

## 提升孩子的生命意義感 - 死亡教育融入國中健康課程之效果研究

黃禎貞\* 林世華\*\* 葉國樑\*\*\* 曾治乾\*\*\*\*

本研究目的在瞭解死亡教育融入中學健康課程對青少年生命意義的影響。本研究採用「準實驗設計」，以國中生為研究對象，依研究所需選取嘉義縣某國中學生 4 班，分派 2 班為實驗組（55 人）、2 班為對照組（53 人）。實驗組參與 8 週的死亡教育課程融入課程，對照組在介入期間則參與一般學校課程。實驗組與對照組同時以生命意義量表在教學介入的前 1 週進行前測、教學介入的後 1 週與後 6 週進行後測與追蹤測驗。資料分析以  $\alpha = .05$  的顯著水準，採用單變項共變數分析（ANCOVA），結果顯示死亡教育融入學校之健康課程能提升國中生的生命意義感。研究內容針對研究結果加以討論，並且提出建議以供未來研究與實務應用上之參考。

關鍵字：生命意義感、死亡教育、青少年

\* 作者現職：嘉義縣民雄國中教師，國教輔導團健康教育輔導員

\*\*作者現職：國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

\*\*\*作者現職：國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育系教授

\*\*\*\*作者現職：國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育系助理教授

## 壹、前言

想要提升孩子的生命意義，一般人直覺反應想到的應該是生命教育。提升孩子的生命意義是生命教育的目的之一，是無庸置疑的。事實上，生命意義的提升也是死亡教育的重要目的之一（Corr, Nabe, & Corr, 2000; Curriculum Corporation, 1994; Leviton, 1977; Morgan, 1997; Wass, 1995; 張淑美, 1996）。同樣在於提升孩子的生命意義，死亡教育與生命教育有甚麼差異？死亡教育與生命意義的關係脈絡又如何？在現行的體制下，要如何落實死亡教育以提升孩子的生命意義呢？以下就死亡教育與生命教育、死亡教育與生命意義，以及死亡教育融入國中學校課程等三方面加以探討：

### 一、死亡教育與生命教育

在國外，生命教育（Life education）的概念於 1974 年始見於澳洲，是為了要解決當地青少年嚴重的嗑藥問題而擬定的教育與研究計畫，成立生命教育中心（Life Education Center，簡稱 LEC），旨在於青少年的藥物濫用、愛滋病與暴力之防治。LEC 目前已經隸屬於聯合國，是一個國際性的機構，而且在美國、英國、紐西蘭、泰國、南非與中國（香港）等六個國家均有設立此機構。LEC 的生命教育之重點在於協助學習者發展社會技能，並能有效的做決定（Life Education Australia, 2009）。在臺灣，生命教育源於 1997 年所推動的中等學校生命教育計畫，當時的省教育廳鑒於青少年自殺與暴力事件頻傳，期望透過生命教育建立青少年的生命價值，防治自殺與暴力事件（陳立言, 2004; 陳英豪, 2001）。可見，無論是國內外，當初推動生命教育的目的都為了讓青少年免於傷害。

爾後，國內教育部於 2000 年設立生命教育委員會，期望將生命教育推行於學校教育中（陳立言, 2004），從此生命教育之論述百家齊鳴，包括了倫理教育觀點（錢永鎮, 2000）、全人教育觀點（孫效智, 2002; 黃德祥, 2000; 黎建球, 2000）、死亡教育觀點（連廷嘉、徐西森, 2002; 張淑美, 2001）、宗教教育與哲學觀點（鈕則誠, 2004）等。直到 2003 年，孫效智與諸多學者推動生命教育教學資源計畫（陳立言, 2004），將生命教育加以整合，並且認為生命教育應該在終極課題、倫理思考與全人發展等三方面強化其內涵，並且指出生命教育宗旨在於：1.終極關懷與實踐；2.倫理思考與反省能力的培養；3.人格統整與靈性發展。其中的終極課題則包含了死亡教育與宗教教育的重要議題（孫效智, 2004）。

由此可見，目前國內的生命教育在終極關懷與實踐的內涵上與死亡教育產生關聯，也就是透過死亡相關的省思，探究生命的意義與價值。所以，生命教

育涵蓋了死亡教育的重要議題，是部份涵蓋（彼此部分重疊）？還是完全涵蓋（死亡教育是生命教育的一部分）？答案見仁見智。於此，或許可以將死亡教育區分不同學程來做思考。就大學以上的學程而言，死亡教育與生命教育應該是兩門有關聯的課程，但是沒有彼此包含對方。因為，大學以上的死亡教育課程有更深入且細膩的死亡學專題要深究，例如醫療專業人員的角色準備以及死亡語言等。就中學以下的學程而言，死亡教育屬於生命教育的範疇（孫效智，2004），或是說死亡教育是生命教育的取向之一（連廷嘉、徐西森，2002；張淑美，2001）。因為，讓兒童與青少年免於傷害並且建立其生命價值與意義是生命教育的主要目的，而死亡教育則是達到此目的的有效方式之一。

## 二、死亡教育與生命意義

死亡教育的主要目的在於增進生活的品質與生命的價值（Leviton, 1977）。死亡教育最初由醫學、哲學、衛生教育學界幾位教授的學術研究開始。當時的主要內涵著重於面對死亡議題時，個人的處理、與社會的互動以及為自己專業的角色（如，醫護人員）做準備等三方面（Corr, 1995）。一直演化至今死亡教育的重要內涵包括了認識死亡、死亡相關事務的個人處理、與社會的互動、死亡系統中相關技能的養成，以及提昇生活品質與生命意義（Corr, Nabe, & Corr, 2000; Curriculum Corporation, 1994; Leviton, 1977; Morgan, 1997; Wass, 1995; 張淑美，1996）。

由此可見，生命意義的提升是死亡教育的重要目的，其內涵主要描述包括培養以愛的態度對待自己、他人與生命並落實於生活中，以及透過省思個人的價值與人生目標的進程以提升生活品質與生命意義（Wass, 1995; 張淑美，1996）。

Corr、Nabe 與 Corr（2000）指出一個階段性的死亡教育課程通常必須包含認知、情感、行為與價值四方面：(1)在認知方面：死亡教育提供各種死亡事件與經驗的相關資訊，並利用相關資源協助瞭解、討論，促使學習者瞭解並統整相關資訊與經驗。(2)在情意方面：死亡教育藉以哀傷情緒的分享、討論，學習如何面對死亡、瀕死與哀傷，以適當的態度與方式面對哀傷與失落情緒以及關懷喪親的失落者。(3)在行為方面：瞭解哀傷的正常情緒反應並能適當表達或協助他人處理哀傷情緒以及給予瀕死者適當的對待與尊重。(4)在價值方面：澄清、發展並確立生命的重要目的與價值，藉由死亡的正面意義肯定生命的意義與價值。

所以，肯定生命意義是死亡教育價值層面的重要內涵，也是完整的階段性死亡教育的重要訴求。透過死亡教育讓學習者澄清、發展並確立生命的重要目的與價值，並且藉由死亡的正面意義肯定生命的意義與價值。

## 主題文章

而常見的死亡教育議題包括：死亡教育的資源與範圍；死亡與臨終之社會心理學；死亡與老化；致命疾病；兒童與死亡；死亡的定義；與死亡相關的語言；死亡相關的社會系統、死亡與法律；死亡、瀕死與哀傷的情感與情緒；關懷遭遇重大失落者；關懷並尊重瀕死者；對死者的態度；不同年齡層的人對死亡的態度；安寧照護；性別角色與死亡；死亡、瀕死與哀傷的調適；重大失落者的關懷與協助；遺體的處理、哀悼與追思儀式；喪事的消費行為；生活型態、生活品質與死亡；生死的權利；文學、藝術與死亡；生命的意義與價值；死亡、生命與愛；自傷與自殺；墮胎等等（Corr et al, 2000; Crase, 1982; Eddy & Alles, 1983; Gibson, Robert, & Buttery, 1982; Hardt, 1975; Leviton, 1969; 張淑美 1996; 黃天中, 1992; 黃松元, 1988; 黃禎貞, 2002a、2002b），這些議題可依照認知、情感、行為與價值四方面加以分類，如附錄二所示。死亡教育者可依照受教對象選擇並整合出階段性完整的死亡教育內涵。

