

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

近年來社會上接連發生很多的天災（九二一大地震、納莉風災、華航澎湖外海空難事件...等），人禍（飆車、搶劫、鬥毆、吸毒...等）更是不斷，令人感嘆生命的脆弱與無常。還有層出不窮的自殺或自傷事件，年齡小自幼兒，大至百歲老人，根據調查顯示平均自殺年齡更是越來越低。它不僅象徵著年輕生命在家庭、學校、社會的忽略中不經意的殞落，且這個早逝的生命沈痛而悲哀地打擊他的家人、師長和同學，久久不能恢復，也使社會國家同時付出極大的代價。自殺的原因包羅萬象如：男女朋友分手、考試壓力、失業、被父母責罵甚至說不出原因....；自殺的方法無奇不有：仰藥、跳樓、跳海、燒炭、上吊、絞殺...。此種種跡象顯示這些 e 世代年輕人，在資訊爆炸的今日，社會倫理觀念趨於模糊，價值觀混淆，人格、健康發展、對生命的價值都受到嚴重的挑戰與威脅，對生活充滿迷失，對生命欠缺負責，致無法適應現階段人群社會。

釋慧開（2001）說：「這是一個迷惘的網路時代：在多媒體的轟炸與淹沒之下，社會大眾擁有了資訊，卻不幸喪失了意義。整個世界都面臨一項嚴重的危機：價值顛覆、觀念混淆、是非不分、理念喪失。」

鄭崇趁（2000）更指出以目前整體社會環境而言，由於變遷快速，e 世代的來臨，適應困難的人普遍增加，尤其是「憂鬱傾向」人口急速累增，自殺率升高。從大環境（社會）到小環境（學校），皆充滿俾視生命價值、尊嚴與意義的文化。其認為應從學校教育與社會教育著力，強調積極、正向的生命意涵。

社會變遷撼動許多固有的價值與道德，成長中的青少年在自我認同及自我概念發展的過程中，一但碰觸到多元社會紛亂的價值及道德觀，而不知如何進行正確抉擇與判斷之時，往往做出戕害生命的舉動（鄧運林，2000）。因此「生命教育」的推行彌補了學生心靈上的缺口。在引導其探討整個生命的過程時，促發個體思考生命的本質，培養其對生命正向積極的態度，並有能力解決生命中所遇到

的各種問題。

劉德威（1997）的「青少年生死態度與自殺危險程度關係之研究」論文指出：「生命意義」是影響「自殺意念與安排」最大的因素，較缺乏生命意義的學生，對死亡概念較為扭曲，容易成為自殺危險性較高的群組。國外的研究，如 Reker（1994）的研究指出，個人生命意義是健康最有力的正向指標，對沮喪和精神機能障礙則是負向指標；Weber（1996）也發現，高生命意義感的人傾向於有較高的生活滿意度。

據何英奇（1987）的調查發現：我國有四分之一的大專學生覺得人生缺乏意義與目的；宋秋蓉（1992）的研究結果指出，青少年之生命意義來源主要為：求知、學業、活動、關係及服務；但有超過五分之一的青少年在生命意義量表上的得分，低於量表的中數，有存在空虛的傾向；江慧鈺（2001）的研究亦發現：國中生的生命意義普遍偏低，其生命意義來源主要為：關係、健康、逸樂、成長、學業、外表。

綜合以上研究，生命意義對個體是很重要的，青少年生活痛苦、兩性迷惑、輟學、犯罪、自傷等，都可歸結到對生命價值的迷失；若我們能協助他們找到生命的意義，生存的理由，將會減少吸毒、飆車、翹課、逃學、翹家、打架、參加幫派、甚至自殺等偏差行為的發生。

高雄市生死教育手冊中，生死教育的目標，即是希望能透過價值的澄清與人生目標的確立，而了解生命的意義，珍惜生命，進而做好人生規劃，增進生活品質並提升生命意義。從出生邁向死亡的過程構成了我們的一生，其中有蛻變、也有成長，我們賦予了生命意義，充實了我們的生命，創造了我們生命的價值。

哲學家 Heidegger 曾說：「人是一種向死的存在」。誠然，生只是偶然，死卻是必然；而在生死之間，探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展個人獨特的生命，實踐並活出天地人我共榮共在的和諧關係，是生而為人的職責與課題（孫效智，2000）。

體會死亡就是體會生命。透過思考死亡，將對死亡的覺知融入生活，將使人活得更積極。每個人的一生都將面對許多的挫折與橫逆，青少年階段在追求成長的過程中，難免會付出一些代價，引導學生看到失落雖然帶來失望與難過，但能夠體認到，即使失落也是生命的一部份，若能瞭解失落的必然性，進一步省思它帶給生命成長的意義，尼采說：「參透為何，迎向任何」，瞭解生命、死亡的意義，我們將更有能量面對生命中的挑戰與挫折。

青少年若能從小開始探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值，熱愛並發展每個人獨特的生命；讓孩子對生命更為看重，有信心找到生命的真義，因而能更肯定自我的價值與存在感，進一步能順利的渡過青春風暴期，瞭解生命的有限性，珍惜生命，做自己的主人，為自己而活。

護理工作逃離不了面對死亡問題（Alexander，1990）。人只要一生病，與死亡接近的機會就升高；而護理工作接觸的就是病人，因此在醫院中「死亡」如影隨形，故護理人員常是面對瀕死或死亡的第一線。病患的死亡，常會引發護理人員深刻的自覺，比起一般人更常思考死亡問題，並認知到生命有限的衝擊（施素貞，1997）。而護生是未來的護理人員，Benton（1978）指出很多學生因個人或臨床面對死亡的經驗，導致哀傷未被解決，使他們迫切需要生死教育課程（引自 Alexander，1990）。

綜合上述，尋找生命的意義是人類與生俱來的特性，追求意義的意志是個體的基本動機，而人可以自由決定其生命的獨特意義，透過責任的承擔，更能肯定個人的獨特生命意義。根據國內研究發現：生命意義較高者，其責任感較高，無力感較低，也較願意對生命負責與規劃。且根據曾煥棠等（1998）的研究發現：護理學生中，有工作經驗或較年長者，往往在接受生死學課程時會較積極的閱讀生死學書籍、接觸較多的死亡經驗、對於自己的能力採取比較樂觀的態度、對於死亡處理勝任感、降低死亡逃避、增加正向人生意義、投入臨終照護意願、面對病患死亡，以及照顧臨終病患，有較高的積極行為。

研究者在閱讀相關文獻後，發現國內相關論文之研究，研究對象由國小延伸

至大學生都有（蘇完女，1991；鍾春櫻，1992；鄭淑里，1995；劉明松，1997；賴怡妙，1998；葉寶玲，1999；黃琪璘，2000；余淑娟，2001；莊淑茹，2001；廖秀霞，2001；曾廣志，2001；程秀玲，2001；吳長益，2002；黃禎貞，2002；陳彥良，2002；彭寶旺，2002；陸娟，2002；王玉，2002；李憲三，2002；紀孟春，2002），但護理學校方面是以專科以上學生為主要研究對象，職校護生僅程秀玲與莊淑茹二篇；研究主題則以死亡概念或態度為探討之大宗。對於生命意義之關懷近二年來才漸受重視，到民國 91 年 8 月為止累積此方面研究論文有 12 篇（宋秋蓉，1992；陳珍德，1995；潘素卿，1996；賴怡妙，1998；何郁玲，1999；江慧鈺，2001；吳稟琦，2001；蘇秋雲，2002；趙安娜，2002；陸娟，2002；李森珪，2002；林柳吟，2002），但缺乏對於職校護生關於生命意義議題之研究。

綜上所述，再加上研究者任職於高職護校，所接觸的學生大多來自於低學業成就的國中畢業生，他們或是沒有學校可唸、或是被父母強迫來唸，只有少數是有興趣而來的。看著她們不知所來為何？漫無目標，扭曲的價值觀，甚至自暴自棄的生活態度，自是心疼。

教育部訂民國 90 年為「生命教育年」，並在該年公佈中程計劃，未來的校園輔導應以生命教育為核心。教育是人類的希望工程，如何透過適切的措施，讓每個個體認識自我，尊重他人，激發生命的潛能，勇於面對人生的真實，以建構生活的意義，使其不僅能具備求生的勇氣，認知死亡的智慧，更進而能培養生死之間安身立命的能力，是當前教育的重要課題。

有人云：「人的生命意念就像一塊磁鐵，當賦予善美的正向力量，會有越多美好的東西被吸引。」依研究者與職護校生的接觸，希望能瞭解職護校生如何看待自己的生命意義和生命中重要意義的來源；並進一步尋找協助他們找到自己的生命意義的方法，為青少年生命教育盡一點心力。

第二節 研究目的

綜合上述研究動機，本研究以生死教育課程介入，探討職校護生生命意義之來源類別與內容；介入課程對職校護生生命意義之立即性與持續性影響；並進而探討其需求與因應行為，以作為協助學生找到積極的生命意義，如此才能勝任其未來照顧自己與照顧病患的重責大任。因此其目的如下：

- 一、探討生死教育課程介入前、後對職校護生生命意義來源之影響。
- 二、探討生死教育課程介入對職校護生生命意義之立即性影響。
- 三、探討生死教育課程介入對職校護生生命意義之持續性影響。
- 四、依據研究結果，對相關人員及機構提出具體適當之建議，期能幫助青少年(護生)建立正向生命意義，及供相關單位進行生死教育之參考。

第三節 待答問題

根據上述的研究動機與目的，本研究主要探討下列問題：

- 一、接受生死教育課程，對職校護生生命意義來源是否有所改變？
- 二、接受生死教育課程，對職校護生生命意義之立即性影響為何？
- 三、接受生死教育課程，對職校護生生命意義之持續性影響為何？

第四節 研究方法

為達成前述之研究目的與待答問題，本研究先採用文獻探討法進行文獻查證建立研究假設，再採用準實驗研究法進行研究假設之驗證，並輔以文件分析法與訪談法。

壹、文獻探討法

研究者先參考相關論文、書籍、期刊、研究報告等，以明瞭有關生命意義、生死教育與青少年之現況、問題，再據此建立研究設計與研究假設進行研究。

貳、準實驗研究法（quasi-experimental design）

本研究設計採立意取樣（purposive sampling），分為實驗組與控制組，實驗組施予 6 週共約 12 小時之生死教育課程，而控制組在此期間則不做任何處置；並利用研究問卷，同時給予實驗組與控制組實施前測和立即後測，並於課程結束二個月後再作追蹤後測，以了解二者之間對生命意義之立即性與持續性影響。

參、文件分析法

除了以準實驗研究來評值受試學生的影響效果之外，因為「生命意義」所牽涉到的是學生心理內在、深層的改變，而這些改變有時無法從問卷中測量出來，故研究者認為有必要作更深入之瞭解與分析，以進一步了解學生真正內在之改變；乃藉由學生之回饋單、學習單、開放式問卷及相關文件作深入的、略偏向質性的分析，如此方能使我們對「生死教育課程對職校護生生命意義影響」的瞭解更加深入。

肆、個別訪談法

研究者為增強對學生關於「生命意義」、「生活目標」、「生命價值」、「生

活熱誠」、「生活自主」層面之深入了解，除以上之問卷調查及文件分析法之外，再徵求自願學生共七位，與之進行訪談。而訪談大綱主要依「生命意義量表(PIL)」四個分量表為主軸，進行資料的蒐集、譯碼與分析，以更清楚瞭解受試學生之「生命意義」。

第五節 名詞界定

壹、生死教育課程

生死教育課程是指以死亡、瀕死、失落與悲傷為主題的正式教學。Kurlychek (1977) 對死亡教育 (death education) 的定義為「死亡教育是一個歷程，促進個人察覺到死亡在吾人生命中所扮演的角色，並提供課程架構以協助學生檢視死亡的真實性，而將之統整於自己的生活中。」

本研究所指的生死教育課程是研究者閱讀相關論文、研究報告等後，以高雄市政府教育局於民國 87 年出版之生死教育手冊為主要參考教材，所編寫的一套課程，此課程共 5 單元，為期 6 週（其中第 2 單元計 2 週），每週 2 節課，每節 50 分鐘，共計約 12 小時之教學。

貳、職校護生

職校護生指就讀三年制高級中等職業學校護理科之學生，入學年齡為 15 至 22 足歲。本研究乃指高雄市某護校 91 學年度一年級學生，年齡介於 15 至 16 歲之間。

參、生命意義

生命意義分為兩層次：整體生命的意義及個人生命的意義，本研究中的生命意義是指個人生命的意義。

Crumbaugh (1973) 將生命的意義界定為一種能給予個體存在有方向感與價值感的目標，藉由實現此目標的過程，個體可以獲得「成為一個有價值的人」的認同感。

肆、生命意義感

生命意義感是指個人對自己生命之意義與目的之知覺與感受的程度（何英奇，1987）。Frankl認為「生命意義」會因人、因時、因地而獨一無二且各有不同（趙可式、沈錦惠譯，1998），藉此獨特使命導引個體生活方向，為個體生命負責。

本研究採用宋秋蓉修改 Crumbaugh 和 Maholick 依 Frankl 意義治療學理論「求意義的意志」（the will to meaning）概念所編製之生命意義量表的得分為依據。得分高者表示其生命意義感較高，個人覺得其生命愈具有意義與目的；反之，表示其生命意義感較低，覺得生命缺乏意義與目的，易感受到「存在的空虛」。

伍、生命意義來源及類別

依據文獻探討顯示，生命意義的來源約可分為關係、服務、信念、獲取、成長、健康、工作、逸樂、求知、外表、學業及活動等 12 種類別。

在本研究中，係依研究對象對「請寫出您目前生命中最有意義的事」的回答，並參照上述 12 類生命意義來源的定義予以分類，而無法歸類者則歸為其他。

陸、家庭社經地位

本研究所指之社經地位是以家長職業和教育程度二個因素，為衡量家庭社經地位高低的標準，將此二因素分成七個等級，再依據 Haug 和 Suessman 的觀點，綜合評定家庭之社會地位為五層：一、二、三、四、五（李坤崇，1986；引自宋秋蓉，1992）。詳見附錄三。

第六節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、就研究對象言

本研究的研究對象為 91 學年度就讀於高雄市某護校的 1 年級學生兩班共 107 人，其年齡介於 15 歲至 16 歲之間，全為女生。

二、就研究內容言

本研究內容旨在探討職校護生的生命意義、生命意義來源與內容，是否因不同之背景變項而有差異；再進一步探討接受生死教育課程與生命意義來源、生命意義之間的相關性。

貳、研究限制

一、就研究對象言：

本研究僅以高雄市某護校學生為研究對象，故在推論上只適用於類似群體。

二、就研究方法言：

本研究採準實驗設計法，且未隨機分配，而以原班級進行實驗課程之教學，在結果的解釋與推論上宜謹慎。

第二章 文獻探討

本章主要在探討有關生死教育與生命意義之相關理論與研究。全章共分三節，包括：一、生死教育之意義與內涵：探討生死教育之定義、發展、內涵與台灣護理學校之生死教育現況。二、青少年身心發展：高職護校生正處於青少年時期，故對其身心發展略作探討。三、生命意義及其相關研究：探討生命意義之定義、影響因素、青少年的生命意義、生死教育對生命意義影響之相關研究探討。

第一節 生死教育之意義與內涵

壹、生命教育、死亡教育與生死教育

教育當局與各界在推動生命教育時，經常出現「生命教育」、「死亡教育」與「生死教育」三種相仿的名詞。台中曉明女中之生命教育以倫理教育為取向；死亡教育為當代死亡學（Thanatology）興起之後的產物，為一外來之觀念，在對死亡尚頗有禁忌的我國社會中，大抵較常在學術界中使用；而高雄市生死教育手冊中提到：「死亡教育」勿寧說是「生死教育」、「生命教育」，但其內容實為死亡教育；鍾昌宏（1999）也說：生死教育又稱為死亡教育或生命教育，因為生死一線牽，也可以說是一體之兩面。這使我們更加混淆：到底生命教育、死亡教育與生死教育是否不同？有何區別？研究者將就此三者分別加以介紹並試區分之：

一、生命教育沿革

「生命教育」的概念起源於澳洲。1979年在澳洲雪梨成立的「生命教育中心」（life education center, LEC）工作的重點放在「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防治。在台灣推行生命教育的重點是暴力問題，主要有兩項，一是青少年的自殺與自殘問題，另一則是不尊重與傷害他人生命的暴力。

民國 86 年前後，台灣校園一再發生暴力與自戕案件，媒體也頻頻加以報導。有鑑於此，前省教育廳陳英豪廳長認為有必要在校園實施生命教育，讓學生建立正確的價值觀、人生觀，並瞭解生命的可貴。同年年底便開始在全省各地推動中等學校的生命教育。以台中曉明女中為總推動學校，設立「生命教育推廣中心」（原為倫理教育推廣中心），在各縣市設置「中心學校」，受到全省各校的支持，陸續在許多學校實施有關生命教育的課程，並持續舉辦許多研習課程；這些努力至精省後省教育廳改為教育部中部辦公室而後終止。

民國 88 年經教育部顧問室、曾志朗與孫效智之努力，建請教育部優先承接生命教育之專案工作，期使此項攸關二十一世紀教育願景的重要教改計畫得以延續，並向下與向上延伸至小學與大學，俾使生命教育在十六年學校教育中能得到全程化、一貫化與完整化的實現。

民國 89 年，由於生命教育在精省後，整個計畫幾乎停滯，幸經當時的教育部長楊朝祥與顧問曾志朗邀集學者孫效智、林思伶、王增勇等人，以「建構學校生命教育體系先導計畫」提出報告，為整個生命教育的實施作基礎的規劃。隨後曾志朗接任教育部長，並宣佈訂定民國 90 年為「生命教育年」。

陳福濱（2001）認為生命教育的探討，一方面追求生命的意義，以建立完整的價值體系；一方面期能落實於具體的生活環境中，提昇生活品質，以尋求安身立命之道。即「生命教育除了生死議題外，還應該關懷生死兩點之間的安身立命，依此，生命教育不該只是生死教育，還應該涵蓋整個人生價值觀的建立。」

而李遠哲等學者（2000）所著《享受生命 - 生命教育》一書中所言：「每一個人都必須瞭解自己生命的意義與存在的價值，肯定自己、接受痛苦與困難，在工作中完成生命，並明白生死的內涵，避免陷入謬思，走出疑惑，如此我們才能真正享受生命。」

由於不同知識背景對「生命」意涵的思考不盡相同，因此，對「生命教育」理念的解讀或闡述亦不同；有從哲學的角度，強調正確人生觀與人生哲學的實

踐；有從宗教的思考，重視生命終極關懷與生命意義的體現；亦有從生死學的探索，主張應從死亡議題的討論，培養生死的智慧；甚或從生活及倫理教育切入，強調從自我概念、健全人格到圓融人際關係的培養與實踐（羅文基，2001）。如圖 2-1-1 所示：

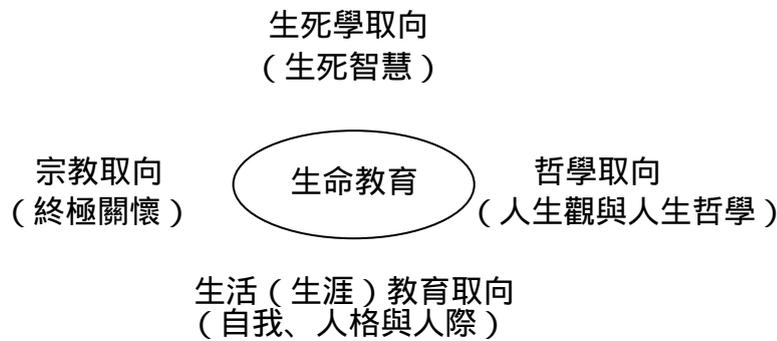


圖 2-1-1 生命教育的多元取向（取自羅文基，2001）

台灣省教育廳、台北市教育局、高雄市教育局等教育當局等都在推展生命教育，希望使學生在受教的過程中，能瞭解生命的意義，進而尊重自己和別人的生命，建立正確的人生觀和良好的人際關係，並從中發展出「生命的智慧」和對生命的終極關懷。丘愛玲（2001）將其計劃總目標整理如表 2-1-1 所示：

表 2-1-1 台灣省教育廳、台北市教育局、高雄市教育局推展生命教育計劃總目標

教育行政機關	生命教育計畫總目標
台灣省教育廳（1997）	1.輔導學生認識生命的意義，進而重視生命、熱愛生命、豐富生命的內涵。 2.輔導學生認識自我，建立自我觀念，進而發展潛能實現自我。 3.增進人際關係技巧，提昇對人的關懷。 4.協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格。
台北市教育局（1999）	1.輔導學生能認識自己、建立自信，實現自我。 2.增進學生人際溝通技巧，加強接納他人、與人和諧相處的能力。 3.鼓勵學生接觸大自然，體驗多元生命型態。 4.協助學生探索生命的意義，提昇對生命的尊重與關懷。
高雄市教育局（1998）	生死教育的目的在於彰顯生命的真義，教導學生確立正確、積極的人生觀，讓每個人的生命與死亡都有尊嚴，提高生活品質，並能確立其正確、健康的死亡概念，以及對死亡的恐懼，培養正面的死亡態度和有效因應行為。

資料來源：國小「生命教育」統整課程之設計，丘愛鈴，2001，教育資料集刊：生命教育專輯，26，289-316，國立教育資料館。

綜合上述，生命教育涵蓋廣泛，凡是與生命相關之議題（包含動、植物），

皆為其教育之內容，教學者可依自己之知識背景與專長，從不同角度切入探討生死問題。

二、死亡教育

「死亡教育」一詞是沿用國外的名詞，因為我國在民國 68 (1979) 年才有學者撰文提倡死亡教育，而美國的死亡教育早在 1928 年即已開始萌芽。對於死亡教育的定義，國內外學者由不同觀點有不同的界定，較常被引用的列舉如下：

1. 「死亡教育」是探討生死關係的一個教學歷程。這個歷程包含了文化、宗教對死亡及瀕死的看法與態度，希望藉著對死亡課題的探討，使學習者更加珍惜生命、欣賞生命，並將這種態度反映在日常生活中 (Bensley,1975)。
2. 「死亡教育」可被定義為一個促進人們意識到死亡為生命之一部分的歷程，死亡教育並提供架構來幫助學生檢視這些事實，並將之統合融於自己的生活中 (Kurlychek,1977；引自黃天中，2000b)。
3. 「死亡教育」是將有關死亡的知識及其應用傳遞給人們和社會的一個發展過程 (Leviton，1977)。
4. 「死亡教育」是指以教導死亡這個課題為主的正式教學或團體教學，它包含了教學目標、課程內容、教學方法以及教學評鑑。除了正式教學之外，死亡教育亦可廣義地包含非正式的、偶發的、自然的、定期不定期的和非直接的與死亡相關的教學 (Wass et al.,1980)。
5. 「死亡教育」係指探究有關於死亡和瀕死的因素及其與生存的關係之不斷持續的歷程 (Gibson et al.,1982)。
6. 「死亡教育」從不同層面，如：心理學、精神、經濟、法律等等，增進人們對死亡的意識。死亡教育也是個預防教學，以減少各式各樣因死亡而引起的問題，並進一步增進人們對生命的欣賞 (Fruehling,1982；引自黃天中，2000b)。
7. 「死亡教育」不僅關係到死亡本身的問題，亦涉及吾人對我們自己及所生存的大自然及宇宙的感情。它必須和我們的價值觀念、吾人和他人的關係及吾人建構世界的方式結合。死亡教育可以加深我們的生命和人際間關係的品質 (Glass & Trent,1982)。

8. 「死亡教育」係指探究死亡、瀕死與生命關係的歷程，能增進吾人醒覺生命意義，並提供吾人檢視死亡的真實性及其在人生當中所扮演的角色與重要性。其目的在於幫助吾人以虔誠、理解及莊嚴的態度面對死亡及死亡的準備。其實施是具有目標性的正式或非正式的死亡相關主題的教育活動。（張淑美，1996）
9. 有關死亡、瀕死、悲慟的教育本質與角色有時稱為「死亡教育」。（Corr et al.,1997）
10. 「死亡教育」係透過有計畫的正式教學歷程或非正式的學習方式，由哲學、醫學、社會學、心理學、宗教、文化、倫理、經濟等各種觀點對死亡相關主題加以探討，其目的在於幫助學習者對於死亡能有正確的認知與深入的思考，並能解決或預防因死亡而產生的種種問題，進而得以使學習者建立積極的人生觀，提昇生命的品質。（蔡明昌，1995）
11. 「死亡教育」應可以被界定為是一門以死亡相關的現象、思想、情感及行為為主題，探究如何學習與教學的學科，其重點在學習者如何學習及教學者如何教。（陳芳玲，2000）

由以上國內外學者所言，可知各學者因所強調之重點不同，對死亡教育的定義因而同中存異。研究者以為「死亡教育」的內涵主要以瀕死、死亡、失落與悲傷等與死亡相關之主題為教育重點，其目標是希望能以積極尊重的態度來看待死亡，進而關懷與珍愛生命，與前述之生命教育比較，應是屬於狹義的生命教育。

三、生死教育

「死是生的開頭，生是死的起點。」然而，讓生命具有意義的，不在開始或結束，卻在生死之間的過程（釋證嚴，1990）。

國外關於「死亡」之研究稱為「死亡學」（Thanatology）或「死亡研究」（Death Studies），有關死亡主題之教育則稱為「死亡教育」（Death Education）。

台灣的「生死教育」係由高雄市政府教育局於民國八十七年所推動。其最初的緣由係校園死亡事件的發生（某國中教師於監考時昏倒送醫不治，引發校園震驚與悲慟），當時的教育局長羅文基即指示加強各級學校認識死亡方面的教育。

而命名為「生死教育」，是因為編撰過程中發現生命教育太廣泛，死亡教育又觸犯到社會文化的禁忌，最後決定以「生死教育」為名（吳淳肅、侯南隆，1999）。且主導此生死教育手冊編印的教育局長羅文基（2001）認同：傅偉勳（1993）認為美國之死亡學與中國心性體認本位之生死智慧結合，可建構「現代生死學」，根據生死本為一體兩面之看法，將死亡問題擴充為生死問題，以探討現代人所面對的死亡問題、精神超克和生死的終極意義。

除此之外，針對有關名稱問題，國內雖有各方意見之教育學者認為以死亡為主題之研究與教育應以「生死學」及「生死學教育」等名稱較為適宜。張淑美（2001a）認為國人較能接受「生死教育」的名稱，「生死教育」可視為生命教育一個可行的取向。紀潔芳（2000）認為有關死亡之研究與教育應稱為生死學與生死教育之原因是：生死乃一體，探究死亡主要是希望活得更好，以提昇生命價值，更關愛生命、珍惜生命。吳庶深（2001）亦指出「生死學」與「死亡學」本為一家，他引述 Charles C. Corr 的話：「死亡教育主要目的在改善人類「生活」（Living）品質及尋找「生命」（Life）的意義。」無論是「生死學」或「死亡學」都是以生命關懷為出發，因此這兩個名詞的概念是可以相通的。

接近死亡之所以是了生悟死的重要法門，是因為生死是一體的。誠如德國哲學家海德格所言：「人是一種向死的存在」。人本質上即是一不斷朝向「死」的「生」。撇開死亡，人無法透視生命的意義；不認真生活，人也無從參透死亡的奧秘。因此生生意義是互相發明的。瞭解生才能瞭解死，瞭解死也才能透視生（孫效智，2002）。

再者，尉遲淦（1998）認為從宗教層面觀之：「好死」才能把握未來的「生」；從形式角度看：「生命教育」是從生命面切入個人存在的死亡面，這種切入的方式無法解決個人存在的死亡問題；「死亡教育」雖能化解個人存在的死亡問題，卻無法照顧個人存在的生命面。故尉遲淦認為唯有同時兼顧兩面的「生死教育」才能化解個人存在的死亡問題。因為對一個人的存在而言，我們無法只照顧個人的生命面而不去同時關懷個人的死亡面；也不能只關懷個人的死亡面而不理會個人的生命面。

再從實質角度來看，尉遲淦認為「生命教育」的課程設計採取整體系統設計是很正確的；但是具體情境的回歸是很重要的，亦即能化解死亡對於生命的困擾。故「生命教育」必須先從死亡出發，在課程設計上從死亡的面對出發。因為一旦真實體會和理解死亡之後，我們才能重新在死亡的肯定中醞釀個人存在的新意義，進而從生死一體的角度體會與理解生命，建構個人存在的完整意義。

鈕則誠（2001）則指出：從字面上看，「死亡教育」與「生命教育」其實都各有所偏，兼容並蓄的「生死教育」一辭或許較為週全。

羅文基（2001）綜合生命教育可統整為：人格教育、生活教育、生涯教育、生死教育、情（靈）性教育、宗教教育、終身教育與全人教育等教育理念。如圖 2-1-2 所示：



圖 2-1-2 生命教育的統整內涵
（引自羅文基，2001）

綜合上述所言，國內的生死教育即為生命教育之一環，和國外的自殺防治教育或死亡教育亦有重疊之處；總之，生死教育之宗旨是希望藉由探討與死亡相關之主題，使吾人瞭解更多有關死亡與瀕死之事實，從對死亡相關主題的思考到面對死亡的情緒變化，從接受個人的死亡到伸出援手陪伴他人行過死亡幽谷，從面對各種死亡與失落到學習如何活下去，活在當下，活出生命的意義與價值。生死教育旨在協助吾人面對生命中這不可避免的事實，在此死亡疏離之年代中學習如

