「思考」，提倡所謂的「兒童哲學」的概念。

附錄四 北區焦點座談會學前與國小組會議紀錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 6 日（星期一）10:40~11:40

會議地點：國立臺灣大學 霖澤館 1703 室

主持人：徐超聖教授

與會人員：臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授方志華、新北市蘆洲區忠義國民小學教師江孟鴻、國立台北教育大學教育學系副教授林偉文、台北市大同區日新國民小學校長邱馨儀、台北市文山區興隆國民小學輔導主任胡月英、國立台北教育大學幼兒與家庭教育學系教授翁麗芳、臺北市立育航幼兒園園長許明珠、新北市蘆洲區仁愛國民小學教師許錫涼、新北市中和區光復國民小學教師許靜文、新北市永和區秀朗國民小學輔導主任曾清一、台北市內湖區明湖國民小學教師鄒美玲、新北市蘆洲區成功國民小學附設幼兒園主任廖香玲、台北市文山區興隆國民小學校長劉碧賢、新北市林口區南勢國民小學校長蔡明貴、台北市中山區濱江國民小學教師蔡馥伊、新北市新店區直潭國民小學校長賴玉粉、台北市立文山幼兒園園長蘇信如、新北市立新莊幼兒園園長鐘素翎（按姓氏筆畫排列）

翁麗芳教授：

謝謝注意到學前階段，讓我們一起參與討論，其他所有的教育，不只生命教育，本來就不應該忘掉我們學前。我同意今天所談的架構，也很高興十二年國教要落實這些，讓我們的孩子都能夠都活得很好，這是我今天聽到的生命教育的意義。

我認為這些東西最好放在職前教育，因為，我們這些教保人員有很多新的東西要學習，比如，在大學開設兒童哲學思考的課程，關於十二年國教還有哪些事情需要了解。在實施方面，不要再給新的指標，我們本來就在做生命教育融合的事情，讓孩子知道自己是誰，不嫌棄自己，這是在幼兒時期很重要的。孩子才是教學主體，但新課綱的重點好像擺在老師怎麼去看課程，我們不要有教科書，也千萬不要有課程節數規定、一些指標，學前教育不應該是這樣子的。

蘇信如園長：

「暫綱」出來之後，特別強調學前不能分科教育，整個法規的出發點和精神，很尊重孩子成為一個獨特的生命的個體，去關心他、幫助他，也特別強調所有的教保專業服務裡面去幫助弱勢的孩子，要重視自己的生命、活出自己的價值，所以，學前對生命教育是融合、完全落實。

另外，以「暫綱」的基本架構來說，統整六大領域來幫助孩子培養表達、溝通、關懷、合作、推裡、賞析、創造跟自主管理。我發現還蠻對應第四頁的架構，因為，很多的園所會用各式各樣的方式，透過繪本、生態的體驗觀察活動、遊戲、美勞創作，都呼應到課程核心的架構。

許明珠園長：

在學前階段，幼兒的生活處處是學習，老師透過統整的課程，已經把生命教育融入平日的課程裡，所以，在學前階段去做分科或是規定要多少時數來進行生命教育，是不太適宜的。融入式才是最真切的，而且我們的活動是很多元的，包含主題課程或是周末活動，或是配合時令節慶，都會讓孩子去關注與感受對自己的肯定、尊重，或是去尊重

他人，關懷他周遭的環境，或是社會當中跟他互動接觸的人，如何珍惜生命、愛護生命，進而去愛護自然界所有的萬物。所以，生命教育對於學前階段來講，我們確實是以融入式來進行教學是比較適宜的，如果未來期待有什麼配套措施，像哲學思考或價值思辨的部分，或許可以透過一些研習，再給老師一些概念的釐清，再強化一些概念的了解。

鐘素翎園長：

確實，幼兒園是以統整課程融入為主，課綱的精神又是在地化，所以，基本上是從幼兒自己的生活開始。在幼兒園，確實沒有「生命教育」這幾個字眼。在法規裡有規範要宣導五大要項，包括性別平等、品格教育、安全教育、還有生命教育。所以，在幼兒園裡面，老師或許不是在主要課程裡做主題式的課程設計，但還是有可能會利用晨光時間、或是一些空白時間，做生命教育課程的融入。至於剛剛孫教授說的，怎麼去融入生命教育，究竟是「人才的教育」還是「人的教育」，我認為師培或研習是我們在現場的老師們迫切需要的。

廖香玲主任：

以我在現場的經驗，我看到很多生命教育的議題已經在進行，比如說，透過飼養小動物的經驗，孩子透過另外一個生命，生命跟生命之間的互動，去了解一些跟生命有關的議題，這是我們一直有在做的。剛剛講到老師還沒有準備好，或是他的先備知識還不夠，他怎麼進行教學？我認為，教跟學是互動的，有時候準備好一個課程要教的時候，不見得孩子會想要遵照你的方式去學習，所以，如果老師有一個開放的心，去了解生命教育的核心價值，跟孩子在互動、討論、一問一答之間，大家都在學習生命教育。在幼教現場去進行這樣的課程，比較有彈性，比較符合孩子、貼近孩子，在引導、帶領上，老師與學生都會有所獲得。

方志華教授：

學術界有責任在實務上來幫助課綱，比如，我們現在做「學習共同體」，佐藤學教授大量出書，演講、鼓勵看他的書，他的書理論實務兼具，所以，老師們就可以吸收，就會有創意產生。現在課綱是急迫的，有時間性的，可是，我認為不可以急，我以前看過一本書，談到一個觀念的出現，傳播到國內或是國外，一直到最後的落實需要三十年。所以，需要三十年的時間才能完全接受一個新的觀念。

就實務層次而言，我比較關心國中和國小這一塊，課綱可以做什麼？包括時數、主題等方面，我用一個比喻的架構來講，克伯屈有一個叫做「同時學習」，我們課綱有沒有辦法呈現生命教育等重大議題，我建議放在大單元的層級，以大單元為單位來檢核，要不然會很難落實。大單元可以包括核心價值、教學活動、時數分配。

如果未來是學習內容跟學校表現大於能力指標，我們可以在學習內容，比如說國語、自然、社會跟各科，那些大的教學內容出來之後，規定教科書業者提出生命教育或品德教育或性別教育等的單元比例。我們可以去檢視教科書是不是有把生命議題放在某個領域，佔多少時數。教科書業者要去請生命教育的學者來撰寫教師手冊內容，做教學資源，提供很好的教材給老師研讀，久而久之，生命教育就普及化了。所以，一定要在課綱層次有清楚的規定，然後，教科書就非做不可，讓老師看到教師手冊有這麼多好東西可以參考與使用。

邱馨儀校長：

首先，就價值論而言，把生命的價值重新定義，然後走在「人的培育」跟「全人教育」觀點上，確實是回到為什麼要來做「教育」的教育本質來做思考，我很肯定這

個專案。

其次，就知識論的結構來講，附件二的各階段學生的核心素養，如果放到我們現行的課綱裡面，會遇到的問題是：核心素養是怎麼樣形成跟被檢證？如果以哲學系的學生要養成，至少在大學要花四年以上的時間，那我們要用怎樣的時數跟結構，讓老師能夠重新去思考這個問題，然後他還能在課堂上找出時間教孩子怎麼思考，等孩子思考以後讓孩子發表，看到他的改變。在我們有限的時間內要去做這套系統的時候，如果用以前的模式不夠，我們可以用怎麼樣的模式來做？

第三，如果價值與知識體系都很完整，如何轉化為課程裡面、讓學生在學習之中有所改變？有幾個對應的部分。第一是師資的部分，師培不容易，因為議題實在是非常多，有沒有可能思考另外一個模式，為什麼生命教育都是從教會開始成功？在教育廳的時候，幾乎都是曉明女中、教會學校開始做，因為他們有生命教育的文化氛圍，而且，在學校的制度裡面，有時間讓孩子省思，有制度讓孩子養成倫理道德關懷的標準行為跟價值觀。關於師資群的部分，假設我們沒有大量的師資就快速地去運作這些事情，不管是翻轉教師或教師哲學，都是需要先去改變理念。所以，有沒有可能以師資群的模組，形成一個講師群？有一個漸進過渡的階段，在幾年內培養核心講師群，用工作坊的方式，去把一些過程、導引、學習單，利用短影片來觸發一些想法，培養教師的生命教育素養。否則，只是要求各校自行去發展學校本位課程，一定會產生問題。如果學校規模與基礎很好，師資素養很好的，一定做得很好；可是，一些基礎比較薄弱的學校，可能因為客觀條件不足，無法做得很好。這會導致各校的差異越來越大。

劉碧賢校長：

生命教育的議題是很重要的。以前，我們在師資的培養過程中，也常常講到人師跟親師，今天還是講到這兩個概念。我很肯定有這樣的課程綱要，還有對課程綱要的重視。

先談生命教育核心素養架構，是學者經過這麼長的時間來討論與提出，它的廣度與深度都非常完整。關於終極關懷的宗教部分，相較於高中階段的孩子已經歷練了一些人生，也學會一些價值的判斷，就學前到國小這個階段，孩子比較小，信仰跟宗教都會被家長所主導，要孩子去判斷是比較困難的，還有，關於美感素養跟生活美學，這是生命教育裡很重要的部分，在過去都被忽略。

我直接談實施的層面，關於配套的部分，如果要把核心素養轉化成可以在現場執行，老師可以去教，就涉及教師對於生命教育素養的認知，教師的學前養成，然後讓老師能夠在實務面去操作。我反而另外有一個的想法，生命教育在現行的國小課程中，落實最多的是在綜合活動，因為，生命教育的重點就是體驗。如果孩子沒有透過體驗的過程、透過省思、自己去感受，很難去做價值判斷，結合體驗感受與生活經驗。像是台北市私立復興中小學與薇閣中小學，他們安排課程讓孩子去上戶外體驗營，強調孩子在生命中的感動。如果在學前或是在國小階段去談生命教育，我們是不是太少給孩子體驗活動？未來在生命教育課程裡，例如在課綱裡，有沒有可能仿照現在新北市的英語課程，有一個叫做英速魔法村，各學期讓孩子去體驗魔法村的課程。如果是在國小的生命教育裡面，有一個生命體驗營，可能會更容易讓生命教育的理念進入到孩子的生命中。

賴玉粉校長：

我今天學習到整個核心素養的架構，人生三問加上哲學思考。

去年我們有五個學校的夥伴，討論出生命教育的實施計畫跟整個新北市的架構，今天再聽到這個核心素養的時候，差異度很大。我們整個實施內涵的向度，第一個就是愛

己，再來愛人、愛萬物，它一定是有一個向度，這就是孫教授一開始覺得不是很妥當的那部分。但是，因為在國小應該是用融入的方式，我們所提出的比較貼近實務現場和課程，以綜合領域為例，就是從人跟自己開始，跟他人，然後跟自然宇宙萬物。愛己就是培養自信、自我肯定、發展潛能、自我實現，它有正向品格，然後促進人格健全發展，還有建立正確的人生價值和建立生命目標，這是內涵的部分，愛人就是培養同理心。差異度比較大的地方是在愛萬物那個部分，就是接觸大自然，珍惜生存的環境，欣賞跟接納不同生命的成長，尊重生命的多樣性還有探索生命的意義，在這份核心素養的文件裡是沒有的。

在小學推動，我們可能會善用周遭的一個環境，動物、生態或是植物，像有一個學校在淡水那邊，因為附近都是筴白筍，所以他用筴白筍的課程去架構出對生命教育、對生活環境的認識。因為我們在各分區有辦生命教育經驗的分享，他就拿那個學校的校本課程、它的生態以及植物方面的經驗，來跟我們做如何去推動生命教育的分享。這是個人的拙見，因為之前我有聽過教授他人生三問經驗的分享，只是說第一次看到這樣的架構，我覺得可能需要時間去做更深入的了解，因為這個部份說真的可能國小的老師，從對文字的理解，到最後真的轉化之後，該怎麼去教孩子，我們真的還需要很多的努力。

徐超聖教授：

總結今天的討論。第一個就是整個核心素養的架構，可以再考慮用知道的人與自己、人與社會、人與自然這樣的架構。第二個還是在架構上面，不要出現「宗教」的字眼。第三，課程組織的部分，不會單獨設科，比較是融入，只是融入的時候，細節要怎麼去做，是難度很高的問題。第四，關於師培，可以用講師群的概念來做，只要課綱規定很清楚，有教師手冊，一定有辦法去教。第五，更嚴肅的問題是當做聯考的科目來考，法國有一個高中的哲學會考，第一科就先考哲學。

附錄五 中區焦點座談會學前與國小組會議紀錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 7 日（星期二）14:50~15:50

會議地點：台中市天主教曉明社會福利基金會 長青大學研討室 1

主持人：徐超聖教授

與會人員：彰化縣立和平國民小學教師江雪琳、國立台中教育大學教育學系副教授何慧群、朝陽科技大學幼兒保育系副教授林楚欣、彰化縣立埤頭國民小學教師康珍瑋、台中市和平區博愛國民小學主任張雅卿、南投縣立南光國民小學校長莊淑貞、台中市西屯區大仁國民小學校長陳怡婷、南投縣立春陽國民小學教師游凡綺、亞洲大學健康產業管理學系教授黃雅文、彰化縣立埤頭國民小學教師廖偉秀、台中市西屯區長安國民小學輔導主任蔡淑芬、國立台中教育大學幼兒教育學系副教授謝明昆、彰化縣立湳雅國民小學校長蘇月妙、台中市西屯區大鵬國民小學附設幼兒園主任饒欣秀（按姓氏筆畫排列）

徐超聖教授：

我們針對兩個議題，一個是對核心素養架構提出建議，一個是對課程架構的配套措施提出討論。大家盡量針對這兩個提綱，表達你們的一個想法。

陳怡婷校長：

我們學校之前是生命教育中心學校，在生命教育上協助教育局承辦一些活動，學校也有推生命教育。

首先，我認為核心素養有點深奧，對小學來講，現場老師們不太能夠理解這些要做什麼，可能只有「人學圖像」裡面的人是什麼、我是誰、我在關係中的人，國小老師可能比較能夠看的懂，也比較能夠在教學上來執行。

第二，關於配套的部分，現在是用融入式的，在學校現場是比較可行的。從九年一貫就是不斷塞很多東西，學校完全沒有辦法消化。如果要強力來推生命教育，是不是可以比照性別教育的規定，一學期或是一學年，一定要有多少時數的融入課程，或是一定要有實際的課程，這個是一個比較可以落實的方式。既然是融入的方式，要由級任老師來做，才算融入，不可能有外加的師資進來。在學校推行的問題上，涉及要用什麼教材；如果已經有課程架構與教學目標，是不是在教育部或國教院可以定一個比較明確的實施目標、教材或指引，我相信老師會比較願意來落實。

何慧群教授：

剛才說九年一貫實施以後，很多議題加進來了，都是融入的方式。那麼，實施的效果怎麼樣？爭取到幾個小時之後，有沒有真的在做？以什麼樣的時段在做？

另外，這個核心素養跟既有的課程有對應嗎？否則，這個生命教育核心素養是一套，既有的課程又是一套。你們的目標是國中與國小融入生命教育，高中則是獨立設科，這兩者是否有對應？否則，你們一方面在反省檢討、試著接納國教院發展的東西，接著你們又發展新的一套，想要爭取能夠設科，到底真正的目的是什麼？

你們要去針對國教院已經成立的東西，將這些東西跟你們的東西對應起來，跟目標對應，國教院不夠的是什麼？然後試著增加。

徐超聖教授：

因為各教育階段學生的核心素養是國教院跟教育部在主導，生命教育有它本身的學

齡與架構，我們企圖依據生命教育的學理所發展出來的核心素養，去影響既有的核心素養的用字表達，這就是孫教授一直在談到的部分，讓既有的核心素養具有生命教育的意涵。

何慧群教授：

如果是這樣的話，這個大綱是你們學術要參考的，最後你們要做的是研發小學的教材、國中的教材。

我要提出一個問題，這整個思考是很沒有系統的，生命教育不該只有社會學習領域、健康與體育，從現在有限的東西，要來對應生命教育，部分跟整體是不對應的。相對的，你們應該至少從高中階段爭取一個學科叫「哲學」，哲學其實就包含這些東西，這些不單談你的生命，哲學談意義跟價值、冷戰、思考等等。爭取哲學這個學科在高中成立，有它的基礎。尤其是歐洲，高中教育已經都有哲學這個學科，屬於通識教育。現在東方或台灣的困境，高中沒有人文素養，沒有通識，沒有哲學這個學科，到了大學就沒用，所以整個國家要去談生命的意義、價值與存在，其實是有點隔靴搔癢。

林楚欣教授：

我是幼保系的老師，我很關心幼兒的部分，但是好像核心素養裡面沒有列入幼兒階段。另外，何老師提的，兩個彼此之間要有一個對應，目前附件一看到的核心素養的五個層面，有沒有可能找出對應，再清楚地向現場的老師們提出說明，幫助他們理解。因為老師的工作都非常繁重，所以教材的研發與提供對現場老師是迫切需要的。我個人對孫教授的努力非常的感佩，說服了教育部，把整個生命教育的味道都融入進去了。

莊淑貞校長：

在國小階段，生命教育是放在硬體裡面，也是融入的，教育部有「友善校園」，裡面有生命教育，每一年編列經費給各縣市去推展生命教育，所以，各個國小都在推這一塊應該無庸置疑，每個學校都有「生命教育週」，那一週都會講生命相關的東西，但是，都是依照之前我們學的生命教育。今天聽到這一套我看傻了，好像否定我們之前的名譽，有一點受挫的感覺，孫老師的課我們聽過很多，但是，我們覺得他的理想性很高，我們總是看著他的背影往前走，我想可能是我們在外面的修養不夠。事實上，這幾年推下來的感覺，現場的老師們都很吃力，因為，他們對於課程的內涵是一知半解的，老師自己本身就不懂了，不知道自己的定位點在哪裡，怎麼去教孩子？

這不能怪罪到培育中心，剛剛講到，到底教育部規定小學的級任老師要研修哪些課程，性別議題肯定一定要修4個小時，環境教育議題要修4個小時，家庭教育要4個小時，不研究4個小時還要被移除，小朋友也都要上。我們有一個「統合試導」，教育部會來視查，無法達到百分之百、百分之九十的話就扣點，扣點的話就扣總經費。這個課程非常理想化，我們也很難達到。

那各學校怎麼推展呢？每一年在職訓研習的時候，每個縣市都會有，我們縣大概會調去一個行政人員，一個輔導老師，一個老師等三種人到現場來做大場面的研習，把今年推的生命教育的重點以一整天的課堂給老師們知道，然後，各個縣市教育處也有生命教育，比較像是工具性、立體面、實際操作面。有沒有成效？我要講，還是有，因為，畢竟比起以前都沒有生命教育、倫理、品格教育，現在各個議題都要去做訪視，學校一定要做，每個學校基本上的工夫都達到了

整個架構的理想性很高，有時候我們要做一個現場性的平衡，不能說設定同一個課程情況，因為因地制宜，每一個人各自都是獨立的，都是獨特的，我們怎麼一種教材適

用每一種人呢?而且，每個地域不同，教材也是老師自己研發，我看到每個學校是自己發展，他們是用單點式的，帶狀式的，他們都有課程設計。在總體課程他們都一定要設計出生命教育的課程，因此在我們審查課程就會看到這個部份，那至於是用彈性課程、還是用正式課程我們都不限，這樣發展出來其實百花齊放，也不無好處。所以，設定規範在一個區塊，或是一個節次裡面，反而局限了老師的發展。

謝明昆教授：

在幼兒教育方面，是幼兒園教保活動課程暫行大綱，所以，還是有調整的可能，在暫行大綱裡面，它是六大能力指標，第一個是覺察辨識，第二個就是表達溝通，第三個是想像創造，第四個是觀訪合作，第五個就是推理賞析，第六個就是自主管理，跟這六個核心素養的內容很接近。我認為，因為很多人都是用融入的方式，最終的目標是六個能力指標；我們在推動特殊教育的孩子，跟常態的孩子，同一個學習，就是用融合的方式，所以，融合是比較徹底，融入好像是課程附加的，是附加下去的，所以，「融入」這個名稱可以再思考。我認為幼兒教育要有生命教育的內涵，事實上，幼兒教育照顧法第七條裡面有提到「生命教育」這個法律名詞，但是，在暫行大綱裡面也沒有，所以要努力的話，可以朝這方面去思考。

附錄六 南區焦點座談會學前國小組會議紀錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 20 日（星期一）15:10~16:40

會議地點：文藻外語大學 行政大樓會議室

主持人：徐超聖教授

與會人員：台南市中西區進學國民小學特教組長王培芬、高雄市前鎮區民權國民小學教師王瑀玲、高雄市三民區十全國民小學輔導主任李玫芬、高雄市旗津區中洲國民小學校長杜昌霖、高雄市大社區立大幼兒園教師林玉梅、國立台南大學幼兒教育學系副教授林慧芬、屏東縣立仁愛國民小學教師張瑋玲、國立屏東教育大學教育學院院長張慶勳、高雄市前鎮區民權國小附設幼兒園主任陳怡伶、高雄市小港區華山國民小學校長陳姝嫻、高雄市新興區信義國民小學教師陳紀光、高雄市前鎮區民權國民小學教師蔡佩芳、國立嘉義大學師資培育中心教授蔡明昌、台南市鹽水區岸內國民小學校長蘇淑娟(按姓氏筆畫排列)

徐超聖教授：

今天有兩個討論議題，一是在了解生命教育核心素養之後，你對生命教育有何新的認知？二是在這個架構之下，學前跟國小階段有哪些配套措施？融入式或單獨設科？

張慶勳院長：

我很贊同孫教授用哲學思考去切入問題，在小學跟學前的部分，我建議融入的方式。學前的部分可以透過遊戲來教他們，小學的部分可以透過各科的教材來教他們。

如何在師資職前教育課程裡面培育教師很重要。教育大學的師資職前教育課程裡面，分為四大類型，第一個是學科課程；第二個是教育基本課程，如教育心理學、教育社會學；第三個是方法論課程，比較偏向研究；第四個是教材教法跟教育實習課程。教育部從 103 年 8 月開始，要求各教育大學的課程開設教育議題專題，裡面有生命教育，是必選，但是，大學裡面的老師不可能去教很多議題，只能在很多議題裡面有選擇性的去教，所以，未來培養出來的學生，是否對生命教育有認識，這是一個我們要去思考的問題。

用融入的方式去培育師資的時候，要重視生命教育發展的內涵、基本方法、怎麼融入未來國小和幼兒園的課程、教學目標。我很認同孫教授所講的生命的歷程，包括出生到死亡，所以，我們必須了解生理上的生老病死的、心理上的歸屬與自我實現，以及心理的安定、安康。怎麼把這些融入教學課程和教材教法，是未來師資培育很重要的一個區塊，也就是說，從生命的意義、生活的能力、生涯的發展、生活的品德、品質和品味切入，然後再融入課程的組織，幫助老師了解生命教育的意涵和怎麼去教，進而發展出學習目標與學習能力。

總結來說，如何研發生命教育的課程，以及要提升老師的生命教育教學的專業能力，都非常重要。

林慧芬教授：

關於生涯規劃或是生命教育，對學前與國小階段的孩子能夠認識自己很重要，學習接納自己、喜歡自己，所以，可以把核心素養的身心素質跟自我精進，放進來，但是，學前階段無法講得太抽象，孩子沒有辦法理解。可是，如果這是未來全國通用的架構的話，教學現場的老師要知道如何去運用。例如，核心素養裡面的「自我精進」是否可以

跟既有的「自我認識」連結，如果新的核心素養概念可以與既有的做連結，會比較讓人容易去理解與接受。

另外，我認為生命教育的基礎是尊重自己、也尊重別人，可是我只有在一個地方看到尊重，是在「社會參與」裡面，多元文化和國際理解。對小孩子而言，叫他去看尊重、欣賞、多元文化素養之前，要先學會自己被愛、然後愛人，被尊重之後、他才能夠去學習尊重人。所以，「尊重」這個詞是一個蠻重要的核心素養，要先打好基礎之後，再放到視野比較大的國際觀。

陳姝嫻校長：

我覺得生命教育很重要，就國小階段而言，學校已經都在做了，比方說，環境教育、本土教育、國際禮節、多元文化、生活教育，都是我們現在正在做的。根據這些核心素養，我們沒有做的是「自我覺察」，這是從小孩到大人都是可以培養的。可是，在國外，是透過家庭教育裡頭的信仰，從信仰開始做生命教育。所以，素養裡面的生命教育要透過學校教育來做，是沒有機會的。

回歸到現實裡頭來講，生命教育要獨立設科是不可行的，若是要融入的話，由誰來融入呢？誰來教？如何教？怎麼教比較有效？怎麼樣去評量有沒有教？而且有沒有效？因為不能獨立設科，生命教育就只落在「認為生命教育對孩子很重要的老師」身上做而已，如果沒有提醒老師，就沒有人會去融入生命教育，老師會覺得不是自己的責任，這是我們所擔心的。

同時，要如何讓足夠的老師有深刻的生命教育素養，也很重要。我聽到的意見反映是，老師們不是不願意教生命教育，而是需要知道可以怎樣教，給老師時間與課程，老師就會去做生命教育。

蔡明昌教授：

我的第一個看法是，強迫去做某一件事，比較違反生命教育的本質。

我要回應前面來自教育現場的意見，我的看法是，國小是最有設科本錢的階段，因為沒有升學體系下的壓力；上國中之後，即使設科，也就是把它形式規格，甚至是紙筆化測驗，可以考一百分，但是，在實踐上能做一百分嗎？然而，如果生命教育沒有形式化，可能有些老師認為自己不是生命教育課老師，生命教育就不是他的事。

我認為生命教育是每一位老師的事情，教育活動就是整體的活動，應該是融入式的。然後，如同陳校長所說，是否將生命教育融入教學，往往變成一種良心事業，因為無法透過考試測驗，所以有些老師選擇不做。融入的另一個缺點是沒有系統化。基本上，現在國內生命教育的主軸是孫老師提出的人生三問，發展出三個向度：終極關懷、人生目的、生死關懷，還有倫理的探討與靈性教育，如果是融入的話，老師只會零星地融入生命教育，這是推動生命教育的問題。

任何學科應該都包含認知、情意、技能這三大目標，但是，在教情意的時候往往比較膚淺，我認為這是現在老師們最欠缺的是如何深入探討終極關懷、倫理的抉擇或者是靈性的層次，這是生命教育要重視的部分。在師資培育所開設的生命教育課程，除了讓學生去領會一些生命教育的看法，還要進一步把生命教育落實到技能的層次，就是如何教生命教育，回到學校去面對小朋友的時候，需要經過一個轉化，這是老師需要具備的能力。至於現職的老師，可以透過一些研習或進修的方式來做師資增能。

王瑀玲老師：

孫教授講的框架裡，關於由誰來融入這個議題，有一些矛盾。孫教授強調全人教育

要走向人的培育，而非人才的培育，可是，我們還是得面對要有專人（人才）受過哲學的訓練來教這個專門的科目。

我很認同蔡教授的看法，因為生命教育的核心素養架構是從高中既有課程往下延伸而來，就會產生要獨立設科或是融入的問題。可是，如果從學前階段與國小階段的角​​度來看，一直都有在做生命教育。因此，大家所擔心的哲學思考是否過於抽象的問題，回到教室裡面，在處理小朋友犯錯的時候，只要問他們：「你想要成為一個什麼樣的人？」小朋友是會思考的。回到國小的教室來看，小朋友每一天的生活都在做思考，從日常的教室生活來看，其實老師們已經都在做生命教育了，並沒有大家從上往下看這麼悲觀，認為國小老師一定要有了課本才會做生命教育，因為其實生命教育是我們每天的生活。

我比較不擔心由誰來融入、由誰來教等問題，因為老師就是跟學生生活的人，因此，我很認同要提升現職老師們的生命教育素養。因為現場老師不會再回去師培學校，所以，我們需要透過研習來認識現行教育政策或是要老師推動的教育。需要系統化地培養老師的生命教育素養，這是要透過不斷的體驗、對話和閱讀。生命教育種子老師就是經過哲學訓練，不是到第一現場來帶小朋友，而是到學校裡面去帶著老師們，經歷一場又一場的生命素養閱讀與對話，讓老師們在閱讀的對話裡面開始去思考，才能夠培養生命教育的素養。

蔡佩芳老師：

如果種子從小不種，長大怎麼會發芽呢？一定要從小開始生命教育，不用擔心小孩看不懂，簡單來看生命教育，第一個就是「好奇」，第二個是「人是什麼」，第三個是「人為什麼要活著」，第四個是「怎麼活」，第五個是「怎麼活的一致」。

蘇淑娟校長：

我很贊同王老師的做法，向老師們推廣生命教育，讓老師們發揚光大。台南市教師資源中心交給我們教材研發的任務，然後交給老師們，我發現老師們很高興，因為他們可以直接帶回去用。國小的生命教育課程，除了融入之外，可以放在生活和綜合裡面，才能夠系統化、一貫化的教學。

陳姝嫻校長：

以我們學校為例，因為綜合活動是自編教材，所以，我們把學校應該做的生命教育、環境教育等規定要做的教育都在自編課程裡，所以，要加入生命教育課程是沒有問題的。但是，如果生命教育要推廣到全國，就必須給老師課程與教材，而不是讓老師自己想辦法融入，而是要提供有系統的架構給老師。

杜昌霖校長：

現場的老師跟校長都有某些程度的壓力，那壓力是指課程的亂象。到底現場老師有沒有在做生命教育，差別是老師是否認真，有的學生學到與體驗到比較多的生命教育，有的學生比較少。

我要回應師資的問題，有關師培的課程，我們這些年長的老師，在接受師資培育的過程沒有上過生命教育，現場的老師們更沒有接觸過，要我們怎麼去教？我覺得這個才是最重要的問題。所以，要提供有系統的課程與教材給老師，老師才能夠從事教學。

蔡佩芳老師：

生命教育強調的是，生命就是過程，不是目標，它很難被量測，而且是被觸發之後，

他出去之後再行動做個選擇，在考驗老師有沒有去完成什麼效度的時候，它就失去本質的意義了。一個好的教育，不管是生命教育、美感教育或是其他教育，帶動的是孩子的全部，不會只有一個方面，不同方面之間並不違背教育，教育就是要彼此合作。

林玉梅老師：

生命教育的教材很重要，我常常跟老師們說：「當一個老師不會自編教案的時候，稱不上是一個老師。」教材的部份我們可以更動，我們每一周都有教學研討會，也請家長來觀摩我們怎樣進行六大領域的教學。

我相信每一個老師都有教學能力，我會去找師資來教他們什麼是生命教育，如何去教生命教育。很多東西都是要去投資，而不是說人家要給你什麼，我們現在很多東西都希望人家給我們，但是你自己能夠拿出多少東西來，這是很重要的。融入生命教育在幼兒園裡是最好做的，因為我們是主題式教學，六大領域裡面都可以融入生命教育，可以讓孩子尊重、關懷，提升自己的品格。

附錄七 兒童哲學潛在教學素材—按「生命教育核心素養架構」歸納

領域範圍	書籍名稱	出版社	閱讀年級	內容介紹
1. 哲學思考 (1) 思考哲學 (2) 思考技巧與能力 (3) 思考 EQ 與態度	哲學·思考·遊戲 (九冊)	米奇巴克	國小中高 ~ 國中	世界上最偉大的冒險，就是發現自我。本書系透過「一問多答」的思考練習，鼓勵讀者和自己進行邏輯性的對話。在閱讀的過程中，先別急著回答，因為每個問題都提供了六個可能的思考方向，一旦加入這場思考遊戲，你對事情的看法會更有創意！
	永遠吃不飽的貓	上誼	幼稚園~國小	卡滋啦是一隻永遠吃不飽的貓。牠吃掉了主人夫婦、肥豬、掃煙囪的、牧師、新娘和新郎、船長和船員、國王和月亮。有一天，好肥好肥的卡滋啦遇見了太陽。牠對著太陽喊餓，而且，還伸手準備要抓太陽來吃。結果，”砰！”一聲，卡滋啦的肚子裂開了，而那些被卡滋啦吃進肚子裡的月亮、國王、船員、船長、新郎、新娘……主人夫婦全都跳了出來。卡滋啦死了，所有的人都不再擔心了。
	情蛙與蟾蜍故事系列 (四冊)	上誼	國小中高 ~ 國中	享受幸福的友誼滋味，從閱讀艾諾·洛貝爾開始?當孩子年紀稍長，略有語文基礎的時候，他們會想接觸更多的文字，有一類書籍介於圖畫書 (picture books) 與短篇章節小說 (chapter books) 之間，稱為簡易故事書 (easy reading books)，可以幫助孩子從「圖像閱讀」慢慢進入「文字閱讀」。這系列共有四冊，分別是：《好朋友》、《好伙伴》、《快樂年年》、《快樂時光》，每本書各有五個精彩小故事，主要描述青蛙和蟾蜍這一對好朋友生活中的種種趣事，例如，在《好伙伴》一書中的第一個故事「工作表」，所撰寫的故事就非常有趣，蟾蜍和我們每個人一樣，總是擔心自己會忘記事情，於是，列了一張「今天要做的事」的工作表，其中所列的第一件事就是“起床”，他同時要求好朋友青蛙和他一樣，按表抄課，卻沒

			想到，兩人在散步中，工作表被大風吹走了，這下麻煩大了，忘了下一件事要做什麼，故事也在此時進入高潮……。
靈靈	毛毛蟲兒童 哲學基金會	國小中高～國 中	靈靈的班上要去參觀動物園，還要編一個神祕動物的故事……，這是一本為國小三、四年級的孩子所設計的兒童哲學教材，其中討論有關「故事」、「祕密」、「類比」、「關係」等概念，引領孩子走上探索自己思考的道路。
神秘的生日 禮物	上誼	幼稚園～國小	提姆的生日到了，這次他沒收到生日禮物的包裹，卻在枕頭底下發現一封充滿符號的神祕信件！於是提姆就循著這些神祕的符號，展開了一段尋寶的冒險旅程，猜猜看在旅程的另一頭有什麼驚喜等著他呢？
天空色的種 子	小熊	國小	提姆的生日到了，這次他沒收到生日禮物的包裹，卻在枕頭底下發現一封充滿符號的神祕信件！於是提姆就循著這些神祕的符號，展開了一段尋寶的冒險旅程，猜猜看在旅程的另一頭有什麼驚喜等著他呢？
喂！下車	遠流	幼稚園～國小	睡夢中，小男孩和寶貝狗駕著火車急速前進。沿途，遭到人類獵殺或破壞環境而瀕臨滅絕的各種動物，如大象、海狗、鶴、老虎、北極熊，都想要搭上這列火車。他們並一路玩起放風箏、丟雪球……。全書以幽默、有趣的情節傳遞「環境保護」的重要性。
知道，是什麼 呢？ (哲學思考遊 戲 03)	米奇巴克	國小中高～國 中	<p>上學能讓你獲得知識，學習團體生活，好讓自己有能力獨立生活。然而，除了到學校上課，我們也能透過旅行或閱讀來學習。不過在此之前，你還是要先學習如何學習。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 你怎麼知道宇宙存在呢？（認識） • 思考重要嗎？（思考） • 你應該知道所有的事情嗎？（博學） • 你一定要上學，才能獲得知識嗎？（學校） • 你的想法只屬於你嗎？（想法） • 想像力有什麼用呢？（想像力）

	哲學種子 (13 冊)	米奇巴克	國小中高～國中	《哲學種子》以一連串環環相扣的故事和概念，把討論集中在相對的主題上，譬如：公平或不公平、好與壞、自由與不自由、美與醜…以多元的觀點，像剝洋蔥般，引導孩子從閱讀中思考，養成孩子愛發問的主動學習精神。不僅適合八歲以上的孩子獨立閱讀，透過班級共讀，更能幫助孩子釐清問題、學習傾聽與表達自己的想法。
	愛思考的青蛙系列	上誼	國小	沒有主客對立的觀察—兒童繪本《愛思考的青蛙》，《愛思考的青蛙》是《十四隻老鼠》系列童書的作者岩村和朗，以一貫擬人的溫馨筆調，再加入更幽默的哲思，引導讀者在看似平常的生活裡，跟著書裡的小青蛙與小老鼠，一同進行人生戲而不謔的哲思。四格漫畫裡，有許多愛思考的小青蛙，拉著愁。
	衝衝衝超人	小熊	國小	
	當我想睡的時候	台灣麥克	幼稚園～國小	書中提到想睡的生理自然反應、動物棲息的環境、生態及牠們的睡姿，孩子們閱讀此書，除了可以滿足他們的趣味性、好奇心之外，也可在毫無壓力下得到很多關於動物生態的知識。
	假裝是魚	信誼	幼稚園～國小	近似白日夢的想像遊戲，以草原為海，以雲變化為大、小鯨魚等，提供小讀者相當大的想像空間。假裝是魚就變成是魚，享受意外獲得的樂趣，可以滿足孩子的想像。十分簡潔的圖畫與文字；和著故事發展，將鏡頭拉遠或趨近，並以各種視角來取景，表現的手法相當生動。
	鯨魚與鬼屋	毛毛蟲兒童 哲學基金會	國小（中低）	鯨魚與鬼屋寫的是兩個孩子之間思考的故事；靖泓是一個天真的小男孩，干思是一個看不見東西的小女孩，兩個人一起探索著人的感官感覺、人際關係和想像的各種領域。適合中低年級的孩子使用。
2) 人學圖像 (1) 人是什麼？ (2) 我是誰？	我選我自己	米奇巴克	國小（中低）	德國作家馬丁·巴茲塞特帶領孩子用幽默的角度來看「選舉」。故事中，自從小灰鼠貼了競選海報高呼：「和我共創微笑人生」之後，其他動物也加入了選戰，紛紛站出來發表政見。大家都想當總統，

