

# 生命教育核心素養的建構與十二年國教課綱的發展

孫效智

國立臺灣大學哲學系教授

## 摘要

本文旨在探討生命教育核心素養的內涵，及其對十二年國民基本教育課綱發展的影響，期盼從生命教育的觀點來導正我國高中以下教育過度向競爭與人才教育傾斜的現象。首先，本文將探討如何界定生命教育內涵的定義問題，以及生命教育在十二年國民基本教育正式課程中應扮演的角色；其次，本文說明生命教育的內涵與核心素養；最後，則探討生命教育如何影響《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的研發，終極目標則是期盼十二年國教在人的培育與人才教育之間能達於平衡，向全人教育的理想邁進。

關鍵字：生命教育核心素養、十二年國民基本教育課程綱要總綱、全人教育

# **The construction of core competencies of Life Education and the development of General Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education**

Johannes, Hsiao-Chih SUN

Pro Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University

## **Abstract**

With the wish to correct the overly competition-oriented tendency in 12-year Basic Education, this essay inquires into the contents of core competencies of Life Education and their influences on General Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education. To this purpose, this essay begins with a discussion on the issue of how to define Life Education in formal curriculum and its role in 12-year Basic Education. Secondly, the contents of core competencies of Life Education are introduced and explained. At last, for the realization of the ideal of holistic education, the impacts of the Life Education as defined in this essay on the development of General Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education are presented.

**Keywords:** Core competencies of Life Education, General Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education, holistic education

## 壹、前言

教育的目標固然在於培育人才，但人的培育更該是教育的根本。本不固，目標將難以達成。20 世紀我國教育的普及成就了政治、經濟與科技等各方面的長足進步，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。這代價包含許多面向，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、藍綠黨爭與意識型態亂象等。

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，生命教育在高中雖然已是正式課程，相關專業師資的培育也自 2004 年起開始進行<sup>1</sup>，但據官方 2012 年的資料<sup>2</sup>，具合格生命教育教師的學校比例卻只有 46.2%，雖然全國有約 87.8% 的高中開設「生命教育類」科的選修課程。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，雖然各學習領域與重大議題裡都有不少與生命教育相關的主題軸與能力指標，但在教學上卻缺乏各種落實的配套措施，其中最重要的就是缺乏生命教育的師資培育，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，導致生命教育在國中小課程中要落實就遇到了很大的困難。

---

<sup>1</sup> 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第二專長學分班」，根據中華民國師資培育統計年報資料顯示，迄 2012 年已培育出 363 位具證照的高中生命教育教師(教育部，2012：166)。

<sup>2</sup> 取自教育部內部開會資料，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。

生命教育的推行雖有著上述種種的困難，但也持續在各級學校發展前進。而此刻，更是一個關鍵的時刻。十二年國民基本教育施行在即，國教課綱正由國家教育研究院進行緊鑼密鼓的規劃與研究中。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正式課程的施行經驗，整合到十二年國教的課程綱要中，使生命教育橫向延伸到高中其他向下延伸到國中與國小，俾獲得十二年全程化、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。

本文寫作的目標是希望從生命教育的觀點來修正我國高中以下教育過度向競爭與人才教育傾斜的現象，首先本文將探討生命教育的定義問題及生命教育在十二年國民基本教育正式課程中應扮演的角色，接著則介紹生命教育的內涵與核心素養，最後則探討生命教育如何影響《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的發展，俾十二年國教在人的培育與人才教育之間達於平衡，向全人教育的理想邁進。

## 貳、生命教育的定義及其在十二年國教正式課程中的角色

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。事實上，生命教育不是沒有清楚的定義，而是定義要清楚適切，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」就容易變得很空泛，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，有什麼教育主題不包含在這樣的生命教育內呢？這樣的定義無所不包，似乎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，因為，如何成為「人才」當然屬於造就人的生命所必須進行的教育環節。此外，不少學者把生命教育理解為「如何獲致人與自己、人與他人、人與社會、人與自然和諧關係的教育」。問題是，這正是十二年國教的自我理解。這樣定義的「生命教育」豈不涵蓋了整個十二年國教的範圍而太過空泛，以致反而失去了意義。