何以更開闊和坦然的態度來接受生命所有的可能性並積極散發生命的光與熱。

四、生死教育、死亡教育、倫理教育與生命教育之比較

因為目前國內推動之單位不同，對名稱的定位也不同，如：生命教育、倫理教育、死亡教育、生死教育等，也因此在教育之重點、課程內涵與對象上亦有所差異，丘愛鈴（2001）將之比較如表 2-1-2 所示：

表 2-1-2 生命教育、倫理教育、死亡教育、生死教育課程內涵之比較

課程比較	課程重點	課程內涵
生命教育	從觀察與分享對生、老、病、死之感受過程中，體會生命之意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。	1.認識自我。 2.生活經營 3.社會參與。 4.保護自我與環境。
倫理教育	1.以全人的角度出發，建構全方位的自我。 2.著重群己關係的探討與融合。	1.人與自己的關係。 2.人與人的關係。 3.人與環境的關係。 4.人與自然的關係。 5.人與宇宙的關係。
死亡教育	1.藉著死亡課題，得以反思生命的有限性。 2.著重探討死亡的價值與意義。	1.死亡的本質與意義。 2.對死亡與瀕死的態度。 3.對死亡與瀕死的處理與調適。 4.特殊問題的探討。
生死教育	1.將生命視為生與死的歷程，皆涵蓋生死兩項課題。 2.著重培養正面的死亡態度與有效的因應行為。	知識篇： 1.死亡與死亡教育。 2.失落與哀傷的調適與輔導。 活動篇： 1.生命的真象。 2.生命的挑戰。 3.超越死亡。 4.生命的省思 5.生命的禮讚。

資料來源：1.教育部（2000）：國民中小學九年一貫課程暫行綱要 - 綜合活動學習領域。頁 26。

2.蕭燕萍（2000）：高職學生生命教育課程內容之分析。頁 21-25。

（引自丘愛鈴，2001）

蔡明昌（2002）從生命教育、生死教育、死亡教育的課程內容加以比較如下：生命教育的課程內容重點較趨向於由欣賞悅納自己的生命開始，逐漸加入「抗壓（挫折）」、「人我關係」、「信仰」、「道德良心」、「生死尊嚴」等議題，最後以社會關懷與全球性的倫理與宗教為總結；而課程內涵係以生命的光明面來加強學生對生命的熱愛，其重點在於倫理與道德，並未涉及太多的生死問題，在生命教育教師手冊中（錢永鎮、馮珍芝，1999）即指出生命教育即是倫理教育，再環繞著環境教育、認識自己、職業輔導、公民教育開設各種課程。死亡教育課

程中所涉獵的內容從「死亡的本質與意義」、「對死亡與瀕死的態度」、「對死亡與瀕死的處理與調適」到「特殊問題的探討」，幾乎完全圍繞著死亡議題打轉，可見其課程完全？解決或預防因死亡而產生的種種問題而設計，甚少涉及熱愛生命與關懷生命的主題。與前二者相較之下，生死教育的課程內容可說是介於生命教育與死亡教育之間，但大體上較偏向死亡教育的範疇。

綜合以上所言，生命教育、死亡教育和生死教育的名稱雖稍有不同，但其目的和精神是相通的，都是期望學生能尊重生命、關懷生命，並能提升生命品質。所不同的是，生命教育強調從人生的積極光明面出發，藉由倫理與道德教育的方式來達成；死亡教育則強調認識死亡並以正確的態度面對死亡，再進一步地提昇生命品質；而生死教育則試著由生命的另一端 - 「死亡」來反觀生命；「死亡教育」一詞近年來已有逐漸被「生死教育」取代之趨勢；「生命教育」與「生死教育」二者在課程內涵上雖為「殊途」，在最終目標上卻可說是「同歸」（蔡明昌，2002）。

貳、生死教育之發展

本研究以生死教育之角度切入，但因其乃由國外之死亡教育引進，且生死教育的課程目標與死亡教育的目標幾乎相同（蔡明昌，2002）；故為忠於原著，有時會出現死亡教育字樣。以下特針對生死教育作介紹：

一、生死學的由來

「生死學」是一門專為探討生命與死亡的學問。舉凡動、植物甚至微生物皆有生存與死亡的問題，換言之，地球上自有生物以來，就有死亡問題；這問題涉及哲學、宗教、音樂、藝術、心理學、社會學、教育、醫學、護理學...等層面。因此生死學可以說是集結整合各學科的觀點，並進而試圖打破一般人避諱談論的禁忌問題，直接成為一門專研的學科，在美國稱為「死亡學」。

二、美國死亡教育之發展

在美國，「死亡教育」發展的時代背景要溯源自死亡學（thanatology）的興起，二次大戰前的美國社會是迴避談論死亡的，唯二次大戰後，因戰爭的慘烈死亡與傷痛，促使大眾必須面對死亡問題，也促使各領域的學者投入研究死亡；社會大眾的需求與學術界的探究死亡學因而誕生（陳芳玲，2000）。其主要發展是先從個別有興趣的學者開始，包括著書、在學校中開設死亡教育課程、舉行研討會等；更進一步成立專業組織“The Forum for Death Education and Counseling”（Association for Death Education and Counseling，ADEC 前身）；且建立專業證照制度（死亡教育師、死亡諮商員）（陳芳玲，2000）。

Pine（1977）將美國死亡教育的演進與推廣分為五個時期（曾煥棠，2001）：

- （1）1928 至 1957 年的探索期。
- （2）1958 至 1967 年的發展期。
- （3）1968 至 1977 年的興盛期。
- （4）1978 至 1985 年的成熟期。
- （5）1986 年後的發展。

三、我國生死教育（死亡教育）之發展

在我國，早期死亡教育的發展與美國類似，先從個別有興趣的出版業、醫學、健康教育界及心理學界的學者開始。民國 62 年已有美國死亡研究開拓者之一 Kubler-Ross 所著的經典作《死亡與瀕死》（On Death and Dying）的翻譯本；民國 68 年有黃松元教授撰文介紹死亡教育，且有多位心理學學者開始研究國人的死亡概念、死亡態度及死亡教育需求；醫學界亦開始推動安寧照顧運動。

而國內死亡教育真正被大眾所重視，是民國 82 年 7 月美國天普大學傅偉勳教授所著《死亡的尊嚴與生命的尊嚴 - 從臨終精神醫學到現代生命學》一書在台灣出版，將美國死亡教育課程引進台灣後，才掀起國人打破死亡禁忌話題與開始關注探索生死議題之風氣；但在實行或推展時常常引用國外的死亡教育目標、內容及課程設計。傅氏並倡將「死亡學」改為「生死學」（Life and Death Studies）。

國內大學亦相繼開設生死學與死亡教育相關課程，如中興大學曾開設「死亡問題」、輔仁大學開設「死亡社會學」陽明醫學院開設「死亡心理學」等課程（黃天中，1992b）。南華大學並於民國 86 年首創國內第一個生死學研究所，高雄市教育局在民國 87 年出版高中職生死教育手冊，教育廳委託台中曉民女中設計生命教育課程；死亡教育相關的博、碩士論文累計至四十餘篇（陳芳玲，2000）且不斷快速增加當中；民間基金會如：得榮社會福利基金會、福智文教基金會等也有生命教育課程；教育部更於民國 90 年頒佈【推動生命教育中程計劃】，時間是 90 至 93 年度；國立臺北護理技術學院在今年（民國 91 年）新成立生死教育與輔導研究所；由此發展趨勢，可見國內生死教育已漸被接受且正蓬勃發展中。

參、生死教育的內涵

一、生死教育（死亡教育）的重要性

學者認為在科技文明的社會中，死亡已非如過去般在日常生活中自然的被處理掉，而多是在醫院或機構中處理（Feifel,1977;Fulton,1977），隨者時代的變遷、生活型態的改變，生死教育愈來愈顯重要與迫切。Eddy 與 Alles（1983）在其合著的《Death Education》一書中，綜合諸學者說法，提出生死教育重要性如下：

- （1）幫助人們面對自己的死亡，個人可以使用有效的問題解決法技術與處理策略，以處理內在的衝突與對死亡的恐懼。
- （2）日常生活中的音樂、藝術、文學，對死亡的描寫、宣洩、以及媒體對死亡的大肆報導、渲染，而成人對死亡卻又噤口不言，更需透過生死教育使我們正視這些衝突的訊息，而以較健康正常的觀點來從死論生。
- （3）因為死亡宣告一個人生命的結束，透過思考死亡，可以協助吾人去評價自己的生活，進而鼓勵吾人培養出提昇健康與幸福的生活型態。
- （4）協助專業或非專業（包括家屬）的照護者，能夠覺得很坦然地給臨終病人及居喪者提供合宜的情緒支援。
- （5）幫助一般對死亡與瀕死毫無所知的門外漢，瞭解有關的術語、主題及趨勢。

- (6) 幫助吾人可以公開地為自己的死亡做準備：如何預立遺囑、宣告自己將來希望選擇什麼喪葬儀式、遺體要如何處理、如罹患重病希望仍繼續使用醫藥方式延長生命嗎？

醫療科技的進步，使得人類以往因急性感染死亡的形態，轉變成慢性病及癌症死亡的形態，很多疾病的治療都進行到死亡來臨的最後一分鐘；且有三分之二的死亡發生在醫院，這象徵著護理人員面對死亡及瀕死的機會增加（Degner，1988，引自曾煥棠，2001）。故曾煥棠（2001）指出死亡教育對護理學生有幾項重要之意義：

- (1) 死亡教育在教學過程當中有助於護生早期確認及面對自己的死亡反應，發展對死亡的認知，從而在畢業後能協助她們瞭解瀕死病人的有效方法。
- (2) 醫護專業人員的死亡教育，是除了讓他們瞭解病人死亡與瀕臨死亡是有限生命必經的過程之外，還要讓他們瞭解病人的個人價值和意識是受到社會、文化、歷史、環境的影響，且會影響個人職業的選擇與人生方向。
- (3) 死亡教育是一種協助他們瞭解臨終病人的有效方法。

此外，根據國內學者的研究發現生死學對護理學生的意義為（曾煥棠等，1997）：

1. 促使護理校院學生主動學習，反省自己生命的價值。
2. 提高對死亡的接受度。
3. 降低對談論死亡的禁忌。
4. 促使自己早日為臨終前作規劃。
5. 提高對臨終病人照護的勝任感。

綜上所述，生死教育實在是思考生存的意義與價值、提昇生活的品質，為吾人莊嚴的生命作最有價值、最有意義的省思與規劃。

二、生死教育（死亡教育）的目標

死亡教育的目標視教育對象之不同而有差異，但大致不出「資訊分享」、「調適行為」、「價值澄清」三個層面（Knott,1979, 引自 Eddy & Alles,1983）。

Corr 則認為可綜括為幾個層面：認知的、情感的、行為的與價值的，視不同情況而各有著重（Corr et al,1997：13）

- （1） 認知層面：應提供學習者各種死亡有關事件與經驗的資訊，並提供輔助使其瞭解這些經驗。
- （2） 情感的層面：應讓學生學會如何面對死亡、瀕死和死別的感情與情緒，其重點在於教導吾人在面對喪離時，如何正當地處理哀傷與死別的情緒，分享與討論哀傷的反應是重要的方法。
- （3） 行為層面：協助吾人知道如何或什麼樣的反應是正常的，自己如何或如何協助他人表現死別的哀傷。
- （4） 價值層面：協助吾人澄清、培養、肯定生命中的基本目標與價值，亦即藉由死亡的必然終結性來反省生命的意義及其重要的價值（Corr et al,1997：13-17）。

張淑美（1989）歸納 Leviton（1977）與 Gibson 等人（1982）對死亡教育的目標，整理為下列五項：

- （1） 使兒童及青少年瞭解有關死亡及瀕死等方面的基本事實。
- （2） 使個人能獲得有關醫學及葬儀等方面的知識及訊息。
- （3） 幫助個人澄清社會上及倫理上的一些有關於死亡的主題。
- （4） 使兒童及青少年能坦然面對重要他人及自己的死亡，進而能有效地處理這些死亡事件。
- （5） 透過審慮個人的價值及先後緩急的人生目標，以增進生活的品質，並提昇生命的意義。

蔡明昌（1995）就學者的需求、年齡、文化社會的差異等整理死亡教育之整體、具體目標，盼能切合學習者的需要，提昇學習效果。如表 2-1-3 所示：

表 2-1-3 死亡教育課程目標

整體目標		能對於死亡有正確的認知與深入的思考，並能解決或預防因死亡而產生的種種問題，進而能建立積極的人生觀，提昇生命的品質。
具體行為目標	知識 (資訊分享)	1.能了解死亡及瀕死有關的事實。 2.能獲得和死亡有關的醫學及葬儀方面的知識。 3.能知道人類生命的週期變化。 4.能認知死亡有關的社會、文化、法律、心理、經濟等問題。
	情意 (價值澄清)	1.能對有關死亡的問題(包括自己和重要他人的死亡問題)有所深思。 2.能坦承表達自己有關死亡、瀕死及死別的真實態度。 3.能降低死亡焦慮和恐懼，坦然面對死亡。 4.能思考、判斷與死亡有關的倫理、社會及文化上的爭議。 5.能體驗在文學、哲學與藝術的領域中，有關人類對死亡及瀕死的感受與想法。 6.能仔細思考個人生命價值以提昇生活品質。
	技能 (調適行為)	1.能具備處理死亡所引起負面情緒的技能。 2.能具備急救、自救的技能。 3.能學到臨終關懷的技能。 4.能具備向兒童解釋死亡的技能。 5.能具備幫助喪亡者親友調適哀傷的輔導技能。

老人對死亡及死亡教育態度之研究，蔡明昌，1995，國立雄師範大學成人教育研究所碩士論文。

高雄市生死教育手冊(1998)中指出生死教育之教育目標為：

- (1) 認清死亡本質與內涵。
- (2) 建立正確面對死亡的態度及有效之調適方法。
- (3) 幫助澄清社會上及倫理上的一些有關於死亡的主題。
- (4) 能以審慎、理性的態度省思生命與死亡的真義，建立正確的人生觀及價值觀。
- (5) 能透過價值的澄清與人生目標的確立，而瞭解生命的意義，珍惜生命，進而做好人生規劃，增進生活品質並提生命意義。

曾煥棠(2001)歸納過去專家學者對生死教育的目的之看法為下列幾點：

- (1) 使學生適切的認識死亡的各種情境與反應。
- (2) 引導學生對生死的思維，並經由其個人宗教信仰的指引、哲學的思考在生死課程中促使警醒與察覺。
- (3) 降低學生對死亡的恐懼或潛意識的逃避死亡課題。
- (4) 儘可能的降低學生對死亡的害怕、恐懼與逃避。

- (5) 能夠以坦然、積極的態度面對死亡。
- (6) 賦予學生對生命意義的重新體驗。
- (7) 讓學生珍惜自己的生命及提高生活品質。
- (8) 讓學生對其人生做最後旅程的事前規劃。

而曾煥棠（2001）同時認為護理學院學生生死教學目標至少應包括：

- (1) 讓學生瞭解自己對死亡及瀕死問題的觀點，願意對死亡進行思考。
- (2) 讓學生討論死亡的語彙、委婉說法、死亡的象徵物、文化傳統的迷信，並引導學生打破禁忌，談論死亡。
- (3) 讓學生了解自己的死亡態度並建立面對死亡時的接受態度。
- (4) 進行臨死覺知教育，讓學生了解死亡的歷程、階段、方式，並認知瀕死病人的情緒及需要。
- (5) 瞭解死亡所造成的失落感及了解哀傷造成的身心社會反應，以獲得處理失落的勝任感。
- (6) 讓學生了解預立遺囑的時代意義與要件，對生命進行反省，建立起死亡準備的行為。
- (7) 了解台灣社會處理死亡的相關機構，不同信仰中處理死亡相關的儀式與意義，進而獲得處理殯葬的勝任感。

正向人生意義是從死亡教育當中學習死亡的種種議題，可以使學生更加注意生命的價值，讓學生活得更充實（Goldsmith,1978）。鍾昌宏（1999）亦指出生死教育的目的是要大家打開死亡禁忌之門，使大家尊重生命，讓生命彰顯更高品質與尊嚴，協助大家用健康的心態面對死亡，認識生死的緣由與意義，建立正確的生命價值觀，學習愛惜自己及別人的生命，珍惜彼此間的緣分與感情，成為國家社會中堅份子，享受成功的人生，做個終身了無遺憾的人。

綜合言之，研究者以為生死教育的目標，就是希望透過認識死亡與澄清生命相關議題，讓學生能思考與探索生命的意義，進而追求提昇生命品質，並作好生前規劃，亦即張淑美（2001b）所言：「善生善終的教育。」

三、生死教育（死亡教育）的內容

有關生死教育之內涵 Feifel 在統整美國將近三十年的死亡與哀傷的研究後，將死亡教育的內涵分為七大項，分別如下：

- （一）北美之社會結構與死亡態度之相互關係。
- （二）末期病症看護的哲學。
- （三）哀傷是人類對失落之正常反應。
- （四）各種年齡層 - 包括小孩 - 皆有死亡概念。
- （五）能明白指出生命的價值。
- （六）死亡對於藝術、文學和社會結構本身的影響。
- （七）自殺的問題。

（ John D. Morgans,1997；引自陳怡秀譯，2001）

許多學者對死亡教育內容的主張，多衍自 Levinton 所提三個層面：包括「死亡的本質」、「對死亡及瀕死的態度及其所引起的情緒問題」、「對死亡及瀕死的調適」。其認為死亡教育的內容應視教育對象、時間、場所及目標之不同而調整。

國內張淑美(1998)綜合國內外學者之主張，針對死亡教育之內容歸納如下：

（一）死亡的本質與意義：

- 1.倫理、哲學及宗教對死亡及瀕死的觀點。
- 2.死亡的醫學、心理、社會及法律上的定義與意義。
- 3.生命的過程及循環：老化的過程。
- 4.死亡的禁忌。
- 5.死亡的泛文化之比較。

（二）對死亡及瀕死的態度：

- 1.兒童、青少年及成年人對死亡的態度。
- 2.兒童生命概念的發展。
- 3.性別角色與發展。

- 4.瞭解及照顧垂死的親友。
- 5.死別與哀悼。
- 6.文學及藝術中的死亡描寫。
- 7.為死亡預做準備。
- 8.寡婦、鰥夫和孤兒的心理調適。

(三) 對死亡及瀕死的處理及調適：

- 1.對兒童解釋死亡。
- 2.與病重親友間的溝通與照顧：對親友的弔慰方法，「安寧照顧」(Hospice) 的瞭解。
- 3.器官的捐贈與移植。
- 4.有關死亡的業務：遺體處理方式、殯儀館的角色與功能、葬禮的儀式和選擇、喪事的費用等。
- 5.和死亡有關的法律問題：如遺囑、繼承權、健康保險等。
- 6.生活型態和死亡型態的關係。

(四) 特殊問題的探討：

- 1.自殺與自毀行為。
- 2.死亡倫理與權力：安樂死、墮胎、死刑....。
- 3.意外死亡：暴力行為，他殺死亡。
- 4.愛滋病。

(五) 有關死亡教育的實施方面：

- 1.死亡教育的發展及教材教法研究。
- 2.死亡教育的課程發展與評鑑。
- 3.死亡教育的研究與應用。

Gibson 等人 (1982) 則認為中小學階段的死亡教育內容有以下十項：

- 1.自然的生命循環：植物及動物的生命循環。
- 2.人類的生命循環：出生、生長、老化及死亡。

- 3.生物的層面：死因、死亡的界定。
- 4.社會和文化的層面：喪葬的風俗及有關死亡的用語。
- 5.經濟的和法律的層面：保險、遺囑、葬禮安排事宜。
- 6.有關於哀傷、喪禮、守喪等層面。
- 7.兒童文學、音樂及藝術中的死亡描寫。
- 8.死亡的宗教觀點。
- 9.道德和倫理的主題：自殺及安樂死等。
- 10.生死相關的個人價值。

(引自張淑美，2001a)

釋慧開 (2002) 指出生死學的主要研究對象，就是有情眾生 (包括個體與群體) 的「生、老、病、死」等事件與現象，以及彼等生死事件與現象所發生的時空場域及社會文化背景。因此，其研究的範疇是從「養生」到「送死」，包括個人與群體，乃至生物界與自然界，涵蓋了「生、老、病、死」之各項相關課題。

趙可式 (1998) 認為探討生死教育的內容方面可由下列步驟來思考：首先，思考死亡其實是思考生命，因為在生命裡離不了死亡，死亡讓生命變得有限，因為有限，所以要珍惜；再者，體認死亡就是體認生命的意義，而接受死亡會讓我們承擔生命的責任。藉由對死亡的認識，讓我們思考存在。

綜合以上學者之意見，研究者認為生死教育之內容或單元極其廣泛，應視對象、環境、時間...等種種因素而作彈性調整或變化，亦會隨著時代的變遷而出現新的議題。

肆、台灣護理學校之生死教育現況

目前國內對護理學校開設死亡教育課程相關學科之研究調查，只限紀惠馨（2000）一篇研究，針對國內約 40 所護理學校（包括高職、專科、大學）調查，發現 78.3 % 學校教授死亡教育課程（包括必修與選修的獨立或非獨立設科課程）。而全國 19 所學院以上護理學校中，有 14 所（74 %）開設生死學；2 所學校列為必修，另 12 所列為選修，還有五所（26 %）尚未開設；授課科系方面有大學、二技、四技、五專。課程名稱有：生死學、死亡學、死亡教育、人類死亡學、死亡學 & 安寧療護、生與死、從醫學看生死等（引自紀惠馨，2000）。

研究者任職於高職護理科，截至目前為止，除了嘉義崇仁護校開設有生命教育課程（其為教會學校，重點放在宗教倫理）外，其餘各護理職校皆未開設此相關課程，唯有在「基本護理」學科中有一「臨終病人之護理」單元與「內外科護理」的「腫瘤病人護理」，會觸及與死亡相關議題，但僅僅是蜻蜓點水般帶過；研究者整理各層級護理學校在網路上公佈的開課資料（以 90 學年度為依據）如表 2-1-4 所示：

表 2-1-4 台灣護理科系生死學開課狀況表

學校名稱	課程名稱	修課	授課年級	授課學分	授課時間
1.臺北護理學院	生命教育 生死學 生死學 生死學	必修 必修 必修 通識	四技一下 二技二上、四技四上 在職專班二下 二專	二學分 三學分 二學分 三學分	一學期
2.中國醫藥學院	生死學	選修	夜二技三下	二學分	一學期
3.中台技術學院	生死學 生死學 生死學 死亡學	選修 選修 必修 選修	四技(日、夜)三下 四技助產(夜)五上 二技(日、夜)二上 五專五下	二學分	一學期
4.弘光技術學院	生命教育 死亡教育	選修	二技(日)		一學期
5.輔英技術學院	生死學	選修	二技	二學分	一學期
6.慈濟技術學院	生命教育	通識	二技	二學分	一學期
7.美和技術學院	生死學 生死學 生死學	選修 選修 選修	日二技二上 夜二技三上 四技四上	二學分 二學分 二學分	一學期
8.大仁技術學院	生死學 生死學 生死學	選修 選修 選修	日二技二下 夜二技二上 五專四下	二學分 二學分 四學分	一學期
9.康寧護理專校	生死教育 生死教育 生死教育	選修 選修 選修	日二專二上 日五專四下 夜二專(普通班二上、在 職專班三上、假日在職三 上)	二學分	一學期
10.慈惠護理專校	生死學 生死學 生死學 生命教育 生死學	選修 選修 選修 必修 選修	日二專二上 夜二專一下 夜二專專班一下 五專一下 五專三上	二學分 二學分 二學分 二學分 二學分	一學期
11.崇仁護校	生命教育	必修	高一 高三	六學分	三學年

賴明亮(2000)指出對醫護人員的養成教育中，要讓學生瞭解「死亡是生命的一部份」是很重要的；因為如能使病人在末期生命得以達到生、心理的平靜，參透宇宙的意義，找尋到病人自己這一生的價值，使病者含笑而去，則不枉我們為醫者的努力。他認為國內對死亡教育方啟步不久，如何把生死的探討以最合適的方式加入目前的日益龐大的醫療資訊，以協助學生對死亡問題能以健康、積極的態度去面對，除了協助臨終病患及家屬外，早日建立探索自己人生價值的正確理念，進而導正整個社會立竿見影的短視心態，是值得教育機構努力的。紀惠馨(2000)亦認為生死學應該屬基礎、且重要學科，為修習臨終護理課程的先備知識。研究顯示：接觸死亡事件的經驗，若未得到適時的疏導，其創傷將潛伏於身

心之中，引發對死亡的恐懼與焦慮，日久鬱積成心理疾病，形成嚴重的健康問題（陳增穎，1998）。研究者基於長年接觸高職護校學生的觀察與心得，在未給予先前的生死教育之準備，且涉世未深或過去不曾在生活中接觸或體會過人生的生、離、死、別的情況下，一旦進入醫院臨床實習，若突然遇見患者瀕死、死亡的情況，勢將產生極大的身心反應與壓力，是以「生死學」實屬必修且先修之課程。

第二節 青少年身心發展

青少年的成長是個滿艱辛而且不平順的過程，就像是坐雲霄飛車一樣，雖然驚險刺激，讓人躍躍欲試，但起伏轉折之間，常常出人意表，令人措手不及（釋慧開，2001）。在文學上，這個階段有幾個美麗的名詞，如：錦繡年華、黃金時代、豆蔻年華等。許多研究青少年的人則對這個階段賦予驚人的名詞，如：狂飆期、困擾期、不安期、危險期、反抗期、暴風雨期等；也有一些比較好聽的，如：再生期、過渡期等（吳武典，1999）。本研究的研究對象為高職一年級學生，年齡約在十五、六歲，正處於青少年時期；無論生理或心理，在整个人生發展上都有其特殊性，故研究者針對此作進一步之探討。

壹、青少年的特點

大家都很熟悉什麼是「青少年」，因為每個人都要經歷這個階段而進入成人階段，在這個過渡時期，身分特別曖昧，處境特別艱難，是個尷尬、不安定而變化很大的時期（吳武典，1999）。從兒童時期過渡到青少年，首先要面臨的是身體的發育與心理的變化，荷爾蒙的分泌，不但促使生理產生巨大變化，也嚴重影響心理狀態。綜合言之，有以下特點（曾文星、徐靜合著，1991）：

- （1）人生過程的一重要階段 - 我們從出生以後，經由嬰兒、孩童階段而具備基本的生存條件，經過青少年期，其生理、心理、行為各方面才逐漸成熟，以便能表現成人的生活能力，因此青少年期是人生的重要開始。有了健全的青少年期，就容易有健全的成人階段。
- （2）發展上的特別過渡階段 - 青少年的主要特點，乃在生理、心理及社會行為各方面的劇烈發展與轉變。認知、情緒、生理、軀體各方面的發展不齊步，易發生不協調的現象，有時甚至呈現風暴不穩定的情況，可說是青少年的特殊點，但時機一過即恢復平衡穩定，所以只是一過程的過渡現象。
- （3）特殊的心理與行為本質 - 雖然青少年在心理發展的過程裡，在認知與思考方面有如成人般，但情緒方面仍保持單純且純潔的本質。故心理較純潔且富於理想可說是青少年的心理特點

- (4) 社會裡的特別份子 - 青少年與成人對生活與行為方面有不同態度與看法，且與成人們不相接近，甚至採取對抗關係；他們常跟自己年輕人認同，且在穿著、行為與談吐都標新立異，形成青少年的自我群體。
- (5) 社會文化的影響 - 青少年的心理與行為大大受社會與文化因素的影響。

吳武典（1999）則將青少年階段作如下歸納：

- (1) 這是一個多采多姿的時期。
- (2) 這些變化來得相當突然，個人多半缺乏充分的心理準備。
- (3) 這些變化會帶來短暫的適應不良，包括緊張、恐慌、混亂等。
- (4) 在緊張混亂中，個人努力的在做自我的追尋與環境的調適，希望得到自我的統整、自我的肯定與人我的和諧，而不甘心一直停留在緊張不安的狀態中。
- (5) 在自我追尋的過程中，因個人的性格、環境不同，追尋的方式也不一樣。有的很健康、很正常；有的則相反。一些令人頭痛的青少年，他們可能就是自我追尋的方式有偏差。

綜合上述，青少年期是一個多采多姿的時期，也是內在與外在發展快速又不協調的階段；若適應良好，則有利於現在的適應與未來的發展，反之，則可能帶來潛在個人或社會問題，因此，若能從旁協助與引導其朝向正向發展，對個人、家庭、社會與國家都有很大助益。