(3) 在關係中的人			究竟誰會當選呢？
男孩？女孩？(哲學種子 03)	米奇巴克	國小（中高）	當我們對一個女生說她是男人婆的時候，其實是不希望它具備某些特質，例如勇氣，一點都不膽小；然而，如果我們在一個男生身上發現這些特質，我們就會覺得非常適合！在《男孩？女孩？》裡討論的範圍不僅是性別，更涵蓋：社會價值、複製人、大自然生物的性別、差異性與成見以及愛的產生……
薩琪的親親	米奇巴克	國小（中高）	魚不是生來養在魚缸裡，羊不是生來綁在木樁上，而馬克思，當然也不是生來坐在廁所前面，等薩琪開心的時候才來親親的！假如你是馬克思，當你坐在廁所前面等了一個星期，你會繼續等下去嗎？本書傳達一個重要的訊息——每個人都擁有自由意志及獨立思考的能力，同時也引導大小讀者去思考如何「做自己的主人」。
阿里愛動物	小熊	幼稚園～國小	阿里是個億萬富翁，圓圓的臉蛋白得像蔥，身材臃腫像個不倒翁，走起路來「撲通撲通」。他誇口全世界的動物他見過、獵過、養過、吃過的可真不少，再沒有人比阿里更驕傲了。一天，阿里來到了神祕的怪獸島，這裡的動物真是稀奇，阿里興奮的抓起網子撲過去，但是，阿里一不小心掉進了大洞中，阿里手腳並用的爬啊！爬啊！出口就在前方，然而阿里一抬頭……
團體生活，是什麼呢？(哲學思考遊戲 07)	米奇巴克	國小中高～國中	有時候，你討厭和別人相處，甚至渴望像魯賓遜一樣，獨自在小島上過著寧靜的生活！然而，只要認真想想，你會發現別人也能為你的生活帶來許多樂趣… 1. 你想獨自生活嗎？（孤獨） 2. 你應該一定要尊重別人嗎？（尊重） 3. 你一定要應該永遠同意別人的看法嗎？（同意） 4. 每個人都是平等的嗎？（平等） 5. 我們一定要工作嗎？（工作） 6. 團體生活需要領導者和法律嗎？（權威）

大手握小手	格林	幼稚園～國小	威利是一隻身材矮小的黑猩猩，他很孤單也沒有朋友，因大家都說他沒用。可是他卻和高大強壯的賈修結為好友，又成功從大惡霸羅豹子的威脅中脫險，這一切到底是怎麼回事呢？「小猩猩威利」，是英國超現實派畫家，安東尼朗最受觀迎的作品主角，本書以威利在團體中被排擠為主題，呈現兒童世界中較黑暗的「欺負」、「孤單」以及對朋友和自我肯定的渴望，也對於每個人個別的特質有正面的肯定。
沒有你，我怎麼辦	上人文化	5歲～國小中低	
吹牛	小熊	5歲～國小中低	先做一個問卷調查：把眼睛閉起來，沒吹過牛的舉手！ 你猜，會有多少人舉手呢？ 從小到大，我們是不是都曾經吹過牛？ 你還記得吹過的牛，或吹牛的原因嗎？ 看五個小朋友為什麼吹牛？如何吹牛？牛吹到最後，會發生什麼事？ 你喜歡吹牛嗎？阿得很愛吹牛，他的四個好朋友也很愛吹牛，當他們玩在一起的時候，他們就愛比賽誰最會吹牛。有一次，阿得吹的牛竟然黏在他身上了，大大的牛害阿得卡在家門口，怎樣都走不進家門，阿公、爸爸、媽媽和妹妹都急著想辦法，但是，這些辦法卻讓阿得嚇得哇哇大叫。阿得應該怎麼辦呢？
你很快就會長高	三之三	5歲～國小中低	阿力的個子很小，學校裡的同學都叫他「矮冬瓜。」姊姊的同學喜歡拍拍他的頭說：「嗨！小可愛。」這使得他非常的不快樂，他好希望長高，長得像大樹、像長頸鹿、像巨人一樣的高，所以他到處去找可以讓他長高的方法。

			<p>媽媽教他補充蛋白質；爸爸要他多運動；姊姊說要多睡覺；老師則說要讀很多書-----，他聽了這些方法並且一一嘗試過後，卻發現一點也沒有用，他還是沒有長高，他還是不快樂。</p> <p>後來他去找高個子叔叔想辦法，叔叔告訴阿力一個秘密，在聽了叔叔的秘密後，阿力有了很大的轉變，他變成最快樂的小男孩。到底叔叔跟阿力說了什麼呢？</p>
我小時候長什麼樣子	上人	5歲～國小中低	<p>書中每一種小動物都好奇也接受自己小時候的長相，但是小牛蛙卻不能接受自己小時候居然只是像逗點一樣的蝌蚪，所幸他聽到哥哥姐姐唱的「牛蛙之歌」，了解每隻青蛙都是這樣長大的，才得以釋懷。相信，每個人第一次看到自己初生的照片，都不敢相信那個「頭頂禿禿的，皮膚皺皺」的傢伙，就是小時候的自己。透過本書讓孩子透過了解自己，進而自我肯定。</p>
誰是蘿蕾特？	米奇巴克	5歲～國小中低	<p>蘿蕾特以第一人稱的自述方式，讓我們聽見『特殊』兒童心底的聲音，並能深刻感受到她善良而敏感的心。透過故事，孩子更能以同理心去包容「不一樣」的人。因為排斥源自於對陌生的恐懼，如果能多一份了解，就會多一些包容與關懷。</p>
為什麼萬里長城那麼有名？	小熊	5歲～國小中低	<p>你知道萬里長城到底有多長嗎？你知道萬里長城為什麼那麼有名呢？你知道萬里長城會那麼有名，到底誰的功勞最大嗎？是中國第一個皇帝秦始皇？還是帶兵打跑匈奴的大將軍蒙恬？是哭倒長城的孟姜女？還是不時南下搶奪的匈奴王單于？是修築內外長城的漢武帝？還是為長城寫詩的王維和王之渙？是從外太空看見長城的太空人？還是將長城列為世界遺產的聯合國教科文組織？</p>
嘉嘉	和英	5歲～國小中低	<p>許多人在幼年時期都會在想像中為自己塑造一個伴；這種行為除了能夠解除現實生活不滿足造成的壓力之外，更有助於培養想像力、發展創造力。作者在書中不著痕跡的加強了孩子的「同理心」，他懂孩子的心，會寫故事，圖畫也獨具風格，混合速寫與漫畫的趣味，加以有些內斂的表達，讀起來自然、舒暢。嘉嘉是小如最要好的朋</p>

			友。她們一起玩、一起吃飯、一起傷心！可是，除了小如之外，沒有人能看見嘉嘉……。
通通是我的	台灣麥克	5歲～國小中低	
平克和薛伊	遠流	國小（中高）	這是一則真實的故事，在薛伊家族中一代代流傳下來。當薛伊還是個少年時，被迫參加美國南北戰爭，受了重傷，被一個黑人少年——平克救回家。薛伊在平克母親溫暖的照料下逐漸康復，兩個一黑一白的少年也產生了深厚的情誼。一天，就在他們檢點好裝備，要回部隊時，敵軍出現了…… 編織童年夢——波拉蔻故事繪本的世界。
最珍貴的寶貝	格林	國小（中高）	女巫米羅和烏鴉恩尼斯出發尋找最珍貴的寶貝。只要找到，就能成為女巫國新的女王。但是，什麼才是最珍貴的寶貝呢？答案可是會令人會心一笑的。兩度獲頒「西班牙國際插畫大獎」，並獲得1983年「布拉迪斯國際插畫雙年展榮譽獎」的西班牙插畫家羅伯特，創作了這樣一個耐人尋味的故事，並用各種絢爛的色彩帶你一起探索世界的珍奇。 《最珍貴的寶貝》十年來還被翻譯成多國語言，擄獲眾多孩童的心，成為孩子們手中的至寶。
大鯨魚瑪莉蓮	米奇巴克	5歲～國小中低	瑪莉蓮討厭游泳課，她覺得自己很胖，同學都會嘲笑她：「瑪莉蓮是大鯨魚！」直到教練告訴她：「我們的想法會決定我們成為什麼樣的人……」瑪莉蓮決定試著改變自己的想法。結果，她不但看見一個嶄新的世界，也為自己贏得他人的尊重和友誼。
薩琪有好多男朋友	米奇巴克	國小（中高）	薩琪含情脈脈的看著班上男同學…糟了，馬克思的愛情出現危機！為了捍衛男朋友的地位，馬克思決定用心愛的東西和班上男生交換。他送出心愛的棒球卡，還幫同學寫數學作業…當交換的東西越

			多，馬克思卻越不安…
	我，是什麼呢？(哲學思考遊戲 02)	米奇巴克	5 歲～國小中低
	我是老大！	米奇巴克	5 歲～國小中低 呂西安本來有很多好朋友，直到班上來了一位阿拉伯轉學生，他開始排斥「異己」：他說阿拉伯人就是不一樣的人，還嘲笑同學的爸爸不會說法文，結果，朋友一個個離開他……現今台灣面臨多元文化的衝擊，本書正好可以讓孩子去思考所謂的「族群融合」和「平等尊重」。
	餅乾城	小熊	5 歲～國小中低 當人類和小精靈共同生活，會發生什麼不可思議的奇妙故事呢？某一個城市裡有一家餅乾店，店裡的餅乾被公認是最好吃的，餅乾店裡還住著一群喜歡做家事的小精靈——布朗尼。 布朗尼住在牆壁間、櫥櫃裡，每當人們入睡後，他們會跑出來掃地、洗盤子，幫人們把沒做完的工作統統完成。餅乾店的老板很討厭布朗尼，他不喜歡布朗尼出現在他工作的場所。 餅乾店的女兒——美克卻很喜歡他們，常常放麵包和牛奶在櫥櫃裡給他們吃。
3) 終極關懷 (1) 人生目的與意義 (2) 生死關懷與實踐 (3) 終極信念與宗教	生命的故事 (哲學種子 11)	米奇巴克	國小(中高) 星星有生命嗎？花朵有生命嗎？到底，什麼東西是有生命的？生命又是如何開始？如果從遠古一直到現代，所有人都不死，世界上會發生什麼事？如果所有生物一定會死亡，死後的生命又將到哪裡去？是不是因為人的生命有限，才讓我們更盡心盡力的活著？還有，人類的的生活，和動物有什麼不同呢？
	正義使者	小熊	5 歲～國小中低 星星有生命嗎？花朵有生命嗎？到底，什麼東西是有生命的？生命又是如何開始？如果從遠古一直到現代，所有人都不死，世界上會發生什麼事？如果所有生物一定會死亡，死後的生命又將到哪裡去？是不是因為人的生命有限，才讓我們更盡心盡力的活著？還

			有，人類的生活，和動物有什麼不同呢？
我等待…	米奇巴克	國小中高～國中	一條紅線串起所有的時光，從童年、青春到白髮，於是循著紅線，我們看見等待背後的種種心情，有時雀躍、有時甜蜜、有時心碎，卻始終有愛，這條紅線連繫了我們所愛的人，讓我們只想緊緊牽著彼此的手，不願輕易放掉…
爺爺有沒有穿西裝	格林	5歲～國小中低	布魯諾很喜歡他的爺爺。爺爺告訴他、教會他很多事情。但是現在爺爺去世了。沙飛說「他在墳地。」爸爸又說「他在天堂。」一個人分身兩地是不可能的事情。如果布魯諾還能問爺爺的話，那該有多好！布魯諾很生氣，也很悲傷。每晚在睡前他會端詳爺爺的照片，和他談話聊天。每當認真的想爺爺，爺爺就好像從遠處在對他微笑……
獾的禮物	遠流	5歲～國小中低	獾離開了牠的身體，也離開了所有的動物朋友。雖然，獾說過，牠死了以後，牠希望大家不要太難過，但是，在寒冷的冬天裡，這對大家而言，實在好難。直到春天來臨，所有的動物聚在一起懷念獾，大家的悲傷才慢慢撫平。獾雖然永遠離開了，大家卻常利用牠留下來的禮物，互相幫助
一片葉子落下來	經典傳訊	5歲～國小中低	
你在開玩笑嗎？	米奇巴克	5歲～國小中低	在書中，不論是小蟲子或是一百五十噸重的大鯨魚，每個人都不滿意自己的生活，大家都在羨慕別人…然而，每個人的生命都是獨一無二，無可取代的啊！
敵人	米奇巴克	國小中高～國中	紅色布幔為戰爭揭開了序幕，翻頁間彷彿一齣舞台劇。兩個士兵躲在各自的壕溝裡，他們飢餓又害怕，但是誰來結束這場戰爭…由國際特赦組織和法國一次大戰紀念館共同出版，帶領孩子從人性的角

			度思考「敵人」的概念。
走進生命花園	米奇巴克	5歲～國小中低	書中的小孩，從他的小島上看著世界，他看見世界的美麗，也看見世界的不完美，他希望自己能為世界做一些有意義的事… 這個詩意動人的故事除了傳遞對生命的熱情，並且讓我們學習以正面積極的態度去面對。
小魯的池塘	三之三	5歲～國小中低	<p>本書提供了很好的示範，學習以不同的方式來陪伴孩子處理悲傷、表達思念。沒有漠視或轉移孩子的失落感覺與情緒，而是以同理、接納與關愛來陪同孩子重新建立和小魯的情感連結；透過一首詩、一座貼滿每一位同學名字及美麗石頭、貝殼的池塘送給小魯，也象徵了小魯的生命形體雖然消失，但仍以另一種方式繼續存在，依然陪伴著所愛的人。</p> <p>生、離、死、別是每個人都會經歷的事，作者認為小孩必需學習生活中的困境和抉擇，因為這就是「人生」。本書不急著以說理的方式讓小朋友明瞭死亡是什麼，而是以故事中小女孩面對好朋友死亡時內心真實的感受，讓感情適度宣洩並了解到死亡並不可怕，亡者仍在親友的記憶中以另一種方式存在，也讓我們看到另一種對生命的希望。</p>
人生，是什麼呢？(哲學思考遊戲 05)	米奇巴克	國小中高～國中	<ol style="list-style-type: none"> 1. 怎樣才能得到幸福呢？（幸福） 2. 你想要成為冠軍嗎？（願望） 3. 人生為什麼會有痛苦？（痛苦） 4. 人類為什麼存在？（存在） 5. 為什麼我們活著？（人生的意義） 6. 為什麼我們會死？（死亡）
熊與山貓	小天下	國小中高～國中	有一天，森林裡的熊失去了最好的朋友小鳥，身邊的朋友都勸他要遺忘。唯有山貓，讓熊一點一滴的接納了小鳥的死，也讓他明白，

				自己和小鳥的連結，不再是靠軀體的鄰近，而是讓總總的回憶成為一座穿越生死的永恆之橋。
4) 價值思辨 (1)道德哲學 (moral philosophy) (2)道德思辨及其應用 (3)生活藝術與美學	和平萬歲! (哲學種子)	米奇巴克	國小中高～國中	如果有一天，你生命中最重要的人離你遠去，再也不能陪伴你，該如何面對這樣的時刻，該如何度過未來的日子？
	公平與不公平(哲學種子)	米奇巴克	國小中高～國中	日本亞馬遜讀者 4.5 顆星推薦！一則關於死亡和時間的故事，一本關於離別的繪本，一場最具療癒力的創作。
	工作與金錢 (哲學種子 06)	米奇巴克	國小中高～國中	工作，對人類而言，不只是為了生活與食物而已，工作改變了我們的世界，也帶來了金錢。金錢的發明很重要，就像努力工作後所得到的一種獎賞。如果我們覺得金錢很重要，那是因為金錢代表的是人們工作的成果，擁有金錢就能得到所需要的東西。金錢帶來「擁有」的自由，然而，金錢真正的價值究竟是什麼呢？
	自然與汙染 (哲學種子 08)	米奇巴克	國小中高～國中	我們改造植物的基因……可是，如果人類吃了這些基因改造的植物，會發生什麼事？人類改造自然，但我們並不知道會造成什麼後果？因此，最重要的是去了解風險，並且不再隱瞞它們……當我們了解風險之後，才能決定我們是否要冒險。可是，誰來決定呢？居住在地球上的每一個居民都有權利對於他們所吃的，所喝的，呼吸的空氣發表意見！《自然與汙染》以廣泛的角度，生活化的小故事，深度思考人與大自然的關係，當然也考慮到科技的影響，適合搭配繪本做深度閱讀。
	自由與不自由(哲學種子 12)	米奇巴克	國小中高～國中	為什麼小孩的自由比大人少？我們該如何運用自由，作出最好的決定？自由有什麼用呢？23 個生活小故事，從多元角度引導孩子學習對自己的想法負責。
	領導者與其他人(哲學種子 16)	米奇巴克	國小中高～國中	班長、校長、主廚、車站站長、樂團的團長、國家領袖、公司的老闆…原來世界上有這麼多的領導者，真是太不可思議了！為什麼世界上會有這麼多領導者呢？……如果我們喜歡當領導者，何不先從命令自己開始呢？當我們試著指揮心裡那些憤怒、不安、恐懼的情緒

			時，我們就是開始在學習「做自己的主人」！
魯班與阿奇：最美好的禮物	小熊	5歲～國小中低	<p>小螞蟻阿奇和長頸鹿魯班成為好朋友之後，最喜歡在一起玩耍了。為了感謝魯班對自己的好，阿奇決定送一份禮物給魯班，但送什麼好呢？實在很傷腦筋呢！</p> <p>所以阿奇只好找來弟弟、妹妹、堂兄、小表舅、小阿姨……一起商量，大家七嘴八舌的建議：水壺、午睡枕、草帽……是什麼禮物才能表達阿奇的心意呢？</p> <p>最後阿奇會選什麼禮物送給魯班呢？尋找禮物的過程中，阿奇遇到了大嘴鳥、兔子、松鼠、猴子，以及黑暗中的一對亮晶晶的眼睛，他會是誰呢？意外不斷、狀況連連，阿奇最終能把禮物送給魯班嗎？到底什麼才是最美好的禮物呢？</p>
好與壞，是什麼呢？(哲學思考遊戲 04)	米奇巴克	國小中高～國中	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你可以偷東西吃嗎？(法律) 2. 你可以想做什麼就做什麼嗎？(自由) 3. 你應該待人友善嗎？(友善) 4. 你一定要聽父母的話嗎？(服從) 5. 你可以想說什麼就說什麼呢？服從(言語) 6. 你應該幫助別人嗎？(慷慨)
勇氣與恐懼(哲學種子 14)	米奇巴克	國小(中高)	<p>恐懼是一種本能，就像身體會累、會餓一樣。只要我們活著，就無法避免恐懼。然而，我們可以透過生活中的「勇氣練習」，一點一滴的累積，好讓我們需要勇氣時，不再恐懼。</p>
魯班與阿奇	小熊	5歲～國小中低	<p>在丁丁草原上，有一隻長頸鹿，他的名字叫魯班。他長得和雲一樣高，草原上的朋友都以為他很害羞，因為他喜歡把頭藏在雲裡面。有一天，超級怕癢，卻又好心的魯班禁不起小螞蟻阿奇的要求，忍受著奇癢無比，完成了阿奇想爬上魯班頭頂看風景的心願。</p> <p>沒想到，第二天，阿奇帶來了弟弟、妹妹、堂兄、小表舅……原來，</p>

				<p>他們都想爬到魯班的頭頂看風景。這次，魯班實在癢得受不了了，結果……</p> <p>小時候，一家人最喜歡玩「爬蟲蟲」遊戲，以手指頭當小螞蟻，從腳趾頭開始往身上爬起，怕癢的我們，開心的在榻榻米上癢成一團、笑成一團。這就是獲得洪建全兒童文學圖畫書故事首獎《魯班與阿奇》一書創作的緣起。</p> <p>雖然自得獎後，《魯班與阿奇》在抽屜裡寂寞的度過了好些歲月，如今竟能美夢成真的出版成書，開心的我覺得好幸福，更鼓舞我繼續創作的動力。</p> <p>這本書，獻給天上的爸爸、媽媽和明仁弟弟（我真的非常非常想念你們），以及一直以來包容我的家人和朋友們。</p>
小與大(哲學種子 07)	米奇巴克	國小（中高）		<p>小朋友常說：「我長大以後……」然而，什麼是長大？為什麼有些事大人可以做小朋友卻不能做？小朋友可以投票嗎？這些小與大的問題，值得所有大人和小朋友一起來想一想。「哲學種子系列」以生活中常見的例子和孩子談論什麼是「長大」以及身為小朋友應有的「權利」。引導小朋友進行生活中的思考。</p>
美與藝術，是什麼呢？(哲學思考遊戲 06)	米奇巴克	國小中高～國中		<p>我們常會認為一個東西應該符合某種標準才是美，不過有時候，也可能是因為它帶給我們某些情緒或感動；然而，美是什麼呢？它似乎有一種神奇魔力，能夠帶給人們幸福…</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 每個人對美的看法都相同嗎？（多元） 2. 什麼是美什麼是？（標準） 3. 我們一定要一定要了解美嗎？（理解） 4. 每個人每個人都是藝術家嗎？（藝術家） 5. 藝術家能自由創作嗎？（自由） 6. 藝術有什麼用呢？（用途）
魔瓶	小熊	5歲～國小中低		

5) 靈性修養 (1) 人格與幸福 (2) 人格統整 (3) 靈性自覺與陶 養	美與醜(哲學種子 13)	米奇巴克	國小中高～國中	人喜歡美好的事，喜歡音樂、舞蹈和美食，美讓人們產生追求美的動力。相對的，醜會讓人們輕忽，這也是為什麼在髒亂的街道，常會有人亂丟垃圾，而在美麗的地方，人們會努力維持…
	笑容不見了	艾閣盟	5 歲～國小中低	
	身體與心靈(哲學種子 17)	米奇巴克	國小中高～國中	我們知道要照顧自己的身體，飲食要均衡…但是，我們有好好照顧自己的心靈嗎？心靈需要溝通對話，心靈渴望故事、詩、音樂和繪畫的滋潤…
	給姑媽笑一個	上誼	5 歲～國小中低	
	在那之前呢？	小熊	5 歲～國小中低	在說晚安之前，你想起哪些美好時光呢？ 溫馨可愛，風靡歐美的小熊提米，陪孩子一起留存最動人的家庭回憶！ 鑽進被窩睡覺前，小熊提米對熊媽媽說：「我們來玩『在那之前呢？』。」 「哦！我記得那個遊戲。」熊媽媽幫提米蓋好被子說：「你先開始。」 「今天晚上，鑽進被窩之前，我在小溪邊刷牙。」小熊提米回憶起那映著月光的藍色小溪。 「答對了！那是在山頂上看完夕陽之後。」熊媽媽笑著繼續說：「你還記得在那之前，我們做了什麼嗎？」 大石頭上曬太陽的溫暖、落水被熊爸爸撈起的滑稽、對蜂窩好奇的下場、日出時看見紫蝴蝶成群的美麗…… 如果不回憶，差點忘了，在那之前，是春季來臨前長長的冬眠…… 你也有寫日記的習慣嗎？回溯流走的時光，留存最棒的回憶。 逗趣、可愛、精采無比的一天，先跟小熊提米一起回憶珍貴的時光

				吧！
愛情與友情 (哲學種子 15)	米奇巴克	國小中高～國中		每一天，我們都和許多人產生情感交流，無論是親情、友情，或愛情。然而，我們是否曾想過，好好愛自己，做自己的好朋友？當我們和自己成了好朋友，我們會認為自己是很棒的人…
頑皮公主不出嫁	格林	國小（中低）		頑皮公主史瑪蒂喜歡做一個「單身貴族」，從來就沒想過要結婚。因為她又美麗又有錢，所有的王子都想娶她做太太，但是，史瑪蒂公主卻只想和她心愛的寵物，一起住在城堡裡，想做什麼就做什麼。有一天，皇后媽媽對公主說：「現在是妳好好打扮自己的時候了！別再整天只愛穿長褲，成天和那些怪物鬼混，妳應該趕快去找一個好丈夫才對。城堡外，總有一大堆討厭的求婚者，史瑪蒂公主向所有的求婚者宣佈：「誰要是能完成我交給他的任務，我就嫁給誰。」究竟是什麼任務呢…？
想念的沙漠	米奇巴克	國小（中低）		一個想念的心情故事。法國繪本大師艾立克·巴圖以詩意的文字，呈現想念的種種情緒：悲傷、失望、生氣、原諒……帶領我們認識成長中孩子孤寂的內心世界。《想念的沙漠》得到由法國孩子票選最喜愛的年度童書「不朽獎」。
我是小恐龍	小熊	5歲～國小中低		生日的時候，阿公送我超棒的恐龍睡衣，我馬上就穿著出去玩。可是，卻沒有人想跟我一起玩……忽然，恐龍出現了！還帶我去了好好玩的恐龍國度，我們吃了好多水果，玩得好開心。想不到，霸王龍來了！

小女兒長大了	格林	5 歲～國小中低	<p>瑪德蓮出生於美國，從她出生後，就一直住在紐約的某一條街。有一天，她發現有一顆乳牙快掉了，她興奮的跑到街上，告訴她所有的好朋友：有濃濃法國味的麵包師傅，愛說故事的德國奶奶，和怪怪園藝店的拉丁美洲老闆……</p> <p>對她來說，在這條街散步就好像去環遊世界一樣呢。彼德席斯藉小女兒純真的眼光，表現紐約生氣盎然的民族熔爐特質，以及那人與人之間濃濃的感情。</p>
幸福，是什麼呢？	米奇巴克	國小中高～國中	<p>幸福決定於生命中的每一刻。有些人認為，擁有金錢就能隨心所欲的過日子，然而，金錢能幫助我們更靠近幸福，卻無法買到幸福；也有些人認為，能得到他人的愛和肯定，才是幸福…</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 你怎麼知道自己幸福呢？(知道) 2. 幸福很簡單嗎？(簡單) 3. 你應該不顧一切去追求幸福嗎？(目標) 4. 金錢可以帶來幸福嗎？(金錢) 5. 你需要其他人才會幸福嗎？(他人) 6. 為什麼我們會覺得不幸福呢？(不幸)
精采過一生	三之三	國小中高～國中	<p>心理學大師艾立克森(Eric Erickson)曾說：「如果看見老年人能死而無憾，年輕人就能生而無懼。」什麼樣的老年人比較能坦蕩面對生死呢？他認為，人生每一個階段都有很特殊的重要性，都有一連串生理的、心理的、社會的經驗。自己具備的條件與社會環境的要求若能和諧的協調，就會順利進入下一個階段，即是正面發展；若一個階段有太多未解決的問題，會影響往後的階段，即是負面發展。他相信，如果一個人在進入老年期之前，正面發展高於負面發展的話，到了「夕陽」階段，就會彙集融合而擁有成熟的統整人格，體認生命的意義及有限；反之，則產生精神萎縮，悔恨懊惱，覺得一生有許多遺憾，會有「假如時光容許我重新開始」的感嘆。故事中的爺爺奶奶所擁有的，是屬於那一種呢？</p>

自由，是什麼呢？	米奇巴克	國小中高～國中	<p>六個關於「自由」的問題，帶孩子一同思考、學習與成長</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 你可以做所有你想做的事嗎？(意願) 2. 別人會妨礙你的自由嗎？(他人) 3. 長大才能擁有自由嗎？(成長) 4. 監獄裡的犯人有沒有自由呢？(囚犯) 5. 每個人都有自由的權利嗎？(權利) 6. 自由有什麼用呢？(用途)
我不要打針	小熊	5歲～國小中低	<p>學校要打預防針了。班上最勇敢的小老虎卻怕得不敢上學，他的好朋友變色龍決定要陪他裝病！這一招能成功嗎？他們瞞得過爸爸媽媽嗎？變色龍為了安慰小老虎，還說出虎爸爸當年的糗事，到底是什麼事呢？</p>
情感，是什麼呢？(哲學思考遊戲 02)	米奇巴克	國小中高～國中	<p>從小到大，每個人都被各種情感圍繞，不論親情、友情或是愛情；但「愛」是一種很神妙的情感，因此，我們不僅要學習如何和別人相處，還要學習和自己相處。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 你怎麼知道爸媽愛你呢？(愛的證據) • 你會嫉妒你的兄弟姐妹嗎？(嫉妒) • 為什麼要和喜歡的人吵架？(衝突) • 你喜歡自己一個人，還是和朋友在一起？(友誼) • 談戀愛好嗎？(戀愛) • 你害怕在全班同學面前說話嗎？(害羞)
薩琪到底有沒有小雞？(法國品格教育圖畫書 01)	米奇巴克	5歲～國小中低	

國家教育研究院

生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究

子計畫三

生命教育融入國中階段課程的 核心素養與組織方式之研究

期末報告

委託機關：國家教育研究院

研究單位：國立臺灣大學生命教育研發育成中心

研究主持人：王榮麟（國立臺灣大學哲學系副教授）

協同主持人：徐超聖（國立台北教育大學教育學系副教授）

研究助理：林怡妘（國立臺灣大學哲學系博士班學生）

研究期程：102年6月1日至103年2月28日

生命教育融入國中階段課程的 核心素養與組織方式之研究

摘要

本研究計畫旨在針對生命教育融入國中階段課程的核心素養與組織方式進行研究。為此，我們首先檢視現行國中階段課程裡生命教育的理念、融入方式與推動策略，繼而探究國中階段學生應該具備的生命教育核心素養及其內容，並指出國中階段生命教育課程應該採取的適當方式。本研究所採用的方法是：文獻分析、專家會議、焦點座談及分區座談等。本研究的結果是：國中階段乃是生命教育實施之至為關鍵的階段；生命教育對於國中階段之青少年的重要性，乃是在於培養他們獨特的「個體性」；與團體中的成員共榮的「群體性」；以及自決、自主的「主體性」；國中階段之青少年所需要的生命教育之核心素養有「方法與基礎」、「人生三問」兩大面向，再開展出五大層面，包括「哲學思考」、「人學圖像」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」；「融入」之作為國中階段之生命教育的課程組織方式並不足夠，毋寧應該採取單獨設科的方式。

關鍵詞：生命教育、十二年國民基本教育、國中階段、生命教育核心素養、生命教育課程組織方式

A Study on Key Competences and Ways of Curriculum Organization of Life Education in Junior High Schools

Abstract

The aim of this project is to identify the key competences of life education in junior high school and to explore how life education should be adequately organized into the curriculum. To this purpose, this project begins with an examination of the idea of life education reflected in the common sense, how life education is currently organized into the curriculum, and how it is promoted. The research methods on which the project is based include literature review, panel meeting, focus group interview, and regional forums. The results are as follow : (1) the junior high school is the key stage for the implement of life education. (2) The importance of life education for junior high students consists in the cultivation of individuality, sociability, and subjectivity. (3) The key competences of life education consist of 5 core competence dimensions (i.e. Philosophical Thinking, Profile of Human Being, Ultimate Concerns, Value Assessment, Spiritual Cultivation). (4) “Integration” is not sufficient to provide an adequate way of organizing life education curriculum in junior high school, rather, there should be a separate subject devoted to life education.

Keywords: Life Education, Twelve-Year Basic Education, Junior High School, Key Competences of Life Education, Ways of Curriculum Organization of Life Education

目錄

壹、研究背景與目的	1
貳、文獻探討	2
一、生命教育在國中階段的關鍵重要性	2
二、現行國民中小學九年一貫課程綱要中的生命教育	3
參、研究方法與進程	5
肆、研究結果	10
一、國中階段乃是生命教育實施之關鍵的階段	10
二、生命教育對國中階段之青少年的重要性	14
三、國中階段之青少年所需要的生命教育	18
四、一個更為整合的生命教育核心素養架構	19
五、經修改而完成的「各教育階段學生核心素養」	21
六、針對焦點座談及分區座談的意見進行分析，並據此提出生命教育於國中階段之 實施方式的具體建議	26
伍、結論與建議	28
陸、參考書目	30
附錄一 國中組焦點座談會會議記錄	32
附錄二 國中組焦點座談會會議記錄	45
附錄三 北區焦點座談會國中組會議記錄	51
附錄四 中區焦點座談會國中組會議記錄	57
附錄五 南區焦點座談會國中組會議記錄	63

生命教育融入國中階段課程的 核心素養與組織方式之研究

壹、研究背景與目的

高中階段的生命教育已行之有年：在教育部 2006 年所公布的「高中課程暫行綱要」中，生命教育是列為選修科目；而在 2010 年正式實施的高中課程綱要中，生命教育則是成為 1 學分的必選科目。相較於高中，國中階段的生命教育並未正式設為科目。在教育部於 2000 年所公布的九年一貫課程中，生命教育是在「綜合活動學習領域」中被列為指定單元。誠然，這並不表示生命教育只涉及綜合活動學習領域，而與其他的學習領域無關。但由於生命教育並不作為國中階段的正式科目之一，這表示生命教育是以融入各學習領域的教學方式進行。即使融入的教學方式有其優點，但在缺乏對生命教育之內涵的明確理解之下，各專業科目之教師眼中的生命教育卻可能失之於狹隘，或是失之於寬鬆。前者視生命教育為自殺或憂鬱防治之方，而後者則把生命教育視為人與自己、人與他人、人與自然、人與社會等幾乎無所不包的籠統概念。可想而知，各專業科目之教師若欠缺一個明確的生命教育之內涵的看法，則當他們設法把生命教育融入其專責的學習領域中時，會造成何等失焦或是脫靶的狀況。

此外，礙於現實考量，各專業科目之教師所傾向有的本位主義以及以升學主義為導向的專業教學往往也使生命教育的融入成為難以落實的口號。而欠缺相關配套的措施，包括生命教育的師資培育、教材設計、教學評量等等，也都增加了國中階段之融入式生命教育在實施上的困難。

鑒於教育部即將於 2014 年實施十二年國民基本教育，而其課綱正由國家教育研究院進行規劃與研議中，如何使得生命教育能夠秉持上下一貫且適齡適性的原則而具體落實於各個學習階段（含國中階段），實乃迫切且攸關重大的議題。本子計畫乃是整合型計畫（即「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」）中的第三個子計畫，題目為：「生命教育融入國中階段課程的核心素養與組織方式之研究」。本子計畫的研究目的有四：

1. 檢視目前國中階段課程裡生命教育的理念、融入方式與推動策略。
2. 探究國中階段學生應具備的生命教育核心素養。
3. 探究國中階段生命教育課程的融入與組織方式。
4. 探究適宜國中階段的生命教育課程內容。

貳、文獻探討

一、生命教育在國中階段的關鍵重要性

目前生命教育在國中階段的課程中，並未獨立設科，而是融入各個領域的教學中。雖然如此，一般而言，學校教師與學生對於國中階段的生命教育多持肯定態度，亦即認為不僅適當而且也有需要。(敬世龍 2004；曾郁榆 2009)

然而，相較於生命教育在目前的高中階段不僅已列入正式課程，並且已獨立設科而言，國中階段的生命教育之被重視的程度顯然不如高中階段之生命教育。這表示，相較於高中階段，國中並不被視為是實施生命教育的極為關鍵的階段。

除此之外，即使對於國中階段之生命教育持肯定態度(認為不僅適當而且需要)的人士而言，通常也只能模糊籠統地強調它很重要，卻無法明確說出其重要性何在。這表示，生命教育對於國中階段的青少年而言為何重要，直到目前為止仍然欠缺學理上之強而有力的論述依據。

有鑒於此，我們特別專注在兩個論點的資料蒐集上：第一，有關國中階段乃是生命教育實施之關鍵階段的資料蒐集；第二，有關生命教育對於國中階段之青少年的重要性的資料蒐集。

關於第一點，我們蒐集到的資料顯示，國中階段的青少年(12~15歲)已經是處於皮亞傑(Jean Piaget)所謂的「形式運思期」(Formal Operational Stage, 約11~16歲)，亦即人之認知能力的四個循序發展階段的最後一個階段。(Piaget, 1970; 1972)這表示，從國中階段開始，青少年在認知能力上已有足夠的「先備條件」(readiness)去進行抽象的思考。但在國中階段之前，如此的條件則尚未到位。

其次，國中階段的青少年在情感以及欲望上，皆已迫不及待想要長大「成人」。根據 Montepare & Lackman (1989) 的研究，青少年往往認為自己比實際年齡更年長、更成熟。

此外，青少年對於父母、師長不認同他們已有資格屬於「成人」的會員，往往也會感到惱怒。(Rice & Dolgin, 2002)

國中的階段為何是關鍵的時期？除了從生理與心理的發展歷程來看，我們也可以從當前的社會與文化的處境來看。根據 F.P. Rice & K.G. Dolgin (2002)，科技進展的結果使得我們當今的世界正在經歷革命性的轉變：電腦革命、物質革命、家庭革命、性革命、暴力革命。這些革命使得這一代的青少年逐漸成為我們俗稱的「宅世代」、「滑世代」、

「消費世代」、「暴力世代」...等等。

關於第二點，我們蒐集到的資料顯示，國中階段的青少年正處於學習「成人」的時期，而理想的「成人」（絕非只是生理上的「成人」，而是成為「人」）特質則包括了「個體性」、「群體性」以及「主體性」的展現。

首先，就「個體性」而言，著名的存在主義（existentialism）歷來即強調人應成為具有獨特之個體性的人，而非成為隨波逐流、媚俗且從俗的「眾我」。為此，沙特（Jean Paul Sartre）甚至喊出人的「存在先於本質」（existence precedes essence）的口號，以作為其理論依據。根據存在主義，唯有「做自己」、「成為自己」才算是真正地成為「人」。（Crowell, 2010; 2012）

其次，就「群體性」而言，達爾文（Charles Darwin）論證人有群居之本能（social instinct），此乃人類道德經演化而出現的要件之一（另一要件是高度的智力發展）。

