

南 華 大 學
生死學研究所碩士論文

不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係
及生命意義影響之研究

A Study on the Influence of Distinct Orientation Life Education Classes
on the Concept of Self, Interpersonal Relationships, and
Meaning of Life for Senior High School Students

研 究 生： 劉 香 姁

指 導 教 授： 蔡 明 昌 博 士

中 華 民 國 九 十 二 年 五 月 二 十 九 日

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

生死學研究所

不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係
及生命意義影響之研究

研究生：劉香奴

經考試合格特此證明

口試委員：魏書娥
蔡明昌
紀澤芳

指導教授：蔡明昌

所 長：釋慧開 (陳開宇)

口試日期：中華民國 九十二年 五月 二十九 日

謝 誌

無常的生命歷程，潛藏著無限生命的泉源。在混厄生活中，引領企盼追尋生命存在的價值，彷彿成為心靈寄託的依歸。兩年南華的學涯歷程中，不僅窺見豐富生死學術的奧妙，更觸動個人內在心靈的成長，生命枯旱已久的心田，如逢甘霖般地冒出新意。其間尤甚感謝這兩年中許多指導及關懷我的良師益友，在此滿載感恩的心，謹向我所敬愛的人，致上最高的敬意與謝意。

首先感謝指導老師蔡明昌教授，豐富的學術涵養令人懾服，嚴謹的學術態度，悉心的提攜教悔，堪為經師人師之表率，更為真正落實生命教育理念的引航者，在老師的導引下，激起我積極向前邁進的力量與信心，圓滿順利地完成論文，以及一生受用不盡的生命態度。另外，相當感謝紀潔芳教授對我論文書寫的建議與肯定，除了讓我的論文更加豐富，更激起我繼續為生命教育貢獻一己心力的企望。亦由衷感激魏書娥教授百忙中提供本論文辨證思考的方向與建議，讓本論文更臻完善圓滿。

論文寫作過程中，最感欣慰窩心的為生死所伴我共同成長的同窗好友，素霞校長的體貼關懷，明欽班長的聰慧敏捷，湘凌摯友的支持鼓勵，令一向資質愚昧的我，亦能在研究學習團隊中，受益匪淺。此外，更加感謝生命教育授課期間，所有關心及熱忱幫助過我的長官、同事以及參與本研究的學生，由於大家的協助、支持與鼓勵，才能成就本論文，誠摯感謝所有曾經對這篇論文盡過心力的人。

最後更必須感謝親愛的家人們以及我夫耀進，允諾我有充裕的時間獨處研究，不時的噓寒問暖，默默的支持與鼓勵，為我積極努力不懈的原動力，感謝有您們背後的付出與支持，才能順利完成學業。最後謹以完成此論文的喜悅與榮耀，獻給所有關心我與我所深愛的親友一起共同分享。

劉香奴 謹誌于嘉義儒園
中華民國九十二年六月

中 文 摘 要

本研究目的主要在於瞭解不同取向生命教育課程之發展、目標及內涵，並藉此設計短期生命教育實驗課程，比較不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義之立即性與延宕性影響，綜合上述研究發現，提出未來國內高中生實施倫理取向及生死取向生命教育課程之相關具體建議。

本研究採用準實驗研究法，以嘉義市某高中二年級三班共 96 名學生為研究對象，實驗組一、二（學生 31 名；32 名）分別接受為期八週，每週兩節，共 16 節倫理取向及生死取向生命教育課程；控制組（學生 33 名）實驗期間不予任何實驗處理。研究工具以自我概念、人際關係及生命意義量表進行前測、後測及追蹤測驗，以瞭解實施不同取向生命教育對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響成效。

研究資料分析方面，其中量化資料採獨立樣本單因子變異數分析（ANOVA）與獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA）進行研究假設考驗；質性資料部分，以總回饋單、學習經驗單及深度訪談資料，加以分析高中生對不同取向生命教育課程之影響。

本研究所獲得的結果如下：

- 一、不同取向生命教育發展、目標及內涵之迥異。
- 二、倫理取向生命教育對高中生「自我概念」延宕性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。
- 三、倫理及生死取向生命教育課程對高中生「人際關係」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。
- 四、倫理及生死取向生命教育課程對高中生「生命意義」立即性及延宕性影響顯著高

於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。

五、生死取向生命教育課程對高中生「生死觀感」的改變。

根據上述研究結果，分別對行政單位、學校、教學者提供未來實施生命教育課程實務上，可能改進或應用的一些參考意見，作為實施不同取向生命教育適性教材選擇的依據；此外亦針對不同取向生命教育提供數項研究範疇與方向的參考建議。

關鍵字：不同取向生命教育、高中生、自我概念、人際關係、生命意義

目 次

第一章 緒論.....	01
第一節 研究動機.....	01
第二節 研究目的.....	04
第三節 待答問題.....	04
第四節 名詞解釋.....	05
第五節 研究範圍及限制.....	06
第二章 文獻探討.....	07
第一節 不同取向生命教育探討	07
第二節 高中生身心發展	32
第三節 不同取向生命教育相關變項探討	44
第三章 研究設計與實施	69
第一節 量化研究設計	69
第二節 質性分析設計	88
第三節 教學課程設計	95
第四章 研究結果與討論	103
第一節 不同取向生命教育量化統計結果與討論.....	103
第二節 不同取向生命教育學習歷程之探討.....	155
第五章 結論與建議	195
第一節 研究結論.....	195
第二節 建議.....	199

參考資料	207
附錄一 量表授權同意書	221
附錄二 「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」預試問卷	225
附錄三 「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」正式問卷	235
附錄四 倫理取向生命教育課程教案設計.....	245
附錄五 生死取向生命教育課程教案設計.....	263
附錄六 總回饋單.....	281

圖 目 次

圖 2-1-1 生命教育取向圖.....	08
圖 2-1-2 不同取向生命教育目標.....	21
圖 2-2-1 人生觀架構圖.....	42
圖 2-3-1 影響青少年自我概念發展的因素.....	58
圖 4-1-1 不同取向生命教育「自我概念」實驗成效平均數曲線圖.....	137
圖 4-1-2 不同取向生命教育「人際關係」實驗成效平均數曲線圖.....	144
圖 4-1-3 不同取向生命教育「生命意義」實驗成效平均數曲線圖.....	149

表 目 次

表 2-1-1	倫理取向生命教育目標.....	19
表 2-1-2	倫理取向之生命教育課程內容.....	25
表 2-1-3	生死取向之生命教育課程內容.....	29
表 2-2-1	Kohlberg 道德發展階段	40
表 2-3-1	倫理取向生命教育課程之成效.....	46
表 2-3-2	生死取向生命教育課程之成效.....	50
表 2-3-3	自我概念內涵架構.....	53
表 3-1-1	前後測控制組實驗設計表.....	70
表 3-1-2	實驗組與控制組之基本背景.....	75
表 3-1-3	自我概念量表項目分析摘要表.....	79
表 3-1-4	自我概念量表因素分析及信度考驗結果摘要表.....	81
表 3-1-5	人際關係量表項目分析摘要表.....	82
表 3-1-6	人際關係量表因素分析及信度考驗結果摘要表.....	83
表 3-1-7	生命意義量表項目分析摘要表.....	84
表 3-1-8	生命意義量表因素分析及信度考驗結果摘要表.....	85
表 3-2-1	倫理取向生命教育課程半結構式訪談指引.....	90
表 3-2-2	生死取向生命教育課程半結構式訪談指引.....	90
表 3-3-1	不同取向生命教育教學方式.....	96
表 3-3-2	倫理取向生命教育課程大綱.....	100
表 3-3-3	生死取向生命教育課程大綱.....	101
表 4-1-1	實驗組與控制組前測自我概念之差異.....	105
表 4-1-2	實驗組與控制組前測人際關係之差異.....	106
表 4-1-3	實驗組與控制組前測生命意義之差異.....	107
表 4-1-4	不同取向生命教育課程「自我概念」後測迴歸係數同質性考驗摘要表...109	

表 4-1-5	不同取向生命教育課程「自我概念」後測共變數分析摘要表.....	112
表 4-1-6	不同取向生命教育課程「自我概念」前測與後測分析表.....	113
表 4-1-7	不同取向生命教育課程「人際關係」後測迴歸係數同質性考驗摘要表....	114
表 4-1-8	不同取向生命教育課程「人際關係」後測共變數分析摘要表.....	116
表 4-1-9	不同取向生命教育課程「人際關係」前測與後測分析表.....	116
表 4-1-10	不同取向生命教育課程「生命意義」後測迴歸係數同質性考驗摘要表....	118
表 4-1-11	不同取向生命教育課程「生命意義」後測共變數分析摘要表.....	120
表 4-1-12	不同取向生命教育課程「生命意義」前測與後測分析表.....	120
表 4-1-13	不同取向生命教育課程「自我概念」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表....	123
表 4-1-14	不同取向生命教育課程「自我概念」追蹤共變數分析摘要表.....	126
表 4-1-15	不同取向生命教育課程「自我概念」前測與追蹤分析表.....	127
表 4-1-16	不同取向生命教育課程「人際關係」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表....	129
表 4-1-17	不同取向生命教育課程「人際關係」追蹤共變數分析摘要表.....	131
表 4-1-18	不同取向生命教育課程「人際關係」前測與追蹤分析表.....	131
表 4-1-19	不同取向生命教育課程「生命意義」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表....	132
表 4-1-20	不同取向生命教育課程「生命意義」追蹤共變數分析摘要表.....	134
表 4-1-21	不同取向生命教育課程「生命意義」前測與追蹤分析表.....	135
表 4-1-22	不同取向生命教育自我概念、人際關係及生命意義影響結果表.....	136
表 4-2-1	不同取向生命教育課程整體滿意度調查表.....	157
表 4-2-2	不同取向生命教育課程滿意度意見表.....	158
表 4-2-3	不同取向生命教育最喜歡的單元.....	159
表 4-2-4	不同取向生命教育最不喜歡的單元.....	160

第一章 緒論

第一節 研究動機

科技文明的高度發展下，帶來前所未有的繁榮與富庶，一般人享有高度的物質生活品質，精神內涵、心靈充實方面，卻有日益倒退的現象。由於高中生正值自我探索及人生定向的重要關鍵時期，個體嘗試追尋生命存在的價值內涵，然而社會複雜多元功利導向的價值體系下，正快速地侵噬人本存在價值的根基，青少年極易迷失自我，沉溺於茫然外在物慾的享樂中，導致自我角色認同迷惘、人心疏離、道德淪喪，甚至衍生出不尊重他人生命、自我傷害、暴力等社會問題。

有鑑於現今青少年虛度光陰、浪費生命的現象日漸嚴重，不免令人憂心忡忡；正處於人格主體逐漸成熟獨立的青少年，人生觀的摸索與心理調適方面存有許多問題，特別需要在理性思考及反省批判上有所學習，反觀國內高中課程卻缺乏有關人生觀、生死觀及價值觀等相關課程。傳統學校教育過於偏重知識的傳授，忽視為人的道理，而攸關生命本質、生命意義、生命價值與生命目標更未加深思熟慮（孫效智，2000）。面對青少年茫然、空虛、無奈、殘害與對生命意義的失落、迷惘，關心教育的相關人士認為唯有對最根本的生命議題加以檢視，才能有最根本的解決（蔡明昌，2001）；因此，教育機構亦自民國八十六年開始提倡生命教育，期待將啟發生命智慧的理想，落實貫徹於學校體系中，方能培養自尊尊人之國民。

重視生命品質時代的來臨，生命教育將成為學校教育的重心，教育部從民國八十七學年度陸續委託「台灣省政府」及「高雄市政府」分別推動「倫理取向生命教育」及「生死取向生命教育」課程，逐年推廣到各級學校（張淑美，2000a；蔡明昌，2001）。民國九十年訂定為生命教育年，由生命教育委員會規劃辦理「教育部推動生命教育中程計

畫」(民國九十年至九十三年),為釐清生命教育意義及內涵,有助於生命教育理念的推展,在課程方面優先工作包含「檢視現行學校課程有關生命教育之內容」及「建立十二年一貫生命教育課程主題大綱」,針對國小到高中職「正式課程」部分研擬一套生命教育課程大綱(教育部,2001)。本研究配合社會需求及教育當前政策計畫,進行高中生之生命教育實驗課程相關之研究,期待透過生命教育活動,觀察與分享生、老、病、死的感受,有助於青少年體會生命的意義及存在的價值,進而培養學生尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。

國內近年來積極推展生命教育,生命是指從生到死一連串改變的歷程,因此,生命教育應同時包含「生」與「死」的內涵,兩者對生命意義的了解,皆有重要性與必要性(張美蘭,2000)。由於生命教育涵蓋的幅度與範圍極其複雜、多元(蔡明昌,2001);因此,各家學者對於生命教育內涵自有不同的觀點與論述,但終極目標不外乎透過不同取向生命教育課程,尋得體悟生命與關懷生命的意涵(張淑美,2000a;鄭文安,2001;王佩蓮,2001;孫效智,2000;錢永鎮,1998等....)。

依據國內不同取向生命教育發展歷程背景,可發現迄今倫理取向與生死取向為生命教育推動的兩大主流,相關文獻亦證實倫理及生死取向生命教育課程均有其必要及需求性,然而對正值人生定位的高中生而言,這兩套全然迥異的課程內涵,究竟對高中生有何不同的影響與幫助,實有加以釐清深究的必要。

倫理取向生命教育課程透過現存空間向度的橫向發展,藉由人與自己、人與人、人與環境、人與自然及人與宇宙課程內涵(錢永鎮,1999),以提升對自我認識、生命價值及意義具有正向積極之影響性,該課程的推展屬起步階段,現階段相關實證研究尚不多見,且多數集中國小階段,對於正值人生定向階段青少年的實證研究卻呈現貧乏現象(黃麗花,2001;李月娥,2002;鄭文安,2001;張美蘭,2000;蕭燕萍,2000);生死取向生命教育課程係透過現存時間向度的縱向發展,藉由對死亡的認識與體認,回歸

生命存在的價值（賴怡妙，1998），該課程內涵及目標實與國外死亡教育課程有異曲同工之妙（蔡明昌，2001），其推展時間較早，已邁入發展階段，國內外相關實證研究發現該課程對各階層師生、醫護及死亡從業人員的死亡面向（如：死亡態度、死亡焦慮）具有顯著性影響成效，對於生命面向的影響性研究卻甚為罕見（Muller，M.L，2001；Cooper，H. R.，1998；Jones，C.H. & Hodges，M.，1995；Rosenthal，N.R.，1980；鄭貞枝，2001；羅素如，2000；陳秋娟，1997；張淑美，1995；劉明松，1998；葉寶玲，1998）；綜觀上述實證研究發現現階段不同取向生命教育研究發展特性如下：一、倫理取向生命教育研究對象趨向幼齡化；二、生死取向生命教育研究主題趨向死亡化；三、不同取向生命教育研究目標趨向理論化；四、不同取向生命教育研究方針趨向個別化。

整體而言，本研究係基於社會亂象及青少年人生定位需求，配合教育部十二年一貫生命教育課程中程計畫，並考量現階段不同取向生命教育研究發展特性尚待拓展，亟欲進一步瞭解施行不同取向生命教育對個體人生觀、提升青少年生命品質內涵具有何不同影響效力？因此，研究者期待透過準實驗研究方式，針對高中生分別實施不同取向生命教育課程，以瞭解不同取向生命教育課程對高中學生人生具體之自我概念、人際關係及生命意義的影響性成效，有助於進一步瞭解實施不同取向生命教育在實踐生命目標之可行性及差異性。並根據本研究結果，提供國內未來高中生實施倫理取向及生死取向生命教育課程的相關參考依據。綜合言之，本研究動機如下：

- 一、高中生實施生命教育課程有其必要性及重要性。
- 二、配合教育部十二年一貫生命教育課程中程計畫。
- 三、拓展不同取向生命教育研究內涵之需求。
- 四、評估不同取向生命教育課程對高中生人生觀影響性之實證研究。

第二節 研究目的

根據研究動機，本研究目的如下：

- 一、探討不同取向生命教育課程之發展、目標及內涵。
- 二、比較不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義的立即性影響。
- 三、比較不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義的延宕性影響。
- 四、根據研究結果，提出未來國內高中生實施倫理取向及生死取向生命教育課程之相關具體建議。

第三節 待答問題

根據研究目的，本研究將探討下列問題：

- 一、不同取向生命教育課程之發展、目標及內涵為何？
- 二、實施不同取向生命教育之實驗組(一)、實驗組(二)及控制組於「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」後測是否具顯著的差異？
- 三、實施不同取向生命教育之實驗組(一)、實驗組(二)及控制組於「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」追蹤測驗是否具顯著的差異？

第四節 名詞解釋

一、不同取向生命教育：

不同取向生命教育係指從不同面向探討生死歷程之生命內涵相關教育。本研究所指不同取向生命教育專指從生論生之倫理取向及從死論生之生死取向生命教育。

二、高中生：

本研究所謂高中生係指就讀於嘉義市某高級中學之普通高中二年級學生。

三、自我概念：

自我概念係指個人對自身及環境主觀的想法及態度，受過去經驗及他人的影響，產生對自己的情感、態度、理念與價值的整體看法，以形成個人人格的核心及行為依據。本研究自我概念係指「自我概念量表」上的得分，得分高者，表示自我概念程度越高，得分低者，表示自我概念程度越低。

四、人際關係：

所謂人際關係為人與人之間相互作用之關聯性；本研究透過「人際關係量表」，以瞭解家庭、同儕及師生之間的關係，得分越高，表示人際關係越好，得分越低，顯示人際關係越差。

五、生命意義：

生命意義為個體感受生命存在的理由及重要性，即意識到自己人生意義和目標的程度（賴怡妙，1998）。生命意義感為個體對生命存在價值的感受程度。本研究的生命意義係指受試者在「生命意義量表」上得分。得分高者，表示感到生命較有意義；得分低者，表示生命意義感較低。

第五節 研究範圍及限制

一、研究範圍

- (一)就研究地區而言，在文獻分析中，係參考國內外有關生命教育、生死教育、死亡教育、青少年身心發展、自我概念、人際關係及生命意義相關實證資料，加以彙整，形成本研究概念。在實驗研究部分則以嘉義市某高級中學為研究範圍。
- (二)就研究對象而言，本實驗研究立意取樣以嘉義市某高中二年級學生為研究對象。
- (三)就研究內容而言，本研究旨在探討不同取向生命教育課程對高中學生自我概念、人際關係及生命意義影響之研究。內容包括不同取向生命教育探討、高中生身心發展及不同取向生命教育相關變項之探討。

二、研究限制

- (一)就研究地區而言，本研究之實驗對象為嘉義市某高級中學的學生，文化背景不同於其他地區學校學生，故在推論上須注意此方面的差異。
- (二)就研究對象而言，由於本實驗研究對象為嘉義市某高級中學二年級學生，故本研究是否能推論到其他年齡層的學生，尚有待進一步研究。其次，該校高中部二年級學生僅有三個班級，配合學校教學行政需求，未能隨機分配學生而以原班級進行實驗課程，因此，在結果解釋及推論宜謹慎。
- (三)就研究方法而言，本研究採準實驗研究法，受限於人力及財力的限制，係由研究者本身親自教學，每堂課結束後根據回饋經驗單或與指導教授進行教學檢討，以降低研究者效應問題。另外，配合學校行政作業及基於周延規劃不同取向生命教育教學內容與教材，實驗課程僅實施八週，授課時數受限無法延長，此為影響不同取向生命教育情意教學實驗成效的關鍵因素，宜審慎推論其結果。

第二章 文獻探討

根據前述研究目的，本章從不同取向生命教育之源起與內涵、發展背景、目標及課程內容加以探討，再就青少年身心發展以及不同取向生命教育相關實證研究與變項特質加以探討。全章共分為三節，第一節為不同取向生命教育探討，第二節為高中生身心發展，第三節為不同取向生命教育相關變項探討。

第一節 不同取向生命教育探討

一、生命教育緣起與內涵

(一)生命教育的緣起

生命教育 (Life education) 的概念最早源起於澳洲。1974 年 Ted Noff 牧師認為青少年嗑藥問題日益嚴重，領悟到反毒教育須從小做起，經過五年研究與計畫 (邱惠群, 2001)，於 1979 年澳洲雪梨成立生命教育中心 (life education center ; LEC) 發展為國際性機構 (Life Education International)，屬於聯合國「非政府組織」(NGO) 的一員。其工作重點放在「藥物濫用、暴力及愛滋病」的防治 (孫效智, 2000)。美國、英國及中國大陸等地亦陸續根據該工作重點，開始注重生理健康取向的生命教育 (Lee, T.R.& Goddard, H.W., 1989; 邱惠群, 2001)。

然而我國藥物濫用及愛滋病的問題在青少年當中並不特別嚴重，主要的問題重點在於暴力。暴力問題分為兩類，一是青少年自殘和自殺問題，另一則是不尊重與傷害他人生命的暴力 (但昭偉, 2001; 孫效智, 2000)。因此國內期望藉由生命教育的推行，將生命教育的理念從學校、家庭及社會各方面著手，幫助青少年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 (但昭偉, 2001; 王佩蓮, 2001; 孫效智, 2000)。

綜合言之，國內生命教育之推展，並非源自於國外藥物濫用、愛滋病防治理念。係以暴力問題為出發點，配合多元及終身教育的理念，結合政府與學界實施不同取向生命教育課程，期待個我及群我的生命能得到體認，進而尊重並珍惜生命的價值與意義。

(二)生命教育的內涵

生命教育是從生到死一連串改變的歷程，因此生命教育同時包含「生」與「死」的教育，兩者對生命意義的了解，皆有重要性與必要性（張美蘭，2000）。由於從生至死所涵蓋的面向極其廣泛，因此，各家學者對於生命教育內涵自有不同的觀點與論述，研究者整理相關學者觀點，發現生命教育內涵具有多面化的取向（如圖 2-1-1）。生命教育內涵包括「生」與「死」一體兩面，瞭解生命教育之生死真諦，一方面可透過生命關懷教育，如：倫理教育、社會教育、家庭教育、生涯教育、心理教育、健康教育等方式，以充實生命價值責任感，豐富人生意義（吳庶深，2001；吳永裕，2001；鄭文安，2001；錢永鎮，1998；黃德祥，1998）；另一方面，可透過生死體悟教育，如：生死教育、哲學教育、宗教教育等方式，以領悟生命的有限性，並藉由死亡更加尊重生命，珍惜生命的獨特價值（教育部，2001；孫效智，2001；張淑美，2001；張郁芬，2001；蕭燕萍，2000）。不同取向生命教育雖以體認生死意涵為目標，然其探討面向卻各異其趣，概述如下：

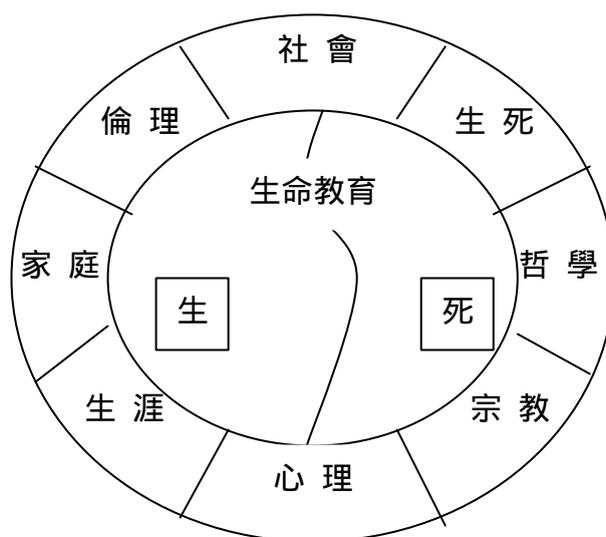


圖 2-1-1 生命教育取向圖

（資料來源：研究者自行彙整）

1. 倫理取向教育：

生命教育手冊中指出生命教育就是倫理教育（錢永鎮，馮珍芝，1999）。從曉明女中所編的生命教育課程內容發現，重點趨向由欣賞悅納自己的生命開始，逐漸探討人我關係、信仰、道德良心、生死尊嚴，最後以社會關懷與全球性的倫理與宗教為總結，其課程內涵及發展背景目標，係以生命光明面來加強學生對生命的熱愛，重點在於倫理道德，並未涉及太多生死問題（蔡明昌，2001）。生命倫理涉及生命的實踐，旨在啟發學生人格情操與道德思辯能力，倫理方面的真知與力行是每個人邁向理想生命境界所不可或缺的條件，因此，紮實的倫理教育是生命教育至為重要的環節（孫效智，2001）。

2. 社會取向教育：

透過「正式社會問題」、「針對問題進行討論與反省」、「維持社會正義應有的行為」三步驟生命教育價值體系的應用，這樣過程可以滿足生命教育的三大目標，亦即培養正面積極的人生觀、建立安身立命的價值觀、調和個體的知情意行（曾煥棠，2001）。另外亦有學者認為生命教育是社會生活取向的教育，重視人際相處、社會能力的培養、自我生活的料理、生活習慣的培養及生活調適等（黃德祥，1998）。曾文宗於1995年認為生命教育就是從簡單的生活中去實踐，在平日生活中去實踐生命的意義與價值，因此生命教育就是生活教育（曾文宗，1995）。

3. 家庭取向生命教育：

教育部生命教育教學資源建構計畫，將兩性與婚姻倫理教育納入高中生命教育選修課程七大領域中，探討兩性交往、性教育、婚姻、家庭倫理等議題，落實人學到性愛基本倫理觀念的建立（詹德隆，2003），以維繫關懷自己與他人、環境間的和諧關係，陶冶改善家庭生活及建立幸福家庭為基礎、志趣與理想。

4. 生涯取向教育：

生命教育扮演舵手的角色，教導學生規劃人生，讓他人從志業、休閒、人際，建構生命願景，彩繪亮麗人生（張振成，2001）。透過生涯輔導協助個體了解自我的興

趣、個性和性向，進而接納自我、發展自我，並創造適合自己的生活風格及生活目的，此即是生命教育的基本內涵（曾文宗，1995）。

5. 心理取向教育：

也有一些學者認為生命教育就是在「尊重生命」這個議題上的心理輔導，關切心靈重建的人士將注意力放在悲傷輔導。然而悲傷輔導不能只停留在輔導技巧的表面工作上，而必須正本清源，面對悲傷背後所涉及的有關生死及痛苦等人生哲學的終極課題(孫效智，2000)。

6. 生死取向教育：

生命是涵蓋生死一體兩面的，規避死亡不但不能免除死亡，還容易使人活的短視近利而醉生夢死，因此，生命教育應該正視死亡課題，從死論生的生死教育出發，以探尋生死的意義（孫效智，2000），故生死教育乃探討從生到死，甚至死後世界的問題，此過程均為生命教育，生死教育是生命教育的一環（紀潔芳，2003）。然另有學者認為「死亡教育」就是「生命教育」，亦是終身的全人教育，生命發展也是死亡發展。教生知死的生命教育，應是學校課程當中永續開發的一部分（張淑美，2000a）。

7. 哲學取向教育：

生命教育應涵蓋人生哲學，以深化人生觀（孫效智，2000）。透過生命教育的哲學基礎，將受教者當作一個有知情意為格的主體予以尊重，在教學效果上，達到受教者對一己生命的學習，從了解生命、尊重生命、愛護生命到發展生命意義與價值、使個人成為頂天立地、懷抱理想、能實踐愛心的人（黎建球，2001）。

8. 宗教教育取向：

宗教常探討人生、老、病、死，以及自然與地理現象等哲學與智能的課題。宗教取向的生命教育，表象上讓人相信神的存在，感動神的恩澤，依教義了解人的生老病死，最後獲致榮耀天上的神，登上極樂世界或上天堂（羅文芳，2000）。其實宗教

學取向的生命教育更可以幫助人開發生命深度、廣度與階段重點的潛能，塑造一個平衡發展的人（陳德光，2001）。生命教育中引界宗教，將可洗滌人的心靈，發揚人的善性（張振成，2001）。

整體而言，生命教育的範圍極其廣泛，生命教育可運用不同取向的教育課程，尋得體悟生命進而關懷珍惜生命的意涵；而這些教育課程可從生論生的生命取向或從死論生的生死取向發展；國內現階段生命教育的發展相當重視從生論生之生命關懷倫理取向教育以及從死論生之死亡體悟生死取向教育；然而這兩種不同取向的教育課程，其發展背景、目標及課程內容究竟有何不同？對於生命及死亡面向是否有何不同影響？為本研究亟待進一步深入探討的問題。

二、不同取向生命教育發展背景

(一)倫理取向生命教育

1. 倫理的意涵

「倫」在中國古書說文解字裡認為是「輩」、是「道」、是「義」；儀禮認為「倫」是「士相見禮別有倫也」。而「理」在說文解字認為是「順」，是「順玉之紋而剖析之」；禮記認為是「禮」（李錦華，1998；席家玉，1998）。明朝學者薛瑄說：「人之所以異於禽獸者，倫理而已矣。何謂倫？父子、君臣、夫婦、長幼、朋友五者之倫序也。何謂理？即父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信，五者之天理也。」（段清玉，1990）。

倫理就是「倫類之禮」，是人類道德的道理（李錦華，1998）。簡言之，倫理是指社會中人和人關係及其行事的共同準則（宋維村，1999）。倫理指導人際關係，規範與約束人生問題的核心，起步在文藝、法律與宗教之前（汪希，1998）。而倫理教育就是探討人與人之間關係，以及人與人之間相處方法的學問（李錦華，1998）。學校教育目標，即在於明人倫，培養實踐道德的能力（席家玉，1998）。

2. 倫理取向生命教育的發展

依歷史發展沿革，我國倫理教育發展背景分為：傳統化倫理教育、政治化倫理教育、生活化倫理教育及生命化倫理教育。分述如下：

(1)傳統化倫理教育

中國古代很注重人倫關係或倫常秩序，孟子曾提到五倫：「父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」(徐藝華，1998)。事實上早在古代中國即有倫理教育，「論語」就是標準的課本，雖無「倫理學」之名，但卻是我國最早一部人人皆讀的「倫理學」(吳自甦，1999)。南宋朱熹建立白鹿洞書院手定學規：為學、修身、處事及接物四項，為往後校園實施倫理教育的重要範例(段清玉，1990)。民初鼎革，學制西化，小學、中學設置「修身課」，以推展倫理教育，家庭、社會的倫理教育乃植根於儒家的五倫之教。隨之京師大學堂改制為國立大學，設倫理學課程，所授為西洋倫理學，加上新生活運動的推行，使傳統的倫理、道德遭受打擊，近代中國倫理教育丕變由此開始(吳自甦，1999)。

(2)政治化倫理教育

隨政治變革台灣光復，我國以三民主義為立國基礎，本質為「倫理、民主、科學」，故學校教學時應培養倫理觀念，民主態度與科學精神，陶冶優良的品行，發揚固有美德。孔子曾說：「士先器識而後文藝」，明白指出倫理教育排在最優先的地位(蔡耕農，1996)。但是由於台灣倫理教育係出自於檢討大陸失敗的教訓，為喚醒民族精神，強調倫理、民主、科學(吳自甦，1999)，然而隨著時代的變遷，工商社會的改革，兩岸關係的微妙變化，以三民主義復興中國的觀念，漸漸式微，有關哲學與倫理學的課程漸漸淪為學生心目中的營養學分(吳自甦，1999)。在國家施政或總預算方面，也都是以民主掛帥，科技優先，造成倫理教育偏枯近大半個世紀(汪希，1998)。

(3)生活化倫理教育

隨著工商業發展，社會出現許多病態現象，必須將倫理教育的行為規範貫注於每個國民的日常生活中，使每個國民養成「明禮義、知廉恥、負責任、守紀律」的習性（黃奏勝，1998）。因此，生活與倫理教育再次備受重視，民國七十八年國內革新教學法融合國外價值澄清法及道德認知發展理論，教材也進行很大的改變，但教師對於革新的倫理教材，受多重因素的影響，不是很少使用就是不知使用，實施程度依舊相當的低（邱武科，1991）。直至民國八十四年教育單位訂定台灣省高級中學加強倫理教育實施計畫，期望透過知、情、意、行陶融的教育過程，落實生活教育，以培養學生高尚的品德和情操、建立學生正確的民主觀念、養成感恩惜福的生活態度、強化校親友愛的道德觀念及建立良好的人際關係與互動（蔡耕農 1996）。

德智體群美均衡發展為國內一直強調的教育目標，但始終無法達到平衡，究其原因不外乎智育至上，尤其是位於首要的倫理道德教育，即使實施多年的生活與倫理，公民與道德的課程，依舊無法瞭解自我，認清人生的價值（徐藝華，1998）。加上青少年階段承受升學壓力，又遇上社會文化趨於惡質以及經濟取向的價值觀，過去四平八穩的倫理教材內容，以及照本宣科的教學方式吸引不了學生的興趣，遑論能讓人深思它的內涵，這使得學生無法把書上學習的知識運用到日常生活中，使得知行無法合一，思想空間受到束縛（徐藝華，1998）。

(4)生命化倫理教育

教育單位有鑒於時下年輕人對道德倫理價值觀混淆不清，青少年犯罪日增，對生命的漠視，前省教育廳為力挽思想偏執狂瀾之勢，委託多年來推動倫理教育成績斐然的曉明女中規劃製作課程內容及教學指引，並宣布八十七學年實施六年一貫生命教育課程（徐藝華，1998）。強調生命省思的倫理取向之生命教育課程，重視涉及生命的實踐，並啟發學生的人格情操與道德思辯能力。生命化的倫理取向教育強調倫理方面的真知與力行，是每個人邁向理想生命境界所不可或缺的條件，由此可見紮實的倫理取向教育是生命教育至為緊要的環節（孫效智，2001）。

綜合言之，我國早在數千年前即根據儒家思想，啟發全民倫理教育，當時雖無倫理教育之名，卻有倫理教育之實；然而隨著時代變遷，國家政策及價值觀念的轉變，著重政治化的倫理教育已逐漸不符時代潮流，在人倫互助關懷日漸淡漠下，倫理教育已不再只著重不切實際的理論空談，轉而強調生活化的倫理教育，確實將倫理教育的理念落實在日常生活中。倫理教育生活實踐的廣度上，雖已有相當之成效；但是在生命真理的深度上，卻仍處於起步階段；因此，生命化倫理教育，即在於透過體驗教學之實施，以促使學生深入瞭解生命的真諦及珍惜關懷生命的價值。

(二)生死取向生命教育

1. 生死教育的意涵

生死大事早在人類盤古開天以來，即是如此自然的與我們同在，神聖的誕生與尊嚴的死亡，彷彿成為人生期望當中的必然歸宿；然而在無常的生命中，沒有任何法則或規律足以令人抉擇生死的去留，生無從抉擇，而死更是無法加以預期；人們如何來看這充滿不確定性的人生呢？有關這樣的生死議題，早在遠古時期即為哲學界及宗教界廣泛激烈的討論與爭議。直到近代二十世紀初期美國開始對此議題提出深入的探討與研究，促使死亡學與死亡教育的發展（張淑美，2000 a；余淑娟，2001）。根據 Pine 於 1986 提出美國死亡教育的演進歷程如下：(1)探索期(1928-1957)；(2)發展期(1958-1967)；(3)興盛期(1968-1977)；(4)成熟期(1978-1985)（Pine，1986；張淑美，2000a；張淑美，2000b；張淑美，2000c）。

國內學者引進西洋死亡學、死亡教育的觀念，然而「死亡」觸犯到社會文化上的禁忌，而且無法探究生命意義，係進一步結合傅偉勳教授融合「生」與「死」相互含涉的概念，將死亡學及死亡教育，命名為更具生死深層意涵的「生死學」與「生死教育」（蔡明昌，2001；羅文基，2000；傅偉勳，1993）。亦有學者認為其實「死亡教育」或「生死教育」即是「生命教育」，也是「全人教育」，透過生命終結的省思，反能促使吾人警醒時間之可貴，生命之大義（張淑美，2000c）。

2. 生死取向生命教育的發展

國內生死教育的發展源自於國外的死亡教育理念，國人加以深入融合生死一體的觀點，轉型成為生死教育；可見生死教育實為一新興的學科，一切尚在起步階段中。研究者整合歸納相關文獻，將我國生死教育發展歷程，區分為萌芽期、轉型期及發展期三大發展階段，分述如下：

(1) 萌芽期 (1970~1990 年)

1973 年 Kubler-Ross 「On Death and Dying」翻譯成「論死亡與瀕死」一書。

1979 年黃松元首倡將死亡教育納入整體學校健康教育計畫內。

1984 年光啟社出版翻譯「末期病人的身心護理」。

1988 年黃天中著「死亡教育概論 -死亡態度及臨終關懷研究」、「死亡教育概論 -死亡教育課程設計之研究」，並於陽明醫學院開設死亡心理學。

1989 年中華民國安寧照顧基金會成立。

1990 年馬偕醫院首先設立安寧病房 (李復惠，1999)。

該階段為生死教育的萌芽期，為國內學者將死亡教育理念引進國內的重要關鍵期，亦為我國未來發展生死教育的重要基礎。該階段三大任務要點：？從翻譯國外死亡教育書籍至國內死亡教育的專書出現。？校園推展死亡教育理念的興起。？醫護界著重臨終關懷與安寧照護，引發民眾開始注意到死亡教育。

(2) 轉型期 (1991~1999 年)

1993 年傅偉勳著「死亡的尊嚴與生命的尊嚴」一書，提出以「生死學」替代「死亡學」的觀點 (傅偉勳，1993)。

1994 年台灣大學楊國樞與余德慧合開「生死學的探索」通識課程 (余淑娟，2000)。

1995 年護理學院成立「生死學研究中心」，護理系開設生死學課程 (林綺雲，2000)。

1997 年南華管理學院成立生死學研究所碩士班 (余淑娟，2001)，往後亦有「生死

學通訊」季刊出版，陸續招開生死學研討會。

1998 年高雄市教育局提供國小至高中教師「生死教育手冊」，並提出「生死教育」取代「死亡教育」（內涵仍主要為死亡教育）（張淑美，2000a）。

1999 年護理學校（高職、專科、大學）78.3%學校將死亡教育列為課程之一，非醫護之大學院校已有 27 所開設死亡有關的通識課程（曾煥棠、紀惠馨，2000）。

「中華生死學會」成立，為國內第一個探討生死學主題宗旨的社團。（張淑美，2000b）。

該階段為死亡教育轉型為生死教育的關鍵期；萌芽期引用國外的死亡教育，由於國內對「死亡」一詞仍有忌諱，加上「生死」所涵蓋的意念，更能彰顯死亡教育的意義，所以該轉型階段出現相當多的名詞混淆現象；綜合言之，該階段涵蓋三大發展任務：？釐清以「生死教育」替代「死亡教育」的意涵。？醫護系所陸續開設生死教育課程，為未來普及生死教育全面化的基礎。？生死學研究所、死亡教育研究中心、專業期刊出版、及研討會研習等成立，為未來生死教育專業發展的基礎。

(3)發展期（2000 年以後）

2000 年教育部指定為「生命教育年」，從國小至大專院校積極推動生命教育，生死教育的觀念藉此落實各級層面之學生。生命教育相關資訊網站的設立，如：台北市政府設立生命教育網、生命教育全球資訊網發行生命教育電子報等。

2001 年教育部提出生命教育十年計畫，文中明白指出生命教育涵蓋倫理、生死、宗教、人文及生涯等取向（教育部，2001）。國內有關生死教育的碩博士論文迄今已累積數十篇相關研究。有關生死教育書籍及教材謀體，亦如雨後春筍般的蘗露頭角。

2002 年南華大學與人間文教基金會舉辦「生命教育學習列車系列活動 - 生死學研習課程」一系列相關活動。國立台北護理學院成立生死教育與輔導諮商研究所。

生死教育邁入發展階段，正積極落實生死教育的普及性及專業性兩大任務；普及性方面，係透過師資培育研習活動，落實校園化；網站設置媒體宣導，落實民眾化。專業性方面，國內成立生死教育與輔導諮商研究所，專業化研究、教材、書籍迅速大量累積，科技整合之理論建構為該階段發展的重心。然時至今日各家學者趨向獨自建樹，未見具規模性的專業整合，使得生死教育研究取向仍侷促於死亡態度之影響變項中，由此可見，國內生死教育未來的專業發展不論是在廣度及深度方面，仍有極大的空間亟待努力。

三、不同取向生命教育目標

(一)倫理取向生命教育目標

隨著時代的變遷，倫理教育發展逐漸因應生活價值取向正求轉變當中，對於人際關係及生活態度方面確實有其不可抹滅的效益存在，但無論如何倫理教育首重人倫觀念落實生活化，雖可令生命的表象充實而完滿；然而對於生命深層的意涵卻不易瞭解與實現。

因此，台灣省教育廳於民國八十七年公佈「中等學校生命教育實施計畫」中，即以倫理教育為取向，深入表明實施生命教育的目標為：(台灣省教育廳，1998)

- 1.輔導學生認識生命的意義，進而尊重生命，熱愛生命，豐富生命的內涵。
- 2.輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我。
- 3.增進人際關係，提升對人的關懷。
- 4.協助學生建立正確人生觀，陶冶健全的人格。

生命教育倫理取向的教育目標，除了對傳統人格陶冶及人倫關係的關注外，亦重視學生認識肯定自我，進而自我實現；然而最重要的轉變為倫理取向之生命教育重視從生活面向深入深層生命意義的體認與探索，從中學會關懷生命，珍惜生命，並豐富生命的內涵。此為過去傳統的倫理教育目標中，較為缺乏的部分。

研究者廣泛收集過去生命教育相關文獻，參考學者（教育部，2001；陳麗雲，2001；鄭文安，2001；羅寶鳳，2001；鄭崇趁，2001；但昭偉，2001；張美蘭，2000；錢永鎮，1999；陳芳玲，1998；台灣省教育廳，1998等）對倫理取向生命教育所提供的建議，彙整如表 2-1-1；由上述內容發現各專家學者各自有不同的觀點與論述，研究者根據表 2-1-1 提出個人觀點，倫理取向生命教育目標，不外乎包含從生命的基礎面，發展出足以向上提升的三大面向：1.認識生命；2.關懷生命；3.珍惜生命。介紹如下：

- 1.認識生命：認識生命包括認識自我、欣賞生命、建構生命的價值及人生觀。此為生命教育的基礎目標，屬於認知生活層面。
- 2.關懷生命：關懷生命包含尊重自我及他人的生命，透過相互尊重，增進人際關係，提升對人的關懷。此為生命教育的中程目標，屬於技能及情意層面。
- 3.珍惜生命：珍惜生命包括對生命終極意義的省思，進而熱愛生命、豐富生命內涵，以發展生涯，自我實現為標地。此為生命教育的遠程目標，屬情意層面。

表 2-1-1 倫理取向生命教育目標

研究者	年度	目 標
台灣省教育廳	1998	1. 認識生命意義，尊重生命，熱愛生命，豐富生命內涵。 2. 認識自我，建立自我信念，發展潛能，實現自我。 3. 增進人際關係，提升對人的關懷。 4. 建立正確人生觀，陶冶健全的人格。
陳芳玲	1998	1. 體驗與建構生命意義，尊重生命，熱愛生命。 2. 認識自我，建立自尊與自信，學習充實生活的方式。 3. 反省與確立人生觀及價值觀。 4. 提升對人的關懷，增進學生人際互動能力。
錢永鎮	1999	1. 教育學生認識生命 2. 引導學生欣賞生命 3. 期許學生尊重生命 4. 鼓勵學生愛惜生命
張美蘭	2000	1. 自我的認識 2. 對他人的尊重與關懷 3. 對自然環境的了解 4. 生活技能的習得 5. 生命意義的探索
但昭偉	2001	1. 探索與認識生命（或人生）的意義和存在的價值。 2. 尊重、珍惜與欣賞生命的價值。（生命意指自己的生命和別人的生命，也可擴及到其他物種的生命） 3. 了解每人都有獨特的生命，熱愛自己的生命並能面對人生的各種挑戰來追求人生的理想，終而能享受生命。
鄭崇趁	2001	1. 珍惜生命：體悟人性，活得尊嚴。 2. 發展生涯：建構生命願景，彩繪亮麗人生。 3. 自我實現：理想與現實吻合，闡揚生命光輝。
羅寶鳳	2001	1. 認識生命意義，尊重生命，熱愛生命，豐富生命內涵。 2. 認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我。 3. 增進人際關係技巧，提升對人的關懷。 4. 協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格。
鄭文安	2001	1. 輔導學生認識生命，建構生命價值。 2. 引導學生欣賞生命，進而尊重生命。 3. 輔導學生確立人生觀與價值觀，期許珍惜生命。 4. 促進學生發展潛能及實現自我，豐富生命內涵。
陳麗雲	2001	1. 認識生命意義，重視生命，熱愛生命，減少偏差行為。 2. 認識自我，建立自我信念，發展潛能，實現自我。 3. 增進人際關係技巧，提升對人的關懷，建立正確人生觀，陶冶健全人格。 4. 透過生命教育確實達成全人教育的目標。
教育部推動生命教育中程計畫	2001	1. 有一顆柔軟的心，不做傷害生命的事。 2. 積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 3. 有一顆愛人的心，珍惜自己，尊重別人並關懷弱勢團體。 4. 珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。 5. 尊重大自然，並養成惜福簡樸的生活態度。 6. 會思考生死問題，並探討人生終極的課題。 7. 能立志做個文化人、道德人，擇善固執，追求生命理想。 8. 具備成為世界公民的修養。

資料來源：研究者自行彙整

(二)生死取向生命教育的目標

死亡教育乃教育每個人明白和接納死亡，使每個人有知識、有能力來處理死亡帶來的種種問題、悲慟輔導及情緒紓解（黃天中，1991）。另外亦有學者認為死亡教育在於幫助學習者對於死亡有正確的認知與深入思考，並能解決或預防因死亡而產生的種種問題，更重視學習者能建立積極的人生觀，提昇生命品質（蔡明昌，1998）。由此可見，死亡教育係指探究死亡、瀕死與生命關係的歷程，能增加吾人覺醒生命的意義，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（張淑美，1996）。

由於國內生死教育係引自於國外的死亡教育架構，1998年高雄市政府教育局將死亡教育改為生死教育，根據高雄市高中職生死教育手冊指出生死教育的目標如下：

- 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適應方式。
- 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、理性的態度醒思生命與死亡的真義，建立正確的人生觀和自我價值。
- 5.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（高雄市教育局，1998）。

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，增進 IQ 與 EQ，成為國家社會中堅份子，享受成功的人生，做個終生了無遺憾的人（鍾昌宏，1999）。由此可見，死亡教育強調認識死亡，以正確的態度面對死亡，再進一步提昇生命品質，較偏向由生命的另一個向度來觀照生命。生死教育的目標與死亡教育幾乎相同（蔡明昌，2001）。

總之，生死取向生命教育目標涵蓋死亡教育及生死教育的總體性目標理念，收集國內外各專家學者(Muller, M.L., 2001; Cooper, H. R., 1998; Jones, C.H. & Hodges, M., 1995; Rosenthal, N.R., 1980; 高雄市教育局, 1998; 蔡明昌, 2001; 紀潔芳, 2002; 羅素如, 2000; 劉明松, 1998; 葉寶玲, 1998; 張淑美, 1995 等)對生死取向生命教育目標各自有其不同的觀點與詮釋，研究者彙整相關學者觀點，認為生死取向生命教育目標，應包含：1.瞭解死亡；2.尊重生死；3.珍惜生命。分述如下：

1.瞭解死亡：認識死亡，包括接受死亡相關的訊息、瞭解死亡本質與內涵。此為生死教育的基礎目標，屬於認知層面。

2.尊重生死：即透過理性態度醒思生命與死亡的真義，包含兩個面向，一為尊重生命，強調從生命倫理爭議中，釐清生命存在的權利與尊嚴，並透過人我相互尊重，提升對人的關懷；二為尊重死亡，學會如何面對及處理自己或他人的死亡、瀕死和死別的感情與情緒。此為生死教育中程目標，屬於技能及情意層面。

3.珍惜生命：珍惜生命為藉由死亡的必然性，對生命終極意義的省思，進而熱愛生命、豐富生命內涵，以發展生涯，自我實現為標地。此為生死教育的遠程目標，屬於情意層面。

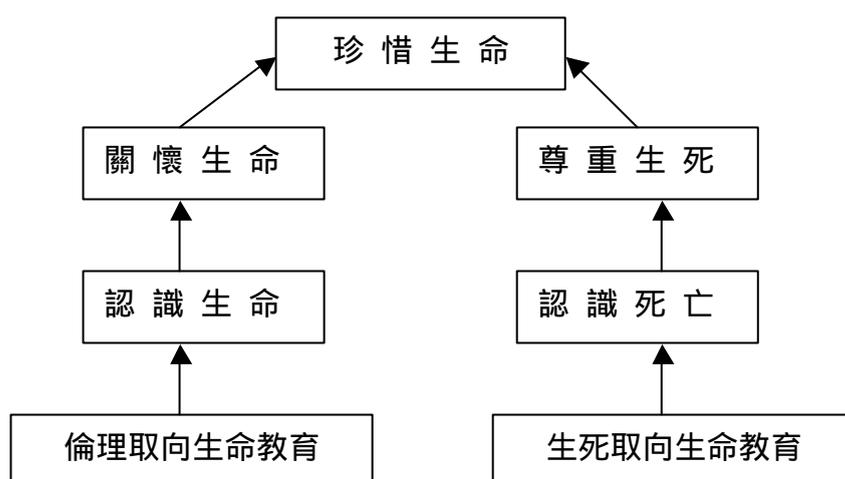


圖 2-1-2 不同取向生命教育目標

(資料來源：研究者自行彙整)

綜合言之，國人於近年來同步推展生命教育、死亡教育、生死教育及倫理教育等，這些相關名詞，往往容易令人混淆不清其教育的意涵及目的究竟有何不同；如前所述倫理取向生命教育的目標為認識生命、關懷生命及珍惜生命；而生死取向生命教育的目標為認識死亡、尊重生死及珍惜生命。具體而言，倫理取向生命教育的起始目標在於認識生命，關懷生命；而生死取向生命教育的起始目標在於認識死亡，尊重生死；究其倫理及生死取向生命教育的初始目標雖有不同，然而兩者之終極目標卻有志一同，強調珍惜生命，對生命終極意義的省思，進而熱愛生命、豐富生命內涵，以發展生涯，自我實現為標地。

四、不同取向生命教育課程內容

(一)倫理取向生命教育課程內容

現行生命教育課程內容教材有很多不同的版本，如：台灣省教育廳委託曉明女中編製「六年一貫生命教育課程」、訪問專家學者編撰「得榮基金會生命教育課程」、張湘君與葛琦霞聯合編著「童書創意教學 - 生命教育一起來」、台北市政府教育局發行「生命教育單元活動設計（一）」（吳庶深、黃麗花，2001）及光啟社文化事業「多媒體生命教育課程工具箱的設計」等。其中課程內容較為完整、有系統且經常被教育學術界所廣泛引界使用的為「曉明女中六年一貫生命教育課程」及「得榮基金會生命教育課程」（吳庶深，2001）。

倫理取向生命教育課程的目的在於認知群己關係、增進人我和樂相處、提升對人、事、物之關懷。而倫理取向生命教育課程內容，大抵尚可分為五個主題（錢永鎮，2001）：

1.人與自己的關係：

思考自我的定位，正視自我的優缺，人就可自我提升，克服先天或內在的自我限制，讓自己調和、均衡，成為一個完整的人。

2.人與人的關係：

青少年階段，朋友關係的發展，是自然的也是最被看重的。目前倫理教育除了強調五倫外，特別強調第六倫 - 群己關係，人本來就是活在關係中，除應思考自我的定位外，更應探索人我網路般的關係。

3.人與環境的關係：

人與人組成社會，社會與社會組成國家，國家與國家組成世界。這是每一個人成長的環境，沒有人可獨自生存。俗語說：「四海之內皆兄弟」，世界的事就是每個人的事。

4.人與自然的關係：

天生萬物以養民，唯有認識人與自然休戚與共的生命共同體關係之後，人們才能尊重自己、尊重他人，更尊重其他生命，領悟到自己不是地球上唯一的主人。

5.人與宇宙的關係：

宇宙觀的目的在協助學生回頭思考人生的意義與價值，引導思索永恆的真諦。倫理課程的目的就是要打開學生心門，讓學生生命世界層層擴大、提升，由以自我為中心的小人成為全方位的大人。

國內目前倫理取向之生命教育課程內容主要依照「生命教育六年一貫課程」共十二單元，課程設計編寫較為完整的兩種版本，其一為前省教育廳委託曉明女中依原有倫理教育課程為基本架構所發展修訂而成的生命教育課程（邱惠群，2001），其二為財團法人得榮社會福利基金會生命教育課程研編小組所設計的課程（吳庶深，2001）。研究者依據此兩種版本的高中生之生命教育課程內容整理如表 2-1-2，高中生之生命教育課程內容包括六大單元：1.良心的培養；2.人活在關係中；3.思考是智慧的開端；4.生死尊嚴；5.社會關懷與社會正義；6.全球倫理與宗教。

根據倫理取向生命教育課程目標，加以評析兩者所規劃高中生課程內容單元重點，發現與倫理取向生命教育目標有極為一致性的內涵理念。

1.認識生命：

曉明女中及得榮基金會透過人與自己的關係藉以體認生命的內涵，設計兩大課程內容，其一為「良心培養」課程，著重認識個人良心的內涵及價值，培養學生正確敏銳的良心及自省的方法。其二為「思考是智慧的開端」課程，強調教導學生瞭解及學習正確思考的方式、技巧，辨別思考的盲點，避免思考誤謬的陷阱，從中認識每個個體有不同的生命價值觀與思考方式。

2.關懷生命：

兩大課程規劃透過人與人、人與自然及人與環境的關係，加以闡明關懷生命的價值與方式，設計兩大課程內容；其一為強調人與人關係的「人活在關係中」課程，著重教育學生認識及珍惜群我關係的重要性，如：家人、同儕、師生及兩性。其二為強調人與環境關係的「社會關懷與社會正義」課程，教導學生辨別人我及群體的關係，協助學生釐清社會正義的內涵，找出社會關懷的途徑，以愛為出發，發揮人道精神，關心弱勢族群之生命；並重視人與自然界維持良好的關係。

3.珍惜生命：

兩大課程內容透過人與自然及人與宇宙的關係，回歸對生命的珍惜及感恩，同樣設計兩大課程內容，其一為人與自然關係的「生死尊嚴」課程，透過對死亡自然現象及意義的瞭解，省思自己的生命觀及人生價值，培養對生命的責任使命感，以充實並珍惜生命的內涵。其二為強調人與宇宙關係的「全球倫理與宗教」課程，著重全球倫理的認識及道德倫理情操的培養與實踐，並引導學生從宗教亂象中，釐清宗教的本質與起源，建立正確的信仰態度，擴展珍惜個人生命，體認生命終極性意涵，乃至於關懷四海為一家的整體生命。

整體而言，曉明女中及得榮基金會所規劃的生命教育課程單元重點具有相當高的一致性內涵，兩者亦均以倫理取向生命教育目標為課程內容設計之依歸，由此可見，曉明女中及得榮基金會所規劃的生命教育課程，可作為未來教育界及學界推展倫理取向生命教育課程的重要參考依據。

表 2-1-2 倫理取向之生命教育課程內容

年級	曉明女中生命教育課程		得榮基金會生命教育課程	
	單元名稱	單元重點	單元名稱	單元重點
高一	一.良心的培養	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學生明白良心是人的特質之一，並清楚良心的來源。 2. 幫助學生認識良心的獨立性與良心的功用。 3. 教導學生如何培養正確的良心及自省的方法。 	一.良心的培養 <ol style="list-style-type: none"> 1.良心寫真 2.失去樂園之後 3.良心進化的工程 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 認識良心的內涵。 1-2 珍惜良心的價值。 1-3 辨別良心的聲音。 2-1 認識良心失落原因與現象。 2-2 正視良心失落可能的後果。 2-3 能承認已過、為人過憂傷。 3-1 認識良心無虧、清潔、敏銳的情境。 3-2 珍惜群己、物我、天人之間和諧的關係。 3-3 操練敏銳的良心，發揮良心的功能。
	二.人活在關係中 (活出全方位的生命)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育學生認識人類生存的幾種基本關係。 2. 幫助學生明白群我關係的重要，並重視人與自然界的關係。 3. 讓學生知道要活得好，活得有意義，必須與人群與環境維持良好的關係。 	二.人活在關係中 <ol style="list-style-type: none"> 1.親密一家人 2.我們這一班 3.與天地共舞 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 認識健康家庭系統的重要。 1-2 增進家人間彼此的情感。 1-3 培養家庭良好的溝通方式。 2-1 對校園中同儕、師生及兩性關係有正確的認識。 2-2 欣賞並珍惜校園中的同儕及師生關係。 2-3 在同性、師長及異性間建立和諧的人際關係。 3-1 能瞭解人與社會及自然界之間的關聯性。 3-2 欣賞所處的社會及自然界，並與自然生物界和睦共存。 3-3 思索適合自己的價值觀，培養健全的生態知識，於日常生活中實現。
高二	三.思考是智慧的開端 (意識生命的盲點)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教導學生躲避思考謬誤的陷阱，學習正確的思考。 2. 幫助學生懂得運用倫理中的推理與求證，避免常犯錯誤。 3. 明白知識技巧與倫理的關係，並對倫理要素與倫理行為指南有所認識。 	三.能思會辯 <ol style="list-style-type: none"> 1.我思故我在 2.伊甸園的迷思 3.未來的夢想家 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 瞭解思考的定義、思考的重要性，以及不同的思考方式。 1-2 激發想像及認真思考的態度。 1-3 學習不同的思考技巧，以不同的觀點來思考。 2-1 認識每個人有不同的價值觀和思考方式。 2-2 從別人的價值觀念來思考，產生同理心。 2-3 辨別思考的盲點，以作明智的選擇。 3-1 認識主動探索問題及慎選資訊的需要。 3-2 學習多面思考以解決問題。 3-3 培養獨立思考、做決定，及訂定生涯規劃藍圖的能力。

年級	曉明女中生命教育課程		得榮基金會生命教育課程	
	單元名稱	單元重點	單元名稱	單元重點
高二	四.生死尊嚴 (活得充實, 死得尊嚴)	1. 教育學生知道死亡的定義, 明白器官移植手術與安樂死的爭議。 2. 引導學生探討自殺、墮胎與死刑的議題, 進而澄清自己的生命觀。 3. 決定自己的人生價值觀, 並學習充實生命內涵的方法。	四.生死尊嚴 1. 眺望生命的地平線 2. 行過死蔭幽谷 3. 生命吞滅死亡	1-1 認識死亡的自然現象及意義。 1-2 能去除懼死心理, 坦然接受死亡的事實與情境。 1-3 能澄清並適切地表達對死亡的感受和態度。 2-1 認識臨終情境、臨終關懷與安寧療護及喪禮的意義。 2-2 能正確表達對臨終之親友的關懷。 2-3 能對臨終或喪親之親友給予合適的照顧。 3-1 瞭解生命的尊嚴及生命可以吞滅死亡的事實。 3-2 能熱愛生命, 感受生命的光彩, 與人一同分享憂與樂。 3-3 能保養顏惜自己的身體, 培養對生命的責任感與使命感。
高三	五. 社會關懷與社會正義 (調和小生命與大生命)	1. 引導學生思考小我與大我的關係, 並能以「彼此獲益」的原則來面對兩者的衝突。 2. 協助學生找出社會關懷途徑, 並能具體擬定行動計畫。 3. 幫助學生釐清社會正義的內涵, 進而發揮人道精神、關心弱勢族群。	五. 社會關懷與社會正義 1. 四海之內皆兄弟 2. 有愛無礙 3. 不信正義喚不回	1-1 認識人類社會是一個生命共同體。 1-2 珍惜與群體共同成長的機會。 1-3 辨別何為群體的公共利益並建立人我之間的交契。 2-1 認識台灣的社會問題及未來趨勢。 2-2 培養對弱勢者的同理心及追尋長遠的社會福祉的胸襟。 2-3 健全社會服務的專業智能。 3-1 認識社會正義的本質及實現的方法。 3-2 珍惜社會正義的價值。 3-3 充實智能並提升道德層次, 培養社會責任感。
	六. 全球倫理與宗教 (存異求同、建構立體的生命)	1. 引導學生從宗教亂象中瞭解人心的需求困頓, 進而建立正確的信仰態度。 2. 協助學生認識全球倫理, 並清楚全球倫理宣言的內容。 3. 幫助學生建立四海一家的觀念, 能關心每一個地球人。	六. 全球倫理與宗教 1. 天涯若比鄰 2. 把愛還諸天地 3. 從剎那到永恆	1-1 認識倫理學的起源與全球倫理秩序建立的需要。 1-2 重視全球倫理的需要性, 培養道德倫理情操。 1-3 實踐全球倫理的精神。 2-1 認識何為全球環境倫理。 2-2 肯定環境倫理的重要。 2-3 落實環保, 從愛護小環境做起, 成為促進全球環境倫理的一員。 3-1 認識宗教的起源和本質。 3-2 肯定宗教對人類社會的影響。 3-3 分辨宗教的好壞並建立正確的信仰。

資料來源：研究者自行彙整

(二)生死取向生命教育課程內容

生死教育的主要內容，其實多為引用從死論生的「死亡教育」(Death Education)，在美國正式興起於 1960 年代左右，國內引界也約有二十年的歷史，但以「生死教育」命名則始於近幾年(張淑美，2000a)。源起於高雄市政府教育局於八十七年編印「生死教育手冊」提供教師，以便使教師能教導學生了解生死的真相，省思生命大義，期能避免校園中自我傷害、不愛惜生命的事件發生，進而能夠珍惜生命，發揮生命的價值。高中職生死教育課程內容(高雄市教育局，1998)如下：

- 1.知識篇：
 - (1)死亡及死亡教育 - 包括死亡的涵義、死亡概念、態度、死亡教育、死亡率、平均壽命及死亡原因、葬喪儀式與死亡禁忌、臨終關懷。
 - (2)失落與哀傷的輔導與調適 - 什麼是失落、失落後的哀傷反應、失落後的哀傷調適。
- 2.活動篇：
 - (1)生命的真象 - 生生不息 - 生命的循環、尋寶之旅 - 揭開死亡神秘面紗。
 - (2)生命的挑戰 - 生命中的失落經驗、生命不可承受之輕 - 面對失落與悲傷的反應及影響。
 - (3)超越死亡 - 似是而非 - 面對失落的迷失、走過痛苦 - 如何面對自己及親友的死亡、自助與助人 - 如何克服各種失落與悲傷。
 - (4)生命的省思 - 自殺、安樂死、器官捐贈、墓誌銘。
 - (5)生命的禮讚 - 生命的意義與價值、生命的任務與規劃、美好的人生。

國內自政府推動生死教育以來，近年來吸引廣泛的學者加入生死教育研究，有關生死教育課程內容相關研究發現，不同對象有不同的教育課程需求(張淑美，2001a)。對於一般民眾而言，生死教育課程應包括：1.平時就應做好死亡準備，包括物質及精神的準備。2.人生觀價值觀之反省及確立，才能豐富生命內涵，超越死亡的腐朽。3.面對擁有及失落的態度與處理，面對人生中的死亡，將可為將來真正死亡的態度奠基。4.喪葬習俗與文化的建立，以導正喪葬禮儀的莊嚴肅穆正規化。5.死後世界的信念，人生終極問題與宗教之牽涉(趙可式，1996)。亦有學者認為生死教育應涵蓋教學、研究及生活實施與體驗實際課題：即生命系統、生命倫理、生命禮儀、生命教育、養生技藝、臨終關懷、悲傷輔導、殯葬管理等題目(鍾昌宏，1999)。