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，以致會如同莊子所言的「嗜欲深者天機淺」或如佛教的五毒心「貪瞋癡慢疑」，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。人活著不是只有生存知識與技能的問題需要探究，還有更多重要的生命課題應該處理與解決，然而，整個教育體系卻幾乎只向關注生存知識與技能的「人才教育」傾斜，在這樣的時候，「生命教育」的概念就必須被大聲地提出來，以呼籲十二年國教更朝向全人平衡發展的方向導正。

其次，要確立適切的生命教育定義還必須掌握定義的目的。學校課程大概包含正式課程、非正式課程與潛在課程等三方面，要定義生命教育就必須先看是要為哪一種課程類型設計生命教育。由於不同的課程類型有不同的質性與實施方式，因此，適合不同課程類型的生命教育自然應有不同的定義，可以在正式課程中進行的生命教育與不一定適合在非正式課程中進行，反之亦然。

本文關心的是十二年國教正式課程中生命教育該有怎樣的定位，因此，本文首先要探討的是：從十二年國教正式課程的角度來看，生命教育該有怎樣的定義與內涵。由於十二年國教涉及小學、國中到高中三個不同階段的學習，學生在人格、身心靈與關係各方面皆在成長的過程中，課程的規劃必須適齡適性。至於正式課程的本質是一種持續、規律與長期的正式學習，適合以有系統的方式來探究學生作為一個人所必須了解的重要課題，因此，為十二年國教思考正式課程生命教育的內涵，就必須先從哲學人學（philosophical anthropology）的角度對生命最重要的課題進行系統的架構，然後針對不同學習階段學生的成熟度與特質來進行適齡適性的安排，以界定生命教育正式課程的內涵以及不同階段學生應該學習的生命教育核心素養。

所謂哲學人學就是從哲學角度來探究人的本質的一種學問。提到「哲學」，不少人有一種誤會，把它當成只是眾多學科中的一種學科，於是，有人會說筆者推動的生命教育是一種哲學取向的生命教育，而關心生死學的人所提出的則是生死學取向的生命教育，依此類推則還有宗教取向的生命教育或倫理取向的生命教育。但這樣的看法是很有問題的。哲學是系統思考問題的一種理性方法或態度，因此，它不能被看成是與其他學科平行的一門學問而已，哲學所提出的是貫串並超越個別學科的一種系統架構，它思考的是人作為人的整體所必須面對的方方面面的生命課題，而不只是特定的幾個「取向」，例如宗教或倫理。談到宗教或倫理，哲學人學固然會承認它們是人生重要的課題，因此也應該特別予以處理，這就是哲學內部為何會有宗教哲學與倫理學的緣故。但人生重要的課題大概並不侷限在這兩個範疇或任何個別的範疇，因此，哲學要問的是更為根本的問題，亦即：整個人的生命與生活究竟有哪些重要的人生與生命的課題？這些課題之間又有怎樣的關係、形構怎樣的一種「生命的學問」的體系？

如果哲學人學所建構的「生命的學問」探討的是生活與生命中最重要、最關鍵的課題，那麼，它在國民基本教育中自然應具有最為關鍵的地位。前文曾指出我國社會脈絡的現況，這些現況當然是一種病徵，而非病源。它們在某種程度上反映出傳統教育只注重讀寫算的偏頗與問題。在本文寫作之時，國內發生餽水油事件以及台大畢業生之情殺案。餽水油事件中有貪婪的商人，只以賺錢為目標，不管消費者的健康，也不在乎對消費者該有的誠信，而在同一事件中，消費者退回商品過程時的「一物兩退」，也同樣反映出消費者的貪婪與貪小便宜的心態。由此可知，貪婪是全體國民的問題，不是只是商人的問題。這也是為什麼「貪」被列在佛教五毒心之首的緣故。然而，人為什麼會貪？要怎樣才能克服貪欲？孔子所說的「富貴於我如浮雲」要怎樣才能成為人們從心靈深處認同的人生觀？這些問題學校有

