

從建構主義觀點探討死亡教育課程設計

陳世芬* 楊淑晴**

本研究以建構主義觀點深入探討死亡教育課程設計與應用，具體目的為：介紹建構主義之立論基礎、課程立場、教學設計模式等意涵，同時述及死亡教育之意涵、死亡教育之目標與死亡教育之課程立場。再從建構主義與死亡教育觀點分析兩者結合之可行性，進而以建構理論為基礎，分就課程規畫、課程內容、課程實施、課程評鑑等四方面，建構本土化的死亡教育課程模式，作為教育人員與課程編制者發展與統整課程之參考。

關鍵字：死亡教育、建構主義、課程設計

*作者現職國立政治大學教育系博士班學生

**作者現職國立中山大學教育研究所教授

壹、緒論

一、研究背景

『西藏生死書』作者索甲仁波切曾在書中反覆言道：「要把死亡放在生命的前頭，因為「死亡」是活著的根本處境，不是在死亡降臨的時候才處理的事」奧斯卡·巴朗亦曾指出「死亡是生命的導師」。事實上，當人意會到他終究會失去最終愛的資產--精神(psyche)或靈魂(soul)時，哲學或心理學的探究便因此而生。根據 Speece (1987) 的統計指出西方社會自一九三〇年代始，護理、社工、諮商、醫療、心理、哲學等領域學者在「死亡問題」與「死亡教育」方面已開始積極投入研究與討論，到一九五〇、一九六〇年代，已有各種專業組織、學會陸續成立，亦有不少相關期刊雜誌等印行，成果頗為豐碩。反觀我國因對死亡問題有所顧忌，自一九八〇年代始，方有較多關於「死亡」主題的研究著作出現(李復惠，1987；黃國彥，1986；鍾思嘉，1986；黃天中，1988)。爾後在推動死亡教育上，或因對死亡教育本身的名詞仍有所顧忌、或因對其目標有所偏執、或因課程內涵設計取向異質性高，更有「生命教育」、「生死教育」、「死亡教育」等諸多名詞因應而生。

高雄市高中(職)、國中、國小之「生死教育」手冊的編制可謂是我國直接將「死亡」納入國民教育課程之濫觴(吳淳肅、侯南隆，1999)，在此之前，各式有關死亡教育課程的規劃或方案數量雖亦豐碩，但是缺乏就各層級的學生做一完整的介紹。然而，死亡教育既為一種課程，其課程教學焦點在於「人」自身的問題，相對於源自哲學、心理學而風行於數理教育領域之建構主義以「學生」為中心的課程教學，兩者似乎具有相通之處，且建構主義強調之「個體直接經驗」、「個體主動認知」、「個體與環境互動」等特性，更可被援引作為死亡教育目標、內涵、課程教學的原則架構。楊龍立(1997)與蔡清田(1998)等學者亦認為有關建構主義的探討，似乎過於偏重數理、自然

科學與資訊等科學教育的應用，忽略人文社會科學領域的探究，並且缺乏就人文社會科學領域課程設計的應用介紹。因此，本研究擬將建構主義與人文社會科學領域中的死亡教育作一理念上的結合探討，並依此規劃建構主義在死亡教育課程設計理念上的啟示。

二、研究重要性

歐美國家在一九六〇年代時，死亡及死亡教育已經成為學校內及社會人士討論課題之一，許多著名的死亡專家及死亡教育研究中心亦積極地推動有關死亡及死亡教育的研究。國內各界自一九九〇年代開始意識到死亡議題的重要性，在醫學界有「安寧照顧基金會」、「臨終關懷」等機構的設立，學術界有相關研討會的舉辦，在大學亦有相關課程的開設，南華大學更在八十六年度成立國內第一所「生死學研究所」，而學校或教育單位更加積極的投入死亡教育課程、專書的編製與出版，因此，許多學者認為目前正是推廣死亡教育的契機(張淑美，1999；錢永鎮，1999)。綜觀國內在死亡議題的相關研究，或探討醫護人員、教師、病患等成人的死亡態度(丘愛鈴，1989；沈秋桂，1985；吳庶深，1983；陳錫琦、曾煥堂，1999；陳錫琦、曾煥堂、吳麗玉，2000；黃琪璘，1991；鍾思嘉，1986；鍾春櫻，1992)，或關於青少年、大學生的死亡態度(巫珍宜，1991；李復惠，1987；張淑美，1996；陳瑞珠，1994；陳錫琦，2000)，以及以兒童為研究對象，研究兒童的死亡概念或死亡態度(林丞增，1997；陳秋娟，1998；張淑美，1989；蔡秀錦，1991；劉惠美，1989；蘇完女，1991)，以上各篇論文皆為死亡教育研究領域頗具價值的學術參考，但是若就論文取向而言，在死亡態度、死亡概念研究上所佔比例最多，而著墨於死亡教育課程的比例則較少，若有課程活動的編排，則未見整體的課程設計原則與課程發展模式。因此，規劃死亡教育課程設計理念是未來研究取向之一。

我國自民國八十七年宣佈實施九年一貫課程與學校本位課程，其工作重點在於學科之間的整合、學科之間的合作、教師、學生、家

長等皆是課程編製的參與者，其中教師更須具備研發、統整教材的能力。死亡教育若要落實於學校教育，則有待教師能夠編製一套適合學生學習的教材或將死亡教育融入學科學習當中。目前，建構主義為數理教育的潮流，然而並不代表建構主義僅適用於數理學科，建構主義本身為知識的學習準則，而科際整合與科際合作代表的正是一種學科之間教學理念的互通性，亦即建構主義的教學理念可以適用於其他知識領域的學習。將建構主義與死亡教育結合在國內實屬初步嘗試，然而，學者 George Kelly (1955) 早就引用建構主義理念創設個人建構理論 (the personal construct theory)，亦即「每個人皆活在自我解釋系統之中，此系統是獨一無二的，並且被運用於過去、現在、未來之中。個人所建構的系統在人的一生中會改變。且個人建構系統的價值不在於它是否真正地反應真實 (reality)，而在於它能解釋過去生活事件和預測未來生活事件」，這些理念被後續研究學者 (Landfield, 1971; Warren, 1989; Viney, 1991; Meshot & Leitner, 1993) 用於哀傷失落的心理諮商與死亡教育的課程編製，成效良好。因此，以建構主義規劃死亡教育的課程設計理念實有可行性，在面對科際整合的需求時實有必然性，而作為教師編製、研發與統整教材的參考實有其重要性。

