

第一章 緒論

第一節 研究背景與重要性

壹、研究背景

本研究立基之背景，從社會整體趨勢乃至個體需求，依循脈絡可分為四部分敘述之。首先，綜觀高齡化社會與因應之道，可知老人教育乃為高齡化社會之重要核心工作之一；其次，檢視我國老人教育之實施現況，並從中發現生死教育課程乃為現行老人教育所闕漏；再者，自老人生死教育的需求之探討中，可明瞭老人確實有生死教育之需求；最後，從成人教育界與老人教育界之趨勢中，可知老人生死教育之重要性係受肯定，而當前的老人生死教育乃處於蓄勢待發的狀態。茲分就高齡化社會與因應之道、我國老人教育之實施現況、老人生死教育之需求、老人生死教育之蓄勢待發，臚情如下：

一、高齡化社會與因應之道

近年來，由於醫療、營養與公共衛生等領域的技術進步，使得人們的平均壽命提高，再則節育觀念與技術的發展，使得出生率降低，這兩股力量共同促使社會人口老化的現象急速發展，社會結構因而重組。根據內政部社會司（2002a）統計，在民國 82 年 9 月，我國的老年人口即已達總人口數之 7% 以上，正式邁入聯合國世界衛生組織（WHO）所界定之高齡化社會。迄至 91 年 7 月底，65 歲以上的老年人口已經佔了總人口數的 8.91%；此外，根據行政院經濟建設委員會（2002）之推估，到民國 100 年，老年人口比例將占總人口數之 9.9%，估計至民國 140 年，老年人口將占總人口數之 24%。這些統計數字不僅揭示出社會人口的老化，並同時意謂著在此年齡結構的顯著轉變中，國人的價值觀與需求、生產與消費形態、工作與休閒模式、生活與家庭結構，以及社會福利與資源配置等等，將隨之轉型與改變；而人口高齡化的問題亦由之衍生，對個體而言，主要涵蓋經濟、就業、醫療、保健、營養、家庭、住房、安養、照護、休閒、教育、心理及社會適應等等層面之問題，相對地，對社會而言，則涉及政府各相關部門因應之施政措施與規劃，如老人福利政策、老人財產信託（安養信託）、安養照護體制、老人教育等等。亦即，此種人口高齡化的趨勢，使得老人問題益形複雜與重要，

不再單指個體老化與因應的問題，尚需包含因人口老化而衍生的從個體乃至社會之問題，故知老人問題乃是個體、家庭乃至政府與社會所該共同面對的課題。

為因應人口高齡化所帶來的種種社會問題與人民需求，政府、民間團體與個體皆積極地尋求多元化的調適與處理之道。在政府公務部門方面，於老人福利等相關政策的推行上確已達相當績效，而由於考量到借重教育方式，可獲致老人的學習效益，以及可能產生包括降低老年人口醫療保健和福利支出、協助老人解決各種適應問題的功能等等社會效益，現今政府在老年人口整體政策的制定重點上，已由經濟保障與醫療照顧等社會服務體系之有形的經濟物質層面，逐漸擴大到精神心靈的層面，老人教育已然成為重要的核心工作之一（張鐸嚴，2000）。再者，政府與民間團體所開辦的老人教育單位與老人照護機構，均已呈大幅成長；近幾年來，學術界對於老年學的研究已然開展，而國人對「生死學」的探討掀起空前的熱潮，生死教育亦已進駐學校體制之內，反應出政府、民間團體與個體均開始正視老人問題與生死課題之重要性。

二、我國老人教育之實施現況

我國的老人教育隸屬於社會福利機構，而非教育部門，乃社會福利取向。其發展至今，被四種政策面所涵蓋，分別是：社會福利、全民教育、社會教育、終身教育。我國的社會教育法第一條即明訂：社會教育以實施全民教育及終身教育為宗旨（教育部社會教育司，2002）。老人教育屬全民教育的一環，又是終身教育的一個階段，乃社會教育發展的重點之一，故各地方政府均十分重視老人教育，紛紛設置長青學苑、老人大學等老人教育機構，為老人提供再學習的機會。民國 71 年，高雄市政府社會局與高雄市基督教女青年會為提昇老人福利之服務層次，擴展福利活動之領域，首創了國內第一所老人大學，經正名為「長青學苑」，是由政府與民間團體協力合辦老人進修服務的成功實例。據內政部社會司（2002b）統計，迄至 89 年 12 月底，國內的長青學苑有 303 所，1,443 班，參加人次為 48,185 人，老人文康（福利服務）中心有 259 所，服務人次達 1,208,420 人，顯示我國提供老人再充實、再教育及育樂之服務漸趨普及。而參與教育的老年學習者之異質性高，在背景、參與動機、教育需求等等方面有著極大的差異，故現階段的老人教育乃兼具多重功能，如：瞭解並適應社會變遷、適應老人生活與新角色、充實生活情趣及精神生活、自我成長與自我實現、促進社會參與、為社會貢獻智慧經驗、休閒功能等等（白秀雄，1991）。

在我國老人教育的課程實施方面，以台北市及高雄市之長青學苑所開設的教育課程較多，故研究者以其二者於民國 90 年與 91 年所開設的課程為例，而依據 McClusky (1978) 所界定之應付、表現、貢獻、影響、超越的需求等老人教育需求類型，參考蔡培村 (1995) 為對應此五種教育需求類型而規劃之教育課程，將課程大致歸類如下表 1-1-1：

表 1-1-1 台北市與高雄市長青學苑之開設課程

需求類型	台北市長青學苑之開設課程	高雄市長青學苑之開設課程
應付的需求	英語、日語、閩南語、中醫保健、經絡氣功、能量養生保健、保健營養學、免疫與運動治療、腳底按摩、氣功瑜珈、長青操、元極舞、太極導引、健康有氧韻律舞、韻律健身操、健康 DIY、養生素食餐點、養生藥膳、健康餐飲、美味珍饈、餐點、家庭水電維修、香草生活等。	國語、台語、英語、日語、指壓、保健、太極拳、太極劍、太極散手氣功、瑜珈、養生宇宙操、元極舞、健康韻律操、活力有氧、藥用植物、健康研習等。
表現的需求	國學欣賞、古文觀止、論語詩詞、中國趣味文學、歷代詩文賦選讀、先秦諸子選讀、古典文學、詩詞吟唱賞析、河洛詩文朗誦吟唱、古文詩詞朗誦賞析、書法、書畫裱褙、國畫、繪畫、油畫、水彩、國劇、歌唱 KTV、歌唱學英文、合唱、日語歌謠、本土歌謠、社交舞、國樂、東洋舞蹈、民謠歌舞、肢體舞蹈、中國弦樂京胡、電子琴、綜合手工藝、園藝、茶藝、花藝、攝影、藝術與生活、珠寶欣賞、文物鑑賞、漫步電影園地、與植物交朋友、老人社區劇團、傳統建築欣賞、探索台北城、旅遊觀光等。	三字經、國語寫作、文學欣賞、詩詞創作、詩詞欣賞、詩詞研究、音樂、國、台、日語歌曲教唱、民謠歌曲、國劇、油畫、國畫、山水畫、嶺南國畫、書法、棉紙撕畫、素描、水彩、土風舞、社交舞、古典舞、方塊舞、韻律舞蹈、吉他、二胡、口琴、笛子、裱褙、紙藤製作、毛衣編織、紙粘土、DIY 創意美勞、中國結、陶藝、園藝、盆景藝術、藝術造花、攝影、棋藝、陶藝等。
貢獻的需求	法律專題講座、法律與節稅常識、手語、自然生態、認識台灣生態之美、環保 DIY、電腦網路等。	法律常識、電腦、網路應用、手語教唱等。
影響的需求	台灣原住民文化、易經經傳、手面相、紫微斗數與人生、風水與生活等。	世界史、歷史、象術易經等。
超越的需求	查無資料。	人生哲學。

由上述表 1-1-1 可知，現行老人教育單位所提供的課程，多偏重於音樂歌舞、語文書畫、養生保健、體能運動、各式技藝等等，以因應老人表現需求及應付需求二方面居多，貢獻與影響的需求次之，對應超越的需求之課程規劃最少，而其中並無生死教育之蹤跡。唯與生死教育課程立意較相似的是人生哲學課程，據研究者調查，其課程旨在心靈養生、淨化人性之思想觀念論述，乃針對老人退休後生涯、社會方面的主題，以聖經與哲思為出發觀點，而採講座式的教學方法進行，由之可發現其內容與生死教育課程仍相去頗遠。相對於學術教育界與社會大眾對於生死課題之重視而言，我國老人教育闕漏生死教育的現狀不免令人感到遺憾。

三、老人生死教育之需求

在 McCoy (1977)、邱天助 (1991a)、蔡培村 (1995) 等國內外教育學者之研究中皆指出，老人有死亡教育的需求；林美珍 (1994) 曾對老人之學習需求與內涵做過研究，認為有增開死亡教育課程之必要；而據蔡明昌 (1995) 的實証研究發現，整體而言，老人的死亡教育接受度有偏高的現象，顯示老人贊同且頗能接受死亡教育。由上述可知，老人有生死教育的需求，且普遍能接受生死教育。然而，在現行實務上，老人生死教育卻遭遺漏，究竟此落差現象所由何來？Peterson (1983) 指出，理解老人的教育需要 (educational wants) 與教育需求 (educational needs)，乃老人教育實施的前提，教育需要是老人所表現的欲求 (desires) 或偏好 (preference)，通常由實際調查得知，而教育需求則是由專家學者依據理論及專業知識所界定，兩者之間常有實質上的差異 (邱天助, 1991a)。因此，推測生死教育無法落實於老人教育之可能原因有四：其一，老人或許因為沒有表達出或無法意識到自己所有的教育需要，而使得某些需要被主動或被動地隱藏著；其二，也許因為教育單位在進行教育需要之評估調查時的問卷限制，抑或樣本有所偏差，依所得的調查統計資料而提供的課程，自然無法臻於周延；其三，或許老人並不明瞭生死教育的真正內涵，故無法引起其學習動機；其四，或許調查已反映了真正需要，但因教育單位課程規劃時有實質的困難，例如師資不足、文化忌諱等等，而不得不忽略老人在生死大事範疇的需要。再者，由目前國內老年學習者之輟學率偏高的現況來看，教育需要與教育需求的評估工作之並重配合，確為應考量的要素之一。而此亦提醒著我們，在明瞭老人確實有生死教育的需求之後，為縮短供需間的差距，因應老年學習者的真正所需，促發其對於生死教育的學習動機，對於老人生死教育需要之評估工作確不容忽視。

四、老人生死教育之蓄勢待發

國內許多成人教育工作者意識到生死學科之重要，紛紛在諸如社區大學等教學單位開設生死學課程，且已然蔚成風潮。固然老人亦為成人之一屬，故可參與一般成人教育課程，但畢竟在此類課程規劃時所鎖定的主要族群為年齡跨距極大的多數成人，而其發展任務、生活情境、學習動機、需求取向及學習障礙等等因素往往與老人有所差異，故其課程內容與教學方法，甚或評量方式，亦無法全然符合老年學習者的需要；而蔡良宏（1995）研究發現，中年學習者與老年學習者在「學習者角色」、「學習活動性質」、「學習目的」、「獨立學習」、「參與學習規劃」等層面的學習取向之間皆有顯著差異。可見老人生死教育與成人生死教育應個別獨立，老人宜擁有適合自己的年齡層之生死教育課程，而這亦是老人教育與生死教育的工作者可再努力的空間。令人振奮的是，民國 90 年 6 月，由高雄師範大學成人教育研究中心所舉辦的進修活動「婦女與老人生命教育研習」已然展開，招生對象以目前從事婦女或老人教育工作者、從事一般成人教育或社會教育工作者、有志投入婦女或老人生命教育之社會大眾與民間志工為主，其中，老人組課程包括生命教育之「本質篇」、「宗教與法律篇」、「喪葬篇」、「臨終照顧篇」、「疾病醫療篇」等，而其內涵實與老人生死教育相去不遠。這顯示了老人生死教育之重要性畢竟是受肯定的，而老人生死教育之落實與專業化亦指日可待。

貳、研究重要性

基於上述之研究背景，可瞭解老人生死教育確有其發展之必要性與重要性。茲分為三部分，共七方面，敘述本研究之重要性。第一部分，就個體而言：思索死亡之必要性、尋求意義之重要性、引導社會變遷方向之積極性；第二部分，就教育對個體之功能而言：教育預防觀點、超越性之教育需求；第三部分，就教育整體發展而言：發展意義取向之生死教育、增進老人教育發展之周延性。分述如下：

一、就個體而言

(一) 思索死亡之必要性

「死亡」，這生物性的終結，乃為生命週期中無可避免的自然現象，不變的法則。它是人類所熟悉的經驗，是無從隱藏掩飾的事情，然而由於受到傳統社會文化的影響，使其往往被視為一種禁忌話題，被阻隔於幃幕之外——尤其是老人的幃幕之外。但刻意隱晦死亡的結果，反而使其存在的事實顯得刺目突兀，平添許多無由的恐懼與負向的情緒，進而使得種種相關問題堆積未決，成為益形蒂固的沉痾。對於不同年齡層的人而言，死亡呈顯著不同意義，也造成不同問題，雖說生命無常，在每個年齡都有死亡的可能，但一般而言，老人尚須多面臨一個生命期限逼近的問題。據老年人口死亡率統計，民國 88 年，65 歲以上老年人口死亡人數為 78,843 人，占當年臺閩地區總死亡人數的 63.1% (內政部統計處，2000)。受限於此生理限制，老人尤須思索即將來臨的死亡之意義與重要性，去整合智慧，以在剩餘的歲月中活出更美好的未來 (Erikson, 1963; Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986/2000)。面對死亡乃是重要的人生大事，思索死亡有助於提昇生命，能統整死亡的觀念意識，方能瞭解生命存在的意義，使生活更加豐盈 (Yalom, 1980)。

(二) 尋求意義之重要性

研究顯示，生活滿意度與個人對於自己生命意義、心理狀況的瞭解相互關聯 (Zika & Chamberlain, 1992; Ryff & Essex, 1992; Gray, Ventis & Hayslip, 1992; 引自 Thorson, 1995/1999, 頁 167); Novak (1985) 指出，個人生命意義的發現乃是成功老年期的特徵之一 (引自 Wong、陳芳玲, 2002, 頁 82)。可知除了外在生理上的健康之外，老人的內在心靈及其個人生命意義亦為我們所應重視的。誠如美國教育學者 Remen (1999) 所說，思考生命的意義並非要避開生命的痛苦，而是發揮個人生命的整體性，思索自己究竟是誰，所欲所求為何，以及生命的定位與歸屬。生命意義的探索可幫助老人獲得心靈上的力量，超越生命的迷思與困境，肯定自己生命的意義與價值。由前述可知，無論就生活品質、老年期發展任務、自我超越等角度來看，尋求意義對老人而言，乃具有相當程度的重要性。

（三）引導社會變遷方向之積極性

巴西成人教育家 Freire (1970)曾指出：「教育可以做為社會變遷的媒介，促使人們主動引導變遷的方向，而非僅僅對變化加以反應而已。」走到生命週期末站的老人，其任務並非只是接受這無可避免的老化與生物性終結，亦應進一步地思索與肯定生命，發現意義，而這端視於老人如何思惟不可改變的過去，如何面對有限又未知的未來，此時此刻如何置身於現世，又如何看待自己存在於時間之流中的歷史位置，甚或寓於當前的角色，成為下一代的指引。透過有系統的老人生死教育課程，使老人瞭解死亡意義，尋得生命意義，使其非但不因老化與死亡而感到消沉絕望，反而從中獲取積極力量，在知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，以身教儆為生死學之最佳示範，感染身旁其他年齡層的人，進而以豐富經驗引導社會文化的發展與傳承，讓人生更臻完滿，間接提昇生命品質，使生死皆有尊嚴，夕照輝映，漫天彩霞。

二、就教育對個體之功能而言

（一）教育預防觀點

高齡化社會的形成，人口平均年齡的提高，相對地意謂著老年期的增長，間接造成老人教育受到重視。而就教育觀點而言，教育的目的在於協助學習者面對現在或未來生活中的重大問題，老化與死亡乃是老人之生命必經歷程，面對老化與死亡課題，生死教育無啻為老人的因應良方之一。再者，教育部積極推動生命教育，起因為遏止自殺行為的產生，而據統計顯示，年紀越長者其自殺及自傷的死亡率越高，65 歲以上老年人口自殺及自傷每十萬人死亡率為 32.8 人，而 85 歲以上則達 59.3 人（內政部統計處，1999）。且據調查，國內老人走上自殺一途，大多數乃因身心無法滿足與適應之故（曾秀卿，1997）。在生理機能減退、心理狀態改變、社會角色限制的狀況中，及認知到死亡逼近的直接衝擊下，個人寄託於未來的一切，變得更加不確定，而在未來之中唯一可確定的死亡，卻又無可瞭解。老人在適應這個新的生命狀態之過程中，種種生活、體能上的變化，再再使其遭遇過去代表著個人存在價值的事物之逐漸失落，從而使其生命意義與價值受到許多挑戰。以教育預防的觀點來看，若能對其施行生死教育，助其增加個人死亡態度之體認，使其較能坦然面對與接受由死亡相關議題引起的負面感覺，再則引導其尋求個人生命意義與價值，使其心理獲得統整，相信有助於自殺行為的減少，且可為現況及未來中必然或可能的處境作好準備，甚而消解許多由意義而產生之問題。

（二）超越性之教育需求

關於老人的教育需求，在橫切面與縱切面分別可以 McClusky (1978) 所界定的老人教育需求類型，以及 Maslow (1968) 所界定的人類需求層次論來看。McClusky 所界定的五類老人教育需求分別為：應付的需求、表現的需求、貢獻的需求、影響的需求、超越的需求；Maslow 所界定的需求層次由下而上分別是：生理的需求、安全的需求、愛與隸屬的需求、尊重的需求、自我實現的需求和超越性的需求，再加上認知與理解的需求，以及美學的需求。老人生死教育除了為其中的超越需求所必須之外，其本身的內容亦兼具滿足其他需求之功能，例如應付的需求、認知與理解的需求等等；而老人生死教育亦強調靈性層次之提升，幫助老人探求生死意義，超越生物性終結，滿足超越性的需求，並在老人的意義建構中，由其自行擇取滿足其他相關的需求，例如：貢獻的需求、影響的需求、安全的需求、愛與隸屬的需求、尊重的需求等等。綜上可知，老人生死教育不僅可滿足老人超越性的需求，亦同時兼顧其他層次與多種類型的教育需求。

三、就教育整體發展而言

（一）發展意義取向之生死教育

國內當前的生命教育與生死教育，乃分別以倫理教育及認識死亡二種取向的課程內涵為主，前者係由積極光明面來歌詠生命，後者則試由生命的彼端—死亡來反觀生命，雖然二者之課程內涵不同，但其尊重生命、熱愛生命、提昇生命品質之最終目標卻是一致的（蔡明昌，2002a）。此外，尚有宗教取向、生理健康取向、志業（生涯）取向、生活教育取向等多種發展的脈絡（黃德祥，2002）。有別於前述各種取向，意義取向之生死教育，乃以意義為關懷重點，以認識死亡為出發，反觀生命之美，思索生死意義，希冀能由意義之探索中，統整死亡的觀念意識，達致生命的完整性，進而獲致超越，實更能切合老人之特殊處境及發展任務所需。

（二）增進老人教育發展之周延性

Moody (1976) 將老人教育的發展分為四個層級階段：拒絕與忽視、社會服務、社會參與、自我實現等。其中，在最後的自我實現階段，強調心理成長、自我超越和自我統整，鼓勵自我瞭解與洞察，而以自我實現為目標（邱天助，1993）。以我國目前狀況而言，老人教育似乎主要處於社會服務的型態，而摻或

著社會參與的部分，較無著力於自我實現階段的發展。再者，老人教育的目標，必須針對老人的需要，並配合老年期的發展任務，在健康維護、心理調適、經濟管理、社會關係的調整、休閒生活的知能、第二生涯的發展、生命意義的發現與重建等諸多方面給予協助，使老人有效解決生活中的問題，在人生的最後階段中，尋求整全生命的永恆意義（邱天助，1990）。其中，就生命意義的發現與重建的部分而言，由前文之研究背景敘述中可知，國內主要的老人教育單位目前並無提供符合此目標的課程內容。故透過意義取向的生死教育之運用，可讓老人有更多教育選擇機會，並增進老人教育發展之周延性。

第二節 研究動機與目的

壹、研究動機

基於上述之研究背景與重要性，研究者乃興起研究意義取向的老人生死教育課程之動機。本研究動機為基於開辦老人生死教育之必要性，以及實際開辦前，研究老人生死教育課程內容與教學之必要性，並基於尋求意義對老人之重要性，於是嘗試開啟身心靈統整與超越之可能性。茲分為四部分，闡述如下：

一、基於開辦老人生死教育之必要性

當前高齡化的台灣社會，在老人教育與生死教育領域，皆各有許多專家學者在辛勤耕耘著，且業已長林豐草，而在此兩片園圃交集之處的植栽，卻尚含苞待放。由前文所述之研究背景與重要性可知，目前國內的老人生死教育猶在起步階段，尚待政府與民間的力量之結合，提供老人生死教育課程，以讓老年學習者能早日擁有接受老人生死教育的機會，故開辦老人生死教育之必要性可見一斑。而基於此必要性，為了有朝一日老人生死教育得以開花結果之時，能提供給老人符合其實際需要的課程規劃內容，並增進其參與生死教育課程的意願，以對老人有適切的幫助，本研究擬並重老人生死教育的需求與需要，亦即兼具理論的探討與實際的調查，以作為未來規劃老人生死教育時之參考。

二、基於研究老人生死教育課程內容與教學之必要性

黃富順（1991b）認為對於成人教育活動之推展最大的傷害就是將成人教學視同傳統兒童或青少年的教學，而以同樣的內容、教法、設備和措施來實施，如此容易讓成人卻步，或使之中途輟學。老年學習者之異質性大，其身心狀況、時間觀點、發展任務、學習特性、學習步調、學習條件、所成長的歷史背景與所處之社會情境等等均有其特殊性。而生死教育乃科際整合的學科，相較於其他類別的教育活動，生死教育之課程內容與教學方法較為多元化，且對於老人而言較切身敏感。亦即，老人之特性與生死教育之性質皆有其特殊性，故如何在老人生死教育的學習活動中，針對老年學習者之特殊處境及發展任務所需，考量其特殊性，而規劃適性的課程活動，及運用合宜的教學策略與方法彈性施教，以達有效教學及課程目標，促發老年學習者在認知、行為、態度與信念的層面上有所改變與成長，並激盪其對死亡與生命意義的深層思考，當是老人生死教育實際開辦施行前，所應先行探究的。基於上述可知，研究老人生死教育課程內容與教學實有其必要性。

三、基於尋求意義對老人之重要性

在現代這個以年輕、生產力為價值取向的社會文化心態下，對於老人的社會地位、角色及其自我概念等等，往往有負面影響。更由於每個人對於老人問題的態度看法不同，衡量人生價值的標準不一，從而體現於生命意義上的問題也各有所異；老人或對自己或被他人以功能作用、權力利益、生物機能等論斷人生價值與意義，往往忽略了應將觀點置於廣及全面的、深及歷史的、高及心靈的層次脈絡上來評價。故老人生命品質的改善，除了外求於大眾對老人的態度與刻板印象的改變之外，主要仍在於內求老人自身的生命態度與自我概念的因應。

誠如傅偉勳（1993）所說，從終極生命問題的角度去看老年階段，「日近死亡」乃具高度精神意義。就表層來看，外在生命（即身體）逐漸衰弱終至腐敗的負面過程，令人恐懼厭惡，種種消極心理隨之產生；但就深層來看，內在生命（即精神）卻是繼續成長不休，且更能深化。老，只是人生無常的一面，這個無常卻能成為我們責任感一個很大的推動力，使我們認知到人存在的基本特性——責任意識（Frankl, 1995/2002）。人生乃為一項使命，人們必須學習從生命的種種情境中，去傾聽種種訊息，亦即培養尋求生命意義的能力（Frankl, 1965, 1969,

1995/2002)。而 McClusky (1976) 更認為超越自我，去追尋生命意義，可被視為老年生活的一項任務 (Thorson, 1995/1999)。由上述可知，老人除了需學習調適心理與行為，面對與接受自己生理、心理、社會上的失落與死亡的終極失落，並保持彈性與自由，適度地放手讓許多事物逐漸離去之外，尚需瞭解縱然無逃於天地之間，人在經驗的層面之外，卻尚有超越的特性，人是歷史的存在，其生命意義卻有超時間性與超歷史性，老人需發展自我的老年哲學與態度來看待老化、死亡與隨之而來的一切，省思、尋求與肯定個人價值與生命意義，以提昇生命的品質，獲致超越。

四、希冀開啟身心靈統整與超越之可能性

Frankl 強調人具有生理、心理、靈性等三層面，任何一層面的重要性皆不容忽略，因唯賴此三層面的整合，人方得以完整 (Frankl, 1967, 1975)。老人有其獨特的人生課題與存在特質，生命全期乃透過老年期這人生的最後階段，以其自身的完整性交織而成，老年期的主要任務在於發展自我統整 (ego integrity)，自身的完整性即意指在統合中達成平衡，進而產生智慧的力量，而智慧則意謂著「在面對死亡時，對生命超然的關懷，雖然肉體及心理功能日益衰老，老者仍能保持其智慧，並學著傳達其完整的經驗」 (Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986/2000)。死亡為老人所面臨之重要課題，而死亡既為完整生命全期所必然且必須，生命統整之道即在於面對與接納死亡，邁向完整，獲致超越。而對死亡意義的領略係一種意識的轉化，老人生死教育既在扮演知識理解、態度促發、意識轉化的催化角色，便可被視為一種統整生命的活動，或可謂是一種智識上的統整，提供老人身心靈上的統整知識，幫助其為現況及未來之中必然或可能的處境作好準備，甚或回到意義根本上消解問題，從而奠定身心靈統整的基礎。希冀透過身心靈的整合，使生命達致完整，進而獲致超越。

意義取向之老人生死教育有別於其他取向之生死教育，或普行之老人教育，而以意義作為關懷的基底，關懷老年學習者的生活層面乃至生命層面，除了幫助其處理存在空虛等靈性層次上的課題之外，亦兼顧其生理、心理層次的人生課題。意義取向之老人生死教育除了可提供一個學習與成長的場域之外，尚可提供一個意義思索的空間，與生命統整的氛圍，經由其啟動意義動力機制，並予以理解與轉化之催化，希冀透過意義動力機制之運轉，由此開啟身心靈統整與超越之可能性。

貳、研究目的

基於上述之研究動機，本研究擬進行老人生死教育課程內容與教學之研究。本研究所欲探討之老人生死教育課程內容與教學，乃採科際整合性的多元學科理論，而以意義取向為研究開展所循之脈絡，並以老年學習者實際之生死教育課程內容需要與教學方法偏好為依歸，提出意義取向的老人生死教育之具體課程方案。希冀此課程方案，能因應老年學習者的生死教育課程內容之需要，與教學方法之偏好，並作為未來規劃老人生死教育時之參考。具體而言，本研究之主要目的如下：

- 一、瞭解老年學習者對於生死教育的課程內容之需要。
- 二、瞭解老年學習者對於生死教育的教學方法之偏好。
- 三、依據研究結果，提出意義取向的老人生死教育之具體課程方案。

第三節 待答問題

根據本研究之背景與重要性，以及研究目的一、二，提出下列的待答問題：

- 一、老年學習者對於生死教育的課程內容之需要為何？
- 二、不同背景變項的老年學習者對生死教育課程內容的需要情形是否有顯著差異？
- 三、不同背景變項的老年學習者，對於生死教育七類課程內容需要程度之順序是否呈一致性？
- 四、老年學習者對於生死教育的教學內容之意見為何？
- 五、老年學習者對於生死教育的教學方式之意見為何？
- 六、老年學習者對於生死教育的教學情境之偏好為何？
- 七、老年學習者對於生死教育的教學者之意見為何？
- 八、老年學習者對於生死教育的學習者之意見為何？
- 九、老年學習者對於生死教育中關於心理與靈性層次的分享與探索之意見為何？
- 十、老年學習者對於生死教育的團體人數與評量方式之偏好為何？

第四節 研究架構與方法

茲根據本研究之研究目的與待答問題，擬定本研究之架構如圖 1-4-1：

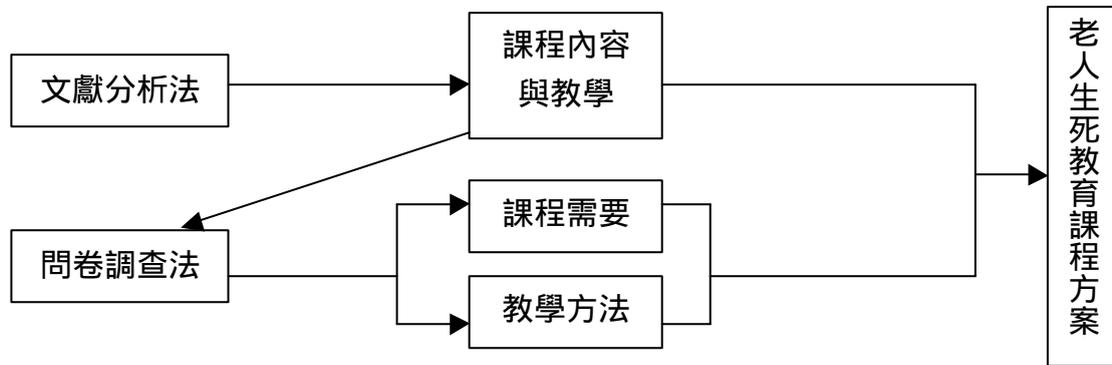


圖 1-4-1 研究架構圖

本研究乃兼採文獻分析法與問卷調查法。在文獻分析法的部分，本研究係整合國內外老年學、老人教育、成人教育、生死教育、意義治療學的相關文獻資料，以進行老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之探討，並以意義治療學為理論依據，進而歸結出意義取向的老人生死教育之課程內容與教學方法，並以之為本研究問卷調查法所需的研究工具設計時之重要依據。

在問卷調查法的部分，本研究係以高雄市長青學苑本部為抽樣機構，以參與該機構 91 學年度第 23 期上半學期及暑期各項班別的學員為研究對象，以經由文獻分析法所歸結之老人生死教育課程內容與教學方法為基礎設計而成的「生死教育課程需求問卷」為研究工具，藉以瞭解老年學習者對生死教育課程內容的需要，及其對教學方法的偏好與意見。進而依據文獻分析法所歸結而得的課程內容與教學方法，與問卷調查法之研究結果，提出意義取向的老人生死教育之具體課程方案。

第五節 名詞界定

壹、老人

所謂「老人」的年齡劃分標準並未一致。歐洲各國多以 60 歲上下為標準，世界各國則多採聯合國人口統計年鑑的標準，以 65 歲以上者為老人；多數的老年學和人口學者所提出的老人年齡指標，亦均以年滿 65 歲以上的人為標準；我國公務員退休法規定命令退休年齡為 65 歲（蔡明昌，1995；蔡良宏，1995；廖榮利、藍采風，1986），而老人福利法所稱老人亦指年滿 65 歲以上之人（內政部社會司，2002c）。故本研究乃採 65 歲為「老人」年齡的界定點。

貳、老年學習者

日本因考慮 55 歲的成人即將邁入老人階段的前期，因此將其列為老年學習者之行列，這種做法愈來愈受到各國的重視。有鑑於老化的過程有其發展與漸進連續的特性，並就教育的預防性功能來看，有必要將將 55 歲至 64 歲的學習者納入老人教育的範圍（蔡良宏，1995），而我國的長青學苑之入學年齡最低限制亦為 55 歲，故本研究將 55 歲至 64 歲的學習者納入研究對象範圍，與 65 歲以上之學習者並稱為老年學習者。

參、老人生死教育

「生死教育」係體認到生死一體的概念，希冀由死亡來反觀生命之美，在理論與性質上較接近西方死亡教育的範疇，進而以傅偉勳教授所建構的生死學理念為依歸，發展出生死並重的教育課程。「生死教育」可謂是幫助個體思考與瞭解生命與死亡相關議題之教學歷程，藉由多元角度與觀點，對生老病死之相關議題加以探討，其目的為促進學習者於知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，並冀能協助學習者預防或克服因死亡而產生的種種問題，進而更有意義地看待自己的生命和死亡，提昇生命的品質。「老人教育」乃是對老人所進行的有系統、持續的學習活動，其目的在促進知識、態度、價值和技巧上的改變（黃富順，1991a）。「老人生死教育」即可謂是對老人所進行之系統化且持續性的生死教

育學習活動，在教學歷程中，藉由多元角度與觀點，對生老病死之相關議題加以探討，幫助老人思考與瞭解生命與死亡相關議題，其目的在促進老人於知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，並冀能協助其預防或克服因死亡而產生的種種問題，進而使其更有意義地看待自己的生命和死亡，提昇生命的品質。

第六節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

- 一、就研究區域而言，本研究限於高雄市長青學苑本部。高雄市長青學苑係國內規模最大的老人教育機構，而學苑本部的招生對象乃包括高雄市各行政區域的老年學習者。
- 二、就研究對象而言，由於老人生死教育尚在初期建構階段，故宜以一般正在接受老人教育之學習者的意見為考量之立基點。本研究係以在高雄市長青學苑本部，參與 91 學年度第 23 期上半學期及暑期各項班別的學員為研究對象。
- 三、就研究取向而言，本研究所欲探討之老人生死教育課程內容與教學，係以意義取向為研究開展所循之脈絡。採意義取向之立意，乃有別於其他類型的取向，而以意義為教育關懷重點。而在意義之相關理論中，本研究採意義治療學為老人生死教育之理論依據，並非專行輔導諮商或實行真正的專業心理治療，而是將其學說的主要觀念與主題，整合融入老人生死教育之課程內容與教學中，運用其獨特蘊含著哲學、心理、宗教等層面之理論，來探討生死相關問題，並以之為教學時的指引。且為避免意義治療學對於一般老人而言陳義過高或過於艱深，本研究之探討乃著重創始者 Viktor Emil Frankl 之基本理論與技術，不著重其深度的哲理分析或過於抽象的概念，亦不探討後續發展的意義治療學。
- 四、就研究內容而言，在課程內容與教學方法的部分，本研究乃採科際整合性的多元學科理論，包括老年學、老人教育、成人教育、生死教育、意義治療學等；而在實証調查研究的部分，係瞭解老人對生死教育課程內容的需要、對教學方法的偏好與意見，以及參與意願。

貳、研究限制

- 一、本研究限於老年學習者母群掌握不易，因此以立意取樣的方式，擇取高雄市長青學苑本部為抽樣機構，而由於本研究無法顧及其他地區、其他單位機構或一般未接受老人教育的老人，故在研究結果之推論與應用上，自有其限制。
- 二、本研究所探討的老人生死教育之課程內容與教學，乃意義取向，故在課程內容之設定、研究工具之編製、施測、結果之應用、方案設計等各方面，自有其限制。
- 三、本研究乃採問卷調查方式蒐集所需量化資料，縱然研究者對問卷題目涵義加以解說，但其作答結果仍必定關乎受試者之訊息的接受與主觀的判斷，此乃問卷調查法所無法避免的限制。
- 四、本研究在此領域中乃屬初探性的研究，且尚在初期研究之階段，故無法付諸實際之課程施行，做後續的觀察研究，以驗證其實效與適用性，此乃本研究之限制。

第二章 文獻探討

本章擬整合國內外的老年學、老人教育、成人教育、生死教育、意義治療學之部分相關文獻資料，以進行下列四節之探討：第一節為老年發展與教育需求；第二節為老人教育之教學與相關研究；第三節為生死教育之課程內容與相關研究；第四節為老人生死教育之課程內容與教學。分述如下：

第一節 老年發展與教育需求

老人生死教育的施行必須奠基於對老人的基本瞭解上，故以下分別探討老人在生理與心理、社會等三方面的發展，及其死亡態度與意義意志，與為因應其五者而分別衍生出的教育需求，以求對老年學習者施行教育時能給予適當的因應，並且可作為老人生死教育課程內容與教學之研究基礎。

壹、老人之生理發展

在老人的生理發展中，老化(Biological aging)是最顯著的發展現象。老化係指由於年齡增長，而使身體開始產生結構組織、感官能力、心跳速度和細胞組織等方面的改變，導致功能的減退（中華民國成人教育學會，1995b）。以下就生理老化的特性、種類與現象分述之：

一、老化的特性

Hall (1976) 曾提出老化現象的四個判斷標準，任何生理機能上的變化須具有下列四項特性，方能稱為老化現象（引自蔡明昌，1995，頁 11-12）：

- (一) 普遍性：因生理機能的變化有個別差異，因此必須是同種生物的每一成員皆會發生的生理機能變化，方能稱為老化現象。
- (二) 內質性：老化現象之生理功能的改變非外在因素所致，而是源於內在本質性的生理變化。

(三) 漸進性：老化現象須隨著年齡增加而持續發展，並且在某一年齡後的發生率會提高。

(四) 有害性：此種變化屬於一種退化現象，妨礙生理功能的正常運作。

二、老化的種類

老化的現象，一般分為下列二類（Perlmutter & Hall, 1985；引自賴銹慧，1990，頁 31-33）：

(一) 基本老化

基本老化的現象乃普遍而不可避免的，是每個人都會發生的身體變化，且往往能由個體自身或他人所能觀察或覺察得到，通常自生命的初期便開始，亦稱為正常老化。

(二) 次級老化

次級老化的現象雖發生在多數人身上，但並非普遍而不可避免的。次級老化通常是因疾病所引起，例如因患慢性病而導致人體的組織與功能漸衰，可藉運動與改變飲食習慣加以控制，使次級老化現象延緩、暫停或倒轉。

三、老化的現象

老化的起始點、速率與程度乃因人而異，但老化現象卻大同小異。一般而言，老人大致上會經歷下列的老化現象（March, 1981；廖榮利，1991；鄭惠信，1994）：

(一) 心血管系統方面：心肌收縮較慢，心力較弱，動脈粥樣硬化的發病率升高。血管彈性降低，血壓升高。

(二) 消化系統方面：胃酸及各種消化液的分泌減少。

(三) 神經系統方面：反應時間增長。感官能力衰退，視敏度漸減，晶狀體硬化，調節力減退，瞳孔漸漸縮小，對照明度要求漸高，青光眼和白內障的發病率升高；高頻聽力下降；味覺、嗅覺、觸覺器官逐漸遲鈍。

(四) 皮膚系統方面：彈性減退，產生皺紋，色素增多。

(五) 內分泌系統方面：內分泌腺衰退歷來被認為是老化的決定性因素。甲狀腺

分泌並未減少，但組織利用甲狀腺素的能力降低；腎上腺皮質激素水平下降；胰島素對高血糖的反應較不靈敏；性腺分泌均逐漸減少。

(六) 骨骼系統方面：骨中失鈣而易骨折，骨質疏鬆，關節活動度減少，易患關節炎。

(七) 呼吸系統方面：胸廓漸變僵硬，呼吸肌力減弱，肺活量降低而殘氣量增加，肺彈性降低。

(八) 腎臟系統方面：腎功能減退，腎濃縮能力減退，故排出廢物需更多水量。

(九) 調節機制方面：對血酸鹼度、血糖水平等的調節機制皆減退，對溫度變化的適應力減弱。

由上可知，老化是一種複雜、多樣化而連續的過程，個體的生理組織及功能慢慢發生變化，而這種生理功能衰退的現象在老年時進行得最快。老化與個人的生理、心理狀況，及其所處的環境有著密切關係，但老人在生理發展上，大致上會經歷相同的老化現象。

貳、老人之心理發展

一般而言，老人必須經歷一些心理狀況上的改變，例如：形成自我中心與自我滿足的現象，對環境中人事物的關心與情感的投入減少等等。這些改變並非退化或病態，只是從某個發展階段，邁向另一個發展階段，而階段之間的轉變或急或緩，也許逐漸也許突然，然而，面對每一個改變，老人皆須重新適應，作適當的社會、行為及情感反應的再學習（黃國彥，1994）。為瞭解老人的心理發展狀況，茲分從 Erikson 的心理社會發展論、Peck 的人格發展論、Maslow 的需求層次論、Buhler 的人類發展階段論等，進行探討如下：

一、Erikson 的心理社會發展論

Erikson (1963) 提出心理社會發展模式，將生命全期分為八個階段，每一個階段都有其特定的發展任務必須完成，這些任務可被視為一種挑戰或危機，危機解決的成功與否，對個體將來的發展及生活的適應有著極大影響（蔡明昌，1995）。生命全期的第八個階段為老年期，其所面臨的危機為統合與失望，此時期的主要任務在於發展自我統整（ego integrity）。老年人必須反省瀕臨的生命終

結，並且思索其意義和重要性。這是人生檢驗的階段，若檢驗的結果是成功的，對自己的一生感到滿足，將導致超越感，接受死亡為人生不可避免的終點，然而，若是失敗的檢驗，對自己過去所做的選擇與結果不滿意，則會因生理生命之將盡，以及改變機會業已失去而感到失望。但老人所面對的任務，並非完全以統合來取代失望，「統合」必須接受並調解生命中無可避免的「失望」經驗，進而在統合中達成平衡，產生智慧的力量，而智慧意謂著「在面對死亡時，對生命超然的關懷，雖然肉體及心理功能日益衰老，老者仍能保持其智慧，並學著傳達其完整的經驗」（Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986/2000）。

二、Peck 的人格發展論

Peck (1955) 根據 Erikson 的理論加以擴充，將老年期的發展任務增加為三項，強調老人為了心理發展順利，必須解決三大危機：自我分化與工作角色偏執的對應 (ego differentiation versus work-role preoccupation)、身體超越與身體偏執的對應 (body transcendence versus body preoccupation)、自我超越與自我偏執的對應 (ego transcendence versus ego preoccupation)。分化功能良好的老人，其所擁有的價值感乃來自數個不同的層面，故在退休後不會因失去來自工作角色之價值感而使自尊、價值感盡失，反而能尋獲更多值得自傲的屬性，獲得更健康、成熟的生活；再者，老人需適應和超越身體功能的衰退，去除對身體屬性的過度重視，例如力量、美貌、肌肉協調等等，而培養可與日俱增之心智力量；自我超越則是指接受死亡，主動地考量未來，超越死亡的界線，而非拒絕面臨死亡，沉溺於眼前的自我滿足。老人必須瞭解個體行為之意義與重要性是超越時間性的，人雖終將一死，但依然可由自己思想的傳承與對未來的影響中，體驗到滿足感與生命的意義；健全的老年發展必須超越現時、現地的自我偏執，以對死亡的必然性獲致一種坦然的態度與肯定的看法，進而超越自我。誠如 Peck 所言：「成功地適應對死亡的預期，或許是晚年最重大的成就（江亮演，1988；邱天助，1991a）」

三、Buhler 的人類發展階段論

Buhler (1968) 提出建立人類發展的五階段理論：需求滿足、自我限制的適應、創造的擴展、內在秩序的建立與自我完成。其中自我完成乃是健全發展的關鍵所在（邱天助，1991a）。此外，她曾在老人自傳的研究中發現，老人的知識性心理能力不會如同生理能力一般迅速衰退，而晚年的成就實現包括四大原因：

(一) 幸運的看法：滿足者常自覺幸運，不滿足者則反之；(二) 潛能的認識：滿足者會注意到自己已然完成或自覺正確之事；(三) 成就感：若對自己過去的生活有成就感，便能感到滿足；(四) 道德的評價：滿足者以其宗教、道德的信念衡量過去的生活，自覺活得正確(江亮演，1988)。

四、Maslow 的需求層次論

Maslow (1968,1970) 界定人類需求的發展階層，有助於瞭解人們行為的動機結構。他認為人類的需求層次由下而上依序為：生理的需求、安全的需求、歸屬與愛的需求、尊重的需求和自我實現的需求等五種主要需求，此外再加上不在同一階層系統內之認知與理解的需求，以及美學的需求。由於各人的動機結構的發展情況不同，這些需求在個體內所形成的優勢位置亦不相同。高層次需求的發展乃基於低層次需求的滿足，但任何一種需求並不因高一層次需求的發展而消失，而只是對行為的影響程度降低而已，且各層次的需求間乃是相互依賴與重疊的關係。但各需求層次間仍具有動態發展性，例如因為受到生長的社會環境不同之影響，或個體觀念與經驗的發展、理想抱負的層次不同，抑或個體可能長期滿足於某一需求，或某一需求遭受長期破壞等等，這些因素皆可能造成需求層次順序顛倒的現象。

Maslow (1969)發表了一篇重要的論文「Z理論」，文中重新反省了其發展多年的需求層次論。他認為自我實現者可區分為二種不同的程度：健康型的自我實現者，與超越型的自我實現者，亦即將超越性的需求與一般自我實現的需求做了區分，由是人的主要需求層次可說有六個層次，由下而上依次為：生理的需求、安全的需求、歸屬與愛的需求、尊重的需求、自我實現的需求、超越性(或靈性)的需求(李安德，1994；彭運石，2001)。

綜觀上述心理發展理論，大體可歸結得知，老人會審視自己以及過去的生命經驗，並反省瀕臨的生命終結，老人能否接受自己的生命歷程，將關係到其對死亡的接受度，此亦即老年時期必須完成的心理發展任務。為了心理發展順利，老人應在生命回顧中整合經驗，思索某些事件之意義和重要性，尋找自己生命的意義，瞭解個體行為之意義乃是超越時間性的，並對死亡獲致坦然的態度，達成自我統整，進而超越自我。

參、老人之社會發展

由於社會對其成員的角色期待往往會依其年齡而設定一套適當的行為模式，無形中便影響著成員的行為表現，故以社會文化的觀點而言，個人在生命全期中扮演的角色極為重要，而社會發展的階段通常以「標記事件」(marker events) 形成區分，如結婚、就業、配偶去世、退休、喪失頭銜等等 (邱天助，1991a)。以下舉出 Havighurst、Schein、Alpaugh 與 McCoy 的觀點，來探討老人的社會發展任務：

一、Havighurst 的觀點

Havighurst (1952) 認為社會文化的發展階段，乃因個體需求與社會要求的交會所形成。社會角色及其相伴而生的發展任務，使個體產生學習的準備，而學習準備的高峰期即呈現出一種「可教的契機」；因此，教育是一種「預防的機制」，在標記事件未到之前即對預期的改變做好準備。他並將人生發展分為六個時期，在最後的時期—老年期之發展任務為：適應健康和體力的衰退、適應退休、加強與同年齡團體的聯繫、建立滿意的生活安排、適應配偶的死亡、維持統整等 (邱天助，1991a；黃富順，1989)。

二、Schein 的觀點

Schein (1978) 認為個體在六十歲到死亡這段時期內有一些重大的改變，如果個體有良好的心理建設與周全準備，將能坦然地面對自己的一生。他並提出老人所面臨的共同課題與發展任務，老人面對的共同課題包括：從工作行列退休下來、調適因身心功能與社會角色改變的轉換與不確定感、處理衰退的身體與能力、面對配偶的死亡、依賴他人、準備自己的死亡等；而老人的特定發展任務包括：適應地位及工作角色的下降、接受退休的事實、學習改變生活形態、適應減少與外界接觸的情境、適應生活水準下降及處理新的經濟問題、學習以經驗判斷與圓通的方法來彌補體力的衰退、做死亡的準備事宜、完全接納自己與他人、達到統整的境界、平靜地離開人世間等 (蔡培村，1995)。

三、Alpaugh 的觀點

Alpaugh (1979) 將成年後期分為二個階段，56 歲至 64 歲為準備退休期，在 65 歲以後為退休期。他並指出此二時期個別的任務，其中，退休期的發展任務為：從有酬工作職場撤退、重新評估自己的資產、關心個人健康、安排休閒時間、調適更恆久的婚姻伴侶、尋求生命的意義、適應單身生活、順從死亡、問題解決、處理變遷的壓力等 (邱天助, 1991c)。

四、McCoy 的觀點

McCoy (1977) 認為成人的每一時期都有主要的發展任務，而 65 歲以上的退休老人之發展任務為：離開有薪資工作、重新評估財務、個人健康的關心、找尋新的成就來源、休閒時間的管理、對更為永恆的婚姻伴侶的適應、探索意義、適應單身狀態、對死亡能安然、問題解決、處理因改變而產生的壓力等 (蔡培村, 1995)。

綜觀上述學者之觀點，大體可歸結得知在老年期有下列幾方面的社會發展任務：

- (一) 個人健康方面：適應健康和體力的衰退、關心個人健康。
- (二) 社會角色方面：適應退休、適應地位及工作角色的下降。
- (三) 人際關係方面：加強與同年齡團體的聯繫、完全接納自己與他人。
- (四) 婚姻家庭方面：適應配偶的死亡，或適應更為恆久的婚姻伴侶。
- (五) 經濟財務方面：重新評估財務、處理新的經濟問題。
- (六) 社會調適方面：問題解決、處理因改變而產生的壓力、找尋新的成就來源。
- (七) 生活型態方面：學習改變生活形態、建立滿意的生活安排。
- (八) 生命形態方面：維持統整、尋求生命的意義。
- (九) 死亡形態方面：安然面對死亡、死亡的準備事宜。

肆、老人之死亡態度

除了瞭解老人在生理、心理、社會各方面的發展之外，老人生死教育的施行尚須奠基於對老人的死亡態度之基本瞭解上。茲引述國內外部份相關研究，並進行探討，以瞭解老人的死亡態度、老人死亡恐懼的原因、老人死亡態度之個別差異，分述如下：

一、老人的死亡態度

在國外有關老人死亡態度的研究中，早期 Shneidman (1970) 調查發現，老化與成熟被認為是使人恐懼死亡的重要因素；Feifel 與 Nagy (1981) 亦發現年齡愈大者，對死亡愈恐懼；但大多數的研究是發現老年人反而較不恐懼或焦慮死亡 (Feifel & Branscomb, 1973; Kalish & Reynolds, 1977; Keller et al., 1982; Maiden & Walker, 1985; Thorson & Perkins, 1977; Thorson & Powell, 1984; 引自張淑美, 1996, 頁 55)。Tomer & Eliason (2000) 指出有些研究結果顯示老年人的死亡焦慮比中年人或青年人低 (Neimeyer & Van Brunt, 1995; Neimeyer, Moore & Bagley, 1988; Wong, Reker & Gesser, 1994; 引自 Wong 陳芳玲, 2002, 頁 82)。Keller, Sherry 與 Piotrowski (1982) 及 Wong 等人 (1994) 發現年老者比中年人更不怕死，但和年輕人沒有差異 (引自張淑美, 1996, 頁 56)。多數研究指出，老年人較覺察到自己的有限性，但不必然害怕死亡 (Kalish, 1985a)。通常老年人比年輕人有較多對死亡的思考與表達，以及較低的死亡恐懼 (Stillion, 1985; Thorson and Powell, 1988; Kalish, 1985; 引自 Sidell, 1996, p.415)。Butler & Lewis (1982) 發現其所調查的老人中，55% 克服了死亡恐懼，30% 明顯地害怕，15% 以個人防禦性的否認去對抗死亡恐懼 (引自 Aiken, 1995, p.371)。而身心衰弱的老人、有殘廢的配偶及依賴的孩童的老人、尚有重要目標想要達成的老人，其死亡關切度較高 (Aiken, 1995)。

在國內的研究方面，鍾思嘉 (1986) 發現經常想到死亡的老人、認為死亡過程很痛苦的老人、害怕面對死亡的老人，有較高的死亡焦慮；而台灣地區的老人對死亡多採取認命態度，其次才是坦然接受 (引自黃天中, 1991, 頁 40)。黃國彥 (1986) 則發現台灣地區的老人對死亡採認命及自然接納的態度，不關心死後有無生命，若個人死亡較記掛家庭生活問題 (引自黃天中, 1991, 頁 39)。而據蔡明昌 (1995) 研究發現，整體而言，老人的死亡關切偏低，而死亡焦慮有偏高現象。高淑芬等人 (1997) 以質性研究探討則發現，老人認為死亡是人生必

經階段，死後世界雖無法確定，但會有憧憬，他們能坦然面對死亡來臨，並安排自己生活，盡力而活。

由上述可知，大多數研究發現老年人反而較不恐懼或焦慮死亡，試將學者們（Kalish & Reynolds, 1977；Wong et al., 1994；引自張淑美，1996，頁 55-56；Kastenbaum & Costa, 1977；引自高淑芬等人，1997，頁 45；Stillion, 1985；Lund, 1993；引自 Sidell, 1996；Kalish, 1985b；Aiken, 1995；黃天中，1991）所推測的可能原因，歸納如下：

- （一）公平：老人可能相信自己已公平地享受到生命，故有死亡的準備。
- （二）社會化經驗：老人屢次經驗到死亡與各種失落，對死亡已有足夠的社會化經驗，故較能思考與談論死亡，以及發展出因應之道。
- （三）價值感低落：可能老人認為自己的生命價值低於年輕人，會較輕易放棄生命的延長機會；或老人自覺社會價值感較低，因此對未來沒有積極的期待。
- （四）來日無多的體悟：老人經歷了衰敗的健康狀況、其同輩甚或較之年輕者的死亡、親友的死亡、社會角色的喪失、經濟問題和日益依賴他人的情況，促使老人體悟到自己來日無多，因而較能處理死亡恐懼。
- （五）多活無益的感受：老人可能因身體日衰、疾病及個人失落等經驗，而覺得多活無益。
- （六）發展任務已完成：由 Erikson 的理論解釋，因老人一生中的發展任務多被接受或完成，而死亡的真實性亦愈逼近，因此較能接受死亡。
- （七）人生使命已達成：從存在主義的觀點而言，可能是老人相信已完成人生的使命，故已準備好面對死亡。
- （八）否認的防衛機制：老人本身不會說出對死亡的懼怕，然而卻的確顯示出對瀕死過程的害怕，意識缺乏對死亡的恐懼或許只是出自個人的否認，真正的焦慮可能隱藏在潛意識的層面。

二、老人死亡恐懼的原因

Yalom (1980) 指出，死亡之所以令人恐懼，原因有三：不知死後的世界如何、對死亡事件本身的恐懼、死亡之後一切皆將中止。而據蔡明昌 (1995) 研究

發現，老人死亡焦慮的對象有自己與親友二者，而焦慮的內容有「對瀕死過程的焦慮」、「對死後世界的焦慮」、「對喪失的焦慮」三種層面。二位學者研究所得之死亡恐懼與死亡焦慮的原因雷同，差異只在於一為恐懼死亡本身，一為焦慮於瀕死過程。

惟總體而言，老人可能對於瀕死過程的恐懼大於死亡本身(Aiken, 1995；Sidell, 1996；Ferraro, 1997)。許多在晚年患病的人表示，他們並不是那麼害怕死亡，而是擔憂臨終的過程。人們通常恐懼痛苦、寂寞、懲罰、失去身體、失去自我控制、對死後的未知、對未來無法預期、對生者的影響和人格的解組，以及瀕死的過程，尤其是緩慢而痛苦的瀕死過程，這種恐懼更甚於死亡本身（Sidell, 1996）。而在死亡要素中，最令老年人擔憂的是控制感的消失及來生的不確定性（Thorson, 1995/1999）。

Wong, Reeker, & Gesser (1994) 提出五個向度的死亡態度：死亡恐懼、死亡逃避、逃離接受、趨近接受與中性接受。其研究結果發現，死亡恐懼與擁有正向生死意義、心理的幸福感和相信死後仍有生命存在者呈負相關，而與憂鬱感呈正相關。此外，他們並發現個體害怕生命本身無意義，遠甚於對死亡本身的害怕；且對生命品質的需求，遠高於長壽的需求；而死亡恐懼的產生不僅是因沒有能力去完成個人生命目標，更因無法發現個人生命存在意義（引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 83）。

三、老人死亡態度之個別差異

老年人究竟恐懼死亡與否，而恐懼或不恐懼死亡的原因究竟為何，並無定論，只因為此乃因人而異，對於死亡與瀕死的恐懼及態度，會隨文化、年齡、性別和教育程度等因素而有所不同(Aiken, 1995)。Munnichs(1968)觀察到老人清楚且重要的個別差異，他認為若從老人的死亡態度去推論出一個唯一的模式，那是錯誤的，事實上通常可發現幾種基本的態度或策略，最常見的是接受與默認，也有人試圖逃避或忽略死亡，而少數人害怕死亡。此外，「年輕的老人」與「年老的老人」間有明顯差別。「年輕的老人」在剛過中年邁入老年時，經常主動地面對他們的有限性，以個人獨特的方式去思索死亡對自身的意義；而「年老的老人」通常已接受他們的「最後主張」，而不再有興趣去改變觀點；其他的老人則似乎因無法賦予死亡終結任何意義，而寧願閃避或忽略此問題。Munnichs 的發現提

醒我們勿概括老人的死亡態度，也暗示我們應特別注意進入老年期時，如何思索生與死的問題（Kastenbaum, 1992/1996）。

四、老人死亡態度的因應機制

老人對於死亡的因應機制(coping mechanisms)，主要在於說明老人為因應在生命歷程的轉換階段中所產生的改變，其於認知、態度與行為上的轉換機轉。Tomer and Eliason（1996）提出死亡焦慮綜合模式（The Comprehensive Model of Death Anxiety），其中指出，死亡焦慮可透過因應機制而降低，因為透過因應機制，可改變或影響個人對自我或世界的信念，並間接影響決定死亡焦慮之三個主要因素：由思考個人之死亡而引發的相關過去的懊悔與相關未來的懊悔，以及死亡的意義。例如藉著生命回顧、生活計劃、個人文化的認同、自我超越的過程及宗教或靈性等等活動，以為面對死亡的緩衝劑，或因之改變個人對自我或世界的信念（引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 84）。

Wong、陳芳玲（2002）以上述 Tomer and Eliason 的死亡焦慮綜合模式為基礎，進而納入教育及諮商相關實務應用部分，指出在死亡意識浮顯後，個體因應的過程中，會受到消極因素（過去與未來的懊悔、生死之間的無意義感等）與積極因素（生死之間的意義感、自我統整、靈性與宗教信仰等）的影響，若採取介入策略（如透過教育、諮商或支持系統等方式）除去或減少消極影響因素和(或)增強積極影響因素，可降低死亡焦慮。

Butler（1963,1974）提出的生命回顧（life review）概念，則可用來說明死亡與老人之關係及對老人的影響。Butler 認為一旦老人意識到自己所剩的時間有限，來日無多，便會開始回顧自己的人生，檢視此生是否有價值、有意義。若老人接受自己的生命歷程，就較容易接受自己的死亡；若回顧過去充滿著懊悔與苦惱，則會產生一些消極的情緒或遺憾感，且死亡的想法將使其難以忍受（蔡明昌，1995；江亮演，1988）。回顧生命並非讓老人生活在過去，而是協助老人整合人格與經驗，使其重返現實，展望未來，並能安詳地面對死亡。Butler 認為生命回顧是種正常且必要的過程，它可幫助我們以理性客觀的態度來審視自己以及過去的生命經驗，使我們更瞭解某些事件的重要性，並幫助我們尋找自己生命的意義，透視生命的本質（Thorson，1995/1999）。她並指出，由於老人已經歷大部分的生命週期，比其他階段者更明確知道自己所能擁有的時間與所處的位置，且又須面對晚年生活或末期疾病，生命回顧可以針對老年人過去的懊悔、死亡焦慮

及死亡威脅當作一個特別的因應機轉（引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 89）。Bromley(1975)，Botwinick(1978)與 Kastenbaum(1979)亦指出回憶具有許多功能，老人透過回憶，可與他人分享想法與信念，達到經驗傳承，可從過去獲取力量來肯定自己，可較客觀地重新審視其一生，解決未竟之事，達到統整，並可對死亡有所準備（引自鍾思嘉，1995，頁 2645-2646）。回憶過去和發現意義，能使個人擁有統整感，並正向地解決生活危機（Tomer, 1994；引自 Wong 陳芳玲，2002，頁 89）。在進行生命回顧時，老人將生命各個層面聚攏於腦海中，統整每個經驗片段，並從中探索與獲致意義，進而產生因應死亡的力量。

以上可說明老人在面對死亡時，其認知、態度與行為之轉換歷程，而此因應機制亦正點明了外力可介入的著力之處，無論是藉由老人生命回顧之特質，抑或透過教育、諮商或支持系統等介入策略，將有助於降低老人對死亡的負面情緒，以期他們瞭解死亡的實質與內涵，達成生命意義的發現與重建。

而綜上所述可知，老人的死亡態度存在著個別差異。雖然多數老人較不恐懼死亡，但對於瀕死過程的恐懼，乃大於死亡本身；害怕生命本身無意義，遠甚於對死亡本身的害怕；且對生命品質的需求，遠高於長壽的需求。一般而言，老人希望長壽，但前提是心理幸福、充滿意義的長壽，亦即老人重視生命品質勝於長壽本身；而對於瀕死過程的恐懼大於死亡本身，亦意謂著老人認為生命品質的良窳重於死亡與否。此二者皆反映出重點在於生命的品質，而非死亡的終結，好的生命品質重於生命的長度；再則，好的生命品質乃立基於個人存在的生命意義之上，老人對死亡與生命意義的看法，非但影響生活中的信念，還將影響其對死亡的態度。若擁有正向明確的生死意義，以之為個人信念態度的基底，將有助於超越對死亡與瀕死的恐懼，與提昇生命品質。

伍、老人之意義意志

除了瞭解老人在生理、心理、社會各方面的發展，與其死亡態度之外，尚須瞭解老人有尋求意義之意義意志。茲就老人之意義意志、尋求意義對老人之重要性等二部分，分述如下：

一、老人之意義意志

Moody (1990) 曾說，老年的時候，當生命終結將至之時，最想問的就是：這些有何意義(Moore, 1994; 引自鄭書芳, 1998, 頁 63)? Frankl(1965,1967,1969) 認為人最關心的，並非去追求享樂，或避免痛苦，而是在於發現生命的意義。尋求意義的意志屬於人的存在本質，乃是人所與生俱有之趨向意義的原始取向。意義是獨特且唯一的，只有經過個人親自實踐之後，方能滿足個人尋求意義的意志 (Frankl, 1963,1967)。存在意義之追尋乃每個年齡階段的人所共有的，但在青年期與老年期時特別突出；前者是因為尚未能決定自我價值，後者則因老人認為的原來決定自我存在價值的事物正在喪失，故意欲追尋自身之生命意義，而此舉可使老人重獲自我價值與存在意義 (Erikson, Erikson & Kivnick,1986/2000)。

老人與年輕人的時間知覺 (time perception) 不同，對時間乃採剩餘觀點，剩餘的歲月與已經歷的歲月在其心中相形相較之後，造成老人較不計畫未來，而傾向精神性的個人活動，例如回憶、沈思、閱讀或靈性活動等。對於內在生活的重視可被視為是心理老化的一種特徵，老年人格的向內性提高，在心理上傾向內省思考，對生命更加地深思熟慮，更具心理取向與哲學觀點，對於內在生活的重視並不意謂著不再關心日常生活的瑣事，而是代表一種生命意義的追尋，更關心生命的意義(Neugarten, 1973; 引自 Thorson, 1995/1999, 頁 166; Neugarten, 1977; 引自 Knight, 1996/2001, 頁 16, 42)。對於生命意義的尋求乃是每位老人都會經歷的過程，應被視為生命回顧的一部份，重新檢視過去的生命，並試圖尋找其中的意義，也是學習與成長的一個過程 (Thorson, 1995/1999)。Moody (1976) 亦認為老年人有一項特性，就是從心理和精神方面來追求意義和瞭解，他們想要決定經驗的意義，並對所獲得的知識作一統整。而晚年的此種心理成長，也是老人教育活動的最高目標 (黃富順, 1991 a; 黃孟君, 1995)。