教嗎？

至於情殺案，裡面有現代年輕人在處理愛情與親密關係上的種種問題，也有人們不知道什麼是真愛以及就算知道也做不到的問題。現代社會的個人主義與人們的自我中心所反映人們生命境界的膚淺與無明，距離「以天地萬物為一體」、「成人之美」等君子大人的境界何其遙遠。而學校關心這些問題嗎？兇手在醫院裡說出「我得不到的，別人也得不到」，令很多人對「台大高材生」、「人生勝利組」如此心態大為震驚，然而，這樣的震驚所反映的正是人們對這些問題缺乏深思的淺薄。什麼是勝利的人生？勝利等於成功？成功等於幸福嗎？什麼是高材？IQ 很高 EQ 低落算是高材嗎？在職場上能與人團隊合作發揮綜效嗎？「自己得不到也不讓別人得到」的後面是什麼問題？這種種問題背後所呈現的問題不在於這些人不知道善惡是非，而在於缺乏深刻的人生觀、人生信念來正確理解成功與幸福的內涵，更缺乏深刻的人格修養來調伏生命內在的醜陋與黑暗。

情殺案之後，專家學者關心恐怖情人的特徵，希望將它們逐一列出，讓人們小心注意，好能防患於未然。餽水油案之後大家都關心如何強化食安的管控與處罰，然而，教育該關心的不該只是掌握恐怖情人的特徵，避免誤交匪類等課題，也不該只是食安的管控，而更該關心如何讓下一代的國民不要成為恐怖情人或貪婪的人。依此，怎樣幫助人調伏內在的黑暗與醜惡，怎樣啟動人對真善美善的關懷與追求，怎樣引導學生建立深刻而適切的人生觀、世界觀與宇宙觀，從而如何在人生途中懂得修心與修行、從明明德而親民，從親民而止於至善，才是教育的正辦。這樣的教育理想正是生命教育所關懷者，亟待社會的認同，使之引領十二年國教課綱進行範式轉移，好能從傳統過度強調知識性技能的模式，轉換為「以人的培育為體，以人才教育為用」的新典範。

### 參、生命教育的內涵與核心素養

生命教育之內涵與核心素養架構係以「哲學人學」<sup>3</sup>的探究為基礎而發展出來的。在發展的過程中，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」<sup>4</sup>理念，也與國內從事「兒童哲學」與「靈性教育」的學者進行意見交流，還探討了各教育階段學生所面對之社會與文化挑戰。此生命教育之內涵與核心素養在架構上包含了「方法與基礎」以及「人生三問」兩大層面，共五大項目，

<sup>3</sup> 「哲學人學」是有關「人是什麼」的哲學探問，亦即人對自身的本質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。詳見後文敘述。此處透過哲學人學之探究所提出之生命教育內涵與核心素養架構是國教院 2013 年委辦「生命教育融入 12 年國民基本教育課程之研究」的研究計畫成果。

<sup>4</sup> 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。詳見後文敘述。

十五細目的內容（詳見表 1），以下從五大項目依次分別論述。

## 一、哲學思考

「哲學思考」這項核心素養包含「批判思考」與「後設思考」兩個層面。「批判思考」則包含思考的知識與技能，以及正確思考所需要的情意與態度。在思考知識與技能方面，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有著各種偏差，例如只在乎輸贏或利害，而不關心客觀事實與真理，那麼，他的思考很可能從一開始就會有所偏頗。談到客觀事實的掌握，人的成見與意識型態以及前面提到的「貪瞋癡慢疑」等往往像是有色的眼鏡，讓人陷入某種先入為主的扭曲與思考的偏差而不自覺。依此，要獲致正確思考的情意與態度，必須致力於靈性的修養，思考者一定要對自己在思考問題或與人對話時背後的情意與態度保持高度的省思與察覺，而且要能夠俯察自己內在的各種起心動念，才能避免各種偏頗與主觀的態度影響自己的思考與言語。進一步言，如何在內心燃起對人的悲憫與慈愛、對事的積極與熱情、對物的珍惜與窮究天人的情懷，則是在思考的情意與態度上更重要與積極的涵養。最後，筆者多次提出的「立場不必中立、態度必須公正」也是思考該具備的態度與情意。<sup>5</sup>