對高中生而言，發現如何增進面對壓力和解決壓力的能力、安寧照顧、易導致死亡的危險行為，三種生死教育內容最受學生喜愛（陳瑞珠，1994）。對商職學生而言，大部分學生表示贊成接受生死取向生命教育，課程內涵需求方面認為重要課題之優先順序為：1.珍惜生命、自殺防治與壓力處理 2.死亡與人文 3.安寧照護與悲傷輔導 4.死亡醫學 5.死亡恐懼與迷思 6.文化習俗 7.宗教哲學。性別、年級別、認識想自殺、曾自殺或因自殺身亡者等因素會影響生死教育需求(曾廣志，2001)。但也有學者認為高職學生應習得生死教育課程內涵依序為：勇於面對死亡、死亡的終極性，並藉以反思生命的真義、瀕死的過程與臨終關懷、明瞭失落後的哀傷調適、生命過程與循環及面對死亡的態度、特殊死亡議題的探討（如：安樂死、愛滋病）、死亡的本質與概念、明瞭失落後的哀傷反應、喪禮儀式與禁忌（蕭燕萍，2000）。

總之，生死取向之生命教育課程內容，雖所運用死亡教育及生死教育之稱謂不同，然而實質課程內容及目標的構念卻是相同的；惟施測教育對象的不同，應有不同的教育需求及內容。研究者統整國內近年來針對青少年生死取向生命教育的實驗研究課程（董文香，2002；紀潔芳，2001；黃琪璘，2000；劉明松，1998；高雄市教育局，1998；張淑美，1996；賴怡妙，1998；葉寶玲，1998；鄭淑里，1994；鍾春櫻，1991等），加以歸納如表 2-1-3，以了解國內目前青少年生死取向之生命教育的課程內容架構。根據表 2-1-3 生死取向生命教育課程內容，顯示與高中職生死教育的需求大致不謀而合，兩者亦與教育目標相互吻合，顯示生死取向之生命教育課程需求及實務課程內容，涵蓋瞭解死亡、尊重生死及珍惜生命三大目標，可作為未來規劃生死取向之生命教育課程內容的參考依據。

表 2-1-3 生死取向生命教育課程內容

總目標	課程單元	單元目標	活動設計
一、瞭解死亡	1.生命的過程及循環	1-1 了解出生與死亡是人類必經的歷程	1-1 生命曲線：繪畫出生至死亡的生命曲線 - 強調人生的歷程與有限生命的掌握。
		1-2 了解出生及死亡的意義，進而珍惜生命	1-2-1 無常的生命：「獅子王」影片心得討論 - 強調生死無常、需掌握生的深度。 1-2-2 生與死的循環：小組討論分享「動植物的一生」、「一片葉子落下來」 - 生命中的成長與蛻變，豐富生命意義，活出生命價值。
	2.死亡的定義與原因	2-1 了解各種死亡定義	2-1 認識死亡：講述法、案例討論、討論法及「死亡的面貌」影片欣賞 - 釐清醫學、心理、社會及法律的死亡定義及意義。
		2-2 明白死亡的原因	2-2 死亡的真相：經驗分享、講述法及問答法 - 說明台灣地區平均壽命、死亡原因及概況。
	3.死亡的本質與內涵	3-1 了解死亡概念的特徵與發展	3-1 死亡的本質：以講述法及經驗討論為主 - 強調死亡概念特徵（不可逆性、無機能性、普遍性、原因性）和兒童死亡概念發展。
		3-2 檢視個人死亡態度	3-2-1 死亡畫像：繪出對死亡感受及附上形容詞，小組分享及團體報告 - 發掘及分享個人對死亡的感受。
			3-2-2 我對死亡的看法：分享死亡經驗、故事閱讀心得分享或填寫死亡態度問卷 - 討論評量個人對死亡的態度及看法。
	4.泛文化死亡觀	4-1 了解宗教和社會文化之死亡觀	4-1-1 辨識宗教死亡觀：綜合討論、經驗分享、講述法及自省法等方式 - 澄清各類宗教之生死觀。
			4-1-2 辨識不同社會文化的死亡觀：講述法、經驗分享 - 比較不同文化的生死觀。
	5.生命異象的省思	5-1 澄清對生-死的迷思	5-1-1 破除信仰及迷信的盲點：欣賞靈異傳奇或死而復生、中國民俗輪迴鬼神討論 - 澄清生死迷信的謬誤觀念，回歸生命向善及生命意義的創造。

<p>二、尊重生死 (一)尊重死亡</p>	<p>1.生命中的失落與哀傷</p> <p>2.死亡及瀕死的歷程</p> <p>3.瀕死的處理及調適</p> <p>4.喪葬處置方式及意義</p>	<p>1-1 回顧並認識自己的失落經驗對個人生命的意義及影響</p> <p>1-2 認識失落後的哀傷反應及調適</p> <p>1-3 接納死亡的失落與哀傷的反應</p> <p>2-1 了解及體會死亡及瀕死的身心理發展歷程</p> <p>3-1 勇於面對自己及親友的死亡</p> <p>4-1 認識喪葬禮儀與功能</p>	<p>1-1 生命中的失落經驗：輕音樂冥想回憶、繪畫失落的地平線、填寫我的失落經驗單、失落經驗心得分享或討論、「情深到來生」影片欣賞後進行情境討論 - 生命變幻無常，經歷過失落，生命更富意義有韌性。</p> <p>1-2 克服失落的危機：創意哀傷處理剪報作業心得分享、音樂欣賞、失落迷失問卷、提供資源對象、講述、問答及討論 - 強調透過哀傷的歷程撫平生命中的失落經驗，更勇於接受生命挑戰。</p> <p>1-3 超越死亡：「生死故事」心得分享、喪親經驗分享、冥想與對談、送一份愛的禮物、「爺爺有沒有穿西裝」、「未完成的信」活動、「悲傷與復原的圖像」 - 強調克服死亡的失落與哀傷，體認生死的意義。</p> <p>2-1 告別人世的歷程：講述法、「死亡的面貌」、「生命的樂章」、「安寧照顧」影片欣賞及心得分享、角色扮演瀕死歷程 - 重點強調瀕死的歷程、臨終者的需求及感受，引導學生臨終關懷及安寧照護的概念，體驗死亡尊嚴，引發人際相互關懷生命意義的省思。</p> <p>3-1 如果沒有明天：以「訣別信」、「千紙鶴」表達對臨終者的感受，情境討論及死亡情境角色扮演 - 強調面對自己或親友瀕死的溝通、體悟與互助關懷理念。</p> <p>4-1 揮別摯愛的生命：講解法、討論法、冥想自己的喪禮、規劃喪禮、澄清喪葬的禮俗儀式及死亡有關的法律問題 - 建立正確喪葬態度，了解喪葬、追悼儀式的意義與功能，重視死亡的尊嚴及生命的省思。</p>
---------------------------	---	---	---

(二)關懷生命	<p>1.生死權利與尊嚴</p> <p>2.特殊生命倫理議題探討</p>	<p>1-1 破除自殺生死權利的迷思</p> <p>2-1 釐清安樂死、墮胎、死刑、愛滋病等生命倫理爭議</p>	<p>1-1 破除自殺的迷思：小組分享心中困擾、角色扮演、腦力激盪錯誤的自殺觀、討論預防自殺的方式 - 釐清自殺的迷思、生死權利與人生責任義務的關聯，重視生死存在的尊嚴性。</p> <p>2-1 爭議的生命：講述、問答、故事分享、心得討論法 - 澄清安樂死、墮胎、死刑、愛滋病生命存在與否的倫理道德爭議，著重生命的尊嚴及價值。</p>
三、珍惜生命	<p>1.尋找生命意義</p> <p>2.活出生命意義</p>	<p>1-1 從生活中體會生命意義</p> <p>1-2 從有限生命中追尋生命意義</p> <p>2-1 主動規劃生命</p>	<p>1-1 生命的反思：「用腳飛翔的女孩」(體驗殘缺生命的意義)、「阿瑪迪斯」、「德蕾莎修女」、「再生之旅」影片心得討論、名人傳記生命故事、凝聽生命之歌、回顧經驗「動人的生命故事」、角色扮演生命存在的力量 - 強調生命存在的獨特價值性，肯定自我價值，體會個人生命存在的意義及任務。</p> <p>1-2 死亡的反思：分享遺囑寫作、模擬生前告別式、撰寫墓誌銘 - 從有限生命的死亡覺醒，珍惜及掌握當下每個時刻，有助於生命意義追尋。</p> <p>2-1 生命責任與規劃：自行設計「生命計畫表」進行小組討論、「生命時鐘」的學習與分享、「活在當下」佳文欣賞、分組討論個人困境、目前及未來的生活意義 - 強調規劃個人的生命，為自己的生命負責，從實踐中體認生命意義。</p>

資料來源：研究者自行彙整

第二節 高中生身心發展

由於高中生處於青少年階段，該階段不論在生理、心理社會功能都會隨年齡的增加，展開逐步提升的驟變歷程（王煥琛、柯華葳，1999）。因此，本研究在考量實施不同取向之生命教育課程前，須對高中生的身心發展、道德發展及人生觀有進一步的深入瞭解，以建構出符合高中生發展需求的生命教育內容。

一、身體發展

高中階段的生理發展，正處於青春發育末期，它是人體發育成熟的階段，也是身體發育的定型階段，在此時期，人體的整體生長發育在經過青春期的急驟發育後，進入了相對穩定階段，人體內組織與器官的機能逐步達到成熟水準（林崇德，1995）。有關青少年身體發展特性，將依據身體發展理論，概述如下：

(一)生物理論

生物理論注重青少年生理的改變歷程，以田納（J.M.Tanner）的研究最受推崇，研究重點包含 1.身體生長；2.陰毛生長；3.女性胸部生長；4.男性生殖器官生長；5 生長的個別差異現象。研究發現青少年進入青春期的時間變異很大，然而，青少年生長改變的順序卻是可以有效加以預測的（黃德祥，1994），如：女生身高驟增比男生早兩年，然後胸部隆起、陰毛生長，接著初經出現。Tanner 對青少年生理改變歷程作了詳細研究，但並未提到文化及環境的重要性（李惠加，1997）。

(二)進化理論

該理論特別強調青少年內在生理與遺傳因素對行為與心理改變的作用（劉安彥、陳英豪，1994），青少年進化理論主要理論模式：包括複演論、生物進化論及自然成熟論。

1.複演論（Recapitulation Theory）

G.Stanley Hall 認為個體發展包含嬰兒期、兒童期、少年期及青少年期四個階段。青少年期是一個充滿風暴和壓力的過渡時期（劉安彥、陳英豪，1994），該時

期充滿了不安與衝突，在情緒上很不穩定，容易和別人發生衝突（李惠加，1997）。Hall 認為青少年情緒適應不良，導因於內在生理和遺傳的因素為主，不宜多加干涉操縱，應讓青少年順其自然去成長；然這種教養方式，會使他們缺乏社會規範的行為方式；另亦顯示該理論忽略環境及不同社會文化背景因素的影響（劉安彥、陳英豪，1994）。

因此，Atwater 於 1992 指出青少年的壓力主要來自生理的快速成長，但也有部份來自情緒社會方面的需求和本能趨力間的衝突所引起（李惠加，1997）。青少年期個人生理和社會層面的改變是同時並進的，此種改變是全面的，包括生理成長、性成熟、情緒激烈與衝突、新的推理能力，以及道德體認、社會與政治層面的複雜化等特徵（黃德祥，1994）。

2. 生物進化論

青少年開始具有生殖能力的階段，從達爾文（Charles Darwin）進化論的觀點來看，青少年性活動驟升，乃是開始要進行人類種族繁衍的象徵，性活動是極其自然的事，協助青少年維護生理健康，使之在婚姻、家庭與生養子女適應良好，另外也要協助青少年具備謀生技能，使青少年具有生存能力，能延續人類的生命力（黃德祥，1994）。

3. 自然成熟論

Arnold Gesell 於 1956 年認為成長是被遺傳所導引的成熟歷程，生長是一個自然成熟的過程（李惠加，1997）；發展的形式和時期，為個人體內基因和其他生理因素所決定，其發展無須特別借助訓練學習，時間本身就自然地主宰個人發展（劉安彥、陳英豪，1994）。生長像是螺旋一樣，具有前進與後退的律動現象，生長歷程中會有不平衡產生，隨之再以新的平衡減低不平衡，10 至 16 歲是個體日趨成熟的重要時期。生物力量是青少年發展的主導因子，發展會趨於規則與平衡的過程，Gesell 建議父母或師長能協助青少年自我規劃，不要用情緒化的訓導方式，才能切合青少年的發展特徵（黃德祥，1994）。

總之，處於青春末期的高中生在生理功能發育上，已逐步趨於成熟階段；各器官系統功能及性徵在轉變中，須具備健康的身心適應過程，以順利渡過此生理發育的特殊階段。然而，有關身體發展理論，似乎過於偏重生理和遺傳因素的影響，而忽略了環境、社會、文化等因素對青少年行為的影響與衝擊，從身心社會等面向加以了解青少年的人格發展特質，將有助於不同取向生命教育的實施。

二、人格發展

高中生處於兒童轉變為成人的過渡階段，除了上述生理功能有極大的轉變之外，邁向成熟的人格心理發展亦為相當重要的一環，本段透過人格發展之內源性及外在性兩大因素，加以探討青少年的人格發展特質。

(一)內源性因素

內源性因素重視個體本身人格發展的潛能與限制；認知發展理論強調認知潛力對人格發展的影響；性心理發展理論則著重個體原始本能對人格發展的牽制。

1. 認知發展理論

皮亞傑建立認知發展階段論，個體發展共分為四個時期：感覺動作期（出生至 2 歲）、運思前期（2 至 7 歲）、具體運思期（7 至 11 歲）及形式運思期（11 歲以後）。就青少年而言，認知發展處於形式運思期階段，思考型態不再侷限於具體的事物或問題，開始可運用抽象、邏輯思考方式去推理或判斷驗證事物（王煥琛、柯華葳，1999；劉安彥、陳英豪，1994）；可依據現實的方式思考自己與其所處的世界，並開始思考未來，考慮未來各種變化的可能性。然而青少年所具備的認知發展潛力唯有在充沛的教育環境與良好的情緒適應情況下，方能達成；另外形式思考的能力雖可表現在數學、機械技巧、文學或哲學方面，但無法擴及人生各層面的問題，因此青少年的智能啟發與適當的誘導仍非常需要（黃德祥，1994），生命教育課程之實施即在於協助青少年建構正向的人生價值觀。

2. 性心理發展理論(Psychosexual Developmental Theory)

性心理發展論是佛洛伊德 (Sigmund Freud) 精神分析理論的重心。該理論認為個體人格發展，以性心理分為五個階段：口腔期、肛門期、性蕾期、潛伏期及兩性期；Freud 認為青少年處於兩性期，由於性衝動的產生，開始對異性感到興趣，這個時期是戀父戀母情結的再覺醒時期，青少年的緊張與困擾主要來自於性的威脅或來自於兒童期慾望無法滿足的結果，性衝動所引發的挫折來自社會及家庭的性禁忌壓力，青少年可能會逃避現實或從家庭中退縮，當青少年發展同儕關係後，親子間的衝突才會減緩 (黃德祥，1994)。

(二)外在性因素

外在性因素重視人格發展與社會環境的關聯性、歷程性及目的性；心理社會理論探討青少年人格與社會角色任務發展的關聯性；社會學習理論強調人格社會化連結的歷程性；發展任務理論則傾向於探討人格社會化的目標性。

1. 心理社會理論(Psychosocial Theory)

Erikson 提出心理社會論，將人類發展分為八個階段，青少年處於自我辨識與認定的時期，這個時期即為自我對自己的看法、角色任務的認定與社會地位形成的重要時期 (劉安彥、陳英豪，1994)。青少年主要的發展危機與其辨識、認定或認同有關，如果個人對自己的了解深刻，知悉個人應扮演的角色，並知道人生的意義和方向，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，人生具有目標和方向，不致於迷失或產生混淆。故青少年階段必須對宗教信仰、倫理、人生價值等作各種選擇，否則會形成負向自我認定，而迷失自己逃避責任(黃德祥，1994)。

2. 社會學習理論 (Social Learning Theory)

根據班都拉的理論，青少年透過觀察與模仿歷程就能進行學習，並不需要個人親身體驗或直接受到獎懲。青少年會傾向模仿地位較高、較有權力或評價較高的對象，當模仿對象的行為結果受到獎勵或懲罰時，對其行為也都具有催化作用。因此，

提供青少年良好的楷模頗為必要，以激發青少年模仿的動機，使成人所期望的行為能獲得催化，進而表現出適當的行為。另外班都拉也認為青少年的偏差行為是個人因素（包括認知與神經生理功能）行為因素（尤其是受過去增強的行為經驗），以及環境因素（包括人際關係與社經地位等）三者相互影響所造成，預防或輔導青少年偏差行為也必須顧及此三層面。透過明顯或替身楷模法、隱性或認知楷模法、激發自制力等治療技術，促使當事人自我規劃的目標（黃德祥，1994）。

3. 發展任務論(Developmental Task)

發展任務論認為個體成長的每個階段都有需要去達成或發展的事項或任務，不同人生階段，個人需發展一套技能、知識、功能與態度，以符合社會的期望或要求（黃德祥，1994）。Robert Havighurst 提出青少年發展任務，共有九項：包括(1)接納自己的身體與容貌，學習照顧身體和有效運用它；(2)與同年齡的男生及女生發展適當的人際關係；(3)情緒獨立，避免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，試著進入工作世界；(6)發展符合社會期望的認知技能與概念價值思想；(7)了解並努力表現負責任的社會行為；(8)為未來的婚姻與家庭作準備，發展正面態度與社會技巧；(9)建立價值觀和倫理體系，以符合現實世界要求（劉安彥、陳英豪，1994；黃德祥，1994）。國內學者指出青少年的發展任務有以下八點：(1)接受自己的身體特徵；(2)建立新而成熟的關係；(3)社會性別角色的認同；(4)情感的獨立；(5)準備自己的職業生涯；(6)準備過婚姻和家庭生活；(7)發展擔任社會責任；(8)發展道德價值體系。青少年逐漸了解生命的意義，從社會化過程發展自己的價值體系，是自我享樂、服務社會或是公理社會的價值觀，全看此階段的發展（林聯章，1990）。

綜觀上述人格發展理論各有不同的觀點及論述，內源性及外因性論點有助於對青少年人格發展全貌的認識；然而誠如上述相關理論得知青少年期正值身心快速發展階段，是一個充滿風暴和壓力的過渡時期（劉安彥、陳英豪，1994），整體而言，青少年人格發展過程存在三大壓力源，包括：自我認同、人際衝突及人生定向。

自我認同方面，認知發展理論認為青少年的思考型態開始具有運用抽象、邏輯的能力，個體能依據現實的方式思考自己（王煥琛、柯華葳，1999）；心理社會理論認為青少年處於自我辨識與認定的時期，這個時期為自我對自己的看法、角色任務的認定與社會地位形成的重要時期（劉安彥、陳英豪，1994）；發展任務論亦將自我認同視為青少年發展的重要任務之一（林聯章，1990）。青少年自我認同發展遲滯會形成負向的自我認定，而迷失自己逃避責任（黃德祥，1994）。

人際衝突方面，發展任務論認為青少年正值情感獨立、情緒獨立、兩性發展，建立新而成熟人際關係的重要任務時期；然而複演論指出青少年生理的快速成長，在情緒社會方面的需求和本能趨力間衝突，引發情緒不穩定，容易和別人發生衝突（李惠加，1997）；性心理發展論也提出性潛意識作用，性衝動引發的挫折，青少年可能會逃避現實或從家庭中退縮，當青少年發展同儕關係後，親子間的衝突才會減緩（黃德祥，1994）。

人生定向方面，高中生處於人生定向的探索階段（林崇德，1995）。認知發展指出青少年可依據現實邏輯方式思考自己與其所處的世界，開始思考未來，考慮未來各種變化的可能性。心理社會理論、發展任務理論則認為青少年主要的發展任務為個人對自己的了解，知悉人生的意義和方向，個人價值體系與生活哲學的建立，人生開始具有目標和方向，發展遲滯將導致人生定向感迷失或產生混淆現象（黃德祥，1994）。

青少年人格發展過程中，面臨自我認同、人際衝突以及人生定向的三大壓力源，青少年形式思考能力方面雖可表現在數學、機械技巧、文學或哲學方面，但無法擴及人生各層面的問題，因此青少年的智能啟發與適當的誘導仍非常需要，唯有在充沛的教育環境與良好的情緒適應情況下，方能達成（黃德祥，1994）。因此，本研究根據青少年人格發展理論的特性，透過不同取向生命教育的實施，期待有助於青少年自我概念、人際關係及生命意義之發展。

三、道德發展

(一)道德發展理論

1. 精神分析理論

精神分析理論認為個體的道德觀念與行為受本能衝動所支配，兒童認同重要他人的道德價值觀，青少年逐漸著重超我的發展，具有辨別是非善惡的能力，能表現符合社會規範及具良好情操的行為（林崇德，1995；黃德祥，1994）。依據 Freud 的論點，超我包括自我理想與良心；自我理想為個人對所應該做的事情所持的信念；而良心則是個人應該如何去行動的規約，青少年之超我已趨於成熟階段（黃德祥，1994）。

2. 社會學習理論

班都拉的社會學習理論強調道德的發展是透過模仿、認同的過程，在增強作用和示範作用下，將文化規範內化的結果。道德行為可透過父母、教師直接訓練而來。社會學習理論的道德發展有三個重點（黃德祥，1994）：

1. 抗拒誘惑：個人依據社會規範所設的禁制，對自己慾望及衝動等行為有所抑制。
2. 賞罰控制：強調獎懲使合於社會規範行為得以強化，不合於社會規範的行為因而減少。
3. 楷模學習：看到他人因某些行為或表現受到讚賞或懲罰，自我也受到制約，同樣學到（替身效應）自我強化或自我抑制行為。替身效應係指青少年週遭人物因行為表現受懲處，對青少年產生知覺反應形成制約作用，對青少年道德發展會產生影響。

3. 認知發展理論

假設道德是一個普遍的階段順序發展，它較側重的是道德判斷，而不是道德行為，強調認知發展與道德思考之間的關係（林崇德，1995）。

(1)杜威道德發展三層次：

杜威認為道德認知的發展具有階段性，並首創以『認知發展法』來研究兒童道德的發展。其三階段：

？「道德成規前期」(the level of moral development)

行為的動機來自於生理的衝動，其行為在於滿足個體本能的基本需求。

？「道德成規期」(the conventional level)

依照社會既有的規範準則，不加思量而遵循的行為，這是屬於群體的道德。

？「自律期」(the autonomus level)

依照社會既有的規範準則，加以批判後，再加遵循的行為，是屬於個體智慧、理性、善意和良心所控制的道德行為（蕭燕萍，2000；黃德祥，1993）。

(2)皮亞傑道德發展階段論

皮亞傑的道德認知理論係以其「發展認識論」為基礎，將兒童的道德發展化成三個階段：

？無律階段 (stage of anomy)

四、五歲以前兒童的行為是種感官動作的反應，只有個人行為，無集體規約，根本不會運用自由意志價值的判斷和選擇（劉安彥、陳英豪，1994）。

？他律階段(stage of heteromy)

五歲到七、八歲的兒童，大多已進入此時期，他們是以「道德現實」(moral realism) 的觀點來決定行為的是非善惡，服從規範而不敢有所逾越，片面尊重成人權威，不能作自主的判斷（蕭燕萍，2000）。

？自律階段(stage of autonomy)

是一種「合作的道德」，因為兒童或青少年在他們的社會世界中容納了更多的同儕，開始與他人密切互動與合作，充分瞭解他人所設的規範，也知道道德是可以改變的，是否違反規範須考慮行為者的意圖與環境，違反規範不必然要接受懲罰（黃德祥，1994）。

現今相關學者對皮亞傑的理論提出質疑，認為青少年或是成年人，其道德判斷仍受外在懲罰和權威所左右，而不是基於自律性良知良能和相互性的尊重與關心（劉安彥、陳英豪，1994）。

4. 道德判斷論

L.Kohlberg 的道德發展理論深受杜威與皮亞傑之影響，將道德判斷區分為六種基本型態，Kohlberg 將其區分為三層次(level), 而每一層次包含兩個階段(stage)。此外，在第一層次之前界定一個「零階段」稱之為「道德前階段」，於 1994 年又提出「信仰或宗教取向」(引自黃德祥，1994)。

表 2-2-1 Kohlberg 道德發展階段

道德發展階段	特 質	發展階段的社會觀點
道德前階段		兒童並不瞭解道德規則，善惡判斷既非根據規則也不根據權威，僅以自身感受作為最終的行為反應準則。
一、道德循規前期 (一)避罰服從導向 (二)相對功利導向	避免處罰、服從權威，從維護自己的權益中，認知到別人也有他們的權益。	自我中心，不能考慮別人的認知等。具體的個人主義。知道個人有其權益和衝突，所以最能互通有無。
二、道德循規期 (三)尋求認可導向 (四)順從權威導向社會體系和良心	保留並支持規則，願意去照顧別人以成為一位好人支持制度的完整，避免破壞傳統。	建立人際關係。與別人分享情感，他人同意與期望比個人權益還重要。 不同社會觀來自個人的認同或動機。維持制度時亦考慮個體間的關係
三、道德循規後期 (五)法治觀念導向 (六)價值觀念建立	社會契約的訂定和維持要靠法律，所以對法律應有義務感。 相信普遍道德規則有效性。	自我價值觀先於社會契約。道德和法律偶而會有衝突，應尋求調和之道。 道德觀念來自社會的安排，理性的人在於認知事實和道德，尋求道德的本質。
信仰與宗教取向		此階段重視生命的終極意義，將個人從基本的人類觀點擢昇至宇宙的觀點。

資料來源：Kohlberg, 1963；1981。（引自黃德祥，1994）

(二)我國青少年道德發展概況

根據國內學者研究指出，我國青少年的道德判斷多屬 Kohlberg 道德發展理論的第三階段 - 人際關係和諧導向（王煥琛、柯華葳，1999）；根據陳聰文於「高職學生職業道德判斷」研究中指出：受試學生職業道德判斷在第二階段約有百分之十一；在第三階段者約有百分之六十八；而達第四階段者約僅有百分之三。劉美慧於

「高職學生認知型態與職業道德發展」的研究中也發現高職學生之道德發展層次多屬第三階段（蕭燕萍，2000）。高中生的道德意識存在矛盾，他們對事物的看法有十分嚴肅和絕對化，高中生在自己的價值體系尚未形成前，他們可能比較容易接受道德的相對看法（林崇德，1995）。

總之，透過道德發展理論，可發現青少年不論在認知、超我、道德判斷發展向度上均已具有辨別是非善惡的能力，已表現符合社會規範及良好情操的行為；然而，青少年道德觀卻仍明顯受外在楷模和權威所影響，而非基於自律性良知良能和相互性的尊重與關心，致使現今青少年之道德判斷與行為經常出現不協調現象，本研究透過倫理取向生命教育之實施，期望將有助於青少年人我關係及人倫道德價值觀的確立與落實。

四、人生觀

人生觀是人們對人生目的和人生意義的根本看法和態度（林崇德，1995）。換句話說，人生觀是人們對人生的性質、過程、目的和意義等的看法（鄭曉江，1995）。它是某種世界觀在人生問題上的表現。具體包括人生的價值觀、幸福觀、苦樂觀、榮辱觀和生死觀等（林崇德，1995）。對個人而言，人生觀是做人的嚮導，是確定生活方向，選擇生活道路的指南，它決定著人生的追求和生命的價值，生命教育課程之實行有助於人生目的和人生意義的體認，促使青少年樹立起正確的人生觀，將關係到其未來做什麼樣的人，走什麼路的問題。

(一)人生觀的架構

人生觀包含兩個向度，一為歷程 - 結果（process- outcome），也就是人生觀的陳述著重於「如何由生走到死」或「在由生至死的過程得到什麼」。二為抽象 - 具體（abstract-concrete），也就是人生觀陳述中的歷程或結果之具體明確程度，一般性的原則或非特定的生活層面或事物屬抽象，明確的作法或特定的生活層面或事物屬具體。這兩個向度組成三個人生觀的領域：生命歷程、生活型態、生計目標（劉淑慧，1996）。

- 1.生命歷程：是抽象且歷程導向的，涉及由生到死的整體歷程之發展特質以及規劃原則與方法，它包含生命觀、抉擇方法、實現方法。
- 2.生活型態：有關生命歷程的看法在實際生活情境中的展現，涉及各個生活層面的安排原則或基本特色。它包含：生活方式及一般目標。
- 3.生計目標：是具體且結果導向的，是指特定生活層面之具體目標。包括：學習、工作、親密關係、人際關係、休閒或社會服務、身心發展及精神生活等。

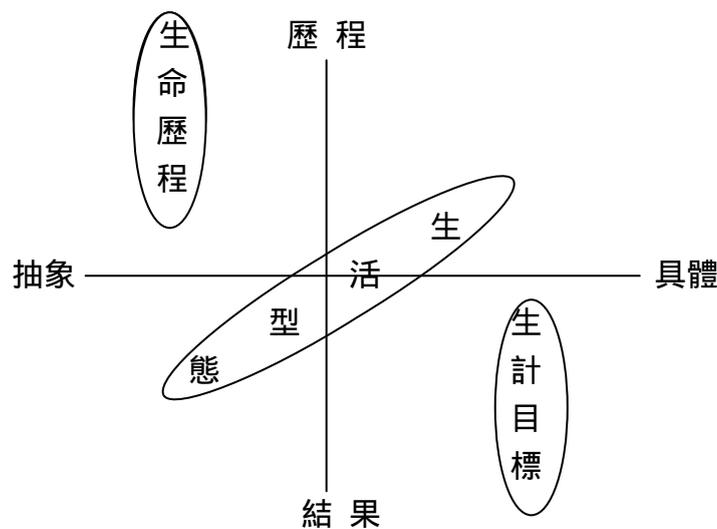


圖 2-2-1 人生觀架構圖
(引自劉淑慧，1996)

(二)人生觀的形成與發展

- 1.準備階段：對人生有些零碎、膚淺看法的時期。還未真正思考人生問題，此屬於小學階段。
- 2.觀察階段：對社會生活有逐步的瞭解，以及自我意識的發展，個體逐步學習觀察社會，觀察人的內在世界，觀察人生的問題，國中生屬於這一階段。
- 3.探索階段：隨著對人生觀察的廣泛與深入，個體會在觀察中思考人生的真諦，探索人生的道路，尋求人生的價值。高中生多數屬於該階段。
- 4.定向階段：該階段個體已經能夠有意識地、較全面性地認識社會與自我關係，並形成較鮮明的認識，顯示人生觀的初步定向。部分高中生進入定向階段。

5.確立階段：個體出現人生信念與人生理想的思考，大多數要在以後的生活與學習中逐步確立人生觀（林崇德，1995）。

(三)青少年人生觀

當進入青少年階段個體開始思考人生問題，如：「人為什麼活著？」、「人活著的意義是什麼？」、「人應該怎麼活著？」等問題。成長到十七、八歲，由於生活獨立性顯著增強，社會活動擴大，逐漸承擔社會義務，面對人生方向的抉擇，個體對人生的思考就要來得主動和頻繁。高中生對人生所持態度是人生觀形成的基準；高中生男生多於女生，以肯定態度對待人生，但國中和大學則是女生多於男生；整體而言，國中生以肯定的情感看待人生的最多，高中和大學則有所減少。影響青少年人生觀形成的因素極其複雜，如：(1)社會政治道德(2)社會交際原則(3)家庭問題(4)書刊(5)榜樣(6)職業（林崇德，1995）。

綜合言之，青少年時期個體開始思考人生問題與方向，進行人生目的和意義的定位；青少年時期所樹立起的人生觀，將關係到未來人生規劃與發展方向；因此，根據前述生命教育的目標及課程內容發現，透過倫理取向或生死取向之生命教育的實行，能否實質性有助於青少年豎立正向而肯定的人生觀與態度，為本研究亟待深入探討的問題。

第三節 不同取向生命教育相關變項探討

一、不同取向生命教育之成效

近年來國內外積極推展生命教育，不同取向生命教育之初始目標雖有不同，然終極目標無非在於喚起人們關懷生命及珍惜生命；研究者依據目標，整合分析近年來生命教育相關實證研究之成效，以釐清及驗證不同取向生命教育目標之可行性，進而提出切合國內未來生命教育研究發展依據，並溯源本研究實施生命教育研究變項之本源。

(一)倫理取向生命教育課程之成效

研究者以前述所彙整之倫理取向生命教育目標為依據，從認識生命、關懷生命、珍惜生命三大目標，加以探討國內倫理取向生命教育課程實施成效之現況。介紹如下：

1. 認識生命

倫理取向生命教育的基礎目標為「認識生命」，包括自我認識、欣賞生命、建構生命的價值及人生觀。近年來國內相關研究發現施行倫理取向之生命教育有助於學生發展自我概念，建立正向的人生觀及生命價值觀。自我概念方面：生命教育可引導國小學童自省、體驗以建立自我概念（張輝道，2002；鄭文安，2001；黃麗花，2001）。但亦有學者認為生命教育對國小學童之自我概念的發展並無明顯成效（陳維真，2000）。相關學者認為生命教育實施，對青少年自我概念的提升有顯著立即效果（黃惠秋，2002）。人生觀及生命價值方面，目前國內有關此方面的研究成效尚不多見，相關研究認為透過靜思語教學實施生命教育的方法，能促使親、師、生同步成長，可培養出令人感動的學童及體認生命意義與人生的價值（李月娥，2002）。

2. 關懷生命

倫理取向生命教育的中程目標涵蓋技能及情意層面，透過對人的關懷，相互關懷生命的方式，以增進人際關係。生命教育方案能減少國小學童的攻擊行為，

且能引導學生建構人際互動的態度及尊重生命的行為（黃麗花，2001；鄭文安，2001）。青少年生命教育目標應包括可促進自我認識、對他人的尊重與關懷、人際溝通、衝突處理、生涯規劃及對自然環境的了解等（張美蘭，2000；蕭燕萍，2000）。

3. 珍惜生命

珍惜生命為生命教育的遠程目標，主旨在於對生命意義的省思，進而熱愛生命、豐富生命內涵，以發展生涯、自我實現為標地。生命教育課程能促使國小學童體認生命意義、人生價值及自我實現（張輝道，2002；李月娥，2002；鄭文安，2001），有學者認為國民中學生命教育對生命意義的探索，皆有重要性與必要性成效（張美蘭，2000）。生命教育課程可以提升國中生之生命意義感，該課程對其生活態度、未來目標以及掌握自我方面有幫助（黃惠秋，2002）。然而國外 Hauer 於 2001 年在俄國實施倫理教育後，發現對於青少年的道德發展、道德思考類型或生命意義感並沒有顯著提升的成效（Hauer，2001），國內倫理取向生命教育課程對於高中職以上青少年生命意義、未來生涯發展與規劃有何影響性，卻付之闕如，有待進一步研究探討的必要。

綜合上述研究發現，國內倫理取向生命教育研究以國小階段為主（李月娥，2001；鄭文安，2001；邱秀娥，2001；黃麗花，2001；陳維真，2000）。有關國高中以上青少年的實證研究至今卻呈現較貧乏現象，且研究取向亦多以發展生命教育目標、內容（張美蘭，2000；蕭燕萍，2000），及課程之可行性、需求度為主軸（羅文芳，2000）。由於青少年正處於自我認同階段，極需瞭解自我，確知人生方向和意義，並發展道德價值觀和倫理體系，以符合現實世界要求。因此，研究者認為國內倫理取向生命教育的推展，有必要針對青少年階段進行深入研究。本研究基於釐清與實證倫理取向生命教育之目標，施行準實驗課程，透過「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」之實驗變項，以瞭解倫理取向生命教育對高中生青少年認識生命、關懷生命及珍惜生命的影響性成效。

表2-3-1 倫理取向生命教育課程之成效

作者	對象	研究主題	研究方法	教學成效
張輝道 (2002)	國小生	生命教育體驗活動對國小學童攻擊行為與自我概念的影響研究	準實驗研究法，針對國小五年級學生，實驗組35人接受十個單元為期兩個半月生命教育體驗課程，對照組接受一般輔導課程，進行前後測驗比較活動前後差異。	生命教育體驗活動能有效提升學童自我概念，使實驗組對自己身體特質的態度與對自己能力與成就的態度顯著優於對照組學童。質性研究資料分析，顯示生命際遇體驗活動能激發學童對生命意義探索，引導學童追求生命核心價值與目標。
黃惠秋 (2002)	國中生	「認識自我」生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感之影響	準實驗研究法，實驗對象為國中生一年級兩個班學生，實驗組參與「認識自我」生命教育課程，為期八週，每週一次，每次九十分鐘。	認識自我生命教育課程可提升國中生自我概念「生理我」與「心理我」的表現，「家庭」、「道德」、「社會」及「整體」自我概念方面無顯著成效。生命教育課程可以提升國中生之生命意義感。該課程對其生活態度、未來目標以及掌握自我方面有幫助。
李月娥 (2002)	慈濟教師	慈濟教師應用靜思語教學實施生命教育之質性研究 - 以台北市一所國民小學為例	慈濟教師運用靜思語教學實施生命教育之質性研究 - 以台北市一所國民小學為例	靜思語教學實施生命教育的方法，促使親、師、生同步成長，而唯有生命教育家庭、學校、社會應「三合一」共同推動，生命教育才能奏效。實施人性關懷教育，尊重與感恩的教育，重視體驗與行動的教育，唯有如此才會培養出令人感動的孩子及體認生命意義與人生價值。
鄭文安 (2001)	國小生	生命教育融入國小自然課程與教學研究：以「種植」和「養殖」主題為例	生命教育融入國小自然課程以種植、養殖為主題	可引導學生自省、體驗以建立自我信念、自我實現與尊重生命。
邱惠群 (2001)	國中學 生	經驗生命教育課程之研究	質性研究一所私校國中一級年級，進行一學期生命教育課的觀察，訪談該班47名學生。	少數學生對生命教育感到模糊廣泛與嚴肅，且認為生命教育課的課名與課程內容兩者不太相符，覺得課程內涵過於廣泛，部分單元主題與「生物課」及「輔導活動」內容有相互重疊之處。
黃麗花 (2001)	國小學 童	生命教育方案對學童攻擊行為與生活適應影響之研究	準實驗研究北市一所國小高年級學生，實驗組四班121人接受生命教育，對照組119人接受輔導活動及一般性輔導課程。	結果發現生命教育方案能減少學童的攻擊行為，親和力及社會適應優於對照組，且能引導學生建構自我概念、社會技巧、人際互動的態度並學得解決問題技巧。學生家長及教師均對生命教育方案表示肯定、認同與支持。
陳維真 (2000)	國小	生命教育實驗教學對國小學童自我概念和死亡態度之影響	準實驗研究台南師院附設實驗小學四年級學生34位為實驗組，進行八週生命教育課程，34名學生為控制組。	實驗組自我概念並未較控制組佳，兩組未達顯著差異。但死亡接受度具有正向提升的效果。

資料來源：研究者自行彙整

(二)生死取向生命教育課程之成效

如前所述生死取向之生命教育目標，涵蓋瞭解死亡、尊重生死及珍惜生命。研究者將依據其教育目標，以瞭解我國目前推展生死取向生命教育研究成效之脈絡。

1. 瞭解死亡

生死教育的基礎目標為認識死亡，包括接受死亡相關的訊息、瞭解死亡本質與內涵。「死亡概念」的影響變項為此目標的研究重點；由於死亡概念的發展主要在幼兒期、學齡期及青少年早期（張淑美，1996；劉明松，1998）。國內相關研究發現國小學童不同個人背景變項對死亡概念及死亡教育需求有不同的影響（陳秋娟，1997；蔡秀錦，1991）；國中生的死亡概念發展與死亡教育的需求有相關性（王玉，2002；劉明松，1998；張淑美，1995）。國外學者 Davis ,T. M.& Yehieli, M.也指出死亡教育有助於提供學生檢視學習死亡概念的機曾（Davis ,T. M.& Yehieli, M. , 2001）。

2. 尊重生死：

尊重生死應包含兩個面向，其一為尊重生命，強調肯定生命中基本目標與價值，建立正確的人生觀和自我價值，並透過人際關係的建立，人我間的相互尊重，以提升生命的尊嚴；其二為尊重死亡，學會如何面對及處理自己或他人的死亡、瀕死和死別的感情、情緒及態度。

(1)尊重生命

有關尊重生命方面，回顧近年來相關的研究資料發現，提倡實施生死取向生命教育之相關學者在理論目標上，均提到透過死亡的省思回歸到對生命尊重的觀點（鍾昌宏，1999；高雄市教育局，1998；劉明松，1998；張淑美，1995；蔡明昌，1998）；Edgar , L.V. & Howard , H.M. 於 1994 研究指出死亡教育應擴展至生命和社會科學之面向上；死亡教育有助於學童建立正向的自我認同和自我責任態度，而且在人際關係上也有改善，包括關心自己的手足及同學（Edgar , L.V.& Howard , H.M. , 1994

）。因此，研究者認為可透過「自我價值」、「自我概念」、「人際關係」等變項，加以了解生死取向之生命教育課程對尊重生命方面是否具有影響性之成效，然而國內卻缺乏此相關的研究變項，成為本研究變項有待進一步深入探討的主因。

(2) 尊重死亡

尊重死亡方面，國內生死取向生命教育課程有關此方面的研究相當普遍，其中以「死亡態度」變項的影響成效最為顯著。相關學者認為死亡態度與生死教育的需求成正相關（鄭貞枝，2001；羅素如，2000；陳秋娟，1997；邱愛玲，1988）接受生死取向之生命教育課程，對國小學童死亡態度具有正向立即性及延宕性影響效果，有助於對死亡的認識及降低死亡的恐懼（吳長益，2002；余淑娟，2001；蘇完女，1990），但也有學者認為生死教育課程對國小學童並無立即性的影響成效，然大部分學童仍認同生死教育具有正向的影響效果（廖秀霞，2001）。在國中及高中學生方面，生死取向之生命教育課程可成功增進學生導向死亡接受及正面死亡態度的影響（陳彥良，2002；劉明松，1998；葉寶玲，1998；張淑美，1995），亦有學者認為國、高職學生的死亡態度並無顯著差異，但大部分學生表示贊成接受生死教育（王玉，2002；曾廣志，2001）。有關大專院校生的研究結果發現，生死教育介入後也可提高死亡接受度，有助於建立正確的死亡觀（黃琪璘，2000；賴怡妙，1998；鄭淑里，1994）。

國外針對青少年實施死亡教育課程後發現對其死亡焦慮及恐懼有下降的情形（Leary, Lani, 1997；Jones, C.H. & Hodges, M., 1995；Rosenthal, N.R., 1980），Leviton 於 1977 認為死亡教育能協助死亡及死亡相關經驗的事先準備，協助面對死亡情境，瞭解並處理過去與死亡相關的經驗（Leviton, 1977）。除此之外，死亡教育課程有助於青少年學生能成功地整合生命及死亡的態度（Muller, M.L, 2001；Jones, C.H. & Hodges, M., 1995）。Ulin 於 1977 年聲明只有面對死亡才可讓青少年迎接生命，因為它幫助青少年更加瞭解他們自己和發展技巧，使他們能更正向地去適應生活中的壓力事件（引自 Christine, M.M., 1989）。

整體而言，生死取向生命教育課程對死亡態度具有正面積極性的影響成效；然而研究者認為尊重生死不僅只於建構正向的死亡態度，它更囊括面對並處理自己或他人死亡、瀕死和死別的情感等面向，並從死亡回歸對生命面向的關懷，有關該目標卻罕見相關研究加以探討，本研究將針對此部分進行初步探討。

3. 珍惜生命

珍惜生命係藉由死亡的必然性，對生命意義的省思，進而熱愛生命、豐富生命內涵，發展生涯，達到自我實現。相關研究發現實施生死取向之生命教育課程，能發展國小學童積極的人生觀，進而珍惜生命掌握現狀（吳長益，2002）。對高中學生的生命意義感具有正向的立即性及延宕性影響效果（陸娟，2002）；護校及護專生接受生死教育對個人生活能產生嶄新看法和計畫（程秀玲，2001；鍾春櫻，1991）。師院學生則傾向死亡是有意義的，對死亡評價較為正向，較少情緒狀態，且多數表達珍惜生命的態度（鄭淑里，1994）。Amenta 於 1984 年也指出死亡教育課程有助於安寧療護工作人員生命意義感的提高（Amenta，1984）。然而亦有學者發現死亡教育團體對師院生死亡態度具有輔導效果，但對生命意義則無輔導效果（賴怡妙，1998）。國外針對不同研究對象，進行死亡教育課程，發現對受試者生命意義感亦沒有顯著的改變（Durlak，1978）。青少年個體正開始思考人生問題，對於人生定位及生命意義充滿疑惑，亟待思考與抉擇（林崇德，1995）。然就現階段生死教育的研究結果發現，國、高中生實施生死取向生命教育課程後，對生命意義、生涯規劃、自我實現是否具有影響性成效尚不完整，為本研究有待進一步探討的主題。

總之，生死取向之生命教育目標，涵蓋認識死亡、尊重生死及珍惜生命；然目前相關研究面向僅重死亡層面的探討，整體而言，忽略生死教育回歸對生命面向的影響性，如此不但與其目標不符，更助長好生惡死的心理效應，有礙生死教育的推展。因此，本研究期望透過生死取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義的影響性研究，進一步瞭解該課程實踐生命及珍惜生命目標的影響性成效。

表2-3-2 生死取向生命教育課程之成效

作者	對象	自變項	依變相	研究方法	教學成效
吳長益 (2002)	國小學生	死亡教育	死亡態度	針對國小四年級學生進行準實驗研究，15位實驗組學生接受為期十次的死亡教育團體課程，運用死亡態度量表進行前後及追蹤測驗。	結果顯示死亡教育對實驗組學生之死亡態度具有立即性及持續性的影響。同時實驗組不僅從消極層面對死亡恐懼的降低，亦能從團體的互動與回饋中發展較積極的人生觀，進而珍惜生命與掌握現狀。
陳彥良 (2002)	國中生	死亡教育	死亡態度	嘉市33名兩國中一年級喪親學生為對象進行準實驗性研究法，12位實驗組學生接受十節死亡教育課程及五次的團體晤談，運用死亡態度量表進行前後及追蹤測驗。	死亡教育可以降低喪親學生死亡恐懼、死亡逃避、逃避接受持續四週，提高喪親學生死亡中性接受、趨近接受持續到四週之後。
王玉 (2002)	國中生	死亡教育方案	死亡概念 死亡態度	以雲林縣二十二名兩國中喪親學生為對象進行準實驗性研究法，11位實驗組學生接受為十節課的死亡教育課程。	死亡教育對於喪親國中學生的死亡概念具有立即及持續效果，死亡態度無立即及持續性效果，可見死亡態度的改變，並非短期課程即可達成。
陸娟 (2002)	高中生	生死教育	生命意義	準實驗研究法，實驗組學生實施生死教育課程，每週二節課，共十八週(30小時)，採「生命態度剖面圖」進行前後追蹤測驗。	生死教育課程對高中學生生命意義感具有正向的立即性及持續性影響效果。生死教育的推行在高中階段有其可行性與必要性。透過班級的實施可協助學生建立正確的死亡態度及死亡觀，澄清個人的生命價值與人生目標的確立，進而作好人生規劃，增進生活的品質並提昇生命的意義。
廖秀霞 (2001)	國小高年級學童	生死教育課程方案	死亡態度	針對國小五年級72名學生進行準實驗性研究，36名實驗組接受為期七週，每週六節，共四十二節的生死教育課程，在進行死亡焦慮量表及半結構問卷進行前後及追蹤測驗。	結果顯示生死教育課程對學童死亡態度無立即性影響，但十週後之追蹤測驗顯示具有顯著性的持續效果，且大部分學童認同生死教育具有正向影響效果。
余淑娟 (2001)	國小學童	死亡教育	死亡態度	以南師實小五年級32名學生進行準實驗性研究，實驗組每週兩節課共六週，計490分鐘死亡教育課程，並進行死亡態度後、追蹤測驗。	死亡教育課程對國小學童的死亡態度有正向的立即性及持續性影響。可見國小推行死亡教育有其可行性及必要性，因他可從小建立正向的死亡態度。
莊淑茹 (2001)	護校學生	死亡教育	死亡態度	準實驗研究法，以護校生為研究對象，59位實驗組接受十節死亡教育課程後，進行死亡焦慮及死亡恐懼量表測驗。	死亡教育可降低護校學生死亡恐懼，但對恐懼自己及死亡焦慮方面無顯著改變。死亡教育課程對護校學生之死亡構念具有積極正向之影響。
程秀玲 (2001)	高職護生	死亡教育	死亡態度	準實人驗研究高職護校二年級119人隨機分派59名為實驗組，授與5次十小時死亡教育課程	接受死亡教育的護生98.03%贊同對高職護生進行死亡教育，理由是增加個人對死亡的覺知，並對未來臨床照護做好準備，且更珍視生命。

作者	對象	自變項	依變相	研究方法	教學成效
黃琪璘 (2000)	台東師 院學生	死亡教育 課程	死亡態度	準實驗研究台東師院學生，立意取樣 53 名學生為實驗組，進行十六週共三十二小時死亡教育課程後，立即及十六週後進行「死亡態度」及「生死教育效果」問卷調查。	死亡教育介入後可提高死亡接受度，有助於建立正確的死亡觀，對於建立正向、積極因應死亡事件相關行為及有助益。死亡教育值得列入統整性健康教育系列課程內。
葉寶玲 (1998)	高中生	死亡教育 課程	死亡態度、 憂鬱感及 自我傷害 行為	準實驗研究以 46 位學生為實驗組，48 位控制組，實驗組進行九節課之死亡教育課程，後測並追蹤死亡態度量表、鄭氏憂鬱量表，自我傷害行為篩選量表。	結果發現死亡教育對死亡態度、憂鬱感及自我傷害行為無立即性影響，八週後趨向死亡接受、憂鬱感等有顯著差異。死亡教育可成功增進學生趨近導向死亡接受與減少憂鬱感。
賴怡妙 (1998)	師大學 生	死亡教育 團體	死亡態度 生命意義 感	準實驗研究公開招募 30 位受試者，實驗組 12 位接受歷時 21 小時，每週兩次，共四週的死亡教育團體。	結果顯示死亡教育團體方案對師大學生的死亡態度具有輔導效果，但對其生命意義無輔導效果。
劉明松 (1998)	國中生	死亡教育	死亡概念 死亡態度	隨機選取高雄旗津國中二年級三班為樣本班級進行實驗研究，在採質量並重分析方式進行研究。	死亡教育對國中生死亡關切度無立即性及持續性的影響，死亡接受度、死亡態度有立即性及持續性的影響。國中生有很高的死亡教育需求度，可見有其可行性與必要性。
鄭淑里 (1994)	師院生	死亡教育 課程	死亡態度	國立台北師範學院 36 位學生，實驗組 20 位成員接受為期五週，共 11 小時的死亡教育課程，再進行前、後及追蹤測驗死亡態度。	實驗組傾向認為死亡是有意義的，對『死亡』的評價較為正向，較少的負向情緒狀態，多數認為死亡是人必經的過程，約半數成員表達珍惜生命的態度。控制組則相反。
鍾春櫻 (1991)	護專學 生	死亡教育	死亡態度	準實驗研究法，針對弘光護專 107 名學生進行死亡教育短期課程，之後進行死亡態度及不同教學方法的評量。	死亡教育對護專學生死亡態度有立即性及持續性（四週）正向效果，研究兩種不同的死亡教學方式對降低學生死亡恐懼沒有顯著效果。除此之外，死亡教育提供學生坦然面對自己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。
蘇完女 (1990)	國小中 年級兒 童	死亡教育	死亡態度	準實驗研究針對國小四年級 177 名學生進行每週二節，共進行六週的死亡教育課程，之後施與死亡態度量表測驗。	死亡教育課程對實驗組國小中年級兒童的死亡態度有正向的立即性及持續性影響效果。同時讓兒童在日常生活中更坦然地面對死亡這個主題，學校死亡教育的實施確實有其必要性。

資料來源：研究者自行彙整

二、自我概念

(一)自我概念的意義

自我概念是一個人對自己的看法、態度、意見和價值判斷的綜合，對自己所有知覺的總合，就形成個人的現象我（張春興，2000）。自我概念乃個體對自己的態度、意見和價值判斷綜合看法，並以之為個人行為參照標準（余紫瑛，1999）。換句話說，自我概念的意義，其一為形象，專指個人對自己的態度、看法及情感；其二是個人思考、感受和認知的主體，是決定行動、適應外界的一組心理過程（郭為藩，1996）。

James 於 1892 年最早提出自我概念，認為自我「是自己所知覺、感受與思想為一個人者」，分為主體自我，是個體能經驗、知覺、想像、選擇、記憶和計畫的主體；另一為客體自我，是指個體的身體、衣物、房屋、妻子、名譽、工作和心理能力等（余化人，1999）。Rogers 於 1951 認為自我或自我概念是指個體如何看待他們自己的一種理論架構。Cooley 於 1956 年則以鏡中自我（The Looking-Glass Self）的概念，說明自我概念是透過與他人交往，想像自己在他人心目中的形象，同時想像在他人心目中的形象及對此形象的批評，而後產生自我感（郭為藩，1996）。Dusek 於 1996 認為自我概念為我們看待自己的方法、我們形容自我的方式。自我觀念乃是個人透過環境與他人互動的過程中，逐漸對自己本身外在形貌、能力、行為、價值觀等特質，形成一種主觀的整體認知與評價（黃淑玲，1994）。

總之自我概念係指個人對自身及環境主觀的想法及態度，受過去經驗及他人的影響，產生對自己的情感、態度、理念與價值的整體看法，以形成個人人格的核心及行為依據。

(二)自我概念的內涵

自我概念的內涵是多層面的，各層面各有所組成，且深受環境變化的影響，卻能彼此不斷協調統整與修正，而成為個人行為和思想的基本核心（黃淑玲，1994）。國內外對自我概念內涵有諸多探討，彙整如表 2-3-3：

表 2-3-3 自我概念內涵架構

	Fitts 1965	Damon & Hart 1982	郭為藩 1996	黃德祥 1993
自我概念的內涵	1.內在架構 (1)自我認同 個人對自己現況的認識。 (2)自我滿意 個人對自己現況的滿意或接納程度。 (3)自我行動 個人接納或拒絕自己後，實際採取的因應行為。 2.外在架構 (1)生理自我 個人對自己身體、健康、外貌、技能及性方面的看法。 (2)道德倫理自我 個人對自己道德、舉止、信仰的看法。 (3)心理自我 個人對自己的價值評估及情緒人格的看法。 (4)家庭自我 個人對自己身為家庭中成員的價值感及勝任感。 (5)社會自我 個人與他人交往的價值感及勝任感。	1.生理我 對自己身體胖瘦、高矮、美醜、健康、強壯與否的自我觀點。 2.心理我 對自己內在思考、感受、價值、態度的整體心理自我評價。 3.社會我 對自己社會角色、人際關係、社會層面人際往來的看法或評價 4.道德我 對自己價值觀、道德判斷與道德實踐或品性、情操的看法。 5.家庭我 對作為家庭成員的價值感與勝任感。 6.理想我 理想上的自我情況，也是對自己將來的期望。 7.自我尊重 接納自己、尊重自己及自我信心的程度。 8.自我能力 對自己所擁有的資質、潛能與成就的看法 9.自我認定 認為自己是一個什麼樣的人。 10.自我滿意 對自己滿意程度。 11.自我行動 自我行動能力的評價 12.自我思考 對自己思考力的看法	1.從自我組成分析 (1)軀體我 對自己的軀體及其生理需要的認定。 (2)社會我 對個人在社會生活中所擔任各種角色的認定。 (3)心理我 對某些信念、意願及價值體系的認定。 2.從「動態的、性質的、形勢的層次」去分析自我 (1)投射我 又稱「社會我」個人投射於他人的自我概念，是個人想像中他人對自己的整體看法。 (2)現象我 又稱「主體我」，為對自我本身的看法和態度。 (3)理想我 指個人希望達成的較圓滿形象，期望自己將來變成怎樣的一個人。	1.生理我 青少年由於生理的成長，對於自我的生理特徵頗為在意，青少年對自我身體的胖瘦、高矮、美醜、健康與否、強壯與否的自我觀點，即是生理我或身體我。 2.心理我 青少年對於自己內在思考、感受、價值、態度的整體心理自我評價。 3.社會我 青少年對於自己的社會角色、人際關係、社會層面的人際往來的看法或評價。 4.道德我 青少年對於自己的價值觀、道德判斷與道德實踐或品性、情操的看法。 5.家庭我 青少年對作為家庭成員的價值感與勝任感 6.理想我 青少年理想上的自我狀況，也是對自己將來的期望。 7.自我尊重 青少年接納自己、尊重自己及自我信心的程度。 8.自我能力 青少年對自己所擁有的資質、潛能與成就程度的看法。

除了上述相關學者的論點外，Arkoff 於 1968 年認為自我概念可分為四種：1.主觀自我：個人對自己的主觀看法，主要受父母對自己看法的影響。2.客觀自我：他人對自己的看法。3.社會自我：個人想像別人對自己的看法。4.理想自我：個人所希望成為的自我形象（引自黃淑玲，1994）。Shavelson、Hubner 和 Stanton(1976)認為自我概念可透過個人行為內塑，即個人對自我知覺影響個人的外顯行為，同時外顯行為表現也會影響個人對自己的看法。另外提出「自我概念階層模式」，位居階層最頂端是一般性自我概念，其下區分為學業自我概念及非學業自我概念；學業自我概念可依據不同特殊學科分成不同的學科自我概念，非學業自我概念則包含社會、情緒、身體的自我概念，在它們之下又各自區分為許多更具體且特殊的向度（Shavelson、Hubner & Stanton, 1976）。我國普遍使用的田納西量表將自我概念的內涵囊括了生理我、道德倫理我、心理我、家庭我、社會我、自我認定、自我滿意、自我行動，以及自我總分等因素（黃德祥，1994；李盈萱，1995）。

整體而言，自我概念內涵呈多面向性，從具體到抽象、外在到內在、從生物我推展至社會我，從心理我演進為實踐我。由此可見，自我概念具有階層性及發展性，自我概念將有必要透過生活經驗及全人教育的學習，協調統整與修正個人行為及思想。

(三)青少年自我概念

很多學者認為到了形式運思的認知發展階段才能發展出自己對自己的看法，依此而言，到了青少年階段，個體會思考自我，具有自我意識，並且具有反省的能力（黃德祥，2000）。青少年階段自我概念的層面逐漸複雜，青少年通常透過社會比較與自我評估去建立自我概念。青少年自我概念發展，有下列各項特質：1.青少年期以心理自我的建立為主。2.自我知識的開展，青少年期較能明確區分生理與心理的不同。3.青少年期深化人性、性、延續性三個層面的發展，自我反省及自我覺察的能力更高，並能自我控制，

逐漸形成較統整的自我體系（黃德祥，2000）。J.McCarthy & D.Hoge 於 1982 年指出高中生自我概念各方面的發展是一個持續而緩慢的過程。隨著年齡的增長，高中生對自己能力的感受、對自己是否好交際、是否熱情開朗、對自我的性別類型的知覺等方面，都有所增長，並達到一種新的水準（引自林崇德，1995）。由於自我概念是整個青少年自我體系（self-system）的核心。自我概念可因發育、輔導與生活經驗的改變，而改變、維持或增進（黃德祥，1994）。

總之，基於認知發展的觀點來看，青少年的自我概念逐漸複雜化、抽象化、內在化、理想化，然而自我概念也可因發育、外在環境、輔導與生活經驗的改變，而發生增進或遲滯的現象。

(四)自我概念的影響

1.個人因素

自我概念與個人的年齡、生理發展成熟度、性別及認知發展等方面因素有關；青少年自我概念在年齡層方面具有顯著差異，相關研究發現國中生的「身體我」與「道德我」發展較高中生好，而高中生的「心理我」發展的比國中生好（李盈萱，1995）。生理發展成熟度較高的青少年有較正向的自我概念，對自己身體意象越不滿意者，其自我概念越差（周玉真，1991）；早熟的男生比晚熟的男生有較高的自我概念。對女生而言，早熟與晚熟的自我概念正好與男生相反，早熟的女生適應情況較晚熟的女生不利（林崇德，1995）。性別方面女生的「道德倫理自我」、「自我接納」、「自我價值」與「自我尊重」、「社會自我」發展較男生好，而男生的「自我能力」、「生理自我」發展比女生好（林世欣，2000；李盈萱，1995；沈明慧，1993；洪錚蓉，1992）。青少年自我概念發展程度與其認知水準有所關聯，越能作抽象思考的青少年，越能作自我描述，青少年由於開始具有形式運思的能力，對自我的瞭解會更加的深入與精細（林崇德，1995）。

2.家庭背景因素

影響改變青少年自我概念的因素很多，其中家庭背景因素為一重大要因，包括對父母的認同行為、父母教養態度及與家庭社經地位有關。父母對青少年自我概念的主要影響有兩大方面：1.青少年對父母的認同作用，在向父母認同當中，獲得與父母相近的價值體系與行為表現方式。親子關係較積極，青少年也較容易發展適宜的自我概念。2.父母教養態度，父母的支持態度有助於青少年自我概念的發展，父母較高壓的控制會降低青少年的自我概念（黃拓榮，1997；林崇德，1995）。父母管教態度為民主方式，其子女自我概念發展的較好，父母管教態度為獨斷或忽視，子女的自我概念發展的較差（李盈萱，1995）。另外青少年的自我概念與自尊與其家庭社會地位的高低有密切的關聯，通常中等以上家庭有較積極的家庭氣氛與親子關係。家庭經濟水準較高的青少年有比較高的自信心，能激發積極的自我概念，反之亦然（林崇德，1995）。而且完整家庭青少年比非完整家庭青少年的自我發展的較好（李盈萱，1995）。僑生「家庭自我」、「自我滿意」高於本地生（洪錚蓉，1992）。

3.學校教育因素

觀諸相關研究發現學校教育因素對學生自我概念具有相當的影響力(余紫瑛，1999)，諸如生命教育、理情團體諮商、價值澄清團體和自我肯定訓練等。生命教育方面能有效提升國小學童自我概念，使實驗組對自己身體特質的態度與對自己能力與成就的態度顯著優於對照組學童（張輝道，2002）；但亦有學者發現生命教育實驗教學對國小兒童自我概念未達顯著水準的改變（陳維真，2000）；另外透過「認識自我」生命教育課程可提升國中生「生理我」與「心理我」的表現，但在提升國中生之「家庭」、「道德」、「社會」及「整體」自我概念方面無顯著成效（黃惠秋，2002）。理情團體諮商方面能增進國小學童理性思考，降低非理性想法，對於自我概念皆有正向的影響（曾秋琪，1997；徐高鳳，1990）；亦有助於國中生自尊、自我概念及人際關係的增進（張秋華，1998；陳韻如，1993；盧梅莉，1991）。團體諮商有利

於高中生「道德倫理自我」的提升（洪錚蓉，1992）。價值澄清團體方面對國小學生「心理自我」具有立即性效果，「社會自我」有長期性效果（洪若和，1986）；對國中適應不良學生整體自我概念之提升，亦具有立即與追蹤的效果（沈明慧，1993）；然對師專女生自我概念無立即的影響效果，但對「心理自我」、「社會自我」、「自我滿意」、「自我總分」及「生活態度」等有持續效果（劉淑滢，1984）。自我肯定訓練方面增進藥物濫用少年自我概念與對自己的價值系統具有立即性及持續性的正向影響效果（楊瀚焜，1997）；對教育學院女生自我概念增進無立即顯著差異，但具有持續效果（吳美慧，1985）。其他方面如放鬆訓練課程能增高大學生「心理自我」、「社會自我」、「自我認同」及「自我滿意」，對於「生活自我」、「道德倫理自我」、「家庭自我」及「自我行動」等方面則沒有顯著差異（王天興，1985）；溝通分析課程對國中生「心理自我」、「社會自我」、「自我滿意」、「自我認同」等有影響（許慧玲，1982）；探索教育活動對增進國中學生之整體自我概念無顯著立即及持續效果，但對生理自我概念有顯著立即效果，未具持續效果（余紫瑛，1999）。