就死亡教育而言，除了探討常見的死亡教育議題，其實也可以引領學習者以更多元的世界觀點去探討死亡系統，同時針對死亡議題注入更多新元素的思考，例如 Fowler（2008）在死亡教育加入社會公平等新元素，以多元的角度，廣泛的探討種族、階級與性別等文化因素對死亡系統所帶來的影響，這些新元素的加入讓學習者的生活與生命得到新的啟發，同時獲得不錯的死亡教育成效。再者，文化差異的影響也是值得思考的，不同文化背景下，死亡教育的教學議題選擇可能要針對課程的完備性與學生的興趣再進一步思考，就像喪葬習俗與儀式是美國的中學死亡教育的主要內容（Cappiello & Troyer, 1979; Rosenthal, 1980; Weeks & Johnson, 1992），然而國內中學生卻對喪葬習俗與儀式不感興趣，甚至有 6 成學生認為死亡教育課程不需要有這項議題（陳瑞珠，1994），國內中學生希望探討的主題包括：活著有甚麼意義、為什麼要活、甚麼是愛、希望、靈魂、人的思想與情緒與失落等議題（黃禎貞，2002a），可以看出臺灣中學生對死亡教育傾向於情緒、失落與生命意義等相關議題的探討。

從死亡教育的目的、內涵與主要教學議題都可以看出死亡教育與生命意義息息相關。死亡教育與生命意義的研究顯示，死亡教育能提升學習者的生命意義感（Amenta, 1984; Paul, 1989; 紀玉足, 2002; 林雅君, 2008; 侯俊明, 2005; 陸娟, 2002; 黃禎貞, 2002b; 劉香姣, 2002; 蘇佐璽, 2005）。但也有研究結果顯示經由死亡教育介入，實驗組與對照組在生命意義上並沒有顯著差異（Durlak, 1978; Ochs, 1980; 溫愛玲, 2002; 賴怡妙, 1998）。在這些沒有明顯提升生命意義的死亡教育介入研究中：溫愛玲（2002）是融入式的死亡教育課程，將生死議題融入音樂課程中（為期 10 週），其餘都是獨立式的死亡教育課程；賴怡妙（1998）是以團體活動的方式進行為期 4 週死亡教育課程；再者，這些研究都只評量立即效果，並未針對延宕效果進行評價。是甚麼原因導致介入效果不佳呢？是融入式的課程設計不良，團體活動的教學方式不妥，還是授

課的時數不適，亦或是評量的時機不當呢？因此，想要瞭解死亡教育是對生命意義感的影響，除了適當的測量工具，研究本身的死亡教育課程設計以及授課時間長短與方式都必須進一步考量。本研究欲選定適合死亡教育融入的學校課程，並以適當的介入時間，同時評價介入的立即與延宕效果來瞭解死亡教育是對生命意義感的影響。

### 三、死亡教育融入國中學校課程

對於大學以上或是專業人員的訓練，死亡教育是一門獨立專業的課程。但是，在現行的教育體制下，國中的死亡教育適合融入各科教學。而要落實中學死亡教育，將死亡教育融入健康教育是一個好的切入點。

美國死亡教育與輔導協會（Association for Death Education and Counseling，簡稱 ADEC）首任理事長 Daniel Leviton 是衛生教育專家，同時也是著名的死亡教育專家先鋒之一，他個人認為死亡教育的基本目的在於自我成長、快樂與健康，而且相信健康教育者是在校園中領導死亡教育的最佳人選（Wass, 1995; Leviton, 1977）。Leviton（1999）明確指出中小學的死亡教育是很重要的，透過認識恐怖的死亡（Horrendous Death）、瞭解死亡恐懼、改變對死亡的否認、體驗悲傷，進而採取適當的反應與行為，以達到健康與安適（Well-being）的境界。這與健康教育的目的「健康是指人的生理、心理和社會等三方面處於安適且平衡的狀態」不謀而合。

在國內，黃松元（1979）倡議將死亡教育課程納入整體的學校健康教育中。事實上，不僅美國健康教育十大內涵包括死亡教育，澳洲在健康與體育領域中，於人類發展主題軸上，也提及人必須瞭解死亡（Curriculum Corporation, 1994）。晏涵文（2001）擔任教育部國民教育九年一貫課程「健康與體育」領域綱要研修小組的召集人，指出「健康與體育」與生命的延續有關。

死亡教育的重要內涵包括了認識死亡、死亡相關事務的個人處理、與社會的互動、死亡系統中相關技能的養成，以及提昇生活品質與生命意義（Corr, Nabe, & Corr, 2000; Curriculum Corporation, 1994; Leviton, 1977; Morgan, 1997; Wass, 1995; 張淑美, 1996）。而健康教育是包含生理、心理與社會，甚至價值觀與靈性的教育，涵蓋人從出生到死亡各階段過程，結合生活且關心全人健康的教育。凡舉生長與發育、個人衛生、疾病預防、食物與營養、家庭生活與性教育、藥物教育、消費者健康、安全與急救、環境教育、老化與死亡等主題都是健康教育的主要內涵。就內涵而言，死亡教育與健康教育的內涵有重疊的部分，但是無法互相涵蓋彼此。健康教育是死亡教育融入的理想課程之一，因為，不但兩者的目標相似，而且內涵部分相關。

## 主題文章

就目前國內進行的國民教育九年一貫課程「健康與體育」領域課程綱要，分析與死亡教育相關的主題軸、內涵、分段能力指標與補充說明（請詳見附錄一），並簡要羅列如下：

### **(一)主題軸及其內涵方面**

主題軸一「成長、發展」的第一個主要內涵包含了健康的生長、發育、老化、死亡的內容；主題軸六「健康心理」的第四個主要內涵包含了培養健全生活態度與人生觀。

### **(二)在國中階段的能力指標與補充說明方面**

「成長、發展」的主題軸上，明確指出學生必須能主動發現有關出生、成長、老化與死亡的問題，並探索其答案等；在「健康心理」的主題軸上，明確指出學生必須能瞭解恐懼、焦慮、快樂等情緒，並列舉適當的表達方式等。

由此可見，無論在主題軸、內涵或是能力指標與補充說明，從健康與體育領域課程綱要都可以看到死亡教育的相關內涵，這對中小學的死亡教育落實是一項進步，也是死亡教育融入學校健康教育的重要契機。儘管如此，死亡教育融入學校健康課程的相關研究卻幾乎沒有。

因此，本研究目的在瞭解融入式死亡教育對學習者生命意義感的影響。研究計畫將死亡教育融入九年一貫學校課程健康與體育領域之健康教育部分，並以生命意義感為教學成效指標，檢視教學介入之成效。

## **貳、方法**

### **一、研究設計**

根據研究需求與行政聯繫考量，本研究邀請嘉義縣某國民中學參與本研究計畫，同時取得研究介入學校校長、班級導師、學生家長與學生本身的同意後，才進行研究計畫的各項活動。配合學校教學進程與運作，由該校所有的班級中選取 4 班參與研究計畫，其中 2 班為實驗組（共 55 人），另外 2 班為對照組（共 53 人）。參與研究計畫班級中的 2 位特殊學生，本研究不剝奪他們參加研究與教學介入的權利，但是他們的資料並不納入研究分析之中。

計畫執行第一年的暑假期間，與會教學介入教師討論該校七、八、九年級健康教育教學計畫大綱，檢視三個年級健康教育能力指標與教學內涵之分布，選擇最適合死亡教育融入的年級（八年級）。配合研究計畫需求將教學內涵做部