（Darwin, 1981）當代的研究也肯定人性內建有「利他的」（altruistic）的行為傾向（例如：直接的相互利他（direct reciprocity）、間接的相互利他（indirect reciprocity））與情感（例如：fellow-feeling 或 empathy）。（見 Rachels, 1990）

霍布斯（Thomas Hobbes）雖然不認為人有群居的本能情感或利他傾向，他仍然論證顯示：無法與他人合作的「原子式個人」，其人生會極端悲慘。（Hobbes, 1958）

這表示，唯有成為具備「群體性」的人，才能享有符合人性的幸福人生。

最後，就「主體性」而言，柯思佳（Christine M. Korsgaard）從人是自然界中唯一具有深層之自我意識能力者，指出人是大自然中唯一具有理性的動物。（Korsgaard, 1996）而依康德（Immanuel Kant）之見，理性能力使得人不再只是「自然的」存有者，而是可以自決、自主的「主體」（subject）。（Kant, 1998）

這表示，唯有善用理性能力而成為具有「主體性」的人，才能算是「成人」。

二、現行國民中小學九年一貫課程綱要中的生命教育

現行國民中小學九年一貫課程綱要（教育部 2010）區分七大學習領域，分別為：語文、健康與體育、數學、生活課程、社會、藝術與人文、自然與生活科技、綜合活動。在這七大學習領域當中，除了生活課程領域（統整小學一、二年級社會、藝術與人文、自然與生活科技學習領域）之外，其餘六大學習領域皆與國中階段有關。雖然在九年一貫課程綱要中，並未出現「生命教育」一詞，然而可想而知，這絕不表示國中小的正式課程中並無任何生命教育之內容的實施。不過既然生命教育並未顯題地出現於九年一貫

課綱之中，其實施方式肯定是融入式的，亦即融入在各個領域、科目之中。如果我們想要分析目前九年一貫課綱中到底含有多少生命教育的元素，並據之考察這些元素是否真正地具體落實於教學中，則我們勢必要對「生命教育」有一明確的理解。一來，生命教育若被過於狹隘地理解為自殺防治、憂鬱防治或是勵志啟發的感動體驗，則會淪為治標不治本的一種操作技術，給魚不給釣竿的短期紓困之方。另一方面，生命教育若是被過於寬廣地理解為人與自己、他人、自然、社會的關係，則會淪為包山包海、內容空泛的概念，以至於幾乎任何內容的教育都可算是生命教育。問題是：如何能夠有一個明確且適當的生命教育概念？這個問題並不同想像般容易。其實，本子計畫的研究名稱既然是「生命教育融入國中階段課程的核心素養與組織方式之研究」，當然有必要針對「生命教育」的內涵予以確認。根據本研究計畫的總主持人孫效智歷年來的研究顯示，生命教育的理念與內涵可以總結為「人生三問」：即人為何而活？人應如何生活？人如何才能活出應活的生命？從基於「人生三問」而有的生命教育之理念如何能夠進一步精鍊出生命教育的核心素養，也是本研究計畫的要點之一。

參、研究方法與進程

本子計畫的研究方法如下：

- 一、以跨科技的人學作為方法論之基礎，以確立生命教育核心理念及其在人學上的適切性。
- 二、與同屬於總計畫中的其他子計畫對話、溝通以確保生命教育之內涵規劃的一貫性、統整性與適齡適性。
- 三、運用內容分析法來檢視、分析現行國中階段課程綱要所包含之生命教育內涵。
- 四、透過焦點座談會、分區座談會等經驗與觀點歸納方法以掌握社會、學校及教學現場的實際狀況。

茲說明如下：

在跨科技的人學之作為方法論方面，我們已經基於演化生物學、心理學、哲學等學科之對於人性（包含：先天之情感、欲望及行為之傾向；認知能力之發展階段；深層的自我意識及自覺能力等）的探討，並且也基於心理學、社會學對於人所置身的當前文化社會處境的研究，分析國中階段為何是生命教育之實施的關鍵階段。

至於在與其他子計畫成員的對話、溝通上，我們則是利用每二至四週一次的計畫核心小組成員會議，一方面，報告閱讀資料進度及心得；另一方面，腦力激盪並分別依據適齡適性以及一貫性的兩大原則，統整各個學習階段的生命教育內涵規劃。除此之外，針對討論之主題，我們也適時邀請專家學者進行對話，包括國立政治大學教育系馮朝霖教授（關於生命教育核心素養架構）、輔仁大學宗教系蔡怡佳教授（關於靈性修養）、輔仁大學哲學系潘小慧教授以及文化大學哲學系傅皓政教授（關於兒童哲學）。本子計畫也依據子計畫一對於整個生命教育之核心素養概念的研究成果，檢討並且提出國中階段所須的生命教育內容。

在運用內容分析法以檢視現行國中階段課程綱要所包含之生命教育內涵上，主要是針對現行九年一貫課程綱要進行檢討，尤其是七大學習領域當中的「健康與體育」、「社會」、「藝術與人文學習」與「綜合活動」學習領域。

至於研究方法的第（四）步驟，即焦點座談會與分區座談會的舉辦，其中焦點座談會共舉辦兩場，所邀集之對象皆為與國中階段生命教育相關的教育現場的校長、主任、教師或專家。焦點座談會的討論主題有四：（1）現行九年一貫課綱中與生命教育相關之

學習領域、主題軸、生命教育指標。(2) 現行九年一貫課綱中生命教育實施上的困難及內容上的不足。(3) 規畫中之十二年國教中生命教育的核心素養面向、項目。(4) 生命教育融入十二年國教的方式。焦點座談會之議程、參與人員及會議紀錄詳見附錄一和附錄二。

分區座談會共舉辦三場，分別為北區、中區、南區各一場，所邀集之對象亦皆為與國中階段生命教育相關的教育現場的校長、主任、教師或專家。分區座談會的討論議題有二：一是對於生命教育核心素養架構的看法；二是對於國中階段生命教育課程架構之建議的看法以及有關配套措施的意見。分區座談會之議程、參與人員及會議紀錄詳見附錄三、四、五。

兩次焦點座談會的意見整理如下：

1. 參與者普遍認同生命教育在國中階段的重要性。
2. 但有關「什麼是生命教育？」的看法卻非常分歧。(這表現在指認現行九年一貫課綱中與生命教育相關的指標。「生命教育」與「品德教育」和「友善校園」有何差別？生命教育是否即為教人的重要教育？生命教育是否即為熱愛生命、擁抱生命、活得精采？)
3. 現行實施生命教育的困難：生命教育無所不在，但融入的結果就是消失不見了。
4. 生命教育實施之困難原因：
 - (1) 專業科目的老師忙著趕進度。
 - (2) 沒有可直接使用的教材（只好從網路上抓，例如：「拔一條河」。或是活動式的宣導、體驗，但當下一時的感動很快就不見了），也沒有結構性的、階段性的教材
 - (3) 沒有適當的師資，也沒有誘因讓其他專業師資願意投入生命教育。
 - (4) 沒有上課節數、時間的規定，也沒有經費，只能期待有熱誠的校長帶動。
5. 對於生命教育核心素養架構大都表示贊同，唯對於使用字眼會覺得抽象、晦澀。
6. 對於修改後的「各教育階段學生核心素養」大都表示贊同。
7. 有關生命教育在十二年國教的實施方式：
 - (1) 設科（理由是：生命教育涉及須反覆進行、哲學思考的內容；有科、有進度，評鑑才能進行）。
 - (2) 比較務實的作法乃是全面性的校園生態改變：境教優於身教，身教優於言教。
 - (3) 探討社群的經營，老師的再教育才是核心，培養老師生命教育的情懷，專業老師有所體認後，現場適時地融入生命教育。

(4)基於目前減少必修學分的氣氛，或許以規畫彈性學習課程的必選修方式最為可行。

8.其他具體建議：

- (1) 確保時數，可放在彈性學習課程中（4~7 節，必選修）。
- (2) 應有人設計教材示例。
- (3) 由考試來領導教學。
- (4) 生命教育納入師資研習進修時數，且最好由主任先去進修。

三場分區座談會的意見整理如下：

1. 生命教育核心素養架構中的項目對國中生而言太生硬（如：哲學思考）、抽象（如：道德哲學）；描述的用語也不容易懂；哲學意味太濃、比重太多；「靈性修養」這個語詞並非大家共同的信仰；終極關懷（生死議題）對國中生太沈重。
2. 增加生命教育之作為一個學習時數會擠壓到目前已經過滿的各科學習時數，恐窒礙難行。
3. 若增加生命教育一個學習時數，師資來源會有困難。

有關生命教育在十二年國教的實施方式：

- (1) 設科（免得融入的結果便是溶解不見）
 - (2) 融入（以避免本位主義，也避免生命教育專責化）；提升所有教師的生命教育素養（如：師資培育時即進行）；其實生命教育目前已有其他科目代勞（如：童軍、輔導）。
 - (3) 在綜合活動領域中設單元主題。
4. 目前生命教育的內容是包山包海，大家理解的並不一致，且其實施方式、效能，難以評量。
5. 其他具體建議：應設計教材。

本子計畫的研究進程詳見表 1-1，歷次會議內容詳見表 1-2。

表 1-1 本子計畫的研究進程

時間	工作內容
2013 年 6 月	<ol style="list-style-type: none">1. 成立研究團隊2. 確認研究計畫內容、研究時程、研究人力與經費3. 進行跨科際的人學研究並確立生命教育的核心理念架構4. 蒐集並閱讀國內外生命教育與十二年國教相關文獻

2013年7、8月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 持續蒐集並閱讀國內外生命教育與十二年國教相關文獻 2. 分析國中階段課程綱要內容 3. 核心團隊會議
2013年9、10月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 核心團隊會議 2. 持續分析國中階段課程綱要內容 3. 期中成果發表（參加第九屆台大生命教育學術研討會）
2013年11、12月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 核心團隊會議 2. 國中階段「生命教育核心素養融入國民教育課程草案」專家、教育實務工作者座談會 3. 彙整各項實徵資料，並開始撰寫結案報告
2014年1、2月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 核心團隊會議 2. 整理研究結果並完成結案報告

表 1-2 本研究開會情形與討論內容一覽表

日期	會議名稱	討論內容
2013.6.27	第一次總計畫會議 分組會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 十二年國民基本教育課綱研修期程、國教院核心素養說明。 2. 研議本計畫101年6月~102年2月會議目標與時間。 3. 研議各子計畫研究方法、期程與分工。
2013.7.26	第一次總計畫核心團隊會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以人生三問為基本架構研議各學習階段核心素養方向。 2. 研議不同學習階段學生所面臨的重要生命課題。
2013.8.9	第二次總計畫核心團隊會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 就理論與實踐層面探討兒童哲學的基本理念、目標與教學策略。 2. 探討國小階段實施生命教育的可行性及其可能問題。
2013.8.16.	第三次總計畫核心團隊會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從理論層面探討靈性的本質及其相關論述。 2. 探討生命教育中的人格發展與靈性統整部分在台灣推行的過程與經驗。
2013.9.14	第四次總計畫核心團隊會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從歐美兒童哲學源頭討論兒童從事思考的基本問題。 2. 探討哪些兒童哲學的討論議題可列入K-9課程。 3. 對唯物論人學圖像進行人學對話與批判。
2013.10.31	第五次總計畫核心團隊會議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從國際、台灣兒童哲學相關研究思考其融入十二年國民基本教育的可行性。 2. 從國際、台灣靈性教育相關研究思考其融入十二年國民基本教育的可行性。 3. 探討生命教育核心素養架構融入各教育階段核心素養內涵的修正與補充方式。
2013.11.4	第六次總	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探討生命教育核心素養架構如何修正各教育階段核

	計畫核心 團隊會議	心素養內涵。 2. 探討國中、國小組如何修正各教育階段核心素養內涵。
2013.11.11	第七次總 計畫核心 團隊會議	1. 研議各教育階段核心素養內涵修正方式。 2. 研議各教育階段之生命教育課程組織方式。
2013.11.25	國中組座 談會	研議國中教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式。
2013.11.29	國中組座 談會	研議國中教育階段生命教育核心素養內涵、課程組織方式。
2013.12.9	第八次總 計畫核心 團隊會議	研議國中組、學前與國小組座談會之討論內容與意見。
2014.1.6	北區分組 座談會	研議生命教育核心素養架構，國中生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.7	中區分組 座談會	研議生命教育核心素養架構，國中生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.20	南區分組 座談會	研議生命教育核心素養架構，國中生命教育課程架構以及配套措施。
2014.1.28	第九次總 計畫核心 團隊會議	研議分區分組座談會意見、生命教育課程架構具體建議與配套措施。
2014.2.24	第十次總 計畫核心 團隊會議	就本子計畫的期末報告討論研究結論、具體建議與報告修正細節。

肆、研究結果

根據以上的研究方法，我們的研究結果有六：

- 一、不論是就生理與心理的發展歷程而言，或是就當前社會文化正在歷經的變革而言，都顯示國中階段乃是生命教育實施的關鍵階段。
- 二、生命教育對於國中階段之青少年的重要性，乃是在於培養他們獨特的「個體性」；與團體中的成員共榮的「群體性」；以及自決、自主的「主體性」。
- 三、國中階段之青少年所需要的生命教育，乃是「人格教育」、「品德教育」、「哲學教育」，以及以「人學」作為預設而有的人生終極關懷的教育。
- 四、若結合其他子計畫之研究成果，則可以得出一個更為整合的生命教育核心素養架
- 五、以此整合的生命教育核心素養架構作為依據，修改完成《十二年國民基本教育課程綱要總綱草案》中的「各教育階段學生核心素養」（含國中階段）。
- 六、針對兩次焦點座談會以及北、中、南分區座談會的多方意見進行分析，並基於此分析而提出我們對於國中階段之生命教育實施方式的具體建議。

以下即分別針對此六點加以論述。

一、國中階段乃是生命教育實施之關鍵的階段

讓我們將以幼鷹學習飛翔的比喻作為開始。

當幼鷹羽翼豐滿，開始學習飛翔之時，牠便進入生命當中極為驚險的階段。這個階段一則以喜，一則以憂：喜的是，自由自在遨遊天際的美好願景正在等著牠；憂的是，折翼山崖粉身碎骨的悲慘下場也在等著牠。置身於通往美好或是悲慘的十字路口，眼前的處境足以顯示：此乃生命當中至為關鍵的一個階段。

這個驚險階段之所以可能，在於幼鷹不僅有別於初生而嗷嗷待哺之雛鷹，也有別於卓壯而自食其力的成鷹。幼鷹羽翼既豐，學習飛翔的「先備條件」(readiness)已俱足，這便使得牠與雛鷹不再相同。但幼鷹雖已具有學習飛翔的「先備條件」，卻尚未「學會」飛翔，這便使得牠與成鷹不同。一方面，具有學習飛翔的「先備條件」，使得幼鷹有可能脫離雛鷹的依賴狀態。另一方面，實際上尚未「學會」飛翔，則使得幼鷹尚未能夠達致成鷹的獨立狀態。而驚險之處正是在於：即使「先備條件」俱足，幼鷹事實上仍未具備成鷹的飛翔技藝，可是牠卻在本能與衝動的催促之下而不安於「巢」，牠已經迫切想要脫離雛鷹之靜待巢中而被保護的狀態！牠急著想飛，但問題是，牠飛得起來嗎？

以鷹為喻，我們認為處於國中階段的青少年，正有如處於學習飛翔階段的幼鷹。在這個生命當中至為驚險的關鍵階段，幼鷹正在學習如何轉為「成鷹」，而青少年則正在學習如何轉為「成人」。差別在於，鷹類只能遵從大自然設定的轉化過程，概括承受一切可能的結果，不管成功或失敗。人類則有可能擺脫大自然設定的命運，提高成功結果的機率。讓我們說明這一點。

以幼鷹的狀況而言，自然界的生存競爭非常激烈，而大自然可以提供給幼鷹的學習資源卻非常有限，且往往也只是由牠的父母扮演教導的角色，這便使得殘酷的场景——折翼山崖而粉身碎骨——總是會在自然界中不停上演，此乃無奈的現實，以至於有老子所謂的「天地不仁，以萬物為芻狗」。但是，身為人類的我們，面對處於人生之驚險階段的青少年，難道也只能接受這無奈的殘酷現實嗎？即坐視我們的青少年在學習「成人」之過程中「折翼山崖而粉身碎骨」嗎？對此問題之答案幾乎是不言可喻。身為人類的我們，不僅只是自然界的成員，同時也是有能力進行「人文化成」以創建文明世界並且參與其中的成員。身為人類的我們可以反思既有現況之缺失，可以構思籌劃未來的藍圖，可以設計制度以實現理想，凡此種種皆是自然界中其他非人類的成員無能為力之事。這表示，我們是有能力拒絕接受無奈的自然殘酷現實。除此之外，對本文的讀者而言，我假定他們也都會同意：我們也不應該坐視我們的青少年在「成人」之學習過程中「折翼」；我們毋寧應該儘可能協助他們學會「成人」。無論如何，肯定我們有能力並且也應該協助青少年學會「成人」，乃是本文立論的預設。

問題是：國中階段真的是學習「成人」之至為關鍵的階段嗎？尤其，當我們把焦點置於生命教育時，究竟是在什麼意義之下，可以讓我們宣稱生命教育對於國中階段的青少年而言，具有關鍵的重要性呢？國中階段的青少年需要的又是怎樣的生命教育？而我國現行的國中教育是否已足夠提供他們所需要的生命教育？這些都是我們在探討國中階段之生命教育時無可迴避的議題。目前本計畫的執行進度可以讓我們回答前三個問題，至於最後一個問題，則有待期末報告中再予以回答。

處於國中階段的青少年，為什麼可以類比為處於學習飛翔階段的幼鷹呢？這類比成立的基礎在於他們學習（成鷹/成人）的「先備條件」已經到位，但是離真正「學會」卻還有一段距離。然而，說國中階段的青少年在學習「成人」的「先備條件」已經到位，這指的是什麼意思呢？

首先，就人之認知能力的階段發展而言，根據皮亞傑（Jean Piaget）的學說，乃是歷經四個固定發展順序的階段：一、感覺動作期（Sensorimotor Stage，約0~2歲）；二、

前運思期(Preoperational Stage, 約 2~7 歲);三、具體運思期(Concrete Operational Stage, 約 7~11 歲);四、形式運思期 (Formal Operational Stage, 約 11~16 歲)。(Piaget, 1970; 1972) 由此可知,國中階段的青少年(12~15 歲)正是處於所謂的「形式運思期」,也才開始具備足夠之抽象的形式思考能力,並且如此的能力乃是處於小學階段的少年尚未具有的。另一方面,在國中階段以後,包括高中階段的青少年以及之後的成人階段,並不再有任何其他認知能力的階段有待發展。這表示,從國中階段開始,認知能力的「先備條件」都已經到位,雖然此時的青少年未必善於抽象的形式思考。

其次,就自我認同的發展而言,國中階段的青少年已不再只是意識到「自我」,而是開始尋找「自我」並建立「自我」。他們開始對於一切會威脅到自我的權威(尤其是父母或師長所代表的權威)感到不耐,視之為阻礙與打壓,並起而反抗。他們也開始藉著外在的有形符號或具體行動來傳達「自我」、表現「自我」,有時甚至還會標新立異,即特意標榜、放大「自我」的形象,以此吸引他人的注意而建立「自我」。例如,藉著穿著打扮(服飾、髮型)來表現「自我」;藉著喜歡的音樂類型或偶像明星來傳達「自我」;藉著耍酷、耍帥來突顯「自我」之與眾不同(有「個性」)。

再者,就情感及欲望的發展而言,國中階段的青少年已迫不及待想要長大,想要「成人」。(Montepare and Lackman, 1989; Rice & Dolgin, 2002) 對於異性,他們有高度的好奇與興趣,此即所謂的「情竇初開」。對於成人世界所享有的事物,尤其是自由、自主、權威等等,他們感到嚮往,並且急於探索。一般認為,國中階段青少年的情緒特點在於:表達強烈且反覆無常。其實,他們的情緒反應之所以起伏很大、捉摸不定,除了生理正處於急遽轉變時期的原因之外,主要是因為他們想要的東西(自由、自主、權威等等)要不到,而他們急於想要擺脫的東西(被當作小孩一般對待)卻擺脫不了。他們的情緒反應背後幾乎都有一個共同的主題或是基調,亦即:抗議(抗議自己該有卻未能享有的權利)。國中階段青少年之情緒反應的主調乃是抗議之聲,它傳達的無非就是:我不再是小孩,你們不能再把我當成小孩一樣對待,我要求享有成人的權利!

請注意,以上的說明不僅符合一般公認的看法,即國中階段的青少年正處於所謂的「叛逆期」或「狂飆期」,並且顯示這「叛逆」或「狂飆」有其正面意義,亦即:國中階段的青少年在學習「成人」的「先備條件」已經到位。事實上,若非由於「先備條件」在此階段已經到位,「叛逆」或「狂飆」也就不可能。國中階段的青少年不管是在認知能力、自我建立、或是情感欲望的發展上所必要的「先備條件」皆已經到位,此時的他們猶如羽翼豐滿長成的幼鷹已經有足夠的條件去學習「成鷹」一樣,他們也有足夠的條

件去學習「成人」。

然而，「先備條件」的到位同時也宣告危機的到來，而這正是「叛逆」或「狂飆」所表示的負面意義。「先備條件」有如水一樣，既能載舟，亦能覆舟。若是不妥善引導這股力量，則不僅不利於「成人」之培養，反而會偏離「成人」之目標，輕者製造出有人格缺陷的人，重者甚至會產生人格極其扭曲的變態（此即人們口中所謂的：他根本不是「人」！他簡直比禽獸還不如！）。「叛逆」的極端結果可以是「逆子」或「逆倫」；而「狂飆」的極端結果則可以是「狂妄」、「狂亂」或「殺人狂」。處於國中階段之青少年，雖然學習「成人」的「先備條件」已經到位，但他們究竟是善用「先備條件」以學會「成人」，或是誤用「先備條件」以偏離「人道」而「倒行逆施」，則尚處於未定之天。

由此可知，所謂的「叛逆期」或「狂飆期」，既是學習「成人」的契機，也同時是危機。就此而言，國中階段的青少年，乃是處於生命當中至為驚險的關鍵階段。

若我們不是從生理與心理的發展歷程來看，而是從當前的社會與文化的發展進程來看，同樣可以發現國中階段為何是關鍵的時期。由於科技進步而連帶有的影響，當今的世界正在經歷極為重大的變革，這包括了：電腦革命、物質革命、家庭革命、性革命、暴力革命。（Rice & Dolgin, 2002）

電腦革命使得網際網路成為可能，網路的使用固然提供了快速且便於取得的訊息，卻也提供了兒童及青少年不宜的資訊，包括：色情、毒品及暴力（例如：炸彈配方、武器、幫派活動、或是強調呈兇鬥狠的爭戰遊戲）等等。此外，長時間使用電腦的青少年，不僅人際關係易被虛擬化而逐漸疏離、孤立，乃至於與現實脫節（所謂的「宅世代」），更有可能網路成癮而無法自拔。事實上，青少年之沉迷於網際網路的虛擬世界（所謂的「滑世代」），已經是當前父母最憂心的問題之一。

物質革命固然有助於提高人類物質生活的水準，卻也會引生人們追求物質生活之享受的欲望，從而成為所謂的「消費世代」。尤其是透過極具煽動性與挑逗力之媒體廣告的誘惑，更是使得急於滿足欲望而又相對欠缺判斷力的青少年淪為消費世代的受害者。

現代的家庭所發揮的功能，已由傳統的工具性功能部份轉變為表達性功能：多數人主要是為了情感的滿足而結婚。然而，過度理想化的浪漫愛情並不足以支撐現實婚姻的運作，這便導致失敗的婚姻關係，乃至於居高不下的離婚率。根據內政部戶政司統計，民國一〇一全年離婚對數達五萬五千九百八十對，平均每天有一百五十餘對離婚，每一小時有六對，每十分鐘就有一對離婚，離婚率達二點四一，高居世界第三。不和諧的婚

姻關係、離婚、以及父母各自再婚而另組家庭等等，都需要青少年特別調適。

性革命固然有助於解除以往對於性的偏差認知，有助於性解放與性自主的達成，但性態度的過度放縱與性活動的恣意妄為，卻也導致了負面的結果（例如：因未受保護的性行為而導致的未婚懷孕、性病、愛滋的傳播等等）。據報導，臺灣每年暑假過後開學之前的「九月墮胎潮」，其中絕大多數乃是國、高中的未婚女學生。隨著性革命的到來，青少年對於性所感到的困惑並未減少：雖然性已不再披上神秘的面紗，也不再被視為禁忌，但是對於性該採取什麼樣的態度，是否該發生性行為，怎樣才能有安全的性等等，仍然是困擾青少年的實際問題。

當前的社會也正在經歷一場暴力的革命，發生在家庭、校園、社會，乃至世界中的暴力事件時有所聞。國中階段在校園中發生的霸凌事件比例，也令人擔憂。根據魏麗敏、黃德祥（2002）抽取全台灣中生共一千零八十六名所進行的研究發現，霸凌者佔全部的百分之廿，被霸凌者則佔全部的百分之廿二點五。至於在媒體上、網路上出現的暴力事件，或是網路戰鬥遊戲中所誇示的暴力行為，無疑會對正值「血氣方剛」的青少年有重大影響，更有可能會助長青少年的暴力傾向，甚至養成暴力氣質。

由以上的討論可知，不管是就生理與心理的發展歷程而言，或是就當前社會與文化正在經歷的重大變革而言，處於國中階段的青少年可說是危機四伏。如何善用契機（已經到位的「先備條件」）以化危機為轉機，此乃國中階段之生命教育的重大任務。

二、生命教育對國中階段之青少年的重要性

生命教育對於國中階段的青少年而言，具有什麼關鍵的重要性呢？國中階段的青少年，如前文所述，正處於學習「成人」的時期，亦即在置身的群體之中，開始尋找「自我」、建立「自我」，以成為具備「主體性」之獨特個體的時期。換言之，此階段的青少年有待學會的是同時具有：獨特的「個體性」；與團體中的其他成員共生、共融的「群體性」；自決、自主的「主體性」。茲分別說明如下。

所謂成為具有獨特之「個體性」的人，指的是與他人有別，而非如同一個模子所刻出來的成堆複製品一樣缺乏「個性」。獨特的個體存在會有助於「多元」的形成與維持，而「多元」的維持則意味創新的可能性與多樣的豐富性。然而，成為具有獨特之「個體性」的人，並非意味「成為怎樣的人都行」。即使以向來即強調「個體性」的存在主義（existentialism）而論，也很難找到極端基進的份子會去主張：由於人的存在先於本質，故人有完全的自由可以藉由選擇而成為怎樣的人「都行」。畢竟，如此極端的主張很難

成立：一來，並非所有的「個性」都會同樣有利於作為個體的人。什麼「個性」有利於人（的健康、事業成功、快樂、幸福等等），這是有客觀依據的，從而其形成的規範要求就會限縮選擇的空間。例如，一個以幸福作為追求目標的人，若其幸福的概念明確，並且幸福的達成要求某些「個性」的養成，則幸福的人就不會是怎樣的人「都行」。這表示，一旦他以幸福作為人生追求之目標，如此的目標就會限縮他在成為什麼「個性」的人的選擇空間。二來，即使是具有獨特之「個體性」的人，除非他離群索居，否則也仍然生活在人群之中，一方面，享受群體生活的好處；另一方面，也必須遵守使群體生活成為可能的共同規範。不然的話，結果便是如人們所言的「覆巢之下無完卵」，或是「皮之不存，毛將焉附？」。而一個必須生活在群體中的人，他就無法藉由選擇而成為「怎樣都行」的人。

由此可知，成為具有獨特之「個體性」的人固然重要並且可貴，但並非「怎樣都行」。因此，當國中階段的青少年急於發展獨特之「個體性」時，我們有必要提供給他們一套適當的「人格教育」：一方面，使他們在培養自己之獨特的「個性」時，不至於誤入歧途而步上極端。在這樣的意義之下，「人格教育」可以回答的問題是：「怎樣的人格特質能帶給自己與他人美好幸福的人生？怎樣的教育手段與方式能引導人培養、涵泳這樣的人格特質？」（孫效智，2013）另一方面，「人格教育」的施行也有助於順應國中階段的青少年之追求「自我」的熱切渴望，在不違反適當規範的前提之下，鼓勵他們發展出多元的、與眾不同的獨特個體性，而不再盲從流俗、趕時髦，或是成為他人的影子。在這樣的意義之下，「人格教育」的必要性乃是在於，它有助於我們的青少年學會「做自己」、「成為自己」。

青少年為何有必要學會「群體性」，成為能與他人在團體中既「共融」也「共榮」的人呢？這是由於「群居性」（sociability）乃是適屬於人之本性，人天生即為群居的動物。人需要同伴，不僅是在有利於存活以及繁衍的合作行為上，也是在情感的溝通與分享上。在人類當中，除了極少數罕見的反社會人格（sociopath）之外，幾乎每個人的幸福人生條件都包括了有他人的陪伴與分享。值得注意的是，即使如霍布斯（Thomas Hobbes）並不認為有利於群居的本能情感（fellow feeling）適屬於人之本性，他也仍然強調：無法與他人合作以追求共榮的「原子式個人」，其人生只會是「孤獨、貧困、極不愉快、野蠻而且短暫的」。（Hobbes, 1958: 107）既然「群居性」乃是人之本性，那麼「原子式的個人」人生，無疑只會比霍布斯所設想的更加悲慘。

雖然人天生即為群居的動物，內建有利於群居的情感與行為傾向，這並不表示人的群居生活就會一片祥和。其實，非人的群居動物（例如：黑猩猩）也同樣內建有利於群居的情感與行為傾向，但群居的成員之間仍然衝突不斷。這表示，社群的和諧不僅得之不易，而且也並非單憑天生的群居本能與傾向就能達致。處於國中階段的青少年固然也有群居的本能與傾向，不過，一來因為「血氣方剛」，容易與團體中的其他成員起衝突；二來則因為「自我」意識高漲，往往容易忽略容納「小我」、使「小我」存在得以可能的「大我」；三來因為「自我」認同的迫切需要，傾向結黨成派，並把「非我」族類視如寇仇。其實，所謂的「非我族類」，無異於與我同屬於更大的團體當中的成員。

由以上的討論可知，國中階段的青少年迫切需要學會的是，與團體（由小至大、由近至遠分別包括：家庭、學校、社會、國家、國際世界）內的成員共生、共融的「群體性」。在這點上，生命教育所能提供的，正是一套適當的「品德教育」，尤其是其中涉及到公共事務以及人我之間彼此對待的道德規範。道德規範具有公共的約束力，這指的是：一項行為若無法通行為人我之間、無法予以普遍化（universalized），則不太可能會是良善的行為。而一項行為若只能帶給我個人幸福，卻會帶給群體中其他更多成員的更大痛苦，也不太可能會是良善的行為。就此而言，道德規範的遵守有助於避免團體成員之間的衝突，並促成美好的群體生活，而這正是「血氣方剛」、「自我」意識高漲的國中青少年必須學會並且涵養的「群體性」。

「品德教育」除了能夠提供一套通行於人我之間的公共規範，以促成共榮的團體生活之外，它更是「人才教育」的根本。（孫效智，2013）事實上，欠缺品德的人才，相較於才智平庸者而言，更有能力危害社會以及他人的福祉。沒有「品德教育」的「人才教育」，猶如在訓練一批技藝高超的開鎖匠，增強其竊取家家戶戶之財富的能力。如此的「人才」，還不如「不才」。「人才教育」唯有以「品德教育」作為基礎，方能讓「人才」真正是「『人』才」。

為何國中階段的青少年有必要學會自決、自主，成為具備「主體性」的人呢？在回答這個問題之前，讓我先說明何謂具有「主體性」。

放眼大自然的生物，人是唯一具有深層之自我意識能力者（Korsgaard, 1996: 92-94）：人不僅有能力意識到「我」，並且還有能力意識到「我的」種種心理狀態——信念、欲望、情緒...等等。深層的自我意識能力，使得人是大自然中唯一會對「內心世界」進行觀照的存有者。由於人具有反思「內心世界」的能力，人才能「自覺」到正作用在自己身上、

發生在自己之內的種種力量。例如，當欲望生發時，人不僅受到欲望的推動，也自覺到自己正受到欲望的推動。當情緒反應一來時，人不僅受到情緒的拉扯，也自覺到自己正受到情緒的拉扯。當人有能力「自覺」到正作用在自己身上之力量的推動、拉扯時，人才有可能對這股力量採取距離而進行反思：我有「理由」就這樣被這股力量給帶著走嗎？我有「理由」任其擺佈嗎？

人會探尋「理由」並且依據「理由」而行，如此的事實顯示，人是「有理性的存有者」(rational being)。理性能力既然是以深層的自我意識能力作為前提，而深層的自我意識能力又是大自然中其他非人的動物所不具有者，由此可知，人是大自然中唯一具有理性的動物。

唯有具備理性的能力之後，人才有可能對作用在自己身上的各種力量說「不！」，人才有可能不再被這些力量給擺佈，人也才有可能（即使在這些力量的作用之下）自己決定、自己作主，換言之，人才有可能成為自決、自主的「主體」(subject)。

作為一個自決、自主的「主體」，人甚至可以不再聽從內建於人性中之本能的指令，可以不再追求本能所指向的目的，而是自行設定目的(end)。這表示，人的理性能力使得人不再只是「自然的」存有者，同時也可以是「自由的」存有者。(參見 Kant, 1998)

對有理性的人而言，本能所指向的目的不再是唯一的價值根源。當自決的「主體」在行使理性能力而設定目的時，他即是在賦予其設定的目的以價值，同時也是邀請其他同為自決的「主體」來分享價值。而就在他賦予「他的」目的以價值之際，他必然同時肯定「他」(作為價值賦予者)自身即有價值。換言之，他必然肯定「他」自己(作為價值之根源)即具有「目的自身」(end-in-itself)的地位。至於其他的人，由於他們與「他」同樣是自由的「主體」，同樣是價值之賦予者，所以他們就會與「他」一樣，也把自己視為「目的自身」。這表示，每一個有理性的存有者，不論是自己或他人，都是同屬於「目的王國」(kingdom of end)的成員，都是能夠自決、自主的「主體」，也是能夠創造價值、規畫人生、實現理想的自由的「主體」。

既然每一個人都是「目的自身」，那就表示，任何人都不容許僅僅只是被當作「手段」而使用。完全「工具化」的對待方式只適用於作為「客體」(object)的「物」(thing)，絕不適用於作為「主體」的「人」。人我之間的關係，並非是「主體」與「客體」之間的關係，而是「主體」與「主體」之間的關係，換言之，即「互為主體性」(intersubjectivity)。

處於國中階段的青少年，一方面，已經會行使理性以探尋理由並且依據理由而行；另一方面，他們也已經有高漲的自我意識並且積極尋求自我認同。雖然如此，這個階段

的青少年所具有的「主體性」依然薄弱。他們往往不夠充分「自覺」到正作用在他們身上的種種力量（不論是生理的、心理的、或社會的力量），以至於還不夠有能力去擺脫這些力量的牽制。除此之外，即使他們已自覺到作用在身上的各種力量，然而由於正處於「血氣方剛」的階段，他們所承受到的情欲之作用力量更為強大，也就使得這個階段的青少年更難自決、自主地依「理」而行，從而「意志軟弱」的現象便經常發生。再者，國中階段的青少年通常尚未學會慎思明辨，往往會由於認知上的不足而錯將「歪理」誤當成「道理」或「真理」；這種認知上的謬誤也同樣會阻礙他們去自決、自主地依「理」而行。

總之，處於國中階段的青少年，雖然已經能夠行使理性，仍然離自決、自主、自由的「主體性」理想尚有一段距離。既然成為「主體」乃是成為「人」的一大關鍵，那麼，可想而知，成為「主體」即是國中階段的青少年有必要學會的要項之一。

三、國中階段之青少年所需要的生命教育

若如上文所論，「個體性」、「群體性」、「主體性」乃是國中階段的青少年在學會「成人」時必備的特質，則國中階段所必須的生命教育會是什麼？前已提及，「個體性」的培養有賴「人格教育」，「群體性」的培養則有賴「品德教育」。至於「主體性」的培養，重點包括：能夠「自覺」到自己正受到哪些外在的力量（生理的、心理的、社會的力量）的左右和影響；能夠有堅強的意志以對抗「意志軟弱」，換言之，即能夠「擇善固執」以達成「知行合一」；能夠慎思明辨以做出正確、明智的判斷（含道德的判斷）。由此可知，對於「主體性」的培養，除了「人格教育」和「品德教育」教育之外，也需要有關於「獨立思考」的教育，如此才能，一方面，藉由批判的思考以達成「認識自己」，亦即清晰地自覺到各種外在的力量所加諸在自己身上的效應；另一方面，也只有透過嚴謹的思辨，才有可能達致審慎合理的判斷。其實，所謂「獨立思考」的教育，正是「哲學教育」的鮮明標幟：自古以來，哲學一向是以「獨立思考」之能力的培養作為主要目標之一。這表示，在「主體性」的培養上，也需要「哲學教育」。

值得注意的是，在探討如何才能培養具備「個體性」的人格時，必然會預設「人學」的主張，才能回答諸如以下的問題：人通常會以什麼做為人生的目標？人通常會把哪些東西視為有價值？又，什麼樣的人格特質會有助於達成人生的目標（幸福、健康、成功...等等）？什麼樣的人格特質違反人性，因此不容易發展？哪些人格特質彼此之間會有關聯性？

