

第二章 文獻探討

本章共分為五節，包括死亡教育的目標、內涵、方法與評價；青少年的相關死亡經驗與反應；國中生的死亡教育；死亡教育的相關概念、態度與生命意義，以及國內死亡教育介入相關研究。

第一節 死亡教育的目標、內涵、方法與評價

壹、 死亡教育的目標

「死亡教育在於增進生活的品質與生命的價值」（Leviton, 1977）。死亡教育的目標針對教育對象的不同而有所不同。

張淑美（1990）根據 Leviton 與 Gibson 等人對死亡教育目標之主張，歸納出五項死亡教育教學目標：（1）使兒童與青少年瞭解有關死亡及瀕死等方面的基本事實；（2）使個人能獲得有關醫學及葬儀等方面的知識及訊息；（3）幫助個人澄清社會上及倫理上的一些有關死亡的主題；（4）使兒童及青少年能坦然面對重要他人以及自己的死亡，進而能有效處理這些死亡事件；（5）透過審慮個人的價值及先後緩急的人生目標，以增進生活的品質並提昇生命的意義（引自張淑美，1996）。

Wass（1995）整理 1960 年代到 1970 年代死亡教育家所提出的死亡教育目標，歸納出四項死亡教育的目標：（1）傳授並協助獲得死亡相關事物的洞察力與理解力；（2）藉著觀察、推理與比較死亡相關議題的學習，協助發展建設性的觀點與價值觀；（3）協助發展處理死亡相關事物與幫助遭遇死亡相關事物者的技能；（4）培養以愛

的態度與行為，對待自己、他人與生命。

Morgan (1997) 整理 1977 到 1997 的文獻歸納出死亡教育的七項目標：(1) 改變以死亡為禁忌觀點的言詞；(2) 增進對瀕死的瞭解與瀕死時的安適；(3) 教育死亡的相關事務，使其對死亡相關的焦慮降至最低；(4) 瞭解悲傷的動力；(5) 瞭解自殺並有能力與有自殺傾向的人互動；(6) 瞭解瀕死或死亡系統中的相關社會組織；(7) 能比較不同文化間對死亡觀點的異同，並培養對自己所在的文化與其他文化死亡觀點再覺察的能力。

Corr, Nabe 與 Corr (2000) 提出死亡教育三個主要目標：(1) 引導探索死亡、瀕死、哀傷相關議題，豐富個人的人生；(2) 傳授並引導個人在死亡、瀕死、哀傷上，社會相關事物的處理；(3) 為個人在社會上的公民角色與專業角色做準備。

綜合各專家學者對死亡教育目標的看法，不外乎是認識死亡；死亡相關事務個人的處理、與社會的互動以及相關技能的養成；提昇生活品質與生命意義。

但是，現在由於生活環境的改善、生活型態的改變，死亡原因已經由過去的傳染性疾病轉變為慢性病，而且慢性病的年齡層有下降的趨勢（行政院衛生署，1999），癌症、心血管疾病與憂鬱症是二十一世紀的三大疾病。因此，瞭解生活型態與生活品質的關係，並選擇珍惜生命的健康生活方式，應是當前死亡教育的重要教育目標之一。另一方面，知識爆炸、資訊媒體普及、電腦網路日新月異的今日，若死亡教育僅停留在教室內所得到相關知能是不足夠的，因此，教導學生使其能運用科技蒐集死亡相關議題的資訊與獲得相關資源，以豐富生命、發展建設性的生命意義與價值觀，亦是當前死亡教育的重要目標

之一。

綜合多位專家學者 (Leviton, 1977; Curriculum Corporation, 1994; Wass, 1995; 張淑美, 1996; Corr, Nabe & Corr, 2000) 的看法，並因應現代社會的需求與現況，可以整理歸納出適合現代的十項死亡教育目標，如下所列：

- 一、 瞭解人從出生到死亡之不同人生階段的意義與重要性。
- 二、 瞭解人生的多樣性與相對性，並接受與欣賞自我人生的能量與極限。
- 三、 認識死亡概念，並能用正確的言辭描述死亡。
- 四、 瞭解哀悼、追思與死亡相關儀式的意義與重要性。
- 五、 瞭解生活型態與生活品質的關係，並選擇珍惜生命的健康生活方式。
- 六、 認識失落、哀傷與死亡相關的情感與情緒。
- 七、 以適當的態度與行為面對與處理自己與他人的相關失落經驗。
- 八、 評估自殺、自傷等危險行為的後果，並能提出有效的預防策略。
- 九、 以「愛」的態度與行為對待自己、他人與生命。
- 十、 能運用科技蒐集死亡相關議題的資訊與獲得相關資源，以豐富生命、發展建設性的生命意義與價值觀。

貳、 死亡教育的內涵

死亡教育的內涵可以由人們所知道的、所感覺到的、所表現的以及價值觀四個向度來闡述。因此，死亡教育的內涵可分為認知、情意、行為與價值四方面，而每個死亡相關教育單元活動可以著重一個層面或是結合多個層面，但是，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（Corr et al., 2000）：

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，促使學習者瞭解並能統整相關資訊與經驗。

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，以適當的方式處理哀傷與失落的情緒。以適當的態度關懷遭遇親人死亡的失落者。

在行為方面：瞭解哀傷的正常情緒反應，適當表達或協助他人表達與處理哀傷情緒，面對瀕死者給予適當的對待與尊重。

在價值方面：澄清、發展、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。

張淑美（1996）歸納 Leviton（1969）、Hardt（1976）、Eddy & Alles（1983）、黃松元（1988）等諸位學者的看法以死亡的本質及意義、對死亡及瀕死的態度、對死亡及瀕死的處理與調適、特殊問題的探討、死亡教育的實施五方面闡述死亡教育的內涵：（1）在死亡的本質及意義方面，包括哲學、倫理及宗教對死亡及瀕死的觀點；醫學、心理、社會以及法律上的死亡定義或意義；生命的過程及循環；