三、研究目的

基於上述之研究背景與其重要性，本研究擬以建構主義觀點探討死亡教育課程設計與應用，作為教育人員與課程編制者發展與統整課程之參考。具體言之，研究目的如下：

1. 介紹建構主義之立論基礎、課程立場、教學設計模式等意涵，同時述及死亡教育之意涵、目標、與課程設計。
2. 從建構主義與死亡教育的意涵分析兩者之結合性。
3. 以建構理論為基礎建構本土化的死亡教育課程模式，分別從課程規畫、課程內容、課

程實施、課程評鑑等四項加以發展。

貳、建構主義之意涵

一、建構主義立論基礎

Von Glasersfeld (1993, 1995) 研究指出建構主義源自於哲學上對知識論的探討，懷疑「知識可以獨立於現象界之外，知識代表真理 (truth)」的說法，倡言真實是一種連續改變的歷程，而吾人根本無法觸及真實，吾人所能知悉的唯一實體是根據自身經驗所建構者。執是之故，Kilpatrick (1987) 認為探討知識的要點不在於尋求知識與真實實體之配對關係，而在於知識的符應程度。亦即知識並非抽象的真理或必然的法則，而是經由學習者自行發明或建構而成的。國內學者張靜譽 (1995、1996) 統整 Von Glasersfeld 之建構主義理論意涵，認為建構主義可歸結出三項基本假設與四點概念如下：

(一) 三項基本概念

(1) 認知主體所獲得的知識是個人內心主動建構的，而非被動地承受外界環境的施予。換句話說，個人的所有覺知與判斷都會受到個人生活背景和態度的影響。

(2) 認知主體的認知過程是適應性地組織其內在的經驗世界，而非去發現獨立且預存於其心靈之外的另一個世界。換句話說，每個人都是非常主觀的用自己的經驗在建構自己個人的知識，個人所建構的知識只是用來讓個人的經驗得到較合理的解釋，而使其更能適應生活的環境。所以，每個人所建構的知識基本上與外在的本體現實並無直接的關係，只與個人經驗有關。

(3) 知識是個人與別人經由磋商與和解的社會建構。換句話說，知識的主觀部份並不相同，但客觀部份或相互主觀的共識部份，或在某種範圍和程度上是可以相通或相容。

專論

(二) 四點概念

(1) 認知衝突 (cognitive conflict)

認知衝突與自我調節 (self-regulation)、自我反省 (self-reflection) 皆是建構主義的特色，三者緊緊相扣，認知衝突乃學習的原動力，發生在求知的失衡歷程當中，以 Piaget 的術語而言，當個體發覺無法以原有的認知基模去解釋新來的刺激時，此時自我反省與自我調節的功能便開始運作，促使個體能同化或調適新的刺激，以達到認知平衡。

(2) 情境學習 (situated learning)

情境學習的觀念源自人類心理學的研究，在活動的過程中不斷地與實際情境互動，從中而得到學習。基於此種理念，田耐青 (1996) 指出建構主義主張從學習者所在的真實世界中尋找一個問題情境，讓學習者能感受到他們知能的不足或此情境與原有認知有互相矛盾之處，以激發其學習動機，情境學習便是植基於此。而激進的情境建構主義學者 (Geelan, 1997) 將情境擴及到學習者的既存文化與現有之科學文化，主張必須了解學習者的文化與科學文化的差異，學習方可以產生。

(3) 學習社群 (community of learners)

學者認為學習環境的一個相當重要的元素就是學習者的同儕，學習者除了與教師、學習素材互動之外，另一個重要的學習來源就是與他的學習伙伴形成學習社群，互相交換彼此對學習素材的了解、觀點與心得，互相驗證，並且不斷的重新建構。學習社群是晚近社會建構主義的一項重要論點，它所強調之社會互動觀點不但補足了根本建構主義的缺失，並且亦促進電腦網際網路的合作學習。

(4) 存活能力 (viability)

存活能力的概念乃是建構主義學者從生物學中借用的名詞，其在反駁「知識代表真理」的傳統知識論觀點，主張個體所建構的知識僅是目前比較具存活能力而非真理，此具有存活

能力的建構植基於個體既有之經驗，並且足以讓個體去預測、實現或避免某種特定現象。然而 Hardy 與 Taylor (1997) 認為個體並非全然自由地建構自己認為具有存活能力的事物，既存的社會物理脈絡仍會抑制個體建構的範圍，因此決定建構具有存活能力與否的唯一指標即為有效性。

二、建構主義課程立場

根據建構主義之立論基礎，可見個人主動認知及與同儕、社會情境互動在學習上的關鍵性，而以學習為主的學校課程，其課程立場與建構主義兩者更是一實然與應然之關係。因此，建構主義「課程立場」主張學校課程之目的旨在強化學生的認知發展歷程，以學習解決問題。換言之，「課程」乃在強調教學的動態歷程，而不只是教材內容，且教學也不只是事實與資訊的累積與注入，而是引導學生認知發展，以協助學生學習探究，促成類化遷移 (蔡清田, 1998)。故建構主義的課程立場可就學生、教師、教材三者加以闡述如下：

