

生命教育的哲學意義與價值

游惠瑜*

摘 要

生命教育不應該只是生理、心理的教育，還應該要有對意義與價值探究的教育，以引導學生去思考生命，追求有意義、有價值的生命。就學問的性格與特色，哲學一直都在處理意義與價值的問題，本文以哲學意義的思維與視野，提供對生命教育的哲學反省。哲學意義的反省提供給生命教育的理論基礎，包括「對自我與存在的關懷」（即與自己的關係），以了解存在的意義；與「對倫與現實的關懷」（即與他人的關係），以深化生命的價值；以及「對死亡與超越的關懷」（即與超越者的關係），以探討人的超越向度。本文依序分析生命在此三個領域的主要課題與重要性，藉此思考哲學所能提供給生命教育的意義與價值。這三個向度，也同時反省了生命的根本性、現實性與超越性的問題，並提供對生命教育中「為什麼而教？教什麼？如何教？」的可能答案。

關鍵詞：生命教育、意義與價值、存在、倫理、生死

* 逢甲大學歷史與文物管理研究所兼任助理教授，東海大學哲學博士。

壹、前言：為什麼要實施「生命教育」？

一、人類存在的狀態

二十世紀以來的人類，不斷地創新與發展科技與資本的文明，以為所創造的科技與資本文化，會為人類的生命帶來更多的幸福與快樂。但是諷刺的是：卻反而也讓人類的存在狀態，陷入被科技文明所宰制的困境中。以為「役物」；卻反而「役於物」，因為人在科技與資本文明中被物質化、機械化、也被集體化。人類非但無法掌控物質與工具，反而被物質與工具異化。面對生命逐漸被工具化，生命存在的意義與價值受到質疑。

加上人生的處境無常：天災、人禍以及戰爭，帶給生命焦慮、不安。碰到生命的困境，如失戀、失業、失去依靠時，或是處在生命的低潮期時，感覺到自己不是必要、也不是被需要時，生命失去安全感與歸宿感，很容易不再珍惜與重視自己的存在，以為自己和世界都沒有人在乎自己的存在與否。

面對物化的社會文明、無常的人生處境，和種種生命的困境，以及對存在有所質疑、對人生有所徘徊、對生命有所徬徨時，甚至發覺生命是無趣、無助或無望時，最常引發人去思考自己存在，甚至是人類存在的意義與價值。

二、台灣教育的現況

除了在生命的困境中，會想去尋找生命的意義與價值外，人也會主動的想去尋找生命的意義和目的。因此在正規的教育制度中應該提供對生命意義的思考與建立，也就是提供對生命存在的意義與目的探索的教育，以啟發人對生命的尊重與珍惜，更積極幫助人創造與實現自己與生命存在的價值。

但是台灣目前的教育，是以重視功利與效益，以考試主導教學，忽略了對生命意義探索的教導。以考試主導的教學體制，教與學都被限制在答題技巧與標準答案，致使老師無法訓練學生獨立思考和分析判斷的能力，而以認知為主導，駕簡馭繁的學習方式與課程設計，以及注重學習結果的評量，更無法提供對生命多元的經歷與體驗，學生無從學習思考生命的意義與價值。

在台灣，考試制度雖實現了資源分配的公平性原則，但也為了實現這個公平性原則的制度，犧牲了對生命教育積極的教導。學習的機會應該來自考量興趣與能力的問題，但是當學歷成為主宰未來命運的機制，是社會地位形成的象徵與標記，學歷成為整個教學最重要的目標，學習成為手段與工具。學習的主體：生命自身也被工具化成為考試的機器，學習不再出自對生命更美好、更完善意義和價值的探究與追尋，則究竟生命是為何而學習？老師又為何而教？

三、生命教育的推動

在學習中，認識生命是很重要的課題，美好的人生是我們最想要追求的。而怎樣才是最美好的生命？如何才能過一個美好的人生？這都是我們學習中很重要的課題。如果教育無法提供我們對生命意義的思考，學生無法知道學習真實的意義與價值，老師無法教導學生如何思考與體驗生存的意義、生命的價值，我們如何期望學生畢業之後在社會上就能認識自己、肯定自己，進而創造自己生命的價值？

台灣近幾年由於教育部的推動，「生命教育」逐漸受到重視¹。生命教育有很多面向，誠如上述，對生命的學習不該忽略對生命意義與目的的探究，甚至對生命意義的追尋更應該成爲生命教育的重心。所以關懷生命的教育要從生命意義的探究爲根本，來建立生命教育的理論基礎。哲學一直都在處理意義與價值的問題²，本文即以哲學思維的面向，提供對生命教育的哲學反省³。

貳、哲學的思維

生命教育不只是生理、心理的教育，更要有意義與價值的教育，這樣的生命教育能增加生命的深度與強度。哲學正好有這樣的功能，爲什麼哲學會有這樣的功能，在未探討生命教育的哲學意義之前，先釐清什麼是哲學意義的思維。

一、愛好智慧與追求真理

比較起其他的學科，哲學好像沒有具體的研究對象，舉凡宇宙、世界、人生等都是它研究的對象，哲學的字面意思是「愛智」⁴，似乎可以說明哲學的性格，乃在於對智慧之愛。哲學起源於對外在世界與內在自我的驚奇，不只想明白世界的真實面貌，也想了解自己存在的真實意義，這構成了對智慧的追求，