老化過程；死亡的禁忌；死亡的泛文化之比較。（2）在對死亡及瀕死的態度方面，包括兒童、青少年及成年人對死亡的態度；兒童生命概念的發展；性別角色與死亡；瞭解及照顧垂死的親友；死別與哀悼；為死亡預作準備；文學與藝術對死亡描寫；寡婦、鰥夫與孤兒的心理調適。（3）在對死亡與瀕死的處理與調適方面，包括對兒童解釋死亡；與病重親友間的溝通與照護；對親友的弔慰方式；安寧照護；器官捐贈與移植；死亡的相關事務，例如：遺體的處理方式、喪葬儀式等等；死亡的相關法律問題；生活型態與死亡型態的關係。（4）在特殊問題的探討方面，包括自殺與自毀行為；意外死亡；暴力行為。（5）在死亡教育的實施方面，包括死亡教育的發展及其教材教法的研究；死亡教育課程與評鑑；死亡教育研究與應用。

Cruse (1982) 認為死亡教育課程要包括：死亡教育的資源；死亡教育的範圍；改變對死亡與瀕死的態度；瀕死之社會心理學面貌、死亡與年老；威脅生命的疾病；關懷瀕死的方式；兒童與死亡；自我傷害行為及其原因；自殺；喪葬儀式；死亡的定義；喪事的消費；哀傷與喪親；死亡與法律；安樂死；死的權利。

綜合各專家學者對死亡教育內涵的看法，可以整理歸納出適合國中生的死亡教育內涵如下所列（Leviton, 1969; Hardt, 1975; Crase, 1982; Gibson et al., 1982; Eddy & Alles, 1983; Corr et al, 2000; 黃松元, 1988; 黃天中, 1992; 張淑美 1996）：

- 一、 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。
- 二、 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。

三、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。

四、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；自傷與自殺行為；墮胎。

參、 死亡教育的方法

死亡教育的方法大致上可分為教導式與經驗式兩種。教導式以認知與提供訊息為主，由教導者提供相關資料來教導學習者；經驗式以個人與情感為主，以經驗與情緒的分享來探討死亡與瀕死的各種情緒與感情（Combs, 1981; Kalish, 1989; Durlak & Riesenber, 1991; 張淑美, 1997）。由文獻可以歸納出五項常見的教學方法：（1）講述法：以講述的方式將死亡的相關資訊傳授給學生；（2）小組討論法：讓學生分成若干小組並針對主題進行討論，可依適當的情形採用正式或即席小組討論，可以由指定的相關讀物、透過相關媒體、藝術與人文作品，以及報章雜誌等來選擇討論的主題；（3）角色扮演法：設計死亡議題的相關情境，讓學生根據學習內容進行角色揣摩與演練；（4）價值澄清：設計情境，讓學生從多種管道或途徑自由選擇，珍視並願意公開表示自己的選擇，並採取行動；（5）參觀體驗法：實地到相關機構參觀，讓學習者親身體驗（Cruse, 1978; Eddy & Alles, 1983; 張淑美, 1997; 劉明松, 1997; 賴怡妙, 1998; 吳庶深、黃禎貞, 2000, 2001）。

而平時也可以掌握實事新聞或學校發生的死亡相關事件進行機會教育。教學時，也可以運用視聽媒體輔助教學，如掛圖、圖片、模型、實物、布紙偶、幻燈片、投影片與錄影帶等，並採用多元化的教學方式，以增加教學效果。

肆、死亡教育的評價

Kalish (1989) 認為死亡教育的成效可以由下列七個指標進行評價：1. 知道死亡的相關的訊息；2. 能覺知自己對死亡的相關情緒；3. 有能力面對瀕死與悲傷的人；4. 減少死亡相關的焦慮與恐懼；5. 對死亡相關議題有較高的敏感度；6. 瞭解死亡哲學；7. 有能力發展或從事死亡教育與諮商工作。

而其他死亡相關研究者認為可由認知、情意和行為三方面，來評價死亡教育的成效 (Cruse, 1982; Attig, 1992; Corr, 1992, 張淑美, 1996)：

認知方面：死亡相關知識的瞭解。

情意方面：面對死亡相關事件時，情緒反應的變化，例如：恐懼、焦慮的降低，死亡態度的改變，以及面對哀傷者的態度等等。

行為方面：能公開談論死亡的相關議題，並且坦然面對死亡與臨終。

在美國，有關死亡教育的成效評價仍然十分分歧，較多採用量性分析問卷或量表來考驗前、後測的差異，看學習者的死亡恐懼或焦慮是否降低。在認知與行為方面的評價則鮮見實証性的研究 (張淑美, 1998)。

事實上，教育的評價必須根據教育目標設計，而死亡教育也不例外。死亡教育應該根據學習者在死亡相關認知、情意、行為與價值層面的改變進行評價，而且必須包含過程評價與結果評價，因為學習者的改變不能只根據結果評價而論定，過程中的評價也是很重要的訊息。

然而，國內死亡教育的研究大多是研究死亡教育對死亡恐懼、死亡接受度、死亡概念、生命意義感、憂鬱感與自我傷害行為的影響(蘇完女，1991；鍾春櫻，1992；鄭淑里，1995；劉明松，1997；葉寶玲，1999)。教學介入影響的評價大多集中在認知與情意層面，缺乏行為與價值層面的評價，而在情意層面也缺乏對他人關懷的態度，包括對年老者、臨終者、失落者與哀傷者的關懷態度。

