

探析國小資優生 在情意課程談生死的學習展現

張書豪

國立臺灣師範大學特殊教育學系博士生

摘要

本文旨在探究國小情意課程中與資優生談生死的學習展現，邀請 30 位六年級資優生，透過半結構式訪談法蒐集資料。研究動機以資優生的特質與需求出發，探討為何及如何跟資優生談生死。最後，以研究者任教資優班的課程，作為實踐跟資優生談生死的試探性教學，藉此了解對資優生的意義。透過結果與討論，可發現與資優生談生死，能符應探求心靈的需求，並讓其對死亡相關經驗的觀感有正向的改變，藉此採取正向的態度看待生命，積極活出價值。

關鍵詞：資優生、生死、情意課程、生命教育

壹、議題緣起

資優生情緒敏感，可能在很小的時候就顯露出對心靈及生死議題的關注和興趣 (Lovecky, 1998)。張書豪 (2011) 透過國小資優生的夢境經驗研究，發現學生自學齡前就已開始思索生死和存在的相關議題，且對此類議題展現高度興趣。這種渴求和探索，除了突顯獨特的感知 (Sisk, 2008)，也需具備容忍曖昧、形式性思考等認知能力。故從特質來看，可發現生死的相關探討符應資優生的認知與情意需求

(Ingersoll & Bauer, 2004)。

資優生的情意教育，其宗旨在發掘學生的特質，讓學生在成長過程中穩定成熟，獲致健全的自我適應與正向的人生觀 (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006)。而在生命教育方面，紀潔芳及鄭璿宜 (2007) 指出，談論生死的目的在於幫助每一個體培養健全的生命智慧，建立積極正面的人生態度。其倡導的理念正好與資優生情意教育不謀而合。既此，資優生的情意教育應可引進生與死的探討，達到其目的。

搜尋國內外學術研究，關於資優生談論生死的文獻並不多，大部分偏重於認知

的學習表現（陳偉仁，2002）。Lovecky（1998）歸究，因心靈極難定義，且探究範圍非常廣泛，造成生死這類有關心靈的議題鮮少在學術或實務現場被討論。

故，本文試圖從資優生的特質與需求出發，以生命教育為主軸，探析與之談論生死的重要性，並整理相關內涵與在教育現場的應用。最後以筆者任教資優班的情意課程，作為實踐生命教育的試探性教學，並檢視學生談論生死的學習展現，藉此了解生命教育對資優生的意義。

貳、文獻探討

此部分將針對生命教育談生死的範疇作定義的澄清與討論，並整理相關文獻，勾勒與資優生談論生死的重要性及相關教學與輔導策略。

一、在教育現場談生死的定義與內涵

生命教育、生死學(Studies of Life and Death)及死亡教育(death education)常被相提並論，在相關文獻上三者的定義與概念其實有所差異，以下將針對死亡教育、生死學及生命教育的次序分述之。

死亡教育乃探討死亡的相關知識，包括認知、感受、思想及行為等，並且和活著時的思想、感受與行為有關（紀潔芳、鄭璿宜，2007），國外學者又將此名詞稱之為有關死亡或哀慟之教育（林雅君、劉明松，2007）。吳青陵、鄒韻淇及陳偉仁（1998）站在教育學生的觀點，倡導死亡教育應是教師在學生面對有關死亡問題時，主動提供有效的協助與輔導，其服務的面向有以

下四點：死亡的本質與意義、對死亡及瀕死的態度、對死亡及瀕死的處理及調適、特殊問題探討如：自殺、愛滋病等。

而生死學則是指探索生命意義與死亡的學說，其不僅僅是針對死亡，也探討活著的議題。兩者的連結在於，探索死亡主要是希望活得更好，藉此提昇生命意義、關愛生命並珍惜之。目前台灣推動之生死教育主要是參考傅偉勳對生死學之定義，其認為生死乃一體，故兩者對人生的探討皆有重要的意義（紀潔芳、鄭璿宜，2007）。由此可知，所謂的死亡教育為生死學之先備課程。