4.其他

Peterson & Taylor 於 1980 年認為影響個人自我概念相關因子（如圖 2-7），如身體形象、自我形象、自尊與性別角色認定等的主要作用因素，可以歸納為生物因素與社會文化因素兩大類，各因素間也會相互作用。生物因素主要有內分泌的改變及遺傳作用，以及第二性徵的發展及青春發動期的初始時間。社會文化因素則有吸引力的社會標準、同儕與父母的反應，以及早熟與晚熟的刻板印象，再加上個人對上述兩大因素的作用，而影響各自自我概念因子的發展（引自黃德祥，2000）。

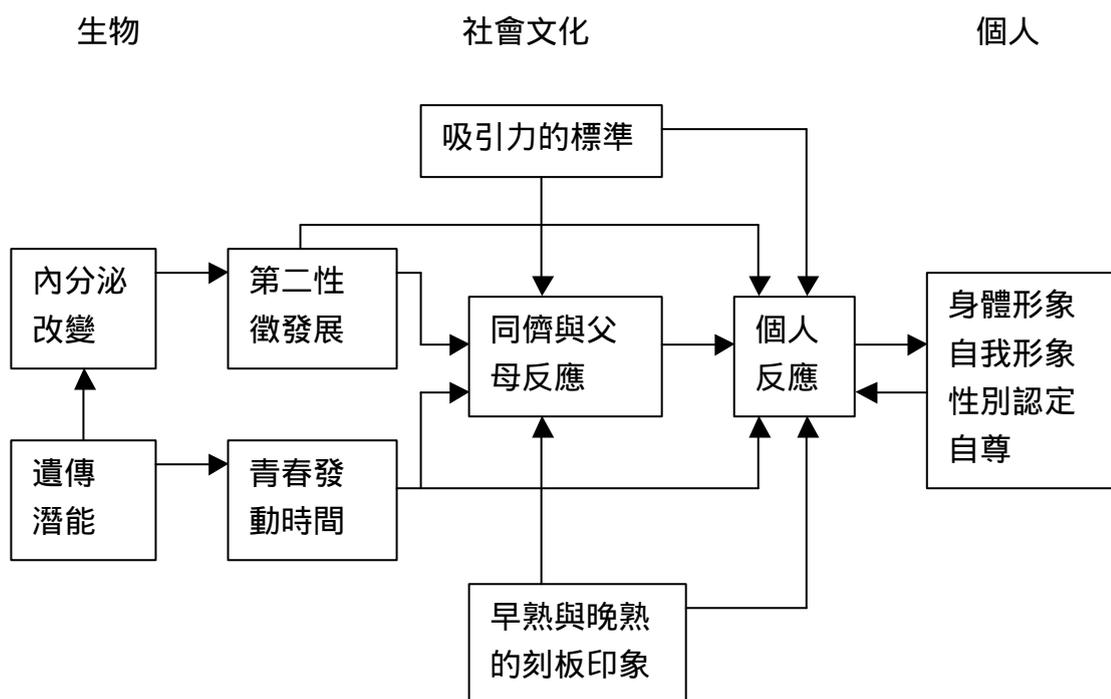


圖 2-3-1 影響青少年自我概念發展的因素
 (資料引自黃德祥, 2000, p321)

影響青少年自我概念的相關因素眾多，包含個人因素、家庭背景因素、學校環境因素及其他交互影響之成因；誠如相關學者認為透過有計畫的教育策略可促使自我概念產生改變，以建立個人積極的自我觀念（余紫瑛，1999）。近年來教育體制積極推展不同取向生命教育，在理論基礎架構上，一致認為對自我概念具有正面的影響，然相關實證研究尚不多見，本研究亟待釐清不同取向之生命教育課程對青少年自我概念之影響性成效。

三、人際關係

(一)人際關係的意義

Schutz 於 1973 認為人際關係是指兩個或兩個以上的人，為了某種目的之交互作用 (Schutz, 1973)。藉著彼此間的知覺、評價、瞭解及反應等模式而形成相互間交流活動的歷程 (黃淑玲, 1994)。由於人際關係是指人與人之間相處的關係，故可稱之為人我關係或人已關係。新佛洛伊德學派蘇利萬 (Harry Stack Sullivan) 是人際關係論的創始者，其研究中有兩個基本假設：1.個體生存的空間中存有一個「人際場」，對所有的人都會造成影響，雖然人際場在不同的人生階段會有所改變，但它是個體活動的重要成分；2.人際溝通不良所產生的焦慮會導致個人心理失常 (黃德祥, 1994)。人際關係係指人與人之間彼此的互動關係，它可能是彼此親近的，亦有可能彼此敵對 (潘菲, 1992)。

總之，人際關係為人與人之間相互作用之關聯性，彼此藉由思想、情感及行為所表現吸引或排拒等互動關係性之歷程。

(二)人際關係理論

1.發展階段理論

金盛華、揚志芳及趙凱於 1994 年指出人際關係的建立與發展，從交往由淺入深的角度來看，歷經下列四個階段：

- (1)定向階段：此階段包含對交往對象的注意、選擇和初步溝通等多層面心理活動。
- (2)情感探索階段：此期彼此自我暴露的深度與廣度逐步增加，開始有情感涉入及聯繫。
- (3)感情交流階段：此時雙方出現實質性變化、安全感已確立，會開始互相提供評價的反饋信息、提供建議並進行真實的讚賞和批評。
- (4)穩定交往階段：允許對方進入自己高私密性的個人領域，分享自己生活空間和財產。

人際關係的發展階段並非呈現延續性的發展順序，每個階段的個體均有三種不同的選擇：邁向下一階段、退回前一階段或維持同一階段；換句話說人際關係可從陌生至融洽、從融洽至終結或呈現停滯狀態；每個階段所經歷的時間長短也無限制，全視雙方主客體決定。

2. 社會認知發展論

Selman 於 1979 年認為兒童與青少年人際發展過程分為五個階段：

(1)階段 0：自我中心未分化階段（暫時玩伴）

此期為 3 - 6 歲，尚無法區別人我差異，認為別人與自己具有相同的情感與喜好。

(2)階段 1：主觀觀點階段（單向的幫助）

此期約在 5 - 9 歲之間，兒童開始發現自己與他人有所不同，了解自己的內心並不能被他人所覺察到，但兒童卻常以外在的觀察去判斷他人的情感。

(3)階段 2：自我深思熟慮階段（雙向公平合作）

此期為 7 - 12 歲，兒童會思考到他人的思想與觀點，瞭解別人具有個別獨特的價值觀、情感與思考方式，另外可體認到不能由他人的行為判斷他人的思考與情感。

(4)階段 3：相互觀點取替階段（自主的相互依賴）

此期約在 10 - 15 歲之間，初步入青少年期的青少年對人際情境中能作客觀的考量，可從交往中獲知他人的觀點；主觀與客觀的自我在此時期已能清楚地加以區分，青少年瞭解人有許多不同的需要，能尊重朋友在依賴和自主兩方面的需要。

(5)階段 4：深層與社會觀點取替階段

此階段約在青少年至成人期之間可以達成，此階段個人可經由先前從第三者的觀點解析人際關係，發展至更抽象的社會分析水準。青少年或成人較願意更深層瞭解自己，卻越來越無法與他人建立親密與信任的關係。

3. 三向度理論

Schutz 於 1973 年提出人際關係三向度理論，認為每個人都有人際關係的需求，而人際關係的滿足與否，是影響自我概念的重要因素。不同需求類型的人，會發展不同的人際反應特質。人際間的需求可以分為三類：

(1)接納(inclusion)：強調一種覺得自己重要有價值而且被愛，被關懷的感覺。

(2)控制(contral)：指個人在權利、人際間的影響力以及權威間做決定的過程。

(3)情感 (affection)：代表兩個人間親密的情緒感覺與需要，尤其是愛與恨。

行為的表現分為兩種：(1)自己主動表現者 (expressed)；(2)被動地期待別人的行為者 (wanted)；進而衍生出六種類型的基本人際關係取向。若一個人接納動機很強，行為又趨於主動者，則必定是喜愛與人交往且積極參與各種社會活動的人。反之，若是一個接納動機很弱，行為又很被動，則他一定是一位內向退縮、離群索居的人。人際關係的類型，可從這六種基本人際關係取向瞭解 (黃淑玲，1994；楊錦登；2000)。

4. 社會交換理論

Thibaut 和 Kelley(1985)認為人際交往互動的關係中有酬賞和成本的交換。酬賞係指一個人在一關係中所得之任何正面有價值的結果；成本是指在一關係中，個人所得到的任何負面結果。人際交往的過程為酬賞與成本相抵而得正負的結果 (引自黃淑玲，1994；楊錦登；2000)。人們期待高酬賞低成本代價的人際互動，當付出的成本代價多於酬賞，就會覺得出現不良的人際關係 (李佩怡，1997)。

總之，人際關係的建成交錯而複雜，發展階段理論可瞭解人際交往的歷程變化，該理論提供人際關係發展架構的宏觀視野；然人際關係形成的背景、動機、影響因素或其中複雜的相關性因子卻難以透析；因此，從微觀角度探究的認知發展理論，有助於啟發人際互動之個人背景因素的瞭解；三向度理論有利於人際關係動機需求的窺視；而社會交換理論在於釐清人際互動過程中複雜的影響因素。在複雜的人際交流過程中，並非社會交換理論即能涵蓋其中所有的影響因素；本研究透過不同取向生命教育對人際關係影響性的探討，期望將有助於人際關係複雜之相關因素的瞭解。

(三)青少年人際關係

建立和諧的人際關係，乃是青少年時期的重要發展任務之一 (張春興，1997)。因此探討青少年人際關係影響的重要性不言而喻 (余紫瑛，1999)。整體而言，青少年最重要的四種人際關係：包括同儕關係、異性關係、親子關係、師生關係 (潘菲，1992)。

1. 同儕關係

75% ~ 85%的高中生明顯傾向和同齡夥伴交朋友，反映出高中生對平等關係的嚮往，隨年齡的增加，在同齡夥伴中找到真正友誼的人數逐漸減少，顯示高中生對友誼的水準提高，標準變得複雜，會嚴格區分朋友和一般夥伴（林崇德，1995）。Coleman 於 1980 年指出青少年人際關係處於轉變期，同儕團體對處於青年階段的重要性包括：(1)青少年面對社會和情緒生活方面統整的需求。(2)青年期與父母建立的情感連結逐漸分離。(3)青少年需要實驗和嘗試新的行為形式（Coleman，1980）。良好和諧的同儕關係可提供青少年團體的歸屬感、尋求社會認同、降低對父母的依賴，進而藉由觀察學習適當的社會角色和性別角色，而發展健全的人格（余紫瑛，1999；黃淑玲，1994；嚴裕峰；1992）。故應多鼓勵青少年參與團體活動、社會服務，以及擴展人際層面；學習如何與他人相處及建立友誼、維持友誼的技巧，促進社會能力的發展（黃德祥，1994）。但是大多數的教育計畫都忽略了這個層面的學校經驗（嚴裕峰；1992）。

相關實驗研究教育計畫對人際關係的影響效力有不同的見解，如價值澄清團體對國小學生「家庭關係」、「學校關係」及「社會關係」具有立即性的效果（洪若和，1986）；理情團體諮商能增進國中生人際孤立學生之理性思考及人際關係（陳韻如，1993）；然而團體諮商對高中生「人際關係」並無顯著的影響成效（洪錚蓉，1991）。探索教育活動對增進國中學生「人際關係」亦無顯著立即效果，但具有持續效果（余紫瑛，1999）。

2. 異性關係

Sullivan 認為親密關係是青少年發展的重要助力，如果沒有親密關係將會阻礙未來人際關係的開發與維持。青少年為克服性焦慮轉而試圖與異性建立人際係，是瞭解異性與學習與異性相處的重要歷程。青少年人際心理發展特性分為三個階段：

- (1)前青少年期：此期與同性朋友發展出特定、親密的人際關係，開始建立同儕間親密人際關係，害怕落單，如果在前青少年期沒有好朋友，就會感到孤單寂寞。
- (2)青少年期：青少年期興趣轉移到異性朋友上，形成「色慾動力主義」，人際行為動力主要在求性衝動的滿足，然真正的性滿足不被社會所容許，衝突在所難免。
- (3)後青少年期：青少年開始解決人際關係與色慾動力主義之間的衝突。由於歷練及推理能力提昇，自我與對他人觀感也隨之發展（黃德祥，1994；洪錚蓉，1991）。

3. 親子關係

青少年階段最明顯的轉變為同儕的影響力大增，父母的影響力相對的減低（黃德祥，1994）。高中階段個人對父母的認同程度要比以前減弱（林崇德，1995）。父母或親人的榜樣形象已不再像兒童期般的崇敬，對於他們的缺點和矛盾，感受特別強烈，然儘管高中生努力追求獨立，但仍需年長的父母的經驗和幫助，他們希望把父母當成朋友或參謀（林崇德，1995）。Sebald 於 1989 年認為青少年仍會與父母維繫某種程度的密切關係，但青少年想請求父母提供意見的事物僅限於金錢、教育、生涯規劃等方面，而較不願意在個人問題上與父母交談，青少年反而喜歡找同儕提供意見（引自黃德祥，1994）。在休閒、娛樂、自由交往和消費方面，高中生會優先選擇同儕討論，至於複雜的生活境況，卻優先選擇父母商量（劉安彥、陳英豪，1994）。

4. 師生關係

高中生不再把教師看作父母的化身，教師的權力也不再如此的大，一個理想的教師，在於他個人的品德，理解能力，情感反應能力，對人親切誠摯的態度；高中生將老師視為一位年長的朋友，其次才看中教師的職業知識水準，最後才是善於正確地使用權力（林崇德，1995）。

總之，青少年人際關係發展呈現多面向的變化，人際關係的轉變並非在於與同儕、父母、異性、師長交互作用量的成長，主要在於人際互動趨近成熟質的轉換。由於學習如何與他人相處及建立友誼、維持友誼的技巧，將有助於社會能力的發展，因此，學校教育不容忽視青少年人際關係的發展面向；然而多數的教育研究計畫卻極少探究該層面的影響性（嚴裕峰；1992）。所以本研究實施不同取向生命教育課程，期望有助於瞭解不同取向課程對高中生人際關係的影響。此外基於國、高中生的生活經驗範圍多處於家庭與學校之間（涂秀文，1998）。本研究所探討之人際關係以著重個人在學校裡及家庭中，與他人互動交往的情形與程度為主。

四、生命意義

(一)生命意義的定義

生命意義囊括整體生命意義及個體生命意義；Yalom 於 1980 年將生命意義分為兩個層次 1. 宇宙生命的意義：指宇宙中有一不變的規律，此規律非人類所能理解，超越於個人之上。2. 世俗生命的意義：個人實現目標的過程中，體驗到自己的生命是有價值的（Yalom，1980）。Fabry 於 1980 年也將生命意義分為兩個層次：1. 終極意義：涉及宇宙中超越人類、且無法被驗證的律則。2. 此刻意義：生命中的每一瞬間皆有一個有待實現的使命，個人需以負責的態度來回應（Fabry，1980）。由於整體生命意義具有深層的終極意涵，在此不列入探討，將著重於個體生命意義進行探究。

Crumbaugh 於 1973 年指出生命意義為一種能賦予個體存在有方向感與價值感的目標，透過此目標可獲得身為有價值人物的認同感（Crumbaugh，1973）。賴怡妙則認為生命意義為個人覺察其存在理由及人生目標的感受（賴怡妙，1998）。而生命意義感係指個人自認其生命有無目的與意義的程度（何紀瑩，1994），本研究的生命意義感係指受試者在「生命意義量表」上得分；「生命意義量表」得分高者，表示受試者感到生命較有意義；得分低者，表示其生命意義感較低。

總之，生命意義為個體感受生命存在的理由及重要性。生命意義感為個體對生命存在價值的感受程度。以下茲就 Frankl 對生命意義理論加以探討。

(二)生命意義理論

根據精神科醫師 Frankl(1986)所提出 Logotherapy 為依據，綜合 Frankl(1986) Fabry (1980) Crumbaugh(1973)、何英奇 (1990) 宋秋蓉 (1992) 賴怡妙 (1998) 等學者論述，對生命意義作一介紹。Frankl 認為人的存在是由三個層次所構成的整體，包括身體、心理與精神，精神層次為人類存在的最高向度。精神層次的特徵包括意志的自由、求意義的意志與生命的意義 (何英奇，1990)。

意義治療法的理論基礎是一種生命哲學，有三個互相連鎖的基本信念：

1. 意志的自由

Frankl 反對泛決定論的觀點，否認人完全受本能、遺傳或環境所決定。人雖然在生物、心理與社會中並不自由，但 Frankl 堅信精神層次可以超越這些限制之上，人的意志可屈服這些限制或對它挑戰，此即意志的自由(何英奇，1990)。通常在人生的緊要關頭，人超越現實的精神自由即會表現出來，如生死交關之際(賴怡妙，1998)。

然而 Frankl 所指的自由並非毫無限制，而是需要伴隨相當的責任，否則將成為恣意且毫無法規(宋秋蓉，1992)。換言之自由與責任是一體兩面，人有選擇的自由，卻也蘊含著需承擔選擇後果的責任 (何英奇，1990)。Frankl 甚至認為責任重於自由，人有責任實現個人生命的獨特意義(賴怡妙，1998)。每個人都被生命所詢問，只有用自己的生命才能回答此問題，只有藉負責來答覆生命 (何英奇，1990)。

2. 追求意義的意志

Frankl 指出尋找意義是個人生活的目標，個人的生命意義是獨特的，藉由達成對個體而言具有特殊意義的事，方能滿足生命意義感（賴怡妙，1998）。換言之 Frankl 認為人類基本的趨力是求意義的意志，不斷去發現生命的意義與目標，而不是 Freud 的本能意志、Adler 的求權意志或 Maslow 的自我實現意志（何英奇，1990）。人有其意志，可自行選擇前進的方向；個人唯有在追求意義的意志遭受挫折時，才會轉向追求快樂與權力作為補償。然而人越追求快樂與權力，越會遭受挫敗，形成存在的空虛感（何英奇，1990；宋秋蓉，1992）。

Frankl 認為存在性包括有三，一是存在的個體、二是存在的意義、三是達成意義的意志，當個人想達成意義的意志受挫時，個人會經驗到存在性的挫折；存在性挫折有助於個人尋求意義。但 Frankl 認為今日許多人抱怨生活沒有意義，缺少值得活下去的理由，主要為侷限於存在的空虛感中，造成許多心靈性精神官能症（鍾思嘉，1995）。因此，Frankl 所提出的意義治療，即在於著重個人未來能否達成生活目標而滿足生命意義感，治療目標在於協助患者找到生命意義（賴怡妙，1998）。

3. 生命的意義

每個人不論性別、年齡、種族、智力、社經地位、教育背景、環境、宗教信仰，每個人都有它與生俱來獨一無二特殊的生命意義（Jeffries，1995），個人如能了解自己生命的獨特使命，則他可以經得起各種情境的挑戰，此即尼采所說的「滲透為何，才能迎接任何」（宋秋蓉，1992）。Frankl 認為生命的意義具有主觀性與獨特性，因人時地而隨時改變。人可透過實現三種價值而發現生命意義，這三種價值為創造性價值、體驗性價值、態度性價值（尹美琪，1988；何英奇，1990；宋秋蓉，1992；賴怡妙，1998；邱麗蓮，1999）。

- (1)體驗性價值：透過真、善、美的接納與感受，來經驗意義價值。
- (2)創造性價值：透過某些類型的創造活動，以實現個人價值。
- (3)態度性價值：當個人面臨無法改變的命運時，所採取的態度即是態度價值。

此三種價值隨著時間、空間、情境的不同而交替浮現。有時候生命要求我們實現創造價值，有時轉為經驗的價值，但有些特殊的情況下，我們要展現態度的價值。生命意義可藉由其從事的活動，所經驗的事物，以及對痛苦的態度與看法中發現與實現（賴怡妙，1998）。依 Frankl 存在分析觀點，死亡屬於命運的一部分，生命的有限性，不但不會使生命無意義，反而被賦予意義。人因有死亡，在人生苦短的壓力下，反而更能增加責任感去把握眼前的每一刻，強化個人生命意義的追尋與實現，因此即使生命短暫，也絲毫無損於生命意義的多采多姿。

總之，Frankl 生命意義理論中心思想在於探討個體面對生命的方式及態度。該理論由外而內漸次深入生命核心，從外在生命表徵的束縛與限制，進入生命存在的獨特與價值，最後深入生命意義的承擔與實踐。由於每個個體具有個人獨特生命的考驗，唯有領悟生命價值，勇於面對生命的責任，方能實踐生命意義。生命教育的終極目標即在於實踐生命意義，並珍惜生命，本研究係透過生命教育實驗課程以瞭解不同取向課程對生命意義的影響及差異。

(三)青少年的生命意義

青少年正值自我追尋與自我肯定的迫切時期，因此易感受價值與意義的缺失，Frankl 於 1986 年表示青少年最容易感受到生命意義問題的衝擊（宋秋蓉，1992）。我國大學生中約有五分之二自我認證發生困難，甚至面臨認證危機；大專生則約有四分之一的人覺得生命缺乏目的與意義而感受「存在的空虛」（何英奇，1990）。中部縣市國中、高中職學生超過五分之一在生命意義量表的得分，低於量表的中數，亦存在空虛的傾向（宋秋蓉，1992）。另外江慧鈺針對國三學生研究調查發現，國中生

的生命意義普遍偏低，然而如果家庭氣氛融洽、學業成績高及人際關係好的國中生其生命意義則較高（江慧鈺，2001）。Rice 於 2001 年發現介於 15-17 歲的青少年沒有明確的生活目標及存在價值感，但此期青少年卻有顯著尋找生命意義的動機，因此，不同類型學校機構有必要幫助青少年，協助其正向生命意義的發展（Rice，2001）。

國中生生命意義來源主要為關係、健康、逸樂、成長、學業、外表（江慧鈺，2001）。高中職學生生命意義的來源依序為求知、學業、活動、關係、服務、成長、獲取、健康、信念及逸樂（宋秋蓉，1992）。國中生生命意義來源受到社會期望、傳統觀念及生活經驗的影響，低生命意義之國中生在家人、學校、同儕方面的信念與關係是負向與疏離的，多數仍在探索生命意義，屬於失序型的生命意義；反之高生命意義的國中生，能透過經驗價值、創造價值形成自己的生命意義，形成利己型或利他型的生命意義（江慧鈺，2001）。Weber 於 1966 年則認為高中生生命意義來源受性別、種族、宗教信仰的影響，生命意義與幸福感（well-being）之間呈高度正相關，高度生命意義者傾向有較高的幸福感，且呈現較佳的人際關係（Weber，1996）。

總之，Frankl 認為青少年為開發個人生命意義的關鍵時期，有鑒於國內外青少年普遍存在生命意義的空虛感，因此本研究亟待透過不同取向之生命教育課程的實施，以瞭解生命教育對高中生生命意義感有何影響性的成效。

第三章 研究設計與實施

為達成研究之目的，解決待答問題，本研究採取準實驗研究法，透過量化統計及質性資料分析，以瞭解不同取向生命教育課程的影響成效。本章將針對量化研究設計、質性分析設計及教學課程設計三大部份，加以說明本研究的設計與實施。

第一節 量化研究設計

為瞭解不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響，本研究根據研究目的與文獻探討的結果，以「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」量表考驗實驗組與控制組在前測、後測及追蹤測驗結果之變化，以評量不同取向生命教育學習過程對高中生影響成效的差異性。

一、實驗設計

本研究採立意取樣 (Purposive sampling)，以「不等的前測—後測控制組設計」 (Non-equivalent pretest-posttest control group design) 準實驗研究法 (Quasi-experimental design) 方式進行。本研究將樣本分為實驗組 (一)、實驗組 (二) 與控制組，實驗組 (一) 接受倫理取向生命教育課程，實驗組 (二) 接受生死取向生命教育課程，控制組不施予任何實驗處理，三組成員分別在實驗處理前、後一週內實施「自我概念量表」、「人際關係量表」及「生命意義量表」測驗，並於課程結束後八週再施予追蹤測驗。實驗設計如表 3-1-1 所示：

表 3-1-1 前後測控制組實驗設計表

組別	前測	實驗處理	後測	追蹤測量
實驗組（一）	O ₁	X ₁	O ₂	O ₃
實驗組（二）	O ₄	X ₂	O ₅	O ₆
控制組	O ₇		O ₈	O ₉

說明：

- （一）X₁ 表示實施倫理取向之生命教育課程
- （二）X₂ 表示實施生死取向之生命教育課程
- （三）O₁、O₄、O₇ 為實驗組（一）（二）與控制組於實驗處理前一週內之前測
- （四）O₂、O₅、O₈ 為實驗組（一）（二）與控制組於實驗處理後一週內之後測
- （五）O₃、O₆、O₉ 為實驗組（一）（二）與控制組於實驗處理二個月後之追蹤測量

二、研究變項

依據上述實驗設計研究方法，本研究所預測量的變項如下：

（一）自變項

本研究的自變項為不同取向生命教育之實驗處理，其中實驗組（一）接受為期八週的倫理取向生命教育課程，包含八個單元（詳見附錄四），每單元兩堂課，共十六堂課；實驗組（二）接受為期八週的生死取向生命教育課程，亦包含八個單元（詳見附錄五），每單元兩堂課，共計十六堂課；而控制組在實驗處理期間不予任何處理。

（二）依變項

本研究的依變項是指三組受試者「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」量表得分變化情形。

(三) 控制變項

為降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：

為降低受試者原來可能存在的差異性，本研究於前測時先進行獨立樣本單因子變異數分析 (ANOVA)，以了解各組的起點行為是否相等，在後測、追蹤測驗時，以前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析 (ANCOVA)，以減少三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，本研究所有研究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：

本研究對象為嘉義市某高中生二年級學生，為避免影響學校日常教學生態，且因進行本研究之學校採常態方式編班，其組間差異性較小，因此，研究者並未將研究對象重新編組進行實驗，配合前測，以統計控制的方式來因應實驗前組間不等的情況。

4.施教者及施測者控制：

為控制情境之一致性，實驗處理之倫理及生死取向生命教育課程皆由研究者親自擔任教學者，而控制組並未接受研究者任何課程教學。此外，本研究之前測、後測及追蹤測驗亦皆由研究者親自前往施測，除非必要之說明，不再額外提示。

三、研究假設

根據前述研究目的與待答問題，配合實驗設計，擬定本研究之假設如下：

假設一：實施不同取向生命教育課程後，實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」三項量表後測得分具有顯著的差異。

1-1：實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「自我概念量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-1-1：三組受試學生在「家庭自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-2：三組受試學生在「道德自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-3：三組受試學生在「社會自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-4：三組受試學生在「自我認同分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-5：三組受試學生在「自我滿意分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-6：三組受試學生在「自我批評分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-7：三組受試學生在「生理自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-8：三組受試學生在「心理自我分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-9：三組受試學生在「自我行動分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2：實驗組（一）、實驗組（二）與控制組學生在「人際關係量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-2-1：三組受試學生在「親子關係分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2-2：三組受試學生在「同儕關係分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2-3：三組受試學生在「師生關係分量表」後測結果具有顯著差異。

1-3：實驗組(一)、實驗組(二)與控制組學生在「生命意義量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-3-1：三組受試學生在「生命目標分量表」後測結果具有顯著差異。

1-3-2：三組受試學生在「生命價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-3-3：三組受試學生在「生命熱忱分量表」後測結果具有顯著差異。

假設二：實施不同取向生命教育課程後，實驗組(一)、實驗組(二)與控制組學生在「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」三項量表追蹤測驗得分具有顯著的差異。

2-1：實驗組(一)、實驗組(二)與控制組學生在「自我概念量表」追蹤測量之得分具有顯著的差異。

2-1-1：三組受試學生在「家庭自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-2：三組受試學生在「道德自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-3：三組受試學生在「社會自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-4：三組受試學生在「自我認同分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-5：三組受試學生在「自我滿意分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-6：三組受試學生在「自我批評分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-7：三組受試學生在「生理自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-8：三組受試學生在「心理自我分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-1-9：三組受試學生在「自我行動分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-2：實驗組(一)、實驗組(二)與控制組學生在「人際關係量表」追蹤測量之得分具有顯著的差異。

2-2-1：三組受試學生在「親子關係分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-2-2：三組受試學生在「同儕關係分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-2-3：三組受試學生在「師生關係分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-3：實驗組(一)、實驗組(二)與控制組學生在「生命意義量表」追蹤測量之得分具有顯著的差異。

2-3-1：三組受試學生在「生命目標分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-3-2：三組受試學生在「生命價值分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

2-3-3：三組受試學生在「生命熱忱分量表」追蹤測量結果具有顯著差異。

三、研究對象

本研究限於研究者人力、時間及行政協調之配合，採立意取樣方法，以嘉義市某高中二年級三個班級的學生為研究對象，該校實施常態編班，研究者以班級為單位，隨意分配其中二班為實驗組(一)及實驗組(二)，另一班則為控制組。實驗組接受不同取向生命教育課程共八週，每週兩節，而控制組則不予任何教學處置。

三組成員的基本背景依其性別、參與生命教育課程之經驗及形式，分別列表說明如表 3-1-2。在性別方面，實驗組一、實驗組二及控制組均包含男女，為配合學校教學與行政之延續性需求，本研究維持原班級人數，未加以變更班級人數，因此，男女人數呈現不對等情形，實驗組一、二女生人數分別為四位，而控制組女生人數則有十四位。在參與生命教育經驗方面，實驗組一、控制組多數未曾參與生命教育課程，實驗組二則有較多的同學曾參與生命教育課程。針對曾經參與生命教育課程的學生進行調查，在學習生命教育時間方面，實驗組一及實驗組二主要為國中時期，控制組則為高中階段，三組成員僅一至三位曾於國小階段接受生命教育相關訊息，至於幼稚園階段三組成員均顯示未曾受過生命教育課程，此或許與生命教育在國內推展的歷史發展有關；在學習生命教育形式方面，實驗組一、實驗組二及控制組均以課外短期研習的方式為主，其次為學校正式、非正式課程，部分學生採自修方式獲取生命教育方面之相關資訊，其中以家庭父母方面獲取生命教育的人數為最少。

整體而言，透過本研究對象的基本背景資料發現，多數高中生仍缺乏正式或非正式的生命教育課程，近年來教育界極力呼籲並倡導生命教育之實施，因此，本研究實施不同取向生命教育課程對高中生而言有其必要性及重要性。

表 3-1-2 實驗組與控制組之基本背景

背景資料		實驗組一 (32人)	實驗組二 (31人)	控制組 (33人)	全體 (96人)
性別	男	28	27	19	74
	女	4	4	14	22
參與生命 教育經驗	有	7	12	4	23
	否	25	19	29	73
學習生命 教育時間	幼稚園	0	0	0	0
	國小	1	3	0	4
	國中	5	6	0	11
	高中	1	3	4	8
學習生命 教育形式	學校課程	2	4	0	6
	課外研習	3	5	2	10
	家庭教育	0	2	0	2
	自修	2	1	2	5

四、研究工具

本研究為達研究目的，採用三種測驗工具，進行不同取向生命教育的實驗處理前、後測驗及追蹤測驗，包含「自我概念量表」、「人際關係量表」及「生命意義量表」。

(一)問卷初稿基礎

1.自我概念量表

本研究採用余紫瑛(1999)參考林邦傑(1986)所編製「田納西自我概念量表」。原量表共計七十題，重測信度為.65 - .85，折半信度為 .66- .95。林邦傑以台北市國中 143 名學生為受試對象，求得重測信度為.665 至.835 之間，折半信度為.66 至.95 之間；同時效度，與楊國樞編制之「自我概念衡鑑」相關為.31- .73；與郭為藩編制之「自我態度問卷」相關為.39 - .76；與青少年人格測驗相關為.18 - .62。

2.人際關係量表

人際關係部份研究者係採用涂秀文(1999)參考路君約(1981)少年人格測驗及吳瓊如(1997)研究編訂而成的量表，全量表共計 21 題，原量表內部一致性求得各分量表 Cronbach 值介於 .6473 至 .9655 之間，全量表之 Cronbach 值為 .8010，顯示該量表有穩定的信度。另外原量表經因素分析所抽取的三個因素，解釋總變異量為 50.4%，表示問卷之建構效度可接受。

3.生命意義量表

原生命意義量表(purpose in life test, 簡稱PIL), PIL 有 20 題 Crumbaugh 和 Maholic 於 1964, 1969, 依 Frankl 意義治療理論所編制，該量表折半信度為.90，Meier & Edwards 於 1974 重測信度為 0.83，Reker 於 1977 重測信度

為.68，經斯布公式校正後為.90 (Moomal, Z., 1999)。本研究所使用的生命意義量表，係根據該理論，採用賴怡妙 (1998) 參考宋秋蓉 (1992)、何紀瑩 (1994) 量表修訂而成，主要測量青少年對生命意義的感受程度。依賴怡妙引用宋秋蓉所修訂量表結果顯示內部一致性 Cronbach 值為 .847。建構效度方面，採主成分分析法，結果顯示解釋量佔總變異量 52.9%，為評量青少年生命意義的有效工具。

(二)問卷預試

1. 預試問卷內容

根據上述問卷初稿，經由指導教授評閱修正初稿內容，並潤飾文字後，形成預試問卷（見附錄一）。本研究預試問卷中，第一部分「自我概念量表」有七十題，內容包括十個變項生理自我、道德倫理自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認同、自我滿意、自我行動、自我總分和自我批評；第二部分「人際關係量表」計二十一題，內容包括家庭關係、同儕關係及師生關係三個層面；第三部分「生命意義量表」計二十題，內容包括：生活品質、生活目標、生活自由及生命價值四個層面（賴怡妙，1998）；第四部份「基本資料」有五題；合計本研究預試問卷共計 116 題。

2. 進行預試

預試問卷確定後，隨即進行預試。預試時間自民國九十一年八月七日至八月十三日為止，預試對象為嘉義市某高中二年級學生，共計約 131 人。預試進行係由研究者事先聯繫各班班導師，取得同意，於約定之日期利用暑期自修時間親自前往施測。由於問卷題數較多，施測前由研究者先進行各部分作答說明，施測時間約為二十五分鐘，研究者於施測完畢後與受試者做短暫討論，請受試者表達作

答過程時的疑問及意見，有利於形成正式問卷時加以改進，共計發出預試問卷 131 份，全數回收後刪除填答不完全之無效問卷 9 份，合計回收有效問卷 122 份，有效問卷回收率為 93.13 %。

(三)正式問卷確定

預試問卷回收後即進行編碼，並運用 SPSS 套裝軟體統計程式進行項目分析、因素分析及信度考驗，以便形成正式問卷，以下就本研究的各正式量表的形成過程分項說明如下：

1.自我概念量表

預試完成後，在預試施測過程中，受試者普遍反應問卷題數過多，基於減少問卷題數的考量，研究者遂將本量表就預試所得之資料進行項目分析與因素分析，以便取得刪減題目之標準，並建立本量表之信、效度。在項目分析部份，分別採相關分析法及內部一致性效標法 (criterion of internal consistency) 進行之。首先，研究者以受試者在本量表之總分為分組標準，以高於自我概念總分百分之二十五以上者為高分組，低於自我概念總分百分之二十五以下者為低分組，進行各題高、低分組獨立樣本 t 檢定；在相關分析方面，以量表之總分與各題之相關係數為篩選標準。項目分析結果彙整如表 3-1-3。

由表 3-1-3 來看，可知項目分析的結果，基於篩選適當問卷題數為考量，選取決斷值大於 4.00，相關係數達 .35 以上，且達 .01 顯著差異的題目，共選取五十四題，刪除十六題(13、14、22、24、25、26、32、35、36、47、48、50、51、59、62、70)。

表 3-1-3 自我概念量表項目分析摘要表

題號	決斷值	與分量表之相關	取捨	題號	決斷值	與分量表之相關	取捨
1	4.924**	.437**		36	.787	.090	刪除
2	4.551**	.434**		37	4.203**	.389**	
3	6.188**	.547**		38	5.554**	.481**	
4	7.703**	.609**		39	4.549**	.489**	
5	6.989**	.501**		40	4.961**	.535**	
6	4.352**	.457**		41	5.482**	.546**	
7	6.134**	.523**		42	4.653**	.464**	
8	4.606**	.500**		43	6.358**	.553**	
9	4.356**	.468**		44	7.468**	.523**	
10	4.306**	.418**		45	4.671**	.454**	
11	8.401**	.590**		46	6.501**	.546**	
12	5.691**	.473**		47	.945	.135	刪除
13	2.014	.257**	刪除	48	3.267	.336**	刪除
14	2.981**	.334**	刪除	49	7.562**	.578**	
15	5.051**	.443**		50	2.958**	.332**	刪除
16	7.045**	.576**		51	3.703**	.417**	刪除
17	5.716**	.477**		52	6.159**	.524**	
18	4.394**	.356**		53	4.554**	.406**	
19	7.544**	.553**		54	7.410**	.633**	
20	4.104**	.448**		55	5.930**	.510**	
21	5.676**	.531**		56	8.865**	.633**	
22	3.875**	.351**	刪除	57	4.119**	.432**	
23	5.720**	.483**		58	4.451**	.452**	
24	3.795**	.419**	刪除	59	1.580	.190	刪除
25	.633	.029	刪除	60	6.893**	.573**	
26	3.219**	.351**	刪除	61	4.974**	.447**	
27	6.313**	.563**		62	2.176	.266**	刪除
28	6.073**	.505**		63	4.735**	.465**	
29	7.955**	.632**		64	7.622**	.537**	
30	5.118**	.465**		65	5.147**	.468**	
31	5.189**	.423**		66	6.668**	.546**	
32	3.487**	.375**	刪除	67	6.568**	.634**	
33	4.008**	.391**		68	5.080**	.446**	
34	5.769**	.473**		69	4.608**	.433**	
35	2.772	.292**	刪除	70	2.150	.228*	刪除

** P< .01 , * P< .05

根據項目分析所得資料對本量表進行因素分析，以主成分分析法(principal components solution)進行因素的抽取，特徵值(eigenvalue)大於1作為因素選取的標準，本量表之九個因素彼此相關係數中，有十二個介於.20到.30之間，二十四個低於.20以下，因此本量表以最大變異法(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.40以上的題目作為正式問卷的題目。因素分析結果選取九個因素，然第七因素僅囊括23、46兩題，顯示該成分不具代表性(每成分至少三題)，遂將此因素及負荷量小於.40的題目刪除(23、27、31、46、64、65)，重新進行因素分析萃取出九個因素，題目之歸類大致符合原量表之分類，各因素的累積解釋量達60.14%，形成正式問卷中自我概念量表部份共計有四十八題(見附錄二)。

根據因素分析所選取的九個因素，在去除負荷量過低的題目後，題目的分配與問卷之初所建立的九個層面頗為符合，分別依其題目涵意，將此九個因素命名為「家庭自我」：受試者對自己身為家庭中成員的價值感及勝任感；「道德自我」：受試者對自己的道德價值及為人好壞的看法；「社會自我」：受試者對與他人交往中的價值感及勝任感、「自我認同」：受試者對自我現況的描述；「自我滿意」：對自己現況的滿意或接納的程度；「自我批評」：受試者自我防衛與自我批評的程度；「生理自我」：受試者對自己身體、健康情形方面的感覺；「心理自我」：受試者對個人內外價值的評價；「自我行動」：受試者在接納或拒絕自己後，實際所採取的應對或表現在外的行為。

信度方面，採用Cronbach α 值來加以考驗，分別考驗各分量表與總量表之信度，結果各因素的 α 值在.6306到.8628之間，總量表之 α 值則為.9378。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3-1-4所示：

表 3-1-4 自我概念量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素項目	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
家庭自我	7	.499	12.736	26.53%	.8628	
	19	.643				
	43	.740				
	44	.785				
	55	.692				
	56	.528				
	66	.589				
	67	.478				
道德自我	11	.688	3.390	33.60%	.7886	
	12	.602				
	15	.523				
	16	.690				
	52	.555				
	63	.500				
社會自我	20	.403	2.688	39.20%	.8019	
	21	.681				
	33	.814				
	34	.609				
	45	.637				
	69	.588				
自我認同	2	.487	2.118	43.61%	.8012	.9378
	3	.625				
	4	.502				
	10	.523				
	28	.400				
	41	.510				
	53	.616				
	58	.457				
60	.408					
自我滿意	17	.566	1.996	47.77%	.6567	
	30	.425				
	39	.671				
	40	.450				
自我批評	5	.425	1.756	51.43%	.6740	
	38	.668				
	42	.646				
	49	.595				
生理自我	1	.709	1.522	54.60%	.7176	
	37	.698				
	61	.583				
心理自我	6	.515	1.348	57.41%	.7175	
	8	.511				
	9	.464				
	18	.617				
	29	.404				
自我行動	54	.553	1.313	60.14%	.6306	
	57	.663				
	68	.445				

2.人際關係量表

在人際關係正式量表編製上，研究者將本量表先就預試所得之資料進行項目分析、因素分析及信度考驗，以便刪減不適宜的題目，建立量表之信、效度。項目分析分別採相關分析及內部一致性效標法 (criterion of internal consistency) 進行，首先，將受試者在本量表之得分為分組標準，以高於人際關係總分百分之二十五以上者為高分組，低於人際關係總分百分之二十五以下者為低分組，進行各題高、低分組的差異性考驗。在相關分析方面，則亦以量表總分與各題之相關係數為篩選標準，項目分析結果如表 3-1-5 所示。

由表 3-1-5 來看，可知項目分析的結果，基於篩選有效問卷題目為考量，選取決斷值大於 3.50，相關係數達 .35 以上，且達 .01 顯著差異的題目，共選取十七題，刪除四題，包括：3、4、10、16。依據項目分析所得資料結果對本量表進行因素分析。

表 3-1-5 人際關係量表項目分析摘要表

題號	決斷值	與分量表之相關	取捨	題號	決斷值	與分量表之相關	取捨
1	4.455**	.475**		12	3.699**	.363**	
2	4.141**	.395**		13	7.369**	.634**	
3	1.060	.173	刪除	14	4.181**	.377**	
4	.897	.139	刪除	15	8.833**	.634**	
5	7.921**	.644**		16	1.812	.243**	刪除
6	4.316**	.398**		17	4.517**	.406**	
7	5.720**	.578**		18	4.954**	.454**	
8	3.655**	.379**		19	6.692**	.561**	
9	7.906**	.638**		20	11.434**	.710**	
10	2.605	.311**	刪除	21	5.513**	.519**	
11	6.199**	.463**					

** P < .01

因素分析部份，運用主成分分析法(principal components solution)進行因素的抽取，並以特徵值 (eigenvalue) 大於 1 作為因素選取的標準，轉軸方法的選取，根

據 Overall & Klett(1972)的建議，若因素的相關係數在.20 到.30 之間，則以斜交轉軸為宜，若相關在.20 以下，則進行正交轉軸即可（引自蔡明昌，1998），由於本量表之三個因素彼此相關係數中，有一個介於.20 到.30 之間，兩個低於.20 以下，因此本量表以最大變異法(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.40 以上的題目作為正式問卷題目。根據上述標準，因素分析結果選取三個因素，題目的分配與問卷之初所建立的三個層面頗為符合，分別依其題目涵意，將此三個因素命名為「親子關係」：主要在評量個人與父母的相處情形、「同儕關係」：主要在了解個人於學校與同學之間相處的情形、「師生關係」：主要在評量個人與老師之間的相處情形。共計選取十七題以作為人際關係量表正式問卷的題目(見附錄二)，各因素的累積解釋量達 54.23%。

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，結果各因素的 值在.6145 到.8717 之間。總量表之 值則為.8326。表示本量表具有良好之信度，本量表因素分析及效度考驗之結果如表 3-1-6 所示：

表 3-1-6 人際關係量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素項目	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
親子關係	1	.649	4.872	28.66%	.8717	
	5	.811				
	7	.418				
	9	.766				
	13	.839				
	15	.784				
	19	.565				
20	.796					
同儕關係	2	.726	2.701	44.55%	.7822	.8326
	6	.592				
	11	.703				
	14	.742				
	18	.489				
師生關係	21	.789	1.646	54.23%	.6145	
	8	.605				
	12	.813				
	17	.757				

3.生命意義量表

生命意義正式量表編製上，研究者仍將本量表預試所得之資料進行項目分析、因素分析及信度考驗，以便刪減不適宜的題目，建立本量表之信、效度。在項目分析部份，分別採相關分析法及內部一致性效標法 (criterion of internal consistency) 進行之，首先，研究者以受試者在本量表之得分為分組標準，以高於生命意義總分百分之二十五以上者為高分組，低於人際關係總分百分之二十五以下者為低分組，進行各題高、低分組的獨立樣本 t 檢定。在相關分析方面，則亦以量表之總分與各題之相關係數為篩選標準。項目分析結果如表 3-1-7 所示：

由表 3-1-7 來看，可知項目分析的結果，基於篩選適宜題目為考量，選取決斷值大於 4.00，相關係數達 .50 以上，且達 .01 顯著差異的題目，共計選取十七題，刪除三題 (7、14、15)，並依據項目分析所得資料結果對本量表進行因素分析。

表 3-1-7 生命意義量表項目分析摘要表

題號	決斷值	與分量表之相關	取捨	題號	決斷值	與分量表之相關	取捨
1	8.462**	.631**		11	5.962**	.515**	
2	9.090**	.695**		12	11.413**	.738**	
3	8.598**	.677**		13	7.776**	.605**	
4	16.396**	.797**		14	4.926**	.459**	刪除
5	8.830**	.660**		15	.707	.120	刪除
6	6.403**	.555**		16	8.621**	.589**	
7	2.679	.216	刪除	17	10.333**	.743**	
8	7.147**	.557**		18	8.946**	.581**	
9	8.651**	.599**		19	7.223**	.676**	
10	10.155**	.701**		20	12.336**	.785**	

** P < .01

在因素分析部份，運用主成分分析法(principal components solution)進行因素的抽取，並以特徵值 (eigenvalue) 大於 1 作為因素選取的標準，至於轉軸方法的選取，

根據 Overall & Klett(1972)的建議，若因素的相關係數在.20 到.30 之間，則以斜交轉軸為宜，若相關在.20 以下，則進行正交轉軸即可（引自蔡明昌，1998），由於本量表之三個因素彼此間的三個相關係數中，三個相關係數皆介於.20 到.40 之間，遂本量表適合以斜交法進行轉軸。進行因素分析萃取三個因素，在因素負荷量的取捨標準方面，以負荷量大於.40 以上的題目作為正式問卷的題目。根據上述標準，共選十七題作為正式問卷的題目(見附錄二)，分別依其因素題目涵意命名為「生命目標」：主要在於評量個人對生活目標的掌握與實踐程度、「生命價值」：主要在於瞭解個人對自己生命存在價值的看法與態度、「生命熱忱」：旨在瞭解個人對目前生活的感受。各因素的累積解釋量達 58.30%。

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信度，結果各因素的 值在.7619 到.8691 之間，總量表之 值則為.9161。表示本量表具有良好之信度，本量表因素分析及效度考驗之結果如表 3-1-8 所示：

表 3-1-8 生命意義量表因素分析及信度考驗結果摘要表

因素項目	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
生命目標	3	.812	7.580	44.59%	.8691	
	4	.718				
	8	.515				
	17	.793				
	18	.695				
	19	.618				
	20	.862				
生命價值	6	.760	1.247	51.92%	.7619	.9161
	11	.518				
	12	.751				
	13	.709				
	16	.670				
生命熱忱	1	.832	1.085	58.30%	.8198	
	2	.737				
	5	.641				
	9	.679				
	10	.756				

五、研究步驟

本研究的實驗程序擬分成「實驗處理前階段」、「實驗處理階段」、「實驗處理後階段」三大部分，茲說明如下：

(一)實驗處理前階段

1.行政聯絡、決定樣本：

接洽受試學校行政主管，選取實驗班級，以及決定實驗組及控制組，進行課程時間的規劃、教學場地及視聽教材的安排等。

2.活動課程設計：

參考國內外有關生命教育的相關文獻，分別依循倫理取向及生死取向之生命教育的目標及原則，設計活動課程內容，並請教此領域之專家、學者及實務工作者，給予修改建議。

3.研究工具預試：

選取該校未參與實驗研究的二年級學生，進行研究工具預試，以檢驗研究工具的信、效度。另外，分別進行倫理及生死取向生命教育課程的試驗教學二週，以發現生命教育課程設計的缺失及授課時可能遭遇的問題，以便及早調整改進。

4.前測：

為避免受試各組起點行為不相等，於實驗處理前，就實驗組（一）（二）及控制組進行研究工具前測，以了解三組起點行為，並在必要時進行統計控制。

(二)實驗處理階段

本階段的主要任務為進行實驗處理，為期八週、每週二小時的不同取向生命教育課程，於九十一學年度第一學期實施（自 91 年 10 月底至 91 年 12 月中旬）。實施時間為各班每週軍護課程活動時間進行。實驗處理期間，研究者於每次課程之後進行課後反省及檢討，並適時與指導教授連繫，解決研究教學過程所面臨的問題，以充分掌握實驗處理的品質。

(三)實驗處理後階段

1.實施後測：

在完成八週的生命教育實驗教學課程後一週內，隨即進行實驗組(一)、實驗組(二)及控制組「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」量表後測。

2.實施追蹤測驗：

生命教育實驗處理後八週，實驗組(一)、實驗組(二)及控制組施予與前、後測相同之測驗，以瞭解不同取向生命教育的追蹤效果。

六、資料處理

(一)資料統整

研究者將回收的量表，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 10.0 版套裝軟體進行各項統計分析，以 $\alpha = .05$ 之顯著水準進行假設考驗。

(二)資料分析

1. 獨立樣本單因子變異數分析：

針對實驗組(一)、實驗組(二)及控制組的前測分數進行獨立樣本單因子變異數分析(ANOVA)，以了解各組的起點行為是否相等。

2. 獨立樣本單因子共變數分析：

實驗組(一)、實驗組(二)及控制組的後測、追蹤測驗與前測回歸係數具有同質性無顯著差異時，則以獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)進行考驗，分析時組別為自變項，受試者「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」的前測分數為共變量，後測分數為依變項，以了解三組學生之間在「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」三項量表的後測及追蹤測量得分是否有顯著差異，藉此分別考驗研究假設一、二。

第二節 質性分析設計

本研究為深入瞭解不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響，除運用量化問卷研究外，另外透過深度訪談、學習經驗單與課程總回饋單，進一步瞭解高中生接受不同取向生命教育課程之學習歷程的感受與想法，以與問卷調查部份相互補充、印證。以下將就質性資料設計、信效度檢核及資料分析逐一說明如下：

一、質性資料設計

(一)深度訪談

1.訪談對象

倫理取向生命教育共計訪談六名學生（A-I-1 至 A-I-6），生死取向生命教育共計訪談九名學生（B-I-1 至 B-I-9），分別於課程開始第三週至課程結束後一週內，進行課後深度訪談。訪談對象主要來源有二，其一為「學習態度」，係針對授課學習活動過程中，學習態度表現積極主動或消極被動的學生，為課後訪談之對象。其二為「學習意見」，於學習經驗單或課程回饋單中，表達較多意見或是提出特殊意見者，亦為訪談對象之主要來源。

2.訪談工具

深度訪談（in-depth interview）部分主要研究工具為訪談者、訪談指引與錄音工具。研究者經受訪者的同意下，依據訪談指引進行訪問，並以錄音的方式記錄，避免訪談資料遺漏。

(1)訪談者：

訪談者為研究者本身。進行本研究前，研究者曾選修質性研究相關課程，並涉獵相關文獻書籍，亦曾在大學時代嘗試臨床個案研究進行深度訪談，雖其並非

正式嚴謹的質性研究經驗，但可使研究者對深度訪談有初步的瞭解與體驗。此外，本研究受訪對象為 16-17 歲之間的青少年，由於其防備心較高，因此，在進行訪談前，研究者相當關注與受訪者建立信賴、互動良好的關係，讓受訪者安心，並鼓勵受訪者做適度開放，才能獲得深入而有意義的資料。

(2)訪談指引：

本研究運用訪談指引法 (interview guide approach)，採取半結構式深度訪談，由研究者事先分別根據倫理及生死取向生命教育課程內涵研擬訪談指引大綱 (詳見表 3-2-1 及表 3-2-2)。研究者根據訪談指引所研擬的題目提出問題，但並非一成不變照本宣科，而是依據受訪者的反應，適時調整與修訂問題的內容與順序，以期獲得深入真實的資料。訪談內容主要包含三大重點：不同取向生命教育課程活動的觀感、課程教材內容的建議、以及受訪者對本研究主要變項的看法與影響。

(3)錄音及筆記：

為能真實記錄訪談內容，研究者在訪談前，先徵得受訪者的同意，透過錄音筆錄音，並將受訪者所表達的肢體動作、表情與非語言特性以紙筆簡短紀錄，於訪談結束後當天隨即將訪談內容撰寫成逐字稿，以避免遺漏或印象扭曲，完整記載訪談內容。

(二)學習經驗單

為瞭解受試學生對各單元主題的心得與感想，分別針對不同取向生命教育課程教案內容，設計單元講義及學習經驗分享單，於每一單元結束時，讓學生完成學習經驗單或學習心得分享，研究者再依據該內容進行彙整分析，並配合深度訪談資料內容，作為不同取向生命教育課程對高中生學習經驗之參考依據。

(三)課程總回饋單

實施八週不同取向生命教育課程後，於課程結束一週內立即給予實驗組學生填寫課程總回饋單（詳見附錄六），設計半開放式及開放式的問題，將內容彙整後以描述性統計或條列性方式呈現結果，以瞭解不同受試對象在接受生命教育後，對課程學習的反應及收穫。

表 3-2-1 倫理取向生命教育課程半結構式訪談指引

-
1. 生命教育課程中哪些單元或活動感覺印象深刻？為什麼？
 2. 生命教育課程中有哪些單元或活動是你最喜歡的？為什麼？
生命教育課程中有哪些單元或活動是你不喜歡的？為什麼？
 3. 如果還有機會，是否願意再上有關這方面的課程？
生命教育課程你認為還有哪些單元主題是你想知道的呢？
 4. 生命教育課程對你個人看法有什麼樣的影響嗎？
你最期待自己成為什麼樣的人？
 5. 生命教育課程對你的人際關係有何影響？
課程活動後最想改善和誰的關係？為什麼？怎麼做呢？
 6. 我認為生命中最重要的是什麼呢？
課程前後你對於生命的看法有哪些改變嗎？
你對未來有什麼計畫或是夢想呢？
-

表 3-2-2 生死取向生命教育課程半結構式訪談指引

-
1. 生命教育課程中哪些單元或活動讓你感覺印象深刻？為什麼？
 2. 生命教育課程中有哪些單元或活動是你最喜歡的？為什麼？
生命教育課程中有哪些單元或活動是你不喜歡的？為什麼？
 3. 如果還有機會，是否願意再上有關這方面的課程？
生命教育課程還有哪些單元主題是你想知道的呢？
 4. 你對死亡有什麼看法？課程前後對於死亡的看法有哪些改變呢？
 5. 生命教育課程可曾影響你對自己的看法呢？
在有限的生命中，你期望自己成為一個麼樣的人？
 6. 你認為自己和家人、老師和同學親友間的相處情形如何？
生命教育課程對你的人際關係有何改善？為什麼？
 7. 你認為生命中最重要是什麼呢？課程前後對於生命的看法有哪些改變嗎？
你對未來有什麼計畫或夢想呢？本課程可曾影響對你未來的計畫或夢想？
-

二、信效度檢核

本研究除了採用量化研究考驗研究的嚴謹度外，在質性分析中，為促進內容的分析品質，從受訪者的選取、資料收集、分析、詮釋與討論，考量下列方式，期使本研究資性內涵分析具有較佳的信度與效度。

(一)信度方面

1.外在信度

(1) 清楚界定研究者角色：

研究者實施不同取向生命教育過程中，主要扮演的角色為參與者的觀察 (participant-as-observer)，由於研究者完全參與投入研究團體的活動中，為避免研究者產生主觀價值判斷，並降低研究對象霍桑效應，因此，研究者於課後進行深度訪談時，將角色轉換為完全觀察者 (complete observer) 及參與的觀察者 (observer-as-participant)，試圖站在較客觀的立場，對受訪者所提供的訊息、課程觀感及影響，作較適當的分析與討論。

(2)充分討論資料收集與分析的歷程：

充分地討論資料分析的歷程以及對檢核和綜合資料的方式，提出詳細的說明與追溯。

2.內在信度

(1)三角交叉檢視法 (Triangulation)：

本研究運用資料三角交叉法 (data triangulation) 及理論三角交叉法 (theory triangulation)，以檢核質性資料內容的可信賴度。資料三角交叉法係指本研究採用深度訪談、學習經驗單及總回饋單三種不同資料來源，以評估複核不同資料來源的準確性。理論三角交叉法為針對不同取向生命教育課程學生學習影響與感受，運用多種不同的觀點加以詮釋與綜合探討。

(2)定期與指導教授共同檢核研究的結果：

資料收集過程中，研究者不斷地反覆進行研讀與反省，並定期與指導教授討論研究資料結果及內容。

(3)透過錄音記錄提高資料的正確性：

在受訪者同意下，以錄音筆進行錄音。研究者立即於訪談當天，將錄音資料結合摘要筆記內容，親自彙整成逐字稿，次日再次聆聽訪談錄音內容進行校稿，針對模糊不清或有疑問部分，於下次授課時運用課餘，進行資料澄清確認，以提高資料的真實性。

(二)效度方面

1.外在效度

(1)研究脈絡中囊括相關變異在內：

本研究質性分析之現象代表性 (typicality)，係透過不同取向生命教育實驗班級的資料收集與分析，將研究脈絡中相關變異囊括在內，以促使現象的可概括性增加，提升外在效度。

(2)研究對象特質與生活背景說明：

研究者透過觀察法，評估學生課堂學習反應及態度，從學習經驗單與回饋單中瞭解學生的特質，並透過深度訪談，釐清說明研究對象的生活背景。

(3)將研究者的角色界定清楚：

研究者清楚界定實驗研究角色，盡量避免產生主觀價值判斷，以較客觀的立場，對受訪者所提供的訊息、課程觀感及影響，作適當的分析與詮釋。

2.內在效度

(1)長期收集資料，持續分析、比較與確認：

由於實驗設計課程經常需涵蓋一段較長的時間，易增加無關變項產生影響的可能

性，但儘管如此，研究脈絡持續長的時間，亦可提升因果關係的出現機會（王文科，2001）。因此，本研究實施八週不同取向生命教育課程過程中，除了持續地透過深度訪談及學習經驗單收集課程經驗相關資料外，亦針對該資料內容，不斷地進行演繹及歸納，比較與分析，從資料中可能存在的原因，進行有系統的推理，以提升本研究的內在效度。

(2)建立系統化的資料檢索：

研究者將訪談內容及學習經驗單進行相關意義單元的編碼，根據逐字稿前後文的脈絡關係，盡量以受訪者的陳述句為依據，彌補口語轉換文字資料時喪失重要訊息，使相關單元能清楚完整呈現受訪者所要陳述的內涵。

三、資料分析

質性分析就是從大量文本資料之中尋找意義，辨別研究事物中具有重大意義的脈絡。本研究採取內容分析及歸納分析，對所收集的資料內容加以確認、編碼、分類，以探究不同取向生命教育課程對高中生學習歷程的意義與影響。以下茲就資料分析與處理方式步驟加以說明：

(一)資料收集、建檔

本研究質性資料收集囊括總回饋單、深度訪談及學習經驗單三大部分。總回饋單方面，實施八週課程結束後一週內立即給予實驗組學生填寫總回饋單（詳見附錄六），設計半開放式及開放式的問題，將內容彙整後以描述性統計或條列性方式呈現結果，以瞭解不同受試對象在接受生命教育後，對課程學習的反應及收穫。

深度訪談方面，研究者訪談完畢當天，立即依據錄音筆及簡要筆記內容，鍵入電腦轉騰成逐字稿，次日反覆傾聽錄音內容及逐字稿，除為校稿外，更進一步瞭解受訪者的真實感受與資料所傳遞的真實意義（倫理取向：A-I-1 至 A-I-6；生死取向 B-I-1 至 B-I-9）。學習經驗單方面，實驗處理期間針對課後所回收的學習經驗單及回饋單，研究者除加以批閱評量學習經驗外，於一週內將學習心得與建議，依序鍵入電腦資料（倫理取向：A-L-7 至 A-L-26；生死取向：B-L-10 至 B-L-25）。

(二)發展意義脈絡

建構分類項目時，研究者反覆多次地閱讀上述資料內容，針對其內容劃出相關的意義單元，並依據逐字稿前後文的脈絡關係，以受訪者的陳述句作為依據，盡量思考足以涵蓋資料內容屬性或意義的暫時性單元名稱，研究者並同時參考訪談指引大綱作為發展類目的重要基礎，從中擷取主要關鍵字，作為基礎類目的名稱。編碼過程中，由於分析的類目可能無法明確界定，歸類時也可能不夠周密，因此，研究者前後進行多次反覆的分析歸類，都會與先前資料互做比較、歸納、調整或建立新的類目，以逐漸發展本研究資料的分析類目。

(三)歸納結論

整個研究過程中資料收集、分析與詮釋是一個連續、隨著時間不斷修正、彼此相互影響的過程。先對資料作選擇、聚焦、簡約、摘錄與轉化，將資料編碼，然後進行資料的組織與歸納，形成數個主題與概念，提出暫時性的結論，並尋求確證或評估進一步資料收集的必要性，依循辨證的精神，不斷地對資料進行瞭解、分析、檢視與修正的過程，以釐清研究資料實質性的意義內涵，並結合量化研究結果，進行有系統的觀點詮釋與分析。

第三節 教學課程設計

不同取向生命教育課程係依據研究對象之年齡及需求，研究者參考國內外相關研究文獻及書籍，自行設計倫理取向及生死取向生命教育課程，多次請教指導教授所提供之建議，修定成稿。在實驗進行過程中，亦配合學生的反應及實際所需稍作調整，而得正式實驗課程方案。本節將依據課程目標、教學實施、教學方法、教學資源、教材參考資源、課程大綱加以說明：

一、不同取向生命教育課程目標

倫理取向生命教育目標，各專家學者各自有不同的觀點（陳麗雲，2001；鄭文安，2001；羅寶鳳，2001；鄭崇趁，2001b；但昭偉，2001；張美蘭，2000；錢永鎮，1999；陳芳玲，1998；台灣省教育廳，1998等），研究者根據上述論點，倫理取向生命教育課程目標如下：

- (一)認識生命：幫助學生認識自我、欣賞生命、建構生命的價值及人生觀。
- (二)關懷生命：協助學生尊重自我及他人的生命，透過相互尊重，增進人際關係，提升對人的關懷。
- (三)珍惜生命：輔導學生認識生命的意義，進而熱愛生命、豐富生命內涵，以發展生涯，自我實現為標地。

生死取向生命教育目標，係參考生死教育實驗教學相關學者的觀點（Muller，M.L，2001；Cooper，H. R.，1998；Jones，C.H. & Hodges，M.，1995；Rosenthal，N.R.，1980；鄭貞枝，2001；羅素如，2000；陳秋娟，1997；邱愛玲，1988；張淑美，1995；劉明松，1998；葉寶玲，1998等），及根據高雄市高中職生死教育手冊（1998），本研究生死取向生命教育課程目標為：