第二節 青少年的死亡相關經驗與反應

壹、青少年的死亡相關經驗與哀傷經驗

青少年過渡於兒童與成人之間，是人生的轉捩點，有很多發展性的任務等待完成。而死亡、失落與哀傷似乎並不被視為是青少年需要面對的問題與能力的發展，但是，根據研究發現有 90 % 的國高中生有死亡相關事件的經驗，40 % 有親人或朋友的死亡經歷(引自 Kandt, 1994)，很多青少年會面臨親人、朋友或寵物的死亡 (Noppe, 1991; Morin & Welsh, 1996)。

在國內相關研究也指出 90 % 以上的青少年曾經面臨家人、朋友或寵物的死亡 (巫珍宜, 1991; 張淑美, 1996; 劉明松; 1997)，也有自己甚至差點死亡的經歷 (巫珍宜, 1991)。高中生有 74 % 有深刻的死亡事件相關經驗，69 % 曾經歷家人死亡 (陳瑞珠, 1994)。

可見青少年對死亡相關事件與哀傷經驗並不陌生，而這些相關的經驗會影響到青少年對死亡的瞭解與死亡教育的需求 (王素貞, 1994; 陳瑞珠, 1994)。當遭遇死亡與悲傷相關事件時，若壓抑在心中而沒有適當的處理，可能造成對死亡的過度焦慮與恐懼，甚至引發心理方面的疾病。

貳、青少年的哀傷反應

哀傷是遭遇失落的反應，是正常的情緒反應過程，經過適當的哀傷而建立新的依附關係，則是哀傷過程的完成。依附理論認為人類有與他人建立強烈依附關係的需求，當死亡事件的發生或其他原因而造成的分離致使依附關係消失或關係受到威脅時，會引起強烈焦慮、不

安及反抗的情緒（黃慧涵，1992）；存在理論認為人有試圖維持生命永續的信念，死亡的產生打斷了此種信念，個人以痛苦、恐懼或難過等哀傷過程，設法修補信念上的差距，藉由哀傷過程，個人將重新檢視死亡的本質與生命的意義（Valnete，1986）。

青少年是個人發展的關鍵期，任何重要關係的失落都會影響青少年的身心發展。雖然青少年死亡概念已經成熟，但依然缺乏處理面臨喪親的能力，而且容易有負面影響（李玫青，1995）。他們在認知上能理解死亡，但在情緒的接納上卻常常發生遲滯的現象，因為當重要他人死亡時，他們往往尚未準備好接受這強烈的衝擊（Leming & Dickinson，1994）。而容易出現延遲悲傷的情形，因為青少年傾向壓抑自己的哀傷情緒，且親友通常避免與當事者談論死亡以免觸及悲痛，促使青少年更覺得孤單、被遺棄、無人傾訴，而更傾向壓抑悲傷情緒（陳增穎，1998）。

有時青少年會拒絕他人支持、隱藏悲傷與痛苦的感覺來表示自我獨立、自我信賴或是避免被視為不正常或異類的恐懼（Cook & Dworkin，1992）；有些青少年遭遇重大失落與死亡事件後會感到害怕與無助而退化到兒童期被保護的狀態尋求照顧與安慰（Rando，1984）。

青少年遭遇重大失落與死亡事件的反應包括：震驚、否認、攻擊行為、罪惡感、退縮、尋求注意、缺乏社交興趣、注意力不集中、反抗家庭學校等。而隱藏在這些反應下的悲傷情緒若無適當抒發，容易形成生理及情緒方面的問題（Balk，1993），甚至有較高的自殺傾向（Valente，1986）。

青少年在哀傷反應上，雖然他們在認知上能理解死亡，但是，他們通常會隱藏自己的哀傷情緒來表示自己的「獨立」與「正常」，或

是因為無助、害怕而產生社會退縮或是社會偏差行為。因此，讓青少年有能力覺察與接納自己的哀傷情緒並提供社會與情境的支持是非常重要的，讓青少年了解自己的情绪反應是正常的，有能力完成哀傷過程。

第三節 國中生的死亡教育

壹、中學的死亡教育

McMahon (1973) 認為中學的死亡教育課程應包含：1. 死亡的禁忌；2. 死亡的定義；3. 人的危機；4. 關於死亡與瀕死的觀點；5. 了解瀕死的病人或親人；6. 葬禮、安葬和居喪；7. 瞭解自殺及自我毀滅行為（黃天中，1992）。

Gibson 等人（1982）對於中小學的死亡教育內涵主張，國小的死亡教育應該包括：生物的生活史；死亡與分離的情感表達；喪禮與追思儀式，而國中的死亡教育內涵則應該包含：自然的生命循環；人類的生命歷程；生理層面的死亡；死亡語言；喪葬儀式與習俗；保險制度、遺囑與喪葬儀式的消費；死別的哀傷情緒；有關死亡的文學、藝術與宗教觀；死亡相關道德與倫理的探討，例如：安樂死與自殺；個人死亡與生命的價值觀。

綜合各專家學者對死亡教育內涵的看法，可以整理歸納出適合國中生的死亡教育內涵如下所列（Leviton, 1969; Hardt, 1975; Crase, 1982; Gibson et al., 1982; Eddy & Alles, 1983; Corr et al, 2000; 黃松元, 1988; 黃天中, 1992; 張淑美 1996）：

- 一、 認知方面：生命週期；死亡概念；死亡語言；失落經驗等。
- 二、 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；關懷並尊重瀕死者等。
- 三、 行為方面：死亡、瀕死與哀傷的調適；重大失落者的溝通與協助；哀悼與追思儀式；生活型態、生命品質與死亡等。