人具有三個層面：生理、心理及靈性層次 (Frankl, 1975)。就老人而言，在自然趨勢下，雖然生理層面的發展逐漸衰退，心理層面的發展 (如認知功能、心智能力反應等) 亦然，但在靈性層面，卻普遍會隨著知識與經驗的增加而持續發展 (Wong、陳芳玲, 2002)。這顯示了縱然人受限於生理、心理、社會等層面的影響，但在靈性層面，老人仍有無限發展的可能。由意義的角度來看，我們無法掌控老化與死亡，但我們對其二者的觀點與態度卻是自由的，如何面對與承受老年期與隨之而來的一切，將決定我們生命的型態。老化與死亡並非僅是發生

於我們過去或未來的某一片刻，而是融在我們當前的態度與行為裡，成為生命中的一個環節。

二、尋求意義對老人之重要性

由前述可知，尋求意義的意志乃是人所與生俱有之趨向意義的原始取向（Frankl, 1967），意義早已存在，人的任務乃是去尋求探索（Frankl, 1963, 1967）。尋求意義對老人而言，乃是種自然的趨向，惟隨個體之異質性而呈現或多或少、或深或淺的差別，及所循途徑之殊異，而尋求意義對老人而言，有相當程度的重要性，以下分就生活品質、發展任務、自我超越等三種角度來探討此重要性。

就生活品質而言，研究顯示，生活滿意度與個人對於自己生命意義、心理狀況的瞭解相互關聯（Zika & Chamberlain, 1992；Ryff & Essex, 1992；Gray, Ventis & Hayslip, 1992；引自 Thorson, 1995/1999，頁 167）。Tomer（1994）發現，回憶過去和發現意義，能使個人擁有統整感，並正向地解決生活危機（引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 89）。而 Wong（1989, 1994, 1998, 2000；Wong & Watt, 1991）根據其多年研究結果，強調年長者面對存在與精神需求的重要性，認為老年期需藉由向內與精神層面的探索，以發現意義，那是老年期超越失落的方法（引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 83）。Jung 認為，老人必須將生命的終止當作一個目標來接受，將死亡當作生命的一部分，那麼生活才會變得更好，才更能適應自己，最後方能從容地告別生活（蘇克譯，1990）。

就老年期的發展任務而言，老年期的成功與否，80%的決定因素取決於態度（Wong, Reker & Gesser, 1994；引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 81）；而 Novak（1985）指出，個人生命意義的發現是成功老年期的特徵之一（引自 Wong、陳芳玲，2002，頁 82）。可知老人尋求生命意義之重要性。走到生命週期末端的老人，其任務並非只是接受這無可避免的失落經驗與生物性終結，亦應進一步地思索與肯定生命，發現意義，而這端視於老人如何思惟不可改變的過去，如何面對有限又未知的未來，此時此刻如何置身於現世，又如何看待自己存在於時間之流中的歷史位置，甚或寓於當前的角色，成為下一代的指引。

就自我超越而言，McClusky（1976）認為超越自我，去尋求生命意義，可被視為老年生活的一項任務（Thorson, 1995/1999）。Jung 則認為，最大的成長潛力及自我瞭解，乃存於人生後半段；依其學派的說法，老年是個重生的階段，

應利用未發揮的潛能，善用生命賦予的各種可能性，老年必須面對年齡與死亡的現實，回顧、反省、總結自己的一生，找到心靈的歸宿，尋求自己的完整性及獨特性，找到人生的意義，或人類存在的真正意義（Friedan, 1993/1995）。縱然面對生理與心理的限制，老人仍有意志的自由，可對老化、疾病、瀕死、死亡、苦難、失落等等生命情境採取一種超越的態度，那是使人永恆不朽的抉擇。由此宏觀，老人將瞭解生命諸相自有其價值與意義，縱然當前的身心功能衰退，內在靈性卻能持續發展，縱然死亡與失落難免，卻反而使生命充滿意義。

誠如美國教育學者 Remen(1999) 所說，思考生命的意義並非要避開生命痛苦，而是發揮個人生命的整體性，思索自己究竟是誰，所欲所求為何，以及生命的定位與歸屬。生命意義的探索可幫助學習者獲得心靈上的力量，超越生命的迷思與困境，肯定自己生命的意義與價值。從歷史脈絡上來看，生命意義乃同時具有回顧與前瞻性。老人擁有的縱然並非未來諸多的無限可能，卻擁有著過去的豐富生命（Frankl, 1967）。經由明白死亡乃不可避免的責任，瞭解自己生命確實有限的事實，明瞭自己及自身經驗無可替代的獨特性，由回顧中獲取生命意義，將每分每秒、每一部分的有限生命完整地納入自己的經驗；反之亦將永恆不朽的經驗，融入這有限的生命之中。此認知將引導老人進而前瞻未來，使其知道自己有賦予自己生命價值的能力，有抉擇自己的未來方向與界定自己生命型態的自由，並坦然面對與接受自己的死亡。老人自知生理上的終點將至，與時間及空間的聯繫亦將隨之失去，但還有最後的機會，能超越時間與空間的限制，去回顧或前瞻生命中的重要事件，並試圖尋找其中的意義，這是學習與成長的一個過程，也是療癒與釋懷放下的機會。

陸、老人之教育需求

因應老年期的發展任務係引起老人學習動機的因素之一，老人為因應老年期發展，會產生某些教育需求。所謂的教育需求是由專家學者依據理論及專業知識所界定的，在實際調查老人的教育需要之前，有必要先行瞭解之。茲探討為因應老人在生理、心理、社會三方面的發展及其死亡態度與意義意志，所分別引申出的教育需求，以瞭解老人整體的教育需求，並以之為老人生死教育課程規劃時之參考，分述如下：

一、因應老人生理發展之教育需求

老化是一種複雜而連續的過程，個體的生理組織及功能慢慢發生變化，而這種生理功能衰退的現象在老年時進行得最快。研究者認為，隨著此生理自然現象之發生，老人意識到自身與身邊同年齡層之人在生理上的變化，不免在心理、態度與行為上也會隨之改變，再則面臨社會角色與地位的變化，亦使之不得不正視生理老化所衍生之問題，於是產生或加深意欲瞭解關於老化、疾病、死亡等方面知能的教育需求，而此類需求可經由生死教育、健康研習、醫護常識、養生技藝等相關課程滿足之。

二、因應老人心理發展之教育需求

McClusky (1978) 提出五種類型的老人教育需求，分別為應付的需求、表現的需求、貢獻的需求、影響的需求、超越的需求等，蔡培村 (1995) 進而規劃出與這些教育需求類型相對應的教育課程。以下將五類老人教育需求及其意義與內涵，和相對應的教育課程整理如下表 2-1-1：

表 2-1-1 老人之教育需求與課程規劃

類型	需求意義內涵	老人教育課程規劃
應付的需求	此需求乃因伴隨著老化而來的衰退，與某些技能的衰退所引起。其包括生存的需求，以及在社會中適切地發揮功能的需求	衛生保健、生涯發展、疾病預防、投資理財、心理健康、體育活動、財務規劃、營養常識。
表現的需求	此需求乃指活動與參與的需求，從活動或參與活動的經驗中獲得內在的回饋，獲致滿足。	韻律舞蹈、插花烹飪、美容美髮、攝影設計、戲劇歌唱、繪畫書法、民俗技藝。
貢獻的需求	此需求顯示出人的利他欲求，想幫助他人，做些對他人有價值之事，並經由此給予的過程充實自己。	社區服務、電腦資訊、社區發展、法律常識、人力管理、環境保護。
影響的需求	此需求顯示老人想在社會一般的功能運作上造成有意義的影響，仍有意願參與社會公共事務，關心社會動態與問題。	人際關係、社群領導、政治事務、人際溝通、專門技能、技藝傳承。
超越的需求	此需求是想對生命意義作更深層的探究，回顧過去生命，超越生理限制，將自己提昇至更高的生命層次。雖然各年齡層皆有超越的需求，但在老年時益發明顯，隨著生命終點之趨近，友誼與社交活動的減少，使其更趨近內省式的思考。	死亡教育、宗教人生。

邱天助 (1991a) 認為老人教育的實施主要是運用老人適度的失望感，願意接受某些改變，透過課程的設計發展老年人的自我分化、身體超越，並達成自我超越。教育必須以支持態度幫助老人檢驗其一生，並協助其發現自己生命的意義，基於此理念，老人教育的課程應該包括：自傳撰述、人文研究、死亡教育。

三、因應老人社會發展之教育需求

McCoy (1977) 認為老人教育應為老人提供能處理其發展任務的學習活動，而與 65 歲以上的退休老人的發展任務與相對應之教育活動為：退休與自願工作者的老化研習、影響老化共同問題的會議、財務管理訓練、健康照料課程、宗教的探索、孤獨與寂寞的研習、死亡和臨終的研習、創造性問題解決的研習、壓力處理與心智控制腦波的技術、鬆弛研習等 (蔡培村, 1995)。

四、因應老人死亡態度之教育需求

老人之死亡意識浮顯後，在死亡態度上會產生或多或少的變化，在因應的過程中，過去與未來的懊悔感、對生死的無意義感等因素將對老人造成消極負面的影響，而生死的意義感、自我統整、靈性與宗教信仰等因素將對老人造成積極正向的影響。此時可透過教育、諮商或支持系統等介入方式，減除消極影響因素或增強積極影響因素，抑或藉由生命回顧、生活計劃、個人文化的認同、自我超越的過程及宗教或靈性等活動讓因應機制運轉，將有助於死亡焦慮的降低。而若擁有正向明確的生死意義，以之為個人信念態度的基底，將有助於超越死亡與瀕死的恐懼，與提昇生命品質 (Wong、陳芳玲, 2002)。故研究者認為，此類需求可經由生死教育、意義治療學、生命回顧、生涯發展、宗教教育等相關課程滿足之。

五、因應老人意義意志之教育需求

老人有尋求意義之意志，尋求意義對老人而言，乃是種自然的趨向，惟隨個體之異質性而呈現或多或少、或深或淺的差別，及所循途徑之殊異。而無論從生活、生命乃至超越向度來看，尋求意義對老人而言，皆具有相當程度之重要性。

對於老人的意義意志所衍生的需求而言，研究者認為，可經由生死教育、意義治療學、生命回顧、宗教教育等相關課程滿足之。

由上述之研究可發現，老人為因應老年期在生理、心理、社會三方面的發展任務及其死亡態度與意義意志而產生的教育需求，乃具多元面向，而無論就老人在生理層面、心理層面、社會層面、死亡態度或意義意志方面的教育需求而言，生死教育課程皆在規劃之列，可見生死教育能兼及老人多層面的教育需求，亦可見推行老人生死教育之必要性與重要性。再者，由各層面所各自發展出之教育課程乃異中有同，且或多或少涵蓋了其他層面的需求，又或多或少串聯著生命與死亡，關係著意義與超越，此即意謂著死生乃一體，人係一整全的個體，其各個層面乃密切相關，交互作用，而人有尋求意義的意志，且有著探索超越向度的需求。故在為老人規劃生死教育課程之時，應當同時考量其各種層面的情況與教育需求。茲將與老人在生理層面、心理層面、社會層面、死亡態度與意義意志等方面的教育需求相對應的教育課程，整理如下表 2-1-2：

表 2-1-2 老人之教育課程需求

層面	老人之教育課程需求
生理層面	生死教育、健康研習、醫護常識、養生技藝等相關課程。
心理層面	衛生保健、生涯發展、疾病預防、投資理財、心理健康、體育活動、財務規劃、營養常識、韻律舞蹈、插花烹飪、美容美髮、攝影設計、戲劇歌唱、繪畫書法、民俗技藝、社區服務、電腦資訊、社區發展、法律常識、人力管理、環境保護、人際關係、社群領導、政治事務、人際溝通、專門技能、技藝傳承、宗教人生、自傳撰述、人文研究、死亡教育等相關課程。
社會層面	退休與自願工作者的老化研習、影響老化共同問題的會議、財務管理訓練、健康照料課程、宗教的探索、孤獨與寂寞的研習、死亡和臨終的研習、創造性問題解決的研習、壓力處理與心智控制腦波的技术、鬆弛研習等相關課程。
死亡態度	生死教育、意義治療學、生命回顧、生涯發展、宗教教育等相關課程。
意義意志	生死教育、意義治療學、生命回顧、宗教教育等相關課程。

第二節 老人教育之教學與相關研究

以下擬分就五部分進行探討：老人教育與成人教育；成人教育學之意義與理論；老人學習與教學因應；老人教育之教學原則與課程設計；老人教育之教學方法與教師。

壹、老人教育與成人教育

「成人教育」(Adult Education)一詞最早係於 1814 年由英國醫生 T. Pole 在《成人學校的起源和發展史》(A History of the Origion and Progress of Adult School)一書中率先使用。成人教育係指為成人所提供的各種有組織的學習活動，可界定為對青春期之後不再全時參加正規學校教育的成人，提供其以部份時間的方式參加有組織的學習活動，目的在於增進個人知能或造成態度、習慣及價值觀念改變的過程(中華民國成人教育學會，1995c)。成人教育所提供的課程包括：學校教育、老人教育、社區發展、藝術創作、經濟教育、基本及閱讀寫作教育、衛生教育、家庭生活教育、人際關係及領導能力訓練、團體教育、通才成人教育、公共事務教育、科學教育及職業教育等(Knowles, 1994)，可知成人教育機構及課程內容乃具多樣性，其所教育之對象與範圍極為廣泛，而老人教育乃屬成人教育之一環。

「老人教育」一詞的涵義就是「對 65 歲以上之老人所進行的有系統、持續的學習活動，其目的在促進知識、態度、價值和技巧上的改變。」但有時老人教育亦包括 60 至 65 歲的老年人口(引自黃富順，1991a，頁 2)。然而，在學術領域的研究上使用「老人教育」一詞者較少，另有一值得注意的相關名詞是教育老年學(Educational gerontology)，此詞係由美國教育老年學之父 McClusky 於 1970 年首先提出，他並開設此一研究領域的課程，其研究偏重於教育與老人之間的問題。1976 年，教育老年學雜誌創刊，此一名詞開始獲得美國全國性的採用，Peterson (1976) 對此一名詞作系統界定如下：「教育老年學是在成人教育和社會老年學發展下的新的共同研究領域，旨在探討有關老年人教育的實務與研究。」(中華民國成人教育學會，1995a) 並就其內涵，劃分為三部分的研究領域：(1) 老人教育 (instruction of older people)：為老年人所提供的教育；(2) 相關老人的教育 (instruction about older people)：為一般或特定人口所提供的有關老化過程與老人問題之教育；(3) 專業與半專業的養成教育 (instruction of professionals

and paraprofessionals)：為從事老人服務的工作者所提供的專業或半專業能力之養成教育 (Glendenning, 1985；林美和，民 80)。而本研究所指之老人教育在教育老年學的研究領域中屬於為老年人所提供的教育。教育老年學是西方社會因老年人口比率的增加，而逐漸發展出來的一門研究領域，若就實務層面的運作而言，一般乃採用「老人教育」(education for old adults)的說法較多，故兩種名詞有其區分，也有若干重疊之處 (黃富順，1991a)。

由上可知，在成人教育行之有年的歷史中，老人教育一直屬於其中重要的一環，直至高齡化社會的來臨，為因應老年人口增加所衍生的需求，此領域便被特別獨立予以發展。唯在文獻的考察上，由於老人並無特有的學習理論，老人學習的相關研究，均採用成人學習理論為理論基礎。故於本研究中將由成人學習理論為探討起點，輔以老年學、老人教育之相關研究，進而引申出對老人學習的相關探討，以作為老人生死教育在課程與教學上之基礎。

貳、成人教育學之意義與理論

成人教育是實務亦是理論，雖然成人教育之實務應用可溯往已久，然而其理論研究卻始於本世紀。由於在成人教育理論的研究領域中，經 M. S. Knowles 倡導後方才普及應用的「成人教育學」乃位於極重要的地位，且其對成人的學習取向有著細密的論述，故下文中將以 M. S. Knowles 之理念為主要的探討內容。茲分就成人教育學之起源與意義、成人教育學之理論假設、成人教育學之模式等三部分探討如下：

一、成人教育學之起源與意義

成人教育學 (Andragogy) 乃是一種描述成人學習的理論，或說明成人教學行為的一組概念。此一名詞係源自於希臘字「aner」(即字根 andr-，意指成人)和「agogoas」(意即引導)兩字所合成，具有引導或教育成人之意，Knowles 將其定義為「幫助成人學習的藝術和科學」(胡夢鯨，1998；中華民國成人教育學會，1995d)。Titmus (1979) 則認為，成人教育學係幫助成人學習的藝術和科學，以從事成人教育理論、成人學習過程之研究為目的 (鄧運林，1995)。

「Andragogy」一詞乃由一位德國的高中教師 A. Kapp 於 1833 年所創，用以描述希臘哲學家 Plato 的教育理論，當時此名詞受到德國哲學家及教育家 J. F. Herbart 的反對，於是沉寂了近 100 年，直至 1921 年，方又由德國的社會科學家 E. Rosenstock 再度提出，其後陸續有英國、法國、荷蘭等國相繼使用。1967 年，南斯拉夫的成人教育學者 D. Savicevic 至美國參加波士頓大學 M. S. Knowles 所主持的夏季成人教育研習活動，言談中提及此一名詞，而受到 Knowles 的認識及使用，進而將其重新界定且發展其意義，並盡力推廣之（胡夢鯨，1998）。

二、成人教育學之理論假設

「成人教育學」認為成人的學習與兒童有所不同，並以成人學習的獨特性來建立學習的理論。Knowles（1968，1970）為區別「成人教育學」與「兒童教育學」（Pedagogy）的不同，於 1970 年所出版的《現代成人教育實務：成人教育學對兒童教育學》一書中，提出四項對成人學習者的假設如下（蔡明昌，1999）：

- （一）成人的自我概念：在成長過程中，個體自我概念乃由依賴逐漸朝向自我導向的成熟個體。
- （二）學習者經驗：成人在成長過程中所累積的經驗，是學習的豐富資源。
- （三）學習的準備：成人的學習準備依隨逐漸增加的社會角色之發展任務而來。
- （四）時間觀：成人的時間觀點，從知識的延宕應用改變到立即應用。

於 1980 年，《現代成人教育實務》一書修訂時，Knowles 將副標題改為「從兒童教育學到成人教育學」，表示成人教育學模式雖有別於傳統的兒童教育學模式，但非二分的關係，而是連續體的關係。在 1984 年出版的《行動中的成人教育學》一書中，他修正並充實前述四項假設，並加入一項關於「成人學習動機」的假設。在 1989 年出版的《成人教育工作者的養成》一書中，Knowles 再度增加一項關於「知的需要」（need to know）的假設（蔡明昌，1999）。以下將就二度修正後的六項成人教育學之主要假設，分別詳述如下（Knowles，1990）：

- （一）知的需要：成人在參與學習活動之前，需要知道他們為何需要學習。Tough 曾於 1979 年研究發現，當成人為自己學習時，會事先分析學習結果可能帶來的影響，投入長時間瞭解進行某項學習所帶來的益處與不學會的壞處。

- (二) 學習者的自我概念：成人認為自己是具自我導向學習能力的個體，其具有對自己的決定與生活負責之自我概念，同時亦希望別人如此看待他，不喜別人強加意志於自己身上。
- (三) 學習者的經驗在學習中之角色：成人在進入教育活動時，即已帶著豐富而多樣的經驗，這些經驗對成人學習而言具有幾項重要意義。其一，成人經驗的個別差異極大，故造成成人學習團體的異質性往往很高。其二，成人經驗的多樣性，可作為學習的重要資源，成為學習的助力。其三，經驗亦可能是學習的阻力，例如成人原有的心理習慣或偏見，可能會阻礙接受新的事物、觀念或思考方式。其四，成人會從其經驗中發展自我認同，對成人而言，經驗往往代表他們所是 (who they are)，若忽視其經驗，正如同忽視其個人一般。
- (四) 學習的準備：成人的學習準備與發展任務的改變有密切相關。當成人想要瞭解某些事情、想使生活某些層面更好或解決生活某些問題時，即有學習的準備；當成人經歷發展階段間的轉換，發展任務隨之改變時，往往是學習的重要時機。
- (五) 學習取向：成人的學習取向係以生活、任務與問題為中心。成人會為增進解決當前問題的能力而學習，他們會學習與其生活情境相關之事務，以幫助其完成任務或解決問題，學習新的知能、價值、態度，使之能應用到實際生活情境。
- (六) 學習動機：成人的學習動機多來自於個體內在的動力 (如：增進工作成就感、自尊、提昇生活品質等)，而非外在的動力 (如：工作升遷、高薪等) 所引起。

Knowles 在提出成人教育學之後，受到的褒貶皆有。主要的爭議在於：成人教育學究竟是一種學習理論？一種哲學？一種意識型態？或是有待驗證的假設？仍眾說紛紜；而成人教育學究竟為學習的理論或是教學的理論？亦莫衷一是 (中華民國成人教育學會，1995d)。Knowles (1994) 本人即曾重新詮釋成人教育學，認為將其視為一種方法比一種理論適當。黃富順 (1989) 認為，Knowles 在界定成人教育學時，曾標明它是一種學習的理論，然而教與學本為一體兩面，學習理論的探討，本身的重要目的之一便是要作為行動的指引，其理論假設乃是關於成人學習原則與特性的提示，正可提供教師在教學計劃與方法上的指引，故亦可視之為教學的理論。而 Knowles 乃以包容的心態來面對質疑及批評，並不因

此停止修訂，他表示未來仍有新的想法與修正六大假設的可能（Knowles，1989；蔡明昌，1999）。

三、成人教育學之模式

Knowles(1990)認為成人教育學模式，可助瞭解如何推進學習與達成目標，以及各階段的學習重點所在。Knowles的成人教育學模式（andragogical model）係建立在六項對成人學習特性的假設上。此模式乃是一個用以幫助成人學習的模式，其關注點在於如何提供適當的程序與資源，幫助學習者獲取資訊與技巧。在此模式中，教師會事先將學習者納入教學過程中，然後依照下列七個程序進行教學活動：（一）建立有益學習的氣氛；（二）建立共同計畫的機制；（三）評估學習者的需求；（四）形成學習目標；（五）設計經驗學習的模式；（六）以適當技術與教材協助學習活動的進行；（七）評量學習結果，並再度評估學習需求。此模式並非一種「一次完成」（once for all）、一成不變的機械模式，而是一種「過程模式」（process model），是在動態的教學發展歷程中，每個步驟皆可以不斷交替循環應用的有機模式。此模式可幫助學習者長期發展其所需之學習經驗與技能，而非僅止於灌輸既有知識。

Knowles（1984，1990）指出，成人教育學理論假設與模式不僅適用於成人，在某些假設為真的情境下，也適用於兒童，而反之亦然。亦即當兒童教育學的假設為真時，就適合採用兒童教育學模式，當成人教育學的假設為真時，便適合採用成人教育學模式，兩種模式無優劣之分，而各有其適用的情境。例如，當學習者面臨全新的學習內容，不具備先前的知識或經驗，亦不知所習之事與其生活情境有何關聯，無內在動機驅使其進行學習活動之時，此情況下，便適合採用兒童教育學模式；反之，若學習者已具有自我導向的學習特性，則此時成人教育學的假設為真，即適合採用成人教育學的相關策略。故教師應審慎檢視其教學情境中何種假設為真，以採取適當的教學因應策略。

由上述可知，成人教育學模式乃與學習者的生活情境、發展任務相配合，重視其學習需求及興趣，將其經驗視為重要的學習資源，強調由師生共同參與決策的教學情境，與營造平等尊重的氣氛。在成人教育學模式的假設之下，學習者係學習過程中的中心主體，而教師除了與學習者互相學習之外，主要係以學習促進者的角色，促進學習者內在的學習動機，幫助其主動參與學習並負起學習責任，以成為自我導向的學習者。

參、老人學習與教學因應

黃富順 (1991b) 認為對於成人教育活動之推展最大的傷害就是將成人教學視同傳統兒童或青少年的教學，而以同樣的內容、教法、設備和措施來實施，如此容易讓成人卻步，或使之中途輟學。因此在成人的教學活動中，應該要注意考量成人的身心特性與學習特性，並將之融入整個教學活動當中，方能真正發揮成人教學的效果。老年學習者與早期學習時有其不同的特性，其價值觀念、生命經驗、身心發展變化等因素，都會對其學習產生直接或間接的影響，故瞭解老人學習的基礎，乃需奠基在對於老年學習者特性之瞭解上；而在設計課程與教學方式，以及訂定學習策略之前，亦應對老年學習者之整體特性有所瞭解，以作為辦理活動時之規畫參考，以及協助老人學習時的重要依據。茲就老人學習的身心特性、學習特性、影響學習因素，及其三者 in 教學上的因應措施，分述如下：

一、老人學習的身心特性與教學因應

老人的身心狀態，會對學習產生直接與間接的影響，瞭解老人學習的身心特性，方能給予適當的教學因應。茲歸納國內外數位學者 (Botwinick, 1984 ; Craik & Trehub, 1982 ; Hultsch & Dixon, 1990 ; Poon, 1985 ; 引自 Knight, 1996/2001 , 頁 11 ; 黃富順, 1989 ; 林美珍, 1994 ; 賴素華, 1995a ; 蔡秀美, 1996) 之觀點，及研究者之看法，試將老人學習的身心特性，與在教學上的因應措施，臚列於下表 2-2-1：

表 2-2-1 老人學習的身心特性與教學上的因應措施

	身心特性	教學上的因應措施
生理方面	感官能力減退。	提供結合多種感官配合應用的教學內容或教材。
	反應速度減慢。	放慢教學步調，增加學習時間，容許有個別差異的存在；在訊息的呈現上，宜有充分時間給予處理訊息，或盡量分次給予訊息的刺激量。
		安排良好的學習環境，減少環境因素對老人學習訊息的干擾。
		採取必要的補救措施，如：增加照明度、放慢講解速度、重述問題等。
心理	流質智力 (如抽象推理能力等) 逐漸衰退，晶	教學宜強調老人所累積之知識與經驗，教學內容不宜太抽象，最好能與實際生活聯結；並在教學活動

方面	<p>質智力（如一般常識、語文能力等）持續增長。</p> <p>對事件記憶能力減退，語意記憶能力並無下降。</p> <p>當資料對老人有意義、與老人有關，且老人有學習它的動力時，與年輕人之記憶力表現並無太大差異。</p>	<p>中多發展老人的晶質智力，以彌補流質智力的喪失。</p> <p>學習材料呈現時間的長短與進度的快慢要富有彈性，配合情況作適當調整。每次給予的教材不宜太複雜，份量不宜太多，可採分段或分次練習。</p> <p>鼓勵老人併用多重感官來進行學習，常提醒其運用記憶策略，如意義化、聯想法等。</p> <p>教材宜導向有意義、與老人有關的內容，以促進老人的學習動機。</p>
社會方面	<p>多重角色任務。</p> <p>對時間採取剩餘觀點。</p>	<p>學習內容要配合老人之發展任務，並多採用「問題中心」的學習架構。</p> <p>教材內容應注重應用取向。</p>

二、老人的學習特性與教學因應

Knowles (1984, 1990) 在成人教育學理論中提出對成人學習特性之假設，他亦指出兒童教育學模式與成人教育學模式無優劣之分，而各有其適用的情境，要抉擇採用何種模式與相關策略，應視在實際情境中是成人教育學假設成立或是兒童教育學假設成立而定。而蔡良宏 (1995) 在對我國老年學習者的學習取向之研究中發現，我國老年學習者的學習目的傾向於滿足個人自我發展的需求，內容傾向於生活化與實用導向，偏好多元而有彈性的教學呈現方式，重視生活與學習經驗的連結，亦即在「學習目的」與「學習活動性質」方面，符合成人教育學假設；但在另一方面，老年學習者仍偏好扮演傳統學習者被動的角色，不喜歡積極參與學習活動的規劃與自我導向式的獨立學習，亦即在「學習者角色」、「獨立學習」、「參與學習規劃」方面，符合兒童教育學假設。推測此現象可能與我國的社會情境及老人過去的學習經驗有關，因此即使老人在社會上乃是能獨當一面的成熟個體，但當重回教育情境中時，仍趨向於傳統以教師為中心的學習方式。

在老人學習特性上，茲歸納國內外數位學者 (Woodruff, 1985; Schulz, 1982; 引自 Knight, 1996/2001, 頁 15, 17; Knowles, 1990; 黃富順, 2000; 蔡秀美, 1996; 賴素華, 1995a; 莊碧菁, 1995; 洪錫井, 1994; 邱天助, 1991b) 之觀點，

與蔡良宏（1995）對我國老年學習者的實証研究結果，及研究者之看法，試將老人的學習特性，與在教學上的因應措施，臚列於下表 2-2-2：

表 2-2-2 老人的學習特性與教學上的因應措施

學習特性	教學上的因應措施
清楚的價值觀、自我概念。	在教學活動中，儘量給予老年學習者自主權及彈性選擇的機會；在教育過程中，幫助其增進自導式學習的能力；並注意不強制要求其改變自身的人生觀與價值觀。
豐富且多樣的經驗可作為學習的重要資源，成為學習的助力。 經驗也可能成為學習的阻力。 老人的經驗之個別差異極大，故會造成學習團體的異質性加大。 老人會從其經驗中發展自我認同。	從老人的舊經驗出發，以增強其對新教材的學習效果。 在教學過程中，應多採行利用老人寶貴經驗的教學法，強調經驗學習的技術，亦即開發學習者經驗的技術，如：團體討論法、問題解決活動、發表法、模擬與角色扮演等等，使老人能分享彼此的經驗，並滿足發表的願望。 若老人因先入為主的舊經驗或偏見，抑或僵化的思考和行事習慣造成學習上的阻力，便可利用價值澄清法、感受性訓練等方法，幫助老人檢視其習慣與偏誤，比較與統整新、舊經驗，以及提供修正舊經驗的機會，以開啟心靈接受新事物。 為了因應異質性的問題，在課程和教學活動的規劃上，應隨時注意教學方法和精神的彈性運用，及教學和學習策略個別化的問題，可運用例如個別化教學、小團體教學等等。 對老人而言，經驗往往代表他們所是（who they are），若忽視其經驗，正如同忽視其個人一般。故要尊重其經驗的寶貴性與重要性，並可加強同儕互助的活動，讓老人從彼此的豐富經驗中互相學習。
學習的準備與其發展任務的改變有密切相關。	發展任務是老人學習的動機之一，因此學習內容應配合老人發展任務之需要，即時提供其當前實際需要的學習活動。 在具有相同任務的同質團體中學習會較具效果。 為促進老人學習的準備，可使用如退休生涯諮商、接觸卓越模範、模擬演練等技術。
學習取向係以生活、任務與問題為中心。	教學內容應與老人的生活情境相結合。 多採用問題中心的學習架構，以激發其學習意願和興趣。
有知的需要，需要知道為何學習，並會事先分析學習結果可能	應幫助老人明瞭自己為何需要學習、需要學習什麼，以及參與學習之益處與重要性。 幫助老人釐清其本身經驗和所覺知世界的不一致，以促發

帶來的影響。	其學習動機。
<p>學習動機主要源自於內在動力，而非外在動力。</p>	<p>老人主要的學習動機常是由內在的動力引起，如自尊、自信、自我實現、發展任務等等，教師應支持、鼓勵老人，並安排良好的學習情境，包括營造非正式的學習氣氛，建立良好的互動關係，與安全、信任的心理環境，以及提供舒適、適合學習的物理環境，以俾學習。</p> <p>強調課程的應用，或課程內容與生活經驗的關係，以引發或維持老人學習的動機。</p> <p>少數源自外在期望的動機，參與行為往往無法持久，故要轉化老人外在期望的動機，成為持續學習的內在動力。</p> <p>對於老人學習成就的衡量，應著重於其內在的滿足，非外在的分數。</p>
<p>自尊心強，但缺乏自信心。</p> <p>情緒較為複雜，較不易產生激烈情緒反應，但一旦產生壓力及焦慮情緒，較難以恢復平靜。</p>	<p>老人自尊心強，有被瞭解和尊重的需要。但生理機能上的衰退，使其缺乏自信心，往往低估自己的學習能力，因而易產生壓力及焦慮情緒。應提供支持性、非正式的學習氣氛，適時的回饋，如支持、讚美等，給予老人情緒上的支持，減輕其學習焦慮。</p> <p>可有先修課程或複習課程的安排，使其能循序漸進，增加信心。少用標準一致性的評量，多使用個別的、自評性的方式，降低其挫敗感，增加其學習信心。</p> <p>採問題探討或解決的策略，來瞭解老人的焦慮與壓力問題，協助老人解決問題，紓解其壓力及焦慮情緒。</p>

三、老人的影響學習因素與教學因應

在學習過程中，老人的學習表現會受到眾多因素影響，包括智力、學習技巧、學習型態、感官敏銳度、健康狀況、學習動機、焦慮程度、學習材料等等，但縱然老人的學習能力會減退，亦可經由一些補充性的干預加以修正，發展一些教學與學習技巧，以增進老人的學習能力（邱天助，1991b）。除了相對於老人身心特性與學習特性的影響因素，如前文所述而不再贅述之外，茲歸納學者邱天助（1991b）所提出之影響老人學習的因素與增進老人學習的方法，並補充以 Light（1990）對運作記憶的研究發現（引自 Knight, 1996/2001, 頁 12），與 Knight（1996/2001）所提出的因應之道，及研究者之看法，試將影響學習因素及其在學習上的意義，與教學上的因應措施，整理如下表 2-2-3：

表 2-2-3 老人的影響學習因素與教學上的因應措施

影響因素	在學習上的意義	教學上的因應措施
順攝干擾	現有知識與新知識相衝突。	注意新舊知識的一致性，盡量降低新舊知識的衝突，熟悉老人的經驗、信念與知識，小心處理與老人原有知識強烈對比的新知識訊息。
同時干擾	同時學習兩種新的事物時互相干擾，或學習時的分心干擾。	一段時間只能提供一個學習項目，多給予老人時間去統整所學，確定完成一項目之後，方才移至下一項目學習，此外，將噪音、教室環境、個人焦慮等因素降至最小程度。
回溯干擾	前後兩項學習，後來的學習項目會影響上一項學習項目的效果。	在兩種學習間，給老人足夠時間完全吸收，以確保下一個學習內容不會與先前的學習衝突，此外，為避免遺忘，可利用複習、反省或應用的策略。
反應時間	老人在時間壓力下學習效果較差，在時間限制的要求下，往往有較多遺漏，因為對正確性的要求大於速度的重視，故寧願不回應也不願冒險提出錯誤答案。	在學習中增加讓老人反應的時間，並容許其自行調整學習的步調。提問時，增加其反應的時間，注意問題的架構，提供指示性的思考。並減少教材份量，提供清楚明確的資料。
動機狀態	老人除非確定為正確反應，否則不輕言行動，故從錯誤中學習的機會大為減少。這種謹慎行為反映出老人人格深層動機狀態為內斂導向，關注於保有已擁有的物，而非向外界攫獲事物，因此表現在學習上的狀態是缺乏願意好好學習的動機。	使老人明瞭此項學習對其本身的重要性。提供較具體而不抽象的學習材料，以減小問題與實際生活情境的距離，降低學習挫折發生的可能，以提昇其動機水平。

自發性運作缺陷	對訊息的編碼無法進行深一層次的分類或分析。此限制會影響學習新事物的速率與所需耗費的精力，亦會影響語言的理解能力及問題處理能力。	教材宜事先提供有效的組織、分類、排列，如依時空的關聯、彼此的關聯、內容的層面等等加以安排，以增進從腦中取回（retrieve）訊息的能力。而教學時應減緩速度，並使用較簡單且合適的語彙及文句結構表達。
反應僵化	個人的行為和反應往往傾向和以前學習與解決問題的經驗一致，或是受以前經驗所影響，因此其思考與行為也就限於自己的經驗架構。學習往往涉及新的思考模式或反應方式，老人長時間經驗所形成的學習習慣與固定之思考反應模式，乃限制認知領域擴張或改變方向。	運用媒介物幫助老人對新訊息的組織與記憶，建立新舊事實之間的關係，而符合個人的學習基模。例如視聽媒體的設計、記憶術等媒介工具。
功能固執	學習環境或期望的一種特殊形式，說明個體對某特定物品的利用只限定其傳統的用途或功能。老人要擺脫以前的功能預期，以創新方式來使用物體，較為困難。	學習領域應盡量與老人原有的經驗領域相結合。
非指示性思考 (directed thinking)	指示性思考意指將思考的重點置於問題的焦點加以思索並解決之，是種意志性且以目標為導向的思考；非指示性思考則是非意志性、不具選擇性、無目的性、具空想或幻想性的思考。老人往往花較多時間在非指示性思考上，時常將問題與自己做聯結，較不願花時間解決實際環境中所呈現的各種問題。	要瞭解老年學習者的需要與需求，將教學內容導向有意義的領域。並助其釐清問題，鼓勵其解決問題。

綜上可知，由於生理、心理、社會文化等各層面的影響，老年學習者在學習上會反映出某些特性，而這些特性對於老人學習而言，具有某些正面的意義或負面的影響。故老人教育的規畫與教學，必須考慮老年學習者之特性與影響其學習的因素，瞭解其生理與心理限制，及其世代所成長的社會文化背景，以作為施教

的參考；需預估實施方式與目標，使其盡量明確，以免讓老人有變化太大而無法及時調適的情形產生；在進行實際教學時，需審慎檢視其教學情境中何種假設為真，以採取適當的教學因應策略，並透過適切的教學技巧改善老年學習者之學習表現，以增進其學習成效。

肆、老人教育之教學原則與課程設計

一、老人教育之教學原則

根據對老年學習者的特性及教學因應措施之探討與瞭解，可提出一些老人教學原則，以作為教師協助老人學習之簡要指引。Knowles (1970, 1980) 指出，成人教學原則強調教與學的密切配合，教師與學習者乃站在對等立場，共同協商學習模式；教師扮演協助者角色，為學習者激發學習動機；當學習者之需求呈現時，教師應即時把握教學契機，確認學習目標，鼓勵學習；並結合師生經驗與各方資源，以促進學習者自我導向學習。Knowles 亦認為，成人具有自發性學習的能力，為滿足成人的學習需求，成人的教學需掌握下列原則，方能配合成人的學習條件（鄧運林，1991，1995），茲於下表 2-2-4 臚列七類學習條件與十四項教學原則（鄧運林，1991）：

表 2-2-4 成人的學習條件與教學原則

學習條件	教學原則
成人學習者有學習需求動機。	激發成人學習者自我實現的動機。 幫助成人學習者擁有改進其行為的抱負。 幫助成人學習者診斷其理想抱負與目前表現差距。 幫助成人學習者確認其生活經驗。
學習環境具有外在環境舒適、互相尊重、真誠、相互幫助、自由表達、接納不同意見等特性。	提供外在舒適條件和指導其進行互動。 能接納每位成人學習者，將其視為有價值之人，尊重其感受與理念。 要試圖經由鼓勵合作的活動及引導競爭和判斷，以建立相互真誠互助的人際關係。 成人教師要表現自己的感情和貢獻自己的經驗，在共同參與的過程中相互探究。

成人學習者知覺學習經驗而變成學習目標。	在學習目標的形成過程中，需能兼顧成人學習者需求、情境、教師、外在事務及社會相關因素。
成人學習者有設計、執行學習經驗和努力朝向目標的責任。	選擇學習經驗作有效設計和選擇內容、方法以適合成人學習者需求。
成人學習者參與學習過程活動。	幫助成人學習者組織教與學小組及獨立學習，使學習者在相互探究的過程中認清自己的責任。
學習過程與學習經驗的運用有關。	幫助成人學習者透過討論、角色扮演、個案研究等方法，結合其經驗作學習資源。 將其學習資源與參與學習的經驗相結合。 幫助成人學習者將新的學習變為其經驗，使學習更有意義、更統整。
成人學習者有朝向目標進步的感覺。	幫助成人學習者發展相互接納批評和發展評鑑學習進步的方法。 幫助成人學習者發展和應用自我評鑑的能力。

國內學者鄧運林（1992）曾針對成人身心特性提出五項教學原則，包括：學用一致原則、精選原則、啟發原則、自學原則、及時原則等；後來再度根據成人生理、心理與學習特性之分析，歸納出七項教學原則，包括：把握成人發展任務，安排適切課程教材；重視個別差異，因材施教；提供成人最佳的學習環境；重視成人學習需求及其文化價值取向；引導成人走向終生學習目標；導向成人自我學習能力；均衡成人教育內涵等（鄧運林，1995）。而據蔡良宏（1995）研究發現，我國老年學習者的學習目的傾向於滿足個人自我發展的需求，內容傾向於生活化與實用導向，偏好多元而有彈性的教學呈現方式，重視生活與學習經驗的連結，但仍偏好扮演傳統學習者被動的角色，不喜歡積極參與學習活動的規劃與自我導向式的獨立學習。茲考量上述之研究發現，並就 Knowles（1980）、鄧運林（1992，1995）、賴素華（1995a）、蔡秀美（1996）等學者所提出的教學原則，及研究者的看法，將老人教育的教學原則歸納如下：

- （一）協助老年學習者調適及因應其生理、心理、社會方面對於其學習所造成的影響。
- （二）瞭解老年學習者的發展任務，把握其學習契機，並針對其學習動機與教育需要而設計學習活動，以因應其教育需要，提昇其學習成效。
- （三）扮演學習促進者的角色，確認老年學習者之生活經驗與文化價值取向，促發其自我實現與超越自我的動機，協助其在知識技能、態度信念與行為上有所改變與成長。

- (四) 在學習目標的形成過程中，能兼顧老年學習者之教育需求與需要、學習情境、教師特質、教學資源及社會相關因素。
- (五) 在學習內容方面，應注重實用性，適度的聯結理論與實際，並且採用問題中心的學習架構，運用具體議題事例教學。
- (六) 學習教材的設計應顧及老年學習者的學習起點與步調，將整體連貫之教材循序漸進地分段實施，且給予學習結果的立即回饋；並及時採取補救教學措施，以降低其挫折感與學習障礙。
- (七) 為老年學習者提供適合學習的學習情境，包括外在物質環境的舒適條件，及內在心理的真誠支持，與包容、非正式的學習氣氛。
- (八) 強調經驗性的教學方法，以老人的經驗為教育起點和重要的學習資源，充分運用其舊有經驗作類化學習，幫助老年學習者將其學習資源與參與學習的經驗相結合，並將新的學習變為其經驗，使學習更有意義、更統整。
- (九) 允許個別差異，真誠接納每位老年學習者，視其為有價值之人，尊重其感受、理念與豐富的生命經驗，在教學中應隨時注意個別化的教學方法與精神之運用。
- (十) 教師要表現情感，貢獻經驗，引導老年學習者進行互動，在共同參與的過程中相互探究；鼓勵合作與經驗分享的活動，以建立真誠互助的人際支持關係。
- (十一) 採取適合老年學習者的評量方法，如發表或討論法、自陳式的問卷法等等，對老人學習成就的衡量應以其內在的滿足為著眼點。
- (十二) 整個的教學活動過程應強調彈性，使用多元化的教學方法，衡量老年學習者的學習步調、學習條件、學習內容或學習情境等因素，作必要的調整和靈活運用。

二、老人教育之課程設計

老人有其特殊的生活情境與學習特性，故在老人教育的課程設計上亦應有特殊的考量。本小節擬就於老人教育課程設計時應有的相關考量，包括課程性質、課程主旨、課程目標、設計要素、設計步驟等，援引老人教育課程設計之相關文獻，包括 T. Mckeown 之生命週期課程模式與課程設計、J. E. Thornton 之生命全期的課程設計理念、M. S. Knowles 之成人教育學模式課程設計要素、鄧運林之課程設計步驟、張鐸嚴之老人教育課程設計等，以作為老人生死教育課程設計之參考。

(一) Mckeown 之生命週期課程模式與課程設計

由於個體在成人期各階段所需達成的任務不同，Mckeown (1976) 基於生命週期 (life cycles) 的觀念，提出一套生命週期課程模式與課程設計，以因應學習者不同的階段任務及其需求，解決學習者身、心、意各層面的問題。此課程模式有四個主要的課程類別為：職業、關係、健康和其他；並依據成人期三階段形成三個週期：成人早期、成人中期、成人晚期；其中成人晚期即為本研究所指稱之老年期。對中期的成人而言，課程強調歷程技巧，如中年危機之解決、成年子女與老年雙親等問題；對早期和晚期的成人而言，則著重技藝訓練，前者如職業訓練、人際關係等，後者如退休的技巧、嗜好技藝的學習等問題。而在成人晚期的課程設計上，茲就職業、關係、健康、其他等四部份，分述如下 (鄧運林, 1997)：

1. 在職業方面：人生的第二回合問題、退休的技巧問題、義務 (自願) 性工作。
2. 在關係方面：生與死的問題、鰥寡問題。
3. 在健康方面：如何保持與促進健康、心理衛生、老年適應問題。
4. 在其他方面：嗜好技藝、旅遊常識、金錢管理問題、老年生活的調整與安排。

(二) Thornton 之生命全期課程設計理念

Thornton (1986) 曾綜合了一些發展理論而提出生命全期的課程設計理念。茲就老年期的部分，以課程性質、課程主旨、課程目標三方面分述如下 (邱天助, 1993)：

1. 課程性質：課程性質可分為形成的—工具的 (formative—instrumental) 表現的 (expressive) 預防—緩和 (prevention—alleviation) 三種。在老年期時，工具和表現的導向較為淡化，而注重預防與緩和的教育支持。
2. 課程主旨：在老年期時，課程主旨在於詮釋意義與完成自我。
3. 課程目標：在老年期時，課程目標在於超越身體的限制，甚至超越自我生命。

(三) Knowles 之成人教育學模式課程設計要素

Knowles (1990) 的成人教育學模式強調過程的設計，其課程設計包含七種要素：(1) 學習氣氛：師生相互尊重、非正式合作；(2) 課程規劃：師生共同參與計畫；(3) 需求評估：師生共同評估學習需求；(4) 目標形成：師生相互

協商；(5) 教材設計：依學習準備的先後順序，以問題為學習單元；(6) 教學活動：以經驗為基礎的技巧；(7) 學習評量：共同評量學習成果與重新評估學習需求。而在蔡良宏(1995)以 Knowles 的成人教育學模式對我國老年學習者所進行的學習取向之研究中發現，我國老年學習者仍偏好扮演傳統學習者被動的角色，不喜歡積極參與學習活動的規劃與自我導向式的獨立學習。故就課程規劃，甚至需求評估、目標形成與學習評量的部分而言，是否由師生共同參與計畫，抑或參與程度的深淺，可在實際進行教育活動時，視實際情況及老年學習者之意見而定，但亦可適時、適度地引導老年學習者接受新的模式觀念，加入共同計畫的行列。

(四) 鄧運林之課程設計步驟

Ingalls (1973) 認為，課程設計的基本步驟包括：認識需求及問題、設定目標、計劃活動、執行活動、評鑑結果(鄧運林,1995)。鄧運林(1995)進而將其與一般建立成人教育課程發展模式之計畫、執行及評鑑等三階段共同架構如下：

1. 計畫階段：須兼顧成人學習需求、設定教師教學目標和學生學習目標。
2. 執行階段：須兼顧教學策略選擇和教學資源運用。
3. 評鑑階段：重視形成性評鑑及總結性評鑑。

鄧運林(1995)並認為，課程設計者需值基於實際，將師生間交互作用、教室內所觀察到的各種變項發展到各階段活動；教師在執行教學活動過程須顧及學生經驗，以選擇教學策略，決定教材順序，從而評估教材內容及教學成果，改變教學策略，以符合個別差異原則；學習過程中須注意教、學與教學系統間的交互作用，因課程設計是為教學而計畫的行動系統，而教學又是使計畫成為行動的系統，課程設計的成敗即在於如何以績效性和變通性來使計畫付諸執行。

(五) 張鐸嚴之老人教育課程設計

張鐸嚴(2000)認為應經由老人教育的學習過程使老人有能力規劃其晚年生涯，得到自我成長，並學習到所需的各種知能，包括：

1. 如何生活(how to live): 係指能夠具體滿足老人晚年生活所需之各種實用的

知識與技能，如：疾病醫療、營養保健、財務規劃、休閒運動、生活技藝、社會事件、藝術人文等各層面的知能。

2. 如何適應 (how to adapt): 係使老人更能因應其晚年生活中可能發生的各種變遷、壓力與挑戰的知識與技能，如：心理衛生、人際關係、社會適應、人格檢視、危機處理、世代生活、死亡教育等各層面的知能。
3. 如何存在 (how to be): 係使老人能在有限的晚年歲月中更積極地面對生命、發揮生命價值的知識與技能，如：社區參與、人群關懷、志工服務、經驗傳承、博施濟世、無所羈絆面對生命的人生智慧等。

綜上可知，課程設計乃為老人教育的核心工作之一，其涵蓋了教學方案、教材內容、學習情境等等層面。由於人類的發展過程有其普遍性，亦有其獨特性與差異性，故課程設計時宜考量老人的整體趨向與個別差異。就整體性而言，老人學習與其生命期的轉換有關，生命階段的轉換往往構成學習的動機與理由，故需考量老人群體的一般發展需要，以作為整體規劃方向的參考，生命週期的概念考慮到人類發展過程中出現的主要變異，及與環境的關係脈絡，有助於整體性的瞭解，並與老年期以前的生涯作一連續性的結合，其連續性與實用性，可因應老人生活中的潛在需要；就異質性而言，須考慮老人之興趣偏好、教育需要、個別差異、學習經驗等因素，提供多樣化的學習方案，以因應其個別需要。黃富順(2000)認為成人的異質性反應在教育上，即指出成人學習目標的歧異，亦鑑於成人學習團體的歧異，顯示成人教育的教學法應朝向個別化的趨勢，在班級教學中，難以顧及每一個體的個別差異，故教師在擬定教學計劃時，最可能的做法是以團體集中趨勢的大多數成人，作為整個教學活動設計的依據，但在實際教學活動時，亦不忽略位於團體分配曲線兩端的人，亦即在團體特性與個體特性間達成一種實質的平衡。

伍、老人教育之教學方法與教師

一、老人教育之教學方法

黃富順(1995)曾依學習者參與教學活動的程度，將教學方法區分為教師中心的教學方法與學習者中心的教學方法。以教師中心的教學方法係指在整個教學活動中均由教師主導，學習者居於被動角色，參與程度較低，一般包括講述法、示範法、控制式討論法、指導式討論法、講述後討論法、教師個別教學等方法；

而以學習者中心的教學方法則指學習者居於主動角色，主導整個教學活動，參與程度甚高，教師居於協助者角色，負責學習氣氛的創造，而不在於控制學習結果，一般包括腦力激盪、辯論、晤談、小組討論、個案研究、角色扮演、研討會、田野調查、實習等教學方法。他並指出，並無絕對的、單一的好教學方法，在每一次的教學活動中，可能要採用或併用幾種教學方法，才能獲致佳效。而要選擇適當的教學方法，宜考慮下列因素（黃富順，1995）：

（一）教學目標

要達到的目標層次不同，其所用的教學方法亦不同。J. Habermas 將學習分為技術的學習、意義的學習、解放的學習三類。技術的學習係指獲取資訊、技巧以因應工作需求的學習活動，可採用如講述、視聽媒體等單向教學方式；意義的學習係指獲得新意義、新價值、新觀點的教育經驗，可採用如講述後討論、小團體討論等師生互動式的教學方法達成；而解放的學習乃指超越個人和環境的限制，而在生活與生存的目標上，獲得更高、更廣、更深的認識與瞭解，這通常要結合多種教學方法，方能獲致統整的、行動層面的學習。

（二）教學內容

若是傳授認知方面的內容，可採用講述等方法；若屬有關價值觀念、信念態度方面的內容，可採示範、練習等方法；若課程內容結構性大，則宜採高度結構化，以教師為中心的教學方法。

（三）學習者

考慮學習者的人格特質、年齡及學習目標等因素。例如若學習者的人格特質傾向閉鎖性，可採講述、示範等以教師為中心的方法；若人格特質傾向開放性，可採討論、發表、角色扮演等以學習者為中心的方法；在年齡方面，老年人較偏好以教師為中心的方法；在學習目標方面，目標取向的學習者，較喜愛教師中心的教學方法；而在學習者對教學內容無經驗背景基礎的情形下，則不宜採用學習者中心的教學方法。

（四）團體大小

若班級人數太多時，較難以採用學習者中心的教學方法；若是個人，可採用個別化的教學模式，如獨立研究、實習、示範練習、電腦輔助教學、函授、自我閱讀、學習計畫、電視（廣播教學）、個別教師的輔導教學等；若屬三十人以下

的小團體，可採討論、研討會、個案分析、模擬、課堂教學、讀書會等教學方法；若屬超過三十人的大型團體，可採講述、小組講座、辯論、分組討論、大型討論會等教學方法；若以社區為教學對象，則可採社區調查、田野調查、社區問題解決計畫等教學模式。

（五）場地設備

教學方法的採行要視場地容量、設備、桌椅固定與否而定。例如：場地太小或受限，或許無法進行角色扮演、情境模擬；桌椅固定，或許無法隨時移動進行分組討論；視聽設備不足或許無法利用視聽媒體來輔助教學等等。

（六）教師的人格特質與專長

有些教師傾向採用某項方法，或只擅長某幾種教學方法，對其他方法不喜歡或不熟悉，故無法隨學習者、課程內容、環境的不同而作教學方法上的調整或改變。

Tracy & Schneffenberg (1986) 研究發現，老人較偏好教師中心的教學方法（引自黃富順，1995，頁 20），而在蔡良宏（1995）之研究中亦發現相同結果。唯每種教學方法都有其優勢與不足之處，許多方法是可以兼容並用的，故除了對各個方法多加瞭解之外，需視實際教學情境，考慮上列參考因素，以擇取適當的教學方法。

二、老人教育之教師

在 Knowles(1990)的成人教育學模式之架構中，教師乃扮演一協助者角色，協助者包含二種涵義：過程和程序的設計者與管理者，以及連接學習與學習者之間的橋樑。而為了因應老年學習者不同學習情境的需求，教師常需扮演不同角色，如：知識傳遞者（knowledge deliverer）、團體領導者（group leader）、過程管理者（processes manager）、溝通協調者（Co-ordinator）、研究指導者（tutor）、協助者（helpers）、引導者（guides）、忠告者（advisers）、諮詢者（counselor）、促進者（facilitator）等等（胡夢鯨，1996；蔡秀美，1996；賴素華，1995b）；其角色之特殊性在於其為引導而非控制老年學習者，促進學習重於傳授知識；其角色任務則包括傳遞知識、提供學習資源、團體領導、過程管理、溝通協調、學習指導、提供諮商、指引學習過程，支持與激勵老年學習者，幫助其將已知的知

識引出或加以具體化，並為其取得生活中的微妙聯結與平衡（蔡秀美，1996；賴素華，1995b），例如：新、舊知識世界之間，死亡與生命的信念之間的聯結與平衡等等。

而一般探討優良教師必備特質可由三方向著手，一為教師人格特質與教學效能；二為教師專業訓練背景與教學效能；三為教師教學經驗與教學效能（Dunkin & Biddle, 1974；徐蓓蓓，1983；引自鄧運林，1995）。可知教師之人格特質、專業訓練背景與教學經驗將影響其教學效能。故以下就老人教育教師應具備的人格特質與專業知能二方面，綜納各學者（Rossman & Bunning, 1978；引自賴素華，1995b，頁 355-356；Galbraith & Zelenak, 1989；引自楊國德，1995，頁 416；Knox, 1980；引自賴素華，1995b，頁 356；Rogers, 1986；Robinson, 1991；黃富順，1989；引自魏惠娟，1997，頁 118-119；Knowles, 1980）之觀點，整理如下表 2-2-5：

表 2-2-5 老人教育教師應具備之人格特質與專業知能

學者	人格特質	專業知能
Rossman & Bunning (1978)	瞭解自己。 能夠持續地改進自我。 做一個勝任的教師。	具備成人心理學知識。 瞭解成人不斷變化的需求。 瞭解社會變遷、當代社會，以及個人成長變化的過程。 瞭解成人教育的本質與成人教育者的功能。 瞭解成人教育的領域極寬廣。 具有實際運用學習理論的知識。 具有溝通的技巧。 具有系統化地探究、批判式地評估，以及解決問題之技巧。 能診斷個人的教育需求。 以需求為準，計畫學習經驗。 引介成人自我實現的過程。 鼓勵創造。 引導學習經驗。 為自己、他人、組織、或社區作改變的原動力。 製造非傳統式的學習機會。
Knox (1980)	具有自信、非正式、熱誠、責任	相關科目內容的知識。

	感、創造力等特質。	有關學習者的知識。 有關教學方法的知識。
Knowles (1980)	具有熱誠、友善、幽默等特質。 願意學習。	知識與實務兼備。 要有創意的教學法。
Galbraith & Zelenak (1989)	具有開闊的胸襟讓成人能隨性學習。 繼續接受教育的態度。	瞭解與重視成人學習者之動機和參與形態。 瞭解與滿足成人學習者之需求。 熟習成人學習的理論與實際。 認識社區及其需求。 瞭解各種教學方法與技巧的運用。 具備溝通和聆聽的技巧。 瞭解如何整合運用成人教育材料。 具有評鑑方案之能力。
Rogers, (1986); Robinson, (1991); 黃富順, (1989); 魏惠娟歸 納,(1997)	關心、敏感、支持、彈性、願意革新及實驗的態度,不固守一套教學法。 對自己能力有信心、尊重自己的專業,也感染此種態度給學習者。	具有規劃的能力:如選擇教學策略並有效地運用學習資源。 具有溝通傳達的能力:如敏感地意識到自己傳送的資訊被正確吸收的程度。 具有細心引導的技巧:如輔導學習者並適度彈性地調整教材。 具有評估的技巧:如設定目標、監督學習過程並將結果呈現給學習者。 具有豐富的學科知識。

由上述可知，老人教育教師在教與學的互動中，所扮演的角色、擔負的任務、具備的功能乃具多重性質。相對地，其專業知能亦趨於多元化，包括需有充分的專業知識、各種教學方法與技巧的訓練、溝通和聆聽的技巧、設計與評鑑方案之能力，並熟習老人學習的理論與實際，明瞭老人乃至社區的需求，瞭解社會變遷過程與社會現況等等。而在教育方案施行時，師生關係是影響教育發展與學習調適之重要情境因素，故教師需瞭解自己，能夠自我反省與持續改進，具有開闊包容的胸襟，與耐心、熱誠、友善、責任感、創造力等特質，並繼續不斷地學習求進。老人教育教師係連接老年學習者與學習之間的橋樑，橋樑之穩固適用與否，乃需時時檢驗；而該如何發展適合老年學習者學習成長與實踐的教育環境，乃是老人教育教師所面對的重要課題。

第三節 生死教育之課程內容與相關研究

本節擬就四部分進行探討，分別是生死教育與死亡教育、生死教育之定義、生死教育之課程目標與內容、生死教育之實施等，分述如下：

壹、生死教育與死亡教育

死亡學 (Thanatology) 與死亡教育 (Death education) 興起於 1950 年代末期的美國。1959 年，Feifel 出版「The Meaning of Death」一書，引起各界的關注迴響；1963 年，Fulton 在大學首度正式開設死亡教育課程；自此以後，死亡教育逐漸成為學校教育中的一門學科，從幼稚園、小學到大學，甚至醫院、社會服務機構，皆有死亡教育相關課程之開設。迄今已有各種專業期刊及組織成立，在英、美等國，死亡教育與悲傷諮商 (Grief counseling) 的發展已相當蓬勃，而相關死亡教育的內容業已成為成人教育課程的一部份 (張淑美，1996；中華民國成人教育學會，1995 e)。

生死教育，乃緣起於民國 87 年，因某國中教師之死亡事件撼動校園，高雄市教育局在當時的局長羅文基的主導之下，策動中小學「生死教育手冊」的編寫設計；編撰過程中發現生命教育太廣泛，死亡教育又觸犯社會禁忌，故決定名之為「生死教育」，其課程內涵實質為死亡教育；此為我國直接將「死亡」納入國民教育課程的濫觴 (吳淳肅、侯南隆，1999)。羅文基 (2001) 並表示，生命的開展最終還是必須面對生命究竟的問題，而正如傅偉勳教授所言，只讀「死亡」還是無法探究「生命」的真義，故生死教育乃結合「生死學」的觀念來推展，具有東方哲學「生」、「死」互滲之智慧。

生死教育在理論與性質上較接近西方死亡教育的範疇，進而以傅偉勳教授所建構的生死學理念為依歸，發展出生死並重的教育課程。一般而言，我國開設的相關課程雖源於死亡學或死亡教育，卻較接近生死教育的範疇。死亡教育之課程目標與內涵乃直接為解決或預防因死亡而產生的種種問題所設計，且名稱較為直接；生死教育係體認到生死一體的概念，希冀由生命的彼端—「死亡」來反觀「生命」之美 (蔡明昌，2002a)，其遠大目標則在於促進學習者對終極性的問題加以深思，進而彰顯生命的意義與價值 (蔡明昌，2002b)。在國內，生死教育幾乎等同於死亡教育，但相較之下，生死教育的理念較符合老人之發展任務與教育

需求，且其名稱非但蘊含了特殊的東方生死觀，亦較符合我國社會民情；至於當前主流之生命教育，因內涵過於廣泛，並無法聚焦於老人之迫切所需，故研究者認為，對於我國的老人教育而言，採用生死教育之名稱與理念，較生命教育與死亡教育更為適切。唯在文獻的考察上，由於生死教育之相關研究多源於西方的死亡教育，故雖本文所欲探究的乃為老人之生死教育，但於引述時仍沿用死亡教育一辭，以呈現原始文獻，唯在提供研究者之淺見時，係採用生死教育一辭。

貳、生死教育之定義

在生死教育涵義之界定上，由於國內外學者所強調的重點不同，因而產生不同的觀點。以下簡要列舉數位學者對生死教育的定義，以對生死教育有一梗概的瞭解。

- 一、死亡教育是探討生死關係之教學歷程，此歷程中包含了文化與宗教對於死亡與瀕死的態度與觀點，但不限於此。並希望藉著對死亡的探討，使學習者更加珍惜和欣賞生命，並將此種態度反映於行為中（Bensley, 1975）。
- 二、死亡教育是促進個人覺察死亡在其生命中所扮演的角色之歷程，並提供結構性課程以助學生檢視此項事實，並將之統整於自己的生活中（Kurlychek, 1977）。
- 三、死亡教育是以教導死亡這個課題為主的正式教學或教學團體，其中包含了教學目標、課程內容、教學方法以及教學評鑑。除了正式教學之外，也廣義地包含非正式的、偶發的、自然的、定期的與不定期的，和非直接的與死亡相關的教學（Wass et al., 1980）。
- 四、死亡教育係透過有計畫的正式教學歷程或非正式的學習方式，由哲學、醫學、社會學、心理學、宗教、文化、倫理、經濟等各種觀點對死亡相關主題加以探討，其目的在於幫助學習者對於死亡能有正確的認知與深入的思考，並能解決或預防因死亡而產生的種種問題，進而得以使學習者建立積極的人生觀，提昇生命的品質（蔡明昌，1995）。

綜合上述觀點，研究者認為，生死教育可謂是幫助個體思考與瞭解生命與死亡相關議題之教學歷程，藉由多元角度與觀點，對生老病死之相關議題加以探討，其目的為促進學習者於知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，並冀能協助學習者預防或克服因死亡而產生的種種問題，進而更有意義地看待自己的生命和死亡，提昇生命的品質。