貳、青少年的心理發展

青少年不但對自己身體變化格外敏感與關心，同時也關心同性友朋的成長變化，並且將之與自己相較，以為建立自信與安全感的主要來源，同時也因應生理轉變所造成的心理衝擊必須加以重新調適。

人格發展是以依序漸進的方式，隨著不同的階段而逐步發展。在青少年時期裡，年輕人不但要對自己有所認識，還對自己的性格會有所建立。依年年的生活經驗，逐漸發覺且養成自己對人對事的處理與反應方式，形成自己對困難的特別

反應與適應的模式，且形成自己的性格。同時也逐漸發覺自己的主要興趣、學習與工作的方向，定下自己一生的方向，以便進入成人期，開始成人的生活階段(曾文星、徐靜合著，1991)。影響青少年成長及發展的因素非常複雜，不同的學者對青少年期發展現象的解釋各有不同的觀點。以下僅就 Freud 性心理發展論、Erikson 心理社會論、Havighurst 發展任務論、Piaget 認知發展論、Kohlberg 道德發展論做探討(廖榮利，1988；蘇建文等著，1994；黃德祥，2002)：

一、Freud 性心理發展論：

Freud 本是一位醫生，專長是神經醫學，但後來把興趣轉移到精神疾病的診療上。性心理發展論是 Freud (1856 - 1939) 的精神分析理論的重心。根據他的說法，人格的發展是以性心理的發展為基礎，早期性心理的發展影響後期的適應。尤其特別重視早年生活經驗對個體長大之後的成長與適應的影響，青少年期是成人期的基礎，而兒童期又是青少年期的根基。

Freud 認為個體人格發展，以性心理的不同作區分，可分成五個階段：

- (1) 口腔期
- (2) 肛門期
- (3) 性器期
- (4) 潛伏期
- (5) 兩性期

Freud 的理論有三個重心：

1. 相信人類所有心理事件都與生理的生物化學特質有關，尤其與性能力密切關聯。
2. 心理功能可區分為本我 (Id)、自我 (ego)、超我 (superego) 三者，其發展與衝動的表達、現實的考慮及良心的形成密切關聯。
3. Freud 相信所有的行為背後都有其動機存在。

對青少年發展而言，Freud 的精神分析理論特別注重「認同作用」（identification）對青少年社會化的影響，經由認同作用，青少年可以吸收他人的特質與價值觀，使自己能深層的感受與他人的相似性與投入程度（involvement），有助於青少年的自我發展。認同作用可以提升青少年的價值感，使「自我」得以良好發展，並有助於「超我」的提昇，當青少年知道為所當為時，新的價值觀或新的人生目標乃形成理想的自我，有助於青少年順利的統合進入成人社會，因此，青少年的認同作用可視為是青少年社會化的重要心理歷程（Newman & Newman,1986）。

二、Erikson 心理社會論：

Erikson 思想的發展源自於精神分析論，但在青少年發展與輔導研究上，其所創立的心理社會論受到極高的評價，且被視為是與精神分析論有所不同的獨特理論體系（黃德祥，2002）。Erikson 認為人生的發展可分為八個階段，每個階段皆隱含了各種社會期望，個人的成長就是每個人人生階段中所遭遇的衝突與緊張所導致的結果。每個人人生階段中所遭遇的衝突即稱之為「心理社會危機」（psychosocial crisis）；在危機中個人會面臨危險，同時也充滿希望。他認為人生的八個階段是固定不變的，先前階段危機的克服與否又影響了以下各個階段解決危機的能力。

青少年期的心理社會危機即辨識（認定）對角色混亂；若個人對自己的瞭解深刻，知悉個人應扮演的角色，並知道人生的意義與方向，將有助於個人價值體系的形成，使個人的生活哲學得以建立，並使人生具有目標與方向，不至於迷失或產生混淆。在青少年階段中他們必須對宗教信仰、性倫理、人生價值等作各種選擇，否則會形成負向的自我認定（negative identify），而迷失自己或逃避責任。青少年也需要辨別是與非、善與惡，以建立自我的「意識型態」（ideology），並形成自己的價值體系。

從 Erikson 的理論看來，青少年期的心理社會任務包含三點要義（張春興，1991）：

1、自我認同 (ego identity)

「自我認同」是一種個人自我一致的心理感受，因青少年期開始後，身心發生很大的變化，個人於是開始思考「自我」的問題：「我是誰？」「我的未來將是如何？」...青少年自此開始自我瞭解並尋求自我生命的意義 (Les Parrot ,1993 ; 引自吳稟琦 , 2001) 。

2、認同危機 (identity crisis)

「認同危機」是指在自我認同的發展過程中，在心理產生的危機感。由於青少年期是兒童期至成人期之重要銜接階段，故此一發展危機的解決自是十分重要；因此，若無法達到積極的正向解決，則易產生角色混淆的現象，而迷失自我方向，產生無所適從的挫折感，過於在意他人的看法，甚至導致心理疾病的發生 (張春興 , 1991 ; Les Parrot , 1993 ; 引自吳稟琦 , 2001) 。

3、認同形成 (identity formation)

「認同形成」是指在自我認同的發展過程中所達到的認同狀態 (identity status)。Marcia (1966) 以 Erikson 自我認同理論為基礎，將在自我認同中的青少年分成四種類型：(1) 認同成功者 (Identity Achiever)：化解發展危機而臻於定向型者。(2) 尚在尋求者 (Identity Moratorium)：發展危機尚未完全化解而仍在自我追尋者。(3) 認同失敗者 (Identity Difussion)：發展危機無法化解而陷入困境者。(4) 提早成熟者 (Identity Foreclosure)：自己無定見，未來一切由重要他人安排者。

三、Havighurst 發展任務論

Havighurst 所提出的青少年發展任務論，雖年代已久遠，但至今仍備受肯定。所謂「發展任務」是指個體成長的每一個階段都有相對應需要去達成或發展的事項、工作或任務。不同人生階段，個人需要發展一套的技能 (skills)、知識 (knowledge)、功能 (functions) 與態度 (attitudes)，以符合社會的期望或要求。經由個體的生理成熟、社會壓力與個人的努力，才能完成或達成發展任務 (黃德祥 , 2002) 。

在不同的年齡階段如幼兒期、兒童期、青少年期、成年期、中年期與老年期，人類各有不同的發展任務內容；根據 Havighurst 的理論，青少年時期共有九項發展任務（Havighurst, 1972；引自黃德祥，2002）：

- （1）接納自己的身體與容貌，並表現適宜的男性或女性的性別角色特徵。
- （2）與同年齡的男生與女生發展適當的人際關係。
- （3）情緒獨立，不再依附父母或其他成人。
- （4）追求經濟獨立，相信自己可以自謀其力。
- （5）選擇與準備職業，並試著進入工作世界中。
- （6）發展符合社會期望的認知技能與概念。
- （7）了解並能努力實現負責任的行為。
- （8）為未來的家庭與婚姻作準備。
- （9）建立價值體系，以符合現實世界的要求。

Havighurst 相信青少年期是學習與達成發展任務的「敏感時刻」（sensitive periods），是個體生理成熟，而且幾乎可以學習各種新能力的時期，此時期的學習如果效果不佳會影響後期的學習，因為發展任務具有次序性（sequential）。

四、Piaget 認知發展論

Piaget 是近代影響兒童與青少年之教育與輔導、課程設計、教材編輯等有傑出貢獻的心理學家。Piaget 認知發展論有兩個基本的概念：（一）基模（scheme）；（二）適應（adaptation）。皮亞傑與殷黑德（Piaget & Inhelder, 1969）認為基模是行動的結構或組織，可以因個體重複的接觸相似或類同的環境而加以轉變或類化。亦認為知識的形成與獲得是適應的結果，經由同化與調適二個歷程，個體可能擴展或修正了既有基模，兩者交互作用使個體達到適應並獲得新知識。

Piaget 認為個體的發展共分四個時期：

- （一）感覺動作期：約出生至 2 歲
- （二）運思前期（preoperational stage）：約 2 至 7 歲
- （三）具體運思期（concrete operational stage）：約 7 至 11 歲
- （四）形式運思期（formal operational stage）：約 11 歲以後

而形式運思期的特點是：（1）能思考同時存在的因素；（2）使用第二種符號來思考；（3）使用假設性思考；（4）建立理想；（5）有內省的能力。青少年的認知發展已進入形式運思期（formal operational stage）具有推論、演繹及預測能力，真正使用邏輯思考的方式，運用假設及科學方法來解決問題，並具抽象思考的能力，但並非人人如此，Piaget 鄭重強調，社會化以及教育是促使個體達到形式運思期的兩大要因。

五、Kohlberg 道德發展論

Kohlberg 所建立的道德發展論，本質上是以認知歷程作為個體道德推理（moral reasoning）的基礎，深受 Piaget 認知發展論的影響，認為道德推理是與智能成熟相切合。其認為道德改變的核心在於正義概念（concept of justice）的轉變，為了實際考驗道德的改變，Kohlberg 設計了一系列道德兩難（moral dilemma）的複雜故事，在故事中顯現個人利益（personal interest）與社會公益（social good）之間的衝突，然後要兒童與青少年依據道德兩難的故事判定故事主角的善與惡。經由不同國家的調查結果，其提出道德發展的三層次（levels）六階段（stage）論。如表 2-2-1。Kohlberg 認為早期的發展是後期的基礎，但各層次及各階段並沒有明確對應的年齡。通常個體年齡的增加，道德發展層次也會提高（Kohlberg, 1981；引自黃德祥，2002）。

表 2-2-1 道德發展層次圖

層次與階段	特徵	行為動機	判斷的依據
層次一	循規前期		
階段一	懲罰與服從導向	逃避懲罰而遵守規範	行為是否受到懲罰
階段二	個別工具性目的與交換導向	未獲得酬賞與互利而表現	行為結果對自己與他人之利益
層次二	循規期		
階段三	保持良好關係與獲得酬賞	避免他人反對或不悅而遵守規範	權威人物的讚賞與否
階段四	權威維持的道德	避免受到法律制裁	行為是否違反社會法律規定
層次三	循規後期		
階段五	民主契約的道德	贏取社區的尊敬與遵守規範	契約的規定與共識
階段六	普通的倫理原則	避免良心自責而遵守規範	共通的倫理原則

資料來源：Kohlberg, 1963；1981。引自黃德祥，2002

綜合上述學者所言，從不同角度看青少年時期之心理發展，無論如何其現階段的發展會受到早期的影響，而現階段的適應也會影響其未來的適

應與發展，因此，在整個生命歷程中，青少年時期是建立自我認同、自我價值與自我肯定、學習兩性相處...等承先啟後的重要時期。

？、青少年的價值觀

價值觀 (values) 是個人對於事物重要性的評斷與所持的看法，具有可變性，與道德發展密切關聯。對於成長中的青少年而言，價值的形成、發展與建立頗為重要，有了良好的觀念有助於其進入成人社會的整體適應 (黃德祥，2002)。就青少年而言，其價值觀常受下列因素影響：

1、性別因素

女生通常比男生有較高的道德價值，群性也較佳。但女性對成功的價值不若男生著重，女生亦比男生順從，也較著重現實。

2、宗教信仰

基本上宗教信仰是對人與自然的價值取向。一般言之，有宗教信仰者比無宗教信仰的青少年有較高的道德價值。

3、學業成就

學業成就較高的青少年比較願意維護傳統的價值，也較會為未來而努力，也較強調成功與獨立的價值 (黃德祥，2002)。

至於輔導策略主要有二：

1、多給予參與價值體驗的機會

讓青少年從自我價值的體驗中去發現新的價值。另也可以利用道德討論的方式，協助青少年思考價值問題。

2、價值澄清法 (values clarification)

此方法普遍被用來協助青少年正向價值觀發展的方法，在活動中，協助青少年

了解自己的價值，並經由評價的過程，建立正向的價值觀念（Rath, Harmin, & Simon）。

綜合上述，青少年之價值觀會受性別、宗教信仰、學業成就等因素影響而改變，若能掌握與適當運用輔導策略，將有助於青少年正向價值觀之建立。

肆、青少年的死亡態度與生命意義

一、青少年的死亡態度

「態度」主要包括認知、情感與行為三個成分：認知成分指個人對態度主體所有的認知及有關該主體的事實、知識及信念等；情感成分指個人對該主體的感情與情緒，尤其是對它的評價；行為成分指個人針對該主體所預備採取的反應或行動傾向（黃安邦編譯，1992）。

死亡是最具情緒壓力的事件之一，依心理學家的觀察，對死亡及瀕死的態度會依個人的成熟程度而改變，即不同年齡層的人其對死亡及瀕死的態度皆不同。而身心發展尚未成熟或因應能力不足的孩子和青少年特別易受死亡的衝擊與傷害（Powell, 1994；引自吳淳肅，2000）。

「死亡態度」係指個體對「死亡」此一現象所抱持的信念與感受，像一般的態度一樣是複雜的。張淑美（1996）綜合多位學者對死亡態度之研究，認為死亡態度內涵包含對死亡恐懼、死亡焦慮、死亡關切、死亡威脅、死亡否認與逃避等。Feifel & Nagy（1981）認為死亡態度包含了具體的恐懼與模糊的焦慮，死亡焦慮的情緒與死亡恐懼的感覺互為因果。因此死亡恐懼與死亡焦慮都足以代表個人對死亡的態度。

青春期的青少年正處於 Erikson 所言的認同危機時期，也是人生發展階段的風暴期，有極大潛在的不穩定性和分裂的情緒，因為死亡對個人有更大的情緒影響。

青少年的生命力極為旺盛，死亡對他們來說是遙不可及的，因此他們較少思索死亡（黃天中，2000a）。然而，雖然青少年很少想到自己的死亡，但研究結果（Koocher, 1976；引自黃天中，2000a）卻發現高中生比初中生和成年人有較高的死亡焦慮。這是因為青少年很少想到死亡，認為死亡離他們很遙遠，然而一旦面對死亡，其心理的恐懼是難以想像的。現代社會中青少年流行之飆車、吸食搖頭丸等挑戰死亡之行為，除了上述 Erikson 所提出之認同危機外，亦可看成是他們不相信自己會在青少年期死亡，及對死亡焦慮的否認、防衛行為。且陳瑞珠（1994）指出在不同的個人和環境變項下，高中生的死亡態度出現很大的個別差異現象，對死亡與瀕死的看法十分紛歧，如受到宗教信仰、健康情形、死亡與瀕死經驗、家人談論死亡情形等影響而形成不同的死亡態度。

綜合上述，青少年對死亡的概念：不可逆性、無機能性、普遍性與原因性等雖已具備；但他們面對死亡的態度會因個人的年齡、生命經驗、健康狀況、宗教信仰、家庭背景...等而有不同的認知與表現行為。

二、青少年與正向的生命態度—生命意義

近年來，接二連三的發生青少年自殺或自傷的事件，不由得令人懷疑此現象的背後是否隱含著自我價值的喪失、人生意義的缺乏，而導致對生命的態度是全然的負向，以致於放棄它，尤其在國內以升學為導向的教育體制之下，學業成就常淪為評定個人價值的指標，有能力且願意認同此目標的學生適應良好；反之則適應不良，因而對個人的存在產生疑問，於是對生命充滿了負面的感受，而使得青少年缺乏生命意義來導引其生活的步履，所以探究、瞭解青少年對生命的態度—即對人生的意義感受是一項重要的課題。

在國外，Frankl（1967）曾調查發現40%的歐洲學生曾感受到生命缺乏意義感，而在美國的學生更是高達81%；另一項調查由約翰霍普金斯大學（Johns Hopkins University）所完成，包含48個大學7,948名學生，結果有78%表示其第一目標為尋找生命意義，只有16%是要賺大錢（Frankl, 1975）；美國教育學會

(American Council on Education) 曾調查171,509名學生，結果有86 % 表示其最高目標是發展有意義的人生哲學 (引自何紀瑩，1994) ；Lukas (1981) 也曾於1969年在維也納街上隨機抽樣調查1000名路人，結果發現20 % 的人說他們覺得生命無意義 (引自何紀瑩，1994) ；DeVogler 與 Ebersole (1980) 調查加州州立大學學生發現，有18 % 的學生說他們缺乏生命意義。

在香港，石丹里在1988年的研究報告中指出，在2155個中學生中，23.7 % 在心理上處於危機邊緣；1992年另一份研究報告指出，在3,789名小五至中二的學生中大約31 % 19 % 感到憂鬱；這二份報告皆指出女學生的心理狀況比男學生為差 (引自馬麗莊，2001) 。

在我國，何英奇 (1987) 指出我國大專學生中，約有四分之一覺得生命缺乏目的與意義，因而感受到「存在的空虛」 (Existential Vacuum) 。

劉德威 (1997) 以「生命意義量表」對台北市某公立國中一、二、三年級學生314人 (男166、女148) 問卷調查，發現女性比男性學生具有較多的不正確死亡看法，對死亡懷有較多的情緒，以及有較高的自殺危險性；而自殺危險性高的學生，面臨的生活狀況較不利，較缺乏生命意義感。「生命意義」與「生活狀況」對自殺危險性的影響力是最大的，「生命意義感」影響「自殺意念與安排」是最大。綜合言之，生活狀況愈不好，會使不正確的生死態度 (包含生命意義級死亡概念) 擴大內在的壓力反應，而影響因應的品質，使得自殺危險程度提高。

何郁玲 (1999) 以「生命態度剖面圖」、「生命意義開放式問卷」調查台北市、高雄市及台灣省之小學、國中、高中及高職教師，節錄與生命意義有關的發現為：(一) 不同個人背景變項 (性別、年齡、宗教信仰、任教年資、學校地區) 的中小學教師，對生命意義感的知覺有顯著差異；(二) 職業倦怠愈高之教師，其生命意義感愈低；(三) 教師效能感愈高之教師，其生命意義感也愈高。

江慧鈺(2001)以921地震重建區(台中縣大里鎮)、一般區(基隆市、花蓮縣)之206名國中三年級學生,施測「生命意義量表」、「生命意義來源問卷」,分析發現:(一)國中生的生命意義普遍偏低;(二)國中生的生命意義會因不同社會人口變項之差異有所不同:重建區比一般區之生命意義低,家庭氣氛融洽、學業成績高以及人際關係好的國中生之生命意義較高;(三)「性別」、「宗教信仰」、「社經背景」三個變向與國中生的生命意義無關。

宋秋蓉(1992)以中部四縣市之國中、高中、高職學生為調查對象,施以「生命意義量表」與「生命意義內容」之測量,結果為:(一)超過五分之一的青少年在生命意義量表上的得分,低於量表的中數,有存在空虛的傾向;(二)個人的背景因素(性別、宗教信仰、學校級別、家庭社經背景)與其生命意義無關;(三)學業表現不同之青少年,其生命意義感有別,且大致隨著成績表現的優劣程度,其在生命意義量表上的得分亦隨著升降;(四)有懲處紀錄的青少年,其生命意義感低於無此紀錄者。

故綜觀而言,不論國內外,青少年甚至大學生感到生命缺乏意義者,佔有很高的比例,如此負向的生命態度可能是青少年發展上的重大隱憂。

第三節 生命意義及其相關研究

「生命意義」是一個模糊、難以界定的概念，故本節擬先對「生命意義」作一探討與界定；其次對 Frankl 意義治療學說作論述；最後再探討並整理青少年對生命意義之整體概念與想法。

壹、生命意義之定義

「生命意義」既是一個模糊且難以界定的概念，在此即先對「生命意義」一詞的界定作一回顧：

一、「意義」的界定：

Hedlund (1977) 將意義區分為

1. 界定性的意義 (definitional meaning)：即對某概念的界定。藉此我們可以了解對方說話的意思，並給予適當的回應。
2. 個人的意義 (personal meaning) 即指個人存在的基礎或理由，個人如果能意識到自己存在的理由，則會感到有活力，覺得自己的生命是有價值，且知道自己生命的方向，而有動機認真做事。

二、「生命意義」的定義

(一) Crumbaugh (1973) 將生命的意義界定為一種能給予個體存在有方向感與價值感的目標，藉由實現此目標的過程，個體可以獲得「成為一個有價值的人」的認同感。

(二) Hedlund (1977) 認為生命的意義指的是個人的意義，也就是「個人存在的理由」。當個人能意識到自己存在的理由時，個人會感到有力量，並覺得自己存在是有價值的。

(三) Fabry (1980) 將生命意義分為二個層次：

1. 終極意義 (the ultimate meaning)：係指宇宙中有一超越人類、且無法被驗證的律則，有人稱之為「神」，有人稱之為「自然」，或其他名稱如「道」。對於此一律則，我們較注重追求的過程，而不是能否達成。
2. 此刻的意義 (the meaning of the moment)：係指在生命的每一瞬間皆有一個有待實現的使命，個人只能以負責的態度來回應。

(四) Yalom (1980) 認為生命意義亦有二個層次：

1. 宇宙生命的意義 (cosmic meaning)：係指宇宙中有一不變的規律，而這規律是超越於個人之上或之外，非人類所能理解。
2. 世俗生命的意義 (terrestrial meaning)：即個人有個有待實現的目標，在這過程中，個人可體驗到自己的生命是有價值的。

(五) Frankl (1986) 表示生命可以從三個方向來獲得意義：

第一：從我們所給予生活的東西中，即我們的創造物中。

第二：從我們對世界所求取的東西中，即我們認為有價值的事情中。

第三：從我們對命運所採納的立場中，這一立場是我們深信不可改變的另外，從生存的悲劇性經驗中，從痛苦、死亡和愧疚中也可以找到生命的意義 (劉翔平，2001)。

(六) 釋慧開 (2001) 對人生的意義看法是：

「人生的意義在於不斷地、深入地探索人生的意義。」

基於以上各位學者對「生命意義」的界定，可發現「生命意義」與「生活目標」兩個語詞難有清楚的區分，宋秋蓉 (1992) 綜合各學者的說法歸納為：生命目標賦予生命努力的方向，而生命意義展現於個人對目標的實現中；故其將「生命意義」界定為「一種能賦予我們個體存在有一方向感與價值感的目標，並藉此目標我們可獲得一種身為有價值人物的認同感。」然而探索人生的意義，多半是屬於經驗的領域，而非只是知識的範疇；面對種種深刻的人生問題，例如；生老病死、恩怨情仇、宦海浮沉、悲歡離合、窮通禍福、安身立命...等等，都是生命

深層經驗的探索，絕非僅靠知識的獲得就能徹底解決（釋慧開，2001）。

綜合上述，研究者認為「生命意義」是屬於高層次的心理需要，透過思索個體生存的理由或目的，找到現在或未來的生活方向和目標；且個人的生命意義會隨著年齡、身分、角色、時空的不同而轉變，但無論如何都是獨一無二、無法取代的；而「生命意義感」則是個人覺知此種理由或目的的程度。

研究者同時認為：當個人深具生命意義感時，生活是彩色的，或者再大的橫逆與困難、挫折都能承受與渡過，Frankl 能渡過三年非人的集中營生活，正是靠著要完成手稿的心願與對妻子、父母的回憶支持著他活下來；但當個人失去生命意義時，則生活會頓時由彩色變黑白，如同行尸走肉般，甚至喪失生存的勇氣而走向自我毀滅之途，如同日本的三島由紀夫正是如此的結束生命；而近來社會上發生許多的自殺事件，也是肇因於他們找不到現在的目標，更看不見未來。

貳、意義治療法（Logotherapy）

意義治療法（Logotherapy）乃由傅朗克（Viktor. E. Frankl）所創，「Logos」是希臘字，表示「意義」（Meaning）。它是一種較少回顧（retrospective）與較少內省（introspective）的方法，是把焦點放在未來，即放在未來將要完成的工作與意義上（趙可式、沈錦惠，1998）；其目的在教導人們去尋求個人自己的生命意義，一種能賦予個體存在方向感或價值感的目標。從生活環境當中的文化及社會型態中，選擇與個人生命意義相符合之價值，從這些價值裡面去找到個人意義的表達方式（游恆山，1991）。綜合言之，傅朗克（Viktor. E. Frankl）的意義治療學代表著：（1）一種生活哲學；（2）一項人格理論；（3）一種情緒問題的治療技術。

以下整理有關文獻（Frankl,1959、1963、1969、1986；Paul,1988；何英奇，1987；劉焜輝，1987；游恆山，1991；宋秋蓉，1992；傅偉勳，1993；何紀瑩，1994；陳珍德，1995；趙可式、沈錦惠；1995；鍾思嘉，1995）對 Frankl 理論的介紹，

將其成長過程、理論形成背景與對生命意義與意義治療的看法敘述於後：

一、Frankl 的一生

傅朗克 (Frankl, Viktor E., 1905-1977) 是一位精神醫學家，也是意義治療法 (logotherapy) 的創始者，又被稱為是精神醫療的維也納第三學派 (第一學派：佛洛伊德 (Freud)；第二學派：阿德勒 (Adler))；1905 年 3 月 26 日出生於維也納一個貧窮的家庭，乃猶太後裔，在家中排行第二，上有一兄長下有一妹，於 1997 年 9 月 2 卒於故鄉，享年 92 歲。

Frankl 童年生活貧困，曾在農場裡乞討；13 歲時，他的化學老師認為有機體的生命分析到最後，也只不過是一種化學燃燒作用，引起 Frankl 對生命意義的質疑與好奇 (Frankl, 1986；游恆山譯，1991)；上中學後，Frankl 被 Freud 的學說所吸引；同時他還讀 Adler 的著作，且尤其讚賞 Adler 的理論。15 歲的 Frankl 成為 Adler 學派的熱烈擁護者，尤其對精神分析論中的哲學觀點感興趣，開始思考人生觀的問題，在 1949 年取得哲學博士與醫學學士學位。可以說，在青少年時代 Frankl 是一位信奉自由與責任哲學觀點的熱血青年，他曾說：「生活向我們提出的問題，不僅要我們用語言來回答，而且要我們用行動來做出回答。」

在二次世界大戰爆發之前，他是一位精神治療醫師，也執教於維也納大學醫學院。當希特勒的軍隊入侵奧地利之後，雖已獲得美國護照與簽證，卻為了與父母親人同在一起，最後決定讓自己與新婚妻子也留在維也納；但也因此進入納粹集中營過了三年的非人生活；Frankl 的決定留下來是一種自我超越的象徵行為，他對自我超越是這樣解釋的：「自我超越是顯示一個人是否能藉助意義的實現或愛的遭遇來超越自己，在意義實現的過程中，非個人的意義介入了，而在愛的遭遇中人的意義 (人的意義感) 實現了。」正是這種人的意義感給予 Frankl 在集中營中生存了近三年的力量和勇氣，自我超越幫助他發現活著的意義，他發現過去的事件不會消失，在人遭受痛苦和絕望時它能出來幫助自我。

集中營的生活更使他深刻體驗到「一個人若要從最為困厄的生活環境中存活下來，他必須懷抱有一份屹立不搖的信念 - 生命始終存有一份意義和一個目標，每個人直到嚥下最後一口氣之前，都有一份“生命的課業”要去從事及完成（游恆山譯，1991；劉翔平，2001）。」

那場戰爭的夢魘過去之後，Frankl 再度回到維也納大學任教，他開始將意義治療學付諸於系統化的程序。他認為真正普遍性的人類趨力是去發現生命中的意義和目標，以提供自己對生命的一種認同，稱之為「意義意志」（will-to-meaning），換言之，人類動機的基礎是在於我們每個人都想要成為有價值的人物，想去尋找可使我們的生存有意義及有價值的一種個人認同（游恆山譯，1991）。

瞭解了 Frankl 的一生事跡，有助於我們對「意義治療法」的脈絡理解與理論基礎的深層認識，也覺知到個體的生命潛能有著無限可能，只要找到自己那「生存的理由」，即能如尼采說的：「參透為何，迎向任何」。

二、Frankl 的人性觀

（一）人是生存於三次元的結構空間中：

即肉體的（Somatic or Physical）、心理（Mental or Psychological）及靈性的（Spiritual）。我們切不可忽視靈性的層面，因為它是構成人的要素（游恆山譯，1991）。Logotherapy 尤其強調第三個層面 - 精神層面，這是人類存在的三個特徵中最高的層面，也是人與動物區別之所在。

（二）自由：

Frankl 說：「何謂人？人是不斷做決定的本體（essence），人要繼續不斷的決定下一剎那的自己將會怎樣。（引自劉焜輝，1987）」人的自由則是意味在面對三件事情上的自由：（1）本能；（2）遺傳傾向；（3）環境；人雖不能免於生物心理和社會上各種條件之限制，但面對這些限制，人確保有選擇的自由，自

己決定要順服於它，或要抵抗它（Frankl, 1967）。

（三）責任感：

人的首要責任即是他的良知(conscience)。Frankl 認為人不是被驅策著行事，人是自由的，但他強調責任重於自由。人有責任去實現個人生命的獨特意義，此外還要對其他事物負責，不論是社會、人性、全人類或自己等。意義治療學認為「能夠負責」（Responsibleness）是人類存在最重要的本質。

