



CONTENTS

學生輔導 季刊第108期 99年8月5日出版

編輯札記	■楊美雪	2
傳薪傳心	■羅清水	3

焦點話題

- 4 當校園發生死亡事件——以自殺事件為例 ■林綺雲
- 18 從危機後的減壓團體落實大學校園之生命教育 ■賴念華
- 26 讓「悲」不再「傷」的悲傷調適學習
——悲傷輔導課程教學經驗分享 ■李玉嬋
- 38 防治青少年自殺教學案例與教學資源之運用 ■紀潔芳、鄭璿宜
- 49 生命教育教學對憂鬱情緒國中生命意義感之探討
——以團體輔導體驗課程教學活動為例 ■林鋒信
- 65 青少年的自我傷害行為之探討與處遇 ■彭桂玲
- 80 校園中感染愛滋學生的心理輔導與失落悲傷調適 ■丁宥允

個案研究

- 92 割不斷的憂傷——輔導自我傷害行為學生的案例分享 ■范怡、林蔚芳
- 99 走過失落悲傷——個案輔導實例分享 ■林文魁、侯南隆
- 106 校園中的機器女孩 ■彭美齡、侯南隆

生命教育

- 114 「敢愛敢不恨」生命教育課程：面對分手失落的調適 ■吳庶深
- 121 自殺者的困境與存在的希望 ■陳立言、鍾佩真
- 125 學會在生命裡轉彎——青少年情緒困擾之因應 ■王明仁、李孟蓁
- 128 「同學怎麼了？」——協助病危學童的班級面對死亡之悲傷輔導 ■楊雅筑

優良媒體推薦

- 132 我與繪本有個約會——我的父親 ■郭洪國雄
- 139 伶人紀事：河瀨直美的祝禱影像 ■徐明瀚



發行人：吳清基
總編輯：羅清水
策劃：柯今尉
輪期主編：林綺雲
執行編輯：楊美雪
助理編輯：洪譽文
美術編輯：龔游琳

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：彩霖股份有限公司
地址／中市立德街148巷50號4樓
電話／02-23140386
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

展售處
教育部員工消費合作社
地址：100臺北市中山南路5號
電話：(02) 7736-6054
三民書局
地址：100臺北市重慶南路一段61號
電話：(02) 2361-7511#140
國立教育資料館
地址：106臺北市和平東路一段181號
電話：(02) 2351-9090#114

GPN 2007800037
ISSN 10275029

著作財產權人：教育部
本刊保留所有權利，欲利用本刊全部或部分內容者，需徵求著作財產權人同意或書面授權，請逕洽教育部訓育委員會。
其他類型版本說明：本刊同時登載於教育部訓育委員會網站 <http://www.edu.tw/displ/index.aspx>

民國95年時，因鑑於校園學生自我傷害事件頻傳，本部訂定「推動校園學生憂鬱與自我傷害防治工作計畫」，並為更積極全面落實與推動，於96年修訂函頒「教育部推動校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫」，作為本部96至98年推動生命教育之主軸與重點工作。續於99年訂頒「生命教育中程計畫（99至102年度）」，除廣續推動校園生命教育外，更期有效減少學生憂鬱與自我傷害事件。

前述工作計畫在於協助與鼓勵各級學校建立三級預防模式，包括初級預防（促進全體學生心理健康）、二級預防（早期發現高危險群，早期介入輔導）及三級預防（危機處理與善後處理，並預防再自殺）；並結合社區資源，提供多元輔導管道，建構輔導資源網路，希望在親師合作下，在學生需要關懷與輔導時，可以幫助其抒解情緒困擾並預防自殺事件的發生。

憂鬱與自我傷害防治是近年來受到重視的議題之一，雖然本部也正積極推動校園憂鬱與自我傷害三級防治工作，不過，對於憂鬱、自殺防治以及自殺相關的議題，社會大眾仍有諸多的迷思，希望透過本期文章的分享，協助大家對於憂鬱與自我傷害防治有更清楚的了解。

校園憂鬱與自我傷害防治工作是重要的，而生命教育的推動則是最根本的「預防」；在青少年的成長過程中，除學習專業知識外，更應學得人我生命共同體的意識，並且朝正向積極的思考，了解生命的可貴。也期待經由生命教育的推動，能增進學生的挫折忍受力與問題解決能力，在遇到問題或壓力時，有足夠的信心迎向挑戰，並從逆境中不斷成長。👁

教育部自民國90年起在曾前部長的帶領下開啟生命教育的新頁，並將民國90年訂為「生命教育年」，自民國90年起迄今已屆十年，十年內生命教育在全國各地的推展蓬勃發展，並有豐富的成果。而配合今年是民國99年，教育部推出「愛傳99」生命教育系列活動，其核心理念為「愛己·愛人·愛地球」，活動三大主軸為「珍愛生命·活出自己」、「行動傳愛·彼此服務」、「綠色消費·環境永續」，合計辦理十項活動。希望大家用心傳愛久久，讓我們的校園與社會充滿溫暖與愛，讓我們懂得愛惜自己的生命，更能愛護他人進而愛護我們地球的生態環境。

活動內容除了包含生命教育徵文、攝影、戲劇等競賽，另外因為現在的孩子，生命經驗多是「易開罐式」的，一切有親友、師長安排好，較少有機會自己決定與實際參與的學習經驗。因此我們特別舉辦「生命體驗活動」，希望我們的下一代能有壯志，發下宏願，立下一生的壯舉並成就它。

而地球暖化的議題，也是身為地球公民的我們必須關注的，因此系列活動中也包含了「創意環保過中秋簡訊徵文」、「一日蔬食宣導」、「綠色消費宣導」等活動，除了讓節能減碳愛地球的觀念從小落實外，也讓學生吃出健康與環保，並認識、認同及落實綠色消費，藉以為環保盡一份力。期待透過這一系列生命教育活動，能帶領我們的學子擁有豐富的生命經驗。

《學生輔導季刊》從民國78年5月起以《學生輔導簡訊》出刊，21年來共出刊107期，如梭的歲月轉眼便穿過，這些日子裡《學生輔導季刊》已然茁壯成一棵大樹。隨著季節遞嬗，不一樣的風磨擦著樹葉，發出各自的沙沙聲響。季刊彷彿化身成各位「自己的樹」，每次翻閱的同時，在這棵樹下佇足的您，是否聆聽到最初接觸教育時，只屬於自己的那股悸動？閱覽過後，在您的心中是否也已經找到答案，解答當初毅然決然投身教育的自己？感謝您願意敞開胸臆，用自己的頻率，跳動季刊的脈搏。讓我們得以不同的生命面貌、角色陪伴在每個人的身邊，傳承教育的理念及使命。

《學生輔導季刊》將在108期暫時與大家告別，改以新的樣貌出發。跨入新的知識經濟時代，資訊科技進步，本刊未來將以電子簡訊呈現，希望能更迅速地將資訊傳達與分享。相關訊息請密切鎖定本部訓委會網站：<http://www.edu.tw/displ/index.aspx>，期望能再次與您薪傳教育的火炬。👁

當校園發生死亡事件 以自殺事件為例

■ 林綺雲

（國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所教授、社團法人臺灣失落關懷與諮商協會理事長）

前一陣子臺中地區發生一位母親攜女燒炭自殺的事件，該女兒（以下稱曹小妹）是國小六年級的學生，她在三到五年級時就讀臺中市某國小，六年級才轉學到南投縣。由於她於事發前曾向同學、師長求救，學校亦輾轉向縣、市相關單位要求支援，然因各種因素而未完成救援行動；事發後引起社會震驚，校園與社政單位掀起一片檢討的聲浪。當死訊傳回校園，教過曹小妹的師長以及同窗過的同學都十分難過；當初受她之託求援的同學、師長更是傷痛難忘。

有人說自殺的事件猶如一塊石頭丟到平靜的湖面，會引起陣陣漣漪，一層一層向外擴散，波及與自殺者不同關係的人（呂欣芹，2007）。以曹小妹為例，雖然事件結果並非由她直接造成，死亡現場也不在校園之中，但是此事件影響層面逐漸擴散，由大而小，不僅已引發社會大眾的關注，討論父母的侵權（生命權）行為、社政單位救援流程與校園危機處理機制等；更直接衝擊到她所屬之校園以及感受到傷害的師長與同學。事實上，以校園為主（school-based）發展出來的自殺防治三級預防模式為「預防處置」、「危機處置」及「事後處置」三階段，曹小妹事件顯然已進入第三階段；本文擬針對此階段提供相關理論與實務作法，希望能對校園死亡事件或自殺事件之事後處置有所助益。

團體倖存者的權利與義務

在校園發生死亡事件是相當罕見的，但是一旦發生，它影響或衝擊的層面甚廣，不只是死者自身或其家人而已，校園中的每個人，無論是教師、學生、職員（行政人員）等多少都受到波及，尤其是突發的事件如意外車禍、災難、暴力事件、殺人或自殺等。Zinner（1993）曾用「團體倖存者」（group survivorship）描述

這群被波及到的人，其特質是「個體或其所屬的團體共同感受到失落事件造成的悲傷情緒」。相對地，碰到這種影響層面甚廣的事件，就必須有相關單位或組織領導者事先規劃或發展危機處理的模式，以協助團體因應這種重大的失落。Zinner認為受到校園死亡事件影響的團體倖存者有其權利及義務：

一、權利（right）

- （一）承認或認知到自己成為倖存者，感受到失落的痛楚。
- （二）被告知關於死亡的事實以及後續相關的事宜。
- （三）被允許參與死者的（傳統或新式）告別儀式。

二、義務（obligation）

- （一）能公開承認是團體倖存者的處境。
- （二）能代表團體對死者的家庭倖存者（family survivor）做出實質的回應。
- （三）能在團體內部做同樣的回應以嘉惠團體的其他成員。

綜合這些權利與義務的內容，顯示每個受到死亡事件衝擊的人都要在事件發生過程中學習面對事實，他們有權利被告知事實以及了解後續事宜，並可以參加告別儀式。當然，與死者的關係不同，影響其失落與悲傷的反應或痛苦感受。承認自己是倖存者之一，不僅要能認知自己的悲傷程度，還要能協助死者的家屬或團體中的其他人因應死亡事件帶來的衝擊。但是，這些權利或義務如何落實？學校組織可以透過擬訂計畫或發展危機處理模式，協助所有成員因應校園中的死亡事件，實踐這些權利與義務。

校園死亡事件的危機處理

所謂危機（crisis）是指事件的發生經常是在毫無預警的狀況下，且一發生就對團體或個體造成衝擊，事件的複雜度，必須動員大量資源做立即性的處理，否則，影響校園的安全（security）與穩定。危機事件可大到影響到校園中的多數師生，小則衝擊到小團體或個人。大事如自殺、車禍、暴力（或霸凌）、校園槍擊事件、自然災害、醫療急診、社區或國家的災難等；影響到小團體或個人的事件如父母離婚、藥物濫用、親人死亡、霸凌、凌虐（情緒、心理、生理或性）、慢性或急性的疾病等（Heath & Sheen, 2005）。

如果校園中出現老師或學生的死亡事件，應如何因應危機處理？建議先從兩方面著手：

一、發展實施計畫

首先，學校應有因應重大失落事件的「實施計畫」，尤其是與死亡有關的緊急事件。計畫的內容包括：

- (一) 確認可能發生的死亡類型 (types of deaths)，如學生暴力、各種意外造成的死亡、教師死亡等。
- (二) 針對可能的死亡類型，從下列的人員徵詢有效因應的想法：
 1. 校園的其他人員。
 2. 其他學校。
 3. 心理衛生與醫療專業人員。
 4. 消防隊、警察與緊急醫療服務人員。
 5. 專業出版品、書籍或相關資源。
- (三) 考慮有效的因應方式，並決定適合校園的做法。
- (四) 確認校園或社區中可以執行計畫任務的個體，並網羅成為合作對象。
- (五) 準備詳細的計畫書，表達實施或執行時的相關細則。

二、成立任務小組

Oates (1993) 認為因應危機的計畫應由校園中人力或社區代表共同發展基本的原則，這些人力包括教師、行政人員、諮商輔導人員，甚至校護、保安人員等，社區代表如社區心理衛生專業人員、媒體工作者、執法者、消防隊、家長都可以參與其中，針對不同的死亡事件或危機狀態（如中毒、車禍、災難或自殺等）形成規劃委員會或危機處理小組。Oates (1988) 建議發展計畫的委員們在因應死亡事件的計畫書中，應考慮下列與任務或工作職責有關的問題：

- (一) 誰是死亡事件中唯一可以代表學校對外的發言人？
- (二) 如果有人死在校園時，誰來通知死者的親屬？
- (三) 誰來負責移除死者在教室或櫥櫃中的私人物品？
- (四) 如何通知教職員工與學生？
- (五) 何種課室活動適合與特殊的死亡事件連結？
- (六) 學生出席告別式的政策為何？在校園辦理紀念或追思活動是正當的嗎？
- (七) 誰來提供學生與教職員工在死亡事件之後的情緒需求？
- (八) 這些提供服務的人需要額外的訓練嗎？
- (九) 誰來負責培訓教職員工以執行因應危機的計畫？

(十) 如何評估計畫的成效？

校園自殺事件的危機處理

根據統計，臺灣地區15-24歲青少年的死亡原因，以意外事件居首，自殺為次，其他則為疾病因素，可見青少年有很多接觸到同儕因意外或生病死亡的機會，校園中學生自我傷害事件也已經成為行政單位必須正視的問題（行政院衛生署統計室，2010）。如果校園中出現老師或學生自殺的事件，應如何因應處理？

一、參考專業出版品、書籍或徵詢相關資源

教育部為指導各校重視校園憂鬱與自我傷害防治，除要求各校必須採取行政措施，並發展手冊提供校園參考。民國96年初，教育部完成96年版之《校園自我傷害防治處理手冊》，是賴念華教授結合理論與實務經驗彙編而成，運用三級預防的概念與自我傷害相關理論知識，將校園自我傷害防治分為「預防處置」、「危機處置」、「事後處置」三階段。該手冊提供相當清楚的操作步驟與流程，也提供檢核表、組織圖、量表與流程架構圖，各校可先行演練操作後，將之修訂為各校專屬的自殺防治處置流程與細則。

二、發展實施計畫，成立任務編制之工作小組

各校皆應發展出與校園自我傷害防治相關的「實施辦法」（見附件一）並成立校園自我傷害危機處理小組。教育部（2007）的手冊建議能打破學校組織處室的架構，而循著各階段的主要目標來做任務編組、分工、進行的要則，讓實務工作者清楚知道三階段的處置要點與各小組成員的任務內容。自我傷害危機處理小組除了召集人、總幹事及發言人由特定人士擔任之外，並依事件處理任務編制設置八個工作小組，分別為安全組、輔導組、醫療組、課務組、總務組、法律組、資料組及社區資源組，以建立完善之行政流程及不同階段之團隊合作模式。

三、公開說明事實

通常校園自殺事件波及的層面不會只是校園內師生，也會引起社會大眾的關心與媒體的報導，換言之，社會大眾也是倖存者的一部分，他們也有權利感受到震驚的悲傷反應以及被告知關於後續事宜。所以校方應公開說明事件內容，由校方對外的發言人發表言論或撰寫「給全校師生的公開信」與新聞稿（見附件二及三），去除疑惑，以免媒體加油添醋，以訛傳訛，未能據實報導。

信函或新聞稿之撰寫，應注意下列事項：

- (一) 不論信函、演講稿或對外發表之內容，重點放在說明事件經過，需統一且由單一窗口執行較為妥當，以免訊息不一致或含混帶過，反而造成學生或家長的情緒更加不滿和不安。
- (二) 內容可包括幾項重點：
- 1.敘述當事者的個性特質。
 - 2.現在可以為當事者做些什麼或是為自己做些什麼。
 - 3.說明學校處理流程與計畫。
 - 4.鼓勵同學需要時間療傷，同理學生心情，提供悲傷處理的資源與方法並注意是否有同學過度悲傷，則需介入處理。
 - 5.提供家長協助孩子的建議，並且注意孩子近日的反應與行為是否有反常的表現。建議家長可藉機教育孩子對於死亡的態度。
 - 6.再次強調求助的窗口及資源，並祝福當事者之家人。

四、允許師生參與死者的（傳統或新式）告別儀式

受到自殺事件直接衝擊的一群人往往是自殺當事人最親近的人，除了家屬之外，就是同一班級的老師與同學，他們會出現立即性的悲傷反應，包括震驚、否認、憤怒、不捨、沮喪等感受，校方宜提供宣洩情緒的管道並讓師生參與告別儀式，完成事出突然所造成的未竟事宜。是故，校方擬訂的危機處理計畫中應考慮相關處理流程，告知班級的家長們自殺事件與後續處理事宜之外，並請家長簽署「家長同意書」同意（未成年的）孩子參加喪禮或告別式（見附件四及五）。

家長同意書中宜注意二項重點：

- (一) 家長同意書適用於十八歲以下未成年學生使用，由導師告知，並經由家長同意後，始可讓學生參加喪禮。
- (二) 無論參加與否，建議老師可於適當時機告知家長及學生學習談論死亡，進行簡單的告別祝福儀式，使學生及家長了解告別儀式之內容及其悲傷輔導上的意義，並隨時注意學生於此事件後有無產生適應不良的情形。

悲傷輔導——團體輔導或個別諮商

校園發生死亡事件，尤其是同儕或老師的自殺事件，對與死者或自殺者有較親近關係的人而言，會產生不同程度的悲傷反應，校方應提供給失落狀態中的師生甚至家長後續的團體輔導或個別諮商的機會，讓他們能透過表達或溝通的方式釐清一

己的困惑或悲傷以獲得支持。輔導或諮商的基本原則是（Heath & Sheen, 2005）：

- (一) 承認失落，面對生活可能出現的失序或混亂。
- (二) 讓求助者了解可能出現的悲傷反應，如否認、自責、憤怒、混亂、退縮、焦慮、不安全感、被拋棄的感受等。
- (三) 提醒會有一段時間覺得難過或需要調適。
- (四) 容許求助者有悲傷感受與獨處之需要。
- (五) 讓他們知道想找人說話時，學校（或你）都在這裡提供服務。
- (六) 輔導人員要直接、敏感且真誠關懷，避免只是滿足好奇心的問題溝通。
- (七) 協助求助者回到生活的常軌。

晚近諸多學者（Underwood & Dunne-Maxim, 1997；Darcy & Paul, 2007）強調輔導人員應找到在死亡或自殺事件中有創傷經驗的人，如目睹事件的師生等做進一步的協助。建議輔導方案的設計可以由大而小，從舉辦較大層面的班級輔導開始，再從中設計幾個8至12人的小團體，針對自殺者的好友、同學或兄弟姊妹而實施，最後，找到有明顯情緒困擾的個體進行個別諮商。👁



參考文獻

- 吳秀碧（1998）。影響校園之死亡事件處理。《學生輔導雙月刊》，58，62-69。
- 呂欣芹（2007）。說輕生太沉重——自殺者遺族悲傷與調適歷程。《生命教育》，2，77-98。
- 林綺雲（2007）。校園憂鬱及自我傷害事件三級預防機制探討與運作模式建立計畫。教育部訓委會委託研究。
- 林綺雲（2007）。編織青少年憂鬱與自我傷害防護網。《生命教育》，2，57-76。
- 教育部（2007）。《校園自我傷害防治處理手冊》（賴念華教授主編）。
- Darcy, H. G., & Paul, F.G. (2007). *Suicide: An Essential Guide for Helping Professionals and Educators*. Pearson Education, Inc. Boston.
- Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). *School-Based Crisis Intervention: Preparing All Personnel to Assist*. The Guilford Press. New York.
- Oates, M. D. (1988). Responding to death in the school. *TACD Journal*, 16, 83-96.
- Oates, M. D. (1993). *Death in the school community: A handbook for counselors, teachers, and administrators*. American Counseling Association. Alexandria.
- Underwood, M. M., & Dunne-Maxim, K. (1997). *Managing Sudden Traumatic Loss: New Jersey Adolescent Suicide Prevention Project*. University Behavioral HealthCare, Piscataway, New Jersey.
- Zinner, E. S. (1993). Foreword, *Death in the school community: A handbook for counselors, teachers, and administrators*. American Counseling Association. Alexandria.

附件一 預防校園自我傷害實施辦法（參考範例）

高中「預防校園自我傷害行為」實施辦法

一、依據：

- (一) 教育部《校園自我傷害防治處理手冊》

二、目的：

- (一) 預防校園自我傷害事件發生。
- (二) 增進全校教職員生的身心健康，建立心理適應的資源處理網絡。
- (三) 培養全校教職員生對於自我傷害事件介入輔導與危機處理的敏感度與處理知能。
- (四) 培養全校教職員生對校園自我傷害事件事後處理的能力。

三、實施要點：

(一) 預防處理

1. 改善校園環境，避免不良環境及死角，增設緊急按鈕。
2. 定期舉辦研習課程，使全校教職員工熟悉青少年的自我傷害警告訊息及緊急的處理原則。
3. 定期舉辦身心健康訓練課程及生命、死亡教育課程，增進師生壓力適應的知能，並提供支持網絡及相關資訊。
4. 協助各學科發展生命教育融入式教學，以協助學生因應學習挫折與升學焦慮。
5. 健全校園危機處理小組及單一求助窗口之運作，定期舉辦研討會與模擬演練，使小組成員熟習校園自我傷害預防、危機立即處理及事後追蹤處理的流程與知能。
6. 輔導教師參加專業訓練課程，熟習校園自我傷害的諮商輔導策略與可茲聯結與應用的社區資源。
7. 透過親職教育的實施，向家長及學生介紹有關維護身心健康及如何預防自我傷害行為發生之相關資訊。

(二) 危機處理

1. 針對高危險群學生，心理輔導小組及導師、教官應立即會同輔導並給予支持和關懷，接納當事人之情緒，並對其自我傷害想法保持高度警覺；注意是否已有先前的企圖，採取必要之行動。
2. 儘快與高危險群學生建立相互信任的專業關係，協助該生因應壓力情境。並讓學生清楚了解支持網絡與求助窗口。
3. 經由專業諮商與評估，了解該學生的自殺想法或行動已相當嚴重時，則輔導小組須採取相關措施：
 - (1) 與該生直接討論他的自殺想法或計畫，了解該生自殺的內在感受與動機，協助他體認

自我價值。

- (2) 表達輔導人員對他的關懷與支持，減輕該生孤立與隔絕的感受。
- (3) 與學生澄清生命與死亡的概念，如：生命中的成功經驗、死後的世界等。
- (4) 強調環境與個人的可改變性；協助學生在面對壓力時，尋求新的因應策略。
- (5) 輔導人員態度要積極，但表現要冷靜，並容許學生依其節奏表達個人的內心感受。
- (6) 馬上採取幫助的行動，如：聯絡家人、重要的朋友，一起解決目前的、緊急的生活壓力等。
- (7) 了解學校輔導人員本身的限制，必要時尋求其他專業資源協助。
- (8) 啟動危機處理小組運作，採取因應措施。
- (9) 詳實記錄危機處理流程與實施狀況。

4. 召開個案會議——由主任輔導教師主持，召集危機處理小組相關成員共同研討危機處理的步驟，採取一致的行動。

5. 聯絡家長，對孩子儘可能提供無條件的幫助、支持與關心，並建議家長安排學生接受身心狀況評估。

6. 由相關人員形成一個支持網，二十四小時追蹤有自殺傾向學生的狀況。

(三) 事後處置：成立事後處置委員會

1. 成員：事後處置委員即本校危機處理小組成員。

2. 任務：

- (1) 評估自殺或突然死亡事件對學校的影響。
- (2) 評估學校可連結與應用的資源。
- (3) 實施「事後處置行動計畫」。
- (4) 於事件之後的高危險時期，建立一特別輔導窗口，讓學生們清楚知道，當他們有需要時，可以「隨時」要求輔導。
- (5) 協助班級召開討論會。
- (6) 支持校內教職員工面對此事件。
- (7) 形成支持性團體，提供心理適應相關資訊。
- (8) 產生與家庭連繫的代表。
- (9) 產生與媒體連繫的代表。

3. 工作細則：

- (1) 評估自殺或突然死亡事件對學校的影響（全體小組成員）
 - A. 收集並驗證有關自殺或意外死亡事件的所有資料。
 - B. 評估此事件對學生的影響並找出需要特別關懷的團體及個人。
 - C. 評估此事件對教職員工的影響，並且協助涉入的教職員工面對此事件及自我調適。
- (2) 評估學校的資源（全體小組成員）
 - A. 危機處理小組是否客觀？是否有情緒上的涉入？
 - B. 對個別成員或對整個學校而言，他們受此事件的影響的程度為何？

C.需要多少校外的資源？如：其他學校或社區的危機小組成員的協助。

D.危機處理小組在必要的情況下有權力尋求醫療、警政、教育等系統網絡或社區資源網絡來協助處理。

(3) 介入及實行動計畫

A.向全校師生說明該事件，目的在告知事實，勿加以個人的揣測，並提供必要的支持。（校內支援小組）

B.向學生清楚說明如何、何時、在哪裡得到幫助，例如：哪些學生可以個別地或以團體形式進行會談。（校內支援小組）

C.加強關懷與照顧死者親近的親人、同學或師長。（心理輔導小組、校內支援小組）

D.找出高危險群師生，並擬訂照顧計畫。（心理輔導小組、校內支援小組）

E.討論有關喪禮的事宜，並決定哪些人參加喪葬禮。（全體委員）

F.指定一危機小組成員和家長接觸。（校內支援小組）

G.指定一危機小組成員和大眾媒體接觸。（執行秘書）

H.決定何時聯結校外專業人員。（心理輔導小組）

I.討論如何舉行適當的悼念活動。（校內支援小組）

(4) 成立特別輔導窗口（心理輔導小組）

A.提供學生關於此事件的訊息，事後處置的計畫及社會可用的資源。

B.提供失去重要親人時因應悲傷的方法。

C.提供印有各類輔導網絡電話之卡片。

D.評估有那些學生處於此危機中。

E.評估有那些學生需要轉介校外專業機構。

(5) 幫助班級的討論（心理輔導小組）

A.接納與尊重每一位同學的個別感覺與反應，對不想討論此事的學生允許他們不加入討論。

B.討論有關失去的感覺、自己或兄弟姐妹或同儕害怕的感覺，並回顧有關此悲傷事件的始末。

C.討論學生的生活壓力事件、其他因應困境與憂鬱情緒的方法。

D.避免指責，譬如可以說「那些狀況是我們可以決定的」、「我們並不是偵探」。

E.引導學生討論處理任何負面情緒的方法，強調抒發情緒的正向功能。

F.請同學協助找出學校可能忽略的高危險群學生。

G.接納事件發生與討論之後一段時間的悲傷或沉默情緒，同時小心觀察是否有不尋常的反應，以進一步追蹤介入。

(6) 支持校內教職員工（校內、外支持小組）

A.評估高危險的校內人員，並提供因應方式與資源。

B.對死亡學生的相關老師提供支持。

(7) 幫助支持性團體的進行（全體委員）此團體是由特別輔導中心評估後決定成立針對家長、老師及學生之支持性團體，危機處理小組的成員或心理衛生之專業機構應協助其進行。

(8) 聯絡家庭之代表（校內、外支援小組）

A.表示弔慰並告知家長學校的關心，以及在學校將有一些處理的程序。

B.徵求他們的同意以便告知其他學生及教職員有關死亡的資料，如關於自殺事件、學生如何死亡的事實，如果自殺事件尚未被法醫宣告，僅將其稱作不幸的死亡。

C.告知家長可能會有學生以團體形式出席葬禮，建議家長接受他們弔慰之後，請他們立即離開。

D.通知家長有關學校方面的悼念活動。

(9) 聯繫大眾傳播媒體之代表（執行秘書）

A.訊息應依事實報導，不要渲染。

B.禁止媒體接觸學生和教職員，而只限於和危機小組代表接觸。

C.提供媒體以下之資訊：

- 關於自殺話題的一般性報導。
- 關於學校發生此事件的特別訊息。
- 自殺的警告徵兆。
- 促使媒體報導地區的協助資源。
- 不應將自殺戲劇化。

四、本辦法經校園危機處理小組討論修訂，由校長核准後實施，修正時亦同。

資料來源

國立羅東高級中學（已被同意使用），收於林綺雲（2007）「校園憂鬱及自我傷害事件三級預防機制探討與運作模式建立」計畫，教育部訓委會委託研究。

附件二 給全校師生的公開信（參考範例）

○○同學□□事件，○○長的關懷 某某○○長

○○年○月○日下午，一條青春的生命帶著眾人的難過與不捨，殞落在○○校園中。

○○同學的離去讓我們深刻地體會到生命的脆弱。突如其來生命終結的情境，對大多數人而言是難以承受的傷痛；我們會懷念過去與他相處的種種美好，也可能會因此而感到內疚、自責或後悔，為什麼沒有多關心他一點；為什麼沒有及時的幫他或救他；為什麼沒有……。然而，再多的淚與慟也換不回遠離的生命，我們需要洗滌哀傷、化解痛楚，並勇敢面對未來的人生。

在此，鼓勵大家將傷痛惱恨的情緒傾洩出來，不要過度壓抑。也可以適切地回顧○○生前的生活點滴，找一些同學傾談對他的思念，把哀傷的情緒宣洩洩清。如果還無法化解傷痛，那一定要找導師或學生輔導組的心理師陪你走一段，抒解你憂鬱、自責或難捨的痛苦。也希望同學還是要繼續規律過自己原先的生活計畫，讓我們儘快恢復正常的生活；健康而有意義的生活。在我們生活中，多去關懷與幫助周遭的朋友與家人，更是我們對○○的不幸的積極回應。

若覺察自己或周遭同學的情緒無法正常從事日常學校作息、常沒有去上課、無法像以前那樣讀書、讀書效率變差、刻意封閉自己不與人接觸、或最近有失眠、飲食障礙，或表示出不想活，或想到輕生與輕生的方法，請不要遲疑，儘快與系所心理師（分機***、學生輔導組***）聯絡，或撥打校安中心24小時緊急聯絡電話（***），導師與學務處輔導人員都願意陪伴同學走過人生低潮，開創生命的新契機。對於現場目擊而感到受創之學生，本校心理師將儘快到班級進行心理輔導，並給予需要之同學個別心理諮商。

我們也鼓勵同學藉○○的經驗，學習同學間常互相鼓勵與關懷；並且，記得當你發現同學有自我傷害或傷害他人之虞時，趕快與××中心通報，也許你即時的關懷、轉介或通報，就能救回同學寶貴的生命。雖然我們目前仍不確定○○到底經歷了什麼，以及為何離去，但他的離去留給大家無限的哀傷，以及他周遭愛他的人難以承受的痛。所以我們更要期許自己，在遇到人生不如意或逆境時，要相信人生的逆境也是磨練成長的機會，走過人生幽谷，自己會更成熟與穩重。不輕易放棄人生的目標與希望，每一個危機也會是轉機。

期望不久之後，我們就能轉移心理的哀傷化為關懷生命的動力，克服內心障礙，發掘並追求生命中有意義的事物及目標，相信我們一定可以走出悲傷，迎向陽光。

資料來源

林綺雲（2007）「校園憂鬱及自我傷害事件三級預防機制探討與運作模式建立」計畫，教育部訓委會委託研究。

附件三 ○○系○姓同學意外身亡新聞稿（參考範例）

○○年○月○日下午○時○分，軍訓室接獲宿舍管理員通報，○○系○年級○姓女同學在校外租屋處身亡。

目前警方初步判定○女為自殺身亡，詳細原因有待檢方進一步釐清。據了解，○女昨夜曾與男友口角，今天上午並未到校上課，男友見情況有異，即於中午○○時○○分會同房東破門而入，驚覺○女已氣絕多時。

針對這起不幸事件，學校與相關師生至感哀慟，深表遺憾。○○大學校安中心在接獲通報後立即啟動校安通報機制，學務處並依據「學生事務處學生重大事故身亡善後處置標準作業流程」展開後續處理事宜。包括由教官與學輔組輔導老師陪同全力協助○生家人處理後續事宜外，另由學生輔導組心理師協助家長、男友、室友及同學進行哀傷情緒的輔導，並由○校長發出一封信給○○系同學，關心同學在獲知此訊息後的反應，鼓勵同學藉此個案學習互相鼓勵與關懷，並在遇到人生不如意或逆境（如失去喜歡的人；事情不如預期般完美、成功或順利時），不要因此全盤否定自己，也不必從別人喜歡與否來肯定自己的價值；要相信人生的逆境也是磨鍊成長的機會，走過人生幽谷，自己會更成熟與穩練；也不輕易放棄人生的目標與希望，每一個危機也會是轉機；所以，○校長也勉勵多利用學校的緊急求救專線（***或***-***，以及導師與學生輔導組系所心理師*-***），導師與學務處輔導人員都願意陪伴同學走過人生低潮，開創生命的新契機。

資料來源

林綺雲（2007）「校園憂鬱及自我傷害事件三級預防機制探討與運作模式建立」計畫，教育部訓委會委託研究。



附件四 給某班級與家長的信函（參考範例）

親愛的（某班級）同學和家長們，平安：

我想，各位都已經聽說了這個消息。昨天晚上○○已經離開了大家。

也許我們並不了解真實的原因，所以會有好奇或猜疑；也許我們跟○○○的熟悉程度不盡相同，於是在這個事件中感受的情緒也會不太一樣；也許生氣、也許無法相信、也許震驚、也許……。無論如何，我相信○○用這樣的方式結束生命，有著我們無法理解的因素，或是他／她認為無法解決的疑惑。老師跟大家一樣，對於沒有能及早發現○○的困難而提供協助感到遺憾。（若死亡原因非自殺，則可在此段大致說明事件發生經過與當事者個性特質。例如：因為某某事件，○○離開了我們，這樣的消息傳來時，我們是多麼錯愕和不捨，這樣的難過與失落的感覺真的需要時間療癒。○○對於班級活動的熱忱與負責是我們有目共睹的。每一次的班會討論，他／她總是會……（從他／她略帶熱切的笑容裡，我們都看得到他／她的用心……）

我想，我們還是可以帶著愛來為這位同學做最後一件事：你可以用自己的信仰為他／她禱告、也可以為他／她的家人禱告、鼓勵他／她的爸爸媽媽；同學們也可以寫封信函給他／她、或是為他／她的突然離開好好哭一場！

在生命變化無常的軌跡裡，一切是那麼難以捉摸。本來朝夕相處的同學，竟然再也見不著了。或許○○的離開對你的生命會造成不同的衝擊，但你與他／她之間珍貴的回憶卻留下來了。他／她的一言一行，你們之間共同經歷過的笑容與光彩，都在你的腦海裡鮮明深刻。

有時候想想這些回憶是會很開心的，有時也會有難以言喻的悲傷，失去這樣一位同班同學，心裡總是沈重，慢慢來吧，老師希望你給自己一些時間，允許自己用熟悉的模式療傷：打一場球好好流個汗、寫一封信給○○，三五好友痛哭一場聊聊回憶，都可以；這段時間你不會一個人孤單面對的，我們都會陪著你！任課老師們也會包容與疼惜你心中的難過，當你的悲傷大到你無法負擔時記得來找老師聊聊，找一位你信任的好友、大人或家人談一談；父母一定也會了解同學的離開對你此時的影響，應該也很希望分擔你的痛苦的，知道嗎？

也許○○的離開也讓你想起自己生命中的困境，要記得身邊就有資源，父母或老師都會願意聽聽你的苦，懂嗎？我們除了一起為○○的旅程祈求一路好走，祝福○○的家人平安、勇敢之外，更希望陪著你面對這樣的難過與悲傷。

導師／輔導中心 □□老師
謹于（時間）

資料來源

林綺雲（2007）「校園憂鬱及自我傷害事件三級預防機制探討與運作模式建立」計畫，教育部訓委會委託研究。

附件五 同學參加喪禮之家長同意書（參考範例）

參加□□□同學告別式 家長同意書

親愛的家長，您好：

（某某班級）□□□同學於○月○日晚間過世，預定於△月△日【星期△】於（○○地點）舉行告別儀式，預定於（○○時間）舉行公祭。

該班師生之間感情深厚，對同學的離開感到相當不捨，有同學希望能夠前往表達追思。學校將安排專車，由導師與輔導中心陪同前往【專車費用由學校相關經費勻支】。

如您同意貴子弟前往弔唁，請填妥此同意書並交由孩子帶回轉交給該班導師，謝謝。【請於（○○時間）之前交回】

* 弔唁時間：○年○月○日【週○】早上（○○時間）於校門口集合，（○○時間）公祭

* 聯絡人：導師◎◎◎老師，聯絡電話：*****

輔導中心◎◎◎老師，聯絡電話：*****

「參加□□□同學告別式家長同意書」

茲同意敝人子女（_____年_____班_____號 姓名：_____）
參加□□□同學之告別式。

家長簽名：_____ 聯絡電話：_____

建議：_____

（學校名稱）謹啟

資料來源

林綺雲（2007）「校園憂鬱及自我傷害事件三級預防機制探討與運作模式建立」計畫，教育部訓委會委託研究。

從危機後的減壓團體 落實大學校園之生命教育

■ 賴念華（國立臺北教育大學心理與諮商系副教授）

俗話說「危機就是轉機」，這句話驗證了「危機」常為校園帶出「生機」的真諦。提及「生命」，眾所周知其重要性，相對地也因為生命很抽象，很難具體掌握與體會。因此，本文期待以實際案例來分享校園危機事件發生後，如何在進行減壓團體中，與學生們共同探討生命的意義與價值，「唯有在貼近死亡的當下，我們才可以更真實感受到擁有的可貴」。

生命教育

近幾年，生命教育已是大家耳熟能詳的名詞。除了諸多基金會大力推動，更難得的是九十三年九月十八日，國內正式成立第一個生命教育相關的學術性組織——「臺灣生命教育學會」（張淑美，2004）。繼而，國內陸續在教育體系中，將生命教育放入通識課程，廣泛地教導、討論；甚至也開始培訓生命教育的師資群（張淑美，2005）；教育部也訂出「生命教育核心議題」的三個層面，其中包括：（一）終極關懷與實踐；（二）倫理思考與反省；（三）人格統整與靈性發展（教育部，2010）。總之，誠如陳榮裕（2001）提及當年記者會標題所示——「生命教育」是新世紀教育的一道曙光。

簡單地說，筆者認為「生命」涵蓋「生與死」。每一個人來到這個世界，我們稱之為「生」的開始，生的特質是人人擁有氣息，真實地活著；當我們結束這口氣息的當下，就是「死」的降臨。「生」與「死」是人類在屬世的世界中之「起點」與「終點」，無論你的角色是什麼，都會經歷這段「生命」的旅程。筆者也認為這段旅程中，每個人可以決定如何與自己、他人、自然、超自然等層面互動，可以選擇如何展現、面對、突破、甚至創造出生活的風貌，這些都是「生命

教育」的範疇。因此，「生命教育」應當是人們一生的課題，它不僅應在校園中被討論與探究，同時，在家庭生活及社會適應的每一個環節裡，生命教育理當是被看重、討論，同時也是必然一直在經驗的歷程。

筆者非常認同林泰石（2009）所提，生命的知識不是觀念認知上的智育而是要透過實踐才能體會的。事實上，「生命教育」除了討論與教導，更珍貴的應當是讓我們開啟感官與思維，對周遭的萬事萬物有更多的覺察與理解，並且能與之互動、真實體會，如此，我們方能將生命的意義落實到自我理解的脈絡中，並實踐在每日生活當中。

大學校園中如何推展與落實生命教育，一直是筆者所關懷的議題。個人認為落實生命教育可以從兩方面來著手，其一為積極面之預防推廣、教育宣導、討論辯證等方式，讓我們更清楚生命的意義與價值；另一種形式是消極面的落實，當校園出現危機（死亡）事件後，透過減壓團體（debriefing）的實施，重新省視生命的真諦，與體認死亡的意涵。本文將以後者來做介紹，也就是校園危機事件後，透過減壓團體、班級輔導來進行生命教育。

大學校園現況

近年來，大學校園危機事件頻傳，根據行政院衛生署統計資料發現，臺灣15-24歲之青年的死因，居然「意外事故」死亡名列第一，而「自殺」名列死因的第二位；2008年，青年的死因，意外死亡人數為741人，10萬人中有22.65人死於意外事件；而自殺仍位居第二位，死亡人數為201人，10萬人中有6.1人死於自殺（行政院衛生署統計室，2010）。這個資料的呈現再次提醒我們，大學校園每年出現學生死亡已不足為奇，因此，危機前即以積極面來提升校園生命教育固然十分重要；但校園若可以在危機、死亡事件發生後，勇於面對失落，誠懇與學生探討死亡帶來的影響與衝擊，其中能讓學生透過真實的體驗，而開始重新思考生命的意義與價值，是值得推廣與重視的。

危機與減壓的概念

上述的數據確實讓平靜的校園產生衝擊，James & Gilliland（2005）認為當我們生活出現些突如其來的事件時，會讓整個生活、心理產生極大衝擊，更恐怖的是我們可能平常易如反掌的生活方式也變得有困難，甚至失去了因應原有生活的

