

死亡教育與輔導 批判的觀點

林綺雲*

摘 要

在當代主流科學法則主導之下，大部份的生死教育與輔導模式是依據普遍標準化或規格化的教學與輔導程序，過程中化約了學生或被輔導者對死亡的個體經驗、意義或更人文特質的取向。科學或有大量數據的研究成果對行為的解釋侷限在表面客觀的因素現象，無法對死亡教育與輔導本質上包括目標、內容與方法等問題從根本處反省，亦無法細究教育或輔導介入生死現象的意義及其介入之後對人類行為產生改變或不改變的內在因素。

本文擬從基進（radical）或更為批判（critical）的角度檢視死亡教育與輔導的根本問題，基進乃追根究底的精神以避免流於形式僵化而缺乏反省，批判是謹慎的判斷或觀察，藉著理論與實務的考查，找到知識或輔導的根本限制之後並嘗試突破限制，能為未來相關的發展開拓更寬廣的視野與空間。

關鍵詞：死亡教育、死亡輔導、悲傷輔導

* 國立台北護理學院副教授兼生死教育與輔導研究所所長

Death Education and Counseling: Critical Perspectives

Lin, Chi-Yun*

Abstract

This paper is a radical and critical review of research and reflection in the domain of death education and counseling. For the most part of death education and counseling including goals, contents and methods have followed the well-worn paths taken by scientific law since the turn of the century. These paths are those of objectivity and universal phenomenon of death education and counseling rather suggests personal meanings and humanism. The meaning of *critical* is “involving or exercising careful judgement or observation”, grounding of theoretical and practical or methodological perspectives appeared appropriate to a critical review of death education and counseling.

Key Words : Death education, Death counseling, Grief counseling

* Associate Professor and Head of Insitute of Life and Death Education and Counseling, National Taipei College of Nursing

死亡教育與輔導 批判的觀點

林綺雲

自二十世紀初人類的死亡現象開始受到重視以來，有些社會注意到了死亡教育與輔導的重要，也留意到探討或研究死亡相關現象的必要。然而，二十世紀人類已進展到科技社會，主流的（mainstream）教育、輔導與研究模式與當代科學的法則（scientific law）息息相關，強調教育與輔導的標準化或科學研究的客觀性（objectivity）。在教育過程企圖教出具有科學理性素養的學生；在輔導過程企圖協助求助者能走出死亡陰影理性面對人生的各種課題；在研究過程中企圖建構可以共同檢證的普遍行為法則。此種科學理性法則主導之下，大部份的死亡教育或輔導亦是依據普遍標準化或規格化的教學或輔導程序，過程中化約了學生或被輔導者對死亡的個體經驗、意義（meaning）或更人文特質（humanity）的取向。相關的研究亦流於相信只有科學或有大量數據的研究成果才可靠，對行為的解釋只能侷限在表面客觀的因素現象，卻無法更為精緻地細究行為經由教育或輔導介入產生改變或不改變的內在因素。

本文擬從批判（critical）或更為基進（radical）的角度檢視死亡教育與輔導的根本問題，所謂基進乃意指從根本之處做反省，所謂批判是指謹慎的判斷或觀察，能找出教育或輔導的內在限制並嘗試突破限制。換言之，為避免死亡教育、輔導或研究過程流於形式僵化而缺乏批判或反省，本文嘗試在此提供各種相關理論與實踐或方法論的觀點，能為未來相關的發展開拓更寬廣的空間視野。

一、死亡教育的相關問題

無疑的，最早關心並從事研究死亡相關現象的是科學家，尤其是醫學與心理學者。打開死亡學（或生死學）發展史（傅偉勳，1996；吳庶深，1997；林綺雲等，2000），不難發現學者們是好不容易才把死亡議題搬進知識的殿堂（學校），且這些早期拓荒者大部分都具有臨床服務或教學的經驗。眾所周知的是，心理學家 Lindemann（1944）將死亡現象的焦點放在人類失落與悲傷的經驗與處理，對死亡學的發展有一定的影響，形成早期死亡教育、輔導或研究在實務與應用的強調。應用取向的死亡教育、輔導與研究對臨床專業人員有很大幫助，協助他們照顧與處理臨終、死亡與哀傷的問題，知名的如精神醫學家 Kübler-Ross（1969，1972，1975）一系列從臨床的觀察與研究發展出來的理論與方法。而後陸續出現相關的課程與討論或學術研究會議，提供醫生、護士、心理師、教師、社工與精神科醫護人員等所需知能，直到二十世紀末許多殯葬管理人員也開始對這個議題表現出高度興趣。

