

南 華 大 學
生 死 學 研 究 所 碩 士 論 文

生死教育課程對高職學生生命價值觀及死亡焦慮影響
之研究

A Study of the Influence of the Life and Death Education Program
on Vocational High School Students' Viewpoints
of Life Value and Death Anxiety

研 究 生：吳美如

指 導 教 授：吳瓊洳 博士

中 華 民 國 九 十 四 年 五 月 十 七 日

南 華 大 學

碩 士 學 位 論 文

生 死 學 系

生死教育課程對高職學生生命價值觀及
死亡焦慮影響之研究

研究生：吳美如

經考試合格特此證明

口試委員：吳美如
謝春龍
蔡炳品

指導教授：吳美如

所 長：釋慧開 (陳開宇)

口試日期：中華民國九十四年五月十七日

謝 誌

兩年前我以一顆期待並歡喜的心進入南華大學生死學研究所就讀，因為大學畢業多年，在歷經社會各種歷練，而能再重拾唸書時光，所以特別珍惜這次的唸書機會。而在這兩年時光中，面臨各種壓力，心中滋味真是五味雜陳，一路走來非常辛苦，但是在每遇到一個瓶頸而問題解決時，心中的快樂又是難以形容，我很感謝有這樣的磨練機會。

在這學習的過程中，首先，我要感謝指導教授吳瓊洳老師，吳老師集親和及細心的個性於一身，因此在寫作論文這段艱辛的歲月中，吳老師留給我很大的發揮空間，但在我寫作遇到困難時，又能適時引導著我，尤其是在討論過程，我發現並找到自己的問題並能適時解決。而這位亦師亦友的好老師，不但是我課業上的指導教授，當我遇上生活上的困境，卻是分享內心感受的好朋友，能遇到這麼好的老師，真是我的榮幸和收穫。統計方面，非常感謝蔡明昌老師的指導，讓我在眾多數字中，理出一條思路來，而能如此順利的把這些數字做出統整和歸納。千言萬語，總歸一句話：謝謝這對「才子佳人」。在口試的過程中，對謝青龍老師雖只有一面之雅，卻深刻地感受到謝老師的謙和及學養，希望未來有機會能再目睹他的風采。

其次，我非常感恩我的先生，尤其在我孩子還小時，他答應讓我出來繼續學業，而自己一肩挑起照顧孩子的責任，我對他及我的孩子有很多的愧疚和不捨，為了進修，我有好長的時間沒有盡到一位母親該有的責任。在研一下學期時，我又懷了老二，這段時間是我在身心方面最疲憊的時候，還好我肚子裡的小寶貝很體諒媽媽，我的不舒服症狀只有在懷孕初期，也感謝老天給我力量，我順利的生下了老二，母女均安。

班上同窗同學都是社會上有工作回巢學習的社會人士，因此感覺上大家也特別珍惜能在百忙中抽空到南華大學來共同進修和學習的機會，因此在這段學習過程中，彼此共同努力及成長，營造一個快樂又溫馨的學習情境，這是一生中難以忘記的回憶。

吳美如 誌於彰化 2005/5/17

中文摘要

本研究旨在探討生死教育及相關理論之起源、意義、目標及內容，並設計生死教育課程，以瞭解對高職學生生命價值觀、死亡焦慮之立即性與持續性影響。生死教育是融合死亡教育和生命教育，因此期使學生接受生死教育課程後，對生命價值觀、死亡焦慮有立即性與持續性的正面影響。本研究以彰化縣國立某家商二年級學生共七十三名為研究對象，採準實驗研究法，實驗組接受十六週，一週一節課，有關生死教育課程之教學，控制組於實驗期間不做任何處理。

研究資料採獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)，以「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」為研究工具，進行前、後測及追蹤測，並以組別為自變項，學生量表上的得分為依變項，量表的前測分數為共變量，所得資料作為量的分析依據。在生死教育課程實施過程中及課程結束後，對實驗組學生以單元回饋表和課程總回饋表作為評量工具。

根據研究結果如下：

- 一、分析實驗組學生「單元回饋表」及「課程總回饋表」內容顯示，規劃之生死教育課程適合高職學生。
- 二、生死教育課程能達預定之教學目標。
- 三、生死教育課程對高職學生影響最大的三個單元依次-墮胎、生命的循環、安寧療護。
- 四、高職學生最喜歡的生死教育課程教學方式依序是-影片欣賞、說故事、體驗活動。
- 五、生死教育課程引發高職學生恐懼的單元為-面對自己與親友的死亡、預立遺囑、死亡準備、墮胎。
- 六、生死教育課程對高職學生建立正向的「生命價值觀」具立即性及持續性影響效果。
- 七、生死教育課程對高職學生「死亡焦慮」降低具立即性及持續性影響效果。

最後，研究者針對學校、生死教育教學者、未來研究方面提出具體建議，作為規劃生死教育及推動生死教育工作者和未來研究之參考。

關鍵字：高職生、生死教育課程、生命價值觀、死亡焦慮

Abstract

The purpose of this research is to explore the origin, significance, objectives and content of life and death education and its related theories for design of a life and death educational program via an understanding of life value embraced by vocational school students and instant and continuous impact of death anxiety upon them. Life and death education integrates death education and life education with a view to bringing positive influence of life values and death anxiety to students instantly and continuously after they receive this curriculum. Seventy-three students in their second year at a home economics & commercial vocational high school in Changhua County were studied. The quasi-experimental research method was adopted. The experimental group had a class of life and death education once a week for sixteen weeks; however, the control group didn't have any such class.

Independent samples were analyzed by ANCOVA. A life values scale and a death anxiety scale were used to measure the data before, after and follow-up the experiment. Groups were served as independent variables and the scores on the scales of the students were deemed as dependent variables as a basis for measurement and analysis. A unit feedback form and a total curriculum feedback form were used as an assessment tool for the students in the experimental group during and after implementing a life and death educational program.

Results of the research are as follows:

1. According to the contents of the unit feedback form and the total curriculum feedback form responded by the students in the experimental group, the life and death education curriculum is suitable for vocational high school students.
2. The established teaching objectives of the life and death program can be achieved.
3. The three most influential units of the life and death curriculum for vocational students are in order, abortion, life cycle and palliative medicine/hospice.
4. The most popular teaching methods of the life and death educational program with

vocational high school students are in order, film watching, story telling and experience activities.

5. The most fearful units in the life and death education program for vocational students are to face the death of themselves and their relatives and friends, to make a will in advance, prepare for death and abortion.
6. The life and death educational program helps vocational high school students establish positive value of life instantly and continuously.
7. The life and death educational program helps vocational high school students reduce their anxiety about death instantly and continuously.

Final, specific suggestions schools, educators of life and death education and studies for the future are proposed for the reference of workers planning for and advocating life and death education as well as researchers.

Key words: vocational high school students, life and death education program, life value, death anxiety.

目次

第一章 緒論.....	01
第一節 研究動機與目的.....	01
第二節 待答問題.....	04
第三節 名詞解釋.....	05
第四節 研究範圍與限制.....	06
第二章 文獻探討.....	07
第一節 生死教育與相關理論之探討.....	07
第二節 高職學生身心發展相關的基礎研究.....	24
第三節 生命價值觀意涵及其相關研究.....	39
第四節 死亡焦慮意涵及其相關研究.....	50
第三章 研究設計與實施.....	58
第一節 研究架構.....	58
第二節 研究假設.....	63
第三節 研究對象.....	65
第四節 研究工具.....	67
第五節 實施過程.....	81
第六節 資料處理.....	83
第四章 結果分析與討論.....	85
第一節 生死教育課程與教學之適切性分析.....	85
第二節 生死教育課程對高職學生生命價值觀影響之分析.....	101

第三節 生死教育課程對高職學生死亡焦慮影響之分析.....	113
第五章 結論與建議.....	121
第一節 結論.....	121
第二節 建議.....	125
參考文獻	
一、中文部分.....	129
二、英文部分.....	137
附錄	
附錄一 專家效度名單.....	142
附錄二 專家效度評鑑結果.....	143
附錄三 預試問卷.....	146
附錄四 正式問卷.....	151
附錄五 生死教育課程教案設計.....	155
附錄六 單元回饋表.....	188
附錄七 課程總回饋表.....	189

圖目次

圖 1	生命教育的多元取向圖.....	15
圖 2	生死教育學習過程圖.....	20
圖 3	需求層次論圖示.....	31
圖 4	班度拉的社會學習理論模式圖.....	35
圖 5	生存、生活與生命之關係圖.....	42
圖 6	死亡焦慮模型圖.....	53
圖 7	研究架構圖.....	58
圖 8	研究流程圖.....	60

表目次

表 2-1	生命教育、生死教育、死亡教育的課程內容比較一覽表.....	22
表 2-2	生死教育課程主題單元表.....	23
表 2-3	10 至 16 歲青少年的自我成長特徵表.....	25
表 2-4	艾瑞克遜的心理社會期.....	29
表 2-5	皮亞傑的認知發展主要概念.....	33
表 2-6	道德發展層次表.....	37
表 3-1	實驗設計.....	59
表 3-2	實驗組與控制組學生基本資料摘要表.....	65
表 3-3	高職學生生命價值量表項目分析摘要表.....	68
表 3-4	高職學生生命價值量表因素分析摘要表.....	71
表 3-5	死亡焦慮量表的因素分析摘要表.....	73
表 3-6	生死教育課程大綱與內容摘要.....	77
表 4-1	對整體課程滿意程度次數分析表.....	86
表 4-2	對生死的瞭解程度次數分配表.....	86
表 4-3	對課程及教材的呈現方式滿意程度次數分配表.....	87
表 4-4	對教學者的教學方式滿意程度次數分配表.....	88
表 4-5	對整體的教學課程教材滿意程度次數分配表.....	89
表 4-6	影響最大的教學單元次數分配表.....	91
表 4-7	最喜歡的教學方式次數分配表.....	94
表 4-8	生死教育課程引發學生恐懼之統計.....	96
表 4-9	高職學校是否需要實施生死教育課程之統計.....	97
表 4-10	是否願意再上生死教育課程之統計.....	98

表 4-11	是否想獲得更多有關生死議題的資訊之統計.....	99
表 4-12	「生命價值量表」前測、後測回歸係數同質性考驗摘要表.....	101
表 4-13	「生命價值量表」前測、後測共變數分析摘要表.....	101
表 4-14	兩組受試者「生命價值分量表」前測、後測共變數分析摘要表.....	103
表 4-15	「生命價值量表」前測、追蹤測回歸係數同質性考驗摘要表.....	104
表 4-16	「生命價值量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表.....	105
表 4-17	兩組受試者「生命價值分量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表.....	107
表 4-18	「死亡焦慮量表」前測、後測回歸係數同質性考驗摘要表.....	113
表 4-19	「死亡焦慮量表」前測、後測共變數分析摘要表.....	113
表 4-20	兩組受試者「死亡焦慮分量表」前測、後測共變數分析摘要表.....	114
表 4-21	「死亡焦慮量表」前測、追蹤測回歸係數同質性考驗摘要表.....	115
表 4-22	「死亡焦慮量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表.....	116
表 4-23	兩組受試者「死亡焦慮分量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表.....	117

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

自民國五十年以來，台灣經濟快速成長，物質文明以及生活水準迅速提升。然而不幸的是，為了追求經濟的成長以脫離貧窮，所付出的社會成本、人文成本、自然生態成本，卻造成社會秩序失衡、家庭結構改變、傳統道德文化喪失、價值觀偏差。台灣的經濟奇蹟舉世稱羨，然而富裕的物質環境似乎不能使我們生活在這塊寶島上的居民更快樂，環境污染、暴力、色情、迷信、詐欺、自殺…等駭人聽聞的事件層出不窮，而國內一連串的校園暴力、綁架、兇殺案件的發生更令人怵目驚心。該是最有朝氣、滿腹理想、熱情的青少年孩子竟然作出使人驚怖的行為。這是我們的孩子嗎？在這學校教育普及的時代，青少年卻成為犯罪年齡下降的代言；莘莘學子傾全力在試場上角逐，卻沒有勤學求知的志趣；E世代的孩子，人手一機，網友一籬筐，真誠的友誼卻連不上線；XY世代的孩子，掙脫「傳統束縛」，得到物質代償，但是他們卻不快樂、不尊重生命（鄭宏生，2001）。

在工商業發達的現在社會中，犯罪率愈來愈高，並且犯罪的年齡也普遍的降低。在法院中有「少年觀護所」專門觀護問題少年，這些孩子都是問題社會下的產物。問題社會、問題家庭，出了問題的少年。在重重問題的環境中，使他們逐漸的走上歧路，製造更多的社會問題。這些年紀輕輕就走在刑法邊緣的人，其生命又有甚麼價值可言呢？由於人們不瞭解「生命的價值」，不尊重「生命的價值」，才會產生個人的問題，人與人之間的種種問題，進而影響到社會、國家，乃至整個世界，使社會脫序，世界混亂，人類陷入戰禍災難的恐怖之中。對一個生命價值意識模糊的現代人，必須使他們深入了解甚麼才是真正「生命的價值」，然後，依著正確的目標，邁向人生的光明大道，如此，做人才有意義、有價值（淨心長老，1994）。

青少年在人生各階段中猶如旭日東昇、朝陽璀璨的時刻，他們的責任被規範為「學

習」，但因「生命」之事，在青少年的生活經驗中就少有體驗與討論，故其對生命意義就不夠瞭解。因此「生命的價值為何？」，「什麼樣的生活才能活出生命的意義？」，這樣的困惑，常在他們心中的深處響起。曾志朗（1999）指出，生命教育的推動是教育改革中最核心的一環；當前的教改列車只著重在唯智、唯形、唯物的改革上，卻忽視了讓學生體會到對生命的尊重，在多元價值混淆的情況之下，青少年的心靈不知何去何從。如果青少年能體認生命的價值，就不會有不尊重他人與傷害他人生命的暴力，及自我傷害或自殺，因此探討青少年生命價值觀有其重要性。

根據衛生署（1998）的統計資料以及2000年高雄凱旋醫院及台中榮總醫院的一項對台灣青少年（定義為10-19歲）死亡率之統計報告中顯示，在國內青少年的死因中，自殺排名第三位，顯示此年齡層的自殺問題相當嚴重（王彩鳳，1999）。很顯然地，自殺已從個人的生死抉擇演變成嚴重的社會問題。兒童或青少年的自殺傾向，和其存有不一樣的死亡觀念有關，有自殺傾向者可能有較低的「死亡排斥」、「生命吸引」，因此每一個人都應接受死亡教育，以涵育正確的死亡認知與態度（張淑美，1997）。死亡教育學者莫不認為，死亡（和性一樣）是生命歷程中不可避免的，也是吾人生活經驗的一部分，教育的內涵應以全人發展的角度來開展，則有關生死的教育就應予以教導（Wass,1994）。

另外，在生命的追尋過程，「死亡」更是每個人的必經之路。Kastenbaum（1972）曾提及，個體對於死亡所有的反思與思考，都是透過死亡的動物、人或植物而知覺，這樣的認知歷程，會讓個體意識到，在未來某一天的某一時刻，每一個人無可避免地都會面臨死亡。在刻意避諱卻又無可避免的情況下，任何有關死亡的事件往往會引發個體內心的焦慮，成為日後心理上潛在的壓力，如果不被及時加以排解，很容易衍生為心理上的疾病。因此，如果過度忌諱避談，反而會增加死亡的神祕色彩，使吾人無法瞭解生命的真相，而容易產生恐懼與莫名的焦慮。

Kastenbaum認為害怕死亡的心理現象與個體的不適應之間，存有相當複雜且多面向的關係(Florian, Mikulincer & Green, 1994)。Tomer(1994)也曾提及，防衛機制的瓦解，可能會使死亡焦慮浮現在意識層面；而浮出意識層面的死亡焦慮，將會成為一

股長期慢性的壓力感受，危及個人的福祉與整體適應，甚至可能伴隨心理精神方面的疾病，如憂鬱等精神官能症。這樣的論述隱含，不同的個體會有不同的死亡焦慮反應，有些人能夠恰當的處理死亡焦慮，有些人則會一直沉溺在死亡的恐懼之中，影響其日常生活適應。相反的，如果能對死亡抱持著坦然的態度，瞭解死亡是一個生命中無可避免的過程，那麼死亡可以刺激人們思考生命的價值，建立積極的人生觀。

我們恐懼死亡會毀滅一切，可是如果生命沒有時間限制的時候，那麼任何行動在何時做就沒有什麼差別了，就無法感受到生命的迫切及把握此時此刻的真實感受了，因此只有在生命有了極限之後，才會為有限的生命做最好的安排，以免錯失只出現一次的機會。死亡給我們今生的時間規定界限，催迫我們在我們能夠使用的那段時間裡，做一番創造性的事業，因此死亡並不可怕也不會構成威脅，甚至它反而是與生命同時存在的，只要我們坦然接受死亡，將它視為生命週期中的另一種風貌，我們將會以欣賞的眼光去面對生活中的每一種遭遇，並賦予其價值（丘愛玲，1989）。

張淑美（2001）指出青少年對死亡的認知已相當成熟，但因其知道了死亡的普遍性及不可避免性，亦即每個人都會死，包括自己在內，但隨著身心發展、社會文化與時代背景差異，在接受死亡必然性之外，多潛藏著焦慮、恐懼與害怕、不確定感。巫珍宜（1991）則發現國中、高中與高職的學生對死亡、瀕死普遍存有害怕的情緒。其實，唯有經由瞭解死亡的過程，適度的死亡焦慮，才讓我們更能正視生命的有限，懂得珍惜現在所擁有的一切，而在我們有限的生命中實現生命的價值和意義，生命之可貴更能彰顯。

高職學生大多來自低學業成就的國中畢業生，他們或是沒有學校可唸、或是被父母強迫來唸，只有少數是有興趣而來的。看著他們不知所來為何？生活漫無目標，扭曲價值觀，甚至打架滋事的生活態度，自是令人不捨。故研究者擬規劃並設計生死教育課程，以高職學生為研究對象，探討生死教育課程對高職學生的生命價值觀及死亡焦慮之影響，並將研究的結果，作為高職生死教育規劃之參考，期許發揮教育的效果，協助青少年渡過艱辛蛻變的歲月。

研究者在閱讀相關文獻後，發現國內生死教育相關論文之研究，研究對象由國小延伸至技職院校，甚至到老人都有（廖秀霞，2001；紀孟春，2002；陸娟，2002；顏淑慧，

2002；李憲三，2002；詹明欽，2003；林千琪，2003；蔡長衡，2003；蔡振傑，2003；林素霞，2003；湯志勇，2003；翟文棋，2003；劉欣懿，2003；董文香，2003；紀玉足，2003；顏倩榕，2003；劉香姣，2003)。其中探討生死教育對死亡態度、生命意義感之影響的相關研究總共有十四篇；探討生死教育對自我概念、人際關係之影響的相關研究有二篇；探討生死教育對生命價值觀、死亡焦慮之影響的相關研究有一篇，對象是國小五年級，而其中缺乏青少年（國中、高中、高職）生死教育對生命價值觀、死亡焦慮之影響的相關研究。因此，本研究主要目的即在探討青少年生死教育課程對生命價值觀及死亡焦慮之影響。

根據上述之研究動機，本研究目的如下：

- 一、規劃並實施適合高職學生生死教育之課程與教學。
- 二、探討生死教育課程對高職學生「生命價值觀」的立即性與持續性影響。
- 三、探討生死教育課程對高職學生「死亡焦慮」的立即性與持續性影響。
- 四、提出具體建議，作為推動高職學生實施生死教育課程與教學之參考。

第二節 待答問題

- 一、根據研究目的，研究者提出本研究之待答問題如下：
 - (一) 規劃的生死教育課程與教學是否適合高職學生？
 - (二) 實施生死教育課程之實驗組及控制組於「生命價值觀」、「死亡焦慮」後測是否具顯著的差異？
 - (三) 實施生死教育課程之實驗組及控制組於「生命價值觀」、「死亡焦慮」追蹤測是否具顯著的差異？

第三節 名詞解釋

一、高職生：

高職學生係指就讀三年制高級中等職業學校之學生，入學年齡為 15 至 22 足歲。本研究對象乃指彰化縣某國立高職 93 學年度二年級學生，年齡介於 16 至 17 歲。

二、生死教育課程：

本研究所指之生死教育課程是融合生命教育與死亡教育，但仍較直接關注從死亡相關議題討論「從死論生，反思生命」的教育。「生死是一體兩面」，從死談生也是直接環扣「生命」終極核心的「生命教育」。

三、生命價值觀：

本研究之生命價值觀，係由研究者根據相關的文獻資料編製而成之「生命價值量表」上所得之分數。在「生命價值量表」測驗之得分為指標，得分高者，表示受試者生命價值觀較正向，得分低者，表示受試者生命價值觀較負向。

四、死亡焦慮：

本研究之死亡焦慮，係指受試者在 Templer (1970) 之「死亡焦慮量表」上所得分數。在「死亡焦慮量表」測驗之得分為指標，得分高者，表示受試者有較高的死亡焦慮，得分低者，表示受試者有較低的死亡焦慮。

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

(一) 研究對象

本研究對象乃指彰化縣某國立高職 93 學年度二年級學生兩班共 73 人，年齡介於 16 至 17 歲，全為女生。

二、研究限制

(一) 研究對象

本研究僅以彰化縣某國立高職女學生為研究對象，故在推論上只適用於類似群體。

(二) 研究方法

本研究採準實驗研究法，且未隨機分配，而以原班級進行實驗課程之教學，在結果推論上宜謹慎。另外，實驗組與控制組為隔壁班，因此有可能因兩班同學之接觸與交流，而產生實驗擴散現象，影響到實驗結果。

第二章 文獻探討

本章的目的在探討本研究相關的議題，包括生死教育與相關理論之起源、意義、目標及內容，高職學生身心發展，生命價值觀及死亡焦慮之意涵及相關研究。全章共分為四節：第一節為生死教育與相關理論之探討，第二節為高職學生身心發展相關的基礎研究，第三節為生命價值觀意涵及其相關研究，第四節為死亡焦慮意涵及其相關研究。

第一節 生死教育與相關理論之探討

本研究所指之生死教育課程是融合生命教育與死亡教育，所以本節針對生死教育的起源、意義、目標及內容加以探討，以利設計適當的課程與教學。

一、生死教育的起源

生死教育一詞為國內本土興起的名詞，其來源係由高雄市政府教育局於1998年所推動。其最初的緣由係校園死亡事件的發生（某國中教師於監考時昏倒送醫不治，引發校園震驚與悲痛），當時高雄市教育局長羅文基即指示加強各級學校認識死亡方面的教育（聯合報，1998年5月29日）。

因校園死亡事件的發生，高雄市教育局的「生死教育手冊」於1998年在教育局長羅文基指示要設計出一發展性、一貫性從國小、國中到高中的生命教育教材的狀況下編成。編撰過程發現生命教育太廣泛、死亡教育又觸犯到社會文化上的禁忌，所以決定以「生死教育」來命名，課程的設計希望能適用國小、國中、高中也兼顧到各階段的一致性與多樣性，後來稱之為生死教育的這套課程，其實內涵正是死亡教育，實施的構思是生命的本質，生命是從生到死的歷程開始談到死亡瀕死的諸多面向，在切入探討失落與悲傷的調適與輔導，最後論及生命的超越、生命的哲學，而能夠禮讚生命（吳淳肅，侯南隆，1999）。

國內生死學的研究是已故傅偉勳教授由美國引進而肇其端，在其大作〈死亡的尊嚴與生命的尊嚴〉，1993年正中書局出版一書中，他首先提出〈生死學〉”Life-and-Death Studies”一詞，並揭櫫〈現代生死學〉的理論建構，結合「生」與「死」的探索課題（釋慧開，2002）。傅偉勳（1993）認為美國之死亡學與中國心性體認本位之生死智慧結合，可建構「現代生死學」，根據生死本是一體兩面之看法，將死亡問題擴充為生死問題，以探討現代人所面對的死亡問題、精神超克和生死的終極意義。所以主導當時生死教育手冊編印的教育局長羅文基則表示生死教育係呼應傅偉勳教授所建構的生死學概念，認為只讀「死亡」還是無法探究生命的意義，因為「生」與「死」是兩個相互含涉的概念，因此以生死教育來取代死亡教育（羅文基，2001）。

綜合以上所言，「生」與「死」是生命歷程中的一體兩面，是分不開的，而生死教育其實內涵正是死亡教育，實施的構思是生命的本質。因此本研究即以生死教育來涵蓋生命教育及死亡教育。

二、生死教育的意義

二十世紀德國哲學家海德格（Martin Heidegger）說「人是『向死的存在』」（being-towards-death）。當「生」發生後，就必須要經歷「老、病、死」的人生階段，這是誰也無法避免的事實。生、老、病、死既是人生必經的過程，教育又為何獨厚「生」的規劃，而忽略「死」的教育？

傅偉勳教授（1993）更提出「生命十大層面與價值取向」模型：身體活動層面、心理活動層面、政治社會層面、歷史文化層面、知性探索層面、審美經驗層面、人倫道德層面、實存主體層面、終極關懷層面，以及終極真實層面。並指出現代生死學必須強調，生命最高三層：實存主體層面、終極關懷層面，終極真實層面。其中在生死教育上之論點如下：

1. 具有現代生死學訓練的人，必須兼有存一簡單的生死信念及多元開放的胸襟，在承認我們自己特定的生死信念時，同時應予對方的信念或立場。

- 2.多元開放的探索精神，科學知性的求實態度，哲學理性的批判功夫，打開宗教探索之門，個別實存本然性宗教的理論深化與實踐存化。
- 3.養成生死智慧，建立堅定的生死信念：如肯定我們此時此刻到死為止的第一義未來的優位，就得立即根據此生死道理，設法早日培養具有日常實踐意義的生死智慧。
生死智慧的平日培養：
 - (1) 多看有關生死問題探索的哲學、宗教、文學與書籍。
 - (2) 多多觀摩高僧大德的言行，選擇適合於自己的解脫進路或修養功夫。如：坐禪、瑜珈術、事上磨練、內省功夫、明心見性、冥想、祈禱。
 - (3) 多作至誠無欺的自我反省。
- 4.如何幫助已到生命盡頭而仍無堅定生命信念的人，在生命成長最後階段，自然安然接受死亡，保持死亡尊嚴。

至於生死教育的定義，以下引述國內外學者的定義說明之：

- 1.依 R·Kurlyschek 的定義，係指增加個人覺醒到死亡，在吾人生命中所扮演的角色，並提供課程結構以協助學生檢視死亡的真實性，而將之統整於生命中的歷程 (Gibson et al. 1982)。
- 2.Morgan 則認為生死教育不僅關係到死亡本身的問題，亦涉及吾人對我們自己與所生存的大自然及宇宙的感情。它必須和我們的價值觀念、吾人和他人的關係及吾人建構世界的方式結合 (黃松元，1983)。
- 3.Leviton 定義生死教育在於幫助人們以虔誠及理解的態度面對無法改變的死亡 (黃松元，1983)。
- 4.國內學者張淑美認為：生死教育是指探究死亡、瀕死與生命關係的歷程，能增進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，其宗旨在於使人掌握健康而積極的生命觀，以創造積極而有意義的人生 (張淑美，1996)。

綜合上述，其實生死教育和死亡教育是相通的，都是期望能夠透過系統性的教學來

增進對死亡的瞭解，也正因生命的有限，更應建立正向的人生觀，提升生命的品質，以創造更有意義的人生。所以「生死教育」的意義就是以「死」反觀「生」，從有限的生命、生命的終點談起，讓學生體會生命的可貴、幫助學生超越生命的困難及突破生活的瓶頸。

三、生死教育的目標

依據高雄市政府教育局編輯之高中職生死教育手冊（1998）序言中寫道：「本手冊的主要目的在於彰顯生命循環的真諦，引導學生建立正確、積極的人生觀，並從哲學、宗教之觀點來看生命的誕生與死亡，復整合心理學與輔導學之研究結果，追求每個人生命的積極意義，並解除個人對死亡的莫名恐懼，思考生命價值；鼓舞人於面對人生的真實，知覺生命的失落，進而意識生命的存在，建構生活的意義。」以下就學者對生死教育的目標論點敘述如下：

高雄市生死教育手冊（1998）中指出生死教育之教育目標為：

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

Knott（1979）提出三項生死教育目標：

- 1.資訊分享：指與生死學有關概念或理論資料分享。
- 2.調適行為：使個人熟悉助人技巧，以便幫助別人或自己做好調適。
- 3.價值澄清：指協助檢視及澄清個人的價值觀。

曾煥棠（1999）則針對護校學生，認為生死學教學目標至少包括：

- 1.讓學生了解自己對死亡及瀕死問題的觀點，願意對死亡進行思考。
- 2.讓學生討論死亡的語彙、委婉說法、死亡的象徵物、文化傳統的迷信，引導學生打破

禁忌，可以談論死亡。

- 3.讓學生了解自己的死亡態度並建立面對死亡時的適當接受態度。
- 4.進行臨死覺知教育，讓學生了解死亡歷程、階段、方式，並認知瀕死病人的情緒及需要。
- 5.了解死亡所造成的失落感及了解哀傷造成的身心社會反應，獲得處理失落勝任感。
- 6.讓學生了解預立遺囑的時代意義與要件，對生命進行反省，建立起死亡準備的行為。
- 7.了解台灣社會處理死亡相關的機構，不同信仰中處理死亡相關的儀式與意義，學習自我規劃葬禮，進而具備處理喪葬的能力。

紀潔芳(2000)提出生死學於師範院校之教學目標，從知識、技能及情意分述如下：

- 1.知識：令學生瞭解宗教、哲學及各專業學門（如心理學、醫學等）之死亡觀，包括死亡的情境、歷程及對死後世界的看法。
- 2.情意：引領學生降低對死亡的害怕、逃避，而能以坦然、積極的態度面對死亡。
- 3.能力：引領學生對人生最後旅程能做事前規劃，如預立遺囑等。
- 4.知識、能力：(1) 令學生瞭解死亡所造成之失落及哀傷，並能調適處理及幫助家人、親朋、同事及學生。
(2) 培養學生具有實施生死教育之知能。

張淑美(2001)曾歸納 Leviton(1977)和 Gibson 等人(1982)對生死教育目標的主張，綜合如下：

- 1.使兒童及青年瞭解有關死亡及瀕死等方面的基本事實。
- 2.使個人能獲得有關醫學及葬儀等方面的知識及訊息。
- 3.幫助個人澄清社會上及倫理上的一些有關死亡的主題。
- 4.使兒童及青年能坦然面對重要他人以及自己的死亡，進而能有效地處理這些死亡事件。
- 5.透過澄清個人價值觀、人生目標，以增進生活品質並提升生命意義。

趙可式(2002)認為生死教育與每一個人，每一天的生活都息息相關，因此生死教育不只是從哲學、文學、歷史著手，更要從生命當中去體會，尤其是對失落，對無法避免

的一些情況的態度來著手。要從「捨不得放不下」學習到「捨得放下」；要從「不甘心」到「甘心認」。對於一些小的死亡、小的失落，我們都能「謝天、謝地、捨得、放下、甘心認、轉機」。有了這樣的學習，當真正的死亡在我們面前時，我們可以謝天謝地、可以放下、危機過後就是一個新生命的開始。

綜合而論，生死教育的目標雖然包含了各項有關死亡議題的相關知識、技能與情意目標，卻也進一步的強調藉由死亡議題的探討來反省並建立積極的人生觀，提升生命品質的重要性。研究者係根據上述論點，歸納出具體目標以作為生死教育課程的教學目標：

1. 認知：
 - (1) 幫助學生認清死亡本質及意義。
 - (2) 幫助學生了解自我，珍惜生命，作好人生規劃。
2. 技能：
 - (1) 能建立正確面對死亡的態度及有效之調適方式。
 - (2) 能建立正確的生死觀和自我價值。
 - (3) 能了解死亡議題，愛己愛人珍愛每一個生命。
3. 情意：
 - (1) 面對生死問題能不恐懼害怕，不避談生死問題。
 - (2) 體認到生命的價值和意義。

四、生死教育的內容

(一) 生命教育

錢永鎮（1998）指出生命教育的內涵有四個基礎概念，需要讓學生瞭解並在生活中實踐的。

1. 自尊的教育

自尊教育的核心觀念就是不要讓自己成為別人的工具，相對地也不要將別人當成工具。希望孩子學習面對人的時候，要請別人做任何事時，都必須徵詢他人的意見，因為他是一個生命的個體，他不是你的工具。

2. 良心的教育

一個人要有良心才能成為一個人，也就是孔子所謂的「不安之心」和孟子所謂的「不忍之心」。做任何事先問自己的良心安不安，實踐「己所不欲勿施於人」；做事前先自問忍不忍心，如虐待動物、折斷樹枝是否忍心。生命教育則在提醒學生「不安之心」和「不忍之心」，讓學生在日常生活、生活細節中不斷的反省，在做任何判斷、選擇時，反問自己的良心。

3. 意志自由的教育

自己是個人行為的主人，不要做任何事都認為是受到環境的影響，受別人的壓迫，事實上個人的行為都是可以出自你的自由意志，而理智為自由意志的基礎。一個「全人」，身體和心靈都要發展，意志教育就是心靈的部份，培養學生有理智、有恆心、有志向，進而決定自己未來的生命方向。

4. 人我關係的教育

人是在社會的大環境中生存的，是依靠很多其他的人而生存，不可能獨自存活，並非單一存在的，而是在人與人的關係中。生命教育在教導學生不要認為自己和別人的生命無關，可以任意妄為，強調「我和你」的關係，把任何一個生命個體當成「你」，而非是無生命的「它」來尊重他人。如此，人與人之間有良好的互動，人生才活得好，生命才有價值。

黃德祥（2000）指出生命教育的內涵有下列五項：

1. 人與自己的教育：不僅要教導學生認識自我，找出真我，而且要協助學生發展潛能，實現自我。
2. 人與人的教育：教導學生重視人與人之間的倫理關係，尤其明白群己關係及公共

道德的重要，重視次級文化的存在，進而關懷弱勢族群，以創造人際間和諧的互動。

3. 人與環境的教育：教導學生調和小生命與大生命價值的衝突，建立社區總體營造的意

識，珍惜生存環境，實踐保護地球守則，以關懷社會、國家、宇宙的生命。

4. 人與自然的教育：教導學生民胞物與的胸懷，去尊重生命的多樣性及大自然的節奏與

規律性，使人類有機會去親近生命、關懷生命，以維持一個永續、平衡的自然生態。

5. 人與宇宙的教育：引導學生思考信仰與人生的問題，釐清自己的人生方向，訂定自己

的終極關懷，以宏觀的視野去審視人類存在的意義與價值，認識國家、世界的倫理，

關心人類的危機，建立地球村的觀念，活出全方位的生命。

以上五種向度的生命教育內涵，是一種全人教育的培養，也是一種生活教育的實踐，更是一種倫理教育的涵濡。因此，生命教育在自然與生活科技領域的實施，認識生命係以知識為基礎，由生物的成長，領悟生命的奧妙；引導學生認識生命的限制、循環與延續，而「自然環境」則牽涉生命教育中「如何珍惜生存環境」、「在環境中應變」、「生命與天、地、物共融」的範疇（陳湘雲，2001）。

孫效智（2001）認為生命教育的全方位實施應包括：

1. 潛在課程

（1）校園文化與制度設計應以生命智慧的培養及生命自覺的啟發為目標。

（2）尊重生命獨特性的教學環境與班級經營。

（3）以全體教師生命修養與身教來潛移默化的融滲式生命教育。

2. 有形課程

（1）分享理念而非灌輸知識的生命教育理論課程。

（2）動之以情的體驗教學或多媒體教學。

(3) 在做中學的實踐教學或活動教學。

曾文宗(1995)認為生命教育就是一種全人教育，基本上包含了以下四個內涵：

(1) 生命教育就是一種人文教育。(2) 生命教育就是一種生活教育。(3) 生命教育就是一種發展教育。(4) 生命教育就是一種生涯輔導的教育。生命教育是一種整合性教育，關注整個教育體系要有生命力，它要求在制度上、教育歷程上、在教者及受教者的內涵上，都必須達到受教者對一己生命的學習，從瞭解生命、尊重生命、愛護生命到發展生命的意義，使個人成為世界上頂天立地、懷抱理想、能實踐愛心的人(黎建球，2000)。

羅文基(2001)認為由於不同知識背景對「生命」意涵的思考，無論切入點或著重的核心概念都不盡相同，因此，對「生命教育」理念的解讀或闡述，亦就常有人言殊的情形，如下圖 1：：(1) 有從哲學的角度，強調正確人生觀與人生哲學的實踐；(2) 有從宗教的思考，重視生命終極關懷與生命意義的體現；(3) 亦有從生死學的探索，主張應從死亡議題的討論，培養生死的智慧；(4) 甚或從生活及倫理教育切入，強調從自我概念、健全人格到圓融人際關係的培養與實踐。

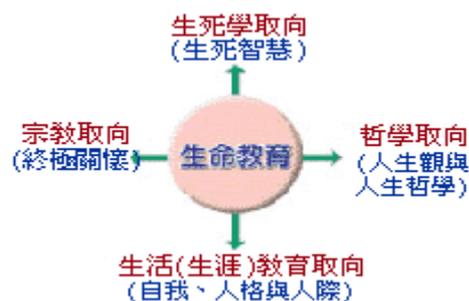


圖 1 生命教育的多元取向圖 (羅文基，2001)

總而言之，生命教育課程使學生對周遭有較深刻的體認及保有一顆柔軟的心，希望

個人與自己、他人、環境、自然及宇宙，能夠和諧、融洽的相處，進而使個人在身、心、靈及社會等各方面都能夠有適性的全人發展。

（二）死亡教育

與死亡和瀕死相關之現象與問題，都是死亡教育所欲探討和研究的內容。所以包含內容可涵蓋法律學、醫學、護理學、哲學、神學、社會學、文化學、人類學、心理學、輔導等相關領域。美國死亡教育發展已有近四十年歷史，但目前課程設計方面仍無一致性的標準，國內發展也在起步階段，因此課程設計除了參考國外課程、重視文化差異，也須由教學者視時間、材料內容、能力、學生需要和程度來斟酌刪減。

國內張淑美（2001）綜合張淑美（1998）、黃松元（1988）、Eddy 與 Alles（1983）、Hardt（1975）、Leviton（1969）的觀點歸納如下：

