

以生死教育啟發資優青少年的生命智慧

林雅君¹、劉明松²

¹ 國立台東大學特殊教育研究所

² 國立台東大學特殊教育系助理教授

中文摘要

本文主要目的說明資優青少年對生死的態度與觀念，以了解生死教育對資優青少年的重要性，進而能於課程教學上啟迪資優學生的生命，期待能探討生命的本質與培養正向的生命態度。

壹、前言

有生必有死，有死必有生，生死一線之隔。死亡，一般人總視為禁忌的話題避之唯恐不及，使得死亡話題對多數人而言充滿禁忌、恐懼與迷失。且索甲仁波切曾言：「現代西方社會雖有輝煌的科技成就，卻對死亡一無所知；否定死亡的可怕影響力，不止於個人，更及全球；年輕人接受各式教育，卻對於生命的息息相關的主題，茫然無知，是一大諷刺。」(鄭振煌譯，1996)。死亡是無法避免，面臨自己的死亡，是所有一切的失落，包括社會地位、權力、財富與親人的關係等；面臨重要他人的死亡，是一個重要依附關係的失落，(李開敏等譯，1995)。因此，失落的反應，包括死亡事件的哀傷和面對死亡的恐懼都是人生命的過程。但是，若對死亡視為禁忌，避而不談相較於在健全死亡系統的社會，死亡事件所帶來的衝擊將更大(Aguilera, 1998; 引自黃禎貞, 2002)。

貳、了解青少年的死亡概念與發展

一、青少年死亡概念的發展

就社會心理發展模式而言，青少年正處於自我統整或角色混淆的關鍵期。是兒童時期的依賴與成年的獨立之間的過度時期，且開始思考「我是誰？」漸漸的遠離兒童時期，意味著某種消失或失落；在邁向青年期的過程中是一種統

整與再生、希望與力量，如不能順利過度生命發展中的失落與悲傷，如喪親悲慟(侯南隆，2000)和同儕的死亡(陳增穎，1998)將使發展受到影響而產生危機，造成更多的嚴重問題。

Piaget 認知發展論而言，青少年應達到形式運思期，能夠以真實、抽象的思考死亡，邏輯的推理的方式思索生命中的問題，對死亡的問題也能理解。但在青少年的早期階段並非全部都可達到成熟思考的階段，需至國中二年級(約十三歲二個月)才開始達到百分百「完全成熟」(張淑美，1996)。

二、青少年對死亡的看法

Kastenbaum 在《死亡心理學》書中提到青春早期到成人前期，青少年對死亡的想法如下(劉震鐘等譯，1996)：

- 1.我死，故我在：青少年意識到存有與虛無的辯證，也面臨到自我認同的質疑，開始懷疑「我將成為什麼樣的人？」且思考「這就是我，我正為內心衝突所苦惱；我想前進、後退或根本不想動。我什麼都有，卻又一無所有。活者可以代表一切，但明天我也許會因之而死」。青少年以豐富的心靈想像死亡，將可能導致一連串危及生命的行為。青少年的三大死因一意外、他殺、自殺可能也與這年紀混合著強烈、想像與不成熟的死亡概念有關。
- 2.來日方長：開始思考未來但僅僅是不久的未來，相反的人生的後半段則空空如也；對回想童年有些許不安認為過去的時光是一片空白；對未來有一股往前衝的想法但對未來沒有清楚方向，如果他們必須去領悟現實的改變和未來的景況時，就會經歷焦慮與憂鬱的心情。
- 3.若未來已死，那所生為何：青少年多半預期將來將毀於核戰，但事實上他們從未想過毀滅的後果，更多的人會單從每天生活裡的挑戰愈快樂獲得滿足卻拒絕對未來自尋煩惱他們，且只想過正常的生活。

參、了解青少年的生死觀

一、青少年的死亡態度

「死亡態度」一詞，亦如同一般態度一樣具有複雜的特性，不只包括單一層面或成份，因而死亡態度實應包含情感、認知及行為等三個主要成份，亦不只探討對死亡較負面之〈恐懼〉或〈焦慮〉的層面，也應包含其他的正向的態度如〈接受〉等(張淑美，1996)。在死亡態度的相關研究中認為內涵應包括對死亡恐懼、死亡焦慮、死亡關切、死亡威脅、死亡否認與逃避等(張淑美，1996)。