死亡教育與輔導的發展雖主要延續了應用取向的傳統，但是因應科學有純（pure）科學與應用（applied）科學的分流，死亡教育、輔導與研究也分成「純」學理取向與「應用」取向的一種學問，人稱死亡學（Thanatology）。1959 年 Feifel 出版「死亡的意義」一書，帶動了純學理取向的死亡教育、輔導與研究的發展，相較之下，比應用取向的發展晚且較為正式與學術化。這個取向廣泛指涉一般人或個體的死亡角度，不特定指某種職業或服務對象，透過正式而制度化的機制傳授死亡相關資訊，內容涵蓋甚廣，如宗教、哲學、文學、科學、生物、藝術或歷史主題等。漸漸地，在世界各地出現正式的死亡教育課程，最早有系統引介死亡教育到大學體系是 1960 年代，有的放在健康教育課程中的單元（如美國），有的則列入宗教課程（如英國），直到 1990 年代才有死亡相關的完整課程或學程（program）（吳庶深，1997），但是嚴格而言，並無相關學系的直接養成教育系統。台灣近幾年相繼成立研究所（南華大學的生死學研究所與台北護理學院的生死教育與輔導研究所）培育死亡研究、教育、輔導、臨終照護機構或殯葬管理等專業人才，不僅顯現國人重視此現象與議題，亦具有創舉式的時代意義。

但是，值得注意的是，我們的社會雖注意到了死亡教育的重要，但並不充分了解死亡教育的真正需求時就已開始著手「教育」工作，實令人引以為憂。換句話說，什麼是死亡教育？不同年齡、教育程度的學生應如何執行死亡教育？死亡教育的目標、內容、適當的教材是什麼？如何評鑑死亡教育的成果？又，誰才是最適合的死亡教育工作者？等問題是有必要加以釐清或研究。以下針對這些議題提供學者們批判的角度與見解，與關心死亡教育工作發展的人共同思考。

（一）教育目標的問題

Leviton（1977）曾提及他第一次開授死亡教育課程時的狀況，他期望這門課或認為死亡教育的預設是解決學生現存對死亡的焦慮或害怕以及為自殺設防，讓所有的學習者能成就「最健康」（healthiest）的死亡，亦即能接受（accept）死亡。他進一步撰文主張死亡教育的意涵有三：（1）基本或初級的預防（primary prevention），使個體或社會可以對偶發的事件或結果有所準備。（2）教育介入（intervention），幫助人們面對任何死亡的面向。（3）後續的復建（rehabilitation），了解與死亡相關的危機且能從經驗中學習。隨後經過研究，他發現死亡教育對某些學生確實可以達到此種成效，但是有些學生不僅無法接受反而更害怕死亡，也有人表示教育介入並沒有造成改變。同樣的，研究也顯示死亡教育對有自殺傾向的人沒有太大改變或影響。為何如此？他自嘲地認為除了因自己太過天真之外，還與從事研究時測量工具的尺度有關，這些尺度無法使被研究者完全表達其感受的程度。

事實上，不只是 Leviton，很多教師在死亡教育的教學計劃中列出如「引導學生正向思考、降低或減除死亡焦慮或害怕」等目標，彷彿學生相信怪力亂神或害怕死亡是不對或不道德的事，所以破除禁忌、減除死亡焦慮成為死亡教育至高無上的目標，甚至價值。

若檢視這些目標價值觀背後的意義，將不難發現這些教育目標是相當矛盾且困難達成。首先就破除禁忌這項教育目標而言，很多禁忌的形成是伴隨文化的發展、規範的制約而成，各種文化對處理死亡的態度不一，有些社會不言死，以禁忌來處理；有的社會視死亡是自然的現象，發展出死亡文化。如果禁忌是迷障，是文化的一部份，無疑的，死亡教育就是一種破除迷障、反文化（counter-culture）的教育。既是破禁忌或反文化的教育活動，將難以一蹴可幾，而是一項批判與重建的浩大工程，教育目標應批判性地指向死亡禁忌的內涵及其對社會或學習者的影響，並探討打破禁忌或重建死亡規範的可能性或出路。

另外就「減除死亡焦慮或害怕」這一類的教育目標而言，Warren（1989）曾藉存在主義（Existentialism）的觀點批判這樣的目標預設，在他看來，存在主義或 Heidegger（1927/1978）是極少數對人類的死亡意識做相當完整描述的西方哲學思潮。Heidegger 在「存在與時間」（Being and Time）一書強調死亡的個體性（individuality）與其對生命完整性（wholeness or totality）的貢獻，他認為死亡意識是創造個體性的重要因素，也是提供個體生命完整性的重要結果；換句話說，唯有透過死亡，一個人的獨特性與完整性才得以彰顯。

到底死亡焦慮或害怕這種心理狀態是好是壞？教學者對教學目標的陳述影響教學者教學態度與教學運作的模式，同樣是死亡禁忌與死亡焦慮，可以正面（positive）陳述亦可負面（negative）陳述其教育目標，卻可能發生不同的教學成果。從存在哲學角度而言，每個人生命歷程是獨特的，因著死亡而結束、完整；沒有兩個人的生命歷程是一樣的；所以死亡教育目標若是針對受教者而訂定，則透過教育課程的設計能引發個體省思自身生命的有限性及其意義，觸發其對死亡害怕或接受的真正感受，能面對死亡帶來的悲傷，能緬懷死者且能與生者共處等，或許才是死亡教育真正的目標。但是，這種目標與減除死亡焦慮或害怕這一類的教育目標全然不同，甚至背道而馳。