能力，因此，重大突發事件發生後，會出現一段時間不平衡（disequilibrium）的狀態，有時會讓我們的身心出現暫時性的心理解組（disorganization）現象，這個現象就是「危機」（Crisis）。無論我們是直接或是間接地面對危機，常常會引發日後有「創傷後壓力症候群」（Post-Trauma Stress Disorder，簡稱 PTSD），因此，「危機」心理工作者認為，如果在這些危機事件發生後，能即刻提供心理的評估來緩解當事人的衝擊，並將這些震驚轉化為學習與成長的可能性，將「危機」中的「危險」（Danger），轉化成「機會」（Opportunity），是處理危機事件助人者視之為工作的最高目標（陳嘉鳳、周才忠、賴念華、錢靜怡、利美萱，2005；James & Gilliland, 2005）。這個概念有如俗話所說「危機就是轉機」，就是將生命的意外轉化為生命的「轉機」、「化妝的祝福」。

既然想將危機視為轉機，Mitchell（1983）提出「危機事件後的壓力簡報」（critical incident stress debriefing，簡稱CISD），來幫助人們經歷重大危機事件後，能有單次、半結構式的危機處理模式介入——心理減壓（Psychological debriefing，簡稱PD）的進行，以減少和預防危機事件後不必要的心理後遺症（Foa, Keane, and Friedman, 2000; Mitchell, 1983）。換句話說，若能讓人們有機會去表達出這個事件帶出的衝擊，知道自己的反應並非唯一的，如此不僅可以避免將當下焦慮與恐懼延續到日後生活中，同時會因為理解彼此相似狀態而緩解自己的緊張與焦慮。國內，魯中興、陳美琴、李開敏、黃龍杰及筆者等都曾大量使用過此模式，運用在校園危機事件後的處遇中，減低日後PTSD的發生（曾毓芬，2005；陳美琴，1999；黃龍杰，2008；魯中興，2002）。黃龍杰與筆者長期在一線工作，遂逐漸將國外減壓模式修改，並發展出更符合本土民情介入方法，「語言減壓」、「畫說災難——藝術減壓」兩種模式做培訓，並施行對生命意義的討論（臺北市社區心理衛生中心，2007）。

本文將以筆者所修改的「畫說災難藝術減壓模式」來做實例分享。本模式是參照Paul Joseph Dowling發展出的「藝術治療方案」（art therapy project）為基礎，並結合911攻擊事件後的藝術治療緊急介入之方案（Howie, Spring, Burch, Conrad, & Shambaugh, 2002; More, Corsetti, Endleman, Julian, Lindemann, & Spinelli, 2002; Szegedy-Maszak, Marianne, 2002）之特色，逐步修改設計出「畫說災難藝術減壓模式」，將之運用在校園危機事件後的處遇介入工作中，經由前後的自我評估及六張作品的創作，來幫助人們有機會透過繪圖方式抒發自我內在情緒，同時藉著班級同學共同分享，來讓同學理解死亡帶來的震撼與影響，透過帶領者的同理、事實反應、

重新框架來帶出轉化，以拓展生命意義之探討。

減壓團體的生命教育實例分享

阿花就讀大四，聰明、活潑、開朗，歷年來都擔任班上幹部，她不僅認真、負責，還是一位人見人愛的開心果，班上有她總是笑聲不斷，創意無限。寒冷的冬季夜晚，跟同學討論完功課，大家有說有笑相約吃火鍋後回家。不料，隔天，阿花的父親來電告知教官：「阿花走了！睡覺時走了……」，這個噩耗傳來，沒有人敢相信這是真的，當導師告知學生這個死亡訊息時，整個班上無言、憤怒、悲傷……，許多複雜的情緒與反應出現，老師和同學們都難掩這個突如其來的死亡噩耗，似乎當下的時間停格了。當我被邀請進入該班協助同學面對阿花死亡訊息時，同學們才剛從殯儀館探望遺體及祭拜回來，班上空氣凝結，很多同學都哭著，甚至無言相對的呆坐著，即使我被邀請進來，仍然可以感受到那份凝重的氣息，似乎告訴我「你不懂我們此刻的感覺」。

一、自我分享產生連結：

在這個當下誰都無權說「我了解」，這樣的回應太公式化與膚淺，我接受他們的懷疑，我簡短介紹了自己的專業角色，並分享自己曾經貼近死亡的經驗，來與當下的同學產生連結，「當年，我被告知妹妹車禍死亡時，我要走到停屍間的那幾十公尺，對我而言好漫長，心理煎熬著想快快走近，證明也許不是她，但心中更害怕的是我所看見的就是妹妹」，同學將頭抬起來看著我，「很遺憾，我看見的確實是妹妹，很悲痛，甚至讓自己沒感覺，我猜，各位同學現在可能都在經歷跟我當時相似的狀態！」，同學點點頭，接著，我才開啟了今天進班的主要目標，「讓老師跟你們一起來看看這件事對我們產生的影響及衝擊，我們也可以看看接下來我們可以做些什麼？」，我猜那段自我坦露讓彼此的距離拉近，那段分享讓他們願意相信，我可能懂他們此刻的感受。因此，我總認為若要跟孩子們討論生命，態度是重要的，我們不是做知識的行銷，我們需先從「接納與尊重」的態度著手，這個態度不是公式化的語言，而是發自你的內心，你願意接納他們此刻任何的樣貌。

二、自我評估：

接著，我要同學們為自己做「自我評估」，評估「得知阿花死亡的訊息，對自己

產生的影響與衝擊程度有多大？」，提醒同學「影響程度的大小，跟自己是否堅強或脆弱無關，也不代表跟阿花的關係，而是學會誠實面對自己，幫助自己評估這個事件對我產生的影響，最好的心理醫生、健康管理者，其實是我們『自己』」。

教導學生學會評估自我狀態是重要的，透過這個過程，也讓同學明白並接受，每個人面對死亡的方式有所不同，每個人對死亡的看法與態度是有一套自己的哲學，同時這些看法與反應會跟家人的態度，及過往面對死亡的經驗有關。

三、塗鴉到線條與圖形的創作：

透過塗鴉方式來幫助自己抒發當下的情緒，此刻要同學去「說出」自己的感受有時是困難的，塗鴉可以讓自己有機會自我對話，塗鴉可以將自己內在情緒張力釋放出來。接著透過色彩來描繪線條，表達自己各種情緒的樣貌「快樂」、「生氣」、「難過」、「平靜」等，讓同學深刻體會相同的情緒，每個人卻可以用自己展現色彩及線條的方式來呈現與表徵。進而，透過幾個圖形來呈現阿花的死帶來的影響，例如「知道阿花死了，周遭有哪些人、事、物的發生，讓我感到安慰的地方？」，讓同學們有機會帶出另一個視框，看到除了死亡之外，這個過程有哪些事件發生是值得他們去感謝、珍惜、紀念的；也邀請同學畫下「阿花的死，讓你感到最糟糕、痛心之處是什麼？」的圖形，讓同學正視「死亡」事實的存在，同時真實面對這件事帶給自己的感受，當我們願意正視「死亡」，才有機會感受相對的「活著」，最後會邀請同學畫下一個圖形「如果我知道阿花會死，我可以多做些什麼？」。這一連串的過程，希望同學能透過繪圖來自我探知自己面對死亡的態度，雖然沒有口語的分享，但確實讓每個人都有完整的機會，來沉澱阿花死亡帶給自己的衝擊。既然死亡是每一個人必經的課題，我們何不藉此來進一步探知、了解自己對死亡的認知與態度。

四、公開探討死亡：

我邀同學用自己喜歡的各種方式來畫出「阿花的死」，這張作品我會邀請同學公開分享，每一組我會邀請一位同學在臺前公開分享、討論阿花的死。A同學畫著阿花躺臥在棺木中，一團黑色籠罩在旁邊，很多淚水在圖畫中，他一邊分享一邊哭：「昨天跟阿花一起吃火鍋還有說有笑，今天她卻一動也不動地躺在那裡，她不講話了……旁邊黑黑的很像死亡，給人很恐怖的感覺！我們很傷心、很難過，但她都不理我……」我問了同學：「有多少人昨天跟阿花在一起的？」、「有多少人

的感覺跟A一樣，覺得死亡好恐怖？」、「今天有誰感受到，死亡好像離我們好近的感覺？」；每個題目都有不少同學舉手，一方面讓A感受到自己不孤單，另一方面讓班上同學知道這件事會出現的反應，分享討論時全班總是靜默地聆聽，好似透過別人分享找到共鳴。

我依序邀請其他同學上臺分享他們的作品，B同學是一張白紙，我回應他：「你用了很特別的方式在陳述阿花的死」，他點頭，「想多說一些些嗎？」，「死亡讓我覺得是空白……，因為這一年來我已經面對好幾位親人的死亡，都是突然地，我好像麻痺了，沒有感覺……」是的，我簡短地回應「原來空白是因為它可以容納無限的悲傷，我選擇讓自己麻痺是因為不讓自己更痛，至少我可以選擇……」B含著淚水，也點著頭同意我的回應；「有誰面對阿花的意外死亡，似乎你也沒有感覺」、「有誰因為阿花的死，也讓你想起過往面對其他死亡的經驗？」，當我試著問同學時，有幾位同學有此經驗，我也順勢邀請舉手的伙伴「面對死亡是每一個人必經歷程，死亡也是我們每個人生命的終點站，如果你願意，不妨花點時間去了解先前這些關係對自己的影響是什麼？」畢竟，在過往經驗中我們習慣默默地面對，讓死亡充滿了很多想像的空間。

在這個討論的過程中，同學有機會一次次地確認大家面對阿花的死所出現的反應，凝重的氣氛也因為有同學提及「阿花很有趣，喜歡染髮搞怪、最喜歡開玩笑，每次上課……」讓大家開始又是笑聲、又是眼淚的，「我們正在面對阿花『死』的事實，我們確實無法再次聽見、看見她所做的這些好笑的事，但她帶給我們的風趣、好笑的回憶，並不會因為她的死亡而消失，也不會因為她死就被我們遺忘了。」我再次幫助同學確認死亡的事實，但對死者的回憶與感覺不會隨著死亡而消失的，讓大家抓住可以擁有的，也同時去接受、面對失落的部分。

這一連串的討論與對話，開始讓同學們把視框加大，同學們不僅更清楚認知死亡的事實，同時也有機會公開去討論死亡帶給周遭人的衝擊與影響，即使情緒是複雜的，但卻很真實。

五、重新啟航：

請同學畫出「如果我可以更清楚知道這件事會發生，我會如何面對與因應，如果阿花的死有另一層的意義，她讓我體會到、學到了什麼？試著用線條色彩來描述」同學們在創作過程中，情緒似乎從激動慢慢轉回平靜，也願意分享這個部

分的學習與體會，或許這也是阿花留給大家最好的禮物。同學分享「死亡跟活著是一線之隔，我們要珍惜所擁有的，如果愛對方，一定要即時表達才不致遺憾！」似乎同學真實體會到活在當下、珍惜當下的可貴；有同學因害怕再次失落，而將害怕轉化出對同學的關心與叮嚀，「同學們，大家一定要保重，不要讓遺憾在我們班上再次發生，如果有不舒服一定要告訴別人喔！」也有同學體認到死亡的真諦，「死亡會把人的軀體帶走，但帶不走我們對她的回憶，我們來唱阿花最喜歡的歌送她好嗎？」同學們的歌聲縈繞在班上，很動人，但也帶著好些的悲傷。同學們分享後居然自發地站起來，彼此手牽手圍成一個圈圈，唱著歌、相互擁抱著……，我體會當下的情景，試著回應「唯有經歷死亡，才知道活著的可貴；唯有面對失落，才知道擁有的珍貴。」以這句話來做為這個分享的段落。

六、教育：

同學感性分享後，我試著將他們分享阿花意外死亡後的反應內容統整起來，分別以行為、身體、想法、情緒的反應來分類，教導同學辨識自我狀態。讓同學明白由於事發突然，我們難以接受，而會出現許多平日鮮少出現的反應，並清楚這些現象的出現都是正常的，若是這些反應持續無法改變，嚴重影響生活，提醒學生可以求助的管道。在此，培養同學對心理健康的自我監控能力，同時也期待危機過後，同學可以相互守護，彼此支持，珍惜生命，避免下個危機的發生。「阿花的死，讓我們知道不僅為了自己要珍惜生命，同時也為了愛我們的人要珍惜自己，因為，此刻我們都沒有能力再經歷任何的失落，對嗎？」。每個同學頻頻點頭，還相互邀約等會一起吃飯。

七、守護天使：

最後，我邀請同學可以成為其他人的守護天使，如果發現同學有任何異狀，我們都可以成為守護他人生命的天使，同時要有實踐守護行動——必要時可以通報學校的「24小時校安中心」，此刻，全部同學拿起手機將電話輸入，建構起校園的安全守護網。

結語

誠如毛淑芳（2003）在行動研究探討生命教育發現，生命教育的學習是藉由觀察、體驗而來的，因此實施生命教育課程應透過角色扮演或體驗課程之進行為

佳。校園死亡事件發生後，我們就在當下情境實施減壓團體之班級輔導，一方面可以舒緩同學的情緒壓力，同時讓同學真實經驗每一個歷程，當下所做的生命教育是最為貼近而真實，才是真正融入生命的一門活知識。☺



參考文獻

- 毛淑芳（2003）。宜蘭國小實施生命教育課程之行動研究。國立花蓮師範學院社會科教學學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 林泰石（2009）。聖嚴法師禪學著作中的生命教育。國立臺北教育大學生命教育與健康促進學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 高偉君（製片）（2007）。減壓團體【DVD】。臺北市：臺北市衛生局社區心理衛生中心。
- 陳美琴（1999）。對救災人員的照顧：談Debriefing。「九二一震災心理復健」學術研討會論文集。發表於彰化師範大學主辦之「九二一震災心理復健」學術研討會，彰化縣。
- 陳榮裕（2001）。教育記者與教育政策。人本教育札記，150，40-41。
- 陳嘉鳳、周才忠、賴念華、錢靜怡、利美萱（2005）。危機處置之理論與實務：以第一現場相關處置為例。發表於高雄師範大學主辦之「第一屆社區實務工作」研討會，高雄市。
- 曾毓芬（2005）。Debriefing團體在處理校園危機事件的應用之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 張淑美（2004）。開啟生命教育專業的新紀元：「臺灣生命教育學會」正式成立。學生輔導，95，100-104。
- 張淑美（2005）。加強推動生命教育才是自殺防治根本之道。學生輔導，96，133-140。
- 黃龍杰（2008）。搶救心理創傷：從危機現場到心靈重建。臺北市：張老師文化。
- 魯中興（2002）。危機處理與心理支持。發表於臺北市立療養院、臺北市社區心理衛生中心主辦之「91年災難學程：五理課程」，臺北市。
- 教育部（2010）。生命教育核心議題。取自2010年3月30日 http://life.edu.tw/homepage/094/subpage_c/subpage_news/guide.php
- 行政院衛生署（2010）。死因統計。取自2010年4月7日 http://www.doh.gov.tw/CHT2006/DM/DM2_2.aspx?now_fod_list_no=10987&class_no=440&level_no=2
- Foa, Keane, & Friedman (2000). Guidelines for Treatment of PTSD. *Journal of Traumatic Stress, 13*(4), 539-588.
- Howie, P., Spring, S., Burch, B., Conrad, S., & Shambaugh, S. (2002). Releasing trapped images: Children grapple with the reality of the September 11 attacks. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 19*(3), 100-105.
- James, R. K., & Gilliland, B. E. (2005). *Crisis Intervention Strategies* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- Mitchell, J. T. (1983). When Disaster Strikes: The Critical Incident Stress Debriefing Process. *Journal of Emergency Medical Services, 8*, 36-39.
- More, W., Corsetti, P. L., Endleman, O., Julian, S., Lindemann, E., & Spinelli, L. (2002). Techniques class: September 12, 2001. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 19*(3), 115-119.
- Szegedy-Maszak, M. (2002). The art of healing. U.S. News & World Report, 00415537, Commemorative Issue of 9/11, Vol.133.

讓「悲」不再「傷」的 悲傷調適學習

悲傷輔導課程教學經驗分享

■李玉嬋

(國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所副教授兼所長；癒心鄉心理諮商中心主任兼諮商心理師)

有人問悲傷如何能輔導？失去親人或失去家園的椎心之慟，再怎樣輔導也喚不回所愛。誠如Katafiasz (1998) 在《當所愛遠逝》一書中所說的：「從某方面來說，你永遠無法自一場重大的失落裡『康復』，它無法避免地會改變你。但是，你能夠選擇，這樣的改變，是否會使明天更好。」因此悲傷輔導能陪伴失落者宣洩悲傷，並試著協助其因應失落，讓改變朝好的向度發展。

這是我教授悲傷輔導課程的基本理念。分享我的授課經驗如下，包括：以陪伴去容許自己與他人宣洩失落悲傷，並學習各種悲傷輔導理論與作法，嘗試演練運用在各不同悲傷議題上，摸索出屬於自己的悲而不傷的改變好轉之路。

從面對自己的悲傷開始學習悲傷輔導的準備

失去所愛，似乎是人間至痛，誰都不願讓它發生在自己的生命中。即使明知道有得必有失，即使明白人生聚散終有時，一旦生命中出現生離死別的失落遭遇，悲歡離合之間過度劇烈的反差衝擊，叫人情何以堪？

當震驚、生氣、傷心、痛苦、不甘心和渴望再見到逝者的脫序反應，交替出現在悲傷者身上時；旁觀者大多於心不忍，同情、憐憫、安慰、規勸之舉也就一一出現，試圖叫悲傷者趕快脫離悲傷。可是有誰可以遭遇所愛遠逝卻能不悲、不傷？或是有誰可以快速收拾起悲傷？或許遭逢失落時，另一項該學習的新功課和「心」功課，可以是容許悲傷，也可以是學習讓自己和他人可以悲、卻不那麼傷！

如何才可以學習悲而不傷？這就是悲傷輔導課程中企圖學習的艱難課題。如果

一向不習慣面對悲傷，或是一向很難忍受看見自己或他人悲傷，光是容許悲傷的反應，就是一項入門基本功，之後才能再進一步學習處理悲傷，練習至可以有悲情卻不一定會深深受其所傷害。

先走一趟自己的失落，理一理自己的悲傷，看看我們都是如何從經驗中學習到自助助人的方法；再進一步比對悲傷輔導理論中的經典作法，融合人我經驗，作為個人的悲傷輔導理念和方法，來幫助自己和他人學習讓悲不再傷的輔導課題。

悲傷輔導課程導論

兩學分的悲傷輔導課程，旨在從失落與悲傷的相關論述中，協助學生認識失落和死亡的本質與悲傷的歷程，進而釐清個人面對失落和死亡的態度，以及面對悲傷的調適之道；然後再從悲傷輔導理論與實例探討與演練中，學習如何對經歷死亡等各種失落與悲傷的人，進行悲傷輔導工作。

因此，悲傷輔導課程總共有五項教學目標：(一)認識悲傷輔導相關理論與研究(二)增進對悲傷輔導主要概念之了解(三)提升悲傷輔導知能(四)提升生命積極面的發展(五)增進悲傷輔導實務工作的能力。

各週單元課程大致包括：(一)失落與悲傷的團體會心經驗(二)悲傷輔導理論基礎與研究(三)悲傷的歷程與評量(四)悲傷輔導的文化與倫理議題(喪禮、信仰之助力)(五)正常及異常悲傷的輔導策略與技術(六)意義建構因應取向看失落課題與悲傷輔導方式(七)悲傷與家庭系統(八)諮商員自己的悲傷(九)特殊失落的悲傷輔導與實務演練(自殺議題)(十)特殊失落的悲傷輔導與實務演練(成人喪親議題)(十一)特殊失落的悲傷輔導與實務演練(兒童、青少年喪親議題)(十二)特殊失落的悲傷輔導與實務演練(意外與創傷議題)(十三)悲傷輔導的個案研究與實務演練。

課程進行方式，除了傳統的講授、討論和專題報告之外，個人失落與悲傷經驗的表露與分享、陪伴與安慰，並以實際發生在人際互動過程之角色扮演和悲傷輔導演練，協助轉化悲傷造成的改變等，就成了學習悲傷輔導課程的重要方式。

暖身課

在失落與悲傷經驗分享的會心團體中練習容許自己和他人悲傷

「請容許我悲傷！在追思憶往裡，彷彿可以感受到些可以留住的部分……」

一、目的

容許悲傷是悲傷輔導工作者的第一堂學習功課。在「個人失落史」的回顧與分享中，容許自己和他人以各種形式呈現其悲傷，讓失落之下的悲傷被自己發覺、被自己看見，才會學習去面對它、處理它。所以「個人生命的失落點探尋」，就成了悲傷輔導課程中，學習容許自己和他人悲傷的暖身活動。

二、場景鋪陳

在柔和音樂與燈光下，讓學生可以放鬆地準備進入個人失落史的探尋，準備每人一張紙以畫出個人失落。

三、進行過程

(一)教師引導語：

「先在紙上畫出代表自己一生的線條，從零歲出生為一端到目前歲數，再延伸出去到自己可能的生命終點歲數（平均壽命是70多歲）。然後請你回想自己生命中大大小小的失落點，從自己有記憶以來到現在，不論是失去了所愛的人，失去了寵物、或是失去了對你而言心愛的、有意義的東西，那些都是一種失去，只要你認為那是一種失落，那就是。請在紙上，畫下一個個代表失落的點，不論大或小，請你一一畫出你的失落來。接著要邀請你，挑選一個你還沒有完全端詳過的失落，彷彿其中還有些未了情，讓你無法放手，仔細去看看它，看看你今天願意在這裡去接觸和分享的是哪一個失落。如果你選擇好了要分享某個失落，請你找個你最希望分享的夥伴，準備跟他分享，然後我會再請大家一起回到大夥兒面前一同分享可以分享的部分。」

(二)分享與討論重點：

每個人或多或少都會有些失落，仔細端詳自己畫出的「我的失落史」，有的是發生在過去的失落，有的失落就是現在正在經歷的，也有些人畫的是未來無可避免會出現的失落，可見人一生中失落的面向是如此多元。我們從小到大都有面臨失落的經驗，在每人分享自己失落時，回溯那時刻的自己有何悲傷反應？有誰知道我們的悲傷？我們又是如何處理自己的失落與悲傷？今天現場分享自己這個失落的感覺或反應如何？是否不同以往？有什麼希望大夥可以做的事？

透過這些引導與回應，教師陪伴大家一起去接觸失落、檢視悲傷，或許可以為自己找尋一條雖悲卻可不傷的路來。因為每個人分享的失落與悲傷，必定觸動同學內心；有時因感覺到有人分擔而痛苦稍減，也可能因有人分享而感到

內在力量稍微增加。當然也要小心不因分享和回饋而傷及同學，才能不因分享而逼迫同學品嚐不同的悲傷滋味，達成為學生先打預防針的效果，更能容許自己及他人以各種不同的方式來表現悲傷。值得在結束分享之前一提的重要提醒是：「請大家把分享的痛苦和內容留下來（保守秘密），把分享後如果有的一些安慰或輕鬆帶回去」，以免二度傷害。

(三)課後供省思之作業：

當然學生會著急地想知道，看見別人悲傷時，除了容許他悲傷流淚或悲傷不語、不反應等，還可以做些什麼？就靜靜讓他哭個夠，或是讓他有機會懷念逝者或與之說話？就好好安慰他，或是說了也是白搭？答案就是讓同學在分享自己的失落與悲傷中，去找尋、去體驗、去反問自己最希望被對待的方式，藉以描繪出悲傷輔導的人性對待方式，教師暫時不提供答案，而是邀請學生回去寫下課後心得來自我整理。

四、課後迴響

在幾次帶領悲傷失落分享的教學過程中，我看見就在一、兩次會心交談彼此的失落與悲傷經驗中，似乎傾聽、支持與真實關注的陪伴關係，就是以關愛的關係去安慰關係中失落愛的心靈之重要力量；這似乎能為悲傷者架起一個有力的支撐網，讓人得以喘息、得以蓄養愛與希望的能量，準備再出發。除此之外，學生們會期望看到悲傷輔導理論提供指引方向的方針，提供參考作法，正好在悲傷經驗分享之後，進入悲傷輔導理論探討的課程。

認識悲傷輔導理論作為輔導實務指引

「唯有愛的力量，才能承受失去之痛；也唯有愛的力量，才能療癒悲傷。」

—Tosty

一、目的

知識教導我們如何以前人智慧來因應待解決的問題。閱讀悲傷輔導的理論，可學習為悲傷者提供協助的目的與方法架構之所在；一邊閱讀悲傷輔導理論，一邊對應個人失落與悲傷經驗，來檢視對理論的理解，及其對個人失落與悲傷的適用性以及輔導效果，藉此找出適合自己來運用的悲傷輔導理念和方法。本課程中學習悲傷輔導理論基礎與作法的三部曲，一是界定失落與悲傷、分辨悲傷與創傷；二是學習悲傷輔導的理念與操作方式；三是勾勒悲而不傷的圖像。

二、鋪陳準備

事前閱讀指定的悲傷輔導理論相關書籍及教材（見參考書目），聆聽課堂講演及討論。

三、進行過程

（一）界定失落與悲傷的範疇，並分辨悲傷與創傷

1. 界定與討論何謂失落？何謂悲傷？哪些是失落與悲傷輔導的範疇與對象？哪些又是被忽略、甚至被剝奪到悲傷權益位置的悲痛者？

在學習悲傷輔導理論一開始，先要界定何為失落與悲傷。所以教師以課堂討論的方式，希望能帶領學生理解到，只要有失去就有失落的可能性，而失落（loss）其實會涉及喪慟（bereavement）、悲傷（grief）和哀悼（mourning）的不同面向，有的學者將之統稱為悲傷的歷程，把遭遇失落的喪慟者所出現的痛苦難忍之悲傷反應，視為失去所愛時必然會有的哀悼與因應之調節作用。所以悲傷輔導的範疇，就包含各種失落引發的喪慟、悲傷和哀悼等都包含在內。

2. 如何分辨悲傷與創傷？

評量悲傷以分辨特別需要專業協助的悲傷者，預防更大創傷的產生，有其必要性。失落時有悲傷反應是十分正常的，這是個人為了適應失落變化而做出的反應，常是藉此因應失落帶來的改變與反應而動用了調適機轉。但是悲傷如果過度劇烈或過久，就可能造成過大的創傷反應，就有可能屬於複雜性悲傷，一如創傷壓力症候群（Post trauma standard diagnosis），是需要專業人員介入協助減少創傷，這可以藉由PTSD的指標來分辨一個人的悲傷是否延宕或是呈現創傷壓力症候群。這包括了人在面臨失落時會有的一般悲傷反應之外，延長了悲傷而危及正常生活的可能性；或是失落的對象不易被認可（例如死產、寵物死亡、墮胎等），錯失悲傷表達機會下，積壓悲傷也可能危及了正常生活功能。

（二）認識與探討各種悲傷輔導理論的理念和操作方式

悲傷輔導理論可因失落的面向（Humphrey & Zimpfer, 1996），而區分為先前失落、目前失落和重新失落三大類的悲傷輔導理論，再加上折衷角度，共分成四大取向的悲傷輔導理論，分述如下（李玉嬋，2002）：

1. 檢查「先前失落」經驗的影響，以重整過去失落經驗為焦點的悲傷輔導

理論：

心理分析取向的悲傷輔導工作，是將失落的喪慟歷程當作是哀悼失去所渴愛的客體而產生的失望憤怒所導致的憂鬱情緒，有待宣洩與因應，並逐漸認知到失落的全面意義，不是包括失去所愛，也包括受過去失落的影響和衍生了其他的連帶失落，才能完成悲傷工作，去適應現在及未來的改變世界。所以依附理論則認為失去所愛和依附的對象（客體）；就如同早年找不到母親的分離焦慮而處於喪失安全感的憂鬱中，需要重建心中對依附關係的安全感才能獨立自己。這以Erikson的觀點來細看，其中涉及關係中基本信任感與獨立控制感的失落與重建歷程；而Parkes（1993）則認為喪慟者要在其熟知的世界被挑戰下的失落與退縮中，完全經驗其罪惡和憤怒感的宣洩過程中，漸漸重新建構一個新意義來重建其對生活的秩序和控制，悲傷輔導工作才得以完成（改自Cleiren, 1993; Martin & Weston, 1998）。

2. 因應目前失落狀態以了解其重要意義為焦點的悲傷輔導理論：

失落必造成改變，改變就會形成失落。所以在失落這一壓力危機事件發生，個人為因應其影響而動用認知評估來選擇因應策略或重建個人認知建構，以調節壓力與影響。一旦個人重新建構世界的方式，愈符合其失落改變後的世界，個人愈覺得能自己控制其個人世界（Weston, Martin, & Anderson, 1998）。所以在失落事件之後，個人世界遭解構而須重新建構個人世界的歷程，就是悲傷輔導工作的歷程。

3. 處理「失落所引發後續次級失落」為焦點的悲傷輔導理論：

Humphrey & Zimpher（1996）指出失落絕非單一事件，伴隨而來接二連三的失落，可能是關係改變的角色失落，珍愛物或喜好活動隨之失落，成長發展上某需求的失落，和部分自我認同的失落。所以有形和無形的資源與支持對失落的補充或回應，就是一項悲傷輔導工作；在有形的資源提供上，一般人較熟悉；但在無形的失落與存在焦慮（死亡、自由有限、孤獨、生命無意義）的因應上（Davidsen-Nielsen & Leick, 1991），隱微出現為另一項悲傷輔導的重要工作議題。

4. 學習「折衷式」悲傷輔導理論的任務與架構：

折衷式的悲傷輔導理論中，首推Worden（1991）的四項哀悼任務，最可作為具體實用的悲傷輔導架構，一方面處理失落事件的衝擊，一方面

協助維持喪慟者的一般功能，以再獲能量。所以Worden的折衷式悲傷輔導四任務理論，是目前最廣為人知也最常被使用的悲傷輔導理論，包括下列四項任務（Worden, 1991）：（1）接受失落事實（2）經驗及宣洩悲傷痛苦（3）適應沒有逝者的環境（4）將活力投注其他關係上。

（三）勾勒一幅悲而不傷的轉化圖像

悲傷輔導一詞說明著悲傷反應的狀態，是可以透過輔導協助其改善的。所以在認識了悲傷輔導理論之後，學生渴望明白的是，悲傷輔導有無結束時，如何才叫完成悲傷輔導。然而悲傷輔導的目的不在使人不悲傷，而在使悲傷者學習轉化悲傷；就算面對失落不禁悲從中來時，仍可以悲卻不必深受重傷。所以參考不同理論以致力於勾勒「悲而不傷」圖像的參考，可作為陪伴喪慟者與悲傷共渡時的工作目標或方向。

1. 客體關係取向所勾勒的悲而不傷：

因應失去重要客體之關係，學者Klien說：「人的發展永遠處在從分裂走向整合、從恐怖不安的妄想心理狀態走向悲傷但健全的憂鬱狀態的過程中。」換句話說，與悲傷共渡下所轉化的悲傷可能並未完全消逝，而改以健全的憂愁冥想狀態來表現悲而不傷。

2. 因應悲傷取向所勾勒的悲而不傷：

包括：（1）耐受苦難的勇氣增加（2）找到與逝者的新連結方式（3）重建新自我和新生活秩序來適應新世界（4）重新投入新生活（5）重建新生命意義。

3. 存在主義意義取向所勾勒的悲而不傷：

體驗到因失落引發人深思存在焦慮下能「悲而不傷」可能會：（1）體驗到超越苦難的力量（2）活出另一番意義來（3）更能體悟死亡、自由、孤獨、無意義而活出愛與意義。

彙整個人療傷祕方以探尋自我照顧的療癒力量

「請給我勇氣，去改變我們可以改變的，
請給我們耐心，去接受我們不可改變的，
請給我們智慧，去分辨什麼可改變或不可改變。」

——寧靜，取自《柏拉圖靈丹》

一、目的

每個人自有療癒的本能與力量！個人療傷方法的看重，可說是尊重人人身上既有的潛在自我照顧力量。尤其因為悲傷反應其實是遭遇失落者動用能量去回應巨變的反應過程，可說是每個人都具有因應失落的本能與力量，也有著對自己進行悲傷輔導潛能，怎能不看重、善用之？尤其在相同處境下的喪慟者，未必有機會接受悲傷輔導專家提供專業協助，自我療癒悲傷力量的引發就更加重要，可增加悲傷療癒方法與力量的個別性與多元性。

二、場景鋪陳

預告並邀請學生帶一樣以上對自己悲傷時有用的療傷祕方，於課堂中分享。

三、進行方式

（一）學習去看重每個人的自我療癒力量：

1. 讓學生一一展現其療傷祕方，訴說其用法及效果，讓其他人分享。
2. 邀請學生討論自我照顧的重要，每個人都需要善用自我照顧能力，尤其是專業人員也需學習自我照顧的功課。

（二）探尋每個人身上獨特療癒力量：

教師導讀介紹自我療癒力量的故事，從閱讀疾病文學傳記中，抗病英雄從崩潰、調適、到找到轉化力量，在這與病共存的學習歷程中，更體認人人遭遇苦難時所動用的獨特療癒力量。例如：摔下馬背而終身脊髓損傷的超人，在《依然是你》書中，寫下妻子的愛提醒他依然是他自己的話是如何拯救了他；又如罹患乳癌記者馬雨沛《在與癌症共舞》一書中，分享她自己如何重拾自己的人生轉折故事等。

四、課後迴響

從學生的分享中，我驚訝地發現人人都有一套撫慰自己的方式，無人從缺；其中最多人提及音樂、歌曲的療癒力量，也有人說他在旅行中釋放，有的人則是在宗教信仰中找到安定力量，有人看書尋找啟發，有人找人傾吐，有人靠塔羅牌為自己算命找解答，有人則到比自己悲慘處境的地方去學習知足惜福的轉念力量。這是種賦能（empowerment）取向的作法，比起尋找專家建議的效果，有時更具實用性和提升自我看法的力量。這可謂是正常悲傷的輔導技術運用。

七、演練不同失落議題的悲傷輔導實例與作法

「在死亡指引下，我們才會發覺人生與愛的時間。」

——M. Scott Pack “The Road Less Traveled”

一、目的

人生有一連串的失落，失落會因不同的形式、發生原因、場域、關係、影響嚴重性，而造成不同的悲傷與創傷。所以需學習特定狀況下的悲傷輔導，至少包括：自殺和自殺遺族輔導、失去不同年齡家人的喪親悲傷輔導、意外與重大創傷輔導等。而且失落常發生在喪親或失去所愛的關係上，還需從個人和家庭系統不同角度來著手。

二、場景鋪陳

預先將同學分組，各以自殺、喪親、意外與創傷等特定議題，進行專題探討報告，內容應包括特定議題的悲傷輔導理念及實例操作方法，供課堂討論與角色扮演。

三、進行方式

以每一次課程或兩次課程為單位，進行一個特定議題的悲傷輔導專題探討，共進行4~8週課，每次進行方式是先由學生分享其已預先準備的專題報告，進行理念探討；然後以輔導案例的角色扮演方式，進行悲傷輔導實務演練，增加學生的體會與實務操作能力。例如以自殺議題的悲傷輔導為例，在學生專題報告中，探討自殺者和自殺遺族的失落與悲傷、發生情形、輔導方式等，以建立對自殺有關死亡議題的認識；之後再以案例呈現如何評估一個人的自殺意念、如何與自殺傾向者溝通輔導的對話演練、如何輔導自殺遺族的對談方式等角色扮演，來強化悲傷理論與技術在自殺課題上應熟練的輔導技巧。若課堂學生人數多，先以3~6人為一小組進行角色扮演練習，之後再回到大團體呈現各組的角色扮演，以供深入討論。

四、課後迴響

從理念的理解到實務的操作，是需要許多討論、角色扮演與技巧演練的，此部分所花費的課堂角色扮演時間愈多，學生的學習與體會愈深刻。所以「練習、體驗、再練習」，就成了閱讀之外，學習悲傷輔導的重要方式了。

悲傷輔導課程總回顧

「對生命沒有絕望，怎麼可能會有生命的熱愛？」

——卡謬

一、目的

回顧一系列悲傷輔導課程的學習與收穫，也端詳未滿足的學習與失落點，以整

理適用自己的悲傷輔導理論與作法。

二、進行方式

透過每個人分享自身學習一連串悲傷輔導課題下來，自己整理而得的悲傷輔導理念與自己會使用的方法；也提出預期學到卻未獲得的學習期待與失望，討論未來可以如何因應這份學習期望以善待自己。

三、課後總迴響

「悲」這個字，清楚地是在「非心」所願時出現。人生不如意時常八九，所以人生悲苦本來就不可避免，只能試著讓人在經歷非心願的失落場境時，能夠以愛與意志去包容與面對失落帶來的悲，而練習讓自己能夠有悲卻不那麼傷。這樣的功課在悲傷輔導課程中一路走下來，確定體會到失落的衝擊力道下，「悲」是必然的過程，只願「傷」可減輕些。所以陪伴喪慟者蓄養愛的能量，以面對失落的喪慟與悲傷，才有機會發覺愛的能量無限與人生的另一番面貌，並適應失落的存在事實與造成的改變，重新開始不一樣的新生活。

所以，課程最後要為悲傷輔導下一個註解，我總會說：「在人遭逢非心所願的失落時，以真誠的自己容許喪慟與悲傷反應的出現與宣洩，真誠陪伴他與其共渡悲傷，試著讓他相信以找出使其悲而不傷的自我療癒力量」，就是悲傷輔導的目的與作法了。

教導悲傷輔導課程的體會

一、身教示範容許悲傷是最有力的教學方法

在生死教育與輔導研究所教授悲傷輔導課程，一直與林綺雲老師攜手任教，兩人同行一路走來，讓我在經歷各種的悲傷與失落之際，永遠有一位支撐者的溫暖陪伴，而備感真誠、真愛緩衝悲傷的力量。這印證了身教重於言教，教師本身的坦誠分享，往往是容許悲傷的身教與示範。尤其教導著如何進行悲傷輔導時，態度勝於技巧。課堂中，當然學生會著急地想知道，看見別人悲傷時，除了容許他悲傷流淚或悲傷不語、不反應等，還可以做些什麼？從找尋、體驗、反問自己最希望被對待的方式中，描繪出悲傷輔導的人性對待方式，對照悲傷輔導理論各家說法與作法，從中釐出自己體悟到而值得推薦給他人的悲傷輔導方法，最為實用。

在幾次帶領悲傷失落分享的教學過程中，我看見就在一、兩次會心交談彼此的失落與悲傷經驗中，似乎傾聽、支持與真實關注的陪伴關係，就是以關愛的關係去安慰關係中失落愛的心靈之重要力量；這似乎能為悲傷者架起一個有力的支撐網，讓人

得以喘息得以蓄養愛與希望的能量，準備再出發。除此之外，學生們會期望看到悲傷輔導理論提供指引方向的方針，提供參考作法。所以對照前述的兩次悲傷經驗分享之後，接著以悲傷輔導理論探討的課程來印證個人經驗，以建構個人的悲傷輔導自我理論。

二、悲傷自我療癒力量與愛的療癒力是基本轉化力量

善用撫慰自己的自我療癒方式，是尋找專家建議之外，實用而能提升自我效能的基本悲傷輔導技術。對照這樣自愛的方式之外，還有來自社會支持的愛之力量，可對悲傷產生莫大療癒力量。陪伴喪慟者蓄養愛的能量，以愛緩衝悲傷去發掘人生另一番面貌。

每經歷一次悲傷輔導課程教學歷程，就更體會到療癒力量其實就在每個人身上，只是要由提供悲傷輔導工作者真誠地率先示範，活生生地演出時，才能引發喪慟者願意相信而開始善用自身的療癒力量，自助助人。其實在悲傷輔導的陪伴下，戴著相信喪慟者自身力量，往往最大收穫者是我，我從他們身上看到也學習到如何與悲傷共存而漸漸長出轉化力量。



參考文獻

- 李開敏等 (譯) (2004)。J. W. Worden著。悲傷輔導與悲傷治療 (Grief counseling and grief therapy a handbook for the mental health practitioner, 3rd ed.)。臺北市：心理。
- 章薇卿 (譯) (2007)。R. A. Neimeyer著。走在失落的幽谷：悲傷因應指引手冊 (Lessons of loss)。臺北市：心理。
- 趙可式、沈錦惠 (譯) (1995)。V. E. Frankl著。活出意義來：從集中營說到存在主義。臺北市：光起。
- 李閔華、張玉仕、劉靜女 (譯) (2001)。C. A. Corr, & D. M. Corr編。死亡與喪慟：兒童輔導手冊 (Handbook of childhood death and bereavement)。臺北市：心理。
- 吳紅鑾 (譯) (2001)。C. A. Corr, & D. E. Balk編。死亡與喪慟：青少年輔導手冊 (Handbook of adolescent death and bereavement)。臺北市：心理出版社。
- 張美惠 (譯) (2006)。Kübler-Ross, E. & D. Kessler著。當綠葉緩緩落下：生死學大師的最後對話 (On grief and grieving)。臺北市：張老師。
- 廖和敏 (譯) (2004)。C. Caldwell著。身體的情緒地圖 (Getting our bodies back)。臺北市：心靈工坊。
- 徐慎恕 (譯) (1998)。S. Levine著。擁抱憂傷 (Guided meditations, explorations, and healings)。臺北市：立緒文化。
- 張淑美、吳慧敏 (譯) (2003)。A. Kennedy著。生死一線牽：超越失落的關係重建 (The infinite thread)。臺北市：心理。
- 李永平 (譯) (1998)。E. Kübler-Ross著。天使走過人間：生與死的回憶錄 (The wheel of life)。臺北市：天下。
- 汪芸、于而彥 (譯) (1996)。S. Levine著。生死之歌 (Who dies?)。臺北市：天下文化。

- 吳美慧 (譯) (2000)。M. D. Hennezel著。因為，你聽見了我 (La mort intime)。臺北市：張老師文化。
- 陳琴富 (譯) (1999)。C. Longaker著。假如我死時，你不在我身旁 (Facing death & finding hope)。臺北市：張老師。
- 鄭振煌 (譯) (1996)。S. Rinpoche著。西藏生死書 (The Tibetan book of living and dying)。臺北市：張老師。
- 蘇絢慧 (2001)。死亡如此靠近：一位社工師的安寧病房手記。臺北市：大塊文化。
- 蘇絢慧 (2003)。請容許我悲傷。臺北市：張老師。
- 石世明 (譯) (2001)。J. H. V. D. Berg著。病床邊的溫柔 (The Psychology of the sickbed)。臺北市：心靈工坊。
- 陳意平 (譯) (1997)。B. Deits著。失落也是一種生活 (Life after loss)。臺北市：海鵲文化。
- 陳文棋 (譯) (1994)。A. K. Steams著。失落感 (Living through personal crisis)。臺北市：遠流。
- 周靈芝 (譯) (2000)。R. Picardie著。在我道別之前 (Before I say goodbye)。臺北市：大塊文化。
- 鄧美玲 (2000)。遠離悲傷。臺北市：三品國際文化。
- 白裕承 (譯) (1998)。M. Alborn著。最後14堂星期二的課 (Tuesdays with Morrie)。臺北市：大塊文化。
- 胡因夢、劉清彥 (譯) (1998)。K. Wilber著。恩寵與勇氣 (Grace and grit)。臺北市：張老師。
- 吳白玲 (譯) (1994)。R. DiGiulio著。單飛：失去另一半的悲傷調適 (After loss)。臺北市：智庫文化。
- 陳月霞 (譯) (1996)。C. J. Jarratt著。生離死別之痛：幫助孩子走出悲傷 (Helping children cope with separation and loss)。臺北市：創意力出版。
- 包黛瑩 (譯) (1995)。R. Wells著。失親兒的藍天 (Helping children cope with grief)。臺北市：創意力出版。
- 洪瑜堅 (譯) (1997)。E. E. Rofes等著。與孩子談死亡：一本由孩子寫給孩子的生死書 (The Kids' book about death and dying)。臺北市：遠流。
- 小知堂編譯組 (譯) (1994)。J. Bode著。人生不可承受之死 (Death is hard to live with)。臺北市：小知堂出版。
- 林瑞堂 (譯) (2000)。E. Kübler-Ross著。你可以更靠近我：教孩子怎樣看待生命與死亡 (The tunnel and the light)。臺北市：張老師。
- 陳重仁 (譯) (2001)。L. Goldman著。打破沉默：幫助孩子走出悲傷 (Breaking The Silence)。臺北市：張老師文化出版社。
- 許玉來等 (譯) (1996)。K. J. Doka著。與悲傷共度：走出親人遽逝的傷痛。臺北市：心理出版社。
- 陳芳玲 (譯) (2000)。B. Haasl & J. Marnocha著。悲慟兒童支持性團體方案 (Bereavement support group program for children)。臺北市：心理出版社。
- 呂政達 (譯) (1998)。K. Katafiasz著。當所愛遠逝。臺北市：張老師。
- 曾憲鴻 (譯) (1991/2001)。P. Samples, D. Larsen, & M. Larsen著。放心陪他一段：照顧者十二守則 (Self-care caregivers)。臺北市：張老師。
- 張靜玉等 (譯) (2001/2004)。C. A. Corr, C. M. Nabe, & D. M. Corr著。死亡教育與輔導 (Death and dying, life and living, 4th ed.)。臺北市：洪葉出版社。
- 楊淑智等 (譯) (2001/2004)。C. A. Corr, C. M. Nabe, & D. M. Corr著。死亡教育與輔導 (Death and dying, life and living, 4th ed.)。臺北市：洪葉出版社。
- 楊淑智 (譯) (2001)。C. Lukas, & H. M. Seiden著。難以承受的告別：自殺者親友的哀傷旅程 (Silent grief)。臺北市：心靈工坊。
- 李淑珺 (譯) (2006)。E. S. Shneidman著。解剖自殺心靈 (Autopsy of a suicidal mind)。臺北市：張老師。
- 鄔佩麗 (2008)。危機處理與創傷治療。臺北市：學富文化出版。
- Humphrey, G. M., & Zimpfer, D. G. (1996). *Counselling for grief and bereavement*. London: SAGE Publications.