國學者對青少年死亡態度的研究發現，青少年接觸與接觸死亡的機會很大。曾廣志(2001)發現商職學生曾經接觸自殺事件的比率達45.4%，且對死亡關切是趨近中向的態度，但對他人的死亡比較擔憂。巫珍宜(1991)以國中、高中、高職的學生為研究對象，發現有90.5%的學生曾經歷死亡經驗且對死亡與瀕死普遍存有害怕的情緒。

張淑美(1995)指出國中生在死亡態度方面，對死亡的了解影響其死亡態度與對生死的看法。

由此可知，死亡對青少年的影響乃取決於其所持有的態度及信念，而青少年對死亡的態度，是多元並存的，其感受並非單一，而且受其本身的經驗影響很大。

肆、生死教育對資優青少年的重要性

一、資優學生的特殊適應問題

學者郭靜姿(2000)指出資優學生在學習方面具有優厚有利的條件，使其能輕易的超越同儕，表非凡的成就，也因此若干教師與家長易將注意焦點置於認知發展上，然而忽略資優學生心理輔導上的需求，且資優兒童在學習心理特質上異於一般兒童，所以存在者一些獨特的適應行為。將其特殊適應問題歸納如下：

(一)身心發展的不均衡

身心發展的不均衡是因資優兒童在認知、情意與生理發展經常處於不協調的狀態，而反應在外在的適應行為。

(二)過度激動特質

資優兒童的過度激動特質由學者 Dabrowski 所提出，包括五種過度激動：1.心理動作的過度激動，2.感官的過動激動，3.智能的過度激動，4.想像的過度激動，及 5.情緒的過度激動

(三)人際差異知覺與自我認定的困難

差異知覺會讓資優生覺得與人不同，有時害怕人際孤離而有嚴重的罪惡感及自我認定的適應問題(Gross,1998)。

(四)過度期望壓力

教師與家長對學生的期望與要求影響學生至鉅。

二、資優學生對生命存在的探索

學者馬士洛研究指出達到「自我實現」層次者，較能享受高頻的尖峰經驗與神秘、自然或宇宙的經驗。具有深度的憐憫心與他人的深厚關係，並懂的愛

人(引自林寶貴, 1887)。且意義治療學是 Frankl 存在主義學家在集中營的體驗逐漸發展而成。意義治療的目的是協助病人找出生命中的意義, 盡量隨者分析過程體悟到存在的意義(趙可式、沈錦惠合譯, 1995)。意義治療的核心包含意志的自由、求意義的意志以及生命意義三個基本概念。且在生命意義上因人而異, 因時而異, 甚至依情境而異, 一個人存在的某一刻, 有其特殊的生命意義。個人如能了解自己生命的獨特使命, 則他可禁得起各種情境的挑戰。個人的意義與價值, 並非在個人本身或自己封閉的系統中尋找, 而是顯現於個人與外界的連結中, 亦即是具有「自我超越」的性質。

三、資優學生對生死教育課程的需求

資優生與一般生在心靈表現上最大的不同點: 在心靈敏感度的表現, 就是說他們會提問早熟的問題(陳偉仁、張玉珮, 2001)。學者 Lovecky 在 1998 年提出說明, 有些特別資優的兒童發展生死系統哲學觀始於 6、7 歲, 即他們在學前就提出有關生死的問題: 瞭解事實與死亡的結局。有些資優兒童會使用「隱喻法」來處理他們的不安, 有些會質疑社會的價值觀, 轉而形成自己的行為, 然而也有些兒童卻無法達到(引自陳偉仁、張玉珮, 2001)。因此, 若能讓資優生提早接觸生死教育, 以提供正確的方法與觀念探索生命, 並建立其對生命正向的價值與意義, 將助於提升資優生未來的發展。

因此, 若能及早提供資優學生正確的方式與觀念去探索生命, 建立正確的生命態度與價值觀, 對資優學生未來是有極大的影響。

伍、生死教育的內含、課程與教學方式

一、生死教育的內涵

黃德祥(2000)對生命教育之詮釋分為五大取向, 包含宗教取向的生命教育、生理健康取向的生命教育、生涯取向的生命教育、生活教育取向的生命教育以及死亡教育或生死取向的生命教育。