值得注意的是，在科技社會或以目標理性為導向的教育模式，很容易陷入以工具性理性（instrumental rationality）為教育者設立目標的理性標準，也勢必引導死亡教育的目標停留在表面問題的反省，無法深入探究死亡詮釋、意義或人際互動的層次。另外，如果死亡教育的目標是減除死亡焦慮，我們如何知道是經由教育或課程設計而能或未能達成這些目標？且是透過何種機制（mechanism）而達成？假如經由教育介入之後，學生未能「健康地接受死亡」，是否表示沒有達到教育目標或教育「失敗」？將如何修改教學計劃或因此否定教育的價值？這些問題都值得死亡教育工作者深思。

（二）教學內容的問題

死亡教育目標應為學習者設立或為教學者自身的價值而設？死亡教學內容亦有著同樣的問題，教學者的教育背景與理念經常侷限了教學內容，當然這與教學者事先並無法完全掌握受教者的需求有關。最近已有多項針對不同專業或學程生死教育課程內容需求調查研究成果面世，如護理校院學生生死學課程內容的需求調查研究（紀惠馨，2000）顯示受教者的特質差異（年齡、宗教信仰、工作經驗或臨終照護經驗等）會影

響課程內容需求上各種差異表現；又如商職學生的人口特質（性別、宗教信仰、身心狀況、家中談論死亡情形、自殺念頭或行為等）亦與受教者死亡態度與生死教育需求反應相關(曾廣志, 2001), 這些研究顯示教師在授課之前了解受教者屬性特質的重要。但是, 假設不同人口屬性特質的學習者有不同的教育需求, 如何區隔年齡層、教育程度、職業等相關因素, 設計切合受教者需要的教學內容? 甚至, 教育目標若是針對受教者而訂定, 如何因應個別需求而有多元化的教學設計? 事實上, 即使是屬性相同(例如同年齡層)的同一個班級, 也無可必避免地發生差異性高的個別需求, 提供套裝式知識 (packaged knowledge) 的死亡教育是否能滿足需要?

所以, 問題可能不在正式課程的內涵廣度或深度, 而在隱藏課程 (hidden curriculum) 發揮了何種影響, 二者的交互作用才可能使任何需求的死亡教育內容得以完整。

「隱藏課程的概念來自知識後設性的問題：是什麼樣的知識被文化、社會或學校認為是值得教導的, 因此隱藏課程的概念主要被應用在對學校課程所隱含的意識型態分析上。此外, 隱藏課程的教學和學習可能是不著痕跡的、隱蔽的、不知不覺的, 可能是在非正式的互動中進行, 如集體活動、課外活動、心理輔導、教師評語、學生組織、賞罰規則與實踐等活動過程中進行。經由這種隱蔽的教育, 許多常識性的社會意義或知識得以被教導, 甚至內化, 故學習者從學校環境、包括文化建築、師生關係、同儕關係中也學到一些非預期或未經計劃的經驗。」(張盈坤、林綺雲, 2001: 8)

再就具體的教學內容而言, 前面言及死亡教育分成純學理取向與應用取向, 其實這兩種取向很難二分。應用取向在協助專業人員嚴謹地了解案主面對死亡時的各種情緒感受或行為反應, 而在嘗試了解的過程中, 勢必受到一己死亡認知概念、態度、經驗與情緒感受, 或者更廣泛地受到其哲學面向的影響。其實, 當學生在選修這門課時已加入很多個人的「動機」(motives) 成份, 這些動機是複雜地與其人生經驗或人生哲學有關。換句話說, 死亡教育的教學應同等重視學理取向與應用取向的內容, 甚至如 Warren(1989) 指出應提供學生多種學科 (multidisciplinary) 或跨學科 (interdisciplinary) 取向的內容, 如宗教、哲學、心理學、社會文化等知識都相當重要, 也是研究死亡或臨終現象時的重要依據。前面言及 1960 年代的死亡教育定位在健康教育課程中的單元 (如美國) 或宗教課程 (如英國), 致使早期死亡教育的工作者多半侷限在醫學或宗教領域, 大量傳授生理或宗教上的生死知識, 欠缺心理適應、文化、文學藝術、溝通或人際互動等相關知識。如何避免死亡教育的內容受到發展史上的制約, 流於只是健康或宗教教育的重複或延伸, 值得死亡教育工作者留意。

但是死亡教育的內涵涉及層面如此廣泛, 如何決定教學內容重點或取材? 以宗教為例, 不同宗教嘗試解答人類的死亡經驗與死後生命 (life after death), 東西方宗教思潮不同, 對這些問題的解答取向不同, 學生上課時若表現其好惡選擇, 甚至拒絕其他宗教知識, 教學者將如何因應? 相反地, 教學者因其宗教信仰或熟習程度之限制而強

調或只傳授其自以為是之重點，產生「偏見」式的教學，學生又當如何自處？是故，在教育過程中學生或教學者的價值或判斷對教學內容重點或取材的影響，亦值得死亡教育工作者省思。

