



新科學的系統觀對推動校園生命教育的啟示

林思伶／輔仁大學教育領導與發展研究所教授

壹、導言推動一生命教育需要的不只是課程與教材

誠如肯恩·韋伯對成長的註解：「成長就是個人對外在世界的視野越來越寬，對內在生命的體會越來越深。」這些年來，隨著世界的改變，我的生命也有所改變。因此，我對生命教育的想法也因著自我成長而有了轉變法。

初期推動生命教育，我們強調教學要以感動學生為根本，後來，總在傳統的思維與機械的組織觀中，企圖以系統化的流程，想要多元全面地推動生命教育。多年來，在每次的相關研討或論辯中，結論都引我們回到一個假定—生命教育現況的困境是欠缺教材和師資！由於這個假定，許多伙伴投入課程的設計與教材的研發。然而，在具體的課程綱要（高中職）已呈現，我們卻仍感推動生命教育的困難。

這情況就像，我們始終都無法切入某種說不明白的核心議題，我們都瞭解生命教育的重要性，但是隱約中似乎缺乏某種勇氣直言這其中缺少了什麼！教育領導者（包括行政機關、校長和教師）似乎缺了點什麼？我們假定以為課程、教材俱足了，生命教育就好推動了，其實不然！我常在想，教師的生命體會和修為，也就是教師的視野及其對生命的體會可能更為重要。有生命能量和體會的教師，總是能在個人的教學上賦予學習更多的意義和活水，而不只是知識或資訊。而學校領導者的組織觀和領導哲學所創發出來的校園氛圍與組織使命，卻是影響教師重要的元素，也許有了願意以生命教育為核心理

念的學校領導團隊，才是有效推動生命教育的重要前提。

一個人如何看待自己的工作，如何認知這個世界，將反應在與他人及所處社會的關係和行為上，而這些行為的後果和影響將改變所處的環境。因此，校園領導者如何認知教育的目的，將影響其所領導的學校目標。其對世界的認知，將影響其營造組織的關係和訊息，從而使其成員相互影響，而形成學校的氛圍。推動生命教育需要某種必要的學校和團體氛圍，因為校園是提供學生愛、生活與學習的場域，就像家庭成員間的關係，好的家庭氣氛，帶來好的關係，進而影響彼此的生命觀和人際關係。在學生成長的歷程中，需要足夠的愛、肯定與指導，才能奠定其未來面對人生挑戰所需身心靈等各方面的能量。

愛略特（T. C. Eliot）曾說：「我們不能停止探索，所有探索的終點都將回到我們開始之前，而且首次對這個開始之處有所認識。」每每有伙伴邀約討論生命教育，我總不由自主的要回到事情的源頭，回到1998年生命教育在台灣。因為自那源頭開始，我們的社會已對生命教育的需求和回應展現出教育組織系統的自我改變特徵，而開始一個不斷修正與更新的風貌。而今，再看社會的現況，似乎比當年更感迫切需要生命教育。然而，我們的心思卻一直努力於比較能具體呈現的教材與課程之中。其實，就有機系統自我改變的特徵而言，整個場域的能量場可能更是推動生命教育的關鍵。除了微觀的教學活動和課程設計已經有很多學者論述外，也許也該探索實施生命教育的場域。究竟學校



領導者應具備何種組織觀和領導觀，而能夠使學校的場域在教材資訊網和課程綱要具備後，真正成為落實生命教育的地方。

貳、認識推動生命教育的場域

(一) 一台灣教育面臨的挑戰

觀察台灣這些年來的教育發展，我們可具體的感受到下列幾項特徵：

一、社會大眾對教育價值理念不一

過去，培養學生具備德智體群美五育均衡發展是學校教育最重要的目標。然而，受到西方科技文明進步的刺激，我們因受教的機會不足而形成升學主義，從五育均衡走向尚智主義。近幾年，受到經濟發展的影響，社會整體對物質富裕的追求更嚴重影響了學校教育的神聖性。我們的社會從尚智、升學走向了重富尚休閒。在追求金錢富裕的慾望下，學校的五育不再是最重要的目標，對學生和部份家長而言，未來能擁有財富才更重要，對部份人而言，將競爭力等同財富擁有力，對豐富學生內在生命的使命重視形減弱。這些現象反應在校園中，也嚴重影響中小學教師的熱情，從而影響其教學內涵與投注的功夫。整體而言，社會價值體系不一，民眾對學校的期待也有所不同，這些變異性均左右了學校對教育專業的堅持。學校為了求生存，必須顧慮家長的看法和喜好，然而家長對教育的主張卻不盡然正確。

