

從基督教屬靈觀探討 「全人教育」的模式—— 「生命教育」的實踐與反思

何志彬

一 引言

進入二十一世紀，在先進科技及受物質過度著重的影響下，人類面對著人際關係嚴重的疏離；全球性環境破壞，亦喚起世人反思自身與大自然關係割裂的問題；人日益意識過去過度重視物質而忽略心理、精神或靈性的重要所衍生的問題。而這些醒覺，促使人不論從教育或是醫療角度，都對「全人」表達相當的關注。所謂「全人教育」及「全人醫治」，基本上就是要重新反思人的本質，以及人與大自然及社會的關係，為「教育」及「健康」重新定位。可是，坊間對「人觀」的理解有差異，亦對「全人」定義出現分歧。本文旨在探討何謂「全人教育」？尤其在基督教屬靈觀下的「人論」應如何建構「全人教育」的目標、面向及內容？筆者亦嘗試從選取近年台灣極力推行的「生命教育」作為具體實例之參照，反思「全人教育」與生命塑造及培育的關係，以及在實踐上應關注的範疇。

二 非基督教觀點看「全人教育」的定義、目標和範疇

(一) 從教育哲學觀點看「全人教育」

楊坤原歸納了過去較受教育學者重視而又具影響力的四個教育思潮：

首先，人文主義 (humanism) 的教育哲學反對中古世紀以神為本的思想，從人和宇宙的相互關係來強調人的尊嚴和價值。包括重視人的尊嚴、自由與發展潛力；重視人在自然中的地位；肯定人的價值及視個人為一個實體；追求人性的盡善盡美。¹

實用主義 (pragmatism) 的思想主要來自經驗主義 (empiricism)、功利主義 (utilitarianism)、工具主義 (instrumentalism) 及達爾文的進化論等，相信人類心智是以積極、主動和探究的成分為主，透過心智的運用，學習者可形成其對外在世界各項事物的認知。² 並且強調以「歷程」(process) 來說明教育的意義和本質，認為教育是指導兒童和青少年，以過去的經驗為基礎、以現在生活為內容，以及以未來的生活為方向之繼續成長及發展的歷程。³ 杜威 (John Dewey) 乃代表人物，⁴ 帶出人的學習與環境及經驗的相關性，學校的任務是要提供學生組織和轉化 (transform) 經驗的機會。⁵

¹ 楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，黃孝光等：《全人教育面面觀——理念與思維》（台北：心理出版社，2004年），頁89。

² 楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，頁91。

³ 楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，頁93。

⁴ 杜威更極力主張學校教育應讓孩童自由發揮潛能。他認為傳統宗教的倫理早已過時，不適用於現代社會，所謂真理皆是相對的，是非善惡需視處境而定。見Henry Clay Lindgren, *Educational Psychology in the Classroom* (New York: John Wiley, 1972), 202；楊鍾祿：《所多瑪捲土重來》，《大使命雙月刊》第54期（2005年2月），頁11。

⁵ 楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，頁93。

由於自然科學知識的累積與社會大眾對科學知識之價值的關注，在科學和技術得到世人的重視下，科學成為教育的主題，形成以科學為中心的教育思想——唯實論 (realism)，這包括：強調教育應幫助學習者獲得科學知識；具實用性；強化學生觀察、思考及分析能力及鍛煉其體魄。⁶

最後，民本（主）主義 (democracy) 的教育理念則認為，民主政治制度是社會進步所獲致的結果，因此主張必須建立學生的民主政治意識，培養學生獨立思考、批判及表達意見的能力，以為建立民主社會的必要條件，強調教育與社會面向之關係。⁷

根據上述的主張，「全人教育」的目標至少可歸納出三個基本的面向，包括：

- (1) 強調建立個人尊嚴及人格（我）——人文主義；
- (2) 強調建立我與人和社會互動下的學習經驗（人／社會）——實用主義及民本（主）主義；
- (3) 強調透過科學認知及理解個人與大自然的關係（物）——科學主義／唯實論。

事實上，西方教育的重點在於發展、培養和啟發人的潛能。⁸李萍亦從教育本體中反思，認為教育是人為中心的價值活動，所以教育是面對人。可是人又是在社會實踐中不斷自我成長和發展；因

⁶ 楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，頁95。

⁷ 楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，頁95—96。

⁸ 「教育」的解釋主要來自蘇格拉底，他將教育視為「引出」和「教養」，即是「將人的潛能發展出來」與「使學習者受到完善的教育」。詳見楊坤原：《全人教育——現代教育思潮與教學原理的具體展現》，頁79。

此，教育的形態依賴於人的存在形態（我），而人的存在形態又依賴於社會的存在形態（人／社會）。⁹ 不過自十九世以來，教育哲學論說卻側重於「實證主義」的教育取向，偏重教育實務層面的改進，強調達成「目的」之「手段」，忽略了對「目的」本身及教育本質的了解。¹⁰ 使教育集中於傳授技術性功能，多於重視人的價值及人生意義，未能提升學生生命的本質。然而西方教育理論肯定了環境與學習者之間的關係。¹¹

換言之，就「全人教育」的內容方面，主流教育理念關注如何引導及培育學生在個人（我）、社會（人）及大自然（物）這三個基本範疇上，得著個人的發揮。除重視知識傳授及提供技術上的訓練外，更重視學習歷程及學習經驗，並致力提供良好的學習環境，從理論延伸至日常生活之實踐，期望人的價值、尊嚴及生命的意涵得著肯定。

⁹ 李萍：「生命教育的本體及其三個維度」，林治平主編：《生命教育集思：中原大學2001年海峽兩岸生命教育學術研討會論文集》（台北：宇宙光全人關懷，2001年），頁25。

¹⁰ 林治平：《中原大學宗教學術研討會論文集（一）：全人理念與生命教育》（台北：宇宙光全人關懷，1991年），頁68—69。

¹¹ 這一方面早在先秦儒家的典籍中就提出過，正如孟子在《膝文公下》談到道德的學習和語言的學習有相似之處，尤其道德環境對於道德學習有著密切的關係。孟子認為，假如我們處在一個良好的語言環境當中，我們會很自然的學習到我們所處環境當中的語言，道德的學習也是同一道理，當我們身處一個良好的道德環境，自然被環境所影響而學習到良好的道德行為。因此，教育與環境的關係相當密切。詳見但昭偉著：《道德教育——理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年），頁84—86。

(二) 從心理學觀點看「全人教育」

自從十九世紀以來，心理學的三個主流學派，包括佛洛依德 (S. Freud) 的心理分析學派、華森 (J.B.Watson) 的行為學派及羅杰斯 (C. Rogers) 的人本主義學派，主導了西方近代心理學的發展史：心理分析學派的人論以為人的基本能量是生之本能，也就是性驅力，因而把人類種種行為皆解釋為性驅力的作用。而行為主義學派就認為人類徹底地受到環境塑造，強調環境的制約才是這些人性本質的基礎。¹²

然而上述兩派均以自然科學及實證主義為典範，因此將人約化為動物與機器，忽略了人的靈性層面，並將人的整全性分割，造成「全人觀」的嚴重失衡；人本心理學派的出現，轉移強調人的主觀性與複雜性，馬斯洛 (A.H.Maslow) 主張人性需求理論，將自我實現為人性的最終需求，假設人活著是為了達到自給自足的圓滿境地。¹³ 自此心理學研究內容不再單是實驗心理學中研究人類認知（認知心理學）、知覺（知覺心理學）與行為（生理心理學）三者之間的關係，否定了側重量化及「非人性化」(dehumanization) 的問題，並轉而關注人的價值、身份、尊嚴及生存的意義。¹⁴ 然而馬斯洛鑑於過去人本主義強調自我實現而過度強調自我的偏差，造成狹隘而流於自私或唯我主義的問題；¹⁵ 晚年更提出超個人心理學

¹² 蘇友瑞：《人的扭曲與再造——心理學的人論》，林治平主編：《生命教育集思：中原大學2001年海峽兩岸生命教育學術研討會論文集》（台北：宇宙光全人關懷，2001），頁39。

¹³ 蘇友瑞：《人的扭曲與再造——心理學的人論》，頁40。

¹⁴ 潘正德、蘇友瑞：《全人教育的心理學基礎》，黃孝光等著：《全人教育面面觀：理念與思維》（台北：心理出版社，2005），頁60–62。

¹⁵ 蘇友瑞：《信仰與靈性》，林治平等著：《生命教育之理論與實踐》（台北：心理出版社，2004），頁102–103。

(Transpersonal Psychology) 理論，指出個人不只有心理上的自我層次，還有靈性上的真我層次，人不單是自給自足的有機體，更要追求靈性上的滿足，認為靈性是最高的心理需求。¹⁶

因此，靈性層面在心理學及輔導學上漸受重視，其中容格 (Carl G. Jung) 就是其中一位關注病人提出的宗教性問題，他認為這些問題往往與神經官能症 (neurosis) 相關，甚至是其誘因；而佛洛姆 (Erich Fromm) 亦指出神經官能症往往與私人宗教 (private religion) 因素有關；故此克萊恩貝爾 (Howard Clinebell) 認為不一定先從心理層面處理某些人的深層問題，甚至必須從屬靈及宗教層面回應。¹⁷ 普羅普斯特 (Eric Propst) 亦從心理輔導的臨床研究引證，指出在輔導中若忽略對屬靈議題的關注，會影響輔導的有效性及增加提前個案終止 (termination) 的機會。¹⁸ 美國國家健康護理研究院 (National Institute for Health Care Research) 更致力進行宗教 (religion) 與靈性 (spirituality) 與健康關係的研究。同樣，現時美國心理學會 (American Psychological Association) 及美國輔導學會 (American Counseling Association) 亦集中關注屬靈層面於輔導中的位置和重要性。¹⁹

¹⁶ 蘇友瑞：《人的扭曲與再造——心理學的人論》，頁41。

¹⁷ Howard Clinebell, *Basic Types of Pastoral Care and Counseling* (London: SCM Press LTD., 1984), 104-5.

