

大學階段生命教育的內涵

陳德光¹

本文作者以前台灣省教育廳於民國 87 學年度開始推動的「生命教育」，以及輔仁大學由 88 學年度開始規劃的「全人教育課程」為出發點，對大學階段「生命教育」的理論及課程設計等方面提出可行意見，主張大學生命教育內容應囊括人之所以為人的終極信仰、認知、規範、表現、社會、自然等六個生命層面，教育方法乃是就分析這六個層面中的三大特徵：獨特性、一元性、相關性。

引 言

本文旨在探討大學階段生命教育課程的內涵。目前大學課程可概分專業與非專業兩大類，討論的過程必然先得探討生命教育與大學所開的其他課程的關係。

目前大學開設的非專業課程，有共同必修科與通識課程，輔仁大學最近把共同必修科與通識課程，整合為「全人教育」課程，大學階段生命教育的意義與內涵，應該在這些課程結構背景中討論與定位。

¹ 本文作者：陳德光，輔仁大學宗教學系副教授兼系主任、輔仁大學神學院副教授、台灣宗教學會理事（宗教教育組召集人）；輔仁大學神學學士；比利時魯汶大學宗教學博士；主要研究領域包括舊約聖經學、基督宗教神秘主義、比較宗教學、宗教與教育等。

壹、大學教育與生命教育

一、共同必修科目與通識課程

(一) 民 84 年以前的共同必修科與通識課程

共同必修科，一方面指教育部過去所規定的全國必修科目，例如：國文、英文、本國歷史、憲法等，但民 84 年 5 月大法官會議解釋部定大學必修科目違憲；另一方面，共同必修科有時亦包含一些校定必修科目，輔仁大學一年級就有校定必修課「大學入門」，並有「人生哲學」。

通識課程，則較多元，通常是指院或系開的選修課程，有時與情意教育有關，輔大法學院開設了一些與藝術、宗教等相關的通識課程。共同必修科與通識課程之間，並沒有清楚的內在分際，共同必修科目只表達其強制性。

(二) 通識教育的理想與實際

回顧歷史，「通識教育」(general education) 是個東西方教育界所用的課程名稱，在台灣、香港可以代表一種追求「通才」、「博古通今」、「通情達禮」的傳統教育理想，傳統的教育就是培養「通(達)」、「(人)才」的教育，這種教育的宗旨廣義而言，就已經是一種「全人教育」²，與現代人追求的「博雅」教育的理想呼應。

「博雅」教育(liberal education) 是十九世紀末大學教育的理想與模範，一種以培養紳士為宗旨的教育(gentleman education)，liber 根據拉丁文指「自由人」，可以上溯到亞里士多德的教育理想，將人從無知、傲慢、偏見、狹窄中解放出

² 何秀煌，《從通識教育的觀點看：文明教育和人性教育的反思》(台北：東大)，73~74 頁。黃俊傑，《當前大學通識教育的實踐及展望》，《全國大學通識教育研討會論文集》(民 84 年 5 月)，24 頁：教育必須造就「完整的人」為終極目標。

來。針對現代社會重視分門分工，與第二次世界大戰後大學課程專門化與專業化，結果導致知識的偏狹主義與教條主義，只強調知識的工具價值，通識教育是一種反響³。

論本質與內容，通識教育在學者與教育工作者之間，沒有達到過一致的意見⁴。事實上，通識教育是依照不同文化與時代的需要而定的，至少一些美國大學方面的經驗反映這種現象，例如：早期美國大學多有培養傳教士的任務，把聖經與道德教育當作通識教育。台灣過去的做法，是把一些國家與社會要求的課程，安排在部定必修科目中，從通識角度言，等於一些必修的通識課。

從字義來說，英文的 general education 含基本、初級的教育與普遍的教育兩種意思⁵，與中文「通識教育」意思相近，注重初級與普遍學識的獲得。若與「通才」相比，是採取較低的標準，久而久之會變成營養學分，失去「通達」的理想。當然，較內在的原因可能在於把「通」的工作，當作是學生方面的事，大部分老師缺乏培養通才的教學方法。