四、 價值方面：自傷與自殺、墮胎、安樂死等議題探討；生命的意義與價值；死亡、生命與愛等。

目前美國中學大多將死亡教育課程融合於心理學、健康教育等課程中實施（Weeks & Johnson，1992；陳瑞珠，1994）。

Cappiello & Troyer（1979）調查紐約中學健康教育老師實施死亡教育的主要內容包括：1. 死亡態度；2. 瀕死過程；3. 自殺與安樂死；4. 喪葬習俗與儀式；5. 哀傷與哀慟。Rosenthal（1980）對高中生介入的死亡教育課程包括：1. 個人的死亡觀；2. 末期疾病與心理變化；3. 哀傷；4. 安樂死及其醫療、法律上的爭論；5. 自殺；6. 兒童與死亡；7. 老化與身體上的殘疾；8. 死刑與謀殺。

Weeks & Johnson（1992）整理 1974~1992 年間華盛頓 Enumclaw 中學死亡教育內容包括：1. 哀傷過程；2. 有關死亡與喪葬的法律問題；3. 老化；4. 安樂死；5. 遺囑；6. 延遲的哀傷；7. 器官移植；8. 墓地；9. 兒童與死亡。

綜合以上來說，就死亡教育內容而言美國中學的死亡教育在認知方面著重於死亡的意義、死亡的禁忌方面；在情意方面著重於死亡與瀕死觀點、瞭解瀕死的親人或病人、死亡態度、瀕死過程等；在行為方面著重於喪葬習俗與儀式、哀傷與哀痛、兒童與死亡、老化與殘疾、死亡相關法律問題、延遲的哀傷、器官移植等；在價值方面著重於自殺與自我毀滅行為、安樂死、死刑、謀殺等。

但是，在我國相關研究調查顯示高中學生對死亡教育課程的內容最有興趣的是「如何增進面對壓力、解決壓力的能力」、其次是「安寧照護」、再其次為「易導致死亡的危險行為」；最不感興趣的是喪葬習俗與儀式與死後世界，約有 6 成學生認為死亡教育課程不需要含

這些內容（陳瑞珠，1994）。因此，在課程內容的發展上應該在多方面探討，方能發展出適合我國國情的死亡教育階段性內容。

貳、國民教育九年一貫課程與死亡教育

教育部（2000）擬定國民教育九年一貫「健康與體育」學習領域課程綱要，主題軸一「生長、發展」的第一個內涵包含健康的生長、發育、老化、死亡的內容；主題五「安全生活」中的安全與急救；主題六「健康心理」中的自我認識、人際關係，以及行為適應技巧；主題軸七「群體健康」中的疾病預防與健康促進都是廣義的死亡教育內涵（晏涵文，2001）。

以下針對生長發展、健康心理與群體健康三個主題軸與死亡教育密切相關的分段能力指標與補充說明加以闡述，分析如表 2-1 所示。

一、就國小階段而言

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。

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。

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

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。

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。

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。

表 2-1、 國民教育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（教育部，2000）

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。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解出生、成長、老化、死亡是每個人一生的必經過程。 2. 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。 3. 分享新生兒的誕生對自己生活的影響。 4. 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。 5. 以健康的態度面對已故或瀕死的家人、同伴或其他生物。
	1-3-2 蒐集生長、發展的相關資訊，以提昇個人體能與健康。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 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。 3. 主動發現有關出生、成長、老化與死亡的問題，並探索其答案。
健康心理	6-1-4 認識情緒的表達及正確的宣洩方式。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識每一個人都有喜、怒、哀、樂、懼等不同的感受。 2. 能用健康的方法表達需要、要求與感覺。 3. 說明經由身體的反應，表現適當宣洩情緒的方法。 4. 分辨令人愉快和不愉快的情緒對個人及他人的影響。 5. 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</p> <p>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>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 面對自己或朋友的家庭變異時，能正向調適。
<p>6-2-4</p> <p>學習有效的溝通技巧與理性的情緒表達，並認識壓力。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 分析想法對情緒的影響，學習理性的抒解情緒方式。 3. 瞭解情緒、壓力和生理健康之間的關係。 4. 知道壓力的正、負面影響，並能建設性的處理問題。 5. 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>6-3-1</p> <p>體認自我肯定與自我實現的重要性。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 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。 3. 培養自我反省、客觀檢討的習慣，健康面對得失與褒貶。 4. 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。 5. 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。 6. 培養有益身心健康且正當的興趣與嗜好。 7. 建立正確的偶像觀，避免過度崇拜。
<p>6-3-3</p> <p>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>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能體會死亡的含意與生命的可貴，避免自傷與自殺。 2. 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。 3. 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。 4. 透過活動以宣洩情緒，調適衝擊與壓力。

	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。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 願意適度開放自我與別人分享。 2. 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。 3. 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。 4. 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。 5. 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。
	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。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培養多元的思考，欣賞或尊重他人不一樣的立場或價值。 2. 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。
	6-3-6 建立自己的人生觀，締造充實而快樂的人生。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 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。 3. 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。 4. 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。
群體健康	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。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。
	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。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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。 2. 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。

參、國中死亡教育相關課程設計

劉明松（1997）在死亡教育對國中生死亡概念、死亡態度影響之研究中，編訂兩套死亡教育課程，分別是五單元十堂課與三單元五堂課，其單元名稱與單元目標如表 2-2 所列。

主要讓學生了解死亡的本質；能接納與關心面對死亡與瀕死的態度；了解個人的生死權力；認識自殺與自毀並珍惜生命；探討生命異象問題的積極與正面意義；了解生命尊嚴；澄清個人生死價值、珍惜生命；坦然面對死亡，減少死亡焦慮等等。

高雄市教育局（1998）編訂的生死教育手冊國中版，主要目標均在彰顯生命的意義與價值、擁有生命與死亡的尊嚴、提昇生活品質，以及培養正向的死亡態度、對死亡相關事物採取適當的處理。此與死亡教育目標在於「增進生活的品質與生命的價值」（Leviton, 1977）」，有異曲同工之妙。主要教學內容分成七個單元，單元名稱與單元目標如表 2-3 所列。