（四）自我超越（self-transcendence）

人類存在的特徵是自我超越，而不是自我實現；人的特徵是「追求意義」，而不是「追求自己」。易言之，生命的真諦，必須在世界中找尋，而非在人身上或內在精神中找尋。自我超越也意指人能超越生物、心理層次的限制而進入精神層次（Frankl, 1967）。

綜合上述，Frankl 的意義治療法認為人與動物之所以不同在於精神層面；而人會有「出污泥而不染」或「愈挫愈勇」等情況，皆因人有思想與行為選擇的自由，且人須對自己的良知負責，人更有自我超越的特徵。

三、Frankl 意義治療法的基本概念

（一）意義治療的三個理論假設

意義治療的理論基礎是一種生命的哲學，它有三個互相連鎖的基本信念（Frankl, 1967）：

1.意志的自由（the freedom of will）

Frankl 意義治療的第一個理論假設即是「人具有意志自由」。Frankl 認為只

有兩種人的意志是不自由的，一類是精神病人，另一類是信奉決定論的哲學家們。一個正常而清醒的人是能夠感受到意志的自由，即便是身體被囚禁了，其思想是自由的。生命不息，自由不止。人就是不斷進行自主選擇的自己的主人。人有能力在各種境遇中選擇一種最有利於生存的方式，把自己的生命延續下去。集中營生活的經歷顯示，人完全可以選擇自己的行為。

2. 求意義的意志 (the will to meaning)

這個「意義意志」即假定人們有追求意義的基本需要和傾向，可說是人類的最普遍現象，也是最基本的需求。在 Frankl 看來，人的本性是追求人生的意義；一個人能夠從最為不利的環境中生還，必然是因為它懷有一份生存的意義。而這份意義必定具有特殊性及個別性，能為他個人所認定與實現。我們不能忽略，存在於這個世界中的每一個人，都是獨特而唯一的（游恆山譯，1991）。

3. 生命的意義 (the meaning of life)

生命的意義因人而異，因時而異。最重要的是要明白個人生命在具體時間的具體意義。每個人都有自己特定的人生使命或天職，要求他完成所賦予他的具體任務。簡言之，人生向每個人提出了問題；而人必須對自己的生命負責，這樣才能對人生做出交待；人只能以盡責來回答人生。

上述三個基本假設構成了 Frankl 意義治療法的理論基礎，三者缺一不可。意志的自由是求意義的意志的一個心理學的前提，沒有意志的自由，人就不可能對生活進行態度上的選擇，只能被動的接受需要的支配；而求意義的意志則是生命意義的動力，人們對意義的追求和傾向，使人無論在何種生活環境下都要探究生命的意義。

換言之，人類最基本的生存動力在於「求意義的意志」，也就是發現一個個體可以忍受任何逆境而活下去的理由，藉這個意志來提供個人是有意義與有價值的認同，進而維持心理之健康，成為強韌的生存要件。

（二）生命意義的獲得

Frankl 由人類行為經驗的現象分析中指出生命的意義是會改變的，但永遠不失其為意義，並歸納出發現生命意義的三種途徑。他認為一般人可以藉由實現以下三種價值來展現其對生命的肯定(游恆山譯，1991；趙可式、沈錦惠合譯，1998；郭靜晃等著，2002)：

1.創造的價值 (creative values)

指透過某種類型的活動以實現個人的價值，即功績或成就之路，亦即工作的意義。如：經由個人工作、嗜好、運動、服務、自我的付出或貢獻、與他人所建立的關係等來發現生命的意義。

2.經驗的價值 (experiential values)

此價值是藉由對世界的接納與感受中實現的，即經由體驗某種事物或經由體驗某個人（愛情）來發現生命的意義。如：欣賞藝術作品、投入大自然懷抱、與人交談、體驗愛的感覺等。

3.態度的價值 (attitudinal values)

當個人面對無法改變之命運（罪惡感、死亡或痛苦的逼迫）時所決定採取的態度屬之，此即苦難的意義，是人類存在的最高價值所在。如：個人所持的生活信念或價值觀。

綜合上述，如以 Frankl 的一生來看：可發現他藉著寫作、演講、發展意義治療理論來發現自己的創造性價值；因為父母、妻子、女兒、同事、朋友而感受愛的經驗性價值；在集中營裡苦苦思索著遭受苦難的意義，思考著人為什麼而活，思索著人生的意義，正是態度性價值的展現。

也就是說，此三種價值會隨著時間、空間、情境的不同而交替出現；如當病人逐漸步向生命的末期時，這三種價值會以戲劇化形式依序展現出來（Frankl, 1986）。而獨特性和唯一性是構成人類存在具有意義的根本條件。

（三）存在的挫折（existential frustration）與存在的空虛（existential vacuum）

Frankl 認為人類最原始的動機力量是「求意義的意志」。有很多病人抱怨對自己的生命感到全部無意義，以及終極的無意義，他們無法體認到為了它就值得活下去的某種意義，他們被內在的空虛所縈繞糾纏，一種虛幻的寂寞存在他們體內，此種境遇稱之為「存在的空虛」，存在的空虛是二十世紀的一種普遍現象（趙可式、沈錦惠合譯，1998），其所表現最主要的現象是無聊厭煩。一個人求意義的意志遭受挫折即意義治療學所稱的「存在的挫折」，亦即「存在的空虛」會進一步引發「存在的挫折」。遭遇存在挫折的人，往往藉著酗酒、賭博、吸毒、犯罪、性氾濫等，來彌補其空虛的心靈，今日社會的危機即導源於心靈的空虛（何英奇，1987）。

「存在的挫折」很嚴重的人會導致「心靈性精神官能症」（noogenic neurosis）。當人有此種狀況出現時，Frankl 認同尼采所說的：「參透『為何』，才能迎接『任何』」。（He who has a why to live for can bear with almost any how）。因為他認為這世界上並沒有什麼東西能幫助人在最壞的情況中還能活下去，除非人體認到它的生命有一意義。而一個具有生命意義感的人，他對未來持積極的態度，對過去持樂觀的態度，當然也包括對現在持積極的態度。

綜合上述，個體在不同的時間、空間與情境中，若能藉由「工作」、「愛」與「苦難」等找到自己的意義，也就是說能找到自己的生命意義來源，而具有生命意義感，則能避免產生「存在的空虛」，更不會有「存在的挫折」發生了。

？、生命意義的影響因素

過去有不少國內外研究者針對「生命意義」主題進行相關研究，綜合其研究發現，生命意義之探討可由兩個取向切入：生命意義感與生命意義內涵（來源與內容）。以下即由此二取向將影響生命意義之可能因素整理說明之

（Crumbaugh,1964；Yarnell,1971；Crumbaugh,1973；Ebersole and Quiring,1991；何英奇，1987；宋秋蓉，1992；鍾思嘉，1995；江慧鈺，2001）：

一、生命意義感的影響因素

（一）背景變項：

1、性別

生命意義感是否會因性別的不同而有差異？依據過去的研究顯示，並沒有一致的結果。何英奇（1987）對大專生之研究結果：女生的心靈空虛感比男生嚴重，即女生生命意義感低於男生，她解釋可能原因是女生在職業與婚姻上的抉擇所面臨的統整危機（identify crisis）比男生更為迫切；何郁玲（1999）以中小學教師為對象的研究顯示不同性別與生命意義感的知覺有顯著差異。但也有研究顯示青少年生命意義感與性別無關（Meier & Edward, 1974；Reker & Cousins, 1979；宋秋蓉，1992；江慧鈺，2001）。本研究因受試者全為女生，故擬不探討此部分。

2、年齡

Frankl（1986）指出最容易質疑生命意義的階段是青春期的。國外 Meier 和 Edward（1974）將受試者依年齡分為五組，以「生命意義量表」施測，最後顯示 13-15 歲和 17-19 歲兩組青少年在生命意義量表之得分顯著低於其他年齡組，表示青少年的生命意義感較低，顯然與 Frankl 之說吻合。而 Reker 等人（1984）的研究發現，16-29 歲的青年較具強烈目標追尋的傾向，具較強的動機使未來的生活更有意義，但其生存的空虛較為強烈；75 歲以上老人對死亡接納較高，存在空虛減少；30-64 歲的中年人相對之下有較低的生命意義與目標。國內何郁玲

(1999) 以中小學教師為研究對象，則發現不同年齡會影響對生命意義感的知覺。除此之外，國內關於生命意義之研究大多為橫斷式（青少年、大學生、老年人等）或特定族群（癌症病人、佛教徒、基督徒青少年、中小學教師等）之研究，較缺乏跨族群或跨年齡比較之研究資料，本研究對象為介於 15-16 歲間之青少年，故對此不予探討。

3、宗教信仰

多數研究者（Crumbaugh,1973；尹美琪，1988；何英奇，1990；陳珍德，1995；何郁玲，1999）的研究都發現有無宗教信仰和生命意義有顯著的相關存在，且信仰愈虔誠，生命意義愈高；但也有部分研究顯示兩者之間並無相關（Meier & Edwards, 1974；宋秋蓉，1992；江慧鈺，2001）。本研究將對此變項與生命意義之相關性再加以探討。

4、家庭社經地位

社經地位與生命意義之相關性並無定論。Crumbaugh（1973）的研究發現社經地位高的受試，生命意義的分數也高，兩者有顯著相關存在；Namkung（1981）以韓國青少年為研究對象，發現父母收入高者，較能感受本身的生命意義。但國內宋秋蓉（1992）的研究結果卻顯示不同社經地位背景之青少年在生命意義量表上的差異並未達顯著水準；江慧鈺（2001）再以國中生為對象研究，仍發現生命意義並沒有因社經背景不同而有差異。本研究將再對此變項作探討。

5、人際關係與家庭氣氛 -

國內外關於生命意義的相關研究中，雖然沒有直接的研究探討家庭氣氛與生命意義的關係，但從意義來源研究（DeVogler and Ebersole,1980；Battista & Almond,1973；Miller,1985；宋秋蓉，1992）中發現，「關係」是所有年齡層在談論生命意義來源時最常被提出的，而「關係」又包含對家人、朋友、愛情的關係，與家人的關係營造成「家庭氣氛」。青少年生活在家庭中、相處於同儕間，因此

和家人、朋友的互動良好與否應會影響其發展與整體生命之表現，所以江慧鈺（2001）試著探討其間之關係，結果顯示：家庭氣氛融洽的國中生，其生命意義相對較高，即國中生對生命意義的追求，會受到其家庭氣氛融洽與否的影響。且國中生之生命意義會也受到其與別人人際關係之影響，人際關係良好的學生，生命意義感較高。本研究以不同層級、年齡之受試者再度考驗之。

（二）過去經驗

Niemi（1987）之研究發現，中學生發現其生命意義的程度，與其在學校的正向經驗有關，本研究參考宋秋蓉（1992）、江慧鈺（2001）之研究，藉「學業成就」和「獎懲經驗」二項在學校的經驗來了解其與生命意義之相關性。

1、學業成就

國外有研究指出學業成就與生命意義確有顯著相關（Martin & Martin, 1977; Namkung, 1981）；國內宋秋蓉（1992）的研究亦顯示生命意義與學業成就有顯著相關存在，且大致隨著成績表現的優劣程度，其在生命意義量表上的得分亦隨著升降；江慧鈺（2001）的研究也有相同結果。這是因為在學的學生，父母、師長對他的具體要求即為「求學」，因此學業成績較佳的學生較能獲得父母、師長的認同，也因此造成學生對自我的肯定、意識到自我價值，在生活上也自然較有方向感，感受生命存在的意義。本研究以不同受試的學生對此變項再作驗證。

2、獎懲經驗

國外對此並無直接相關之文獻，但從對各種以藥物濫用、酗酒及攻擊、犯罪為變項的研究來看，可歸納出生命意義與這些行為有某種程度的關係。國內許秀源（1983）曾比較違反校規的專科生與操行優良學生，在生命意義量表的得分，結果有顯著差異；宋秋蓉（1992）、江慧鈺（2001）的先後研究也有相似的結果，青少年的獎懲紀錄與生命意義有顯著相關，且有懲處記錄者其生命意義感低於無

此記錄者。本研究因受試者為學校新生，故不予討論。

（三）其他

Crumbaugh (1964) 的研究中認為除前述之社經地位外，教育、智力、社會期望也對個人的生命意義感受有影響；Yarnell (1971) 的研究發現生命意義分數愈高的受試，越少感到焦慮，對自己的信心愈高（引自鍾思嘉，1995）。Reker (1994) 的研究則指出，個人生命意義是健康最有力的正向指標；Weber (1996) 則發現高生命意義感的人傾向於有較高的生活滿意度。

何英奇 (1990) 的研究中認為個人的責任感、無力感、自我超越性價值及對過去、目前、未來持樂觀態度的時間知覺等都會影響個人的生命意義感，此支持 Frankl 之意義治療學的觀點；宋秋蓉 (1992) 則認為學校級別與其生命意義感無關。

綜合上述，生命意義與生活目標的追尋，確實是人類生存的基本動機，而能否發現個人獨特的生活目標與存在的生命意義，更是與個人在許多心理健康上有重要相關。因此，從事教育工作者應瞭解學生對生命所持的態度、生命意義來源與類別，進而適當協助、輔導其發現生命意義與目標。

二、生命意義來源與內容

初期較少人提出關於生命意義來源的問題，DeVogler and Ebersole (1980) 因感於對生命意義內容的瞭解有所不足，而以 Battista 所發展的 Life Orientation Index 的六項生活傾向為架構來做研究 (Battista & Almond, 1973)，發現六項分類不敷使用，結果顯示大學生有八項的意義來源：關係、服務、成長、信念、逸樂、獲取、表現、求知。

1983 年 DeVogler and Ebersole 承續先前之研究，但在類別上再加入學業、外表、活動三項，進一步以中學生為對象來做研究，結果為關係、健康、獲取、學業、外表、活動、成長；而信念、服務、逸樂等項目沒人選擇；有 1 人覺得生命中沒有最有意義的事。

Miller (1985) 以 437 位初中到大學的學生為樣本，發現隨著年齡變化及性別不同，受試在各類意義內容的重點亦有所不同：

1. 就性別來看，女性較重視關係，男性較重視學業及工作。
2. 就年齡來說，初中生較重視活動，高中生較重視工作，高中生和大學生較重視學業。
3. 「信念」此類別隨年齡增加而漸受重視。
4. 「關係」此類別隨年齡增加漸以情感或婚姻關係替代家庭關係（引自宋秋蓉，1992）。

而國內宋秋蓉（1992）綜合有關生命意義內容的研究，最後提出關係、服務、信念、獲取、成長、健康、工作、逸樂、求知、外表、學業、活動等 12 項作為分類青少年生命意義內容的依據，結果顯示，青少年生命意義來源依序為：活動、求知、學業、關係、服務、逸樂、成長、健康、工作、獲取、信念，另有 1.5% 因答案無法歸類，故歸為其他；且會因學校級別、性別之不同而有所差異。但值得注意的是有近三分之一的受試回答「沒有」或根本棄答，顯示有比例頗高的中學生在尋找及肯定個人生命重心方面有待他人的協助與輔導。江慧鈺（2001）依此問卷稍作修改再給國中生填寫，結果依序為：關係、健康、逸樂、成長、學業、外表、活動、求知、獲取、服務、信念。發現因不同之年代、年齡、地區等，其順序有差異。本研究以不同於上述研究之年代、學校層級及屬性對生命意義來源再作探究。

肆、生死教育對生命意義之影響

在國內，自民國 80 年出現第一篇（蘇完女，1991）以死亡教育介入研究之學位論文迄今（91 年），已快速累積至 20 篇（李復惠 1999 年統計時只有 6 篇），如表 2-3-1。79 至 87 年度平均每年只有 1 篇，甚至 81、82 年度沒有，89 年度有 5 篇，90 年度迅速增至 8 篇，幾成倍數成長，可見學界對此一議題之重視。究其研究對象涵蓋國小、國中、高中、專科至大學生；而其中喪親學童（面對親人死亡、悲傷經驗）、護校（專）學生（必須接觸人之生、老、病、死）、師院生（將面臨教學對象有喪親問題）是一般被列為優先考慮的對象。

表 2-3-1 「生死（死亡）教育」介入性研究學位論文一覽表

	年度	研究生	研究主題
1	79	蘇完女	死亡教育對國小中年級兒童死亡態度之影響
2	80	鍾春櫻	死亡教育對護專學生死亡態度之影響
3	83	鄭淑里	死亡教育課程對師院生死亡態度之影響
4	85	劉明松	死亡教育對國中生死概念死亡態度影響之研究
5	86	賴怡妙	死亡教育團體方案對台灣師大學生死亡態度及生命意義感之影響
6	87	葉寶玲	死亡教育課程對高中 <u>生死</u> 態度、憂鬱感及自我傷害行為影響效果之研究
7	88	黃琪璘	死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響之研究
8	89	余淑娟	小學童的死亡教育課程設計及其實施成效研究
9	89	莊淑茹	死亡教育課程對職校護生死亡態度之影響
10	89	廖秀霞	生死教育課程方案對國小高年級學童死亡態度影響之研究
11	89	曾廣志	台灣地區商職學生之死亡態度與生死教育需求之探討
12	89	程秀玲	死亡教育對高職護生死亡態度成效探討
13	90	吳長益	死亡教育課程對國小學生死亡態度影響研究
14	90	黃禎貞	生命魔法師 - 國中生死亡教育課程設計與評鑑之研究
15	90	陳彥良	死亡教育課程對喪親國一學生死亡態度之影響
16	90	彭寶旺	團體輔導對國小高年級喪親兒童死亡態度改變之研究
17	90	陸娟	生死教育對綜合高中學生生命意義感教學成效之探討
18	90	王玉	死亡教育方案對國中喪親學生死亡概念、死亡態度影響之行動研究
19	90	李憲三	國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討
20	90	紀孟春	國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討

資料來源：研究者自行彙整

而在「生命意義」之研究上，由最早之宋秋蓉（1992）「青少年生命意義之研究」至今（2002）也有 12 篇之多，如表 2-3-2。增加的速度、現象與前述「生死教育」雷同。由此可見，「生命意義」相關議題亦是愈來愈受關注。至於研究對象則包含老人、安寧照顧志工、教師、癌症病人、佛教徒、基督徒、青少年學生（國中生、高中生、大學生）等。

表 2-3-2 「生命意義」相關學位論文一覽表

	年度	研究生	研究主題
1	80	宋秋蓉	青少年生命意義之研究
2	83	陳珍德	癌症病人生命意義之研究
3	84	潘素卿	佛教徒的死亡觀念與生命意義之關係研究及其在諮商上的應用
4	86	賴怡妙	死亡教育團體方案對台灣師大學生死亡態度及生命意義感之影響
5	87	何郁玲	中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究
6	89	江慧鈺	國中生生命意義之探討：比較分析與詮釋
7	89	吳稟琦	基督信仰對基督徒青少年生命意義之研究 - 以原住民青少年為例
8	90	蘇秋雲	安寧照顧志工照護經驗及其生命意義之探討
9	90	趙安娜	鄉村社區老人生命意義、健康狀況與生活品質及其相關因素之探討
10	90	陸娟	生死教育對綜合高中學生生命意義感教學成效之探討
11	90	李森珪	生命盡頭的駐足回首 - 從社會建構過程探討台灣當代老年之生命意義
12	90	林柳吟	社區老人生命意義、死亡態度與生活品質之相關性探討

資料來源：研究者自行彙整

由表 2-3-1、表 2-3-2 中得知，「生死教育」（死亡教育）之介入性研究大抵是探討其對「死亡態度」之影響；至於「生死教育」與「生命意義」影響之研究則僅賴怡妙、黃禎貞、陸娟三篇。

在國外，有相關研究指出透過生死教育可以提升生命意義感（Amenta,1984；Paul,1988），但是也有相關研究指出透過生死教育無法提升生命意義感（Durlak,1978）。

在國內，鍾春櫻（1994）發現護專學生能透過死亡教育措施，提供其探索面對自己死亡及重要他人死亡的體驗機會，促使學生了解個人生命的意義，對個人生活產生嶄新看法和計畫。

賴怡妙（1997）透過團體方案發現大學生在生命意義感上實驗組高於控制組，但沒有達到顯著水準。

曾煥棠等（1998）所作生死學教學對護理學生死亡態度影響之研究發現：生死學教學的成果已經顯示能夠協助護理學生降低面對死亡議題時的逃避傾向，進而降低死亡焦慮和恐懼，增強對人生的價值。隔年（1999）曾煥棠對護生生死態度制約信念探討的研究亦顯示：學生的宗教信仰及學校教育（生死學教學）是提高正向人生意義反應正面效果的最主要因子；即學生是感受到生死學教學刺激到他們自己去改變生命價值意義及感受。

黃禎貞（2001）以國中一年級學生 64 名（實驗組 31 人，控制組 33 人）為研究對象，對實驗組施以生死取向的生命教育課程，以生命意義量表為研究工具，結果發現：在生命意義的得分上，實驗組與對照組有顯著差異，即生死取向的生命教育課程能提升學生的生命意義感。

黃禎貞（2002）再以 114 位（實驗組與控制組各 57 人）國中生為研究對象，實驗組參與為期 4 週，4 個單元 8 堂課的「生命魔法師」死亡教育課程，對照組不做任何處理。得結果為：死亡教育教學介入對失落概念、生死覺識、生死態度與生命意義有立即效果；而對生死覺識、生死態度與生命意義有延宕效果。

翟文棋、連廷嘉（2001）透過生死教育團體方案發現高中生在「生命意義總量表」之得分顯著高於控制組，即生死教育團體可以提升受試者的生命意義感。

陸娟（2002）以高雄市三民家商綜合高中一年級學生 70 人（實驗組與控制組各 35 人）進行生死教育試驗性教學，為期 18 週（30 小時），以何英奇（1990）編制之「生命態度剖面圖」為研究工具；研究發現：生死教育課程對綜合高中學生的生命意義感具有正向的立即效果，且在實驗課程結束後兩個月的追蹤測驗仍有持續性的影響效果。

由以上研究可見，生死議題的教學對於生命意義感的影響，雖然較多之結果呈正向影響（生死教育能提升生命意義感），但仍未有定論；因為根據李復惠（1999）的論文回顧與研究者的文獻分析發現：前述的介入性研究有一共同點，即研究者均會自行設計一套生死（死亡）教育課程作為介入的方案，此方案並無一特定標準，完全依研究者主觀決定，因此可能會因研究者的課程內容、教學時數的多寡、教學方法的差異、研究對象與研究工具之不同等，導致研究的結果亦有所不同，而此結果的差異很難斷定是由介入課程中的何種因素影響的。

第三章 研究設計與實施

為達成研究目的，本研究主要分為兩部分：問卷調查與生死教育課程之實施。本章將針對實驗設計、研究假設、研究對象、研究工具、研究步驟與資料處理等六部分，來說明本研究的設計與實施。

第一節 研究設計

為瞭解生死教育課程對職校護生生命意義感之影響，本研究根據研究目的與文獻探討之結果，以「生命意義感量表」來比較實驗組與控制組在前測、立即後測與追蹤後測之變化。另為瞭解實驗組學生對生死教育課程的看法與評量課程之適切性，研究者以學生的單元學習單、課程總回饋表與課中觀察等作為評值教材有效性的依據。

一、研究設計

本研究採立意取樣（purposive sampling），並以「不等的前測 - 後測控制組設計」（Non-equivalent pretest-posttest Control Group Design）之準實驗研究法（Quasi-experimental Design）進行研究。本研究將樣本分為實驗組與控制組，在實驗前與實驗後以「生命意義量表」施測，並於課程結束後八週再實施追蹤後測；實驗處理為生死教育課程之教學。實驗設計如表 3-1-1 所示：

表 3-1-1 不等的前測 - 後測控制組實驗設計

組別	前測	實驗處理	立即後測	追蹤後測
實驗組 (N = 54)	T1	X	T2	T3
控制組 (N = 53)	T4		T5	T6

表 3-1 中各代號說明如下：

1. T1：代表實驗組之前測
2. T2：代表實驗組之立即後測
3. T3：代表實驗組之追蹤後測

4. T4：代表控制組之前測
5. T5：代表控制組之立即後測
6. T6：代表控制組之追蹤後測
7. X：代表實驗組接受之實驗處理

二、研究變項

依據上述研究之實驗設計，本研究所欲測量的變項如下：

(一) 自變項 (實驗處理)

本研究的自變項為實驗處理，其中實驗組接受為期六週的「生死教育課程」，包含五個單元，每單元 2 節課 (第二單元 4 節課)，共約 12 小時；而控制組於實驗處理期間不予任何處理。

(二) 依變項

本研究的依變項指的是受試者在「生命意義總量表」與各「分量表」之得分。

(三) 控制變項

為減低其他干擾本實驗效果的因素，本研究採取下列措施：

1. 統計控制：

以受試者在「生命意義量表」之前測得分為共變數，以減少兩組受試者原來可能存在之差異。

2. 工具控制：

為避免社會期許對測量結果的影響，本研究所有工具的使用均採不記名方式，以代碼識別作答。

3.研究對象控制：

本研究受試者均為護校一年級之學生，且都是女生；班級在不同樓層，以減少受試可能之接觸與交流。

4.施教（測）者控制

為控制情境之一致性，本研究之前測、後測與追蹤測驗皆由研究者親自實施，除必要之說明外，不再額外提示；且實驗處理之生死教育課程教學亦由研究者擔任教學者，而控制組為非研究者之任教班級。

第二節 研究假設

根據本研究之待答問題與文獻探討所導出之研究設計，本研究之研究假設為：

- 一、接受生死教育課程前與接受生死教育課程後之實驗組學生，在各項生命意義來源順序有所不同。
- 二、接受生死教育課程之實驗組學生，在「生命意義量表」立即後測之得分明顯高於控制組學生。
- 三、接受生死教育課程之實驗組學生，在「生命意義量表」追蹤後測之得分明顯高於控制組學生。

第三節 研究對象

壹、研究對象

本研究係以高雄市私立育英護校 91 學年度護理科一年級學生為研究對象，該校為常態分班，一年級護理科共 8 班，總人數為 432 人。限於研究者時間、人力與行政協調之配合，採立意取樣方式，並以班級為抽樣單位，隨機抽取兩班，再分派一班為控制組（53 人），一班為實驗組（54 人），共計 107 人，全部皆為女生；實驗組接受生死教育課程之教學活動，控制組則否。

貳、研究對象之基本資料

研究者將研究對象之基本資料分佈情形整理如表 3-3-1：

表 3-3-1 實驗組與控制組學生基本資料摘要表

項目	類別	實驗組人數	百分比 (%)	控制組人數	百分比 (%)
宗教	佛教	9	16.7	12	22.6
	民間信仰	22	40.7	25	47.2
	基督教	4	7.4	2	3.8
	一貫道	1	1.9	2	3.8
	無	18	33.3	12	22.6
人際關係	非常良好	8	14.8	3	5.7
	良好	28	51.9	25	47.2
	普通	17	31.5	23	43.4
	不好	1	1.9	0	0
社經地位	高	12	22.2	17	32.1
	低	42	77.7	36	68.0

由表 3-3-1 中；顯示實驗組與控制組學生之背景大致相似。

第四節 研究工具

為達成本研究目的，驗證研究假設，本研究使用之研究工具包括：「生命意義量表」、「生死教育課程教案設計」、「單元學習單與課程回饋表」。以下分別說明之：

壹、生命意義量表

一、問卷初稿的基礎

(一) 個人基本資料

依據文獻探討得知，生命意義之影響因素可分為：背景變項與過去經驗。本部分即在蒐集受試者之背景變項與過去經驗的資料。

- 1.背景變項：包括宗教信仰、家庭氣氛、家庭社經地位、個人人際關係、家庭經濟狀況等五項；本研究受試者皆為女生，且年齡都在 15 16 歲之間，故性別與年齡二項不列入。
- 2.過去經驗：包括學業成績與獎懲紀錄二項。

(二) 生命意義量表 (Purpose in life test , PIL)

原生命意義量表 (PIL) 是 Crumbaugh & Maholic (1964) 依 Frankl 意義治療理論所編製；本研究所使用之生命意義量表乃依宋秋蓉 (1992) 的量表修訂而成。生命意義量表 (PIL) 含有 20 道題目，以 Likert 式的七點量表方式作答，「4」的位置代表中立，兩端各有相對的形容詞句，受試者依個人的實際感受加以圈選。例如：第 3 題，我的生活：1 代表毫無目標與計畫，7 代表有清楚明確的目標，4 代表中立。計分方式為將各題得分予以相加，其中第 1、3、4、6、8、9、10、12、13、15、16、20 等 12 題為正向計分題，第 2、5、7、11、14、17、18、19 等 8 題為反向計分題，總分由 20 140 分，112 分以上者表示有明確的生活目標與意義；112 分到 92 分之間者對生命意義與目標不確