¹ 參閱孫效智，「生命教育的內涵與哲學基礎」收入在林思伶主編，《生命教育的理論實務》，台北：寰宇，2000。p.4。

² 「關於生命意義的問題，源於我們主體不懈的探究，這種探究就構成了哲學史。」見辛格(Singer, Irving.)著，鄧元寶譯，《生命價值的創造》(*The Meaning in Life-The Creation of Value*)，台北：業強，1996。p.23。

³ 關於「生命教育」這個語詞，筆者採用了一般性的理解(common sense)，就像談「生活教育」、「人生教育」等，對於「生活」、「人生」等詞的一般性理解。觀諸各學術領域，例如社會學、心理學、文學等，均有其獨特的面向，可以去思考對生命的教育；因此這篇文章，是筆者想從哲學的思維去反省生命教育應包含的面向，在本文中，「生命教育」是一個通義，卻又是開放性的語詞，也因此筆者是想透過此文，給予「生命教育」以哲學面向的內涵。而所謂哲學的面向，是強調對生命的存在、倫理與死亡等面向的意義與價值的探討。

⁴ 哲學的英文名稱是 philosophy，它是由兩個希臘字 philo 與 sophia 合併而成，philo 的意思是「愛」，sophia 的意思是「智」，所以哲學的希臘語源的意思是「愛智」。

因為有智慧地活著比不明究理地活著更好，愛好智慧成為哲學字面的意義。

智慧是思考的結晶，是哲學家對人、對生命、對世界、對所有問題思考的結晶。有了智慧，使我們的生命有深度。智慧與知識不同：知識解決現實問題，智慧提供心靈視野的突破、精神境界的提昇。所以學習哲學是一個比較能獲得智慧的途徑，雖然真正的智慧，還是要透過生命的體驗，更重要的是要把生命投入人生的價值體系中去實踐，藉以安身立命，才是更真實的。但是哲學卻是我們得到智慧的有利工具。

除了對生命和宇宙感到好奇想探究之外，對於死亡或未知的力量也會敬畏。好奇和敬畏成為種哲學關懷的起源。而由於對生命與世界的好奇，探究與追求真實與真理是哲學最內在的動力。哲學追求真實的道理，追求人類共同的道路與理念。透過理性思維的分析，掌握事物的本性，所以哲學成為窮究根本道理之學，窮究人自己存在與宇宙世界的道理，作根源性、全盤性與深入性的反省與探究，進而尋求人類更真實的存在。

二、對意義與價值的思考和反省

今日的社會，因為科技與物質文明中強勢的工具理性與科技理性的衝擊，帶給我們的生命與生活前所未有的困惑，面對各種的評價、意見、標準，會感到茫然或無所適從，以及新舊觀念與價值之間的衝擊，人怎樣才能找到真正的意義與價值？生命又如何能在專業的技能之外，增強對美好生活的選擇能力，包括對愛與關懷、對人生意義、價值、目的之探索的能力？如何才能認識客觀、理性的價值體系，並透過抉擇的過程，去實現與創造自己生命的價值與生活的意義？

人生是生命意義與價值呈現的過程，意義與價值的追尋，更是哲學中很重要的課題。哲學之愛好智慧、追求真理，也都是為了對生命與人生作出價值的反省與批判，以實現生命與存在的真實意義與價值。

三、安身立命的生命教育

哲學追求生命的智慧，而生命最大的智慧在於「認識自己」、認識自己的無知與有限性，並賦予此有限存在的意義。認識自己，尤其是對人自身存在價值的根本認識與知覺、對現實生活中倫理價值的探討，以及對死亡與生命終極價值的認識，藉此思考安身立命之道。這正是哲學常要問的：「我是誰？」、「我應該過什麼樣的人生？」、「我從那裡來、要往那裡去？」

「我是誰？」是讓我們反省人是什麼？人活著又是為了什麼？人生有什麼意義？這可以讓我們從根本性思考存在之為存在；也就是讓我們思考存在可能的意義與價值。「我應該過什麼樣的人生？」是讓我們反省什麼是善的行為？好的生活？也就是人應該怎樣活著？我應該怎樣活著？以及什麼是幸福？什麼

樣的生活才是幸福的生活？「我從那裡來、要往那裡去？」是讓我們思考究竟生命的依歸在何處？也就是生死與生命終極的問題。

生命是一個整全的個體，上述的哲學反省幫助我們從面對人與自己的存在、人與他人的關係以及人與超越者的三種關係中：

一、反省自我與存在關係的問題，作為處理生命存在的根本性的問題；

二、分析自我與他人關係的問題，則屬於生命所碰觸到現實面的向度，包括倫理與人際關係，以及如何在現實生活中，追求美好的人生；

三、自我與超越者的問題，則是突顯人對生命的有限性與終極性的關懷。

基本上，這三個面向似乎可以對比於哲學的三個面向（形上學、倫理學、宗教哲學），但在此，則以生命所可能包含的三個面向：即存在的根本面向、生活的現實面向與生命的終極面向，展開對此三個領域的探討。

以下即將透過此三個層級的區分（即根本性、現實性、超越性）：

一、是從根本性思考存在之為存在的意義；

二、是從現實性反省倫理的價值；

三、是從超越性探討生死或終極的依歸。

以此充實與肯定教（教育）與學（學習）的美善目的，即在於追求有意義、有價值與超越的生命觀，並以此作為生命教育的哲學意義與價值。

參、哲學意義的生命教育

誠如上述，生命教育重視生命的意義與價值的教育，其目的是要協助人瞭解生命的意義、目的與價值，進而尊重、珍惜並喜愛自己與他人的生命與人生。所以生命教育的理論要建立在對生命意義、目的與價值的探索。而對生命的哲學性思維，乃是對存在根本性、現實性與終極性問題地思考，也就是對自我與存在的關懷（自身存在的認識與覺知）、對倫理與現實的關懷（對意義與價值的探討與分析）以及對死亡和超越的關懷（對生命的終極與依歸的思考與追求）。