參、生死教育之課程目標與內容

本小節擬就生死教育之課程目標與課程內容二部分進行探討，分述如下：

一、生死教育之課程目標

在生死教育活動施行之前，應依據實際情境狀況，對該次課程進行教育目標的設定，而在目標設定之前，則應對生死教育基礎、普遍的整體目標有所瞭解，方能掌握正確方向。由於源自國外的死亡教育發展已逾 40 年，已然展演出較完整多元的課程目標，可資國內生死教育目標設定之參鑑，國內學者蔡明昌(1995)與陳芳玲(2000a)皆曾參考多位國外專家學者所提出的生死教育課程目標，發展出國人的生死教育課程目標。以下將引述二位學者所提出之生死教育課程目標。

蔡明昌(1995)根據 Knott(1979)提出的教育目標架構，並綜合其個人與國外多位學者所提出的生死教育課程目標(Leviton, 1977; Rabbi & Grollman, 1977; Gordon & Klass, 1979; Gibson et al., 1982)，將系統化的老人死亡教育課程目標以行為目標的方式詳述於下表 2-3-1：

表 2-3-1 死亡教育的課程目標

整體目標	能對於死亡有正確的認知與深入的思考，並能解決或預防因死亡而產生的種種問題，進而能建立積極的人生觀，提昇生命的品質。
具 體 行 為 目 標	知識— 1.能了解死亡及瀕死有關的事實。
	資訊 2.能獲得和死亡有關的醫學及葬儀方面的常識。
	分享 3.能知道人類生命的週期變化。
	4.能認知死亡有關的社會、文化、法律、心理、經濟等問題。
情 意 — 價 值 澄 清	1.能對有關死亡的問題(包括自己或重要他人的死亡問題)有所深思。
	2.能坦承表達自己有關死亡、瀕死及死別的真实態度。
	3.能降低死亡焦慮和恐懼，坦然面對死亡。
	4.能思考、判斷與死亡有關的倫理、社會及文化上的爭議。
	5.能體驗在文學、哲學、與藝術的領域中，有關人類對死亡及瀕死的感受與想法。
	6.能仔細思考個人生命價值，以提昇生活品質。

技能—	1.能具備處理死亡所引起負面情緒的技能。
調適	2.能具備急救、自救的技巧。
行為	3.能學到臨終關懷的技巧。
	4.能具備向兒童解釋死亡的技巧。
	5.能具備幫助喪亡者親友調適哀傷的輔導技巧。

資料來源：蔡明昌，1995，頁 64

陳芳玲（2000a）綜合其個人與國外多位學者的理念與觀點（Corr et al., 1997; Crass, 1988; Rosenthal, 1986; Gibson, 1982; Knott, 1979; Stillion, 1979; Leviton, 1977; Rabbi & Grollman, 1977），指出生死教育目標包括知識、信念與態度、技巧三個層面如下：

（一）知識：主要幫助學習者獲得與死亡相關議題的基本概念。

1. 提供學習和死亡與瀕死有關的事實，使學習者獲得正確知識與訊息。
2. 認識死亡和文化的關係，並瞭解對不同文化的人而言，死亡是不同的事情。
3. 瞭解有關死亡系統的人員角色及該系統的運作情形，包括醫療服務、喪葬儀式及費用等等訊息。
4. 協助獲得有關死亡與瀕死的歷程、哀傷、喪親等訊息。
5. 瞭解與死亡相關特殊議題，如安樂死、墮胎、自殺、死刑等等議題的倫理考量。

（二）信念與態度：學習者對死亡相關議題的想法、情感、態度及價值之檢視與澄清。

1. 教育學習者能以適當的態度表達對死亡的觀點和想法，進而協助學習者建立適宜而健康的死亡態度。
2. 經由教育的介入，澄清社會文化中有關死亡的錯誤說法，促使社會上對死亡的一些基本觀念改變，並去除對死亡的非理性禁忌觀念。
3. 幫助學習者以適當的觀念及態度面對自己和重要親人死亡。
4. 能以舒適理解的態度與瀕死者溝通。
5. 幫助個人澄清與死亡議題相關之社會和倫理的課題。
6. 從省思死亡中，幫助個人瞭解生命和死亡的關係，並經由仔細思考個人生命價值，以促進生活品質的提昇。

(三)技巧：指個人所具有的知識、信念與態度的外在表現。

- 1.使學習者對自己及他人的死亡事件和情緒反應能有效且適當處理。
- 2.發展助人技巧以協助關心死亡問題的人。
- 3.了解並能和一個想自殺的人溝通。
- 4.幫助學習者分辨死亡教育與死亡諮商之資源的適切性，並會加以利用和評估。

二、生死教育之課程內容

生死教育乃是由不同學科所整合的領域，其涵蓋的範圍與探索的層面非常廣泛，故生死教育的內容亦多元複雜。在死亡學者編集的「死亡百科全書」中指出，死亡學乃採科際合作的觀點，探討與死亡相關的行為、思想、情感及現象，其研究主題包括：「死亡原因」、「生命及死亡的意義」、「臨終者的內在經驗」、「喪親者的悲傷歷程」、「生命權倫理難題之抉擇」、「死亡教育」及「緩和醫療與安寧療護」等等（引自陳武宗，1998）。

蔡明昌（1995）曾綜合多位國內外學者（Leviton, 1969；Yarber, 1976；丁志音，1982；洪明善，1987；黃松元，1988）所提出之死亡教育課程內容以及其個人的觀點，提出六類老人死亡教育課程內容，並經研究發現，老人認為六類死亡教育課程皆頗為重要，其中以「對老年期的探討」及「臨終關懷」兩類課程的重要性最高，其次依序為「醫學上的觀點」、「哀傷輔導」、「死亡的本質」及「死亡的社會問題探討」。張淑美（1996、1998）亦曾綜合多位學者（Leviton, 1969；Hardt, 1975；Eddy & Alles, 1983；黃松元，1988）所提出之死亡教育內容以及其個人的觀點，歸納出生死教育課程內容。以下分別列舉二位學者所提出之課程內容詳目，如下表 2-3-2：

表 2-3-2 生死教育的課程內容

蔡明昌（1995） 老人死亡教育課程內容	張淑美（1996，1998） 死亡教育課程內容
(一) 死亡的本質	(一) 死亡的本質及意義：
1. 瞭解死亡的意義	1. 哲學、倫理及宗教對死亡及瀕死的觀點。
2. 死亡的定義與原因	2. 死亡的醫學、心理、社會及法律上的定義或意義。
3. 宗教對死亡的觀點	3. 生命的過程及循環；老化的過程。
4. 自我價值澄清與人生意義的探討	4. 死亡的禁忌。
(二) 死亡的社會問題探討	5. 死亡的泛文化比較。

5. 社會和文化對死亡的觀點	(二) 對死亡及瀕死的態度：
6. 法律和經濟方面對死亡的觀點	1. 兒童、青少年、成年人及老人對死亡的態度。
7. 道德和倫理問題的爭議：如安樂死、墮胎、自殺、死刑等	2. 兒童生命概念的發展。
8. 有關喪禮、追悼的儀式與意義	3. 性別角色和死亡。
9. 社會上對死亡問題所能提供的服務	4. 瞭解及照顧垂死的親友。
10. 遺囑之擬定與公證	5. 瀕死的過程與心理反應；死別與哀悼。
(三) 哀傷輔導	6. 為死亡預作準備。
11. 如何向兒童解釋死亡	7. 文學及藝術中的死亡描繪。
12. 了解瀕死親友的需要	8. 寡婦、鰥夫和孤兒的心理調適。
13. 如何適當地對患者及逝者親友表達慰問	(三) 死亡及瀕死的處理及調適：
14. 幫助喪亡者親友調適哀傷的輔導技巧	1. 對兒童解釋死亡。
15. 家庭對死亡的反應	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；安寧照顧的瞭解。
(四) 醫學上的觀點	3. 器官的捐贈與移植。
16. 器官捐贈、移植的問題	4. 有關死亡的業務：遺體的處理方式、殯儀館的角色功能、葬禮的儀式和選擇、喪事的費用等。
17. 屍體的處理	5. 和死亡有關的法律問題，如遺囑、繼承權、健康保險等。
18. 醫學和生物學方面對死亡的觀點	6. 生活型態和死亡型態的關係。
19. 醫護專業人員與病人的互動關係	(四) 特殊問題的探討：
(五) 對老年期的探討	1. 自殺及自毀行為。
20. 人類生命的週期變化	2. 死亡倫理與權利：安樂死、安寧死、墮胎、死刑等。
21. 老化現象的探討	3. 意外死亡、暴力行為、他殺死亡。
22. 老人期的心理發展	4. 愛滋病 (AIDS)。
(六) 臨終關懷	(五) 有關死亡教育的實施方面：
23. 對臨終者的照護關懷	1. 死亡教育的發展及其教材教法研究。
24. 瀕死的歷程與處理	2. 死亡教育的課程發展與評鑑。
25. 臨終自救	3. 死亡教育的研究與應用。

教育的課程內容應隨著教育目標而設定，而教育目標與內容之設定，並無一致性的標準，應視實際施行時，學習者之年齡、背景、發展任務、學習特性、教育需求、教學資源等等因素做適度的調整。生死教育乃涵蓋多樣化的課程內容，探索層面極廣，尤須在課程目標的調整與課程內容的取捨上謹慎考量，以臻完善適宜，切合不同學習者的需要，達致學習成效。

肆、生死教育之實施

本小節將分就生死教育課程之實施類型、教學方法、教師、實施成效等四部份進行探討，分述如下：

一、生死教育之實施類型

生死教育之實施類型可分為正式教育、非正式教育及隨機教學等三種（Corr et al., 1997）；而 Gibson 等人（1982）提出了四種具代表性的教學類型（邱愛鈴，1989）：

- （一）機會教育—例如，當寵物死亡時，可與學習者探討死亡相關議題。
- （二）認知方面的教學法—讓學習者欣賞電影或幻燈片、邀請其他資源人士來演講、實地參觀、閱讀相關文獻。
- （三）情感方面的教學法—例如角色扮演、價值澄清活動、寫作活動等。
- （四）自我教育法。

而 Durlak（1994）認為生死教育實施類型可分為二類，分述如下：

- （一）經驗式課程：鼓勵參與者細察和討論個人感受及死亡關切，透過活動、角色扮演、媒體呈現等等方式，鼓勵學習者探索與分享其個人的感覺與經驗，最終目的是幫助參與者變得較能坦然面對與接受任何由死亡相關議題引起的負面感覺。可增加個人死亡態度的體認，營造一種可增進分享與接納死亡態度的團體氣氛，並使用態度改變技巧去修正參與者的信念。
- （二）教導式課程：著重傳授生死學的知識與資訊，提高學習者對死亡相關議題的認知與體認。通常利用頻繁大量的閱讀、演講、大團體討論來達成目標。

二、生死教育之教學方法

生死教育乃科際整合的學科，其教學方法尤為多樣化，故應考量學習者的起點行為、能力、興趣、教學資源、時間和情境等等因素，而規劃適性的課程活動及策略，並彈性地運用不同教學方法施教，以達有效教學及課程目標。茲列舉張淑美（1996）、陳芳玲（2000a）、紀潔芳（2000）等學者所歸納出之生死教育教學方法如下表 2-3-3：

表 2-3-3 生死教育的教學方法

張淑美 (1996) 死亡教育教學方法	陳芳玲 (2000a) 死亡教育教學方法	紀潔芳 (2000) 生死學教學方法
1. 隨機教學	1. 暖身活動	1. 講述法
2. 親身體驗法(如參觀訪問活動等)	2. 模擬活動	2. 討論及辯論法
3. 欣賞及討論法	3. 價值澄清活動	3. 辯論法
4. 模擬想像法(如角色扮演說故事、價值澄清法、寫作訓練等)	4. 參觀訪問活動	4. 角色扮演法
5. 閱讀、指導法	5. 座談活動	5. 影片欣賞及討論
	6. 創思活動	6. 教學參觀及教學觀摩
	7. 行為改變技術	7. 融入生活經驗及實務經驗之作業設計
	(1) 示範作用	
	(2) 增強作用	
	(3) 反制約作用	

生死教育是種複雜的介入行為，包含了幾個態度改變的原理，包括了示範、支持、資訊的提供和各式各樣說服的技巧。其可運用書面資料、視聽媒體等材料作為傳遞某些訊息的媒介，而直接正向的經驗會引發態度改變。雖然生死教育無法提供死亡經驗，但可由其他方法激起死亡態度，包括閱讀、影視、角色扮演、田野考察、探訪末期病人或喪親者，及其他經驗性的活動等，當喚起學習者某些態度、引發其內心需求之後，再使用各式技巧去幫助參與者改變這信念，例如可透過團體討論的方式，去支持鼓勵參與者分享與處理其負面感受，並讓學習者彼此間有所互動等等 (Durlak, 1994)。以上所列之教學方法或以個別或以團體方式為之，可經實際考量，在教學中交互運用。

三、生死教育之教師

生死教育內涵極廣，乃參雜著客觀的可驗證事實，與主觀的自我心證，死亡議題較切身敏感，易與自身生命有所聯結，教師會微妙地影響著教學過程中學習氣氛與學習內容的呈現，以及與學習者之間的互動關係，故生死教育教師乃生死教育成效彰顯與否的主要關鍵之一。生死教育學者非常強調生死教育教師自己應先具備正確、健康且自然的態度，並對死亡教育的內容與實施方法有基本瞭解，才能引發學生自然而然地學習死亡的相關知識 (Cruse, 1982; Leviton, 1977; Rublee & Yarber, 1983; 引自於陳芳玲, 2000b)。Daloz (1986) 認為「好的教

學是關心勝於教學技巧和知識傳授。」可知除了具備專業知能以外，生死教育教師的態度亦極重要。故以下就生死教育教師應具備的信念態度、專業知能二方面，綜納各學者的觀點，包括 Leviton(1977)、傅偉勳(1993)、張淑美(1996)、錢永鎮(2000)、紀潔芳(2000)、吳淳肅(2001)、曾煥棠(2001)、林思伶(2001)、李玲惠(2001)、蔡明昌(2002b)等，整理如下表 2-3-4：

表 2-3-4 生死教育教師應具備之信念態度與專業知能

學者	信念態度	專業知能
Leviton (1977)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能坦誠地表達自己對死亡的情緒感受；不僅承認此種感受之存在，並能瞭解其對人格形成所產生的影響。 2. 在學生面前，教師能自然地運用有關死亡的名詞。 3. 須有科學探索的精神，不斷地研究，充實此一領域的內涵 (Cruse, 1980)。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 充分瞭解「死亡」及「死亡教育」的內涵，以便能成功的教導學生。 2. 須明瞭人生發展階段的各項重大事件，並對學生遭遇的問題有擬情的瞭解 (sympathetic understanding)。 3. 須敏銳地覺知社會的種種變遷，及其對人類死亡事件中態度、行為、法律和制度的影響。 4. 在面對死別、哀悼等問題時，教師能與學生、家長或其他資源的人士進行溝通諮商。 5. 當學生面臨死亡或瀕死的情境而尋求協助時，教師要能巧妙地給予諮商。 6. 要能善用書籍、視聽教材、專業期刊等教學資源。 7. 要能善用社區資源，並將之統整於教學或諮商的過程中。 8. 須參加專業的學術團體，以利教學，並有助於問題之解決。 9. 要能根據課程目標，評鑑學生的學習情形。
傅偉勳 (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兼有單一堅定的生死信念及多元開放的胸襟，承認自己的生死信念亦尊重他人的信念立場。 2. 多元開放的探索精神，科學知性的求實態度，哲學理性的批判工夫。 3. 多作至誠無欺的之自我反省。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生死教育強調學術理念引領，力行實踐及深獲法益。 2. 助人建立生死信念，助其安然接受死亡、保持死亡尊嚴。 3. 多看有關生死問題探索的哲學、宗教、文學與書籍。

4. 培養具有日常實踐意義的生死智慧，藉以建立實存的本然性態度。
5. 多觀摩有德之士的言行，選擇適合於自己的修養功夫或解脫進路。

張淑美 (1996)	1. 教師要先檢視自己對死亡的感受，並坦誠地敘述及表達出來。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解學生死亡概念與情緒反應之發展階段，進而配合學生的認知、情緒，給予適當的課程安排及教導。 2. 能敏銳地察覺並深切地認識社會中的種種變遷，及其對死亡事件在態度、行為、法律及制度上的影響。 3. 對「死亡」以及「死亡教育」有充分了解。 4. 從不同的宗教背景討論死亡，使學生發展不同的學習經驗，並選擇適合的心靈寄託。 5. 善於運用「同理心」，傾聽學生所言、所思、所感，以其了解的用語和學生溝通。
錢永鎮 (2000)	1. 能成為學生的生命楷模。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習主題教學與課程統整的教學能力。 2. 精進各種有益學生學習的教學法。 3. 分階段提昇輔導知能。 4. 重新反省自身的教育哲學。 5. 熟悉道德教學法與倫理教學模式。 6. 思考、體驗、反省與實踐教學法。 7. 設計有效的教學評鑑。 8. 發展多元智慧的本土教學。 9. 提倡融滲式教學法、協助教學法。
紀潔芳 (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能有悲天憫人的胸懷及熱愛生命。 2. 對死亡具備正確態度。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對死亡具備正確的知識。 2. 具備傾聽、諮商及溝通之基本能力。 3. 具備“臨終關懷”之實際經驗。
吳淳肅 (2001)	1. 了解自己對死亡的态度、照顧自己的情緒需求、善於覺察學生反應及師生互動。	1. 應具有協助學生度過死亡事件的能力：如陪伴、傾聽、引導、體諒與敏銳的覺察力。覺知學生的經驗，適時澄清學生的死亡概念，以及給予情緒上的支持。
曾煥棠	1. 重視教學情境倫	1. 具備輔導的理論知識和經驗。

(2001)	理。	<ol style="list-style-type: none"> 2. 給予學生正確的悲傷知識，引導學生有正向想法。 3. 鼓勵而非強逼學生參予討論，分享看法與經驗。 4. 當課堂上引導出學生的失落與悲傷時，不宜進行個人深入的悲傷探索，而應轉介至學校輔導中心資源，以進行關懷或輔導。
林思伶 (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能體認自己生命的意義與教育生涯的價值。 2. 能展現生命熱力，並透過自我改變與成長，提供學生楷模學習的榜樣。 3. 教師能以「生命傳遞生命」的熱忱，提供自己生命的歷程，讓學生分享生命的智慧。 4. 教師應具備生命反省能力與修為。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建構學校本位進修活動，以提升教師專業能力及人文素養。 2. 能夠成立專業對話管道，以建立彼此信任與相互支持的共融學校。 3. 能透過教學研究會主動討論生命教育教材與教學方法。 4. 能將生命教育融入各科課程，建立教師間合作教學的新方向。 5. 能擷取現實生活實例，或結合社會現象脈動，以進行生命教育隨機教學。 6. 能蒐集有關生命教育的資訊，製作生命教育相關媒體，以豐富生命教育教學領域（資源）。 7. 能帶領學生作生命教育體驗活動。
李玲惠 (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 先檢視自己對死亡的感受，並有能力省思自己對生命的期許，且能坦白敘述出來。 2. 可和學生分享自己的生命經驗與生命價值。 3. 散發生命態度，影響學生。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解有關死亡、臨終的知識，與喪親、失落可能產生的情緒反應。 2. 瞭解學生對死亡的概念與情緒發展的可能階段。 3. 了解不同宗教對生命的解讀、有關死亡的儀式，與心靈寄託的方法，適時與自己的經驗相印證。 4. 充實各種基本的諮商能力，運用「同理心」「傾聽」等輔導技巧，接納學生感受，進而輔導其情緒。 5. 加強表達、溝通的能力，熟悉各種課程設計、教學方法，也能善用表達技巧。
蔡明昌 (2002b)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 謹慎注意學習者之反應與需求，並思考如何適切地因 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 具有知悉學習者所面臨的生死相關問題或困境的敏銳度。 2. 以學習者之生死相關問題與困境，作為生死

-
- | | |
|---------------------------|---|
| 應，以免落入「欲助之反而害之」的窘境。 | 教育的起點；適切地利用學習者之生死相關經驗，以為促進反省思考的契機；進而協助學習者以新的生死意義觀點作為重建個人尋求生命意義或價值的基礎。 |
| 2. 隨時自我檢視，並致力營造一個理想言談的情境。 | 3. 除了介紹有關生死的知識，增進溝通詮釋之外，需進行對生死相關問題的前提反省，以此前提反省作為生死教育解放學習的策略，並使之成為學習者的基本能力或習慣；進而適時地促進學習者的解放學習，並以之為貫穿整個學習歷程之理念。 |
| | 4. 對教育、輔導、諮商、治療四種層面的專業助人技能加以區分，並具備基本之輔導諮商技術。 |
-

由上表 2-3-4 可知，學者專家們對生死教育教師皆有信念態度與專業知能二方面之期許，均重視教師的生死信念態度與個人修為素養，且強調生死學專業知識的充實，以及教學與輔導技能之培養，並鼓勵教師在信念態度與專業知能上，保持不斷求進的態度與行動，以發揮身教功能及人師風範，達致生死教育之實施成效。

四、生死教育之實施成效

張淑美（1996）曾綜覽許多死亡教育專家（Attig, 1992；Corr, 1992；Cruse, 1982；Thornton, 1991；Weeks & Johnson, 1992；Durlak & Riesenber, 1991）所討論的生死教育實施成效，發現可歸納為三個層面的評鑑。其一為認知的層面：對死亡相關知識的瞭解等；其二為情緒的層面：對死亡的心理反應等；其三為行為的層面：能否較坦然地談論死亡，及處理死亡與瀕死的相關技能等。而在實施成效上，Bolan（1980）發現死亡教育課程對成人的死亡態度有正向影響，但對死亡接受度無顯著影響（黃天中，1992）；而 Shoemaker 等人（1981）對於死亡教育的施行能否改變成人對居喪、末期疾病、臨終關懷的態度及談論死亡與瀕死的能力進行評估，結果有四分之三的人表示死亡教育改變了他們的態度（黃天中，1992）。Durlak 與 Riesenber（1991）以後設分析法對 47 篇死亡教育實驗研究的成效進行分析，發現死亡教育課程有助於參與者對死亡相關主題的態度改變，且較能接受死亡教育內容，但對死亡情緒態度影響較低；經驗式課程比教導式課

程之效果較著；而超過一半以上採教導式的課程訓練，反而使參與者對死亡的情緒產生負面影響（張淑美，1996）。此外，Maglio（1992）亦分析 62 篇博士論文及死亡教育相關研究的成效後發現，多數接受死亡課程參與者之死亡焦慮比控制組高；而教導式課程反而會提高死亡焦慮（張淑美，1996）。

由上可知，生死教育實施成效之研究結果不盡相同，基本上，許多研究認為生死教育對降低死亡焦慮與恐懼具有成效；然而，也有發現生死教育對死亡態度無影響；甚或發現，生死教育之實施反而增加學生死亡焦慮度。推論研究結果紛歧之因可能為課程目標或課程實施方式的問題、研究工具或研究方法設計的問題、教師人格特質或教學方法的問題等。而若以教導式與經驗式二種課程實施類型進行比較，推究教導式的課程較為失敗之因，可能是雖然在課程裡經由閱讀、演講和其他活動引發了死亡相關態度，但無充分機會給參與者透過討論以處理這些態度；相形之下，經驗式課程經常提供機會給參與者討論他們的個人感覺，並學習如何應付其死亡關注。由整體看來，生死教育課程的施行，在改變死亡的認知上尚屬成功，少數課程也在改變死亡相關行為上達成目的，而對於降低負面的死亡相關感覺方面，經驗式課程是頗具功效的（Durlak, 1994）。

而陳芳玲（2000b）在其教學經驗中有所反思，她認為「死亡乃真實存在於吾人生命中，且為個體之終極失落」，面對此生命真實存在面，個體所恐懼與焦慮的乃是客觀事實，故我們所應考量的是使學習者之恐懼與焦慮在一適當合理的範圍之內，亦即協助學習者覺察自己到底在恐懼與焦慮些什麼，去除不必要的恐懼與焦慮，而保留必要的與適度的恐懼與焦慮，並學習與它們相處，畢竟對於生活當中具有危險性的事物，保持適度合理的恐懼與焦慮，乃人類必須具備的重要防衛機制。若透過生死教育課程的實施而產生較高的焦慮，並非必定表示生死教育課程無法改善學習者的死亡態度，而也許是意謂著學習者已更進一步地體悟到死亡乃真實存在於個體的生命之中，故個體之恐懼與焦慮只要不高到妨礙其日常生活的品質，即屬正常的反應，再者，適度的恐懼與焦慮亦有助於促發學習者去發現和體驗生命意義，以及提昇生活品質。總之，當面對死亡相關議題時，存有「某種程度」的恐懼與焦慮，乃有其積極正面的意義存在。可知在評鑑課程實施成效之時，並不能以單一標準視之，唯有與學習者之間建立信任關係與良好的溝通模式，持續地溝通，瞭解其真正的想法與感受，方能獲知實際的成效，而教師毋論在人格上或教學時均應具有適度的彈性，並保持向外的敏銳觀察與向內的自省功夫，以及持續改進求進的態度，此為提昇教育實施成效之重要助力。

第四節 老人生死教育之課程內容與教學

於本節中，將基於前文中對於老年發展與教育需求、老人教育、生死教育、等三部分之文獻探討，並以意義治療學為理論依據，進而歸結出老人生死教育之課程內容與教學。茲就意義取向之老人生死教育、老人生死教育之課程目標與內容、教學方法與教師等三部份，分述如下：

壹、意義取向之老人生死教育

老人有尋求意義之意志，且尋求意義對老人而言，有著相當程度的重要性，故本研究係以意義取向為研究開展所循之脈絡，試將意義融入課程內容與教學，希冀意義取向的老人生死教育，除了可提供一個學習與成長的場域之外，尚可提供一個意義思索的空間。而研究顯示，運用意義治療，可協助老年人緩和其面臨情境轉換所造成的認同與目標喪失之危機，發現新的生活目標，並發展自我超越，也增進自我了解與覺察，從而探索自己以往所忽略的領域（Crumbaugh, 1972；Leslie, 1982；引自侯麗玲，1986，頁 25）。意義治療學為西方心理學界行之有年的技術，可幫助當事人去面對死亡、痛苦、罪惡感等人生或存在的問題（Kovacs, 1982；引自侯麗玲，1986，頁 25），特別適用於正面對發展危機的當事人（May & Yalom, 1995；引自 Corey, 1996/1996, 頁 237），或身處於人生從某一階段轉入另一階段時的人，例如危機處理、生命中某時期生理性限制增加之處理等等（Corey, 1996/1996）。由於在意義相關理論的研究領域中，意義治療學對於老人面對老化、死亡與超越等課題而言，提供著極佳的架構，其對於老人生死教育而言，有相當程度之適用性。故本研究擬以意義治療學為老人生死教育之理論依據，以意義治療學為本小節探討之主要內容，且為避免意義治療學對於一般老人而言陳義過高或過於艱深，本研究之探討乃著重創始者 Viktor Emil Frankl 之基本理論與技術，不著重其深度的哲理分析或過於抽象的概念，亦不探討後續發展的意義治療學。

茲就四部份進行探討，分別是意義治療學之意義與思想淵源、意義治療學之理論內涵、意義治療法之技術內涵、意義治療學在老人生死教育上的運用等，分述如下：

一、意義治療學之意義與思想淵源

「意義治療學」(logotherapy)又被稱為「第三維也納心理治療學派」，是 V. E. Frankl 所創建的學說。Logos 是希臘字，表示意義 (meaning)。其焦點放在「人存在的意義」以及「人對此意義的追尋」上。Frankl 是奧地利猶太人，1905 年出生於維也納，並在當地成長及接受教育，獲有醫學碩士與哲學博士學位。關於意義治療學之思想淵源，以下將大致分為四部分來探討，依序是精神分析學派與哲學的啟蒙、神經暨精神醫學的專業生涯、集中營經驗、存在主義哲學與人類學的影響等。

Frankl 從中學時期起，除了先後受 Freud 之精神分析學說與 Adler 個體心理學之影響之外，亦開始熱衷於哲學。那時即發展出二個關於生命意義的基本想法：第一，我們不該去問生命有什麼意義，反而應去回答生命對我們的詢問，而要回應這些問題，我們就必須為自己的存在負責；第二，無論我們經歷什麼，必定具有某種終極意義，即一種超越的意義，這超越的意義乃超越我們的理解力，故我們無法理解，而只能去相信，即使是無意識的，我們所有人事實上一直都相信著它 (Frankl, 1995/2002)。

就讀醫學系期間，Frankl 進而將精神醫療與哲學結合，特別去探討精神醫療裡的意義與價值問題，而這主題亦成為其日後一生研究工作的中心。爾時除了理論研究之外，他亦從事諮商與心理治療的實務工作。畢業後他在精神科或精神病院工作，亦曾接受神經醫學方面的訓練，後來以神經與精神病專業醫師身份開業，為期幾個月之後，卻因希特勒入侵奧地利而被迫中止。翌年，他以探討存在分析的論文，率先讓學術界注意到「存在分析」的概念。爾後，從戰時到戰後，從維也納乃至美國，他皆在各大學擔任神經暨精神醫學的教授或在醫院擔任神經科主任 (Frankl, 1995/2002)。這段神經暨精神醫學的專業生涯，使他具有極豐富的神經與精神治療臨床經驗，輔助其發展出更完整的意義治療學，並在臨床上以意義治療法助人無數。

1938 年，希特勒入侵奧地利；1939 年，他為了雙親而放棄了美國簽證，決定留在維也納，同年不久後，美國加入第二次世界大戰；1942 年至 1945 年，大戰期間，Frankl 與其父母、兄弟、妻兒均被囚禁在奧殊維茲 (Auschwitz) 及達荷 (Dachau) 的集中營中，最後僅有他一人逃還。在被遣送集中營前，他已發展出意義治療法的理念，為了使意義治療法的基本要義得以留存下來，他寫下

《Arztliche Seelsorge》（醫師的心靈關懷；英譯本為 *The Doctor and the Soul.*）一書手稿；而在集中營的經驗使他更肯定意義治療理念的重要性。藉由那種生死交關的極限境況驗證了人有自我超越與自我脫離的特有基本能力，證實了生存的價值，與「尋求意義的意志」，肯定人可以被剝奪一切，卻仍能保有意志自由，亦即在任何環境裡都擁有選擇自己生命態度的自由。Frankl 的集中營經驗，證實了其對命運與自由的想法，誠如他在《*Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*》（一個心理學家經歷了集中營；英譯本為 *Man's search for meaning.*）之德文新版本所加上的標題所傳達的一般——「縱然如此，生命猶是」（...trotzdem Ja zum Leben sagen.）（Frankl, 1995/2002）。

Frankl 受 Heidegger、Jaspers 等存在主義哲學家的影響，認為心理分析有其限制與弱點，於是逐漸發展出意義治療法，亦即採存在主義哲學觀點立場，強調個人的自由抉擇、責任與超越（Frankl, 1967,1969）。而他亦曾引用 Hartmann 的本體論（Ontology）與 Scheler 的人類學（Anthropology）加以比較說明人的實存，強調人自我超越的精神層次，乃超越生理、心理、社會的層次。在 1951 年，他出版《*Logos und Existenz*》（意義與存在）一書，使意義治療學的人類學理論基礎得以完備（Frankl, 1969, 1995/2002）。

二、意義治療學之理論內涵

意義治療學對人類存在的基本概念係為人類存在具有生理、心理、靈性等三個層面，而人類的存在特徵可歸結為靈性、自由、責任等三項要素；其對於生命存在的基本假設則包括意志的自由、尋求意義的意志、生命的意義等；而尋求生命意義有三種途徑，即經由實現創造的價值、經驗的價值、態度的價值等；其中，態度的價值往往自受苦、責疚、死亡或生命無常等三項人類存在的悲劇因素中獲致實現；然而，縱然面對人生悲劇，人應有悲劇的樂觀，據之以發揮人的生命潛能，尋得生命意義；而深思意義問題，發現生命意義，可充實填補存在的空虛。以下探討意義治療學中幾項重要的基本哲學理論，引述的層次依序為：對人類存在的基本概念；三項相互關聯的生命哲學基本信念；三種實現意義的價值途徑；三項人類存在的悲劇因素與面對悲劇的樂觀；存在空虛與意義動力；意義之闡述等。

（一）人類存在的基本概念

「存在」(Existential)一詞有三種用法：第一，表達「存有」本身，例如獨特的人類存有形式；第二，表達存在的意義；第三，努力地在個人的存有中尋找意義，亦即「尋求意義的意志」(Frankl, 1963)。Frankl 對人類存在的基本概念主要有二項，分述如下：

1. 人類存在的三層面

人具有三個層面：身體(生理)、心理(情緒及理性)、靈性層次，我們不能忽略任何一層次的重要性(Frankl, 1967)。人在進入存在與人格的核心時，不再只是個體化，而是同時整合起來，因此唯賴生理、心理及靈性三層次的整合方能使人完整，缺了靈性的基礎，整體無法存在。「靈性」一辭在意義治療學說體系內並無宗教意涵，僅是指稱人類的某一特殊層次(Frankl, 1975)。

2. 人類存在特徵的三要素

人類的存在特徵可歸結為三項要素：人的靈性、人的自由、人的責任。人的靈性乃其自身之存有(a thing-in-itself)(Frankl, 1965)，亦正為人之所以為人之處(Frankl, 1969)，它無法以其他非靈性的事物來解析，亦是不能削減化約的(irreducible)，它可能受制於一些事物，但這些事物並非其致因，例如正常的生理機能會影響著靈性生命的開展，但非引致或創造靈性(Frankl, 1965)。自由意謂著在面對本能、遺傳與環境三者上的自由；就本能而言，人擁有本能，但本能不擁有人，我們無法反對本能，也無法反對人接受本能，但這接受必須也預設有拒絕的可能，亦即個體有決定接受或拒絕其本能的自由；就遺傳而言，相關研究顯示，對於先天的素質傾向，人擁有極大的自由度，遺傳特性本身不含價值基準，非劣亦非優，端視人的自由決定如何運用之；就環境而言，環境不塑造人，一切事物乃取決於人以何種態度去面對與看待環境，所以，人有決定的自由。也由於人擁有決定的自由，所以人必須負責任，責任意指人應向自己的良知負責(Frankl, 1965)，人的自由會被某種限制所束縛，但人在面對這些限制時，有態度抉擇上的自由(Frankl, 1967)，故我們必須向自己的良知、為自己的決定負責，自由與責任實乃一體二面。

（二）生命哲學的基本信念

此三項相互關聯的生命哲學：意志的自由、尋求意義的意志、生命的意義，乃對生命存在的基本假設。

1. 意志的自由 (the freedom of will)

人雖然可能受到本能、遺傳、環境三者的影響，但仍能保持意志的自由與心靈的獨立，亦即人雖不能免於生理、心理或社會環境等因素的限制，卻有抉擇採取何種立場態度以對待該情境的自由，以其自由的意志追求人生意義與價值，並不斷地作決定，採取行動，實現目標，在不斷的抉擇行動中創造自己的命運 (Frankl, 1965)。而人既然有意志的自由，便該對自己的良知負責，為自己所做的決定負責。

2. 尋求意義的意志 (will to meaning)

Frankl (1965,1967,1969)不贊同 Freud 主張的「享樂原則」(pleasure principle) 與 Adler 主張的「求權意志」(will to power)，以及人文主義主張的「自我實現」；因為尋求意義是最終目的，快樂是實現意義、體認價值後的附帶結果，權力是達到目的之手段，而自我實現是探索意義時或意義實現後的副產品，三者皆非目的本身。他認為「尋求意義的意志」方為人類的本動機，及生存的原始動力。對意義的尋求乃是人主動而為的，並非因「本能驅策力」(instinctual drives) 而造成之「續發性的合理化作用」(secondary rationalization)。人最關心的，並非去追求享樂，或避免痛苦，而是在於發現生命的意義。尋求意義的意志屬於人的存在本質，乃是人所與生俱有之趨向意義的原始取向，然而順著意義取向出發後，人將遭遇另一個問題，即意義面對 (meaning confrontation)，亦即人應當如何面對意義 (Frankl, 1967)。惟意義早已存在，人的任務乃是去尋求探索；意義是獨特且唯一的，只有經過個人親自實踐之後，方能滿足個人尋求意義的意志 (Frankl, 1963,1967)。

3. 生命的意義 (meaning of life)

人不該去問生命有何意義，反而應去回答生命對我們的詢問，人必須以負責回應之，且僅能以我們的生命去回答生命對我們的詢問 (Frankl, 1963,1965)。生命的意義會因時、因人、因情境而隨時改變，它有其主觀性亦有其客觀性，因為在一個意義中必然有對象性或客觀性，意義方得以實現；而個人必然透過某一特定情境，方能賦予生命意義，故意義中又必然包括人的主觀性(劉翔平, 2001)。生命的意義具有獨特性與唯一性，每個人的生命皆是獨特的、無可取代的，每個情境皆是唯一的，而其生命意義是絕對肯定的。於此並非泛談一般的或抽象的生命意義，而是要明白個人生命在某一時刻中的特殊生命意義為何。生命意義並非在人自身或封閉的內在精神中尋找，而必須在世界中尋找，因為它並非只是一種

自我展現或自我投射而已。但世界沒有那種固定普遍的意義，每個人有其獨特的生命意義與使命當完成，而且這個使命只有他可以完成。而每個人的生命都無法重複，其完成其使命的特定機會亦然（Frankl, 1963,1965,1969）。

（三）尋求意義的價值途徑

Frankl (1963,1965,1967) 在對人類行為經驗之現象分析中，歸納出尋求生命意義的三種途徑，即經由實現三種價值—創造的價值、經驗的價值、態度的價值—來發現其生命意義，充實填補存在的空虛。此三種價值乃透過個體的視界與感受去察看與領會，在生命過程中，人求諸於何種價值途徑，可能時時刻刻皆在變動，故其會隨著時間、空間、情境的不同而交替浮現。而無論在實現創造的價值或經驗的價值時，態度的價值始終根本地存在著。茲以簡圖 2-4-1 說明上述概念，並將尋求意義的三種價值途徑分別予以闡述，如下：

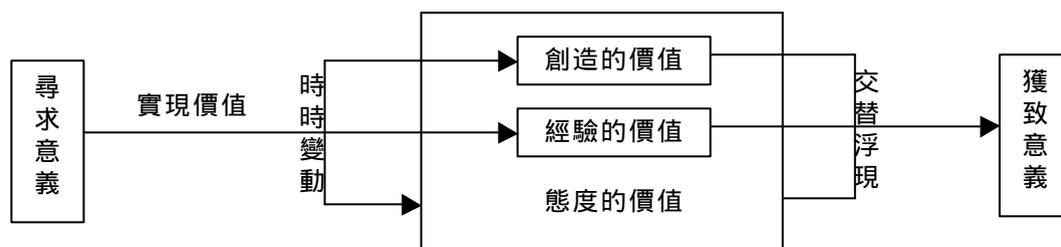


圖 2-4-1 尋求意義的價值途徑圖

1. 創造的價值 (creative values)

藉由我們對於生命的付出和給予，來獲致意義，謂之創造的價值。即藉由某些創造性的行動或活動去實現個人之價值。例如透過工作、貢獻社會等等。

2. 經驗的價值 (experiential values)

藉由我們從世界中所獲取的體驗，來獲致意義，謂之經驗的價值。從與世界的真、善、美交會之經驗與感受中，此種價值可獲實現。例如自然、藝術、愛的體驗等等。

3. 態度的價值 (attitudinal values)

藉由我們對於不可避免亦無法改變的命運所採取的態度上，來獲致意義，謂之態度的價值。態度的價值存在於當個體面對其生命中的限制因素時，所決定採

取之態度上，此乃人類存在的最高價值所在。即使個人處於極端困厄絕望的情境中，甚至無法藉由創造或經驗的價值來發現生命意義時，仍可以經由面對命運、承擔痛苦的方式，來實現態度的價值，故此價值實現的可能性，一直存在到人生最後一剎那，這顯示出人的存在不可能無意義。態度的價值例如受苦受難等等。

（四）人類存在的悲劇與樂觀

人類存在的悲劇三因素：受苦、責疚、死亡或生命無常，可說是態度價值的具體挖深，亦可說是構成我們生命存在極限境況的主要意涵。受苦（suffering）意指人世間種種難以忍受的極端苦痛；責疚（guilt）意謂人生中無法挽救的嚴重失敗，或生命存在本身的侷限性所導致的內疚或罪責；死亡與生命無常（death or transitoriness of life）則包括一切存在事物所無法避免的經驗事實（Frankl, 1967；傅偉勳，1993）。

然而，縱然面對人生悲劇，人應有悲劇的樂觀（a tragic optimism），亦即面對人生悲劇應有的樂觀，據之以發揮人的生命潛能，從受苦、責疚、死亡或生命無常等悲劇性經驗中，尋得生命的意義。面對受苦，將其轉化為生命的任務或成就；藉著疚責時機，轉變自己，創造更有意義的生命；藉由死亡或生命無常之體認，瞭解人的有限性，激勵自己去採取對自己負責的行動（Frankl, 1963,1967；傅偉勳，1993）。

（五）存在空虛與意義動力

「存在的空虛」是現代人的「集體性精神官能症」，此現象係對生命感到無意義，被內在的空虛所煩擾糾纏，而顯得無聊煩悶與空虛。當人尋找其存在意義不成，或懷疑其存在意義，其憂鬱或失望感超過其生命價值感時，即面臨所謂「存在的挫折」。而當存在的空虛不被充實填補，存在的挫折嚴重之時，會導致「意義型精神官能症」。意義型精神官能症乃起因於人類的價值、道德衝突，或可說是靈性上的難題，對於意義型精神官能症，需以意義治療方式進入人類生命的靈性層面，面對存在意義的問題，而此時必然會經歷「意義動力機制」上的緊張，但若要達致心理健康，即不必害怕此種經由尋求意義與價值而引起的內在緊張與負荷。道德與良知上的衝突或許會導致意義型精神官能症，但個人若有此良知上的衝突，肯對自己的良知負責，將可祛除導源於人恐懼責任與逃避自由之集體性精神官能症。茲以簡圖 2-4-2 說明上述概念之關聯，並將其分別予以闡述，如下：

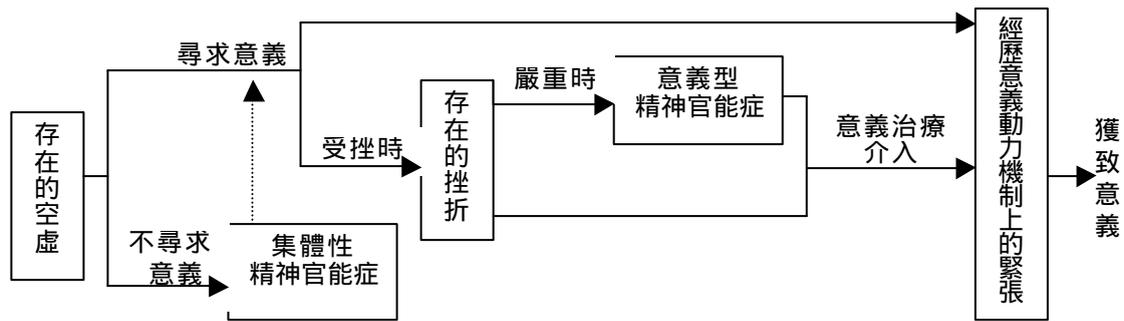


圖 2-4-2 存在空虛與意義動力之關聯圖

1. 存在的挫折 (Existential Frustration)

若尋求意義的意志受挫，即所謂「存在的挫折」。存在的挫折非病理學或病源學的名詞，當人尋找其存在意義不成，或懷疑其存在意義，其憂鬱或失望感超過其生命價值感時，那只能說是一種靈性的苦難，而非心理疾病(Frankl, 1963)。

2. 意義型精神官能症 (Noogenic Neuroses)

存在的挫折嚴重時會導致精神官能症，意義治療學謂之「意義型精神官能症」(Frankl, 1963)。有別於源自心理情結與衝突之一般傳統心因性的精神官能症(朱曉權譯，1991)，它是起因於人類的價值衝突、道德衝突，或可說是靈性上的難題，而在這樣的問題中，存在的挫折常是重要關鍵(Frankl, 1963)。

3. 存在的空虛 (The Existential Vacuum)

存在的空虛是一種個人性的「虛無主義」(nihilism)，虛無主義是認為存在無意義的一種生命態度，而存在的空虛意謂個體被內在的虛無感所煩擾糾纏，而顯得無聊煩悶與空虛，對生命感到無意義，以及終極上的無意義，無法體認到有任何人、事、物值得其活下去。許多自殺、精神官能症、憂鬱症皆可溯源至存在的空虛上；而許多種不同面具和偽裝使存在的空虛隱而不顯，例如尋求意義的意志受挫，於是用求權或享樂等等形式作為補償(Frankl, 1963)。

4. 集體性精神官能症 (The Collective Neurosis)

每一時代皆有其集體性精神官能症，現代人的集體性精神官能症可說是「存在的空虛」。其特徵可歸納為四項：漫無計畫、日復一日的的生活狀態；宿命的生命態度；集體思想；狂熱等。這些特徵皆導源於人對責任之恐懼與對自由之逃避，

而人的靈性領域係由責任與自由所構成，故現代人會對靈性感到厭倦，而此厭倦或許正是虛無主義的本質（Frankl, 1963,1965）。

5. 意義動力機制（Noo-dynamics）

意義動力機制對意義治療法的主要影響主要在「意義取向」（Meaning Orientation）的觀念（Frankl, 1967）。人尋求意義與價值可能會引起內在的緊張，然而心理健康正是奠基於某種程度的緊張：人「已經達成」與「還應該完成」二者之間的緊張；或者是人「之所是」與人「所應是」之間的緊張。人們所需要的並非解除緊張，而是為了某一值得的目標奮鬥掙扎，喚醒那等待他去實現的潛在意義。人所需要的並非生物學上的平衡，而是「意義動力機制」上的緊張，意義動力即源自於人與所存在世界間之緊張，在緊張的兩極之中，一極代表需實現的「意義」，另一極代表必須實現此意義的「人」。若要達致心理健康，即不必害怕尋求意義與價值而引起的內在緊張。人所需要的並非祛除焦慮，而是維持意義動力，其一是人生追求的意義，再則是充實人生意義的人之存在（Frankl, 1963）。

（六）意義之闡述

Frankl（1978）認為，人應在現實世界中去認知、感受意義，任何情境皆有其意義，而深思意義問題，可充實填補存在的空虛。以下進行意義之闡述，首先闡述存在的本質，其次為對應創造、體驗與態度價值的三種意義：工作、愛與受苦的意義，再者為超越的意義，最後闡述死亡的意義。

1. 存在的本質

意義治療學認為「承擔責任」（responsibleness）是人類存在最重要的本質（Frankl, 1963），誠如 Frankl（1963,1965）常提出的準則：要生活得猶如你是第二度活著，而你曾經做過錯誤的第一次，正如你此刻即將去做的一樣（live as if you were living for the second time and had acted as wrongly the first time as you are about to act now.）。人雖然受限於本能、遺傳與環境，但人有決定的自由，可以決定他為何而存在，決定要以何種方式與態度存在。故言除了遺傳與環境之外，人尚被「決定」所塑造（Frankl, 1965），因為人非但依其之所是（what he is）來行動，而且因其之所為而成為其之所是（Frankl, 1967），故終極上，人決定了自己之所是（Frankl, 1965），所以人的存在也是種責任的存在（Frankl, 1969）。

再者，「自我超越」亦為人類存在的本質（Frankl, 1963,1969）。人無法在「自我實現」中找到存在的目的，乃因人存在的本質是要自我超越。因為當人探

索意義時，或意義實現後，即會有相當程度的自我實現（Frankl, 1963），而當人試圖回答生命的詢問時，便回到了自我來思考意義問題，然此問題的解答必將使人超越自我（Frankl, 1967），故言自我實現只是自我超越之後的副產品，並不能以之為目的（Frankl, 1963）。

2. 工作的意義

工作通常代表個體與社會連接的領域，個人從工作中獲致意義與價值，此意義與價值是附屬於個人的工作，與對社會的貢獻有關，但不一定是附屬於個人實際的職業。工作本身不具意義，意義在於工作的態度與方式，它可提供實現創造價值的機會，但有時人與工作的關係會被外在情勢所影響，例如當工作只是達成謀生目的之方法時，創造價值即無從實現，但人的生命意義並非只能在有報酬的工作中尋得，故即使當人失業時，仍有選擇積極或冷漠的態度面對現實之自由，生命不將因此而毫無意義（Frankl, 1965）。

3. 愛的意義

愛是一個特別得以實現體驗價值的領域，是賦予生命意義的方式之一。愛是接納另一人的獨特性與唯一性，生活在其經驗裡，並將之融合於自身內，因而拓展了自己的世界。愛使我們看到另一個人的內在人格核心，看到其實質特點及其價值潛能所在。對愛的認識豐富了人性，豐富了愛人者，並可使被愛者去實現那些潛能，使其理解到自己能夠或應該成為甚麼，從而讓原有的潛能得以發揮（Frankl, 1963, 1965）。

4. 受苦的意義

雖然痛苦、瀕死、疾病、死亡，往往使得人生看來沒有意義，但人永遠無法排除苦難與死亡的不可避免性，個人必須要能發現和接受其生命過程中的苦難與死亡的意義，方能發現生命其正的意義與使命（Frankl, 1965）。一個人面對無法改變的命運時，就等於得到一個機會，去實現最高的價值與最深的意義，即受苦的意義。人永遠無法排除痛苦的不可避免性，重要的是其採取甚麼態度來面對與承擔苦難，若勇敢地接受苦難的挑戰，實現或發掘痛苦的意義，生命至最後一刻仍具意義。Frankl 認為人主要關心的並非獲得快樂或逃避痛苦，而是瞭解生命中的意義，這即是為何有些人在某些情況下寧願受苦，只要其確定自己的苦難具有意義即可。換言之，生命的意義裡甚至包含了潛伏之受苦的意義，要生存下去，便要從苦難中找出意義。誠如 Nietzsche 所說：「人若擁有一個生存的理由，則

幾乎能承受任何的情境。」(He who has a “ why ” to live can bear with almost any “ how ” .) (Frankl, 1963,1965)。

5. 超越的意義

終極的意義必定超乎人的有限智能，無法只以理性思考來理解，意義治療學謂之為「超越的意義」(Frankl, 1965,1967)。人類的存在力，足以造成自我超脫 (self detachment) ，超脫存有加諸於身體與心理層次上的限制，而進入一個靈性的層次，此即自我超越 (self transcendence) 的能力 (Frankl, 1967)。

6. 死亡的意義

死亡是生命的一部分，卻也是生命的一種限制，但這有限性、終結性與短暫性等人類存在的特性，並未剝奪人的存在意義，反而是賦予人類生命有所意義的實存要素；亦即從某個角度看，正是死亡使生命有意義，人類存在的意義即是立基在生命這種不可倒轉的性質上，因此個人的生命責任必須從短暫性與唯一性的角度來理解 (Frankl, 1965)。生命的短暫性與唯一性構成了人的責任感，人必須不斷地抉擇行動，不斷地抉擇自己存在的型態，去塑造自己的生命。死亡並不會使生命變得無意義，因為曾經存在亦為存在的一種形式，甚至可能是最安全的一種，過去的不代表就是消失了，凡存在過的，會永恆地、確實地存在，不受限於生命的短暫性，而是安置存放在過去之中，任何人事物皆無法抹滅它 (Frankl, 1963,1967,1995/2002)。

三、意義治療法之技術內涵

以下分就意義治療法之技術內涵、意義治療法之基本技術、意義治療者之角色等三部分進行闡述。

(一) 意義治療法之技術內涵

意義治療法所涉及的領域是醫學和哲學之間的臨床區域 (劉焜輝，1987) ，它採取存在主義立場，屬於存在治療法。Frankl 認為人的心理與靈性層面係交織不可分，心理與意義乃共同影響著人，故其將人生信念、意義與價值引入心理治療，用以補充心理治療，亦即在意義治療中，乃從心靈層次來進行心理治療，以

生命哲學的架構來處理心靈問題。但他亦強調由於意義治療與心理治療所處理的層面並不同，故兩者仍需區分以待（Frankl, 1965）。

意義治療工作乃以整個人的生理、心理、靈性層面為對象，主要目標係使當事人覺察與瞭解自己存在的價值與意義、自由與責任。意義治療的重點在於治療者與當事人彼此間治療關係的品質，而不強調方法與技術的重要性。由於意義治療法的目的不在取代，而在於補充其他治療法所忽略的生命或存在問題，它不像其他學派擁有一套定義完善的治療技術，故在治療過程中，治療者不依賴一套完備的技術，不被既有的技術所限制（Frankl, 1965），可在必要時，彈性地藉助其他治療學派中與其哲學觀相容的技術，然後融入其以人類存在意義為取向的基本哲學架構來引導，聚焦在關於人性必要條件 (human condition) 的主題，例如自由與責任、尋求生命的意義、透過抉擇塑造未來等等。

意義治療法重視當事人主觀世界的體驗，主張治療應構築在人類存在的基礎條件上，而以多元方法去瞭解當事人內心的主觀世界。它尊重當事人抉擇的自由，故不直接提示其生命意義究竟為何，而是藉由存在分析幫助當事人明瞭人的獨特性與唯一性，瞭解人生的自由與責任，領會到存在之中所涵藏的意義，以及發現個人的使命與意義。並採用現象學方法，試著使個人用他自己的方式瞭解自己，解釋其自身的存在（Frankl, 1969）。當事人被鼓勵去面對與重新瞭解自己的主觀經驗，並澄清妨礙自由的各項因素，也被要求對自己的抉擇負責，因自由與責任乃為一體兩面。

最能幫助個體克服客觀困境與主觀困擾的，莫過於讓其意識到自己生命的課題，此課題乃是別人無法取代的，或可稱之為一項使命。此項使命的特殊性在於每個人有其獨特性，故每個人的使命皆不同；每個情境皆具唯一性，故每一片刻的使命皆在變動。獨特性和唯一性乃構成了人類存在具有意義的根本條件。個體擁有這項使命，將使其存在是無可替代的，將可賦予他生命獨特的價值（Frankl, 1965）。意義治療法即是在幫助個體去明瞭自己有責任去完成其使命，促使其完全意識到應為自己的抉擇負責，引領其不斷地實現價值以經驗自身的存在，個體愈能掌握生命任務的性質，其生命意義將益為顯揚（Frankl, 1963）。

（二）意義治療法之基本技術

意義治療學的技術乃築基於二項事實之上——人所預期擔憂的反而會成真，而人過度想得到的反而得不到。意義治療法發展出用以克服預期的焦慮之「矛盾意

向法」，以及用以克服過度意願與過度思慮之「解離思慮法」。此外，尚有「意義劇治療法」，用以協助當事人透過體驗活動來發現意義。然而這些技術終究只是一些方法，最終必須引導當事人再度發現其生命意義及使命，方能徹底協助之（Frankl, 1963）。

1. 矛盾意向法（Paradoxical intention）

「預期的焦慮」是種回饋機制，其特性是：引致人所擔憂之事發生的原因正是人的擔憂。亦即某種症狀使得人有「預期的焦慮」之反應，擔憂症狀可能會發生，但卻正因這預期的焦慮，而促使症狀再度發生，然後因為症狀的再度發生，又更強化了預期的焦慮，所以形成惡性循環。當陷入這種惡性循環時，可以「矛盾意向法」克服，以阻斷循環模式。例如：建議失眠者每隔十五分鐘去打卡鐘那兒打一次卡；建議患有出汗恐懼症的人下決心從容地表現給他人看自己出汗的能力；建議罹患手抽筋的簿記員表現給他人看自己是個潦草寫字的專家；建議患有強迫洗手症的人去摸遍家中的灰塵細菌等等。諸如強迫症、畏懼症等症狀，均可適用此法（Frankl, 1963,1967）。

此治療法乃利用人類所特有的、存在於幽默感之中的自我超脫能力。幽默是使症狀與自身保持距離的極好方式，矛盾意向法鼓勵當事人不再逃避或抗拒其症狀，相反地以幽默誇張它，在幽默的情境之下，能使當事人在一段距離之外，以一種更超脫的方式看待自己與自己的症狀，從而改變態度，讓症狀消失，超越困境。治療的關鍵在於態度的轉變，這項轉變則是源於其以矛盾的意向來取代先前的憂慮（Frankl, 1963,1965,1967）。矛盾意向法的作用不僅僅是改變當事人表面的行為表現，而是能使其在深層的態度上發生根本的轉變，更是一種有關存在的再取向。因為只要人們確實改變了自己的基本態度，便能以不同於以往的行為來對待相同的現實境況，此法即是利用幽默的內在對話，誘發這種相反的態度，使當事人以原先沒想過的角度來思考與處理問題，真正地在改變中獲益，並恢復對存有的基本信任（Frankl, 1965）。Frankl（1978）並指出，只要瞭解如何使用矛盾取向法後，人人皆可使用此法來幫助自己，甚至人在不自覺中已運用此技術，後來才知道原來這即是矛盾意向法。

2. 解離思慮法（De-reflection）

在呈現預期焦慮的個案中，經常可發現到一種共同類似的現象，即是帶有強迫性的自我觀察，意義治療法稱之為「過度思慮」（Hyper-reflection）（Frankl, 1965）。此外，「過度意圖」（Hyper-intention）亦為人常見的現象，即過度意

欲達成某些事。過度思慮與過度意圖二種現象往往互相影響，彼此強化，因此成為惡性循環的回饋機制（Frankl, 1978），由於對自己的問題思慮過度，也太過強烈地意圖去解決問題，對問題過於注意，以致自發性的生理現象以及日常活動反而容易受阻，意圖之事反而無法達成，而此類症狀可運用「解離思慮法」加以克服（Frankl, 1969）。例如：建議語言障礙者放棄使自己流利順暢地說話的意圖；建議性冷感者減少對自己的注意與性快感的意圖，而將注意焦點轉移至伴侶上；建議強迫觀察自己吞嚥動作的人不去注意自己的吞嚥，因為身體會自動完成吞嚥功能（Frankl, 1965）。此法可適用於諸如失眠、性功能失調等單一症狀，或者一般的生活態度，尤其是負面的生活態度（Frankl, 1969）。

此法旨在避免過度且縈繞不去的自我觀察，鼓勵當事人學習放下自己的症狀，解構、遠離或卸除過度之思慮，將注意力轉移到積極的層面，亦即將認知焦點集中於生活課題上，而非放在自身的症狀或障礙上。其治療關鍵在於自我承擔（self-commitment），重建自己的身心值得信賴與託付的信念，瞭解自己的身心自有其承擔力，亦即意謂著要對自己的使命進行重新定位（reorientation），面對自己的存在意義（Frankl, 1965）。

3. 意義劇治療法（A Logodrama）

利用團體心理治療，使個體能將其情感與想法透過戲劇扮演表現出來。例如：請當事人設想生活於未來中，回顧過往生活經歷，幫助其在短時間內體會其生命意義；抑或請當事人想像在臨終前，回顧一生之後，將有何想法與感受，幫助其看到箇中意義所在。而在戲劇扮演之後，透過連續的提問，以進行意義之引導（Frankl, 1963）。

除了上述之基本技術以外，意義治療者有時會運用現象學的方法，透過當事人對現實生活與生命經驗的描述，使當事人以自己的方式瞭解自己，解釋自己的存在與意義所在（Frankl, 1969）；以及運用說服法，說服當事人相信意義治療技術的效用，而願意去嘗試使用這些技術（Frankl, 1965）。再則，當討論到哲學方面或靈性層面的問題時，即需運用討論、分析、建議等方式，協助當事人思考生命、存在、死亡等相關問題。

（三）意義治療者之角色與任務

意義治療學認為身為一個人最重要的關懷乃是實現意義與價值，而非僅是為了滿足驅策力與本能，或調和原我、自我、超我的衝突，抑或是適應社會與環境

而已。故意義治療者乃將當事人視為具生理、心理、靈性三個層面之完整的個體，其治療任務係顧及當事人之生理、心理、靈性三個層面，但著重在靈性層次進行治療，亦即注重價值與意義的存在。

意義治療者重視當事人主觀世界的體驗，正視當事人的心靈問題，誠摯地參與其問題的討論，從其角度來瞭解這些心靈問題，而以「心靈層面上的精神治療」方式，提供其心靈上的支持與寄託，並致力於將其心靈本質帶到其知覺意識中。意義治療者將當事人引領至「責任意識」的起點，責任的意識能使人自發地感知與辨識到自己生命中的使命，同時明瞭自己生命的獨特性與唯一性，與因之而生的責任（Frankl, 1965）；其著重在使當事人能意識到自己的責任，至於當事人認為應該對什麼人事物負責，意義治療者乃保持中立態度，不予干預。亦即意義治療者有一套理論假設與態度，用以引導當事人走向對自己責任的深層體驗。但在干預措施方面，意義治療者不干涉價值判斷，不參與當事人為自己設的目標，不預期也不參與其決定，不強加決定於當事人身上，亦不接受當事人將責任轉移至治療者身上。意義治療者不贊同當事人將問題完全歸咎於本能、遺傳或環境，因為若當事人不承認也不接受創造自己生命的責任，那麼他們將無促使自己有所改變的動力。故意義治療者的任務在於幫助當事人明瞭與接受自己有做決定的自由與相對的責任，並鼓勵他們學習運用自由，使其有能力去做決定，但不去影響當事人決定要如何詮釋自己的責任，或其個人的意義所在（Frankl, 1965, 1967）。

Frankl（1963）比喻意義治療者猶如一位眼科醫師的角色，放寬和開闊我們的視野，使我們自己去看見真實的世界，以意識到全然的意義與價值體系。意義治療毋須強加給當事人任何判斷，因為真理乃會自行呈現。

四、意義治療學在老人生死教育上的運用

Tomer and Eliason（1996）曾提出死亡焦慮綜合模式(The Comprehensive Model of Death Anxiety)，其中指出，死亡焦慮可透過因應機制而降低，因為透過因應機制，可改變或影響個人對自我或世界的信念，並間接影響決定死亡焦慮之三個主要因素：由思考個人之死亡而引發的相關過去的懊悔與相關未來的懊悔，以及死亡的意義（引自 Wong 陳芳玲，2002，頁 84）。Wong 陳芳玲（2002）以該模式 (The Comprehensive Model of Death Anxiety)為基礎，進而納入教育及諮商相關實務應用部分，指出在死亡意識浮顯後，個體因應的過程中，會受到消

極因素（過去與未來的懊悔、生死之間的無意義感等）與積極因素（生死之間的意義感、自我統整、靈性與宗教信仰等）的影響，若採取介入策略（如透過教育、諮商或支持系統等方式）除去或減少消極影響因素和（或）增強積極影響因素，可降低死亡焦慮。以上可說明老人在面對死亡時，其認知、態度與行為之轉換歷程，而此因應機制亦正點明了外力可介入的著力之處，透過教育、諮商或支持系統等介入策略，有助於降低老人對死亡的負面情緒。

老人生死教育可謂是用以增強生死之間的意義感、自我統整、靈性等積極影響因素之教育介入策略。亦即，老人生死教育可幫助老人知識理解，促發其死亡態度，而在死亡意識浮顯後，則助其啟動意義動力機制，催化其死亡意識之轉化，以除去或減少生死之間的無意義感等消極影響因素，並增強其生死之間的意義感、自我統整、靈性等積極影響因素，讓意義動力機制成為個體對於死亡意識與態度的因應機制之一，透過其改變或影響老人對自我或世界的信念，並間接影響決定死亡焦慮之三個主要因素，包括由思考個人之死亡而引發的相關過去的懊悔、相關未來的懊悔，以及死亡的意義等。