防治青少年自殺 教學案例與教學資源之運用

■紀潔芳（吳鳳技術學院教授）、鄭璿宜（吳鳳技術學院講師）

生死三問

據多年教學的經驗，無論是大中小學生都對「性」及「死」非常質疑、好奇及有興趣，但在家中不談，課堂上不教。可是學生還是會想辦法去探索，或許許多大人也會有相同的經驗。與其讓學生道聽塗說或從旁門左道認知，不如好好從正規的課堂上學習，何況這正是人生必須具備之知識。

每一個人或許常會探索三個問題：

「我什麼時候會死？」

「怎麼死？」

「我死後到那裡？」

前面兩個問題是沒有答案的，但死後到那裡，各宗教都有詳盡的解說。通常在國外有專為中小學所開授的宗教學課程，課程中都將各宗教之教義、教主、經典及人生觀，包括對死後的去處都為學生介紹，讓學生對死後世界有多元的認知。或許某種說法會成為學生日後的信仰，又或許這只是充實學生對人生宇宙認知的知識及對死後世界多元的介紹，研究者常告訴學生不一定要相信，也不需要接受，但必須要有多元的認知，這多元的認知可以幫助學生過較踏實的人生。所以臺灣地區開授生死學課程的教師，大多主張應將各宗教對死後世界的認知在課堂上介紹給年輕朋友；當他知道各宗教及認同生命是有週期，死後也有世界，這將會助益他不輕易自殺，因為那達不到他想一了百了的目的。讓學生對死後去處有多元認知，知道死從何去是很重要的。

教學案例之探討

一、案例1「老師！他們在哪裡？」

通常媒體報導有關自殺事件，尤其是學生自殺事件時，學生們都很迷惘、好奇，甚至感到疑惑，但是他們能跟誰討論呢？在家中不談自殺，在學校也不討論自殺，而媒體也只是事件的報導，甚少有中肯、正向之分析，所以研究者建議：當傳播媒體報導有關自殺事件時，老師甚或是導師，應設計教學情境，很自然地與學生討論。以下是研究者的教學案例：2001年4月22日有兩位17歲職校學生因交往受到家庭反對，遂相約到臺北自殺，跳樓身亡，這是非常令人震驚的新聞。研究者在第二天上課時，學生主動提出：

「老師，今天的課少上十分鐘好嗎？我們想談談那件事情！」

「你們想知道什麼？」

「老師！他們兩個人現在在哪裡？」學生問道。

「他們在殯儀館」。

「老師！這個我們知道，我們是想知道他們的靈魂在哪裡？」這個問題真不好回答，於是研究者反問學生：「那你們認為他們兩人的靈魂在哪裡？」

學生也被研究者問倒了。對了，人死了會去哪裡？這是值得思索的。不一會兒，學生陸續發言了：

「老師！他們的靈魂可能在四處遊蕩。」

「老師！他們可能在原地徘徊。」

「我認為沒有靈魂，他們已經一了百了！」

「我反對，根據物質不滅定理、能量不滅定律，人死後，只是以另一種形式轉換，不會一了百了的。」

「我認為死沒有什麼可怕，十八年後又是一條好漢！」

「自殺是殺害自己的生命，怎麼可能再到人道出生，說不定是一條好豬！」大家哄堂大笑。

「老師！我覺得他們會到好的地方去，因為他們很年輕，沒有做太多的壞事。」

「我看過美夢成真的影片，那位醫生的太太自殺，死後在地獄受苦，好可怕！」

「我認為他們讓白髮人送黑髮人，非常不孝，應該下地獄。」

「老師，我看報紙報導知道那位自殺的女同學，當她爸爸看到遺體時，都快崩潰了；那位男同學是單親家庭，母親及已分居的父親都很悲痛，他們兩人讓父母這麼悲慟實在太不應該了！」

「老師！我想他們會像梁山伯與祝英台一樣，化成雙蝶，雙飛雙守！」

「老師！我認為生命是週期的，就像毛毛蟲、蛹、蝴蝶一樣，各有一階段、一階段之生命週期，如果他們這一階段沒有辦法解決問題，是會帶到下一階段繼續煩惱的。」

「我聽過達賴法王的講演，法王說自殺是痛苦的延續，是一種壞的輪迴，必須承擔惡果。」

「我是基督徒，自殺的人是要先經審判後，到他該去的地方。」

「我覺得死後的苦，應該比他生前的苦還要苦，他們現在應該是悔不當初。」

「我覺得他們很勇敢，敢從十層高樓跳下來，以死來爭取他們的交往，或許他們贏了自己的決定，但卻永遠無法實現了。」

話匣子一打開，討論非常熱烈，研究者很驚訝，學生們有這麼多不同的意見。學生們有點煩了，再問道：

「老師！他們到底在哪裡？」

「在《再見，愛瑪奶奶》這本書中說到『死亡，就是靈魂離開身體，到另外一個世界去，但是到哪一個世界呢？』我覺得你們已說出了範圍，據各宗教的看法，他們的靈魂會確切落在哪個定點跟他們生前的造作或願力有關。就像參加大專聯考，除了志願外，還要有分數的支持，才能找到落點；就像你們高中畢業，會讀哪所大學，除了你的志願外，還需要你的努力（學測成績），才能決定落點。所以人死後要到哪裡去，是由你自己決定的。」

學生們點點頭，好像有點接受。

「老師！他們的靈魂會在一起嗎？」

「你們說呢？」

經表決的結果是有10%的學生認為他們的靈魂會在一起，他們的理由是這兩個人有很強的願力要在一起。但有90%的學生認為他們不會在一起，有一位學生說：

「老師！我在高職時，和最要好的朋友相約將來一定要考上同一所學校，我們一起讀書，互相鼓勵，每次模擬考我們的分數都只差一兩分，所以我們信

心十足我們會考上同一所大學。但沒想到聯考前她得了重感冒，而且她的個性較猶豫不決，在出考場對標準答案時，她說有好幾題答案明明寫對，但後來又改掉了，所以我們的分數差距更大。結果她考上專科學校，我考上第一志願彰化師大商業教育系。老師！你看我們兩個人多麼想在一起，也努力過，但因為個人的健康、個性及其他因素影響，能在一起的機率很低，有較大的機率不會在一起，所以我認為這對小情侶不會在一起，如果他們死後不能在一起。那不是白白地死了嗎？真是沒意思！」

研究者覺得這是一個很有意義的教學活動，沒想到學生經由思考及探索，對死後世界有這麼多元化的看法，如果有一天有人想自殺，或許他過去多元化的認知將會突然提醒他「如果死後靈魂四處遊蕩，那多可怕啊！」而讓希望一了百了的自殺者止步也說不定。所以研究者認為如果能多和學生討論有關「自殺」事件，才能知道他們心中的疑惑，而加以適當開導，或許可收防範自殺之功效。

二、案例2「張國榮在哪裡？」

2003年香港影歌星張國榮從24層高樓跳樓自殺時，由於張國榮是許多年輕人的偶像，亦給了年輕人很強烈的刺激。研究者多次和青年朋友討論張國榮自殺的原因——死後的去處。到底張國榮自殺後靈魂會到哪裡呢？年輕朋友亦如上例持多元看法，有關學生的討論及影響分述如下：

（一）多元討論中

「他在影迷心中。」

「他是大家的偶像，現在做了錯誤的示範，『我不殺伯仁，伯仁因我而死』，會罪加一等。」

「老師！張國榮連壁虎都不如，壁虎遇到挫折還會斷尾自保，張國榮卻不知保護自己。」

「老師！近幾日報紙登載，有位年輕人到山上採藥，結果手臂被鬆動的大石頭壓住，後來是忍痛割斷自己的手臂逃下山來才救了自己一命，相較這位勇敢有急智的年輕人而言，張國榮太軟弱了。」

（二）遺憾事件

在張國榮跳樓自殺後不久，有位國二男同學亦跳樓自殺了！在跳樓前一晚，這位國二男生跟媽媽說：

「媽！張國榮很勇敢！」男孩說。

因為學校第二天要段考，媽媽不經思索回答道：「趕快去睡覺，第二天要考試」小男孩不死心又跟媽媽說：「媽！像張國榮這樣走了，就一切都過去了」這孩子心中在想什麼？媽媽心中也許只想到考試，沒聽見孩子內心的聲音，不耐煩反問道：「你明天學校要考張國榮嗎？趕快去睡覺，有好的精神，明天才會有好分數。」

第二天這位小男孩跳樓自殺，事後分析主要原因是這位國二學生有輕微憂鬱症，再者張國榮是他的偶像，人在碰到挫折時，偶像的所作所為常化成典範。又媽媽沒有聽到他內心的聲音，沒得到最親的人的支持，也是他自殺的原因之一。

由於以上三個原因，讓這位國二學生走上了不歸路，媽媽非常遺憾，昨晚孩子已透露心聲，大聲求救，但自己為什麼沒有察覺？自己眼光為什麼只放在分數！分數！考試！考試！其實只以智育來衡量孩子的成就，太過於窄狹，應讓孩子多元適性發展。

澄清自殺者對死後世界之誤解

有許多人或許會覺得在課堂談論自殺或死亡是不太恰當的事，甚或認為談論自殺是否會增加自殺發生之可能性；事實相反，如果教師能在課堂上和學生討論有關「自殺」案件，應可收防範之效。有些人在受到打擊、挫折時，常以為自殺就可解決一切問題，但果真如此嗎？

一、案例3「爸爸三天要辦兩樁喪事」

多年以前，在臺中市有位懷胎足月的少婦在街上被大卡車從後面撞上，當場去世。或許是撞擊力太大，胎兒被擠壓出來，小生命居然活著，立即被送到醫院保溫箱。這本來是一屍兩命令人難過的車禍，但這小嬰兒命大，讓這則不幸的事件中透出了一絲溫馨，沒想到第三天看報，大家又彷彿被雷擊到，原來這位少婦的妹妹跳樓自殺，留下遺書說「我姊姊太可憐了！我要去陪她。」看到這則新聞的人沒有不搖頭！這位妹妹太悲傷了，以致她沒想到年老的爸爸三天要辦兩樁喪事，更沒想到這位小外甥需要她幫忙照顧。但，她能如願去陪姊姊嗎？姊姊是車禍走掉，她是自殺而死，大家原因不同，死後是否會到同一地方呢？

二、案例4「我女兒太可憐，我要去照顧她」

多年前有位從北部來到南投中寮鄉遊玩的女孩，不幸被雷擊斃。女孩子的母親和哥哥從北部趕來處理後事，這時中寮鄉的鄉長出錢、出力幫了大忙。十多年

後，這位事業有成的哥哥帶著大禮來答謝這位已經退休的老鄉長。原來這位母親把女兒的喪事處理好後就自殺了，留了一封遺書給兒子說：「你妹妹太可憐了，我要去照顧她，這位鄉長是我們的大恩人，將來你有成就時，要替媽媽去答謝他。」這位悲傷孝順的年輕人，從不敢忘記媽媽的交代，終於幫媽媽完成遺願。而這位媽媽也是太悲傷了，她悲傷得忘記兒子除了要經歷喪妹之痛外，還要承擔失去母親的悲慟，她也沒有思考過是不是自殺就真的可以照顧到已去世的女兒？

從以上個案及一些自殺事件觀之，我們可以思考當一個人挫折、痛苦、失望及受打擊時，他想要找一個解決方法、找一條逃避途徑，通常很多方式可以幫助他，但為什麼他偏偏選擇自殺呢？他最大的誤解或許是：

一、持斷滅論：

人只要自殺就能一了百了，人死了就是解脫，人死了就什麼都沒有了！果真是這樣嗎？他應該再思考如果沒有一了百了，煩惱依然還在，又加上自殺的新煩惱，那該怎麼辦呢？是否變成了沒完沒了？

二、持常見：

即一些想自殺的人，認為人死後還是會投胎為人，十八年後又是一條好漢！或許可思考，如果不是好漢而是一條好豬，那該怎麼辦呢？或許他應該思考下輩子要投胎為人，在此生要有什麼樣的努力？

防治青少年自殺教學資源之運用

防治青少年自殺乃當務之急，在治標與治本方面可同時進行。

一、在治標方面

（一）加強教師、家長及學生對憂鬱症的認知

憂鬱症是21世紀人類三大病症之一，約有四分之一的憂鬱症患者會走上自殺一途。目前董氏基金會發行之「下一次微笑」及「當旋律再起」都是研究者非常喜歡用的教學媒體，每片時間大約30分鐘，透過活潑生動的方式讓學生對憂鬱症有所認知，而且也可看到全家人如何對患者的支持。這兩片DVD適合小學五年級以上學生觀賞。

（二）對失落學生主動的關懷

人生有許多失落，成年人如失業、失戀、離婚、升遷或遺失車子等，學生如雙親離婚、課業表現不理想、男女朋友吵架、退學、落榜或沒考上心中

最理想的學校，而人生最大的失落莫過於失去摯愛人的痛。對落榜或喪親之痛的學生要主動關懷；大學推甄或申請入學放榜、研究所放榜等時刻，家長及老師也都要特別關心。

(三) 對言行異常學生之關懷

有些學生或許我們不知道他有無失落的事情，但看到學生言行異常的表現，如平時愛吵鬧的學生這幾天突然靜下來，例如學生提及「唉！人生有什麼意思！」、又如「這是最喜歡的東西，送給你，請你好好保管」、又如「這是最後一次和你連絡……」等，請溫柔對待，嘗試和他溝通。這對學生會有很大的幫助！

二、在治本方面

(一) 樹立生命鬥士的典範

在生命教育教學中，生命鬥士的故事往往會給學生建立正向的典範，尤其在人生遭受重大挫折，在十字路口舉棋不定時，從前在心中所烙下的生命鬥士的典範，會浮現出來幫學生做生命的抉擇。臺灣有關生命鬥士的DVD相當多，如：

1. 與時間競賽的人——陳俊翰的故事（DVD，30'，新竹高中製作）。
2. 黑暗中追夢（DVD，50'，惠明學校出版）。
3. 我的肌萎酒——曾英齊（DVD，周大觀文教基金會，生命教育學習網點多媒體教學）。
4. 雲上的太陽（書及DVD）2010年周大觀文教基金會全球熱愛生命獎得獎者的故事，包括：黃美廉、李秋涼等22位生命鬥士的故事。
5. 心靈好手——謝坤山（DVD，24'，慈濟大愛出版）。

教學範例：

播放24分鐘「心靈好手」DVD謝坤山的故事，讓學生了解命運是可以自己掌握的。

謝坤山先生16歲在工作中被高壓電擊中，失去了雙手及右腳，右眼視力也受損。但他毫不氣餒，發明多項輔具及改變生活中操作方法，居然可以不求人，自己處理日常生活的大小事，諸如刷牙、洗臉、吃飯及上廁所等。坤山先生24歲念初一，30歲高中畢業，繼續念大學藝術系，他的畫深受肯定，目前是國內外知名畫家，也是亞洲口足畫家協會理事長，謝先生有美滿家

庭，兩位女兒分別念高中及大學，謝先生經常到各處演講，四川512大地震，四川有1300位截肢朋友，還特別請謝先生到成都演講，大家都被謝坤山先生堅毅奮發的故事感動。看完此DVD，學生了解原來生涯是可以規劃的、命運是可以創造的。

(二) 生之喜悅的感念及珍惜

研究者最喜歡讓學生看「新生命誕生」等DVD及教學活動，讓孩子體會自己的出生是這麼不容易，碰到挫折時怎麼可以草草結束自己的生命呢？有關教學資源有：

1. 新生命誕生（DVD，50'）
2. 我家寶貝要出生（繪本，大穎）
3. 教學活動——從小到大我花了多少錢？

教學範例：

此項活動最主要是讓學生體驗父母養育之辛苦，並能珍愛自己生命。教學活動為：研究者教學生計算從小到大學一年級家裡所花的錢。

學生課後分享：

當學生開始做這份作業，幾天後研究者接到家長電話：

「紀教授！我不知道你這份作業的意義何在？但是我的孩子快把我煩死了！」

大部分學生為了這份作業，都親自回家向媽媽問東問西：

「媽媽！我是剖腹生產，家中花了多少錢？，我喝那一種牌子奶粉？」

「S-26，五天一大罐」

「媽這是最貴的奶粉！喝得這麼好喔！」

「為了你，多少錢我們都捨得」

「媽媽！我紙尿片包到幾歲？」

「別的孩子包到兩歲，你到三歲還在包」

（學生開始算一包紙尿布多少錢，三年共用了多少包）

「媽媽！我念幼稚園花多少錢？我念小學花多少錢」

「媽媽！上一次您帶我們去美國，花了多少錢？」

「媽媽！前年我生病住院一個多月，花了多少錢？」

母子點點滴滴一筆一筆詳加計算，終於大致算清楚了，彰師大學生從出生到

大一花得最少的是360萬，最多將近800-900萬不等。當有位學生發現，他從出生到大一，一共花了家中五百多萬元時，他落下淚來！爸爸只是公務人員，每個月僅數萬元收入，但家中是這般地支持他、疼愛他及栽培他！

研究者又接到上述家長的電話：

「紀教授！謝謝您！我的孩子做了這份作業後，回家講話的態度溫柔了許多，以前總是看這邊不順眼，看那裡也埋怨，現在是感恩與謙和！」

故在教學中，教師可以設計許多活潑生動的作業，讓學生去體驗、去感動，打從心理收到潛移默化的功效。

「老師我不死了！」

在教學中，曾經發生了一件令人動容的事；有位大四的學生，考上了兩所研究所，很高興來向研究者致謝。

「老師！謝謝您」

「為什麼要謝我？」

「老師！我大三時，女朋友被一位研究生追走了。當時我很痛苦，幾乎想自殺！那天晚上我拿出了信紙，準備寫『爸爸、媽媽！對不起，我要先走一步』。在拿信紙時看到旁邊的一份報告，順手一翻，原來是大一老師要我們算算花了家裡多少錢的報告，從出生到大一，我花了家中約四百萬元，再加上大二、大三的花費將近五百萬元。這時心中一動，那我死了，家中的五百萬就血本無歸了！是不是應該先還錢再去死！一提到錢好像腦中一下清楚起來！這個女孩子跟別人好，我為什麼要為她付五百萬，她值得嗎？噢！我在沒有交女朋友前，不是也活得好嗎？為什麼現在沒有她，我就活不下去了！剎那間，腦筋清朗起來！我不死了！我要好好用功，我要考上研究所，回饋爸媽辛苦栽培，也要讓別人看看天涯何處無英雄，我也是研究生！老師，我要特別謝謝妳。」

研究者從來沒有想到在課程中的一項教學活動的體驗，為孩子留下深刻正向印象，竟在孩子最挫折時，發揮了自省的力量。

（一）來生信念的認知

有些人會對「死亡」產生誤解，當碰到挫折時，會採取自我傷害，以為人只要死了就一了百了，如果是沒完沒了，那怎麼辦呢？有關來生信念的認知在本文教學案例1至案例4有詳細分析，茲不贅述。

（二）深信可自轉命運

如果一個人相信可以自轉命運的話，就不會輕言自殺。在生命教育課程中如能安排「探討明朝袁了凡改變命運」的單元，亦不失為上策，請參閱研究者撰寫〈了凡四訓融入生命教育教學之探討〉一文。

（三）包容與關愛

當青少年犯了天大的錯誤時，請給他一個述說的機會，並給他一個改過的機會。人只要不死，只要還有一口氣就有無限的機會。請看下列案例5。

案例5「退學生考上了7所研究所」

研究者有一位學生因二分之一學分當掉被退學，他父親非常生氣，罵到無以復加，最後問孩子：「請問你怎麼走出我們家大門？親朋鄰居問起你來怎麼辦？丟臉死了」孩子還沒想到這麼遠，但經父親責問，讓孩子感覺已無立錐之地，當天晚上孩子自殺了。爸爸心疼得呼天搶地「孩子！只要你不死，什麼事都好說。」但是已經來不及了，孩子已經聽不見了。所以當孩子犯了天大的錯誤，家長請冷靜相待，千萬不能用情緒的話語對待孩子，那會造成自己及孩子一輩子的遺憾！

研究者有另一位大三的學生亦因二分之一學分被當而退學。他父親說：

「你怎麼念到被國立大學退學，我實在很生氣。」（語氣轉柔和）

「孩子！雖然我很生氣，但我還是很愛你。你準備怎麼辦呢？」

「爸爸！我準備參加轉學考」

「好！我支持你」

後來，這位學生轉入一所私立大學四年級，畢業時，他考上了7所研究所，他說：「我要爭氣給大家看，我只是一時玩瘋了，但我是有實力的。我最感謝的是爸媽對我的溫馨及支持！」

以上兩則都是真實的故事，希望能對家長有所幫助。

（四）教師宜學習對「自殺」問題的解說

生死學教育或班級經營課程在師資養成中，或師資養成教育中應教導未來的教師學習如何和學生討論有關「自殺」問題，教師如何談論「自殺」是需要規劃的，要以青少年或兒童能了解的用語，並隨時把握可以教學的機會，甚至是創造可以談論自殺的機緣，最好教師能用雙向交流的方式，以便從互動過程中了解青少年與兒童對「自殺」議題之迷惑而進一步協助其「省思」。

(五) 宜建立一個充滿愛與溫馨的家庭、學校及社會

在防範自殺方面最重要的是先要把大人照顧好，有身心健樂的父母、師長及社會人士，才能好好照顧青少年與兒童。如果父母親自殺，則他們的子女一定會有一段非常、非常漫長痛苦的日子要過，甚至一輩子走不出來，所以把大人照顧好是很重要的事。

(六) 建立學生正確的人生理念

人是為什麼而活？這雖然是一個嚴肅的議題，但可以用平易近人、較輕鬆的說法來回答，在《一片葉子落下來》(Leo Buscaglia, 1999)書中有段精彩的對話或許可以給我們一些啟示：

丹尼爾告訴他(弗雷迪)，給人遮蔭是葉子的目的之一。

「什麼叫目的？」弗雷迪問。「就是存在的理由嘛！」丹尼爾回答。

「讓別人感到舒服，這是個存在的理由，為老人遮蔭，讓他們不必躲在炎熱的屋子裡也是個存在的理由；讓小孩子有塊涼爽的地方可以玩耍，用我們的葉子為樹下野餐的人搧風，這些，都是存在的目的啊！」

在「哆基朴的天空」泥土告訴狗便便：「當我種馬鈴薯時，我認真種。現在我要認真蓋房子，有一天我回到田裡，我會用心種水稻」。即人生的意義就是在每一個時刻都要認真扮好這個角色的職責。

結語

不信春風喚不回，家長、教師只要多關懷孩子，多包容孩子，孩子是可教導的。當然在社會教育及傳播媒體的影響上也需要做多方面的配合。孩子是我們的源頭，生命教育更是源頭的源頭！



參考文獻

- 紀潔芳、鄭璿宜(2007)。防治青少年自殺教學案例與教學資源之運用，**生死教育教學：方法、資源運用、教學活動**。臺北市：華騰。
- 紀潔芳、鄭璿宜、陳怡伶(2010)。了凡四訓融入大學生生命教育教學之探討。南華大學哲學所生命教育與經典文學研討會。
- Linda Goldman(2000)。如何和孩子談自殺。臺灣地區兒童生死教育研討會，國立彰化師範大學。
- Leo Buscaglia(1999)。一片葉子落下來。臺北市：經典。

生命教育教學對憂鬱情緒國中生生命意義感之探討

以團體輔導體驗課程教學活動為例

■ 林鋒信(嘉義市立大業國民中學教師)

由於資訊時代迅速的蓬勃發展，一幕幕的死亡訊息無時無刻地在大眾傳播媒體中播出，這也使得心智尚未成熟的青少年觀看這些新聞訊息後內心引起了對生命本質的恐慌！再加上正值青春期的國中生也要面臨著生理上的急遽變化、升學課業壓力、電腦資訊與玩樂的強大誘惑，使得國中生們容易產生自我價值感與自我生命價值的混淆，在未能夠得到適時抒解時，內心可能產生憂鬱情緒，讓自我感到不快樂。

生命教育的目標，除了在於增強學生珍惜生命、尊重生命的情懷之外，更希望學生能夠正確地將自己的生命加以定位，這正需要學生在學習各種學科知識時加以統整才能達成，零碎、偏頗的知識恐只讓學生腦海中堆積一些不知如何致用的材料而已(蔡明昌，2004)。因為了解自我存在的定位，才能體會在人生路途上的方向。

憂鬱情緒之生命教育小團體便是以體驗課程教學活動為主題來進行生命教育團體輔導，其精神著重於「體驗」兩字！希冀藉由體驗人生的光明面，而使憂鬱情緒的學生看到自我生命另一光明面，因為，生命就是必須去實踐、體驗的。更希望這樣的團體輔導課程，可以讓憂鬱情緒學生們對自我再次重新建構，讓自己重燃信心。

楔子

有時候在新聞中會看到一些報導，平日乖巧的學生不知為何自殺了，父母、

老師及同學只感到震驚，直言孩子平時很乖且用功讀書，卻不知為何會發生這樣的慘劇；有一次筆者在校園中看到一位學生倚靠在欄杆上，帶著若有所思的神情注視遠方，跟老師問候也彬彬有禮，但卻在其挽起袖子洗手時，驚見手腕有著美工刀的割傷，問其原因，只說：「很悶！」對他們而言，這樣激烈的方式試圖用來達到情緒的抒發，只是，這樣傷害自己的方式是錯誤的。恰巧在這學期中接受輔導室委託，擔任憂鬱情緒小團體的輔導教師，筆者在設計課程時，藉由體驗課程與多元方式，增進學生們對自我了解與自我價值感為主軸，以此建立對自我生命的重視。

一、生命與生命意義感

生命，本就是無常的，隨著資訊科技的蓬勃發展，人們可以很迅速且寫實地看到人世間一幕幕生命大量消逝的畫面，諸如：臺灣九二一大地震、四川大地震、南洋大海嘯、智利大地震、海地大地震、冰島火山爆發、大陸廣東、江西暴雨襲擊造成25萬人生死大轉移，一幕幕電視畫面及影像的呈現，使世界各地的人體會到——人類的生命是如此地脆弱，完全無法抵禦大自然的銷蝕、摧毀，大量的人命頃刻便已消逝，人們開始對生命的無常更加感到無力和無助；生命，竟是如此地脆弱。人們開始思考生命存在的意義為何？有鑑於此，生命意義感的自我了解更有其重要性之存在。

（一）生命意義：

生命的意義因人而異、因日而異，甚至因時而異。因此，我們不是問生命的一般意義為何，而是問一個人在某一時刻中，其特殊的生命意義為何。而每個人獨一無二的特性與其他人都不盡相同，也使每人的存在都有其意義（傅偉勳，1993）。

雖然生命意義可能是因時地不同而有異，但每個人都有其存在的本質，也因這本質，形成專屬於其個人的生命意義，也導引個人如何去展現獨特的生活方式。

（二）生命意義感：

在生命意義感內容，宋秋蓉（1992）研究指出，青少年的生命意義來源依序為：求知、學業、活動、關係、服務、成長、逸樂、獲取、健康、工作、信念；若從年齡來看，國中生之意義來源依序為：活動、求知、學業、

關係、服務、逸樂、成長、健康、工作、獲取及信念。

而國一學生剛由國小畢業且轉至國中，正面臨課業壓力導致生活型態極大的轉變與生理急遽之變化，這樣的過程，對自我產生莫大的影響，容易使其對人生產生困惑與矛盾，但同時也可藉此機會來探索自我生命意義何在。

二、生命教育教學內涵與體驗活動

中國傳統上是談生避死，但避而不談並不代表不會遇到，因此，在生命教育之中應該也要將死亡的概念包含在內，使其有更完整的討論和思考空間。只是，在許多家庭之中，死亡往往蒙著一層神秘的面紗，甚至是許多家庭的忌諱，也因此教導死亡概念時，需要先從淺顯的層面來談起，如從小到大自己所參加過的喪禮、所見過的親屬喪禮、新聞中有看過哪些死亡新聞，然後才來談死亡其實有著他死、你死、我死等不同的層面，如此由淺入深來討論，讓這樣的話題不至於引起家長反彈，也更能夠使學生注意到——死亡，不是不存在，只是我們不去談！更甚者，死亡其實時常圍繞在我們周遭，有此概念後，便能夠使學生去探究自我如何來看待死亡這議題。

在生命教育團體輔導體驗課程中，從自我了解開展到人與人之間的互動與認識，了解彼此的生活之間的聯結後，知道自己也是相當有能力的人，從而一起來讓這個環境更好、讓這個世界更美、讓人性的光芒閃耀，並去了解個人是宇宙的一份子，了解到自己的生命也是可以影響宇宙整體之生命。

本課程中規劃了每週體驗教學學習單，其內容以開放式問題為主，以免給予學生過度制式化的學習；此外，也增加了思考與省思的空間。且學習單版面也以活潑風格來作設計，並於最後加入不同的靜思語，讓學生看了學習單不會容易感到厭煩，增加認真思考與填答意願。在此團體輔導體驗教學課程中，也有影片、動畫、音樂、腦力激盪、經驗分享、戶外活動等不同方式來營造活潑生動的團體氣氛，讓多元化的刺激給予學生成長。而經由體驗、多媒體、討論、實踐、分享等方面，以不同方式來進行的生命教育團體輔導體驗課程後，學生在「生活目標」、「生活期待」、「生命熱誠」等不同層面也有著顯著的改變，這樣多元方式教育來進行生命教育可獲得成效的方式，在林韻潔（2007）、蘇峰賢（2007）、賴怡妏（2007）、陳馨怡（2008）、林鋒信（2009）等人的研究中也獲得證實。

綜上所述，如能在學生成長過程中給予生命教育體驗課程，從活動中由肢體



互動轉化到內心之中許許多多的體認，培養出知福、惜福、感恩的愛心，用這樣的愛心來愛自己、關懷他人、美化世界，也能提升了心中的溫暖；此外，自我生命是獨一無二的存在，一切由己心出發，由己願發動，了解到自我存在的價值；也期許生命教育團體輔導體驗課程在他們的心中種下一顆種籽——一顆充滿愛的種籽，讓他們未來不僅對生命意義會有正向且積極的態度；而且，一旦遇到死亡議題時，也可擁有抗體來面對，達到愛護自我生命之目標。這便是筆者所希望達成的生命教育團體輔導體驗課程！

生命教育團體輔導體驗課程與實施

以下先說明團體成員與生命教育團體輔導體驗課程教學活動：

一、團體成員

筆者以校內二年級全部學生為對象，經由「董氏基金會——青少年憂鬱情緒自我檢視表」篩選得分超過15分且有勾選最後一題「我想要消失不見」的學生，之後再經由晤談選取10位學生來進行生命教育團體輔導。晤談時，發現這群學生大多在課業上缺乏成就感、人際關係不佳、課業壓力大、與師長關係緊繃、對自我價值感低落、缺乏生活目標等不同問題。

團體上課時間為民國98年10月至98年12月進行，共計教學8週，每週一單元進行兩小時。而在每次的課程結束後，也將會給予學習單以作為輔導與溝通之用。

二、生命教育體驗課程設計

本文中的生命教育團體輔導體驗課程主要是參考生死教育教學（紀潔芳、鄭璿宜，2007）作有關課程設計教學活動。

（一）教學目標：

1. 有一顆柔軟的心，不做傷害生命的事。
2. 有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。
3. 有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。
4. 珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。
5. 尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。
6. 會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。

7. 能立志作個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。
8. 具備成為世界公民的修養。

（二）根據學習目標設計教學課程，計8單元，如表1所列：

表1 生命教育團體輔導體驗課程教學活動大綱（詳見附件一至八）

週次	單元	教學資源	教學材料與設施	教學目標
1	王牌大明星	姓名字卡、俊翰的故事	簽字筆、厚紙板、CD播放設施	(2) (3) (4)
2	口足畫家1	謝坤山影片、綜合活動教室	水彩相關用具、CD播放設施	(2) (3) (5) (6) (8)
3	踩出自己的天空	蒜頭腳踏車步道	租腳踏車	(2) (4) (5) (6) (7) (8)
4	口足畫家2	綜合活動教室、腳踏車之旅紀錄影片	CD播放設施	(2) (4) (6) (7) (8)
5	獨一無二的自己	哆基朴的天空、讀書計畫表、心情分享	CD播放設施	(1) (2) (3) (5) (8)
6	生命與憂鬱	折我一生、下一次的微笑	彩色鐵絲、CD播放設施、	(1) (2) (4) (6) (7) (8)
7	腹式呼吸	蒙古包帳篷桿、綠鋼琴的音樂	童軍器材、借音樂教室	(1) (2) (5) (8)
8	優點大轟炸	綠鋼琴的音樂	優點條、雲彩紙	(2) (3) (7) (8)

輔導結果與討論

筆者將1992年宋秋蓉所翻譯修訂的生命意義感量表（Purpose In Life Test，簡稱PIL）重作信效度與刪題後，完成本文用以評估輔導結果之生命意義感量表，計分方式以Likert式五點量表為評定方式，並進行相依樣本T檢定，以分析其立即性與延宕性成效。

一、生命教育團體輔導體驗課程立即性與延宕性成效分析

經由SPSS作相依樣本T檢定之立即性與延宕性成效如下：

（一）立即性成效分析：

1. 生命意義感總量表得分有顯著差異（.003**）。
2. 「生活目標」（.013*）、「生活期待」（.033*）、「生命熱誠」（.015*）、這三個界面得分有顯著性差異。



(二) 延宕性成效分析：

1. 生命意義感總量表得分有顯著差異 (.016*)。
2. 「生活目標」 (.009**) 這個界面得分有顯著性差異。

二、學生生命教育體驗課程喜歡度調查之分析

將課程依「每週團體喜愛度、對八次的團體喜愛度」，來表示對生命教育體驗課程的成效。

每週團體喜愛度如表2，顯示學生對於每次課程所給予之平均分數，有些成員當週給分到達90以上、甚至是100，且在最後對團體總評分高達92.5，這顯示出學生們對於生命教育團體輔導體驗課程呈正向態度。

表2 每週團體喜愛度

週次	一	二	三	四	五	六	七	八	一~八
評分	84.2	82	76	74.7	73.8	72.5	76.3	84.4	92.5

N=10，每人給分1-100。

三、生命教育體驗課程學生之回饋

茲依據八週的課程順序，依序將生命教育團體輔導體驗課程實施實況與學生表現與反應陳述如下：



【單元一：王牌大明星】

憂鬱情緒的學生，往往是個性退縮的，因此，運用活潑生動的方式，讓所有成員們可以在較短的時間內記住他人姓名，並迅速地融入團體之中。人們往往見不到自己所擁有的幸福，讓學生知他人之不足而讓自我感到知足；知他人之不幸而使自我感到當下的幸福！僅列四位學生學習心得分享之：

1. 俊翰雖然身體有殘缺，但他懂得利用上帝為他開啟的這扇窗，值得大家學習。不管多大的挫折，只要撐過了就會雨過天青。
2. 要像俊翰一樣，珍惜自己的一分一秒，看看自己現在是多麼幸福的人。
3. 自己的人生是自己爭取的。

4. 俊翰真的是一位非常勇敢的勇士，他雖然是位患有天生疾患者，但他卻沒有因此而喪失志氣，反而還努力向上，真是一位值得欣賞的男孩。今日我是幸運兒，我是最幸福的！

【單元二：口足畫家1】

經由實際體驗自己失去了雙手時所面臨的困境，藉此來珍惜當下所擁有的。僅列三位學生學習心得分享之：



1. 自己應該慶幸，我比別人幸運多了，生下來就是健康的。沒有手的人，意志力仍這麼堅定，我也應該向他學習。
2. 有手真的很幸福，要珍惜身體。
3. 我要珍惜現在所擁有的，我是最幸福的人，要珍惜現在。



【單元三：踩出自己的天空】

當心情難過的時後，往往容易封閉自己，但對憂鬱情緒的人而言，更要走出陽光、走出自己。在這樣的一個活動之中，不僅僅是走出戶外，更要挑戰自己，因為，他們必須在兩個小時內騎完全長31公里的路程，且邁向終點的途中是嚴重逆風的，每