定；92 分以下者明顯缺乏生命意義。分數愈高，表示有愈清楚的目標，即生命意義感愈高。此生命意義量表廣為一般的相關研究者所採用，且 Walters and Klein (1980) 將此量表用來評估青少年對生命的態度，獲得適用的結果。而國內學者宋文里 (1977)、程又強 (1986)、尹美琪 (1988) 等曾以此量表加以修訂，對高中生、老人及大學生施測。之後，宋秋蓉 (1992) 再以此量表探討國內青少年對生命意義的看法，其將此量表 20 題共分成「對生命的熱誠」、「生活目標」、「自主感」、「逃避」、「對未來期待」等 5 個分量表，本量表經內容效度及建構效度之考驗，5 個因素對總量表的解釋量佔總變異數的 52.9%。在信度方面，本量表內部一致性係數為 .847，為一評量生命意義之有效工具。劉德威 (1997) 引用此量表為研究青少年生死態度與自殺危險程度關係之研究工具之一；江慧鈺 (2001) 探討國中生生命意義也是用此量表；香港學者 Shek (1986) 亦有將 PIL 譯成中文版施測於高中生及大專生；以上各研究皆認為 PIL 具有良好的信度及效度。

(三) 生命意義來源問卷

1. 分類架構：

本問卷為半結構式問卷，採國內宋秋蓉 (1992) 綜合有關生命意義內容的研究，最後提出 12 項架構作為青少年生命意義內容分類的依據，說明如下：

- (1) 關係 (包含家庭、朋友、愛情等人際關係)
- (2) 服務 (幫助他人)
- (3) 成長 (重視發展潛能及達成個人的目標、自我增進)
- (4) 信念 (重視個人宗教、政治、或一般生活信念)
- (5) 逸樂 (強調快樂的追逐、感受幸福及滿足)
- (6) 獲取 (取得財務、責任與尊敬)
- (7) 活動 (透過體育或藝術活動、個人興趣、社團來表現自己)
- (8) 求知 (企圖獲得更多的知識)
- (9) 學業 (注重學業成就)
- (10) 外表 (注重個人的外貌、穿著、打扮)
- (11) 健康 (重視身、心健康的維持)
- (12) 工作 (從個人的工作或學業中與工作有關的部分取得意義)
- (13) 其他 (無法歸別上述分類項目者_____)

2.作答方式：

請受試者選出「個人覺得生命中最重要的一件事」且須寫出順序；另請受試者寫下「目前生命中最有意義的事」並說明原因。

二、問卷的預試

(一) 預試問卷的內容

本研究預試問卷中，第一部分「生命意義量表」共有 20 題；第二部分「生命意義來源」問卷分二部分，其一為從 12 個選項中依重要順序填寫生命中最重要之三件事，其二為開放式問題：寫出自認為生命中最有意義的事並說明原因；第三部分「個人基本資料」共有 12 題。

(二) 進行預試

預試問卷確定後，隨即進行預試。預試時間為民國 91 年 8 月 9 日與民國 91 年 8 月 12 日二天，預試對象為當時就讀高雄市育英護校一年級學生，共計 109 人。預試的進行係由研究者事先取得該二班導師之同意，於約定之時間由研究者親自前往施測，講解與填寫，時間約 30 分鐘，研究者並於施測結束後與受試者作短暫討論，請受試者提供其作答時之困難與意見，以利形成正式問卷時改進之參考依據。共計發出預試問卷 109 份，並全數回收，後經刪除填答不完全之無效問卷 7 份，共計回收有效問卷 102 份，有效問卷之回收率為 93.58 %。

三、正式問卷的確定

預試問卷經回收後隨即進行編碼，並運用 SPSS 8.0 套裝軟體統計程式進行項目分析、因素分析與信度考驗，以便形成正式問卷，並建立其信、效度（詳見表 3-4-1、表 3-4-2）。以下就本研究正式量表的形成過程說明之：

(一) 個人基本資料

本研究問卷之個人基本資料背景變項原為宗教信仰、家庭氣氛、家庭社經地位、個人人際關係、家庭經濟狀況等五項；過去經驗原包括學業成績與獎懲紀錄二項。然而，在預試實施過程中，由受試者填答時發現：

- 1.背景變項：在宗教信仰方面，受試者對於佛教與道教不易區分、家庭氣氛與人際關係有重疊、經濟狀況與家庭社經地位相關，經與指導教授討論後，將道教修改為民間信仰以利分辨；家庭氣氛與經濟狀況兩項予以刪除。
- 2.過去經驗：因為正式受試者為剛由國中升上來的新生，故學業成績以其國中基本學力測驗分數為觀察值；而獎懲紀錄予以刪除。

故正式問卷中，背景變項修改為宗教信仰、個人人際關係、與家庭社經地位三項；過去經驗只取其國中基本學力測驗成績為觀察之依據；七點量尺作答方式修改為五點量尺作答。

(二) 生命意義量表

在項目分析部分，分別採相關分析法與內部一致性效標法 (criterion of internal consistency) 進行之。利用積差相關了解各題與總量表之相關，結果除第 7 題與第 15 題相關係數小於 .30 之外，其餘各題與總量表的相關皆達 .001 之顯著水準。再取總量表分數最高、最低各 27% 為高、低分組，以 t 考驗之統計方法，進行高低分組的差異性考驗。結果其決斷值 (CR 值) 除第 7 題與第 15 題外皆大於 3。綜合上述，故第 7 題與第 15 題予以刪除。項目分析結果如表 3-4-1 所示：

表 3-4-1 生命意義量表項目分析摘要表

預試題號	正式題號	決斷值	與總量表之相關	取捨
01	01	6.56 * * *	.546 * * *	
02	02	4.25 * * *	.450 * * *	
03	03	7.96 * * *	.591 * * *	
04	04	6.67 * * *	.643 * * *	
05	05	4.27 * * *	.502 * * *	
06	06	6.82 * * *	.649 * * *	
07		2.68 * * *	.261 * * *	刪除
08	07	4.19 * * *	.422 * * *	
09	08	5.10 * * *	.563 * * *	
10	09	7.20 * * *	.676 * * *	
11	10	4.80 * * *	.476 * * *	
12	11	8.74 * * *	.726 * * *	
13	12	4.73 * * *	.475 * * *	
14	13	3.25 * * *	.379 * * *	
15		1.32	.121	刪除
16	14	4.20 * * *	.390 * * *	
17	15	4.08 * * *	.445 * * *	
18	16	3.45 * * *	.405 * * *	
19	17	4.86 * * *	.480 * * *	
20	18	5.04 * * *	.517 * * *	

* * * P < .001

在刪除第 7 題與第 15 題之後，剩下 18 個題目，研究者繼續以此資料進行因素分析，以主成分分析法（principal components）進行因素的抽取，特徵值（eigenvalue）大於 1 作為因素選取的標準，並以最大變異法（varimax）進行正交轉軸，在因素負荷量的取捨標準方面，以負荷量大於 .30 以上的題目作為正式問卷的題目。根據以上標準，因素分析結果共選取有效的 4 個因素，共有 18 題，各因素的累積解釋量達 54.96 %。因此本研究生命意義量表（PIL）含有 18 道題目，以 Likert 式的七點量表方式作答，「4」的位置代表中立，兩端各有相對的形容詞句，受試者依個人的實際感受加以圈選。例如：第 3 題，我的生活：1 代表毫無目標與計畫，7 代表有清楚明確的目標，4 代表中立。計分方式為將各題得分予以相加，其中正式題號第 1、3、4、6、7、8、9、11、12、14、18 等 11 題為正向計分題，第 2、5、10、13、15、16、17 等 7 題為反向計分題，總分由 18 126 分，分數愈高，表示有愈清楚的目標，即生命意義感愈高。並依各因素所包含題目之意義，分別予以重新命名如下：

1. 「生活目標」：包括正式題號第 3、4、7、12 題共 4 題，主要在評量個人對生活目標掌握與實踐程度。

2. 「生命價值」：包括正式題號第 6、9、10、11、13、14 題共 6 題，主要在了解個人對自己生活價值的肯定感。
3. 「生活熱誠」：包括正式題號第 1、2、5、8、17 題共 5 題，主要在評量個人對目前生活的感受。
4. 「生活自主」：包括正式題號第 15、16、18 題共 3 題，主要在了解個人的自主性。

在信度方面，採用 Cronbach 值來加以考驗，分別考驗各分量表與總量表之信度，結果各因素之 值介於 .5638 .7239 之間；總量表之 值為 .8375。表示本量表具有良好之信度。因素分析及信度考驗之結果如表 3-4-2 所示：

表 3-4-2 生命意義量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素名稱	預試題號	正式題號	因素負荷量	特徵值	累積解釋量	分量表係數	總量表係數
生活目標	03	03	.773	5.215	28.974 %	.7239	
	04	04	.654				
	08	07	.576				
	13	12	.716				
生命價值	06	06	.660	1.858	39.294 %	.7266	.8375
	10	09	.517				
	11	10	.731				
	12	11	.516				
	14	13	.391				
	16	14	.701				
生活熱誠	01	01	.445	1.524	47.764 %	.7199	
	02	02	.797				
	05	05	.788				
	09	08	.580				
生活自主	19	17	.584	1.295	54.961 %	.5638	
	17	15	.709				
	18	16	.640				
	20	18	.507				

(三) 生命意義來源問卷

「生命意義來源」問卷部分，未加以增加或刪除，全數保留。

貳、「生死教育」課程教學活動設計

一、課程目標：

主要以瞭解生命、體會生命、珍惜生命、豐富生命為概念起點，屬於「生死取向」的生命教育；以循序漸進、由淺入深方式引領學生探究生命的本質與內涵，盼能經由此課程協助其認識並肯定自我，進而提升其生命意義感。其課程目標依據高雄市教育局高中職生死教育之目標，訂定如下：

- (一) 認清死亡本質與內涵。
- (二) 建立正確面對死亡的態度及有效之調適方式。
- (三) 幫助澄清社會上及倫理上的一些有關於死亡的主題。
- (四) 能以審慎、理性的態度省思生命與死亡的真義，建立正確的人生觀和自我價值
- (五) 能透過價值的澄清與人生目標的確立，而瞭解生命的意義，珍惜生命，進而做好人生規畫，增進生活品質並提升生命意義。

二、教學實施：

實驗課程共計 6 週，每週 2 節，總共 12 節（第二單元 4 節），教授五單元。實驗課程時數之設訂主要參考國內劉明松（1997）比較 5 小時與 10 小時死亡教育課程之效果，結果以後者較優；且國外 Rublee & Yarber（1983）的研究發現短期的死亡教育課程至少要 9 節課（每節 50 分鐘）以上，才能顯著改變死亡態度（引自莊淑茹，2001）；研究者參酌受試學生時間、課程調配與研究者學校行政配合等多重考量下，將研究課程訂為 12 節課，每節 50 分鐘。

三、教學方式：

為能引起學生學習動機與提高學習效果，研究者在設計本課程時，參考高雄市高中職生死教育手冊、得榮社會福利基金會出版之生命教育課程與鄭淑里（1995）等多位學者之教案，主要採下列之教學法：

1. 講述法
2. 影片欣賞：情深到來生、安寧照顧、用腳飛翔的女孩
3. 角色扮演：生前告別式
4. 小組討論
5. 問答法
6. 體驗教學：死亡畫像、生前告別式、遺囑寫作、生命計畫表等
7. 文章賞析
8. 價值澄清

四、教學資源：

1. 視聽設備：錄影機、錄影帶、錄音機、錄音帶、投影機、投影片、手提式電腦、磁片。
2. 一般資源：彩色筆、紙、麥克風、黑板、粉筆、講義等。

五、教材參考來源：

研究者廣泛收集有關生死教育（死亡教育）文獻，並參考下列學者先進之研究，加上研究者教學上的心得，統整歸納後，再經指導教授多次指導修正而完成本研究之實驗課程教案。

1. 高雄市高中職生死教育手冊。
2. 得榮社會福利基金會出版生命教育課程。
3. 鄭淑里（1995）、葉寶玲（1999）、賴怡妙（1997）、劉明松（1997）、莊淑茹（2001）等之死亡教育教案設計。

六、單元名稱：

- （一）生命的真相 - 認識死亡
- （二）生命的挑戰 - 面對死亡
- （三）未雨綢繆 - 死亡準備（如果沒有明天）

(四) 生命的省思 - 最後的旅程 (臨終關懷)

(五) 生命的禮讚 - 活出意義來

七、課程內容大綱：

為達成本課程之總目標，研究者廣泛收集有關生死教育（死亡教育）文獻、高雄市高中職生死教育手冊、得榮社會福利基金會出版之生命教育課程與多位（鄭淑里，1995；葉寶玲，1999；賴怡妙，1997；劉明松，1997；莊淑茹，2001）學者先進之生死教育研究課程設計之後，加上研究者教學上的心得，統整歸納後，再經指導教授多次指導修正而完成本研究之實驗課程大綱與內容。課程大綱見表 3-4-3 所示：

表 3-4-3 生死教育課程大綱

實驗課程單元	單元目標	教學內容
單元一 生命的真相 - 認識死亡	1. 了解死亡及瀕死的各種定義 2. 明白死亡的原因，並認清死亡本質與內涵 3. 表達對死亡的感受與想法 4. 降低對死亡的恐懼與疑惑，並對死亡與生命有新的認識。	1. 體驗活動 - 死亡畫像 2. 用一句話形容死亡 3. 教學內容 - 死亡的定義、死亡的原因、死亡的本質。
單元二 生命的挑戰 - 面對死亡	1. 認識失落並回顧自己的失落 2. 了解失落經驗對個人的意義及影響 3. 對死亡有正確認知，並追求生命的意義與價值 4. 能接納失落事件所帶來的種種反應，並尋求適當宣洩管道	1. 教學內容 - 失落的定義 面對失落的反應。 2. 影片欣賞 - 情深到來生 3. 寫弔唁函 4. 作業 - 試寫一份自己的遺囑、
單元三 未雨綢繆 - 死亡準備	1. 認識喪葬禮儀與功能 2. 探索生命意義 3. 能為死亡預作準備	1. 體驗活動 - 模擬「生前告別式」、撰寫墓誌銘。 2. 教學內容 - 殯葬的功能 哀傷的表達。 3. 作業分享 - 遺囑。 4. 作業 - 生命計畫表、喪禮規劃。
單元四 生命的省思 - 臨終關懷	1. 檢視自己面對死亡的態度 2. 認識「安寧死」與「臨終關懷」 3. 能規劃有尊嚴的「好死」	1. 影片欣賞 - 安寧照顧 2. 教學內容 - 安寧照顧的緣起、定義與內容 3. 作業分享 - 喪禮規劃 4. 作業 - 動人的生命故事
單元五 生命的禮讚 - 活出意義來	1. 了解人生的各種價值 2. 熱愛生命、珍惜生命並建立積極樂觀的人生觀 3. 能肯定自我價值 4. 理解並追尋有意義的人生	1. 影片欣賞 - 用腳飛翔的女孩。 2. 體驗活動 - 填寫「生命時鐘」並討論分享。 3. 生命真情人物介紹、好書介紹。 4. 佳文欣賞 - 活在當下。

？、單元學習單與課程回饋表

一、單元學習單與單元回饋表

為了解受試者參與各單元教學活動後之接受程度與反應，作為課程調整或改進及評值教學成效之依據，由研究者針對各單元教學目標擬定單元學習單，經與指導教授討論指導修正後定稿，單元回饋表（內容如附錄六）於每次課程結束時填寫之；單元學習單包括：「影片觀賞心得寫作單」、「預立遺囑寫作單」、「生命計畫表寫作單」、「生命時鐘寫作單」（內容如附錄七 十），於該次課程結束後填寫之，並於下次上課時討論與分享。

二、課程總回饋表

為了解受試者接受本「生死教育課程」6週後，對課程之滿意度、意見、感想、收穫等，提供課程研究之參考，製定本回饋表（內容如附錄十一），經指導教授指導及討論修正後定稿，於實驗課程全部結束後填寫之。內容說明如下：

- (1) 我對整體課程的滿意度是：
 - (2) 我對死亡的瞭解程度是：
 - (3) 我對課程及教材的呈現方式滿意度是：
 - (4) 我對教學者的教學方式滿意度是：
 - (5) 我對整體的教學課程教材滿意度：
 - (6) 本課程教學讓我收穫最大的是：請依順序寫出前三項
 - (7) 對我影響最大的單元是：
 - (8) 我對課程教材的建議是：
 - (9) 請描述：我對死亡的看法及死亡對我的影響： 我的生命意義：
 - (10) 若有機會，您是否願意再接受此類課程？
 - (11) 您認為護校生是否應實施生死教育？ 理由：
 - (12) 您是否希望獲得更多的有關資訊？
- (1) (6) 題採五點量表圈選之，(7) (9) 題採開放式問句。(10)
(12) 勾選並補充說明之。

第五節 研究步驟

為達成本研究之目的與驗證研究假設，本研究之實施過程大致可分為「實驗處理前階段」、「正式實驗階段」與「實驗結束後」等三個階段，茲分別說明於後：

壹、實驗處理前（準備）階段：

一、確定研究主題

研究者因任教於職校護理科，鑒於平日觀察職校護生之行為表現顯散漫且生活無目標，價值觀又偏差，遂想探究其生命意義與生活目標到底為何？又若施予生死教育課程，是否會有所改變？基於此動機並與指導教授討論後，乃將研究主題定為「生死教育課程對職校護生生命意義影響之研究」。

二、進行文獻探討

在確定研究主題後，即著手進行相關文獻之彙集、閱讀和整理；且積極參加相關主題之研習會或研討會，以更瞭解研究主題之理論背景與實務之運用，再由閱讀相關文獻與研究報告中，建立本研究之研究架構與內容。

三、設計生死教育課程教案並選擇測量工具

研究者依據本研究之目的與預設課程目標，閱讀相關文獻與研究報告後，再參考高雄市高中職生死教育手冊、得榮社會福利基金會出版之生命教育課程與多位前輩先進之教學方案設計，最後先自行設計出本研究之生死教育課程教案，並多次與指導教授討論後確定教案內容；另方面再由閱讀相關文獻及相關研究報告中，選擇兼具信度與效度且能適當測出研究主題依變項的研究工具。

四、進行預試及研究工具之修訂

本研究使用之測量工具為「生命意義量表」，在徵得受試者學校行政當局同意後，選取受試樣本，並於 91 年 8 月 9 日與 91 年 8 月 12 日進行預試；依結果進行內部一致性、重測信度考驗與因素分析。

五、選取樣本

研究者於 91 年 9 月 2 日進行取樣，由 91 學年度第一學期一年級班級中，以隨機抽樣方式抽出兩班，並隨機分配一班為實驗組，另一班為控制組。

貳、正式實驗研究階段：

一、實施前測

研究者於民國 91 年 9 月 3 日，親自分別對實驗組與控制組學生，實施「生命意義量表」之前測。前測之目的主要在於了解受試學生之生命意義，並考驗兩組學生之生命意義是否同質無顯著差異。

二、正式實驗教學

研究者於民國 91 年 9 月 4 日起至民國 91 年 10 月 9 日止，利用「自修課」時間，親自對實驗組班級學生進行「生死教育課程」之教學活動，每週 2 節課，共進行 6 週；而控制組班級則不予任何處理。

參、實驗結束階段：

一、填寫課程回饋表

所有課程結束後，研究者於 91 年 10 月 11 日到實驗組班級，請受試學生填寫「生死教育課程回饋表」，主要目的是了解實驗組受試學生對本生死教育課程

之看法及其效果。

二、實施立即後測

研究者於課程結束後第二天（即 91 年 10 月 11 日），親自分別到實驗組與控制組班級，對學生實施「生命意義量表」之立即後測，立即後測旨在了解生死教育課程之立即效果。

三、實施個別訪談

研究者於立即後測實施後，為更瞭解學生對上課之反應、影響，與深入了解學生真正內心之想法與改變，隨即徵求自願接受個別訪談者，共有七位學生表示願意，安排在學校月考（11 月 3、4 日）的下午，分兩次在學校諮商室進行個別訪談並徵詢學生同意後錄音；結束後研究者在根據蒐集之資料進行譯碼與分析。

四、實施追蹤後測

研究者於課程結束 8 週後（即 91 年 12 月 2 日）依相同方式，再次對實驗組與控制組學生實施「生命意義量表」之追蹤後測，此追蹤後測乃是為了解生死教育課程之持續效果。

第六節 資料處理

研究者在實驗課程結束後，隨即進行資料處理，包括二大部分：資料統整與資料分析，分述如下：

壹、資料統整

研究者將回收之量表，分別依組別、受試者、測量階段等加以分類及編號，逐一鍵入電腦，使用 SPSS for Window 8.0 版電腦統計軟體進行各項統計分析，再進一步分析單元學習單與課程回饋表之資料，以補充說明及佐證研究結果。

貳、資料分析

為考驗本研究之假設，本研究以個人電腦 SPSS for Window 8.0 版統計軟體進行統計分析，以 $P < .05$ 的顯著水準進行研究假設之考驗，使用的統計方法為：

一、量化統計方面：

- 1.以獨立樣本 t 考驗檢驗實驗組與控制組學生，在生命意義感前測成績是否有顯著性差異，以了解實驗組與控制組學生在實驗前是否具同質性。
- 2.以相依樣本 t 考驗檢驗實驗組學生，在實驗前、後生命意義感得分情況，以了解生死教育實施之成效。
- 3.若實驗組與控制組學生前測分數未達顯著性差異，則採用獨立樣本 t 考驗以了解實驗組與控制組學生後測、追蹤後測成績之差異。
- 4.若實驗組與控制組學生前測分數達顯著性差異，則以前測成績為共變量，後測成績為依變項，進行共變數分析。
- 5.以 Spearman 相關來檢定職校護生在生死教育課程實施前、後各項生命意義來源類別的順序是否有所不同。

二、半結構式問卷內容分析

研究者為補足在量化問卷中，受試學生可能因限制固定選項作答，以致無法深入、真實的瞭解學生在接受生死教育後之改變，故再設計此半結構式問卷。研究者將受試學生所填寫之半結構式問卷內容資料，依實驗組、控制組與測量時間等加以分類編碼，再一一詳閱，並整理分析與歸類。

三、單元學習單內容分析

在每一單元結束時，研究者為了解受試學生，對該單元之特殊主題與不同教材之迴響與心得，給予填寫學習單，研究者再詳閱受試所填寫之單元學習單內容，並作歸納分析，以作為受試學習反應結果之參考資料。

四、課程總回饋表內容分析

6週課程結束後，針對整體課程設計與學生本身之收穫等，請學生填寫研究者所設計之課程總回饋表，研究者再詳閱學生所填寫之課程總回饋表內容，整理後之結果以描述性統計方式呈現，以了解受試對本課程的接受度、建議與成效。

五、訪談資料分析

為補足與增強對本研究受試學生「生命意義」之瞭解，研究者依據「生命意義」四個分量表作為訪談時詢問之主軸，之後，先登錄逐字稿，經再三閱讀，並依此四個向度作開放性分析，最後形成數個主要概念，並以此為受試學生對「生命意義」之詮釋。

第四章 結果分析與討論

本章主要目的在呈現本研究最後所獲得的結果並予以分析、討論。全章共分三節：一、職校護生生命意義分析；二、生死教育課程對職校護生生命意義之立即性與持續性影響；三、職校護生對生死教育活動之反應。

第一節 職校護生生命意義分析

壹、職校護生生命意義量表（PIL）前測得分的結果分析

從全部受試學生之生命意義量表前測總分，發現平均數為 83.71，標準差為 18.23，中數為 84.00，有 54（50.47%）人低於量表的中數；各分量表之得分平均數、標準差各為：生活目標（19.13、4.26）；生命價值（27.24、7.64）；生活熱誠（22.96、6.28；）；生活自主（13.93、3.09）。且皆有超過半數的學生分數在中數以下。如表 4-1-1 所示：

表 4-1-1 生命意義量表前測得分與中位數摘要

	平均數	標準差	中位數
生命意義感	83.71	18.23	84.00
生活目標	19.13	4.26	20.00
生命價值	27.24	7.64	28.00
生活熱誠	22.96	6.28	23.00
生活自主	13.93	3.09	15.00

由上述表 4-1-1 發現，本研究職校護生的生命意義普遍偏低，生命意義總分與各分量表之得分均低於量表的中數，有存在空虛之傾向。與宋秋蓉（1992）及江慧鈺（2001）的研究結果相似；且比國外研究所測之分數還低。

表 4-1-2 生命意義各分量表單題平均數摘要表

分量表	題號與題目	平均數
生活目標	03.我的生活...	4.71
	04.我的一生...	4.88
	07.在達成生活目標方面，我...	4.35
	12.我是一個...	5.20
生命價值	06.如果可以選擇，我寧願...	4.34
	09.我覺得周圍的世界...	4.34
	10.如過今天我死了，我覺得...	4.49
	11.想到我的生命，我...	4.58
	13.對於「人有選擇的自由」這個觀點，我相信...	4.45
生活熱誠	14.對於自殺，我...	5.06
	01.我常覺得...	4.31
	02.我覺得我的生活...	4.50
	05.我覺得每一天...	4.50
	08.當我空閒時，我覺得...	4.64
生活自主	17.我覺得我日常的任務或工作是...	5.01
	15.我覺得自己尋找生命意義目標或任務的能力...	4.33
	16.我覺得我的生命...	4.96
	18.我已發現我的生活...	5.08

表 4-1-2 得知，第 8 題：「當我空閒時，我覺得...」、第 12 題：「我是一個...」、第 14 題：「對於自殺，我...」、第 18 題：「我已發現我的生活...」等四題平均數是超過 5 分，也就是說在初入護校的新階段時，受試學生認為在空閒時還不會很空虛沮喪、自認為還算是個負責任的人、並不認為自殺是解決問題的方法、已大致能知道自己的目標。

貳、不同背景變項之護生在生命意義量表上得分之比較分析

一、有否宗教信仰之護生在生命意義量表上得分之比較分析

由表 4-1-3 發現，有否宗教信仰之護生在生命意義量表 (PIL) 上的得分，未達顯著差異；也就是說，護生的生命意義並沒有因宗教信仰而有所差異。

表 4-1-3 有否宗教信仰之護生在生命意義量表上之得分差異

宗教信仰	樣本數	平均數	標準差	t 值
有	77	83.51	15.99	-.184
無	30	84.23	23.32	

此結果支持 Frankl 之主張：有無宗教信仰與個人生命意義無關之看法。也和宋秋蓉（1992）、江慧鈺（2001）、Meier 和 Edwards（1974）關於青少年與宗教信仰之研究結果一致。但與部分學者（Crumbaugh, 1973；尹美琪, 1988；何英奇, 1990；陳珍德, 1995；何郁玲, 1999）的研究不符。

二、不同社經背景之護生在生命意義量表上得分之比較分析

本研究之家庭社經地位劃分採用 Hollingshead 的二因素指數法，以家長的職業和教育程度二個因素為衡量家庭社經地位高低之標準；再依據 Hung & Suessman 的觀點，依此二因素綜合評定家庭社經地位為五層：一、二、三、四、五（詳見附錄三）。將一、二、三層訂為「高社經地位家庭」，四、五層訂為「低社經地位家庭」。將此二組以 t 考驗進行分析，結果如表 4-1-4：不同社經背景之護生在生命意義量表之差異未達顯著差異（ $P > .05$ ），也就是說，職校護生的生命意義感並沒有因家庭社經背景的不同而有所差異。

表 4-1-4 不同社經背景之護生在生命意義量表上之得分差異

社經地位	樣本數	平均數	標準差	t 值
高	29	83.59	19.75	-.043
低	78	83.76	17.76	

此結果與 Namkung（1981）以韓國青少年為對象所得之結果不相符；但與宋秋蓉（1992）、江慧鈺（2001）之研究結果相符合：生命意義並沒有因社經背景不同而有差異。

三、不同學業成就之護生在生命意義量表上得分之比較分析

本研究之學業成就乃指學生之入學成績（國中學力測驗），分成三等級，184 至 124 分為高分組，122 至 101 分為中分組，100 至 60 分為低分組。各等級學生在生命意義量表上之得分平均數與標準差如表 4-1-5 所示。並以此進行單因子變異數分析，如表 4-1-6 所示。

表 4-1-5 不同學業成就之護生在生命意義量表上之得分情形

入學成績	樣本數	平均數	標準差
高	37	89.11	17.75
中	35	82.14	19.62
低	35	79.97	16.44

表 4-1-6 不同學業成就之護生在生命意義量表上得分之變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	1603.18	2	801.59	2.48
組內	33616.84	104	323.24	
總和	35220.02	106		

由表 4-1-6 得知：不同學業成就之護生其生命意義未達顯著差異（ $P > .05$ ）；也就是說，學業成就的高低與生命意義並沒有顯著相關。此結果與 Namkung（1981）、Martin 和 Martin（1977）、宋秋蓉（1992）、江慧鈺（2001）等之結果不相符。

四、不同人際關係之護生在生命意義量表上得分之比較分析

本研究依學生在問卷上的圈選答案，將人際關係分為高、中、低三組；「非常良好」為人際關係之高分組，「良好」、「普通」為人際關係之中等組，「不好」為人際關係之低分組。如表 4-1-7 所示：