二、教育政策改變快速

台灣教育的政策這些年來，也因主管機關領導者的更換頻仍，而導致政策的快速改變，前後無法銜接，甚至相互矛盾，而使學校無所適從。其實，教育要看到成效需要時間，當政策未經審慎研究評估而貿然提出或更替，自然不會有明確的成果展現。一改再

改，久之，自不會再吸引基層教育伙伴戮力同心去完成。慶幸的是，推動「生命教育」這一主張，雖歷經五位最高教育領導者的異動，至今仍然受到重視與關心，至少還有研習刊物或學術論著願意以此為題，就證明了它能有其重要性與時代需要性。

深入探究，此乃生命教育自身系統特徵的反應，亦即，整體社會對此議題的需要遠遠超過任何領導者個人所能左右，這其中也與這些年台灣整體社會對人類發展、生命尊嚴的退化轉而逐漸重視的歷程有關。也就是說，人們在科技、文明發展極致後，對生命的意義和個人的發展感受開始有所反思，這些都反應生命教育所強調的內涵切合人類內心的渴望需要。

三、校園領導觀的轉變

細究校園內的組織與領導關係，這些年來，大量有經驗與使命感的教育工作者因教育環境改變，面對內心「時不我與」的挫折感，以及經濟發展中強調自主和休閒健康等迷思，而提早退休。這對教育場域也帶來重大的影響。在校園中越來越難找到堪稱為教育典範和生活楷模的資深教師，取而代之的是不斷強調權利和義務的老師。如此，我們又如何能切望提供學生具有品格與堅持的生活典範和生命楷模。

另一方面，學校領導者帶著對古典機械組織觀的幻想，既用缺乏彈性又齊頭式的公平制度在管控學校，卻又想有效的引導教師們從事具有活力的教育工作，這二者之間經常是扞格不入，而讓領導者與教師本身均倍感無力。校長的任期與甄選辦法至今也還困擾著想要有所作為的領導者，這些現象也都影響一個學校是否能有效推動生命教育。畢竟，單靠教師或校長個人都無法順利推展生命教育，需要具有共識的集體力量。畢竟，學校教育工作者必須共同面對家長、社區，而教師間彼此的說服影響遠比校長或行政團



隊更為有效，然而，這場校園領導觀的劇烈轉變，尚在磨合成型，無論推動何種政策或教育作為，針對此特徵的認知與回應均為核心關鍵的條件之一。

我們對教育場域的背景認知，除了上述三個特徵外，尚有利益團體的定位不清，整體知識成長急遽和國內特殊的政治干預等現象。只是這些現象是既存的事實，對推動生命教育而言，這些事實可不必視為太負向的因素，較積極的作為在於認知這些現實、問題和挑戰，找到可行的辦法或法則，持續並有所堅持的推動。

參、認識推動生命教育的場域 (二) 一新科學的世界與組織觀

這些年來，在流行的牛頓古典機械的組織觀中，我們總將學校視為機器，然而，新近來自新科學的世界觀和組織理念，包括量子科學、混沌理論、生態場域和生物系統的相似碎形 (Wheatley, 1999/2005) 對推動生命教育而言，具有某些重要的啟示，包括 (1) 世界具一體性 (oneness) 的本質；(2) 雙維的體系/系統化組織觀；(3) 學校中的人際網絡等等。

一、世界具一體性 (oneness) 的本質

對宇宙的一體性的認知與信念是推動生命教育非常核心的概念。因為相信人類與自然間合一的本質，我們才能說服自己和學生與大自然和諧相處，而其學習課題就會牽引出環境倫理等議題與行動。從哪些事實我們可以認知合一的本質呢？Secretan (2006) 在其論述中提出，人類已長久活在分裂的習慣與幻相中。其實，今天的世界所展現的是，科技的進步讓我們成為一體，透明讓我們看清人類活在具有一體性的宇宙系統中。當我們打開電視看CNN的報導時，我們和世