同樣地，在探討如何才能培養具備「群體性」的人時，也必然會預設一套「人學」的主張，例如：「群體性」的培養符合人性傾向；某些公共的規範會比另外一些公共的規範更有利於群體內之成員的共榮；比較有利「群體性」之培養的方式，是由小至大，由內至外；賞罰制度的實施是「群體性」之培養的必要手段；...等等。

最後，在探討如何才能培養具備「主體性」的人時，也同樣必然會預設一套「人學」的主張，例如：人的行為並非完全受到外在力量的決定；人有意志自由；不只情欲能夠推動人做出行為，理性同樣也能推動行為；人是唯一具有深層自我意識能力的動物；...等等。

由於「人學」被預設之程度既廣且深，並且有關「人學」的認知會在「個體性」、「群體性」、「主體性」之教育上有連帶的影響，因此，對於國中階段的青少年而言，其所需要的生命教育就不僅包括「人格教育」、「品德教育」、「哲學教育」，同時也必須納入一套「人學」，以利我們的青少年辨認並且抉擇人生的目標、人生的終極關懷...等等基於「人學」方能予以回答的重大生命課題。

讓我們先作個小結。以上的論述顯示三點：一、不論是就生理與心理的發展歷程而言，或是就當前社會文化正在歷經的變革而言，都顯示國中階段乃是生命教育實施的關鍵階段。二、生命教育對於國中階段之青少年的重要性，乃是在於培養他們獨特的「個體性」；與團體中的成員共榮的「群體性」；自決、自主的「主體性」。三、國中階段之青少年所需要的生命教育，乃是「人格教育」、「品德教育」、「哲學教育」，以及以「人學」作為預設而有的人生終極關懷的教育。有了如此的生命教育之作為裝備，我們就可以放心讓我們的青少年，在羽翼已經豐滿也急著想飛的國中階段，乘風飛翔。

四、一個更為整合的生命教育核心素養架構

根據其他子計畫之研究成果，有關「哲學思考」之作為生命教育的核心素養之一，理由還包括了：「思考智能」雖然是現行九年一貫課綱已經出現之概念，但卻只在「自然與生活科技領域」裡談「思考智能」。其實，人文與社會領域同樣需要批判的「思考智能」，方能在更重要的生命課題上也能透過批判思考以確立人生之意義與方向。並此，批判思考的要素之一即是採取後設（meta-）的方式有意識地去對思考進行思考。除此之外，「哲學思考」之作為生命教育的核心素養之一，並不只限於思考之技巧與能力，也包括思考之情意與態度。

在「品德教育」上，除了涉及「道德哲學」的各種理論架構之外，也涉及了分判是

非善惡且較具應用性質的「道德思辨及其應用」。然而，若就人應該如何生活而言，除了活得良善之外，亦應活得美，所以美感素養（有別於藝術涵養）以及培養美感素養所須的生活美學也應列入生命教育的核心素養要項之一。

「人學」，如上文所述，乃是「個體性」、「群體性」、「主體性」之預設的基礎，就此而言，生命教育的核心素養不能不包含「人學」。而完整的「全人」發展包含身、心、靈等面向。其實，在現行九年一貫課綱中的「健康與體育」領域早已引人「靈性適能」（spiritual fitness）的想法，但卻以「精神適能」稱之。然而，所謂的「靈性」非但無須作怪力亂神解，反而可以萬物之「靈」的意義來理解。在如此正面的意義下，人之靈性的自覺與發展，與人格修養所欲達成的至善境界，以及人格統整所欲達成的幸福狀態，三者都極適合作為生命教育之核心素養的要項之一。

綜合以上所論，結合了其他子計畫的研究成果而所能得出的一個更為整合的生命教育核心素養架構可以顯示如下：

(一)「方法與基礎」向度

1、哲學思考

- (1) 後設思考
- (2) 思考技巧與能力
- (3) 思考情意與態度

2、人學圖像

- (1) 人是什麼？
- (2) 我是誰？
- (3) 在關係中的人

(二)「人生三問」向度

1、終極關懷

- (1) 人生目的與意義
- (2) 生死關懷與實踐
- (3) 終極信念與宗教

2、價值思辨

- (1) 道德哲學（moral philosophy）

- (2) 道德思辨及其應用
- (3) 美感素養與生活美學

3、靈性修養

- (1) 至善與人格修養
- (2) 幸福與人格統整
- (3) 靈性自覺與發展

以上這個包含兩大向度、五個層面、總共十五項目的架構乃是生命教育之核心素養的架構，以它作為指導原則，方能進一步決定生命教育在實施時的具體內容，以及這些具體內容該如何適齡適性地安排進各個學習階段之中。而有了各個學習階段之具體內容，便可提供教學指引之發展以參考。然而，關於各個階段（學前、小學、國中、高中）在教學上該有哪些生命教育的具體內容，這仍有待後續研究的進一步確認。本計畫目前所提供的，即是作為日後決定生命教育在各個學習階段之具體教學內容的指導原則，也正是在這個意義之下，它才稱為生命教育之核心素養的架構。

五、經修改而完成的「各教育階段學生核心素養」

在本研究計畫執行期間，《十二年國民基本教育課程綱要總綱草案》也初步規劃出來，其中的「各教育階段學生核心素養」（含國中階段）也已成型。有鑒於其相對傾向「人才教育」，卻不夠重視更為根本的「人的教育」，我們遂根據以上所得出的生命教育核心素養架構對之進行修改，以求去除其弊病。以下所列即為經此修改而完成的新舊對照版本：

表 1-4 「各教育階段核心素養內涵」修訂情形對照表
《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(草案)(2014.01.28 版本)

註：各項目之網底欄為原文字，同項目之欄下為修訂對照，修訂部分另加底線表示。

關鍵要素	核心素養面向	核心素養項目	核心素養具體內涵	國中教育	修訂說明
終身學習者	A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	具備良好的身心素質、管理知能與行為習慣，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，不斷加以自我精進。	J-A1 具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、了解自我價值、積極實踐。	1. 說明「身心素質」，且將生涯發展議題，擴及生命意義的探索。 2. 「全人健康適能」概念參考「國民中小學九年一貫課程綱要—健康與體育學習領域」。
			具備 <u>身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀</u> ，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展， <u>確立生命意義，並</u> 不斷自我精進， <u>追求至善</u> 。	J-A1 具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、 <u>探索人性、自我價值與生命意義</u> 、積極實踐。	
		A2 系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判、系統思考，並能行動與反思，以有效管理及解決問題。	J-A2 具備洞察情境全貌，並做獨立思考與分析，運用適當的策略解決日常生活問題。	1. 將系統思考及問題解決，擴及生命課題。
			具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與 <u>後設思考素養</u> ，並能行動與反思，以有效處理及解決 <u>生活、生命</u> 問題。	J-A2 具備 <u>理解</u> 情境全貌，並做獨立思考與分析的知能，運用適當的策略處理解決生活 <u>及生命</u> 議題。	
		A3 規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人競爭力。	J-A3 具備善用資源以擬定計畫，有效執行，並發揮主動學習與創新求變的素養。	1. 修改為「增進個人的 <u>彈性適應力</u> 。」強調合作遠勝於競爭，更符合「創新應變」核心素養項目之內涵。
			具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的 <u>彈性適應力</u> 。	J-A3 具備善用資源以擬定計畫，有效執行，並發揮主動學習與創新求變的素養。	

B 溝通互 動	B1 符號運用 與 溝通表達	具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術…等各種符號進行表達、溝通及互動，並應用在日常生活及工作上。	J-B1 具備運用各類符號表情達意和與人溝通互動的素養，並理解數理、藝術概念與原理，應用於日常生活情境中。	1.強調所學的符號知能用以表達思想、價值與情意，並適切與他人溝通互動。 2.高級中等教育階段強調能精確掌握各類符號， <u>以進行思想、價值與情意之表達</u> ，以和國中教育階段的層次進行區隔。
		具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動， <u>並能瞭解與同理他人</u> ，應用在日常生活及工作上。	J-B1 具備運用各類符號表情達意的素養，能以同理心與人溝通互動，並理解數理、美學等基本概念，應用於日常生活情境中。	
	B2 科技資訊 與 媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養媒體識讀與批判，並能分析、思辨、批判人與科技、資訊之關係。	J-B2 具備善用科技、資訊與媒體以增進學習的素養，並察覺人與科技、資訊的互動關係。	1.加入媒體識讀的內涵。 2.將高級中等教育階段「科技資訊與媒體素養」的培養，提升為「 <u>能反思科技、資訊與媒體倫理的議題</u> 」，以和國中教育階段的層次進行區隔。
		具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養 <u>相關倫理及媒體識讀的素養</u> ，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及 <u>媒體</u> 之關係。	J-B2 具備善用科技、資訊與媒體以增進學習的素養，並察覺、 <u>思辨</u> 人與科技、資訊、 <u>媒體</u> 的互動關係。	
	B3 藝術涵養 與 生活美感	具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，進而將美感展現在生活層面。	J-B3 具備藝術展演的一般知能適性表現及積極參與藝術活動的態度，並欣賞各種藝術的風格和價值，了解藝術與生活環境的關係，並進行藝術表現。	1.配合美感教育政策，並經專家學者建議，將 B3 原「生活美感」改為「 <u>美感素養</u> 」。 2.核心素養具體內涵、各教育階段核心素養一併進行文字修改。
		具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美， <u>透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。</u>	J-B3 具備藝術展演的一般知能及表現，欣賞各種藝術的風格和價值， <u>並瞭解美感的特質、認知與表現方式，增進生活的豐富性與美感體驗。</u>	

C 社會參與	C1 道德實踐 與 公民意識	具備道德實踐的知識能力與態度，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注與參與社會活動，並關懷自然生態與人類永續發展。	J-C1 具備民主素養與法治觀念，培養道德思辨與實踐能力，並主動參與與公益團體活動及關懷生態環境。	1. 在各教育階段中，增加關於 <u>生態環境</u> 、 <u>生命倫理</u> 、 <u>環境保育</u> 等內涵，以反應生命主體之課程願景及全球變遷之趨勢。 2. 高級中等教育階段強調「 <u>具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養</u> 」，以和國中教育階段的層次進行區隔。
		具備道德實踐的 <u>素養</u> ，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注 <u>公共議題並積極</u> 參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展， <u>而展現知善、樂善與行善的品德。</u>	J-C1 <u>培養道德思辨與實踐能力，具備民主素養、法治觀念與環境意識</u> ，並主動參與公益團體活動，關懷 <u>生命倫理議題與</u> 生態環境。	
	C2 人際關係 與 團隊合作	具備友善的人際情懷及與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作素養，進而與他人建立良好互動關係。	J-C2 具備良好溝通表達，並培育相互合作及與人和諧互動的素養。	1. 國中教育階段修改為「 <u>具備利他與合群的知能與態度</u> 」，更能緊扣C2「人際關係與團隊合作」核心素養項目。 2. 高級中等教育階段修改為「 <u>展現包容異己、溝通協調及團隊合作的精神與行動。</u> 」，可反應團隊合作的內涵。
		具備友善的人際情懷及 <u>與他人建立良好的互動關係，並發展</u> 與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。	J-C2 具備 <u>利他與合群的知能與態度</u> ，並培育相互合作及與人和諧互動的素養。	
	C3 多元文化 與 國際理解	積極關心全球議題及國際情勢，並能順應時代脈動與社會需要，發展個體的國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	J-C3 具備敏察和包容多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異。	字詞調整，並強調在多元文化之餘，亦需不失自我價值信念。

			<p><u>具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化</u>，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發<u>展國</u>際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。</p>	<p>J-C3 具備敏察和<u>接納</u>多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異。</p>	
--	--	--	---	---	--

六、針對焦點座談及分區座談的意見進行分析，並據此提出生命教育於國中階段之實施方式的具體建議

由焦點座談會和分區座談會所彙集的討論意見可知，即使對於生命教育之實施的重要性有共識，對於它應如何實施的方式卻意見紛歧，主要的差異點有三：第一是對於「生命教育」之作為素養的內涵認知不同。第二是對於設科和融入的主張不同。第三即是對於（不管是融入或是設科的）配套措施的疑慮不同。

關於第一點，即生命教育之明確的素養內涵為何，此乃本計畫的研究成果之一，我們已於上文花了不少篇幅進行論證，茲不贅述。尤其值得一提的是，出現在生命教育核心素養架構中的語詞，並非是直接面對國中生的名詞，而是必須經過生命教育的教師予以吸收轉化才會傳授給學生。此外，在傳授的深度以及具體程度也是視國中階段的學生所能接受的程度而定，這些都是在編寫教材以及研擬教法時尤其應該考量的重點。由於本研究計畫的要旨不在於進行課程規劃、設計、或是編寫教材，所以我們可以把這些問題暫時擱置一旁。

關於第二點，即設科或融入的選擇，我們認為其實可以並行不悖。即使生命教育單獨設科，並不表示融入的方式就必須放棄，也不表示從此就只由傳授生命教育的教師獨自並且完全負責生命教育。換言之，生命教育可以不僅設科，並且也以融入的方式進到十二年國教中。就此而言，一旦生命教育予以設科，並不至於造成生命教育專責化的缺失，也不至於使得提升所有教師的生命教育素養成為多此一舉，更不會與全面性的校園生態改變有所抵觸：境教依然優於身教，而身教依然優於言教。生命教育的實施仍然有賴於所有專業老師有所體認後，於現場適時地融入生命教育。

另一方面，就國中階段而言，生命教育的設科確實有其必要。第一，如前所述，不管是就生理與心理的發展歷程而言，或是就當前社會文化正在歷經的變革而言，都顯示國中階段乃是生命教育實施之至為關鍵的階段，甚至其關鍵性並不亞於高中階段。鑒於生命教育已於目前的高中階段獨立設科，又豈能在更具關鍵性的國中階段不獨立設科呢？第二，現實情況毋寧是知識性學科仍居強勢主導地位，如果生命教育在國中階段沒有獨立的學習時數，就沒有專業的師資，從而也就很難有必要的教學資源與發言權。第三，歷經修改而完成的《十二年國民基本教育課程綱要總綱草案》乃是作為修訂十二年國教課程架構之最高指導原則。既然其中的「各教育階段學生核心素養」（含國中階段），如上文所述，已蘊涵有相當程度的生命教育核心素養（包括：「哲學思考」（見 J-A2）、「人

學圖像」(見 J-A1)、「終極關懷」(見 J-A1)、「價值思辨」(見 J-C1 以及 J-B3) 等等)，依據它來主張生命教育在國中階段應予設科，可說有相當充份之理據。第四，雖然所有各科的專業教師在有所體認後，都可以於現場適時地並且或多或少地融入生命教育，但並非所有科目之專業教師都具備從事生命教育之專長的能力。事實上，生命教育之作為專長能力，也必須經適當之訓練之後方能致之，而非各科的專業教師在未經訓練之前即能勝任。第五，各科的專業教師在專業的課堂上設法融入生命教育時，若是過於刻意勉強，則反而會使專業科目的主體性受到傷害。第六，也並非所有生命教育的課題皆適合以融入的方式進行。某些生命教育的課題具有專業性且須更深入、顯題化地反覆探討與學習，如此的課題就不是僅憑融入的方式就能處理。綜合以上六項理由，可知生命教育採行融入方式，並不足以致其功，且在目前之現實不利條件之下，往往消融不見，我們不能駝鳥心態地仰賴融入的方式。

關於第三點，即設科的相關配套措施的疑慮，諸如：增加生命教育之作為一個學習時數會擠壓到目前已經過滿的各科學習時數，恐窒礙難行。又如：若增加生命教育一個學習時數，則師資來源會有困難，也無可用之教材等。首先，若根據減法哲學，有必要刪減目前已經過滿的學習時數，則應列入刪減考慮項目的，理當是已被過度看重的知識性學科，而非重要性至今仍被低估的生命教育。至於生命教育的師資來源，其實無須過度擔心，由於一學分必選的高中生命教育已實施有年，我們可以比照高中模式來培訓國中的生命教育師資。同理，對於教科書或是教材，也可比照高中模式來編寫與設計。這表示，將生命教育列為國中的學習科目之一，並不會面臨沒有配套措施的窘境。

伍、結論與建議

鑒於本計畫的六項研究成果，我們提出五個建議，依生命教育占課程學分之比重由大至小依次如下：

- 一、《十二年國民基本教育課程綱要總綱草案》在國中階段「綜合活動領域」中開設「生命教育」科目，生命教育的學習節數調整為「第七、八、九年級各增加 1 學習節數」。如此，生命教育之作為一個科目，比照現存同一領域中的其他三個科目（即「童軍」、「輔導」、「家政」）一樣，皆為每學期 1 學分，亦即在整個國中階段（共六個學期）中皆各為 6 學分。
 - 二、若以上建議難以達成，則建議在國中階段「綜合活動領域」中開設「生命教育」科目，但不額外增加「綜合活動領域」的學習時數，而是連同現存同一領域中的其他三個科目（即「童軍」、「輔導」、「家政」）均分「綜合活動領域」原有的學習時數。如此，生命教育之作為一個科目，乃是每學期 $3/4$ 學分，亦即在整個國中階段（共六個學期）中為 4.5 學分。
 - 三、若以上建議也難以達成，則建議在國中階段「綜合活動領域」中開設「生命教育」科目，生命教育的學習節數調整為「第七、八年級（或是第八、九年級）各增加 1 學習節數」。如此，生命教育之作為一個科目，在整個國中階段（共六個學期）中為 4 學分。
 - 四、若以上建議仍難以達成，則建議在國中階段「綜合活動領域」中開設「生命教育」科目，生命教育的學習節數調整為「第七或第八年級增加 1 學習節數」。如此，生命教育之作為一個科目，在整個國中階段（共六個學期）中為 2 學分。
 - 五、若以上四個建議皆難以達成，則目前「總綱草案」校定課程中訂有「彈性學習」節數，建議將生命教育納入此「彈性學習」當中的「跨領域統整性主題/專題/議題探究課程」；或是將生命教育納入此「彈性學習」當中的「其他類：包含服務學習、戶外教育、自治活動、班級輔導、學生自我學習等」。
- 至於有關師資培育與課程規劃以及教材編寫等配套措施，則建議參考已行之有年的

高中生命教育作法，比照辦理之。

陸、參考書目

- 孫效智 (2013, 10月)。生命教育與十二年國教。載於國立臺灣大學生命教育研發育成中心舉辦之「第九屆生命教育學術研討會：生命教育與十二年國教」會議論文集(頁97-130)，台北市。
- 教育部 (2010)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 曾郁榆 (2009)。青少年生命態度與生命教育課程需求之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 敬世龍 (2004)。台南縣市國民中學生命教育實施現況調查及其可行策略之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 魏麗敏、黃德祥 (2002)。國中學校氣氛與校園欺凌行為及相關因素之研究 (II)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC- 91-2413-H-142-002)。彰化市：國立彰化師範大學教育學系。
- Crowell, S. (2010). "Existentialism". Retrieved October 4, 2013, from <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/existentialism>
- Crowell, S. (Ed.). (2012). *The Cambridge Companion to Existentialism*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Darwin, C. (1981). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*, (Reprint of the 1st ed.). Princeton, NJ: University of Princeton Press. (Original work published 1872)
- Hobbes, T. (1958). *Leviathan: Part I and II*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Kant, I. (1998). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. In M. Gregor (Ed.), M. Gregor (Trans.), *History of Philosophy*(Cambridge Texts in the History of Philosophy). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Korsgaard, C.M. (1996). *The Sources of Normativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Montepare, J. M., & Lachman, M. E. (1989). You're only as old as you feel": Self-perceptions of age, fears of aging, and life satisfaction from adolescence to old age. *Psychology and Aging*, 4, 73–78.
- Piaget, J. (1970) *Genetic Epistemology*. In E. Duckworth (Trans.) .NY: Columbia University Press.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- Rachels, J. (1990). *Created from Animals: The Moral Implications of Darwinism*. Oxford, England: Oxford University Press.

Rice, F.P. & Dolgin, K.G. (2002). *The Adolescent: Development, Relationships, and Culture*.
Boston: Allyn and Bacon.

附錄一 國中組焦點座談會會議記錄

會議時間：中華民國 102 年 11 月 25 日（星期一）14:30~17:30

會議地點：國立臺灣大學 博雅教學館 405 室

主持人：王榮麟副教授

與會人員：國立高雄師範大學附屬高級中學主任輔導教師王純瓊、新北市立中正國民中學輔導組長王雅瑩、新北市立重慶國民中學校長吳慧蘭、臺灣師範大學科學教育中心助理研究員李哲迪、新北市立中正國民中學輔導主任陳秋雅、財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會課程主任陳靜姿、新北市立中山國民中學校長曾菲菲、新北市立板橋國民中學老師游福全、國立政治大學教育學系教授馮朝霖、天主教輔仁大學宗教學系系主任蔡怡佳、臺北市立龍門國民中學學務主任鄭淑里（按姓氏筆畫排列）

主席開場說明：計畫背景、推行進度與今日討論任務

王榮麟老師：

我們今天的討論：第一是關於現行的九年一貫課綱當中，跟生命教育相關的學習領域主題軸、生命教育相關指標。第二要討論現行九年一貫課綱當中，生命教育實施有何困難，或有何內容上的不足？第三是目前規劃當中的十二年國教裡，生命教育的核心素養和項目。第四，我們要討論如何讓生命教育融入到十二年國教裡面，尤其是在國中的階段？

（一）現行九年一貫課綱當中跟生命教育相關的學習領域主題軸與生命教育的指標

王榮麟老師：

關於現行課綱跟生命教育的關聯，除了「有」跟「無」關聯之外，還有「直接相關的」與「間接相關的」之分。

李哲迪助研究員：

因為「藝術與人文」是個表達的媒材，好像語言一樣，是我們表達的工具。所以，探討媒材本身的特質的時候，會覺得相關比較少，因為不是觸及生命教育的內容。這在科學教育裡面也有同樣的討論，就是說「語言是不是科學素養的基本內涵？」。

吳慧蘭校長：

評估相關性的時候，是用什麼來評估？以我對生命教育的了解，會考量幾個項目：先從人的自我、自身出發，他的自信、價值；進而到他與別人的互動；再來是他的倫理、品德的部分；最後到達反思、實踐。用這幾個項目來斟酌這些指標，若要有相關，好像每個都有；如果把標準抓很緊，又覺得每一個都不是那麼切合。

王純瓊老師：

不管是人造或藝術作品，藝術本身是對自然的一種體察與表現，人造物也是從仿自然開始。我看到的是分析美感與文化特質，文化特質本身就包羅萬象。人的歷程、生活方式呈現本身就是一種文化，所以分析本身跟人脫離不了關係，是一種直接對人的瞭解、探索、關懷、接納，跟生命教育是有關係的。

馮朝霖教授：

就這個領域來講，跟美感的確有點關係，分成三個課程領域目標：「探索與表現」、「審美與理解」，還有「實踐與應用」。就課程目標來說，這三個目標都會跟生命教育有關。因為美感素養是生命教育不可缺少的一部份！應該用相關性的高低來思考，我不會用二元思考來看「有」跟「沒有」。

曾菲菲校長：

剛開始做判斷的時候，我就在回溯：「生命教育的核心內涵是什麼？」相關性這部分，大家的看法與意見絕對不同。以 2-4-5 來說，我剛開始會覺得跟生命教育的核心內涵有關。可是我看到「分析其美感與文化特質」的「分析」這兩個字，又覺得不相關。生命教育的重點是讓孩子瞭解自己，他能夠做自我的覺察，然後做良好的人際互動，然後他的生活是美好的，再來是他對社會、對世間的萬物都有一種「愛」跟「共同體」的體驗。在「藝術與人文」的「認知、情意、技能」中，「分析」這兩個字是一種技能層次，跟生命教育不相干的部份。生命教育應該是屬於情感與態度的層面。

馮朝霖教授：

據我了解，在九年國教和十二年國教的課程總綱這邊用「素養」來取代了「能力」，

是有些爭議。素養，按照前面的教育指標這裡清楚包含三個項目：認知、情意、實踐。教育常常太過強調某一個項目，比方認知，而沒有強調實踐。技能是包含在實踐裡面！是廣義的技能。既然素養變成十二年國教的重點，2-4-5 還是與生命教育有相關，屬於技能、屬於 know how、屬於知道要去做的部分，應該附在素養裡。

王榮麟老師：

關於「自然與生活科技」的學習領域。看 1-4-1-1:「能由不同的角度或方法做觀察」，跟生命教育有沒有關係？

游福全老師：

在帶班的時候，從不同的角度或方法是很重要的。當你運用不同角度去看待人的時候，會有同理心，會比較有溫柔的心，這就是我們的「愛」，愛是生命教育的表現。去體諒、去同理、去愛，去理解每一個人事物的發展，我是覺得「用不同的角度與方法去觀察」這句話是生命教育中滿重要的一句話。

李哲迪研究員：

我提一個不贊成的意見：在科學教育的脈絡裡面，這一條比較不是同理心的概念。它是在觀察物時用不同的工具、從不同的尺度去看同一個「物」的對象；在方法上，用不同的工具去測量，比方說顯微鏡。從科學探究的脈絡來看這一條的話，可能就跟生命教育比較沒關係。

吳慧蘭校長：

如果是從「人」的角度去看，它可以是我的一個想法；但如果是從做「事」的角度而言，它是做事的方法或技術。我沒辦法決定它是哪一種，在判斷上有這樣的困境。

王榮麟老師：

因為目前我們九年課綱裡面有八大領域，沒有獨立的生命教育領域，所以我們就要檢討現行的夠不夠。先指認出來哪些與生命教育有關，才能方便我們檢討。

蔡怡佳主任：

也有可能老師在教這些內容的時候，不覺得他在教生命教育？我們指認出多或少個指標後，那意義是什麼？為什麼內容的找法要從現有的課綱當中去找？

鄭淑里老師：

在對生命教育的核心概念還沒有掌握得很好的狀況下，去找這些能力指標的話，就會比較有爭議。

曾菲菲校長：

這就像我們剛才講的，像你這條 1-4-1-1 的「能由不同的角度或方法做觀察」，到底是在觀察什麼？如果是數學，絕對有這個部分，所以重點是觀察的是什麼？培養的是什麼？

李哲迪研究員：

數學領域定標準的時候，當然是以數學作為它的對象物。不過其中也會有瞭解自己數學的能力，那這就跟生命教育裡面「瞭解自己的潛能」就有關係了。

所有的領域都會涉及態度、情意，也都會涉及思考的能力。如果說有關的話，都會跟生命教育有關，因為都是瞭解自己，還有學習思考的能力。

馮朝霖教授：

就現場校長、生命教育的老師來談說，過去九年國教的生命教育問題在哪裡？困擾我們、沒有做到的是什麼？可能從基本理念開始就有問題。把問題焦點找出來後，就來談那造成問題的癥結是什麼？

(二) 現行九年一貫課綱中生命教育實施上的困難及內容上的不足

王榮麟老師：

現行九年一貫課綱當中，在生命教育上實施的困難和內容上的不足有哪些？在課綱裡面，生命教育雖然沒有領域，很多領域都涉及生命教育，那生命教育應該要佔非常重的分量！它已經融入在各個領域當中了。可是，學校真的重視、強調生命教育嗎？

吳慧蘭校長：

九年一貫的課程設計上，生命教育是融入式，沒有辦法完全清楚單獨切割出來，單純獨立很奇怪。

有些領域中生命教育的投入也滿多的，在現場上，對國中生來說，升學考量是個很重要的因素，融入的結果常常就是不見了。現在推行的方式中，針對生命教育進行許多活動：社團活動、小團體的課程，或者是課程、營隊。但是，這跟當初的「融入」設定是不相結合。會這樣脫節，有一個很重要的因素：現場的老師對生命教育的體認是多少？這樣的體認決定老師能不能適時地在教學課程裡面融入生命教育的概念。也許忙著趕課程進度，又必須要做，這是最大的困境。

以教學現場來看生命教育是有在進行。新北市非常重視，有總體計畫，各校一開學就必須組織生命教育計劃小組，訂定實施計畫。但是，基本上是一些獨立的活動在進行，這是在教學現場比較可行的方式。但是，著重活動的教育，體驗夠不夠？內化夠不夠？這是值得深思。

鄭淑里老師：

綜合領域是生命教育佔最重、最多的一個領域，要融入生命教育的機會非常多。但是，以融入性質來說，在課程的設計上，比較是點狀的，本身的結構性相對較弱，用融入的方式是不足的。另外，老師本身對生命教育核心內涵的掌握度，會因人而異。如果對生命教育的掌握度不高的話，顯現出來的成效是有問題的。現在有很多重大議題，如果為了要讓重大議題融入，老師還要疲於奔命做績效，課程規劃會變成支離破碎。是不是每個小孩都可以符合能力指標？真的是考驗老師的設計、課程規劃。

曾菲菲校長：

在現實層面上，是綜合領域在做生命教育的比例較高。一方面是指標的問題，另一方面是生命教育在學校運作上是「被歸納在」輔導處，就變成是綜合領域的輔導老師負責。但是，融入議題的問題就是融來融去最後就不見了。

應該有時間的節數和規定的問題，性平教育四節課、環境教育四節課、家庭教育四節課，這些都融入議題了，但生命教育沒有規定要實施幾節課。另外，實施的內容是什麼？就老師端而言，在做生命教育相關課程準備，有相關的教材可以運用在課堂教學上。但是，生命教育的教材在哪裡？

王雅瑩老師：

第一，生命教育議題在九年一貫的「重大議題」裡是被排除在外。對於生命教育的理解程度，每個老師掌握到的都不相同。第二，關於教材的部分，因為在輔導活動方面沒有特別為生命教育編寫教材，在教材上還滿缺乏的。第三，經費不足，在輔導室推行生命教育的業務的話，是完全沒有經費的。最後，每個老師所理解的生命教育有落差，每個老師對生命教育的掌握都不同。

王純瓊老師：

把生命教育變成學科的話，就變成為了上這個課而上課。從以前到現在，我們想到「生命」就是「預防自殺」，怎樣讓學生不要遇到挫折就自殺，我們把「不自殺」等同於「活著就好」；接著才會開始討論「挫折忍受」能夠提高「預防自殺」，那麼，「挫折忍受」要怎麼做？就是適當表達、看到別人與我之間的不同。這樣一路下來，都是因為有問題發生了，就開始想辦法解決這個問題，我發現還是一直在上課，所以，不管融入幾節課、設計怎樣的主題，都會變成上課、上課、上課，為了做而做。以國中為例，融入生命教育其實是辦活動，找個比較有刺激性的人來，比如說，身體上沒那麼方便的人，卻活得很精采，給學生一些感動。可是我們都知道，感動三天就不見了。

高中比較好一點，老師和學生有比較多時間談一些議題，課程設計就非常多元。既然設了科，老師素養的培育是一個重點。我在生命教育師資培育的學分班裡，有數學、體育、電腦、美術等科目的老師，大家都將生命教育融入不同的教學裡，這是打底的工夫，否則，形而上的生命教育不太能變成實務。在課堂上做生命教育，就要變成一種實務的東西。「人」是重點，因為有生命教育素養的老師才會設計教案、使實施的細節步驟出現，所以重點還是老師。例如，地理課講到某個民族的殯葬，講他們父母親或家族裡有人過世，如何去處理遺體。這部分就是文化中教他們怎麼去看待生命的起始、終結，有沒有來世。所以他們可能在地理課講到對死者的遺體的處理，就已經有生命教育的概念在裡面；所以不是「我們來上生命教育」，而是已經有某種生命教育的內容和感動在裡面了。

陳秋雅老師：

所以，要回歸到老師本身的素質！多培養老師的生命教育能力，如何結合生命教育

於各式的課程裡。

馮朝霖教授：

不管老師教哪一科，都是生命教育的老師，不管這位老師是教甚麼科目，重點在於老師是否在生命教育具有正向的影響力。

最重要的是老師們在時間上的困境。我稱之為整個資本主義和國家機器對於教育上的壓迫，比如說，來自家長的要求、學生的想法；家長要求孩子有好成績！關於國中要減低上課的時數，空白課程跟彈性課程要多一點，學生說：沒有用，空白課程、討論課，最後都會被拿去教主科。」整個結構的改善才是治本，從整個結構來看生命教育教學，才能發揮它的效用、相輔相成，宏觀的思考和焦點的思考同時要一起。

（三）規劃中之十二年國教中生命教育的核心素養面向、項目

王榮麟老師：

我們要做的事，就是根據已經規劃好的、完整的生命教育素養，去重新檢視正在規劃中的項目是不是不足或者需要怎樣的修改。

馮朝霖教授：

我提一點疑問，在 C3 核心素養內容，我們把他修改成「具備堅定信念」同時尊重與欣賞多元文化的素養，我對這六個字有點疑惑。

王榮麟老師：

孫老師的顧慮是這樣：在尊重與欣賞多元文化的同時，也不能完全失去對自己的信念，必須擇善固執。你可以尊重、欣賞人家，可是你也不能因此就完全沒有自己相信的東西。

馮朝霖教授：

在多元文化的脈絡裡，教育的目的包含讓學生學習自己的文化、喜歡自己的文化，這是人權。接下來，還要欣賞別人的文化、認識別人的文化、跟別人的文化溝通。比較少談到「信念」，因為 belief 是比較私人的領域，所以，「自身信念」不是一個文化層面

的問題。

王雅瑩老師：

「A1 身心素質與自我精進」裡面提到，要「確立身心素質與生命意義」，有的老師連自己的生命意義都還沒有確立，要引導學生會不會太難了？「B2 社會資訊」有提到倫理素養很好，在現代社會的公民是很重要的一塊。「C3 多元文化與國際理解」，這部分為什麼是用「國際」理解？如果是用「全球理解」呢？全球教育能涵蓋更多範圍，全球性的議題是跨國際的。

曾菲菲校長：

「A3 增進個人的彈性適應力」，為什麼要用「彈性」兩字？為什麼不用「增進個人適應力」就好？

馮朝霖教授：

彈性是對應到「創新」，如果跟創新相反就是「僵化、保守」，所以彈性的意思就是我們可以調整、flexible、可以變通。

現行的九年一貫課綱裡面，七大領域當中的「健康體育」領域，包含五種適能：「身體適能」、「情緒適能」、「社會適能」、「精神適能」、「文化適能」。精神適能當中包括「尋找個人生命意義」、「設定人生的目標」、「擁有愛人與被愛的能力」，這是本來就在九年一貫課綱裡有，但好像大家都沒印象。

王純瓊老師：

「A2 系統思考與解決問題」修改的部分，「推理與批判」。我會認定系統思考是一種能力，比較不是素養。

王榮麟老師：

素養包含能力，但能力不包含素養。素養包含能力、情意、態度。有時候系統思考不只是牽涉到能力，也牽涉到態度、情意。就算有時候兩個人因為意見不同在討論，討論的時候會涉及辯論的能力。但辯論時，人跟人之間當然能說我們是對事不對人，但事實上在吵的時候也有情意，就是說你不是把他當敵人。

李哲迪研究員：

原來 A2 的「系統思考」是和別的思考並列，改了以後變成「系統思考」上位高一點。有特別的意涵嗎？一般我們在思考，比如「因果關係」，是單件，會有回饋。但在系統思考的時候是整體的回饋系統。

王榮麟老師：

所謂的「系統思考」是指貫通的、整體的，看到全面的想法，不能成為是並列的東西。思辨分析時就要全面思辨分析的東西；推理批判的時候也是全面系統的推理批判，所以「系統思考」不是這些當中並列的一個，而是不管做哪一種思考都要這樣全面系統地思考。

馮朝霖教授：

它互相涵蘊，是說「系統思考」的目的是問題解決！必然要經過系統思考。系統思考是對複雜概念的認知，很多事情不是只有單純的因果直線思考。

游福全老師：

「A1 全人健康適能」，我認為可以加「身心」。因為前面在項目裡有身心，國小國中都有，但高中沒有。因為全人健康適能很容易被理解為身體、生理上，既然有寫身心素質與自我精進，加上「身心」會比較清楚一點。

王榮麟老師：

您建議 A1 是全人身心，因為本來的版本是「具備良好的身心素質」，因為「身心」還不夠，應該是「身心靈」。

游福全老師：

加一個「靈」太高調了，「身心」就已經很棒了。

王榮麟老師：

「心」凸顯出來，會造成另一個誤會是「靈」不用。可是如果把三個都寫上去，那

就有您剛剛所考慮的，好高調哇！而且有些人看到「靈」是會跳腳的。所以我們就比較技巧性地用「全人」，意思上就是指「身心靈」。

馮朝霖教授：

用「全人」是有模糊的空間。「全人教育」是誰來定義？每一個學校都說追求全人的理想。所以在這個情況下大家都沒有人會反對我們要追求全人教育的理想。但是說如果一旦你認定「全人」你要自己去界定，例如，「全人」就要做「身心靈」、或是「德智體群美」，不管怎麼界定，就必須不斷地去 justified。可以改成「澄清」生命意義，因為，「澄清」就不會只有一次，因為我們有「價值的澄清」，value clarified，那也是用澄清的概念。我看到「確立」覺得這有點沉重。

（四）生命教育融入十二年國教的方式

王榮麟老師：

我們要怎麼讓生命教育融入之後的十二年國教？或者怎樣讓生命教育配合新的十二年課綱？

剛剛我聽到的意見是國中階段不要設科，如果不能設科，就只能走融入。可是一走融入的話，都融到不見了。那融到不見就等於回到九年一貫課綱的問題，就算改了課綱也一樣。

李哲迪研究員：

假如設科，科目的形式是有固定時間，每一週都會進行，這種形式需要有比較長的時間，並且要反覆進行，才能達到效果。所以要設科就要進行這樣的證成，證明要設科才能達到目標。所以回過頭來就是要問「那到底要達到什麼目標？」