1. 死亡的本質及意義：

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

2. 對死亡及瀕死的態度：

- （1）兒童、青少年及成年人對死亡的態度。
- （2）兒童生命概念的發展。
- （3）性別角色和死亡。
- （4）了解及照顧垂死的親友。
- （5）死別與哀悼。
- （6）文學及藝術中的死亡描寫。
- （7）為死亡預作準備。
- （8）寡婦、鰥夫和孤兒的心理調適。

3.對死亡及瀕死的處理和調適：

- (1) 對兒童解釋死亡。
- (2) 與病童親友間的溝通與照護：對親友的吊慰方式、安靈照顧的了解。
- (3) 器官的捐贈與移植。
- (4) 有關死亡的業務：遺體處理方式、殯儀館的角色及功能、葬禮的儀式和選擇、喪事的費用等。
- (5) 和死亡有關的法律問題，如遺囑、繼承權、健康保險等。
- (6) 生活型態和死亡型態的關係。

4.特殊問題的探討：

- (1) 自殺及自毀行為。
- (2) 安樂死。
- (3) 意外死亡：暴力行為。

5.有關死亡教育的實施方面：

- (1) 死亡教育的發展及其教材教法的研究。
- (2) 死亡教育的課程發展與評鑑。
- (3) 死亡教育的研究與應用。

Eddy, St. Pierre, Alles & Shute(1980)針對從事死亡和瀕死研究的四十位專家，就「死亡教育的專業訓練課程應該包含那些具體範圍」進行調查，並根據研究結果，提出適用於教師的死亡教育專業準備課程內容，依其重要性分成四個部分：

1.最重要主題：

- (1) 了解瀕死親友的需要。(2) 了解死亡的意義。(3) 死別和哀悼。(4) 向兒童解釋死亡。(5) 為死亡預作準備。

2.次要主題：

- (1) 死亡教育的教法和教材。(2) 死亡的定義和原因。(3) 死亡的泛文化觀點。(4) 死亡教育的課程發展。(5) 死亡的宗教觀。(6) 死亡的法律觀。(7) 安樂死。(8) 生命週期。(9) 自殺。(10) 老化。(11) 殯儀館的角色及功能。(12) 老化的過程。

(13) 對親友的弔慰方式。(14) 自殺。(15) 殯葬費用。

3.如果時間足夠，可以將下列的課程納入：

(1) 器官捐贈和移植。(2) 死亡及瀕死的歷程。(3) 傳統喪葬的變遷。(4) 追悼儀式。

(5) 兒童文學中對死亡的描述。(6) 火葬。(7) 屍體防腐法。

4.較不重要的第四類課程：

(1) 文學和藝術中的死亡描繪。(2) 屍體冷凍處理。(3) 嗜屍症。(4) 暴力。

趙可式(1998)針對大部分死亡是在醫療機構中發生而倡導四種不同群體的死亡教育：

1.醫護人員的死亡教育

著重在領悟醫學的極限，從自身的參考架構來領悟死亡，認知如何照顧臨終病人與家屬，澄清面對遺體應有尊重生命的態度，藉著認識死亡更重視以人為本位的醫學。

2 病人的死亡教育

面對病房中的病人，藉著陪伴、關懷、症狀緩和、舒解疼痛、協助靈性成長、發現和體驗生命的意義、認知生命的終極意義及出路，儘早接受死亡並為死亡做準備。

3.病人家屬的生死教育

由家屬哀傷的關愛與依戀不捨轉移到其他事物上，藉此領悟生命的有限，善加利用生命及重新整理價值次序。

4.一般民眾的生死教育

平時建立起個人的死亡準備，包括預立遺囑、交代喪禮、遺物、遺言等物質上的準備，及重新評量統整生命意義、人生觀及價值觀的反省和確立，面對失落的態度與處理，導正喪葬禮俗的正規化，死後世界信念的思索。

綜合以上學者專家的見解，死亡教育課程所涉獵的內容，幾乎完全圍繞著死亡的議題打轉，大部分為解決或預防因死亡而產生的種種問題而設計。因此，教學者應配合學生的實際需要及認知情況，設計適當課程內容，讓學生能坦然面對各種死亡議題。所以如果能在死亡教育課程中加入熱愛生命及關懷生命的主題，則更可藉由死亡來體驗和觀

照生命的價值。

(三) 生死教育

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

釋慧開 (2001) 於台北國父紀念館演講—e 世代的生死觀—現代人的生死課題中提及生死教育的範疇包括 (釋慧開, 2002b):

1. 生：生育、養育、教育、衛生、保育、環保……等；
2. 老：老化、老年、安養、養生……等；
3. 病：醫療、護理、防治、保健……等；
4. 死：臨終 (慎終)、殯葬 (送死)、祭祀 (追遠)……等。

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

紀潔芳 (2002) 認為生死教育內容廣泛，諸如文化、社會、宗教、醫學、法律的觀點，垂死的過程、心理反應，喪葬儀式，臨終關懷，臨終的準備，自殺，安樂死，遺囑，死刑，墮胎，憂傷輔導等等皆是。生死教育不能只是說教的教育；而應該是價值內化的教育。因此生死教育的實施，是一種「動之以情」的體驗活動 < 經歷事件 → 感性體驗 → 情意流露與覺察 → 理性溝通、理性感性協調 > 生死教育亦是一種知行合一的教育，在教學中觸動學生之心靈深處，啟發本有之良知、良能並配合有效學習過程，以培養正確的態度及即知即行的能力，如下圖 2：



圖 2 生死教育學習過程圖

1.入：

- (1) 教師的學養
- (2) 豐富的教學內容
- (3) 生動的教學方式
- (4) 學生用心投入

2.住：

- (1) 知識及概念的內化及含融
- (2) 潛移默化
- (3) 能感發生命原動力

3.出：

- (1) 自然的習慣
- (2) 行為的實踐
- (3) 日常生活應對
- (4) 服務人群

Gibson (1982) 認為適合中小學階段的生死教育包括 (張淑美, 2001):

- 1. 自然的生命循環，植物及動物的生命循環。
- 2. 人類的生命循環：出生、生長、老化及死亡。
- 3. 生物的層面：死因、死亡的界定。
- 4. 社會和文化的層面：喪葬的風俗及有關死亡的用語。
- 5. 經濟和法律的層面：保險、遺囑、葬禮安排事宜。
- 6. 有關於哀傷、喪禮、守喪等層面。
- 7. 兒童文學、音樂及藝術中的死亡描寫。

8.死亡的宗教觀點。

9.道德和倫理的主題：自殺及安樂死（euthanasia）等。

10.生死相關的個人價值。

紀惠馨（2000）將護理校院生死學課程內容分為十類，分別為：

1.本質。2.學科及宗教的死亡觀點。3.死亡教育實施。4.各年齡層死亡態度。5.自殺問題。

6.倫理問題。7.瀕死問題。8.失落悲傷問題。9.個人處理調適。10.喪葬問題。

綜合以上學者意見，生死教育的內容極廣、內容又因對象、年齡、環境等各種因素不同而有變化。因此課程內容應針對教學目標而設計，對不同對象進行教學與引導，使學生能坦然的面對各種死亡議題，思考生命的價值。

（四）生命教育、生死教育、死亡教育課程內容之比較

當前我國生命教育課程內涵較為完備者首推由曉明女中所規劃的生命教育課程，係一套國、高中六年一貫的系統課程。在另一方面，高雄市推動的生死教育課程以規劃出由國小至高中（職）階段的「十二年一貫」課程，其內涵亦十分完備。至於死亡教育方面，一般而言，死亡教育內容多衍自 Leviton 所提出的三個層面，即「死亡的本質」、「對死亡及瀕死的態度和其引起的情緒問題」、「對死亡及瀕死的調適」等相關主題，蔡明昌（2001）係引用下表所列學者歸納的內容，來作為探討的基礎，整理如下表 2-1：

表 2-1 生命教育、生死教育、死亡教育的課程內容比較一覽表

課程類型	生命教育 (錢永鎮,馮珍芝,1999)	生死教育 (羅文基,2000)	死亡教育 (張淑美,1998)
課程內容	<p>國一：『欣賞生命／做我真好』</p> <p>國二：『生於憂患／應變與生存』</p> <p>國三：『敬業樂業／信仰與人生』</p> <p>高一：『良心的培養／人活在關係中』</p> <p>高二：『能思會辨／生死尊嚴』</p> <p>高三：『社會關懷與社會正義／全球倫理與宗教』</p>	<p>知識篇：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 死亡及死亡教育 2. 失落與哀傷的輔導與調適 <p>活動篇：</p> <p>一、國小階段</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生命的開始：大自然的奧妙、新生命的喜悅 2. 生命的挑戰：生命的失落、死亡的面貌 3. 生命的超越：克服失落情緒、勇於面對死亡 4. 生命的禮讚：生命的價值、圓滿的人生 <p>二、國中階段</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生命的律動：人生舞台、種子的一生、猜猜我是誰、畫我話我 2. 生命的樂章：生命的曲線、生活事件大會串、生活良方 3. 揭開死亡的神秘面紗：談死亡的意義、死亡小檔案(談死亡的內涵) 4. 臨終關懷與安寧療護：接龍遊戲、君子之爭,瀟灑走一回 5. 生命的挑戰：失落的臉譜、走過悲傷、失落也是一種生活 6. 生命的超越：預立遺囑、器官捐贈、撰寫墓誌銘 7. 生命的禮讚：生命盾牌、生命詠歌、不平凡的生命 <p>三、高中職階段</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生命的真相：生命的循環、揭開死亡神秘的面紗 2. 生命的挑戰：生命中的失落經驗、生命不可承受之經驗。 3. 超越死亡：面對失落的迷忠、面對自己與親友的死亡、克服失落與悲傷 4. 生命的省思：自殺、安寧死、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 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 死亡的本質及意義： (1)哲學、倫理及宗教對死亡及瀕死的觀點；(2)死亡的醫學、心理、社會及法律上的定義或意義；(3)生命的過程及循環；老化的過程；(4)死亡的禁忌；(5)死亡的泛文化比較 2. 對死亡及瀕死的態度： (1)兒童、青少年、成人及老人對死亡的態度；(2)兒童生命概念的發展；(3)性別角色和死亡；(4)瞭解及照顧垂死的親友；(5)瀕死的過程與心理反應；死別與哀傷；(6)為死亡預作準備；(7)文學及藝術中的死亡描寫；(8)寡婦、鰥夫和孤兒的心理調適。 3. 死亡及瀕死的處理及調適： (1)對兒童解釋死亡；(2)威脅生命重症的處理；與病重親友間的溝通與照護；對親友的弔慰方式，「安寧照顧」的了解；(3)器官的捐贈與移植；(4)有關死亡的業務：遺體的處理方式、殯儀館的角色及功能、葬禮的儀式和選擇、喪事的費用等；(5)和死亡有關的法律問題，如遺囑、繼承權、健康保險等；(6)生活型態和死亡型態的關係。 4. 特殊問題的探討： (1)自殺及自毀行為；(2)死亡倫理與權利：安樂死、安寧死、墮胎、死刑...；(3)意外死亡：暴力行為；他殺死亡；(4)愛滋病(AIDS)。

由上表 2-1 來看，可以發現生命教育的課程內容重點較趨向於由欣賞悅納自己的生命開始，隨著年級的提昇，進一步擴而大之，逐漸加入「抗壓（挫折）」、「人我關係」、「信仰」、「道德良心」、「生死尊嚴」等議題，最後以社會關懷與全球性的倫理宗教為總結。相對而言，死亡教育課程中所涉獵的內容幾乎完全圍繞著死亡議題打轉，課程完全為解決或預防因死亡而產生的種種問題而設計。相較之下，生死教育課程內容可說是介於生命教育與死亡教育兩端之間，但大體上較偏向死亡教育的範疇。從其知識篇的「死亡及死亡教育」、「失落與哀傷的輔導與調適」二部分來看，幾乎可視之為死亡教育。但就活動篇中的單元觀之，從生命的開始、挑戰、超越、省思、禮讚...中，可以看到生命教育的影子，但實際活動設計則又偏向藉由死亡的認識來觀照生命的意義與價值。

綜合上述，生死教育在內容上融合了生命教育與死亡教育，因此研究者在歸納整理後，提出本研究欲實施之生死教育課程內容：包括五大主題，共分為十六個單元。如下表 2-2：

表 2-2 生死教育課程主題單元表

主題	單元
1. 生命的真相	(1)生命的循環(2)揭開死亡神祕的面紗
2. 生命的挑戰	(3)自我認識(4)生命中的失落經驗(5)面對自己與親友的死亡
3. 超越死亡	(6)預立遺囑(7)死亡準備
4. 生命的省思	(8)安寧療護(9)墮胎(10)如何看待自殺(11)安樂死(12)器官捐贈(13)同性戀
5. 生命的禮讚	(14)真我與假我(15)人活在關係中(16)生命的價值與意義

第二節 高職學生身心發展相關的基礎研究

青少年期是自兒童期轉變為成人的必經階段，在這期間青少年將會面臨許多煩惱與壓力，是一段艱辛蛻變的歲月，因此，青少年有「邊際公民」之稱，也有人將青少年期稱之為狂飆期、矛盾期、苦悶期。本研究的研究對象是高職二年級學生，年齡約十六、十七歲，正處於青少年期，研究者在規劃並設計生死教育課程前，必須對高職學生身心發展有進一步的深入瞭解，以建構出符合高職學生發展需求的生死教育。

一、青少年的身體發展

青少年期是身體和生理發展速度第二次快速成長時期。尤其身高、體重的增加，以及體型變化等生理方面的重大改變，不但影響個人的自我觀念，也直接牽涉到青年人的心理適應和社會適應（劉安彥、陳英豪，1994）。有關青少年身體發展特性，將依據身體發展理論，敘述如下：

（一）進化理論

1. 生物進化論

達爾文(Charles Darwin, 1809-1882)認為生物本身唯有適應環境才能存活下來，物種的生存就是「自然選擇」的結果。從進化論的觀點來看，青少年的重點就是人類「再繁衍的歷程」。進化論也認為「適者生存」是生物進化的關鍵，生物（包括人類）必須努力去作適應，以使種屬能綿延下去。青少年期既然是人類再繁衍的重要階段，因此，青少年的發展與適應也關係著人類的生存（黃德祥，1993）。

2. 複演論

複演論由美國著名的青少年心理學家赫爾(G. S. Hall)所提出，他的理論深受達爾文(C. Darwin)進化論的影響；所以赫爾非常強調遺傳因素，而且也主張每一個體的發展，

都是在複演物種 (species) 所經歷過的發展階段。他認為人類進化的主要歷程可分為四個階段：

1.人類進化的第一個階段是原始社會，此階段人類的生活與猿猴相類似；個體的嬰幼兒期（0-4 歲）發展即在複演原始社會。

2.人類進化的第二個階段是狩獵社會，此階段人類文明尚未開化；個體的兒童期（5-7 歲）發展即在複演狩獵社會。

3.人類進化的第三個階段是農牧社會，此階段人類的生活逐漸趨於穩定；個體的少年期（8-12 歲）發展即在複演農牧社會。

4.人類進化的第四個階段是現代社會，此階段文明已相當開化；個體的青少年期（13-24 歲）發展即在複演現代社會。

3.自然成熟論

美國心理學者蓋胥爾(A. Gesell)認為個體發展主要是一種自然成熟的過程，個體的成長即是「被遺傳所導引的成熟歷程」，成長具有「律動順序」(rhythmic sequences)，形成了「螺旋狀」，逐步爬昇，使機體日益成熟與精密，因此該理論又稱為「發展螺旋論」(黃德祥，1993)。蓋胥爾詳細且有系統地描述個體在每一年齡層次的發展特徵，他曾經探討青少年的生理成長、自我關懷(self-care)、情緒、自我概念、人際關係、活動與興趣、學校生活、道德與哲學觀等課題。表 2-3 就是蓋胥爾所描述的 10 至 16 歲的青少年自我成長在不同年齡階層的特徵。

表 2-3 10 至 16 歲青少年的自我成長特徵表

年齡	特徵
10 歲	1.不太關心自己。 2.他們的父母親報告指出，青少年比 9 歲時更快樂，更易於相處。
11 歲	1.青少年常把自己描述成變得比 10 歲更為惡劣。常說：「現在每件事似乎都很糟」。 2.父母親也有類似的報告。
12 歲	1.開始試圖贏取朋友的讚賞而找尋自我，開始能表現適切與成熟的角色行為。 2.非常在意他人把他們視為「小孩」。
13 歲	1.努力尋求內在的自我，試圖瞭解自己，包括相貌、思想、脾氣等。 2.興趣日益廣泛，也對人格感興趣。 3.非常在意個人的儀表，如太胖、太瘦、太醜。 4.愈來愈會修飾自己。
14 歲	1.由和他人比較與匹配中尋求自我。 2.喜歡與他人相似。 3.樂於趨進他人。

-
- 4.非常在意是否受朋友喜歡。
- 15歲 1.由自我與他人的理念與理想中尋求自我。
2.常常喜好與他人爭議與討論事情，對事情看法的正確性非常在意。
3.喜歡分析自己與他人的思想。
-

資料來源：Gessel, Ilg, & Ames(1956), pp.364-367; Newman & Newman(1986), p. 43。

綜合進化理論，個體受環境因素支持、改變和控制成長的時候，這些誘因並不會導致個人發展的根本進步，這些進步只是來自內部（李丹，1989）。此等發展的形式和時期，早已由個人體內的基因和其他生理因素所決定，時間本身就是主宰個人發展的決定因素，父母和教師對兒童的身心發展並不會產生根本性的作用（劉安彥、陳英豪，1994）。

但現代文明的社會充斥著壓力、變動與不安定感，又因青少年期的發展是在複演著現代社會，所以赫爾認為青少年期是屬於「風暴與壓力」(storm and stress)及「狂暴與衝突」(turbulence and conflict)的時期。更重要的是，赫爾認為青少年是人生發展的關鍵期(critical period)，同時也是人生的重生(new born)期（李惠加，1997；Atwater, 1992），而唯有愛、虔敬與服務三者才可以撫慰青少年的軀體與靈魂（黃德祥，1993）。

（二）生物理論

該理論注重青少年生理改變歷程的探討。青少年生物論者，以英國生物學者田納的研究最為卓著，主要探討青少年生理發展時間、順序、類型及變異的情形（李惠加，1997）。田納的研究論著至今仍被廣泛引用，主要研究有五個重點：身體生長、陰毛生長、女性胸部生長、男性生殖器官生長、生長的個別差異現象。研究發現青春女性身高驟增比男性早二年，女性身高的生長最先，然後胸部隆起、陰毛生長，接著初經出現。男性則睪丸的生長最早，其次是陰囊、陰毛、陰莖的成長，稍後身高驟增（Tanner,1990）。田納雖對青少年生理改變歷程做了詳細研究，但未提到文化、環境因素的重要性（李惠加，1997）。加上這些年來世界各國的教育、衛生與社會發展改變甚多，其研究似乎有重新再驗證的必要（黃德祥，1993）。

綜合進化理論及生物理論，處於青春末期的高職生在生理功能上的劇烈發展與轉

變，已趨向於成熟階段；而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時期。然而，有關身體發展理論，似乎過於偏重生理與遺傳因素的影響，而忽略了環境、社會、文化、教育等因素對青少年行為的影響與改變，因此下一單元，研究者匯集各理論，並從各個面向去瞭解青少年心理發展，如此將有助於生死教育課程之設計與教學。

二、青少年的心理發展

青少年因身體的變化造成心理方面的衝擊，必須加以調適，而心理發展是以循序漸進的方式，隨著不同階段而建立。發展過程中青少年在對人、對己、對事物等各方面適應時，在其行為上所顯示的獨特個性，因每個人的特質不同，就會表現出對人事物的不同做法與想法，也會決定個人適應環境的行為模式以及思考方式的特性。隨著心理發展，青少年也逐漸發覺自己主要興趣、學習與工作的方向，定下自己一生的方向，以便進入成人期，開始成人的生活階段（曾文星，徐靜，1991）。不同學者對青少年發展有不同見解，以下就心理分析論、認知論、行為與社會學習論、道德發展理論做探討。

（一）心理分析論

1.佛洛伊德（Freud）心理分析論

該理論是由佛洛伊德(Freud, 1856-1939)所創建，他主張人的發展基本上屬於潛意識層次；個體行為只是表面上的特質，要真正瞭解發展，就必須分析行為的象徵意義及心理(mind)的深層運作，佛洛伊德從潛意識、人格結構、人格動力及人格發展來闡釋。

（1）潛意識

依佛洛伊德的見解，人的意識層次(levels of awareness)分成意識層面(conscious level)、前意識層面(preconscious level)與潛意識層面(unconscious level)等三個層面。a. 意識：指人在此時此刻能有所感（覺）與有所知（覺）的現象。b.前意識：介於意識與潛意識之間，它是指人在現實環境中對某特殊事件無所感、無所知，但在某些情況下又

能有所感、有所知的現象。c.潛意識：指潛隱在意識層面之下的感情、慾望、恐懼等複雜經驗，因受意識的控制與壓抑，致使個人不自覺知的意識。

(2) 人格結構

a.本我(id)，是人格結構最原始部分，從出生之日起即已存在，支配本我的是唯樂原則(pleasure principle)，當需求產生時必須立刻獲得滿足。構成本我的主要成份是天賦的本能，包括生之本能(life instinct)及死之本能(death instinct)二種。生之本能涵括人類的一些基本需求(need)，如飢、渴、性等。死之本能涵括人類最原始的衝動(impulse)，主要有攻擊與破壞二種衝動。本我代表著衝動、非理性、予取予求及自以為是(林惠雅，1991)。b.自我(ego)，在本我時，行為運作的特徵之一是「只要我喜歡，有什麼不可以」，然而在現實環境中，有時就是不可以(賴保楨，1999)。支配自我的是現實原則(reality principle)，自我介於本我和超我之間，對本我的衝動與超我的管制具有緩衝與調節的功能，是人格結構中的主要部分。c.超我(superego)，居於管制地位最高的部分，是個體接受社會文化道德規範的教養而逐漸形成的。支配超我的是完美原則(perfection principle)，是人格結構中的道德部分，超我有兩個重要部份：自我理想、良心(張春興，1991)。

(3) 人格動力

由於本我、自我、超我彼此交互激動的結果，產生內在動力而形成外顯行為，佛洛伊德稱此行為是防衛方式(defense mechanism)，其中最主要者有：a.轉移作用 b.昇華作用 c.壓抑作用 d.退化作用 e.投射作用 f.反向作用 g.合理化作用。

(4) 人格發展

佛洛伊德的人格發展理論，總離不開性的觀念，故被稱為性心理發展理論。性心理發展分為五階段：口腔期(0-1歲)、肛門期(1-3歲)、性器期(3-6歲)、潛伏期(7歲至青春前期)、兩性期(青春以後)。

對青少年發展而言，佛洛伊德的心理分析論特別注重「認同作用」(identification)對青少年社會化的影響，經由認同作用，青少年可以吸收他人的特質與價值觀，使自己能深層的感受與他人的相似性與投入程度(invovement)。所以認同作用可以提升青少

年的價值感，使「自我」得以良好發展，並有助於「超我」的提升，當青少年知道為所當為時，新的價值觀或新的人生目標乃形成理想的自我，有助於青少年順利的統合進入成人社會，因此，青少年的認同作用可視為是青少年社會化的重要心理歷程（Newman & Newman,1986）。相對地，青少年在社會化的過程也體會並感受到死亡是生命中的必經過程，也是生命的結束，所以如果能適時地教育他們，將更有助於理想自我的發展。

2. 艾瑞克遜 (Erikson) 心理社會發展論

艾瑞克遜的思想源於心理分析論，他認為人是社會的產物而非性本能的產物，人格的發展並非止於青春期，而是終其一生的歷程。艾瑞克遜將人生全程分為八個時期，該理論有兩個獨到的觀念：其一，前一期發展順利者，將發揮良好基礎作用，有助於後期發展。其二，人生的每一時期，均視為一個「危機與轉機」的關鍵。意指人生的每一時期，各有其特定的問題或困難；困難未解決之前，心理危機將持續存在；困難解決，危機化解，危機變為轉機，就會順利繼續發展。艾瑞克遜人生八段理論要義如下表 2-4：

表 2-4 艾瑞克遜的心理社會期

期別	年齡	心理危機 (發展關鍵)	發展順利	發展障礙
1	1 歲	對人信賴↔對人不信賴 (trust vs. mistrust)	對人信賴，有安全感	與人交往，焦慮不安
2	2-3 歲	活潑自動↔羞愧懷疑 (autonomy vs. shame and doubt)	能自我控制，行動有信心	自我懷疑，行動畏首畏尾
3	3-6 歲	自動自發↔退縮內疚 (initiative vs. guilt)	有目的方向，能獨立進取	畏懼退縮，無自我價值感
4	6-青春期	勤奮進取↔自貶自卑 (industry vs. inferiority)	具有求學、做事、待人的基本能力	缺乏生活基本能力，充滿失敗感
5	青年期	自我統整↔角色混亂 (identity vs. confusion)	自我觀念明確，追尋方向肯定	生活缺乏目標，時感徬徨迷失
6	成年期	友愛親密↔孤獨疏離 (intimacy vs. isolation)	成功的感情生活，奠定事業基礎	孤獨寂寞，無法與人親密相處
7	中年期	精力充沛↔頹廢遲滯 (generative vs. stagnation)	熱愛家庭，栽培後進	自我恣縱，不顧未來
8	老年期	完美無憾↔悲觀絕望 (integrity vs. despair)	隨心所欲，安享天年	悔恨舊事，徒呼負負

由上表 2-4 可知，第五個時期是青年期，其危機是角色混亂；青少年是個體對自己

的看法、角色任務的認定與社會地位形成的重要時期（李惠加，1997）。青春期中，青少年經歷到快速的成長和心理革命，而影響到他對身體的意念和安全感。因此，他會過份重視自己在他人眼中的印象，他的主要工作在建立一個獨立的自我認同（廖榮利，1986）。青少年的心理社會任務包含三點要義（張春興，1991）：

（1）自我統合（ego identity）

自我統合是一種個人自我一致的心理感受，故而其意義可解釋為自我統合感。自我統合是青年期心理發展的中心主題，由於青年在身心兩方面都產生了很大的變化，個體於是開始思考關於「自我」的問題：包括「我是誰？」與「我將走向何方？」，由此觀之，自我統合乃是青年人自我瞭解與自我追尋的必經歷程。

（2）統合形成（identity formation）

統合形成是指青年期在自我統合歷程中所能達到的統合狀態（identity status）。每個青年人因年齡、能力、經驗、家庭背景等因素的不同，每個人將有不同的統合狀態，青年群中有四種不同的統合狀態：a.定向型統合（identity achievement），屬化解發展危機而臻於定型定向者。b.未定型統合（identity moratorium），屬發展危機尚未完全化解而仍在自我追尋者。c.迷失型統合（identity diffusion），屬發展危機無法化解而陷入困境者。d.早閉型統合（identity forceclosure），屬自己無定見，未來一切悉由重要他人安排者。

（3）統合危機（identity crisis）

統合危機也稱自我統合危機（ego identity crisis），是指自我統合過程中，在心理上所產生的危機感。因為青年期是人生必經階段，而在青年期內個人又必須為一生未來做選擇與準備，所以此一時期的發展危機就自然特別嚴重；因此，若無法達到積極的正向解決，則易產生角色混淆的現象，而迷失自我方向，產生無所適從的挫折感，過於在意他人的看法，甚至導致心理疾病的發生（張春興，1991；Les Parrot III,1993；引自吳稟琦，2001）

艾瑞克遜人生八段理論，具有多方面的價值；可供家庭學校教育之參考，也可供成年後人生處世的借鑑。在艾瑞克遜八個發展階段中，青年期的自我統合最為重要。自我

統整愈完整清楚，表示個體在自我發展上人格愈臻於成熟，其價值觀愈清晰明確，在自我追尋上也愈能獲得安身立命的穩定感。青年期是否能夠自我統整，是其一生未來行事的基礎，也是確立人生價值的關鍵。如果，當個體能自我統整，並將個體我發展到包含重要他人的人，他已沒有統整的危機，而自我統整的個體在面對死亡時，可使個體減少對死亡的害怕、逃避。

3.人本論

該理論係由美國心理學家馬斯洛(Abraham Maslow,1908-1987)與羅嘉思(Carl Rogers,1902-1987)在五十年代所創始。人本論對人性持樂觀看法，認為人性本善，而且人類本性中原就蘊藏著無限潛力，是「以人為本」的理念。西方十八世紀盧梭的回歸自然主張，中國古代儒家思想中人性本善的看法，在理念上都屬人本論。

(1) 馬斯洛(Maslow)人格自我實現論

其理論有下列三點要義：a.自我實現：個體之所以存在，之所以生命有意義，就是為了自我實現。b.需求層次：個體各種需求有先後順序之分，如圖 2。c.高峰經驗：指在人生追求自我實現的歷程中，經驗到一種臻於頂峰而又超越時空與自我心靈滿足感與完美感。

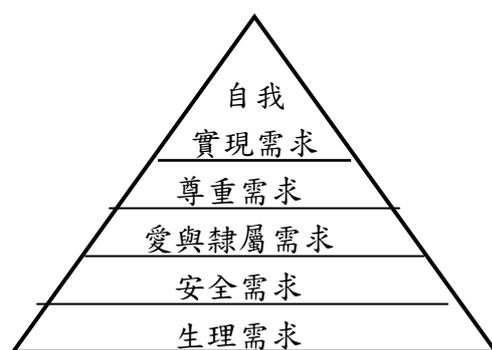


圖 3 需求層次論圖示
(採自 Maslow.1968)

(2) 羅嘉思(Rogers)人格自我論

以下三點是羅嘉思理論的要義：a.自我觀念：亦即包括對「我是誰？」與「我是

什麼樣的人？」等問題的一切可能答案。b.積極關注：希望別人以積極的態度支持自己，就是「好評」。c.自我和諧：理想我（ideal self）與真實我（real self）兩者一致。

總之，人本論強調尊重人的價值，在價值觀方面，主張採用價值澄清法，透過問題的回答與討論，鼓勵個體分析檢討自己的信念和行為，藉以澄清自己的價值觀。另外，對成長中的個體，儘量提供無條件的積極關注，使個體在自然情境中，形成自我和諧的自我觀念，從而奠立自我實現的基礎。自我實現落實在生活層面來看，高峰經驗是可體會得到的。科學家的發明，藝術家的創作，在他們長期思索最後突然獲得靈感的心理狀態，就是他們的高峰經驗。中學生發奮讀書，一旦放榜，高中第一志願，當時的成就感與喜悅感，也就是他的高峰經驗。而更值得我們注意的是，一個自我實現之個體的特點是能接受自己，因此高自我實現的個體能接受死亡的降臨，相對的在面對死亡時有較低的死亡焦慮。

（二）認知論

所謂認知是指個體經由意識活動對事物認識與理解的心理歷程（張春興，1989）；換言之，認知論主張對外界事物與環境之認識與理解的過程，是影響青少年發展的重要因素。

1.皮亞傑（Piaget）認知發展論

皮亞傑（Piaget）是著名的瑞士心理學家，他強調青少年積極地建構他們自己的認知世界，進入心靈深處的訊息（information）不僅僅是來自環境(Santrock, 1996)。因為新添的資訊能增進人之理解能力，所以皮亞傑也主張青少年在調適他們思維時，必須包括新的資訊與觀念。在發展研究取向上，皮亞傑的理論是階段性的；他將個體的認知發展，分為彼此特徵不同的四個時期，每一個發展時期與年齡有關，如下表 2-5：感覺動作期（0-2 歲）、前運思期（2-7 歲）、具體運思期（7-11 歲）、形式運思期（11 歲以上）。在青少年的認知發展中，皮亞傑認為青少年已進入所謂形式運思期，能運作較高層次的思維，具有抽象的思考，能邏輯化作出假設的推理及計劃與解決問題等能力。另外，青

少年的形式運思能力可以協助他思考後選擇，能促使他成功的自我分化，達到自我認同的發展。所謂的自我分化係指個人自主的程度，即有關自己的事物由自己決定，不受他人牽制的程度；同時也尊重他人的自主性，不去干涉或影響他人的決定，也不要要求別人為自己的事物負責。分化好的人可以清楚知道自己的界限，與他人是可分開的，反之，則是自己與重要他人的負荷（林慶錦，2000）。

表 2-5 皮亞傑的認知發展主要概念

期別	年齡	思維特徵
感覺動作期	0-2 歲	<ol style="list-style-type: none"> 1. 嬰兒從出生時的反射性及本能性的動作進步到開始使用符號思維。 2. 嬰兒透過身體動作的感覺經驗來認識與瞭解世界。 3. 至本期後期嬰兒對物體的認識漸具有物體恆存的概念。
前運思期	2-7 歲	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兒童開始使用語文和影像來表達意思，這些文字和影像反應了日益增進的符號思維，而且超越了感覺資訊與身體活動的聯結。 2. 兒童開始運用思維，惟不能見及全面性的事物。
具體運思期	7-11 歲	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兒童開始能對具體的事件與經驗運用合乎邏輯的推理。 2. 兒童能將事物加以分成不同的類別，而且也對事物擁有保留的概念。
形式運思期	11 歲以上	<ol style="list-style-type: none"> 1. 青少年可以更抽象和合乎邏輯的方式從事推理。 2. 青少年的思維更趨於理想的境界。

引自張春興，1994；Santrock, 1996

皮亞傑的階段論在教學上具有重要的意義：個體發展是循序漸進的，各階段的先後次序是固定不變的，故必須去重視及考慮教學的教材，教學方法必須能與個體的認知發展程度相配合。尤其皮亞傑的形式運思期（11 歲以後）能有抽象、客觀的、真實的思考能力，因此能瞭解生命是無常的，死亡是普遍的、不可逆的，是功能的停止。

（三）行為與社會學習論

行為論(behaviorism)主張：發展是一整套可供觀察而得的行為，行為是由後天環境塑造或者是學習而來，因此，青少年的發展也是受環境影響而來或經由學習而來，代表人物是斯肯那(Burrhus Frederick Skinner, 1904-1990)。社會學習論的特色，是在行為論

的觀點裡加入了認知的成分，是界於行為論與認知論間的一種心理學理論，此論代表人物是美國的心理學家班度拉(Albert Bandura, 1925-)。

1.斯肯那的行為論

斯肯那強調可觀察之行為反應與環境因素的科學研究，因此，在他的觀點裡，解釋行為及發展是不需要論及心靈、意識或潛意識，行為全然是後天學習的產物，不牽扯到人們主觀的意志、態度、情緒或尊嚴等。斯肯那又認為，行為後有好的結果，該項行為會持續不斷出現；若行為後得到的是不好的結果，那麼該項行為將不再出現。簡言之，人的行為是受到後天的獎勵與懲罰所影響。因為行為論相信，發展是學習來的，通常也會隨著環境經驗產生變化，所以藉著調整與重新安排經驗，將可改變發展的模式(Santrock. 1996)。

簡言之，由於環境和強化的作用是個體學習的主要因素，因而亦認為青少年的行為，可透過環境與強化的安排來給予塑造，如此在教育的過程中除了言教、身教之外，境教更是重要；換言之，環境的教化力，可以遠超過言教與身教。

2.班度拉的社會學習論

班度拉首創學習和環境在人類行為上扮演重要角色，他認為人具有認知能力，能夠處理所接受的訊息，思考自己行為的後果，而且新行為的學習乃是透過「觀察的、模仿的、替代的或認知的」歷程，故稱之為觀察學習(朱敬先，1992)。班度拉(1977)認為觀察學習歷程包括下列四個歷程：(1)注意歷程；(2)保留歷程；(3)模仿動作歷程；(4)動機歷程(莊秀貞，1984)。也就是我們都是經由觀察別人的行為而獲致各式各樣的行為、思想及情感，這些觀察是構成人們之發展的一個重要部份(Bandura,1977)。班度拉(Bandura,1989)的學習發展模式包括了行為(behavior)、人與認知(person and cognition)，及環境(environment)等三個因素，以上三因素的影響是交互作用的運作著，如下圖3。

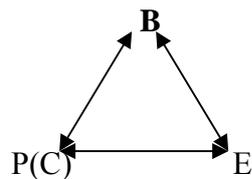


圖 4 班度拉的社會學習理論模式圖

(引自 Santrock, 1996)

班度拉證實了外在行為可經由觀察學習而來，即使是攻擊行為也如此。因此青少年的認知程度已進展到不需親身體驗或受到獎懲，就能透過觀察進行學習，所以我們欲瞭解青少年不能忽略社會情境及個人認知判斷的影響力（李惠加，1997）。因此青少年在社會互動的學習中，經由自我觀察、自我評價、自我強化的歷程中建立價值觀。青少年對死亡的覺知，也並不一定要透過直接的經驗，他們透過在日常生活中對楷模的觀察學習，一樣可以對死亡有所認知。

3. 赫威斯（Havighurst）發展任務論

發展任務(development task)一詞，係由美國教育心理學家赫威斯(Havighurst, 1972)氏 1952 年所倡用，他提出綜合了心理、教育、社會因素的發展觀。赫威斯指出個體在年齡上成熟到何種水準，在心智能力上理應與之配合，也發展到什麼水準。臻於應具水準者，是為發展順利；以後仍可發展下去。年齡已屆而心智發展未臻於應具水準者，是為發展障礙；以後的發展益形困難。赫威斯以某年齡階段能夠完成的工作任務來表示其心智發展程度，包括：嬰兒期到前兒童期(1-6 歲)、後兒童期(6-13 歲)、青年期(13-18 歲)、壯年期(18-35 歲)、中年期(35-60 歲)、老年期(60 歲以上)的發展任務(Havighurst, 1972; 引自張春興, 1991)。根據赫威斯的發展理論，青少年時期共有八項發展任務：(1) 身體器官與情緒表達趨於成熟；(2) 能與同儕中異性相處；(3) 能適度扮演帶有性別的社會角色；(4) 接納自己的身體容貌；(5) 情緒趨於獨立，不再事事依賴父母；(6) 考慮選擇對象為將來婚姻準備；(7) 學習專長做將來就業準備；(8) 在行為導向上開始有自己的價值觀念與倫理標準。

顯然，發展任務的觀念，無異是強調在人生全程中，每一階段都需要具有生活的能力。因此，青少年時期是學習與達成發展任務的重要時期，若能精通這些任務便能幫助青少年建立自信心、成熟和適應良好（李惠加，1997）。發展任務觀念具有很大教育意義（張春興，1991），所以如何建立適當的教學課程，以協助學生達成發展任務及建立正確生命價值觀，並體認死亡是人生必經過程，是當前青少年必須學習的課題。