- (一)瞭解死亡：協助學生認識死亡，瞭解死亡本質與內涵、澄清死亡相關的議題。
- (二)尊重生死：尊重死亡方面，幫助學生建立正確面對自己或他人的死亡、瀕死和死別的感情與情緒。尊重生命方面，澄清生命存在的權利與尊嚴，提升對人的關懷。
- (三)珍惜生命：能以審慎、理性的態度醒思生命與死亡的真義，建立正確的人生觀和自我價值，熱愛生命、豐富生命內涵，以發展生涯，自我實現為標地。

二、教學實施

本研究配合不同取向生命教育課程規劃，設計倫理取向及生死取向生命教育課程分別涵蓋八個單元，每週進行一單元主題，每單元教學時數為兩堂課，共計十六堂課。實驗組一接受倫理取向生命教育課程，實驗組二接受生死取向生命教育課程，控制組則不參與任何實驗課程。

三、教學方式

為能引起學生學習興趣並提高學習效果，研究者在設計不同取向生命教育課程時，參考前述多位相關學者實驗教學之教案，配合不同單元的主題，主要採取如表

3-3-1 教學法：

表 3-3-1 不同取向生命教育教學方式

倫理取向生命教育	生死取向生命教育
講述法	講述法
問答法	問答法
小組討論	小組討論
價值澄清	價值澄清
體驗教學	體驗教學
短文賞析	文章賞析
影片欣賞	影片欣賞
音樂欣賞	角色扮演
	小組辯論
	音樂欣賞

四、教學資源

不同取向生命教育課程實施過程中，所運用的教學資源包含視聽資源及一般資源，說明如下：

- (一)視聽資源：視聽教室、投影機、投影片、錄放影機、錄影帶、VCD、錄音機、錄音帶、CD等。
- (二)一般資源：不同取向生命教育講義、資料夾、書籍、童繪本、彩色筆、蠟筆、圖畫紙、西卡紙、書籤、護貝機、護背套、膠帶、麥克風、黑板、粉筆、討論板等。

五、教材參考資源

本研究廣泛收集有關不同取向生命教育相關文獻及書籍，並參考相關實驗研究教學內涵，輔以研究者教學心得，統整歸納後，經指導教授多次指導修正後完成不同取向生命教育實驗課程教案，以下分別陳述教材主要資源：

(一)倫理取向生命教育教材資源

- 1.台灣省教育廳委託曉明女中編製「六年一貫生命教育課程」(1998)
- 2.訪問專家學者編撰「得榮基金會生命教育課程」(1998)
- 3.光啟社文化事業「多媒體生命教育課程工具箱的設計」(2002)
- 4.台北市政府教育局發行「生命教育單元活動設計」(2001)
- 5.倫理取向生命教育教案設計 - 張輝道(2002);黃惠秋(2002);邱惠群(2001);黃麗花(2001)等。
- 6.相關書籍 -
 - 乙武洋匡著 / 劉子倩譯(2001)。五體不滿足。台北：日本講談社。
 - 文迪耶特著 / 孫干淨譯(2002)。隱形人。台北：格林。
 - 托爾斯泰著 / 許海燕譯(1997)。人為什麼而活。台北：志文。
 - 李家同(2001)。讓高牆倒下吧。台北：聯經。

周大觀 (1997)。我還有一隻腳。台北：遠流。

侯文詠 (2002)。我的天才夢。台北：皇冠。

幾米 (2002)。我只能為你畫一張小卡片。台北：大塊文化。

蓮娜瑪莉亞 (2001)。一無所缺的人生。台北：傳神。

鄭栗兒 (2002)。再見小壁虎。台北：漢藝色研。

謝爾·希爾弗斯坦著 / 鍾文音譯 (2000)。失落的一角。台北：星月書房。

謝爾·希爾弗斯坦著 / 鍾文音譯 (2000)。失落的一角會見大圓滿。台北：星月書房。

謝爾·希爾弗斯坦著 / 鄭小芸譯 (2000)。愛心樹。台北：星月書房。

羅伯·費雪著 / 王石珍譯 (1998)。為自己出征。台北：方智。

7. 相關影集

生命教育教學觀摩系列教學影片 - 曉明女中製作

德雷莎修女 - 統洋影視傳播

污染 - 台灣省教育部製作

返家十萬里 - 得利影視股份有限公司

我要活下去 - 光啟社

(二) 生死取向生命教育教材資源

1. 高雄市高中職生死教育手冊 (1998)

2. 台灣地區高中職學校生死教育教學研討會教學資源展出目錄 (2001)

3. 生死取向生命教育教材及教案設計 - 紀潔芳 (2001a ; 2001b ; 2002) ; 董文香 (2002) ; 黃琪璘 (2000) ; 劉明松 (1998) ; 張淑美 (1996) ; 賴台妙 (1998) ; 葉寶玲 (1998) ; 鄭淑里 (1994) ; 鍾春櫻 (1991) 等。

4. 相關書籍

Mitch Albom 著 / 白裕承譯 (1998)。最後十四堂星期二的課。台北：大塊文化。

大塚敦子著 / 林貞美譯 (2002)。再見，愛瑪奶奶。新竹：和英。

伊芙·邦婷著 / 張淑瓊譯 (2002)。爺爺的牆。新竹：和英。

伊莉莎白·羅斯 / 林瑞堂譯(2000)。你可以更靠近我。台北：張老師文化。

艾蜜麗·弗利德著 / 張莉莉譯 (1999)。爺爺有沒有穿西裝。台北：格林。

托爾斯泰著 / 許海燕譯 (1996)。伊凡·伊里奇之死。台北：志文。

弗蘭克著 / 趙可式、趙錦惠譯 (1995)。活出意義來。台北：光啟。

李奧·巴斯卡力 (2000)。一片葉子落下來。台北：經典傳訊。

芭貝·柯爾著 / 黃迺毓譯 (2001)。精采過一生。台北：三之三文化。

張淑美 (1999)。死亡學與死亡教育。高雄：復文。

張淑美 (2001)。中學「生命教育」手冊 - 以生死教育為取向。台北：心理。

黃滢竹 (2001)。如何寫遺愛手書。台北：活塵子。

黃滢竹 (2001)。遺愛手書。台北：活塵子。

墨瑞·史瓦茲著 / 閻蕙群譯 (1998)。墨瑞的最後一課。台北：雙月書屋。

5. 相關影集 -

新生命的誕生 - 協和育樂股份有限公司

光陰似箭、生命的盡頭 - 得利影視股份有限公司

美夢成真 - 學者有限公司

生命的樂章 - 安寧照顧基金會

安寧之願 - 康泰醫療教育基金會

殘蝕的理性 - 天主教臺北總教區推廣組

佛陀的一生 - 致遠出版

六、課程大綱

研究者依據不同取向生命教育之目標及課程內涵，參考相關研究文獻，政府民間單位出版之教案手冊，並收集訪問相關書籍和影集，經統整歸納後，加以研究者個人教學經驗與心得，設計不同取向生命教育實驗課程。依不同取向生命教育之課程單元、單元目標及教學內容，摘要如表 3-3-2 及 3-3-3：

表 3-3-2 倫理取向生命教育課程大綱

課程單元	單元目標	教學內容
單元一 欣賞悅納自己的 生命	1.認識生命，欣賞生命的獨特與可貴 2.珍惜生命與尊重生命 3.能思考自己生命的方向	1.認識生命： 「生命的奇蹟」書籍 「五體不滿足」- 乙武洋匡 「一無所缺的人生」- 蓮娜瑪莉亞 2.彩繪生命：描繪過去、現在及未來 3.作業：「我是誰？」
單元二 肯定真實的自我	1.明白自己的獨特性 2.努力從各方面找出真實自我 3.建立自尊與自信	1.辨識自我：「隱形人」、「自畫像」 「我是誰？」「鏡中我」 2.肯定自我：「失落的一角」故事賞析 「洪流」- 體認個人生命存在理由 「我真的很不錯」短文賞析 3.作業：「良心」剪報
單元三 尋找真摯的良心	1.認識良心的內涵及功能 2.維護良心，建構失落的心 3.培養正確良心與自省的方法	1.認識良心： 「自己的錢和父母的錢」短文賞析 介紹良心的意義、種類、特質及功能 2.淨化良心：「良心之旅」測驗 「回報親恩是一種幸福」短文賞析 「良心書卡」良心的啟示與反省 3.作業：小天使 / 小主人遊戲
單元四 活在關愛、互助的 關係中	1.認識人類生存的基本關係 2.明白群我關係的重要性 3.維持與人群良好的關係	1.生命關係網：「我的朋友圈」 2.人際關係大審查：「人際關係臉譜」 3.互助互愛的關係：「冷漠大對決」 「愛心樹」故事分享 4.作業：「多用點心，將心比心」短文賞析
單元五 思考生命的智慧	1.瞭解思考的意義及重要性 2.避免思考誤謬的陷阱 3.認識不同思考方式，能獨立思考 4.有效激發思考能力，處理生活中各種問題	1.辨識真偽：辨識理性及非理性思考 2.多面向思考 3.價值澄清：講解 deBono 之 PMI 分析法 4.創意生命：小組討論發表自己的創意 5.作業：日行一善
單元六 社會關懷與社會 正義	1.認識人類社會為生命共同體 2.主動積極關懷社會 3.釐清社會正義內涵，發揮人道精神	1.社會關懷：「麵香和溫度」、「二位陌生人」 短文賞析 「德蕾莎修女」實例簡介 2.有愛無礙：同心協力、關懷盲人活動 3.回饋社會：社會福利制度 - 「我能做什麼？」小組討論 4.作業：資源回收
單元七 落實環保 - 關心地 球村	1.重視人與自然界關係的重要性 2.落實環境倫理全球化 3.建立四海一家，關心每個地球人	1.與大自然對話： 「污染」、「返家十萬里」影片欣賞 2.綠色環保： 綠色消費環保行動測驗 討論食、衣、住、行、育樂環保策略 3.濟弱扶傾：關懷行動卡 4.作業：我的生命偶像
單元八 體悟生命意義	1.瞭解宗教的本質 2.領悟生命的真諦 3.實踐生命的意義	1.辨識宗教的本質：「佛陀傳」影片欣賞 2.尋找生命意義：生命價值拍賣 3.實踐生命的意義： 「我要活下去」影片欣賞 4.「生命的願景」- 座右銘

表 3-3-3 生死取向生命教育課程大綱

課程單元	單元目標	教學內容
單元一 生生不息的生命 - 生死之旅	1. 認識生命的歷程 2. 瞭解生死歷程的意義 3. 賦予生命意義，珍惜生命	1. 生命的歷程： 「新生命的誕生」、「光陰似箭」影片欣賞 2. 生死之旅： 「一片葉子落下來」- 生命歷程故事分享 3. 作業：計算壽命
單元二 揭開死亡的秘密 - 認識死亡	1. 瞭解死亡的定義與原因 2. 明白死亡本質與內涵 3. 表達對死亡的想法與感受 4. 降低對死亡的恐懼和迷失，重新省思生命與死亡的意義	1. 死亡的真相： 「精采過一生」- 生命歷程故事分享 討論死亡定義、原因、平均壽命、台灣十大死因及概況。 「死亡態度問卷」- 檢視自己的死亡態度 2. 生死的圖像： 「生死圖像博覽會」：生命及死亡圖像 3. 作業：完成「失落經驗」單
單元三 接受生命的挑戰 - 失落與哀傷	1. 認識並回顧自己的失落及哀傷經驗 2. 接受死亡及瀕死的失落及哀傷歷程 3. 瞭解死亡失落經驗對個體人生觀的改變與影響	1. 失落與哀傷的面貌： 「爺爺有沒有穿西裝」童繪本導引 介紹失落與哀傷的意義與過程 「失落經驗」的分享 填寫及澄清「失落迷失問卷」 2. 走出生命的幽谷 - 「美夢成真」影片欣賞 「面對哀傷」小組討論
單元四 接受死亡的挑戰 - 安寧照顧與 臨終關懷	1. 認識臨終關懷及安寧照顧 2. 告別摯愛的親人 3. 體悟告別生命歷程對個人人生價值觀的影響及改變	1. 安寧照顧： 「生命的樂章」影片欣賞 2. 臨終關懷： 「伊凡·伊里奇之死」短文欣賞 「生命訣別」角色扮演及討論
單元五 超越死亡的界限 - 計畫未知的死亡	1. 規劃有尊嚴的善終 2. 瞭解喪葬禮儀的功能與意義 3. 安排死後計畫 4. 反省生命的價值、探索生命的意義	1. 繪出生命的句點： 「再見，愛瑪奶奶」分享生命終點的故事 「規劃生命句點」遺囑書寫方式及內容 2. 生命禮堂： 「爺爺的牆」- 反省生命的價值 參訪生命禮堂「生命讚美詞」- 墓誌銘 3. 作業：「規劃生命句點」遺囑書寫
單元六 抉擇生死的權利 - 生死尊嚴	1. 瞭解個人生死權利的獨特尊嚴性 2. 瞭解自殺對生死權利的迷思 3. 能建立個人生命倫理價值觀	1. 生死尊嚴 - 「我還有一隻腳」周大觀生死 2. 討論生命尊嚴及死亡尊嚴內涵 3. 「安寧之願」、「殘蝕的理性」影片欣賞 4. 生命辯論會 - 自殺小組、墮胎小組 善終小組
單元七 尋找生命的意義 - 肯定生命	1. 瞭解自己的價值觀 2. 能肯定自我生命的價值 3. 建立積極樂觀的人生觀 4. 理解尋找有意義的人生方向	1. 生命的啟示： 「佛陀的一生」、「我要活下去」影片欣賞 2. 尋找生命價值： 「生命價值拍賣」體驗活動 3. 好書分享：尋找生命意義的相關書籍
單元八 實踐生命的意義 - 珍惜生命	1. 認識生命的珍貴 2. 承擔生命中的責任與義務 3. 規劃有意義的生命	1. 欣賞生命： 「每天的每天」、「天使的翅膀」音樂欣賞 「回顧梵谷的一生」 2. 感恩生命：「世界為誰存在？」分享 「感謝卡或書籤」體驗活動 3. 規劃有意義的生命： 「生命計畫」- 生命期許

第四章 研究結果與討論

本章根據前述研究方法與研究步驟，將實驗前後所得資料加以彙整後進行分析，以驗證本研究所提出的研究目的與假設；並依據文獻探討的相關理論與研究，加以分析討論不同取向生命教育課程對高中學生自我概念、人際關係及生命意義之影響效果。

本章共分為二節，第一節不同取向生命教育之量化統計結果與討論，利用統計分析探討不同取向生命教育課程對高中生「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」之影響，以回應並討論研究假設與目的。第二節為不同取向生命教育學習歷程之探討，透過深度訪談、學習經驗單及總回饋單，以分析不同取向生命教育課程生命體驗的內在感受。

第一節 不同取向生命教育之量化統計結果與討論

為瞭解不同取向生命教育課程對高中生「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」之影響，係透過統計分析結果以驗證研究假設與目的。本節共分為四部分，第一部分前測基本背景，採獨立樣本單因子變異數分析（ANOVA），探討實驗組一、二及控制組三組成員在實驗處理前「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」之差異。第二部分為不同取向生命教育課程立即性影響效果分析，採用獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA），以檢定研究假設一，比較三組成員在實驗處理後，對高中生「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」後測結果之影響差異。第三部分為不同取向生命教育課程持續影響效果分析，同樣採獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA），檢定研究假設二，以比較三組成員在實驗處理後，對高中生「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」追蹤測驗結果之差異。第四部份為綜合分析討論，針對不同取向生命教育量化結果加以分析探討。

一、前測基本背景

本研究係以立意取樣選取嘉義市某高中二年級學生為實驗對象，研究者以隨意分配方式決定實驗活動之組別，為不等組實驗組控制組前後測實驗設計；為瞭解三組成員在實驗活動前之基本相關特質是否有所差異，乃就三組成員「自我概念」、「人際關係」與「生命意義」前測結果之差異加以分析討論。

(一)自我概念

為瞭解三組成員在實驗處理前的自我概念是否有所差異，乃以前測資料進行獨立樣本單因子變異數分析(one-way ANOVA)加以考驗，結果如表 4-1-1 所示。

由表 4-1-1 顯示，實驗處理前三組受試者的自我總分並無顯著差異。實驗組一自我概念平均數為 174.34 分，實驗組二自我概念平均數為 170.42 分，控制組自我概念平均數為 160.09 分，實驗組一的平均數高於實驗組二和控制組，但三組未達顯著差異水準。

另外由表 4-1-1 得知組間的自由度 = 2，組內的自由度 = 94，查閱 F 分配自由度與百分點表，在 $\alpha = .05$ 時，F 值的臨界區($F_{.95}(2,94)$) = 3.07，若 F 值小於 3.07 為無顯著差異，自我概念量表的前測結果中顯示除了「心理自我」($F = 7.53$)與「自我行動」($F = 5.27$)外，其他因素與量表總分 F 值均小於 3.07，代表無顯著差異。然而「心理自我」與「自我行動」兩因素的各組間平均數有明顯差異存在，故必須進行事後比較，由於每組人數不相等，因此使用 Scheffe 法進行事後比較的分析。

Scheffe 法事後比較所得的結果，「心理自我」與「自我行動」兩因素中，實驗組一與控制組達顯著差異水準。

表 4-1-1 實驗組與控制組前測自我概念之差異

量表	組別	人數	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
自我總分	實驗組一	32	174.34	24.86	2.193	
	實驗組二	31	170.42	29.04		
	控制組	33	160.09	30.82		
家庭自我	實驗組一	32	29.03	6.47	1.268	
	實驗組二	31	29.61	6.40		
	控制組	33	27.00	7.78		
道德自我	實驗組一	32	20.16	4.11	.025	
	實驗組二	31	20.42	5.13		
	控制組	33	20.30	4.73		
社會自我	實驗組一	32	20.75	4.60	1.295	
	實驗組二	31	19.52	4.66		
	控制組	33	18.79	5.54		
自我認同	實驗組一	32	33.25	5.58	2.068	
	實驗組二	31	33.90	5.73		
	控制組	33	31.21	5.34		
自我滿意	實驗組一	32	13.66	3.12	1.312	
	實驗組二	31	12.81	3.43		
	控制組	33	12.33	3.43		
自我批評	實驗組一	32	13.81	3.18	.773	
	實驗組二	31	13.35	3.16		
	控制組	33	12.82	3.34		
生理自我	實驗組一	32	10.78	2.76	.103	
	實驗組二	31	10.71	2.77		
	控制組	33	10.48	2.71		
心理自我	實驗組一	32	21.75	3.10	7.531***	1>3
	實驗組二	31	19.55	4.18		
	控制組	33	18.09	4.10		
自我行動	實驗組一	32	11.16	2.24	5.272**	1>3
	實驗組二	31	10.55	2.92		
	控制組	33	9.06	2.83		

** P < .01 *** P < .001 1：實驗組一 2：實驗組二 3：控制組

由此可知，在實驗活動之前，實驗組一、實驗組二與控制組三組成員在整體自我概念量表上並無顯著性差異，但在「心理自我」與「自我行動」兩因素中達顯著差異水準，實驗組一的平均數明顯高於控制組；因此，顯示實驗組一成員有較高的心理自我與自我行動，但在整體自我概念上，則與其他兩組無顯著差別。

(二)人際關係

為瞭解三組成員在實驗處理前的人際關係是否有所差異，乃以前測資料進行獨立樣本單因子變異數分析(one-way ANOVA)加以考驗，結果如表 4-1-2 所示：

表 4-1-2 實驗組與控制組前測人際關係之差異

量表	組別	人數	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
人際總分	實驗組一	32	45.53	6.14	.853	
	實驗組二	31	45.19	7.46		
	控制組	33	43.36	7.88		
親子關係	實驗組一	32	19.63	4.07	.479	
	實驗組二	31	20.39	5.28		
	控制組	33	19.21	5.14		
同儕關係	實驗組一	32	17.44	2.77	1.107	
	實驗組二	31	17.00	2.89		
	控制組	33	16.30	3.57		
師生關係	實驗組一	32	8.47	1.74	1.083	
	實驗組二	31	7.81	2.18		
	控制組	33	7.85	2.09		

由表 4-1-2 顯示，實驗處理前三組受試者的人際關係並無顯著差異。實驗組一人際關係平均數為 45.53 分，實驗組二人際關係平均數為 45.19 分，控制組人際關係平均數為 43.36 分，實驗組一的平均數高於實驗組二和控制組，但三組未達顯著差異水準。

根據表 4-1-2 得知組間的自由度 = 2，組內的自由度 = 94，查閱 F 分配自由度與百分點表，在 $\alpha = .05$ 時，F 值的臨界區($F_{.95}(2,94)$) = 3.07，若 F 值小於 3.07 為無顯著差異，人際關係量表的前測結果中顯示，所有因素與量表總分 F 值均小於 3.07，代表實驗組一、實驗組二及控制組三組之人際關係無顯著差異。

(三)生命意義

為瞭解三組成員於實驗處理前生命意義是否有所差異，同樣以前測資料進行獨立樣本單因子變異數分析(one-way ANOVA)加以考驗，結果如表 4-1-3 所示：

表 4-1-3 實驗組與控制組前測生命意義之差異

量表	組別	人數	平均數	標準差	F 檢定	事後比較
生命總分	實驗組一	32	77.75	15.33	2.249	
	實驗組二	31	72.97	20.04		
	控制組	33	68.21	18.74		
生命目標	實驗組一	32	32.75	6.98	1.061	
	實驗組二	31	31.06	8.23		
	控制組	33	29.85	8.83		
生命價值	實驗組一	32	23.25	5.81	2.335	
	實驗組二	31	21.39	6.91		
	控制組	33	19.94	5.81		
生命熱忱	實驗組一	32	21.75	5.65	2.372	
	實驗組二	31	20.52	6.86		
	控制組	33	18.42	6.13		

由表 4-1-3 顯示，實驗處理前三組受試者的生命意義並無顯著差異。實驗組一生命意義平均數為 77.75 分，實驗組二生命意義平均數為 72.97 分，控制組生命意義平均數為 68.21 分，實驗組一的平均數高於實驗組二和控制組，但三組未達顯著差異水準。

根據表 4-1-3 得知組間的自由度 = 2，組內的自由度 = 94，查閱 F 分配自由度與百分點表，在 $\alpha = .05$ 時，F 值的臨界區($F_{.95}(2,94)$)= 3.07，若 F 值小於 3.07 為無顯著差異，生命意義量表前測結果顯示，所有因素與量表總分 F 值均小於 3.07，表示實驗組一、實驗組二及控制組之生命意義無顯著差異。

二、不同取向生命教育立即性影響分析

本研究所謂立即性影響，係以排除依變項前測分數之差異後，探討不同取向實驗組在後測得分之差異性，以考驗研究假設一。分析時以組別為固定因子，受試者「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」的前測分數為共變量，後測分數為依變項，進行獨立樣本單因子共變數分析（ANCOVA）， α 值皆定為 .05，在進行共變數分析之前，先操作組內迴歸係數同質性考驗，以確定變異數的迴歸係數具有同質性的假定，方施行共變數分析，最後選取具顯著差異的分析結果，進行事後比較，以深入了解各組間的差異情形。

本段落分為三大項，第一項為不同取向生命教育對高中生「自我概念」之立即性影響效果；第二項為不同取向生命教育對高中生「人際關係」之立即性影響效果；第三項為不同取向生命教育對高中生「生命意義」之立即性影響效果。茲將分析說明如下：

(一)自我概念

為瞭解實驗組同學接受不同取向生命教育課程後，對高中生自我概念之立即性影響，本研究以組別為固定因子，「自我概念量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析。進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-4 得知，三組學生自我概念總分 ($F = .120; P = .887$) 及其餘分量表 ($F = .077 - 2.36; P = .100 - .926$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設 - 組內迴歸係數同質性，因而可繼續進行共變數分析及事後比較。

表 4-1-4 不同取向生命教育課程「自我概念」後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
自我概念總分 組間 (迴歸係數同質性)	71.62	2	35.81	.120	.887
組內 (誤差)	26877.15	90	298.64		
家庭自我 組間 (迴歸係數同質性)	25.06	2	12.53	.754	.473
組內 (誤差)	1495.58	90	16.62		
道德自我 組間 (迴歸係數同質性)	11.14	2	5.57	.576	.564
組內 (誤差)	870.58	90	9.67		
社會自我 組間 (迴歸係數同質性)	7.78	2	3.89	.317	.729
組內 (誤差)	1104.13	90	12.27		
自我認同 組間 (迴歸係數同質性)	18.18	2	9.09	.516	.600
組內 (誤差)	1585.62	90	17.62		
自我滿意 組間 (迴歸係數同質性)	10.02	2	5.01	1.18	.313
組內 (誤差)	383.26	90	4.26		
自我批評 組間 (迴歸係數同質性)	5.00	2	2.50	.376	.688
組內 (誤差)	597.90	90	6.64		
生理自我 組間 (迴歸係數同質性)	23.30	2	11.65	2.36	.100
組內 (誤差)	444.60	90	4.94		
心理自我 組間 (迴歸係數同質性)	22.75	2	11.37	1.29	.281
組內 (誤差)	795.16	90	8.84		
自我行動 組間 (迴歸係數同質性)	.634	2	.32	.077	.926
組內 (誤差)	369.27	90	4.10		

1. 「自我概念總分」後測結果之差異分析

由表 4-1-5 得知實施不同取向生命教育課程後，實驗組一和實驗組二「自我概念總分」後測得分無顯著差異 ($F=1.797$; $P > .05$)。表 4-1-6 顯示實驗組一調整後的平均數為 176.03，實驗組二調整後的平均數為 174.35，控制組調整後的平均數 168.22，實驗組一調整後平均數雖優於實驗組二及控制組，但三組間未達顯著差異。結果顯示研究假設 1-1 未獲得支持。

2. 「自我概念各分量表」後測得分之差異分析

「自我概念量表」共分為九個分量表，分別為「家庭自我」、「道德自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」，以下根據表 4-1-5、4-1-6 分別說明三組受試者自我概念後測分量表結果。

(1) 實施不同取向生命教育課程後，實驗組在「家庭自我」、「社會自我」、「自我認同」及「自我滿意」後測得分具有顯著差異

？ 家庭自我

由表 4-1-5 後測共變數分析結果得知，不同取向生命教育對實驗組「家庭自我」具有顯著差異 ($F = 4.484, P < .05$)，代表研究假設 1-1-1 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組二顯著高於控制組；表 4-1-6 結果顯示實驗組二調整後平均數 30.59，高於實驗組一及控制組的調整後平均數 ($M=29.33; M=27.52$)。此代表生死取向生命教育對「家庭自我」具有立即性的影響成效。

？ 社會自我

表 4-1-5 結果得知，不同取向生命教育對實驗組「社會自我」具有顯著差異 ($F = 3.72; P < .05$)，代表研究假設 1-1-3 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組；表 4-1-6 顯示實驗組一調整平均數為 21.68，高於實驗組二與控制組 ($M= 21.03; M= 19.38$)，由此可見，倫理取向生命教育對「社會自我」具有立即性的影響成效。

？ 自我認同

由表 4-1-5 後測共變數分析結果得知，不同取向生命教育對實驗組「自我認同」具有顯著差異 ($F=4.83, P < .01$)，代表研究假設 1-1-4 獲得支持。表 4-1-6 顯示實驗組一調整後平均數為 34.94，優於實驗組二及控制組 ($M= 34.39; M= 31.87$)。事後比較結果發現，實驗組一、二與控制組相比較皆具有顯著差異：此代表倫理及生死取向生命教育對「自我認同」均具有立即性的影響成效。

？自我滿意

從表 4-1-5 顯示後測「自我滿意」共變數分析結果 ($F=5.72$; $P<.01$) 具有顯著性差異，代表研究假設 1-1-5 獲得支持。表 4-1-6 顯示實驗組一調整後平均數 14.56，高於實驗組二及控制組 ($M=14.26$; $M=12.91$)。經事後比較發現，實驗組一、二與控制組相比較皆具有顯著差異。由此可知，倫理及生死取向生命教育課程對實驗組學生「自我滿意」均具有立即性的影響成效。

2.不同取向生命教育課程對實驗組學生「道德自我」、「自我批評」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」未達顯著差異水準

由表 4-1-5 及表 4-1-6 獨立樣本單因子共變數分析結果顯示，實驗組學生在接受不同取向生命教育後，在「道德自我」、「自我批評」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」分量表中，與控制組相較並無顯著差異，此表示研究假設 1-1-2、1-1-6、1-1-7、1-1-8 及 1-1-9 未獲得支持。

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施不同取向生命教育課程後，對增進高中生「家庭自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」具有立即性的影響之成效。倫理取向生命教育對實驗組一「社會自我」、「自我認同」及「自我滿意」具有立即性影響成效，而生死取向生命教育則對實驗組二「家庭自我」、「自我認同」及「自我滿意」具有立即性的影響成效，其他各分量表並無顯著差異，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-1-1：實驗組二「家庭自我」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-3：實驗組一「社會自我」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-4：實驗組一、二「自我認同」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-5：實驗組一、二「自我滿意」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 1-1：三組受試學生「自我概念總分」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-2：三組受試學生「道德自我」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-6：三組受試學生「自我批評」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-7：三組受試學生「生理自我」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-8：三組受試學生「心理自我」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-9：三組受試學生「自我行動」後測結果無顯著差異。

表 4-1-5 不同取向生命教育課程「自我概念」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
自我概念總分					
組間 (實驗處理)	1052.99	2	526.49	1.797	
組內 (誤差)	26948.77	92	292.92		
家庭自我					
組間 (實驗處理)	148.25	2	74.12	4.484 *	2 > 3
組內 (誤差)	1520.64	92	16.53		
道德自我					
組間 (實驗處理)	15.18	2	7.59	.792	
組內 (誤差)	881.73	92	9.58		
社會自我					
組間 (實驗處理)	89.86	2	44.93	3.72 *	1 > 3
組內 (誤差)	1111.92	92	12.09		
自我認同					
組間 (實驗處理)	168.53	2	84.27	4.83 * *	1 > 3
組內 (誤差)	1603.80	92	17.43		2 > 3
自我滿意					
組間 (實驗處理)	48.88	2	24.44	5.72 * *	1 > 3
組內 (誤差)	393.28	92	4.28		2 > 3
自我批評					
組間 (實驗處理)	14.62	2	7.31	1.12	
組內 (誤差)	602.89	92	6.55		
生理自我					
組間 (實驗處理)	1.97	2	.984	.194	
組內 (誤差)	467.90	92	5.09		
心理自我					
組間 (實驗處理)	7.02	2	3.51	.40	
組內 (誤差)	817.91	92	8.89		
自我行動					
組間 (實驗處理)	6.37	2	3.19	.793	
組內 (誤差)	369.90	92	4.02		

* P < .05

* * P < .01

1：實驗組一

2：實驗組二

3：控制組

表 4-1-6 不同取向生命教育課程「自我概念」前測與後測分析表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
自我概念總分					
實驗組一 (N=32)	174.34	24.86	180.84	24.98	176.03
實驗組二 (N=31)	170.42	29.04	176.10	31.24	174.35
控制組 (N=33)	160.09	30.82	161.91	27.30	168.22
家庭自我					
實驗組一 (N=32)	29.03	6.47	29.69	6.39	29.33
實驗組二 (N=31)	29.61	6.40	31.35	5.71	30.59
控制組 (N=33)	27.00	7.78	26.45	6.81	27.52
道德自我					
實驗組一 (N=32)	20.16	4.11	20.47	4.41	20.59
實驗組二 (N=31)	20.42	5.13	20.00	5.79	19.89
控制組 (N=33)	20.30	4.73	19.67	5.16	19.66
社會自我					
實驗組一 (N=32)	20.75	4.60	22.28	3.73	21.68
實驗組二 (N=31)	19.52	4.66	20.94	4.97	21.03
控制組 (N=33)	18.79	5.54	18.88	4.53	19.38
自我認同					
實驗組一 (N=32)	33.25	5.58	35.22	4.60	34.94
實驗組二 (N=31)	33.90	5.73	35.03	5.87	34.39
控制組 (N=33)	31.21	5.34	31.00	5.05	31.87
自我滿意					
實驗組一 (N=32)	13.66	3.12	14.94	2.79	14.56
實驗組二 (N=31)	12.81	3.43	14.19	3.03	14.26
控制組 (N=33)	12.33	3.43	12.61	2.19	12.91
自我批評					
實驗組一 (N=32)	13.81	3.18	14.50	3.12	14.12
實驗組二 (N=31)	13.35	3.16	13.35	4.20	13.33
控制組 (N=33)	12.82	3.34	12.85	3.39	13.25
生理自我					
實驗組一 (N=32)	10.78	2.76	10.88	2.97	10.81
實驗組二 (N=31)	10.71	2.77	10.87	2.68	10.84
控制組 (N=33)	10.48	2.71	11.03	2.43	11.12
心理自我					
實驗組一 (N=32)	21.75	3.10	21.69	2.90	20.53
實驗組二 (N=31)	19.55	4.18	19.71	4.38	19.85
控制組 (N=33)	18.09	4.10	19.15	3.74	20.14
自我行動					
實驗組一 (N=32)	11.16	2.24	11.19	2.31	10.58
實驗組二 (N=31)	10.55	2.92	10.65	2.97	10.44
控制組 (N=33)	9.06	2.83	10.27	2.73	11.06

(二)人際關係

為瞭解不同取向生命教育課程對高中生人際關係的立即性影響，同樣以組別為固定因子，「人際關係量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-7 得知，三組學生人際關係總分 ($F = .586$; $P = .559$) 及其餘分量表 ($F = .060 - 1.120$; $P = .331 - .942$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同取向生命教育課程對人際關係立即性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-7 不同取向生命教育課程「人際關係」後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
人際關係總分					
組間 (迴歸係數同質性)	31.19	2	15.59	.586	.559
組內 (誤差)	2396.29	90	26.63		
親子關係					
組間 (迴歸係數同質性)	17.04	2	8.52	.979	.380
組內 (誤差)	783.12	90	8.70		
同儕關係					
組間 (迴歸係數同質性)	11.98	2	5.99	1.12	.331
組內 (誤差)	481.30	90	5.35		
師生關係					
組間 (迴歸係數同質性)	.355	2	.178	.060	.942
組內 (誤差)	267.32	90	2.97		

1. 「人際關係總分」後測得分之差異分析

由表 4-1-8 後測共變數分析結果，發現不同取向生命教育對「人際關係」具有立即顯著水準的差異 ($F = 5.70$; $P < .01$)，表示本研究假設 1-2 獲得支持。表 4-1-9 顯示實驗組二調整後平均數為 46.90，優於實驗組一及控制組調整後的平均數 ($M = 46.09$; $M = 42.80$)。事後比較發現，實驗一、二與控制組間達顯著水準差異。由此可知，倫理及生死取向生命教育對「人際關係總分」均具有立即性的影響成效。

2. 「人際關係分量表」後測結果之差異分析

「人際關係量表」共分為三個分量表，分別為「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」，各分量表後測分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-8 4-1-9 分別說明三組受試者在人際關係後測分量表得分結果：

(1)不同取向生命教育課程對實驗組學生「親子關係」及「同儕關係」後測得分具有顯著差異

？ 親子關係

由表 4-1-8 共變數分析結果得知，不同取向生命教育課程對實驗組「親子關係」具有顯著差異 ($F= 4.91, P < .01$)，代表研究假設 1-2-1 獲得支持。經事後比較結果發現，實驗組二顯著高於控制組；表 4-1-9 結果亦顯示實驗組二調整後平均數為 21.10，高於實驗組一及控制組的調整後平均數 ($M= 19.97; M= 18.78$)。此代表生死取向生命教育對實驗組二學生「親子關係」具有立即性的影響成效。

？ 同儕關係

表 4-1-8 結果得知，不同取向生命教育課程對「同儕關係」具有顯著差異 ($F= 6.66; P < .01$)，代表研究假設 1-2-2 獲得支持。事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別間並無顯著差異存在。從表 4-1-9 顯示實驗組一調整平均數為 18.29，優於實驗組二與控制組 ($M= 17.27; M= 16.17$)，由此可見，倫理取向生命教育對「同儕關係」具有立即性的影響成效。

(2)不同取向生命教育課程對實驗組「師生關係」未達顯著差異水準

表 4-1-8 結果顯示，實驗組學生接受不同取向生命教育後「師生關係」無顯著差異 ($F=1.40; P > .05$)，表示研究假設 1-2-3 未獲得支持。表 4-1-9 發現實驗組二調整平均數為 8.46，雖優於實驗組一與控制組 ($M= 7.99; M= 7.76$)，但並未達顯著差異水準，此表示不同取向生命教育對「師生關係」無立即性影響成效。

表 4-1-8 不同取向生命教育課程「人際關係」共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
人際關係總分					
組間 (實驗處理)	300.98	2	150.49	5.70* *	1 > 3
組內 (誤差)	2427.48	92	26.39		2 > 3
親子關係					
組間 (實驗處理)	85.46	2	42.73	4.91* *	2 > 3
組內 (誤差)	800.16	92	8.70		
同儕關係					
組間 (實驗處理)	71.46	2	35.73	6.66* *	1 > 3
組內 (誤差)	493.27	92	5.36		
師生關係					
組間 (實驗處理)	8.16	2	4.08	1.40	
組內 (誤差)	267.68	92	2.91		

* P < .05 * * P < .01 1: 實驗組一 2: 實驗組二 3: 控制組

表 4-1-9 不同取向生命教育課程「人際關係」前測與後測分析表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
人際關係總分					
實驗組一 (N=32)	45.53	6.14	46.63	7.18	46.09
實驗組二 (N=31)	45.19	7.46	47.23	7.20	46.90
控制組 (N=33)	43.36	7.88	41.97	6.08	42.80
親子關係					
實驗組一 (N=32)	19.63	4.07	19.91	4.59	19.97
實驗組二 (N=31)	20.39	5.28	21.52	4.22	21.10
控制組 (N=33)	19.21	5.14	18.45	3.88	18.78
同儕關係					
實驗組一 (N=32)	17.44	2.77	18.59	2.61	18.29
實驗組二 (N=31)	17.00	2.89	17.32	3.11	17.27
控制組 (N=33)	16.30	3.57	15.82	3.00	16.17
師生關係					
實驗組一 (N=32)	8.47	1.74	8.13	1.70	7.99
實驗組二 (N=31)	7.81	2.18	8.39	2.06	8.46
控制組 (N=33)	7.85	2.09	7.70	1.67	7.76

綜合言之，本研究實施不同取向生命教育課程後，對增進高中生「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」具有立即性的影響成效。經事後比較結果得知，倫理取向生命教育對「人際關係總分」、「同儕關係」具有立即性的影響成效，生死取向生命教育則對「人際關係總分」、「親子關係」具有立即性的影響成效，至於「師生關係」均無顯著的差異。因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-2：實驗組一、二「人際關係總分」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-1：實驗組二「親子關係」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-2-2：實驗組一「同儕關係」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 1-2-3：三組受試學生「師生關係」後測結果無顯著差異。

(三)生命意義

為瞭解不同取向生命教育課程對高中生「生命意義」的立即性影響，以組別為固定因子，「生命意義量表」後測分數為依變項，前測分數為共變數，進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-10 得知，三組學生生命意義總分($F = 2.51; P = .087$)及其餘分量表($F = 1.91 - 2.77; P = .068 - .331$)均未達顯著水準，表示統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同取向生命教育課程對生命意義是否具有立即性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-10 不同取向生命教育課程「生命意義」後測迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
生命意義總分					
組間 (迴歸係數同質性)	546.21	2	273.11	2.51	.087
組內 (誤差)	9795.69	90	108.84		
生命目標					
組間 (迴歸係數同質性)	80.73	2	40.36	1.91	.154
組內 (誤差)	1902.21	90	21.14		
生命價值					
組間 (迴歸係數同質性)	85.21	2	42.60	2.77	.068
組內 (誤差)	1386.26	90	15.40		
生命熱忱					
組間 (迴歸係數同質性)	47.74	2	23.87	1.12	.331
組內 (誤差)	1917.81	90	21.31		

1. 「生命意義總分」後測得分之差異分析

從表 4-1-11 後測共變數分析結果，發現不同取向生命教育對「生命意義總分」具有立即顯著水準的差異 ($F=6.75$; $P<.01$)，顯示本研究假設 1-3 獲得支持。表 4-1-12 顯示實驗組一的調整後平均數為 82.49，優於實驗組二及控制組調整後的平均數 ($M=79.42$; $M=72.83$)。依此結果進行事後比較，發現實驗組一、二與控制組達顯著水準差異；此代表倫理及生死取向生命教育課程對實驗組學生「生命意義總分」均具有立即性的影響成效。

2. 「生命意義分量表」後測得分之差異分析

「生命意義量表」共有三個分量表，分別為「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」，各分量表後測分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-11、表 4-1-12 分別說明三組受試者在生命意義後測分量表得分結果：

(1)不同取向生命教育課程對實驗組學生「生命目標」及「生命熱忱」後測得分具有立即性顯著差異。

? 生命目標

由表 4-1-11 後測共變數分析結果得知，不同取向生命教育對實驗組學生「生命目標」具有顯著差異($F=7.57, P < .001$), 代表研究假設 1-3-1 獲得支持。表 4-1-12 結果顯示實驗組一調整後平均數為 34.77，優於實驗組二 ($M = 33.56$) 及控制組 ($M = 30.39$); 事後比較結果發現，實驗組一、二與控制組達顯著水準之差異。此代表倫理及生死取向生命教育對「生命目標」均具有立即性影響成效。

? 生命熱忱

從表 4-1-11 結果得知，不同取向生命教育課程對實驗組學生「生命熱忱」具有顯著差異 ($F=5.88, P < .01$), 代表研究假設 1-3-3 獲得支持。事後比較分析發現，實驗組一顯著高於控制組，其他組別則無顯著差異。表 4-1-12 顯示實驗組一調整後平均數 24.01，高於實驗組二以及控制組的調整後平均數 ($M = 22.28$; $M = 20.00$)。此代表倫理取向生命教育課程對「生命熱忱」具有立即性的影響成效。

(2)不同取向生命教育課程對實驗組學生「生命價值」未達顯著差異水準

由表 4-1-11 共變數分析結果顯示，實驗組學生接受不同取向生命教育後，在「生命價值」分量表 ($F=2.16; P > .05$) 無顯著差異。從表 4-1-12 結果發現實驗組一調整平均數為 24.07，雖優於實驗組二與控制組 ($M= 23.61$; $M=22.06$), 但並未達顯著差異水準，由此可知，研究假設 1-3-2 未獲得支持。

表 4-1-11 不同取向生命教育課程「生命意義」後測共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
生命意義總分					
組間 (實驗處理)	1516.53	2	758.26	6.75 **	1 > 3
組內 (誤差)	10341.90	92	112.41		2 > 3
生命目標					
組間 (實驗處理)	326.11	2	163.06	7.57 ***	1 > 3
組內 (誤差)	1982.94	92	21.55		2 > 3
生命價值					
組間 (實驗處理)	69.08	2	35.54	2.16	
組內 (誤差)	1471.47	92	15.99		
生命熱忱					
組間 (實驗處理)	251.28	2	125.64	5.88 **	1 > 3
組內 (誤差)	1965.55	92	21.37		

* P < .05 ** P < .01 *** P < .001 1: 實驗組一 2: 實驗組二 3: 控制組

表 4-1-12 不同取向生命教育課程「生命意義」前測與後測分析表

	前測		後測		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
生命意義總分					
實驗組一 (N=32)	77.75	15.33	86.34	15.21	82.49
實驗組二 (N=31)	72.97	20.04	79.45	21.31	79.42
控制組 (N=33)	68.21	18.74	69.06	16.83	72.83
生命目標					
實驗組一 (N=32)	32.75	6.98	35.94	6.54	34.77
實驗組二 (N=31)	31.06	8.23	33.45	8.77	33.56
控制組 (N=33)	29.85	8.83	29.36	7.51	30.39
生命價值					
實驗組一 (N=32)	23.25	5.81	25.38	5.00	24.07
實驗組二 (N=31)	21.39	6.91	23.52	7.15	23.61
控制組 (N=33)	19.94	5.81	20.87	6.05	22.06
生命熱忱					
實驗組一 (N=32)	21.75	5.65	25.03	6.18	24.01
實驗組二 (N=31)	20.52	6.86	22.48	6.84	22.28
控制組 (N=33)	18.42	6.13	18.81	5.46	20.00

根據上述各項結果得知，實施不同取向生命教育課程後，對增進高中生「生命意義總分」、「生命目標」及「生命熱忱」具有立即性的影響成效。其中倫理取向生命教育在「生命意義總分」、「生命目標」、「生命熱忱」具有立即性的影響成效；生死取向生命教育則對「生命意義總分」、「生命目標」具有立即性的影響成效；「生命價值」均未具有顯著的差異。此結果得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-3：實驗組一、二「生命意義總分」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-3-1：實驗組一、二「生命目標」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-3-3：實驗組一「生命熱忱」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 1-3-2：三組受試學生「生命價值」後測結果無顯著差異。

三、不同取向生命教育延宕性影響分析

本研究所謂延宕性影響分析，係指經排除依變項前測分數之差異後，探討不同取向受試者在追蹤測驗得分之差異性，以考驗研究假設二。首先進行組內迴歸係數同質性考驗，確定變異數的迴歸係數具有同質性假定，方進行獨立樣本單因子共變數分析 (ANCOVA)，分析時以組別為固定因子，受試者「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」的前測分數為共變量，追蹤測驗分數為依變項， α 值皆定為 .05，施行共變數分析，最後選取具顯著差異的分析結果，進行事後比較，以深入了解各組間的差異情形。

本段落分為三大項，第一項為不同取向生命教育對高中生「自我概念」之延宕性影響效果；第二項為不同取向生命教育對高中生「人際關係」之延宕性影響效果；第三項為不同取向生命教育對高中生「生命意義」之延宕性影響效果。茲將分析說明如下：

(一)自我概念

為瞭解實驗組學生接受不同取向生命教育課程後，對高中生自我概念之延宕性影響。在進行共變數分析前，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-13 得知，三組學生自我概念總分 ($F = 2.91$; $P = .060$) 及其餘分量表 ($F = .146 - 2.86$; $P = .062 - .864$) 均未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設 - 組內迴歸係數具有同質性，因而可進行獨立樣本單因子共變數分析。

表 4-1-13 不同取向生命教育課程「自我概念」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
自我概念總分 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	517.67 8004.4	2 90	258.83 88.94	2.91	.060
家庭自我 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	41.64 820.34	2 90	20.82 9.12	2.28	.108
道德自我 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	1.63 501.38	2 90	.813 5.57	.146	.864
社會自我 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	19.05 357.46	2 90	9.53 3.97	2.40	.097
自我認同 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	10.15 563.58	2 90	5.08 6.26	.811	.448
自我滿意 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	12.90 380.15	2 90	6.45 4.22	1.53	.223
自我批評 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	28.23 498.41	2 90	14.11 5.54	2.55	.084
生理自我 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	23.27 365.93	2 90	11.64 4.07	2.86	.062
心理自我 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	8.39 338.45	2 90	4.20 3.76	1.12	.332
自我行動 組間 (迴歸係數同質性) 組內 (誤差)	12.92 359.34	2 90	6.46 3.99	1.62	.204

1. 「自我概念總分」追蹤測驗結果之差異分析

由表 4-1-14「自我概念總分」追蹤共變數分析結果發現，不同取向生命教育對實驗組「自我概念總分」具有延宕性顯著水準差異 ($F=6.37$; $P < .01$)，顯示本研究假設 2-1 獲得支持。經事後比較發現，實驗組一顯著高於控制組。表 4-1-15 顯示實驗組一調整後平均數 183.64，優於實驗組二及控制組調整後的平均 ($M=179.57$; $M=174.94$)，此代表倫理取向生命教育對「自我概念總分」具有延宕性的影響成效。

2. 「自我概念各分量表」追蹤測驗結果之差異分析

「自我概念量表」共九個分量表，各分量表追蹤分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下根據表 4-1-14、4-15 分別說明三組受試者在自我概念追蹤分量表結果。

(1)實施不同取向生命教育課程後，實驗組在「家庭自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」及「自我行動」追蹤測驗得分具有顯著差異。

? 家庭自我

表 4-1-14 追蹤共變數分析結果得知，不同取向生命教育對實驗組「家庭自我」具有顯著差異 ($F=3.34, P < .05$)，代表研究假設 2-1-1 獲得支持。表 4-1-15 顯示實驗組二調整後平均數 31.81，高於實驗組一及控制組調整後平均數 ($M=30.83$ ； $M=29.81$)，經事後比較結果發現，實驗組二顯著高於控制組。此代表生死取向生命教育課程對「家庭自我」具有延宕性影響成效。

? 社會自我

由表 4-1-14 共變數分析結果得知，不同取向生命教育對「社會自我」具有顯著差異 ($F= 4.07$ ； $P < .05$)，代表研究假設 2-1-3 獲得支持。表 4-1-15 結果顯示實驗組一調整後平均數為 21.87，高於實驗組二與控制組 ($M= 20.66$ ； $M= 20.57$) 事後比較結果發現，實驗組一得分顯著高於實驗組二與控制組。由此可見，倫理取向生命教育對實驗組一學生「社會自我」具有延宕性的影響成效。

? 自我認同

表 4-1-14 結果發現，實施不同取向生命教育對「自我認同」具有顯著差異 ($F=3.32$ ， $P < .05$)，代表研究假設 2-1-4 獲得支持。表 4-1-15 顯示實驗組一調整後平均數為 35.46，優於實驗組二 ($M= 35.36$) 及控制組 ($M= 34.00$)，經事後比較發現，實驗組一與實驗組二相較於控制組皆具有顯著差異，此代表倫理及生死取向生命教育對高中生「自我認同」均具有延宕性的影響成效。

? 自我滿意

從表 4-1-14 追蹤共變數分析結果，顯示對「自我滿意」($F = 5.47 ; P < .01$) 具有顯著性差異，代表研究假設 2-1-5 獲得支持。表 4-1-15 實驗組一調整後平均數為 15.39，高於實驗組二及控制組 ($M = 14.81 ; M = 13.71$)。經事後比較發現，實驗組一與實驗組二相較於控制組皆具有顯著差異，由此可知，倫理及生死取向生命教育課程對實驗組學生「自我滿意」皆具有延宕性的影響成效。

? 自我批評

由表 4-1-14 得知，不同取向生命教育對實驗組學生「自我批評」具有顯著差異 ($F = 3.35 ; P < .05$)，代表研究假設 2-1-6 獲得支持。表 4-1-15 結果發現實驗組一調整後平均數為 15.06，高於實驗組二與控制組 ($M = 13.95 ; M = 13.57$)。透過事後比較結果發現，實驗組一顯著高於控制組，此代表倫理取向生命教育對實驗組一「自我批評」具有延宕性影響之成效。

? 自我行動

表 4-1-14 共變數分析結果發現，不同取向生命教育對實驗組學生「自我行動」具有顯著差異 ($F = 3.25 ; P < .05$)，代表研究假設 2-1-9 獲得支持。表 4-1-15 顯示實驗組一調整平均數為 11.43，高於實驗組二與控制組 ($M = 10.46 ; M = 10.15$)。事後比較發現，實驗組一顯著高於與控制組。由此可見，倫理取向生命教育對實驗組一「自我行動」具有延宕性的影響成效。

2.不同取向生命教育課程對實驗組學生「道德自我」、「生理自我」及「心理自我」未達顯著差異水準。

由表 4-1-14 及表 4-1-15 獨立樣本單因子共變數追蹤分析結果顯示，實驗組學生在接受不同取向生命教育後，在「道德自我」、「生理自我」及「心理自我」分量表中並無顯著差異 ($F = .845, P > .05 ; F = 2.28, P > .05 ; F = .067, P > .05$)，此表示研究假設 2-1-2、2-1-7 及 2-1-8 未獲得支持。

表 4-1-14 不同取向生命教育課程「自我概念」追蹤共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
自我概念總分					
組間 (實驗處理)	1179.41	2	589.70	6.37 * *	1 > 3
組內 (誤差)	8522.07	92	92.63		
家庭自我					
組間 (實驗處理)	62.52	2	31.26	3.34 *	2 > 3
組內 (誤差)	861.98	92	9.37		
道德自我					
組間 (實驗處理)	9.24	2	4.62	.845	
組內 (誤差)	503.00	92	5.47		
社會自我					
組間 (實驗處理)	33.30	2	16.65	4.07 *	1 > 2, 3
組內 (誤差)	376.52	92	4.09		
自我認同					
組間 (實驗處理)	41.39	2	20.69	3.32 *	1 > 3
組內 (誤差)	573.73	92	6.24		2 > 3
自我滿意					
組間 (實驗處理)	46.70	2	23.34	5.47 * *	1 > 3
組內 (誤差)	393.05	92	4.27		2 > 3
自我批評					
組間 (實驗處理)	38.33	2	19.17	3.35 *	1 > 3
組內 (誤差)	526.64	92	5.72		
生理自我					
組間 (實驗處理)	19.28	2	9.64	2.28	
組內 (誤差)	389.20	92	4.23		
心理自我					
組間 (實驗處理)	.51	2	.25	.067	
組內 (誤差)	346.84	92	3.77		
自我行動					
組間 (實驗處理)	26.28	2	13.14	3.25 *	1 > 3
組內 (誤差)	372.27	92	4.05		

* P < .05

* * P < .01

1: 實驗組一

2: 實驗組二

3: 控制組

表 4-1-15 不同取向生命教育課程「自我概念」前測與追蹤分析表

	前測		追蹤		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
自我概念總分					
實驗組一 (N=32)	174.34	24.86	189.00	21.47	183.64
實驗組二 (N=31)	170.42	29.04	181.52	25.56	179.57
控制組 (N=33)	160.09	30.82	167.91	31.22	174.94
家庭自我					
實驗組一 (N=32)	29.03	6.47	31.22	5.56	30.83
實驗組二 (N=31)	29.61	6.40	32.65	4.78	31.81
控制組 (N=33)	27.00	7.78	28.64	7.61	29.81
道德自我					
實驗組一 (N=32)	20.16	4.11	21.53	4.44	21.65
實驗組二 (N=31)	20.42	5.13	21.13	4.66	21.02
控制組 (N=33)	20.30	4.73	20.97	4.65	20.96
社會自我					
實驗組一 (N=32)	20.75	4.60	22.81	3.81	21.87
實驗組二 (N=31)	19.52	4.66	20.52	4.82	20.66
控制組 (N=33)	18.79	5.54	19.79	5.55	20.57
自我認同					
實驗組一 (N=32)	33.25	5.58	35.91	5.26	35.46
實驗組二 (N=31)	33.90	5.73	36.39	5.62	35.36
控制組 (N=33)	31.21	5.34	32.61	5.86	34.00
自我滿意					
實驗組一 (N=32)	13.66	3.12	15.81	2.35	15.39
實驗組二 (N=31)	12.81	3.43	14.74	2.77	14.81
控制組 (N=33)	12.33	3.43	13.36	3.23	13.71
自我批評					
實驗組一 (N=32)	13.81	3.18	15.41	2.72	15.06
實驗組二 (N=31)	13.35	3.16	13.97	3.32	13.95
控制組 (N=33)	12.82	3.34	13.21	3.74	13.57
生理自我					
實驗組一 (N=32)	10.78	2.76	11.72	2.45	11.66
實驗組二 (N=31)	10.71	2.77	10.81	2.21	10.78
控制組 (N=33)	10.48	2.71	10.58	2.53	10.66
心理自我					
實驗組一 (N=32)	21.75	3.10	22.63	2.87	20.94
實驗組二 (N=31)	19.55	4.18	20.68	3.98	20.88
控制組 (N=33)	18.09	4.10	19.30	4.38	20.75
自我行動					
實驗組一 (N=32)	11.16	2.24	11.97	1.79	11.43
實驗組二 (N=31)	10.55	2.92	10.65	2.75	10.46
控制組 (N=33)	9.06	2.83	9.45	2.96	10.15

綜合言之，根據上述各項結果得知，本研究實施不同取向生命教育課程後，對增進受試學生「自我概念總分」、「家庭自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」及「自我行動」具有延宕性的影響成效。其中倫理取向生命教育在「自我概念總分」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」及「自我行動」具有延宕性的顯著差異，而生死取向生命教育則在「家庭自我」、「自我認同」及「自我滿意」具有延宕性的影響成效，其他各分量表「道德自我」、「生理自我」及「心理自我」均無顯著差異。因此，得以驗證本研究假設如下：

接受研究假設 2-1：實驗組一「自我概念總分」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-1：實驗組二「家庭自我」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-3：實驗組一「社會自我」追蹤測量顯著高於實驗組二及控制組。

接受研究假設 2-1-4：實驗組一、二「自我認同」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-5：實驗組一、二「自我滿意」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-6：實驗組一「自我批評」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-9：實驗組一「自我行動」追蹤測量結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 2-1-2：三組受試學生「道德自我」追蹤測量結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-7：三組受試學生「生理自我」追蹤測量結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-8：三組受試學生「心理自我」追蹤測量結果無顯著差異。

(二)人際關係

為瞭解不同取向生命教育課程對高中生人際關係的延宕性影響，同樣以組別為固定因子，「人際關係量表」追蹤分數為依變項，前測分數為共變數，先進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-16 得知，三組學生人際關係總分 ($F = 2.16$; $P = .121$) 及其餘分量表 ($F = .359 - 2.51$; $P = .087 - .699$) 均未達顯著水準，統計考驗應

接受虛無假設，拒絕對立假設，可視為三組迴歸線的斜率相同，符合共變數分析組內迴歸係數同質性的前提假設，因而可繼續進行共變數分析及事後比較，以瞭解不同取向生命教育課程對人際關係延宕性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-16 不同取向生命教育課程「人際關係」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
人際關係總分					
組間 (迴歸係數同質性)	55.15	2	27.57	2.16	.121
組內 (誤差)	1148.55	90	12.76		
親子關係					
組間 (迴歸係數同質性)	20.01	2	10.0	2.51	.087
組內 (誤差)	359.40	90	3.99		
同儕關係					
組間 (迴歸係數同質性)	2.77	2	1.38	.359	.699
組內 (誤差)	347.00	90	3.86		
師生關係					
組間 (迴歸係數同質性)	1.37	2	.69	.512	.601
組內 (誤差)	120.60	90	1.34		

1. 「人際關係總分」追蹤結果之差異分析

由表 4-1-17 追蹤共變數分析結果，發現不同取向生命教育對實驗組「人際關係總分」具有延宕性顯著差異 ($F = 6.64$; $P < .01$)，顯示本研究假設 2-2 獲得支持。表 4-1-18 發現實驗組一調整後平均數為 48.56，優於實驗組二及控制組調整後平均數 ($M = 48.48$; $M = 45.67$)，經事後比較顯示，實驗一、二與控制組間達顯著水準差異，代表倫理及生死取向生命教育課程「人際關係總分」皆具延宕性的影響成效。

2. 「人際關係分量表」追蹤結果之差異分析

「人際關係量表」共三個分量表，分別為「親子關係」、「同儕關係」及「師生關係」，各分量表追蹤分數為依變數，組別為固定因子，前測分數為共變數，進行獨立樣本單因子共變數分析，並依其結果進行事後比較。以下依據表 4-1-17、表 4-1-18 說明人際關係追蹤分量表得分結果：

(1)不同取向生命教育課程對實驗組學生「親子關係」及「同儕關係」追蹤結果具有顯著差異

? 親子關係

由表 4-1-17 追蹤共變數分析結果得知，不同取向生命教育課程對實驗組「親子關係」具有顯著差異 ($F=5.61, P < .01$)，代表研究假設 2-2-1 獲得支持。從表 4-1-18 結果顯示實驗組二調整後平均數為 22.00，高於實驗組一及控制組 ($M= 21.40; M = 20.31$)。經事後比較發現，實驗組一、二相較於控制組皆具有顯著差異，此代表倫理及生死取向生命教育對「親子關係」均具有延宕性的影響成效。

? 同儕關係

從表 4-1-17 結果得知，不同取向生命教育課程對「同儕關係」具有顯著差異 ($F= 6.99; P < .001$)，代表研究假設 2-2-2 獲得支持。表 4-1-18 結果發現實驗組一調整後平均數 19.13，高於實驗組二與控制組 ($M= 18.12; M= 17.30$)，經事後比較顯示，實驗組一顯著高於實驗組二與控制組。由此可見，倫理取向生命教育對實驗組一學生「同儕關係」具有顯著延宕性的影響成效。

(2)不同取向生命教育課程對實驗組「師生關係」未達顯著差異水準

由表 4-1-17 共變數分析結果顯示，接受不同取向生命教育後，在「師生關係」分量表 ($F=1.15; P > .05$) 無顯著差異。表 4-1-18 實驗組二調整後平均數 8.36，雖高於實驗組一與控制組 ($M= 8.17; M= 7.92$)，但並未達顯著差異水準，由此可知，研究假設 2-2-3 未獲得支持。

表 4-1-17 不同取向生命教育課程「人際關係」追蹤共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F檢定	事後比較
人際關係總分					
組間 (實驗處理)	173.86	2	86.93	6.64 **	1 > 3
組內 (誤差)	1203.70	92	13.08		2 > 3
親子關係					
組間 (實驗處理)	46.30	2	23.15	5.61 **	1 > 3
組內 (誤差)	379.42	92	4.12		2 > 3
同儕關係					
組間 (實驗處理)	53.14	2	26.57	6.99 ***	1 > 2,3
組內 (誤差)	349.77	92	3.80		
師生關係					
組間 (實驗處理)	3.05	2	1.53	1.15	
組內 (誤差)	121.98	92	1.33		
** P < .01 *** P < .001 1: 實驗組一 2: 實驗組二 3: 控制組					

表 4-1-18 不同取向生命教育課程「人際關係」前測與追蹤分析表

	前測		追蹤		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
人際關係總分					
實驗組一 (N=32)	45.53	6.14	49.31	5.87	48.56
實驗組二 (N=31)	45.19	7.46	48.94	6.86	48.48
控制組 (N=33)	43.36	7.88	44.52	8.72	45.67
親子關係					
實驗組一 (N=32)	19.63	4.07	21.31	3.64	21.40
實驗組二 (N=31)	20.39	5.28	22.55	4.63	22.00
控制組 (N=33)	19.21	5.14	19.88	5.24	20.31
同儕關係					
實驗組一 (N=32)	17.44	2.77	19.53	2.61	19.13
實驗組二 (N=31)	17.00	2.89	18.19	2.81	18.12
控制組 (N=33)	16.30	3.57	16.85	3.58	17.30
師生關係					
實驗組一 (N=32)	8.47	1.74	8.47	1.52	8.17
實驗組二 (N=31)	7.81	2.18	8.19	1.82	8.36
控制組 (N=33)	7.85	2.09	7.79	2.07	7.92

根據上述結果得知，實施不同取向生命教育課程後，對增進高中生「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」具有延宕性的影響成效。其中倫理取向生命教育在「人際關係總分」、「親子關係」、「同儕關係」具有延宕性顯著差異，而生死取向生命教育

則在「人際關係總分」、「親子關係」具有延宕性顯著差異，至於「師生關係」均無顯著差異。因此，得以驗證本研究假設如下：

接受研究假設 2-2：實驗組一、二「人際關係總分」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-2-1：實驗組一、二「親子關係」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-2-2：實驗組一「同儕關係」追蹤測量顯著高於實驗組二及控制組。

拒絕研究假設 2-2-3：三組受試學生「師生關係」追蹤測量結果無顯著差異。

(三)生命意義

為瞭解不同取向生命教育課程對高中生「生命意義」之延宕性影響，以組別為固定因子，「生命意義量表」追蹤分數為依變項，前測分數為共變數，進行組內迴歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-1-19 得知，三組學生生命意義總分($F = 1.69; P = .190$)及其餘分量表 ($F = .937 - 2.04; P = .137 - .396$)均未達顯著水準，此表示三組迴歸線的斜率相同，符合組內迴歸係數同質性的前提假設，可繼續進行共變數分析，以瞭解不同取向生命教育課程對生命意義是否具有延宕性影響之差異，茲將結果分析如下：