「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、發現與解決各種問題的重要途徑，它本身當然更值得我們加以關注與學習。「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。上一段的內容可以說就是「後設思考」的一種成果，它對於「批判思考」應該包含的元素提出一種後設的主張。人要在「批判思考」的過程中學習「批判思考」，也要在「後設思考」的過程中省思「批判思考」應該具備的條件與內涵。「批判思考」與「後設思考」是相互為用，互為因果的。

包含「批判思考」與「後設思考」的「哲學思考」素養不僅僅是生命教育的一項核心素養，也更是學生學習各種「國民核心素養」時所不可或缺的一項基礎素養。它幫助人發掘與面對生活中的各種問題與挑戰，也是探索並養成生命教育其他四項素養所不可或缺的要素。

## 二、人學圖像

「人學圖像」是以哲學人學為基礎，針對「人是什麼？」、「我是誰？」等問題所勾勒出的答案，也就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。人學的基本問題包含了如：人有怎樣的本質？什麼是自我？人與身體有怎樣的關係？性別有怎樣的意義？此外，人的脆弱性、成住壞空的過程性與有限性、主體與客體的交互滲透性、人與人之間的互為主體性、人與萬物的相互依存性與關係性等，都是

<sup>5</sup> 請參閱：孫效智（2010：191-193）；孫效智（2013：18-19）的討論。

人學的重要課題。最後，人學的探討很自然會引領人提出人生的根本問題，諸如人從哪裡來？要往哪裡去？在來去的數十寒暑之間，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)，那麼，這樣的「我觀」或人學就會引申出康德的「無上命令」(categorical imperative)所肯定的人格尊嚴，因為我的「我」與他人的「我」是互為主體(intersubjective)的，我不能把他人當成是工具，當成只是一個「物」，而不是另一個「我」。相反的，如果「我」只是一個「東西」或「物」，那麼，「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「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。

### 三、終極關懷

「終極關懷」是生命教育第三項核心素養，也是「人生三問」的第一問。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等終極性課題，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信念。「終極關懷」中的「終極」有究竟之意，這就不能不碰到苦難與死亡的問題。苦難可以說是化了妝的祝福，透過苦難人才有機會從無明的沈睡中清醒過來，開始省思人生哲學的終極課題。從這個角度講，痛苦與死亡可以說是開啟人們「終極關懷」的當頭棒喝。死亡的課題令人恐懼，但也引人好奇，想要一探死後世界、自然與超自然的關係等課題。從哲學的角度講，必死而有限的人生如何能建立永恆而無限的終極信念？死後世界與超自然的課題是否需要宗教的啟示？宗教的啟示眾說紛紜，在東方的三世因果與輪迴及西方的現世與末世之間，人要何去何從？還是什麼都不相信，就讓自己在宇宙中飄泊，至死方休？從另一個角度講，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？在傳統自由主義、政教分離與中立原則等政治哲學概念下，宗教問題往往在公領域受到排除，因此學校教育談到宗教時，也大多僅以主題式簡介帶過，而未深入帶領學生探討其內涵。但在後政教分離的今日社會，如何讓不同宗教的傳統智慧在公領域的教育平台上互相激盪，彼此對話，似乎是更值得積極努力的課題。

「終極關懷」作為人生三問的第一問，所關懷的課題是整合有關生死、人生哲學與宗教的重要課題，以促進學生掌握人生的意義，建立生命的終極信念。

#### 四、價值思辨

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，則在面對如科技、資訊、網路、媒體倫理等重大且具爭議性的公共議題時，無法準確地把道德判斷的方法應用在討論上。因此，如何將道德價值思辨的經驗與方法帶入教育中，逐步養成學生在面臨道德價值抉擇時該有的建設性思考能力，是當今教育極為關鍵的任務。