主要讓學生認清死亡本質與內涵；確立正確面對死亡的態度；幫助澄清社會上及倫理上的一些有關死亡的主題；能以審慎、理性的態度省思生命與死亡的真義，建立正確的人生觀與自我價值；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，進而做好人生規畫，增進生活品質並提昇生命意義。

表 2-2、 國中生死亡教育課程設計摘要表（劉明松，1997）

實驗組一（五單元十堂課）	
單元名稱	單元目標
單元一（90 分鐘） 揭開死亡的神秘面紗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能瞭解死亡及瀕死的各種定義。 2. 能明白死亡的原因。 3. 能認清死亡的本質與內涵。
單元二（100 分鐘） 死亡及瀕死態度與調適	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能瞭解各年齡階段之死亡及瀕死態度。 2. 能接納和關心自己或他人面對死亡及瀕死的心理反應。 3. 能瞭解「臨終關懷」的本質與內涵。 4. 能說出自己或他人面對死亡及瀕死時，更該珍惜生命，彰顯生命意義。
單元三（100 分鐘） 生死之權力與尊嚴	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能瞭解個人生死權力受保障，無人可剝奪。 2. 能說出自己對「安樂死合法與否」問題的看法。 3. 能瞭解「自殺或自毀」並非解決問題的方法，而是不珍惜生命的行為。
單元四（100 分鐘） 生命異象的省思	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能以客觀、謹慎和理性的態度思考生命輪迴與靈魂的問題。 2. 能明白探討生命異象問題的積極、正面的意義。 3. 能瞭解信仰與迷思之不同，而澄清迷思，追求生命真義。
單元五（100 分鐘） 生命的省思	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能澄清個人的生死價值觀，進而珍惜生命。 2. 能坦然面對及接受死亡，減低對死亡的焦慮，而能做好人生規畫。 3. 能瞭解生命尊嚴與死亡尊嚴之意義，進而有「愛人愛己」之心。 4. 能寫出生命規畫表。

實驗組二（三單元五堂課）	
單元名稱	單元目標
單元一（50 分鐘） 揭開死亡神秘面紗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能瞭解死亡及瀕死的各種定義。 2. 能明白死亡的原因。 3. 能認清死亡的本質與內涵。
單元二（100 分鐘） 死亡及瀕死態度與調適	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能瞭解各年齡階段之死亡及瀕死的心理反應態度。 2. 能接納和關心的態度面對自己或他人之死亡及瀕死。 3. 能瞭解「臨終關懷」的本質與內涵。 4. 能說出自己或他人面對死亡及瀕死時，更該珍惜生命，彰顯生命意義。
單元三（100 分鐘） 特殊問題探討與省思	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能了解個人生死權力受保障，無人可剝奪。 2. 能說出自己對「生死特殊問題」的看法。 3. 能澄清個人的生死價值觀，進而珍惜生命。 4. 能坦然面對及接受死亡，減低對死亡的焦慮，而能做好人生規畫。 5. 能瞭解生命尊嚴與死亡尊嚴之意義，進而有「愛人愛己」之心。

表 2-3、 國中生生死教育課程設計摘要表（ 高雄市教育局， 1998 ）

單元名稱	單元目標
單元一 生命的律動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 引導學生從自然界的生命循環現象認識生命的真相。 2. 培養學生關心「生命」課題的生活態度。
單元二 生命的樂章 ~ 活著是為了什麼？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學生省思自我生命的意義與價值。 2. 引導學生思考生活的內涵以及找尋生命的方向。 3. 引導學生開始釐清生命中的失落與悲傷經驗對自己的影響。 4. 協助學生瞭解自殺的原因，後果及應付重大壓力的方法。
單元三 揭開死亡的神秘面紗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學生認清死亡的本質與內涵。 2. 協助學生瞭解喪儀的本質與內涵。 3. 引導學生走出死亡禁忌的迷思。
單元四 臨終關懷與安寧療護	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學生瞭解臨終關懷的意義。 2. 協助學生瞭解與關懷瀕死的親友。 3. 介紹安寧療護的精神與內涵。
單元五 生命的挑戰	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學生探索生命中的各種失落經驗。 2. 幫助學生瞭解遭遇失落與死亡時的哀傷反應。 3. 引導學生學習適當的處理哀傷。
單元六 生命的超越	<ol style="list-style-type: none"> 1. 讓學生檢視自己對死亡的態度，瞭解並糾正其中不合理性的想法和行為，期能坦然面對並接受死亡，減少對死亡的焦慮。 2. 藉對未來生活的省思，使學生學得珍惜時間，掌握生命，讓自己的生與死都有尊嚴。 3. 藉著對「器官捐贈」的瞭解，學習珍愛身體，尊重生命。
單元七 生命的禮讚	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生能找到生命的意義與價值，認真過活。 2. 以勇者為學習楷模，面對生命中的挫折及挑戰。 3. 在需要時，認識及學習主動找尋資源協助。

第四節 死亡相關概念、態度與生命意義

壹、 死亡概念

一、 死亡概念

死亡概念並非單一個或單一層面的概念，而是結合了很多子概念而形成的一個複雜概念。Speece & Brent 在 1984 年提出四項死亡子概念，包括：普遍性、無逆性、失能性與原因性（Speece & Brent, 1996）。

- (一) 死亡的普遍性（Universality）：所有的生物終將死亡。這個概念結合了涵蓋性、必然性與不可避免性等主要概念。
- (二) 死亡的無逆性（Irreversibility）：生物的肉體一旦死亡，就無法再恢復為有生命的個體。
- (三) 死亡的失能性（Nofunctionality）：生物的肉體一旦死亡，所有定義為有生命跡象的身體功能型態就會終止，例如：走路、進食、聽、看、思考與學習等。
- (四) 死亡的原因性（Causality）：死亡的原因可以歸為「抽象與真實原因」、「內在與外在原因」，此概念主要瞭解生物體因為老化、疾病或意外死亡。死亡有其真正的原因，不會因為不乖被罵或受到詛咒而死亡。