（三）教學方法的問題

根據諸多研究（Leviton, 1977；曾煥棠等，1998）顯示學生選修死亡學或相關課程的原因是：好奇、選修的需要、上課時段適宜、克服對自己或他人死亡的害怕、對他人的死感到內疚或擔心、增強對死亡的溝通能力、協助他人克服害怕死亡（因應專業的需要）、為自己的死亡作準備等。也有一些較為特殊的學生，選課的原因是想與死亡作實驗性的接觸或認為是死亡的召喚而修課，有些學生則表明其有自殺傾向（Leviton, 1977）等，這些特殊學生的表現將對教學或班級互動造成什麼影響？

教室猶如一個大團體，規格化或系統化的課程設計是否適用於所有的學生？對不同的學生有何影響？如何面對或處理特殊學生的需求或其對班級互動造成的影響？在教學設計上，某些教學活動設計適用於活潑、擅長表達的學生，出現「總是某些人上課有反應」或搶著回答問題，相對剝奪其他學生表達或分享經驗的機會與時間，而值得注意的是，真正需要協助的可能是班級中最安靜、躲在一角不求表現的學生。諸多研究報告（林綺雲，1996；紀惠馨，2000；張淑美，2001；張盈坤等，2001）指出死亡教育應應用多元化的教學方法，使學生能充分顯現其認知、情意與行為三種層面。所以除了教師的演講（lecture）之外，包括角色扮演、戲劇或影片賞析、生死經驗的分享、校外教學或參觀訪問等，都是很適當的教學方法，提供多元聲音與反省的機會，激發學生對自我生命意義與生涯規劃的深層思考。

但是，有教學經驗的人大概都經驗過學生在上課時的情緒表現，在死亡教育課程中，這種現象經常發生也可能是最難處理的部分。有些學生對某些單元教學——如宗教、倫理議題表現強烈興趣或堅持己見，有時會有反應過度（over-reaction）的行為；有些學生在分享喪慟或悲傷經驗時痛哭失聲甚至演出衝出教室劇情，都可能讓教師措手不及。所以，死亡教育的學術內容，尤其對死亡做理論性討論時，應不可排除個人情緒感受的部份，而且教師不僅要能教學，還要能適當輔導或處理各種可能的人際心理反應，避免因為處理不當反而使學生心理再度受創而喪失教育的美意。

再者，前面言及死亡教育的教學應同等重視學理與應用取向的內容，提供學生學科整合涵蓋宗教、哲學與科學等知識，然而由於每位教學者學術上的背景條件分殊，似乎找不到一個能完整表達死亡所有知識的教師，是故截至目前為止，由不同知識背景的教師採「協同教學」的教學模式，可能還是最適宜的死亡教育教學方法。然而，協同教學的理想與現有教學環境設計是有一段距離，尤其在中小學的課程中，很難針對不同的課堂情境或是學習對象的差異發展多元化的實際教學方法。

(四) 教育工作者的問題

受教者的特質影響死亡教育的目標、題材與方法，那麼適任的死亡教育工作者應具備何種特質或條件？有無標準 (criteria)？死亡教育工作者的教學內容如果如前面所述涵蓋學理取向與應用取向的內容，包括宗教、哲學、心理學、社會文化等知識，甚至還要能具備適當處理學生各種情緒的能力，試問來自何種教育領域背景的教師是最適合的？

無庸置疑地，死亡教育工作者應具備如 Leviton (1971) 與 Johnson (1973) 一致認為的教學態度：

- 1、教師必須確認自身的死亡感受，並能知道這些感受對人格功能上的影響。
- 2、教師必須了解所教主題的適當內涵。
- 3、教師必須能很容易且自然地使用死亡的字眼或語言，尤其是在對年輕人教學時。
- 4、教師必須能熟稔生命中死亡相關事件對心理發展的影響，能同情性的了解這些事件伴隨而來的一般問題。
- 5、教師必須對社會變遷有正確的認識，掌握變遷對死亡相關的態度、實務、法律與制度等有何衝擊或影響。

張盈坤、林綺雲 (2001) 於「基進取向的死亡教育與研究」一文指出死亡教育的教師應具有負顯化 (negative epiphany) 與揭穿性視覺 (the debunking angle of vision) 的任務。負顯化強調揭露現象的反面，對現象或知識並非視為當然地全盤接受，能引導學生對其生活世界的死亡相關經驗存疑，並深入探討。教師在教學活動能運用揭穿性視覺進行負顯化的結果，便是正式課程與隱藏課程二者發生作用的歷程，可以找出死亡禁忌或死亡焦慮對個體影響的主要癥結，協助學生了解其生活世界背後深層的社會文化意涵。

還有其他各種對死亡教育工作者的條件、期望或要求，問題是透過何種管道可以培訓具備這些特質的教師？由於全世界並無相關學系的直接養成教育，且每位教學者學術上的背景條件是分殊而特定的，似乎沒有一個人能充分完整表達死亡的相關面貌或知識，所以對死亡教育工作者而言，面對死亡教育的浩大工程也經常是不知從何教起，手足無措。甚且在科學的尺度下，死亡不具有可經驗性，是「不科學」(unscientific) 的現象，所以，正如 Warren (1989) 一書指出「死亡教育不會有專家 (experts) 的問題」，這也就是說，如果科學是創造專家的時代，那麼就沒有死亡 (教育) 專家，同樣地，何種教育領域背景是最適合的死亡教師？這個問題似乎也是科學知識無法回答的問題。