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，進而建構有關美、善，以及如何促進生活中的各種美善的觀點或理論建構。美是滋潤一個人的生命、提升人的性靈不可或缺的一種經驗，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。「美是什麼？」是一個嚴肅的美學問題，人云亦云無法窺其堂奧，必須從生命與生活的各種細節中，去體會、了解、審視乃至於創造美的經驗，從而豐富人生的內涵。

#### 五、靈性修養

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及認識外在的世界，還能對自我的理性、經驗與心理狀態進行自我察覺。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」。「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、有自覺的方式去開展它。因此，教育必須能在實務上關注靈性素養，幫助學生覺察自己的靈性，並能運用正確的方法進行終身的修養。

靈性修養的方向，一言以蔽之，就是幸福與至善。人要達於幸福或至善，必須先探索何謂幸福，何謂至善。幸福與至善的掌握既給出生第三問的修養方向，也答覆人生第一問對人生終極意義的探問。不過，幸福與至善的獲致並非純理性知解的功課，理性的知解也許就是孔子所說的「不惑」或「知天命」，但要真正達到幸福與至善的境界，還需要透過靈性修養的實踐功夫，內而修心，外而修行來逐漸整合分裂的知情意行，讓人內有知性與感性的和諧，外則有「誠於中，行於外」的表裡如一。孔子所說的「從心所欲而不逾矩」也許是這個境界的另一種

表達方式。幸福與至善既是人生終極意義之所在，亦是靈性修養之目標，其重要性不言而喻。

哈佛大學最重要的通識課程就是探討幸福<sup>6</sup>，而歐洲的中小學也愈來愈關心「幸福」與「快樂」的議題，：什麼是快樂？什麼是幸福？要怎樣才能獲致快樂與幸福？<sup>7</sup> 在經濟優先、人才至上的主流教育文化裡，這些課題受到長久的忽視，然而，現今人們已開始覺醒，人生學習很多知識與技能究竟所謂何來？缺乏對於幸福的了解，人會在人生中盲目追求很多只有表面價值的事物，而錯失了真正的幸福。奧地利「學校帶來幸福」課程計畫（Glück macht Schule）的網站標題是：「我們是為了生命，而非為了學校而學習」（Nicht für die Schule, für das Leben lernt man!）<sup>8</sup>，從生命教育的角度來看，真是誠哉斯言！

為了建構十二年國教正式課程，本文以上從哲學人學角度建構了生命教育兩大層面、五大項目，共十五個細目的核心素養內涵。這樣的生命教育素養還應透過適齡適性的轉化，使之成為不同教育階段的核心素養，來啟蒙學生以適合他們的方式，學習「生命的學問」。簡言之，以如此方式建構與定義出來的生命教育既具備人學的周延性，又具有適合不同學習階段的教育性，同時也可釐清有關生命教育內涵的爭議，避免學務輔導系統習慣性的簡化，例如將生命教育窄化為自殺與憂鬱防治，也可避免將生命教育理解的太過籠統而缺乏實質意義。為使十二年國民基本教育達致全人平衡發展的願景，期盼本文所建構之生命教育核心素養架構能成為十二年國教研發課程架構時的重要指導原則。

---

<sup>6</sup> 請參考：天下雜誌「國際大師論壇」（2013）。取自 [http://topic.cw.com.tw/ben\\_shahar/pg1.aspx](http://topic.cw.com.tw/ben_shahar/pg1.aspx)

<sup>7</sup> 2009年時奧地利史泰爾馬克邦教育廳發起了一項新的授課科目改革，將「幸福」作為學科，納入學校課程表中。該創新計畫名為「學校帶來幸福」，獲得了國際的認同，在經過了1年的準備後，於該邦6所小學以及中學的一、二年級進行授課實驗。2010年起有意加入該項課程的學校皆可以提出申請。所謂「幸福」課程的教學目的，是要促成學生甚至家長透過在學校的學習能獲得生活上的滿足感以及舒適感，使學生體驗到自身的幸福是可以透過自我的規範來獲得的。至2013年11月共有130所各類型的學校將「幸福」納入正式的課表中，授課方式不一，在小學階段是整合在綜合課程中，而在中學階段是以專案或研討會形式進行。請參考「學校帶來幸福」*Nicht für die Schule, für das Leben lernt man!* (2009). Retrieved from <http://www.glueck-macht-schule.at/>