最後，生命教育一詞的定義相當多元，其主因在於可從哲學、宗教觀、科學觀等不同的角度探討，根據陳凌及賴翠媛（2012）整理相關文獻，最後歸納的定義為，生命教育是個人透過自我覺察與反思，了解其意義與價值，進而愛惜並尊重生命。其可分為五大取向，包含宗教取向、生理健康取向、生涯取向、生活教育取向及生死取向的生命教育（林雅君、劉明松，2007）。故，生命教育除了生死議題外，還關注於生死兩點之間的安身立命，若以教育的觀點來說，生命教育希望能提供學生對生活全面的關照，讓學生擁有身心靈兼備的生命態度，而非僅僅只增加對生或死的認識（蘇盈宇，2003）。

紀潔芳及鄭璿宜（2007）回溯生死學及生命教育發展的脈絡，台灣地區在八十年代即於大學開授生死學的課程，而中小學乃自台灣省教育廳陳英豪廳長在 1997 年大力推動範圍較廣的生命教育，其內涵

議題包括安全教學、品格教育、服務教育及生死教育，若從教育發展的時間軸來看，談生論死也是生命教育中的一個重要單元。

透過三大名詞的定義探討，可發現生命教育的範疇較廣，包括生死學及死亡教育，而本文主軸希冀透過教學，引領資優生探討生與死的議題，兩者皆有一定比例的重要性，檢視上述探討的結果，較與生命教育的概念相同，故本文以生命教育做為資優生情意課程的融入設計，並關注與學生談論生死的學習展現。

二、為何需要跟資優生談生死

資優生從小即展現優異的認知思考，並在情意特質方面也有獨特的表現，這種對抽象思考的掌握與生命意義的探求渴望，透過與之談生論死是一種回應需求的途徑。故，以下將探討資優生的相關特質，並從教學輔導的觀點整合談論死亡所符應資優生學習需求的意義，以作為本文進行試探性教學的基礎。

(一) 符應資優生的特質與需求

從 Piaget 的認知發展論來看，青少年在經歷形式運思期時就能以真實、抽象的角度思考。陳偉仁（2002）的研究發現，資優生具備超齡早熟的認知型態，在小學時即擅於以邏輯推理的方式思索生命中的問題，有些特別資優的兒童可能在 6 到 7 歲即發展系統的生死哲學觀，甚至在學齡前就以故事人物或結局提出有關生死的問題。

雖認知快速發展，但情緒方面不見得能順應，當在面對死亡議題所產生的恐懼

與不安，吳青陵、鄒韻淇和陳偉仁（1998）建議可透過生死教育的教學，像是利用清楚可言的具象或透過更高層次的意象討論生與死，讓資優生能藉由認知優勢理解生死的學問，紓解情緒所帶來的負面效應。

有關資優生的情意特質探討，為人熟知的是過度激動特質(Over-excitabilities) (Piechowski, 2003)。陳凌及賴翠媛（2012）整理相關文獻，發現資優生在過度激動特質所展現的需求可透過生命教育來滿足。因探討生與死，同時也能引領學生思索生命的意義，方能協助其特質正向發展。

此外，亦有學者發現資優生擁有其他情意特質，Lovecky (1998)在研究中指出，有些資優學生可能在年紀很小的時候就展現他們對心靈層面的敏銳度，經常詢問有關生死的問題，並發展出自我的哲學生死觀。Clark (1997)也發現，資優學生對於人類存在的基本問題相當敏感，故在生命的議題思考也有相當程度的關心。

若教師能透過課程的教學，協助資優學生統整情意特質所引發的情緒，或滿足其獨特的心靈需求，讓其產生正向的生命態度，就越有能力讓資優生達到自我實現的目標（陳凌、賴翠媛，2012）。而若從教育的角度來看，談論死亡所涵蓋的層面更深、更廣，這種具挑戰性的學習，反而更適用於資優學生（蘇盈宇，2003）。

(二) 激勵資優生正向的生命觀

在教育現場與學生探討生死，常是希望藉此提昇學生對生命意義的理解、並關愛且珍惜之（傅偉勳，2010）。對於資優生來說，其融合認知與情意特質的學習需

求，可引領其追求更正向的生命意義。

由教育實務現場的角度來談，陳偉仁、吳青陵及鄒韻淇（1998）透過實際教學中發現，資優學生在生死教育中的學習展現，包括：經驗是資優兒童看待生死的依歸、「生死認知度」的成熟、尚待開發的情緒成熟度等，同時也發現資優學生的生死概念影響其心理反應及應對態度，皆融合了資優學生連結生死學的認知與情意特質。故在實務的角度建議加入生死概念的教學，讓資優生思考與應對事情的態度更臻成熟，朝向正向的生命觀。