¹⁸ Geri Miller, *Incorporating Spirituality in Counseling and Psychotherapy: Theory and Technique* (New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 2003), 2.

¹⁹ Geri Miller, *Incorporating Spirituality in Counseling and Psychotherapy: Theory and Technique*, 2-3.

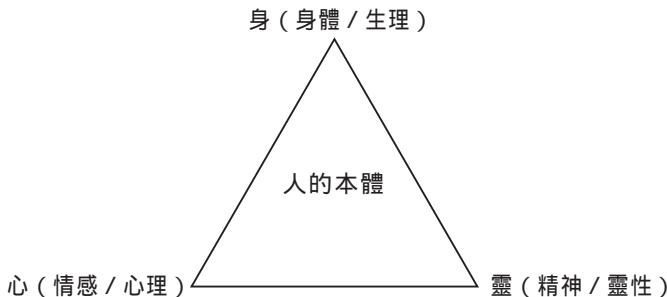
因此，從上述對心理學研究向度分析，對「全人」（人本質上的整全性）的理解必須兼顧「身」、「心」、「靈」等三元層次。「身」是肉體，意謂人性的物質生理層面；「心」即是心理、情感及情緒層面，意謂心性可以透過心理學分析的精神層面；「靈」則意謂著人性的獨特存在價值層面。²⁰ 蘇友瑞指出，人的本質存在「身」、「心」、「靈」三元結構，三者不可相互化約，同時意謂三種不同的知識層面，彼此不能相互批判（參圖一）。²¹ 換言之，從心理學角度的「身」、「心」、「靈」三元論立場，「全人教育」必須以關注人的整全性，尤其必須認識上述三個層面的獨特性，以及它們相互的關係為其方向。「全人教育」的內容和方向，使我們認識到人生是有目標、方向、意義。「我」、「人」及「物」三者除了有關連性 (connectedness) 之外，與「天」也有緊密之關係。²²

²⁰ 潘正德、蘇友瑞：《全人教育的心理學基礎》，頁64。

²¹ 蘇友瑞指出「身」、「心」、「靈」三者的關係。正如「靈」的層次之知識不能與「身」的層次之知識相互批判。同時也正如一個人的靈性圓滿（「靈」），不一定代表「心」、「身」上的成功。「心」與「身」的完美，也不一定代表靈性（「靈」）的成功。詳見潘正德，蘇友瑞：《全人教育的心理學基礎》，頁65-66。

²² 「全人教育」著名學者米勒 (Ron Miller) 認為，「全人教育」是一種全人的世界觀，個人「內在的品質」，尤其是實現自我的需求，對個人自我完成與社會和諧互動乃是基本的要素。強調「全人教育」是一種重視靈性層面的教育。詳見潘正德、蘇友瑞：《全人教育的心理學基礎》，頁68-69。

圖一：非基督教觀點中從本體上看「全人」的結構



(三) 從科學觀點看「全人教育」

二十一世紀科技帶來人類物質生活上的文明，然而人類整體的知識與精神生活層面之間卻有嚴重的鴻溝。李清義指出「高科技產品只是提升大眾生活便利性的手段，而數理科學內在可能蘊含的真、善、美並其在人類心靈活動中的豐富意涵，幾乎仍然未獲整個社會應有的注意」。²³ 誠然，科學的本質並非只是探求知識，其精義在於以「反覆實證」的「科學方法」來確立對於自然界中客觀事實的認定或澄清，並進而發現其中相關的規律或原則。因此，自然科學不僅研究萬事萬物的本身，也把注意力放在這些事物之間的關係上。²⁴ 故此科學在人類各種知識學問中有其獨特性、意義及關連性，藉著科學的反覆實證尋找出自然律，引證世上存在著普遍性及絕對性的客觀法則，作為人類生活的標準。正如中國古代從事農耕

²³ 黃孝光等著：《全人教育面面觀：理念與思維》（台北：心理出版社，2005），頁189。

²⁴ 林治平等著：《生命教育之理論與實踐》（台北：心理出版社，2004），頁282。

者早已對各種自然現象進行簡單觀察，他們認為，與自然相關的一切，都是神聖的。他們從觀察和體驗中得悉順應自然、認識自然、改造自然的道理，並藉著陰陽五行來解釋自然現象及社會生活。希望可通過順應這種自然原則，來構建一種較為和諧的生活，道家思想乃源於此。²⁵

可是受到後現代主義的衝擊，今人認為世上沒有單一思想或語言系統能夠透過系統內的途徑來證明自身的基礎 (foundation)。換言之，一個系統必須由系統以外的論據來解釋，²⁶ 當1905年愛因斯坦提出著名的狹義相對論之後，就有不少人爭相宣告：宇宙中沒有絕對的真理，一切都是相對，更有人將此觀點應用於道德層面，提倡「道德相對主義」(moral relativism)，以為道德觀念也是相對。²⁷ 然而李清義則從科學的角度反證，指出就算在靜止的實驗室中從事電磁學實驗所獲得的電磁學定律，與在高速運行的太空梭中所得到的結果也是一樣，說明了自然律並沒有因我們所在的系統不同而有所改變。²⁸ 此外，沃勒克 (Harald Walach) 指出，過去不少以為靈性與宗教只屬於「私人領域」(private realm)，而不是科學及公眾討論的範疇，並且沒有統一的觀點，但他反駁，不論是屬靈的或科學的解釋，兩者對世界觀有著非常相似的觀點及共通點。²⁹

²⁵ 侯杰、范麗珠：《世俗與神聖：中國民眾宗教意識》（天津：人民出版社，1994年），頁24。

²⁶ Harald Walach, "Reconciling Spirituality and Science in the Twenty-First Century: Elements for a World View Incorporating Spiritual and Scientific Insights," *Studies in Spirituality* 15 (2005): 283.

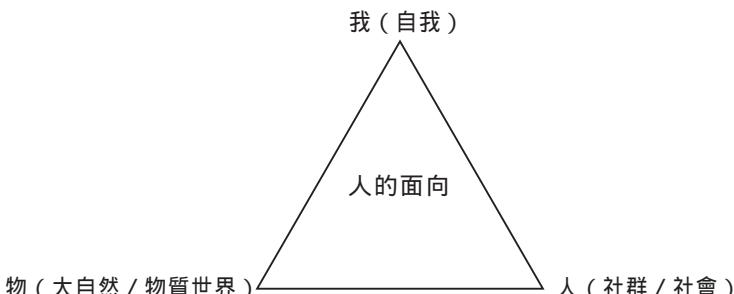
²⁷ 林治平等著：《生命教育之理論與實踐》，頁286。

²⁸ 黃孝光等著：《全人教育面面觀：理念與思維》，頁231、232。

²⁹ Walach指出不同屬靈傳統均具有關連性 (connectedness) 這基本屬靈經驗，屬於一種超越性的轉化經驗，使人可以從自我與世界、並自身與他人的分離中結連

總括而言，從科學的角度看「全人教育」，「我」、「人」與「物」彼此的關係並非只是功能性或相對性。學生學習數理科的目的，不單只是藉科學及理性達至提升物質生活為目標，或只是側重於理性及批判性思考的訓練；科學並非只是達至尋求人類生活圓融的功利式手段，人更可透過科學方法從認識大自然規律中，反思人類與大自然的關係，進而建立正面的「我」與「物」的關係，亦引伸出「我」與「人」相處的方式，建立個人與社會倫理法則，肯定世上有普遍性及絕對性道德規範的存在，以致能夠更整全地看「人」、「我」與「物」三者之間的定位與關係（參圖二）。

圖二：非基督教觀點下「全人教育」中人的面



起來，而這種經驗並非只是一種想法，而是能夠付諸行動。而上述這現象，與現代物理學中的「量子牽連」(Quantum Entanglement)的性質相似。雖然筆者認為上述兩者在本質上實在有很大的差異，然而Walach的觀點卻引伸出屬靈經驗與科學知識並非沒有對話空間，並且開啟了科學與人文的整合在全人教育中的可行性。詳見Harald Walach, "Reconciling Spirituality and Science in the Twenty-First Century: Elements for a World View Incorporating Spiritual and Scientific Insights," 285; 293-95.