二、死亡輔導的相關問題

死亡教育其中一個要務就是協助專業人員學習失落或悲傷輔導的相關知識與技巧，以協助臨終者及其家屬面對喪慟的情形。喪慟 (bereavement) 是指被剝奪某些人

事物的狀態（李佩怡，2000），可能是心理學者們對死亡最感興趣的現象之一，相關的研究甚多；很多專業人員都會碰到相關的情境，醫護人員、警察或消防人員等，即使是教師也經常碰到學生或其家人的死亡事件而必須採取適當的處理措施。近年來，諮商輔導學界也注意到專業人員或照顧者（caregiver）在輔導或協助過程中的自我照顧（selfcare）模式，以防輔導或協助過程的挫敗或失落經驗對照顧者自身造成傷害（曾憲鴻譯，2001）。

然而受到科學理性的指引，教育與輔導在科技社會中有著同樣的矛盾與困境，教學需因材施教，同樣地，輔導也需因人而異，很難用一套通則性的輔導原則或方式來協助所有的人。因著死亡引發的各種身、心、靈、社會現象確實需要關懷，但是科學理性主導之下的輔導介入可能帶來何種影響，亦值得我們省思以及透過未來的研究作更深入的探討。

（一）輔導目標的問題

不可否認的，近年來科學的長足發展提供了不少相關理論作為輔導工作上的指引，如 Kübler-Ross（1969，1972，1975）建構悲傷過程的理論，即使遭受諸多批評與指正，這套理論始終是悲傷輔導實務工作上很好的參考架構。悲傷輔導一如其他的輔導工作，依循一套理性的輔導法則，在有效運用輔導策略過程中完成輔導目標——（簡言之）恢復或痊癒。

然而失落或悲傷是否可以經由輔導而「痊癒」？悲傷理論與輔導大師 Neimeyer（2001）在他最近出版的「意義重構與失落經驗」一書的序言開宗明義提到他的失落經驗，他的父親在他十二歲時自殺，父親自殺的陰影在他的心中忽隱忽現，從未消失，經過幾十年後的今天他才覺察到原來失落是個轉折點，它串聯了一個沒有失落經驗階段的結束與另一個有失落經驗階段的開始。所以，輔導一個有失落經驗的人使之恢復的並不是原來的生活秩序，而是重新建構一個包容甚至充滿了悲傷情緒的新生活秩序。換句話說，對有失落經驗的人而言，失落事件將是日後生活中不可磨滅的事實，悲傷可能成為失落者日後生活的重心，難以「告別」或「痊癒」。Neimeyer 甚至直接認可悲傷存在的必要，認為悲傷本身或悲傷輔導過程就是一種意義重構（meaning reconstruction）的過程（process）。

近年來，學者（Wolfelt,1983/1995）也開始從「克服悲傷」走向強調「人有悲傷（grief）的權利」，這些權利如下：（1）有權對死亡有特定的（unique）感受（2）有權傾訴自己的悲傷（3）有權用自己的方式來表達（4）有權請求幫助（5）有權對每天正常發生的問題感到沮喪（6）有權有時非預期的感到憂傷（sad）（7）有權用對上帝的信仰來處理悲傷（8）有權嘗試描述死者為何死亡（9）有權想念或說出懷念的人（10）有權與悲傷長期共處，直到「痊癒」。

長久以來，一如死亡教育目標要降低或減除死亡焦慮一般，克服悲傷成為輔導目標，彷彿害怕死亡或有悲傷情緒是不對或不道德的事。若檢視這些目標價值觀背後的意義，將不難發現這些教育或輔導目標是相當矛盾且困難達成。然而到底死亡焦慮或

悲傷情緒這種心理狀態是好是壞？一如教學者對教學目標的陳述影響教學者教學態度與教學運作的模式般，輔導者對悲傷的界定與價值判斷同樣可以正面（positive）或負面（negative）陳述，卻可能發生不同的輔導效果。

Koch（1973）及 Kunnes（1974）注意到科學知識對人類社會的影響，以死亡焦慮或悲傷輔導為例，悲傷輔導是以很多心理學上的研究或知識做為根據，這些研究多半來自科學理性的運作，合理化或普遍化人類對分離或死亡的失落與悲傷、焦慮或害怕等情緒或態度。換言之，科學界定或肯定悲痛與悲傷的意涵，甚至賦予這些情緒負面的價值，提供輔導或消除之道。他們認為在社會科學家們不斷透過研究肯定或強化死亡與焦慮、失落與悲傷的關聯性，並一再強調教育或輔導的轉化功能之下，使教育或輔導的介入成為必要。這種過程一如科學肯定醫療模式（medical model）對人類的生命、疾病或死亡的處理是一種客觀而理性的介入一樣，使得現代社會逐漸走向制度化或醫療化甚至過度醫療化的社會（over therapeutic society），不必要的教育或輔導正如不必要的醫療般，充斥社會。