由 Speece 與 Brent 所提出之死亡概念著重於科學與生理層面來定

義與解釋死亡，並沒有針對靈性方面的死亡加以探討。

由臨床上診斷的十大死因，慢性病佔絕大多數，而且年齡層有逐漸下降的趨勢。而事故傷害更是青少年死亡原因的第一位（衛生署，1999）。而這些死亡都有其潛藏的危險因子，也就是說有些死亡是可以預期的，例如：酒醉駕車肇事會增加死亡機率；過度肥胖、缺乏運動會增加心血管疾病的罹患率；從事不安全的性行為容易罹患愛滋病。因此，死亡概念除了死亡的普遍性、無逆性、失能性與原因性，更積極的應該了解行為決定及生活型態與死亡的關係，也就是死亡的可預期性。

二、青少年的死亡概念發展

（一）青少年的發展與死亡概念

根據 Erikson 的社會心理發展模式，青少年正處於自我認同發展的關鍵期，是個人發展的重要階段。是兒童時期的依賴與成年的獨立之間的過渡時期，是一個既統合又分離的時期。此時，開始思考「我是誰？」，「未來的我是怎麼樣？」等問題，青少年嘗試致力達到自己的夢想。而死亡的可能性對於自己夢想的達成構成嚴重的威脅（Despelder & Strickland, 1992）。

在皮亞傑的認知發展理論中，青少年處於形式操作期，有邏輯思考的能力能以抽象或推理的方法來思考以建構認知、形成概念（Jose' , B.A. et al. , 1997）。這對青少年如何看待死亡以及對瀕死過程的關心與瞭解有很大的影響（陳瑞珠，1994）。因為他們開始有能力思考生活中的個個面向，想像一個人從存在到不存在的情形、生與死的本質與意義以及死後的世界等抽象的靈性與哲學面之概念。

（二）青少年的死亡概念

青少年隨著身心與靈性的發展以及經驗的累積將發展個人化的死亡意義 (Valente, 1986)。其死亡概念趨於成熟，在死亡概念發展與特徵上包括：能理解死亡的事實，瞭解死亡具有不可逆的、普遍的、不可避免的；以真實、抽象的角度思考死亡；瞭解死亡是所有功能的停止；否認自己的死亡並感到焦慮 (Lockard, 1986; Despellder & Strickland, 1992; 張淑美, 1996)。

Tamm 等 (1995) 利用繪圖來瞭解青少年 (12~19 歲) 的死亡概念發現生物性的死亡概念在 15 歲時有減少趨勢，而由靈性所了解的死亡則逐漸增加，而情意方面對死亡的了解在每個年齡均有。

張淑美 (1996) 在國中生的死亡概念研究上發現：平均年齡 13 歲 2 個月的國中生在死亡概念上已完全成熟，且普遍瞭解生物性的死亡意義。在死亡無逆性與失能性的解釋上，多能以複雜且深入的方式解釋，且具有「靈魂輪迴、死後世界」的觀念。

由此可見，青少年的死亡概念，在生理方面約在 13 歲發展成熟，15 歲以後靈性方面對死亡的了解逐漸增加，在情意方面對死亡的了解則是每個年齡都有。而相關研究發現死亡教育能提升死亡概念 (劉明松, 1997; Leary, 1997; Schramm, 1999)，因此死亡概念的發展不但隨著年齡的趨於成熟，也能藉由死亡教育提升死亡概念。

貳、失落概念

大多數的青少年在遭遇失落而有失落的情緒產生時，會懷疑自己是否正常，他們通常會隱藏自己的失落情緒以避免被其他任認為他們是不正常的 (Leick & Davidsen-Nielsen, 1991; Aguilera, 1998)。而 Ringler 與 Hayden (2000) 調查 85 位 17~20 歲的青年回溯他們中學時

代面對失落時的處理方式，居住都市的學生認為「到學校找朋友」是最好的處理方式，居住鄉鎮的學生認為「讓一切交給時間」是最好的處理方式，一致認為向一位自己信任的訴說是一種良好的處理方式，而「忘掉它」是最差的處理方式，而在面臨失落事件時，但卻有半數以上的學生以「忘掉它」來處理自己的失落。

因此，對於國中生的失落相關概念上必須讓國中生了解失落的原因，遭遇失落可能會有的失落情緒，以及用適當的方式面對失落。

Goldman (2000) 提出七項失落的原因：(1) 關係的失落，包括：死亡事件的發生，沒有受到重視，父母失職沒有善盡做父母的責任等；(2) 實物的失落，包括：最喜歡的玩具或東西掉了，特別的東西被搶或是遺失等；(3) 環境的失落，包括：地震等重大災難的發生，搬家、轉學或是家庭的結構改變，家庭的人文環境變遷等；(4) 自身的失落，包括：生理方面，如生病或是失去身體的器官；心理方面，如失去自尊，受到身體、情感或是性方面的侵害；(5) 能力的失落，包括：表現不受肯定，學習障礙等；(6) 習慣的失落，包括：小動作的戒除，生活型態的改變，開學或是結業等；(7) 未來的失落，包括：角色模式的轉變、害怕學校變成一個危險的地方等。

青少年遭遇失落可能的情緒反應包括：悲傷、震驚、否認、內疚、憤怒、絕望、沮喪等等 (Leick & Davidsen-Nielsen, 1991; Aguilera, 1998; Goldman, 2000)，除了讓學生了解失落可能的情緒反應，讓學生知道情緒反應有個別差異也是非常重要的，也就是說，同一種失落情境，不同的人可能會有不同的失落情緒產生。