分微調，七、八、九年級每學期發展 2-3 個大單元。八年級上、下學期各有 2 個大單元，死亡教育融入課程在下學期的第一個大單元為期 8 週。對照組與學校其他二年級班級接受一般程序的健康教育單元，實驗組則上下學期課程對調，先上死亡教育課程融入單元。實驗組與對照組之健康教育課由同一位教師任教。

在實驗組接受死亡教育課程融入教學介入的前一週，實驗組與對照組進行前測；介入結束後一週進行後測，一個半月後再進行追蹤測驗。

## 二、教學設計

死亡教育融入課程主要以九年一貫健康能力指標之 1-3-2 蒐集生長、發展的相關資訊，以提昇個人體能與健康；6-3-3 尋求資源並發展策略，以調適人生各階段生活轉變所造成的衝擊與壓力；6-3-6 建立自己的人生觀，締造充實而快樂的人生等三個能力指標發展一個 8 堂課的大單元，包含 3 小單元。單元之核心概念與教學設計請詳見附錄三，各單元內容簡要說明如下：

單元一（2 節課）：讓學生透過對死亡本質的瞭解，接受死亡是人生的一部分，進而能珍惜自己的生命，並且藉由體驗人生的遊戲，讓學生能欣賞自己的才能、接受自己的限制，活出自己。讓學生了解人生只有一次，過了就無法再重來，進而讓學生能把握當下。

單元二（2 節課）：引導學生探索自己生命中的各種失落經驗，整理自己過去失落經驗的情緒，瞭解面臨失落的情緒反應，接受自己的相關情緒。透過與死亡相關音樂藝術欣賞，學習以適當的方式表達對死者的思念與愛。

單元三（4 節課）：以愛要及時表達為核心，讓學生體認自己與他人的連結，能適時、主動地表達對周遭人的關懷，珍惜自己的人生。讓學生體驗、認識並演練關懷的原則，並能於平時以具體的行動表達對家人的關懷。以角色扮演的形式，讓學生演練關懷技巧，面對遭遇到失落的人有適當的關懷表現，並且能根據不同情境發展出不同關懷策略。

## 三、研究工具

本研究工具採用生命意義量表，生命意義包含 20 道題目，以 Likert 式五點量表方式作答。每道題目的兩個極端，各有相對的形容詞，受試者依個人實際感受作答。分數計算方式是將各題的得分加總計算，總分越高表示生命意義感越高。原生命意義量表（Purpose in Life Test, 簡稱 PIL），PIL 是由 Crumbaugh 和 Maholic 在 1964 年依 Frankl 的意義治療理論所編制（Crumbaugh, 1975）。而本研究所使用的生命意義量表由何紀瑩（1994）依宋秋蓉（1992）的量表修訂

## 主題文章

而成，並以因素分析將量表分為生活品質、生命價值、生活目標與生活自由四個向度。由 110 位國中學生進行預試，生命意義量表的信度 Cronbach's  $\alpha$  係數值為 .91，由此可見生命意義量表具有相當良好的信度。

## 四、資料分析

資料分析採用單變項共變數分析 (ANCOVA)，以  $\alpha = .05$  的顯著水準，考驗死亡教育對於生命意義感提升的立即效果與延宕效果。自變項為組別、依變項為生命意義，使用 SPSS 12.0 套裝軟體，設定前測為共變量，比較實驗組與對照組在生命意義感量表的後測得分與追蹤測驗的得分是否達到顯著差異。

## 叁、結果

### 一、融入式死亡教育教學介入對國中生的生命意義感之影響分析

實驗組與對照組在生命意義感量表總得分於前測、後測與追蹤測驗得分之平均數、標準差與調整後平均數，以及各階段之間的配對比較結果如表 1 所示。前測得分，對照組的平均數與標準差均比實驗組大；後測得分，兩組的平均數差距拉近；而追蹤測驗得分，實驗組的平均數比對照組大。就實驗組而言，前測、後測與追蹤測驗的得分平均有上升的趨勢，而且由配對比較檢定發現後測與追蹤測驗明顯比前測高；就對照組而言，前測、後測與追蹤測驗的得分平均沒有明顯的趨勢，而且由配對比較檢定發現前測、後測與追蹤測驗之間沒有明顯差異。以上結果顯示，融入式死亡教育教學介入可以提升國中生的生命意義感。

表 1 實驗組與對照組各階段測驗描述統計與階段配對比較摘要表

階段		前測 (I)	後測 (J)	追蹤測驗 (K)	配對比較
實驗組	平均數	70.38	73.75	76.42	K-I*, p=.001
	標準差	12.73	13.59	12.50	K-J, p=.087
	調整後平均數		75.18	77.73	J-I*, p=.027
對照組	平均數	74.02	74.57	73.70	K-I, p=1.00
	標準差	14.70	14.16	14.74	K-J, p=1.00
	調整後平均數		73.14	72.42	J-I, p=1.00

$p^* < .05$

## 二、融入式死亡教育教學介入對國中生的生命意義感之立即效果分析

設定前測為共變量，實驗組與對照組在生命意義感量表的後測得分比較分析如表 2、3 所示。由迴歸係數同質性考驗結果如表 2 所示，F 值未達顯著 ( $F = .538, p = .465 > .05$ )，符合迴歸係數同質性假設，直接進行共變數分析。後測之共變數分析如表 3 所示，控制前測的影響，比較實驗組與對照組後測的差異，實驗組調整後的平均值 ( $M = 75.18$ ) 高於對照組 ( $M = 73.14$ )，但是沒有達到顯著差異 ( $F = 1.517, p = .213 > .05$ )。此結果表示，融入式死亡教育教學介入對國中生的生命意義感沒有立即效果。

表 2 後測之迴歸係數同質性考驗摘要表 ( $n=106$ )

變異來源	SS	df	MS	F	p
迴歸係數同質性 (組別×前測)	37.061	1	37.061	.538	.465
誤差	7024.789	102	68.870		

$p^* < .05$

表 3 後測之共變數分析摘要表 ( $n=106$ )

變異來源	SS	df	MS	F	p
共變項(前測)	12966.893	1	12966.893	189.129*	.000
組間(組別)	107.678	1	107.678	1.571	.213
誤差	7061.847	103	68.560		

$p^* < .05$

## 三、融入式死亡教育教學介入對國中生的生命意義感之延宕效果分析

由迴歸係數同質性考驗結果如表 4 所示，F 值未達顯著 ( $F = 2.327, p = .130 > .05$ )，符合迴歸係數同質性假設，直接進行共變數分析。追蹤測驗之共變數分析如表 5 所示，控制前測的影響，比較實驗組與對照組追蹤測驗的差異，實驗組調整後的平均值 ( $M = 77.73$ ) 高於對照組 ( $M = 72.42$ )，而且達到顯著差異 ( $F = 6.880, p = .010 < .05$ )。此結果表示，融入式死亡教育教學介入對國中生

## 主題文章

的生命意義感有延宕效果。

表 4 追蹤測驗之迴歸係數同質性考驗摘要表( $n=105$ )

變異來源	SS	df	MS	F	p
迴歸係數同質性 (組別×前測)	241.953	1	241.953	2.327	.130
誤差	10403.789	101	103.991		

$p^* < .05$

表 5 追蹤測驗之共變數分析摘要表( $n=105$ )

變異來源	SS	df	MS	F	p
共變項(前測)	8516.803	1	8516.803	80.848*	.000
組間(組別)	724.769	1	724.769	6.880*	.010
誤差	10745.847	102	105.344		