界各地正在發生的事彼此連結，組織的控制與知識管理、平台、電子郵件，都使我們彼此透明而相關。

倘若能認知這「一體性」也是校園組織的本質，我們便可以了解為何領導者的組織觀對推動生命教育的成效有其重要性。有了合一的世界與組織觀，不僅影響我們對生命教育內涵的看法，也會影響我們對生命教育的信念，更會影響我們的做法與行動。在過去許多研討場合中，參與生命教育的伙伴們都曾經彼此見證分享，隨著對相互的認識和參與，再度燃起教育熱火與勇氣，也更具勇氣，有所堅持。理由便在於我們能夠在那個場域感知到在不同時空中，有一群人以相同的精神和理念面對逆境，並為相同的理想而努力，而有所共鳴。這即呈顯了世界一體性的本質。

誠如筆者在另一論說中所提：「除了多元入學方案和基本學測外，『生命教育』似乎比教育部其他的方案更能引起大眾的注意，也促動更多社會力量和資源，如宗教界和文教基金會的支持和實質投入。究其原因，與『生命教育』理念的本質有關。…生命教育內涵所欲達成的理想，實涵蓋了人生的各重要課題，而這些課題乃人類必須歷經的共同經驗。生命教育因此不僅引發了學界多元領域專業人員之間的對話和討論，而使不同取向的生命教育與內涵重點在課程和學術研討中產生貢獻，也聯繫了學校與社區的合作關係，更使得民間團體基金會對服務學校教育有所著力。」(林思伶, 2002) 我相信這是對「一體性」的感知，是生命教育本身一定符合人性共同的相似性，才讓不同專業領域的學者及教育和生命的發展工作者有所共鳴，一起投入生命教育。

二、雙維的體系/系統化組織觀

近代發展的新科學法提醒對以為分裂和控制乃組織運作的主要理念的古典機械觀



有了新的反思和詮釋。新科學中，物理、生物或系統學者提出場域作用的力與能量觀，讓我們對組織有了新的看法。在這看似複雜的宇宙系統中存在著隱含的單純法則—宇宙的自我組織、自我創生，具有秩序與自我相似等本質。組織並非單純的科層結構，在結構中人與人間形成不同的網絡，因其交互作用而有不同的場域和能量，組織有其本質，以生命系統觀之，它自有秩序，組織需改變以維生，這些均呈顯系統既要改變又要維持均衡的自我矛盾性，也因此要有所增長的組織必須對其系統外的環境保持開放，以便組織與其外界交換能量得以維持系統的存續（Wheatley, 1999/ 2005），這些來自物理新科學、生物學演化的新觀點，更進一步啟示了我們對校園領導的認知。在Wheatley的書中特別指出波姆的發現：「割裂如今是非常普遍的現象，不僅遍及了整個社會，也存在於個人；這導致了一種心靈的普遍混亂，進而造成一系列無止盡的問題，干擾了我們的理解力，…認為這所有的割裂都是分別存在的，這種想法顯然是一種幻覺，只會導向無止盡的衝突與混亂。」（Wheatley, 1999/ 2005，頁55）。科學家接著提出量子世界的組織觀，領導者對所領導的組織應有思維上的改變。首先是割裂的組織觀讓個人沒有尊嚴，只有恐懼和疏離，因此領導者在宇宙具有一體性本質的信念上，對組織應有系統觀（systemic）和系統化（Systematic）的思維。系統觀強調整體性，跨越組織部門、時空與相互影響的關係人（stakeholders），而系統化則強調有程序，有步驟的科學方法。整全的系統觀影響我們對事情的視野與內涵的周延性，系統化的方法帶來組織領導的有效性。

從一體性與量子科學的理念對我們正在推動的生命教育具有重要的啟示。這些來自新科學所補充的觀點，讓我們反省推動生命教育的過程中，因參與者彼此的分割思維，

導致作為無法統一。我們常詬病現今教育總是頭痛醫頭，腳痛醫腳，而生命教育的推動工作似乎亦然。當我們的思維沒有改變時，我們就不自覺陷入自己所詬病的做法中。而對學校領導者而言，既有新科學的觀點後，其領導的作為便得有所改變，因為我們開始瞭解學校中許多的規定都在壓抑並控制老師的創意和一點點的「願意」，而教師的創意發揮和對個人及學生生命需求有所回應的承諾意願，是推動生命教育或整體而言就是教育工作的重要質素。