(三) 輔仁大學的「全人教育課程」

輔仁大學經過將近三年的準備期，於民國 88 學年第二學期正式成立「全人教育課程中心」，計畫以「全人教育」整合過去的共同必修科與通識課程，其中有**四個基本理念**、**一個課程建議方案**，摘錄如下⁶：

四個基本理念：達成天主教大學辦學之宗旨與目標；

³ 張燦輝，《人文與通識》，香港：突破出版社，1995，64-68 頁。

⁴ 同上，65 頁；大部分學者認為大學通識教育並沒有一定的本質。

⁵ 何秀煌，前引書，70 頁；張燦輝，前引書，67 頁。

⁶ 請參閱：輔仁大學於民 87 年 12 月 7 日「全人教育課程研究委員會」對全校共同必修科目之規劃過程與建議方案；輔仁大學 88 學年度第一學期校務會議記錄「全人教育課程中心設置辦法」第一條。

落實全人教育之理念；體現專業與通識教育兼籌並顧；培養健全人格與博雅通達之人才。

建議方案：全人教育基礎課程—大學入門、專業倫理、人生哲學（8 學分）；通識教育課程—人文與藝術、自然科學、社會科學（12 學分）；語言及文化涵養課程—國文、外國語文、歷史與文化（12 學分）。

依前段所言，通識教育的理想本來已經是全人教育，但日久會變成營養學分的流弊，輔仁大學以「全人教育」表達一種結合新的理念與舊的天主教大學辦學精神。與通識教育的名稱相較，「全人教育」（full or whole person education）可能更突顯「完整的人本教育」的宗旨與理念，強調專業與通識知識的整合，做一個完整的人；尤其不會忽視人性價值，走出只重視培養知識熟練人員（mental technician）與技藝熟練人員的「唯認知」式教育的困境。就這意義言，「全人教育」更能彰顯東西方傳統中「通才」或「博雅通達」的精神與理想。

二、生命教育

「生命教育」是台灣省教育廳於民國 87 學年度開始推動的教育計劃，最早在國中、高中與高職學校實施。各級學校都派遣種子老師，分批接受培訓。該計劃的目標如下⁷：

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，提升對人的關懷。
4. 協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格。

⁷ 民 87 年台灣省國民中學推展生命教育實施計劃草案。

在實施上，不同的學校因應老師的專業能力與人格修養背景與特質，配合學生的需要施教，有時甚至編輯教材。時至今日，教育單位在台灣國、高中與高職學校推行的生命教育，可能有下列特色：

1. 重視生命關懷的價值，尤其對倫理的關注。
2. 把生命教育融入各門各科中，而非獨立的開設一些「全人教育課程」；以國中、高職為例，各門各科的老師都分批接受「生命教育」的培訓，落實知識與生活不脫節，與生命不分家的理想。
3. 重視生命教育的階段性，即從小到大的一輩子（life）的教育。「生命教育」在發展與推動的歷史上，有從中學開始推行到大學（含社區大學）的趨勢，似乎就反映這種精神特徵。在此理解下，大學的「全人教育」理想可能懂成「生命教育」的大學階段與部分。事實上，如果對照前文有關輔仁大學的「全人教育」與台灣教育界目前正在推動的「生命教育」，兩者對生命的關懷、知識的整合、與健全人格或實現自我的要求，在理念上是相當一致的。

貳、大學階段生命教育初探

由於人文與社會科學的科目沒有普遍性，發展生命教育不能只仰賴進口的教科書，這對台灣本地的學者與教育界人士，實在是一大考驗。今天台灣的大學教授大部分是過去專業教育出身，需要再教育才能帶動學生上「生命教育」。

再者，與其他專業課程相較，「生命教育」同樣難有一本質上的定義，或一個固定的內容與方法。究其原因，大概乃教育的本質使然，因為這一類課程的目標不是傳授一般知識，而

是要培養學生對事情的洞察力與智慧，建立健康的人生觀，以求實現自我。下面是一些淺見，供大家參考。

一、生命教育綜觀

依前文所言，生命教育是以生命關懷為中心的教育，生命無所不貫通，很能代表知識與生活互相整合的教育，又包含人一生的教育等意思。現由生命教育的深度、廣度與階段性三個角度配合來發揮：