一、對自我與存在的關懷：

（一）覺知的重要

對自我或存在的關懷，常要等到人對其生命有所茫然或失落時才會出現，因為人在專注、忙碌，或是快樂、幸福中，較少會感覺到自己的存在；但人在空虛、焦慮或困難的情境中，就會明顯意識到自己存在的種種問題，因此人常

在面對困境時，才會對自我與存在有更深刻的意識與體會⁵。

我們常從存在主義的反省思維中，意識到在所有的存有之中，只有人具備有反省其生命意義的能力。人給了自己存在的價值與意義，這是對自己的存在最大的覺知，也就是「人是使得存在本身存在的個體」。這並不是在說人是存在物的創造者，人只是存在理念的創造者，人是第一個覺知到存在，並賦予其名的人，是第一產生存在概念的人⁶。

（二）存在與本質

亞里士多德（Aristotle）說：「人是理性的動物」。以理性為人的本質。認為人與事物都是由本質所決定。只要找到對象本質，就能理解與掌握對象。所以如果以理性為人的本質，則理性是人之為人之所在，是人與其他事物不同之處。理性將人與其他存在區別，理性也成為人的意義與價值。所以人的理性具有最高的優越性，理性也就成為整個生命的核心，因為理性的優越與獨特性，所以人也因而具有絕對的價值。

但是存在主義認為是存在決定本質，人的存在現象才是人之為人的價值，人不在外於人去追求所謂本質的東西。例如我們會思考人的生命是要顧慮到存在的品質的，也就是存在的狀態，而不只是存在的本質而已。也就是生命的價值與意義，是經由存在本身與個人所賦予的。這裡似乎就失去普遍、客觀和絕對的意義。但是這不是代表生命的意義是相對的、主觀的，相反的，這是更多元、豐富的價值取向，生命蘊含了更多的可能性與意義。生命不再受既定本質的限定，而有無限可能的發展空間，人也在這樣的思潮中擁有更多的自由。

「存在先於本質」的意思是「我存在」這個事實，先於任何其他的事實，先於任何我對世界的了解，包括對我自己本質的了解。人先存在，才問自己是什麼。存在是個別的，是私人的，是主觀而確切的覺知。而且也覺知到這樣的自我的存在是獨特的、唯一的。

（三）存在的意義

藉由對自我與存在的思考，我們會體驗到自我的存在是獨一無二的，而人更是處於成為對自身存在的思考者與本質的給予創造者的地位⁷。存在是個別的，特殊的，而存在的意識是主觀、感受的覺知。此正如馬丁·布伯（Martin Buber）所說：「所有其他的東西都存在於自我的觀照之下」⁸自我存在的現象既然是唯一且獨特的，是無法再被重複的現象，這世界就不可能會再有我這樣

⁵ 這也是為什麼存在主義都從人的負面情緒的存在來了解人。

⁶ 莫利斯(Morris, Van Cleve,)著，黃昌誠譯，《存在主義與教育》，台北：五南，1995。p.26。

⁷ 同註上。p.20。

⁸ Martin Buber, *I and Thou*, trans. by R. G. Smith (New York: Charles Scribner's Sons, 1958), p.8.

的存在。成爲這樣的唯一、獨特性，是存在這世上最值得注意、重要而珍貴的事實。這也是自己可以給自己一個絕對意義與最終價值，因爲我的存在是不同的、重要的而且唯一的⁹。

但同時，我們也是沮喪的，因爲我的存在是沒有份量的，世界不一定需要我的存在，而我的消失卻是不可避免的，隨時會有人可以彌補我的空缺。我會被遺忘，一切又會歸於平靜¹⁰。人究竟擁有絕對的價值；或者是生命終將會歸於沒有價值的呢？就端看個體如何活出一個自己的人生。

從覺知與認識到自我的存在，是從對自我的知覺與意識中，了解到自我存在的獨特和唯一的狀態。而且體會到這樣的存在自身有其目的，亦即人的存在自身就是目的，不是爲其他的目的而存在，也不應該爲其他的目的而存在；否則生命存在的自身，就會成爲其他目的的手段，這樣的人的存在方式，就失去其爲人的存在方式，而是以物的方式存在。

例如真實的存在並不是從生命擁有多少（to have）來看，而是從生命是什麼（to be）來決定。人常以人擁有什麼來肯定人自我存在的價值，人以有房子、有金錢、有名利來肯定存在，但這些都是會變化的、會失去的，什麼才是人存在能真實擁有的呢？什麼是他人無法剝奪或取走的呢？人要如何展現自己更真實的價值呢？人要把自己當成是人，來實現自己存在的目的，把自己的存在自身當成是目的，不再是得到學位、名利、財富的工具，自己本身就是目的，就是有價值的存在了¹¹。這也才是以人的方式存在。