在本研究中，將意義治療學運用於老人生死教育上之立意，並非專行輔導諮商或實行真正的專業心理治療，而是以意義治療學為理論依據，將其學說的主要觀念與主題，整合融入老人生死教育之課程內容與教學中，運用其獨特蘊含著哲學、心理、宗教等層面之理論，來探討生死相關問題，並成為教學時的指引。茲就意義治療學在老人生死教育上的精神體現與運用，歸結闡明如下：

（一）意義治療學在老人生死教育上的精神體現

Frankl 強調人具有生理、心理、靈性等三層面，任何一層面的重要性皆不容忽略，因唯賴此三層面的整合，人方得以完整。故其所發展出的意義治療學，乃蘊含著生理、心理、哲學、宗教等層面之意涵。在其獨特的意義治療哲學中，乃具有豐厚之心理學基底，並覺納宗教之超越性意蘊，而雖發展了意義治療法助人獲致靈性上的療癒，Frankl 也以藥物、手術等生物醫學方式，進行神經、精神等方面的處置，使人獲致生理、心理上的療癒。誠如其所言，意義治療法之目的不在取代，而在於補充其他治療法所忽略的生命或存在問題，在意義治療的過程中，治療者不被既有的技術所限制，可在必要時，彈性地藉助其他治療學派中與其哲學觀相容的技術，再融入其以意義為取向的基本哲學架構來引導。在意義治療學此包容且具彈性的原則之下，當意義治療學運用於意義取向的老人生死教育

上之時，並不拒斥其他的教育、輔導、諮商、治療方式，只是有別於其他取向之生死教育，或普行之老人教育，而以意義為教育關懷重點，關懷老年學習者的生活層面乃至生命層面，除了幫助其克服存在空虛等靈性層次上的課題之外，亦兼顧其生理、心理層次的人生課題，希冀透過意義動力機制之運轉，由此開啟身心靈統整與超越之可能性。

老人有其獨特的人生課題與存在特質，生命全期乃透過老年期這人生的最後階段，以其自身的完整性交織而成，老年期的主要任務在於發展自我統整（ego integrity），自身的完整性即意指在統合中達成平衡，進而產生智慧的力量，而智慧則意謂著「在面對死亡時，對生命超然的關懷，雖然肉體及心理功能日益衰老，老者仍能保持其智慧，並學著傳達其完整的經驗」。老人必須思索即將來臨的死亡之意義與重要性，去整合智慧，達致超越，以在剩餘的歲月中活出更美好的未來，恰當地置身於現世，並接受自己在一個無限進展之歷史過程中的位置（Erikson, 1963；Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986/2000）。

死亡為老人所面臨之重要課題，而死亡既為完整生命全期所必然且必須，生命統整之道即在於面對與接納死亡，邁向完整，獲致超越。而對死亡意義的領略係一種意識的轉化，老人生死教育既在扮演知識理解、態度促發、意識轉化的催化角色，便可被視為一種統整生命的活動，或可謂是一種智識上的統整，提供老人身心靈上的統整知識，幫助其為現況及未來必然或可能的處境作好準備，甚或回到意義根本上消解問題，從而奠定身心靈統整的基礎。本研究所欲探討之老人生死教育，乃以意義為核心取向，以意義作為關懷的基底，係由以意義治療學為理論依據之老人生死教育，引領老年學習者至意義的起點，啟動其意義動力機制，並予以理解與轉化之催化。除了協助老年學習者在生理、心理層面獲致安頓之外，意義取向的老人生死教育之最根本立意乃希冀能幫助老年學習者在靈性上有所成長，以統整身心靈，使生命達致完整，進而獲致超越。誠如蔡昌雄（2002）所言，靈性之特質正在於其涵蘊深邃，需要培育開顯的氛圍與空間。而思索意義是發揮個人生命的整體性，思索自己究竟是誰，所欲所求為何，以及生命的定位與歸屬（Remen, 1999）。老人生死教育乃提供一個意義思索的空間，及生命統整的氛圍，希冀培育老年學習者靈性成長開顯、身心靈統整與超越之可能性。

茲就老人生死教育之課程、教學、教師等三部份，點明意義治療學的精神體現在老人生死教育上之要義，臚情於下：

1. 就課程而言

以意義治療學為理論依據，將其學說之主要觀念與主題，整合融入老人生死教育課程內容的規劃中，進行生命意義之探索課程，包括生命存在的意義與生活目標的危機、意義之抉擇與責任之承擔、個人價值的澄清與超越價值的探索、人生意義之探索、面對人生苦難挑戰的態度價值之建立等。冀能經由對死亡與生命的省思，覺察個人與生活、生命、死亡的關係；經由對生命意義與價值的探索，覺察個人的存在有其意義、價值、自由與責任。

2. 就教學而言

以意義治療學為理論依據，在各種教學方法中運用意義治療學之理論內涵與基本技術。亦即運用意義治療學獨特蘊含著哲學、心理、宗教等層面之理論探討生死相關問題，並以之為教學時的指引，在適切的時機引導老年學習者進行意義的探索、靈性層次的思考，但不著重過於深度的哲理與抽象的概念；並可視老年學習者之需要，運用矛盾意向法、解離思慮法等意義治療基本技術協助之。身心的變化使得老人與世界的互動方式有所改變，意義治療學乃重視老人主觀世界的體驗。老人的時間知覺與年輕人不同，對時間乃採剩餘觀點，且學習步調較緩，其所成長的歷史背景與所處的社會情境亦有異於其他年齡層的人，故須瞭解世代差異所在，重視老年學習者主觀世界的體驗，進入其經驗脈絡與之互動，方不致因隔閡重重，而無法與其有較深刻問題的討論或觸及其心靈世界。

3. 就教師而言

意義治療學精神體現老人生死教育教師角色功能上，並非專行輔導諮商或實行真正的專業意義治療，然而，其角色雖非專業之意義治療者，卻可謂扮演一意義引導者之角色。意義取向之老人生死教育教師必須瞭解意義治療學的相關理論知識，且應持續地研究，以提升專業學科的知能。須能正視老年學習者的心靈問題，從其角度來瞭解這些心靈問題，引導其作意義與價值的思考；協助老年學習者瞭解自己的自由與責任，鼓勵其學習運用自由，使其有能力去做決定，但保持中立態度，不干涉價值判斷，不去影響老年學習者對個人的意義、責任、使命的看法，不預期也不參與其相關決定，亦不強加決定於老年學習者身上。老人生死教育教師之人文素養的修持與生命意義的體驗勢不能免，其應省思自己的生命與價值，體認自己的生命意義，並與老年學習者分享此一體驗；將意義治療學的哲學理念內化至自己的思想體系中，而自然地表現在教學工作上；並不斷地探索

意義，以為身教。唯有從內散發的涵養氣質，方足以為實踐老人生死教育的最佳示範，發揮身教功能及人師風範。

無論就課程、教學、教師而言，意義治療學的精神體現在老人生死教育上之要義，皆強調整體趨向於意義的引導，引導老年學習者瞭解，縱然面對生理存在的終極限制，人仍有意志的自由，可對老化、疾病、瀕死、死亡、苦難、失落、悲傷等等生命情境採取一種超越的態度，那是使人永恆不朽的抉擇；引導老年學習者瞭解生命諸相自有其價值與意義，永恆不朽的經驗，將融入這有限的生命之中；引導老年學習者透過意義的探索，獲得心靈力量，超越死亡的迷思與生命的困境，滿足超越的需求；並引導老年學習者瞭解自己有賦予自己生命意義與價值的能力，有抉擇自己未來方向以及界定自己生命型態的自由與相對的責任，鼓勵其學習運用自由，以坦然面對與接受自己的死亡，肯定自己生命的意義與價值，進而前瞻未來。這是學習與成長的一個過程，也是生命統整與超越的機會。

（二）意義治療學在老人生死教育上的運用

以意義治療學的觀點來看，人具有生理、心理、靈性等三層面，對於尋求意義、冀求靈性成長的老年學習者而言，意義治療學無疑地提供了極佳的進路。而除了意義之追尋以外，本研究並試由老年學習者所普遍遭遇到的幾類主要人生課題出發，去探討意義治療學在老人生死教育上的運用，亦即藉由探討意義治療學所能提供給老年學習者的觀點視野，以瞭解在老人生死教育上可如何運用意義治療學幫助老年學習者面對其人生課題，並檢視意義治療學對老年學習者之適用性。

然須強調的是，生理、心理、靈性等三層面並非孤立、互斥或壁壘分明，在每種層次的人生課題中，皆涵蓋或牽動著其他層面的問題，故此人生課題分類方式並非意謂著絕對性之分野，而是就其課題主軸所歸屬的層面分類之。茲就老年學習者在生理、心理、靈性三層面的人生課題，分就老年學習者的生理症狀、身心功能、發展任務、死亡態度、失落與悲傷、疚責感、人生的苦難、存在的空虛、生命的價值、存在的挫折等十部分，進行探討如下：

1. 生理層面

(1) 就生理症狀而言

老年學習者往往花較多時間在非指示性思考，時常將問題與自己做聯結，故或許會產生預期的焦慮、過度意願、過度思慮等惡性循環的回饋機制，以致於在生理上造成負面影響。

此時除了瞭解老年學習者的需要與需求，將學習內容導向有意義的領域之外，尚可視老年學習者之需要，運用矛盾意向法與解離思慮法，助其改變態度，阻斷惡性循環模式，讓因之而起的生理症狀消失。然而，這些技術終究只是解除生理症狀的方法，最終必須引導老年學習者再度發現其生命意義，重新定位其使命，面對自己的存在意義，方能徹底協助之。

(2) 就身心功能而言

隨著歲月流逝，老化往往會導致身軀外貌、生理機能、體能狀況、認知功能、心智反應、心理能力上的逐漸衰退，無論是輕微的肌肉鬆弛、記憶力退化，抑或是病弱的痛苦感覺，都使得老年學習者的注意力不得不或多或少地轉移到身心的改變與需要上；隨著個人的生理組織及心理功能的退化，老年學習者意識到自身與身邊同年齡層之人在身心上的變化，不免會在心理、態度與行為上受到或多或少影響。

對於老年學習者這複雜而連續的老化過程，由意義治療學的角度來看，主要強調人類的存在乃具生理、心理、靈性等三個層面，雖然生理與心理層面的發展皆逐漸衰退，但在靈性層面，卻普遍會隨著知識與經驗的增加而持續發展。這顯示了縱然人受限於生理、心理、社會等層面的影響，但在靈性層面，老年學習者仍有無限發展的可能。縱然無法掌控身心功能的老化現象，但我們的立場與態度卻是自由的，意義治療學可協助老年學習者發展自己的老年哲學與態度來看待老化、死亡與隨之而來的一切，並從中尋獲意義。

2. 心理層面

(3) 就發展任務而言

老年時期必須完成的心理發展任務乃是在生命回顧的過程中，審視自己以及過去的生命經驗，並反省瀕臨的生命終結，而老年學習者能否接受自己的生命歷

程，將關係到其對死亡的接受度。而老年期的社會發展任務有找尋新的成就來源、學習改變生活形態、建立滿意的生活安排、維持統整、尋求生命的意義、安然面對死亡等等。

就心理發展任務而言，意義治療學重視當事人主觀世界的體驗，它可引導老年學習者在生命回顧中統整每個經驗片段，思索某些事件之意義和重要性，從中探索與獲致意義，發現個人使命，瞭解個體行為之意義乃是超越時間性的，以期老年學習者對死亡獲致坦然的態度，達成自我統整，進而超越自我。就社會發展任務而言，意義治療學除了提供關於生命與死亡意義之哲學觀點，以及尋求意義的三種價值途徑以外，尚可強調人類存在特徵的要素：自由與責任，亦即人雖然受限於種種現實因素，但仍有決定的自由，可以決定他為何而存在，決定要以何種方式與態度存在，決定自己未來的生命型態。

（4）就死亡態度而言

Wong(1984)發現正向積極的生死態度是老人生活滿意與幸福的來源（引自Wong、陳芳玲，2002，頁81）。在死亡意識浮顯後，個體於因應的過程中，會受到消極因素（過去與未來的懊悔、生死之間的無意義感等）與積極因素（生死之間的意義感、自我統整、靈性與宗教信仰等）的影響，若採取介入策略（如透過教育、諮商或支持系統等方式）除去或減少消極影響因素和（或）增強積極影響因素，可降低死亡焦慮（Wong、陳芳玲，2002）。

以上可說明老人在面對死亡時，其認知、態度與行為之轉換歷程，透過意義治療學之介入，或許將有助於降低老年學習者對死亡的負面情緒。以意義治療學的觀點而言，雖然死亡是人無法逃避的責任，但抉擇以何種態度面對死亡卻是人的自由。意義治療學可強調死亡意義的闡釋，引導老年學習者瞭解死亡並未剝奪人的存在意義，反而是賦予人類生命有所意義的實存要素，死亡並不會使生命變得無意義，因為過去的不代表就是消失了，凡存在過的，會永恆地、確實地存在，不受限於生命的短暫性，而是安置存放在過去之中，任何人事物皆無法抹滅它，在靈性層次中，此生中曾經歷的關係與歷史經驗永不消逝。讓老年學習者藉由對死亡或生命無常之體認，瞭解死亡的實質與內涵，達成生命意義的發現與重建，並重新界定自己與世界，激勵自己去採取對自己負責的行動，改變存在於世的方式，以更真實的接觸生活。

(5) 就失落與悲傷而言

人生難免有失落，老年學習者失落的對象與內涵，包括因生理機能的失落而帶來生活自理能力的失落，造成依賴程度的增加，間接構成心理與社會方面的失落；以及生理、社會的變化或死亡事件對心理層面的影響，例如地位喪失所造成的無用感、子女離巢所造成的被遺棄感、所愛的人死亡所造成的孤獨感、過去錯誤或失敗未及彌補的責疚感、應要完成卻未能完成某事的懊悔感、因未來的期望目標已無法實現而產生的失望或絕望感、面對死亡而產生的恐懼或焦慮感等等，造成心理上的被重視感、尊嚴、親密感、希望感、價值感之失落等等；再者，我們對死亡經驗的認知，乃經由對他人死亡之某種形式的參與，或對自己死亡之預期而建立，故不必等到死亡的時刻才會遭遇到關於死亡的失落，而是在預期上遭遇之，老年學習者寓於退化的身軀中，日益邁向生理上的最終失落—死亡。死亡本身即是一種失落，而主要會造成七種價值的失落：失落體驗的能力、失落預測及控制即將發生之事件的能力、身體的失落（並恐懼身體將會發生什麼狀況）、失落照顧親人朋友的能力、失去親情友誼（並引起親朋的悲傷痛苦）、失去規劃或完成計畫的機會、失去處於一種相對上較不痛苦的存在狀態（Sidell, 1996）。老年學習者面對生理、心理、社會各方面的失落，與多重的死亡事件所造成的失落，悲傷挫折、焦慮困惑的複雜情緒往往因之而生。而 Corr, Nabe & Corr (1997) 更指出，悲傷除了反應在生理、心理層面，還反應在靈性層面，包括追尋意義感、對神的敵意、瞭解到個人的價值體系無法因應特殊的失落等悲傷反應（李佩怡，2000）。

就老年學習者之失落與悲傷而言，可運用意義治療學鼓勵老年學習者回憶、敘述失落事件所引發的各種情緒，幫助老年學習者增進自我覺察的能力，及增加其對死亡的現實感與對失落的體認，使其接受真實且無可改變的失落與死亡，並以其所覺知的方式來界定並表達失落事件所造成的影響；鼓勵老年學習者釐清問題核心，檢視並澄清自己的價值系統及信念態度，使其更清楚地認識自己對於失落經驗的價值觀念評定系統，並重新調整與發展出更清晰的價值信念；讓老年學習者瞭解存在的限制與自由，明白自己有能力為自己的生命經驗與生存賦予意義，幫助他們發現、瞭解、接受與運用自己的自由與責任，以在失落所造成的剝奪與創傷中尋找該事件之價值和意義；並鼓勵老年學習者將檢驗過的價值與意義內化，主動設定合於其身心功能及環境狀況所能及的適宜目標，並將此體悟付諸未來的行動來實現目標，例如：完成未竟之事、為死亡預作準備等等，以期進一

步地達成自我超越；而透過回憶的媒介與敘說的過程，亦可藉以達到悲傷情緒的紓解與正常轉化，產生相當程度的治療效果。

（6）就責疚感而言

責疚感意指內心的贖罪或補償感受（詹棟樑，1991），抑或面對人生中無法挽救的嚴重失敗或生命存在本身的侷限性所導致的內疚或罪責（Frankl, 1967；傅偉勳，1993）。老年學習者時常回憶往事，其間或多或少會憶及往日一些不愉快或衝突事件，當其重新判斷當時行徑有誤，或自覺有所虧欠之時，往往易生悔恨之情（詹棟樑，1991）。

意義治療學可提供人生悲劇與樂觀之哲學理念，讓老年學習者瞭解內疚或罪責感乃人生難免遭遇之心境，但毋須陷入責疚感之中，反而可據之以發揮人的生命潛能，藉著疚責時機，轉變自己，從責疚經驗中，創造更有意義的生命。

（7）就人生的苦難而言

老年學習者往往會回顧生命，檢驗人生，檢驗的結果是成功或失敗，將影響老年學習者對自己、對生命與對死亡的看法與態度，故若老年學習者對於生命中經歷的苦難尚無法釋懷，或許將產生人生失敗的感受。

意義治療學可提供受苦的意義之哲學理念，讓老年學習者瞭解人永遠無法排除痛苦的不可避免性，重要的是其採取甚麼態度來面對與承擔苦難，若勇敢地接受苦難的挑戰，實現或發掘痛苦的意義，生命至最後一刻仍具意義。再則，老年學習者或許受限於身心因素而無法藉由創造或經驗的價值來發現生命意義時，意義治療學可藉由態度的價值鼓勵老年學習者經由面對命運、承擔痛苦的方式，來實現態度的價值，將受苦轉化為生命的任務或成就，從苦難中獲致意義。

3. 靈性層次

（8）就存在的空虛而言

老年學習者從往昔的社會角色退下後，若尚未對自我價值與存在意義有所定位，較容易受到內在空虛的桎梏，感到生命無意義，於是往往放棄計畫未來，不再努力創造有目的之生活。

尋求生命意義乃為人之存在本質與原始取向，但人不該問生命有何意義，而該回答生命對我們的詢問，然而，當回答生命之詢問時，我們必然回到自身來思考意義，而此問題的解答又將使我們超越自身形體與心理層次上的限制，進入靈性的層次。尋求生命意義之過程乃穿梭於生理、心理與靈性的層面間來回運作，而意義獲致時則將進入靈性的層面。意義治療學主張進入人類生命的靈性層面，面對存在意義的問題，在經歷「意義動力機制」上的緊張之後，達致意義。意義治療學提供尋求生命意義的三種途徑：創造、經驗與態度的價值，來幫助老年學習者發現其生命意義，充實填補存在的空虛。意義治療學並提供老年學習者必要的察覺，幫助他們發現、瞭解、接受與運用自己的自由與責任，以抉擇其自身存在的價值和意義，並鼓勵其將此體悟付諸未來的行動。

(9) 就生命的價值而言

進入老年期後，老年學習者在社會上遭逢種種轉換與變化，包括角色扮演與社經地位、創造與工作能力的認同機會、支配行為的價值與規範、社會期待、社會關係與人際網絡、社會支持系統、對自己而言有意義的工作或興趣等等，使其不得不逐漸脫離其原來的社會角色，原倚附著社會角色而建立的社會價值與功能亦隨之失落。在現代這個以年輕、生產力為價值取向的社會文化心態下，對於老年學習者的社會地位、角色及其自我概念等等，往往有負面影響。更由於每個人對於老人問題的態度看法不同，衡量人生價值的標準不一，從而體現於生命意義問題上也各有所異，老年學習者或對自己或被他人以功能作用、權力利益、生物機能等論斷生命價值與意義，而忽略了應將觀點置於廣及全面的、深及歷史的、高及心靈的層次脈絡上來評價。

老年學習者生命品質的改善，除了外求於大眾對老人的態度與刻板印象的改變之外，尚須內求老年學習者自身的生命態度與自我概念的因應。由意義治療學的角度來看，主要強調縱然無逃於天地之間，人在經驗的層面之外，卻尚有超越的特性，人是歷史的存在，其生命意義卻有超時間性與超歷史性；老年學習者應透過生命的省思與生活經驗的探索，從中發現意義，肯定自己的存在與價值。意義治療學並提出尋找意義的三個途徑，為面臨許多價值挑戰的老年學習者而言，提供了另一番看待問題的視野，經由創造、體驗與態度價值的運作，老年學習者可瞭解到，自己的生命價值與意義將永遠無法被抹滅。

（10）就存在的挫折而言

當老年學習者尋求意義的意志受挫，亦即尋求不得其存在意義，或懷疑其存在意義，其憂鬱或失望感超過其生命價值感時，即遭遇存在的挫折。

尋求生命意義乃為人之存在本質與原始取向，但人不該問生命有何意義，而該回答生命對我們的詢問，然而，當回答生命之詢問時，我們必然回到自身來思考意義，而此問題的解答又將使我們超越自身形體與心理層次上的限制，進入靈性的層次。尋求生命意義之過程乃穿梭於生理、心理與靈性的層面間來回運作，而意義獲致時則將進入靈性的層面。意義治療學主張進入人類生命的靈性層面，面對存在意義的問題，透過意義的探索，幫助老年學習者獲得心靈上的力量，經歷「意義動力機制」上的緊張，超越生命的迷思與困境，建構與肯定自己存在的意義與價值。

由上述可知，意義治療學不但可運用在生命意義的尋求上，亦可運用在日常生活的態度中，其對於老年學習者而言，乃具相當程度之適用性。它提供了一套生命哲學與另一番看待失落、死亡等生命諸相的視野，可幫助老年學習者瞭解自己的自由與責任，與生、老、病、死、苦的意義；它提供了致用的創造、體驗與態度價值途徑，可幫助因功能衰退而面臨許多價值挑戰的老年學習者尋求意義，瞭解自己的價值與人生使命；它可讓老年學習者瞭解生命意義乃隨時間、空間、人生階段、生命經驗而改變著；並使其明瞭面對人生悲劇時可採取的樂觀態度，據以發揮生命潛能，獲致生命意義。亦即意義治療學提供一個三次元空間結構的思考模式，使人在身、心、靈的層次上鋪陳開展，它拓展思考方式的可能性，試由不同的角度或觀點切入與檢視個人所處的情境脈絡。透過意義治療學在老人生死教育上之結合運用，兼顧老年學習者在生理、心理與靈性層次上的人生課題，或許可協助老年學習者在學習中經由對自己生命經驗的反省與實踐，獲致生命視野的開展，體認意義所在，學習從生命的種種情境中，去傾聽種種訊息，培養尋找生命意義的能力，進而產生新的行動。

貳、老人生死教育之課程目標與內容

根據前文中對於老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之相關探討，並以意義治療學為理論依據，進而歸結出老人生死教育之課程目標與內容。茲就老人生死教育之課程目標，與課程內容，分述如下：

一、老人生死教育之課程目標

茲將老人生死教育之課程目標，分為認知、信念與態度、技巧等三方面，分述如下：

（一）認知方面

1. 能獲得與老化、疾病、死亡及瀕死之相關事實，與正確知識與訊息。
2. 能瞭解人類生命的週期變化，與老年期的發展任務。
3. 能瞭解生活方式與疾病型態之關聯性與預防方式。
4. 能瞭解生死尊嚴與終極關懷之意義與理念。
5. 能認識死亡和宗教、社會與文化的關係，並瞭解對於不同宗教、社會與文化的人而言，死亡被視以不同觀點。
6. 能瞭解社會現況中的死亡議題，以及相關死亡的特殊議題在法律、宗教、道德與倫理各類觀點上的考量。
7. 能獲得有關死亡與瀕死的個人身心歷程、家庭系統反應、死別與哀悼、失落與悲傷等等相關訊息。
8. 能瞭解死亡及瀕死的處理實務，包括在醫療、喪葬、法律、社會資源等方面，相關系統之意義、功能、運作情形與人員角色等等訊息。

（二）信念與態度方面

9. 能以適當的態度表達對死亡的觀點與想法，進而持有適宜的死亡態度。
10. 能澄清個人之生死信念與態度。
11. 能以適當的觀念及態度面對自己和他人的老化、疾病及死亡。

12. 能澄清社會文化中對死亡的禁忌觀念。
13. 能澄清對社會現況中的死亡議題以及相關死亡的特殊議題之觀點與看法。
14. 能以舒適理解的態度與瀕死者溝通。
15. 能經由對死亡與生命的省思，覺察個人與生活、生命、死亡的關係。
16. 能經由對生命意義與價值的探索，覺察個人的存在有其意義、價值、自由與責任。

（三）技巧方面

17. 能有效且適當地處理自己及他人的老化、疾病及死亡事件，和因之而起的負面情緒反應。
18. 發展基本助人技巧以協助關心死亡問題的人。

由於生死相關議題較為敏感，在規劃老人生死教育課程時，除了掌握整體性目標之外，尚應視實際施行時，老年學習者之背景、發展任務、學習特性、教育需求與需要、教學資源等等因素，在課程目標之設定上謹慎考量，作適度的調整與取捨；並從學習者的反應中檢視課程目標的適當性、必要性與可行性，以切合不同學習者的需要，達致學習成效。

二、老人生死教育之課程內容

生死教育乃是由不同學科所整合的領域，其涵蓋的範圍與探索的層面非常廣泛，故生死教育的內容亦多元複雜。為切合學習者需求，達致學習成效，在老人生死教育的課程內容的規劃上，應隨著教育目標之設定，視實際施行時，老年學習者之背景、發展任務、學習特性、教育需求與需要、教學資源等等因素做適度的調整與取捨。茲根據前文中對於老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之相關探討，並以意義治療學為理論依據，歸結出老人生死教育之課程內容，共分為七類課程內容。

第一類課程內容為「生老病死之基礎性探討」，旨在幫助老年學習者瞭解生、老、病、死之基礎性概念，以為後續相關課程之先備知識，整體而言，較偏向於滿足老年學習者認知方面的需要；第二類課程內容為「生命意義之探索」，旨在

引導老年學習者在生活、生命乃至超越向度進行意義與價值之探索，整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度方面的需要；第三類課程內容為「宗教、社會與文化中之死亡」，旨在幫助老年學習者瞭解宗教、社會與文化層面之死亡相關理論與概念，整體而言，較偏向於滿足老年學習者認知方面的需要；第四類課程內容為「對老化及疾病之態度及因應」，旨在引導老年學習者覺察對老化及疾病之態度，及瞭解因應老化及疾病之道，整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度及技能方面的需要；第五類課程內容為「對瀕死及死亡之態度及因應」，旨在引導老年學習者覺察對瀕死及死亡之態度，及瞭解因應瀕死及死亡之道，整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度及技能方面的需要；第六類課程內容為「對死亡及瀕死之實務處理」，旨在幫助老年學習者瞭解在醫療、法律、喪葬、社會資源層面上，對死亡及瀕死之實務處理方式，整體而言，較偏向於滿足老年學習者技能方面的需要；第七類課程內容為「特殊問題之探討」，旨在協助老年學習者透過對特殊問題的討論，增進知識，及覺察自己的信念態度，並與外在世界有進一步的聯結。茲將此七類課程內容分述如下：

（一）生老病死之基礎性探討

1. 老：人類生命的週期變化、老化現象的探討（年代、生物、社會、心理功能老化）、老年期的心理發展與社會發展。
2. 病：病痛的個人意義與社會意義。
3. 死：死亡的定義與意義（死亡在醫學、心理、社會、法律、宗教等方面之定義或意義）。
4. 生：生命本質的探討、生死信念與態度之澄清。

（二）生命意義之探索

5. 生命存在的意義與生活目標的危機。
6. 意義之抉擇與責任之承擔。
7. 個人價值的澄清與超越價值的探索。
8. 人生意義之探索。
9. 面對人生苦難挑戰的態度價值之建立。
10. 生死尊嚴與終極關懷之探討。

（三）宗教、社會與文化中之死亡

11. 宗教層面：探討各種宗教的生死觀（括瀕死經驗、死後生命、輪迴等等）、對死亡的超克與儀式。
12. 社會和文化對死亡的觀點：包括死亡的禁忌、死亡的泛文化比較、不同社會文化風俗對瀕死及死亡的反應等等。
13. 喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義。
14. 社會現況中的死亡議題之認識與討論：包括當前社會死亡的專業化與機構化、人工長壽、臨終過程延長、死亡控制權、老人自殺問題等等議題的探討。

（四）對老化及疾病之態度及因應

15. 生活方式與疾病型態之關聯性探討。
16. 醫病關係的探討。
17. 面對老化現象之心理反應與調適處理。
18. 面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理。
19. 老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道。
20. 養生技藝：養生保健、食療藥膳、健身運動等等方式之介紹。

（五）對死亡及瀕死之態度及因應

21. 瀕死的過程與心理反應。
22. 死亡與家庭：死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響。
23. 有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性。
24. 對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理。
25. 對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式。
26. 對瀕死病人家屬及喪親家屬的慰問方式及協助之基本輔導技巧。
27. 對兒童解釋死亡的方式技巧。

（六）對死亡及瀕死之實務處理

28. 醫療方面：如威脅生命的重症之醫療事宜、臨終關懷與安寧療護的理念與實

施、器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解、急救與危機處理、死亡告知與死亡通報等等。

29. 喪葬方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等。
30. 法律方面：如遺囑之擬定與公證、繼承權、保險、財產信託（安養信託）安寧緩和醫療條例與醫療意願書、老人福利政策之瞭解等等。
31. 社會資源方面：如政府單位、老人福利機構、現有醫療網絡、長期照護和養護或安養之服務體制與機構、安寧療護機構、諮商輔導機構的服務功能簡介。

（七）特殊問題之探討

32. 祭祀、傳承。
33. 自殺及自毀行為、暴力行為、意外死亡、他殺死亡。
34. 安樂死、墮胎、死刑、死亡權。
35. 愛滋病（AIDS）。
36. 恐怖的死亡：如戰爭、飢荒、暗殺、恐怖主義、種族主義、集體死亡等等。
37. 生態環境與死亡。

以上課程內容之基本設計理念乃兼顧實用性、知識性，並重以情緒性的支持，及靈性層次的追求。亦即除了相關生活經驗與實用導向的學習活動之外，亦有著重於生命意義與心靈層次之相關課程，以滿足老人多元化之需要。而上述之課程內容大綱乃以分類方法撰寫，實際課程實施時尚須注意課程編排順序之次第理路，並須由教學者視實際情況而斟酌增減主題，以達成教學目標，及滿足老年學習者之需要。

參、老人生死教育之教學方法與教師

根據前文中對於老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之相關探討，並以意義治療學為理論依據，進而歸結出老人生死教育之教學方法與教師。茲就老人生死教育之教學方法與教師，分述如下：

一、老人生死教育之教學方法

老人生死教育之教學方法是多樣化的，並無固定模式，教師應根據老年學習者的起點行為、發展任務、學習特性、能力、興趣、教學資源、時間和情境等等因素，而規劃適性的課程活動及策略，並彈性地運用不同教學方法施教，以達有效教學及課程目標。茲根據前文中對於老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之相關探討，在諸多生死教育教學方法與成人學習方法中，擇取適合老年學習者的學習方式，歸結出老人生死教育之教學方法，分述如下：

- (一) 講述法：透過相關主題或知識的闡述與解釋，令老年學習者有全盤系統性的認知。此法可配合教學媒體，或以案例配合理論講述，以提昇老年學習者之學習興趣及成效；亦可配合問答與討論方式等等，以提高老年學習者之參與度。
- (二) 欣賞討論法：透過各種視聽媒體，如影片、音樂、文學和藝術作品及報章雜誌等等之欣賞，藉由團體討論或小組討論方式，進行分享，提昇自我的覺察與省思能力。
- (三) 問題討論法：採問題中心的學習架構，擇定某一生死相關主題，或取材於時事，再以團體討論或小組討論方式，針對問題進行探討或討論解決策略，此法屬多向溝通教學，有助於老年學習者之價值澄清。
- (四) 模擬與角色扮演：有角色扮演、情境模擬想像、以及故事主角模擬想像等方法。可將教材內容妥切編擬於一假設情境中，以最接近真實情況的設計，使老年學習者於參與模擬角色的扮演中，獲取有關的經驗或知識，增進其自身經驗對生死相關議題的具體體悟；抑或透過戲劇扮演，使個體從中發現箇中意義所在，並將其情感與想法表現出來，例如由教師扮演已故者，與老年學習者做對話，以完成未竟之事等等。而在活動實施之後，進

行心得分享、討論及回饋等重要的後續活動，抑或透過連續的提問，進行意義之引導。

- (五) 體驗式活動：透過繪畫、撰寫自傳、撰寫退休生涯計劃書、預立遺囑、虛擬死亡證明書、撰寫墓誌銘或訃聞、兩難問題、探訪或照顧臨終病人或家屬之心得報告、失落及哀傷經驗之心得報告等等活動方式，去體驗個人感受與覺察箇中意義。
- (六) 價值澄清法：在生死相關議題上，協助老年學習者澄清其價值觀念中的混淆或矛盾之處，同時培養其自我澄清的能力。
- (七) 示範法：有方法示範與成果示範的型態。經由示範協助老年學習者去明瞭某一技能或行為，掌握特定主題；或以他人為模仿對象，學習新的行為方式，其中真實人物的模仿（例如邀請與死亡議題相關人員座談等等），較不易控制示範作用的效果，但具真實性與吸引力，而透過影片中主角之行為的模仿，較缺乏真實感，但情節可按預定計劃安排，在任何時間均可使用。
- (八) 實做練習法：提供操作練習的情境，讓老年學習者有實際操作與演練的機會，以學習某些技能經驗或特定內容，例如創作、技藝學習等方面。
- (九) 生命回顧法：生命回顧有傳授、肯定自我、統整、準備面對死亡與暫時解決社會孤立的功能（Bromley, 1975; Botwinick, 1978; Kastenbaum, 1979；引自黃國彥，1994，頁 15）。以回顧生命歷程之方法，幫助老年學習者檢視人生，從中探索生命的意義與價值；而在分享與回饋的互動過程中，不僅達致教育性，亦具有情緒性的支持。
- (十) 經驗分享法：老人豐碩的人生閱歷及經驗為教學的最大資源，透過老年學習者彼此間生死相關經驗的分享和自我表露，會有更好的潛在學習效果，在經驗的相互交會中，使知性與感悟能力漸昇；教師亦應分享自己的實踐經驗，以具身教示範作用。
- (十一) 發表法：可開發老年學習者的寶貴經驗，並滿足其發表的願望。
- (十二) 個別指導法：與死亡相關議題之本質上相當敏感，且學習者對此議題的學習具有個別性（例如有些人無法在公開場合討論或分享個人的恐懼、焦慮或悲傷經驗），或因時間、地點不易安排，因此以個別的方式實施。一般較普遍的方式為學習者與教師的個別晤談，主題為學習者對死亡相

關主題的知識傳遞與討論，教師亦可運用各種諮商技巧，引導學習者探索自己對死亡議題的認識、內在引發的情緒及表現的外顯行為。

- (十三) 個案研究法：針對老年學習者之獨特性，借重個案研究法之特質與學習技巧，例如在教學活動規劃上，提供老年學習者參與決定學習內容之機會，或在教學活動實施上，注意老年學習者之背景、經驗、需要、偏好、學習速度等等，運用個別化教學方式，適時提供更適切之學習內涵，滿足老年學習者之個別差異（魏惠娟，1995）。
- (十四) 隨機教學：擷取現實生活實例，或結合社會脈動現狀，以此為生死教育的教材，進行隨機教學；幫助老年學習者從自身的經驗世界與外在世界的互動去瞭解新的知識訊息。
- (十五) 暖身活動：死亡是敏感的議題，因此，建立師生良好互動關係，創造接納、尊重、溫暖與關懷的學習環境，能促使學習者於學習過程中，更願意就此敏感議題開放經驗分享與討論。教師可於進行正式教學前，採用溫和的暖身活動，為老年學習者營造有利學習的環境。
- (十六) 座談活動：邀請與死亡相關的從業人員如宗教師、安寧照護人員、喪葬業人員等等，進行面對面的溝通與討論，因現職人員深入的經驗報告可提供個人重要的訊息或澄清觀念，同時亦可能成為參與者模仿認同的對象。
- (十七) 參觀活動：參觀死亡相關場域及專業機構的展覽等。教師對於全程宜有妥善週全的安排，活動前需特別考量老年學習者之身心狀況，並向其解說清楚，參觀後配合討論及心得分享。
- (十八) 工作坊：密集式的學習方式，可不定期、不定點實施。較具彈性，且提供無法參與長期課程的老人學習機會。
- (十九) 讀書會：由一群人定期地聚會，針對一個主題或問題進行有計劃的學習。由參與者事先計畫所欲討論的課程內容或相關文獻書籍，選擇自己的學習材料，計劃自己的學習活動，並從參與的成員中選出一位領導者，透過參與者自由地表達自己的意見，將自己的經驗分享予團體中其他成員，共同努力協助彼此獲致知能上的成長。讀書會的型態是一種民主的非正式團體，乃建立於平等、合作、友誼、自由及自我決定的基礎上運作。

以上所列之教學方法，可經實際考量教學目標、教學內容、學習者、團體大小、場地設備、教師的人格特質與專長等因素後，在教學中交互運用或併用，以適當的、多元化的教學方法，提供結合多種感官配合運用的教學內容或教材，促發老年學習者在認知、行為、態度與信念的層面上有所改變與成長；提供多元角度視野與反省機會，激盪老年學習者對死亡與生命意義的深層思考。研究者並提出下列八項看法，以為教學方法運用時之基本的輔助概念：

- (一) 運用老人豐富的生命經驗：由於老年學習者之異質性大，且慣於以過去的經驗背景為其學習新事務的參考架構，故教學時可運用其豐富的經驗基礎作為教育起點和學習資源，幫助老人打開其由自身的生活與思維中得來的直接體驗，並與外界世界相互印證與結合，再將新的學習轉化為其經驗，使學習更具意義、更統整，並滿足老人多樣化的學習需要。
- (二) 運用真實事例：多以真實事例實施教學，除能更貼近老年學習者之生活與生命經驗之外，更有助於其對死亡與生命的體悟；在激發死亡相關態度、死亡意識與思維之後，給予立即回饋，助其重新修正或塑造詮釋世界的方式。
- (三) 運用老人生命回顧的特質：著重老人生命回顧的特質，滿足其對生命回顧的需求，適時地給予反應，助其澄清；但在引導老人回顧人生時，要謹慎處理，勿讓老人回跌於過往之疚責、焦慮、沮喪或失望的情緒之中，而要藉由其生命回顧，助其統整生命中的各個片段，並發現箇中意義，進而引導其尋求或重建生命意義與價值。且在分享與回饋的互動過程中，將形成一股巧妙的成長與支持力量。
- (四) 運用意義治療學之理論與技術：以意義治療學為哲學理論基礎，將其學說的主要觀念與主題，整合納入老人生死教育中，運用其獨特蘊含著哲學、心理、宗教等層面之理論內涵探討生死相關問題，並以之為教學時的指引，在適切的時機引導老年學習者進行意義的探索、靈性層次的思考，但不著重過於抽象的概念。亦可視老年學習者之需要，運用「矛盾意向法」與「解離思慮法」，幫助其改變態度，以消除某些生理症狀消失；或將「意義劇治療法」之意義引導理念帶入模擬與角色扮演等教學活動中。並使老年學習者與教師能透過對話的互動過程，分享彼此的思想與經驗，尋求知識與體解，共同學習與成長。

- (五) 運用多元化之理論與技術：除了意義治療學之理論與技術以外，尚可運用鷹架理論、個案研究法、懷舊治療法、快樂活動療法、悲觀解釋模式、放鬆訓練等等理論與方法，融入教學，作必要的考量、調整和靈活運用，以提昇生死教育之成效。
- (六) 運用多元化之教學與社會資源：可採協同教學或合作教學方式，使教師各司所長，並建構出更豐富多樣化的教學內容，亦可運用社會資源，協調引入宗教團體、醫療體系、殯葬事業等等相關生死的資源，使生死教育的多元面向之呈現，得以更臻完善。
- (七) 進入老人之經驗脈絡：身心的變化使得老人與世界的互動方式有所改變，老人的時間知覺與年輕人不同，對時間乃採剩餘觀點，且學習步調較緩，其所成長的歷史背景與所處的社會情境亦有異於其他年齡層的人，故須瞭解世代差異所在，重視老人主觀世界的體驗，進入其經驗脈絡與之互動，方不致因隔閡重重，而無法與其有較深刻問題的討論，無法觸及其心靈世界。
- (八) 保持彈性：無論在老人教育、生死教育或意義治療學的領域內，保持相當的彈性皆是被強調的教學或諮商重點原則。老年學習者之異質性大，其身心狀況、發展任務、學習特性、學習步調、學習條件與所處之社會情境等等均有其特殊性，而相較於其他類別的教育活動，生死教育之課程內容較為多元化，且對老人而言較切身敏感，故在老人生死教育的學習活動中，尤需謹慎又不失彈性地採取適當的教學方法。

二、老人生死教育之教師

由於老人的學習需求及問題多元且複雜，故老人生死教育教師已非傳統的教師角色，而須扮演多重的角色，負擔更多的角色功能，具備更多元化的專業知能。而生死教育內涵極廣，乃參雜著客觀的可驗證事實，與主觀的自我心證，死亡議題較切身敏感，易與自身生命有所聯結，生死教育教師乃生死教育成效彰顯與否的主要關鍵之一。茲根據前文中對於老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之相關探討，並以意義治療學為理論依據，歸結出老人生死教育之教師所應具備的專業知能與信念態度，分述如下：

(一) 在專業知能方面

1. 相關老年學習者的知能

- (1) 教師必須瞭解老年階段的生理現象與心理、社會發展任務，以瞭解老年學習者，並掌握學習的契機；對於伴隨發展階段中諸多關鍵期與過渡期可能發生的重大事件而產生的種種問題，應持有同理心的瞭解；並須瞭解老人服務相關資源網絡，以在老年學習者需要之時，提供適當的協助。
- (2) 教師必須瞭解老年學習者成長的歷史背景與當前所處的社會情境，及世代差異的問題（如價值觀、認知能力、偏好使用的語彙之差異，及世代因素對老人的心理所造成之影響等等）。
- (3) 教師必須瞭解老年學習者的學習特性與老人學習的相關理論。
- (4) 教師必須能評估老年學習者的教育需求與需要。
- (5) 教師必須保持敏感度，覺知老年學習者的情緒反應及需要，以把握處理的契機，適時助其澄清觀念，並給予情緒上的支持；善用同理心、傾聽、及溝通之基本能力，以瞭解老年學習者之所言、所思、所感，並以其能明瞭的語彙與之溝通。
- (6) 教師須能正視老年學習者的心靈問題，從其角度來瞭解這些心靈問題，引導其作意義與價值的思考。協助其瞭解自己的自由與責任，鼓勵老年學習者學習運用自由，使其有能力去做決定；但保持中立態度，不干涉價值判斷，不去影響其對個人的意義、責任、使命的看法，不預期也不參與其相關決定，亦不強加決定於老年學習者身上。

2. 相關學科內容的知能

- (7) 教師必須瞭解生死教育、老人教育及意義治療學的相關理論知識，並對生死學有研究興趣；且應持續地研究，以提升專業學科的知能；以科際整合的觀點，與老年學習者交流分享。
- (8) 教師必須知曉並敏銳地覺察自老年學習者所成長的年代乃至當今社會之種種變遷，以及此番變遷對於在死亡相關事件中，老年學習者的因應態度與行為、實務處理、法律及制度等等各方面的影響。

3. 相關教學方法的知能

- (9) 教師必須學習課程統整的教學能力，瞭解各種教學方法與技巧的運用，精

進各種有益老人學習的教學法。

- (10) 教師必須有整合與運用社會相關資源的能力，以輔助生死教育多元化的教學需要。
- (11) 教師必須具備聆聽、與老年學習者溝通的技巧，輔導諮商的理論知識和基本技巧，以及悲傷輔導的知能。
- (12) 教師必須有評鑑課程的能力。
- (13) 教師應參加專業的學術團體或進修活動，尋求問題之專業對話與解決，以利教學。

(二) 在信念態度方面

1. 相關生死的信念態度

- (14) 教師應先檢視自己對疾病、老化與死亡的情緒感受，並能坦誠地敘述與表達出來；不僅要面對老化與死亡的真實存在，並且要明白其於自己整個人格功能上的角色地位或影響。
- (15) 教師應承認自己特定的生死信念（包括宗教信仰及哲學理解等等），並能尊重他人的生死信念或立場，且能以關心與熱忱的態度幫助老年學習者澄清其生死信念。
- (16) 教師應省思自己的生命與價值，體認自己的生命意義，並與老年學習者分享此一體驗；將意義治療學的哲學理念內化至自己的思想體系中，而自然地表現在教學工作上；並不斷地探索意義，以為身教。

2. 相關人格特質的信念態度

- (17) 教師應瞭解自己的人格特質，檢視自己的期望、經驗、問題、價值信念等等背景，不讓自己的態度信念影響教學活動；並隨時檢視與省思自己是否扮演好學習協助者的角色。
- (18) 教師應提升人文素養，重視個人修為與身教風範。
- (19) 教師應重視死亡，熱愛生命，有耐心與愛心，具包容力與責任感，要有教學熱忱，具多元開放的探索精神與適當的冒險精神，卻不失尊敬與慎重之態度。

3. 相關教學的信念態度

- (20) 教師必須真誠地尊重與接納老年學習者之感受、理念、豐富的生命經驗以及其世代之價值觀。
- (21) 教師必須保持向外的敏銳觀察與向內的自省功夫，以及持續改進求進的態度；亦即時時反省自身的教育理念與教學方式，並持續求進。
- (22) 教師毋論在人格上或教學時，均應保有適度的彈性。

為了因應老年學習者不同學習情境的需求，老人生死教育教師在教與學的互動中，所扮演的角色、擔負的任務、具備的功能乃具多重性質。在角色部分，老人生死教育教師常需扮演不同角色，不僅是教育過程和實施程序的設計者與管理者，亦是連接老年學習者與學習之間的橋樑；不僅是老年學習者學習之協助者、引導者與促進者，亦扮演激勵與支持老年學習者的角色。相對地，在功能任務的部份，亦趨於多元化，對老年學習者不只是知識的傳授，技巧的運用，且要能瞭解、尊重地同理老年學習者，耐心、真誠地關懷老年學習者，協助、引導與促進老年學習者作有效的學習與意義的探索，並發展適合老年學習者成長與實踐的教育環境，營造意義思索的空間，及生命統整的氛圍。

老年學習者在生理、心理、社會及行為各層面的發展有其特殊性，老人生死教育的學習活動應與老人之發展任務或當前實際需要相互配合，並針對這些發展特性，採取適當的教學因應策略，而教師應熟悉掌握多種教學型態的優劣點，以運用在不同發展任務的情境上。老人生死教育之課程與教學皆有著多樣化的呈現，並無固定模式，教師在規劃設計時，應以老人之需要與特性為重要依據。而由於死亡相關議題對老人而言較切身敏感，除了營造非正式的學習氣氛，使談生論死不再嚴肅沉重之外，教師施行教學時更需保持彈性，注意老年學習者之在認知、態度及行為上的反應，從中檢視與省思課程目標、內容與進行方式的必要性、適當性與可行性，並以老年學習者的觀念作為教學時的指引，做適當調整，以更切合老年學習者之需要，獲致有效的教學。

除了期許老人生死教育之教師擁有良師的特質，且在專業知能與信念態度上，皆保有持續求進的態度與行動之外，既為意義取向之老人生死教育，其教師之人文素養的修持與生命意義的體驗勢不能免，唯有從內散發的涵養氣質，方足以為實踐老人生死教育的最佳示範，發揮身教功能及人師風範，以協助老年學習者自生活層面乃至生命層面，自生理層次、心理層次乃至靈性層次，皆得安頓，並達致老人生死教育之實施成效。

第三章 研究設計與實施

為達成研究目的一與二，本研究採行問卷調查法，依據前述文獻探討中所歸結而得之課程內容與教學方法為基礎，編製「生死教育課程規劃研究問卷」為研究工具，來獲取研究所需之量化資料，以瞭解我國老年學習者對生死教育的課程內容之需要及教學方法之偏好或意見。在本章中，將就本研究問卷調查法之研究樣本、研究工具、實施過程及資料處理等五部分，分述如下：

第一節 研究樣本

高雄市長青學苑係國內規模最大的老人教育機構，而學苑本部的招生對象乃包括居住於高雄市各行政區域的老人。基於高雄市長青學苑此特性，故本研究特擇取高雄市長青學苑本部為抽樣機構，以參與該機構 91 學年度第 23 期上半學期及暑期各項班別的學員為研究對象。總計發出 745 份，回收 589 份，回收率為 79.06%；其中取得有效樣本數 490 份，可用率為 65.77%。

茲採用次數分配的方式，分析研究對象之背景變項分佈情形如下表 3-2-1：

表 3-2-1 研究對象之背景變項分佈情形表

	背景變項	人數	百分比
性別	男	140	29.0
	女	343	71.0
年齡	55-64	294	60.6
	65-69	107	22.1
	70-74	47	9.7
	75 以上	37	7.6
健康狀況	很好	156	32.2
	好	262	54.1
	不甚好	63	13.0
	很不好	3	.6
教育程度	不識字	3	.6
	自修識字	4	.8
	小學	71	14.7
	初中	99	20.5
	高中職	140	29.0
	專科	121	25.1
	大學	45	9.3
宗教信仰	無	47	9.8

	佛教	265	55.0
	道教	40	8.3
	一貫道	8	1.7
	一般民間信仰	63	13.1
	基督教	36	7.5
	天主教	19	3.9
	其他	4	.8
退休前職業	軍	8	1.7
	公	101	21.0
	教	105	21.8
	農	7	1.5
	工	41	8.5
	商	33	6.9
	家管	147	30.6
	自由業	19	4.0
	服務業	16	3.3
	其他	4	.8
居住狀況	獨居	28	5.8
	僅與配偶同住	170	35.1
	與子女（可含孫子女）同住	123	25.4
	與配偶及子女（可含孫子女）同住	153	31.6
	與親戚同住	2	.4
	與友人同住	1	.2
	居住於安養機構	1	.2
	其他	6	1.2
經濟主要來源	退休俸	220	46.6
	儲蓄	101	21.4
	目前工作收入	43	9.1
	子女供給	82	17.4
	政府補助	7	1.5
	其他	19	4.0
每月收入	未滿 6,000 元	39	13.6
	6,000 元 未滿 12,000 元	26	9.1
	12,000 元 未滿 18,000 元	12	4.2
	18,000 元 未滿 24,000 元	34	11.8
	24,000 元 未滿 30,000 元	9	3.1
	30,000 元以上	167	58.2

就背景變項「宗教信仰」而言，在選擇「其他」的 4 位老年學習者中，有 1 位填答佛教與一貫道，1 位填答佛教與一般民間信仰，2 位無填答；就背景變項「退休前職業」而言，在選擇「其他」的 4 位老年學習者中，有 2 位填答無工作，2 位無填答；就背景變項「居住狀況」而言，在選擇「其他」的 6 位老年學習者中，有 1 位填答與長輩同住，1 位填答四代同堂，4 位無填答；就背景變項「經濟主要來源」而言，在選擇「其他」的 19 位老年學習者中，有 1 位填答丈夫供給，18 位無填答。

第二節 研究工具

在本研究中，問卷調查法之研究工具為「生死教育課程規劃研究問卷」，係以在文獻探討中歸結而得之課程內容與教學方法為基礎所設計編製而成。茲將編製問卷之過程與內容分述如下：

壹、編製預試問卷

本研究係以在文獻探討中所歸結而得之課程內容與教學方法為基礎，來草擬「生死教育課程規劃研究問卷」之預試問卷初稿。經與指導教授討論後，隨即敦請國內相關領域之學者專家（見附錄三）提供意見，以為內容效度之考驗，並據之為修改指標。修改確定後，經指導教授審核後始完成預試問卷（見附錄一）之定案。問卷內容分為三部分，第一部份為基本資料，共 10 題；第二部份為生死教育課程內容需要，共 50 題；第三部份為生死教育課程教學方法，與生死教育課程的參與意願，共 18 題；總計 78 題。

貳、實施預試

為瞭解本研究工具之可用性，乃以高雄市長青學苑 91 學年度第 23 期上半學期各項班別的學員為預試樣本，於民國 91 年 6 月 26 日及 27 日進行預試。預試結果共發出 700 份問卷，收回 583 份問卷，回收率 83.3%，其中有效樣本 200 份，可用率 28.6%。

預試過程中，研究者觀察受試者反應，普遍反應為題目過多，故許多老年學習者並未填寫完全，即放棄作答；再則有部分老年學習者表示題目太艱深，但經研究者口語講解，或授課教師協同解說之後，即克服此問題。回收問卷後，並發現問卷排版及裝訂方式，導致老年學習者作答時容易疏漏部分題目的現象。研究者據之為修訂正式問卷時之參考依據，以減少或刪改部分題目，及調整編排與裝訂方式。

參、信度與效度考驗

一、項目分析

預試問卷回收後，乃就所得之有效問卷，針對「生死教育課程內容需要」的量表進行項目分析，分析結果發現各項目與分量表得分的相關係數均達 .001 的顯著水準，可知本量表之內部一致性頗佳。老人生死教育課程內容需要之項目分析結果如下表 3-3-1 所示：

表 3-3-1 老人生死教育課程內容需要之項目分析摘要表

題號	與分量表之相關	題號	與分量表之相關	題號	與分量表之相關	題號	與分量表之相關
1	.731 ***	14	.873 ***	27	.828 ***	40	.797 ***
2	.767 ***	15	.860 ***	28	.832 ***	41	.806 ***
3	.772 ***	16	.831 ***	29	.805 ***	42	.733 ***
4	.808 ***	17	.865 ***	30	.700 ***	43	.791 ***
5	.827 ***	18	.830 ***	31	.726 ***	44	.686 ***
6	.866 ***	19	.846 ***	32	.745 ***	45	.842 ***
7	.833 ***	20	.839 ***	33	.679 ***	46	.842 ***
8	.671 ***	21	.835 ***	34	.712 ***	47	.851 ***
9	.737 ***	22	.829 ***	35	.677 ***	48	.844 ***
10	.767 ***	23	.837 ***	36	.723 ***	49	.798 ***
11	.753 ***	24	.845 ***	37	.510 ***		
12	.696 ***	25	.821 ***	38	.785 ***		
13	.774 ***	26	.840 ***	39	.769 ***		

*** $p < .001$

二、因素分析

研究者於文獻探討中歸結出老人生死教育課程內容，共七大類，37 項課程內容，在問卷中分為 49 個項目；經因素分析，得出七個因素，將因素歸屬不明或負荷量過低之 5 個項目予以刪除，餘 44 個項目，並將此七個因素分別命名為「生命意義之探索」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「對老化及疾病之態度與因應」、「喪葬層面之理論與實務」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「生老病死之基礎性探討」、「特殊問題之探討」，各因素之累積解釋量達 71.161%。

因素分析後所產生之七個因素與原歸納之七類課程內容頗為一致，其中主要差異在於「宗教、社會與文化中的死亡」一類的課程內容項目刪除或併入其他因

素，而「對死亡及瀕死的實務處理」一類的課程內容拆解為「醫療、法律與社會資源層面之實務」與「喪葬層面之理論與實務」二個因素。茲摘要老人生死教育課程內容需要之因素分析結果於下表 3-3-2：

表 3-3-2 老人生死教育課程內容需要之因素分析摘要表

因素名稱	題號	因素負荷量	特徵值	累積解釋量
生命意義之探索	8	.651	20.185	45.875
	9	.739		
	10	.682		
	11	.701		
	12	.666		
	13	.580		
醫療、法律與社會資源層面之實務	31	.559	3.452	53.721
	32	.437		
	34	.444		
	39	.659		
	40	.853		
	41	.646		
	42	.418		
對老化及疾病之態度與因應	43	.644	2.298	58.944
	18	-.451		
	19	-.667		
	20	-.532		
	21	-.576		
	22	-.752		
喪葬層面之理論與實務	23	-.692	1.571	62.515
	16	-.698		
	33	-.476		
	36	-.837		
對死亡及瀕死之態度與因應	37	-.795	1.528	65.988
	38	-.891		
	24	-.846		
	25	-.773		
	26	-.820		
	27	-.643		
生老病死之基礎性探討	28	-.675	1.233	68.790
	30	-.402		
	1	.780		
	2	.853		
	3	.560		
	4	.444		
	5	.509		
	6	.673		
7	.475			
特殊問題之探討	17	.425	1.043	71.161
	45	.872		
	46	.750		
	47	.712		
	48	.847		
49	.480			

參、信度考驗

針對此七類「生死教育課程內容需要」，以 Cronbach 係數，進行內部一致性考驗，其結果顯示其值介於 .7145-.9176 之間，顯示本研究所使用的工具問卷有穩定之信度。茲將生死教育各類課程內容需要之信度分析結果，列於下表 3-3-3：

表 3-3-3 生死教育各類課程內容需要之信度分析結果

類別	值	類別	值
生老病死之基礎性探討	.9125	醫療、法律與社會資源層面之實務	.9176
生命意義之探索	.7145	喪葬層面之理論與實務	.8555
對老化及疾病之態度與因應	.9133	特殊問題之探討	.8936
對死亡及瀕死之態度與因應	.8955	整體	.9707

肆、形成正式問卷

預試問卷經預試、項目分析、因素分析、變更內容、信度考驗，以及調整編排與裝訂方式之後，由指導教授再度審核確定，始完成正式問卷（見附錄二）之定案。以下分就問卷內容、填答與計分方式二部分加以說明。

一、問卷內容

問卷內容分為三部分，總計 72 題。第一部份為基本資料，共計 9 題，包括受試者之性別、年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、居住狀況、經濟主要來源、每月收入等；第二部份為生死教育課程需要，共計 45 題，分為七類，分別為（一）生老病死之基礎性探討；（二）生命意義之探索；（三）對老化及疾病之態度與因應；（四）對死亡及瀕死之態度與因應；（五）醫療、法律與社會資源層面之實務；（六）喪葬層面之理論與實務；（七）特殊問題之探討。第三部份為生死教育課程教學方法，計 17 題，以及生死教育課程的參與意願 1 題，共計 18 題。

二、填答與計分方式

由受試者圈選出對該項學習課程的需要程度，包括「完全不需要」「不太需要」「有點需要」「很需要」等四種，其計分方式依序為 1, 2, 3, 4 分，得分愈高，表示對該項課程需要程度愈高。

第三節 實施過程

研究者在準備研究工具之同時，亦進行研究對象之確立，經與高雄市長青學苑負責人員協調之後，即確定本研究將於高雄市長青學苑本部進行取樣，以及進行方式。正式問卷施測時間始於民國 91 年 7 月 16 日，迄至 91 年 7 月 31 日。研究者委請長青學苑的負責人員協助安排，並由指導教授發函（見附錄四），研究者親送，以徵詢授課教師之同意，對老年學習者予與施測。施測時，由研究者親自在場，以逐題講解或個別說明的方式，向老年學習者解說資料之使用目的、施測方式與問卷內容涵義。

由於長青學苑負責人員與授課教師之費心協助，及受試老年學習者之耐心配合，本研究之實施過程尚稱順利。唯主要礙於本研究問卷題數甚多，造成部分老年學習者放棄作答或作答不全；此外，雖研究者表示可協助個別作答，但少數不識字之老年學習者仍表示不願作答。此為問卷實施過程少數之憾事。

第四節 資料處理

本研究問卷回收後，逐一檢視，篩除不適用問卷，將其餘的有效問卷進行資料整理與分析。資料的統計處理乃利用 SPSS10.0 套裝軟體進行統計分析。茲就基本資料、課程內容需要、教學方法等三部分之資料處理方式，分述如下：

壹、基本資料

採用次數分配的方式，分析老年學習者的背景變項分佈情形。

貳、課程內容需要

- 一、以描述性統計之方式，說明各項老人生死教育課程內容之得分情形。
- 二、以 t 考驗分析老年學習者對生死教育課程內容的需要情形是否有性別上的差異。
- 三、以單因子變異數分析法來分析不同年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、居住狀況、經濟主要來源、每月收入等背景變項的老年學習者對生死教育課程內容的需要之差異情形。若檢驗結果達顯著差異，則以 Sheffe 法進行事後比較。
- 四、以 Spearman 等級相關或 kendall 和諧係數來檢驗不同背景變項的老年學習者，對生死教育七類課程內容的需要程度之順序是否呈一致性。

參、教學方法

以次數分配之方式，分析老年學習者對生死教育教學方法與參與意願之意見分佈情形。

第四章 研究結果與討論

本章共分為二部分，第一部分為老人生死教育課程內容需要之研究結果與討論，第二部份為老人生死教育教學方法與參與意願之研究結果與討論。茲分述如下：

第一節 老人生死教育課程內容需要之研究結果與討論

本節將以問卷調查所獲取的資料為依據，分析與討論老人對生死教育的課程內容需要。全節分為四部分進行分析與討論，首先，以描述性統計之方式，說明各項老人生死教育課程內容之得分情形，並討論之；其次，以 t 考驗分析老年學習者對生死教育課程內容的需要是否有性別上的差異，並以單因子變異數分析法來分析不同年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、居住狀況、經濟主要來源、每月收入等背景變項的老年學習者對生死教育課程內容的需要之差異情形，以瞭解老年學習者的背景變項與其對生死教育課程內容的需要情形之關係，而若檢驗結果達顯著差異，則以 Sheffe 法進行事後比較，並討論之；再者，以 Spearman 等級相關或 kendall 和諧係數來檢驗不同背景變項的老年學習者，對生死教育七類課程內容的需要程度之順序是否呈一致性，並討論之；最後，就本研究在文獻分析法中所歸結而得之老人生死教育課程內容，與問卷調查法實証研究後所得之老人生死教育課程內容，作一脈絡的呈現與討論。

茲就老人生死教育課程內容之得分情形、不同背景變項的老年學習者對生死教育課程內容之需要情形、老年學習者對生死教育七類課程內容之需要程度、老人生死教育課程內容之討論等，分述如下：

壹、老人生死教育課程內容之得分情形

本研究將老人生死教育課程需要分為七種類別，分別為（一）生老病死之基礎性探討；（二）生命意義之探索；（三）對老化及疾病之態度與因應；（四）對死亡及瀕死之態度與因應；（五）醫療、法律與社會資源層面之實務；（六）

喪葬層面之理論與實務；（七）特殊問題之探討。以下將此七類課程內容的得分情形列於表 4-1-1：

表 4-1-1 七類課程內容之得分情形

類別	題數	平均數	單題平均數
生老病死之基礎性探討	8	25.81	3.23
生命意義之探索	6	19.27	3.21
對老化及疾病之態度與因應	6	21.13	3.52
對死亡及瀕死之態度與因應	6	19.33	3.22
醫療、法律與社會資源層面之實務	8	27.56	3.45
喪葬層面之理論與實務	5	15.48	3.10
特殊問題之探討	5	14.52	2.90
總計	44	144.20	3.28

由上表 4-1-1 可知，七類課程內容的單題平均數皆達 2.5 以上，顯示受試的老年學習者對於生死教育七類課程內容均有需要。而需要的程度依次為「對老化及疾病之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「生老病死之基礎性探討」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「生命意義之探索」、「喪葬層面之理論與實務」、「特殊問題之探討」。

Knowles (1990) 指出，成人的學習準備與發展任務的改變有密切相關，當成人想要瞭解某些事情、想使生活某些層面更好或解決生活某些問題時，即有學習的準備，而成人的學習取向係以生活、任務與問題為中心，成人會為增進解決當前問題的能力而學習。黃富順 (1989) 更指出，成人對於具有矯正老化現象的學習活動會顯現較高的興趣，對於學習活動的選擇，往往以老化的影響為基礎。本研究之結果顯示，老年學習者對於學習活動的需要情形，亦以此考量點出發，其對於老化、疾病、法律與社會資源等最切身、立即且實用性的課程內容顯示出較高的需要程度。