統整上述觀點，談論生死在教育現場的意義有其兩面，消極意義可以讓學生了解死亡而產生敬畏，以避免自我傷害或自殺行為的發生，而在積極方面的意義則是讓學生尊重生命，肯定生命的價值，並達成自我實現及關懷人生之目標（陳彥貝，2003）。因此，若能以有效的策略與觀念帶領資優生探討生死，建立其對生命正向的價值與意義，將助於提升資優生未來的發展。

三、如何與資優生談生死

因死亡的抽象性與敏感性，若教師欲帶領學生探究，可能也需較清晰的定義與內涵，以及在教育現場能如何引導與教學。故，以下將針對談論死亡所涵蓋的議題作澄清與探討，並整理相關文獻，勾勒在教育現場談論死亡的意義及策略。

（一）課程設計原則

在學校教育中談論生死，仰賴一些學者和學校教師的整理與發現，累積了融合學理及實務而可供他人應用的文獻資料。

筆者根據主題與目標的設計、教學媒材的揀選、教學方法等面向分述如下。

在教學主題與目標方面，教師可依據學校生命教育課程目標，並配合學生的身心發展及日常生活事件相互連結做活動主題的設計，可採單一主題深入探討或者多項主題作普遍的介紹，只要能依照學生需求去設計，兩者皆可行（蘇盈宇，2003）。而主要的原則在於，應汲取生死的重要理念，在活動中或活動後激發學生思考，以提供開放的學習氛圍，讓學生在主題中反思並對照，達到談論生死的教育目標（陳彥貝，2003）。

在教學媒材方面，吳青陵、鄒韻淇及陳偉仁（1998）整理相關資料，提出可採用的媒材包含繪本、影片、新聞時事、書籍、圖畫、作業單或相關投影片等。因生死議題有時較嚴肅，教師可在教學中善用適合的媒材，發揮其生動的功能，並融合理性兼感性的教學態度，讓學生在既愉快又認真的氛圍中學習（紀潔芳、鄭璿宜，2007）。

在教學方法方面，筆者依據相關文獻（林雅君、劉明松，2007；紀潔芳、鄭璿宜，2007），整理出三項談論生死的策略，其依據與死亡的關聯性程度分述如下：

1. **議題內涵的討論探析：**教師可透過相關媒材講述與死亡相關的議題，並且帶領學生討論分析。教師也可設計與死亡相關的道德兩難議題辯論，如安樂死、死刑存廢主題，以激發學生思考並作價值澄清。
2. **模擬情境的體驗實作：**透過角色扮演、

情境模擬、戲劇或繪畫寫作等方式，讓學生有機會想像及模擬死亡的情況與感覺，以求感同身受並引導思考。

3. **與死亡直接連結的分享互動**：教師可安排參觀相關場所(如安寧病房、殯儀館等)及展覽，也可引入擁有相關經驗的人力資源向學生分享，以貼近與死亡直接連結的活動場域。

應特別注意的是，上述三種策略並非全體學生皆適合進行的教學方法，教師需參酌學生的心理準備與需求，審慎的考量，以讓學生在身心安全的狀態下學習。同時，學生亦有決定權可挑選適宜的教材並選擇談論的深度與廣度，藉此師生保持平行且開放的學習氛圍，更能讓學生成為學習的主體。

(二) 輔導應注意事項

除了教學策略外，在關於生死問題的討論，吳青陵、鄒韻淇及陳偉仁（1998）特別提醒，教師應注意下列 5 項輔導原則，以利於學生在面對教室中的生死討論能更有正向態度，包含：

1. 先預告，讓孩子能有心理準備學習
2. 傾聽學生的想法，不否定並接受學生的情緒
3. 建議孩子多表達自己的需要，也可請同儕從旁協助
4. 詢問學生以了解其所需的支持及幫助
5. 謹慎處理有關死亡之禁忌話題，對學生的問題誠實以對