表 4-1-7 不同人際關係之護生在生命意義量表上之得分

人際關係	樣本數	平均數	標準差
1.高	64	89.36	15.12
2.中	40	76.40	19.40
3.低	3	60.67	13.50

表 4-1-8 不同人際關係之護生在生命意義量表上得分之變異數分析摘要與事後比較

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
組間	5773.02	2	2886.50	10.19*	1 > 2、3
組內	29447.00	104	283.14		
總和	35220.02	106			

* P < .05

由表 4-1-8 顯示：不同人際關係之護生在生命意義量表上的差異達顯著水準 (F = 10.19, P < .05)；也就是說，不同人際關係之護生其生命意義亦有所不同。經由 Scheffe 事後比較顯示人際關係高分組的護生在生命意義量表上的得分最高，且和人際關係之中等組與低分組之護生在生命意義量表上的得分達顯著差異。此結果與江慧鈺 (2001) 之研究結果：「人際關係良好的學生生命意義感較高」相符合。

？、生死教育課程對職校護生生命意義來源類別影響分析

為瞭解實驗組學生在接受生死教育課程教學前、後生命意義來源類別之分佈狀況，研究者請受試學生從「生命意義來源」問卷所列 13 個選項中，依序選擇自認為生命中最重要的一件事，以次數分配計算，並以百分比及順序方式呈現職校護生在生命意義來源類別分配的選擇次數、百分比及順序。結果顯示：

生死教育課程教學前生命意義來源類別依序為：

關係 (28.4%)、健康 (24.1%)、逸樂 (12.3%)、成長 (1.9%)、學業 (5.6%)、服務 (4.3%)、活動 (3.7%)、外表 (3.7%)、工作 (3.1%)、獲取 (2.5%)、信念 (1.9%)、求知 (0.6%)、其他 (0%)；

生死教育課程教學後生命意義來源類別依序為：

關係（30.2 %）、健康（25.9 %）、逸樂（8.6 %）、服務（8.0 %）、學業（8.0 %）、成長（4.3 %）、求知（3.1 %）、外表（3.1 %）、工作（3.1 %）、活動（2.5 %）、獲取（1.9 %）、信念（1.2 %）、其他（0 %）。

為了進一步瞭解實驗組學生在接受生死教育課程教學前、後生命意義來源類別之順序是否有差異存在？研究者以 Spearman 等級相關來進行考驗：結果發現 p 值 $< .01$ ，達到顯著水準，必須接受虛無假設，即實驗組學生教學前與教學後生命意義來源類別之順序並無不同。如表 4-1-9 所示。

表 4-1-9 實驗組學生接受生死教育課程教學前、後生命意義來源類別次數分配與等級相關

類別	教學前			教學後			Spearman 等級相關
	選擇次數	百分比	順序	選擇次數	百分比	順序	
關係	46	28.4 %	1	49	30.2 %	1	.911 **
服務	7	4.3 %	6	13	8.0 %	4	
成長	16	9.9 %	4	7	4.3 %	6	
信念	3	1.9 %	11	2	1.2 %	12	
逸樂	20	12.3 %	3	14	8.6 %	3	
獲取	4	2.5 %	10	3	1.9 %	11	
活動	6	3.7 %	7	4	2.5 %	10	
求知	1	0.6 %	12	5	3.1 %	7	
學業	9	5.6 %	5	13	8.0 %	4	
外表	6	3.7 %	7	5	3.1 %	7	
健康	39	24.1 %	2	42	25.9 %	2	
工作	5	3.1 %	9	5	3.1 %	7	
其他	0	0 %	13	0	0 %	13	
合計	162	100 %		162	100 %		

**表 $P < .01$

由表 4-1-9 得知：

1. 實驗組學生生命意義來源最重要的是關係，其次是健康、逸樂、服務等，此與江慧鈺（2001）研究結果較相符；但與宋秋蓉（1992）之結果稍有不同；尤其

服務項目高居第四位，可能與護理工作屬服務性質有關。亦顯示因不同年代、不同之學校層級及學校屬性，生命意義來源可能有所差異。

2. 經 Spearman 等級相關考驗結果顯示：接受生死教育課程前與接受生死教育課程後之實驗組學生，在各項生命意義來源順序並無不同。
3. 實驗組學生在關係、服務、求知、學業、健康等選項上，教學後比教學前選擇次數增加了，但仍未達顯著差異，而增加之順序依序為服務、求知、學業、關係、健康；如前所述，服務項目增加可能與護理工作屬服務性質與師長不斷提醒有關。

肆、職校護生「目前個人生命中最有意義的事件」分析

關於職校護生生命中最有意義的事件，研究者根據學生在問卷上所填寫的「目前個人生命中最有意義的事」，依據生命意義的來源類別予以歸類。如表 4-1-10 所示：

表 4-1-10 實驗組學生「生命意義來源類別與意義」擷取樣例

主要類別	意義擷取的逐字樣例
關係 家人 朋友 同學	<p>* 我目前覺得最有意義的事是和家人聊天，因為感覺到很溫馨、很幸福。(1 - 52)</p> <p>* 我目前覺得最有意義的事是和朋友在一起的時光，因為朋友會是一個了解自己的人，給自己歡笑最多的人。(1 - 54)</p> <p>* 我目前覺得最有意義的事是和同學打成一片，因為能互相照顧也能帶來很多歡樂。(1 - 8)</p>
服務	<p>* 我目前覺得最有意義的事是當志工，因為可以了解更多人的需求，和社會經驗等。(1 - 39)</p> <p>* 我目前覺得最有意義的事是幫助他人，因為日行一善，別人快樂，自己也快樂。(1 - 23)</p>
逸樂	<p>* 我目前覺得最有意義的事是上網，因為能得到新知訊、獲得快樂。(1 - 41)</p> <p>* 我目前覺得最有意義的事是聽音樂，因為音樂可打發時間、放鬆心情。(1 - 44)</p>
活動	<p>* 我目前覺得最有意義的事是運動，因為對人體有很大的幫助。(1 - 36)</p>
求知	<p>* 我目前覺得最有意義的事是學習，因為學習可以增進知識。(1 - 7)</p> <p>* 我目前覺得最有意義的事是讀書，因為讀書才會有知識，有知識才會有力量，有力量才能得到自己想要的一切。(1 - 3)</p>

學業	* 我目前覺得最有意義的事是讀書，希望以後有好學校讀。 (1 - 15)
健康	* 我目前覺得最有意義的事是身心健康，因為有了健康，才能天天快樂，完成心中的夢想。(1 - 42)
工作	* 我目前覺得最有意義的事是打工，因為家庭狀況不好，想多賺些錢。(1 - 40)
其他	* 我目前覺得最有意義的事是回家看爸媽，因為我住校，我很想家。(1 - 13) * 我目前覺得最有意義的事是快樂、認真、努力過每一天因為我喜歡過完滿足一天後躺在床上沉沉睡去的感覺。(1 - 22) * 我目前覺得最有意義的事是讀上護理科，因為可幫助別人又可照顧自己。(1 - 47) * 我目前覺得最有意義的事是活得快快樂樂，因為我相信快樂是可以給別人幸福的。(1 - 48)

由職校護生在此單一填答問題中，所書寫的意義類別經歸類後依序是關係(29.6%)、逸樂(25.9%)、學業(9.3%)、健康(9.3%)、服務(5.6%)、求知(3.8%)、活動(1.9%)、工作(1.9%)、其他(7.4%)；其中「成長」、「信念」、「獲取」、「外表」四項未獲歸類、有3人(7.4%)放棄作答。如表4-1-11所示：

表 4-1-11 實驗組學生「目前個人生命中最有意義的事」歸類百分比

項目	關係	逸樂	學業	健康	服務	求知	活動	工作	其他	成長	信念	獲取	外表
%	29.6	25.9	9.3	9.3	5.6	3.8	1.9	1.9	7.4	0	0	0	0

綜合上述表4-1-10與表4-1-11發現：

- 1.由表4-1-11結果，與前述4-1-9之生命意義類別順序結果相似，但值得注意的是，在「目前生命中最有意義的事」，「關係」仍是最重要，而「逸樂」居次，學業與健康等都還在排在後面。此與Havighurst的理論：青少年的九項發展任務之一，即是「與同年齡的男生和女生發展適當的人際關係」相符合。
- 2.研究者由實際訪談學生所觀察到的現象與上述結果相符，可能是受試學生在國中大都為後段班學生，在國中成績為二三十名(全班35人)，幾乎不太讀書，成天與同學、朋友玩樂，進入護校後功課激?、學校管理較為嚴格，深感壓力超大，生活中除考試外還是考試，感到相當苦悶、缺乏樂趣。

第二節 生死教育課程對職校護生生命意義之影響分析

壹、生死教育課程對職校護生生命意義之立即性影響分析

一、實驗組與控制組學生「生命意義」前測得分之差異情形

本研究為了解實驗處理前，實驗組與控制組學生在「生命意義感」方面是否有所不同，計算出兩組學生在「生命意義感」得分之平均數及標準差，再以 t 檢定做平均數差異考驗，結果如表 4-2-1。

表 4-2-1 兩組學生生命意義量表前測之平均數、標準差及 t 考驗結果

實驗組 (n = 54)		控制組 (n = 53)		t 值
平均數	標準差	平均數	標準差	
84.33	17.62	83.08	18.97	.355

由以上結果，顯示兩組學生「生命意義感」前測得分平均數差異未達顯著水準 (t 值 = .355, $P > .05$)，即兩組學生具同質性。

二、生死教育課程對職校護生生命意義之立即後測分析

因兩組學生前測分數未達顯著性，亦即兩組學生具同質性，故採用獨立樣本 t 檢定了解後測成績之差異，以回答研究假設二「接受生死教育課程之實驗組學生，在「生命意義量表」立即後測之得分明顯高於控制組學生」。結果實驗組生命意義感總分為 84.48，標準差為 16.55；控制組則分別為 81.91 與 18.29，二者未達顯著差異 ($P > .05$)，也就是說接受生死教育課程之實驗組學生，其生命意義感得分並沒有明顯高於控制組學生。如表 4-2-2 所示：

表 4-2-2 二組學生生命意義量表後測總分與各分量表之平均數、標準差及 t 考驗結果

	實驗組 (n = 54)		控制組 (n = 53)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
生命意義感	84.48	16.55	81.91	18.29	.76
生活目標	19.80	3.42	18.94	4.19	1.12
生命價值	26.78	6.57	27.25	6.97	-.36
生活熱誠	23.59	6.04	22.19	6.41	1.17
生活自主	14.31	3.00	13.53	3.15	1.32

由表 4-2-2 同時得知，實驗組與控制組學生在「生命意義量表」之後測得分上，生命意義感、生活目標、生命價值、生活熱誠、生命自主皆未達顯著差異 ($P > .05$)；也就是說接受生死教育課程之實驗組學生，其生命意義感、生活目標、生命價值、生活熱誠、生活自主之得分並未明顯高於控制組學生。故研究假設二未獲支持。此結論與 Durlak (1978)、賴怡妙 (1998)、何郁玲 (1999) 之研究「經過體驗式死亡教育後，對生命意義感並無顯著改變」結果相符。

另為了解本研究生死教育課程之實施成效，以相依樣本 t 檢定考驗實驗組學生，在實驗教學前、實驗教學後生命意義感及各分量表得分情況。如表 4-2-3 所示：

表 4-2-3 實驗組學生生命意義感與各分量表前、後測之平均數、標準差及 t 考驗結果

	前 測		後 測		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
生命意義感	84.33	17.62	84.48	16.55	-.051
生活目標	19.07	4.18	19.80	3.42	-1.100
生命價值	27.61	7.08	26.78	6.57	.663
生活熱誠	22.96	6.38	23.59	6.04	-.582
生命自主	14.69	3.47	14.31	3.00	.672

如表 4-2-3 所示，實驗組學生在「生命意義感」、「生活目標」、「生活熱誠」三方面，後測分數雖比前測分數增加，但仍未達顯著差異 ($P > .05$)。

研究者認為會有以上之結果，可能是因為「生命意義」是屬於個人靈性或精神的層次，平時少有機會去反思，縱使實施生死教育，可能也是需要較長時期或有特殊事件才較能引發學生去思考或反應、表現的，故不易在短時間內顯現差

異。但或許在一段時日之後，經過生活中的學習與反覆思考，才能理解並內化，終而發現自己的價值、找到現階段或未來的生活目標，也就是發現自己的生命意義。

貳、生死教育課程對職校護生生命意義之追蹤後測分析

為進一步了解生死教育對職校護生生命意義是否有持續性影響效果，本研究在課程結束後 8 週進行追蹤測驗；因兩組學生前測分數未達顯著性，亦即兩組學生具同質性，故採用獨立樣本 t 檢定了解實驗組與控制組學生追蹤後測成績之差異，以回答研究假設三「接受生死教育課程之實驗組學生，在生命意義量表追蹤後測之得分明顯高於控制組學生」。結果如表 4-2-4 所示。

表 4-2-4 二組學生生命意義感與各分量表追蹤後測之平均數、標準差及 t 考驗結果

	實驗組		控制組		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
生命意義感	84.44	16.67	77.81	19.85	1.87
生活目標	19.83	3.59	18.04	4.22	2.37*
生命價值	27.13	6.50	24.83	6.92	1.77
生活熱誠	23.07	5.78	21.81	6.81	1.04
生活自主	14.41	2.83	13.13	3.29	2.15*

* p < .05

由表 4-2-4 得知，實驗組與控制組學生在「生命意義量表」之追蹤後測中「生活目標」與「生活自主」二項達顯著水準（ $P < .05$ ）；也就是說，接受生死教育課程之實驗組學生，其「生活目標」、「生活自主」之得分明顯高於於控制組學生；因為本研究對職校護生並未具立即性影響效果，因此可以說本研究對職校護生生命意義具延宕效果；也可說明生命意義的確是需要時間來反芻與思考的。此正好可與前項結論互相印證。故研究假設三獲得部分支持。這和黃禎貞（2002）之研究結果：「死亡教育介入對國中生生命意義有延宕效果」相符合。

表 4-2-5 二組學生生命意義感與各分量表前測、後測、追蹤後測之平均數、標準差摘要

	前 測		後 測		追 蹤 後 測	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
生命意義感						
實驗組	84.33	17.62	84.48	16.55	84.44	16.67
控制組	83.08	18.97	81.91	18.29	77.81	19.85
生活目標						
實驗組	19.07	4.18	19.80	3.42	19.83	3.59
控制組	19.19	4.37	18.94	4.20	18.04	4.22
生命價值						
實驗組	27.61	7.08	26.78	6.57	27.13	6.50
控制組	26.87	8.22	27.25	6.98	24.83	6.92
生活熱誠						
實驗組	22.96	6.38	23.59	6.04	23.07	5.78
控制組	22.96	6.24	22.19	6.41	21.81	6.81
生命自主						
實驗組	14.69	3.47	14.31	3.00	14.41	2.82
控制組	14.06	3.57	13.53	3.15	13.13	3.29

由表 4-2-5 得知：實驗組學生之生命意義總分在前測、後測、追蹤後測三者約維持在 84 分左右，而控制組學生生命意義總分由 83.08 降至 81.91 再降至 77.81，呈逐漸下降趨勢。研究者認為此乃學生進入護校後，面臨與國中階段截然不同的生活作息與管理、課業壓力等，尤其是重大的課業壓力常壓得學生喘不過氣來，甚至會出現放棄的念頭；此時實驗組學生適時在生死教育課程中提供其反省、思考生命的意義、價值，甚而轉化或規劃未來的機會，故能維持一定的生命意義感；反觀控制組學生則缺乏此機會，由生活的目標、生命價值的降低即可印證。因此說明生死教育的實施的確有其重要性與必要性。

？、分析與討論

本研究結果與 Amenta (1984)、陸娟 (2002)、黃禎貞 (2002) 等人的研究結果相符合，即「透過生死教育課程可以提昇生命意義感」。現就本研究量化結果「達顯著差異」與「未達顯著差異」部分加以討論：

一、達顯著差異部分

本研究實驗組學生在接受生死教育課程後，雖在立即後測中與控制組學生並無顯著差異存在，但其追蹤後測中「生活目標」與「生活自主」之得分卻顯著高於控制組學生，亦即呈現延宕之效果，究其可能原因如下：

（一）影響「生命意義」產生改變需較長時間

在個體的生命裡頭，生命意義感是一大架構，其形成需經過一段時間逐漸形成；若要修正或改變它，同樣也須如此，除非在此期間正巧發生影響本身生命或生活至深的重大事件。正如釋慧開（2001）所言：「生命意義」是個人生命內在、深層的經驗探索；而 Frankl 亦指出生命意義可經由創造、經驗與態度三種價值來獲得（郭靜晃等著，2002）。

因此欲使個人「生命意義」產生改變，可能須有個人或他人的事件（人、事、物）發生，引起個體產生對「生命問題」的思考，最後在內化的過程產生意義的改變，終於對「生命意義」產生新的詮釋。而要達到如此，可能必須經過一些時間的沉潛與反芻，因此本研究在立即後測雖未達顯著差異，而在 8 週後的追蹤測驗卻有了顯著差異即可印證。這與黃禎貞（2002）之研究結果：「死亡教育介入對國中生生命意義有延宕效果」相符合。

（二）課程設計符合學生之認知並達成課程目標

本研究實驗課程之目標在藉「由死談生」，引發學生思考與澄清生命和死亡的真義，建立正確人生觀與自我價值，進而確立人生目標並提昇生命意義感。因此在課程上，由淺入深引領學生漸次領會與思考生與死的問題。在追蹤測驗中發現實驗組學生在「生活目標」與「生活自主」部分顯著優於控制組學生，即可能是實驗組學生在經過一連串課程之討論、思考與分享後，更確定自己現在與未來的方向。

且經由學生之回饋表與訪談中，多數學生表示以前未曾想過這些問題（生命意義），經過此次課程才有機會思考，此正與國內外學者（Knott、Corr、Leviton、Gibson、張淑美、蔡明昌、曾煥棠..等）倡導生死教育的目標吻合。

（三）教學方式運用方面

張淑美（1996）認為生死教育成效與教學者有密切關係。因而倡導生死教育之專家學者呼籲從事生死教育之教學者，應先具備正確的生死態度與健康積極的人生價值觀（生命意義），並對生死教育的內容與實施方式有基本瞭解，如此才能引導學生坦然而正確地了解生死的相關知識。

再者，釋慧開（2001）指出：「人生的意義在於不斷地、深入地探索人生的意義；而探索人生意義多半是經驗的領域，非只是知識的範疇。」因此，在教學內容與方式上，許多學者專家（蘇完女，1991；張淑美，1996；劉明松，1997；陸娟，2001等）建議教學內容必須多元、教學方式要依學生之不同而作彈性靈活之運用。

綜合上述，研究者擔任教職多年，個性開朗、積極，深諳學生特性，且本實驗課程採用體驗與分享融合式之教學，在不同的單元主題搭配不同的教學方式，突破傳統說教式呆板之方式，除可激起學生的學習動機外，並能使學生在輕鬆的互動學習過程中，思索個人價值與生死相關之嚴肅議題，並學習他人的生活經驗，有助於學生對個人生命意義的探索。

此最後結果也和陸娟（2001）對綜合高中學生、黃禎貞（2001）對國中生、翟文棋等（2001）對高中生所做研究：「生死教育是否能提高學生生命意義」結果具一致性。

二、未達顯著差異部分

本研究實驗組學生在接受生死教育課程後，在立即後測中，生命意義總分與各分量表得分與控制組學生並無顯著差異存在；另在追蹤後測中，生命意義總分與生命價值、生活熱誠三者與控制組學生之得分亦無顯著差異。其可能原因如下：

（一）在實驗課程方面 - 本研究課程設計關於提升生命意義感之活動較少

本研究課程設計主要是「生死取向」且「由死談生」，五個單元（認識死亡、面對死亡、死亡準備、臨終關懷、活出意義來）中有兩項活動「六個月生命計畫」、「生命時鐘」與提昇生命意義有關；然受限於時間之短暫，及受試不善口語表達、欠缺思考訓練等因素，故未能確切充分分享與討論，恐影響研究之結果。

（二）在研究工具選擇方面 - 評量工具影響到評量效果

生命意義量表（PIL）所涵蓋之四個分量表其目的分別為：「生活目標」乃評量個人對生活目標掌握與實踐程度、「生命價值」是了解個人對自己生活價值的肯定感、「生活熱誠」為評量對目前生活之感受、「生活自主」在了解個人生活的自主性；此與本課程設計之單元，多偏向死亡議題有相當落差，且恐影響研究結果。故若欲評量生死教育之效果與測量生命意義感，可能需修訂該量表或選擇使用其他更為適合之生命意義量表作為研究工具，或許會有不同之結果。

（三）在實驗教學時間方面 - 生命意義感較難在短時間內有所改變

在個體的生命裡頭，生命意義感是一大架構，其形成需經過一段時間逐漸形成；但若要修正或改變它，除非其在此期間正巧發生影響本身生命至深的重大事件，否則同樣也需要花相當的時間與心力，才可能有所改變甚至提昇。因此本研究實驗處理時間僅 6 週，想要使受試者的生命意義感快速產生改變，恐怕是比較困難的。

(四) 在研究對象方面 - 研究對象生命意義感偏低

本研究之受試大多(77.1 %)來自低社經家庭，生命意義感偏低(如表 4-1-1)，長期以來處於學業成就挫折、缺乏關愛、缺乏選擇之自主性等生活當中，且習於遵從家長、師長的要求，或反抗無效，使得少有機會仔細思索生命的意義與試探人生的發展方向，故欲提昇其生命意義感需要更多的時間與心力。

(五) 在研究者方面 -

研究者原先設計課程之理念是「生死取向」且「由死談生」，但受限於上課時間短暫、匆忙，受試學生又不習於口語之表達，且受試對死亡話題較感興趣，加以研究者未能適時將上課之主題延伸擴張，多引導成員思考生命的意義，此亦恐影響研究結果。

第三節 職校護生對生死教育課程教學活動之反應

因為「生命意義」是屬於個人心靈深層的表達，它的形成或改變有時無法單從問卷中測量出來，故研究者認為有必要作更深入之分析，以進一步了解學生真正的想法或改變。以下為研究者配合受試者之學習單所作深入之分析，包括：回饋表之描述性統計、開放性問卷分析與訪談分析；如此方能使我們對「生死教育對於職校護生生命意義感影響」的瞭解更加深入。

壹、描述性統計與分析：

一、「希望的葬禮」回饋單

1.希望葬禮的型式、參加葬禮的人保持何種心情次數分配：

實驗組 54 名學生中，有超過半數的 30 人(55.6 %)希望他的葬禮是小型的，僅有 2 人 (3.7 %) 希望能有大型的葬禮。實驗組 54 名學生中，有 44 人 (81.5 %) 希望來參加他葬禮的人能帶著快樂的心情，只有 10 人 (18.5 %) 是希望親朋好友能懷著悲傷的情緒來參加他的葬禮；顯示大多數的人並不認為死亡是值得悲傷的，甚且還應該為死者高興。如表 4-3-1 所示：

表 4-3-1 葬禮的型式次數分配

類別	勾選人數	百分比 (%)
葬禮的型式	大型的	2
	中型的	22
	小型的	30
參加之心情	快樂的	44
	悲傷的	10
總和	54	100.0

有超過半數之學生希望能有小型的葬禮即可，此可能與學生年齡有關。學生不喜歡悲傷的場面，且在「死亡是什麼？」自陳想法中，學生如是說：

* 「人總會步入死亡」(1 - 38)

* 「死亡是解脫壓力」(1 - 33)

- * 「死亡是到另一個世界」 (1 - 54)
- * 「死亡是新的開始」 (1 - 32)
- * 「死了以後，整片海洋都是我的。」 (1 - 12)
- * 「快樂上天堂，沒有負擔。」 (1 - 48)

由以上得知，學生對死亡的看法，覺得死亡並不可怕，甚至應該為他高興，因為他得到解脫或到一個自由自在的、沒有煩惱的國度，甚至是一個新的開始，所以參加葬禮的人，要帶著快樂的心情來祝福死者，此與中國故有傳統思想 - 喪禮應該以「悲傷」看待，有極端的差異；也說明現在的青少年對死亡的概念已再轉變中。

2. 追悼會型式、宗教儀式、會場佈置次數分配：

對於追悼會的型式，實驗組 54 名學生中，有 43 人 (79.6 %) 希望有個能反映其個性的、特別的追悼會，只有 11 人 (20.4 %) 希望按照傳統的方式為其舉行追悼會。

至於採何種宗教儀式的追悼會呢？實驗組 54 名學生中，有 12 人 (22.2 %) 希望採用佛教儀式，而基督教、道教各有 8 人 (14.8 %) 和 6 人 (11.1 %)，值得注意的是有超過半數的 28 人 (51.9 %) 選擇非宗教性的儀式。

在追悼會場佈置方面，實驗組 54 名學生中，以佈置「素雅的」佔最多，有 29 人 (53.7 %)，而要求「富麗堂皇」的只有 2 人 (3.7 %)，符合之前的「小型的」葬禮要求。如表 4-3-2 所示：

表 4-3-2 追悼會型式次數分配

類別	勾選人數	百分比 (%)
型式	傳統的	11
	反映個性的	43
儀式	基督教	8
	佛教	12
	道教	6
	非宗教性	28
會場	富麗堂皇	2
	素雅的	29
	簡單的	23
總和	54	100.0

目前的青少年雖有自己獨特的見解，但在未成年的青少年時代，他們必須聽從父母、師長的話，所以一旦長成，極希望能展現自己與眾不同的特色，在此有 79.6 % 的學生希望能有反映自己個性的追悼會即可證明。

而追悼會儀式之選擇，有宗教性質者以佛教最多，這可能是因佛教徒佔多數，但並不能完全與其個人原本所信仰之宗教互相呼應，且由前面「追悼會型式希望是能反映自己個性的」、「希望來參加葬禮的人保持快樂的心情」等，可顯示現今之青少年對於自己的葬禮充滿自主性，且只要喜歡沒什麼不可以。

再者，多數學生（96.3 %）希望自己的追悼會會場佈置是簡單而素雅，顯示學生並不喜歡奢華，而是希望強調自己的個性與特質。

3.安葬方式次數分配：

安葬的方式，列舉 6 種方式供實驗組 54 名學生勾選，結果以「火葬」最受青睞，有 28 人（51.9 %），其次為「海葬」的 11 人（20.4 %），浪漫的「花葬」、「樹葬」亦各有 9 人（16.7 %）、1 人（1.9 %）選擇，而值得注意的是，希望採用傳統「土葬」者僅有 5 人（9.3 %），至於回歸自然的「天葬」則沒有人能接受。如表 4-3-3 所示：

表 4-3-3 安葬方式次數分配

安葬方式	勾選人數	百分比 (%)
土葬	5	9.3
火葬	28	51.9
樹葬	1	1.9
海葬	11	20.4
花葬	9	16.7
天葬	0	0
總 和	54	100.0

由以上選擇「火葬」、「海葬」等方式的人數，明顯多於選擇傳統「土葬」方式的人數，可顯示近年來政府相關單位大力推行殯葬改革，推廣莊嚴簡約的葬儀，似已廣被青少年所接受；而由國外引進的「樹葬」、「花葬」等方式亦能為青少年所認同。

4.若火化，骨灰處理之次數分配：

若採火化，則在實驗組 54 名學生中，有 29 人 (53.7 %) 希望能將骨灰「放在自己指定的地點」，其次為「放在靈骨塔」有 19 人 (35.2 %)，另外有 4 人 (7.4 %) 要再將骨灰埋葬，有 2 人 (3.7 %) 希望能長放家中。如表 4-3-4 所示

表 4-3-4 骨灰處理次數分配

骨灰放置地點	勾選人數	百分比 (%)
靈骨塔	19	35.2
埋葬	4	7.4
家中	2	3.7
指定地點	29	53.7
總 和	54	100.0

「希望能將骨灰放在自己指定的地點」，有人特別強調要與某親人放在一起、要將骨灰灑在新加坡...等，此點證明實驗組之青少年們對自己的人生大事，有自己的獨特想法，也回應前述之自主性。

二、課程總回饋表描述性統計

1.研究對象對整體課程的滿意度次數分配：

從對於本生死教育整體課程滿意度的五個向度中，學生所勾選之滿意、很滿意和非常滿意分別為 15 人（27.8 %）、29 人（53.7 %）、10 人（18.5 %），沒有人勾選不滿意與非常不滿意。如表 4-3-5 所示：

表 4-3-5 對整體課程的滿意度次數分配

整體課程滿意度	勾選人數	百分比（%）	累積百分比（%）
非常滿意	10	18.5	18.5
很滿意	29	53.7	72.2
滿意	15	27.8	100.0
不滿意	0	0	
非常不滿意	0	0	
總和	54		100.0

由表 4-3-5 得知學生對整體課程的滿意程度有 72.2 % 是很滿意和非常滿意。且由學生之回饋表中得知，以前從來沒有上過此種課程，覺得很新奇。

2.研究對象對死亡的瞭解程度次數分配：

從對死亡的瞭解程度的五個向度中，學生所勾選之瞭解、很瞭解和非常瞭解分別為 12 人（22.2 %）、36 人（66.7 %）、6 人（11.1 %），沒有人勾選不瞭解和非常不瞭解。如表 4-3-6 所示：