面對生命不確定性的焦慮、不安，甚至迷失、困惑，想尋找生命的出路時，也就是思考如何安頓身心、如何安身立命，確立生命的方向。人是無時不在尋求意義的存在，透過對存在的思考，可以更確認要有自主的生命：即是抉擇如何成就自己。人在創造自己的自我以及自己的本質時：即在對自己的生命形式負責，要真誠的面對僅有的一次人生機會，通過自己的抉擇，過一個自己想過的人生。而思考存在之道，當能更明白與掌握自己的存在，爲自己的存在確立方向。進一步安身立命：爲自己找到生命的意義與存在的價值。

體會生命的獨特性、目的性與自主性，避免人被物質化、被工具化、被手段化，不讓自我的存在與生命陷入被操控、被使用、被交易的狀態。人從覺知、了解到肯定自我與存在，由自覺、自主到自由，人不只決定自己生命的意義與價值，更能賦予並創造生命與存在的價值。

⁹ 同註 6。p.24。

¹⁰ 例如田立克（Paul Tillich）認爲人常會焦慮（即一個存在體覺知到其可能不存在的狀態），當人了解到他在世界上沒有歸屬感，了解到自己的存在一點也不重要，即使他不知不覺地離去，宇宙或其他部分都漠不關心時，心中所產生的沈悶的苦痛。Paul Tillich, *The Courage to Be* (New Haven: Yale University Press, 1952), p.35.

¹¹ 所以我們常會引用生命的目的是在於實現自我，自我的實現就是實現生命自身就是目的。

二、對倫理與現實的關懷：

倫理學是從哲學的思維，以「講理」的方法，而不是「說教」的方式，以理性為基礎，提供對日常生活中是非、善惡、對錯等價值問題的分析，分析可以幫助我們作判斷與抉擇的原則和理據。這種以哲學的思考方式，從具體的行為，作深入究竟的分析，一方面探討行為合理性的根據與基礎；一方面分析歸納出基本的原則以作為判斷的依據，而此種作為對行為對錯、善惡判斷所依據的分析，是一種倫理的分析或規範的分析，是對於倫理價值規範的討論¹²。而價值常是影響我們決擇的關鍵，而倫理學的核心與關心的對象，正是屬於對價值與應然層面的研究。對倫理學的了解，可以幫助我們對價值體系的認識，進而建立良好的價值信念。

（一）倫理思考的方法

倫理學提供我們以合理的方式，處理生命現實中的人際問題，而什麼是倫理或價值的分析？倫理與價值問題要能客觀合理的被討論，並證明所進行的推論過程與行為是正當的。例如在倫理行為與原則的探討中，對行為的判斷以及判斷行為的理由，可以表述如下¹³：

行為←規則←原則←理論
 (act←rule←principle←theory)

規則 (rule) 是我們據以判斷行為 (act) 的理由或根據，規則要來自原則 (principle) 的推衍，而原則又必須受到理論 (theory) 的支持。所以倫理的分析可以讓我們有理據的判斷行為的正當與否。例如判斷打人不對的行為→是因為我們遵循不打人規則→之所以有不打人的規定或規則，是因為打人會造成傷害，我們不應該傷害人，否則違反不傷害原則→因為就非後果主義和義務論或後果主義與功利論的道德理論的立場而言，傷害的行為本身或考慮傷害行為造成的後果與效益，傷害都是不對的行為¹⁴。因此打人是道德上不應該的行為

¹²倫理學所關心的是屬於價值 (value) 的研究，而不是有關事實 (fact) 的問題，參見 William K. Frankena, *Ethics* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.), 1963, pp.8-10. 奧林火旺，《倫理學》，台北：五南，1999。pp.3-26。

¹³Beauchamp, Tom L. and Childress, James F., *Principles of Biomedical Ethics*, (New York: Oxford University Press, 1979). 此書將基本的道德理論 (moral theory; 例如非後果主義的道義論與後果主義的功利論)，引生出四條道德原則 (moral principle)：自律原則 (principle of autonomy)、不傷害原則 (principle of nonmaleficence)、仁愛原則 (principle of beneficence) 與公正原則 (principle of justice)。

¹⁴不可以打人，如果是因為考慮打人的行為自身是傷害人的行為 (根據道義論的理論)。或者不可以打人是因為考慮到打人會有被報復或被處罰的後果 (根據考慮行為的後果會帶來對自

為，也就是傷害人是不對的行為。

(二) 行為正當的根據

但是既然傷害人是不對的，而處罰，不就是使人痛苦，不也是傷害人嗎？這樣由外力故意使人痛苦對人所造成的傷害，不也違反了道德上的「不傷害原則」嗎？如此處罰的行為與道德原則是衝突的，是不應該的行為了。但是為什麼處罰可以而且經常發生呢？我們也有道德上的理由可以處罰人嗎？

處罰既然會造成傷害，這樣的傷害行為必需要有道德上可以成立的理由，也就是要有倫理學上的根據，做為處罰的道德基礎¹⁵。例如最原始的處罰理由，認為若有對他人造成傷害的行為，要以回報性傷害的處罰作為平等的交換，以為這樣是符合公正的原則，而「公正原則」是普遍受到非後果主義與義務論所支持的道德原則，這就是報應或報償的處罰理論的倫理基礎。

處罰最常見的理由，也會因為是訴諸考慮處罰結果所後來的功利：例如達到嚇阻或預防的效益，作為施以處罰的衡量。考慮行為後果所帶來的效益，符合「功利原則」，此受到道德理論中功利論的支持。