三 從基督教屬靈觀看「全人教育」的人觀基礎

從整全的知識論來看，所有真理都是神的真理 (All truth is God's truth)。³⁰ 因此當談到全人或整全的屬靈觀的時候，不僅要從宗教層面作為參照，歐惠基 (Wilkie Au) 從心理學與神學的角度指出，心理及靈性上的健康兩者是彼此關連的，真正的宗教應在心理上使人獲致健康。³¹ 朗斯代爾 (David Lonsdale) 亦認為應避免聖俗二分的屬靈死胡同 (cul-de-sac)，聖靈可以在我們生活每一個細節中向我們說話。³² 故此，基督教屬靈觀下的全人觀不能抽離個人的生活層面；就個人的屬靈生命，我們亦不能夠單單只集中討論個人與神的關係（例如：那人是否每天有讀經、禱告和靈修？）或只關注個人靈魂的需要（例如：那人是否聽聞福音、決志或清楚得救？）就衡量個人屬靈生命是否健康，筆者從四方面探討基督教屬靈觀下「全人教育」的人論基礎：

(一) 生命本質的層面：「體」、「魂」、「靈」

與心理學的觀點近似，聖經中亦以從「靈」、「魂」及「體」三方面，來表達人生命本質的特點。

³⁰ 亞奎那指出這個世界顯明了一種在信心 (faith) 與理性 (reason)、恩典 (grace) 與自然 (nature) 之間的和諧，因此我們必須承認這個世界對上述兩者的和諧都源於一位作者 (author)，以致兩者之間並沒有出現矛盾。詳見 Wilkie Au, S. J., *By Way of the Heart: Toward a Holistic Christian Spirituality* (USA: Geoffrey Chapman, 1990), 5.

³¹ Wilkie Au, S. J., *By Way of the Heart*, 5.

³² Jill Robson, David Lonsdale, eds., *Can Spirituality be Taught?* (London: Association of Centres of Adult theological Association and British Council of Churches, 1994), 80.

有關「靈」方面，李耀全指出，在舊約中「靈」(rûah) 出現了387次，也可譯作「氣」(breath)、「風」(wind) 或「心意」(mind)。創世記二章7節指出神的「氣」（代表神的靈，神的生命）與形體（塵土）連起來，使人有生命（魂）。因此，「靈」是人生命的原動力，而「魂」是人生命的流露。³³ 而新約中譯作「靈」(pneuma) 則出現385次，而指「神的靈」或「聖靈」佔超過250次。它繼承舊約"rûah"的觀點，正如神的「氣」使亞當成為有靈的活人，耶穌的「氣」使門徒的靈性得以復甦，有聖靈的力量，因此神的「氣」（靈）是生命也是靈命的原動力。³⁴ 亦即是說，「靈」與人的生命息息相關，甚至可以說「靈」就是生命。與「身」、「心」、「靈」三元觀的「靈」的本質和功能相似。

有關「魂」方面，舊約的詞彙中譯作「靈魂」的是"nephesh"這詞，共出現755次，而希臘文七十士譯本翻譯作"psyche"則有600次。然而這詞很少譯作「靈魂」(soul)，也從來沒有與身體（體）分出來的實體之含意。³⁵ 總括來說，"Nephesh"這詞的原意包括「呼吸」（指屬神的氣息）、「慾求」（指有慾求或有渴望的心意）、並能表達各種不同情感（指有情感的自我）及「生命」（指有活力的生命）。³⁶ 換言之，「魂」並非一個獨立的實體，而是指

³³ 李耀全： 心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思 《教牧期刊》1996年4月第1卷第1期（香港：建道神學院，1996），頁81-82。

³⁴ 李耀全： 心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思，頁83。

³⁵ 李耀全： 心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思，頁72。

³⁶ 李耀全： 心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思，頁72-75。

全人或人生命多方面特性的描述，尤其是人有情感的本能和基本的需求。³⁷而在新約中，「靈魂」(psyche)這詞出現了101次，但直接翻譯成「靈魂」的只有22次，作「魂」的只有5次。而普遍是譯作「生命」，共有19次。³⁸因此，「魂」亦可指人內在的生命，即人的自我、性格與潛力。也屬於人的內心世界，因此是富有感情，亦是脆弱的。³⁹與「身」、「心」、「靈」三元觀中「心」的本質和功能相似。

然而李耀全透過帖撒羅尼迦前書五章23節說明「靈」與「魂」兩者密切的關係，所謂「全然成聖」乃關乎整全的生命，包括「靈」、「魂」、「體」三方面。其中「靈」是整全的人最高的層次，其次是「魂」，最後是「體」（亦即我們生理上的身體），卻不能把三者分割。⁴⁰換言之，從聖經看人整全的生命，必須關注「靈」、「魂」、「體」三方面（參圖三）。從「全人教育」的角度來看，對身心的認識和關注與屬靈的認識和關注應是互相關連。正如歐氏所說，屬靈生命不是建基於個人藉著超然及避世的方法之上。⁴¹

³⁷ 李耀全：《心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思》，頁75–76。

³⁸ 李耀全：《心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思》，頁76–77。

³⁹ 李耀全：《心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（二）——新牧靈模式的初探》，頁112。

⁴⁰ 李耀全。《心靈輔導：心理輔導與屬靈引導的整合（一）——魂與靈關係的再思》，頁83–84。

⁴¹ Wilkie Au, S. J., *By Way of the Heart*, 19.

圖三：基督教屬靈觀對人本體上結構的觀點
(具三個層面卻不能完全分割)



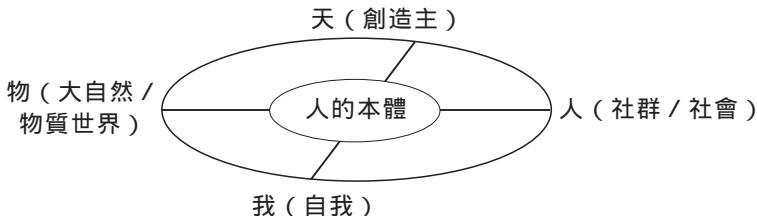
(二) 生命關係的面向：「天」、「人」、「物」、「我」

歐惠基相信屬靈生命與人日常所關注的事物相關。他指出神的靈並非只在宗教性活動，例如崇拜和祈禱中臨在，祂參與我們生活每一個層面。⁴² 因此，全人的屬靈觀必須包含了個人的整全性，包括個人自身的存在（我）、與別人的關係及他的生活（人）、與物質世界的關係（物）及與神的關係（天）。⁴³ 所謂「全人教育」，就是關注我們在上述四種面向的關係的教育，即人與自己、人與他人、人與物質及人與超自然（神或上帝）的均衡發展。林治平嘗試從路加福音二章52節記載耶穌十二歲時在聖殿中所表現出來的生命作為引證：「耶穌的智慧和身量，並神和人喜愛他的心，都一齊增長。」上述經文表達出耶穌全人生命的面向和發展，包括：「我」（耶穌的智慧）、「物」（身量）、「天」（神）和「人」（人喜愛他的心）四方面都必須均衡發展和成長（一齊增長）的重要性（參圖四）。

⁴² Wilkie Au, S. J., *By Way of the Heart*, 18.

⁴³ 台灣中原大學近年積極推行全人化生命教育理念，指出人可以從以下四個面向的關係中發現人生的意義與價值：(1) 與物質世界、生物世界；(2) 我與人文世界、精神世界；(3) 我與社會關係、文化歷史；(4) 我與哲學宗教、終極靈魂。林治平著：《中原大學宗教學術研討會論文集（一）：全人理念與生命教育》，頁81。

圖四：基督教屬靈觀下「全人教育」中人的面向



然而，除用理性及科學方法觀察及分析大自然外（自然啟示），基督教屬靈觀下的人觀必須建立在基督教的啟示論（特殊啟示）及基督論之上，尤以對「道成肉身」的耶穌的其人及其事之認識。⁴⁴ 耶穌基督道成肉身來到這世界，透過祂真正的人性（其人）及其虛己、倒空(kenosis)的行動、成為僕人的樣式，最後在十架上全然順服的恩典行動（腓二7）（其事），將神啟示的道與和好的事奉，藉「道成肉身」的行動，完完全全地揭示及實踐出來，使人生命得著更新變化。⁴⁵ 因此，耶穌基督的其人其事就是啟示的寶體，也是起初神創造人性和生命的完美的典範。林治平批評現今世代過分高舉理性，將「天」之超然獨特性置於人的理智經驗之下，

⁴⁴ 巴特 (Karl Barth) 認為世上最重大的啟示事件就是耶穌基督的道成肉身，而這啟示事件是獨一無二的。巴特在他的著作《教會教義學》(Church Dogmatics) 中的卷二第一部分這樣說：「事實上，啟示與耶穌基督沒有分別，也於祂所作成的復和之工沒有分別。每當我們論述啟示時，我們就是指『道成肉身』。」詳見何善斌：
宣教的靈，宣教的教會——從巴特神學看聖靈與宣教的關係（香港：基督教線上中文資源中心 (OCCR)，2003）；下載自<http://occr.christiantimes.org.hk/art_0011.htm>，頁3–4。

⁴⁵ Christian D. Kettler, "The Atonement as the Life of God in the Ministry of the Church" in Christian D. Kettler, Todd H. Speidell, eds., *Incarnational Ministry-The Presence of Christ in Church, Society, and Family* (Colorado Springs: Helmers & Howard, 1990), 59.