表 4-3-6 對死亡的瞭解程度次數分配

對死亡瞭解度	勾選人數	百分比（%）	累積百分比（%）
非常瞭解	6	11.1	11.1
很瞭解	36	66.7	77.8
瞭解	12	22.2	100.0
不瞭解	0	0	
非常不瞭解	0	0	
總和	54	100.0	100.0

由表 4-3-6 得知學生自覺對死亡的瞭解程度有 77.8 % 是很瞭解和非常瞭解。由回饋表中，學生提到以前認為「死就是死嘛！」，可是上過課後，才了解死有很多涵意，現在更了解死亡了。

3.研究對象對課程及教材的呈現方式滿意度次數分配：

從對於本生死教育課程及教材的呈現方式滿意度的五個向度中，學生所勾選之滿意、很滿意和非常滿意分別為 13 人(24.1 %)、27 人(50.0 %)、14 人(25.9 %)，沒有人勾選不滿意與非常不滿意。如表 4-3-7 所示：

表 4-3-7 對課程及教材的呈現方式滿意度次數分配

呈現方式滿意度	勾選人數	百分比 (%)	累積滿意度 (%)
非常滿意	14	25.9	25.9
很滿意	27	50.0	75.9
滿意	13	24.1	100.0
不滿意	0	0	
非常不滿意	0	0	
總和	54	100.0	100.0

由表 4-3-7 得知學生對課程及教材的呈現方式滿意程度有 75.9 % 是很滿意和非常滿意。

4.研究對象對教學者的教學方式滿意度次數分配：

從對於本生死教育課程之教學者的教學方式滿意度的五個向度中，學生所勾選之滿意、很滿意和非常滿意分別為 7 人(13 %)、30 人(55.6 %)、17 人(31.5 %)，沒有人勾選不滿意與非常不滿意。如表 4-3-8 所示：

表 4-3-8 對教學者的教學方式滿意度次數分配

教學方式滿意度	勾選人數	百分比 (%)	累積滿意度 (%)
非常滿意	17	31.5	31.5
很滿意	30	55.6	87.1
滿意	7	13.0	100.0
不滿意	0	0	
非常不滿意	0	0	
總和	54	100.0	100.0

由表 4-3-8 得知學生對於教學者的教學方式滿意程度有 87.1 % 是很滿意和非常滿意。

5.研究對象對整體的教學課程教材滿意度次數分配：

從對於本生死教育課程整體的教學課程教材滿意度的五個向度中，學生所勾選之滿意、很滿意和非常滿意分別為 11 人（20.4 %）、30 人（55.6 %）、13 人（24.1 %），沒有人勾選不滿意與非常不滿意。如表 4-3-9 所示：

表 4-3-9 對整體的教學課程教材滿意度次數分配

教材滿意度	勾選人數	百分比（%）	累積百分比（%）
非常滿意	13	24.1	24.1
很滿意	30	55.6	79.7
滿意	11	20.4	100.0
不滿意	0	0	
非常不滿意	0	0	
總和	54	100.0	100.0

由表 4-3-9 得知學生對於整體的教學課程教材滿意程度有 79.7 % 是很滿意和非常滿意。

6.研究對象自認為影響最大的單元次數分配：

在整個生死教育課程五個單元中，學生自認為對其個人影響最大的單元依序是「活出意義來」48 人次（29.6 %）、「面對死亡」38 人次（23.5 %）、「臨終關懷」32 人次（19.8 %）、「準備死亡」31 人次（19.1 %）、「認識死亡」13 人次（8 %）。如表 4-3-10 所示：

表 4-3-10 自認為影響最大的單元次數分配

單元名稱	勾選人次	百分比（%）	順序
認識死亡	13	8.0	5
面對死亡	38	23.5	2
未雨綢繆	31	19.1	4
臨終關懷	32	19.8	3
活出意義來	48	29.6	1
總和	162	100.0	

「面對死亡」、「臨終關懷」、「活出意義來」等三個單元是最受學生喜愛與認為影響最大的主題，此三單元皆以錄影帶方式呈現，其中面對死亡「情深到來生」為癌症病患獲知罹病到死亡的歷程，臨終關懷以「安寧照顧」介紹癌症末期病患之身、心、靈性需要與照顧，活出意義來放映「用腳飛翔的女孩 - 蓮娜馬

莉亞」的故事 - 為一位先天肢體缺陷女孩的奮鬥歷程。由此可知，多媒體之教學較能引起學生共鳴並增強學習效果；再者，學生一再表達希望能多看影片與聽到更多的真人真事，因為感到有很大的鼓舞作用。

7.若有機會，研究對象是否願意再接受生死教育課程次數分配：

若以後再有與生死議題相關之課程，「願意」再接受上課的有 51 人（94.4 %），佔了絕大多數，只有 3 人選答「不願意」，如表 4-3-11 所示；但此 3 人在下一題「認為職校護生是否應該實施生死教育」卻皆填答「是」；可能其本人不喜歡或對此類議題有忌諱，但基於護生未來之工作接觸生死之機會很大，故仍認為護校應該實施生死教育課程且護校生應該接受生死教育課程。如表 4-3-11 所示：

表 4-3-11 是否願意再接受生死教育課程次數分配

再接受此類課程	勾選人數	百分比 (%)
願意	51	94.4
不願意	3	5.6
總和	54	100.0

有 94.4 % 的學生願意未來再接受生死相關議題之課程，研究者由上課時學生之參與情況，能感受到學生之濃厚興趣，但有 3 人不願意再接受生死相關議題之課程，也說明還是有人對此仍存有忌諱，甚至有家長說：「你們老師是不是瘋了？怎麼在教這個？」但由此也告訴我們應更努力，對此一人生必經之事不可逃避，要正視它的存在，好好準備，與它和平共存。

8.研究對象認為職校護生是否應該實施生死教育次數分配：

實驗組 54 名學生中，全部認為護校生應該實施生死教育課程。如表 4-3-12 所示：

表 4-3-12 職校護生是否應該實施生死教育次數分配

實施生死教育	勾選人數	百分比 (%)
是	54	100
否	0	0
總和	54	100.0

研究對象認為職校護生應該實施生死教育之原因如下：

- * 「將來進入醫院實習或工作，將會面對病人之生、老、病、死，此時先瞭解，以後較不害怕。」（1 - 4）
- * 「對生死有進一步了解，能協助病人，且能更加瞭解病患面對死亡的心情，用心關懷與照顧病人。」（1 - 22）
- * 「每個人都會面臨生、死，多一些知識，多一些學習。」（1 - 13）
- * 「懂得安排生活，不要留下遺憾。」（1 - 9）
- * 「可以讓護理範圍更寬廣。」（1 - 11）
- * 「可以幫忙輔導家人或病人。」（1 - 26）

由以上可見，受試學生普遍認為護生應該接受生死教育，因為護生將來要從事護理工作，而護理工作一定會面臨生死問題，為避免將來不知如何處理，現在要預先學習，可見已開始對未來服務病患做準備；且每一個人都會死，沒什麼好怕的；再者，接受生死教育，也能幫助自己安排生活，避免造成無可挽回的遺憾；如此利人利己，故認為職校護生應該接受生死教育。

9.研究對象是否希望獲得更多資訊次數分配：

實驗組 54 名學生中，有 44 人（81.5 %）希望能再提供更多關於生死議題之相關資訊；而有 10 人（18.5 %）勾選「否」。如表 4-3-13 所示：

表 4-3-13 是否希望獲得更多資訊次數分配

獲得更多資訊	勾選人數	百分比（%）
是	44	81.5
否	10	18.5
總和	54	100.0

填答「否」者，認為「此次課程所涵蓋之內容即可」或「老師想上什麼就上什麼」；而填答「是」者，希望除此此次課程所涵蓋之內容外，能再提供更多與生死相關的資訊，如下：

- * 「有關生命、死亡的書籍、影片、音樂。」（1 - 6、8、9、11、13、15、17、24）
- * 「成功人物故事。」（1 - 10、17、22、46）

- * 「關於安寧病房、加護病房之更多資料。」(1 - 22、45)
- * 「有關生命奇蹟、迴光返照等之事蹟。」(1 - 7、23)
- * 「如何面對死亡的來臨、如何安慰病人。」(1 - 38、52)
- * 「人活在世上的價值及意義，對「自己生命」有何權利。」(1 - 40、47)

由上可見，受試學生對生命與死亡相關議題相當有興趣，且內容多元化，尤其喜歡觀賞與生命主題相關的影片，其次是真實的人生故事（強調是會感動人的）；又因為尚未進入醫院臨床實習，更對醫院死亡傳說充滿好奇（護士帽是否真能避邪？有沒有靈異傳說？），但一方面也急著想要學習如何照顧病人，所以希望能對醫院與病人多一些瞭解。

三、小結

綜合上列描述性統計資料，有以下發現：

1. 「希望的葬禮」回饋單方面

受試學生對自己的喪禮計畫：希望是小型的，參加的人不必悲傷，追悼會型式、佈置以非宗教儀式且能反映個人特色為多數，而有超過半數之學生希望能採火葬方式處理遺體，由以上總總，顯然對於自己的喪禮已有定見且希望能自主。

2. 課程總回饋表方面

對於本研究之實驗課程整體方面多數學生（72.2%）表示滿意；對於死亡的瞭解程度有77.8%的學生很瞭解；對研究者之教學方式則有87.1%是很滿意與非常滿意；在實驗課程5個單元中以「活出意義來」對學生影響最大；有94.4%的學生以後願意再接受生死學方面的課程；全部的學生都主張護校學生應該要接受生死教育；而81.5%的學生希望能再提供更多元、關於生死議題方面的教材。

貳、開放式問卷分析

一、預立遺囑

本研究第二單元「生命的挑戰 - 面對死亡」課後學習單，請學生試寫一份「假設自己正值癌症末期且意識清楚，為自己預立遺囑」。研究者請學生依「交代遺物、遺產」、「交代親人的生活」、「交代自己願接受的醫療方式」、「交代遺願」四個方面書寫，結果如下：

1.交代遺物：

- * 「衣服、鞋子、髮飾等捐給孤兒院；我所存的零用錢想捐給慈善機構。」（1 - 5）
- * 「我的國、高中的書筆記簿等請燒掉，同我的骨灰灑向大海。」（1 - 6）
- * 「我所存的零用錢給我的媽媽。」（1 - 4）
- * 「化妝品給學妹，CD 給弟弟。」（1 - 10）
- * 「把我的遺物整理後收好，存款捐給受虐兒童之家」（1 - 12）

2.交代親人的生活

- * 「不要難過，要好好活著，記得只要用力呼吸，就能看到奇蹟」（1 - 18）
- * 「要彼此照顧，爸爸少抽菸、媽媽少操煩、哥哥要生活正常」（1 - 9）
- * 「希望妹妹們能用功讀書，聽爸媽的話」（1 - 14）
- * 「請爸爸和哥哥好好照顧媽媽和弟弟」（1 - 34）
- * 「坦然接受，順其自然，以往後的生活為重」（1 - 38）

3.交代自己願接受的醫療方式

- * 「接受醫生給我的任何醫療安排」（1 - 21）
- * 「如果無法完全痊癒，請讓我安樂死。」（1 - 6）
- * 「讓我以最無痛的方式斷氣，我不要向爸爸一樣全身插滿管子，我要在家裡斷氣，不要在醫院」（1 - 42）
- * 「讓我死吧！別救我！Thank you！」（1 - 24）
- * 「如果我快沒氣了，請不要再花錢救我，讓我在安寧病房或在教會結束生命，因為那樣能讓我與神更親近，讓我更安心。」（1 - 49）

4.交代遺願

- * 「我想用火化、骨灰灑向大海」(1 - 5)
- * 「遺體先火化，埋在四週都是山水的土裡，有我最愛的玫瑰花陪著我」(1 - 53)
- * 「把我火葬，然後燒個籃球給我。」(1 - 4)
- * 「喪禮簡單，不要繁雜。」(1 - 5)
- * 「我死後要燒好多衣服給我，還有我最愛的鞋子，照片要用最漂亮的一張。」(1 - 11)

5.預立遺囑心得

- * 「剛開始存著應付的心態，沒想到越寫越起勁，而且邊寫邊哭。」(1 - 44)
- * 「起先不知如何下筆，後來停不了。」(1 - 42)
- * 「媽媽看到我在寫，她說她也有寫。」(1 - 24)
- * 「寫的時候覺得以前有好多對不起爸媽的地方。」(1 - 12)
- * 「幸好我還沒死，可以趕快把握現在，好好珍惜身邊的人、事、物」(1 - 53)

由學生討論、分享時得知，預立遺囑的作業，剛開始給學生帶來書寫的壓力，因為從沒想過自己現在會死（青少年們認為他們的生命正年輕，死亡離它們好遠），故不知從何寫起，但一旦下筆，多數人覺得欲罷不能，且越寫越有心得，回憶起過去種種，邊寫邊垂淚的不乏其人；有人想起好久不見的親朋好友，該見見面了；有人懺悔過去的不是，要趕緊道歉並改過；有人開始擔心家人的健康，並更懂得珍愛家人，應該及時把握現在；這也達到此項作業的目的。再則，由學生的分享中，亦赫然發現有家長（1位）竟然也能預立遺囑，這給研究者帶來莫大的鼓勵與適時的教材。

二、六個月的生命計畫

本研究第三單元「超越死亡 - 死亡準備」課後學習單，請學生依照「假如生命只剩六個月」，寫下如何安排最後階段的生活。

（一）最想見的人

- * 「我最想見的人是媽媽、姊姊、xx 老師、x 提、還有我喜歡的人」(1 - 1、9、12)

- * 「我最想見的人是父母親、親朋好友」(1 - 2、5、6)
- * 「我最想見的人是以前的好友」(1 - 3、20、28)
- * 「我最想見的人是貝克漢、關心我的人」(1 - 4、42)
- * 「我最想見的人是 xx (失蹤的好朋友)」(1 - 22、50)
- * 「我最想見的人是男朋友」(1 - 10、54)

依據學生所寫，研究者再加以歸納整理，學生想見的人，大約可分為 6 類：

- 1.自己的親人 - 父母、手足、親戚
- 2.好友 - 同學、朋友
- 3.影響自己的人 - 老師
- 4.異性朋友 - 男朋友
- 5.失去聯絡的人 - 過去的同學、小學的同學
- 6.偶像 - 貝克漢(足球)、S.H.E(歌手)、娜魯灣的球員(棒球)

其中佔最多數的是想見見「自己的親人」，由此可知，親人是學生最牽掛的；甚至有單親者，表達好想念失聯已久的父親或母親，想再見一次面；青少年時期還是需要父母的呵護，當單親學生親眼目睹同學對家長口氣不好時，好想教訓他們不知珍惜。

(二) 最想說的話 -

- * 「xx：謝謝你，總是支持我、鼓勵我。」(1 - 1)
- * 「媽媽：要好好照顧身體，別累壞了。」(1 - 2)
- * 「爸爸：不要再跟媽媽吵架」(1 - 7)
- * 「父母：對不起，我都不懂得體貼你們。」(1 - 15)
- * 「父母：謝謝你養我這麼多年！」(1 - 4)
- * 「妹妹：你容忍我的脾氣，sorry！」(1 - 4)
- * 「爸爸：菸不要抽太多、吃淡一點。」(1 - 6、13)

依據學生所寫，研究者再加以歸納整理，學生所想說的話，大致可分為表達謝意、表達歉意、表達愛意、表達關懷、表達心願與其他等 6 類，整理如下：

- 1.表達感謝：「謝謝你！」、「辛苦您了！」

- 2.表達歉意：「對不起」、「無法再幫你做家事了」、「原諒我的不孝」
- 3.表達愛意：「我好愛你」、「你是我最好的朋友」
- 4.表達關懷：「要照顧身體」、「少抽菸喝酒」、「不要太累」、「少發脾氣」
- 5.表達心願：「不要再跟媽媽吵架」、「好想媽媽」、「替我照顧媽媽」、「若有來生願再當你的女兒」
- 6.其他：「友誼是不變的」、「永遠不要忘記我！」、「要活得自然快樂些！」、「多珍惜和家人相處」

(三) 最想做的一件有意義的事

- * 「孝順父母，好好與朋友相處。」(1 - 7、39、41)
- * 「能幫助或分享、聆聽友人、親人一切困擾之事，為他們分擔，能幫就幫。」(1 - 15)
- * 「去照顧一些需要我關懷的人、去照顧可憐的流浪狗。」(1 - 1)
- * 「感謝對我有恩的人。」(1 - 2)
- * 「把遺囑寫好，以免發生什麼後悔未及的事。」(1 - 6)
- * 「把身上有用的器官捐給別人。」(1 - 8、20)
- * 「帶著我最愛的人環遊世界。」(1 - 9、31、35)
- * 「把書讀好，讓爸媽高興。」(1 - 12)
- * 「賺錢給爸爸。」(1 - 14)
- * 「希望跟家人在一起。」(1 - 16)
- * 「完成自己未完成的願望。」(1 - 11、19)
- * 「拍一卷紀錄自己的生活片」(1 - 17)

研究者依據學生所寫「最想做的一件有意義的事」，經歸納整理，發現可分為「服務他人」、「表達感謝與愛」、「享樂」、「展現自我留下回憶」：

1.服務他人 - 即助人，其服務對象包含廣泛，服務方式亦很多元。

服務對象：老人、貧困之人、消沉之人、孤兒、病患甚至流浪狗。

服務方式：傾聽、鼓勵、當志工、捐贈（金錢、器官、衣物）、種花供人欣賞、聯合家人一起行善。

2.表達感謝與愛 -

表達的對象：父母、有恩之人、朋友。

表達的方式；直接語言表達、為父母做事、賺錢給父母、買房子給家人、把書讀好、使父母快樂、原諒討厭之人。

3.享樂 -

方式 - 旅遊（台灣、環遊世界）、聚餐、聚會。

4.展現自我，留下回憶 -

方式 - 拍紀錄片、辦小型演唱會、完成夢想、寫好遺囑、留下回憶分享家人。

由以上可見，學生「最想做的一件有意義的事」，包括精神與物質層次；在「展現自我」方面，更是希望在離世前，能完成心中夢想已久的事，並留下點滴回憶給家人，避免被遺忘。而此項學習單能讓學生去體驗 Frankl 所說的三種價值：創造性、經驗性與態度性價值。透過思考，更加確定自己存在與生活的理由與價值。

三、生命時鐘

本研究最後單元「生命的禮讚 - 活出意義來」，請學生填寫「生命時鐘」學習單。

（一）若以鐘面上十二個小時代表一生，覺得自己處在那個位置？為什麼？

- * 「6 點鐘；因為我把它分成 4 個部分，6 點鐘是青少年。」（1 - 1）
- * 「處在 3；因為我還年輕，還有很多是要做。」（1 - 2、4、6）
- * 「5 點鐘；因為我未來還有很長的求學歷程。」（1 - 5、9、11）
- * 「3 點；因為我的人生才起步不久。」（1 - 8、13、40）
- * 「6 點鐘；心靈半成熟。」（1 - 7、19、37）
- * 「4 點鐘；因為人生才開始沒有多久，還有許多時間可以慢慢去學習及成長。」（1 - 10、18）
- * 「在 11 的位置；好像感覺沒什麼時間讓我去體會事情。」（1 - 14）
- * 「我不知道，說不定明天就會死了；若假設的話大概是 2 點吧 我正青春嘛！」（1 - 22）

研究者整理歸納學生所寫答案，發現覺得目前是處在 3 或 4 的位置的人數佔最多，理由有下列：

- 1.象徵年輕。
- 2.將人生分為四部分，已過了四分之一。
- 3.一分鐘代表一年，故正好在 3 至 4 之間。
- 4.1 是幼稚園，2 是小學，3 是國中，4 是高中。
- 5.代表人生才開始，後面還等著去努力。

但有二位學生寫出目前正處於 12 的位置，其原因是截然不同的，一位認為每一分每一秒都是正要開始；另外一位認為是夜間十二點，因為從開學以來幾乎都是十二點以後才能就寢，她睡眠不足，只想睡覺。

由上可見，大部分學生認為以整个人生來看，他們正處於青春的年代，對未來充滿期待。根據皮亞傑（Piaget）的論點，青少年可說已有充分的認知能力覺知死亡的意義。情緒較兒童時成熟，對自己亦更能覺知，且更能想到及計畫未來。理智上他們知道在某一天會發生，但這一天是在很遙遠的未來。幫助青少年找到生命的意義與價值，因而能夠慎重地設定自己的人生目標，掌握時間，活出生命的價值。

（二）根據自己目前的年齡和所處位置，完成未完的句子：

1.我現在_____還太早，因為_____。

- * 「我現在找一份工作還太早，因為學業未完成。」（1 - 1、12、24 ）
- * 「我現在談戀愛還太早，因為還不是時候。」（1 - 2、6、8 ）
- * 「我現在結婚還太早，因為生、心、靈還未成熟。」（1 - 4、5、7 ）
- * 「我現在學騎摩托車還太早，因為還沒到法定年齡。」（1 - 15、48）
- * 「我現在死掉的話還太早，因為我還有許多事沒做，如我的夢想。」（1 - 30、44、45 ）

研究者綜合學生的回答，認為「現在還太早的事」依次數多寡為：結婚、談戀愛、工作或賺錢、環遊世界、死亡、騎機車、學開車、買車、捐血、想退休等。

青少年的人生才剛開始，有很長的未來，等著去實現生命的價值，故青少年死亡常被看成很不適時的死亡。而青少年在心理發展的歷程裡，在認知與思考方面有如成人般，但情緒方面仍保持單純且純潔的本質，故心理純潔、富於理想是青少年的心理特質；另一方面，青少年與成人對生活與行為方面有不同態度與看法，且與成人不相接近，甚至採取對抗關係（曾文星、徐靜合著，1991）。

從以上的敘述中，受試學生能很清楚的認知到，以他們目前的年齡不適合做的事，且對於為什麼不適合做的原因亦相當瞭解與接受；但現實裡，我們又由媒體報導得知，青少年為情所困尋短、未婚懷孕、打工問題層出、飆車、嗑藥...等事件的發生，正應證了此一說法。若青少年能建立生活的目標與方向，或許前述問題能避免。

2.我現在_____已經太遲，因為_____。

- * 「我現在想回到童年已經太遲，因為時光和流水一去不復返。」（1 - 6、8、12）
- * 「我現在想從頭培養書卷味已經太遲，因為我已經養成個性貪玩。」（1 - 7、44）
- * 「我現在想把國中基礎打好已經太遲，因為歲月是不等你的。」（1 - 4、11、17）
- * 「我現在想再從學鋼琴已經太遲，因為手已不再像以前那樣，也沒什麼時間。」（1 - 19）
- * 「我現在想享受國中生活已經太遲，因為已經過了國中階段。」（1 - 28、31、43）

研究者歸納整理學生所填寫的答案，出現的答案有：

- (1) 回到從前 - 重回過去包括幼稚時期、國小或國中時代
- (2) 重新學習 - 英、數、國中學測
- (3) 學習才藝 - 舞蹈、鋼琴、樂器、繪畫
- (4) 其他 - 長高、減肥、重選學校等

沙士比亞曾說：「我們往往在享有某一件東西的時候，一點也不看中它的好處；等到失掉它以後，卻會格外誇張它的價值，發現當它還在我們手裡的時候所

看不出來的優點（引自徐美鈴，2000）。」生命的覺醒常在失去之後，生命的覺醒常在吃苦之後；人們應該提早學會珍惜所有，盡快學會對事物的智慧抉擇，減少生命中的遺憾和悔恨。

3.我現在_____正是時候，因為_____。

- * 「我現在認真讀書正是時候，因為我正在學習當中。」（1 - 54、52、51 ）
- * 「我現在玩正是時候，因為我還年輕沒有家庭負擔。」（1 - 39）
- * 「我現在找出自己的潛能正是時候，因為這是黃金時期。」（1 - 36）
- * 「我現在朝著心中的夢想正是時候，因為既然心中有了夢想，進來育英，也正式打拼的時候。」（1 - 42）
- * 「我現在讀好書做個盡責的人正是時候，因為現在正在唸書就要把學生應做的義務做好。」（1 - 49）

整理學生的回答，絕大多數人認為「目前正是學習的時候」，出現的字眼包括：「認真讀書」、「用功」、「努力求學」、「充實自己」、「朝向目標夢想前進」、「找出自己潛能」等，此外「享受青春」、「談戀愛」也正是時候。

由上可見，學生頗能反省自己過去在學習上的疏忽，更能認清自己現階段適合與不適合、該做與不該做的事，且大部分都把學業當成現階段該努力的方向，顯然對自己當前的目標相當明確；但仍與前述問題相同，理想與現實之間總有段差距，要能持續向理想邁進，須有一穩定且強力的動機。生命的意義是可以尋求的，生命的豐富是可以創造的，人生的困境是不可避免的，但你可以自己決定是否願意超越生命的黑暗（吳庶深，2000）。因此協助學生找到自己的生命意義是急需要努力的方向，這也是學校教育應當努力的方向。

四、參加生死教育課程之最大收穫

在「課程總回饋單」中，請學生就參加本研究之實驗課程，分享最大之收穫。

- * 「了解什麼是死亡。」（1 - 32、8、11、16 ）
- * 「死亡並不可怕」（1 - 1、4、9、15 ）

- * 「讓我面對未來的死亡，較有準備，不再害怕。」（1 - 5、22、25 ）
- * 「對生命及死亡有更進一步了解」（1 - 51、46）
- * 「生命真的很重要，一定要好好珍惜現在。」（1 - 13、17、28 ）
- * 「了解什麼是安寧病房」（1 - 18）
- * 「珍惜時光、身邊的人、事、物。」（1 - 35、52、45）

研究者整理學生回答自覺最大收穫之處，最後歸納為三方面：

1. 認知方面：更了解「死亡」為何、對「死亡」及「生命」更進一步了解、認識「安寧病房」、能了解面臨死亡之心情及態度、感受...
2. 情意方面：覺得死亡並不可怕、生命是獨一無二的、好好珍惜生命...
3. 價值觀方面：勇敢面對現實、愛惜生命、愛人愛己...