但是受到義務論支持的報應或報償論，被認為不具正面教育與積極防犯的意義，而受到功利論支持的嚇阻或預防論，又被認為將受處罰的對象作為嚇阻或預防的手段（把處罰人當成達成他人和社會利益的工具），遂有以「仁愛原則」為主導的改造論（the theory of reform），認為環境要共同承擔責任，主張以「治療與改造教導被處罰者分辨道德與不道德，使其了解作錯的理由或內容，以改變行為，進而選擇合於道德規範的行為，而不是使其因為被嚇阻或報應而不敢有所為，才是人道的處罰。¹⁶」，這樣是否會造成對被處罰者「自主原則」的傷害呢？被處罰者可以拒絕接受治療或改造嗎？

例如作弊是不對的行為→因為作弊會造成不公平，違反公平的規定→不公平是違反了公正原則→就道義論考慮行為的動機或行為自身，或功利論之考慮行為的結果等兩個規範倫理學的理论來說，違反公正的原則都不是善的行為。但是如果處罰作弊將造成很大的傷害，甚至傷害了教育的目的，則公平或公正，是我們唯一或最重要的原則嗎？雖然處罰作弊的政策與規定是很清楚的，

己不利的功利論理論），而影響對行為的決定。

¹⁵ 傷害他人需要道德上的理由。雖然，子女被父母處罰或打，似乎無關乎道德，子女也此不會提出質疑，因為父母是出於對兒女的愛與保護的善意，目的通常是在教育或防止子女再犯。但基本上，不經本人同意與否，就故意的對某人加諸痛苦或造成傷害是不對、也不應該的；但是處罰者卻堅持如此行為，哲學家要問，在什麼情形下，這是正當（justified）的？這是在問使處罰（其然）得以成立的理由（所以然）何在？見 Benn, Stanley I. 'Punishment' in Paul Edwards (editor in chief), *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 6 (N.J.: The Macmillan & The Free Press, 1967) p.29. 與游惠瑜，《刑罰理論的倫理學基礎》，中央大學哲學研究所碩士論文，1991。

¹⁶ Honderich, Ted. *Punishment: The Supposed Justification*. (England: Penguin Book Ltd, 1984.) p.88.

有時卻也會讓我們遲疑不決，如何才是正確、合理又恰當的處理¹⁷？

又例如生物與醫學科技的快速進步，人類面臨很多從未有過的道德難題，挑戰了原來對生命與倫理所持的價值與觀念，若缺乏對道德判斷與各原則的分析能力，有時即使想要從事道德的行為，也會造成因分析的不足，造成錯誤的判斷，導致了缺乏道德理據的行為¹⁸。

倫理學之所以重要，是因為其實每個人的判斷與想法均有預設的立場。而倫理其實是這些預設立場的實現場所，這些預設立場可能來自家庭的、學校的、文化的、社會的影響、塑造或資訊的傳播與教育等。對於這些預設立場，一般人只是知其「然」，不知其「所以然」，學習倫理學可以釐清自己預設立場的來源與對錯，發現自己依憑的判斷原則是什麼，進而評估自己的道德觀、價值觀與生命觀¹⁹。

究竟這些價值觀或據以作為判斷的道德的原則是主觀的、還是客觀的？是相對的、還是絕對的？是個別的、還是普遍的？是合乎「人性」的要求、還是出於「社會」的契約所形成？究竟是「天經地義的自然道理」、還是「互相制約的人為規範」？這些都構成了倫理學的基本理論。

（三）美好人生的追求

倫理學更攸關對存在價值、生命幸福的探究。除了探討「我應該做什麼？」和「什麼樣的行為是好的行為？」探討對行為對錯與原則的評估，還有「我應該要成為什麼樣的人？」和「什麼樣的人是好的人？」探討對行為者的品格與德行的評價，更進一步探討「我們應該如何生活？」「什麼樣的生活是值得過的？」「什麼樣的生活才是美好的生活？」我們不只想從事有道德的行為，也想成為有道德情操與有人格的人；更想擁有幸福美好的人生。究竟什麼

¹⁷ 史特萊克、索提斯 (Strike, Kenneth, and Soltis, Jonas F.) 著，林延慧、張振華譯，《教學倫理》(The Ethics of Teaching)，台北：桂冠，1999。pp.1-3。

¹⁸ 新的科技帶給生命新的醫療與保健，而衍生對生死兩難的道德問題，例如生殖技術、生育控制、優生與基因工程、器官複製乃至安樂死、墮胎等生死與生命倫理的議題，都考驗著我們的道德原則與價值判斷。參考邱仁宗，《生死之間：道德難題與生命倫理》。台北：中華書局，1988。甚至環境、生態、戰爭、飢荒與動物權利等，都讓我們要重新思考這些道德問題。參考波伊曼 (Pojman, P. Louis,) 著，江麗美譯，《生與死—現代道德困境的挑戰》，台北：桂冠 1995。

¹⁹ 例如人活在世上會有自己愛好的事情，這愛好可能是出於他喜歡做這件事情，只是因為他覺得事情本身非常美好，他被事情本身的美好所吸引。但是也有人會認為事情的美好，不是來自自身，而是事情所帶來的結果。例如學習，有人認為學習本身，就能很自得其樂，有人學習是為了能夠增長見聞。前者是以衡量事物自身的價值，後者則以考慮事物結果做為行為的動力。一般人也常不自覺自己的道德的立場，例如考慮行為或事情自身的價值，屬非後果主義與道義論，或者考慮行為結果之效益，如後果主義與功利論，無論是道義論或者功利論在倫理學上的主張，都是人們主要的思維依據。釐清行為背後所持的依據，有助於對道德的思考與分析。