我認為確實是需要時間、要反覆進行，不然無法達到成效。簡單舉個例子，比方說「哲學思考」而言，這就比較像是科學的思考能力、探究能力，以實務來講，這種能力都是需要時間、需要練習。如果沒有一個科目讓學生有時間練習，反覆進行，這種技能沒有辦法培養起來。單單就思考能力來講，就需要一個科目來進行。不過，項目有點太多了。另外，比方說「終極關懷」，對生死的體會，如果沒有一個長時間的、反覆的、讓我去深刻體會的生和死對我的重要性，效果也是難以達到的。

鄭淑里老師：

如果生命教育要跟其他領域做融入，必須要有一個對照表，可以對到綜合領域裡面的哪一個指標、對到社會領域哪個能力指標？要能夠幫老師去做到這樣的連結，要有教材。可以把哪個教材、主題、活動、知識性帶進來。如果有教材的話，老師會比較能夠掌握到精髓。

游福全老師：

我覺得要設科，要有節數。台灣這個社會，有科、有進度，就得做。我在實行生命教育的過程中，都是導師在做，任課老師要實行的比例非常低。所以導師非常重要。如果教育部或是教育局命令某些課，例如，週會課、自習課，直接變成生命教育課，由導師來帶。導師就算沒有相關的智能，可以去研習，或是很多學校有教育工作坊，也可以去學習。因為生命教育是最基本的，比學科教育、體驗教育、探索教育都來得更重要。

吳慧蘭校長：

現在的課幾乎都已經塞滿了。九年一貫弄了個彈性課程，那個彈性課程最後也幾乎都是學科、主科塞進去。現在再設一個科，就勢必拉掉別的科，真的是牽一髮動全身。

曾菲菲校長：

這牽涉到的層面非常廣，是包括教育局的長官還包括家長，還有其他領域的老師。其實要放新的東西，拉掉舊的東西，這個爭議還滿大的。十二年國教重「適性發展」，但是，「會考」考什麼？國、英、數、自然、社會。「特色招生」考什麼？國、英、數。這是現實層面的問題。校長是看整體面，這是現實層面的問題。

吳慧蘭校長：

時數牽扯到整個師資培育的部分，又卡到大學、高等學歷。每個人都要守自己的領域，通盤上是非常可觀的。回到現場來看，設科的難度是非常大的。

馮朝霖教授：

國教院有共識，國高中的彈性課程時數要增加，彈性課程是要讓學生多點自主運用，

而不是學校去利用，要朝著鼓勵學生自主學習的方向去做改變。

回到我們的議題，變成一個科目不可能，可能要融入。生命教育應該是我們教育裡面最核心的東西，應該讓更多的老師去了解生命教育。接下來就是由老師所構成的學校文化。最重要的是整個學校文化的改變，生命教育的問題是環境的問題，境教遠大於說教、言教，學生可以處處在學校裡面——上課、活動、生活——感受到環境對他來講是正向的，這才是一個根本。如果我們真的 care 生命教育在教育上的意義、重要性，應該朝整個大方向去著眼。唯有改變整個校園環境，甚至整個價值觀。

曾菲菲校長：

生命教育非常重要，如果是融入領域的部分，第一個是老師必須有生命教育工作坊時數的培訓，先從比較相關領域的老師開始，例如社會、綜合、健體。再來是學生，老師做了，學生當然也要接受到生命教育重要領域的學習。再來，校園內最關鍵的是校長的觀念，校長也要有個培訓的機制。例如，請教授來講課，讓校長上課！

吳慧蘭校長：

第一，老師是關鍵，從師培課程開始，檢視師培課程的時候就要把這生命教育放進去。第二是環境的部分，環境的營造的會影響人的感覺，或形塑出某種氛圍出來，把我們所討論的生命教育加到教育部強調的「友善校園」，比較有助於我們正在做的。第三是新進教師的研習，也有導師的研習，把生命教育概念加到研習課程裡，不管教哪個科目都可以做。從導師開始，因為導師是跟學生最密切相關的人。至於在職老師的進修可以加入生命教育課程。國教院正在做讓校長參與各種工作坊，讓全國校長都有機會進到國教院，有不同的學習或成長、機會交流。

李哲迪研究員：

從「課程」這個角度來談，「課程」這個概念相對於整體校園環境的營造，它所達到的效果是不一樣的。課程的概念就好像：我跟馬車要在泥地上畫出深刻的痕跡一樣，要我透過一個課，製造出學生深刻的經驗，而不斷把它加強。

我們的「課程」概念會侷限在「學科」的概念上，好像我教生命教育就沒辦法教語文、藝術。但是，如果把「課程」概念想成是一個「複合的學科」，那就不會有這個問

題。你在教生命教育的同時，你也在教語文、藝術。本來文史哲不分家，教語文的時候，也在教哲學、歷史。

我在設計的時候，我可以單獨搭配一個語文的老師，或是藝術領域的老師。假如這樣做還不行，那我就是以語文或是藝術的老師當作首要，讓他們有生命教育的概念、體驗，然後把生命教育融到他的課裡面。而且按照目前教育發展的趨勢，也是需要這樣做的。假如教語文科都在教字詞的解釋，這是零碎的知識，我們強調學生要有意義的學習，有意義的學習就是要有一個有意義的議題，生命教育正是一個有意義的議題。你可以透過這樣一個有意義的議題，把你要學的那些語文、藝術的東西一起學起來，所以他就是在有意義的議題下去學原本學科要學的東西。

吳慧蘭校長：

第一，課綱有一個比較大的改變是從國小開始，盡量地增加彈性課程（選修課程），把彈性課程增加，主科課程降到三節，就有比較大的彈性。可以把生命教育改到彈性課程，這部分是可以選修的。第二，學習不是切割的，不是學語文就不能學生命教育，學生命教育就不能學語文，現在有很多科目、很多課程，每一個在教的過程都是生命教育。如果觀念能夠做些調整，才有比較大的可能性。

附錄二 國中組焦點座談會會議記錄

會議日期：中華民國 102 年 11 月 29 日（星期五）

會議時間：14:30~17:30

會議地點：國立臺灣大學 博雅教學館 405 室

主持人：王榮麟副教授

與會人員：臺北市立龍門國民中學教師江海韻、新北市立萬里國民中學校長施青珍、新北市立碧華國民中學校長徐淑敏、新北市立三和國民中學校長張錫勳、國立臺北教育大學教授兼學務處衛生保健組組長陳漢瑛、新北市立土城國民中學退休校長陶道毓、中國文化大學哲學系教授傅皓政、高雄市天主教道明高級中學生命教育中心主任曾淑媛、財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會董事長楊茂秀、新北市立忠孝國民中學校長劉淑芬（按姓氏筆畫排列）

王榮麟老師：

第一，我們要看現行九年一貫課綱當中，跟生命教育相關的「學習領域」、主題軸，以及生命教育的指標。第二，請各位提出「現行九年一貫課綱」中，生命教育在實施上的困難，以及內容上有甚麼樣的不足。第三，討論目前規劃當中的十二年國教理念裡，生命教育的核心素養項目。最後，根據目前所規畫出來生命教育核心素養的面向跟項目，如何把生命教育融入到十二年國教裡？

今天沒有那麼多時間逐條審閱各領域條目，想借重各位在實務上的經驗，提出實施生命教育會有甚麼困難。

劉淑芬校長：

我的學校實施生命教育碰到最大問題是，九年一貫國中端是「考試領導教學」，雖然，我認為生命教育是一切教育的基礎，讓學生學習以「人」為出發點，愛護生命、關心他人。但是，在考試掛帥風氣下，除社會、綜合及藝術人文領域較能配合教材融入生命教育，其他科目老師及學生常因為應付課業而無多餘精力教授、學習生命教育，融入生命教育會無法兼顧教學進度、教學內容、教學教材。另外，在內容部分，主管機關並沒有說明生命教育的內容，雖然教師在其領域有深厚實力，但設計教案難以融入生命教

育課程，又沒有現成教材可利用。

江海韻老師：

直接面對教學現場，能寫出來的生命教育都是不重要的，重要的是看不到的：尤其性別平等部分，老師有生命教育的理念是表現在與學生互動，自然能感受到何謂「生命教育」。若要硬把生命教育融入課程，對兩邊都是傷害。生命教育應先提升老師對生命的渴望及熱愛，自然有生命教育的宗旨。

徐淑敏校長：

前面兩位講的是有形與無形融入生命教育的兩個面向：「有形的困難」在指標的訂定，「教學綱要」有說，所有領域要加入生命教育的指標，包括「認識自我」、「生活經營」、「社會參與」及「保護自我與環境」四個面向，在綜合課程上著力較多。語文與社會教學上，因教材有文本，也蘊含生命教育在其中。數學因其特殊性，較難融入，但可透過老師本身教學熱情傳達生命教育的理念。回過頭來，「有形的融入」必須要列出指標再擬定教案，難度在於老師本身有沒有熱情去實踐，即使沒有指標，但教師充滿熱情也是生命教育。我本身認為，生命教育最好從五六年級開始，配合身體生理的變化、對生命的認識，且較沒有升學壓力，於此時開立專門課程，到國中才融入，再到高中的專門學分，如此銜接較能配合未來的十二年國教。

曾淑媛主任：

我們學校是一所天主教學校，已經以倫理課方式實施生命教育 20 年了，在 95 後改為生命教育課，國中每星期都有一堂。在這堂課中給予學生珍惜、看重生命、正向思考挫折與痛苦、並培養學生正確的價值觀以幫助孩子接納生命中的各種考驗，並推廣學生的視野，聚焦在窮困人家上，再付諸行動實際走出去，讓學生熱愛生命。我也很同意把生命教育融入各不同領域之中，但這對老師是一個很大的考驗，學校有進度、成績的要求；但同時要活化課程，在兼顧成績進度的情況，時間是不夠的。我認同之前所說，重點集中於社會領域、綜合領域及藝術人文領域安排生命教育課程，但教材也是一個問題，且也要提升老師對生命教育的熱誠，無論你教哪一科。

施青珍校長：

我之前是綜合領域老師，主教地理，看過今天主題後，領域指標好像跟我教的沒甚麼關係。為什麼不是由上面的人來理解，再編教材提供給所有老師，而去要求第一線老師去消化那些課綱？如此也不用要求老師重編教案、上課活化教學，而是課綱、教材就已經包含生命教育，如果老師不明白其中含意，會去了解，自然地帶入生命教育。

我也覺得不應將生命教育獨立出單獨一門課，不然除生命教育專任老師之外，其他老師都不明白其含意，並非教育現場所樂見。

曾淑媛主任：

我覺得教案很重要，它能落實一位教師的教學，但生命教育不一樣，它不是知識，而是一個對生命價值的態度，所以重點在老師身上而不是教案教材。我本身很推崇台大生命教育中心所辦的一些研習課程，上過之後就會對生命教育有更深的體悟及認同，且生命教育不應只是聽講，設立工作坊、彼此分享，更能走入內在，達到真正的生命教育。

陶道毓校長：

第一，目前台灣最重要的是生命教育，學科成績不好不會影響他精彩的人生。生命教育就是學生命，沒有懂生命的老師，就不可能教出懂生命的孩子。我們學校之前生命教育本身沒有時數，而是藉調整綜合領域課程，配合體驗方式教授生命教育及品德教育，一學期下來老師學生都覺得很受用。如果把點放大到全台灣所有國中學生身上，學生能獲得生命教育的點恐怕不多。第二，我們的生命教育都是點狀的活動，單純點的觸動，如果沒有一個系統，沒辦法讓學生接受到同樣的生命教育，這個老師多一點，那個老師少一點，其他要看自己造化。第三，台灣沒有對師資做生命教育的培養，即使給老師寫好的教材、教案，要老師去負責，但他沒熱情沒感動，要去感動別人有難度。因此重點應該放在老師的再教育，及如何確保在台灣每一個孩子都有受到生命教育。

要把生命教育單獨設科是不可能的，但是否能從確保時數著手？

劉淑芬校長：

在國中考慮到教學時數、教學壓力及考試壓力等，要推廣生命教育確實有一些困境。之前我接觸一個學校，他們將彈性教學時數挪出一節課，全力推動生命教育，有教材、課程，進度，師資的部分則邀集各界對生命教育有熱情的人士來協助，這是一個很有系統的教學方式，除了知識的教導外，如何啟發熱愛生命、擁抱生命、活得精彩的人生才

是學校教育的重點。能否在課綱中加入這彈性時數，運用做生命教育的推展，教出來的小孩也可能在生命這方面會有不同的體悟。

陳漢瑛教授：

關於生命教育的問題，就是沒有時數、沒有教材等等，且是升學主義，以學業成績為主。十二年國教就是要學生不要這麼在意分數，但又有會考，將孩子區分為精熟、基礎、待加強，引來多數家長抱怨，且在國小階段就發現，不論老師、學生或家長都不重視生命教育，得獎也是成績，沒有生命教育獎。再來，現在國中還有個比序，「超額比序」其中一個就是做志工，本來這是好事，但現在大家為了比序去搶當志工，這已經扭曲生命教育的本質。而高中的生命教育課，每星期有一小時，老師會提供問題給學生思考，但沒有實際體驗。照理說，生命教育應該從小做，到高中時才突然拋出是十分不合理的。

現在小孩很難被套進生命教育裡，不知能否與哲學理念互相配合？應該要有一系統、一系列的，要全面性的，不只思考，配合比如參觀育幼院等實務體驗性質。依我在審核關於生命教案的理念，發現其實他們很會設計，但沒有根據，如果由我們大學教師來提出一系列的理念給現場實務的老師會比較適合。

傅皓政教授：

如何把生命教育融入課程當中，重要的是能讓孩子感受到生命的活潑與精彩。另一個很重要的時候是要有地方讓孩子去傾訴，在同儕之間也有意見的交流，聊聊彼此的生命歷程，這是很好很自然的想法。但現今上課就是一直地塞東西，老師沒時間聽、孩子也沒時間說，很少有彼此訴說的行動，這是生命教育融入的一個初衷：讓孩子在面對學科壓力時，能有一個訴說的管道，讓學生說出來，對他們也是一個成長。因此，我很贊成陳教授的想法，學生從小就學會這種溝通的能力，國中何須制式的課程？不論有形或無形的融入，培養他們溝通的能力，不只說，更要學會如何傾聽，大家都可以互相幫助，這是融入生命教育的個人一點想法。

楊茂秀董事長：

我相信生命教育是終身學習，不斷進行。但是，師培系統已經是少數人手上的餅乾，只有很確定的一些人在做，哲學、文化人類學、藝術其他等等，很難進入。所以，如果

生命教育要成功，就要有新的師培頻道來做，不然前面講的就像功虧一簣，應該產生師培的機制。

王榮麟老師：

從我們上一段的討論裡面，我們當中有老師認為，生命教育不是知識，比較是價值和態度；也有老師強調生命教育主要是要教人熱愛生命、擁抱生命、活得精采；也有老師強調生命教育主要是背後有個資訊。其實，對生命教育的理解都不太一樣。

請看附錄七，我們團隊在反省、檢討什麼是生命教育所列出來的生命教育核心素養。我們認為所謂的生命教育，至少應該包含五個大項，在這裡面，不僅包含知識——因為生命教育也有知識的那一面，不能說完全沒有——但也有技能、也有情意、然後也要照顧到態度，這些都要。所謂的素養，不能只是知識、不能只是技能，也需要情意跟態度。

徐淑敏校長：

以一個教學現場的老師角度來看，「哲學思考」、「人學圖像」、「終極關懷」比較容易理解，至於「價值思辨」和「靈性修養」，應該到大學哲學系再說。就國中教學現場來看，我個人會覺得，它對老師來說是不是比較困難？

張錫勳校長：

在教育上，老師是機械性地執行課程教學，所以，一定要從小去進行有效性的思維，怎麼去論述、怎麼去做價值判斷，剛才楊教授提到邏輯性，因為要思辯，這個邏輯性是很重要的，所以，我們都習慣論述，但得要有系統：你的思維是什麼？概括一個課程，需要什麼系統？所以，生命教育的核心素養是一個好的起步。

王榮麟老師：

我們進到最後一個議題，生命教育在未來十二年國教的方式，如果按照這個版本通過的話，那我們是融入式的呢？還是要設科呢？如果要融入，要怎麼融入呢？

張錫勳校長：

建議生命教育要放彈性，一定要開。因為總綱裡有論述，不能以行政力量去要求學校在彈性課程裡一定要開什麼，因為現在彈性幾乎已經被用光了。

徐淑敏校長：

可以放在必修，其實，我們比較樂見生命教育被單獨出來，凸顯出它的重要性，因為既然本土已經被凸顯出來，生命教育是比本土更迫切的，因為它攸關人的生命問題、價值觀問題。如果它是彈性時數的一部份的話，師資部分應該要同時有配套。

江海韻老師：

在教學現場，如果生命教育是放在彈性選修、必修，第一個一定排給導師，因為最方便，一節課，大部分導師會怎麼使用？老師的經驗要豐富一點，他的言行要有趣一點，能夠激發學生去怎樣做。這也許要跟學校的行政政策去做結合：一個學期裡面，老師只要上十堂課，或是上兩三個主題就好，剩下的時間就是配合學校政策的宣導，或是體驗課程，應該學校有個生命教育委員會，怎樣能夠執行？例如，規劃一個班級十六堂的生命教育課程，我有多少堂是要做探索活動？我有多少堂是老師要進班上課？我有多少堂是學生做體驗？

另外，國中老師生命教育的研習太少，而且，大部分生命教育的研習都是看電影，或是鬥士來跟我們分享，生命教育研習就結束了。事實上，個人經驗很難發展成我的教學歷程！像我們這種生命沒有什麼大挫折的人，挫折來自學生，這很難去做分享。

其實，在課綱裡面可以規定：上這門課的老師，可能要修過36小時相關的課程，而且這課程應該有初階、中階、進階。當我達到36小時後，我可以多上一個課程。假設學校裡面有兩個生命教育老師，我有拿到這樣子的證照，我就會好好去規畫這個學校的課程。

附錄三 北區焦點座談會國中組會議記錄

會議日期：中華民國 103 年 1 月 6 日（星期一）

會議時間：10:40~11:40

會議地點：國立臺灣大學 霖澤館 1709 室

主持人：王榮麟副教授

與會人員：新北市立石門國民中學教務主任尹新文、桃園縣私立治平中學專任教師王貞儀、新北市立自強國民中學校長池旭臺、新北市立青山國民中小學校長何文慶、國立新竹教育大學教育心理與諮商學系副教授何秀珠、新北市立泰山國民中學校長李立泰、臺北市立瑠公國民中學校長林明貴、新北市立自強國民中學輔導老師侯小龍、臺北市立弘道國民中學校長梁振道、新北市立忠孝國民中學輔導室主任梁譽縉、臺北市立螢橋國民中學校長莊志明、新北市立福和國民中學校長曾慧媚、臺北市立螢橋國民中學輔導主任黃琬茹、新北市立碧華國民中學特教教師葉承諺、臺北市立西湖國民中學校長劉榮嫦、新北市立蘆洲國民中學輔導組長錢雅婷（按姓氏筆畫排列）

【議題一】您對生命教育核心素養架構的看法為何？

葉承諺老師：

既然我們在談教育，「靈性」是具有爭議的用詞。可以談，因為 WTO 把人的靈性的部份含在裡面。所以，是不是把用辭改成，例如，「靈性自覺與教育」，就直接講「靈性的教育」，比較具體。

王貞儀老師：

以前，我們談「人跟社會」、「人跟他人」、「人跟自己」、「人跟自然」的關係，現在，這個架構看不到人跟自然、跟宇宙的關係，只有環境保育還談到一些。可是，自然不應該是「環境保育」四個字就帶過去了。

李立泰校長：

一個是聚焦的部分，剛剛孫老師談到，一般講到「生命教育」，就是講「人與自己」、

「人與他人」、「人與社會」、「人與自然」。如果把這些都納入「生命教育」，那「生命教育」就是整個教育了。所以，按我的理解，孫老師對這樣的講法是不贊成的，生命教育的框架沒有那麼大，它應該更聚焦。另一個就是融入的部分，在國中教育階段，就有很多具體的措施，好比是霸凌的問題，如果生命教育能夠有效的推行，會非常好。

何秀珠老師：

「價值思辨」是否從只是「思辨」改成能夠涵蓋「實踐行動」的名詞？另外，「人學圖像」談人怎麼活，和「人生的終極目的與意義」是不是有重疊？在字詞上是否能寫的讓人更一目了然，清楚其間的區隔在哪？

林明貴校長：

第一個建議是第四頁的核心素養部分是不是把「生命教育」另外拉一個欄？說明怎麼樣融入，會比較清楚。第二個建議是，如果一開始就是「哲學思考」，跟國中小生談「哲學思考」是否太沉重、太生硬？「哲學思考」後面講的情意、態度要來引導孩子，這對孩子來說好像不是很親近。可能的話是不是把「人學圖像」搬到前面，用「人是什麼」來引導孩子會比較恰當？

另一個問題是，過去根據九年一貫所訂立的課程綱要，綱要才衍生出的教材內容。這次生命教育的編排方式跟以往九年一貫綱要不一樣。對老師來講，就是大家按照由上而下的方式來 run？還是讓大家自由發揮？如果沒有讓老師自己設計教材，可能十年內不容易有統一的教材出現。另外，也要考量老師是否容易接受這些用詞，並能自由發揮？

【議題二】您對「國中小階段生命教育課程架構建議書」中，「國中階段」生命教育課程架構的建議有何看法？

梁振道校長：

在國中階段設立「生命教育」很好。不過，現在的學習節數已經很滿了，如果還要增加一個，勢必要捨棄其他的。而且，「生命教育」要由誰來上：國文老師、英文老師、輔導活動科老師？一般來說，現在有的生命教育是在輔導活動科裡面，這是比較狹隘的生命教育。高中的生命教育也似乎都是輔導活動老師來上。增加之後，我們很難叫其他老師來上，這會造成現場的困擾。而且，是不是要叫老師去受訓、要怎麼去教，可能都

需要花蠻多時間去規劃的。增加師資也是不太可能的。

王榮麟老師：

第一個困難是怎麼分配的問題，在各種教育都想要進來的情況下。目前的政策是時數太多，所以，減時數。既然在減時數，怎麼可能多塞「生命教育」進去？可是，問題是，什麼東西比較重要？在增減的過程中的考量，哪些比較重要才是決定增減的標準。

第一個困難是師資從哪裡來的問題，這是技術上的問題，我們是要在原則上去想應該要怎樣做。高中的做法是請（各科的）高中的老師來上師資培訓。上課後取得認證，就可以在學校開出這樣的課程，類似第二專長。所以，也可以考慮，增加學習時數會不會比較好？獨立設科或是融入各科？都是我們要討論的。目前，小學組的建議是融入。另外，如果設學習時數，師資培育除了高中的做法外，還有沒有比較好的做法？有沒有一些動機讓他們願意來受訓？

莊志明校長：

第一現場的痛不得不提，教育部萬一又下了一個「請各校自主」的指令，什麼是重要的？每一個老師都認為自己的東西是重要的。我們如何說服老師，「生命教育」比較重要？再來，請不要強迫各校再增聘一個生命教育的員額，這影響到學校的編制。再來增加一個時數，可能大家會吵得很不愉快。另外，高中的生命教育的成效如何？目前採用的融入式，還是可以看的到一道曙光。一旦成為特殊且必須推行的課程，希望先看到高中的老師與學生的反應如何，作為我們國中的參考。

王榮麟老師：

我們另外有一個子計畫是檢討高中生命教育的成效，就是專門處理校長您的問題。高中組的老師提到，目前高中推行的成效是取決於校長的支持與否。國中的九年一貫就有生命教育的元素，可是，請教各位國中校長，推行的效果好嗎？目前實際的上課情形，有配到到那麼多嗎？融入方式的困難就是，什麼科都有，但是在專業科目的主見、本位之下，一融入就什麼都沒有，第6頁有做這麼一個論證。這個理由讓我們認為，恐怕還是設科會比較好。第二個理由在第7頁，生命教育的專業性讓融入的方式很難實現。生命教育看起來怎麼教都可以，但其實不是。

池旭臺校長：

第一個部份就架構上來講，先談學生的核心素養，十二年國教的這個部份是否完整？第二，剛剛林校長提到的困難，應該有個優先性，先講「身心靈」，再講「哲學思考」，這個詞對國中生來的確很沉重。以我們來講，太多模糊不懂的地方。「哲學」可不可以換成別的辭？著重在「思考」這個部份。第三，生命教育應該是整個教育的核心點，的確「人」的教育跟「人才」的教育是不同的，所以「人」的概念應該在十二年國教中被重視。第四，生命教育的現實面上，絕不應該是因為校長提倡才有所發展，或有城鄉或地域性差別。所以應該要去搜集目前學校推動碰到的障礙、困難點是什麼？生命教育的推動要先找出這些困難點，才能得到國中教育圈的支持。

王榮麟老師：

目前讓所有老師都能教，應該可以解決綜合科負擔過大的問題。

林明貴校長：

現在的問題是，如何挪出師資的問題。例如，其他科的節數時間如何減少？減少後壓縮了課程，教得完嗎？如果能夠有空間，這是ok的。

王榮麟老師：

在場各位有沒有覺得增加時數的做法不妥的？

錢雅婷老師：

我修過高中的生命教育學分班。我覺得重點是整個師資培育有沒有到位，如果老師沒有先備知識，那生命教育的課還是會被拿去上別的課。

何文慶校長：

很多東西一開始都會有陣痛，但不能因此退縮。譬如，師資到位的問題，如果要等到位才開始，那事情就不用做了。我認為要有開始才有辦法去處理。我比較擔心的是，如何在現實的社會環境裡，包括家長的想法下推行，因為，學校不可能自己關起門來辦教育，一定會受到家長的影響。能夠幫助學生的會考、升上高中的科目，必定受到家長重視，而不重視「人」這個東西。這個問題如何被突破，非常困難。融入根本就是融解，

即使是獨立設科也都不見了。另外有提到，我還是支持「哲學思考」應該放在順序前面，它是思考工具，沒有工具就沒辦法思考人是什麼。老師要如何理解這些是重要的？我們把「人」教好，他們就輕鬆，這可以說服老師。

梁譽繡老師：

在我唸過的曉明女中裡，在接觸過生命教育課程後，我就覺得應該獨立設科。我是特教老師，課程很彈性。我遇過一個學生態度很差，我把原本應該要上英文的時間拿來提供生命教育，這個孩子後來變得很好，回過頭來要求老師教他正式課程的東西。為什麼每個老師會認為自己的東西重要？「生命教育」應該是每個孩子都需要的，但是，「人才教育」也是必要的，一定有人更重視它。如果有分層教育，「人才教育」的老師可能比較不會心慌。

李立泰校長：

就上課的年級來說，兩種方案裡，九年級不是更重要嗎？為什麼只放七、八年級？生命教育放在八、九年級可能更符合學生需要。師資的部份，我同意先做是比較重要的。

劉榮嫦校長：

第一，核心素養是價值思辨，第七頁又講道德思辨，這兩者有什麼差別？第二，就國中來說，「道德哲學」這個文字有點抽象，是否可以更具象？第三，師資可以直接外加，就像教育部來個命令，每一間學校都要加個專輔老師這樣，是可以立即實施的方法，只是，不要回到大家都在吵時數的情況。

曾慧媚校長：

我也贊成在七、八九年級開設課程，但是要避免政治妥協，造成國中的痛苦。培養好的生命教育老師，才能把這件事做好。

何秀珠老師：

我贊成前面課程時數的看法。也贊同有個專任的老師。可是我更考量的是上課內容、教材與教法問題，大家不知道怎麼去上，讓每個老師各自去上，未必能抓到重點。所以孫老師這邊是否能夠研究個教本，不要交給出版社去做。高中有教本，但是，是給出

版社去弄的。

葉承諺老師：

生命教育有涵蓋死亡的部份，整個哲學一直在探討存在的問題，自殺防治的部分應該要涵蓋對存在的討論進去。可是裡面好像沒有這個部份。

尹新文老師：

我們現在有很多新興議題實施在課程上，課程因此被議題綁架。生命教育的重要性是不容忽視的。但是，在現在時數已經這麼滿的狀況下，如何融入？在教學現場，這個問題常常發生，而生命教育最大的推手可能就是第一線的導師。輔導活動科的內容和生命教育有許多契合，是不是讓專輔老師受專門的生命教育訓練，讓其他有興趣的老師去修生命教育學分？還有一個問題，若獨立成科，我們要教什麼？學生要學什麼？

王貞儀老師：

我是健康教育老師，也上過生命教育學程。現在有個情況是，國小、國中有 1/6 是兼任老師，還有可能擠出一個專任老師嗎？另外，我們學校在桃園縣，只是私立學校，有機會去爭取到課程與專輔老師嗎？在決策上面，不知道對偏遠私立學校有什麼考慮呢？現在高中有生命教育，是否也開放給高職？

王榮麟老師：

第一，大家好像都認為有設科的必要，而且最好是七、八、九年級都要有學習時數，如果只能兩個，也可以換成八、九年級。第二，最好外加一個專任生命教育的師資。第三，師資培育的方式，也許可以用目前高中的作法，不一定要輔導老師才能擔任生命教育老師，只要去修過生命教育課程、拿到學分，就可以教授生命教育。

附錄四 中區焦點座談會國中組會議記錄

會議日期：中華民國 103 年 1 月 7 日（星期二）

會議時間：14:50~15:50

會議地點：臺中市曉明社會福利基金會 長青大學研討室 2

主持人：王榮麟副教授

與會人員：彰化縣立員林國民中學校長何杏雀、臺中市立潭秀國民中學教務主任吳淑靜、

國立臺中教育大學教育系副教授呂錘卿、臺中市立安和國中教師林昭伶、南投縣立草屯國民中學校長林瑩、國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授翁福元、臺中市立光明國民中學校長張玉台、臺中市立新社高級中學教師莊靜茹、國立彰化師範大學輔導與諮商學系教授陳金燕、南投縣立宏仁國民中學校長陳恆旭、臺中市立大甲國民中學教師陳家華、南投縣立水里國民中學校長陳啟濃、彰化縣立竹塘國民中學校長蔡永發、彰化縣立彰興國民中學校長蔣秉芳、臺中市立潭秀國民中學教師戴雅涵、臺中市立黎明國民中學教師羅丰苓（按姓氏筆畫排列）

王榮麟老師：

我們完成的兩項成果：一是確定生命教育明確的內涵為何，也就是各位手上看到的那五大項；二是根據這內涵來調整本來已即將確定的「各教育階段學生的核心素養」。這份「各教育階段學生的核心素養」，目前已經通過課審會，目前是在教育部備查。

在我們分組討論的議程中，議題有兩個：一、對生命教育核心素養架構的看法為何，二、對「國中小階段生命教育課程架構建議書」中，「國中階段」生命教育課程架構的建議有何看法？需要那些配套措施？目前我們的建議是：在「綜合活動」領域裡面，增設生命教育科目，在 7、8、9 年級各有一個學習時數。這是非常具體的建議，這是第一個方案。如果學習時數太多，我們建議至少在 7 年級和 8 年級各有一個學習時數，這是第二個方案。

我們是在後方研議，不像各位在前線打仗，所以，我們有些想法不見得會那麼貼近教學現場，今天非常感謝各位、需要各位給我們一些意見。各位提供的寶貴意見我們會彙整進提案中，使未來十二年國教的課程綱要更好一些。

張玉台校長：

生命教育要以「靈性教育」作為基礎，這應該大家都有共識，「靈性教育」也是國內教育最缺乏的。國內最早推行、且最有成效的是曉明女中。

不知道這個計劃有沒有在國中教育實踐現場的成員？這個非常重要，有的時候，不是身在教育前線，可能不知道國中在做什麼，或許，只從報章雜誌或一些間接管道去了解狀況。實踐中有各校差異、地區差異、城鄉差異、老師個人之間的差異更大，問題是：老師是否有生命教育的素養？現在，我們不講「能力」了，改講「素養」，一般現場的老師是否能理解這些論述？能否與老師能有效溝通？來自各個學科的學校老師不一定都有在座各位的背景。

所以，對第一個議題，我目前不能評論，因為也是剛剛才拿到。對第二個議題，把生命教育獨立成科目，我的看法是不樂觀的。目前，「綜合活動」包括童軍，童軍裡有非常豐富的生命教育內涵，只是，我們老師有沒有把它詮釋、引發出來，還有我們的輔導活動呢？健康教育呢？各領域呢？國文領域裡面各種詩詞難道沒有生命教育的內涵嗎？都有。問題是在我們老師的素養，生命教育是比較欠缺的，因為沒有靈性教育的素養。教育，應該是「全人教育」，但是，我們把它變成「半人教育」，沒有把教育的本質掌握好，在我們傳統文化裡充滿了工具性，尤其我們小時候窮怕了，從小家長老師就希望藉由讀書能夠有所發展。現在，我們的家長、老師都是沒有注重到學生的全人教育，只做到一半。所以，孫教授的研究回歸到問題的根本點，讓我們老師多一點哲學思辨的課程、倫理學，能夠讓老師的素養得以提升。

王榮麟老師：

那要不要在「綜合活動」領域裡面增設生命教育？

張玉台校長：

「綜合活動」領域裡面不適宜再增加一個「生命教育」科目，跟童軍、輔導、家政並列，應該是要做通盤的檢討，我們把生命教育融入到各領域裡面。而且，目前也做體驗活動！我是不樂觀增列，原則上，我們都應該要減、不應該再加。

王榮麟老師：

我總結一下校長的說法：首先，提到前線有城鄉、有各校差異問題；第二，我們應

該走減法政策，目前怎麼可能有設科的空間？第三，比較可行的方式，是讓老師有生命教育的素養，尤其透過進修方式來達成。

林瑩校長：

這個做法會關係到整個師資結構的問題。整個師資必須調整，設立認證。現在，綜合活動的老師不夠。另外，核心素養 abc 都和九年國教一樣，只是字詞不同。另外，附錄一的五種架構有沒有都 match 到 A1A2A3？譬如說，人的圖像要去哪裡找？

王榮麟老師：

有三點意見：一、擔心國中生命教育的老師如果要設科，師資如何認證？生命教育中心有辦學分班，兩年的課程。所以，雖然在師資上目前沒有確定，我們仍然在討論該怎麼做比較好。二、現在我們要先看看是要設科好還是融入好？但是一融入就不見的問題，國文裡、英文裡也有，好像到處都有，但是其實什麼都沒有。如果，最後要取決於老師本身的特質、宗教信仰也不好。請看第六頁最底下，這裡有一些論證，可以看到為什麼不建議用融入的方式，比較建議設科。

羅丰苓老師：

現在百分之八九十身心障礙的孩子都在普通班上課，他們被普通班的其他孩子霸凌是個常態現象，只是新聞很少報，這是個隱形的現象。我覺得設科是比較好的。面對國中的霸凌問題，生命教育可以讓同學學會更包容的態度，這應該是生命教育裡很重要的部分，如果可以理解身心障礙的孩子，就比較不會欺負他們。所以，可不可以把身心障礙的概念納入在生命教育裡面？這是國中生與高中生都應該具備的知識。

陳啟濃校長：

第一，這五大項的哲學意涵太重，解讀者是學校老師，這些語詞概念太抽象，要具體一點。第二，核心素養要不要有個層次？從人跟人、人跟自然開展出來，這樣就很清楚。第三，我不喜歡「靈性修養」這個詞，不是所有人都有宗教信仰，或是大家的宗教信仰也都不同，我們要尊重。第四，任何學科都不要本位主義，單獨設科的用處不大，真正好的教育應該在所有老師的師培課程就融入，以免變成：你有生命的問題，就去找那個生命教育老師。

何杏雀校長：

現在議題很多，重疊性也很高，再加上生命教育的議題，會增加行政的負擔，所以，我建議不要增科。目前的老師在平常授課就會融入時事，不需要再開一門課。而且，「綜合領域」受十二年教育影響，重點可能會放在適性輔導、升學輔導，所以有些時間會被挪去選填志願，這是輔導老師要協助的部份，這已經使綜合領域所做的窄化了。如果要再加上生命教育，綜合領域的工作可能會非常多。所以，還是採融入可能會好些。

王榮麟老師：

就我所知，國中在十二年國教實施以後，是沒有議題的。

陳金燕老師：

大家都覺得自己的專業最重要，可是，最痛苦的是學生。要減輕他們書包的重量，可是，我們卻一堂課、一堂課地增加他們的負擔。比較好的作法是增加融入與整合。覺得生命教育很重要，所以，要增加一堂生命教育，這也是很本位主義，我不贊成設科的做法。

王榮麟老師：

總時數是固定的，所以有些會少，有些會多。現在的問題是，什麼該少？什麼該多？

張玉台校長：

剛剛教授提到十二年國教的議題預期會減少，怎麼可能減少？

王榮麟老師：

現在國中有個「重大議題」，以後沒有那一項了。

張玉台校長：

沒有議題，可是學校還是會有，例如「友善校園」。

王榮麟老師：

但是它沒有列入。

張玉台校長：

學校還是要做的。

王榮麟老師：

沒有列入，學校要依據什麼做？現在我說明一下，從九年改成十二年國教，改的東西很多，有些會進去，有些會出來。大家知道現在九年課綱裡，生命教育佔個領域的比例有多少？讀孫老師的研究就會知道，目前，按照生命教育在各領域佔的比例，那不得了。

林瑩校長：

教學的時候是自由心證，要教不教由老師自己決定。

王榮麟老師：

這就是融入的結果。

陳家華老師：

我支持生命教育課程，老師受過生命教育的培養，就會知道生命有個核心，什麼是 ok 的、什麼是不 ok 的，在面對社會上發生的事情，有個核心價值去釐清、去解讀。假如我是個社會科老師，我不知道生命教育的核心在哪裡，那麼，我也不知道該怎麼對別人做分享。所以，我支持獨立設科的做法。另外，生命教育需要有層次的不同，先確立根本的課題。還有，相關的配套措施裡，要有具體的研習方式，這才是關係到獨立設科。