個人都必須使盡全力才能夠順利前進，甚至於在斜坡時還必須停下來用牽的才得以繼續向前，在這過程中讓他們能夠挑戰自我、更加肯定自我。僅列四位學生學習心得分享之：

1. 超越了自我很有成就感。
2. 從困境中找到解決的方法是最好的經驗。
3. 先看重自己，別人才會看重我。
4. 我超讚的，再次超越自我吧！

悲傷調適
與
自殺防治

【單元四：口足畫家 2】

經過實際體驗，他們知道，要達到謝坤山那樣的繪畫成果，必須要付出相當大的努力與毅力，也使學生心中默默給予自我激勵，告訴自己：「我，好手好腳，更應好好努力，全力以赴來面對我的未來！」僅列三位學生學習心得分享之：



- 1.就算失去了雙手，還是要想盡辦法把字寫出來，把畫畫出來……很多事，都得用別的方法克服了。
- 2.遇到困難，都要以smile來面對！微笑可以讓人看起來更有親切感。
- 3.我想跟自己說：「加油，你做得很好，還有進步空間。」



【單元五：獨一無二的自己】

哆基朴讓學生們體認了「上帝創造萬物都有祂的理由，萬物也都有他的價值所在」。看得起自己，將可了解自我是獨一無二、很有價值的，並因此建立屬於自我應有的信心！僅列六位學生學習心得分享之：

- 1.天生我材必有用，老天爺把我創造出來，一定是要我完成某件事，所以不要放棄自己。
- 2.上帝創造了我們，就是要我們去面對自己的生命，而每個人的命運也不同，上帝為每個人安排的命運也有所不同。遇到挫折時要勇敢去面對。
- 3.上帝給我們什麼，要知足感恩，不要浪費，毀了上帝給我們的期望。我一定要好好做，不能讓上帝失望。不受貧賤擊敗挫傷的人，不因富貴驕奢慳吝的人，都是成功的人。
- 4.活在世上是有用的。
- 5.要有一顆良善的心，上帝創造了我，我一定有對社會有所幫助的地方，只是我自己還在尋找。
- 6.每個人人生下來一定都有該做的事，所以不可以輕易地放棄自己。不管遇到多大的困難，都要去面對。

【單元六：生命與憂鬱】

這些是每位學生所折的現在、過去、未來。同樣的鐵絲，讓學生們選擇不同顏色的外皮，並折出專屬於他個人的不同線條。學生們學習去探索自己的人生，學習去表達自己的人生，其中也包括了對未來的期盼；更重要的是去了解，自己的人生是可以掌握在自己手中的，自己的人生故事，真正的作者不是爸媽、不是同學、不是老師，而是——自己！

許多事，雖然還沒有發生，可是，如果自己先有所了解且預想過，那麼，即使遇到了難關，也就比較不怕了。而且事先了解憂鬱症與低落性情緒的差異，讓學生們對於自己難過時的情緒也比較不害怕，甚至於可以主動去關心同學的狀況，給予關懷，幫助他們度過難過與沮喪。僅列四位學生學習心得分享之：



- 1.每一件事，可以用很多種角度來看。
- 2.往好處想，每件事都會有轉機。
- 3.孤獨是不好的。
- 4.一件事有很多種角度可以去看，就看你是由哪個方向。

【單元七：腹式呼吸】

在忙碌的過程中，停下腳步細心看待每一個當下，這便是腹式呼吸可以帶來的成效，只要平時多練習，在考試或其他容易緊張的場合時，可以迅速讓自己靜下心來面對，使自我得以在最佳狀態來發揮自我能力。僅列五位學生學習心得分享之：



- 1.永不放棄，堅持到底就能成功。
- 2.心裡的話大聲說、大聲分享，心情就會放鬆。為自己加油。
- 3.放鬆心情，壓力就會變不見。
- 4.要對自己的未來有信心。
- 5.說出心事會比較開心。

【單元八：優點大轟炸】

優點大轟炸與感恩活動，可以讓他們將那一條條的優點與感恩集合在一張美麗的紙上，讓自己隨時可以拿出來觀看，看看自己是多麼地優秀，自己是有能力可以用小小的力量帶給他人大大的感動。而每個人所做的都是世界上獨一無二的一張感恩片，更會讓他們予以保存與留念，留待日後遇到困難與挫折時可以拿出來觀看，給自己信心，讓自己為自己加油。僅列六位學生學習心得分享之：



- 1.當我分享出我的心情故事時，我內心感覺很快樂、很輕鬆。
- 2.要運動會了，超開心的，還有，老師，謝謝您們，我愛您們。
- 3.有願放在心裡，沒有身體力行，正如耕田而不播種子，皆是空遇因緣。
- 4.今後還有更多事要學習，我要克服。
- 5.朋友是讓我能夠繼續前進的力量，所以要把握好。
- 6.希望我的理想可以實現，並對社會創造希望。

建議

在此主要係歸納教學結果與教學活動之回饋提出建議，作為推動以生命教育來作團體輔導工作者之參考，最後也將筆者自己的心得略述於後。

一、對學校與教育主管單位之建議

(一) 建議學校可以有一日生命教育體驗日：

如全校師生共同做媽媽懷孕體驗，增進更多正向氣氛，也讓全校學生隱而未現的憂鬱黑素有被發掘、改善的機會。

(二) 由學校老師擔任小團體輔導教師甚佳：

由校外專業人士擔任小團體教師確實有其效果存在，但是，美中不足的是，輔導工作亟需長時間的付出與關懷，校外專業人士每週僅有兩節課和

學生接觸，但校內教師卻可常常與學生有所接觸並給予關懷。如聖誕節給予巧克力、段考將近給予鼓勵小卡、知悉學生最近有狀況可立即給予關懷和鼓舞、了解學生和同儕間的互動關係與交友情形、便於和導師或是任課教師做溝通、平時校內彼此打招呼問候等，這種種過程均可拉進與團體成員間的親密感，也促進了團體效果的發酵。

(三) 校內講師授課鐘點費應比照校外專業人士：

對用心的老師而言，平時上班時間都會花許多巧思與心力來增進學生的自我強度與學習，例如：利用自己的空堂課來製作勉勵海報貼在班上給予鼓舞、找班上學生出來晤談，且還必須擔任導師與備課、改考卷、改聯絡簿與作業，因此，往往必須花費自己課餘時間來準備團體輔導課程。雖然團體進行時間是在上班時間，可是，當中所花費的心力實非那兩小時內所可估計。

二、對生命教育體驗教學者的建議

(一) 教學時應該以開放的態度給予學生討論空間，且言語也以正向肯定、鼓勵和稱讚為主，讓學生也受其氛圍薰陶，使其更能樂在體驗教學之中。

(二) 實施體驗教學的過程中，筆者深深可以體會教學相長的道理，且這樣的體認，是緣起於本身有參加過紀潔芳教授所開設之暑期生命教育課程，也因自己先體驗並學習過紀潔芳教授的教學技巧與態度，讓筆者教學時較能得心應手且融會貫通。因此，建議進行生命教育體驗課程的教師，應先去修習相關課程，使自己能夠獲得足夠的專業知識和技能。

(三) 生命教育教學者須於平時關心、注意學生情緒與其他狀況，適時地給予討論和回饋，讓學生感受其關心，使學生也更能夠以感恩的心去關懷他人。例如：適逢聖誕節時筆者給予團員巧克力、段考前給予打氣加油。

(四) 學生所喜愛的上課方式，除了體驗方式為首要選擇之外，上課氣氛活潑生動有趣，也是並列第一之選擇；因此，生命教育體驗教學進行時，教學者也應營造團體適當氛圍，增加學生配合度，使教學成效更加顯著。

三、筆者心得

有憂鬱情緒的人，常對自己缺乏自信、對人群無法融入，但人類畢竟是一個群居的族群，若是缺乏了自信與他人相處的能力，容易成為適應不良與社會中危



險因子。透過這樣的生命教育團體輔導體驗歷程，讓這群孩子們對自我概念予以重新解讀，讓他們看到「自我」的可貴與價值，在團體中有著更為堅強的信心與意志，在「踩出自己的天空」這天的活動中，有位學生在終點前三公里處大腿數次抽筋，還有好心的路人停下車詢問是否需要協助載過去，但孩子以堅毅的眼神說：「謝謝您！但我想要以自己的力量完成，我要告訴自己，我一定可以把事情做好的。」這句話自一個平時在課業等各方面容易被責備的孩子口中說出，在我們心中聽來有著莫大的欣慰，因為，孩子內心已更加成長茁壯且堅強了！輔導的過程，其成效是緩慢且不易看見效果的，但是，只要看見這樣一絲絲的改變，也讓我們體認到輔導的意義與價值！未來，筆者也會在他們的國中生涯中，持續給予關懷與鼓勵，今後期許他們對自我有著更棒的發展。◀



參考文獻

一、中文文獻

- 宋秋蓉 (1992)。青少年生命意義之研究。彰化師範大學輔導研究所，未出版碩士論文，彰化縣。
- 林鋒信 (2009)。生命教育教學對國一學生生命意義感之探討——以體驗課程教學活動為例。南華大學生死學研究所，未出版碩士論文，嘉義縣。
- 林韻潔 (2007)。靜思語教學對國小學童生命意義感及自我概念之影響。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士班。未出版碩士論文，臺南市。
- 紀潔芳、鄭璿宜 (2007)。生死教育教學——方法、資源運用、教學活動。臺北市：華騰。
- 涂金堂、吳明隆 (2005)。SPSS與統計應用分析修訂版。臺北市：五南。
- 張淑美 (2008)。教育研究月刊。162。高等教育文化。
- 陳馨怡 (2008)。生命教育電影課程對國一生命意義感之研究。南華大學生死所。未出版碩士論文，嘉義縣。
- 傅偉勳 (1993)。生命的尊嚴與死亡的尊嚴。臺北縣：正中。
- 趙可式、沈錦惠 (譯) (1995)。V. E. Frankl著。從集中營說到存在主義 (Man's search for meaning: an introduction to logotherapy)。臺北市：光啟。
- 蔡明昌 (2004)。融入式生命教育的課程設計。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，23，P159~182。國立高雄師範大學。出版地：高雄市。
- 賴怡妏 (2007)。情緒教育融入綜合活動課程對國中七年級學生情緒智慧、同儕人際關係之影響。國立師範大學教育心理與輔導研究所。未出版碩士論文，臺北市。
- 蘇峰賢 (2007)。國小教師對生命教育實施態度之調查研究。國立台東大學教育研究所學校行政碩士。未出版碩士論文，台東縣。

二、網路文獻

- 董氏基金會。青少年憂鬱情緒自我檢視表。2009年8月22日，取自 <http://www.jtf.org.tw/overblue/young/>

附件一

單元名稱	王牌大明星	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 2.有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。 3.珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。 4.給予學生自我探索和體驗的機會。 5.團體之中讓彼此相互認知。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1. 姓名字卡	(1) 總計有10位學生與2位老師，再加上6位現今明星名字，共準備36張硬紙板卡，每人在2張硬紙板上寫上自己名字，寫完後隨意洗牌，並反面覆蓋在地板上排成6×6的正方形，以輪流的方式來翻牌，選到兩張一樣的可以留著，不一樣則換下一位翻牌。 (2) 以誰留著最多牌的為優勝者。 (3) 依團體氣氛反覆進行數次不等。 (4) 翻出兩張同樣者，須指出牌上人名為誰方可得分。	體驗法	裁切好的硬紙板與麥克筆數枝。	25'	
2. 俊瀚的故事	(1) 觀賞俊瀚的故事與影片，在片子進行時不斷和學生做討論與分享。 (2) 引領學生觀看自我目前所擁有的幸福。	欣賞法 討論法	視聽設備	50' 15'	
3. 結語與分享	引導學生說出今天活動的心得與對彼此的回饋。	討論法		10'	

附件二

單元名稱	口足畫家1	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 2.有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。 3.珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。 4.具備成為世界公民的修養。 5.尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。 6.會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。 7.藉由體驗，體會同理心之學習。 8.藉由體驗，體會自己與自己、自己與他人之關懷。 9.藉由體驗，使學生更加珍惜當下自己所擁有的一切。 10.學習從他人的角度來看待事情。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1. 口足畫家謝坤山	(1) 前言：問大家最喜歡的活動，諸如打球、打電腦遊戲、逛街，看電視、聊天……。逐步引導，這些活動的必要條件跟自我肢體活動能力哪些有關？然後詢問：「如果，你的身體出了狀況導致你失去這些能力，你會如何？」 (2) 觀賞口足畫家——謝坤山的影片。在片子進行時不斷和學生做討論與分享。 (3) 引領學生觀看自我目前所擁有的幸福。	討論法	視聽設備	25' 50'	
2. 你是口足畫家	將水彩筆套上衛生紙之後，讓自己用嘴巴完成一張8開的畫。	體驗法		15'	
3. 結語與分享	引導學生說出今天活動的心得與對彼此的回饋。	討論法		10'	



附件三

單元名稱	踩出自己的天空	教學對象	八年級	單元時間	360分鐘
單元目標	1.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 2.給予學生自我探索和體驗的機會。 3.團體之中讓彼此相互認知。 4.尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。 5.會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。 6.能立志作個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。 7.具備成為世界公民的修養。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1.凡事起頭難用力踩下去	(1) 早上九點集合，開車至蒜頭糖廠之後，騎腳踏車由糖廠→新港文化景點，來回路程合計31公里（去程為嚴重逆風喔！）。 (2) 途中規畫文化景點，讓學生看到許多人為生活而努力打拚。 (3) 適時利用狀況作機會教育：如途中腳踏車壞了，換車並留一組人等待，也給予同學為他人服務的機會，並讓活動順利進行。	體驗法	租腳踏車與室外麥克風	360'	
2.賦歸					

附件四

單元名稱	口足畫家2	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.藉由體驗，體會同理心之學習。 2.藉由體驗，體會自己與自己、自己與他人之關懷。 3.藉由體驗，使學生更加珍惜當下自己所擁有的一切。 4.學習從他人的角度來看待事情。 5.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 6.珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。 7.會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。 8.能立志作個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。 9.具備成為世界公民的修養。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1.暖身活動：網住一生	所有人圍成一個圓圈，說說一週來的心情，說完邀請一個團員來分享，並將手中的毛線球丟向對方，最後完成一個網絡，並將中間的物品拉起。	體驗法	毛線球	20'	
2.口足畫家2	師：「上週我們已經體驗過用嘴巴來作畫的感受與困難，今天將要試著只用腳趾來完成畫作。」每人拿圖畫紙、水彩筆及調色盤，在圖畫紙上畫上你現在心中所想到的。但是只能用腳趾頭來畫。分享作品及寫作時感想。（只用手或腳的困難處） ※在繪畫的過程中播放輕音樂。	體驗法		20'	
3.上週影片分享	踩出自己的天空活動影片分享與討論。	討論法		30'	
4.結論				5'	

附件五

單元名稱	獨一無二的自己	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.自我價值感的建立。 2.體驗如何給予他人正向的回饋。 3.有一顆柔軟的心，不作傷害生命的事。 4.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 5.有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。 6.尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。 7.具備成為世界公民的修養。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1.引言	同學們分享一週心情。	討論法	視聽設備	10'	
2.哆基朴的天空	觀看哆基朴的天空，並藉由互動式討論給予自我價值的建立。	欣賞法		30'	
3.哆基朴的天空幕後花絮	多采多姿的畫面的背後之努力，引導至學生對自我未來期許如要達成，又該如何付出努力？	欣賞法		20'	
4.哆基朴的天空之討論	田裡面的土、雞媽媽的羞辱、葉子、蒲公英……，探討自我價值之所在來自於他人還是自己？→人出生後有地位高低之分，但人格不應有低賤之別。	討論法		20'	
5.讀書計畫表	為自己課業訂立一個目標，並詳細列出每日時間分配表，下週檢視。	討論法		10'	
6.結論		討論法		10'	

附件六

單元名稱	生命與憂鬱	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.了解青少年憂鬱症之症狀與如何面對自己或他人之情緒低落。 2.了解如何讓自己過得快樂並省思自我目前生活狀況。 3.有一顆柔軟的心，不作傷害生命的事。 4.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活的更有價值。 5.珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。 6.會思考生死問題，並探討人生終極關懷的課題。 7.能立志作個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。 8.具備成為世界公民的修養。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1.上週作業	分享上週作業，分享堅持到底的動力與探討讀書計畫未能完成的原因。	討論法		10'	
2.引言	之前我們總共看了哪些人雖不幸，但卻仍然快樂過日子呢？但，人生中總有難過的時候，每個人難過傷心時會如何呈現呢？又該如何做呢？			10'	
3.下一次微笑	觀看「董事基金會——下一次微笑」。	欣賞法	視聽媒體	25'	
4.討論	討論今天片子之中的內容。	討論法	設備	20'	
5.認識憂鬱症	(1) 憂鬱症和低落性情緒的異同？憂鬱時有哪些表現？情緒方面？表情？動作？習慣？個性？脾氣？其他（如身體及生理方面）？ (2) 我們可以如何自我處理？ (3) 我們可以如何協助他人？	講述法		25'	
6.結論		討論法		10'	



附件七

單元名稱	腹式呼吸	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.體驗專注之寧靜、學習攝心方法。 2.靜心、情緒調適及內省。 3.學習自我肢體調節。 4.培養健康身心之體魄。 5.有一顆柔軟的心，不作傷害生命的事。 6.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 7.尊重大自然並養成惜福簡樸的生活態度。 8.具備成為世界公民的修養。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1.蒙古包帳篷桿	所有人伸出食指朝下，由蹲下共同站起前桿子不離手，有一人離手則全部重來。	體驗法	綠鋼琴或是大自然音樂	25'	
2.預備動作	請學生端身正坐在椅子上，脊椎不靠椅背，則氣易充沛。腳與肩同寬，雙手輕鬆放在肚臍前，掌心朝上，大拇指銜接，學習全身放鬆，眼睛閉起來。			5'	
3.教師指導語	「眉間放鬆、嘴角放鬆、手腕放鬆、膝蓋放鬆、腳後跟放鬆，檢查是否全身都放鬆了。」	音樂、舞蹈教室		10'	
4.活動進行	由教師帶領學生：「吸氣覺得腹部脹起來，吸得越充沛越好，吸滿了，停4-5秒吐氣、再吸氣覺得肚子扁下去，吐淨停4-5秒，這就是腹式呼吸，請接連做十個腹式呼吸。」			25'	
5.體驗分享	做完十個腹式呼吸後，請慢慢張開眼睛，身體搖一搖，兩手搓熱，搓搓臉……。			10'	
6.瑜珈	分享做完腹式呼吸後的體驗。 教導相關瑜珈動作。			25'	

附件八

單元名稱	優點大轟炸	教學對象	八年級	單元時間	100分鐘
單元目標	1.了解自我生命的優點。 2.學習如何尊重、感恩與關懷他人。 3.學習不同角度與面向之思考。 4.能立志作個文化人、道德人，擇善固執，追求生命的理想。 5.有積極的人生觀，終身學習，讓自己活得更有價值。 6.有一顆愛人的心，珍惜自己、尊重別人並關懷弱勢團體。 7.珍惜家人、重視友誼並熱愛所屬團體。				
活動名稱	教學過程與內容	教法	教具	時間	
1.引言	師：「這次是我們團體的最後一次課程，很高興認識大家，在這過程中我們對彼此也有了解，且大家有彼此幫助過，請你就這段時間的了解，製作一張感恩卡，並在上面寫上對方的優點，課程結束前我們將會互相送給大家。」	講述法		15'	
2.製作感恩優點卡	製作過程中播放輕音樂。			體驗法 討論法	卡片製作材料
3.彼此心情回饋與分享	每人輪流到前面，接受他人的卡片，並選擇內容念出來和大家分享。	20'			
4.結論				15'	

青少年的自我傷害行為之探討與處遇

■ 彭桂玲 (臺北市立桃源國民中學輔導教師)

自我傷害行為發生在青少年身上在國內、國外已經是一個常見的現象。依據國外文獻估計大約有5.1%到超過40%間的青少年會從事自我傷害的行為 (Darch, 1990; Patton et al., 1997; Ross & Heath, 2002) ; Hawton, et al. (2000) 等人認為在英國自我戕害 (self-harm) 行為已經成為青少年嚴重的健康問題，人口比率逐年增加，其研究結果中，青少年重複自我傷害比率也逐年增高，而女性增加量在統計上有達到統計上的意義；在美國也有一些檢視此行為的研究，發現自我傷害行為特別容易發生在青少年身上，且有日漸增加的趨勢 (Suyemoto & MavDonald, 1995) ; 而在國內雖然沒有大規模的調查自我傷害青少年到底佔多少比例，但是據筆者接觸的經驗，在臺北市幾乎每個國中都有學生出現自我傷害的行為。

在國內校園內最常見到的案例是青少年常用美工刀或其他工具來割傷自己的手臂或身體的其他部位。例如一：瀕臨中輟的國三男同學，常用美工刀割自己的手臂，留下一條條或淺或深的疤痕，他也會用煙頭燙自己的手臂，因此都穿袖子稍長的短袖來遮掩其上臂的煙痕，手腕部分的傷痕則用了一圈又一圈的手環來遮掩。每當他心情不佳時，都會用美工刀往手上劃下很深的傷痕；例如二：國三女同學因與同學發生糾紛，在放學回家路上買美工刀後，返回學校旁的公園當著老師、同學的面往手上割下去，經送醫後縫了七、八針；例如三：國二女生因在班上遭受排擠，每當心情鬱悶時就用美工刀在大腿內側、腹部劃出一道道傷痕，她會選在大腿內側和腹部割傷的原因，是不易被家人或同學發現。類似上述的案例在校園內層出不窮，這些學生讓學校老師或行政人員發現時都深感不安，不知該

如何處理才能阻止同學不要再做出自我傷害的行為。老師不安的原因主要是擔心學生有自殺的企圖，或者是害怕他們會做出更激烈的行為傷害自己，所以自我傷害的行為是否是一個高危險的行為呢？

自我傷害行為的危險性到底有多高？有些文獻指出自我傷害者也有許多人出現刻意近似自殺的行為，存在著許多想死的矛盾，在做出自殘行為的青少年中，有31%在接近自殘行為的時間點上，同樣也做出嚴重的自殺行為（Ivanoff, Linehan, & Brown 2001/2002）；Kerfoot（1996）研究發現在青少年自殺者中，三分之一有自我傷害的歷史。因此從上述文獻中可了解，有些自我傷害者是有致命危險，甚至因此造成死亡。所以對青少年出現自我傷害行為時，確實不可以掉以輕心，須積極給予協助。以下是筆者針對青少年自我傷害行為的定義、形成原因及治療方式進行探討，並提出建議以供學校及家長參考。

青少年自我傷害的定義

自我傷害行為的本身是個很複雜的現象，國內外學者對什麼樣的行為是屬於自我傷害都有不同的見解，尤其是對自我傷害的定義是否包含自殺，至目前尚未有統一的定論。有的學者認為自我傷害者沒有自殺的企圖；有些卻認為自我傷害者其中一些人可能有自殺的企圖。White、Trepal-Wollenzier 和 Nolan（2002）將自我傷害（self-injury）定義為文化上允許的行為（Favazza, 1996）和社會上偏差的自我傷害行為（socially deviant self-injury），後者是指發生在心理危機或與他人切斷聯繫或疏離時。自我傷害（self-injury）定義為自我戕害（harm）身體的行為且沒有自殺的企圖（Simeon & Favazza, 2001），在行為上包含自我割傷、燒傷、撞傷和抓刮並含有治療受傷的行為，在涵蓋身體部位上包括手臂、手腕、腿、腹部、頭、胸部和生殖器官。

Simeon 和 Hollander（2001/2002）將自我傷害行為（self-injurious behaviors）定義成為刻意的、直接的造成對於身體的自我傷害，這個行為目的不是想要造成自己的死亡結果。所謂刻意是一種意識而非潛意識動機；直接是指即刻地對身體造成傷害，需要一段長時間才造成的身體損害如酗酒、抽煙不包涵在本書所指的即刻自我傷害行為中；而身體傷害是包含內、外在的傷害，外在傷害如剝皮或切割皮膚，內在傷害如吞食利器造成腸胃的傷害。

Walsh（2006）將自我傷害的行為做更細緻的分類，他將自我殘害（self-muti-

lation）、自我傷害（self-injury）和自我戕害（self-harm）這三個常出現的自我傷害名詞界定在不同範圍中。他用自我毀壞行為（self-damaging behavior）涵蓋所有傷害自己的行為，分為直接自我戕害（direct self-harm）和間接自我戕害（indirect self-harm）二種類別。直接自我戕害（direct self-harm）中包自我殘害（self-mutilation）和自我傷害（self-injury），而自我殘害（self-mutilation）的傷害行為的嚴重程度是高於自我傷害（self-injury）之上的。Walsh認為自我傷害（self-injury）是指有企圖的、自我造成的後果、社會無法接受的低致命性身體戕害（harm），其作出此行為的目的是為減低心理的痛苦（distress）。

國內研究學者大部分是將自我傷害行為的研究納入自殺行為研究中。例如陳毓文在2001年的研究題目雖然是青少年自我傷害行為分析，但其對自我傷害的定義是包含自殺及有企圖結束生命和無死亡動機的自殘行為。而程國選（2005）提及的自我傷害行為也是指自殺；許文耀和林宜旻（1999）在研究也是將自我傷害行為視為自殺企圖或自殺。另許文耀、吳英璋等人（1994）將自我傷害定義為廣義和狹義，在廣義上涵蓋自殺、企圖自殺，以及任何傷害自己身心健康的行為；狹義自我傷害行為則指以任何方式傷害自己身心健康的行為，但沒有結束生命的企圖。

自我傷害是否與自殺不同？

大部分自我傷害行為的臨床症狀與自殺企圖是有所區分的（Muehlenkamp & Gutierrez, 2004）；自我傷害行為與自殺行為在致命性、企圖性和普遍行為特質上是有所不同的，有自我傷害行為者也能具體將自我傷害和自殺作區分（Muehlenkamp & Gutierrez, 2004）。許多有自我傷害行為者也多表示自己在進行自我傷害前或期間都沒有自殺的想法，只是當作一種處理的策略，並沒有想死（Muehlenkamp & Gutierrez, 2004）。但是也有一些自我傷害者出現刻意近似自殺的行為，存在著許多想死的矛盾，所以這些有自殘行為的青少年中有31%在接近自殘行為的時間點上，同樣也做出嚴重的自殺行為（Ivanoff, Linehan, & Brown 2001/2002）；在青少年自殺者中有三分之一有自我傷害的歷史（Kerfoot, 1996）。Walsh（2006）也認為自我傷害者和自殺者的企圖是不同的，但是當自我傷害者採取過去慣有的自我傷害行為而無法獲得釋放的感覺，覺得無助和無望、心理開始覺得痛苦且無法遁逃時，就有可能出現自殺的危機。因此大部分有自我傷害行為者，都是沒有自殺意圖的，但是當出現無望感或無助時，就有可能出現真正自殺的行為。

所以綜合上述要將自我傷害行為做定義或分類時，常因自我傷害行為者是否有牽涉到有自殺意念或自殺行為，而造成許多困擾。尤其在研究或晤談個案時，很難完全將其區隔開來，只能說大部分的自我傷害的個案都是沒有自殺意念或行為，有部分還是有自殺意念或出現幾近自殺的行為，甚至因此而死亡。筆者認為在面對自我傷害者時，不可以因許多研究發現大部分的自我傷害者都沒有自殺的危險，而輕忽其是否有自殺的意圖，還是得定期評估自我傷害者是否有想死的企圖或計畫。

青少年出現自我傷害的原因

青少年在自我傷害前，其置身的環境常常發生一些變化，有許多重要因素的發生，導致他們採取自我傷害的行為。以下先從兩個案例來略窺青少年會出現自我傷害行為的前因後果。

一、被迫分離的A1

A1在襁褓時因父母離婚之故，所以交由住在苗栗山上的外婆、外公撫養，母親則留在臺北工作。A1說自己住在山上時，不論在家或在學校都覺得備受疼愛與看重，每天的日子都過得很開心。在學校她的成績表現亮眼，每次考試都是班上第一名（全班僅6名學生），在同學間頗有聲名；在家裡外公、外婆、阿姨和舅舅也都非常關心與照顧她。

在A1小六時，因為媽媽覺得山上教育太過落後，所以接她到臺北同住。但是住在臺北這個新家中不只有媽媽，還有繼父、同母異父的弟弟、妹妹以及繼父的親戚們。所以當A1到臺北後出現許多適應不良的問題。包括在家裡對媽媽和繼父感覺很陌生，不知道該如何相處；在學校面對新老師、新同學感到退縮、不安。更糟糕的是，臺北學校的學生程度很好，A1在臺北的第一次考試是全班最後一名，這樣的結果深深打擊其自信心，讓其對自我的能力漸漸產生懷疑與否定。

A1因為種種的挫折和媽媽有嚴重衝突，在學校也變得安靜與退縮。她常常懷念遠在山上的家人和同學，在臺北覺得孤單、寂寞、沒有人了解與支持。所以每當她難過時，就躲在房間不停地哭直到睡著，直到有一天她覺得自己好想消失在這個世界上，於是就拿起鉛筆盒中的美工刀往自己手上割下去，割下去後心裡鬱悶的感覺頓時釋放，就這樣A1養成了常常割手的習慣。目前她是國二的學生，割

手的行為已經有三年的歷史了。她說自己不會每天都去割手，只有心情很不好、又不知道該拿自己怎麼辦時，就會有衝動想這麼做，剛開始割手會有想死的念頭，後來純粹是為了發洩情緒。

A1這三年來割手的習慣從未被老師和家長發現，她說自己都割在手臂內側，有傷疤時拿個手帕綁在手腕上，大家還以為是新造型呢！直到在國二放暑假前的最後一天，她為了阻止同學打架，在校門口前用美工刀在手上劃了四條，這樣的舉動震驚全校，A1割手的行為終於被揭穿了……

二、提早過成年生活的A2

A2因爸媽從事酒店工作，所以自襁褓起都住在祿母家。假日時爸媽會來看她或帶她回家。A2在祿母家過著平靜又規律的生活，她每天回家後都會自動寫功課、整理衣服、洗澡。祿母對她像對自己孩子一樣，她也稱呼祿母及其先生為爸媽。A2在祿母家過得很好，但不知為何她就是想回家和爸媽住，因此在她不斷要求下，終於在小六時獲得爸媽應允，如願回家和爸媽一起生活。

A2剛開始回家時是很開心的，因為終於有自己單獨的房間，可以每天和爸媽生活在一起。但是經過一段時間後，她對回家後的生活是非常失望的。爸媽因為工作太忙，幾乎二天才能見一次面，少有機會可以天天見面，因此她每天的生活都是自己準備三餐，一個人吃飯、睡覺。晚上覺得孤單、害怕時也得獨自承受，爸媽沒有辦法回來陪她。A2被迫提早過著近似成年人的獨立生活，不但生活自理，在情感上也都得自理。她希望在情感上依附爸媽，卻被迫獨立，回家後反而讓她感受到情感的孤立，沒有人可以陪伴。這樣的生活並不是A2想要的，她希望爸媽能多幫她、陪她，她一直都這麼希望著。從回家以後就開始一直期待，卻都得不到爸媽關愛的A2，在家常覺得孤單、寂寞，常常莫名地就掉眼淚。

在小六時，A2開始成為學校排球隊的正式球員，因為教練很嚴格讓她覺得壓力愈來愈大，加上她漸漸覺得教練偏心，認為教練對她不如主場球員好，因此在那段日子心情常常很難過，回家後又沒有人可以傾訴，得獨自一人處理自己的情緒。就這樣在情緒極度消沉下，她拿起美工刀往自己的手腕劃下去，這樣的行為斷斷續續發生，直到國小畢業後才停止。進國中後，A2暫時擺脫了球隊的不如意，因此她暫時停止自我傷害的行為。但是自國一下學期開始，她在學校、在家裡和爸媽、導師發生更大的衝突，令她非常生氣又難過。她覺得爸媽、導師都不

相信她也不幫她忙，因此覺得不受他們重視、有被否定的感覺，這時候她又開始出現第二次的連續自我傷害行為，手上盡是傷疤。A2對自己割手行為不以為意，認為那只是情緒發洩，她最在意的是為什麼自己周邊親近的人，沒有一個人了解和支助她，這種感覺讓她覺得自己很不重要，乾脆消失好了……

青少年自我傷害形成的原因

從上述兩個案例可以得知，青少年會出現割手的行為，大部分都是因為在生活上遇到挫折才出現，筆者根據不同文獻，將青少年自我傷害的形成原因綜合歸納如下：

一、個人因素

(一) 性別

性別是青少年自我傷害的背景因素之一，在比例上是女性多於男性，大約4：1的比例（Hawton & Fagg, 1992）。也有其他研究顯示男、女比例是不同的，但是大部分都是女生多於男生（Ross & Heath, 2002；Strong, 1998；Walsh, 2006）。

(二) 人格

Ross 和 Heath（2003）認為青少年自我傷害和人格特質有關，認為有自我傷害青少年其人格特質上較無自我傷害青少年容易對他人有敵意，且因對他人敵意而容易有焦慮的情緒。Favazza（1996）認為有完美主義傾向者容易自我傷害。

(三) 對身體的意象

對身體或性器官不滿意者也容易出現自我傷害行為（Favazza, 1996）。Walsh（1988, 2006）認為與身體疏離時，即使一般青少年對自己身體的改變也會感到沮喪，要能接納這樣的改變需要有身體自主的經驗和正向的身體意念。自我傷害青少年在孩童時代開始就經驗身體疏離，其原因可能是生病、手術或虐待，等到進入青少年後對身體會更高度的警覺和更不喜歡。例如被性虐待者可能會認為身體是羞恥的、罪惡的和噁心的。

(四) 性

青少年過早進入性關係有可能也是造成自我傷害的原因之一。學者認為

青少年即使其荷爾蒙已經準備好，但心理並沒有準備好要面對性關係，而且此行為是危險的，可能傳染到疾病或在計畫中沒有預定懷孕，讓自己的生活變複雜和讓夢想和希望破滅（Alicia, 1999）。

(五) 衝動控制不佳

自我傷害行為和衝動控制不佳也是有關的（Favazza, 1996）。Walsh（1988）認為會自我傷害青少年其父母通常在面對壓力時都是採取衝動的因應方式，因此孩子進入青少年很自然發展了類似的衝動方式，自我傷害即是一種衝動的行為。當青少年因為失落、和同儕衝突、身體疏離或其他因素而有壓力時，他們很有可能選擇衝動的方式去因應。

(六) 個人生命經驗

有些自我傷害者會自我傷害的原因是在童年碰到許多重大影響的個人經驗。Alicia（1999）認為原因有：1.創傷的重現：自我傷害青少年在自我傷害時他們會回想起以前早期所受到的兒童虐待，稱為創傷重現，將虐待者和受虐者的角色合併一起，因而對自身做攻擊行為。2.失落：死亡和父母離婚是青少年最主要的失落經驗，他們沒有準備要去面對這麼多困難的感受。3.孤單和疏離：對青少年而言，朋友是一個很重要的支持系統，當青少年感受到沒有朋友在乎你時，就會覺得心理很痛，很難去面對隨之而來的壓力。Walsh（1988）也認為失落是青少年自我傷害原因之一，失落是包括在童年時期和父母分離、被個別或團體領養、父母離婚；或者和同儕絕交、搬家或為某種治療和家人分開等等，這些分離會加速心理的危機，有可能因此自我傷害。

二、心理因素

(一) 壓力：壓力也是造成青少年自我傷害的原因，包括：

◎發展的壓力

青少年自我傷害和青少年發展所帶來的壓力有關，一般認為現在的孩子營養比較好，讓孩子比以前提早進入青春期，他們突然進入了青少年，在認知和情緒能力都尚未發展到足以去適應青少年的到來。而快速的身體成長迫使他們得面對如認同、成熟和責任的議題，女生的經期也較以前提早到來許多，這些可能都與開始自我傷害有關（Conterio, 1999）。

◎與壓力源有關

青少年會面臨許多壓力，其中之一是和壓力源（stressor）有關，學者認為青少年有一件很重要的就是與別人一致，他們不想因太過突出遭受恥笑或吵嘴，這個壓力會讓你覺得很緊繃，好像什麼事都無法掌握（Alicia, 1999）。

◎同儕壓力

雖然不是每個青少年都想融入在團體中，但是有許多青少年會因自己太瘦、太胖、太聰明、太富有而感到有壓力。

◎學業壓力

青少年的壓力有時不是同儕，而是來自老師或家長期待能達成很難達到的標準，青少年有時自己並不排斥這樣的標準，除非這不是自己想要的或沒有能力達成。

(二) 情緒

人有各種情緒，會有悲傷、難過、痛苦、生氣等等各種情緒，當情緒無法忍受或表達時，人有可能自我傷害（Favazza, 1996）。當青少年覺得孤單和疏離時，心理是很痛苦的，對青少年而言，朋友是一個很重要的支持系統，當青少年感受到沒有朋友在乎你時，就會覺得心理很痛，很難去面對跟之而來的壓力。另外是青少年面對失敗很敏感，對成功是有壓力和不安全感的，失敗意謂失去支持，會導致感覺疏離和沮喪。這些因朋友或失敗經驗造成的痛苦情緒會讓青少年做出自我傷害行為（Alicia, 1999）。

三、人際因素

(一) 情侶分手

青少年發展的任務之一是和同儕建立友好、甚至親密關係，因此青少年在成為男女朋友後分手，有時很難讓青少年從情侶分手後復原，他們對男朋友或女朋友的情感依附很深，甚至覺得沒有對方活不下去，低自尊和不適當的處理技巧導致許多負面的感覺產生，如生氣、拒絕和悲傷。青少年在成長過程中人際關係並不穩定，因此會尋求穩定的關係，當與人產生依附關係時，他們並沒有想到會與情感對象分手，有時這個痛苦比身體任何的痛還痛。

(二) 同儕衝突

有研究證明有自我傷害的青少年比不會自我傷害的青少年，和同儕衝突

比較多。他們通常比較難和同儕維持穩定和親密的關係，對人類間的關係無法信任且充滿懷疑（Walsh, 1988）。

四、家庭因素

家庭的解組及與家人缺乏親密關係是青少年自我傷害增加的原因。青少年只得從第二個家庭得到需求或庇護，這第二個家庭是指街頭幫派、名聲差的青少年團體或整日在玩耍混日子的團體，自我傷害青少年在幫派中尋找家的感覺（Matthew, 2002）。Levenkon（1998/2004）認為和父母教養有關，父母對有「問題」孩子的嚴厲懲罰，讓孩子陷入一種矛盾情節，想得到父母保護又怕傷害，因此孩子長久下來會陷入自我責備的狀態，並對自己產生攻擊報復的行為。Hawton等人（2000）蒐集1995進入醫院急診的20歲以下有自我損害的病人，統計有62.0%會自我傷害的病人都是因為家庭成員間的問題，尤其是和父母之間的問題才會如此，但報告中沒有提及有哪些問題。

五、社會因素

(一) 傳染性因素

自我傷害行為增加的原因之一是與傳染性有關，尤其是在青少年團體中，在媒體不斷地報導下，讓許多人開始嘗試這樣的行為（Conterio, 1999）。Walsh（2006）也認為和傳染性有關，他觀察在九〇年代後出現新的自我傷害青少年群體，他們會自我傷害和傳染性有關，青少年通常不會承認他們是模仿同儕的，但是一旦他們嘗試自我傷害，他們會很快就會依賴用自我傷害來處理或減緩情緒的痛苦。

(二) 流行文化

青少年自我損害行為的增加與流行有關之外，在同儕和學校間流傳。另外身處的社會是用快速減輕症狀的解決方法，如常以藥物來解決人的情緒問題，也造成青少年學習到用藥物解決自己的情緒問題（Matthew, 2002）。

所以綜合上述因素，可以得知青少年會選擇自我傷害的原因很多，當他們出現自我傷害的行為時常常是多重因素綜合的結果。因此在面對這樣複雜的青少年時，該如何協助他們以改善其行為呢？

青少年自我傷害行為的處遇與治療

在國外研究自我傷害行為的歷史已經超過30年以上，對自我傷害行為的治療方法也有一定的成熟度；在國內文獻對自我傷害行為的研究較多，但在治療部分著墨較少。因此筆者以介紹國外文獻中的認知行為治療方法，提供給學校老師作為參考。

一、認知治療：改變其思考模式

自我傷害者的想法，常常是造成自我傷害行為持續發生的重要因素，認為自我傷害行為是正當的、有意義的（Walsh, 1986）。因此需改變上述的想法，以減少或消除自我傷害行為。在作法上分為四步驟：

第一步驟：論證想法和自我傷害行為間的連結。對專業治療者而言，十分明白想法會引導行為；但是對一般當事人來說，這些連結是需要揭發出來的，讓他們看見之間的連結，了解想法與情緒和行為間的關係。當事人需學習監控自己的想法和對行為的影響。輔導者可以幫助他們不要注意環境的衝突，而是注意在自己的想法上，認為自己有能力可以改變這些原有的想法。