樣的生活是最有價值、最有意義的生活？什麼又是最美好、最幸福的人生²⁰？

例如西方第一本倫理學著作的作者—亞里士多德認為幸福是人生最終的目的與最高的善，而幸福是德行的活動與理性的生活，是一種使自己完善的活動，是人的德行最完美與最完全的實現，所以善的生活、好的行為就是幸福²¹。

為什麼道德的生活會是最佳的生活方式？或者有人會主張道德生活對自己和他人都是有利的，因為它同時滿足自己和他人的需求；或者有人主張道德生活本身就是一種正確美好的生活方式，不論它是否能滿足需求。怎樣才是一個美好的人生？以及怎樣才能有一個美好的人生？又該如何獲致？德與福的問題，也是倫理學裡重要的課題。

三、對死亡與超越的關懷：

生命問題，除了反省生命存在本身的根本意義，以及現實的人際倫理關係之外，還無法避免的會碰觸到死亡的問題，生命教育也應該處理死亡的問題。

（一）死亡教育的面向

有人視死亡為生命的終結而恐懼，有人以死亡等同於解脫而歡喜，更有人以死亡做為脅迫其他生命就範的工具（把死亡作為要脅對方的手段，如此以死亡作為相互傷害的一種力量，造成殺戮乃至戰爭的產生）。以恐懼、憤怒、悲傷的情緒；或冷漠、沒有感覺；甚至歡喜、讚頌、光榮的心情（例如兩伊戰爭，回教人民以替阿拉戰死為榮。）都是負面的死亡態度。生命教育應該學習不以情緒面對死亡，而能運用理智的心態處理。例如透過了解生存的意義與喜悅、創造生命的價值，來面對死亡，因為思考與探究死亡，更真實的其實是透過思考與探究死亡，來思考與探究生命；而體驗與接納死亡，其實是體驗生命、承擔生命的責任。

死亡既與生命密切相連，生命的意義與價值如果通過對死亡的體會，則會產生更大的力量。人能思考死亡，並重新詮釋與理解死亡的生命。以哲學的向度來思考生死的問題，即以理性與超越的思維來認識與面對死亡的問題，進而檢討自己的生命，以超越生死與有限性，創造出生存的智慧，積極、正向地面對生命與死亡的課題²²。

²⁰ 例如西方第一本倫理學著作：亞里士多德的尼科馬各倫理學（*The Nicomachean Ethics*），即以追求人的幸福生活為其中心的課題。可參考詹棟樑，《教育倫理學導論》，台北：五南。1997。pp.5-11。

²¹ 見游惠瑜，《從友愛到幸福：對亞里士多德倫理學的一個詮釋》，東海大學哲學研究所博士論文，2001。

²² 生死學在西方的學名是死亡學（Thanatology; Life and Death Studies）；有人認為死亡學的翻譯不好，改譯成生死學，而生死教育也不好，改譯成生命教育。對死亡的思考與體認只是生命

(二) 信仰的面向

另一方面，除了對存在自身與死亡的反思，從哲學的面向思維，宗教哲學也提供對生命終極性的思考，幫助人去面對生命的終極關懷：人從那裡來？人要往那裡去？人為何要存在？

有宗教信仰的人，宗教提供了生命存在的根源、依據與目的。例如：信仰上帝是道德的根源與物理世界的秩序主宰。不管是猶太教、基督教或回教，都主張只有一位獨立自存、具人格的創造者，創造了萬物及宇宙，同時也是全知全能至善、永恆神聖，更是人類行為善惡的最後審判者²³。

不屬於西方世界的幾個主要宗教：印度教、佛教、道家、儒家，對超越者或最高的存在，各有不同的看法。例如：佛教的信仰中，「佛陀」釋迦牟尼並不是指謂神，只是因修行而覺悟的覺者，體悟人生的解脫真理，普渡眾生的人。追求的是解除人生痛苦的超越境界。

究竟宗教能提供我們的是什麼？狹義的宗教指的是像猶太教、基督教、回教、佛教等，具有經典、教義、儀式、組織等。而廣義的宗教意思：宗教可以用來指內心強烈對超越自我或存有之上的世界或所謂的超越界或超越存在者的信仰，所謂的超越界或超越者，是相對於現實界的存有，它們是幸福的、完美的、永恆的、無限的、絕對的，而現實界是痛苦的、不完美的、短暫的、有限的、相對的。藉由「救贖」、「解脫」、「回歸」的方式來超越，並成為生存的價值和目的²⁴。

人為什麼嚮往超越界或崇拜超越者？人類為什麼會有信仰？信仰經常提供我們對生存來源與目的、宇宙秩序、人生價值等疑問的答案。而田立克 (P. J. Tillich) 以「終極關懷」(ultimate concern) 來說明信仰的意思，「終極」的意思是指最重要、最無條件、以整個生命投入的關懷與心之所向，一種決定我們存在的意義、根據 (真實性) 與目的的關懷，並全心整體 (包含認知、情感、意志) 投入這樣的關懷。) 這是一種「終極關懷」(ultimate concern)²⁵。