（二）輔導方法的問題

輔導過程與教學過程類似，必須仰賴「溝通」（communication），當一個輔導人員要有意義或有效地協助一個悲傷或臨終的人，都務必要分享意義（meaning）。假如輔導者的意義是抽象或理論性的，而被輔導者的意義卻是真實或可預期的失落，將出現雙方期望或溝通上的落差或輔導失效的現象。

無疑的，今天在輔導學界視為主流或可靠的諮商或輔導模式是以西方的臨床諮商或專業輔導模式為主。西方的臨床諮商或專業輔導模式強調科學運作的準則，有其輔導目標與策略，同時預設了一個理想的溝通情境。首先，輔導者與被輔導者都必須具有溝通能力，甚至具有共同的語言或語意結構，可以「溝通」互動，能了解彼此的對話內容與意義，甚至解決共同意圖解決的問題——失落、悲傷或自殺意圖等。輔導的目標如果是走出（或告別）悲傷，那麼成功的輔導策略包含了各式各樣的輔導工具與技巧，由於被輔導者並不清楚科學世界運作的法則，多半採取配合或附從的姿態，於是產生科學價值主導生活世界的價值，以科學的語言（scientific language）來了解生活世界的語言（life world language）的對話現象。基本上，輔導的溝通情境是不對等的關係，是一種緊張、扭曲的狀態，自然使輔導效能有限，甚至失效。

也許我們應該要質疑的是西方的臨床諮商或專業輔導模式是否適用於東方（或我們的）社會？1999 年台灣發生 921 地震，帶來重大傷亡，各地心理學家或專業輔導人員紛紛趕到現場提供服務，有趣的是，大部分的民眾寧可採用本土化的輔導——收驚，對洋式的專業輔導怯步；究其原因，對被輔導者而言，收驚的宗教或非語言溝通模式顯然比西方專業輔導模式，容易（不必說話）且安全（不會暴露隱私），除此之外，自然還有更多心理與社會文化上的意涵，值得深入探討（黃光國，2000）。

Kleiman (1988) 在「談病說痛 - 人類的受苦經驗與痊癒之道」一書中亦彰顯了人類的病痛經驗受到文化範疇的界定與影響。文化界定疾病 (illness) 的意義與內容及其處理方式, 同樣地也界定了因著疾病處理結果的死亡或悲傷表達模式。所以, 如何避免受制於西方的輔導模式而研發適合本土民情、風俗或溝通習慣等文化內涵的輔導模式, 可能是日後死亡輔導工作者應當深思的課題。儘管這套看似放之四海而皆準的輔導模式有其崇高的科學地位, 然而若企圖將一套制式的或普遍法則式的悲傷或死亡輔導模式應用在每個個案, 即猶如提供學生制式的死亡教育課程一般, 基本上只是停留在去脈絡 (de-context) 或表面文本 (text) 的狀態, 勢必剝離了個案或學生生活世界中的相關經驗與該經驗產生的生命意義, 將看不見文本背後的文脈 (context), 也許檢證了輔導或教育法則的適用性與效果, 卻喪失輔導或教育的本意。久而久之, 猶如醫學治療一般, 教育與輔導將變成是一套製造 (production) 的流程, 流於只是從計劃、收個案、做研究到驗收成果的制式過程。

(三) 輔導工作者的問題

前面言及教育工作如果由人來執行, 就避免不了施教者價值判斷上的困擾, 死亡教育應留意教育過程中價值判斷的問題。除了教師自身的價值觀之外, 對教學的重點、內容觀點以及對教材的選擇等隱然涉及其價值上的判斷或決定。同樣的, 輔導工作者也可能發生同樣的問題, 其先入為主的價值觀或意識型態可能左右輔導個案時的判斷與策略運用。例如, 很多人 (不只是輔導工作者) 以為兒童或青少年不會自殺, 在認知上無法突破已存在的錯誤資訊或迷思 (myth), 勢必將無法細究兒童或青少年自殺的本質, 也無法從問題的根本處來協助有自殺意圖的孩子 (Shamoo & Patros, 1997; 林綺雲, 2001)。近年來一些以文化脈絡為基底題材的研究顯示, 不同社會背景條件的人表達悲傷或懷念故人的模式不同 (杜正勝, 1991; 余德慧等, 1993; 余安邦等, 2001), 在我們的社會裡, 有的學童對父母的離異或離世是以偏差行為來表達或替代悲傷情緒 (侯南隆, 2001), 換言之, 若對學童偏差行為採取質性研究或深入輔導, 可能挖掘出更多生死相關議題, 這是量化研究難以成就或發現的事實。

與死亡教育工作者相較之下, 悲傷或死亡相關輔導工作者具有明確的專業訓練系統或正式的教育管道, 可能較容易覓得專業人才。但是在科學的尺度下, 若只會依循普遍而僵化的各種悲傷理論, 操作制式的輔導流程, 勢必化約了被輔導者的主體性 (subjectivity) 與個別性。誠如死亡不具有可經驗性, 每個輔導者亦未必經驗失落或悲傷, 即使有經驗也是特定的, 難以普同。所以, 如果沒有「死亡 (教育) 專家」, 同樣地, 相信也找不到「自殺 (輔導) 專家」、「失落 (輔導) 專家」或「悲傷 (輔導) 專家」。