同時，教師也應在談論生死課程前，與學生和家長有充分的溝通，讓大家有所準備，亦了解談論生死的意義。

談生死的領域無定論，也無既定的框架和架構，教師在教育現場實施生死探究時，應廣泛地蒐集資料，並建立合宜的態度，視角應多元，教學氛圍應開放，接受學生從不同的經驗與背景去詮釋生死，以建構自己的生死觀。

參、研究方法

以下將說明筆者與資優生談生死的課程背景與實施方式，並介紹如何蒐集及分析學生的學習展現，藉此更了解與資優生談生死的意義。

一、實施場域背景

筆者任教的資優班每學期皆有每週一節的情意課程，此為本班的必修課，分各年級進行。教師在這堂課的時間針對學生的學習需求探討情意相關議題，包含了解自我、了解資優特質、了解人我、生涯規劃等。倘若學生有偶發性的適應問題，也會在這個時間進行討論與輔導。

之所以在情意課程與學生談生死，是在某一年有學生的親人去世，家長主動向老師提出需求，希望資優班老師能跟學生談談死亡，紓解學生對死亡的負面情緒。在經由家長日與學校相關會議商討後，決定有此學習的必要性，故在五、六年級情意課程融入談論生死的議題。由此可知，此類課程設計奠基於家長與學生對資優班教師的信任，並非教師單方面的決定。

二、研究參與者

本研究採立意取樣，來自筆者任教的資優班在 2015~2017 年參與生死課程的國

小六年級學生，共計 30 位。每位學生在課程前皆接受充分的預告，並被告知參與本研究而實行同意權。

三、課程設計

以文獻探討的內容為基礎設計，本課程目標設定為讓學生了解死亡的面向，並藉此尊重生命，肯定生命的價值，以建構對死亡的正確認知與生命的正向觀。透過主要目標，形成本課程關心的四大面向，包括：個人對死亡的認知、對死亡的觀感、對死亡的相關經驗與詮釋、對生死教育的

態度等。

為了讓學生能從充實認知到自我生死觀的建立，本課程以電影為媒材與學生談生死。透過電影的媒介，讓學生可從劇中主角面臨生死的認知與感受，藉此連結自身對議題的理解與觀感。每學期觀賞三部有關生死議題的電影，教師可與學生和家長討論片單，共同決定素材，以在課前先擬好每部電影需探討的問題與概念。最後決定的片單與探討的議題如表 1：

表 1

談生死之課程素材與概念

課程架構	電影名稱	探討的概念
面對死亡	金盞花大酒店	- 面對死亡之際，把握當下。 - 生命的意義在於活得精采。
面對摯愛死前的心理準備	怪物來敲門	- 勇於接受摯愛死亡的調適。 - 學會如何說再見。 - 了解生命是一種傳承和延續。
面對摯愛死後的心理療癒	最美的安排	- 透過死亡，珍惜現有生命的每一刻。 - 最痛徹心扉的失去之後，如何能顯露出生命美麗的時刻，就是了解一切的無常，用愛創建更多生命的意義。

資料來源：作者自行整理

課程架構分成三部分，包含面對死亡、摯愛死前的心理準備、摯愛死後的心理療癒等。首先從面對死亡的電影討論，了解死亡的面向與生命的關係；接著從摯愛死前的心理準備的電影討論，看見死亡帶給人的觀感與轉念的必要性；最後從摯

愛死後的心理療癒的電影討論，發掘死亡帶給人的意義與生命的價值。

在觀賞電影中，只要觸及相關議題的段落就暫停，立即與學生討論。教師提問的方式可從幾個面向著手，例如：「主角的想法是什麼？」、「他為什麼要這樣？」、

「如果你是主角，你會怎麼樣？」。待觀賞完三部電影後，再行統整學生對死亡的理解與觀點。

每部電影的觀賞，透過教師擬訂出來欲探討的概念，讓學生了解本課程的三大架構，藉此統整對死亡的認知、觀感、相關經驗及對生死教育的態度等。

四、評估工具

為了評估學生對生死理解是否符應本課程的主要目標，故以本課程關心的四面向擬定問題訪談，包含：個人對死亡的認知、對死亡的觀感、對死亡的相關經驗與詮釋、對生死教育的態度等，如表 2 所示：