表 4-1-19 不同取向生命教育課程「生命意義」追蹤迴歸係數同質性考驗摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
生命意義總分					
組間 (迴歸係數同質性)	172.56	2	86.28	1.69	.190
組內 (誤差)	4596.85	90	51.08		
生命目標					
組間 (迴歸係數同質性)	19.44	2	9.72	1.06	.350
組內 (誤差)	823.54	90	9.15		
生命價值					
組間 (迴歸係數同質性)	26.58	2	13.29	2.04	.137
組內 (誤差)	587.61	90	6.53		
生命熱忱					
組間 (迴歸係數同質性)	26.16	2	13.08	.937	.396
組內 (誤差)	1256.33	90	13.96		

1. 「生命意義總分」追蹤結果之差異分析

從表 4-1-20 共變數分析結果，發現不同取向生命教育對「生命意義總分」具有持續顯著水準的差異 ($F=8.96; P<.001$)，顯示本研究假設 2-3 獲得支持。表 4-1-21 中實驗組一調整後平均數為 83.33，優於實驗組二及控制組調整後的平均數 ($M=80.03$ ； $M=75.62$)，經事後比較顯示，實驗一、二得分顯著高於控制組，此表示倫理及生死取向生命教育課程對「生命意義總分」具有延宕性的影響成效。

2. 「生命意義分量表」追蹤結果之差異分析

「生命意義」共有三個分量表，為「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」，以下根據表 4-1-20、4-21 分別說明生命意義追蹤分量表統計結果：

(1) 不同取向生命教育課程對實驗組學生「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」追蹤得分具有延宕性顯著差異

？ 生命目標

由表 4-1-20 追蹤共變數分析結果得知，不同取向生命教育對實驗組「生命目標」具有顯著之差異 ($F=10.20, P<.001$)，代表研究假設 2-3-1 獲得支持。表 4-1-21 結果發現實驗組一調整後平均數為 34.90，優於實驗組二 ($M=33.10$) 及控制組 ($M=31.47$)。經事後比較分析顯示，實驗組一顯著高於實驗組二與控制組，而實驗組二亦顯著高於控制組。此代表倫理及生死取向生命教育對「生命目標」皆具有延宕性的影響成效。

？ 生命價值

從表 4-1-20 結果得知，不同取向生命教育對實驗組學生「生命價值」達顯著水準差異 ($F=4.22, P<.05$)，代表研究假設 2-3-2 獲得支持。表 4-1-21 發現實驗

組一調整後平均數為 24.36，高於實驗組二及控制組（M= 23.85；M= 22.52）。經事後比較分析顯示，實驗組一、二相較於控制組皆具有顯著差異，此代表倫理及生死取向生命教育對「生命價值」皆具有延宕性的影響成效。

？生命熱忱

由表 4-1-20 追蹤共變數分析結果得知，不同取向生命教育對實驗組「生命熱忱」具有顯著差異（ $F = 4.85$ ， $P < .01$ ），代表研究假設 2-3-3 獲得支持。從表 4-1-21 結果發現實驗組一調整後平均數為 24.32，高於實驗組二及控制組（ $M=23.10$ ； $M=21.38$ ）。經事後比較顯示實驗組一顯著高於與控制組。此代表倫理取向生命教育課程對「生命熱忱」具有延宕性的影響成效。

表 4-1-20 不同取向生命教育課程「生命意義」追蹤共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
生命意義總分					
組間（實驗處理）	929.17	2	464.58	8.96 * * *	1 > 3
組內（誤差）	4769.40	92	51.84		2 > 3
生命目標					
組間（實驗處理）	187.00	2	93.50	10.20 * * *	1 > 2, 3
組內（誤差）	842.98	92	9.16		2 > 3
生命價值					
組間（實驗處理）	56.37	2	28.19	4.22 *	1 > 3
組內（誤差）	614.19	92	6.68		2 > 3
生命熱忱					
組間（實驗處理）	135.11	2	67.56	4.85 * *	1 > 3
組內（誤差）	1282.48	92	13.94		

* $P < .05$ * * $P < .01$ * * * $P < .001$ 1：實驗組一 2：實驗組二 3：控制組

表 4-1-21 不同取向生命教育課程「生命意義」前測與追蹤分析表

	前測		追蹤		調整後平均數
	平均數	標準差	平均數	標準差	
生命意義總分					
實驗組一 (N=32)	77.75	15.33	87.75	14.06	83.33
實驗組二 (N=31)	72.97	20.04	80.06	21.08	80.03
控制組 (N=33)	68.21	18.74	71.30	18.50	75.62
生命目標					
實驗組一 (N=32)	32.75	6.98	36.28	6.19	34.90
實驗組二 (N=31)	31.06	8.23	32.97	8.58	33.10
控制組 (N=33)	29.85	8.83	30.24	8.52	31.47
生命價值					
實驗組一 (N=32)	23.25	5.81	25.88	5.12	24.36
實驗組二 (N=31)	21.39	6.91	23.74	6.77	23.85
控制組 (N=33)	19.94	5.81	21.15	5.92	22.52
生命熱忱					
實驗組一 (N=32)	21.75	5.65	25.59	5.48	24.32
實驗組二 (N=31)	20.52	6.86	23.35	7.12	23.10
控制組 (N=33)	18.42	6.13	19.91	6.35	21.38

綜合言之，本研究實施不同取向生命教育課程後，對實驗組學生「生命意義總分」、「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」皆具有延宕性的影響成效。經事後比較發現，倫理取向生命教育對於「生命意義總分」、「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」均具有延宕性顯著之差異；而生死取向生命教育則對「生命意義總分」、「生命目標」及「生命價值」具有延宕性的影響成效。因此，得以驗證本研究假設如下：

接受研究假設 2-3：實驗組一、二「生命意義總分」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-3-1：實驗組一「生命目標」追蹤測量顯著高於實驗組二及控制組。

實驗組二「生命目標」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-3-2：實驗組一、二「生命價值」追蹤測量結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-3-3：實驗組一「生命熱忱」追蹤測量結果顯著高於控制組。

四、綜合分析討論

為深入探討不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響，本段落將依據前兩段不同取向生命教育的「立即性」及「延宕性」影響分析結果，進行分析討論，以驗證研究假設及目的。

首先根據前述統計結果，研究者彙整不同取向生命教育對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響結果如表 4-1-22：

表 4-1-22 不同取向生命教育自我概念、人際關係及生命意義影響結果表

依變項	立即性影響		延宕性影響	
	倫理取向	生死取向	倫理取向	生死取向
自我概念總分			+	
家庭自我		+		+
道德自我				
社會自我	+		+	
自我認同	+	+	+	+
自我滿意	+	+	+	+
自我批評			+	
生理自我				
心理自我				
自我行動			+	
人際關係總分	+	+	+	+
親子關係		+	+	+
同儕關係	+		+	
師生關係				
生命意義總分	+	+	+	+
生命目標	+	+	+	+
生命價值			+	+
生命熱忱	+		+	

+：代表 $P < .05$ ，共變數分析結果有顯著差異

(一)自我概念

1.根據前述研究結果，將三組受試者前測、後測及追蹤測驗「自我概念」總平均數的變化，繪製如圖 4-1-1。結果顯示實驗組一、二前測分數比控制組成員高，但均未達顯著差異。經不同取向生命教育實驗課程後，後測結果顯示三組成員得分均有增加，然其增加幅度均未達顯著差異。唯有在追蹤測驗時，實驗組一平均數的增加較控制組顯著，因此，實驗組一具有延宕性的影響成效，實驗組二則否。

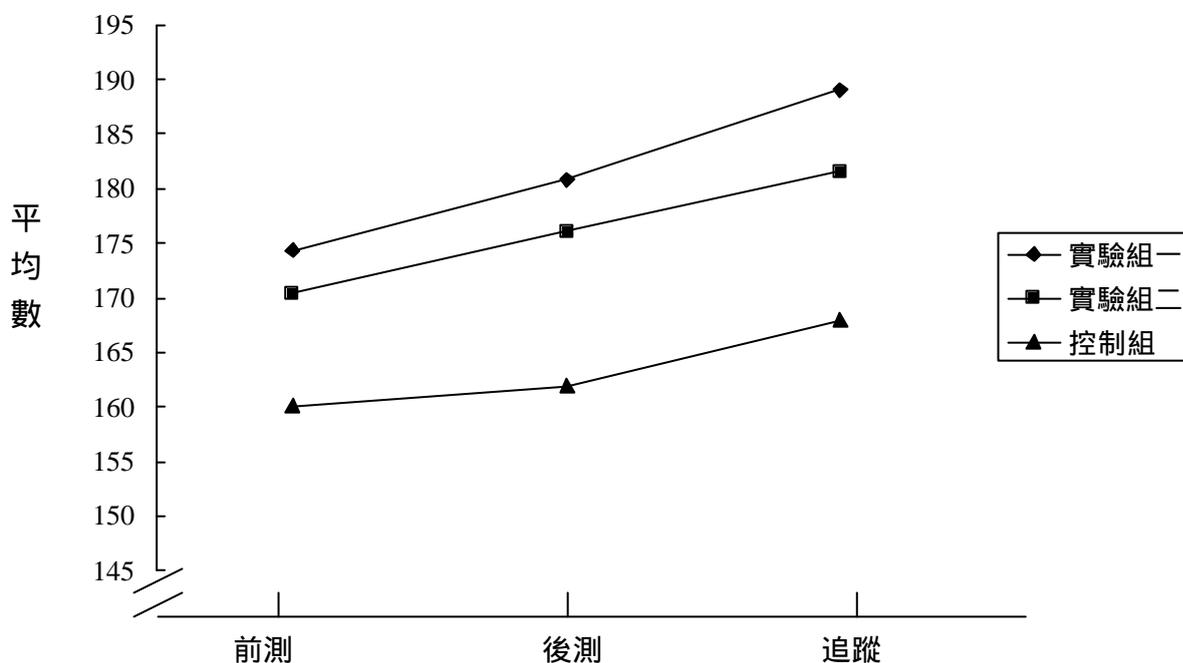


圖 4-1-1 不同取向生命教育「自我概念」實驗成效平均數曲線圖

2.不同取向生命教育對「自我概念」之影響性研究互有不同的結果發現，倫理取向生命教育方面，黃惠秋（2002）在探討「認識自我」生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感之影響，發現該課程可以提升國中生在自我概念中有關「生理我」與「心理我」的表現，但在提升國中生之「家庭」、「道德」、「社會」及「整體」自我概念方面均無顯著成效，此與本研究結果顯示倫理取向生命教育課程在立即和追蹤測驗「生理自我」、「心理自我」無顯著差異以及「社會自我」、「自我概念總分」

具有顯著差異的研究結果不同，卻與「家庭自我」及「道德自我」無顯著成效的研究結果相同。陳佩君（2001）將生命教育融入健康教育課程對國中學生自尊學業成就影響結果指出，實驗組接受實驗課程對提升自尊程度有助益但沒有顯著差異，然生命教育教學對自尊低的學生影響較為顯著，此與本研究倫理取向生命教育在「自我認同」及「自我滿意」具有顯著改善的結果相符，「心理自我」方面雖無顯著差異，但與前測即具有高度的「心理自我」得分不無關連。陳維真（2000）針對國小實施生命教育實驗教學，發現實驗組自我概念並未較控制組佳，兩組未達顯著差異。另有相關學者提出不同的結果，張輝道（2002）生命教育體驗活動對國小學童攻擊行為與自我概念的影響研究，發現能有效提升學童自我概念，使實驗組對自己身體特質的態度與對自己能力與成就態度顯著優於對照組學童，此與本研究針對高中生實施倫理取向生命教育課程後，對「自我概念總分」、「自我認同」、「自我滿意」及「自我行動」具有顯著影響成效相同，卻與「生理自我」無顯著影響的結果不同。

生死取向生命教育方面，國內外相關實證研究發現該課程對各階層師生、醫護及死亡從業人員的死亡態度、死亡焦慮具有顯著性影響成效，但對於生命面向「自我概念」之影響性研究部分卻無相關實證研究加以佐證（Muller, M.L., 2001; Cooper, H. R., 1998; Jones, C.H. & Hodges, M., 1995; Rosenthal, N.R., 1980; 鄭貞枝, 2001; 羅素如, 2000; 陳秋娟, 1997; 邱愛玲, 1988; 張淑美, 1995; 劉明松, 1998; 葉寶玲, 1998）。本研究實施生死取向生命教育課程後，發現在立即及追蹤測驗結果對高中生「自我概念」雖有提升，卻無顯著之影響成效。

3. 綜論本研究結果得知不同取向生命教育對高中生「自我概念」皆無立即性影響之差異。其中倫理取向生命教育對「社會自我」、「自我認同」及「自我滿意」具立即性影響成效；生死取向生命教育則對「家庭自我」、「自我認同」及「自我滿意」具立即性影響成效，但在「道德自我」、「自我批評」、「生理自我」、「心理自我」及「自我行動」皆未達立即性顯著之差異，究其可能原因如下：

(1)不同取向生命教育情意教學的影響。Shavelson 於 1976 認為整體自我概念屬於自我概念階層最頂點，為較穩定的人格因素，欲改變「整體性自我概念」必須有許多特殊情境的改變才能做到。生命教育對學生自我概念的引導，除了是種認知上的教導外，更重要的是情意上的薰陶及培養，而這需要一段較長的時間才能看出具體、明確的成效（黃惠秋，2002）。研究者認為在不同取向生命教育教學過程中，兩實驗組學生可運用個人抽象邏輯思考能力，在認知層面上瞭解認識自我，提升自我，建構正向積極自我概念的重要性，然而不同取向生命教育偏重情意教學，在短短的八週課程中，欲使學生對整體自我概念產生具體而顯著的改善，誠如前述相關學者所言，需要有較長的時間沉思與陶鑄，因此，短期內雖無顯著成效，卻也不能因此推斷否定生命教育對學生自我概念的影響。

(2)不同取向生命教育輔導與諮商的影響。回顧相關研究發現「團體諮商」普遍對國中小學生自我概念具有正向立即性的影響，其中尤以理情團體諮商（曾秋琪，1997；徐高鳳，1990；張秋華，1998；陳韻如，1993；盧梅莉，1991）及價值澄清團體（沈明慧，1993；洪若和，1986）方面多能在短期內增進國中小學生理性思考、澄清價值觀，以提升自我概念，其他如心理綜合諮商技術、自我肯定訓練、溝通分析課程等（楊瀚焜，1997；盧梅莉，1991；許慧玲，1982）亦同樣具有立即性的成效。由此可知，教學過程透過團體動力及輔導諮商對學生自我概念發展將有明顯的助益。本研究實施生命教育教學過程，雖然不乏在課室教學情境中，針對學生問題提供適時解答及輔導，甚至在學習經驗單及訪談中，深入瞭解並輔導學生個人內在、外在經驗的困擾，然而實驗組共有六十多位學生，能否在短暫八週課程提供整體性的團體諮商與追蹤輔導，研究者認為此應為影響自我概念研究結果的因素之一。不過亦由此可知，實施不同取向生命教育除了教師本身須具備輔導知能外，亦應兼備敏銳的洞察力，主動關懷學生，更須有完善的輔導轉介機制，以提供學生適時追蹤輔導或諮商。

(3)青少年自我概念發展特質的影響。發展任務理論認為自我認同為青少年發展的重要任務之一(林聯章, 1990); 認知發展理論指出青少年開始具有形式運思的能力, 對自我的瞭解會更加的深入與精細(林崇德, 1995); 心理社會理論 Erikson 則認為青少年處於自我辨識與認定的時期, 這個時期為自我對自己的看法、角色任務的認定與社會地位形成的重要時期。基於青少年自我概念正處於關鍵發展階段的特質, 因此, 實施不同取向生命教育課程後, 兩實驗組成員在後測及追蹤測驗結果雖然均有提升的現象, 但未接受實驗課程的控制組, 自我概念在其發展的特質下, 得分同樣也有上升的趨勢, 造成實驗組一、二自我概念雖有升高, 卻不易達到顯著水準之差異。

(4)自我概念評量工具的影響。本研究採用由余紫瑛(1999)參考林邦傑(1986)所編製之「田納西自我概念量表」為評量工具。林邦傑當時係以國中學生為受試對象, 其與青少年人格測驗相關為.18 - .62, 由於自我概念的探討多以國中小學為主, 缺乏專屬於評量高中生自我概念的有效工具, 因此, 本研究採用該量表前雖經過預試並進行信效度考驗, 但若要更準確的瞭解或評量生命教育課程對自我概念的影響, 似乎對於量表部份需要再進行修訂, 或是自編、選用其他更適合高中生的自我概念量表作為評量工具。此外, 自我概念是一個人對自己的看法、態度、意見和價值判斷的綜合, 為對自己所有知覺的總合(張春興, 2000)。「自我概念量表」共有七十題, 內容包括: 生理自我、道德倫理自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認同、自我滿意、自我行動、自我總分和自我批評, 由於其所涵蓋的面向多重複雜, 相關學者認為自我概念較有個別差異的性質, 較難使用單一性量表完整的呈現其影響情形(黃惠秋, 2002)。若要更深入的瞭解或評量生命教育課程對自我概念的影響, 除了慎選評量工具外, 亦應輔以質性內涵分析探討, 以進一步瞭解課程的影響情形。

4.本研究結果得知倫理取向生命教育對「自我概念」具有延宕性的影響成效，生死取向生命教育則無延宕性的影響差異。事後比較發現，倫理取向生命教育對「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」及「自我行動」具延宕性影響成效；而生死取向生命教育仍對「家庭自我」、「自我認同」及「自我滿意」有延宕性的影響，兩實驗組在「道德自我」、「生理自我」、「心理自我」皆未達延宕性顯著之差異。造成此現象的原因分析如下：

(1)不同取向生命教育生活體驗的影響。Widra 和 Amidon 於 (1987) 指出自我概念是一種流動性的結構，其中有相當穩定的成分，如來自個體早期發展的人格核心，但也仍有些尚具爭議未界定卻潛伏的可成長和改變的部分。雖然自我概念有相當的穩定性但在身心發展成熟後，自我概念並非固定不變，它也會隨著生活情境的演變而不斷的充實、修正與塑造 (洪聖陽, 2002)。研究者認為倫理取向生命教育強調從生活務實面，提升對人、事、物的關懷，因此，即使課程結束後兩個月，學生仍能將課程內容融入生活中以行動來驗證與改善自我，追蹤測驗發現除了「社會自我」、「自我認同」及「自我滿意」有顯著影響外，另外在「自我行動」、「自我批評」也獲得顯著成效，使得「整體自我概念」產生顯著的影響。而生死取向生命教育係透過死亡的體認，重新欣賞自我、悅納自我，然而課程結束後，在現實生活情境中，學生恐怕難有機會再從死亡的觀點，提升對自我認同與發展的需求，因此，實驗組二自我概念維持後測結果，其他分量表並沒有顯著提升，所以對「整體自我概念」無延宕性的顯著改善。

(2)自我概念穩定特殊因子的影響。Fitts (1965) 提出自我概念內涵分為內在架構 (自我認同、自我滿意、自我行動) 及外在架構 (生理自我、道德自我、心理自我、家庭自我、社會自我)，研究者發現不同取向生命教育對自我概念外在架構偏向個人屬性部分的量尺，如「生理自我」、「心理自我」及「道德自我」方面，均未達顯著影響。「生理自我」方面，由於高中階段的生理發展，正處於青春發育末期，它是人體發育成熟的定型階段，在此時期，人體的整體生長發育進

入了相對穩定的成熟水準（林崇德，1995）。本研究實驗對象以男生居多（各組分別僅有四位女生），相關研究指出男生的「生理自我」、「自我能力」發展比女生好（林世欣，2000；李盈萱，1995；沈明慧，1993；洪錚蓉，1992），加上本研究課程並未論及有關生理方面的議題，因此，不同取向生命教育在生理自我亦顯示無顯著影響或改變。「心理自我」、「道德自我」部分，由於內在價值與道德判斷乃是經過深切思考後逐漸形成的看法，牽涉個人內心的微妙變化，並非可輕易變更（沈明慧，1993），且本研究在實驗處理前，前測結果顯示實驗組一與控制組相比較「心理自我」、「自我行動」即達顯著差異的水準，表示某些實驗組一原先就有高程度的心理自我、自我行動，此易產生所謂的「極限效果」(ceiling effect)，因此，實施生命教育課程對「心理自我」分量表，在後測、追蹤測驗結果不易具有顯著差異的影響成效，除非某種特別因素或情境上的改變外，否則難以令上述自我概念中較穩定的成份有所顯著改變。

(3)人際關係改變的影響。米德於 1934 年認為自我本身具有發展性質，自我發展是參與互動過程以及與其他互動關係的結果。自我發展不僅是可從某些重要他人的建構，也可從「概化他人」某一角色或眾多角色間的行為規則或團體態度中，形成自我建構的要素（張家銘，1993）。人際關係三向度理論 Schutz(1973)認為每個人都有人際關係需求，而人際關係的滿足與否，是影響自我概念的重要因素。Erikson 於 1959 年認為自我統整之前，必須先自我瞭解(Self-recognition)，同儕關係是生活環境中個人自我觀念發展的試驗場所之一，個人與同儕交往過程中，提供許多形成統整以前所必須自我確定重要經驗和機會（黃德祥，2000）。Garbarino et al. 1985 年強調友誼可增進青年的自尊(self-esteem)和滿足感(feeling of satisfaction)。青年如果和朋友有成功的互動，除了可以增加個人的能力感和自尊外，從互動關係中發展的技巧和特質，更有助於在其他社會環境中運作（蔡培村、張玉鈴，1997）。本研究實施倫理取向生命教育課程後，在後測及追蹤測驗結果顯示「同儕關係」均有顯著的提升，正如相關學者論述，親密友誼的同儕

團體，在青年期的自我發展過程中，扮演相當重要的角色（黃淑玲，1994），因此，倫理取向生命教育對同儕關係的提升，或許正是影響實驗組一「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我概念總分」等相關變項的重要因素之一。

此外，家庭是影響個人自我概念最早、最廣且最深的因素，米德於 1934 年認為自我發展過程第一階段深受重要他人的影響，尤其是撫養他們的父母親，他們的態度對自我概念的形具有決定的重要性（張家銘，1993）。Dinkmeyer 於 1965 年指出與父母的關係也會影響個人對自己的看法。個人從家庭中感受到關懷、愛護或被忽略，均會造成其自重或自貶之感，繼而形成正向積極的自我概念或負向消極的自我概念（引自洪錚蓉，1992）。生死取向生命教育「親子關係」方面具有立即性及延宕性積極正向的影響成效，而在自我概念分量表中亦顯示「家庭自我」、「自我認同」及「自我滿意」均具有顯著的影響。由於生死取向生命教育在「同儕關係」方面均無顯著的影響，然而倫理取向生命教育在追蹤測驗中「同儕關係」及「親子關係」均有顯著的改善，或許從上述相關論點，可窺見不同取向生命教育對人際關係的歧異性影響，為影響整體自我概念的因素之一。

(二)人際關係

1. 根據前述研究結果，將三組受試者前測、後測及追蹤測驗「人際關係」總平均數的變化，繪製如圖 4-1-2。各組成員平均數得分曲線，實驗組一、二在前測分數比控制組成員較高，但均未達顯著差異。經由不同取向生命教育課程後，實驗組成員得分均有增加，控制組成員得分下降，因此，不同取向生命教育課程在後測「人際關係」達顯著差異水準。追蹤測驗實驗組一、二的平均數增加更為顯著，雖控制組成員得分也有增加，但不同取向生命教育課程在追蹤測驗「人際關係」仍達顯著差異。

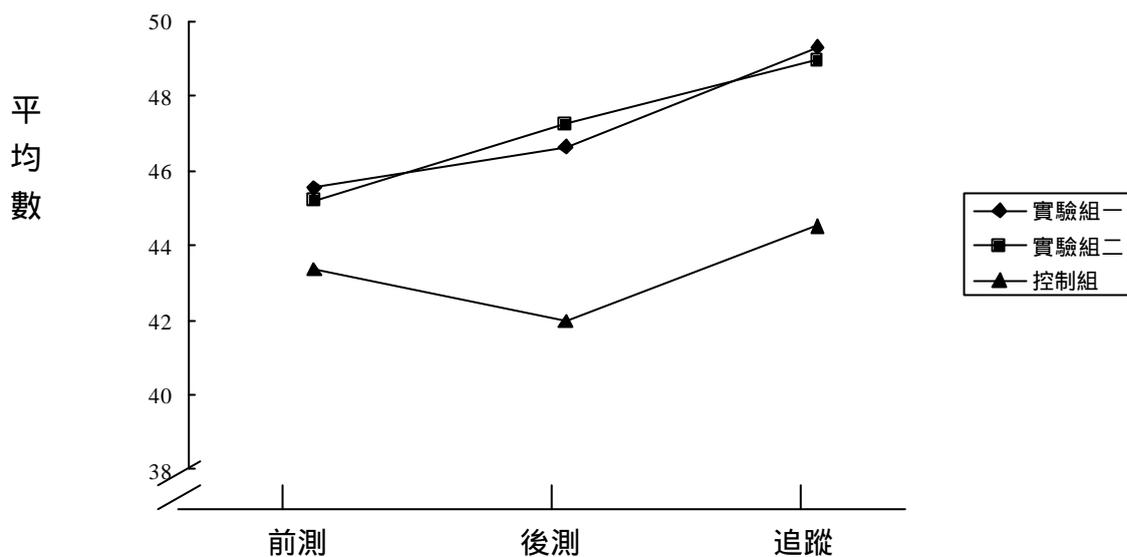


圖 4-1-2 不同取向生命教育「人際關係」實驗成效平均數曲線圖

2. 相關學者普遍認為不同取向生命教育課程具有提升人際關係的功效，但至今卻缺乏實驗性研究加以論證。在倫理取向生命教育方面，多數學者認為該課程能提升對人的尊重與關懷，增進學生人際互動能力與技巧（台灣省教育廳，1998；陳芳玲，1998；張美蘭，2000；羅寶鳳，2000；陳麗雲，2001 等）。教育部推動生命教育中程計畫（2001）更提及生命教育能培養學生有一顆愛人的心，珍惜自己，尊重別人並關懷弱勢團體，珍惜家人、重視友誼及熱愛所屬團體。國內現階段僅有黃麗花（2001）研究生命教育方案對國小高年級學童攻擊行為與生活適應之影響，結果發現生命教育方案能減少學童的攻擊行為，親和力及社會適應優於對照組，且能引導學生建構自我概念、社會技巧、人際互動的態度並學得解決問題技巧。此與本研究針對高中生實施倫理取向生命教育實驗課程後，在「人際關係」、「同儕關係」方面具有顯著的影響成效相同。

生死取向生命教育方面，國內尚無相關實證研究加以論證該課程對人際關係影響，但鍾昌宏（1999）認為生死教育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，增進 IQ 與 EQ，享受成功的人生，做個終生了無遺憾的人。國外 Edgar, L.V. & Howard, H. M. 於 1994 研究指出死亡教育有助於學童建立正向的自我認同和自我責任態度，而且在人際關係上也有改善，包括關心自己的手足及同學(Edgar, L.V.& Howard, H.M., 1994)，然而本研究結果顯示，生死取向生命教育課程對高中生「人際關係」同樣具有顯著的影響成效，但其主要影響為「親子關係」的改善，「同儕關係」方面雖也有提升，但未達顯著差異。

3. 本研究結果發現不同取向生命教育對高中生「人際關係」均具有立即性顯著之影響。其中倫理取向生命教育對「同儕關係」有立即性之影響；生死取向生命教育則對「親子關係」具有立即性之影響。造成此現象的原因分析如下：

(1) 不同取向生命教育生活情境的影響。本研究實施不同取向生命教育課程後，後測結果發現兩實驗組雖皆達顯著水準的差異，但從圖 4-1-2 顯示實驗組人際關係總平均數上升幅度平緩，然控制組卻呈現明顯下降的趨勢，不同取向生命教育人際關係後測結果之顯著差異性是否具有代表意義，值得深入思索。W. Schutz 於 1966 年曾指出人際需求包含愛、歸屬及控制，人的需求有個別差異，且會隨時間情境而變動。影響人際關係需求的因素多重而複雜，舉凡家庭、學校、同儕、社會及個人等因素都有可能造成影響。相關研究甚至指出學業成就與人際關係呈高度的關聯性（洪錚蓉，1992）。由於本研究在實施後測時，正值學生模擬考週，且即將面臨期末測驗，學生若在校學業成績優良，則將對其人際關係的建立有很大助益；反之成績低下，將使學生不願與人交往，或因而產生自卑感，難以與他人建立良好的人際關係（洪錚蓉，1992）。此外，研究者認為成績優劣亦深受個人、家人、師長等外在主客觀因素的影響，因此，課業成就生活壓力的提升，降低了社會性歸屬的需求，趨向「低度社交」(undersocial)，此特性或許為干擾不同取向生命教育人際關係立即性成效的關鍵因素之一。

(2)不同取向生命教育教學方式與內涵的影響。Erikson 指出青少年面臨認同及角色混淆危機 (identity versus role confusion), 他們開始思索自己在成人社會中所扮演的角色, 以及嘗試練習自我在人群中如何與他人有效相處的技能 (蔡培村、張玉鈴, 1997)。倫理取向生命教育教學過程掌握正向效應人際技巧的運用, 且在「活在關愛、互助的關係」、「社會關懷與社會正義」等相關單元活動中, 重視人際關懷的相互尊重、真誠與包容、傾聽與接納、讚美與鼓勵、主動與助人等正向人際關係情意及技巧的運用。除此之外, 研究者在學習經驗回饋單中, 亦能適時覺察及降低負向效應的人際觀感與技巧。研究者認為倫理取向生命教育「同儕關係」方面具有顯著的影響成效, 與直接性的人際互動教學模式與內涵有極大的關聯性。

相關學者更進一步證實, 青少年在認知上瞭解到一些正向及可積極改善人際關係的概念後, 他們更擔心生活實際的交友技巧運用 (黃惠秋, 2002)。本研究生死取向生命教育教學, 透過生命的有限性, 激發學生在認知情意上深刻體驗改善親子關係的需求及迫切性, 然而課程內涵中, 卻以死亡臨終關懷的人際技巧運用為出發點, 與生活實際交友技巧的運用, 呈現極大落差距離, 不易落實生活情境, 此或許為生死取向生命教育在「同儕關係」方面, 不具顯著影響效應的關鍵因素之一。

(3)青少年人際發展特質的影響。發展任務理論認為建立和諧人際關係, 乃是青少年時期重要發展任務之一 (張春興, 1997)。Coleman 於 1980 年指出青少年人際關係處於轉變期: 青少年面對社會和情緒生活方面統整的需求、與父母建立的情感連結逐漸分離及需要實驗和嘗試新的行為形式 (Coleman, 1980)。國內相關學者指出有四分之一以上的高中生期望自己更得人緣、有一個更愉快的人格、口才能比得上別人、有領導能力等 (劉玉玲, 2002)。倫理取向生命教育課程係以探討人、事、物的關懷為出發點, 透過認識自我, 洞悉人我關係; 生死取向生命教育課程雖以死亡為出發點, 透過死亡終極性議題, 燃起感恩生命的情懷; 研究者認為不同取向生命教育配合高中生人際發展的需求, 將有助於改善人際關係。

4.本研究結果得知實施不同取向生命教育對「人際關係」具有延宕性顯著的影響。倫理取向生命教育對「同儕關係」、「親子關係」有延宕性之影響；而生死取向生命教育對「親子關係」具有顯著的影響成效。兩實驗組同樣對「師生關係」均無顯著性的影響。造成此現象的原因分析如下：

(1)社會期許的影響。本研究實施不同取向生命教育課程後第八週，進行追蹤測驗發現兩實驗組在「親子關係」方面均有顯著的影響成效，其中倫理取向生命教育親子關係後測得分雖有增加然無顯著差異；生死取向生命教育則持續維持後測顯著差異的成果。此或許為追蹤測驗的八週過程中，經歷了春節假期，學生的人際場域重心從學校轉移至家庭，假期中新春團拜的社會文化氣息，瀰漫著中國傳統孝道傳承的價值角色期望，正延續著不同取向生命教育對家人相互關懷與回饋的氣氛，在無形中使自己與家人的關係更加密切，因此，不同取向生命教育追蹤測驗「親子關係」分量表均達顯著差異。

(2)同儕及親子關係的交互影響。由於青少年正邁向獨立自主，脫離依賴父母的關鍵期，當親子關係呈現較緊張或負向時，青少年似乎會向同儕關係中尋求紓解或補償，因此，同儕扮演彌補負面親子關係的重要角色（羅國英，1998），此或許為倫理取向生命教育後測及追蹤測驗「同儕關係」的顯著差異，繼而造成「親子關係」在追蹤測驗時達顯著差異的因素之一。相反的，同儕關係卻很少被親子關係所彌補，根據羅國英（1998）針對青少年同儕及親子關係更進一步的研究發現，親子關係對同儕關係有明顯的競爭（負面效果）作用，其中尤其以男生親子關係對同儕關係的負面影響比女生明顯。本研究生死取向生命教育後測及追蹤測驗「親子關係」均達顯著差異水準，加上實驗組多為男生（僅四位女生），或許反而成為牽制「同儕關係」未具顯著影響成效的因素之一。

(3)延續性人際輔導的影響。人際關係發展階段並非呈現延續性的發展順序，人際關係可從陌生至融洽、從融洽至終結或呈現停滯狀態；每個階段所經歷的時間長短也無限制，全視雙方主客體決定（金盛華、揚志芳、趙凱，1994）。由於高中生正處於升學階段，所以比較重視學業成績，學業成就優劣，對學生人際關係的建立有很大的助益或設限（林崇德，1995）；教師若能以溫和及接納的態度來對待每一位學生，並促進其學業成就，將有助於學生發展出良好的人際關係（洪錚蓉，1992）。然而本研究卻發現不同取向生命教育課程，在「師生關係」方面無論後測或是追蹤測驗均無顯著之差異，雖然生命教育課程內涵上並未直接涉及師生關係，然而生命教育所強調的是體驗式教學，「師生關係」的改善與否需要全體師生共融性地相互配合，而教師更應肩負起將生命教育的理念以身教及言教確實落實生活之中，提供延續性的人際輔導，或許不同取向生命教育師生關係空間的加強，將更有助於學生整體人際關係的提升。此與相關研究發現團體諮商有助於青少年自尊、自我概念及人際關係的增進（張秋華，1998；陳韻如，1993；洪錚蓉，1991；盧梅莉，1991），可窺見不同取向生命教育結合人際關係的追蹤輔導有其需求與必要性。

(三)生命意義

1.根據前述研究結果，將三組受試者前測、後測及追蹤測驗「生命意義」總平均數的變化，繪製如圖 4-1-3。結果顯示實驗組一、二前測分數比控制組成員高，但均未達顯著水準。經由不同取向生命教育課程後，實驗組成員得分均有顯著增加，控制組成員得分呈現小幅增加，但不同取向生命教育課程在後測「生命意義」仍達顯著差異水準。追蹤測驗方面，實驗組一、二與控制組成員平均數增加幅度趨緩，不同取向生命教育課程「生命意義」仍達延宕性顯著差異水準。

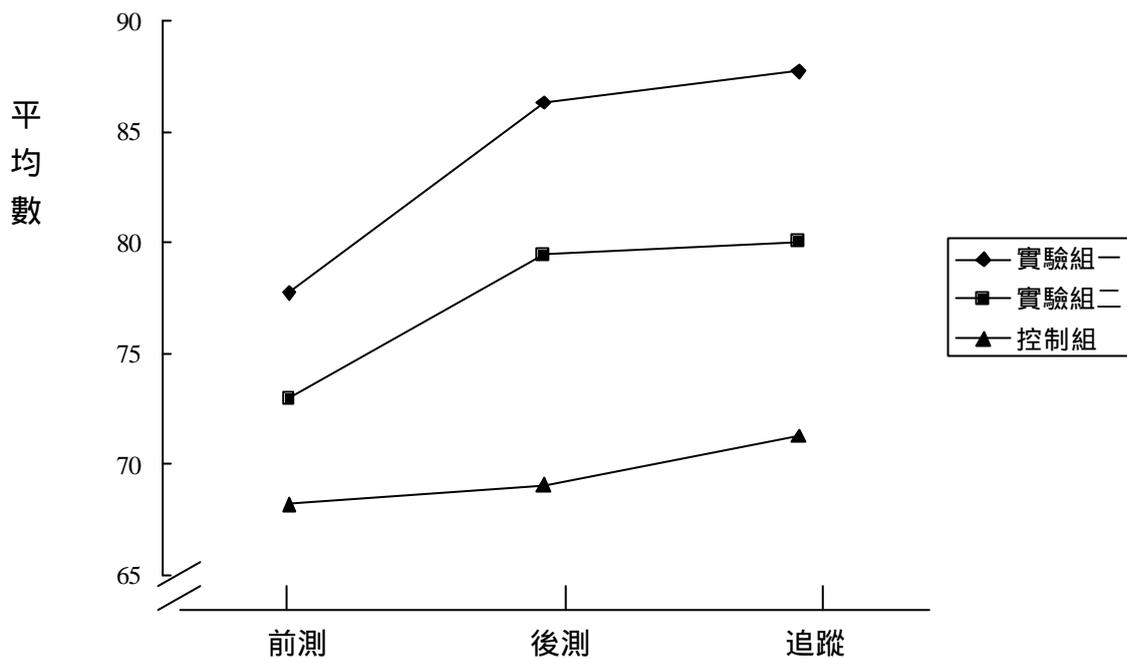


圖 4-1-3 不同取向生命教育「生命意義」實驗成效平均數曲線圖

2. 不同取向生命教育對「生命意義」之影響性研究互有不同的結果發現，倫理取向生命教育方面，黃惠秋（2002）以「認識自我」生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感影響之準實驗研究法，結果發現該課程有助於提升國中生之生命意義感，對其生活態度、未來目標以及掌握自我方面有幫助。李月娥（2002）應用靜思語教學實施生命教育之質性研究發現，唯有家庭、學校、社會「三合一」共同推動，生命教育才能奏效，培養出令人感動的孩子及體認生命意義與人生價值。張輝道（2002）生命教育體驗活動對國小學童攻擊行為與自我概念的影響研究質性研究資料分析，顯示生命際遇體驗活動能激發學童對生命意義探索，引導學童追求生命核心價值與目標。鄭文安（2001）以生命教育融入國小自然課程，同樣可引導學生自省、體驗以建立自我信念、自我實現與尊重生命。由上述觀之，國內運用不同模式之倫理取向生命教育課程均有利於提升國中小學生的生命意義感，此與本研究針對高中生實施該課程對「生命意義」具有立即性及延宕性的影響成效相同。與國外 Hauer 於 2001 年在俄國實施倫理教育後，發現對於青少年的道德發展、道德思考類型或生命意義感並沒有顯著提升成效（Hauer，2001）的研究結果不同。

生死取向生命教育課程方面，陸娟（2002）、黃禎貞（2002）及翟文棋、連延嘉（2001）指出生死教育課程對國高中學生生命意義感具有正向的立即性及延宕性影響效果，可協助學生建立正確的死亡態度及死亡觀，澄清個人的生命價值與人生目標的確立，進而作好人生規劃，增進生活品質並提昇生命意義。董文香（2002）、程秀玲（2001）及鍾春櫻（1991）認為生死教育有助於高職、護專生更珍視生命，提升個人生命意義感，本研究針對高中生實施生死取向生命教育課程同樣顯示具有立即性及延宕性的影響成效。但卻有相關研究呈現不同結果，Durlak（1978）指出死亡教育課程，對受試學生生命意義感沒有顯著的改變。國內賴怡妙（1998）針對師大學生實驗研究，結果也顯示死亡教育團體方案對師大學生的死亡態度具有輔導效果，但對其生命意義無輔導效果。

3. 本研究結果得知，不同取向生命教育課程「生命意義」皆具有立即性的影響成效。倫理取向生命教育「生命目標」及「生命熱忱」達顯著差異水準，生死取向生命教育雖只有「生命目標」達顯著差異水準，但其他分量表也都有所改善，究其可能原因如下：

(1) 青少年生命意義特質的影響。依據 PIL 指導手冊：112 分以上表示受試者的生命有明確的意義與目標；92 分到 112 分則表示受試者對自己的生命沒有明確的意義或無意義；而 92 分以下代表受試者的生命意義很低，有存在空虛的傾向（江慧鈺，2001）。本研究 PIL 量表經項目分析後，刪減為十七題，故以 27% 作為高低分組為界線，發現 94 分以上者為本研究高生命意義群，得分 77 分以下者為低生命意義群。本研究受試者實驗處理前 PIL 得分普遍偏低（實驗組一：77.75；實驗組二：72.97；控制組：68.21），此結果顯示實驗處理前三組受試高中生普遍缺乏生命意義，有存在空虛的傾向。此與國內相關研究發現國高中生普遍缺乏生命意義的研究結果相同（董文香，2002；江慧鈺，2001；翟文棋、連延嘉，2001；宋秋蓉，1992）。

由於實驗處理前三組受試對象即普遍缺乏生命意義，因此，不同取向生命教育課程，雖然課程內涵有所不同，然而兩套課程均有助於引發個體產生對「生命問題」的思考，加上前述生命教育對個人自我認同、自我滿意及人際關係均有提升，因此，課程結束後容易在短期內即顯現成效，降低受試學生的存在空虛感。此與生死教育對高中生生命意義有立即性影響的結果相同（陸娟，2002；翟文棋、連延嘉，2001），對高職護生、師大學生無立即性顯著差異的結果不同（董文香，2002；賴怡妙，1998）；倫理取向生命教育課程與黃惠秋（2002）「認識自我」生命教育課程有助於提升國中生之生命意義感研究結果相同。

(2)高中生發展任務與興趣的影響。心理社會理論、發展任務理論認為青少年主要的發展任務為個人對自己的了解，知悉人生的意義和方向，個人價值體系與生活哲學的建立，開始建立人生目標和方向(黃德祥，1994)。Rice 於 2001 年發現介 15-17 歲的青少年沒有明確的生活目標及存在價值感，此期青少年卻有顯著尋找生命意義的動機（Rice，2001）。由此可知，青少年正開始思考人生問題，對於人生目標與生命意義充滿疑惑與好奇。本研究實施不同取向生命教育課程規劃上，契合了高中生對探索生命議題的需求與興趣。倫理取向生命教育從認識自我、關懷人我、環境、自然，乃至於對宇宙生命內涵的探索；而生死取向生命教育雖以探討死亡議題為主體，然在課程上由淺入深逐漸引導學生領會從死論生的意涵，加上配合相關學者對生死教育的建議（陸娟，2002；董文香，2002；賴怡妙，1998 等），於課程最後單元設計回歸生命存在價值的探索與實踐。因此，在後測結果中發現，不同取向生命教育課程「生命意義總分」均有顯著而明顯的攀升。

(3)不同取向生命教育教學方式運用的影響。由於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（釋慧開，2001）。因此，不同取向生命教育課程欲使學生生命意義有所影響，教師必

須先釐清個人生命意義及人生價值觀，建立正向積極的生死態度，並配合多元化教學，靈活彈性運用的教學方式，才能在實施生命教育過程中坦然而正確的引導學生瞭解生死，體驗生命意義（賴怡妙，1998；陸娟，2002；董文香，2002；黃惠秋，2002）。綜合上述，由於研究者在中職任教多年，深諳學生特性，加上實施課程前參與生命教育研討會並研修相關課程，匯集國內外相關文獻後規劃不同取向生命教育課程，採用體驗式教學，不同單元主題搭配不同的教學方式，且課程實施過程中，亦不斷地與相關學者檢討教學經驗，並從學生課堂反應、學習經驗單及深度訪談，適時回應並提供生命經驗的探索與思考，因此，研究者認為不同取向生命教育課程，學生能從正式、非正式的課程經驗中，獲得思考個人的生命意義與價值的機會。

4. 本研究結果得知，不同取向生命教育課程「生命意義」仍具有延宕性的影響成效。倫理取向生命教育追蹤測驗「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」均達顯著差異水準；生死取向生命教育則在追蹤測驗「生命目標」及「生命價值」達顯著差異水準。其中實驗組一「生命目標」顯著高於實驗組二及控制組，其可能原因如下：

(1) 高度生命意義涵養的影響。從圖 4-1-3 後測至追蹤平均數的曲線發現，實驗組一、二生命意義得分雖有提升，但顯然有發展趨緩之勢。由於生命意義是個人生命內在、深層的經驗探索（釋慧開，2001），Frankl 認為生命意義的探索可透過創造性價值、體驗性價值、態度性價值獲得（尹美琪，1988；何英奇，1990；宋秋蓉，1992；賴怡妙，1998；邱麗蓮，1999）。欲使生命意義產生改變，個體需產生對生命問題的思考，在內化過程中產生意義的改變與詮釋，此需要經過一段時間的沉潛與反芻（董文香，2002）。因此，本研究實施不同取向生命教育課程後，欲在短短兩個月的追蹤測驗結果中，讓普遍缺乏生命意義的高中生，立即提升為具有高度的生命意義與價值，實為難以達成之艱鉅任務。研究者認為高度生命意義的轉化除了

需要時間的沉思外，亦可在不同取向生命教育課程規劃部分加強人生哲理的思辯或結合生命終極關懷的宗教體悟，或許更有助於青少年提升生命意義的內在價值。

(2)生命意義轉換歷程的影響。林佳慧(2002)的研究指出，教學活動之目標越明確且與生命價值量表之施測項目越接近，對學生生命之價值、態度與信念的影響也會明確。黃惠秋(2002)也表示生命教育教學內容和真實世界有清楚的關聯，學生會比較容易看到個人的意義。倫理取向生命教育課程設計上，多嘗試與日常生活人事物結合，讓學生容易從固定的生活中找到新鮮的樂趣或目標，引發學生培養對生命的活力與熱忱，直接從生活情境中體驗與感受個人的生命目標與價值。而生死取向生命教育多以死亡議題為課程探討主軸，教學過程中，雖不斷從死亡面向導引學生對生命的關懷，然該組學生係以間接的方式，從生命終極性問題逐漸轉換對個人生命目標及價值的探索。本研究結果顯示，不同取向生命教育在「生命意義」追蹤測驗上雖都具有顯著性影響，然倫理取向生命教育「生命目標」顯著高實驗組二及控制組，或許與「從生論生」直接教學方式，讓學生更容易在現實生活中體驗與確認生命目標。

(3)人際關係改善的影響。Debats 於 1999 年指出所有的人不分年齡均認為「關係」是生命中最重要意義來源。青少年多是以「家庭」、「朋友」為首要意義內容，多數的青少年認為與家人、朋友間的互動、相處是其生命意義的重要來源(江慧鈺，2001；宋秋蓉，1992)。Alfred Adler 曾表示當個體能在社會中找到定位，感覺安全、被人接受、有價值、有貢獻時，此時的生命是往光明面發展(李佩蓉，1996)。研究者認為倫理取向生命教育「同儕關係」有顯著改善，學生可藉由朋友同儕間的互助、分享與支持，使自己免於孤單無助，藉煩惱的分擔、秘密的分享，讓精神上獲得寄託與慰藉，間接地形成正向的人生價值觀。生死取向生命教育「親子關係」顯著的改善，受到生死關懷及傳統中國孝道價值觀的影響，對家人產生回報與感恩之心，因而引發學生高度內化形成個人的生命意義。

(4)評量工具對評量結果的影響。生命意義量表(PIL)，經過預試信效度考驗後，涵蓋三個分量表分別為：「生命目標」：主要在於評量個人對生活目標的掌握與實踐程度、「生命價值」：主要在於瞭解個人對自己生活存在價值的看法與態度、「生命熱忱」：旨在瞭解個人對目前生活的感受。由於倫理取向生命教育課程單元，多偏向與個人生活或生命有關的人事物議題，與生命意義量表的契合度高；而生死取向生命教育課程多偏向死亡議題的探討，與該量表有相當落差，兩實驗組進行評量比較時恐將影響其研究結果。因此，研究者認為若欲評量不同取向生命教育課程之生命意義，或許需要再修訂該量表或是選擇其他更為合適的量表作為研究工具。

第二節 不同取向生命教育學習歷程之探討

本研究旨在探討不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響，除了以量化問卷分析外，更進一步透過課程總回饋單、深度訪談及學習經驗單三部分，進行不同取向生命教育課程相關學習歷程經驗彙整，期能以質性內涵之分析，深入瞭解實驗組對不同取向生命教育課程的學習經驗、感想與改變，以補充量化研究結果的侷限性。

課程總回饋單方面，針對整體課程設計半開放式及開放式的問題（附錄六），瞭解受試對象在接受不同取向生命教育課程後，對課程之滿意度、課程內容的瞭解程度、教材使用、上課模式及對各單元的感受與態度，以作為探討不同取向生命教育課程對高中生影響性的基礎參照點。

深度訪談部分，研究者係於課程開始之初，設計不同取向生命教育課程之半結構式訪談指引（詳見表 3-7-1、表 3-7-2），分別於課程開始第三週至課程結束後一週內，進行課後深度訪談，研究者訪談後當天立即以錄音筆及速記筆記內容，彙整出訪談內容，並進行開放性譯碼分析；接受倫理取向生命教育課程實驗組一，共訪談六名學生（A-I-1 至 A-I-6）；生死取向生命教育課程之實驗組二，共計訪談九名學生（B-I-1 至 B-I-9）。

學習經驗單部分，研究者則以不同取向生命教育課程教案，分別設計不同取向生命教育課程講義及作業，學生根據單元課程內容，完成學習經驗單或學習心得分享（A-L-7 至 A-L-26；B-L-10 至 B-L-25），最後研究者再依據該內容進行彙整分析，並配合深度訪談資料內容，加以述說不同取向生命教育課程對高中生學習歷程之影響。

一、不同取向生命教育學習總回饋分析

分別實施八週不同取向生命教育課程，於課程結束後一週內立即給予實驗組學生填寫總回饋單（詳見附錄六），以半開放式及開放式的問題，瞭解不同受試對象在接受生命教育課程後，對課程學習反應的感受及態度。

從表 4-2-1 不同取向生命教育課程整體滿意度調查中，第一項目可以發現倫理取向生命教育實驗組學生對課程感到滿意、很滿意和非常滿意，分別有 8 人、16 人和 6 人，佔實驗組一學生之 25.00%、50.00%、18.75%；而生死取向生命教育實驗組學生對課程滿意度回答感到滿意、很滿意和非常滿意，分別為 9 人、15 人和 5 人，佔實驗組二學生之 29.03%、48.39%、16.13%。此顯示大多數實驗組學生對不同取向生命教育整體課程感到滿意。第二項目「課程對個人幫助」，倫理取向生命教育實驗組學生認為該課程對個人幫助感到滿意、很滿意和非常滿意，分別有 8 人、18 人和 5 人，佔實驗組一學生之 25.00%、56.25%、15.62%；而生死取向生命教育實驗組學生回答感到滿意、很滿意和非常滿意，分別為 10 人、14 人和 5 人，佔實驗組二學生之 32.26%、45.16%、16.13%，此顯示大多數實驗組學生滿意於不同取向生命教育課程對個人的幫助。

第三項目「課程瞭解程度」，倫理取向生命教育實驗組學生，表示對該課程的瞭解程度感到很滿意的佔 62.50% 為最高，其次為滿意（21.88%）及非常滿意（15.62%）；生死取向生命教育實驗組學生回答感到滿意、很滿意和非常滿意，分別佔實驗組二學生之 22.58%、61.29%、12.90%，此顯示大多數實驗組學生滿意於個人對不同取向生命教育課程的瞭解程度。第四項目「教材內容滿意度」，倫理取向生命教育實驗組學生對該課程教材內容感到滿意、很滿意和非常滿意，分別佔實驗組一學生 25.00%、50.00%、21.87%；生死取向生命教育實驗組學生回答感到滿意、很滿意和非常滿意，分別佔實驗組二學生之 29.04%、45.16%、16.13%，表示大多數實驗組學生滿意於不同取向生命教育課程的教材內容。

此外，總回饋單問到「當上完本課程後，我對高中階段實施生命教育的態度？」實驗組一學生共有 32 位（100%）表示贊成高中階段實施倫理取向生命教育課程，而實驗組二亦有 29 位（93.55%）同學表示贊成在高中階段實施生死取向生命教育課程，有 2 位（6.45%）則表示不贊成，但並未註記原因，此顯示絕大多數學生贊同在高中階段實施不同取向生命教育課程。當再深入問及學生如果有機會，是否願意再上此類課程時，倫理取向生命教育 93.75%，而生死取向生命教育 93.55% 的學生表示有意願再上相關課程。由此可見，本研究在高中階段所實施的不同取向生命教育課程，兩者均有其適用性及需求性。

表 4-2-1 不同取向生命教育課程整體滿意度調查表

項目	倫理取向生命教育		生死取向生命教育	
	個數(人)	百分比(%)	個數(人)	百分比(%)
課程滿意度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	2	6.25	2	6.45
滿意	8	25.00	9	29.03
很滿意	16	50.00	15	48.39
非常滿意	6	18.75	5	16.13
合 計	32	100.00	31	100.00
課程對個人幫助				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	1	3.13	2	6.45
滿意	8	25.00	10	32.26
很滿意	18	56.25	14	45.16
非常滿意	5	15.62	5	16.13
合 計	32	100.00	31	100.00
課程瞭解程度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	0	0	1	3.23
滿意	7	21.88	7	22.58
很滿意	20	62.50	19	61.29
非常滿意	5	15.62	4	12.90
合 計	32	100.00	31	100.00
教材內容滿意度				
非常不滿意	0	0	0	0
不滿意	1	3.13	3	9.67
滿意	8	25.00	9	29.04
很滿意	16	50.00	14	45.16
非常滿意	7	21.87	5	16.13
合 計	32	100.00	31	100.00
實施生命教育態度				
贊成	32	100.00	29	93.55
不贊成	0	0	2	6.45
再次接受課程意願				
是	30	93.75	29	93.55
否	2	6.25	2	6.45

課程總回饋單部分，以開放式問題主動讓學生填寫對整體課程滿意度的原因，整理如表 4-2-2，發現影響不同取向生命教育課程學生滿意度的原因，包含課程能否增加自我瞭解、提升人際關係、體會生命意義、生涯定向、課程在現實生活中的實用程度及其他因素等。倫理取向生命教育實驗組學生，表示基於該課程能提升自我瞭解、珍惜生命、生涯定位及在現實生活的實用程度，而增加對整體課程的滿意程度。生死取向生命教育對課程表達滿意度，乃多起因於個人對生命內涵的體認與瞭解，對於該課程是否具有實用性或生涯定向功能，反而較少提及。

表 4-2-2 不同取向生命教育課程滿意度意見表

	倫理取向生命教育	生死取向生命教育
增加自我瞭解	上完課比較了解自己；有蠻多課程是我沒想過的，上了課後也有所體悟；認識自己也認識社會	增加對自己的了解，還有生命的意義
提升人際關係	了解自己的朋友，增加自己的人際關係	更關心自己周圍的親友
體會生命意義	讓我更了解生命的意義和價值、進一步了解生命的意義與生命的價值	增加我對生命的認識和了解；了解生命的意義，了解生命的脆弱不會遇到困難就去自殺；讓我對生命有更進一步的認知；可增加對生命的認知與了解；了解生命的脆弱與無常；增加自己對生命的關懷
生涯定向	覺得對未來的方向更確定；因為對我的人生有幫助	
課程實用度	了解很多東西；在這裡可以知道蠻多東西的；多多少少還是有學了一些東西；因為上起課來粉輕鬆...而且課程也對我粉有幫助，使我對現實上的生活有更進一步的了解...因此對生命有更多的希望；還學到蠻多的	因為第一次生命教育，覺得很有幫助；讓我學到很多事
其他	有幾次投影機壞掉，以致教材無法呈現；上課很輕鬆；第一次接觸這一門課程，而且上課時蠻有趣的，不會很嚴肅；因為沒不滿；覺得大部分課程都不錯	美中不足的是節數太少了，許多影片都沒看完；對死亡有更進一步的了解

以開放式問題主動讓學生填寫最喜歡的單元，整理如表 4-2-3，倫理取向生命教育課程實驗組學生最喜歡的單元，主要為肯定真實的自我，因為有助於自我瞭解，提升個人自信心；其次為活在關愛、互助的關係中，除了課程規劃有趣、互動良好外，亦能從中改善人際關係；次之為體悟生命意義，從中可以瞭解自己生命以及釐清個人未來的方向。生死取向生命教育最喜歡的單元，主要為尋找生命意義及實踐生命意義兩單元，因為課程活動規劃多樣化、有趣、互動良好，且影片具可看性，學生能從中體驗並欣賞個人生命價值，其次為超越死亡的界限 - 計畫死亡，學生表示能提早規劃有限生命，並引發個人對生命的啟示；然而其中有關接受生命的挑戰 - 面對死亡、揭開死亡的秘密 - 認識死亡，則較少人表達對該單元的看法，可能原因為高中生對於喪葬儀式和較實際生活化的問題較感興趣，加上男生通常較喜歡活動性高的單元活動，較不喜歡靜態性的文字活動（葉寶玲，1998），此或許為這兩單元較少被選擇，而第七、第八單元較能引發學生興趣與喜好的原因。

表 4-2-3 不同取向生命教育最喜歡的單元

倫理取向生命教育	生死取向生命教育
一、欣賞悅納自己的生命 畫自己的過去.現在.未來。	一、生生不息的生命 令人了解生命是生生不息的。
二、肯定真實的自我 1.因為故事很好看。 2.使我更了解自己,以及週遭的人如何看我....啟發不少! 3.因我....就是欠缺肯定自我的自信....,上起課來特別認真.... 4.增加對自己的信心與肯定... 5.可以肯定自己,雖然不一定有用	二、超越死亡的界限 - 計畫死亡 1.能安排自己的生命。 2.對於死前有個計劃。 3.對自己有不少的啟發。
三、活在關愛、互助的關懷中 1.上課時很有趣、很好玩。 2.上課時的一些小活動讓我更深入的去了解我的人際關係。 3.了解自己優缺點,還有平時待人處世態度。	三、尋找生命的意義-肯定生命 1.因為有影片有可看性唷! 2.能了解對自己的生命有多重要。 3.很有意思。 4.看清自己;了解自己。 5.生命價值體驗活動很好玩。
四、尋找真摯的良心：了解良心的意義。	四、實踐生命的意義-珍惜生命 1.因為愛心樹給我很大的啟示。 2.欣賞自己的生命,特別是回顧梵谷的一生,他的畫蠻好看的。
五、社會關懷與社會正義：現在社會就缺這樣人。	
六、思考生命的智慧：教我怎麼多方面思考。	
七、體悟生命意義 1.了解生命、影片還蠻好看的。 2.有趣,可以知道自己真正未來的趨向。	

總回饋單中詢問不同取向生命教育實驗組學生最不喜歡的單元，彙整如表 4-2-4，其中發現倫理取向生命教育雖大部分學生均表示贊同活在關愛、互助的關係單元活動，但其中有一位同學表示如果在班上沒有朋友的話，會引發個人負面的情緒感受。由此可見，在實施生命教育過程中，應持續於課後追蹤觀察學生的態度及反應，必要時應提供個別輔導，然而由於研究者並非該校教師，在實施追蹤輔導上有所限制，但此可作為未來實施生命教育課程時所應關注的重點。此外，在社會關懷與社會正義、落實環保-關心地球村兩單元中分別有學生反應在認知方面雖已有所知，然而主要欠缺態度行為的轉換動力，此表示倫理取向生命教育在實施過程中，應注重情意教學技巧的靈活運用，方能促使學生在知、情、意、行方面達到合一的目標。

在生死取向生命教育課程方面，雖然多數學生對整體課程感到滿意，但仍有部分學生主動提及個人最不喜歡課程單元的成因，例如在接受生命的挑戰、走出生命的幽谷，有部分學生表示課程過於沉重、很可憐，由於高中生正步向璀璨生命起始點，對於生命充滿著期待與憧憬，雖然不乏有相關學者提出高中生具有成熟的死亡概念，然而在實施生死取向生命課程中，論及死亡議題時仍應多加關注學生對死亡觀感的態度及反應，必要時提供情緒輔導與支持，並應能有效掌握從死論生情意態度的轉換歷程。另外有位同學表示在尋找生命意義單元中，認為「佛陀一生」影片過於枯燥無趣，但從表 4-2-3 得知亦有其他同學欣賞該段影片，此或許與高中生尚未釐清個人宗教理念有密切關連，因此，研究者認為推展生死教育過程中觸及宗教生命議題時，應更加審慎評估學生不同的宗教價值觀，以強化宗教對個人生命歷程身心靈整合的內涵。

表 4-2-4 不同取向生命教育最不喜歡的單元

倫理取向生命教育	生死取向生命教育
一、活在關愛、互助的關懷中 如果沒有朋友的話，這個單元就太傷人了。	一、接受死亡的挑戰 - 揮別生命 安寧之願：很可憐；太沉重了
二、社會關懷與社會正義 反正也不是做得到、那只是少數。	二、走出生命的幽谷：沒有意見
三、落實環保-關心地球村 環保問題早已知道了，覺得沒必要， 因為這只是要做與不做的問題而已。	三、尋找生命的意義-影片欣賞很無聊。

二、不同取向生命教育學習經驗分析

(一)經過生命洗禮後的自我

自我概念是一種穩定的人格特質，但是並非一成不變，它會因生活的新經驗、特殊教育等，而一直不停地塑造修正。只要有計畫的設計及安排，透過重要他人的正向回饋以及一些成功經驗的獲得，將有助於個人積極自我概念的建立及增強（洪錚蓉，1992）。因此，很多研究者關注如何透過有計畫的教育策略以建立積極的自我概念，而生命教育有四大目標，其中首要目的即在於幫助學生主動去認識自我，進而尊重自己、熱愛自己（黃德祥，2000），生命教育為落實學生從自我了解開始，以建立積極的態度面對人生，完成自己和他人、環境的關係與成長（林明和、連延嘉，2001）。綜觀在諸多文獻中不遑在理論上提及生命教育有助於建立積極正向的自我概念，然至今卻缺乏相關實證研究證實加以佐證，為更深入窺視不同取向生命教育課程對受試學生自我觀念有何衝擊及影響，研究者透過深度訪談，以瞭解生命教育課程前後對個人看法有何不同的影響。

1. 重新認識自我的契機

當研究者問及受試學生實施生命教育課程後，對個人看法有何不同的影響？兩實驗組紛紛有學生表示，該課程引發重新認識自我的經驗：

「對自己蠻有幫助的，之前對自己比較沒有自信，怎麼講，應該是對自己不太了解，課程過程中學到蠻多的，以前沒有想的問題，藉由活動過程中去想到一些事情……，嗯！在課程過程中我覺得會多用點心去想有關自己的問題。這幾次課程下來我對自己的了解程度可能比較好。」(A-I-1)

「作業中的文章或是問題，其實可以引導出自己真正的想法或是一些情緒感覺，因為平常比較不會深入想到有關自己的問題，所以在寫作業的過程中，有助於幫助自己去了解自己，而且有時候自己的想法可能會跟別

人不一樣，所以從作業或是活動中，可以讓自己比較清楚自己到底是一個怎樣想法的人，也就是可以更了解真正的自己。」(A-I-2)

「上生命教育這門科目，增加我的人際關係，比以前更了解自己。」
(A-L-23)