由以上可見，本課程確實帶給受試學生精神上與實質上的助益。

五、對死亡之看法及死亡對自己的影響

在「課程總回饋單」中，請學生就參加本研究之實驗課程之後，分享對死亡之看法及死亡對自己的影響。

- * 「死亡並不可怕。」（1 - 53、43、31、30 ）
- * 「生命無常，隨時隨地可能會死，且死是人類之必然，要及早為死亡做準備。」（1 - 51、47 ）
- * 「死是一個結束，也是另一個開始；死是解脫世上之事。」（1 - 52、47、41、39 ）
- * 「瞭解家人對自己的重要，及時享受生活，做想做的，珍惜身邊的人。」（1 - 28、24 ）
- * 「生命很重要，要做有意義之事。」（1 - 37、18 ）
- * 「死亡幫助我們更了解自己，更珍惜生命、」（1 - 45、22 ）

由以上學生所言，可看出學生由談論死亡中，進一步了解生命、了解自己，體認生命的必然性、普遍性，也了解生命的無常性，因此要把握當下做有意義之事，更要珍惜擁有。因此生死教育的實施的確能改變學生的生死態度，正如同許多的研究（鍾春櫻，1991；鄭淑里，1994；賴怡妙，1997等）所顯示。

六、對生命意義之看法

在本實驗課程結束之際，最後請受試學生總結自己對生命意義之看法。

學生認為的「生命意義」有以下的敘述：

- * 「為自己和家人而活。」（1 - 12、28、45 ）
- * 「好好珍惜現在，不要浪費生命的每一分每一秒。」（1 - 36、16、19、20 ）
- * 「活在當下，應該活的精采、活得有意義。」（1 - 6、7、24 ）
- * 「享受生活，活出快樂，活出自己，活的自由。」（1 - 18、25、33 ）
- * 「做有意義的事，為自己和別人多盡一份心力。」（1 - 8、13、15 ）
- * 「做自己喜歡的事，完成夢想、目標。」（1 - 5、17、21、22 ）

由上所述，顯示學生經上課過程之激盪與思考後，能體會自己的價值，且能珍惜擁有並擴及週遭的人，也透露出對自己生活的目標是自由、快樂的生活，是否意味現階段此方面是仍有欠缺的？

『尼采說：「任何人只要持有一個生存的理由，就幾乎可以承受任何的生活狀況」』（引自游恆山，1991，第73頁）。劉翔平（2001）指出對生命意義的尋找是人類的根本探究，只有澄清生命的意義問題，才能使我們的生存超越愧疚、混亂和因死亡而導致的不確定性。可見只要找到生命意義之所在，就有力量面對生命中的任何挑戰。

？、訪談分析與結論

由研究資料分析，在立即性影響方面，實驗組學生在生命意義量表總分與各分量表之得分都優於控制組，但仍未達顯著水準，也就是說，本研究對職校護生生命意義不具立即性之影響效果。為了解職校護生在生活上的感受程度，於是進一步徵求自願受訪學生共七位就「生活目標」、「生命價值」、「生活熱誠」、「生活自主」、「生命意義」五方面做訪談。

訪談是安排在月考結束的午後，地點在學校之諮商室進行，研究者說明主旨並徵求錄音同意後開始。起初學生因為以前沒有這樣的經驗，尤其對於錄音更是覺得警扭，但在研究者的引導下（研究者為學生之科任老師，彼此關係良好），約 5 分鐘後即能侃侃而談，幾乎忘了它（錄音機）的存在。茲將訪談要點整理如下：

一、生活目標：（個人對生活目標掌握與實踐的程度）

受訪學生中多數雖非自願就讀護校，但開學後經認識學校、認識護理、與同學相處，最重要的是在生死教育課程的啟發後，幾乎都能確定說出現在與未來的目標，也自覺思想和國中不一樣了，很大的改變是變得比較「會」唸書了（以前幾乎不會複習功課）。

- * 「雖然當時進入學校並不是我的意思，我原來想當導遊，玩透全世界，是家人叫我來讀的。剛開始我還天天哭，看到那麼多的書、天天要考試，有時候想死；經過上老師的課、聽其他同學的情況，我想既然讀了，我要努力讀好一點，好替我媽爭一口氣；因為我家在我爸那邊算是唸最高的，但在我媽那邊，阿姨的小孩都很會唸書，尤其我表妹跟我一樣大，現在唸台中護專，但是只要將來有成就就好，我要看未來。」「上了生命教育課，讓我整個人改變非常多，我要打拼現在的生活，起初是想當個護士，但現在是想和老師一樣，當護理老師」（C - 2）
- * 「我以前就是每天過每天，從來也不會想說以後要做什麼？但是上生命教育課討論了以後，我想將來要成為一個舞蹈家（熱舞），而且現在我星期一至五在學校唸書，週休二日就到文化中心練舞，有時我們也會去參加比賽（街舞），另外也會把重心放在課業上。」（C - 6）
- * 「爸爸的願望，一直希望我們讀護理，我姐姐不要，只好我進來讀，算是圓爸爸的夢，現在也是我的夢，想實現他也實現我自己。」（C - 1）
- * 「我以前沒有什麼比較明確的目標，過一天是一天，現在我知道自己想要的是什麼；但每次執行都很難，因為我是那種想到什麼就做什麼的那種人，所以永遠下一步要做什麼，我自己也不知道，且永遠做出來的都跟目標差很遠。」（C - 7）

Frankl 認為生命意義的獲得可以透過創造性、經驗性與態度性三種價值來展現對生命的肯定（郭靜晃，2002）。且 Hedlund（1977）指出個人如果能意識到自己存在的理由，則會感到有活力，覺得自己的生命是有價值，且知道自己生命

的方向，而有動機認真做事。

綜觀上述，學生目前的生活目標，與國中階段的想法南轅北轍，剛開始時有些是消極抵抗，但目前看來大致頗能接受，且各有想法，或許正是 Frankl 所指的態度性價值，即當個人面對無法改變之命運時所決定採取的態度稱之。受訪學生原本的志向有觀光、戲劇、舞蹈、打球（籃球）、繪畫等，只有一位因喜好棒球，而想當球隊護士是與護理相關；但進入護校後，大都表示想要把護理讀完，但對於實踐的程度，因過去二三年來不習於讀書，比起過去，護理職校的課業繁多，且學校在生活管理方面較為嚴格，故感到壓力大，擔心不知能否平安渡過？也可能因過去的挫折、缺乏自信、缺乏毅力等因素，對於能否完成則無法有把握。

研究者在本研究實驗課程中，透過課程單元的設計（情深到來生、活出意義來、生命時鐘等）、與心得寫作、討論分享的實施，使學生能有機會思考自己的過去、現在與未來，並聽聽別人的經驗，才懂得原來自己並不是孤單無助的，也因此更加認真計畫起現在與未來，只是仍不免對自我執行的決心與程度會缺乏信心，此乃教學者未來必須繼續觀察與協助的努力方向。

二、生命價值：（個人對自己生活價值的肯定感）

受訪學生中來自單親或破碎家庭者佔 71 %（5 位），他們對於自我價值感之看法，有兩極化傾向：

- * 「記得國三我去畢業旅行時，爸爸每天都打電話到住宿旅館去，一直罵我，但我從他的罵聽得出來，他非常的擔心，我聽了就很想笑；等我回來時，阿姨也告訴我爸爸這幾天都一直在談我，使我覺得我對爸爸很重要。現在想想，這大概應該就是我的價值吧，爸爸不能沒有我。嘻。」（C - 5）
- * 「我覺得我的價值就是我的人生、我的生命。我覺得我是在家最沒有地位的，因為都沒人聽我的；但是我學了護理以後，我現在每天回家都要替阿嬤量血壓，有時還要替鄰居親戚量血壓。」（C - 4）
- * 「沒想過這個問題耶！沒什麼價值吧！家裡有沒有我好像無所謂；平常都是我一個人，跟家人比較不親。」（C - 6）
- * 「我以前沒有認真想過自己的價值，老師討論了以後，如果在護理上走的很成功，不管在

哪都是很有價值的」(C-2)

*「以前有時候就是覺得我在家沒有什麼意思，上了課，讓我想想，因為我媽常不在家，所以我要照顧二位妹妹，就是比較知道家裡沒有我也是不行。」(C-7)

Frankl 認為生命的意義是會改變的，它會因時、因地而異；而 Frankl 說的經驗性價值，指的是經由體驗某種事物或經由體驗某個人（愛情）來發現生命的意義。他也說：「人是不斷做決定的本體（essence），人要繼續不斷的決定下一剎那的自己將會怎樣。（引自劉焜輝，1987）」此即人擁有選擇的自由，當人面對各種生物心理或社會上的限制時，自己可以決定要順服它或要抵抗它。

因為受訪學生中有多位是單親，訪談中發現這樣背景的小孩生活獨立性較強；甚至其中有一位從國小四年級至國三階段，幾乎是自己打理日常生活的；除此之外，也可能造成獨來獨往個性、無價值感等；但有些因為從生活中需照顧父親、弟妹而覺得有被需要的價值；也有因進入護校後學得護理技術應用於家人、親友而有價值感。此與曾煥棠（1999）之研究結果：學生感受到生死學之教學，刺激她們去改變生命價值意義和感受，有互相吻合之處。

在本實驗研究中，研究者鑒於學生的特性是：對自我無價值感、缺乏自信心，且對生命抱持消極態度；故以「認識死亡」單元、「情深到來生」影片等讓學生對生命有新的認識，以「預立遺囑」、「生命計畫表」、「蓮娜瑪莉亞的故事」等來引導學生思考自己存在的價值。

綜觀上述個案之分享發現：個案 C-5 即是經由體會父親的愛而覺得有價值、個案 C-7 體會到自己必須負責照顧妹妹而有被需要的感覺、個案 C-4 因可以幫家人和鄰居測量血壓而感到地位的提昇，這些都是因經驗性價值而覺得生命有意義。可見本課程不僅提供了學生反省與思考的機會，也確實提昇了學生的自我價值感。

三、生活熱誠：（對目前生活的感受）

受訪學生在國中的學業成績幾乎都是二、三十名，她們也自陳國中時期的生活大都以玩樂為主，而進入護校後，成堆的作業、一連串的考試、學校生活上的規定，逼得她們大部分對目前的生活感到無聊、壓力大、挫折多；當然也有人因此而增加讀書時間，且成績大躍進，進而感到信心增加、對未來充滿希望：

- * 「我在開學第一週時，每天回家都偷偷在房間哭，因為覺得學校功課好多，看了那麼厚的一疊書，感覺壓力好大，就想哭。我有時候會想死，當我在讀書的時候（很多啊）。可是第一次月考考得很好，所以要好好讀，以後當個有氣質的大護士，但壓力也好大。」（C - 2）
- * 「現在的生活好無聊，上課、睡覺、吃飯、讀書、考試就是生活的全部；比起國中，真是差太多。好懷念以前的生活，每天跟同學玩，連考試也沒有在看書的。」（C - 7）
- * 「對目前生活很滿意，以前家裡經濟不好，現在比較好了；且媽媽又改嫁，叔叔對我們都很好（除了哥哥之外），以前只想過一天就算一天的日子，也沒想那麼多，反正有家人養就好了；現在我要將來而努力而有所成就、及為家人。」（C - 1）
- * 「跟同學在一起很快樂啊！把功課保持好，告訴自己不管這所學校是不是自己所想要的，我都要接受，因為我喜歡幫助別人，無論是否有報，希望別人和我一起快樂。」（C - 4）

Frankl 認為人類最原始的動機力量是「求意義的意志」；當人覺得對自己的生命感到無意義，對生活表現出無聊厭煩時，即是「存在的空虛」，也就是求意義的意志遭受挫折，這是意義治療學所說的「存在的挫折」。也就是說「存在的空虛」會引發「存在的挫折」。而一個具有生命意義感的人，他對未來持積極的態度，對過去持樂觀的態度，當然也包括對現在持積極的態度。Weber(1996)也發現：高生命意義感的人，傾向於有較高的生活滿意度。

學業成就高的青少年比較願意維護傳統的價值，也較為未來而努力，也較強調成功與獨立的價值（黃德祥，2002）。

受訪學生在國中時期課業差，不喜歡也不常讀書，所以進入護校初期，無法適應讀書、考試的日子，故感到無聊、厭煩甚至有想死的念頭；但與同學相處覺

得愉快。此與前述之描述性統計結果：學生自覺目前生活中最有意義的事是「關係」，其次是「逸樂」，是可以前後印證的。但對照學生對目前充滿課業與考試壓力的生活，顯然可預見他們對目前生活的強烈不滿意與無奈感。

在本實驗研究中，研究者透過「面對死亡」、「死亡準備」、「生命的省思」等單元導引學生探討生命的意義與責任，藉著「動人的生命故事」、「與生命相關的機構、書籍、歌曲」、「生命時鐘」寫作單等激發學生認識自己的潛能與生命責任，試圖引起學生因著「自由選擇」對目前生活的態度，能再度引發產生「態度性價值」或「經驗性價值」、「創造性價值」。但研究者認為必須持續給予學生關懷與鼓勵，並適度營造適當的成就機會予學生，以增進學生之積極正向人生意義。

四、生活自主：（個人的自主性）

受訪學生表示，除了選擇就讀學校是需要聽從家長意見之外，在日常生活方面，大都是可以自由作主或自行決定的：

- * 「可以啊！我想做什麼，就做什麼。」（C - 2）
- * 「來讀這裡是家人決定的，其他像興趣方面是我可以做主的。想做什麼就做什麼，反正我已經長這麼大了，我知道晚了要回家。」（C - 6）
- * 「基本生活細節，大都能自行做主，頂多媽媽小唸（嘮叨）一下。除了要付錢的之外，大多可以自己決定要做什麼。」（C - 7）
- * 「我現在比較好，因為我爸現在在大陸，我爸比較會管我。」（C - 4）

Frankl 認為一個正常而清醒的人是能夠感受到意志的自由，即便是身體被囚禁了，其思想是自由的。人就是不斷進行自主選擇的自己的主人。人有能力在各種境遇中選擇一種最有利於生存的方式，把自己的生命延續下去。

在與學生談話中，發現學生自知還「未成年」、無力反抗或反抗無效；再者，覺得長輩較有經驗，故除了選擇學校是聽從家人安排與經濟需靠家人無力自主外，其餘大都可以自主。

而在本研究中，研究者為鼓勵學生在逆境中力爭上游，也為促進學生能珍愛自己，並探索與肯定自己的生命意義、建立自己未來的目標，以「真情人物」、「勵志書籍」的介紹，來強化學生「自由選擇」與「責任」的深層意義；當學生在讚嘆「蓮娜馬莉亞」的不可思議之際，研究者適時再以國內數位克服殘障限制而有所成的真實人物事蹟，來激勵學生發展自己。最後並以「活在當下」佳文欣賞引同學深思。

五、生命意義

平時學生較少機會討論自我生命意義的問題，但在此次課程中有機會思考並表達，受訪學生在經過思考之後，多能說出自己的生命意義：

- * 「我活下去的目的，是為了爭口氣，為了錢，為了讓家裡環境更好，為了我爸爸，因為他身體不好且疑心病重，常覺得這裡痛那裡痛，是不是得了癌症，我跟他說，不會啦，以後我當護士一定帶你去徹底檢查。」（C - 5）
- * 「為了錢，為了爭口氣，為了我媽媽。」（C - 2）
- * 「我還沒有享受過耶！」（C - 3）
- * 「我很快樂呀！為了我自己，我要讓自己快樂。雖然現在功課壓力好大，但就是那樣，我要讓自己快樂呀！」（C - 4）
- * 「為了我媽媽，因為媽媽三個小孩（哥、姐、我），她把希望放在我身上，剛開始我很煩，會跟她頂嘴，我很不喜歡這樣，因為為什麼我壓力要這麼大，後來姐姐和哥哥跑來唸我（姐姐嫁了、哥在外面工作），要我乖點，為媽媽、為家裡爭口氣，所以現在比較不會在乎，知道有這個責任。」（C - 1）

青少年期開始後，身心發生很大的變化，個人於是開始思考「自我」的問題：「我是誰？」「我的未來將是如何？」...青少年自此開始自我了解並尋求生命的意義（Les Parrot，1993）。

Frankl 認為「生命意義」會因時、因地而獨一無二且各有不同（趙可式、沈錦惠，1995）。Yalom（1980）認為世俗生命的意義，就是個人有個有待實現的目標，在這過程中，個人可體驗到自己的生命是有價值的。

不論個人活著的理由為何，受訪學生目前自覺的生命意義，大致分為二方面：為家人、為自己。可能大多來自低社經家庭，故將未來目標放在「金錢的獲得」與「享樂」，與目前功利的社會價值觀頗能吻合。

由以上學生的心態，及目前社會上充斥著「只要我喜歡，沒什麼不可以。」「笑貧不笑娼」...等「短視近利」的價值觀，提醒我們在教育上有待努力的方向：宜加強精神、人文層面的重視，以避免向下沉淪，再蹈精神與經濟不協調之覆轍，衍生諸多畸型社會現象；應朝向建立積極、健康的社會邁進。研究者以為「生死教育」的推行可以協助達成此一目標。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討生死教育課程對職校護生生命意義之影響。採用準實驗研究法，實驗處理為研究者自行設計之課程，並以生命意義量表（PIL）為主要研究工具。所得資料經次數分配與 t 考驗等統計方法，回答研究問題。本章將研究歸納成結論，並依此提出建議。

第一節 結論

本研究依據研究問題，經「文獻探討」、「實驗教學」、「資料收集」與「結果分析」，所得之結果綜述如下：

壹、職校護生的生命意義感普遍偏低

職校護生在生命意義量表之得分偏低，且以量表之中數為標準，發現有二分之一以上的職校護生有存在空虛的傾向，與宋秋蓉（1992）與江慧鈺（2001）之研究結果相符，相較於西方之研究結果亦顯偏低，由此顯示目前職校護生在查覺個人生命意義的能力有加強之必要。

貳、生命意義來源內容方面

一、職校護生最重要的生命意義來源類別是「關係」

依據受試之學生選填「生命意義來源」問卷統計得知，職校護生之生命意義來源相當多元化，依序是：關係、健康、逸樂、成長、學業、服務、活動、外表、工作、獲取、信念、求知。

二、實驗組護生之生命意義來源順序並沒有因接受生死教育課程而有所不同

研究者以 Spearman 等級相關考驗生死教育課程實施前後實驗組護生之生命意義來源順序差異，結果發現實驗組護生之生命意義來源順序並沒有因接受生死教育課程而有所不同。

三、較不受職校護生所重視的生命中最重要的事為成長、信念、獲取、外表

職校護生在「目前個人生命中最有意義的事」之填答，經歸類後其順序為：關係、逸樂、學業、健康、服務、求知、活動、工作、其他；成長、信念、獲取、外表四項等較不受職校護生所重視。

？、生死教育課程對職校護生生命意義之影響

一、生死教育課程對職校護生生命意義不具立即性之影響效果

實驗組學生經本研究實驗處理後，在「生命意義量表 (PIL)」之得分與控制組學生未達顯著水準；顯示本研究對職校護生生命意義不具立即性之影響效果。其可能原因為生命意義是較高層次之心靈探索，需要較長時間來沉澱與思索。

二、生死教育課程對職校護生生命意義具延宕效果

在實驗教學結束後 8 週進行追蹤後測，結果發現實驗組學生在「生活目標」、「生活自主」之得分明顯高於控制組，且達顯著差異（分別為： $F = .34$ 、 $P = .02$ ； $F = .86$ 、 $P = .03$ ）；即本研究對職校護生生命意義雖沒有立即性影響效果，但卻具延宕效果。這正好與前述之假設互相吻合。

肆、生死教育課程對職校護生之教學成效

由前述所言，本研究雖然對職校護生生命意義不具立即性影響效果，但具有持續性之影響效果。另經整理與分析學生之回饋單、上課表現與訪談中發現，受試學生有下列之收穫：

一、實驗組學生在認知、情意、技能和價值觀方面都有所改變

認知方面：瞭解生命意義、死亡為何、死亡原因、瀕死過程、失落經驗、認識何謂安寧病房、瞭解喪葬儀式...等。

情意方面：找到自己的價值與目標、比較不怕死亡、瞭解生命無常應及時把握...等。

技能方面：學會寫弔唁函、預立遺囑、生命計畫...等。

價值觀方面：好好珍惜現在、完成夢想、協助他人...等。

二、實驗組學生在生死態度上有正向之改變

受試學生對生死議題，尤其靈異現象或民間死亡傳說、醫院病人的死亡非常好奇，也充滿興趣，某些同學在課堂中常能與研究者互相呼應或提問，課後亦主動與研究者分享，研究者適時提供正確之訊息與解答疑惑，最後在回饋單中呈現有 77.8 % 的人自認為對死亡是很瞭解和非常瞭解；且自陳更瞭解死亡、死亡並不可怕、生命很重要應好好珍惜、要做有意義的事...等，可見有正向之看法。

三、實驗組學生對生死教育接受度頗高

由回饋單統計得知：有高達 51 (94.4 %) 位學生願意再接受生死教育課程；且全部的實驗組學生皆認為護校應該實施生死教育、護生應該接受生死教育，其原因如前述。且當研究者進行最後一堂課時，受試學生出現惋惜之聲音與表情，並表達希望能繼續上到學期結束，在回饋單中亦寫出想要獲得更多的資訊。

四、學生最喜歡的教學方式是影片教學與真情故事

由實驗組學生之回饋表統計發現，最喜歡的教學方式是影片教學，影響最大的單元是活出意義來 - 蓮娜瑪莉亞的故事；尤其喜歡討論真有其人的奮鬥歷程，認為可以鼓勵自己。

伍、生死教育在護校實施之必要性

本研究之研究動機為，研究者體認目前多數青少年不愛惜生命、缺乏生活責任感，而研究者任職於護理學校，想要瞭解職校護生對生命意義之看法與覺知程度，並嘗試以生死教育來提昇其生命意義感，結果發現不但職校護生之生命意義感偏低，除本研究能提昇職校護生之生命意義感外，本研究亦能有效增進學生之正確生死態度，且有助於瞭解學生生命意義，進而認知生死教育對護校的重要性與實施的必要性。

第二節 建議

綜合前述之研究結論與分析，研究者分別就「學校及輔導應用方面」、「推動生死教育方面」、「後續研究」等三方面，提出建議供作後續研究者、相關單位及教師實施生死教育之參考：

壹、對學校及輔導應用方面之建議

一、學校宜加強「人際關係」之相關課程

依江慧鈺（2001）與本研究之結果：人際關係與生命意義有顯著性相關，且人際關係良好者之生命意義感顯著優於人際關係較差者；再者，職校護生生命意義之最重要類別為「關係」。故建議學校當局與輔導單位應積極設計並提供「提昇人際關係」之團體課程與輔導活動，以助於提昇學生之生命意義感。

二、提供肯定自我、創造自我之教育環境

本研究結果：職校護生之生命意義感得分偏低，即生命價值感偏低。黃德祥（2002）認為輔導青少年價值觀之策略有二：多給予參與價值體驗的機會、使用價值澄清法。故而建議學校當局與教師應多提供並創造能使學生肯定自我與創造自我之環境。尤其是對「低生命意義感」之學生，更應積極實施「創造性與經驗性體驗」課程。例如：針對學生才能舉辦各類型活動、鼓勵參與服務性社團...等。

三、購生死相關書籍並鼓勵學生閱讀

「知識就是力量」。鼓勵閱讀是全世界的潮流，從閱讀中可吸取別人成功的經驗，鼓舞自己並內化為自己前進的動力。而令人擔憂的是目前青少年最主要的休閒活動為上網、看電視、逛街...等，閱讀時間少之又少，故建議由學校以各種方式鼓勵學生多閱讀有益身心讀物。在同時學校應先充實藏書，以因應學生所需，並建議多購討論生死議題相關期刊書籍、各類成功人物傳記與勵志書籍。

閱讀之餘，教師最好能與學生討論分享，對價值觀之建立、澄清或學習效果將更好。

四、敦請不受背景限制之成功人物分享生命經驗

從受試學生的回饋中，了解到真實人物的真情故事，最能令學生感動，亦最能震撼並激發學生的積極意志；故可提供數位不受其背景條件之限制，能掌握人生方向，努力向前的人物，讓青少年理解 - 即使個人背景不同，但每個人的生命都有其不可替代的意義與價值。例如：已逝的朱仲祥、心向太陽的黃乃輝、折翼天使楊恩典、口足畫家黃坤鍾等常受邀鼓勵青少年，即是以其自身之經驗為青少年之模範，鼓勵青少年能更珍愛自己、知福惜福，並以此為表率，建立目標、開步向前。若能請到與學生經驗類似之典範人物，將更能激起學生之共鳴。

五、宜將生死教育列為必修

護理工作逃離不了面對死亡問題（Alexander，1990）。當個體面臨疾病的發生與經歷痛苦之疾病過程，其生命意義與價值等亦將面臨重大挑戰。若照顧病患之護理人員具有正確之死亡態度與積極正向之生命意義感，將是病患莫大福音。以本研究受試學生之偏低生命意義，實令人憂心未來如何肩負此重責大任。故建議國內護理各層級之學校宜重視此問題，尚未開設生死教育或生死學課程之學校（已開設之學校如表 2-1-4 所示），宜儘速將生死學或生死教育列為必修科目，以加強建立與提昇學生之正向生命態度 - 生命意義。

六、將生死教育融入各科之教學

除將生死學或生死教育列為必修課程外，目前學界亦推動融滲式生死教育，即將生死教育融入各學科之教學中。的確，生死問題原本即涵蓋在各領域當中，適時的機會教育或討論，與獨立設科可收相輔相成之效果。故建議教師宜在各科教學中適時的機會教育並與學生坦然討論生死議題。

七、提供教師生死教育研習之機會

生死存在生活當中，我們無時無刻都在面對它，再加上融滲式生死教育之推行，故而學校中的每位教師均擔負生死教育之責任，更應落實於日常生活中。所以應培育每位教師都具有正確之生死態度與具備生死教育之智能，建議學校當局應提供教師生死教育研習之機會：可辦理校內教師之相關研習活動、教學分享與教案討論等來強化教師之教學準備；並鼓勵教師多參與校外之相關研習活動。

八、學校應成立危機應變小組

生命無常，在日常生活當中，無論校園內外，偶有生命事件發生，若學校能成立危機應變小組（成員包含學生、家長、教師、行政人員等），則當事件發生時，危機應變小組若能掌握第一時間做適當之處理，將有助於學生、家長與教師面對或處理所發生的意外或失落，對於其他的學生則可把握機會教育的時機，適當引導學生處理或思考生死相關議題。故建議學校應盡快成立危機應變小組，以做好未雨綢繆之準備。

貳、對推動生死教育方面之建議

一、生死教育課程宜採小班制、活潑多元、常態式教學為佳

本研究實驗組受試共有 54 人，因多採用體驗、分享之教學方式，盡量讓學生能有表達之機會，但因人數眾多，時間略顯不足，故常有未能充分分享之遺憾，因此建議班級之人數宜減少，以增進教學與學習之效果。

其次，由本研究受試之回饋中發現，職校護生偏好「影片觀賞」與「真人真事」之教材，故未來之研究者可多採用此類教材；且很多的研究（余淑娟，2001；廖秀霞，2001；陸娟，2001）也顯示活潑生動多樣化的教學方式，能增強學生的學習效果。再依據過去研究所得，提昇生命意義感之教學方式，以採體驗式、分享式或討論式且配合多媒體更佳。

再者，本研究發現生死教育對職校護生生命意義感無立即性影響，其可能原因之一為教學時間過短；故未來研究者或可延長教學時間，會比短期的效果更好。

二、持續加強生死教育之推展

政府之態度對生死教育推廣具關鍵性影響，可由前教育部長曾志朗明訂「生命教育年」引起廣大迴響得到證明。經此，目前生死教育之推動已漸獲學界與社會之認同，但相較於國外，仍應繼續努力。且由本研究得知，生死教育對高職護生的確需要，故建議政府與教育主政者宜持續重視此議題，繼續鼓勵各級學校與民間相關機構多多舉辦相關研習活動，並能給予實質之經費支持。

三、定期舉辦生死教育研討會

近年來，投入生死學與生死教育研究與實務工作之專家學者日漸增加，若能廣邀具有此方面專長者，定期舉辦「生死教育研討會」，促進學術交流並廣泛研討適合各層級學生之適當教材，以利教師課堂或生活中運用，將有助於學生能以正向看法與坦然態度談論、面對死亡，並具積極正向之人生觀 - 生命意義感。

四、於各地區設立生死教育之教學資源中心

目前生死教育之推動，由過去辦理研習活動之地點看來，有「重北、中，輕南、東」之跡象，建議宜在台灣北、中、南、東區分別設立「生死教育資源中心」，從事生死相關之研究與開發適合當地人文、習俗等之「本土化生死教育教材」，並提供有心從事生死教育教學者之諮詢與教學協助。

五、統籌由學前教育至高等學府之生死教育

目前較為人知且已出版的生死教育教材來源主要有三：高雄市政府（國小、國中、高中）、得榮社會福利基金會（國中、高中）、曉民女中（國中、高中）。它們的總目標相似，但課程目標與內涵重點卻稍有不同。而研究者認為學校之生死教育應從幼稚園開始，而終於大學教育；故為符合學習者之認知能力與避免教

育資源之重複浪費，應注意各層級學校之銜接問題，宜有順序的由淺入深、由狹而廣的建立一套完整的生死教育實施綱要。

六、善用大眾傳播媒體

媒體在當前的生活中扮演舉足輕重的角色，研究者由課室教學或平日與學生之互動中，發現學生很多關於生死的看法或觀點，均來自於傳媒報導或電視電影的劇情；利用此特性，若能製播適合各年齡層並具發揚人性光輝、表彰愛與生命意義等的生死議題影片或專題報導，善加運用於教學情境或對社會大眾放映，將能發揮傳媒應負之社會教化功能，而不再只是為人詬病的血腥、暴力、煽情與八卦節目而已。

？、對後續研究之建議

一、研究對象方面

本研究之對象僅為高雄市某私立護校之學生，建議後續研究者可就不同年級、不同層級（職校、專科、大學、研究所）或不同學習環境（學校、實習科別、地域）之護校學生進行研究，以了解生死教育課程對其生命意義感之影響。甚至可擴大研究對象至不同年齡層、職業、疾病等之受試，以了解國人之生命意義感。

二、研究工具方面

本研究所採用之生命意義量表（PIL）為測量個人發現到生命的意義與目的的程度（何紀瑩，1994），本研究結果顯示生死教育對實驗組學生之生命意義感具持續性提昇效果。但建議後續研究者亦可採用其他包含 Frankl 意義治療概念中「受苦意義」、「死亡接納」之研究工具，如何英奇（1990）之「生命態度剖面圖」等工具來評估受試者之生命意義，看是否有不同結果。

三、研究方法方面

本研究採準實驗研究法，僅能了解實驗組受試在實驗前後生命意義感是否有顯著改變、實驗組與控制組受試生命意義感是否有顯著差異。建議未來之研究者可採用質性研究或研究不同取向之生命教育之效果與影響，如：

- (一) 採用「深度訪談」近一步了解受試者生命意義形成之過程，以協助教學者設計提昇生命意義感課程教材之參考，期望能有效提昇生命意義感。
- (二) 採用「縱貫研究法」來了解個體生命意義感受年齡、生活、學習與生命事件等之影響及改變之歷程，有助於防範挫折、失落等引發之生命意義感降低，甚或自殘、自殺等事件發生，並能適時且有效地協助化解、渡過危機，化危機為轉機，強化生命意義感或重新找到生命之意義。
- (三) 目前談論生死議題之教學取向，可分為生命教育、生死教育、死亡教育；建議可以此三種取向之不同教學內涵與方式做相關性研究，以比較三者效果之差異或影響程度。