



CONTENTS

學生輔導 季刊第106期 97年10月5日出版

編輯札記	■劉素妙	2
傳薪傳心	■柯慧貞	4

焦點話題 正向管教與個案輔導



8	要快樂，還是要成功 ——從正向心理學談學習	■吳昭容
18	正向語言溝通	■陳坤虎
32	學生「自我協調」之引發	■許維素、李明晉
44	有效提升學生情緒EQ： 以情緒為焦點的輔導策略	■陳秀蓉
59	怪裡怪氣怪可愛 ——談「被邊緣化」學生的協助	■魏素卿
74	正向輔導與醫療資源的結合 ——以性心理發展障礙之個案為例	■曾嫦嫦

正向管教範例

84	不一樣的天使——評論	■楊益風
86	不一樣的天使	■王瑞臨、陳威良
96	幫孩子找到他生命中的貴人——評論	■徐儷瑜
98	幫孩子找到他生命中的貴人	■廖淑卿
107	亮亮不哭哭——評論	■吳文賢
109	亮亮不哭哭	■張韻純

116	多開一扇門——評論	■馮喬蘭
119	多開一扇門	■林瑞玫
126	愛、關懷、把他留下來——評論	■陳秀蓉
128	愛、關懷、把他留下來	■游麗芳

輔導文摘

134	「愛的指引」，讓他充滿光明與希望 ——中輟復學生輔導經驗分享	■林芬玲
138	看見兒童的失落與悲傷——一個國小老師輔導個案分享	■蔡小翠
142	鼓勵在心理治療中的意涵	■李正源
153	專業熱忱與行政體制的結晶 ——建置高雄市學生心理諮商中心以協助校園心理諮商的經驗分享	■陳姚如、莊懿楨、張麗鳳、陳武雄
166	放下教「鞭」，走向友善——談教師在立法零體罰之後的處境	■黃道遠

生命教育

175	生命教育融入服務學習之探討與實踐	■曾貝露
-----	------------------	------

優良媒體分享

184	從《公主向前走》論述超越逆境	■陳柏霖
-----	----------------	------

發行人：鄭瑞城
總編輯：柯慧貞
策劃：劉麗貞
輪期主編：陳秀蓉
執行編輯：劉素妙
助理編輯：王賀 洪譽文
美術編輯：龔游琳
攝影：邱明煌

中華民國78年5月31日創刊
出版者：教育部
地址／臺北市忠孝東路一段172號6樓
電話／02-7736-7832
傳真／02-3343-7834
印刷廠：京美印刷企業股份有限公司
地址／中市立德街148巷50號4樓
電話／02-32344589

行政院新聞出版事業登記證
局版台誌第七四〇九號
中華郵政北臺字第3303號

曾有國外的調查顯示，約有94%的家長會以打罵來管教。天下雜誌在2007年4月調查顯示，七成七的家長同意體罰是管教孩子有效的方法，超過八成的家長曾經為了管教而體罰孩子。體罰雖能立即抑止不當言行，清楚傳達警告訊息，卻往往只有暫時性的效果。最重要的是，會傷害孩子幼小心靈，提高他們往後出現情緒、行為問題的風險，因此在奧地利、芬蘭、德國、瑞典等國都已立法禁止。以往文獻更證實，在體罰下長大的孩童，「修理」後不僅未變好，還對暴力產生認同，導致其在憤怒或遭遇挫折時，也習慣以攻擊、破壞來反應。

學校教育的目的，在於導引學生身心正常發展，成為一個健全的現代化國民。因此，在教育過程中，教育工作者應以教育專業素養輔導與管教學生。以體罰矯正學生不良習性或改變學生行為，實乃傳統管教之迷思；隨著時代的進步，在以學生為主體的校園環境中，身為教育人員對於學生人權應給予完全的保障與尊重。

本部擬定「推動校園正向管教工作計畫」，透過行政規劃與督導、協助教師專業成長、降低教師負擔並給予教師支持資源、對教育人員違法或不當管教學生事件之處置、家庭及社會宣導教育等5大策略，協助各縣市及學校提升教師正向管教知能，促使愈來愈多的教師放棄缺點較多的體罰管教，而採用多元化的正向管教方法。

本期邀請學者專家與實務工作者從不同面向撰述正向管教與個案輔導之相關理論、策略及方法等，並收錄了「亮亮不哭哭」、「不一樣的天使」、「幫孩子找到他生命中的貴人」及「多開一扇門」等個案輔導類特優範例，每篇範例均包括目標、對象、問題類型、情境說明、採行策略、進行流程、所需資源及效益評估等，並附延伸學習、回饋與建議、心路手札、參考資料等；希望透過這些多元化的輔導策略與方法，提升教育人員輔導管教知能，能以同理、尊重及民主溝通方式導引學生身心發展，協助學生健康快樂的學習與成長。✿

傳薪傳心

■柯慧貞（教育部訓育委員會常務委員）

95年12月27日教育基本法第8條及第15條修正公布，納入「並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」等文字，以保障學生之身體自主權與人格發展權；零體罰納入教育基本法後，許多老師擔心無法管教學生，但其實體罰不等於處罰，也不等於管教，所以「零體罰」並非「零處罰」也非「零管教」。

因此，本部於96年6月22日修正公布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」及「學校實施教師輔導與管教學生辦法須知」，並擬定「推動校園正向管教工作計畫」，亦督導各縣市完成研擬具有縣市特色之校園正向管教工作計畫、培訓各校種子教師、舉辦觀摩及策略分享之研討會、增置國中小輔導

人力、引進專業心理輔導人員參與學校輔導工作，並督導所屬學校擬定推動三級預防工作計畫，學校之推動策略包括：發展多元專業輔導管教措施以提升教育人員心理衛生及輔導知能、建立教育人員高關懷群檔案，透過團隊支援與輔導，早期介入與協助，並要求學校在教育人員違法處罰學生之事件發生後，進行通報與處置，以預防體罰之再發生等。

在本部及各縣市的努力下，各縣市國中學生被打的情形均較以往有所改善。根據本部國中學生校園生活問卷調查結果指出，以「過去1年是否曾經被打」的調查結果作比較，「從來沒有」被打的學生比例已由95年底的57.5%提高至96年底的70.8%；顯示在零體罰入法及本部積極推動校園正向管教相關政策下，教師已逐漸放棄以體罰作為管教學生的手段。

依人本教育基金會2008年有關校園體罰現況之問卷報告，學生被體罰的原因仍以「學業不符合要求（含考試成績不好、上課不專心、未交功課等）」與「行為違反規定」為主（遲到、吵鬧、上課說話、儀容不整、忘記帶東西等）。當學生的學業成就不佳時，教師應先了解其學業成就偏低之原因（如是否因學習能力不佳、動機與興趣較低、學習方法無效、情緒管理或時間管理不佳、不良生活習慣或精神疾病干擾所致），並針對成因採取有效之輔導與管教方式（如各種鼓勵、口頭說理、口頭勸戒、通知監護權人或補救教學等），才能協助學生有效改善。

當學生行為違反規定時，教師可先採取適當之正向管教措施如：與學生溝通時，先以「同理心」技巧了解學生，也讓學生覺得被了解後，再給予指正、建議；告訴學生不能做出某種行為，清楚說明或引導討論不能做的原因；除了具體協助學生了解不能做某種不好行為及其原因外，也要具體引導學生去做出某種良好行為，並且具體說明原因或引導孩子去討論要做這種好行為的原因，當他表現好行為時，明確地對他表現這種行為加以稱讚。

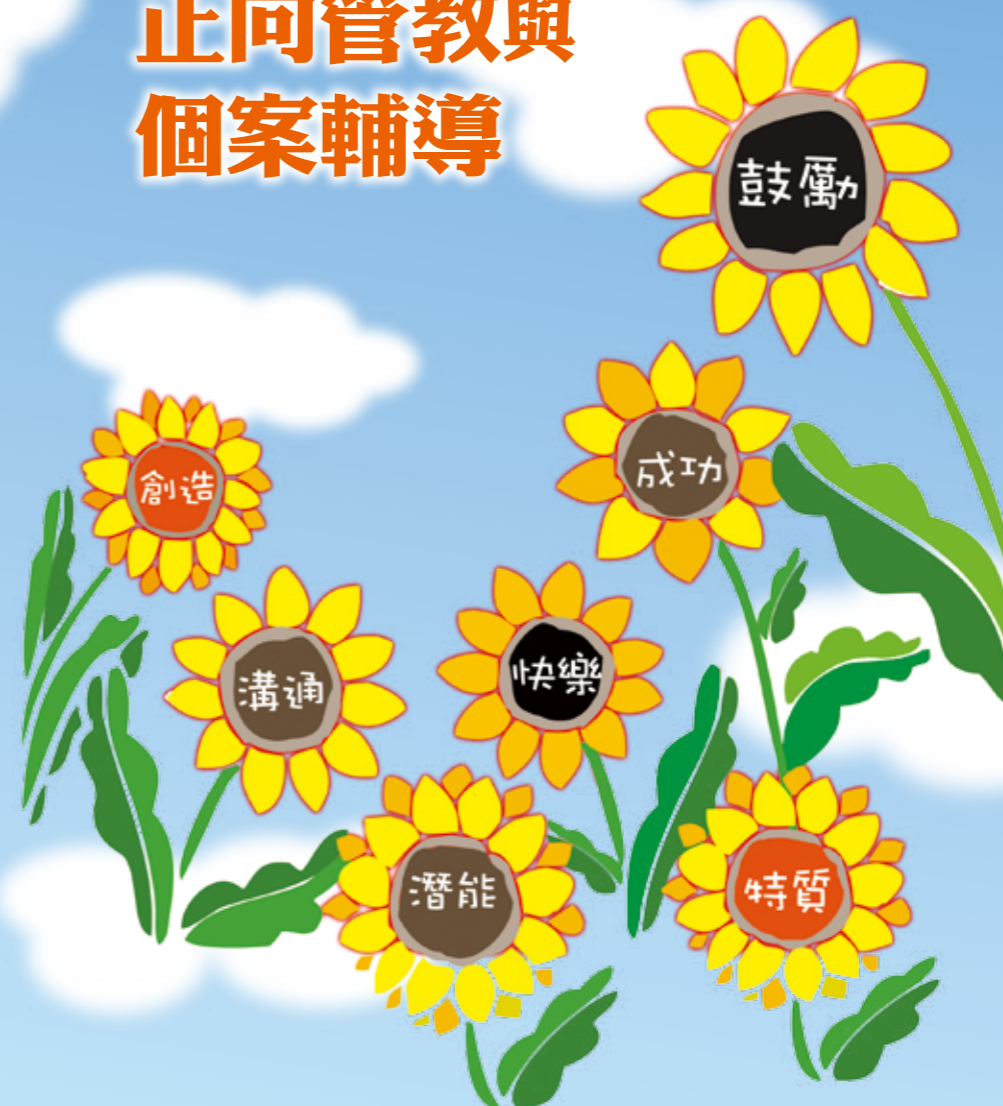
為鼓勵教師及學校發展正向管教策略，落實教師輔導管教功能，培養學生健全人格並導引適性發展，本部於96年9至12月間規劃辦理「96年校園正向管教範例徵選活動」，各縣市所推薦之個案輔導範例共有127件，經邀請學者專家審查討論後，評選出佳作36件、優等17件、特優5件等共58件作品。本期以「正向管教與個案輔導」為主題，刊載獲選特優之作品，並邀請學者及實務工作者提供相關評析，期能透過個案輔導理論與原則之闡述，來強化教師正向管教知能，提升學生輔導成效。

希望藉由分享這些個案輔導策略的成功案例及理論原則的剖析，來鼓勵並協助更多教育人員運用正向管教來取代體罰，以保障學生身體自主權及人格發展權，進而培養學生健全的人格並導引適性發展，真正落實建立友善校園。✿



焦點話題

正向管教與 個案輔導





要快樂，還是要成功？

從正向心理學談學習

■吳昭容 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

快樂和成功，怎麼會成為對立的兩個選項呢？家長和老師們常常說，希望孩子能快樂地學習，但如果一直快樂下去最後不能成功，那麼大人們就會非常掙扎了。不過，前提是，這個兩難情境必須是成立的。

這幾年我在任教的師範校院心輔系開了「學習問題與診斷」或「學習輔導」的課程，要求每位修課同學必須或長或短地了解或輔導一位中小學學生的學習問題。個案的來源是特別商請合作學校推薦個案學生，對象是智力一般、主要問題不在情緒或行為問題，但課業學習落後的學生，並以國語（文）或數學兩個工具學科的學習問題為主。每個班級總有幾個這樣的學生，但特殊教育與心理諮商的協助都不很貼切，因為這些孩子需要的是學習輔導。其中有幾班的實習生是實作十數週、每週兩次、每次40分鐘的學習輔導，他們不只要運用各種文件、正式測驗、自編工具和訪談，來了解與診斷孩子的學習問題，而且還得設計課程，實際協助孩子達成學習目標。實習生經常會面臨各種掙扎，其中一個典型的困惑是：「現在他在我設計的學習活動中很快樂地學習，但他不可能永遠都這樣啊！」

我相信會有這種想法的不只是學習輔導的實習生，甚至有人會認為學習總是辛苦的，是不可能快樂的。我們的實習生之所以特別感受到這樣的困惑，是因為如果不設計恰當的學習活動，這些個案通常完全不學，甚至不來。實習生

在絞盡腦汁之餘，就不免發出這樣的疑問。

是沒方法，還是不相信？

臺灣的教改已經十幾年了，但大家都不認為孩子有比較快樂。從1994年行政院成立教育改革審議委員會算起，臺灣的教育改革已經接近15年了，不過社會上普遍認為，學生的課業壓力並未減輕。向陽基金會（2008）每年調查兩千多名的國中到高職的學生，以五點量表回答各項問題，有關「學校所給予的課業負擔，對我而言是相當沉重」一題，從2004到2007年，除了2006年的2.93在3分以下，其餘都維持在3.08至3.17之間，而且其同意度高於學校環境中的其他因素，如：空間狹隘、師生相處不良、學校管理嚴格等問題。回顧2001至2003年，該題的同意度平均數也都維持在3.15以上。此一調查資料顯示，中學以上的學生普遍還是覺得課業負擔是沉重的。

許多人將此一現象歸因於升學主義、評量制度設計不良，甚至是政治問題。但有沒有可能是因為這樣的壓力植基於文化之中呢？Jonathan Cohen（2006: 203）說：「快樂是美國人的基本價值」，價值不只反映在信念上，而且還會展現在行動上（Bishop, Seah, & Chin, 2003）。臺灣的家長和老師口中說著，希望孩子可以快樂地學習，但是如果我們的家長、老師，甚至是學生本身，都不相信學習可以是快樂的，或者更精確地說，我們都認為能獲致成功的學習總是辛苦的，那教養和教育的作為會是如何的呢？

本文不擬討論如何設計能讓學生快樂學習的活動。許多研究與教學實務已經告訴我們，提供難度稍微比孩子的能力高一點點的作業，讓問題有點挑戰性又能成功解決（Cates, 2005; Horner, Day, Sprague, O'Brien, & Heathfield, 1991; Martens & Witt, 2004）；與生活經驗或過去的學習經驗連結，使問題產生意義（如Novak, 2002）都能夠讓學習是快樂的。Burlleson（2005）也從心理學、教育學，和數位科技的角度討論學習輔具如何促進創造性、動機與自我實現。實際上，我們相信有經驗的老師也都能找到讓孩子快樂學習的方式。那麼，問題出在哪裡？或許就是價值與信念的問題。



成功一定要吃苦嗎？

「吃苦，是成功的必經歷程」，可能是絕大多數華人所秉持的信念。「吃得苦中苦，方為人上人」、「天將降大任於斯人也，必先苦其心志，勞其筋骨」、「生於憂患、死於安樂」，不斷地訓誡著我們，要成功就得吃苦。這「苦」字可以有多種意涵，可以是所從事工作的性質，例如每天都有考試、要完成的工作非常費時……；也可以是當事人的主觀感受，例如壓力很大、焦躁、不快樂……。

華人視學習為一種工具，是達到成功的工具（Leu & Wu, 2004），而成功可以是找到好職業、賺大錢，或是有個好婚姻。而教育研究者所討論的高品質的學習，指的是有意義的學習、是關係性的理解，所以，學習本身就是目的。此一落差，也可能是許多教育改革倡導的理念表面上被接受，但實作上常常作不出來的原因。如果真正的理解，不能在考試時拿到高分，又有什麼用呢？這是許多家長、老師，或學生的疑問。不斷地背誦、持續地練習，最後達到自動化的程度，快速又不犯錯，這種保證「成功」的學習，即使是吃苦，也是應該的。

「壞事強過好事（Bad is stronger than good）」是Baumeister、Bratslavsky、Finkenauer和Vohs（2001）所寫的一篇回顧性的學術論文，他們的結論倒是滿符合前述的吃苦論調。該文定義所謂的「好」指的是任何個體渴望的、獲益的，或愉快的結果；相反地，「壞」是個體不想要的、傷害的，或不愉快的結果；「強」則是指其影響的效果比較大、穩定、持久，且多面向。他們認為壞事的效果強過好事，這是具有演化適應上的功能。個體忽略好事，頂多是使未來獲得好處的可能性較低，但忽略壞事，輕則受到傷害、重則死亡，事關重大。該文回顧了親密關係、情緒、兒童發展、訊息處理、記憶、刻板印象、印象形成、自我概念、回饋、健康……等主題，都指出負面型態相對於正面型態的影響更為深遠。與本文相關的主題是學習與訊息處理。

在制約學習的部分，Baumeister等人（2001）整理了1960年代數篇兒童的

區辨學習（discriminative learning）研究，這類的學習就如同要學會看到紅綠燈時該作的行為一般。綠燈時要通行（主動作某個行為）、紅燈時要停（抑制該行為）。結果處罰會比獎勵有效，亦即在該抑制時，卻做了動作而得到懲罰，相較於在該主動產生行動時，也做出正確動作而得到獎勵，前者會學得更快。Tindall和Ratliff在1974年將五百多名一、四、和八年級的學生分派到三種學習情境，獎勵組是在正確辨認某個圖的時候會得到代幣，懲罰組是辨認錯誤時會有一個很響的噪音，獎懲組則是正確時有代幣、錯誤時有很響的噪音。結果懲罰組顯著比獎勵組與獎懲組好，而後兩組沒有顯著差異。而且雖然年級有主要效果，八年級學得比一和四年級快，但懲罰較有效的現象並不因年級而有變化。Miller也指出趨避學習上，討厭的東西距離越近所造成迴避學習曲線的斜率較陡；而喜歡的東西距離越近所造成的趨向學習曲線的斜率較平緩，同樣也顯示壞事的效果較強。

在訊息處理部分，該文假設如果壞事的效果比好事強，那麼人們花在注意、處理，與解釋（如歸因）壞事的精力會越多。Klinger、Barta和Maxeiner在1980年發現自陳式報告中，人們表示他們花了比較多的時間在想那些目標受阻的事情上，而不是正向、愉快的事。1985年的研究，Abele也發現人們對壞事想得比較多，而且她操弄這些事件是否是預期的，結果非預期的事件產生較多的認知活動，但不會影響壞事想得較多的效果。又例如1983年Gilovich的研究，受試者和實驗者就一場運動賽打賭，並因此贏錢或輸錢，一週後受試者回到實驗室，解決這個賭局，並可隨意談談自己對這場比賽與賭局的想法，結果賭輸的人講的時間比賭贏的人長。Weiner在1985年也回顧了17篇歸因的研究，發現人們花在失敗上的主動歸因較成功來得多。

雖然Baumeister等人（2001）以前述的回顧指出，懲罰在學習上的效果比獎勵強，人們在壞事上花較多的精力建立意義與尋找原因，在演化適應上是必要的，但我們並不能因此主張，在學習上經歷較多負面的事情會學得比較好。

一方面，Martin Seligman（2002）同樣是從演化適應的角度詮釋，但他認為負面情緒抑制成長，正因為它製造了一種縮回安全狀態的消極傾向，而正



正向管教與個案輔導

向情緒會引導個體進行探索，探索則能朝向卓越。Alan Carr (2004: 12) 依循 Seligman 的主張，比較負面與正向情緒的功能時指出，害怕或生氣等負面情緒具有防衛傷害的演化適應之功能，而正向情緒能拓展我們的關注面，以察覺更廣闊的物理與社會環境，讓我們開放地接納新觀念和新行動，也就更有創意、更能產生好的成果。

另一方面，Baumeister 等人 (2001: 323) 在文中也提到好事並不總是輸家，只是必須以量取勝，累積數量可觀的好事，其影響是可以蓋過壞事的。另外文中也指出，一般學習與教育心理學的教科書所提到的，獎勵對學習會比懲罰好，是基於懲罰會產生憤怒、破壞關係、失去學習方向等副作用，而影響了它的學習效果。我們可以發現，前述學習與訊息處理的文獻所指出的效果，似乎都是短期的，若從長久來看成功與否，那麼，專注於壞事是否比較會成功，仍有待進一步檢查。

成功與快樂有關

文獻上有不少研究指出成功和快樂之間有正相關，Lyubomisky、King 和 Diener (2005) 回顧性的論文整理了成功的各種定義方式，包括工作品質、收入、人際關係、婚姻、心理健康，以及身體健康等，這些不同面向與快樂的相關值平均在 .30 上下。

成功與快樂存在著正相關有三種可能的意義，一是成功就會比較快樂，二是快樂比較會成功，三是有另外的因素（例如某一種特質傾向）同時造成了成功與快樂，而使得沒有因果關係的兩個變項呈現相關。雖然大家都知道相關不能保證特定的因果關係，但一些研究者在論文中的用語，仍然顯露他們心中的假設是「成功會比較快樂」。例如 Carr (2004) 回顧文獻時指出，有工作的人比沒有工作的人快樂、從事技術性工作的人比非技術工作者來得快快樂、職業滿意度也和快樂的程度有中度相關，Carr 的解釋是，工作或是令人滿意的工作可能提供個人滿足好奇心、發展能力、建立社會支持的網絡，因此就會比較快樂。又如 Diener、Suh、Lucas 和 Smith (1999) 在回顧收入與快樂向來都有小但

是顯著的相關時，他們使用「收入的影響力」的語詞，也顯示了把收入當作原因，而快樂是結果的立場。

許多家長和老師常用「先苦後甘」、「未經一番寒徹骨、哪得梅花撲鼻香」來激勵孩子——現在的辛苦會換得幸福的未來。而此一說詞恰好與「成功就會快樂」的論調一致。如果吃苦才能成功，而成功就會快樂，那麼學習何必講究快樂呢？

快樂比較會成功

Lyubomisky、King 和 Diener (2005) 的論文目的是在檢驗另一種因果方向的可能性——快樂可以導致成功。他們回顧大量的文獻並搭配後設分析的統計方法，先確認快樂和成功存在正相關之後，再以縱貫性研究檢驗快樂是否在成功之前出現，以及在實驗研究中操弄快樂的經驗是否比較會產生與成功關連的行為。

縱貫性研究部分，如 1994 年 Staw、Sutton 和 Pelled 就指出比較快樂的人，在一年半之後上司對他工作品質、產能，與獨立性的評價較高；Diener 和伙伴在 2002 年指出，大一所測的快樂程度和 16 年後的收入有正相關，越快樂的大學新生，在三十多歲時的收入是越高的，而且即使把他們父母的收入加以統計控制後，效果仍然存在。此外，快樂的大學生在畢業後也比較不會發生長期失業的狀態。Mark 和 Fleming 以澳洲受試者，以及 Lucas 和伙伴在德國長期追蹤年輕人的研究中，也顯示比較快樂的人在隨後幾年內結婚的比率較高、離婚後也在較短時間內再婚，在 30 年後婚姻滿意度也較高。快樂與未來身體健康呈現相關的資料非常多，快樂的人比較長壽、身體比較健康、發生意外的比率較低，甚至罹患腎臟病或癌症後的存活年數也比較長。

由於前述成功的定義方式都是比較長期的指標，實驗法在操弄快樂經驗後必須選擇一些與成功相關連、可以馬上觀察到的指標，Lyubomisky 等人 (2005) 選擇的文獻包括自我知覺、社會互動、協商與衝突解決、利他行為、健康行為……等，本文最感興趣的是與學習直接相關的、高層的認知表現。



正向管教與個案輔導

操弄快樂的心情比中性情境能引發個體更多原創性與更彈性的思考，也會尋找比較多不同的選擇（見Alice Isen與其團隊的研究）。雖然有文獻（如1995年Adaman和Blaney）指出悲傷的情緒也比中性情緒更有原創性，但仍以前者的發現較多。Lyubomisky等人認為其原理是，正向的情緒讓人覺得安全，所以就能更發散式地思考，換句話說，不具威脅性的情境讓人比較能採取輕鬆玩的態度，敢於嘗試新的事物，因此能產生比較有創造性的想法。

至於快樂的心情是否有助於複雜認知活動，其結果則比較分歧。有研究指出正向情緒會妨礙做正確的、邏輯的，以及理性的決定；相對地，悲傷的心情在評價說服的論述時，比較能依據其內涵進行評價，而不是基於是誰說的，而憂鬱的人也不像一般人會高估自己能控制的程度。但另外的研究指出，在處理個人事物、校對錯誤、解回文作業（如將now改寫成won），以及思考先前正確診斷的疾病時，正向情緒會做出比較快、比較正確的反應。

對於上述矛盾的現象，Bless等人（1996）解釋為正向情緒的人依賴既存的知識與習慣解決問題，因此比較省時省力，如果面對的是以先前經驗可有效解決的問題，正向情緒有利於快速的解題。而負面情緒使人仔細檢查資訊，對於先前已有成功經驗的問題，或是資訊複雜度很高，或有時限的作業上，這種方式不只費時費力，還可能因此做出更差的決策；但對於欠缺經驗的問題上，則是有幫助的。亦即正向情緒強化了人們使用捷思法（heuristic），負面情緒則採分析（analysis）的方式處理問題，兩者各有利弊。

最近有研究指出，正向情緒雖然會使人變得敢於冒險，但只在代價比較小的時候；當有大的代價時，他們不會冒險，尤其當所要作的決定是比較具有生態效度的作業時。也就是以往部分研究發現，悲傷或憂鬱的受試者決策的行為比較理性，多半是由實驗者安排的作業，與受試者生活中的決策關係較小。1991年Dunning和Story發現，憂鬱的受試者在預測自身相關事務上的正確性較低，也較會過度確信。Pacini等人也認為，情緒不安的人會在小事上過度地運用理性。

所以整體而言，快樂的人依賴簡單的捷思解決問題，遵循經驗法則與習慣

會在例行性的問題上省時省力，但對於新奇的問題，會有一些代價。不過，使用捷思法省下的心力可以處理比較多的資訊，例如可以同時處理第二個作業，或是能有效處理非常複雜的事物。另外，真實世界中的問題不同於實驗室所設計的作業，經常會有一些解題的線索或是事後的回饋，在此情況下，正向情緒的人不會再像實驗室的情況那麼愛冒險，所以負面後果的可能性會比較低。

快樂在華人社會的意義

前述正向情緒的相關文獻欠缺華人的研究，Kashdan與Yuen（2007）恰好以香港十到十三年級的484名高中生為對象，探討學生的好奇／探索性與主觀評價學校活動挑戰性上一致時，是否會有比較高的學業成績。他們取得學生在全國性標準化成就測驗（HKCEE, Hong Kong Certificate of Education Examination）的中文、英文、數學三科的分數，並以自陳報告蒐集學校學業成績、對學校活動挑戰性的評價（僅一題，六點量表）、好奇／探索性（共七題，七點量表的Curiosity and Exploration Inventory）、快樂（四題，七點量表的Subjective Happiness Scale），和自尊（十題，四點量表的Rosenberg Self-Esteem Scale）。結果好奇／探索性與挑戰性評價的交互作用在統計上可以預測HKCEE與學校學業成績，此一結果符合作者原本的假設，也就是樂於探索的學生在他主觀覺得比較有挑戰性的學校環境中會有比較好的成績，但如果兩者不匹配時，好奇心並不會增進學業成績。該文中快樂和自尊是被用來當作對照的，也就是快樂×挑戰性評價對測驗與學業成績不具預測力，此一結果可以用來對照前述好奇心與挑戰性間適配性的說法是合宜的。

對本文而言，我們比較關心的是，這些香港高中生的快樂程度是否與其他變項有關。結果和中、英、數三科的測驗成績相關未達顯著（ $r < .10$ ），與自陳報告的學校學業成績（.36）、自尊（.38）、挑戰性評價（.29）則顯著相關。此一結果似乎不能支持「快樂的人會比較成功」的說法，至少在中學生的學業表現上，客觀的測驗成績與快樂無關。至於長久而言，比較快樂的華人是否如國外的文獻一般，會在職場上、人際上，以及健康上有比較成功的人生，



正向管教與個案輔導

則有待研究檢驗。

在此之前，本文都把「快樂」一詞當作不需定義、不言可喻的概念，但翻開正向心理學的文獻，我們可以發現定義非常分歧，有不少相關且必須釐清的語詞，例如：幸福感（well-being），而且也不應忽略快樂這個概念在不同的文化下會有不同的意義。Suh（2002）就認為東亞文化中的自我概念與西方文化不同，其幸福感也會不同，因此幸福感源於自我強化（self-enhancement）與自我一致性（self-consistency）的基本假設是值得質疑的。Suh發現南韓的受試者相對於北美的受試者自認為隨情境彈性調整的程度較高，且自我一致性也不像北美的資料能有效預測主觀幸福感。

放在臺灣的脈絡下，我們的學生、老師，和家長們是怎麼想「快樂」這件事、以及怎麼認定快樂和成功的關係，以及這樣的信念下如何影響學習與教學的行為，實在是個有趣也極具意義的問題。✿



參考文獻

- 向陽基金會（2008）。向陽資料庫：青少年痛苦指數調查報告。2008年2月3日，取自 <http://www.tosun.org.tw/database/database.htm>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*(4), 323-370.
- Bishop, A. J., Seah, W. T., & Chin, C. (2003). Values in mathematics teaching: The hidden persuaders? In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. S. K. Leung (Eds.), *Second International Handbook in Mathematics Education* (pp. 717-765). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bless, H., Clore, G. L., Schwarz, N., Golisano, V., Rabe, C., & Wolk, M. (1996). Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness? *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 665-679.

- Burseson, W. (2005). Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal of Human-Computer Studies, 63*, 436-451.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Hove: Brunner-Routledge.
- Cates, G. L. (2005). A review of the effects of interspersing procedures on the stages of academic skill development. *Journal of Behavioral Education, 14*(4), 305-325.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201-237.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.
- Horner, R. H., Day, H. M., Sprague, J. R., O'Brien, M., & Heathfield, L. T. (1991). Interspersed requests: A nonaversive procedure for reducing aggression and self-injury during instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 265-278.
- Kashdan, T. B., & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students academically depends on perceptions about the school learning environment: A study of Hong Kong Adolescents. *Motivation and Emotion, 3*, 260-270.
- Leu, Y. C., & Wu, C. J. (2004). The mathematics pedagogical values delivered by an elementary teacher in her mathematics instruction: Attainment of higher education and achievement. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3* (pp. 225-232). Norway: Bergen University College.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- Martens, B. K., & Witt, J. C. (2004). Competence, persistence, and success: The Positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the School, 41*(1), 19-30.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Educational, 86*(4), 548-571.
- Seligman, M. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. NY: The Free Press.
- Suh, E. M. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1378-1391.



正向語言溝通

■ 陳坤虎 輔仁大學臨床心理系助理教授

古今中外有很多人因為別人的一句話而深受感動、豁然開朗，因而改變了一生；有些人則因為別人的一句話，深受打擊，甚至斷送了自己美好的前程。

美國著名的教育家卡內基，小時候非常調皮。他九歲時，父親將繼母娶進門時，對新婚妻子說：「希望你注意這個全郡最壞的男孩，他實在令我頭痛，說不定明天早晨他還會拿石頭砸你，或做出什麼壞事！」出乎卡內基預料的是，繼母微笑地走到他面前，托著他的頭，注視著他並且對丈夫說：「你錯了，他不是全郡最壞的男孩，而是最聰明，只是還沒找到發洩熱忱地方的男孩。」卡內基深受這句話感動，也造就了他非凡的一生。反觀，中國一代電影名伶阮玲玉，由於不幸的愛情生活和婚姻，加上當時封建勢力打擊新電影，最後她留下「人言可畏」四字遺言後自殺身亡。可見，語言的威力之強大。正向的語言帶來喜樂與創造，負向的語言帶來傷心與毀滅。

近年來心理學界興起一股新興勢力：「正向心理學」。其主要範疇有三：一、「正向經驗」：快樂、主觀幸福感等。二、「正向特質」：自我決定、智慧、創造力、美德、樂觀、堅韌性等。三、「正向環境」：社會關係、文化規範、家庭學校影響潛能的發展等（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）。其中，「正向特質」與「正向環境」的發揮可以促進個體感受到「正向經驗」。而本



文「正向語言溝通」可歸類在「正向環境」範疇裡；換言之，在家庭中創造「正向的親子語言溝通」，可促進家庭成員之間的和樂及親密感；在學校裡創造「正向的師生語言溝通」，那麼不僅能讓老師樂於教學，同時還能激勵學生學習的動機。

負向言語溝通

臺灣的父母、師長常以打罵的方式來教育下一代。殊不知此種負向溝通的方式，常常帶來反效果，甚至引發許多後遺症。有位教育工作者在一次旅途中，在機場見到臺灣父母打罵孩子的情形，有感而發寫下「負面語言知多少？」一文，文中他將父母打罵孩子分成不同的形式：邊打邊罵（我打死你！）、人身攻擊的罵（你這個壞孩子！你白痴啊！）、惡狠狠的罵（我看你下次還敢不敢！）、恐嚇的罵（再不乖我就不理你了！）、和別人比較的罵（你看那邊那個小妹妹就比你乖。）、酸溜溜的罵（唉，你們這一代的小孩真是人在福中不知福啊，我們以前哪有這麼好命！）、羞辱的罵（這麼大了還哭，羞羞臉！別人會笑你。）、訊息矛盾的罵（你再說一句看看。你再說呀！）、喪志的罵（看你這樣，將來怎麼會有出息？）、訴諸情感要脅的罵（你看你把爸爸氣成這樣，還不道歉！早晚會把你爸爸氣死。我辛苦工作還不是為了你們？）（丁凡，2004）。

上述父母對孩子負向語言溝通的方式，正在我們每天日常生活中上演。曾慧芸（2002）的研究亦指出，父母說責備能力的話（例如：你真不是讀書的料）容易傷及孩子的自我效能感，父母說責備努力的話（例如：你真是個懶惰鬼）容易讓孩子不喜歡自己，而父母說斷絕關係的話則影響遍及孩子各個面向，另外父母在公開場合指責孩子則會使孩子更加覺得丟臉。由此可見，雖然說者無心，但難保聽者無意，這樣負向言語的溝通方式，往往會烙印在孩子幼小的心靈裡，甚至念念不忘。我在做心理治療時，個案往往會提及早期被「負向言語」對待的經驗，像是被父親說：「你沒考全校第一名，就是沒考好，就是沒有用的東西」。



「正向語言溝通」之先決條件（一）：了解學生的需求

正向語言溝通，並非一味地只說好話、讚美的話。若話語不能抓住對方的心，便有如「狗吠火車」，激不起任何的效果。要如何才能抓住對方的心呢？簡單的要訣就是要滿足對方的「需求」。為何需要了解對方的「需求」？因為一般人的行為通常是由「需求」所引起的，例如：嬰兒肚子餓（飢餓需求）時，嚎啕大哭，目的是引起照顧者的注意而前來餵食。同樣地，某學生力求表現，可能起因於需要「別人肯定」的需求。

了解一般人的基本需求

師生互動過程中，若不能了解學生行為背後的動機或需求時，往往容易事倍功半。故首要之務便是先從了解需求開始。唯有了解學生的需求，才有機會搭起溝通的橋梁。然而你可能納悶，「學生的需求有特別之處嗎？與一般人有什麼不同嗎？」這答案很簡單，舉例來說，帥哥美女也是一般人，也需要吃喝拉撒睡，需要有朋友、有成就感，所以學生也有一般人的需求。同樣的，學生也是人，也有一般人的需求，故了解一般人的需求是了解學生需求的起點。

馬斯洛「需求階層理論」

人本心理學之父馬斯洛（Maslow）於1962年提出「需求階層理論」，他認為人類的動機是由多種不同性質的需求所組成，各種需求之間，又有先後順序與高低層次之分，只有低一層需求獲得滿足之後，高一層的需求才會產生。馬斯洛需求階層依次為：

1.生理需求：

生理需求包括飢餓、口渴、空氣、睡眠、性等，是最基本的需要，再繼續往更高階層的需求之前，必須先滿足這些需求。

2.安全需求：

當生理的需求達到時，我們逐漸地被安全的需求引發動機，包括安全、保護、免於害怕或恐懼，甚至是死亡的威脅。

3.愛與歸屬的需求：

對大部分的人而言，前兩個需求很容易被滿足，但滿足這兩個較低階層的需求並不保證會活得快樂。此時，愛與歸屬的需求就顯得相當重要，在此需求中，人們渴望被人接納、關注、肯定、鼓勵及支持。

4.尊嚴需求：

當愛與歸屬被滿足後，除此之外，生活是否還有其他重要的東西呢？這時人們會有一種想獲取或維護個人自尊心的一切需求，例如自尊心、自主權、成就感、獲得賞識與讚美，若不能夠滿足此需求時，人們往往會感到自卑、無助、沮喪及失望。

5.自我實現需求：

當我們所有較低層次的需求得以滿足後，人們可不那麼安於現狀，人們開始問自己，未來的生活要怎麼過，自己的理想與抱負是什麼，人們期盼在精神或心靈上達到真善美、合一、完滿等人生至高境界的需求，例如自我成長、心願達成、潛能激發。

雖然馬斯洛曾提到另外兩個需求，亦即「認知需求」與「審美需求」。不過其「需求階層理論」常被人提及與應用仍以前述的五大需求為主，故在此不多贅述後兩個需求，讀者若有興趣，坊間有相當多關於馬斯洛的書籍，可自行參閱。

馬斯洛「需求階層理論」在師生溝通中的應用

前面提到，馬斯洛提出「需求階層理論」時，初期他認為需求之間，有先後順序與高低層次之分。不久之後，他認為這樣的說法太過簡化需求與行為之間的關係，因為現實生活中仍有相當多的例外。比方說，有些藝術家，寧可犧牲「愛與歸屬需求」，甚至是「生理需求」，就是要滿足「自我實現需求」（例如：創作一幅偉大的畫作）。

同樣的，在師生互動過程中，我們關注的焦點應放在了解學生反映出的「心理需求」，而不需太在乎其心理需求是否有依照「需求階層理論」的順序，因為一段話中，有可能同時包含兩種或兩種以上的需求，例如：我覺得家人都沒有人關心我（反映「愛與歸屬需求」），還私底下講我壞話，讓我覺得



很沒有面子（反映「尊嚴需求」）。

有三項「需求心經」讀者可牢記在心：1.缺什麼，給什麼（例如：缺「愛與歸屬需求」，想辦法提供它，比如多讚美學生）；2.少什麼，給什麼（例如：少了「自我實現需求」，想辦法提供它，比如詢問學生有什麼夢想，並協助他完成）；3.有什麼，維持什麼（例如：「尊嚴需求」已滿足，那麼設法維持它，比如尊重學生參與的社團）。

「正向語言溝通」之先決條件（二）：洞察學生的非語言訊息

溝通環節中很重要的一部分是洞察「非語言訊息」。當你注意到對方的非語言訊息，以此為切入點，往往能很快與對方建立關係。而這部分的訣竅在於張開你的五官，善用你所看到的、聽到的、聞到的，甚至是碰觸到的訊息。

知己知彼，百戰百勝

想想看，當你很熱心想跟學生聊一聊，當場卻不知該說什麼才好，心裡一定會覺得糗，為了掩飾尷尬，只好逼自己說幾句客套話，例如：「最近好嗎？」、「功課有沒有很忙？」接下來可預見的，雙方在很「冷」的氣氛下草草結束對話。

所以首要之務是多收集學生的資料，像是學生的功課表現、人際關係、理想與夢想、家裡成員資料、最近有無發生重大事件，當然亦可詢問相關的老師或同學，以獲取更多的資訊。接下來，將收到的訊息加以消化及分類，察看哪些訊息有用，哪些訊息已經知道，哪些訊息過於繁瑣。

眼觀四處：張開你的眼睛瞧一瞧

與學生對話時，先用你的直覺感受一下當下的氣氛，是溫暖、安靜、沈默或冷清。這直覺常透露一些蛛絲馬跡，像初次遇見某人，你對他立即的感覺是覺得友善，那麼可能在人際互動中他也會給人同樣的感受；相反地，若你感到厭煩，那麼他亦可能在人際互動中讓人有同樣的感受。

第二個問題，問自己看到什麼？像是學生的表情、穿著、動作等等。例如：學生突然理個大光頭，這便是很重要的訊息；或是學生一副苦瓜臉，極可

能他被某事困擾著，那麼便可以此為話題切入。

耳聽八方：放開你的耳朵聽一聽

你還需要注意「聽到什麼」。像是學生說話速度的快慢、聲音大小、聲調高低、談話內容等等。如果你聽到學生慌張地對你說：「老師怎麼辦？我不敢回家。」

這可能意味著：

第一：這次月考考不好，怕回家被打、被罵。

第二：在外面惹了禍，所以不敢回家。

第三：把家裡的某樣貴重東西弄壞了，所以不敢回家。

……

以上假設都需花時間來驗證其對錯。剛開始練習時，可能常常猜錯，不過越練習會越正確，最後你就能迅速掌握這些「聽得到」的訊息了。

簡言之，善用你的感官，感受一下你的五官傳遞給你什麼訊息。最終，你會發現學會「非語言訊息」好處多多。例如：擺脫當恐龍的命運（不再神經大條）、增進雙方談話的意願（懂得察言觀色）、變成受歡迎的人（別人喜歡跟你講話）。

「正向語言」的基本溝通技巧

技巧一：傾聽

傾聽有兩個主要要訣：眼神關注、身體姿勢。眼神關注是指你的視線需與學生的視線接觸。日常生活中你經常可發現，有些人講話不太看對方，甚至跟你講話時，還邊看電視或報紙。這會讓對方覺得你不想跟他講話，或讓對方覺得不受尊重。當然如果你的視線一直凝視對方，也會讓他覺得不舒服，所以你可以偶而將視線移開到他的肩膀處。

身體姿勢方面，首先避免將雙手交叉於胸前，這種姿勢會讓對方覺得你有防衛心。其次，上半身可稍微往前傾，這樣會讓對方覺得你對他很有興趣，那麼他就會願意再多說一點。當然身體其他姿勢也包含適時地微笑、點頭等等。



技巧二：開放式提問

「封閉式提問」與「開放式提問」之間的差別在於被動與主動。「封閉式提問」的方式，對方常常只能被動回答「會」或「不會」、「好」或「不好」、「有」或「沒有」；而「開放式提問」的方式，對方可以依據你的問題主動回答他想（或不想）說的。舉例而言，當你想要了解學生對於「考試結果」的看法，「封閉式提問」就會問「考那麼差，會不會傷心？」這時學生只能被動回答「會」或「不會」。而「開放式提問」則會問「你對這次考試的結果，你自己的感覺？」這時學生可主動回答他想說的，有時候學生更能說出內心真正的想法與感受。

技巧三：重複句尾

這個技巧相當簡單且好用。當對方說了一句或一段話後，你可以抓住最後一個字或一句話，重述一遍。舉例而言，學生說：「我以前都沒有好好念書，常臨時抱佛腳，真是對不起父母。」你可以重複最後一句話「真是對不起父母」做為回應。但你不要像鸚鵡一樣，一層不變的重述對方的話。你可以試試看加以變化，例如將「真是對不起父母」變成「你覺得很對不起他們」。

技巧四：澄清

與學生晤談時，有時對方會一股腦兒地說個不停，你當然可以運用前三個技巧，不過當對方有時說的實在太快、太多，或你根本無法了解來龍去脈時，這時要適時、勇敢地打斷他的講話。通常碰到這情形我會這麼說：「真對不起，你剛剛講關於你沒時間念書那段話我不是很清楚，你說家裡的環境不適合念書，是什麼意思？」這個動作可以帶來兩個好處，一個是對方可以重新組織他講話的內容，讓他有進一步的自我察覺；另一個是你可以更明白對方所傳達的訊息為何，以及了解事情前後的因果關係。

技巧五：回應／反映

有時候，在與學生互動時，你所扮演的角色就像一面鏡子，幫他們反映當下的語義或情緒。舉例而言，當你聽到學生對你說：「我很認真交朋友，結果還是沒有人喜歡我。」這時你可回應說：「你覺得自己的辛苦都白費了。」也

可回應說：「這件事讓你覺得很沮喪。」

技巧六：沈默

晤談過程中，對方可能突然沈默下來，可能代表兩種意思，一為抗拒，不願再多說；一為建設性的沈默，亦即對方還需要一段時間思考及沉澱。如果你發現是前者，那麼可能要注意當下你們的關係是否出了問題，或是你們談論的主題，對方現在不太想講，這時你可徵詢學生的意見，問他們是不是不太想講，或是還沒有準備好要說。如果是後者，則你需要稍微停個幾秒鐘，之後看對方的反應，他們可能繼續剛剛的話題，也可能需要你的引導才能繼續講下去。

技巧七：「假如……」

有時我們可能想了解學生對未來或對某些事情的看法，那麼我們就可以使用「假如……」這個技巧。舉例而言，「假如你有機會上大學，你希望讀那個科系？」或「假如你日後碰到朋友不理你，你會有什麼想法？」

通常使用「假如……」這個技巧，需要注意的是，你所提問的問題，是出於你自己的興趣或好奇，還是這個問題有助於讓你更了解對方，而且也能幫他們了解自己。如果是前者，那麼要小心是否會偏離對方想要討論的主題，如果是後者，則比較不會出現問題。

技巧八：摘要

摘要是指幫學生統整他們的行為、想法與情緒。其目的為：1.幫助學生統整他們的行為、想法與情緒；2.可以檢視是否你對學生所說的話有所誤解；3.當你摘要正確時，有利於之後的談話。

舉例而言，當學生說了下面一大段話：「我覺得自己在家裡一點地位都沒有，爸媽總是把焦點放在哥哥身上，哥哥念建中，成績很好，在學校也很出風頭，大家都喜歡他。而我，成績那麼爛，照這樣下去，我頂多只能考上社區高中，我好想努力，但我就是不行，爸媽只會在旁冷冷地說：『加油，盡力就好！』但是我根本感受不到他們是真的關心我，他們眼中只有哥哥沒有我，我真想消失在地球上……。」這時你可以幫忙學生摘要說：「你覺得自己像垃圾一樣，在家人眼中好像一無是處，讓你很難過。」



「正向語言」的基本溝通策略

策略一：站在「同一條陣線上」

師生互動中有件重要的事，就是要與學生站在「同一條陣線上」，為才能讓工作順利進行。如何得知是否有與學生站在「同一條陣線上」？這時需善用先前提過的兩項技巧：「傾聽」及「觀察非語言訊息」。若你與學生互動中，他們言語中常說道：「你說的我都知道，很煩耶……」「我知道，不過……」；同時他們的「非語言訊息」顯露出沒有專注於你身上，或他們表情顯露出不贊同你的話語（例如：雙手交錯於胸前、眉毛深鎖、東張西望）。這兩個訊息可能透露出，他們正在防衛，換言之，他們與你並不在「同一條陣線上」。原因可能是我們忽略了對方的感受，或是他們覺得還沒被了解。這時你最好放慢腳步，先「傾聽」他們內心的聲音，同理他們的感受，然後重新站回「同一條陣線上」。

策略二：鼓勵及肯定對方的努力

對於學生而言，他們在日常生活中可能已經嘗試過不同方法來解決問題。儘管如此，他們還是難以解決問題，或跳出思考的窠臼。此時，若你能給予他們過去或現在的努力支持、鼓勵、肯定的話，那麼你的功用就如同大海中漂流的浮木，適時扶他們一把，讓他們的心可以定下來，重新得到力量。但若你責怪他們的不是，說他們哪裡做得不好、做得不對，那無異是落井下石，這只會讓他們加速葬身海底。所以，鼓勵及肯定學生的努力是非常重要的事。

策略三：幫對方多想一步

雖然學生找到了大海中的浮木，但面對茫茫大海仍不知何去何從。這時，他們需要有人指點迷津，指引他們上岸。通常面對這情況時，我會說道：「老師很難婆，先幫你想到了一件事……。」這時，他們並不會責怪你的「雞婆」，反而會感謝你的「雞婆」（當然，他們不見得會說出來，而是在心裡感恩）。而在師生互動中，需要我們雞婆的事情有很多，例如「有效的念書方法」、「念書時間的安排」等等，所以很多欲討論事情可藉由你的「雞婆」攤

開來討論。

策略四：使用「我的想法」技巧，之後給予對方做決定

上述曾提到「尊嚴需求」。在師生溝通的策略中，需要考量學生的「尊嚴需求」，雖然他們覺得受老師照顧不錯，但同時也可能威脅他們的「尊嚴需求」（例如：被照顧覺得自卑、丟臉）。這時在進行溝通或建議時，你需善用「我的想法」的字眼來體貼他們的「尊嚴需求」，之後將決定權交給對方。這時，你不僅照顧到對方的「尊嚴需求」，同時學生也較有機會接納你的建議。

策略五：盡量使用「我們」、「我們一起來解決」

再回到上述「愛與歸屬的需求」。在與學生溝通時，你可以常常使用這些字眼：「我們」、「我們一起來解決」，來取代「你們」、「你們自己想辦法」。這樣會讓學生覺得有「愛與歸屬」的感覺，讓他們覺得不孤單。尤其遇到你與學生一時之間都沒有好辦法解決問題時，你還是可以說：「沒關係，我們一起來想辦法。」此態度至少讓學生覺得不是孤立無援，或是自生自滅，總有個人願意與他們一起來面對未來。

策略六：表達善意及幫忙的意願，不過仍希望「大家一起來」

誠如策略五，你需要表達的態度是願意幫忙，願意參與其中，並且釋放出你的善意。這時，學生有時反而可能會「置身事外」，看你怎麼幫他們解決問題。所以千萬別對學生「打包票」，說你可以解決他們的問題，而是需要邀請他們「大家一起來」解決問題。

策略七：如果對方有動搖的跡象或願意參與，則清楚告知我們的作法為何

最後，學生可能在你循循善誘之下，漸漸放棄防衛或一意孤行，而開始尋求你的協助。這時，他們通常會眼神注視著你，然後說道：「老師，那我可以怎麼辦？」、「接下來我可以怎麼做？」此訊息意味著他們心裡原先的想法開始動搖，願意嘗試改變，這時你抓住這個時機，清楚說明你的想法或作法為何，以及你需要他們一起配合的事情有哪些。當然你需要交互運用前面所學的策略或技巧，才比較有可能成功。



「正向語言溝通」的小秘技

在此我將傳授三個私房小秘技：扣讚美的帽子、搭起愛的橋梁、厚臉皮。這三個小秘技是我從心理治療經驗中慢慢體悟出來的，或許你遇到的經驗或人事物與我不盡相同，但我相信在人際互動過程中，總有一些共同的竅門，而這些竅門能幫你在師生互動中做得更加順手。