$p^* < .05$

## 肆、討論

綜合以上研究結果發現，透過死亡教育能提升學習者的生命意義感。此結果與國外 Amenta (1984) 與 Paul (1988) 的研究以及國內紀玉足 (2002)、林雅君 (2008)、侯俊明 (2005)、陸娟 (2002)、黃禎貞 (2002b)、劉香奴 (2002)、蘇佐璽 (2005) 的研究結果相似，而與國外 Durlak (1978) 與 Ochs (1980) 以及國內溫愛玲 (2002)、賴怡妙 (1998) 的研究不同。理論上，就死亡教育的目的、意義與內涵都能夠發現，死亡教育對生命意義的影響。而就生命意義的內涵而言，本研究主要依據 Frankl 的意義治療 (logotherapy) 理論，此理論根據存在主義的哲學觀點，重視「人存在的意義」以及「人對此存在意義的追尋」，包含意志的自由 (The Freedom of Will)、求意義的意志 (The Will to Meaning) 與生命意義 (The Meaning of Life) 三個基本信念。其中生命意義是指人藉由對生命的付出與奉獻、對世界的感受以及對逆境的意志等三種方式來肯定生命的意義 (Frankl, 1959, 1967; 趙可式、沈錦惠譯, 1989; 何英奇, 1990; 游恆山譯, 1991; 黃宗仁譯, 1996)，也就是說人透過外在世界的人事物接觸感受自己的存在的意義並且從實踐與創作中肯定自己生命的意義，而透過對死亡的認識能夠對比出存在與生命的意義。因此，透過死亡教育介入理論上是可以提升學習者

的生命意義，而本研究的結果與此理論相呼應。

研究發現接受死亡教育的學習者，其生命意義感有正向的影響。然而學習者在接受死亡教育後，其生命意義感並沒有立即明顯優於未接受死亡教育者，而是在教學介入後，經過了一段時間，接受死亡教育介入者的生命意義感才明顯優於未接受死亡教育者（延宕效果）。

教學介入的成果差異可由介入對象、測量工具、課程設計、授課時間與形式（獨立式或是融入式課程）等方面探討。就針對使用適當的研究工具與課程設計，而且研究對象為中學生之相關研究，進一步討論授課時間與形式對介入效果的影響。死亡教育授課時間、形式與介入成效分析表請參照附錄四，簡要說明如下：

### **(一)授課時間與介入成效**

董文香（2003）與翟文棋（2003）介入 4 週無立即效果，有延宕效果；黃禎貞（2002b）介入 4 週有立即與延宕效果；本研究介入 8 週無立即效果，有延宕效果；林雅君（2008）與劉香姣（2002）介入 8 週有立即與延宕效果；李宛辰（2004）介入 14 週有立即效果，但無延宕效果；侯俊明（2005）介入 16 週有立即與延宕效果；蘇佐璽（2005）介入 16 週有立即效果；陸娟（2002）介入 18 週有立即與延宕效果。由以上的研究結果顯示，超過 8 週以上的死亡教育介入課程，對學生之生命意義感的提升，比較可能會有立即成效。而排除李宛辰（2004）的研究結果，其餘的研究結果皆發現：死亡教育介入對生命意義感的提升會有延宕效果。縱使只有 4 週的死亡教育課程介入，依然會有延宕效果。

### **(二)授課形式與介入成效**

獨立式的死亡教育課程介入，大多能提升中學生的生命意義感，能立即提升生命意義（陸娟，2002；黃禎貞，2002b；劉香姣，2002；李宛辰，2004；侯俊明，2005；蘇佐璽，2005；林雅君，2008），也有延宕成效（陸娟，2002；黃禎貞，2002b；劉香姣，2002；董文香，2003；翟文棋，2003；侯俊明，2005；林雅君，2008）。死亡教育融入中學課程的研究並不多。溫愛玲（2002）融入音樂課中 10 週對於生命意義的提升沒有立即效果，而且此研究並沒有針對延宕效果，再進行追蹤測驗。本研究將死亡教育課程融入健康教育課中，學習者在接受死亡教育課程後，其生命意義感有上升的趨勢並且有延宕效果。

就介入的時數而言，8 週以上的死亡教育課程對學生的生命意義提升應該會有效果。但是融入音樂課程中的死亡教育，雖然歷時 10 週，對學生的生命意義提升卻沒有立即效果。融入健康教育課中的死亡教育，歷時 8 週，對學生的

## 主題文章

生命意義提升沒有立即效果，但有延宕效果。這是否意味著：融入式之死亡教育課程，需要更久的教育介入時數才能有成效？或是應該讓學生反芻後，才能評價出效果？是否死亡教育融入於不同的學校課程領域（例如音樂課、健康課等），對學習者生命意義的提升之成效不同？這些都是值得未來的研究進一步探究。哪些學校課程領域對於死亡教育融入的介入，會有事半功倍的成效？也是值得研究。就本研究結果顯示，健康教育課是適合死亡教育融入的學校課程領域之一。

事實上，在現行的教育體制下，並沒有多餘的時數負荷死亡教育課程，而要落實中學的死亡教育以提升孩子的生命意義感，將死亡教育適合融入各科教學是個可行的方式。融入的學校課程若是能與死亡教育本身的目標與內涵相近的學科將會更好，而健康課程是優先的選擇，因為兩者不但目標與內涵相近，而且在提升孩子生命意義感上亦有良好的成效。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

綜合本研究結果與討論顯示：健康教育課是適合死亡教育融入的學校課程領域，而且融入死亡教育之健康課程能提升國中生的生命意義感。

有效的死亡教育課程是讓學生透過自我的覺察、探索、體驗、演練與省思，然後將教育內涵內化成為自己的生活態度與價值，進而提升個人的生命意義。也就是說，死亡教育介入應該以學生為主體，教師扮演引導的角色，透過體驗活動，讓學生有所感動，並且在實作中，反思、學習與成長。

### 二、建議

#### (一)落實死亡教育融入學校之健康課程

本研究結果顯示：死亡教育融入學校之健康課程能提升國中生的生命意義感。如果針對學校健康課程的九年一貫能力指標分析可以發現國小與國中都有死亡教育可融入之處，詳細分析如附錄一所示。若是從國小到國中甚至到高中，都能落實死亡教育融入學校之健康課程，對於孩子生命意義的提升裨益良多。

#### (二)採用小單元螺旋式的教學型式

死亡教育課程的教學過程中，有許多內容必須透過學生自己的省思，才能將所學習到的認知、情意與技能，內化成為自己的生活態度並實踐於日常生活

中，所以立即效果不易呈現。以生命與死亡的省思為例，學生在教師的引領下認識死亡、省思生命，還必須透過體驗活動並在生活中覺察與印證，進而覺知生命的意義。就關懷與同理技巧學習而言，學生在課堂中學習並演練關懷技巧之後，必須在生活中演練、澄清與修正，如此循環進行，進而內化成為自我生活態度，對周遭的人能及時並適當表達關懷。

如果要透過死亡教育來提升學習者的生命意義感，需要讓學習者有時間來沈澱、省思並內化他所學到的概念與技能。因此，在教學設計上適合採用小單元並以螺旋式的方式進行，而非密集式的教學課程。以學校課程為例，可以考慮以每週 1 節課，4 節課為一個單元，將課程平均分配在每學年的教學課程中。這樣的螺旋式的方式進行，讓學生有時間沈澱、省思，進而真正的內化正向的生命意義感。

## 誌謝

感謝參予本研究之學校教職人員與學生，以及協助並支持研究的夥伴團隊們。亦感謝兩位匿名審查委員給予寶貴的建議，使本文的陳述更加豐富精湛。

## 參考文獻

- 何英奇 (1990)。生命態度剖面圖之編製：信度與效度之研究。**師大學報**，35，71-94。
- 何紀瑩 (1994)。**基督教信仰小團體對提高大專學生生命意義感的團體歷程與效果研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩文，未出版，臺北市。
- 宋秋蓉 (1992)。**青少年生命意義感之研究**。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 李宛宸 (2004)。**生死教育教學對國中學生生命意義感影響之探討**。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林雅君 (2008)。「生死取向」的生命教育課程對國中資優生在死亡概念、失落概念、生死態度與生命意義影響之研究。國立臺東大學特殊教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺東市。