(一)「學生」先備經驗為課程基礎

由於建構主義強調人經由主體經驗來建構外在世界的知識，因此在學習過程當中，學生便成為教學活動的主角，而課程的編製是為便利教師教學與學生學習，故將學生已有之先備經驗納入課程活動實為必要考量。在課程設計目標上，若要學生學習新概念，必須以學生之舊經驗為基礎，營造學生認知衝突的情境，藉此讓學生經由自我調節、自我反省之歷程加以調適新經驗。在調適過程當中，學生有必要且有責任就自己的經驗加以詮釋，並依據自己對經驗賦予的意義進行主動建構，從而深入思索自己原先的知識的適切性，進而建構出新的更恰當的知識。

(二)「教師」為課程引導者

傳統的課程編排，教師視灌輸學生知識為教學的必要任務，相對於建構式課程教學的理念，教師轉型成為輔助學生學習課程的引導

者、教學環境的設計者、教學氣氛的維持者、教材的提供者。教師不再照本宣科，亦不是支配學生學習的權威者，教師必須以包容、開放的心胸來看待學生所建構的知識，並且以更圓融的溝通方式來協助學生建構課程知識。亦即教師必須運用各種方式促成認知主體主動建構之發生（楊龍立，1997、1998）。

(三)「教材」以引發合作學習為目標

建構主義否定「真理」為固定不變，因此教材的設計不在於固定知識的傳達，而在於能引發學生主動認知建構。而建構主義亦相當肯定同儕間互動與師生互動的重要性，因此教材的編製最好以能夠引發同儕合作學習且能被學習者實際運作者較受高度的肯定，因為在同儕之間，學生可以藉由小組間的各自討論、發表意見、相互檢視及辯論，最後達成一些共識，其中協議雖是不可避免的，但卻也是合作學習的重要特質（楊龍立，1997、1998）。這些共識、協議便是課程教材的主要成份，也是建構主義強調社會互動的要素。

三、建構主義教學設計模式

建構主義的教學模式依據國內學者們（杜聲鋒，1989；洪志成，1990；楊龍立，1997、1998）的論述，發現有幾種教學模式，各種模式在步驟上和重點上雖有不同，但大體上都把握四個要素：學生為主體，教師立於輔助地位；學生有較具體的經驗；學生經歷認知失調和反省；新建構之知識概念有運用與評量之機會。現今較為重要的教學設計模式說明如下：

(一) 分組合作及討論問題的教學模式

目前建構教學大體上皆具有分組合作、討論問題兩個特色。教師提供問題、安排工作，學生進行分組討論以合作方式解題，學生需要相互分享觀點與見解，故這種問題取向且重視合作討論的教學成了建構教學的一種教學模式。

(二) 行動（或稱活動）教學模式

依據 Piaget 之觀點，行動教學模式基本精神是：理解即是創造，或是通過創造而建構者，透過行動與外界交互作用可以形成知識。教師在此宜提供與教學單元相關之實物及器材，供學生觀察、實驗、建構知識，其間，教師必須觀察學生之行動，探詢其想法，或者與學生共同運思，透過師生、同儕的合作活動，增進認知發展，提高學習效果。

(三) 三段式學習環

依據江新合（1992）及許榮富（1990）等人的看法，三段式學習環的運用在早期有探究（exploration）、發明（invention）、發現（discovery）的形式，在中期有 Karplus 等人提出的探究（exploration）、概念引入（concept introduction）、概念應用（concept application）形式，在近年則有探究（exploration）、語詞引入（term introduction）、概念應用（concept application）的形式。這些學習環的步驟與 Nussbaum 和 Novak 提出的找出學生另有架構、造成概念衝突、鼓勵學生認知調適等步驟，皆符合建構主義的觀點（郭重吉，1992）。

(四) 五段式學習環

Drive 和 Oldham 提出的教學流程區分為五個階段：確定探討的方向引出學生的想法、學生想法的重組、應用新的想法、回顧想法的改變（郭重吉，1992）。BSCS 依建構主義觀點採納 5E 模式：引出舊經驗，主動探討、討論說明、精緻化、評量。

參、死亡教育之意涵

一、死亡教育之內涵

誠如高雄市規劃之「生死教育手冊」引言裡所寫到：「本手冊在於彰顯生命的意義，教導吾人建立正確、積極的人生觀，讓每個人生命與死亡皆有尊嚴，提高生活品質，並能確立其正確、健康的死亡概念，以及減少對死亡的恐懼，培養正面的死亡態度和有效的因應行為。」因此，國內學者（張淑美，1998、1999；

專論

楊瑞珠, 1998) 大致認為「死亡教育」本身之意涵乃藉由「生命是從生到死的歷程開始, 談到死亡、瀕死的諸多面向、再切入失落與悲傷, 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」。

二、死亡教育之目標

由於國內外各專家學者對死亡教育的釋義與主張迄今仍有歧異, 因此, 導致死亡教育之目標亦無一定的標準, 吾人整理幾個常被學者專家引用的說法, 歸結出下列五項目標:

(一) 了解生、死的本質及意義

吳淳肅與侯南隆 (1999) 提出「死亡教育」主要目的在從認識生命來達成對生命的欣賞和珍惜, 另一方面從認識死亡來確立生命的意義, 「死」作為「生」的對照, 更示現「生命」的有限, 也更加突顯「生存」的急迫、「生命」的意義和價值。

(二) 獲得有關死亡的知識與資料

Cruse (1978) 建議死亡教育的目標之一為協助獲得有關死亡與瀕死的歷程、哀傷、喪親等資訊, 並會利用與評估資料的適切性。Knott (1979) 亦提出三個死亡教育目標, 其中資訊分享係指與死亡學有關概念或理論資料之分享。

(三) 幫助個人澄清社會及倫理上有關死亡的主題

如果人終有一天會消逝, 那他存在的意義與價值為何? 黃天中 (1992a、1992b) 指出作為兼論「生」與「死」之死亡教育, 必須澄清死亡所牽涉之倫理與社會層面的議題, 且錢永鎮 (1999) 提出藉由探究「生、死」議題可讓吾人生命境界一層一層地擴展、提升, 並由一位虛無之「小人」成為賦宇宙觀之「大人」。