以下將此七類課程內容中的各項課程內容之次數分配與得分情形詳列於表 4-1-2：

表 4-1-2 各項課程內容之次數分配與得分情形

類別	課程內容	圈選次數				平均數
		完全不 需要	不太 需要	有點 需要	很 需要	
生老病死 之基礎性 探討	人類生命的週期變化	26	43	235	161	3.14
	老化現象的探討	12	41	191	239	3.36
	老年期的心理發展與社會發展	10	32	200	224	3.37
	病痛的個人意義與社會意義	15	42	194	225	3.32
	死亡的定義與意義	38	69	207	161	3.03
	生命本質的探討	26	40	219	188	3.20
	生死信念與態度之澄清	30	59	203	172	3.11
生命意義 之探索	社會現況中的死亡議題之認識與討論	29	64	226	155	3.07
	生命存在的意義與生活目標的危機	21	51	201	196	3.22
	意義之抉擇與責任之承擔	31	56	206	170	3.11
	個人價值的澄清與超越價值的探索	30	64	203	168	3.09
	人生意義之探索	25	37	196	210	3.26
	面對人生苦難挑戰的態度價值之建立	22	46	219	184	3.20
對老化及 疾病之態 度與因應	生死尊嚴與終極關懷之探討	21	41	180	229	3.31
	面對老化現象之心理反應與調適	17	32	178	246	3.38
	生活方式與疾病型態之關聯性探討	7	42	182	247	3.40
	醫病關係的探討	6	29	151	293	3.53
	面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理	5	29	157	289	3.52
對死亡及 瀕死之態 度與因應	老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道	3	18	115	345	3.67
	養生保健技藝之介紹	5	25	142	313	3.57
	瀕死的過程與心理反應	20	72	184	198	3.18
	死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響	25	58	184	213	3.22
	有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性	21	58	200	191	3.19
	對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理	20	48	202	204	3.24
	對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式	19	36	183	243	3.35
醫療、法 律與社會 資源層面 之實務	對兒童解釋死亡的方式技巧	46	72	181	174	3.02
	威脅生命重症的醫療事宜	21	33	171	250	3.37
	臨終關懷與安寧療護的理念與實施	18	36	172	249	3.37
	急救與危機處理	15	14	119	333	3.60
	遺囑之擬定與公證	20	55	153	242	3.31
	繼承權與保險之瞭解	16	30	153	273	3.45
喪葬層面 之理論與 實務	安寧緩和醫療條例與醫療意願書之瞭解	18	43	180	233	3.32
	老人福利法規之瞭解	11	20	151	300	3.54
	社會相關資源的服務功能簡介	12	21	173	269	3.47
	喪葬、弔悼、祭祀的禮俗儀式之功能與意義	28	89	203	156	3.02
	器官移植、器官捐贈與遺體捐贈的瞭解	19	67	188	201	3.20
特殊問題 之探討	遺體的處理方式	30	71	186	182	3.11
	喪葬禮的儀式、規劃與費用	26	71	206	172	3.10
	殯儀館的角色與功能	37	87	196	151	2.98
	自殺及自毀行為、意外死亡、他殺死亡、暴力行為	71	89	135	146	2.80
	安樂死、墮胎、死刑、死亡權等	58	69	151	166	2.96
	愛滋病 (AIDS)	79	72	127	159	2.84
	恐怖的死亡：如戰爭、飢荒、暗殺、恐怖主義、種族主義、集體死亡等	72	76	161	127	2.79
生態環境與死亡	35	59	161	186	3.13	

貳、不同背景變項的老年學習者對生死教育課程內容之需要情形

為瞭解不同背景變項的老年學習者對於生死教育課程內容的需要情形，以下將分為十部分進行分析與討論。第一至第八部分乃分就整體課程內容與七類課程內容，以 t 考驗分析老年學習者對生死教育課程內容的需要是否有性別上的差異，並以單因子變異數分析法來分析不同年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、居住狀況、經濟主要來源、每月收入等背景變項的老年學習者對生死教育課程內容的需要之差異情形，若檢驗結果達顯著差異，則以 Sheffe 法進行事後比較；而在分析中，對於人數太少之細格，將不列入考慮，故將刪除人數低於 5 人的項目。第九部分為老年學習者的其他建議課程之分析與討論；最後一部分，將依據第一至第八部分的分析進行綜合討論。

一、整體課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於整體課程內容的需要情形並無顯著差異；而不同性別、不同居住狀況之老年學習者，對於整體課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，就性別而言，男性之老年學習者對於整體課程內容的需要程度高於女性之老年學習者。

就居住狀況而言，獨居之老年學習者對於整體課程內容的需要程度最高，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，獨居之老年學習者對於整體課程內容的需要程度顯著地高於與子女（可含孫子女）同住之老年學習者。

茲將不同背景變項的老年學習者對於整體課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-3：

表 4-1-3 不同背景變項的老年學習者對於整體課程內容的需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較
性別	(1) 男	146.73	24.97	3.33	2.390 *	(1) > (2)
	(2) 女	139.17	29.08	3.16		
年齡	(1) 55-64	145.54	26.36	3.31	.867	
	(2) 65-69	144.13	26.08	3.28		
	(3) 70-74	137.80	31.28	3.13		
	(4) 75 以上	140.00	22.89	3.18		
健康狀況	(1) 很好	144.07	27.68	3.27	1.117	
	(2) 好	142.99	27.42	3.25		
	(3) 不甚好	149.95	19.18	3.41		
教育程度	(3) 小學	139.11	25.37	3.16	1.430	
	(4) 初中	147.82	21.45	3.36		
	(5) 高中職	146.55	27.28	3.33		
	(6) 專科	145.19	25.65	3.30		
	(7) 大學	137.60	33.18	3.13		
宗教信仰	(1) 無	147.75	20.66	3.36	.835	
	(2) 佛教	144.70	26.86	3.29		
	(3) 道教	145.64	25.49	3.31		
	(4) 一貫道	154.67	36.95	3.52		
	(5) 一般民間信仰	136.65	29.98	3.11		
	(6) 基督教	147.87	30.02	3.36		
	(7) 天主教	150.10	22.55	3.41		
退休前 職業	(1) 軍	137.33	35.19	3.12	.905	
	(2) 公	139.26	33.07	3.17		
	(3) 教	146.64	25.42	3.33		
	(4) 農	139.83	40.93	3.18		
	(5) 工	142.74	26.13	3.24		
	(6) 商	151.29	23.09	3.44		
	(7) 家管	143.66	22.63	3.26		
	(8) 自由業	153.77	16.79	3.49		
	(9) 服務業	144.45	26.16	3.28		
居住狀況	(1) 獨居	160.24	23.01	3.64	3.692 * *	(1) > (3)
	(2) 僅與配偶同住	144.73	23.60	3.29		
	(3) 與子女 (可含孫子女) 同住	136.24	34.66	3.10		
	(4) 與配偶及子女 (可含孫子女) 同住	146.40	23.31	3.33		
	(8) 其他	159.00	18.92	3.61		
經濟 主要來源	(1) 退休俸	144.13	26.30	3.28	1.272	
	(2) 儲蓄	143.70	29.31	3.27		
	(3) 目前工作收入	151.64	22.43	3.45		
	(4) 子女供給	143.76	25.64	3.27		
	(5) 政府補助	125.25	54.61	2.85		
	(6) 其他	135.08	21.05	3.07		
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	145.33	34.28	3.30	.493	
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	140.25	23.47	3.19		
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	149.60	21.79	3.40		
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	149.96	23.17	3.41		
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	135.17	46.64	3.07		
	(6) 30,000 元以上	143.58	26.37	3.26		

* p < .05 ** p < .01

二、「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同性別、年齡、健康狀況、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要情形並無顯著差異；不同教育程度、不同居住狀況之老年學習者，對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，就教育程度而言，高中職程度之老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要程度最高，大學程度之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，各組間未達顯著差異。

就居住狀況而言，獨居之老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要程度最高，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，獨居之老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要程度顯著地高於與子女（可含孫子女）同住之老年學習者。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-4：

表 4-1-4 不同背景變項的老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」課程內容的

需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較			
性別	(1) 男	25.12	5.38	3.14	1.872				
	(2) 女	26.13	5.06	3.27					
年齡	(1) 55-64	25.99	5.18	3.25	.547				
	(2) 65-69	25.85	4.88	3.23					
	(3) 70-74	25.10	5.54	3.14					
	(4) 75 以上	25.04	6.04	3.13					
健康狀況	(1) 很好	25.92	5.07	3.24	2.362				
	(2) 好	25.46	5.31	3.18					
	(3) 不甚好	27.13	4.74	3.39					
教育程度	(3) 小學	24.58	5.37	3.07	2.879 *	不顯著			
	(4) 初中	25.68	4.67	3.21					
	(5) 高中職	26.78	5.09	3.35					
	(6) 專科	26.10	4.78	3.26					
	(7) 大學	24.40	6.27	3.05					
	宗教信仰	(1) 無	26.58	4.6			3.32	.447	
		(2) 佛教	25.95	5.37			3.24		
(3) 道教		25.09	5.87	3.14					
(4) 一貫道		27	5.66	3.38					
(5) 一般民間信仰		25.2	4.59	3.15					
(6) 基督教		26	5.4	3.25					
(7) 天主教		25.78	4.56	3.22					
退休前職業	(1) 軍	25.71	6.6	3.21	.282				
	(2) 公	25.72	5.73	3.21					
	(3) 教	26.23	4.98	3.28					
	(4) 農	25.14	6.91	3.14					
	(5) 工	25.39	4.88	3.17					
	(6) 商	26.47	5.58	3.31					
	(7) 家管	25.48	5.06	3.18					
	(8) 自由業	26.53	5.16	3.32					
	(9) 服務業	25.8	4.72	3.23					
居住狀況	(1) 獨居	28.13	4.68	3.52	3.806 * *	(1) > (3)			
	(2) 僅與配偶同住	26.03	4.49	3.25					
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	24.27	6.5	3.03					
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	26.23	4.75	3.28					
	(8) 其他	26.17	4.67	3.27					
經濟主要來源	(1) 退休俸	25.94	5.07	3.24	.811				
	(2) 儲蓄	26.01	5.67	3.25					
	(3) 目前工作收入	26.78	4.37	3.35					
	(4) 子女供給	24.88	5.61	3.11					
	(5) 政府補助	26.5	6.63	3.31					
	(6) 其他	25.21	3.55	3.15					
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	25.87	6.61	3.23	.452				
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	25.5	4.65	3.19					
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	26.89	3.72	3.36					
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	27.06	4.38	3.38					
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	27.13	7.83	3.39					
	(6) 30,000 元以上	25.88	4.98	3.24					

* p < .05

* * p < .01

三、「生命意義之探索」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同年齡、健康狀況、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「生命意義之探索」課程內容的需要情形並無顯著差異；不同性別、教育程度、居住狀況之老年學習者，對於「生命意義之探索」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，就性別而言，女性之老年學習者對於「生命意義之探索」課程內容的需要程度高於男性之老年學習者。

就教育程度而言，高中職程度之老年學習者對於「生命意義之探索」課程內容的需要程度最高，大學程度之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，各組間未達顯著差異。

就居住狀況而言，獨居之老年學習者對於「生命意義之探索」課程內容的需要程度最高，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，各組間未達顯著差異。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「生命意義之探索」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-5：

表 4-1-5 不同背景變項的老年學習者對於「生命意義之探索」課程內容的

需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較
性別	(1) 男	18.64	4.68	3.11	2.096 *	(2) > (1)
	(2) 女	19.57	4.05	3.26		
年齡	(1) 55-64	19.34	4.22	3.22	.396	
	(2) 65-69	19.57	4.18	3.26		
	(3) 70-74	18.74	4.87	3.12		
	(4) 75 以上	19.08	4.20	3.18		
健康狀況	(1) 很好	19.26	4.60	3.21	1.625	
	(2) 好	19.20	4.08	3.20		
	(3) 不甚好	20.28	3.38	3.38		
教育程度	(3) 小學	18.33	4.11	3.05	3.138 *	不顯著
	(4) 初中	19.40	4.18	3.23		
	(5) 高中職	20.06	4.10	3.34		
	(6) 專科	19.56	3.80	3.26		
	(7) 大學	17.95	5.34	2.99		
宗教信仰	(1) 無	20.04	3.47	3.34	.306	
	(2) 佛教	19.33	4.41	3.22		
	(3) 道教	19.34	4.43	3.22		
	(4) 一貫道	19.33	4.46	3.22		
	(5) 一般民間信仰	18.95	3.76	3.16		
	(6) 基督教	19.53	4.77	3.26		
	(7) 天主教	19.62	3.73	3.27		
退休前職業	(1) 軍	20.29	4.96	3.38	.651	
	(2) 公	18.96	4.75	3.16		
	(3) 教	19.52	4.15	3.25		
	(4) 農	17.71	6.90	2.95		
	(5) 工	19.03	3.95	3.17		
	(6) 商	19.97	4.29	3.33		
	(7) 家管	19.11	4.04	3.19		
	(8) 自由業	20.47	4.30	3.41		
	(9) 服務業	20.14	3.78	3.36		
居住狀況	(1) 獨居	20.89	3.53	3.48	3.513 * *	不顯著
	(2) 僅與配偶同住	19.52	3.82	3.25		
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	18.11	5.34	3.02		
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	19.65	3.79	3.27		
	(8) 其他	20.17	3.97	3.36		
經濟主要來源	(1) 退休俸	19.34	4.11	3.22	1.487	
	(2) 儲蓄	19.53	4.39	3.25		
	(3) 目前工作收入	20.67	3.59	3.44		
	(4) 子女供給	18.63	4.59	3.11		
	(5) 政府補助	18.00	7.29	3.00		
	(6) 其他	18.37	3.52	3.06		
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	19.39	4.92	3.23	.311	
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	19.54	3.87	3.26		
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	19.82	2.56	3.30		
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	20.23	3.28	3.37		
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	19.50	5.88	3.25		
	(6) 30,000 元以上	19.24	4.23	3.21		

* p < .05

** p < .01

四、「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同健康狀況、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要情形並無顯著差異；不同性別、年齡、教育程度、居住狀況之老年學習者，對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，就性別而言，女性之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度高於男性之老年學習者。

就年齡而言，老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度隨著年齡層的遞增而減少；經 Sheffe 法事後比較後發現，55—64 歲之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於 75 歲以上之老年學習者。

就教育程度而言，高中職程度之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度最高，小學程度之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，各組間未達顯著差異。

就居住狀況而言，獨居之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度最高，與子女(可含孫子女)同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，與配偶及子女(可含孫子女)同住之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於與子女(可含孫子女)同住之老年學習者。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-6：

表 4-1-6 不同背景變項的老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題平均數	t 值 或 F 值	事後比較			
性別	(1) 男	20.62	3.47	3.44	2.256 *	(2) > (1)			
	(2) 女	21.37	3.11	3.56					
年齡	(1) 55-64	21.40	3.11	3.57	3.100 *	(1) > (4)			
	(2) 65-69	21.15	3.13	3.52					
	(3) 70-74	20.70	3.47	3.45					
	(4) 75 以上	19.70	3.93	3.28					
健康狀況	(1) 很好	21.18	3.21	3.53	2.921				
	(2) 好	20.93	3.36	3.49					
	(3) 不甚好	22.05	2.64	3.67					
教育程度	(3) 小學	20.19	3.5	3.36	3.403 **	不顯著			
	(4) 初中	21.35	2.71	3.56					
	(5) 高中職	21.65	3.05	3.61					
	(6) 專科	21.46	3.10	3.58					
	(7) 大學	20.32	3.95	3.39					
	宗教信仰	(1) 無	21.93	2.54			3.66	.810	
		(2) 佛教	21.05	3.36			3.51		
(3) 道教		21.46	2.95	3.58					
(4) 一貫道		19.86	3.89	3.31					
(5) 一般民間信仰		21.14	3.37	3.52					
(6) 基督教		21.00	3.34	3.50					
(7) 天主教		21.75	2.32	3.63					
退休前職業	(1) 軍	19.86	4.18	3.31	.428				
	(2) 公	21.00	3.48	3.50					
	(3) 教	21.50	3.33	3.58					
	(4) 農	21.50	4.32	3.58					
	(5) 工	20.78	3.42	3.46					
	(6) 商	21.25	3.79	3.54					
	(7) 家管	21.06	2.83	3.51					
	(8) 自由業	21.56	3.09	3.59					
	(9) 服務業	21.27	2.99	3.54					
居住狀況	(1) 獨居	22.04	3.18	3.67	4.367 **	(4) > (3)			
	(2) 僅與配偶同住	21.29	2.77	3.55					
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	20.09	4.25	3.35					
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	21.62	2.71	3.60					
	(8) 其他	20.67	2.73	3.44					
經濟主要來源	(1) 退休俸	21.23	2.99	3.54	.779				
	(2) 儲蓄	21.26	3.61	3.54					
	(3) 目前工作收入	21.74	3.01	3.62					
	(4) 子女供給	20.88	3.26	3.48					
	(5) 政府補助	20.00	6.93	3.33					
	(6) 其他	20.33	2.99	3.39					
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	20.66	4.04	3.44	.346				
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	20.91	3.23	3.49					
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	21.58	2.54	3.60					
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	21.52	2.90	3.59					
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	21.13	6.22	3.52					
	(6) 30,000 元以上	21.30	3.05	3.55					

* p < .05

** p < .01

五、「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、居住狀況、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容的需要情形並無顯著差異；不同性別之老年學習者，對於「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，女性之老年學習者對於「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容的需要程度高於男性之老年學習者。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-7：

表 4-1-7 不同背景變項的老年學習者對於「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容的需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較
性別	(1) 男	18.65	4.36	3.11	2.303 *	(2) > (1)
	(2) 女	19.65	4.03	3.28		
年齡	(1) 55-64	19.63	4.15	3.27	1.937	
	(2) 65-69	19.32	4.06	3.22		
	(3) 70-74	18.78	4.61	3.13		
	(4) 75 以上	17.94	3.96	2.99		
健康狀況	(1) 很好	19.03	4.53	3.17	1.949	
	(2) 好	19.41	4.03	3.23		
	(3) 不甚好	20.26	3.14	3.38		
教育程度	(3) 小學	18.97	3.93	3.16	.656	
	(4) 初中	19.85	3.90	3.31		
	(5) 高中職	19.31	4.39	3.22		
	(6) 專科	19.50	4.17	3.25		
	(7) 大學	18.82	4.47	3.14		
宗教信仰	(1) 無	19.77	4.23	3.29	.766	
	(2) 佛教	19.56	4.08	3.26		
	(3) 道教	19.24	4.15	3.21		
	(4) 一貫道	18.29	4.31	3.05		
	(5) 一般民間信仰	18.77	4.36	3.13		
	(6) 基督教	19.19	4.45	3.20		
	(7) 天主教	20.78	3.12	3.46		
退休前職業	(1) 軍	18.14	5.27	3.02	.580	
	(2) 公	19.00	4.59	3.17		
	(3) 教	19.59	4.26	3.26		
	(4) 農	18.71	6.32	3.12		
	(5) 工	18.68	4.37	3.11		
	(6) 商	19.32	4.35	3.22		
	(7) 家管	19.58	3.78	3.26		
	(8) 自由業	20.53	2.43	3.42		
	(9) 服務業	19.80	3.97	3.30		
居住狀況	(1) 獨居	20.07	4.52	3.35	2.080	
	(2) 僅與配偶同住	19.65	3.84	3.27		
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	18.41	5.01	3.07		
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	19.57	3.77	3.26		
	(8) 其他	20.83	2.71	3.47		
經濟主要來源	(1) 退休俸	19.55	3.99	3.26	1.494	
	(2) 儲蓄	19.17	4.62	3.20		
	(3) 目前工作收入	20.51	3.43	3.42		
	(4) 子女供給	18.82	4.26	3.14		
	(5) 政府補助	16.67	6.56	2.78		
	(6) 其他	19.29	3.69	3.22		
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	19.26	4.49	3.21	.259	
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	19.61	3.68	3.27		
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	19.92	3.26	3.32		
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	20.00	3.59	3.33		
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	18.38	5.34	3.06		
	(6) 30,000 元以上	19.52	4.24	3.25		

*p < .05

六、「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同年齡、教育程度、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要情形並無顯著差異。不同性別、健康狀況、居住狀況之老年學習者，對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，女性之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度高於男性之老年學習者。

就健康狀況而言，健康狀況不甚好之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度最高，健康狀況很好之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，健康狀況不甚好之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度顯著地高於健康狀況很好之老年學習者。

就居住狀況而言，獨居之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度最高，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，獨居之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度顯著地高於與子女（可含孫子女）同住之老年學習者。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-8：

表 4-1-8 不同背景變項的老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」

課程內容的需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較
性別	(1) 男	26.68	5.41	3.34	2.597 *	(2) > (1)
	(2) 女	27.98	4.50	3.50		
年齡	(1) 55-64	27.8	4.71	3.48	.933	
	(2) 65-69	27.51	4.75	3.44		
	(3) 70-74	26.44	5.88	3.30		
	(4) 75 以上	27.70	4.39	3.46		
健康狀況	(1) 很好	27.23	5.04	3.40	3.432 *	(3) > (1)
	(2) 好	27.57	4.76	3.45		
	(3) 不甚好	29.17	3.14	3.65		
教育程度	(3) 小學	26.82	4.26	3.35	1.051	
	(4) 初中	28.18	4.33	3.52		
	(5) 高中職	27.81	5.08	3.48		
	(6) 專科	27.74	4.72	3.47		
	(7) 大學	26.82	5.64	3.35		
宗教信仰	(1) 無	28.70	3.72	3.59	.762	
	(2) 佛教	27.54	4.86	3.44		
	(3) 道教	27.69	4.40	3.46		
	(4) 一貫道	28.33	6.35	3.54		
	(5) 一般民間信仰	26.85	5.28	3.36		
	(6) 基督教	27.82	4.79	3.48		
	(7) 天主教	28.56	4.12	3.57		
退休前職業	(1) 軍	26.71	6.02	3.34	.925	
	(2) 公	26.69	5.77	3.34		
	(3) 教	28.08	4.49	3.51		
	(4) 農	26.43	6.48	3.30		
	(5) 工	27.08	5.02	3.38		
	(6) 商	28.24	4.56	3.53		
	(7) 家管	27.76	4.39	3.47		
	(8) 自由業	28.94	3.21	3.62		
	(9) 服務業	27.50	4.40	3.44		
居住狀況	(1) 獨居	29.84	3.76	3.73	3.907 * *	(1) > (3)
	(2) 僅與配偶同住	27.89	4.29	3.49		
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	26.24	6.12	3.28		
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	27.88	4.27	3.48		
	(8) 其他	28.83	3.19	3.6		
經濟主要來源	(1) 退休俸	27.61	4.58	3.45	1.932	
	(2) 儲蓄	27.41	5.54	3.43		
	(3) 目前工作收入	29.03	3.32	3.63		
	(4) 子女供給	27.74	4.91	3.47		
	(5) 政府補助	22.60	9.02	2.83		
	(6) 其他	26.71	3.98	3.34		
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	27.27	6.35	3.41	.417	
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	27.62	4.03	3.45		
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	28.67	2.90	3.58		
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	28.53	4.06	3.57		
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	26.57	8.60	3.32		
	(6) 30,000 元以上	27.62	4.68	3.45		

* p < .05

* * p < .01

七、「喪葬層面之理論與實務」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同性別、年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「喪葬層面之理論與實務」課程內容的需要情形並無顯著差異；不同居住狀況之老年學習者，對於「喪葬層面之理論與實務」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，獨居之老年學習者對於「喪葬層面之理論與實務」課程內容的需要程度最高，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，獨居之老年學習者對於「喪葬層面之理論與實務」課程內容的需要程度顯著地高於與子女（可含孫子女）同住之老年學習者。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「喪葬層面之理論與實務」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-9：

表 4-1-9 不同背景變項的老年學習者對於「喪葬層面之理論與實務」課程內容的

需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較
性別	(1) 男	15.27	3.67	3.05	0.801	
	(2) 女	15.57	3.65	3.11		
年齡	(1) 55-64	15.74	3.67	3.15	1.385	
	(2) 65-69	15.19	3.42	3.04		
	(3) 70-74	14.72	4.07	2.94		
	(4) 75 以上	15.14	3.48	3.03		
健康狀況	(1) 很好	15.21	3.72	3.04	1.584	
	(2) 好	15.55	3.62	3.11		
	(3) 不甚好	16.21	3.21	3.24		
教育程度	(3) 小學	15.05	3.58	3.01	1.081	
	(4) 初中	16.14	3.26	3.23		
	(5) 高中職	15.61	3.73	3.12		
	(6) 專科	15.46	3.50	3.09		
	(7) 大學	15.09	4.23	3.02		
宗教信仰	(1) 無	16.07	3.28	3.21	.567	
	(2) 佛教	15.60	3.68	3.12		
	(3) 道教	14.94	3.71	2.99		
	(4) 一貫道	15.00	4.86	3.00		
	(5) 一般民間信仰	15.05	3.63	3.01		
	(6) 基督教	15.71	4.22	3.14		
	(7) 天主教	15.94	2.78	3.19		
退休前職業	(1) 軍	16.57	3.36	3.31	.629	
	(2) 公	15.3	4.07	3.06		
	(3) 教	15.56	3.57	3.11		
	(4) 農	14.00	3.21	2.80		
	(5) 工	15.49	3.27	3.10		
	(6) 商	15.72	3.86	3.14		
	(7) 家管	15.28	3.62	3.06		
	(8) 自由業	16.75	2.91	3.35		
	(9) 服務業	16.21	3.49	3.24		
居住狀況	(1) 獨居	17.11	4.06	3.42	3.595 * *	(1) > (3)
	(2) 僅與配偶同住	15.79	3.26	3.16		
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	14.59	4.11	2.92		
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	15.58	3.40	3.12		
	(8) 其他	17.00	3.08	3.4		
經濟主要來源	(1) 退休俸	15.56	3.58	3.11	1.452	
	(2) 儲蓄	15.30	4.00	3.06		
	(3) 目前工作收入	16.70	2.95	3.34		
	(4) 子女供給	15.20	3.62	3.04		
	(5) 政府補助	14.00	5.23	2.80		
	(6) 其他	14.67	3.43	2.93		
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	15.29	4.28	3.06	.482	
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	15.52	3.95	3.10		
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	16.25	2.90	3.25		
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	16.21	3.09	3.24		
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	14.56	4.67	2.91		
	(6) 30,000 元以上	15.50	3.52	3.10		

* * p < .01

八、「特殊問題之探討」課程內容的需要情形之分析

本研究發現，不同性別、年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於「特殊問題之探討」課程內容的需要情形並無顯著差異；不同居住狀況之老年學習者，對於「特殊問題之探討」課程內容的需要情形有顯著差異。

細言之，就居住狀況而言，其他（包括與長輩同住、四代同堂等等）居住狀況之老年學習者對於「特殊問題之探討」課程內容的需要程度最高，其次為獨居之老年學習者，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低；經 Sheffe 法事後比較後發現，各組間皆未達顯著差異。

茲將不同背景變項的老年學習者對於「特殊問題之探討」課程內容的需要情形之差異比較，臚列於下表 4-1-10：

表 4-1-10 不同背景變項的老年學習者對於「特殊問題之探討」課程內容的需要情形之差異比較表

背景變項	背景類別	平均數	標準差	單題 平均數	t 值 或 F 值	事後比較
性別	(1) 男	14.09	4.59	2.82	1.304	
	(2) 女	14.74	4.56	2.95		
年齡	(1) 55-64	14.64	4.64	2.93	.086	
	(2) 65-69	14.38	4.22	2.88		
	(3) 70-74	14.40	4.63	2.88		
	(4) 75 以上	14.52	4.80	2.90		
健康狀況	(1) 很好	14.36	4.98	2.87	2.042	
	(2) 好	14.43	4.46	2.89		
	(3) 不甚好	15.76	3.26	3.15		
教育程度	(3) 小學	13.70	4.73	2.74	.714	
	(4) 初中	14.69	4.98	2.94		
	(5) 高中職	14.94	4.39	2.99		
	(6) 專科	14.56	4.34	2.91		
	(7) 大學	14.57	4.69	2.91		
宗教信仰	(1) 無	15.59	3.90	3.12	.952	
	(2) 佛教	14.53	4.54	2.91		
	(3) 道教	15.00	4.77	3.00		
	(4) 一貫道	15.83	4.22	3.17		
	(5) 一般民間信仰	13.54	4.80	2.71		
	(6) 基督教	15.07	5.20	3.01		
	(7) 天主教	15.06	3.73	3.01		
退休前 職業	(1) 軍	12.83	6.01	2.57	.502	
	(2) 公	14.15	4.88	2.83		
	(3) 教	14.64	4.40	2.93		
	(4) 農	15.33	6.19	3.07		
	(5) 工	14.32	4.21	2.86		
	(6) 商	15.69	4.12	3.14		
	(7) 家管	14.58	4.59	2.92		
	(8) 自由業	14.41	4.91	2.88		
	(9) 服務業	15.25	4.25	3.05		
居住狀況	(1) 獨居	16.86	4.26	3.37	2.921 *	不顯著
	(2) 僅與配偶同住	14.36	4.47	2.87		
	(3) 與子女(可含孫子女)同住	13.83	4.88	2.77		
	(4) 與配偶及子女(可含孫子女)同住	15.12	4.28	3.02		
	(8) 其他	17.25	2.63	3.45		
經濟主要 來源	(1) 退休俸	14.58	4.29	2.92	1.330	
	(2) 儲蓄	14.24	5.38	2.85		
	(3) 目前工作收入	15.74	4.12	3.15		
	(4) 子女供給	14.57	4.44	2.91		
	(5) 政府補助	12.00	7.11	2.40		
	(6) 其他	12.94	4.48	2.59		
每月收入	(1) 未滿 6,000 元	14.00	5.87	2.80	1.492	
	(2) 6,000 元 未滿 12,000 元	12.17	5.03	2.43		
	(3) 12,000 元 未滿 18,000 元	16.75	3.20	3.35		
	(4) 18,000 元 未滿 24,000 元	15.06	4.66	3.01		
	(5) 24,000 元 未滿 30,000 元	13.50	6.78	2.70		
	(6) 30,000 元以上	14.26	4.13	2.85		

* $p < .05$

九、其他建議課程內容之分析

除了上述課程內容以外，老年學習者對於其他重要的課程內容之意見尚有「銀髮族處世之道」、「退休族如何快樂生活且有意義，例如義工、志工、如何選擇」、「各宗教對生死之看法」、「因緣果報的定義（瞭解十法界與六道輪迴）」等四項。

其中，「銀髮族處世之道」與「退休族如何快樂生活且有意義，例如義工、志工、如何選擇」屬於老人心理與社會調適及退休生涯規劃的範疇，雖然由於生死教育之屬性較偏向相關生老病死之探討，故在本研究所歸結之老人生死教育課程內容並無直接針對此二項課程內容之規劃，但在「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」等三類的課程內容規劃中，即涵蓋此二項課程內容之立意，例如「老年期的心理發展與社會發展」、「生命存在的意義與生活目標的危機」、「意義之抉擇與責任之承擔」、「面對老化現象之心理反應與調適」等等課程內容，皆意欲對老年學習者在心理或社會調適上有所幫助；再者，本研究所歸結之老人生死教育課程，係意義取向，整體而言，即鼓勵老年學習者對自己的生命負責，除了心靈安頓之外，並能進一步為晚年生涯做具體的規劃。

就「各宗教對生死之看法」、「因緣果報的定義（瞭解十法界與六道輪迴）」二項課程內容而言，乃屬於宗教的範疇。在本研究所歸結出的課程內容中，確有此類課程內容的規劃，惟在預試問卷施測後，經統計發現「各種宗教的生死觀及其對死亡的超克與儀式」課程內容的因素負荷量偏低，故在正式問卷中予以刪除。而由此二位老年學習者之建議中可得知，在老年學習者的認知中，對於老人生死教育是否應包括宗教範疇的課程內容之意見並不一致；再者，可推知老人生死教育所應包含的課程內容並無唯一定論。於本研究所提出的課程內容，乃屬整體性的課程內容歸納，究竟應為老年學習者提供何種課程內容，須在實際教學時，考量教學目標、教學條件、老年學習者之意見等等因素之後，再作適當的彈性調整。

十、綜合討論

綜合上述不同背景變項的老年學習者對於各種生死教育課程內容的需要情形，可歸納為六項研究結果，討論如下：

- (一) 不同宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於各類生死教育課程內容的需要情形皆無顯著差異。
- (二) 在老人生死教育的整體課程內容與七類課程內容中，不同性別之老年學習者，對於整體與生死教育四類課程內容的需要情形有顯著差異。其中，男性之老年學習者對於整體課程內容的需要程度高於女性之老年學習者；而女性之老年學習者對於「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」等四類課程內容的需要程度高於男性之老年學習者。
- (三) 在老人生死教育的整體課程內容與七類課程內容中，不同年齡之老年學習者，對於生死教育一類課程內容的需要情形有顯著差異。其中，老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度隨著年齡層的遞增而減少；55—64 歲之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於 75 歲以上之老年學習者。

Knight (1996/2001) 指出，慢性疾病與生理機能喪失的比例隨著年齡層的提高而增加，生理與心理的相互關聯性亦在老年提高。可推論隨著年齡層的遞增，相對地對於老化及一些老人疾病經歷了愈久的適應，亦更可能發展出自己的特有態度與因應方式，故對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度隨之減少；再者，可藉 Knowles (1990) 之研究加以說明，該研究指出，成人的學習準備與發展任務的改變有密切相關，當成人經歷發展階段間的轉換，發展任務隨之改變時，往往是學習的重要時機。55—64 歲之老年學習者行將步入老年期，經歷發展階段間的轉換，與適應老化等發展任務之改變，故對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度，顯著地高於已處於老年期許久的 75 歲以上之老年學習者。

- (四) 在老人生死教育的整體課程內容與七類課程內容中，不同健康狀況之老年學習者，對於生死教育一類課程內容的需要情形有顯著差異。其中，健康狀況不甚好之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度顯著地高於健康狀況很好之老年學習者。

此研究結果可藉 Knowles (1990) 之研究加以說明，該研究指出，成人會為增進解決當前問題的能力而學習，他們會學習與其生活情境相關之事務，以幫助其解決問題。可推論健康狀況不甚好之老年學習者較健康狀況很好之老年學習者更具有醫療上的問題，且連帶地對於相關的法律與社會

資源層面之實務更有瞭解的需要，因此，為增進解決當前問題的能力，其對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度也更高。

(五) 在老人生死教育的整體課程內容與七類課程內容中，不同教育程度之老年學習者，對於生死教育三類課程內容的需要情形有顯著差異。其中，高中職程度之老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」等二類課程內容的需要程度最高，大學程度之老年學習者最低，而高中職程度之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度最高，小學程度之老年學習者最低，但事後比較的結果為各組間均未達顯著差異。

(六) 在老人生死教育的整體課程內容與七類課程內容中，不同居住狀況之老年學習者，對於整體與生死教育五類課程內容的需要情形有顯著差異。茲將細部之研究結果與推論陳述如下：

1. 本研究發現，在對於整體課程內容及「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「喪葬層面之理論與實務」等五類課程內容之需要程度上，一致呈現獨居之老年學習者最高，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低之情形。其中，獨居之老年學習者對於整體課程內容及「生老病死之基礎性探討」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「喪葬層面之理論與實務」等三類課程內容的需要程度皆顯著地高於與子女同住之老年學習者。

此研究結果可藉 Knowles (1990) 之研究加以說明，該研究指出，成人的學習取向係以生活、任務與問題為中心，成人會學習新的知能、價值、態度，使之能應用到實際生活情境。可推論獨居之老年學習者較其他居住狀況之老年學習者更須具備生活自理能力，相對地對於相關學習內容的需要程度亦更高；與子女（可含孫子女）同住之老年學習者，一般而言，在心理層面或各種實務處理方面，往往有子女可分憂解勞，故對於相關學習內容的需要程度相對地較低；而獨居之老年學習者及與子女（可含孫子女）同住之老年學習者對於整體課程內容及「生老病死之基礎性探討」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「喪葬層面之理論與實務」等三類課程內容的需要程度之間的顯著差異，亦因之而起。

2. 本研究發現，與配偶及子女（可含孫子女）同住之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於與子女（可含孫子女）同住之老年學習者。

研究者推論有可能性如下：只與子女（可含孫子女）同住而不含配偶之老年學習者，有相當比例為喪偶者，故在其生命經歷中，或許已具有配偶老化、疾病、死亡之經驗，因而已促發出相關的態度與因應方式；相對而言，與配偶及子女（可含孫子女）同住之老年學習者，或許尚須擔負與配偶相互照顧之責，對老化及疾病之態度與因應尚為其當前生活中的重要課題，故與配偶及子女（可含孫子女）同住之老年學習者及與子女（可含孫子女）同住之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度之間乃具顯著差異。

3. 本研究發現，其他（包括與長輩同住、四代同堂等等）居住狀況之老年學習者對於「特殊問題之探討」課程內容的需要程度最高，其次為獨居之老年學習者，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低，但事後比較的結果為各組間未達顯著差異；對於「生命意義之探索」課程內容的需要程度，經事後比較的結果，各組間亦未達顯著差異。

參、老年學習者對生死教育七類課程內容之需要程度

為瞭解不同背景變項的老年學習者對「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「喪葬層面之理論與實務」、「特殊問題之探討」等課程內容的需要程度之順序是否呈一致性，本研究將不同性別、年齡、健康狀況、教育程度、宗教信仰、退休前職業、居住狀況、經濟主要來源、每月收入的老年學習者對生死教育七類課程內容的需要之單題平均得分加以排序，再就所得資料以 Spearman 等級相關或 kendall 和諧係數來檢驗之。

本研究發現，不同背景變項的老年學習者對生死教育七類課程內容的需要程度均達顯著水準，顯示各類背景變項的老年學習者對此生死教育七類課程內容的需要程度之排序雖不盡相同，但整體的趨勢乃是一致的。

茲將不同背景變項的老年學習者對生死教育七類課程內容的需要程度之 Spearman 等級相關或 kendall 和諧係數考驗結果，臚列於下表 4-1-11：

表 4-1-11 不同背景變項的老年學習者對生死教育七類課程內容的需要程度
之 Spearman 等級相關或 kendall 和諧係數考驗摘要表

變項	背景類別	各類課程內容的需要程度之排序							一致性 考驗結果
		一	二	三	四	五	六	七	
性別	男	3	5	1	4	2	6	7	$r_s=.964^{***}$
	女	4	5	1	3	2	6	7	
年齡	55-64	4	5	1	3	2	6	7	$W=.893^{**}$ $X^2=21.429$
	65-69	4	3	1	5	2	6	7	
	70-74	3	5	1	4	2	6	7	
	75 以上	4	3	2	6	1	5	7	
健康狀況	很好	3	4	1	5	2	6	7	$W=.937^*$ $X^2=16.857$
	好	5	4	1	3	2	6	7	
	不甚好	3	4	1	5	2	6	7	
教育程度	小學	4	5	1	3	2	6	7	$W=.891^{***}$ $X^2=26.743$
	初中	6	4	1	3	2	5	7	
	高中職	3	4	1	5	2	6	7	
	專科	3	4	1	5	2	6	7	
	大學	4	6	1	3	2	5	7	
宗教信仰	無	4	3	1	5	2	6	7	$W=.863^{***}$ $X^2=36.245$
	佛教	4	5	1	3	2	6	7	
	道教	5	3	1	4	2	7	6	
	一貫道	2	4	3	6	1	7	5	
	一般民間信仰	4	3	1	5	2	6	7	
	基督教	4	3	1	5	2	6	7	
	天主教	5	4	1	3	2	6	7	
退休前職業	軍公教	5	1	4	6	2	3	7	$W=.758^{***}$ $X^2=40.952$
	農	3	5	1	4	2	6	7	
	工	3	6	1	4	2	7	5	
	商	3	4	1	5	2	6	7	
	家管	4	3	1	5	2	6	7	
	自由業	5	4	1	3	2	6	7	
	服務業	6	4	2	3	1	5	7	
	其他	6	3	1	4	2	5	7	
居住狀況	獨居	3	4	2	7	1	5	6	$W=.774^{**}$ $X^2=23.229$
	僅與配偶同住	4	5	1	3	2	6	7	
	與子女(可含孫子女)同住	4	5	1	3	2	6	7	
	與配偶及子女(可含孫子女)同住	3	4	1	5	2	6	7	
	其他	6	5	3	2	1	4	7	
經濟來源	退休俸	4	5	1	3	2	6	7	$W=.849^{***}$ $X^2=30.571$
	儲蓄	4	3	1	5	2	6	7	
	目前工作收入	5	3	2	4	1	6	7	
	子女供給	4	5	1	3	2	6	7	
	政府補助	4	5	1	3	2	6	7	
	其他	2	3	1	6	4	5	7	
	其他	4	5	1	3	2	6	7	
每月收入	未滿 6,000 元	3	4	1	5	2	6	7	$W=.861^{***}$ $X^2=31.000$
	6,000 元 未滿 12,000 元	5	4	1	3	2	6	7	
	12,000 元 未滿 18,000 元	3	6	1	5	2	7	4	
	18,000 元 未滿 24,000 元	3	4	1	5	2	6	7	
	24,000 元 未滿 30,000 元	2	4	1	5	3	6	7	
	30,000 元以上	4	5	1	3	2	6	7	

註：一為「生老病死之基礎性探討」課程內容；二為「生命意義之探索」課程內容；三為「對老化及疾病之態度與因應」課程內容；四為「對死亡及瀕死之態度與因應」課程內容；五為「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容；六為「喪葬層面之理論與實務」課程內容；七為「特殊問題之探討」課程內容。

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

肆、老人生死教育課程內容之討論

在本研究中，對於老人生死教育課程內容之研究，依循主要的脈絡可分為三個階段，第一階段屬於理論探究的部分，係由文獻分析法歸結而得老人生死教育課程內容；第二階段屬於實証研究的部分，乃以前述文獻分析法歸結而得的老人生死教育課程內容為基礎來編制預試問卷，再經由問卷調查法之預試結果，施以因素分析，復而對於文獻分析法歸結而得的老人生死教育課程內容進行重新調整歸類；第三階段亦屬於實証研究的部分，乃以前述經預試而調整後之老人生死教育課程內容，修訂而成正式問卷，再進行正式問卷之調查，以瞭解老年學習者對老人生死教育課程內容之實際需要情形。

以下將就本研究在文獻分析法中所歸結的老人生死教育課程內容，與經問卷調查法實証研究後所調整歸結之老人生死教育課程內容，列於下表 4-1-12，繼以作一脈絡的呈現與討論。其中，將僅聚焦於老人生死教育課程內容之主要變更的脈絡作呈現與討論，而不詳述諸如項目分析、信度考驗等相關研究過程。

表 4-1-12 老人生死教育課程內容

經文獻分析法所歸結而得	經問卷調查法所調整而得
<p>1. 生老病死之基礎性探討</p> <p>(1) 老：人類生命的週期變化、老化現象的探討（年代、生物、社會、心理功能老化）、老年期的心理發展與社會發展。</p> <p>(2) 病：病痛的個人意義與社會意義。</p> <p>(3) 死：死亡的定義與意義（死亡在醫學、心理、社會、法律、宗教等方面之定義或意義）。</p> <p>(4) 生：生命本質的探討、生死信念與態度之澄清。</p> <p>2. 生命意義之探索</p> <p>(5) 生命存在的意義與生活目標的危機。</p> <p>(6) 意義之抉擇與責任之承擔。</p> <p>(7) 個人價值的澄清與超越價值的探索。</p> <p>(8) 人生意義之探索。</p> <p>(9) 面對人生苦難挑戰的態度價值之建立。</p> <p>(10) 生死尊嚴與終極關懷之探討。</p> <p>3. 宗教、社會與文化中之死亡</p> <p>(11) 宗教層面：探討各種宗教的生死觀（括瀕死經驗、死後生命、輪迴等等）、對死亡的超克與儀式。</p>	<p>1. 生老病死之基礎性探討</p> <p>(1) 老：人類生命的週期變化；老化現象的探討（年代、生物、社會、心理功能老化）；老年期的心理發展與社會發展。</p> <p>(2) 病：病痛的個人意義與社會意義。</p> <p>(3) 死：死亡的定義與意義（包括死亡在醫學、心理、社會、法律、宗教等方面之定義或意義）；社會現況中的死亡議題之認識與討論（包括當前社會死亡的專業化與機構化、人工長壽、臨終過程延長、死亡控制權、老人自殺問題等等議題的探討）。</p> <p>(4) 生：生命本質的探討；生死信念與態度之澄清。</p> <p>2. 生命意義之探索</p> <p>(5) 生命存在的意義與生活目標的危機。</p> <p>(6) 意義之抉擇與責任之承擔。</p> <p>(7) 個人價值的澄清與超越價值的探索。</p> <p>(8) 人生意義之探索。</p>

-
- (12) 社會和文化對死亡的觀點：包括死亡的禁忌、死亡的泛文化比較、不同社會文化風俗對瀕死及死亡的反應等等。
- (13) 喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義。
- (14) 社會現況中的死亡議題之認識與討論：包括當前社會死亡的專業化與機構化、人工長壽、臨終過程延長、死亡控制權、老人自殺問題等等議題的探討。
4. 對老化及疾病之態度及因應
- (15) 生活方式與疾病型態之關聯性探討。
- (16) 醫病關係的探討。
- (17) 面對老化現象之心理反應與調適處理。
- (18) 面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理。
- (19) 老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道。
- (20) 等等方式之介紹。
5. 對死亡及瀕死之態度及因應
- (21) 瀕死的過程與心理反應。
- (22) 死亡與家庭：死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響。
- (23) 有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性。
- (24) 對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理。
- (25) 對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式。
- (26) 對瀕死病人家屬及喪親家屬的慰問方式及協助之基本輔導技巧。
- (27) 對兒童解釋死亡的方式技巧。
6. 對死亡及瀕死之實務處理
- (28) 醫療方面：如威脅生命的重症之醫療事宜、臨終關懷與安寧療護的理念與實施、器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解、急救與危機處理、死亡告知與死亡通報等等。
- (29) 喪葬方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等。
- (30) 法律方面：如遺囑之擬定與公證、繼承權、保險、財產信託（安養信託）安寧緩和醫療條例與醫療意願書、老人福利政策之瞭解等等。
- (31) 社會資源方面：如政府單位、老人福利機構、現有醫療網絡、長期照護和養護或安養之服務體制與機構、安寧療護機構、諮商輔導機構的服務功能簡介。
- (9) 面對人生苦難挑戰的態度價值之建立。
- (10) 生死尊嚴與終極關懷之探討。
3. 對老化及疾病之態度與因應
- (11) 生活方式與疾病型態之關聯性探討。
- (12) 醫病關係的探討。
- (13) 面對老化現象之心理反應與調適處理。
- (14) 面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理。
- (15) 老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道。
- (16) 養生技藝：養生保健、食療藥膳、健身運動等等方式之介紹。
4. 對死亡及瀕死之態度與因應
- (17) 瀕死的過程與心理反應。
- (18) 死亡與家庭：死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響。
- (19) 有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性。
- (20) 對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理。
- (21) 對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式。
- (22) 對兒童解釋死亡的方式技巧。
5. 醫療、法律與社會資源層面之實務
- (23) 醫療方面：如威脅生命的重症之醫療事宜、臨終關懷與安寧療護的理念與實施、急救與危機處理等等。
- (24) 法律方面：如遺囑之擬定與公證、繼承權、保險、財產信託（安養信託）安寧緩和醫療條例與醫療意願書、老人福利政策之瞭解等等。
- (25) 社會資源方面：如政府單位、老人福利機構、現有醫療網絡、長期照護和養護或安養之服務體制與機構、安寧療護機構、諮商輔導機構的服務功能簡介。
6. 喪葬層面之理論與實務
- (26) 喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義。
- (27) 喪葬實務方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等。
- (28) 器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解。
-

7. 特殊問題之探討	7. 特殊問題之探討
(32) 祭祀、傳承。	(29) 自殺及自毀行為、暴力行為、意外死亡、他殺死亡等。
(33) 自殺及自毀行為、暴力行為、意外死亡、他殺死亡。	(30) 安樂死、墮胎、死刑、死亡權等。
(34) 安樂死、墮胎、死刑、死亡權。	(31) 愛滋病 (AIDS)。
(35) 愛滋病 (AIDS)。	(32) 恐怖的死亡：如戰爭、飢荒、暗殺、恐怖主義、種族主義、集體死亡等等。
(36) 恐怖的死亡：如戰爭、飢荒、暗殺、恐怖主義、種族主義、集體死亡等等。	(33) 生態環境與死亡。
(37) 生態環境與死亡。	

在第一階段中，經由文獻分析法歸結而得老人生死教育課程內容，共七大類，37 項課程內容。

在第二階段實証研究時，首先，乃以第一階段文獻分析法歸結而得的老人生死教育課程內容為基礎來編制預試問卷，在預試問卷中，將 37 項課程內容分為 49 個項目；其次，進行預試問卷施測；第三，以預試之結果，經因素分析，得出七個因素；第四，將因素歸屬不明或負荷量過低之 5 個項目予以刪除，包括：「宗教層面：探討各種宗教的生死觀（括瀕死經驗、死後生命、輪迴等等）、對死亡的超克與儀式」、「社會和文化對死亡的觀點：包括死亡的禁忌、死亡的泛文化比較、不同社會文化風俗對瀕死及死亡的反應等等」、「對瀕死病人家屬及喪親家屬的慰問方式及協助之基本輔導技巧」、「死亡告知與死亡通報」、「祭祀、傳承」等課程內容，餘 44 個項目；最後，將因素分析所得之七個因素分別命名為「生命意義之探索」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「對老化及疾病之態度與因應」、「喪葬層面之理論與實務」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「生老病死之基礎性探討」、「特殊問題之探討」，復而對於文獻分析法歸結而得的老人生死教育課程內容與歸類方式進行調整，再度歸結而得老人生死教育課程內容，共七大類，33 項課程內容。

第三階段，乃以前述經預試而調整歸結後之老人生死教育課程內容，修訂而成正式問卷，再進行正式問卷之調查，以瞭解老年學習者對老人生死教育課程內容之實際需要情形。經正式施測後，所得結果為七類課程內容的單題平均數皆達 2.5 以上，顯示受試的老年學習者對於生死教育七類課程內容均有需要。而需要的程度依次為「對老化及疾病之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「生老病死之基礎性探討」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「生命意義之探索」、「喪葬層面之理論與實務」、「特殊問題之探討」。

由上述可知，經實証研究之因素分析後所產生之七個因素，與在文獻分析中所歸結而得的老人生死教育七類課程內容頗為一致，其中主要差異在於 5 項課程內容之刪除，而「宗教、社會與文化中的死亡」一類的課程內容項目刪除或併入其他因素，「對死亡及瀕死的實務處理」一類的課程內容拆解為「醫療、法律與社會資源層面之實務」與「喪葬層面之理論與實務」二個因素。

Peterson (1983) 指出，教育需要是老人所表現的欲求 (desires) 或偏好 (preference)，通常由實際調查得知，而教育需求則是由專家學者依據理論及專業知識所界定，兩者之間常有實質上的差異 (邱天助, 1991a)。在本研究中，以文獻分析法所歸結的老人生死教育課程內容，與經問卷調查法實証研究後所調整歸結的老人生死教育課程內容之差別，正可謂反映了教育需求與教育需要的差別。惟其二者在本研究中相去不遠，茲就其中主要差異討論如下：

就刪除課程內容所產生之差異而言，在預試問卷施測後，經因素分析發現「宗教層面：探討各種宗教的生死觀 (括瀕死經驗、死後生命、輪迴等等)、對死亡的超克與儀式」、「社會和文化對死亡的觀點：包括死亡的禁忌、死亡的泛文化比較、不同社會文化風俗對瀕死及死亡的反應等等」、「對瀕死病人家屬及喪親家屬的慰問方式及協助之基本輔導技巧」、「死亡告知與死亡通報」、「祭祀、傳承」等課程內容之因素負荷量過低或歸屬不明，故予以刪除。其中，「社會和文化對死亡的觀點：包括死亡的禁忌、死亡的泛文化比較、不同社會文化風俗對瀕死及死亡的反應等等」、「祭祀、傳承」等課程內容較偏向屬於社會文化層面；「對瀕死病人家屬及喪親家屬的慰問方式及協助之基本輔導技巧」、「死亡告知與死亡通報」較偏向屬於與瀕死病人家屬或喪親家屬的溝通技巧方面；而就「宗教層面：探討各種宗教的生死觀 (括瀕死經驗、死後生命、輪迴等等)、對死亡的超克與儀式」一項課程內容而言，在正式問卷之建議課程中，有二位老年學習者表示有此種課程內容之需要，可知在老年學習者的認知中，對於老人生死教育是否應包括宗教範疇的課程內容之意見並不一致；再者，可推知老人生死教育所應包含的課程內容並無唯一定論。於本研究中所提出的課程內容，乃屬整體性的課程內容歸結，究竟應為老年學習者提供何種課程內容，須視實際教學情況，考量教學目標、教學條件、老年學習者之意見等等因素之後，再作適當的彈性調整。

就調整課程內容所產生之差異而言，「宗教、社會與文化中的死亡」一類的課程內容項目刪除或併入其他因素；而「對死亡及瀕死的實務處理」一類的課程內容，原分為醫療方面、喪葬方面、法律方面、社會資源方面之實務處理，經因

素分析後，拆解為「醫療、法律與社會資源層面之實務」與「喪葬層面之理論與實務」二個因素；「社會現況中的死亡議題之認識與討論（包括當前社會死亡的專業化與機構化、人工長壽、臨終過程延長、死亡控制權、老人自殺問題等等議題的探討）」原歸類於「宗教、社會與文化中的死亡」一類的課程內容中，經因素分析後，歸類至「生老病死之基礎性探討」一類的課程內容中，研究者推論，此項課程內容在老年學習者之認知概念內，偏向屬於「生老病死之基礎性探討」一類的課程內容；「喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義」原歸類於「宗教、社會與文化中的死亡」一類的課程內容中，而「器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解」與「喪葬實務方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等」原歸類於「對死亡及瀕死之實務處理」一類的課程內容中，經因素分析後，歸為同類因素，本研究將之命名為「喪葬層面之理論與實務」一類的課程內容，研究者推論，此三項課程內容在老年學習者之認知概念內，偏向屬於同因素之課程內容。

由上述可知，在探討老人對生死教育課程內容的需求之後，為縮短供需間的差距，因應老年學習者的真正所需，促發其對於生死教育的學習動機，尚須以老人對生死教育課程內容的需要為依歸。在本研究中，以文獻分析法所歸結的老人生死教育課程內容，經問卷調查法實証研究後，將課程內容調整歸結如表 4-1-12 所示，以作為本研究規劃老人生死教育的具體課程方案之依據，冀能依據其提出符合老年學習者之教育需求與實際教育需要的課程方案。茲就研究結果之七類課程內容要旨，分述如下：

- 一、第一類課程內容為「生老病死之基礎性探討」，旨在幫助老年學習者瞭解生、老、病、死之基礎性概念，以為後續相關課程之先備知識，整體而言，較偏向於滿足老年學習者認知方面的需要。
- 二、第二類課程內容為「生命意義之探索」，旨在引導老年學習者在生活、生命乃至超越向度進行意義與價值之探索，整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度方面的需要。
- 三、第三類課程內容為「對老化及疾病之態度及因應」，旨在引導老年學習者覺察對老化及疾病之態度，及瞭解因應老化及疾病之道，整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度及技能方面的需要。
- 四、第四類課程內容為「對瀕死及死亡之態度及因應」，旨在引導老年學習者覺察對瀕死及死亡之態度，及瞭解因應瀕死及死亡之道，整體而言，較偏向於

滿足老年學習者信念與態度及技能方面的需要。

- 五、第五類課程內容為「醫療、法律與社會資源層面之實務」，旨在幫助老年學習者瞭解在醫療、法律、與社會資源層面上，對死亡及瀕死之實務處理方式，整體而言，較偏向於滿足老年學習者技能方面的需要。
- 六、第六類課程內容為「喪葬層面之理論與實務」，旨在幫助老年學習者瞭解在喪葬層面之理論與實務處理方式，整體而言，較偏向於滿足老年學習者認知與技能方面的需要。
- 七、第七類課程內容為「特殊問題之探討」，旨在協助老年學習者透過對特殊問題的討論，增進知識，及覺察自己的信念態度，並與外在世界有進一步的聯結。

第二節 老人生死教育教學方法與參與意願之研究結果與討論

本節將以問卷調查所獲取的資料為依據，將老年學習者對生死教育教學方法的意見與參與意願之分佈情形，以次數分配之方式，臚列如表 4-2-1 所示，茲分就十八項分析內容，分析與討論如下：

- 一、統計結果顯示，在課程目標的設定與學習活動的規劃上，多數的老年學習者認為應由師生共同參與規劃學習內容與方式，佔 69.5%；認為應由教師全權負責決定者佔 26.0%；認為應由學生負責決定者佔 3.1%；其他佔 1.3%。

可知老年學習者對於課程目標的設定與學習活動的規劃之意見，乃偏向於由師生共同參與規劃。此研究結果可藉 Knowles (1990) 的成人教育學模式加以說明，該模式指出，成人對於自己的學習目標、學習需求、學習方式與學習活動，會有參與及表達意見的需求。然而本研究結果與蔡良宏 (1995) 對我國老年學習者的學習取向之研究結果不同，該研究發現，老年學習者在「參與學習規劃」層面趨向傳統學習取向，認為不應為自己的學習活動提出意見供教師參考規劃，一切以教師的意見為主。推論或許是出生年代差異或社會變遷所產生的間接影響，導致老年學習者之學習取向亦有些微差異，但無論如何，Knowles (1984, 1990) 亦指出，兒童教育學模式與成人教育學模式無優劣之分，而各有其適用的情境，要抉擇採用何種模式與相關策略，應視在實際情境中，是成人教育學假設或是兒童教育學假設成立。教學者應保持彈性，審慎檢視其教學情境中何種假設為真，以因應實際教學情境之需要，並採取適當的教學因應策略。

- 二、統計結果顯示，多數的老年學習者認為教師的授課進行方式應是大部分按課程進度，再視情形而彈性調整，佔 67.3%；認為應完全視情形而定者佔 19.6%；認為應完全按照課程進度者佔 13.1%。

可知老年學習者對於教師的授課進行方式之意見，乃偏向於大部分按課程進度，再視情形而彈性調整。本研究以文獻分析法歸結老人生死教育之教學方法，其中強調教學彈性原則，此實証研究結果乃與之相符。

- 三、統計結果顯示，在對於生死教育課程教學者之意見上，應該是多方領域的學者專家協同教學之老年學習者居多，佔 47.7%；而有 41.7% 的老年學習者認

為應以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學；認為應由同一教師教學者則佔 10.6%。

可推知老年學習者對於生死教育課程教學者之意見，整體而言，乃偏向於多方領域的學者專家合作教學，惟在配課的比例上有所差別。可推論生死教育係一整合型學科，相對地老年學習者亦對課程之教學者有著專業上的期許與多元的需求。再者，本研究以文獻分析法歸結老人生死教育之教學方法，其中提出運用多元化之教學與社會資源，採協同教學或合作教學方式，使教師各司所長，並歸結出更豐富多樣化的教學內容。此實証研究結果乃與之相符。

四、統計結果顯示，多數的老年學習者認為在教學的引導上，應以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引，佔 51.9%；認為應以學員的觀念為出發點與教學時的指引，再做適當調整者佔 22.8%；認為應以教師認為適宜的觀念為主佔 16.2%；認為應以學員認為適宜的觀念為主佔 8.7%；其他則佔 0.5%。

可推知老年學習者對於在教學的引導之意見，整體而言，乃偏向於以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引。Tracy & Schneffenberg (1986) 研究發現，老人較偏好教師中心的教學方法（引自黃富順，1995，頁 20），而在蔡良宏（1995）之研究中亦發現相同結果。以教師中心的教學方法係指在整個教學活動中均由教師主導，學習者居於被動角色，參與程度較低。由本研究結果可推論，老年學習者縱然偏向以教師的觀念為教學的出發點，然在相當程度上，仍希望自己的觀念獲得尊重，並且有著學習互動的需求。

五、統計結果顯示，多數的老年學習者認為生死教育課程內容應該生活實用導向與心靈成長安頓並重，佔 61.8%；認為應著重於生活化與實用導向者佔 18.9%；認為應著重於心靈的成長與安頓佔 18.0%；其他佔 1.4%。

可知老年學習者對於生死教育課程內容的著重點之意見，乃偏向於生活實用導向與心靈成長安頓並重。本研究所歸結的意義取向之老人生死教育課程，其課程內容規劃的方向係著重老年學習者生理、心理、靈性的安頓，乃符合老年學習者實際之偏好。

六、統計結果顯示，就教師在生死課題上的主要功能而言，認為主要功能是知識的傳授與資訊的分享之老年學習者，佔 35.9%；認為主要功能是因應技能與實務處理的教導之老年學習者佔 31.1%；認為主要功能是情感體認的引導與

啟發之老年學習者佔 30.9%；其他佔 2.1%，當中有 1 位認為主要功能是知識的傳授與資訊的分享，以及情感體認的引導與啟發，有 1 位認為主要功能是知識的傳授與資訊的分享，以及因應技能與實務處理的教導，有 1 位認為三者皆為主要功能，有 1 位填答「經師人師」，其餘的老年學習者未填答。

可知整體而言，老年學習者對於教師在生死課題上的主要功能之意見分佈頗為平均，在知識、技能與情感各方面，對於教師皆有相當程度的期許及要求。本研究以文獻分析法歸結老人生死教育之教師角色，其中強調由於老人的學習需求及問題多元且複雜，故老人生死教育教師已非傳統的教師角色，而須扮演多重的角色，負擔更多的角色功能，具備更多元化的專業知能。此實証研究結果乃與之相符。再者，就某位老年學習者所填答的「經師人師」而言，乃意謂教師應同時身為具有專業知識的「經師」與具有人文素養的「人師」。本研究以文獻分析法歸結老人生死教育之教師角色，其中強調其所應具備的專業知能與信念態度，意即同此。

- 七、統計結果顯示，多數的老年學習者認為適宜的師生關係應是像友人般自由互動的對等關係，佔 84.3%；認為應是傳統師道權威式的教導關係者佔 13.6%；其他則佔 2.1%，當中有 2 位填答「二項並重，應視情況而定」，其餘的老年學習者未填答。

可知老年學習者對於適宜的師生關係之意見，乃偏向於像友人般自由互動的對等關係。然而本研究結果與蔡良宏（1995）對我國老年學習者的學習取向之研究結果有異，該研究發現，在「學習者角色」層面趨向傳統學習取向，習慣在教師權威中心的學習情境中學習。推論或許是出生年代差異或社會變遷所產生的間接影響，導致老年學習者之學習取向亦有些微差異。但無論如何，建立有益學習的師生關係與教學氣氛，乃促進有效學習之重要原則之一。

- 八、統計結果顯示，多數的老年學習者認為在生死教育課堂上，適宜的學習氣氛應是輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重，佔 68.4%；認為應是嚴肅莊重的學習氣氛，謹慎地談論生死大事者佔 5.7%；認為應融合以上兩者之老年學習者佔 25.7%；其他則佔 0.2%。