(一) 三個層次的生命深度

方東美教授（1899~1978）⁸早年講述「中國先哲的生命精神」時，以交感和諧的天人關係為生命精神的理想。天象徵一股偉大而生生不息的仁愛的力量，生命的目標是：與天地合德、日月合明、四時合序（易文言傳）；贊天地之化育（禮記中庸）。

方教授又在晚年發表的〈中國哲學對未來世界的影響〉論文中，提出其宇宙建築藍圖。生命的力量以「下迴向」的方式向下貫注一切，再以「上迴向」的方式向上提升一切，指出人類提升的步驟：自然人—創造人—象徵人—道德人—宗教人。

方教授對生命深度的見解與其他中外學者的見解相近。一般人把人性內在結構依深淺分成三個層次：肉身—靈魂—精神；或身—心—神或元氣。靈修學亦把人類意識進化過程分成下列的步驟⁹：生物（潛意識、想像力）—心能（早期意識、個體意識）—精微（心能意識、超越意識、完全超越意識）。因此，生命教育旨在提升生活的品質，從淺入深：生理生命—精神生命—宗教生命；或從「自我了解」，經「自我超越」（愛

⁸ 方東美，《中國人生哲學概要》（台北：先知，1977），35~49頁；〈中國哲學對未來世界的影響〉《哲學與文化》革新號第一期（1994年3月），2~19頁。

⁹ 李純娟，《吉光片羽》（台北：光啓，1992），11~22頁。

與割捨)，到「自我創化」。

（二）六個層面的生命廣度

牟宗三教授（1909~1995）¹⁰認為，傳統文化就是以「生命中心」為生命學問。實踐「生命中心」理想的學問就是「大學之道」，「大學」是指博大精深的學問，其中包含：「明明德」、「親民」、「止於至善」三階段，包括個人、人文世界與天地萬物的廣度。

其實，生命力展示的生命廣度，亦可用文化的六個向度或層面來說明¹¹：終極信仰、認知、規範、表現、社會、自然。這六個層面比傳統偏重倫理、社會，更具整體性。生命教育進行的方法，是分析六個層面中每層面皆有的三個特徵：獨特性、一元性、相關性¹²，以整合知識與生活為目標。

（三）四個步驟的生命階段

依華特士¹³（J. Donald Walters）的分法，人生邁向成熟有四個階段：(1)身體的年紀（出生到六歲）；(2)情感的年紀（六~十二歲）；(3)意志力的年紀（十二~十八歲）；(4)思考的年紀（十八~廿四歲）。大學階段正是思考的年紀，是智能的發展，學習推理及清晰的思考，尤其明察和辨別的能力。

廿四年為一個發展的周期，每周期都各有特徵：廿八~四

¹⁰ 牟宗三，《生命的學問》（台北：三民，1971），33~39頁。

¹¹ 沈清松教授，〈台灣的文化問題與文化發展〉《哲學雜誌》創刊號，1992年5月，34~51頁；沈教授認為文化有五個系統：終極信仰、認知、規範、表現、行為。有一些學者亦注意到通識教育與文化之間的關係，參張燦輝，《人文與通識》（香港：突破，1995），77~80頁。

¹² 陳德光，〈談台灣的生命教育〉，教育部與輔仁大學教育學程中心主辦，「情意教育與青少年問題」研習會（輔仁大學，1999年1月8日）。

¹³ 華特士（J. Donald Walters），《生命教育—與孩子一同迎向人生挑戰》（台北：張老師文化，1999），125~134頁。

十八歲是物質回饋；四十八～七十二歲是傳授知識；七十二歲以後是分享智慧（非實用性知識）。在一生中，情感、意志、理性的平衡發展，是相當重要的。華特士的意見基本上是有說服力的，雖然有些學者¹⁴把人分成四種類型：身體、情感、思想、精神，但是許多出色的人才，甚至是天才，由於在發展階段出了問題，一輩子都沒有達到真正的成熟與均衡的狀態。

二、大學生命教育的特色與課程設計

（一）思考的年紀

大學教育階段正是思考的年紀¹⁵，年輕人到了十八歲，會開始關心政治、哲學、宗教生命意義等問題，或是注意經濟發展趨勢與最新的科學理論。大學生命教育以思考訓練為主要特徵，學習運用理性思考以追求真理。前階段發展的情感與意志也於此時產生效應：感情使思考工作有熱忱；意志使追求真理有恆心；運用理性使不受情緒干擾，使意志貫徹目標的過程有方法。過去成長階段中，情感與意志方面的偏差也會呈現出來，需要大學階段的情意教育作矯正與補救。