(四) 面對個人及他人之死亡以有效處理死亡事件

Irish (1971) 認為死亡教育的基本目標是

能夠使個人對自己及他人的死亡做更好的準備與因應、調適。Rosenthal (1978) 則認為死亡教育可幫助吾人察覺自己的死亡態度、信念與情感, 並且幫助他人面對死亡事件。

(五) 建構個人生命價值觀與生命意義

張淑美 (1989) 歸納 Leviton (1977) 及 Gibson 等人在 1982 對死亡教育目標的主張, 其中一項即為透過審慮個人的價值及先後緩急的人生目標, 以增進生活的品質並提升生命的意義。換言之, 生命的意義必須透過吾人主動的建構、審慮, 而非他人的強迫灌輸, 方能顯現生命或死亡無限的價值觀。

三、死亡教育之課程立場

國內學者研究顯示不同的死亡教育課程立場或安排會影響吾人的學習效果 (陳錫琦, 2000; 陳錫琦、曾煥堂, 1999; 陳錫琦、曾煥堂、吳麗玉, 2000), 換言之, 應對不同死亡態度或經驗的個體給予不同的課程內容。因此, 陳芳玲 (1999) 提出死亡教育課程應是一個生命與死亡價值觀的建構與行為表現力求實踐的課程, 實踐力量的持續來自學習者真正的理解生與死的意義, 理解過程的完成便在於學習者真正體驗到生、死所帶給的情意衝擊與認知轉變。基於此種論述, 可以歸納出死亡教育課程立場的三點重要特徵如下:

(一) 以學習者為本位

生與死是人類必經歷程, 每個人對其感受亦各不相同, 在「死亡教育」之意涵與目標當中, 吾人可見死亡教育最終標的仍是希望個人能澄清自己對「生」、「死」課題的價值觀, 並且幫助自己與他人面對死亡事件。此種趨勢反應在課程設計上, 亦即課程必須兼顧學習者的背景、經驗基礎, 依此來進行規劃與設計。

蕭瑄華 (1999) 以死亡教育課程之教學為例, 指出課程的設計著重於學生態度的建立與思想的陶冶養成, 教師雖然在課程教學活動中亦扮演了關鍵性角色, 但其最主要的任務在於

傾聽學生的感受，引導學生分享彼此的經驗，並藉由活動過程，使學生體驗到真實存在的價值感。

(二) 以體驗式為中心

Durlak (1978-1979) 提出死亡教育採情感、個人經驗探討的課程設計，成效較佳；Hurting 和 Stewin (1990)、Murphy (1986)、Noreen 和 Terry (1990-1991) 等人的研究結果亦強調出透過價值澄清、角色扮演、小組討論、視聽媒體、活動參與及經驗分享等較多元化的體驗方式比傳統的講授法、影片觀賞效果好且持久。因為體驗式的課程設計會促使吾人去探索和分享個人的感覺和經驗，僅是知識的講授不足以改變個人對生、死相關議題的情感與行為態度。Durlak & Riesenber (1991) 研究甚至進一步指出體驗式的死亡教育課程可以降低吾人對死亡之恐懼、焦慮情形，相對地，強調知識的教導式課程反而會增加吾人對死亡的不舒服感覺，引起內心的抗拒。

死亡教育的體驗式課程無論選用那種方式，都可以加速、加深彼此分享經驗的層次，在其間吾人也可以一種明確的方式認識死亡 (Kastenbaum, 1992)。許多人也發現，即使是在課程中最沈默的旁觀者，也可以在其中得到某種效益而解脫。

(三) 以生、死為主題

談「生」容易、論「死」難，此為我國推展死亡教育課程多年來的困境之一。生命的美好，讓人容易對它抱有幻想；而死亡的不可預知性，難免讓人對它畏懼逃避，然而有學者 (鍾聖校, 1999) 提出：「唯有從心靈深處沈痛的議題出發，才会有真誠的反省」。的確，唯有將死亡正式納入生死教育的議題當中，吾人才會正視死亡存在的必然性。

死亡教育既然強調直接面對死亡經驗或死亡事件的真實存在性，另一方面又兼顧欣賞生命之初與過程的生命意義價值。因此，死亡教育與生命或倫理教育所涵蓋的議題應皆為

死亡教育之內容。張淑美 (1996) 綜合 Levition (1969)、Eddy 與 Alles (1983)、Hardt (1975)、黃松元 (1988) 的說法歸納死亡教育的議題有死亡的本質及意義、對死亡及瀕死的態度、對死亡及瀕死的處理及調適、安樂死、自殺等特殊議題的探討等。而曉明女中在八十六學年度接受教育廳委託承辦的「推廣生命教育」專案中所設計的主題如欣賞生命、信仰與人生、生死尊嚴、全球倫理與宗教等，上述議題都應是死亡教育內容的一部份。

肆、建構主義與死亡教育結合之可行性

馮朝霖 (1996) 曾以 H. R. Maturana 的一段話，說明建構主義思想的中心意旨：「科學並非所謂客觀知識的領域，而毋寧是由方法所界定，卻依賴主體 (subject) 的知識領域、方法確定了『所知』的特性。換言之，科學知識之有效性取決於其方法論，因此科學知識並非反映一個客觀的實存 (自然之鏡)。若根據這段話，吾人也可以根據同樣的原則來「建構」一個廣義的建構論傳統及其族類。在人類歷史上，只要對所謂知識、真理、認知活動，強調認知主體之主動性、優先性 (primacy) 及關鍵性地位，而否認任何形式的符應論 (theory of equivalence) 主張，皆可被歸類為建構主義系譜。在此，強調死亡價值本來就無預懸之真理，而以個人認知的關鍵性、主動性、體驗性為主的死亡教育似乎便可歸為建構主義系譜。以下茲就建構主義與死亡教育可結合之處加以敘述：