人類需要宗教嗎？祈克果 (Soren Kierkegaard) 指出有宗教信仰的人，比無宗教信仰的人享有更美好的人生。信仰帶給人滿足、安全、愉快的感覺，使我們的生命充滿意義。反之，失去對上帝的信仰或沒有信仰的人，可能會產生對存在、秩序、價值的失落，以任何行為或生活方式，都沒有什麼好壞的區別，人將因倍感孤獨與飄泊，找不到生命的意義與依歸。當然也有無神論的存在主義者如尼采 (Friedrich Nietzsche)、卡謬 (Albert Camus)、沙特 (Jean-Paul

教育的一部分，除了死亡，生命教育還應包含對存在、倫理、宗教等內涵。參考鈕則誠、趙可式、胡文郁編著，《生死學》。台北，空中大學，2001。p.1。

²³ 麥欽納力 (McInerney, Peter K.) 著，林逢棋譯，《哲學概論》，台北：桂冠，1996。p.11。

²⁴ 張永雋等著，《人生哲學》，台北：匯華，1995。p.145。

²⁵ 同註上。p.147。

Sartre) 認為：藉由創造自我的價值和意義，人類可以克服「上帝死亡」的事實或「荒謬之感」(the absurd)。人類必須有勇氣接受自己只是自然界一份子，接受今生是所能擁有的全部，全力使今生變得重要而且有意義。人類因為發展自我的能力，不藉由對上帝的信仰，就能有充實而快樂的生活²⁶。但是，正因為有這些對話，讓我們更能思考宗教對生命的意義與價值，而信仰的對象經常因為是超乎經驗世界，為經驗世界原因或意義的來源，因此不可能再由經驗世界加以證明。於是信仰在本質上經常是一種主體內在主觀上的認定，多於依賴客體外在客觀上的保障。

所以生命教育應包含對各宗教的教義、教訓，以及各宗教儀式、宗教生活的認識，以及瞭解各宗教表達生命意義的方式，知道各宗教在相信什麼、做什麼以及如何表達與實踐。藉以尋找生命終極的依靠。

(三) 生命超越的面向

宗教提供「超越性」的具體表現，或至少提供了有關「超越性」的體驗。教育中不應該排斥宗教，這會使學生失去對「超越界」應有的尊重。「超越」某一意義來說，是人為了突破自身的「有限」到「無限」所作的努力，具有積極向上的意義。而從宗教與信仰的經驗，也讓人懷有謙卑與敬畏，這樣不致使個體自我意識過度優越，進而想主宰與凌駕自然與其他人，造成人與自己、與他人以及與自然和超越者的嚴重疏離。

而就雅斯培(Karl Jaspers)來說，哲學思考就是一種「超越」的行動，哲學問題的解決方式是「超越」，其結果是意識的改變²⁷。所以「人都不免一死，活著又是為了什麼？」(如果活著也是在走向死亡，那麼生命的意義究竟是什麼？)、「生命最終的目的是什麼？」、「人要如何面對自己生命的有限性？」的問題，不斷地透過哲學繼續地探索。人作為物質性的存在是不自由的、是有限的；人卻可以藉由突破有限的意識，而可以自由或無限嗎？作為精神性的存在，是可以超越的、是自由的、可以無限的嗎²⁸？我們如何知道、明白與掌握自己的存在是自主、自由的？人不只意識到自己的存在，並想超越自

²⁶ 麥欽納力(McInerney, Peter K.)著，林逢棋譯，《哲學概論》，台北：桂冠，1996。p.26。
其他如費爾巴哈(Ludwig Feuerbach)認為：是人創造了上帝這個概念，人所盼望的上帝只是人的想像。人生在世有很多的缺憾，下意識地在另一個世界塑造一個理想化的人，人想用上帝的概念來彌補所受到的限制、異化、人我疏離。馬克思(Karl Marx)也認為：信仰上帝，是逃避現實世界的一種方式，是「人類的鴉片」，可以緩和由經濟剝削而產生出來的痛苦，因為信仰的麻醉，人會失去或減少改變現實的意志力。如果改善人類的物質和社會條件，上帝對人將不再有任何用處。見張永雋等著，《人生哲學》，台北：匯華，1995。p.156。

²⁷ 何謂超越性？雅斯培認為是：我們想知道我們自己是什麼以及可能是什麼？人在作為可能的存在時，那便是「超越性」。一切哲學思維都是指向一個目標，即獲得對「超越性」的確信。考夫曼編著，《存在主義哲學》，台北：商務，1993。p.186。

²⁸ 莊子講的自由與逍遙就是指精神的境界。

己有限的存在。人不只想了解自我，想探求人生的意義與價值，即探求存在的根本意義。甚至想進一步創造自己存在的價值與意義，因為生存的意義與價值遠大於存在的事實。而精神能無限、生命能逍遙都是靠思想與智慧達到。

肆、結論：哲學意義的生命教育

探究存在是讓我們可以從生命的根本處，肯定並創造自己存在的價值；而思考倫理，是讓我們在生命的現實人際關係中，實現自己生命的目的；追求超越存在的限制或宗教追求靈性生命的思維，人得以超越生命的有限性。因此藉由對生命存在的根本性、現實性與超越性的肯定，啟發心靈、突破視野，幫助我們建構有價值的生命與有意義的人生。所以哲學提供了我們對生命與存在的根本性、完整性與終極性的思考與反省批判。因為了解存在最根本與最終的問題，是實踐完整生命的重要依據。

於是哲學對生命教育所提供的意義與價值：乃在教育的過程中，啟發生命的智慧與反省生命的價值，藉此增強學生在專業的能力之外，擁有整合生命、生活與人生的能力，也就是對生命、對存在意義、價值與目的探索的能力。這樣的能力，是以批判的思考能力開始，並以意義與價值為核心，引導學生去思考與反省自己的生命，進而能肯定與建立自己人生的目標與價值，以擁有自覺、自主與自由的生命。²⁹