（四）道德發展理論

1. 皮亞傑的二期論

皮亞傑的道德發展是以其認知發展理論為基礎，共分為兩個時期：

第一個時期稱為他律期（heteronomous stage），也稱他律道德(heteronomous morality)。此時期大約出現在 5-8 歲之間，此時期兒童遵守規範，服從權威者就是對的（蕭燕萍，2000）；他們對行為對錯的判斷，只重視後果，不考慮行為意向；故而稱之為道德現實主義(moral realism)。

第二個時期稱為自律期（autonomous stage），也稱自律道德(autonomous morality)。此時期大約出現在 8、9 歲以後，約當小學中年級。此時期兒童開始認識道德規範的相對性；同樣的行為，是對是錯，除看行為後果之外，也要考慮當事人的動機；又稱道德相對主義(moral relativism)（張春興，1991）。

2. 柯柏格（Kohlberg）道德發展論

柯柏格採用認知發展取向研究道德發展，並提出了他的三期六段道德發展理論。道德發展（moral development），指在社會化過程中，個體隨年齡的增加，逐漸學到是非判斷標準，以及按該標準去表現道德行為的歷程。柯柏格認為道德改變的核心在於正義概念（concept of justice）的轉變，為了實際考驗道德的改變，柯柏格設計了一系列道德兩難（moral dilemma）的複雜故事，在故事中顯現個人利益（personal interest）與社會公益（social good）之間的衝突，然後要兒童與青少年依據道德兩難的故事判定故事主角的善與惡。經由不同國家的調查結果，其提出道德發展的三層次（levels）六階段（stages）論。如下表 2-6。

表 2-6 道德發展層次表

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

資料來源：Kohlberg, 1963；1981。引自黃德祥，2002

柯柏格認為早期的發展是後期的基礎，但各層次及各階段並沒有明確對應年齡。通常個體年齡的增加，道德發展層次也會提高（Kohlberg, 1981；引自黃德祥，2002）。

3. 社會學習論

班度拉的社會學習論強調道德的發展是透過模仿、認同的過程，以及受到外在獎懲的增強制約，逐漸內化成為自我控制的道德標準。其道德發展有三個重點：

- (1) 抗拒誘惑：個人能依據社會規範所設的禁制，對自己的慾望、衝動等行為傾向有所抑制。
- (2) 賞罰控制：強調以獎懲使合於社會規範的行為得以強化，不合於社會規範的行為因而減少。
- (3) 楷模學習與替身效應：在看到他人因某些行為而受到讚賞或處罰時，自我也受到制約，同樣學到自我強化或抑制某些行為。

4. 精神分析論

精神分析論認為個體的道德觀念與道德行為是受本能衝動所支配，經由內化與認同作用，兒童認同重要他人的道德與價值，至青少年階段逐漸形成超我，具有判斷是非善惡的能力，超我即等於個人的良心，超我良好的人可以免於本我的衝動，並超過自我的支配，而能表現符合社會規範極具有良好情操的行為（黃德祥，1993）。超我中有兩個

重要部份：一為自我理想，是要求自己行為符合自己理想的標準；二為良心，是規定自己行為免於犯錯的限制（張春興，1991）。

透過上述道德發展理論，可發現青少年已具有辨別是非善惡的能力，行為表現符合社會規範並有良好情操的行為。然而青少年的價值觀卻仍明顯受外界影響，致使現今青少年價值觀有所偏差，透過本研究生死教育之實施，期許青少年對生命能有更深的體認。

綜合上述學者所言，不管從心理分析論、認知論、行為與社會學習論、道德發展理論等任何面向看青少年人格、認知及道德發展，都會受社會環境、教育等外在因素影響。青少年現階段的發展會受到早期的影響，現階段的適應也會影響其未來的適應與發展，因此，在整個生命歷程中，青少年時期除了是建立自我認同、自我肯定、自我價值外，並且是與外界保持和諧狀態及發展價值觀的一個重要時期。另外，青少年在自我發展過程中，經由社會化過程，他們也強烈感受到死亡是不可避免又必須去面對的分離，死亡是無法經驗和體會的生命歷程，所以面對死亡時會恐懼、焦慮。因此本研究透過生死教育課程之實施，期許有助於青少年建立和落實正確的生命價值觀，並在面對人生最重大的分離—死亡時，能有更多的釋懷，並能降低死亡焦慮。

第三節 生命價值觀意涵及其相關研究

生為一個人，我們是否認真思考過生命的價值，尤其現代青少年的生命價值觀為何？研究者擬以一系列對生命價值的意涵、生命價值觀的相關研究做歸納統整，並進行相關文獻探討，整理分析如下：

一、生命價值的意涵

林佳慧（2002）認為人類生命的價值可由三個不同觀點來考量：社會性及經濟的觀點、生態觀點、個人主觀觀點：

（一）社會性及經濟的觀點

將一個系統的部分要素做個別研究後，再把這些性質單純加起來，無法等於這個系統的全部，更無法解釋為這個系統的全部性質，有人指稱這樣情況的系統為「非線形系統」。換句話說，能用「加法」思考或解釋的系統稱為「線形」，無法用「加法」構思的系統稱為「非線形」。像具有「生命」的「作用」者，以本質而言是屬於非線形系統，人的各種機能也具有無法用「加法」構思的非線形特徵；因此，必須將各種機能均衡且需綜合性、統整性發展，這種思考模式對於生命價值的重新認識，具有重要意義（柯啟瑤，2001）。

從單存肉身的價值，即是從成本效益計算出器官的價值，總加一個肉身的器官總量，著算出肉身的市場價值；由於繁殖販賣者無止盡追求利潤的販賣手段，使得市場效益失能，導致市場交易未必符合經濟理性模型；更嚴重的是，市場機制的發展還加速了生命價值的物化、造成更大社會成本的付出（簡好儒，2002）。

從願意為自己負多少保險金，推出一個人對於自身生命的經濟價值，依旅運者生命價值做衡量的研究中，得到旅運者對運具風險之生命損失評價之綜合平均值為新台幣

721 萬元（張婉君，1998）；從失事時賠償金的多寡來看，可知這人對這社會具有的價值為何，雖貨幣化的生命評價頗具爭議，但這不失為另類生命價值的思考，就一般民眾對生命價值的看法，大多數的人認為生命是無價的，且不因個人社經條件而有所影響，但是我們不能否認有時不免陷入這種思維之中，譬如：飛機失事意外，其結果賠償相同嗎？如果大家的觀點真是生命皆平等，不論其外在條件的話，賠償差異的基準點為何？大家衡量不同職業與人的價值間真的不相關嗎？在假設發生交通事故的狀態下，肇事者願意賠償的最高金額約為新台幣 245 萬元，而受害人願意接受賠償以和解放棄追訴權的最低金額約為 321 萬元（丘沛俊，1996）。依據理論以及年代演進，可概分為三類：1. 生計測量法或放棄所得法：即以未來所得的折現值衡量，由於用以折現的所得不同，有可分為毛額法與淨額法；2. 隱含價值法：以社會觀點來處理，由於政策來源不同，可分為由他人決策導引的隱含價值以及由個人決策所導引的隱含價值；3. 願付額法：以「潛在柏拉圖改良」為基礎，在實證部份可依資料來源分為生產活動、消費活動和直接問卷法。至於實證分析，乃利用行政院主計處七十五年勞動力調查（人力運用調查）以及台灣地區勞工保險局投保人數與死亡給付人件次的資料，透過勞動市場，估計死亡率變動對工資的影響（即工資－風險點水），進而推估生命價值，結果為新台幣四千萬元至八千萬元之輔（王葳，1986），若以預防肇事觀點所評估的生命價值約為每人新台幣 1,777 至 4,002 萬元之間（孫海岸，2001）。

（二）生態觀點

地球中的自然、生態學、生物，甚至人的「生命」，都維持著完整的秩序，從這些自然界形成秩序的祕密當中，人必須學習無窮的事物。過去的人往往對自然感到畏懼，而把自然神化；而近代文明卻把自然當作征服的、支配的對象。然而近幾十年來，由於科技的發達，對於自然的看法卻由「畏懼」、「征服」、「支配」等轉換成為「共生」，甚至成為「學習」的對象。人類屬於自然的一部分，具有相當精密、巧妙的構造維持著獨立的秩序，人類能健康活著，是因「身體」具有製造秩序的「作用」之故。這是自然

界所特有的機能，並不是人類所造成的結果。自然界所特有的形成秩序機能，在人類以外的生物也都能看得到，許多種類的動植物所形成的生態學，都是由完整秩序所形成的機能支撐（薛絢譯，1999）。

以經濟觀點來利用環境資源，我們將生命價值教育獲得最高利用效率，以滿足我們的需求，並且認為植物和動物沒什麼價值，除非它們能夠被利用於食物、研究或娛樂。其實楊冠政（1990）認為人類應具有生態的良心，對地球上所有生物及未來人類的子孫肩負起愛護責任與承諾，引導人類社會與自然和諧共存。他也曾引用 Taylor(1986)的環境倫理說，包括三個部份，即是尊重自然的態度、生命中心的自然觀及倫理體系。Taylor 宣稱尊重自然就是他的環境倫理學說，並認為所有生物具有自身的好處和天賦價值，值得具有道德能力的道德者的尊重，基於這種認識，道德者易於接受生命中心的自然觀。所以人們唯有在克服因極度的自我優越感，以及企圖透過資產與權力尊榮工具的擁有方式來區隔弱勢團體之後，人與動物、人與人之間的關係，才有辦法被制約和調節；如此，才能減緩那介於人與人之間的對立與緊張。此等制約與調節，是現階段我們所應共同努力去經營和體現的社會發展課題（黃以育，2001）。

生物在其不嚴重干預到人類的生活時，都有其生存發展權，人類應視其為母親大地的女兒，為人類的同源所生的萬物之一。任何一種生物當它有能力大量擴張的時候，一定會對環境產生惡性的破壞，而環境一旦遭受惡性的破壞，其物種必然因而大量遭受毀滅的命運。但是人類有別於其他動物，他有反觀能力，因此當他到達惡性膨脹的階段，他會看到其中的危機，也因此必然會產生扭轉其危機的願望和努力（孟東籬，1992）。人之所以為萬物之靈者，不惟因其深知萬物共生共存，共榮共享，彼此相互依存之理，且能賦予生物崇高之價值（黃紹祖，1987）。人類生命必須依賴其他生物，所以尊重其他生命也是等於尊重自己的生命，人類生命的價值是建立在其他生物之上，因此應該愛護其他生物，包括尊重牠們在自然環境下的生存權。因此，大部份環境問題是因人類思想及行為偏差所引起的，因此唯有藉教育潛移默化之功，改變人類的行為，才能一勞永逸地解決問題（王佩蓮，2000）。

青少年目前處於：「人類是超越自然的，不是自然的一部份」與「人類是自然的一

部份，不能脫離或超越自然」；「自然必須征服」與「人類是自然的一部份，人類必須與自然和諧共處」；(統治者與共生者)「認為自然環境中的資源是無窮盡的」與「地球上的物質與能量是來源有限的，不能恣意浪費」；(滿足慾求與節制慾求)「國家在經濟效益的考量而破壞環境」與「國家的主要任務就是防止個人或團體破壞環境」；「殺害對人類有傷害性的生物」與「維護對我們有傷害性的生物」；「恣意滿足吃的慾望」與「有條件的限制吃的慾望」的衝突觀念與想法中。青少年處在這些相衝突觀念的過渡期，再者由於歷代對生命觀念不符合現今的社會，使得青少年的生命價值觀有偏差，需要給予正確的知識，並協助他們重建一個新的價值觀(林佳慧，2002)。

(三) 個人主觀觀點

周文祥(2002)認為一個人生命價值的陳現，可以分為三個層次，如圖4所示：

第一層次是為了生存，大部分的動物皆是屬於此一階段，也就是他們的努力，只是為了維持生命的存在，不斷地獵食追逐與忙碌。

第二種層次是生活，除了生存的保障之外，會去規劃取得讓生活水準提升的一些方法，如以車代步、住在舒適的環境、擁有明亮的身分與地位等。

第三種層次是屬於生命意義與人生宗旨的範疇，也就是對生命意義的看法，以及對生命方向與人生宗旨的建立。

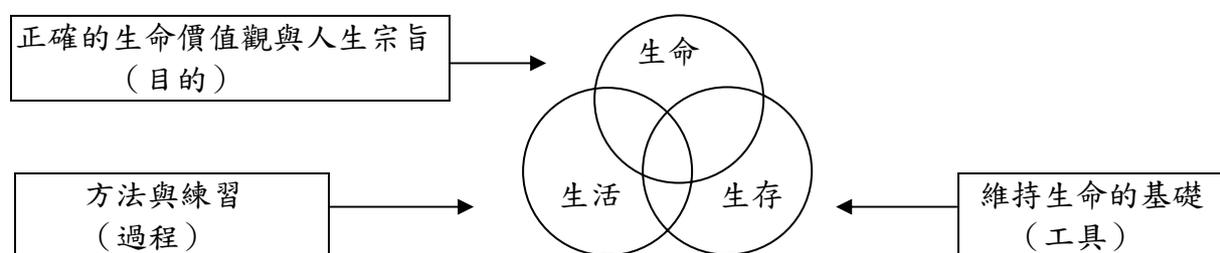


圖5 生存、生活與生命之關係圖

由於每一個生命皆有其不同的目的，因此也有不同的使命，既有不同的使命，就有

不同的表現方式。因此價值觀不同，對生命價值及態度的詮釋也就不同。生命價值是指個人對自己生活價值的肯定（吳庶深、黃稹貞，2001）。王佩蓮（2001）指出每個個體都是獨一無二的，他們都能充實且有意義的成長，並奉獻自己的一生，所有生命都有其生存的地位、目的和價值，生命的每一份子都是同等的重要。

生命並非僅是所有器官的集合體，一個人肉身的價值與一個人生命價值不同。誠如 Linnerooth 所顧慮的，生命價值是不能完全以「社會在國家產出上的損失」來定義。其理由是：當事人不會願意以此定義下的價值來交換生命。一旦交易非出於意願，則此價值不具交易意義。因為器官可以失而復得，但生命則否，故不能用肉身的價格來定義生命價值（陳盈秀，1991）。所以人的生命主要可分為二部份，一部份是物質生命，物質生命會死滅，精神生命不會死滅，許多人在精神生命發展，這就是一種生命價值的選擇。

莊子說：「嗜欲深者天機淺」，漠視道德的人往往唯利是圖，而「唯利是圖」的性格則源於將金錢與地位看成是人生最重要的價值。問題是，金錢與地位能不能作為人生最重要的價值是極需討論的，否則就容易產生價值的錯置與扭曲，而在人生的路上選錯了目的，走錯了方向。荒謬的是，現代科技與物質文明挾其消費主義與享樂主義的強勢力量，催迫著人們奔馳於「向錢看」的路途上，似乎不留給人任何時間與空間去思考這個問題。更嚴重的是，整個社會從家庭、學校到媒體，也幾乎不提供任何機會機制讓社會成員去思考人生觀的課題，其結果就是古人所說的「人無遠慮，必有近憂」（孫效智，2001）。決定生命一要認清我是行為的主人，不要認為任何事皆是受環境或其他人的影響及壓迫，孔子曾說：「三軍可奪帥也，匹夫不可志也」，因此生命的價值只有自己能做最適當的評價。唯有重視自己，生命才會顯出它的價值，才能進一步突破生命的框限，從有限走向無限，從剎那走向有恆，將生命置於無可限量的境界（錢永鎮，2000）。

對於每個人來說，今生最大的事是以下七項：1.生活：好好的活著，只要活著就有希望，就有可為，而且就有無限可能。2.工作：生活中最有意義的是工作，也是生命的價值所在。3.自覺：要知道為何而活，活著為何等...。4.做自己：做自己生命的主人，才可以掌握人生。5.智慧：要活得老、學到老，才有智慧，才可由智慧帶領人走上真理之路。6.真理：即是宇宙真理、上帝真理。7.道路：走出真理的道路，活出真理。自度

度人（黃振輝，1998）。鄭石岩教授亦在「尋找生命的價值」一文中表示，人必須懷抱著生命的意義與價值，每天都要學習新知，透過聽聞、讀書等知識的啟發與體驗，生活才能更多彩多姿。他舉出《唯識論》中提到尋找生命價值的關鍵必須透過五個因素：欲—擁抱希望的勇氣；勝解—保持正確的信念；念—學習新知和正確的觀念；定—穩得住就能做得好；慧—做創意的思考。

淨心長老於1994年4月24日於鳳山國父紀念館做了「生命的價值」專題演講，其中以下列兩點闡述生命的價值：

1. 利用有限的時間，做有意義的事

人生在世，只不過短短數十年，要如何利用這有限的歲月，來提升生命的價值，讓人生過得更有意義呢？

(1) 求上進：人生在世，生命是非常有限的，因此我們應該多做些有意義的事，讓人生的光輝顯現出來，如此，生命才有意義、有價值。

(2) 捨己利人的願行：人要有犧牲小我、完成大我的精神，無論是在智慧、財物、身體力行等各方面，應該要不計較個人利害得失，以國家為前提。佛教教主釋迦牟尼，其出家最大的目的，就是為了要令一切眾生，都能了解人生的真理，離苦得樂，證得涅槃。台灣的英雄人物吳鳳、岳飛，永遠為後人所景仰及效法。如此的生命就是至高無上、絕對價值的生。

(3) 為國家、為人群謀福利：國父孫中山先生，不畏艱難的發起了十一次的大革命，終於推翻了腐敗專政的滿清政府，建立了三民主義的新中國。這種犧牲奉獻的精神，不就是「生命價值」的最好表徵嗎？

2. 做個有尊嚴、受人尊敬的人：

要如何才能受人尊敬呢？首先要建立自己的品德修養，例如為人師表者，必須要

有良好的品格修養及專業素養，才能受到學生的尊敬，也才能收到潛移默化的效果。又無論是他們何身分或從事任何行業，皆要盡其本分發揮所長，要有高尚的人品，為人尊重、敬仰。如此，人生才有意義有價值。

(1) 做自己的主人：現代人常為名利所薰心，成為錢財及名利地位的奴隸。我們應做心的主人，不為物欲所迷惑，讓生命更有意義價值。

傅偉勳教授構想出「生命十大層面與價值取向」模型之內涵，其認為生命存在之諸般意義高低層次與自下而上之價值取向依次為：1.身體活動層面；2.心理活動層面；3.政治社會層面；4.歷史文化層面；5.知性探索層面；6.審美經驗層面；7.人倫道德層面；8.實存主體層面；9.終極關懷層面；10.終極真實層面（傅偉勳，1993）。

第1、2層面的身心活動構成我們生命最基本而且必要的生命存在，舉凡群己生存、體育體操、日常生計、養生養老、醫藥治療、生活改善、欲望需求、意志與感情的表現等等皆屬此最低兩層。第3、4層關涉群體生命的共同組織與價值取向，而使個體生命在特定社會或國度獲得集體生活與精神文化的安頓。第5至第7層面是涉及真善美的價值取向，第五層面是表現「真」的價值的知性探索層面，涉及格物致知、科學知識、哲學思維、學術發展、科技發明等等，充分發揮學問的生命能事；第六層面則是表現「美」的價值的美感經驗層面，舉凡文學音樂美術等等的創作與鑑賞；第七層面則是表現「善」的價值的人倫道德層面，舉凡每一時代為了人倫道德犧牲小我而完成大我的有志之士皆是。第八至第十層面所談之「實存主體」、「終極關懷」、「終極真實」意涵是：實存主體指的是實存主體的自由抉擇、實存的承擔等等概念，蘊涵獨立自由的健全精神與全面性的自我責任感；終極關懷是特別強調生死解脫或宗教解救問題；終極真實是超世俗的高度精神性或宗教性所形成的原本根據或理據，具有有恆、絕對等性質。

傅朗克(Viktor E·Frankl)曾設定人生命存在的三種層面的價值取向，這三個層面，亦即三種價值（傅偉勳，1993）：

1.創造意義的價值（creative value）

創造性價值是個體生命所能給與他人與世界的，諸般大小不等的真善美價值，即是在創造的活動中所實現的價值，例如經由個人工作、給予他人微笑或關懷、嗜好、運動、自我的付出或貢獻，也能展現屬於自己的創造價值。甚至肢體殘障舞團、口足畫家等等都可藉由創造價值來展現生命的價值。

2. 體驗意義的價值 (experiential value)

傅朗克在《人的意義探索》特別提到，即使在地獄般的集中營慘苦生活之中，還是可以發現體驗價值。譬如平常日子並未強烈意識到自然之美，但在集中營這種惡劣環境，反有機會發現草木山川的奇美之處，深化自己的生命體驗。沒有創造性價值可言的地方，我們仍能保有體驗價值，據此仍然肯定我們的人生，不會輕易想到自殺。

3. 態度意義的價值 (attitudinal value)

傅朗克肯定實存的態度是一種精神價值，有其人生的深刻意義。他在《醫師與靈魂》說過：「實存分析教導人們，把人生看成一種課題任務 (life is a task)。」即當個人面對無法改變的命運時所決定採取的態度屬之，此即苦難的意義，是人類存在的最高價值。

賴榮文 (1999) 指出當青少年不再尊重生命的價值時，其最合理的答案就是：他們無法從課本上所學到的知識，來滿足對他們人生意義的探求，所以肯定生命及生活中的智慧，似乎不是書籍所傳達的一切。其實在生活及生命中，只要充分把握，並真心去體認，智慧是無所不在的。

綜合上述，生命的價值不論從社會性及經濟、生態或個人主觀觀點來看，生命價值的意涵就是：一切生命的體現，就如同座標與羅盤，有了正確的目標，就有了正確的生命方向，所以不論深處何地都能維持自己對自己的尊重、自己對他人的尊重、自己對社會及生態的尊重。研究者擬以生死教育課程，從知、情、意三個面向，協助高職生建立正確的生命價值觀。

二、生命價值觀的相關研究

每一個人在一生當中，可能面臨自己生死存亡的際遇及經驗，而這些經驗往往對個

人的生命價值觀扮演著舉足輕重的角色：謝碧珠（1993）以台灣地區 30 位心臟移植病患為對象，探討移植後心理暨社會適應影響生命價值觀的因素，經訪談這 30 位病患的研究發現，移植後病患的人生觀均有所改變，多數變得較想得開，不再斤斤計較，也積極尋求回饋社會之道。陳珍德（1995）以深度訪談法訪談 16 位癌症病人，以了解其對生命意義的看法與影響生命意義的因素，研究發現之一為病後的改變：受訪者得病後，價值觀與生活態度上的改變較為明顯。在價值觀方面包括：看重宗教生活、看淡物質、追求恆久事物等；同時發現影響生命意義的因素：病後所遭遇的挫敗經驗、病中的支持系統、病時的思考與檢討、病中的自我充實、與對死亡的體驗，及受訪者之宗教信仰、角色、發展階段、成長經驗等。涂秀妮（1996）進行個案經歷的接近死亡經驗內容和經驗後的生活價值態度改變狀況，研究發現減低對死亡的害怕是生活價值態度上最明顯的改變，使得個案對死亡發展出新的態度，更加堅定「死後有來生」及靈魂轉世，死亡後存在的信念，更感覺到生命的寶貴，面對死亡更能持自然的態度。緩解個案的死亡焦慮，注重個人健康及生命的寶貴，以積極自然的態度，不計名利且慈愛寬容的態度服務他人，過更有意義的生活。

其次，有些人可能沒有深刻面臨生命威脅的經驗，但是因經常有機會接觸「生」、「死」，而他們仍有類似的生命價值觀改變：黃季敏（2001）探討影響救災人員對生命價值觀的變項中，其中發現救災人員覺得接觸死亡事件後，生命價值觀會願意關懷別人，更有「人溺己溺」的同情心、更樂觀、更積極、更願意進火場、更勇敢面對挑戰、更熱愛消防工作、更認真執行消防工作、更有責任感、抗壓性更強及更有強烈救人企圖。楊勝任（2003）探討志工進入醫院之後，是否會有價值觀的轉變，而研究中發現志工生命價值觀在醫院服務過程中最重要的轉變包括：1.從自利到利他的價值觀點轉化使「志願服務」從工具性價值提升為目的性價值；2.身體價值的差異性：（1）肯定任何存在的生命都是有價值的。（2）人一旦失去健康，身體失去生理的正常機能、社會性功能時，個人能力無法照顧自己，對家庭與社會造成負擔，那樣的生命是沒什麼價值的。（3）是佛教所說的苦、集、滅、道的觀念，身體只是魂識暫住的居所，身體可說是締造生命價值的工具、過程，唯有靈魂的超克才是終極的價值；3.醫院的服務經驗使得志工對於死

亡畏懼降到最低。

另外，教育的功能對個人生命價值觀是否也扮演著舉足輕重的角色，更是值得我們深思：黃德祥和邱紹一（2001）在「高中職學生自殺意念與生命價值之相關研究」中，主要探討青少年死亡及瀕死態度、生命價值之相關因素。研究結果顯示：小康家庭之青少年會比優渥家庭之青少年具有較高的生命價值。至於年齡、性別、排行、宗教虔誠與家庭型態等變項則未在生命價值上達到顯著差異。另外，當青少年越能感受到生命價值時，則其死亡態度則越低。林佳慧（2002）設計可以改變學生生命價值觀、態度及信念之融入式教學活動。研究結果顯示：實驗組對任何事情會提出自己的看法、平常喜歡自己做決定、能肯定自己獨有的特色，且能欣賞自己，不隨外界流行潮流而迷失自我；及面對責任時，會嘗試去承擔，面對挫折時會往好的方向去思考，避免負向情緒干擾其判斷；且能藉由保護及幫助生物來展現人類生命的價值。

上述研究中透露出：當一個人面臨一些特殊經驗，尤其是面對健康、生命威脅的經驗時，確實會對生命價值觀產生影響，其中，謝碧珠（1993）、陳珍德（1995）、涂秀妮（1996）的研究對象是以嚴重或瀕死病患為對象所做的研究。而黃季敏（2001）及楊勝任（2003）的研究對象身體健康狀況皆正常，他們可能沒有這樣深刻面臨生命威脅的經驗，但是經常在工作中接觸「生」、「死」，因此他們也有生命價值觀的改變；蘇秋雲（2002）研究中指出，從臨終接觸的處境中，促使人開始去思考自身面對世界的態度，這種思考會跳脫智識層面的思考，「人生而為何？」「所為為何？」人無法用理性的態度來思考生命的價值，靈性的角度卻能提供一個探索生命價值的動力。上述研究結果說明特殊環境刺激，尤其置身面對生死交關的情境時，仍不禁對生命價值重新思索，而且跳脫理性對生物性生命、社會性生命的思考，轉而為更高層次靈性的探索。

而上述黃季敏（2001）的研究當中，有 90.6% 的消防工作人員認為有必要將生死教育課程納入救災教育訓練中。黃德祥和邱紹一（2001）的研究中顯示出當前生命教育的功能性與重要性。林佳慧（2002）實施的國民中學融入式生命價值教學，整體而言是有成效的。由此可知教育的功能對個人生命價值扮演著舉足輕重的角色，尤其青少年在生

命歷程中，就如旭日的朝陽，不停的發光發熱，他們感受不到生死的威脅，甚至反而就如前面所提，將死亡美化。因此本研究設計生死教育課程，期許對時下青少年的生命價值觀能有正向的影響。

第四節 死亡焦慮意涵及其相關研究

死亡，一個不受歡迎的字眼；我們很少，也儘量避免去思考死亡，因為思考和談論死亡，甚至提到它，都令人不自在。死亡是令人害怕，但是我們究竟害怕死亡的什麼？我們知道死亡代表了絕對的分離，引發了人們在面對死亡時的焦慮，它影響人的思考、活動與態度。然而我們也可以說，因為死亡、害怕死亡，所以人類在生活中尋找生命的目標與價值。本節將死亡焦慮之意涵、死亡焦慮之相關研究做一系列的探討。

一、死亡焦慮之意涵

張淑美(1996)提出一般人對死亡的概念，包含：一. 不可逆性：生物體一旦死亡，其肉體無法再復活。二. 無機能性：生物體一旦死亡，所有生物機能均停止。三. 普遍性：凡是生物必會死亡。四. 原因性：導致生物發生死亡的原因，必有「自發因素」或「外在因素」。1959年Feifel出版『死亡的意義』(The meaning of death)一書之後，有關「死亡」的議題引起較大的關切，但此一主題在60年代仍然被視為公開談論的禁忌。而在有關死亡或瀕死的研究興起後，學者仍多關注於死亡恐懼或死亡焦慮等兩項主題上(Conte, Weiner, & Plutchik, 1982)。

Katherine等人認為死亡焦慮是對於死亡事件有關的主觀性、多面性、不愉悅的情緒狀態。這是一個多層面的觀念，一個只能間接地測量的實體，而且無法完全被瞭解。基本上，它是一個主觀經驗的領域，而且具備有認知和情感的兩種成份(Donald, 1976)。Wong、Recker及Gesser(1994)認為，害怕死亡是死亡焦慮直接、外顯的表現；而逃避死亡則是個體利用防衛機轉的作用，將死亡相關的想法和感覺屏除在意識層面之外，使自己暫時免於對死亡的害怕、恐懼，這些被隱藏在意識層面下的死亡相關想法和感覺，仍影響個體的行為。Rhonda(1992)指出死亡焦慮是當一個人開始將死亡概念化成一個真實的可能性時，所感受到的一組複雜的情緒和意義。死亡焦慮所呈現的數量是依照個體心理健康的狀態和先前死亡的經驗。假如個體對他人的死亡和現在的住院曾有正面

的經驗（成長），則處理得會較容易。如此，適應較可能會發生，而個體可能感受到較低的壓力和焦慮，而恢復得較快。假如個體對他人的死亡和現在住院曾有負面的經驗，則處理會較困難。如此適應不良較可能會發生，而個體可能感受到較高的壓力和焦慮，而導致併發症的發生，且恢復得較慢。

張利中、林志龍及洪祥隆（2001）提及，死亡焦慮是因著死亡及死亡狀態的預期所產生的緊張、害怕的狀態，同時也是對於人生中有許多未完成的事業所帶來的遺憾狀態。陳芳志（1993）所編譯的「生死大事」中，則提及死亡對人類具有三種可怕的威脅：毀滅、無助感及疏離，其中的任何一種都足以引起焦慮性官能症。Firestone(1994)認為，雖然個體害怕死亡是因為分離焦慮使然，但個體最深層的恐懼，其實源自害怕自我的消失，也就是完全失去自我。Foelsch(1995)認為死亡焦慮可以兩個不同方向來理解，一是將焦點放在對別人死亡的焦慮，或者著重在自己死亡的部份。在我們的研究中，即以害怕個人死亡為著眼點，而不多論面對他人死亡焦慮的部份。

Kastenbaum(1977)將個人對死亡恐懼態度的主要原因歸納如下：（一）害怕死亡，不知道自己死時及死後會發生麼事的恐懼感。這包括害怕瀕死過程是否會痛苦及身心是否會退化，以及不能確知是否有死後生命存在和其可能發生的事。（二）害怕死後的身體不知道會變成什麼樣子。（三）害怕生命中所擁有的一切都消失、停止、不存在。（四）害怕死亡使得自己不能再追求或完成某些生活目標。（五）害怕最終的分離，完全的隔絕及孤寂。（六）害怕自己的死亡對生者的衝擊（包括心理、經濟、責任等方面）。（七）害怕喪失自我支配及控制自己命運的能力。（八）不同宗教信仰者害怕死後會因自己的罪受到不同的懲罰。（九）害怕所愛的人死亡，自己可能受到的打擊。（十）害怕他人死後的屍體、亡靈、鬼魂等可怕景象。

首先，必須對死亡焦慮(death anxiety)、死亡恐懼(fear of death)以及死亡態度(death attitude)加以瞭解與區別：所謂的死亡態度正如一般的態度一樣是頗為複雜的。態度指的是個體對人、對事、對周圍世界所持有的一種具有持久性與一致性的傾向，此種傾向可由個體的外顯行為去推測，但態度的內涵卻並非單指外顯行為，一般應包含了認知、情感、行動三種成份（張春興，1989）。死亡態度簡言之，即為任何對死亡有

關之看法與情緒反應。Dumont 和 Foss 認為死亡態度確實包含了具體的恐懼及模糊的焦慮，因為死亡是一特定的事實，卻知它會發生並且懼怕它；而另一方面死亡又充滿了未知：不確定自己在何時、何地會如何死亡，不知道這對親人的影響，也不清楚不存在的意義為何，這些未知都能產生焦慮。因此文獻上履見「死亡恐懼」與「死亡焦慮」二詞互換的現象，常為死亡學研究者所並稱互用(Feifel & Nagy, 1981; Backer & Hannon & Russell, 1982; 李復惠, 1987)。

Neimeyer(1994)認為死亡態度是最常見的名詞，除了死亡焦慮外，還有死亡恐懼、死亡威脅、死亡關注和死亡接受，雖然它們反映出概念的差異性—「焦慮」指無特定對象的壓力及困惑，不同於恐懼及威脅，然而，這些名詞有時會被互換的使用。吳慧敏(1999)認為「恐懼」與「焦慮」同樣是指負面的情緒狀態，重要的差別在於恐懼有明確的對象，而焦慮是沒有明確對象的苦惱、緊張、不安和困惑等情緒狀態。死亡恐懼雖似有明確對象—死亡，但死亡本身似乎又不是恐懼的對象，至於是什麼卻又不能確定。Neimeyer(1997)認為死亡焦慮可以涵括更多的內容，對死亡的恐懼可以涵括在死亡焦慮中。因此，本研究所指的死亡焦慮採用了這樣的概念，將「死亡焦慮」定義為廣義的死亡焦慮：將死亡恐懼、死亡威脅等因死亡引起相關的焦慮情緒接納入。

Tomer 與 Eliason 依據過去死亡焦慮研究的文獻並綜合其他理論，於 1996 年提出死亡焦慮模型。當個人越接近死亡情境時，越容易引發死亡焦慮，這樣的死亡焦慮由三個因素所決定：(一)對過去的悔恨(Past-related regret)：個人對過去應可獲得的成就卻未達成而升起的不滿足感。(二)對未來的悔恨(Future-related regret)：死亡的到來使得許多人生的目標及任務無法完成。(三)死亡的意義(Meaningfulness of death)：包括個人對死亡的概念，對死亡有所感受後，死亡對個人代表的意義。

其中，對於過去的悔恨以及對未來的悔恨上，當個人意識到面對死亡迫近時，而過去與未來都是令人失望及充滿悔恨時，依據自我實現理論，一個充分自我實現的個人，面對已經成就的過去，在面對未來時，並未留下太多目標要去完成，因此，對於無法參與未來的悔恨感也就比較少。死亡的意義則取決於個人對世界與自我的信念，包括對死後世界的看法。如：死亡是將自身融入更大的世界(reuniting with the universe)或

僅是個人全然的消失。死亡的意義由個人哲學、宗教及個人周圍的環境所共同決定。

當個人面對死亡時，一方面會引發死亡焦慮，一方面則產生調適機轉。個人的調適機轉包括：生命的回顧、生命計劃、認同文化的價值、自我超越的過程。其中「生命回顧」——一個人檢視過去，並做出一些評價，促使個人在短時間內去統整自己過去各生命階段的經驗，這樣的心理歷程被多位心理學者認為是重要死亡焦慮調適機轉。關於「生命計劃」，當個人面臨死亡情境時，思考及重新定義個人最重要的生命目標就顯得相對的重要。在死亡焦慮模型中，從個人的「生命回顧」和「生命計劃」中可以反應個人對於自我的概念，而重新調整「生命目標」。「認同文化價值」：個人對所屬文化的認同，影響或形塑了他對死亡的世界觀，個人因推崇或實踐文化價值而感覺此生有意義，因而降低了死亡焦慮。關於「自我的超越」，一直在死亡學中不斷地被探討，其原因在於：死亡如果代表了自我的消失，那麼自我能接受方式便是超越它——超越了自身的有限性，達到無我(selfless self)的狀態。死亡焦慮模型是結合了許多理論及研究成果而成，其模型圖 5 如下所示（林怡亞，2001）：

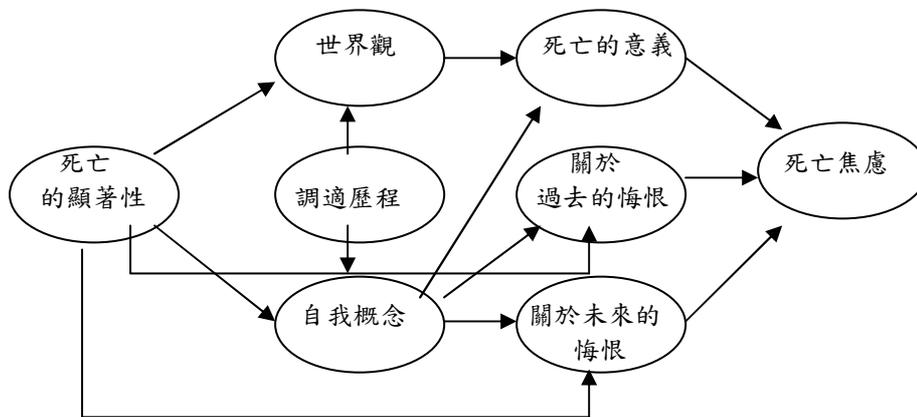


圖 6 死亡焦慮模型圖

綜合上述學者專家對死亡焦慮的各種不同看法，研究者將匯整死亡焦慮之意涵為：

- (一) 對死亡事件之主觀的、多面性的、不愉快的情緒狀態。
- (二) 具備認知和情感兩種成分。

- (三) 死亡焦慮並不是那麼固定的實體，而且無法完全被瞭解，只能間接地被測量。
- (四) 死亡焦慮由三個因素所決定：對過去的悔恨、對未來的悔恨、死亡的意義。
- (五) 死亡恐懼、死亡威脅等因死亡引起相關的焦慮情緒皆涵括在死亡焦慮中。

二、死亡焦慮之相關研究

Kalish(1984)提出個體對死亡的恐懼及焦慮是以許多方式發展出來的，包括了童年時期的社會化過程中，面對成人對葬禮的表現時認知到「死亡是壞的」、「死亡是一種分離」、「對死者的憤怒」以及「死亡是一種報應而感到恐懼」，這些想法將潛沉入潛意識中。一旦個體再度面對死亡事件時，這種種情緒就會再度浮現。雖然恐懼及焦慮的情緒感受是負面的，且人們面對死亡之所以感到恐懼是因為它還涵括了多方面的失落，如所愛的人、目標、經驗的可能性、成就、身體，以及控制感等方面的失落；然則，對死亡的恐懼卻有兩個正面的效果：(一)個人將盡力避免死亡，而進一步延續人類種族。(二)由於面對這些不確定性，死亡恐懼的情感驅力被帶入創作中。