秘技一：扣讚美的帽子

在師生互動過程中，你常會遇到的一個問題是「某位家屬很有意見」、「某位家屬怎麼那麼不合作」……。這位家屬不僅可能意見最多，同時也可能是配合度最差的一個，偏偏諸多有關學生的決定需要他們點頭才行。其實這也不是什麼壞事，在一個家庭中，總需要有人擔負起大部分的責任。而這些被賦予「重責大任」的家屬（不管是自願的，還是被迫的）自然成為學生的主要照顧者。雖然他們不見得隨時陪著孩子，然而他們可是希望隨時能掌握（或遙控）孩子的情況。問題便出在這裡，這些「主要照顧者」到學校來時，當然是帶著「諸多意見」來，為此他們也經常被班級導師、輔導老師視為「最難擺平」的對象。

與這些「主要照顧者」交手，很容易讓班級導師或輔導老師感到憤怒、無力與沮喪。然而你這時需要的不是埋怨、動怒、說教，因為這並非「有理」就能講得通的。你需要的是「動之以情」，而動之以情的方法就是使出我所謂的「扣讚美的帽子」小秘技，而「扣讚美的帽子」的要訣在於「讚美」。你可以讚美他的努力、付出、細心、貼心、用心、孝順、堅強、毅力……。或許你認為此作為過於矯揉造作，然而若你仔細思量，或許會有不同的觀點。大體而言，家長（特別是「主要照顧者」）都希望孩子能成龍成鳳，所以他們當然希望學生能得到最好的教育；同時，這些「主要照顧者」對學生的付出也希望旁人能見到，以便證明自己是全心全力來照顧學生。為此他們對班級導師、輔導老師百般挑剔，主要是出於不確定其孩子是否有得到最好的教育，加上每個家庭的互動關係都是盤根錯節（例如：親朋好友有心結，因此等著看好戲），更使得這些「主要照顧者」責任一肩挑，在無路可退的情況下，他們做起事來，

當然是如履薄冰且帶著防衛心。因為他們必須背負著親朋好友的期待，扛起事情的成敗，故他們的「戒心」不易卸除，這也是為何不易擺平他們的原因之一。

所以，先對他們扣上讚美的帽子，肯定他們的努力及付出，他們的「戒心」才會慢慢消除，把他們的毛摸順了，他們自然就願意與你配合。所以面對此情況，我通常會對他們說：「你這麼忙，還這麼關心孩子的教育，真是不容易。」、「要不是你這麼努力地花時間與力氣，孩子的情況可能比現在更糟，你已經做得很好了。」、「家裡如果沒有你，真不知道會變成什麼樣子？」

秘技二：搭起愛的橋梁

維繫家庭最重要的元素就是「彼此相愛」。在愛的基礎上，家庭的生活及功能才得以延續。相愛的對象，可以是夫妻、親子、朋友、師生。「彼此相愛」這道理似乎再簡單不過，然而在日常生活，我們卻常發現許多人抱怨，他不確定家人是否愛他，總覺得對方偏心，懷疑對方故意冷落，甚至覺得對方根本不愛他。當你問被抱怨的當事人，他們驚訝地答道：「哪有，我從沒偏袒誰啊！」、「怎麼會呢？我一直都很關心他啊！」、「開玩笑，我怎麼會不愛他呢！」

上述雙方知覺上的落差，主要起因於彼此溝通或表達方式的不同。我在安寧病房曾遇到類似情況，有位肝癌末期的病友，十分擔心自己去世後，太太無法照顧自己和孩子，因為他平常就負擔起照顧家庭較多的責任。在病房裡，我每每見到先生對太太關心的方式都是用責罵的方式，例如先生對太太說：「你怎麼什麼東西都不會，要我跟你說幾次！」私底下，我詢問太太說：「你先生這麼說你，你的感覺如何？」太太答道：「讓我覺得很傷心，他覺得我什麼都不會，可是我已經很努力在學了，為什麼他總是沒看到，只會罵我笨。」這對夫妻的互動讓我明白，先生慣用「說反話」來表達關心與愛，但太太卻認為先生在「嫌棄她」。有次在病房裡，先生又以「說反話」的方式表達他對太太的關心，太太低著頭露出無辜的表情，這時我接話道：「先生，有件事情我搞不是很懂，就是我覺得你很關心、很愛你太太，但你說的話，好像會讓太太覺得



自己很沒用，而且不管她多努力，總是還是會被你罵」、「我看得出來，你們兩人彼此很關心、很愛對方，都希望彼此能放心，也很願意為對方付出，只是溝通方式出了點問題。」

上述的作法，就是強調你感受到彼此深愛對方，只是溝通或表達方式出了差錯，這時你的角色變成「愛的橋梁」，讓他們兩人的愛可以重新連結，讓原本家裡「愛的種子」可以重新發芽、成長、茁壯。

秘技三：厚臉皮

我必須承認一件事情，「拿熱臉去貼別人的冷屁股」是件不好受的事。在師生互動過程中，當你不斷付出熱心、耐心、不斷地關心學生，換來的是冷漠、拒絕、責罵、挫折。這時難免心生怨言，認為學生怎麼那麼不講理、冥頑不靈、無法溝通，甚至在心裡暗罵學生：「真不知好歹，真是人在福中不知福」。最後，索性在心裡告訴自己：「我跟他們不合、無緣」，合理化這件事情，而不願意再多花時間。

確實，你我都曾遇到類似的窘境，遭遇相同的挫折。最後，我們可能選擇轉向跟我們「合得來」、「投緣」的人。這樣的選擇為人之常情，無可厚非，因誰都不願意「拿熱臉去貼別人的冷屁股」。然而，冰凍三尺，非一日之寒。學生所展現出「難搞」的特性，正需要靠你的「厚臉皮」一一來化解。我想既然你有心投身教育工作，想必帶著熱忱來服務（扣你「讚美的帽子」），而不會輕言放棄。所以我們需要好好培養「厚臉皮」的功夫。

有個練習名叫「羞愧攻擊」（Shame attack），就可以幫你練就一身厚臉皮功夫。作法如下：回想一下，做什麼事會讓你覺得很丟臉或愚蠢。這個練習有兩個重要關鍵：第一，在公共場合中常練習這羞愧攻擊的方法。第二，練習完後，不會感到丟臉。例如，在捷運裡大叫、坐電梯時故意面對著大家、用繩子拖香蕉散步、餵香蕉吃另一根香蕉。這練習有個大前提是，你所做的行為不能傷害到自己或他人（例如：在老闆面前罵他：「豬頭、白痴」，這簡直是自尋死路）。

這個練習有相當的神奇功效，它除了讓你擁有厚臉皮的功夫外，還能讓你不易感到緊張或焦慮，我自己便是這練習的受患者。所以，這練習值得你一試



再試。經過幾次練習後，相信你厚臉皮的功力一定大大增加，面對學生或家長的拒絕或冷眼相待時，你也不會輕易打退堂鼓。當然，「厚臉皮」很好，但要懂得進退，意思指千萬別把對方惹毛了，搞得翻臉。所謂「留得青山在，不怕沒柴燒」，只要你不退縮，臉皮厚，釋放你的善意，重複探視，那麼冰也有融化的一天。

最近常問朋友一個問題，覺得一位好老師會讓人們記得什麼？歸結的答案是：態度。老師的態度可從其肢體及言語中顯露出來，讓人們記得他一輩子。一位老師儘管學問飽滿，但教書不用心，充其量只不過是個教書匠，不是好老師；相反的，一位用心的老師儘管他未飽讀詩書，仍能受學生的愛戴，這就是好老師。最後引用一本書的內容來做為整篇文章的註腳。李順長（1996）在其《做你家人的好家人》有篇文章名為〈父母可以是兒女祝福的天使，也可以是兒女咒詛的鬼魔〉，此篇文章值得教育者引以為鏡（例如：父母罵孩子笨蛋，他至終成為笨蛋；父母罵孩子沒出息，他至終沒出息。）若將「父母」換成「老師」，「兒女」換成「學生」，標題便變為〈老師可以是學生祝福的天使，也可以是學生咒詛的鬼魔〉。那麼親愛的讀者，你是希望成為學生祝福的天使，還是成為學生咒詛的鬼魔？



參考文獻

- 丁凡（2004）。**負面語言知多少**？臺北市：國語日報。
- 李順長（1996）。**做你家人的好家人**。臺北市：校園書房。
- 曾慧芸（2002）。**負向言語對國中小學生自我效能、自我喜愛及關係品質之影響**。國立臺灣大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.



學生「自我協調」之引發

■ 李明晉 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士生
許維素 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

身為教師，都很期待看到學生在學習與成長的過程是「注意、參與、持續、努力」的，同時，也能表現出「有興趣、享受／快樂、熱情、不焦慮或不生氣」的反應；而當學生能如此投入於學習時，學生即處於一種和諧的「自我協調」（self-concordance）狀態中（Sheldon & Elliot, 1999）。

自我協調模式是一種關於動機與自我調節的心理學理論，乃源於自我決定理論（self-determination theory）（Ryan & Deci, 2000）。若學生處於自我協調狀態時，其內在動機強烈，會自發地想要學習與增進技能，並且具有以下特徵：1. 學生心情較為穩定，也較懂得選擇出符合自己核心價值的目標；2. 學生能較為持久的努力以達成目標，而目標也因而較易達成；3. 當目標達成時，較能帶給學生需求滿足感、勝任感、自治感、幸福感、身心健康與生活適應（Burke & Linley, 2007; Sheldon, 2002, 2005; Sheldon, Arndt, & Houser-Marko, 2003; Sheldon & Elliot, 1999）。反之，如果學生缺乏自我協調，可能會導致學生被外在或內射動機所掌控，或缺乏學習的動機與努力的目標，而導致茫然惶恐、一事無成（Sheldon & Elliot, 1999），如此一來，教師的教學與管教也會更形困難。所以，學生的自我協調，是教師於教育情境中可用以觀察學生動機及自我狀態的一種形式（Sheldon & Elliot, 1998），也值得教師費心引發之。故於本文中，先說明自我協調的內涵，進而提出教師如何引發學生自我協調的具體策略與方法。

一、自我協調的意義與內涵

常見到個人雖去追求目標但卻未能持續堅持，或者在達到目標時，並未能像先前一樣快樂，這乃是因為「企求歷程」（conative process）的存在。企求歷程指的是個人動機的序列，其以目標為開端，包括了持續透過追求目標、選取與設定目標、達到目標或選擇拋棄目標的期間，也包含了個人去達到結果的前攝性努力（proactive efforts），以及因達成結果而滿足需求的反應及幸福感（Sheldon & Elliot, 1999）。而在個人的發展中，都有一「實現傾向」（actualizing tendency），能使個人了解生活的最佳方向，而其中的「有機體的評價歷程」（organismic valuing process），則為人們能了解什麼對自己是最重要的，以及什麼對於滿意生活是有用等之固有之能力。當人們所追求的是對的、令其滿足的生活方向時，個人即是處於自我協調當中（Burke & Linley, 2007）。

所以，自我協調可說是一種合宜目標追求的理論（Sheldon, Elliot, Ryan, Chirkov, Kim, Wu, Demir, & Sun, 2004），也可用來說明企求歷程的運作（Sheldon & Elliot, 1999）。自我協調模式認為，當個人所追求的目標是因為內在動機或已確認的動機而去追尋時，例如因強烈動機而努力、或為自我確認的個人信念所堅持，則目標是與個人的自我相統合的。從現象學的觀點而言，這樣的目標追求，即表示個人是傾向擁有與自我選擇有關的內控感（perceived locus of causality）。由於這些目標是符合個人重視的價值觀、興趣與信念，是個人真實的選擇與熱情所在，也與個人的人格持續面向有關，所以這種具有自我協調的目標，可以產生個人持久地、不受時間限制的持續努力（Sheldon & Elliot, 1999）。例如：如果學生認為學業的表現及有品德的行為是他所重視、認同的，那麼他更容易積極努力、持續改進，也能在達到設定的標準時，有心滿意足的成就感。

反之，如果個人的目標是來自外在推力、或源於焦慮與罪惡感的內射約束（interjected sanctions），則此目標即是來自個人未整合的領域，使得個人覺得自己是在「受制」（controlledness）的外在力量下，「必須、不得不」為目



正向管教與個案輔導

標而努力；也由於個人覺得是無置喙餘地的外來控制所致，所以目標達成時，也毫無享受感與認同感。亦即，若目標不是較具持續性的個人興趣或價值時，個人一遭遇阻礙，就會變得容易放棄目標（Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon et al., 2004）。舉例而言，如果學生主觀認為成績好是父母及教師所高壓要求，或端正言行只是成人的一種逼迫，那麼學生願意努力的意願會較低、成果易不彰，且容易因受挫而放棄。

Sheldon與Elliot（1999: 483）將自我協調的內涵發展如圖1所示，具有四個部分，分別為：

- （一）外部調節（external regulation）：個人受到外部需求或獎懲的激勵而產生之行為調節。
- （二）內射調節（introjected regulation）：個人為了展現能力、避免失敗或維持個人的價值感而產生之行為調節。
- （三）認同調節（identified regulation）：個人對於行為目標或調節的評價而產生之行為調節。
- （四）內在調節（intrinsic regulation）：因個人價值觀及需求而產生之行為調節。

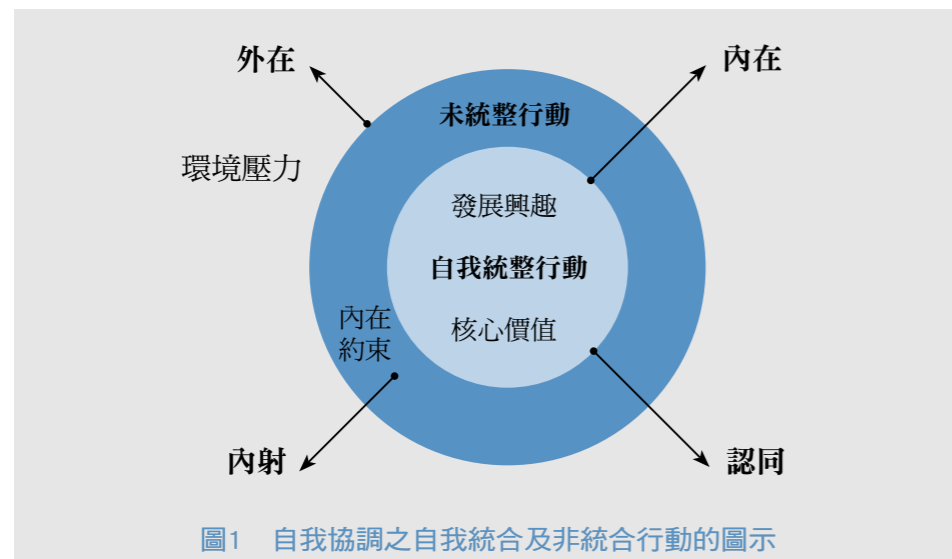


圖1 自我協調之自我統合及非統合行動的圖示



當外部調節及內射調節較強時，表示個人的狀態較為外控，而當認同調節及內在調節分數較強時，個人較有自治感。至於自我協調的狀態，則為「認同調節與內在調節」以及「外部調節與內射調節」兩大部分之間的差異所在。

就自我協調的內涵向度而言，教師特別可以透過內在調節及認同調節的指標，來確認學生的自我協調程度，如表1所示（Pelletier, Tuson, & Haddad, 1997; Ryan & Connell, 1989）。

表1 學生內在調節及認同調節的指標

內在調節	認同調節
1. 學生能享受及樂於從事與嘗試課堂功課與家庭作業、解決困難問題，以及在校表現良好。	1. 學生想要去了解某個主題，這對學生來說是重要的。
2. 當學生能完全理解課業上的知識，他也會經驗到愉快。	2. 學生想去學習新事物，這對學生而言是重要的。
3. 當學生嘗試去完成個人目標時，會擁有滿足感。	3. 學生為了想發現自己在解答困難問題上的對錯，因而會嘗試去解題。
4. 當學生學習到自己之前不了解的新事物時，學生會經驗到愉快與滿足。	4. 對學生而言，嘗試在課堂上解答困難問題是重要的。
5. 為了興趣，學生願意更了解自己一點。	5. 對學生而言，在學校嘗試去表現良好是重要的。

當然，所謂自我協調的目標，不必然是令個人覺得「好的」（good）或「令己喜悅的」（self-gratifying）目標，畢竟有時人們會追求令己不悅的目標，是因其目標符合了成熟、自律等個人核心價值。因此，所謂自我協調的目標雖不見得是令人快樂的目標，但是個人在追求目標時，會感受到一種自主擁有權（ownership）——是「擁有」自己目標與行動的，且目標是與自我一致的（Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon, 2002; Sheldon et al., 2003）。尤為重要的是，自我協調的影響力是具有持續性的，所以非常值得教師重視。

二、引發學生自我協調的教師策略

（一）學生高自我協調的引發方向

- 1. 協助學生覺察其願意持續及真實所欲的目標

Grant（2006）表示，當個人能夠確認自己願意持續以及真實



正向管教與個案輔導

所欲的目標時，將會更有效率地聚焦在自己的努力，並與自己的目標結盟（alignment）與產生連結。在此同時，個體往往需要能夠去區別出這些目標是自己感興趣的，還是只是別人有興趣的目標，亦即，要能有「我」及「非我」（me and not-me）之別。當然，這是需要高度的個人覺察力與評估能力的（Sheldon, 2002）。

所以，教師需要特別注意，不要一直把自己認為重要的目標告知或要求學生，當教師已為學生設定目標時，一定要去思考如何引發學生認可與同意教師的目標，轉而成為學生的個人目標，才能促發學生願意改變。當然，若教師能理解學生真正想要的目標，協助學生練習自我覺察其在意的目標，甚至以學生合理的目標為工作的方向，將會更為事半功倍。

2. 提升學生的內在動機

Vallerand與Ratelle（2002）將內在動機分類為三部分，分別是：

（1）求知（to know）：投入活動是因為來自學習、探索與了解新事物之愉悅與滿足感；（2）完成事物（to accomplish）：投入活動是因為來自超越自我、創造性，或是完成某事物之愉悅與滿足感；（3）經驗刺激（to experience stimulation）：投入活動是因為刺激感知與其有關。然而，欲提升與維持內在動機以及內化與整合外在動機。Deci和Vansteenkiste（2004）則認為關鍵要素在於基本心理需求的滿足（Ryan & Deci, 2000），而個人內在的心理需求有三，分別是：（1）自治感（autonomy）：自己的行為是自我的表現，而非外在因素所導致；（2）勝任感（competence）：自我能有效因應外在環境的期望或感受，以及擁有表現自我能力的機會；（3）關係感（relatedness）：個人與他人互動或連結的傾向，亦即與別人彼此有所連結與相屬之感。

所以，教師若欲引發學生的自我協調，如何同時讓學生覺得自己是擁有自治感、勝任感、關係感，並能提升與維持求知、完成事



物、經驗刺激的內在動機，是值得教師可以特別用心著墨之處。

3. 自我監控目標進展

Jones（2006）認為欲賦能（empower）學生，教師應給予其行為的自主所有權（ownership），並且能積極鼓舞學生去覺察其個人的進展歷程，如此將能促使學生更能懂得採取行動來尋求解決之道，也可促進學生在目標行為上的成長。

亦即，教師應協助學生練習對自己行為改變與進展的自我監控（self-monitoring），並且透過自我監控的歷程，不斷引導與修正自己達成目標的方向與策略。

（二）支持學生自治性發展的具體管教行為

結合前述，Reeve與Jang（2006）透過研究整理教師的十一項支持性的管教行為，特別可以支持學生自我協調中之自治性的發展，值得教師多加善用之。

1. 花時間傾聽（Time listening）：教師透過口語及非口語的方式，積極傾聽學生表達的內容，並能透過合宜的對話，蒐集學生的想法。
2. 詢問學生的需求（Asking what student wants）：教師嘗試去了解、探問學生的需求與目標，以及所喜愛的學習方式。
3. 給予學生用自己的方式來解決問題的時間與允許（Time allowing student to work in own way）。
4. 給予學生進行談論的時間（Time student talking）。
5. 座位安排（Seating arrangements）：協助學生坐在靠近學習教材的旁邊或適當位置。
6. 給予行動說明（Providing rationales）：當教師要進行一項活動或採取某行動時，可以先說明該活動的意義與重要性，或者表述所採取行動背後的理由與考量。
7. 視稱讚為有價值的回饋（Praise as informational feedback）：經常直接讚美學生表現良好之處，如說：「做得好！」



正向管教與個案輔導

- 8.提供鼓勵 (Offering encouragements)：不斷鼓勵學生嘗試與前進，如表示：「你快做到了！」、「你一定可以做到的！」
- 9.提供暗示 (Offering hints)：不斷反應學生進步的跡象以及可以自助的線索。
- 10.回應學生所提出的問題 (Being responsive to student-generated questions)：除回答學生問題外，更肯定學生所提出的問題之價值與意義。
- 11.同理學生的知覺 (Communicating perspective-taking statements)：對於學生所表述的意見，特別是學生的情緒，表示理解與接受，例如：「這個工作的確不容易！」、「我知道你覺得很難。」
相對應的是，若教師經常是不傾聽學生的、經常自己決定學習方向的、不給予學生探索空間的、經常直接給予答案的、經常直接給予命令與要求的、經常只讚美成果的、經常批評與限制學生的，那麼學生的自我協調，自然難以產生。

三、營建學生正向情緒，以因應低自我協調

當教師發現學生是屬於低自我協調狀態時，除了前述的各種策略之外，教師也可特別從營建正向情緒來協助學生改變。

(一) 創造正向情緒及正向重新評價的重要性

根據正向情緒理論，正向情緒 (positive emotion) 的功用為：1.正向情緒能擴展個人注意力、認知、行動；2.正向情緒能協助個人建立生理、智力及社會的資源。反之，個人如果聚焦在負向情緒，則會產生一種「特定行動取向」 (specific action tendencies) 的心理歷程，會喚起人們注意，而窄化人們短暫的思考—行為 (thought-action) 之全部技能 (repertoires)，使個人僅以快速的決定性行動，獲致直接立即的效益，以維繫生命 (Fredrickson, 2002)。亦即，正向情緒經驗能「擴大發展」個人短暫性的思考—行為之全部技能，並能影響個人能否持續建立資源，甚至還可



能得以轉變個人產生更多向上的循環；此正向情緒的擴展與建立之歷程如圖2所示。

如果當學生的目標未能達到自我協調的狀態，教師或可透過下列兩種因應機制，來引發學生的正向情緒，以促發其繼續追求目標 (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000)。

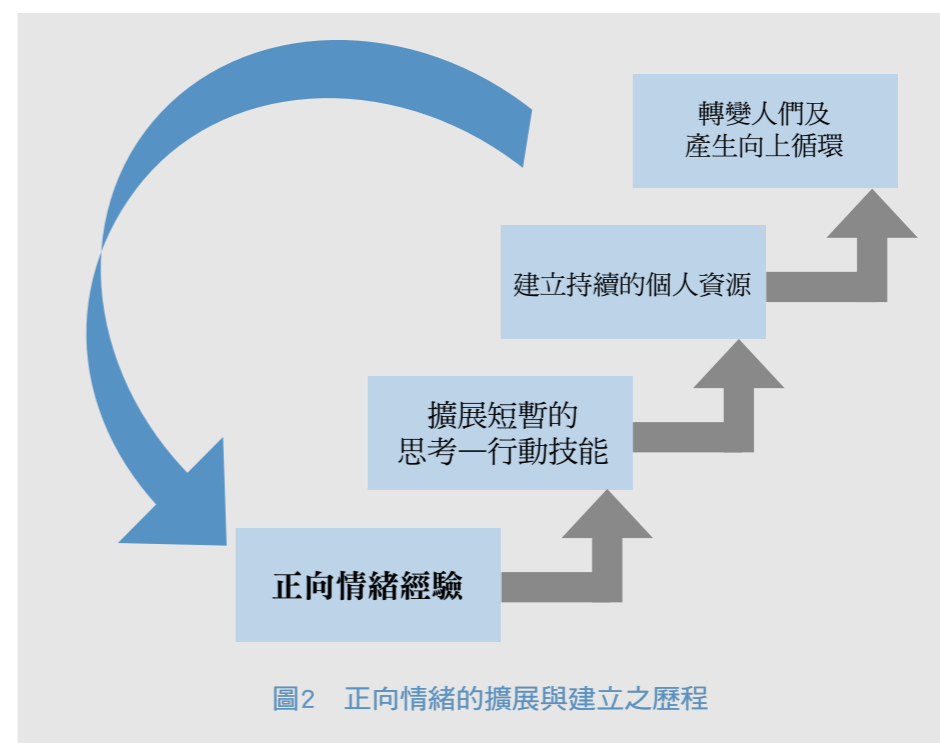


圖2 正向情緒的擴展與建立之歷程

欲創造學生正向情緒，教師可以積極使一般班級及生活事件具有正向意義，而創造一個正向的「心理暫停」，提供短暫的喘息機會，以暫緩持續的壓力。因此，正向和諧的班級氣氛以及師生關係，是引發學生自我協調的重要基礎。

至於正向重新評價即為一種認知的過程，是透過聚焦在學生「正在發生」及「已經發生」之「好的」部分來達成，其如：發現學生已經在通往個人成長



正向管教與個案輔導

的道路上、知覺學生實際的個人成長、理解學生的個人努力如何使他人獲益等。常見的具體作為包括：大量積極讚美學生的嘗試、努力、意圖、計畫、決心，而非只看重成果，以增加學生的自尊感與行動意願；正向重新架構（re-frame）學生的反應，使學生能創造不同的、正向的方式與角度來看待問題，因而發展出不同於前的行為技巧。亦即，透過正向重新評價的歷程，情境的意涵就已改變，而產生能夠允許個人經驗正向情緒及心理幸福感的空間。

（二）針對具體問題進行評估與解決

不見得教師所有正向重新評價的形式皆必然產生學生正向情緒，有時減少學生不切實際的目標或學習有效的解決方法，可能更可以減低學生的憂慮或痛苦。所以，Cowger（1997）建議可針對影響問題狀況的因素，來進行分析、評估與賦予意義，此分析架構如圖3所示，其共分為兩個軸線，第一個軸線為「環境因素」與「個人因素」，第二軸線則為「力量」與「障礙」。這兩個軸線劃分為四個象限，分別是：第一象限（環境的力量）、第二象限（個人的力量）、第三象限（環境的障礙）與第四象限（個人的障礙）。

教師除了可以透過第三及第四象限的向度，來觀察與思考學生的問題究竟是環境障礙（或匱乏）造成還是心理的障礙（或匱乏）造成，而提出對應策略，教師則更應著重於第一及第二象限，來尋找環境與個人的力量、資源和解決方法，將更能解決問題並促使學生產生正向情緒。舉例而言，在環境的部分，教師可以思考：哪些老師可提供額外的補救教學？家長需要如何配合？有哪些社區資源可以運用？以及學校可以如何激勵學生的學習動機？而在學生個人方面，則可分從心、生理的力量兩方面，來探討學生所擁有的個人力量。以人際關係為例，教師可以協助學生了解目前的人際關係狀況為何？並引導學生思考：為什麼想與人建立良好人際關係（動機）？人際關係的優勢所在為何（認知）？當其跟同學建立良好人際關係時，感覺為何（情緒）？然後再請學生思考，當時是做了什麼讓自己能跟同學建立良好人際關係（因應）？當教師能運用環境與學生個人的力

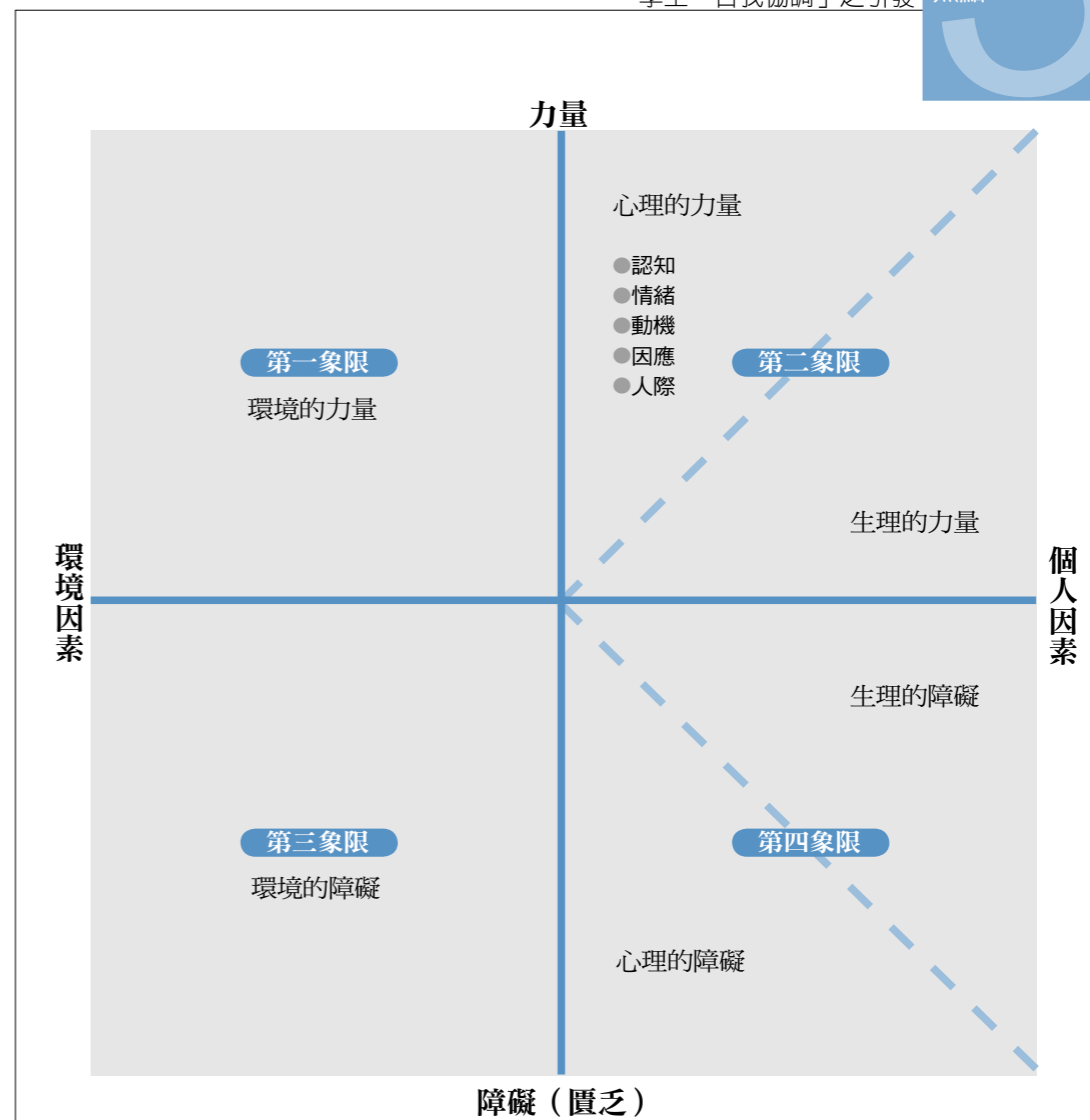


圖3 問題評估的架構
資料來源：出自Cowger (1997: 69)

量來協助學生解決問題時，學生除了學習到如何運用內外資源來解決問題之外，還能因為看到資源所在及問題的化解，而產生高度的正向情緒。

源自於自我決定理論的自我協調概念，是一新興的觀點，值得教師善加運用之。尤其，透過自我協調的理論，再次提醒教師應看重學生的自治性與內在動機之重要性。而透過引發學生高自我協調的策略以及因應學



正向管教與個案輔導

生低自我協調的方法，教師也可進一步地思考如何擴大自己本來有效的教學與管教方式，或者修正原本無效的作為，而能使學生於學習及各方面的行為表現上，從「他律」變成「自律」，且能產生高自我協調所帶來的內在滿足感、成就感與幸福感。相信看到學生快樂又自主的學習與成長，是許多教師所共有的心願！



參考文獻

- Burke, D., & Linley, P. A. (2007). Enhancing goal self-concordance through coaching. *International Coaching Psychology Review*, 2 (1), 62-69.
- Cowger, C. (1997). Assessing client strengths: Assessment for client empowerment. In D. Saleebey, *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed.)(pp. 59-73). NY: Longman.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotions, and coping. *Current Directions in Psychological Science*.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 120-134). NY: Oxford University Press.
- Grant, A. M. (2006). An integrative goal-focused approach to executive coaching. In D. Stober & Grant, A. M. (Eds.), *Evidence-based Coaching Handbook* (pp. 153-192), New York: Wiley.
- Jones, M. (2006). Teaching self-determination: Empowered teachers, empowered students. *Teaching Exceptional Children*, 39, 12-17.



- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414-435.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal-striving: When personal goals correctly represent the person. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality*, 39, 209-223.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546-557.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K. M., Arndt, J., & Houser-Marko, L. (2003). In search of the organismic valuing process: The human tendency to move towards beneficial goal choices. *Journal of Personality*, 71, 835-869.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., & Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 209-223.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63) (Soft covered). Rochester, NY: The University of Rochester Press.



有效提升學生情緒EQ： 以情緒為焦點的輔導策略

■ 陳秀蓉 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

緒言

我的學生適應學校生活嗎？誰無法適應呢？誰有問題，誰有偏差？從行為的層次來看，學者主張正常行為（normal behavior）指的是，現下個人可以知道自己要作什麼，以及怎麼作來應付環境中的要求。然而，要做出有益心理健康的行為，那就要個人能在環境中，一致地表現出合宜且適應的行為，所謂適應行為指的是，自我與他人或情境事務互動時，相互間都能從中獲益，能有安適（well-being）的情緒感受（Wicks-Nelson & Israel, 1991）。因此，在學校中許多學生做出了一般常態性的行為，但若增加更多適應性的行為，將對個人身心健康有所助益。而教師常在輔導學生做出更適應性的行為上，有其重要的角色與功能。

在學校中，教師在輔導學生時可以有兩類目標，一是增進一般學生更好的適應力，一是矯正不良適應或重新建立正向適應。前者，透過班級團體輔導、小團體輔導，或是個別輔導來達成目標；後者則需要個別諮商、小團體諮商或是轉介醫師或心理師來進行。輔導重在個人發展階段下，增加有利的個人與環境資源（Gibson & Mitchell, 1999），而諮商則是以多元觀點，多階層系統加以評估後，提供對個案問題及問題背景現象的了解，有計畫地協助個案學習適當方式，來改變過去的不適應狀況（Corey, 2005）。本文將就增加學生個人適應

的層次，提供教師有效進行情緒輔導與諮商的策略，提升學生情緒EQ為主要討論重點。

了解學生的情緒

如何增加學生的適應，可以從了解學生的情緒做起。一個人不論擁有的是正向或負向情緒，情緒的起承轉合皆有外在或內在事件發生，而且這些事件對個人有其特殊意義與解釋，當個人將事件評估（appraisal）及解釋為收穫或挑戰時，會擁有滿意或積極的情緒；如果個人評估不好的事一定會發生，那就容易產生害怕的情緒；如果評估事件帶給自己失落心情，個人就會發生憂鬱的情緒；如果評估事件會帶給自己權益的受損，可能會發生生氣的情緒（Taylor, 2003）。舉一例加以說明：

品勝爸媽離婚，媽媽離家，他只好與爸爸、姑姑及奶奶同住，姑姑給他的零用錢有限，自己又很喜歡買偶像歌手CD，省下錢買片子，是他生活中很重要的事情，偏偏他常忘東忘西，寫字慢又常漏抄作業，所以經常沒寫功課或無法如期繳交作業，多次紀錄後導師就告知姑姑，姑姑就扣他的零用錢，他變得很不高興，更不願意寫作業，老師則是每次未寫作業就罰寫更多……

分析上述現象，品勝目前的情緒是相當不高興，表面看品勝出現了「問題行為」，不聽從老師課業規定繳交作業，因此，很自然地老師與姑姑想針對問題直接做處理，那就是請品勝交作業，不交就處罰。可是，品勝是因為忘記寫連絡簿而沒交作業或有時忘了帶本子回家，兩三次之後老師卻只針對不交作業這件事來處理，並未探究品勝未交作業背後的因素，結果出了更多的作業，品勝挫折之餘，又被姑姑扣零用錢無法買心愛的CD，雙重挫折之下，心情轉向生氣。這個例子說明，老師與姑姑忽略了品勝之所以作業沒交的最初原因，又忽略他會對姑姑發脾氣的真正情緒（是因為自己無法買CD的沮喪引起的），



正向管教與個案輔導

這時輔導老師如果能先了解情緒背後的關鍵經驗，了解出了什麼問題，功課多次未交，每一次的具體原因為何？這樣的誤失，以後可以怎麼辦？若再犯需要提醒或處罰的方式為何？需要如何做改變？家人可以怎麼幫忙？如果做到了，想要的獎勵是什麼？如此一來，了解品勝的情緒，成為了解他真正困擾的守門員，前後兩種的處理，帶給孩子的感受有很大的不同。前面品勝的感覺會很糟，後面的感覺則是被了解，為自己負責的意願會較高，為自己擁有好的感覺、也為家人，所以也比較願意做行為改變。

再用另一個有關師生衝突的例子來說明，如果未能將雙方的狀態澄清，很可能又上演一場無效的衝突。

小明氣憤地說：「我就是要看導師抓狂，因為他很愛出我的糗，他叫我不要在走廊打同學的頭，我根本是在玩，我就大聲跟他理論，他就把我送到訓導處。」老師也氣憤地說：「我有責任不要他們受傷，要所有同學能好好上課，不受干擾。所以當同學有危險動作或違反班規，我有責任要制止，可是他們就是有劣根性，不聽勸，我無法忍受這些人的惡言相對，又目無尊長。」

上述生氣與憤怒的情緒，都與對方未能清楚彼此的真正狀況，僅站在自己的角度作評估有關，以致於劣質的戲碼可能不斷上演。其實大家都不願意看這樣的戲碼，可是在氣頭時，你越想控制對方，相同的戲碼就會不斷再現。怎麼會出現這些衝突性的情緒，Elliott、Watson、Goldman和Greenberg（2004）情緒理論的觀點主張，人們之所以對特定事務有相對應的情緒反應，是因為影響情緒之來源，受個人內在與情緒有關的心理表徵影響，這個表徵是跟情緒經驗與判斷有關的清單，它平時是靜止的，當有威脅情境出現時，它就會先出現前語言階段（包括身體感覺、視覺意象、味覺）的警覺反應，再引動語意層次的基模（如引動過去形成的認知組織架構，評估情境具有威脅性）來解釋發生的事情，最後作用引發行動（如小明生氣是因為老師的威脅話語，連結到自己表徵



中被誤解的相關內容，接著解釋老師找麻煩，引動大聲理論），這過程亦稱為情緒基模歷程。

一個人能適當處理情緒，意味著情緒基模具備能偵測、使用與調節情緒的能力，這種能力即稱為EQ情緒智商（Feldman & Salovey, 2002; Greenberg, 2002）。Salovey與Mayer（1991）認為，情緒智能是一系列判斷與傳達自身與他人情緒，有效調整自身情緒與他人情緒，以及運用感性自我表達、計畫與實現生命的能力。

Goleman（1995）則認為，情緒智能的特性中，有許多調節情緒的方法：如能夠激勵自己、面對挫折、按捺衝動、延後報償、調整心情、抵抗壓力，不讓自己被壓得無法思考，能夠為別人著想、對生命抱持希望。情緒問題會引發困擾，是因為情緒基模系統有錯誤或失功能。因此，個人可以建立合宜的情緒基模就能有適當調節情緒的功能發揮，是提升情緒智力的重要管道。而情緒具有複雜性，適應性的情緒反應有時背後隱藏著許多情緒歷程，不適應的情緒有時是不將情緒表達，情緒調節可能被強烈痛苦的情緒擊垮，但也可能因你過度麻木拒絕而出現問題，如何協助學生學習到良好的情緒掌控，增加情緒能力，本文將從「辨識情緒類型」、「偵測與改變適應情緒與不適應情緒」、「情緒調節的輔導策略以及諮商模式」三部分加以整理。

辨識學生情緒類型

首先學習情緒的管理，先要認識自身的情緒特徵，因此教導學生辨識情緒相當重要。透過情緒歷程，Elliott等人（2004）主張人們對情緒回應有四類形式，一類是正常反應，三類是不適應的反應，我們以下先做這四類情緒反應的區分，以了解這些歷程是怎麼發生，以及各類情緒的影響機制，後面會再說明輔導與增加學生的情緒成熟力的策略與方法。

第一類正常情緒反應，Elliott等人稱之為初級適應性的情緒運作（請見圖1），這裡指的是正常下，個人基本的情緒運作，亦即人可以在情境中，快速地經歷並融合情境訊息判斷後，因應情境的要求做出有效的回應。這種初級適



正向管教與個案輔導

應性的情緒回應，是因為情緒是針對當下情境做出直接的、符合的回應，並且幫助人們採取適當的行動。例如，車子突然閃過眼前，本能地害怕並躲開可能的擦撞。這類快速、自動化的反應幫助我們的祖先得以生存下來。因此，這類情緒中縱使焦慮、害怕、生氣或害羞等負向情緒，都有功能性的作用，能幫助我們免於傷害，減低損害及保護個人對環境的適應。

而三種失功能的情緒回應形式（請見圖1），Elliott等人（2004）將之分為：

1.適應不良的情緒回應：它與早期在創傷或不佳經驗下學習來的情境直接反應有關。而適應不良的情緒回應是指，現在個人並無強烈威脅性的事件，但是有些線索或小事件，喚起了個案過去不佳的經驗，使得情緒被強烈激起，出現過強的反應，例如：小時候被虐待的經驗，這時可能因為他人言語的刺激，將過去形成的情緒基模中的虐待基模活化，因此，強烈情緒反應出現是為了得到保護自己的結果。然而這種反應，一般最不容易為觀察者所理解與接納，因為外人看起來就覺得他或她是否反應過度，是否是個不可理喻的人。因此，助人專業者通常需要敏感，如果學生為了小事而產生很大的負向情緒，反而需要更多的耐心先讓學生穩定情緒，之後再給予適當詢問，了解究竟發生了什麼事讓他情緒那麼激動；而這次事件是否喚起了過去的經驗，必要時需要安排定期的晤談，為學生進行諮商。

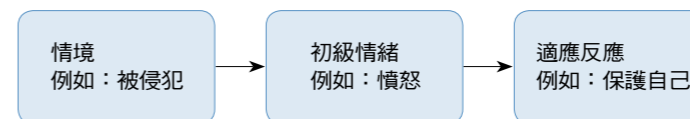
2.次級反應的情緒回應：此類不適應情緒是用替代的情緒，隱藏正常的初級情緒反應，例如：父母離異對青少年而言是傷心的經驗，可是有些學生會刻意隱瞞這些事情，在學校不斷用挑釁與攻擊打架的方式，去忘掉自己的悲傷。這種情緒是一種不適應的情緒，原因是初級情緒通常是需要適應性的行動，去解決引發事件所帶來的負向問題，但是一旦個人選擇用另外一種情緒回應，就會阻礙自己針對引發事件的情緒抒解。因此，輔導老師碰到這類狀況，需要積極傾聽，當學生出現了一再重複的情緒，而始終無法解決，那就要聽出表層情緒背後真正的情緒，以及影響情緒的根源。

3.工具性的情緒回應：此類情緒是以他人預期或自己有利的方式表現，獨立於實際的情緒經驗。例如：我考試失敗，原本情緒是對自己沒有好好準備感

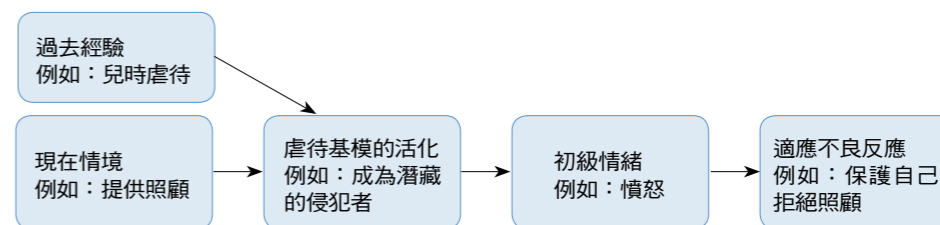


到自責，但是，為了得到他人的同情，結果表現出相當悲傷的情緒。這類情緒常具有目的性，主要有人際意圖，想要用情緒控制他人，這類亦屬於不適當的情緒類型。這些反應通常是社會化的產物，人們有時為了保護自己，已經習慣性反應，而自己無法覺察真正對情境所產生的初始情緒，例如：對霸凌同學的學生而言，生氣與攻擊情緒已經取代了對權威他人的害怕或威脅。老師可以作為一個傾聽者，感受其情緒背後的工具性意涵，同時抓取同學背後超出或隱沒的真正情緒。

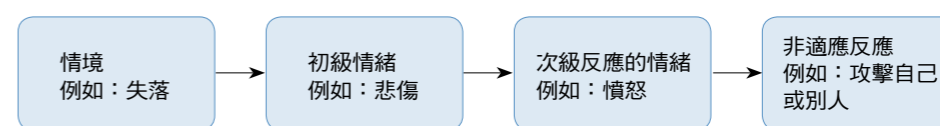
1.初級適應性情緒回應：非學習而來，情境下的直接反應。



2.適應不良的情緒回應：透過學習的情境直接反應。



3.次級反應的情緒回應：將初級情緒的反應，隱藏在自我或聚焦於外在。



4.工具性的情緒回應：情緒是以他人預期或對自己有利的方式表現，獨立於實際的情緒經驗。

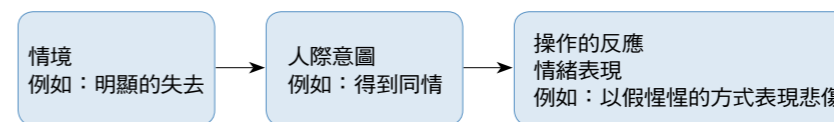


圖1 四種形式的情緒反應圖

資料來源：譯自Elliott et al. (2004: 30)



正向管教與個案輔導

情緒本質上是個人及環境互動的結果，情緒是使生命豐富的重要來源，基於上述的分析，四類情緒回應揭示生活中的情緒都有其作用，不過要注意區分情緒調節對個人來說是好的影響或不好的影響。良好適應之情緒，可以協助人們更有效的生存與適應環境；但是相對地，不當的情緒反應，對個人就具有破壞性，因為壓抑情緒或過度不當表達情緒，都顯示個人無法適時調節情境的壓力，在慢性壓力與情緒負荷下，不但影響個人心理健康（如發展出心情低落症、憂鬱症），也將危及個人的身體健康，出現更多的身心症狀、失眠以及免疫系統下降（Taylor, 2003）。因此，如果個人缺乏適度處理出現的情緒，並干擾到自己生活或工作、學習時，就需要輔導。換句話說，懂得學會情緒辨識及情緒調節，是身心適應歷程的重要關鍵，以下將進一步說明如何做到適應性的情緒辨識與情緒調節。

適應與不適應的情緒偵測與改變

情緒有三種基本功能：它告訴我們什麼對我們是重要的；它告訴我們什麼是我們需要以及想要的，接著幫助我們清楚該去做什麼；它給予我們一致與完整的感覺（Elliott et al., 2004）。情緒通常不易辨識的理由，是因為有時最明顯的情緒並非最重要的情緒（助人專業者可以注意），它是潛藏在表層情緒之下；當遇到這樣的個案，我們必須去發現最主要的情緒。有時候個人情緒事件既多又相近，使個人感到情緒混亂，或者有時情緒被我們壓抑，表現太少或刻意遠離它，以致於我們無法辨識真正來源，對我們的適應行動沒有幫助；當這樣的狀況發生，我們需要到達適合的「工作」層次或距離。有時我們困在情緒裡，是因為我們遺失掉其中重要的一部分，可能是忽略覺察它在我們身體，或是我們沒有訴諸言語反映，又或者是我們無法把它跟我們的需要做連結；當這樣的情形發生，我們必須指出是什麼遺漏掉了，並且把它找回來。如何發現真實情緒經驗歷程，以下將介紹Greenberg（2002）提出的作法。

一、協助學生偵測四種情緒

上述介紹過個人情緒回應環境刺激的方式有四類，以下即針對這四種情緒

辨識與偵測的方法加以說明，可帶著學生有效採用「探問技巧」來偵測辨識這四類情緒（Greenberg, 2002）：

- （一）第一類初級適應性的情緒若出現，帶著同學自我探問：「這情緒是我真實的感受嗎？」停一下，再次感覺自己內在，確認這件事確實引起我這初始基本的感受。例如：品勝的美術作品老師打了95分，立即的感受是好開心、自己確實有實力，但是接著快樂消失，取而代之的是媽媽說考科考好才有意義，心情冷了下來。老師可以幫助學生再次探索事件發生時的真正感受，而快樂才是對美術作品獲評高分的真正感受。
- （二）第二類適應不良的情緒回應，可以請同學問自己，請停下一分鐘，然後問自己這時的情緒在過去的經驗中，是否也曾經發生過，也有類似的感受？而此時，自己是否感覺過去的事也可能在今天發生？或問自己這次感受與過去被困住的感受是類似的嗎？然後靜下再問自己，現在的情緒表達有助於今天要處理或面對的事件嗎？例如：品勝被老師指責作業都不交，後來老師不再跟他說，只叫他到訓導處報到，這時品勝突然興起強烈厭惡感，事實上他知道老師對他也是有許多無力感，才要他去訓導處報到，但是品勝抓取的基模表徵卻是老師放棄他的訊息，因為同時喚起了母親拋棄他、不管他的經驗。輔導老師可以教導品勝，利用前述的探問，辨別當下事件與過去事件的影響。
- （三）第三類情緒次級反應的情緒回應，可以請同學問自己，當你感受某一情緒時，還有沒有其他的情緒在其中？花一分鐘想想，這情緒後面還有沒有其他自己未覺察到的感受？例如：品勝在班上上課吵鬧，老師制止後，他繼續嘻笑不當一回事，輔導老師可以讓品勝回想當時經驗，請他自問，他嘻笑當下，還有沒有其他感受？品勝提到自己有點不好意思，因為這個老師很認真，感覺有些對不起老師，但是當時想到好玩的事就忍不住跟同學說笑，接著讓品勝再想一想還有沒有其他感受，他也提到因上課聽不懂而產生的無聊感



正向管教與個案輔導

受，從此讓品勝看到事件中發生了哪些狀況。

- (四) 第四類工具性的情緒回應，可以請同學問自己是否用情緒試圖告訴他人一些重點或要求他人關注。例如：前面提到的小明，他對於老師要送他去訓導處感到生氣，可以請小明想一想，其實當時是否是為了要告訴老師什麼而生氣？當時是否還有其他情緒？經由探問，小明提到他真正的感受是要告訴老師，原來事情沒那麼嚴重，如果你好好說我也會聽，畢竟危險發生也不好，可是當老師先生氣後，自己立即想到的就是想要噙回去，維護自己權益。

二、協助學生偵測情緒後的改變歷程

輔導老師在協助學生偵測不同情緒類型，讓學生了解自己真正感受的情緒之後，接著的步驟是要協助學生如何利用不同的方式對待與處理不同情緒類型事件的影響（Greenberg, 2002）：

- (一) 第一類初級適應性的情緒，當個案充分感受到事件帶來的初級情緒，第一步可以跟個案一起討論引起他立即情緒的事件，對他個人而言，當時認知到的事件評估是挑戰、威脅、失落或是不公平。第二步是辨別現實中這些事件最可能的因應策略，這部分老師們平時可以站在增加個人更多適應與幸福感的目的上，利用機會教育或課程中安排教導如何做壓力問題解決與因應，訓練學生增加自己因應事件的能力，因為因應功能是壓力管理的重要資源（Lazarus & Folkman, 1986）。例如挑戰會讓個案對事件感到積極與想要處理的意圖，因此，可以協助學生建立一個可行的目標，找到可以達到目標的方式，開始訂定行動計畫，行動後檢視成果；如果個案對下週段考感到有威脅感，因為擔心自己考不好，這時同理他的擔心，並協助學生回到現實層面，擔心哪些事情？目前準備的狀況如何？還需準備的課程有哪些？目的是要個案看到他已經掌握的比率，以及還可以再掌握的部分。
- (二) 第二類適應不良的情緒回應，由於個案的早期經驗，影響個人深層