生死取向的生命教育在國外學者簡稱為死亡教育 (death education) 或稱之為有關死亡或哀慟之教育 (Leviton, 1977, 引自張淑美, 2001)。張淑美(2001)綜合國內外學者的說法(如 Eddy & Alles, 1983; Liviton, 1977a, 1977b; Morgan, 1997; 吳庶深, 1999; 張淑美 1996; 黃松元, 1988; 趙可式, 1998), 認為死亡教育係指「死亡的本質和瀕死、喪慟主題與現象, 促使吾人深切省思自己與他人、社會、自然, 乃至宇宙的關係, 從而能夠察覺生命的終極意義與價值,

是面對死亡，克服對死亡的恐懼與焦慮、超越死亡省思生命使吾人能體會真愛與珍惜展現，人性光輝，活出生命意義的教育」。

在黃雅文(2005)研究中說明生死取向的生命教育的核心概念：

1. 豐富個人生命。
2. 協助瀕死者及家人瞭解所需最適宜的醫療服務。
3. 幫助個人瞭解死亡的法律問題。「臨終關懷與諮商」、「哀傷諮商」持續受到學者與實務工作者的關注。

二、生死教育的課程

Corr 等學者在 2000 年提出，生死教育的內容可以由人們所知到的、所感覺到的、所表現的以及價值觀四個像度來闡述。因此生死教育的內容可分為認知、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結合多個層面，但是一個階段性的生死教育課程通常必須包含認知、情感、行為與價值四方面(黃禎貞，2002)：

- (一)在認知方面：生死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。
- (二)在情意方面：生死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。
- (三)在行為方面：瞭解哀傷的正常行為情緒反應，適當表達或協助他人表達處理哀傷情緒，面對瀕死者給予適當的對待與尊重。
- (四)在價值方面：澄清、發展、確立生命的重要與目的與價值，藉由死亡的正面意義肯定生命的意義與價值。

三、生死教育的教學方式

生死教育的實施方式以教導式和以學生為主的經驗分享兩種方式(張淑美，1996)，且實施場所包括家庭、學校與社會(張淑美，1998)。在學者劉明松(1997)歸納多位學者的看法，將生死教育的實施方式茲列如下：

- (一)講授法：由教師透過投影片將有關主題或知識向學生說明、解釋。
- (二)欣賞討論法：包括團體討論和小組討論的方式，透過各種視聽媒體以及報章雜誌等的欣賞與討論。
- (三)隨機教學法：生活上發生有關死亡的事件，如班上同學之死亡事件，以此死亡教育之教材，隨機教學。

- (四)模擬法：角色扮演、情境模擬想像、以及故事主角模擬想像等方法。
- (五)閱讀指導法：閱讀有關的圖書、故事及詩文等教材一起討論和心得分享。
- (六)親身體驗法：如透過直接參觀死亡相關場所(如安寧病房、殯儀館等)，實際照顧臨死病人、專業機構的展覽，和專家演講。
- (七)活動教學法：藉由戲劇表演、繪畫及寫作等活動進行死亡主題的教學。
- (八)作業 / 自我教學法：藉由指定或自訂之作業從事資料或文獻的閱讀和收集、研究及整理分析已獲得相關知識。

陸、生死教育的實施建議

生死教育的實施方式相當多元，教師若能有效的運用將資優學生引導至正確的價值觀與人生態度。因此，學者陳芳玲(2002)提出生死教育是無法掌握的學習，在實施生死教育的課程中教學者應注意以下的實施原則：

(一)以學生為本位

教學者在規劃課程時，應考慮什麼是學習者需要知道的、學習者想要知道的、學習者能瞭解的三個問題。因為死亡議題在目前的社會環境中仍是忌諱的話題，在課堂中直接談論死亡，對學習者仍有某種程度的衝擊，在實施時需考量學習者心理的準備度，以減緩死亡二字對學習者的直接衝擊。

(二)兼重內容與形式

內容是指教學活動設計、學習者透過教學活動進行學習，如眼看、耳聽、手觸等，教師則透過觀察學習者等表現來確認學習者的學習經驗；而形式是只用何方式來表達，學習者在此活動中能將先前活動所獲得的經驗，形成內在的心理表徵，而教師可透過要求學習者做出來、寫出來、說出來等反應來了解。