Dickstein(1972)曾探討死亡擔憂(death Concer)與焦慮等人格特質之間的關聯。他發現，死亡擔憂與焦慮之間有正相關：高死亡擔憂的個體在特質焦慮量表的得分較高；低死亡擔憂的個體，反之。作者認為高死亡擔憂的個體願意承認死亡刺激的威脅性；而低死亡擔憂的個體，則傾向以逃避的方式處理之。此外，作者也指出，高死亡擔憂的個體抗拒去經驗改變、嘗試新的玩意兒，因為改變意謂了時間的流逝，也引導個體邁向死亡，同時，改變也代表了可能被拋棄與失去自己的存在。這樣的結果顯示，死亡焦慮是焦慮的其中一種表現，在討論死亡焦慮時，不可與一般焦慮混為一談。

死亡焦慮的內涵甚廣，但多數關於死亡焦慮的量化研究大多乃用了由 Templer 於 1970 年發展出來的「死亡焦慮量表」。雖然「死亡焦慮量表」曾被用來對不同的族群進行大量的研究，但統計資料顯示：教育、收入、家庭、智力及婚姻等因素和死亡焦慮的高低之相關性未獲得一致性的結論。不過，仍有幾個一致性的結論：死亡焦慮女性高於男性；較高度的死亡焦慮通常出現在那些習慣用否定觀點看自己的人、對自身能力和對良好人際關係缺乏自信的人身上；當個體面臨危機或需要做重大決定的時候，死亡焦慮

也會提高；那些一般焦慮高的人，在死亡焦慮的向度上也傾向得分較高。

Pollak(1979)的一篇文獻分析中也有此發現，男性多認為死亡是一般的、普通的事，而女性則傾向於較多的擔心。Maurer(1975)認為性別的差異應是受性別角色社會化的影響，男性一般被鼓勵為應該勇敢、要壓抑情緒，要負起家庭保護的責任；女性則被容許表現出自己的怕、怒、愛、恨等情緒。在國內大部份的研究顯示女性有較高的死亡焦慮、恐懼或關切（黃國彥，1986；鍾思嘉，1986；李復惠，1987；丘愛玲，1989；巫珍宜，1991；王素貞，1994；蔡明昌，1995）。

就死亡焦慮和青少年自殺危險性而言，較高的死亡焦慮與較高的自殺危險性有關（John & Brain, 1990）。131 位 Kansas 中北部的小型高中學生在死亡焦慮分數上，女孩平均值比男孩顯著地高。死亡焦慮和自殺意念、憂鬱一樣，與自我評價成一反向關係（Brubeck & Beer, 1992）。有些關於真我與理想我的研究指出，當個人自我實現度越高時，真我與理想我的差距較小，死亡焦慮也較低，但也有部分研究顯示兩者是無關聯性的（Sterling & Van Hon, 1989）。White 及 Handal(1990-1991)指出低心理社會適應的人通常會經驗到較高的死亡焦慮（引自 Swanson & Byrd, 1998）。

和一般預期不同的是，儘管老人較接近死亡，但老年人的死亡焦慮並未顯著高於年輕人，部份研究顯示老人的死亡焦慮較低（Neimeyer, 1997; Richard & Jex, 1991）。Steven 等人（1980）研究 195 位 16-83 歲的成人，發現 60 歲以上的老年人死亡焦慮分數顯著低於年輕人，而有更多發現年齡越大的成人，其死亡恐懼或焦慮更低（Feifel & Branscob, 1973; Kalish & Renolds, 1977）。但 Feifel 和 Nagy(1981)、Brubeck 和 Beer(1992)發現年齡越大者，對死亡越恐懼；Schumaker 等人(1991)亦發現年齡與死亡焦慮有正相關。

在國內方面，蔡明昌（1995）以中老年人 55 歲以上為研究對象，研究發現死亡焦慮與年齡有趨向存在，係為二次趨向，即中老年人的死亡焦慮自 60-64 歲階段漸升高，至 65-69 歲時升至最高點，而後逐漸下降，至 75 歲以後降至最低；鍾思嘉（1986）研究發現，我國老人非常少甚至沒有想到自己的死亡，對死亡所抱持的態度則以「死了就算了」的認命態度居多，其次才是坦然接受死亡；李復惠（1987）以某大學學生為對象，

研究發現年齡越小者死亡恐懼程度越高，其中有 43.2% 的學生希望能有更多的資源來瞭解死亡。

至於環境、經驗、對死亡看法，Templer 等人（1971）認為家庭環境經驗會影響到孩子的死亡焦慮，尤其是父母親對孩子的影響更大，父母親避免談及死亡，可能使兒童在成長後的死亡焦慮較高。在國內鍾思嘉（1986）對老人所作的研究中認為：老年人過去的生活經驗可能對死亡焦慮程度有影響，經常想到死亡、認為死亡過程可能很痛苦、以及害怕面對死亡的老人，其死亡的焦慮較高。White & Handal(1991)的研究發現，生活滿意度高的人其死亡焦慮低，反之生活滿意度低者其死亡焦慮較高。

關於信仰方面，Templer（1972）認為宗教信仰會降低死亡焦慮，但這和信仰的虔誠度與參與程度有很大的相關，即有篤信的宗教信仰者其死亡焦慮低。但國內鍾思嘉（1986）的研究中發現不同信仰的老人，其死亡焦慮沒有顯著差異。

就因為死亡焦慮是一種主觀的、不愉快的情緒反應，且不是固定的實體，只能間接地被測量。因此在上述的研究結果存在著很多的不一致性。但其中仍顯現：自我評價越低、越缺乏自信，年齡越小的，其死亡焦慮較高，女性比男性有較高的死亡焦慮，自我實現度越高的人其死亡焦慮較低，環境、經驗、死亡看法會影響個體的死亡焦慮。另外，我們也可以發現，在死亡焦慮背後有個主體：「我」，也許個體必須從死亡中學習生的意義之外，更須學習如何從自我中解脫，而「我」的無法解脫是個體對「生命」和「死」之意義的執著。人生的無常就是平常，我們常以為活著是理所當然，毫無警惕，才會在無常驟然出現時驚慌失措、難以承受，而發出怨嘆。我們應該深思「預防重於治療」，正視死亡包含在生命之中，死亡並不可怕，可怕的是我們沒有準備（張淑美，1999）。

而青少年對死亡已有真實的態度，且因青少年期的特點是死亡率很低及平均餘命很長，使得他們有理由相信：人生還很長、充滿著理想和抱負、有很多夢想要實現、死亡離他們很遠。他們也觀察到大部份死去的人都比自己老很多，所以將老化過程視為等於走向死亡之路，因此死亡在青少年的概念裡是與自己無關，所以他們很少也很不願意去想到自己的死亡，但並不代表青少年不害怕死亡。因此本研究之生死教育課程，藉著生

死議題的探討，除了讓學生思考死亡的必然性，也讓青少年能以更積極更有自信的態
來面對人生。

第三章 研究設計與實施

本章將針對研究架構、研究假設、研究對象、研究工具、研究步驟與資料處理等六部份，來說明本研究的設計與實施。

第一節 研究架構

為瞭解生死教育課程對高職學生生命價值觀及死亡焦慮之影響，本研究根據研究目的及文獻探討之結果，以「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」來比較實驗組與控制組在前測、後測及追蹤測之變化。另為瞭解實驗組學生對生死教育課程的看法與評量課程之適切性，研究者以單元回饋表及課程總回饋表作為評值教材適切性的依據。

一、研究架構：

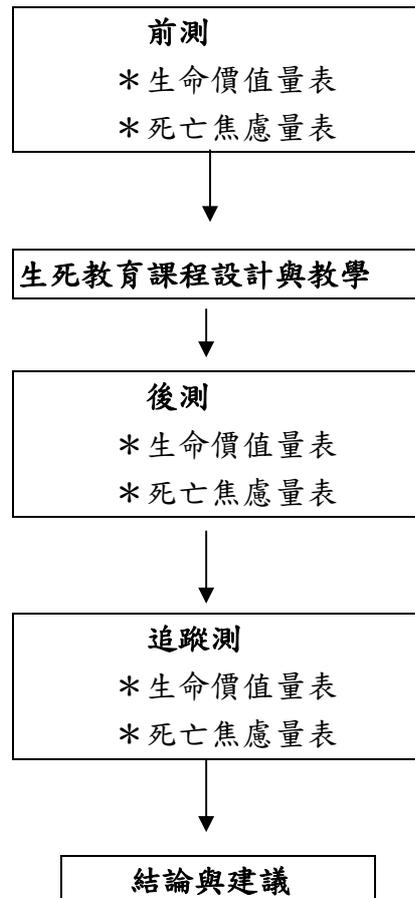


圖 7 研究架構圖

本研究採立意取樣 (purposive sampling)，並以「不等的前測—後測控制組設計」(Non-equivalent pretest-posttest Control Group Design) 之準實驗研究法 (Quasi-experimental Design) 進行研究。研究樣本分為實驗組與控制組，在實驗前與實驗後以「生命價值量表」與「死亡焦慮量表」施測，並於課程結束後 2 個月再實施追蹤測；實驗處理為生死教育課程之教學，研究架構如圖 6。研究設計 (表 3-1)、研究流程 (圖 7) 及研究變項說明如下：

表 3-1 實驗設計

組別	前測	實驗處理	後測	追蹤測驗
實驗組 (N=36)	T1	X	T2	T3
控制組 (N=37)	T4		T5	T6

茲就表 3-1 中各代號之含義說明如下：

X：表實驗組之實驗處理，即本研究之生死教育課程。

T1：實驗組之前測。亦即實驗課程開始之前，對受試學生施測，以作為後測比較之用。

T2：實驗組之後測。表示實驗處理結束後，後測的實施。

T3：實驗組之追蹤測驗。表示實驗處理結束後 2 個月，追蹤測的實施。

T4：控制組之前測。

T5：控制組之後測。

T6：控制組之追蹤測驗。

本研究之研究流程如下圖 7：

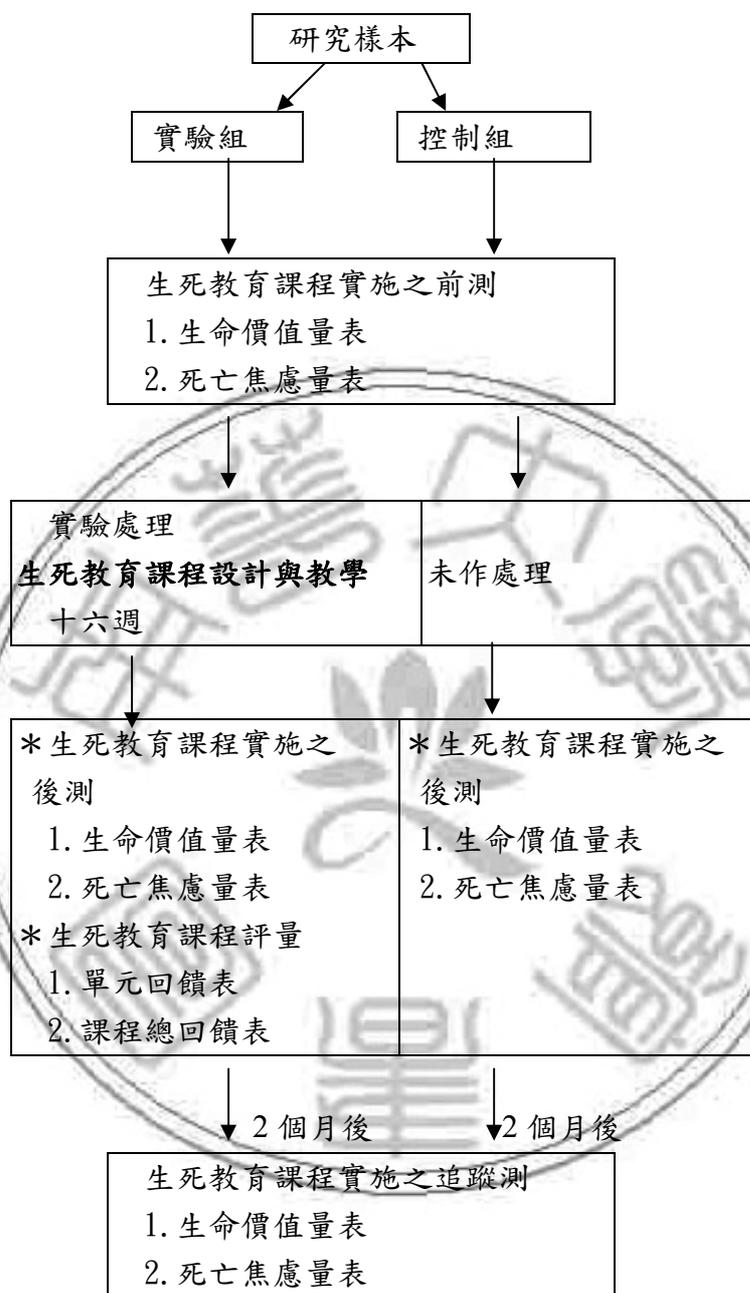


圖 8 研究流程圖

二、研究變項

根據上述的研究架構和研究流程，本研究所欲控制或測量的變項，說明如下：

(一) 自變項 (實驗處理)

本研究的自變項有兩項，其一為有無接受生死教育課程，其二為測量時間，分述如下：

1. 有無接受生死教育課程

(1) 實驗組：實驗期間受試學生接受十六週的生死教育課程。

(2) 控制組：實驗期間不接受生死教育課程。

2. 測量時間

(1) 前測：開學後施測，受試學生在「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」之前測

得分為共變量，以減少兩組受試學生原來可能存在之差異。

(2) 後測：生死教育課程施行結束後一週內施測。

(3) 追蹤測：生死教育課程施行結束後二個月施測。

(二) 依變項

1. 生命價值觀：以受試學生在「生命價值量表」上的得分為指標。

2. 死亡焦慮：以受試學生在「死亡焦慮量表」上的得分為指標。

(三) 控制變項

為降低其他干擾本實驗效果的因素，本實驗採取下列措施：

1. 統計控制：

以受試者在「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」的前測得分為共變數，以減少兩組受試者原來可能存在之差異。

2. 工具控制：

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

3. 研究對象控制：

本研究對象為彰化縣某高職二年級美容科學生。為了減少組間差異性，研究者選擇相同科別之班級，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，課程的教學與量表的施測，均由研究者自己擔任，除非必要之說明，不再額外提示。

為了配合研究目的，本研究除了以量化的「結構式問卷」調查外，並以「單元回饋表」、「課程總回饋表」作為評量方式，將學生的文字反應加以歸類分析，以輔助在量表的問卷調查中，因選項而無法深入瞭解學生之反應，期能藉以澄清學生心中之疑惑，以作為生死教育課程實施之成效及結論與建議，並作為生死教育課程規劃之參考。

第二節 研究假設

根據本研究之待答問題與文獻探討所導出之研究架構，本研究之研究假設為：

假設一：實施生死教育課程之實驗組及控制組在「生命價值觀」、「死亡焦慮」二項量表

後測得分具有顯著的差異。

1-1：實驗組、控制組學生在「生命價值量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-1-1：實驗組、控制組學生在「存在價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-2：實驗組、控制組學生在「自主價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-3：實驗組、控制組學生在「社經價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-4：實驗組、控制組學生在「生態價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-1-5：實驗組、控制組學生在「宗教價值分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2：實驗組、控制組學生在「死亡焦慮量表」後測之得分具有顯著的差異。

1-2-1：實驗組、控制組學生在「害怕死亡分量表」後測結果具有顯著差異。

1-2-2：實驗組、控制組學生在「逃避死亡分量表」後測結果具有顯著差異。

假設二：實施生死教育課程之實驗組及控制組在「生命價值觀」、「死亡焦慮」二項量表

追蹤測得分具有顯著的差異。

2-1：實驗組、控制組學生在「生命價值量表」後測之得分具有顯著的差異。

2-1-1：實驗組、控制組學生在「存在價值分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-1-2：實驗組、控制組學生在「自主價值分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-1-3：實驗組、控制組學生在「社經價值分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-1-4：實驗組、控制組學生在「生態價值分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-1-5：實驗組、控制組學生在「宗教價值分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-2：實驗組、控制組學生在「死亡焦慮量表」追蹤測之得分具有顯著的差異。

2-2-1：實驗組、控制組學生在「害怕死亡分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

2-2-2：實驗組、控制組學生在「逃避死亡分量表」追蹤測結果具有顯著差異。

第三節 研究對象

一、研究對象

本研究之受試者以彰化縣某家商九十三學年度第一學期美容科二年級學生為研究對象，該校為常態編班，二年級美容科共 3 班，總人數為 116 人。限於研究者時間、人力與行政協調之配合，選取兩班學生 73 人進行測試，一班實驗組 36 人，與另一班控制組 37 人。為達實驗的效度與信度，這兩班的學生都是美容科，實驗組由研究者用「生死教育課程」實施教學活動，控制組則否。

二、研究對象之基本資料

實驗組與控制組的基本背景皆是美容科女生，再依其學科平均成績、父母親教育程度、父母及自己的宗教信仰、自己有無住院經驗、家中談論死亡、是否有過自殺想法，分別說明如下表 3-2。

表 3-2 實驗組與控制組學生基本資料摘要表

項目	類別	實驗組人數	百分比(%)	控制組人數	百分比(%)	
學科平均成績	高	8	22%	6	16%	
	中	19	53%	20	54%	
	低	9	25%	11	30%	
父親教育程度	國中(含)以下	12	33%	15	40%	
	高中職	18	50%	14	38%	
	大專以上	6	17%	8	22%	
母親教育程度	國中(含)以下	15	42%	14	38%	
	高中職	14	39%	18	48%	
	大專以上	7	19%	5	14%	
宗教信仰	父	有	15	42%	10	27%
		無	21	58%	27	73%
	母	有	17	47%	18	49%
		無	19	53%	19	51%
	自己	有	10	28%	15	40%
		無	26	72%	22	60%
住院經驗	有	18	50%	15	40%	
	無	18	50%	22	60%	
家中談論死亡	從未談過	18	50%	14	38%	
	儘量不談	8	22%	14	38%	
	坦然談論	10	28%	9	24%	
是否有過自殺想法	有或常常	14	39%	15	41%	
	偶而	7	19%	10	27%	
	沒有	15	42%	12	32%	

從上表 3-2 得知，實驗組和控制組學生之基本背景及環境經驗均相似，但也透過本研究之基本資料發現，多數高職學生的家庭對死亡議題仍是三緘其口，不願且避免去談，因此生死教育之實施有其必要性和重要性。所以本研究藉由實施生死教育課程，期使能讓高職生對生死議題能坦然地面對。

第四節 研究工具

為達研究目的和驗證研究假設，本研究採用之研究工具包括：「生命價值量表」、「死亡焦慮量表」、「生死教育課程教學活動設計」、「單元回饋表與課程總回饋表」。以下分別說明之：

一、生命價值量表問卷編製

(一) 問卷初稿的基礎

本研究所使用之生命價值量表初稿係研究者根據相關的文獻資料編製而成，旨在提供一個有效度的多面向生命價值評量工具。研究者設計之生命價值量表含有 61 個題目，以 Likert 5 點量表方式作答，正向題以「非常同意」計為 5 分，「同意」計為 4 分，「中立意見」計為 3 分，「不同意」計為 2 分，「非常不同意」計為 1 分，負向題則相反，其中第 1、2、3、5、6、8、9、10、12、13、14、15、18、19、20、21、23、25、27、28、30、31、33、36、37、38、41、42、46、47、48、50、51、52、53、54、55、57、59、60、61 等 41 題為正向計分題，第 4、7、11、16、17、22、24、26、29、32、34、35、39、40、43、44、45、49、56、58 等 20 題為反向計分題。各題分數相加即為生命價值量表之總分，總分愈高，代表其生命價值觀念正向。

(二) 預試問卷的形成

1. 專家效度評定

本研究問卷初稿經研究者根據國內外相關文獻編製而成，並經指導教授多次指導修正，確定問卷初步內容。然後寄請國內五位相關領域之專家學者(專家名單見附錄一)，針對問卷內容、問卷架構及遣詞用字提供修正意見，以建立專家內容效度。經五位專家學者進行效度評定後回函，研究者彙整專家評鑑結果(詳見附錄二)，並與指導教授討

論，對問卷初稿再次校正與文字修飾，才形成預試問卷(詳見附錄三)。

2.進行預試

預試問卷編製完成後，隨即進行預試。研究者隨機抽取了彰化縣某高職二年級共 187 人進行預測。預試的進行係由研究者事先取得班級導師之同意，於約定時間由研究者親自前往施測，講解並填寫，研究者並於施測結束後與受試者作短暫討論，請受試者提供作答時之困難與意見，以利形成正式問卷時改進之參考依據。共計發出預試問卷 187 份，並全數回收，後經刪除填答不完全之無效問卷 10 份，共計回收有效問卷 177 份，有效問卷之回收率為 95%。接著使用 SPSS for Window 10.0 版套裝軟體統計程式進行項目分析、因素分析及信度考驗，以便刪減不合適之題目，建立問卷之信、效度，以形成正式問卷(內容詳見附錄四)。

(三) 預試題目分析

1.項目分析

採相關性考驗及獨立樣本 t 考驗進行鑑別度分析，未達顯著性相關及臨界值(CR)小於 4 之題目便予以刪除，全部題目 61 題，刪除第 1、6、8、13、16、17、18、29、33、34、35、36、39、43、44、49、52、55、56、57、58、59、60 共 23 題，共保留 38 題，如下表 3-3。

表 3-3 「高職學生生命價值量表」項目分析摘要表

預試 題號	預試 題目	相關	CR 值	備註
1	我認為應做個有尊嚴、受人尊敬的人。	.253**	3.750	刪
2	我認為人類生命的基礎來自於其他生物。	.272**	4.360	
3	我相信任何宗教都有其價值。	.347**	4.379	
4	因為週遭的人賦予我責任，所以我要珍惜自己的生命。	.400**	4.781	
5	我認為我的存在是很重要的。	.366**	4.693	
6	我覺得人要有犧牲小我，完成大我的精神。	.284**	3.503	刪
7	大自然間本是個食物鏈，所以我認為人類可以恣意滿足吃的慾望。	.233**	4.375	
8	我認為宗教可以幫助一個人獲得解脫。	.199	2.838	刪

9	我覺得每個人都應為自己的生命負責。	.451**	6.059	
10	我相信「天生我材必有用」。	.520**	7.671	
11	如果可以的話，我會不擇手段成為達官顯赫。	.312**	6.452	
12	我認為人類應該尊重生物在自然環境下的生存權。	.435**	7.225	
13	宗教信仰可以讓我找到活下去的理由。	.266**	3.411	刪
14	有機會時，我喜歡享受文化活動（如音樂、藝術、詩歌、文學等）。	.467**	6.903	
15	我會為自己的存在創造有意義的人生。	.556**	8.282	
16	我覺得社會上有身份地位的人是較有價值的。	.251**	3.044	刪
17	我們應殺害對我們有傷害性的生物。	.200**	3.533	刪
18	如果我將不久人世，我會藉由宗教的力量來面對一切。	.159	1.848	刪
19	為了實現自我價值，我會投入大部份心力。	.515**	6.838	
20	我有明確的生命方向及人生宗旨。	.378**	5.591	
21	我認為應該做自己的主人，不為物欲所迷惑。	.410**	5.343	
22	我認為國家為經濟效益的考量，可破壞大自然環境。	.381**	6.603	
23	因為宗教認為自殺有罪，所以我覺得人不應該自殺。	.218**	4.255	
24	我完全依循週遭的人的要求，來選擇人生方向。	.295**	5.347	
25	我很期待且興奮地迎接我的未來。	.511**	8.136	
26	我認為金錢可以解決所有事情。	.411**	6.523	
27	我認為地球上的物質與能量是有限的，不可以恣意浪費。	.470**	7.198	
28	我會勇敢地面對生命中所遭遇的苦難。	.446**	6.405	
29	當自己不符合週遭的人的要求時，我會覺得非常沮喪。	.162	2.274	刪
30	我認為任何存在的生命都是有價值的。	.524**	7.753	
31	不論一個人外在條件如何，我認為所有生命都是平等的。	.503**	7.141	
32	我認為人類必須征服大自然。	.342**	4.130	
33	我認為身體只是靈魂暫住的居所。	.164	2.908	刪
34	當週遭的人認為我一無是處時，我會看輕自己。	.231**	2.839	刪
35	我不清楚自己活著的理由。	.197	2.603	刪
36	我認為生命價值的高低並不因個人社經條件而有影響。	.261**	3.425	刪
37	我覺得所有生物具有自身的好處和天賦價值，應予以尊重。	.542**	8.941	
38	我相信善有善報，惡有惡報，如果不報，只是時機未到。	.480**	6.425	
39	我經常擔憂如何給別人好印象。	.198	3.073	刪
40	我覺得生命的價值可用金錢來衡量。	.579**	6.072	
41	我認為人類應具有生態的良心，應與自然和諧共處。	.579**	9.659	
42	我認為人的肉體會死滅，精神生命不會死滅。	.456**	7.588	
43	我認為別人的主意一定比我所想出的更好。	.091	1.197	刪
44	如果可以的話，我很想馬上消失在世界上。	.202**	3.348	刪
45	我認為社會中弱肉強食、以大欺小、以眾欺寡是正常現象。	.266**	5.149	

46	我認為人類是屬於大自然的一部分。	.544**	8.946	
47	我相信死後有來生及靈魂轉世。	.406**	4.908	
48	我會因為自己表現好而認為自己很有價值。	.357**	4.564	
49	我常覺得自己的存在是多餘的。	.233**	3.657	刪
50	我覺得生命是無價的。	.445**	6.406	
51	我認為生命是永恆的。	.400**	6.771	
52	我經常能理性地處理自己的情緒。	.152	1.93	刪
53	我對人生的善惡有明確的標準，並且篤善去惡而行。	.436**	5.293	
54	我平常喜歡自己做決定。	.347**	4.747	
55	我對生命的無常採取虔敬的態度。	.297**	3.700	刪
56	當有人指責、批評我時，我會覺得自己毫無可取之處。	.168	1.911	刪
57	我的宗教信仰在生活中佔有極重要的影響力。	.057	1.311	刪
58	我很不喜歡現在的自己，如果可能的話，我希望變成別人。	.228**	3.77	刪
59	我相信神會引導自己的生命（指你個人所信仰的神）。	.154	2.549	刪
60	我對任何事情會提出自己的看法。	.318**	3.636	刪
61	到目前為止我很清楚自己要做什麼。	.451**	7.174	

2. 因素分析

經項目分析後保留 38 題之題目，因素分析的過程採主成分分析法抽取共同因素，並保留特徵值大於 1 的因素，然後再以最大變異法(varimax)轉軸抽出以下五個因素，為「存在價值」、「自主價值」、「社經價值」、「生態價值」、「宗教價值」，因每一題之因素負荷均在 0.4 以上，且各因素累積變異量已達 45.591%，所以 38 題全部保留，結果如下表 3-4。

3. 信度分析

為求各因素層面及總量表的內部一致性，以信度係數(Cronbach's α) 0.6 之顯著水準衡量量表內部一致性，之後對量表的五個因素進行內部一致性檢定，測得的總量表 Cronbach's α 值為 0.8990，五個因素 Cronbach's α 值分別如下：「存在價值」為 0.8190，「自主價值」為 0.8056，「社經價值」為 0.6416，「生態價值」為 0.7353，「宗教價值」為 0.6149，表示各分量之信度具內部一致性，結果如下表 3-4。

表 3-4 「高職學生生命價值量表」因素分析摘要表

因素	正式 題號	預試 題號	負荷量	特徵值	累積 變異量%	分量表 Cronbach's α	總量表 Cronbach's α
存 在 價 值	1	31	.681	9.494	24.985%	0.8190	0.8990
	2	50	.663				
	3	9	.653				
	4	30	.630				
	5	4	.594				
	6	10	.511				
	7	5	.500				
自 主 價 值	8	20	.744	2.959	32.771%	0.8056	0.8990
	9	61	.685				
	10	15	.626				
	11	25	.588				
	12	19	.520				
	13	28	.452				
	14	21	.431				
	15	54	.449				
	16	24	.558				
	17	14	.550				
	18	48	.590				
	19	53	.568				
社 經 價 值	20	11	.678	1.741	37.532%	0.6416	0.8990
	21	26	.660				
	22	40	.522				
	23	45	.583				
生 態 價 值	24	27	.511	1.634	41.651%	0.7353	0.8990
	25	2	.465				
	26	37	.453				
	27	41	.493				
	28	46	.442				
	29	22	.547				
	30	7	.447				
	31	32	.418				
	32	12	.643				
	宗 教 價 值	33	3				
34		42	.580				
35		38	.575				
36		47	.436				
37		51	.631				
38		23	.441				

二、死亡焦慮量表問卷編製

(一) 資料來源與分析

此部份的測量是研究者引用 Templer 的死亡焦慮量表 (Death Anxiety Scale , DAS)。該量表是 Templer 在 1970 年所發展，過去十年曾被廣用於美國 60% 公立學校學生，也是最常被使用於測量死亡態度的量表 (Durlak, 1982)。內容為對癌症、時間飛

逝、死後生命、世界大戰的態度。該量表 DAS(Death Anxiety Scale)共十五題，共包含 15 個是非題項，分數是以 0 分與 1 分來計算，0 分表示「否」，1 分表示「是」。其中 9 題為正向題（第 1、4、8 到 14 題），例如：我非常怕死亡，答「是」者計 1 分，答「否」者計 0 分；6 題為反向題（第 2、3、5、6、7、15 題），例如：我並不是那麼地害怕死亡，答「是」者計 0 分，答「否」者計 1 分。總量表的得分越高，表示外顯的死亡焦慮程度越高；得分越低，則表示外顯的死亡焦慮程度越低。

Templer(1970)以 31 位社區大學學生為研究對象，進行信度考驗的結果顯示題本的內部一致性為.76，重測信度為.83，為一可信之工具；在效度考驗方面，則曾和 FODS(The Collet-Lester Fear of Death Scale)(此量表包含四個層面：恐懼自己死亡、恐懼他人死亡、恐懼自己瀕死、恐懼他人瀕死)、明尼蘇答多重人格量表(MMPI)以及有關情緒(包括一般焦慮與死亡焦慮等)的聯想測驗等建立效度，均頗具關聯效度。國內黃國彥（1986）、鍾思嘉（1986）用於老人；蔡秀錦（1991）用於國小學生；王素貞（1994）用於國小教師，皆有良好的信效度。是目前最常被使用的死亡焦慮量表之一。

為了驗證此量表用於高職學生的適切性，研究者隨機抽取了彰化縣某高職二年級學生，共計 187 人。預試的進行係由研究者事先取得班級導師之同意，於約定時間由研究者親自前往施測，講解並填寫，研究者並於施測結束後與受試者作短暫討論，請受試者提供作答時之困難與意見，以利形成正式問卷時改進之參考依據。共計發出預試問卷 187 份，並全數回收，後經刪除填答不完全之無效問卷 8 份，共計回收有效問卷 179 份，有效問卷之回收率為 96%。

（二）預試題目分析

在預試施測完畢後，研究者將有效問卷之原始分數輸入電腦，並以 SPSS for window 10.0 版之套裝統計軟體，進行預試題目的分析，以便選取適切的題目，而選題的標準如下：

1. 因素分析

Templer(1970)所發展的死亡焦慮量表最初被視為單一向度的測量。但後來有學者

提出，死亡焦慮是由兩個不同的因素所組成(Templer,1976; Tomer,1994)。因此，我們首先針對死亡焦慮量表 (Death Anxiety Scale , DAS) 進行因素分析。經由主成份分析(Principle component analysis)及最大變異法(varimax)轉軸的結果，共抽取出兩個因素，分別是「害怕死亡」與「逃避死亡」，可解釋的總變異量為 36.494% ，其中害怕死亡因素可解釋 24.096% 的變異量；逃避死亡因素則可解釋 12.398% 的變異量，結果如下表 3-5。其中第三題當別人談論死亡時，我不會覺得焦慮不安。這個題項在因素負荷量上小於 0.4，因此我們將其刪除，不納入分析。其它十四題之因素負荷量均在 0.4 以上，所以予以保留 (題目參見附錄四)。

2.信度分析

為求各因素層面及總量表的內部一致性，以信度係數(Cronbach's α)來衡量量表內部一致性，之後對量表的兩個因素進行內部一致性檢定，測得結果是：總量表的 Cronbach's α 值為 0.6996；害怕死亡因素的 Cronbach's α 值為 0.6329；逃避死亡因素的 Cronbach's α 值為 0.6117，顯示此量表的內部一致性在可接受的範圍之內，結果如下表 3-5。

表 3-5 死亡焦慮量表的因素分析摘要表

因素	正式 題號	預試 題號	負荷量	特徵值	累積 變異量	分量表 Cronbach's α	總量表 Cronbach's α
害怕 死亡	1	1	.706	3.614	24.096%	.6329	.6996
	2	4	.443				
	3	5	.706				
	4	6	.545				
	5	9	.459				
	6	11	.535				
	7	13	.467				
	8	14	.610				
	9	15	.591				
逃 避 死 亡	10	2	.733	1.860	36.494%	.6117	.6996
	11	7	.639				
	12	8	.588				
	13	10	.695				
	14	12	.560				

三、「生死教育」課程教學活動設計

本生死教育課程是依據研究對象之年齡及需要，由研究者參考國內外文獻和書籍內容，綜合各學者專家對生死教育之建議，並多次請教指導教授所提供之建議，予以修正定稿。在實驗進行的過程中，亦配合學生的反應及需要稍作調整，而得正式實驗課程方案（詳見附錄五）。茲將實驗課程實施方案教材的收集與編製、生死教育的教學法、課程主題內涵、課程大綱，加以說明如下：

（一）教材的收集與編製

研究者廣泛蒐集有關生死教育文獻，並參考下列學者先進之研究，加上研究者教學上之心得，統整歸納後，再經指導教授多次指導修正而完成本研究實驗課程教案。

1. 高雄市高中職生死教育手冊。
2. 張淑美（2001）策劃主編中學「生命教育」手冊—以生死教育取向。
3. 曾煥棠（2001）生死教育活動設計之探討。
4. 陸娟（2002）、紀孟春（2002）、董文香（2003）、劉香紋（2003）、湯志勇（2003）、紀玉足（2003）等之生死教育教案設計。

本課程所使用之教材係根據文獻探討中生死教育之教學目標和內容，並參考各專家學者對生死教育課程實施與教學方式，而進行收集和編製。茲將本課程所使用之教材名稱及來源說明如下：

1. 投影片教材：為配合有關本課程之生死教育主題相關之知識性內容的講授，研究者將其統整而自製投影片，以利教學時之呈現。
2. 影片教材：係根據教學單元而收集、錄製或租借之影帶，名稱和內容如下說明：
 - （1）「新生命的誕生」DVD 影帶：協和影視出版。介紹母親子宮內胎兒的成長與學習，包含母體內的變化、胎兒對外界的刺激與反應、胎兒的記憶與喜好、以及胎兒出生後的適應與學習。
 - （2）「殘蝕的理性」錄影帶：天主教台北總教區出版。這是一部關於女人子宮內的生

與死的得獎紀錄片，內容是描述實際墮胎的過程。

(3)「生命的樂章第一章 安寧照顧、臨終關懷」：此為（安寧照顧基金會）製作《生命關懷系列》影片。主要內容是（臨終關懷）運動的介紹與推展。

(4)「生命的樂章第三章 人生四季之歌」：安寧照顧基金會製作。影片說明生命如四季，四季如人生，談生命是什麼？死亡是什麼？如何說再見及臨終關懷安寧療護。

(5)「喜宴」錄影帶：協和影視出版。片中男主角出生在一個書香世家，父母親非常傳統且愛他們的孩子，男主角是位同性戀，但他一直不敢讓父母親知道，他也接受家人的安排認識了一位女孩子，可是男主角對他的同性戀朋友仍無法忘懷，因此男主角在他的家庭生活中和家人間引發出一段令人感動的故事。

(6)魯賓遜漂流記：描述男主角魯賓遜喜愛航海，想過浪跡天涯的日子，便偷偷離開父母跑去當水手。在一次海難中，獨自漂流到一座荒島，憑著僅留在身旁的糖和火藥、簡單的工具和一條狗，他建立了一個能夠長久生存的莊園。

(7)變色龍：或譯為「變形人」。美國著名的導演伍迪艾倫自編自導自演的一部電影，片中伍迪艾倫飾演一名能夠隨著環境變化自己形貌的青年，不論他和誰在一起，就會變成和對方一樣的人。

3、時事教材：為配合隨機教學而注意社會上發生之有關生死主題事件，經選擇而收錄為教材。本課程的時事教材有：名古屋華航空難事件（羅難者當中，有研究者四個大學同學）、921 地震的省思、911 恐怖事件的看法、淡江大學講師陳希聖期待愛心人士能器官捐贈。

（二）生死教育的教學法

為能引起學生學習動機與提高學習效果，研究者在設計本課程時，參考高雄市高中職生死教育手冊、張淑美（2001）策劃主編中學「生命教育」手冊一以生死教育取向、曾煥棠（2001）生死教育活動設計之探討等學者之教案，主要採下列教學法：

1.思考教學法：

提升學生的思考能力，運用自己的知識和經驗，以作為決定、判斷的依據。教師先利用教學媒體講解知識性課程，並引導學生探索生與死的問題，省思生命的歷程。

2. 體驗教學法：

設計讓學生看到、聽到、摸到、甚至餓到，身體有感受，掉下眼淚的體驗活動，才能鬆動學生的心，激勵學生改變。教師使用不同的教具，如投影片、錄影帶、書本、繪圖本、VCD 等教具教學。

3. 啟發式教學法：

期望學生能擇善固執，幫助學生養成每天反省的習慣。教師依照單元目標，將教學情境融入自己的生命中，體悟生命之美，幫助學生自己成長也幫助他人。

4. 實踐教學法：

就是「做中學」的教學法（錢永鎮，2001）。因此教學課程內容的安排從生死教育論到生命教育及專題，希望學生能在這種情境中，培養其面對及接受生死本是自然之事。

5. 角色扮演法：

每個人的角色都未盡相同，透過角色扮演，有助學生了解自己的角色，從而改進自己，並容納別人的態度。

6. 價值澄清法：

針對學生在死亡議題的價值觀念中不正確或互有矛盾處，以兩難問題、撰寫預立遺囑...等方式，協助學生澄清其疑惑與矛盾，同時培養自我澄清的能力。並以真實事例進行教學，除能更貼近學生生活經驗外，更有助於學生對生死概念的體悟。