一、建構主義基本假設與死亡教育內涵之結合

建構主義之三項基本假設強調個體主動認知、適應環境、個體與社會互動的重要性，此亦為知識建構的基本法則。且 Kelly (1955) 亦指出「建構」是一項個別化的概念向度，乃個體用以區別、整合、預測事件的重要認知架構。因此，死亡教育之抽象意涵不僅與個體習習相關，如果個體不主動認知生死的意義，

專論

則無法覺知死亡的存在性，正如教誨式的死亡教育課程無法引起學習者的共鳴一般。

再者，死亡不僅關乎個人自身，周遭親人的遽逝或重大意外事件的發生都會讓原先建構的認知基模無法運作，然而 Kelly (1955) 指出個體總是採取適應修正的觀點，當原有的核心建構受到挑戰，個體及感受到威脅，惟有做大幅度的轉變，重新建構新的認知基模，如此，才能依據事實去解釋和預測目前的生活現況。故面對死亡或親人喪生的事實時，此時必須改變原先建構的解釋系統以適應之，亦即轉變調適現有之核心建構，重建認知基模，才能減少對死亡的恐懼，建立正面的死亡態度和有效的因應行為。

在建構主義晚進的學派中強調個體與社會互相磋商協調的重要性，此亦成為建構主義

理論的第三項基本假設，在死亡教育的內容中，死亡課題本身就涉及到宗教、哲學、倫理等範疇，其中有關倫理議題的討論必須是個體與社會大眾互相磋商、互動後方能達成的結果。另一方面，個體對宗教、哲學觀點的認同更加顯現出個體與社會既存文化、知識論達成共識的特性。

二、建構主義課程立場與死亡教育課程立場之結合

建構主義之課程立場強調「學生」先備經驗為課程基礎、「教師」為課程引導者、「教材」以引發合作學習為目標，此三點可以構成建構主義課程立場架構圖(如圖1);而死亡教育之課程立場著重在以學習者為本位、以體驗式為中心、以生與死為主題，此三點亦可以構成死亡教育課程立場架構圖(如圖2)。

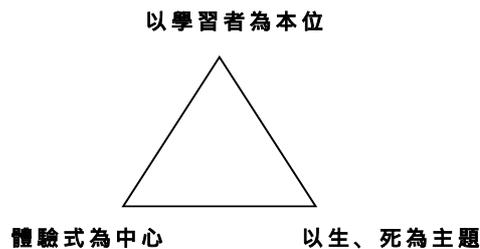


圖 1、建構主義課程立場

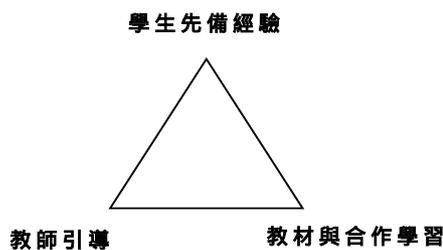


圖 2、死亡教育課程立場

觀諸建構主義與死亡教育兩者的課程立場架構圖，兩架構圖之三個頂點具有重疊之處，其重疊之後的架構圖如下（圖3）。

從圖3的架構圖可以看出建構主義與死亡教育結合之後所產生之課程立場，其一為重視學生的先備經驗，將學生本身的變數融入課程設計，就死亡教育而言，從學生心中既有之死亡經驗、生命價值觀加以引導實屬最適當的切入點，從中亦能陶冶學生之情意發展。其二為教師引導、學生體驗為主，死亡教育的意義與價值並不是客觀的真理，它會因人的不同闡釋而賦予主觀的意義，而教授式的課程立場對促進個人主動經驗與認知並無太大助益，無法引起共鳴，反以體驗為主的課程設計才能真正促使個人心領神會，在體驗的過程當中，個人感受到內心深處的悸動正是最大的收穫。換言之，教師在尊重學生的生活經驗、成長背景、思考模式等前提下，以「學生的心」去感受去引導，並和學生一同體驗分享，如此死亡教育的課程意義才會深入學生生命當中，進而內化到學生的心靈。其三為以生與死的主題為教材，引發合作學習，死亡教育可以藉由各種體驗活動、價值澄清、角色扮演、會心團體、參觀、小組討論、座談會、辯論等不同方式交互進行，然而這些活動都與同儕團體之間的互動息息相關，因為生、死問題並非僅是個人自身的問題，它涉及人與人、人與自然、人與宗教等複雜的關連，藉由同儕之間的磋商、辯論、協調，個人可以釐清自己對死亡問題的態度，

並且檢視自己的信念，促進自己建構一個較具存活能力的生、死知識觀。

三、建構主義教學模式與死亡教育目標之結合

建構主義教學模式雖然眾多，但是主要以分組合作及討論問題教學模式、行動教學模式、三段式學習環、五段式學習環之成效較為良好，綜觀這幾項教學模式，大抵有實作、實驗、討論分享、價值澄清、觀念引入、探索發現等特質存在。而死亡教育目標綜合各家學者說法，共有五大目標亟待實現，這些目標有的極為抽象必須仰賴吾人主動建構、有的則須透過親身體驗、有的亟需彼此交流分享自身經驗。因此，目標的完成並不能僅靠單純的講授式課程或單一的價值澄清活動即可，實須依賴建構主義教學活動設計中的實作實驗、討論分享、發現等特質加以完成。

以死亡教育五大目標之一「面對個人及他人之死亡以有效處理死亡事件」為例，建構主義的五段式學習環是達成此目標的可行活動設計取向之一。五段式學習環的重點分別為：引出舊經驗，主動探討、討論說明、精緻化、評量，依此取向的死亡教育課程可設計成分享彼此之個人死亡經驗，主動說明此經驗帶來的衝擊與影響，並與他人分享交流與討論，最後歸結出對自己個人及他人之死亡的態度與處理方針，教師再依據個人差異情形加以做知、情、意多元的評量。