三、學校中的人際網絡

從新科學的組織觀與學校場域觀的瞭解中，我們也發現大部分的領導者或教師對組織關係的認知有些盲點。由於割裂的思維習性，以及長期以來信賴古典牛頓的機械控制論，使校園領導的組織行政認知與當今校園的現況格格不入。我們都以為學校的領導者具有實質的權威，然而，校園實況是角色平等，彼此分工且從同儕互動中獲得權威，教師主導教室內的決定，而行政人員得要負責學校所有的事。此外，在古典的領導原則裡，學校的課程被視為結構而體例化，教學是一種慣例化的行動。然而，真正的情況應該是教師以其專業能力與素養，彈性的回應學生的需求和學校的要求，而且學生和學習二者間均表現出動態而不確定的關係，學校的成果會隨著學生、學習目標及社區的改變而改變（Donaldson, 2001）。學者的寫實描繪，顯現我們要推動生命教育的轉動器在於學校領導者的思維與其建立的學校場域。

從新科學的觀點來看，學校領導的功能在於使教師的思維和態度都能隨著學生和社區需求而改變，當全體人員的思維和工作行為，可感應學生和社區的需求時，領導變成一種關係，一種可促進信任、開放與創造積極性的動態關係（Donaldson, 2001）。Donaldson因此指出學校的領導不再是「角



色」的問題，而是「關係」的量和質的問題。他還指出，此校園領導重要而關鍵的三要素包括：（1）領導者如何建立可動員校園中教職員工生之間的關係；（2）領導者使組織全體產生對教育道德性的意圖有所承諾；及（3）如何使校園中的教職員工相信集體行動力量。領導者要達成這任務，必須將其著眼點放在「關係」上，而不是「事情」上。這與Wheatley（1999/2005）從新科學結論中對組織的成功領導最重要的三元素是資訊、參與和關係的看法相互呼應。也使我們對推動生命教育所賴以參考的論點，更添加信心。

當國內高中職生命教育的課程綱要與中小學各種版本的教材與教學策略完成時，教育部面臨的挑戰是，有多少學校會開設正式課程，有多少老師會將其納入教學內容中，又有多少家長會重視？這些疑問和期待不斷促使我們反思，若我們仍企圖以古典組織的領導模式想要去除推展生命教育的過程障礙，其可能性有多高？以理性科層主義所架構的思維與策略，能否讓我們有效的推動生命教育？還是只會讓我們在環境變遷中遭遇越來越多的挫敗？

肆、學校落實生命教育需要服務領導者

從新科學的量子組織觀出發，一方面使我們瞭解，生命教育的推動需要校園領導者的支持與其全系統的校園生活觀照。領導者因營造組織成員相互良好關係，進而可改變與動員教職員工心智，引導成員對教育的道德性意圖有所承諾，以及相信集體行動的力量等信念是推動生命教育的重要關鍵條件。未能具備如此條件，生命教育終究無法整體發展。另一方面，學校要營造對道德性教育

意圖（例如，生命教育）有所承諾的關係，必須建立組織成員的一體感，而創造一體感的最直接方式便是創造教師「彼此參與」的機會。在生命、想法與行動中彼此參與時，人們便能體會相依互賴的合一性，相互為善，進而創造學校成為共善的社群，才能有效的推動生命教育。

對我而言，如何才能營造一個以生命教育為核心的校園？在此問題上，以服務他人與生命為其價值前提的「服務領導」適時展現。服務領導強調以先服務他人需求的前提，要求領導者敏銳的感知他人，另一方面，實施服務領導的組織中展現出領導者與跟隨者互為伙伴的關係，均可增進新科學學者所倡導的參與和集體行動的條件。此外，在校園中，人人均是教育孩子的領導者，透過工作的楷模，生活的典範，每個人均相互扮演楷模。