7. 討論法：

呈現主題，學生分組進行討論，討論內容可以學生親身體驗、報章雜誌報導、教科書等取材。可以促進學生整理所學，建構系統的觀念及增強記憶，培養學生發表自我及綜合不同意見的能力。

8. 講述教學法：

藉由口頭敘述的教學方法，此方法之所以歷久不衰的原因為方便、經濟、省時。教

師可再考量教學後果後，增加視覺方面的刺激，如圖片、投影片等。

9.隨機教學法：

當身邊有死亡事件時（如自殺事件、寵物死亡等），都可當成生死教育的體材，以掌握機會教學。

（三）課程主題內涵

配合生死教育課程規劃，本課程規劃教學活動共分為五大主題，再細分為十六個單元，每個單元的教學時數約為 50 分鐘，預期從各大主題中能讓學生對死亡有一基本概念，學會思索生命的價值，進而懂得規劃自我，讓生命活得更有意義。包括：

- 1.生命的真相
- 2.生命的挑戰
- 3.超越死亡
- 4.生命的省思
- 5.生命的禮讚

（四）課程大綱

研究者參考相關研究文獻、政府民間單位出版之教案手冊，並收集坊間相關書籍和影集，加上研究者個人教學經驗與心得，統整歸納後，再經指導教授多次指導而完成本研究之實驗課程大綱與內容，如下表 3-6：

表 3-6 生死教育課程大綱與內容摘要

教學主題	週次	單元名稱	教學目標	教學內容摘要
生命的真相	一	生命的循環	1.能理解生命是從出生到死亡的過程 2.能瞭解生命禮儀及每個階斷心境的改變 3.瞭解生命的價值，並進而珍惜生命	1.影片欣賞—新生命的誕生。 2.分享同學珍貴的相片。 3.教學內容—生命禮儀中每一種禮俗象徵意義及價值。

	二	揭開死亡神祕的面紗	<ol style="list-style-type: none"> 1.能瞭解死亡的定義 2.能明白死亡的原因 3.表達死亡的感受和想法 4.思考死亡之必要 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—藉由國內空難、地震到國外恐怖事件，引入死亡的主題。 2.教學內容—死亡的定義、原因。 3.童繪本—精彩過一生。
生命的挑戰	三	自我認識	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解「內在的自我」 2.瞭解「外在的自我」 3.瞭解「自我統合」是自我發展的理想境界 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—我是誰？ 2.影片欣賞—鳥與水舞集。 3.分組討論。
	四	生命中的失落經驗	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解失落的定義及形式 2.引導學生回顧自己的失落經驗 3.認識失落後的悲傷反應 4.瞭解失落經驗對個人的意義及影響 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—體驗盲人。 2.分組上台分享。 3.教學內容—失落之定義、種類悲傷的反應。
	五	面對自己與親友的死亡	<ol style="list-style-type: none"> 1.了解死亡態度 2.澄清自己面對死亡及瀕死的情緒反應 3.體驗人生有限與脆弱 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—影片欣賞「人生四季之歌」。 2.分組上台分享。 3.教學內容—Kubler Ross 瀕死過程五階段、自己面對死亡及瀕死的情緒反應、自己面對親人死亡可能產生的情緒反應。
超越死亡	六	預立遺囑	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解人是向死亡的存在 2.瞭解一份遺囑內容及其重要性 3.學習為死亡作準備 4.反省自己的死亡觀 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—名古屋空難事件。 2.預立遺囑。 3.討論與分享。
	七	死亡準備	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解喪葬禮儀的定義與功能 2.安排喪禮活動 3.反省及探索生命的價值 	<ol style="list-style-type: none"> 1.模擬喪禮。 2.教師引導思考問題。 3.教學內容—喪葬的定義、功能、安葬方式、現代喪葬特色。
生命的省思	八	安寧療護	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解安寧療護的意義和目的 2.瞭解安寧療護的根本理念及服務方式 3.尊重自己及他人的生命 	<ol style="list-style-type: none"> 1.影片欣賞—觀賞生命樂章第一章錄影帶。 2.教學內容—安寧療護的意義、目的、根本理念、服務方式。 3.分組討論。
	九	墮胎	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解墮胎的過程 2.瞭解尊重生命的重要性 3.認識男女交往應有的正確態度 	<ol style="list-style-type: none"> 1.觀賞影片「殘蝕的理性」。 2.探討影片中的問題。 3.教學內容—墮胎相關議題。

	十	如何看待自殺	<ol style="list-style-type: none"> 1.讓學生瞭解自殺的意涵 2.讓學生瞭解自殺的原因 3.讓學生瞭解自殺的種類 4.讓學生瞭解情緒管理 	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師提出問題請同學回答。 2.教學內容—自殺主題、情緒教育。 3.總結—尊重自己的生命以及安置自己的情緒。
	十一	安樂死	<ol style="list-style-type: none"> 1.讓學生瞭解安樂死的定義與分類 2.探討安樂死的爭議點 3.澄清安寧療護與安樂死的不同 4.瞭解生命的尊嚴與死亡的尊嚴 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—王曉民的故事。 2.教學內容—安樂死議題探討。 3.辯論—贊成或不贊成安樂死？為什麼？
	十二	器官捐贈	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解器官捐贈的意義與價值 2.瞭解器官捐贈的相關法令 3.瞭解台灣器官捐贈推廣的困境 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—以淡江大學講師陳希聖的故事說起。 2.教學內容—器官捐贈的意義、價值、相關法令、推廣困境。
	十三	同性戀	<ol style="list-style-type: none"> 1.探討兩性問題 2.探討同性戀和異性戀的不同 3.瞭解尊重與愛的重要性 	<ol style="list-style-type: none"> 1.影片觀賞—喜宴。 2.教學內容—傳統角色價值觀、健康的性別角色、同性戀議題。 3.不論每個人的性傾向為何，我們都應相互尊重與彼此友善。
生命的禮讚	十四	真我與假我	<ol style="list-style-type: none"> 1.協助學生知道必須接納真我 2.瞭解人不必追求完美，學會以真我與別人相處 3.協助學生能不斷成長、自我實現、自我超越 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—討論影片「變形人」。 2.分組上台分享。 3.教學內容—真我與假我主題之探討。
	十五	人活在關係中	<ol style="list-style-type: none"> 1.使學生瞭解群我關係的重要性 2.使學生認識人類存在之幾種關係 3.使學生知道要活得好，活得有意義，必須與人群和環境維持良好之關係 	<ol style="list-style-type: none"> 1.引起動機—狼童、影片「魯賓遜漂流記」。 2.教學內容—人活在關係中，並維護美好關係。
	十六	生命的價值與意義	<ol style="list-style-type: none"> 1.瞭解自己的價值觀 2.能肯定自我生命的價值 3.能以實際行動更積極的面對人生 	<ol style="list-style-type: none"> 1.生命的啟示—失落的一角。 2.生命的肯定—謝坤山的故事。 3.分組討論。 4.生涯規劃—近程、中程、遠程。 5.一句座右銘。

四、單元回饋表與課程總回饋表

(一) 單元回饋表

實驗組學生接受生死教育課程後，研究者為能瞭解受試者參與各單元教學活動後，對此實驗課程的看法及課程適切度的評量，所以本研究於每一主題教學結束後，請實驗組學生填寫「單元回饋表」(內容如附錄六)。

(二) 課程總回饋表

為了解實驗組學生接受「生死教育課程」十六週後，對課程之滿意度、意見、感想、收穫及接受度等，因此設計課程總回饋表，以提供課程研究和規劃之參考。經指導教授指導及討論修正後定稿(內容如附錄七)，並於實驗課程全部結束後填寫之。內容說明如下：

1. 對整體課程的滿意度：
2. 對生死的瞭解程度：
3. 對課程及教材的呈現方式滿意度是：
4. 對教學者的教學方式滿意度是：
5. 對整體的教學課程教材滿意度是：
6. 本課程讓我收穫最大的是：
7. 此課程對我影響最大的三個單元是：
8. 你最喜歡下面哪三種教學方式，請寫出編號：
9. 此課程是否會使你感到恐懼和害怕？如果會的話，請進一步說明在哪一單元的什麼活動？
10. 上完生死教育課程，你對高職學校實施生死教育的態度是：
11. 如果有機會，你是否願意再上相關課程？
12. 你是否想獲得更多有關生死議題的資訊？

第五節 實施過程

為達成本研究之目的與驗證研究假設，本研究之實施過程擬分成「實驗處理前階段」、「正式實驗處理階段」、「實驗處理後階段」等三個階段，茲分別說明如下：

一、實驗處理前階段

(一) 確定研究主題

研究者目前任教於職校，職校學生處於青少年時期，他們充滿生命的活力且蓄勢而待發。但現今的社會，五光十色，聲色犬馬，光怪陸離，青少年價值觀偏離，自殘或傷人之情況常發生於校園當中。因此，現今青少年的生命價值觀為何？面對死亡的看法為何？若施予生死教育課程，是否會有所改變？基於此動機並與指導教授討論後，並將研究主題訂為「生死教育課程對高職學生生命價值觀及死亡焦慮影響之研究」。

(二) 進行文獻探討

確定研究主題後，便開始進行相關文獻之收集、閱讀及彙整，並請教該領域之專家、學者及實務工作者，以更了解研究主題之理論背景及實務之運用，而建立出本研究之架構及內容。

(三) 設計生死教育課程教案並選擇測量工具

研究者依據本研究之目的與閱讀相關文獻與研究報告後，再參考高雄市高中職生死教育手冊、張淑美策劃主編中學「生命教育」手冊—以生死教育取向、曾煥棠的生死教育活動設計之探討與多位前輩先進之教學方案設計，最後設計出本研究之生死教育課程教案，並多次與指導教授討論後確定教案內容；另外，再由閱讀相關文獻及相關研究報告中，選擇兼具信度與效度且能適當測出研究主題依變項的研究工具。

(四) 學校行政聯絡並研究工具預試

徵得受試者學校當局同意後，選取該校未參與實驗研究的二年級學生為受試樣本後，並進行研究工具預試，再依結果進行項目分析、因素分析與內部一致性考驗。

(五) 選取樣本

研究者由九十三學年度第一學期二年級研究者授課班級中，採立意取樣方式抽取兩班，並隨機分配一班為實驗組，另一班為控制組。

二、正式實驗處理階段

(一) 實施前測

研究者於學期初在未進行教學前，親自對實驗組與控制組學生，進行「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」之前測。其主要目的在考驗兩組學生之生命價值觀及死亡焦慮是否同質無顯著差異。

(二) 正式實驗教學

研究者於實施前測後便進行教學，在整個學期中，利用「自習課」時間，親自對實驗組班級進行「生死教育課程」之教學活動，每週一節課，共進行十六週；而控制組班級不做任何處理。實驗處理期間，研究者於每次課程進行之後進行課後反省及檢討，並適時與指導教授連絡，解決研究教學過程所面臨之問題。

三、實驗處理後階段

(一) 實施後測

研究者於學期末，在課程結束後一星期內，親自分別到實驗組班級與控制組班級，對學生實施「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」之後測，後測旨在了解接受生死教育課程後之效果。

(二) 實施追蹤測

研究者於課程結束後 2 個月，對實驗組班級與控制組班級施予與前、後測相同之「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」追蹤測驗，此追蹤測旨在了解生死教育課程之持續效果。

第六節 資料處理

研究者在實驗課程結束後，隨即進行資料處理，包括三大部分：資料統整、資料分析及教學評鑑方法，資料分析如下：

一、資料統整

研究者將回收之量表，分別依組別、受試者、測量階段等加以分類及編號，逐一鍵入電腦，使用 SPSS for Window 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

採獨立樣本單因子共變數分析，主要步驟如下：

(一) 組內回歸係數同質性考驗

在進行共變數分析之前，先進行組內回歸係數同質性考驗，若未達顯著水準表示二組回歸線的斜率相同，合乎組內回歸係數同質性之基本假定，便繼續進行共變數分析。

(二) 共變數分析

1. 以組別為自變項，受試者「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」的前測分數為共變量，後測分數為依變項，考驗兩組學生後測分數之差異顯著性。
2. 以組別為自變項，受試者「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」的前測分數為共變量，追蹤測分數為依變項，考驗兩組學生追蹤測分數之差異顯著性。

三、教學評量方法

(一) 單元回饋表及課程總回饋表

在每一主題結束後，研究者為了解實驗組學生，對該單元之特殊主題與不同教

材之反應與心得，給予填寫單元回饋表。十六週課程結束後，針對整體課程設計與學生本身之反應和收穫，請學生填寫研究者所設計之課程總回饋表，研究者再詳閱所填資料內容，並作歸納分析，並以此資料作為受試者學習反應結果之參考。

另外，為了便於第四章結果分析與討論，因此將實驗組 36 位學生編碼為 S_i 至 S_{36} ，其中 S 代表學生之回應，數字代表學生編號，英文字母小寫代表學生發言次數， a 代表第一次發言， b 代表第二次發言，以此類推…例： S_{1a} 代表編號為 1 之同學第一次發言， S_{1b} 代表編號為 1 之同學第二次發言。其次，學生之回應以不同字體呈現。

第四章 結果分析與討論

本章根據前述研究方法與研究步驟，將實驗所得資料加以彙整後進行分析，以驗證本研究所提出之研究目的與研究假設。本章呈現研究結果，並依據文獻探討的相關理論與研究結果進行討論，全章共分為三節，第一節為生死教育課程與教學之適切性分析，第二節為生死教育課程對高職學生「生命價值觀」影響之分析，第三節為生死教育課程對高職學生「死亡焦慮」影響之分析。

第一節 生死教育課程與教學之適切性分析

研究者在生死教育課程結束後填寫課程總回饋表做為教學評量，而課程每一主題實施後給予學生填寫單元回饋表，如此使學生能做完整的思考，期能以質性分析，瞭解學生的學習經驗、感想與體會，以達生死教育課程的教學成效，並作為課程與教學之適切性分析，內容包括：一、對課程滿意度之分析：(一)對整體課程滿意度之分析；(二)對生死的瞭解程度之分析；(三)對課程及教材的呈現方式滿意度之分析；(四)對教學者的教學方式滿意度之分析；(五)對整體的教學課程教材滿意度之分析。二、對於此課程最大的收穫之分析。三、認為影響最大的單元之分析。四、最喜歡的教學方式之分析。五、對整體課程的接受度：(一)對課程是否會引發恐懼之分析；(二)高職學校是否需要實施生死教育課程；(三)是否願意再上生死教育課程；(四)是否想獲得更多有關生死議題的資訊之分析。分述如下：

一、對課程滿意度之分析

(一) 對整體課程滿意度之分析

從表 4-1 得知受試者對於整體課程的滿意程度的五個向度中，學生所勾選之非常滿意、很滿意、滿意、不滿意分別為 2 人(6%)、7 人(19%)、26 人(72%)和 1 人(3%)。

表 4-1 對整體課程滿意程度次數分配表

對整體課程滿意度	勾選人數	百分比(%)
非常滿意	2	6
很滿意	7	19
滿意	26	72
不滿意	1	3
非常不滿意	0	0
總合	36	100

由表 4-1 得知，沒有人勾選非常不滿意。實驗組學生對整體課程內容的滿意度有 97% 表示滿意。

(二) 對生死的瞭解程度之分析

從表 4-2 得知受試者對於生死的瞭解程度的五個向度中，學生所勾選之非常滿意、很滿意、滿意分別為 4 人(11%)、25 人(69%)、7 人(20%)，沒有人勾選不滿意、非常不滿意。

表 4-2 對生死的瞭解程度次數分配表

對生死的瞭解程度	勾選人數	百分比(%)
非常滿意	4	11
很滿意	25	69
滿意	7	20
不滿意	0	0
非常不滿意	0	0
總和	36	100

由表 4-2 得知，實驗組學生自覺對生死瞭解程度有 80% 是非常滿意和很滿意。在回饋表中，學生更表露出自己的看法：

S₃₂：有生就有死，這是不能改變的。

S_{36a}：平常很少談到死亡問題，而且覺得死亡對我來說是一件很遙遠而且是不可談的事，今天的課程中探討到死亡，讓我感受到它是每個人必須要面對的。

S_{17a}：死就是死了，上了生死教育課程，比較會思考死亡問題並且去面對，尤其在家裡，如果談到死亡，都會覺得不吉利，所以平常都不敢且好像不可以談，可是現在可以在課程中說出來，讓我更瞭解死亡，而且覺得它並沒有這麼可怕。

從學生的回應中，可知他們對死亡覺得在平常好像不可談，但透過本課程的討論與澄清，他們已有較正確的看法，並體認到其實生死問題原本就是生命當中必須面對的。

（三）對課程及教材的呈現方式滿意度之分析

從表 4-3 得知受試者對於此課程及教材呈現方式滿意程度的五個向度中，學生所勾選之非常滿意、很滿意、滿意分別為 12 人(33%)、14 人(39%)、10 人(28%)。沒有人勾選不滿意和非常不滿意。

表 4-3 對課程及教材的呈現方式滿意程度次數分配表

對課程教材呈現方式	勾選人數	百分比(%)
非常滿意	12	33
很滿意	14	39
滿意	10	28
不滿意	0	0
非常不滿意	0	0
總和	36	100

由表 4-3 得知，實驗組學生對課程及教材的呈現方式滿意程度有 72%是非常滿意和很滿意，由回饋表中分析：

S_{13a}：我覺得整個課程讓我們認識生死，並能活在當下，珍惜目前所擁有的，我覺得這樣的上課方式很好。

S_{28a}：生死教育課程除了獲得知識，更有機會表達出自己的感受。

從以上分析得知，整體的生死教育課程對學生的影響是值得肯定的，要建立學生正向且積極的生命價值觀，除了教條式的理論課程外，一定要配合實務面，讓學生有機會體會到、感受到，然後在生活中印證後，才能真正內化成為自己的態度和觀念。

(四) 對教學者的教學方式滿意度之分析

從表 4-4 得知受試者對於教學者的教學方式滿意程度的五個向度中，學生所勾選之非常滿意、很滿意、滿意分別為 10 人(28%)、18 人(50%)、8 人(22%)。沒有人勾選不滿意和非常不滿意。

表 4-4 對教學者的教學方式滿意程度次數分配表

對教學方式	勾選人數	百分比(%)
非常滿意	10	28
很滿意	18	50
滿意	8	22
不滿意	0	0
非常不滿意	0	0
總和	36	100

由表 4-4 得知，實驗組學生對於教學者的教學方式滿意程度有 78%是非常滿意和很滿意，由回饋表中分析：

S_{33a}：老師的教學方式很活潑，也很容易引起我們的注意力。

S₇：這樣的教學方式能適時地引導我們來思考生命的價值。

從回饋表同學的反應中得知，在我們認為是草莓族的現代孩子，他們的內心是豐富的，只要教師適時的引導與教學，這群孩子內心深處的思考是可被激發的，尤其我們更不能忽略現代孩子的思考能力。

(五) 對整體的教學課程教材滿意度之分析

從表 4-5 得知受試者對於整體的教學課程教材滿意程度的五個向度中，學生所勾選之非常滿意、很滿意、滿意分別為 10 人(28%)、14 人(39%)、12 人(33%)。沒有人勾選不滿意和非常不滿意。

表 4-5 對整體的教學課程教材滿意程度次數分配表

對整體課教材程滿意度	勾選人數	百分比(%)
非常滿意	10	28
很滿意	14	39
滿意	12	33
不滿意	0	0
非常不滿意	0	0
總和	36	100

由表 4-5 得知，實驗組學生對於整體的教學課程教材滿意程度有 67%是非常滿意和很滿意。由回饋表中分析：

S₃₀：這樣的課程設計讓我對生命有很多的體會，我很喜歡。

S_{6a}：生死教育讓我感受到任何事情總有一體兩面，就像老師說的，只要我們能正向的思考，就能產生正向的力量，心情自然就愉悅了。

學生對教學課程設計的反應很正向，他們已能體會生死本是人生要面對的事，生命本就是無常，因此如果能正向的思考，為自己的人生做一些規劃和努力，就能產生正向的力量。

二、對於此課程最大的收穫之分析

實驗組學生上完生死教育課程後，在回饋表中表達最大收穫之處：

S₈：我覺得人類生命很可貴，其他生物的生命我們也要尊重。

S₃₁：這樣分為兩組對安樂死的正反辯解，不但可激發我們的思考能力，也讓我們對生死有更深的認識。

S₂₂：自殺是一種不負責任的行為，每個人應好好發揮自己的功能，不要妄自菲薄。

S_{36b}：口足畫家的故事影片欣賞在分組討論中，讓我再次地體會到生命都是有價值的，只要我們用心規劃自己的未來，也唯有踏出第一步才有成功的機會，因為行動就是力量。

S₁₀：身體的殘障沒有關係，最怕的就是心理的殘障。

從同學的回應中顯現，學生能體認生命的價值和意義，並以正向積極的態度面對人生，甚至討論和面對死亡，並能建立正確的生死觀及自我價值。此與研究者生死教育課程五大主題、十六單元相符合，所以本研究之生死教育課程之實施，能達預定的教學目標。

三、認為影響最大的單元之分析

由表 4-6 得知影響最大的單元為墮胎 20 人次(18%)，其次為生命的循環 15 人次(14%)，排行第三的是安寧療護 10 人次(9%)。

表 4-6 影響最大的教學單元次數分配表

單元名稱	勾選人次	百分比(%)
生命的循環	15	14
揭開死亡神祕的面紗	8	7
自我認識	5	5
生命中的失落經驗	6	6
面對自己與親友的死亡	8	7
預立遺囑	4	4
死亡準備	5	5
安寧療護	10	9
墮胎	20	18
如何看待自殺	6	6
安樂死	2	2
器官捐贈	3	3
同性戀	3	3
真我與假我	3	3
人活在關係中	2	2
生命的價值與意義	8	7
總和	108	100

由表 4-6 得知，生死教育課程對實驗組學生影響最大的單元是「墮胎」，在此課程

當中讓學生觀賞「無聲的吶喊」影片，並分享觀後心得和討論，受試者在回饋表中的描述：

S₂：瞭解墮胎的過程及對身體的傷害後，我們應該體會到並不是所有的禁果都可以吃。

S₇：墮胎就好像是殺了一個孩子，很殘忍、很血腥。

S₃₄：我覺得上課時老師提到男女交往應有的正確態度，說明男女應相互尊重才可避免一些傷害，我覺得這很重要。

S_{17b}：影片給我最大的心得和感想是，我們女生應學會自我保護。

由以上得知，對正值青少年的狂飆時期，在生活中充滿了熱力和動力，墮胎的問題和知識正是他們最想瞭解的，因此學生認為此單元對他們影響最大。

其次，「生命的循環」是從胎兒的誕生過程談起，藉著觀賞「新生命的誕生」錄影帶讓同學了解寶寶在媽媽肚子中的活動，再配合教學者的講解，受試者在回饋表中的描述：

S₁₄：瞭解寶寶在媽媽的肚子中之成長過程，讓人體會到生命的可貴。

S_{4a}：生命的誕生是如此的不容易，那麼萬物之靈的人類，更要明白生命的意義。

生命的誕生過程充滿溫馨且令人期待，因此學生能了解一個新生命的誕生是如

此不容易，也讓學生感受到生命的神奇和可貴，因此而更珍惜生命。

另外，「安寧療護」是影響學生第三大的單元，高中職學生身心成熟，對生活中的生離死別，已有相當的感觸和體認，因此「生命樂章第一章」錄影帶的觀賞，更引起學生的共鳴，同學在回饋表中的描述：

S₂₇：影片中得乳癌的張阿姨有一句話讓我很感動：再大的財富也換不回我的健康。

S₂₀：生命有時候真是脆弱，一旦得到癌症，就好像會死掉，所以應該好好珍惜自己的生命。

S_{13b}：安寧療護雖聽過，經過這樣的課程更加瞭解，我覺得既然要面對死亡，至少要死得有尊嚴。

S_{33b}：安寧療護應普遍化，讓真正遇到問題的家庭能有解決的方法。

本單元讓學生對安寧療護有一定的認識，學生在回饋表中也表達出活得有尊嚴時，也希望死得有尊嚴，不管「生」、「死」均應被尊重。因此在我們活在當下時，更應尊重自己及他人寶貴的生命。同時也讓同學理解到病患在面臨瀕死階段時，身、心、靈方面均應得到完整的照顧。

四、最喜歡的教學方式之分析

由表 4-7 得知學生最喜歡的前三個教學方式依序是影片欣賞 23 人次(22%)，說故事 20 人次(19%)，體驗活動 16 人次(15%)。

表 4-7 最喜歡的教學方式次數分配表

項目	勾選人次	百分比(%)
講述法	8	7%
分組報告	10	9%
小組討論	10	9%
角色扮演	9	8%
影片欣賞	23	22%
投影片教學	12	11%
說故事	20	19%
體驗活動	16	15%
總和	108	100

由表 4-7 得知，實驗組學生最喜歡的教學方式是影片欣賞 23 人次(22%)、說故事 20 人次(19%)、體驗活動 16 人次(15%)，由回饋表中分析：

S₉：影片欣賞有劇情又和上課主題有關，這樣的上課方式較有效果。

S₂₃：影片中將人生分為春、夏、秋、冬四個季節，感覺很貼切。孫越叔叔在影片中講到死亡，感覺很溫馨，感覺死亡是一件很平常而不是那麼沉重或令人害怕的事。

S₆₆：影片欣賞儘量可完整觀賞。

S₁₂：以後我應該好好保留我的相片，如此才有機會和我的好朋友分享，將來長大也可以告訴我的孩子關於我自己的故事。

S₁₉：每次上課講到主題前，老師都會用一些生活實例和說故事的方式把我們引入主題，我覺得老師很用心。

S_{21b}：這樣的上課方式很有趣，一點也不單調，也讓我深刻體會到盲人眼睛看不到的不方便，所以我會更加珍惜自己的身體。

S₁₈：上課教室可否大一點，如此一些共同參與的活動，才能順利進行。

S_{1b}：可安排校外活動，例如參觀育幼院、中途之家、安寧病房等。

結果顯現受試者喜歡較生動活潑的教學方式，影片欣賞的劇情發人省思，說故事令人引起注意並引發共鳴，體驗活動不但有參與感且能體驗他人感受。其實回饋表所列之教學方式都有學生喜歡，這表示這些教學方式皆可用在課程中，為了讓上課過程更為多元化且更生動有趣，教學者可配合課程及教材做靈活運用，以達最好的教學效果，並達師生雙向溝通的目的。

回饋表中有同學建議最好能將整部影片欣賞完，而不是擷取段落。此時教學者告知學生因上課時間有限是主要原因，請學生可另找其他時間觀賞。至於上課地點，因為學校硬體設備有限，所以是一個較不容易克服的外在因素，不過可事先告知學生，請同學體諒。至於教學方式，學生建議可辦一些校外活動，讓理論和實務得以相互印證，因此如果時間充裕、人力足夠且校方同意的話，可安排學生做多面向的接觸和體驗。

五、對整體課程接受度之分析

（一）對課程是否會引發恐懼之分析

由表 4-8 得知實驗組學生上生死教育課程有 32 人(89%)不會感到恐懼，其中有 4 人(11%)會感到恐懼。感到恐懼的課程為「面對自己與親友的死亡」、「預立遺囑」、「死亡準備」、「墮胎」四個單元。

表 4-8 生死教育課程引發學生恐懼之統計

項目	勾選人數	百分比(%)
否	32	89
是	4	11
總和	36	100

研究者從感到恐懼的學生回饋表中發現：

S₂₄：曾經歷家人死亡，心理非常難過，且久久無法釋懷。

S₃₅：「預立遺囑」單元，會讓人真正思考自己面對死亡的問題，有點感傷、有點感性，也有點害怕。

S_{28b}：上過生死教育課程後，雖能了解人都會死，但想到自己會死就很害怕。

S₂₅：墮胎和殺了一個小孩是沒有差別。

由學生的反應可知，當個體面對死亡時，仍存在著無法掌控的無助感。教學者在了解學生的情況後，發現第一位學生表示該單元讓他想起過世的母親，第二、三位學生覺得該單元讓他們撰寫預立遺囑及模擬生前告別式有點害怕，第四位學生因宗教信仰讓他覺得墮胎的行為是不對且過程是令人害怕的。因此，在瞭解學生的問題後，應在這幾個單元中，強調正向思考的重要性，因為面對死亡是如此傷痛，所以我們更應該珍惜自己及他人的生命，發揮生命的價值，尤其在發現學生的問題後，應給予適時的輔導及正向的回饋。

(二) 高職學校是否需要實施生死教育課程

由表 4-9 得知實驗組學生贊成實施生死教育課程的有 36 人，沒有人不贊成。

表 4-9 高職學校是否需要實施生死教育課程之統計

項目	勾選人數	百分比(%)
贊成	36	100
不贊成	0	0
總和	36	100

研究者由回饋表中歸納出實驗組學生贊成高職學生上生死教育課程的理由如下：

S₂₉：生死教育課程從未聽過，很新鮮、很有趣，上課內容也很精彩，這樣的課程很好。

S₁₁：上完課後讓自己對人生有更多的省思，能勇敢的面對學業和人生。

S₃：有時候心情不好時，會想死掉算了，但上了一段時間的生死教育課程後，我有一個感觸，其實我跟很多人比起來還是很幸福的，他們都能那麼勇敢的活下去，我更應好好珍惜自己。

從同學的回應中，高職學生實施生死教育課程有其必要性，因為在這升學主義掛帥的年代，除了注重學業外，學生能體會到生命的重要，而更能肯定自我價值，並珍惜生命。

(三) 是否願意再上生死教育課程

由表 4-10 得知實驗組學生願意再上生死教育課程的有 34 人(94%)，不願意的學生有 2 人(6%)。

表 4-10 是否願意再上生死教育課程之統計

項目	勾選人數	百分比(%)
是	34	94
否	2	6
總和	36	100

願意再上生死教育課程的實驗組學生有 34 人(94%)，學生學習意願頗高。研究者由回饋表中歸納出願意再上生死教育課程的理由：

S_{1a}：能了解並談論生死問題，並能深刻地感受自我的存在，進而珍惜生命，並作人生規劃。

S_{21a}：生死教育課程很生活化且實用，並能學習到如何面對他人和自己的死亡。

S₁₅：課程活潑、生動、有趣、能了解一些生死問題。

其中受試者有 2 位不願意再上生死教育課程，歸納其理由：

S₅：家人覺得學生應好好上課，不太適合探討死亡問題。

S_{16a}：上課中常會提到生死問題，覺得人生不必看得如此沉重，人生應該輕鬆一點。

綜合兩位同學意見，研究者認為生死問題雖是人生必須面對的問題，但課程當中可藉著討論與澄清，讓學生表達心中感受，教師並以多元化的教學方式，讓學生體會到生死教育課程並不是如此的嚴謹，而在影響學生之後，才有可能影響其家人。另外，在這升學主義濃厚的社會，不管是校方或是家長方面，注重的當然是升學科目，對於其他科目就興趣缺缺了。因此，目前在生死教育課程尚未能成為必修的獨立科目之前，如果能將生死教育融入各科教學中，也是一個建立學生正確生死觀的好方法，後續的研究者可作為參考或努力的方向。

(四) 是否想獲得更多有關生死議題的資訊之分析

由表 4-11 得知實驗組學生想獲得更多有關生死的資訊有 35 人(97%)，不想獲得更多資訊的學生有 1 人(3%)。

表 4-11 是否想獲得更多有關生死議題的資訊之統計

項目	勾選人數	百分比(%)
是	35	97
否	1	3
總和	36	100

由表 4-11 中顯示，受試者 35 人(97%)想獲得更多有關生死議題的資訊，可見學生的學習意願及探討生命價值及意義的意願很高，有一位同學建議：

S_{4b}：可提供網路資訊，讓我們有機會再瞭解並探討相關問題。

現在是網路時代，學生追求知識的速度快又廣，因此如果學校硬體設備足夠的話，提供學生網路教學，可使教學更精彩、活潑，而且學生可獲得更新的資訊。而

有一位同學不想獲得該方面的資訊，由回饋表中分析其理由是：

S_{16b}：探討生死問題和相關資訊有點沉重和壓力。

所以研究者應針對個案，適時了解其情況，更值得注意的是，在上課過程中仍須注意學生因個別差異而產生的不同反應。尤其在探討生死問題時，當對學生造成負面影響時，應適時給予輔導。

第二節 生死教育課程對高職學生生命價值觀影響之分析

為瞭解實驗組同學接受實驗課程後，對其生命價值觀之影響，透過統計分析結果以驗證研究假設與目的。本研究進行獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)，在進行共變數分析之前，先進行組內回歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-12 所示，其 F 值($F=2.927$ ； $p=0.092$)，未達顯著水準，統計考驗接受虛無假設，拒絕對立假設，表示二組回歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設—組內回歸係數同質性，因此可繼續進行共變數分析，茲將結果分析如下：

表 4-12 「生命價值量表」前測、後測回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
組間(回歸係數同質性)	467.719	1	467.719	2.927	0.092
組內(誤差)	9871.893	69	156.114		

一、立即影響效果分析

(一) 實驗組與控制組在生命價值觀差異結果

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，探討實驗組和控制組在後測得分之差異性。兩組學生在「生命價值量表」之前、後測的平均數及調整後平均數分析摘要結果由表 4-13 所示。發現實驗組與控制組的調整後平均數差異達顯著水準($F=8.322$ ； $P=0.004$)。即不同組別的受試者在「生命價值量表」上的得分實驗組學習成就(調節後平均數等於 151.041)優於控制組(調節後平均數等於 138.414)。結果顯示研究假設 1-1 獲得支持。

表 4-13 「生命價值量表」前測、後測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	後測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
實驗組(N=36)	142.441	150.082	151.041	8.322	.004**
控制組(N=37)	137.732	138.201	138.414		

(二) 實驗組與控制組在生命價值量表各分量表差異結果

「生命價值量表」共分為五個分量表，分別為「存在價值」、「自主價值」、「社經價值」、「生態價值」、「宗教價值」，以下分別說明兩組受試者後測在生命價值分量表之結果：

1. 生死教育課程對實驗組學生「存在價值」及「生態價值」後測得分具有立即性顯著差異。

(1) 存在價值

由表 4-14 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「存在價值」具有顯著差異性($F=7.31$ ； $P=0.009$)。實驗組學生在「存在價值」上有顯著改變(調節平均數等於 30.491)，優於控制組(調節平均數等於 28.056)，結果顯示研究假設 1-1-1 獲得支持。

(2) 生態價值

由表 4-14 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「生態價值」上具有顯著差異性($F=6.243$ ； $P=0.013$)。實驗組學生在「生態價值」上有顯著改變(調節平均數等於 39.079)，優於控制組(調節平均數等於 35.109)，結果顯示研究假設 1-1-4 獲得支持。

2. 生死教育課程對實驗組學生「自主價值」、「社經價值」及「宗教價值」後測得分未達立即性顯著差異。

(1) 自主價值

由表 4-14 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「自主價值」無顯著差異($F=3.218$ ； $P=0.082$)。實驗組學生「自主價值」調節平均數等於 43.496，雖優於控制組(調節平均數 41.112)，但並未達顯著差異水準，結果顯示研究假設 1-1-2 未獲得支持。

(2) 社經價值

由表 4-14 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「社經價值」

無顯著差異($F=2.841$; $P=0.092$)。實驗組學生「社經價值」調節平均數等於 15.204，雖優於控制組(調節平均數 14.824)，但並未達顯著差異水準，結果顯示研究假設 1-1-3 未獲得支持。

(3) 宗教價值

由表 4-14 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「宗教價值」無顯著差異($F=2.642$; $P=0.112$)。實驗組學生「宗教價值」調節平均數等於 20.914，雖優於控制組(調節平均數 19.316)，但並未達顯著差異水準，結果顯示研究假設 1-1-5 未獲得支持。

表 4-14 兩組受試者「生命價值分量表」前測、後測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	後測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
存在價值分量表					
實驗組(N=36)	28.700	30.184	30.491	7.31	0.009**
控制組(N=37)	28.084	28.114	28.056		
自主價值分量表					
實驗組(N=36)	42.744	44.556	43.496	3.218	0.082
控制組(N=37)	41.088	41.356	41.112		
社經價值分量表					
實驗組(N=36)	14.848	15.216	15.204	2.841	0.092
控制組(N=37)	14.816	14.936	14.824		
生態價值分量表					
實驗組(N=36)	36.882	38.916	39.079	6.243	0.013*
控制組(N=37)	35.838	34.479	35.109		
宗教價值分量表					
實驗組(N=36)	19.812	20.472	20.914	2.642	0.112
控制組(N=37)	18.006	18.732	19.316		

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施生死教育課程後，對增進實驗組「生命價值分量表」中的「存在價值」、「生態價值」具有立即性的影響成效，其他各分量表「自主價值」、「社經價值」及「宗教價值」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「存在價值」後測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 1-1-4：實驗組「生態價值」後測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 1-1-2：實驗組與控制組「自主價值」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-3：實驗組與控制組「社經價值」後測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 1-1-5：實驗組與控制組「宗教價值」後測結果無顯著差異。

二、持續追蹤影響效果分析

本研究所謂持續性影響分析，係指排除依變項前測分數之差異後，探討實驗組及控制組在追蹤測得分之差異性。為了進一步了解生死教育課程對高職學生生命價值觀是否有持續性的影響，本研究在課程結束後二個月實施追蹤測，並進行獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)，在進行共變數分析之前，先進行組內回歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-15 所示，其 F 值($F=2.881$ ； $p=0.094$)，未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，表示二組回歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設-組內回歸係數同質性，因而可進行共變數分析，茲將結果分析如下：

表 4-15 「生命價值量表」前測、追蹤測回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
組間(回歸係數同質性)	738.519	1	738.519	2.881	0.094
組內(誤差)	16314.245	69	261.136		

(一) 實驗組與控制組在生命價值觀差異結果

兩組學生在「生命價值量表」之前測、追蹤測平均數及調整後平均數分析摘要結果由表 4-16 所示。發現實驗組與控制組的調整後平均數差異達顯著水準($F=7.624$ ； $P=0.007$)，表示實驗處理具有持續性的效果。即不同組別的受試者在「生命價值量表」上的得分實驗組學習成就(調節後平均數等於 150.138)優於控制組(調節後平均數等於 138.431)。結果顯示假設 2-1 獲得支持。