第二步驟：顯現自重和自尊與自我傷害是不一致的。在治療中挑戰他們認為自我傷害是需要的、接受的想法，並進行改變。會詆毀自己的人是不可能自我尊重的，方式之一是顯示關心和保護自己的身體，藉定傷害自己不是一個自我尊重的行為。另外有些自我傷害者會將身體與心智間分開，因此需協助他們將身體和心智看成一體。或者是讓他們看到自我的正向價值，減低對自己的負向看法來提高其自尊。

第三步驟：重新建立行動是來自於行動思考的風格，而不是受情緒衝動所引導的行動。他們認為自己無法忍受情緒的緊繃，也擔心被情緒所淹沒。認知行為的觀點是教導他們界定自己的情緒，然後需告訴自己可以忍受這樣的情緒，接著發展能力去思考他們的情緒在什麼時間適合出現、學習控制情緒。

第四步驟：協助當事人去思考關係和人際溝通的不同。他們因為認為別人不了解其痛苦，自我傷害成為溝通的構成要素和關係的基石。自我傷害者需要學習使用語言來代替行動與感覺溝通，提醒自己溝通可以發生在語言中而不用行動，放棄自我傷害行為很自然地改變了自我傷害者的關係，變得比較不緊張也比較穩定。

二、界定自我傷害行為的增強模式：

增強模式包括內在和外在的負增強。內在增強一般是負增強，自我傷害行為可降低緊張，緊接著是整個人的放鬆，如此增強模式讓自我傷害行為變得更穩固。外在增強則可能是正增強或負增強；如果其自我傷害行為導致別人對其嫌惡降低或消除，那就是外在的負增強。而讓別人因其自我傷害而對其更關心、照顧則是正增強。因此，學校老師在面對學生有自我傷害行為時，不可以大驚小怪，也不可以態度過於冷漠，過與不及對學生都是一種增強；老師須以平常心對待，讓學生獲得良好醫療照顧，並叮嚀其按時換藥即可。

三、改變自我傷害者的增強方式：

包括改變內、外在的增強。在內在增強部分是以替代的行為來降低緊張；在外在增強部分，可邀請自我傷害者的家人、朋友一起參與，教育他們在面對自我傷害行為發生時，不要給予過多的關注。在負增強部分必須界定在什麼樣狀況下發生的，並採取行為的介入，及接下來的步驟四。

四、加入行為的介入，包括降低敏感度、發展新的社會技巧、自我控制和新的社會技巧的社會增強：

自我傷害者需學習對外來令人反感的刺激增加忍耐度，其方式是降低對外來刺激的敏感度。發展新的社會技巧不但可以降低緊張，也可以與人建立關係和親密度。這些新的技巧須獲得治療者或周遭人的肯定而得以持續下去。

五、契約的訂定：

治療者、當事人、家庭成員可以一起訂定增強的行為，並在達成行為目標時給予酬賞，以增強行為的達成。

從上述治療方法可以了解到要讓學生停止自我傷害的行為，是要從想法開始改變，經過一連串認知行為的改變步驟後，讓學生學習以其他的方式來宣洩自己的情緒，也學習提升自己的自尊，學習與他人溝通相處的技巧，也要給予自己正向的肯定。這樣的治療方式是長期性的，學生經過長期的治療行為才可能有改善。因此家長、老師、當事人都要有耐心，以漸進的方式慢慢地去改變當事人的習慣、想法，這不是談一次、二次後就可以改變學生的。

給學校及家長的建議

根據上述綜合的歸納以及筆者的研究（2007）發現，父母或老師對青少年的態度是造成他們會持續出現自我傷害行為很重要的因素。因此筆者針對父母及學校老師給予建議，希望透過這樣的建議，讓老師和家長知道如何去面對和協助這群青少年。

一、對父母的建議

（一）孩子變成青少年了，你注意到了嗎？

青少年從兒童期轉變到青少年，在生理和心理都出現許多重大的改變，青少年開始展現自我，和父母的關係也因此有較多的對立和衝突。但是父母往往忽略孩子已經轉變的問題，沒有注意到孩子的變化以及心理的需求，造成彼此之間的關係愈來愈生疏、愈來愈有距離。這樣的親子關係對孩子的發展是不利的。

（二）注意孩子青少年階段發展的需求，要給予孩子有自主性的空間

孩子進入青少年後，許多父母還是繼續依循著孩子兒童時期的管教模式，忽略孩子開始有交朋友的需求。因為孩子有交友的需求後，開始有自己的意見出現，對父母的規定常常反抗。但是父母往往忽略孩子的需求，覺得孩子變得不聽話了，孩子因為父母的責備而感到難受或生氣。其實孩子在青少年階段學習自主是其重要的發展課題，父母若能適時給予引導及協助，孩子成年後才能為自己負責，增加其對自我的肯定。

（三）避免情緒失控、說過火的氣話，父母也得學習情緒管理

許多父母在管教孩子時，情緒難免失控，對孩子說很多氣話。但是當情緒失控說些太過分的話時，孩子都會牢牢記住的，因而造成孩子心理上有很大的負擔與壓力。所以父母在管教孩子的同時，也須加強自己情緒管理的能力，避免在孩子面前表現過度失控，此舉會嚴重破壞親子關係，造成彼此間的誤會或衝突。

（四）多給孩子一點愛

自我傷害行為的青少年大部分幾乎都是缺愛的孩子。他們感受不到父母的愛，因而懷疑自我存在的價值。這都是因為他們心中渴望父母的愛卻得不到愛的緣故。因此父母在孩子進入青少年後，發現孩子整天只喜歡和同儕在

一起時，千萬不要以為他們有朋友就好了，這個階段的青少年還是非常需要父母的關愛。有父母的愛他們才知道如何去愛自己，進而學習去愛別人。

二、對老師的建議

（一）多注意孩子的變化，對學生要有更多的關心、注意，多經營與學生的關係

許多出現自我傷害行為的孩子，其家庭同時都發生些許變化，這些變化對他們造成許多長期的負面影響，因而才會出現自我傷害的行為。所以學校老師對轉學生、家裡在經濟或各方面有發生變化的孩子，或者突然成績一落千丈的孩子得多注意。這些變化可能會讓他們在情感上覺得孤單、寂寞，認為自己沒有存在的價值，也可能會影響他們的自我發展。因此老師在面對學生與置身環境發生變化時，得多留意並適時給予協助。

另外，許多自我傷害的青少年常常都是在課堂上割手，而授課老師竟渾然不知，學生也沒有人會主動告訴老師。另外導師在知道學生割手後，也不會主動和學生談，大都只是轉介到輔導室。而輔導室對這樣的學生缺乏適當的治療方法，也很少轉介到校外心理機構。所以學校老師對有自我傷害的學生需要給予更多的關心、注意，多經營與學生的關係，自我傷害的青少年才會主動找老師聊心事。

（二）割手不是無聊，而是他們遇到許多嚴重的困難

筆者服務的學校中，有許多導師都認為學生會自我傷害只是無聊或想引人注意才會這麼做，因此都不以為意或者認為不應該在意，或認為愈在意孩子會愈故意。其實孩子會自我傷害表示他們遇到很多嚴重的困難，而且這些困難不是青少年可以獨自處理、解決的，所以他們才會出現自我傷害的行為。老師們絕對不可以小看他們的自我傷害行為，他們是碰到大問題才會這樣的。

（三）自我傷害學生需接受長期、專業的輔導

會自我傷害的青少年很多都是因為缺愛、或者在情感上覺得孤單、對自我否定，在情緒上也常常是起伏不定的。這些問題都不是短期輔導可以解決的。所以建議學校一般老師若發現班上有自我傷害的學生，請立即轉介到輔導室，讓專業的輔導老師協助他們。但是若學校輔導老師對這樣的學生無法給予長期輔導，或因專業性不足無法給予有效協助時，請務必轉介給專業的心理師，讓專業人士給予他們長期的輔導或治療。

結語

從上述得知形成青少年自我傷害的原因是很複雜的，傷害自己的行為只是他們外顯行為上共同的結果而已。雖然如此，青少年自我傷害行為在經過專業的治療後是可以治癒的。事實上自我傷害是一種慣性的行為模式，不是用勸的或忽略不理就可以改善。作為家長、學校輔導老師或者是其他老師需要確實體認到「沒有學生是喜歡傷害自己的」。因此，千萬不要以為學生只是無聊亂畫線而已，必須找出原因改變其想法，以及提供學生學習解決問題、抒發情緒的策略，他們才會停止傷害自己。這雖然是一個很需要花時間、精力的工作，但是筆者樂觀相信，只要願意長期給這群學生支持與陪伴，加上專業助人者的協助，對於學生自我傷害行為的改善是可以預期的。☺



參考文獻

一、中文書目

- 許文耀、林宜旻 (1999)。自殺危險性發生模式驗證。《中華心理學刊》，41 (1)，87-108。
- 陳毓文 (2000)。他們想說什麼？青少年自傷行為之初探。《社會政策與社會工作學刊》，4 (2)，127-177。
- 陳毓文 (2001)。青少年自傷行為分析及其因應對策。臺北市：行政院青年輔導委員會。
- 程國選 (2005)。資優青少年自我傷害防治課程與教學——以生命教育為取向 (初版)。臺北市：心理。
- 彭桂玲 (2007)。青少年自我傷害行為之分析。國立臺北護理學院生死與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 唐子俊、郭敏慧 (譯) (2001/2002)。D. Simeon & E. Hollander 著。自我傷害的評估與治療 (Self-injurious behaviors)。臺北市：五南。
- 李俊毅 (譯) (1998/2004)。S. Levenkron 著。割腕的誘惑：停止自傷害 (Cutting)。臺北市：心靈工坊。

二、西文書目

- Alicia, C. (1999). *Coping with self-mutilation: a healing book for teens who hurt themselves*. NY: Rosen.
- Conterio, K., Lader, W., Kingsonbloom, J., & Bloom, J. K. (1998). *Bodily harm: the break through healing program for self-injurers*. NY: Hperion.
- Favazza, A. (1996). *Bodies under siege* (2nd ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Hawton, K., Fagg, J., Simkin, S., Bale, E., & Bond, A. (2000). Deliberate self-harm in adolescents in Oxford, 1985-1995. *Journal of Adolescence*, 23, 47-55.
- Hawton, K., Harriss, K., Simkin, S., Bale, E., & Bond, A. (Fall 2004). Self-cutting: patient characteristics compared with self-poisoners. *The American Association of Suicidology*, 34(3), 199-208.
- Ireland, J. L. (2000). A descriptive analysis of self-harm reports among a sample of incarcerated adolescent males. *Journal of Adolescence*, 23, 605-613.
- Kerfoot, M. (1996). Suicide and deliberate self-harm in children and adolescents. *Children & Society*, 10, 236-241.
- Matthew, S. (2002). *Living on the razor's edge-solution-oriented brief family therapy with self-harming adolescents*. New York: Norton.
- Muehlenkamp, J. J. (April 2006). Empirically supported treatments and general therapy guidelines for non-suicide self-injury. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 166-185
- Muehlenkamp, J. J., & Gutierrez, P. M. (Spring 2004). An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide attempts in a sample of adolescents. *Suicide and life-threatening behavior*, 34(1), 12-23.
- Perkins, D.F., & Hartless, G.(2002). An ecological risk-factor examination of suicidal ideation and behavior of adolescent. *Journal of adolescent research*, 17, 3-26.
- Ross, S. R., & Heath, N. L. (Fall 2003). Two models of adolescent self-mutilation. *Suicide and life-threatening behavior*. 33(3), 277-287
- Schmidt, U., & Davidson, K. (2003). Randomized controlled trial of brief cognitive behaviour therapy versus treatment as usual in recurrent deliberate self-harm: the POPMACT study. *Psychological medicine*, 33, 969-976.
- Schmidt, U. & Davidson, K. (2003). Cost-effectiveness of brief cognitive behaviour therapy versus treatment as usual in recurrent deliberate self-harm: a decision-making approach. *Psychological medicine*, 33, 977-986.
- Suyemoto, K.L., & Kountz, X. (2000). Self-mutilation. *The prevention research*, 7(4), 1-4.
- Walsh B. W., & Rosen P. M. (1988). *Self-mutilation*. New York: Guilford.
- Walsh B. W. (2006). *Treating self-injury: A practical guide*. New York: Guilford.
- Wertz. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167-177.
- White, V. E., Trepal-Wollenzier, H. & Nolan, J. M. (Fall 2002). College students and self-injury: intervention strategies for counselors. *Journal of College Counseling*, 5, 105-113.

校園中感染愛滋學生的心理輔導與失落悲傷調適

■ 丁宥允（癩心鄉心理諮商中心諮商心理師）

1997年，國內第一位因感染愛滋病毒而被拒就讀大學的案例出現，當時的臺灣社會充滿著對愛滋知識的混淆不清與無知恐懼，如今過了13年，愛滋醫藥的進步讓愛滋感染者存活的機率大大提升，正確愛滋知識的傳播也因網路的發達而可以不斷更新。近年來因為毒癮愛滋的感染率攀升，政府對於校園中的愛滋防治教育宣導也開始重視，希望透過宣導安全性行為或拒絕毒品來降低愛滋感染率。但從實際感染的統計看，根據臺灣疾管局在2010年2月統計，臺灣感染愛滋的人數累積達18,524人，其中年齡層分佈在0~19歲的感染者累積達477人，占總感染人數24.7%，而年齡若為包括大專以上至研究所學生年齡層0-29歲者，感染累積人數達7430人，占總感染人數40.1%，其中註記為學生身分在97年2月統計累計為630人，占總感染人數4.13%，98年2月的統計累計為793人，占總感染人數4.67%，今年（2010）2月累計有975人，占總感染人數5.26%。從上述的統計數字來看，校園中學生感染愛滋病毒的比例逐年升高，對於校園中學生感染愛滋的全面性教育與輔導勢必要有集合各專業與層面的統整性計畫，以因應未來校園愛滋事件的衝擊。目前校園愛滋防治實施中，關於感染愛滋學生的心理輔導與失落調適是較少被討論與研究的一面，本文將嘗試從這個觀點來探討並期待能引發一些公共的重視與討論。

感染愛滋學生的心理輔導

一、通報與隱私

如果一位學生擔心自己感染愛滋或知道自己已經感染愛滋，鼓起勇氣尋求學

校輔導老師的幫助，如果你是那位老師，閃進你腦海的第一個念頭會是甚麼？

根據2004年通過公布的「各級學校防治後天免疫缺乏症候群處理要點」，有關學生權益與隱私的保護應該是第一個被注意的重點。

雖然有關未成年學生感染愛滋的告知處理，必須是協助當事人的情形下告知家長或監護人，但是通常學校與老師從第一時間內知道實情到協助學生告知家長或監護人之間，是需要專業的輔導老師介入與評估告知的必要性與風險，這當中考慮的層面包括了醫療、倫理、法律、行政與心理層面。學校專業輔導老師必須具備了解學生在懷疑或確知自己感染愛滋病毒當下的心理需求，才能有助於後續告知與繼續建立心理健康的復原。至於已成年之學生，基於上述第五條的說明，知道實情的老師也必須與學生充分溝通並讓學生知道必須尋求專業的協助，方能告知他人。

二、懷疑或恐懼感染愛滋病毒學生的心理需求

愛滋病至今都還是一個沒有解藥的致命性疾病，學生若因為某些因素強烈懷疑自己感染愛滋病，心理上將出現焦慮與憂鬱的徵候，在課業上無法專注，人際上會退縮，生理上或許也開始出現許多病徵，對於不確定是否感染愛滋的學生而言，有一些實際的輔導步驟與原則可以參考：

- （一）緩和與安定學生焦慮與擔心的心情，鼓勵並仔細傾聽學生擔心害怕的事情，這時候輔導老師詢問與了解學生感染的原因，主要目的是為了幫助學生釐清自身對愛滋傳染的相關知識，而不是為了一探究竟學生到底做了什麼事情才感染疾病。
- （二）當學生情緒比較舒緩後，引導學生思考實際的行動以解決心中疑慮，要如何檢驗？去哪裡檢查？誰可以陪同？學生對於檢查後的結果會曝光的擔心又是什麼？如何降低學生對目前隱私曝光的疑慮？
- （三）感染愛滋病毒會有空窗期，大概是感染後的一到二星期內無法測出體內的愛滋抗體，而造成檢測的陰性反應，通常在這段時間中，學生必然有許多不確定與不安全的情緒，提供學生情緒的支持並讓學生知道照顧自己的生理健康是重要而自己有能力做到的。
- （四）確定學生不會再繼續高危險感染的行為，如果是性的關係引發的，應與學生討論此類行為的後果，並讓學生覺察改變行為需要來自自己對生命

的態度。如果學生是因為藥癮而有的疑慮，與學生討論用藥的危險與後續是否該進行醫療戒斷事宜，這時必須與學生討論告知和轉介的必要性。

對於已經確定知道自己感染愛滋的學生（包括上述提及經過鼓勵前去篩檢的學生），則也有一些不同的步驟：

- （一）當學生還處在得知結果的震驚與混亂中時，這時學生需要的是情緒上全然的支持，這時輔導老師可以陪伴並給與學生安全的空間與方式抒發情緒，期間可以藉由傾聽的了解與詢問，讓學生慢慢整理思緒與恢復情緒。
- （二）檢核學生的自殺意念或企圖。學生若在不知情或完全沒有對自己高危險行為的認識下被感染，感染事實的衝擊必然無法在短時間接受，這時可能會有急性壓力或創傷徵候出現，這時對學生自殺意念的檢核是絕對必要的，對於學生無法控制的情緒或想法，必要時可以開啟校園內危機事件處理的機制，這時，學生的自殺意念企圖是危機處理與關切的目標，感染愛滋的資訊必須和學生充分地溝通下才能告知必要的人，而學校屬於必要行政而需被告知的人員，仍需尊重當事人的隱私權，如此才能預防學生遭受二次心理傷害。
- （三）與學生討論就醫安排，確定生理健康的穩定恢復時程。
- （四）協助處理或轉介學生與家庭其他成員（若已經被告知）對疾病所產生的心理衝擊，包括學生與家庭成員之間情緒的衝突、對疾病所產生的失落與悲傷的調適。

感染愛滋病毒對身心的衝擊影響經常是互相交錯著，通常感染者會經由身體的不適發現感染了愛滋，因此身體的照顧也經常必須優先處理，感染者在經過第一階段的情緒混亂或急性壓力期後，接著會面對如何適應此致命性疾病的長期歷程，愛滋藥物的進步讓愛滋病漸漸變成像一種慢性疾病，致命的嚴重性可以被藥物與醫療控制，因此對於疾病適應的歷程有很多將是心理上的調適與努力，在學校的輔導中，輔導老師了解感染愛滋學生的疾病失落與悲傷調適是很重要的輔導知能，以下將簡單概述幾個面向，幫助我們理解愛滋學生適應愛滋疾病歷程中的心理需求。

愛滋學生的多重失落與悲傷調適

一、愛滋學生的多重失落

在許多失落與悲傷的研究中，失落經常意味著被剝奪了一些東西（人、事、物、關係）（Leaver, A. C., Perreault, Y., Demetrakopoulos, A. and the AIDS Bereavement Project of Ontario's 'Survive & Thrive' Working Group, 2008; Corr, N., & Corr, 2003; Hunt, J., 2004; Klein, S. J., 1998; Nord D., 1997; Neimeyer, R. A., 2000; Oram, D., Bartholomew, K., & Landolt, M. A., 2004），Rando, T.（1986）提出多重失落的定義認為有兩種指涉，一是指在同一事件中失去一個以上所關心的人，其二是指在短暫時間中經歷一連串的失落。（引自Beder, 2004），研究者認為失落意指一個人身心靈的狀態、能力或處境從擁有到缺乏；而多重失落則意指一個人生命存在樣貌與狀態，持續而重疊的從擁有到缺乏。因此在這裡，研究者將失落視為不僅僅是與死亡相關的失去狀態，而是指稱人生命存在的變動樣態，從這個觀點看，感染愛滋病就意味著生命與存在狀態開始產生了許多變動，就像大多數致命性疾病一樣，愛滋病毒會帶來死亡的失落，但愛滋病因為有著跟其他致命性疾病不同的社會道德印象，以及與性相關的隱晦特質與評價，使得愛滋病造成的個人失落向外涵蓋了許多人際與關係的失落；向內涵蓋了個人存在意義與靈性或精神性指引的失落，終其一生，因為愛滋病毒存在的持續性，其造成的失落樣態將持續變化進行著。兒童、青少年與青年感染愛滋，其面對的多重失落就發展的觀點看，與死亡觀點、人際關係與自我認同有較多的影響，以下就此三個觀點來看愛滋學生的多重失落。

（一）預期的死亡失落與焦慮

愛滋病毒自1981年被發現，到1994年發明愛滋雞尾酒療法，因愛滋病毒的快數複製擊潰人體中的免疫系統，病人一旦發現感染愛滋，通常都是發病期，死亡隨之而來，預期中的死亡意念比任何絕症都來的強烈，一些早期對愛滋失落的研究都與愛滋的死亡議題相關（Biller, R., & Rice, S., 1990; Cherney, P. M., & Verhey, M. P., 1996; Doka, K. J. (Ed.), 2002; Hintze, J., Templer, I. D., Cappelletty, G. G., & Frederick, W., 1994; Mallinson, R. K., 1999; Sikkema, J. K., Kalichman, S.C., Hoffmann, R., Koob, J. J., Kelly, J. A., Heckman, T. G., 2000; Turner, A. J., 1999; Worden, J. W., 1991），那個年代得知感染愛滋病毒，就如同被宣告了隨時、不久即將來到的死亡日期，失落的主題環繞著顯而易見的死亡，生存的每一

天似乎都為了預期死亡的來臨，發現感染愛滋幾乎就是等待死亡。如今，愛滋療法的進步，有效控制了愛滋病毒的複製，愛滋感染者的生存希望受到革命性的鼓舞，感染者對死亡的預期性焦慮從單一的死亡現象轉移到對日常生活中許多事物的恐懼擔憂，包括：對於如何死的狀況憂心、對於身體衰敗形象損毀的擔心、對於生活中計畫與希望的實現擔憂、對於何時會發病感到擔憂，以及對於身體健康影響就學、就業的擔憂等等。

兒童、少年、青少年對成熟的死亡概念發展並不相同，所謂成熟的死亡概念是指對於死亡的理解與認知可以達到：死亡的不可逆性、死亡的普遍性、死亡的無功能性與死亡的因果性。感染致命性的愛滋病毒會讓不同年齡層的孩子發展不同的死亡想像與感受，在這個階段裡，年輕生命對於死亡的焦慮源自於與親愛的家人分離的痛苦、對於還未完全經驗到人生的遺憾、對於死時的自己是否孤單與痛苦害怕，以及對於死後世界的未知恐懼。預期死亡的想像根據不同的發展階段以及依附關係的程度而有不同，學齡前的兒童會有主要的分離焦慮；小學階段的孩子則除了分離焦慮，還會有一部分的兒童對於死亡有過份恐怖的想像，導致成為生活不穩定的因子；青少年對於預期死亡的理解中，如何死與死後去處的想像會比分離的焦慮更多，其焦慮來自於經驗中無法科學驗證的解答；青年期的學生對於死亡的預期性失落含有較多的人生意義與價值的虛空感。這些預期性的死亡想像與認知，無可避地的影響個人對於生活事件的感受，特別是當挫折、失望與被拒絕的情境出現時，即使很小的事件也可能會引發強烈的預期性死亡失落。

(二) 同儕與人際關係的失落

自愛滋病發現至今，已經跨越過30個年頭，但愛滋病並沒有超脫出一般人的刻板印象，因為愛滋病出現的特殊地域性與族群性，在美國的早期研究文獻當中，對愛滋病失落或喪慟的研究通常是與男同志族群有關。根據Wright, C. 和Coyle, A. (1996) 在英國地區的研究，失落、死亡喪慟的研究族群也都集中於男同志的族群，雖然愛滋病引起的多重失落現今看來絕不是只有男同志才會面臨的議題，但是早年的這些研究仍具有一些指標性意義，來幫助我們理解現今愛滋感染者所面臨的有關社會性失落與死亡的議題。

社會與人際關係中的失落幾乎源自於社會歧視與標籤 (Block, R. G., 2006; Herek, M. G., 1999; Herek, M. G. & Capitano, P. J., 1999; Greene, K., Frey, R., & Der-

lega, V. J., 2002; Archer, J., 1999; Klein, S. J., 1998)，愛滋標籤化影響了感染者選擇是否該在人際中公開感染事實的決定？是否該為了爭取有限的資源或權利而公開？感染愛滋的學生第一面對的人際擔憂是如果讓感染事實被學校中其他人知道，會不會就被貼上標籤？感染愛滋的學生會擔心同學、師長以什麼眼光來看他？同儕的影響與支持在此時非常重要，但是普遍社會大眾對於愛滋及其聯想，往往造成愛滋感染學生選擇隱瞞，但如果隱瞞事實繼續就學，難免因為有時候感染引起的症狀較嚴重，要經常請假的困境，心理上會有負擔與掙扎，時間一久，感染愛滋學生自然會想要疏離以避免不必要的猜疑，最後，休學成了唯一的選擇，而人際與同儕關係在休學的狀況下將很難維持，也會引發愛滋感染學生其他的次級失落。

(三) 自我認同與親密關係的失落

根據艾瑞克森的發展理論，青少年（12-20）或青年（20-40）這兩階段的發展任務主要為自我認同和建立親密關係，青少年期是一個人建立「我是誰」的認定時期，青少年在此時期的生活與人際的過程中，必須發展並持續維持一種對自己的認識感，從自我的恆定認識感中，才能培養自我價值與自尊，感染愛滋的學生在此時期因為疾病汙名化的影響，經常會產生對自我價值與認同的混亂，而又因為愛滋的社會標籤，讓此時期的青少年無法在同儕中得到充分探索自我的空間。

青少年在此時期的另一個發展任務是性認同的議題，因為生理性徵的改變，對於兩性或親密關係的探索以及在探索中尋找自我認同是一個必經的過程，但對於感染愛滋的青少年而言，有關性或親密關係的探索過程會因為疾病而產生失落。不論此時期的性傾向為何，感染愛滋總是讓人在性關係上失去了安全感，增加了危機感與焦慮，雖然安全的性行為是可行的，但是感染者的另一半若是非感染者，感染者總會有許多的心理負擔，感染者或許不願意冒險讓所愛的人成為感染者，因此在性關係裡形成有限制的自由。感染者若還沒有固定或開始有性的行為與關係，則對於一份親密而持續的關係之渴望是無法期待的。

當然，親密關係裡有另一個重要的因素是指心理上的親密感，感染愛滋對於未來尋找親密關係的渴望會被迫中止，繼而產生許多負面或憂鬱的想法與情緒，愛滋感染者心理上害怕被拒，也會形成內在的心理防衛，終其一

生，感染者都要面對親密關係裡的矛盾與掙扎。

二、愛滋學生相關悲傷

所謂悲傷，是人在面臨死亡或失落時的反應，包括感覺（feeling）、生理知覺（physical sensation）、行為（behavior）、認知（cognition）、人際（interpersonal）、精神（spiritual or philosophical）等六個面向。Burton認為悲傷是一種自然的反應或情緒，會產生心理的受苦與生理上的痛苦（Archer, J., 1999）。Corr, et al. (2003)認為悲傷是一個人對失落的內在及外在的反應，不僅僅是一種情緒或感覺；Worden (2002)認為悲傷可由生理、心理（情緒和認知）、行為、社會和靈性的面向來經驗與表達；DeSpelder, L. A. & Strickland, A. L. (2005)則認為悲傷是指對失落的反應，它包括了思想、感覺、生理、行為和靈性上的反應。愛滋感染者或感染者的家人，照顧者以及伴侶，在面對愛滋相關多重失落產生的悲傷反應除了上述一般悲傷的反應外，還有一些特殊的悲傷反應。

（一）預期性悲傷

悲傷來自於失落的反應，預期性悲傷來自於現在的失落及對失落的結果有所預想，對於未來即將發生的死亡或次級失落感到悲傷，不論是感染者或感染者的家人親友，都會有預期性悲傷的反應出現。Rando (1986)認為，在非預期性悲傷中，一個人的因應能力會因為失落的突然性而降低，但預期性失落會讓看得到的死亡在一個發展的歷程中顯出某些意義，不過Rando也表示看到預期中的失落，並不意味這個人可以經歷預期性悲傷，也就是說預期性悲傷是主動的社會心理過程，單單在死亡前有一段時間可以預期，並不代表與失落有關的思想與情緒的主動過程，這當中影響預期性悲傷的因素有許多，比如說死亡形式、生病方式、目前的壓力（經濟、社會、生理、情緒、發展），不確定性與確定性的時間、與不同醫療人員的互動等等都有互相的關係（Walker, J. R., Pomeroy, C. E., McNeil, S. J., & Franklin, C., 1996）。

過去談到預期性悲傷大部分都環繞著死亡的悲傷，但是近來的研究顯示預期性悲傷的概念顯然更適用於生活中種種失落引起的情感反映（Geraldine M. Humphrey, David G. Zimpfer, 2008; Doka, K. J., 2009），愛滋感染者或感染者的照顧者、家人，都會在長期的生活中因為愛滋的多重失落，經驗到預期性的悲傷。Doka (2009)認為過去對預期性悲傷的想法起源於一種流體靜力學

（Hydrostatics）的假設，即認為悲傷有一個總合的量，在死亡發生前，悲傷反應的出現與釋放，會減低了死亡失落真正發生後的悲傷反應，但這樣的概念並不適用於許多長期或慢性致命性疾病的失落悲傷現象。本文作者認為，對於愛滋相關的死亡與失落而言，預期性悲傷既不是在死亡前完成所謂悲傷的任務，也不只是將死亡後的悲傷提前，感染者生命中隨者多重失落不斷持續進行，預期性悲傷就會是一種永無休止的進行式，悲傷會成為一種常態經驗，在生活中不斷出現，如何看待悲傷出現的正面性，而不是負面性，決定了染感者如何與疾病共活的生命意義。

（二）被剝奪的悲傷

Doka (2002)曾經以「被剝奪的悲傷」(disenfranchised grief)來描述不被文化、社會認可與隱匿的悲傷形式。許多的悲傷研究曾指出在某些形式的死亡或疾病中，因為文化或社會禁忌所導致的悲傷多少都是一種被剝奪的悲傷，然而愛滋感染者所經歷的被剝奪之悲傷更顯示出社會文化與主流權力下一種被動、參雜道德批判的壓制。悲傷歷程中能正向地公開表達悲傷失落的情感，是促進復原力的有效因子，然而愛滋感染者或其家人、親友很難在公開的狀況下表達生活中種種失落的悲傷，其社會支持的網絡也很難開展。當失落悲傷的情緒無法透過社會支持的方式釋放，通常會導致許多憂鬱的情況產生，甚至會產生許多的複雜性悲傷。對於少年、青少年時期的愛滋感染學生而言，家庭依附關係的連結是重要的另一個支持來源，但是因為愛滋所帶來的社會眼光，家庭其他成員或父母親同樣會面對無法啟口的疾病挫折，甚至帶著羞辱感、自責或憤怒來面對感染者，愛滋所引發的家庭風暴被掩蓋在被剝奪的悲傷底層，無法被看見、也無法被癒合。

（三）複雜性悲傷

當一般的失落所引發的悲傷無法透過正常而普遍的方式抒發、轉化，得到支持，悲傷情緒會轉變成各種不同的形式被壓抑著，學生面對感染愛滋的衝擊下，或許首先要處理的不是悲傷情緒，而是激烈的自我放棄念頭與各種其他的現實難題，例如學生或許會產生自殺的意念，或者學生擔心該如何告訴父母親？該如何看醫生、吃藥？吃藥會不會有副作用？該如何不會因為身體不適而經常請假曠課？該不該告訴男朋友（女朋友）我感染了愛滋？該不該休學？等等問題。等到現實的問題一一暫時解決後，隨之而來的種種失落

感與情緒才會在日常生活中伺機而出，本文作者認為複雜性悲傷是指重複性的失落衝擊在不同情境脈絡下的交互作用產出物，例如性與親密感的需求失落，在不同的發展階段、不同的社會脈絡與生活情境下，都會不斷產生不同的悲傷反應，青少年期的親密感失落大部分會影響此時期對於自我認同的探索追求，青年期的親密感失落則大部分會影響其社會參與及孤獨限縮的人生觀。

失落的處境，即便是小小的生活細節或事件，都會累積與引發再次失落，隨著這些生活中層疊的失落處境，複雜的悲傷反應會反覆出現在幾個層面，例如長期的憂鬱情緒、睡眠或飲食的障礙、焦慮身體的任何徵候或改變、無法發展適合的興趣及生涯計畫、限制或封閉的社交與人際關係等，這些層面的交互作用與影響有時也會引起嚴重的精神症狀或心理困擾，但是往往也因為顯見的症狀，讓求助者與醫治者容易忽略了屬於愛滋特殊失落中的複雜悲傷。

三、失落與悲傷輔導

對於校園中學生感染愛滋，除了初期可能需要的的危機處理之外，對於疾病調適的輔導若能基於上述的基本概念，適時提供學生心理支持，對於感染學生可以引發正向而持續面對疾病失落的動力，在做法上，下列有一些原則可參考。

(一) 協助學生對疾病的接受

學生對於自身感染愛滋的接受困難度並不亞於接受被宣判得了癌症，因為疾病的隱晦性，協助學生從認知與情感上完全接受感染事實，是開始疾病適應歷程的第一步。通常認知上的接受會比情感上的接受來得快，情感上的接受會歷經感染者對於感染愛滋種種錯綜複雜的情緒歷程，包括自我的懷疑與責疚、對他人的恨意或愧疚、痛苦傷心、空洞無意義感及絕望感。通常，家人的支持是學生接受疾病事實很大的助力，如果因為輸血感染愛滋，學生與家人對於情感上要接受事實比較能夠同步，因為感染的原因是一個非關道德的因素；但是如果因為跟性有關的原因，感染學生在告知家人之前，內心必然有煎熬與掙扎，這需要花一些時間來準備與調適。例如：學生是尚未出櫃的同志，該如何面對告知父母的局面？告知感染愛滋又同時告知自己是同志，父母的反應會如何？學生必然會擔心害怕自己是否能夠承受父母的反應？這時學校老師的支

持、幫助與事前與學生充分討論，例如：跟學生討論恐懼擔心的事情，針對擔心的事情提出解決或因應方法，也可以陪同學生一起面對家長，讓學生在告知家人時之後，可以在當下仍能有所支持的面對結果。

(二) 協助學生了解失落的擺盪循環

當學生告知家人後，無論結果如何，輔導老師可以開始協助學生面對疾病中的失落。Stroebe, M. S. 和 Schut, H. W. (1999) 提出喪慟的雙軌擺盪理論 (dual process model of coping with bereavement) 在說明喪慟者的悲傷歷程，雖然這個理論在說明有關死亡的喪慟，本文作者認為一樣的概念也可以應用在了解長期疾病的適應歷程中。所謂雙軌擺盪理論是指面對失落，生活的方式由兩種不同的生活目標引導：復原導向與失落導向。在持續的日常生活中，一個人從最起碼維繫生理功能開始活下來，接著慢慢與過去的生活接軌或調整新的方式，這些都是復原導向的生活方式；另一方面，為自己的失落哀悼與不斷經驗失落的悲傷與挫折，是失落導向的生活方式，這兩種方式並沒有截然的劃分。面對愛滋的疾病適應，輔導老師可以協助學生在生活中了解疾病影響的歷程，並發展出自己的適應模式。

(三) 協助學生發展支持網絡

面對疾病的打擊會讓學生在班級校園活動中退縮，鼓勵學生參與與維持日常的同儕網絡，一方面，對於感染事實的揭露需要跟感染學生充分地討論，去除學生的疑慮；另一方面，學校若能在進行生命教育與愛滋教育時，讓其他學生學習正確的愛滋知識，移除不必要的愛滋恐懼，教導學生面對生命的尊重不因疾病而有差異。

除了學校同儕的支持，利用網路上的資源，尋找愛滋感染者的互助團體或機構，也有很大的幫助，這時可以協助並與學生討論其他社會上可以使用的資源，讓學生發展社會認同與支持的網絡。

(四) 協助學生建立自身疾病關照方式

當感染學生對愛滋有正確的認知與理解的態度時，協助學生探討關於疾病的自我照顧方式，包括如何促進與維持自身的免疫力、如何保護自己也保護別人、如何在健康有狀況時緊急處理、如何處理意外受傷等等。當學生為自己建立一套照顧自己健康的管理模式後，學生獲得的並不只有自身的健康照顧，同時也為自己找到有意義與責任的生活方向。

(五) 協助學生發展生涯規劃

感染學生在疾病適應過程中，有一部分的任务在於對於未來生涯發展的想法與規劃，疾病的影響因人而異，對於控制良好的疾病狀況與維持的學生而言，生涯的認識與規劃探索跟其他學生並無不同；但是如果受到愛滋病毒影響而有引發許多其他併發症的疑慮，生涯的規劃會受到現實條件的限制，與學生談論對未來夢想的失落感受，引導學生發掘自身不被疾病限制的潛能，才能讓學生為自己注入希望並持續以恆。

結論

愛滋病至今仍是無法治癒的疾病，感染愛滋也有特定的感染途徑，愛滋在臺灣所引起的話題經常脫離不了同志、性關係混亂、毒品注射等，負面的社會報導加深愛滋議題的不可見性，校園中的愛滋感染狀況目前雖然不見得那麼明顯，但是從逐年增加的統計數字來看，對於校園中感染愛滋學生的輔導與教育是一個長期而必須重視的議題，對於有關愛滋疾病的防治除了目前在許多學校推行的防治教育外，真正可以降低感染率的根本作法應該從對愛滋病的歧視著手，目前對愛滋的恐懼，經常來自變形的社會恐同症，恐懼同性戀以及對同性戀的異質性厭惡感，但是感染愛滋並不是同性戀的專利，異性戀、毒品注射或輸血都可能感染，如何讓疾病回歸到疾病，除了普遍地宣導正確的愛滋認識外，校園中對於性別平等教育、尊重生命無差別的教育都必須長期關注與施行，有關愛滋感染學生的心理輔導也必然要包含悲傷失落的這一範疇，才能讓學生學習到如何長期適應愛滋所帶來的失落衝擊，並能過有意義與希望的人生。



參考書目

- Archer, J. (1999). *The Nature of Grief*. London: Routledge.
- Beder, J. (2004). *Voices of Bereavement*. New York: Taylor & Francis.
- Biller, R. & Rice, S. (1990). Experiencing multiple losses of persons with AIDS: grief and bereavement issues. *Health & Social Work, 15*(4), 283-291.
- Block, R. G. (2006). Is it just me? Felt HIV-related stigma among adults with HIV. *Journal of HIV/AIDS Social Services, 8*(1), 1-19.
- Chemey, P. M., & Verhey, M. P. (1996). Grief among gay men associated with multiple losses from AIDS. *Death Studies, 20*, 115-132.

- Corr, C. A., Nabe, C. M. & Corr, D. M. (2003). *Death and Dying, Life and Living* (4th ed.). Wadsworth: Thomson Learning.
- DeSpelder, A. L., & Strickland, L. A. (2005). *The last dance* (7th ed.). NY: Mc Graw Hill.
- Doka, K. J. (2002). How we die: Stigmatized death and disenfranchising grief. In K. J. Doka (Ed.). *Disenfranchising grief: New directions, challenges, and strategies for practice*. IL: Research Press.
- Doka, K. J. (2009). *Counseling individuals with life-threatening illness*. New York: Springer.
- Humphrey, G. M., Zimpfer, D. (2008). *Counseling for Grief and Bereavement* (2nd ed.). London: Sage.
- Herek, M. G. (1999). AIDS and stigma. *American Behavioral Scientist, 42*(7), 1102-1112.
- Herek, M. G., & Capitanio, P. J. (1999). AIDS stigma and sexual prejudice. *American Behavioral Scientist, 42*(7), 1126-1143.
- Hintze, J., Templer, I. D., Cappelletty, G. G., & Frederick, W. (1994). In Neimeyer A. R. (Ed.). *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application*. (193-200). Washington, DC: Taylor & Francis Inc.
- Hunt, J. (2004). Sole Survivor: A Case Study to evaluate the dual-process model of grief in multiple loss. *Illness, Crisis and Loss, 12*(4), 284-298.
- Greene, K., Frey, R. L., & Derlega, J. V. (2002). Interpersonalizing AIDS: Attending to the personal and social relationship of individuals living with HIV and/or AIDS. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*(1), 5-17.
- Klein, J. S. (1998). *Heavenly Hurts: Surviving AIDS-Related Deaths and Losses*. New York: Baywood
- Leaver, A. C., Perreault, Y., Demetrakopoulos, A., & the AIDS Bereavement Project of Ontario's 'Survive & Thrive' Working Group (2008). Understanding AIDS-related bereavement and multiple loss among long-term survivors of HIV in Ontario. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 17*(1-2).
- Mallinson, R. K. (1999). The lived experience of AIDS-related multiple losses by HIV-negative gay men. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care, 10*(5), 22-31.
- Nord, D. (1997). *Multiple AIDS-Related Loss: A Handbook for Understanding and Surviving A Perpetual Fall*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Neimeyer, R. A. (2000). *Lessons of loss*. Memphis: Center for the Study of Loss and Transition.
- Oram, D., Bartholomew, K., & Landolt, M. A. (2004). Coping with multiple AIDS-related loss. *Journal of Gay and Lesbian Social Services, 16*(2).
- Rando, A. T. (1986). A comprehensive analysis of anticipatory grief: Perspective, processes, promises, and problems. In Rando T. A. (Ed.), *Loss and anticipatory grief* (pp. 248). Toronto: Lexington Books.
- Sikkema, J. K., Kalichman, S. C., Hoffmann, R., Koob J. J., Kelly, J. A., Heckman, T.G. (2000). Coping strategies and emotional wellbeing among HIV-infected men and women experiencing AIDS-related bereavement. *AIDS Care, 12*(5), 613-625.
- Stroebe, M. S. & Schut, H. W. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies, 23*, 197-224.
- Turner, A. J. (1999). *The experience of the multiple aids-related loss in persons with HIV disease: A Heideggerian hermeneutic analysis*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Georgia.
- Walker, J.R., Pomeroy, C. E., McNeil, S. J., & Franklin, C. (1996). Anticipatory grief and AIDS: Strategies for intervening with caregivers. *Health & Social Work, 21*(1).
- Worden, J. W. (1991). Grieving a loss from AIDS. In C. B. T. Madalon O'Rawe Amenta (Ed.), *AIDS and the hospice community* (pp. 143-150). New York: The Haworth press.
- Wright, C., & Coyle, A. (1996). Experiences of AIDS-related bereavement among gay men: implication for care. *Mortality, 1*(3), 267-283.