使人心靈空虛，生命意義難以滿足。而基督教教義則強調「道成肉身」，指即一切由神的主動、尋找、預備及完成。「天」之客體絕對性不會因人的主觀感覺而有所變化。⁴⁶

因此基督教的屬靈觀下的「全人教育」應建立在神主動向人的啟示基礎之上。雖然一般教育哲學、心理學或科學同樣可透過理性認識自然規律（自然啟示），然而由於人的罪性以及所獲賦予的神的形象之虧損，上述學科缺乏特殊啟示對人起初真正人性的透析，以致所謂「全人教育」，無法切實關注整全的人，生命的各面向和需要。

（三）生命追求的階段：「屬血氣」、「屬肉體」、「屬靈」

克萊恩貝爾指出，屬靈生命的成長乃是人類成長的關鍵，他相信人先天性具超我 (transpersonal) 及超越性層面 (transcendent)，除非我們能與更大的「屬靈實體」 (spiritual reality) 建立關係，否則不能得著真正的滿足。更且，屬靈生命成長的目標乃在於幫助我們開拓生活上「縱向層面」 (vertical dimension) 的關注，以致我們在個人的信念系統、價值觀，並與神的關係上得著釋放 (liberated)，從而能夠正視個人的身分，並與人、自然、社會及神的關係。⁴⁷ 因此，我們處理整全的成長觀時，必須參照聖經有關個人生命成長的觀點：

⁴⁶ 林治平著：《中原大學宗教學術研討會論文集（一）：全人理念與生命教育》（台北：宇宙光全人關懷，1991），頁89–90。

⁴⁷ Howard Clinebell, *Growth Counseling: Hope-Centered Methods of Actualization Human Wholeness* (Nashville: Abingdon Press, 1979), 101.

保羅在寫給哥林多教會的書信中指出，「生命」包含了三個類別或階段，第一類是屬血氣的生命 (natural man)，是指尚未接受救恩的人，他們不能領會及接受聖靈的事，甚至認為超然的事是愚拙的（林前二14）；第二類乃屬肉體的生命 (worldly man)，保羅認為他們是屬靈的嬰孩，雖然已信主得救（林前三1），靈命卻停滯不前，生命未曾成熟，仍常在罪中；第三類則是屬靈的人 (spiritual man)，他們不但已清楚得救，更能明白神一切的奧祕（林前二9、10）及認識神的旨意，並能夠從生命中流露出聖靈的果子，過讓聖靈充滿及順服聖靈的生活（加五22–25）。

黃碩然指出上述這三類不同的生命，正是「生命」與「豐盛生命」在本質上不同之處。它們屬於三種不同的階段和層次，具備了三種不同的特徵。⁴⁸ 由於生命的成長是一個歷程，所謂「全人教育」並非只關注橫向及平面的發展（認知生活各個層面，包括「天」、「人」、「物」、「我」的需要和建立彼此之間的和諧關係），而是一種縱向及線性的階段性發展，從「屬血氣」的生命中得著拯救，進而成為新造的人（林後五17）的階段，然而這階段只「屬肉體」，即未完全成熟，而必須邁向「屬靈」的方向，生命不斷藉聖靈更新和轉化（羅十二1、2）。瓦宜慢 (Kee Waaijman) 指出，轉化 (transformation) 乃靈修學 (spirituality) 的關鍵詞。⁴⁹ 而屬靈生命轉化則是一個過程，必須先建基於神起初為人「建立」

⁴⁸ 黃碩然：《靈命成長的基督教教育模式探討》，李耀全編著：《靈修與修靈——華人教會靈修神學二十一世紀議程》（香港：建道神學院，2003），頁338–339。

⁴⁹ Kee Waaijman, "Transformation: A Key Word in Spirituality," *Studies in Spirituality* 8 (1998): 5.

(formation) 的「神的形象」開始，繼而「去化」(deformation)，即放棄舊有的價值觀，「再化」(reformation)，即由神主導，而人願意與神合作，更新個人的思維，分辨神的心意，最後達到轉化 (transformation)，然而這過程卻非一次過成全 (occur once-for-all)⁵⁰。同樣，歐惠基亦贊同人需要不斷追求敬虔，生命才成長。亦即是說，全人的屬靈觀使人類不斷成長，追求聖潔和敬虔的過程顯示人在宗教方面成熟 (religious maturation)，而過程中難免面對掙扎，然而人的生命乃是造物主的禮物，並且蒙神呼召成為神的同工，因此，人的成長過程其實就是與創造主同工的過程。⁵¹ 並且是一種操練 (discipline)，必須靠主所賜的自律和意志才能達成。⁵²

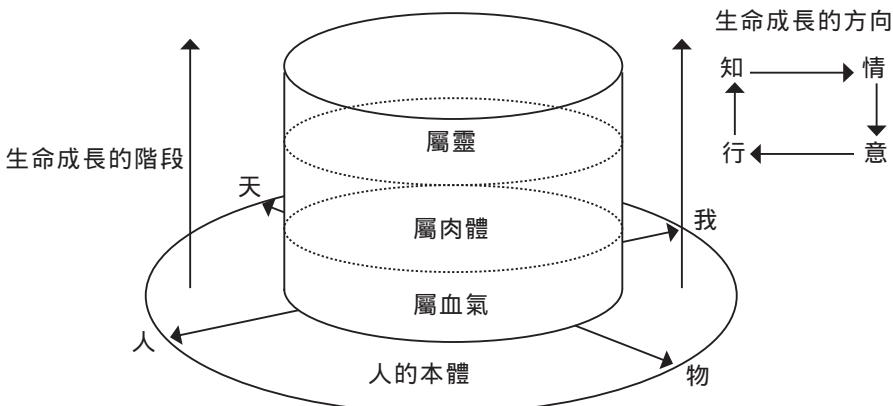
總括來說，基督教的屬靈觀下的「全人教育」認定生命本身和生命成長乃是神的恩典。除了對「人」、「我」、「物」、「天」這四方面內容和關係上有所認知外，更關注學生的生命成長階段的需要和素質（參圖五）。

⁵⁰ Kee Waaijman, "Transformation: A Key Word in Spirituality," 13.

⁵¹ Au認為全人的屬靈觀可建立於以下兩個基本信念之上：首先，追求聖潔有助於人類健康成長；其次，追求敬虔而邁向完全的成長過程中，不能避免面對人的限制和掙扎。見Wilkie Au, S. J., *By Way of the Heart*, 19.

⁵² 黃碩然：《靈命成長的基督教教育模式探討》，頁343。

圖五：整合基督教屬靈觀下「全人教育」中
人的生命成長階段及回應方向



誠然，香港近年致力推行的「通識教育」，雖然也是本著「全人教育」的觀點，然而學生意生命成熟程度卻未能從「通識教育」的目標和方向中反映出來。⁵³ 相反，基督教屬靈觀卻能夠提供清晰的方向和指標，作為檢視人生命素質的標準，並可按著他們不同的生命階段，給予適切的關顧和餵養。

⁵³ 「通識教育」期望透過增強學生對事物的觸覺 (awareness)，擴闊學生知識基礎 (broadening) 及訓練學生批判性思想之能力 (critical/creative thinking skills)，使學生能學會學習，將知識轉化，應用於日常生活中，事實上，「通識教育」無疑能夠幫助學生在認知、分辨及批判方面作有系統的訓練和裝備，然而基於強調「沒有標準答案」，以致容易忽略絕對性及普世性的共同規範，難於建立模範，容易落入個人主義及道德相對主義的陷阱裡，忽略了關注學生生命成長質素的問題。詳見何志彬：

再談通識教育，《基督教週報》第2203期（2006年11月12日）。

(四) 生命成長的回應：「知」、「情」、「意」、「行」

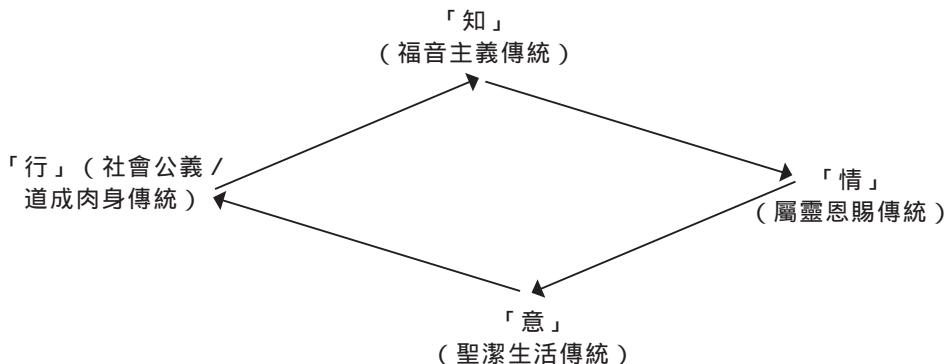
既然「全人教育」關注學生生命成長及生命塑造的過程，我們就必須認識這個過程是怎樣發生。黃碩然指出當耶穌論到生命的塑造過程時，引用了申命記中神要求以色列人遵守律法和典章的應有態度，包括要盡心 (heart)、盡性 (soul)、盡意 (mind) 及盡力 (strength)（申六5）愛神（太二十二37），這正是現代教育學家所認定的四個學習階段——「知」、「情」、「意」、「行」。⁵⁴ 當學生得到了某方面的知識（知），無論是從傳授或經驗所得，都必須經過情感上（情）的體會、領受和深化，才能夠產生個人主動及發自內心的意願（意），轉化成為行動（行）來回應。正如黃碩然所言：「人接受了知識 (informed)，須經過悟性的消化，才能真正成形 (formed) 在人生命，再透過神的介入產生主動的意願，去改變生命 (transformed)；惟有人內裡的生命被神改變，才能真正活出完完全全像主的樣式」。⁵⁵