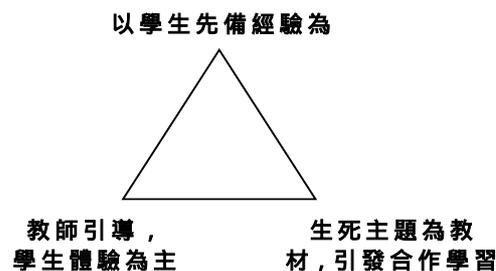


圖3、建構主義模式之死亡教育課程立場

伍、建構主義模式之死亡教育課程設計理念

根據建構主義的立論基礎、課程立場、教學模式等意涵，援引死亡教育之內涵、目標、課程立場等概念，兩者相互結合可以歸納出建構主義式死亡教育課程理念。因此，以下試從課程內容、課程設計、課程目標、課程評鑑等四個面向來論述「建構主義式死亡教育課程」之課程理念，供作教育人員與課程編製者於編製死亡教育課程之參考：

一、課程內容

(一) 整合原則

「建構主義式死亡教育課程」的內容設計，必須針對「學習者」之經驗、特性與問題需求加以規劃設計，並且就學科整合的觀點，將死亡教育適時地融入各科教學當中，尤其死亡的本質涉及生理、心理、精神與靈性等諸多層面。因此，課程設計上宜重視死亡教育與各科的統整性及與生活的關連性。例如：生命的誕生、死亡的原因、生存的條件等生死議題都可以適時的融入自然、社會、語文、健教等科目的教學活動，而在課程內容上以建構主義知識觀作為教學活動的指導原則，促進個人建構自己的知識並與他人達成共識。

(二) 隨機原則

就整合原則而言，死亡教育並非是一固定的課程或科目，而應掌握隨機教學的契機，使其能夠落實在每一刻的教學活動或生活輔導之間，從「做」中學習，從「體驗」中學習，讓死亡的本質與意義能夠潛移默化於學生心底。吳武雄（1999）則指出在學校教育方面，使學生正視生命存在的方法，可以透過社團活動、輔導活動等課程安排，讓學生藉由參觀養護中心、孤兒院、安寧醫療院所加強學生關懷生命並尊重弱勢團體，發展群己和諧之關係。

(三) 連貫原則

從「生」到「死」是一漫長的歷程，在此歷程當中，個人不斷地調適自己的知識觀點以求適應社會、達到生存目標，而從此適應生存的觀點視之，死亡教育基本內涵則應教導個人如何面對生命中的生、老、病、死等不同歷程。因此，死亡教育應視為「全人教育」，亦為「終身教育」。「死亡」既為全人及終身的課題，在課程規劃上首先則須考量個人發展需求而使課程安排具有連貫性，如此方能因應不同時期的個人對生死議題的不同需求，並且能夠確切地落實於個人發展之各階段教育活動。

二、課程設計

(一) 重視體驗歷程

建構主義的立論基礎強調「情境學習」重要性，認為學習的產生於個人在情境當中能夠運作心智以建構知識，此點與死亡教育強調的「體驗」歷程不謀而合。因此，融入建構主義的死亡教育課程設計，教師為課程的引導者，也是情境的設計者，教師有責任營造情境使學生能夠在此情境中親身體驗，從中建構知識。除此之外，教師尚須提供多角度和多層次的經驗，以刺激學生不同且多樣的體會，換言之，即讓學生有機會產生多樣化的建構，而在此多樣的建構情境中自然而然陶冶情意。準此而論，死亡教育的課程設計可以安排參觀殯儀館、安寧機構讓學生在實際情境中建構與自身息息相關的知識，並且亦可以安排自殺、安樂死、生存等課題進行辯論或價值澄清活動，使學生經由辯證、協商等歷程，建構死亡相關知識的意義與價值。

(二) 重視同儕合作學習模式

誠如死亡教育為個人終身的教育，在人的一生當中，總是不斷地與他人互動，彼此達成知識的「共識與分享部份」，因此死亡教育的課程設計不可脫離同儕群體而獨立，唯有透過不斷地與同儕磋商、辯證的歷程，個人生命的價值才能逐漸彰顯。相對地，藉由他人的支持

與協助，面對死亡的恐懼才能逐漸減弱，個人方能積極的面對生與死的必然結果。

三、課程目標

建構式死亡教育課程目標主要以死亡教育的目標為基本內涵，再輔以建構主義理念與教學模式以實現之，因此死亡教育的課程目標綜合學者所述，雖可歸納為五項目標，而五項大抵可分成認知、情意、技能三方面來論述：

(一) 認知目標

建構式死亡教育的認知目標在於輔導學生認識自身存在的本質，建立自信，並且體認個人必然邁向死亡的最終結果，在了解生與死的本質之後，本諸「生、死」的存在意義，進而實現自我。

(二) 情意目標

建構式死亡教育的情意目標在於促使學生於情境之中獲得精神的啟發，心靈的感召。在面對死亡議題時，能夠檢視自己的情緒反應，並且感受到他人的哀傷失落，進而產生面對死亡本質的勇氣。

(三) 技能目標

建構式死亡教育的技能目標在於促使個人對自己及他人的死亡做更好的準備與因應、調適，亦即個人在察覺自己的死亡態度、信念與情感之後，能夠發展出一套助人技巧以幫助他人面對死亡事件，也能夠幫助垂危者及其親友接受死亡的事實，而此亦可視為死亡教育的落實方向。

四、課程評鑑

(一) 知、情、意三者兼重的評鑑

建構式死亡教育課程內容強調整合、隨機、連貫原則，課程設計重視體驗與群體合作，而課程目標涵蓋認知、情意、技能三個層次，因此傳統的單一評鑑模式不適用於評鑑死亡教育課程。相反地，應採知、情、意三者並