蔡永發校長：

生命教育不是用教課的方式，講一講就好，能不能讓學生有「感受」很重要。可是，老師自己有沒有感受是無法用講的。如果是融入的話，老師會怠惰。所以，我支持單獨設科，可以透過看影片、實作，學生的感受比較強烈。可是，單獨設科之後的問題是，師資要怎麼培育？

林瑩校長：

核心素養三面向其實就是：人與自己、人與社會、人與自然，可是裡面沒有自然環境。

王榮麟老師：

在 c1 道德實踐與公民意識裡。

林瑩校長：

有就好。不過，是不是人與神的關係不能講？這個有宗教的問題？這是有立法，教育法有規定。

王榮麟老師：

立法是說不能傳教，但是，不是不能探討宗教。

蔣秉芳校長：

再加一個小時的教學對國中老師是很大的負擔。在第六頁，我贊成融入綜合領域，但是，不要佔一個小時。不管是哲學思考或終極關懷，其實，在輔導活動、童軍裡已經有蠻多相關的部份。這份架構為什麼都沒有提到童軍活動的生命體驗與探索？輔導活動本身也有很多。可是，這份文件沒有提到有很多領域包含了生命教育的內容。把它融到童軍活動是比較好的方式。

附錄五 南區焦點座談會國中組會議記錄

會議日期：中華民國 103 年 1 月 20 日（星期一）

會議時間：15:10~16:40

會議地點：文藻外語大學 行政大樓 A301 室

主持人：王榮麟副教授

與會人員：國立高雄師範大學輔導諮商研究所教授卓紋君、嘉義縣立東石國民中學校長林中和、臺南市立佳里國民中學老師林宛蓁、高雄市鳳山區青年國民中學退休主任李松風、國立高雄師範大學教育學系教授黃文三、臺南市立北門國民中學老師趙中平、國立成功大學教育研究所副教授饒夢霞（按姓氏筆畫排列）

王榮麟老師：

今天有兩個議題要討論，請看第二頁，國中組的議題一與議題二，分別針對附錄一與附錄二做討論。

卓紋君老師：

所以一個學期十八周就是上 18 個小時？

王榮麟老師：

對。以目前融入的方式來進行，生命教育很容易就不見了，所以，要單獨設一個科目。如果七、八、九年級的學習時數湊不起來，至少挑七、八，或八、九年級來上，這些都是開放的問題。很多問題要借重在第一現場的大家來提供意見。

饒夢霞老師：

所以，可能有上、中、下三個方案，最理想的是除了童軍、輔導、家政外，再加 18 小時的生命教育？中策是擇兩個年級，下策就是完全沒有增加，把這些議題放進去原有課程？

王榮麟老師：

對，但是，童軍、輔導、家政那邊我們不管。下策就是融入。目前我們遇到的困難

就是，上面的政策是減法，現在已經太多學習時數了，所以要減少。所以，還要增加生命教育的時數，很難。減的那邊本來負責的老師怎麼辦？要增加的那邊目前缺乏師資，怎麼辦？生命教育在高中是單獨設科，一個必選學分。將來 12 國教是打算把它變成一個必修學分。目前高中的生命教育師資，來自生命教育中心這幾年來的培育，他們來上兩年的課，取得專長才來開課。以後，國中也可以這樣做。

卓紋君老師：

在第六頁提到，希望增加人的教育，這邊提到生命教育、品德教育、美感素養等；第三頁提到價值思辨，有品德教育的內涵，看起來是重疊了。還是說品德教育有別人在負責？

王榮麟老師：

品德教育的確有另外一群人在處理，但是，我們認為，生命教育和品德教育是整合的關係，所以，並不是分成兩邊、各自負責，並沒有重疊架構的問題。

卓紋君老師：

那怎麼整合？

王榮麟老師：

品德教育不會有設科的情形。核心素養裡面已經有一些跟品德教育有關係的素養。

黃文三老師：

品德教育是由中正大學方德榮老師負責，去年十二月已經完成。品德教育也是討論是否在綜合活動領域裡加入學習時數，就像是其中一個新興議題。生命教育也是一樣，最有可能的就是能不能也加入綜合活動領域裡面。例如，如果生命教育有五個面向，要規劃成十五節課的話，要怎麼編排？如果有一學分，有十五週來上生命教育，這是我們的理想，但是，必須要有課程細目出來。師資就是生命教育中心來培育。

品德教育面對另外一個問題，就是和公民教育重疊。關於第一個議題，我贊同孫教授的觀點，關於第一個議題，國中、國小階段要處理抽象概念，更需要思辨。如果能夠設科最好，不然求其次，在融入中也獨立撥兩個小時去講生命教育。如果有擬好配套措

施，向下延伸、教材已經編好了，可能比較能打動部長、委員的心。

林中和校長：

剛剛有人提到國中有規定形式，可是，沒有依法在做。我要辯解，因為，大家有在做，是大家以自己理解的方式去做，或是委託基金會、教會進入學校進行生命教育。但是，生命教育在國中的內容是包山包海，大家理解的都不太一致。我覺得最困難的地方是生命教育的實施方式、效能和評量，每個老師都不知道該怎麼做：到了學期末，學生感受到甚麼？評量怎麼做？目前，很多學科關涉到生命教育，如何把某些生命教育的主題融入，需要專門研究的單位來告訴我們。

王榮麟老師：

生命教育的概念很籠統，大到可以包山包海，小到憂鬱防治、自殺防治等等具體的東西而已。所以，我們才特別著重釐清生命教育到底包含了哪些東西。也因此，附錄一才顯得重要，沒有包山包海、也沒有那麼狹隘，就是裡面這幾條。關於時數的問題，我們也同意總時數該縮減，可是，還是可以探討哪些要縮減、哪些要增加。就原則上孰重孰輕來看，比起其他知識性的東西，生命教育還是比較重要，所以，我們建議要有一個生命教育的科目。就像「窮不能窮孩子，你可以窮其他地方」一樣，如果要減也不應該減最重要的東西。

饒夢霞老師：

目前有三種策略，最好就是單獨設科，不然在綜合活動領域裏要有獨立單元主題(健體有精神適能)，最差就是融入。

李松風主任：

整個生命教育實行的過程很零散、沒有系統，現在這樣有系統很好，但是，總結來說，有沒有能力融入，也是問題。現實情況有沒有辦法再擠出一科？

林宛蓁老師：

就像孫教授講的，老師照自己的理解去做生命教育，但是，不知道自己做得對不對，不符合生命教育。例如，要上一個「有形的地球人」主題。我就找了兩部電影，就是

按照我自己對這個主題的理解去上的。就核心架構的部份，我們要教之前當然還是要先受培訓，但是，目前的作法是，我們依照過所受的教育，來理解生命教育的內容。

如果，生命教育能設科，當然很好。不過，現在各科都在搶時數，所以真的很難。各單位還要求我們融入這個、融入那個。教學經驗上，如果一個科目有段考，我還是需要把課本的東西講完，就沒辦法再設計其他課程來引起學生的共鳴。

饒夢霞老師：

這基本上還是理想和實踐的拉距。可是，教育本來就要懷抱理想。

卓紋君老師：

我很高興有生命教育。但是，有一個講終極關懷，這是生死學，我覺得這個對孩子太沉重，用體驗與關懷比較好。不如用生命體會／體驗，講「終極」對國中生來說還無法承擔。從寵物開始，體驗生命的可貴，安排一些參訪活動。

關於核心素養的五個面向，第一，我建議把「哲學思考」改成「思維觀察」，把哲學兩個字拿掉，哲學思考、道德哲學都非常哲學取向，我很贊成要有哲學能力，但是，思惟需要靠觀察，觀察跟思惟要互相配合，所以，內容還要有後設思考。第二，人學圖像的「人學」兩個字，這也是很高等教育導向的知識用詞，不如白話一點，講「人我圖像」，人是什麼？就包含了人我。第三，剛剛說「終極」兩字有點沉重，我覺得還好，但是，可以改成「生活與關懷」，如果不一一定要四個字對稱的話。第四，「價值思辨」裡面好像少了「價值」，應該有「批判」，涉及生命有「價值」、有取捨，所以，有價值取捨，好像失去了取捨。「生活美學」是比較落實在人世間的一種生活美學或態度，把它放在靈性修養裡面。

另外，我贊成獨立設科。但是，回到第一現場，融入的反彈會是最少，在行政上，也不會有太多角力。所以，我個人比較偏好融入，雖然，我們教育上做融入的結果就是什麼都沒有。但是，在第6頁，能不能寫的更具體一點：在融入的做法裡，能不能幫助現場的老師就其所知所能把生命教育的東西加進來，又不違反原先你們這邊做出的探討，這樣比較能幫助到現場的老師。先一步一步來，先用融入，有個開發小組去研究可以怎麼教？素材有什麼？以後再看要不要獨立設科。如果單獨設科的話，蠻哲學味道，應該要盡量親民化。關於教材的建議，是要很貼近孩子的生活，不要變成一個知識，就像性別教育，變成知識，就沒辦法融入生活之中，我會擔心變成一門課之後，學生會沒興趣。

融入就可以比較進入生活之中，這是融入的優點。

最後，我對師資培育的建議是，主科的教學還是非常明顯，大學裡面並沒有因應一個領域就有一個科系。所以，培養一位老師，還是會認可主要的科目，例如綜合領域的老師，不如以後搞個全人教育系，來專門培養師資。因此，師資培育的改革要回到兩個部份。第一，針對所有大學生，生命教育是國小、國中、高中各階段，可是師資在大學的時候就有斷層。作為教導者，其實沒有具備生命教育的充分素養，不知道要怎麼去豐富自己的生命，還是把生命教育當成學科在教，所以，我認為大學要有生命教育的課程。第二，師資培育裡必須有基本核心課程和生命教育有關的，預備未來獨立設科，這要同時多軌進行。

趙中平老師：

國中階段之所以要用減法減少時數，是因為學生的情況就像是一天需要有30小時，非常地忙。而且，教學之後也要一段時間的思考，才能變成自己的東西。所以要推這個東西，我們能不能讓它有思考、沉澱的空間？再加上十二年國教有很多的研習、參訪活動，這一定會佔用到一般正課的時間。生命教育不是不重要，但設科不是我們能夠決定的。

我很贊成在師資培育裡放入生命教育的課程，讓老師具備生命教育的素養，而不只是證照或知識。課程的問題、師資的問題，很難在這邊解決。而且，教育的最低標準是什麼？一些跟不上的孩子從小學上來能不能達到我們的最低標準？除此之外，學生有沒有空間去學習他想要學習的東西？

國家教育研究院

生命教育融入 12 年國民基本教育課程之研究

子計畫四

高中階段生命教育課程的現況檢視、政策檢討 與未來規劃之研究

期末報告

委託機關：國家教育研究院

研究單位：國立臺灣大學生命教育研發育成中心

研究主持人：孫效智（國立臺灣大學哲學系教授）

研究期程：102 年 6 月 1 日至 103 年 2 月 28 日

中華民國 103 年 2 月

高中階段生命教育課程的現況檢視、政策檢討與未來規劃之研究

摘要

本研究旨在探討目前政策下生命教育課程與教學在高中落實的現況、特色與問題。本計畫首先檢視國內高中生命教育政策相關文件，建構出生命教育課程的五大推動層面，包括生命教育師資背景、開課狀況、教學資源與設備、教師專業成長需求以及生命教育融入其他科目。本研究採取的方法包含了文件分析法、專家諮詢與問卷調查等，以瞭解上述五大推動層面的落實狀況。最後，本研究根據研究結果提出具體建議，做為未來規劃高中階段生命教育政策之參考。

關鍵字：生命教育、生命教育課程與教學、高中生命教育、生命教育政策

A Study on Life Education at Senior High Schools in Taiwan: Curricula, Policy Implementations and Future Planning

Abstract

The aim of this research project is to investigate the status, characteristics and difficulties of life-education curriculum and teaching after the implementation of educational policies carried out by senior high schools in Taiwan. The research examines documents in relation to life-education policy in senior high schools in Taiwan. Five main aspects of life-education curriculum implementation are presented under documents review, i.e. background of life-education teachers, status of course opening, teaching resources and facilities, demands of teacher professional development and the situation of integration of life education into other subjects. For finding out the above five aspects in policy carried out, methods including documents analysis, experts consultation and questionnaire survey are adopted. At last, concrete suggestions are proposed based on the findings contributing to policy makers as a solid reference,

Key words: life education, life-education curriculum and teaching, life education in senior high schools, policy of life education

目錄

壹、研究背景與目的	1
貳、文獻探討	2
一、「生命教育類」科的課程政策與策略檢討	2
(一) 教育部堆動生命教育中程計畫	2
(二) 生命教育正式課程的實施方式與配套措施	3
二、高中生命教育正式課程推動現況與問題	4
參、研究方法	10
一、文件分析法	10
二、專家諮詢	10
三、問卷調查	12
肆、研究結果	13
一、生命教育師資方面的現況與特色	13
(一)「生命教育教師」的組成結構	13
(二)「生命教育專長教師」的組成結構	15
二、「生命教育類」科的課程與教學現況	17
(一)「生命教育」科	17
(二)「生命教育類」進階科目的開課現況	23
(三)「生命教育類」科在課程與教學方面的行政業務現況	24
三、生命教育融入其他科目的實施狀況	25
四、生命教育教師專業成長需求	27
五、生命教育教學資源與設備的現況與問題	29
伍、結論與建議	33
一、生命教育師資方面	33
二、「生命教育類」科的課程與教學方面	33
三、生命教育融入其他科目方面	34
四、學校行政主管與生命教育教師的專業成長方面	35
五、生命教育教學資源與設備方面	35
附錄一 「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況之調查問卷—教務主任」	37
附錄二 「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況之調查問卷 —生命教育教師」問卷	40
附錄三 「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」焦點座談(高中組)	45
附錄四 北區分組焦點座談會「高中組」會議紀錄	48
附錄五 中區分組焦點座談會「高中組」會議紀錄	50
附錄六 南區分組焦點座談會「高中組」會議紀錄	52

高中階段生命教育課程的現況檢視、政策檢討 與未來規劃之研究

壹、研究背景與目的

2005 年的《普通高級中學課程暫行綱要》，首次將「生命教育類」科¹列為選修科目，2010 年《普通高級中學課程綱要》正式實施時，再將「生命教育類」科的學分設為必選 1 學分。透過這些努力，「生命教育類」科進入高中場域成為正式課程的一部份，相關的政策推動、師資培育與校園活動也開始蓬勃發展。

生命教育在高級中學雖然成為正式課程，但在推動上仍有不少阻力與問題。由於升學主義的壓力，許多學校將生命教育當做掛羊頭賣狗肉的科目，使得高中縱有專業師資也未必有機會能真正進行生命教育的教學。此外，落實生命教育課程所需要的配套措施如師資、教學資源以及課程評鑑等方面也都有很多的問題。由於完整探討高中生命教育課程與教學現況的研究還不多見，在十二年國教即將推動的前夕，重新檢視高中「生命教育類」科的實施成效與問題，作為未來發展改善的參考，實屬必要。

教育部宣布於 2014 年實施十二年國民基本教育，十二年國教的課程綱要則由國家教育研究院進行規劃與研究。如何將已有多年發展經驗的「生命教育類」科課程的施行經驗，整合到十二年國教的課程綱要中，俾使生命教育獲得十二年國民教育之全程化、一貫化以及適齡適性化的發展，是本研究的動機與初衷。

為了擷取高中「生命教育類」科的課程與教學實施經驗，本研究將檢討目前高中「生命教育類」科課程與教學的實施現況以及相關政策的推動情形。依據上述，本子計畫的研究目的為：

¹ 2011 年 7 月 14 日修正公布的《普通高級中學課程綱要》〈總綱〉在「科目與學分數表」的選修科目中明列「生命教育類」，並指出「在三年選修課程中生涯規劃類、生命教育類至少各 1 學分」；又在「說明」中指出選修學分共有「『第二外國語文』、『藝術與人文』、『生活、科技與資訊』、『健康與休閒』、『全民國防教育』、『生命教育』、『生涯規劃』、『其他』等八類……」（教育部，2000：3），「生命教育類」選修課程共包含八科，其中「生命教育」科為基礎課程，其他七科為進階課程。為避免課程名稱上的混淆，本研究統一採用以下用法：「生命教育類」科指共八科的生命教育選修科目；「生命教育」科指「生命教育」此一科目；而「生命教育類」進階科目則指「生命教育」科以外的七科，包括「哲學與人生」科、「宗教與人生」科、「生死關懷」科、「道德思考與抉擇」科、「性愛與婚姻倫理」科、「生命與科技倫理」科、「人格統整與靈性發展」科。

- 1.檢視目前高中階段生命教育的核心素養與推動策略。
- 2.探討「生命教育類」科的課程與教學在高中落實的現況及其滿意程度。
- 3.探討「生命教育類」科的課程與教學在高中落實的相關問題及其嚴重程度。
- 4.依據研究結果，提出未來「生命教育類」科的課程與教學落實在高中的政策規劃與推動策略。

貳、文獻探討

一、「生命教育類」科的課程政策與策略檢討

教育部宣佈 2001 年為「生命教育年」時，同時成立了「教育部推動生命教育委員會」做為生命教育統整與協調的推動組織，該委員會也提出了「教育部推動生命教育中程計畫」(教育部，2001)，規劃小學到大學十六年一貫的生命教育，並提出課程、師資、教材的研發計畫。2002 年該委員會更名為「教育部推動生命教育諮詢委員會」，2007 年「教育部推動生命教育諮詢委員會」再改為「教育部推動生命教育諮詢小組」，最終在 2009 年與學生輔導諮詢小組合併成為「教育部學生輔導及生命教育諮詢小組」(教育部，2010：1)。隨著推動層級與規模不斷地限縮，生命教育的理念也被不斷窄化。最後，生命教育在學輔系統被化約為自殺與憂鬱症防治。

另一方面，教育部於 2003 年成立「普通高級中學各科課程綱要專案小組」，並委由本計劃主持人帶領團隊，進行高中生命教育課綱的訂定，並於 2006 年公布《普通高級中學課程暫行綱要》(「九五暫綱」)，其中「生命教育類」科共規劃了八個科目的生命教育選修課，供各高中選擇開設。2010 年教育部透過對「九五暫綱」之修訂而公布正式的《普通高級中學課程綱要》(「九九正綱」)，「生命教育類」科仍維持八個科目之選修課，「九九正綱」並規定高中生一定要在「生命教育類」八科選修課中必選一學分。

(一) 教育部推動生命教育中程計畫

「教育部推動生命教育中程計畫(90-93 年度)」，在高中部份，主要是透過融入式的教學方式，在公民、社會概論以及三民主義課程中採用已開發的生命教育教材來實施，部分私立高中則在正式課程中開設生命教育相關課程(教育部，2001)。90-93 年中程計畫中已經意識到，當時高中課程缺乏有關人生觀、生死觀、價值觀的課程，無法滿足青少年成長的學習。

因此，在配套措施方面，中程計畫(90-93

年度)除了明定「師資培育機構普遍納入生命教育課程,提升教育人員人文素養」;在課程定位方面,更將生命教育定位為「課程核心」,以統合青少年輔導計畫、兩性平等教育、建立輔導新體制、人權教育、生活教育以及環保教育(教育部,2001)。

如此課程定位下,中程計畫明定90年度的工作內容,包括對當時高中的現行教科書有關生命教育內容進行檢視,擬定未來生命教育評鑑指標,以做為評估生命教育實施成效之用,並建立十二年一貫生命教育課程主題大綱。91年度起則開始開發及彙集生命教育優良教材,研發教學策略,並研擬生命教育學程;93年度更規劃生命教育課程整體架構研究案,對本國整體生命教育課程結構進行總檢視(教育部,2001)。

上述中程計畫(90-93年度)的策略有許多問題,例如檢視生命教育教材及建立生命教育評鑑指標。問題在於,彼時高中還沒有生命教育選修課,國中小生命教育更沒有生命教育的課程時段。在這樣的情況下,如何推動這些策略?

此後,教育部推動生命教育諮詢小組在98年整併為「教育部學生輔導及生命教育諮詢小組」後提出「教育部生命教育中程計畫」(99-102年度)。在該計畫的課程教學層面,其工作項目並沒有針對高中的生命教育課程,比較相關的是明定「各級學校課程綱要之修訂,納入生命教育核心內涵」;在研究發展層面則指出要推動生命教育評鑑,這主要是透過教育部臚列生命教育評鑑項目的方式來實施;而在行政機制面,則設置資源中心學校以整合橫向資源(教育部,2010b)。不過,「教育部生命教育中程計畫」(99-102年度)的問題也很大,首先,在99-100年這段期間教育部並沒有檢視課綱的計畫,中程計畫在此時提出此項工作項目非常不切實際,而這也反映出教育部組織改革後由於各主管業務分散,彼此之間的聯繫與認知並未統整連貫,這些都需要加以檢討。尤其是十二年國民基本教育推行在即,下一階段的中程計畫實有必要對高中「生命教育類」科課程與教學的落實情形進行仔細的檢視,才能對生命教育在未來十二年國民基本教育中的定位、課程與教學等層面提出具體的建議。

(二) 生命教育正式課程的實施方式與配套措施

「95暫綱」《總綱》的實施通則中,明定高中生命教育正式課程應以兩種方式實施。其一也是最重要的就是高中「生命教育類」科八個選修科目的整體規劃;其二則是在課程設計與教材編選上應適度將生命教育融入相關科目中(教育部,2005:2-5)。「99正綱」《總綱》延續這兩種生命教育正式課程的實施方式(教育部,2009:3-4)。目前尚未有文獻大規模探討「生命教育類」科課程與教學的實施現況,更未見生命教育融入其

他科目的相關研究成果，這些重要的問題將在本研究中加以檢視。

上述生命教育課程與教學的兩大主要實施方式需要適當的配套措施才能如實推動，上述兩份課綱也都有相關規定。首先，「95 暫綱」《總綱》在行政配合措施方面，明定教育行政機關應舉辦課程相關研習會，使教師充分了解課程綱要的精神與內容（教育部，2005：6）；而在「99 正綱」《總綱》裡，則更強調師資培育應有適當配套，要求教育行政機關應結合師資培育機構預先調配各學科師資培育數量，一方面除了希望妥善解決師資調配問題，另一方面也期盼師資培育能積極配合課程的修訂，以調整課程結構與內涵。上述文件中提及的師資配套，是本研究將探討的重要問題，這包括生命教育的師資結構與分布情形，及其在教學專業成長上的需求。整體而言，生命教育配套措施涉及師資人力、教師專業成長、課程設計、教材編選以及校務評鑑等層面（教育部，2009：6），這些配套措施的良莠對「生命教育類」科的實施成效會產生重大影響。

本研究將針對生命教育課程實施的兩大方向以及相關配套措施的現況進行檢視。

二、高中生命教育正式課程推動現況與問題

（一）「生命教育類」科的推動現況與問題

生命教育在我國高級中學的正式課程中已獨立設科。教育部中教司於 2003 年委託孫效智教授的研究團隊進行研擬高中「生命教育類」選修科目。由於「九五暫綱」之研擬原則期許高中課程能降低必修課，提高選修課數量，因此，孫效智教授以「人生三問」為基本架構，規劃了三大範疇（終極關懷與實踐、倫理思考與抉擇、人格統整與靈性發展）八科「生命教育類」選修科目。其中「生命教育概論」（在「九九正綱」中被更名為「生命教育」科）是基礎的入門課程，內容涵蓋了其他七個「生命教育」進階科目的核心議題，目的在於對生命教育整體提供一種梗概的導論，做為進階學習的基礎。至於其他七科進階科目，則係按生命教育的三大範疇依序建構。首先，「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」三科屬於終極關懷與實踐課題的探討。其次，「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」則屬於倫理議題之思考與反省訓練。在這三科當中，「道德思考與抉擇」屬於道德哲學的範疇，目的在於探究道德的本質與道德規範的意涵，並引領學生學習道德判斷的方法。至於「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」則是當代應用倫理課題中至為重要的兩個實踐領域。最後，在人格統整與靈性發展部份，只規劃了「人格與靈性發展」一科，目的在於探究人格統整與靈性修養所涉及各種議題，期能引領學生達到身心靈正向發展與知行合一的理想。上述課程規劃明顯

反映出「生命教育類」科的整體課程規劃相當具有系統性，然而「生命教育類」科在目前「九九正綱」中僅佔1學分，這個學分數是否合理？

目前「九九正綱」中明列「生命教育」科做為整體「生命教育類」科的基礎課程，是要培養學生具備以下八種重要的核心能力：

1. 瞭解生命教育的意義、目的與內涵。
2. 認識哲學與人生的根本議題。
3. 探究宗教的緣起並反省宗教與人生的內在關聯性。
4. 思考生死課題，進而省思生死關懷的理念與實踐。
5. 掌握道德的本質，並初步發展道德判斷的能力。
6. 瞭解與反省有關性與婚姻的基本倫理議題。
7. 探討生命倫理與科技倫理的基本議題。
8. 瞭解人格統整與靈性發展的內涵，學習知行合一與靈性發展的途徑。(教育部，2010：397)。

「99正綱」生命教育規定為必選修1學分的教學時數，僅僅1學分是否能夠達成上述課程綱要所提出的八大核心能力，是很令人質疑的。更重要的是，整體「生命教育類」科旨在幫助學生探索生命最根本的課題並尋求生命的安頓，這樣的課程遠比讀寫算等技能知識性學科重要，但以目前必選1學分的規劃來看，完全不合比例原則，而且就議題的豐富性與系統性來看，1學分實在只是杯水車薪，很難發揮深遠的影響與效果，因此，有必要重新評估合理的學分數。

(二)生命教育融入其他科目的推動現況與問題

除了「生命教育類」科的實施現況外，本研究也將檢視生命教育融入其他科目的實施情形。根據國立竹東高級中學(2009至2012年)、國立內壢高級中學(2013年)承辦「全國高級中等學校性別平等教育、生命教育議題融入教學教案設計競賽活動」的資料顯示，在「生命教育議題融入教學教案設計競賽活動」方面，近五年來共有18個學科提出266個教案參與競賽，詳見表4-1，其中以北區參賽件數最多，達140個教案，詳見表4-2。

表 4-1 98~102 年度生命教育各學科議題融入教案甄選參賽統計(按學科別)

學科/年度	98 年度	99 年度	100 年度	101 年度	102 年度	總計(件)
1.國文	8	20	8	10	16	62
2.英文	6	9	7	11	6	39
3.數學	1	3	4	1	2	10
4.物理化學	2	1	2	3	0	8
5.地科	2	2	0	1	0	5
6.生物	2	1	2	4	1	10
7.公民與社會	2	6	3	1	3	15
8.地理	1	2	4	1	3	11
9.歷史	0	0	2	2	1	5
10.健康與護理	3	3	2	0	1	9
11.國防通識	0	0	0	0	0	0
12.家政	0	3	0	3	0	6
13.美術/藝術生活	4	4	3	2	3	16
14.生活科技	1	0	1	0	0	2
15.生涯規劃	3	5	2	3	1	14
16.體育	1	1	0	1	1	4
17.音樂	0	3	4	1	2	10
18.其他	12	14	2	10	2	40
總計	47	77	46	54	42	266

資料來源：國立竹東高級中學（2012），內部資料；國立內壢高級中學（2013），內部資料。

表 4-2 98~102 年度生命教育各學科議題融入教案甄選參賽統計（按地區別）

地區	參賽件數	地區	參賽件數
北區	140	南區	45
中區	65	東區	12

資料來源：國立竹東高級中學（2012），內部資料；國立內壢高級中學（2013），內部資料。

事實上，生命教育融入其他科目牽涉許多問題，例如，知識性學科老師可能缺乏生命教育的相關培育，各科之專業獨立性也不一定適合融入，上述參賽的教案設計者是不是能明確掌握生命教育內涵，並且以不妨礙學科主體的方式融入其他科目，在在都是問題。本研究將初步探討生命教育融入其他科目的落實情形，以做為未來規劃十二年國民基本教育政策的參考。

(三)、生命教育的課程評鑑與校務評鑑

生命教育課程評鑑與校務評鑑的發展現況方面，目前《普通高級中學課程綱要》〈總綱〉中的實施通則，訂定了一般的課程評鑑原則，也就是在給予學校適當的自主性的原則下，由各校組織課程發展委員會，按該校經營理念規劃課程計畫、安排選修課程與實施課程評鑑，僅須在每學年度開學前，將學校課程計畫送所屬主管教育行政機關備查即可（教育部，2009：3）。

在上述各校課程發展委員會的自主規劃原則下，目前並未有具體的評鑑指標來評估生命教育課程實施成效，這個問題已受到注意與重視，生命教育學科中心開始與師資培育大學討論適切的生命教育課程的教學成效，發展課程評鑑指標（國立羅東高級中學生命教育學科中心，2012：2），此部分的發展仍需持續追蹤，俾未來十二年國民基本教育正式實施時能有更洽當的評鑑機制。

校務評鑑方面，目前教育部國教署辦理高級中等學校評鑑的範疇包含校務評鑑與專業類科評鑑，校務評鑑項目分別為：校長領導、行政管理、課程教學、學務輔導、環境設備、社群互動、績效表現共 7 項。²其中，生命教育屬於「學務輔導」項目中 10 項評鑑項目之一，包含 3 項評鑑指標，詳見下表 4-3：

表 4-3 高級中學校務評鑑—「學務輔導」中生命教育評鑑指標與參考效標

評鑑項目	評鑑指標	參考效標
學務輔導	生命教育	1. 學校能依據課程綱要開辦生命教育必選修課程，聘具合格教師授課。 2. 訂定推動生命教育具體措施，並提供教學與學習資源，供師生運用。 3. 強化自我傷害防治三級預防措施與處理機制，對於高危險群之學生進行篩選，並有預防措施與處理機制。

資料來源：教育部國教署內部資料，2014 年 2 月 19 日。

² 根據國教署內部資料（教育部國教署，2014 年 2 月 19 日）顯示，其「所辦理高級中等學校評鑑之範疇包含校務評鑑與專業類科評鑑，校務評鑑項目分別為：校長領導、行政管理、課程教學、學務輔導、環境設備、社群互動、績效表現及實習輔導（高職及設有職業類科或專門學程之高中適用）共 8 項。」由於「實習輔導」該項不屬於本研究所界定的「高級中學」，因此正文中並未羅列。

這三項參考效標的問題在於，前兩項都與正式課程的實施相關，應歸入教務層面而非學務輔導層面，將它們歸類為「學務輔導」不但在範疇上有嚴重的謬誤，而且也可能使學校的課務規劃跟行政運作產生混亂。至於第三項參考效標雖然屬於學務輔導工作，但應歸到自傷與自殺防治的工作項目下，而不應歸到生命教育。生命教育在學務輔導層面的意涵遠比自傷或自殺防治問題要來的更為積極且深刻。

生命教育正式課程的實施應納入校務評鑑第 3 層面的「課程教學」中，相關的評鑑指標詳列如下表 4-4。

表 4-4 高級中學校務評鑑—「課程教學」評鑑指標與參考效標

評鑑項目	評鑑指標	參考效標
課程教學	(一)課程設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 設有課程發展委員會，並能有效整合運作。 2. 依學校發展特色，開設相關之選修課程。 3. 課程、教材能兼顧科際整合，並發展學校特色。
	(二)教材編選	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依照規定程序選定教材且適合學生需要。 2. 教師依照學科教學需要編寫補充教材，並能充實教學內容。 3. 教師能依教學需要及學校特性蒐集教學媒材融入教學。
	(三)多元學習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃多元文化活動與教材，培養族群融合的態度。 2. 善用各種教學活動，增進國際文化的認識與學習。 3. 學校重視英語教學，並有開設第二外語學習課程。 4. 教師能將學科相關社會議題融入教學。 5. 強化資訊教學，增進學生網路知能。
	(四)教學活動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師教學活動多元且適性化，並能引發學生學習興趣。 2. 教師善用現代資訊科技及媒體，教學活潑、生動。 3. 各科教學能配合需要，進行實驗、實作。
	(五)專業精進	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立教學研究會，定期召開會議，加強教師教學專業知能。 2. 各科社群訂有專業成長機制，增進教學創新、團隊分享。 3. 教師積極參與各項專業成長活動。 4. 教師能善用資訊平台建立教學檔案。
	(六)班級經營	<ol style="list-style-type: none"> 1. 導師或任課教師與學生互動良好且能激發學生學習動力。 2. 班級凝聚力佳，並能形成同儕互助與激勵的學習風氣。 3. 課堂學習呈現多元活力且有效學習。

(七)教學評量	<ol style="list-style-type: none"> 1. 評量方式多樣化並兼顧教材特質與學生學習特性。 2. 教師能善用形成性與總結性評量，增進教學效能。 3. 教師能將評量結果質化、量化，並加以建檔和輔導學生。
(八)補救教學	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訂定補救教學計畫，並能確實實施。 2. 對學習不佳或重、補修學生進行補救教學。 3. 設立各科補救教學人力資源系統(含教師與志工)。
(九)技能教學 (職校填寫)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各科技能訂有完整教學與實習(驗)計畫，且定期有效評估與檢討。 2. 師生能充分運用實習儀器、機具等相關設備，以利教學之進行。 3. 技士與(或)技佐員額與素質符合教學需求，能發揮輔助教學功能。
(十)特殊教育 (有特殊學生之學校 填列)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依規定組成特殊教育推行委員會，並能有效運作，確實發揮特殊教育效能。 2. 依據學生特殊教育需求，擬定個別化教育計畫，切實實施，並定期檢討。 3. 確實分析特教學生優勢能力，規劃適切課程與輔導措施(包括轉銜輔導)。 4. 建立校內特教學生與教師各項教學與輔導支持體系。 5. 衡酌特教學生之學習優勢管道，彈性調整其評量方式。
(十)特殊教育 (有特殊學生之學校 填列)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建構完善之無障礙校園學習環境(包括師生與身心障礙學生間的接納與互動)。 2. 定期辦理身心障礙學生家長座談會，並提供其特殊教育諮詢及相關資訊服務。 3. 定期辦理教師特教知能研習，並鼓勵教師進修特教知能。

資料來源：九十九年度高級中學校務追蹤評鑑—評鑑委員手冊，頁15-17。

很顯然地，上述「課程教學」評鑑項目除了(九)之外，幾乎每一項評鑑指標都與生命教育正式課程的實施有關。未來應研議將「生命教育類」科納入高級中學校務評鑑「課程教學」項目下，以評鑑來激勵生命教育教學的專業精進。

參、研究方法

本子計畫的研究方法包含文件分析法 (document analysis)、專家諮詢與問卷調查。文件分析法主要在於檢視目前生命教育課程政策的方向與策略，特別是其中與課程落實有關的重要面向。專家諮詢則是為了從現場老師的經驗了解課程實施的具體問題，並請他們協助修訂問卷的內容。問卷調查則是為了普遍了解全國高中「生命教育類」科的實施現況，以下分別說明之。

一、文件分析法

由於本計畫要探討高中階段「生命教育類」科在課程與教學方面的落實現況，並針對政策與未來規劃之各項議題進行探究，文件分析的對象為高中階段的相關政策文件；此外，也向生命教育學科中心蒐集相關文件，目的在於分析生命教育正式課程的政策方向、策略，以及師資、行政資源等配套措施的落實情形。

二、專家諮詢

本研究為檢討目前高中「生命教育類」科在課程與教學方面的落實情形，在核心團隊進行政策檢討與問卷檢視焦點座談會中，皆邀請行政與生命教育教學經驗豐富的高中現場教師參與會議(詳見表 4-5)。此外，為確實掌握行政人員與生命教育教師在進行「生命教育類」科所面臨的具體問題，本研究亦在「生命教育融入十二年國民基本教育課程」北、中、南三場「高中組」分區座談會，與專家學者、教育行政人員以及教師進行對話，瞭解現場教師的回饋意見(詳見附錄四至六)。最後，由於目前羅東高級中學生命教育學科中心是生命教育課程最重要的執行與推動單位，本計畫研究團隊亦多次諮詢生命教育學科中心，與其密切合作。

表 4-5 子計畫四專家諮詢會議與討論內容一覽表

日期	會議名稱	討論內容
2013.6.27.	第一次總計畫會議之分組會議	確立本研究所關注的 11 項主要層面，包括 1.師資；2.課程(學分數)；3.評鑑；4.開課時間和辦法；5.教學效果；6.行政配課；7.教科書；8.教學設備；9.課程內容；10.生命教育課程宣導；11.生命教育如何適當融入各科。
2013.8.2.	子計畫四核	確立高中生命教育課程兩大實施層面，並確立課程與教學落實所涉及的

	心小組會議	主要問題，涉及生命教育師資的專兼任組成比例、生命教育教科書與課綱的對應關係、生命教育融入各科的適切性、課程評鑑與校務評鑑發展情形。
2013.8.9.	子計畫四核心小組會議	確立本研究所將檢視的生命教育政策及其推動成效，包括校務評鑑中生命教育所屬層面的適切性；中程計畫與學科中心等行政資源規劃與執行中心在師資與課程方面的推動與落實情形；並確定資師結構、課程實施、教科書、教學設備現況、教師專業成長機制等層面的檢討範圍。
2013.8.30.	子計畫四核心小組會議	研討調查問卷五大層面各項問題，包括：生命教育師資、開課狀況、教學資源與設備、教師專業成長需求，以及生命教育融入各領域課程的實施狀況等層面。
2013.12.11.	研議調查問卷之專家學者座談會	研議「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況之調查研究—教務主任問卷」、「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況之調查研究—生命教育教師問卷」。
2014.01.06.	北區分組座談會	研議北區高中「生命教育類」科課程與教學的推動現況，包括師資、配課、學分數、各地方差異與需求等。
2014.01.07.	中區分組座談會	研議中區高中「生命教育類」科課程與教學的推動現況，包括師資、配課、學分數、各地方差異與需求等。
2014.01.20.	南區分組座談會	研議南區高中「生命教育類」科課程與教學的推動現況，包括師資、配課、學分數、各地方差異與需求等。

