

死亡教育也是素養教育

張美姬

高雄市立田寮國民中學教務組長

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班碩士生

一、前言

死亡，是個禁忌，如同潘朵拉的盒子，人們害怕一旦打開來，厄運就將如影隨形。因此，國人忌諱談論死亡，不僅擔心談論會帶來晦氣或厄運，也害怕悲傷情緒反應會讓死者難走（賴念華，2009）。人們慶祝生，迴避死，彷彿不去談論，它便不存在。然而林語堂說：「我們不是這個塵世的永久房客，而是過路的旅客」。從出生那一刻起，也即一步步朝向死亡；海德格說：「人是向死的存在」；羅曼·羅蘭說：「人生不出售來回票，一旦動身，絕不能復返」等等皆是前人對生死的智慧最好說明。如何在預知終點結束前，盡情享受美好的人生之旅，曾經是許多人學習生命教育的意義。然而 2016 年小燈泡事件，至 2018 年 5 月二起震驚社會的分屍案，曾幾何時治安良好的台灣變得令人擔憂，聳動的新聞報導，難辨真假，每每令人狂躁浮動，惶惶難安，如何在紛擾中仍能保有安適自在，如何改變社會的風聲鶴唳，死亡教育，有新的意義。

二、不敢面對的恐懼

張淑美（1996）指出死亡學與死亡教育，雖在一九七〇年代引入我國，但因國情文化背景之限制，當初並未打破社會上避諱談死的禁忌；一九八〇年代，雖已有多篇學術報告及學位論文問市，但「死亡學」與「死亡教育」仍不太為國人接受。而後國內「生命教育」的推動，溯源自前台灣省教育廳推動的「生命教育」方案（1997）。陳英豪博士指出：生命教育是今天不做，明天會後悔的工作（2000），因此前台灣省教育廳推動「生命教育」方案。該方案『希望在學校教育中，從內涵與校園環境著手，從根本導正升學主義下學校教育過份注重智育的偏頗，為孩子們提供學習探索生命意義，培養理想情操，珍惜自己 也關愛他人的機會與環境』（張淑美，2001）。而至今，20 年過去了，經各方學府、教授努力下，生命教育雖已然成為普遍大眾能接受的議題。然而死亡教育，仍是不能討論的話題。

在 2016 年夏天小燈泡事件，及台灣近年來幾起無差別殺人犯罪及分屍事件，讓社會大眾壟罩在壓抑與驚慌感受中。大眾將矛頭指向死刑的存廢，廢死聯盟成過街老鼠，因為大家急需找到兇手，一定要有人出來負責。台灣媒體亂象，將那些片面、煽情、被挑選過的資訊，建構成被創造的真相，媒體放大受害者的情緒，憤怒、不公、為受害者站出來等等字眼頻繁出現，平常不關心議題的人全都挺身而出，主動建置懶人包、上街遊行聲援。然而，因媒體展現的事實而產生

的這些行為，是否應深思熟慮再行動，亦或真的因不公不義才走上街頭（林芃蕙，2017）。當新聞過後，似乎塵埃落定，但人們的死亡悲傷，沒有得到安撫。憤怒，焦慮、難以置信，驚恐和慌亂是一種集體的悲傷展現，如同 Worden 認為：「正常的悲傷」會表現在感覺、生理感官知覺、認知等層面，必須透過四個任務：接受失落的事實、處理悲傷的痛苦、適應一個沒有逝者的世界及在參與新生活中找到一個和逝者永恆的連結，如此才能順利完成悲傷（李開敏等譯，1995）。當被害人、加害人，家屬及所有國民都因驚恐死亡而陷入不同類型、不同程度的死亡悲傷中時，死亡教育，能扮演甚麼角色？

所謂驚恐死亡包含二種型態：擁有或缺乏殺人動機。前者如戰爭、恐怖主義、種族大屠殺等。後者如意外，毒品濫用和環境損害（Leviton and Engagement, 1999）。安居樂業，乃古人對幸福的期盼；國泰民安，是主位者每年祈求國運時最期盼的上上籤，可見預防和消除驚恐死亡是公共服務的縮影。因為它提高個人和社區健康及幸福品質（Leviton and Engagement, 1999）。如何才能減少驚恐死亡的比例和程度，讓國人能順利走過集體悲傷的陰暗之路，死亡教育，儼然成為重要關鍵。