(三)重視概念的三階段：經驗、察覺、瞭解

概念的形成有其階段性，第一是經驗、第二是察覺、第三是瞭解。Confrey 1991 年提出，由經驗到瞭解階段的提昇過程是透過反思抽象而達成的。經驗是指學習者所處的情境中由外來的刺激，學習者對此刺激作出反應，而進行一個新而有效的反應活動所獲得的經驗。察覺是指能在任何情境中，該經驗可以有要的因應與重複的使用，最後學習者若能有效地透過心智有效的因應問題，並能進一步的省思為何這樣做有效，此時已經達到瞭解的階段了。

(四)強調豐富性、回歸性、關聯性與嚴密性四種取向

「豐富性」是指允許課程具有是量的不確定性、模糊性。課程的設計時也許是有秩序的但教學過程則應彈性納入無法預測的學習反應。課程設計上不要

教太多，多留些空白課程和學習時間讓教學者與學習者，學習者與學習者就彼此知識與經驗相互激盪，以產生多元的觀點。學習死亡課程是一趟非線性的知性之旅學習路徑是一系列的相關經驗，允許學習者重組個人的學習經驗、重新賦予知識新的意義，並不斷地挑戰學習者計有的知識模式與知識，以使課程內容更具多元性。「回歸性」是指學習者在學習過程中需要對課程內容進行探索、討論。因此課程一定要回歸學習者自身的反省，而學習者的反省需要和同儕級老師進行對話，以建構個人知識。「關聯性」是指課程的實施在聯結與統整跨學科領域的知識與生活經驗。「嚴密性」是指對生死議題的探索，不要過早或最後以一種觀點的正確而結束，而是要將所有的觀點投入各種組合之中尋找不同的關係與聯繫，將確定和不確定組合在一起。

柒、結語

誠如鄧運林(2001)所言，由於社會的變遷撼動許多固有的價值及道德，成長中的青少年在自我認同及自我概念的發展過程中，一旦觸碰到多元社會紛亂的價值及道德觀，而不知如何進行正確的抉擇與判斷。因此，啟迪資優學生的生命，引導期探討生命的本質與培養正向的生命態度是不容遲疑的。

參考文獻

- 巫珍宜(1991)：青少年死亡態度之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 李開敏等譯(1995)：悲傷輔導與悲傷治療。台北：心理出版社。
- 林寶貴、張蓓莉、周天賜、蔡克容、黃有松、陸莉、林寶山、林幸台(編譯)(1887)：啟迪資優—發展兒童的潛能。台北：巨流。
- 侯南隆(2000)：我不是壞小孩—喪親少年的生命故事與偏差行為。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 郭靜姿(2000)：談資優學生的特殊適應問題與輔導。資優教育季刊，75，01-06。
- 陳芳玲(2002)：生死教育與悲慟輔導：我的教學經驗與省思。載於林綺雲主編生死教育與輔導(pp.18-35)。台北：洪葉。
- 陳偉仁(2001)：生命教育教學設計-以資優學生為對象。資優教育季刊，80，31-36。
- 陳增穎(1998)：青少年的哀傷反應及其對諮商與輔導的啟示。學生輔導通訊，

54, 70-83。

- 張淑美(1995)：國中生之死亡概念、死亡態度及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 張淑美(1996)：死亡學與死亡教育。高雄：復文。
- 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(2001)：中學「生命教育」手冊。台北：心理。
- 黃德祥(2000)：小學生命教育的內涵予實施。載於林思伶主編生命教育的理論與實務書中。台北：寰宇出版社。
- 黃雅文(2005)：生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告。教育部委託研究計畫。
- 黃禎貞(2002)：生命魔法師—國中生死亡教育課程設計與評價之研究。國立台灣師範大學衛生教育學系碩士論文。
- 曾廣志(2001)：台灣地區商職學生之死亡態度與生死教育需求之探討。南華大學生死教育所碩士論文。
- 趙可式、沈錦惠譯；Frankl, V.原著（1995）：活出意義來—從集中營說到存在主義。台北：光啟。
- 鄭振煌譯(1996)：西藏生死書。台北：張老師。
- 鄧運林(2001)：認識生命教育。載於何福田策劃主編生命教育論叢(pp.21-23)。台北：心理。
- 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。高雄師範大學教育系碩士論文。
- 劉震鐘、鄧博仁譯(1996)：死亡心理學。台北：五南。