情緒，因此，最好與學生密集地約談諮商。此時輔導老師或諮商員需先建立關係，包括全心投注現在存在之時刻，高度尊重，對個案的經驗敏感地反應，促進彼此在安全、工作焦點為主的關係中共同參與個案的經驗，然後進入個案的經驗世界，與個案一起選擇抓取他當下所呈現的重要性與核心經驗，並產生共鳴（resonate with client's experience）。然後在探索下回到現在，選擇不同以往的表達方式，以一種適應性的情緒回應。如果品勝發現導師對他不交作業感到無力，而想將他交給訓導處處理，但是因為他喚起母親拋棄自己的記憶，所以相當生氣。品勝在輔導老師的接納後，一步一步地做，幫品勝看到情緒的源頭，也讓品勝了解導師想要幫他的部分是什麼？自己當時真正想要做的是什麼？現實與自己想要的要如何調整，才能讓自己快樂？這部分的細微處理，可再參考下面提到的以情緒為焦點的諮商原則。

- (三) 第三類次級反應的情緒回應，輔導老師可以細膩地同理，協助學生循軌跡探索事件背後真正的初級適應性情緒是什麼？例如：一個人生氣背後的原因可能是害怕被懲罰，害怕被懲罰是因為自己以為做了不該做的事，如果回到真正的害怕情緒，就可以看清引起害怕的事件究竟是什麼？然後了解處理狀況。
- (四) 第四類工具性的情緒回應，可以直接跟學生探討，在情緒背後，自己真正想在人際間表達的意圖是什麼？了解自己的目的性，再來探討當下自己真正的情緒感受，以期能從初級適應性的情緒回應中了解與掌控事件本身，處理方式就回到第一類情緒回應方式處理。

在偵測與辨識不同情緒類型之影響，並進入改變歷程協助學生，學生的適應性可以增加，也能將這些經驗逐步類化到生活之中，用相當方式去調節自己。但是對輔導人員而言，以情緒為處理焦點的諮商模式，仍需要注意相關的原則，因為這些共同諮商要素，亦是決定情緒輔導是否成功的重要因素。



正向管教與個案輔導

協助情緒調節的輔導策略

下面提供兩個角度給學校教師，一是在面對學生一般適應的狀況，如何再增強他們的正向情緒，讓他們更快學習成長；另一角度是個案真的出現情緒困擾時，如何進行情緒抒解，減少負向情緒，增加適應能力。

一、一般性的情緒輔導策略

Glaser (2000) 在他的 *Counseling with choice theory: The new reality therapy* (選擇理論) 一書中指出，學校所遇見的問題都是因為你和學生、其他老師、家長，及行政人員關係不協調而引起的，換句話說，良好人際關係是協調與增加學生適應的基石。人是社會性動物，內在皆有與他人和睦相處的需求，為了得到快樂並減少痛苦情緒，找出如何跟他人建立且維持良好關係相當重要。他提到班級經營時，能以勝任能力為基礎的班級 (competence based classroom)，可以創造喜悅合作的環境，使傳統以外控要求學生，用批評、責備、抱怨、嘮叨、威脅、懲罰或以獎賞控制他人的壞習慣，改以七種建立關係或選擇理論的好習慣取代 (關懷、傾聽、支持、協助、鼓勵、信任、親近)。

當學生有情緒事件出現，在錯誤的關係基礎下，容易演變成一種操弄與外在控制，例如：老師對待他人的方式，取決於學生如何對待自己；學生也變成如果你對我好，我就對你好。這樣的結果，只是彼此將自己的快樂建築在別人的公平性上，那你的生活會充滿失望，結果也只會停留在彼此指責之中，怪罪問題是對方造成的，然而這種依賴他人改變的心態越強，別人就越能控制你。所以，用指責或處罰方式對付犯錯的學生，學生會暫時不違規，可是你並未站在學生立場去關懷究竟是哪些原因引起他的行為，若你不用前述建設性的關係去接近學生，那他們一有機會就會變本加厲，而你們的關係會變得十分糟糕。

Glaser舉了例子用以說明上述觀點。俊賢發出怪聲想要班上同學注意到他，不過他也很注意老師，想要知道老師要怎麼處理他，而其他人也要看老師怎麼處理俊賢，同學興致勃勃想看這場小戰爭，有的老師會先用忽視他的方式，結果沒用。新作法是：老師可以先停下手邊的事，跟俊賢說：「你這樣做我很難繼續上課，我希望跟你談一下，你可以到這邊來，坐在我旁邊，或者你



比較喜歡我過去。」坐著跟他說話時，不要比他高，先請其他同學做他們自己的事或靜靜聽你們談話，老師可以說：「俊賢，我很關心你，我不認為你在這裡是快樂的，我希望你能快樂點，我想如果你快樂點時就不會發出聲音。」俊賢會新奇與訝異老師的反應，亦即他原本期待的外控式語言沒出現，吸引了他的注意；老師可以繼續說：「我很關心你，也擔心你，想花些時間跟你說話。你是個聰明的孩子，我很樂意幫助你在這門課上學些東西，我想如果你能開始做些事，就會覺得好些。我希望做些能夠讓你在課堂上表現更好的事，如果不喜歡這門課，也許我們來討論一下，讓我知道更多你的想法。我想你可以安靜到下課嗎？我得回去上課，可以嗎？」若他再繼續發出怪聲，再送他到訓導處或輔導室。記住下課一有空就去找他，幫助他克服他的限制，如果他無法專心，請他多做一些練習專心的事。以上處理的重點是在過程中，學生被關心、尊重以及被信任的作法，因此，掌握住如何讓孩子感受到前述七種好關係習慣是更重要的。

二、情緒焦點的諮商模式

若個案情緒困擾程度過強，已經影響到課業、人際以及生活作息，就需要進行諮商。Greenberg和Rice (1997) 認為情緒調節為主的諮商模式，需要注重歷程經驗的治療原則，以關係引導讓案主主動發現自我情緒立場與行動的可能性。這種合作關係的原則，比起一般諮商程序的作法更細緻，以下四個步驟整理自Elliott等人 (2004) 所著之 *Learning emotion-focused therapy* (學習性情緒焦點治療) 一書。他們指出，以情緒為焦點治療的關係原則 (relationship principle) 應以助長安全有產能的治療關係為前提，需要真誠與同理的關係，諮商輔導人員需專注投入此時存在時刻，高度尊重，對個案的經驗敏感地反應，促進彼此在安全、工作焦點為主的關係中，共同參與，如此才能夠安全地，足夠讓個案聚焦性表達與探索自己關鍵的困難，與深層的情緒痛苦。有五大具體工作是輔導老師或諮商員可以做的。以下分別介紹之：

1. 調頻同理 (empathic attunement)：進入與探索個案立即與演進下的經驗，與個案一起體驗他或她當下所呈現的重要性與核心經驗，與之產生共鳴，



正向管教與個案輔導

輔導者要理解述說內容（個案表達了哪些重要意義）、情緒經驗（個案擁有哪些深刻經驗）、歷程（個案述說當下發生的經驗是什麼）、個人意義（個案想要成為什麼樣的自己？）、隱喻的意義（個人的價值）。

2.治療的聯繫 (therapeutic bond)：對個案溝通並傳達治療師的同理、關懷與在場三個要素：（1）「理解與同理」：將調頻後的同理與個案溝通，檢視正確性，用不同方式表達（如自我揭露、正確表情、語調）。（2）「接納與獎勵」：發展維持與表達接納、鼓勵；非評價性的興趣、涵容個案的各層面；無條件主動的鼓勵與接納；主動關懷與肯定真實個案的狀態；讓個案自我信任、自我了解自己的資源；擁有整體自由與成長動力。（3）「存在與真誠」：讓個案了解治療師陪伴現實存在與覺察，一起在開放真誠的關係中讓個案更開放，願意涉險，打破自我孤立，正確自我覺察，非以過去衝動或詆毀的關係樣貌出現。

3.工作取向的合作無間 (task collaboration)：助長積極的諮商目標與工作同盟關係，發展一致目標（認清了解與支持個案的目標）、提供合作（不用專家口吻）、幫助個案透過語言、經驗教導及探索困難面對的特定課題。

4.工作原則：助長具改變性的特定諮商課題，讓個案經驗歷程，不同時間作不同方式的工作，鼓勵微觀歷程的探索與主動經驗及表達。能依循行動目標完成工作與聚焦，重要的改變課題才得以完成，所以需鼓勵案主從工作中取得教訓、認清重要工作、找模範表徵，了解工作開始與結束、溫和地堅持又能保有彈性。

5.自我發展：培養個案責任與增能，此步驟需以成長導向的同理與傾聽個案新的經驗為重點。開始讓案主有能力自我關注、自我肯定、願意進步，也想到自己有其他或不同的選擇，諮商員給予個案力量場，並漸漸鼓勵個案作自己的導師。

由於學者強調以經驗性歷程取向的情緒焦點諮商相當注重微觀歷程，因此，上述步驟都盼諮商員與案主具生產性地工作，在每一瞬間、時刻都與個案內在一起經驗，不斷反覆進行下面的諮商歷程。包括：



- ◎注意作什麼可獲得覺察（專注）。
- ◎主動探尋個人內在經驗，將隱晦不清之處用語言說出與標認。
- ◎主動進入個人內在經驗，主動表達。
- ◎允許個人內在經驗被他人了解。
- ◎反思與釐清自己經驗並能創造新的意義。
- ◎在未來，如何能經由不同的行動、思考與感受作改變。

諮商員單純的同理回應，讓自己與案主只有處於了解的層次，無法特別鼓勵個案進一步的探索；以經驗取向處理情緒的重要介入策略，其最終的目標是積極同理性回應與了解個案，幫助個案從經驗的邊緣往核心前進。過程中，諮商員要以不斷的反應來幫助個案提升與增加經驗，經由生動的畫面影像、有力量的語言、聲音的色彩以及多面表達，喚起個案自我覺察，形成更多內在正向的語言。同理的推測是對於個案真實情緒，經由經驗的推測，個案會漸漸感覺到沒說出口的情感，幫助個案將經驗深化或是強化，也幫助他們將難熬的經驗訴諸文字，最後願意表達個人經驗，願意觸接自己的情感，慢慢在意義賦予過程中，建構新的行動，找尋更多因應方向的可能性。✿



參考文獻

- Greenberg, L. S., & Rice, L. N. (1997). Humanistic approaches to psychotherapy. In P. Wachtel & S. Messer (Eds.), *Theories of psychotherapy: Origins and evolution*. Washington: APA.
- Feldman, B. L., & Salovey, P. (2002). *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. NY: Guilford Press.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. NY: Harper Collins.



- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NY: Bantam Book.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feeling*. Washington: APA.
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2004). *Learning emotion-focused therapy*. Washington: APA.
- Adelman, P. K., & Zajonc, R. B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40, 249-280.
- Corey, G. (2005). *Theory and practice of counseling & psychotherapy* (7th ed.). CA: Brooks/Cole.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotions*. NJ: Lawrence Erlbaum, 319-343.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologists*, 43, 349-358.
- Green, R., Arkin, R., & Beatty, W. (1984). *Human motivation*. Boston: Allyn and Bacon, 185-210.
- Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotions: A new analysis of anxiety and depression*. NY: Academic Press.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Salovey, P. & Mayer, C. E. (1991). *Emotional intelligence: imagination, cognition & personality*. NY: Bantam Book.
- Smith, A. C., & Ellsnorth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to talking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1019-1024.
- Taylor, S. E. (2003). *Health psychology* (5th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Walker, C. E., Hedberg, A. G., Clement, P. W., & Wright, L. (1981). *Clinical procedures for behavior therapy*. NJ: Prentice Hall.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (1991). *Behavior disorders of children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

怪裡怪氣怪可愛 談「被邊緣化」學生的協助

■ 魏素鄉 臺北縣板橋市大觀國民小學校長

前言

場景一：一位教師

校長，我們學校特教資源不夠，○○同學在我們班，我真的很擔心無法把他帶好，校長，是不是由您來告訴他的家長，請他轉學到特教資源比較充足的學校，這樣的安置對他的學習才會有幫助的。

場景二：一群家長

校長，學校真的沒有合格的特教教師，特教資源也非常有限，○○同學、○○同學……在我們學校，教師實在太辛苦了，您應該告訴他們的家長，請他把孩子轉到有資源班、特教班的學校，這樣對他、對教師、對其他同學都好。

場景三：一位年輕的男教師

校長，我好不容易才建立好班級常規，現在又轉來了四個學生，我的班級常規又亂成一團了，根本無法上課，校長，您能不能不要再讓那些有○○○的學生轉來我們學校。

場景四：一位、二位、三位……教師

校長，我們知道是不能拒絕學生的，可是自從○○同學轉來到現在，班上學生根本沒辦法好好的學習，他又不斷地和同學起衝突，我每天處理他的問題都處理得沒完沒了，怎麼上課，校長，你說該怎麼辦？



正向管教與個案輔導

場景五：一群學生

「○○是一個上課不專心的壞孩子，老師交待的功課也不寫，還一直惹老師生氣，我們不要和他玩。」

場景六：另一群學生

「○○身上好臭喔！衣服髒兮兮的，還忘東忘西的，看了就討厭，我們去沙坑玩，不要讓他跟。」

我們相信絕大多數的孩子並不是自願成為學習上或行為上有問題的孩子，而當教師或家長發出「似是而非」的SOS訊息時，如果你是校長，你該怎麼辦？孩子的問題，有時候會不會也有可能是老師不經意中所製造出來的？該如何協助教師對孩子的個別差異有正確的了解？如何提醒大家不要排斥這些社會弱勢的孩子？如何教導孩子們學習認識並接納不一樣的同儕？

教師在擔心什麼？

憲法保障每一位國民的受教權，這種權力不可因個人的資質不同、社經地位不同、性別不同、種族不同、居住區域不同等因素而有差別，因此，為了主張社會正義，常態編班是教育行政當局所做的編班決策，然而在常態編班下，除了一般孩子外，亦會有特殊性的學生，而特殊性的學生係呈現兩極化的現象（如圖1），一為資賦優異兒童，另一為身心障礙兒童，就身心障礙兒童來說，又可分為：智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙（包含注意力缺陷過動症）、學習障礙、多重障礙、自

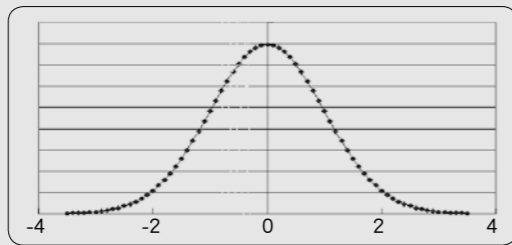


圖1 常態分配圖



閉症、發展遲緩及其他顯著障礙的兒童。也就是說，學生個別間的差異及個體內的差異都相當地大，因此，各種學習困難及行為問題會層出不窮，複雜度又高，加上孩子又伴隨著出現偷竊、上課打瞌睡、身上有傷痕、行為過度安靜、退縮或具攻擊性、常缺席、低自我價值、容易發怒、破壞性強、殘暴、放學後遲遲不想回家、有自殺意圖等行為表徵時，教師們真的會一個頭兩個大。然而，孩子的各種學習困難或行為問題也不是短時間之內就可以改變，有些教師也許有經驗，但是沒有足夠的時間；有些教師可能缺乏經驗；甚至有些教師可能沒有處理問題的熱情，因此，校園中教師、學生、家長之間的「隱藏式拒絕『問題』孩子」的拉鋸戰，就這樣不斷地上演著。

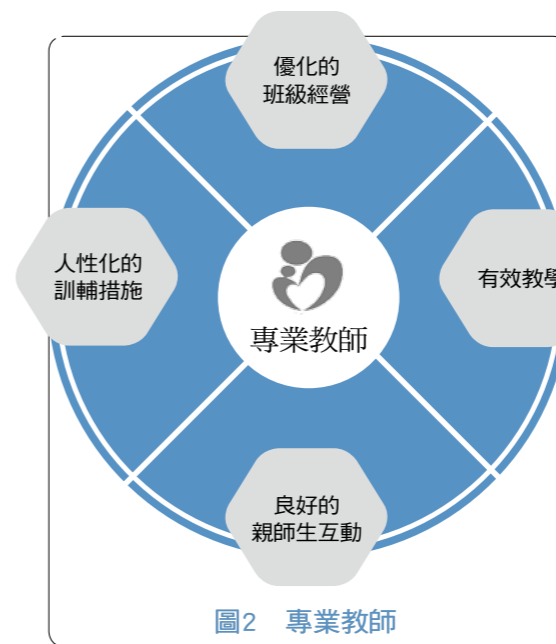


圖2 專業教師

我們知道，教師的二十大天職，一是「教」；另一是「導」。「教」講求的是「有效的教學」；「導」談論的是「適宜的管教」、「適性的輔導」。所以，教師的在職進修，不但需要不斷地提升專門的知能，以便具有使用、選擇、修改，甚至自行設計、發展課程的能力外，還需要隨著時代的變遷，不間斷地修正、調整本身經營班級、輔導學生的專業知能。

就如同圖2所示，一個稱職的專業教師，需具備足夠的專門與專業知能，本身除了能「有效教學」以外，亦能使自己的「班級經營優質化」、學生的「訓輔措施人性化」，同時也能掌握好「良性的親師生互動」，理所當然就能帶好班上每一位孩子，一旦教師能接受每一個不一樣的學生時，就有足夠的能量去處理發生在教室裡的點點滴滴。可是，從教育現場中，教師的意見反



正向管教與個案輔導

應，雖然沒有那麼清清楚楚地表達自己的立場，但是卻能讓人明明白白地感知到他的擔心，到底教師害怕什麼？擔心什麼？又實務現場中，學校有什麼支持系統可以提供教師們需要的協助呢？

教師需要什麼？

所謂「知己知彼，百戰百勝」、「方向對了，路就不遠了」，對於「學生輔導」，教師到底怎麼看待？想要什麼？需要怎樣的協助？如果能夠清楚地了解，就能提供教師必要的支持，也能減輕教師心中的擔心。人本主義大師之一Combs（1961）曾將他所著作的一本書命名為 *Perceiving, Behaving, Becoming*，它的涵義是：你怎麼看自己、看別人、看這個社會，將會影響您所採取的行動與所表現的行為，而您所採取的行動和所表現的行為，將讓您成為怎麼樣的一個人。換言之，從事第一線教育工作的教師，本身所秉持的教育理念、教育心態以及教育技巧，將會影響到他在面對學生行為問題所帶來的困境時，是否能夠承擔這份專業的壓力，並將壓力轉化為教育的愛與熱誠。



為了提供校長或主任們舒緩教師面對學生輔導問題時的擔心、害怕，減低他們有心卻無力的窘境，特列舉一所偏遠的小型學校，教師在「學生輔導」方面的一些專業成長的想法（如表1），也許能帶給我們在規劃安排教師輔導知能研習時的一些思考。



表1 教師對「學生輔導」專業成長的期待內涵

建議者	學生輔導專業成長期待的內涵
A	1.個案的實例分享、探討。 2.是否能提供數種不同的輔導方式、技巧。
B	1.輔導方式，例如：藝術治療、心理治療、家族治療等專業知識的加強。 2.個案處理方式的交換及經驗分享。 3.輔導室的建立。
C	1.就級任老師的立場而言，對「輔導」專業的預期是可以學到解決日常班級大小問題的能力，以及分享或是教授相關的經驗。 2.在理論的學習外，最好是有經驗和案例的分享。
D	1.期待教授的專業分享能深植我心，不會每次都只是片面地加持。 2.如果能採用讀書會的方式，每次有一定的研讀範圍進行討論，效果也不錯喔！
E	1.多一些個案討論。 2.主題範圍可以縮小一點。
F	1.針對典型的學生狀況，例如：不專注、伴隨過動、衝動性、憂鬱傾向等，分析現象和提供輔導策略。 2.針對個案輔導過程督導。 3.個案督導時家長是否要在場？其他非個案家長是否應在場。
G	1.了解如何與個案互動，取得信任關係並引導孩子表達內心想法。 2.音樂治療、遊戲治療、藝術治療。
H	1.提供具體可行的方式。 2.了解如何與個案互動（有效的互動）。 3.知道如何與個案家長溝通。 4.音樂治療、遊戲治療、藝術治療可多方涉獵。
I	1.個案分享與討論。 2.特殊學生的輔導技巧。

校長可以做什麼？

針對老師在「學生輔導」的專業成長的期待，英國研究黑猩猩的動物學家珍古德（Goodall, 1997）的一段話，相當發人省思，這段話是在她訪問臺灣，並接受綜藝節目主持人訪問時說的，她說：「透過多年的觀察與共處，她對黑猩猩有很深入的『理解』，因此很自然地產生對黑猩猩的『關懷』之情；有了



正向管教與個案輔導

深入的關懷之情，就會有股動力想要採取具體的『行動』來協助牠們；然而有了具體行動，雖然不一定會成功，但卻充滿了『希望』。」

是的，「理解、關懷、行動、希望」這八個字，不但適用於黑猩猩的照護，也非常適用於學生行為問題的輔導上。也就是說，如果我們能協助教師願意付出時間，用心、細心地了解孩子們生活上、學習上、行為上的問題及其原因，就很難不伸出援手而放任孩子自生自滅。是以，幫助教師釐清學生的問題是相當必要的。

首先，我們要讓教師發現，學生的行為問題產生的原因相當複雜，故需學習診斷問題，孩子所呈現的行為問題有的係屬於先天性個人、家庭因素所引起的，有的是後天性家庭、學校或社群因素所造成的，只要我們願意加以一一剖析，並相信孩子都不會是自願成為一個令人討厭又頭痛的問題孩子時，我們就能對行為有問題的孩子，從鄙視、排斥、拒絕到同情、憐憫與接納，甚至尊重他們，一旦我們能夠從理解進入到關懷，就不會有批判的心態，會積極地尊重、真誠地溝通，並會為他們採取必要的協助行動，就如同表2所示，無論所採取的是治標的住院、食藥、管教、隔離的策略，或是治本的遊戲治療、改變認知（冥想）、行為治療或心理輔導等輔導措施，目的都是要讓孩子目前的狀況得以改善，相信孩子的未來仍有無限發展的可能。

表2 學生行為的問題診斷與輔導策略參考表

IQ	個人	先天	問題診斷	輔導策略	治標	長期	住院
EQ						短期	食藥
成員	家庭	後天			治本	內在	遊戲治療
教養						外在	改變認知
課程	學校	後天	治本	外在	行為治療		
教師					心理輔導		
朋友	社群	後天	問題診斷	輔導策略	治本	外在	行為治療
傳媒							心理輔導



其次，教師必須了解，一個常態編班下的班級，依據學校預防暴力及破壞性行為策略的三級預防系統圖來看（如圖3），約有80%-90%是沒有嚴重問題行為的學生，提供的輔導是「初級預防」；約有5%-15%是危險問題行為的學生，需提供是「二級預防」的協助；約有1%-7%是長期嚴重問題行為的學生，則應啟動「三級預防」的輔導機制支援。因此，當教師們對班級孩子的個別差異性愈理解，就愈能因應孩子們的各種行為問題，掌握住處理學生偏差行為、協助學生成長的關鍵時刻。

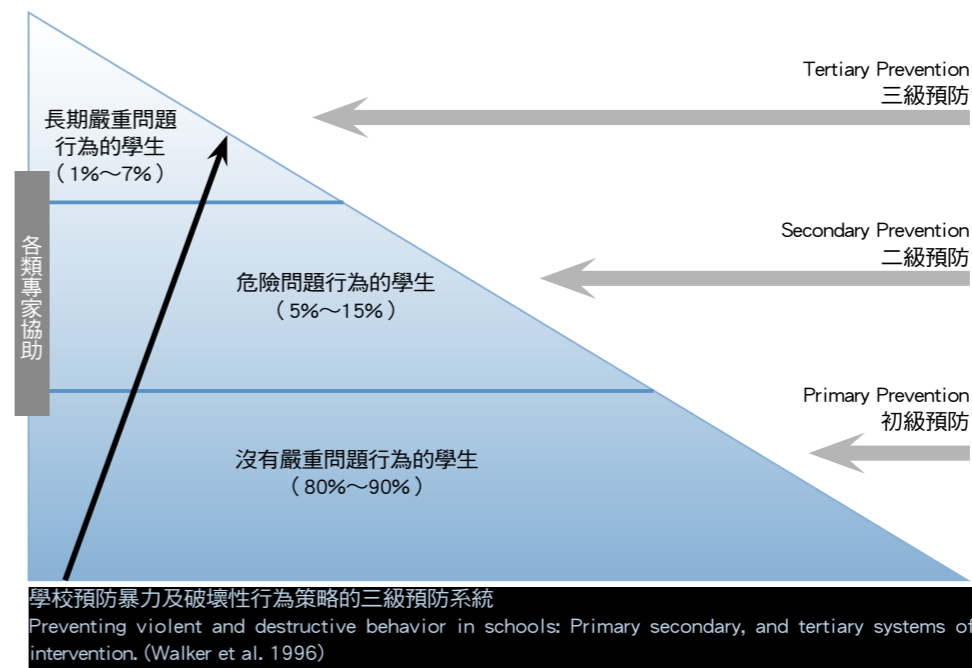


圖3 三級預防概念

最後，校長還要確認自己在教師的團隊中，所扮演的是什麼角色？是輔導者？諮商者？抑或是諮詢者？若是扮演輔導者的角色，校長要秉持「有教無類、因材施教」的教育信念，主動主導，提供經驗及相關資訊給教師參考，協助教師自我了解、進而自我指導，並達到自我實現。如果是扮演諮商者的角色，則需有計畫地透過一對一或小團體的關係，與教師對話，澄清問題，過程



正向管教與個案輔導

中雖能夠看到教師內心的不安，但不直接與教師談他的不安，而是協助教師了解自己之後，自己願意重新建立正確的思考體系，去面對學生行為問題，並採取必要的輔導策略。假如校長是諮詢者的角色時，不但要能看到教師內心的不安，而且要和教師談論他的不安，和教師的關係是助人者對助人者的合作關係，可提供教師有關孩子問題行為輔導的相關資訊及建議，使教師在輔導學生上，有充分的了解，並讓教師獲得必要的助人知識與技能。

校長還可以做什麼？

複雜的問題沒有簡單的答案，教師若想帶好班上每一位學生，除了有適當的教育理念引導外，對「特教服務」、「輔導與管教學生」以及「學生輔導」等相關法規應有明確的認知。因為教育理念可以幫助我們思考：為什麼身為一位教師有責任把班上的每一位學生都帶好，以及如何將孩子帶好，至於法規是讓我們在落實帶好每位學生的教育理念時有所依據及遵循。有鑑於此，近年來各政府機關都大力宣導「特殊教育法」、「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」，積極督導各級學校訂定「教師輔導與管教學生辦法」等，臺北縣政府教育局更針對「學生輔導」，彙整相關的理論及法令規定，於九十二年頒布了「臺北縣各級學校教師輔導學生實施要點」，除了讓教師在執行學生輔導時有明確、合理、正當的法規可依循外，更鼓勵教師能接納，且有方向去協助輔導學生，茲將其重要內容逐項條列如下，以供教育界夥伴們參考：

臺北縣各級學校教師輔導學生實施要點

92.08.26北府教特字第0920461408號

壹、實施目標

一、透過個案學生輔導機制，以團隊合作模式，針對學生問題，擬訂適性輔導策略。

二、善用多元輔導策略，導引學生正向行為之發展，協助其健全成長。

貳、輔導原則

- 一、全校教師均負輔導學生之職責。
- 二、特殊個案視其輔導需求，進行評估與分案工作，以達適性輔導之目標。
- 三、整合校內外資源，透過教、訓、輔三合一機制，增強個案輔導之成效。
- 四、運用個案輔導、團體輔導、多元型態中介教育措施（如高關懷彈性分組教學、潛能開發、資源式中途班……）等多元輔導方式，做好初級、二級、三級預防之輔導工作。
- 五、透過導師、認輔教師、輔導教師、認輔志工、社工師、心理師、教務處、學務處（訓導處）、輔導處等相關人員暨各項社會人力資源之整合與運用，發揮團隊合作輔導成效。

參、輔導對象及職責分工

本要點之精神，是以「輔導」為核心，以「學生」為主體，運用三級預防概念，整合各級學校教學、訓導、輔導之功能，建構學校人員最佳互動模式與內涵，提供統整且周延之輔導服務，其分級對象之認定，由學校學生輔導小組統籌協助之，主要之區分與職責分工如下：

一、輔導對象：

- （一）初級預防：一般學生及適應困難之學生，以「發展性、預防性輔導」為主。
- （二）二級預防：出現偏差行為徵兆或情況較輕微之學生，即在生活上、情緒上、學習上出現困擾，但尚未危害到自己未來發展或影響到他人之學生，以「介入性輔導」為主。
- （三）三級預防：嚴重偏差行為（或累犯）及嚴重適應困難之學生，即出現之行為問題已對自己或他人造成傷害之學生，以「矯正性輔導」為主。

二、職責分工：



正向管教與個案輔導

(一) 初級預防 (發展性、預防性輔導)：針對一般學生及適應困難學生進行之一般輔導		
類別	輔導人員	輔導工作內容
1. 教學事務	各科任課教師	(1) 了解學生學習情形、觀察辨識學生行為，提供導師及輔導教師參考，並協助解決學生的學習困難。 (2) 掌握學生出席情形，學生缺席應詳實記錄並立即通報，發現學生問題，協助解決並知會導師及行政人員。 (3) 參與個案會議並得認輔學生。 (4) 實施高效能的教學，適應學生學習上的個別差異，以提供學生獲得成就感的學習。
	導師	(1) 積極經營班級，建立班級常規，並協同各處室管理班級事務。 (2) 蒐集並建立學生基本資料，與學生晤談，充分了解學生。 (3) 與學生家長聯繫，進行電話或家庭訪問。 (4) 掌握學生出缺席狀況，即時通報各處室及家長，依「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」辦理，進行家庭訪問及輔導。 (5) 處理學生一般的困難問題、違規行為及偶發事件。 (6) 配合及參與個案輔導工作。
2. 學生事務	學生事務人員	(1) 召開導師會議，協助規劃導師時間。 (2) 依據學生身心發展特質，運用輔導理念及態度，實施訓育及生活教育，培養學生正確的價值觀及人生觀。 (3) 依據各校「教師輔導與管教學生辦法」、「學生獎懲辦法」，輔導管教學生，並明確、公正的施行賞罰。 (4) 認輔學生並參與個案會議。 (5) 辦理新生始業輔導及幹部訓練。 (6) 落實班會、週會、聯課等團體活動之規劃與執行。 (7) 培養學生正當休閒活動，辦理社團活動、休閒活動、校外教學及各類師生生活動。 (8) 實施疾病預防宣導、健康系列講座、健康檢查，及維護環境整潔。 (9) 從事各類宣導與生活教育活動，如安全防護、性教育及性侵害防治、人際互動、生活美學、法律常識等。
3. 輔導事務	專任輔導教師	(1) 輔導資料之蒐集、建立、整合與運用。 (2) 利用輔導活動之教學，進行各種輔導工作及初級預防服務。 (3) 協助導師作相關輔導工作。 (4) 負責個別學生的個別諮商與團體輔導。 (5) 進行個案研討、參與個案研討會議，擔任個案研討會記錄。 (6) 與家長聯繫及會談。 (7) 與社會團體、社會資源的聯繫，請求協助輔導學生。 (8) 參與學生輔導工作的執行與評鑑。



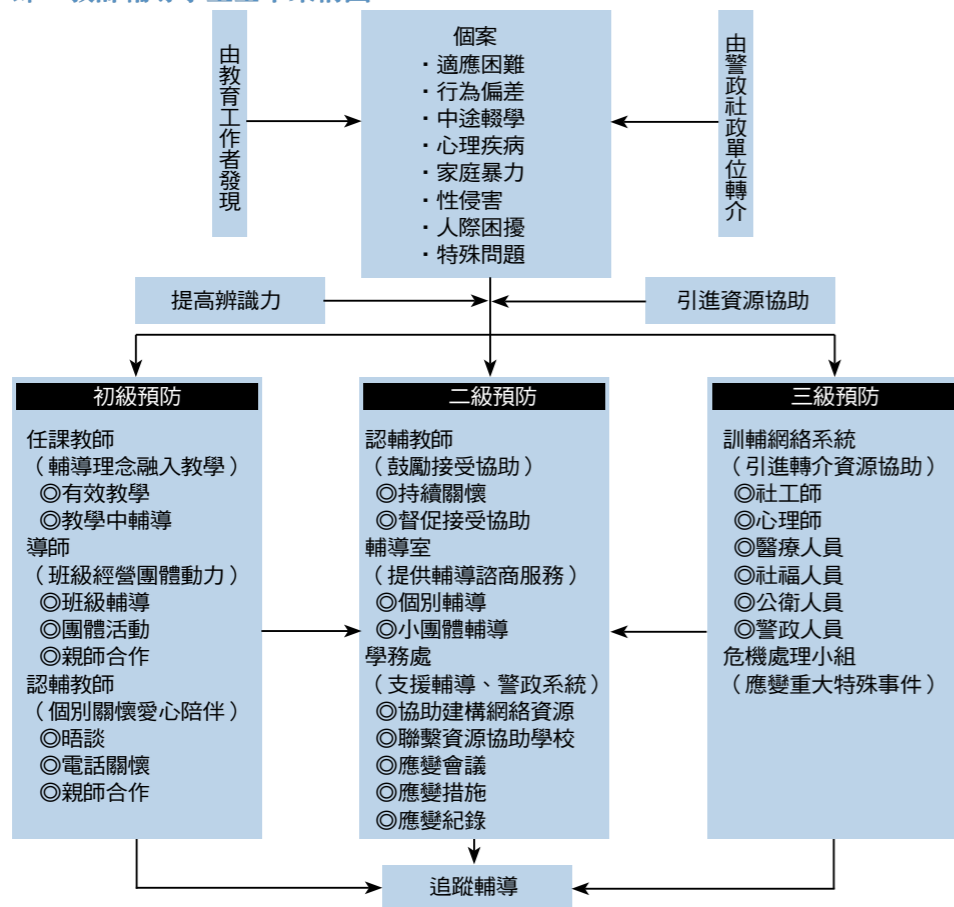
3. 輔導事務	輔導行政人員	(1) 規劃辦理全校性輔導工作。 (2) 研訂學校教師輔導工作手冊。 (3) 辦理親職教育活動暨家長座談會，建立親師共識。 (4) 建立學生基本資料。 (5) 實施各項心理測驗。 (6) 辦理主題輔導週活動，倡導性別教育、情緒管理、人際溝通、有效學習、生涯規劃、生命教育等正確觀念。 (7) 協助學生適應環境、增進自我認識及生活適應的能力。 (8) 建立學生申訴系統。 (9) 定期舉行班級輔導股長座談會。 (10) 辦理教師輔導知能研習。 (11) 辦理父母及教師各類研習進修、成長班、讀書會。 (12) 建立及組訓愛心媽媽、教師認輔、社區義工等。
(二) 二級預防 (介入性輔導)：針對出現偏差行為徵兆或情況較輕微之學生，進行較為專業之輔導諮商		
1. 教學事務	導師或任課教師	(1) 配合中輟通報系統，若有不明原因連續曠課達三日以上者，送交學生事務處 (訓導處) 進行通報，並配合追蹤輔導。 (2) 配合輔導教師輔導班級個案與個別諮商。 (3) 認輔適應不良學生，並參與個案會議。 (4) 配合各處室進行相關事件與個案之處理。
2. 學生事務	學生事務人員	(1) 建立校園危機處理小組，並訓練學生各項傷害之應變措施。 (2) 建立班級危機處理通報系統，訓練幹部危機意識及應變之處理。 (3) 協助辦理中輟通報及配合輔導中輟學生 (依臺北縣政府辦理中途輟學學生通報、復學、輔導標準作業程序辦理)。 (4) 勸導學生改正違規行為，對問題嚴重及適應不良學生，與輔導處透過個案會議協商團隊合作之方式、共同擬訂個案輔導策略。 (5) 擔任學生申訴事件窗口，並依照學生申訴制度召集會議處理申訴案件。 (6) 參與個案研討會，認輔學生。
3. 輔導事務	輔導教師或認輔教師 (志工) 社工師 心理師	(1) 適應不良、行為偏差學生之個案建立、諮商及輔導。 (2) 中輟學生之追蹤輔導 (依臺北縣政府辦理中途輟學學生通報、復學、輔導標準作業程序辦理)。 (3) 個案之家庭訪視及約談。 (4) 成立個案輔導群 (訓練人員、教師、輔導老師、認輔志工、社工、心理師等) (5) 特殊家庭的訪問、協調與輔導。 (6) 辦理團體輔導。 (7) 提供親師輔導諮詢與輔導策略。 (8) 建構輔導資源網路。 (9) 積極連結社區機構引進社區資源，與社福單位保持聯繫並進行預防宣導與相關福利措施之告知、各類社會福利資訊之諮詢。



正向管教與個案輔導

(三) 三級預防 (矯正性輔導)：針對嚴重偏差行為 (或累犯) 及嚴重適應困難之學生，進行專業之矯治諮商及身心復健		
1. 教學事務	教學事務人員	(1) 協助安排需接受心理治療學生繼續學習。 (2) 提供另類課程給學習困難之學生。
2. 學生事務	學生事務人員	(1) 校園緊急事件 (如：傳染病、食物中毒) 之危機處理、通報及追蹤。 (2) 學生嚴重行為問題及精神疾病等之處理與轉介，並配合輔導與追蹤。
3. 輔導事務	輔導教師 社工師	(1) 精神疾病及心理疾病學生之轉介、輔導及追蹤。 (2) 學生嚴重行為問題之轉介、輔導與追蹤。 (3) 長期中輟學生之追蹤與輔導。 (4) 意外事件發生後之心理復健及團體輔導。 (5) 協助其他個案轉介適當機構。

肆、教師輔導學生基本架構圖



伍、相關獎懲規定

一、獎勵：

教師依上開分工職責輔導學生，有具體事實紀錄且具成效者，則依相關法令及規定獎勵：

(一) 對通報及復學輔導工作執行績效良好者，依「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」第十二條規定予以獎勵。

(二) 有關辦理各項輔導活動，依臺北縣教育專業人員獎勵基準第二十三條，辦理敘獎：

- 輔導中途輟學或長期缺課學生復學，平均每週聯繫至少二次，有具體紀錄可查者，每人每學年嘉獎乙次；若輔導學生復學成功且持續就學者，每人每學年嘉獎二次。每尋回一位中輟學生並辦妥復學手續且就讀已滿一個月者，實際參與工作之有功人員，嘉獎乙次。
- 辦理各項學生成長團體輔導，績效良好，有紀錄可查者，每一成長團體主辦者二至三人嘉獎乙次。
- 輔導特殊個案認真，於輔導期間平均每週晤談至少兩次，有紀錄可查者，每人每學年嘉獎乙次。
- 實際擔任輔導工作有績效者每學年嘉獎乙次。
- 辦理校內各項輔導教育活動，有具體事實紀錄且具成效者，輔導工作人員每人每學年嘉獎乙次。

(三) 教師參與認輔制度，執行認輔工作表現優良者，依臺北縣優秀楷模認同教師暨認輔教師評選實施計畫，提敘嘉獎乙次，並由縣府頒贈感謝狀乙禎，以資鼓勵。

二、懲處：

教師未依上開分工職責輔導學生，以致影響學生權益者，則依相關法令及規定懲處：

(一) 對學生身心虐待、剝奪或妨礙兒童及少年接受國民教育之機會，依兒童及少年福利法第五十八條，處新臺幣三萬元以上十五萬元以下



正向管教與個案輔導

罰鍰，並公告其姓名。

(二) 學生遭受家庭暴力、性侵害等事件，未依法通報，依家庭暴力防治法、性侵害防治法等相關規定，處新臺幣六千元以上三萬元以下罰鍰。

(三) 接受聘任後，違反教師法第十七條之有關輔導管教相關規定者，交教師評審委員會評議後，由學校依有關法令規定處理。

(四) 教師具有以下事證者，依教育部公布之「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」規定，交由學校成績考核委員會、教師評審委員會依教師法及相關法規之規定審議：

1. 班級經營欠佳，情節嚴重者。
2. 親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
3. 體罰學生，有具體事實者。
4. 以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。
5. 於教學、訓導、輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。

依據臺北縣政府教育局所制定的「教師輔導學生實施要點」，制定學生輔導支持機制，是具有意義且值得努力的方向，圖4就是參考這個要點的思維所建構的概念圖，它可以明確地提醒各類教育人員如何在初級、二級、三級預防上加強各種專業知能，以提高學生行為的辨識能力及應負的職責，同時也能讓老師了解，處理行為偏差、需要輔導的學生，老師不必「單兵作戰、單打獨鬥」，而是可以應用機制，協助老師善用網絡資源，整合各類專家，以「團隊合作」的模式，一起分別進行初級、二級、三級個案的輔導。

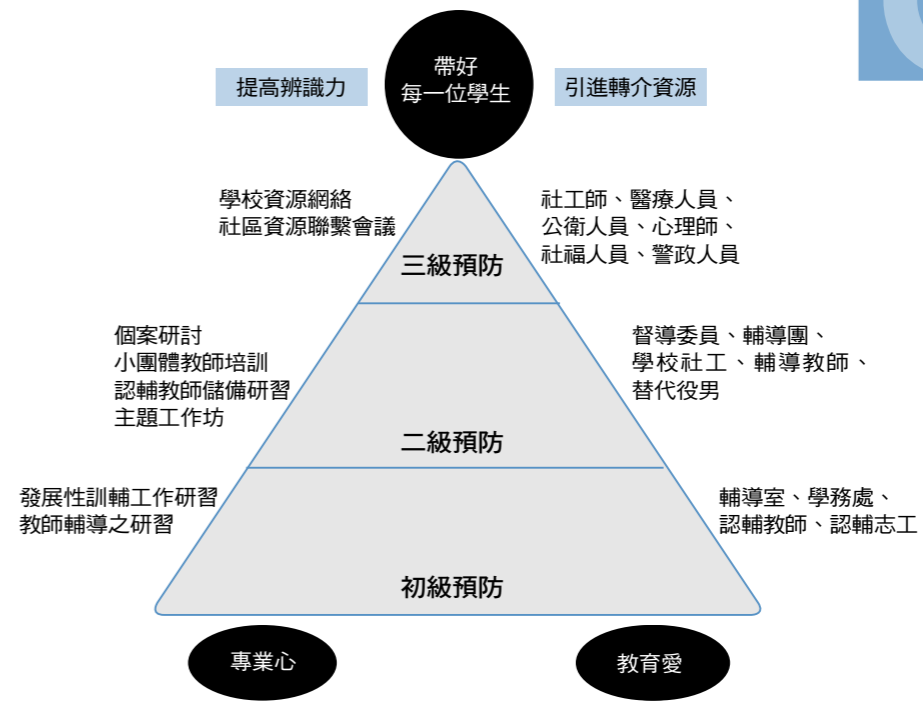


圖4 學生輔導三級預防概念圖

結語

從事教育工作是機緣與努力的交織；是夢想與使命的組合，就如同亞當斯說的：「一個教師的影響是恆久的，他永遠也無法指出哪裡是影響力的盡頭」（Adams, 1918），而阿亞爾斯也說：「教書最大的回饋是知道自己的生命讓這個世界產生了某種改變」（Ayers, 1993）。因此，面對每一個孩子都是唯一的，他們來自不一樣的家庭、不一樣的社區；有著不一樣的生理、不一樣的心理，應信守著：「教好一般學生是本分；輔導偏差學生是本事；照顧弱勢學生是高貴；帶好特殊學生是情操」的教育承諾，不放棄每一個孩子，也不必等到周遭環境完全地配合才開始行動，重拾「有教無類、因材施教」的信念，用「四全」照護的觀點對待每一個孩子，即「全人——關照孩子身、心、靈的成長；全程——不但是7-11，而且還是24小時stand by的服務準備；全家——能夠愛屋及烏，除了輔導學生外，也要能引進相關的資源支持他的家人；全員——要聯結網絡，善用專業團隊的支援與合作」，如此，則落實「把每一個孩子帶上來；讓每一個孩子都成功」的教育願景是指日可待的。✿



正向輔導與醫療資源的結合 以性心理發展障礙之個案為例

■ 曾嫦嫦 臺大醫院臨床心理中心臨床心理師

壹、案例說明

小明是14歲5個月大的國中三年級男生，他在初診就醫時顯得很緊張，他說是母親要他來，他不想來。心理師接納他勉為其難來院就醫的心情和願意講出內心的話的勇氣，並誠懇的表示母親希望他來一定是有原因的，心理師希望他能跟母親相處得更愉快，也希望能幫助他適應得更好。心理師鼓勵他多講講自己的心情感受，他表示每天都很煩，怕見到別人，不敢看別人，遇到熟人也不敢叫。心理師釐清這種害怕的現象是從什麼時候開始？他無法確切回答，只覺得從小被別人嘲笑、嘲弄，已經怕習慣了，他儘量避免與熟人碰面。心理師繼續釐清他怕熟人指的是什麼？他說怕別人對他的看法，怕對方想什麼而自己不知道。心理師繼續釐清是對所有的熟人嗎？他表示不怕老師、父母、家人，但是怕同學，尤其是認識的同學，同學見面雖然會打招呼，但他會想跑得遠遠的。心理師進一步了解他的人際關係，他表示沒有深交的朋友，在家在外都不能講心裡的話，他很想當女生。他覺得當男生，什麼事都要偽裝堅強勇敢，很痛苦。他表示自己壓力大，在家無時無刻不在看書，只有在自己的房間才能放鬆。心理師同理他緊張孤單的感受，並進一步釐清他想當女生的想法。他回憶最早注意到這個問題是國小三年級，他去保健室視力檢查的一次經驗。當時男

女分開排隊，他突然覺得好噁心，不喜歡跟男生說話，卻要排在男生隊伍裡，又不能跟女生說話，覺得很不舒服。平時女生喜歡找他玩，說他長得比某某女生還漂亮，被點名的女生就很討厭他，不理他，說不好聽的話，不給他好臉色，而男生不常找他玩。

五年級重新編班，男女分開排隊，他排到男生那邊，有不認識的男生說：「你怎麼排在這裡？你應該排到女生那邊才對」。他覺得每一個人把他當作女生，同學調查他的身世，說他「女扮男裝」。他雖然覺得當女生也不會怎樣，但是仍然覺得很煩，不敢做粗魯的動作。

國中一年級開始覺得自己這個人好奇怪，是男生的身體，卻是女生的心理，內心覺得好煩。白天行為、動作、聲音在別人面前要裝得像男生，但是每晚想哭，書也沒心情念。國一喜歡班上一位男同學，覺得對方「幽默、負責、替別人著想、不拐彎抹角、不拘小節、不會逃避、強壯」，自己跟他完全不一樣，只有替別人著想這一點比較像。該同學在國二升國三的暑假移民至新加坡，他只要想到對方就會覺得難過。來臺大醫院就診前一週，班上同學又講到該同學，並提到他送該同學懷錶的事，每個人看他眼神都怪怪的，那天他回家覺得自己偽裝快八年，已經偽裝不下去了，講給母親聽，哭得很傷心，他覺得沒有臉再做父母的孩子，自己不吉祥，怕讓父母蒙羞，想考完基測就去自殺。父母被他突如其來的反應嚇到，很難接受他「想當女生」這個打擊。幾天前父母先帶他到國泰醫院精神科檢查，醫生開了抗焦慮、憂鬱的藥，但是他拒絕服藥，晚上想到同學說他的場景，就悲從中來一直哭，說沒有人了解他，直到父母對他說：「無論你變成怎樣，永遠是我們的乖孩子」，才讓他負面情緒減緩。

心理師同理他成長過程對自己性別的困惑和壓力，以及人際關係的挫折和失落，並進一步了解他對性別認同的看法。他覺得自己是能體諒別人心情的陽剛性女生，喜歡跟男生爭、跟男生比較、先天想贏，但是對每個人都很溫柔。未來想當女警、女強人，因為可以把先生踩在腳底下，或當小學老師。他知道父親希望他當醫生或工程師。他擔心高中三年、當兵、工作、結婚、生子等一連串的問



正向管教與個案輔導

題，若能一秒鐘變成女生，死也無憾。心理師進一步探詢當他是女生的時候，他
想做什麼？他表示想逛街、買衣服、喝下午茶、看言情小說、參加聯誼會出去
玩、過完整且無憂無慮的少女時光。心理師同理他現在國三讀書壓力好大，想到
要做的事都是輕鬆沒有壓力的事，但是也提出如果當女警或女強人，是不是能這
樣的輕鬆過日子？還有班上的女生是不是也都這樣輕鬆的應付每天的考試？讓他
有機會注意到自己想法前後的矛盾，以及他所想的無憂無慮與現實之間的差距。

他的學校生活情形：他回憶幼稚園的時候，跟女生玩比較自然快樂；跟男
生玩他會很在意自己的形象，會自我要求表現好一點。跟男生玩想贏過對方，跟
女生玩隨便都好。幼稚園時曾被男生搶走點心、佔走座位、被罵等等不愉快的經
驗。自己無論如何都想要跟男生比個高下，玩遊戲會贏他們，但是體力方面怕輸
給他們。國小時怕別人識破體力不行，怕別人閒話，最怕分組，不喜歡跟男生一
組，又不能跟女生一組。國中讀男生班，同學會說噁心的話，動作粗魯，他會走
開，不喜歡跟同學說話，反抗同學，不讓同學作弄，還說要向老師報告。目前在
班上數理八十幾分，男生排行就是不行，爭不過他們，體能排行就更不行，在班
上一點競爭力都沒有，只有跟女生比才算優秀。過去的同儕相處經驗，看得出來
他是以男生自居的，他有旺盛的企圖心和競爭心，體能方面自知不足，數理方面
也感到挫折，導致他與男生漸行漸遠，跟女生在一起才讓他有成就感。

他的身心發展狀況和家庭結構：母親懷孕、生產過程都順利，他出生後因
黃疸住院照光一週。他小的時候很好帶養，只是膽子較小，喜歡黏著母親，跟
著母親洗衣、煮菜，他和母親一起睡到小學六年級。父親是大學教授，大姐念
大學法律系，二姐念護專。父親工作忙碌，四處奔波，他從小就怕父親，雙方
說不上幾句話。大姐從小排斥他，說母親重男輕女，對外常說沒有弟弟，只有
一個妹妹。父親表示，他小時看到父親對姐姐考大學失望，曾說要光耀家門，
考上建中，讓父母達成心願，也有面子。