## 主題文章

- 紀玉足 (2002)。生死教育對某技職校院學生生命意義感教學成效之探討---以商業設計系為例。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 侯俊明 (2005)。生死教育課程對原住民高中生生命意義影響之研究。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 孫效智 (2002)。生命教育教育之推動困境與內涵建構策略。**教育資料集刊**，27，238-301。
- 孫效智 (2004)。當前台灣社會的重大生命課程與願景。**哲學與文化**，9(31)，3-20。
- 晏涵文 (2001)。國中生生死教育在九年一貫課程中的定位與教學。載於彰化師範大學通識教育中心 (主編)，**臺灣地區國中生生死教育教學研討會論文資料暨大會手冊** (頁 160-167)。彰化：彰化師範大學通識教育中心。
- 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，未出版，嘉義縣。
- 陳立言 (2004)。生命教育在台灣發展概況。**哲學與文化**，9(31)，21-46。
- 陳英豪 (2001)。生命教育的理論與實踐。載於彰化師範大學通識教育中心 (主編)，**臺灣地區國中生生死教育教學研討會論文資料暨大會手冊** (頁 1-6)。彰化：彰化師範大學通識教育中心。
- 連廷嘉、徐西森 (2002)。高級中等學校生命教育課程內涵之分析研究。載於育達商業技術學院通識教育中心 (主編)，**2002 年全國生命教育理論與實務研討會論文** (頁 132-144)。臺北：育達商業技術學院通識教育中心。
- 張淑美 (1996)。**死亡學與死亡教育**。高雄：復文圖書。
- 張淑美 (2001)。國中生的生命教育--從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施。**教育資料集刊**，26，355-374。
- 黃宗仁譯 (1996)。**從存在主義到精神分析** (V. E. Frankl 原著，1977 年出版)。臺北：杏文醫學文庫。
- 黃天中 (1992)。**死亡教育概論 (II)**。臺北：業強出版社。
- 黃松元 (1979)。死亡教育—學校衛生教育計畫中一項爭論的課題。**中等教育**，3(6)，12-13。

- 黃松元(1988)。我國臺灣地區中小學死亡教育課程之發展。衛生教育論文集刊，**2**，136-149。
- 黃禎貞(2002a)。青少年死亡概念、失落經驗及其教育需求之研究。學校衛生，**41**，48-68。
- 黃禎貞(2002b)。國中生死亡教育介入成效研究。衛生教育學報，**18**，17-41。
- 黃德祥(2000)。小學生命教育內涵與實施。載於輔仁大學教育學程中心(主編)，**生命教育與教育革新研討會論文集**(頁103-117)。臺北：輔仁大學教育學程中心。
- 鈕則誠(2004)。生命教育的哲學反思。哲學與文化，**9**(31)，47-56。
- 游恆山譯(1991)。生存的理由—與心靈對話的意義治療學(V. E. Frankl 原著，1984年出版)。臺北：遠流出版社。
- 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，未出版，高雄市。
- 溫愛玲(2002)。生命教育融入音樂課程對高中生生命意義感與死亡態度之影響。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 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，未出版，嘉義縣。
- 趙可式、沈錦惠譯(1989)。從集中營說到存在主義—活出意義來(V. E. Frankl 原著，1963年出版)。臺北：永望文化。
- 劉香姣(2002)。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，未出版，嘉義縣。
- 黎建球(2000)。生命教育的意義價值及內容。載於輔仁大學教育學程中心(主編)，**生命教育與教育革新研討會論文集**(頁132-144)。臺北：輔仁大學教育學程中心。
- 錢永鎮(2000)。中等學校生命教育課程內容初探。載於輔仁大學教育學程中心(主編)，**生命教育與教育革新研討會論文集**(頁80-102)。臺北：輔仁大學教育學程中心。
- 賴怡妙(1998)。死亡教育團體方案對台灣師大學生死亡態度及生命意義感之

## 主題文章

- 影響**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳瑞珠（1994）。**台北市高中學生的死亡態度、死亡教育態度及死亡教育需求之研究**。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇佐璽（2005）。**探索生死的圖騰：生死教育課程對原住民國中生的死亡態度與生命意義感影響之行動研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- Amenta, M. M. (1984). Death anxiety, purpose in life and duration of service in hospice workers. *Psychological Reports*, 49, 920.
- Cappiello, L. A., & Troyer, R. E. (1979). A study of the role of health education in teaching about death and dying. *The Journal of School Health*, 49(9), 397-399.
- Corr, C. A. (1995). Death education for adults. In I. B. Corless, B. B. Germino & M. A. Pittman (Eds.), *A challenge for living: Death, dying and bereavement* (pp. 335-350). London: Jones and Bartlett Publishers.
- Corr, C. A., Nabe, C.M., & Corr, D. M. (2000). *Death and dying, life and living*. New York: Brook/Cole Publishing Company.
- Cruse, D. (1982). *Death education's quest for maturity* (Report No. HE 014-972). Memphis, TN: Memphis State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED214489)
- Curriculum Corporation (1994). *A statement on health and physical education for Australian school*. Australia: A E Keating Pty Ltd.
- Durlak, J. A. (1978). Comparison between experiential and didactic methods of death education. *Omega*, 9(1), 57-65.
- Eddy, J. M., & Alles, W. F. (1983). *Death education*. St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism*. England: Penguin Books.

- Fowler, K. L. (2008). "The wholeness of things": Infusing diversity and social justice into death education. *Omega*, 57(1), 53-91.
- Gibson, A. B., Robert, P. C. & Buttery, T. J. (1982). *Death education: A concern for the living* (Report No. ISBN 0-87367-173-2). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED215948)
- Hardt, D. V. (1975). Development of an investigative instrument to measure attitudes toward death. *The Journal of School Health*, 45(2), 96-99.
- Leviton, D. (1969). The need for education on death and suicide. *The Journal of School Health*, 39(1), 270-275.
- Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1, 41-56.
- Leviton, D. (1999). Death education: Its status and potential. *Taiwan Hospice Care Magazine*, 14, 3-19.
- Life Education Australia (2009). *About Life Education Australia (LEA)*. Sydney: LEA.
- Morgan, J. D. (1997). *Readings in thanatology*. New York: Baywood Publishing Company.
- Ochs, C. E. (1980). Death orientation, purpose in life, and death fear of volunteer service (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 41(1), 362.
- Paul, B. J. (1989). The effect of a death education intervention, the circle, death anxiety and purpose in life. (Doctoral dissertation, Temple University, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49(10), 2946.
- Rosenthal, N. R. (1980). death education: Help or hurt? *The Clearing House*, 53(5), 224-226.
- Wass, H. (1995). Death education for children. In I. B. Corless, B. B. Germino & M. A. Pittman (Eds.), *A challenge for living: Death, dying and bereavement* (pp. 335-350). London: Jones and Bartlett Publishers.
- Weeks, D., & Johnson, C. (1992). A second decade of high school death education. *Death Studies*, 16(3), 269-279.