上述說明了基督教屬靈觀下的「全人教育」必須關注學生生命的素質及轉化方向。「知」、「情」、「意」、「行」代表了生命回應的四個重要階段。因此，我們不能只關心學生的認知層面（知）或只停留於著重個人感受及經驗上的體會（情），而促進學生深化他們所認知和體會的知識，並轉化成為內在動力（意），透過實際行動於日常生活中實踐和應用（行），同樣是「全人教育」的重要方向（參圖六）。

⁵⁴ 黃碩然：《靈命成長的基督教教育模式探討》，頁355。

⁵⁵ 黃碩然：《靈命成長的基督教教育模式探討》，頁338、339。

圖六：「生命教育」在「知」、「情」、「意」、「行」
的學習過程可參照之基督教屬靈傳統



然而我們怎樣解決學生「知而不行」或「知而難行」的問題？從心理學的角度來看，人可透過自我超越來突破，然而基督教的屬靈觀卻提供了「救贖」作為替代個人自我超越這方法。蘇友瑞透過比較基督教的靈性需求，與心理調適取向的靈性需求內容的差異解答上述問題：他指出當人類感受到自身的有限，必須相信一個超越性的存在，並以身為該超越性上帝的工具為滿足，藉超越性上帝的信念肯定個人的生命意義。⁵⁶ 以上正是基督教教義中「救贖」的觀念，說明人本身並非那位「超越者」，而是透過在人之上的那位唯一的「超越者」突破限制。

⁵⁶ 蘇友瑞：《信仰與靈性》，林治平等著《生命教育之理論與實踐》（台北：心理出版社，2004），頁105、106。

(五) 小結

總括來說，基督教屬靈觀並不是一種聖俗二分的屬靈觀，凡事只看屬靈層面的事情，神的恩典乃是透過「靈」、「魂」、「體」表達出來，⁵⁷ 並且要透過多元及整全的世界觀及人觀來看個人與物質世界、社會及神的關係。而這一切是建基於神原先創造都是美好（創一 31）。事實上，從神起初創造的觀點來看，「天」、「人」、「物」、「我」四個面向都是正面、積極和美好的（參創一至二章），然而以上各面向的之間的關係因罪的問題而破裂。因此在有關「全人教育」的定義、方向及內容上，基督教屬靈觀關注到人在本質上是否已被更新？就是需要回復起初神創造時神的形象，以回應上述四個面向，從而不斷的更新（從屬血氣、屬肉體到屬靈），回應起初神創造人時給人的使命為方向，達到「知」、「情」、「意」及「行」等生命成長目標，而耶穌基督正是人性的完美典範。

四 「生命教育」的緣起及意義

「生命教育」(life education) 一詞目前並未有清晰的定義，視乎不同地方及學者的意見。然而「生命教育」可以追溯到美國於二十世紀初的「死亡學」(thanatology) 及「死亡教育」(death education)。前者泛指「跟死亡有關的行為、思想、感受及現象的科學研習」，後者則「旨在提升對死亡意義、死亡過程、悲傷與喪

⁵⁷ Simon Chan, *Spiritual Theology: A Systematic Study of Christian Life* (Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1998), 59.

親之痛的認知與了解的有計劃之教學經驗」。⁵⁸ 由於涉及的層面廣泛，包括：醫學、哲學、教育學、心理學、宗教、倫理及社會學等，其方向漸傾向集中於近似「情意教育」。⁵⁹ 而直到近年，台灣提出以「全人教育」的理念，作為實踐及具體推行「生命教育」的基礎，開展了各地對「生命教育」的關注。⁶⁰ 下文嘗試探討「生命教育」於台灣及香港的發展概況，剖析其不足之處，並嘗試以基督教屬靈傳統檢視「生命教育」推行時應注意的向度，說明「全人教育」與生命塑造之關係。

（一）「生命教育」於台灣推行的概況

陳立言及孫效智將台灣「生命教育」理念與內涵的進展分為三個階段：

第一個階段為生命教育的萌芽期（1996-1999），緣起於台中市曉明女子中學的倫理教育，他們提出了生命教育的基本理念，以全人教育為核心基礎，包含「認識生命、珍惜生命、欣賞生命、尊重生命」四大理念。其後得到政府的支持，成立了生命教育研

⁵⁸ 蘇肖好編：《生命教育：推行現況、課程及防治自殺》（澳門：澳門大學教育學院，2005年），頁1、2。

⁵⁹ 「情意教育」期望能體現教育的本質，提供學生全人發展的成長過程，藉由教育啟發學生生命知慧，深化自省自覺，整合知情意行為目標，並期望能帶給學生成長期持續性的影響，引導學生不僅成為成熟的個體，更成為具有和諧群性之社會人。詳見蘇肖好編：《生命教育》，頁2。

⁶⁰ 台灣學者將「生命教育」定義為：「具體的教育方案或課程，目的為促進個人生理、心理、社會、道德以及靈性和方面的均衡發展，以建立自己與他人、環境以及宇宙之相互尊重與和諧共處的關係，協助其追求生命的意義和價值，以達到健康和正面的人生。」詳見蘇肖好編：《生命教育》，頁3。

究中心，編輯及出版了十二個單元的生命教育教材。⁶¹ 教學過程方面，則著重「知」（知識和經驗）、「情」（感動和體驗）、「意」（意志和選擇）、「行」（技能）四個方向，透過理性思考及經驗並重的教學法，期望提升學生的倫理道德決定能力和實踐能力。⁶² 因此但昭偉認為台灣的「生命教育」與宗教教育有著密切的關係。⁶³

第二階段為百花齊放期（1999-2003），由於學者對「生命教育」的內涵眾說紛紜，因此出現了不同的討論，例如將「生命教育」等同於「自殺防制」；又與近年來國內外的生死學或死亡學拉上關係，視之為生死教育或死亡教育，包括：有關臨終關懷及殯葬禮儀等內容；此外，亦有學者認為生命教育與心理輔導方面的「尊重生命」議題相關，關切個人的心靈重建；而最後，更涉及人生哲學的終極關懷。因此「生命教育」不只涉及情意教育，更包含了知性及靈性發展的教育。⁶⁴

⁶¹ 課程中十二個單元中包含人生終極關懷的課題，包括：欣賞生命、做我真好、生於憂患、生死尊嚴及信仰與人生等；而包含倫理思考的議題則包括：良心的培養、人活在關係中、能思會辨、生存教育、敬業樂業、社會關懷與社會正義及全球倫理與宗教等。參陳立言，孫效智：〈台灣推動生命教育之概況〉收蘇肖好編：《生命教育：推行現況、課程及防治自殺》（澳門：澳門大學教育學院，2005年），頁48、49。

⁶² 黃迺毓：〈台灣的生命教育實況〉（台北：高行（國際）有限公司，2000年）；下載自 http://www.gaogo.com/c_cate/c09_topic/C9_053b1.htm。

⁶³ 但昭偉認為台灣的生命教育源於天主教宗教倫理教育，而推動者大多具有宗教背景，而往後涵蓋的對象已經從天主教延伸至基督教和佛教。詳見鈕則誠：《生命教育概論——華人應用哲學取向》（台北：揚智文化，2004年），頁37。

⁶⁴ 陳立言，孫效智：〈台灣推動生命教育之概況〉，頁50、51。

第三階段為整合建立共識期（2003、2004），2003年開始由教育部進行高中課程綱要修訂，與教授團共同訂定生命教育類選修課共八科16學分的課程綱要，以回應「終極關懷與實踐」、「倫理思考與反省」、「人格統整與靈性發展」三方面的領域，⁶⁵ 並於台灣各中、小及大專院校廣泛推行。此外，亦有不少民間組織舉辦各種「生命教育」研習或活動加以配合。⁶⁶

（二）「生命教育」於香港推行的概況

楊國強指出香港早於1996年已在中學推行有關「生命教育」課程。⁶⁷ 然而推行廣泛程度不足。根據香港課程發展議會於2001年出版之《學會學習：終身學習．全人發展》報告書，釐訂並總結出有關香港未來十年學校課程發展的大方向，指出教育首要目標是要培養學生「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」。⁶⁸ 課程改革是以個人為本位，在社會整體利益的大前提下，為所有學生提供終身學習、全人發展所需的基要「學習經歷」，並因應個別學生

⁶⁵ 此計劃包含了三大領域，共八大組，包括：(1) 人生終極關懷領域：包含人生哲學組、生死關懷組及宗教教育組；(2) 倫理教育領域：包含基本倫理組、兩性與婚姻倫理組及生命與科技倫理組；(3) 人格統整與靈性發展領域自成一組，並加上教育學理組。詳見陳立言，孫效智：〈台灣推動生命教育之概況〉，頁52、53。

⁶⁶ 陳立言，孫效智：〈台灣推動生命教育之概況〉，頁62–64。

⁶⁷ 楊國強：〈香港生命教育的推動與發展概況〉，收蘇肖好編：《生命教育：推行現況、課程及防治自殺》（澳門：澳門大學教育學院，2005年），頁36。

⁶⁸ 課程發展議會在課程改革建議書中指出其方向和目標，是要「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。而首要達致的目標應該是培養學生『樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新』。」詳見香港特別行政區課程發展議會，《學會學習：終身學習．全人發展》，頁2。