在服務領導理念中，強調領導者應展現十項特徵，以此而具備全系統觀的能力與被尊敬的特質。首先透過「聆聽」，以客觀的態度瞭解環境和所面臨的問題，其次，領導人將觀察與知識轉換為有用的經驗，具備以身作則的實務能力，讓他人信任和依賴，最後，領導人要引發動員組織的價值信念與使命感，能夠吸引並激勵人心。這樣在領導者與追隨者的共識下，將營造出友善的、具備生活特質與活力鼓舞的校園，才是有效推動生命教育的關鍵。我們明白單靠課程不足以完成生命教育的使命。具有了熱情生活與價值目標的教師，了解個人生命意義並以身作則，將更為重要。

此外，在服務領導的組織中，「關係」是最核心的前提概念。誠如Jaworski（1996）和Wheatley的觀點，當我們將「關係」視為宇宙的組織原則時，人們便開始從你—我的關係中看待自己與他人¹，而這不正是生命

¹ 參閱Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The Inner Path of Leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.



教育所強調的內涵嗎？這些服務領導的觀點與新科學的理念均能相呼應。

生命教育的重要精神在於引導學生不再以環境的受害者自居，而以創造世界和新環境的參與者自我認同，這也正與Senge（1995）認為領導是有關如何形塑未來的學習，這種強調「持續」與「過程」的主張與生命教育的理念正相符合。

晚近知名的組織行為或領導學者都曾對服務領導提出精闢的詮釋，而其共通點均在於強調「服務領導」的目的是創造一個能夠深化人類對宇宙實體（reality）的瞭解和更有能力探索宇宙奧秘的領域，強調「創造」和「學習」的積極功能（Senge, 1995；林思伶，2004）。這些以量子新科學為根據的組織領導觀，與我們強調的生命教育的核心目的和願景均有一致性的看法。

伍、生命教育的推動關乎學校教育的內容與情境，直指教育核心本質、是統整而有系統的，且是著重長期及指導未來的前瞻性思考

一、生命教育的推動關乎學校教育的內容與情境

在參與生命教育推動的歷程中，讓參與其中的每個人越發擴展自己的生命幅度。生命教育的目的就是讓人相信生命是一條不斷向上翻新，追求意義和合一的旅程，而生命本身就是最好的老師。

不同於其它課程，生命教育範圍太廣，在內容上單靠學者專家的獨白論述將無法完整，在情境上更需注重參與者（校長，師長，學生）的個人生命與互動經驗，才能建構有意義的內容和做法。而全系統觀的思維、規劃與實施則是一條可行之徑。在創造學習

的情境上，領導者必須影響其成員共同瞭解學校除了科層效率，還有非線性的場域本質。推動生命教育首先要改變組織人員（個人或團體）的典則（norm）、知識和技能（能量），然後才是組織的結構（things）。此外，在生命教育的情境與教學法上，除了傳統式的講述外，語言（language）和故事（stories）是重要的。語言和故事創造了每個人的生命和文化，教師要先瞭解自己正在和誰對話，使用適當的方法和語言、故事及有意義的經驗才能夠詮釋，才能展現相對主體性的對話，這種注重「詮釋」的教育典範對生命教育的落實具有關鍵性，因為透過詮釋才能使我們瞭解個人的意向與文化的集體理解（Wilber, 1996）。

二、生命教育的內涵直指教育的核心

生命教育的內涵反映出教育不能只重視智育和學科成績，最近幾年，國內教育現況的發展更引發我們對快樂學習等同不要負擔的學習誤解。生命教育的推動歷程，讓我們不停反思教育的核心目的，究竟知識為人服務，抑或人為知識之奴？生命教育的終究關懷在於幫助學生瞭解生命的意義，欣賞並發展個人生命的意義，掌握命運，與宇宙合一。這些內涵既涉及個體也觸及群體，既有客觀事實的認知學習，也有主觀意向的詮釋，因此，它總是提醒教育工作者隨時反省，我們正在提供孩子們學習些什麼？我們是否提供學生足夠深度卻又合適其生命發展所需的學習內涵？而不只是問，我們要教什麼！

三、生命教育是統整而有系統的

從兩方面可以說明生命教育是既統整且系統化的。就學校而言，推動生命教育的領導者（包括行政領導與教師）需要統整的思維和有效的系統化程序，方能有效推動生命教育，是這統整而合一的組織觀。除了要創造對話機會以便使領導者與教師對校園內外環境具有統整觀外，另還需要透過關係和訊