三、問卷調查

本研究根據上述文件分析的結果歸納出重要方向後，核心團隊召開會議，邀請專家顧問針對「生命教育類」科在課程與教學方面所涉及的面向進行數次討論，確立出 5 個主要層面及內容，包括：生命教育師資組成結構、「生命教育類」科在課程與教學的落實狀況、教師專業成長需求、生命教育融入各領域課程的實施狀況，以及教學資源與設備等五方面。本研究團隊根據上述五個主要層面研擬問卷，編製成兩份正式問卷：「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況調查研究—教務主任問卷」（以下簡稱「教務主任問卷」），以及「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況調查研究—生命教育教師問卷」（以下簡稱「生命教育教師問卷」），分別由行政層面以及現場教師來填答。

（一）研究對象

問卷調查的對象為全國共 340 所（詳見表 4-6）公私立高級中學的教務主任與教授生命教育的現場教師，邀請每所高中的教務主任填寫「教務主任問卷」；生命教育教師方面則採混合抽樣，由教務主任隨機指派一位本學期有教授生命教育的老師上線填答「生命教育教師問卷」。自 2014 年 1 月 2 日至 1 月 16 日陸續回收，共計收回「教務主任問卷」178 份，有效問卷 176 份，回收率 52.4%；「生命教育教師問卷」則共計收回 212 份，有效問卷 188 份，回收率 62.4%。

表 4-6 臺灣 101 學年度公私立高級中學統計表

	公立	私立	總計/回收率(%)
學校數	194	146	340
回收問卷數—教務主任問卷	108	68	176(52.6%)
回收問卷數—生命教育教師問卷	109	79	188(62.4%)

註：高級中學校數不含附設普通科之職業學校。

（二）問卷設計

本研究首先將「生命教育類」科課程與教學五個主要層面區分為「行政資源」與「課程與教學」兩大類，再依據「生命教育師資背景與類別」、「開課狀況」、「教學資源與設備」、「教師專業成長需求」，以及「生命教育融入其他科目」的實施狀況五大層面研擬

問卷初稿，邀請生命教育學者、現場教師與行政人員參與焦點座談會，就問卷題項與內容的適切性進行專家審查（詳見附錄三），刪除不適合的題目並修改題意不清之用語以建立「專家內容效度」，最後完成「教務主任問卷」與「生命教育教師問卷」兩份問卷定稿，上述兩份問卷的架構與題項分別說明如下。

「教務主任問卷」架構共分三部分，第一部分為填答者基本資料與背景因素；第二部份則談「生命教育類」科的課程與教學方面的行政業務概況；第三部分為教學資源與設備（詳見附錄一）。「生命教育教師問卷」則包含五大部分，第一部分為填答者基本資料與背景因素，背景因素包括二類：(1)個人背景變項（年齡、性別）、資格類別（生命教育第一/第二專長與非專長教師）；(2)學校背景變項（公/私立學校類別）；第二部份為「生命教育類」科的開課狀況，第三部分為生命教育融入各科目的實施狀況，第四部份為教師專業成長需求，第五部份為教學資源與設備（詳見附錄二）。

（三）資料分析的策略

在分析的策略上，本研究將以基本資料、開課狀況、教學資源與設備、教師專業成長需求、生命教育融入各科目的實施狀況作為分析的基礎，並將基本資料中的師資結構與其他變項進行交叉分析，以了解我國生命教育師資的組成結構，以及他們在開課情形、教師專業成長以及生命教育融入各科目等方面的現況與需求。資料的處理將採 SPSS12.0 統計軟體，分析的方法則以次數分配與百分比為主。

肆、研究結果

一、生命教育師資方面的現況與特色

（一）「生命教育教師」的組成結構

雖然「生命教育類」科在高中階段已是正式課程，但師資培育似乎尚未能跟上課程與教學的需求。此處所指的「生命教育教師」可以區分為以下兩大類：第一，按生命教育合格與非合格教師來區分，合格的生命教育教師又可區分為，以生命教育為第一專長、以生命教育為第二專長，因此整體而言，此類可區分為：1.以生命教育為第一專長；2.以生命教育為第二專長；3.非生命教育專長教師。第二大類則是以專、兼任方式進行區分，包括：1.生命教育專任教師；以及 2.生命教育兼任教師。

依據 100 年中華民國師資培育統計年報所提供的資料顯示（教育部，2012），至 2011

年為止核發出的「高級中等學校生命教育科教師證書」共有 247 張（含專任、代理代課與儲備師資）。而依生命教育學科中心的統計資料指出³，101 學年度具有合格師資的高中為 46.2%（有 10.9% 未填報），但實際上依 2010 年公布的高中正式課程綱要規定，所有高中學生都應修習「生命教育類」科 1 學分的課程，卻只有不到五成的學校具有合格的師資，顯見高中生命教育合格師資的比例，仍亟待加強。除此之外，統計資料也指出，北區（53.7%）、中區（40.5%）、南區（37.6%）三區的合格教師比例分布，也有嚴重不均的情形（見表 4-7）。中南部合格教師比例偏低。

表 4-7 101 學年度高中生命教育合格師資調查統計表

	北區		中區		南區		合計	
	校數	百分比	校數	百分比	校數	百分比	校數	百分比
已有合格師資	87	53.7%	34	40.5%	32	37.6%	153	46.2%
未有合格師資	61	37.7%	45	53.6%	36	42.4%	142	42.9%
未填報	14	8.6%	5	5.9%	17	20%	36	10.9%
合計	162	100%	84	100%	85	100%	331	100%

資料來源：國立羅東高級中學生命教育學科中心（2012：2）。

上表 4-7 指出，我國高中在 101 學年時已有生命教育合格師資者僅達 46.2%，這個數據指出兩個重要問題：第一，生命教育師資仍相當不足；第二，師資良莠不齊。這是因為超過一半學校沒有受過專業培訓的生命教育師資，這些學校所開設的生命教育選修課必然是由不具資格的老師擔任授課。其次，生命教育正式課程的師資培育非等閒之事，如果師資培育的資源不足、師資培育機構與機制亦無適切的品管，那就很難期待培育出能「用生命感動生命，用心陪伴心」的生命教育老師。

為了解目前的生命教育師資組成結構，本研究在「教務主任問卷」列明題項，根據 176 份「教務主任問卷」回覆結果進行統計，結果顯示 102 學年度的生命教育教師中，生命教育專長師資佔 42.1%，非生命教育專長教師仍有 57.9%，與上述羅東高中生命教育學科中心的統計結果相近。此外，具備生命教育專長卻未教授「生命教育類」科的教師人數，居然佔 25.6%，由此可見，一方面全國各校過半數仍缺乏具生命教育專長的師資，另一方面，超過四分之一的師資在取得專長資格後卻學非所用，沒有實際教授生命教育課程。因此，未來如何繼續擴充合格教師的數量並使合格教師能突破配課問題，名

³ 教育部內部開會資料。

實相符地教授生命教育，是需要努力改善的兩個問題。

表 4-8 「生命教育教師組成結構」—人數與百分比

	公立	私立	北	中	南	東	人數	百分比
生命教育教師人數*	162	92	125	52	71	6	254	100
生命教育專長教師人數	86	21	72	15	18	2	107	42.1
具備生命教育專長，但並未教授「生命教育類」科的教師人數	43	22	34	17	13	1	65	25.6
非生命教育專長教師人數	76	71	53	37	53	4	147	57.9

N=254。

*根據 176 份「教務主任問卷」回覆結果統計（有 47.4% 未回覆），共有 254 位「生命教育教師」，此數據包括生命教育專長與非專長教師。

為了解生命教育教師的總教學年資，在避免增加教務主任行政負擔的考量下，本研究將此題項列在「生命教育教師」問卷中。根據 188 份「生命教育教師」回覆問卷統計結果顯示，整體而言，目前生命教育教師的總教學年資大部分為 10 年以上，佔 52.1%，其次為 8-10 年（佔 13.8%），1-3 年（佔 12.8%），5-8 年（佔 12.2%），最少的為 3-5 年（佔 9.0%），詳見表 4-9。

表 4-9 「總教學年資現況」—人數與百分比

總教學年資	公立	私立	人數	百分比
(1)1-3 年	8	16	24	12.8
(2)3-5 年	11	6	17	9.0
(3)5-8 年	16	7	23	12.2
(4)8-10 年	11	15	26	13.8
(5)10 年以上	63	35	98	52.1

N=188（共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析）。

（二）「生命教育專長教師」的組成結構

「生命教育專長教師」指以生命教育為第一專長或第二專長的教師。根據本研究統計，目前教授生命教育的教師中，「生命教育專長教師」佔 57.4%，而非生命教育專長教師佔 42.6%，詳見表 4-10。顯見「生命教育專長教師」的比例不高。

表 4-10 「生命教育教師組成結構」一人數與百分比

	生命教育專長	百分比	非生命教育專長	百分比
人數	108	57.4	80	42.6

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

根據表 4-10 統計結果，進一步分析此 108 位「生命教育專長教師」教師的組成結構顯示，「生命教育專長教師」中以生命教育為其第一專長的教師佔 13.9%，而大多數「生命教育專長教師」是以生命教育做為其第二專長而取得生命教育合格教師資格，佔 86.1%，詳見表 4-11。

表 4-11 「生命教育專長教師組成結構」一人數與百分比

	第一專長	百分比	第二專長	百分比
人數	15	13.9%	93	86.1

N=108 (根據 188 份「生命教育教師問卷」填答結果，有 108 位生命教育專長教師，以此數據進行分析)。

「生命教育專長教師」的「生命教育教學年資」方面，大部分是 3 年以上，佔 33.6%；其次是 1-2 年，佔 23.4%；2-3 年，佔 22.4%；最少數者為 1 年（含以內），佔 20.6%，詳見表 4-12。

表 4-12 「生命教育專長教師的教學年資現況」一人數與百分比

教學年資	生命教育第一專長		生命教育第二專長		人數	百分比
	公立	私立	公立	私立		
(1)1 年(含以內)	0	2	8	12	22	20.6
(2)1-2 年	1	3	16	5	25	23.4
(3)2-3 年	0	0	16	8	24	22.4
(4)3 年以上	3	6	15	12	36	33.6
小計	4	11	55	38	108	100.0
次數	15		93		108	100.0

N=108 (根據 188 份「生命教育教師問卷」填答結果，有 108 位生命教育專長教師，以此數據進行分析)。

此外，在生命教育教師的專、兼任組成結構方面，大部分生命教育教師是「生命教育兼任老師」，佔 66.0%，而「生命教育專任老師」佔 34.0%，詳見表 4-13。並且很明顯地，私立學校聘用較多的「生命教育專任老師」，而公立學校的生命教育老師則以兼任

方式居多。

表 4-13 生命教育教師組成結構—專、兼任別

屬於專任或兼任老師	公立	私立	總人次	百分比
(1)生命教育專任老師	25	39	64	34.0
(2)生命教育兼任老師	84	40	124	66.0

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

二、「生命教育類」科的課程與教學現況

(一)「生命教育」科

1. 「生命教育」科的開課現況

為了解目前目前「生命教育類」科的開課狀況，本研究「教務主任問卷」中設計題項，回收的問卷 176 份問卷除了顯示各校皆已開「生命教育」科，「開課時間」方面，大部分學校開在高一上學期，佔 57.4%；其次為高一下學期，佔 41.5%；高三上學期，佔 27.3%；高三下學期，佔 25%；最少者是高二，分別為高一下學期，佔 21.6%，以及高二上學期，佔 16.5%。開課的學分數方面，大部分學校開設 1 學分的「生命教育」科，而開設 2 學分者則多為私立學校，詳見表 4-14。

表 4-14 「生命教育」科的開課時間 (複選)

開課時間	學分數	公立	私立	學校數	百分比	總計(百分比)
(1)高一上學期	1 學分	50	31	81	46.0	101 (57.4%)
	2 學分	6	14	20	11.4	
(2)高一下學期	1 學分	29	23	52	29.5	73 (41.5%)
	2 學分	7	14	21	11.9	
(3)高二上學期	1 學分	12	13	15	8.5	29 (16.5%)
	2 學分	2	12	14	8.0	
(4)高一下學期	1 學分	12	13	25	14.2	38 (21.6%)
	2 學分	3	10	13	7.4	
(5)高三上學期	1 學分	26	10	36	20.5	48 (27.3%)
	2 學分	5	8	12	6.8	
(6)高三下學期	1 學分	24	7	31	17.6	44 (25%)
	2 學分	4	9	13	7.4	

N=176 (共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析)。

2. 「生命教育」科的教學現況與困境

生命教育教師預估其教學能使學生達成「生命教育」科的八大核心能力方面，大部分教師預估其教學能達成「瞭解生命教育的意義、目的與內涵」此核心能力，佔 98.4%；其次為「思考生死課題，進而省思生死關懷的理念與實踐」核心能力，佔 85.6%；「掌握道德的本質，並初步發展道德判斷的能力」，佔 85.6%；最低者分別為「探討生命倫理與科技倫理的基本議題」，佔 68.6%；「瞭解人格統整與靈性發展的內涵，學習知行合一與靈性發展的途徑」，佔 53.2%；以及「探究宗教的緣起並反省宗教與人生的內在關聯性」，僅佔 51.6%，詳見表 4-15，顯見目前生命倫理、科技倫理、宗教教育、靈性教育等核心能力在未來仍有待加強。

表 4-15 「預估所達成的『生命教育』科八大核心能力」—人次與百分比（複選）

八大核心能力	人次	百分比
(1)瞭解生命教育的意義、目的與內涵	185	98.4
(2)認識哲學與人生的根本議題	135	71.8
(3)探究宗教的緣起並反省宗教與人生的內在關聯性	97	51.6
(4)思考生死課題，進而省思生死關懷的理念與實踐	161	85.6
(5)掌握道德的本質，並初步發展道德判斷的能力	161	85.6
(6)瞭解與反省有關性與婚姻的基本倫理議題	144	76.6
(7)探討生命倫理與科技倫理的基本議題	129	68.6
(8)瞭解人格統整與靈性發展的內涵，學習知行合一與靈性發展的途徑	100	53.2

N=188（共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析）。

生命教育教師們在「生命教育」科中實際進行的教學主題方面，大多數教師在教學計畫中所規劃的主題是「生命教育的內涵」，佔 75.5%；其次是「人生的根本議題」，佔 59.0%；「生死關懷的理念與實踐」佔 55.3%；「性與愛的基本倫理原則」佔 54.3%等；較低者是「哲學的意涵與功能」，佔 38.8%；以及基本倫理、生命倫理相關議題，包括「斷意志與行為的道德善惡時應考慮的因素」，佔 37.8%、「生命倫理及科技倫理的意涵及其重要性」，佔 36.2%；最低者則分別是「人性與性的意義」佔 20.2%，「宗教的人文關懷與哲學向度」佔 15.4%；以及「宗教的源起」僅佔 10.0%；詳見表 4-16，足見人學、性與宗教等主題在教學計畫中比較受到忽略。

表 4-16 「『生命教育』科實際進行的教學主題」一人次與百分比（複選）

教學主題	人次	百分比
(1)生命教育的內涵	142	75.5
(2)哲學的意涵與功能	73	38.8
(3)人生的根本議題	111	59.0
(4)宗教的緣起	19	10.1
(5)宗教的人文關懷與哲學向度	29	15.4
(6)宗教信仰在個人生命中的價值與意義	51	27.1
(7)正信與迷信的宗教態度	55	29.3
(8)生與死的關係	85	45.2
(9)生死關懷的理念與實踐	104	55.3
(10)道德判斷的意涵與種類	91	48.4
(11)判斷意志與行為的道德善惡時應考慮的因素	71	37.8
(12)道德規範與道德判斷的關係	78	41.5
(13)人性與性的意義	38	20.2
(14)性與愛的基本倫理原則	102	54.3
(15)婚姻的目的及其倫理意涵	88	46.8
(16)生命倫理及科技倫理的意涵及其重要性	68	36.2
(17)生命與科技倫理的基本原則	91	48.4
(18)探討人的生命尊嚴與道德地位	100	53.2
(19)人格統整的內涵	89	47.3
(20)靈性發展的內涵	60	31.9
(21)邁向知行合一與靈性發展的途徑	61	32.4

N=188（共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析）。

當前生命教育教師們所採用的「生命教育」科教科書版本，大多數是「育達」版與「自編教材」，兩項皆各佔 25.0%；其次為「幼獅」版本，佔 14.9%，其餘「謳馨」、「泰宇」、「華興」等版本，所佔比例皆低於 8.5%，詳見表 4-17。

表 4-17 「『生命教育』科教科書採用版本」一人數與百分比

教科書之版本	生命教育專長教師	生命教育非專長教師	人數	百分比
(1)幼獅	12	16	28	14.9
(2)智業	17	5	22	11.7
(3)育達	24	23	47	25.0

(4)華興	4	4	8	4.3
(5)謳馨	7	9	16	8.5
(6)泰宇	6	8	14	7.4
(7)自編教材	28	19	47	25.0
(8)龍騰文化	1	0	1	0.5
(9)美新	3	0	3	1.6

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

「生命教育」科的教學成效方面，188 份「生命教育教師問卷」填答結果中 95 位生命教師有進行學生回饋評估，佔 50.5%，其中「生命教育專長教師」佔 33.5%，「非生命教育專長教師」僅佔 17.0%，詳見表 4-18。

表 4-18 「『生命教育』科教師進行學生回饋評估」一人數與百分比

回饋評估	生命教育專長教師 人數	百分比	非生命教育專長教師 人數	百分比	總計(百分比)
(1)有	63	33.5	32	17.0	95(50.5%)
(2)沒有	44	23.4	49	26.1	93(49.5%)

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

根據生命教育教師的填答統計結果顯示，大部分學生對「生命教育」科的教學滿意度為「滿意」，佔 77.9%；其次為「非常滿意」，佔 14.7%；「普通」者佔 7.4%；「不滿意」以及「非常不滿意」皆為 0%，詳見表 4-19，顯見大部分學生對「生命教育」科的教學滿意度相當正面。

表 4-19 「學生對『生命教育』科的教學滿意度」一人數與百分比

滿意度	人數	百分比
(1)非常滿意	14	14.7
(2)滿意	74	77.9
(3)普通	7	7.4
(4)不滿意	0	0
(5)非常不滿意	0	0

N=95 (根據 188 份「生命教育教師問卷」填答結果，95 位教師有對學生進行回饋評估，以此數據進行分析)。

此外，188 份「生命教育教師問卷」回覆結果顯示 134 位生命教師有進行教學自我

評估，佔 71.3%，再進一步分析發現，其中「生命教育專長」教師佔 39.4%，「非生命教育專長教師」佔 31.9%，詳見表 4-20。

表 4-20 「『生命教育』科教師進行教學自我評估」一人數與百分比

回饋評估	專長教師人數	百分比	非專長教師人數	百分比	總計(百分比)
(1)有	74	39.4	60	31.9	71.3
(2)沒有	21	11.2	33	17.5	28.7

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

再以此 134 位有進行教師教學自我評估的回覆結果進行統計，大部分生命教育教師的自我評估結果為「滿意」，佔 55.2%；其次為「普通」，佔 35.8%；「不滿意」者佔 5.2%；「非常滿意」佔 3.7%，「非常不滿意」為 0.0%，詳見表 4-21，顯見大部分教師對「生命教育」科的教學滿意度亦屬正面。

表 4-21 「教師對『生命教育』科的教學滿意度」一人數與百分比

教學滿意度	人數	百分比
(1)非常滿意	5	3.7
(2)滿意	74	55.2
(3)普通	48	35.8
(4)不滿意	7	5.2
(5)非常不滿意	0	0

N=134 (根據 188 份「生命教育教師問卷」填答結果，134 位教師有進行教學自我滿意度評估，以此數據進行分析)。

3. 「生命教育」科的教學困境

學分數所造成的教學困難方面，表 4-22 的統計結果顯示，目前大部分生命教育教師認為「生命教育」科 1 學分造成教學困難，佔 67.0%，其中認為「僅 1 學分，無法教授某些重要的課程主題」者佔 50.5%，而「僅 1 學分，影響教學成效」者則佔 10.1%；認為「沒有教學困難」者佔 33.3%；「其他教學困難」佔 6.7%，該項目中甚至有教師反應該校「開設 2 學分，但某些主題仍無法完全教授」；顯見「生命教育」僅 1 學分，這對大部分生命教育教師產生教學困難。

表 4-22 「『生命教育』科 1 學分導致教學困難」一人數與百分比

是否造成您教學進度上的困難	人數	百分比	總計
---------------	----	-----	----

(1)有教學困難，僅1學分，無法教授某些重要的課程主題	95	50.5	126 (67.0%)
(2)有教學困難，僅1學分，影響教學成效	19	10.1	
(3)其他教學困難	12	6.4	(33.0%)
(4)沒有教學困難	62	33.0	

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

教授「生命教育」科所面臨的其他教學困難方面，大部分教師認為「生命教育」科的教學困境是「缺乏教師間的相互討論與支持」，佔 41.0%；「沒有生命教育教學研究會，僅能依附在其他教學研究會中」，佔 38.8%；「不易尋覓代課」，佔 20.7%，詳見表 4-23。「其他」項的教學困境佔 16.5%，在「其他」選項裡，有生命教育教師指出「擔任行政工作無法專心教學」、「教學深度不易掌握」、「學生不重視」、「某些主題較難引起學生興趣」、「缺乏學生評量標準」等困難。

表 4-23 「『生命教育』科的教學困境」—人次與百分比 (複選)

教學困難	人次	百分比
(1)學校不支援參加相關研習	11	5.9
(2)不易尋覓代課	39	20.7
(3)基本任課節數太高	24	12.8
(4)沒有生命教育教學研究會，僅能依附在其他教學研究會中	73	38.8
(5)缺乏教師間的相互討論與支持	77	41.0
(6)行政要求不要當學生的壓力	5	2.7
(7)其他	31	16.5

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

每週基本任課節數方面，目前規定「生命教育授課教師每週基本任課節數」是每週 18 節課。表 4-20 統計結果發現，大部分生命教育教師們認為每週 18 節的任課節數過多，大多數教師們認為合理生命教育基本任課節數是「每週 14 節」，佔 38.8%；其次是「每週 16 節」，佔 26.1%；認為「每週 18 節」合理者僅佔 8.5%；「其他」則佔 21.3%，包括「每週 10-12 節或以下」(12.8%)、「視學校的狀況而定」(3.7%)以及「無意見」(4.3%)等，詳見表 4-24。

表 4-24 「生命教育授課教師每週基本任課節數」—人數與百分比

合理的生命教育基本任課節數	人數	百分比
(1)14 節/週	73	38.8
(2)15 節/週	8	4.3
(3)16 節/週	49	26.1
(4)17 節/週	2	1.1
(5)18 節/週	16	8.5
(6)其他	40	21.3

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

(二) 「生命教育類」進階科目的開課現況

本研究為了解「生命教育類」進階科目的開課現況，請「教務主任問卷」回覆各校的開課狀況，每位教務主任的回覆代表一所學校的開課情形，據此 176 份「教務主任問卷」問卷統計結果顯示，目前大部分高中並未開設「生命教育類」進階科目，佔 72.2%，有開課者僅佔 27.8%。其中有開設「生命教育類」進階科目者，開設最多的科目是「哲學與人生」，佔 9.7%；「道德思考與抉擇」，佔 6.3%，最少的是「人格統整與靈性發展」(1.7%)，以及「性愛與婚姻倫理」(1.1%)，並且大多是開設 1 學分的選修課，詳見表 4-25。

表 4-25 「生命教育類」進階科目開課情形分析表

科目名稱	年級		高一		高二				高三				學校數	百分比		
	學期	學分數	上		下		上		下		上				下	
			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			1	2
(1)哲學與人生			3	1	2	0	3	1	2	2	3	0	0	0	17	9.7
(2)宗教與人生			0	0	0	0	0	0	1	1	3	0	2	0	7	4.0
(3)生死關懷			0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	0	0	5	2.8
(4)道德思考與抉擇			0	0	0	0	4	0	2	0	3	0	1	1	11	6.3
(5)性愛與婚姻倫理			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1.1
(6)生命與科技倫理			0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	4	2.3
(7)人格統整與靈性發展			1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	1.7
總計 (學校數)			4	1	3	0	10	1	7	3	15	0	4	1	49	27.8

N=176 (共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析)。

(三)「生命教育類」科在課程與教學方面的行政業務現況

生命教育相關行政業務的支援是推動「生命教育類」科課程不可或缺的重要環節。本研究為了解學校課發會對開設「生命教育類」科的支持程度，在「教務主任問卷」中列題，由教務主任來回覆各校的支持程度。表 4-26 顯示各校課發會對開設「生命教育類」科的支持程度，大部分學校「非常支持」「生命教育類」科的開設，佔 55.7%，其次 31.8%的學校為「支持」(31.8%)，普通者為僅佔 11.9%。

表 4-26 「學校對開設『生命教育類』科的支持程度」—人數與百分比

支持程度	人數	百分比
(1)非常支持	98	55.7
(2)支持	56	31.8
(3)普通	21	11.9
(4)不支持	1	0.6
(5)非常不支持	0	0

N=176 (共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析)。

此外，176 份「教務主任問卷」填答的統計結果顯示，開設「生命教育類」科的最主要困難是「生命教育專業師資不足」，佔 40.3%，其次是「排課或配課問題」，佔 16.5%；「其他」佔 43.2%，「其他」中以表示「沒有困難」的最多，佔 40.9%，詳見表 4-27。

表 4-27 「『生命教育類』科開課困難」—人數與百分比

開課困難	人數	百分比
(1)排課或配課問題	29	16.5
(2)生命教育專業師資不足	71	40.3
(3)其他	76	43.2

N=176 (共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析)。

進一步分析教務主任填答結果顯示，各校目前在開設「生命教育類」科在「排課或配課」所面臨的困難大多是配課問題，包括以下 3 點：

1. 高年級較難配課，例如：生命教育專長教師是特教、輔導或健康護理教師，配課時須同時考量不同的課程時段
2. 學分數太少，基本授課節數不足

3. 搶不到時數

此外，教務主任也具體指出「生命教育專業師資不足」的主要問題，歸納為以下 9 點：

1. 校內無生命教育專長師資，由專任輔導教師支援生命教育類科課程，或由他校支援
2. 課不夠，無法聘任一位專業師資
3. 學校地理位置較偏遠，不易聘請生命教育專長師資
4. 少子化問題，每年僅能招聘生命教育科代理教師
5. 生命教育師資正在進修中
6. 師資專業能力不足，學生學習意願低落
7. 輔導教師授課卻無法領到鐘點費：輔導教師無基本鐘點，一旦授課需比照教學組長基本鐘點 6 節計算，若教的課低於 6 節便無法領到兼課鐘點費
8. 生命教育第二專長學分費用過高，教師來回奔波並對學校排課造成困擾，影響進修意願
9. 生命教育第二專長教師課務繁重，無餘力兼授生命教育課程

三、生命教育融入其他科目的實施狀況

生命教育融入其他各科目的實施情形方面，目前生命教育學科中心與音樂學科中心、藝術生活學科中心、美術學科中心組織策略聯盟，將生命教育理念融入藝術教學內涵，設計跨學科教學資源，並分享教學資源與具體作法，自 100 至 101 年度累積有 353 人次參與活動（國立羅東高級中學生命教育學科中心，2012：6-7）。但整體而言，需要全面了解目前各校將生命教育融入其他科目的落實情形，這方面的題項列在「生命教育教師問卷」，由生命教育教師來回覆。

根據 188 份「生命教育教師問卷」回覆問卷進行統計，結果顯示大多數生命教育教師曾將生命教育融入其他科目，佔 75.5%，而未將生命教育融入其他科目者則佔 24.5%，詳見表 4-28。

表 4-28 「生命教育融入其他科目」一人數與百分比

曾將生命教育融入其他科目	人數	百分比
--------------	----	-----

(1)是	142	75.5
(2)否	46	24.5

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

上表顯示 188 位有填答「生命教育教師問卷」的教師中，142 位教師有將生命教育融入其他科目，進一步分析此 142 位教師將生命教育融入那些科目，結果顯示以融入「生涯規劃」為最多，佔 40.8%；其次是「健康與護理」，佔 14.1%；「國文」佔 13.4%；「公民與社會」佔 9.9%；「輔導」佔 7.7%；最少的是「歷史」、「幼保」與「化學」，皆各佔 0.7%，詳見表 4-29。

表 4-29 「生命教育融入各科目情形」—人次與百分比（複選）

生命教育融入之科目	人次	百分比
(1)生涯規劃	58	40.8
(2)國文	19	13.4
(3)輔導	11	7.7
(4)家政	8	5.6
(5)健康與護理	20	14.1
(6)公民與社會	14	9.9
(7)英文	7	4.9
(8)資訊科技/電腦	4	2.8
(9)生物	10	7.0
(10)數學	2	1.4
(11)歷史	1	0.7
(12)音樂	2	1.4
(13)體育	4	2.8
(14)生活科技	2	1.4
(15)幼保	1	0.7
(16)美術	3	2.1
(17)化學	1	0.7
(18)地理	2	1.4
(19)綜合	3	2.1

N=142 (根據 188 份「生命教育教師問卷」填答結果中，有將生命教育融入其他科目的教師有 142 位，以此數據進行分析)。

再依據這 142 位有將生命教育融入其他科目的教師進行分析，以了解他們以那些形

式將生命教育融入各科目，統計結果顯示大多數生命教育教師採取「把生命教育融合到該科目內現有單元中教授」的方式，佔 70.5%；其次是「在該科目裡添加一個或幾個生命教育單元」，佔 39.7%；「將生命教育某些課程主題融入該科目的課外活動」佔 17.1%；「進行跨學科」的合作與融合為最少，僅佔 7.5%，詳見表 4-30。

表 4-30 「生命教育融入其他科目的形式」—人次與百分比（複選）

曾將生命教育融入其他科目的方式	人次	百分比
(1)在該科目裡添加一個或幾個生命教育單元	57	39.7
(2)把生命教育融合到該科目內現有單元中教授	102	70.5
(3)將生命教育某些課程主題融入該科目的課外活動	24	17.1
(4)進行跨學科的合作與融合	10	7.5

N=142（根據 188 份「生命教育教師問卷」填答結果中，有將生命教育融入其他科目的教師有 142 位，以此數據進行分析）。

四、生命教育教師專業成長需求

教師專業成長方面，生命教育學科中心自 97 年度至 101 年度陸續辦理 126 場次的研習活動，共 4,750 人次參加教師專業成長進修研習（國立羅東高級中學生命教育學科中心，2012：6）。本研究將教師專業成長的題項列於「生命教育教師問卷」，依據 188 份「生命教育教師問卷」回覆結果進行統計，結果發現近五年曾參加生命教育學科中心所辦相關研習者相當多，佔 76.1%；曾參加其它單位所辦相關研習者佔 37.2%；不曾參加生命教育研習活動者佔 9.6%，詳見表 4-31。

表 4-31 「生命教育教師參加生命教育研習活動」—人次與百分比（複選）

五年內曾經參加生命教育類科的研習活動	專長教師	非專長教師	人次	百分比
(1)是，曾參加生命教育學科中心所辦相關研習	89	54	143	76.1
(2)是，曾參加其他單位所辦相關研習	43	27	70	37.2
(3)否，不曾參加	5	13	18	9.6

N=188（共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析）。

此外，大多數的生命教育教師認為，「生命教育類」科研習活動「符合」他們在教師專業成長上的需求，佔 57.4%；其次是「非常符合」，佔 27.8%；「普通」佔 14.2%；顯見教師們對生命教育研習活動的回饋相當正面，詳見表 4-32。

表 4-32 「生命教育研習活動的需求符合程度」—人數與百分比

需求符合程度	人數	百分比
(1)非常符合	49	27.8
(2)符合	101	57.4
(3)普通	25	14.2
(4)不符合	1	0.6
(5)非常不符合	0	0

N=176 (共有 176 份「生命教育教師問卷」回覆此題，由於此題並非為必填，因此未能了解所有有參加研習的教師的意見，以此數據進行分析)。

進一步分析目前生命教育教師所需要的研習主題，表 4-33 顯示，大部分生命教育教師需要的研習主題是「教學資源分享與教學觀摩」，佔 75.0%；其次是「生命教育教材研發」，佔 54.3%；「生命教育教學法」佔 52.7%；「生命教育相關主題探討」佔 47.9%；最低者是「其他」，僅佔 1.6%。

表 4-33 「生命教育研習課題」—人次與百分比 (複選)

課程與教學研習主題	人次	百分比
(1)生命教育課綱之基礎知能	23	12.2
(2)生命教育相關主題探討	90	47.9
(3)生命教育教學法	99	52.7
(4)教學資源分享與教學觀摩	141	75.0
(5)生命教育教材研發	102	54.3
(6)生命教育多元教學評量	72	38.3
(7)生命教育融入其他課程及班級經營	67	35.6
(8)其他	3	1.6

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

生命教育教師的研習時數需求方面，大多數生命教育教師表是需要「每一學年 6 小時 (含以上)」者最多，佔 62.8%；其次是「每一學年 4 小時」，佔 25.0%；「每一學年 2 小時」佔 10.6%，「其他」最少，佔 1.6%，詳見表 4-34。

表 4-34 「生命教育研習時數需求」—人數與百分比

研習時數	人數	百分比
(1)每一學年 2 小時	20	10.6
(2)每一學年 4 小時	47	25.0
(3)每一學年 6 小時(含以上)	118	62.8

(4)其他	3	1.6
-------	---	-----

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

此外，大部分生命教育教師認為最佳進修時間是「暑假」，佔 58.5%；其次是「週間晚上」，佔 23.4%；「週末」佔 13.3%；「寒假」(3.7%)與「其他」(1.0%)為最少，詳見表 4-35。

表 4-35 「生命教育教師最佳進修時間」—人數與百分比

進修時間	人數	百分比
(1)週間晚上	44	23.4
(2)週末	25	13.3
(3)寒假	7	3.7
(4)暑假	110	58.5
(5)其他	2	1

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

最後，為了解各校提升生命教育教師知能的實際作法，本研究在「教務主任」問卷中列出題項，請教務主任回覆各校所採取的途徑，以 176 份「生命教育教師」回覆問卷進行統計，結果顯示各校以「提供生命教育相關資訊」為最多，佔 67.0%；其次是「沒有特別針對生命教育課程與教學知能的安排」，佔 27.3%；此外，「其他」途徑則佔 8.5%，包括「鼓勵參加生命教育相關研習」(4.5%)、「辦理生命教育相關研習」(2.8%)、「午餐時間撥放影片」(0.6%)、「透過教研會討論與分享」(0.6%)，詳見表 4-36。

表 4-36 「各校增進生命教育教師知能途徑」—學校數與百分比 (複選)

增進生命教育知能的途徑	人數	百分比
(1)沒有特別針對生命教育課程與教學知能的安排	48	27.3
(2)提供生命教育相關資訊	118	67.0
(3)其他	15	8.5

N=176 (共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析)。

五、生命教育教學資源與設備的現況與問題

教學資源與設備方面，教育部於 97 年修正發布《普通高級中學生命教育科課程綱要》後，於 98 年 6 月訂定並發布〈普通高級中學生命教育科設備標準〉，指出為因應生

命教育教學在情境上、體驗活動上的需求，並鼓勵各科資源共享，將生命教育議題融入，各校得以籌設生命教育專科教室（教育部，2009：21-1）。

為了解實際落實的情形，本研究請「教務主任問卷」回覆各校是否有生命教育專科教室此題項，每位教務主任的回覆代表一所學校的開課情形，據 176 份「教務主任問卷」問卷填答結果進行統計，結果顯示目前有 32 所學校（18.2%）有生命教育專科教室，144 所學校（81.8%）沒有生命教育專科教室，顯示目前各校的生命教育專科教室仍明顯不足，詳見表 4-37。

表 4-37 「各校設有生命教育專科教室」一人數與百分比

生命教育專科教室	人數	百分比
(1)有	32	18.2
(2)沒有	144	81.8

N=176（共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析）。

生命教育教師分享教學資源方面則需要有生命教育教學研究會，本研究亦請教務主任回覆各校是否有生命教育教學研究會，統計結果顯示目前僅 13 所學校（7.4%）有生命教育教學研究會，163 所學校（92.6%）沒有生命教育教學研究會，詳見表 4-38。

表 4-38 各校「生命教育教學研究會」的人數與百分比

生命教育教學研究會	人數	百分比
(1)有	13	7.4
(2)沒有	163	92.6

N=176（共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析）。

目前只有極少數學校設有生命教育教學研究會的情況。本研究在「生命教育教師問卷」列出題項，請生命教育教師回覆他們認為學校是否有需要設立生命教育教學研究會。根據 188 份回覆的「生命教育教師問卷」進行統計，結果發現大部分的生命教育教師認為「有需要」設立生命教育教學研究會，佔 51.6%；其次認為「沒有需要」者佔 40.4%；「其他」最少，佔 8%，包括因師資人數問題「無法設立」(6.4%)，「視學校需求」(1.6%)，詳見表 4-39。

表 4-39 「是否需要設立生命教育教學研究會回覆情形」一人數與百分比

生命教育教學研究會	人數	百分比
(1)有需要	97	51.6
(2)沒有需要	76	40.4

(3)其他	15	8
-------	----	---

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

各校是否有設立生命教育中心方面，本研究在「教務主任問卷」中列出題項，請教務主任回覆。根據 176 份回覆的「教務主任問卷」填答結果進行統計，結果發現目前有 14 所學校 (8.0%) 有生命教育中心，162 所學校 (92.0%) 沒有生命教育中心，顯示目前有設立生命教育中心的學校相當少，詳見表 4-40。