重的多元評鑑模式，從學生展現的不同的知識向度、不同的發展歷程、不同的學習需求等加以評鑑。

(二) 學生參與的評鑑

在建構式死亡教育模式之中，死亡的意義與價值是為學生主動認知後所建構，且經由同儕、師生彼此磋商、互動而產生，因此學生本身即須對自己所建構的知識加以評鑑，教師的評鑑僅能就外顯事實加以衡量，如果配合學生對自己內心情感、信念的檢視，則較能獲得評鑑的全貌。

陸、結語

自古以來，生死議題與知識論即不斷地被心理學者、哲學家、教育家等所探討，亦各有其不同探討之角度與論點。然而，正因人「生存」的本質，故反應「知識」存在的必然性。相對地，存在的「知識」又可用以闡釋人之「生與死」的意義與價值。本研究雖援引知識論中的建構主義與死亡教育加以結合，藉以規劃「建構主義的死亡教育模式」，然而，建構主義觀點並非絕對且全然的課程設計依據，誠如 Schwab (1971) 所言：課程設計工作者並不在於尋覓一個最佳的課程理論，而是在使用課程理論時，能夠了解所援引之課程理論的優點與侷限，知所變通並加以補救。準此，本研究將建構主義與死亡教育予以連結與應用，闡明「建構主義」取向的課程理念，提出課程設計模式，故期望本研究之理論探究對教育人員與課程編製者能有下列幾項啟發與參考價值。

一、本研究從建構主義觀點探究死亡教育課程設計，可提供作為在死亡教育實施上的應用參考，根據個體各個發展階段的認知概念與情緒發展，設計適當的教材，進行教學實驗。

二、本研究融合建構理論與死亡教育目標理念，可為生死心理學奠基，提供國內死亡教育相關研究所需的資料與基礎。

專論

三、本研究模式可供教師實施或評估死亡教育之參考，使受教學生及其教師受益。

四、本研究的成果有助於推動死亡教育所

發展的教材與教學策略，對全國目前所實施之生命教育，無論在政策、教材與推廣方法上都能收到實質上的效益。

參考文獻

- 田耐青（1996）建構論的學習理念-以「瞎子摸象」故事為例。**研習資訊**，13(6)，89-93。
- 丘愛鈴（1989）**台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究**。台北市國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 江新合（1992）**建構主義式教學策略在國小自然科教學的應用模式**。論文發表於國小自然科學教育學術研討會。屏東市：國立屏東師範學院，3-20。
- 巫珍宜（1991）**青少年死亡態度之研究**。彰化市國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 沈秋桂譯（1985）**末期病人的身心護理**。台北：光啟出版社。
- 李復惠（1987）**某大學學生對死亡及瀕臨死亡態度之研究**。台北市國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文（未出版）。
- 林丞增（1997）**兒童對死亡的認知與情緒之研究-兒童死亡世界的話與畫**。台北市中國文化大學兒童福利研究所碩士論文（未出版）。
- 吳武雄（1999）推展生命教育，回歸教育本質。**高中教育**，7，10-15。
- 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**。論文發表於生命教育課程規劃研討會。嘉義縣：南華管理學院生死學研究所。
- 吳庶深（1988）**對臨終病人及家屬提供專業善終服務之探討**。台中市東海大學社會工作研究所碩士論文（未出版）。
- 杜聲鋒（1988）**皮亞傑及其思想**。台北市：遠流出版社。
- 李復惠（1987）**某大學學生對死亡及瀕死態度之研究**。台北市國立台灣師範大學衛生教育所碩士論文（未出版）。
- 洪志成（1990）**建構主義初探-兼論其在教育上的啟示**。台灣省第一屆教育學術論文發表會論文集，1-14。
- 馮朝霖（1996）**建構主義之哲學觀點與啟示**。**教育研究雙月刊**，49，7-12。

- 許榮富、楊文金、洪振方(1990)學習環的理論基礎及其內涵分析-物理概念教學理念的新構思。**物理會刊**, 12(5), 375-398。
- 張淑美(1989)**兒童死亡概念之發展研究與其教育應用**。高雄市國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 張淑美(1996)**死亡學與死亡教育-國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究(初版)**。高雄市:復文出版社。
- 張淑美(1998)從美國死亡教育的發展兼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)**命教育與生死教育實施概況之省思**。論文發表於生命教育課程規劃研討會。嘉義縣:南華管理學院生死學研究所。
- 張靜譽(1995)何謂建構主義?**建構與教學**, 3, 1-4。
- 張靜譽(1996)傳統教學有何不妥?**建構與教學**, 4, 1-4。
- 黃天中(1988)**臨終關懷:死亡態度之研究**。台北:業強出版社。
- 黃天中(1992a)**死亡教育概論 I**。台北:業強出版社。
- 黃天中(1992b)**死亡教育概論 II**。台北:業強出版社。
- 黃松元(1988)我國台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。
- 黃琪璘(1991)**台北市綜合醫院醫師對死亡及瀕死態度之研究**。台北市國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文(未出版)。
- 黃國彥(1986)**老人健康自評生活改變及生命意義與其生活滿意度和死亡焦慮之關係**。國科會研究論文集。
- 陳芳玲(1999, 6月)**建構主義與生命教育課程**。論文發表於生命教育課程規劃研討會。嘉義縣:南華管理學院生死學研究所。
- 陳秋娟(1998)**國小中、高年級學童死亡概念、死亡態度及死亡教育需求之研究**。嘉義縣國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳瑞珠(1994)**台北市高中生的死亡態度、死亡教育態度及死亡教育需求之研究**。台北市國立台灣師範大學衛生教育所碩士論文(未出版)。
- 陳錫琦(2000)**死亡教育對大學生生命最後規劃的影響之前實驗研究**。論文發表於中華民國學校衛生學會89年學會大會暨學術論文研討會。台北市:國立台灣師範大學。
- 陳錫琦、曾煥堂(1999)不同的生死學教學方法對護生生命最後規劃的影響之前實驗研究,**醫護科技學刊**, 1(1), 93-105。
- 陳錫琦、曾煥堂、吳麗玉(2000)護理學校學生死亡態度之研究,**醫護科技學刊**, 2(3), 242-265。