表 4-16 「生命價值量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	追蹤測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
實驗組(N=36)	142.441	151.811	150.138	7.624	0.007**
控制組(N=37)	137.732	138.283	138.431		

(二) 實驗組與控制組在生命價值各分量表差異結果

「生命價值量表」共分為五個分量表，分別為「存在價值」、「自主價值」、「社經價值」、「生態價值」、「宗教價值」，以下分別說明兩組受試者追蹤測在生命價值分量表之結果：

1. 生死教育課程對實驗組學生「存在價值」、「自主價值」及「社經價值」追蹤測得分具有持續性顯著差異。

(1) 存在價值

由表 4-17 結果顯示，生死教育課程實施後，對分量表中的「存在價值」具有顯著性差異 ($F=5.819$; $P=0.018$)。實驗組學生在「存在價值」上具有顯著改變 (調節平均數等於 31.712)，優於控制組 (調節平均數等於 28.069)，結果顯示研究假設 2-1-1 獲得支持。

(2) 自主價值

由表 4-17 結果顯示，生死教育課程實施後，對分量表中的「自主價值」具有顯著性差異 ($F=4.123$; $P=0.047$)。實驗組學生在「自主價值」上具有顯著改變 (調節平均數等於 44.824)，優於控制組 (調節平均數等於 41.075)，結果顯示研究假設 2-1-2 獲得支持。

(3) 社經價值

由表 4-17 結果顯示，生死教育課程實施後，對分量表中的「社經價值」具有顯著性差異 ($F=5.712$; $P=0.021$)。實驗組學生在「社經價值」上具有顯著改變 (調節平均數等於 16.926)，優於控制組 (調節平均數等於 14.622)，結果顯示研究假設 2-1-3 獲得支持。

2. 生死教育課程對實驗組學生「生態價值」及「宗教價值」追蹤測得分未達持續性顯著差異。

(1) 生態價值

由表 4-17 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「生態價值」無顯著差異($F=2.426; P=0.124$)。實驗組學生「生態價值」調節平均數等於 36.582，雖優於控制組(調節平均數 35.124)，但並未達顯著差異水準，結果顯示研究假設 2-1-4 未獲得支持。

(2) 宗教價值

由表 4-17 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中的「宗教價值」無顯著差異($F=3.232; P=0.079$)。實驗組學生「宗教價值」調節平均數等於 20.094，雖優於控制組(調節平均數 19.541)，但並未達顯著差異水準，結果顯示研究假設 2-1-5 未獲得支持。

綜合言之，根據上述各項結果得知，實施生死教育課程後，對增進實驗組「生命價值分量表」中的「存在價值」、「自主價值」、「社經價值」具有持續性的影響成效，其他各分量表「生態價值」及「宗教價值」並無顯著差異，因此得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-1-1：實驗組「存在價值」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-2：實驗組「自主價值」追蹤測結果顯著高於控制組。

接受研究假設 2-1-3：實驗組「社經價值」追蹤測結果顯著高於控制組。

拒絕研究假設 2-1-4：實驗組與控制組「生態價值」追蹤測結果無顯著差異。

拒絕研究假設 2-1-5：實驗組與控制組「宗教價值」追蹤測結果無顯著差異。

表 4-17 兩組受試者「生命價值分量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	追蹤測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
存在價值分量表					
實驗組(N=36)	28.700	31.197	31.712	5.819	0.018*
控制組(N=37)	28.084	28.066	28.069		
自主價值分量表					
實驗組(N=36)	42.744	45.604	44.824	4.123	0.047*
控制組(N=37)	41.088	41.002	41.075		
社經價值分量表					
實驗組(N=36)	14.848	17.124	16.926	5.712	0.021*
控制組(N=37)	14.816	14.643	14.622		
生態價值分量表					
實驗組(N=36)	36.882	37.016	36.582	2.426	0.124
控制組(N=37)	35.838	35.209	35.124		
宗教價值分量表					
實驗組(N=36)	19.812	20.87	20.094	3.232	0.079
控制組(N=37)	18.006	19.14	19.541		

三、綜合分析與討論

實驗組與控制組在生命價值觀方面，實驗組學生接受十六週的生死教育課程後，整體的生命價值觀顯著高於控制組學生；在後測中，實驗組在「生命價值分量表」中的「存在價值」與「生態價值」高於控制組，且達顯著差異；在追蹤測中，實驗組在「生命價值分量表」中的「存在價值」、「自主價值」與「社經價值」高於控制組，且達顯著差異；而在「生命價值分量表」中無立即性及持續性顯著差異者為「宗教價值」。

在整體的生命價值觀方面，由於本課程之目標是「從死論生，反思生命」，幫助學生了解自我，珍惜生命，並建立正確的生死觀和自我價值，了解死亡議題，愛己愛人珍愛每一個生命，並體認到生命的價值和意義。所以實驗組學生整體的生命價值觀顯著高於控制組學生，分析原因可能是課程設計符合目標且循序漸進，能引起學生的學習動機，並藉著課堂中的參與，生活中的體會，反觀自己的生命、價值觀，而能以更積極的態度面對人生。經由回饋表內容分析，實驗組學生對整體課程內容的滿意度有 97% 表示滿意，而且大多數學生表示生死教育課程讓他們有機會靜下心來，以平和的心態來體

悟生命的美好和思考生命的價值，並感受出自我存在的價值性，此與國內外學者（Leviton，1977；Knott，1979；Gibson，1982；蔡明昌，2001；張淑美，2001；曾煥棠，2001）倡導的生死教育目標相切合。

本研究所使用之「生命價值量表」，是研究者根據相關的文獻資料編製。該量表經過預試信效度考驗，所涵蓋的五個分量表，其目的分別為：「存在價值」是評量個人對任何存在的生命之肯定感、「自主價值」是瞭解個人生活的自主性、「社經價值」是評量個人認為生命的社會經濟價值性、「生態價值」乃評量個人認為生態存在的效益、「宗教價值」是了解個人靈性層面的探索；此與本課程設計之主題單元，多偏向以「死」來反觀「生」，且強調生命的可貴，並以積極正向的心態來面對生命相吻合。因此評量生死教育課程對生命價值觀之影響，該量表是一良好的評量工具，可供後續研究者參考。因此，實驗組學生整體的生命價值觀顯著高於控制組學生。以下針對「生命價值分量表」結果及回饋表之質性評量，予以分析與討論，其五個分量表為：「存在價值」、「自主價值」、「社經價值」、「生態價值」、「宗教價值」。敘述如下：

（一）存在價值

實驗組在「生命價值分量表」中的「存在價值」高於與控制組，且有立即性及持續性顯著差異，分析原因如下：

本研究對象為高職學生，他們在國中階段課業並不是很好，因此常成為學校不被重視的一群，而本研究實施生死教育課程以探討死亡為主題，課程上由淺入深引導學生認識生死意涵，再配合相關學者（賴宜妙，1998；董文香，2002；陸娟，2002；劉香奴，2003）對生死教育課程的建議，在課程最後單元設計回歸生命存在價值的探索與實踐。如此讓學生體認到個體存在的價值及建立正確的生命價值觀。

在回饋表中，同學提到影片欣賞-鳥與水舞團，裡面的成員雖然肢體殘障，可是舞卻跳得如此好，讓他們很感動，所以有位學生在回饋表中描述：「身體的殘障沒有關係，最怕的就是心理的殘障。」而此影片也讓學生體會到每個人就像手指頭一樣不等長，但都有其存在價值。楊昌裕（2000）認為一個人如能敏於察覺現實與心中的理想，而時時

念諸於力行，自然能為自己的生活找到適當的立足點，並在不斷付出實踐的過程中感到價值的存在，讓我們以這種行動的態度去生活，即知即行，劍及履及，生命不論長短自然散發光芒。因此，在後測結果中發現，實施生死教育課程的實驗組在「生命價值分量表」中的「存在價值」明顯高於控制組，且達顯著差異。

「存在價值」不僅有立即性顯著差異，亦產生持續性顯著差異。高職學生是青春後期階段，心智已趨於成熟穩定，且具有獨立思考的能力，因此學生在接受生死教育課程後，加上時間的體驗與印證，因而產生持續性效果。

（二）自主價值

實驗組在「生命價值分量表」中的「自主價值」高於控制組，結果無立即性顯著差異，但有持續性顯著差異，分析原因如下：

「自主價值」雖在立即性差異不顯著，但在持續性差異顯著，原因可能為「自主價值」需要生活的體會與印證而逐漸形成，所以長期實驗追蹤便可看到不同的結果。而本課程安排以整學期為主，課程當中以「死」的觀點來探討及面對「生」，使學生藉著生活中的體會與驗證，感受出生命的價值，因此研究者認為實施生死教育時間長短會影響教學成效。Ruble 和 Yarber（1983）認為教學的長度是影響態度改變的重要因素，Klingman（1987）也提出生死教育課程要讓受試者有充足的時間思考，並且能在日常生活中去印證課堂上所學的知識。黃惠秋（2002）也認為除了認知上的教導外，更重要的是情意上的薰陶與培養，而這需要一段較長的時間才能看出具體、明確的成效。所以實驗組與控制組在「自主價值」雖無立即性顯著差異，但有持續性顯著差異。

（三）社經價值

實驗組在「生命價值分量表」中的「社經價值」高於控制組，結果無立即性顯著差異，但有持續性顯著差異，分析原因如下：

「社經價值」雖在立即性差異不顯著，但在持續性差異顯著，原因可能為現實社會中普遍大家都有「向錢看」及「笑貧不笑娼」等觀念，正處於青少年期的高中職生在

此情境下自然會受影響。但經生死教育課程的洗禮之後，同學在回饋表的安寧療護單元中，就有這樣的描述：「影片中得乳癌的張阿姨有一句話讓我很感動：再大的財富也換不回我的健康。」課程結束之後，經由生活的體會和思考，學生的觀念也有了轉變。最近國內被評為首富的鴻海董事長郭台銘雖擁有數千億的資產，他能買到我們所無法買到的任何物品，可是他卻無法買回他太太的健康，在郭台銘董事長被評為首富的幾天後，媒體上報導他的夫人因乳癌過世了…諸如此類的生活事件，都是值得深思的課題，也是生死教育課程教學者可運用的題材。因此實驗組與控制組在「社經價值」雖無立即性顯著差異，但有持續性顯著差異。

（四）生態價值

實驗組在「生命價值分量表」中的「生態價值」高於控制組，結果有立即性顯著差異，但無持續性顯著差異，分析原因如下：

高職學生在接受生死教育課程後，感受到尊重生命的重要性，他們也體會到生命是無所不在的，尤其更應注重生態保育，加上學校對學生花草樹木的加強宣導，使得學生能立即感受到尊重大自然各種生命平等的重要性，王佩蓮（2000）指出大部份環境問題是因人類思想及行為偏差所引起的，因此唯有藉教育潛移默化之功，改變人類的行為，才能一勞永逸地解決問題。

在回饋表中，有同學認為在此課程最大收穫是：「我覺得人類生命很可貴，其他生物的生命我們也要尊重」，因此學生經由此課程已感受到人類是自然的一部分，人類必須和自然和諧共存。楊冠政（1990）認為人類應具有生態的良心，對地球上所有生物及未來人類的子孫肩負起愛護責任與承諾，引導人類社會與自然和諧共存。所以生死教育課程的實施，不論從量化結果或質性分析，皆可印證實驗組學生之「生態價值」高於控制組，且有立即性顯著差異。

而實驗組與控制組在「生命價值分量表」中「生態價值」無持續性顯著差異，分析原因可能是週遭環境及大眾傳播媒體的一些負面訊息所造成，使得學生感受到人類極度的自我優越感，認為人類是萬物之靈，所有週遭萬物皆為人類所擁有。因此在外在環境

影響下，個人的價值結構改變，加上個體隨時隨地處在行動選擇的情境，繼續不斷在進行價值系統的建設，而個人的價值結構不時隨著新經驗的增加而改組（郭為藩，1972）。因此實驗組與控制組在「生態價值」無持續性顯著差異。

（五）宗教價值

實驗組在「生命價值分量表」中的「宗教價值」高於控制組，結果無立即性及持續性顯著差異，分析原因如下：

在課程設計方面，本實驗課程分為五大主題，細分為十六單元。五大主題為：生命的真相、生命的挑戰、超越死亡、生命的省思、生命的禮讚。課程設計雖然包括認知、技能、情意部分，但課程中屬於宗教層面的靈性部分很少。

此外，每個人都會面對生老病死，尤其死亡是無法體驗，是最讓人困惑，而宗教對死亡各有不同的闡述，相信藉由宗教，至少會對死亡的未知有較深刻的體會，進而產生安定的力量。陳珍德（1995）以深度訪談 16 位癌症病人，研究發現個案病後其中之一的改變為看重宗教生活。涂秀妮（1996）進行個案接近死亡經驗內容和經驗後的生活價值態度改變，更加堅定「死後有來生」及靈魂轉世，及死亡後存在的信念。楊勝任（2003）探討志工生命價值觀在醫院服務過程的轉變，包括唯有靈魂的超克才是終極的價值。上述研究結果顯現：當個體面對生命的威脅，會跳脫理性的思考，轉而為更高層次靈性的探索宗教價值。

本研究對象為高職學生，高職學生雖是青春後段，心智已漸趨成熟，但他們一直在求學階段，他們並沒有很多社會的歷練，而宗教價值是屬於較心靈層次的層面，它需要有豐富的人生閱歷，甚至曾經面對生死的特殊經驗，才可體會更深。因此實驗組與控制組在「宗教價值」中無立即性及持續性顯著差異。

綜合上述，從「生命價值」量表之分析，到回饋表對學生的學習成效評量，能確實瞭解到生死教育課程對學生的正向影響。且學生也把這些影響在他們的生活中去思考和體悟，讓生命彰顯更高品質與尊嚴，並建立正確的生命價值觀，學習愛惜別人的生命，

珍惜彼此間的緣分與感情，增進 IQ 與 EQ，享受成功的人生。因此生死教育課程對生命價值觀的改變是值得肯定的，所以應給予持續性的生死教育。

第三節 生死教育課程對高職學生死亡焦慮影響之分析

為瞭解實驗組同學接受實驗課程後，對其死亡焦慮之影響，透過統計分析結果以驗證研究假設與目的。本研究進行獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)，在進行共變數分析之前，先進行組內回歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-18 所示，其 F 值($F=2.818$; $p=0.098$)，未達顯著水準，統計考驗接受虛無假設，拒絕對立假設，表示二組回歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設—組內回歸係數同質性，因此可繼續進行共變數分析，茲將結果分析如下：

表 4-18 「死亡焦慮量表」前測、後測回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
組間(回歸係數同質性)	6.058	1	6.058	2.818	0.098
組內(誤差)	148.336	69	2.150		

一、立即影響效果分析

(一) 實驗組與控制組在死亡焦慮差異結果

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，探討實驗組和控制組在後測得分之差異性。兩組學生在「死亡焦慮量表」之前、後測平均數和調整後平均數分析摘要結果由表 4-19 所示。發現實驗組與控制組的調整後平均數差異達顯著水準($F=32.089$; $P=0.000$)。即不同組別的受試者在「死亡焦慮量表」上的實驗組學習成就(調節後平均數等於 7.023)優於控制組(調節後平均數等於 9.005)。結果顯示研究假設 1-2 獲得支持。

表 4-19 「死亡焦慮量表」前測、後測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	後測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
實驗組(N=36)	8.611	6.778	7.023	32.089	0.000***
控制組(N=37)	9.243	9.243	9.005		

(二) 實驗組與控制組在死亡焦慮各分量表差異結果

「死亡焦慮量表」共分為二個分量表，分別為「害怕死亡」、「逃避死亡」，以下分別說明兩組受試者後測在死亡焦慮分量表結果：

1. 生死教育課程對實驗組學生「害怕死亡」及「逃避死亡」後測得分具有立即性顯著差異。

(1) 害怕死亡

由表 4-20 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中「害怕死亡」具有顯著差異性($F=25.606$; $P=0.000$)。實驗組學生在「害怕死亡」上有顯著改變(調節平均數等於 4.807)，優於控制組(調節平均數等於 6.268)，結果顯示研究假設 1-2-1 獲得支持。

(2) 逃避死亡

由表 4-20 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中「逃避死亡」具有顯著差異性($F=6.573$; $P=0.013$)。實驗組學生在「逃避死亡」上有顯著改變(調節平均數等於 2.204)，優於控制組(調節平均數等於 2.748)，結果顯示研究假設 1-2-2 獲得支持。

表 4-20 兩組受試者「死亡焦慮分量表」前測、後測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	後測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
害怕死亡分量表					
實驗組(N=36)	6.361	4.750	4.807	25.606	0.000***
控制組(N=37)	6.514	6.324	6.268		
逃避死亡分量表					
實驗組(N=36)	2.250	2.028	2.204	6.573	0.013*
控制組(N=37)	2.730	2.919	2.748		

綜合言之，根據上述各項結果顯現，實施生死教育課程後，對降低實驗組「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」、「逃避死亡」具有立即性的影響成效，得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 1-2-1：實驗組「害怕死亡」後測結果顯著低於控制組。

接受研究假設 1-2-2：實驗組「逃避死亡」後測結果顯著低於於控制組。

二、持續追蹤效果分析

本研究所謂持續性影響分析，係指排除依變項前測分數之差異後，探討實驗組及控制組在追蹤測得分之差異性。為了進一步瞭解生死教育課程對高職學生死亡焦慮是否有持續性的影響，本研究在課程結束後二個月實施追蹤測，並進行獨立樣本單因子共變數分析(ANCOVA)，在進行共變數分析之前，先進行組內回歸係數同質性考驗，考驗結果如表 4-21 所示，其 F 值($F=1.206$ ； $p=0.276$)，未達顯著水準，統計考驗應接受虛無假設，拒絕對立假設，表示二組回歸線的斜率相同，符合共變數分析的前提假設-組內回歸係數同質性，因而可進行共變數分析，茲將結果分析如下：

表 4-21 「死亡焦慮量表」前測、追蹤測回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
組間(回歸係數同質性)	2.058	1	2.058	1.206	0.276
組內(誤差)	117.779	69	1.707		

(一) 實驗組與控制組在死亡焦慮差異結果

兩組學生在「死亡焦慮量表」之前測、追蹤測平均數及調整後平均數分析摘要結果由表 4-22 所示。發現實驗組與控制組的調整後平均數差異達顯著水準($F=29.412$ ； $P=0.000$)，表示實驗處理具有持續性的效果。即不同組別的受試者在「死亡焦慮量表」上的實驗組學習成就(調節後平均數等於 7.372)優於控制組(調節後平均數等於 9.044)。結果顯示研究假設 2-2 獲得支持。

表 4-22 「死亡焦慮量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	追蹤測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
實驗組(N=36)	8.611	7.306	7.372	29.412	0.000***
控制組(N=37)	9.243	9.108	9.044		

(二) 實驗組與控制組在死亡焦慮各分量表差異結果

「死亡焦慮量表」共分為二個分量表，分別為「害怕死亡」、「逃避死亡」，以下分別說明實驗組及控制組，兩組受試者追蹤測在死亡焦慮分量表結果：

1. 生死教育課程對實驗組學生「害怕死亡」及「逃避死亡」追蹤測得分具有持續性顯著差異。

(1) 害怕死亡

由表 4-23 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中「害怕死亡」具有顯著差異性($F=19.069$; $P=0.000$)，實驗組學生在「害怕死亡」上有顯著改變(調節平均數等於 4.918)，優於控制組(調節平均數等於 6.188)，結果顯示研究假設 2-2-1 獲得支持。

(2) 逃避死亡

由表 4-23 結果顯示，生死教育課程在實驗處理之後，對分量表中「逃避死亡」上具有顯著差異性($F=4.232$; $P=0.043$)，實驗組學生在「逃避死亡」上有顯著改變(調節平均數等於 2.450)，優於控制組(調節平均數等於 2.860)，結果顯示研究假設 2-2-2 獲得支持。

綜合言之，根據上述各項結果顯現，實施生死教育課程後，對降低實驗組「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」、「逃避死亡」具有持續性的影響成效，得以驗證以下研究假設：

接受研究假設 2-2-1：實驗組「害怕死亡」追蹤測結果顯著低於控制組。

接受研究假設 2-2-2：實驗組「逃避死亡」追蹤測結果顯著低於控制組。

表 4-23 兩組受試者「死亡焦慮分量表」前測、追蹤測共變數分析摘要表

項目	前測平均數	追蹤測平均數	調整後平均數	F 檢定	顯著性
害怕死亡分量表					
實驗組(N=36)	6.361	4.889	4.918	19.069	0.000***
控制組(N=37)	6.514	6.216	6.188		
逃避死亡分量表					
實驗組(N=36)	2.250	2.417	2.450	4.232	0.043*
控制組(N=37)	2.730	2.892	2.860		

三、綜合分析與討論

實驗組與控制組在死亡焦慮方面，實驗組學生接受十六週的生死教育課程後，整體的死亡焦慮顯著低於控制組學生；在後測中，實驗組學生的「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」與「逃避死亡」低於控制組學生，且達立即性顯著差異；在追蹤測中，實驗組學生的「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」與「逃避死亡」低於控制組學生，且達持續性顯著差異。

在整體的死亡焦慮方面，研究者設計五大主題、共十六單元的生死教育課程，其中「揭開死亡的神祕面紗」、「生命中的失落經驗」、「預立遺囑」、「死亡準備」、「安寧療護」、「墮胎」、「如何看待自殺」、「安樂死」、「器官捐贈」等單元，均是探討有關生死問題，並以「死」來反觀「生」，讓學生瞭解每個人都必須面對死亡，因此更應珍惜生命和建立正確的生死觀。從整理回饋表學生的反應中發現，本研究課程實驗組學生對整體課程內容有 97% 是感到滿意，而對課程及教材呈現方式有 72% 是非常滿意和很滿意。因此從量化結果輔以質性分析，本研究結果和許多學者專家研究認為生死教育的實施對學生是有積極正面的影響相吻合（蘇完女，1991；鍾春櫻，1992；劉明松，1997；吳長益，2002）。

本研究所使用之死亡焦慮量表，經過預試信效度考驗，所涵蓋之二個分量表是：「害怕死亡」、「逃避死亡」。其目的分別為：「害怕死亡」是評量個人是否直接、外顯的害怕死亡；「逃避死亡」是了解個人是否會下意識地逃避死亡。而本課程設計之單元，多偏

向死亡議題，所以若欲瞭解生死教育課程對死亡焦慮之影響，該量表為適合之研究工具。整體而言，實驗組在實施五大主題、十六單元，共十六週的生死教育課程後，其對死亡焦慮在立即性的改善情況，及持續性的影響效果，均較控制組有顯著的降低。以下針對「死亡焦慮分量表」結果及回饋表之質性評量，予以分析與討論，其兩個分量表為：「害怕死亡」、「逃避死亡」。敘述如下：

（一）害怕死亡

實驗組在「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」低於與控制組，且有立即性及持續性顯著差異，分析原因如下：

生死問題在傳統社會中一直是禁止去說或看，如此只更增加對死亡的恐懼。而本課程當中，研究者使用童繪本欣賞，引導學生分享和探討生死問題，並讓同學分組討論表達自己對死亡的感受並思考死亡的必然性。在回饋表中，就有學生提及：「生死教育課程從未聽過，很新鮮、很有趣，上課內容也很精彩。尤其童繪本的分組討論，這樣的課程很好。」吳長益(2002)的研究也發現透過團體中對死亡事件的不斷討論，可降低對死亡的焦慮。因此，在課程當中教學者使用適當的教材，運用分組討論的教學方式，讓同學的看法和感情有彼此分享的機會，如此可以降低學生對死亡直接、外顯的害怕。

在回饋表中，有 78% 的學生對教學者的教學方式表示滿意，學生最喜歡的教學方式依序是影片欣賞、說故事、體驗活動，尤其回饋表所列之教學方式都有學生喜歡。由回饋表中也發現，實驗組學生上生死教育課程有 89% 不會感到恐懼，且全部學生都贊成高職學校實施生死教育課程。所以多元化的教學可使課程更生動，學生也會有較高的學習意願及接受度，如此可達最好的教學效果，並達師生雙向溝通的目的。許多學者專家（張淑美，1996；陸娟，2001，紀玉足，2002；董文香，2002）建議教學必須多元，教學方式依學生情況做靈活運用。綜合言之，在後測結果中發現，實施生死教育課程的實驗組在「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」明顯低於控制組，且達顯著差異。

在追蹤測結果中發現，實施生死教育課程的實驗組在「死亡焦慮分量表」中的「害怕死亡」明顯低於控制組。其結果如 Zimbardo 和 Ebbesen (1977) 所提「態度的改變可能在課程結束後立即發生，但有些學生則須較長的時間才會產生改變」。而此結果也與鍾春櫻 (1992) 發現死亡教育課程可降低護專學生的死亡恐懼，且具延宕效果是相似的。

(二) 逃避死亡

實驗組在「死亡焦慮分量表」中的「逃避死亡」低於控制組，且有立即性及持續性顯著差異，分析原因如下：

分析回饋表內容發現，實驗組學生自覺對生死瞭解程度有 80% 是非常滿意和很滿意，願意再上生死教育課程的有 94%，想獲得更多有關生死議題的資訊有 97%。由以上資料顯現，大部分的學生面對生死教育課程都持正向的看法，如果有機會的話，他們還是很想瞭解關於這方面的訊息。其次，該課程中的體驗活動，包括：體驗盲人、撰寫預立遺囑、模擬生前告別式等，都讓學生學習到面對死亡是生命進展過程中自然發生的現象，雖然它們帶給我們生活中不同程度的改變，但面對生活中的轉變是我們必須學習的過程。

Mullins 和 Merrian (1983)，Glass 和 Knott (1984) 認為教學者的人格特質和對死亡與瀕死的態度，也會影響學生的死亡態度。張淑美 (1996) 認為生死教育教師應具備正確健康的自然態度，並對生死教育的內容實施方式有基本瞭解。紀潔芳 (2001) 認為生死教育的教學者宜具備傾聽、諮商及溝通的基本能力。因此，倡導生死教育的學者專家呼籲從事生死教育之教學者，應有正確的生死態度，如此才能引導學生正確的瞭解生死相關知識。而研究者個性樂觀積極、樂於助人，擔任教學工作至今已十餘年，目前課餘時間更在南華生死學研究所進修。所以研究者不但具備正確的生死態度，更能正向地引導學生探討和面對生死議題。所以在後測結果中，實施生死教育課程的實驗組在「死亡焦慮分量表」中的「逃避死亡」明顯低於控制組，且達顯著差異。

在追蹤測結果中發現，實施生死教育課程的實驗組在「死亡焦慮分量表」中的「逃避死亡」明顯低於控制組。Nelson (1992) 認為團體經驗可以使每一個人談論死亡事件時，能感受到他人的支持與回饋，促進討論的動機，以達到深層的溝通。而從認知治療角度來看，以問題為中心，針對內隱及外顯的行為改變，改善問題（認知的行為缺乏、過多或曲解），並能將團體中所學得類化至團體外的其他時間、空間或行為上（陳錫銘，1992）。而在本課程中研究者靈活運用與單元有關的主題，並以該主題為中心，讓同學心得分享並討論，藉由群體動力的人際互動過程，產生意識思想的覺察和行為的改變。所以本研究結果與曾煥棠（1998）發現生死學課程對護院學生在「死亡逃避」後測及追蹤測達顯著差異相吻合。

總之，生死教育課程對實驗組學生整體死亡焦慮降低具顯著差異，死亡焦慮分量表之「害怕死亡」及「逃避死亡」降低亦具顯著成效。另外，本研究對象為高職學生，這群青少年在生命歷程中，就如旭日的朝陽，不停的發光發熱，死亡離他們是如此的遙遠，因此他們感受不到生命的威脅，甚至將死亡美化（張淑美，2001）。而本課程能以「死」來反觀「生」，讓學生在面對死亡議題時能思考生命的價值，並以更務實、積極正向的態度來面對生命，並愛惜生命。

第五章 結論與建議

本研究目的在規劃並實施適合高職學生生死教育之課程與教學，以考驗對高職學生生命價值觀、死亡焦慮之立即性及持續性影響。實驗對象為彰化縣某高職二年級學生，採準實驗研究法進行十六週生死教育課程，並於課程結束後第一週、第八週進行後測及追蹤測，接著使用 SPSS for Window 10.0 版套裝統計軟體進行統計考驗，並以獨立樣本單因子共變數分析，檢定生死教育課程對高職學生的影響。本章茲將研究結果歸納出的結論敘述如下，並根據結論提出建議，作為推動高職學生實施生死教育課程與教學之參考。

第一節 結論

一、規劃的生死教育課程與教學適合高職學生

(一) 規劃之生死教育課程適合高職學生

本研究課程規劃為十六週，一週上課時數為一節課 50 分鐘，課程內容包括生命的真相、生命的挑戰、超越死亡、生命的省思、生命的禮讚五大主題，共十六個單元。課程內容從單元一生命的循環開始談起，從生論死，循序漸進，使學生能有系統地獲得生死相關的課程，因此能符合高職學生之需求。

研究者以基礎理論和生活實例來作為生死教育教材規劃的來源，基礎理論清晰明瞭，生活實例切合單元主題。研究者在上課前介紹課程目標、內容、目的與進行方式，課程結束時教師總結，且在單元主題結束時和整體課程結束後填寫單元回饋表和課程總回饋表，促使學生在知、情、意三方面皆能有很大的收穫。

(二) 生死教育課程能達預定之教學目標

研究者整理總回饋表中，學生對於此課程最大的收穫，顯現學生在認知、技能、

情意三方面皆能達到預定之教學目標，綜合如下：

1. 認知方面：認識生死的本質及意義、瞭解有關生死議題。
2. 技能方面：能面對生命中的失落，甚至討論和面對死亡，並能建立正確的生
死觀及自我價值。
3. 情意方面：體認到生命是獨一無二且不能重新來過，生命更有其價值和意義，
因此應好好珍惜生命，愛人愛己。

(三) 生死教育課程影響最大的三個單元依次為「墮胎」、「生命的循環」、「安寧療護」。

研究者從回饋表中分析，墮胎影響最大的原因是教學影片的觀賞後，讓他們感受到墮胎的過程是如此的血腥、殘忍、可怕，因此男女交往過程應相互尊重。生命的循環從影片教學—新生命的誕生談起，使學生感受到生命誕生的不容易和偉大。安寧療護的生命樂章第一章錄影帶欣賞，更讓學生體會到生命的脆弱和無助，因此瀕死病人身、心、靈得到完整的照顧是很重要的。從影響學生最大的三個單元中我們得知：影片教學是學生最喜歡的，如果運用得當，則能達事半功倍的教學效果。

(四) 高職學生最喜歡的生死教育課程教學方式為影片欣賞，其次是說故事，排行第三是體驗活動。

本研究之教學方式採多元化教學方式，包括講述法、分組報告、小組討論、角色扮演、影片欣賞、投影片教學、說故事及體驗活動，配合進度靈活運用於課程當中。在研究課程結束後，研究者於學生總回饋表中發現高職學生最喜歡的教學方式依序是影片欣賞、說故事、體驗活動。

(五) 生死教育課程引發學生恐懼的單元為「面對自己與親友的死亡」、「預立遺囑」、「死亡準備」、「墮胎」。

研究者從學生的回饋表中分析，學生恐懼面對自己與親友的死亡，是因以前傷痛的情緒未處理完，因此心中的傷口不敢再碰觸。而預立遺囑及死亡準備單元，更是面

對死亡問題，所以心中有很大的感觸和害怕。而墮胎單元讓人感覺血腥、殘忍。

二、生死教育課程對高職學生生命價值觀之影響

(一) 生死教育課程對高職學生「生命價值觀」具立即性及持續性之影響效果

在十六週生死教育實驗課程結束後，實施後測及追蹤測，結果發現實驗組學生在「生命價值量表」的得分均高於控制組，且達顯著差異。表示生死教育課程對高職學生「生命價值觀」具有立即性及持續性之影響效果。

(二) 在「生命價值分量表」中「存在價值」與「生態價值」有立即性之影響效果

本研究以高職學生為研究對象，他們在國中階段就是一群比較不愛唸書且較不受重視的學生，因此在他們的生命中感受不到自己存在的價值，但經由生死教育課程的實施，讓學生能體認到每個人就像不等長的手指頭，都有其存在價值。其次生死教育也讓這群孩子學習如何尊重生命，包括大自然的生命，尤其更應注重生態的保育，所以「存在價值」和「生態價值」顯現立即顯著性效果。

(三) 在「生命價值分量表」中「存在價值」、「自主價值」與「社經價值」具有持續性之影響效果

「存在價值」不僅有立即性影響，亦產生持續性影響。原因為高職學生是青春期中後段的學生，心智漸趨成熟，經生死教育的實施和生命歷程中的體悟和印證，因此能有持續性的影響。

「自主價值」與「社經價值」雖沒有立即性的影響效果，但有持續性影響，原因為生死教育課程雖然對他們沒有產生立即性影響，但可藉著長期生活的體驗來改變和影響。

(四) 在「生命價值分量表」中無立即性及持續性顯著差異者為「宗教價值」

高職學生仍在求學階段，他們沒有很多的社會歷練，對人生的生離死別並沒有很深的體會，而宗教價值是屬於心靈層面，它需要有豐富的人生閱歷後，才可體會更深。因此生死教育課程對高職學生的「宗教價值」並沒有立即性及持續性影響。

三、生死教育課程對高職學生死亡焦慮之影響

(一) 生死教育課程對高職學生「死亡焦慮」的降低具立即性及持續性之影響效果

在十六週生死教育實驗課程結束後，實施後測及追蹤測，結果發現實驗組和控制組學生在「死亡焦慮量表」上的得分具有顯著的差異，表示生死教育課程對高職學生「死亡焦慮」降低具有立即性及持續性之影響效果。

(二) 在「死亡焦慮分量表」中「害怕死亡」與「逃避死亡」的降低有立即性影響效果

社會中普遍對死亡問題總是避而不談，因此學生在生活中遇到一些有關死亡問題，即使心中有很大的疑惑，也不知道如何面對或抒發情緒，而生死教育課程實施後，他們有機會在教師的引導下討論生死問題，學會以正向的看法和較自然的態度來面對。

(三) 在「死亡焦慮分量表」中「害怕死亡」與「逃避死亡」的降低有持續性影響效果

「害怕死亡」與「逃避死亡」不僅有立即性顯著差異，亦產生持續性顯著差異。生死教育課程的實施讓學生有機會談論生死問題及澄清心中的疑惑，加上課程中教師的引導和以輕鬆的方式探討生死議題，讓學生體會到死亡是人生的一部份，而高職學生已有獨立思考的能力，經時間印證和觀察思考，因此能產生持續性效果。

第二節 建議

根據生死教育教學過程及研究結論，研究者針對三個面向：學校、教學者、未來研究方面，提出具體建議，作為規劃生死教育及推動生死教育工作者和未來研究之參考。

一、學校方面

（一）推展多面向的生死教育

學校可於每學期中規劃生死教育相關演講活動，邀請生死教育專家或真實的生命鬥士對學生或教師作生命經驗之分享，如此不但能激勵自己且更珍愛自己，且在生活中知福惜福，並以更勇敢的步伐邁向人生的旅途。而青少年學子也充滿熱力和創造力，所以學校若能於每學期中規劃並設計相關珍惜生命的活動，例如：自殺防治的海報設計、愛惜生命海報比賽及相關的演講、辯論或作文比賽、成立愛心社、生命義工服務隊等，將使學生能腦力激盪，發揮團隊精神，並擴展自己的觸角及思考方式，而能以更達觀的態度來看待事務。學校方面也應教導學生尊重生命，而更重要的是讓學生體會到生命是無所不在的，尤其應尊重生態的種種生命，包括注重生態保育，愛惜並能認養學校花草樹木，學會尊重大自然各種生命的平等。

（二）提供教師生死教育研習之機會

生死是人生必須面對和經歷的過程，因此每個人都必須面對它，所以身為學校的教學者，更應擔負起生死教育的責任，並落實於日常生活當中。因此學校應提供教師有機會參加生死教育研習，才能落實並建立教師正確的生死觀，因此學校可辦理校內教師相關研習活動、教學研討和個案討論來強化教師之生死教育知能，或鼓勵教師參加校外相關研習活動，如此更能強化師資培育。

(三) 增購生死教育相關書籍並鼓勵學生閱讀

學生猶如是充滿吸力的海綿，尤其是藉著閱讀更可吸取他人成功的經驗，而鼓舞自己並內化為進步的驅動力。所以學校可多增購有關生死議題的藏書、期刊，或是一些成功人物的傳記與勵志書籍，讓學生在課餘時間閱讀。

二、生死教育教學者方面

(一) 課程內容規劃應循序漸進

生死問題的探討，對沒有接觸過的學生而言，剛開始會有不習慣的現象，所以教材的選擇宜適合學生年齡及學生個別情況，因此教學者可將較生活化的時事問題納入生死教育課程，如此可引起學生學習動機並提高學生的學習意願。另外，影響學生最大的三個單元「墮胎」、「生命的循環」、「安寧療護」，應納入生死教育課程當中。引發學生恐懼的單元「面對自己與親友的死亡」、「預立遺囑」、「死亡準備」、「墮胎」，在了解學生的恐懼原因後，因每位學生的人格特質不同，因此會造成不同的學習反應和學習成效，因此在類似的單元中，教學者遣詞用字應更加謹慎小心，隨時注意學生的反應，學生如有任何問題時應適時予以輔導並給予正確的觀念，及強調正向思考的重要性。其次，身為教學者更應重視九月墮胎潮對高職學生的身心傷害，因此應教導學生正確的交友觀念。也因為每個年齡層身心發展不太一樣，因此應設計適合各年齡層的生死教育相關內容，以避免產生對死亡錯誤的觀念或恐懼，尤其教學媒體的運用，如果使用不當，例如充滿血腥或暴力的影片，將會影響生身、心、靈的成長。

(二) 課程教學方式多元化

由本研究得知，高職學生最喜歡的前三種教學方式是：影片欣賞、說故事、體驗活動，尤其是回饋表中所列之教學方式都有學生喜歡。因為學生最喜歡的教學方式是影片欣賞，因此如能製作合宜的相關的生死教育影片，不但能廣受學生歡迎又能達最好的生活教育，也可避免學生對死亡產生錯誤的觀念或恐懼。總之，學生喜歡多元化且生動活潑的教學方式，所以未來研究者可依據學生的特性，在教學方式方面配合課