表 2

關於本課程的四大面向及問題

生死學的面向	問題
個人對死亡的認知	• 你覺得什麼是死亡？
個人對死亡的觀感	• 你會害怕跟別人談死亡的問題嗎？ • 你有曾經想過死亡相關的問題嗎？描述一下當時想的內容及什麼時間點？ • 如果有一天會面臨死亡，你希望是什麼情形？ • 如果明天就是世界末日，你會如何面對或度過今天？
個人對死亡的相關經驗與詮釋	• 有遇過身邊的人死亡的經驗嗎？描述一下什麼情況和自己的感覺。
個人對生死教育的態度	• 你會排斥學校課程談到有關生命、死亡的議題嗎？ • 你覺得談論生死的課程對你有什麼影響或幫助？

資料來源：作者自行整理

課程實施結束後對學生實施訪談，了解在課程的學習收穫，評估是否達到預設的目標。同時分析訪談結果，探討與資優生談生死的意義。

五、資料整理與分析

透過訪談蒐集而來的質性資料，將以管理編碼系統進行整理，之後再以逐字稿

編碼系統和三角驗證進行資料分析和效度建立。

（一）訪談資料人員編碼

在本研究中，為符合匿名隱私之研究倫理，所有參與人員皆編碼處理，研究者為 R、受訪者為 S1~S30、協同編碼者為 B1~B3。

（二）訪談資料分析

1. 轉謄逐字稿

在本研究中，所有的訪談將以錄音筆錄下全程，並轉謄成逐字稿。稿件中的對話編碼原則為「人物＋對話問題序＋對話內容序」，例如：

「前往未知的世界」(S1-001-002)。

S1 代表第一位受訪者，001 代表第一個問題，002 代表回答內容的第二句話。完成逐字稿後寄給參與者轉謄資料符合其意旨，必要時可隨時補充或修正。

2. 邀請三位協同編碼者

邀請三位國小資優班教師共同進行編碼，三位協同編碼者除了有豐富的教學經驗，亦是碩士學位，熟知質性資料編碼與分析的方式，同時也對本議題深感興趣並有跟資優生談的經驗，故邀請他們一起進行分析，以符應編碼信度的檢核。

3. 進行編碼分析

編碼過程中，針對每份逐字稿受訪者所陳述的經驗和想法，劃線標記內容相關或是意義相近的描述或句子，給予暫時性的命名；並透過三位協同編碼者共同從概念或主題之間，找出共通或相異之處，用軸心方式集合主題句和概念。同時也持續檢驗，進行編碼的修正與再分類。最後彙整共同概念，形成結論。

六、研究效度的建立

本研究採信實度 (Credibility) 及三角校正法 (Triangulation) 進行資料檢核的效度建立，程序如下：

（一）信實度

本研究之訪談資料皆進行厚實描述，將其歷程提供精確的紀錄。並持續蒐集相關資料，進行文獻交互對話。歷程中，邀請研究參與者共同參與檢核，除了檢視內容的正確性，也再次確認訊息是否可公開。

（二）三角校正法

1. 邀請受訪者進行逐字稿的確認，進行必要的修改與調整。
2. 邀請三位協同編碼者協助編碼信度的檢核，共召開三次會議。檢核程序為先針對同一份逐字稿，進行討論。達成共識後，再針對其餘的逐字稿進行編碼，最後針對編碼的結果審核與討論，直到同意最後的結果為止。
3. 最後，再請研究參與者檢核詮釋的合宜性，形成最後的研究結果。

肆、結果與討論

談論死亡課程的學習展現，除了在日常對生活和學習的態度更加積極正向，也在課堂最後的反思訪談中呈現。透過所有學生的紀錄，可發現大家對於死亡的認知和生死教育皆採正向的態度，例如：