而在遭遇失落時，社會支持與情境支持都是很重要的 (Leick & Davidsen-Nielsen, 1991; Aguilera, 1998; Goldman, 2000; Ringler & Hayden, 2000)，一方面必須有良好的情緒抒發管道，另一方面必須有良好的支持系統，

總而言之，死亡教育在失落的相關概念上，主要有三個重點：(1) 讓學生知道為什麼會有失落的情緒產生，(2) 會有這些失落情緒都是正常的現象，以及(3) 在面對失落時，如何尋求相關資源以適當的方式抒發自己的失落情緒。

參、死亡態度

態度是關於某一社會對象的正向或負項評價、情緒上的感覺，以及贊成或反對的行動傾向之支持久性系統，實際上包括認知、情意、行為等三個主要層面（張淑美，1996）。而死亡態度應該也要包含對死亡相關的評價、情緒上的感覺，以及行動傾向。而死亡相關研究最常探討的死亡態度是個人的死亡焦慮與死亡恐懼（Conte, Weiner & Plutchik, 1982），以及死亡的接受度（李復惠，1987）。

雖然，相關研究發現死亡教育能提昇正向的死亡態度（蘇完女，1991；鍾春櫻，1992；鄭淑里，1995；劉明松，1997；賴怡妙，1998；葉寶玲，1999），降低死亡焦慮（劉明松，1997；Leary，1997；Schramm，1999）。

但是，相關研究指出死亡教育對於死亡焦慮不但沒有降低反而增加，Maglio 與 Robinson（1994）利用統合分析（meta-analysis）發現經過死亡教育課程的教學後，不但沒有降低死亡焦慮反而增加學習者對死亡的焦慮，而且進一步發現，以講述法教死亡相關課題比非講述法更能引起學習者死亡焦慮（Maglio & Robinson，1994）。

因此，死亡教育是否可降低死亡焦慮，死亡焦慮的降低是否要列為死亡教育的目標之一是值得再探討的，而死亡教育隊死亡相關態度的影響也需要在進一步研究。

肆、生命意義

一、生命意義

Frankl 根據存在主義的哲學觀點，以及親身經歷的納粹集中營生活而發展出意義治療（logotherapy）。「logos」為希臘字，表示「意義（meaning）」的意思，意義治療的重點在於「人存在的意義」以及「人對此存在意義的追尋」。治療理論包含意志的自由、求意義的意志與生命意義三個基本信念，分述如下（Frankl, 1959, 1967；趙可式、沈錦惠，1989；何英奇，1990；游恆山，1991；黃宗仁，1996）：

意志的自由（The Freedom of Will）：人保有選擇自己立場的自由。在各種生理、心理與社會環境與情境的限制下，人可以超越具體存在的限制，進入精神的層次建立自己的立場。在精神層次裡，人的意志可以決定要屈服於這些限制或是挑戰這些限制，也就使所謂的意志自由。

求意義的意志（The Will to Meaning）：追求生命意義是人的基本動機，而快樂與權力只是滿足此動機時的副產品。Frankl 認為人能夠為自己的理想與價值而生，也能夠為自己的理想與價值而死。

生命意義（The Meaning of Life）：人從行為、工作與創作中發現生命的意義，透過與他人以及世界的獨特接觸而肯定生命的意義。人藉由對生命的付出與奉獻；對世界的感受；對逆境的意志三種方式來肯定生命的意義。

二、生命意義感的相關研究

Crumbaugh 和 Maholic（1964）依 Frankl 之意義治療理論所編制

生命意義量表 (Purpose in Life Test) 簡稱 PIL。以生命意義量表為研究工具的相關研究發現，生命意義感與死亡恐懼成負相關 (Paul, 1988)，也與死亡焦慮成負相關 (黃國彥，1986；Rappaport & Herber, 1993)。也有研究發現老人比年輕人有較高的生命意義感，以及較低的死亡焦慮 (kurlychek & Trepper, 1982)。

死亡教育對生命意義的影響之相關研究發現，透過死亡教育能提高生命意義感 (Amenta, 1984; Paul, 1988；吳庶深、黃禎貞，2001)，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; 賴怡妙，1996)。

死亡教育對生命意義的影響，由相關研究結果顯示尚未有所定論。而死亡教育是否能提升生命意義感，除了適當的測量工具，研究本身的死亡教育課程設計的教學目標與教學內涵是否能直接達到生命意義與價值的提升也是必須考量的。

第五節 國內死亡教育介入相關研究

國內有關死亡教育課程介入之碩、博學位論文研究至 88 年 10 月共 6 篇，均採實驗設計，量性研究有 4 篇，全都是以問卷調查法比較實驗結果；量性加上質性研究 2 篇，以問卷調查配合晤談和內容分析來看分析結果（李復惠，1999）。各研究者的研究主題、研究對象、研究方法與教學單元之重點分析如表 2-4 所示（葉寶玲，1999；賴怡妙，1998；劉明松，1997；鄭淑里，1995；鍾春櫻，1992；蘇完女，1991）。

在研究對象方面，研究皆針對學生進行研究，包括國小、國中、高中、護專生、師範生以及大學生。

在介入課程設計方面，研究者都以自行設計的死亡教育課程來進行教學介入。

在死亡教育教學介入的影響方面，大部份的研究都是針對死亡態度來做研究，僅有 3 篇在教學介入的影響上加入了其他向度，劉明松（1997）增加了對「死亡概念」的影響；賴怡妙（1998）增加了對「生命意義感」的影響；葉寶玲（1999）增加了「憂鬱感」與「自我傷害行為」的影響。