割不斷的憂傷

輔導自我傷害行為學生的案例分享

■ 范怡（臺北市立長安國民中學教師）

■ 評論：林蔚芳（臺北市立教育大學心理與諮商學系副教授兼系主任）

大部分的人在面對具威脅的環境、困境或可能造成傷害的狀況下，通常都會採取保護自我的措施。然而，有一部分的人在面對這樣的狀況，卻選擇傷害自己或讓自己的身體受到損傷。在校園間，青少年自我傷害行為有越來越多的傾向，而這些青少年的自我傷害行為背後並無自殺企圖，最近研究（陳毓文，2006）發現有22.4%的受訪青少年過去曾經有過自殘的行為（亦即將近四個青少年中有一個曾經有過自殘行為），也證實這個現象。

猶記得在第一次面對自我傷害的學生時，內心的不安與惶恐。一方面對自我傷害的了解不多，擔心學生會走上自殺一途；一方面又對於自身輔導技巧的不足，擔心自己是否能夠給予學生適當的協助。毛毛（化名）是一個多次、反覆自我傷害的學生，筆者幸而在陪伴毛毛的過程中得到同儕與專業的支持，協助毛毛能以更適當的方式取代自傷行為，也是一個專業成長豐碩的經驗。

個案資料

一、基本資料

（一）年齡：8年級（國二），14歲

（二）性別：女生

（三）家庭概況

1. 父母分居近5年，父親與小六的弟弟住新竹（與祖父母同住），母親與當事人住臺北。



2. 不定時與父親、弟弟通電話，每學期也會跟父親、弟弟見面；過年時，全家才會相聚。

3. 父親為獨子；母親有一兄長及一妹妹，皆住南部，鮮少聯絡。

（四）家庭關係

1. 自述家人關係淡薄，父母感情不睦；因與母親同住故覺得最親近，但與弟弟感情較好。

2. 由自畫的家庭圖呈現出自己與家人的距離疏遠；與父、母、弟弟的關係分別為疏離、偶有衝突、普通。

二、背景資料

（一）發展史

1. 小時常與弟弟玩在一起，與弟弟感情好；因弟弟為獨子，覺得阿公、阿嬤疼弟弟，父母也有偏心的情形。

2. 小學四年級父母分居，當時吵架吵得很凶，但未對當事人說明分居原因，以及未與當事人討論就決定與母親同住臺北。

（二）學校史

七升八年級（國一升國二）時轉學；七年級（國一）後半段出現自我傷害行為及被同學語言霸凌現象，也有出現不願上課、缺課多的情形。

（三）疾病史與諮商經驗

1. 母親曾對導師說當事人有憂鬱症，但無就醫資料。

2. 曾經在國小時因為老師跟母親透露談話內容而不信任老師。

問題分析與描述

一、毛毛的故事

未換季的四月天，耐不住熱的學生已著夏季服裝到校；一連幾天近30度高溫都見毛毛著長袖，出於直覺地特別注意她的狀況。沒錯，毛毛是個具自我傷害行為學生，在國小六年級時，開始有割腕的行為出現；現在，除了割腕外還出現拔毛（眉毛、頭髮及體毛）的情形。

毛毛的父母分居多年，她跟著母親住在臺北，而弟弟跟父親在新竹。小六時因為跟好友冷戰、加上考試成績不佳被母親罵，第一次出現割腕；之後，每當毛毛心情不好或覺得孤單、煩悶時，她就會用這個方式發洩自己的情緒。一次毛毛



午休時用美工刀割自己的時候被同學看到，同學的大叫也讓老師及家長知道她的狀況。也從那次之後，她開始有拔毛的行為產生。

進入國中，毛毛有一段快樂的生活；然而，因為一次與好友的吵架，她把自己的眉毛幾乎拔光，少了眉毛，班上男生開始嘲笑毛毛、幫她取難聽的綽號。一整個學期下來，班上語言霸凌的情況不見改善反倒嚴重，受不了同學的嘲弄，她自我傷害行為愈來愈頻繁、她也不願出門上課，導致親子間出現衝突。最後，毛毛的母親決定讓她轉學。

開學第二週，轉入學生輔導是我第一次跟毛毛說話，她給我的第一印象是安靜、內向，又有些緊張與謹慎的女孩。雖然沒有明言轉學原因，卻可以感受到她對新的學校生活是有所期待的。

第一次段考後某一天，看到學生焦急地跑進輔導室並急促地說著：「老師，毛毛把自己關在廁所裡已經快半個鐘頭了，怎麼辦？」當趕到廁所時，發現生教組長、導師以及一群同學都在廁所，聲聲呼喊毛毛都不見回應。讓同學先離開廁所（只留一位好友），並告知我們擔心她的狀況需強行進入後，請生教組長爬進廁所將門打開，只見毛毛蹲在角落、縮著身子，對所有的人都無回應；母親趕到學校她仍無任何改變；因此，只留下我與母親陪在廁所……

二、主要問題概述

建立良好的人際關係、獲得友誼及自我認同是青少年發展階段重要的任務。毛毛的自傷行為反覆在家中及校園中出現，綜觀毛毛的行為特徵，大致如下：

（一）行為部分

1. 自我傷害行為：由早期的割腕，到現在以拔毛行為為主。拔毛行為已二年之久，眉毛毛囊已受損，因此眉毛的生長與復原速度變緩慢，造成外觀的影響；除此，當事人也會在家浴室拔體毛（這部分情形因不外顯，故無法得知嚴重程度）。
2. 退縮行為：較少主動與同儕相處，在分組活動課程也不主動發言，下課時同學若未找她，她就會獨自坐在座位。
3. 被同學嘲笑時，會躲在廁所或趴在桌上，即使上課也不改其行為反應。
4. 約當事人晤談，若提及自傷行為則不發一語。（僅談論偶像及餐飲相關議題）。
5. 不願起床、賴床嚴重，晚起而不願到學校。



（二）情緒部分

1. 情緒變化：原是開心、平靜的狀況，若聽到同學談話內容有影射眉毛的話題，就很快地沈默、低落；有時會易怒。
2. 猜疑：對部分同學聚集、說笑，有時會覺得同學在笑她。
3. 對母親有較強烈情緒反應，如：易怒、衝動。

（三）認知部分

1. 認為同學（尤其是男同學）都在嘲笑她，覺得她是個怪人、醜人。
2. 認為沒有人懂她，也沒有人在乎她。
3. 認為學校、同學及老師都很討厭，不知自己為何要到學校。
4. 認為母親只關心功課，根本不知道自己喜歡什麼。

輔導策略

陪伴毛毛的過程中，除了找一些書籍與研究資料外，也開始與同儕討論及個案研討以找到協助毛毛的方法。從認識自我傷害行為開始，到可能的原因、相關行為模式、評估與輔導技巧；在與她建立起關係之前，只能先把自己準備好以及明確表達對於其自我傷害行為的擔心。直到一次家訪後，我們的關係開始有了改變；經過近一學期的接觸，毛毛才漸漸願意吐露自己的心情，在詢問了每道傷痕的故事、傾聽了每個故事後，才感受到她是如何透過自我傷害來面對不想面對的困境……。

一、建立關係

在陪伴的過程中，與毛毛建立關係是最艱澀的部分。剛開始，因為熟悉度不夠，加上是因廁所事件而接觸，她對於約談顯得冷淡。

在一週一次的約談過程中，前三次毛毛都不願提拔毛的事，僅承認自己在國小時會割手腕，現在已經很少割手腕了。

透過輔導活動課程，發現毛毛與佳佳（化名）很好，看見佳佳手上也有割痕，因此詢問是否願意一起晤談一次。在這次的過程中，因為有佳佳較主動的分享，毛毛終於願意在晤談中提到拔毛的事。之後，才願意提及拔毛的時間、地點、頻率、情況以及是否有其他的自我傷害行為等內容。

二、危機評估

雖然毛毛的自我傷害行為致命性不高，但她有些行為（割腕、把自己關在廁



所)引發家長、老師及同學的擔心與恐慌。因此，評估毛毛的自我傷害程度與致命程度是很重要的。

除了明確表達對其自我傷害行為的擔心外，還要蒐集目前傷害自我工具的使用情形與類型，並且要清楚了解毛毛是否有自殺的意念。確定毛毛並無自殺的意念、計畫與行動，可以讓周遭的人較安心；另外，也跟她約定每次談話時，都會先跟她確認目前自我傷害行為的頻率與狀況。

三、資源介入

廁所事件引起學校的注意後，在很短的時間內就針對毛毛召開了訓輔會議。會議中，除了提供導師一些班級經營的方法外，還請家長到校了解毛毛在家中的狀況，同時，也在班上找她較好的同學注意她在學校的安全與通報方式。

經過一段時間，與毛毛建立起較好的輔導關係後，便召開了一次個案研討會；這次會議的目標放在輔導方向的擬定與提供家長校外可用資源。

四、輔導方法

- (一) 情緒：討論適合毛毛表達情緒的方法，發現透過日記、繪畫以及聽音樂的方式可以達到發洩的效果；並且針對每個方法採取適用時機。
- (二) 認知：藉由認知行為技巧的教導，讓毛毛了解想法對情緒的影響，進而學習、練習改變自己的想法。

五、其他

提供毛毛及家長校外諮詢資源及團體輔導訊息。

後記

陪伴毛毛這段期間，自己的情緒也隨著她的狀態有不同的轉變；確定自己有足夠的資源能面對危機事件是很重要的，有資源就會有力量。再者，了解自我傷害是學生面對生活困境的一種因應行為；陪伴學生學習有效的、適當的因應行為才能慢慢取代自我傷害行為。

《校園自我傷害防制手冊》中對自傷行為的定義是：強調一個人「有意地」使自己的身心受傷害；簡單地說，就是一個人「想要」傷害自己(教育部，1995)。研究也分析出學生自我傷害歷程深受置身環境轉變的影響。面對學生自我傷害，不因過度擔心而亂了手腳，就能建立良好的關係；好好傾聽，就能了解每一道傷痕的故事，也就可了解學生是為處理生活困境而採取自傷行為，讚賞學生願意面



對與處理生活困境的決心與勇氣，才能陪伴學生度過這段日子(彭桂玲，2007)。

個案評論

當事人自小四父母分居後就與母親居住，已經有五年的時間，家族間的聚會聯繫也不多見，顯見這個家庭的社會資源是比較少的，再加上從當事人自畫的家庭圖也可知道她是孤單的、愛與歸屬感的需求滿足是低的。因此當小六發生身邊重要他人對當事人有負向情緒時，就開始了以割腕宣洩情緒的行為。但此事當事人的母親當時顯然是不知情的，直到另一次她在學校割腕被同學發現為止，親子間的疏離可見一般。

此後當事人以較不引人注意的拔毛的方式宣洩情緒，直到國中與好友吵架之後，拔光自己的眉毛，被同學嘲笑，使得當事人更加地退縮與封閉。

轉學，是一個新的開始，本文作者(以下稱為諮商員)在當事人的臉上看到期待，但可惜的是，並未多加預防。在段考過後，當事人因不明的原因又再一次逃進廁所，封閉自己以保護自己。

諮商員積極地介入，與當事人建立關係，是當事人可以開放自己、重啟與外界互動的重要契機；陪伴、傾聽當事人的故事，並引進相關的資源，這些都會讓當事人有被理解、被關心的感受並能增加當事人的自我能量。因此當事人也願意配合對自己的自傷程度、意念進行自我監控。這對於減少自傷行為是很重要的步驟。而持續地評估當事人的危機程度，一方面能增加當事人的自我覺察；另一方面也能讓學校系統知道如何適當處遇，有助於當事人適應。唯對於面對當事人情緒失控事件的班級同學，是否也提供了相關的照護，則未可得知。

雖然諮商員之前從未接過類似的案例，但是不斷地學習、準備自己，是很好的專業態度。另外，面對危機時諮商員強調的自我照護是很好的觀念，不僅當事人需要資源，諮商人員也需要資源。

只可惜諮商員專注於吸收有關青少年自傷的訊息，而未同時了解拔毛症的資訊，因此在診斷上就可能不夠周延。依精神疾病診斷準則手冊第四版，拔毛症屬於「未分類的衝動控制疾患」。診斷準則包括：

- 一、一再拔自己的毛髮，造成顯而易見的毛髮損失。
- 二、在拔髮前不久，或企圖抵抗此行為之時，都會增加緊張感覺。
- 三、拔髮當時覺得愉快、滿足或解脫感。



四、此障礙無法以其他精神疾患作更佳解釋，也並非一種一般性醫學狀況（如一種皮膚狀況）所造成。

五、此障礙造成臨床上重大痛苦，或損害社會、職業、或其他重要領域的功能。

另依據陳信昭、許明隆、楊延光、葉宗烈以及楊明仁（2002）對臺灣兒童青少年的研究發現，兒童青少年拔毛症患者絕大多數在12歲之前發病，且合併有其他精神疾病比例高。因此若有更多的訊息，也可判斷是否需要引進醫療資源。

諮商員提出在情緒與認知方面的輔導方式：發展取代拔毛的宣洩情緒的方式以及經由認知行為治療改變當事人的想法，都是針對當事人拔毛行為的適切輔導方式，唯當事人不論是自傷或是拔毛都與人際事件有關，顯示友誼對當事人的重要性，但也看出當事人對於友誼的把握度並不高，諮商員對於引發當事人自傷行為的主要壓力源，是否也同時有所討論及處理亦不得而知。

當事人的自傷行為已出現三年，並且已發展出退縮、躲避的反應模式，因此，當下一個壓力產生時，當事人是否有足夠的準備去因應是需要審慎評估的；另一方面，諮商員與當事人能建立良好的關係固然有助於滋養當事人，但是也要注意移情與反移情的問題，因此結束諮商的處理以及如何進行追蹤輔導都是可以討論的議題，以避免下一次危機事件的發生。

學校輔導工作是在系統中的工作，需要同時兼顧點、線、面：對當事人進行適切的評估、引進相關資源、以及兼顧當事人與班級同學還有學校相關人員的需求，以擬定合適的輔導策略，這些都不是可一蹴即成的，需要在執行中不斷地評估與學習。



參考文獻

- 教育部（1995）。**校園自我傷害防治手冊**。臺北市：教育部。
- 陳信昭、許明隆、楊延光、葉宗烈、楊明仁（2002）。兒童青少年拔毛症的臨床特徵。**臺灣精神醫學**，16（3），222-229。
- 陳盈辰（2006）。**國中生自傷行為之盛行率與心理因素之相關研究**。臺灣大學心理學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 彭桂玲（2007）。**青少年自我傷害行為之分析**。國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。



走過失落悲傷 個案輔導實例分享

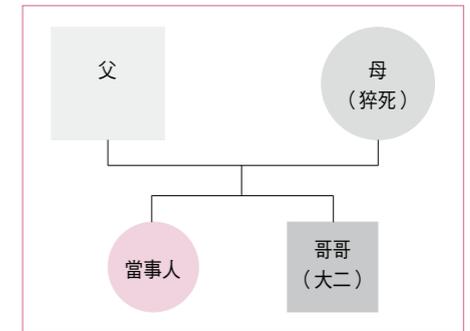
■ 林文魁（宜蘭高中輔導主任）

■ 評論：侯南隆（懷仁全人發展中心諮商心理師）

個案資料

一、基本資料

- （一）個案來源：當事人主動求助
- （二）姓名：林成（化名）
- （三）性別：男
- （四）年級：高三
- （五）年齡：十九歲
- （六）家庭圖



二、狀況描述

- （一）同儕人際：同儕人際關係普通。
- （二）學習狀況：學業表現在班上中等，高二下擔任過班上輔導股長，擔任期間負責盡職，表現良好。
- （三）家庭生活：家中父母關係良好，小康家庭，當事人為家中么兒，與母親關係親密，哥哥就讀大學二年級，兄弟間情感普通。阿姨住家與當事人鄰近，當事人與就讀軍校的表哥來往密切，比跟自己的哥哥感情要好。

三、問題行為

因母親心臟病猝死，引發悲傷情緒，吃不下飯、晚上睡不著、沒有心情準備高三升學考試。

四、分析與診斷

當事人面對高三升學考試壓力，加上重大悲傷失落事件（母親猝死），引發心理上失落悲傷情緒。生理上的失調：吃不下飯、晚上睡不著；人際關係上：不知如何與同儕訴說心情上、課業上的困境，因為同儕為升學競爭者。依據心理社會壓



力評量等級表（如下表）來看，至親死亡為極嚴重等級，可見當事人壓力程度極嚴重，需要及時介入與協助。

壓力等級（嚴重程度）	心理社會壓力內容（舉例）
無（none）	無明顯心理社會壓力
極輕微（minimal）	銀行小額貸款、稍微犯法
輕度（mild）	與鄰居吵架、工作時間改變
中度（moderate）	新工作、親密朋友死亡、懷孕
嚴重（severe）	自己或家人罹患重病、經濟困難、配偶分居、生子
極嚴重（extreme）	至親死亡
大災變（catastrophic）	毀滅性天災
非特異性（unspecific）	沒有消息來源

輔導

一、輔導策略：

- （一）同理與支持陪伴。
- （二）建立悲傷失落意義。

二、輔導方法：個別諮商

三、輔導過程

（一）第一週（第一、二次個談）：

事件發生三天後，當事人主動前來求助，經過兩次晤談。了解母親猝死原因；得知當時當事人的心情與反應；傾聽與了解當事人與母親平常的互動關係；協助當事人表達、整理情緒。

（二）第二週（第三次個談）：

當事人對母親的突然離世，家中氣氛低迷，難以面對和接受，追問：「為什麼這事會發生在我的家？」當事人同時對於即將來臨的升學考試，覺得無心準備，頗感壓力。

（三）第二週（第四次個談）：

當事人表示這兩天已較能入睡，也比較能吃些食物。和當事人共同討論，在母親喪禮前可以做些什麼事來紀念母親？當事人覺得可以和表哥、哥哥一同製作簡報光碟為案母、家人留下珍貴的回憶，但製作過程斷斷續續，經常做到一半和哥哥、表哥一同流淚，難以繼續。與當事人晤談過程中，鼓勵當事人和家人一同努力，慢慢完成。當事人說過程儘管辛苦，家人好像在一同拼圖一



樣，有些事情早已遺忘，卻因為製作過程中大家一同回憶，雖然傷感，卻能喚醒共同的記憶，他和表哥、哥哥想在告別式之前逐步完成。

（四）第三週（第五次個談）：

在案母告別式之後，當事人對筆者能出席案母告別式，深為感激，當事人對筆者這段時間以來的支持、陪伴表示感謝。筆者與當事人分享告別式當天看到紀念光碟的心情感受，對於光碟內容文字流暢、感人；對製作的用心、認真，非常讚賞。

（五）第五週（第六次個談）：

當事人漸能恢復學校生活，對於升學考試，也慢慢能面對課業。在母親遽逝後的意義上深覺母親的愛並未消逝，母親對當事人期待在升學上有好的表現，當事人覺得應該好好準備考試，不負母親的期許。

感想

在高中輔導工作中經歷過許多次的學生重大失落事件：學生車禍死亡、家長職災害死亡、家長猝死……這些重大的失落事件，讓我印象深刻。

林成高二時擔任過輔導股長，負責盡職，有空閒時也會到輔導室來聊聊天，學業表現中等。升上高三之後因為課業壓力較重，也就較少來輔導室哈啦了。有一天，他面色凝重地到輔導室來，說他的媽媽前兩天因為心臟病發突然過世了。聽到這樣的消息，一時之間不知道該怎麼樣去安慰這個孩子，心中為他也感到難過。談話中林成雙眼哭紅，不斷地敘說母親生前對他照顧的種種，他和母親之間有許多多的回憶，一時湧上心頭，難以自己，林成說他這兩天都睡不著，一直想著媽媽的事情。這件事怎麼會發生？學者Worden（2004）在《悲傷輔導與悲傷治療》一書中，提到重大失落悲傷事件中當事人的反應。感覺：悲哀、憤怒、無助、渴念等；生理感官：胃部空虛、胸部緊迫等；認知：不相信、困惑等；行為：失眠、食慾障礙、哭泣等。林成所出現的狀況，和學者所提的相近。

身為輔導者的我，覺得一個十七、八歲的孩子要面對高三升學考試的壓力，又要面對這突如其來的打擊，實在是為難他了。根據林成的敘說，我稍做評估如下：睡眠狀況——不佳、飲食狀況——吃不下飯、家庭支持系統狀況——尚稱穩定、人際支持系統——同學會關心他的情況……。這些是在重大失落悲傷初期（一週內）大多數人都會出現的狀況，因此，並不為他的情況感到不安。



「這兩天來他除了來校上學之外還做了些什麼？」他說表哥和家人一直都處於低氣壓狀態，他和表哥年齡相近（差四歲），平常感情就很好，表哥之前也經常受到母親的呵護、照顧，他們決定和家人一起討論如何辦理喪葬儀式，也決定一起製作一份簡報（母親的一生）來追憶母親，也將在告別式裡播放。我對林成家人的向心力感到非常地驚訝，也對家人將要一起製作簡報表示讚許，鼓勵他們這麼做，根據學者Robert A. Neimeyer在《走在失落的幽谷》一書中所提到的悲傷輔導，製作回憶錄、家庭相簿等都有助於走過悲傷的歷程。

林成母親的告別式，在山明水秀的宜蘭員山福園舉行，我掛念著林成的情況，出席林成母親的告別式，當天親朋好友眾多，只見林成和家人著黑色長衣，場面哀戚。林成和表哥一同製作的母親簡報也在儀式中播放，簡報內容非常感人，簡述了林成母親的一生，為家人的犧牲、奉獻等，令在場許多親朋好友感動落淚。幾天後林成回到學校上課，我也和他分享當天看到他和表哥為母親製作的簡報感想、感動。

後記

儘管高三的升學考試的日期並不會因此而有所改變，但林成後來順利考上不錯的大學，目前適應狀況良好。

面對學生家長的意外死亡事件，身為學校老師的我們，有時候實在也不知道該如何去協助孩子？因為這樣的重大失落事件，若發生在我們身上，有時候我們也真不知道該如何自處？何況是一個孩子、一個高中生。林成母親過世後一年，有一回筆者在花蓮出差巧遇他的表哥，心中有著許多對生命無常的感慨，我們分享了彼此的感受，這真是生命中的巧合。

Robert A. Neimeyer在《走在失落的幽谷》一書中提到悲傷調適的十個實務步驟：

- 一、認真看待微不足道的失落。
- 二、花一些時間去感受。
- 三、尋求健康的方式來解壓。
- 四、了解自己的失落。
- 五、找一個值得信任的人。
- 六、放開想要掌控他人的需求。
- 七、用自己覺得有意義的方法來為失落進行儀式。



八、允許自己有所改變。

九、從失落中有所獲得。

十、把重心放在靈性的信念。

林成能走過這樣的失落與悲傷過程，做到上述幾點：

- 一、用自己覺得有意義的方法來為失落進行儀式——尤其是和表哥一同製作母親的一生回顧簡報。
- 二、找一個值得信任的人——表哥、家人一同辦理治喪過程，尋求輔導老師的協助。
- 三、了解自己的失落——感覺到傷心失落，失去親人。
- 四、花一些時間去感受——感受到強烈的痛苦、哀傷。
- 五、允許自己有所改變——容許自己在面對此一處境上，接受自己的課業成績因此下滑。

若能協助學生面對重大的失落事件，相信對孩子在未來面對人生的困境時能有更多的能量，建構更豐富的人生價值與意義。在尋求意義的建構上，還有一部份可以再深化的是協助當事人找到紀念母親的方法、儀式，相信當事人更有力量面對未來。

個案評論：

正如輔導老師所指出，至親的去世對多數人而言是極為重大的生活事件，造成心理層面巨大的衝擊。對於喪親者，輔導與支持的適時介入，對於當事人因應此一衝擊事件有著良好的幫助。

一般而言，親人過世後的3個月內，屬於急性哀傷期，當事人常無法相信親人已經離去，強烈的情緒起伏常使得當事人的日常生活作息偏離原來的軌道。

喪親者與逝者間的「關係」是影響悲傷復原最重要的因素（Fulton & Metress, 1995）。因此，在進行悲傷輔導時，首先得考量逝者與喪親者間的關係本質與內涵，是愛、依賴、依附的關係？「愛恨交織」的關係？憤怒和愧疚的關係？抑或是傷害性的關係？輔導人員需了解兩人間的關係，包括：（一）依附關係的強度（二）依附關係的安全度（三）愛恨衝突的糾結關係（四）與逝者的衝突（五）未完成的事件。

此外，死亡的形式直接指向失落發生的情境，必須了解：（一）死亡的原因：是



自然死亡、疾病、自殺、意外還是被殺（二）死亡的狀態：是安詳、帶著遺憾還是痛苦（三）死亡的時間（四）死亡的地點（五）逝者的年齡以及對喪親者而言的角色。

接著便必須考量喪親者的心理特性，包括年齡、性別、發展狀況、處理焦慮的能力、克服壓力情境的能力、人格特質、價值觀念、自我概念、對人生與生命的信念、信仰等。

輔導人員還必須從家庭系統的角度，了解到死亡的發生將使得家庭成員必須面對「角色」重組與變動的衝擊。家庭系統的評估也將指出喪親者的悲傷復原歷程中支持系統所能發揮的功能。針對支持系統的評估，除了家庭之外，還包括：宗教、親朋好友，以及社會所建立的正式支持系統，如醫療、相關機構團體等等。輔導人員要能夠從生態系統的角度來看待喪親者的支持系統所在。

此外，需了解喪親者過去的失落與分離經驗，此經驗會影響到現在的失落、分離及依附關係，也影響到對未來的失落及分離的恐懼，以及未來的依附能力。

最後，輔導人員應考量社會與文化因素，了解社會文化是悲傷的背景，這個背景定義了失落的關係與歸屬的重要性，並指出適當的行為。喪親者的環境與支持系統、喪親者的社會角色等。上述要點提供輔導人員作為評估喪親者悲傷狀態時的架構。

少年遭遇到死亡或失落時，一般的反應大致有：震驚、否認、憤怒、攻擊性行為、罪惡感、好鬥、退縮、尋求注意、對社交活動失去興趣、注意力不集中、缺乏情感、難過、對異性的興趣減低、無力感、反抗家庭學校、開玩笑等（Dudley, 1995）。Munro及Wellington（1993）認為若是以時間來劃分，少年對失落的反應可以分為：立即的反應：包括作惡夢、恐懼、缺乏安全感、退縮、難過、固執、抑鬱、焦慮及困惑。中期的反應：事件發生後數個月至一年，有壓力、學業低落、心情及人格轉變、沮喪、恐懼、破壞性行為、消極。後期的反應：一年後仍可能沮喪、社交、情緒或心理適應不良、發展遲滯、自殺妄想、其它破壞行為、藥物及酒精濫用、學業退步。

面對青少年的悲傷，除了悲傷輔導的一般性原則外，尚須注意到「同儕」對於喪親者的影響。有些青少年為了維持正常的表現，特別在同儕面前，他們的情緒反應常是保持隱密，容易出現憂鬱和退縮，或嘗試藉由破壞性行為來逃離情緒。也可能為了怕大人擔心，退出日常的活動，就連建立良好的友誼，在此時也會被青少年避開。

案例中的當事人，在遭逢母親突然離世的衝擊時，由於過去一直以來與輔導



室保持良好的關係，能夠主動求助輔導老師，在輔導老師的協助與支持下，表達出喪母的哀慟，與表哥、哥哥連結為同儕、親屬支持系統，以共同製作簡報光碟的方式，一起哀悼、回憶與母親的種種過往。對當事人來說，能夠身處於一個被完全接納、互相支持的氛圍裡，是讓他走過悲傷的正向力量。整個輔導的歷程把握住悲傷輔導的重點，為一成功的案例。

一般而言，青少年面對喪親之痛時，由於深陷悲傷的情緒狀態中，缺乏主動求助的觀念，很容易出現延遲悲傷的情形。Wolfelt（1990）認為少年因為在意他人的看法，傾向壓抑自己的悲傷情緒，加以周遭若是不願意談論死者，以為可以避免觸及悲傷的痛處時，反而讓少年覺得自己是孤單的、被遺棄的、找不到人訴說、不被了解。這使得他們更傾向於選擇以壓抑、逃避的方式，以掩蓋自身極端害怕與悲傷的心理，造成負面的思想，導致自我傷害或攻擊的傾向（李佩怡，1995）。有時少年會試著隱藏他們內在受傷及痛苦的感受，來表示自己已經長大、獨立、堅強、有足夠的能力及自我信賴，因此會拒絕他人的支持，以證明自己的控制力，或避免被同儕視為不正常及異類（Cook & Dworkin, 1992）。亦有些少年會感到無助與害怕，退化至兒童期被保護的狀態，尋求父母的照顧、安慰及建議（Rando, 1984）。

因此，在協助青少年面對悲傷時，輔導老師應考量輔導關係，以青少年自己的步調，陪伴他走過這段悲傷的旅途。幽谷伴行，是最好的寫照。👁️



參考資料：

- 李佩怡（1995）。學校如何協助學生面對死亡的失落事件。*輔導季刊*，31（4），49-53。
- 李開敏等（譯）（2004）。J. W. Worden著。*悲傷輔導與悲傷治療*（Grief counseling and grief therapy a handbook for the mental health practitioner, 3rd ed.）。臺北市：心理出版社。
- 章薇卿（譯）（2007）。R. A. Neimeyer著。*走在失落的幽谷：悲傷因應指引手冊*（Lessons of loss）。臺北市：心理出版社。
- Cook, A. S., & Dworkin, D. S. (1992). *Helping the bereavement support group to help adolescents cope with loss*. ED 364797.
- Dudley, J. (1995). *When grief visits school: organizing a successful response*. Educational Media Corporation.
- Fulton, G. B., & Metress, E. K. (1995). *Perspectives on death and dying*. Jones and Bartlett Publishers.
- Munro, P., & Wellington, D. (1993). When crisis strikes: Strategies for managing student grief. *School in the Middle*, 2(3), 18-22.
- Rando, T. A. (1984). *Grief, dying, and death: Clinical interventions for caregivers*. Champaign, IL: Research Press.
- Wolfelt, A. (1983). *Helping children cope with grief*. Muncie, IN: Accelerated Development.



校園中的機器女孩

■ 彭美齡（國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所研究生）

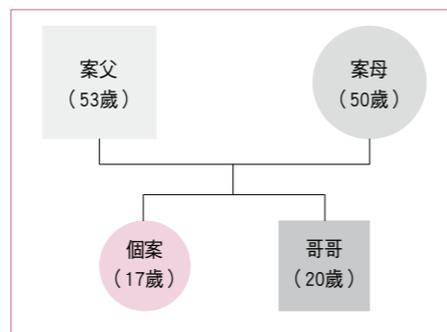
■ 評論：侯南隆（懷仁全人發展中心諮商心理師）

「上帝造人，做一做，黏土不夠了，所以會有孩子是不完美的。」（引自羅慧夫顱顏基金會），在政府近幾年倡導「友善校園」與「校園無障礙環境」的教育理念下，特殊教育學生的需求與權利越來越受到學校的重視與對待。校園中的機器女孩是筆者過去服務學校的學生，以下呈現這位機器女孩所引發一系列個別化議題與校園輔導因應的實施。

個案資料

一、基本資料

- (一) 姓名：XXX
- (二) 年齡：16歲
- (三) 年級：高職一年級
- (四) 障礙類別：多重障礙
（腦性麻痺伴隨情緒困擾）
- (五) 家庭結構圖：（如右圖）



二、能力現況描述

- (一) 認知能力
 - 1. 當事人智力中等偏下。注意力可，短期記憶佳。
 - 2. 一般事物推理及理解力可，但可能受限於智力及國中資源班課程銜接高職課程的落差，在學科學習上，運用邏輯及抽象思考的能力稍差（語言、數學），需要較具體的說明及引導。
- (二) 溝通能力
 - 1. 能表達自己的意見，但速度較常人慢且不清晰。



- 2. 身體狀況佳時，講話音量較大聲且較多兒語（單音疊字，如吃吃、尿尿），語氣較粗魯。

(三) 行動能力

- 1. 腳步行走採拖著走，有時較不穩。
- 2. 手部精細動作差，左手勉強能使用。兩側協調能力差。
- 3. 姿勢駝背。體力及耐力較差。
- 4. 可徒步上下學。

(四) 情緒及人際關係

- 1. 喜歡朋友，對熟人熱情（從前經驗互動較多為長輩），對同儕交往的技巧稍弱。
- 2. 情緒容易激動及焦慮，思考較自我中心，想法固執不太願意接受改變。
- 3. 懂得察顏觀色，當發現他人所堅持的原則是個案所不想做的時候，會試圖尋求易向當事人妥協的人請求支援協助，藉以逃避。
- 4. 通常只接受他人的溫柔呵護，他人一對個案要求，便逃避不理，且對於外表嚴肅或態度嚴厲的人有恐懼感。（疑似過去的固著點）
- 5. 自尊心強，喜歡引起別人注意，怕別人嘲笑，任性、依賴性重。
- 6. 容易以哭鬧、身體不舒服來達到目的。

(五) 感官功能

- 1. 遠視、散光，眼光焦距不準；目前戴眼鏡矯正。
- 2. 聽覺敏感，害怕吵雜或巨大的聲音，但很喜歡聽熱門音樂。

(六) 健康狀況

- 1. 抵抗力弱，很容易生病，經常請假缺課。
- 2. 有異位性皮膚炎，脊柱側彎。
- 3. 常表示生理不適，如偏頭痛。

(七) 生活自理能力

- 1. 能自己飲食、如廁、盥洗、穿著等，但手功能與協調性差，有些動作遲緩、不確實，導致一般觀感衛生習慣較差。
- 2. 可自行上下學（平常多由家長接送）。
- 3. 身體狀況差，早上起不來，申請遠道。（無法準時到校學習）
- 4. 假日能與國中同學逛街及購物，有打工經驗（停車場發卡人員）。

**(八) 學業能力**

- 1.成績約40-50分，平日由母親和家教老師協助複習功課。
- 2.母親為英文教師，英文是其優勢科目；數學疏於運算練習，國中基礎底子差，學習較無成就感。
- 3.閱讀理解能力尚佳，能表達出文章要旨。
- 4.電腦打字，每分鐘約10-15字。

問題分析與描述**一、習慣性以「生病」來逃避上課、挫折**

當事人因身體抵抗力弱，容易生病，經常性臨時請假；然也會因為不想要到校園面對壓力，例如前一天和同學吵架；不想上脾氣較兇、較嚴格老師的課程等，以身體不舒服為「正當」理由逃避。

二、無法建立友善互動的人際關係

當事人國中念特教班，生活常規的建立較彈性與自主，故在個人衛生習慣的養成、情緒的管理、人際關係的技巧與因應等，缺少相關經驗的學習，影響當事人與人互動關係的建立。

三、過去失落經驗的恐懼，形成逃避固著行為，影響學業上學習

案母表示當事人過去在校園生活有很多失落的經驗，導致面對新環境時，在適應上容易和過去挫敗經驗連結進而逃避，就像是過去曾被老師大聲斥責同學的聲音嚇到，所以導致只要看到像從前老師的外表（長頭髮、穿裙子）相像時，就會不敢進教室上課，寧願待在外面閒晃。

四、容易引發父母對當事人的自責與愧疚，藉以得到想要的目的

案父對個案採取的態度是，凡事能幫忙的地方就會盡量幫助女兒完成；案母雖是一位國中英文教師，但面對個案在校園中的困境（例如害怕到校上某一堂課，或是想要回家看電視，所以不想上第八節課等），會先和學校老師溝通，期望學校老師能協助同理與配合（例如：體力不夠、身體不好、過去的陰影等），故只要在校園生活中，若發生了讓當事人感受到有壓力或是不開心的情境，當事人就會有父母親的保護傘，有正當理由避開「學習面對」問題的機會。

五、整體校園環境與教師對特教學生之熟識與準備度不夠

政府推動「友善校園」政策，期望能在校園中營造出無性別種族偏見之校



園環境與推動無障礙校園，並以生命教育、品格教育等為根基，建立尊重生命之校園氛圍，立意甚佳。然公私立學校資源差異甚大，尤其是私校，在特教師資聘任上，並非皆有專業師資；此外學校各類科教師們在特教知能的了解與認識也非普及與完善；在整體校園硬體設施的規畫，也常因資源、經費有限而無法確切落實；值得注意的是，私校高中職，是大多數特教身障類學生教育轉銜的依歸，但學校整體的準備度不夠，對這些特教學生而言，本身就是一種存在的差異對待。

輔導策略**一、個案管理，統籌規劃與執行、追蹤當事人的「個別化教學計畫」(Individualized Education Program, IEP)**

由於當時學校無專業的特教師資，故由輔導教師認輔學生，統籌學生的輔導、教育及校園行政、親師合作的規畫與執行。定期和當事人、案母、學校師長等了解當事人在校的生活適應狀況，遇有需要調整與改善之處時，召開個案會議，邀請相關人員彼此溝通，進一步協調出適合當事人的個別化教育策略與原則。例如協調出漸進式融入班級課程參與，由第一學期一週有三個半天在家自習教育，漸進為第二學期兩個半天，之後能全天參與課程。

二、特教宣導，使校園師生能了解與同理當事人，並在班級中選出小天使協助當事人校園生活與協助師長強化當事人校園適應

(一) 結合商業周刊2006出版社「一個臺灣，兩個世界」關懷系列記錄短片之：「大象男孩與機器女孩」，向當事人的班級同學做特教宣導，藉以強化同學們對當事人的同理心與助人行為，並邀請熱心同學成為當事人的小天使，除了在校園課程與生活細節協助當事人外，也成為師長的小幫手，叮嚀與記錄當事人在校的適應行為與進步狀況。

(二) 製作宣導單張，提供此方面的特教知能與教學互動之建議策略給相關教師參考，並不定時向教師們瞭解和當事人相處互動狀況。

三、個別晤談與輔導，改善當事人個人認知與提高自尊、自我控制感

由輔導教師與個案建立良好師生關係，在有原則、關懷與支持的輔導情境，逐步帶領當事人對自我的探索與了解，提高自尊、自信，輔以社交技巧、人際互動的團體學習，藉以整合建立個案的校園生活支持環境與增加穩定自我控制的能力。



四、辦理學校特教生家長支持團體，藉以透過團體力量，賦權案父母與提供其他家長的支持資源

輔導室和學校家長會合作，除提供與鼓勵本校特教生家長參與支持團體，另在每個月舉辦一次親職講座，邀請專家學者至校園中和家長們對話分享，給予喘息、賦權機會與成長。

五、不定時和校外專業人員督導與諮詢

督導制度的建立，提供校園相關教師們做個案研討與實務上的建議，使校園師長們在學校和特教學生的互動能更有信心與發展出個別適當的教育方向策略指導。

六、每學期期初與期末學生個別化教學計畫的訂定與修正，讓親、師、生三方都可以看到彼此成長與進步的狀況

由每學期訂定的個別化教學計畫，可以看到每學期當事人的成長與進步，除了讓案父母、相關教師看到當事人的成長改變，並提高與賦權當事人在校園的學習與蛻變。

後記

筆者的教育理念很簡單：在孩子的成長過程中，用愛、用耐心、用專業陪伴與引導，讓他們譜出自己想要的樂章。回想過程中和當事人、案父母與教師們的互動，雖然背後有無數次的溝通與磨合，但只要想到當事人開心的表示自己的校園生活過得快樂，我想一切都值得了！教育無他，唯愛與榜樣而已。