表 1 生命教育核心素養架構表

層面	項目	細目
一、方法與基礎	1.哲學思考	(1) 思考知識與技能 (2) 思考情意與態度 (3) 後設思考
	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) 至善與幸福 (2) 人格統整與修養 (3) 靈性自覺與發展

資料來源：出自孫效智（2014：18）

## 肆、生命教育核心素養架構作為十二年國民基本教育課綱發展原則

### 一、十二年國民基本教育之國民核心素養

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」，民國 102 年 11 月經教育部審議後完成「十二年國民基本教育課程發展建議書」（以下稱《發展建議書》）做為下一階段課程綱要研訂的基礎。同時民國 102 年 11 月也經教育部審議後完成「十二年國民基本教育課程發展指引」（以下稱《發展指引》）做為下一階段課程綱要「縱向銜接」及「橫向統整」的主要規準。<sup>9</sup>《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」、「藝術涵養與生活美學」、「道德實

<sup>9</sup> 請參閱教育部（無日期）十二年國民基本教育網站。取自  
<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=217>

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。這九大核心素養項目經適齡適性的調整又轉化為《發展指引》中「各教育階段學生的核心素養」（國家教育研究院，2013a: 3）。

《發展建議書》中所擬定的國教「課程目標」以及《發展指引》中的「各教育階段學生的核心素養」整合後成為《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下稱《總綱》）草案的最上位概念，理論上將成為十二年國教發展九大學習領域的領域/科目課程綱要的最高指導原則。然而，2013年10月版本的《總綱》（草案）對於國教「課程目標」以及「各教育階段學生的核心素養」的書寫仍是非常以知識技能的學習為重心，缺乏生命教育的元素。很幸運地，筆者於2013年接受國教院委辦研究計畫「生命教育融入12年國民基本教育課程之研究」，使得同年尾計畫結案前能以計畫之成果，亦即前文提到的生命教育核心素養架構來與國教院進行多次對話，最後取得國教院課發會及教育部課審會的認同，對國教「課程目標」及「各教育階段學生的核心素養」進行修正，適時補充了相當多的生命教育核心素養內涵，使得2014年5月5日版《總綱》的「課程目標」與「各教育階段學生的核心素養」已有相當豐富的生命教育元素。以下分別說明《總綱》「課程目標」與「各教育階段學生的核心素養」中的生命教育元素。

## 二、《總綱》「課程目標」中的生命教育元素

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（國家教育研究院，2013b: 11）：

- (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》(草案)的課程目標。目前 2014 年 5 月 5 日最新《總綱》(草案)版本的第一與第二項課程目標修正如下（國家教育研究院，2014a：2）：

- (1)「啟發生命潛能」：啟迪學習的動機，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。

### 三、《總綱》「各教育階段學生的核心素養」中的生命教育元素

以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 各教育階段學生的核心素養」，很容易就會發現《發展指引》(草案)在生命教育意義下的不足之處。

#### (一)《發展指引》草案中「A 自主行動」核心素養面向的不足之處與修正建議

##### 1. 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，還包含了生命的課題。二十一世紀的教育應該強調合作遠勝於競爭，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，原草案顯仍未脫個人主義式的競爭精神，建議予以修正。更重要的是，合作的素養不僅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觀照。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」。這個基本能力雖然在文字表達上與自主行動有所不同，實則精神上是一致的，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」、「什麼是自我」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，筆者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. 缺乏靈性教育的向度

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，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「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」，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。談到情意與態度就涉及靈性的問題，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。

(二)《發展指引》草案中「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「提升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，較少觸及「溝通表達」的互動與相互理解上，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 月的草案中似乎對「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。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 2）。

(三)《發展指引》草案版本中「C 社會參與」核心素養面向的不足與修正建議

「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，更需要批判思考與道德判斷的訓練，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，但多元文化也關係著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。

上述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《總綱》(草案)(2014年5月5日版本)中的「各教育階段學生的核心素養」內涵，將生命教育素養架構的核心融入「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(表 2)。