在死亡教育的成效方面，大多數的研究發現死亡教育能提升死亡概念（劉明松，1997），提昇正向的死亡態度（蘇完女，1991；鍾春櫻，1992；鄭淑里，1995；賴怡妙，1998；葉寶玲，1999），提高死亡的接受度（劉明松，1997），以及增加處理生活、死亡、瀕死的能力等。

表 2-4、 國內死亡教育相關學位論文分析摘要表

研究者	研究標題	研究對象	研究方法	教學單元
蘇 完 女 (1991)	死亡教育對國小中年級兒童死亡態度的影響	嘉義市國小 4 年級學生 177 人	<ul style="list-style-type: none"> · 準實驗法 · 量性分析 · 問卷 	6 單元，共 9 小時 1. 生命歷程 2. 死亡原因知多少 3. 來不及長大 4. 大家說故事 5. 戲劇人生 6. 我的死亡世界或哀傷情緒
鍾 春 櫻 (1992)	死亡教育對護專學生死亡態度之影響	護專 4 年級學生 107 人	<ul style="list-style-type: none"> · 準實驗法 · 量性分析 · 問卷 	5 單元，共 8.5 小時 1. 哀傷之歷程及中國人之生死觀 2. 個人死亡態度之初探 3. 兒童之死亡概念及瀕死病人家屬之協助 4. 增進對瀕死病人之溝通與照顧 5. 護理人員對死亡及瀕死之態度及因應方法
鄭 淑 里 (1995)	死亡教育課程對師院生死亡態度的影響	國北師院生 36 人	<ul style="list-style-type: none"> · 準實驗法 · 量性分析 · 問卷 	5 單元，共 11 小時 1. 死亡的內涵 2. 死亡概念的發展 3. 哀傷與瀕死 4. 兩個月的生命計畫 5. 生死一瞬間
劉 明 松 (1997)	死亡教育對國中生死亡概念、死亡態度影響之研究	高雄市國中 2 年級學生 3 班 102 人	<ul style="list-style-type: none"> · 準實驗法 · 量性與質性分析 · 問卷、訪談紀錄 	【實驗組一】 5 單元，共 8.3 小時 1. 揭開死亡的神秘面紗 2. 死亡及瀕死態度與調適

			談紀錄	<ol style="list-style-type: none"> 3. 生死之權力與尊嚴 4. 生命異象的省思 5. 生命的省思 <p>【實驗組二】</p> <p>3 單元，共 4.2 小時</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 揭開死亡的神秘面紗 2. 死亡及瀕死態度與調適 3. 特殊問題探討與省思
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 感之影響	台灣師大學生 30 人	<ul style="list-style-type: none"> · 準實驗法 · 量性與質 性分析 · 問卷、團 體歷程紀 錄與回饋 表 	<p>8 單元，凡 20.5 小時</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生命的整合：個人生死價值觀初探。 2. 七嘴八舌：生命跡象消失的恐懼 3. 我們都是這樣長大的：探索影響個人死亡態度的原因 4. 聽海哭的聲音：個人哀傷經驗的整理 5. 如果還有明天：體會個人的死亡，反省生命的意義 6. 最後的禮物：瀕死親友的陪伴 7. 死別與哀傷 8. 珍重再見：課程回顧
葉 寶 玲 (1999)	死亡教育課程 對高中生死亡 態度、憂鬱感 及自我傷害行 為影響效果之 研究	南投縣高中 1 年級學生 94 人	<ul style="list-style-type: none"> · 準實驗法 · 量性分析 · 問卷 	<p>9 單元，共 7.5 小時</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 描繪自己的死亡觀：死亡的象徵與意義 2. 紅色的休止符：死亡的定義與原因 3. 宗教與社會文化之死亡藝術：宗教與社會文化之死亡觀 4. 溫馨陪伴情：瀕死的歷程與處理

				5. 創傷是一枚獎章：超越失落的危機
				6. 為心靈療傷止痛：處理未完成的悲傷
				7. 追求一個生命的答案：生死的權力
				8. 向所愛說再見：喪葬與追悼儀式
				9. 活出意義來：接受死亡與充實生活

而針對國中生的研究僅有劉明松（1997）進行死亡教育對國中生死亡概念、死亡態度影響之研究，以準實驗設計，兩組實驗組與一組對照組。實驗組一 5 個單元 10 週，每週一堂課；實驗組二 3 個單元 5 週，每週一堂課。實驗組一與實驗組二在同一週進行介入，介入的前一週進行前測，實驗組一教學介入結束後一週進行後測，後測結束後八週進行追蹤測驗。死亡概念以開放性問題與封閉式問題進行研究，死亡態度則針對死亡關切度（20 題）與死亡接受度（7 題）進行研究。在課程設計方面（參考表 2-2，本章 34-35 頁），除了實驗組二的第一單元為一堂課，其餘的都是一個單元兩堂課，但卻每次一堂課，一個單元分兩週上。

本研究考慮教學流程與活動的連貫性，以及時間的經濟效益，以每次上課兩堂課為原則。在授課時數上，考慮學校的授課時間的有限性，嘗試以最有效率的方式讓學生有最好的學習效果。同時，重視教學目標、內涵與教學評價工具密切相關性，一方面了解教學的效果，一方面知道評價工具的效力。而且，本研究結合九年一貫「健康與體育」與死亡教育的相關能力指標，發展國中生的死亡教育課程，以單元的形式設計教學內涵與活動，可以單獨以死亡教育大單元主題式的

方式授課，也可以分成四個子單元彈性融合在九年一貫健康與體育領域的教育課程或其他相關教學中。而且本研究在目標與內涵的發展上也將考慮國中生的對死亡的相關了解與教育需求，期望能設計符合國中生的死亡教育課程。在研究工具的編制上，根據研究之教育設計教學目標與內涵而發展，質性與量性雙管齊下，期望能讓教學目標、內涵與評價能達到最好的配合，而能真正了解學生的學習效果。