息才能有效的實施各種活動（包含正式課程、非正式課程與潛在學習環境）。在內容上，生命教育必須與其它學科知識整合，在全系統的脈絡中瞭解個人與社會，以提供統整的知識系統。在方法上，教師或領導者必須有適切的方法與步驟瞭解跟隨者的思維與需求，以完成生命教育。而這些正是服務領導理念所主張的觀點。

四、生命教育呼籲的是著重長期且具體指導未來的前瞻性思考

推動「生命教育」結果影響我國未來社會的發展，然其過程也很重要。隨著人類生命延續的歷史發展，當人類新的集體意識與文明出現時，生命教育要觀照的主題也將相繼出現；當新的典範出現時，新的觀點和議題自會聚合而出，成為需要強化的教育重點。

教育是百年樹人的工作，應強調未來與前瞻性，誠如Senge（1995）所言「服務領導」的目的在創造一個能夠深化人類對宇宙實體（reality）的瞭解和更有能力探索宇宙奧秘的領域（例如學校），並強調「創造」和「學習」的積極功能。在推動生命教育的工作上，我們要求其推動方法與策略也無法違背生命教育的本質—即對生命奧秘的尊重，維護每個人的尊嚴與追求真善美聖的核心精神。在人類進入急速變化的新世紀，對於人類生命倫理與宇宙關係的堅持和維護將影響下一代的生活形態。存活於這個世代，我們有責任傳給新一代一個有尊嚴、有人性、有文明也有歷史傳承的生活園地。

陸、結語—生命教育的推動關乎一個國家的品格與健康

筆者曾以「今天不做明天會後悔的工作」為題，談社區生命教育的推動（林思伶，2000）。此刻，再談生命教育，究竟要討論生命教育的為何（why）？還是要討論生命教育的內涵（what）？或是該回應那些

曾經彼此有所共鳴的伙伴們，殷殷的邀約一學校生命教育的作法（how）？無論討論那個主題，每一個念頭思慮，都深深牽動筆者近年來對生命教育若即若離卻又澎湃不已的詭異神經。尤其近來國內社會紛擾，群眾的內心集體渴望我們國家能夠展現一種屬於社會整體的國家品格，又有一種公平、正義又有生命尊嚴的個人期待。也因此品格教育、公民教育、道德教育的呼求伴隨著已實施多年的生命教育，再一次受到呼籲。

然而，根據多年來我們所經歷的教育主張經驗，我個人內心總有小小的聲音在問：會不會過一陣子，當我們開始檢討競爭力、創造力、國際化時，這些關乎孩子們一輩子生命素質的養成工作又變成教育專案的裝飾品？會不會再十年後，我們還要說這是今天不做明天我們會後悔的工作？台灣有多少個可以後悔的十年？想想九年前的國中生，而今他們都已長大成人了！那些「護蛋矇眼、裝孕婦」，以口體驗寫字繪畫的孩子，如今都成了什麼樣的大學生和社會新鮮人？這將逝去的十年，我們究竟在孩子的生命發展和品格上留下了什麼影響？

這些年來，社會上、學校裡越來越多的孩子因為情緒或學業、感情生活的挫折與空虛，選擇以吸毒、加入幫派或自我傷害，以求得解脫，獲得認同。他們當中有因好奇，有因同儕壓力，有因說不明白的情緒關口，層出不窮的現象，讓教育工作者與為人父母者不得不憂心。對許多父母來說，孩子出門了，不知道他們去了哪裡？回到家裡只擔心他的功課？對於他心裡想些什麼？或他的好朋友是誰？似乎都沒有答案。

這些年來還有更多的成年人因經濟匱乏而自殺，因生活壓力的繁重或生活空洞而得憂鬱症。這些現象並沒有因為教育當局從1997-1998年開始推動生命教育而有所減緩。我們提出這些現象，不是要表達生命教



育沒有功能，反倒是要再次凸顯持續推動生命教育的重要性。倘若不再持續這幾年來努力的基礎，最後，終將使這些關乎未來國格及人民教養的工作白忙一場。畢竟教育需要時間，對孩子的學習發展來說，認識與體會生命的意義，實踐個人的理想就像練功一樣，也需要時間和持續。