表 4-40 「各校設立生命教育中心」—學校數與百分比

生命教育中心	人數	百分比
(1)有	14	8.0
(2)沒有	162	92.0

N=176 (共有 176 份「教務主任問卷」回覆，以此數據進行分析)。

本研究亦在「生命教育教師問卷」列出題項，請生命教育教師從實際進行教學的教師們，回覆他們認為學校是否有需要設立生命教育中心。根據 188 份回覆的「生命教育教師問卷」填答結果進行統計，結果發現大部分的生命教育教師認為「沒有需要」設立生命教育中心，佔 68.1%；認為「有需要」者佔 31.9%，詳見表 4-41。

表 4-41 「學校設立生命教育中心的必要性回覆情形」—人數與百分比

學校是否有必要設立生命教育中心	人數	百分比
(1)有必要	60	31.9
(2)沒有必要	128	68.1

N=188 (共有 188 份「生命教育教師問卷」回覆，以此數據進行分析)。

認為學校有必要設立生命教育中心的原因十分具體詳實，歸納各生命教育教師所填寫的回覆意見，可區分為以下五大方面，茲分述如下：

1. 目標方面：可導正升學主義，真正落實學生身、心、靈全人教育發展。
2. 定位方面：生命教育中心應為教務、學務、輔導之核心，應作為推展各處室業務的主軸以及學校發展的核心。因此，教訓輔合一應該在生命教育之下運作，在目前橫向的連結中進行統籌、協調與合作。
3. 課程與教學方面：生命教育是人生最重要的課題，應涵蓋在各科之中，生命教育中心能統一處理生命教育在各領域所應教學的內容，整合校內各科教師，共同討論相關議題，分享教材資源與教學經驗；並且能建立更有系統的且符合該

校的生命教育課程，以落實學校核心理念。

4. 行政資源整合方面：生命教育中心有別於其他行政單位，有必要單獨設立，提供專門的服務與活動辦理，使資源、設備與人才整合運用。
5. 宣導與推廣方面：生命教育中心可喚醒全校師生重視生命教育，有更大力量提升生命教育的重要性與受關注度。

伍、結論與建議

本結案報告歸納文件分析與問卷調查的研究結果，匯整了「生命教育類」科課程與教學五個層面的推動現況與困境，以下便針對生命教育師資、「生命教育類」科課程與教學、生命教育融入其他科目、學校主管與生命教育教師的專業成長，以及教學資源與設備五大方面提出研究結論與建議。

一、生命教育師資方面

目前高中裡的生命教育合格師資者僅達 42.1%（依本研究調查結果），這顯示了生命教育專長教師人力仍嚴重不足。而生命教育合格教師中，也有可能因為兼任生命教育所能提供的教學時數有限，無法完全滿足學校的開課需求。再者，有四分之一以上的生命教育合格教師因為各種理由無法在任教學校教授生命教育。生命教育師資不足的問題除了在行政上造成配課困難，也影響教師們的教學成效以及無法組成生命教育教學研究會等問題，這些困境需要教育主管機關加以正視。事實上，在少子化的趨勢下，教師們將需要取得更多專長，並且生命教育第二專長的取得對教師們的跨領域能力將有相當大的助益，因此，本研究建議教育主管機關與各校持續鼓勵校內其他老師取得生命教育第二專長。

再者，一方面雖然應該持續鼓勵師培大學辦理第二專長生命教育學分班，但在另一方面，由於生命教育師培工作的重要性，亦應針對師培大學所提供之生命教育第二專長學分班進行嚴格把關、獎勵優質學分班之永續經營、避免短視近利的市場機制造成反淘汰現象。

最後，在生命教育作為課程核心的定位上，實有必要使得所有的師培生在師資培育階段修習生命教育，因此，建議將生命教育納入師資培育大學中的教育專業課程並做為必修學分，才能在未來十二年國教實施時，整體提升高中教師的生命教育知能，從而促進學校教學團隊在核心理念上的共識，提昇校園的生命教育文化。

二、「生命教育類」科的課程與教學方面

本研究發現，多數學生對「生命教育」科的回饋評估都相當正面，然而，由於生命教育僅 1 學分數，在課程設計、教學與行政方面都引起相當多問題，50.5%的教師認為教學時數太少而無法教授某些重要的主題，10.1%的教師認為教學時數太短會影響教學

成效，這些聲音不容忽視。故此，本研究建議新課綱應在「減法哲學」的意義下，應降低傳統讀寫算等知識性學科之學習時數，提高啟發學生生命智慧的生命教育課程時數。

生命教育教師每週基本任課節數方面，70.3%的生命教育教師認為應調降至每週14-17節課，僅8.5%的教師認為每週18節課合理；大多數的教師認為應調整為每週14節（38.8%）至每週16節（26.1%）。事實上，生命教育教師擔任了生命導師的重要角色，任課之外經常需處理學生種種的人生課題，職是之故，本研究建議適度地將生命教育每週基本任課節數由原本的18節課調降至14至16節課之間。

在「生命教育類」進階科目的開設方面，本研究發現，只有49所學校（48.2%未回覆）有開設進階課程。在這樣的情形下，學生當然不太容易有機會深入學習與自身生命密切相關的課題。高中階段的生命教育具較高之知識承載度、系統性，為落實「生命教育」進階科目的開設，本研究建議大學入學考試中心將「生命教育」列為選考科目之一，如此不僅能使學生在高中階段就可以適性地選擇進階的科目，同時也能使各校正視生命教育，增加開設「生命教育類」進階科目，如此一來，生命教育做為申請入學的採計項目，更有效的連結高中端與大學端相關學系，才能真正達成十二年國民基本教中適性揚才的目的。

校務評鑑方面，目前「生命教育類」科課程的評鑑是放在學輔系統中，這是相當大的謬誤。建議未來將「生命教育類」科放在高級中學校務評鑑「課程教學」項目下，以促進課程教學的專業精進。至於生命教育在學務輔導層面的評鑑指標，其意涵遠比自傷或自殺防治要來的更為積極與深刻，亦應重新建構，以促進學輔領域之生命教育推動。

三、生命教育融入其他科目方面

本研究發現，75.0%的生命教育教師有將生命教育融入共18個科目當中，可見相當高比例的生命教育教師深具行動力，不遺餘力地將生命教育融入其他科目，其中以融入「生涯發展」科的教師最多（40.8%）。融入方式方面，大部分教師將生命教育融合到該科目內現有單元內教授（70.5%），而「將生命教育某些課程主題融入該科目的課外活動」（17.1%）以及「進行跨學科的合作與融合」（7.5%）的比例則相當低。

然而生命教育老師在融入時，是不是能夠在兼顧被融入科目的主體性同時，又能正確且適當的融入生命教育的內涵？為落實「99正綱」所明定「將生命教育融入相關科目的教材中」的課程實施方向，本研究建議未來應進行基礎研究，根據這些參賽與得獎教案進行分析，從中具體釐清生命教育融入相關科目的課程組織模式、指標，並以之為基

礎發展具體教案示例，來促進「融入」教學的落實。

四、學校行政主管與生命教育教師的專業成長方面

目前 90.4% 的生命教育教師皆已參加過生命教育研習活動，可見生命教育學科中心近年來在教師專業成長方面盡了相當大的努力，辦理的研習活動亦相當符合第一線教師的專業成長需求。為使所有生命教育教師的教學專業素養皆能有所提升，本研究建議未來透過立法，將生命教育教師專業成長研習時數正式納入相關法規中。

此外，本研究發現，目前各校大多是透過「提供生命教育相關資訊」(67.0%) 來增加生命教育教師的專業知能，而「沒有特別針對生命教育課程與教學知能的安排」的學校也達 27.3%。生命教育要幫助學生探索生命的意義與目標、建立合宜的人性觀與自我觀、發展學生的推理批判、後設思考素養，並培養學生愛與被愛以及團隊合作的能力，要達到這樣的目標，生命教育的專業素養不能只是單點式的集中在生命教育教師身上，而是要使各級學校校長與主管先具備生命教育的理念與素養，故此，本研究建議啟動以校長及學校主管為對象的全國性生命教育研習課程，整體提升高中階段行政主管與生命教育教師的生命教育專業素養。

五、生命教育教學資源與設備方面

目前各校的生命教育資源仍相當的不足，81.8.0% 的學校沒有生命教育專科教室，92.6% 的學校沒有生命教育教學研究會，92% 的學校沒有生命教育中心。「生命教育」扮演了教育最核心的「人的培育」角色，必須是整個學校的教務、學務、總務與輔導等都統整起來才能完全落實。因此，本研究建議教育部提供經費，鼓勵個別學校設立生命教育中心，如此一來，在「生命教育類」科課程方面，可以凝聚團隊力量，統籌規劃更具系統性並發展富有學校特色的生命教育課程；在生命教育融入其他科目方面，亦可透過生命教育中心，統整校內各科教師的教學經驗與智慧結晶，共同討論生命教育在各科目中所要教學的內容並分享教材資源與生命經驗，建構真正適足以適性揚才的「人的培育」教育。

陸、參考文獻

- 國立內壢高級中學(2013)。**102 年度生命教育各學科議題融入教案甄選參賽統計**(內部資料)。未出版。
- 國立竹東高級中學(2012)。**98~102 年度生命教育各學科議題融入教案甄選參賽統計**(內部資料)。未出版。
- 國立羅東高級中學生命教育學科中心(2012)。**普通高級中學生命教育課程實施情形報告**。未出版。
- 國立羅東高級中學(2013)。**102 年度高級中學學校評鑑表**。教育部中部辦公室主辦，未出版。
- 教育部推動生命教育中程計畫：九十至九十三年度**(2001)。2012 年 10 月 7 日取自 <http://life4u.ksvs.kh.edu.tw/Lists/Announcements/Attachments/25/教育部生命教育計畫 99-102.pdf>
- 教育部(2005)。**普通高級中學課程暫行綱要**。台北市：教育部。
- 教育部(2009)。**普通高級中學設備標準**。教育部台中(一)字第 0980093902B 號令修正。
- 教育部(2009)。**普通高級中學課程綱要**。台北市：教育部。
- 教育部(2010)。**教育部生命教育中程計畫**。教育部 99.3.10 台訓(三)字第 0990034292 號函訂定。
- 教育部(2012)。**100 年中華民國師資培育統計年報**。
- Forman, J. , & Damschroder, L. (2008). *Qualitative content analysis*. Retrieved January 2, 2013, from: http://78.38.108.200/files/Medical%20Ethics/pages/c090_advances_in_bioethics.pdf#page=50

附錄一 「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況之調查問卷—教務主任」
問卷

各位教務主任您好：

首先感謝您願意撥冗協助填寫本問卷！

生命教育旨在幫助學生增進思考探索、靈性自覺、建立人生觀跟知行合一的能力，希望補足升學主義的偏頗，使學校教育回歸到人的培育的方向。

目前各高中以必選修課程來推行生命教育，但在推動上仍有不少阻力與問題，本計畫的目的，就在於探討生命教育課程在高中教學落實的現況與相關問題，以俾具體的把目前課程與教學的經驗整合到十二年國教的課程綱要中。

本問卷包括基本資料、生命教育學科課程與教學方面的行政業務概況、教學資源與設備三個部分，請您分享您與貴校的豐富經驗，做為爾後改進高中生命教育課程的重要依據。

所有填寫的問卷內容僅作為研究用途，個別學校資料將不公開，並請於 2014 年 1 月 16 日以前填寫完畢。

最後，誠摯感謝您的協助與合作！若有任何疑問，請不吝與本中心的劉子菁小姐聯繫，她的電話是(02)33661755*205。

敬祝

時綏

孫效智 謹致

國立臺灣大學生命教育研發育成中心主任

一、基本資料

(一) 學校名稱：_____

(二) 學校所在地：北 中 南 東

(三) 學校類別(I)：公立學校 私立學校

(四) 學校類別(II)：普通高中 綜合高中(普通科)

完全中學(高中部) 其它：_____

(五) 教務主任姓名：_____

- (六) 擔任教務主任年資：未滿1年 1-2年 2-3年 3年以上
- (七) 辦公室電話：_____
- (八) 手機：_____
- (九) 電子郵件信箱：_____
- (十) 職務代理人姓名：_____
- (十一) 您的性別是：男 女
- (十二) 您是否具備生命教育第一或第二專長？是 否

二、「生命教育類科」課程與教學方面的行政業務狀況

- (一) 貴校是否有組成生命教育科教學研究會？有 沒有
- (二) 貴校課發會對開設「生命教育類科」課程的支持程度為何？
非常支持 支持 普通 不支持 非常不支持
- (三) 貴校在開設「生命教育類科」課程時，行政上有哪些困難？
排課或配課問題 生命教育專業師資不足 其它
- (四) 貴校在開設「生命教育類科」課程時，在排課或師資方面有哪些困難？
_____ (請填寫)
- (五) 貴校基礎課程「生命教育」科的開課時間為何？(按照現行高中課綱，「生命教育類科」選修課程共八科，其中，包括：1.基礎課程：「生命教育」科；2.進階課程：「哲學與人生」科、「宗教與人生」科、「生死關懷」科、「道德思考與抉擇」科、「性愛與婚姻倫理」科、「生命與科技倫理」科、「人格統整與靈性發展」科等七個科目。)
高一上學期 高一下學期 高二上學期 高二下學期
高三上學期 高三下學期
- (六) 貴校目前所開設的基礎課程「生命教育」這一科是幾學分的課程？
1學分 2學分
- (七) 貴校開設以下哪些「生命教育」進階科目？
「哲學與人生」科 「宗教與人生」科 「生死關懷」科
「道德思考與抉擇」科 「性愛與婚姻倫理」科
「生命與科技倫理」科 「人格統整與靈性發展」科

(八) 貴校開設上題「生命教育類科」進階課程的時間與學分數為何?

_____ (請填寫)

(九) 貴校目前「生命教育教師」共有幾人?(本題「生命教育教師」指具有生命教育第一或第二專長的教師人數)

(十) 貴校的生命教育教師中，多少未具備生命教育專長，但並未教授生命教育類科課程?(請儘量協助調查) _____ (請填寫)

(十一) 貴校的生命教育授課老師，有幾位並未取得生命教育第一或第二專長?

_____ (請填寫)

三、教學資源與設備

(一) 貴校採取哪些方法增進生命教育第一/第二專長教師的教學專業知能?(本題為複選題)

沒有特別針對生命教育課程與教學知能的安排

提供生命教育相關資訊

其它：_____ (請填寫)

(二) 貴校是否有生命教育專科教室? 有 沒有

(三) 貴校是否有生命教育教學研究會? 有 沒有

(四) 貴校是否有設立生命教育中心? 有 沒有

附錄二 「高級中學『生命教育類』科的課程與教學實施現況之調查問卷
—生命教育教師」問卷

各位教育夥伴您好：

首先感謝您願意撥冗協助填寫本問卷！

生命教育旨在幫助學生增進思考探索、靈性自覺、建立人生觀跟知行合一的能力，希望補足升學主義的偏頗，使學校教育回歸到人的培育的方向。

目前各高中以必修課程來推行生命教育，但在推動上仍有不少阻力與問題，本計畫的目的，就在於探討生命教育課程在高中教學落實的現況與相關問題，以俾具體的把目前課程與教學的經驗整合到十二年國教的課程綱要中。

本問卷包括基本資料、開課狀況、生命教育融入各領域課程的實施狀況、教師專業成長需求、教學資源與設備五個部分，請您分享您與貴校的豐富經驗，做為爾後改進高中生命教育課程的重要依據。

所有填寫的問卷內容僅作為研究用途，個別學校資料將不公開，並請於2014年1月16日以前填寫完畢。

最後，誠摯感謝您的協助與合作！若有任何疑問，請不吝與本中心的劉子菁小姐聯繫，她的電話是(02)33661755*205。

敬祝

時綏

孫效智 謹致

國立臺灣大學生命教育研發育成中心主任

一、基本資料

(一) 學校名稱：_____

(二) 學校所在地：北 中 南 東

(三) 學校類別(I)：公立學校 私立學校

(四) 學校類別(II)：普通高中 綜合高中(普通科)

完全中學(高中部) 其它：_____

- (五) 您的第一專長為哪一科別?(單選) 生命教育 其它：_____
- (六) 您的第二專長為哪一科別?(複選) 生命教育 其它：_____
- (七) 您的教學年資共有幾年? 1-3年 3-5年 5-8年 8-10年 10年以上
- (八) 您的教學年資中，具備生命教育第二專長的年資為幾年?
本人第二專長並非生命教育 1年(含以內) 1-2年 2-3年 3年以上
- (九) 您的年齡為? 30歲以下 30-40歲 40-50歲 50歲以上
- (十) 您的性別為? 男 女
- (十一) 您是生命教育專任或兼任老師? 生命教育專任老師 生命教育兼任老師

二、「生命教育」科的開課狀況

- (一) 您所教授的課程主題能使學生具備哪些生命教育核心能力?
- (1)瞭解生命教育的意義、目的與內涵。
 - (2)認識哲學與人生的根本議題。
 - (3)探究宗教的緣起並反省宗教與人生的內在關聯性。
 - (4)思考生死課題，進而省思生死關懷的理念與實踐。
 - (5)掌握道德的本質，並初步發展道德判斷的能力。
 - (6)瞭解與反省有關性與婚姻的基本倫理議題。
 - (7)探討生命倫理與科技倫理的基本議題。
 - (8)瞭解人格統整與靈性發展的內涵，學習知行合一與靈性發展的途徑
- (二) 您所教授的生命教育課程包含哪些主題?【可複選】
- (1)生命教育的內涵
 - (2)哲學的意涵與功能
 - (3)人生的根本議題
 - (4)宗教的緣起
 - (5)宗教的人文關懷與哲學向度
 - (6)宗教信仰在個人生命中的價值與意義
 - (7)正信與迷信的宗教態度
 - (8)生與死的關係
 - (9)生死關懷的理念與實踐
 - (10)道德判斷的意涵與種類

(11) 判斷意志與行為的道德善惡時應考慮的因素

(12) 道德規範與道德判斷的關係

(13) 人性與性的意義

(14) 性與愛的基本倫理原則

(15) 婚姻的目的及其倫理意涵

(16) 生命倫理及科技倫理的意涵及其重要性

(17) 生命與科技倫理的基本原則

(18) 探討人的生命尊嚴與道德地位

(19) 人格統整的內涵

(20) 靈性發展的內涵

(21) 邁向知行合一與靈性發展的途徑

(三) 您目前所使用的教科書版本：

(1) 幼獅 (2) 智業 (3) 育達 (4) 華興

(5) 謳馨 (6) 泰宇 (7) 自編 (8) 其他_____ (請填寫)

(四) 這學期結束時，您是否有讓學生做「生命教育」這堂課的整體回饋評估？

有 沒有

(五) 承上題，學生對「生命教育」這一科的教學滿意度為何？

非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意

(六) 您是否有為「生命教育」這堂課做教學自我評估： 有 沒有

(七) 承上題，您的「生命教育」教學自我評估，滿意度為何？

非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意

(八) 目前高中課綱規定「生命教育」科為必選修 1 學分，這是否造成您教學進度上的困難？

是，有教學困難：【可複選】

無法教授某些重要的課程主題，尤其是_____；

影響教學成效；

其他：_____ (請填寫)

否，沒有教學困難

(九) 您教授生命教育這一學科遇到哪些困難？【可複選】

(1) 學校不支援參加相關研習

- (2) 不易尋覓代課
- (3) 基本任課節數太高
- (4) 沒有生命教育教學研究會，僅能依附在其它教學研究會中
- (5) 缺乏教師間的相互討論與支持
- (6) 行政要求不要當學生的壓力
- (7) 其它：_____ (請填寫)

(十) 您認為合理的生命教育基本任課節數為幾節？

- 14 節/週 15 節/週 16 節/週 17 節/週
- 18 節/週 其它：_____ (請填寫)

三、生命教育融入各領域課程的實施狀況

- (一) 您是否曾經將生命教育融入其他科目？ 是 否
- (二) 您將生命教育融入哪些科目中？_____ (請填寫)
- (三) 您曾經採取以下哪些方式，將生命教育融入其他科目中？(複選)
 - 在該科目裡添加一個或幾個生命教育單元
 - 把生命教育融合到該科目內現有單元中教授
 - 將生命教育某些課程主題融入該科目的課外活動
 - 進行多學科式的融合
 - 其它：_____ (請填寫)

四、教師專業成長需求

- (一) 您五年內是否曾經參加生命教育類科的研習活動？
 - 是，曾參加生命教育學科中心所辦相關研習
 - 是，曾參加其它單位所辦相關研習
 - 否，不曾參加
 - 其它：_____ (請填寫)
- (二) 承上題，您所參加的研習活動，是否符合您在生命教育教學上的需求？
 - 非常符合 符合 普通 不符合 非常不符合
- (三) 您目前需要以下哪些生命教育課程與教學專業研習活動？【可複選】
 - 生命教育課綱之基礎知能；

- 生命教育相關主題探討；
- 生命教育教學法；
- 教學資源分享與教學觀摩；
- 生命教育教材研發；
- 多元教學評量；
- 生命教育融入其他課程及班級經營；
- 其它：_____ (請填寫)

(四) 您認為每一學年多少進修時數能增進您的教學知能？

- 2 小時 4 小時 6 小時 (含以上)

(五) 您認為最佳進修時間為何？

- 週間晚上 週末 寒假 暑假

五、教學資源與設備

(一) 您認為學校是否需要設立生命教育教學研究會？

- (1)是 (2)否

(二) 貴校是否有設立生命教育中心？

(若填「否」，則請填寫第(五)題，若填「是」，則不需填寫第(五)題)

- (1)有 (2)沒有

(三) 您認為學校需要設立生命教育中心的原因是？

_____ (請填寫)

附錄三 「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」焦點座談（高中組）

會議紀錄

會議日期：中華民國 102 年 12 月 11 日（星期三）

會議時間：14：00～17：30

會議地點：臺灣大學水源校區 哲學系 302 室（台北市中正區思源街 18 號）

主持人：台中市天主教曉明女子高級中學 錢永鎮老師

與會人員：臺灣大學哲學系教授孫效智、新竹高級中學輔導主任何軒盛、南投縣政府教育處特教科督學林家如、羅東高級中學輔導主任胡敏華、桃園高級中學教師徐玉青、新北市明德高級中學教師許一玲、高雄市楠梓特殊學校瑞平分校輔導組長黃元廷、台北市松山高級中學教務主任劉桂光、台中第二高級中學輔導主任劉華真、台南市黎明高級中學校長羅家強（按姓氏筆畫排列）

「行政人員」問卷	
原版	修改後
一、「生命教育學科」課程與教學方面的行政業務概況	<p>(一) 貴校課發會對開設生命教育學科的支持程度為：→若要刪可以刪，若要修訂認為自評比較有可能：「你對貴校的生命教育學科課程實施你自我評鑑你認為如何？」、「貴校課發會對生命教育學科課程的支持程度如何？」</p> <p>(二) 貴校是否有組成生命教育科教學研究會？→「貴校是否成立生命教育科教學研究會？」</p> <p>※【生命教育課程開課與師資人力狀況】與【「生命教育學科」課程與教學方面的行政業務概況】兩個合併</p> <p>(四)貴校開設以下「生命教育類」科的哪些課程？→貴校是否開設「生命教育類科」？</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 類科名稱 2. 開設時間 3. 學分 4. 教授教師是否具備...延伸第 9 題下去 <p>10.若按規定落實生命教育 1 學分完整開課，貴校需要_____位生命教育教師？→修改成貴校目前開設生命教育課程有____位 這些老師具有資格的有____位 學校具有資格但未開課____位</p>

	◎第二專長要把高師大加進去
第三題	因可得有具體數據→最後決議刪題
第四題	生命教育融入各科目的實施狀況→最後決議刪題
第五題	貴校五年內是否舉辦生命教育融入各科之相關研習？→最後決議刪題
三、教學資源與設備	(一)貴校採取哪些方法增進生命教育教師的知能？→底下的選項修改成： 1. <input type="checkbox"/> 沒有特別針對生命教育課程與教學知能的安排→保留 2. <input type="checkbox"/> 提供生命教育相關資訊→保留 3. <input type="checkbox"/> 鼓勵參與校外研習→保留 ※教學經費...→此題刪除 (五)您認為學校是否有必要設立生命教育中心？→修改成『貴校是否設立生命教育中心？』
「生命教育教師」問卷	
原版	修改後
一、基本資料 (三)學校類別	(三)學校類別 1.(3)宗教學校→刪 2.後頭多加一選項： <input type="checkbox"/> (4)「其他」 ----- 加上「一般教學年資」與「生命教育老師年資」
(八)、(九)您的第一專長是	僅留行政問卷那邊，這份的刪除
二、開課狀況 (五) 生命教育	1. 貴校是否開設「生命教育」科目→刪除 2. 填寫開課年級→修改成開課年級(可複選)、學分數 3. 您所教授的課程主題能使學生具備生命教育八大核心能力中的哪些能力？→刪除 4. 您所教授的生命教育課程包含哪些主題？→保留 5. 您所使用的教科書版本：【可複選】→修改成兩題「您目前使用的教科書版本？」及「貴校曾經使用過的版本？【可複選】」 6. 您認為哪本教科書最能呈現課綱內涵？→刪除 7. 您對您「生命教育」這堂課教學效果的自我評估→修改成兩部分：「您是否有做學生回饋問卷？」及「您對自我教學是否有作自我評估？」

	<p>8. 目前高中課綱規定「生命教育」科為1學分，這是否造成您教學上的困難？→修改成「1學分不夠，不夠的理由是？」及「您在生命教育課遇到哪些困難？【可複選】：師資不足、人數不足、配課問題、生病無法代課、學校不支持參與相關研習、教學時數過高、基本終點過高、理想基本時數？學校不易尋找代課人員、缺乏同科老師的支持、行政人員要求不要當人的壓。</p>
(二)生命教育類科其他科目的開設	<p>1.貴校是否開設「生死教育」以外的生命教育類科？→「生死教育」改成「生命教育」 2.«開課名稱為»修改成→「貴校是否開設底下課程？」 3.開課年級→與前選擇合併 4.您所使用的教科書版本→與前選擇合併 5.您對這堂課教學效果的自我評估→與前選擇合併</p>
三、生命教育融入各領域課程的實施狀況	<p>生命教育融入各領域課程的實施狀況 →修改成「融入各科目」</p>
四、教師專業成長需求	<p>(一) 您是否曾經參加生命教育類科的研習活動？→以學科中心為主，底下增加一些選項：生命教育教材教法、生命教育相關議題研討、生命教育融入其他課程等。 (三)您目前需要以下哪些研習活動？ →與(六)合併。</p>
五、教學資源與設備	<p>(一)與(二)→已重複，刪除。</p>

附錄四 北區分組焦點座談會「高中組」會議紀錄

「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」北區焦點座談會 (高中組)會議記錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 6 日 (星期一) 10:40 ~11:40

會議地點：國立臺灣大學 霖澤館第一會議廳

主持人：孫效智教授

與會人員：國立宜蘭高級中學校長王垠、私立金陵女子高級中學教師李明珠、新北市立永平高級中學校長李玲惠、國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所教授林綺雲、彰化師範大學運動健康研究所教授姜義村、私立曙光女子高級中學校長姚麗英、淡江大學企業管理學系副教授洪英正、臺北市立南港高級中學教師莊苓萍、國立政治大學附屬高級中學教師陳青青、國立基隆女子高級中學教師陳新燕、私立海星高級中學教師陳海珊、國立台北教育大學生命教育與健康促進研究所教授陳錫琦、國立羅東高級中學校長游文聰、臺北市立景美女子高級中學教師謝念儒、新北市立海山高級中學教師羅先福 (按姓氏筆畫排列)

洪英奇教授：

如何讓高中端覺得生命教育是重要的，否則，在服務學習課上，很多學生是以拿時數的心態在修課。

游文聰校長：

從學生的角度來說，他們要的是不被當、考上好學校，生命教育往往被當作是不重要的課，下課時間一到，學生就走離開。如果指定考科要考「生命教育」，整個論述需要更具說服性，需要很多配套措施，否則，家長會質疑評量模式。

王垠校長：

我支持生命教育由 1 學分增加為 2 學分，但是，需要有合適的配套措施，尤其是師資方面，可能有分佈不均的問題，建議國教署針對師資現況進行全國性訪視，在課程方面有以下建議：第一，除了正式課程，也需注意潛在課程。第二，高中目前仍有空白課程，公立學校缺「宗教教育」這塊。第三，教學方法方面，可利用體驗式或典範方式來傳達。第四，生命教育沒有部訂教材，可繼續深化。第五，後續可為教師辦教學觀摩、分享等活動。第六，成績評量辦法已通過，可採多元評量方式評估成效。

另外，關於研究方面，品德教育也在進行相關研究，兩個研究團隊展應該展開對話。

陳海珊老師：

生命教育應給予自由，不應工具化，建議考試評量問題另外研議。目前生命教育課

程落實，但師資沒到位，建議以生命教育核心素養架構為主題來研習。不建議降低生命教育老師的基本任課節數，會在校內引起比較。

游文聰校長：

第一，大學端的需求要具體化，升學這條路要開。生命教育學分班先開出來，高中端的老師就有方向。第二，建議在高中端掌握關鍵教師，找校長與教務主任參加培訓與研習。第三，評鑑很重要，需要有具備生命教育素養的評鑑專家。第四，師資是最核心的問題，目前以第二專長方式培育，屬於在職進修，沒有強制性，會容易找不到人來修課，所以，建議每位老師至少上三學分的生命教育職前課程。但是，因為生命教育沒有獨立科系，能夠提供的培育能量有限。

陳錫琦教授：

訪視、輔導很重要，可以透過教育部的高中生命教育推動委員會去進行訪視。另外，性平教育、環保教育是透過法規化的方式來推廣，生命教育可以參考此方式。整體而言，可以朝法令修訂、師資培育與評鑑三個面向努力。

洪英正教授：

應該展開宣導運動，大學端的著力點還不夠，沒有師資因應。

林綺雲教授：

在生命教育核心素養架構方面，沒有看到家庭、婚姻。應該多增加瞭解自己、愛自己、靈性部分。藝術部分與通識課程有很多重疊。另外，大學自殺率最高，所以，應該透過國中與國小的生命教育來建立學生對生命的認識與重視。

附錄五 中區分組焦點座談會「高中組」會議記錄

「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」中區焦點座談會 (高中組)會議記錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 7 日 (星期二) 14:50 ~15:50

會議地點：臺中市天主教曉明社會福利基金會 長青大學研討室 3

主持人：孫效智教授

與會人員：天主教曉明女子高級中學校長朱南子、台中市立中港高級中學教師吳旻靜、國立南投高級中學教師林永樹、國立臺中高級家事商業職業學校校長林怡慧、彰化縣立二林高級中學教師林明媚、國立斗六高級中學教師施足珠、南華大學哲學及生命教育系教授紀潔芳、天主教衛道高級中學教師胡潔麗、私立永年高級中學修女張麗瑟、天主教曉明女子高級中學教師錢永鎮、台中市立忠明高級中學試務組長劉欣懿 (按姓氏筆畫排列)

林怡慧校長：

在高職推動生命教育比較困難，是在綜合活動、科技領域合起來，在 7 個科目裡面選 4 學分，生命教育很難脫穎而出。所以，第一個建議是，技職能比照高中，將生命教育納入後中共同核心課程當中。第二個建議是，將研究報告中的「高中」改為「高級中等教育」，涵蓋普通高中和技職高中。

林永樹老師：

高職很少談到生命教育，強調技能發展，師生很少生命教育的概念。普通高中是因為有社會科，涵蓋了生命教育，所以會談及。生命教育是每個角色與年齡層都需要的議題，我們需要推動更多人去認同生命教育的價值，並認識生命教育。

吳旻靜老師：

關於高中生命教育現況，第一，在公立學校有配課問題，生命教育不一定是由具有生命教育專業的老師來教學。第二，推動生命教育，需要跟其他領域的老師對話，例如，輔導相關人員；因為生命教育通常由輔導老師來教學，如果，輔導老師沒有參與生命教育相關討論，上課內容可能會變為以諮商為主，上課方向會不同，可能會類似國中輔導課。專輔老師通常是第一順位，來兼任生命教育或生涯規畫老師，因為這些老師並不認同生命教育的課綱，我們要讓他們清楚了解生命教育的教學內容。

紀潔芳教授：

在場老師是否追蹤畢業學生在大學的成績表現？我在南華大學哲學系開課，有很多你們教過的學生，你們的生命教育上得不錯。

關於推動生命教育，行政院的各個機關有很廣的努力空間。另外，我們要說服技職教育開設生命教育課程。

胡潔麗老師：

在教會學校，對人的關懷比較多，推動生命教育的阻力不大，但是，生命教育的課程時間還是有點少，很多孩子因家庭背景因素，很需要生命教育。

附錄六 南區分組焦點座談會「高中組」會議記錄

「生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究」南區焦點座談會
(高中組)會議記錄

會議時間：中華民國 103 年 1 月 20 日 (星期一) 15:10 ~16:40

會議地點：文藻外語大學 行政大樓國際會議廳

主持人：孫效智教授

與會人員：高雄市立小港高級中學教師方勝弘、高雄文藻外語大學副教授王志堅、台南市私立長榮高級中學教師朱美妍、國立鳳山高級中學主任輔導教師朱曉瑜、高雄文藻外語大學助理教授林建勳、國立屏東女子高級中學教師徐慶忠、國立潮州高級中學教師張友香、高雄市立高雄女子高級中學教師張若蘭、高雄文藻外語大學進修部主任陳立言、高雄市立小港高級中學教師陳慧文、高雄市立楠梓特殊學校瑞平分校輔導組長黃元廷、國立鳳新高級中學教師黃妍蓁、台南市立南寧高級中學教師黃敬婷、台南市私立天主教德光中學輔導主任黃麗蓉、高雄市私立復華高級中學觀光科主任蕭麗霞、高雄市立鼓山高級中學教師謝依樺、台南市私立黎明高級中學校長羅家強 (按姓氏筆畫排列)

徐慶忠老師：

就像剛剛孫老師在專案報告時所說的，只有一學分的生命教育課程，能夠上課的時數與授課內容非常有限；此外，師資也是一個問題，因為有些學校採配課制度，是由時數不夠的老師來授課，這些老師恐怕無法勝任生命教育課程。

張若蘭老師：

有些學校是生命教育與生涯規劃分上、下學期對開。曾經有一個學校找我去面試生命教育老師，可是，一聽到只教一學期，這位老師就不願意來教課了。所以，即使學校很希望聘請有生命教育專長的老師來授課，老師也不見得願意來，因為只有一學期。

我的學校比較特殊，特殊的班級除外，讓我上兩學分的生命教育。

黃妍蓁老師：

我的學校有生命教育第二專長的老師有三位，固定有兩位老師負責教生命教育。我除了上英文課之外，學校還配生命教育課給我。

黃麗蓉主任：

我的學校是由輔導老師來上生涯規畫、生命教育與童軍輔導活動，有六年的課程規劃，生涯規劃也是以生命教育為重點，因為學生需要的是認識自己，我們會透過很多生命故事來幫助學生找到自己。

朱美妍老師：

我的學校在去年成立生命教育中心，有六個專職的生命教育老師，我專門負責生命教育課程的研發與規劃。不管是國中、高中或高職，都要上生命教育課程，生涯規畫的課程也很重視生命教育。

孫效智教授：

除了高中的生命教育，我們未來還要努力的是國中與國小的生命教育。

羅家強校長：

相較於高中教育是由國教署主責，國中教育是由地方政府負責，要將高中的生命教育資源推廣到國中階段，將會面臨行政整合與溝通的挑戰。

朱美妍老師：

我的學校的作法是利用高中均質化方案的經費，辦理種子教師培訓，結合附近 20 所國中，推廣生命教育。

孫效智教授：

如何由學特司統籌生命教育，是一個很重要的課題，是我們未來可以努力的方向。

回到今天所關注的議題，我們所提出的哲學思考、人學圖像與生活美學都是很重要的突破。歡迎大家提出建議。

徐慶忠老師：

關於哲學思考的部分，很需要有師資培育的進階課程。

張若蘭老師：

因為課綱過於抽象，對於現場老師最實際的幫助是能夠提供具體教學法的進階研習課程，將抽象的課綱轉化為能夠教導學生的具體教學內容。

蕭麗霞主任：

如何整合校內各科的資源來從事生命教育，才能夠真正提供適合不同年級學生的生命教育內容。

孫效智教授：

這也涉及設立生命教育中心，才能夠整合校內的教務、學務與輔導系統。私立的學校能夠成立生命教育中心，公立學校呢？

蕭麗霞主任：

公立學校的可行方式是成立生命教育委員會，整合各科跟生命教育有關的課程內容。但是，也涉及不同學校會將生命教育放在輔導科或是藝能科，使得生命教育被邊緣化。

張若蘭老師：

如何讓生命教育在課程發展委員會裡成為獨立的一個科目很重要，才能夠針對生命教育課程的需要與規劃提出建議。

徐慶忠老師：

在師資培育裡面，將生命教育納為必選修學分也很重要。

孫效智教授：

這個建議很好，這涉及大學教育裡的生命教育師資是否準備好了的問題。

針對總綱草案，我們的建議是生命教育成為必修一學分，大家是否有甚麼意見？

羅家強校長：

可以嘗試降低其他科目的學分數，生命教育就有學分數了。

孫效智教授：

具有生命教育第二專長的老師，不僅要授課，還要給予學生生命陪伴，與學生建立更多互動與關係。建議教育部要降低所有科目老師的鐘點數，也是一個要努力的方向。因此，目前的課綱改革是一個很好的契機，要解構舊的制度，提出新的配套措施。