個案評論：

多重障礙者是指兼具兩種或兩種以上身心障礙者。我國特殊教育法（1997）相關子法「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」第十一條規定：「本法第三條第二項第九款所稱多重障礙，指具兩種以上不具連帶關係且非源於同一原因之障礙而影響學習者。」這裡所稱的連帶關係是指障礙本身所具備的特徵，例如自閉症的學生，因神經心理功能異常而同時具有溝通障礙、社會性障礙及行為問題，雖然這些障礙造成在學習及生活適應上有顯著困難，但這些障礙都是相同原因所造成，不能認定為多重障礙，但如果自閉症學生同時出現視覺或聽覺障礙時，即為多重障礙，包括自閉症及視覺或聽覺障礙，因為視覺或聽覺障礙與自閉症並無連帶關係。

大部分多重障礙者會被視為有感官方面的缺損、腦部功能的缺損和基因的問題，其認知發展、社會和身體等功能出現障礙。就發生的比例而言，以腦性麻痺所佔比例最高，例如：腦性麻痺伴隨智能障礙、腦性麻痺伴隨視障或是腦性麻痺為主的

多重障礙，其主要影響肢體行動方面，可能產生動作操作與協調的困難，例如：四肢僵直收縮，不正常的伸張反射動作、肢體平衡度差，行動不穩、精細動作操作不穩、對刺激過度敏感反應、動作緩慢無力，無法控制的突發性抽搐，對於需要快速動作及協調動作時會感到十分困難。多重障礙者需要相當程度性的支持系統與協助以幫助其就學、就醫、就養、就業的協助。但須注意的是，多重障礙未必是重度障礙，也因此，在進行輔導時應看重當事人的獨特能力與特長，避免先入為主的悲憫心態。

本案輔導策略重點在於透過自學計畫與課業協助方案，以提高個案學業成績的表現，增進實質的成就感。並安排包括職能治療師、物理治療師及諮商心理師等專業人員，提供專業服務。以下僅針對心理諮商的服務重點提供參考建議：

一、當事人的自我認同與人際關係

身處青少年發展階段的個案，最為重要的發展任務即是自我認同（self identity）以及同儕人際關係。其中，身體意象（body image）對於此發展任務的影響極大。進一步來看，青少年透過「別人眼中的我」以及「自己眼中的我」，回應「理想我」與「實際我」兩個自我向度間能相互呼應的挑戰。換言之，「我是誰」的問題深刻地影響著青少年的生理、心理與社會發展，青少年面對的挑戰便是我和別人，特別是同年齡的人之間，相同的是什麼？不同的又是什麼？在「異同」的比較以及來自於他人的對待反應與接納程度中，模塑著自我概念與心理狀態。

受到腦性麻痺的影響，行動反應與身體意象顯然造成個案如何看待「我是誰」的重大影響。一方面個案智力、學習能力皆屬中等，但較其他同儕顯得特異的行動表現，可能造成個案內心看自己是一個比較弱、應該被照顧的自我概念，反應出怕別人嘲笑、任性、依賴性等等個性特徵。

考量個案人際社交往來技巧的不熟悉，可透過結構式互動活動，協助個案增進其人際溝通技巧，包括傾聽、同理心，調整其語氣與音量，透過活動獲得正向經驗。此時，諮商心理師與個案真誠接納的諮商關係，有助於協助個案探索與整理過去的生命經驗，建立正向的自我概念。

在個案較為熟悉與運用人際社交技巧後，可鼓勵個案參與人際活動，或是提供志願服務的機會，讓個案經驗到自己同樣具備照顧他人，人與人之間的相互關懷





與支持的寶貴經驗。

二、諮商態度與目標的省思

對於諮商心理師而言，一個非常重要的諮商態度在於將當事人視為一個有著發展美好生活能力者。因此，得全面性地關照當事人所處的環境，包括家庭、學校、社會，以及過往生活事件與經驗對於當事人所帶來的影響，更值得去開展當事人對於未來的美好憧憬與自我期許。

就系統觀點而言，輔導人員要注意的是，所致力給出的是「友善校園」？還是「遷就校園」？在拿捏分寸時，需了解過度地配合障礙者反而對當事人反映出被配合、討好、遷就是應該的，因為他很特殊，應該受到「特殊」的對待，只要他想要的，就應該獲得滿足。缺乏對此處境的仔細體察，將導致當事人對自己是殘障者自我概念的不斷強化與認同。

也因此諮商心理師必須仔細地思考自己的諮商理念與目標為何？本案例中學校輔導人員盡心盡力地尋求改變環境來協助當事人。就心理適應的觀點而言，適應的本質即在於當事人如何適應來自於環境的種種挑戰。在進行諮商輔導時，關注的是當事人如何理解與看待他所面對的環境，從當中協助當事人檢視與體察他將如何面對環境的挑戰？他的作為將導致環境怎樣的回應？存在心理治療提醒諮商心理師要協助當事人體察自身的處境、自身的責任，以及種種的需求與生命目標的設定與追尋，更重要的是體察處境中「我是誰」的存在意義。如此，才可以協助當事人能接納自己，進一步肯定與相信自己具備克服挑戰的能力，也了解到來自於人際互動與環境中的善意。

三、當事人父母的需求與壓力調適

本次案例提及當事人與父母親間獨特的互動模式，容易以引發父母親的自責與愧疚來遂行某些目的。因此，諮商心理師在理解到家庭互動模式後，值得與父母親進行深入的會談，以協助父母親探索與體悟過去以來的親子互動模式對於彼此所帶來的意義與影響，從而協助父母親發展出新的互動可能性。

對於當事人而言，協助當事人探索其對於生活中的渴望與期待，進行設定為具體的目標，透過諮商歷程協助當事人擬定出可行的行動方案與計畫來實現目標，以增進當事人正向經驗，肯定自我的能力，進而回應其正向的自我概念。



諮商心理師亦可根據自身的訓練與專業知能，考慮實施家庭會談，協助親子了解彼此的期待，增進彼此間溝通的經驗，包括情感、想法以及對對方的了解與同理。

此外，對於家中有特殊兒的父母親而言，盡力提供快樂的成長環境，是一項對自我的要求也是對孩子的一種補償心態，案例中的父母，面臨孩子在新的學校環境、與師長同儕相處上、學習課程教材銜接及學校生活適應等任一環節出了狀況時，可想而知案父母想要急著扭轉、解決並消弭眼前的問題的需求與壓力。

當事人父母求助於相關專業輔導機制時，很多時候在心態上是想「借助」諮商心理師來彌補自己對孩子的無力感，他們會期待心理師用特殊的方法（說話的技巧與心理學的技術），使孩子能夠「聽話」。所以在實務現場，經常可看到當事人父母想要「指導」諮商心理師應當如何做，使得新手諮商師，常會處於兩難的困境。當事人父母親期待反應了他們心中對孩子有一幅「理想」的圖像，只是過去的親子互動中並未朝著此圖像的方向聯絡成形，反而越來越支離破碎，致使內心充滿焦慮。諮商心理師宜留意當事人父母理想與現實之間的落差，避免也掉落在當事人父母同樣的期待中，引發當事人對諮商輔導的防衛機制，將影響諮商成效或品質。

因此建議協助特殊生父母面對現實並改善親子關係，做法如下：

- (一) 協助父母正確了解當事人的生理狀況，如「注意力缺失過動症」的資訊。
- (二) 拉近父母理想與現實之間的落差，例如緊張的親子關係，常會引發嚴重的親子衝突，其實真正原因是因為孩子患有「注意力缺失過動症」，加上父母在不明了的情況下，長期錯誤的管教所造成的。這樣的了解，對於問題的解決及關係的改變，有很大的助益。
- (三) 給予親職效能的提升與訓練：如「父母效能訓練團體」提供給父母一個成長的環境，一方面與其他父母一起探討與學習；另一方面也給予彼此支持與相互協助。許多周遭錯誤的建議、管教方法（例如：你太寵你的孩子了、孩子要打才會乖……）在這樣的學習過程中，都能夠有效地修正。

最後將諮商心理師與當事人之間所建構的關係，逐步地移轉給父母與當事人，這是輔導最重要的任務與目的。諮商輔導是一條漫長且艱難的過程，但是相信只要當事人父母、諮商心理師與當事人能堅持、尊重並同理彼此，過程中一定可在彼此的生命中相互滋養，彼此成長互動與支持著。👁️

「敢愛敢不恨」生命教育課程： 面對分手失落的調適

■吳庶深（國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所助理教授、中華民國得勝者教育協會理事長）

緒論：愛情沒那麼美好

「生命教育」是關乎全人的教育，目的為促進個人生理、心理、社會與靈性的發展，以建立自己與他人、環境和宇宙間的相互尊重與和諧共處的關係，協助追求生命的意義與永恆的價值，期待達到健康與正面的人生（吳庶深、黃麗花，2001；吳庶深、曾煥堂、詹文克、梁忠軒，2002）。簡單來說，生命教育是鼓勵個體愛惜自己生命，尊重別人的生命，並培養積極的人生觀，以面對生活上各種處境的挑戰（周惠賢、楊國強，2002）。生命教育有四個主要的向度，包括「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」、「人與宇宙」，其中「人與社會」的主要議題之一是協助個人處理人際關係的衝突與傷害，學習選擇寬恕，面對生命、人際關係中的失落及悲傷，追求生命的幸福（吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟，2007；吳庶深、蕭可音、王佳玲，2008）。

正值青少年時期的大專學生們在兩性互動的過程中，探索彼此也一起探索世界，隨著時間的拉長，雙方把彼此當作廝守一生的伴侶。正如英國生死大師Parks（2009）指出，愛情有兩個特質：「彼此承諾」（commitment）及「非你莫屬」的（monotropy），也就是在你中有我、我中有你的世界裡，要求彼此互相持守及忠誠，同時也扮演對方心中無法取代的角色。可是眾所皆知的是「相愛容易，相處難」，在交往過程中容易產生棘手的摩擦，使磨合更加不易，進而走向分手的結果。因為分手而帶來刻骨銘心的失落與悲傷，尤其是發生在心智尚未成熟的青少年身上，可能無法適當處理，產生因「愛」成「恨」，其結果恐怕不堪設想。

現今社會每日層出不窮的新聞事件中，反應著社會百態，其中似乎悲多於喜。以現代婦女基金會調查顯示結果：從2007年1月至2008年6月底，與戀愛暴力相

關不幸新聞就有264件，高達476人次受害，其中有36人因而喪命；換言之，每月平均就有14.7件戀愛暴力、分手暴力和情殺的新聞事件被報導，也就是說至少每兩天就發生1起戀愛暴力與情殺案件，平均每月至少有3件的殺人未遂與殺人致死的致命案件發生。實際上仍有許多在戀愛關係中遭到虐待或暴力對待的事件尚未浮出檯面（現代婦女基金會，2008）。

許多青少年情感的衝突及分手傷害事件的發生，也帶來社會的震撼。臺北市自殺防治中心統計每個月大約有兩名13到24歲的年輕人因為自殺而失去寶貴生命，有76%的年輕人是因為感情或人際關係因素而自殺，其中又以兩性間的感情問題為主要因素（張毓芹，2010）。2008年11月，剛剛過完生日的星光三班黎礎寧小姐，似乎因為情感不順遂而引汽車廢氣自殺，引起許多歌迷的哀悼與失落（張文祿，2008）。同年12月，臺南縣致遠管理學院大三學生洪琦不滿女友分手，駕車尾隨情敵顏嘉德與前女友劉芳瑜的機車，撞倒兩人後，再迴轉輾過前女友，致前女友當場慘死，顏姓同學則跳到安全島逃過一劫（劉婉君、王俊忠，2008）。因不甘心分手而有大学生撞死情敵的事件，在今年（2010）元宵節當天晚上再次上演，拒絕分手的男大學生，元宵節晚上在女友家巷口守候，卻看到剛看完花燈回家的女友另

結新歡，大學生開車撞死情敵被依殺人罪收押禁見，19歲的年紀因為感情事鑄成大錯（郭旭輝，2010）。這樣的傷害事件，絕大部分在法律層面有明確的程序與規範可依循，然而分手傷害事件帶來雙方家屬、同學及受害者心靈創傷，又該如何撫平呢？

愛情的本質是易碎的（許如芸，2008），當一段關係不在而邁向死亡的彌留狀態時，如何小心輕放是非常重要的藝術。本文是研究者在教學過程中融合生命教育的核心概念之一「寬恕」，並透過「敢愛敢不恨」的課程設計，幫助學生學習以更合宜的方式來處理衝突及傷害，並促進個人處理人際關係衝突的能力，學習選擇寬恕，以愛化解生命中的怨恨及傷害。

「敢愛敢不恨」課程實施的重要性

在每個人的成長歷程中，不免或多或少、或深或淺都曾有过心靈受傷的經歷，有人可能選擇緊握著傷痛，繼續置身在負面的情緒感受；有人或回以報復，藉發洩憤怒及痛苦來獲得心中的平衡；或者，有人願意選擇寬恕，讓自己紛亂的情緒得以平息，並且不再停留在傷痛的景況中。因此如何調適、因應或解決此衝突或傷害，恐是更需要關切的，因為面對傷害的不同因應方式，將會帶給個人截然不同的生命結果。

當一個人受到傷害而懷恨在心時，自己是第一個成為「懷恨」的受害者（林信男，2002）。而寬恕的目的即在於讓自己放下仇恨、不平、憤怒、恐懼和求不得的情緒，回復到自己內心的寧靜狀態（黃炤宏，2000）。當被傷害者去接受或吸收所經歷傷害所帶來的痛苦，而沒有用以相同的情緒、思想或行為來回報傷害者時，事實上，就好似海綿吸取水分般，個人未將這個痛楚轉至傷害者或周圍他人，以致於未落入如古諺所云的「冤冤相報何時了？」，而未能終止破壞或報復的惡性循環。在現代婦女基金會的調查指出，情殺是愛情暴力事件第一名，進而分析研究從2007年1月至2008年6月底，戀愛暴力或情殺發生原因，前三名分別為：

1. 「對方提出分手」佔65.15%（172件）
2. 「對方另結新歡」佔12.5%（33件）
3. 「雙方口角爭執」佔6.44%（17件）

在分手研究中，可發現大學生的分手方式、個人特質與分手後所受到之衝擊（羅子琦，2005；李玉珊，2007；吳宣瑩，2008），可了解到分手是一個相當傷痛的過程，且大多數人都花相當多的心力從中痊癒，然而如果透過課程設計，幫助學生學習以更成熟的方式來處理情感衝突，增加個人分手衝擊中的保護因子，以預防更多不幸的情感傷害事件。

「敢愛敢不恨」課程的內涵

「敢愛敢不恨」是以寬恕為主題的生命教育課程，主要根據Enright and the Human Development Study Group（Enright, 2001）之人際寬恕歷程（Processes of Forgiving Another），四時期二十步驟的內涵建立課程架構，並參考Gambaro（2002）對中學學童進行寬恕教育之團體方案及Kim（2005）對大學生進行「自我管理（Self-Administered）」寬恕教育介入方案，經由王佳玲老師及吳庶深老師兩人共同再建構，設計成八單元八節課之高中職寬恕教育課程，八單元的課程為「愛可以不必受傷害」、「生氣達人大補帖」、「帶來幸福的酢醬草」、「真愛要勇敢」、「其實你懂我的心」、「你可以更靠近我」、「送你一份愛的禮物」及「愛，讓生命起飛」。

「敢愛敢不恨」的課程設計上，分為三大面向：「認知」、「行為」、「情感」引導學生理解。在「認知」層面：面對心靈傷害的方式是可以選擇的，而寬恕是取代仇恨的面對方式。選擇以憤怒及仇恨面對傷害，往往需承受破壞性的結果；而選擇寬恕卻會帶來對個人及人際關係的正向經驗。在「行為」層面，使學生能理解寬恕是個人選擇以勇氣、寬容與仁慈面對傷害，並能學習角色取替技巧，考慮傷害事件產生的整體脈絡。在「情感」層面能感受人皆非完美，進而能同理與接納他人，

學習接納與承受傷害帶來的痛苦，以及從傷害事件中得到新的意義，而提升學生願意選擇以寬恕面對傷害的正向生命態度。

王佳玲老師（2006）針對臺北市某高職一年級學生為研究對象，選取四班參與研究，兩班為實驗組（78人），兩班為對照組（94人），共172人。實驗組參加教學介入課程，對照組在實驗期間未接受教學介入，兩組於教學介入前一週與教學介入後一週進行前後測。進行「敢愛敢不恨」寬恕教育課程的研究發現：實施「敢愛敢不恨」課程可降低憤怒程度、提升寬恕程度。而研究者也發現，大專生的情感關係及分手所造成的傷害，往往發生在高中職階段，因此除了可在高中職學生進行寬恕課程的介入，除此之外，應可利用大專通識課程融入寬恕教育相關議題，以幫助學生真正在愛情發展前到結束歷程中，學習透過寬恕的正向自我轉化，增進情感衝突的調整及適應。

進行「敢愛敢不恨」課程教學

一、突破既有的限制

研究者任教於臺北護理學院，為大學部一年級通識課程的「心理學」的授課教師。在一定限制的授課節數與固定主題的課程內容中，要排入寬恕教育並不容易，若直接以王佳玲（2006）「敢愛敢不恨」高中職寬恕教育八單元的課程設計為

參照，則更是難上加難。所以研究者嘗試將「敢愛敢不恨」課程的主要內涵，透過不同的教學方法，融入「心理學」課程的單元中，提供學生有機會學習面對情感的失落及悲傷，選擇以正面的態度及方式，面對人際關係的衝突及傷害，讓愛不必受傷害。

二、危機就是轉機

為幫助學生學習寬恕教育，透過融入大一心理學課程教學，講授「敢愛敢不恨」課程的內涵，分別於2008年9月至2009年1月教授五個班級，約250名學生；2009年9月至2010年1月教授四個班級，約200名學生。其實施方式說明如下：

（一）「期中讀書報告」

建議學生在期中報告時選讀寬恕、情感及幸福感的相關書籍，並撰寫成一千字的心得報告。例如Robert D. Enright著、黃世瑋譯（2008），《寬恕——選擇幸福的人生》。

（二）「寬恕教育講座」

1. 2008年11月6日邀請同學於課餘時間，參加「敢愛敢不恨」講座。並邀請校內研究生——戀愛達人王辰瑋分享分手主題故事、福營國中王佳玲老師，與同學面對面討論，如何以寬恕來處理分手的情感傷害。為引起學生的學習動機，當天也進行有獎徵答，並邀請《敢愛敢不恨——青少年寬恕教育課程與教學》三

位作者舉行簽書會。

2. 2009年11月26日舉辦「分手路上～愛的寬恕樂曲」講座，邀請臺灣安寧照顧協會前副秘書長林君好老師，分享分手路上選擇寬恕的經驗。

在寬恕教育講座中，林老師分享了遭受劈腿仿若遇上詐騙集團的個案故事，從個案對分手原因的詮釋、分手初期與後期的心情轉折及透過人際網絡所提供的情緒支持，體會寬恕是勇氣的實現進而選擇原諒、善待自己，在經歷分手的傷痛後，更加珍惜與感謝眼前擁有的幸福。個案分享引發許多學生的共鳴，並思考處理分手悲傷的不同選擇。

(三)「期末報告分組演情境戲」

一班共分為六組、九人一組，各組依照指定之主題閱讀書籍，尋找相關資料，並且模擬生活中的實例以話劇方式呈現。

(四)「期末考」

在期末考中加入關於寬恕之兩題問答題，學生二選一回答即可，題目為：「讓愛不必受傷害——請分享如何面對因感情不合而分手」、「敢愛敢不恨：請分享寬恕的重要性及你個人的生命經驗」，很多學生兩題都願意作答，並且很真誠地分享他個人的生命故事及學習心得。

透過「閱讀」，幫助學生在字裡行間了解寬恕的內涵；藉由「面對面的講座」，引起學生對寬恕的興趣及肯定，並

進而願意選擇以寬恕面對情感傷害；利用「分組報告與演情境戲」，激發學生彼此討論如何在生活情境中實行；透過「問答題」的寫作回饋，更了解學生的實際體驗，幫助其整理過去情感傷害、更進一步學習選擇寬恕。

「敢愛敢不恨」課程學生學習心得

根據98學年度第一學期期末考考題中，學生分享了寬恕的重要性及個人的生命經驗，我們從約200名學生的考卷回應中，談及面對分手及選擇寬恕的歷程，研究者依據學生分手的心得與感想，採用內容分析法，並選擇七位代表的同學分享，摘要如下：

一、面對傷害，表達感受：

我回到了家，把自己關進房間，播放著一首又一首悲傷的歌曲，回憶不斷湧現，然後狠狠地大哭……(A同學的分享)

二、選擇寬恕，善待自己：

我和前男友分手的時候，真的不太能諒解他的行為，因為他劈腿，喜歡了另一個女孩才與我分手……時間久了，我發現愛情本來就是一件兩個人的事情，如果只剩一方愛著另一個人，那就不叫做愛情了。最後，我選擇了寬恕對方，因為在愛情的世界裡，沒有對或錯，只有愛與不愛。(B同學的分享)

我選擇寬恕了!但並無法馬上寬恕，

而需要時間的沉澱。原諒別人就是給自己的禮物，讓自己活得更有自信、更快樂!(C同學的分享)

三、經歷領悟，看見天空：

分手只是失去一個在感情路上不適合的人，應該是很幸運及早發現，而選擇寬恕，敢愛敢不恨更是可貴的決定，也許能讓自己放下心中的不開心，做到真正的釋懷。(D同學的分享)

和男友分手是因為他劈腿……真的，我想我會遇到更好的，那麼，就放了他也放了自己吧!或許他的新對象才是真正適合他的人，如果真是如此，我就祝福他吧!放下，真的很難，可是卻是一段歷程，一段讓人看見天空的歷程……(E同學的分享)

四、學習放下，重新出發：

交往不到半年，我提出分手。原因是我覺得他變得越來越不在乎我，只重視他的大學新同學……愛情不是占有，他有他自己要開創的世界，所以，我寬恕了他，如此我們彼此都能過著更好的生活。(F同學的分享)

我想通了，當朋友，有時比當情人來得好，而且我們是如此平靜地分手，這樣或許我們能當一輩子的好朋友。(G同學的分享)

結論：遇上寬恕、遇上愛

愛情中的任何一方都有權力結束彼此的關係，情感的結束不僅失落且刻骨銘心，我們無法控制什麼事情發生在我們

身上，但我們可以選擇不同的情緒反應與生命態度。真正愛自己的人能夠從痛苦悲傷和憤恨的火焰當中站起來，並重新找回自己的天空(褚柏森，2003)。Enright(2001)為其所著之寬恕學習手冊命名為《寬恕是一種選擇》，寬恕是個人面對傷害事件時，可選擇的生命態度，可以選擇寬恕自己，也可以選擇寬恕別人。

在98學年度大專院校諮商實務研討會中，也曾經以「當愛已遠走，情傷失落」為主題，主辦單位是育達商業科技大學，與會的專家學者及老師一致肯定心理諮商與輔導有助於情傷失落學生的心理調適。對於親密關係與情感的傷害除了事後的輔導，也可以採取預防性的教育。從2010年3月教育部公告的「教育部生命教育中程計畫」，強調將生命教育的內涵融入通識教育，達到生命教育預防性的功能。本文以大專通識教育的心理學課程結合生命教育的內涵，引導青少年在面對情感失落中，如何透過選擇寬恕，重新發現人生的幸福。未來期待「敢愛敢不恨」的生命教育課程能夠在大專院校普遍實施，幫助學生體會寬恕是勇氣的選擇，誠如海倫凱勒說的：「教育的最高收穫，乃是學會了寬恕」。我們相信當青少年遇上寬恕就是遇上愛，因為寬恕就是愛的精髓。就如同德雷莎修女曾說過的：「如果真的想去愛，我們必須學會如何去寬恕」。



參考文獻

- 王大維 (1999)。寬恕之旅：療癒人際傷痛的良方。《臺中觀音線季刊》，9，2-5。
- 王佳玲 (2006)。高中職生命教育：「敢愛敢不恨」寬恕課程成效研究。國立臺北護理學院生死教育與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳宣瑩 (2008)。時間是最好的良藥：無法從失戀中順利復原者之困頓經驗研究。國立交通大學碩士論文，未出版，新竹市。
- 吳庶深 (2008)。心靈教育：生命教育的核心概念。CRSE學術專文。香港：宗教教育與心靈教育中心。
- 吳庶深、曾煥堂、詹文克、梁忠軒 (2002)。先進國家與我國中等學校生命教育之比較。臺北市：教育部委託研究案。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。生命教育概論。臺北市：學富出版社。
- 吳庶深、黃麗花、詹文克、蕭伊吟 (2007)。教育部95年度發展生命教育之課程與教學指標工作計畫。臺北市：教育部委託研究案。
- 吳庶深、蕭可音、王佳玲 (2008)。敢愛敢不恨：青少年寬恕教育課程與教學。臺北市：道聲出版社。
- 李玉珊 (2007)。大學生的分手方式、個人特質與分手衝擊之相關研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 周惠賢、楊國強 (2002)。香港的生命教育：文化背景、教育改革與實踐方向。香港：宗教教育與心靈教育中心。
- 林信男 (2002)。靈性與健康。《臺灣精神醫學》，16，3-17。
- 張文祿 (2008)。星光三班優等生黎礎寧自殺身亡。《新浪新聞中心社會新聞》。2008年11月13日，取自<http://news.sina.com.tw/article/20081113/1071067.html>
- 張毓芹 (2010)。大學生自殺主因多是兩性感情，專家籲多傾聽。《國立教育廣播電台》。2010年3月1日，取自<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/100301/63/218yd.html>
- 現代婦女基金會 (2008)。戀愛暴力與情殺新聞事件調查公布記者會。2008年7月11日，取自http://www.38.org.tw/Page_Show.asp?Page_ID=611
- 許如芸 (2008)。小心輕放。臺北市：華人版圖。
- 郭旭輝 (2010)。分手不甘，大學生不開燈撞死情敵。《今日新聞NOW news》。2010年3月5日，取自<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/100305/17/21ia2.html>
- 陳慕美 (譯) (2009)。B. Giraud著。愛情沒那麼美好 (L'amour est très surestimé)。臺北市：木馬文化。
- 黃世瑋 (2003)。寬恕的鑰匙在自己手中。《人生雜誌》，241，20-24。
- 黃世瑋 (譯) (2008)。R. D. Enright著。寬恕：選擇幸福的人生 (Forgiveness is a choice)。臺北市：道聲出版社。
- 黃焯宏 (2000)。受傷心靈的處方箋—寬恕。《張老師月刊》，273，23-28。
- 褚柏森 (2003)。敢愛敢不恨。臺北縣：稻田出版社。
- 劉婉君、王俊忠 (2008)。班對情變大3生輾斃前女友。《自由電子報》。2008年12月19日，取自<http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/dec/19/today-so1.htm>
- 羅子琦 (2005)。大學生走出愛情分手困頓經驗之心理歷程研究。中國文化大學心理輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice: a step-by-step process for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association. Washington, DC, U.S.A..
- Gambaro, M. E. (2002). *School-based forgiveness education in the management of trait anger in early adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Kim, E. S. (2005). Effects of forgiveness education for college students with insecure attachment to their mothers: A self-administered educational approach. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Parks, C. M. (2009). *Love and Loss: the roots of grief and its complications*. Routledge. New York.

自殺者的困境與存在的希望

■ 陳立言 (文藻外語學院通識教育中心副教授)

■ 鍾佩真 (文藻外語學院進修部輔導導師)

自殺是全球十五至四十四歲男性及女性的主要死因，分居第四及第二位。(易之新，2000)不只是對生命感到絕望的人會這麼做，也有許多古今中外的名人或學者，曾經徘徊在生死邊緣，甚至做了絕望的選擇，例如：作家三毛、演員張國榮、哲學家尼采、文學家三島由紀夫等都是相當著名的例子。本文將試圖以「存在哲學」的角度探索自殺者的孤獨困境，並藉由法國存在主義哲學家馬賽爾 (Gabriel Marcel 1889-1973) 的思想，提出存在的希望！

自殺者的困境：孤獨到絕望

為什麼現代社會的物質充裕、生活品質提升，但是人際關係卻愈來愈疏離？疏離到自殺的情況愈來愈嚴重，甚至在「十大死因排行榜」徘徊不去。即使不去自殺的人，也漸漸讓自己活在慢性自殺當中。人際關係的疏離讓人遇到挫折時，沒有寄託，最嚴重的現象就是「孤獨」。在

孤獨中便無法找到傾訴或詢問的對象，這樣的人很容易在遇到重大挫折時自暴自棄，更甚者就是自殺了。所以「孤獨」可以說是自殺者最常見的困境。

那麼現代人「孤獨」的成因是什麼？下節從環境與個人兩大向度來分析「孤獨」現象：

一、環境部分：工業革命後，資本主義社會的影響

工業革命後機器取代人力，也似乎取代了人的價值，在科技愈發進步的現代，人的尊嚴與不可替代性，就更加模糊不清了。漸漸地，在資本主義社會中，生產能力成了一個人價值的唯一指標。這樣的現象不斷擴大到整個社會，「功能」就是人存在的唯一價值。人際關係不再需要被重視，只要工作能力好就有存在的價值，反之就沒有活下去的必要了。人不再被當作人對待，自然也不把自己以及別人當作人對待。這樣的發展結果會導致人與他人只有彼此利用的「功能性」關係，而

形成一個「非人」的社會。例如一個工廠中，工人是操縱機器的工具，主管是管理這些工具的工具，就連老闆本身，也只將這些主管與員工當作是賺錢的工具。一整個工廠都沒有真正的人，只有功能性的工具人。這樣的現象，不只是個人的慢性自殺，也會成為一個社會或國家或人類毀滅的根源。

二、從個人部分探討：思維模式過度偏向理性主義的結果

十七世紀啟蒙運動以來，人發現理性可以解決很多問題。理性主義的特色就是凡事都必須懷疑，透過思考與求證，才能相信。馬賽爾稱這種思考模式為「第一反省」。這種思考模式用在自然科學的研究上，有相當好的成效。因此，帶動了醫療及科技等進步，緊接著而來就是物質生活的提升。然而要善用理性主義的思考模式，人必須要保持「冷眼旁觀、事不關己」的「主客對立」的態度面對世界，才能時時保持理性。人過度肯定理性主義的思維模式，並且將之擴大到其他層面，卻忽略了有許多領域是不能只透過理性思考的，比如：文學、藝術、音樂、倫理及宗教等。當我們把他人當成是客體理解、思考及判斷時，就無法與他產生心靈的交流。而當人習慣以主客對立的態度看待他人時，他人亦然。因此，人們日漸疏遠，「孤獨」也由此而生。

綜合前述兩種「孤獨」的成因，可以想見，活在現代社會是不容易的一件事，選擇自殺的人必然遭遇很大的痛苦或壓力，但痛苦或壓力無法得到社會上的諒解或支持，因為功能化的社會並不關心人的痛苦處境，只在乎人的功能。在人際關係上也無法獲得支持，因為人們是冷漠、疏離且不重視溝通的。在孤獨困境中的人，若只看到自己的困境，而無法見到「事情可能會變好」或「你是被愛的」，那很容易被絕望所包圍，走上自殺一途。

馬賽爾以主體際性的愛回應孤獨的困境

一、克勝孤獨的主體際性

馬賽爾針對這種主客對立的關係提出了「第二反省」（關永中，1997：43），馬賽爾認為，我們應該恢復對人事物的投入，重新找回原初的經驗與感動，物我及人我的相遇經驗是直截的，不能客體化後以抽象媒介作為思考的內容，應該以「直覺性」作為融貫，而非思辨。馬賽爾曾說：

「我寫過『人間只有一種痛苦，即孤獨。』對這句話我越來越認真。我確信，如果一個人體會過真正的愛情或真實友情，他沒有喪失什麼。反之，若他是孤獨的，則丟失了一切。」（陸達誠，1992：8）

真正的愛情顯然無法建立於「我與他」的狀態，而是「我與你」（I and

thou）的狀態，即「主體際性」的概念。主體際性就是將「他人—自我」的關係提升到同樣是主體的位置，亦即「我」與「你」的關係。在這種關係中彼此不再是疏離的客體，而是互為主體的你與我，在你我互動中脫離孤獨的困境。

二、主體際性帶給人的無窮希望

究竟什麼樣的希望才能稱為真正的希望？馬賽爾將希望分為三種：

（一）普通的希望：

這種希望還停留在對個別的、具體的、在現世能找到的事物的希望（關永中，1997：457），例如名譽、財富、健康等的希望。普通希望原文為：「I hope that……」，是以個別、具體的對象為目標的希望，一旦期待落空則感到失望，是容易產生希望卻又容易失望的希望，而一般人的希望幾乎都是停留在這一層次之中。

（二）形上的希望：

在絕望處境中，人體會到自身的渺小、力量的微薄，單憑一己之力是無法突破困境，因此，有些人開放自己，向超越的，也在己內的一股力量求援，這股力量馬賽爾稱之為「絕對你」（absolute Thou）。人在極度的絕望中，出現了「我一絕對你」的主體際性。形上希望必須預設主體際性，因為

「一個自我中心且封閉在自我以內的個體不可能有形而上的希望。為他既不

參與存有，又缺乏內在資源，在困境時完全局限在自己有限的的能力中，根本無法超越。」（陸達誠，1992：306）

因此真實的希望在於開放自我與「絕對你」結合的意願，在這樣的主體際性中，人與「絕對你」相伴，自然能超越孤獨的絕望。

（三）基督徒的希望：

與形上希望的本質幾乎一致，差別在於基督徒的希望將「絕對你」突顯出來，並將「絕對你」意寓神的臨在。如果形上希望中「絕對你」隱然降臨，則基督徒的希望則是讓「絕對你」具體的登場。

基督徒相信「絕對你」對人的愛以及人對「絕對你」的信靠，這種深刻的臨在交流讓基督徒產生出超越現世生活的永恆希望。處在逆境中、遭受迫害、性命被威脅、身患絕症、與至親至愛生離死別等，這些足以令一般人絕望的困境中，基督徒仍舊會相信這種逆境不是末路，因為有「絕對你」的臨在，則現世的苦難不會是最後的末路。

第（二）、（三）種希望為「絕對希望」，原文為：「I hope」。是沒有欲求個別對象的純全希望，必須先預設主體際性的關係下，才有可能產生。因為「主客對立」的存在關係是不能夠脫離「有」的層級，而在「有」的狀態，是不會有所謂形上的希望與基督徒的希望出現。

絕對希望對自殺者困境的回應

一般人平時很難察覺到真正希望的存在，唯有在面臨極端困境中，才會出現絕望與絕對希望的唯一選擇。封閉自我則走向絕望，開放自我與絕對你結合，則超越對現世的一切盼望，轉而嚮往超越界。會選擇自殺的人往往看不到絕處逢生的可能，也不相信任何感官不可及之物，一個有絕對希望的人絕不會在普通希望寂滅之後，便走向絕望；相反地，他會因為普通希望破滅而清晰地見到絕對希望的存在。比如懷抱絕對希望的癌末病人，他並不會因為生命走到盡頭感到人生無望，現世的「有」已無法提供他生命的意義，但他也知道絕症並不等於一切失落。他感受到的是「絕對你」的關愛與融通，他期待來生與彼岸永恆的生命。至親至愛之人的死亡並不會讓有絕對希望的人感到絕望，在對親愛之人的愛中，我們期待彼岸的相聚。當生命的盡頭都能夠擁有無限希望之時，那麼僅只失去一些身外之物，會讓我們想自殺的呢？

開放自我與「絕對你」相遇，將自我中心向「你」的位置產生主體際性的關係，湧現出真實的希望，超越了對實在界個別事物的索求，轉而投入形上的、不會破滅的圓滿境界，相信並肯定存在的價值，則自殺的可能性在主體際性的愛與絕對希望的保證下逃逸無蹤。

結語：存在本身就是意義

我們不會無緣無故地來到這個世界上，最明顯的就是母親經歷痛苦的生產過程將我們生下來，這是第一個願意用犧牲生命的風險來愛我們的人。上帝不會平白無故造了我們而不給我們任何啟示。生命不會沒有意義，一個相信活著有一定意義的人，不會輕易對未來失去信心，也不會輕易感到絕望。自殺的問題很難通盤回答，本文只能就孤獨困境，透過馬賽爾的思想，期待與大家分享可能的解決方式。也希望透過這樣的思想，可以應用在建立生存希望及尋找生命意義的路途上。☞

學會在生命裡轉彎 青少年情緒困擾之因應

■王明仁（臺灣兒童暨家庭扶助基金會執行長）

■李孟綦（臺灣兒童暨家庭扶助基金會研究發展室專員）

時有所聞的社會新聞事件，青少年因為家人反對交往，進而採取激烈的舉動，用殉情來表達無聲的抗議；由於課業壓力過重，便跳樓來結束生命。生命的殞落變得如此容易，是什麼原因讓青少年這麼容易放棄、視生命於無物？

隨著年齡增長，青少年所要面對的事情與擔負的責任也愈趨沉重。從前的生活單純的多，如今資訊快速地流通與發展，孩子接收多元化的刺激，承受的壓力大過於前，也因成人的保護過度，孩子容易失去自我掌控的能力。青少年此刻處於Erikson（1968）所談到的第五個危機時期——自我認同與角色混淆，正是自我對自己的看法，以及角色任務認定與社會地位形成的重要時期，在此階段發展正向的自我概念是一項重要的任務，有助增強成年期的自我力量。

從家扶基金會實務經驗來看青少年的情緒困擾情形

一、調查實務

據家扶基金會2009年「臺灣兒童及少年長期追蹤調查計畫」的調查資料，其中採用臺大李明濱教授等人發展的簡式健康量表（BSRS-5）對青少年進行檢測，此量表能有效偵測個人的心理照護需求，幫助個人快速了解自己的身心健康狀態。調查中針對12至26歲的3384名青少年進行檢測，發現身心適應良好者僅有17.6%，輕度情緒困擾者佔35.8%，中度情緒困擾者佔32.7%，重度情緒困擾者佔13.9%。

換言之，有八成三的孩子都有情緒困擾的問題，平均每1.2個孩子就有1人有情緒困擾問題。根據簡式健康量表，有情緒困擾者可能會有容易緊張不安、容易苦惱或動怒、感覺憂鬱或心情低落、覺得自



參考文獻

- 行政院衛生署（2005）。臺灣地區歷年每十萬人死亡率主要死亡原因別。取自 <http://www.doh.gov.tw/statistic/data/衛生統計叢書2/94/上冊/表10.xls>
- 易之新（譯）（2000）。K. R. Jamison著。夜，驟然而降：了解自殺（Night Falls Fast: Understanding Suicide）。臺北市：天下遠見。
- 陸達誠（1992）。馬賽爾。臺北市：東大。
- 關永中（1997）。愛、恨與死亡：一個現代哲學的探索。臺北市：臺灣商務。

己比不上別人、與睡眠困難等狀況，其中評分屬中度及重度情緒困擾者，建議尋求心理諮商，評估是否需轉介精神科治療或接受專業諮詢，家扶調查的兒少中約有四成七的比例屬此狀態之中，平均每2.1個孩子就有1人有中度或重度情緒困擾，不可不重視這樣的問題。

二、造成情緒困擾之相關因素

調查發現，在456名具有重度情緒困擾的青少年中，約有65%與家人關係較為疏離，顯示若家人的支持較為薄弱，青少年則容易產生情緒困擾問題，由此可知家人的支持對於青少年的日常情緒狀況，具有相當的影響。

在同儕的社會支持方面，有中度以上情緒困擾的青少年，與同儕的關係明顯較無情緒困擾者來的差。在所有自認為自己人緣不好的青少年中，有中度以上情緒困擾的人數是低情緒困擾者的2.7倍，甚至是無情緒困擾者的4.6倍。由此可見同儕關係不佳對青少年的影響甚鉅，亦容易造成青少年的情緒困擾問題，影響青少年的身心發展與日常生活。

協助青少年面對情緒困擾

一、建立青少年的社會支持網絡

家扶發現青少年之憂鬱與情緒困擾程度與其社會支持系統的強弱有極大相關，而同儕的支持又比家庭的支持影響更

大。以黃俐婷（2003）提到的社會支持系統來看，青少年接受到的社會支持來源分成正式支持系統（包含法制、學校及福利機構的支持）與非正式支持系統（包括家庭及同儕的支持）。

青少年因課業等生活壓力影響，可能出現各種情緒困擾狀況，此時最需家人或同儕的支持，建議師長及家人應多注意青少年的生活及情緒狀況，在需要時給予鼓勵或協助。青少年本身亦可多關心身邊同儕，在彼此需要時提供支持。青少年若感到自己有任何情緒困擾，亦可向學校輔導單位或心理諮商單位請求協助。在弱勢家庭中成長的青少年，其家長的教育、就業、社會地位等相對弱勢，對孩子的支持系統網絡更顯薄弱，建議實務工作者針對此群體能多加關懷，對家庭多一些了解。