三、結語：批判是發現並解放桎梏或限制

我們生在科學時代接受科學的教育訓練，若以為科學萬能則將落入畫地自限的困境；若能擷取科學的優點並了解科學研究的限制，甚且嘗試突破這些限制，將使生死學或相關學問有更寬廣的成長空間。科學的優勢在於透過經驗研究的方法，建構可以檢證的理論；然而經驗研究經常受到測量工具（measuring instrument）的限制，影響其信度與效度以及普遍的適用性。例如最適合做問卷或研究的時機是那一刻？人類的心理反應是在時空中變化，何時才是從事測量或做研究的時機（time），有些情緒反應（如悲傷）是長時間的變化過程，需要更複雜的研究設計。但是科學對人類整體認知或態度的測量是由分化的問題來顯現，一些概念性的問題被分割成認知、情意或態度的因素，有意忽略或化約了人類意願（will）或意志（violation）的因素，這些因素在科學的尺度中是「非科學」或「不科學」的因素，無須處理也無法處理。

現象學大師 Husserl（1954/1970）在「歐洲科學的危機」一文即明白指出科學知識的三大隱憂，首先，科學知識與生活世界的脫節，科學知識原本源自生活世界，但是在其科學原則與方法的運作下，已逐漸喪失生活世界的基礎（grounding）；其次，科學知識不處理與倫理（ethical）相關領域的知識，包括價值、意義、道德等人生課題，對生死知識而言，這些課題卻是相當重要。最後，他認為科學知識在回答有關人的、心理或社會的問題時是相當表面且侷限，無法提供廣而普遍的觀點，如生命或人類生活的意義是什麼？這一類的問題是必須擺在社會文化或當事者的生活世界脈絡中思考、回答。

當我們在追問何謂死亡教育（輔導）或死亡教育（輔導）的目標、內容、適當的方法時，應將這些問題還原到教育或輔導的本質問題，亦即方法論上甚至知識論上的哲學問題。死亡教育如果是要打開死亡的神秘面紗，那麼彰顯或透露生命或死亡的本質，了解人類的限制（如悲傷）以及這些限制的特點，還原生死的真正面貌才是教育的本意，而不是再給生死現象戴上另一個面具。自古以來，生死是自然現象，以往的人自然地迎生送死，科技社會中因著科技理性的運作模式改變了自然的運行原理，處理死亡也如人類的生產行為一般，逐漸機構化（在醫院迎生送死）、醫療化（剖腹生產或插管延長死亡時間）。在制度化（institutionalization）或過度制度化（overinstitutionalization）的過程中，透過教育機構、輔導機構、醫療機構再製造的過程與洗禮，生命或死亡的自然面貌也將重新被對待、詮釋或處理。

Illich（1971，1976）對社會過度制度化現象提出批判，也指出生死現象逐漸走向此種困境：

「福利機構的官僚們制訂了有關衡量價值與可行性的各種標準，以圖在職業、政治及財政方面都支配人們的社會想像，這種支配乃是貧困的現代化（modernization of poverty）的根源。任何一種簡單需求若從制度上得到滿足，都會導致產生新的貧困階級以及對於貧困的新界定。在十年前的墨西哥，人生於家中、死於家中並由其親朋安葬乃為尋常之事，唯有慰藉靈魂事宜才託付給具制度性質的教堂。而在今天，生與死

皆於自己家中則已成為貧困或特權的標誌。臨終或死亡已被置於醫生與殯儀館的制度性管理之下。」(吳康寧譯：7-8 頁)

也許更根本的問題是：教育是什麼？什麼人需要死亡教育？悲傷是什麼？什麼人需要悲傷輔導？除了科學的答案之外，我們必須承認，人類諸多生死經驗是不科學的、個體的，很難以科學的普遍法則來涵蓋，我們必須另尋出路。值得欣慰的是，1950 年代起，死亡學（生死學）界出現多元化的聲音，除了根據科學原則產生的量化（quantitative）研究之外，質性（qualitative）研究也開始陸續問世。以現象學的方法、詮釋心理學或文化心理學從事的研究報告，總是令人耳目一新，這些理路或研究豐富了生死學的面貌。理論上，無論早期倡導「個體建構理論」（personal construct theory）的學者（如 Kelly, 1955）或強調「意義重構理論」（meaning reconstruction theory）的近代學者（如 Neimeyer, 2000, 2001），他們的努力都應受到肯定與讚許，值得學習。