以目前台灣升學與考試壓力的現況而言，這種偏差的現象相當普遍，應該另請專家作深入的探討，當務之急是特別關心與輔導學生參加相關的社團活動，例如：讀經班；辯論社；功課補習隊；法律服務隊；社會服務隊；文藝社團；以及發現大自然的社團。

¹⁴Malcolm Godwin, "Who Are You? 101 Ways of Seeing Yourself", England: Penguin, 2000.

¹⁵同上，171~184頁。華特士提出「思考的年紀」的七個特徵，依他的意見，摘錄如下：1.明白真理的工具。2.尋找獻身的信念。3.熱情而冷靜的態度。4.邏輯的遊戲。5.會全面性的推理思考。6.情感能使意識開闊。

(二) 課程設計

在課程設計上，大學的生命教育對象應包括所有專業與非專業的學科。華特士甚至為每個平常開設的課程重新組合與命名¹⁶，這種大幅度的改革方式，恐怕仍有待多方討論與配合才能實行。比較可行之道，是把上述六個層面的生命廣度，當作大學生命教育課程的內容或範圍，最終目標仍是把六個層面的整合方法與精神，運用到已有的各門各科之中。

採納文化系統理論，可能比華特士重組課程的建議會得到較多的認同與支持；文化系統架勢大，整合性強，分析文化系統可作為思考年紀生命教育的特徵。前述三個層次的生命深度與四個步驟的生命階段，尤其是情意階段的教育，都可以在六個層面的生命廣度中找到具體發揮的空間。

三、大學生命教育的內容與方法

依上所言，大學生命教育內容就是六個生命層面，教育方法就是分析六個層面中的三個特徵：獨特性、一元性、相關性。

(一) 終極信仰

終極信仰是指生命意義最後根基的問題，可以是多樣的：除了各種宗教信仰，還有各種的人文信仰，例如：愛情、科技、金錢、機會或偶然、各種主義等。

¹⁶ 華特士，前引書，186~196 頁，在美國加州阿南達（Ananda）的學校已經有三十年的歷史，以生命原則重新把課程整合成爲五種學科：

1. 我們的地球：理、工科目。
2. 個人發展：生理、心智與靈性發展的科目。
3. 自我表達與溝通：文學、藝術。
4. 瞭解人：歷史、地理、社會、心理等科目。
5. 合作：語文、經濟、政治、商業、以至交友、結婚。

以上五門學科以發展整體意識以及人道關懷爲軸心。

1. 獨特性

終極信仰能使人安身立命，有其獨立的價值，不隸屬於其他層面，聖經中有「聽天主的話勝過聽人的命」的講法，佛教過去也有「出家人不拜帝王」的做法。

2. 一元性

一元性的分析，旨在防範任何一個層面無限地膨脹、拒絕與其他層面交流、造成「泛某某主義」時，所導致生命現象失去平衡的問題。

例如：有人說信仰是主觀的，不需要討論與溝通，信之則有，不信則無。誠然，無論對人或對神的信仰，本身就是一種很高貴的情操，應受到肯定與尊重，但相信的過程仍須合乎情、理、法，才能引起共鳴。有時候人際關係出現緊張，正因為在信（愛）的表達方式上出了問題。在宗教領域上，求名牌不中便遷怒於神、破壞神像的行為，以及在地鐵中施放毒氣的真理教，都是有問題的信仰。

3. 相關性

終極信仰與其他層面有其相關性。例如：在認知層面化為神學、佛學；在規範層面化為宗教倫理；在表現層面化為宗教藝術；在社會層面化為宗教慈善服務；在自然層面化為煉金術與煉丹術。

其他層面亦同樣可以影響終極信仰，先民來台四個階段所拜的神，可能與當時的社會背景相關：渡海時期－在黑水溝，險象環生中拜玄天上帝（北極星神）與媽祖；開拓時期－瘟疫叢生，拜瘟神王爺；定居時期－發展地盤，拜開漳聖王（漳州人）、保生大帝（泉州人）、三山國王（客家人）；商業時期