貳、案例分析

典型的性心理發展包括三部分：（1）早期自我覺察是像爸爸還是像媽



媽，兩歲的孩子80%能正確回答他（她）是男生還是女生的問題；到三歲能回
答他（她）將來長大是做爸爸還是做媽媽；三歲能選出和自己性別相符的小孩
娃娃；四歲能選出和自己將來長大相符的成人娃娃。（2）性別角色行為（活
動、文化），一歲的孩子在玩具上就有性別偏好，女孩喜歡柔軟的玩具娃娃，
男孩喜歡交通工具、機器人，二至三歲男孩在一起自由活動，比較多互打的肢
體活動。（3）性別認同，性別取向在青春前期明顯表現出來，此階段與前兩
階段相關高。性心理發展的研究（Green, 1999）雖然指出，出生前幾年的性別
角色、社會化經驗勝過解剖學或生理上對性別的認定，二至三歲建立的基本認
同，之後很難逆轉，對性別錯認的孩子即使兩歲半以前重新給他生理認定的性
別，其後的性心理發展仍不成功。小明的性別認同混淆是長大後發生，可能與
小明從小黏母親、怕父親，認同母親有關。他的個性喜歡競爭卻又敏感退縮，
對性別角色有一些刻板印象，與男孩相處有一些不愉快的經驗，大多時候是與
女生交往，同儕也以女生視之，他也漸漸覺得自己是女生，經歷性心理認同混
淆的階段。

Green（1987）研究66個有性別認同障礙男孩的家庭（配對56），初期評
估就發現80%男孩喜歡當女孩，幾乎所有男孩都穿過女裝。從六歲開始，當
母親被問到多久穿一次，母親常回答，如果你允許他，他能穿就穿，喜歡和
女孩作伴，玩扮演遊戲，常演母親或其他女性角色，最喜歡芭比娃娃，畫人
是畫女孩，不喜歡粗魯的遊戲和運動會，受到同性別同儕的取笑和排斥。相
對而言，男性化女孩沒有被同儕排斥44%（28%），被認為是好的交際家32%
（15%），被認為是領導者，因為性別角色認定自由度較廣，臨床上不易辨
別，較明顯的特徵是堅持自己是男孩，拒絕穿裙。

病因學上至今仍無定論：（1）發展心理學家的研究，重要家人對非典型
性別角色行為的正增強所致；（2）缺乏父親角色的家庭；（3）觀察到父親非
常嚴格的性別角色行為。Green（1987）15年的追蹤研究發現，母親對男孩出
現相反性別行為的態度與後來的行為表現有正相關，這類男孩20%小時照片有



正向管教與個案輔導

穿女裝，顯示得到注意，配對組則沒有這樣的家庭照片。這類男孩母親早年常用女性化字眼描述兒子的外表，如漂亮的臉蛋、柔細的頭髮、白皙的皮膚、汪汪的大眼睛等，可能這些生理上吸引人的特質，引發周遭的人增強其女性化行為。過多母親—兒子的早年的身體接觸，也阻礙兒子心理上對母親的分離。

綜合上述研究，並從發展取向，以家庭關係和互動方法為基礎（Greenspan, Wieder, & Simons, 1998/2005）的生態觀點來看小明的問題，就不是單一的性別認同問題而已了，它涉及了男孩子如何從認同母親轉向認同父親的複雜心理歷程，且不僅是認同問題，還包括了孩子成長過程的種種喜怒哀樂與家人分享、分擔的親密關係的互動模式。透過這些生活點滴的成長歷程，孩子逐漸形成看待自己和別人的看法，逐漸形成自己的價值觀和自信心。所有的孩子都需要穩定的情感滋潤、支持、身體的保護及安全，父母依照孩子的個別差異建立一致性的關係，發展中的孩子需要運用這種穩定關係來建立處理情緒和擴展認知的能力。除此之外，家庭的壓力因應模式是問題解決取向或是情緒分擔取向，以及壓力的歸因是內控還是外控等因素都共同影響問題的預後。

參、治療計畫

一、醫療方面：

- (一) 小明個別的認知行為心理治療，目標是建立穩定安全的信任關係，協助小明區辨對自己性別的混淆、不滿和讀書的競爭壓力，以及處理跟同儕間的衝突，進而減少相反性別的行為，增加適應性的行為。
- (二) 家族治療目標放在父母和小明相處的立即衝突上，希望父母能接納小明的想法和感受，尊重小明是獨立的個體，如此對小明日後自我意象和社會適應有正向的影響，而不僅止於關心他的性取向。長期目標則是協助父母了解，小明減少對自己性別的混淆和減少女性化的行為並不保證能改變後來的性取向。兒童期與同性別長輩、同儕間情感的滿足對日後人際關係有很大的影響，透過家族治療探討早

期親子關係（母子、父子）和家庭的功能，調整增加父親和小明的相處活動，提升相互的滿足感，而不是期待小明變得比較攻擊性和男性化，因此治療目標之一是避免小明演變成更困難處理的變性症和扮異性症。

二、學校方面：

調整同儕的團體結構是另一個治療目標，對性別認同困難的男孩而言，其他男孩太粗魯，所以他會傾向跟女孩玩，因此更容易習得女性化的行為舉止。小明正值青春期的尋找認同對象的發展階段，非常需要家庭學校攜手合作，支持鼓勵他完成這個發展階段的任務。

- (一) 家庭中除了增加他和父親的正向互動外，父母也要主動與學校導師、輔導老師、科任老師溝通，即使在升學壓力極大的國三學期中，仍可利用班會、綜合課、輔導課等課程推動性別平等的教育觀念，挑戰孩子的非理性想法（如二分法，當他不認同是男孩的行為模式時，就認為自己是女孩），討論性別角色（職業、家事分擔、子女管教、單親家庭等）、性別認同（文化、教育）的議題，讓孩子能以更寬廣、更人性化的思維來看待性別這件事。
- (二) 輔導室提供小型（5-6人）社交技巧互動團體課程，鼓勵小明找班上不是那麼粗魯、比較文靜的男孩（2-3人）參與，他需要有機會了解，不是所有的男孩都是粗魯的、運動和攻擊的；小明需要學習與同儕能互相察覺對方的感受，彼此參與對方的活動；利用小明與同儕的共同興趣鼓勵他們互動，製造他們可以一起工作的機會；幫助小明一起處理衝突，建立良性競爭、互助合作的關係；幫助小明建立互動、溝通的技能等。
- (三) 導師就近幫助他跟同儕建立關係，如尋找機會鼓勵他與同儕互動，讓小明與同儕都能參與問題解決，盡可能讓小明跟別人一起做事，給他更多的機會與別人互動並建立友誼，隨時都鼓勵小明與別人互



正向管教與個案輔導

動，製造機會讓小明樂意與別人一起工作。

肆、後續發展

父母面對孩子性心理發展障礙的問題，初期出現震驚及否認的情緒：「這不會是真的！難道他的心理真是個女人嗎？」，父母雙方為這個問題的出現感到自責：「是不是我把他寵壞了？」，也會互相指責：「不會是妳跟他睡到小六的關係？」，除了罪惡感和憤怒情緒，他們更怕失去孩子。母親也擔心他以後真的變性會不會後悔？會不會不快樂？借腹生子可行嗎？

父母如何面對這個引發巨大變化的生活，夫妻雙方能夠誠實面對自己的情緒是治療的第一步，父母雙方都必須強迫自己放棄過去習慣的反應（父親因他就醫之事對三個孩子態度改變，不再罵人），學習用一種對家庭比較有幫助的方式來因應壓力。心理師鼓勵家庭溝通，夫妻需要撥出相處的時間，誠實看待雙方的感受和壓力，談論各自的感受能夠讓兩人的關係變得親密，越來越不害怕對方要說的話，自己也越來越能反省且越能同理對方。當父母能夠確認出自己用來處理壓力、憤怒及失望情緒的策略，並嘗試作改變後，就能夠接受更多不同的情緒感受。孩子情緒不穩定時，也比較能以放鬆且溫和的方式安撫他，試著找到合適的互動方法，積極閱讀孩子的情緒訊號，並給予回應。也因此可以給孩子更好的支持，讓孩子覺得被愛、被接納，因而改變想法「沒想到我對他們那麼重要，我更不能死」。母親回憶他在暑假時抱怨「煩、心理痛苦」，但不願講是什麼事情讓他痛苦。小明心情不好，書讀不下，9月23日的模擬考從第六名退到第十五名，成績不敢給母親看。直到那天他才說出原委，同學去新加坡，他心裡難過的事。個案打扮起來比姐姐還漂亮，小三學跆拳道至六年級，腳變好大，他曾跟母親說「手剛剛好，腳太粗大，如果能變小的話，切掉也可以」。國一時不打籃球，怕長高。國中時他自己跟母親說「不能再跟妳睡，晚上有一些不能讓妳知道的事」。他目前還沒長鬍子，母親擔心男性荷爾蒙不夠，想買藥給他服。



心理師協助父母將這件性別認同的問題視為整個家庭的一個挑戰，沒有誰要為這個問題負全責，但是家庭成員每個人都可以一起幫助小明成長和學習。家中其他手足每天也都有需要與父母談心的時候，安排家庭解決問題的討論時間，邀請其他手足加入談心時間，讓手足一起幫助小明。母親告訴二姐她帶小明就醫的事情，二姐知道後，對小明有更多的包容與接納，陪他吃牛排、逛街、要他幫忙挑鎖匙圈。二姐對母親表示，聽他講話、看他動作，覺得他的性向偏向女生，但也勸母親放寬心，他的想法可能會變。二姐分享她和大姐在初中時，也有心目中喜歡的女生，喜歡跟對方在一起。父親也在電話中告訴大姐有關小明就醫的事情。後來有一天，只有三個孩子在家，母親回家，小明對母親表示「大姐對我特別好，煮東西給我吃，是不是她們知道我的事？二姐看穿我，讓她們知道好嗎？到美國結婚要不要通知她們？」小明能夠講出心中的害怕和疑慮，情緒會比較放鬆，也比較有機會重新審查自己的想法，進而找出不合理之處，加以調整。

母親提及小明就醫後，相對以前這個也怕，那個也懷疑的情況，顯得比較平靜。他對家人提出三個要求：不要當兵、必須變性、母親陪他出國住。要母親不要騙他，到美國住是為了安全，要學柔道、空手道防身。他的睡眠還可以，每天讀到凌晨一點才睡，早上六點半起來讀書，專心度好，心情也比較好，看完書跟母親講一些話再讀，開始在拼段考、模擬考。

小明表示第二次段考考得比第一次好，下次段考要考更好，復習考應有第一、第二志願，數理考滿分。畢業旅行三天二夜，去溪頭、阿里山看日出，回來一週就是段考，他想不去畢業旅行，在家準備段考，但又覺得錯過這個機會很可惜，同學間沒有不愉快，跟家人之間也還好，一回家都在念書。母親表示功課重，小明沒像以前那樣愛講，但仍表示不希望自己長高、長胖、腿粗，想把肉切一些起來，答應的三件事不能騙他，要陪他去環遊世界。現在跟同學講電話都聊好久（半小時），班上已經有幾個好朋友，他會擔心畢業旅行不知如何跟男生睡在一起，整體情緒穩定。



正向管教與個案輔導

後續三至四個月，他的情緒反應隨生活事件的壓力變動而起起伏伏，母親表示他東摸西摸化妝品、穿姐姐衣服，因此不專心，母親把門鎖起來，他說「這樣反而受不了」。游泳課得到0分，因為他不肯在男生面前脫衣服，他認為在身體不一樣，在男生面前脫衣服是放蕩。畢業旅行時他睡在地上，他覺得跟同學睡是玷汙身體。家中有客人來，姐姐同學來，他不敢出來，聲音也要裝。他覺得自己怪怪的，胸部沒長，下體不是陰道而是長奇怪的東西，他不管現實如何，他心裡想自己是什麼就是什麼。

去新加坡的同學又轉回原班，現在小明不覺得對方如何了，因為小明又喜歡上班上另一位同學，他現在班上有五個兄弟。他要求父母把他當女生對待，功課又變差，退到十二名。他喜歡看卡通或影片，有時很固執，一定要看借腹生子的影片，否則強烈抗議。現在學姐姐戴戒指、畫眉毛、擦口紅，說他自己隨便考都能考得比姐姐好。開始對美容瘦身廣告有興趣，他現在喜歡的男生功課不太好，所以他表示自己功課不能太好，因為「女生不能高過男生」，並表示將來要靠先生養，也可以靠先生養自己的父母，父親聽了表示不想靠他的先生養，要靠他養；他則表示羨慕母親做家庭主婦，在家做事，很悠閒；母親則以希望他當女強人來回應。

伍、結案與回顧

隨著基測大考將近，小明的考試壓力與日俱增，除了跟父母談考試、同學、老師的事情外，他也偶爾會提醒父母答應他的三件事。最後一次來診時，小明直接表達他的想法，他認為母親想透過治療來改變他想當女生的想法，但他心意已定，不會改變，不想再排時間來。心理師尊重他的想法，也聽取父母的看法，並與他及父母一起回顧治療半年的歷程，後續他及父母若有任何需要仍可以電話聯絡回診晤談。

回顧前後半年的治療過程，小明雖仍有想當女生的想法，此想法也可能持續到他長大成人，但是支持他這個想法背後很大的因素，是當他要面對競爭



壓力時尤其明顯，顯示當他可以想像他是女生時，自動化地會減少對自己成就的苛求，因而逃離表現不如預期的挫敗感。雖然他嘴上講想當女生，只要他仍舊規律上學，接受考試的挑戰，願意跟同儕一起參加畢業旅行，交到談心的朋友，情緒上可以與人分享快樂、分擔痛苦，這些經驗會讓他越來越勇敢面對考試的、生活上的種種壓力，和承諾做一個獨一無二的自己。他對性別刻板印象的想法也因為他能夠坦然說出來，才有機會與家人、師長、同儕討論和交流，使得非理性想法受到檢驗而逐漸調整或減少。相較於過去，他不再苦悶，他可以表達想法，可以與家人討論關心的話題；同儕相處方面，他比過去快樂，同儕間不再是容不下彼此的競爭關係，他有聊天的朋友，他有喜歡的男生，也有其他的兄弟；學業成就方面，雖有起伏但仍能維持在中上程度。以上的改變源自小明獲得正確的認知後，努力與同儕建立關係，以及家庭和學校提供了接納、尊重的環境，逐步建立了他的安全感，進而引發他的動機去學習方法和技巧，並達成人際互助行為的改變。這個過程強化了他和家庭成員、學校同儕解決問題、互助支持的能力和信心，改善了親子、同儕關係，也提升了親職效能。未來家庭還會面臨不同的發展課題，只要親子雙方能秉持開放的溝通和接納尊重的態度，雙贏的結果是可期的。✿



參考文獻

- 劉瓊瑛（譯）（2005）。S. I. Greenspan, S. Wieder, & R. Simons 著。特殊兒教養寶典：促進智力和情緒成長的全新療法（The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth）。臺北市：久周。
- Green, R. (1987). *The sissy boy syndrome and the development of homosexuality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Green, R. (1999). *Reflections on "Transsexualism and Sex Reassignment" 1969-1999*. XVI Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association Symposium. 17 - 21 August 1999, London.



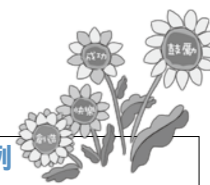
不一樣的天使 (惡境中的天使)

■楊益風 中華民國全國教師會諮商輔導處主任

近年台灣人權思潮蓬勃，傳統學校教育對學生的輔導管教模式，也受到極大的挑戰。以往授予教師教學生時和「天」、「君」一樣毋須受到質疑的地位，在現代人愈來愈疼寵孩子的前提下，迅速地擺盪到另一個極端，變成「我的孩子絕對不會犯錯，如果有錯，也一定是老師的方法有錯，害我的孩子犯錯。」使得教師在短短數年間突然變成一個高危險行業！家長不但將教師的每一個作為放在放大鏡下檢視，動輒還告上法院使其不勝困擾，甚而破財罹刑！尤其在輔導管教學生的事務上，教師們動輒得咎，過去所有的經驗法則在考量人權的標準下幾乎都可以被質疑，所以近年學校也多瀰漫著「不做就不錯」的氛圍。

其實，從比較教育的觀點來看，這些問題並非出在我國師資培育課程專業內容不足，而是先進國家並未像台灣一樣，責由一般教師來執行學生輔導工作的制度（不同專業證照）。此外，除非法律明定授權範圍，否則不要求家長反而要求學校應管教孩子的，更是未見。但這些現象，卻在政府兼顧傳統文化與西方思潮，又要省錢辦教育的心態下，全都發生了！於是問題當然也就隨之而生。

以目前校園最頭痛的管教問題來說，老師們最怕的也就是學生觸法事件。因為國人對西方人權法治思想的學習並沒有深入文化的底層去對照與理解，而是選擇性的實踐。例如學生間發生偷竊或鬥毆……等問題時，家長們對教師的期待常不只是教育學生而已，還要處理、調查、甚至仲裁……。結果只要一方不滿，學校或教師就得變成代罪羔羊！比之先進國家，家長遇到孩子在學校與他人衝突時，如要釐清責任，一定循司法體系去解決爭議。對老師除了「安全」和「教育」的期待外，根本不會（因為不該）要求沒有司法權的老師去解決學生間的私法爭議。不過由於我國傳統的教育習慣認為老師有權處理這些問題，而忽略民主法治國家除了司法機關在法律授權的範圍內可以調查、懲處他人外，教師根本無權處理這些問題。於是在許多老師自己也認識不清的前提下，自然動輒得咎！舉例來說：班上今天有同學失竊了，在沒有明確證據的情況下老師找了幾個被懷疑的同學來詢問，因若不如此，該同學回去和家人說：老師只告訴大家偷東西是不好的，以及發生這種事可用的司法資源有哪些，但自己卻沒去查……云云。那一定會被不堪損失的家長謾罵。



但如果是被懷疑詢問學生的家長，也一定找老師抗議，甚至去法院告老師可能侵權，或強制、妨礙名譽……等罪責。這在傳統對教師無限授權的文化中是不會發生的事，所以老師們擔負那樣的責任也就無可厚非。但今天的社會對人權的期許，已不容任何人只要憑其理由正當便可恣意作為，又何況老師呢？所以類似事件處理之難為也就自然可以同理了。

基此，在短期內無法提升國人素養、政府也刻意迴避教師權責不符等問題的前提下，鼓勵基層教師儘量分享一些成功處理此類學生管教問題的經驗，對勇於任事的教職人員便十分珍貴。本文作者王老師正是一個成功透過班級和師生關係經營，而改善個案經常與人衝突與竊盜慣習等棘手問題的例子。此外，王師更理解學生問題背後一定有更嚴重的環境問題的道理，而主動去關心接觸案主的家庭，使得案主因成長環境關係伴隨衍生的學習、個人衛生……等問題都能獲得改善。不過，筆者推薦其獲獎最重要的理由，倒不是在於王師行為改變技術或繪本治療……等輔導策略或技巧的運用如何，而是其從事輔導工作的心態。因身為一個專業的輔導工作者，將個案問題外化是容易的，但每日都得和案主相處的導師，如果還能肯定學生本質的純潔如天使一般，而不將學生本身視為問題，不啻是一種學習和磨練。在短短不到一年的師生相處中，輔導者並不矯情的呈現自己在初接個案時的掙扎。在個案受到許多家長及同儕排斥的情況下，老師也並非可以全無考量、全無情緒的接納。但相信人是可以改變的師者特質，促使作者無私的接下挑戰，然後在有限的資源下，運用最樸實的策略——陪伴，使個案終於願意逐步開始改變。而尤其值得鼓勵的是：王師沒有為獲獎而如少數學校般虛報學生改進的成果，反而在省思中理解自己的限制和不足，並呼籲政府要效法先進國家投入資源，去建構一套健全的制度，才能從根本（家庭）挽救更多不慎墜落的天使！筆者也以為：意圖責成教師積極投入來彌補學生輔導管教資源的不足，只會混淆而無法解決教育問題！學校需要的其實是專業人力、經費和制度的投入。我們可以學英、美兩國明訂法令賦予學校部分司法權力，保障教師代替家長管教學生時不會動輒得咎；亦可仿效北歐將管教子女回歸父母責任，令學校無權管教，但能更單純辦教育。總之不能刻意模糊老師的權責，如此，只會使越來越少人敢勇於任事。依此，年前教育部與全國教師會協商出《輔導管教學生注意事項》，承擔部分行政責任，尚屬一大進步。

不過，我們的路，還很長！惟教師面對如今困頓的環境時，若仍能時時如本文作者般體察孩子與自己原本投入教育的赤子之心，則故事的發展，或可至少令自己無悔！



不一樣的天使

學校：嘉義縣民雄鄉三興國民小學 團隊成員：三興國小王瑞臨教師、興中國小陳威良教師

壹、範例架構

一、名稱：不一樣的天使

二、目標：減少個案行為問題，改善生活習慣及人際關係，使其融入班級團體，並在學業上能有進步。

三、對象：認輔個案學生小風（化名）

四、問題類型：個案小風為國小四年級學生，認輔時間問題類型有以下幾個方面：

- (一) 學業方面：學習成就低落，功課經常缺交。
- (二) 生活習慣方面：衛生習慣不佳、穿著髒亂經常未換洗、抽屜及書包凌亂，曾有將書包丟入學校附近排水溝的紀錄。
- (三) 人際關係方面：在校經常與小朋友發生言語及肢體衝突，人際關係不佳。
- (四) 行為方面：放學後經常於校園閒逛、破壞校園公物的紀錄，曾經有偷竊紀錄。

五、情境說明

個案學生小風在國小三年級的時候轉入三興國小就讀，由於年幼時父親入獄服刑，母親離家出走。童年生活即輾轉在家扶中心安排的寄養家庭與育幼院中度過，父親出獄後遷居到嘉義。因父親年紀尚輕，缺乏管教的經驗與責任感，除了犯錯後的打罵與斥責之外，並未真正的管教、關心小風，因此小風放學後經常夜晚在社區、校園閒逛。

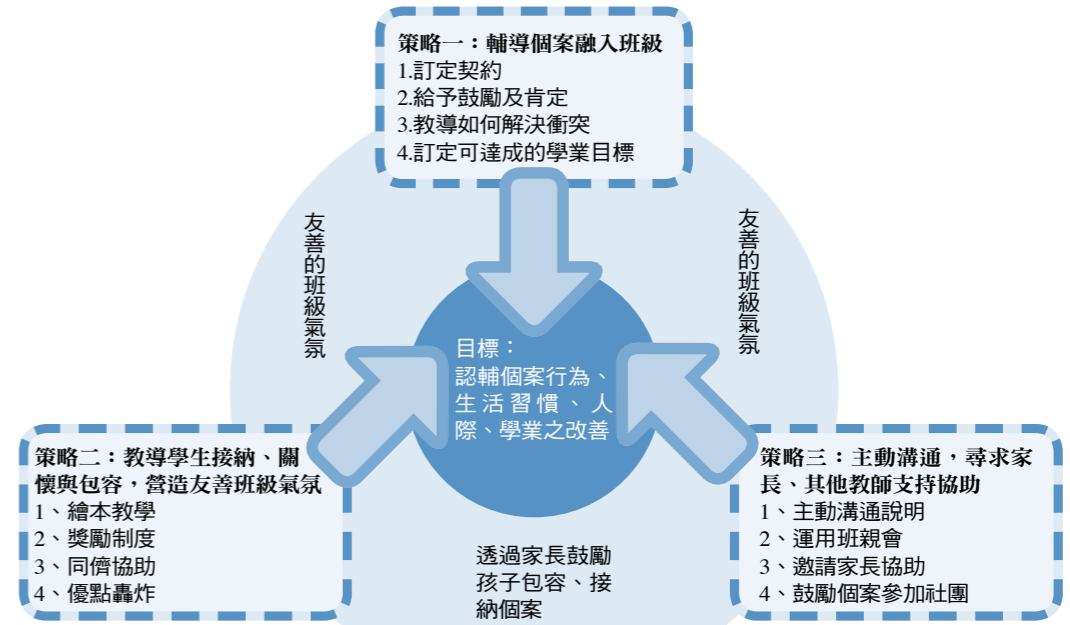
缺乏父母管教及關心的小風，經常與班上同學產生言語及肢體衝突，甚至有偷竊或藏匿同學物品的情形。老師及部分家長曾設法幫助小風，但成效不彰。由於小風和同學間的衝突一再發生，無法解決，同學家長倍感困擾，開始排斥子女與小風同班。

在小風升上四年級的班級親師座談當中，有數位家長向班級導師表示，若學校無法妥善解決小風的問題，要將自己的小孩轉學，以免受到小風的影響。小風的管教問題似有愈演愈烈的趨勢。於是，學校召開個案輔導專案會議，由校長、訓導主任、二位班級導師、小風父親及小風與會，商討如何輔導小風，以及將小風轉班的事宜。從此以後，小風轉到我的班上……。



六、採行策略

獲悉小風要轉到班上來，我的心情十分複雜。一方面是基於對小風的處境有所了解，如果小風可以到班上來，我就可以直接幫助他；但另一方面，小風的「豐功偉業」在同學年的孩子之間早已有所耳聞。班上學生還曾經告訴我：「老師，幸好小風不是我們班的！」。現在，小風要中途轉到班上來，我非常擔心小風在一開始就受到家長及班上同學的排斥。幾經思考之後，我決定採取以下的策略來幫助小風：



圖一：認輔學生個案輔導採行策略

(一) 策略一：輔導個案融入班級

1. 訂定契約：

與小風溝通、討論，約定上、下課以及亟待改進的行為表現。違反約定則減少下課時間，並留在老師身邊擔任小幫手。

針對偷竊行為，教師邀請小風擔任班上的「小偵探」，班上如有東西遺失，即請小風協助調查。個案剛轉到班上時，偶有學生物品遺失的情形，而請小風協助調查後，遺失物品的學生經常都能找到東西，之後，遺失物品的情形便不再發生。

2. 給予鼓勵及肯定：



小風如有良好的行為表現，或者不良行為出現次數減少時，我立即以口頭方式公開表揚，並運用班上獎勵制度給予鼓勵，使小風正向的表現立即獲得肯定，並獲得全班同學的認同。例如：上一節下課小風和○○同學發生爭吵，但是他沒有口出惡言，而且用很冷靜、和平的方法解決了，所以小風為我們全班在「快樂表」上爭取到一點！

聯絡簿是我鼓勵、關心小風最重要的管道。由於小風沒有媽媽，我經常在聯絡簿上和小風筆談，稱呼小風為小寶貝。小風一有進步，我就會在聯絡簿上表示肯定和鼓勵；當小風做錯事情時，我也會在聯絡簿上安慰小風，並表達老師對他的期望。小風有時也會在聯絡簿上回應。

3. 教導如何解決衝突：

由於小風經常與人發生衝突，因此在輔導上著重於學生解決衝突能力的培養。我所教導的解決衝突模式如下：

- (1) 衝突雙方輪流陳述衝突發生的經過。
- (2) 當一方陳述時，另一方必須認真傾聽，不可說話。
- (3) 雙方均陳述完畢後，輪流說出對方的說詞。
- (4) 輪流陳述自己在衝突事件上有何錯誤或避免衝突的方法。
- (5) 針對自己做錯的部分向對方道歉。

起初衝突發生時，教師需要較多時間引導。當班上同學都習慣此一模式後，大部分學生在發生輕微衝突時都會先嘗試自己解決，教師不需介入。

4. 訂定可達成的學業目標：

小風的語文及數學程度較一般四年級學生落後許多。國語方面，注音符號拼音經常出現錯誤，大約僅有小二程度。數學方面，無法理解文字及應用題，僅能做簡單的二位數加減法。因此，在課業上的要求較為寬鬆。例如：國語習作僅做第一大題「國字注音」其他的大題由小風自行選擇完成。數學部分則由我選擇較簡單的四則運算題目，以培養小風基本的四則運算能力。由於訂定的目標對小風而言是較容易達成的，因此，作業繳交和完成的比例也增加了。

(二) 策略二：教導學生接納、關懷與包容，營造友善班級氣氛

1. 繪本教學：



在確定小風要轉到班上來之後，為了使學生能接納小風，我選擇了《媽媽心·媽媽樹》以及《醜小鴨》兩本繪本，先在班上進行教學。

《媽媽心·媽媽樹》是敘述一位沒有母親的孩子所表現的一些負面行為，主要目的是讓班上的孩子能了解並接納小風負面行為的原因並協助小風；《醜小鴨》是描述一隻小天鵝在成為天鵝之前所遭受到的許多嘲笑而喪失自信，忘記自己原來是一隻天鵝，主要目的是讓班上的孩子感受被人嘲笑的感覺，進而減少對小風的排斥與嘲弄。

2. 獎勵制度：

我於班上原先即有「快樂表」獎勵制度，當學生表現出幫助同學、有禮貌、共同完成一件很棒的工作、工作認真、作業繳交情形良好，或是自我超越等優秀表現時，老師即在「快樂表」上增加點數，當「快樂指數」達到50點時，全班即可擁有一節「自由課」，由學生自行討論、決定自由課的運用方式。例如：去電腦教室、看一部影片、開同樂會……等等。

3. 同儕協助：

為了使小風能早一點融入班級團體生活，在座位的安排上也經過精心的設計。首先，在取得家長同意之後，將一些熱心、喜歡助人的學生安排與小風同組，協助指導小風的功課、規勸行為、協助參與課堂討論並且在下課的時候招呼小風一起遊戲。而這些協助小風學生，老師經常在班上口頭表揚並在「快樂表」上增加點數，也經常在聯絡簿上稱讚其樂於助人的好表現。

4. 優點轟炸：

為了使小風的改變得到更多同學的認同。我經常在班上問同學，小風最近有什麼優秀的好表現？讓班上的同學發表，一方面讓班上學生學習觀察、肯定別人的進步，另一方面也讓小風感受到班上友善的氣氛。學期結束後，我請班上學生用小卡片寫出小風進步的地方，並把小卡片送給小風來鼓勵他。

(三) 策略三：尋求家長、其他教師支持及協助

1. 主動溝通說明：

由於小風在轉班之前，原來的班級家長即有排斥自己的小孩與小風同班的情形。轉班之初，我經常利用家庭聯絡簿、電話或放學接送的時機與班上家長溝



正向管教範例 個案輔導1

通。主要目的在使家長了解小風在班上的情形，使家長放心。同時也透過這樣的機會讓家長知道自己的孩子有幫助小風的好表現，希望家長回家之後能肯定孩子幫助他人的行為。

2. 運用班親會：

知道小風要轉班之後，我利用學期初的班親會告知與會的家長這個訊息，並且在會中提出輔導小風的策略。希望家長在了解之後，減少對小風的排斥，並能進一步鼓勵自己的子女關心、善待小風。

3. 邀請家長協助

班上有一部分家長對於小風的處境也十分關心。在老師的邀請下，班上的家長會到校擔任故事媽媽、整理舊衣送給小風替換、口頭稱讚鼓勵小風的表現。使小風感受到班上除了老師之外、同學和家長也都能接納、關心自己。

4. 鼓勵個案參加社團

小風參加了學校的陶笛社、童軍社。在獲得家長、社團老師的協助下，免費提供小風社團所需要的陶笛、材料。希望小風多方面嘗試，發現自己的優點。

七、進行流程

茲將個案輔導分為轉班前（95/10）、轉班前期（95/10~12）、轉班中期（96/1~96/3）、轉班後期（96/4~6）等四個階段，並將本方案所採行的三項主要策略，依各階段之不同將進行流程表列如下：

階段	轉班前 (95/10前)	轉班前期 (95/10-12)	轉班中期 (96/1-96/3)	轉班後期 (96/4-96/6)
個案輔導	轉班會議、家長晤談、個案背景調查與了解	訂定契約、給予鼓勵及肯定	給予鼓勵及肯定、教導如何解決衝突、訂定可達成的學業目標	已能融入班上團體生活，很少與班上學生衝突、作業繳交比例增加
友善班級	繪本教學獎勵制度	同儕協助獎勵制度優點轟炸	獎勵制度優點轟炸	優點轟炸
家長教師支持	主動溝通說明、運用班親會	邀請家長協助個案參加社團	家長參與協助個案參加社團	家長參與協助

八、所需資源（含人力設備與教材）

本方案採行的各項策略所需資源如下：

正向管教範例



策略	資源
個案輔導	教材：教師選編適合學生程度之作業 人力：轉班會議：校長、行政人員、老師、家長共同參與
友善班級	教材：教學用繪本、獎勵制度、紙張、小卡片 人力：願意協助之學生 設備：投影機、電腦
家長支持	人力：願意協助之家長 設備：家長、教師提供之陶笛、舊衣物

九、效益評估

問題類型	輔導前（三下學期末）	輔導後（四下學期末）
學業方面	◎功課缺交（繳交率約20%）。 ◎僅能背誦99乘法並做個位數相乘運算，唯錯誤率偏高（約50%），且無法理解應用題。 ◎語文學習意願低落，排斥朗誦、閱讀活動，造句有困難。	◎功課繳交率提升至80%。 ◎會做3位數乘2位數之乘法及3位數除1位數之除法計算，準確率約可達80%，唯應用題仍有困難。 ◎學習意願提高，願意念誦課文、能完成簡單的造句。
生活習慣方面	◎衛生習慣不佳，餐盒經常未清洗。 ◎抽屜及書包凌亂。 ◎曾有將書包丟入學校附近排水溝的紀錄。	◎能在學校清洗完餐盒，偶爾需教師提醒。 ◎抽屜及書包仍需教師提醒才能收好。 ◎未再出現類似情形。
人際關係方面	◎經常與同學發生衝突（約每天1-3次）。 ◎人際關係不佳。	◎與同學發生衝突頻率減少（約每週1-3次），且能以和平方式自行解決。 ◎大部分同學下課喜歡與個案遊戲，人際關係改善。
行為方面	◎放學後閒逛，破壞校園公物。 ◎偷竊。	◎放學後仍會到校活動，但已無破壞公物之行為。 ◎轉班初期有藏匿同學物品情形，中、後期未再發生。
家長態度	◎排斥子女與個案同班。	◎能接受子女與個案同班且關懷、協助個案。

貳、延伸學習

一、延伸學習一：「醜小鴨」教學活動設計

活動名稱	閱讀指導	設計者	王瑞臨
活動時間	一節課（40分鐘）	相關課程	語文、說話
教學理念	透過圖畫故事中的角色人物，引導孩子思考、體會醜小鴨的處境，以同理心對待受排擠或人際關係欠佳的同儕，進而能了解對別人付出關懷與愛的方法。		
教學活動		時間	注意事項
一、準備活動 (1) 教師事先準備好圖畫書《醜小鴨》 (2) 學習單 (3) 事先指定學生閱讀			
二、發展活動 (1) 故事導讀：《醜小鴨》 (2) 內容討論： 1.醜小鴨在故事中受到哪些不公平的對待？ 2.醜小鴨為何會受到這些不公平的對待？ 3.如果你受到這樣不公平的對待，你會有什麼樣的心情？該怎麼辦？ 4.如果你可以幫助醜小鴨，你會怎麼做？ (3) 填寫學習單		10分 15分	學生自由發言。
三、延伸活動： (1) 導入個案小風的處境。 (2) 討論如何幫助小風。		5分 10分	學習單一張。 學生自由發言、 教師總結。



《醜小鴨》學習單

_____年 _____班 姓名：_____

書名：《醜小鴨》

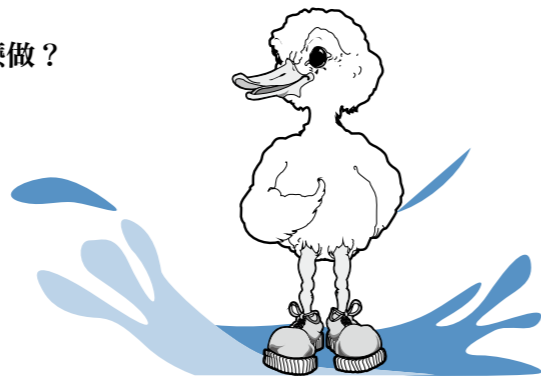
作者：_____ 出版社：_____

問題一：醜小鴨在故事中受到哪些不公平的對待？

問題二：故事中其他的動物和人類為什麼要這樣對待醜小鴨？

問題三：如果你受到這樣不公平的對待，你會有什麼樣的心情？該怎麼辦？

問題四：如果你可以幫助醜小鴨，你會怎麼做？



二、延伸學習二：「快樂表」獎勵制度

獎勵制度「快樂表」使用規則

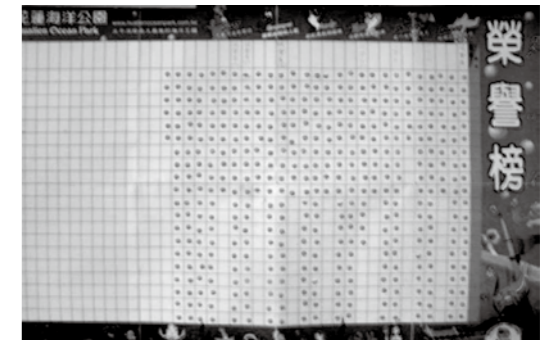
(一)「快樂表」是表示一個班級的快樂指數，當本班的小朋友有以下的優秀表現，就可以為全班爭取到「快樂指數」哦！（指數增加幾點由老師視表現優秀程度決定）。

1. 主動熱心、幫助同學。
2. 主動向師長問好，說請、謝謝，表現出有禮貌的行為。
3. 團隊共同完成一件很棒的工作。
4. 對負責的工作認真盡責。
5. 全班作業繳交情形良好。
6. 有勇氣、克服自己的缺點、超越自己的障礙。

(二) 快樂指數使用規則：當全班快樂指數到達50點，可以獲得一節「自由課」，內容由全班小朋友自行討論決定。（參考項目：觀賞影片、上電腦教室、同樂會）。

(三) 快樂指數最多可以累積至100點，一次兌換2節自由課。

◎備註：個案小風有優良表現時，教師經常會在全班面前表揚，並增加全班的「快樂指數」，一方面鼓勵小風，一方面也使全班同學更容易認同與接納小風。



參、回饋與建議

輔導小風一年的過程裡，只覺得時間太短了。如果可以再擁有一年的時間，小風應該會有更多的進步。另外，除了起初的個案輔導專案會議之外，小風的父親在這個過程當中幾乎是缺席的，這是整個過程當中最大的遺憾，也是教師力有未逮的地方。

總覺得有關當局真的需要設計一個比較理想的制度，設法讓這一類的家長能夠真正用心、關心自己子女的教育，而不是等到成了嚴重的社會問題，最後才由政府、全民買單。這不能僅靠學校、老師來跟家長宣導、教育。學校和老師盡力了，家長還是事不關己、置若罔聞，怎麼辦？



最後，感謝在這個過程當中協助小風的義工媽媽和班上的同學。尤其是熱心幫助小風的同學，你們真的是老師心目中樂於助人的小天使。因為有大家的熱心幫助，小風才有今天的進步。

肆、心路手札——不一樣的天使

選擇

每一個孩子出現的負面行為都有其原因，大部分的原因來自於孩子所在的家庭環境和父母的管教態度。遺憾的是，沒有一個孩子可以選擇自己要什麼樣的父母、出生在什麼樣的家庭。小風正是這樣的例子，基於這樣的體認，我做了不同的選擇：

1. 選擇用比較包容的態度來接納孩子表現出來的負面行為。
2. 選擇由另外一個角度觀看孩子的優點。
3. 選擇用正面肯定的語氣來鼓勵孩子。
4. 選擇用正面的方法來管教孩子。

關懷

關懷是動詞。老師必須身體力行，付諸行動，才能展現對學生的關心。除了在課堂上之外，我經常主動找學生談話、聊天。談的內容很廣，有課業、興趣、嗜好、交友……等，越了解學生，學生就會覺得老師越關心他們。和學生談話的時候，我會注意：

1. 聲調和語氣：當學生做錯事時，我會用溫和、堅定的語氣表達，並用鼓勵的話語說出我的期望。運用聲調的抑揚頓挫，就可以達到傳達指令與管教的效果，不需要大聲的叱喝與責罵。
2. 肢體動作：適度的拍拍學生的肩膀、摸摸學生的頭、牽著學生的手，或是來一個關懷的擁抱，縮短師生之間的距離，也傳達了老師的關心。
3. 善用眼神：上課時學生回答問題，我會以讚賞的眼神看著學生，點頭微笑。學生做錯事情，我也會以堅定的眼神看著學生，學生往往會收斂自己的行為。眼神也可以傳達老師對學生的期望和關懷。

建立秩序與教導

除了課業之外，小風的品格養成、生活習慣、待人處事都需要老師的教導。但是教導不能流於口頭上的說教，在和小風相處的過程當中，我發現這樣比較有效果：



1. 建立秩序（discipline）：學生在不當的時機表現出不當行為，有時候是因為他們「不知道該怎麼做？」，或「不知道這樣做可不可以？」。我思考的是「我不是在教室當中建立起足以讓學生安全學習的秩序和氣氛？」，而不是看到學生表現出負向的行為，就指責學生、施以處罰與打罵。
2. 運用故事：絕大多數的小朋友都十分喜歡聽故事，如果加上繪本和大螢幕，效果肯定比說教還好上好幾倍！
3. 教導、學會思考解決問題的方法：當學生出現管教方面的問題時，我會以發問、引導的方式與學生討論解決的方法，讓學生學會自己思考、解決問題，盡量避免直接告訴學生該怎麼做。
4. 練習、再練習：思考、解決問題的方法並不是一教就會，需要在日常生活當中不斷的練習、再練習。每當有衝突和問題出現的時候，就是一個學習、練習的機會，老師必須有耐心給學生練習的機會。

期望和鼓勵

最後，任教十餘年了，我相信心理學家所說的比馬龍效應（Pygmalion effect）。我們可以透過一個人說話的語氣、肢體動作和眼神感受到這個人對我們的看法與期望。同樣的，孩子能感受到老師對他的無奈、失望與冷漠，也可以感受到老師對他的期待、希望與熱情。每當我用期待、希望與熱情來鼓勵孩子時，他們總是認真的全力以赴，即便許多時候，孩子的能力和表現並不符合我們的期望。但是，身為一個老師，我總是提醒自己不能失望、要有耐心、持續地鼓勵……等，換個角度、降低標準，就能夠找出孩子的進步並鼓勵他們。

結語——不一樣的天使

小風是一個缺乏母愛、缺乏管教、在不安定的家庭環境當中成長的孩子。他也是一個天使，只是這個天使習慣比較不好、愛搞破壞、不愛寫功課、比較容易和別人起衝突、有許多和一般小朋友不一樣的地方。但是，當我們用接納、包容、關懷的態度，給予期望和鼓勵的時候。我們發現，原來小風也是活潑、開朗、愛開玩笑、喜歡跟大家一起遊戲、學習的。他和其他的小天使相同的地方，遠比不同的地方要多得多。✿



幫孩子找到他生命中的貴人 (因有心而用心，因投入而深入)

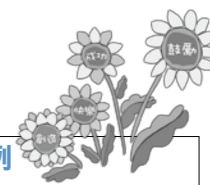
■徐儷瑜 東吳大學心理學系助理教授、臨床心理師

從臨床心理學的觀點來看，本案例中「小不點」之行為問題，符合美國精神醫學會之心理疾病診斷及統計手冊第四版(DSM-IV)中「品行疾患」(conduct disorder)之診斷。根據DSM-IV的診斷準則，品行疾患是一種發生於兒童及青少年時期的行為問題，它主要的行為特徵共包括15項，可歸納為四大類：(1)對他人或動物出現肢體攻擊或言語威脅、(2)故意縱火或毀損他人物品、(3)詐欺或偷竊他人財物、(4)嚴重違犯規範，如逃學、蹺家等。此個案在13歲之前即出現威脅、恐嚇、打架、勒索、偷竊、說謊、逃家等行為，故符合上述的診斷準則。至於個案是否有合併注意力不足/過動症或學習障礙，從現有的資料中較難判斷。

品行疾患學生對老師及學校行政人員來說是最頭痛、最威脅且最具挑戰性的對象，他們不僅不順從老師、干擾上課，甚至故意挑釁老師、聚眾叫囂、攻擊同學及老師，進而違反校規、觸犯法律，造成財產損失、生命危險。許多老師同學遇到這種學生，大多敬鬼神而遠之、不敢冒犯，甚至要他們儘早休學，以免造成學校師生的惶恐不安，因此這類孩子通常容易成為中輟學生，在外遊蕩，最後加入幫派，展開一段難以回頭的不歸路。

從發展心理病理學的角度來看，這類品行疾患的兒童或青少年，在他們嬰幼兒時期即呈現難養型的天生氣質，且具有好動、衝動或反抗的傾向，也因此較難與父母或他人建立安全的依附關係，對周遭環境不易產生信任感。而他們的家庭或父母也經常伴隨不利於兒童成長的危險因素，例如：早婚、早產、低社經地位、婚姻失和、父母本身具有犯罪紀錄或精神疾病、不當管教、對子女缺乏監控、家庭功能缺失等。而這些不利的危險因子，在個案身上幾乎都出現了，不禁讓人心酸。

但幸運的是，小不點遇到了他生命中的貴人——廖淑卿老師，廖老師身為導師要處理班上其他大多數同學的課業、生活、學習問題，還要負擔國中教學課程壓力，但是她並沒有因此放棄了這個充滿多重問題的麻煩人物，甚至擬定了「作戰計畫」，這份勇於面對、不怕困難、堅持到底的精神正是幫助這個品行障礙學生最主要的力量。許多品行障礙的孩童，從小不曾經歷真正的關愛，因此他們會故意挑釁老師，即使是脾氣好、有愛心的老



師，到最後也可能也被激怒而缺乏耐心，如此則驗證了品行障礙兒童對自我的內在認知基模：「我就是一個沒人疼愛、惹人討厭的人，連老師都不喜歡我，所以我乾脆爛到底，我不在乎別人怎麼看我！」然而，難得的是，廖老師總是懷抱正向思維看待個案，並沒有落入個案負向認知的陷阱中，她不把個案當作問題學生，而認為這些問題是個案努力適應不利環境所展現的生存方式，所以只要調整個案的環境、或提供有利於發展的保護因素，例如：被愛的經驗、溫暖的關注、適當的引導，就能幫助個案，從偏離的軌道帶往正常的軌道發展，這正是發展心理病理學關注的焦點，不論兒童或青少年的診斷是什麼，他們的問題並非一成不變，即使是相同的診斷，也會隨著成長發展而產生不同的結果，重點是在環境中灌注正向的力量，進行早期預防及早期介入。

基於這樣的善念與信念，廖老師積極開展他的輔導計畫，仔細看廖老師的輔導過程，他並沒有運用創新獨特的輔導技巧，從評估問題、收集資料、家庭訪視、強化孩子的優點、增加榮譽感，到轉換其學習困難而強化其才藝技能等方法，幾乎都是大部分老師耳熟能詳的輔導方式。但可貴的是，廖老師用心做好每個步驟，細心的溝通協調，每個步驟都充分運用人力資源，從點到線到面，不辭辛勞親自懇切與班上同學、各科任課老師、同辦公室老師、各處室行政人員一一溝通，建立共識共同幫助個案，甚至連很難改變的父親、奶奶及左鄰右舍，都加入幫助個案的行列，相信這些人一定都感受到廖老師的用心，而願意齊力配合。佈下如此天羅地網，並不是給個案更大的壓力，而是使個案生活在充滿關注與關懷的眼神中，這樣的團隊力量確實比老師一個人的單打獨鬥更加有效。此外，廖老師巧妙地擅用個案的強勢能力，以淡化其干擾行為，例如原本大嗓門的喧嘩吵鬧，轉化成中氣十足的報告口令；原本不安於室的好動愛說話，轉換成幫各處室跑腿的超級業務員，這點點滴滴都是需要費心設計的。

最後讓我們看到，一個差點誤入歧途、混入幫派的國中孩子，在畢業典禮時榮獲多項獎章，被學校推薦到建教合作的工商就讀，半工半讀、吃苦耐勞；甚至一個孩子的改變，帶動整個家庭都改變，不務正業的父親也開始力圖振作，要讓孩子看得起自己。從這個個案的進步，說明了「沒有問題學生，只有問題老師。」「因為有心而用心，因為投入而深入。」您是否也願意成為學生生命中的貴人呢？期盼每位老師共同努力！



幫孩子找到他生命中的貴人

臺北縣立新埔國民中學教師 廖淑卿

壹、範例架構

一、名稱：幫孩子找到他生命中的貴人

二、目標：運用正向管教策略，激發孩子的潛能、形塑孩子積極正向的自我意向，並邀請學校其他教師、行政人員協同輔導，以導正班上行為偏差的學生。

三、對象：

姓名：小不點

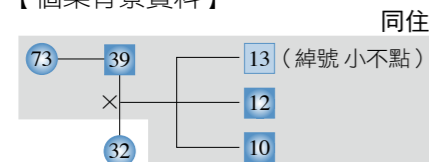
年齡：13歲

性別：男

年級：七年級

住址：臺北縣板橋市

【個案背景資料】



(於案主小三時離婚)

四、問題類型

案主之偏差行為主要屬於「外向性行為問題」，舉凡上課破壞秩序、搗蛋、打架、勒索、說謊、偷竊，無一不精。

(一) 上課破壞秩序、搗蛋：

觀察案主平時上課時間約十分鐘，平均每隔一分鐘，即東張西望，並試圖跟周遭同學或跟案主一樣無心聽課之同學攀談聊天，無視於正在上課的老師。完全不做筆記、回家也不做作業。對學習完全不感興趣，如同學不予理會，便試圖激怒周遭同學，達到上課時說話聊天的目的。面對老師的制止，案主常嘻皮笑臉、口出穢言，故意說些帶性暗示或性器官名稱之詞彙，試圖以譁眾取寵之誇張言行或表情，引起全班



哄堂大笑，進而迫使該堂課之教師中斷教學。

(二) 參加不良同儕團體：

一到下課時間，案主隨即跟附近班級同樣行為較為偏差之同學到處閒晃，如同大哥的囉囉般。必要的時候，幫忙跑腿、吆喝、圍事。也因此，常到了上課時間還不見人影，晚進教室時，還順便口頭恐嚇風紀股長，不准當報馬仔。

(三) 打架、勒索：

案主因個子矮小，所以很少單獨行動，通常都是跟在其他「大哥」身邊，幫忙「嗆聲」、把風。放學後就帶領自家兄弟三人，到附近公園閒晃，尋找行動不便之老人家，或個子比他們還矮小之國小學童，進行恐嚇取財，甚至動手行搶。

(四) 說謊、偷竊：

根據案主祖母表示，案主常偷竊家中財物，並辯稱是弟弟所為。案主亦曾自己表示，其之前所騎乘之腳踏車，為路邊「借用」來的。剛入學時，因案主寄住於姑姑家，姑姑表示，家中常失竊金錢財物，且放學後又時常晚歸，案主騙稱被老師留校查看。為此姑姑還曾經衝到學校來質問學校為何將學生留到晚上十一、二點。

五、情境說明 (個案分析)

「老師，你們班是不是有一個很矮的男生？」「老師我跟你講，他很壞喔！」「我以前也被他欺負過耶！」「對啊，他很會罵髒話喔！」「他還跟老師對罵呢！」別班的同學開始圍上來，七嘴八舌的向我「告狀」！才入學不到一個禮拜，沒想到我們班的「小不點」已經如此「聲名遠播」！這個身高123公分的「小不點」，還真是惡名昭彰，原來在國小時，就是有名的老大，別看他個子小，他的大嗓門，罵起三字經來尤其刺耳。全班的風氣也受到他的影響，整個班級開始躁動不安，不但有家長開始在聯絡簿上反應，連任課老師也開始抗議，而我也終於瞭解——容易讓人以為沒有威脅性的「小不點」才是本班的「亂源」！

(一) 家庭環境問題

案主的父母離婚之後，擁有監護權的父親，不但沒有負起養家活口的責任，還三不五時喝醉酒回家毆打案主，往往還得動用管區員警來解圍，這三兄弟也因此必須接受社會局安置。不過，據案主自己的說法，因為他們三兄弟實在「太壞了」，使得寄養家庭也受不了而要求奶奶帶回去！自然，照顧孩子生活起居的重擔，全落在了擔任