程做多元化教學，將會有更好的教學成效。

（三）培養教學者基本素養

生死教育為一專業科目，因此為達教學成效及提升教學品質，生死教育教學者應充分自我學習以達下列基本素養：在理論面，生死教育從不同取向探討生死議題，由於所涵蓋的內容廣泛且深奧，因此授課教師應充實生死學、心理學、社會學、生命倫理學、哲學、宗教、安寧療護等相關知識與理論，並可透過在職進修、在職教育、研討會或自修等方式，來提升生死教育理論面的基本素養。在實務面，教學者自己本身應有清楚的生死觀、同理心、傾聽、敏銳的觀察力、溝通能力等輔導諮商及理性思考的能力，才能及時發現學生的問題，並適時適所地給予學生正向的輔導或建議。

三、未來研究方面

（一）研究對象方面

本研究限於時間和人力的關係，僅以美容科（全為女生）的學生為研究對象，建議往後的研究者對未來研究對象可擴展至不同年齡層和一些特殊團體。在年齡層方面，可延續到學齡期、青少年期、青年期、中年期及老年期，在特殊群體方面，可延續至單親及喪親者、少年觀護所、中途之家、殘障人士、慢性病患等，如此便能瞭解不同年齡層、不同群體對生命價值觀及死亡焦慮之影響。甚至研究對象可擴展至社會上不同職業團體，以瞭解國人的生觀和生死態度。

（二）研究工具方面

本研究所使用的研究工具包括「生命價值量表」及「死亡焦慮量表」，由於國內外尚未有針對高中職學生為對象的生命價值量表，因此本研究所使用之生命價值量表是研究者根據相關的中外文獻資料自編發展而成，因此建議未來相關研究者可配合不同年齡層的研究對象，發展出適合該年齡層的生命價值量表。至於死亡焦慮量表，本研究係延用 Templer（1970）的死亡焦慮量表中譯版，研究者參考國內外相關文獻，皆以此表為主或改編使用，但現代教育普及並且多元，大部分學子皆在就學過程中上過相關

生死教育課程，因此建議未來研究者在使用該量表時，宜更加謹慎小心考慮相關變項。

(三) 研究方法方面

1. 量、質研究相輔相成

本研究採準實驗研究法，主要是瞭解實驗組學生在實驗前後生命價值觀、死亡焦慮是否有顯著改變，和實驗組及控制組學生生命價值觀、死亡焦慮是否有顯著差異。建議未來之研究者可採用質性研究法，尤其是針對特殊群體。因為如果能以質性為主，並特別針對特殊個案繼續追蹤研究，可以進一步瞭解學生生命價值觀及死亡焦慮形成的過程及影響因素，如此更能協助生死教育課程的規劃及設計和教學評量，並正向地引導學生建立正確的生命價值觀及死亡態度。

2. 橫斷、縱貫研究並重

本研究基於時間、人力限制，採用橫斷研究方法，而國內外相關文獻有關生死教育相關研究，亦以橫斷研究為主，至今仍缺乏縱貫研究，縱貫研究需耗費較長時間、人力、經費，如果能配合研究需要，採用「縱貫研究法」，如此可瞭解個體生命價值觀及死亡焦慮受年齡、家庭、學校及社會等之影響及改變歷程，而規劃設計出適合學生需求的生死教育課程，更有助於學生正確價值觀的建立，進而能愛人愛己，珍惜生命。

參考文獻

一、中文部分

- 王巖 (1986)。生命價值之推估。逢甲大學經濟研究所碩士論文。
- 王素貞 (1994)。台北市國小教師死亡態度、死亡教育態度及死亡教育需求之研究。國立師範大學教育研究所碩士論文。
- 王彩鳳 (1999)。大學生自殺意念的多層面預測模式。台大心理學系研究所碩士論文。
- 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。教育資料集刊—生命教育專輯，26，1 (185) -30 (214)。
- 丘愛玲 (1989)。台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 丘沛俊 (1996)。以 WTA 法分析因交通事故致死之人命價值。交通大學交通運輸研究所碩士論文。
- 朱敬先 (1992)。教育心理學-教學取向。台北：五南。
- 吳慧敏 (1999)。死亡焦慮初探。生死學通訊，4，3-8。
- 吳淳肅、侯南隆 (1999)。國中教師對「生命教育」、「生死教育」、「死亡教育」課程實施看法之探討。生命教育課程規劃研討會論文集。嘉義：南華大學。
- 吳庶深、黃稔貞 (2001)。生死取向的生命教育：教學成效之初探。教育資料集刊—生命教育專輯，26，1(377)-16(392)。
- 吳稟琦 (2001)。基督信仰對基督徒青少年生命意義之研究—以原住民青少年為例。文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 吳長益 (2002)。死亡教育團體對國小學生死亡態度影響研究。靜宜大學青少年福利學系碩士論文。
- 巫珍宜 (1991)。青少年死亡態度之研究。國立師範大學輔研所碩士論文。
- 李復惠 (1987)。某大學學生對死亡及瀕死態度之研究。國立台灣大學衛生教育研究所碩士論文。

- 李丹 (1989)。兒童發展。台北：五南。
- 李惠加 (1997)。青少年發展。台北：心理出版社。
- 李憲三 (2002)。國民小學中高年級生死教育課程規劃及教學之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 林惠雅 (1991)。發展心理學。蘇建文等著。台北：心理出版社。
- 林慶錦 (2000)。青少年自殺問題初探及再探。快樂與希望-創造新生世代，載於高強華主編。台北：國立師範大學印行。
- 林宜亞 (2001)。血液透析患者如何在死亡焦慮中與疾病共存。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 林佳慧 (2002)。國民中學生命價值教學模式之研究。台灣師範大學生物學研究所碩士論文。
- 林素霞 (2003)。不同取向生命教育影響國中學生自我概念、人際關係與生命意義之實驗研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 林千琪 (2003)。生死教育輔導方案對國小五年級學童死亡概念、死亡焦慮、生命價值觀之影響。臺南師範學院輔導教學研究所碩士論文。
- 周文祥 (2002)。生命的座標與羅盤。生死學通訊，8，52-56。
- 孟東籬(1992)。以生命為心—愛生哲學與理想村。台北：張老師出版社。
- 紀潔芳 (2000)。大專校院生死教學之探討。台灣地區大專校院生死學教學研討會論文集。彰化：彰師大。
- 紀潔芳 (2001)。國中生預立遺囑教學活動之啟示-兼談教學資源之應用。台灣地區國中生生死教育教學研討會。彰化：彰師大。
- 紀潔芳 (2002)。生命教育中之生死教育。台灣地區商職學生生死教育教學之探討。國立師範大學通識教育中心，共同學科。
- 紀惠馨 (2000)。護理學校生死學課程內容的需求差異探討—以一個學校為例。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 紀孟春 (2002)。國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討。南華大學生死學研

- 究所碩士論文。
- 紀玉足 (2003)。生死教育對某技職校院學生生命意義感教學成效之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 涂秀妮 (1996)。接近死亡經驗：經驗內容及生活價值態度改變狀況。國立台灣大學護理研究所碩士論文。
- 柯啟瑤(2001)。以「乘法」的構思活化生命的價值。翰林文教雜誌，17。
- 孫效智 (2001)。生命教育的內涵與課程綱要。台灣地區高中職學校生死教育教學研討會論文集。彰化：彰師大。
- 孫海岸 (2001)。大貨車運輸安全風險之生命價值與風險降低策略之研究—以高雄港聯外運輸為例。高雄第一科技大學運輸與倉儲營運系研究所碩士論文。
- 高雄市教育局 (1998)。高雄市教育局高中職生死教育手冊。高雄市：高雄市政府教育局。
- 張淑美 (1996)。死亡學與死亡教育—國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及相關因素之研究。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預防。國立高雄師大教育系：教育研究，15，33-40。
- 張淑美 (1998)。從美國死亡教育的發展間論我國實施死亡教育的準備方向。教育學刊，14，275-294。
- 張淑美 (1999)。震災後的教育省思—論生死教育的理念與實施。公教資訊季刊，2，4，1-14。
- 張淑美策劃主編 (2001)。中學「生命教育」手冊—以生死教育為取向。台北市：心理出版社。
- 張利中、林志龍、洪栩隆 (2001)。醫學系與護理系學生自我概念落差與死亡焦慮之關係。醫學教育，5，40-50。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。台北：東華書局。
- 張春興 (1991)。現代心理學。台北：正大。

- 張春興 (1994)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華書局。
- 張婉君 (1998)。旅運者肇事生命損失評價之研究。淡江交通管理學系研究所碩士論文。
- 陳盈秀 (1991)。器官的價格與生命的價值。清大經研所碩士論文。
- 陳錫銘 (1992)。認知行為團體諮商簡介。諮商與輔導，83，10-13。
- 陳芳治譯(1993)。生死大事。台北：遠流出版社。
- 陳珍德 (1995)。癌症病人生命意義之研究。國立師範大學輔導學系碩士論文。
- 陳湘雲 (2001)。學習，從生命開始。教育資料集刊—生命教育專輯，26，1 (237) -27 (263)。
- 淨心長老 (1994)。生命的價值。摘自 <http://www.chingjou.org.tw/> 臨濟宗淨覺山光德寺。
- 黃紹祖 (1987)。從易經探討孔子天人一體的思想。逢甲學報，20，95-112。
- 黃國彥 (1986)。老人健康自評、生命意義和生活改變與其生活滿意之關係。中華心理衛生學刊，3，1，169-180。
- 黃松元 (1983)。怎樣和兒童談死亡教育。兒童教育，11，12-17。
- 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。
- 黃德祥 (1993)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 黃德祥 (2000)。小學生命教育的內涵與實施。生命教育與教育革新學術研討會論文集，103-117。輔仁大學教育學程中心。
- 黃德祥 (2002)。青少年發展與輔導。台北：五南。
- 黃德祥、邱紹一 (2001)。高中職學生自殺意念與生命價值之相關研究。台灣地區高中職學校生死教育教學研討會。彰化：彰師大。
- 黃振輝 (1998)。為生命出征—找出生命的意義。台北：森林大學出版社。
- 黃季敏 (2001)。從重大傷亡災例研究救災人員的生命價值觀。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 黃以育 (2001)。生命關懷與都市流浪犬問題之探討。世新大學社會發展研究所碩士論文。

- 曾文星、徐靜 (1991)。青少年的心理衛生。台北：水牛。
- 曾文宗 (1995)。從全人發展角度看生命教育的意義與內涵。輔導通訊，44，12-16。
- 曾煥棠 (1998)。大專校院生死學課程教學探討。全國大專校院生死學課程教學研討會。
彰化：彰師大。
- 曾煥棠 (1999)。護理學生生死態度之信念探討。醫護科技學刊，1，162-178。
- 曾煥棠 (2000)。生死學探索入門。台北：華藤。
- 曾煥棠 (2001)。生死教育活動設計之探討。台灣地區高中職學校生死教育教學研討會
論文集。彰化：彰化師大。
- 曾志朗 (1999)。生命教育—教改不能遺漏的一環。聯合報，民國八十八年一月三日第
四版。
- 莊秀貞 (1984)。班度拉的社會學習論及其在幼科教育上的意義。台灣師範大學教育研
究所碩士論文。
- 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。南華大學生死學
研究所碩士論文。
- 郭為藩 (1972)。價值理論及其在教育學的意義。師大教育研究所集刊，14，39-59。
- 傅偉勳 (1993)。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。
- 湯志勇 (2003)。生死教育融入九年一貫國中生生涯規劃課程教學之探討。國立彰化師範
大學商教系研究所碩士論文。
- 楊冠政 (1990)。環境價值教育的理論基礎。環境教育，8，3-14。
- 楊昌裕 (2000)。我動故我在一覺察存在意義的思考。學生輔導，68，122-125。
- 楊勝任 (2003)。醫院志願服務對志工生命價值觀的影響研究。高雄師範大學成人教育
研究所碩士論文。
- 詹明欽 (2003)。不同取向生命教育對國小中年級學童自我概念、人際關係影響之研究。
南華大學生死學研究所碩士論文。
- 趙可式 (1998)。生死教育。學生輔導雙月刊，54，44-51。

- 趙可式(2002)。防治青少年自殺與生命教育。防治青少年自殺與生命教育研討會論文集。彰化：彰師大。
- 董文香(2003)。生死教育課程對職校護生生命意義感影響之研究。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 廖榮利(1986)。心理衛生。台北：千華出版。
- 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。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 翟文棋(2003)。生死教育團體方案對高中生的生命意義感與死亡態度影響之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 黎建球(2000)。生命教育的理論與實踐。現代教育論壇—生命教育。國立教育資料館。
- 鄭宏生(2001)。教導青少年活出生命的價值。台灣地區高中職學校生死教育教學研討會論文集。彰化：彰師大。
- 蔡明昌(1995)。老人對死亡及死亡教育態度之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。
- 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。生命教育與社會關懷學術研討會論文集。台中：逢甲大學。
- 蔡明昌(2002)。生命教育年之後的生命教育。生死學通訊，8，6-11。
- 蔡長衡(2003)。生死取向之生命教育研究—以國小五年級學童對死亡概念與態度之實證分析。新竹師範學院輔導教學碩士論文。
- 蔡振傑(2003)。閱讀教學中實施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。臺中師範學院語文教育學研究所碩士論文。
- 劉安彥、陳英豪(1994)。青年心理學。台北：三民。
- 劉明松(1997)。死亡教育對國中生死態度之影響。高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 劉欣懿(2003)。生命的彩虹—高中生死取向生命教育課程介入之研究。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。

- 劉香奴 (2003)。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。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 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。
- 錢永鎮 (2000)。生命教育之班級經營。教育資料集刊—生命教育專輯，26，1(317)-37(353)。
- 錢永鎮 (2001)。生命教育的內涵與做法。發表於教育部九十年度「全國總教官及督導」生命教育研習手冊。
- 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。
- 賴宜妙 (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。國立師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 賴保楨 (1999)。青少年心理學。台北：國立空中大學。
- 賴榮文 (1999)。心靈捕手之多元思考。中等教育，50，5，98-100。
- 謝碧珠 (1993)。台灣地區心臟移植後病患的心理暨社會適應之探討。東吳大學社會工作學研究所碩士論文。
- 鍾思嘉 (1986)。老人死亡態度之調查研究。國科會研究論文。
- 鍾春櫻 (1992)。死亡教育對護專學生死亡態度之影響。彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 薛絢譯 (1999)。生命的價值。史帝芬·R·凱勒著。台北：正中。
- 簡好儒 (2002)。寵物商品化與價值變遷：分析 1950 年代後犬市場的形成與變遷。國立台灣大學社會學研究所碩士論文。
- 顏淑慧 (2002)。台灣地區護專學生死亡態度與生死教育需求之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 顏倩榕 (2003)。老人生死教育課程內容與教學之研究。南華大學生死學研究所碩士論

文。

羅文基 (2001)。新世紀的教改議題－生命教育。翰林文教雜誌，17。

釋慧開 (2002)。青少年自殺之源由與防治。防治青少年自殺與生命教育研討會論文集。

彰化：彰師大。

釋慧開 (2002a)。「生死學」到底研究些什麼內容。生死學通訊，7，1-5。

釋慧開 (2002b)。e 世紀的生死觀－現代人的生死課題。台中縣九十一學年度青少年輔

導計畫國中認輔制度「主題輔導工作坊」研習手冊。

蘇完女 (1991)。死亡教育對國小中年級兒童死亡態度的影響。彰化師範大學輔導研究

所碩士論文。

蘇秋雲 (2002)。安寧照顧志工照護經驗及其生命意義之探討。慈濟大學社會工作研究

所碩士論文。

二、英文部分

- Atwater, E. (1992). *Adolescence*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Backer, B. A., Hannon, N. & Russel, N. A. (1982). *Death and Dying*. New York: John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta(Ed.), *Six Theories of Child Development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Brubeck, D., & Beer, J. (1992). Depression, self-esteem, suicide ideation, death anxiety and GPA in high school students of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports, 71*(3), 755-763.
- Conte, H. R., & Weiner, M. B., & Plutchik, R. (1982). Measuring death anxiety: Conceptual, psychometric, and factor-analytic aspects. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(4), 775-785.
- Dickstein, L. S. (1972). Death concern: Measurement and correlates. *Psychological Reports, 30*, 563-571.
- Donald, I. T. (1976). Two factor theory of death anxiety. a note. *Essence, 1*, 91-93.
- Eddy, J. M., St. Pierre, Alles, W. F., & Shute, R. (1980). Conceptual areas of death education. *Heath Education, 11* (1) . 14-15.
- Feifel, H., & Branscob, A. B. (1973). Who's of death? *Journal of Abnormal Psychology, 81*, 282-288.
- Feifel, H., & Nagy, V. T. (1981). Another look at fear of death. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 49*(2), 278-286.
- Firestone, R. W. (1994). Psychological defenses against death anxiety. In R. A. Neimeyer(Ed.), *Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation, and Application* (pp. 217-241). Washington, DC: Taylor & Francis.

- Florian, V., Mikulincer, M., & Green, E. (1994). Fear of personal death and the MMPI profile of middle-age men: The moderating impact of personal losses. *Omega*, 28, 151-164.
- Foelsch, P. A. (1995). Effects of attachment security and death anxiety (toward self and other) on intimacy motivation: A theoretical and empirical integration. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering*, 55(12-B), 5882.
- Glass, J. C. & Knott, E. S. (1984). Effectiveness of A Lesson Series on death & Dying in Changing Adolescents' Death anxiety & Attitudes toward Older Adults. *Death Education*, 8, 299-313.
- Gibson, A. B., Robert, P. C., & Buttery, T. Y. J. (1982). Death Education : A concern for the living. (*ERIC Document Reproduction No. ED. 215 938*) .
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (2nd ed.). New York: McKay.
- John, P. D., & Brain, C. (1990). Relationship between death anxiety and suicide potential in and adolescent population. *Psychological Reports*, 67, 975-978.
- Kalish, R. A., & Reynolds, D. K. (1977). The role of age in death attitudes. *Death Education*, 1, 205-230.
- Kalish, R. A. (1984). *Death, Grief and Caring Relationship*. Monterey, Calif: Brooks Cole.
- Kastenbaum, R., & Aisenberg, R. (1972). *The Psychology of Death*. New York: Springer.
- Kastenbaum, R., & Costa, P. T. (1977) . Psychologic Perspectives on death. *Annual Review of Psychology*, 28, 225-249.
- Klingman, A. (1987). Teachers' workshop in death education: The effects of simulation game and bibliotherapy-oriented methods. *Death Studies*, 11, 25-33.

- Knott, J. E. (1979). Death education for all. In H. Wass (Ed.), *Dying: facing the facts* (pp. 387-390). Washington, DC: Hemisphere Publishing.
- Kubler-Ross, E. (1975). *Death: The Final Stage of Growth*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leviton, T. L. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1, 41-56.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Maurer, A. (1975). Death, women, and history. *Omega*, 6(2), 20-23.
- Mullins, L. C. & Merriam, S. (1983). The Effects of a Short-Term Death Training Program on Nursing Home Nursing Staff. *Death Education*, 7, 353-368.
- Neimeyer, R. A. (1994). *Death Anxiety Handbook*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Neimeyer, R. A. (1997). Death anxiety research: The state of the art. *Omega*, 37(2), 97-120.
- Nelson, L. D. (1992). Structural conductiveness, personality characteristics and death anxiety. *Omega*, 10(2), 123-133
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (1986). *Adolescent Development*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Pollak, J. M. (1979-1980). Correlates of death anxiety: A review of empirical studies. *Omega*, 10(2), 97-121.
- Rhonda, G. K. (1992). Death anxiety among myocardial infarction clients in coronary care versus general medical units. *Crit Care nurs Q*, 15, 75-79.
- Richrd, R. L., & Jex, S. M. (1991). Further evidence for the validity of the short index of self-actualization. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6(5), 331-338.
- 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.
- Santrock, J. W. (1996). *Adolescence (6th ed.)*. Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Schumaker, J. F., Warren, W. G., & Groth, M. G. (1991). Death anxiety in Japan and Australia. *Journal of Social Psychology*, 131(4), 511-518.
- Sterling, C. M., & Van Hon, K. R. (1989). Identity and death anxiety. *Adolescence*, 24(94), 321-326.
- Swanson, J. L., & Byrd, K. R. (1998). Death anxiety in young adults as a function of religious orientation, guilt, and separation-individuation conflict. *Death Studies*, 22, 257-268.
- Tanner, J. M. (1990). Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In R. E. Muuss (Ed.) *Adolescent Behavior and Society*. New York: McGraw-Hill Publishing Co.
- Templer, D. I. (1970). The construction and validation of a death anxiety scale. *Journal of General Psychology*, 82, 165-177.
- Templer, D. I., & Ruff, C. F. (1971). DAS means, standard deviations and embedding. *Psychological Reports*, 29, 173-174.
- Templer, D. I. (1972). Death anxiety in religiously very involved persons. *Psychological Reports*, 31, 361-362.
- Templer, D. I. (1976). Two factor theory of death anxiety: A note. *Essence*, 1, 91-93.
- Tomer, A. (1994). Death anxiety in adult life; Theoretical perspectives. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation, and Application* (pp. 3-28). Washington, DC: Taylor & Francis.
- 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.

- White, W., & Handal, P. J. (1991). The relationship between death anxiety and mental health/distress. *Omega Journal of Death and Dying*, 22(1), 13-24.
- Wong, P., Recker, G. T., & Gesser, G. (1994). Death attitude profile-revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application*. Washington, DC: Taylor & Francis.

附錄一

專家效度名單

(按姓氏筆劃排列)

紀潔芳：彰化師範大學商業教育學系教授

陳聰文：彰化師範大學教育學系教授

張永達：台灣師範大學生命科學系副教授

張利中：東海大學宗教所副教授

葉重新：台中健康管理學院心理學系教授

附錄二 專家效度評鑑結果

生命價值量表問卷

題號	題目	刪除	保留	專家意見或建議
1	我認為應做個有尊嚴、受人尊敬的人		*	
2	人類生命的基礎來自於其他生物		*	句子的主詞應是「我」
3	我相信任何苦難都有其價值		*	如要和宗教價值有關,建議「苦難」改為「宗教」
4	因為週遭的人賦予我責任,所以我要珍惜自己的生命		*	
5	我認為我的存在是很重要的		*	
6	我覺得人要有犧牲小我,完成大我的精神		*	
7	大自然間本是個食物鏈,所以我認為人類可以恣意滿足吃的慾望		*	
8	因為每個人都會死,所以我認為可以藉由宗教獲得解脫		*	改為「我認為宗教可以幫助一個人獲得解脫」
9	我認為人的器官可以失而復得,但生命則否	*		
10	我覺得每個人都應為自己的生命負責		*	
11	我會相信「天生我材必有用」		*	「會」刪除
12	如果可以的話,我會不擇手段成為達官顯赫		*	
13	我認為人類應該尊重生物在自然環境下的生存權		*	
14	宗教信仰可以讓我找到活下去的理由		*	
15	能夠有機會享受文化活動(如音樂、藝術、詩歌、文學等)		*	改為「有機會時,我喜歡享受...」
16	我會為自己的存在創造有意義的人生		*	
17	我覺得社會上有身份地位的人是較有價值的		*	
18	我們應殺害對我們有傷害性的生物		*	
19	有機會時,我會對他人表達內心的愛與感情	*		
20	如果我將不久人世,我會藉由宗教的力量來面對一切。		*	
21	為了實現自我價值,我會投入大部份心力		*	
22	我有明確的生命方向及人生宗旨		*	
23	我認為應該做自己的主人,不為物欲所迷惑		*	

24	我認為國家為經濟效益的考量，可破壞大自然環境		*	
25	因為宗教認為自殺有罪，所以我覺得人不應該因為不如意而自殺		*	建議刪除「因為不如意而」
26	我完全依循週遭的人的要求，來選擇人生方向		*	
27	我很期待且興奮地迎接我的未來		*	
28	國父孫中山先生十一次革命最後成功，就是一種存在價值的最好表徵。	*		
29	我認為金錢可以解決所有事情		*	
30	我認為地球上的物質與能量是有限的，不可以恣意浪費。		*	
31	我會勇敢地面對生命的所有苦難		*	「生命的所有苦難」改為「生命中所遭遇的苦難」
32	當自己不符合週遭的人的要求時，我會覺得非常沮喪		*	
33	任何存在的生命都是有價值的		*	主詞加上「我認為」
34	不論個人外在條件為何，我認為生命皆平等		*	語句可再說明清楚
35	我認為人類必須征服大自然		*	
36	我認為身體只是靈魂暫住的居所		*	
37	當週遭的人認為我一無是處時，我會看輕自己		*	
38	我不清楚自己活著的理由		*	
39	我認為生命價值的高低並不因個人社經條件而有影響		*	
40	我覺得所有生物具有自身的好處和天賦價值，應予以尊重		*	
41	我相信善有善報，惡有惡報，如果不報，只是時機未到。		*	
42	我經常擔憂如何給別人好印象		*	
43	我會為自己找到生命存在的價值	*		和 33 題類似
44	我覺得生命的價值可用金錢來衡量		*	
45	我認為人類應具有生態的良心，應與自然和諧共處		*	
46	我認為人的肉體會死滅，精神生命不會死滅		*	
47	我認為別人的主意一定比我所想出的更好		*	
48	如果可以的話，我很想馬上消失在世界上		*	
49	我認為社會中弱肉強食、以大欺小、以眾欺寡是正常現象		*	
50	我認為人類是屬於大自然的一部分		*	

51	我相信死後有來生及靈魂轉世		*	
52	我會因為自己表現好而認為自己很有價值		*	
53	我常覺得自己的存在是多餘的		*	
54	我覺得生命是無價的		*	
55	我認為生命是永恆的		*	
56	活在理性與自律的生活裡		*	建議改為「我經常能理性地處理自己的情緒」
57	對人生的善惡有明確的標準，並且篤善去惡而行		*	主詞應是「我」
58	我平常喜歡自己做決定		*	
59	我對生命的無常採取虔敬的態度		*	
60	當有人指責、批評我時，我會覺得自己毫無可取之處		*	
61	我有強烈的宗教信仰，在自己的生活中佔有極重要的影響力		*	建議刪除「強烈的」
62	我很不喜歡現在的自己，如果可能的話，我會希望變成別人		*	「會」刪除
63	我相信神會引導自己的生命		*	句後可用（）註明個人信仰的神
64	對任何事情我會提出自己的看法		*	「我」放在最前面
65	到目前為止我很清楚自己要做什麼		*	

附錄三

預試問卷 高職學生生命價值觀及死亡焦慮問卷

親愛的同學：您好！

本人於南華大學生死學研究所進行「高職生死教育課程之相關研究」論文研究計劃，需收集當前高職學生對於學習生死教育之相關基本資料，感謝您抽空提供寶貴的資料及意見，敬請予以協助。

這份問卷主要目的，主要是想了解生死教育對高職學生生命價值觀及死亡焦慮的影響。本問卷採不記名方式實施，填答的資料亦僅提供學術研究之用，請您根據自己目前真實的感受逐一作答，不要遺漏任何一題，否則即屬無效問卷，甚為可惜。謝謝您的合作和協助。

南華大學生死學研究所

指導教授：吳瓊洳 博士

研究生：吳美如 敬上

2004年8月31日

第一部分 基本資料

◎請您依實際狀況在”□”內打勾。

1.教育程度：父親 (1)國中或初中(含以下) (2)高中職 (3)大專以上

母親 (1)國中或初中(含以下) (2)高中職 (3)大專以上

2.宗教信仰：父親 (1)有 (2)無

母親 (1)有 (2)無

自己 (1)有 (2)無

3.住院經驗： (1)有 (2)無

4.家中談論死亡： (1)從未談過 (2)儘量不談 (3)坦然談論

5.是否有過自殺想法： (1)有或常常 (2)偶而 (3)沒有

第二部分

在下列句子中，請您根據目前的感受及想法，依符合的情況，在5、4、3、2、1中圈選出適當的數字，謝謝您的合作。

	非 常 同 意	同 意	中 立 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
1.我認為應做個有尊嚴、受人尊敬的人。	5	4	3	2	1
2.我認為人類生命的基礎來自於其他生物。	5	4	3	2	1
3.我相信任何宗教都有其價值。	5	4	3	2	1
4.因為週遭的人賦予我責任，所以我要珍惜自己的生命。	5	4	3	2	1
5.我認為我的存在是很重要的。	5	4	3	2	1
6.我覺得人要有犧牲小我，完成大我的精神。	5	4	3	2	1
7.大自然間本是個食物鏈，所以我認為人類可以恣意滿足吃的慾望。	5	4	3	2	1
8.我認為宗教可以幫助一個人獲得解脫。	5	4	3	2	1
9.我覺得每個人都應為自己的生命負責。	5	4	3	2	1
10.我相信「天生我材必有用」。	5	4	3	2	1
11.如果可以的話，我會不擇手段成為達官顯赫。	5	4	3	2	1
12.我認為人類應該尊重生物在自然環境下的生存權。	5	4	3	2	1
13.宗教信仰可以讓我找到活下去的理由。	5	4	3	2	1
14.有機會時，我喜歡享受文化活動（如音樂、藝術、詩歌、文學等）	5	4	3	2	1
15.我會為自己的存在創造有意義的人生。	5	4	3	2	1
16.我覺得社會上有身份地位的人是較有價值的。	5	4	3	2	1
17.我們應殺害對我們有傷害性的生物。	5	4	3	2	1
18.如果我將不久人世，我會藉由宗教的力量來面對一切。	5	4	3	2	1

- 19.為了實現自我價值，我會投入大部份心力。 5 4 3 2 1
- 20.我有明確的生命方向及人生宗旨。 5 4 3 2 1
- 21.我認為應該做自己的主人，不為物欲所迷惑。 5 4 3 2 1
- 22.我認為國家為經濟效益的考量，可破壞大自然環境。 5 4 3 2 1
- 23.因為宗教認為自殺有罪，所以我覺得人不應該自殺。 5 4 3 2 1
- 24.我完全依循週遭的人的要求，來選擇人生方向。 5 4 3 2 1
- 25.我很期待且興奮地迎接我的未來。 5 4 3 2 1
- 26.我認為金錢可以解決所有事情。 5 4 3 2 1
- 27.我認為地球上的物質與能量是有限的，不可以恣意浪費。 5 4 3 2 1
- 28.我會勇敢地面對生命中所遭遇的苦難。 5 4 3 2 1
- 29.當自己不符合週遭的人的要求時，我會覺得非常沮喪。 5 4 3 2 1
- 30.我認為任何存在的生命都是有價值的。 5 4 3 2 1
- 31.不論一個人外在條件如何，我認為所有生命都是平等的。 5 4 3 2 1
- 32.我認為人類必須征服大自然。 5 4 3 2 1
- 33.我認為身體只是靈魂暫住的居所。 5 4 3 2 1
- 34.當週遭的人認為我一無是處時，我會看輕自己。 5 4 3 2 1
- 35.我不清楚自己活著的理由。 5 4 3 2 1
- 36.我認為生命價值的高低並不因個人社經條件而有影響。 5 4 3 2 1
- 37.我覺得所有生物具有自身的好處和天賦價值，應予以尊重。 5 4 3 2 1
- 38.我相信善有善報，惡有惡報，如果不報，只是時機未到。 5 4 3 2 1
- 39.我經常擔憂如何給別人好印象。 5 4 3 2 1
- 40.我覺得生命的價值可用金錢來衡量。 5 4 3 2 1
- 41.我認為人類應具有生態的良心，應與自然和諧共處。 5 4 3 2 1
- 42.我認為人的肉體會死滅，精神生命不會死滅。 5 4 3 2 1
- 43.我認為別人的主意一定比我所想出的更好。 5 4 3 2 1
- 44.如果可以的話，我很想馬上消失在世界上。 5 4 3 2 1

- 45.我認為社會中弱肉強食、以大欺小、以眾欺寡是正常現象。 5 4 3 2 1
- 46.我認為人類是屬於大自然的一部分。 5 4 3 2 1
- 47.我相信死後有來生及靈魂轉世。 5 4 3 2 1
- 48.我會因為自己表現好而認為自己很有價值。 5 4 3 2 1
- 49.我常覺得自己的存在是多餘的。 5 4 3 2 1
- 50.我覺得生命是無價的。 5 4 3 2 1
- 51.我認為生命是永恆的。 5 4 3 2 1
- 52.我經常能理性地處理自己的情緒。 5 4 3 2 1
- 53.我對人生的善惡有明確的標準，並且篤善去惡而行。 5 4 3 2 1
- 54.我平常喜歡自己做決定。 5 4 3 2 1
- 55.我對生命的無常採取虔敬的態度。 5 4 3 2 1
- 56.當有人指責、批評我時，我會覺得自己毫無可取之處。 5 4 3 2 1
- 57.我的宗教信仰在生活中佔有極重要的影響力。 5 4 3 2 1
- 58.我很不喜歡現在的自己，如果可能的話，我希望變成別人。 5 4 3 2 1
- 59.我相信神會引導自己的生命（指你個人所信仰的神）。 5 4 3 2 1
- 60.我對任何事情會提出自己的看法。 5 4 3 2 1
- 61.到目前為止我很清楚自己要做什麼。 5 4 3 2 1

第三部分

下面十五個問題中如果您認為這些敘述是對的或者大致上是對的，請在「是」下方的” □” 內打勾；如果您認為是錯的或者大致上是錯的，請在「否」下方的” □” 內打勾。請在閱讀下列敘述後儘快地作答，不要花太多時間去思索，我們想要的就是您的第一個反應。

是 否

- 1. 我很害怕死亡。
- 2. 我很少想到死亡。
- 3. 當別人談論死亡時，我不會覺得焦慮不安。
- 4. 想到要動手術我就會害怕。
- 5. 我一點都不會害怕死亡。
- 6. 我不會害怕得到癌症。
- 7. 死亡這件事不曾煩擾我。
- 8. 我經常會因為時間如此快速地流逝而感到痛苦。
- 9. 我會害怕死得很痛苦。
- 10. 「死後的生活會是怎麼樣」相當困擾我。
- 11. 我真的很害怕會心臟病發作。
- 12. 我經常想到生命是如此短暫。
- 13. 當我聽到人們談論全球性核子大戰時，我會感到戰慄。
- 14. 看到人的屍體會令我害怕。
- 15. 我覺得未來並沒有什麼令我害怕的。

附錄四

正式問卷 高職學生生命價值觀及死亡焦慮問卷

親愛的同學：您好！

本人於南華大學生死學研究所進行「高職生死教育課程之相關研究」論文研究計劃，需收集當前高職學生對於學習生死教育之相關基本資料，感謝您抽空提供寶貴的資料及意見，敬請予以協助。

這份問卷主要目的，主要是想了解生死教育對高職學生生命價值觀及死亡焦慮的影響。本問卷採不記名方式實施，填答的資料亦僅提供學術研究之用，請您根據自己目前真實的感受逐一作答，不要遺漏任何一題，否則即屬無效問卷，甚為可惜。謝謝您的合作和協助。

南華大學生死學研究所

指導教授：吳瓊洳 博士

研究生：吳美如 敬上

2004年9月8日

第一部分 基本資料

◎請您依實際狀況在”□”內打勾。

1.教育程度：父親 (1)國中或初中(含以下) (2)高中職 (3)大專以上

母親 (1)國中或初中(含以下) (2)高中職 (3)大專以上

2.宗教信仰：父親 (1)有 (2)無

母親 (1)有 (2)無

自己 (1)有 (2)無

3.您的住院經驗： (1)有 (2)無

4.家中談論死亡： (1)從未談過 (2)儘量不談 (3)坦然談論

5.是否有過自殺想法： (1)有或常常 (2)偶而 (3)沒有

第二部分

在下列句子中，請您根據目前的感受及想法，依符合的情況，在 5、4、3、2、1 中圈選出適當的數字，謝謝您的合作。

	非 常 同 意	同 意	中 立 意 見	不 同 意	非 常 不 同 意
1.不論一個人外在條件如何，我認為所有生命都是平等的。	5	4	3	2	1
2.我覺得生命是無價的。	5	4	3	2	1
3.我覺得每個人都應為自己的生命負責。	5	4	3	2	1
4.我認為任何存在的生命都是有價值的。	5	4	3	2	1
5.因為週遭的人賦予我責任，所以我要珍惜自己的生命。	5	4	3	2	1
6.我相信「天生我材必有用」。	5	4	3	2	1
7.我認為我的存在是很重要的。	5	4	3	2	1
8.我有明確的生命方向及人生宗旨。	5	4	3	2	1
9.到目前為止我很清楚自己要做什麼。	5	4	3	2	1
10.我會為自己的存在創造有意義的人生。	5	4	3	2	1
11.我很期待且興奮地迎接我的未來。	5	4	3	2	1
12.為了實現自我價值，我會投入大部份心力。	5	4	3	2	1
13.我會勇敢地面對生命中所遭遇的苦難。	5	4	3	2	1
14.我認為應該做自己的主人，不為物欲所迷惑。	5	4	3	2	1
15.我平常喜歡自己做決定。	5	4	3	2	1
16.我完全依循週遭的人的要求，來選擇人生方向。	5	4	3	2	1
17.有機會時，我喜歡享受文化活動(如音樂、藝術、詩歌、文學等)。	5	4	3	2	1
18.我會因為自己表現好而認為自己很有價值。	5	4	3	2	1

- 19.我對人生的善惡有明確的標準，並且篤善去惡而行。 5 4 3 2 1
- 20.如果可以的話，我會不擇手段成為達官顯赫。 5 4 3 2 1
- 21.我認為金錢可以解決所有事情。 5 4 3 2 1
- 22.我覺得生命的價值可用金錢來衡量。 5 4 3 2 1
- 23.我認為社會中弱肉強食、以大欺小、以眾欺寡是正常現象。 5 4 3 2 1
- 24.我認為地球上的物質與能量是有限的，不可以恣意浪費。 5 4 3 2 1
- 25.我認為人類生命的基礎來自於其他生物。 5 4 3 2 1
- 26.我覺得所有生物具有自身的好處和天賦價值，應予以尊重。 5 4 3 2 1
- 27.我認為人類應具有生態的良心，應與自然和諧共處。 5 4 3 2 1
- 28.我認為人類是屬於大自然的一部分。 5 4 3 2 1
- 29.我認為國家為經濟效益的考量，可破壞大自然環境。 5 4 3 2 1
- 30.大自然間本是個食物鏈，所以我認為人類可以恣意滿足吃的慾望。 5 4 3 2 1
- 31.我認為人類必須征服大自然。 5 4 3 2 1
- 32.我認為人類應該尊重生物在自然環境下的生存權。 5 4 3 2 1
- 33.我相信任何宗教都有其價值。 5 4 3 2 1
- 34.我認為人的肉體會死滅，精神生命不會死滅。 5 4 3 2 1
- 35.我相信善有善報，惡有惡報，如果不報，只是時機未到。 5 4 3 2 1
- 36.我相信死後有來生及靈魂轉世。 5 4 3 2 1
- 37.我認為生命是永恆的。 5 4 3 2 1
- 38.因為宗教認為自殺有罪，所以我覺得人不應該自殺。 5 4 3 2 1