## 伍、結語

生命教育的內涵囊括了人生觀的確立與深化、價值觀的反省與思辨，以及生命修養的內化與實踐。這樣的教育理想要能落實，當然不是正式課程所能盡其全功。決策者必須有清楚的方向與藍圖，思考的廣度要從校園整體文化的塑造為視野，思考的深度與細膩則必須能以適齡適性的方式來建構各個學習階段或學習類型所需要的生命教育正式課程、非正式課程與潛在課程，如此才能逐漸撥亂導正，引領我國教育回歸教育的本質，以人的培育為體，以人才教育為用。

然而，正式課程的重要性仍不應輕視。就正式課程的規劃而言，目前國教院正在研修「十二年國民基本教育各領域課程綱要」(國家教育研究院，2014a:4)，已包含豐富生命教育元素的「各教育階段學生的核心素養」是否能對「十二年國民基本教育各領域課程綱要」的研發發揮實質的影響，就要看課綱改革的決策者與執行者是否有足夠的魄力與智慧，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得到真正的落實。

表二 「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)

(2014.05.05 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「追求至善」，以符合《大學》「止於至善」的意旨。
			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， <u>探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。</u>	E-A1 具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質， <u>發展生命</u> 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、 <u>探索人性</u> 、自我價值與 <u>生命意義</u> 、積極實踐。	U-A1 <u>提升各項身心健全發展素質</u> ，發展個人潛能， <u>探索自我觀</u> ，肯定自我價值， <u>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。</u>	
		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 <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。	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 <u>理解</u> 情境全貌，並做獨立思考與分析的 <u>知能</u> ，運用適當的策略處理解決生活 <u>及生命議題</u> 。	U-A2 具備系統性思考、分析與探索的素養， <u>深化後設思考</u> ，並積極面對挑戰以解決 <u>人生的各種</u> 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 <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。	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。	

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	
		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， <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> 。	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> ，能以同理心與他人溝通及解決問題。		
		B 溝通互動	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、資訊及媒體之關係。	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	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，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。	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。
				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>促進多元感官的發展，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，透過生活美學的涵養，對美善的人事物，進行賞析、建構與分享。</u>	

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	
C 社會參與	C1 道德實踐與公民意識	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</u> 生態環境。	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</u> 意識與社會責任感，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	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	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。
				<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>包容文</u> 化的多元性。	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。	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。	

## 陸、參考文獻

天下雜誌 (2013, 6 月 18 日)。國際大師論壇。取自

[http://topic.cw.com.tw/ben\\_shahar/pg1.aspx](http://topic.cw.com.tw/ben_shahar/pg1.aspx)

臺灣省政府教育廳 (1997)。臺灣省國民中學推展生命教育實施計畫。臺灣省政府：教育廳。

孫效智 (2010)。擇善固執、不變隨緣——孫老師說原則五。載於孫效智與臺大學生合著，**臺大學生的生活筆記 靈修六原則** (頁 191-193)。台北市：聯經。

孫效智 (2013)。大學生命教育的理念與策略。**生命教育研究**，5(2)，1-37。

孫效智 (2014)。生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究——總計劃暨子計劃——**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**。

國家教育研究院 (102-8-1)。台北市：國立臺灣大學生命教育研發育成中心。

國家教育研究院 (2013)。十二年國民基本教育課程綱要 (草案)。新北市：作者。

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：作者。

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：作者。

國家教育研究院 (2014a)。十二年國民基本教育課程綱要 (草案)。新北市：作者。

教育部 (2010a)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：作者。

教育部 (2010b)。普通高級中學課程綱要。台北市：作者。

教育部 (2012)。中華民國師資培育統計年報。台北市：作者。

教育部 (無日期)。十二年國民基本教育網站。取自

<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=217>

馮朝霖、范信賢、白亦方 (2011)。國民中小學課程綱要系統圖像之研究。新北市：國家教育研究院。

駐奧地利代表處教育組。(2014)奧地利學校的「幸福」課程。

取自 [http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows\\_sn=16202](http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=16202)