清潔工的70多歲老奶奶身上。

後來他們為了怕被社會局帶走，又不想待在家裡挨打，案主他們學會了逃家。案主母親住在萬華龍山寺附近，案主常為了逃避家暴，想盡辦法去找媽媽。即便被父親反鎖家中，三兄弟還是合力破門而出。聽著孩子若無其事地敘述，當他們拖著行李、流浪到光復橋頭，最後被員警巡邏車載回家時，頓時心裡一陣莫名的心疼。

因案主從小為五姑姑養大，跟祖母、父母都不親，加上案主的五姑姑後來自殺過世了，案主更被視為不祥的孩子，包括祖母、父親甚至其弟弟，都會對案主暴力相向。加上祖母溺愛大弟，父親偏愛小弟，更加強化了案主的負面自我評價及負面的生活態度，認為自己不好、全世界的人也都對不起他，而且自己要想辦法好好地「混」出名堂來！

(二) 個人因素

案主入學時身高123公分、體重38公斤。推測因案母為毒癮患者，使得家中三兄弟身高皆異常矮小、發育不良。案主智力測驗百分等級1（國民中學智力測驗第三種）；學習態度測驗百分等級10；學業成績極差——國字識字有限、無法理解成語或較文言的詞彙、數學之四則運算能力不佳（乘除有困難）、英文僅識得26個字母。語言能力正常，身體情況大致健康。

案主因國小學習基礎差，加上父母皆無法成為其良好之模範，案主不認為努力學習很重要；相反的，只要有靠山、夠兇狠，一樣也可以混得很好，就像其父親一樣。不過，案主非常勤快，因在家中必須「服侍」其大弟，幫忙放洗澡水、準備衣物，且家中無法令案主感受到溫暖，因此，案主不喜歡待在家裡。案主很少遲到缺課，除非當天早上被父親或大弟毆打（本人曾帶案主至縣立醫院驗傷），限制不准出門。案主喜歡熱鬧、喜歡人群，雖然聽課聽不懂，但就算是搗蛋、破壞秩序，案主也會因此感覺到個人的存在，而且本班班級氣氛良好，對案主是接納關懷的，因此基本上，案主是喜歡上學的。

六、採行策略

「上帝讓此事發生必有美意！」身為導師的我也必須不斷的自我心理建設。雖然「小不點」時常破壞班級上課秩序，服儀不整、大開黃腔、當「大哥」的手下，但是仔細推敲孩子的成長背景，也著實令人不捨。想來，孩子也是為了「求生存」，所以



必須學會「自己照顧自己」；在家暴的環境中成長，自然也習得了「以暴治暴」；沒有錢花用，就自己想辦法「向路人要錢」；為了在學校「有靠山」，他會去結交年紀較長、或體型較高大的行為偏差學生。當然，為了奠定自己在這群「狐群狗黨」中的地位，他就必須要有所「表現」。說穿了，他不過是個缺乏愛的孩子，缺乏被愛的經驗、缺乏溫暖的關注、缺乏良好的學習環境、缺乏適當的引導。因此，我擬定了以下的「作戰計畫」：

- (一) 觀察言行，收集資料。請班上同學當Spy。
- (二) 了解家庭狀況，實施家庭訪問。
- (三) 隨時注意孩子的改變，予以肯定。
- (四) 發現優點，給予表現空間。
- (五) 增加榮譽感、培養自律能力。
- (六) 邀請大家幫忙，儘可能提供合適的環境。
- (七) 要求禮貌常規，廣結善緣。
- (八) 常因為案主而讚美同學，讓案主對班上的影響力轉為積極正向。

七、進行流程

- (一) 觀察言行，收集資料，廣結善緣，借力使力

趁著把「小不點」支開的空檔，邀請班上的同學來幫助老師、鼓勵同學發揮道德勇氣。因為隨時都能掌握他的一舉一動，案主甚至開始佩服起老師的「神通廣大」呢！同時也要嘉許班上的「糾察隊」、肯定其對班級的貢獻，但更要保護其「秘密證人」的身分，以免使案主對其恐嚇而引起「寒蟬效應」。

個人常用的方法是，假藉任課老師的名義來舉證，令案主百口莫辯；再藉任課老師的名義來肯定其課堂中表現好部份，「如果能……，那○○○老師一定會更喜歡你的！因為○○○老師幫你說情，今天就暫且不處分你了。去跟○○○老師說對不起和謝謝！」這樣不但能避免案主對該名任課老師心生不滿，讓他平時上課不敢輕舉妄動，也教導孩子禮貌，更可能因此幫孩子多找了位貴人。

因為大部分的老師都具有教育熱誠，當一個孩子來到老師面前，為其在課堂上的不當言行道歉時，老師都會願意對其諄諄教誨一番、並再給孩子機會。之後，身為導師的我，再親自向任課老師懇切拜託，說明孩子的家庭背景後，幾乎每個老師都願意



協助輔導案主。

(二) 實施家庭訪問，請家長負起責任

趁著陪同案主回家的機會，跟奶奶談話、取得老奶奶的信任與合作，並透過申請清寒補助、幫忙打包剩餘的營養午餐來降低老奶奶的經濟負擔。

並試圖與其父取得共識，請他盡量以身作則，正常作息、努力跑計程車、盡量不要找一些地痞流氓到家中飲酒作樂。剛開始案父對本人敵意頗深，總是帶著酒意、一再表示「老師沒一個好東西」，「孩子本來都很乖，都是到學校去才被教壞的」。幾次談話後，本人強烈暗示孩子是有樣學樣，強調家庭環境及父母的責任後，案父雖口頭上不承認，但據附近鄰居表示，案父這一兩年來，生活態度積極不少（較少酗酒），連帶也改善了案主之家庭氣氛，只是仍然無法支持家計。

(三) 相信「天生我才必有用」，盡量找出他能幫忙的事，讓他有成就感。

有一天，班上同學跑來告狀「老師，我叫小不點上課時不要講話，他就罵我三字經、而且罵得很大聲喔！」就這樣，我發現了他的「天賦」--大嗓門！於是我要他，每次進辦公室時都要喊「報告」。果然，中氣十足的「報告」，馬上獲得許多老師的注意，辦公室老師們紛紛開始稱讚「小不點好有禮貌喔」！這大概是他這輩子第一次被這麼多老師讚美吧！案主開始喜歡進各辦公室，一下課就跑來辦公室表現他的「禮貌」。剛好趁機要求其服裝儀容，並請其當小義工幫忙跑腿。

在徵得體育組同意後，推薦案主至體育器材室擔任義工，每節下課到體育器材室。一方面消耗案主的精力，一方面讓案主自然而然地跟其他班級的「狐群狗黨」分道揚鑣，最重要的，這使他開始有了「成就感」與「榮譽感」！一舉數得。也因為案主變得越來越有禮貌，連帶的案主周圍的同學朋友也越來越喜歡他，也願意幫助他，案主的貴人也就越來越多了。

(四) 三年級時推薦至「技藝班」，增強其學習意願、自我要求

案主的學科基礎極差，但四肢健全又活潑好動，因此三年級時，即向輔導室申請參加與高職合作的「技藝班」，雖然案主對餐飲或美工設計並不擅長，但比起坐在教室中鴨子聽雷，還是比較有收穫的。甚至因為輔導處組長、主任的「賞識」推薦，案主還獲頒「技藝班表現優良」獎狀一紙呢！這也讓案主愈發自我要求，要表現良好生活常規，才不會讓輔導處組長、主任「丟臉」。



(五) 邀請行政人員幫忙

因為我知道單憑我個人之力是不夠的，而且，單打獨鬥容易讓原本就忙於班級雜務的導師失去耐性。而各處室恰好需要像他這樣「不安於室」、「喜歡跑腿」的學生當義工，再加上聲如洪鐘的「報告」，竟然引起意想不到的「佳評如潮」！於是，「小不點」成了各處室的「超級業務員」！

也許是「小不點」開始轉運了，某天請他送東西到教務處時，竟然又遇到了他心目中最重要的人們--教務處所有師長和校長！這是很有趣的一件事，在孩子的心目中，「行政人員」跟「一般教師」的地位是不太一樣的，也因此，能幫「組長」、「主任」做事，格外地令孩子感到驕傲，至於「校長」就更不用說了。對案主而言，校長請他幫忙做事，簡直就像「皇上召見」一樣光榮！還記得當時，他常在聯絡簿上寫道「今天被校長、還有主任稱讚，真高興！」、「今天校長請我幫忙，真高興！」雖然他懂的詞彙不多，然而那種單純因為被重視而有的喜悅，著實令我感動良久！當孩子有了成就感、榮譽感、進而能自我肯定的時候，這孩子便具備了「自律」的能力！

這孩子真的很有「貴人運」！一天，案主跑來問我「教育部長很大嗎？」我正覺得奇怪時，接到教務處通知，當天晚上教務主任要帶「小不點」去上一個談話性節目，可能會有教育部長出席。天啊，沒想到，當初那個調皮搗蛋、滿口粗話的骯髒小孩，在教務處的協助輔導之下，竟然可以去見部長了！當我看著電視螢光幕出現案主那小小的身影時，真是覺得與有榮焉啊！

八、所需資源

輔導這個「小不點」，嚴格說起來著實耗費相當大的人力，但其實又不會太複雜。因為大部分的老師都是在不知不覺中被包含在輔導計畫裡的，幾乎本班的所有任課老師，都是案主的「貴人」。案主常會要求座位要排在講臺前面，這樣他才可以跟老師面對面上課。而各處室的協助與配合更是不在話下，不但讓孩子有表現自我的機會，更讓孩子體驗了被關愛的感覺。走筆至此，我要特別感謝校長以及各處室的老師。尤其是教務處，長久以來，教務處提供了「小不點」一個充滿關懷與接納的環境。甚至，教務處的老師還會自掏腰包為「小不點」買衣服、鞋子；在他擔任義工的過程中，教導他應對進退、做人處事；更重要的是，讓他找到了自我的價值！我想，這是他生命中一個很重要的轉捩點--他開始相信，「自己真的很不錯！」



九、效益評估

案主除了剛入學時的調皮搗蛋之外，在學校期間，因為全校老師幾乎都認識他，案主不敢、也不想破壞得之不易的「名譽」。當案主偶爾違反常規時，只要提醒他，「如果組長、主任甚至校長知道的話，她們會有多傷心、多失望？」案主就會自我反省，而當孩子能反省、有自律的能力之後，孩子自然而然就會步向正軌了。

記得有一次到案主家，看到案主房間（三兄弟同睡一房）的牆壁上貼滿了獎狀，頓時脫口讚美了孩子，「哇！真厲害，拿到這麼多獎狀！」案主大弟馬上吐槽，「那是他們國小老師看他可憐，到畢業了都沒拿過獎狀，才把班上的整潔秩序獎狀發給他當紀念！」當時案主臉上靦腆的笑容，讓我久久不能忘懷。

沒想到，這孩子在新埔國中的三年，得到的讚賞、拿到的獎狀，比他當時貼在牆上的還多。甚至畢業時，案主還因參加北縣皮影戲比賽榮獲優等，而領到了「特殊貢獻獎」、擔任體育組及教務處義工表現優良，而領到了「熱心服務獎」呢！

貳、延伸學習

即便案主的偏差行為已有大幅改善，但其無藥可救的學科基礎，仍舊無法升讀公立學校。加上案主家境清寒，無法供給案主就讀私立學校，在與輔導主任討論過後，推薦案主至桃園成功工商就讀「建教合作班」。一方面可半工半讀、自給自足，更重要的是，可以讓案主遠離不良的家庭環境、免於家暴的恐懼。校長還為了案主，致電桃園成功工商，拜託協助安排案主任校，甚至代為籌措住宿費！校長真是「小不點」的大貴人啊！

目前案主在桃園成功工商就讀情況良好，據工廠的駐廠老師表示，「小不點」工作态度認真、禮貌周到，連同工廠的員工阿姨們，都很喜愛他、很照顧他。不論叫他做任何工作，都會盡心負責，甚至輪調大夜班，也毫無怨言，小小年紀能如此吃苦耐勞，實屬難得。

也許，在桃園成功工商，「小不點」還會找到更多他生命中的貴人呢！

參、回饋與建議

回饋：1. 來自案父、奶奶

剛開始案父對於案主非常忽視，甚至常惡言、暴力相向。覺得學校老師多事，對於



已經沒救、「撿角」的小孩，何必如此大費周章？甚至當面嘲笑老師「被小不點騙了」！但三年後，對於案主的改變持肯定的態度，覺得案主變得較有責任感，也不用花家裡一毛錢，就能上高中。對於學校老師、主任、校長的幫忙，亦相當感激。案父自己也表示，自己也要開始振作，不能比孩子還差，至少要讓孩子看得起自己。

至於奶奶，雖然還是較偏袒案主大弟，但對於案主也較願意予以肯定，不似剛開始時，一見面就開始數落案主的不是。只是對於案主就讀建教班卻分文未拿回家貼補家用，頗有微詞。經告知，案主三個月的薪資可能還不足他一學期可能需要的花費，除非奶奶能提供其學雜費，案主方能將薪資拿回家貼補家用。

2. 來自案主附近鄰居

剛開始因為怕案主逃家，故常陪同案主放學回家，附近的住戶也就開始認識了我這個「小不點的老師」！有時在路上遇到，熱心鄰居還會跑來跟我說謝謝，因為「小不點變得很乖」。原來他們三兄弟是社區有名的頭痛人物，常破壞商店的佈置、或欺負附近年幼的孩童。「而現在小不點在路上看到我，還會跟我說伯伯好！」三年來，輔導「小不點」的辛苦，頓時覺得一切都值得了。

建議：1. 應積極推廣親職教育

「今日的成年罪犯是昨日的少年犯；今日的少年犯是昨日的問題兒童，而問題兒童又來自問題家庭」。因此，政府、社會媒體如能著重親職教育，讓父母能發揮父母應有的效能，必定更能發揮防微杜漸之效。而對於不適任之父母，應有相關配套措施，以避免惡性循環，孩子將來也成為其父母的翻版。

2. 善用學校人力資源

學校裡，最多的就是一群受過訓練、有經驗的專業人員，不論是一般教師、或行政人員，都能發揮良好的協同輔導的功能。尤其是行政單位，因為比導師要能客觀的面對學生、有較充裕的資源可運用、又在學生心中具備較高的地位，如能協助導師輔導學生，就有如「魚幫水，水幫魚」一樣，皆大歡喜！

3. 提供青少年身心科醫學服務

因為本案案主，身材矮小，自我意象差，案主許多不良行為多是源自「自我保護」的需求，或者是想「引起注意」。當初學校校護發給案主一張「請家長帶至醫療院所檢查」的通知單，案主的奶奶聽到要花錢就作罷了。本人曾經嘗試帶案主就醫，



卻因非為監護人，無法簽具任何同意書而作罷。試想，如能提供類似特殊教育身障生之專業服務、或由國家提供相關的檢查、免費醫療服務，也許能幫助到類似案主發育不良且長期受到家長忽視的孩子。

肆、心路手札

「沒有帶過班，就不算當過老師！」兩年多前，在填「擔任導師意願調查表」時，老姐的話突然在腦海中閃現。從大學畢業後，就一直擔任行政工作或專任老師的我，老是被同為國中老師的姐姐取笑「對啦！你們這些當行政的，都不知民間疾苦，你知道現在的學生有多難教嗎？」想一想，我還真的不知道擔任導師有多辛苦？沒想到當初為了姐姐的一句話，竟然讓我走進了教職生涯的「桃花源」！

從事教職十多年，當初的教育熱忱早被許許多多的挫折給消磨的所剩無幾了。「沒有教不會的學生，只有不會教的老師！」甫聽到這話時，還曾嗤之以鼻。然而，在「小不點」身上，我看到了自己的責任。以往面對頑劣學生，任憑說破了嘴，頑石還是不點頭時，總會自我安慰—學生的問題是發源於家庭，身為老師的我也無能為力！倘若不是因緣際會、再加上有這麼多人的幫忙，也許我還在怨嘆「為何不能得英才而教之？」

從剛開始接觸案主「小不點」時的哀嘆，到今日身為「小不點」導師的榮耀，在輔導「小不點」的過程中，我發現自己其實才是最大的受益者。戴晨志先生曾說過「老師『因有心而用心，因投入而深入』。我想，師生之間的關係，應該從成為彼此的貴人開始。」



參考文獻

- 金樹人（譯）（1994）。C. M. Charles著。教室裡的春天：教室管理的科學與藝術。臺北市：張老師
- 歐申談（譯）（1993）。T. Gordon。教師效能訓練。臺北縣：新雨
- 林朝夫（1991）。偏差行為輔導與個案研究。臺北市：心理
- 邱連煌（1997）。班級經營：學生管教模式、策略、與方法。臺北市：文景
- 林進材（1998）。團體輔導活動設計實例。高雄市：高雄復文
- 吳武典（1995）。青少年問題與對策。臺北市：張老師



亮亮不哭哭

■ 吳文賢 臺南市億載國小 校長

融合教育是讓身心障礙學生和普通班學生在同一間教室，一起學習，建構一個正常化的教育環境，讓特殊生適時地在普通班與所有學生一起接受一般性的教育。融合教育要能成功，需特殊生的師長們，在觀念、作法與心理上，都得先達成共識。

不可諱言，特殊生有很多特質阻礙其融入普通班級，本文主角「亮亮」是一個亞斯伯格症的小孩。這類小孩社交能力不良、強烈的固著性格、異常情緒變化、注意力困難，作者張韻純老師雖然沒有特殊教育的背景，但老師本身高度的自我覺察，能穩定自己的情緒和運用支持系統，虛心學習，調整因應學生各種狀況的方法，並在評估「亮亮」的特質後，結合可支援的人力或物力，依據本身班級經營與教學計畫，納入教學活動中。如此一元的教育系統的實施，結合課程安排與善用班級經營的機會輔導個案，並鼓勵同儕接納差異，相互包容，在幫助「亮亮」適應新的校園生活與課程學習上，著實有很大的助益。

亞斯伯格症孩子的輔導，注重在增加社交能力、行為矯正與情緒輔導。亞斯伯格症孩子常伴隨焦慮情緒，是以情緒的處理是輔導的第一步。作者對學生情緒的高度敏感，並能精確掌握情緒的來源，同理安撫後，提供正確的認知概念，以理性的態度接受與面對挫折，進而引導出學生正向的情緒和行為。

亞斯伯格症孩子欠缺社交溝通技巧，不善用肢體語言來做表達，對他人說的話會有理解上的困難；社會判斷力差，不能體會人家對他開的玩笑；做錯事不認錯，被糾正時會大吵大鬧；因為奇特的行為而受同儕欺負。作者在班級上除了讓「亮亮」獲得與一般生互動的機會之外，更讓一般生藉此體會如何與「亮亮」相處，發揮人性的光明面。如此幫助「亮亮」同儕對等關係的建立，培養其自我照顧的能力和服務他人的習慣，也指導同儕教導他。這種方式除了讓「亮亮」學習人際技巧外，更協助他從團體中獲得歸屬感，感受到被了解及接納，減少「亮亮」在人際中遇見的挑戰及因人際的壓力併發的焦慮。

亞斯伯格症孩子對某事產生興趣後，因強烈的固著而常培養出特殊才華。作者利用「亮亮」喜愛閱讀的興趣，進行社會互動的輔導，並給予機會與積極的鼓勵，增強其自信心與成就感，除有助於建立人際關係與班級內的地位外，也對學習主動性與注意力等正向



行為的增加，及哭鬧情緒等負向行為出現頻率和持續時間的減少，都存在著極大的關聯性。

作者面對初接這個班級的挑戰，透過與「亮亮」建立良好的關係，放下身段，不以批判及權威的口吻與姿態來溝通，適時將他人行為與觀感做一番澄清及反映。班級輔導與個別輔導的雙管其下，讓同儕間對於個案的特殊需求能夠一起協助。擬定「亮亮」二年來的輔導目標，交叉並行，循序漸進，讓整個輔導歷程更為完整。在教學上，明白清楚地告訴他老師的指令，必要時以視覺提示協助他。與家長共同進行輔導，達到親師合作的最大效益。作者如此用心、主動積極關懷，設法打開「亮亮」的心，讓他露出笑臉，感受到溫暖，尊重他的意見，接納他所有，並運用策略建立他的自信，善用這些輔導策略，使固著性高的亞斯伯格症孩子——「亮亮」的正向行為有顯著地增加，實屬不易。✿



個案輔導3

教育部96年校園正向管教範例徵選活動

亮亮不哭哭

學校：苗栗縣苗栗市建功國民小學 張韻純老師

壹、範例架構

- 一、名稱：亮亮不哭哭
- 二、目標：校園生活及學習適應
- 三、對象：低年級
- 四、問題類型：亞斯伯格症孩子之輔導
- 五、情境說明：

第一次看到亮亮，是在新生開學前幾天。細心的亮亮媽咪為了讓亮亮提早熟悉校園，所以帶亮亮到校園走走。當亮亮媽咪告訴亮亮我是他的老師時，他只是繼續漫走著望著遠處，彷彿在尋找什麼，也彷彿只是這樣望著。

從亮亮媽咪的口中，對亮亮有了初步的認識，也知道愛她的媽咪從幼稚園時即已察覺出亮亮的特別，並持續帶他進行感覺統合及注意力缺失的治療。只是我們都不知道，在即將來臨的校園規律生活中，還有一個我們從未認識的亮亮和一個陌生的名詞「亞斯伯格」。

開學後，與幼稚園大不相同的作息，帶給了亮亮和其他孩子們程度不一的衝擊。有時還沒來得及弄清楚狀況，一聲刺耳激動的哭喊聲，伴隨著幾乎同時的鼓譟聲，即已迫使我必須停下正在進行的課程。就如同一根點著的引線，開始向四周的易燃物試探著灼燒的燃點。一場場急來的烽火，著實把開學初的我燒得焦頭爛額。曾經一度，這些哭鬧幾乎成了我課室裡不得不的上下課鐘聲。

但轉念想著：荒地總亦有被無情的野火煉成良田的可能吧！於是開始像個遠古的人一般，為著每一個明天的糧秣該怎麼耕耘思索著……，偶爾也懊惱著……。

如今我和亮亮已一同升上二年級，班級雖稱不上太平，但已不若早先那般動盪，也較能及早發現，儘早緩解部分孩子們可能的浮動。關於亮亮的行為模式，也漸漸心有所譜，慢慢從雜訊中找到那可接聽到亮亮心中的頻道，相信只要亮亮不哭哭，專屬於我們之間的頻道就能愈聽愈清楚。



以下歸納條列簡述，關於我認識的亮亮：

(一) 社會互動困難：

1. 十分以自我為中心，常立即拒絕他人的建議或指令。
2. 害怕失敗或落後，無論操作、習寫、考試……，其中如果被指出須更正、修改，常會激動的鬧脾氣。
3. 對於須輪流進行的活動，會不斷的問著：「什麼時候輪到我？」，不耐等待。
4. 與人溝通時，易偏離主題，常常會只就自己喜歡的部分，自顧自地一直說。
5. 十分介意同儕無意的動作或有意的恥笑。

(二) 固著：對於環境或作息均十分固著，一旦稍有改變，即易感到焦慮。

(三) 注意力弱：注意力易分散，很難專注持續於同一件事。唯於閱讀自己感興趣的書時例外。

(四) 聽覺敏銳：對於聲音極度敏感，突來的聲音或較大的音量易對他造成極大的驚嚇或不安。

(五) 精細動作困難：對於拉拉鍊、剪貼、撿拾小東西這類精細動作感到困難，並常會因此懊惱生氣。

(六) 口語表達不清：咬字發音常因急切而含糊不清，連帶影響其表達力。多以分散的單詞、短語表達己意，缺乏完整的句型架構。

(七) 行動力及態度欠積極：對於完成任務或課業只求有做，不積極求好。

(八) 情緒脆弱：以上因素均可能引發其情緒，一旦鬧情緒時，常以激烈的哭鬧或傷害自己的行為發洩。

六、採行策略：以下分就上述情形條列採行策略。

(一) 社會互動：

1. 藉由其喜愛閱讀的興趣，挑選適合的閱讀材料進行共讀，討論其中相關的問題解決策略，或進行角色扮演、表情模仿，啟發其同理心。
2. 以具體圖示協助了解學習不同情境合宜的反應。
3. 告知清楚的行為標準，協助適應團體規範，並保持適度的彈性，。
4. 指導同儕給予尊重包容。
5. 鼓勵同儕主動和他互動，增進並指導其社交禮儀技巧。



6. 於同儕中建立榜樣，讓他在學習過程中有可依循的模範。

(二) 固著：

1. 預先提早告知或與他共同規劃接續的作息，並於每一單一作息終了前，提醒即將結束並轉換下一作息的時間，如有臨時的更動，亦儘可能及早告知，給他充分的心理準備，避免其不安。
2. 提供安全可預期的環境，及前後一致的例行程序。

(三) 注意力：

1. 進行眼神對焦的遊戲。如：隨著手指頭轉動眼球、在對方的眼睛裡互相尋找自己的影像……。
2. 進行觀察力的訓練。如：觀察前後圖案的差別，找出其中增減的圖形。
3. 建立彼此的默契。如：聽到拍手兩下，即要目視師長。
4. 與他對話的指令宜具體明確，並給予簡潔清楚的操作步驟。
5. 調整座位，讓他能清楚看見老師。
6. 讓他了解課程進行的時段與時限，並在兩個活動或課程中給予適度的休息。
7. 配合課程或活動，運用不同的聲響、音調或動作吸引其注意。

(四) 聽覺敏銳：

1. 以漸進的方式，讓她習慣並適應不同場合或環境中的各種聲響，並明白其代表的意義。
2. 透過班級規範，讓課室或活動中的聲音單純有序，減少干擾。

(五) 精細動作：

1. 將動作步驟細分成其能力可及的小單位，以增加動作完成的可能性，並適時給予讚美與鼓勵。
2. 藉由球類、鞦韆、沙池等器材設施，鼓勵他多運動，以增進感覺統合的協調。

(六) 口語表達：

1. 按照師長的範讀，練習重述句子，並指導他放慢說話速度，讓字句音節清楚明晰。
2. 進行句子加長或重組等語文練習，增進其表達力。

(七) 行動力：



- 1.即時口頭讚賞，鼓勵其正確良好的表現。忽略其負面的不良行為，以消弱其發生的頻率。
- 2.以他為中心敘寫正向的故事或書信，強化正確的價值觀。

(八) 情緒：

- 1.當他不願順服時，提供方案，讓他有做選擇的機會。
- 2.指導他抒解情緒的方法。
- 3.鼓勵他畫畫寫寫，多表達自己的想法。
- 4.與他建立友好關係，讓他知道隨時可以舉手請求師長協助，取代以哭鬧表達求助的訊息。
- 5.當他情緒糾結時，可與他談論感興趣的人事物，轉移話題。
- 6.藉由其敏銳的聽覺，嘗試以舒緩的樂音，協助放鬆情緒。

七、進行流程：從小一到目前的二上及未來的二下，對亮亮的輔導重點和計畫概略可整理為以下四階段。

時間	輔導目標	階段能力	實施步驟
一上	校園生活適應	能遵從上下課作息	1.引導亮亮熟悉校園內的聲音，並告知每個聲音代表的意義。說明有些聲音是安全的，有些聲音可能代表有危險。 2.指導亮亮區別哪些時間可以走動，哪些時間需要回到座位。
		能遵守明白班級規範	1.清楚告訴亮亮班級的榮譽制度及評核標準。 2.勉勵亮亮只要盡了努力，就會有進步。不斷努力追求進步的人就是老師心中的好學生。
		有困難疑惑能舉手請求協助	1.讓亮亮明白錯誤並不可怕，只要能心平氣和改正，就是一種進步。 2.建立亮亮榮譽須靠表現贏得，非以哭鬧拗求的觀念 3.指導亮亮請求協助的方法
一下	課程學習適應	願意嘗試新事物	1.預先告知亮亮每日可能的課程與活動。 2.遇課程活動有調整時，亦要早一步告之亮亮。 3.引導陪伴亮亮嘗試新的課程與活動。
		能接受與面對挫折	1.告訴亮亮學習中的挫折並不丟臉，只要能在挫折中修正嘗試，學會了就很棒。 2.鼓勵亮亮凡事再試一下，就能接近成功。
		能肯定自己	引導亮亮從已習得的技能中，肯定自己「我能做得很好」，並告訴自己「我就知道我可以」。
二上	團體互動融入	能與他人眼神對焦	1.在進行每一個與他人的對話時，都先要求亮亮正視對方。 2.經常和亮亮比一比，看誰能持續互視對方最久，不分神。
		能參與團體活動	1.指導熱忱有愛心的孩子，主動邀約亮亮一同活動。 2.適時讚美與亮亮一同活動的同儕，讓其他同學亦能見賢思齊。 3.在活動中，清楚告訴亮亮可學習的榜樣，鼓勵他同榜樣同步一起做。
		能為他人服務	在亮亮能力可及的範圍內，邀請亮亮替他人服務。
		能了解自己的價值	引導亮亮透過服務，發現自己在團體中的價值與重要性。



二下	良好習慣養成	能自己整理座位及書包	清楚指導亮亮收整書包及座位的每一個步驟，並耐心等待他按部就班一一完成，給予讚美。
		能注重衛生	1.引導亮亮明白注重衛生的重要。 2.在亮亮欲進行每一個與衛生相關的活動前，均儘可能依序清楚告知該注意的每一個小步驟。
		能保持整潔	1.引導亮亮明白保持整潔的重要。 2.清楚告訴亮亮每日整潔該做到的事項，並叮嚀鼓勵他整日保持。 3.指導亮亮檢視並肯定自己已守諾做到的整潔項目。

※上述四大目標可同時並進，只是依不同時間的迫切需要，有其階段性的輔導重點。

八、效益評估：以下就前述情境分項說明。

(一) 社會互動：

- 1.已較能尊重對方，先完整聽完對方的話語，再表達自己。
- 2.與同儕互動增加。
- 3.從「誰來幫我？」轉變成「你可以幫我嗎？」，在鼓勵下，多數時間亦願意嘗試自己克服。
- 4.較能以平常心面對錯誤與分數等第，也愈能主動完成學習。
- 5.漸能明白同儕善意的表情與關心，減少誤會，亦能學會寬恕他人的冒犯。
- 6.仍需經常提醒與他人眼神對焦。

(二) 固著：對例行的作息幾乎均能遵行。只要預先告知可能的改變，亦能接受作息的調整。

(三) 注意力：能專注的時間已較長，但仍須時時叮嚀才能拉回注意力。

(四) 聽覺敏銳：已能鎮定接受曾經聽過的突來聲響，並判斷其聲響是否有危險。

(五) 精細動作：稍有進步，也較願意聽從他人的指令協助，一步步自己試試看。

(六) 口語表達：口語表達之清晰度及句意的完整性均有進步。

(七) 行動力：只要師長在旁鼓勵，多數時間均願意做得好些。

(八) 情緒：偶爾還是會鬧情緒，但時間已縮短許多，若師長能事先察覺可能引爆其情緒的端倪，便能及早化解避免。

貳、回饋與建議

一、鼓勵家長多嘗試各種舒緩身心的按摩，並透過肢體的擁抱接觸，協助穩定亮亮的情



緒，並增進睡眠品質。

- 二、雖亮亮已較樂於寫字，但速度仍慢，建議實施相關學習單時，可視情況調整為口頭回答，以避免其認知為一項作業，而減低興致。
- 三、多讓亮亮重述對方的話語，以明白其是否了解，同時亦可增進表達與組織的能力。
- 四、與亮亮溝通時，均先確定眼神對焦，方能有效溝通。
- 五、多引導亮亮每日透過睡前反思，肯定自己，期許明天。
- 六、經常告知亮亮：「我相信你可以...」，協助增進其信心。
- 七、指導同儕教他，而非一味的幫助，以擺脫其依賴心。
- 八、不與他做無謂的爭執，待情緒緩和後，再行溝通分享，效果較好。
- 九、避免在班級內過度標榜名次，以減低其因挫折引發的負面情緒。
- 十、在生活中隨機指導，讓他明白排隊的重要性。師長並應公平對待隊伍中第一位及最後一位，以建立互信。
- 十一、將在學校指導孩子的規儀，清楚與家長討論溝通，親師同步一致，讓孩子不致在雙重標準下無所依循。
- 十二、讓亮亮使用功能佳，操作簡易的文具，避免因把玩小配件，影響其專注力，或因操作挫折，影響學習情緒。
- 十三、多賦予他能力可及的任務，讓他肯定自己的價值。
- 十四、細心觀察他的興趣喜好，再據以切入引導，時有令人驚喜的獲得。

參、心路手札

初接下目前這個班級時，真的是一大挑戰，從前一個個上起來並不費力的單元，在夾雜著哭鬧、吼叫、喃喃怪聲，及翻倒桌椅、踢擊櫥櫃……的意外聲響中，該如何維持全班同學的基本上課權益，全都成了難題。還得緊繃神經不時留意，我的新兵是否一溜煙又少了幾個。這乃是我臥虎藏龍的班級裡，多位男主角領銜演出的戲碼。好不容易全班都平安放學了，總會懷疑著：是否自己根本就不適任？苦思著：明天該怎麼辦？

所幸在敷上不少跌打損傷藥後，老師我開始漸漸熟悉每位高手的武功招式，才不致讓這歹戲拖棚太久。

而決定分享其中亮亮的故事，是因為他有一位全心愛他、支持他的偉大母親。也是輔



導能持續進行的關鍵。倘若少了家長的助力，所有再優異的策略，效果也會大打折扣吧！一直以來，亮亮媽咪是亮亮的精神導師，也是我的。那隨時有人可加油打氣、商量分享的堅強倚靠，給了我努力的動力。雖然我們也會有很無解的時候，但依然相信：做，就對了！

儘管亮亮的改變，仍只是緩步漸進的，但已足夠我們欣喜的帶著放大鏡尋找、發現，並點滴的告訴亮亮，為他拍拍手！而奇妙的是：亮亮的改變，也牽動了其他孩子的成長，讓他們多了一份友愛之心，亦發覺了自己能為他人做些什麼。感謝亮亮這個小福星，讓孩子們之間的互動，有了善的牽引。

一路行來，能在面對每一個狀況時，由治標的解除危機，到能事先察覺預防，進而嘗試引導成長，期間均經過了一番摸索。感謝有行政系統及教學團隊中許多師長們的隨時指導、支援、協助，更有亮亮媽媽的積極參與、配合，與其他家長、孩子的關懷、接納，讓亮亮的成長有愛相隨。

作家簡媜曾這麼說：「當老天給你荒野，祂是要你做一隻高飛的鷹。」如今，漸漸能體會其於我的啟發了。雖然，一切依舊是同志仍須努力，但，只要做，就有力量！



參考文獻

- 張學岑（無日期）。另類星兒：亞斯伯格症候群。2007年8月15日，取自 <http://www.cgmh.org.tw/chldhos/intr/c4f60/Information/%A5t%C3FE%ACP%A8%E0---%A8%C8%B4%B5%A7B%AE%E6%AFg%AD%D4%B8s.htm>



多開一扇門

■馮喬蘭 人本教育基金會執行長

感謝民德國中提供這個個案工作經驗，尤其這個工作歷經三年，並結合多位教師的努力。雖然描述的是帶「一個孩子」，但從中我們可以認識到對待所有小孩的態度，見識到「找對方向，持續努力」而能有的美果，也可以進一步體會，正向管教所能引發的在孩子身上以及內在的，屬於孩子她自己的力量。

我們可以從幾個面向來見識這個紀錄

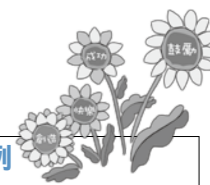
一、掌握教育主導權 協助孩子超越原生家庭

誠如紀錄所描述，孩子在成長過程中受了许多委屈與傷害，只是當他來到了學校，這些從原生家庭所累積出來的狀況，成為學校無法坐視的承擔，事實上這也是社會上需要學校的原因之一。這些家庭裡的爸爸媽媽，本來就是沒有足夠的能力，才會讓小孩成長的路途如此辛苦、崎嶇，甚而造成孩子心理受傷，於是，就算要求，這些父母也擔負不起責任，更沒有協助小孩復原的能力，而必須依賴其他資源的協助。在這裡就更顯現出學校教育的專業與重要性。

在這個個案紀錄中，輔導老師照顧小孩的情緒、接納小孩的失控，心中明白這孩子是一個受害者，而不是一個麻煩製造者。同時透過繪畫協助孩子宣洩與表達，並能覺察自己內在的狀態。再則由學校發動，結合各項資源投注此案，提供孩子充分的支援系統。這一些都顯示了，教育者的能力與專業可以協助小孩超越原生家庭帶來的傷害。不需要依賴家長的改變，只要掌握教育主導權，學校可以協助孩子超越原生家庭，如此，促成家庭改變的可能性也大大提高。

二、孩子的美，掌握在看者的眼睛

愛可愛的人是容易的，但是要能欣賞「生毛帶角」的小孩的好，那就要專業了。專業是一種眼光，能看到每一個孩子的具體優點、能看到每一個孩子的美、同時也讓孩子自己看到「哇，原來我也這樣美」。於是我們會發現，不是小孩好不好、優不優，而是我們懂不懂得看，看不看得到。



在這個個案紀錄中，老師特地去觀察尋找孩子的優點，這種努力是重要的。除了可以建立孩子的肯定與自信，也可以讓老師本身更開闊。那麼老師對待孩子的態度與方式，一定也會讓小孩覺得「自己是可為的」。

三、時間與持續的力量

這個個案花了三年，這也是我們在很多案例上會發現的——需要時間。但從紀錄中我們還可發現，這每一年的輔導，是有其進展與節奏的，這就讓「需要時間」這句話變成不只是空泛，也不只是等待，而是需要持續的作為。

在教育現場很多老師會擔心自己的時間不夠、不充分，事實上那不代表老師無法



作為，只要能「持續」，就算是小小的作為，每一次短短的時間，累積起來都將會是個巨大的影響力。

以這個案來說，輔導對她所發生的影響，並不只是「解決人際問題」，而是「重建了她生命的價值」。三年，可以這樣地影響一個生命。

四、教育是最好的輔導 教育是要「教」而非「責難」

紀錄中的心路手札有這樣一句話——教育是要「教」而非「責難」。實在是中肯而切實的一句話。從整份紀錄裡我們也可以看到，輔導老師用很多方式企圖教會孩子「表達」，協助孩子發展「專長」，這些都是教育的過程。

接納孩子，只是這些教育的基礎，發揮力量的是教育，是教育協助孩子發展能力。因之，在「管教」中，老師需要常思索的是「我要發展他什麼能力」，而非「我要如何制止他這個行為」，從這方向切入，正向管教，自然容易出現。

五、在乎孩子的學習

孩子寄來的信裡第一段就寫著「我這次數學考了78分喔」。這種欣喜，可以體會。雖然在口頭上，師長會說「不要用分數判定孩子的一生」，然而整個環境帶給孩子的潛藏判定基準，事實上還是成績。我們仍然不應用分數當成判定人的唯一基準，但從另一個角度來說，我們也不應漠視小孩面臨的學習（分數）挫折。

我們不應壓迫孩子衝高分數，但我們應該協助孩子恢復學習信心、恢復學習的機制、培養學習的能力。讓孩子可以自信、自在於這個學生的學習生涯裡，而不是逃遁到技藝培養中，卻仍然對學習有莫大的恐懼，並判定自己的無能。

一旦孩子可以投入學習，需要管教的事情必然大幅降低。除了「療傷」，輔導者也可結合資源協助小孩的學習。

最後，還是要再感謝民德國中所提供的紀錄，讓我們可以細細品味這些啟發，同時，看到了老師的心路手札，也讓我們為老師的堅持與用心而感動。在這過程中，老師必然面臨困境與轉折點，假使有機會再深入了解有哪些困難、如何面對、如何思考、如何轉折，相信我們會再度被教育的力量感動。✿



個案輔導4

教育部96年校園正向管教範例徵選活動

多開一扇門

學校：臺南市民德國中輔導組長 林瑞玫

壹、範例架構

一、名稱：多開一扇門

二、目標：

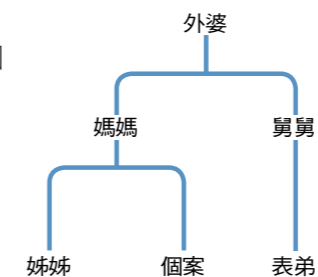
- (一) 強化教師正向管教知能、鼓勵教師研究發展正向管教策略、落實教師輔導管教功能。
- (二) 引導學生適性發展、增進學生自我覺察能力、培養學生健全之人格。

三、對象：小芬

四、問題類型：情緒障礙、人際關係不良、學習狀況不佳。

五、情境說明：

(一) 個案家庭圖



- (二) 個案出生於單親家庭，母親忙於工作，個案教養問題由外婆、姊姊負責，因教養觀念偏差，個案從小即經常被打罵，甚至於挨餓、被否定。個案外在表現行為有退縮、無法與人和諧相處、自暴自棄、自殘等現象，且影響個案學習成效。
- (三) 個案不重視衛生、外表髒髒的，同學都不喜歡跟他接近，有時會有抓頭髮與自殘行為。
- (四) 個案有偷竊習慣，同學會有不屑心態並進行排斥與嘲諷，班上人緣不佳。

六、採行策略：

- (一) 藝術治療：以繪圖來抒解個案情緒。
- (二) 認知治療：以正增強方式來導正個案偏差行為。



- (三) 小團體輔導：以團體活動課程幫助個案增進人際關係。
- (四) 生涯教育輔導：幫助個案自我了解，規劃未來，使個案對自己產生希望。
- (五) 情意教育：幫助個案建立正確的愛的歸屬感。

七、進行流程：

(一) 一年級：

1. 接納個案行為表現，與個案建立良好關係，讓個案情感有所依靠。

自個案入學，每當個案有情緒失控、行為失當時，皆能完全接納，並引導個案說出內心感覺，幫助個案走出童年被苛責打罵的陰影。

- * 個案在剛入學時，一身常常髒髒的，惹來同學異樣的眼光，而個案面對同學的非善意對待時，往往會有不適當反應行為，如：罵髒話、做怪動作（模仿動物）、哭泣、自殘（拔頭髮、吃紙），當個案被帶至輔導室時，輔導老師往往先安撫個案，同理個案情緒，讓個案盡情宣洩，等待個案平靜後，再以言語或肢體動作（如擁抱）表達善意及接納，與個案建立良好關係。

2. 教導個案以繪畫來代替說話，抒發心中的不愉快。

因個案無法適當說出內心想法，故鼓勵個案以繪畫來代替說話，並抒發心中的情緒。

- * 剛入學時，個案的圖畫充滿著悲傷，畫中的每一物件都在流淚，個案經常使用黑色筆以線條作畫，動作很快，一下子可以畫好幾張，但內容都是一樣的悲傷。輔導老師常常在個案畫完後，請個案一張張地說故事，讓個案藉著說故事以紓解情緒，並說出心中想法。

經過三個月，個案圖畫中出現了第一個笑臉，個案表示那是輔導老師，因為輔導老師常常都是笑咪咪的，雙方至此建立良好的關係。此後，個案會主動至輔導室走動。

3. 教導個案正確表達心情的方法，並經常正增強個案正確的行為模式。

教導個案以適當言語表達想法，並以小禮物來鼓勵增強個案的正確反應行為。

- * 與個案討論各種行為可能引發之反應，並請個案以圖表記錄，每一週檢視一次，幫助個案體察正確之行為反應，並以小禮物來鼓勵，增強個案的正確反應行為。（圖表如附件1）



附件一：我的情緒書

	星期日	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六
我生氣了 因為… (原因)							
所以 我就… (我的想法)							
我哭了 因為… (原因)							
所以 我就… (我的想法)							
同學的反應							
我還可以… (可以替代的想法)							

(二) 二年級：

1. 繼續引導個案以繪畫來代替說話，抒發心中的不愉快。

- * 個案仍無法適當地說明心中想法，尤其在遭遇挫折或有所需求時，因此仍然建議個案利用繪畫來幫助溝通。

此階段個案圖畫較多以溝通內容為主。

2. 帶領個案參加特殊生活動，以協助特殊生來建立個案對自我的肯定與自信心。

- * 以特殊生之弱勢情況對比個案之優勢能力，建立個案對自我的肯定。

3. 在班級中，讓個案負責清潔工作，凸顯個案優點，以獲得同學的認同感，並建立個案的自信心。

- * 在班級中，個案因過去不恰當的言行，受到同學排斥。導師觀察個案原有不怕髒亂、用心清潔工作之優點，指導個案負責班級教室走廊及洗手臺清潔，個案表現認真，也替班級爭得榮譽，凸顯個案優點，終於慢慢獲得班上同學的善意。

4. 繼續教導個案正確表達心情的方法，並經常正增強個案正確的行為模式。

- * 教導個案以適當言語表達想法，盡量修正偶發之不適當的言行，並持續鼓勵增強個案的正確反應行為。仍請個案記錄行為發生及修正情形，時間可拉長為一個月。

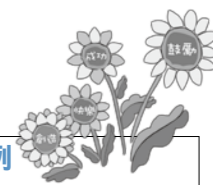


(三) 三年級：

- 協助個案參加小團體輔導課程，藉由課程活動，幫助個案明瞭人際相處的方法，以增進人際關係。(課程內容如附件2)

附件二：「飛young青春～情緒管理成長團體」團體計畫大綱

團體次數	10次	團體時間	13:20-15:00	領導員	吳教師
辦理地點	民德國中	參加對象	國三生		黃教師
計畫目標	一、協助成員認識與覺察情緒。 二、幫助成員了解情緒、事件與想法的關連性。 三、協助成員接納與處理情緒。				
次數	時數	目的	活動內容		
第一次	100分鐘	成員篩選	面談		
第二次	100分鐘	成員篩選	面談		
第三次	100分鐘	1.相見歡 2.彼此認識 3.團體公約	1.暖身 2.製作名片 3.小记者 4.主播 5.名聲飛揚 6.團體公約 7.製作團體海報 8.團體結束心情分享		
第四次	100分鐘	1.增進認識 2.認識情緒詞彙 3.感受情緒特質	1.心臟病 2.用情緒詞彙心情分享 3.製作情緒氣象台 4.小催眠:探索曾有的情緒詞彙 5.氣象主播:播報自己的情緒氣象 6.團體結束		
第五次	100分鐘	1.辨識情緒 2.表達情緒 3.接納情緒	1.暖身2.辨識情緒臉譜 3.情緒臉譜自畫像(高興、憤怒、悲傷-) 4.欣賞情緒臉譜5.我的情緒臉譜故事 6.扮演笑臉迎人面目表情 7.團體結束分享&提醒保密		
第六次	100分鐘	1.情緒對人的影響 2.學習如何處理負向情緒	1.暖身-擠眉弄眼 2.面目表情感受分享 3.情緒商品大拍賣 4.討論與分享 5.學習積極傾聽的表達 6.團體結束		
第七次	100分鐘	1.從別人的眼中看自己 2.學習互相關心表達	1.模仿秀-猜猜他是誰 2.討論與分享 3.輔導員統整學員的觀點與解釋 4.團體結束		
第八次	100分鐘	1.能認清情緒來源 2.情緒事件的因應	1.邀請學員述說自己的心情 2.討論事件單-學習如何因應與表達 3.團體結束		



第九次	100分鐘	1.能發現情緒 2.學習抒壓	1.踩氣球 2.釋放壓力的重要 3.抒壓的方法 4.危機處理 5.團體結束
第十次	100分鐘	1.彼此回饋情緒特質 2.團體結束分享	1.分享園遊會的心情 2.優點轟炸 3.團體結束心情分享

- 與社福機構合作，協助個案前往醫院接受專業心理輔導，治療修護兒時家暴的心理創傷。
- 依據個案興趣及專長，引導個案參加技藝教育訓練(食品加工學程)，培養專長，做好生涯規劃。(課程內容如附件3)

附件三 臺南○○學校辦理合作式國中技藝教育學程食品職群課程表

週別	日期	主題式單元	教學單元
第1週		職群概論	1.傳授食品職群相關知識。 2.加工的工作特性與基本知能。 3.培養安全的工作態度與敬業合作之職業道德。
第2週		穀類加工	一、穀類加工之認知： 1.穀類加工之衛生安全。
第3週		穀類加工	2.穀類加工工具之認知。 3.穀類加工之衛生安全。
第4週		穀類加工	二、中式米食加工種類與製作要領：1.米粒類製作。
第5週		穀類加工	二、中式米食加工種類與製作要領：2.米漿(粿)類製作。
第6週		穀類加工	三、中式麵食加工種類與製作要領：3.酥(油)皮類製作。
第7週		穀類加工	四、西式麵食加工與製作：麵包、蛋糕、餅乾製作要領
第8週		穀類加工	1.麵包製作 2.蛋糕製作(1)
第9週		穀類加工	3.蛋糕製作(2)
第10週		穀類加工	4.餅乾製作
第11週		園產加工	1.園產加工之種類。 2.園產加工工具之認知。 3.園產加工之衛生安全。
第12週		畜產加工	1.果醬加工。 2.蜜餞加工。
第13週		畜產加工	1.果汁加工。 2.蔬果汁加工。 3.綜合果汁加工。
第14週		畜產加工	1.畜產加工之種類。 2.畜產加工工具之認知。 3.畜產加工之衛生安全。
第15週		畜產加工	1.蛋新鮮度之判定。 2.穀蛋加工。 3.去殼加工。
第16週		畜產加工	1.原料乳之鮮度判定。 2.乳品加工。
第17週		畜產加工	1.綜合食品加工製作。 2.成果展示。



八、所需資源：

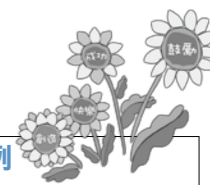
- (一) 學校輔導團隊（學務處、輔導室）。
- (二) 導師。
- (三) 社福機構社工師。
- (四) 醫療機構心理師。
- (五) 技藝教育學程。

九、效益評估：

經過三年不斷地努力，個案在許多老師的協助下，終於走出家暴的陰影，肯定自我，順利於95年於本校畢業。且進入餐飲科建教班就讀，表現頗受嘉許，第二年還代表學校回母校參加「升學博覽會」招生。與家人關係亦日漸改善，逐漸受到家人肯定。

貳、延伸學習

- 一、小團體課程
- 二、勞動學習課程
- 三、技藝學程課程



參、回饋與建議

親愛的李老師：

你一定不相信，我這次月考數學考了78分喔！是我們班第二高呢！我自己都不敢相信，回想我以前數學都只考0分，哈！真好笑！

我星期五放學後會回去看你們，畢業有一段時間了，好想你們。幸好有你們，要不然我現在不知會變成怎麼樣？這裡的老師說我麵包做得很好耶！我就說因為我以前有認真學呀！我下學期要去臺北工廠實習，所以要趕快回去看你們，你們一定要等我哦！

對了！我寄給你們的E-mail有沒有收到？

祝 永遠美麗
小芬 上

肆、心路手札

孩子永遠是孩子，原本都是純真無邪的，會有偏差行為，往往都有其原因，尤其是原生家庭的影響，更是身為一個教育工作者所應了解及注意的。「教育」就是要「教」而非「責難」，如何以正確的方法教導學生，幫助學生養成正確的價值觀，應是每一位教師的責任。

我一直相信，教育應是一種「全人教育」，教師的責任不是只有「知識教學」而已，更該教學生如何「做人」，如何成為一個受人尊敬的人。正向管教輔導，讓學生從自我體認、自我肯定中去確認行為的意義，相信絕對要比一味地打罵和體罰還有效。