第三部分

下面十四個問題中如果您認為這些敘述是對的或者大致上是對的，請在「是」下方的” □” 內打勾；如果您認為是錯的或者大致上是錯的，請在「否」下方的” □” 內打勾。請在閱讀下列敘述後儘快地作答，不要花太多時間去思索，我們想要的就是您的第一個反應。

是 否

- 1. 我很害怕死亡。
- 2. 想到要動手術我就會害怕。
- 3. 我一點都不會害怕死亡。
- 4. 我不會害怕得到癌症。
- 5. 我會害怕死得很痛苦。
- 6. 我真的很害怕會心臟病發作。
- 7. 當我聽到人們談論全球性核子大戰時，我會感到戰慄。
- 8. 看到人的屍體會令我害怕。
- 9. 我覺得未來並沒有什麼令我害怕的。
- 10. 我很少想到死亡。
- 11. 死亡這件事不曾煩擾我。
- 12. 我經常會因為時間如此快速地流逝而感到痛苦。
- 13. 「死後的生活會是怎麼樣」相當困擾我。
- 14. 我經常想到生命是如此短暫。

附錄五 生死教育課程教案設計

目次

- 生死教育課程教案設計：一 生命的循環
- 生死教育課程教案設計：二 揭開死亡的神祕面紗
- 生死教育課程教案設計：三 自我認識
- 生死教育課程教案設計：四 生命中的失落經驗
- 生死教育課程教案設計：五 面對自己與親友的死亡
- 生死教育課程教案設計：六 預立遺囑
- 生死教育課程教案設計：七 死亡準備
- 生死教育課程教案設計：八 安寧療護
- 生死教育課程教案設計：九 墮胎
- 生死教育課程教案設計：十 如何看待自殺
- 生死教育課程教案設計：十一 安樂死
- 生死教育課程教案設計：十二 器官捐贈
- 生死教育課程教案設計：十三 同性戀
- 生死教育課程教案設計：十四 真我與假我
- 生死教育課程教案設計：十五 人活在關係中
- 生死教育課程教案設計：十六 生命的價值與意義

生死教育課程教案設計：一

單元名稱	生命的循環	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.能理解生命是從出生到死亡的過程		1.1 能思考對生命的看法			
2.能瞭解生命禮儀及每個階段心境的改變		1.2 能省思生命的歷程			
3.瞭解生命的價值，並進而珍惜生命		2.1 能了解人生的四大階段			
		2.2 能說出人生重要階段心境的改變			
		3.1 能說出成年禮的意義與價值			
		3.2 能說出婚禮的莊嚴與神聖			
		3.3 能說出生命莊嚴的安息			
		3.4 能說出生命薪傳的圓滿			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動				
	1.引起動機—請學生帶自己從出生到現在一些珍貴的相片，和令你難忘的人之相片。				
	2.教師預先將同學分組。			2’	
	二、發展活動				
1.1 能思考對生命的看法	1.影片欣賞—新生命的誕生（部分觀賞）。 2.請同學用一句話說出對新生命誕生心中的感受。	觀賞法 思考法	DVD	15’ 3’	
1.2 能省思生命的歷程	3.請同學上台分享從出生後令人難忘的相片。	討論法		5’	
2.1 能了解人生的四大階段	4.請同學說出從出生到死亡可分為幾個重要階段—冠、婚、喪、祭。			2’	
2.2 能說出人生重要階段心境的改變	5.教師說明幾個重要階段及身體、心境和社會角色的改變。	講述法		5’	
3.1 能說出成年禮的意義與價值	6.教師補充生命禮儀中每一種禮俗象徵意義及價值：	講述法	板書		
3.2 能說出婚禮的莊嚴與神聖	(1) 冠—成年禮			4’	
3.3 能說出生命莊嚴的安息	(2) 婚—結婚			4’	
3.4 能說出生命薪	(3) 喪—葬禮			4’	
	(4) 祭—祭祀			4’	

傳的圓滿	<p>三、綜合活動</p> <p>1.教師總結：</p> <p>從今天生產過程的影帶中，我們感受到生命的神奇及可貴，往後歷經成年、結婚、生育及死亡等等的階段。所以人生就像一場戲，演完就下台，再換其他人上台。希望同學在屬於自己的這一場戲中，都有最好的演出。</p>			2'
------	---	--	--	----

生死教育課程教案設計：二

單元名稱	揭開死亡的神祕面紗	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.能瞭解死亡的定義 2.能明白死亡的原因 3.表達對死亡的感受和想法 4.思考死亡之必要		1.1 能說出死亡的定義 2.1 能說出死亡的原因 3.1 能說出對死亡的想法 4.1 能思考與主動坦然談論死亡 4.2 能說出課程前後對死亡想法的不同 4.3 能說出課程前後對生命的不同看法			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
1.1 能說出死亡的定義	一、準備活動 1.藉由國內空難、地震到國外恐怖事件，引入死亡的主題。	隨機教學法		3'	
	二、發展活動 (一) 死亡議題 1.教師問學生什麼才是死亡？由學生自行舉手回答。 2.教師說明各種死亡的定義： (1) 醫學上的定義 (2) 法律上的定義 (3) 社會上的定義 (4) 心理學上的定義	討論法 講述法	投影片	2' 12'	
2.1 能說出死亡的原因	3.學生討論造成人類死亡的可能原因。 4.教師歸納說明死亡的原因。 (1) 自然死亡 (2) 疾病死亡 (3) 意外死亡 (4) 自殺死亡 (5) 其他原因	討論法 講述法	投影片	3' 5'	
3.1 能說出對死亡的想法	(二) 童繪本欣賞 1.童繪本「精彩過一生」為主題，請同學分組討論並上台分享： (1) 表達對死亡的感受。	討論法		8'	
4.1 能思考與主動坦然談論死亡	(2) 說出生命歷程、循環及老化的想法。				
4.2 能說出課程前後對死亡想法的	(3) 思考死亡的必然性。	思考法			

<p>不同</p> <p>4.3 能說出課程前後對生命的不同看法</p>	<p>(4) 童繪本「精彩過一生」對你有何啟示？</p> <p>2.分組上台報告。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1.教師總結： 生命總會面臨死亡，人會「生」、會「死」，這是大家都一樣的。但是就像童繪本主題「精彩過一生」，如何精彩過一生，才是每個人都不一樣的。在體認死亡的必然性時，我們唯一能做的仍是「精彩過一生」。</p> <p>2.填寫單元回饋表。</p>	<p>啟發式教學法</p>		<p>8'</p> <p>5'</p> <p>4'</p>
--------------------------------------	--	---------------	--	-------------------------------

生死教育課程教案設計：三

單元名稱	自我認識	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.瞭解「內在的自我」 2.瞭解「外在的自我」 3.瞭解「自我統合」是自我發展的理想境界		1.1 能省思內在的自我 1.2 能認同內在的自我 2.1 能接受外在的自我 2.2 能確認在團體中地位 3.1 能調整自己的行為與價值觀 3.2 能增進對環境的適應			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
1.1 能省思內在的自我	一、準備活動 1.介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	二、發展活動 (一) 我是誰? 1. 將同學每兩個人分為一組。 2. 教師將教室燈關掉，請同學閉上眼睛想想從小到大，自己是一個什麼樣的人? 3. 五分鐘後，請每組兩人面對面，仍閉著眼睛，由其中甲同學問乙同學「我是誰？」乙同學就回答。乙同學回答完，甲同學再問「我是誰？」如此重覆。 4. 之後，換乙同學問甲同學「我是誰？」 5. 請同學張開眼睛，燈打開，並請同學分享心得： (1) 當時說出「我是誰」心中的感受。 (2) 請說出內心深處真正的我。	討論法		5' 5' 5' 5'	
1.2 能認同內在的自我	(二) 影片欣賞—鳥與水舞集(殘障人士組成)	觀賞法 討論法	VCD	13' 6'	
2.1 能接受外在的自我	1. 請同學分組討論後回答以下問題： (1) 你對自己的外在覺得如何? (2) 你覺得這些鳥與水成員舞蹈跳得如何? (3) 影片當中，最令你感動者為何? (4) 這些殘障組員卻能跳得如此自在，給我	價值澄清法 啟發式			
2.2 能確認在團體中地位					
3.1 能調整自己的行為與價值觀					
3.2 能增進對環境					

<p>的適應</p>	<p>們什麼樣的啟示？</p> <p>2. 分組上台報告。</p> <p>(三) 綜合活動</p> <p>1. 教師總結：</p> <p>生命中本就是有很多的不平等，就像我們的手指頭一樣都不等長。因此在對自我的二元特性了解後並接受，就能在不違背自己需要和價值體系及良知的情況下，調整自己的價值觀和行為，以增進對環境的適應。</p>	<p>法</p>		<p>7'</p> <p>2'</p>
------------	---	----------	--	---------------------

生死教育課程教案設計：四

單元名稱	生命中的失落經驗	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1. 瞭解失落的定義及形式 2. 引導學生回顧自己的失落經驗 3. 認識失落後的悲傷反應 4. 瞭解失落經驗對個人的意義及影響		1.1 能說出何謂失落 1.2 能說出失落的種類 2.1 能回顧並說出自己的失落經驗 3.1 能說出何謂依附關係 3.2 能說出悲傷的身心靈反應 3.3 能說出悲傷的健康觀點 4.1 能說出失落經驗對個人的意義 4.2 能說出失落經驗對個人的影響			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動 1. 介紹課程目標、內容、目的與進行方式。 2. 講解「體驗盲人」活動進行中應注意事項。	講述法		2' 3'	
	二、發展活動 (一) 引起動機 1. 請同學閉著眼睛（喪失視覺），體驗盲人黑暗世界的的生活，並摸索走到 20 公尺外的教室，過程當中不可將眼睛睜開。結束後請同學分享以下心得： (1) 當你的世界變成黑暗，心中的感受？ (2) 假設永遠喪失視覺，對個人而言會有何影響？ (3) 「黑暗」對我的人生有何意義？ (4) 分組上台報告。	體驗法 討論法		5' 7'	
4.2 能說出失落經驗對個人的影響				8'	
4.1 能說出失落經驗對個人的意義					
1.1 能說出何謂失落	(二) 失落 1. 教師說明何謂「失落」？ 2. 講解李佩宜（2000）三種不同類別的失落形式： (1) 預期的失落及意外的失落 (2) 具體失落及象徵失落 (3) 最初失落及次要失落	講述法	投影片	3' 6'	
1.2 能說出失落的種類			投影片		
2.1 能回顧並說出自己的失落經驗	3. 教師詢問學生是否有「失落」經驗，包括：遺失物品、寵物死亡、失去所愛的人？	討論法		1'	

		<p>4.悲傷的反應</p> <p>(1) 講解依附關係</p> <p>(2) 悲傷的身心靈反應</p> <p>(3) 悲傷的健康觀點</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1.教師總結：</p> <p>失落是生命進展過程中自然發生的現象，小至考試考得不理想，都會有失落感，有時也會給我們生活中帶來不同程度的改變，而適應生活中的轉變是我們必須學習的發展任務。</p>	<p>講述法 投影 3’ 片</p> <p>講述法 投影 5’ 片</p> <p>講述法 投影 5’ 片</p> <p>2’</p>
3.1 能說出何謂依附關係			
3.2 能說出悲傷的身心靈反應			
3.3 能說出悲傷的健康觀點			

生死教育課程教案設計：五

單元名稱	面對自己與親友的死亡	單元時間	50 分鐘			
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育			
單元目標		具體目標				
1.了解死亡態度 2.澄清自己面對死亡及瀕死的情緒反應 3.體驗人生有限與脆弱		1.1 能說出 Kubler-Ross 將死亡態度分為五階段 2.1 能說出自己面對死亡及瀕死的情緒反應 2.2 能說出面對親人死亡的可能情緒反應 3.1 能體驗人生有限與脆弱				
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間		
2.1 能說出自己面對死亡及瀕死情緒反應 2.2 能說出面對親人死亡的可能情緒反應 1.1 能說出 Kubler-Ross 將死亡態度分為五階段	一、準備活動 1、引起動機—影片欣賞「人生四季之歌」。	觀賞法	VCD	15'		
	二、發展活動 1.請同學針對以上影片思考下列問題，並分組上台分享：	思考法		8'		
	(1) 如果自己面對死亡及瀕死會有何情緒反應？ (2) 面對親人死亡可能產生的情緒反應？ (3) 人生就像「春、夏、秋、冬」四季，如此比喻，你有何感想？ (4) 分組上台報告。			8'		
	2.1 能說出自己面對死亡及瀕死的情緒反應 2.2 能說出面對親人死亡的可能情緒反應	2.教師講解 Kubler-Ross 瀕死過程五階段： <ul style="list-style-type: none"> (1) 震驚 (2) 否認 (3) 憤怒 (4) 沮喪 (5) 接受 	講述法	投影片	5'	
	2.1 能說出自己面對死亡及瀕死的情緒反應 2.2 能說出面對親人死亡的可能情緒反應	3.引導學生檢視自己面對死亡及瀕死的情緒反應。 4.引導學生檢視自己面對親人死亡可能產生的情緒反應。	講述法		3'	
3.1 能體驗人生有限與脆弱	5.透過討論及經驗分享後，想像自己或家人、朋友將逝去的情景，體驗人生的有限與無常。	思考法		3'		
				2'		

	<p>三、綜合活動</p> <p>1.教師總結： 德國哲學家海德格說：「人是向死亡的存在。」 我們隨時都有可能死亡。這些我們都知道，因為「生、死」本是沒法掌控的事，唯一我們能做的事，在我們有生之年，好好地跟家人相處，讓他們感受到關心和愛。</p> <p>2.填寫單元回饋表。</p>		<p>2'</p> <p>4'</p>
--	---	--	---------------------

生死教育課程教案設計：六

單元名稱	預立遺囑	單元時間	50 分鐘	
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育	
單元目標		具體目標		
1.瞭解人是向死亡的存在 2.瞭解一份遺囑內容及其重要性 3.學習為死亡作準備 4.反省自己的死亡觀		1.1 能說出人是向死亡的存在 2.1 能說出一份預立遺囑的內容 2.2 能說出一份預立遺囑的重要性 3.1 能撰寫預立遺囑 4.1 能分享自己的死亡觀		
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間
1.1 能說出人是向死亡的存在 2.2 能說出一份預立遺囑的重要性 2.1 能說出一份預立遺囑的內容 3.1 能撰寫預立遺囑 4.1 能分享自己的死亡觀	一、準備活動 1. 介紹課程目標、內容、目的與進行方式。 2. 請同學上課時要準備紙、筆。	講述法		2' 1'
	二、發展活動 (一) 引起動機 1.教師以名古屋華航空難事件的羅難者當中，有四個是研究者大學同學為例，來說明人生的無常，並請同學思考以下問題： (1) 如果您是其中一位往生者，您會希望對生者說些什麼？ (2) 如果您是當時的往生者之家屬，您又會想跟他們說些什麼？ 2.請同學自由發言。	隨機教學法		5'
	(二) 預立遺囑 1.以紀潔芳教授生死教育課程中之預立遺囑為範本並說明。 2.請學生撰寫預立遺囑。	講述法 實踐法	投影片	10' 20'
	3.分享及討論。	討論法		5'
	三、綜合活動 1.教師總結： 從預立遺囑中我們做了生命的回顧和反省，對日常生活及人際關係往來之改進將會有所助益。或許同學可將所立之遺囑和家人分享，而會收到另番功效，或許也會引起少部分家長反彈也說不一定，但同學必須解釋			2'

	或嘗試。			
--	------	--	--	--

生死教育課程教案設計：七

單元名稱	死亡準備	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1. 瞭解喪葬禮儀的定義與功能		1.1 能說出喪葬的定義			
2. 安排喪禮活動		1.2 能說出喪葬的功能			
3. 反省及探索生命的價值		1.3 能說出安葬方式			
		1.4 能指出各種安葬方式的優缺點			
		1.5 能說出現代喪葬禮俗的特色			
		1.6 能說出如何改良喪葬禮俗			
		2.1 能規劃自己的喪禮			
		2.2 能表達個人對生命的遺願及期許			
		3.1 能說出回顧一生的看法			
		3.2 能以行動展現生命的光和熱			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動				
	1. 介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	二、發展活動				
	(一) 喪葬的定義與功能				
1.1 能說出喪葬的定義	1 喪葬的定義。	講述法		2'	
1.2 能說出喪葬的功能	2. 喪葬對死者家屬具備三種功能：	講述法	投影片	5'	
	(1) 心理層面的功能				
	(2) 社會層面的功能				
	(3) 宗教或哲學層面的功能				
1.3 能說出安葬方式	3. 安葬方式並分析其優缺點：	講述法	投影片	3'	
	(1) 方式：土葬、火葬、樹葬、海葬、太空葬……				
1.4 能指出各種安葬方式的優缺點	(2) 優缺點。	講述法	投影片	4'	
1.5 能說出現代喪葬禮俗的特色	4. 請同學發表對現代的喪葬禮俗有何看法？有何優缺點？是否需要改善？	思考法		3'	
1.6 能說出如何改良喪葬禮俗	5. 教師說明如何改良喪葬禮俗：			4'	
	禮儀化、專業化、樸素化、莊重化、環保化、平等化、溫馨化。	講述法			
	(二) 模擬喪禮				
2.1 能規劃自己的	1. 徵求一位自願同學扮演臨終者，其餘同學	角色扮演		13'	

<p>喪禮</p> <p>2.2 能表達個人對生命的遺願及期許</p> <p>3.1 能說出回顧一生的看法</p> <p>3.2 能以行動展現生命的光和熱</p>	<p>扮演親朋好友，模擬「生前告別式」。</p> <p>2. 模擬後教師引導學生思考下列問題：</p> <p>(1) 你希望誰來參加你的喪禮？</p> <p>(2) 如果可以再回到過去，你最想做什麼事？</p> <p>(3) 你這一生了無遺憾嗎？</p> <p>(4) 生命的價值為何？</p> <p>3. 同學自由分享。</p> <p>4. 教師歸納重點。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1. 教師總結：</p> <p>孔子曰：「生，是之以禮；死，葬之以禮；祭之以禮，可謂孝矣」。生老病死乃是人生必經過程，將死視為生的一環，不以生喜，不以死悲，我們應轉化生命為光和熱，來創造生命的意義和價值。</p> <p>2. 填寫單元回饋表。</p>	<p>演法 思考法</p> <p>價值澄 清法</p>	<p>4'</p> <p>2'</p> <p>2'</p> <p>4'</p>
---	--	-------------------------------------	---

生死教育課程教案設計：八

單元名稱	安寧療護	單元時間	50 分鐘	
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育	
單元目標		具體目標		
1.瞭解安寧療護的意義和目的 2.瞭解安寧療護的根本理念及服務方式 3.尊重自己及他人的生命		1.1 能說出安寧療護的意義 1.2 能說出安寧療護的目的 2.1 能說出安寧療護的根本理念 2.2 能說出全人照顧 2.3 能說出全方位的照護模式 2.4 能說明安寧療護的服務方式 3.1 能尊重自己及他人的生命		
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間
3.1 能尊重自己及他人的生命	一、準備活動 1. 介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'
	二、發展活動 (一) 引起動機 1. 教師問學生若得知自己罹患不治之症，將不久人世，是否希望被告知？會想如何渡過最後日子？ 2. 教師問同學是否聽過安寧病房、安寧照顧？ 3. 請同學分享想法。 4. 教師歸納總結。	講述法 討論法		2' 1'
1.1 能說出安寧療護的意義	(二) 安寧療護 1. 影片欣賞—觀賞生命樂章第一章錄影帶。	觀賞法	影帶	15'
1.2 能說出安寧療護的目的	2. 教師說明安寧療護： (1) 意義 (2) 目的	講述法	投影片	2'
2.1 能說出安寧療護的根本理念	3. 基本理念： (1) 照顧為主 (2) 尊重臨終者生命的尊嚴與意義	講述法	投影片	3' 5'

2.2 能說出全人照顧	(3) 重視生命品質 4. 全人照顧： 生理、心理、靈性、社會四個層面	講述法	投影片	5'
2.3 能說出全方位的照護模式	5. 全方位的照護模式： 全家、全程、全隊、全區	講述法	投影片	3'
2.4 能說明安寧療護的服務方式	6. 安寧療護的服務方式： (1) 住院病房 (2) 居家照顧 (3) 日間照顧	講述法	投影片	5'
三、綜合活動				
1. 教師總結： 死亡終究是人一生當中必須面對的，經過課程講解後，對於「安寧療護」主題，想必有一定的認識，當希望活得有尊嚴時，我們也希望死得有尊嚴，因此在我們活在當下時，更應尊重自己及他人的生命。				2'

	青少年時期是學習「愛人」與「被愛」的時期，本課程藉著瞭解墮胎的主題，使同學瞭解如何與異性正常交往、愛的真正涵義，進而有能力選擇適時、適所、適合自己的情愛模式。			
--	---	--	--	--

生死教育課程教案設計：十

單元名稱	如何看待自殺	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.讓學生瞭解自殺的意涵 2.讓學生瞭解自殺的原因 3.讓學生瞭解自殺的種類 4.讓學生瞭解情緒管理		1.1 能說出自殺的意涵 2.1 能說出自殺者可能有之特質 3.1 能說出自殺的類型 4.1 能說出情緒教育的兩大內涵 4.2 能說出情緒教育的進程序			
教學活動	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動 1.介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	二、發展活動 (一) 引起動機 1.教師請同學回答問題： (1) 在什麼情況下你會心情不好？ (2) 當你心情不好時，你怎麼處理情緒？ 2.請同學踴躍發言。 3.教師歸納。	討論法		5' 2'	
1.1 能說出自殺的意涵	(二) 自殺主題 1.定義—以社會學家涂爾淦 (E.Durkheim) 和心理學家 Shneidman 的理論說明。	講述法	投影片	3'	
2.1 能說出自殺者可能有之特質	2.原因—說明自殺者可能有之特質。	講述法	投影片	5'	
3.1 能說出自殺的類型	3.類型—以社會學家涂爾淦 (E.Durkheim) 來說明三種自殺類型並舉例說明： (1) 利他型自殺 (2) 利己 (自我) 型自殺 (3) 脫序型自殺	講述法	投影片	7'	
	(三) 情緒教育 1.教師說明沒有不好的情緒，只有不良的情緒處理方式。	講述法		3'	
4.1 能說出情緒教育的兩大內涵	2.兩大內涵 (1) 自我觀照 a. 察覺與辨識自己的情緒	講述法	投影片	5'	

4.2 能說出情緒教育的進程序	b. 正確地評估與表達情緒 (2) 群己觀照 a. 培養對別人的同理心 b. 具備良好的溝通與解決衝突的能力	講述法	投影片	5'
	3. 進程序 (1) 了解自己情緒的性質與辨識情緒 (2) 心情惡劣的原因 (3) 適當的表達情緒 (4) 解決情緒的問題 (5) 擁有真正的快樂	講述法	投影片	10'
	三、綜合活動 1. 教師總結： 自殺是一個難以挽回的悲劇，我們衷心期盼在這物質豐厚的現代社會中，青少年的心靈也是充實的。不論是社會、家庭或學校，都能給青少年多一點的關懷，讓他們能夠更懂得尊重自己的生命以及安置自己的情緒，讓自殺不再產生。			3'

生死教育課程教案設計：十一

單元名稱	安樂死	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.讓學生瞭解安樂死的定義與分類 2.探討安樂死的爭議點 3.澄清安寧療護與安樂死的不同 4.瞭解生命的尊嚴與死亡的尊嚴		1.1 能說出安樂死的定義 1.2 能說出安樂死的分類 2.1 能思考安樂死議題 3.1 能澄清安寧療護與安樂死的不同 4.1 能思考生命的尊嚴 4.2 能思考死亡的尊嚴			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
1.1 能說出安樂死的定義 1.2 能說出安樂死的分類 3.1 能澄清安寧療護與安樂死的不同 2.1 能思考安樂死議題 4.1 能思考生命的尊嚴 4.2 能思考死亡的尊嚴	一、準備活動 1.介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	二、發展活動 (一) 引起動機 1.教師簡述王曉民的故事,引出安樂死問題。	講述法		5'	
	(二) 安樂死 1.定義	講述法	投影片	3'	
	2.分類,並舉例說明: (1) 自願主動的 (2) 自願被動的 (3) 非自願主動的 (4) 非自願被動的	講述法	投影片	10'	
	3.教師說明安寧療護與安樂死的不同。	講述法	投影片	5'	
	(三) 議題探討 1.將學生分為兩組,辯論以下議題: (1) 如果自己身患絕症即將臨終,是否贊成安樂死(包括對家人及自己)? (2) 請說出贊成安樂死的理由及不贊成安樂死的理由。	討論法 價值澄清法		15'	
	2.教師歸納。			5'	

	<p>三、綜合活動</p> <p>1.教師總結：</p> <p>希望今天的課程能使同學對安樂死有概念性的理解。藉著辯論的方法讓我們對這種「兩難問題」有更深切的思考，不論是要求生命的尊嚴或死亡的尊嚴，都是人生實實在在的一個事實描述，卻也是一種提醒，使人不致陷於世俗的追求，而醉生夢死。</p>			5'
--	---	--	--	----

生死教育課程教案設計：十二

單元名稱	器官捐贈	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.瞭解器官捐贈的意義與價值 2.瞭解器官捐贈的相關法令 3.瞭解台灣器官捐贈推廣的困境		1.1 能說出器官捐贈的意義 1.2 能說出器官捐贈的價值 2.1 能說出何謂腦死 2.2 能瞭解器官捐贈流程 2.3 能瞭解器官移植相關條例 3.1 能說出台灣器官捐贈推廣的困境			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動 1.介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	二、發展活動 (一) 引起動機 1.以淡江大學講師陳希聖等待器官捐贈的實例說起。	隨機教學法		3'	
1.1 能說出器官捐贈的意義	(二) 器官捐贈 1. 探討器官捐贈的意義。	講述法	投影片	4'	
1.2 能說出器官捐贈的價值	2. 探討器官捐贈的價值。	價值澄清法	投影片	4'	
3.1 能說出台灣器官捐贈推廣的困境	3.探討國內(台灣地區)器官捐贈的比率只有人口數的百萬分之五,原因為何? 4.介紹中華民國器官捐贈協會。	講述法		4'	
	(三) 器官捐贈的相關法令			3'	
2.1 能說出何謂腦死	1.何謂腦死?	講述法	投影片	5'	
2.2 能瞭解器官捐贈流程	2.器官捐贈流程。	講述法	投影片	5'	
2.3 能瞭解器官移植相關條例	3.器官移植相關條例: (1) 人體器官移植條例 (2) 人體器官移植施行細則 (3) 捐贈器官同意書 (4) 地方法院檢察署檢察官同意書	講述法	投影片	5'	

生死教育課程教案設計：十三

單元名稱	同性戀	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.探討兩性問題 2.探討同性戀與異性戀的不同 3.瞭解尊重與愛的重要性		1.1 能說出傳統性別角色 1.2 能說出健康的性別角色 2.1 能說出同性戀的六個指標 2.2 能了解同性戀的困擾與壓力 3.1 能夠相互尊重與彼此友善對待			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動 1.介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	三、發展活動 (一) 引起動機 1.影片欣賞—喜宴(部分觀賞)。 2.教師歸納影片內容並引入今日主題。	觀賞法 講述法	影帶	17' 3'	
1.1 能說出傳統性別角色	二、發展活動 (一) 性別角色 1.傳統性別角色的差異 (1) 女生應該是順從的、有耐心、擅長語文。 (2) 男生應該好冒險、果斷、粗心大意、且數理較佳。	講述法	投影片	5'	
1.2 能說出健康的性別角色	2.現代健康的性別角色 「雙性化」人格特質—具備獨立與依賴、主動與被動、堅毅與溫柔。	講述法	投影片	4'	
2.1 能說出同性戀的六個指標	(二) 同性戀議題 1.醫學觀點來看同性戀。 2.同性戀的六個指標。	講述法 講述法	投影片	3' 4'	
2.2 能了解同性戀的困擾與壓力	3.面對的困擾與壓力。	講述法	投影片	3'	
3.1 能夠相互尊重與彼此友善對待	4.相互尊重與彼此友善對待	講述法	投影片	3'	
	三、綜合活動				

	<p>1.教師總結：</p> <p>在這性別共存的社會中，每個人均應依照個別差異及潛能盡力發揮內在的男性與女性特質，並學習如何在不同的情境中展現合宜的人格特質，藉以適應多元化的複雜社會。</p> <p>2.填寫單元回饋表。</p>		<p>2'</p> <p>4'</p>
--	---	--	---------------------

生死教育課程教案設計：十四

單元名稱	真我與假我	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.協助學生知道必須接納真我 2.瞭解人不必追求完美，學會以真我與別人相處 3.協助學生能不斷成長、自我實現、自我超越		1.1 能說出並接納真我 2.1 能使本能循著正當方向發展 2.2 能養成反省的習慣 2.3 能善用能力服務社會 3.1 能探索與追尋自我的知識 3.2 能時常反省和分析自己的行為 3.3 能傾聽與注視內心聲音 3.4 能明確地肯定自我			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
1.1 能說出並接納真我	一、準備活動 1.請學生於上課前先自行觀賞美國著名的導演伍迪艾倫曾經自編自導自演一部名叫「變色龍」(或譯「變形人」)的影片。	觀賞法	VCD		
	二、發展活動 (一) 引起動機 1.教師帶領同學回憶影片「變形人」的劇情， (1) 請同學發表觀賞「變色龍」之心得。 (2) 當年輕人能夠隨著環境變化自己形貌，不論和誰在一起，就會變成和對方一樣的人，你有何看法？ 2.分組上台報告。 3.教師引入主題。	啟發式法		8'	
	(二) 真我與假我 1.我們常會受哪些因素影響而迷失在假我中，並舉例： (1) 憑本能生活 (2) 受習慣牽制 (3) 「角色」僵化	講述法	投影片	7'	3'
2.1 能使本能循著正當方向發展				5'	
2.2 能養成反省的習慣				5'	
2.3 能善用能力服務社會				5'	

生死教育課程教案設計：十五

單元名稱	人活在關係中	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.使學生瞭解群我關係的重要性 2.使學生認識人類存在之幾種關係 3.使學生知道要活得好，活得有意義，必須與人群和環境維持良好之關係		1.1 能說出群我關係的重要性 2.1 能說出人類的家庭關係 2.2 能說出人類的社會關係 2.3 能說出人類的國家關係 2.4 能說出人類的世界關係 3.1 能與自己和好 3.2 能與他人和好 3.3 能與自然和好 3.4 能與造物主和好			
教學目標	教學活動	教學法	教具	時間	
	一、準備活動 1.介紹課程目標、內容、目的與進行方式。	講述法		2'	
	二、發展活動 (一) 引起動機 1.以 1920 年在印度「狼童」實例，引起學生學習動機。	講述法		4'	
1.1 能說出群我關係的重要性	2.介紹「魯賓遜漂流記」小說或影片。並請學生思考生命互動之情況。	講述法		6'	
1.1 能說出群我關係的重要性	3.教師引入主題。				
	(二) 人活在關係中 1.人類存在之幾種關係	講述法	投影		
2.1 能說出人類的家庭關係	(1) 家庭		片	5'	
2.2 能說出人類的社會關係	(2) 社會			5'	
2.3 能說出人類的國家關係	(3) 國家			5'	
2.4 能說出人類的世界關係	(4) 世界			5'	
	2.我們已經瞭解「人活在關係中」這個事實，就該採取行動，來維護美好的關係，並舉例說明：	講述法	投影	13'	

<p>3.1 能與自己和好 3.2 能與他人和好 3.3 能與自然和好 3.4 能與造物主和好</p>	<p>(1) 與自己和好 (2) 與他人和好 (3) 與自然和好 (4) 與造物主和好</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1.教師總結：</p> <p>當我們真誠地承擔做人的責任，便可以「成己、成物」，成己是擴展人類的仁心，成物要善用人類的智慧。當人類能夠充分認知自我、人群與萬物的關係，就不會任意加以宰制剝削，便能夠與所有的生命和諧共存。</p>			5'
---	--	--	--	----

生死教育課程教案設計：十六

單元名稱	生命的價值與意義	單元時間	50 分鐘		
教學對象	高職二年級	教學科目	生死教育		
單元目標		具體目標			
1.瞭解自己的價值觀 2.能肯定自我生命的價值 3.能以實際行動更積極的面對人生		1.1 能說出人生的各種價值 1.2 能表達自己的價值觀 2.1 能說出生命存在的意義 2.2 能欣賞並接受自己的優缺點 3.1 能主動發言並積極參與課程討論 3.2 能表達自己未來人生追尋的方向			
教學目標	教學過程與內容	教學法	教具	時間	
	一、準備活動 1.教師請同學於上課前到圖書館借閱幾米的作品—失落的一角。 2.教師說明本次為課程最後一個單元,感謝各位同學這學期的熱烈參與。			3'	
1.2 能表達自己的價值觀	二、發展活動 (一) 生命啟示 1.教師分享「失落的一角」一書之內容大綱。 2.討論重點：	講述法 價值澄清法		4' 6'	
1.1 能說出人生的各種價值	(1) 什麼是完美的生命? 我的生命是否完美?				
2.1 能說出生命存在的意義	(2) 我曾介意自己的不完美嗎? 為什麼?				
2.2 能欣賞並接受自己的優缺點	(3) 我能否接受或欣賞自己的不完美? 為什麼?				
3.1 能主動發言並積極參與課程討論	(4) 在忙碌的生命當中, 我在追尋什麼?				
3.2 能表達自己未來人生追尋的方向	(5) 我期望自己未來有怎樣的人生?				
	3.分組上台報告。			6'	
1.1 能說出人生的各種價值	(二) 生命肯定 1.教師先簡單介紹口足畫家—謝坤山的故事, 師生共同欣賞影片。		影帶	14'	
1.2 能表達自己的價值	2.問答討論下列重點：	討論法		6'	

<p>觀</p> <p>2.1 能說出生命存在的意義</p> <p>2.2 能欣賞並接受自己的優缺點</p> <p>3.2 能表達自己未來人生追尋的方向</p>	<p>(1) 影片中最令人感動的是什麼？</p> <p>(2) 影片中劇情帶給我們什麼啟示？</p> <p>(3) 影片中主角的價值觀及人生觀為何？</p> <p>(4) 反觀自己的生命價值觀及生命意義。</p> <p>3.教師歸納。</p> <p>三、綜合活動</p> <p>1.作業—生涯規劃</p> <p>(1) 近程</p> <p>(2) 中程</p> <p>(3) 遠程</p> <p>2.教師總結：</p> <p>(1) 本單元希望讓同學課業的壓力中，對生命能有所省思。我們四肢健全，身體健康，因此更應該好好努力。</p> <p>(2) 單元即將結束，請同學閉上眼睛，並在自己心中寫下一句座右銘，勉勵自己。</p> <p>3.填寫課程總回饋表。</p>		<p>投影片</p>	<p>2'</p> <p>1'</p> <p>2'</p> <p>1'</p> <p>5'</p>
--	--	--	------------	---

附錄六

單元回饋表

本回饋表是想瞭解課程進行與目標達成的程度，並瞭解您上完此課程後，對課程的滿意度、意見、感想，作為提供課程調整與修正之參考，請您據實認真填寫。謝謝您！

編號：

主題單元：

日期：

非
常
不
滿
意
不
滿
意
3
滿
意
4
很
滿
意
5
常
滿
意
(請圈選)

一、我對本主題單元的主题，感興趣與喜愛的程度是： 1 2 3 4 5

二、我對本主題單元內容的瞭解程度是： 1 2 3 4 5

三、我對本主題單元的活動滿意度是： 1 2 3 4 5

四、我對本主題單元及教材的呈現方式滿意度是： 1 2 3 4 5

五、我對教學者的教學方式滿意度是： 1 2 3 4 5

六、我對主題單元整體的教學課程滿意度： 1 2 3 4 5

七、本主題單元教學讓我收穫最大的是：

八、我希望補充的內容是：

九、我對本主題單元教學的建議是：

十、我的感想與心得是：

附錄七

課程總回饋表

本回饋表希望您上完全部的課程後，對課程的滿意度、意見、感想，提供課程調整與修正之參考，請您據實認真填寫。謝謝您！

編號：

日期：

非
常
不
滿
意
不
滿
意
滿
滿
意
滿
滿
意
非
常
滿
滿
意
(請圈選)

- 一、我對整體課程的滿意度 1 2 3 4 5
- 二、我對生死的瞭解程度 1 2 3 4 5
- 三、我對課程及教材的呈現方式滿意度是： 1 2 3 4 5
- 四、我對教學者的教學方式滿意度是： 1 2 3 4 5
- 五、我對整體的教學課程教材滿意度是： 1 2 3 4 5
- 六、本課程讓我收穫最大的是：

七、此課程對我影響最大的三個單元是：_____，_____，_____。

- (一) 生命的循環 (二) 揭開死亡神祕的面紗 (三) 自我認識 (四) 生命中的失落經驗 (五) 面對自己與親友的死亡 (六) 預立遺囑 (七) 死亡準備 (八) 安寧療護 (九) 墮胎 (十) 如何看待自殺 (十一) 安樂死 (十二) 器官捐贈 (十三) 同性戀 (十四) 真我與假我 (十五) 人活在關係中 (十六) 生命的價值與意義

八、你最喜歡下面哪三種教學方式，請寫出編號_____、_____、_____。

- 1. 講述法 2. 分組報告 3. 小組討論 4. 角色扮演 5. 影片欣賞 6. 投影片教學 7. 說故事 8. 體驗活動。

九、此課程是否會使你感到恐懼和害怕？如果會的話，請進一步說明在哪一單元的什麼活動？

是：單元名稱_____ 原因_____

否

十、上完生死教育課程，你對高職學校實施生死教育的態度是贊成不贊成

請寫出贊成或不贊成的理由：

十一、如果有機會，你是否願意再上相關課程？

是，理由_____

否，理由_____

十二、你是否想獲得更多有關生死議題的資訊是 否

如果是，是哪些？（如書籍、錄影帶、上網…）

請填寫：