的潛能，使他們能在「德、智、體、群、美」五育有全面的發展，期望學生可建立正面的價值觀和培養積極的態度。⁶⁹ 所謂「學習經歷」就是要提高學生的學習效能，除了「五育」外，建議由以下三方面的核心關注事項，組成中、小學的課程架構和內容，包括：八個學習領域、九種共通能力及為全人發展培養正確價值觀和良好態度。⁷⁰ 而與「生命教育」相關之內容，則集中於八個學習領域中的「個人、社會及人文教育」這領域下的建議科目之內。⁷¹ 期望可

⁶⁹ 香港特別行政區課程發展議會，《學會學習：終身學習．全人發展》，頁4、5。

⁷⁰ 根據課程發展議會的建議，八個學習領域是指：中國語文教育，英國語文教育，數學教育，個人、社會及人文教育，科學教育，科技教育，藝術教育及體育。九種共通能力指：協作能力、溝通能力、創造力、批判性思考能力、運用資訊科技能力、運算能力、解決問題能力、自我管理能力及研習能力。香港特別行政區課程發展議會，《學會學習：終身學習．全人發展》，頁22、23。

⁷¹ 根據課程發展議會之建議，「個人、社會及人文教育」之下的科目建議如下：

- (1) 中一至中三：中國歷史、公民教育、經濟與公共事務、地理、歷史、倫理／宗教教育／佛學及社會教育。
- (2) 中四至中五：中國歷史、公民教育、經濟與公共事務、經濟、地理、政府與公共事務、歷史、宗教（基督教）／佛學、社會教育、旅遊與旅遊業及綜合人文科。
- (3) 中六至中七：高級程度中國歷史、高級補充程度中國歷史、高級程度經濟、高級補充程度經濟、高級補充程度倫理及宗教、高級程度地理、高級程度政府與公共事務、高級補充程度政府與公共事務、高級程度歷史、高級補充程度歷史、高級補充程度通識教育等。

由於上述涉及科目眾多，因此課程發展議會只要求中一至中三級在「個人、社會及人文教育」中選取部分科目（佔課時分配之10%至20%）；而教育統籌委員會在《香港教育制度檢討》報告書對中四及中五的科目組合上，則建議從上述項目中最少修讀一個科目，假若學生計劃在這個領域只修讀一個科目，學校應建議學生修讀「綜合人文科」。因此，本港中學生並非必然從正規課程中學習到與「生命教育」內容直接有關的科目，而是透過配合其他非正規課程，包括課外活動或聯課活動來學習。香港特別行政區課程發展議會，《學會學習：終身學習．全人發展》，頁41、43。

幫助學生擴闊視野，增進學生對自身、社會、國家及整個世界的認識，讓學生可以更加了解和關懷所處的世界。⁷²

總括而言，香港教統局並沒有規定香港中、小學課程內必須推行正規的「生命教育」課程。有關認識及尊重生命為內容的「生命教育」主要是透過非正規課程進行，包括早會、班主任課及宗教活動，或透過公民教育科、常識科及宗教科進行。⁷³ 立法會議員黃成智曾於2002年6月5日於立法會提出「生命教育」辯論動議，建議將生命教育的課題滲入所有科目內，並設立一些生命教育課程加以推行。⁷⁴ 政府雖然贊同要推動「生命教育」，卻反對增設新的課程和統籌組織，並強調整個教育改革應集中培養學生的態度和技能，以訓練他們適應急速轉變的社會環境。⁷⁵ 上述之分歧反映了香港社會對生命教育的目標、內容及推行方法欠缺共識，而只透過德育與輔導有關之科目來推行「生命教育」。⁷⁶

⁷² 課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂：《綜合人文科：課程及評估指引（中四至中五）》（香港：課程發展議會／香港考試及評核局，2003年），頁2。

⁷³ 楊國強：《香港生命教育的推動與發展概況》，頁37。

⁷⁴ 楊國強：《香港生命教育的推動與發展概況》，頁38。

⁷⁵ 政府認為過去已透過學校課程、課外活動、教師培訓、學生輔導及家長教育五方面，不斷推動「生命教育」。因此認同必須繼續將「生命教育」的內容納入現時學校課程的德育及公民教育範圍之內。詳見楊國強：《香港生命教育的推動與發展概況》，頁37、38。

⁷⁶ 根據楊國強的分類，現時香港推行與生命教育相關課程和活動可分為四方面：

- (1)珍惜生命教育：如防止自殺教育、防止欺凌教育、生死教育等等；
- (2)生活技能 (life skills) 教育：如常識教育、生活教育、社會教育、情緒教育、學生輔導服務等；
- (3)道德教育：如德育及公民教育、各種價值教育、宗教教育、品德教育等；
- (4)生命意義教育：如宗教教育、生死教育等等。

詳見楊國強：《香港生命教育的推動與發展概況》，頁40。

五 「生命教育」實踐上的問題

就上述兩地在「生命教育」的實踐上，筆者可歸納出至少三方面的問題，包括課程設計、學生角色及教師角色。

（一）課程設計方面：多元價值觀問題——缺乏標準

根據上述對台灣及香港有關推行「生命教育」的概覽得悉，現時除台灣外，香港的學校暫時並沒有推行任何「生命教育」的正規課程。雖然上述兩地在「生命教育」的推行及發展過程中亦有涉及「天」、「人」、「物」、「我」等四個面向，然而基於不同的政府、團體及學校均持有不同的「人觀」，對「生命教育」的定義和理解亦很參差，除與公民教育、宗教教育、生活教育、道德教育和通識教育有關之外，不少非正規課程，包括中小學的輔導、德育、防止自殺及宗教等活動，均可納入「生命教育」的範疇，因此在多元價值取向之下，「生命教育」在推行上難有共識。

（二）學生角色方面：罪性問題——知而不行

由於主流教育哲學觀點之理論是建立在人有無限潛能及人性本質善良的前設上，以致忽略了人性的限制和軟弱，把「生命教育」建立在完美或過於理想的人觀之上。但昭偉在探討道德教育的實踐時亦指出，一般人低估了人在追求本身慾望滿足上的驅策力，人雖然受到社會制約的限制，但規範的遵守只是權宜性，人為求慾望的滿足，常會逾越規範的約束，說明了人性的有限，學生往往知而不行。⁷⁷ 而綜觀上述地區有關「生命教育」推行現況，不約而同

⁷⁷ 但昭偉：《道德教育——理論、實踐與限制》（台北：五南圖書出版公司，2002年），頁152。

都以重視訓練學生批判性獨立思考能力為主。尤其是香港，為配合近年推行的課程改革，鼓勵藉探究式學習建構知識，建立積極的生活價值觀，並期望學生能夠「學會學習」，包括發展創意思維及掌握獨立學習的能力等方向。⁷⁸ 可是以上各項均忽略了關注學生自身生命素質的問題。學生就算能夠對「我」、「人」、「物」，甚至「天」有全面的認知並能夠作出批判性的反思，但如何保證學生必定會知行合一？「生命教育」並非一門認知性的學科，而是必須與經驗和實踐配合，然而有關學生自身面對罪性的限制及知而不行的問題，單從西方教育哲學理論卻未能提供解決方案。

(三) 教師角色方面：典範問題——缺乏模範

王載寶認為屬靈轉化 (spiritual transformation) 在全人關顧及醫治的範疇上，扮演非常重要的角色。他指出近代西方重新肯定宗教及靈性對醫療的功能，甚至發展出一些屬靈評估工具 (spiritual assessment tool)，評估病人的屬靈需要，以便更有系統地與其他醫療團隊配合，達到全人醫治的果效。⁷⁹ 然而上述屬靈關顧的模式乃屬於「工具性」(instrumental)，其限制在於潛在地讓治療者

⁷⁸ 課程發展議會2000年發表的香港教育制度改革建議，指出現今教育改革其中一個方向，乃是從強調知識的灌輸轉為著重學生如何「學會學習」，期望初中生「能夠提出有意義的問題，計劃自己的學習進程及主動搜尋答案」，而初中級老師能夠「從以內容及學科主導的教學，轉變為鼓勵學生以探究方式提問及主動搜尋答案」；同樣，高中級學生則期望「應用批判性思考技能，處理不同情境中的個人和社會議題」，而高中級老師則可「創造開放的學習氣氛，鼓勵自我導向的學習，以發展批判性思考技能」等。但昭偉：《道德教育——理論、實踐與限制》頁6、41、42。

⁷⁹ Paul T. P. Wong, "Compassionate and Spiritual Care-A Vision of Positive Holistic Medicine"，王載寶編《靈性、宗教及全人健康——超越臨界狀況》（香港：商務印書館，2005年10月），頁14。

(healer) 對病人操控，使病人感到罪咎及自責，而更重要的是在治療者對病人缺乏憐憫 (compassion)。⁸⁰ 王載寶認為，屬靈關顧應以「轉化性模式」(transformative approach) 進行。王氏贊同凱尼格 (Harold Koenig) 及劉易斯 (Gregg Lewis) 的觀點，指出靈性與健康兩者是互相關連，治療者自身的靈性回轉 (spiritual conversion) 及屬靈生命的轉化，不單能使病人痊癒，更引導病人尋找自身的整全 (wholeness)。⁸¹

同樣道理，「全人教育」並非單靠與「生命教育」內容有關之有系統正規及非正規教育課程等達致，更重要還是教育工作者本身是否已得著自身屬靈生命的更新和轉化，從而帶來學生屬靈生命真正轉化的果效。威克特 (R.E.Y. Wickett) 贊同盧雲 (Henri Nouwen) 對人靈性方面的見解，認為教育工作者最首要的任務，就是必須先關注自身的屬靈層面。⁸² 以上說明了「生命教育」推行過程中教師屬靈生命質素的重要性。「生命教育」強調的不單是認知性，而是生活性，並要配合理想的學習環境，方可有效地進行。正如格拉德 (G. J. Grad) 與古洛 (S.V.Gullo) 認為「生命教育」是教授課程 (didactic programs) 與體驗課程 (experiential programs) 兩者並重的科目。⁸³ 並且必須配合校園文化介面的介入與轉換，其中教師行為

⁸⁰ Paul T. P. Wong, "Compassionate and Spiritual Care-A Vision of Positive Holistic Medicine", 18-19.