輔導學生是一條漫長辛苦的道路，尤其是常常要面對偏差的社會價值觀，這也是老師們最需要被支持的，如果能得到行政及社會資源的最大支持，相信老師們也會更有心力於正向管教輔導學生。加油！✿



愛、關懷、把他留下來

■陳秀蓉 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

「愛、關懷把他留下」一文為老師輔導一位高商同學的協助過程。如果我們僅從同學的問題歸類來看，這位受輔同學有：孤傲、人際衝突、不合群、愛發脾氣、無法被團體認同，導致案主想要休學等問題。然而，相同的問題若發生在不同的個人身上，其根源與影響因素，其實有很大的不同。正向管教的首要原則即是需要深入了解每個孩子出現困擾的背景，再針對過去個人的發展軌跡帶來的影響，作適度的協助，以積極產生對現在正向的影響。而這個輔導案例，即能做到此項原則。

對這位想休學之個案，教師所採用之輔導策略與技巧，係在前階段充分了解個案之問題背景與成因，老師透過與個案、家長及班級同學口中發現，案主在國中時期的自主性未被尊重，例如家庭中矛盾的管教方式，一方面以功課為重要求孩子補習，孩子無法表達己見，另一方面孩子脾氣不好時，又溺愛順從孩子，這時孩子容易關閉表達自身想法與意見的管道，當然也不易聽懂他人，特別是長者的觀點；顯然地，在這樣的環境下，其自我概念與人際溝通的資源並不佳。而在學校又因為導師曾當眾責打，使得他對權威留下不佳的刻板印象。加上因缺乏溝通、處理衝突之技巧下，脾氣控制不佳，與同儕也漸漸疏遠。到了高中，延續這些發展特性，想要突破或急於表現，反而得不到同儕認同，又再次挫敗。

不過很可喜的是，輔導的老師細心地從案主的背景資料中，了解到事情常需要考慮一體兩面，經由評估老師發現，個案真正需要的是他人積極的關注，看重與接納，甚至有情感性的交流，以及增加自我感。也因此文中看到老師基於這樣的理解，開始安排輔導事宜，舉凡課堂老師、各處室老師及班級幹部、身邊重要同學都成為能增加案主體驗環境中的支持能量的來源，老師選擇從多元角度，增加機會性自我提升及人際能力，來協助該名同學。中期輔導方式因更深入了解個案具體問題，以增加個案外在支持為前提，與關鍵人士討論如何幫助個案的可行方式。最後，一起透過個別關懷、班級討論，學生適度表現給予正向回饋與鼓勵管道，讓個案打消念頭，願意融入學校生活。後期則隨著大家能同理個案感受，大家重新對待個案，讓個案更願意加入班級參與，並更懂得溝通協調，也能懂得服務他人得到新關係，課業也一點一滴在進步。



案例中老師藉由情境安排與個人調節做起，達到讓個案感到情感接納，增加溝通能力，看重自我之目的。符合正向管教之概念，實際也有具體效益。心理學家Erikson（1963）重視同儕與師長對青年期自我認同有重要的影響，這些重要他人可以增加或阻礙個人發展課題的解決；Rogers（1951）也強調父母對待小孩的方式與小孩的自我評價一致時，較易發展出正面的自我概念。Coopersmith（1967）發現能培育出高自尊小孩的父母，其特質具有情緒穩定、自尊較高、與孩子的關係親密、鼓勵小孩成長、給予自由的空間，自然真誠、溫暖有感情，並可提供清楚的行為準則。教師在這時期對孩子如果也能對孩子評價一致，尊重、溫暖，以及考慮個案的背景提供清楚的行為準則，孩子就有機會從別人對待他們的方式逐漸學會如何看待自己，例如，老師或同學表達的是一種喜歡與愛，若出現頻繁，同學也會覺察到自己是有意義的、值得愛的。當老師與同學不經意流露出「你很差」或「你沒出息」，則容易發展出無價值感與不被愛的感覺，容易出現低自尊與適應不良，這種低自尊與自卑易導致出現：對批評敏感、對讚美拒絕、傾向指責、常有受害者意識以及逃避情境的要求等問題。

環境中如果能提供一種關愛的氛圍，大家的力量是不容忽視的，成長也不只是案主本身，愛與關懷他人者也受益良多的。當然，回到教育的本質上來看，除了本文中老師已做到的部分之外，在這時期的發展仍可以再進行兩種積極性的介入，包括：1.可以適時建立孩子情緒控制的原則，了解情緒與自我主觀認知有關，學習辨識自己可能偏頗的觀察，掌握情緒來源，可以擁有更好的心情。2.對此類個案仍可以提供良好的人際技巧的學習，亦可以讓個案能掌握適宜的人際界線與分享學習，這對青年期發展的孩子之自我認同亦有幫助。✿



愛、關懷、把他留下來

學校：彰化縣彰化高商教師 游麗芳

壹、範例架構

一、名稱

愛、關懷、把他留下來

二、目標

- (一) 讓小光同學打消休學的念頭。
- (二) 拉近該生與同學間的距離。
- (三) 提升小光同學自我的信心。
- (四) 融入團隊活動爭取班級榮譽。

三、對象

小光同學

四、問題類型

- (一) 因家長望子成龍的觀念，在國中階段每日除學校上課外，都在補習班補習，以至於家長與孩子的溝通管道逐漸窄化。
- (二) 孩子國中時代，在學校曾經被導師當眾拳打腳踢，烙下難以磨滅的陰影。
- (三) 家長對孩子相當溺愛，順從孩子的脾氣，未能利用各種教育機會，建立孩子正確的人生觀與生活態度。
- (四) 小光挫折忍受度較低，也不知適時調整自己的角色與待人的態度，在班上無法獲得認同，最後終至想辦休學以逃避現實。

五、情境說明

- (一) 個性孤傲，不配合班級活動與規範。
- (二) 想當團體的領導者，卻經常無故發脾氣，使得同學無法容忍反而在許多場合無法得到同學的支持，心情鬱鬱寡歡。
- (三) 人緣不佳，不知如何調整自我的角色，在班上有被排擠的現象，愈益嚴重。
- (四) 在班上沒有得到同學的友情與認同，進而加入籃球隊逃避和班級的互動。



- (五) 在籃球隊也因為個性關係和球隊夥伴相處亦常摩擦，並在比賽中鬧脾氣，使得球隊隊員不願再來球隊練習，導致解散的地步。
- (六) 最後萌生休學的念頭，常藉故不到學校，請假曠課比例逐步提高。

六、採行策略

- (一) 先與家長取得共識。
- (二) 了解孩子心結所在。
- (三) 導師面談，讓他知道班上同學希望他留下來的訊息。
- (四) 運用重點人員，以愛與關懷讓他感受同學的心。
- (五) 由訓導主任介入輔導，派以義工的職務為學校及同學服務。

七、進行流程（含步驟流程 及所需時間可表列）

- (一) 發現問題。
- (二) 聯絡家長面談。
- (三) 深入了解孩子在家的表現。
- (四) 分析問題的嚴重性。
- (五) 與班級幹部討論，了解該生在班上的情形及解決方法。
- (六) 約談班上和該生較接近的同學，以了解問題的深度與廣度。
- (七) 評估不同解決方法的效果。
- (八) 多元管道的溝通與輔導（教官室、輔導室、學務主任介入輔導過程）。
- (九) 安排班級重點人員，介入該生的生活領域。
- (十) 把他留下來（打消休學的念頭）。
- (十一) 運用班級團隊的力量（你們都是我的寶貝——學習單），讓他感受同學的真誠。
- (十二) Yes！他成長了（懂得付出，會主動幫助班級活動，不再亂發脾氣）。

八、所需資源

- (一) 班級裡面和小光同學比較常聊天的同學。
- (二) 班級幹部。
- (三) 輔導教官與輔導老師。
- (四) 訓導主任。
- (五) 環保義工。



九、效益評估

- (一) 直接效益：讓小光打消休學念頭，重新加入班級團隊，發揮同儕力量。
- (二) 間接效益：小光自從該事件以後，在學業成績上不再是班上倒數三名內，人緣方面，因較能站在他人立場設想，也有進步成長空間，心裡面不會有被排擠的感覺。
- (三) 額外效益：班上自升上三年級以後，因為爭執變少，班級氣氛明顯改善很多，讀書風氣也益加提升。

貳、延伸學習

- (一) 班導師利用班會課，觀看公共電視我們這一班的影片，透過影片劇情的類似情境，引導同學進入以休學為主題的情境學習，並以學習單「你們都是我的寶貝」讓同學寫出心裡的話，作為規勸小光的依據（學習單如附件1）。

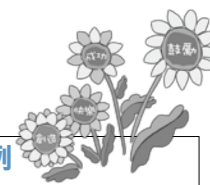
附件一：正向管教案例學習單

緣起：

班級就像一個大家庭，每位同學老師都把你們當作是自己的孩子、弟弟、妹妹一樣地看待，也許每個人來自不同家庭，有不同的生活背景與價值觀，但我們是否願意用更包容的心來對待同學，設身處地站在他人的立場、角色來看待事情，我希望我們這一班能全部順利畢業，順利考上理想的學校，20年、30年後，能再齊聚一堂，閒話家常，為我們這一屆寫下完美的句點。

影片欣賞：我們這一班 學習單：你們都是我的寶貝

寶貝圖像 給自己畫一張自畫像(用綽號、喜歡的東西或漫畫，把你的特點畫出來。)	
你最喜歡我們班哪一位同學？	
他具備哪些特質或優點讓你欣賞他？	
您覺得在團體中最重要的特質是什麼？ (依重要性之次序填寫。)	1. 2. 3.



如果我們班有人要離開(休學)，你會想要和他說什麼話？	
如果你要跟他說一句勉勵的話，或是希望他做怎樣的改變，請給他一點點意見。	
如果他留下來你會如何和他相處？請給自己一點點建議。	

- (二) 訓導主任將小光留在訓導處半天，讓他沉澱心情，並派以義工工作，服務學校，服務同學，以期小光能了解在團體中主動付出，才能贏得他人的微笑與稱讚。

參、回饋與建議

- (一) 導師回饋與建議表（如附件2）

附件二：正向管教案例回饋與建議單

背景說明	小光本性善良，國中一、二年級時成績相當優異，不知何種原因，國中導師因一時情緒失控，對個案當眾拳打腳踢，導致內心受創，久久無法平復，造成自暴自棄，不願與人溝通為伴，成績一落千丈，當時該事件緣由個案一直不願再提起，尤其對父母親的態度冷淡異常，很少和父母講話或互動，進入本班後，剛開始還顯正常，後來和同學之間也發生許多不愉快的事，遂將重心轉到籃球隊，逃避班上的活動。
管教措施與方法	1. 接納他的情緒，給予更多的包容與關懷。 2. 引導正向思考模式，重建良好的價值觀。 3. 作為父母與小孩的溝通橋樑，讓孩子願意主動找父母親溝通，說出心裡的想法。 4. 設計同儕的聚會環境，利用班會暨私下場合，傳遞同學對他關心的訊息。
心得分享	人雖然有許多的共通處，但每個人都是獨特的，常常因為不夠了解，而無意中傷害到周遭的好朋友或同學，或是對適應不良的同學，無法適時地關懷與幫助，導致彼此的疏離感愈來愈強，在這方面我們都還有很大的學習空間。
回饋建議	1. 針對此事件如能儘早了解問題的嚴重性，應可以在高一時，藉由許多的班級活動及校外教學時的談心時間，化解該生隱藏因國中被毆打事件的陰影。 2. 加強對同學的了解與互動關係，同儕之間的關係，往往是孩子感到最大的壓力來源。

導師 陳樹聰

- (二) 輔導教官回饋與建議表（如附件3）

附件3：正向管教案例回饋與建議單

背景說明	小光同學於本校就讀二年級下學期時，因自認功課無法跟上進度，且自認與班上同學關係不佳，一度陷入情緒低潮，幾近崩潰狀態，受心情影響而無法正常上課，萌生休學念頭。
管教措施與方法	1. 小光受此情況困擾許久，所幸尚知尋求幫助，且其家長相當關心小光情況。 2. 經由該班導師、輔導教官、輔導室老師與其家長懇談後，建議小光暫時在家休息一星期；另要求該班同學切勿給予過多關懷，避免造成小光更大壓力。 3. 小光恢復正常上學後，與同學已能恢復正常相處方式，功課亦逐漸跟上進度。



心得分享	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育人員都有許多壓力要面對，加上過去自身受到的教學模式非打即罵，但時代已經改變，我們不能再用過去的打罵方式應對。 2. 小光案例在青少年當中經常見到，此時若以上述方式對待將導致無法預期之結果，故須以更大之愛護與包容心面對，了解其困難處再循循善誘，引導對方走出自我的象牙塔。
回饋建議	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解問題全貌，獲得學生的合作與信任。 2. 理性客觀分析問題。 3. 與相關人員晤談後，選擇適切的輔導對策。 4. 與家長保持聯繫，留心孩子的日常生活。 5. 善用各種資源，持之以恆。

(三) 同學回饋與建議表 (如附件4、5)

附件四：正向管教回饋單

二年級的時候班上有一位同學，因為課業上遭遇瓶頸，還有人際關係的問題，所以面臨休學的危機，班上其他同學知道了這個消息之後，都開始努力的為他做些什麼，盡點心力。英文老師為他買了一張大卡片，讓班上同學一一寫上鼓勵的話，其他得知消息的老師，也都找時間勸他，給他一些方向。我們的導師更是不辭辛勞的陪著他、開導他，心理學老師也與他長談了一番，經過了一段時間的努力，這位同學終於願意留下來，再給自己一個機會。現在的他，變得比較開朗，脾氣變得也比較溫和，他也願意花多一點心思在課業，雖然改變的並不是很多，但是大家都感覺得到他一點一滴地在進步。

同學 小耘

附件五：正向管教回饋單

這位同學因為和班上同學相處得並不是很愉快，再加上他自己對課業不用心而導致他對課業失去信心，基於這兩個原因，而讓他有了休學的念頭，但最主要的引爆點是因為他的脾氣不好和得失心太重，他因為一場籃球比賽的勝負和其他同學起了衝突，也因此遭到排擠。雖然班上同學對他有些偏見，但是他畢竟還是班上的一份子，所以班上的同學、師長寫卡片、打電話，用盡了許多方法來表示大家對他的關心與鼓勵，只希望能把他帶回班上。這件事過後，大家願意再給他一次機會，而他也把握了這個機會做了許多改變，他不像以前那樣動不動就發脾氣，也比較願意花心思在課業上，和班上同學的感情也變好許多。

同學 小宏

肆、心路手札

「教育唯愛與榜樣。」每個孩子在學習過程中，總會遇到挫折，當孩子是可雕之才，當孩子只是一時的犯錯，我們應用更包容的心來接納與輔導。



小光同學，第一次認識他是在暑假籃球育樂營，當時在導師的推薦下，認為孩子對讀書有排斥感，可先藉由體育活動來建立孩子的自信心，所以，就指定他當營隊的班長，他好求表現，但方法不對，尤其在團隊比賽時，會因隊友表現不佳，而將不滿的情緒表現在臉上，或是消極的不配合，常自認自己球技很好，會打輸球都是別人的錯，導致和他編在同一隊，是一種壓力，球隊是集體合作的結果，而非個人英雄式的表現，他大概無法體會其中的奧秘。

表現自我是現代年輕人的特質，但溝通協調更是獲得好人緣的最佳利器，懂得欣賞別人，讚美別人，在孩子的世界裡也許不是這麼容易，只有透過學習、衝擊溝通學習，才能深入孩子的心，有時做個旁觀者，冷眼看世界，不也是一種學習麼？

我願用愛與關懷，包容青春期的孩子，讓他們成長。✿



參考文獻

- 公共電視我們這一班影片
- 學生事務與輔導計畫手冊
- 班級經營理念與策略
- 學生輔導通訊

「愛的指引」，讓他充滿光明與希望

中輟復學生輔導經驗分享

■ 林芬玲 臺南縣立大灣高級中學教師

壹、前言：迷途的羔羊

「班上的阿哲（化名）連續三天不到學校，怎麼辦？要不要辦理中輟通報？」認真的導師發現已過八點，還是不見阿哲的蹤影，打到家中的電話，響得再久也沒人接聽。她知道阿哲一定蒙頭大睡，拒接任何電話。沒辦法，只好打到媽媽的辦公室，但媽媽也拿不出好主意，只是無奈地一再表示孩子徹夜不眠，沉迷電玩，早上怎麼叫也起不來。

時間拉回與阿哲第一次見面的情境，有著清秀臉龐的阿哲垂頭喪氣地跟著氣急敗壞的老師到輔導室，進行初次的立即性晤談，我嘗試著用最基本的輔導技巧與孩子建立良好關係，一開始，不苛責孩子的不是，幾度表示我同理他的心情、處境，再找適當機會切入跟他談心。孩子不言不語，兩眼直瞪著我，

卻掩飾不了他坐立不安的神情。那次的晤談很快就結束，更別說要談出核心問題。孩子防衛的心理很強，我似乎無法進入他深沉的心理世界。結束這次不算成功的晤談後，我立即著手從各方面去蒐集孩子相關的資料；積極與導師聯繫以深入了解孩子生活狀況，伺機再度與他晤談。遺憾的是，孩子遲到的頻率越來越高，甚至一星期蹺課兩天，刻意躲過中輟通報期限，任由老師的催促也不為所動，一意孤行傷透關心他的人，也迴避我的晤談，難道他這回真的狠下心來，乾脆不來了？

貳、中輟成因：房間是生活唯一的空間，電腦的虛擬世界是天堂

升上三年級的阿哲經常抑鬱寡歡，對學校各項事物不感興趣，上課無法專

心，下課也不跟同學互動。顯然孩子在自我的發展中，遭遇到學習困難及其他挫折，即使透過導師高密度的關切及多方面協助也無法撥轉孩子受不良環境所影響的習性，而被迫輟學離開學校。其實這個孩子並不是學校裡的凶神惡煞，更不是行為乖張的非行少年，只是課業上無法獲得肯定，加上人際關係不佳，就一頭栽入網路的虛擬世界尋找成就感。孩子一旦沉迷電玩，可以達旦通宵，結果導致生活作息不正常，即使勉強來學校上課也無精打采，更沒有心力去完成課業上的學習。於是沉默寡言、凡事推諉、意興闌珊的特質更加鮮明，成績當然也一落千丈，回到家就自閉封鎖起來不願意與家人互動，拒絕家人的關心。學校與家庭皆失衡的結果，生活自然失去重心。

導師與家長多次的努力仍無法喚回孩子的心，家長的耐心被磨得蕩然無存，竟也無奈宣告投降，無法使孩子回心轉意回學校完成僅剩下六個月的國三課程。孩子選擇在家不出門，每天家人都上學、上班去了，在無人管束下昏睡整天，過著日夜顛倒的生活。這段期間，我多次前往家訪，孩子始終不願意出來見我。就這樣，孩子一輟學就是半年多。

參、家庭諮商是輔導的開始：調整家庭成員心態，使家庭發揮最大的功能

雖被孩子拒絕在門外，我仍不放棄，定期的電話聯繫及多次的家庭訪視，尚能掌握孩子的動態，最後與家長達成共識，這段期間暫時讓孩子在家調養，我也刻意安排班上同學課後邀約他出門打球、看電影。另外也建議家長嘗試帶孩子去看心理醫師，讓專業諮商師協助他打開心結。

利用這段期間，跟家長進一步的接觸，多次與母親（父親向來避不見面）溝通，漸漸釐清了孩子輟學問題的全貌，了解到家庭教育問題一直阻礙孩子的身心發展，阿哲的問題浮出檯面只是家庭問題的冰山一角而已，可見家庭對孩子的影響力有多大。而真正要幫助阿哲就必須回到家庭這個原點，理解他在家庭中所遭遇的困境。換言之，有效幫助阿哲之首要關鍵須先由他的父母做起，幫助他們學習最基本的親職教育。

阿哲的父親防衛性態度強，我避免強調他們過去的教法不當，因為一味糾正父母錯誤觀念，效果恐怕適得其反。與他父母親的話題，僅圍繞於為人父母在生活照顧、教養的方式和態度，

及了解孩子成長過程時的需求與解決問題的經驗分享。當我感受到父母（尤其是母親）親職教育的壓力和困擾，便透過學校「父母效能訓練成長營」來協助他們做好親職教育，讓他們與阿哲對話時能適當地表達愛與關懷。這段期間的輔導，想調適的目標不是中輟生阿哲，而是他的家庭，唯有從阿哲父母親本身改變，知道自己親職角色的重要性，對阿哲的行為與問題才能有適切因應的方式，不但能提升親子的好關係，更改善了夫妻關係，進而建立和諧愉快的家庭氣氛。

肆、不信春風喚不回：老師的用心，孩子感受得到

九月開學，阿哲終於回校復學了。妥適地安置阿哲是很重要的，因為擔心這個缺乏關注、與成功經驗絕緣的低成就學生面對不斷的挫折，會有再度逃離的想法與舉動。因此，首先採取的措施是為阿哲選擇一位完全接納阿哲的老師為其班級導師，繼續實施家庭訪視或電話聯繫，與家長溝通管教觀念。在學校隨時注意阿哲的言行，掌握其動態，並且幫助他調適生活上與學習上的困難。

其次，是改進阿哲日常生活習慣，

我與導師討論後也決定先從服裝、儀容著手，然後逐漸擴大範圍，養成其良好生活習慣。導師更用心良苦選定品行端莊的同學為同儕輔導者，私下請輔導同學主動與阿哲接觸、關懷及鼓勵，以發揮潛移默化功效，消除負向行為的產生。導師更藉由讓阿哲為老師或為班級服務的機會，激發其成就感、肯定自己、建立信心。記得在校慶時，阿哲憑著其運動本事，在競賽中脫穎而出。他為班上跑出漂亮的成績時，讓我好感動，因為阿哲這孩子已經開始蛻變了，已經重見曙光了。

伍、有愛無礙：重「心」出發、次第導引、重拾信心、修成正果

一、實施個別輔導

阿哲復學以來，我仍定期與他晤談，實施個別輔導，幫助其認知目前的一切狀況，並使其了解目前應如何去做與做些什麼。我也會竭盡所能協助他培養自己的專長，多運用鼓勵的方式，讓他有成功的機會，塑造自我價值感及自尊，以建立自我統合。與導師充分合作，隨時隨地提醒阿哲謹言慎行，並給予他明確的行為示範，並運用增強原理實施行為改變輔導。

二、安排彈性課程

再者，為了協助阿哲適應學校的生活，特地安排阿哲加入輔導室的「陽光少年成長營」，其中有多元的彈性課程，以較實用及生活化的課程為主，像跆拳道、動力機械、資訊課、餐飲製作班等活動，吸引阿哲上課意願，藉著有趣的活動疏導其情緒。其中，指導老師更利用資訊課提供一些網路相關的課程，例如「沉迷虛擬世界」的新聞題材製作成教材，藉此提醒有網路成癮傾向的阿哲，評估自身的危險性及可能付出的代價。我希望阿哲從學校活動中滿足其成就感，並從老師的接納態度中，對學校生活產生安全感，更要讓他明瞭「學校生活比較學在家、自我封閉的生活更有趣、愉悅」。

同時，我也安排阿哲加入「美麗人生」輔導團體，是希望藉著與其他學員的互動，能夠再次看到他的學習活力。八次活動中，阿哲每次都準時報到，他能被其他學員接納，他本人也能悅納自己，與他人建立良好的關係；在刻意設計的活動裡，訓練阿哲的溝通與表達能力，進而去突破其親子溝通的困境。

三、用真愛點燃孩子的熱情

我與孩子另闢一個溝通的管道——

心情札記本互動模式；藉著「心情寫照」的書寫方式進行心情交流，彼此給予對方及時回饋。這樣一來一往的互動，我們彼此都可以看出對方的用心，漸漸建立深厚感情。「心情寫照」的心得分享，讓阿哲有充分表達的空間，從此生活有了目標與期待，整個人也開朗了起來；而我也可以從孩子僅有的表達機會，探索、了解孩子的需求，適時給予協助。

陸、結語：用善心美意，善待孩子

期許自己像個園丁，把孩子看待成幼苗一樣呵護，用心欣賞這株幼苗，細心灌溉、施肥，並隨時排除成長中出現的各種障礙。孩子需要接受輔導，一定有他不足或需要協助的地方，當孩子發生行為偏差、心理困惑、價值迷失時，我更要像醫生一樣耐心地診斷、治療，幫他解除病痛，使他健康成長。

「職場就是最好的道場」，當我看到撒在阿哲那畝心田的種子發芽、成長、茁壯時，心中充滿無限喜悅，也很感恩——這輩子能擔任認輔老師，是我這一生最大的福報。感謝阿哲！您散發自信的臉龐和重燃希望的生命，都將永遠清晰地烙印在老師的心中。

祝福您！✿

看見兒童的失落與悲傷

一個國小老師輔導個案分享

■ 蔡小翠 高雄縣中正國小教師

壹、個案源起

康康（化名）是個外表整潔、個性文靜的國小三年級男生，臉方方正正的，五官小巧清晰，長得胖胖壯壯，笑起來總是淡淡的，有一種含蓄、內斂、穩重的氣質。這樣的一個孩子，原本在學校應該能尊敬老師、遵守校規、和同學和睦相處。沒想到從三年級開始，我接任這個班後，他的問題便不斷出現，而且隨著時間變本加厲，令老師、同學、家長、學校輔導人員頭痛不已。

這孩子經常忘記或說謊不帶聯絡簿回家、不寫回家作業、忘東忘西、懶懶散散、凡事不在乎。但是只要一聽到下課鐘聲，就馬上往外跑，精力充沛。他平常文靜沉默，可是和同學相處卻常為小事抓狂，發很大的脾氣。稍有不如意，就大哭大鬧，表現任性與固執。他不但會動手打人，甚至拿椅子要砸同學！有一次老師在處理他與同學的爭吵問題時，他還不

滿地握著拳頭，對著老師大吼大叫，然後轉頭就要背書包回家。我總是用耐心與包容試著去了解他，直覺他可能有情緒的問題。

康康平時對自己非常放縱，如：整潔工作偷懶、上藝文課發呆或和同學聊天、老師開始上課了，課本還不拿出來。但在維護自己權利時，他卻表現得非常積極、固執、聰明。有一次他告訴我，他的鉛筆盒不見了，我們在班上也找不到。沒想到他利用下課，自己居然找到一年級教室去，而且找到了！原來在班上有一位住在寄養家庭的男同學，他說他在地上撿到一個很漂亮的鉛筆盒，他覺得妹妹都沒有這麼好的鉛筆盒，他很疼妹妹，所以把它送給她。聽了同學的解釋，康康仍然很生氣，因為他早就覺察到他很喜歡他的鉛筆盒，因此馬上懷疑到他，並且找到他讀一年級的妹妹。不管任何理由，別人不應該做

出對不起個案的事，因此個案非常生氣、憤怒。

又有一次，我剛處罰一位同學，三令五申不可任意在桌上刻字，告知「不可破壞公物」後，他馬上明知故犯，在桌子上亂刻字。老師寫了聯絡簿後，家長馬上氣呼呼地跑到學校。更令我驚訝的是，該家長竟然為此當眾狠狠打了孩子一巴掌，義正辭嚴地說：「我平常是怎麼教你的！竟然如此丟人現眼，我的臉都讓你丟光了！」我這下才驚覺，孩子的問題並不簡單！

貳、個案背景

我試著找機會和孩子的家長談談，了解孩子和他現在的生活情形。我的了解大概是這樣：康康的爸爸生長在一個家境不錯、教養良好的家庭，因為是男生及從小身體虛弱有心臟病的緣故，所以備受父母和姊姊們的照顧寵愛。後來娶了外籍配偶，沒想到夫妻不和而離婚。康康的母親一去不回，他就和父親相依為命。

有一天當他們父子獨處時，父親心臟病發，可憐的康康就這樣眼睜睜孤單、無助地看著父親死去，當時他還很小很小。晴天霹靂，一下子，他的生活完全變了。

幸好，他有一個很有愛心的姑姑和姑丈，收養他、照顧他。姑姑和姑丈都是教育工作者，本身也有孩子，但是

他們孩子的年齡和康康差距很大。姑姑說：「不曉得是不是我上輩子欠他的！教了那麼多年的書，我一向以嚴格管教學生出名，沒想到這孩子我一教再教，生活習慣卻老是教不好，我真是敗給他了。不曉得是不是遺傳基因不好，這孩子老是教人煩心。我都退休了，原本可以輕輕鬆鬆卸下責任，好好養老，沒想到這孩子卻老是給老師找麻煩，讓我操心。我真想送他到美國去念書，眼不見為淨，換個環境看看能不能教好他。」

參、分析與診斷

一

個案的父親可能是死於心臟病突發，這種無預警的死亡等同於創傷性死亡。創傷性死亡個案的家屬遽失親人悲痛難喻，從開始的震驚，最後可能會發展成家庭或個人的功能喪失（許玉來等譯，2002）。對個案而言，父親的死亡讓他喪失唯一的重要依附，家庭破裂，生活完全改變。當他被姑姑收養時，他必須無條件離開自己的家，搬遷進姑姑家，接受新的家庭成員：姑丈、姑姑、年紀比他大很多的表哥，這也是一種「多重失落」。面對意外死亡所產生的情緒：憤怒、逃避、害怕、暴躁易怒，隨時從個案身上強烈地發洩。個案和同學相處或面對事情最常說的一句話是：「不公

平！」我當時一直以為個案有追求「正義感」的人格特質，現在回頭映照理論省思才恍然大悟，當人們發怒時，他們也可能會覺得正義，並對自己感到滿意（李素卿譯，2001），這也可能是一個小男孩面對喪親沒有走出來的悲傷反應，它阻礙了孩子正常的人格發展。而凡事無所謂，也可能是一種面對死亡的態度，以麻木的方式來逃避。

二

個案無法重新適應一個逝者不存在的新環境。生者不僅須就失落了以前為逝者所扮演的角色加以調適，死亡本身亦迫使他們去面對調整自我的挑戰（李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯，2004）。他可能無法在自己的心中或與親友回顧父親死亡前後及失落的意義，因此產生適應不良：如經常憤怒，自我照顧能力及衛生習慣不良、對生命無望、不帶課本、不交作業，學習樂趣缺缺，表現出很沒「責任感」。

三

個案的主要照護人姑姑也面臨悲傷與失落的調適，因為從她的口中可以得知她非常疼愛這個弟弟，所以無條件的收養了弟弟的孩子，把對弟弟的愛轉化到他的孩子身上。但是她的人格特質給予個案相當大的壓力，如：愛恨分明、個性好強、急躁衝動、有錯重罰，都讓

孩子不容易學習到一種「包容」的生命態度。而她本身似乎也承受了相當大的壓力，因為孩子表現不理想，姑姑視為自己的重責大任。

肆、輔導策略

- 一、以「同理心」了解孩子的內心世界與情緒困擾。
- 二、以「關愛」、「諒解」、「包容」取得孩子對老師的敬愛與信任。
- 三、孩子起爭執時，以「傾聽」、「分析」、「公正」排解糾紛。
- 四、上課或下課時，對班上學生團體隨機教學，以生命教育（例如：收養樹上掉下來的小鳥，分享班上孤苦同學生命故事等）提升自我概念，學習諒解、包容同學，與同學建立友誼。
- 五、放學時幫個案將聯絡簿、回家作業放進去，讓姑姑可以在家輔導他寫回家作業。
- 六、告訴他，老師是他學校裡的媽媽，姑姑是他放學後的媽媽，並以寄養家庭的同學的際遇來勉勵他，讓他覺得自己是幸福的。並在母親節輔導個案了解姑姑的辛勞，表達對姑姑的愛與感恩。
- 七、對於孩子種種的問題行為，我都以理性、溫和、低調的方式處理，並且要讓孩子感受到我的關懷。以這

種方式來影響姑姑，讓她知道：言教不如身教。這樣一方面可以減輕姑姑的心理壓力，一方面也不致於因家長嚴厲的管教方式，更造成孩子適應的困難。

伍、結語

我當時總有一個想法，能遇到這麼好的姑姑和家庭收養他，還不知做個好孩子，個案真是「人在福中不知福」。我也認為之所以難以改變他，是因為姑姑所說的「劣根性」或者從親生父母身上遺傳或學習到「驕縱」。等我學習了「悲傷與失落」相關理論，我才認知到原來喪親，尤其是創傷性的喪親，加上多重失落對一個幼小心靈是多麼的沉重與難以適應！

學生在生命中遇到「失落與悲傷」的事件，必須要幫助他走完哀悼歷程，並完成悲傷的工作。個案當時種種的不在乎、散漫、不負責的行為，應該是自我概念的失落表現。失喪也可能影響一個人的

自我效能感，即對周遭事物有所掌控的感覺（李開敏等譯，2004）。失喪可能導致自我的退化，生者視自己為無助的、無能的、無知的、不足的，當然也就無法對自己負責任。有了這一層認知，個案種種令我生氣的表現，我便能諒解。

已故英國精神醫生約翰·鮑比（John Bowlby）認為，人在早期生命發展中需要安全與保證，便對少數特定個人發展出依附關係，並延續一生（李開敏等譯，2004）。幼兒與兒童期的孩子很需要安全感，他必須有良好的依附行為發展。幫助個案重新建立他與姑姑良好的依附關係，可以增進個人具有求生存的價值。自我效能增強了，就可以養成負責任的生活態度。二年後他升上高年級，我不得不交出教育的棒子到別的老師手中。校慶時姑姑特地帶著他來看我，當他恭恭敬敬地對我說：「老師，謝謝您！」我的眼中閃爍著淚光與喜悅，我很高興曾經陪這孩子走過那段悲傷歷程。✿

參考文獻

- 李素卿（譯）（2001）。R. S. Lazarus & B. N. Lazarus 著。《感性與理性——了解我們的情緒》。臺北市：五南。
- 李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫（譯）（2004）。J. W. Worden 著。《悲傷輔導與悲傷治療》。臺北市：心理。
- 許玉來、成蒂、林方皓、陳美琴、楊筱華、葛書倫等（譯）（2002）。K. J. Doko 編。《與悲傷共渡：走出親人遽逝的喪慟》。臺北市：心理。

鼓勵在心理治療中的意涵

李正源 高雄師範大學輔導與諮商研究所博士生

前言

鼓勵 (encouragement) 是阿德勒學派非常獨特的觀點，這種觀點的形成與該學派視個案為「氣餒 (discouragement)」而非「生病 (sick)」有關。氣餒的人在設定目標上有困難，並且較缺乏信心去面對要求成功的情境，無法辨識或接納自己正向的特質、長處、或內在的資源，因此治療的主要工作就是給予足以造成改變的鼓勵 (Corey, 2001; Mosak, 2000; Sweeney, 1998)，讓個案從生命的無用面 (useless side) 邁向生命的有用面 (useful side) (Corey, 2001)。

鼓勵就英文的字面意義來說就是「建立勇氣 (to build courage)」，對阿德勒學派而言，就是讓個體從根本上相信無論何種情況發生，結果如何，他都能一一克服。即使面臨明顯的缺陷或失敗，也不會絕望或者像個失敗者；亦即，有勇氣接受自己不完美；有勇氣去

原諒自己與他人；有勇氣去行動，即使覺得害怕；有勇氣挑戰困難；有勇氣去做到最好，無論情況如何演變 (Sweeney, 1998)。然而，勇氣建立的根基必須奠基於個案相信自己有能力，因此，所謂鼓勵，就阿德勒學派而言，就是協助個案察覺自己的價值 (Carlson & Sperry, 2001)。

雖然鼓勵是阿德勒學派的核心技術，其實這樣的概念散見於各學派之中。例如，存在主義學派的 Yalom (1995/2001, p.171) 即認為治療師的目標是帶領個案達到一個狀態，使他可以接受以下這些前提中的一項、幾項或是每一項：

1. 只有我能夠改變我為自己所創造的世界。
2. 改變沒有危險性。
3. 為了獲得我真心想要的東西，我必須改變。
4. 我可以改變，我有力量。

這些前提中的任何一項若為病人全然接受，都可能是對意志行動的一種強力鼓舞。

然而，鼓勵除了協助個案察覺自己的優點與資產，從而衍生出自我價值而產生改變的勇氣外，當個案感覺有所隸屬且不孤單時、懷抱希望且能看見新的可能時，也會產生改變的勇氣 (Corey, 2001)。前者的機轉在阿德勒學派中比較可以得到了解；然而後者直接從治療關係中因感受、觀察、或被了解而直接產生的勇氣，在阿德勒學派沒有明顯的著墨。因此，筆者欲從各方面的了解，包括各學派理論、技術以及實務經驗，對鼓勵在治療過程中的這兩個面向進一步地闡釋所代表的意涵。

衍生自我價值而產生改變的勇氣

Yalom (2002/2002) 的實務經驗告訴我們，病人多年後回顧治療的經驗時，會記得的不是洞察力，也不是治療師的詮釋，而多半是治療師所說的正向支持的話。這樣的機轉正是因為當人們察覺到自己的優點時，就會衍生自我價值，因此產生勇氣。所以鼓勵的第一個面向就是要增進個案的自我價值，因此當發現許多人也有同樣的問題、意識到自己並非只有問題、發現問題不發生時候的自己、覺察自己可以往正面的方向

前進、得到改變的成功經驗、以及知道自己可以幫助別人時，個案就能從生命的有用面來看待自己。

一、鼓勵是建立普同感

個案進入治療時，都有憂慮不安的想法，認為他們的不幸是獨特的，只有他們有某種恐怖或不能為人接受的問題、念頭、衝動和幻想。因此在治療的初期，對個案的獨特感不予肯定，就是強而有力的紓解方式 (Yalom, 1995/2001)。而所謂不予肯定就是建立個案的普同感 (p.75)：

1. 了解我並非唯一有這種問題的人。
2. 明瞭我的情況不比別人糟。
3. 了解別人也有些和我相同的「壞」想法和感覺。
4. 了解別人也有和我同樣不快樂或糟糕的父母與背景。
5. 了解我和別人並非大不相同，使我有歸屬感。

聽到他人坦露與自己相似的憂慮，個案會表示對這個世界更有共鳴感，並形容這過程像是「回歸人群」的經驗。而毫不例外的，當個案發現他們並不孤單，而且他人也有相同的難處和生活經驗時，會因此大感放鬆。因為當個案感受到他們和別人的相同處，並分享他們最深刻的憂慮時，伴隨而來的宣洩及來

自他人完全的接納，皆使他們獲益良多，尤其對自我/他人接納度低的個案而言更是如此（Yalom, 1995/2001）。

所以，當個案不再覺得自己的問題獨特時，就表示開始與他人產生連結，不再受限於自責，而是以不同的眼光看待自身與他人的問題，因而找回自己的價值感。

二、鼓勵是展現「人不同於問題」

治療的對象是人，而不是問題。這樣的表現可以從Landreth（2002）治療一個癌症末期的兒童中清楚的看出，我們不需要告訴孩子「你到遊戲室是因為你快要死了，而你必須去接受它。」因為步向死亡只是這個孩子生活的一部分，他同我們一樣，也關注生活的其他部分。因此，阿德勒學派治療師不會問來談者：「是什麼讓你到這裡來？」，而是代之以「你希望我知道你些什麼？」

（Corey, G., 2001）。因為「你知道為什麼你在這裡嗎？」之類的問句隱含個案是因為有問題，所以需要在這裡解決這些問題。而這樣聚焦於問題的問句只會讓個案離治療師更遠。因此，治療關心的是人，而非問題（Landreth, 2002）。

而且，當個案的生活發生問題的時候，經常將自己深陷於問題之中，因而無法覺察到自己的能力（Corey, 2001）。

Michael White 也認為個案會有一種將問

題歸咎於自己或他人的傾向，所以發展外化（externalizing）對話技術，企圖將焦點從自我攻擊、入罪、責備與評斷移開——而建立一種朝向具有建設性與正向諮商結果的態度（Monk, 1997）。這樣的技術將問題與個人分離，對於個案通常會造成愉悅的驚喜，因為他們原以為自己因為內在的缺陷而導致痛苦，而準備要走過滾燙的煤炭路時，沒想到卻馬上被視為陷於人類共同掙扎中一個擁有資源、智慧的人（Drewery & Winslade, 1997）。Wubbolding（2000）也強調這樣的外化技術，認為現實治療的目標之一就是協助案主知覺他們有內在控制（inner control）的能力，而不再是問題的受害者。所以要達到這樣的目的，可以協助個案外化他們的問題以及重新型塑他們與問題之間的關係——他們不是他們的問題。

因此，這樣的鼓勵——將治療的對象與問題分離，就是要體現個案是個有能力的人，能夠掌控他們自己的生命，並且可以根據新的經驗做不同的決定（Corey, 2001）。因此治療師所關注的不是問題，而是這個人。因為人不是被動地接受，而是主動地賦予意義（Mosak, 2000）。

三、鼓勵是尋求生命的亮點

個案進入治療時，通常都將焦點放

在問題發生的時候，所以會覺得自己的生活都被問題覆蓋，沒有動彈的能力。然而，不論多麼麻煩的問題，任何人都不可能無時無刻地處在問題的情境中，總有問題不發生的時候，這就是所謂的「例外（exception）」。例外就是生命中「白點」部分，協助個案找到例外，可以讓個案看到自己的能力與資源，讓個案感受到對問題的控制感，帶來問題解決的可能（洪莉竹，1998）。

此外，過去成功解決問題的經驗則是生命中的亮點，個案礙於將眼界集中於問題所造成的困擾，而無法將過去的成功經驗連結。然而，個案是自己問題的專家，因此，治療師的任務之一，就是從個案本身的資源出發，找到問題解決的方向（洪莉竹，1998）。

因此，無論是生命的「白點」或「亮點」都是要個案了解到問題不是生命的全部，而自己就擁有解決問題的能力。

四、鼓勵是一種正向的態度

一個人的思考方向會影響其思考內容，進而影響其對問題解決的決策及效能。當個體把思考焦點放在積極的、未來問題的解決上，就可以催化他朝向所期待的方向改變；若將思考焦點放在問題的描述上，就很容易陷入抱怨與無助的情緒裡，對解決問題沒有幫助（洪莉

竹，1998）。

所以治療師所持的態度就會帶領出所使用的語言與問話，例如「為什麼你以前不告訴我們這件事？」會使得團體成員感到責備；而「你現在似乎能充分地信任團體，所以會向團體談論自己，這是很棒的。」則可以讓成員開放自己。因此，治療師藉著提供一種非判斷式接納（nonjudgemental acceptance）、重視優點如同重視問題，進而塑造一個健康取向的團體（Yalom, 1995/2001）。

Derrida亦指出所謂「相對意義（opposite meaning）」就是總是以任何正面的意義呈現出來，而這種意義製造仰賴知覺到不同的可能性（Drewery & Winslade, 1997）。因此，使用不同的語言架構來重新敘說問題，可以引導個案從正向的角度看待問題，因而得到對問題不同的詮釋。例如，Yalom（2002/2002, p.60）曾經向朋友表達某篇評論對於他著作的失望，而他朋友重新框架這樣的想法：「歐文，你當然會對這篇評論感到不舒服，這可是件好事，如果你不是這麼敏感的話，就不可能成為這麼好的作家。」而使Yalom立刻釋懷。

因此，在對話的過程中始終秉持正向的態度，引導個案往健康的方向邁進，也就是阿德勒學派的生命有用面（useful side）的體現。所以，在遊

戲治療中，當孩子杵在玩具前猶豫未定時，治療師通常的反應是「你還沒有決定要先玩什麼。」而不是「你不能決定要先玩什麼。」(Landreth, 2002)。同樣的，在焦點解決短期治療中，當個案回答「不知道」的時候，治療師也會相信個案「知道」，而只是「還沒有」想到(許維素, 1998)。所以，Sweeney (1998) 認為鼓勵是強調學到了什麼，而非未學到什麼；強調做對了什麼，而非做錯了什麼。

所以，表達正向的態度可以讓個案以正面積極的角度看待自己的問題，讓個案覺得有可以努力的方向，覺得自己是可以做些事的，如此，個案就會覺得對問題的掌控感增加，解決的信心也就會提升。

五、鼓勵是累積成功的經驗

從小的改變著手，事情比較容易成功。成功的經驗對個案非常重要，可以使得個案產生信心與力量去處理更困難的問題，進而帶動整個情況的改變，這就是所謂的「雪球效應」(洪莉竹, 1998)。而現實治療認為一個好的計畫要符合SAMIC3的原則，這樣的原則讓計畫成功的機會增大，而累積一點一滴的成功經驗可以建立個案的掌控感，建立個人的價值。

阿德勒學派認為人之所以無法改變

的原因有二：一是不知如何去做；另一是害怕離開舊有的模式以及未知的改變結果(Corey, 2001)。因此，雖然人們求助的目的是希望情況有所改變，但是對於「改變」本身仍會有所不安與抗拒，所以由小的改變做起，也比較容易化解個案的害怕(洪莉竹, 1998)。

所以，小處著手，是從個案目前生活的既有架構中做小小的改變，不僅讓個案覺得容易做到，也不會有改變要失去既有框架的恐懼。然而，這小小的改變，對燃起個案內在的正向價值卻有非常大的作用。

六、鼓勵是培養社會興趣

Yalom (1995/2001) 指出幾乎每個與他談過的末期病人最怕的就是變成無用或是對別人沒有價值，而能夠助人使他們能從病態的自我耽溺中抽身，且重新提供自己目標與意義。而通常一個不敢期望從其他人那兒得到幫助的個案，其實是在告訴別人：「我沒有任何有價值的東西可以提供給別人。」。所以阿德勒學派的治療目標就是要培養個案的社會興趣(Corey, 2001)，因為高社會興趣(high-social-interest)者比較不會有氣餒的傾向(Sweeney, 1998)。

這樣的利他本身也是個療效因子，因為(Yalom, 1995/2001, p.75)：

1. 幫助別人令我增進自尊。

2. 將別人的需求放在自己之前。
3. 忘記自己而亟思幫助別人。
4. 將自我的某方面與別人分享。
5. 幫助別人，且在其生命中扮演重要角色。

而剛接受治療的個案通常都士氣低落，深深自覺無法為別人提供任何有價值的意見，他們長期以來就認為自己是一個包袱，當發現自己對別人很重要時，會覺得精神振作且自尊提高(Yalom, 1995/2001)。

此外，利他行為還有另一個更微妙的益處，那就是許多個案沉浸於病態的自我專注(self-absorption)中，他們採取強迫式內省或咬緊牙關拼命苦撐的方式來實現自我。而Victor Frankl認為生命的意義感可能會產生，但不可能光靠處心積慮、戰戰兢兢的追求便能達成：它

永遠是一種衍生而來的現象，當我們超越自我，專注於他人，而忘了自我時，它便會出現在我們的體驗中(Yalom, 1995/2001)。

所以，培養社會興趣不僅可以增進個案的自尊，而且可以使個案在協助他人的時候，不再專注於自己的問題，而由他人的回饋，可以增進個案的價值感，重新以不同的眼光看待自己。因此，Yalom (1995/2001) 認為幫助個案最好的方式便是讓他幫助你，因為人們需要有被需要的感覺。

從治療中直接產生的勇氣

除了因自我價值的增進而衍生的勇氣外，個案從治療關係中因為真誠的正向關係、感覺問題的解決有希望、覺得自己並不孤單、深深地感受被了解、從



他人的示範找到勇氣、以及過程中的努力有被重視時，就產生了鼓勵的第二面向——直接從治療中產生勇氣。

七、鼓勵是一種真實關係的展現

Rogers (1961/1999) 認為變化之所以發生乃是透過關係 (relationship) 之中的體驗，在治療師與個案的關係中，治療師愈是真誠 (genuine)，對個案愈有幫助。而個案能從治療關係中學到和別人建立人與人的關係，並安心地在關係中擁有正面的感覺，乃是真正的成就。因此，治療師應儘可能將實實在在能給予的安全、溫暖、和同理心的了解都包含在治療關係裡面。

這樣的關係除了建立在真誠之外，也包括接納個案。而所謂的接納是對個案的一種溫暖的關懷 (regard)，即視他為一個無條件而自有價值的個人——這種價值不會因為他的狀況、他的行為、或他的感覺而改變 (Rogers, 1961/1999)。阿德勒學派也認為治療師提供支持，就是對絕望與氣餒最好的藥方。而對某些人而言，治療關係可能是他們少數真實經驗到被關心的人類關係之一 (Corey, 2001)。

當個案在面對問題時會產生許多的擔心、罪惡、焦慮、害怕等複雜的感受，而治療師真誠的支持與接納的態度所建立的關係，將帶給個案一種安全而

溫暖的感受。這樣的感受提供了一個很好的鼓勵，讓個案足以提起勇氣繼續往前探索。

八、鼓勵是灌輸希望

個案帶著不同程度的盼望尋求治療，有的非常絕望，有的期待每一件事。因著自我應驗預言 (self-fulfilling prophecy) 的效力，人們傾向於朝他們預期成真的方向移動，因此治療師必須能提高病人的希望 (Mosak, 2000)。阿德勒學派的問句 (The Question)：「如果我有一個魔術棒或魔術藥丸可以立刻消除你的症狀，你的生活會有什麼不同？」，可以從個案的回答了解個案的症狀屬於心理層面或是生理層面 (Mosak, 2000)，同時也可以了解個案希望變成的樣子，具像化個案的目標。同樣的，焦點解決短期治療的假設解決架構 (hypothetical solution frames)，也是用以開展個案的視野，描繪一個渴求的遠景，強化目前改變的動機，使個案由「問題可能可以解決」的認知中，找到問題解決的線索 (許維素, 1998)。

希望的灌輸與維持對所有的心理治療都是重要的。因為「希望」不僅讓個案繼續治療，使其他療效因子發生作用，而且對於治療方法的信心本身就具有治療效果 (Mosak, 2000)。Yalom (1995/2001, p.75) 的研究發現灌輸希望

對功能較低的個案更具療效：

1. 目睹別人好轉對我有所啟示。
2. 知道別人解決了和我類似的問題。
3. 目睹別人解決了和我類似的問題。
4. 目睹其他成員改善對我有所鼓勵。
5. 知道團體幫助過和我有類似問題的人，對我有所鼓勵。

所以，治療師相信自己及治療的成效是非常重要的，也因此Yalom會同團體分享這個信念，並且努力地將治療師的樂觀感染給團體成員。所以治療師必須盡一切的努力來提升個案對於治療療效的信心，並定期提醒個案對進步情形的注意 (Yalom, 1995/2001)。阿德勒學派也強調對治療信心的作用，並認為治療師自己對自己的信心，治療師的智慧、有力及堅定的外表，與治療師願意不批判地聆聽的意願都可能被個案用來強化他們的信心 (Mosak, 2000)。

所以讓個案閱讀相關案例成功的報告或書籍，可以強化個案對治療的希望，而懷抱希望可以提供探索過程中的個案面臨各項困難的勇氣。這也就是為什麼當Yalom收到新進、離開團體的成員寄來的賀卡，會毫不猶豫地與現在的團體分享信中所描述的正向改變的原因，

因為看到其他人的進步，對個案而言是多麼的重要啊 (Yalom, 1995/2001)！

九、鼓勵是一種同在的表現

Yalom (1995/2001, 2002/2002) 喜歡把自己和病人看成「旅程中的同伴」，因為這個用語打破了受痛苦折磨的人和提供療癒的人之間的藩籬。而事實上，當個案回顧治療時，很少記得治療師所做的詮釋，但他們卻永遠記得你的存在，你與他們同在。