## 主題文章

附錄一 九年一貫健康與體育學習領域課程綱要與死亡教育相關的分段能力指標與補充說明。

研究針對九年一貫健康與體育領域內涵之健康教育部分進行分析，如下表。學校健康課程與死亡教育密切相關的分段能力指標與補充說明，包括生長發展、健康心理與群體健康三個主題軸，說明如下：

### (一)就國小階段而言

- 1.生長發展方面，學生必須了解出生、成長、老化、死亡是每個人一生的必經過程；能以健康的態度面對已故或瀕死的家人、同伴或其他生物。
- 2.健康心理方面，學生要認識每個人都有喜、怒、哀、樂、懼等不同感受；能以健康的方式表達需求、要求與感覺；了解恐懼、焦慮、快樂等情緒，並列舉適當的表達即宣洩方式。
- 3.群體健康方面，學生能描述幼兒、青少年、懷孕、老人等不同階段的健康需求，進而關心週遭人們的健康問題。

### (二)就國中階段而言

- 1.生長發展方面，學生要主動發現有關出生、成長、老化與死亡的問題，並探索其答案；運用資訊媒體如報章雜誌、網路、電視新聞等，收集有關死亡的相關資訊，並學習處理死亡相關事物；熟悉並妥善運用死亡相關的資訊，如求助與申訴管道、相關法律、資源等。
  - 2.健康心理方面，能體會死亡的含意與生命的可貴，避免自傷與自殺；協助遭遇傷害、悲痛、災難、不幸的親人或朋友尋求有用的資源與服務；能預測人生各階段的權利、義務與角色功能，並發展自己的期許與規畫；透過活動以宣洩情緒，調適衝擊與壓力；培養多元的思考，欣賞或尊重他人不一樣的立場或價值；了解某些具爭議性的社會議題背後的道德與倫理層面，如安樂死、墮胎等議題所牽涉的尊重生命與人權的討論。
  - 3.群體健康方面，列出青少年關注的健康問題，如自殺、壓力等，並提出預防策略；能正確地認識致命性疾病，例如愛滋病或癌症，並提出有效預防策略。
-

九年一貫健康與體育學習領域課程綱要與死亡教育相關的分段能力指標與補充說明摘要表

主題軸	分階段能力指標	補充說明
生長、發展	1-1-1 知道並描述對於出生、成長、老化及死亡的概念與感覺。	<p>了解出生、成長、老化、死亡是每個人一生的必經過程。</p> <p>認識生物需要兩性的結合，才能產生新生命，並了解各項身體的特徵是遺傳的結果。</p> <p>分享新生兒的誕生對自己生活的影響。</p> <p>描述自己出生至今的生長發育變化，以及對這些變化的感覺。</p> <p>以健康的態度面對已故或瀕死的家人、同伴或其他生物。</p>
	1-3-2 蒐集生長、發展的相關資訊，以提昇個人體能與健康。	<p>運用資訊媒體如報章雜誌、網路、電視新聞等，收集有關死亡的相關資訊，並學習處理死亡相關事物。</p> <p>熟悉並妥善運用死亡相關的資訊，如求助與申訴管道、相關法律、資源等。</p> <p>主動發現有關出生、成長、老化與死亡的問題，並探索其答案。</p>
健康心理	6-1-4 認識情緒的表達及正確的宣洩方式。	<p>認識每一個人都有喜、怒、哀、樂、懼等不同的感受。</p> <p>能用健康的方法表達需要、要求與感覺。</p> <p>說明經由身體的反應，表現適當宣洩情緒的方法。</p> <p>分辨令人愉快和不愉快的情緒對個人及他人的影響。</p> <p>瞭解恐懼、焦慮、快樂等情緒，並列舉適當的表達及宣洩方式。</p>
	6-2-1 分析自我與他人的差異，從中學會關心自己，並建立個人價值感。	<p>探索並瞭解自我，建立個人價值感，並能自我悅納與自我開放。</p> <p>面對自己或朋友的家庭變異時，能正向調適。</p>
	6-2-4 學習有效的溝通技巧與理性的情緒表達，並認識壓力。	<p>能清楚與自信地表達需求與感覺，同時亦能敏銳地回應他人的需求與感覺。</p> <p>分析想法對情緒的影響，學習理性的抒解情緒方式。</p> <p>瞭解情緒、壓力和生理健康之間的關係。</p> <p>知道壓力的正、負面影響，並能建設性的處理問題。</p> <p>解釋如何應用問題解決的方法，來做有利身心健康的選擇。</p>

主題文章

	<p>6-3-1 體認自我肯定與自我實現的重要性。</p>	<p>說明缺乏自尊對於個人的影響，如不能認同自己的能力，甚至企圖破壞別人的能力。 相信生命中有很大部分是自己可以控制的，肯定後天努力的價值。 培養自我反省、客觀檢討的習慣，健康面對得失與褒貶。 認識主觀自我、客觀自我、社會自我與理想自我，學習調和四者間的差距。 明瞭充分發揮個人潛能、滿足自我實現的需求對心理健康的重要性。 培養有益身心健康且正當的興趣與嗜好。 建立正確的偶像觀，避免過度崇拜。</p>
	<p>6-3-3 尋求資源並發展策略，以調適人生各階段生活轉變所造成的衝擊與壓力。</p>	<p>能體會死亡的含意與生命的可貴，避免自傷與自殺。 協助遭遇傷害、悲痛、災難、不幸的親人或朋友尋求有用的資源與服務。 能預測人生各階段的權利、義務與角色功能，並發展自己的期許與規畫。 透過活動以宣洩情緒，調適衝擊與壓力。</p>
	<p>6-3-4 應用溝通技巧與理性情緒管理方式以增進人際關係。</p>	<p>願意適度開放自我與別人分享。 能找出使情緒不佳的真正原因，如錯誤的想法、缺乏自信、遭受困境或挫敗等。 能理性控制與抒解情緒，明瞭壓抑或過度發洩情緒對自己或他人的傷害。 參加與心理衛生有關的活動或練習，瞭解增進心理健康的方法。 練習作決定的歷程、拒絕的技巧，並且應用到不同的情緒衝突問題，例如避免校園暴力的發生。</p>
	<p>6-3-5 應用批判思考、人際溝通技巧和倫理規範，在道德議題中做決定。</p>	<p>培養多元的思考，欣賞或尊重他人不一樣的立場或價值。 認識某些具爭議性的社會議題背後的道德與倫理層面，如安樂死、墮胎等議題所牽涉的尊重生命與人權的討論。</p>
	<p>6-3-6 建立自己的人生觀，締造充實而快樂的人生。</p>	<p>明瞭建立人生觀、思索個人理想與目標的重要性，並能以踏實且兼顧現實的態度去追求。 預期挫折在生活中的普遍性，培養樂觀、積極與希望的態度以增加挫折容忍力。 培養幽默感以化解衝突、困窘的情境，調適憤怒、不滿或緊張的情緒。 體察個人對社會的責任，瞭解助人、服務、行善對身心健康的助益。</p>
<p>群體健康</p>	<p>7-2-1 表現預防疾病的正向行為與活動，以增進身體的安適。</p> <p>7-3-1 運用健康促進策略與疾病預防的策略，以滿足不同族群、地域、年齡、工作者的健康需求。</p>	<p>描述幼兒、青少年、懷孕、老人等不同階段的健康需求，進而關心周遭人們的健康問題。</p> <p>列出青少年關注的健康問題，如自殺、壓力等，並提出預防策略。 能正確地認識致命性疾病，例如愛滋病或癌症，並提出有效預防策略。</p>

附錄二 死亡教育常見議題分類及其內涵一覽表

死亡教育類別	死亡教育重要議題列舉
認知方面	死亡教育的資源與範圍；死亡與臨終之社會心理學；死亡與老化；致命疾病；兒童與死亡；死亡的定義；與死亡相關的語言；死亡相關的社會系統、死亡與法律等等。
情意方面	死亡、瀕死與哀傷的情感與情緒；關懷遭遇重大失落者；關懷並尊重瀕死者；對死者的態度；不同年齡層的人對死亡的態度；安寧照護；性別角色與死亡等等。
行為方面	死亡、瀕死與哀傷的調適；重大失落者的關懷與協助；遺體的處理；哀悼與追思儀式；喪事的消費行為；生活型態、生命品質與死亡等等。
價值方面	生死的權利；文學、藝術與死亡；生命的意義與價值；死亡、生命與愛；自傷與自殺省思；墮胎等等。

附錄三 死亡教育融入健康教育課程教學大單元設計（3 個小單元，總共 8 堂課）

大單元名稱	人生美好拼圖
分段能力指標	1-3-2 蒐集生長、發展的相關資料，以提升個人體能與健康。 6-3-3 尋求資源並發展策略以調適人生各階段生活變動所造成的衝擊與壓力。 6-3-6 建立自己的人生觀，締造充實而快樂的人生。
單元設計	核心概念
單元一 活出自己 (2 節課)	讓學生透過對死亡本質的瞭解，接受死亡是人生的一部分，進而能珍惜自己的生命，並且藉由體驗人生的遊戲，讓學生能欣賞自己的才能、接受自己的限制，活出自己。讓學生了解人生只有一次，過了就無法再重來，進而讓學生能把握當下。
單元二 調情大師 (2 節課)	引導學生探索自己生命中的各種失落經驗，整理自己過去失落經驗的情緒，瞭解面臨失落的情緒反應，接受自己的相關情緒。透過與死亡相關音樂藝術欣賞，學習以適當的方式表達對死者的思念與愛。