⁸¹ Paul T. P. Wong, "Compassionate and Spiritual Care-A Vision of Positive Holistic Medicine", 19.

⁸² R. E. Y. Wickett, "The Spiritual and Human Learning," Peter Jarvis & Stella Parker, *Human Learning: An Holistic Approach* (Oxon: Routledge Taylor & Francis Group, 2005), 159-60.

⁸³ Grad, G. J. & Gullo, S.V., "Education in Thanatology" in A. H. Kustcher, A.C. Carr, & L.G. Kustcher, *Principles of Thanatology* (New York: Columbia University Press, 1987), 67-79.

典範的仿效與認同應受關注。⁸⁴ 然而但昭偉認為我們日常生活的道德架構對個人的道德期許非常高，因此教師言行不一幾乎是無法避免。⁸⁵ 唐道生亦指出許多現代組織的領導者並不能作為組織內的道德和品格典範，他們距基督標準甚遠，而他認為壓力可能是問題的根源。⁸⁶ 換言之，教師屬靈生命的素質會直接影響他們對學生屬靈關顧的素質和果效，因此缺乏理想的環境和典範的問題成為成為現今香港中學推行生命教育的一大障礙。

六 「全人教育」與生命塑造之關係——從基督教屬靈傳統檢視推行「生命教育」時應注意的向度

Simon Chan贊同奧曼 (Jordan Aumann) 的觀點，指出不同的靈修傳統其實反映著聖靈的多元性，因此不同的基督教屬靈傳統同樣可對生命成長有相當的貢獻。⁸⁷ 由於基督教的靈修神學涵蓋層面為普世性 (universal)，因此有需要整合基督教過去豐富的屬靈資源，以幫助信徒有更全面的生命成長。⁸⁸ 筆者認為「生命教育」的推行應參照不同基督教的屬靈傳統，來檢視「生命教育」的內容和方向是否全面及正確，以致能達到「全人教育」的目標。

⁸⁴ 林繼偉等著：《學校生命教育現況分析》，林治平主編：《生命教育集思：中原大學2001年海峽兩岸生命教育學術研討會論文集》（台北：宇宙光全人關懷，2001），頁172。

⁸⁵ 但昭偉：《道德教育：理論、實踐與限制》，頁138。

⁸⁶ 唐道生著，曾顯明等譯：《廿一世紀教育領導與倫理》（香港：香港教育行政學會，2003），頁23。

⁸⁷ Simon Chan, *Spiritual Theology: A Systematic Study of Christian Life* (Illinois: InterVarsity Press, 1998), 18-19.

⁸⁸ Simon Chan, *Spiritual Theology*, 29.

(一) 「知」：福音主義傳統向度——聖經乃普世及絕對性規範的基礎（聖經角色）

Chan指出屬靈觀 (spirituality) 可以被描述為一種包含兩種基本要素的生命成長方式 (a way of life)，包括：「靈性」(the spirit) 及「話語」(the word)。「靈性」包括了非理性及經驗性的實體 (reality)，一般人經常理解為一種超越感 (sense of transcendence) ——神聖 (holy)；而「話語」卻包括了在神學及教義上對超越經驗的理解之理性概念表達。⁸⁹ 福音主義傳統所強調的就是後者。它所關注的，是信徒的屬靈生命是否忠於傳揚福音，以聖經為福音信仰的核心，並且以初期教會的見證與信念作為福音詮釋的基礎。⁹⁰ 因此，福音主義傳統對聖經的權威性有絕對的確定。巴特 (Karl Barth) 亦指出基督教倫理學並非如一般倫理學建基於某些人類共同點或自然律之上，包括心理學及社會學，而是在於上帝的諭令。⁹¹ 而蓋斯勒 (一譯賈詩勒) (Norman Geisler) 也認同巴特的觀點，指出神在自然界當中 (詩十九1–6) 和聖經中 (詩十九7–14) 啟示了祂自己，普遍啟示包括了神對全體人類的命令；而特殊啟示則表明祂對信徒的旨意。但不論是甚麼人，人類道德責任的基礎仍是建立在神的啟示上。⁹²

⁸⁹ Simon Chan, *Spiritual Theology*, 20.

⁹⁰ 李耀全：「靈修神學與現代屬靈人：福音主義的傳統」，《建道神學院教牧學博士課程DM1034「靈修神學與現代教牧關顧」講義》（建道神學院：2006年6月），頁7。

⁹¹ 鄭順佳：《唐君毅與巴特：一個倫理學的比較》（香港：三聯書店有限公司，2002），頁105。

⁹² 賈詩勒著，李永明譯：《基督教倫理學》（香港：天道書樓，2003），頁11。

上述傳統肯定了生命的價值乃建立在神永恆及至善本性的基礎上，藉著創造的秩序，讓人認識個人與神和世界三者之間的關係，肯定了世上有絕對性道德規範。同樣，「生命教育」的內容應建立在正確的啟示觀之上，從而認識「天」、「人」、「物」、「我」等應有的關係，肯定了客觀而普世性的絕對標準，避免了因多元價值觀而衍生沒有標準答案的問題。

（二）「情」：屬靈恩賜傳統向度——對經驗的重視及屬靈導引中屬靈導師的作用（老師角色）

Chan指出屬靈恩賜傳統或靈恩傳統帶出過去基督教傳統中被忽略的重要元素，那就是重新對愛德華滋 (Jonathan Edwards) 所謂「神的驚嘆工作」(the surprising work of God) 有所覺醒，就是要重視生命中的經驗層面的轉化。⁹³ 靈恩傳統關注到生命是一種「在神的靈和透過神的靈的生命，尤其是屬靈恩賜的能力與表達」。它挑戰我們不斷邁向屬靈成長與建立（即從屬血氣到屬靈的生命成長階段），並提供見證與事奉的恩賜與動力。⁹⁴ 而這一方面，與「情」的層面相配合，「生命教育」必須觸動學生在情感及經驗上的回應，靈恩傳統可喚起人對聖靈的同在、工作及能力的重視，使人在神聯合及同工的過程經驗生命的超越性，加強對個人生命的價值，並與人和社會關係的重視。

然而李耀全指出，在實踐靈恩傳統時必須向有經驗的人學習，並尋求有分辨能力的導師的印證，⁹⁵ 以避免因過分重視個人感受和

⁹³ Simon Chan, *Spiritual Theology*, 38-39.

⁹⁴ 李耀全：「靈修神學與現代屬靈人：福音主義的傳統」，頁5。

⁹⁵ 李耀全：「靈修神學與現代屬靈人：福音主義的傳統」，頁5。

經歷而停留於主觀層面。因此屬靈導引可幫助信徒進深認識神與經歷神，藉著屬靈導師的導引，我們更體驗聖靈在我們身上的工作，與神建立更密切的關係，並活出主基督耶穌的樣式。⁹⁶ 屬靈導師的責任更是透過屬靈的辨別力協助受導者洞察聖靈的導引，並且涵蓋整個生命層面，幫助他們活得豐盛，更像基督及結出聖靈的果子。⁹⁷

以上對屬靈導引的理解，有助我們關注教師角色的重要性。教師不單是知識的傳授者，教師本身的「屬靈辨別力」對學生成長有重要的功能，而要具備這方面的特質，教師本身必須是一位曾經藉聖靈，得著生命更新和轉化的人。教師藉著過去自身的屬靈經驗，與學生一起在神面前等候聖靈的導引。雖然教師不是那位超越者，他與學生一樣也是不完全的人，然而卻能夠與學生尋求及等候那真正的超越者的導引，與耶穌基督人性完美的典範結連，⁹⁸ 經歷生命的轉化，避免將「生命教育」只集中於知識層面之上，從而為缺乏典範的問題提供出路。

（三）「意」：聖潔生活傳統向度——建立抗衡世俗價值觀的有紀律生命取向（學生角色）

當學生從「知」、「情」到「行」的階段，必須經過個人意志的選擇和決定，乃就是「意」的層面。Chan指出現代的基督徒

⁹⁶ 白琦著，李耀全增訂，吳麗恆譯：《會晤神聖》（香港：天道書樓，2005年），頁xiii。

⁹⁷ 白琦著，李耀全增訂，吳麗恆譯：《會晤神聖》，頁iv。

⁹⁸ Chan指出基督教屬靈觀必須與基督的其人其事 (Christian story)，包括耶穌的生命、死亡及復活有關。否則只會流於成為道德發展的某種型態。見Simon Chan, *Spiritual Theology*, 60-61.