「人會死亡是很正常的，只要好好把握當下，不要後悔莫及」(S1-004-002)。

「課堂裡了解死亡讓我們更了解要珍惜生命的可貴」(S18-008-001)。

為了更完整呈現學習的面向，筆者嘗試以四大面向整理學生在談論死亡課程中的收穫與理解，藉此發現本課程的意義。

(一) 個人對死亡的認知採多元觀點切入

大部分的學生皆以生物性觀點（生命的有無）來詮釋死亡，其中也觸及到宗教、哲學的觀點，認為有來生、有下一個世界可以去，例如：

「前往未知的世界」(S1-001-002)。

「實體上的離開，到下一個地方，未知路途」(S7-001-001)。

「死亡就是消失在這世界當中，但是精神與靈魂永遠與你形影不離」(S9-001-003)。

這與 Silverman (1993)的研究有同樣的發現，資優生在探究生命議題時常有多元觀點的切入，包含哲學、道德價值、科學等，尤其多元觀點的切入會促進資優生對生死議題了解的完整性，故鼓勵資優生互相分享交流生死觀。林雅君和劉明松（2007）更將有關生命的探究分為宗教取向、生理健康取向、生涯取向、生活教育取向等，鼓勵教師以不同取向的觀點帶領學了解生死，故透過資優班學生以多元認知的角度了解死亡，互相激盪，藉此確立更完整的生命觀，並了解其意義與價值。

(二) 個人對死亡的觀感對生命的積極

全體學生對死亡皆採正向的觀感，不會排斥與他人談論相關的問題。全體學生

也都表示在此課程前曾想過死亡相關的問題，當時的情況包含：

「看到新聞上有人車禍死掉，害怕自己發生相同情況」(S21-003-001)

「作夢時，夢到自己死掉」(S22-003-001)

「坐飛機時很怕墜機」(S23-003-001)

「親人死掉，所以想到為什麼會有死亡」(S24-003-002)

而在課程後，雖對死亡仍存有害怕，更增添對生命的積極與正向，例如：

「我希望在死前把該做的事情做完，並回饋社會」(S21-004-001)

「在死前想做的事情就去做，不留下任何遺憾」(S22-005-001)

「活到最後一刻，不要自殺」(S23-005-001)

「把握我的每一刻，每天開開心心，到 60 歲再死亡」(S24-004-002)

Sisk 和 Torrance (2001) 即指出若與資優生探究生命存在的相關議題，可帶給學生心理的統整並促進心靈的幸福感，有動力迎接更積極的人生，這種生死的探究

與交流，在 Painton (2007) 對心靈智能的研究中也有相當程度的呼應。

透過教學與探究，將原本對死亡的負面情緒順應成對生命的意志與毅力，教師帶領資優生察覺自我順應與成長的發展途徑，更能對未來有積極的作為與信念。

(三) 個人對死亡的相關經驗詮釋有所轉變

大部分同學較沒有這方面的經驗，其中有四位同學表示自己身邊的親人因年老而死去，當時的感覺包含：

「很虛弱、嚇到、傷心」(S11-006-001、S13-006-001)。

「非常的震驚，很難過」(S4-006-001、S27-006-001)。

在課程的討論後，這幾位同學對於這樣的經驗有了不一樣的詮釋，例如：

「死亡只是一瞬間，沒人料想得到，所以要珍惜時間」(S11-006-006)。

「照顧好自己，才會讓阿嬤在天上安心」(S13-006-004)。

「幫阿祖過人生，生更多小孩」(S4-006-005)。

「珍惜自己的生命，不要讓大家傷心」(S27-006-004)。

這種轉變的詮釋，皆緊扣電影的議題與概念，讓負面的經驗有了正向的意義。而吳青陵、鄒韻淇及陳偉仁(1998)站在教育學生的觀點，倡導生死教育應是教師在學生面對有關死亡問題時，主動提供有效的協助與輔導，讓學生能對死亡有正向的觀感和情緒，尤其，透過了解死亡相關的認知，例如：醫療服務、法律問題及臨終關懷、哀傷諮商等，也能讓大家對死亡的議題不再因為陌生而有負面觀感，克服對死亡的恐懼與焦慮(余德慧、石佳儀，2003；林雅君、劉明松，2007)。