三、素養導向：以接納超越恐懼

何為素養？在十二年國民基本教育課程綱要（教育部，2014）提到：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。可見教育逐漸將學習與生活密切結合，讓學校學習到的正式課程與非正式、潛在課程都跟人的一生相關。其課程目標亦提到「增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展。」、「珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。」如此美善的教育方向，最精隨之處乃是強調實踐性，唯有透過實踐，才會是一生帶著走的能力。然而，天災人禍無法掌控，「生、老、病、死」無所不在；若在教育中只談生、避諱死，或是悲劇發生時才亡羊補牢似的針對部分學生做「悲傷輔導」，到不如在教學中融入死亡教育，誰都無法預測何時會面對失去摯愛，為避免「失喪」變成無法人生面對的傷痛，應讓「面對生死」成為國民素養之一。

生死教育亦是生命教育重要意涵。所有人類的活動都受限於對死亡的焦慮，而且受到個人與團體共同努力的影響，以解決這個無法逃避但又棘手的已知事實。Yalom（2008）無論我們如何努力想壓抑或克制對死亡的察覺，對於死亡的焦慮仍顯現於許多徵狀上，如：擔憂、沮喪、壓力及衝突（Wong and Tomer, 2011），因此與其消極的被動，不如主動的面對生死問題及死亡焦慮。歌頌生命之學易懂，而死亡之學究竟是何種風貌呢？

事實上：死亡學是多樣性質，因為在每個「當下」的建構都是新的（周慶華，2002）。Leviton（1999）強調死亡學和死亡教育（death education）是具學科正當性的專門學科（legitimate disciplines），其研究亦包含內容如下：生死教育、生死禮俗、自殺、臨終關懷、悲傷輔導、生死心理、生死宗教觀、生死哲學觀、生死社會觀及其他類等（張淑美、謝昌任，2005）。了解死亡，不但無須害怕，更能因面對死亡而激發對生命的意義與活力。「生」與「死」都是生命的「展現」，無「生命」即無「生死」；反之，無「生死」亦無「生命」。必須「生死並觀」與「生死並論」，才能徹見生死的奧秘與玄機（慧開法師，2011）。

四、結論

根據 TTM 理論，人類是意義追尋者與創造者，並且活在有意義的世界裡（Wong，2011）。個人生命的意義在創造宇宙繼起之生命，死亡教育正是要為個人尋找活著的意義，讓個人生命豐富。而在社會方面，研擬合乎國情的死亡教育方針、培訓死亡教育教學人才、著作適合國人閱讀的死亡專書、發行以死亡教育為主的專業期刊、成立死亡教育團體或研究中心等，期能增加讀者對死亡教育的瞭解（李復惠，1999）。孔子說：「未知生，焉知死？」。若僅就文義解釋而不去探究當時社會背景與文化，導致斷章取義，曲解原話，錯誤被引述的結果，無形之中主導了華人世界千百年來「只談生，避談死」的生死觀。因此「忌諱死亡的心理與避談死亡的態度」成為我們集體意識裡頭根深蒂固的思維。唯有透過教育，認識禁忌、了解對死亡的恐懼、減低對未知的心理壓力才能逐漸破除一般人對死亡教育的刻板印象。透過認識死亡，進而產生敬畏之心，從而愛惜生命，尊重生命，將愛惜自己，珍重他人，融為生活中的信念，成為國民素養之一，乃為生命教育最佳詮釋。

參考文獻

- 王慶節、陳家映譯（1998）。馬丁·海德格 **存在與時間**。台北市：桂冠圖書 2（1），352-357。
- 李復惠（1999）。死亡教育的過去，現在與未來。**學校衛生**，（34），69-88。
- 林語堂（1937）。**生活的藝術**。取自<http://www.haodoo.net/?M=u&P=B1344:7&L=book>
- 林郁主編（2009）。**羅曼·羅蘭語錄**〈被蠱惑的靈魂〉，90（4）。台北縣：新潮社。

- 林綺雲主編（2014）。實用生死學：生死教育。台中：華格納。
- 周慶華（2002）。死亡學。台北：五南。
- 張淑美（1996）。死亡學與死亡教育：國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究。高雄：復文。
- 張淑美（2001）。國中生的生命教育-從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施。教育資料集刊：生命教育專輯，26，355-375。
- 張淑美、謝昌任（2005）台灣地區生死學相關學位論文之分析。
- 賴念華（2009）。表達性藝術治療在失落悲傷團體之效果研究。台灣藝術治療學刊，1（1），15-31。
- 林芄蕙（2017）。解構犯罪與媒體。取自 <https://ir.nctu.edu.tw/bitstream/11536/132527/1/10585.pdf>
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014）取自網路 https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944_c639-1.php?Lang=zh-tw
- Leviton, D. (1999). Linking aging, death, global health, and university-based community service learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 4 (2), 19-26.
- Wong, P. T., & Tomer, A. (2011). *Beyond terror and denial: The positive psychology of death acceptance*.