主題文章

<p>單元三 愛要及時 (4 節課)</p>	<p>以愛要及時表達為核心，讓學生體認自己與他人的連結，能適時、主動地表達對周遭人的關懷，珍惜自己的人生。讓學生體驗、認識並演練關懷的原則，並能於平時以具體的行動表達對家人的關懷。以角色扮演的的方式，讓學生演練關懷技巧，面對遭遇到失落的人有適當的關懷表現，並且能根據不同情境發展出不同關懷策略。</p>	
<p>教 學 設 計</p>		
<p>單元名稱</p>	<p>單元一：活出自己(2 節課)</p>	
<p>教學目標</p>	<p>教 學 活 動</p>	<p>教具</p>
<p>1-1 能體認生命的可貴進而肯定自己的生命價值。</p> <p>1-2 能瞭解從出生到死亡的生命歷程。</p> <p>1-3 能體驗生命中的多樣性。</p> <p>1-4 能接受死亡是生命的一部分。</p> <p>1-5 能瞭解多樣性對生命的意義與重要性。</p> <p>1-6 能瞭解死亡的本質。</p>	<p>&lt;&lt;第一節&gt;&gt;</p> <p>【引起動機】生命的可貴（10 分鐘） 讓學生由生命的發生並不容易，進而體認每個生命的誕生都是成功的象徵。</p> <p>【活動一】娃娃的一生（30 分鐘） 1.教師以遊戲的方式讓學生體驗生命的歷程與生命的多樣性。 2 遊戲規則： (1)每組抽一個娃娃並為自己的娃娃取名子。 (2)遊戲剛開始要先抽籤是否娃娃可以健康出生，若健康出生則開始進行人生旅程，否則無法進行人生旅程。 (3)以擲骰子的點數決定前進的格數。 (4)當所有組別都遭遇死亡事件的時候，遊戲結束。 3.遊戲結束後，教師請各組學生將自己組的「娃娃的一生」紀錄下來，並於遊戲後整理成故事寫在活動單上。</p> <p>【綜合歸納一】（5 分鐘） 教師歸納說明：多樣性對人生的意義。</p> <p>&lt;&lt;第二節&gt;&gt;</p> <p>【活動二】人生拼圖（30 分鐘） 1.教師承接活動一，請各組分享自己的「娃娃的一生」紀錄故事。 2. 教師引導學生思考多樣性對人生的意義並且體認死亡是生命的終點。</p>	<p>簡報 (ppt)</p> <p>簡報 (ppt) 人生遊戲組合 娃娃卡特製骰子</p> <p>簡報 (ppt) 活動單</p>

	<p>3.教師提出問題請學生回答，並引導各組學生更深入的思考。</p> <p>4.題目：</p> <p>(1)當你/妳在等待『機會』或『命運』時，是甚麼樣的心情？</p> <p>(2)在機會或命運裡，得知自己是好的境遇或不好的境遇各有什麼感覺？</p> <p>(3)當遭遇『死亡』事件，眼看別組可以繼續玩時，你/妳有什麼感覺？</p> <p>(4)眼看別組遭遇『死亡』事件，而自己的組別可以繼續玩時，你/妳有什麼感覺？</p> <p>5.教師根據學生的回答加以澄清說明。</p> <p>6.教師說明死亡的本質。</p> <p><b>【綜合歸納二】(15 分鐘)</b></p> <p>教師歸納說明：生命的可貴、死亡的本質、死亡的迷思、及時把握當下。</p>	
單元名稱	單元二：調情大師（2 節課）	
教學目標	教 學 活 動	教具
<p>2-1 能列舉出造成失落的原因。</p> <p>2-2 能了解失落的情緒表現。</p> <p>2-3 能探索自己生命中的失落經驗。</p> <p>2-4 能覺察自己的失落情緒。</p>	<p>&lt;&lt;第一節&gt;&gt;</p> <p><b>【引起動機】</b> 寵物（10 分鐘）</p> <p>1.教師以寵物死亡的例子讓學生體驗生命中的失落經驗。</p> <p>2.教師詢問學生面臨寵物死亡的可能反應？</p> <p>3.教師說明死亡事件是一種特殊的失落。</p> <p><b>【活動一】</b> 失落情緒（30 分鐘）</p> <p>1.教師讓學生覺察失落表情，知道失落的情緒反應。</p> <p>2.教師讓學生觀看六種失落表情。</p> <p>3.請各組學生在 6 分鐘內討論以下問題：</p> <p>(1)想像這些動物為什麼會有這樣的表情？並為這些情緒註解。</p> <p>(2)選擇一種動物，想像在什麼樣的情況下，他們會有這樣的表情？</p> <p>3.請學生將討論結果填寫在活動單上，並上台報告討論結果。</p> <p>4.教師配合影片，引導學生思考：為什麼會難過？小時候與現在的情緒表達有什麼改變？為什麼小時候可以直接表達出情緒呢？</p>	<p>簡報 (ppt) 活動單</p> <p>簡報 (ppt) 活動單</p>

主題文章

<p>2-5 能列舉出表達追思的方式。</p> <p>2-6 能發展出抒發失落情緒的技能，並有尋求相關資源的能力。</p>	<p>5.教師配合投影片說明</p> <p>(1)失落的原因。</p> <p>(2)遭遇失落時，可能的情緒反應。</p> <p>(3)面對失落時，可以處理的方式。</p> <p>6.教師請學生完成我的『愛的王國』活動單，鼓勵學生建立自己愛的王國，更有力量面對失落。</p> <p>【綜合歸納一】(5 分鐘)</p> <p>教師歸納說明：失落的原因與情緒反應。</p> <p>&lt;&lt;第二節&gt;&gt;</p> <p>【活動二】留下美好(30 分鐘)</p> <p>1.教師配合投影片讓學生體驗抒發失落情緒的方法。</p> <p>2.三個故事</p> <p>(1)寵物紀念冊</p> <p>(2)奶奶的紀念別針</p> <p>(3)追思盒</p> <p>3.教師說明：一個紀念品、一封信、一首歌、一個創作或一件藝術品都能來表達自己的追思。</p> <p>4.教師以相關歌曲讓學生體驗情緒的抒發。</p> <p>5.教師說明「來不及」這首歌的創作原由以及這首歌的歌詞意涵，並讓學生聆聽。</p> <p>6. 教師說明：人應該把握當下表達對親人的關懷，才不會有來不及的遺憾。</p> <p>【綜合歸納二】(15 分鐘)</p> <p>教師歸納說明：失落情緒的因應策略、表達追思的方式。</p>	<p>簡報 (ppt) CD 歌詞 音響</p>
<p>單元名稱</p>	<p>單元三：愛要及時(4 節課)</p>	
<p>教學目標</p>	<p>教 學 活 動</p>	<p>教具</p>
<p>3-1 能體認愛要及時表達。</p> <p>3-2 能主動表達對家人的愛。</p>	<p>&lt;&lt;第一節&gt;&gt;</p> <p>【引起動機】(5 分鐘)</p> <p>教師以影片引導學生回想生活中「來不及」事件，並且覺察面對來不及說的話、來不及做的事，可能的感受？</p> <p>【活動一】永遠愛您(15 分鐘)</p> <p>1.教師以小男孩和爺爺的故事，讓學生體認愛要及時表達。</p> <p>2.教師引導學生思考面對即將去世的家人，他可以做些什麼？</p>	<p>簡報 (ppt)</p>