倫理取向生命教育實驗組一 A-I-1 認為該課程能讓自己多用點心關心自己、瞭解自我；A-I-2 則表示從作業及課程活動中除了有助於瞭解自我，也能澄清別人對我的想法，更進一步了解真正的自己；A-L-23 認為該課程能提升自我的人際關係，比以前更瞭解自己。由上述訪談內容發現，倫理取向生命教育課程在自我反省以及同儕間的相互認識中，促使學生「瞭解自我」扮演著舉足輕重的關鍵。Kagan 於 1971 年認為個人不能從孤獨中瞭解自己，必須由他週遭的人對其態度及反應來瞭解。別人對自己的評價，對自己自我概念的形成是很重要的，Schiamberg 於 1988 指出經由觀察和討論同儕對他的思考或行為方式的反應，青少年可進一步地擴展和修正他的自我概念和行為的範圍（引自黃淑玲，1994）。倫理取向生命課程透人與自己、人與人、人與社會、環境的互動交流過程中，除了發展和諧的人際關係，亦逐步提供自我認同的經驗及機會，從量性統計結果發現，倫理取向生命教育課程對「自我認同」具有顯著差異中獲得驗證。

生死取向生命教育實驗組二探索自我的背後動機有所不同：

「如果萬一突然不見了，那就會很後悔……，不要做讓自己後悔的事，所以要更加了解自己，慢慢去探索，……，這個課程對認識自己有些幫助，可是我覺得自我是要自己慢慢去探索的，去了解的。」(B-I-4)

「我覺得在寫這份作業的時候『失落的經驗』，我真的是把自己真正真正的想法給寫出來，讓我覺得更能面對真實的自我，……，我覺得這個課程應該要從小就要建立起對自己生命看法的觀念。」(B-I-6)

實驗組二 B-I-4 認為生命有限，為了不讓今生後悔，應多瞭解自己；B-I-6 則表示在失落經驗的寫作過程中，更勇於面對接納自己內心真實的感受，甚至認為應該從小就要接受該課程，以逐步地建立起自己對生命的看法。研究者在訪談過程中發現，生死取向生命教育課程實驗組二的學生，係藉由對生命終極性的體認，覺察在有限生命中認識自我、瞭解自我的重要性。惟自我概念為個人透過環境與他人互動的過程中，逐漸對自己的外在外在、能力、行為、價值觀等特質，形成一種主觀的整體認知與評價，Shavelson 於 1976 年認為完整的自我具備七個特徵，其中在發展性特徵指出，幼兒的自我概念是籠統的、未分化的，個人需逐漸發展至能協調並統整自我概念的各部份時，即可謂具有多方面結構的自我（Shavelson, 1976）由此可見，如同受訪學生所言，自我概念的建構並非一蹴可及，生死取向生命教育雖引發學生體認自我覺察的必要性，在量性統計結果也發現該課程對自我認同具有顯著之差異，但是欲改變具有相當穩定性、發展性的整體自我概念，恐非短期生死教育課程所能預見其成效。

2. 欣賞生命轉折後的自我

實施倫理取向生命教育，經由課程活動中的自我體驗及他人經驗分享後，受訪學生提出個人對自我不同的觀感及改變，陳述如下：

「我覺得每個單元都還不錯啊！像第一單元就還不錯，那個單元是介紹生命的歷程，其實我們這個年齡層，很多都不看重生命，常常會因為一些因素就怨天尤人啊！所以我覺得這個單元很明顯讓我感覺到其實自己是很幸福的，也比較不會覺得好像自己什麼東西都沒有，或是有什麼東西不夠，自己會感覺比較知足一點。還有上完理性思考這門課程之後，我覺得在了解自己方面，還有思考能力方面，應該有加分的效果。」(A-I-2)

「這門課對認識自己比較有幫助，可以幫助自己了解以前不知道的潛力，以前可能我覺得自己是比較笨的人，給自己的分數也比較低，可是同學我的看法就還好，比我對自己的評分還要高一些。」(A-I-3)

「從同學給我的回饋當中，我才知道原來自己給人的感覺是很活潑的，很高興耶！」(A-I-4)

「上了這些課之後，讓我對自己更了解，也看見自己最真實的一面，這些課程都很有趣，且對我很有幫助，上課的內容的難易度也很適中，讓我對這個課也很有興趣。」(A-L-20)

實驗組一 A-I-2 從「生命歷程」單元中，體驗到自己是幸福的，知足滿意於自我的生命；在「理性思考」單元，表達能提升自我瞭解及思考能力；A-I-3 也認為這門課對認識自己有幫助，可以瞭解自己的潛能，提高對自我的評價；A-I-4 從同學的回饋當中，滿意於自己給人活潑的形象。由上述訪談資料中發現，倫理取向生命教育課程在導引學生認識自我的同時，除了能更加瞭解自我、認同自我外，從中亦能提升對自我的滿意程度與評價，此與量性統計結果相互輝映。由於生命教育在積極方面即在於期待學生能珍惜、喜愛生命與人生，尊重自己、他人、環境及自然，過有意義的人生，並使自我功能充分發展，以貢獻人群（陳芳玲，1998；黃德祥，1998），因此，本研究所實施短期生命教育實驗課程，雖無法呈現生命教育的終極目標，但透過自我認同及自我滿意的提升，或許可做為自我功能充分發揮的起始點，為未來個人邁向精緻生命內涵，展現生命熱忱的開端。

實施生死取向生命教育課程後，實驗組二學生對自我的觀感陳述如下：

「應該要『掌握現在』，免得事後後悔莫及，我覺得應該要把握自己的生命，要做自己喜歡做的，或是有意義的事情。」(B-I-6)

「寫遺書可以計畫自己，掌握自己，把握時間，免得突然死掉，措手不及。」(B-I-8)

「之前都一直只注重課業的東西，上完這堂課讓我最大的感受是要天天開心的過日子，趕快把握時間，把握自己有限的時間做自己喜歡的事情也是很重要的，不要把唸書當作是全部，其他還有很多事情也是很重要的。」(B-I-9)

「『荳荳的故事』（我要活下去）那個單元對自己最有幫助吧！因為像她那樣子都可以成功了，那我更應該會成功的，我給我自己的期許是『一切再重來，也許成功不會來，至少『希望』站在你身邊』。因為要成功是要很多次，所以重來沒有關係，一切都可以再繼續努力。」（B-I-9）

實施生死取向生命教育課程後，B-I-6 認為自己應掌握有限的生命，從事個人喜好或是有意義的事物；B-I-8 表示從遺囑寫作中，體認規畫掌握自己，把握時間的重要性；B-I-9 也認同應掌握個人有限的時間，做自己喜歡的事情，且從我要活下去單元中，更體認到個人必需為生命持續努力奮鬥不懈的精神；由上述訪談結果發現，生死取向生命教育激發部分學生從個人有限的生命中，體驗到掌握自我、實踐自我的重要性，在情意態度方面，也認同個人應行事於有興趣有意義事物的必要，因此在無形當中亦間接地提升學生對自我的認同及滿意度，然而欲從『知』、『情』、『意』的層面落實到『行』，落實對自我生命的實踐，短期生死取向生命教育實驗課程可能難以產生具體而明確的成效，從量化統計結果也發現，實施該課程對「自我行動」方面雖有提升，但卻無顯著差異可窺其所以。

3. 生命歷程學業成就對自我的牽絆

自我觀念為個體經由外界環境、人物的互動經驗與回饋，逐漸形成個人看待自己的方式。由於高中生正值求學生涯轉折的關鍵階段，加上社會升學價值取向的衝擊，父母師長對其課業表現的關懷與看重，學業成就與自我概念間形成微妙的相互關連性，Magsud & Roahan 於 1990 年指出高中生自我觀念與學業成就有顯著正相關，現今多數相關研究文獻也發現學業成就與自我觀念有密切關聯（引自黃淑玲，1994）。本研究在訪談不同取向生命教育實驗組學生時，發現亦有學生不免主動的提及學業對自我觀感的影響：

「目前算滿完美了，但還是有不足的地方，……功課要多注意，可以更好。」（A-I-3）

「成績能更好就粉好了!」(A-I-6)

「平常考得很爛，成績很差，我不知道自己的能力，.....要努力讀書才行。」
(A-L-7)

「成績超爛，沒在讀書，.....，討厭自己不專心於課業的缺點，不怎麼滿意自己，還有很多想達到的都沒有達到。」(A-L-9)

「我是那種不太有耐心的人吧！像我對唸書方面就超級沒耐心的，很容易偷懶，我就是那種從小懶到大的人，直覺告訴我：不及格、不及格、不及格、不.....」(A-I-5)

「上過課後我想無論如何自己要先考上大學，這樣我就有賺錢幫助別人的能力，而且也可以讓自己成為快樂的人，所以當然要認真的唸書，現在我是在儲備自己能力的時期，希望願望能夠實現!」(B-I-1)

「『生命意義』那個單元會去思考確定自己未來生命的目標，但先考上大學再說，.....，升學是基礎。」(B-I-8)

「考上大學是現在最重要的事，不過上課的時候我是有去想到自己未來的目標，.....，我希望以後可以從商，未來的目標是希望能夠賺大錢。」(B-I-9)

實驗組一 A-I-3、A-I-6 滿意自己的現況，美中不足之處為期望課業精進；A-I-5、A-L-7 及 A-L-9 紛紛針對個人學業成績的不良表現，而提出對自己的不滿及批評。實驗組二 B-I-1 以升學為優先考量，以實踐自我生命願景，追尋幸福快樂的自我；B-I-8 及 B-I-9 同樣也是以升學為實踐自我生命的關鍵。由上述訪談結果發現，倫理取向生命教育課程實驗組一學生出現學業困難時，伴隨而來的是個人無力感以及負向消極的自我概念，明顯地影響個人對自我的觀感及批評，然而持有正向積極自我概念的學生，面對學業的困惑時，顯然就具備有較高的學習耐力與成就嗎？從 A-I-3 及 A-I-6 的談話內容中，似乎透露出其中耐人尋味的意涵，即使擁有正向自我概念的學生，仍舊期待課業有更超越的表現，並不就此滿意現有成就的自我。可見在實施倫理取向生命教育過程中，仍無法避免學業成就對學生自我概念發展

的牽絆，此可能與量性結果中「自我批評」未具有顯著差異有關，但在追蹤測驗部分其「自我批評」反而達顯著差異水準，或許這是因為學生歷經寒假春節使其暫時降低了學業對自我觀感的影響。但是無論如何，實施倫理取向生命教育課程應不容忽視學業成就對學生整體自我概念發展的影響。

當詢問實驗組二學生接受生死取向生命教育課程後，對自我有何不同的看法時，發現部分學生表示看重現階段升學課業，以作為實踐個人未來夢想的墊腳石；由此可知，實施不同取向生命教育課程後，仍不減學生原本對課業問題的關注與影響。然而生死教育課程藉由生命極限性的體驗，個人透過對課業的努力，做為實踐自我生命力的展現，似乎更令學生勇於承擔當下的責任與義務。個人預期未來的死亡，將會控制與決定其目前的生活方式與態度（賴怡妙，1998），生死教育即在於提供吾人檢視死亡的真實性及其在人生當中所應扮演的角色與重要性（張淑美，1996）。因此，實驗組二學生透過學業成就的積極表現，對其完整自我概念發展的影響是種牽絆？抑或是契機？值得未來相關研究更深入地長期追蹤與探討。

(二) 締結相知相惜的生命夥伴

Erikson 指出青少年階段與他人建立親密關係為人生的危機之一，不僅需與家庭保持良好關係，亦須同儕團體的認可，從人際交往過程中，獲得學習成長、認同發展的機會（涂秀文，1998）。學習如何與他人相處及建立友誼、維持友誼的技巧，促進社會能力的發展，對正處於青少年階段的高中生而言，其重要性自然不言而喻，因此，很多研究也相當關注如何透過有計畫的教育策略以增進人際關係的發展，觀諸國內外不乏提出增進人際關係的實證教學研究，包括理情團體諮商、社交技巧訓練、自我肯定訓練、溝通分析團體等，其對人際關係的影響性各有不同的論述與觀點。實施生命教育課程，係透過體驗式教學期望幫助學生主動去認識自我，進而

尊重自己、熱愛自己，培養社會能力，並提升與他人和諧相處的能力(黃德祥，2000)。由於國內外迄今仍缺乏有關該面向的實證研究，因此，本研究除了透過量性問卷探討該課程對人際關係的影響性外，亦期望藉由深度訪談，深入洞悉不同取向生命教育課程前後對人際關係是否有何影響或衝擊？

1. 高中生對同儕觀感的改變

高中生的人際網路主要以家庭和學校為主，與他人建立一個和諧的關係是高中生很重要的課題，而在高中時期與同儕相處的時間較長，所受的影響也較大，因此同儕關係的建立對高中生而言甚為重要，為了解課程活動前高中生對同儕的看法，研究者透過課前作業及訪談中發現，受試學生與輩分、性質具有相同地位的人，彼此關係及交互作用的情形如下：

「跟同學的關係應該還算不錯，朋友多多」(A-I-3、A-L-7)

「和朋友相處情形還算融洽，都很不錯啦！粉黑皮！.....，我喜歡在學校的好朋友，因為我和他們在一起非常的快樂」(A-L-9、A-L-12)

「平常我覺得和同學相處的還不錯，但是和爸爸關係就不太好。」(B-I-1)

「我對每個人應該都很好，像是同學或是家裡的人應該都還算不錯吧！」
(B-I-4)

實驗組一 A-I-3 及 A-L-7 與同學關係良好，A-L-9 及 A-L-12 分別認為自己與朋友相處融洽，且樂在其中；實驗組二 B-I-1 也認為自己和同學相處的不錯，但是和家人關係卻不太理想，B-I-4 則認為自己對每個人應該都很好，所以與同儕及家人的關係應該都還不錯。由上述訪談資料發現，兩組受試學生在課程前即對個人同儕關係具有頗為正向的看法，此與前測量性統計結果相同，實驗組及控制組三組成員同儕關係均高於親子關係及師生關係，高中生明顯傾向於和同齡夥伴結交朋友(黃德祥，1994)，同儕的影響力大增，學生傾向於與同儕維繫良好之人際關係。

但是也有部分同學對個人同儕友誼關係持有不同的看法：

「很多同學都跟我不錯，可是我覺得那只能算是普通朋友，真正的知心朋友其實很少。」(A-I-1)

「我的人際關係應該算還好！普通吧！不過在這個班上倒是沒有知心朋友，很多人可能都還不太了解我。」(A-I-5)

「和同學之間有點疏離感吧！也沒有說很差，但也沒有說很要好的朋友，沒有知心朋友，感覺就是很普通的朋友」(B-I-2)

倫理取向實驗組一 A-I-1 及 A-I-5 雖然都認同自己能與同儕保持和諧的友誼關係，但是卻缺乏瞭解自己的知心朋友；生死取向實驗組二 B-I-2 感覺和同學間只是普通朋友，同樣有缺少要好知心朋友的感受。此或許與高中生對友誼的水準提高，標準變得複雜，會嚴格區分朋友和一般夥伴有關（林崇德，1995），但也如同社會認知發展理論 Selman 於 1979 年指出，青少年人際關係正處於深層與社會觀點交替階段，青少年嘗試以更抽象社會分析水準分析自我人際關係，較願意更深層瞭解自己，卻反而越來越無法與他人建立親密與信任的關係。

2. 珍視友誼穩定的交往

在實施不同取向生命教育課程後，實驗組一的學生大部分認為透過人際關係單元活動，可獲悉他人對自我的觀感，使同儕間能更加融洽自在地相處，此現象與陳韻如（1993）所認為人際關係是人透過語言、思想、感情等反應，與他人交互作用，互相影響的歷程相同，其描述如下：

「上過這門課對自己的人際關係會比較好，因為可以知道別人對我的想法，跟大家相處在一起也會比較自在融洽。」(A-I-3、A-I-4、A-L-19)

「上完課後，讓我自己的 EQ 有提升，且對朋友的態度也有改善，也讓我對週遭所發生的事更關心，並且學到如何與人溝通，讓自己的人際關係更加緊密。」(A-L-20、A-L-23)

「有時太過專於某一事物而忽略他人存在，造成他人不滿，這點我需要改進。」(A-L-14)

「人際關係那個單元讓我有比較了解自己，……，其實我不太會去表達自己的情緒，即使我有時候心情不好我也不會去表達出來，因為我不想因為我自己心情不好而也影響別人心情不好，我覺得應該要會控制自己的情緒。」(A-L-12)

「上過這堂課後覺得自己在待人接物想法方面有改變，可以先從自己的想法開始做起吧！要先對別人好，別人才會對你好，慢慢擴展出去。」
(A-I-4、A-L-8)

「每個人都有需要幫助的時候，把別人放在第一，對於朋友的困難與求助更是義不容辭，信任是待人最基本，我想這是我該如何待人的原則，幫助別人時要很高興有這個能力，而當被別人幫助時，也要開始思考自己有什麼能力去幫助別人。」(A-L-13)

實驗組一學生 A-L-20 及 A-L-23 認為課後有助於提升個人 EQ，更關心週遭朋友，並學習與人溝通的技巧與態度；A-L-12 和 A-L-14 兩者於課程中反省檢討自己人際關係的缺失，以改善人我之間的關係；A-I-4、A-L-8 及 A-L-13 除了省思個人之人際關係外，在待人接物方面，堅守誠信平等互惠原則，然個人應主動表達友善及助人的關懷行動。

由上述資料發現倫理取向生命教育課程，對實驗組一多數受試學生的「同儕關係」持有更正向的觀感，Hider 平衡理論強調人際關係的良好與否，主要取決於彼此之間對他人或事物的觀點是否一致；只要個人設法使不平衡的狀態，經由溝通協調等歷程而趨向平衡，則可保持良好的關係。該課程不僅從他人及自我反省中改善人我關係，亦藉由主動採取回饋關懷行動，以重新維繫同儕關係間的平衡狀態。從量性統計結果也獲得印證，倫理取向生命教育對「同儕關係」具有立即性及延宕性顯著水準的差異。不過研究者認為如同 Thibaut 和 Kelley 指出人際交往互動的關係中有酬賞和成本的交換，和諧的人際交往過程應維持酬賞與成本相抵平衡結果，然

而人們卻期待高酬賞低成本代價的人際互動，當付出的成本代價多於酬賞，就會覺得出現不良的人際關係（引自李佩怡，1997），因此，實驗組一受試學生在複雜的人際場域中，能否持續維持自省及主動關懷的人際策略，值得進一步長期追蹤探討。

另外，Erikson 於 1959 年指出同儕關係是生活環境中個人自我觀念發展的試驗場所之一，個人與同儕的交往過程中，提供了許多在形成人格統整以前所必須的自我確定的重要經驗和機會。Garbarino 於 1985 年更強調同儕友誼可增進青少年的自尊（self-esteem）和滿足感（feeling of satisfaction）。倫理取向生命教育課程對實驗組一「同儕關係」的正面影響力，或許正是提升受試學生「自我認同」及「自我滿意」的因素之一。

3. 不同取向生命教育對人際關係的歧異性

從訪談的內容中可以發現，不同取向生命教育課程對人際關係看法並未有一致性，就上述倫理取向生命教育實驗組一的學生在人際關係的看法主要表現在同儕關係，而生死取向生命教育實驗組二學生的看法並不盡然：

「假如生命是有限的，我最想改善和我哥哥的關係，其次我最想改善的是和同學的關係，因為同學是很重要的，人都是怕孤單的，我覺得一個人的感覺真的很不好受」（B-I-2）

「上完課之後，我想我和爸爸的關係可以做一些改善，還有一些朋友吧，我覺得我和一些朋友有一些代溝。」（B-I-8）

「看完『兩片葉子的故事』之後，我覺得如果不趁他還在的話，把我自己心理真正的感受告訴他的話，萬一那一天他真的不在的話，然後就很可惜，……，像是只要是我認識的人都應該要好好的與他們相處。」（B-I-4）

「我覺得生命教育，是要讓我們更加去珍惜自己的生命，關心週遭的親友，凡事不需要太計較。」（B-I-7、B-L-11）

實驗組二 B-I-2 認為如果生命是有限的，最想改善的是和哥哥的關係，其次才是和同學的關係，因為個案擔怕孤單寂寞的感覺；B-I-8 則表示於課後想改善父親和朋友的關係，覺查到自我在人際關係的窒礙；B-I-4 在看完『兩片葉子的故事』後，認為應把握當下，分享自己內心的感受，誠摯地與人相處，以免事後惋惜；B-I-7 及 B-L-11 則認為應珍惜自己的生命，主動關心週遭親友，凡事不計較。

生死教育可增加個人察覺到死亡在生命中所扮演的角色，檢視死亡的真實性，還可加深生命和人際關係的品質（陳增穎，1998）。由上述深度訪談發現，生死取向生命教育課程對實驗組二學生的影響，並不拘泥於同儕關係，亦同時包含對親子或相關親友關係改善的潛在動機。其影響性並不似倫理取向生命教育課程的學生，在認知上能增進同儕間彼此的瞭解；在情意技能方面，也未有學生表示該課程對同儕友誼關係的提升，或是學習到與人溝通的技巧與態度，然而兩組成員卻都有部分學生表示應珍惜個人生命，主動關懷週遭親友。此與量性統計結果相吻合，生死取向生命教育課程對實驗組二學生的同儕關係雖有部分提升，但未達顯著之差異。研究者認為造成兩組同儕關係差異的因素，與倫理取向生命教育課程中有規劃明確的單元主題，專門深入討論友伴關係及彼此分享個人的人際經驗，而生死取向生命教育課程則否，此或許為引起兩者間差異的因素之一。

4. 與家人相處的感覺

人出生於家庭，家庭是一切人際關係的基礎，研究者為瞭解課程活動前受試學生與家人相處的情況，以做為實驗課程的參考，因此從深度訪談及課前作業中發現，受試學生與家人相處情形：

「和家人能溝通和平相處，很和諧，比較不會吵架或是不愉快的事。」
(A-I-6、A-L-10)

「回到溫暖的家之後會有一種“可靠性”小感覺，能讓心情平靜去處理事情，心理上會默默感謝父母。」(A-L-12)

「我對每個人應該都很好，像是同學或是家裡的人應該都還算不錯吧！」

(B-I-2、B-I-4)

「因為我小時候比較調皮比較不會想，常會讓父母操心，其實他們蠻辛苦的，從我出生開始就一直照顧我，他們常常關心我生活中種種的事情，現在比較會想也比較不會那麼皮，還讓他們操心吧！」(B-I-5)

實驗組一 A-I-6 及 A-L-10 認為和家人能溝通意見，相處和諧；A-L-12 則認為家庭提供依靠安全感，心中默默感謝父母。實驗組二 B-I-2、B-I-4 認為自己待人和善，人際關係和諧；B-I-5 則因感受到父母的辛勞及照顧，自我約束，不讓父母操心。然而，對正值青少年階段的高中生而言，並非人人對親子關係均有如此正向的觀感，兩組學生中亦有部份同學持有不同的看法：

「和家人相處不是很好，意見不一致，和家人不太說話，時常在溝通中出現問題，我覺得家人的想法太古板，難了解」(A-L-7、A-L-8、A-L-9)

「常常跟我爸吵架！他老是看不順眼就一直唸我，爸爸與我們的溝通是常發生問題，他常要我們一定要做的跟他想的一樣完美。」(A-L-7、A-L-11)

「因為我覺得家裡沒有人可以跟我談話，我爸常在看電視，只有假日的時候偶而會跟我下棋，然後他白天都在睡覺，晚上才在上班，所以就變成這個樣子，我們很少接觸，也沒有時間可以講話。」(A-I-5)

「在家中和親人相處的時間不會說很多，大部分的時間都很待在學校，家人也忙著工作，所以覺得沒有什麼時間可以溝通。」(B-I-9)

「爸爸是做工的，工作很辛苦，有時候要到外地去，很少看到爸爸，久而久之就不知道該怎麼和爸爸溝通，其實我一直很想和他好好溝通。」
(B-I-1)

實驗組一 A-L-7、A-L-8 及 A-L-9 自覺與家人相處不睦，起於意見不同，難以溝通；A-L-7 和 A-L-11 認為父親的不當管教及要求，是溝通窒礙爭吵的主因；A-I-5 亦不滿於親子關係，係因父親忙碌於工作，對家庭冷漠，缺乏親子接觸時間。實驗組二 B-I-1 和 B-I-9 同樣認為自己與家人各自忙碌於個人的職責中，聚少離多的情況下，逐漸地產生疏離感。

高中生與家人相處情形呈現不同的個別差異性，部分學生認為自己與家人相處融洽和諧，然而也有學生認為自己與家人的相處呈現某種程度的阻礙，此現象與前測統計結果雷同，統計資料顯示實驗組及控制組三組成員的親子關係各題平均得分均低於同儕關係及師生關係，此或許與高中生為努力追求獨立自主的重要關鍵時期有關。Coleman 於 1980 年指出青少年正面對社會和情緒生活方面統整的需求，與父母建立的情感連結逐漸分離，需要實驗和嘗試新的行為形式（Coleman, 1980）。

5. 激發內心對父母的養育恩情

時代的變遷與社會生活型態的轉變，現階段在人際方面逐漸趨向於與家人建立平等關係，為該階段的重要發展任務之一，如果相處過程中缺乏適當溝通及基本的相互尊重，將影響高中生親子間的相處情形。本研究在實施不同取向生命教育課程後，對受試學生親子關係有何影響，描述如下：

「生命中最有價值最重要的是父母的健康，金錢多或少不重要，生我者父母也，沒有父母哪來的我呢？也因如此父母對我來說的意義是一言難盡的。」（A-L-12、A-L-18）

「我希望父母能永遠健康，因為他們辛苦了那麼久~我希望他們能很健康，沒有病痛的過完餘生..用他們的餘生好好在這個世界旅行~享受人生。」（B-I-2）

「就像老師說的人的生命是有限的，應該要好好珍惜，所以我最想改善的是我和爸爸的關係，因為爸爸是做工的，工作很辛苦，有時候都要到外地去，很少看到爸爸，我一直很想和他好好溝通。」（B-I-1）

「上過這門課，我覺得大家都要相處的很好，彼此會互相照顧，.....尤其是媽媽，要更關心她，因為她很辛苦。」（B-I-6）

「從死亡這件事，我學到要更加珍惜身邊的親人，我知道要珍惜現在所擁有的，好好珍惜現在，...，做人不用太計較東計較西，一切都隨緣。」（B-I-7、B-L-11）

「如果有一天我離開了這個世界，……，我要感謝我的父母，辛苦的把我養大，供我讀書、吃、喝、拉、睡這雖然是您的責任，但當中的親情是誰也做不來的所以謝謝你們，還有謝謝阿公 and 阿嬤我要感謝你們從小到大的疼愛。」(B-L-10)

「感謝那些曾關心過我的人，包括父母、兄弟姊妹，甚至所有親戚，謝謝老天給我這麼美滿幸福的家庭，所以我走了我並不覺得孤單，因為我相信死的只是我的身軀而已。」(B-L-16)

「如果有一天我不幸罹患不治之症或意外身亡...，我相信我的人生已盡心盡力去活，感謝我的父母辛苦養育我...我永遠都愛您！還有爺爺奶奶，他們是多麼的疼惜我...以及我所有的親人.....。」(B-L-12)

實驗組一 A-L-12 及 A-L-18 課後表示感念於「生我者父母」，認為生命中最具有價值意義的莫過於父母的健康。實驗組二 B-I-2 體認父母的辛勞，同樣期望父母能永保健康，享受人生；B-I-1 則感受到生命的有限性，期待和辛苦工作的父親好好溝通，改善彼此的關係；B-I-7 及 B-L-11 在領悟到生命的有限性後，學到應更加珍惜身邊的親人；B-L-10、B-L-12 和 B-L-16 則分別於遺囑寫作，回顧一生中提到感謝父母及主要照顧者的養育之恩。

由上述資料發現，兩實驗組均有部分受試學生於課後內心期許，希望父母健康及幸福，以回饋對父母的恩情。然而生死取向生命教育實驗組二的學生，在生命回顧及遺囑寫作過程中，發現有部分同學除了體認到父母生育過程的辛勞外，在情意態度方面，更抱持著感恩的心以及珍惜自己與親人間的相處，以維繫親子間的相互尊重與關懷。此與量性統計結果發現生死取向生命教育對「親子關係」具有顯著差異結果相互印證。高中階段個人對父母的認同程度比以前減弱，但仍需年長父母的經驗和幫助（林崇德，1995），尤其遇到複雜的生活境況時，更會優先選擇父母商量（劉安彥、陳英豪，1994），生死取向生命教育課程維繫親子關係的影響，或許與死亡複雜的人生議題有關。

6. 關懷與行為轉換動力的改變

不同取向生命教育課程對親子關係方面的影響，除了在情意態度上具有微妙的變動外，相處行為策略上亦有不同的改變：

「應該要孝順父母，回報親恩就是要幫父母分擔家務，我會盡可能幫忙做完家事。」(A-L-7、A-L-12、A-L-20)

「這門課或許讓自己的生命可以過得更充實一點，……，就像我剛才說的自己平常應該要多表現好一點，像是不要讓父母操心，平常分攤家裡的事務，幫忙做些家事，讓他們可以輕鬆一點，不要在承受工作壓力之餘還要在負擔這麼多的家務。」(B-I-5)

「我想好好用功唸書，應該也算是給爸爸的一種回報吧！還有我希望以後可以賺錢養我的父母，他們太辛苦了！」(B-I-1)

「我覺得我最想改善我和爸爸的關係，……，上完課之後我覺得應該要和家人多講一點話，常笑一點，最近我也有嘗試去做，但是我爸還是一個樣子，……，我會盡量找話題來講，在講的時候很盡興，但是講完之後又回復原狀，很安靜，……，我很喜歡大家在一起談的很盡興的感覺，我想以後我還要再更努力。」(B-I-9)

實驗組一 A-L-7、A-L-12 及 A-L-20 在欣賞「回報親恩」短文後，表示應該要孝順父母，回報親恩的方式就是要幫父母分擔家務；實驗組二在實施生死取向生命教育過程中，B-I-2 認為應該要自求表現，分攤家務，不令父母操心，以減少其負擔；B-I-1 認為現在應好好用功唸書，以後方能賺錢回饋父母；B-I-9 開始嘗試與父親溝通，以改善親子間的淡漠關係。兩組學生在回報親恩上出現積極主動具體可行的關懷行動策略，然而也有同學以不同的行動方式呈現：

「雖然不是非常孝順父母，但至少不會讓父母擔心，不讓他們擔心是最具體的行動吧！」(A-L-14、A-L-16)

「父母常在身邊支持我，然而我沒辦法為他們做任何事，只要做好自己本分的事，也許這就是孝順父母了吧。」(A-L-12、A-L-17)

「我還沒想過該怎麼做，可是如果我的生命只剩下幾年，我會有那個心能做就盡量做吧！因為我希望雙方互相的關係（父母）能夠改善。」（B-I-2）

「在寫遺囑的過程中，我覺得應該要更關心自己的家人，但是到目前為止還沒有想到該怎麼做！」（B-I-8）

實驗組一 A-L-12、A-I-14、A-I-16 和 A-I-17 認為不讓父母擔心，克盡本分是孝順父母主要的方式；實驗組二 B-I-2 和 B-I-8 雖有心想關心家人及改善親子關係，但卻無具體明確的行動方向；此顯示兩者在親子關係方面，均有學生偏向採取消極被動的關懷策略。實驗組一 A-I-5 對個人的親子關係又有不同的見解：

「其實上這門課之前我就一直有想過這些問題，但是知道歸知道，要做的話就真的很難，……，嗯！或許我是那種知行不合一的人吧！很難喔！事實上我知道該怎麼做，但是有時候我認為我都快要長大獨立了，到時候我就會離開這個家，這些問題自然就不是問題。」（A-I-5）

A-I-5 認為自己孝而不順，雖然內心知道需要改善親子間的關係與衝突，但所謂知易行難，缺乏顯著關懷與行為轉換的動力。即使經過倫理取向生命教育課程後，對其親子關係仍舊出現消極性的迴避行為，然而在實驗組二的訪談過程中，並未發現有此現象。或許此與倫理取向生命教育著重一般生活事物的探討，青少年易從同儕彼此對等關係的互動與討論，獲得成長與學習，不似生死取向生命教育所論述生命深層終極關懷的複雜議題，青少年仍須倚賴家庭背後的支持與關愛，無形中對其親子關係易產生行為轉換動力，倫理取向生命教育課程則較欠缺這股轉換的推動力，此或許為該課程對「親子關係」有提升的效果，卻未達立即性顯著水準差異的因素之一，但由於實驗組一在追蹤測驗中「自我行動」達顯著差異水準，表示實驗組一具有改善現況的因應能力，因此實驗組一學生經過八週與父母的相處情形後，追蹤測驗在「親子關係」也達顯著差異水準，表示實驗組一學生經過時間的調適也能將孝順父母的想法轉換成一股推動的能力。

(三)啟發生命意義探討的動機

正值身心迅速發展並伴隨質的變化的青少年而言，在其人生真諦、生命本質與使命未能瞭解前，小至個人方面，大至環境方面，都會使他們感到徬徨、失措、困擾、陷入存在空虛的危機中，而導致偏差行為（江慧鈺，2001），面對青少年之於生命的茫然、空虛、無奈與對生命意義的失落、迷惘，引起教育界積極推展生命教育（孫效智，2000），期望透過生命教育課程，讓學生認識生命的意義與價值，進而欣賞生命、珍惜生命。由於近年來國內愈來愈多學者投入生死教育對生命意義影響性之探討，絕大多數學者提出正向性的支持論點，然而個人對生命存在價值與意義的看法，是否僅能從死觀生的角度加以取決，從生論生倫理取向生命教育課程能否同樣為青少年生命意義帶來不同的影響或改變，研究者透過深度訪談，更進一步加以深入瞭解其中的區別。

1. 培養探討人生目標的興趣

訪談中，實驗組學生有關課程前後對於生命的看法有哪些改變？該課程可曾影響個人未來的計畫或夢想？發現生命教育對個人生活目標方面有不同的觀感：

「我覺得上完這門課程之後，對自己的人生目標比較清楚！可以了解自己想要追求的東西。」（A-I-5、A-L-23）

「第一次上生命教育這科目，抱持著好奇的態度，更認識人生的意義，也更加了解自己的興趣、志向、未來的方向等，……，面對未來，我希望能找到一個穩定的工作，和一定的學歷，讓自己多參加健康的活動，使自己未來更加豐富和美好。」（A-L-9）

「每個單元印象都很深刻，但是對『生命的價值』印象最深，因為這堂課讓我想到應該要找到自己人生的目標才可以，畢竟那是有限生命中很重要的事，…，如果能找到就好了，我想生命會過得更好。」（B-L-10）

「『生命意義』那個單元會去思考確定自己未來生命的目標。」（B-L-8、B-L-9）

從上面的訪談內容中，倫理取向生命教育課程結束後，學生對自己的人生目標較為清楚，A-L-9 從課程開始之初即對課程充滿期待，從課程中更加瞭解自己的志趣以及人生的意義與方向，並對自己的未來充滿希望，可見高中生對於生命意義的探討是感到新奇與有趣的；另一方面，生死取向生命教育課程中，「探索生命意義」單元也同樣讓學生去思考釐清自己未來生命目標，B-L-10 甚至認為在個人有限的生命中尋獲自己的人生目標是很重要的事情，如此生命才能更加踏實與美好。

2. 引領人生目標思索的方向

研究者從訪談中發現，當深入問及有關個人的生命目標時，大部分學生均表示會對這個問題仔細地思考，此表示高中生在升學與就業的抉擇階段，其對於人生目標是很關心，不同取向生命教育課程實驗組學生對個人生命目標的描述如下：

「上生命教育的課程，會更想去確定自己未來的方向，……，我的人生目標就是希望考上不錯的大學，未來能過著平淡快樂的生活，所以現在要更用功一點才行」(A-I-5、A-L-24)

「上生命教育這門科目，讓我更深的了解生命的價值和意義，……，更能關心別人，掌握未來的方向，但現在想先完成的第一目標是上大學。」
(A-L-23)

「對自己的生命要多做些有意義之事，像讀書、幫助別人等，但在幫助別人之前，自己也要有能力，而學生就是要努力讀書，這樣就算無法幫助別人，也不會成為別人的負擔。」(A-L-26)

「上過課後我想無論如何自己要先考上大學，這樣我就有賺錢幫助別人的能力，而且也可以讓自己成為快樂的人，所以當然要認真的唸書，現在我是在儲備自己能力的時期，希望願望能夠實現！」(B-I-1)

「『生命意義』那個單元會去思考確定自己未來生命的目標，……，先考上大學再說，我希望以後能考上資訊類科，我的第一志願是考上逢甲，……，升學是基礎，未來我希望以後可以賺大錢，……，賺大錢之後，我希望能帶親戚和朋友一起去環球旅行。」(B-I-8)

「考上大學是現在最重要的事，不過上課的時候我是有去想到自己未來的目標，...，我希望以後可以從商，未來的目標是希望能夠賺大錢。」(B-I-9)

實驗組一 A-I-5 及 A-L-24 的人生目標是希望考上不錯的大學，未來能過著平淡快樂的生活，A-L-23 及 A-L-26 則認為生命中關懷或幫助他人在生命具有重要的意義，因此，現在努力唸書考上理想大學，為未來實現個人生命意義的基礎；實驗組二 B-I-1 也同樣認為現階段努力讀書，為未來助人及成為快樂人的基礎，但 B-I-8 和 B-I-9 則認為考上理想大學後，才能實現個人擁有財富的夢想，以造福親友或從事個人的志業。

綜觀上述，不同取向生命教育課程可以引導學生思考自己的人生目標，對於受試學生課業與升學的短期生命目標，有助於更加確認其需求的傾向，此與量性統計「生命目標」具有立即性顯著差異的結果相同。由於個人生命意義的來源與其生活經驗有關（宋秋蓉，1992），而高中生在其生活中最常有的經驗即為讀書，難免會對這方面有較多的投注。另一方面，台灣近年雖大力落實教育改革，然而社會對學生最具體與明確的要求仍是讀書與升學，學業就現階段高中生而言是一種任務也是一種責任。學生藉由讀書的任務，以謀求未來美好的生活，使自己一步步朝向理想與目標邁進，這正是如同 Frankl「創造性意義」的一種表現（江慧鈺，2001）。

然而，亦有部分學生認為生命教育課程雖有助於個人思考未來生命之目標，但是截至目前為止尚未確定自己未來的方向。

「我覺得這個課程其實讓我想到的都是跟死亡比較有關的問題，雖然知道確定自己生命目標很重要，但是我自己也還不太確定自己到底有什麼目標！」(B-I-5)

「其實每個階段每個階段都會有自己不同的想法，我覺得上這門課之後讓我感覺到確定自己未來的人生方向是很重要的，雖然我還不太確定，但是我很想去確定自己未來的方向。」(B-I-7)

生死取向生命教育課程結束後，B-I-5 認為該課程與死亡議題較有關聯，從課程中並未建立個人的生命目標，B-I-7 則表示藉由生命教育課程可感受到確定人生方向的重要性，惟其目標方向尚不明確。此結果與量性研究亦有不謀而合之處，藉由獨立樣本單因子共變數分析結果顯示，不同取向生命教育在「生命目標」變項上均具有立即性的顯著差異，但是經過事後比較結果發現，實驗組一較實驗組二之學生的生命目標更具有影響力。此或許與授課過程中，研究者掌握從死論生原則的技巧運用尚待加強有關，但卻也有可能是因為倫理取向生命教育係以從生論生的直接生涯導向教學有關，值得進一步探究，然而此現象更可進一步證實「生命目標」變項上實驗組一高於實驗組二。

3. 生命存在價值的覺察

在訪談的過程中發現，學生除了思考人生目標的看法外，同時也表現出另一種人生的價值觀，比如說：“我希望以後考上大學，要賺大錢，再環遊世界”等想法，故探討人生的目標時也需同時考慮到學生的價值觀，所以不同取向生命教育對生命存在價值看法與態度的影響，描述如下：

「在我還沒有上這門課之前，我總覺得「生命」沒有什麼，但上了這門課之後，讓我有更深一步的去了解生命的意義和生命存在的價值。」

(A-L-19、A-L-23、A-L-24)

「這堂課我覺得可以找到人生意義，自能超脫物外，無憂無慮；……，讓年輕人了解生命的意義」(A-L-21)

「上生命教育我覺得有需要，因為我覺得每個人的狀況不同，像有些人從小就被父母保護的很好，父母什麼事都幫他們做的好好的，造成他們很多事情都不太會去想，我覺得這門課可以有機會去改變自己的價值觀，比較會讓他們去思考自己，不要總是依賴父母。」(A-L-12)

「『生命意義』那個單元中，我覺得一個人的出生，一定有一定的目的，一直到尋找到意義時才叫人生。」(B-L-14)

「如果人生活的沒意義，就白活了.....所以，我一定要找到人生的意義！」
- 生命價值心得感言 (B-L-15)

實施生命教育課程前，A-L-19、A-L-21、A-L-23 及 A-L-24 分別對生命意義缺乏認同，但於實施倫理取向生命教育後，則有助於進一步思考生命意義和生命存在價值，A-L-12 甚至認為該課程可以令自己獨立思考個人生命價值，不再依附父母的價值觀。生死取向生命教育 B-L-14 及 B-L-15 也同樣認同尋覓生命存在理由的重要性，否則生命就缺乏其意義。由訪談內容大致可以歸納出，學生對於實施不同取向生命教育課程可以激發他們思考人生意義與人生存在的價值等問題，而高中生對於生命意義的探討感到興趣，他們對於未知生命的好奇，或許因此使得不同取向生命教育課程在量性統計上「生命意義總分」達顯著差異水準。

4. 對人生價值觀的不同觀感

研究者進一步深入詢問受試學生生命中最重要的是什麼？發現每位學生各自呈現出不同風格的生命價值理念：

「生命中最重要的是快樂，我希望做任何事都可有快樂的心情，活得不快樂，根本不用活了。」 (A-I-1、A-I-5、A-L-24、A-L-26)

「只有無憂無慮的過活，人生才會有意義，才不用煩惱東煩惱西的，輕鬆鬆的過日子。」 (B-I-8、B-L-15)

「我要活的快樂，活的無憂無慮，並且讓那些愛我的人，感受到我的快樂，接受我帶給他們的幸福。」 (B-L-18)

「人生總要過的快快樂樂的，才不會使父母操心，而才能讓父母安心的過日子，這才是做為人子應做的事。」 (B-I-5)

實施倫理取向生命教育課程中，部分學生均認為生命價值中最重要的是快樂，希望在生命歷程中都可保持快樂的心情。生死取向生命教育課程，B-I-8 及 A-L-15 則認為能夠無憂無慮的生活，生命才有意義，B-L-18 除了表示希望個人能活得快樂與無

憂無慮外，也期望他人能有幸福快樂的生命，B-I-5 則認為快樂的人生，是善盡孝道的基本原則。

由上述訪談內容發現，實施不同取向生命教育課程後，部分學生係以追尋感官上的快樂與無憂無慮的生活為其生命價值，然而 Frankl 理論認為「享樂意志」不應是生命最終目的，「求意義的意志」才能滿足人的內在需求，所以追尋快樂及無憂無慮是青少年的生命意義嗎？或者他們是尚未發覺自身所獨負的真正意義？有待進一步的研究驗證。

除此之外，也有部分學生以外在條件做為個人生命價值：

「在生命價值中，我選擇自己的生命能夠青春永駐和美麗，因為有了青春就會有了自信，有了美麗就可以做什麼都好辦事。」(A-L-25)

「如果可以長生不老、青春永駐，生命就會變得更加美好有意義」(B-L-25)

A-L-25 認為擁有青春和美麗，個人才會有自信，行事才會順遂，B-L-25 認為長生不老、青春永駐，生命才會變得更加美好有意義。不同取向生命教育課程分別有學生選擇外表，作為生命中最有意義的事，顯示兩組部分受試學生還是比較重視自身的外在物質的條件，而非深層的生命意義以及個人的內涵。

但是亦有其他學生對生命意義秉持著不同的看法：

「我覺得上完生命教育課程後，有助於我對生命的了解，每個人生活在這世界上都有其價值，像有些人犧牲奉獻、服務人群，有些人默默耕耘，為這社會付出一份心力。讓我了解生命是多麼可貴，而又是多麼地脆弱，希望以後出了社會，能夠幫助別人，帶給別人歡樂。」(A-L-25)

「對自己的生命要多做些有意義之事，像讀書、幫助別人（窮人或孤苦無依的老人）等，但在幫助別人之前，自己也要有能力。」(A-L-26)

「課程中第二單元，像是『洪流』，我覺得我會先救別人，因為我覺得幫助別人是很重要的，我不想虧欠別人，倒不如反過來我先救別人，那別人還會感激你，雖然我會犧牲生命，可是我覺得只要我能力可及，我想我還是會盡力去幫助別人，畢竟救人是有意義。」(A-L-12)

倫理取向生命教育課程中，A-L-25 體驗到每個人生活在這世界上都有其價值，生命是可貴卻也相當脆弱，因此，志在出社會後，能夠幫助別人，帶給別人歡樂。A-L-26 則表示生命中應該多作一些有意義的事情，在個人能力所及之處，應盡力幫助別人，A-L-12 甚至認為即使犧牲個人生命，還是應當挽救需要幫助的人。實驗組一的學生充分表現同情心及愛心，他們藉由幫助他人讓自己的生命充滿意義感。此等「服務」他人的心態可以被界定為「創造性價值」與「經驗性價值」，形成利他型的生命意義，進而覺察到自己存在的價值與任務（江慧鈺，2001）。

生死取向生命教育之實驗組二之學生，則傾向將對他人的關懷內化至家人身上：

「我希望父母能永遠健康，因為他們辛苦了那麼久~我希望他們能很健康，沒有病痛的過完餘生...用他們的餘生好好在這個世界旅行~享受人生。」(B-I-2)

「我覺得生命價值最重要的是父母的健康，我希望他們能健健康康，快樂過一生，不用因為某些疾病而痛苦，那是很難過的。」(B-L-24)

實驗組二學生 B-I-2 在生命價值中選擇父母健康為生命中最重要的事，由於感念父母的辛勞，不僅希望他們的身體健康無病痛，也希望他們能夠快樂地享受人生，B-L-24 也同樣認為生命價值最重要的是父母健康，希望他們健健康康，快樂過一生。根據訪談結果發現，不同取向生命教育課程部分受試學生出現利他型生命意義，倫理取向生命教育偏向以關懷他人，而生死取向則傾向於關懷家人為主。此或許與倫理取向生命教育課程著重從內而外推展人性關懷的歷程有關，而生死取向生命教育課程則著重在生老病死，藉由死亡事件回顧對個人生命的感念與珍惜，由於家庭可以說是個體重要的支持系統，加上受到傳統中國孝道價值觀的影響，而高

度內化成為個人的生命意義，形成對家人產生回報與感恩之心，所以實驗組二的學生會對家人多付出一些關懷與照顧，使得他們與家人的關係得以改善，進而形成對家庭的使命感與價值感，此或許與量化統計結果中，實施生死取向生命教育課程在「家庭自我」與「親子關係」達立即性的顯著差異水準有關。

綜觀上述訪談結果發現，由於社會變遷、個人價值觀的改變，現在青少年偏向以享樂為人生價值觀，不同取向生命教育課程雖有助於引發學生思考個人生命價值及意義，然而深入探究受試學生個人的生命價值時，兩實驗組部分學生卻以利己型生命意義為導向，重視逸樂及外在物化條件的滿足，然而 Frankl 認為人類基本的趨力是求意義的意志，不斷去發現生命的意義與目標，而不是 Freud 的本能意志、Adler 的求權意志或 Maslow 的自我實現意志（何英奇，1990），由此可知，生命價值的探索恐非短時間內能有所斬獲，此與量化研究不同取向生命教育對「生命價值」無立即性差異的結果不謀而合。

然而由於不同取向生命教育也有部分受試學生展現利他型生命意義，以服務關懷他人或家人為理念，進而覺察到自己存在的價值與任務，不同取向生命教育「生命價值」無立即性影響，追蹤結果反而呈現顯著差異，或許正如同 Mead 於 1934 年提出自我結構在客我與主我間存在某種程度的緊張性所造成。客我代表團體的價值或社會責任與義務，在極端的道德或宗教情境下，客我可能要求個人為整體而犧牲。另一方面，主我是一種人類自然需要的象徵，它深深地植根於人類的生物特性，抗拒著客我及其潛在的社會關係。米德認為主我與客我的緊張性，可以透過兩者的辨證性社會互動，逐漸導向相生相成的功能關係（引自張家銘，1993），或許生命價值在追蹤測驗中有所改善與轉變，與自我結構觀點及人際關係的提升有密切關聯。

5. 對生命付出與投入的程度

探討生命意義最終的目的還是在於自我實現，藉由深度訪談來瞭解學生參與不同取向生命教育課程後，學生對生命意義付出的程度，並同時瞭解學生付出後，對個人目前生活的滿意程度及熱忱感受：

「生命教育讓我們熱愛生命，更加愛護自己的生命、肯定自己。」(A-I-1、A-L-22)

「我覺得每個單元都還不錯啊！像第一單元就還不錯，那個單元是介紹生命的歷程，其實我們這個年齡層，很多都不看重生命，常常會因為一些因素就怨天尤人啊！所以我覺得這個單元很明顯讓我感覺到其實自己是很幸福的，也比較不會覺得好像自己什麼東西都沒有，或是有什麼東西不夠，自己會感覺比較知足一點。」(A-I-2)

「這個課程對我最大的影響應該是自己的生命吧！因為人無法決定自己的出生，能出生在這個家庭，自己覺得很滿足，比較不會去計較自己的處境或困難，或去討厭一些事情，我會把它當作是對自己的挑戰，一種對生命的挑戰。」(B-I-7)

實驗組一 A-I-1 和 A-L-22 均表示上過生命教育課程後，更加熱愛珍惜自己的生命，並肯定自己，A-I-2 在生命歷程單元，認為凡事不應怨天尤人，課程中感受到自己其實是很幸福的，領略生命知足惜福的道理。實驗組二 B-I-7 上過生死取向生命教育課程後，將生活中的苦難及限制性視為生命的挑戰，而滿足於自己所出生的家庭。此或許即為 Frankl 所提意志的自由，人雖然在生物、心理與社會中並不自由，但精神層次可以超越這些限制之上，人的意志可屈服這些限制或對它挑戰。

在情意態度上，不同取向生命教育課程雖有助於部分實驗組受試學生知福惜福、愛惜自己，意志上滿足於自己的生命。然而研究者更深入瞭解兩者間對生命熱忱的實踐行動力，發現各有不同觀感：

「人生活的實在好，螞蟻尚且想活ㄉㄟ~做好自己，把握現在」(A-I-5)

「珍惜生命，更愛自己；想的更開，把握時間。」(A-L-17)

「對於未來不順心的事不會去想太多，在自己的有生之年盡自己所能去幫助別人，讓自己的生活多采多姿。」(A-L-20)

「生命教育課程會讓我想的比較多，比較懂的要把握時間，多吃一些有意義的事，改善現況吧！」(B-I-2)

「自己先考上大學，這樣我就有賺錢幫助別人的能力，而且也可以讓自己成為快樂的人。」(B-I-1)

「因為現在還在唸書，也還沒有什麼能力可以去幫助孤兒，還有很窮困的老人，我想等我以後有能力了，能工作賺錢的時候，就會去幫助他們。」
(B-I-6)

倫理取向生命教育實驗組一 A-I-5 認為人生活的實在好，應做好自己，把握現在，A-L-17 也認為應珍惜生命，更愛自己，想的更開，把握時間，A-L-20 亦表示對未來不如意的事情不會考慮太多，應掌握當下，盡己所能幫助別人，才能讓生命多采多姿。生死取向生命教育實驗組二 B-I-2 認為應掌握有限的時間，行善以改善現況，但 B-I-1 及 B-I-6 認為現階段應以升學唸書為導向，將來才有能力賺錢幫助孤苦無依的幼兒及老人，以展現個人的生命熱忱。

由上述訪談結果發現，實驗組一學生懂得把握現在，以積極的態度面對現階段的自我，所以對自我生命的感受較為積極樂觀。此結果與量性統計結果相同，倫理取向生命教育對高中生「生命熱忱」具有立即性及延宕性顯著差異，然而生死取向生命教育課程對高中生「生命熱忱」卻無顯著差異，此或許與生死取向生命教育課程之受試學生，將生命焦點放在現階段個人升學唸書的關鍵重點，對生命的熱忱與實踐，以勇於承擔當下的責任與義務為導向，倘若學生隨波逐流反陷入社會文化升學取向的桎梏，在短期間內恐將難以充分展現個人對生命的熱忱及其內在價值。

(四)不同取向生命教育課程對生死觀念可能的改變

國外學者 Davis, T. M. & Yehieli, M. 曾指出死亡教育有助於提供學生檢視學習死亡概念的機曾 (Davis, T. M. & Yehieli, M., 2001); 由於死亡概念的發展主要在幼兒期、學齡期及青少年早期 (張淑美, 1996; 劉明松, 1997)。多數高中生已具有充分認知死亡概念: 不可逆性、普遍性、無功能性、原因性 (葉寶玲, 1999)。研究者在訪談不同取向生命教育受試學生中, 亦發現該課程對已具有成熟死亡概念的高中生而言不具特殊的影響力, 故並未將此部份納入進行深入探討。

由於本研究在量化統計方面, 係以探討受試對象不同生命觀感的影響, 然而研究者在深度訪談過程中, 發現實驗組二的學生, 更直覺地反應出個人對死亡觀感及態度上的改變。

1. 降低對生命消逝的恐懼程度

研究者在深度訪談過程中發現, 實驗組二之學生上課後最直接的感覺是對死亡觀感的改變, 如 B-I-1、B-I-2 在上課前, 由於對死亡較陌生, 認為死亡是恐怖的, 但經由生死取向生命教育課程後, 對死亡有了一些認識, 便覺得死亡沒有那麼恐怖。B-I-3 更直接的認為上完課後, 如果遇到死亡的情形可能比較不會措手不及。

「上完這個課程後, 我認為有很多收穫, 譬如知道更多有關生命的事情, 還有死亡不可怕啊!」(B-I-1)

「上完這堂課對死亡比較沒有那麼恐懼吧! 以前可能比較害怕死亡, 覺得現在比較好一點」(B-I-2)

「其實上這門課也有些好處吧! 如果以後遇到死亡的情形時, 可能比較不會措手不及吧!」(B-I-3)

大部分學生在深度訪談過程中皆有上述的情形，對於課程上最直接的感覺為降低死亡恐懼，可能因為生死取向生命教育課程是以認識死亡為出發點，而認識死亡為減少實驗組二學生死亡恐懼的原因之一。然而卻有相關學者認為青少年的死亡焦慮系起源於對死亡的瞭解，或是個人直接接觸死亡的經驗，而學童死亡恐懼和焦慮則與其認知發展階段有關（Wass, 1983），此與本研究訪談結果有所不同，本研究實驗組二學生認為澄清死亡面貌反而有助於降低死亡恐懼感，或許實施生死取向生命教育對青少年死亡恐懼的降低尚有其他相關因素並存。從其他學生訪談經驗中，也可窺其所以，如：

「每個人都會死亡，死就是回歸大自然。如果是突然斃掉我想還是會讓我很難過，如果是慢慢有準備的情況下死亡，我想可能我會覺得比較好」（B-I-8）

「死是早晚的事，如果我可以提早計畫自己，像是寫遺囑方面，我覺得對死亡比較沒有那麼恐懼吧！」（B-I-9）

「如果生前有所計畫，死亡就不會那麼地恐懼或是緊張！」（B-I-3）

「怕死本來就會怕的，誰都會怕死吧！可是就像老師今天所講的死亡是可以有計畫性的，我覺得我對死亡比較沒有以前那麼害怕吧！」（B-I-5）

從上述訪談資料，學生認為只要有預先準備的死亡就不會感到害怕，正如一般人對於突然發生的事情較不知如何應變，故對於突然或緊急事件容易感到害怕及無助，如 B-I-8、B-I-3、B-I-5 他們都強調，如果能夠提早計畫死亡那麼他們對死比較不會感到害怕，而 B-I-9 更進一步的指出，寫遺書是計劃死亡的過程之一。研究者在訪談過程中，發現對實驗組二的高中生而言，誠然可以領悟到海德格「人是向死存在」的個體，惟有將死亡納入設計之中，例如透過遺囑寫作，亦為降低對死亡恐懼的原因之一。此外，另有學生提出不同的觀點：

「每個人都會死，人要死之前都會希望得到最好的照顧，而且能夠完成他自己的心願，藉由安寧照顧可以滿足這一些，死亡就沒什麼好害怕的吧！」(B-I-5)

「以前從來沒有聽說過臨終照顧這樣的事情，我想如果在死前能得到別人妥善的照顧關心，或許死就不會那麼孤單恐怖吧！」(B-L-10)

高中生認為人終究無法規避死亡，受試者認為藉由安寧照顧與臨終關懷理念，在充滿安祥舒適，有尊嚴的臨終觀照下，亦能減緩對死亡的孤單及恐懼感。本研究實施生死取向教育課程後，發現實驗組二之學生，透過認識死亡、生前計畫及臨終關懷理念，降低對死亡的恐懼感，此與相關學者針對青少年實施死亡教育課程後，發現對其死亡焦慮及恐懼有下降情形的結果相同（Leary, Lani, 1997；Jones, C.H. & Hodges, M., 1995；Rosenthal, N.R., 1980；陳彥良, 2002；莊淑茹, 2001；劉明松, 1998）。或許透過生死教育的實施，不但可以幫助青少年面對自己與他人的死亡，還可以使用有效的問題解決技術與處理策略，來處理內在的衝突與對死亡的恐懼，以健康正常的觀點看待死亡（張淑美, 1996）。

2. 高中生潛藏死亡排斥的心理

在死亡態度方面，青少年雖已有成熟的死亡概念，但是比兒童對死亡有較多的排斥；青少年瞭解死亡的普遍性，卻也期望死亡不會發生在自己身上，逃避面對死亡的心態（葉寶玲, 1999），研究者在實施生死取向生命教育課程過程中，發現亦有部分學生出現逃避死亡的心態出現，無助於對死亡觀感的改變。

「死亡對我們來說不是很重要，我覺得生命比死亡還要重要，我就有跑去跟隔壁班借資料來看，我覺得談論生命的主題比較適合我們，因為畢竟我們現在又還沒老到要去談論死亡那麼遙遠的事！」(B-I-4)

「我不知道遺囑該怎麼寫？我覺得死亡是很久以後的事情，為什麼要在現在討論這樣的主題，現在又用不到，考試也不會考。」(B-L-18)

部分訪談資料裡出現如 B-I-4、B-L-18 認為死亡距離我們還很遙遠，現在最重要的是關懷與生命契合的議題，對於為什麼要去討論現在還運用不到的死亡主題感到質疑。由此可知，高中生雖大部分具有充分認知死亡概念及意義的能力，但不一定達到成人般成熟的死亡概念，仍受到個人生活經驗影響(葉寶玲，1999)；死亡態度亦會隨著身心發展、社會文化與時代背景差異，隱藏著對死亡恐懼(張淑美，1997)；因此，即使實施生死取向生命教育，仍有部分高中生出現規避死亡的心態，Rosenthal 於 1981 年指出雖然現今死亡教育及哀傷輔導上具有重要的意義，然而卻有許多學校輔導者認為推展死亡教育的困難與不便(Rosenthal, N.R., 1981)，生命教育實施過程中，不乏出現部份學生逃避死亡的心理效應，但研究者認為該課程適用於長期的追蹤與輔導，或許此為達成豁達生死觀的必經過程之一。

3. 嘗試面對死亡的情緒反應

生命教育課程不僅僅觸動實驗組二的學生在死亡態度上的改變，對於曾有喪親經驗的高中生而言，研究者在深度訪談過程中發現，亦夾雜著許多不同情感性的生命感觸，尤其對於近期有喪親經驗者(一年以內)，易促發學生追念及表達對逝者的懷念與感傷：

「我的腦海中很清楚很清晰的記得那幅景象，我盡力地把我夢境中的影像畫出來，我很怕會忘記，但是到現在都沒有忘記過我的父親。」 - 死亡圖像 (B-I-7)

「可能是因為阿公過世的關係，所以我一直希望能夠上這門課程，上課過程我會更想念阿公！比較會去回想到外公，因為本來就跟外公比較親.....，阿公對我們全家都不錯，可是我覺得他對我應該算是比較好的。」(B-I-6)

「看『美夢成真』劇中過世的父親與他早先去逝的兒子相認，看到父親奮不顧身的去救他兒子，最後擁抱在一起，那時候覺得自己的心情很不好！我

覺得很可惜，父親生前我重來沒有跟他好好的擁抱過一次，我覺得我跟他相處的很好，但是我們重來沒有擁抱過，我很想知道那種感覺，但是已經沒有機會了。」(B-I-7)

B-I-6、B-I-7 在訪談資料中充滿對失去親人的思念與感傷，而 B-I-7 更對父親生前沒有跟他好好的擁抱過而感到遺憾。由此可見，生死取向生命教育課程的實施使得失去親人的情感重新出現。研究者在深度訪談中也發現，該課程並非僅止於激起部分喪親者個人情感的抒發，亦有助於重整個人哀傷的情緒，並勇於面對親人的哀傷反應，如以下的訪談個案：

「上課時很想念阿公，剛開始很難過！可是想想老師講過哀傷處理的那一段後，我現在應該有比較好一些，雖然有時候想到還是會有點難過！」(B-I-6)

「上過失落與悲傷的課程後，上次阿媽剛好有打電話來，她說他一直想到我爸爸，覺得很難過，我就安慰阿媽，告訴他爸爸如果還在的話他一定還會在我們身邊關心我們，而且我還告訴阿媽，如果我們一直都很傷心的話，爸爸一定也會很難過，我們總不能因為爸爸過世而都一直將自己陷入這種困境，要靠自己慢慢去調適。……，最近我比較常去陪阿媽，也許我沒辦法真正去安慰她，不要讓她那麼悲傷，但是我多陪陪她，至少讓她覺得比較沒有那麼孤單，她還有我們這些孫子們陪在身邊。」(B-I-7)

「我之前沒有想到那麼多，我只有想到自己很難過，也比較沒有去關心其他家人是不是一樣也很難過，上過這個課程後現在會覺得也要關心一下家裡的人才可以。」(B-I-7)

B-I-6 提到該課程雖引發個人的悲傷情緒，但經由哀傷處理單元後，降低了個人的喪慟程度；B-I-7 更表示該課程除了能紓解個人的悲傷情緒，亦能關心家人並提供情感支持。正如盧姿里於 1999 年曾表示生死教育的實施，青少年學生可從中學學習到有關死亡與哀傷的訊息，因而能以更積極正向的態度來面對死亡或喪慟的事件，並使不適應的情緒反應能夠適度的排解（盧姿里，1999）。此或許與國、高中學生實施生死取向生命教育課程，可成功增進學生導向死亡接受及正面死亡態度的研究結果有關（Muller, M.L, 2001; Jones, C.H. & Hodges, M., 1995

；陳彥良，2002；劉明松，1998；葉寶玲，1998；張淑美，1995）。然而，生死取向生命教育課程並非對所有高中生均有情感重整的影響力，也有部分表達不同的看法：

「我外婆過世（國小）到現在，很奇怪我都沒有老師所提到那種悲傷很難過的感覺，我想我自己是屬於那種比較堅強的人吧！對我而言，這個單元實在是太沉重了，我覺得對我們這樣年紀的人應該不太需要。」（B-I-4）