並非缺乏相關的屬靈知識可作參照，而是缺乏一種操練或紀律的生活 (disciplined life) 去抵抗試探，因而效法了這個世界（羅十二13）。他們需要更深入而整全的屬靈更新，不在於他們做了甚麼，而是個人的抉擇 (decisiveness)，選擇順服神抑或效法世界。⁹⁹ 以上正好說明了「意」的層面對屬靈更新的重要性，「意」是發自內心的選擇，也需要個人的意志或意願去達成。耶穌基督正是我們良好的典範，腓立比書二章6至8節說明了耶穌「道成肉身」的行動，乃來自他個人虛己及順服神的「意志的決擇」。

然而Chan指出，他認為罪性是靈修學 (spirituality) 的關鍵問題，它是一種「軟弱的狀態」(debilitating condition)，必須透過建立在基督教教義中救贖論基礎上的宗教性資源來對付，並非純粹道德問題。例如，我們可透過一些有系統的屬靈操練，幫助我們確信神已為世界及有罪性的人成就了救贖。¹⁰⁰ 而基督教的聖潔生活傳統正是回應上述有關對抗罪及試探問題的出路。

李耀全指出聖經譯作「德行」的字 (*virtue [arete]*) 源於悠久希臘哲學傳統，原意指「運作順利」。因此「聖潔」是指「適切適時地回應生活上各樣需要的能力」，而簡單來說，「聖潔的生活」(即有「德行」的) 是指運作得好的生活，並非指充滿規條、否定自我、苦修主義及完全主義的生活。¹⁰¹ 這反而帶出專注於心靈的聲音，透過適切的屬靈操練鍛煉我們身體與思想的重要性，使我們進入更有深度的生命、專注心靈的貞潔；並使我們在性格塑造的進程中獲賜希望，叫我們在恩典中成長。¹⁰²

⁹⁹ Simon Chan, *Spiritual Theology*, 69.

¹⁰⁰ Simon Chan, *Spiritual Theology*, 76.

¹⁰¹ 李耀全：《靈修神學與現代屬靈人：聖潔生活的傳統》，頁4。

¹⁰² 李耀全：《靈修神學與現代屬靈人：聖潔生活的傳統》，頁4。

換言之，基督教聖潔生活傳統關注人在生命成長中由「知」與「情」到「意」（意志的決擇）的層面上屬靈操練的重要性。應用在「生命教育」的層面，上述傳統提供了人面對自身的罪性及生命軟弱問題的面向，說明「意」的層面並非可單靠廣闊的知識及一時情感的觸動而達致，而是必須有一種持久恆常的操練，以致學會不受環境及世俗價值觀的衝擊，仍能夠作出意志及順服的決定。因此，聖潔生活傳統成為建立學生生命的「抗逆力」、「意志力」及「承擔力」的寶貴資源。儘管學生在生命成長的過程中可能會面對失敗，卻可以因著教師和家長的鼓勵，從悔改和認罪中再站起來，肯定了生命的價值，勇於面對挫敗。例如，學校可透過教會及基督教機構的協助，舉行有關建立紀律的屬靈生命成長或屬靈操練的營會和活動；此外，教師及家長除可透過與學生定期進行有系統的禱告或靈修操練之外，更可向學生分享個人生命的轉化過程上的掙扎、經歷和得著，使之成為有力和真實的見證，感染學生繼續朝向生命更新和轉化的方向；藉著操練個人的意志，以抗衡世俗化社會的道德倫理價值取向。

（四）「行」：社會公義傳統及道成肉身傳統向度——教會群體乃道成肉身基督的延續（教會角色）

社會公義傳統及道成肉身傳統，乃是「知」、「情」及「意」的延續。李耀全指出，社會公義傳統關注信徒社會關懷的生命，是一種愛的實踐，期望能活出有德行（聖潔）的生命，並將之延伸到人際關係及對社會結構和世界的關懷，包括邁向正直的生活、整全的教會觀及建立個人及社會道德觀。¹⁰³ 這方面正是「全人教育」

¹⁰³ 李耀全：《靈修神學與現代屬靈人：聖潔生活的傳統》，頁6。

關注個人與人和社會相互關係之層面，強調個人將知識及經驗轉化，把愛應用及實踐於生活中，達到關懷普世的目標。正如施奈德斯 (Sandra M. Schneiders) 所言，正確的屬靈觀所關注涉及人內在生命及邁向完全的過程，並非只集中於宗教性，例如祈禱生活，更將個人的信仰生活延伸到個人生活的每一個層面，包括心理、社會及政治層面上。¹⁰⁴ 再者，道成肉身的傳統提供更具體的指示，強調神透過耶穌基督道成肉身（物質世界），於日常生活中彰顯自己，強調神是在我們中間，將我們的屬靈觀扎根於日常生活，給我們的工作賦予意義，以致我們可以從工作、家庭及日常生活中尋獲屬靈的意義。¹⁰⁵

安德遜 (Ray S. Anderson) 指出神在基督耶穌裡透過「道成肉身」而為全世界所作這行動，藉聖靈持續了祂大能的啟示及和好的作為，以致神能夠在歷史的時空之中，通過聖靈彰顯基督復活的大能及臨在（約十六13、14；羅九9 11）。¹⁰⁶ 而教會群體正是「由神聖的道成為一個拿撒勒人的耶穌所形成，教會社群在本質上有其生命、個性及職事在內」。¹⁰⁷ 換言之，教會在本質上並非一般的

¹⁰⁴ Sandra M. Schneiders, "Spirituality in the Academy" in Bradley C. Hanson, ed., *Modern Christian Spirituality: Methodological and Historical Essays* (Atlanta: Scholars Press, 1990), 18.

¹⁰⁵ 李耀全：《靈修神學與現代屬靈人：聖潔生活的傳統》，頁8。

¹⁰⁶ Ray S. Anderson, "Christopraxis; Christ's Ministry for the World" in *Christ in our Place: The Humanity of God in Christ for the Reconciliation of the World, Essays Presented to James B. Torrance*, eds., Trevor Hart and David Thimel (The Paternoster Press, 1989), 19.

¹⁰⁷ "the nature of the church as an incarnational community and then the church as a ministering. There is only one incarnation, that of the divine Logos in the person of Jesus of Nazareth. The church is not a continuation of this incarnation, nor is the church another

機構、社團或組織，教會群體其實是復活的基督藉聖靈延續祂事奉的社群。¹⁰⁸ 它不應只是「傳福音」的機構，而是耶穌基督藉聖靈的大能延續祂事奉的社群。

從上述兩個傳統的觀點來看，基督教學校推行「生命教育」時應反思是否只是慣性地舉行與宗教及福音有關的活動，以為舉行與屬靈或宗教有關的活動本身，就能達到關懷學生屬靈生命需要的目標。誠然，學生必須能將所學習的從實際關心社群的行動中表達出來。再者，教會群體對社群的承擔及社會、政治、民生的關注行動，並日常生活的見證，對推動「生命教育」及促進學生生命成長更是不可或缺。教會群體或機構應爭取主動進到校園關心學生的全人需要，更可提供他們服務社群之機會和訓練，例如：義工服務、探訪工作，使學生能體會及經驗個人生命與關懷社群的關係。此外，教會群體彼此相愛及虛己之生活實踐，乃是推動「生命教育」理想的氣氛和環境，學生加入教會群體，有助他們體驗耶穌基督的同在和慈愛，並確定他們個人生活的使命和生命的價值（圖六）。

incarnation. To speak of the church as an "incarnational community" is to describe the church as formed by the incarnate One, Jesus Christ in its life, character and ministry." Ray S. Anderson, *The Shape of Practical Theology: Empowering Ministry with Theological Praxis* (Illinois: InterVarsity Press, 2001), 114.

¹⁰⁸ Ray S. Anderson, *The Shape of Practical Theology: Empowering Ministry with Theological Praxis*, 205.

七 總結

面對二十一世紀，人因著與各方面關係上疏離，遂開始重新反思對自身的價值和生命的意義，並且對心靈的需要有著莫大的渴求。事實上，基督教屬靈觀提供了一個整全的人觀基礎，從生命本質的層面（「體」、「魂」、「靈」）、生命關係的面向（「天」、「人」、「物」、「我」）、生命追求的階段（「屬血氣」、「屬肉體」、「屬靈」）及生命成長的回應過程（「知」、「情」、「意」、「行」），補足了教育哲學、心理學及科學對人的本質、關係及面向方面理解之不足。除了對「全人」有更整全的理解之餘，更在鼓吹多元價值觀及相對主義的後現代社會裡，在「全人教育」的理念下，為「生命教育」提供了具客觀性、普世性及絕對性的神學及哲學基礎。「生命教育」能將「全人教育」的理念和目標，融入於有系統的正規與非正規課程設計中，使學生生命成長的培育、關顧和塑造得以更全面及具體地表達出來。然而基督教屬靈觀下的「全人教育」理念，卻能夠避免過去「生命教育」在實踐上面對的困難，包括：因多元價值取向而導致在課程設計上缺乏標準，學生因罪性導致知而不行，及缺乏教師生命典範等問題。基督教屬靈傳統的寶貴資源，藉著「知」、「情」、「意」及「行」四方面不同重點的屬靈傳統，讓教育機構推行「生命教育」及檢視其方向、目標和內容的同時，對聖經啟示的角色（知）、經驗及屬靈導引（情）、建立聖潔及有紀律的生活方式（意），以及教會群體的本質和功能（行）有更深的關注，甚至以之成為指引。