—在講求信義的商界關係中拜關聖帝君¹⁷。自玩大家樂時代來臨，新竹亦有大家樂神「姊弟公」的信仰與崇拜。

（二）認知層面

認知層面是指人對人自身、社會、自然的認識以及其相關方面，包括各種知識理論與常識：哲學、神學、科學、教育學、心理學等。

1. 獨立性

認知有一定的規律，例如在思想的邏輯上有同一、矛盾、排中、充足理由四大定律。相反思想定律，會導致很多無謂的紛爭。以同一律（ $A=A$ ）為例，設想兩位老師針對學生因生活空虛自殺事件發生爭端：甲師說：學校的課程需要加入生命教育使生命充實；乙師說：甲師認為只要生命教育（不需要其他教育），就能使生命充實。其實兩人所談論的已經是不同的議題。社會上的抹黑與閃避問題、模糊焦點等例子，都是沒有尊重思想的獨立性，違反了同一律。

2. 一元性

認知層面不可能只關注認知本身。認知與知識理論只是生命活動的一部分，自然科學上的理論只有在嚴格控制的時空條件下才生效，生活實況遠較前者複雜。例如：人文學科上的理論只是對人文創造的現象作說明，偉大的人文作品都走在認知與理論分析之前。李白七言古詩《宣州謝朓樓餞別校書叔雲》中第一句「棄我去者昨日之日不可留，亂我心者今日之日多煩憂」；貝多芬第九交響曲中的大合唱，都是不按當時認知與創作規則而寫成的驚世之作。

¹⁷李亦園，《信仰與文化》（台北：巨流，1978），46~49頁。

3. 相關性

西方自然科學重視驗證的認知，發展出近代的工業革命與科技文明；人文科學的認知則發展出神學與各種文藝理論，兩種都是批判性的知識。徒重意識形態與認同的教育方式：人為加工的顯像照片，1995年閏八月的災難預言，都難逃認知檢驗的法眼。

(三) 規範層面

規範層面指倫理與法律兩種規範，包含人的立法與道德意志兩面。

1. 獨特性

朱子治家格言說：「善欲人見，不是真善；惡恐人知，便是大惡」。聖經中也有人行善時左手不知右手做了什麼的講法。也就是為善以行善為目的，不為受報，不計較利害得失。此外，今天社會可能正缺乏一種「知恥近乎勇」的團體意志。社會的安定除了完善的法治與強大的警力，更賴於全民的道德勇氣，鄙視不健康的惡風陋習，形成同仇敵愾的共識，共同監督社會。

2. 一元性

規範層面不可能只注意規範本身。倫理規範與法律規範都需要與其他層面整合，才能發揮功用。終極信仰提供遵守規範的理由，否則自斷源流，在惡勢力影響下不易堅持原則。台中地檢署檢察長施茂林認為「好的判斷基礎建立在良心上」¹⁸。認知、社會、自然等層面，亦協助規範層面的判準與實行，有時候可避免好心作壞事，如施捨金錢給人去吸毒；或於價值發生衝突時，如救母親或救胎兒的兩難中，提供判斷考量的要點。

¹⁸黃越宏，〈良好的判斷基礎建立在良心上—專訪台中地檢署檢察長施茂林〉《另眼新聞》，第67期（1999年8.13~8.26），38~47頁。

此外，還有泛規範主義，例如泛道德規範主義：在教育上，製造出只會寫大道理，寫不出自己感受的學生作文；在政治上，以「德治」為重點，模糊了實際治理的責任。論語「子率以正，孰敢不正」的講法，有把政治化約為以身作則問題的危險。道德規範中「以身作則」固然重要，但因此逃避其他為政者的責任就大有問題。

3. 相關性

規範層面與其他層面的關係，可用下面例子為說明。社會學家韋伯在《新教倫理與資本主義精神》書中¹⁹，認為清教徒有一種入世苦行的精神，自認為是神的選民，特別勤奮工作光榮上帝，卻不講求享受，導致資本累積，形成資本主義的雛型。