「我只有幼稚園時候遇到過自己的阿姨死掉，但那是很久以前的事情了，我不覺得自己有過多麼悲傷的感覺，死那種事情，以後再說吧！」（B-L-19）

B-I-4 及 B-L-19 雖曾有喪親經驗，但該課程並無助於哀傷情緒的重整，因為個人並未明顯經驗到死亡哀傷反應，此或許與個案喪親時間、死亡逃避心態或與逝者依附關係遠近有關，值得深入探究。然而也可能如同 Durlak 與 Riesenber 於 1991 年以統合分析法分析 1975 到 1987 年共計 47 篇死亡教育實驗研究成效發現，死亡教育實施成效仍無定論，研究發現該課程對其死亡態度的影響並不大；然而採取重視個人情緒體驗式的死亡教育，比指導式的死亡教育顯著（引自賴怡妙，1998）。本研究在實施生命教育過程中，由於施測對象並非研究者任教學校，課程中雖觸及死亡情感問題，但於課後卻無充分時間針對個別死亡情感議題予以輔導及追蹤，或許此現象為本研究的限制之一。

整體而言，實施八週生死取向生命教育課程後，得以重塑高中生過往生命之生死觀。研究者透過深度訪談及學習經驗單發現，該課程可藉由認識死亡、生前規劃及臨終關懷之理念，降低死亡恐懼；另外，生死取向生命教育課程對於曾有喪親經驗的學生而言，亦可透過情緒重整，有助於高中生重新澄清及調適自我對生死的觀感，重塑過往與逝者的生命經驗，學會如何面對及處理自己或他人的死亡和瀕死的情感與情緒。

然而倫理取向生命教育部分，由於課程所規劃論述內容係以生命存在面向為主體，並未論及死亡議題；本研究從深度訪談、學習經驗單或回饋單中，發現學生並未主動呈現出對死亡議題的觀感與想法，該課程趨向對生命面向的影響，此正符合倫理取向生命教育從生論生之教育理念。

第五章 結論與建議

本研究目的在於實施不同取向生命教育課程，以考驗其對高中生自我概念、人際關係及生命意義之立即性及延宕性影響。實驗研究對象取自嘉義市某高中二年級學生，採準實驗研究法分別進行八週倫理及生死取向生命教育課程，並於課程結束後第一週、第八週進行後測及追蹤測驗，利用統計軟體 SPSS10.0 進行統計考驗，以獨立樣本單因子共變數分析，檢定不同取向生命教育課程對高中生的影響，其中亦透過深度訪談及學習經驗單內容，輔以質性內容分析探討。本章茲將研究結果歸納出的結論陳述如下，並根據結論提出建議，作為未來實施不同取向生命教育工作者及研究者之參考。

第一節 研究結論

一、不同取向生命教育發展、目標及內涵之迥異

本研究所謂不同取向生命教育，係從多元化取向生命教育內涵中，專指倫理及生死兩大取向加以深入探究，兩者在發展、目標及課程內涵上互有差異。發展方面，國內倫理取向生命教育尚處於起步階段，而生死取向生命教育雖已步入發展階段，然兩者不論在深度及廣度的推展上仍有亟待努力的空間。目標方面，倫理及生死取向生命教育兩者的起始目標雖有不同，然終極目標卻有志一同，強調生命終極意義的省思，進而熱愛生命、豐富生命內涵。課程內涵方面，倫理及生死取向生命教育課程內涵分別著重「從生論生」或「從死論生」課程目標之落實為依歸。

二、倫理取向生命教育對高中生「自我概念」延宕性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。

整體而言，實驗組學生經過不同取向生命教育課程後，「自我概念」量化統計結果發現：1.倫理取向生命教育對高中生「自我概念」無立即性影響，但具有延宕性影響，分量表中「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」、「自我批評」及「自我行動」具有顯著差異。2.生死取向生命教育對高中生「自我概念」無立即性影響，亦無延宕性影響，分量表中僅有「家庭自我」、「自我認同」、「自我滿意」具有顯著差異。3.倫理取向生命教育對高中生「自我概念」延宕性影響顯著高於控制組，然實驗組一、二間並無顯著差異。從質性分析結果顯示，兩實驗組學生於課程學習過程中，表現出下列共同性特質：1.重新認識自我的契機。2.欣賞生命轉折後的自我。3.學業成就對自我概念發展的影響。

由上述實驗結果得知，不同取向生命教育課程對高中生自我概念發展均無立即性影響，但倫理取向生命教育相較於控制組具有延宕性影響，生死取向生命教育課程則否，經事後比較發現兩實驗組間並未達顯著差異。由此可知，不同取向生命教育課程對高中生整體自我概念不易在短時間內產生顯著改善，卻具有延緩性的正面影響效應，且兩實驗組的影響性並無顯著差異。

三、倫理及生死取向生命教育課程對高中生「人際關係」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。

經過不同取向生命教育課程量化統計結果發現：1.倫理取向生命教育對高中生「人際關係」具有立即性及延宕性影響，分量表中「同儕關係」及「親子關係」具有顯著差異。2.生死取向生命教育對高中生「人際關係」具有立即性及延宕性影響，分量表中「親子關係」具有顯著差異。3.不同取向生命教育對高中生「人際關係」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，然實驗組一、二之間並無顯著差

異。從質性分析結果顯示兩實驗組學於學習歷程中，表現出下列特質：1.珍視友誼穩定的交往。2.誠摯感謝父母養育之情。3.同儕、親子關係關懷與行為轉換動力的歧異。

根據上述實驗結果得知，不同取向生命教育課程對高中生「人際關係」均具有立即性及延宕性影響，事後比較發現兩實驗組「人際關係」得分顯著高於控制組，但兩實驗組間並未達顯著差異，然而分量表中顯示倫理及生死取向分別對「同儕關係」及「親子關係」有不同的影響效應。由此可見，不同取向生命教育課程對高中生「人際關係」均具有正面性的影響成效，惟其作用面向有所歧異。

四、倫理及生死取向生命教育課程對高中生「生命意義」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，但兩實驗組間無顯著差異。

實驗組學生經過不同取向生命教育課程後，依據量化統計結果發現：1.倫理取向生命教育對高中生「生命意義」具有立即性及延宕性影響，分量表中「生命目標」、「生命價值」及「生命熱忱」有顯著差異。2.生死取向生命教育對高中生「生命意義」具有立即性及延宕性影響，分量表中「生命目標」及「生命價值」有顯著差異。3.不同取向生命教育對高中生「生命意義」立即性及延宕性影響顯著高於控制組，但實驗組一、二間並無顯著差異。由質性分析結果顯示，不同取向生命教育課程兩實驗組學生學習歷程中，表現出下列特質：1.引領人生目標思索的方向。2.形成不同的人生價值觀。3.嘗試積極樂觀投入生命與付出。

由上述實驗結果得知，不同取向生命教育課程對高中生「生命意義」具有立即性及延宕性影響，經事後比較發現兩實驗組「生命意義」得分均顯著高於控制組，但兩實驗組間並未達顯著差異。由此可見，不同取向生命教育課程對高中生生命意義同樣均具有正向的影響成效，有助於降低高中生存在空虛感，惟高度生命意義內涵恐非短期實驗課程所能輕易成就，值得進一步長期追蹤探討。

五、生死取向生命教育課程對高中生「生死觀感」的改變

本研究在量化統計方面，係以探討受試對象不同生命觀感的影響，然深度訪談過程中，實驗組二的學生更直覺地反應出個人對死亡觀感及態度上的改變。生死取向生命教育實驗組二學生透過認識死亡、生前計畫及臨終關懷理念，降低對死亡的恐懼感，更有助於喪親經驗的高中生重整個人哀傷的情緒，並勇於面對親人的哀傷反應。

綜合言之，倫理及生死取向生命教育發展、目標及內涵不同，本研究經生命教育實驗課程後，透過量化及質性分析結果，發現不同取向生命教育課程對高中生整體人生觀亦有不同的成長及助益。倫理取向生命教育課程對高中生自我概念、同儕、親子關係及生命意義有顯著性的影響；而生死取向生命教育課程則對死亡態度、親子關係及生命意義有顯著性的影響與成長。事後比較發現兩實驗組間「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」雖無顯著差異，卻無法抹滅不同取向生命教育課程對高中生獨特的影響及助益，而該結果正契合不同取向生命教育課程的理論目標。倫理取向生命教育目標在於瞭解生命、關懷生命及珍惜生命；而生死取向生命教育目標在於瞭解死亡、尊重生死及珍惜生命，本研究分別從不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係、生命意義及死亡態度之迴異性影響，獲得初步驗證。此結果可作為未來實施生命教育教學時，慎選不同取向生命教育課程，提供切合學生需求適性教學的參考依據。

第二節 建議

由於生命教育尚在發展萌芽階段，本研究透過不同取向生命教育實驗研究課程，發現生命教育課程對高中生各有不同的影響面向，綜合前述實驗研究結果及結論。研究者分別針對主辦生命教育行政單位、學校方面、生命教育教學者及未來研究提出相關的建議，期望藉此能提供未來實施生命教育課程實務上，可能改進或應用上的一些參考，陳述如下：

一、對主辦生命教育行政單位的建議

(一)全面整合不同取向生命教學課程架構與目標

本研究實施不同取向生命教育，係根據相關文獻及研究，透過專家指導自行設計倫理及生死取向生命教育課程，然而九十四學年度高中生即將納入十二年一貫生命教育正式課程中，因此亟需在近期內建構國小至高中階段完善的生命教育課程架構與目標。迄今雖已有相關民間單位積極主辦生命教育課程建構計畫，更有許多專業人士主動熱心投注課程規劃與研究，然政府教育主管機關無論在財力、人力、行政業務推動上，仍顯拙襟見肘。由於不同取向生命教育所論及的面向極其廣泛與專業，故研究者建議教育主管機關應更積極投入，協助全面性整合不同取向生命教育教學內涵與目標。

(二)不同取向生命教育融滲式課程研撰規畫

由於國內生命教育推展尚在起步發展階段中，研究者建議除了全面整合正式生命教育課程架構外，對於現階段高中生相關課程，亦應有相關專業團隊以科為單位，將不同取向生命教育融滲於相關學科中，對正值關注學業成就高中生而言，生命教育與重要相關學科的結合，更容易將生命教育理念與生活學習領域環環相扣，以發揮潛在教學之效，在師生互動交流過程中，提升高中生對自我生命的自信與自尊。

(三)不同取向生命教育專業師資培育計畫，增進教師相關知能素養

生命教育為一門新興專業的學科，曾訪談多位國高中老師，他們皆提到希望能獲得大學教授提供相關理論內涵之生命教育課程及訓練，俾使實務工作上遇到瓶頸能有所突破，可見生命教育授課教師亟需在專業領域中獲得學習與成長，相關主管專責單位應規劃出完善的生命教育教師師資培育計畫，研究者提出下列四點建議：

- 1.在職教育：辦理一般教師在職教育訓練，設計多階段式的短期研習課程，每階段探討單一取向生命教育課題。
- 2.師資認證：生命教育教師除了本身需兼具輔導諮商、理性思考、豐富生命哲理及悅納樂觀的生命態度外，亦應重視專業認知與理論的涵養，建議未來生命教育專責教師應具備專業師資認證資格。
- 3.在職進修：相關學術單位開設生命教育在職進修相關系所，尤以碩博士進修課程規劃為首，或設置生命教育進修學分班等。
- 4.專業團隊：由於「生命」所涉及的面向極其廣泛，在豐富的生命涵養領域中，研究者建議相關單位應逐漸培育不同取向生命教學之專業教師，設置專業的教學團隊，以因應不同取向生命教學需求。

(四)不同取向生命教學資源多元化整合

由於高中生生活觸角涵蓋家庭、學校及社會，而不同取向生命教育為一門生活與生命相契合，著重身、心、社會與靈性的實踐及運用學科，獨就學校教師單向式的教學模式，欲啟發及延續高中生涵養生命精髓，恐將過於勢單力薄，相關單位應考量進行生命教育資源多元化整合，研究者以下茲就家庭、學校及社會資源整合，提出三點建議：

- 1.設置家庭生命教育諮詢中心：各縣市成立家庭生命教育諮詢及教育中心；
- 2.學校承辦生命教育推展活動：設置生命教育資訊溝通網，規劃家庭及社區生命教育講習、親子生命歷程體驗營活動等；
- 3.結合社區民間資源整體力量，凝聚社區共識，鼓勵共同參與，如：圖書中心、安養中心、養護中心、家扶中心、孤兒院、醫院、宗教場所、殯葬公司等，都是學生學習體驗生命教育的理想場所，以參訪或義工服務團隊的方式滲入其中，相關單位機構應審慎考慮重視配合。

二、對學校方面的建議

(一)不同取向生命教育落實生活化體驗教學、活動與環境

不同取向生命教育絕非理論性教學，它與生活實務面相互結合，因此，研究者建議學校推展生命教育時，可嘗試從體驗教學、體驗活動及體驗環境三面向加以著手。1.體驗教學方面：重視生命教育正式教學及非正式教學，鼓勵教師參與生命教育相關研習、在職進修或心靈成長團體等；2.體驗活動方面：學校方面可於每學期中規劃設計珍愛生命相關活動，例如：設計生命宣言，舉辦生命教育歌唱、演講、辯論或作文比賽，成立生命愛心社團、生命義工服務隊，生命體驗校外參觀或服務等活動；3.體驗環境方面：如倫理取向生命教育特別強調人與環境的關係，校園方面除強調環保、垃圾分類、資源回收、愛惜資源外，亦可規劃生態保護區，培育生物、認養花草樹木、綠化校園等。

(二)成立生命教育推展小組

研究者在不同取向生命教育課程教學互動中發現，生命教育對學生的影響並非僅限於課程之中，學生透過單元活動中的體驗式教學，引發學生重新思考個人內在價值、人際關係、生命意義、生命目標、情感等問題，其所引發的漣漪性效應，恐非任課教師於課程中所能完善處理，仍需課後進行追蹤或個別輔導。例如：生死取向生命教育可於課後進行悲傷輔導與追蹤，倫理取向生命教育可提供問題澄清小組、理情諮商、生涯規劃與輔導等。因此，建議未來校園實施生命教育課程前，除了每位教師兼備深化的生命理念外（負言教及身教之責），學校應規劃生命教育推展小組，完善的組織架構、章程與成員，包括校長、教務主任、組長、輔導員、導師或是擁有相關知識的教師或家長等，以利課程推展過程中能適時有效的轉介追蹤，發揮生命團隊互助成長的精神，讓每個生命都能活得更有意義與價值。

(三)評估學生特質開設不同取向生命教育選修課程

學校方面未來在開設生命教育課程前，應具備前瞻性的評估洞察力，針對校內教師及學生的特質與需求，作為開設不同取向生命教育選修課程的依據。此外有鑒於教學資源共享原則，各校間亦可成立不同取向生命教育教師教學資源共享制度，經由校方協調及師長的審慎評估後，讓教師或學生得以跨校選修不同取向生命教育課程。

三、對生命教育教學者的建議

(一)不同取向生命教育『因材施教』

不同取向生命教育各自有不同的內涵及其影響層面，根據本研究結果發現，倫理取向有助於提升高中生自我概念、同儕關係及生命意義感，而生死取向生命教育則明顯傾向於改善親子關係、生命意義及重塑正向生死態度，由此可見，不同取向生命教育課程兩者間並無優劣之分，乃各自有其不同的影響性及功能。因此，研究者認為未來實施生命教育課程前，應先行評量學生的起點行為，從不同取向生命教育選取契合學生需求與特性的教材，方有助於學生邁向健康的人生及生命歷程。

(二)不同取向生命教育教學方法多元化

本研究實施不同取向生命教育課程係採取體驗式教學法，但由於生命教育課程內涵及目標有所歧異，是否有更恰當的教學方式適用於不同取向生命教育教學呢？建議未來實施生命教育可嘗試不同的教學方式，以深入釐清並瞭解不同取向生命教育課程的適切教學模式。例如：合作學習法，鼓勵學生在合作團體內共享生命學習與成長的責任，藉由彼此幫助與分享，創造積極相互依賴關係，以達到不同取向生命教育的目標。

(三)生命教育教學活動設計精緻化與多樣化

本研究實施不同取向生命教育，發現學生對整體課程的滿意程度與該課程能否提升自我瞭解、珍惜生命、生涯定位及在現實生活的實用程度等有關，其次多數學生認為課程活動規劃多樣化、有趣、互動良好，從中體驗並欣賞個人生命價值，為引發個人學習興趣與喜好的主因。本研究在教學方面，採用了講述法、小組討論、影片欣賞、雅文共賞、說故事、體驗活動、想像活動、繪圖、歌曲教學等方式，大體而言，學生反應良好，未來研究者可依據學生的特性再行設計更精緻化及多樣化的教學方式。

(四) 嘗試不同取向生命教育課程「師生共同建構」之設計與實施

研究者在實施不同取向生命教育課程過程中，發覺生命教育課程若缺乏師生的詮釋及生活經驗的相互激發，課程內涵將流於沒有生命的文本，不易對學生產生意義。因此，不同取向生命教育課程並非僅為了滿足任何外界預定的目標，而應是師生共同建構意義的一段歷程，因此，建議未來教學者課程的實施與設計，可嘗試師生共同參與及規劃。

(五)多元化的學習成效評量方式

過去生死取向生命教育著重以死亡態度的改變，作為學習成效的主要評量方式，然不同取向生命教育其起始目標或許有所不同，終極目標卻同樣以認識生命、珍愛生命為依歸，本研究透過不同取向生命教育課程對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響，係期待未來實施不同取向生命教育課程時，亦能採取更多元化的學習成效評量方式。

(六)培養生命教育基本素養及豁達積極的人生觀

生命教育為從不同取向探討生死議題，由於其所涵蓋的面向極其廣泛與深奧，授課教師應重視個人生命倫理、哲學、宗教、心理等專業認知與理論的涵養，可透

過自修、在職教育、在職進修等方式，提升生命教育的基本素養。此外，教師本身更應兼備專業的輔導諮商、理性思考、豐富生命哲理及悅納樂觀的生命態度，方能在潛移默化中，導引學生建構正向積極的人生觀。

四、對未來研究的建議

(一)研究對象方面

本研究承續以往之研究，探討不同取向生命教育對高中生自我概念、人際關係及生命意義之影響，研究者認為未來研究對象應可擴展至其他年齡階層及特殊群體。在年齡階層方面，可逐漸遍及學齡期、青少年期、青年期、中年期乃至於老人期；特殊群體方面，可針對單親、喪親或中途之家等為研究對象，以瞭解不同階段或群體實施生命教育對生命理念及態度的影響，並深入研究各階層對不同取向生命教育內涵的需求及影響。

(二)研究工具方面

本研究所使用的評量工具包括「自我概念量表」、「人際關係量表」及「生命意義量表」，由於國內外有關自我概念及人際關係量表兩部份均以量測國中小學生為主，由於高中生正值青少年自我認同發展及人際關係轉型的重要關鍵時期，卻明顯缺乏該階段的相關評量工具，建議未來相關研究者能開發契合高中生背景需求的自我概念量表及人際關係量表。

(三)研究方法方面

1. 縱向整合性研究的需求

本研究採用橫向式研究方法，綜觀國內外有關不同取向生命教育之相關研究，亦均以橫向性研究為主，至今仍缺乏縱向式之相關研究。未來因應教育部生命教育遠程計畫及十二年一貫課程實施，建議未來應考量進行長期整合的追蹤性研究，以更深入剖析生命教育對人生歷程的整體性影響效應。

2. 質量並重之研究

本研究係以量性研究為主，輔以質性內容之探討。研究者從兩實驗組訪談過程及學習經驗單中發現，收集分析質性資料的同時，除了能深入瞭解量性統計結果所無法釐清或闡述現象外，更能適時提供實驗組學生個別輔導及追蹤，有助於教學成效之延展。因此，建議未來研究生命教育相關議題時，應審慎思考質量並行之可行性。

(三) 研究變項方面

1. 不同取向生命教育內涵的研究

本研究不同取向生命教育課程，係專指倫理取向生命教育及生死取向生命教育，然而生命教育實際上涵蓋許多不同的面向及內涵（文獻查證中已作詳細論述），現階段校園內推展生命教育雖以倫理及生死取向為兩大主軸，但依據教育部推展生命教育課程建構計畫中，發現未來生命教育課程規劃趨向多元取向化；因此，建議未來相關學者能投注更多的心力研究其他取向的內涵及其影響性。

2. 擴展不同取向生命教育對心理變項的探討

有鑒於國內外相關研究發現，生死取向生命教育研究變項趨向死亡化，而倫理取向生命教育正處於萌芽起步階段，相關研究尚不多見。因此，本研究探討不同取向生命教育對高中生自我概念、人際關係及生命意義的影響，以回歸並驗證生命教育的終極目標，認識自我，建立積極樂群的人生觀及生命價值。未來生命教育研究應可擴展相關心理變項的探討，如：人格類型、認知風格、自我形象、情緒智商、非理性觀念、道德觀、人生觀等變項，以深入瞭解生命教育課程目標落實之可行性。

3. 延伸不同取向生命教育對社會變項之探討

國內生命教育之源起係基於社會亂象、自殺暴力事件頻傳、人我關係疏離孤立等社會問題，故在教育學術界等相關人士的亟力呼籲下，生命教育逐漸展露頭角，未來將投入更龐大的人力經費於生命教育計畫。然而溯本根源，實施生命教育之除了從微觀角度瞭解心理變項的影響外，未來亦可從宏觀的視野探討不同取向生命教育課程對社會變項的影響與衝擊，如：社會價值觀、社會互動、偏差行為、文化等議題，進一步擴展生命教育實施成效的探究與修正。

參 考 資 料

一、中文部分

台灣省政府教育廳(1998)。台灣省國民中學推展生命教育實施計畫。研習資訊, 15(4), 8-11。

王 玉(2002)。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。私立南華大學生死學研究所碩士論文。未出版, 嘉義。

王文科(2001)。教育研究法。台北:五南。

王天興(1985)。放鬆訓練對考試焦慮、自我概念暨情緒心理反應的影響效果之研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文, 74NTNU2464015。

王佩蓮(2001)。在自然科和環境議題教學中落實生命教育之理論與實務。載於國立教育資料館(主編), 教育資料集刊 - 生命教育專輯(頁 185-214)。台中:國立教育資料館。

王煥琛、柯華葳(1999)。青少年心理學。台北:心理。

尹美琪(1988)。大學生宗教信仰與人生意義感、心理需求及心理健康關係之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。未出版, 台北。

江慧鈺(2001)。國中生生命意義之探討:比較分析與詮釋研究。慈濟大學教育研究所碩士論文。未出版, 花蓮。

汪 希(1998)。同心圓 - 談倫理教育的首要任務。社教資料雜誌, 238, 3-6。

余化人(1999)。台北市國中技藝班學生個人因素、家庭背景、學校環境與其自我概念及技能學習態度之相關研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。

余淑娟(2001)。國小學童的死亡教育課程設計及其實施成效研究。台南師範學院國民教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 89NTNTC576019。

余紫瑛(1999)。探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。未出版, 台北。

- 宋秋蓉 (1992)。青少年生命意義之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。未出版，彰化。
- 宋維村 (1999)。醫學倫理與醫學倫理教育。社區發展季刊，68，89-95。
- 沈明慧 (1993)。價值澄清團體對國中適應不良學生自我概念、價值觀與道德判斷影響。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。中華博碩士論文，NKNU0332029。
- 沈清松 (1996)。倫理學理論與專業倫理教育。通識教育季刊，3(2)，1-17。
- 邱武科 (1991)。生活與倫理革新課程實施之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，80NTNU2331031。
- 邱秀娥 (2001)。國民小學教師生命教育相關認知與態度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，89NKNU0332010。
- 邱惠君 (2002)。生命教育的一環 - 良心的培養之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱惠群 (2001)。國中學生經驗生命教育課程之研究。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱愛鈴 (1988)。台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，77NTNU2331007。
- 邱麗蓮 (1999)。與乳癌共生婦女在生命意義探索上之現象學研究。護理研究，7 (2)，119-128。
- 李月娥 (2002)。慈濟教師應用靜思語教學實施生命教育之質性研究 - 以台北市一所國民小學為例。台北市立師範大學國民教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，90TMTC0576023。
- 李盈萱 (1995)。父母管教態度與青少年自我概念以台北市國、高中生為例。國立台灣大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李惠加 (1997)。青少年發展。台北：心理。
- 李復惠 (1999)。死亡教育的過去、現在與未來。學校衛生，34，83。

- 李錦華 (1998)。談兒童倫理教育 - 家長角色之扮演。社教資料雜誌, 238, 7-8。
- 但昭偉 (2001)。『生命教育』的生命。載於國立教育資料館 (主編), 教育資料集刊 - 生命教育專輯 (頁 113-130)。台中: 國立教育資料館。
- 何英奇 (1990)。生命態度剖面圖之編製: 信度與效度之研究。師大學報, 35, 71-94。
- 何郁玲 (1999)。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。彰化師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 87NCUE0331001。
- 何福田 (2001)。生命教育的由來與重要性。載於何福田 (主編), 生命教育論叢 (頁 3-10)。台北: 心理出版社。
- 吳自甦 (1999)。倫理教育的脈動與方向。社會資料雜誌, 238, 1-2。
- 吳宗立 (1999)。生命教育的規劃與推展。菁莪, 11(1), 44-48。
- 吳永裕 (2001)。生命教育的內涵與基礎概念。載於何福田 (主編), 生命教育論叢 (頁 29-37)。台北: 心理出版社。
- 吳長益(2002)。死亡教育團體對國小學生死亡態度影響研究。私立靜宜大學青少年兒童福利學系研究所碩士論文。中華博碩士論文, 90PU000216013。
- 吳美慧(1985)。自我肯定訓練對教育學院女生自我肯定性及自我概念輔導效果之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文, 74NCUE2464002。
- 吳清陵、鄒韻淇、陳偉仁 (1998)。生死教育如何教? - 理論、課程與運用。資優教育季刊, 69, 31-39。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。生命教育概論 - 實用的教學方法。台北: 學富。
- 吳庶深 (2001)。「生死尊嚴」 - 高中生命教育課程特色之初探。載於台灣地區高中職學校生死教育教學研討會 (頁 207-221)。彰化: 彰化師範大學。
- 金盛華、楊志芳、趙凱 (1994)。心理交往學。台北: 正昇。
- 周玉真 (1991)。青少年的身體意象滿意度與其自我概念、班級同儕關係之相關研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文, 80NCUE2464018。
- 林世欣 (2000)。國中學生自我概念與同儕關係之相關研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文, 未出版, 屏東。

- 林明和、連廷嘉(2001)。高中生命教育課程內涵建構暨輔導效果行動研究。屏中學報，9，75-93。
- 林思伶(2000)。淺談倫理教育教學法。哲學與文化，27(4)，362-371。
- 林崇德(1995)。高中生心理學。台北：五南。
- 林綺雲(2000)。生死學。台北：洪葉文化。
- 林錦坤(2001)。青少年生涯自我概念之研究 - 以台南市國中學生為例。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 林聯章(1990)。青少年的身心發展。就業與訓練，21，19-22。
- 卓心美(1980)。新生活運動與倫理教育。國立政治大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，69NCCU004331004。
- 段清玉(1990)。校園倫理教育探析。國教天地，86，13-19。
- 洪若和(1986)。價值澄清團體對國小學生自我概念與生活適應之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文，75NCUE2464005。
- 洪聖陽(2002)。不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究。南師範學院/教師在職進修輔導教學碩士論文。中華博碩士論文，90NTNT1611021。
- 洪錚蓉(1992)。高中僑生與本地生自我概念及人際關係比較暨團體諮商效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 席家玉(1998)。倫理教育與教師涵養。社教資料雜誌，238，10-11。
- 紀潔芳(2003)。生死教育教學之探討。載於啟航工作坊研習手冊(頁47-51)。台北：台灣大學、台北市政府教育局。
- 紀潔芳(2002)。童繪本在生死教育教學中之運用。載於第二屆現代生死學理論建構學術研討會論文集(頁1-19)。嘉義：南華大學。
- 紀潔芳(2001a)。國中生預立遺囑教學活動之啟示 - 兼談教學資源之運用。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會(頁8-27)。彰化：彰化師範大學。

- 紀潔芳 (2001b)。高中職導師班級輔導融入生命教育之探討。載於台灣地區高中職學校
生死教育教學研討會 (頁 234- 238)。彰化：彰化師範大學。
- 涂秀文 (1998)。國民中學學生人格特質、人際關係與快樂之相關研究。國立高雄師範
大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 教育部推動生命教育中程計畫 (2001)。台 (九) 訓 (三) 字第九 六六三 六號
函頒。教育部。
- 孫效智 (2000)。生命教育的內涵與實施。哲學雜誌，35，4-31。
- 孫效智 (2001)。生命教育的倫理學基礎。載於國立教育資料館 (主編)，教育資料集刊
- 生命教育專輯 (頁 27-57)。台中：國立教育資料館。
- 徐高鳳 (1990)。情感教育課程對國小兒童自我概念影響之實驗。國立臺灣師範大學教
育心理與輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文，79NTNU2328009。
- 徐藝華 (1998)。為生命評分。師友，47，4-9。
- 許慧玲 (1982)。溝通分析課程對國中生自我概念與成就動機之影響。國立臺灣師範大
學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文，71NTNU4464005。
- 陸 娟 (2002)。生死教育對綜合高中學生生命意義感教學成效之探討。私立南華大學
生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 郭為藩 (1996)。自我心理學。台北：師大書苑。
- 陳芳玲 (1998)。生命教育課程之探究。輔導通訊，55，29-34。
- 陳彥良 (2002)。死亡教育課程對喪親國一學生死亡態度之影響-以嘉義市兩國中一年級
為例。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳秋娟 (1997)。國小中、高年級學童死亡概念、死亡態度及死亡教育需求之研究。國立
嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。中華博碩士論文，86NCYT3576008。
- 陳淑美 (1998)。國中公民與道德科教師之德行觀點及其教學分析。國立台灣師範大學
公民訓育研究所碩士論文。中華博碩士論文，87NTNU0051004。
- 陳瑞珠 (1994)。台北市高中生的死亡態度、死亡教育態度及死亡教育需求之研究。國立
台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 陳德光 (2001)。生命教育的宗教基礎初探。載於國立教育資料館 (主編), 教育資料集刊 - 生命教育專輯 (頁 59-79)。台中: 國立教育資料館。
- 陳維真 (2000)。生命教育實驗教學對國小學童自我概念和死亡態度之影響。台南師院學生學刊, 22, 55-80。
- 陳增穎 (1998)。同儕死亡青少年的哀傷反應。諮商與輔導, 153, 10-13。
- 陳韻如 (1993)。理情團體諮商對國中 interpersonal 孤立學生理性思考、自我概念及人際關係效果。國立高雄師範大學教育學系碩士論文, 未出版, 高雄。
- 陳麗雲 (2001)。校園中推動生命教育之實務經驗。學校衛生, 38, 83-92。
- 莊淑茹 (2001)。死亡教育課程對護校學生死亡態度之影響。私立南華大學生死學研究所碩士論文。中華博碩士論文, 89NHU00672014。
- 黃光國 (1996)。專業倫理教育的基本理念。通識教育季刊, 3(2), 19-32。
- 黃拓榮 (1997)。國中生父母管教方式、自我概念、失敗容忍力與偏差行為關係之研究。教育資料文摘, 43(3), 114-134。
- 黃奏勝 (1998)。通識教育的理念與實踐。國立高雄海院學報, 14, 193-202。
- 黃淑玲 (1994)。國民小學學生人際關係、學業成就與自我觀念相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 高雄。
- 黃惠秋 (2002)。認識自我生命教育課程對國中生自我概念及生命意義感之影響。慈濟大學教育研究所碩士論文, 未出版, 花蓮。
- 黃禎貞 (2002)。生命魔法師---國中生死亡教育課程設計與評鑑之研究。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 90NTNU0483012。
- 黃琪璘 (1990)。台北市立綜合醫院醫施對死亡及瀕死態度之影響。國立台灣師範大學衛生教育研究所。中華博碩士論文, 79NTNU2483005。
- 黃琪璘 (2000)。死亡教育課程介入對台東師院學生死亡態度影響之研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所博士論文。中華博碩士論文, 88NTNU0483013。
- 黃德祥 (1993)。青少年發展與輔導。台北: 五南。
- 黃德祥 (1998)。生命教育的本質與實施。輔導通訊, 55, 6-10。

- 黃德祥 (2000)。青少年身心發展與輔導。輔導通訊, 64, 43-46。
- 黃麗花 (2001)。生命教育方案對學童攻擊行為與生活適應影響之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 89TMTTC0576003。
- 程秀玲 (2001)。死亡教育對高職護生之死亡態度的成效探討。私立中山醫學院醫學研究所碩士論文。中華博碩士論文, 89CSMC0534023。
- 傅偉勳 (1994)。死亡的尊嚴與生命的尊嚴 - 從臨終精神醫學到現代生死學。台北: 正中。
- 張秋華 (1998)。合理情緒教育課程對國中生自尊、自我概念影響之研究。臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 87NTNTC576005。
- 張郁芬 (2001)。生命教育的理念探究與實施。教師之友, 42(2), 15-21。
- 張春興 (2000)。現代心理學。台北: 東華。
- 張美蘭 (2000)。國民中學生命教育課程目標之發展。彰化師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 88NCUE0331002。
- 張振成 (2001)。生命教育的本質與實施。教育資料與研究, 39, 49-52。
- 張家銘 (1993)。米德的「社會自我」理論: 從歷程與結構的觀點剖析。東吳社會學報, 2, 61-87。
- 張淑美 (1995)。國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 83NKNU0332026。
- 張淑美 (1996)。死亡學與死亡教育。高雄: 復文。
- 張淑美 (1997)。從兒童與青少年的死亡概念與態度談死亡教育與自殺防治。教育研究, 5, 33-40。
- 張淑美 (2000a)。生命教育與生死教育實施概況與省思 - 以台灣省與高雄市中等學校教師對生命教育或生死教育實施現況之調查研究為例。教育研究資訊, 8(3), 72-90。
- 張淑美 (2000b)。國小教師對生死教育的看法與需求 - 以高雄市『國小生命教育研習班』為例。教育研究月刊, 85, 54-60。
- 張淑美 (2000c)。論生死教育在我國實施的需求性與可行性。教育學刊, 16, 281-304。

- 張淑美 (2000d)。生死的震撼、省思與教育。教育文粹, 29, 1-12。
- 張淑美(2001)。國中生的生命教育 - 從死亡概念與態度論國中生階段生死教育之實施。
載於國立教育資料館 (主編), 教育資料集刊 - 生命教育專輯 (頁 355-371) 台中:
國立教育資料館。
- 張輝道 (2002)。生命教育體驗活動對國小學童攻擊行為與自我概念的影響之研究。國
立中正大學教育研究所碩士論文, 中華博碩士論文, 90CCU00331019。
- 曾秋琪 (1997)。理情團體諮商對國小低學業成就生學業自我概念之影響。國立屏東師
範學院國民教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 86NPTT3576002。
- 曾煥棠 (2001)。社會關懷教育與生命教育。載於國立教育資料館 (主編), 教育資料集
刊 - 生命教育專輯 (頁 131-1152)。台中: 國立教育資料館。
- 曾煥棠、紀惠馨 (2000)。生死學教學內容的需求評值之初探--以臺北護理學院學生為
例。師大學報: 科學教育類, 45(1), 47-58。
- 曾廣志(2001)。台灣地區商職學生之死亡態度與生死教育需求之探討, 私立南華大學生
死學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義。
- 楊錦登 (2000)。人際關係相關理論之探討。學生輔導, 69, 104-113。
- 楊瀚焜 (1997)。自我肯定訓練對藥物濫用少年自我概念、自我肯定性影響之研究。高
雄醫學院行為科學研究所碩士論文。中華博碩士論文, 86KMC00152006。
- 詹德隆 (2000)。輔大校園倫理教育的推行、成果與展望。哲學與文化, 27(4), 337-348。
- 趙可式(1996)。生死教育。學生輔導, 54, 44-51。
- 葉寶玲(1998)。死亡教育課程對高中生死死亡態度、憂鬱感及自我傷害行為影響效果之研
究, 國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文, 未出版, 彰化。
- 董文香(2002)。生死教育課程對職校護生生命意義影響之研究, 私立南華大學生死學研
究所碩士論文, 未出版, 嘉義。
- 翟文棋、連延嘉 (2001)。生死教育團體方案對高中生的生命意義及死亡態度之影響研
究, 屏中學報, 9, 155-184。
- 潘 菲 (1992)。論青少年的人際關係。共同學科期刊, 2, 109-120。

- 黎建球 (2001)。生命教育的哲學基礎。載於國立教育資料館 (主編), 教育資料集刊 - 生命教育專輯 (頁 1-25)。台中: 國立教育資料館。
- 蔡明昌 (1998)。中學教師繼續專業教育學習成效及其相關因素之研究。國立師範大學教育學系研究所博士論文, 未出版, 高雄。
- 蔡明昌 (2001)。生命教育、生死教育與死亡教育 - 意涵的分析與探討。載於生命教育與社會關懷學術研討會論文集 (頁 1-13)。台中: 逢甲大學。
- 蔡秀錦 (1991)。城鄉學童死亡之概念、焦慮度及教育需求之研究。國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。中華博碩士論文, 79NTNU2483007。
- 蔡培村、張玉鈴 (1997)。新新人類的人際關係。教師天地, 87, 8-15。
- 蔡耕農 (1996)。淺談校園倫理教育。儒林學報, 12, 3-10。
- 劉安彥、陳英豪 (1994)。青年心理學。台北: 三民。
- 劉明松 (1998)。死亡教育對國中生死概念、死亡態度影響之研究。教育研究資訊, 6(6), 32-51。
- 劉明松 (1999)。生死教育的推展與實施。台灣教育, 580, 7-11。
- 劉淑慧 (1996)。人生觀--生涯領域錯失的一環?。輔導季刊, 32(2), 52-59。
- 劉淑滢 (1984)。價值澄清團體經驗對師專女生自我概念之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文, 73NCUE2464005。
- 鄭文安 (2001)。生命教育融入國小自然課程與教學研究: 以「種植」和「養殖」主題為例。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。
- 鄭貞枝 (2001)。護理學校臨床指導教師對死亡教育需求之探討。私立南華大學生死學研究所碩士論文。中華博碩士論文, 89NHU00672007。
- 鄭淑里 (1994)。死亡教育課程對師院生死亡態度的影響。國立師範大學教育心理與輔導學系研究所碩士論文。中華博碩士論文, 83NTNU0328013。
- 鄭曉江 (1995)。人生觀與人死觀。古今藝文, 21(2), 10-19。
- 廖銘宏 (1988)。論倫理教育的重要性。孔孟月刊, 26(7), 3-10。

- 廖秀霞(2001)。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。私立南華大學生死學研究所碩士論文。中華博碩士論文，89NHU00672013。
- 錢永鎮(2001)。校園推動生命教育的具體做法。教育資料與研究，39，22-27。
- 錢永鎮(1998)。生命教育的實施背景及基本理念。研習資訊，15(4)，23-30。
- 錢永鎮，馮珍芝(1999)。生命教育教師手冊。台中：台灣省政府教育廳倫理教育推廣中心。
- 蕭燕萍(2000)。高職學生生命教育課程內容之分析。淡江大學教育科技學系研究所碩士論文。中華博碩士論文，88NCUE0331002。
- 賴怡妙(1998)。死亡教育團體對師大學生死亡態度及生命意義感之影響。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 賴香如(1996)。身心發展與青少年健康。健康教育，77，1-5。
- 盧梅莉(1991)。心理綜合諮商技術對提昇國中生自我概念程度之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文，80NCUE2464002。
- 薛春光(2001)。融入九年一貫課程的生命教育藍圖。載於何福田(主編)，生命教育論叢(頁147-154)。台北：心理出版社。
- 鍾昌宏(1999)。生死教育的重要性。安寧療護，14，29-32。
- 鍾思嘉(1995)。老人的生命意義與輔導原則。測驗與輔導，129，2645-2647。
- 鍾春櫻(1991)。死亡教育對護專學生死亡態度之影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文，80NCUE2464007。
- 鄭崇趁(2001a)。建構生命願景，彩繪亮麗人生 - 談青少年的志業與工作世界。載於國立教育資料館(主編)，教育資料集刊 - 生命教育專輯(頁265-274)。台中：國立教育資料館。
- 鄭崇趁(2001b)。生命教育的目標與策略。載於何福田(主編)，生命教育論叢(頁11-19)。台北：心理出版社。
- 羅文芳(2000)。台南師院學生對生命教育的態度之研究。台南師院學生學刊，22，31-54。

- 羅文基(2000)。從生涯教育到生死教育 - 高雄市追展生死教育源起。載於全國大專校院生死學課程教學研討會論文集 (頁 30-48)。彰化：彰化師大。
- 羅素如(2000)。殯葬人員對死亡態度與生死學課程需求初探，私立南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 羅國英 (1998)。青少年前期的同儕關係：與親子關係的延續、競爭、或彌補？東吳大學社會工作學報，4，35-78。
- 羅寶鳳 (2001)。從終身學習的角度看生命教育的推展。載於何福田 (主編)，生命教育論叢 (頁 105-115)。台北：心理出版社。
- 蘇完女 (1990)。死亡教育對國小中年級兒童死亡態度的影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。中華博碩士論文，79NCUE2464005。
- 釋慧開 (2001)。少年十五二十時 - 青少年的成長課題。載於台灣地區國中生生死教育研討會論文集，28-34，彰化：彰師大。

二、英文部分

- Amenta, M.M. (1984). Death anxiety, purpose in life and duration of service in hospice volunteers. *Psychological Reports*, 54, 979-984.
- Christine, M.M. (1989). Teaching about loss and death to junior high school. *Family Relations*, 38, 3-7.
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In Adelson, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. (pp.408-431). New York: John Wiley & Sons.

- Cooper, H. R. (1998). Someone special isn't here anymore: Using teachers' experiences of coping with student death as a way of informing curriculum practice. *Dissertation Abstracts International*, 59(08), 2834. (University Microfilms No. AAT9903830).
- Corr, C. A., Nabe, C.M., & Corr, D. M. (1997). *Death & Dying : Life & Living* .N. Y. : Springer Pub. Com., Inc.
- Crumbaugh, J. C. (1973). *Everything to gain : a guide to self-fulfillment through logotherapy*. Chicago: Nelson-Hall Company.
- Davis ,T. M.& Yehieli, Michele.(2001). Hiroshima and paper cranes:A technique to deal with death and grief. *Journal of school health* , 98(68) , 384-386.
- Duggan, J. H. (2000). Thanatology in the curriculum of selected graduate programs in professional psychology. *Dissertation Abstracts International*, 60(12), 6359. (University Microfilms No. AAT9956525).
- Durlak, J. A. (1978). Comparison between experiential and didactic methods of death education. *Omega*, 9(1) , 57-65.
- Fabry, J. (1980). Use of the transpersonal in logotherapy. In S. Boorstein (Ed.), *Transpersonal Psychology*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Fitts, W. H.(1965). *Manual of tennessee department of mental health self concept scale*. Nashville, Tennessee Counselor Recordings and test.
- Frankl, V. E. (1986). *The doctor and the soul: From Psychotherapy to logotherapy*. New York : Alfred A. Knopf, Inc.
- Gorden, A. K. & Klass, D. (1979). *They need to know: How to teach children about death*. N. J.: Prentice-Hall.
- Hauer, J (2001). Innovation in Russian moral education:A study of the impact of a new program on the sociomoral judgment and meaning in life of Russian adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 62(05), 1719. (University Microfilms No.

AAT3015540).

Hawthorne, G.(1996).The social impact of life education:Estimating drug use prevalence among Victorian primary school students and the statewide effect of the life education programmes. *Drug Abuse*,91(8),1151-1160.

Jeffries, L. L. (1995). Psychology, Psychometrics ; Psychology, Developmental. *Dissertation Abstracts International*, 56(08),4634.(University Microfilms No.AAT9542604).

Jones , C. H. & Hodges , M. (1995). Parental support for death education programs in the school. *Thanatology* , 42(5) , 310-316.

Leary, Lani(1997). A qualitative analysis of students' perception of changes in death anxiety and death competency in the context of a death education course. George Mason University PhD. AAT 9721007.

Lee , T.R.& Goddard , H.W.(1989).Developing family relationship skills to prevent substance abuse among high-risk youth. *Family Relations* , 38(3) , 301-305.

Leviton, D.(1969). Education for death. *Journal of Health, Physical Education and Recreation* ,40, 46-47.

Leviton, D.(1977). The scope of death education. *Death Education*, 1, 41-56.

Moomal, Z.(1999). The relationship between meaning in life and well-being . *South African Journal of Psychology* , 29(1) , 42-48.

Muller , M.L(2001).Death education and death fear reduction. *Education* , 97(2),145-148.

Paul, B. J. (1988). The effect of a death education intervention, the circle, death anxiety and purpose in life. AAC8818832.

Pine, V.R. (1986). The age of maturity for death education: A socio-historical portrait of the era 1976-1985. *Death Studies*. 10, 209-231.

Rice, G E. (2001). Meaning in life, motivation to find meaning, and reinforcement orientation of selected adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 62(06), 2039.

(University Microfilms No. AAT 3019304).

Rnight, K. H.(1993).Relationship of death education to the anxiety, fear, and meaning associated with death. *Death Studies* , 17 , 411-425.

Rosenthal , N.R.(1980). Adolescent death anxiety: The effect of death education. *Education* , 101(1), 95-101.

Rosenthal , N.R.(1981). Attitudes toward death education and grief counseling . *Counselor Education and Supervision*, 20 (3), 203-210.

Ruble, D. A. & Yarber, W. L. (1983) . Instructional Units of death education: The impact of amount of classroom time on changes in death attitudes. *Journal of School Health* , 53(7) , 12-15 .

Schutz, A. & Luckman, T. (1973). The structures of the life-world. Northwestern University Press.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

Stevenson, R.G. & Stevenson, E.P. (1996). Adolescents and education about death , dying , and bereavement . In C. A. Corr & D. E. Balk (Eds.) *Handbook of adolescent death and bereavement* (pp.235-249). N. Y.: Springer Pub. Com. Inc.

Wass, H. (1994). Visions in death education. In L. A. DeSpelder & A. L. Strickland (Eds.). *The path ahead* (pp.327-334). C. A. : Mayfield Pub. Com.

Weber, J. P. (1996). Meaning in life and psychological well-being among high school freshmen and seniors. *Dissertation Abstracts International*, 57(04), 2912. (UniversityMicrofilms No. AAT 9625777).

Wolowelsky, J. B. (1981). Death education in parochial high schools. *Death Education* , 5(1), p67-73.

Yalom, I. D. (1980) . *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

附錄一

量表授權同意書

附錄二

「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」 預試問卷

預試問卷：

「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」問卷

親愛的同學：您好

本人於南華大學生死學研究所進行「高中學生生命教育之相關研究」論文研究計畫，需收集當前高中學生對於學習生命教育課程之相關基本資料，亟需您提供寶貴的資料及意見，敬請會予協助。

這份問卷主要目的，是想要了解生命教育對高中生人生價值的想法與感受，請您根據自己目前真實的感受逐一作答，本問卷調查僅供學術論文研究及改進生命教育之依據，不會對外公開問卷內容，請您放心提供寶貴意見，不要遺漏任何一題，否則即屬廢卷，甚為可惜。感謝您的協助！

敬祝：

安康

南華大學生死學研究所
指導教授：蔡明昌 博士
研究生：劉香紋

敬啟

第一部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（5）到另一個相反的極端（1），它們代表不同程度的感受。3 是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我對自己的能力感到有自信..... 5 4 3 2 1

我對自己的能力感到有自信完全相同者，請將 5 圈起來。

我對自己的能力感到還算有自信，請將 4 圈起來

我對自己的能力感到普通者，請將 3 圈起來。

我對自己的能力感到不太有自信，請將 2 圈起來。

我對自己的能力感到完全沒有自信，請將 1 圈起來。

請翻頁開始作答

	完全相同				完全不相同
1. 我的身體健康。	5	4	3	2	1
2. 我喜歡經常保持儀表整潔大方。	5	4	3	2	1
3. 我舉止端莊，行為規矩。	5	4	3	2	1
4. 我的品德好。	5	4	3	2	1
5. 我是個沒出息的人。	5	4	3	2	1
6. 我經常保持心情愉快。	5	4	3	2	1
7. 我的家庭幸福美滿。	5	4	3	2	1
8. 我的家人並不愛我。	5	4	3	2	1
9. 我厭惡這個世界。	5	4	3	2	1
10. 我待人親切友善。	5	4	3	2	1
11. 我偶而會想一些不可告人的壞事。	5	4	3	2	1
12. 我有時候會說謊。	5	4	3	2	1
13. 我的身體有病。	5	4	3	2	1
14. 我全身都是病痛。	5	4	3	2	1
15. 我為人誠實。	5	4	3	2	1
16. 我的道德不堅強，有時想做壞事。	5	4	3	2	1
17. 我的心情平靜，不憂不愁。	5	4	3	2	1
18. 我經常心懷恨意。	5	4	3	2	1
19. 我覺得家人不信任我。	5	4	3	2	1
20. 我的家人朋友對我都很器重。	5	4	3	2	1
21. 我很受別人的歡迎。	5	4	3	2	1
22. 我很難交到朋友。	5	4	3	2	1
23. 有時我覺得很想罵人。	5	4	3	2	1
24. 我偶而會因身體不舒服，脾氣變得有點暴躁。	5	4	3	2	1
25. 我的身材既不太高，也不太矮。	5	4	3	2	1
26. 我對自己的外貌感到滿意。	5	4	3	2	1
27. 我覺得我不太值得別人信任。	5	4	3	2	1
28. 我經常覺得良心不安。	5	4	3	2	1
29. 我瞧不起我自己。	5	4	3	2	1
30. 我對我現在的情形感到滿意。	5	4	3	2	1
31. 我已盡力去孝順我的父母。	5	4	3	2	1
32. 我覺得我對家人不夠信任。	5	4	3	2	1
33. 我對我的社交能力感到滿意。	5	4	3	2	1
34. 我對自己待人的方式感到滿意.....	5	4	3	2	1
35. 偶而我會在背後說些別人的閒話。	5	4	3	2	1

請翻頁繼續作答

	完 全 相 同				完 全 不 相 同
36. 比賽時，我總是希望贏，不希望輸。	5	4	3	2	1
37. 我覺得身體不太舒服。	5	4	3	2	1
38. 我對自己身體的某些部分不太滿意。	5	4	3	2	1
39. 我覺得我的行為合乎我自己的良心。	5	4	3	2	1
40. 我對我自己的道德行為感到滿意。	5	4	3	2	1
41. 我覺得我這個人還不錯。	5	4	3	2	1
42. 我對自己感到不滿意。	5	4	3	2	1
43. 我不太喜歡我的家人。	5	4	3	2	1
44. 對目前與家人所保持的良好關係，我感到滿意。	5	4	3	2	1
45. 我覺得我在社交方面很差。	5	4	3	2	1
46. 我覺得我和他人處得不夠理想。	5	4	3	2	1
47. 聽到黃色笑話，我有時會忍不住地笑出來。	5	4	3	2	1
48. 我有時會把當天該做的事拖到第二天。	5	4	3	2	1
49. 我的動作時常顯得很笨拙。	5	4	3	2	1
50. 我很少感到身體不舒服。	5	4	3	2	1
51. 我在日常生活中常憑著良心做事。	5	4	3	2	1
52. 為了勝過別人，有時候我會使用不正當的手段。	5	4	3	2	1
53. 在任何情況下，我都能照顧自己。	5	4	3	2	1
54. 我經常不敢面對困難。	5	4	3	2	1
55. 我常和家人發生爭吵。	5	4	3	2	1
56. 我的行為常無法滿足家人的期待。	5	4	3	2	1
57. 和陌生人談話，我覺得有困難。	5	4	3	2	1
58. 我盡量去了解別人對事物的看法。	5	4	3	2	1
59. 我偶而會發脾氣。	5	4	3	2	1
60. 我很會照顧自己的身體。	5	4	3	2	1
61. 我常常睡不好。	5	4	3	2	1
62. 我很少做不正當的事。	5	4	3	2	1
63. 對我而言，做正當的事或表現良好的行為是有困難的。	5	4	3	2	1
64. 我時常沒有經過事先考慮，就貿然行事。	5	4	3	2	1
65. 我遭遇困難時，都能輕而易舉的加以解決。	5	4	3	2	1
66. 我很關心我的家人。	5	4	3	2	1
67. 我盡量公平合理地對待朋友和家人。	5	4	3	2	1
68. 我和別人在一起時，常覺得不自在。	5	4	3	2	1
69. 我和別人相處地很好。	5	4	3	2	1
70. 對於我所認識的每個人，我並非每個都喜歡。	5	4	3	2	1

請翻頁繼續作答

第二部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（4）總是如此，到另一個相反的極端（1）從未如此，它們代表不同程度的感受。

例題：我喜歡和老師交談..... 4 3 2 1

我總是喜歡和老師交談，請將 4 圈起來

我經常喜歡和老師交談，請將 3 圈起來。

我有時喜歡和老師交談，請將 2 圈起來。

我從不喜歡和老師交談，請將 1 圈起來。

	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	從 未 如 此
1. 父母管教我太多或太嚴。	4	3	2	1
2. 我在班上受到學生的歡迎。	4	3	2	1
3. 老師要求過高或太嚴。	4	3	2	1
4. 我會與同學分享自己的心事。	4	3	2	1
5. 我與父母的溝通不良。	4	3	2	1
6. 我覺得同學之間都能互相幫助。	4	3	2	1
7. 當我有困難時，我會找師長幫忙。	4	3	2	1
8. 我覺得有些老師很少關心他們的學生。	4	3	2	1
9. 我會與父母一起聊天。	4	3	2	1
10. 兄弟姊妹間會發生爭吵。	4	3	2	1
11. 我喜歡學校生活。	4	3	2	1
12. 我覺得有些老師不公平。	4	3	2	1
13. 我會把自己的想法告訴父母。	4	3	2	1
14. 我喜歡和同學交往。	4	3	2	1
15. 與家人相處良好。	4	3	2	1
16. 有些學生待我的態度不好，使我想逃避。	4	3	2	1
17. 我覺得老師不太喜歡我。	4	3	2	1
18. 我在學校覺得孤單寂寞。	4	3	2	1
19. 父母很關心我的生活。	4	3	2	1
20. 家人了解我的想法與感受。	4	3	2	1
21. 與同學之間相處良好。	4	3	2	1

請翻頁繼續作答

第三部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（例 1）到另一個相反的極端（例 7），它們是代表不同程度的感受。4 是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我覺得自己

1 2 3 4 5 6 7

很快樂 很不快樂

如果覺得自己很快樂，請將 1 圈起來。
如果覺得自己快樂，請將 2 圈起來。
如果覺得自己還算快樂，請將 3 圈起來。
如果覺得自己快樂狀況普通，請將 4 圈起來。
如果覺得自己不是很快樂，請將 5 圈起來。
如果覺得自己不快樂，請將 6 圈起來。
如果覺得自己很不快樂，請將 7 圈起來。

1. 我常覺得

1 2 3 4 5 6 7

無聊 充滿活力

2. 我覺得我的生活

1 2 3 4 5 6 7

總是令人興奮 單調無趣

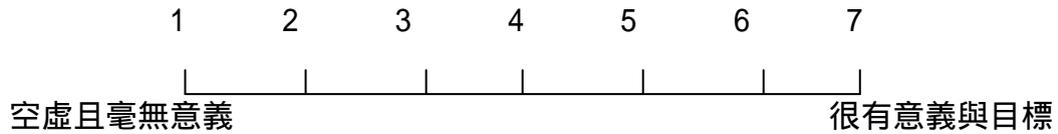
3. 我的生活

1 2 3 4 5 6 7

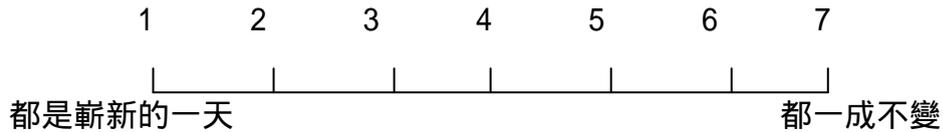
毫無目標與計畫 有清楚明確的目標

請翻頁繼續作答

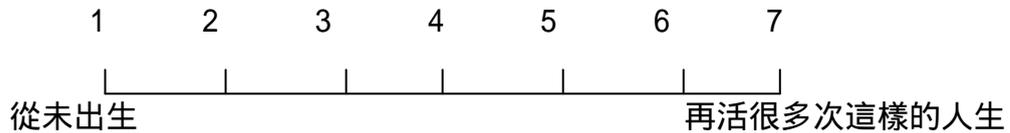
4. 我的一生



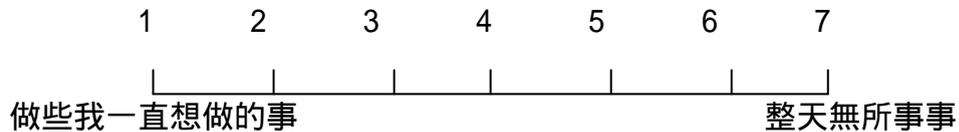
5. 我覺得每一天



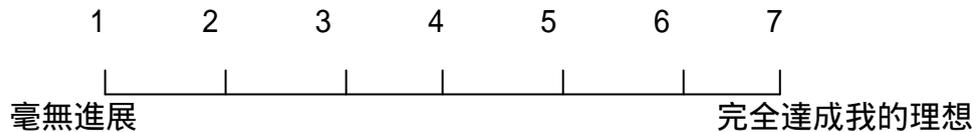
6. 如果可以選擇，我寧願



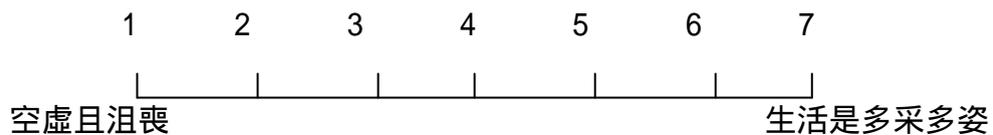
7. 如果不再上學，我會



8. 在達成生活目標方面，我

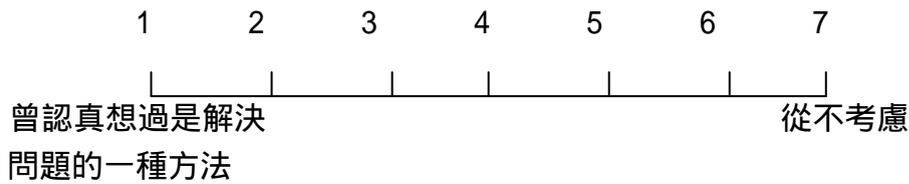


9. 當我空閒時，我覺得

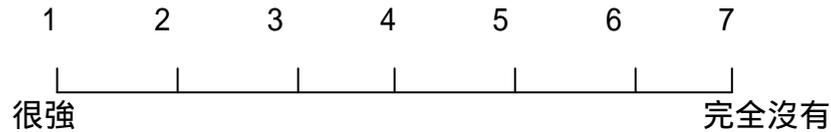


請翻頁繼續作答

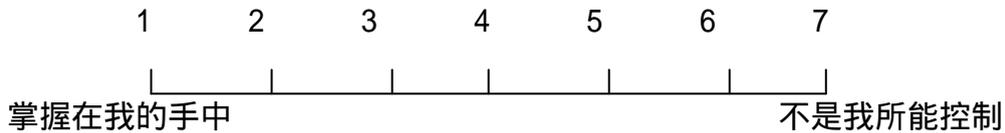
16. 對於自殺，我覺得



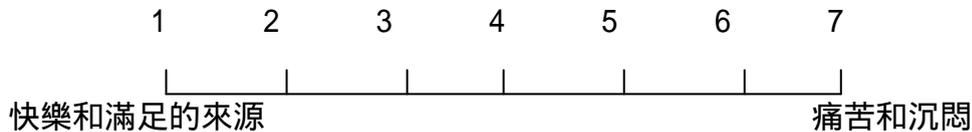
17. 我覺得自己尋找生命意義、目標或任務的能力



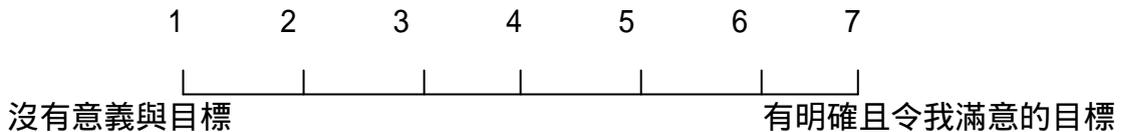
18. 我覺得我的生命



19. 我覺得我日常的任務或工作是



20. 我已發現，我的生活



第四部份 基本資料

1. 座號：_____
- () 2. 性別：(1)男 (2)女
- () 3. 過去曾否參與生命教育課程：(1)有 (2)無 (回答【有】請答第 4、5 題)
- () 4. 曾在何時學習生命教育：(1)幼稚園 (2)國小 (3)國中 (4)高中
- () 5. 曾從何處學習生命教育：(1)老師 (2)父母 (3)朋友 (4)同學 (5)媒體 (6)書籍
(7)其他(請寫出)_____

附錄三

「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」 正式問卷

正式問卷：

「自我概念」、「人際關係」及「生命意義」問卷

親愛的同學：您好

本人於南華大學生死學研究所進行「高中學生生命教育之相關研究」論文研究計畫，需收集當前高中學生對於學習生命教育課程之相關基本資料，亟需您提供寶貴的資料及意見，敬請會予協助。

這份問卷主要目的，是想要了解生命教育對高中生人生價值的想法與感受，請您根據自己目前真實的感受逐一作答，本問卷調查結果僅供學術論文研究及改進生命教育之依據，不會對外公開隸屬於個人之資料，請您放心提供寶貴意見，不要遺漏任何一題，否則即屬廢卷，甚為可惜。感謝您的協助！

敬祝：

安康

南華大學生死學研究所
指導教授：蔡明昌 博士
研究生：劉香姁

敬啟

第一部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（5）到另一個相反的極端（1），它們代表不同程度的感受。3 是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我對自己的能力感到有自信..... 5 4 3 2 1

我對自己的能力感到有自信完全相同者，請將 5 圈起來。

我對自己的能力感到還算有自信，請將 4 圈起來

我對自己的能力感到普通者，請將 3 圈起來。

我對自己的能力感到不太有自信，請將 2 圈起來。

我對自己的能力感到完全沒有自信，請將 1 圈起來。

請翻頁開始作答

	完 全 相 同				完 全 不 相 同
1. 我的身體健康。	5	4	3	2	1
2. 我喜歡經常保持儀表整潔大方。	5	4	3	2	1
3. 我舉止端莊，行為規矩。	5	4	3	2	1
4. 我的品德好。	5	4	3	2	1
5. 我是個沒出息的人。	5	4	3	2	1
6. 我經常保持心情愉快。	5	4	3	2	1
7. 我的家庭幸福美滿。	5	4	3	2	1
8. 我的家人並不愛我。	5	4	3	2	1
9. 我厭惡這個世界。	5	4	3	2	1
10. 我待人親切友善。	5	4	3	2	1
11. 我偶而會想一些不可告人的壞事。	5	4	3	2	1
12. 我有時候會說謊。	5	4	3	2	1
13. 我為人誠實。	5	4	3	2	1
14. 我的道德不堅強，有時想做壞事。	5	4	3	2	1
15. 我的心情平靜，不憂不愁。	5	4	3	2	1
16. 我經常心懷恨意。	5	4	3	2	1
17. 我覺得家人不信任我。	5	4	3	2	1
18. 我的家人朋友對我都很器重。	5	4	3	2	1
19. 我很受別人的歡迎。	5	4	3	2	1
20. 我經常覺得良心不安。	5	4	3	2	1
21. 我瞧不起我自己。	5	4	3	2	1
22. 我對我現在的情形感到滿意。	5	4	3	2	1
23. 我對我的社交能力感到滿意。	5	4	3	2	1
24. 我對自己待人的方式感到滿意	5	4	3	2	1
25. 我覺得身體不太舒服。	5	4	3	2	1