可知老年學習者對於生死教育課堂上適宜的學習氣氛之意見，乃偏向於輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重。在老人生死教育的學習活動中，可以此為學習氣氛之營造方向，惟老年學習者之異質性大，相較於其他類別的教育活動，生死教育之課程內容對老人而言較切身敏感，故仍需謹慎又不失彈性地採行適合實際情境的學習氣氛營造方向。

九、統計結果顯示，多數的老年學習者認為在課堂的溝通方式上，不必忌諱死亡相關字彙之使用，佔 92.0%；有 8.0%的老年學習者表示忌諱。

可知老年學習者偏向於不忌諱死亡相關字彙之使用。惟老年學習者之異質性大，相較於其他類別的教育活動，生死教育之課程內容對老人而言較切身敏感，故教師在實際教學之初，宜與教學對象進行此問題之溝通。

十、統計結果顯示，多數的老年學習者表示談論生死難免會有些負向情緒產生，他們並不排斥，佔 80.5%；有 16.9%的老年學習者覺得不願意因為回憶或討論令人感傷的事件，而產生任何負向情緒；其他則佔 2.6%。

可知老年學習者偏向於不排斥談論生死時所難免產生之負向情緒。然而，由於死亡相關議題較切身敏感，在課堂討論時，仍需給予老年學習者自主權及彈性選擇的機會，不強制要求其回憶或討論所不願論及之事，或要求其接受負向情緒產生之可能性。

十一、統計結果顯示，多數的老年學習者認為教師對於學員在課堂討論時的情緒反應，所抱持的態度應為保持彈性，注意學員的情緒反應，但不刻意地完全迴避負向情緒產生的可能，佔 76.3%；認為應小心謹慎地完全避免讓學員有任何負向情緒產生者佔 15.1%；認為即使發現學員產生負向情緒，也可視其為一種死亡態度的激發者佔 8.1%；選擇其他的老年學習者有 2 位，佔 0.5%，當中有 1 位填答「教師要以輕鬆的態度和學員討論」，另 1 位未填答。

可知就教師對於學員在課堂討論時的情緒反應而言，老年學習者偏向於認為教師所抱持的態度應為保持彈性，注意學員的情緒反應，但不刻意地完全迴避負向情緒產生的可能。惟老年學習者之異質性大，教師在實際教學之初，宜與教學對象進行此問題之溝通，以顧及不願有任何負向情緒產生之老年學習者的感受。再者，在上一項分析內容中，有 16.9%的老年學習者覺得不願意因為回憶或討論令人感傷的事件，而產生任何負向情緒；而在此項分析內容中，認為教師應小心謹慎地完全避免讓學員有任何負向情緒產生者，佔 15.1%；此二項結果乃具相當程度之吻合，更意味著教師應謹慎顧及此類老年學習者對教學型態之期許及需求。

十二、統計結果顯示，多數的老年學習者表示願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享生命經驗與生活體驗，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源，佔

86.3%；11.6%的老年學習者表示不願意讓個人的事顯露在他人面前；其他佔 2.1%。

可知老年學習者偏向於願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享生命經驗與生活體驗，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源。本研究以文獻分析法歸結老人生死教育之教學方法，其中提出教學時可運用老年學習者豐富的經驗基礎作為教育起點和學習資源。此實証研究結果乃印證其可行性。

- 十三、統計結果顯示，多數的老年學習者認為應由教師引導協助其覺察並體認個人的感受與死亡關切，並透過討論分享使其更澄明，佔 71.6%；15.0%的老年學習者認為個人的感受與死亡關切是私密的事，應全部自行處理，且不應提出來討論分享；12.9%的老年學習者認為應由教師引導協助其覺察與體認個人的感受與死亡關切，但不應提出來討論分享；其他者佔 0.5%。

可知關於個人感受與死亡關切的體認覺察，老年學習者之意見偏向於由教師引導協助其覺察並體認個人的感受與死亡關切，並透過討論分享使其更澄明。

- 十四、統計結果顯示，多數的老年學習者認為應由教師引導協助我共同探索生命意義，佔 79.7%；16.3%的老年學習者覺得生命意義的探索是私人的事，應全部自行處理；4.0%的老年學習者認為教師應負責為其探求生命意義。

可知關於生命意義的探索，老年學習者之意見偏向於由教師引導協助其共同探索生命意義。本研究以文獻分析法歸結老人生死教育之教學方法，其中提出運用意義治療學之理論與技術，在適切的時機引導老年學習者進行意義的探索、靈性層次的思考，並透過對話的互動過程，共同學習與成長。此實証研究結果乃印證其可行性。

- 十五、統計結果顯示，有 34.0%的老年學習者認為生死教育課程所適宜的團體人數為 15-30 人；31.9%的老年學習者認為應視課程內容與目標而定；21.4%的老年學習者認為應在 15 人以下；認為適宜人數為 30 人以上者佔 12.1%；其他佔 0.5%。

可推知老年學習者對於生死教育課程團體人數之意見，較偏向於 15-30 人，其次為視課程內容與目標而定，整體而言，超過半數之老年學習者偏好 30 人以下的生死教育團體。

十六、統計結果顯示，多數的老年學習者較希望的評量方式為課堂發表或討論法，佔 54.4%；27.0%的老年學習者較希望是自陳式的問卷或回饋單；18.0%的老年學習者認為不需要評量學習成果；其他佔 0.7%。

可知在評量方式的意見上，老年學習者較偏向於課堂發表或討論法。

十七、此項分析內容係以複選題型式獲得研究結果。統計結果顯示，就老年學習者希望在生死教育的學習中特別得到的收穫而言，有 41.5%的老年學習者希望能習得相關知能，與家人親友分享或予以幫助；40.8%的老年學習者希望增加個人死亡態度的體認，變得較能坦然面對與接受任何由死亡相關議題引起的負面感覺；38.4%的老年學習者希望提升精神與靈性的層次，以超越生物性終結，滿足超越的需求；36.7%的老年學習者希望在知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，進而引導社會文化的發展與傳承；32.9%的老年學習者希望在學習中獲致生命回顧的滿足、生命視野的開展；其他 1.0%。

可發現整體而言，此五項老年學習者希望特別得到的收穫之分佈比例頗為平均。

十八、多數的老年學習者表示若有開辦生死教育課程，且課程內容符合其大部分的需要，將有意願參與課程，佔 65.8%；19.3%的老年學習者表示非常有意願參與課程；表示無意願者佔 14.9%。

可知老年學習者偏向於有意願參與課程內容符合其大部分的需要之生死教育課程。蔡明昌（1995）曾經實証研究發現，整體而言，老人的死亡教育接受度有偏高的現象，顯示老人贊同且頗能接受死亡教育。本研究結果乃與之相符。

表 4-2-1 老人對生死教育教學方法的意見與參與意願之分佈情形

分析內容	答案項目	次數	百分比 (%)
課程目標的設定與學習活動的規劃 (N = 453)	由教師全權負責決定	118	26.0
	由學生負責決定	14	3.1
	由師生共同參與規劃學習內容與方式	315	69.5
	其他	6	1.3
教師的授課進行方式 (N = 449)	完全按照課程進度	59	13.1
	完全視情形而定	88	19.6
	大部分按課程進度，再視情形而彈性調整	302	67.3
課程的教學者 (N = 444)	同一教師教學	47	10.6
	多方領域的學者專家協同教學	212	47.7
	以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學	185	41.7
教學的引導 (N = 439)	以教師認為適宜的觀念為主	71	16.2
	以學員認為適宜的觀念為主	38	8.7
	以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引	228	51.9
	以學員的觀念為出發點與教學時的指引，再做適當調整	100	22.8
	其他	2	.5
課程內容的著重點 (N = 440)	生活化與實用導向	83	18.9
	心靈的成長與安頓	79	18.0
	生活實用導向與心靈成長安頓並重	272	61.8
	其他	6	1.4
教師在生死課題上的主要功能 (N = 437)	知識的傳授與資訊的分享	157	35.9
	情感體認的引導與啟發	135	30.9
	因應技能與實務處理的教導	136	31.1
	其他	9	2.1
適宜的師生關係 (N = 434)	傳統師道權威式的教導關係	59	13.6
	像友人般自由互動的對等關係	366	84.3
	其他	9	2.1
適宜的學習氣氛 (N = 440)	嚴肅莊重的學習氣氛，謹慎地談論生死大事	25	5.7
	輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重	301	68.4
	以上兩者融合	113	25.7
	其他	1	.2
課堂溝通時是否忌諱死亡相關字彙之使用 (N = 437)	忌諱	35	8.0
	不忌諱	402	92.0
是否排斥討論死亡相關議題時可能產生的負向情緒 (N = 431)	我不願意因為回憶或討論令人感傷的事件，而產生任何負向情緒	73	16.9
	談論生死難免會有些負向情緒產生，我並不排斥	347	80.5
	其他	11	2.6
教師對於學習者的負向情緒反應所拘持之	小心謹慎地完全避免讓學員有任何負向情緒產生	65	15.1
	即使發現學員產生負向情緒，也可視其為一種死亡態度的激發	35	8.1

反應所抱持之態度 (N = 430)	保持彈性，注意學員的情緒反應，但不刻意地完全迴避負向情緒產生的可能	328	76.3
	其他	2	.5
是否願意分享生命經驗與生活體驗 (N = 430)	我不願意讓個人的事顯露在他人面前	50	11.6
	我願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源	371	86.3
	其他	9	2.1
個人感受與死亡關切的覺察與體認 (N = 426)	這是私密的事，應全部自行處理，且不應提出來討論分享	64	15.0
	由教師引導協助我覺察與體認之，但不應提出來討論分享	55	12.9
	由教師引導協助我覺察與體認之，並透過討論分享使其更澄明	305	71.6
	其他	2	.5
生命意義的探索課題 (N = 424)	生命意義的探索是私人的事，應全部自行處理	69	16.3
	教師應負責為我探求生命意義	17	4.0
	由教師引導協助我共同探索生命意義	338	79.7
適宜的課程團體人數 (N = 420)	15 人以下	90	21.4
	15 30 人	143	34.0
	30 人以上	51	12.1
	視課程內容與目標而定	134	31.9
	其他	2	0.5
希望的評量方式 (N = 423)	自陳式的問卷或回饋單	114	27.0
	課堂發表或討論法	230	54.4
	不需要評量學習成果	76	18.0
	其他	3	.7
在學習中希望特別得到的收穫 (可複選) (N = 414)	在學習中獲致生命回顧的滿足、生命視野的開展	136	32.9
	能習得相關知能，與家人親友分享或予以幫助	172	41.5
	增加個人死亡態度的體認，變得較能坦然面對與接受任何由死亡相關議題引起的負面感覺	169	40.8
	在知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，進而引導社會文化的發展與傳承	152	36.7
	提升精神與靈性的層次，以超越生物性終結，滿足超越的需求	159	38.4
其他	4	1.0	
參與課程的意願 (N = 415)	非常有意願	80	19.3
	有意願	273	65.8
	無意願	62	14.9

第五章 結論與建議

本研究之主要目的係進行老人生死教育課程內容與教學之研究。為達此目的，本研究兼採文獻分析法與問卷調查法。在文獻分析法的部分，本研究係進行進行老年發展與教育需求、老人教育、生死教育等三部分之探討，並以意義治療學為理論依據，進而歸結出意義取向的老人生死教育之課程內容與教學方法，並以之為本研究問卷調查法所需的研究工具設計時之重要依據。在問卷調查法的部分，本研究係以參與高雄市長青學苑本部 91 學年度第 23 期上半學期及暑期各項班別的學員為研究對象，以經由文獻分析法所歸結之老人生死教育課程內容與教學方法為基礎設計而成的「生死教育課程需求問卷」為研究工具，藉以瞭解老年學習者對生死教育課程內容的需要，及其對教學方法的偏好與意見。進而依據文獻分析法所歸結而得的課程內容與教學方法，與問卷調查法之研究結果，提出意義取向的老人生死教育之具體課程方案。以下將就本研究以問卷調查法所得之研究結果，與在問卷施測過程中之非正式研究發現，綜合歸納而成結論，依據此結論與文獻分析法所歸結而得的課程內容與教學方法，提出建議，以作為老人生死教育施行時之參考。

第一節 結論

根據第四章之統計分析結果，與研究者對於研究場域與對象所進行之非正式研究發現，分就非正式研究方面、老人生死教育之課程內容方面、老人生死教育之教學方法與參與意願方面、老人生死教育之課程方案方面，綜合歸納成下列結論：

壹、非正式研究方面

在非正式研究的結論方面，乃由研究者對於研究場域與研究對象二部分所進行之非正式研究發現所得。其一為研究場域現象觀察之非正式研究，係在研究場域進行問卷施測的過程中，經由研究者觀察或感受老年學習者之實際反應後，所撰之工作日誌歸結而成；其二為研究對象之非正式訪談，係由研究者徵得受試之老年學習者的同意後，在問卷施測期間或其後，進行十五名研究對象之非正式訪談研究，所撰之訪談記錄歸結而成。

一、老年學習者重新建構對生死教育課程內容之概念

在問卷施測期間，研究者經由與老年學習者之互動中觀察發現，許多老年學習者在填答問卷之前，認為生死教育是偏重死亡方面的課程，甚而有位老年學習者表示自己曾參加過此課程一次，並參觀了高雄市殯儀館與內門墓園。其後，據研究者進一步調查得知，該課程乃屬於高雄市社會局為志工在職訓練所開設的「生命禮儀研習」。惟從問卷內容的閱覽中，或經研究者解說之後，方使得老年學習者重新建構對生死教育課程內容之概念，使其明瞭生死教育乃生死並重、身心靈並行之課程。

二、生死教育之教學宜建立良好的溝通模式、措辭方式與信任關係

在問卷施測的過程中，研究者經由研究場域之溝通模式、語彙轉換、措辭方式等三部份的現象，發現建立良好的溝通模式、措辭方式與信任關係之重要性。首先，係由授課教師與研究者在場域中溝通方式之現象對照而得，研究者基於尚未瞭解老年學習者之前提情況下，乃採取謹慎小心的態度進行措辭與溝通，而授課教師與老年學習者之間業已培養建立相當程度之信任關係，故在其溝通模式中並無太多措辭上的顧忌；其二，部分老年學習者表示部分問卷題目太深奧難懂，但經研究者轉換其能理解之用語解說之後，問題即獲解決；其三，研究者觀察發現，雖然老年學習者頗能接受提及死亡相關字彙，但對於直指或影射自己死亡的用語之接受度仍有相當程度之介意。故研究者由此三部份的現象，推論得生死教育之教學宜建立良好的溝通模式、措辭方式與信任關係。此結論可供老人生死教育工作者之參考，以利教學與意義引導。闡述如下：

1. 死亡議題較切身敏感，易與自身生命有所聯結，故老人生死教育教師與老年學習者之間尤須建立彼此信任之師生關係，與良好溝通的模式。
2. 生死教育之內涵極為深廣，故老人生死教育教師尤須將其內涵內化於己，再轉換為老年學習者易理解接受之用語及方式解說之。
3. 生死乃生命週期之必然現象，老人生死教育教師應瞭解在面對生死時，自己與老年學習者乃在同一陣線上，故需進入老年學習者之觀點脈絡一同探索與面對問題，此部分之表徵例如在措辭上，可採取「我們」或「我們人」，而非「你們」；其中，使用「我們」的措辭語彙乃著重同理之運用，而

使用「我們人」的措辭語彙，除了強調同理之外，尚意指人在生死相關課題上，乃有相當比例之現象或處境是具有共同性與普遍性的。

三、異質性、生命回顧與生命智慧為老年學習者之顯明特性

研究者在與老年學習者施測過程的接觸中，以及非正式的訪談中發現，整體而言，在老年學習者之特性中，以異質性、生命回顧之特質與生命智慧之分享最為明顯。此發現雖非嚴謹之正式研究，但可供老人生死教育工作者規劃課程方案時之參考。

貳、老人生死教育之課程內容方面

一、老年學習者對於生死教育七類課程內容均有需要

受試的老年學習者對於生死教育七類課程內容均有需要，而需要的程度依次為「對老化及疾病之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「生老病死之基礎性探討」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「生命意義之探索」、「喪葬層面之理論與實務」、「特殊問題之探討」。

二、老年學習者對生死教育七類課程內容之需要程度呈一致性

經 Spearman 等級相關或 kendall 和諧係數來檢驗後得知，不同背景變項的老年學習者對生死教育七類課程內容的需要程度均達顯著水準，顯示各類背景變項的老年學習者對此生死教育七類課程內容的需要程度之排序雖不盡相同，但整體的趨勢乃具一致性。

三、不同宗教信仰、退休前職業、經濟主要來源、每月收入之老年學習者，對於生死教育七類課程內容之需要情形皆無顯著差異

四、不同性別之老年學習者，對於整體課程內容及「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」、「對死亡及瀕死之態度與因

應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」等四類課程內容之需要情形有顯著差異

1. 男性之老年學習者對於整體課程內容的需要程度高於女性之老年學習者。
2. 女性之老年學習者對於「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」等四類課程內容的需要程度高於男性之老年學習者。

五、不同年齡的老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容之需要情形有顯著差異

1. 老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度隨著年齡層的遞增而減少。
2. 55—64 歲之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於 75 歲以上之老年學習者。不同背景變項的老年學習者對生死教育課程內容之需要情形有顯著差異。

六、不同健康狀況之老年學習者，對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容之需要情形有顯著差異

健康狀況不甚好之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度顯著地高於健康狀況很好之老年學習者。

七、不同教育程度之老年學習者，對於「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」等三類課程內容之需要情形有顯著差異

1. 高中職程度之老年學習者對於「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」等二類課程內容的需要程度最高，大學程度之老年學習者最低。

2. 高中職程度之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度最高，小學程度之老年學習者最低，但事後比較的結果為各組間均未達顯著差異。

八、不同居住狀況之老年學習者，對於整體課程內容及「生老病死之基礎性探討」、「生命意義之探索」、「對老化及疾病之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「喪葬層面之理論與實務」等五類課程內容之需要情形有顯著差異

1. 獨居之老年學習者對於整體課程內容及「生老病死之基礎性探討」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「喪葬層面之理論與實務」等三類課程內容的需要程度皆顯著地高於與子女同住之老年學習者。
2. 與配偶及子女（可含孫子女）同住之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於與子女（可含孫子女）同住之老年學習者。
3. 其他（包括與長輩同住、四代同堂等等）居住狀況之老年學習者對於「特殊問題之探討」課程內容的需要程度最高，其次為獨居之老年學習者，與子女（可含孫子女）同住之老年學習者最低，但事後比較的結果為各組間未達顯著差異。
4. 不同居住狀況之老年學習者對於「生命意義之探索」課程內容的需要程度，經事後比較的結果，各組間未達顯著差異。

參、老人生死教育之教學方法與參與意願方面

一、老年學習者對於生死教育教學方法的意見

（一）關於教學內容

1. 老年學習者對於課程目標的設定與學習活動的規劃之意見，乃偏向於「由師生共同參與規劃學習內容與方式」。

2. 老年學習者對於生死教育課程內容的著重點之意見，乃偏向於「生活實用導向與心靈成長安頓並重」。

（二）關於教學方式

1. 老年學習者對於教師的授課進行方式之意見，乃偏向於「大部分按課程進度，再視情形而彈性調整」。
2. 老年學習者對於在教學的引導之意見，乃偏向於「以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引」。

（三）關於教學情境

1. 老年學習者對於適宜的師生關係之意見，乃偏向於「像友人般自由互動的對等關係」。
2. 老年學習者對於生死教育課堂上適宜的學習氣氛之意見，乃偏向於「輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重」。

（四）關於教學者

1. 老年學習者對於生死教育課程教學者之意見，以「多方領域的學者專家協同教學」居多數，其次為「應以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學」，二者比例相去不遠。
2. 老年學習者對於教師在生死課題上的主要功能之意見分佈頗為平均，依次為「知識的傳授與資訊的分享」、「因應技能與實務處理的教導」、「情感體認的引導與啟發」。

（五）關於學習者

1. 在課堂的溝通方式上，老年學習者明顯偏向於「不忌諱」死亡相關字彙之使用。
2. 就死亡相關議題之課堂討論而言，老年學習者偏向於認為「談論生死難免會有些負向情緒產生，我並不排斥」。

3. 就教師對於學員在課堂討論時的情緒反應而言，老年學習者偏向於認為教師所抱持的態度應為「保持彈性，注意學員的情緒反應，但不刻意地完全迴避負向情緒產生的可能」。

（六）關於心理與靈性層次之分享與探索

1. 關於生命經驗與生活體驗的分享，老年學習者之意見偏向於「願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源」。
2. 關於個人感受與死亡關切的體認覺察，老年學習者之意見偏向於「由教師引導協助其覺察並體認，並透過討論分享使其更澄明」。
3. 關於生命意義的探索，老年學習者之意見偏向於「由教師引導協助我共同探索生命意義」。

（七）團體人數與評量方式

1. 老年學習者對於生死教育課程團體人數之意見，較偏向於「15-30人」，其次為「視課程內容與目標而定」，二者比例相去不遠。
2. 老年學習者希望的評量方式較偏向於「課堂發表或討論法」。

二、老年學習者希望在生死教育的學習中得到多元化的收穫

老年學習者希望在生死教育的學習中特別得到的收穫依次為「能習得相關知能，與家人親友分享或予以幫助」、「增加個人死亡態度的體認，變得較能坦然面對與接受任何由死亡相關議題引起的負面感覺」、「提升精神與靈性的層次，以超越生物性終結，滿足超越的需求」、「在知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，進而引導社會文化的發展與傳承」、「在學習中獲致生命回顧的滿足、生命視野的開展」、「其他」。整體而言，五項收穫之分佈比例頗為平均。

三、老年學習者具有參與生死教育課程之意願

若有開辦生死教育課程，且課程內容符合其大部分的需要，多數老年學習者表示「有意願」參與課程，佔 65.8%；有 19.3% 的老年學習者表示非常有意願參與課程；表示無意願者佔 14.9%。

肆、老人生死教育之課程方案方面

本研究嘗試因應老年學習者之教育需求與需要，結合老年學習者之課程內容需要與教學方法偏好，初編一套意義取向之老人生死教育課程方案，以為老人生死教育實際施行時之參考。本課程方案即依據並結合問卷調查所得之老年學習者對課程內容的需要與教學方法的偏好，以及文獻分析所得之課程內容與教學的相關原則與概念所設計，惟本課程方案之提出，可謂是一種理念的傳達，旨在將意義取向的老人生死教育課程規劃之可能性化為課程方案具體呈現，而非一種制式課程之倡行，故於老人生死教育實際施行時，尚須於行動中調整，視實際教學情境與對象，考量種種相關因素之後，方能進行細部規劃，並予以執行，是故於本課程方案中將不予呈現課程細部規劃的部分。茲就老人生死教育課程規劃方針、老人生死教育課程方案等二部分，分述如下：

一、老人生死教育課程規劃方針

本課程方案乃設定以每週一次，一次三節，共十八週，以為規劃之參考點。以下將說明本課程方案之規劃方針，包括：課程架構、課程規劃、團體人數、課程內容、課程教材、教學情境、教學方法、教學策略、教學者、教學引導、評量方式、生死意義之主觀體驗、語彙轉換、彈性原則等方面，計十四項，分述如下：

（一）課程架構

本研究發現，老年學習者對於生死教育七類課程內容均有需要，而需要的程度依次為「對老化及疾病之態度與因應」、「醫療、法律與社會資源層面之實務」、「生老病死之基礎性探討」、「對死亡及瀕死之態度與因應」、「生命意義之探索」、「喪葬層面之理論與實務」、「特殊問題之探討」；再者，在問卷施測的過程中發現，整體而言，在老年學習者之特性中，以異質性、生命回顧之特質與生命智慧之分享最為明顯。故在本課程方案之課程架構中，乃融入此研究結果：以老年學習者最需要之老化、疾病課程起始，引發其學習動機；並參考生死教育七類課程內容之需要程度，以規劃各類型課程內容之比例；再針對老年學習者之異質性、生命回顧、生命智慧之特性，規劃關於生命經驗、生命回顧與生命智慧之課程方案；並針對老年學習者最重視的老化、醫療問題，規劃以簡易的養生技藝，在課前做為暖身活動或穿插於課間；最後，針對十八週的課程內容作一整合、回顧與展望，設計關於未來計畫之課程方案，以助老年學習者將身心靈統整知識

與經驗化為具體計畫，並鼓勵其付諸實行，而此亦為意義取向所強調的要義之一。整體而言，課程脈絡大致依循著老、病、死、生、意義與超越、生命回顧與未來展望等主題而開展。

（二）課程規劃

本研究發現，多數的老年學習者認為課程目標的設定與學習活動的規劃應由師生共同參與學習內容與方式；再者，多數的老年學習者認為教師的授課進行方式應是大部分按課程進度，再視情形而彈性調整。故在本課程方案之課程規劃的部分，乃融入此研究結果：在教師規劃課程整體方向與架構、提供多元內容選擇之基礎上，讓老年學習者擁有自主權去選擇符合自己興趣與需要之主題，再由教師視實際教學情形而彈性調整課程內容、教學方法或引導方式。

（三）團體人數

本研究發現，在生死教育課程適宜人數之意見上，多數的老年學習者認為生死教育課程所適宜的團體人數為 15-30 人，其次認為應視課程內容與目標而定，再者為 15 人以下，惟整體而言，偏向 30 人以下，故本課程方案之課程人數暫設定為 30 人以下之團體。而在實際施行時，仍應斟酌考量教學內容與份量。

（四）課程內容

本研究發現，多數的老年學習者認為生死教育課程內容應並重生活實用與心靈成長安頓。故在本課程方案之課程內容中，乃融入此研究結果：在整體課程上，乃並重以生活實用與心靈成長安頓之規劃；在每個單元課程上，呈現生活實用與心靈成長安頓之交參運用，以助老年學習者將其二者接軌及相互運用。

（五）課程教材

在本課程方案中，提供結合多種感官配合運用之教材，提出適合老年學習者學習之課程內容的主題，與相關該課程內容之書目，以供書面教材之建構。書面教材及其內容深淺的掌握，須視實際開課情況與教學對象背景(如教育程度等)、課程目標等因素而定；而教材字體、版面配置等編輯作業，須考慮老年學習者視覺衰退的特性。

（六）教學情境

本研究發現，多數的老年學習者認為適宜的師生關係應是像友人般自由互動的對等關係；再者，多數的老年學習者認為在生死教育課堂上，適宜的學習氣氛應是輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重。故在本課程方案中，乃融入此研究結果：其一，在每個單元的每個主題間，皆設計以可循之脈絡相繫，在解說或引導時，讓各個主題自然地進入下一個主題，而非僵硬的逐一處理各個主題，惟此仍須視教師之特質、教學風格與教學方式而調整之。其二，引進適合該單元主題性質之音樂、電影、文學、書法、自然、藝術、畫作、植物、佈置等等，希望以老年學習者喜聞樂見的形式，營造適合該單元主題之情境，或輕鬆寫意的氛圍，使談生論死不再沉重；然而，最重要的氛圍元素仍是教師，無論是學習氣氛、師生互動情形等心理環境，或課前情境音樂、教室環境佈置等物理環境，並無制式的固定模式，端視教師細細揣摩，營造真誠尊重、安全信任、溫暖支持、舒適合宜、輕鬆愉快、無壓力、非正式之教學情境，以俾學習，及促進其學習動機。其三、此多重感官媒介之運用，亦為因應老年學習者之身心特性所設計；而在教室環境上運用死亡文學、死亡美學等相關佈置，亦可增進隨機教學之機會。

（七）教學方法

在本課程方案中，乃運用多元化之教學方法，以處理多元化之課程內容，其中包括：講述法、欣賞討論法、問題討論法、模擬與角色扮演、體驗式活動、價值澄清法、示範法、實做練習法、生命回顧法、經驗分享法、發表法、隨機教學、暖身活動、座談活動、參觀活動等。再者，針對老年學習者之獨特性，本課程方案借重個案研究法之特質與學習技巧，在教學活動規劃上，提供老年學習者參與決定學習內容之機會。在課程方案規劃中並鼓勵老年學習者在課餘時間與教師討論，此即為個別指導法之運用時機。此外，在教學活動之實施上，可運用個別化教學方式，適時提供更適切之學習內涵，滿足老年學習者之個別差異；並可以工作坊、讀書會形式進行老人生死教育。惟實際教學時，仍需考量教學目標、課程內容、學習者、團體大小、場地設備、教師的人格特質與專長等因素，交互運用或併用各種教學方法，以適當的、多元化的教學方法，促發老年學習者在認知、行為、態度與信念的層面上有所改變與成長。

（八）教學策略

蔡培村（1994）指出，教學策略意指在教學活動中，因對象特徵的不同，所設計的一組完整的教學活動，以便有效達成教學目標。在本課程方案中所採取的

基本策略大致如下：傾聽老年學習者之想法，給予其鼓勵、支持、接納與正面回饋，但亦適時地表達正面期望；重視其價值，增進其信心；提供老年學習者學習架構，但亦提供其選擇性，讓其保有自主權；提供老年學習者學習資源，並說明資源之運用方式；使其接觸不同觀點，或發現新觀點，以拓展視野；助其澄清自我概念，釐清個人未來的目標與方向；鼓勵其將課堂所學與生活、生命聯結，並化為行動；提供多元角度視野與反省機會，激盪其對死亡與生命意義的深層思考。

（九）教學者

本研究發現，老年學習者偏向希望多方領域的學者專家協同教學，或以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學。本課程方案之設計，為便於呈現意義引導之過程，乃暫採以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學之方式。整體而言，老年學習者希望生死教育課程有多方領域的學者專家一同參與，故實際規劃課程時，須視實際情形斟酌考量多位教師之配課比例。而在事先協調安排各專家之課程時間時，尚須特別考量各單元之間的邏輯脈絡與連貫性。

（十）教學引導

本研究發現，多數的老年學習者表示願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享生命經驗與生活體驗，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源；再者，多數的老年學習者認為應由教師引導協助其覺察並體認個人的感受與死亡關切，並透過討論分享使其更澄明；其三，多數的老年學習者認為應由教師引導協助其共同探索生命意義；其四，多數的老年學習者認為在教學的引導上，應以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引。故在本課程方案中，乃融入此研究結果：協助老年學習者覺察並體認個人的感受與死亡關切，引導其共同探索生命意義與價值，並鼓勵其訂立目標，付諸行動。本課程方案主要以意義取向引導教學，再以學員反應為教學時之指引，其並非代表有絕對性之意義，或強行灌輸意義予老年學習者，而是在嚴密地將多種觀點引入的同時，以意義聯繫或引導思考的方向。方案中呈現意義引導過程之脈絡，即是在呈現各層面的接軌，與啟發意義動力機制之可能性，惟實際教學時，尚須透過教師在課間靈活引導。

（十一）評量方式

本研究發現，多數的老年學習者較希望的評量方式為課堂發表或討論法。故本課程方案中，乃融入此研究結果，規劃課堂發表或討論，而不採紙筆形式評量之。然而仍在初次課程中，徵詢實際教學對象對於評量方式之意見。

（十二）生死意義之主觀體驗

本課程方案鼓勵老年學習者與同儕及教師進行對話，保持客觀地看待他人的主觀體驗。老年學習者多對準確度有所要求，然而生死教育課程除了客觀事實之外，尚包含許多主觀體驗，生死意義本身即無絕對之標準答案，再加入時空變遷的因素之後，所謂現在的事實與價值觀亦會隨著時間而有所變化，故教師須向老年學習者說明之。再者，正由於意義並不具絕對性，故教師雖應在敏感度上自我要求，亦須尊重與容納老年學習者多元的意義詮釋觀念之並存與作用，並時時將自己的問題意識與實際情況做參照反省，勿將問題意識過度強調，或將自認為的問題意識強加在老年學習者身上，以免徒增其多餘困擾。

（十三）語彙轉換

本研究在問卷施測的過程中發現，部分老年學習者表示部分問卷題目太深奧難懂，但經研究者轉換其能理解之用語解說之後，問題即獲解決。故雖然在本課程方案中所呈現之學習內容有許多學術性之用語，但並非意欲進行學術性質的探討，而是有待教師將其內涵內化於己，再轉換為老年學習者易理解接受之詞彙用語、概念及方式解說之，就老年學習者熟悉的生活世界取材，或用與其切身之具體實例說明之，且配合其學習步調，分段分次地給予資訊，以利其吸收。並須考量老年學習者之世代普存的歷史經驗與價值觀。

（十四）彈性原則

老人生死教育所涵蓋的面向相當的廣，老年學習者之異質性大，隨著課程的推進，將愈來愈瞭解教學對象的特質、需要與偏好，教師須視情況彈性地調整教學內容與方法。本課程方案收納豐富的課程內容，並呈現教學理路，乃為鋪陳老人生死教育與意義之關聯性與組織性，但在彈性的原則下，在課程組合上，仍保留適量的不確定性與模糊性。誠如 Knox (1986) 所說，有效的教學有賴於教學設計與方法確實回應實際參與學習活動者的需要。故本方案尚須確認實際教學團體所表達的需要、較不明顯可見的需要，以及較普遍的需要，並瞭解各種需要間的關聯性，再進行考量，以在教學上做適當的因應；而在有序的教學設計中，仍需保持彈性，留意不可預測的教學過程變化，以免讓為幫助教學而架構好的框架反而框限了教學。

二、老人生死教育課程方案

茲臚列十八週之課程方案，於表 5-2-1 至表 5-2-18，分述如下：

(一)「人類生命的週期變化」、「老化現象的探討」、「老年期的心理發展與社會發展」課程方案

單元一為「夕照輝映，彩霞滿天」，係針對「人類生命的週期變化」、「老化現象的探討」、「老年期的心理發展與社會發展」等課程內容所設計。本研究發現，老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容之需要程度最高，且老化問題乃為老年學習者最熟悉、切身且立即可應用之學習內容，故本單元以之為始業主題，冀能引發其學習動機。再者，本單元屬基础性探討，乃為往後課程之先備知識，並於主題探討間帶入尋求生命意義與人生各階段間之關聯，以為往後課程中意義之相關探討置入始點。此外，由於本單元為首次課程，規劃時尤注重良好的心理與物理環境之建立，包括：課程介紹、問題溝通、參與者自我介紹、鼓勵參與課程規劃及學習、收集回饋與訊息、營造舒適環境與氣氛等等課程規劃內容，以期老年學習者持有繼續參與生死教育課程之意願。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-1：

表 5-2-1 「人類生命的週期變化」、「老化現象的探討」、「老年期的心理發展與社會發展」課程方案

單元名稱	單元一：夕照輝映，彩霞滿天
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能認識人類生命的週期變化。 2. 能認識生理老化之現象。 3. 能瞭解年代、社會、心理功能老化之意義。 4. 能明白老年期的心理發展狀況。 5. 能明白老年期的社會發展任務。
情境規劃	<p>課前情境音樂：馬思奈 泰綺思冥想曲。</p> <p>教室環境佈置：線條柔和之落地型綠色觀景植物二盆，其一置於教室前方一隅，其一置於教室後方入口不遠處，增進環境的美感，並營造柔軟感、具生氣之環境氣氛。座位採半圓式或一般橫排式，便於觀賞電影。</p>
教學內容及策略	<p>(一) 始業式</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教師自我介紹，並簡介往後之課程主題內容，與可能遭逢的問題（例如社會文化中的死亡禁忌、家人的看法、自己的情緒感受等等），請老年學習者與教師共同面對，藉由誠摯的溝通來克服；請老年學習者自我身分背景介紹，並說明自己學習本課程之動機、目的與需要，以及就方才簡介之課程主題內容提供規劃意見；並鼓勵老年學習者在往後的課堂上，自在地分享、參與、表達，課餘亦可與教師討論。 <p>(二) 電影欣賞與單元主題討論</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 簡單說明將在電影觀賞後討論本單元各個主題，包括：人類生命的週期變化、老化現象的探討、老年期的心理發展與社會發展。 3. 觀賞電影《野草莓》。

	<p>4. 請老年學習者分享觀賞電影之心得感想，並就其分享的內容，帶入本單元各個主題之討論。</p> <p>5. 重新回到電影情節中，簡單分析 78 歲的退休醫師伯格之人生各階段，藉由其對於生命意義追尋的各個情景，點出人生週期中各階段間的交錯影響，以及人生在老年時期達到最豐盛圓滿的論點。</p> <p>(三) 單元回顧與回饋</p> <p>6. 摘要回顧本單元的重點，並請老年學習者就本單元整體狀況提供回饋，並就課程目標與規劃、評量方式提出意見，討論後達成協議或共識，以作為教師日後調整教學方法、課程內容的依據，並修正出更適合該群老年學習者的課程。</p> <p>(四) 第二單元主題與準備事項之預告</p> <p>7. 簡介第二單元主題內容，並發出製作好之紙券『我的心理調適良方』，每張有兩欄，一欄為面對老化現象的心理反應，另一欄為因應的良方，請老年學習者回去寫下自己面對老化現象之心理反應與調適處理方式，下回上課帶來，每個人至少提供三張良方券，多多益善，不具名。</p>
教學方法	講述法、欣賞討論法、經驗分享法。
教材內容摘要	<p>1. 人類生命的週期變化：人生八大階段。人生是單一週期或循環週期抑或其他模式？</p> <p>2. 老化現象的探討：生理老化的特性、種類與現象。年代、社會、心理功能之老化。人口老化—台灣為高齡化社會。</p> <p>3. 老年期的心理發展：生命回顧、反省死亡、整合經驗、思索意義、尋找生命意義、自我統整、超越自我等概念。</p> <p>4. 老年期的社會發展：個人健康、社會角色、人際關係、婚姻家庭、經濟財務、社會調適、生活型態、生命形態、死亡形態等各方面之社會發展任務。</p>
教學材料	<p>伯格曼：電影《野草莓》。紙券『我的心理調適良方』。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <p>1. Erikson, E. H., Erikson, J. M. & Kivnick, H. Q. (2000)。周伶利譯。 <u>Erikson's 老年研究報告：人生八大階段</u>。台北：張老師。</p> <p>2. Linn, M. & Linn, D. (1996)。易利利譯。 <u>心靈治癒—生命的八個階段</u>。台北：上智。</p> <p>3. 許爾文·努蘭 (1995)。楊慕華譯。 <u>死亡的臉</u>。台北：時報。</p> <p>4. 鄭惠信 (1994)。老化探討。載於黃國彥編， <u>銀髮族之醫學保健</u>。嘉義：嘉義師範學院。</p> <p>5. 本研究：第二章第一節「老年發展」的部分。</p>
備忘	<p>1. 由於顧及老年學習者的視力等生理狀況，電影播放時採分段播放，並視教學時間長度與教學內容需要而斟酌採用全片播放或剪輯播放的方式。</p> <p>2. 第一堂課尤須提早抵達教室，準備相關事宜，並迎接老年學習者之到來；此外，可在課餘時間和老年學習者進行非正式之談話，以增進對老年學習者的瞭解，及收集其對於本課程的期許之相關訊息。</p>

(二)「面對老化現象之心理反應與調適處理」、「生命存在的意義與生活目標的危機」、「意義之抉擇與責任之承擔」課程方案

單元二為「快樂之道，不假外求」，係針對「面對老化現象之心理反應與調適處理」、「生命存在的意義與生活目標的危機」、「意義之抉擇與責任之承擔」等課程內容所設計。本單元乃延伸前一單元關於老化的主題，再於面對老化現象之心理反應與調適處理之道中，嘗試引導老年學習者將生活與生命做聯結，進而回到意義的根本消解問題；並提出尋求生命意義的三種價值途徑，供老年學習者參考運用。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-2：

表 5-2-2 「面對老化現象之心理反應與調適處理」、「生命存在的意義與生活目標的危機」、「意義之抉擇與責任之承擔」課程方案

單元名稱	單元二：快樂之道，不假外求
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能覺察自己面對老化現象之心理反應。 2. 能知曉自己與他人面對老化現象之心理調適處理方式。 3. 能覺察自己生活目標的危機。 4. 能思考生命存在的意義。 5. 能知曉抉擇意義的方式。 6. 能思索自己的自由所在與相對需承擔的責任。
情境規劃	<p>課前情境音樂：韋瓦第 四季之 F 小調協奏曲：冬季—最緩板。</p> <p>教室情境佈置：各色圓潤的水果略為不規則堆疊，置於教室前方一隅，以果香味與視覺效果營造豐潤、堅定之環境氣氛。座位採半圓式或一般橫排式，便於黑板的運用。</p>
引起動機	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以一紙盒收回前次課程發出的『我的心理調適良方』，在盒中搖動散勻後，再傳給每位老年學習者隨意抽取出等量於自己投入的張數之良方券。 2. 請某位老年學習者唸出手中的心理反應與良方，每唸一項便請其他人對照自己手中的良方券內容，如有雷同類似的便舉手記數，教師在黑板上寫下各式心理反應、良方與記數，如此循環直至所有心理反應與良方載錄完成為止。 3. 再次收回良方卷，同時告知老年學習者這些良方將與往後其他課程成果收錄結集製作為『我的生命智慧』，在期末時發送給他們去收藏或分享給其他人，若在本學期內又有新想法，可再告知教師予以補充。
教學內容及策略	<p>(一) 面對老化現象之心理反應與調適處理</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 以黑板上所紀錄之老年學習者共同建構出的各式心理反應出發，帶入探討面對老化現象之心理反應。

	<p>2. 由老年學習者共同建構出的調適良方，帶入探討面對老化現象的心理調適處理之道，經討論使調適良方更加多元完善。</p> <p>(二) 生命存在的意義與生活目標的危機</p> <p>3. 舉例請老年學習者回想：其面對老化現象時的心理反應是否影響其建立自己生活目標時的抉擇，其老化現象是否對其生活目標構成或多或少的危機，藉以帶入生活目標的危機之討論。</p> <p>4. 由前述心理反應中存在的空虛感，與調適良方中的意義之尋求，引出生命存在的意義之討論。</p> <p>5. 解說存在的空虛、尋求意義的意志與存在的挫折。</p> <p>6. 說明人類的存在乃具生理、心理、靈性等三個層面，雖然生理與心理層面的發展皆逐漸衰退，但在靈性層面，卻普遍會隨著知識與經驗的增加而持續發展。這顯示了縱然人受限於生理、心理、社會等層面的影響，但在靈性層面，老年學習者仍有無限發展的可能。</p> <p>(三) 意義之抉擇與責任之承擔</p> <p>7. 解說人的意志自由與責任。並強調縱然無法掌控身心功能的老化現象，但我們的立場與態度卻是自由的；人雖然受限於種種現實因素，但仍有決定的自由，可以決定他為何而存在，決定要以何種方式與態度存在，決定自己未來的生命型態；也由於人擁有決定的自由，所以人必須為自己的決定負責任。</p> <p>8. 舉例解說尋求生命意義的三種途徑，鼓勵老年學習者經由實現三種價值—創造的價值、經驗的價值、態度的價值—來發現其生命意義，充實填補存在的空虛。</p> <p>9. 播放童繪本《一片葉子落下來》圖文。</p> <p>10. 藉由楓葉<u>弗雷迪</u>之一生，引出討論生命經驗的獨特與唯一、生命的意義與價值、責任的承擔等。並請老年學習者一一分享自己的生命意義。</p> <p>(四) 回憶盒</p> <p>11. 發給每位老年學習者一個『回憶盒』，鼓勵其置入過去或未來對自己具特殊意義的相片、紀念物、象徵物、所言所思、某段心情、愛、思念、感想紀錄等等。引出無論是透過有形物質或無形思想，或留下影子或不留痕跡，每個人的生命都是獨特且唯一的，其生命經驗都是珍貴、無可取代的，每個人的生命都是充滿意義的。</p>
教學方法	講述法、經驗分享法、討論法。
教材內容摘要	<p>1. 老化現象之心理反應：自我概念改變、存在的空虛、內省思考、依賴感、情緒變化、生活壓力、自我防衛、衰老事實的接受或抗拒、死亡焦慮與恐懼等等。</p> <p>2. 面對老化現象之心理調適處理：意識觀念的轉化、調適能力的培養、負</p>

	<p>面情緒的處理、壓力的因應、養生愛生、活在當下、支持網絡的建立、意義之尋求等等。</p> <p>3. 生活目標的危機：老人對時間採剩餘觀點，導致往往不願規劃未來。面對老化現象時的心理反應對建立生活目標的影響。老化現象對實現生活目標所構成的危機。</p> <p>4. 生命存在的意義：人類的存在的三層面—生理、心理、靈性。存在的空虛。尋求意義的意志。存在的挫折。生命的意義之獨特性與唯一性；個人獨特的生命意義與使命。</p> <p>5. 意義之抉擇與責任之承擔：人的意志自由與責任。尋求生命意義的三種途徑—創造的價值、經驗的價值、態度的價值。生活的責任與生命的責任。</p>
教學材料	<p>視訊設備、『回憶盒』。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Frankl 之相關著作。 2. 李奧·巴斯卡力（1999）。丁千珊繪。<u>一片葉子落下來</u>。台北：經典傳訊文化。 3. 邱文斌、陳鳳雅、許靜怡、杜玉禎、戴伸峰（1996）。老人的生活壓力因應之道專題相關論文。載於<u>老人教育</u>，9。 4. 邱美華（1994）。動機與情緒。載於黃國彥編，<u>銀髮族的心理與適應</u>。嘉義：嘉義師範學院。 5. 許爾文·努蘭（1995）。楊慕華譯。<u>死亡的臉</u>。台北：時報。 6. 賴惠玲、邱惠慈、徐惠娟（1994）。邁入中老年的準備。載於黃國彥編，<u>銀髮族養身之道</u>。嘉義：嘉義師範學院。 7. 本研究：第二章第四節「意義治療學之探討」。
備忘	<p>在壓力的因應之道的探討中，提到冥想技術的運用時，預告下回課程將帶領大家做冥想練習。</p>

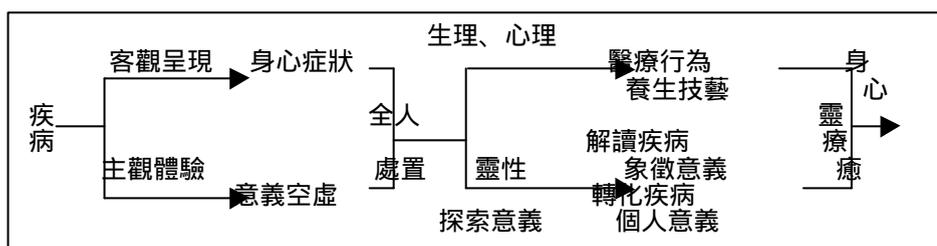
(三)「病痛的個人意義與社會意義」、「醫病關係的探討」、「面對人生苦難挑戰的態度價值之建立」課程方案

單元三為「談病說痛」，係針對「病痛的個人意義與社會意義」、「醫病關係的探討」、「面對人生苦難挑戰的態度價值之建立」等課程內容所設計。本研究發現，老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容之需要程度最高，於前述二單元中，業已探討老化相關問題，故自本單元起至往後二個單元中，皆探討老年學習者所最關切之另一主題—疾病。本單元屬基础性探討，乃為往後疾病相關課程之先備知識，並由疾病之探討帶入人生苦難挑戰之思索，再引導老年學習者知曉個人如何運用態度價值面對人生的苦難挑戰。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-3：

表 5-2-3 「病痛的個人意義與社會意義」、「醫病關係的探討」、「面對人生苦難挑戰的態度價值之建立」課程方案

單元名稱	單元三：談病說痛
單元目標	1. 能思考醫病關係。 2. 能瞭解病痛的個人意義與社會意義。 3. 能知曉個人如何運用態度價值面對人生的苦難挑戰。
情境規劃	課前情境音樂：帕爾曼 Cinema Paradiso: Love Theme 新天堂樂園 from「帕爾曼的電影琴聲」。 教室情境佈置：顏色柔和之海報數張，上載相關苦難與態度的詩文，散佈在教室內各個牆面。座位採圓形排列方式。
暖身活動	壓力的因應之道—冥想練習。
引起動機	請老年學習者自由發表自己曾經經驗過或聽聞過的醫師與患者之間曾發生的觀點差異或相關之事件，藉以引出本單元對醫病關係之探討。
教學內容及策略	(一) 醫病關係、病痛的個人意義與社會意義 1. 討論醫病關係，並鼓勵老年學習者說出自己的經驗、想法與感受。 2. 討論病痛的個人意義與社會意義，及其二者差異所在，並鼓勵老年學習者說出自己的經驗、想法感受。 (二) 面對人生苦難挑戰的態度價值之建立 3. 從病痛所帶來的苦難引出人生其他的苦難挑戰，舉例說明有些苦難是如影隨形的，需要長期奮鬥，有些則是突發的生活危機，必須冷靜面對解決危機。 4. 問老年學習者自己是如何看待這些苦難挑戰。引導其瞭解其中一些應對方式其實便是在體現前次課程所提過的態度價值。

5. 討論為何有些人在某些情況下寧願受苦，只要其確定自己的苦難具有意義即可。引出說明受苦的意義，以幫助老年學習者瞭解人永遠無法排除痛苦的不可避免性，但我們對於不可避免亦無法改變的命運，仍可自由抉擇自己採取的態度，若勇敢地接受苦難的挑戰，實現或發掘痛苦的意義，即使處於極端困厄絕望的情境中，仍可經由面對命運、承擔痛苦的方式，來實現態度的價值，來發現生命的意義，故此價值實現的可能性，一直存在到人生最後一剎那，這顯示出人的存在絕對有其意義。
6. 請老年學習者發表自己在生活中運用態度價值面對人生苦難挑戰的經驗與效果。
7. 引導老年學習者瞭解即使受限於身心因素—例如老化、病痛—而無法藉由創造或經驗的價值來發現生命意義，仍可藉由態度價值的建立，來面對人生的苦難挑戰，將其轉化為生命的任務或成就，從中獲致意義。
8. 簡單解說下表『疾病—療癒表』。並說明方才業已進行了「探索意義」，在往後三週之課程中，將陸續同大家一起進行表中其他多種方面之探討，包括「解讀疾病象徵意義」、「養生技藝」、「醫療行為」等等。



(三) 第四單元主題之預告與準備

9. 將老人常見疾病與慢性病、癌症列於表格中，傳給每位老年學習者輪流標誌選擇自己有興趣瞭解的病症預防之道，可複選，以供下回課程中講解疾病預防之道的依據。
10. 預告下回課程將帶領大家做放鬆訓練。若有空間寬敞、可平躺的場地可運用，則須先預告老年學習者穿著輕便服裝。

教學方法	暖身活動、講述法、經驗分享法、討論法、發表法。
教材內容摘要	<ol style="list-style-type: none"> 1. 醫病關係：醫師態度—家長式觀點、自主式觀點、協作式觀點。病情告知。書面同意、知情同意。醫師與病患各自的世界與觀點及其對於醫療行為的影響。 2. 個人意義與社會意義：身心的變化、社會環境、從常態生活缺席、活在受限的當下。病痛對個人的意義、對他人的意義、與對社會的意義之差異所在。 3. 受苦的意義：雖然痛苦、瀕死、疾病、死亡，往往使得人生看來沒有意

	<p>義，但人永遠無法排除苦難與死亡的不可避免性，個人必須要能發現和接受其生命過程中的苦難與死亡的意義，方能發現生命其正的意義與使命。一個人面對無法改變的命運時，就等於得到一個機會，去實現最高的價值與最深的意義，即受苦的意義。人永遠無法排除痛苦的不可避免性，重要的是其採取甚麼態度來面對與承擔苦難，若勇敢地接受苦難的挑戰，實現或發掘痛苦的意義，生命至最後一刻仍具意義。人主要關心的並非獲得快樂或逃避痛苦，而是瞭解生命中的意義，這即是為何有些人在某些情況下寧願受苦，只要其確定自己的苦難具有意義即可。換言之，生命的意義裡甚至包含了潛伏之受苦的意義，要生存下去，便要從痛苦中找出意義。誠如 Nietzsche 所說：「人若擁有一個生存的理由，則幾乎能承受任何的情境。</p> <p>4. 態度的價值：即藉由我們對於不可避免亦無法改變的命運所採取的態度上，來獲致意義。即使個人處於極端困厄絕望的情境中，甚至無法藉由創造或經驗的價值來發現生命意義時，仍可以經由面對命運、承擔痛苦的方式，來實現態度的價值，故此價值實現的可能性，一直存在到人生最後一剎那，這顯示出人的存在不可能無意義。例如從受苦、責疚（人生中無法挽救的嚴重失敗，或生命存在本身的侷限性所導致的內疚或罪責）、死亡或生命無常等悲劇性經驗中，尋得生命的意義。面對受苦，將其轉化為生命的任務或成就；藉著疚責時機，轉變自己，創造更有意義的生命；藉由死亡或生命無常之體認，瞭解人的有限性，激勵自己去採取對自己負責的行動。</p> <p>5. 老人常見疾病與慢性病、癌症：高血壓、糖尿病、心臟病、下肢靜脈腫瘤曲張、風濕症、關節炎、痛風、骨質酥鬆症、泌尿系統疾病、攝護線肥大、消化系統疾病、口腔疾病、視覺疾患、慢性支氣管炎、氣喘、鼻炎、痔瘡、巴金森氏病、阿茲海默症、老年失智症、憂鬱症、各種癌症等等。</p>
教學材料	<p>『疾病—療癒表』。臚列各式疾病之表格。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Friedan, B(1993/1995). <u>The Fountain of Age</u>. 2. Van den berg, J. H.(2001)。石世明譯。<u>病床邊的溫柔</u>。台北：心靈工坊。 3. 李錄後、陳秀娟（譯）。<u>生命之泉—高齡生涯大趨勢</u>。台北：月旦。 4. 許爾文．努蘭（1995）。楊慕華譯。<u>死亡的臉</u>。台北：時報。 5. 凱博文（1994）。陳新綠譯。<u>談病說痛：人類的受苦經驗與痊癒之道</u>。台北：桂冠。 6. 圖姆斯（2000）。邱鴻鍾等譯。<u>病患的意義</u>。青島：青島出版社。 7. 藍蕙瑜（1998）。醫、病關係中醫生的道德問題之探究。載於應用倫理研

	究通訊，5，44-48。
備註	<p>相關苦難與態度的詩文</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 當你走到了生命的盡頭，回顧來時路，那些艱困的日子，那些生命中的風暴，對你而言，都變成造就今日之你的原因之一。這就像把石頭丟進轉磨機裡，你可以選擇被輾碎，或是被磨得晶瑩剔透！（引自 Kubler-Ross, E. (2000)。林瑞堂譯。<u>你可以更靠近我</u>。台北：張老師） 2. 你不能決定生命的長度，但，你可以控制它的寬度；你不能左右天氣，但，你可以改變心情；你不能更換容貌，但，你可以展現笑容；你不能控制他人，但，你可以掌握自己；你不能預知明天，但，你可以利用今天；你不能樣樣順利，但，你可以事事盡力。 3. 你知道嗎？你知道蠟燭要經過燃燒才會發光嗎？你知道橄欖要經過壓榨才會出油嗎？你知道美酒要經過醞釀才會芬芳嗎？你知道柿子要經過風霜才會香甜嗎？ 4. 你知道嗎？金子要經過提煉才見精純；鑽石要經過琢磨才見光華；寶刀要經過鍛鍊才見鋒利；麥子要經過死亡才見重生。 5. 你知道嗎？天空若沒有風雨的肆虐，就顯不出虹的美麗；溪流若沒有礁石的阻擋，就激不起浪花的飛舞；小徑若不正曲折隱密，就顯不出它的幽靜；梅花若不經一番寒風徹骨，何處聞得芳香撲鼻？ 6. 你知道嗎？沒有經過流淚的雙目，永遠看不到人間的疾苦；沒有經過流汗的耕作，永遠不懂收穫的歡樂；沒有夏日炎陽的烤灼，永遠不知樹蔭的清涼；沒有漫漫長夜的等待，永遠看不到曙光的重現。 7. 你知道嗎？你知道受苦越深，環境越刻苦，也越使人奮發上進嗎？你知道打擊越重，也越能造就人的信心嗎？你知道世途越坎坷，人生的閱歷也越豐富嗎？ 8. 你知道嗎？失敗教我們吸取經驗；錯誤教我們學習謙遜；挫折教我們培養勇氣；損傷教我們懂得珍惜。 9. 你知道嗎？沒有試煉，你永遠不知生命的潛力有多深？沒有重擔，你永遠不知生命的耐力有多大？沒有痛苦，你永遠不知生命的韌力有多強？沒有缺憾，你永遠不知生命的內涵有多美？你知道嗎？（引自魏悌香。<u>心靈驛站</u>。晨星出版社）

(四)「老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道」、「急救與危機處理」、「生活方式與疾病型態之關聯性探討」課程方案

單元四為「健康人生」，係針對「老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道」、「急救與危機處理」、「生活方式與疾病型態之關聯性探討」等課程內容所設計。本單元主要在協助老年學習者瞭解其切身的疾病、醫療問題，並安排急救與危機處理方式、放鬆訓練等實做課程內容，整體而言，較偏向於滿足老年學習者技能方面的需要。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-4：

表 5-2-4 「老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道」、「急救與危機處理」、「生活方式與疾病型態之關聯性探討」課程方案

單元名稱	單元四：健康人生
單元目標	1. 能知曉老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道。 2. 能認識簡易可自理的急救與危機處理方式。 3. 能知曉生活方式與疾病型態之關聯性。
情境規劃	課前情境音樂：凱文·柯恩 Through the Arbor Sundial Dreams The Enchanted Garden from「綠鋼琴」。 教室情境佈置：枝葉疏落有致、不顯龐雜之小型綠色植物數盆，營造生機盎然之感受。座位採圓形排列方式。
引起動機	公佈在前次課程中，老年學習者所意欲瞭解的病症得票結果。說明將依據得票多寡數，來決定講解哪些疾病的預防之道及斟酌講解的先後順序。
教學內容及策略	1. 解說老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道，並請老年學習者就預防之道提供經驗或分享見聞。 2. 教導或示範各種簡易可自理的急救與危機處理方式。 3. 討論生活方式與疾病型態之關聯性，並鼓勵其將這些知識融入自己的日常生活中，以降低疾病發生的機率。 4. 提供老年學習者疾病諮詢機構的資訊。 5. 帶領放鬆訓練。
教學方法	講述法、經驗分享法、實做練習法、發表法。
教材內容摘要	生活方式與疾病型態之關聯性：包括飲食營養、運動、個人習慣、生活型態、居家環境、健康檢查、正確觀念（用藥觀念、求醫行為等等）、情緒調適等與疾病之關聯性。
教學材料	參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材： 1. Knight, B. G. (2001)。邱妙儒譯。 <u>老人心理治療</u> 。台北：心理。（本單元引用放鬆訓練）

	<ol style="list-style-type: none"> 2. 許爾文．努蘭（1995）。楊慕華譯。<u>死亡的臉</u>。台北：時報。 3. 彭駕駢（1999）。<u>老人學</u>。台北：揚智。 4. 黃國彥編（1994）。<u>銀髮族之醫學保健</u>。嘉義：嘉義師範學院。 5. 葉純卿（1994）。老人巴金森氏病之病理與心理。載於黃國彥編，<u>銀髮族的心理與適應</u>。嘉義：嘉義師範學院。 6. 瑪若琳．韋伯（2002）。項慧齡譯。<u>天堂的階梯</u>。台北：天下。 7. 劉嘉年、林京美、卓惠如（1994）。飲食與健康。載於黃國彥編，<u>銀髮族養身之道</u>。嘉義：嘉義師範學院。 8. 蔡培村（1995）。<u>老人學習與生涯發展</u>。高雄：麗文。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在「老人常見疾病與慢性病、癌症之預防之道」「急救與危機處理」的課程內容，若教師不諳此專業領域，可請醫護專家授課，以針對老年學習者切身的疾病問題，提出預防之道。 2. 由於時間有限，疾病症狀繁多，故須在時間與內容間斟酌。 3. 放鬆訓練可採坐姿進行，若有空間寬敞、可平躺的場地可運用更佳，惟須先預告老年學習者穿著輕便服裝。



(五)「面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理」、「養生技藝」課程方案

單元五為「聽疾病說話」，係針對「面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理」、「養生技藝」等課程內容所設計。本單元除了協助老年學習者知曉面對慢性病或長期臥病之心理反應與心理調適處理方式之外，將偏向以身心醫學的觀點出發，提供老年學習者另一種看待疾病的意義觀點，滿足老年學習者信念與態度方面的需要。並介紹養生技藝予老年學習者，且運用老年學習者從事養生技藝的經驗，滿足其技能方面的需要。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-5：

表 5-2-5 「面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理」、「養生技藝」課程方案

單元名稱	單元五：聽疾病說話
單元目標	1. 能知曉面對慢性病或長期臥病之心理反應。 2. 能知曉面對慢性病或長期臥病之心理調適處理方式。 3. 能認識數種養生技藝。
情境規劃	課前情境音樂：巴哈 第 3 號管絃組曲：G 弦之歌。 教室情境佈置：以輕柔具墜度的水藍色布幔創造流動、轉化的感覺。座位採半圓式或一般橫排式，便於黑板的運用。
引起動機	請老年學習者猜想為何本單元名稱「聽疾病說話」，引起討論，引出症狀有其象徵意義，說明本單元將偏向以身心醫學的觀點出發，提供老年學習者另一種看待疾病的意義觀點。
教學內容及策略	<p>(一) 面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理</p> <ol style="list-style-type: none"> 請老年學習者發表自己經驗或見聞的面對慢性病、長期臥病之心理反應。 請老年學習者發表自己經驗、見聞或設想的面對慢性病或長期臥病之心理調適處理方式。 由老年學習者提供的調適處理方式中，大致歸納出「對抗」疾病與「轉化」疾病二種型態，並說明二者差別。 <p>(二) 另一種心理調適處理方式—傾聽疾病的教導</p> <ol style="list-style-type: none"> 解說下表『疾病—療癒表』： <div data-bbox="406 1518 1348 1765" data-label="Diagram"> </div> <ol style="list-style-type: none"> 說明在之前關於病痛的個人意義與社會意義之課程中，曾學習「探索意義」，本單元將和大家一起學習「解讀疾病象徵意義」，並介紹養生技藝。 請每位老年學習者在『症狀—問題對應表』中，依照自己具有的病症，去回答並省思表中對應於該病症的問題。 請每位老年學習者在『症狀—問題對應表』中，依照自己具有的病症，去回答並省思表中對應於該病症的問題。