耶魯大學教授余英時在《中國近世倫理與商人精神》²⁰書中，亦指出儒家倫理與亞洲四條小龍的經濟發展有關。有些經濟學者卻提出質疑：為何儒家的影響，到第二次大戰後才彰顯出來²¹？答案可能在兩者之間，儒家的倫理規範是必須條件（或可稱之為「內因」），而第二次大戰後教育普及、交通方便、法規完善，是促使經濟發酵的充足理由與條件（或稱可之為「外緣」）。這一類的討論過程，有助於不同層面之間的了解。

（四）表現層面

表現層面包括人透過感性方式來表達其心靈意志的歷程與結果，包括語言、文學、藝術、體育等。

1. 獨特性

獨特性就是「為藝術而藝術」之類的講法，一無所求，不為任何目的，天真自然的特性，有時對美的經驗，與高峰經驗

¹⁹ 韋伯，《新教倫理與資本主義精神》（北京：三聯，1987）。

²⁰ 余英時，《中國近世倫理與商人精神》（台北：聯經，1987）。

²¹ 賴建誠，《重商主義的窘境》（台北：三民，1992），3-6頁。

相似²²。每一門藝術又有自己表現的法則。

2. 一元性

表現層面不可能只反觀表現自己本身。事實上，單純的描述性（descriptive）表現，毫不涉及價值判斷（normative）是不存在的。標榜自然主義，赤裸裸描述人生，以及陶醉在自我表達的文學與藝術，事實上已經在替一種價值（也許是自然主義）作宣傳。

表現層面除非與其他層面配合，否則只是一些沒有修飾與深度，有時候甚至是不堪入耳目的東西，對人、對社會都是一種負面的溝通。

3. 相關性

表現層面以溝通為目的，文學藝術作品最能反映時代的精神。依照西方文化階段的分法²³：前現代（農業—1760 之前），現代（工業—1760 之後），後現代（服務業—1960 至今）的分期，每時期都有反映不同時代精神的文藝作品。前現代側重宗教藝術，現代藝術則表現普遍的人文精神，後現代反映個人與多元的藝術。

相對來說，以台灣為例：前現代（農業—1963 之前），以忠黨愛國意識的文藝為主；現代（工業—1963 後）有歌頌英雄、偶像的文藝；後現代（服務業—1986 至今）以每個個人與多元為中心。前現代以神權、君權或黨國為價值；現代以天才、偶像崇拜為價值；後現代是價值多元化、混亂、真空的時代，對價值冷漠，喜歡搞笑與追求模糊與短暫，歌手 Michael Jackson 顛覆了性別與種族的界限，是後現代特徵的一個代表。

²²Pietro Ferrucci, 《高峰經驗—柳暗花明又一村》（台北：光啓，1997），60~67 頁。

²³羅青, 《什麼是後現代主義》（台北：學生，1989），尤311~416頁。

三個時代在西方發展了將近二百五十年，在台灣只發展了不到五十年，所以屬於三個時期的人口並存，亦有人兼有三時期的特徵：忠黨愛國、偶像崇拜、個人主義。

清代詩人趙翼曾寫過一首詩：「李杜詩篇萬口傳，至今已覺不新鮮，江山代有才人出，各領風騷數百年」，今天的人是「不在乎天長地久，只在乎曾經擁有」，只追求「各領風騷數十天」就滿足了，葡萄牙蛋塔來得快，也去得快，就是一例。

有人認為後現代是文化危機，但是如果從傳統中一些不合理的價值也被推翻的角度來觀察，未嘗不是一個新文化覺醒的啓蒙與開始。問題是如何改造與教育的問題。其中大眾傳媒亦需自省，率先立表，緊守社會的道德與法律的規範，多一點好人好事與正面新聞的報導。

最後，語文與藝術對人的自我表達與自我控制都是很好的訓練，產生深入與健康的溝通作用。目前社會上緊張的生活壓力，只會製造更多的精神憂鬱，文藝教育的推動刻不容緩。

（五）社會層面

社會層面指有關有效管理與經營群體生活，以群體合作為主的學科，包含社會、經濟、政治等領域。

1. 獨特性

今天台灣人文教育的主流就是社會、經濟、法律、政治等社會科學，在人文學科中是屬於比較容易驗證的一種，大概亦多少受到西方近代驗證風氣的影響。社會學科有自己獨特的研究方法與對象。