	完 全 相 同				完 全 不 相 同
26.我對自己身體的某些部分不太滿意。	5	4	3	2	1
27.我覺得我的行為合乎我自己的良心。	5	4	3	2	1
28.我對我自己的道德行為感到滿意。	5	4	3	2	1
29.我覺得我這個人還不錯。	5	4	3	2	1
30.我對自己感到不滿意。	5	4	3	2	1
31.我不太喜歡我的家人。	5	4	3	2	1
32.對目前與家人所保持的良好關係，我感到滿意。	5	4	3	2	1
33.我覺得我在社交方面很差。	5	4	3	2	1
34.我的動作時常顯得很笨拙。	5	4	3	2	1
35.為了勝過別人，有時候我會使用不正當的手段。	5	4	3	2	1
36.在任何情況下，我都能照顧自己。	5	4	3	2	1
37.我經常不敢面對困難。	5	4	3	2	1
38.我常和家人發生爭吵。	5	4	3	2	1
39.我的行為常無法滿足家人的期待。	5	4	3	2	1
40.和陌生人談話，我覺得有困難。	5	4	3	2	1
41.我盡量去了解別人對事物的看法。	5	4	3	2	1
42.我很會照顧自己的身體。	5	4	3	2	1
43.我常常睡不好。	5	4	3	2	1
44.對我而言，做正當的事或表現良好的行為是有困難的。	5	4	3	2	1
45.我很關心我的家人。	5	4	3	2	1
46.我盡量公平合理地對待朋友和家人。	5	4	3	2	1
47.我和別人在一起時，常覺得不自在。	5	4	3	2	1
48.我和別人相處地很好。	5	4	3	2	1

請翻頁繼續作答

第二部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字從一個極端（4）總是如此，到另一個相反的極端（1）從未如此，它們代表不同程度的感受。

例題：我喜歡和老師交談..... 4 3 2 1

我總是喜歡和老師交談，請將 4 圈起來

我經常喜歡和老師交談，請將 3 圈起來。

我有時喜歡和老師交談，請將 2 圈起來。

我從不喜歡和老師交談，請將 1 圈起來。

	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	從 未 如 此
1. 父母管教我太多或太嚴。	4	3	2	1
2. 我在班上受到學生的歡迎。	4	3	2	1
3. 我與父母的溝通不良。	4	3	2	1
4. 我覺得同學之間都能互相幫助。	4	3	2	1
5. 當我有困難時，我會找師長幫忙。	4	3	2	1
6. 我覺得有些老師很少關心他們的學生。	4	3	2	1
7. 我會與父母一起聊天。	4	3	2	1
8. 我喜歡學校生活。	4	3	2	1
9. 我覺得有些老師不公平。	4	3	2	1
10. 我會把自己的想法告訴父母。	4	3	2	1
11. 我喜歡和同學交往。	4	3	2	1
12. 與家人相處良好。	4	3	2	1
13. 我覺得老師不太喜歡我。	4	3	2	1
14. 我在學校覺得孤單寂寞。	4	3	2	1
15. 父母很關心我的生活。	4	3	2	1
16. 家人了解我的想法與感受。	4	3	2	1
17. 與同學之間相處良好。	4	3	2	1

第三部分

作答說明

在下列句子中請您圈選出最能代表您目前感受的數字。這個數字是從一個極端（例 1）到另一個相反的極端（例 7），它們是代表不同程度的感受。4 是代表沒有意見或不能做決定，請盡量避免使用這個答案。

例題：我覺得自己

1 2 3 4 5 6 7

很快樂 很不快樂

如果覺得自己很快樂，請將 1 圈起來。
如果覺得自己快樂，請將 2 圈起來。
如果覺得自己還算快樂，請將 3 圈起來。
如果覺得自己快樂狀況普通，請將 4 圈起來。
如果覺得自己不是很快樂，請將 5 圈起來。
如果覺得自己不快樂，請將 6 圈起來。
如果覺得自己很不快樂，請將 7 圈起來。

1. 我常覺得

1 2 3 4 5 6 7

無聊 充滿活力

2. 我覺得我的生活

1 2 3 4 5 6 7

總是令人興奮 單調無趣

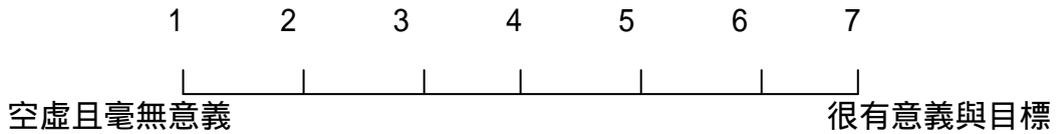
3. 我的生活

1 2 3 4 5 6 7

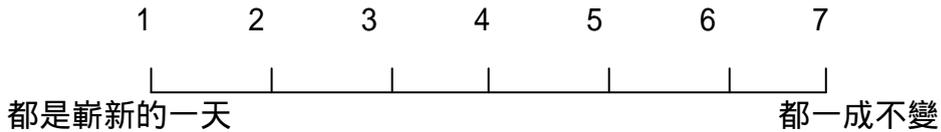
毫無目標與計畫 有清楚明確的目標

請翻頁繼續作答

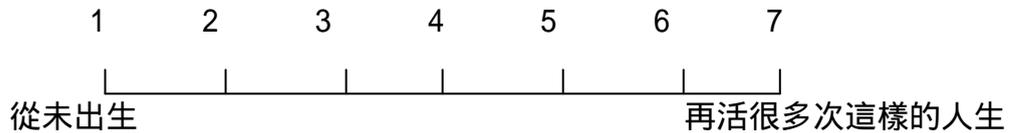
4.我的一生



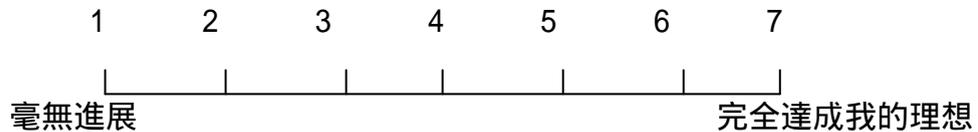
5.我覺得每一天



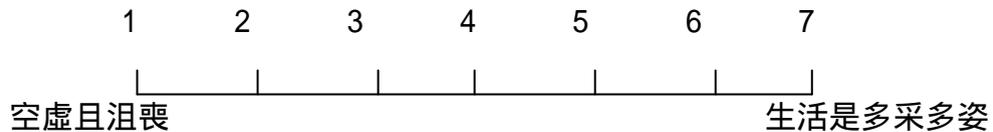
6.如果可以選擇，我寧願



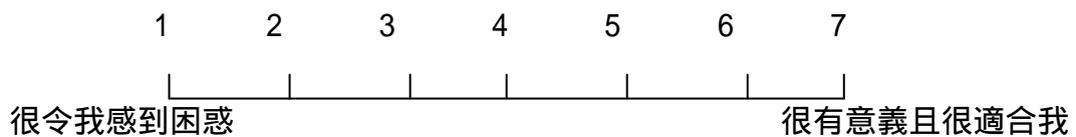
7.在達成生活目標方面，我



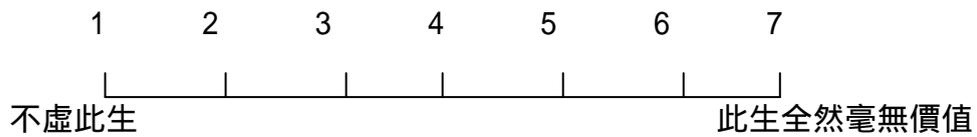
8.當我空閒時，我覺得



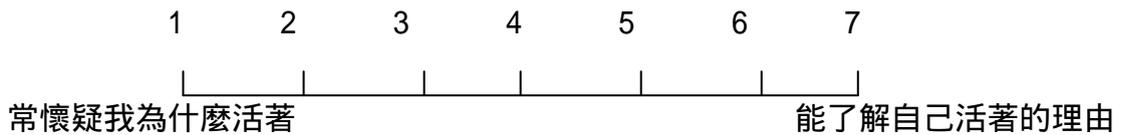
9.我覺得周圍世界



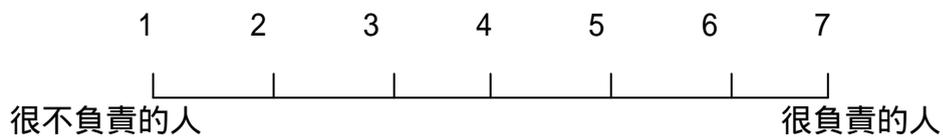
10. 如果今天我死了，我會覺得



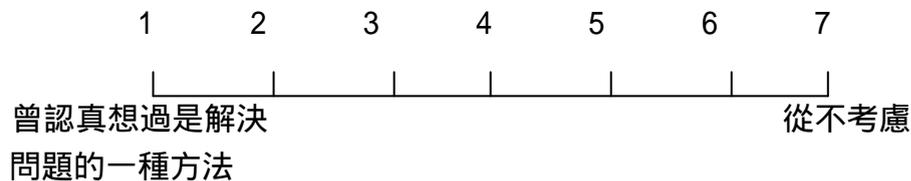
11. 想到我的生命，我



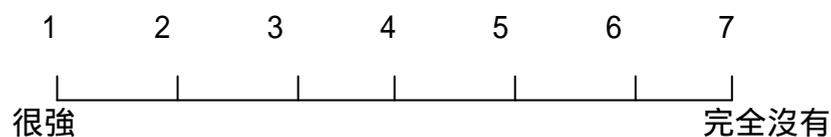
12. 我是一個



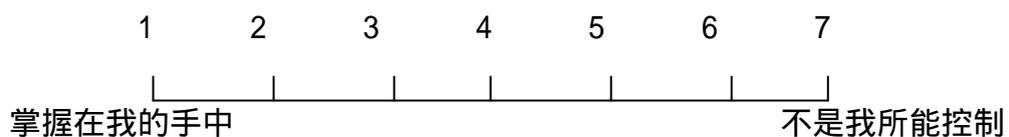
13. 對於自殺，我覺得



14. 我覺得自己尋找生命意義、目標或任務的能力



15. 我覺得我的生命



請翻頁繼續作答

附錄四

倫理取向生命教育課程教案設計

倫理取向生命教育課程單元主題

單 元	主 題
第一單元	欣賞悅納自己的生命
第二單元	肯定真實的自我
第三單元	尋找真摯的良心
第四單元	活在關愛、互助的關係中
第五單元	思考生命的智慧
第六單元	社會關懷與社會正義
第七單元	落實環保 - 關心地球村
第八單元	體悟生命意義

單元名稱	(一)欣賞悅納自己的生命		
單元目標	具體目標		
1.認識生命，欣賞生命的獨特與可貴	1-1 能說出生命發展的自然過程及意義		
	1-2 能分享自己對生命的看法		
	1-3 能舉例說出生命存在的獨特價值		
2.珍惜生命與尊重生命	2-1 能表示愛惜現有的生命，活在當下		
	2-2 能表達對生命惜福與感恩的態度		
3.能思考自己生命的方向	3-1 能說出自己未來的理想與期望		
	3-2 能舉例說出個人未來掌握生命的方式		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1.教師自我介紹、簡介課程目標、內容及進行方式。	投影機	5'
	2.進行座位安排及分組	投影片	5'
	二、發展活動		
	(一)認識生命		
1-1	1.教師講解「生命的奇蹟」書籍綱要內容，引發學生	「生命的奇蹟」	10'
1-2	對生命的興趣與好奇。	投影機 + 投影片	
1-3	2.講述及討論		
	(1) 生命的獨特：生命形成的機率與機緣	投影機	10'
	(2) 生命的可貴：生命孕育的奧秘與辛勞	投影片	
	(3) 生命的期許：生命誕生的喜悅與期待		
1-1	3.教師講述「五體不滿足」、「一無所缺的人生」，兩	「五體不滿足」	10'
1-2	本書籍作者如何面對人生歷程的挑戰。	「一無所缺的人	8'
1-3	4.與全班同學心得分享及討論	生」書籍	
2-1	(1)生命的體驗：感受生命中的真善美	投影機	
2-2	(2)生命的珍惜：感恩、惜福、惜緣	投影片	
3-1	(3)生命的創造：努力創造生命中的使命		
3-2	5.教師結論		2'
	第一節 下課		
	(二)彩繪生命		
1-2	1.請同學描繪過去、現在及未來，並分別以二至三句	圖畫紙	15'
	不同的形容詞描述對各階段的感受與期待。	彩色筆	
	2.同學可自由選擇地點張貼生命圖像，隨後自由參觀	膠帶	10'
	班上同學的畫作，詢問畫作的意義及內涵，對其中		
	印象深刻的圖畫加以評分並提供評語。		

	3.最後由同學票選出「最佳感人獎」、「最佳回憶獎」、「最佳吸引力獎」、「最佳意義獎」、「最佳未來獎」。	評分單	
1-2	4.請得獎同學上台表達自己對生命的看法，在座同學可自由發問提出質疑，教師引導同學討論下列重點：	獎狀	5'
2-1	(1) 生命中最美好的事物是什麼？	投影機	8'
2-2	(2) 生命中什麼對我而言是最有意義的呢？	投影片	
3-1	(3) 生命中值得我感恩或感謝的人事物有哪些呢？		
3-2	(4) 我對未來有何憧憬？		
	(5) 我會如何實踐我的理想或期望呢？		
	5.教師總結		2'
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	2.交代作業 - 教師指導填寫「我是誰？」作業	「我是誰？」作業	3'
	3.教師總結		2'

單元名稱	(二)肯定真實的自我		
單元目標	具體目標		
1.明白自己的獨特性	1-1 能說出自己的獨特性，區別與他人的差異		
	1-2 能例舉出自己的優缺點		
2.努力從各方面找出真實自我	2-1 能說出或寫出我是誰		
	2-2 能分享自己尋找自我的心路歷程		
	2-3 能說出自己未來人生努力的方向		
3.建立自尊與自信	3-1 能分享及肯定自己的特質與能力		
	3-2 能讚美及接納自己的優缺點		
	3-3 能提高自我滿意的分數		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
2-1	<p>一、準備活動</p> <p>引發動機 - 教師介紹「隱形人」書籍，引發學生對自我了解、自我認同及自我追尋的興趣。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一) 辨識自我</p> <p>1.播放輕音樂，請同學想像自己是誰？畫出具有自己特色的自畫像。</p> <p>2.每位學生安排一位同學為其填寫「鏡中我」表單，填寫後先予保留，暫不給予被填寫之同學。</p> <p>3.進行小組討論(2-4人)，同學分享「自畫像」及「我是誰？」對自己觀感的內容，請其他同學給予回饋。之後再換另外一位同學依序發表。</p> <p>4.將「鏡中我」表單，分發給被填寫之同學。</p> <p>5.同學間進行意見心得交流。</p> <p>6.教師與同學討論及心得分享下列重點：</p> <p>(1)我對自己的看法與別人對我的看法有何不同？</p> <p>(2)我在意別人對我的看法嗎？為什麼？</p> <p>(3)活動前後我是否更加認同或欣賞自己？</p> <p>(4)我能否肯定接納自己的優缺點？為什麼？</p> <p>7.教師結論</p> <p>辨識自我認同類型</p> <p>(1) 認同有成者：穩定追求理想目標</p> <p>(2) 認同尋求者：善變、決定恐懼與認同危機</p> <p>(3) 認同早熟者：接受父母規劃、固執權威性格</p> <p>(4) 認同混淆者：缺乏承諾、分裂性格，目標混淆</p>	<p>「隱形人」書籍</p> <p>投影機 + 投影片</p> <p>錄音帶 + 錄音機</p> <p>圖畫紙 + 色筆</p> <p>「鏡中我」表單</p> <p>「我是誰？」作業</p> <p>「鏡中我」表單</p> <p>投影機</p> <p>投影片</p> <p>投影機</p> <p>投影片</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>8'</p> <p>1'</p> <p>4'</p> <p>7'</p> <p>5'</p>

	(二)肯定自我		
2-1	1. 「失落的一角」,「馬友友 - 生命的樂章」文章賞析	投影機 + 投影片	15'
2-2	2.討論分享下列重點:	書籍及短文講義	
2-3	(1) 我瞭解自己有哪些缺陷嗎?我能接納自己的不完		5'
3-1	美嗎?	投影機	
3-2	(2) 我認為自己具有什麼潛力?我欣賞讚美自己哪些	投影片	
3-3	特質或能力呢?我曾經善用自己的潛能嗎?		
	(3) 我相信自己的潛能足以實踐未來人生目標嗎?		
	3.「洪流」 - 二人一組進行生命存在理由之對決		10'
	4.教師結論		5'
	「我真的很不錯」短文賞析 - 自我肯定句子回饋練習		
	三、綜合活動	書籍	5'
	1.教師提供有助於認識自我、尋找自我的相關書籍,	借書單	
	如:「我的天才夢」,「隱形人」,「為自己出征」,「失		
	落的一角」,「小王子」,「再見小壁虎」,「一隻向後		
	開槍的獅子」等,鼓勵同學閱讀及借閱。	「我是誰?」作業	3'
	2.請學生重新評估對自己的評分	回饋單	5'
	3.學生填寫回饋單		2'
	4.交代作業 - 「剪報」從報章中剪下自認為有違道德		
	良心的新聞內容。		
	5.教師總結		

單元名稱	(三)尋找真摯的良心		
單元目標	具體目標		
1.認識良心的內涵及功能	1-1 能說出良心的意義與種類		
2.維護良心，建構失落的心	1-2 能說出良心的特質與功能		
3.培養正確良心與自省的方法	2-1 能指出良心失落的原因		
	2-2 能分享良心失落經驗及感受		
	2-3 能提出過去良心失落經驗對個人的啟示		
3-1 能以敏銳的良心，提出個人對道德困境的見解			
3-2 能舉例說出提升良知良能的想法			
3-3 能表示對己、對人及對物的同理與關愛。			
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
2-1	1.引起動機 - 從新聞剪報作業中或日常生活經驗	剪報作業	5'
2-2	中，引發學生討論社會道德良知的		
3-2	感受及看法。		
	2.透過社會經驗討論 - 道德淪喪的原因？如何改善道德良知？(以台南愛心麵 - 自付金額、宜蘭老婦 - 愛心便當及賣牛肉麵建大學為例)		5'
	二、發展活動		
	(一)認識良心		
	1.短文賞析 - 「自己的錢和父母的錢」	短文講義	5'
1-1	2.教師講解討論良心的意義		
	(1)道德的意義 - 為道德行為規範的指導	投影機	3'
	(2)改善自我的意義 - 有助於形而上自我的改善	投影片	
	(3)信仰與人性的意義 - 神人交會發揮最高人性		
1-1	3.良心感覺的種類		
	(1)道德上的感覺 - 違背道德或對人有虧欠	投影機	4'
	(2)價值上的感覺 - 貪愛世俗榮利、金錢、權力	投影片	
	(3)態度上的感覺 - 生活習慣或為人態度的陋習		
	(4)意念上的感覺 - 行為背後的動機或意念		
1-2	4.良心的特質		
	(1)主觀性：自主自發，個人道德上的理性自覺	投影機	3'
	(2)權威性：權位命令，不受人妥協和賄絡	投影片	
	(3)絕對性：無條件作為，以實現所應完成的價值		
1-2	5.良心的功能		
	(1)判斷(預警)功能：判斷善惡行為	投影機	5'
	(2)規正(監察)功能：正確人生路程的導航	投影片	

	(3)法律(賞罰)功能：內心的慰藉與譴責		
	(二) 良心之旅		
2-1	1.請同學填寫「良心之旅」表單	「良心之旅」表單	10'
2-2	2.根據良心之旅過五關內容逐題討論：		
3-1	(1)如果我看見自己最要好的同學考試正在作弊，我會做什麼處理？	投影機	5'
3-3	(2)如果有一天逛街時，我一時興起順手牽羊拿走店家的一張 CD，竟然沒被發現，回家之後我會作何感想？	投影片	5'
	第一節 下課		
2-1	(3)人生中第一筆十萬元我希望從何而來？	投影機	3'
2-2	(4)如果我有十萬元，我願意拿出來幫助貧苦無依老人嗎？	投影片	3'
3-1	(5)道德兩難困境故事判斷		4'
3-3	3.教師總結		5'
	(三)淨化良心		
2-1	1.短文賞析 - 「回報親恩是一種幸福」	短文講義	5'
2-2	2.播放輕音樂請同學回想自己曾否違背過自己的良心？	錄音機	3'
2-3		錄音帶	
3-1	3.小組自願分享及回饋良心失落的經驗、感受，		5'
3-2	是否曾進行補救或挽回呢？		
3-3	4.製作「良心書卡」，書卡上寫下對良心失落經驗的啟示或反省。建議置於書桌前，作為日後提醒之用。	西卡紙 + 色筆 剪刀	10'
	5.教師總結		2'
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	2.作業：安排進行一週的小天使 / 小主人遊戲。	抽籤桶 + 籤紙	5'
	3.教師總結		

單元名稱	(四)活在關愛、互助的關係中		
單元目標	具體目標		
1.認識人類生存的基本關係	1-1 能列出自己與家庭之間的關係		
	1-2 能列出自己與社會的關係		
2.明白群我關係的重要性	2-1 能表達個體必須存活在社群關係之中		
	2-2 能提出自我與群我關係的相互影響性		
3.維持與人群良好的關係	3-1 活動中表現出與同儕間互助合作的行為		
	3-2 以實際行動表示對群我的關注與關愛		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
2-1	一、準備活動		
2-2	引起動機 - 教師講述「失落的一角會見大圓滿」書籍綱要重點，引導學生思考人際互動重要性的體認。	「失落的一角會見大圓滿」書籍 投影片 + 投影機	10'
1-1	二、發展活動 (一)人際關係網		
1-2	1.每位同學以【我】為中心出發點，想一想我認識哪些人？請將其姓名或稱謂依照與你個人的重要性以字體大小區別，與你個人的親疏關係以遠近距離代表之。	「我的朋友圈」 重筆	10'
2-1	2.問答討論下列重點：		
2-2	(1)如果我翹課離家，我會影響哪些人呢？請將相關的人圈選出來。	彩色筆	5'
	(2)想一想誰是我最要好的朋友？如果他要轉學了，我會有什麼感覺？還會影響哪些人請圈選。	投影片 投影機	
	(3)如果我的父母突然罹患疾病住院，短時間內無法回家，我有何感覺？對我會造成哪些影響？還會影響哪些人？（請圈選）並註明為什麼？		
	3.小組討論分享		10'
	4.分組上台心得報告		10'
	5.教師結論		5'
	第一節 下課		
2-1	(二) 人際關係大審查		
2-2	1.請在「人際關係臉譜」中找出適合本班同學人際特質的臉譜（每位同學至少寫三個），於臉	紙鈔標示紙 雙面膠	10'

3-1	譜背後填上該名同學姓名及回饋語，集中繳交 任課教師後，由教師分別發給同學。	投影片 投影機	5'
2-1	2. 審查自己人際關係特質 (1)我收集到最多的臉孔是哪種特質的呢？最少 2-2 的臉孔又是哪種特質？ 3-2 (2)我的人際關係特質與我想像的是否相同？ (3)我的人際關係是否有需要改進之處？如果有的話應如何改進呢？ 3. 心得感受分享		
2-1	(三)互助、互愛的關係 1. 「冷漠大對決」 - 想想喜歡被冷漠的感覺嗎？		10'
2-2	(1)兩位同學互相交談 2 分鐘，其中一位需要始終 3-2 保持緘默，不可給予任何回應 (2)商借同學身邊現有的物品，試試被拒絕的感受 2. 根據上週進行的小天使及小主人遊戲，請小主人 先猜測小天使，再宣布正確答案。		5'
2-1	3. 分享討論下列重點： (1) 我猜對小天使是誰嗎？如何發現？	投影機	5'
2-2	(2) 這週來我對小天使的行為有何感受？	投影片	
3-2	(3) 我自己如何表達我對小主人的關愛？ (4) 回想最重要的父母、師長或朋友如何待我呢？ 平常我都如何回應他們呢？ (5) 如何改善自己的人際關係呢？		
	4. 教師總結 教師以「愛心樹」書籍綱要為總結，引導學生 思考人際相互尊重、付出與關懷重要性的體 認。	「愛心樹」 投影機 + 投影片	5'
	三、綜合活動 1. 學生填寫回饋單	回饋單	5'
	2. 作業：短文賞析「多用點心，將心比心」	短文講義	3'
	3. 教師總結		2'

單元名稱		(五)思考生命的智慧		
單元目標		具體目標		
1.瞭解思考的意義及重要性		1-1 能說出思考的定義及重要性		
2.避免思考誤謬的陷阱		1-2 能說出不思考的影響性		
3.認識不同思考方式，能獨立思考		2-1 能辨識自己的思考盲點		
4.有效激發思考能力，處理生活中各種問題		2-2 能辨識不實的言論思考內容		
		2-3 能理性的解讀個人思考邏輯		
		3-1 能瞭解各種不同的多面向思考方式		
		3-2 能反省自己的思考方式		
		4-1 練習 PMI 價值澄清法，處理生活問題		
		4-2 以創造思考法改善生活情境		
教學目標	教學過程及內容		教材	時間
1-1	一、準備活動			
1-2	引起動機 - 教師以「愛因斯坦」為例，引發學生瞭解思考的重要性及影響。		投影片 投影機	5'
2-1	二、發展活動			
2-2	(一)辨識真偽 - 理性思考			
2-3	1.教師介紹非理性思考的成因、類型及影響		投影片 + 投影機	5'
	2.請學生填寫及討論非理性思考類型		「非理性思考辨識單」	5'
	3.教師介紹如何建構理性思考模式		投影片 + 投影機	5'
	3.請學生填寫個人之「理性思考 - 自我反省清單」，並進行小組討論心得分享。		「理性思考 - 自我反省單」	10'
	4.教師結論 - 駁斥非理性思考方式 建構理性思考方式		投影片 + 投影機	
1-1	(二)多面向思考			
3-1	1.教師請同學自由發表對「天」一字的看法		投影片	5'
3-2	2.教師引導學生注意下列重點：		投影機	5'
	(1) 多角度、多面向思考問題的必要			
	(2) 不要忽略乍看無價值意義的東西			
	(3) 多面向考慮事物，易有聯想的創意			
	(4) 處理問題多面向深思熟慮再作出判斷			
4-2	(三)價值澄清			
	1.教師講解 deBono 所倡導的 PMI 分析法，並舉例說明思考方式。		投影片 投影機	10'

	第一節 下課		
2-1	2.各組分配一主題練習與討論	投影片	10'
3-1	(1) 多元入學方案的優缺點	投影機	
3-2	(2) 參與社團活動的優缺點		
4-1	(3) 自殺行為的優缺點		
	(4) 婚前性行為的優缺點		
	(5) 墮胎行為的優缺點		
	3.分組上台報告		
	4.教師總結 - 全方位的理性思考，有助於釐清生活問題，以作明智的抉擇。		10'
			5'
	(四)創意生命		
3-1	1.如果我是一個魔術師，我最希望變出什麼改善生活呢？請畫下或寫下自己的想法	圖畫紙	5'
3-2	2.請同學上台發表自己的創意？	色筆	
4-2	3.由同學票選出最佳創意獎。		7'
	4.教師結論	獎品	3'
			2'
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單		
	2.作業：日行一善的實踐與紀錄。	回饋單	4'
	3.教師總結		3'
			1'

單元名稱		(六)社會關懷與社會正義	
單元目標		具體目標	
1.認識人類社會為生命共同體		1-1 能說出小我與大我的關係	
2.主動積極關懷社會		1-2 能以彼此獲益的原則處理人我關係	
3.釐清社會正義內涵，發揮人道精神		2-1 能提出台灣社會問題及未來趨勢	
		2-2 能表達對弱勢者的同理心及關懷	
		2-3 能具體擬定社會關懷的行動計畫	
		3-1 能說出社會正義的本質	
		3-2 能贊成並支持社會健全體制的福利制度	
		3-3 能表達對社會正義負責的行為及態度	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>引起動機 - 短文賞析 - 「麵香和溫度」、「二位陌生人」，引發學生體會討論人際間愛的關懷、付出與分享。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一)「德蕾莎修女」生平傳記</p> <p>1-1 1.教師講述「德蕾莎修女」生平史</p> <p>1-2 2.討論分享</p> <p>2-2 (1)德蕾莎為何要推倒高牆走出修道院？ (2)助人需要心理準備或勇氣嗎？ (3)我對德蕾莎修女的一生，有何感想？</p> <p>3.教師總結 - 社會關懷與勇氣的重要性</p> <p>(二)有愛無礙</p> <p>1-1 1.全班分為四組，將出發者蒙上雙眼，由該組組員</p> <p>1-2 負責擔任響導人，引導蒙眼同學走向中繼站，取</p> <p>2-2 一顆糖果後，走回出發點，將糖果剝開給下一位出發者品嚐。</p> <p>2.最快完成的一組贏得比賽。</p> <p>3.活動過程心得分享及教師總結</p> <p>(1)人類生命為互助協同之共同體</p> <p>(2)人生道路的盲點與缺點需要旁人正確指引</p> <p>(3)主動關懷弱勢族群的必要性</p>	<p>短文講義</p> <p>投影片</p> <p>投影機</p> <p>布條</p> <p>糖果</p> <p>投影片</p> <p>投影機</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>

	(三)我能做什麼？ 1.教師簡述我國現行的社會福利制度(兒童、少年、婦女、身心障礙者、老人、原住民)	我國現行的社會福利制度講義	10'
	第一節 下課		
2-1	2.進行小組討論「回饋社會 - 我能做什麼？」	投影片	5'
2-2	3.小組上台報告	投影機	5'
2-3	4.教師總結		
3-2			
	(四)喚起社會正義		
3-1	1.教師介紹「甘地 - 真理之戰」	投影片	5'
	2.教師講解社會正義層次意涵 (1)報復正義 - 有恩報恩，有仇報仇 (2)分配正義 - 資源、財富、權利合理分配 (3)道德正義 - 尊重個人人格及自我實現的權利	投影機	5'
3-1	3.討論主題：		5'
3-2	(1)老年安養津貼發放與否？理由？		
3-3	(2)健保費率調漲的合理性？理由？ (3)廖添丁劫富濟貧之可行性？理由？ (4)柯媽媽推動「強制汽車保險法」合理？理由？	回饋單	
	4.教師總結		10' 5'
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單		
	2.作業：「資源回收再造新生命」，請同學從日常生活有待丟棄的廢物中，創意設計出有意義用途的物品。		5' 3' 2'
	3.教師總結		

單元名稱		(七)落實環保 - 關心地球村	
單元目標		具體目標	
1.重視人與自然界關係的重要性		1-1 能讚美及欣賞自然現象	
		1-2 能表達個人與自然界的相互影響性	
		1-3 能舉例說出愛惜自然界的方式	
2.落實環境倫理全球化		2-1 能舉例說出現今全球環境倫理問題	
		2-2 能表示肯定環境倫理的重要性	
		2-3 能反省自己環保的觀念及行動力	
		2-4 能廢物利用實踐環保生活	
3.建立四海一家，關心每個地球人		3-1 能體會出自己為地球村的一員	
		3-2 能表達及關切國際性問題	
		3-3 能主動表達對弱勢族群的關懷	
		3-4 能以人道精神關懷地球為己責	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
2-1	引發動機：1.「世界為誰存在」繪圖本欣賞	投影片 + 投影機	7'
3-1	2.「找找看」環視週遭日常用品，看看		
3-2	有哪些是舶來品？引導學生思考自己存活在地球村的事實。		
	3.哪些日用品會破壞生態環境造成污染呢？		
	二、發展活動		
1-1	(一)與大自然對話		
1-2	1.觀賞「污染」錄影帶，引導學生思考工業、城市、	「污染」錄影帶	12'
1-3	鄉間引發污染的問題。		
2-3	2.請同學思考「這是我們住的環境嗎？」，我們的環境出了什麼問題？		3'
	3.同學自由上台報告感受或造成環境污染的經驗。		5'
	4.教師結論		5'
	(二)綠色環保 - 我是地球村的子女公民？		
2-1	1.教師介紹環保的重要性及原則	投影機	3'
2-3	(1)Refuse - 拒用	投影片	
2-2	(2)Reduce - 減量		
	(3)Reuse - 重複使用		
	(4)Recycle - 回收再生		
2-3	2.請同學填寫「綠色消費環保行動測驗」 - 檢視個人的環保意識及行動力。	綠色消費環保行動測驗	5'

	3.計分後公佈答案，宣布班上同學的環保意識成績		
	5.全班腦力激盪，從食、衣、住、行、育樂等方面 探討可行之環保策略。		5'
	5.教師總結		5'
	第一節 下課（資源回收作品擺置）		
	(三)資源回收再造新生命		
2-4	1.資源回收作品展示，設計者負責解釋作品特色及 製作過程與巧思。	資源回收作品	5'
	2.由同學票選最佳作品，予以鼓勵	獎品	5'
	3.教師總結		
	(四)天涯若比鄰		
	1.小組討論		
3-1	從當天的報紙當中，查找出總共有幾則國際問	當天報紙	8'
3-2	題的新聞？包含哪些類型？這些新聞當中有哪		
3-4	些與我們的生活有相關？我們有能力或有哪些 策略可以改善現況嗎？		
	2.分組上台報告	投影機	5'
	3.教師總結	投影片	2'
	(五)濟弱扶傾		
3-2	1.教師講解全球倫理的內涵及原則（補充世界人	投影機	5'
3-3	權宣言資料）	投影片	
3-4	2.教師提供國際飢餓災民相關報導及圖片		3'
	3.同學自由發表感言及感想。		2'
	4.同學填寫「關懷行動」卡，自由上台分享	「關懷行動」卡	5'
	5.教師總結		
	三、綜合活動		
	1.填寫課程回饋單	回饋單	5'
	2.作業：填寫「我的生命偶像」	「我的生命偶像」表單	3'
	3.教師總結		2'

單元名稱		(八)回歸宗教哲理 - 體悟生命意義	
單元目標		具體目標	
1.瞭解宗教的本質		1-1 能說出個人的宗教信仰與信念	
		1-2 能區別信仰與迷信的差異	
		1-3 能分辨宗教的好壞，建立正確的信仰	
2.領悟生命的真諦		2-1 能表達個人參與宗教對生命的體悟或改變	
		2-2 能提出個人所欣賞中外哲學家的人生觀理念	
		2-3 能表示個人對生命哲理的看法	
3.實踐生命的意義		3-1 能擬出代表個人生命意義的座右銘	
		3-2 能擬定對個人具有價值的生涯目標及計畫	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1.教師說明今天為最後一次課程，感謝同學這兩個月來熱烈參與課程活動。		5'
2-2	2.引發動機：教師介紹佛陀及耶穌的一生及其宗教本源	投影機 投影片	10'
	二、發展活動		
	(一)辨識宗教的本質		
	1.請同學自由發表世界上包含哪些宗教？		5'
	2.舉手確認學生宗教信仰的類別及分布情形		
	3.討論分享下列重點：		5'
1-1	(1)何時開始信仰該宗教？信仰的理由為何？	投影機	
	(2)我對該宗教認識多少？(宗教開創的起源、開創者、基本聖典、教義、制度等....。)	投影片	
1-1	(3)我認為該宗教的宗旨或目的為何？		
1-2	(4)信仰該宗教對我個人生活或生命有何影響？		
1-3	(5)分享宗教信仰前後對個人生命意義有何不同的體驗？		
2-1	4.教師總結		
	教師講解信仰宗教的目的，並講述各宗教的要素：開創人格、基本聖典、終極關懷、終極真實、終極目標、終極承擔獻身、解脫進路等。	投影機 投影片	10'
	(二)體驗生命的真諦		
2-2	1.根據「我的生命偶像」作業，請自願同學自行上台報告與分享。	我的生命偶像作業	5'
2-3	2.請在座同學給予回饋及討論	投影機 投影片	5'

	3.教師總結		
	第一節 下課		
	(三)實踐生命的意義		
2-1	1.欣賞「我要活下去」- 光啟社影片。	放影機 + 錄影帶	12'
2-2	2.引發學生思考自己生命存在的真諦及意義，並		5'
2-3	與同學心得討論與分享個人的生命理念。		
2-3	3.«生命的願景 - 座右銘»: 請同學將自己的生命	書卡	13'
3-1	理念化為具體的言詞，寫出或繪於書卡上，成	彩色筆	
3-2	為自己的座右銘，並根據座右銘，規劃出個人		
	未來生命的願景及計畫。		
	5.小組討論及分享個人座右銘及未來生命規劃		5'
	6.教師結論		
	三、綜合活動		
	1.填寫課程總回饋單	總回饋單	5'
	2.教師與同學進行課程總檢討及意見分享		5'
	3.教師總結		

附錄五

生死取向生命教育課程教案設計

生死取向生命教育課程單元主題

單元	主題
第一單元	生生不息的生命 - 生死之旅
第二單元	揭開死亡的秘密 - 認識死亡
第三單元	接受生命的挑戰 - 失落與哀傷
第四單元	接受死亡的挑戰 - 安寧照顧與臨終關懷
第五單元	超越死亡的界限 - 計畫未知的死亡
第六單元	抉擇生死的權利 - 生死尊嚴
第七單元	尋找生命的意義 - 肯定生命
第八單元	實踐生命的意義 - 珍惜生命

單元名稱		(一)生生不息的生命 - 生死之旅	
1.認識生命的歷程		1-1 能說出生命發展的自然過程	
2.瞭解生死歷程的意義		1-2 能提出個人對人生歷程的想法	
3.賦予生命意義，珍惜生命		2-1 能正確討論生死歷程的意義	
		2-2 能舉例說出生命存在的獨特價值	
		3-1 能分享自己對生命的看法	
		3-2 能討論個人未來如何掌握自己的生命	
單元目標		具體目標	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1.教師自我介紹、簡介課程目標、內容及進行方式。	投影機	5'
	2.進行座位安排及分組	投影片	5'
	二、發展活動		
	(一)生命的歷程		
1-1	1.欣賞「新生命的誕生」影片，引發學生對生命的興趣與好奇。	錄影機	10'
1-2		錄影帶	
2-1	2.講述及討論		
2-2	(4) 生命的獨特性：生命形成的機率與機緣	投影機	10'
	(5) 生命的可貴性：生命孕育的奧秘與辛勞	投影片	
	(6) 生命的期許性：生命誕生的喜悅與期待	錄影機	10'
	3.欣賞「人體世界 - 光陰似箭」影片，引發學生對生命成長、老化及死亡自然過程的瞭解。	錄影帶	
	4.講述及討論	投影機	8'
	(1) 生命的有限性：老化及死亡自然的凋零過程	投影片	
	(2) 生命的循環性：退化及進化自然的循環過程		
	(3) 生命的創造性：消逝及存在自然的抉擇過程		
	5.教師結論		2'
	第一節下課		
	(二)生死之旅		
2-1	1.簡介「一片葉子落下來」有關一片葉子出生至死亡整個生命歷程的故事。	書籍	10'
2-2			
3-1		投影機	
3-2		投影片	

	<p>2.從故事內容中，進行小組討論下列主題</p> <p>(1) 故事中的主角從何處來？將歸往何處？</p> <p>(2) 故事中的主角如何發現生命意義呢？</p> <p>(3) 故事中的主角認為自己生命的價值為何？</p> <p>(4) 我對故事中主角一生的歷程有何感想或感動？</p> <p>(5) 我認為自己生命價值及意義為何？</p> <p>3.分組上台報告</p> <p>4.教師結論</p> <p>(三)綜合活動</p> <p>1.鼓勵學生表達對生命歷程的看法。</p> <p>2.鼓勵學生思考並表達該如何使生命過得更有意義與價值。</p> <p>3.學生填寫回饋單</p> <p>4.教師交代作業 - 計算自己的壽命【C:\WINDOWS\Temporary InternetFiles\Content.IE5\6VQKJK5U\壽命預估 (好像有點科學根據呢).htm】</p> <p>5.教師總結</p>	<p>投影機 投影片</p> <p>回饋單</p>	<p>10 ’</p> <p>10 ’</p> <p>10 ’</p> <p>3 ’</p> <p>5 ’</p> <p>2 ’</p>
--	--	-------------------------------	--

單元名稱	(二)揭開死亡的秘密 - 認識死亡		
單元目標	具體目標		
1.瞭解死亡的定義與原因	1-1 能說出死亡的定義		
	1-2 能舉例說出死亡可能的原因		
2.明白死亡本質與內涵	2-1 能說出死亡的概念		
	2-2 能說出死亡概念的發展與特徵		
3.表達對死亡的想法與感受	3-1 能表達對死亡的看法		
	3-2 能知道自己對死亡的感受		
4.降低對死亡的恐懼和迷失，重新省思生命與死亡的意義	4-1 能主動自然地談論死亡		
	4-2 能理性分辨死亡信仰及迷信的區別		
	4-3 能說出死亡對個人生命的影響		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1.引發動機 - 教師以「精采過一生」 - 人類生命歷程的故事，揭開學生思考死亡的問題。	投影機 投影片	15'
	二、發展活動		
	(一)死亡的真相		
1-1	1.死亡的定義：		
1-2	(1)醫學、心理學、社會學對死亡的定義	投影機	5'
3-1	(2)法律上對死亡的定義	投影片	
3-2	(3)宗教與哲學對死亡的看法		
4-1	2.死亡的原因		
	(1)說明台灣地區平均壽命	投影機	5'
	(2)指出台灣歷年來死亡的十大死因及概況	投影片	
2-1	3.死亡本質與內涵		
2-2	(1)死亡概念	投影機	5'
	不可逆性、無機能性、普遍性及原因性	投影片	
	(2)死亡概念的發展與特徵		
3-1	4.填寫簡易死亡態度問卷，看看自己死亡態度為何？	死亡態度問卷	10'
3-2	5.教師總結		5'
	第一節 下課		
	(二)生死的圖像		
3-1	1.教師準備圖畫紙及彩色筆，請學生繪出「生命」及	圖畫紙	10'
3-2	「死亡」的感受，並用三句形容詞描述自己對生	彩色筆	
4-1	死的看法。	膠帶	
4-2	2.舉辦「生死圖像博覽會」，首先將班上分為兩組，	剪刀	10'

4-3	<p>第一組學生先公開展覽個人作品，並對第二組參觀同學提出畫作說明及解釋。參觀畢兩組別對調。</p> <p>3.由同學投票選出「深刻印象」作品，並註明原因。</p> <p>4.得獎作品上台報告分享個人對死亡及生命的感受。</p> <p>5.結論澄清生死觀念及迷思。</p> <p>四、綜合活動</p> <p>1.鼓勵學生表達課程前後對死亡或生命是否有不同的感受與想法。</p> <p>2.學生填寫回饋單</p> <p>3.交代作業 - 完成失落經驗單</p> <p>4.教師總結</p>	<p>投票單</p> <p>得獎作品 + 獎品</p> <p>回饋單</p> <p>失落經驗單</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>3'</p> <p>5'</p> <p>2'</p>
-----	---	---	--

單元名稱		(三)接受生命的挑戰 - 面對死亡	
單元目標		具體目標	
1.認識並回顧自己的失落及哀傷經驗		1-1 能說出失落的種類及意義 1-2 能說出哀傷的反應及意義 1-3 能分享自己失落與哀傷的經驗及調適方式	
2.接受死亡及瀕死的失落及哀傷歷程		2-1 能說出死亡或瀕死失落的歷程 2-2 能表達個人對死亡失落及哀傷的經驗 2-3 能舉例說出適當宣洩死亡失落及哀傷情緒方式	
3.瞭解死亡失落經驗對個體人生觀的改變與影響		3-1 能說出失落之後對自我生命體悟的改變 3-2 能說出死亡對其人際依附關係的影響 3-3 能表達失落經驗對個人生命意義的影響	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	<p>一、準備活動</p> <p>1.引起動機 - 欣賞「爺爺有沒有沒穿西裝」書籍，引發學生思考失落與哀傷。</p> <p>2.「美夢成真」影片欣賞採部分段落重點播放，時間有限中途不下課，有事情者下課時自行安靜離座；請學生注意劇中主角面對死亡的態度、失落哀傷的情緒反應與人生觀的影響。</p> <p>二、發展活動</p> <p>(一)失落與哀傷的面貌</p> <p>1.探討下列重點：</p>	<p>投影片 投影片 錄影帶 錄影機</p>	10'
1-1	(1)失落的意義及種類	投影片	5'
1-2	預期與意外、具體與象徵、最初與次要	投影片	
	(2)哀傷的意義、過程、徵兆		5'
	意義：失落的反應，有助於依附關係的重建、重新檢視死亡及生命目的		
	過程：Kavanaugh(1974)七階段 - 震驚、解組、反覆無常的情緒、罪惡感、失落與孤單、解脫、重組。		
	徵兆：Worden(1991)哀傷反應 - 情感、生理感覺、認知、行為。		
1-3	2.自願討論及分享「失落經驗單」經驗及感受	「失落經驗單」作業	10'
2-1	3.填寫失落與哀傷的迷失問卷	失落與哀傷迷失問卷	5'
2-2	4.教師澄清失落與哀傷的迷失		5'
2-3	5.青少年哀傷反應及調適	投影片	5'

	問答或討論方式提出覺察延遲悲傷的特色及自我復原的方式	投影片	
	(二)走出生命的幽谷		
1-3	1.「美夢成真」影片重點欣賞	錄影機 + 錄影帶	40'
2-1	2.討論及分享影片感想	投影機	10'
2-2	(1) 劇中男女主角的死亡態度有何不同？	投影片	
2-3	(2) 劇中男女主角面對死亡的哀傷反應及因應		
3-1	方式有何不同？		
3-2	(3) 死亡對主角的人生觀有何不同的影響？		
3-3	(4) 如果我是劇中的男(女)主角，我會如何面對家人的死亡？面對自己的情緒反應？面對自己未來的人生？		
	3.教師總結		
	三、綜合活動		
3-1	1.鼓勵學生表達失落或死亡事件對個人的人生觀		5'
3-2	是否有不同的感受與想法。		
3-3	2.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	3.教師總結		

單元名稱		(四)接受死亡的挑戰 - 揮別生命	
單元目標		具體目標	
1.認識臨終關懷及安寧照顧		1-1 能說出人類生與死的尊嚴	
		1-2 能說出何謂臨終關懷與安寧照顧	
		1-3 能說出安寧照顧的發展與重要性	
		1-4 能表達出關懷臨終對象的方式	
2.告別摯愛的親人		2-1 能說出自己對死亡失落對象心中的話	
		2-2 能獻出對死亡失落對象心中感受與祝福	
3.體悟告別生命歷程對個人人生價值觀的影響及改變		3-1 能說出親友死亡經歷對自我觀感的影響	
		3-2 能表達對生命互助互愛人際關係的重視	
		3-3 能說出死亡對個人生命態度或意義的改變	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動		
	1.引起動機		
2-1	分享「生命詩歌」作品。	「生命詩歌」作品	10'
2-2		錄音機	
	二、發展活動		
	(一)安寧照顧		
1-1	1.«生命的樂章»影片欣賞，請學生留意臨終病患	錄影機	25'
1-2	身心情緒需求及安寧照顧之淵源與意義。	錄影帶	
1-3			
	2.教師釐清安寧照顧與安樂死之區別？為什麼？	投影機	15'
	3.教師講解討論說明	投影片	
	(1)安寧死的定義	安寧照顧單張	
	(2)安寧照顧的歷史背景		
	(3)安寧照顧要素(四全、四C)		
	(4)安寧緩和條例		
	第二節 下課		
	(二)臨終關懷		
1-1	1.講述「伊凡.伊里奇之死」書籍 - 引導學生思考告別摯愛生命的歷程及身、心、靈需求。	「伊凡.伊里奇之死」書籍	10'
	2.教師與同學討論下列重點：		

1-4	(1)生前 - 珍惜個人有限的生命、瞭解自我、維持	投影片	5'
3-1	良好友誼的人際關係、建立負責的生命	投影片	
3-2	態度。		
3-3	(2)臨終 - 瞭解認識臨終關懷及安寧照顧的宗旨及方式。		
	(3)死後 - 喪葬的規劃、追悼與哀思。		
	3.「生命訣別」角色扮演		
1-4	教師講解「生命訣別」戲劇表演的主題及方	投影片	10'
2-1	式，每組同學各分配一個主題進行討論：	投影片	
2-2	(1)「如果我的家人即將離我而逝去」		
	(2)「如果我的朋友即將離我而逝去」		
	(3)「如果我即將離開人世而去」		
1-4	3.小組進行分組角色扮演		10'
1-4	4.教師根據劇情和同學討論下列重點：	投影片	10'
2-1	(1)臨終者身、心、靈及社會方面有何需求？	投影片	
2-2	(2)臨終親友應如何面對臨終病患？親友本身有何需求？		
3-1	(3)如果我即將離世，我有何需求？我希望別人如何對待我？我希望在家中或是醫院往生？為什麼？家人能接受嗎？死後我希望別人能如何看待我？	投影片	
3-2	(4)面對自己或他人死亡訣別，對個人的生活及生命感受有何影響？	投影片	
3-3	5.教師結論		
	三、綜合活動		
	1.介紹相關書籍，並提供借閱		
	心靈之歌的旅程、潛水艇與蝴蝶、死亡如此靠近、莫瑞的最後一堂課、最後十四堂星期二的課等。	相關書籍 借書單	3'
	2.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	3.教師總結		2'

單元名稱		(五)超越死亡的界限 - 計畫未知的死亡	
單元目標		具體目標	
1. 規劃有尊嚴的善終	1-1 能表達自己臨終的願望		
	1-2 能安排自己臨終及死亡方式		
2. 瞭解喪葬禮儀的功能與意義	2-1 能說出葬喪儀式的功能與重要性		
	2-2 能表達出喪儀對逝者追思與尊重的感覺		
3. 安排死後計畫	3-1 能擬定一份生前預囑		
	3-2 能規劃自己的喪禮		
	3-3 能表達個人對生命的遺願及期許		
4. 反省生命的價值、探索生命的意義	4-1 能說出回顧自己一生的看法		
	4-2 能設計出自己的墓誌銘		
	4-3 能表達對自己一生的期許		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動 引起動機 - 教師以「再見，愛瑪奶奶」書籍為例，引導學生思考規劃生命的意義與功能。	書籍 投影片 投影機	10'
	二、發展活動		
1-1	(一) 繪出生命的句點		
1-2	1. 教師講解說明「規劃生命句點」(預立遺囑)的重要性、書寫方式及內容。	投影片 投影機	15'
2-1	2. 教師與學生討論預立遺囑意義		
2-2	(1) 維持尊嚴的善終 - 臨終關懷、安寧死	投影片	10'
3-1	(2) 維持尊嚴的死亡 - 符合個人喪葬意願，個人遺願、遺物及遺言得以安排規劃。	投影片	
3-2	(3) 維持尊嚴的生命 - 追悼、祭祀與回憶。		
3-3	6. 教師結論		
	(二) 生命禮堂		
4-1	1. 「爺爺的牆」 - 強調生命的禮讚與紀念的價值	「爺爺的牆」書籍	5'
4-2	2. 教師講解「生命讚美詞」(墓誌銘)功能及意義	投影片	8'
4-3	3. 教師講解「生命讚美詞」撰寫的方式及注意事項，並例舉數則有關的內容。	投影片	2'
	第一節 下課		

4-1	3.請學生撰寫或描繪自己的「生命讚美詞」	圖畫紙 + 彩色筆	5'
4-2	4.由學生自行選擇教室內適當滿意的地點，佈置	膠帶	5'
4-3	張貼自己的「生命讚美詞」。		
	5.參訪生命禮堂		
2-2	將學生分為兩組，第一組同學站在自己的作品旁邊，保持肅靜不可與人談話或傳遞任何訊息，由第二組同學自由參觀，發表個人對生命的感受及意見。參訪結束後兩組同學對換角色。	「生命讚美詞」作品	10' 3'
	6.參觀結束後，請數位自願同學分享自己的作品內容、意義及活動過程的感受。	「生命讚美詞」作品	12'
	7.教師採問答方式討論下列重點：		
4-1	(1) 我認為自己的一生為何？	投影片	5'
4-2	(2) 別人對我的一生有何看法？與我認為的我相同嗎？	投影機	
4-3	(3) 我期望自己有怎樣的人生？有哪些方法可以實現呢？		
	8.教師結論		10'
	四、綜合活動		
	1.鼓勵學生表達透過死亡計畫及準備，對於人生觀的看法有何不同的影響？		3'
	2.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	3.作業：「規劃生命句點」遺囑書寫	投影片	2'
	4.教師總結	投影機	

單元名稱		(六)抉擇生死的權利 - 生死尊嚴		
單元目標		具體目標		
1.瞭解個人生死權利的獨特尊嚴性		1-1 能說出生命存在的尊嚴及保障		
2.瞭解自殺對生死權利的迷思		1-2 能表達死亡過程的獨特尊嚴		
3.能建立個人生命倫理的價值觀		2-1 能說出自殺的成因		
		2-2 能指出與自殺有關的迷思		
		2-3 能舉例說出預防自殺的方式		
		3-1 能說出對自殺、墮胎、死刑的看法		
		3-2 能指出需對生命尊重的態度		
		3-3 能表達為個人生命負責任的行為		
教學目標	教學過程及內容		教材	時間
1-1	一、準備活動			
1-2	1.引起動機 - 以「璀璨的生死」作業為主，並講述周大觀生死故事「我還有一隻腳」，引發全班同學共同探討尊嚴的生命及死亡應涵蓋哪些要素？		「璀璨的生死」作業	3'
	2.教師問答討論及歸納生死尊嚴要素： 排除外在價值觀，著重維持內在價值的尊嚴		投影片	7'
	* 生命尊嚴		投影機	
	(1) 生命的獨特性 - 生命意義的獨一無二性			
	(2) 生命的自主性 - 生命態度、意義的自主性			
	(3) 生命的體驗性 - 生命真、善、美的體驗性			
	(4) 生命的創造性 - 生命意義的創造與實現性			
	* 死亡尊嚴			
	(1) 死亡的自然性 - 隨順生命自然的凋零			
	(2) 死亡的安然性 - 完成生命任務及責任			
	(3) 死亡的超然性 - 超越生死、死亡無懼			
	3.影片欣賞內容採重點播放方式，影片觀賞期間中途不下課，有事處理的同學，得於下課期間自行安靜離座。			
	二、發展活動			
1-1	(一)生死一瞬間			
1-2	1.教師播放三段影片，分別介紹影片重點綱要及注意事項，引發學生對自殺、墮胎及死刑存廢與否議題的關切及對生死尊嚴的省思。		錄影帶	5'
3-1	(1)「美夢成真」 - 自殺		錄影機	
				10'

	(2)「殘蝕的理性」- 墮胎		15'
	(3)「安寧之願」- 善終		20'
	(二)生命辯論會		
	1.小組分別討論三大議題：	討論主題單	20'
2-1	* 自殺小組	投影片	
2-2	(1)我們贊成或反對自殺？為什麼？	投影機	
2-3	(2)如果我們是劇中當事人，我們會選擇自殺		
3-1	嗎？為什麼？		
3-2	(3)自殺對週遭的親友有何影響呢？		
3-3	(4)我們週遭親友是否有過自殺的經驗？我們		
	如何發現自殺徵向？		
	(5)根據劇情內容，試舉出比自殺更好的解決		
	方法？		
3-1	* 墮胎小組	討論主題單	
3-2	(1)我們贊成或反對墮胎？為什麼？	投影片	
3-3	(2)如果現在我(或女朋友)懷孕了，我們會選	投影機	
	擇墮胎嗎？為什麼？		
	(3)如果我就是腹中的胎兒，我會同意我的父		
	母掌握我的生殺大權嗎？為什麼？		
	(4)我們如何避免無辜的生命遭受摧殘？		
3-1	* 善終小組	討論主題單	
3-2	(1)我們贊成或反對安寧緩和條例？為什麼？	投影片	
3-3	(2)如果我們是末期無法治癒的病患，當病情	投影機	
	危急時我們會同意接受 CPR 嗎？如果我們		
	為病患的家屬，當病情危急時我們會同意		
	簽署拒絕 CPR 書嗎？請分別陳述為什麼？		
	(3)生死的權利應該由誰決定？		
	(4)個人應如何尊重自己及他人的生命？		
1-1	2.小組分別上台報告分享討論結果	討論主題單	15'
1-2	3.教師根據生死尊嚴的要素，進行歸納與結論。	投影片	5'
		投影機	
	三、綜合活動		
	1.學生填寫回饋單	回饋單	5'
	2.教師總結		5'

單元名稱		(七)尋找生命的意義 - 肯定生命	
單元目標		具體目標	
1.瞭解自己的價值觀		1-1 能說出人生中的各種價值	
2.能肯定自我生命的價值		1-2 能選擇並表達自己的價值觀	
3.建立積極樂觀的人生觀		2-1 能說出自己生命存在的意義	
4.理解並尋找有意義的人生方向		2-2 能讚美並欣賞自己的優缺點	
		3-1 能表現或說出欣賞悅納別人之處	
		3-2 能表示欣賞珍惜生活中美好的人事物	
		4-1 能積極參與課程活動的討論	
		4-2 能表達自己未來人生追尋的方向	
教學目標	教學過程及內容	教材	時間
	一、準備活動 引起動機 - 教師以「白袍、白杖 - 大衛.哈特曼盲人醫師奮鬥史」缺憾的生命奮鬥歷程，引發學生悅納自我、關懷他人及生命意義探尋的興趣。	投影片 投影片	5'
	二、發展活動 (一)生命啟示		
1-1	1.播放「佛陀的一生」、「我要活下去」錄影帶	錄影機，錄影帶	30'
1-2	2.根據生命故事內容，問答討論下列重點：	投影片	10'
2-1	(1)故事中最令人感動的是什麼？	投影片	
3-1	(2)故事劇情帶給我們什麼啟示？		
3-2	(3)故事中主角的價值觀及人生觀為何？		
4-1	(4)故事中主角如何實踐或追尋生命意義？		
4-2	(5) 反觀自己的生命價值觀及生命意義		
	3.教師結論		5'
	第一節 下課		
	(二)生命價值拍賣會		
2-1	1.分發「生命價值」拍賣清單一份，假設每位同學最高資產總額 200 萬，全班加入拍賣會場，競標自認為對生命最具價值的事物。	生命價值拍賣清單	10'
	2.得標者接受全班愛的鼓勵及歡呼。		
	3.教師根據生命價值拍賣會的結果，提出下列重點討論：	投影片 投影片	5' 5'

<p>3-1 1-1 1-2 3-2 2-1 3-2</p>	<p>(1)為什麼我要競標這些事物？這些事物對我的生命有何意義？ (2)我是否競標到我想要的事物？我認為我所競標的事物有這樣的價值嗎？如果有的話，我會如何珍惜或實現這項拍賣物？如果沒有的話，我會選擇珍惜或屏棄拍賣物？為什麼？ (3)有哪些事物是我想要的，卻無法得標？ (4)釐清肯定每個人各有不同的價值觀及人生觀。 4.教師結論</p>	<p>投影片 投影機</p>	<p>5'</p>
<p>1-2 1-1 2-1 2-2 4-1 4-2</p>	<p>(三)生命的肯定 1.教師分享「失落的一角」一書之內容大綱 2.討論重點： (1)什麼是完美的生命？我的生命是否完美？ (2)我曾介意自己或他人的不完美嗎？為什麼？ (3)我能否接納或欣賞自己或他人的不完美呢？為什麼？ (4)在忙碌的生命當中，我在追尋什麼？ (5)我期望自己未來有怎樣的人生呢？ 3.教師結論</p>	<p>書籍 投影片 投影機</p>	<p>10' 5' 5'</p>
	<p>三、綜合活動 1.學生填寫回饋單 2.教師介紹與生命意義追尋有關的書籍、影片，請同學自行選擇一本書閱讀或一段影片觀賞。 如：「我的天才夢」、「隱形人」、「為自己出征」、「失落的一角」、「小王子」、「再見小壁虎」、「白袍.白杖」、「乞丐孩子」、「天使走過人間」、「向後開槍的獅子」等。 3.教師總結</p>	<p>回饋單 書籍及影片</p>	<p>5' 5'</p>

單元名稱		(八)實踐生命的意義 - 珍惜生命		
單元目標		具體目標		
1.認識生命的珍貴		1-1 能說出生命歷程的獨特與可貴		
		1-2 能感謝生命歷程中相互扶持的親友		
		1-3 能善用時間活在當下		
2.承擔生命中的責任與義務		2-1 能說出自己對生命的責任與義務		
		2-2 能表示接納自己生命的態度		
3.規劃有意義的生命		3-1 能說出自己未來的期望或理想		
		3-2 能設計一份自己的「生命計畫表」		
		3-3 能為自己的生命計畫許下承諾		
教學目標	教學過程及內容	教材	時間	
	一、準備活動			
	1.教師說明今天為最後一次課程，感謝同學這兩個月來熱烈參與課程活動。		2'	
1-1	2.引發動機：教師提出「德雷莎修女」的故事，	投影機	5'	
1-2	啟發學生思考生命歷程的可貴、透	投影片		
1-3	過感恩的心，省思付出與關懷，負			
2-1	責與承擔的生命意義。			
	二、發展活動			
1-1	(一)回味生命 - 音樂欣賞			
1-3	1.「每天的每天」 - 范瑋琪	錄音帶	6'	
2-1	引發學生討論思考應珍惜有限的生命、掌握當	錄音機		
2-2	下、勇於承擔，過著永不後悔的每一天。			
	2.「天使的翅膀」 - 范瑋琪		5'	
	引導學生勇於接納生命的磨練與考驗，堅強地			
	實踐生命中的夢想。			
	3.請學生發表對歌曲中歌詞的感想與看法		3'	
	4.激盪同學可自由選唱自認為足以代表自己的生		4'	
	命之歌，並說明原因。			
	5.教師總結		5'	
	(二)感恩生命			
1-1	1.「世界為誰存在？」 - 引導對生命的感恩	「世界為誰存在？」	3'	
1-2	2.請學生回顧一生當中最感恩的人、事、物，製	書卡紙	10'	
	作一張感謝卡或書籤，送給最感謝的人。	彩色筆		
	3.小組交流感謝卡、書籤作品，分享生命點滴的		5'	
	感恩。			

	4.教師總結		2'
	第一節 下課		
	(三)計畫生命		
1-3	1.音樂欣賞 - 「如果還有明天」	錄音帶 + 錄音機	5'
2-1	2.教師說明計畫生命的意義及功能	生命計畫表	5'
2-2	3.教導學生撰寫「生命計畫」的方式	投影片	5'
3-1	4.假想個人僅剩下六個月的生命，請學生為自己	投影機	10'
3-2	設計殘餘生命的計畫表。		5'
3-3	5.小組共享與承諾		5'
	6.分組報告寫作過程的心得		5'
	7.教師總結		
	三、綜合活動		
	1.填寫課程總回饋單	總回饋單	5'
	2.教師與同學進行課程總檢討及意見分享		5'
	3.教師總結		

附錄六

總 回 饋 單

總 回 饋 單

班級：_____ 姓名：_____ 座號：_____

您的意見將使得本課程與教學更為完整，使得下次授課更為順暢。
本量表僅供研究參考之用，對您將不造成任何影響，請您放心根據您的意見照作答，謝謝。

(請圈選)

一、對於本課程我的滿意度為： 0 1 2 3 4 5
為什麼：_____

二、上完這個課程，對我的幫助程度為： 0 1 2 3 4 5

三、上完此課程我對生命的了解程度為： 0 1 2 3 4 5

四、我對本課程的教材內容和呈現滿意度為： 0 1 2 3 4 5

五、我喜歡的上課方式？ -

為什麼？_____

六、

印象最深刻的單元	理 由

七、

最喜歡的單元	理 由

八、

最不喜歡的單元	理 由

九、上完本課程，我對高中階段實施生命教育的態度為： 贊成 不贊成

我的理由是：

十、如果有機會，我是否願意再上此類課程： 是 否

十一、其他建議：