	<p>8. 請老年學習者分享自己的省思心得，教師引導其解讀疾病象徵意義，進行意義的思考。但須強調此乃提供一種思考方向，並無絕對或對錯。</p> <p>9. 鼓勵老年學習者（1）利用每一次的病痛練習接受與迎接生命中下一刻的未知，提醒自己放開心念，選擇接納、不隱藏、不排斥、不強化，將病痛視為老師；（2）在面對病痛之心理調適上，學習傾聽疾病的教導，透過生理症狀，解讀疾病的象徵意義，為自己的症狀尋找個人的意義，達到精神轉化；（3）身體有病痛，心靈卻可以是健康的；即使面對慢性病或長期臥病等境況，仍有態度上的自由，可經由態度價值發現意義。</p> <p>（三）養生技藝</p> <p>10. 介紹養生技藝，也請老年學習者分享自己從事某些養生技藝的經驗。</p> <p>11. 帶領進行老年學習者減痛靜坐法。</p>
教學方法	講述法、發表法、討論法、經驗分享法、實做練習法。
教材內容摘要	<p>1. 對抗與轉化：左右疼痛程度的心理要素：恐懼和憂鬱。對立與超越對立。透過生理症狀，解讀疾病的象徵意義，達到精神轉化。</p> <p>2. 解讀疾病象徵意義：人類的疾病具體化為症狀，症狀擁有我們意識所缺乏的東西，症狀是我們意識的陰影部分，會以身體的形式來表現。身體提供了自我探索與成長的機會，身體代表意識的再現。探究症狀的意義，揭露自己本質中某個特殊部分，解釋症狀，發現事情的存在及如何存在，而不問為何存在。</p> <p>3. 疾病與療癒：對立與完整合一。傾聽身心的語言，讓疾病帶領我們通向完整合一。病痛向人們顯露著生命的實情，讓人回到生命的根本之處。疾病使我們變得更完整，療癒意指更接近意識的完整性。</p> <p>4. 養生技藝：養生保健、食療藥膳、健身運動、自然療法、不藥療法、民俗療法、另類療法、拳術、氣功等等。</p>
教學材料	<p>『疾病—療癒表』。『症狀—問題對應表』。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bernard, J. S. & Schneider, (1999)。王添源譯。<u>死亡無懼</u>。台北：台灣中華。 2. 尤瑞鴻、施金水、劉裴文（1994）。強身之道。載於黃國彥編，<u>銀髮族養身之道</u>。嘉義：嘉義師範學院。 3. 史蒂芬·雷凡（1996）。汪芸、于而彥譯。<u>生死之歌</u>。台北：天下。（本單元引用減痛靜坐法） 4. 托瓦爾特·德特雷福仁、呂迪格·達爾可（2002）。易之新譯。<u>疾病的希望—身心整合的療癒力量</u>。台北：心靈工坊。（本單元以本書第二篇「症狀及其意義」設計〔症狀—問題對應表〕，及依循詮釋症狀的規則，參考疾病象徵意義之解讀方式） 5. 許爾文·努蘭（1995）。楊慕華譯。<u>死亡的臉</u>。台北：時報。 6. 瑪若琳·韋伯（2002）。項慧齡譯。<u>天堂的階梯</u>。台北：天下。 7. 劉嘉年、林京美、卓惠如（1994）。飲食與健康。載於黃國彥編，<u>銀髮族養身之道</u>。嘉義：嘉義師範學院。
備忘	若教師不諳減痛靜坐法，可請專家帶領之。

(六)「威脅生命重症的醫療事宜」、「臨終關懷與安寧療護的理念與實施」、「瀕死的過程與心理反應」、「對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式」、「緩和醫療條例之瞭解」、「安寧療護機構的服務功能簡介」、「生命尊嚴之探討」課程方案

單元六為「生無憂懼、死亦安然」，係針對「威脅生命重症的醫療事宜」、「臨終關懷與安寧療護的理念與實施」、「瀕死的過程與心理反應」、「對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式」、「緩和醫療條例之瞭解」、「安寧療護機構的服務功能簡介」、「生命尊嚴之探討」等課程內容所設計。本單元主要協助老年學習者瞭解在心理層面或醫療層面上，對死亡及瀕死之態度或實務處理方式，進而提供老年學習者思考生命尊嚴的機會。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-6：

表 5-2-6 「威脅生命重症的醫療事宜」、「臨終關懷與安寧療護的理念與實施」、「瀕死的過程與心理反應」、「對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式」、「緩和醫療條例之瞭解」、「安寧療護機構的服務功能簡介」、「生命尊嚴之探討」課程方案

單元名稱	單元六：生無憂懼、死亦安然
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能知曉威脅生命重症的醫療事宜。 2. 能瞭解臨終關懷與安寧療護的理念與實施。 3. 能知曉瀕死的過程與心理反應。 4. 能知曉對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式。 5. 能瞭解緩和醫療條例。 6. 能知曉安寧療護機構的服務功能。 7. 能思考生命的尊嚴。
情境規劃	<p>課前情境音樂：秘密花園 You raise me up from「紅色月光」。</p> <p>教室情境佈置：柔和的輕橙色布幔流墜。橙色是某些安寧病房的顏色，營造生命的流轉與開展之環境氣氛。座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備之運用。</p>
暖身活動	有助於提高免疫機能 and 抗病能力之經穴按摩自我保健十二式。
教學內容及策略	<p>(一) 威脅生命重症的醫療事宜</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 與老年學習者討論有哪些疾病屬於威脅生命的重症。 2. 與老年學習者討論威脅生命的重症須有哪些醫療事宜。 <p>(二) 臨終關懷與安寧療護</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 從醫療事宜中的「緩和醫療」引出說明東、西方臨終關懷的意義與理念。 4. 解說安寧療護的內涵與實施現況及服務功能。並說明安寧療護的內涵乃因應著臨終者之生理、心理、靈性狀況。

	<p>(三) 瀕死的狀況及因應</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 請老年學習者分享自己見過的臨終者之生理、心理、靈性狀況或照顧經驗。 6. 說明臨終者之生理、心理、靈性狀況及因應措施。 7. 以短文「你需要什麼？」，引入討論對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式。 8. 與老年學習者討論臨終者的權益與生理、心理、靈性任務。 9. 與老年學習者一同由上述的權益與任務，引申建構『臨終關懷須知』，教師予以補充。並收錄在『我的生命智慧』。 <p>(四) 安寧緩和醫療條例與生命尊嚴</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. 說明安寧緩和醫療條例的內容，與安寧緩和醫療意願書的格式與簽署方式。 11. 介紹「安寧卡」的功用，並藉以引出生命尊嚴的討論。 <p>(五) 可用以協助臨終者之靜坐法</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. 介紹一種簡易的「明光學會」的靜坐法，提供老年學習者用以幫助臨終者與自己。
教學方法	暖身活動、講述法、討論法、經驗分享法、實做練習法。
教材內容摘要	<ol style="list-style-type: none"> 1. 東、西方臨終關懷的意義與理念：東方—(1) 死生一體的關懷：時時刻刻處於臨終狀態、日日的關懷；(2) 死生二分的關懷、臨終前的關懷：生死意義的瞭悟、身心轉化、放下。西方—緩和醫療、心理輔導、社會支持、宗教寄託。 2. 安寧療護的內涵與實施現況：照顧模式、運作型態、服務方式、機構介紹。 3. 臨終者之生理、心理、靈性狀況（身體、精神、社會、靈性的痛苦；瀕死過程；心理反應；臨終覺知等等）及因應措施。 4. 臨終者的權益與生理、心理、靈性任務。 5. 安寧緩和醫療：條例。意願書的格式與簽署。安寧卡。與安樂死區辨。 6. 臨終關懷須知：如何對待與關懷、慰問、溝通與照護臨終病人。 7. 「你需要什麼？」：服務於阿拉斯加內陸村落的牧師，紀錄當地印地安人瀕臨死亡的情形。他認為有一種力量和決定性在操縱著人的死亡，當人在步入死亡時，此種力量和決定性就會出現。並非人的意志有辦法結束生命，而是死亡是生命的實然作用，人該去參與加入。他並相信，對瀕死者而言，最重要的是讓此人在死之前有機會說出想說的話、去做想要做的事。所以他在阿拉斯加學到一件事，就是當碰到瀕死者時，一定會問他：「你需要什麼？」這並非令人舒服的問話，但能給人心靈活動並作道德的選擇。

教學材料	<p>短文 你需要什麼？。「安寧卡」。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bernard, J. S. & Schneider (1999)。王添源譯。<u>死亡無懼</u>。台北：台灣中華。 2. Carroll(1994)。陳芳智譯。<u>生死大事—如何幫助所愛的人走完人生旅程</u>。台北：遠流。 3. Kubler-Ross (1974)。王伍惠亞譯。<u>最後一程</u>。香港：基督教文藝。 4. Van Den Berg (2001)。石世明譯。<u>病床邊的溫柔</u>。台北：心靈工坊。 5. 大衛．凱斯勒 (2000)。陳貞吟譯。<u>臨終關懷</u>。台北：商流。 6. 史蒂芬．雷凡 (1996)。汪芸、于而彥譯。<u>生死之歌</u>。台北：天下。(本單元引用「明光學會」的靜坐法) 7. 石世明 (1999)。<u>臨留之際的靈魂—臨終照顧的心理剖面</u>。東華大學族群關係與文化研究所碩士論文。 8. 李佩怡 (2000)。失落與悲傷。載於林綺雲主編，<u>生死學</u>。台北：洪葉文化。 9. 孫安迪 (2001)。<u>孫安迪之身心靈養生醫學觀</u>。台北：自然風。(本單元引用經穴按摩自我保健十二式) 10. 尉遲淦 (2000)。臨終關懷。載於作者編，<u>生死學概論</u>，85-107。台北：五南。 11. 許禮安、陳榮基、賴允亮、邱泰鴻、黃鳳英、潘美惠、淨耀法師、尉遲淦、李瑞全 (1998)。臨終關懷專題相關論文。載於<u>應用倫理研究通訊</u>，8。 12. 得榮社會福利基金會。<u>生死尊嚴</u>。生命教育課程高二下教師手冊。 13. 黃天中 (1991)。<u>死亡教育概論—死亡態度及臨終關懷研究</u>。台北：業強。(本單元引用 你需要什麼？ 短文) 14. 傅偉勳 (1994)。<u>死亡的尊嚴與生命的尊嚴</u>。台北：正中。 15. 瑪若琳．韋伯 (2002)。項慧齡譯。<u>天堂的階梯</u>。台北：天下。 16. 趙可式 (1995)。臨終病人的病情告知。<u>安寧照顧會訊</u>，19，16-19。
備註	「明光學會」的靜坐法，場地不限 (參閱生死之歌)。

(七)「死亡與家庭：死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響」、「對兒童解釋死亡的方式技巧」課程方案

單元七為「品嚐愛的眼淚」，係針對「死亡與家庭：死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響」、「對兒童解釋死亡的方式技巧」等課程內容所設計。本單元主要協助老年學習者瞭解死亡對家庭系統及家庭成員所造成的影響，並因應家庭成員中的兒童所可能具有之需求，協助老年學習者知曉對兒童解釋死亡的方式技巧及相關概念，其間乃具影響與傳承意味。本單元尚特別提供機會予老年學習者進行經驗分享與生命回顧。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-7：

表 5-2-7 「死亡與家庭：死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響」、「對兒童解釋死亡的方式技巧」課程方案

單元名稱	單元七：品嚐愛的眼淚
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能知曉死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響。 2. 能知曉兒童對死亡的概念與行為感受。 3. 能知曉與兒童解釋死亡的原則與方式技巧。 4. 能瞭解象徵語言與象徵物的概念。
情境規劃	<p>課前情境音樂：聖桑 動物狂歡節—天鵝。</p> <p>教室情境佈置：兒童的創作—相關死亡的畫作或詩文，散佈在教室各牆面。</p> <p>座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備之運用。</p>
引起動機	以小故事 心之歌，請老年學習者分享其感想，引出平日對家人就要表達自己的愛，因那將是家人極大的精神支持。
教學內容及策略	<p>(一) 死亡與家庭</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 引導老年學習者一同討論死亡事件對家庭系統造成的影響。 2. 引導老年學習者一同討論死亡事件對家庭成員造成的影響。 <p>(二) 兒童對死亡的概念與行為感受</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 請老年學習者試想並表達看法：若遭遇死亡事件的家庭成員中有兒童，該不該對其解釋死亡？說？不說？ 4. 引出相關思維：死亡的是誰？兒童幾歲？他問了嗎？他會懂嗎？他之前對死亡的理解為何？帶入簡述說明各年齡層的兒童對死亡的概念與行為感受、兒童的悲傷反應。並強調即使兒童不問、不說，亦不表示他不知道、不在意、或不悲傷。 <p>(三) 如何與兒童解釋死亡？</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 請老年學習者回憶並分享自己小時候喪失寵物的經驗，或觸發自己對死亡產生想法感受的經驗等等，以及那時成人是如何解釋或處理的？覺得

	<p>那樣的解釋或處理方式有何正面或負面的影響？</p> <p>6. 若有老年學習者曾對兒童解釋死亡，請分享經驗。</p> <p>7. 播放短文 失去親人的孩子 與小故事 麗絲，同時請老年學習者閱讀並進一步思考：我們該如何對喪親兒童與臨終兒童解釋死亡？</p> <p>8. 討論上述的問題的同時，帶入說明對一般兒童、臨終兒童、喪親兒童、喪失寵物的兒童解釋死亡的原則、方式技巧。</p> <p>(四) 象徵語言與象徵物</p> <p>9. 由上述方式技巧引出說明象徵語言與象徵物的概念，播放小故事 善行安撫破碎的心 輔助老年學習者瞭解之。</p> <p>(五) 如何幫助遭遇死亡事件的兒童面對死亡？</p> <p>10. 請老年學習者試想我們能為遭遇死亡事件的兒童作什麼？</p> <p>11. 播放二則小故事 小女孩的安慰 與 傑菲，引出陪伴是良方、完成未竟之事等概念，帶入幫助兒童面對死亡及哀悼的方式。</p> <p>12. 提供貼近「心」的小良方「品嚐病童的眼淚」，並強調無論對是否遭遇死亡事件的家庭或兒童而言，愛是不二良方。愛亦是一個特別得以實現體驗價值的領域，是賦予生命意義的方式之一。</p>
教學方法	講述法、欣賞討論法、問題討論法、經驗分享法、生命回顧法。
教材內容摘要	<p>1. 死亡事件對家庭系統造成的影響：因死亡引起的家庭悲傷反應—溝通型態、家庭結構、家庭情緒歷程、社會關係。正常哀悼過程的家庭任務。影響家庭面對失落的因素。家庭生命週期的發展任務。</p> <p>2. 死亡事件對家庭成員造成的影響：死亡的家庭成員在家中扮演的角色。情感表達與支持。</p> <p>3. 各年齡層的兒童對死亡的概念與行為感受。兒童的悲傷反應。</p> <p>4. 對兒童解釋死亡的方式技巧：對一般兒童、臨終兒童、喪親兒童、喪失寵物的兒童解釋死亡的原則、方式技巧（提供死亡相關訊息的方式與原則、提供心理準備及保證與安全感的須知、滿足情緒表達的需要、高危險群的特徵、注意事項與建議等等）。</p> <p>5. 象徵語言與象徵物。陪伴是良方、完成未竟之事等概念。幫助兒童面對死亡與哀悼的方式。死亡參與。</p>
教學材料	<p>視訊設備。短文 心之歌、失去親人的孩子、麗絲、傑菲 善行安撫破碎的心、小女孩的安慰。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <p>1. Corr, C. A. & Corr, D. M. (2001)。死亡與喪慟：兒童輔導手冊。台北：心理。</p> <p>2. Kastenbaum, R. (1996)。劉震鐘、鄧博仁譯。死亡心理學。台北：五南。</p> <p>3. Kubler-Ross, E. (2000)。林瑞堂譯。你可以更靠近我—教孩子怎樣看待</p>

	<p><u>生命與死亡</u>。台北：張老師。(本單元引用 失去親人的孩子、麗絲、傑菲)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Goldman, L. (2000)。孩子也會哀傷。載於<u>台灣地區兒童生死教育研討會手冊</u>。彰化：彰師大。 5. Orbach, I. (2000)。高慧芬譯。<u>不想活下去的孩子</u>。台北：心理。 6. Worden, J. W. (1995)。李開敏等譯。<u>悲傷輔導與悲傷治療</u>。台北：心理。 7. 大衛·凱斯勒 (2000)。陳貞吟譯。<u>臨終關懷</u>。台北：商流。 8. 史蒂芬·雷凡 (1996)。汪芸、于而彥譯。<u>生死之歌</u>。台北：天下。 9. 李閏華 (1998)。臨終關懷中之兒童與青少年喪親者之輔導概念。載於<u>應用倫理研究通訊</u>，8，35-42。 10. 林杏足 (1996)。死亡事件對家庭系統的影響—家庭悲傷反應與任務。<u>輔導季刊</u>，32 (4)，50-57。 11. 林慧珍 (2000)。兒童對死亡概念的認知。載於林綺雲主編，<u>生死學</u>。台北：洪葉文化。 12. 洪瑜堅譯 (1999)。與孩子談死亡。台北：遠流。 13. 派蒂·韓森 (1995)。心之歌。楊淳茵譯。載於傑克·坎菲爾、馬克·韓森編著，<u>心靈雞湯</u>。台中：晨星。 14. 得榮社會福利基金會。善行安撫破碎的心、小女孩的安慰。載於<u>生死尊嚴</u>。生命教育課程高二下教師手冊。 15. 黃天中 (1991)。死亡教育概論 II—死亡態度及臨終關懷研究。台北：業強。 16. 黃有志 (2000)。悲傷輔導。載於尉遲淦編，<u>生死學概論</u>，頁 109-133。台北：五南。 17. 黃鳳英 (1988)。喪親家屬的悲傷與悲傷輔導。<u>安寧療護</u>，10，69-83。 18. 蔡佩真 (1995)。死亡壓力下的家庭溝通。<u>安寧照顧會訊</u>，12，26-31。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本單元閱讀頻繁，為顧及老年學習者視力問題，故運用視訊設備投影播放閱讀內容。 2. 預先討論日後參觀活動的地點：老人公寓、殯儀館、公墓、展覽活動。以進行活動安排。

(八)「對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理」、「有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性」、「輔導機構的服務功能簡介」課程方案

單元八為「參透悲傷」，係針對「對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理」、「有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性」、「輔導機構的服務功能簡介」等課程內容所設計。本單元除了協助老年學習者瞭解失落與悲傷及調適處理方式之外，主要在提供其體驗及調適失落與悲傷的機會。整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度方面的需要。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-8：

表 5-2-8 「對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理」、「有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性」、「輔導機構的服務功能簡介」課程方案

單元名稱	單元八：參透悲傷
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能知曉對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理方式。 2. 能瞭解哀悼的任務。 3. 能知曉死別造成的失落與悲傷。 4. 能瞭解悲傷與身心之關聯性。 5. 能知曉輔導機構的服務功能。
情境規劃	<p>課前情境音樂：蕭邦 Op.28. No.15 練習曲：Tristesse。</p> <p>教室情境佈置：顏色柔和的海報數張，相關失落與哀傷之詩文，散佈在教室內各個牆面。座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備與黑板之運用。</p>
引起動機	<p>閱讀小故事 芽子的故事。來不及的愛、來不及表達的歉意、來不及實現的諾言、來不及離別前最後的擁抱。</p>
教學內容及策略	<p>(一) 體驗失落與悲傷</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 準備淡藍色或米白色信箋，請老年學習者寫信給造成自己失落或哀傷的人(或事、物)，內容或許是悲傷、寬恕、請求寬恕、想念、感謝、憤怒或其他等情緒感受，以及為何訴說這些情緒感受。(寫完後，教師暫不處理這封信) <p>(二) 瞭解失落與悲傷</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 從失落與悲傷談起，乃至死別造成的失落與悲傷。 3. 說明老年人悲傷的特質。 4. 說明悲傷歷程。 5. 與老年學習者共同討論悲傷與身心之關聯性。 6. 說明關於悲傷的迷思與關於悲傷的健康觀點。

7. 說明預期的悲傷、病態的悲傷、被剝奪的悲傷。並提出人們可能剝奪自己的悲傷權利之概念，引出問題：我們該如何幫助自己？我們希望別人如何提供幫助？

(三) 瞭解失落與悲傷之調適處理方式

8. 請老年學習者分享良方：對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理方式。教師在黑板上立即將這些良方歸類至身體層面、心理層面（想法、情緒、意念行為）、靈性層面、社會層面之調適處理方式，及哀悼的方式技巧等五方面，並適時補充之。

9. 告知老年學習者這些良方將再收錄至〔我的生命智慧〕，若在本學期內又有新想法，可再告訴教師予以補充。

10. 簡介輔導機構的服務功能，提供相關社會資源資訊。並鼓勵老年學習者若有需要時可加以運用。

(四) 調適失落與悲傷

11. 說明哀悼任務，並請老年學習者自問：完成任務了嗎？

12. 請老年學習者取出剛上課時寫的信，就近選擇一地點（教室內外不拘），念給其他某位學員聽，彷彿他就是收信者，或傾聽其他某位學員讀自己寫的這封信，彷彿自己就是收件者。

13. 若不願在課堂上念或聽，便須承諾回家後要直接唸給造成自己失落或哀傷的人（或事、物）聽，若不想對別人念，可以對自己大聲地讀出這封信。但不願在課堂上念或聽這封信者，在下課前須接受全班人的擁抱。

14. 讀信結束後，請老年學習者默默回想之前寫完信時的感受，然後正式上課時，在教師沒有交代寫信的用意、沒有干預信件怎麼處理的狀況下，自己是懷著什麼心情看待以及如何處理或放置這封信的，後來念了信或傾聽了信之後，心情感受是否有所變化，若有，去細細體會那種變化，覺察自己對這份失落與悲傷的感受。

15. 分享心得感受。

16. 引導老年學習者思考自己存在的限制與自由，明白自己有能力為自己的生命經驗賦予意義，鼓勵其發現、瞭解、接受與運用自己的自由與責任，在失落所造成的剝奪與創傷中尋找該事件之價值和意義。

17. 鼓勵老年學習者回家後以那位收信者的角度，寫一封回應的信給自己，然後再找一個人念給自己聽。

(五) 愛的信箋

18. 提供各式信箋或小卡片，讓老年學習者回去後寫下對某人的愛、感謝、歉意或關懷等等，並拿給那個人。三週後分享。

(五) 擁抱活動

19. 在每個人都擁抱過那些不願在課堂上讀信的老年學習者之後，繼續擁抱

	的循環，直至所有人皆互相擁抱過。
教學方法	體驗式活動、講述法、討論法、經驗分享法。
教材內容摘要	<ol style="list-style-type: none"> 1. 有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知：死別造成的失落與悲傷。失落與哀傷的意義。悲傷歷程。哀悼任務。 2. 老年人悲傷的特質：互賴、多重失落、覺察到個人的死亡、孤單角色適應、支持團體、碰觸、回憶、討論變動居所、建立生活技巧。家庭需求與個人需求。 3. 悲傷與身心之關聯性：悲傷或傷慟造成的身心靈變化（包括感覺、生理感官知覺、認知、行為等方面之現象）。闡明正常悲傷現象。 4. 預期的悲傷。病態的悲傷。被剝奪的悲傷—老人常常是社會上不被認可的悲傷者、人們可能剝奪自己的悲傷權利。關於悲傷的迷思。關於悲傷的健康觀點。 5. 對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理：身體層面、心理層面（想法、情緒、意念行為）、靈性層面、社會層面之調適處理方式。哀悼的方式與技巧。 6. 該如何幫助自己：確認自我感、確認失落、確認關係、建議替代儀式等。 7. 社會資源方面：輔導機構的服務功能簡介。 8. 無論與逝者過去的關係如何，現在生者就面臨著“let go”的任務。“let go”與重組個人生活的能力隨著許多因素而變化：與逝者關係的本質、生者的個人人格特質、年齡與性別、社會階級、死亡發生的形式、疾病或瀕死過程持續的時間、死亡發生時的文化脈絡、生者必須繼續生活的文化脈絡等。無論恢復的過程是快是慢，所愛的人之死亡所遺留下的情感傷痕可能將終其一生。 9. 有些人可能永遠無法解決其悲傷，只能學會與悲傷共存，尤其是老人的悲傷可能更為複雜，要注意勿將悲傷反應誤診為生理疾病、癡呆症或憂鬱症。
教學材料	<p>短文 芽子的故事。淡藍色或米白色信箋。各式信箋或小卡片。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編教材、相關網站搜尋社會資源：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aiken, L. R. (1995). <i>Aging: An intruduction to gerontology</i>. California: SAGE Publications, Inc. 2. Bond, J., Coleman, P. & Peace, S. (1996). <i>Death, Dying, Bereavement, and Widowhood</i>. In <i>Ageing in Society: An introduction to social gerontology</i>. California: SAGE Publications, Inc. 3. Knight, B. G.(2001)。康淑華、邱妙儒譯。<u>老人心理治療</u>。台北：心理。 4. Worden, J. W.(1995)。李開敏等譯。<u>悲傷輔導與悲傷治療</u>。台北：心理。 5. 高淑芬、李明濱(1991)。哀傷與傷慟的身心醫學觀。載於<u>當代醫學</u>，(18)，

	<p>4, 89-94。</p> <p>6. 黃志成、林貞谷 (2002)。生活品質與生命尊嚴相關社會資源簡介。載於郭靜晃等著, <u>生命教育</u>。163-175。台北:揚智。</p> <p>7. 李佩怡 (1998)。失落的自我調適—如何應用創意度過悲傷。<u>學生輔導</u>, 54, 84-99。</p> <p>8. 李佩怡 (2000)。失落與悲傷。悲傷之自我調適與基本助人技術。載於林綺雲主編, <u>生死學</u>。台北:洪葉文化。</p>
備註	<p>詩作</p> <p>1. 生命因逝去的愛而更加豐盛。 —泰戈爾</p> <p>2. 我將我自己遺贈泥土, 使我得從我愛的草葉成長, 假如你再需要我, 那就到你的皮靴底下找我。你將難以明白我是何人或所指為何。雖然如此, 但我不僅對你的健康有益, 而且會滲透和強化你的血液。如果你一下不能找到我, 不必氣餒, 在一個地方走失了我, 再到另一個地方尋覓, 我會停在某個地方等你。 —惠特曼</p> <p>3. 我們終將找到一個地方安置失落, 我們知道失落後的強烈哀悼終將沈息, 但是也知道這種痛苦是無可安慰, 也無可取代的。不管如何填補這裂口, 就算能夠完滿的填補, 它也不是原來的模樣了。 —佛洛伊德</p> <p>4. 我死了的時候, 親愛的, 別為我唱悲傷的歌; 我墳上不必安插薔薇, 也無須濃蔭的柏樹; 讓蓋著我的青青的草淋著雨, 也沾著露珠; 假如你願意, 請記著我, 要是你甘心忘了我, 我再不見地面的清蔭; 覺不到雨露的甜蜜; 再聽不見夜鶯的歌喉在黑夜裡傾吐悲啼, 在悠久的昏暮中迷惘; 陽光不升起, 也不消翳; 我也許, 也許我記得你, 我也許, 我也許忘記。 —徐志摩</p>
備忘	<p>1. 若發現老年學習者有病態的悲傷現象, 須謹慎評估以適時予以轉介。</p> <p>2. 若讀寫有障礙者, 可鼓勵其以圖畫代表心聲或直接透過言語表達。</p>

(九)「死亡的定義與意義」、「生命本質的探討」、「生死信念與態度之澄清」、「超越價值的探索」課程方案

單元九為「生死之歌」，係針對「死亡的定義與意義」、「生命本質的探討」、「生死信念與態度之澄清」、「超越價值的探索」等課程內容所設計。本單元除了協助老年學習者認識死亡之外，主要在提供其機會去覺察及澄清個人對生死的想法與信念態度，進而思索超越生死的意涵，探索超越的價值與智慧。整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度方面的需要。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-9：

表 5-2-9 「死亡的定義與意義」、「生命本質的探討」、「生死信念與態度之澄清」、「超越價值的探索」課程方案

單元名稱	單元九：生死之歌
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能認識死亡的定義與意義。 2. 能覺察自己對死亡的感受與態度。 3. 能覺察自己對生命本質的想法。 4. 能澄清個人的生死信念與態度。 5. 能思索死亡對生命的啟示。 6. 能思索超越的意涵。
情境規劃	<p>課前情境音樂：舒伯特 D 小調第 14 號弦樂四重奏：死與少女。</p> <p>教室情境佈置：二幅畫作，分由孟克及希勒所作，皆名為 死亡與少女。</p> <p>內容相關生死智慧之書法作品數張，散佈在教室內各個牆面。座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備之運用。</p>
引起動機	播放童繪本《獾的禮物》。請老年學習者自由分享想法感受。藉書中對老化與死亡的描述，引出生命之有盡與無窮。
教學內容及策略	<p>(一) 死亡的定義與意義</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 延續以上的話題，繼續與老年學習者共同討論「死亡的必然性與偶然性（不可避免性與可避免性）」、「死亡的個體性與群體性」、「死亡的終極性與非終極性」、「人生的有限性與無限性」之具體情境各自為何，藉此引出人的生理、心理與靈性三層面，帶入死亡的必然與人生的自由，並引導老年學習者瞭解凡存在過的，會永恆地、確實地存在，不受限於生命的短暫性，而是安置存放在過去之中，任何人事物皆無法抹滅它，在靈性層次中，此生中曾經歷的關係與歷史經驗永不消逝。 2. 提問：您認為死亡的意義是什麼？ 3. 從老年學習者的回答中，帶入說明死亡在醫學、心理、社會、法律、宗教等方面之定義或意義。

	<p>(二) 生命的本質</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. 再度提問：那麼生命的本質又是什麼？（暫不討論） 5. 播放小故事 小河流的旅程。 6. 請老年學習者發表對此小故事的看法或自己對生命本質的想法。 7. 引出討論生死觀與宇宙觀，以助其具死亡意識—獲得對人生的整體觀念和有限觀念。 <p>(三) 生死信念態度與超越</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. 請老年學習者作答問卷『我對死亡的感受』，引發其對自身死亡態度的思考。須向老年學習者強調問卷無正確答案，只要填入自己真實的想法感受即可。 9. 分組討論問卷內容。 10. 小組分享問卷內容討論結果。 11. 個人分享作答問卷時的感受，教師適時協助生死信念與死亡態度之價值澄清。 12. 鼓勵老年學習者從問卷中瞭解自己的抗拒與恐懼，試著感受、承認並包容自己的抗拒與恐懼。並引導其瞭解抗拒與恐懼乃自然反應，但人擁有自我超越的能力，足以超脫存有加諸於形體與心理層次上的限制，而進入一個靈性的層次。我們可試著覺察自己的抗拒與恐懼，進入生命的靈性層面，面對死亡與存在意義的問題，透過意義的探索，獲得心靈上的力量，再去面對死亡所帶來的抗拒與恐懼。 13. 討論老人的死亡態度。並引導老年學習者瞭解對死亡的態度將影響對生命的態度，而生命的型態將影響死亡的型態。 14. 請老年學習者默默思索死亡對生命的啟示，然後發表看法。 <p>(四) 生死與超越</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. 請老年學習者觀看教室牆面上的書法作品，然後討論西方與中國傳統的生死智慧。 16. 討論生死的排拒與融會、生死的超越，其間帶入說明超越的意義。 17. 引導老年學習者瞭解其所擁有的縱然並非未來諸多的無限可能，卻擁有著過去的豐富生命。縱然無逃於天地之間，人在經驗的層面之外，卻尚有超越的特性，人是歷史的存在，其生命意義卻有超時間性與超歷史性。鼓勵其發展自己的老年哲學與態度來看待老化、死亡與隨之而來的一切，並透過生命的省思與生活經驗的探索，從中尋獲意義，從死亡的必然性中達成自我統整，進而超越自我。
教學方法	欣賞討論法、講述法、發表法、問題討論法、價值澄清法。
教材內容摘要	<ol style="list-style-type: none"> 1. 死亡的定義與意義：醫學、心理、社會、法律、宗教上的定義。 2. 死亡的必然性與偶然性（不可避免性與可避免性）死亡的個體性與群體性、死亡的終極性與非終極性、人生的有限性與無限性、死亡的必然與

	<p>人生的自由、死亡的必然與超越。</p> <p>3. 生命本質的探討：生死觀與宇宙觀。存在的本質。</p> <p>4. 中國傳統的生死觀或死亡智慧：生死互滲；生死一體；日日生、日日死。生不知死，死不知生。未知生，焉知死？未知死，焉知生？由死知生；若知生，便知死；若知死，便知生。生死的排拒與融會。戀生懼死、了生脫死、求生厚死。</p> <p>5. 超越的意義：終極的意義必定超乎人的有限智能，無法只以理性思考來理解，此即超越的意義。人類的存在力，足以造成自我超脫，超脫存有加諸於形體與心理層次上的限制，而進入一個靈性的層次，此即自我超越的能力。</p> <p>6. 『我對死亡的感受』問卷之內容包括：(1) 您覺得死的過程可怕嗎？(2) 若覺得可怕，怕的是（失去控制/痛苦/混亂無序/必須依賴他人的狀態/消耗金錢/時間拖太久/醫療技術/令人不愉快或自己不希望的治療/孤獨的狀態或被拋棄/身體被切割、醜陋/不名譽或恥辱/將來無法預料之事/其他）；(3) 會為失去下列的事物而感到不安或害怕嗎？（家人或所愛之人/身體容貌/家/所有物/有意義的工作、經歷或職業/政治理念或主張/創造力/肉體行為能力/自己的價值或信譽威望/名聲/其他）(4) 擔心下列的事嗎？（或許死是沒有任何意義的/或許人生是沒有意義的/自己虛度了人生/尚有未完成之事或責任/沒有被原諒/不能原諒自己/不能原諒別人/若死了有人會傷心/未解決的問題會留下來/其他）(5) 您害怕死後的狀態嗎？(6) 若覺得可怕，最怕的是（地獄或其他的懲罰/被活埋或埋葬/無業或輪迴/最後的審判之日/肉體的腐敗/未知的世界/其他）；(7) 您覺得下列哪些事是有限的，哪些是無限存在的？（身體/知覺感受/愛、感情/生命經歷/美德善行/靈性/經驗智慧/其他）。形式為單選或複選。</p>
教學材料	<p>視訊設備。『我對死亡的感受』問卷。短文 小河流的旅程。繪本《獾的禮物》。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bowker, J. (1994)。商戈令譯。<u>死亡的意義</u>。台北：正中。 2. Krishnamurti, J. (1995)。生與死。台北：方智。 3. Veatch, R. M. (1997)。李志成譯。重新定義死亡。載於路易斯·波伊曼等著，魏德驥等譯，<u>解構死亡</u>。台北：桂冠。 4. 史蒂芬·雷凡 (1996)。汪芸、于而彥譯。<u>生死之歌</u>。台北：天下文化。 5. 肯內斯·克拉瑪 (1997) 方蕙玲譯。<u>宗教的死亡藝術—世界各宗教如何理解死亡</u>。台北：東大。 6. 帕·威諾森 (1999)。吳憶帆譯。<u>死亡藝術—坦然面對死亡</u>。台北：志文。 (本單元參考書中「死的解析」設計「我對死亡的感覺」問卷) 7. 段德智 (1994)。<u>死亡哲學</u>。台北：洪葉。

	8. 索甲仁波切 (1996)。鄭振煌譯。 <u>西藏生死書</u> 。台北：張老師。 9. 陳芳玲 (1997)。生命的終結—死亡的型態。 <u>嘉市文教</u> ，49，5-6。 10. 傅佩榮 (1994)。生死觀初探。 <u>安寧療護</u> ，14，1-7。 11. 鄭曉江 (1998)。論中國傳統死亡智慧與生死互滲觀。載於 <u>哲學、生死與宗教國際學術研討會論文集</u> 。嘉義：南華大學。 12. 蘇珊·巴蕾 (1997)。林真美譯。 <u>獾的禮物</u> 。台北：遠流。 13. Smith H. (1998)。劉安雲譯。 <u>人的宗教</u> 。台北：立緒。(本單元的故事小河流的旅程 係參考書中「沙子的故事」所編) 14. 本研究：第二章第一節「老人之死亡態度」第二章第四節「存在的本質」
備註	相關生死智慧之書法作品內容 1. 死與生同屬生命。走路是將腳抬起，也是將腳放下。—泰戈爾 2. 死亡之泉讓生命的止水流動。—泰戈爾 3. 使生如夏花之燦爛，死如秋葉之靜美。—泰戈爾 4. 一旦學會如何死亡，就學會如何活著。—墨瑞 (墨里斯·史瓦茲) 5. 如果我們知道了如何恰當而平靜地生的話，我們就將知道了如何恰當而平靜地死。—蒙太涅 6. 透過對死亡與其意義的思索，會驀然發現，我們的死是一種全然不同的死亡。—尼采 7. 有生者必有死，有始者必有終，自然之道也。—揚雄 8. 存，吾順事；歿，吾寧也。—張載 9. 生之有長，長之有老，老之有死，若四時之代謝矣。而欲變易其性，求為異道，惑之不解者也。—桓譚 10. 人受天所賦許多道理，自然完具無闕，須盡得這道理無欠闕，到那死時，乃是生理已盡，安於死而無愧。—朱熹
備忘	1. 將繁複的死亡相關概念、定位、判準等等，整理於表，方便老年學習者對照。 2. 下周單元活動「生死大事」的預告與準備：協調老年學習者分組準備口頭報告，介紹自己所信仰的宗教之生死觀 (括死後生命、永生或輪迴等等) 與喪葬儀式，無宗教信仰者則分享自己理想中的喪葬儀式。 3. 二週後單元活動「來！分享我的豐美」的預告：請老年學習者準備 (1) 一個象徵物 (或許是照片、紀念物或其他)，屆時要分享相關此象徵物的生命故事，與其帶給自己的意義。(2) 自己豐美生命的分享，內容不限，或許是一段生命特殊經歷、一道佳餚的做法、一則故事、一種個人的人生哲學、一首意蘊深遠的歌、一個巧思、一種養生技藝等等任何想與他人分享的事物。下週先告知教師自己構思的分享內容，以事先安排相關事宜。

(十)「有關喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義」、「喪葬方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等」、「器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解」課程方案

單元十為「生死大事」，係針對「有關喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義」、「喪葬方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等」、「器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解」等課程內容所設計。本單元旨在協助老年學習者瞭解喪葬層面之實務處理方式與意義所在，並提供其分享經驗，及覺察自己對於討論此議題之想法感受的機會。整體而言，並重於滿足老年學習者認知、信念態度與技能方面的需要。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-10：

5-2-10 「有關喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義」、「喪葬方面：如遺體的處理方式、喪葬禮的儀式和規劃、喪葬費用、殯儀館的角色與功能、生前契約等等」、「器官移植或器官捐贈與遺體捐贈的瞭解」課程方案

單元名稱	單元十：生死大事
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能認識多種喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義。 2. 能認識喪葬禮的儀式規劃方式與喪葬費用。 3. 能認識遺體的處理方式。 4. 能知曉殯儀館的角色與功能。 5. 能認識生前契約。 6. 能瞭解器官移植或器官捐贈與遺體捐贈。
情境規劃	<p>課前情境音樂：德弗札克 E 小調第 9 號交響曲：新世界。</p> <p>教室情境佈置：相關本單元情境卻不陰鬱的畫作—米雷 奧菲麗亞；羅塞堤 貝阿特·碧亞翠絲；魯東 死；大衛 蘇格拉底之死；魏斯 克利斯蒂娜的世界。座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備之運用。</p>
暖身活動	帶領老年學習者進行簡易的按摩三穴與健身五功。
教學內容及策略	<p>(一) 喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 老年學習者分組口頭報告，介紹自己所信仰的宗教之生死觀（括死後生命、永生或輪迴等等）與喪葬儀式。 2. 由宗教之生死觀帶入說明喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義。 <p>(二) 喪葬實務處理</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 無宗教信仰者分享自己理想中的喪葬儀式。 4. 提問：舉行上述理想中的喪葬儀式需要什麼配套措施？（如費用、規劃者、執行者、決定者等等）

	<p>5. 在討論中引入討論喪、葬禮的儀式規劃方式與喪葬費用，說明葬的方式、殯儀館的角色與功能、接洽喪葬業者的注意事項、喪葬禮規劃的注意事項。</p> <p>(三) 其他相關事宜</p> <p>6. 說明遺體美容與遺體捐贈（大體捐贈）的意義與功能。</p> <p>7. 說明器官移植或器官捐贈的相關事宜與概念。並播放人體器官移植條例、捐贈器官同意書格式、地方法院檢署檢察官同意書格式、短詩 To Remember Me 。</p> <p>8. 簡介生前契約的角色、功能、消費者相關權益與義務、台灣之施行現況。</p> <p>(四) 經驗與感受之分享</p> <p>9. 請老年學習者分享自己參與過或聽聞過覺得有意義的喪禮，或某個相關喪禮的巧思。教師可提供述說線索—喪禮儀式採行方式？舉行地點？邀請多少人來參加？邀請誰？有請人幫忙嗎？請誰？那有著什麼樣的氣氛、佈置、音樂、花卉？喜歡哪些特點？</p> <p>10. 問老年學習者是否與家人或其他人談過關於自己身後事的安排，若有，請分享之；其他人則請細細覺察並分享自己對於討論此議題之想法感受。</p> <p>11. 回饋活動。</p>
教學方法	暖身活動、講述法、討論法、經驗分享法。
教材內容摘要	<p>1. 各種宗教的生死觀：猶太教、基督教、伊斯蘭教、印度教、佛教、道教、儒家、道家、一般民間信仰等等。</p> <p>2. 喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義。喪葬費用。殯儀館的角色與功能。</p> <p>6. 喪、葬禮的儀式和規劃：台灣殯、葬現況之簡介。接洽喪葬業者的注意事項。喪葬禮規劃的注意事項。</p> <p>7. 遺體的處理方式：葬的方式（土葬、火葬、灑葬、海葬、樹葬、花葬、宇宙葬等等）與地點的介紹。遺體美容的意義與功能。遺體捐贈（大體捐贈）的意義與功能。</p> <p>8. 器官移植或器官捐贈：符合捐贈器官的條件。器官回收、收集、分配、供需。台灣之器官移植現況。器官移植對捐贈者與接受者的影響。法理問題（人體器官移植條例、捐贈器官同意書、地方法院檢署檢察官同意書）器官移植與捐贈之作業方式。活體捐贈。腦死。器官捐贈同意卡。</p> <p>9. 生前契約：角色、功能、消費者相關權益與義務、台灣之施行現況。</p>
教學材料	<p>視訊設備。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <p>1. Test , R. N. : To Remember Me. 摘自中華民國器官捐贈協會，<u>器捐作業手冊</u>。</p> <p>2. 中華生死學會網站：http://www.csld.org.tw</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. 史蒂芬·雷凡 (1996)。汪芸、于而彥譯。<u>生死之歌</u>。台北：天下。呂應鐘 (2001)。<u>現代生死學</u>。台北：文京。 4. 林慧珍 (2000)。器官捐贈與安寧療護、生命與死亡儀式。載於林綺雲主編，<u>生死學</u>。台北：洪葉文化。 5. 孫安迪 (2001)。<u>孫安迪之身心靈養生醫學觀</u>。台北：自然風。(本單元引用按摩三穴與健身五功) 6. 尉遲淦、高賜忠、鄭捷 (2002)。生前契約之專題相關論文。載於<u>生死學通訊</u>，7。 7. 許爾文·努蘭 (1995)。<u>死亡的臉</u>。台北：時報。 8. 曾煥棠 (2000)。信仰與喪葬角色功能。載於林綺雲主編，<u>生死學</u>。台北：洪葉文化。 9. 蔡源林 (2000)。伊斯蘭生死學概觀。載於<u>生死學通訊</u>，3。 10. 楊祖漢、吳秀瑾、王邦雄、尉遲淦、郭旭松、余錦波、滕曉雲、金光亮、戴宇光 (1997)。器官移植之專題相關論文。載於<u>應用倫理研究通訊</u>，2。 11. 鄭志明 (2000)。道教之生死觀。載於<u>生死學通訊</u>，3。 12. 鄭曉江。中國傳統生死觀探析。載於<u>孔孟月刊</u>，(35)，8，39-47。 13. 鄭曉江。論儒家的死亡觀。載於<u>孔孟月刊</u>，(32)，1，2-9。 14. 郭于華 (1994)。<u>死的困惑與生的執著</u>。台北：洪葉。 15. 臨終關懷與殯葬服務之專題相關論文。(2001) 載於<u>社區發展季刊</u>，96。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本單元需提前一週預告請老年學習者準備口頭報告的內容。 2. 提醒老年學習者下週單元活動的準備：(1) 象徵物的分享；(2) 自己豐美生命的分享；(3) 二週之前鼓勵老年學習者發出的信箋或小卡片之分享。 3. 預告二週後的參觀活動。 4. 本單元內容可商請相關領域專家合作教學。 5. 由於 60 歲以下者方符合捐贈器官者的條件，故教師可視實際施行課程時，老年學習者之年齡分佈狀況及其意願，來斟酌此議題討論之內容與份量。

(十一) 生命回顧與生命經驗的分享課程方案

單元十一為「來！分享我的豐美」，係針對老年學習者生命回顧與生命經驗的分享之特性所設計。本單元主要在提供老年學習者生命回顧與分享生命經驗的機會，並運用其豐美的生命經驗之交流，相互激盪出意義的思惟。整體而言，較偏向於滿足老年學習者信念與態度方面的需要。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-11：

表 5-2-11 生命回顧與生命經驗的分享課程方案

單元名稱	單元十一：來！分享我的豐美
單元目標	能與他人分享自己的生命經驗。
情境規劃	課前情境音樂：地球的小孩「純真天籟」專輯。 教室情境佈置：就本單元學習者準備分享的內容做相關佈置。座位採圓形排列方式。
教學內容及策略	<ol style="list-style-type: none"> 1. 請老年學習者分享自己想與他人分享的任何事物，內容不限，或許是一段生命特殊經歷、一道佳餚的做法、一則故事、一種個人的人生哲學、一首意蘊深遠的歌、一個巧思、一種養生技藝等等。教師亦參與分享，可分享關於生命意義的人生哲學，或關於與這群老年學習者共同學習的心得感受，抑或其他。 2. 教師引導老年學習者認識自己生命的豐美。 3. 請老年學習者就自己帶來的象徵物（或許是照片、紀念物或其他），分享相關的生命故事（或許關乎過去、現在或未來的某段生命），與此象徵物帶給自己的意義。 4. 教師引導老年學習者透過象徵物，在其主觀世界的體驗裡，在統整每個經驗片段時，思索某些事件之意義和重要性，並瞭解意義乃是超越時間性的。 5. 三週之前鼓勵老年學習者發出信箋或小卡片，三週以來做了沒？若做了，自己想法感受如何？若沒做，原因是什麼呢？有想做嗎？請老年學習者分享。 6. 回饋活動。
教學方法	經驗分享法、生命回顧法、示範法、發表法。
教學材料	象徵物。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 下週參觀活動之行前說明，包括相關事宜、注意事項與資訊。 2. 預告二週後每個人帶一張令自己印象深刻的、覺得較有意義的剪報或資料，內容是相關死亡事件的時事或社會議題，以供大家討論。

(十二)「參觀活動」課程方案

單元十二為「參觀活動」。本單元主要在提供老年學習者增進對參觀主題的認識，及與外界交流的機會。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-12：

表 5-2-12 參觀活動課程方案

單元名稱	單元十二：參觀活動
單元目標	能增進對參觀主題的認識。
教學內容及策略	<ol style="list-style-type: none"> 視情況決定行前說明之時間、地點、內容（參觀注意事項、就參觀主題進行行前教育等等）。 事先與老年學習者討論後決定參觀活動的地點，例如：老人公寓、殯儀館、公墓、展覽活動等等死亡相關場域及專業機構的展覽，由教師安排妥善週全地安排行程與相關事宜。 活動中教師隨機教學，溫故知新。並可安排與工作人員的對談，使老年學習者對參觀主題更深入的認識。 活動後的討論及心得分享，可視情況決定討論的時間（當日或下週上課時）、地點（就近地點或教室）。 本單元若因故無法進行參觀活動，可安排專家座談活動，邀請與死亡相關的從業人員，進行面對面的溝通與討論，因現職人員深入的經驗報告可提供個人重要的訊息或澄清觀念，同時亦可能成為參與者模仿認同的對象。
教學方法	隨機教學、參觀活動或座談活動。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 活動前需特別考量老年學習者之身心狀況，並向其解說清楚。 提醒下週要帶剪報或資料來課堂上討論。

(十三)「社會現況中的死亡議題之認識與討論」、「死亡尊嚴之探討」 課程方案

單元十三為「由自己做起」，係針對「社會現況中的死亡議題之認識與討論」、「死亡尊嚴之探討」等課程內容所設計。本單元主要藉由對社會現況中的死亡議題之認識與探討，使老年學習者能表達與澄清自己之看法，再藉之引入死亡尊嚴之探討，提供其思索死亡尊嚴的機會。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-13：

表 5-2-13 「社會現況中的死亡議題之認識與討論」、「死亡尊嚴之探討」
課程方案

單元名稱	單元十三：由自己做起
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能認識社會現況中的死亡議題。 2. 能表達與澄清自己對社會現況中的死亡議題之看法。 3. 能思考死亡的尊嚴。
情境規劃	<p>課前情境音樂：帕爾曼 Il Postino: Theme 郵差 from「帕爾曼的電影琴聲」。</p> <p>教室情境佈置：相關社會現況中的死亡議題之新聞圖片或報導文學圖片數張，散佈在各牆面。座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備之運用。</p>
引起動機	<p>以一位英國國天主教的墓誌銘「由自己做起」，引出老年之雋永智慧，即使老年時從社會漸漸隱退，其對身旁的人、對社會、對國家、乃至全世界，仍具有相當的影響力，其經驗與智慧的傳承不容忽視。</p>
教學內容 及策略	<p>(一) 社會現況中的死亡議題</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 檢視所有人帶來的時事或社會議題的簡報或資料，加上教師事先準備的資料，整理列出共有幾則、幾類的時事或社會議題，決定發表順序。同一則的議題推派一人報告，其他人補充；同一類的議題，接連著報告。 2. 老年學習者報告議題內容，發表自己的想法感受。 3. 每一類議題報告完，教師即引導討論。並適時協助老年學習者澄清其價值觀念中的混淆或矛盾之處，同時培養其自我澄清的能力。 4. 教師準備的討論包括：當前社會死亡的專業化與機構化問題 死亡禁忌、人工長壽、臨終過程延長、延緩死亡發生而採行的維生處置、侵入性治療、心肺復甦急救術、社會性的死亡與肉體性死亡、臨終者權利、死亡控制權、人體冷凍技術。老人自殺問題。剪報資料以視訊設備投影播放。 <p>(二) 死亡尊嚴</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 播放日本奈良縣的小古剎「暴死寺」的事例。 6. 提出問題：為何希望長壽與希望暴死二個如此不相容的願望，會在老人的心裡同時存在？

	<p>7. 請老年學習者表達看法，引出希望長壽是希望健康幸福的長壽，與暴死的願望皆同源於「好生」。暴死願望並非「死」的願望，實質上，乃為希望以死而保持尊嚴之「生」的願望。</p> <p>8. 提出問題：您認為什麼是死亡尊嚴？</p> <p>9. 在討論中帶入相關概念：死亡尊嚴在臨終關懷與喪葬儀式上的體現；拒絕急救之醫療選擇；預立醫療代理人；社會形式乃至個人心理；生命的品質與死亡的品質；生命的質與量等。</p> <p>10. 回饋活動。</p>
教學方法	發表法、講述法、問題討論法、隨機教學、價值澄清法。
教學材料	<p>視訊設備。剪報。「暴死寺」事例。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bond, J., Coleman, P. & Peace, S. (1996). <i>Ageing in Society: An introduction to social gerontology</i>. California: SAGE Publications, Inc. 2. Ferraro, K. F. (1997). <i>Gerontology: Perspectives and Issues</i>. New York: Springer Publishing Company. 3. Thorson, J. A. (1999)。潘英美譯。<u>老人與社會</u>。台北：五南。 4. 井上勝也、長鳩紀一（1987）。華意蓉譯。<u>老年心理學</u>。臺北：五洲。（本單元引用「暴死寺」事例） 5. 黃天中著（1991）。<u>死亡教育概論 I—死亡態度及臨終關懷研究</u>。台北：業強。 6. 傅偉勳（1993）。<u>死亡的尊嚴與生命的尊嚴</u>。台北：正中。 7. 無名氏（1995）。楊淳茵譯。由自己做起。載於傑克·坎菲爾、馬克·韓森編著，<u>心靈雞湯</u>。台中：晨星。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 若前回參觀活動結束後尚未進行討論，可利用本單元部分時間來討論。 2. 由於國內老人自殺問題頗為嚴重，若系列課程中無安排自殺的探討，可在本單元增重老人自殺問題之討論。

(十四)「法律與社會資源層面之實務」課程方案

單元十四為「我的權利與義務」，係針對「法律與社會資源層面之實務」課程內容所設計。本單元主要在協助老年學習者認識相關於老人的醫療與服務體系、社會福利資源，及遺囑、繼承權、財產信託（安養信託）與保險等問題，並提供其思索自己遺囑的寫法與內容的機會。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-14：

表 5-2-14 「法律與社會資源層面之實務」課程方案

單元名稱	單元十四：我的權利與義務
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能認識相關老人之醫療及服務體系。 2. 能認識相關老人之社會福利資源。 3. 能認識繼承權、財產信託（安養信託）與保險問題。 4. 能認識遺囑之擬定形式與公證方式。 5. 能思索自己遺囑的寫法與內容。
情境規劃	<p>課前情境音樂：秘密花園 Due Belonging The promise from「紅色月光」。</p> <p>教室情境佈置：以一花束營造豐沛感。座位採半圓式或一般橫排式，便於黑板之運用。</p>
引起動機	問老年學習者，在社會資源方面，比較關心哪些部分。將其回答列出，教師引導補充，共同規劃出所欲探討的社會資源主題。
教學內容及策略	<p>(一) 社會資源方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 一一簡介並討論所規劃的社會資源主題。(輔導諮商等相關資源安排在單元八，故不再重述) <p>老人醫療及服務體系與資源：醫療照顧與生活照顧；照護、養護、安養之差別；醫療衛生單位（醫院、居家護理、日間照護、護理之家）與社會福利單位（養護機構、居家服務、日間託老、安養機構）等。社區照顧的理念。</p> <p>老人社會福利：老人福利政策。全民健保內相關老年人的福利制度；老人居家服務、安養收容服務、敬老福利金、社區老人服務中心、市民農園、餐盒服務、醫療保健服務、學術進修活動、免費乘車、老人保護、關懷失智老人、獨居老人等服務、老人志願服務等。獨居老人緊急救援通報系統之服務內容。</p> <p>(二) 法律方面</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. 簡介並討論財產信託（安養信託）與保險問題。 3. 簡介並討論繼承權（合法分配、生前移轉或死後繼承等）。

	<p>4. 由繼承權的討論引入說明遺囑之擬定形式與公證方式。</p> <p>(三) 生前預囑</p> <p>5. 請曾寫過生前預囑的老年學習者分享經驗，包括動機、預囑內容、他人反應等等。若無學習者要分享，教師轉而提問：是否和家人朋友提及或談過關於這部分的問題？若有，請分享之。(教師可在課前備妥自己的生前預囑，適時地與老年學習者分享)</p> <p>6. 問老年學習者生前預囑應包括哪些內容？在討論中一一說明生前預囑的內容與寫法。</p> <p>7. 提供提示用的大綱，並略為回溯溫習之前課程中的相關概念，例如拒絕急救之醫療選擇、預立醫療代理人、遺體處理、遺體捐贈、喪葬禮等等。</p> <p>8. 草擬生前預囑『遺愛手書』。</p> <p>9. 請老年學習者回去後繼續慢慢構思書寫內容，並陸續修改，三週後帶來。這段期間教師協助提供必要的相關資訊。</p>
教學方法	討論法、示範法、經驗分享法、體驗式活動、價值澄清法。
教學材料	<p>書面紀錄紙。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料、網站資源彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 彭駕駢 (1999)。老人學。台北：揚智。 2. 黃滢竹 (2000)。如何寫遺愛手書。台北：黃滢竹。
備忘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師需熟稔整個社會資源體系與架構，在與老年學習者共同規劃課程內容時，即分類、有序地架構出內容，幫助其瞭解切身致用的社會資源體系與關係架構。 2. 福利資源本身往往相關著單位機構，而社會資源往往相關著法律政策，為便於老年學習者之學習，可交參解說。例如：老人居家服務相關著社會福利單位裡的居家服務單位，而安養收容服務則相關著養護機構、安養機構等社會福利單位，故可交參說明；老人福利政策屬法律層面，但可與社會資源層面一同說明。 3. 可邀請專家（例如社會局人員等等）協同教學。 4. 讀寫有礙之老年學習者可採口述或錄音方式紀錄草擬生前預囑，再循合法途徑處理公証問題。

(十五)「生態環境與死亡」課程方案

單元十五為「把愛還諸天地」，係針對「生態環境與死亡」課程內容所設計。「生態環境與死亡」為本研究受試之老年學習者在「特殊問題之探討」中，認為最有需要之課程內容。本單元主要在協助老年學習者藉由認識地球與台灣的生態環境之變化，瞭解生態環境的死亡乃與個體的死亡息息相關，而一己之力看似棉薄，實則舉足輕重；進而鼓勵其在瞭解環境保護的知識與方法後，為維護生態環境盡一己之力，並將此信念傳遞予他人。然本單元乃為「特殊問題之探討」所設，故可視實際施行時，老年學習者之實際意見來決定探討何種特殊問題。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-15：

表 5-2-15 「生態環境與死亡」課程方案

單元名稱	單元十五：把愛還諸天地
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能瞭解地球與台灣的生態環境之變化。 2. 能瞭解生態環境的死亡乃與個體的死亡息息相關。 3. 能瞭解環境保護的知識與方法。
情境規劃	<p>課前情境音樂：帕海貝爾 卡農。</p> <p>教室情境佈置：生態相片數張，散佈於教室牆面上。座位採半圓式或一般橫排式，便於視訊設備之運用。</p>
引起動機	觀賞影片 小宇宙，引出對大自然生命豐美的讚嘆。
教學內容及策略	<p>(一) 全球的生態環境</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 播放 生物多樣性 一圖。說明生物多樣性、生態系服務。 2. 說明 1992 年，超過 178 個國家的代表群聚里約熱內盧，召開「地球高峰會」，擘畫如何保護地球，透過永續發展提昇人類福祉；10 年後的 2002 年，另一次的地球高峰會「里約十年後」在南非約翰尼斯堡舉行，當中七名科學家（包括社會生物學家、海洋生態學家、大氣化學家、作物基因學家、海洋學家、動物學家、環境生物學家）評估了地球的健康狀況。 3. 播放 地球總體檢 一文：七名科學家所提出的七個進步跡象、七大挫敗、七個瀕絕物種、七大保育區。 4. 播放 劇變中的世界 一圖。說明空氣、海洋、土壤、樹林、外來種、能源、溫度、溫室效應、聖嬰現象等全球性問題。 <p>(二) 台灣的生態環境</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 播放 台灣珊瑚的浩劫 圖文。 6. 請老年學習者以台灣而言，就當年生存的環境與擁有的資源，對比於今

	<p>日，進行分享，以及對上述問題發表看法。</p> <p>7. 引入討論資源浪費、資源枯竭、環境污染、物種滅絕、生態危機、環境倫理等問題，及其對人類的影響。討論台灣環境問題、台灣生態環境的危機與轉機、環境教育、經濟發展與環境保護的權衡等問題。藉以培養老年學習者之世界觀，並引導瞭解人與地球之共命，生態環境的死亡乃與個體的死亡息息相關，個體的行為乃深切地影響著地球，同時也影響著自己。</p> <p>(三) 我們能做什麼？</p> <p>8. 播放 解救海星 一文。</p> <p>9. 請老年學習者分享想法感受。引出縱然相對於大自然，人是如此渺小，或許無法改變全世界，但可盡一己之力，積沙成塔；且雖然自認力如棉薄，但對別人或許產生重大意義。</p> <p>10. 帶入問題並討論之：我們能為我們的家鄉、我們的地球、我們的生態環境做什麼？</p> <p>11. 帶入對於臭氧層破壞、地球溫室效應、酸雨、海洋污染、野生動植物瀕臨絕種、沙漠化、污染公害等環境問題之因應配合之道。</p> <p>12. 介紹世界地球日。</p> <p>13. 提供環保守則、生活環保知識與環保 DIY 方式。</p> <p>14. 鼓勵老年學習者親身實踐，並分享與傳承給身旁的人，一同「解救藍色星球」！</p>
教學方法	欣賞討論法、講述法、發表法、經驗分享法。
教學材料	<p>視訊設備。影片 小宇宙。主題地圖 生物多樣性、劇變中的世界。報導文學 地球總體檢。台灣珊瑚的浩劫 圖文。短文 解救海星。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編視聽與書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 主題地圖 生物多樣性。國家地理雜誌中文版，2001年1月號。 2. 地球總體檢、主題地圖 劇變中的世界。國家地理雜誌中文版，2002年9月號，108-121。 3. 徐仁修（1999）。守護家園。台北：大地地理。 4. 李永適（1999）。消失中的台灣珊瑚礁。台北：大地地理。 5. 傑克·坎菲爾、馬克·韓森（1995）。楊淳茵譯。解救海星。載於作者編著，心靈雞湯。台中：晨星。 6. 得榮社會福利基金會。全球倫理與宗教。生命教育課程高三下教師手冊。 7. 年代。小宇宙。VCD 或 DVD。
備註	<p>「生態環境與死亡」為本研究受試之老年學習者在「特殊問題之探討」中，認為最有需要之課程內容。然本單元乃為「特殊問題之探討」所設，故可視實際施行時，老年學習者之實際意見來決定探討何種特殊問題。</p>

(十六)「個人價值的澄清」、「人生意義之探索」課程方案

單元十六為「生命的沉思」，係針對「個人價值的澄清」、「人生意義之探索」課程內容所設計。在前述課程探討生老病死之相關問題，並於課間引導意義的思索之後，本單元乃在引導老年學習者作一總結整體性的個人價值澄清與人生意義思索，並提供其回顧生命與思索未來的機會。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-16：

表 5-2-16 「個人價值的澄清」、「人生意義之探索」課程方案

單元名稱	單元十六：生命的沉思
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能澄清個人的價值。 2. 能思索人生的意義。 3. 能回顧生命與思索未來。
情境規劃	<p>課前情境音樂：屬於老年學習者那個世代的音樂。（事先私下陸續調查參與課程的老年學習者較喜歡的音樂，匯集播放）</p> <p>教室情境佈置：可反映老年學習者那個世代的歷史風情之相片，散佈於教室牆面。座位採圓形排列方式。</p>
暖身活動	聽著音樂，巡禮教室牆面的相片，隨意地談天或沉思。
教學內容及策略	<p>(一) 人生意義之探索</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 請老年學習者在「年齡—心情指數、意義指數」的座標系上，從出生至目前，思考處於每個年齡時自己的心情指數高低，點點畫下，相連之後即見自己生命經歷的高低起伏。 2. 用另一種顏色的筆再回溯一次，從出生至目前，每個年齡的生命經歷所帶給自己的成長與意義指數多寡，點點畫下。 3. 在每個最高點與最低點上都有一段故事，在每個高低點之間都有一段轉折；而即使在最低點，其所帶來的成長、所具的意義卻可能甚鉅。請老年學習者分享一些點或線的生命故事，以及其所帶來的成長、所具的意義。 4. 教師引導其覺察生命是充滿意義的，縱然面對生理與心理的限制，人仍有意志的自由，可對老化、疾病、瀕死、死亡、苦難、失落等等生命情境採取一種超越的態度，那是使人永恆不朽的抉擇。生命諸相自有其價值與意義，縱然當前的身心功能衰退，內在靈性卻能持續發展，縱然死亡與失落難免，卻反而使生命充滿意義。思考生命的意義並非要避開生命痛苦，而是發揮個人生命的整體性，思索自己究竟是誰，所欲所求為何，以及生命的定位與歸屬。 5. 播放小故事 兩個水桶。引出我們無法改變環境，但可以改變想法態度，人有自由可運用態度價值去發現意義；自己有賦予自己生命價值的能力，有抉擇自己的未來方向與界定自己生命型態的自由。 <p>(二) 個人價值之澄清</p>