參 考 書 目

- 余德慧、徐臨嘉 (1993)。詮釋中國人的悲怨。本土心理學研究 (1), 301 - 28。
- 余安邦、薛麗仙 (2001)。關係、家與成就：親人死亡的情蘊現象之詮釋。生死教育實務工作坊、台北護理學院生與死研究室主辦。
- 杜正勝 (1991)。生死之間是連續還是斷裂 - 中國人的生死觀。當代 (58), 24 - 41。
- 吳庶深 (1997)。國內外「死亡學」(Thanatology) 系所發展之分析。中華民國安寧照顧會訊 26, 16 - 23。
- 李佩怡 (2000)。失落與悲傷。林綺雲主編, 生死學 (第十章, 頁 313-348)。台北：洪葉。
- 林綺雲 (1999)。後現代世界中的阿佩爾。台北：洪葉。
- 林綺雲、曾煥棠、陳錫琦、方蕙玲、林慧珍、李佩怡 (2000) 合著。生死學 (林綺雲主編)。台北：洪葉。
- 林綺雲 (2000, 10)。生死學在護理教育的應用。南華大學生死學系所主辦, 南華大學生死學國際研討會, 嘉義縣。
- 林綺雲 (2001, 5)。走出青少年自殺與防治的迷思。彰師大通識教育中心與共同學科舉辦, 台灣地區國中生生死教育教學研討會, 彰化市。
- 紀惠馨 (2000)。護理校院生死學課程內容的需求差異探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 侯南隆 (2001, 5)。喪親少年的生命故事與偏差行為。彰師大通識教育中心與共同學科舉辦, 台灣地區國中生生死教育教學研討會, 彰化市。
- 曾煥棠、林綺雲、林慧珍、傅網妹 (1998)。生死學教學對護理學生生死態度的影響。中華心理衛生學刊 11 (3), 49-68。
- 曾廣志 (2001)。台灣地區商職學生死亡態度與生死教育需求之探討。南華大學生死學研究所碩士論文。
- 張淑美 (2001, 5)。國中生的死亡概念、態度與生死教育。彰師大通識教育中心與共同學科舉辦, 台灣地區國中生生死教育教學研討會, 彰化市。
- 張盈坤、林綺雲 (2001)。基進取向的死亡教育與研究。通識教育季刊 (8) 1, 1-23。
- 黃光國 (2000)。華人的世界觀與心理治療。鄭志明編, 生命關懷與心靈治療 (頁 219-246)。嘉義縣：南華大學宗教文化研究中心出版。
- 傅偉勳 (1993)。學問的生命與生命的學問。台北：正中。
- Samples, P. Larsen, D. Larsen, M. 合著 (2001)。放心, 陪他一段 - - 照顧者十二守則 (Self-Care for Caregivers - A Twelve Step Approach.) (曾憲鴻譯)。台北：張老師文化。(1991)
- Feifel, H. (Ed.) (1959). *The meaning of death*. New York : McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y. : Seaburg Press.
- Heidegger (1978) *Being and Time*. (J. Macquarrie and E. Robinson, Trans.) Oxford : Basil

- Blackwell. (這本書最早出現於 1927，是德文版；台灣中文版已於 1994 年由王慶節、陳嘉映合譯，台北桂冠圖書出版)
- Johnson,W. & Belzer,E. (1973) *Human Sexual Behavior and Sex Education*. (3rd.ed.) Philadelphia : Lea & Febiger.
- Husserl (1954/1970) *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*(D.E.Carr,Trans.)Evanston: Northwestern University Press.(Original Work Published 1954)
- Illich,I. (1971) *Deschooling Society*, Harper & Row,pub.中譯本書名為「非學校化社會」於 1994 由吳康寧譯，台北桂冠圖書出版。
- Kleiman,A. (1988) *The Illness Narratives—Suffering,Healing & The Human Condition*. Basic Books,Inc. 中譯本書名為「談病說痛 - 人類的受苦經驗與痊癒之道」於 1994 由陳新綠譯，台北桂冠圖書出版。
- Koch, S. (1973) *The Image of Man in Encounter Groups*. *The American Scholar* 42 : 636-652.
- Kunnes,R. (1974) *Detherapizing Society*. In *Radical Therapist/Rough Times* Collective(eds.) *The Radical Therapist* (pp.20-27) Harmondsworth : Penguin.
- Kubler-Ross,E. (1969) *On Death and Dying*. N. Y. : Macmillan.
- Kubler- Ross,E. (1974) *Questions and Answers on Death and Dying*. N. Y. : P.F.Collier.
- Kubler- Ross,E. (1975) *Death : The Final Stage of Groth*. Englewood Cliff,NJ : Prentice-Hall.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (2 Vols.). N. Y. : W. W. Norton.
- Leviton (1971) *The Role of the Schools in Providing Death Education*. In B.R.Green and D.P.Irish (eds.) *Death Education : Preparation for Living*. Cambridge, Mass : Schenkman.
- Leviton,D. (1977) *The Scope of Death Education*. *Death Education* (1) : 41-56.
- Leviton,D. (1977) *Death Education*. In Feifel, H. (Ed.). *New Meanings of death*. New York : McGraw-Hill.
- Lindemann, E. (1944). *Symptomatology and management of acute grief*. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148.
- Neimeyer,R.A. (eds.)(2000) *Construction of Disorder*. American Psychological Association.
- Neimeyer,R.A. (eds.)(2001) *Meaning Reconstruction & the Experience of loss* American Psychological Association.
- Shamoo,T.K. & Patros,P.G. (1997) *Helping Your Child Cope With Depression and Suicidal Thoughts*. San Francisco : Jossey-Bass Pub.
- Warren , W.G. (1989) *Death Education and Research : Critical Perspectives*. N. Y. : The Haworth Press.

Wolfelt,A. (1983) Helping children cope with grief. Muncie,IN : Accelerated Development.