我國從1997年教育廳時代倡導生命教育開始，每經過一層的探究與反思，我們就發現生命教育所涵括的領域越來越廣，到最後，才深深體會學校中談生命教育，其範圍包括教育內涵與學習情境，其思維具統整與系統化，其特徵具長期與延續性，它所涵蓋的是教育的核心價值與信念，所提醒的是我們對教育功能的反思，這些體會因我們對新科學觀點的認知與接受而更加強烈。

就教育目的與內涵而言，誠如黃崑巖教授（2006）指出，台灣目前並未達到教育的目的，我們是在訓練。他認為教育的目的在培養學生的眼光、正義感、道德勇氣和人類愛，以及辨別是非、批判、實踐力行的能力，在發展價值觀、賦予智慧（引自林倖菲/台北報導，2006年6月21日）。從其看法，不禁讓我聯想這些主張就和1998年開始，最初參與推動生命教育的伙伴們所討論的內容相似，也和天下雜誌介紹的日本學者藤原正彥提出的「國家品格」一書中，對其日本民眾呼籲，日本道德的核心精神包括慈愛、誠實、忍耐、正義、勇氣、側隱、名譽與恥辱（引自張漢宜，天下雜誌，2006年7月5日）有所共鳴。

參考文獻

林思伶（2000）。今天不做明天會後悔的工作。北投雜誌，第十八期。

林思伶（2002）。持續推動生命教育的意義與未來發展。「教育部推動生命教育九十一年度工作」研討會論文集，175-199。台北縣：輔仁大學教育領導與發展研究所。

林思伶（2004）。析論僕人式／服務領導的概念發展與研究。高雄師大學報，16，39-57。

回溯近年來生命教育的發展，我個人仍然認為聚焦在與上述學者有所共識的課程單元，是學校生命教育的可行重點。這些規劃包括了十二基礎單元，其名稱與核心精神為：欣賞生命（認識自我），做我真好（尊重個人）、生於憂患（面對無常）、應變與生存（處常與處變）、敬業樂業（在工作中完成生命）、信仰與人生（生命的超越性）、良心的培養（正直、誠實、正義）、人活在關係中（側隱、慈善、悲憫）、思考是智慧的開端（倫理、意識的邏輯批判思維）、生死尊嚴（由生到死的連續生命觀）、社會關懷與社會正義（調和生命大我與小我）及全球倫理與宗教等。此處要強調不是單元的課程或名稱，而是要表達，如果我們在這十二議題或核心精神中，深入淺出且有系統的根據學生生命發展歷程與其可理解能力的搭配，設計課程，並在學習過程與情境中連貫而且有計畫的實施，生命教育的長期推動應可達到培養學生的眼光、正義、慈善悲憫和榮譽誠實等品格的功能。

最後，我相信這些年來，因生命教育而聚合的專家、學者或現場的教師，不知有多少，所聚合的彼此合作的科技整合領域也包羅萬象，生命教育的工作就像前人所說的它「俱足了和宇宙、人性相符的原則，自然吸引相關的人們共同努力」。在宇宙合一的共識上，我相信，我們還會繼續努力推動生命教育，因為我們要藉教育創造更符合學生生命發展需求的教育場域，我們渴望活在一個有國家與個人品格的社會中。



黃崑巖（2006）。林倖菲，台北報導，2006年6月21日。

張漢宜（2006）。國家的品格。天下雜誌，350期。2006年7月5日。頁162-165。

Donaldson, G. S. (2001). *Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press. education, 1 (pp. 81-94). Greenwich, CT: JAI Press,.

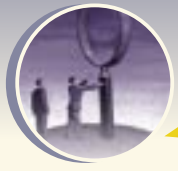
Jaworski, J. (1996). *Synchronicity: The inner path of leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. 莫非譯（1998）。*領導聖經*。台北：圓智。

Secretan, L. (2006). *One: The art and practice of conscious leadership*. Caledon, Ontario, Canada. The Secretan Center Inc.

Senge, P. M. (1995). Robert Greenleaf's Legacy: A New Foundation for Twenty-First Century Institutions. In L. C. Spears (Ed.), *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers* (pp. 217-240). New York: John Wiley & Sons.

Wheatley, M. (1999). *Leadership and the new science*. 林思伶（2005）譯。領導與新科學—在混沌的世界中發現新秩序。台北：梅霖文化。

Wilber, K. (1996). *A brief history of everything*. 廖世德（2005）譯。萬法簡史。心靈工坊。



專 論