	<p>6. 播放小品文 小販的喪禮 。</p> <p>7. 請老年學習者循此主題，就個人生命的價值與意義分享想法感受。</p> <p>8. 教師適時協助其進行個人價值的澄清，並引導其瞭解種種生活、體能上的變化，或許常使自己遭遇過去代表著個人存在價值的事物之逐漸失落，從而使自己的生命價值受到許多挑戰，但生命的價值與意義不應以生物機能、權力利益、社會角色功能來衡量論斷，而應將觀點置於廣及全面的、深及歷史的、高及心靈的層次脈絡上來評價，而這便須內求自身的生命態度與自我概念的因應。</p> <p>(三) 模擬活動：臨終的一幕</p> <p>9. 請老年學習者閉上眼睛，選擇一個舒適的姿勢，全身放鬆，心也放鬆，隨著教師的口語指示，想像自己到了未來的臨終之時，想像自己處於臨終的情境中，仔細想像那一幕的地點、時間、情景、身旁有哪些人、自己幾歲；回顧生命，感覺到什麼？別人怎麼看待自己的一生、自己怎麼看待自己的一生；回到現在，仍閉著眼睛細細思索，想和身邊的人說什麼，說了嗎？有什麼事一直想完成卻還沒做？往後的歲月中，我可以為自己做些什麼？為他人做些什麼？</p> <p>10. 請老年學習者分享想法與感受。</p> <p>11. 鼓勵老年學習者對身旁的人說出自己的愛、感謝與歉意。並引導其瞭解，從歷史脈絡上看，生命意義乃同時具有回顧與前瞻性，生命確實有限，但自己及自身經驗卻有著無可替代的獨特性且永恆不朽，鼓勵其坦然面對年齡與死亡的現實，回顧、反省、總結自己的一生，由回顧中獲取生命意義，找到心靈的歸宿，尋求自己的完整性及獨特性，建構自己的生命意義，超越生命的迷思與困境，肯定自己生命的意義與價值。</p> <p>(四) 生命的曲線</p> <p>12. 從現在至未來的某一天，自己想要為自己的心情與生命的意義畫下什麼樣的點和線？請老年學習者再用另一種顏色的筆畫下，便完成了『我的生命曲線』。教師收集之，各各放入期末成果『我的生命智慧』。</p> <p>13. 引導老年學習者瞭解沒有負的點，因為每一個點都有其價值與意義，自己的生命意義與個人價值將永遠無法被抹滅。</p> <p>14. 請老年學習者進一步思考為了這些點的落處，自己該做些什麼努力？鼓勵其前瞻未來，思考活著時該做什麼死亡的準備；並重新界定自己與世界的關係，激勵自己去採取對自己負責的行動，改變存在於世的方式，以更真實、有意義地接觸生活。</p>
教學方法	模擬與角色扮演、體驗式活動、經驗分享法、欣賞討論法、生命回顧法、價值澄清法。
教學材料	改編成座標系的方格紙『我的生命曲線』。彩色鉛筆。短文 兩個水桶、小販的喪禮。 Blank, J. P. (2001)。小販的喪禮。載於讀者文摘，12月，73-77。 魏悌香(1999)。心靈驛站。台中：晨星。(本單元引用故事「兩個水桶」)
備忘	提醒下週帶『遺愛手書』。

(十七)「超越價值的探索」、「終極關懷之探討」課程方案

單元十七為「遺愛手書」，係針對「超越價值的探索」、「終極關懷之探討」課程內容所設計。在前述課程陸續探討生老病死之相關問題，並作一總結整體性的個人價值澄清與人生意義思索，及回顧生命與思索未來之後，本單元就前一單元之意旨作延伸，旨在透過遺愛手書、緊握與放下、我的任務書等活動，提供老年學習者進行整體性的價值系統檢視與生命回顧的機會，並引導老年學習者探索超越的價值，進入超越的層次思索個人生命及終極關懷所在。茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-17：

表 5-2-17 「超越價值的探索」、「終極關懷之探討」課程方案

單元名稱	單元十七：遺愛手書
單元目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能寫出一份自己的生前預囑。 2. 能說出書寫自己的生前預囑之感受。 3. 能檢視自己的價值系統。
情境規劃	<p>課前情境音樂：拉赫曼尼諾夫 帕格尼尼主題狂想曲：第 18 段變奏。</p> <p>教室情境佈置：舒緩神經、溫和不刺激的芳香精油氣息，散佈於空氣中。座位採圓形排列方式。</p>
教學內容 及策略	<p>(一) 遺愛手書</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 帶來自己寫好的生前預囑，分享預囑部份或全部內容，抑或書寫（或口述）預囑時之感受。 2. 鼓勵老年學習者適時適切地讓重要他人知悉此『遺愛手書』的存在，並持續修改。 <p>(二) 緊握與放下</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 提供粉紅色與淡藍色空白表格，請老年學習者一一列出最在意而難以割捨的人、事、物（或許是最喜歡的人、書、象徵物、相片、事業、信仰、音樂、日落、晨光、山嵐等等），然後慢慢考慮要將其一一遺贈給哪個人或團體，在每一項目後註明。 4. 請老年學習者默默檢視自己的價值系統（在意的是什麼？為什麼在意而難以割捨它？），並覺察自己緊握時與放下時感受的流動。 5. 分享所撰內容與想法感受。 6. 教師引導老年學習者：(1) 增加其對死亡的現實感與對失落的體認，接受真實且無可改變的失落與死亡；(2) 釐清問題核心，並澄清自己的價值系統及信念態度，更清楚地認識自己對於失落經驗的價值觀念評定系統，並重新調整與發展出更清晰的價值信念；(3) 瞭解放下其實不等同

	<p>失落，個體行為之意義乃是超越時間性的，若經由愛、分享、傳承等等行為，轉而賦予失落經驗一種歷史性的存在意義，那麼失落將不再是失落，而是進入永恆的狀態。</p> <p>(三) 終極關懷</p> <p>7. 說明終極關懷的意義。</p> <p>8. 請老年學習者默默思索或分享自己的終極關懷所在。</p> <p>(四) 我的任務書</p> <p>9. 請老年學習者填答『我的任務書』，內容為： 想像出生為人之前，您收到了空白待填的任務書，任務書上寫著「您出生後的人生使命是()；您是去學習()」；您是為了(人、事、物)而去的」。您自己選擇了任務填入，領到一張〔為人守則〕之後，便生而為人。 現在請您回想，您達成使命了嗎？若尚未達成，原因是什麼呢？您覺得若還有時間的話，可能去達成嗎？若無法達成，那便是失落，您已超越了那失落嗎？或者能否超越那失落呢？若您回到出生為人之前，您仍願意選擇這份任務嗎？為什麼？</p> <p>10. 請老年學習者回去後繼續思索與修改，下回上課時分享。</p>
教學方法	體驗式活動、講述法。
教材內容 摘要	<p>終極關懷：</p> <p>人有種種精神性的關切，它們是迫切的、終極的。人皆有探問生命的終極意義與終極目標之終極關懷，終極關懷乃涉及生死之謎的探索，生死問題的凝視與關注，生命的存在與意義，其乃有史以來人類所無法避免的終極價值取向。一切人生抉擇與承擔，歸根究底乃是「生死態度應如何」的問題，亦即人類對生死問題之終極關懷。</p> <p>個體或許是透過個人信念、生死智慧或宗教信仰體現終極關懷，例如各大宗教的終極關懷方式：儒家—安身立命；道家—徹破生死；佛教—轉迷開悟，涅槃解脫；基督教—靈魂教贖，復活永生等等，又如 Frankl 的終極意義所在，意即云此。在超越層次的終極關懷，必然觸及生命意義的探尋，探尋結果有終極真實層面的發現與認肯，隨之產生終極目標的訂立。</p>
教學材料	<p>粉紅色與淡藍色空白表格。學習單『我的任務書』。</p> <p>參考下列文獻與其他相關資料彙編書面教材：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tillich, P. (1994)。魯燕萍譯。<u>信仰的動力</u>。台北：桂冠。 2. 史蒂芬·雷凡(1996)。汪芸、于而彥譯。<u>生死之歌</u>。台北：天下。 3. 帕·威諾森(1999)。吳憶帆譯。<u>死亡藝術—坦然面對死亡</u>。台北：志文。 (本單元參考設計〔我的任務書〕學習單) 4. 傅偉勳(1994)。<u>學問的生命與生命的學問</u>。台北：正中。

(十八) 生命智慧課程方案

單元十八為「我的生命智慧」，係針對老年學習者生命智慧之特性所設計。本單元係最後一堂課，在前述課程陸續探討生老病死之相關問題，並作一總結整體性的個人價值澄清、人生意義思索與超越價值探索，及回顧生命與思索未來之後，本單元旨在提供老年學習者前瞻未來的機會，並引導老年學習者瞭解雖然生命有限，但最大的成長潛力及自我瞭解，乃存於人生後半段，應利用未發揮的潛能，善用生命賦予的各種可能性；鼓勵老年學習者察覺、瞭解、接受與運用自己的自由與責任，透過創造、經驗與態度的價值，抉擇自身存在的價值和意義，將檢驗過的價值與意義內化，並將此體悟付諸未來的行動，主動設定規劃合於其身心功能及環境狀況所能及的適宜期望與目標，並付諸實行！茲將本單元課程方案，列於下表 5-2-18：

表 5-2-18 生命智慧課程方案

單元名稱	單元十八：我的生命智慧
單元目標	能思考並訂立未來的計畫。
情境規劃	課前情境音樂：居爾特男高音 我夢中的夏日 from「愛爾蘭召喚」。 教室情境佈置：每人桌上斜置一隻花朵。座位採圓形排列方式。
引起動機	1. 發給老年學習者『為人守則』。 2. 大家一同討論是否認同這守則內容，在所有人同意下可補充或改編它。
教學內容及策略	1. 請老年學習者分享上週填寫的『我的任務書』。 2. 教師分享 Frankl 常提出的準則：「要生活得猶如你是第二度活著，而你曾經做過錯誤的第一次，正如你此刻即將去做的一樣。」說明錯誤只是經驗的一種，它和成功的經驗一樣可貴，重點是從經驗中獲得成長。而人雖然受限於本能、遺傳與環境，但人有決定的自由，可以決定他為何而存在，決定要以何種方式與態度存在。故終極上，人決定了自己之所致，所以人的存在也是種責任的存在。 3. 提供一張粉彩色的空白『未來計畫書』，與一張提示表，請老年學習者為自己訂立未來目標。提示表內容為： 您希望未來是如何的光景？您可以做些什麼努力？為自己訂立一些計畫，實行它！以下列出一些訂立計畫的思考方向，提供您參考： (1) 未竟之事：想做而未做的事，想見而未見的人，想說而未說的話。 (2) 生命回顧：透過生命回顧，以新的觀點行動來看自己的生命經驗，達致統整。例如回憶、述說；錄音傳承、撰寫自傳或一生工作紀錄；建立家譜、速寫簿；回顧之旅（重遊舊地）、老友重聚；整理相簿、

	<p>紀念物、愛的信箋 等。</p> <p>(3) 生活型態：把握當下、體驗生活、養生、運動、改變有損健康的習慣 等。</p> <p>(4) 快樂合約：和自己約定好每天完成一些小步驟，以調適心情，改變行為。例如每天講一件、做一件或回憶一件快樂的事，每天減少或中止一件不愉快的事件，每天接受一件自己做不到的事 等。</p> <p>(5) 意義探索：經由創造的價值、體驗的價值、態度的價值去探索生命意義。例如：創造的價值—為家人做愛心晚餐、當志工 等；在清晨的微風或繚繞的山嵐中體驗大自然的輕撫懷抱，在悠揚的樂音中任心弦被撥動 等；態度的價值—面對苦難，將其轉化為生命的任務或成就，從苦難中獲致意義；藉由死亡或生命無常之體認，瞭解人的有限性，激勵自己去採取對自己負責的行動 等。</p> <p>(6) 自我超越：對老化、病痛、苦難、失落、死亡等等生命情境採取一種超越的態度，坦然地面對之；體現自己的終極關懷 等。</p> <p>(7) 其他 。</p> <p>4. 請老年學習者分享自己所撰之『未來計畫書』。</p> <p>5. 教師引導老年學習者瞭解雖然有限的生命中，無人能實現所有的能力、滿足自己所有的慾望、涉及所有的嗜好，或經驗生命中所給予的一切，但最大的成長潛力及自我瞭解，乃存於人生後半段，應利用未發揮的潛能，善用生命賦予的各種可能性。鼓勵其察覺、瞭解、接受與運用自己的自由與責任，透過創造、經驗與態度的價值，抉擇自身存在的價值和意義，將檢驗過的價值與意義內化，並將此體悟付諸未來的行動，主動設定規劃合於其身心功能及環境狀況所能及的適宜期望與目標，並付諸實行！</p> <p>6. 發給老年學習者由教師整理好的、大家一學期來協力完成的『我的生命智慧』，請其再將剛完成的『未來計畫書』置入，並鼓勵其往後可繼續置入其他生命智慧。</p> <p>11. 教師與老年學習者期末回饋。</p>
教學方法	討論法、講述法、經驗分享法、體驗式活動。
教材內容摘要	<p>『為人守則』：</p> <p>1. 你將獲得一具軀殼。不管你喜不喜歡，在人世的這段時間，這個身體都屬於你。</p> <p>2. 你必須接受學習的過程。你將到一所稱為「生活」的學校當全職學生，每天你都會有機會學習到不同的課程；有些課程會讓你覺得興致盎然，有些或許會被你評為枯燥乏味。</p> <p>3. 在人間，沒有所謂的「犯錯」，只有「經驗」。成長是一個「錯了再試」</p>

	<p>的過程。「失敗」的經驗和「成功」的經驗一樣可貴。</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. 你必須徹底學會每個教訓。如果你不受教，那麼每個教訓將會一再重覆，直到你學會為止。一旦學會了，才能繼續下個學習。 5. 學無止境。生命的每個歷程都有必須學習的課程。所謂「活到老，學到老」。 6. 珍惜已擁有的。沒到手的一定比到手的稀奇，但不一定比到手的更好。 7. 你會從他人身上看到自己。你會去愛某人，是因為你在他身上見到自己的可愛之處：恨某個人也是同樣的道理。 8. 你的一生全憑你自己決定。你有所需的一切資源及工具，要如何利用全看你自己的本事及抉擇。 9. 答案存乎你心中。你心中藏有對生命疑問的答案，只要你傾聽內心的聲音，信任自己的直覺，必能得到解答。 10. 你將會忘記上述的規則。 11. 只要你願意，你也可以隨時記起這些規則。
教學材料	『為人守則』、粉彩色的空白『未來計畫書』、提示表、『我的生命智慧』。

第二節 建議

依據上述問卷調查法所得之結論，以及文獻分析法所得之課程內容與教學方法，本研究提出二部分的建議。第一部份為對於老人生死教育之建議，以作為未來課程規劃方向上的參考；第二部份為對於後續研究之建議，以供未來研究方向上的參考。

壹、對於老人生死教育之建議

茲就相關單位方面、相關資源方面、老人生死教育課程方面、老人生死教育教學方面等，提出對於老人生死教育之整體性建議。分述如下：

一、在相關單位方面

（一）開辦老人生死教育課程，以提供老年學習者參與生死教育之機會

本研究調查發現，若有開辦生死教育課程，且課程內容符合其大部分的需要，多數老年學習者表示有意願參與課程。因此建議相關單位可嘗試開辦老人生死教育課程，以早日提供老年學習者參與生死教育課程學習之機會。

（二）進行老人生死教育相關研究，以研發適合本國老年學習者之課程與教法

由於國內對老人生死教育的相關研究尚少，故呼籲生死教育、成人教育、老人教育等等領域之專家學者，進行相關老人生死教育之研究與評估，或合作研究，集學界之思，以建立對於老人生死教育專業內涵的共識，並研究發展出適合本國老年學習者學習之教材、課程、教法等等，蒐匯適合老年學習者學習之相關教學資源。亦鼓勵相關研究所之研究生撰寫有關老人生死教育之碩、博士論文，其研究及評估結果可供推展老人生死教育之用。

（三）辦理意義取向的老人生死教育之研習課程，以發展意義取向的老人生死教育課程

由於老年學習者對於本研究所歸結之意義取向的老人生死教育課程內容，反映出頗高的需要程度，因此建議成人教育、生死教育、社會教育等相關學術單位，

未來辦理老人生死教育之進修活動、學術研討會、生死講座、討論會、讀書會等等研習課程時，可嘗試辦理意義取向的老人生死教育之研習課程，以發展意義取向的老人生死教育課程。

（四）加強老人生死教育專業師資之培訓，以增進教師相關知能素養

由於生死教育涵蓋層面極廣，而生死學在國內尚起步不久，除了南華大學與國立台北護理學院有相關系所之外，多數人皆未受過完整的生死學學科的訓練；再則，相關意義治療學之課程亦僅在南華大學等少數系所開設。為強化老人生死教育服務的品質，有必要加強專業師資之培訓，以提高教師專業素養，增進教師相關知能。故建議相關單位除了研發生死教育課程專業內涵、開辦研習課程等之外，並可協助教師進修老年學、成人教育、老人教育、生死學、意義治療學等專業知能，或嘗試培訓意義取向之老人生死教育的專業師資。

二、在相關資源方面

（一）利用媒體資源，推廣老人生死教育

建議透過媒體資源推廣老人生死教育，宣導老人生死教育活動資訊，簡介課程內容，使老人與社會大眾明瞭老人生死教育的課程理念與內涵，並藉以引起老人之學習動機。

（二）結合社區資源，開設辦理老人生死教育

現今的社會高齡人口增多，而老人生死教育乃關懷老年學習者之整全生命，故建議嘗試配合地區性，或大眾運輸便利之處，結合社區資源，在設有無障礙空間之設備的活動場地，開設辦理老人生死教育，其因有六：其一，俾供老人就近學習，並增加弱勢、行動不便之老年學習者學習老人生死教育之機會；其二，在熟悉的社區環境，及既有的支持網絡之下，老人可同時滿足教育及情緒性支持等等多種需求；其三，運用社區資源，自生活層面至生命層面，形成自然的社會支援性系統與人際支持性網絡，產生自助互助的力量；其四，增加老年學習者的家人之參與感，創造共同成長之契機；其五，鼓勵老年學習者將課堂所習化為生活所用，亦可達經驗之傳承，增進社區整體發展；其六，結合社區整體力量，凝聚社區共識，鼓勵共同參與，例如結合社區醫療、保健資源，成為老人生死教育之

一環，以滿足老年學習者之多樣需求，且可增加老年學習者對社區現有資源網絡的瞭解，並與資源系統成員建立良好的互動關係。

（三）統合教育資源，以為老人生死教育資源網絡

由於老人生死教育之內容涵蓋範圍廣泛，而多數老年學習者表示偏好多方領域之學者專家參與教學，故建議統合各生死教育、成人教育等單位，以及學校教育、民間教育、社會教育、社政教育等等系統的資源，結合單位研究規劃團隊，整合老人生死教育資源，以建立更彈性化的學習管道與方式；或組織諮詢聯絡網，以做為日後辦理相關課程之諮詢服務與師資陣容。並可組織參與培訓活動之教師形成學習團體，或整合之以為教師資源，作為後續老人生死教育工作的整體資源網絡。

（四）協調社會資源，使老人生死教育呈現多元面向

建議運用社會資源，協調引入醫療體系、殯葬事業、宗教團體、意義治療、養生技藝等等相關生死或身心靈統整的資源，使老人生死教育的多元面向之呈現得以更臻完善。

三、在老人生死教育課程方面

（一）老人生死教育課程內容規劃方向宜身心靈並重

建議老人生死教育課程內容之設計宜兼顧實用性、知識性，並重以情緒性的支持，及靈性層次的追求。亦即採行身心靈並重之規劃方向，除了相關生活經驗與實用導向的學習活動之外，亦有著重於生命意義與心靈層次之相關課程，以滿足老人多元化之需要。

（二）老人生死教育課程內容規劃宜隨不同背景的老年學習者而有所調整

建議規劃老人生死教育課程整體架構時，斟酌時間、空間、對象、課程目標與性質等等因素，並可參考本研究中不同背景變項的老年學習者對於課程內容的需要，再於實際施行時，請老年學習者參與課程的進一步規劃，決定課程目標與內容。而老年學習者透過課程規劃的參與，更易感受到意義取向之老人生死教育乃與生活切身，與生命聯結之課程；透過老年學習者參與課程規劃，教師可據之調整修正課程內容與方向，以更切合不同背景的老年學習者之需要。

（三）對即將邁入老人階段前期之老年學習者，加強「對老化及疾病之態度與因應」課程內容之比例

由於本研究發現，老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度隨著年齡層的遞增而減少；且 55—64 歲之老年學習者對於「對老化及疾病之態度與因應」課程內容的需要程度顯著地高於 75 歲以上之老年學習者。有鑑於老化的過程有其發展與漸進連續的特性，並就教育的預防性功能來看，建議對 55—64 歲即將邁入老人階段前期之老年學習者，加強「對老化及疾病之態度與因應」課程內容之比例。

（四）對健康狀況不甚好之老年學習者，加強「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容之比例

由於本研究發現，健康狀況不甚好之老年學習者對於「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容的需要程度顯著地高於健康狀況很好之老年學習者。就教育的預防性功能來看，建議對健康狀況不甚好之老年學習者，加強「醫療、法律與社會資源層面之實務」課程內容之比例。

四、在老人生死教育教學方面

（一）運用老人豐富的生命經驗與生死智慧，作為學習資源

老年學習者之異質性大，建議教學時可運用其豐富的經驗基礎，作為教育起點和學習資源，助其打開其由自身的生活與思維中得來的直接體驗，並與外界世界相互印證與結合，再將新的學習轉化為其經驗，使學習更具意義、更統整，並滿足老人多樣化的學習需要；運用其獨特的生死智慧，擔任自己、其他老年學習者以及教學者的老師，在分享與回饋的互動過程中，形成一股巧妙的成長與支持力量。

（二）運用多元化之教學資源，以利教學

建議運用多元化之教學資源，以利教學。多元化之教學資源包括三方面：其一，運用異質性大之老年學習者的豐富生命經驗與專長，使老年學習者互助互長，並提供教師規劃與修正課程之參考；其二，運用多元化的社會資源，使老人生死教育的多元面向之呈現，得以更臻完善；其三，運用多元化的師資，讓不同

領域之專業人士各司所長，並建構出更豐富多樣化的教學內容，為老人生死教育增進寬廣度。

（三）營造合宜之生死教育課堂氣氛，使談生論死不過於嚴肅沉重

死亡、生命與意義是敏感、深刻的問題，因此，建議在老人生死教育教學時，宜建立師生信任關係與良好互動溝通模式，創造接納、尊重、溫暖與關懷的學習環境，營造合宜之生死教育課堂氣氛，方能促使學習者於學習過程中，更願意有開放性、深刻性的經驗分享與討論，並使談生論死不致過於嚴肅沉重。

（四）教學保持彈性並時時調整，以切合老年學習者之實際需要

老年學習者之異質性大，其身心狀況、發展任務、學習特性、學習步調、學習條件與所處之社會情境等等均有其特殊性，而相較於其他類別的教育活動，生死教育之課程內容較為多元化，且對老人而言較切身敏感，故建議可參考本研究之文獻分析中，關於教學方法、教學原則等等探討，並配合本研究之問卷調查結果，在老人生死教育的學習活動中，謹慎又不失彈性地採取適當的教學方法，且隨不同背景的老年學習者而適切地調整教學方法；可於實際施行課程時，請老年學習者參與課程規劃決定課程目標與內容後，再依之規劃教學方法；並在教學過程中，時時注意老年學習者在認知、情意及行為上的反應，且從中檢視與省思課程目標、內容與進行方式的必要性、適當性與可行性；以老年學習者的觀念作為教學時的指引，做適當調整，且向內深究奠基，向外隨時代脈動，保持彈性，時時調整，以更切合老年學習者之實際需要，達致有效的教學。

（五）啟動老年學習者之意義動力機制，以開啟身心靈統整與超越之可能性

老人過去的成長的歷史背景、社會文化有異於現今，現今所處的社會情境有異於其他年齡層的人，故建議重視老人主觀世界的體驗，進入其經驗脈絡與之互動；提供一個意義思索的空間，及生命統整的氛圍，在適切的時機引導老年學習者進行意義的探索、靈性層次的思考；並漸進引導其學習運用所學，去面對或處理在當前與未來之中，必然與可能發生的生活問題或生命問題，抑或回到意義的根本去消滅問題，由此啟動老年學習者之意義動力機制，開啟身心靈統整與超越之可能性。

貳、對於後續研究之建議

一、研究區域與對象方面

本研究所擇取之對象，僅限於高雄市之長青學苑 55 歲以上的老人，建議日後可將研究範圍擴及全國，或擴及其他一般未接受老人教育的老人之外，亦可特別針對特殊機構諸如安養機構、榮民之家、醫療單位、喪偶團體等單位機構之老人，進行其特殊的生死教育需求研究，抑或比較分析城鄉差距或群體差異。

二、研究取向與內容方面

本研究所探討之老人生死教育課程乃以意義為取向，內容則包括老年學、老人教育、成人教育、生死教育、意義治療學等多元學科理論，建議日後可發展其他取向之老人生死教育課程內容。

三、研究方法方面

由於老人生死教育尚在建構階段，故本研究採橫斷式之研究方式，而以文獻分析法與問卷調查法為研究方法，因此並無法顧及世代差異的部分，建議日後可採縱貫式之研究方式，以量化及質性研究方法並用，進一步深入地處理諸如以下的問題：老年學習者對老人生死教育課程內容的需要與教學方法的偏好，是否因世代差異而有所不同、其差異的狀況、影響差異的因素等等。

四、研究延伸方面

本研究旨在探討老人生死教育之課程內容與教學，並初編一套具體課程方案，但尚未進行實際之課程實施，建議未來可進一步將本研究之方案付諸實行，以驗證其教學實效。

參考文獻

一、中文部分

- 中華民國成人教育學會編 (1995a)。教育老人學。成人教育辭典。台北：編者。
- 中華民國成人教育學會編 (1995 b)。生物老化。成人教育辭典。台北：編者。
- 中華民國成人教育學會編 (1995 c)。成人教育。成人教育辭典。台北：編者。
- 中華民國成人教育學會編 (1995 d)。成人教育學。成人教育辭典。台北：編者。
- 中華民國成人教育學會編 (1995 e)。死亡教育。成人教育辭典。台北：編者。
- 內政部統計處 (1999)。內政統計通報專題分析：自殺及自傷死亡人口特性分析。
〔Online〕.Available : <http://www.moi.gov.tw/W3/stat/topic/list88.htm>
- 內政部統計處 (2000)。內政統計通報專題分析：老年人口主要指標分析。
〔Online〕.Available : <http://www.moi.gov.tw/W3/stat/topic/list89.htm>
- 內政部社會司 (2002a)。近年我國老年人口數一覽表。〔Online〕.Available :
http://vol.moi.gov.tw/sowf3w/04/07/07_1.1.htm
- 內政部社會司 (2002b)。老人福利各項統計表。〔Online〕.Available :
http://vol.moi.gov.tw/sowf3w/04/07/07_5.1.htm
- 內政部社會司 (2002c)。老人福利法規。〔Online〕.Available :
http://vol.moi.gov.tw/sowf3w/04/02/02_1.htm
- 行政院經濟建設委員會 (2002)。中華民國臺灣地區民國 91 年至 140 年人口推計。
〔Online〕.Available : <http://www.cepd.gov.tw/people/index.htm>
- 教育部社會教育司 (2002)。社會教育法。〔Online〕.Available :
<http://www.edu.tw/society/Laws/L01/3-1/3-1.html>
- 白秀雄 (1991)。我國老人教育的實施現況與檢討。載於教育部社會教育司主編，老人教育 (頁 291-314)。台北：師大書苑。
- 江亮演 (1988)。台灣老人生活意識之研究。台北：蘭亭書店。
- 吳淳肅 (2001)。中學導師面對學生死亡事件之心理歷程與處理方式。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集 (頁 68-83)。彰化：國立彰化師範大學。

- 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。載於生命教育課程規劃研討會論文集（頁 71-96）。嘉義：南華大學。
- 李安德（1994）。若水（譯）。超個人心理學—心理學的新典範。台北：桂冠圖書公司。
- 李佩怡（2000）。失落與悲傷。載於林綺雲主編，生死學。台北：洪葉文化。
- 李玲惠（2001）。生命教育在國中校園 - 平溪國中實施生命教育的現況。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集（頁 215-230）。彰化：國立彰化師範大學。
- 林思伶（2001）。生命教育的理念與實施。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集（頁 198-214）。彰化：國立彰化師範大學。
- 林美和（1991）。「教育老人學」的發展及其研究領域初探。載於教育部社會教育司主編，老人教育（頁 19-52）。台北：師大書苑。
- 林美珍（1994）。智力、學習及其需求。載於黃國彥主編，銀髮族之心理與調適。嘉義：國立嘉義師範學院。
- 邱天助（1990）。老人基本教育的理論與實際。載於教育部教育司主編，成人基本教育。台北：台灣書店。
- 邱天助（1991a）。老年發展及其教育需求。載於教育部社會教育司主編，老人教育（頁 181-202）。台北：師大書苑。
- 邱天助（1991b）。高齡者的學習行為表現。載於教育部社會教育司主編，老人教育（頁 237-266）。台北：師大書苑。
- 邱天助（1991c）。老人基本教育的理論與實際。載於成人基本教育（頁 163-197）。台北：台灣書局。
- 邱天助（1993）。教育老年學。台北：心理出版社。
- 邱愛鈴（1989）。台北市國中教師對死亡及死亡教育態度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 侯麗玲（1986）。意義治療團體對教育學院大一新生生活目標輔導效果之研究。國立台灣教育學院碩士論文，未出版，台北。
- 洪錫井（1994）。老人終身教育的理論基礎。載於黃國彥主編，老人的終身教育。嘉義：國立嘉義師範學院。

- 紀潔芳 (2000)。生死學課程於師範教育及成人教育教學之探討。載於全國大專校院生死學課程教學研討會論文集 (頁 3-12)。彰化：國立彰化師範大學。
- 胡夢鯨 (1996)。成人教育現代化與專業化。台北：師大書苑。
- 胡夢鯨 (1998)。成人教育學理論與模型。台北：師大書苑。
- 高淑芬、酒小蕙、趙明玲、洪麗玲、李惠蘭 (1997)。老人死亡態度之先驅性研究。長庚護理, 8 (3), 43-51。
- 張淑美 (1996)。死亡學與死亡教育。高雄：復文出版社。
- 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。
- 張鐸嚴 (2000)。高齡化社會中高齡者的終身學習策略與規劃。社會科學學報, 8, 1-22。
- 莊碧菁 (1995)。成人教學情境的安排。載於中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所主編, 有效的成人教學 (頁 361-379)。台北：師大書苑。
- 陳武宗 (1998)。未知生？焉知死？—死亡學與生命的出路。高醫醫訊, (17), 8。
- 陳芳玲 (2000a)。死亡教育。載於尉遲淦主編, 生死學概論 (頁 61-83)。台北：五南圖書出版公司。
- 陳芳玲 (2000b)。師範校院死亡教育課程教學之探索。載於全國大專校院生死學課程教學研討會論文集 (頁 4-6—4-16)。彰化：國立彰化師範大學。
- 傅偉勳 (1993)。死亡的尊嚴與生命的尊嚴。台北：正中書局。
- 彭運石 (2001)。走向生命的巔峰：馬斯洛的人本心理學。台北：貓頭鷹出版社。
- 曾秀卿 (1997)。高齡者非理性信念、社會支持與情緒困擾之關係研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 曾煥棠 (2001)。生死學非同步虛擬教室的室外延伸教學效果初探。載於台灣地區國中生生死教育教學研討會論文集 (頁 103-116)。彰化：國立彰化師範大學。
- 黃天中 (1991)。死亡教育概論—死亡態度及臨終關懷研究。台北：業強出版社。
- 黃天中 (1992)。死亡教育概論 II—死亡教育課程設計之研究。台北：業強出版社。
- 黃孟君 (1995)。台灣地區社會變遷中老人教育之研究。國立台灣師範大學三民主義研究所碩士論文，未出版，台北。

- 黃國彥 (1994)。緒論。載於黃國彥主編，銀髮族之心理與調適。嘉義：國立嘉義師範學院。
- 黃富順 (1989)。成人心理與學習。台北市：師大書苑。
- 黃富順 (1991a)。老人教育的意義、目的及其發展。載於教育部社會教育司主編，老人教育 (頁 1-17)。台北：師大書苑。
- 黃富順 (1991b)。迎接成人教育的時代—談成人教育的一些觀念與做法。成人教育雙月刊，5，8-9。
- 黃富順 (1995)。成人教學中的師生關係及教學原則。載於中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所主編，有效的成人教學 (頁 1-35)。台北：師大書苑。
- 黃富順 (2000)。成人教育導論。台北：五南圖書出版公司。
- 黃德祥 (2002)。小學生命教育的內涵與實施。[Online] .Available : <http://210.60.194.100/life2000/indexhome1.asp>
- 楊國德 (1995)。成人教師的專業訓練與培育。載於中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所主編，有效的成人教學 (頁 409-441)。台北：師大書苑。
- 詹棟樑 (1991)。老人心理、倫理與教育。載於教育部社會教育司主編，老人教育 (頁 131-179)。台北：師大書苑。
- 廖榮利 (1991)。認識老人與服務老人—生理、心理、社會面之探究。載於教育部社會教育司主編，老人教育 (頁 203-236)。台北：師大書苑。
- 廖榮利、藍采風 (1986)。老人的定義與界定。大學雜誌 (6)，194。
- 劉焜輝 (1987)。法蘭克與意義治療法 (下)。諮商與輔導，16，13-18。
- 劉翔平 (2001)。尋找生命的意義：弗蘭克的意義治療學說。台北：貓頭鷹出版社。
- 蔡秀美 (編) (1996)。成人教育教師手冊。嘉義：中正大學成人及推廣教育中心。
- 蔡良宏 (1995)。老年學習者教育取向之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 蔡昌雄 (2002)。促發模式及其在臨終照顧應用之探討：以某區域教學醫院安寧病房的護理人員為例。載於「第二屆現代生死學理論建構」學術研討會論文集。嘉義：南

華大學。

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，未出版，高雄。

蔡明昌（1999）。中學教師繼續專業教育學習成效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，未出版，高雄。

蔡明昌（2002a）。生命教育、生死教育、與死亡教育—發展背景與課程比對之探討。教育研究資訊（10），3，1-14。

蔡明昌（2002b）。轉換學習理論與成人生死教育。載於「第二屆現代生死學理論建構」學術研討會論文集。嘉義：南華大學。

蔡培村（1994）。成人教學策略。載於成人教育雙月刊，19，217。

蔡培村（1995）。成人教育與生涯發展。高雄：麗文文化公司。

鄭書芳（1998）。傅朗克意義治療法在老人生活意義教育上的探討。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

鄭惠信（1994）。老化探討。載於黃國彥主編，銀髮族之醫學保健。嘉義：國立嘉義師範學院。

鄧運林（1991）。從成人教育學觀點看成人教師的角色（下）。社教雙月刊，（42），53。

鄧運林（1992）。從成人教育學觀點談成人教學。成人教育雙月刊，（7），48-56。

鄧運林（1995）。成人教學與自我導向學習。台北：五南圖書出版公司。

鄧運林（1997）。成人教育課程發展理論。高雄：復文出版社。

賴素華（1995a）。成人教學原則與技巧。載於中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所主編，有效的成人教學（頁 267-277）。台北：師大書苑。

賴素華（1995b）。成人教師角色與良師特質。載於中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所主編，有效的成人教學（頁 343-359）。台北：師大書苑。

賴銹慧（1990）。我國高齡者學習需求及其相關因素之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北。

錢永鎮（2000）。如何落實推動生命教育。載於台灣地區兒童生死教育研討會論文集。彰化：國立彰化師範大學。

- 鍾思嘉 (1995)。老人的生命意義與輔導原則。測驗與輔導，129，2645-2647。
- 魏惠娟 (1995)。個案研究法在成人教學上的運用。載於中華民國成人教育學會、國立中正大學成人及繼續教育研究所主編，有效的成人教學 (頁 249-266)。台北：師大書苑。
- 魏惠娟 (1997)。成人教育方案發展的系統分析與應用。台北：師大書苑。
- 羅文基 (2001)。從生涯教育到生死教育：高雄市推展生死教育緣起。載於全國大專校院生死學課程教學研討會論文集 (頁 5-15--5-21)。彰化：國立彰化師範大學。
- 朱曉權 (譯) (1991)。無意義生活之痛苦—當今心理治療法。V. E. Frankl 著。北京：生活·讀書·新知三聯書店。
- 蘇克 (譯) (1990)。尋求靈魂的現代人。C.G. Jung 著。台北：遠流出版社。
- Corey, G.(1996/1996). Theory and practice of counseling and psychotherapy.(5th ed.).
- 李茂興 (譯)。諮商與心理治療的理論與實務。台北：揚智出版社。
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. & Kivnick, H. Q. (1986/2000). Vital involvement in old age: the experience of old age in our time.
- 周伶利 (譯)。Erikson's 老年研究報告：人生八大階段。台北：張老師出版社。
- Frankl, V. E.(1995/2002)。Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen.
- 鄭納無 (譯)。意義的呼喚。台北：心靈工坊。
- Friedan, B(1993/1995). The Fountain of Age.
- 李錄後、陳秀娟 (譯)。生命之泉—高齡生涯大趨勢。台北：月旦出版社。
- Kastenbaum, R.(1992/1996). The psychology of death(2nd ed.).
- 劉震鐘、鄧博仁 (譯)。死亡心理學。台北：五南出版社。
- Knight, B. G.(1996/2001). Psychotherapy with older adults. (2nd ed.).
- 康淑華、邱妙儒 (譯)。老人心理治療。台北：心理出版社。
- Thorson, J. A. (1995/1999) . Aging In A Changing Society.
- 潘英美 (譯)。老人與社會。台北：五南圖書出版公司。
- Wong, P、陳芳玲 (2002)。老年死亡態度與心理諮商。載於生命教育中心靈成長教育研討會論文集 (頁 5-15—5-21)。彰化：國立彰化師範大學。

二、 英文部分

Aiken, L. R. (1995). Aging: An intruduction to gerontology. California: SAGE Publications, Inc.

Bensley, K. B.. JR.(1975). Death education as A Learning Experence. Washington, D. C.: Clearinghouse on Teacher Education.(ERIC Document Reproduction Service No.ED115850)

Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr, D. M. (1997). Death and dying, life and living. (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Cruse, D. (1980). The health educator as death educator: Professional preparation and quality control. The Journal of School Health, 50(10),569-570.

Daloz, L. A. (1986). Effective Teaching and Mentoring. San Francisco : Jossey-Bass.

Durlak, J. A. (1994). Changing Death Attitudes Through Death Education. In Neimeyer, R. A. (Ed.)(1994). Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation, and Application. London: Taylor & Francis.

Erikson, E. H. (1963) . Childhood and Society (2nd ed.). New York : Norton.

Ferraro, K. F. (1997). Gerontology: Perspectives and Issues. New York: Springer Publishing Company.

Frankl, V. E.(1963). Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. New York: Pocket Books.

Frankl, V. E.(1965). The doctor and the soul: From Psychotherapy to Logotherapy (2nd ed.). New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Frankl, V. E.(1967). Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy. New York: Simon and Schuster.

Frankl, V. E.(1969). The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy(2nd ed.). New York: New American Library.

Frankl, V. E.(1975). The Unconscious God: Psychotherapy and Theology. NY: Harper & Row.

Frankl, V. E.(1978). The Unheard Cry for Meaning : Psychotherapy and Humanism. NY:

Simon and Schuster.

- Friere, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.
- Glendenning, F. (1985). What is Education Gerontology ? North American and British Definitions. In F. Glendenning (ed.). Educational Gerontology. London : Croom Helm, pp.31-57.
- Kalish, R. A. (1985a). Death, grief, and caring relationships (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/ cole.
- Kalish, R. A. (1985b). Death and dying in social context. In R. H. Binstock & E.
- Knowles M.S. (1994). A History of the Adult Education Movement in the United States: includes Adult Education Institutions through 1976 / Malcolm S. Knowles.(Rev. ed.). Malabar, Florida : Krieger Publishing Co.
- Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education. N. Y.: Association Press.
- Knowles, M. S. (1984). Andragogy in action: Applying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1990). The Adult learner: A neglected species (4th ed.). Houston: Gulf Publishing Company.
- Knox, A. B. (1986). Helping Adults Learn : A Guide to Planning, Implementing, and Conducting Programs. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kurlychek, R. T. (1977). Death education : Some consideration of purposes and rational. Educational Gerontology: An International Quarterly, 2,43-50.
- Leviton, D. (1977). The scope of death education. Death education, 1, 41-56.
- March, J. G. (1981). Aging: Biology and Behavior. London: Academic Press.
- Maslow, A. H. (1968). Toward a Psychology of Being. Princeton, N. J. : Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality (2nd ed). N. Y.: Harper and Row.
- McClusky, H. Y. (1978). The Community of Generations : A Goal and a Context for the Education of Persons in the Later Years. In R. H. Sherron (ed.). Introduction to Educational gerontology. New York : Hemisphere.
- McCoy, V. R. (1977). Adult life circle changes: How does growth affect our education needs ?

Lifelong learning, Oct., 14-18, 31.

Munnichs, J. H. A. (1968). Old age and finitude: A contribution to psychogerontology. Basel: Karger.

Remen, R. N. (1999) .Educating for mission, meaning, and compassion. In Glazer, S. (Ed.) The Heart of learning: Spirituality in education. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Sidell, M. (1996). Death, Dying, Bereavement, and Widowhood. In Bond, J., Coleman, P. & Peace, S.(Eds.) Ageing in Society: An introduction to social gerontology. California: SAGE Publications, Inc.

Wass, H., Corr, C. A., Pacholski, R. A., & Sanders, C. M. (1980). Death Education I: An annotated resource guide. WH: Hemisphere Pub. Cor.

Yalom, I. D.(1980). Existential Psychotherapy. New York: Basic Books.

生死教育課程規劃研究問卷（預試問卷）

敬愛的女士、先生：

您好！本問卷之目的，乃是想瞭解您對於生死教育課程內容與教學方法上的需要。本研究結果將提供政府相關單位及民間團體規劃高齡者生死教育課程活動時之參考。本問卷並無記名，所填答的資料僅供學術之用，絕不對外公開，請您安心地填寫以下的資料與問題。謝謝您的協助及寶貴的意見！

南華大學生死學研究所 指導教授 蔡明昌博士

研究生 顏蓓榕 敬上

一、基本資料

請依據您個人的情況，擇取符合的選項數字，填入題前的括弧中。

- [] 1. 性別：(1) 男 (2) 女
- [] 2. 年齡：(1) 55-64 (2) 65-69 (3) 70-74 (4) 75 以上
- [] 3. 健康狀況：(1) 很好 (2) 好 (3) 不甚好 (4) 很不好
- [] 4. 教育程度：(1) 不識字 (2) 自修識字 (3) 小學 (4) 初中
(5) 高中職 (6) 專科 (7) 大學 (8) 研究所
- [] 5. 宗教信仰：(1) 無 (2) 佛教 (3) 道教 (4) 一貫道
(5) 基督教 (6) 天主教 (7) 一般民間信仰
(8) 其他 (請說明) _____
- [] 6. 退休前職業：(1) 軍 (2) 公 (3) 教 (4) 農 (5) 工
(6) 商 (7) 家管 (8) 自由業 (9) 服務業
(10) 其他 (請說明) _____
- [] 7. 經濟主要來源：(1) 退休俸 (2) 儲蓄 (3) 目前工作收入
(4) 子女供給 (5) 政府補助 (6) 其他__
- [] 8. 每月收入：(1) 未滿 6,000 元 (2) 6,000 元 未滿 12,000 元
(3) 12,000 元 未滿 18,000 元 (4) 18,000 元
未滿 24,000 元 (5) 24,000 元 未滿 30,000 元

(6) 30,000 元以上

- [] 9. 居住狀況：(1) 獨居 (2) 僅與配偶同住 (3) 與子女 (可含孫子女) 同住 (4) 與配偶及子女 (可含孫子女) 同住 (5) 與親戚同住 (6) 與友人同住 (7) 居住於安養機構 (8) 其他
- [] 10. 居住地區：(1) 新興區 (2) 前金區 (3) 苓雅區 (4) 鹽埕區 (5) 鼓山區 (6) 旗津區 (7) 前鎮區 (8) 三民區 (9) 楠梓區 (10) 小港區 (11) 左營區

二、生死教育課程內容需要

每題均有四個選項，請依據您個人實際的需要情況，圈選出一個號碼，表示對該項學習課程的需要程度。

選擇「1」代表對您而言，「完全不需要」學習該項學習課程

選擇「2」代表對您而言，「不太需要」學習該項學習課程

選擇「3」代表對您而言，「有點需要」學習該項學習課程

選擇「4」代表對您而言，「很需要」學習該項學習課程

	完全 不 需要	不 太 需要	有 點 需要	很 需 要
(一) 生老病死的本質				
1. 人類生命的週期變化	1	2	3	4
2. 老化現象的探討	1	2	3	4
3. 老年期的心理發展與社會發展	1	2	3	4
4. 病痛的個人意義與社會意義	1	2	3	4
5. 死亡的定義與意義	1	2	3	4
6. 生命本質的探討	1	2	3	4
7. 生死信念與態度之澄清	1	2	3	4
(二) 生命意義之探索				
8. 生命存在的意義與生活目標的危機	1	2	3	4

	完全不需要	不太需要	有點需要	很需要
9. 意義之抉擇與責任之承擔	1	2	3	4
10. 個人價值的澄清與超越價值的探索	1	2	3	4
11. 人生意義之探索	1	2	3	4
12. 面對人生苦難挑戰的態度價值之建立	1	2	3	4
13. 生死尊嚴與終極關懷之探討	1	2	3	4
(三) 宗教、社會與文化中的死亡				
14. 各種宗教的生死觀及其對死亡的超克與儀式	1	2	3	4
15. 社會和文化對死亡的觀點	1	2	3	4
16. 喪葬禮俗、弔悼儀式的功能與意義	1	2	3	4
17. 社會現況中的死亡議題之認識與討論	1	2	3	4
(四) 對老化及疾病的態度及因應				
18. 生活方式與疾病型態之關聯性探討	1	2	3	4
19. 醫病關係的探討	1	2	3	4
20. 面對老化現象之心理反應與調適處理	1	2	3	4
21. 面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理	1	2	3	4
22. 老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道	1	2	3	4
23. 養生保健技藝之介紹	1	2	3	4
(五) 對死亡及瀕死之態度與因應				
24. 瀕死的過程與心理反應	1	2	3	4
25. 死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響	1	2	3	4
26. 有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性	1	2	3	4
27. 對自我的失落、悲傷情緒態度之調適處理	1	2	3	4
28. 對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式	1	2	3	4
29. 對瀕死病人家屬及喪親家屬的慰問方式及協助之基本輔導技巧	1	2	3	4

	完全不需要	不太需要	有點需要	很需要
30. 對兒童解釋死亡的方式技巧	1	2	3	4
(六) 對死亡及瀕死的實務處理				
31. 威脅生命重症的醫療事宜	1	2	3	4
32. 臨終關懷與安寧療護的理念與實施	1	2	3	4
33. 器官移植、器官捐贈與遺體捐贈的瞭解	1	2	3	4
34. 急救與危機處理	1	2	3	4
35. 死亡告知與死亡通報	1	2	3	4
36. 遺體的處理方式	1	2	3	4
37. 喪葬禮的儀式、規劃與費用	1	2	3	4
38. 殯儀館的角色與功能	1	2	3	4
39. 遺囑之擬定與公證	1	2	3	4
40. 繼承權與保險之瞭解	1	2	3	4
41. 安寧緩和醫療條例與醫療意願書之瞭解	1	2	3	4
42. 老人福利法規之瞭解	1	2	3	4
43. 社會相關資源的服務功能簡介	1	2	3	4
(七) 特殊問題之探討				
44. 祭祀、傳承	1	2	3	4
45. 自殺及自毀行為、意外死亡、他殺死亡、暴力行為	1	2	3	4
46. 安樂死、墮胎、死刑、死亡權等	1	2	3	4
47. 愛滋病 (AIDS)	1	2	3	4
48. 恐怖的死亡：如戰爭、飢荒、暗殺、恐怖主義、種族主義、集體死亡等	1	2	3	4
49. 生態環境與死亡	1	2	3	4
50. 除了上述課程以外，若您認為尚有其他重要的課程，請填寫於下：				

三、生死教育課程教學方法

請依據您個人對於生死教育課程教學方法上的期許，擇取符合的選項數字，填入題前的括弧中。

- [] 1. 我認為課程目標的設定與學習活動的規劃應是：
- (1) 由教師全權負責決定
 - (2) 由學生負責決定
 - (3) 由師生共同參與規劃學習內容與方式
 - (4) 其他_____
- [] 2. 我認為教師的授課進行方式應是：
- (1) 完全按照課程進度
 - (2) 完全視情形而定
 - (3) 大部分按課程進度，再視情形而彈性調整
- [] 3. 生死教育乃整合型學科，我認為課程的教學者應該是：
- (1) 同一教師教學
 - (2) 多方領域的學者專家協同教學
 - (3) 以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學
- [] 4. 在教學的引導上，我認為應：
- (1) 以教師認為適宜的觀念為主
 - (2) 以學員認為適宜的觀念為主
 - (3) 以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引
 - (4) 以學員的觀念為出發點與教學時的指引，再做適當調整
 - (5) 其他_____
- [] 5. 我認為生死教育課程內容應著重於：
- (1) 生活化與實用導向
 - (2) 心靈的成長與安頓
 - (3) 生活實用導向與心靈成長安頓並重
 - (4) 其他_____

- [] 6. 我認為在生死課題上，教師的主要功能為：
- (1) 知識的傳授與資訊的分享
 - (2) 情感體認的引導與啟發
 - (3) 因應技能與實務處理的教導
 - (4) 其他 _____
- [] 7. 我認為適宜的師生關係應是：
- (1) 傳統師道權威式的教導關係
 - (2) 像友人般自由互動的對等關係
 - (3) 其他 _____
- [] 8. 我認為在生死教育課堂上，適宜的學習氣氛應是：
- (1) 嚴肅莊重的學習氣氛，謹慎地談論生死大事
 - (2) 輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重
 - (3) 以上兩者融合
 - (4) 其他 _____
- [] 9. 我認為在課堂的溝通方式上，不必忌諱死亡相關字彙之使用：
- (1) 忌諱
 - (2) 不忌諱
- [] 10. 由於死亡相關議題較切身敏感，在課堂討論時，我覺得：
- (1) 我不願意因為回憶或討論令人感傷的事件，而產生任何負向情緒
 - (2) 談論生死難免會有些負向情緒產生，我並不排斥
 - (3) 其他 _____
- [] 11. 我認為教師對於我在課堂討論時的情緒反應，所抱持的態度應為：
- (1) 小心謹慎地完全避免讓學員有任何負向情緒產生
 - (2) 即使發現學員產生負向情緒，也可視其為一種死亡態度的激發
 - (3) 保持彈性，注意學員的情緒反應，但不刻意地完全迴避負

向情緒產生的可能

(4) 其他 _____

[] 12. 在生命經驗與生活體驗的分享上，我覺得：

- (1) 我不願意讓個人的事顯露在他人面前
- (2) 我願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源
- (3) 其他 _____

[] 13. 關於覺察並體認個人的感受與死亡關切，我覺得：

- (1) 這是私密的事，應全部自行處理，且不應提出來討論分享
- (2) 由教師引導協助我覺察與體認之，但不應提出來討論分享
- (3) 由教師引導協助我覺察與體認之，並透過討論分享使其更澄明
- (4) 其他 _____

[] 14. 在生命意義的探索課題上，我覺得：

- (1) 生命意義的探索是私人的事，應全部自行處理
- (2) 教師應負責為我探求生命意義
- (3) 由教師引導協助我共同探索生命意義
- (4) 其他 _____

[] 15. 我認為生死教育課程所適宜的團體人數為：

- (1) 15 人以下
- (2) 15 - 30 人
- (3) 30 人以上
- (4) 視課程內容與目標而定
- (5) 其他 _____

[] 16. 我較希望的評量方式為：

- (1) 自陳式的問卷或回饋單
- (2) 課堂發表或討論法
- (3) 不需要評量學習成果

(4) 其他 _____

[] 17. 我希望在生死教育的學習中特別得到的收穫是：
(可複選)

- (1) 在學習中獲致生命回顧的滿足、生命視野的開展
- (2) 能習得相關知能，與家人親友分享或予以幫助
- (3) 增加個人死亡態度的體認，變得較能坦然面對與接受任何由死亡相關議題引起的負面感覺
- (4) 在知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，進而引導社會文化的發展與傳承
- (5) 提升精神與靈性的層次，以超越生物性終結，滿足超越的需求
- (6) 其他 _____

18. 若有開辦生死教育課程，且課程內容符合您大部分的需要，請問您參與的意願如何？（請勾選）

[] 非常有意願 [] 有意願 [] 無意願

非常感謝您惠賜意見！

生死教育課程規劃研究問卷

敬愛的女士、先生：

您好！本問卷之目的，乃是想瞭解您對於生死教育課程內容與教學方法上的需要。本研究結果將提供政府相關單位及民間團體規劃高齡者生死教育課程活動時之參考。本問卷並無記名，所填答的資料僅供學術之用，絕不對外公開，請您安心地填寫以下的資料與問題。謝謝您的協助及寶貴的意見！

南華大學生死學研究所 指導教授 蔡明昌博士

研究生 顏蓓榕 敬上

二、基本資料

請依據您個人的情況，擇取符合的選項數字，填入題前的括弧中。

- [] 1. 性別：(1) 男 (2) 女
- [] 2. 年齡：(1) 55-64 (2) 65-69 (3) 70-74 (4) 75 以上
- [] 3. 健康狀況：(1) 很好 (2) 好 (3) 不甚好 (4) 很不好
- [] 4. 教育程度：(1) 不識字 (2) 自修識字 (3) 小學 (4) 初中
(5) 高中職 (6) 專科 (7) 大學 (8) 研究所
- [] 5. 宗教信仰：(1) 無 (2) 佛教 (3) 道教 (4) 一貫道
(5) 一般民間信仰 (6) 基督教 (7) 天主教
(8) 回教 (9) 其他 (請說明) _____
- [] 6. 退休前職業：(1) 軍 (2) 公 (3) 教 (4) 農 (5) 工
(6) 商 (7) 家管 (8) 自由業 (9) 服務業
(10) 其他 (請說明) _____
- [] 7. 居住狀況：(1) 獨居 (2) 僅與配偶同住 (3) 與子女 (可
含孫子女) 同住 (4) 與配偶及子女 (可含孫
子女) 同住 (5) 與親戚同住 (6) 與友人同住
(7) 居住於安養機構 (8) 其他 _____
- [] 8. 經濟主要來源：(1) 退休俸 (2) 儲蓄 (3) 目前工作收入
(4) 子女供給 (5) 政府補助 (6) 其他 _____
9. 每月收入：約 _____ 元

二、生死教育課程內容需要

每題均有四個選項，請依據您個人實際的需要情況，圈選出一個號碼，表示對該項學習課程的需要程度。

選擇「1」代表對您而言，「完全不需要」學習該項學習課程

選擇「2」代表對您而言，「不太需要」學習該項學習課程

選擇「3」代表對您而言，「有點需要」學習該項學習課程

選擇「4」代表對您而言，「很需要」學習該項學習課程

	完全 不需要	不太 需要	有點 需要	很 需要
1. 人類生命的週期變化	1	2	3	4
2. 老化現象的探討	1	2	3	4
3. 面對老化現象之心理反應與調適	1	2	3	4
4. 老年期的心理發展與社會發展	1	2	3	4
5. 病痛的個人意義與社會意義	1	2	3	4
<hr/>				
6. 死亡的定義與意義	1	2	3	4
7. 社會現況中的死亡議題之認識與討論	1	2	3	4
8. 生命本質的探討	1	2	3	4
9. 生死信念與態度之澄清	1	2	3	4
10. 生命存在的意義與生活目標的危機	1	2	3	4
<hr/>				
11. 意義之抉擇與責任之承擔	1	2	3	4
12. 個人價值的澄清與超越價值的探索	1	2	3	4
13. 人生意義之探索	1	2	3	4
14. 面對人生苦難挑戰的態度價值之建立	1	2	3	4
15. 生死尊嚴與終極關懷之探討	1	2	3	4

	完全不需要	不太需要	有點需要	很需要
16. 生活方式與疾病型態之關聯性探討	1	2	3	4
17. 醫病關係的探討	1	2	3	4
18. 面對慢性病或長期臥病之心理反應與調適處理.....	1	2	3	4
19. 老人常見疾病與慢性病、癌症的預防之道	1	2	3	4
20. 養生保健技藝之介紹	1	2	3	4
<hr/>				
21. 瀕死的過程與心理反應	1	2	3	4
22. 死亡對家庭系統及家庭成員造成的影響	1	2	3	4
23. 有關死別與哀悼、失落與悲傷之情感及認知，悲傷與身心之關聯性	1	2	3	4
24. 對自我的失落 悲傷情緒態度之調適處理	1	2	3	4
25. 對瀕死病人的慰問、溝通與照護方式	1	2	3	4
<hr/>				
26. 對兒童解釋死亡的方式技巧	1	2	3	4
27. 威脅生命重症的醫療事宜	1	2	3	4
28. 臨終關懷與安寧療護的理念與實施	1	2	3	4
29. 安寧緩和醫療條例與醫療意願書之瞭解	1	2	3	4
30. 器官移植、器官捐贈與遺體捐贈的瞭解	1	2	3	4
<hr/>				
31. 急救與危機處理	1	2	3	4
32. 喪葬、弔悼、祭祀的禮俗儀式之功能與意義	1	2	3	4
33. 遺體的處理方式	1	2	3	4
34. 喪葬禮的儀式、規劃與費用	1	2	3	4
35. 殯儀館的角色與功能	1	2	3	4
<hr/>				
36. 遺囑之擬定與公證	1	2	3	4
37. 繼承權與保險之瞭解	1	2	3	4
38. 老人福利法規之瞭解	1	2	3	4
39. 社會相關資源的服務功能簡介	1	2	3	4

	完全不需要	不太需要	有點需要	很需要
40. 自殺及自毀行為、意外死亡、他殺死亡、暴力行為	1	2	3	4
41. 安樂死、墮胎、死刑、死亡權等	1	2	3	4
42. 愛滋病 (AIDS)	1	2	3	4
43. 恐怖的死亡：如戰爭、飢荒、暗殺、恐怖主義、種族主義、集體死亡等	1	2	3	4
44. 生態環境與死亡	1	2	3	4

45. 除了上述課程以外，若您認為尚有其他重要的課程，請填寫於下：

三、生死教育課程教學方法

請依據您個人對於生死教育課程教學方法上的期許，擇取符合的選項數字，填入題前的括弧中。

[] 1. 我認為課程目標的設定與學習活動的規劃應是：

- (5) 由教師全權負責決定
- (6) 由學生負責決定
- (7) 由師生共同參與規劃學習內容與方式
- (8) 其他 _____

[] 2. 我認為教師的授課進行方式應是：

- (4) 完全按照課程進度
- (5) 完全視情形而定
- (6) 大部分按課程進度，再視情形而彈性調整

[] 3. 生死教育乃整合型學科，我認為課程的教學者應該是：

- (4) 同一教師教學
- (5) 多方領域的學者專家協同教學
- (6) 以一教師為主，輔以其他領域學者專家配合教學

- [] 4. 在教學的引導上，我認為應：
- (6) 以教師認為適宜的觀念為主
 - (7) 以學員認為適宜的觀念為主
 - (8) 以教師的觀念為出發點，再以學員的觀念為教學時的指引
 - (9) 以學員的觀念為出發點與教學時的指引，再做適當調整
 - (10) 其他 _____
- [] 5. 我認為生死教育課程內容應著重於：
- (5) 生活化與實用導向
 - (6) 心靈的成長與安頓
 - (7) 生活實用導向與心靈成長安頓並重
 - (8) 其他 _____
- [] 6. 我認為在生死課題上，教師的主要功能為：
- (5) 知識的傳授與資訊的分享
 - (6) 情感體認的引導與啟發
 - (7) 因應技能與實務處理的教導
 - (8) 其他 _____
- [] 7. 我認為適宜的師生關係應是：
- (4) 傳統師道權威式的教導關係
 - (5) 像友人般自由互動的對等關係
 - (6) 其他 _____
- [] 8. 我認為在生死教育課堂上，適宜的學習氣氛應是：
- (5) 嚴肅莊重的學習氣氛，謹慎地談論生死大事
 - (6) 輕鬆自在的學習氣氛，使談生論死不再沉重
 - (7) 以上兩者融合
 - (8) 其他 _____
- [] 9. 我認為在課堂的溝通方式上，不必忌諱死亡相關字彙之使用：
- (3) 忌諱
 - (4) 不忌諱

- [] 10. 由於死亡相關議題較切身敏感，在課堂討論時，我覺得：
- (4) 我不願意因為回憶或討論令人感傷的事件，而產生任何負向情緒
 - (5) 談論生死難免會有些負向情緒產生，我並不排斥
 - (6) 其他 _____
- [] 11. 我認為教師對於我在課堂討論時的情緒反應，所抱持的態度應為：
- (5) 小心謹慎地完全避免讓學員有任何負向情緒產生
 - (6) 即使發現學員產生負向情緒，也可視其為一種死亡態度的激發
 - (7) 保持彈性，注意學員的情緒反應，但不刻意地完全迴避負向情緒產生的可能
 - (8) 其他 _____
- [] 12. 在生命經驗與生活體驗的分享上，我覺得：
- (4) 我不願意讓個人的事顯露在他人面前
 - (5) 我願意在安全的氣氛與適宜的時機中分享，讓自己的經驗智慧成為課程中的學習資源
 - (6) 其他 _____
- [] 13. 關於覺察並體認個人的感受與死亡關切，我覺得：
- (5) 這是私密的事，應全部自行處理，且不應提出來討論分享
 - (6) 由教師引導協助我覺察與體認之，但不應提出來討論分享
 - (7) 由教師引導協助我覺察與體認之，並透過討論分享使其更澄明
 - (8) 其他 _____
- [] 14. 在生命意義的探索課題上，我覺得：
- (5) 生命意義的探索是私人的事，應全部自行處理
 - (6) 教師應負責為我探求生命意義
 - (7) 由教師引導協助我共同探索生命意義
 - (8) 其他 _____

[] 15. 我認為生死教育課程所適宜的團體人數為：

- (1) 15 人以下
- (2) 15 - 30 人
- (3) 30 人以上
- (4) 視課程內容與目標而定
- (5) 其他 _____

[] 16. 我較希望的評量方式為：

- (5) 自陳式的問卷或回饋單
- (6) 課堂發表或討論法
- (7) 不需要評量學習成果
- (8) 其他 _____

[] 17. 我希望在生死教育的學習中特別得到的收穫是：
(可複選)

- (7) 在學習中獲致生命回顧的滿足、生命視野的開展
- (8) 能習得相關知能，與家人親友分享或予以幫助
- (9) 增加個人死亡態度的體認，變得較能坦然面對與接受任何由死亡相關議題引起的負面感覺
- (10) 在知識、技能、態度與信念上有所改變與成長，進而引導社會文化的發展與傳承
- (11) 提升精神與靈性的層次，以超越生物性終結，滿足超越的需求
- (12) 其他 _____

18. 若有開辦生死教育課程，且課程內容符合您大部分的需要，請問您參與的意願如何？(請勾選)

- [] 非常有意願 [] 有意願 [] 無意願

非常感謝您惠賜意見！

附錄三

問卷效度考驗專家名單

(以姓名筆劃順序排列)

邱天助	世新大學社會心理學系副教授
紀潔芳	彰化師範大學商業教育學系教授兼學群主任
尉遲淦	輔英科技大學人文教育中心副教授
黃富順	中正大學成人及繼續教育學系教授
蔡昌雄	南華大學生死學研究所助理教授
魏書娥	南華大學生死學研究所助理教授
釋永有	南華大學生死學研究所助理教授
釋慧開	南華大學人文學院院長暨生死學研究所所長
龔卓軍	中山大學哲學研究所助理教授