2. 一元性

把某一社會層面中的學科膨脹獨大，變成唯一社會或文化的指標時，就會犯「泛某某」的毛病，社會上通常聽到的是「泛政治」。近來台灣對生態環保的覺醒，亦意識到過去徒重經濟

發展，亦可說是「泛經濟」的弊端。

3. 相關性

社會層面是社會群體的信仰的落實，例如：三民主義、民主進步主義、資本主義、共產主義等。台灣移民潮的歷史反映人口成員關係的複雜性，更應重視開放、公平與公正原則，虛心檢討目前「天天講溝通、日日無共識」的原因。「認同土地」不應只落入意識型態與口號之爭，在其他層面，如認知層面都可以冷靜地討論，以全民合作為目標，建立一個和諧的社會。

(六) 自然層面

自然層面是指對自然的有效開發、管理與應用，包括理工、生物、海洋等領域。

1. 獨立性

自然層面有自己的研究方法，屬於驗證的科學方法，與大自然的法則相對應。以汐止的水患為例，大自然的反撲不會因大財團的關說與濫墾而改變，水總是往下流，既可載舟亦可覆舟，大自然的法則是獨立的。

2. 一元性

自然層面解決不了其他層面衍生的問題，如人內心深處與人際之間溝通的問題。DNA 雖然能鑑定親生父母與子女的法定關係，卻不能建立真正的親情。前一陣子台灣的醫院中就發生過一樁事件：一個娃娃兩家搶，一個娃娃沒人要的事情。自然層面一元性的困境表現無遺。

3. 相關性

自然層面一方面能幫助其他層面的實踐與落實，例如：給藝術創作提供不同的材料，從最原始的石頭到後來的鋼筋水泥、塑膠、保立龍等材料，使藝術表現更多元化；科學方法亦使人產生實事求是的精神，不輕易相信無根據的事情。另一方

面也給別的層面帶來新的問題，例如：以電子通訊器材作犯案工具，挑戰規範層面；隨著電動玩具的風行，使青少年愛上與機器人與電子玩具為伍，與現實生活和真實世界日遠，對講求溝通合作的表現層面和社會層面都構成威脅。

後 論

上述生命教育六個層面的分析與整合，只是一個示範與例證，課程的進行需要不同專業領域老師的合作，以及師生之間密切的互動才得以成功。六個層面的整合需要各門各科的專業知識作基礎，參與課程的人都必須懂得六個層面的基本知識；進一步言，激發個人對「通達」與「深度化」的覺醒，達到與神（道）、人、物三者的交感與共融，是生活智慧的啓發，培養一個通達與成熟的人。通達與成熟的人，就是一個身心平衡，有能力與外界發生關係，並在其中認識自我，實現自我的人。

六個層面之間有時候會發生衝突，必須放棄一些在某一層面單獨考量時會採納的東西，但是整體上卻是完美的。生命好比一棵樹：終極信仰是根；認知與規範是樹幹；表現、社會、自然是枝葉與花果。整棵樹各部分互相依賴，共同合作，發揮生命力。

輔仁大學全人教育開設的課程在外觀上與上述的六個生命層面有多點雷同：人生哲學（認知），專業倫理（規範），人文與藝術、語文（表現），社會科學（社會）、自然科學（自然）。輔大全人教育課程比六個生命層面多設的課程有：大學入門、歷史與文化；六個生命層面的理論，則比輔大全人教育課程多設了「終極信仰」的一個層面。這些相同、相異的問題，以及彼此教學的方法，都值得再深入探討。

如果認定大學的「全人教育」是生命教育的大學階段，輔

仁大學「全人教育課程中心」可以兼作「大學階段生命教育」的推廣中心，在「全人教育課程」中納入「生命教育」中生命關懷、知識整合，以及自我實現的理念與方法（例如：獨特性、一元性、相關性的分析）。

雖然生命教育的最終目標是把生命教育的精神延伸到所有的專業課程中，但是爲了深入探討與解答相關問題，培養生命教育師資，特別開設大學階段的「生命教育」課程是有必要的。趁千禧年的第一個春天，願輔仁大學的教育理念與台灣教育界對「生命教育」的推展同步，把教育理想融入廿一世紀全球「生命教育」的大潮流去。