(四) 個人對死亡教育皆採開放與正向的態度

全體同學皆對生死學教育採肯定的態度，而從大家對本課程的收穫和理解，可概分成兩類，包含包容與順應、積極與正向等。

在包容與順應這個部分，學生表達透過生死學教育可更清楚接受死是不可避免的，另外也對生命的安排有更多的包容性，例如：

「了解到不管是死是活，生命都會以不同的方式表現」(S2-008-001)。

「對生命有不同的價值觀，可以去接受生命」(S28-008-002)。

而在積極與正向的部分，學生透過生死學課程，了解生命的意義，並要把握人生，例如：

「人有可能在任何時候死亡，所以你一定要好好把握當下。尤其在身邊的人還在世的時光，一旦錯過就來不及」（S26-008-002）。

「讓我了解到生命的可貴」（S3-008-001）。

伍、結語

生命是一段連結出生與死亡的歷程，每個階段對生命的個體都有其意義，身為資優教育工作者，除了充實資優學生的認知以外，更需引領其思考生命帶給自身的意義，才能讓其發揮自身價值，培養正向回饋的人生觀。

透過談論死亡的課程，除了達成上述目的，重點在於符應資優生情意與認知的需求，讓學生感受到對生命的尊重，藉此珍惜生命，建立對生命的正確態度。故，對學生個體或整個社會來說，皆有其重要的意義。

陸、參考文獻

吳青陵、鄒韻淇、陳偉仁（1998）：生死教育如何教？—理論、課程與應用。**資優教育季刊**，69，31-39。

余德慧、石佳儀（2003）：生死學十四講。臺北市：心靈工坊。

林雅君、劉明松（2007）：以生死教育啟發資優青少年的生命智慧。載於莊素貞（主編），**特殊教育現在與未來**（11-18

頁）。臺中市，國立臺中教育大學特殊教育中心。

紀潔芳、鄭璿宜（2007）：生死教育教學方法、資源運用、教學活動。臺北市：華騰。

傅偉勳（2010）：死亡的尊嚴與生命的尊嚴：從臨終精神醫學到現代生死學（第六版）。臺北市：正中。

張書豪（2011）：國小資優生的夢境經驗研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

陳彥貝（2003）：熱愛生命，感恩有愛--國小生命教育的紮根。**國教之友**，54(3)，51-58。

陳凌、賴翠媛（2012）：由資優學生的生命態度談生命教育。**國小特殊教育**，53，77-84。

陳偉仁、吳青陵、鄒韻淇（1998）：資優兒童看生死~以仁愛國小四年級資優班兒童為例。**資優教育季刊**，67，17-23。

陳偉仁（2002）：文學的閱讀，死亡的敘說~資優兒童死亡世界的展露（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

蘇盈宇（2003）：以生命教育啟迪資優青少年的生命智慧。**資優教育季刊**，86，28-41。

Clark, B. (1997). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ingersoll, R. E., & Bauer, A. L. (2004). An integral approach to spiritual wellness

- in school counseling settings. *Professional School Counseling*, 7(5), 301-308.
- Lovecky, D. V. (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. *Roeper Review*, 20, 178-183.
- Painton, M. (2007). *Encouraging your child's spiritual intelligence*. Hillsboro, OR: Beyond Words.
- Piechowski, M. M. (2003). *Emotional and spiritual giftedness*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *The handbook of gifted education* (pp. 403-416). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (1993). *The gifted individual*. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver, CO: Love Publishing.
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, 30, 24-30.
- Sisk, D., & Torrance, E. (2001). *Spiritual intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston MA: Allyn and Bacon.

Exploring the Learning Experience of Talking about Life and Death with Elementary Gifted Students in the Affective Curriculum

Jang Shu Hau

Doctoral Student,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

The purpose of this study was to explore the learning experience of discussing life and death with elementary gifted students in the affective curriculum. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with thirty gifted students in this course. This study started with the characteristics and needs of gifted students and discussed why and how to talk to gifted students about life and death. The researcher's class for gifted students was used to implement the exploratory teaching where the issues of life and death were discussed with the students in order to explore the meaning of these topics to the gifted students. The results identified that talking about life and death with gifted students could meet the needs of spiritual exploration. The results from this exploratory intervention also revealed that the participants could have positive changes in the understanding of death-related experiences, and adapt more positive attitudes towards life.

Keywords: Gifted student, life and death, affective curriculum, life education