因此，治療建構為「我們」的經驗，使個案不致覺得孤單站立，在治療師的力量與能力中，個案感到安全。而這樣的「同在 (presence)」是所有療效因子中皆蘊含的助人力量。因為病人認為治療時有幫助的，是治療師做出與治療架構無關的行為，或是治療師生動地展現一致性和在場陪伴的情形 (Yalom, 1995/2001; 2002/2002)。

Yalom (1995/2001) 生動地描述這樣同在的表現，身為治療師，在面對不可避免的結局時能做些什麼呢？Yalom認為答案就是「存在 (being)」。你能做的就是存在那裡，在那裡陪著成員。組成團體的不是「你」——治療師，或是「他們」——垂死的一群人，而是邁向死亡的「我們」，我們正繫在一起面對著共同的命運。團體的一位成員將自己描述成黑暗中的一條船，雖然無法

泊港，然而看見其他船隻在同樣水域航行的燈光，就感到無比的慰藉。因此，「同在」卸除了個案在探索路上的孤單與不安，並提供了繼續旅程的勇氣。

十、鼓勵是同理心

同理心的目的在於鼓勵個案去更接近他們自己，願意了解自己更深一點，以及去辨識及解決存在於自身內在的不一致（Corey, 2001）。而這樣的機轉源自於被深刻了解而衍生出的信心以及向前探索的力量（Mosak, 2000）。因此，Rogers（1961/1999）認為治療師應該允許自己去正確地了解個案所說的話對他究竟有什麼意義。所以Yalom（2002/2002）認為治療師得以參與個案最私密的生活事件、想法和幻想，而能得到一個知己甚深的人的接納和支持，對個案而言是非常大的肯定力量。

在Yalom的《每日更親近一點（Every Day Gets a Little Closer）》中，他發現治療師自認為的優雅的詮釋都沒有被個案聽進去，個案記得與珍惜的反而是那溫柔、細膩的屬於人的交流；對案主而言，這些傳達了治療師對她的興趣與關切（Yalom, 1995/2001）。而同理就是對個案世界的意義與感覺反映出深刻感興趣的態度（Raskin & Rogers, 2000）。

正確的同理心在治療的此時此地非常重要，因為個案對治療會談的看法和

治療師的看法是非常不同的，即使是經驗豐富的治療師也會一次又一次驚訝地發現這種情形（Yalom, 2002/2002）。所以，雖然治療師同理了解的準確度常常被強調，但更重要的是治療師欣賞個案世界的興趣，與提供深刻了解及願接受修正的意願（Raskin & Rogers, 2000）。這樣奠基於開放的態度，隨時準備修正自己對個案主觀世界的了解，才是同理真正的體現。所以Yalom（1995/2001）認為更應該重視病人對療效因子的看法，並且傾聽個案。

十一、鼓勵是一種示範

當個案在觀察到治療師很自在做某個行為，而沒有不利的結果後，就會有勇氣去改變自己的行為。而這樣的示範會造成個案的認同，因而產生療效：「目睹別人能剖露糗事及冒其他險卻因而獲益，這種經驗使我也願做同樣的嘗試。」（Yalom, 1995/2001, p.76）。

因此，如果治療師覺得自己在會談中犯了錯，Yalom（2002/2002）認為最好直接承認錯誤。任何掩飾的企圖只會弄巧成拙，公開承認錯誤對個案而言是很好的示範，並顯出你對個案的重視。而治療師願意接受自己所有的陰暗面、不光彩的部分，在適時的時候分享出來，亦能使個案不再為了自己真實或想像的罪過而自責。而當個案認為治療師

的反應錯誤時，治療師就該坦承自己的錯誤，並請個案繼續這種方式幫助自己看見盲點。

此外，個案會受到治療師自我坦露的鼓勵而自我坦露。雖然，治療師不適合過度坦露，然而，就Yalom的經驗而言，他發現當他坦露他的生活時，總能促進治療的效果。且在治療過程中，個案會坦露許多治療師也經歷過的感受，而與個案分享這種經驗也是治療的一部分（Yalom, 2002/2002）。

治療師這樣勇於承認錯誤、勇於察覺自己盲點、以及勇於分享自身經驗等作為，無疑對個案而言是很好的學習，讓個案學習到治療師的勇氣與真誠。

十二、鼓勵是強調過程

改變並非一蹴可幾，所以即使治療師灌輸了個案希望，也要不斷提醒個案的進步情形（Yalom, 1995/2001），因為如果一直引導個案去看結果，通常都會覺得目標遙遠而氣餒。因此，Sweeney（1998）認為鼓勵是要強調過程中的努力，而非結果。兒童中心遊戲治療也鼓勵個案努力的過程與內容：

Martin：（給治療師看他畫的畫）
你覺得我畫的房子漂不漂亮？

治療師：（指著圖畫）你畫了一個紅色的房子在這裡，嗯（詳細地研究這張圖畫）……你在這裡畫了三個窗戶，

而且，哦，你把整個屋頂都塗成藍色的。而且我看到你把這個角角都用橘子色填滿了。（以語調呈現出真誠的興趣以及真實的讚賞）（p.224）

並認為這樣的鼓勵會形成個案內在欣賞自己的樞紐（Landreth, 2002）。

所以鼓勵過程中所有的改變，不論大小。因為不論多小的改變都值得珍惜，就好像「解凍」一樣，並非在剎那之間完成，而是一點一點的軟化（洪莉竹, 1998）。當然，如果個案踏出治療上重要且有勇氣的一步，就稱讚他們走出的這一步。而且治療師常常是唯一看到偉大劇本和勇敢行動的人，有這種特權的人當然要對演員有所反應（Yalom, 2002/2002）。而這樣欣賞個案在過程中努力的用心，不僅讓個案知道自己在進步當中，也可以奠定個案繼續努力下去的勇氣。

結語

心理治療的目的是要促成個案的改變，而無論這樣的改變是表面問題的解決抑或是深層人格的統整，個案在治療的路上都需要治療師的鼓勵，所以阿德勒學派認為鼓勵必須貫穿整個治療階段（Corey, 2001）。然而，鼓勵可能來自於單純的同在、深層的同理、親自的示範等，也可能來自於察覺自己不等同於問

題、自己擁有解決困境的能力與資源、自己具有協助他人的能力等。因此，本文從兩種面向詳細地探究鼓勵在心理治

療中的意涵，提供治療師在治療理論與實務工作上對於鼓勵的架構有較清楚的概念。✿

參考文獻

- 洪莉竹 (1998) 焦點解決短期諮商的基本假定。陳秉華 (主編)。焦點解決短期心理諮商。臺北市：張老師文化。
- 許維素 (1998) 由開始到結束：焦點解決短期諮商的基本流程。陳秉華 (主編)。焦點解決短期心理諮商。臺北市：張老師文化。
- 宋文理 (譯) (1999)。C. R. Roger 著。成為一個人：一個治療者對心理治療的觀點 (Translation of: On becoming a person)。臺北市：桂冠。
- 方紫薇、馬宗潔 (譯) (2001)。I. D. Yalom 著。團體心理治療的理論與實務 (Translation of: The theory and practice of group psychotherapy)。臺北市：桂冠。
- 易之新 (譯) (2002)。I. D. Yalom 著。生命的禮物：給心理治療師的85則備忘錄 (Translation of: The gift of therapy)。臺北市：心靈工坊。
- Yalom, I. D. (2002) 生命的禮物。(易之新譯)。臺北市：心靈工坊。(原著出版年：2002年)。
- Carlson, J., & Sperry, L. (2001). Adlerian Counseling Theory and Practice. In Locke, D. C., Myers, J. E., & Herr, E. L. (Ed.), *The Handbook of Counseling*. Thousand Oaks: Sage.
- Corey, G. (2001). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 6th ed. Belmont, CA: Thomson.
- Drewery, W., & Winslade, J. (1997). The Theoretical Story of Narrative Therapy. In Monk, G., Winslade, J., Crocket, K., & Epston, D. (Ed.), *Narrative Therapy in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monk, G. (1997). How Narrative Therapy Works. In Monk, G., Winslade, J., Crocket, K., & Epston, D. (Ed.), *Narrative Therapy in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mosak, H. H. (2000). Adlerian Psychotherapy. In Corsini, R. J., & Wedding, D. (Ed.), *Current Psychotherapies*. (6th ed.) Belmont, CA: Thomson.
- Landreth, G. L. (2002). *Play Therapy: The art of the relationship*. (2nd ed.) Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Raskin, N. J., & Rogers, C. R., 2000 Person-Centered Therapy. In Corsini, R. J., & Wedding, D. (Ed.), *Current Psychotherapies*. (6th ed.) Belmont, CA: Thomson.
- Sweeney, T. J. (1998). *Adlerian Counseling: A Practitioner's Approach*. 4th ed. Philadelphia, PA: Accelerated Development
- Winslade, J., Crocket, K. & Monk, G. (1997). The Therapeutic Relationship. In Monk, G., Winslade, J., Crocket, K. & Epston, D. (Ed.), *Narrative Therapy in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wubbolding, R. E. (2000). *Reality Therapy for the 21st Century*. Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.

專業熱忱與行政體制的結晶 建置高雄市學生心理諮商中心以 協助校園心理諮商的經驗分享

■ 陳姚如 高雄市學生心理諮商中心主任 ■ 莊懿楨 高雄市學生心理諮商中心心輔人員
■ 張麗鳳 高雄市學生心理諮商中心督導 ■ 陳武雄 高雄市政府教育局科長

壹、成立緣起與背景

高雄市學生心理諮商中心(以下簡稱學諮中心)於民國94年10月24日正式揭牌，是全國第一所教育局下設之學生心理諮商中心，成立迄今已逾週年。

學諮中心的成立起源於高雄市青少年輔導計畫國小輔導團，其協助輔導嚴重適應困難的學生，深感學校輔導專業及人力難以負荷，提出成立專業諮商中心的需求。接續著在高雄市輔導教師、市教師會、市議會及教育局等多方呼應支持與合作努力下，以本市家庭教育中心現有部分場地為設置地點，因其位於市中心，交通便利，且已具有接待區、個別及團體諮商室、督導室、會議室與行政辦公室等空間設備，故得以在宣布成立後短時間內開始運作。學諮中心於94年12月20日通過「高雄市學生心理諮商中心設置要點」，且於95年11月向高雄市前金衛生所申請登記為「醫事機

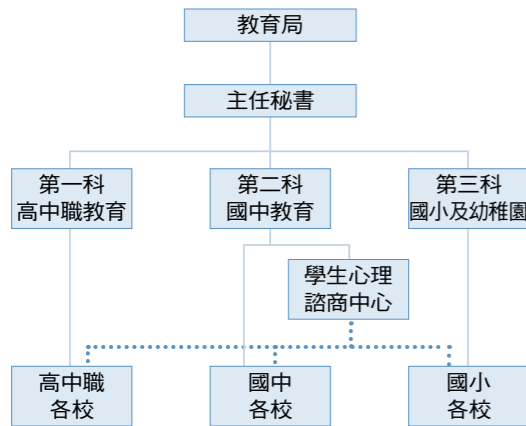
構」，以合乎心理師法執業與實習機構之相關規定。爾後根據學諮中心運作一年的經驗，又於96年7月3日通過「設置要點修正案」，使組織架構及人力資源更加完備。

總括之，成立學諮中心之初，有三個關乎能否有效運作的重要條件：一是需有一群兼具熱忱與專業的心理諮商工作者；二為需有法源和行政的支持；三則是需要找到空間、設備和地點皆合適的設置場所。

貳、組織編組

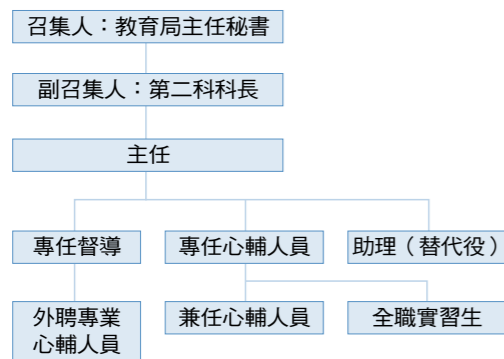
有了上述之條件後，組織編組攸關日後業務之推動，教育局主管考量國中是最需要協助的對象。因此，選定學諮中心的主管科為第二科「國中教育科」，其任務編組中，召集人為教育局主任秘書，副召集人由第二科科長擔任，負責統籌學諮中心相關行政事務。

組織架構圖如圖一。



圖一：學諮中心於高雄市政府教育局之組織架構圖

目前學諮中心的人員編組，除上述召集人與副召集人之外，設有主任、督導及心輔人員各1人，兼任心輔人員19人，上述人員均為本市教師，另協調1位替代役擔任行政助理。學諮中心並依實務需要，另聘請專家督導、精神科醫師、臨床心理師、諮商心理師、社工師、特教人員11人協助個案處理。此外，學諮中心亦接受輔導與諮商研究所學生申請課程實習



圖二、學諮中心人員編組圖

及駐地實習，96年碩三駐地實習諮商師2名，碩二實習諮商師2名，學諮中心人員編組如圖二。上述人員除替代役行政助理外，以下皆簡稱為「專業輔導人員」。

參、主要任務

學諮中心並非以心理諮商專業取代學校輔導工作，而是希望透過協助個案諮商的歷程，提供學校輔導人員諮商策略，進而提升學校心理諮商專業。因此，學諮中心以服務本市各級學校（高中職、國中、國小）學生為主體，並將學生之家長、教師、重要相關人員納入共同合作對象，使學生受到專業的心理協助。學諮中心7項設立的主要任務如下：

- 一、辦理諮商輔導專業課程及工作坊，以提升學校心理諮商專業知能。
- 二、專業心輔人員協助學校轉介之嚴重適應困難個案之心理諮商工作。
- 三、由專業心輔人員提供家長和學校電話諮詢或面談諮詢服務。
- 四、安排專業心輔人員協助學校辦理個案研討會議。
- 五、協助學校處理危機事件後之減壓處遇工作。
- 六、協助學校整合社會輔導資源，促進學校與社政、醫療等單位合作。
- 七、進行服務成效評估，並追蹤個案之諮商效果延續情形。

肆、服務成果（統計自94年10月起至95年12月止）

一、服務本市學校累計量之分析與說明：

高雄市各級學校共有168所，學諮中心94年10月成立至95年12月底止，學諮中心已服務的學校累計共68校，佔本市全部學校數41%。每一季都有新的學校申請服務，顯示本市學校已逐漸了解學諮中心業務，開始善加利用。整體而言，國小對學諮中心的使用率最高，已服務42校，佔本市國小校數的48%；國中次之，已服務20校，佔國中總校數41%；高中職服務校數最低，僅6校，佔高中職總校數的20%。本市各級學校申請服務情形，詳見表一。

表一：服務本市學校累計量分析表（單位：學校數）

	學校總數	已申請	未申請	已申請之百分比
國民小學	87	42	45	48%
國民中學	49	20	29	41%
高中/職	30	6	24	20%
合計	166	68	98	41%

二、各級學校總服務量之分析與說明：

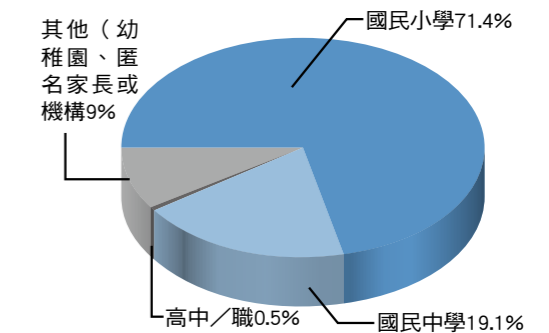
隨著學諮中心成立之後，國小、國中及其它單位的服務人次均有逐季增長之趨勢，惟暑假期間（7、8月）受學校放假之影響，服務量稍有減緩，至開學後又增加。

學諮中心自94年10月成立至95年12月底止，共已服務9,601人次。其中，

國民小學為服務的主要對象，累計服務6,853人次，佔學諮中心總服務量的71.4%；其次為國民中學，共服務1,834人次，為總服務量的19.1%；而其它（幼稚園、匿名家長與機構）已服務867人次，佔9%；高中職所申請之服務仍為最少量，僅服務47人次，佔0.5%。各級學校服務總量及百分比如下表二及圖三所示。

表二：各級學校總服務量統計表 單位：人次

	94-95年總計	比例
國民小學	6,853	71.4%
國民中學	1,834	19.1%
高中/職	47	0.5%
其他單位	867	9.0%
總計	9,601	100%



圖三：各級學校總服務量百分比

三、各項服務類別之分析與說明：

學諮中心提供的服務類別，主要有「專業培訓」、「諮商服務」、「諮詢服務」、「個案研討」、「團體輔導」、「心理衛生推廣服務」等六大類型，下

表三分別依各項服務類別簡述學諮中心執行成果。自94年10月起，以每三個月為一季，分別統計單季的服務量，故94年10-12月為第一季，95年1-3月為第二季，4-6月為第三季，7-9月為第四季，95年10-12月為第五季。以下分別依各項服務類別簡述學諮中心執行成果，如下表三、表四。

(一) 專業培訓：

學諮中心協助各校辦理輔導「專業培訓」，以提升學校老師輔導知能。至95年12月學諮中心在「專業培訓」方面已服務2,037人次。下半年度(95年7-12月)學諮中心進行任務調整與轉型，除原先的「專業培訓」服務之外，增加「巡迴駐校模

式」服務。一方面為因應學諮中心人員的人事異動，調整服務方式，以持續提升學校的輔導專業知能；另一方面則透過「巡迴駐校模式」服務的方式，先針對較偏遠弱勢的學校，加強輔導專業知能的培訓。

專業培訓多數集中在國小，反應出國中、高中職的輔導人員較具有專業的輔導與諮商知能、學校專業培訓需求較少、一般教師和家長投入輔導志工的參與度也不如小學高。相對的，國小因未設置專任輔導教師，且輔導主任、組長多數不具輔導諮商專業背景，所以在輔導知能的專業培訓需求遠高於國中與高中職。

表三：94年度與95年度各級學校各項服務類別統計量 單位：人次

服務類別	專業培訓		諮商服務		諮詢服務		個案研討		團體輔導		心理衛生推廣服務	
	94年 10-12月	95年 1-12月	94年 10-12月	95年 1-12月	94年 10-12月	95年 1-12月	94年 10-12月	95年 1-12月	94年 10-12月	95年 1-12月	94年 10-12月	95年 1-12月
國民小學	60	1,545	49	590	50	69	173	562	0	1,451	140	2,164
國民中學	0	340	17	309	24	24	120	182	0	187	0	631
高中/職	0	0	10	16	7	4	10	0	0	0	0	0
其它單位	0	92	11	14	42	77	0	32	0	139	0	460
總計	60	1,977	87	929	123	174	303	776	0	1,777	140	3,255

表四：各級學校各項服務類別統計量 單位：人次

服務類別	專業培訓	諮商服務	諮詢服務	個案研討	團體輔導	心理衛生推廣服務	94-95年 總計
國民小學	1,605	639	119	735	1,451	2,304	6,853
國民中學	340	326	48	302	187	631	1,834
高中/職	0	26	11	10	0	0	47
其他單位	92	25	119	32	139	460	867
總計	2,037	1,016	297	1,079	1,777	3,395	9,601

目前學諮中心專業培訓的辦理，與各級學校輔導團中心學校所承辦輔導的知能研習採分工合作的方式，由輔導團辦理初級預防和基本輔導知能研習，學諮中心則辦理專業心輔人員的諮商訓練工作坊。學諮中心專業培訓的辦理方式，為規劃課程後，再委請適合之學校協助辦理庶務工作。如此以學諮中心有限的人力，較能負荷。

(二) 諮商服務：

學諮中心的「諮商服務」從94年10月成立至95年底服務共計1,016人次，第五季(95年10-12月)已達單季500人次的服務量，呈現逐季成長的趨勢。其一反映出學諮中心服務成效良好，曾接受服務的學校會持續轉介適應困難的學生；其二是學諮中心透過「巡迴駐校模式」服務，安排專業心輔人員駐校半天，協助困難個案較多的學校，進行個案諮商服務，因此服務量不斷增加。

表五：各級學校諮商服務統計表

	個案件數	個案數 百分比(%)	諮商人次	諮商人次 百分比(%)
國民小學	111	53.9	639	62.9
國民中學	78	37.9	326	32.1
高中/職	9	4.4	26	2.6
其他單位	8	3.9	25	2.5
總計	206	100	1,016	100

註：其它單位含幼稚園學生，及個案家長等。

由上表五可知，國小諮商服務的申請量及服務量最多，計有111件，佔案量的53.9%；諮商人次達639人次，佔諮商服務量的62.9%。國中申請量與服務量居次，共78件，佔總案量的37.9%；諮商人次為326人次，佔諮商服務量的32.1%；高中職申請案件數少於10件，高中職僅佔總案量4.4%，諮商人次為26人次，僅佔諮商服務量的2.6%。顯示國小之需求量最高，高中職最少。其中，國小個案多為學校輔導處主動提出轉介申請，而國、高中職學生家長主動性較強，會諮詢學諮中心的心輔人員並尋求協助，而且較不希望被學校知道學生或家長曾尋求諮商服務。

探究各級學校個別諮商服務需求差異之原因，突顯了各級學校在輔導人力結構上的落差與個別諮商實務的困境。目前國中小有近五成的輔導主任、組長為非輔導、諮商心理相關科系畢業，而國小未設專任輔導教師。因此國小最缺乏心理諮商人力，國中雖有輔導活動科教師，但因授課時數過多，只能承擔少部分的心理諮商工作，難以全心投入個案輔導工作。反觀高中職因設有專任輔導教師，且專任輔導教師與主任輔導教師均為心理輔導諮

商相關系所畢業，具有輔導活動科教師證，因此大都能承擔適應困難學生的心理諮商工作。

(三) 諮詢服務：

學諮中心第一季「諮詢服務」的服務量最多，多為詢問學諮中心轉介流程，或是和其它單位可進行之合作方式（如培訓志工、提供實習等等），爾後行政諮詢則有逐漸減少的趨勢。第二季之後的「諮詢服務」內容，則以針對孩子或學生問題尋求處遇及策略意見居多。截至95年12月底為止，「諮詢服務」共計達297人次。

尋求諮詢服務的大多為學生家長或學校老師，多以電話諮詢的方式為主，少數約定以面談方式進行諮詢。部分諮詢個案後續會透過學校轉介機制，進一步尋求學諮中心的諮商服務，或轉介適合之醫療機構、社福單位、特教中心，或其它輔導單位，以獲得進一步的協助。

(四) 個案研討：

學諮中心提供「個案研討會議」服務，共已服務1,079人次，申請服務的學校仍集中在國民中小學。第五季（95年10-12月）因「鼎金國小家長會梅嶺車禍事件」之心理復健計畫，由學諮中心協助心理

復健團隊規劃並參與本事件相關之「個案研討會議」。

由於小學未設專任輔導教師，需要召開個案會議時較會尋求專業資源，故申請服務最多；而國中雖有輔導活動科老師，但因課務頗多，較無充裕時間進行個案諮商工作，且學生問題多又複雜，處理不易，較易遇到瓶頸，極需專業督導協助提升處理個案能力，因此仍有個案研討服務之需求；有設置專任輔導教師的高中職目前需求很低。

(五) 團體輔導：

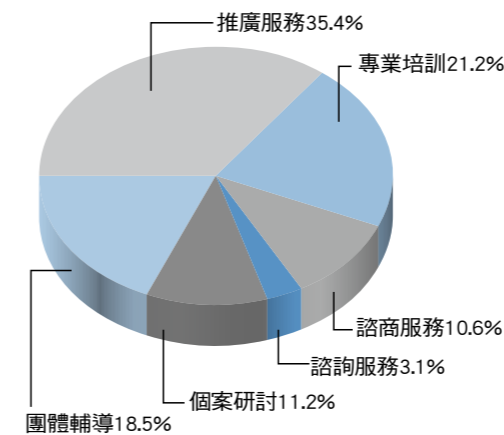
「團體輔導」的服務項目包含團體諮商與班級輔導，大多屬於特殊事件的後續輔導，例如班級發生死亡或失落事件、學生攻擊班上同學、中輟或拒學生的復學前班級準備、性騷擾事件等。視各校或個別事件的需要，施行不同的團體方案進行學生輔導工作。

95年12月因協助「梅嶺車禍事件」進行緊急危機介入及心理復健處遇計畫，商請專業輔導人員到校進行班級哀傷輔導、傷亡學生之教師哀傷減壓團體、行政主管減壓團體等，故「團體輔導」服務量大幅增加。

(六) 心理衛生推廣服務：

學諮中心的「心理衛生推廣服務」，第一季的服務內容主要是宣導學諮中心的服務內容；第二季服務重點則是協助國小建置遊戲室；第三季開始，學諮中心陸續接受學校申請到校實施心理衛生推廣服務或經驗分享，爾後服務量亦逐漸成長；到95年12月，由於協助鼎金國小及鼎金國中辦理校園生死教育與兒童喪慟輔導研習課程，故在服務量有較大幅度的成長。

總括而論，「專業培訓」、「個案研討會」業務較集中在學期中辦理，「心理衛生推廣服務」業務集中在暑假（第四季），或發生



圖四：服務類別百分比

危機重大事件時辦理，「團體輔導」業務亦集中在發生特殊事件時辦理；「諮商」業務則較不受時間

因素影響，而受學諮中心人力及服務方式影響。由此，可作為學諮中心爾後規劃業務之參考。

「心理衛生推廣服務」和「專業培訓」是學諮中心服務量最多之項目（見下圖四），「團體輔導」、「個案研討」、「諮商服務」與「諮詢服務」則為學諮中心服務量次之的項目。「專業培訓」與「心理衛生推廣服務」單次可以服務較多人次，較能以量化數據呈現服務成果；「諮商服務」、「團體輔導」、「諮詢服務」與「個案研討」每次服務對象為單一個案或少數人，所以除了以量化數據呈現成果外，日後可再輔以個案的轉變與成長之質性資料呈現服務成果。

四、學諮中心服務滿意度：

為了解接受學諮中心各類別服務的人員、學校老師及個案的滿意度，學諮中心分別設計4份回饋表，以了解各單位對本中心的服務滿意度，做為改進之方針。惟95年以前使用為試用版回饋表，申請轉介單位的問卷回收數亦較少，故所得樣本數較少，難以進行統計推估。學諮中心於96年度已另行設計新版本回饋表，正在實施中。下表六為回收滿意度問卷所得之數據，呈現這4份以五點量表評分的試用版回饋表結果，並做為服

務滿意度的參考依據。

表六：學諮中心服務回饋統計表

回饋表名稱	諮商服務 (個案版) 回饋表	諮商服務 (轉介人員 版)回饋表	中輟替代役 男個案研討 會議回饋表	巡迴駐校 服務回饋表
有效樣本 數(人)	9	55	10	11
平均滿意 度(分)	4.35	4.56	4.84	4.70
說明	5：非常滿意 4：滿意 3：尚可 2：不滿意 1：非常不滿意			

從以上數據顯示，在所有申請學諮中心服務的轉介人員、個案、替代役男、及接受巡迴駐校服務的老師中，接受問卷調查的有效樣本對於學諮中心的服務滿意度都在4分以上，表示填寫問卷者對學諮中心的服務感到滿意。日後新版回饋問卷全面施測回收後，將更能呈現學諮中心的服務滿意度。整體而言學

諮中心是全面性、多元性、即時性的給予協助，提供的服務深受學校的肯定與高度滿意。

五、諮商個案問題分析

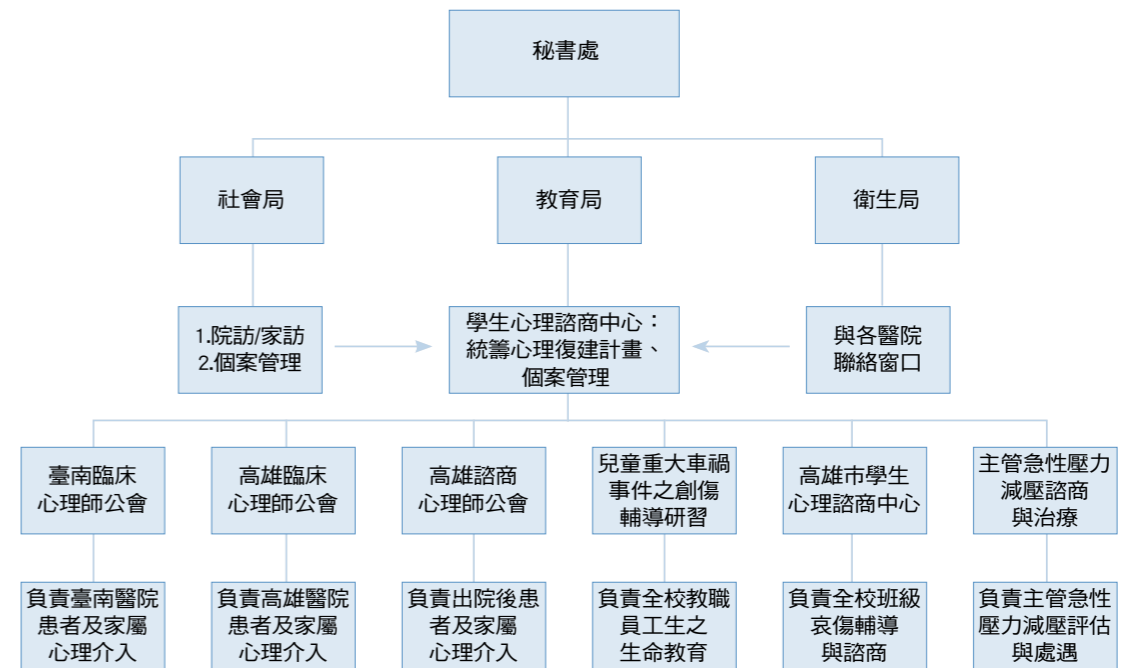
學諮中心將94年10月至95年12月止轉介「諮商服務」的學生心理問題，進行初步的歸類與分析，結果如下表七中所示。學生的主要問題多來自於心理疾患之「異常行為」(佔17%)，及後天社會、家庭、學校、人際問題等引發的「偏差行為」(佔15%)；而「其它類型」(佔11%)及「情緒困擾」(佔10%)居其次；「家庭生活」及「親子問題」則各佔9%。專業輔導人員在輔導過程中亦發現，「偏差行為」、「情緒困擾」、「人際問題」及「異常行為」等四項行為常是交錯出現且相互關連的症狀，因此在輔導個案時，心輔人員需要

表七：諮商個案問題類型統計表

個案問題類型(94年10月至95年12月)														
問題類型	拒學 / 中輟	性侵害 / 性騷擾	家暴 / 兒虐	哀傷 / 失落	自傷 行為	偏差 行為	人際 問題	異常 行為	情緒 困擾	家庭 生活	親子 問題	學校 生活	其它 類型	總計
案件數	3	8	8	15	0	31	11	34	20	18	19	15	24	206
各主要問題所 佔百分比%	1	4	4	7	0	15	5	17	10	9	9	7	11	99
案量排名						2		1	4	5	5		3	

表七說明：

- 「異常行為」類別，以案主曾至精神科就診並確立疾病診斷，或案主行為符合精神疾患診斷手冊DSM-IV之症狀表現為依歸，如注意力不足缺陷症(俗稱過動症)、選擇性緘默症、社交恐懼症、分離焦慮症、拔髮症、精神分裂症、妥瑞氏症等。
- 偏差行為是指案主出現偷竊、說謊、暴力攻擊、勒索、霸凌、喝酒、網路成癮等行為。



圖五：心理復建團隊的組織架構

一併處理這些行為面向，以生態系統觀的方式，全面性的檢視個案的家庭及學校、社會生活狀況，找出問題癥結，協助個案回到生活常軌。

在案件數統計中「異常行為」所佔比例最高，可見學校輔導人員、家長對罹患兒童與青少年心理疾病的個案處置仍感到相當棘手，因此學校輔導人員日後宜增加兒童與青少年心理疾病診斷與治療的相關研習。

六、危機事件介入

高雄市鼎金國小家長會於民國95年12月3日，在臺南縣梅嶺發生重大車禍事件，造成22人喪生，23人輕重傷之意外。

由於此車禍事件受災人數眾多，心理復健復健工作必須整合社會局、衛生局、教育局學生心理諮商中心、高雄市臨床心理師公會、高雄市諮商心理師公會等單位一起攜手合作。同時，心理復建團隊也聘請許多專家擔任督導提供專業經驗、支持與建議。學諮中心於本次危機介入中，協助整合多方資源，協同合作，上圖五為心理復建團隊的組織架構。

學諮中心於事發隔日即調派專兼任及實習心輔人員，進駐學校協助危機處理，並擬定心理復健計畫，劃分為車禍發生後兩週內的危機緊急介入階段、兩週後至半年內的中期介入階段以及半年

後至兩年內的長期介入階段。學諮中心於95年12月期間，針對本市鼎金國小全體師生提供了諮商、諮詢、班級輔導、團體諮商等服務項目，進行校內緊急危機應變處理。此外，針對投入梅嶺車禍事件受災學生家屬之心理復健工作的心輔人員，學諮中心亦辦理多場專家諮詢、個案研討會議，共同討論個案的進展與處遇策略。截至95年12月底止，學諮中心介入之服務內容詳見下表八、表九。

回顧此次重大車禍意外發生時，所幸學諮中心已經成立，因此得以於意外事故發生的次日立即進駐鼎金國小，擔任個案管理的單一窗口，評估傷患、家屬、全校師生的心理復健需求與所需的專業人力，擬定並統籌心理復健計畫，隨即展開傷亡學生班級與相關師生的哀傷輔導與諮商，立即聯繫整合心理復健專業人員，建立心理復健團隊，緊急介入協助使受傷學生、傷亡家屬及時得到所需的援助，降低重大車禍意外造成的

創傷後壓力疾患，並使校內學生、教師盡快恢復心理健康與生活及教學功能。

伍、回觀與反思

一、輔導工作的治本之道應健全學校輔導人力結構

各級學校專業輔導諮商人力之充足與否，直接影響其執行二級預防（心理諮商）之質與量，及諮商資源的需求，專業輔導諮商人力越不充足，越需要轉介個案至學諮中心，也越需要學諮中心提供之團隊培訓。治標之道為未來學諮中心人力配置的規劃，宜持續增加能勝任國中小諮商的專業諮商人力，以及有能力督導國中小輔導老師的專業心輔人員。

而學諮中心的成立目的在協助學校處理力有未逮的棘手個案之心理諮商工作，及當校園發生急難危機事件，其影響所及超乎學校輔導室所能承擔時，學諮中心將立即進駐，協助學校進行危機事件後之心理諮商工作，所以學諮中心的存在有其必要性與功能，但是學諮中心並無法全面取代學校本應發揮的學生輔導與諮商功能；為保障學生受輔導的權益，提升輔導效能，治本之道必須修改相關法令，健全學校輔導人力結構，如：

1. 減少國中輔導活動科教師的授課

時數，使其有時間從事學生心理輔導與諮商工作，才能有效解決學生適應困難的問題。

2. 落實專業聘用，使國中小學輔導主任、組長、輔導老師均具輔導與諮商的專業能力或資格。
3. 國中小應增置專任輔導教師，才能致力於適應困難學生的心理輔導與諮商工作。

唯有學校具備專業的輔導師資，才能與學諮中心組成健全的專業輔導團隊，在個案諮商工作上合作無間，相輔相成。

二、專業熱忱與行政體制的相輔相成

由於本中心隸屬於高雄市政府教育局中的一個任務編組，學諮中心的工作內容除上述的諮商專業服務外，另需協助教育局交辦的相關工作，如協助中輟生的追蹤輔導、協助規劃專業研習等等。為因應輔導實務的需求，學諮中心亦普查高雄市各級學校的輔導設備及人力，以了解本市各校的輔導設備及人力現況，並提出專業建議，以提升各級學校的輔導設備。換言之，學諮中心的工作內容，除了服務本市學生的心理輔導外，也善用行政體制的機制，才能迅速地推動輔導教師專業聘用和輔導諮商設備的充實，以提升各校整體輔導能

表八：「鼎金國小家長會梅嶺車禍事件」——哀傷與創傷輔導服務統計表 單位：場次

服務項目	次(場) 數
13個傷亡學生班級哀傷與創傷輔導	每班進行2至3次的團體諮商，共計28班次
校內個別學生悲傷輔導	進行8人次的個別諮商
協助規劃全校師生追思祈福會	國中、小各辦一場(1小時)
兒童重大車禍事件之創傷輔導研習	全校教師教師辦理一場次(3小時)
教師急性壓力減壓與哀傷治療團體	4團次(每團次3小時)
主管急性壓力減壓諮商與治療(debriefing)	1場(3小時)
傷亡學生班級導師諮詢會議	1場(3小時)
傷亡學生班級導師個別諮詢	1人次
受傷學生及家屬心理治療	共45人次

備註：統計至95年12月31日，96年仍繼續執行中。

表九：「鼎金國小家長會梅嶺車禍事件」——督導、研討及諮詢會議統計表 單位：場次

服務項目	場次
專家諮詢會議	1場(3小時)
參加心理復建繼續教育	3場(共9小時)
個案研討會	1次(3小時)
個案督導	每位心理師接受3次督導

備註：統計至95年12月31日，96年仍繼續執行中。

力，使學校能持續重視學校輔導工作。

三、人力資源的擴展與穩定

成立一年以來，轉介到學諮中心的個案數量逐漸增加，學生問題也越見複雜，更顯得專業人力的重要性。學諮中心網羅資深、專業能力強的專業輔導人員，以商請支援或外聘的方式，邀集他們為學生心理諮商工作投注一份心力。然而，對一個機構的長遠發展來看，集結有能力的人才為第一步，如何留住專業人力，使他們能適才適性，持續在這個領域發展心理諮商工作，則為下一步學諮中心需要努力的。因此，學諮中心擬規劃專業研習與工作坊，結合心理師6年180學分的繼續教育積分，期能讓專業人員除了盡己所長輔導個案外，也能從學諮中心獲得專業知能的進一步成長。

四、學校增能與訂定個案轉銜機制

學諮中心目前的服務方式，是安排專業輔導人員到學校與個案晤談。然而，在這一年的服務經驗中發現，部份學校老師會將個案心理狀況交由專業輔導人員負責，在專業輔導人員投入協助的過程中，學校老師的參與較少，使得這些個案回歸學校輔導後，出現轉銜與無法延續諮商效果的問題。因此，學諮中心於96學年度起，規劃變更與學校的合作服務個案的方式，要求學校轉介學

生前，需有3次以上的輔導紀錄，並安排個案的認輔或輔導老師協同晤談，以利日後個案能順利轉銜至學校輔導系統。進行服務方式亦要求專業輔導人員每晤談6次，即須和督導討論個案狀況是否仍需繼續晤談。若個案問題較困難，原則上仍以12次晤談為限。這項變動目的在於期望專業輔導人員能有效率的提供服務，一來可協助更多適應困難的個案，二則期望學校能強化校內之輔導能力，落實學生個案輔導，避免過於依賴外在專業心輔人員，而弱化學校自身之輔導能力。

五、專業輔導人員應以生態系統觀輔導學生

從服務經驗中顯示，專業輔導人員與學校輔導老師均需具備生態系統觀，不能只以學生內在心理困擾來解讀學生的問題行為，許多學生的問題行為與家庭系統的失衡、學校系統的不利條件息息相關，專業輔導人員介入學校處理學生問題時，應了解學校與家庭系統對學生問題行為的影響，並應與導師、輔導老師及家庭的重要他人聯繫與溝通協調，必要時應致力於改善學生的學習環境與家庭系統，才能徹底改善學生的適應困難。

六、成果分享與研究發展

學諮中心曾受邀至教育部辦理之研討會分享經驗，亦有許多縣市之教育局或輔導團參訪學諮中心，瞭解本中心的成立經驗，如何以精簡人力和必需的設備需求，以創立一個協助各校輔導處室處遇學生問題的單位。

學諮中心針對輔導個案的實務經驗，撰寫成文章並投稿至輔導相關期刊供各界參考。未來學諮中心會嘗試與專業人員培訓校系共同合作，提供相關研究資源，針對專業心理諮商服務、學校輔導的現況與發展，和專業心輔人員的支持與成長等等各項議題進行研究探討，以形成對未來落實學校輔導工作的建議與策略。

陸、結語

學諮中心從無到有的過程，是累積許多努力及感恩而成。它是一個為了解決學校輔導專業與人力不足而生的機構，也因此有其存在的需要及意義。成立此專業機構，除了各方支持的力量，更需要一群願意投入專業服務，且具備行政能力的人員，來組成學諮中心運作的專業團隊。這份專業工作並不是兩三人就可完全承擔，在初期專業人才庫尚未建立前，學諮中心邀請本市較資深具輔導專業能力的學校教師，讓他們也

能發揮輔導專長，投入心理輔導專業服務。成軍一年餘以來，十分感謝這群為本市學生盡心盡力的專業夥伴，如此熱情投入。學諮中心的成立，是在他們熱烈參與的情形下，逐漸成長茁壯，才能達到今日的服務成果。

找到有專業能力的人不難，但是要能維持機構良好運作，則需要不斷的溝通及互動，讓彼此的理念可以被接納聆聽。隨著服務量的增加，對服務品質的控管更需投入。目前學諮中心已規劃督導制度，安排督導與兼任心輔人員討論個案處遇策略，以提高機構的服務品質和專業形象。

學諮中心的成立對國內學生輔導而言，是一個新的開始。從成立至今一年餘，我們從服務經驗中更加肯定它存在的重要性，讓專業的人力投入專業的輔導中。在落實教育部友善校園政策的同時，有一群專業團隊在後方隨時待命支援，一方面減輕了輔導教師處遇困難學生時產生的挫折感，更有能量再去輔導學生，另一方面則讓專業輔導人力得以投入在助人的工作上，使學生得到最適切的協助。最重要的是，對於接受服務的學生而言，學諮中心是陪伴成長不可或缺的重要支持力量。✿

放下教「鞭」，走向友善

談教師在立法零體罰之後的處境

黃道遠 新竹縣松林國小教師

一、前言——零體罰與友善校園

西元2006年12月12日傍晚，臺灣在立法院三讀教育基本法修正案之後，正式成為世界上第109個立法禁止校園體罰的國家。其中《教育基本法》第八條第二項修正條文是：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」所以，老師們！尊重學生權利也保護自己權益，請您放下教「鞭」，（註一）或者在實際現場中要「執教鞭」之前，務必謹慎再三地思量。

此外，在「2004-2008教育部施政主軸」的架構中曾提出「現代國民、臺灣主體、全球視野、社會關懷」等四個綱領，其中「社會關懷」希望在教育現場落實的行動方案之一就是「營造友善校園」。友善校園（Friendly Campuses）的前身政策其實就是大家耳熟能詳的「教訓輔三合一」，在教育部的政策改變之後，友善校園除了接續教訓輔三合

一的精神之外，更擴大其範疇包括零體罰的訴求，人權法治教育，品德教育，生命教育，性別平等教育，學生偏差行為輔導等。在營造友善校園的同時，則必須把握以人為本，和諧關懷，熱愛生命，人性尊嚴，性別平等，民主參與，多元包容、尊重差異等原則（張茂源，2007）。

若要將「友善校園」下個簡單的定義，筆者認為可採用鄭玉疊（2006）的說法：舉凡學校各種教育措施、輔導管教、生活教育，都應是重視人文關懷、鼓勵、公平、機會均等、安全與免於恐懼的學校活動。必須營造一個以學生為中心、以愛為內涵的溫馨校園，這個友善的環境能讓學生樂於上學，老師認真教學，也才能有良好教育績效與品質。

綜上所述，要能符合友善校園定義的課堂，必須是一個重視學生權益、讓學生免於恐懼又樂於學習的空間。以此邏輯來看，這個空間裡絕對不可存在

「體罰」這回事。所以，在整體教育政策的改變下，教師應該如何調整態度並適應零體罰的教學環境呢？本文擬從筆者自身經驗的檢視及文獻的整理，來回應這個問題。

二、從「家長無法授權教師體罰」談起

筆者任教的學校在新學年度開始前的暑假，新編班的一、三、五年級導師皆要一一撥電話給家長及學生，告知新的班級，這也是導師與家長的「第一類接觸」，在接觸的過程中，難免會聽到少數幾位家長對自己孩子的評價是「在家就很皮」、「他/她很不聽話」、「我都管不動他/她」，接著，某些家長就會說：「老師，交給你了！不乖就打，沒關係，我授權給你打。」我總是很緊張地趕快講：「不會啦！您的孩子比較活潑，我再多觀察……不打、不打，現在不能打啦！」

即使已經立法禁止體罰，但仍有許多老師認為只要有家長的同意與授權，就可以體罰孩子——這是錯誤的觀念，家長的同意在法律上是無效的，而且，在《教師法》第十七條第四款規定：「老師有輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格的義務與責任。」這段話告知了老師應該讓學生依照其性向志趣發展，除了尊重個別差異，亦需給予適當的教導與思想上的

啟發，因此老師不可以體罰學生（劉承武、古淑薰，2007：54），換句話說，也就是輔導與管教學生的辦法中，並「不」包含體罰這一項。

「輔導」一詞通常被歸類成柔性的勸導，所以發現問題找學生談話、溝通，或技巧性地使用各種輔導方法，對老師們而言並不困難，但是，卻總是困惑於「管教」的範圍大小，不知如何拿捏。若要談到現場老師面對管教不動學生的案例，必定不勝枚舉，在此，欲先分享一個自我經驗：

曾經有一位「連續」在作業方面缺寫漏帶、囫圇吞棗、屢勸不聽的學生，他的課業大約維持在中等，所以絕非因為作業太難而不寫，在瞭解他純粹是基於懶惰不想寫的因素之後，有一次，平時「時常」被氣到怒不可遏的我，直接撥電話給他的母親，我也想藉此瞭解為何前幾次用聯絡簿告知母親後，回覆欄皆是空白之因素。接了電話的學生母親聽了我的敘述，同樣怒不可遏，可能也氣昏頭了，她說：「我知道啊！老師聯絡簿上有寫……但是他都跟我說寫完了，原來是騙我的，老師啊！你要打他！打重一點沒關係！打到受傷，我負責，他最怕打，就給他打下去！不乖就是要管，管就是要打！」聽完之後的我傻住了，因為沒有料想到會走到如此歇



斯底里的地步，後來反而變成我在跟家長開導「管教」的觀念。

原本，我只是一心想瞭解家長究竟知不知道孩子長期以來對作業的態度，絕對沒有要孩子被打的想法，隔天，我問了該位學生，他果真又在吃飽、欣賞完電視之後倒頭大睡，然後上完晚班的媽媽在十一點回家後，把他叫起來「修理一頓」，而他仍舊「沒有寫完」當天作業……之後呢？在我帶他的前半年，他一直處於這種遲交、漏帶、隨便寫的狀況中。（註二）這個狀況只證明了一件事——這個孩子最怕的並不是打。

我一直在想這位母親說的——不乖

就是要管，管就是要打——是否也同時是某些父母的管教觀念，最簡單的理解就是這些將「打」視為有效管教方法的父母，是在複製上一代的觀念如「以前我們的父母對我這麼嚴格，我用這個方法對我的下一代也是可行的。」但是時代變了，現代父母應該更為理性且有彈性地處理孩子犯的錯誤。對目前多數的老師而言，若是我們也複製以往教師用「打」的方法來管教學生，就等於是體罰了。在筆者的學習經驗中，被體罰的方式五花八門，國中時代（1991-1994）尤其嚴重，動輒呼巴掌、罰跪或半蹲上課、打小腿、繞著體育館蛙跳一圈、低於標準90分就一分打一下手心……諸如此類，當我們身為老師之後，同事間聊起自己班上那一類管教不聽的學生時，常感嘆地說：「我們那時候，犯了什麼錯，老師的棍子拿出來，我們還敢說什麼……而且最怕老師跟家長講，要不然回家被打得更慘。」行筆至此，不免要老調重彈：時代變了！而且，仔細想想，我們當時害怕的應該是當下被打的疼痛感，真正信服那位老師了嗎？倒不見得。

體罰可能構成的罪行有傷害罪、強制罪、侮辱罪，老師還會涉及民事上的損害賠償責任，所以為了保障自己，千萬不可將管教與體罰劃上等號，也不要以為有家長的同意與授權，就可以動用體罰。

三、「體罰」、「管教」分清楚

基於對於管教與體罰兩者定義的模糊地帶，更應該透過文獻資料將兩者的範圍界定清楚，整理如下表：

體 罰	◎廣義方面 體罰係指教師施於學生使其身體上與精神上感到疲勞或痛苦的一種懲罰方式。在此定義下，體罰方式包括「身體的直接處罰」、「身體的間接處罰」，以及「精神上的處罰」三類（林文瑛，1991；陳榮華、林坤燦，1991；張清濱，1991；歐陽教，1996）。 1. 身體的直接處罰：指施罰者直接施予受罰者身體上之懲處，如打手心、打耳光、打臀部、捏嘴巴、敲頭、打腿部等。 2. 身體的間接處罰：指施罰者間接施予受罰者身體上的懲罰，包括維持特定姿勢，如罰站、半蹲、要求激烈運動等。 3. 精神上的處罰：指施罰者直接、間接施予受罰者精神上的懲罰，包括言語上的侮辱、如貶低價值、看不起等態度的不恰當使用。
	◎狹義方面 「一種使學童感受痛苦的懲罰方式」、「學校懲罰之一種，撲擊身體之一部，以為過失之警戒者。」。在此定義下，體罰僅界定為「身體上的懲罰」。因此，狹義的體罰定義排除了精神上的懲罰，而為身體上直接或間接之處罰（林靜淑，1997）。
管 教	學校教育並非只是知識的傳遞，亦包括培養學生人格健全發展、獨立判斷是非能力、服從民主規範、群己倫理關係等方面。教師除了傳授知識外，也負有「教育」之任務。因此，當學校教育活動的進行受到干擾，導致知識傳遞及教育目標之達成受到影響時教師應採取有效措施，匡正學生行為，保障大多數學生的學習權益（毛連瑤，1993：2）。讓教育活動能順利進行的有效措施就是管教。
	所謂「管教」係指「為達成學校教育之目的，並維護大多數學生之受教權益，在尊重學生權益之前提下，教師基於專業上之判斷，對於學生行為上所採取的矯正措施。借以達成導引學生適性發展、健全學生人格、養成學生良好生活習慣，建立符合社會規範行為之目的。」（黃馨儀，2000）

從表格中得知，體罰應該可以定義成「凡是對人的身體健康或心理發展造成傷害的處罰，都是體罰。」然而管教

的定義仍舊模糊不清，簡單來講，就是「矯正學生行為，而讓教育活動能順利進行的有效措施。」什麼叫做「有效」呢？如果我們用盡方法，該位學生仍然不服管教，那就是無效的措施，也等同於管教失敗嗎？……諸如此類的問題真是難為老師了！其實禁止「體罰」不代表不能「處罰」，只是如何處罰，用什麼方法可以達到效果，則需要老師們多費心思。