哲學意義的生命教育，就哲學的意義上，是從愛好智慧、從訓練我們理性思考、分析判斷的能力開始，展開對真理的追求。而對真理的追求會使人自由，因為領悟真理，使人不受困惑，心靈可以自主、自由與自在。所以通過哲學對真理的追求，讓人更明白自己，更明白真實，也更明白存在，更能為自己選擇美好的生命與生活。

於是透過對生命存在意義的思考、對現實倫理價值的反省、與對超越性與生死或終極依歸的探究，不僅使我們明白與肯定自己存在與學習的內涵，也讓我們知道：人為什麼而學習？正是為了生命本身更美好的存在而學習；應該學什麼？是那些會使生命更有意義、更有價值的學問；又該如何學呢？不是緊張、壓迫的學習，是讓生命回歸到原初喜悅、快樂的學習狀態，更不是以考試作為學習的目的，而是以生命中的美好與良善為更有價值的學習，讓我們對自己與他人的生命有更多的尊重、珍惜與關懷。

從哲學的視野，生命本身就是學習認識與思考的歷程，人會從「學習」認識自己開始，也會從「學習」認識自己而終³⁰。哲學引導我們要擁有開放的心

²⁹ 透過對存在的知覺，能使生命自覺，並在存在的自覺中肯定生命的存在；而在理性的倫理思維下，能使生命自主，肯定倫理的價值；而在超越生死的思想中，能使生命自由。

³⁰ 蘇格拉底以「無知之知」（知道自己的無知），與孔子以「學而時習之，不亦說乎。」都強

靈，去不斷探索與挑戰生命的意義，不斷在學習中去成長，因為學習是我們生命最重要的資產。哲學更幫助我們有突破性的思維：突破一般的看法、解構平常的思考模式，讓我們有超越性的精神：超越一般的精神層次。這樣的學習與教育，使我們能對生命有愛與智慧、能肯定存在的意義與價值，以及擁有自覺、自主與自由的生命。這就是哲學意義的生命教育。

參考文獻

中文資料

- 史特萊克、索提斯 (Strike, Kenneth, and Soltis, Jonas F.) 著，林延慧、張振華譯，《教學倫理》(*The Ethics of Teaching*)。台北：桂冠，1999。
- 考夫曼編著，《存在主義哲學》。台北：商務，1993。
- 辛格 (Singer, Irving,) 著，郇元寶譯，《生命價值的創造》。(*The Meaning in Life-The Creation of Value*)。台北：業強，1996。
- 林火旺，《倫理學》。台北：五南，1999。
- 林思伶主編，《生命教育的理論實務》。台北：寰宇，2000。
- 波伊曼 (Pojman, P. Louis,) 著，江麗美譯，《生與死－現代道德困境的挑戰》。台北：桂冠 1995。
- 邱仁宗，《生死之間：道德難題與生命倫理》。台北：中華書局，1988。
- 張永雋等著，《人生哲學》。台北：匯華，1995。
- 莫利斯 (Morris, Van Cleve,) 著，黃昌誠譯，《存在主義與教育》。台北：五南，1995。
- 麥欽納力 (McInerney, Peter K.,) 著，林逢棋譯，《哲學概論》。台北：桂冠，1996。
- 游惠瑜，《刑罰理論的倫理學基礎》。中央大學哲學研究所碩士論文，1991。
- 游惠瑜，《從友愛到幸福：對亞里士多德倫理學的一個詮釋》。東海大學哲學研究所博士論文，2001。
- 鈕則誠、趙可式、胡文郁編著，《生死學》。台北，空中大學，2001。
- 詹棟樑，《教育倫理學導論》。台北：五南。1997。

英文資料

- Beauchamp, Tom L. and Childress, James F. *Principles of Biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press, 1979.
- Benn, Stanley I.. 'Punishment' in Paul Edwards (editor in chief), *The Encyclopedia of Philosophy*. vol. 6, N.J.:The Macmillan & The Free Press, 1967.
- Frankena, William K. *Ethics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc. 1963.
- Honderich, Ted. *Punishment: The Supposed Justification*. England: Penguin Book Ltd, 1984.
- Martin Buber. *I and Thou*. 2nd ed., translated by R. G. Smith, New York: Charles Scribner's Sons, 1958.
- Tillich, Paul. *The Courage to Be*. New Haven: Yale University Press, 1952.

Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences
pp. 89-105, No. 5, Nov. 2002
College of Humanities and Social Sciences
Feng Chia University

The Meaning and Value of Philosophy in Life Education

*Hui-Yu Yu**

Abstract

Philosophy has been dealing with the problems about the meaning and value. In this article, with a philosophical way of thinking, I intend to inquiry onto the following problems, such as “For what purpose we teach?” “What we are going to teach?” And “How we teach?” Philosophy offers the foundation to the theory of education of life, and this should include the concern about oneself and his existence, that of morality and reality, and that of death and the ultimate end. And lastly, I make an investigation on the main subjects of life education and point out the importance of the three fields in life education and try to offer some ideas about the meaning and value of life through philosophical thinking.

Keywords: education of life, meaning and value, existence, morality, ultimate concern

* Part-Time Assistant Professor, Institute of History and Historical Relics, Feng Chia University.