<p>3-3 能瞭解關懷的原則。</p>	<p>3.教師請學生分組討論並分享。 4.老師歸納學生的討論結果，並強調愛要及時表達。 【活動二】愛的表達（20 分鐘） 1.教師以遊戲方式讓學生體驗關懷的原則，讓學生發展不同情況所應表現對家人適當的關懷。 2.三個體驗活動 (1)心電感應 (2)眉目傳情 (3)明確溝通 3.教師提問：哪一種是表達關懷的好方式？ 4.教師引導學生思考好的表達關懷方式。 【綜合歸納一】（5 分鐘） 教師歸納說明：關懷的原則、愛要及時表達。 &lt;&lt;第二節&gt;&gt; 【活動三】help, I can!（20 分鐘） 1.老師以遊戲方式讓學生體驗關懷的原則、演練關懷的技巧。 2.老師請學生完成下列句子： 句子：當我一個人很難過的時候，我會...（填上想做的事）... 3.教師</p>	<p>簡報 (ppt)</p>
<p>3-3 能瞭解關懷的原則。 3-4 能對傾聽有基本的認識。</p>	<p>(1)請第一位同學說出：「當我一個人很難過的時候，我會...」。 (2)請第二位同學接著第一位同學的話說：「當...（第一位同學的稱呼）...一個人很難過的時候，他/她會...」，接著再說：「當我一個人很難過的時候，我會...」依此類推，循環一輪。 4.教師強調說話時要注視對方，並再重複一次遊戲。 5.教師引導學生體驗並比較兩次經驗的差異。 6.教師說明傾聽與關懷的基本原則。</p>	<p>簡報 (ppt)</p>
<p>3-5 能了解對生病者表示關懷的方式。 3-6 能了解對臨終者表示關懷的方</p>	<p>【活動四】愛要及時（20 分鐘） 1.教師以愛要及時的原則，讓學生針對不同情境討論出適當的關懷策略。 2.教師說明三個情境： (1)情境一：鳴人和佐助是好朋友，鳴人知道佐助受傷了，如果你是鳴人你會怎麼做？ (2)情境二：小丸子的爺爺得到癌症，醫生宣布他只剩</p>	<p>簡報 (ppt)</p>

<p>式。</p> <p>3-7 能了解對喪親者表示關懷的方式。</p>	<p>下 3 天的生命，如果你是小丸子在這些時間你會如何與爺爺相處？</p> <p>(3)情境三：大雄和小叮噹是好朋友，有一天大雄告訴小叮噹說：「我媽媽死了」，如果你是小叮噹你會如何安慰大雄？</p> <p>3.教師請學生針對以上三個情境分 6 組討論並將結果寫在活動單上。</p> <p>4.教師請各組上台報告討論出來的結果，並請其他組別加以補充。</p> <p>5.教師根據學生的報告進行澄清與說明。</p> <p>6.教師請每 2 組選定一個情境，並依照關懷的原則與技能發展出 6 分鐘的劇本於下一次上課登台表演。</p> <p>【綜合歸納二】(5 分鐘)</p> <p>教師歸納：生病者、臨終者與喪親者的關懷表達方式。</p> <p>&lt;&lt;第三節&gt;&gt;</p>
<p>3-5 能了解對生病者表示關懷的方式。</p> <p>3-6 能了解對臨終者表示關懷的方式。</p> <p>3-7 能了解對喪親者表示關懷的方式。</p> <p>3-8 能運用關懷的原則，並根據不同的情境發展出適當的關懷策略。</p>	<p>【活動四】教室冠軍 Part 1 (40 分鐘)</p> <p>1.教師以角色扮演的的方式，讓學生演練關懷技巧，並根據不同情境發展不同關懷策略。</p> <p>2.教師說明教室冠軍的表演規則。</p> <p>(1)每組表演 6 分鐘。</p> <p>(2)教師敲打開麥啦敲板並說：「action!!」表示表演開始。</p> <p>(3)鈴聲響起表示表演時間結束。</p> <p>(4)表演結束後，由其他組別說出表演組別的優缺點並提出建議。</p> <p>(5)接著請全班針對表演評分。</p> <p>3.教師請(情境一)的 2 組表演。</p> <p>4.教師根據學生表現綜合歸納。</p> <p>5.教師請(情境二)的 2 組表演。</p> <p>6.教師根據學生表現綜合歸納。</p> <p>【綜合歸納三】(5 分鐘)</p> <p>教師歸納：生病者與臨終者的關懷表達原則。</p> <p>&lt;&lt;第四節&gt;&gt;</p> <p>【活動五】教室冠軍 Part 2 (20 分鐘)</p> <p>1.教師以角色扮演的的方式，讓學生演練關懷技巧，並根據不同情境發展不同關懷策略。</p> <p>2.教師說明教室冠軍的表演規則。</p>

簡報  
(ppt)  
計時鬧鐘  
開麥啦  
敲板

<p>3-1 能體認愛要及時表達。 1-1 能體認生命的可貴進而肯定自己的生命價值。</p>	<p>3.教師請（情境三）的2組表演。 4.教師根據學生表現綜合歸納。 【綜合歸納四】（5分鐘） 教師歸納：喪親者的關懷表達原則。 【活動六】人生美好拼圖（15分鐘） 1.教師將學生的作品請他本人分享給全班。 2.教師引導學生回想整體課程的學習。 3.教師請學生分享課程中受益最多的部分並說明原因。 4.教師根據學生分享給予適當回饋。 【綜合歸納四】（5分鐘） 教師綜合歸納並複習課程的重要概念，期許學生能及時行愛，主動關懷身邊的人，探尋生命的意義，進而創造人生美好拼圖。</p>	<p>簡報 (ppt)</p>
--	--	---------------------

附錄四 死亡教育授課時間、形式與介入成效分析表

研究者（年代）	授課時間	介入形式	介入成效	
			立即效果	延宕效果
董文香（2003）	4週	獨立	無	有
翟文棋（2003）	4週	獨立	無	有
黃禎貞（2002）	4週	獨立	有	有
林雅君（2008）	8週	獨立	有	有
劉香紋（2002）	8週	獨立	有	有
李宛辰（2004）	14週	獨立	有	無
侯俊明（2005）	16週	獨立	有	有
蘇佐璽（2005）	16週	獨立	有	沒有測量
陸 娟（2002）	18週	獨立	有	有
本研究	8週	融入健康課中	無	有
溫愛玲（2002）	10週	融入音樂課中	無	沒有測量

# **Improving Teenagers Purpose in Life: The Impact of Incorporating Death Education into Health Education Curriculum**

**Jen-Jen Huang\***   **Sieh-Hwa Lin\*\***  
**Gwo-Liang Yeh\*\*\***   **Chie-Chien Tseng\*\*\*\***

The goal of this research is to understand the impact of incorporating death education into the health curriculum of middle schools with a purpose to see the meaning of life in teenagers. A quasi-experimental design was adopted. Four classes of 8th grade students from the TL junior high school in Chiayi county were selected as subjects and randomly divided into an experimental group (n=55) and a control group (n=53). The experimental group took a series of death education courses for 8 weeks, while the control group did not. The Purpose in Life Tests were administered a week before, a week after, and six weeks after the death education courses as the pre-test, post-test, and post-post-test of intervention to all subjects to evaluate their purpose in life. The data was analyzed by One-Factor Analysis of Covariance (ANCOVA) with an alpha value of .05 levels. The result shows that infusing death education into the health curriculum in middle school could increase the purpose in life to junior high school students. The result was discussed and suggestions were made for future research and applications.

Keywords: adolescent, death education, purpose in life

\* Jen-Jen Huang, Teacher, Min-Syong Junior High School; Health Education Instructor of Compulsory Education Advisory Group, Chiayi County

\*\* Sieh-Hwa Lin, Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University

\*\*\* Gwo-Liang Yeh, Professor, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University

\*\*\*\* Chie-Chien Tseng, Assistant Professor, Department of Health Promotion and Health Education, National Taiwan Normal University