專論

- 郭重吉 (1992) 從建構主義的觀點探討中小學數理教學的改進。 *科學發展月刊*, 20(5), 548-570。
- 楊瑞珠 (1998) 無懼的愛-面對死亡, 活出生命。 *學生輔導*, 54, 28-31。
- 楊龍立 (1997) 建構主義教學的檢討。 *教育資料與研究*, 18, 1-6。
- 楊龍立 (1998) 建構教學的研究。 *台北市立師院學院學報*, 29, 21-37。
- 蔡秀錦 (1991) 城鄉學童死亡之概念、焦慮度及教育需求之研究。台北市國立台灣師範大學衛生教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 蔡清田 (1998) 建構主義取向的課程設計。 *課程與教學*, 1(3), 15-30+134。
- 錢永鎮 (1999, 6月) **從倫理教育到生命教育**。論文發表於生命教育課程規劃研討會。嘉義縣: 南華管理學院生死學研究所。
- 劉惠美 (1989) **幼兒死亡概念之研究**。台北市國立台灣師範大學家政研究所碩士論文 (未出版)。
- 鍾思嘉 (1986) **老人死亡態度之調查研究**。國科會補助研究論文。
- 鍾春櫻 (1992) **死亡教育對護專學生死亡態度之影響**。彰化市國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文 (未出版)。
- 鍾聖校 (1999) **從建構到實踐: 情意溝通理論之發展歷程與反諷應對**。新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文集。國立高雄師範大學教育學系。
- 蘇完女 (1991) **死亡教育對國小中年級兒童死亡態度的影響**。彰化市國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文 (未出版)。
- 蕭瑄華 (1999) **生命教育課程實施之反省: 以曉明女中為例**。論文發表於生命教育課程規劃研討會。嘉義縣: 南華管理學院生死學研究所。
- Cruse, D. (1978). The need to assess the impact of death education. *Death studies*, 1, 423-431.
- Durlak, J. A. (1978-1979). Comparison between experimental and didactic methods of death education. *Omega*, 9(1), 57-66.
- Durlak, J. A., & Riesenbergl, L. A. (1991). The impact of death education. *Death Studies*, 15, 39-58.
- Eddy, J. M., & Alles, W. F. (1983). *Death education*. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- Geelan, D. R. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of constructivism. *Science & Education*, 6, 15-28.
- Gibson, A. B., Robert, P. C., & Buttery, T. J. (1982). *Death education: A concern for the living*. (ERIC 215 938).
- Hardt, D. V. (1975). Development of an investigative instrument to measure attitudes toward death. *The*

- Journal of School Health**, 45(2), 96-99.
- Hardy, M. D. & Taylor, P. C. (1997). Von Glasersfeld's radical constructivism: A critical review. **Science & Education**, 6, 135-150.
- Hurting, W. A., & Stewin, L. (1990). The effect of death education and experience on nursing students' attitude toward death. **Journal of Advanced Nursing**, 15, 29-34.
- Kastenbaum, R. (1992). **The psychology of death** (2nd ed.). New York: Springer.
- Kelly, G. A. (1955). **The psychology of personal construct** (Vols. 1 and 2). New York: Norton.
- Kilpatrick, J. (1987). What constructivism might be in mathematics education. In J. C. Bergeron, N. Herscovics & C. Kieran (Eds.), **Proceedings of the Eleventh Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education** (pp. 2-27). Montreal: University of Montreal.
- Knott, J. E. (1979). Death education for all. In Wass (Ed.). **Dying: Facing the facts**. Washington: Hemisphere.
- Landfield, A. W. (1971). **Personal construct systems in psychotherapy**. Chicago: Rand McNally.
- 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.
- Meshot, C. M., & Leitner, L. M. (1993). Death threat, parental loss, and interpersonal style: A personal construct investigation. **Death Studies**, 17, 319-332.
- Murphy, P. A.. (1986). Reduction in nurses' death anxiety following a death awareness workshop. **The Journal of Continuing Education in Nursing**, 17(4), 115-118.
- Noreen, J., & Terry, L. (1990-1991). Effectiveness of a death education program in reducing death anxiety of nursing students. **Omega**, 22(1), 25-33.
- Rosenthal, N. R. (1978). Teaching educators to deal with death. **Death Education**, 2(3), 293-306.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: A language for curriculum. In M. Levit (Ed.), **Curriculum**. (pp. 307-330). Chicago: University of Illinois Press.
- Speece, M. W. (1987). **The development of three components of the death concepts**. Doctoral dissertation of Wayne State University.
- Viney, L. L. (1991). The personal construct theory of death and loss: Toward a more individually oriented grief therapy. **Death Studies**, 15, 139-155.
- Von Glasersfeld, E. (1993). Questions and answers about radical constructivism. In K. Tobin (Ed.), **The practice of constructivism in science education** (pp. 23-38). Washington, DC: AAAS Press.

專論

Von Glasersfeld, E. (1995). **Radical constructivism: A way of knowing and learning**. London: Falmer Press.

Warren, W. G. (1989). The personal construction of death and death education. In **Death education and research: Critical perspectives** (pp. 99-114). New York: The Haworth Press.

Conceptualizing Curriculum Design of Death Education from Constructivist Perspectives

Shih-Fen Chen* Shu-Ching Yang**

The purpose of this paper is to conceptualize the curriculum design of death education from the constructivist perspectives. The outline of this study is as follows: 1. Review constructivism's rationale, principles, pedagogy and explore its implications for curriculum work. 2. Explore the meaning and objectives of death education. 3. Develop a curriculum model of death education based on the constructivist framework.

The paper will be useful in providing recommendations for related research regarding curriculum design and instruction of death education. It also provides a basis for further development of a series of training programs in life and death instruction.

Keywords : constructivism, curriculum design, death education

*Doctor student, Department of Education, NCCU

**Professor, Graduate Institute of Education, NSYSU

專論