二、培養復原力——教出有彈性的孩子

常欣怡、宋麗玉（2007）談到復原力是一種動態過程，探究個人與環境因素間的影響力，減少危險因素出現，增加保護因子能得以確保個體能面對及克服逆境。從曾文志（2006）進行復原力保護因子效果之分析研究中也發現，加強保護因子將可提高人們有逆境中展現能力與維持正向適應的可能性。藉由具有精確效果量的各項保護因子來設計活動方案，可提升高危機族群的適應能力，增強青少年於逆境

當中的復原力。當孩子本身更具彈性，更能面對與解決困境問題。

三、促進對話的多元管道，正向思考模式的轉化

個體的認知系統會影響自己的關係信念，也會影響個體面對情緒衝突時因應策略及處理策略。倘若個體具備正向積極的信念，即便遇見挫折，也較能以成長的觀點看待事情的意義；相對地，如果個體的信念較為負面消極，在面對問題情境時，不是陷入自怨自艾，就是把過錯怪罪他人，負向的解讀只會讓情緒越陷越深，因此，我們要給予青少年肯定與認同的力量，打開對話的交流平台，轉化負面訊息的解讀。

然而，過多教條、理論式的宣導，都不及某個生命故事在心中的發酵、萌芽，透過成長團體的進行，結構式的輔導活動可協助孩子及其家人獲得心理支持，加強家庭與青少年間的連結。亦能藉由電影、書籍的討論，跟著主角一起舞動人生，討論其中的生命哲學，也進一步了解自己對不同情境的解讀與看法。



參考文獻

- 常欣怡、宋麗玉（2007）。青少年復原力概念與相關研究之探究。《東吳社會工作學報》，17，31-41。
- 曾文志（2006）。復原力保護因子效果概化之統合分析。《諮商輔導學報：高師輔導所刊》，14，1-35。
- 黃俐婷（2003）。探討青少年接受到的社會支持。《社區發展季刊》，103，144-157。
- 黃慧真（譯）（1998）。D. E. Papalia & S. W. Olds 著。《發展心理學：人類發展》（Human development, 5th ed.）。臺北市：桂冠。

四、提供青少年壓力調適的正當管道

每個人因應負面情緒會有不同的因應方式，為避免青少年藥物濫用，或藉由菸酒來抒解鬱悶的情緒，父母或實務工作者可導引青少年朝向正向管道進行情緒調適。青少年可透過體能活動、知性藝文、服務公益等休閒育樂活動的參與，宣洩情緒、表現自我，達到身心抒發與心靈成長之效。

結語

以心理學家Hall於1996年提出的青春期人格理論來看，青年期是個充滿強烈、不穩定情緒的時期，在此時期需要有人陪伴，讓他從中變得更堅強（Diana P. & Sally O., 1998）。身為青少年身旁的重要他人，我們可以多些同理、傾聽與協助，適時教導他們穩定情緒與壓力調適的方法。在生命的轉彎處，讓青少年學習用不同的角度看世界，學會在逆境中變得柔軟，提供他們情感支持與認同的力量，陪伴青少年走過人生必經的「風暴與壓力」時期。👁

「同學怎麼了？」

協助病危學童的班級面對死亡之悲傷輔導

■楊雅筑（嘉義縣學生心理諮商中心諮商心理師）

一位六年級的學童瀕臨死亡，輔導室要我儘快針對該班級的生命教育課程做悲傷輔導，因為不久前，該學童曾被送回家中準備後事，現在突然又有轉機，但是導師希望心理師趕快協助同學，安撫他們的錯愕和複雜的心情。聽完後，我的心直撲撲地往下沉，想像著12歲的生命才剛發芽，就急匆匆地要結束，這是怎樣的故事？他們告訴我該學童罹患罕見的「絨毛膜癌」，終將走向不歸路。

生命教育的內涵

孔子曰：「不知生，焉知死」。未成年的學童還在成人的庇護之下成長，對生命之果初嚐青澀，他們對死又知多少呢？「死亡」在文化裡是個禁忌，通常它用跨越身體「過身」、輪迴轉世的「往生」，或者是「上天堂」為代名詞，這裡面隱含

著對生命去向未知的尊敬和對逝者的尊重。雖然家家戶戶都經歷過生死，生死也有不同的儀式，但普遍生是歡樂的，死是壓抑、不可說的。

Linda Goldman (2001) 認為生命與死亡的週期隨時都在進行，對於這些「不尋常的事件」(unnatural events) 已經成為今日兒童世界裡很「尋常」(natural) 的一部分了。透過這種認知，大人需要打破沉默，給予兒童身上複雜的悲傷烙印有疏通的出口，也才能協助他們體驗每個人內心都有的尋常生死感受。尤其當死亡不只是降臨在老人身上時，在適當的引導下，兒童對生命會更敬畏和珍惜。

兒童的悲傷與失落

兒童沒有情緒嗎？他們是否曾經為了一隻鳥或寵物的死亡而哀戚不已？但是

社會文化為了保護兒童面對親友死亡的事件，通常會掩蓋事實，不讓他們探望或參加告別式，因此，死亡變成是一種隱諱的沉重、逃避的悲傷、壓抑的情緒。

影響兒童悲傷最重要的因素是其與逝者之間的依附關係、愛與信任、未表達的敵意和衝突、憤怒和愧疚等。即使逝者並非兒童的家人，但是他的漸漸走樣，乃至最後的消失，都會在兒童的內在泛起了蝴蝶效應的漣漪。

重要照顧者應該提供孩子健康地談生論死，打開真實的門窗，讓悲傷與失落也能像慶生一樣地被表達和抒發。

兒童的哀傷歷程

根據Jewett (1982)，兒童面對重大的哀傷事件會經歷

一、早期的哀傷階段：

其反應是退縮、震驚、不相信、痛苦等防衛機轉來因應生活，或者規避和逝者共有興趣的活動或朋友。有時兒童也會變成好動、注意力減低，及至兒童漸漸能接受事實時，才演變成爲哭泣。

二、強烈的哀傷階段：

兒童有強烈地憤怒、想念和罪惡感。他可能不斷地討價還價，希望逝者能死而復活，甚至有幻想式的快樂重逢。

三、失落與哀傷的統整階段：

兒童逐漸接受事實，哭泣減少，情緒慢慢平復。

輔導的目的

因為國小中高年級生已有足夠的語言表達能力，所以，輔導的用意是打破沉默，允許同學發聲，提供場域讓他們公開以自己的步調和意願陳述對重病學童的描繪、觀察、不捨，以及他們曾經擁有的死亡和獨特的悲傷經驗。

輔導的條件

輔導者要有特定的觀念、知識與技巧，足以處理不同兒童的悲傷情結；輔導者也要能使用兒童可以了解的語言，打開話匣子談論令人焦慮的死亡議題；輔導者的資訊和資源可以協助兒童遠離悲傷與失落或其身處的不良環境。

班級輔導的歷程

我開宗明義地跟班上40多位同學說我來到班級的原因是某位同學病危，曾經幾度面對死亡，不知道他們的感受如何。而我用繪本《獾的禮物》來和學童溝通。例如：我提出下列的問句，用剝洋蔥式的問法漸趨核心議題。

對死亡的概念

「獾認為死亡是離開身體，你們認為呢？」

「獾面對死亡時的態度是什麼樣子的？」

引導學童接觸病童的情境

「獾的動物朋友怎麼懷念他的？」

「你們班有個同學生病住院很久，都沒有來上課，誰能說看看他怎麼了？」

接納病童死亡的可能性

「如果有一天，他跟獾一樣經過了時光隧道，不再回來了，你們的心情如何？你會記得他的哪一些事情？」

「想想看，如果你們想給他一個最美好的回憶，那要給他什麼？」

「如果你想念他，那你要告訴他什麼？」

準備話別

「人的一生有的長、有的短，就好像坐火車，如果死亡是下車，有的隔一站就下車，有的隔好幾站，有的到最後一站，可以壽終正寢。如果這位同學沒有力氣再坐下去，就快下車了，你要準備跟他怎麼說再見？」

引導寬恕

「有誰告訴我你們都是完美，沒有做錯事的人？」

「或許他不能等太久，如果這位同學曾經得罪過你，你要不要現在原諒他？或者如果你有得罪過他的地方，你要不要趁他在的時候，跟他當面說或用寫的表示什麼？否則以後都不知道怎麼說了……」

從以上的提問，學童可以提出他們對死亡的觀念，例如蠟燭、電腦當機、壞掉的腳踏車等。當學童敘述病童的體重從胖胖的到身形消瘦時，有好幾位學童眼神抱著不可思議的神情，有的則潸然淚下、有的伏案哭泣。有幾位病童的好友在平時會去他家幫他溫習功課，導師也讓同學摺紙鶴和寫卡片送他，病童在同學到家探視時會朗讀卡片的內容，心情特別好。

導師抱怨有幾位學童會針對病童的空位調侃，例如：「那個坐XX號位置的最笨了」、「他和某女生最要好」。然而，這些有攻擊性的同學可能不善於表達真感情而有反向的行為舉止，也不了解死亡剝奪病童以後可能會引發其罪惡感。因此，我用冥想的方式，引導師生回溯一齊念書、上課、打球、放學、玩耍等情境，讓意象催化其同窗共處的感受。然後，以不評價和尊重的口吻引導學童用自由書寫的方式寫下對該病童的珍惜來道謝、道歉和寬恕。學童可以選擇分享或不分享，他們都同等地受到尊重。

至於可能的道別方式，我引導學童看到獾在一夕之間就倒地不起的剎那情境，希望他們製作畫冊、捲軸或其他代表班級有意義的創作，上面有師長和同學的畫、勞作、文字等不拘形式的創作，將之贈與病童。因為時間有限，當下無法具體完成。然而，我一再保證和肯定他們的探望、關心和禮物不只帶給病童生存的勇氣，也帶給家長欣慰。希望同學們繼續支持該童拿到畢業證書。

後記

當班輔結束後，導師告訴我該病童是家中的獨子，也是家族中的長孫。自從該童生病以來，其母親已形同枯槁，焦慮和傷慟不在話下。因此，從家庭系統的觀點來看，這個病童的角色深具意義。不只病童，包括其家人都應該被協助。

同儕的友愛和支持應該適時的發揮其功能，當我走筆至此時，我特地打電話到校詢問近況，該童仍奇蹟式的存活著，只是小兵不死，仍逐漸凋零……



參考文獻

- 林真美（譯）（1997）。S. Varley。《獾的禮物》。臺北市：遠流出版社。
- 陳重仁（譯）（2001）。L. Goldman著。《打破沉默：幫助孩子走出悲傷（Breaking The Silence）》。臺北市：張老師文化出版社。



我與繪本有個約會

我的父親

■郭洪國雄

(樹德科技大學兒童與家庭服務學系助理教授兼諮商與生涯發展中心主任)

文：郭洪國雄 圖：謝子翔、陳若懷
香遠出版社

一本始終不曾出現過父親的《我的父親》

每一個家庭都有她的美麗與哀愁，每一個成熟的家人都必須學會用更成熟的眼睛與態度去欣賞家庭的美麗，也包容家庭的哀愁；願意幫家庭的美麗與哀愁全都買單的人，才是一種負責任的態度。父親或是母親的角色，一直都是文學或是電影作品著墨最多的情節與題材。在我們的身邊，不難發現有些家庭有父親，有些家庭卻沒有父親，有些人只有母親，有些人只有父親，但是不論是有父親或是沒有父親的家庭都一樣值得歌頌；不論是有父親或是沒有父親的孩子，也一樣可以活得很健康、很驕傲。如果每一個家人都可以欣賞家庭的美麗，也可以接納、包容家庭的哀愁，單親家庭的愛絕對不會減半，單親家庭給孩子的愛一樣是可以很飽滿的。

但是，有一些父親或是母親缺席的家庭，父親與母親這個角色彷彿變成了一個禁忌的話題，大人們總以為不說、不聽、不談、不問，就不會勾起孩子好奇或是思念的情緒，孩子長大以後自然而然就會明白了。再者，對於父親或是母親為什麼會缺席？他們到底跑到哪裡去了？他們是生、是死？將來會不會再見面？變成了家庭的秘密，大人們永遠不會說，小孩子也永遠不敢問，父親或母親在孩子的生命中突然人間蒸發，是孩子心中永遠的痛。

翻開《我的父親》這本繪本，我們看見安安是一個在沒有爸爸的家庭中長大的孩子，他雖然少了父親的執子之手，雖然少了父愛的庇護，這個家庭與父愛看似缺了一角，但是我相信在寬恕與慈悲的信仰中長大的孩子，他的人格始終沒有失落的一角，他的心理健康也完全沒有任何缺憾。我們樂見這本繪本，從秀琴阿姨（媽媽的伴娘）到明坤叔叔（爸爸的大學室友）；從阿水孀到管理員伯伯；從姑姑、阿嬤到外婆，他們對安安的父親

始終沒有任何一句怨言或惡言，他們都用極大的慈悲與海量的寬恕向安安述說著他們所認識的「爸爸」。透過大家的陳述，關係由遠到近，由疏到親；內容由淺到深，安安終於把被撕掉的那半張照片，一一的找回來了，安安也終於找回了生命中的另外一半。

我們都知道，在仇恨的家庭當中長大的孩子一定學會仇恨，這樣的小孩絕對不會快樂；反之，在寬恕與慈悲的家庭當中長大的孩子，一定可以學會寬恕與原諒，這樣的孩子絕對更懂得自重與尊重別人。如果沒有媽媽的愛，如果沒有家人對爸爸的包容，這段尋找生命另一半的旅途一定會被迫中斷，那一張張被撕掉一半的照片，將會成為安安心中永遠的痛。



缺角的照片有著完整的故事

每一個生命的心底深處，或多或少、或強或弱、或深或淺，都有著一些不為人知但是卻隱隱作痛的不了情。也許，在我們的親情、愛情或是友情當中，都有某些不圓滿，都有一處處失落的一角，不論你願不願意，或是你能不能，到頭來每一個人都得誠實與勇敢地面對自己生命中失落的一角。圓中有缺，缺了也可以再圓。圓缺之間都需要用更多的愛來修補，用愛將生命的缺口連起來。安安無意間發現了一疊照片，每一張照片都缺了一角，少了一個人，這些缺角或是隱藏了一段不能說、也不能問的秘密，其實都有一段完整的故事與一段深刻的記憶。

用照片拼貼完整的生命

一張一張被撕掉一半的照片，就好像安安的生命一樣，有著一個一個失落的一角。安安帶著這疊被撕掉一半的照片，踏上拼貼父親的旅程，努力找回被撕裂的那半張照片，試圖拼湊出一個完整的父親形象，也嘗試拼湊心中的父愛。這是安安與父親完形的一種方式，也是安安補做生命功課的一種方式，安安用這種方法彌補心中的缺憾，用這種方法修補生命中失落的一角。我們看見這本繪本，從秀琴阿姨（媽媽的伴娘）到奶奶與外婆；從阿水孀（麵攤老板）到王伯伯（管理員），他們對安安的父親始終沒有任何一句怨言與惡言，他們都用極大的慈悲與海量的寬恕，向安安述說著他們所認識的「爸

爸」，透過大家的陳述，由遠到近、由疏到親、由淺到深和安安一同拼湊父親的形象，最後安安終於把照片裡的那一半找回來了。

媲美偶像劇男主角的意義

安安從秀琴阿姨的眼中，知道自己有一個可媲美偶像劇男主角的父親，知道爸爸有一張俊美的長相。這是安安努力拼湊父親形象的第一步，膚淺的外表與長相是最容易被第三者所陳述的形象，雖然這不是安安最在乎的父親，卻是安安認識父親最早的線索。

被父親照顧的意義

安安從護士阿姨的觀察中，得知父親是一個體貼老婆、疼愛孩子的父親。爸爸用貼心體貼媽媽，爸爸用泡牛奶、換尿布來疼愛自己的小孩。自己絕對不是一個一出生就遭父親遺棄的小孩。父親疼愛的舉動讓安安好滿足，好驕傲自己也曾經擁有過被爸爸照顧的幸福。



長得像父親的意義

安安從明坤叔叔崇拜的眼神之中，得知爸爸是一個灌籃高手。爸爸曾經是打敗臺大的英雄，安安好崇拜父親的英雄事蹟。安安的籃球細胞，完全都得自爸爸的真傳，因為安安也是學校的籃球校隊，三分球長射一樣是安安的強項。安安終於相信「虎父無犬子」這句話的意義了。在「尋找父親連結」的旅途中，孩子找到自己的某些部份像父親特別具有意義，因為這是孩子與父親生命的重要連結。

父母親恩愛的意義

安安從麵店阿水嬸的口中，知道爸爸與媽媽的感情曾經很好過，這一點讓安安感到很幸福。每一個小孩都很在乎爸爸媽媽的感情是否和睦，沒有一個小孩希望自己的父母親關係交惡，也沒有一個小孩可以在關係交惡的父母親身上找到真正的幸福。阿水嬸的羨慕與遺憾直接證實了安



安有一對曾經恩愛的父母，這個訊息對安安好重要，因為相愛的父母，才生得出幸福的小孩。在安安缺角的家庭與生命中，至少他知道爸爸媽媽曾經相愛過，父母親的恩愛對於安安修補生命的缺憾，以及完形父子之間的不了情，提供了一股強而有力的信心與力量。



浪子回頭的意義

從管理員王伯伯的陳述中，安安的父親為何會缺席的真相終於大白了。安安的父親為什麼會和安安的媽媽離婚，正因為安安的父親犯了一個讓媽媽很傷心的錯，爸爸在情感上背叛了媽媽，媽媽當然有絕對的理由不和爸爸繼續住在一起。雖然安安的爸爸即時浪子回頭，但是媽媽還是無法原諒爸爸在感情上出軌，但是至少知錯能改的行為，也給晚輩做了一個非常正確的示範。縱使爸爸媽媽已經不再相愛了；縱使媽媽和爸爸以後不會再住在一起了，他們始終還是安安的爸爸與媽媽。如果我們要還給安安一個健康的成長環境，我們也期待安安有一個健康的人格發展，大人們就要先學習認錯與原諒。在未來的日子裡，安安也需要學習寬恕父親，他才有能力更愛自己，繼續踏上照片之旅。

爸爸和媽媽仍然深愛著彼此的意義

安安再度踏上照片之旅的時候，他從姑姑的淚光中，得知大人的世界裡確有許多煩惱，原來姑丈也犯了一個跟爸爸相同卻比爸爸嚴重的錯誤，姑丈不但在感情上背叛了姑姑，甚至還與外遇對象有了愛的結晶。他從姑姑的眼神中看見堅持、看見姑姑離開姑丈的不悔，安安也從姑姑的淚珠中，看見淚光閃閃的智慧。從姑姑的口中，安安得到一個最滿意與最堅定的答案，這個答案讓安安好放心，因為他和姑姑一樣都堅信爸爸和媽媽都還深愛著彼此。

阿嬤疼惜媳婦兒的意義

安安從阿嬤的內心深處，體會到一個婆婆對媳婦的疼惜。老母親教訓自己的兒子，還給媳婦一個公道。阿嬤是一個相當明理的長輩，對犯錯的教授兒子一點都不會護短。這麼明理、這麼有智慧的阿嬤，早已超越爸爸的博士學歷，高尚的情操早已超越許多人

的格局。明理的阿嬤教出更懂事的安安，讓安安覺得阿嬤就像一座好穩重的靠山。

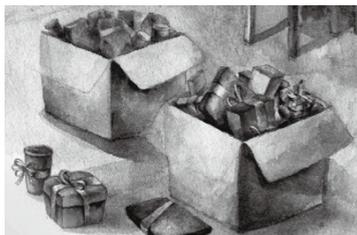
外婆讚美女婿的意義

安安從外婆對爸爸的讚美聲中，了然外婆真的好滿意、好滿意自己的女婿。從外婆幸福的表情當中，不難看見外婆對爸爸的滿意度，爸爸的貼心指數甚至高過舅舅。外婆說的話可信度一定很高，因為絕對不會有一個人，寧可幫助一個外子，卻不願意幫自己的女兒說話。聽完了外婆對父親的陳述，安安真的對爸爸的好形象越來越有信心了。



缺席的父親有不缺席的愛與思念

在安安成長的路上，爸爸雖然缺席了。但是安安的爸爸為什麼會缺席？安安的爸爸到底做了什麼事情？安安的爸爸媽媽之間到底發生了什麼事情？繪本逐一地揭開了安安與讀者心中的疑惑。從其他配角的口中，一一證明爸爸與媽媽曾經相愛過，甚至他們還深愛著彼此，但是卻沒有人提到爸爸與安安的關係，這個答案只有媽媽知道，因為這十六年以來，缺席的父親至少在安安的生日與聖誕節裡，從來沒讓愛與思念缺席過。



媽媽保存完整照片的意義

最後，安安從媽媽的行動中，找到了最完整的答案。母子雖然沒有太多關於爸爸的對話，但是媽媽對父親也沒有任何一句怨言或是惡言，媽媽的行為與行動都已經說明了一切，已經證明了一切了。把收藏十六年的禮物與一疊完整的照片還給安安就是媽媽對爸爸的寬恕與原諒。

避不掉也不可迴避的問題

打破沙鍋問到底是小孩子的天性。單親家庭的小孩總會天真地問著媽媽許多關於爸爸的事情，爸爸有多高？有多壯？爸爸會不會釣魚啊？會不會打球？會不會修理腳踏車

呢？只要是同學家的爸爸會做的事情，每一個單親家庭的孩子都會想要知道，自己的爸爸是不是也會做相同的事情。當然，在每一個單親家庭小孩的內心深處，最想要知道的事情還是父母親是不是很恩愛？還有爸爸到底愛不愛我？許多媽媽對爸爸的事情隻字未提，採取裝聾作啞，以及各種迴避的策略。你千萬不要以為孩子不說、不問，就是表示他們不想要知道；相反地，孩子隱藏在心裡面的疑問，就是最想被回答的疑問。也許安安試圖問媽媽很多關於爸爸的事情，但是媽媽的回應總是顧左右而言他，或是用不記得了、忘記了來搪塞安安的問題，才會讓安安覺得外婆的記憶力比媽媽還要好。

父母親離婚已經是一個事實了，但是爸爸和媽媽曾經恩愛過，對安安而言是一個很重要的訊息。因為他肯定相信自己絕對是爸爸和媽媽恩愛的結晶，他是爸爸和媽媽最聰明的選擇，他是在父母親期待之下生下來的小孩（電影旁白：你父親一生做錯了很多事情，把你生下來是你爸爸做得最對的一件事情）。所以，安安絕對不是父母親感情的負擔，也不是父母親的包袱。不管爸爸媽媽現在還恩不恩愛，不管爸爸媽媽現在是不是住在一起，他們以前曾經恩愛過就已經足夠了。

壞男人一定得死？

很多讀者在看這本繪本的時候，都好想趕快翻到最後一頁，一睹這個「父親」的廬山真面目。最後要不要讓安安的父親出來見人，或是要用什麼姿態出現，一直是讓筆者十分掙扎的地方，我認為這也是一個賣點，繪本中的每一個衝突、掙扎與轉折都是這本繪本的賣點，這些點越多，這本繪本就可以引起越多的討論，因為你不斷在讀者平靜的心靈當中激起了水漂兒，雖然打破了讀者原有的平靜，但是卻濺起了更多美麗的水花。

許多讀者陪著安安一頁頁拼湊著父親的印象，也和安安一樣都希望最後可以看見「父親」的廬山真面目，看看這個曾經犯過錯，但是卻又能得到所有人寬恕的藏鏡人到底是長成什麼樣子，到底有什麼魅力可以讓所有的人一面倒地都幫他說話，這個男人的長相是有多麼地驚為天人，才能那麼容易被原諒。但是，看到最後一頁的時候，這個曾經是可以媲美偶像劇男主角的「父親」，終究無緣與讀者們見面，他最後只是在一張小小的照片中露面一下，就這麼一張照片，只有那麼一個小小的畫面。壞男人一定得死嗎？或是浪子回頭、改過自新的壞男人，一定要再出現來個大團圓的結局嗎？都只在筆者的一念之間。我可以讓這種背叛婚姻、感情出軌的男人嗚呼哀哉，搏全天下傷心女子

之痛快；我也可以用灑狗血的方式，叫這個浪子回頭的男人在太太與兒子面前發誓痛改前非，與全家人抱頭痛哭，從此變成一個唯女人命是從的好好先生，這樣像八點檔的劇情絕非讀者所願。其實，安安爸爸有沒有出現，全家人會不會再團圓已經不重要了，重要的是安安與媽媽的態度，他們要如何看待這個缺席的老公與缺席的爸爸，所以爸爸的外表與長相就留給讀者自己去捕捉好了。

與家人尋求連結，是一種天經地義的事情。連結可以讓我們找到歸屬感與安全感，再一次確認我們是一家人，我們是同一國的。至於與某一個缺席的家人找連結，也是生命終不可或缺的經驗，父親這個角色是生命中非常重要的一部分，血緣只是連結生命的一種樣態，血緣的連結只是生命最初的連結，情感的連結才是生命最終與生命最美麗的激盪。若是拿掉情感以後的各種連結，就像是血緣、姓氏、身高、體重……，那樣子的連結不會深刻，不會有感動，不會有美感。

把缺了一半的照片補起來，是安安與父親尋找連結的一種方式，從每一張照片的故事中，安安知道自己是爸爸與媽媽恩愛的結晶、自己也曾經擁有過被爸爸照顧的幸福、爸爸有浪子回頭的智慧與勇氣、自己每一年的生日與聖誕節都可以收到爸爸的禮物、媽媽把十多年來的禮物與照片收藏地那麼完整，安安的生命也被爸爸媽媽保存地好完整，安安的生命與父子間的情感就在大家的協助之下完形了起來，對安安以及所有的讀者而言，這是個美麗的過程，也劃下了一個感動的句點。

拼貼父親照片的旅行到了這裡，你覺得安安與爸爸的功課作完了沒有？安安生命中那一些失落的一角修補完成了嗎？你覺得安安與父親的不了情還有哪一部分的功課尚未做完？哪一部分還有待加油？這個功課永遠都得做，而且永遠都沒有完全做完的一天，只有越來越接近完形的一天。所以，安安當然還需要繼續做下去，讓自己的生命更加地圓滿。唯有安安愛自己的父親，安安才會真正地愛自己；安安真正原諒、寬恕自己的父親，安安才能夠擁有一個真正海闊天空的未來。各位讀者，你與自己的父親或是自己的家人，是否還留著一些昨天、上個月或是去年或是更久以前的陳年往事，還在午夜夢迴、夜深人靜的時刻干擾著你的美夢，這些陳年的功課倘若還沒有做完，開始行動吧！



參考文獻

■ 郭洪國雄 (2007)。我的父親。屏東：香遠出版社。

伶人紀事：河瀨直美的祝禱影像

■ 徐明瀚 (交通大學社會與文化研究所碩士生)



圖一：《殞之森》(2007)劇照 Kumie.inc/Celluloid Dreams Productions/Visual Arts College Osaka

「伶」：一、作名詞解：唱戲表演的人。二、作副詞解：孤單無依。三、作形容詞解：靈巧聰穎。

「紀錄片工作者」或「電影導演」的習題

河瀨直美 (Naomi Kawase, 1969-) 的影片一直以來都是她真誠面對生命中的各種失落與獲致而得到的果實，影像對她來說，既是紀錄，也是劇情。自從她求學階段 (那段時間共拍攝了8部短片) 就學到要如何珍視身邊之人事物，正如1988年19歲的她開始拍攝的第一、二部5分鐘短片片名所言：「我把重點集中在最感興趣的東西上」和「將與我密切相關的事務之具體化」。如何跟自己最親密的人相處，並且一一去解決人生無法迴避的重大問題，才是河瀨直美從影以來一直保有的個人使命。河瀨直美在她的人生一開始便有一個關鍵性的影響——自幼雙親離婚，被父母棄養的她由祖父的姐姐 (河瀨直美稱她為「阿婆」) 撫養長大。在她所有的影像作品中，幾乎毫無例外地皆正面或側面處理到父親的缺席，與此後阿婆的陪伴，以及阿婆生活圈中老人們的一一往生。

她生於斯長於斯的日本奈良縣，對河瀨直美的影像美學有著莫大影響。一方面，她傳神地紀錄了古城奈良大大小小的節慶；《沙羅雙樹》（2003）的街道歌舞，其喧囂情狀不輸稻垣浩《無法松的一生》的澎湃；或是《殯之森》（2007）一開場的送葬隊伍，殯葬儀禮較之於張藝謀《紅高粱》的哭喪隊伍更加寧靜致遠。而另一方面更為獨特的是，奠定了她與其他電影作者大為不同的地方，在於河瀨直美自幼就常常跟祖父走訪奈良縣的深山老林，山之影像與聲音便成為她作品中時常經營意象的元素，在隱而不顯但卻十分深沉的意義上，鋪下了河瀨直美電影中對於生與死的各式底蘊。

在她的首部劇情長片《萌之朱雀》（1996，獲得坎城金攝影機獎，並刷新最年輕獲得該獎者的紀錄，在此之後，河瀨直美才逐漸紅回日本並且於許多電影節中嶄露頭角。）便是費時三個月紀錄兼創作地拍下奈良縣西吉野村世代居於山區的中田原孝三的家屋。而至於整個奈良縣的山林幽深之美，則是要到2007她獲得坎城影展評審團大獎的《殯之森》（見圖一）片中：大後半段中，懷有喪子之痛的女看護和老人茂樹，共同上山尋訪老人所愛之人樹葬地點的故事中，才能窺見奈良縣之於河瀨直美的精神意義與故事宏旨。

河瀨直美從過去到現在的多部紀錄片，往往採用類似家庭錄像的方式，一反日本紀錄片界的「蹲點」傳統，國際知名的「山形紀錄片影展」向來是以此傳統和標準用世與給獎，故河瀨直美此種「私小說」式的生活剪影作品也僅屬特別獎的獎項範疇。

「私小說」是日本明治時期自然主義的小說寫法：指作者將自己的私生活，以冷靜透徹的眼光凝視寫作的作品，如德田秋聲、島崎藤村。在河瀨直美的許多紀錄片中，我們常常看見了一個紀錄片工作者自我的倫理挑戰，即作為紀錄工具的攝影機要在什麼時候拿起或放下的判斷，對影像工作者來說是一則方法論上的難題。在《追憶的舞蹈》（2003）中，河瀨直美一位罹患胃癌的攝影評論家好友（西井一夫，Kazuo Nishii）請導演紀錄下自己行將就木的歷程。拍片時，當他在醫院大肆咳嗽的時候，河瀨直美面臨這樣的兩難（dilemma）：攝影機是該一直拿在手上，還是要適時丟開攝影機去幫朋友把痰？河瀨直美毅然決然地選擇後者。而在拍《新生與衰老》（2006）時，是在自己臨盆生出孩兒後，見證全裸的自己和臍帶未剪的小孩的紀錄，是該別人掌鏡還是自己來拍？河瀨直美說：「把攝影機拿給我。」換言之，河瀨直美在面對生與死

的處境時採取了不一樣的倫理態度，面對新生者，她以喜悅之情拿起攝影機；面對瀕死之人，她以肅穆之情放下攝影機。這是她少數面對紀錄片傳統的信條之一。

總的來說，她對影像的「紀實與虛構」作用定義與一般紀錄片界與電影界的觀點相當不同。若要了解河瀨直美如何在紀錄片中劇情，在劇情片中紀錄，或對兩者之分如何不屑一顧，我們得從她的幾段個人生命經歷來一併理解。

「父親缺席」與「養母一直都在」

在河瀨直美的私電影中，最貼近個人且引人憂嘆的是她早期作品中揮之不去的父親身影，離棄她並且長期失聯的父親幾乎成為她過去幾部紀錄片中的首要主題。河瀨直美開始拍片的同年（1998）拍了另一部短片《爸爸的冰淇淋》，她便完全展開以影像追尋父親的企圖：從她的幼年坐在父親膝上吃冰的為數不多的家庭相片中，去回憶爸爸常帶他去吃冰淇淋的情景，該片的後半段她重新找到爸爸時，爸爸問到她還愛不愛吃冰淇淋，父女關係重新得到確認，河瀨直美在陽光下幸福地重吃冰淇淋便成為該片的結尾。這樣一個虛構想像之作，其最深的懷念與想望皆一表無疑。



圖二：《擁抱》（1992）劇照／Kumie.inc

河瀨直美作品中擅長以花草樹木之特寫，對生命中失落與斬獲等各種大事進行觀照的視覺特色，即在她的出道之作《擁抱》（1992）中也可窺知一二。影片中夾帶許多新即物式（New Objectivity）的攝影（法國和德國在十九世紀末便有此視覺慣習，並在20世紀20年代徹底發展），例如被朝露打濕的百合花、隨風擺盪的草、趴在黃瓜葉上的小蟲等等，讓

每個生活物件有著某種憂鬱的氛圍和一些忽遠忽近關於召喚親情的靈光閃現，十分動人。《擁抱》（見圖二）裡頭充滿著陳年舊照與今時光景的影像對應，摻入許多扶疏或蒼鬱的植物剪影，故事循著父親於日本政府新登記的戶籍和打電話追查父親音信的過

程——水落石出，片子最終聽到了河瀨直美在電話線的另外一頭與父親通上了話。

河瀨直美在多部片子中以第一人稱「我」進行對父親的尋訪，我們得以看見她在影像自拍中的強烈自剖和呈現私密經驗的無比勇氣。縱使是到2006年她拍攝的劇情長片《沙羅雙樹》（此作之前還包括了2004年的《影》和河瀨直美也都處理到這個缺席父親的主題），雖講述的是兩個家庭的故事：一個核心家庭中親人（幼子、男主角的弟弟）突然失蹤而全家人陷入崩潰，以及養母告知女孩（男主角的女友）身世的兩個故事，卻仍也是不脫河瀨直美的個人自傳色彩。筆者記得，2006年該片在臺北紀錄片雙年展映演時，電影中最为動人的是，女孩發現自己腳上的拖鞋就是父親曾經穿過的，當養母告知她的同時，當時的體認心情實為令人動容，電影院中觀眾有許多人不禁落淚，滿場歎息。

河瀨直美從小喪親失怙的狀態，其實與川端康成有所接近，但幸運的是，河瀨直美的祖母相當高壽才過世，不似川端十來歲撫養他的祖父就離開人間。一直到2006年的《新生與衰老》，河瀨直美都還用紀錄片呈現著與祖母共處的動人紀錄，在該片中河瀨直美甚至用近距離拍攝出阿婆布滿皺紋的身軀與衰老的垂乳，而直到河瀨直美自己的小孩甫出生不久，阿婆才離開身邊。《新生與衰老》便是河瀨直美記錄該段人生轉換歷程的作品。河瀨直美記錄下這批動人的影像，所有阿婆的情緒都能被悉數盡記，可以說是將逝者不在身邊的遺憾降到最低，所有關於阿婆的紀錄片都掌有所愛之人的視聽，甚至是觸覺（透過特寫）、嗅覺（透過影像空間的擁抱）、味覺（透過生活細節之詳實記錄）。於是，河瀨直美所透露自身這樣的家庭關係卻非完全伶仃孤苦的，因為這樣的背景讓她更有勇氣和喜悅迎接每個生命的逝去與來臨，河瀨直美曾說過：「紀錄片非導演自我陶醉或自慰之作，而是讓觀眾看了可咀嚼回味的作品。」河瀨直美的電影作品常常被評論家和觀眾評為「五感電影」的情感核心也在於此。

孤單，以及靜謐的繁多

同樣的，《沙羅雙樹》裡面養母的形象，也讓對河瀨直美不熟悉的觀眾，得以連結到她早期其他對自己的養母進行拍攝的影像工程。河瀨直美在1994年的《親親婆婆》（見圖三）開始，便持續為她那位自己稱為「阿婆」的養母獻上一首又一首美麗的贊歌。此後，在《看見天堂》（1995）和《太陽西斜Sun on the Horizon》（1996）中，我們也可以看到阿



圖三：《親親婆婆》（1994）劇照/Kumie.inc

婆在農忙之際與孫女兒的親暱互動，這些作品中攝影機的存在似乎司空見慣，阿婆沒有一般人對攝影機的排斥感，而孫女也擅長用影像道出她與養母的真摯連結。

我們也可以從此理解為什麼河瀨直美可以年紀輕輕就在奈良縣中結交了這麼多「老」朋友，這也是因為她的阿婆人際圈的緣故，老者在她的攝影機面前絲毫沒有心防。河瀨直美可以跟每個村落的老人敞開心

胸、暢談生死，靈巧但又體貼地照顧到每個老人的獨特智慧，然後一一化為影片中老人珍貴的生命紀錄（如1996《萌之朱雀》、1997《樵夫物語》、2007《殯之森》等）。

《萌之朱雀》是河瀨直美首度率領30多人的攝製小組，進駐奈良線西吉野村長達3個月的劇情片作品，故事描述山村中年輕父親聽說村邊將有一條隧道計畫籌建，對此計畫寄予厚望故獨攬林業開發，最終計畫生變而不得志，有一天父親走向山裡就音訊全無在奈良縣，樹葬的傳統仍未消失，甚至還保有些微電影《楢山節考》所呈現的山葬傳統。故父親的入山被村人視為一種自殺。故事延展到15年後她的女兒和姪兒長大成人，但（叔）父親的死亡陰影卻未散去的狀況，加上姪兒對堂妹暗戀自己的情事困惑不已，於是沉默寡言的姪兒重新走上那黑暗的隧道廢墟，女兒離開村子，雙雙各自面對自己過去深埋的恐懼。

值得一提的是，故事中安插了一段15年後家人無意間獲得父親在生前拍攝村人的八厘米紀錄片，這些看似個訪靜照式的紀實影像，讓女兒得以知道失蹤的父親曾經的眼光，注目著村人的言行舉止，頗有關切之情。而在電影之外，河瀨直美的確也在次年重新前往西吉野村拍攝山區那群「被撇下的（老）人們」，《萌之朱雀》的片中片似乎就有此宣示意味。這段片中片的安插正巧說明了本片片名中的朱雀形象，日本電影論者四方田犬彥曾言：「朱雀，如同高松塚古目中描繪的那樣，在東亞的古代王朝是一種守護南方的神聖動物。……父親在村裡漸漸脫離了人際關係，已轉為守護神朱雀的視角。」事實上，這種近乎無人稱的「第四人稱」觀點一直都在河瀨直美的影像中出現，我們尤其

可以在《沙羅雙樹》的片尾看到，該片從一開始梭巡家屋環繞四周的攝影機，讓觀者不安地無法認同於任一角色，彷彿用一個幽魂或精靈的視點在看這個奈良家庭。而片尾觀者已相當熟習的漂移鏡頭竟然從後門遁出冉冉上升於奈良縣的上空，以一隻鳥慢速飛行的視點逐漸離開城市而進入山區，片子就在奈良縣城完全隱沒在山脈的背後時告終。

筆者認為河瀨直美不但並非一般批評者所言她的影像充滿影像的沉醉與耽溺，反而是她能藉由特寫式的靜觀和無人稱的視角重新提煉了奈良的山林意象，去探問了生死之哲學問題，在《沙羅雙樹》、《殯之森》之後到2008年的《七夜待》（未在臺上映），河瀨直美擅用佛教的象徵與反象徵來重新開啟生者與離開的人之辯證關係，這是往後我們在看河瀨直美電影中不可忽略的重要面向。👁️

附錄：河瀨直美（Naomi Kawase）重要作品年表與在臺放映

- 《玄牝》（Genpin），2010。日本預計於2010年11月上映。
- 《2009全州三弄：狍》（Visitors），2009。
- 《七夜待》（Nanayo），2008。
- 《殯之森》（The Mourning Forest），2007，曾於臺北金馬國際影展映演。
- 《新生與衰老（另譯：垂乳女）》（Birth/Mother），2006。2006曾於臺北紀錄片雙年展映演。
- 《影》，2004。
- 《沙羅雙樹》（Shara），2003。2006曾於臺北紀錄片雙年展映演。
- 《追憶的舞蹈（另譯：黃櫻花的來信）》（Letter from a Yellow Cherry Blossom），2003。
- 《樵夫物語》，1997。
- 《萌之朱雀》（Moe no suzaku），1996。
- 《看見天堂》（See Heaven），1995。
- 《親親婆婆（另譯：蝸牛）》（Katatsumori），1994。
- 《擁抱》（Embracing），1992。2007於臺北光點國民戲院「地下天堂」映演。
- 《爸爸的冰淇淋》，1988。
- 《將與我密切相關的事務之具體化》，1988。
- 《我把重點集中在最感興趣的東西上》，1988。

如需河瀨直美（Naomi Kawase）的相關影片資訊，請與作者聯繫，聯繫方式：austin.hmh@gmail.com。作者徐輔仁大學哲學系畢，研究興趣為現代主義跨藝術與歐陸影像哲學，現任輔大電影藝術研究社指導老師。電影評論文章散見於《FA電影欣賞雜誌》、《印刻文學生活誌》、《樂多文創線上誌》與《生命教育學習網》等報刊。

停刊聲明暨
停止徵稿及
訂閱啟事

本刊自民國78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；另考量節能減碳，本刊將朝e化傳播發展，故紙本發行至108期止，後續將以電子報方式更迅速地將資訊傳達與分享。有關學生輔導電子報之訊息，請密切鎖定本會網站：<http://www.edu.tw/displ/>。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。

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students@mail.moe.gov.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