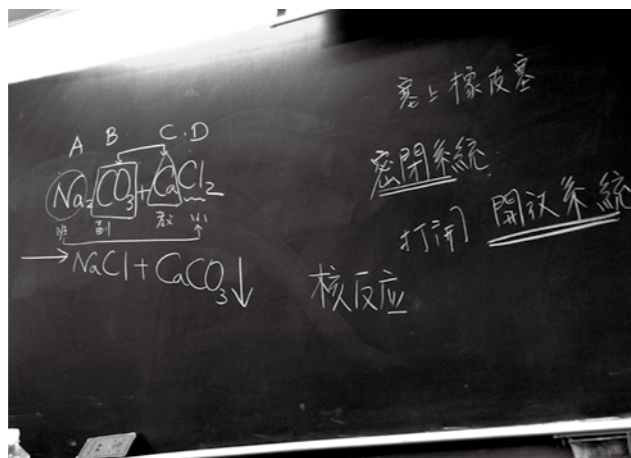
我們常見學校要求老師尋求諮商與輔導模式去解決問題，讓學生可以自我反省與認錯；人本團體也期待著老師們多用理性溝通的方式，引導學生訂立修正錯誤的時程。我認為這些方法絕對都是可行的，但是，在外界對老師的多方要求，以及每當發生體罰新聞，一片對老師的撻伐聲之下，是不是也該多給些體諒與更細部的求證呢？以大型學校為例，在每天面對三十幾份的繁複作業、不斷要求學生行為的叮嚀、不時地解決課程問題、配合學校行事……等多重工作中，若再出現一兩個脫序演出又屢勸不聽的學生，要能忍住不發脾氣，實在是件難事。老師們，如果當你怒不可遏、氣到發抖、情緒幾乎漲到極點要爆發時，暫時離開現場、尋求隔壁班同事或行政人員的協助，或許是個可以嘗試的作法。否則，這時候的你，一旦執起

教「鞭」，可能會有難以料想的後果。

曾經有人提出贊成體罰的觀點。所謂「放棄體罰，無異助長不良少年的形成。」、「不

能體罰，如何管教學生」（李明堂，1992）；還有部分人士認為在某些特別的案例中，責打（spanking）是矯正行為有用的策略，其理由不外以下幾種：

- 1.體罰是一種「威脅性的懲罰」，具有立即而明顯的效力。體罰可以馬上制止發生中的「偏差行為」，還可以在團體管理中，達到「殺一儆百」的效果，以維護團體秩序，同時體罰又具迅速、容易實施及明顯效果等優點（林金梅，1977；陳榮華、林坤燦，1991；李明堂，1992）。
- 2.體罰在班級人數超多的班級特別有效。在目前很多還是大班教學環境下，要完全利用輔導和行為改變技術的方法，對意志薄弱，不能自我控制的學生，實在緩不濟急。只要教師秉持「教育愛」對學生實施「適度的體罰」，不但可以幫助學



生去除「偏差行為」，對其他學生也具有警惕和指導的作用（李明堂，1992）。

3.雜務太多，致使教師使用體罰。國小教師之編制長期以

來，一直維持在一班1.5個教師的情況，每位教師上課時數往往偏高，有些還要勉強承接繁雜的行政工作。教師哪有心情和時間「循循善誘」？秉持將每個學生導正的觀念，老師不忍目睹學生敗壞下去，在心有餘而力不足之下，只好冒險使用便捷的體罰了（鄭如安，1992）。

不過以上的三點說法，在立法零體罰之後，都不能再被允許了。教育學者楊國樞也早在1980年代就提出「反對體罰」的幾項觀點：

- 1.受罰者會模仿施罰者的暴力行為，並進而認為暴力行為是解決人際衝突或糾紛的最佳方法。
- 2.體罰通常只是短暫壓抑不良行為，不易徹底消除不良行為。學生為了逃避懲罰，可能造成陽奉陰違或知行分離的行事作風。

3.體罰可能導致師生關係緊張惡化，易使學生形成反抗人格，甚至不反省本身過錯，卻利用適當時機，進行報復和攻擊。

4.體罰具有危險性。教師施行體罰時，經常是因為在面對學生的挑戰，情緒被刺激到最高點，一時無計可施才放手而為，潛在的危險性非常高，在情緒失控時，所謂「適當、理性」的體罰就很難控制（楊國樞，1986）。

以筆者的經驗與立場來看贊成或反對體罰，皆有認同之處，但是如本文最初所述，政府已經明文禁止教師體罰學生，若是老師採用責打手心、責打身體任何部位、伏地挺身、半蹲、雙手舉高、起立蹲下、拉耳朵、青蛙跳、從學生背後突然大叫、提水桶過肩、交互蹲跳、學兔子等動物跳、強拉學生到他地、單腳支撐在地面、用污辱的口氣罵學生（例如「不是人」、「王八蛋」等明顯貶低人格的字眼）、恐嚇學生（例如「你再不聽話、要你好看！」之語句）等十六種普遍見於校園的體罰方式，還有喧騰一時、幾乎被默許的「暫時性疼痛」，都會為自己帶來危機（傅伯寧，2007；劉承武，2007）。

總而言之，管教的目的是在於塑造有利的教學情境，使教學活動能夠順利

進行；並讓受教者了解且接受教育情境中的行為準則，在未來的個人生涯中了解並接受各種社會活動所要遵循的行為規範。教師除了關注管教目的是否達成外，還要重視達成目的之手段，這些手段中不應包含體罰。換言之，教師在使用適切之手段管教學生時，務必在重視學生權益以及法律規定之前提下進行管教，始能達成管教之目的，並發揮應有之功能。然而，在消極的處罰之餘，不妨也從正向的觀點來看管教這件事，如下節所述。

四、除草，同時種花

若問起教學資歷較深的老師，同時經歷了體罰盛行及立法零體罰的他們，對於體罰的適當與否，一定有更多有效的見解，黃俐雅（2007：44）曾提出「在除草（改善偏差行為）的同時要種花（發現優點），否則除光所有的雜草仍無花可欣賞。」確實如此啊！在此，再分享一個經驗，請老師們想想，如果是你，怎麼處理？

去年，曾有一位讓我頭疼不已的學生，在接他之前，同事們就先提醒我：他上學期動手打老師、他的家長不好搞、他「擅長」闖禍……後來的情況，就如同預知的那樣，他甚至直接在我面前對著同學大罵髒話，當下糾正他的結果，被罵的竟變成是我！我大聲怒

吼並嚴正指明其錯誤，大概是因為他之前沒遇過男性導師，沒想到有人能吼得比他大聲，所以他靜了下來，但也有可能是被我嚇到了……接著，與該生的父母溝通之後，原來又是一個以「打」為主的家庭管教，但是我發現他完全不吃打罵這一套，打罵越兇、脾氣越衝，於是我修正了管教方式，其一是我透過不同的科任課，請科任老師盡量讓他幫忙做事，再由我在自己的課堂公開讚美他在科任課的主動與進步，經過幾週，他真的修正了火爆脾氣，每當他快要發脾氣時，我總是搬出「不要讓某某老師失望」來當擋箭牌！雖然有一兩次不在預期：有一次是他「不想上課」，在課堂上直接翻桌子跟我噲聲，說自己發瘋了要自殺；還有一次，他於下課時間在校園內放鞭炮，並威脅同學不准告知老師……雖然棘手，但也都順利解決了，隨著對於老師的認同，他的狀況一直就在掌握之中了……沒想到……

畢業前一週，當全班熱烈地在進行羽球競賽時，他獨自在一旁玩躲避球，為了不干擾他班上課，就叫學生請他回來觀賽，喊了n次，他終於肯移動腳步了，我讓他在旁邊稍站一會，該場比賽結束後，我唸了他幾句，有一句是：「你以為快畢業了，就可以這樣隨便上課，乾脆不要來算了！」我想，他是把這句

話放心裡了，竟然在放學前三分鐘自動離開校園，連書包都沒拿，通知家長後知道他也沒回家，家長認為是其貪玩，我先是找到傍晚五點半，後來發現不對勁，家長接著找到晚間七點，終於發現他躲在學校對面的溜滑梯。隔天，我告訴全班，老師其實沒有任何氣憤，只是覺得很擔心、很失望，座位上的他看似滿臉歉意，但是我實在失望到無法與他進行任何對話，之後是端午節假期，假期之後緊接著是預演、然後就是畢業典禮了。從其他學生口中得知的說法是，他說他那天「就是不爽」。這樣的問題是：我花了近一年的時間輔導該生要懂得「情緒管理」，最初的我，不斷地想除草，後來發現了種花的好，更實質地嚐到了花的甜美果實，卻在最後，像是被人連根拔起，感覺空空蕩蕩的。

所以，面對這樣的學生時，老師們，如果你，會怎麼處理？有時候，輔導的結果會讓老師感到很無力！假設是在體罰被許可的情形下，根本不用管他適用哪一種方法，反正動棍子揍他一番，搞不好他就不敢如此放肆、任性而為？但是，這是不可能的。原本我很懊悔沒有再跟他談一談，幸好畢業典禮當晚，他的母親來電致謝，於是我利用機會與他把「提早離開校園又沒馬上回家」這件事說清楚了。靜心溝通的結

果，聽到的是該位孩子的真心反省，我亦給他正向鼓勵為回饋，於是師生兩方皆能釋懷，也各有成長。這件事讓我深刻體會除草（如：訓誡其離校行為是錯誤）的同時，千萬別忘了種花（如：對孩子反省後的肯定）的重要。

我們都知道孩子會犯錯，犯錯之後又很難立即改正，敞心接受與數度包容都是老師必備的抗壓能力，倘若面對學生問題的抗壓性到達極限時，不妨就讓孩子說一說、寫一寫犯了什麼錯吧！讓他有機會能跟自我內心對話，同時也讓自己冷靜下來，當然，教師必須嚴正地表達立場、指明錯誤與適度地告知心中的不悅。無論是除草，還是種花，最終目的都是為了讓學生在國民教育的階段中，能從外在處罰的他律行為、團體規範的社會控制層次，漸漸提升到自我控制。

五、我們要讓孩子記得什麼？

「體罰」議題自從有教育開始就不

斷的被討論著，無數的哲學家與教育家大聲疾呼體罰所造成的負面影響，教育理論與方法更是推陳出新，提醒著老師別輕易動用體罰，亦清楚地指出體罰的缺失。2004年起，臺灣不只是在友善校園的政策中，提出落實零體罰的訴求，更在2006年立法通過規定校園零體罰。

筆者回憶起國小到高中的求學過程，升學考試一直是生活的首要目標，於是以分數至上而施行過重體罰的老師，確實讓人印象深刻！但是我卻完全不記得他/她對我人生的啟發，只記得排隊等著被打的恐懼與不甘願。在成為老師之後的第五年，我深深認同黃俐雅（2007：44）的這段話：「老師們！數十年後，他不會記得你教會他三角函數、某個理化程式、英文單字，但是他會記得你是個什麼樣的人。」在立法零體罰之後的友善校園中，以此與各位先進共勉之。✿

註一：人類自有教育以來就有體罰的存在，因此體罰在教育盛行的很早，古希臘斯巴達人即以「體罰」訓練、培養堅毅的公民，實施體罰在當時代表著「崇高」的教育意義。「手拿棍子」（執教鞭）在拉丁文中即表示正在「教書」，因此棍子長期成為教室裡必備的教具。（林玉体，1997：70-71）。有關臺灣的「反體罰史」，可參考「體罰論述」網站——<http://tfar.info>

註二：在六年級的下學期，這位學生終於開始肯好好對自己的作業負責了，無論是內容完整度還是檢查的工作，都突然進步神速，不只是我，同學們也都發現這種狀況，總是主動在不經意間表達了對他的肯定與讚美。那時候我與他之間的問答，至今仍印象深刻，我問他為什麼有這麼大的改變？他說：「我不想再讓媽媽這麼辛苦了！我覺得這樣很不孝順。」因為該生是單親家庭的孩子，他這樣的回答讓我很感動，我再問他：「你可以告訴我為什麼之前都不寫作業的『真正』原因嗎？」（我心裡以為「懶惰」是藉口，怎麼我每天盯，甚至打電話到家裡提醒他寫作業，他還能如此放縱自己）沒想到他的答案仍是：「就是不想寫。」我又問：「是作業太多嗎？」

他說：「不會啊！就是不想寫……想說趁媽媽不在要把握時間玩電腦，玩電動比較重要。」總之，最後我的結論是，在某種層面上，孩子必須要能自己體會自己犯了哪種不負責任的行為，並願意自我改正，才有可能糾正那項偏差行為。我後來一直疑惑著，那些早就跟他勸過要讓媽媽放心、要對自己負責等話語，得要到半年後才真正聽進去？這樣的輔導時間會不會太長了？畢業典禮當天，他的母親到學校，向我握了三次手，說了好幾次的謝謝……其實有點承受不起，如果說我幫了那個孩子什麼忙，大概就是適時地規勸與每天的碎碎念！在我短短幾年的教學經歷中，這位學生的「狀況」比起出言頂撞師長、破壞公物的個案其實不算嚴重，但是卻讓我深深體會「教育絕非立竿見影」的道理。

參考文獻

- 人本教育基金會（1989）。準教師們的體罰態度問卷分析。《人本教育札記》，8，24-27。
- 人本教育基金會（1999）。國中中小學校園體罰狀況問卷調查。《人本教育札記》，123，73-79。
- 王連生（1985）。《教育輔導原理與技術》。臺北市：五南。
- 江文雄等編（1999）。《中等學校教育實習實習教師手冊》。臺北市：教育部。
- 李明堂（1992）。教育改革省思的四部曲。《公教資訊》，6（2），21-24。
- 吳清山（1996）。教師管教權責之探討。《初等教育學刊》，5，123-136。
- 吳明燁（1998）。青少年初期父親與母親管教行為之比較。《東吳社會學報》，7，39-79。
- 林金梅（1977）。我國國小師體罰態度與其人格特質的關係。《教育研究所集刊》，19，399-465。
- 林文瑛（1992）。中國人的兒童教育觀初探——以體罰現象為基礎。《輔仁學誌——文學院之部》，21，81-120。
- 林文瑛（1992）。體罰實態、理論及心理因素之探討。《應用心理學報》，1，53-73。
- 林孟皇（1995）。論教師的教育權與管教行為的合理界限。《師說》，8，9-23。
- 張茂源（2007）。《友善校園論述基礎與實踐之研究》。嘉義：嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版。
- 張德銳（1991）。體罰爭論何時休——淺談合理體罰的可行性。《國教世紀》，27（1），2-9。
- 陳榮華、林坤燦（1991）。國民中小學體罰問題之調查研究。《師大學報》，36，65-116。
- 傅伯寧（2007）。走過歷史的曲折。《人本教育札記》，212，39-41。
- 黃俐雅（2007）。生命的轉彎處——請老師們三思體罰之害。《人本教育札記》，212，42-44。
- 劉承武、古淑薰（2007）。禁止體罰立法，教師不可等閒視之。《人本教育札記》，212，52-54。
- 歐陽教（1991）。《教育哲學導論》。臺北市：文景。
- 鄭玉壘（2006）。《友善校園的主要精神與實施策略探討》。臺北縣思賢國小研習講稿，未出版。
- 鄭如安（1992）。深耕小學輔導工作——兒童遊戲治療在小學校園的應用。《諮商與輔導》，193，48-54。

生命教育融入服務學習之探討與實踐

——曾貝露 高雄師範大學輔導與諮商研究所博士生、高雄市私立天主教道明中學輔導教師——

「為他人的快樂而付出的努力，能使人超越自己。」——莉蒂雅·柴爾德（美）

壹、前言

現代思潮的理念很清楚的告訴我們，「意義」來自於我們主動參與和創造，生命教育融入服務學習的教學，將有助於學生更接近「生命的意義」。目前國內服務學習的方案包含綜合領域的課外活動、社團活動及融入課程的教學設計，若要使服務學習落實扎根，仍應從生命教育著手，才能漸漸內化深植。將生命教育融入服務學習中，透過課程的良好規劃，讓學生在真實生活中學習，以觸發其情感，並能夠無條件積極的接納與關懷另一個生命，從而了解生命的意義與價值。

貳、生命教育的理念與內涵

就個人所見，生命教育的實施應回歸到個人的生命經驗，對學生主體性的尊重與了解，在「愛」與「紀律」中學

會愛人與自律，釐清個人的「信仰」與「世界觀」，進而對外實踐。

一、生命教育的意義與內涵

誠如黎建球（2000）所闡述：生命教育的意義為一種整合教育，關注整個教育體系要有生命力，它要求在制度上、教育歷程上、在教者及受教者的內涵上，都必須達到受教者對一己生命的學習，從了解生命、尊重生命、愛護生命、到發展生命的意義，使個人成為頂天立地、懷抱理想、能實踐愛心的人。吳武雄（2002）認為生命教育的意義，是透過教學、省思與體驗，使學生學會包容、接納、欣賞別人，建立樂觀進取的人生觀。

二、生命教育之潛在課程

潛在課程在教育的過程中影響普遍又深遠，其中包含校園環境的設計布置、組織氣氛的營造、師生關係的培

養、同儕互動的激發、學生管理與輔導機制的建構、典章制度的制定等，都間接影響這學生的學習與陶冶。生命教育在學校教育中的落實，有賴潛在課程的營造，其中包含：

(一) 人生觀的建立：

除了解人生的意義，學校教育更應協助孩子勾勒自己的生涯藍圖，尋找孩子生命的願景。Kant的「動機論」強調內在的動力以及Peter在第五項修練提及，建立願景不是一個想法，而是在人們中一股令人深受感召的力量。

(二) 價值觀的內化：

培養孩子多元尊重的價值觀、明辨是非的能力，以及生命倫理的規範。Bernstein (1990) 從結構主義的觀點探究知識社會學，認為學校是社會、政治、經濟等合法化的結構，它將社會的主流價值融入課程，學生在不知不覺間內化。因此，培養孩子慎思明辨的「擇善」能力，是學校教育的一大課題。

(三) 知情意行：

幫助孩子誠於中而行於外；以哲學的觀點而言，健全受教者人格之道在於協助其尋找自我，為自己的學習找出立足點，以一種精神

與理想來面對社會，同時受教者在反省自身的過程中，將會發現人的生命本來就有一種無限的潛能，可不停的周轉與活動。如此知、情、意、行的陶冶與發展，有賴於教師的施教，更重要是情意教育的施展與身教。

三、生命教育教師之人格特質

就Rogers所言，一個以學生為本的教育，教師本身應具備同理心、真誠一致、無條件的積極尊重與關懷，當教師與學生建立良好的關係，學生對教師產生信任感，教師的生命特質與經驗，將會潛移默化於學生的心中。因此，教師應對自我不斷地省思：「我是一位什麼樣的教師？」、「我在學生心目中的形象為何？」當教師本身能具體清楚知道自己是一位積極樂觀、善於與人接觸、對於人性觀的看法是人性本善，相信人有無限的可能……等正向性格，學生才能沐浴其中，啟發其智慧、健全其人格，以達教育之任務。

參、服務學習之核心理念

將課堂所學知識應用於社區服務中，培養學生正確的價值觀與態度，訓練學生反思能力，乃服務學習之主要核心。

一、服務學習的由來

服務學習 (Service-Learning) 的概念來自美國，敦親睦鄰、互相幫助建築穀倉的傳統，在1960年代號召青年投入社區服務工作，並成立和平團與志工團。1990年，由美國前總統George Bush極力推動，終於通過「國家與社區服務法案」(National and Community Service ACT of 1990)。國家與社區服務法案對服務學習之定義主要為：(一) 重視學生或參與者的學習與發展 (二) 強調公民責任 (三) 提升學生或參與者的反思能力。美國自1980年代起，為提升學生學習效果與品質，從傳統社會服務 (Community Service) 走向服務學習 (Service-Learning)，服務學習成為美國新興的一種教學法 (黃玉，2002)。

二、服務學習的內涵與特質

服務學習是：「一種經驗教育的模式，透過有計畫安排的社會服務活動 (Community Service)，與結構化設計的反思過程 (Reflection)，以完成被服務者的目標需求，並促進服務者的學習與發展，反思與互惠 (Reciprocity) 是服務學習的兩個中心要素。」(Jacoby, 1996)。理想的服務學習方案或課程，應具備下列五項特質：(一) 協同合作 (二) 互惠 (三) 多元 (四) 以學習為基礎 (五) 社會正義為焦點 (黃玉，

2002)。其中以「學習」為基礎的服務，相較於傳統志工服務以「慈善」為基礎，經驗學習之後的反思是相當重要的一環。

三、綜合活動領域指定內涵中的服務學習

從綜合活動中已經可以看出其中蘊含服務學習，九年一貫綜合活動的四大主軸：「認識自我」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」，其中「社會參與」即強調學生於學校教育中獲得相關知識並投入其中。而綜合活動領域十大內涵中的「社會服務」，其內涵包括配合學校、社區需要，透過體驗、省思與實踐，掌握服務學習精神，所實施的計畫性學校、社會服務活動，如校園志工、社區服務、公共服務、休閒服務、環保服務等。教育部 (2003) 《國民中小學九年一貫課程綱要》將綜合活動領域更深入的闡述四大目標為：(一) 實踐體驗所知 (二) 省思個人意義 (三) 擴展學習經驗 (四) 鼓勵多元與尊重。讓每位學習者了解並分享屬於個人生命的意義，體驗並尊重他人，同時參與社會多元脈絡。透過實踐、體驗與省思，建構內化意義，對所知的萬事萬物產生更深入的認識。

高中「綜合活動課程」的目標為銜接九年一貫課程「綜合活動領域」，並呼應此次高中課程修訂的基本理念。先從「自我」出發，透過實施團體、社群與服

務活動，強化體驗、省思與實踐，以統整各科學習；並擴展生活經驗，持續發展興趣與專長，激發潛能，以促進適性發展；再延伸到「校群」，經由合作學習與團體活動，以促進個性與群性的調和發展；並增進自治、領導與溝通能力，以涵養互助合作、修己善群之團體精神；後擴及「大我」，透過服務他人、關懷社會的行為，以提高參與公共事務的熱誠與知能；並培育尊重生命，關懷自己與他人，以及自然環境的態度（李坤崇，2003）。

肆、生命教育落實於服務學習

經過長時間的探索，我們發現生命教育若只停留在不斷地給予，青少年很容易就感到疲乏，因此服務可以將學習與實際生活合一，增加體驗自己與他人的生命經驗。

一、生命教育融入服務學習

誠如孫效智（2000）所言：教育不只是讓孩子成「材」，還要讓他成「人」。成熟而理想的人格建構，應當是教育工作最重要的目標。傳統學校教育遷就實用取向，著力於知識或技能的傳授，忽略了人文、藝術、道德、品行的涵養，輕忽了「人」、「自然」與「心靈」的化育，隨著社會的變遷，產生了不少隱憂。教育決策者或教師如果忘記這項根本目標或所

作所為與之背道而馳，教育的意義就會變得模糊，而受教育則會受到嚴重的負面影響。劉瑞瓊（1999）認為生命層次可以不斷翻越提升，積極的生命教育也就是教導學生知福、惜福、且能造福的生命觀；愛惜自己的生命且樂於服務他人，創造有限生命的光彩。

二、生命教育融入服務學習課程的教師角色

教師本身應不斷檢視自我的價值觀、察覺自己的文化背景、經驗、態度、與偏見如何對心理歷程造成影響，雖然不必保持價值中立，但也不要強迫青少年接受自己的價值觀（曾貝露，1999）。藉由教師本身的生命成長經驗與感動，將教師對生命的熱愛、生命的關懷、自己的生命情感，與學生分享，並以自己對生命的尊重與珍惜，感動學生的心靈。教師須充實專業能力，在專業倫理上扮演適當的角色，加強基本的諮商能力與技巧、表達與溝通能力，最重要的是身教，以及與學生的關係建立，贏得學生的信賴。Seigel（1997）認為教師在服務學習的過程中，佔有舉足輕重的地位，因為服務學習的實施與改變，端看教師將活動加入課程中的意願；而在教育的過程中，教師決定教學內容和方法，教師本身的專業知能與所應用的教學策略，將會影響學生學習的

品質。因此服務學習推行的成功與否，將仰賴教師的教學信念、知能和所應用的策略。

伍、生命教育落實於服務學習——以道明中學為例

一、結合服務到課程

將服務結合至課程設計中，最重要的是帶領學生「反思」，其中包含六個領域的問題，以道明中學服務聖功護理之家的老人為例，提出以下思考：

- （一）知識：你來護理之家的第一個表現是什麼？
- （二）理解力：這個護理之家與你的期待有何異同？
- （三）運用：在護理之家的志願服務如何改變你對祖父母的觀點？
- （四）分析：哪一部分的經驗對你最有挑戰性？
- （五）綜合：從職務分配中你個人學到什麼？
- （六）評估：對於服務運作你有何改變建議？

二、確立方案目標——青少年的「需要」

青少年在人生成長中，正經歷著生理急速的改變，他們的心理期望獨立，需要同儕的接納，一個效法的榜樣，他

們正在尋求認同感與歸屬感，尋求生命的意義與方向。藉由這些需求，課程設計更應善加利用把握這些特質，同時符合學生需求，並能達到教育目的。因此教師在確定目標之前要先問問：青少年參與的「需求」是什麼？青少年扮演何種「角色」？什麼「資產」對青少年的參與是有用的？以道明中學服務學習課程設計為例，為符合學生需求，以四個方向設計學習課程：

- （一）領導課程（領導人才的培訓）
- （二）人際課程（包含探索課程的體驗）
- （三）助人的歷程與技巧（同理心的基本技能）
- （四）體驗課程（殘障課程體驗）

三、選擇與組織學習經驗

依據單元目標，學生將演練教學目標所含行為。教師可提供機會讓學生理解知識、練習技能、發展態度與價值。根據組織學習經驗的原則，課程需包含：

- （一）繼續性：在不同學習階段透過不同的學習經驗來學習。
- （二）程序性：在學生進行新課程前，先了解學生的先備知識，並符合「鷹架理論」的加一原則。
- （三）統整性：服務學習重視的是生活中的體驗服務，並達成學習

經驗間的橫向聯繫。

(四) 銜接性：依「螺旋課程」的理念，加深加廣，依不同年級循序漸進，但因本課程包含兩個年級，因此配合相關的經歷循環加入相同目標，不同的課程內容來進行。

四、教學活動的安排與教學法

以筆者所帶領「道明中學社會服務社」而言，為將所學實踐在生活中，經過面談了解參加動機之後，以一學年上下學期為主，社員人數80人，由四位輔導老師分組帶領，上學期主要的活動是「幹部選舉與交接」、幹部參加「未來領袖訓練小團體」、「服務學習課程」、「體驗活動」、籌備「弱勢兒童一日遊活動」、「期末心得分享與同樂」。服務項目有：聖功醫院護理之家陪伴老人、探訪社區獨居老人、帶領鼓山、鹽埕、內惟國小單親家庭課後輔導班的小朋友、淨覺育幼院的小朋友、高雄少年學苑的少年假日戶外活動、為校園高三學長姐加油等活動。因此服務學習採以下兩種教學法：

(一) 體驗學習：體驗教學可讓學生有身歷其境的感受與體會。心理學研究指出，我們實際有用

的能力，百分之十來自閱讀，百分之十五來自聽聞，百分之七十五來自實際的體驗（鄭石岩，2000）。所以讓學生以感受而非認知的方式認識生命，透過體驗活動感同身受，預備好服務的心態與知能，在真正服務時獲得良好的互動與關懷。其中盲人體驗、口足畫家都是很好的體驗教學。

(二) 實踐教學：我們透過至聖功醫院護理之家陪伴老人，探訪社區獨居老人，假日舉辦鼓山、鹽埕國小單親兒童課後輔導班的小朋友戶外活動……等「實踐教學」協助學生將抽象的價值概念與實際經驗相連結，在實踐過程中體驗活動的意義，在省思過程中增進對自己的了解，並能從中發現人生的意義。

生命教育融入服務學習之方案設計流程，可分為五個階段，分別為（一）分析階段（二）設計階段（三）發展階段（四）執行階段（五）評鑑階段，茲列表1簡介如下：

表1 生命教育融入服務學習之方案設計流程

分析階段	教學目標	1.自我認識 2.建立團隊精神並發展領導能力 3.學習助人的歷程與技巧 4.了解服務的意義與價值 5.能以具體行動照顧弱勢族群
	學校或社區需求	1.因應社區化，學校提供社區資源分享，幫助弱勢族群 2.校內大型活動的協助
	現有資源及限制	1.學務處提供交通與器材 2.普愛會補助一日遊經費 3.輔導室提供空間與相關課程支援 4.天主教教會慈善福利基金會志工服務 5.因一週兩小時的課程與服務時間，幹部的會議與籌備須利用課餘時間
	學習者	1.經過面談了解學生的先備知識及參加動機
設計階段	選擇服務活動	1.聖功醫院護理之家陪伴老人 2.探訪社區獨居老人 3.社區街道打掃 4.為鼓山、鹽埕、內惟國小單親家庭課後輔導班的小朋友、淨覺育幼院小朋友、高雄少年學苑少年舉辦假日戶外活動 5.校園高三學長姐加油卡
	確定方案目標	1.熟知服務對象之屬性 2.能帶領一位服務的對象 3.能設計小組團康活動 4.能反省並分享服務心得
	擬定服務學習計畫	1.個人目標：讓學生自行擬定個人目標 2.服務對象：聖功護理之家老人、鼓山、鹽埕、內惟國小單親家庭課後輔導班的小朋友、淨覺育幼院、高雄少年學苑 3.實施時間：每週五課外活動時間及假日 4.實施地點：教學地點為教室 5.服務項目與內容：陪伴照顧老人、舉辦一日遊、製作加油卡
發展階段	服務學習知能訓練	1.認知：了解服務的意義與目的 2.情意：激發對生命的熱愛與關懷 3.技能：熟練助人的歷程與技巧
	所需媒體教材	1.製作powerpoint回顧影片 2.教學短片 3.相關講義 4.「未來領袖」成長團體方案
	尋求經費資源	1.校內申請補助 2.普愛會補助
	建立支持體系	1.聖功醫院院牧部 2.天主教社會慈善福利基金會志工服務與訓練 3.專題演講者及未來領袖訓練團體領導者
執行階段	實施服務學習活動	「未來領袖訓練團體」、「探索教育」、「體驗活動」、「聖功醫院參訪」、「專題演講」、「社區打掃」、「探訪獨居老人」、「為你加油」、「分享與同樂」
	反省	1.播放powerpoint回顧影片及照片 2.與同儕分享服務經驗 3.分組討論
	慶祝	1.邀請學長學姊回來共融分享 2.期末同樂會 3.教師回饋與頒獎
評鑑階段	形成性評量	1.學生於每次服務後填寫「服務心得」 2.教師於活動中觀察學生的服務態度與熱誠，並於每次活動前給予回饋
	總結性評量	1.學生於期末填寫「學習單」 2.於活動後由學員及服務對象填寫「回饋評量單」

從方案的執行與設計，筆者試著由學生的表現與回饋中來發現預期的成效及未來推廣與接續的工作。從一位由國中一年級就參加社會服務社的同學，直到高三仍然擔任社長繼續服務，這六年的過程他在保德信分享了他的得獎事蹟心得：「才知道自己在臺灣有多幸福，更珍惜自己所擁有的。做志工是開心且令人有成就感的事，未來，除了更加提升自己，參加志工特殊訓練外，也將繼續在服務的道路上不斷行善」。又如第一屆參加此方案的社員在推甄上臺大公衛系，接受民眾日報訪問時說道：「當初加入社會服務社是因為對推甄大學較有利，然而加入後卻有了使命感，主動為安養院老人洗澡清理大便，並且不會覺得噁心或不舒服。同時在大學期間也加入三個服務性社團，育幼院童課業輔導、自閉症兒童陪伴及山地服務」。

從「反思與互惠是服務學習的兩個中心要素（Jacoby，1996）」來看，生命教育融入服務學習的方案，給了學生深層的省思，並願意實踐付諸行動。對於實踐生命教育的內涵所提到的內化價值觀與人生觀的建立，在青少年的發展中將是重要的關鍵時刻，至於知行合一，筆者認為達到此一境界，需要在未來的生活中不斷地

讓這個種子萌芽茁壯。此方案未來將結合海外國際志工，於暑假時舉辦GYSD菲律賓Naga City海外服務工作團，讓成員能以「學習」為基礎的服務中，經過經驗學習之後的反思後，進一步以「慈善」為核心，應用在需要幫助的人當中。

陸、結語

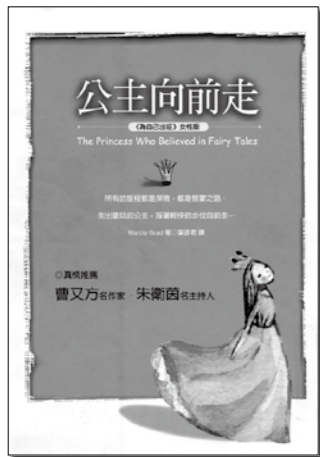
生命教育是一段長期而持續累積的過程，在個人成長經驗中、人際關係互動中、正式與非正式的課程與教學中，有足夠的時空條件，給予學生多元的刺激與機會，開放生命課題的對話，如果對現實的了解越清楚，心靈中的地圖也就越清晰。

每一個生命都是獨特的，只要你完成你的意義，農夫的意義是播種，哲學家的意義是思考，藝術家的意義是創作。然而，「愛」才是實現人生「最後的真實」，它讓我們有足夠的力量與勇氣，去面對生命中多的不可勝數的痛苦與困惑。本文期待更多教師積極的參與及開放，因著對生命的熱愛、生命的關懷，及自己對生命的情感與學生分享，並進入學生的感覺與思考脈絡，當學生於課程中能與生命觸動，深入體會其中的意義，從服務中學習自愛與愛人，生命教育才有彰顯的可能性。✿

參考文獻

- 吳武雄（1999）。推展生命教育回歸生命本質。*高中教育*，7，10-15。
- 李坤崇（2003）。九年一貫課程與綜合活動學習領域理念變革與解析。*教育研究月刊*，107，133-147。
- 孫效智（2000）。生命智慧與道德責任。*教育資料集刊*，25，25-78。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- 郭妙芳（1996）。美國中小學服務學習之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳金貴（2000）。我國大學院校推動服務學習方案的探討。發表於行政院青輔會與輔仁大學合辦之「大學院校服務與學習（Service-Learning）」學術研討會，臺北縣。
- 曾貝露（1999）。青少年宗教態度、價值導向、與幸福感關係之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃玉（2000）。服務學習與高等教育。發表於東吳大學課外活動組舉辦之「高等教育潛在課程」研討會，臺北市。
- 劉瑞瓊（1999）。如何落實推動生命教育，教導學生熱愛生命。*臺灣教育*，580，54-58。
- 鄭石岩（2000）。生命教育從何著手。*北縣教育*，33，18-24。
- 黎建球（2000）。生命教育的理論與實踐。*現代教育論壇——生命教育*，3-14。臺北市：國立教育資料館。
- Bernstein, B. P. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. NY: Routledge.
- Doherty, W. (2000). Family science and family citizenship: Toward a model of community partnership with families. *Family Relations*, 49 (3), 319-325.
- Jacoby, B. & Associates. (1996) *Service-learning in higher education: Concept and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rapp, C. A., & Poertner, J. (1992). *Social Administration: A Client-Centered Approach*. NY: Longman.
- Seigel, S. E. (1997). Teachers of service-learning. In R.C. Wade (Ed.), *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum* (pp.197-213). Albany, NY: State University of New York Press.
- Thompson, M. et al. (2003). Facilitators of well-functioning consortia: National health start program lessons. *Health & Social Work*, 28 (3), 185-195.

從《公主向前走》論述超越逆境



公主向前走

The Princess Who Believed in Fairy Tales
 作者：Marcia Grad著
 譯者：葉彥君
 出版社：方智
 出版日期：2000年08月24日

■陳柏霖 國立政治大學教育系博士生

壹、前言

生命中最大的成長，往往來自於內心的傷痛！當一個人遇到困境時，會出現兩種極端的想法，通通怪罪於別人或者只怪罪自己，反倒沒有向內心尋求過，而你我心中都有一個和自己想法相左的靈魂，它表露出內心真正的想法，當然，這些想法會影響我們對於事物的看法。

因此，人在遭逢困境，就好像走到一處懸崖邊，有的人會掉進去，有些人則會找到另一條出路，其關鍵在於個人如何面對困境，進而在超越困境中學習到觀點的轉換。因此，如何培養學童超越困境以及超越另一個自我，即是獲得雙贏的局面。

貳、公主向前走大綱

書中的主角維多利亞公主拋開皇室規章和用虛假的愛騙她的王子，靠著堅強的意志和大自然的智慧，向前追尋象徵生命的北極星的真理，逐一發現昔日問題所在，而她的心靈也因為經驗的灌溉，而更加豐美。在追尋真理途中，公主學習許多癒合心靈創傷的良藥，她在

「情緒之海」了解到在學習陌生事物上不能放棄，必須接受恐懼，堅忍下去；而在「幻相之地」中，她知道做任何是要聽從內心，若依賴他人指引，很容易迷失自己；在「迷失旅人營地」，她體驗到相信自己的重要；而在巫師所引領的「回憶小巷」，他看到許多殘酷的真相，但也因為如此，公主認清應該做自己，並活出想要的生活；接著在「完美山谷」中，公主體驗出完美的定義——萬物生來的樣子恰好符合天地宇宙的安排，不管優點或缺點，配合存在而獨一無二的自己便是完美的。經歷過無窮的阻撓，我們能挖掘出一些睿智道理，在挫折中，我們被迫去直接面對自己的錯誤和弱點，進而獲得學習改進的機會，而當我們到達幸福的彼岸時，才會感激一路上的風險，使我們的以成長，並且大步地朝自己的方向邁進（葉彥君譯，2000）。

英國文人拜倫曾說過：「逆境是通達真理的一條通路。」人人都害怕挫折，因為面對自己的失敗是殘忍且可怕的，但只有考驗降臨的時候，我們才能意識到自己，究竟擁有多少潛能，而經過考驗後，才能真摯地認清自己，成為一個完全自覺的人。公主曾經跟巫師抱怨有關為何她要傷得那麼重才能學習到真理，而巫師回答說：「比起快樂，痛苦能教你更多東西，想像妳自己正在接受訓練，那麼經驗就是你必須上的課程，經由課程，你將學習到智慧，使你的人生變得更豐富，更充實，也更容易（葉彥君譯，2000）。」

參、談如何超越逆境

《公主向前走》引導我們認識自己、明辨真理，透過認清真實與真理，了解自己、接受自己、做自己，讓我們心目中的故事於真實生活中實現，進而擁有快樂人生（游毓玲，2006）。故事中描述維多利亞公主在追尋真理途中，面對逆境的處理，所謂的「逆境」（adversity），依據Miller（2001）則將逆境解釋為一種不幸的或苦惱的狀態，像是生活中的艱難困苦、生病的折磨或是災難的事件等，都可被視為一種逆境（引自張秀玉，2006）。如同聖嚴法師所說遇到逆境，要「面對它、接受它、處理它、放下它」，也要懂得感恩，因為逆境能使人成長得更快，磨練得更勇敢、更堅強，並調整自己的想法和做法，來適應現實的大環境（聖嚴法師主講，2006）。因此培養學童超越自我逆境是很重要的，一個人從出生至老死，絕非完全處於順境，

現實環境中充滿失意、挫敗等逆境，當孩子面對失敗的經驗或者是考試成績不理想，家人與朋友的陪伴是非常重要的，最近，有些相關報導指出，學童在學校因為做錯事情、犯錯或不良行為被老師糾正、處罰，學童的忍挫力非常低，因此自殺的行為屢出不窮，這是非常嚴重的問題，如果學童因為小小的挫折就無法接受，那他未來的人生又要如何進行呢？所以父母及師長必須建立孩童思想正面、積極的人可以化阻礙為力量，創造成功，或是調適自己，適應環境，幫助孩子培養面對逆境的能力，就像黃金，必須經過煉壓、打磨，才能運用其價值，2004年中央研究院歷史文物中所整理出的清朝某一榜單中，發現兩個歷史上留名的人物——李鴻章及沈葆楨，分別為第三十六名及第四十名，或許我們會感到驚訝，前三名優秀的人才我們不認識，反倒是第三十六名及第四十名的兩位才是我們所熟悉的（郭佳玲，2004）。這證明成功的人，絕非是處於順境的，因此除了建立學童對於自我能超越逆境的信念外，也希望學童無論做什麼，態度是首要的，因為態度決定一切。

肆、培養學童超越逆境的策略

目前時下的學童，身處在生活多變的環境，其也造就無數壓力的來源，若沒有適當的處理壓力，將導致個體身處逆境時，無法勇於因應困難和復原，本文茲參考施惠琪（2002）針對成人超越逆境所提出的策略，再根據個人研究經驗以及相關文獻加以修改，應用於學童身上，茲分述七項因應策略

一、養成正面思考與感恩的習慣

學童平常要養成覺察自己想法的能力，當負面、否定、消極的念頭出現時，馬上提醒自己轉換肯定的思想。Emmons與McCullough（2003）曾提出，每天列出五件能令你感恩的事，並且思索著每件事的本質，可藉用以下的句子來反思看看：我感謝（使你感恩的人、事、物），因為（敘述使你感恩的原因）（引自Snyder & Lopez, 2007）。若能養成正面思考的習慣，有助於創造正面、積極、樂觀的情緒，讓自己逆境中保持肯定與積極正向的態度，幫助自我超越逆境。

二、建立外在的支持系統

假若有足夠的社會支持系統，如朋友、家人、師長等的協助，以及與「重要他

人」的互動關係協助與支持，幫助學童建立「情緒抒發」的管道與「正向的情緒」支持，引導正向認知，建立對未來的方向感，對學童超越逆境有很大的幫助。而外在支持系統的建立要靠平日的經營，學習開放自己、坦誠待人、主動關心並幫助別人，建立良好互信的人際關係，進而同學、老師也會成為自己的支持系統。故加強宣導讓學童了解在逆境中尋求支持與協助的重要性，提升學童在遇到逆境時尋求協助的動機與意願；提供人們可以尋求協助單位的相關資源，如張老師、學校輔導室等資訊，幫助在逆境中的人能順利找到適合的協助管道，建立良好的外在支持系統（施惠琪，2002）。

三、建立抒發情緒的管道

良好的情緒控制能力，可幫助人們面對逆境時保持正面積極的態度。建議學童在日常生活中，不要累積負面的情緒，要建立抒發情緒的管道，可以透過抒寫日記的方式，或是尋找家人、師長或同學傾訴，把壓抑的情緒表達釋放出。而有的孩童好強、愛面子，什麼話也不肯說；而有些孩童則木訥、害羞，與同儕的互動不強，若能透過角色扮演的方式，與學童溝通，加強雙方關係，提供學生情緒表達與培養堅毅抗壓力的學習機會，從而抵抗壓力情境的傷害，發展正向的復原行為（施惠琪，2002；潘貴美，2008；蔡宜玲，2002）。

四、在生活中培養助人的習慣

雙親或師長若能多加培養學童助人的習慣，例如從「日行一善」做起，培養助人或助動物的習慣；或從家人、同學開始，擴展到社區服務、當志工等活動，對幫助自己超越逆境有很大的幫助，目前某些非營利組織單位設有蘋果班或草莓班的小志工，鼓勵學童助人，所以父母親應該主動帶領學童擔任志工，從個人身教落實，讓學童體認一花一世界，一草一樹木的美好，無形中建立他熱愛生命，發展潛能，甚至鼓勵學童利用寒暑假組隊關懷弱勢團體，讓學生體認生命的重要。

五、培養錯誤（失敗）因應的能力

楊國樞長期觀察臺灣社會的變遷，發現年輕人在面對失敗時，常會怪罪他人，或自我逃避甚至自我苛責，拒絕成長。而中國人的「面子」問題，也讓國人在養成教育中，有低自尊傾向，不能容忍失敗，不敢勇於任事，或推諉塞責（成章瑜，



2006)。若從反向思考的角度，從小到大每個人成長都是建立在過去的錯誤經驗上，有時這些錯誤經驗來自個人的親身經歷，有時是觀察其他人的錯誤經驗而學到，若能體認既然失敗的經驗無法完全避免，應學習如何面對失敗，進而從做中嘗試與錯誤（trial and error），從中解決問題或發現問題。陳柏霖（2008）的研究發現，大學生在面對錯誤時，較傾向使用錯誤中學習的因應策略，高於從錯誤中發現的策略，可間接說明上述的論點。筆者認為若能在教育的過程中，教師運用使命式學習的方式，設計一項特定的使命，讓學生產生高度的使命感，並促使學生願意冒著使命失敗的結果，在有限的資源與時間的壓力下，以合作的方式，活用所學的知識及常識，克服萬難，堅持到底，完成使命（廖祐宏，2004），將有助於平日逆境的因應。

六、相信自己，超越自我

相關研究（鄭玉英主講，2004；Rak & Patterson, 1996; Werner, 1995 / 2004）發現，具有復原力的人，會相信自己，雖然是處在逆境當中或失敗之中，還是能關心別人，相信自己是有能力的人、是有希望的人，用正向的眼光看待自己，對於生命意義持正向的看法。因此在個性化發展的時代，著名大師彼得·聖吉（Peter M. Senge）在五項修練中，將自我超越列為第一項修練，就是促使個人成長的終身學習，他意旨學習並非指獲取更多資訊，而是培養如何實現生命中真正想要達成的結果之能力，聖吉強調這是一種開創性的學習（天下編輯，1997），發揮自我實力，不斷開發生命力，讓生命發光發熱，也才真正的超越自我。

七、設定自我目標，創造未來的信念

人類生命充滿無限潛能，開發這無限潛能的就是主見，他們對於人生毫無目標，潛能就處在冬眠狀態，未來可不是先天就被決定好的，也不能放任自然，而是可以按照個人的意思去開創。所以勾勒出具體、明確的目標，讓自己的存在被具體地證明出來，也就是依照自己的心聲去揮灑生命（唐紹耕，1994），透過心智地圖（mind map）來勾勒，過程中可能會遇到阻礙，請父母或師長在旁協助，但記得一點就是，不要左右孩童的未來，未來的人生是他們自己開創的，不要太過之操心，讓學童在多元智能的環境中，輕輕學習，快樂成長，創造自己的未來信念，就像《阿羅有隻彩色筆》裡面那個小小的光頭寶貝和那枝神奇的大筆。圖畫書裡的阿羅用筆畫心中的感



覺、慾望和情緒，畫出他自主探索中熟悉或想像的事。在阿羅天馬行空的世界裡，往往還會出現一條「長路」，順著這條長路，享受著創造與想像的驚喜，學習勇於嘗試和解決問題（黃美湄，2003），開創自己的未來生涯信念。

伍、結語

處於弔詭的社會，學童所遇到的挫敗經驗，往往比大人們過去遇到的逆境來的多及複雜，聰明的師長及父母應該在學校、家庭中培養學童的正向心理，超越自我生命中的困境，解決自己的問題，並且家長及師長適時的關懷學童，讓學童面對未來具有充足的能量，超越另一個自我；如果在學習過程中遇到逆境，親愛的師長請擅用學習診斷與輔導策略來協助我們未來的主人翁；如果是同儕問題、家庭問題，也請家長們開導學童，用愛來教導，讓學童多元學習、多元發展。✿

參考文獻

- 天下編輯（1997）。學習與你——通往成功快樂之路。臺北市：天下雜誌。
- 成章瑜（2006）。趁年輕失敗，更能蓄積成功能量。商業周刊，989。
- 施惠琪（2002）。成人超越逆境之分析研究。暨南國際大學成人與繼續教育研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 唐紹耕（1994）。超越自我——做自己人生的顧問。臺北縣：三思堂。
- 張秀玉（2006）。聽覺障礙者家長超越逆境之生命調適歷程研究——社會工作優勢觀點。東海大學社會工作學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 郭佳玲（2004）。非得讀二十年書不可？資優？多元？給孩子一個說法吧。張老師月刊，316，56-61。
- 陳柏霖（2008）。大學生錯誤因應策略及其創意成就之關係。臺北教育大學國民教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 游毓玲（2006）。公主向前走導讀。臺南女子技術學院圖書館電子報，4。
- 黃美湄（2003）。創意讓生活更美好。學前教育雜誌，26（5），1。
- 聖嚴法師主講、公關文宣室整理（2006）。價值觀與大方向，順境與逆境。法鼓雜誌，199，5。

- 葉彥君譯 (2000)。M. Grad 著。公主向前走。臺北市：方智。
- 廖祐宏 (2003)。探討使命式學習活動中影響學生失敗反應的相關因素研究。中山大學資訊管理系碩士論文，未出版，高雄市。
- 潘貴美 (2008)。國中學生情緒智力與復原力之相關研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡宜玲 (2002)。自殺意念青少年復原行為之探討：復原力之研究。彰化師範大學輔導與諮商系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 鄭玉英主講、謝蕙蒙整理 (2004)。超越逆境，發揮家庭的復原力。泰山真愛家庭，30。
- Rak, C. F. & Patterson, L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74, 368-373.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Direction in Psychological Science*, 4, 81-85.
- Werner, E. E. (2004). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. *Pediatrics*, 114(2), 492.



為 推廣心理衛生及輔導新知，
提升學生事務與輔導人員專業知能，本刊奉核自民國71年出版，迄今，已針對各種學校輔導工作相關的不同主題內容，如：輔導與管教、品德教育、班級經營……等，請專家學者與實務工作者撰寫專題文章或實務經驗分享。然而，近二十年來，在學術界與民間已有許多相關刊物陸續出版，因此，本刊可謂已完成階段任務，爰研議進行轉型。

跨入新的知識經濟時代，資訊科技進步，使本刊考慮朝e化傳播發展，擬以電子簡訊呈現，希望能更迅速地將資訊傳達與分享；內容將著重於五大項目：

（一）**政策、法規之宣導**：為讓基層了解本部所推動之政策與新頒布之法規，以能規劃及有效落實於學校策略。

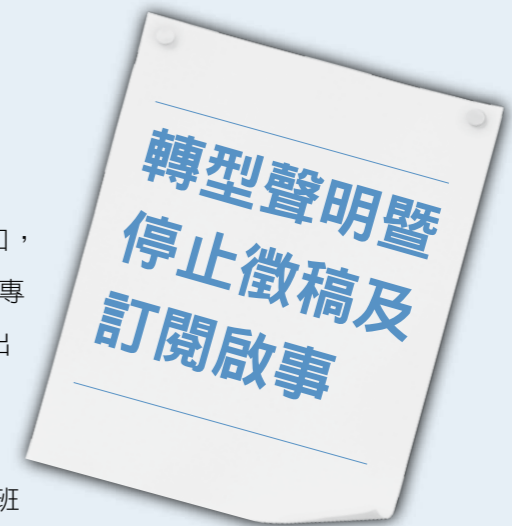
（二）**標竿學習**：對於所推動之政策議題，提供績優學校或個案輔導之經驗分享與案例研討等，以供互相觀摩學習。

（三）**學習活動**：本會委辦、補助相關研習或研討活動報導、新聞稿等。

（四）**新知園地**：請學者專家介紹國內外學務與輔導工作研發之新知。

（五）**心聲心語**：開放園地，歡迎任何教師、行政人員、學生，對學生事務與輔導工作政策與實務有任何心得或建議，可以一抒己見，發表心聲心語。

時值轉型過渡期，本刊目前**暫停所有新訂戶及徵稿**，但仍接受尚有庫存之零售，未來希望大家繼續支持轉型後之刊物。



本期刊自101期起，停止發行光碟，並將電子檔置於本部訓委會網站<http://www.edu.tw/displ/index.aspx>刊物彙整。刊載的所有內容，包括文字、照片、影像、錄音、插圖等素材，均受中華民國著作權法及國際著作權法律的保障。本主題光碟內及網站中所提供的內容、文字、圖表、插圖、照片等均由教育部訓育委員會學生輔導季刊取得合法使用權，必須遵守著作權法的規定。非經本刊編輯部正式書面授權同意，不得將全部或部分內容下載或複製，或以任何形式變更、轉載、再製、散佈、出版、展示或傳播。

如對本聲明有所疑問，或任何意見，請連絡student@ms71.url.com.tw。敬請參考指教。再次感謝大家，並請繼續給我們支持和鼓勵！

敬祝

平安快樂

學生輔導季刊編輯群 敬上