

災後學校心理輔導的原則

金樹人

國立台灣師範大學教育心理與輔導系教授兼系主任

災後學校心理教育與輔導的工作，基本上係原有學校輔導工作中的一個環節。災後校園心理教育與輔導所應遵循的輔導原則，由於對象較為特殊，應該有特別的考量。以下分別從（1）災區輔導的前置準備原則；（2）校園危機處理的基本原則與（3）輔導人員（導師）的身心調適原則等三方面分述之。

一、災區輔導的前置準備原則

（一）進行初步的評估，全面掌握學生的狀況

校內所有的災後心理重建的計劃必須要靠完整的資訊，學校首先應以鳥瞰的角度仔細蒐集所有受災學生的狀況，初步評估階段至少應包括兩方面的資訊：

1. 受災學生的現況評估：製作受災學生名冊，內容包括：姓名、班級、導師、目前狀況（罹難、受困、受傷情形、或住院與否等）、救援醫院、家屬傷亡情形（父母或其他近親傷亡情形，愈詳細愈好）、目前居所、家屬聯絡人等。可能的話，對其目前擁有的資源進行初步的評估，或繪出家庭關係的家庭圖。基本上這種現狀評估的資料均有益於後續的輔導措施。
2. 高危險群學生的評估：災後所造成的心理創傷每一位學生都不同，對於疑似高危險的學生應進行高危險行為篩選量表的初步篩選。有關高危險行為篩選量表可參考台灣大學心理系編撰之《921大地震心理輔導手冊》。

以上兩種狀況的評估，前者可以由學校自行設計，後者可就現成的篩選量表進行之，但是進行的方式切忌讓學生自行填寫。應由導師或輔導老師在與學生或家屬的接觸過程中，透過非正式的交談方式逐次蒐集。

（二）根據學生的狀況擬定應變或心理復健計劃

校園應變的心理復健計劃，基本上是以三級預防的概念來設計。如果校外學術團體、兒童精神科醫師或輔導支援中心適時介入，可由多方會勘後共同擬定。如果校外支援之資源不足，則必須儘快由校長召集校內相關主管研擬，教訓輔三處室均需加入。

初級預防是發展性的預防措施，包括在哪些班級可以加入不同的生命教育課程？有哪些班級可以給予哀傷輔導課程？在大多數的班級，如何將地震的經驗融入現有的各科教材，讓經驗本身就是生活教育的最佳素材。

次級預防是介入性的處置措施，包括有哪些班級要立即進行班級內的告別式？如何進行？如何處理罹難同學的課桌椅、個人用品或作品？有哪些班級要立即進行班級內的祈福儀式，讓大家祈禱受困的同學平安歸來？如何進行？

三級預防是矯治性的處置措施，包括有哪些孩子在經過地震的重創傷後產生了異於平常的行為，無法安心上課？有哪些孩子過一個月後產生了「創傷後壓力疾患」(Post-Traumatic Stress Disorders: PTSD)？三級預防處置的部分必須結合社區的醫療輔導資源。

(三)心理復健計劃應把握「教訓輔三合一實驗方案」的精神

教訓輔三合一實驗方案之基本精神，在於建立各級學校教務、訓導、輔導三合一最佳互動模式與內涵。教育實驗之必要，係因校園主其事者（校長）發現了某些問題，希望能透過實驗的過程，觀察這些問題是否產生有效的改變。因此，以「教訓輔三合一實驗方案」為主之校園心理復健實驗計畫，呈現校園中以受創之學生問題為主體，希冀透過教訓輔三個單位綿密的互動模式，達成最佳的輔導效果。實驗完成之後，應觀察兩種改變的歷程：其一，實驗主體（受災學生）產生了何種改變；其二，校園互動模式產生了何種改變。學校可進一步詮釋這兩類的改變是如何發生的。如果沒有產生改變，需詳細分析其困難與問題。

(四)循序安排適當的輔導資源

災變之後，災區創傷較為嚴重的學校經過媒體的大量報導，如果在大城市有可能湧入較多的社區資源，例如社區的醫療衛生體系、大學的心理輔導、社會工作等相關科系、文化中心的家庭扶助中心、少年輔導委員會、以及民間的社會福利機構團體等。校長就是這些資源運籌帷幄的總指揮官。這些資源必須由校長統整之後再分配出去；特別要費心處理資源不足的部分與重疊的部分。在偏遠地區由於輔導資源較為缺乏，就必需求助於地區性的學校輔導支援中心。分配的原則係基於上述的輔導計劃，依照初級、次級、三級預防處置的設計，視情況之緩急與短中長程的時程設計，安排不同的專業人員協同處理。

二、校園危機處理的基本原則

(一)生活作息正常化

危機處理的第一個重要原則是讓校園內一切的作息正常化。有人擔心災區受到了重大的損失，有些孩子家破人亡，無心上課，為謀生計，有可能造成大量中輟的學生。來自災區的社會工作專家指出，生活秩序的正常化對於受難者情緒的安定有很大的幫助。他們觀察到對於災區居民的生活安置，原本認為他們已經飽受苦難，勸他們不要住進軍營，接受近幾軍事管制的生活。後來發現這種想法是不對的，因為隨著軍隊作息，居住在軍營內的災民反而心理上安定度與穩定度都很高。我們發現，當記者訪問災區的小朋友時，他們也都非常渴望上學。事實上，規律與正常的團體生活也有某種程度的治療作用。不只是生

活作息的正常化，我們對災區來寄讀的孩子初期會予以特別的照顧，這種另眼相待的結果有可能延遲其適應的時程，也要讓這種照顧儘快正常化，既不要孤立他，也不要讓孩子特殊化，儘快回歸正常。

正常化的對象不只是學生，所有的校內人員一體適用。當災區的孩子復學或前來寄讀，突增的工作量使得無論是導師、各級行政人員、校長都面臨著一種高亢的壓力狀態。壓力管理的策略很多，其中很重要的一項是維持規律的作息，盡量讓一切恢復尋常的運作。

(二)輔導措施個別化

危機處理的第二個重要原則是對不同的對象輔導措施個別化。根據臨床心理學家或精神醫學家指出，創傷後的心理反應大致有以下幾個階段：震驚期、憤怒期、沮喪期、接受期不等，有的學者概括的歸納為急性反應、中期反應以及後期反應等，這些只是化約性的劃分。事實上，每位孩子的創傷後反應均不盡相同。有的老師反映，為什麼有的孩子在災變後父母雙亡，大家都為他感到哀戚，他卻整天笑嘻嘻的，看起來毫不在乎。每個人災變後的反應，與其個性、內心的需求、過去面對生活事件反應的習慣均有連帶的關係，在處理上尤其應該細膩的注意到每位學生的個別差異。如果輔導人員自己的哀傷反應型態與孩子不同，特別要能發揮同理心，放掉自己，進入孩子的情緒世界。

(三)心理力量促成化

危機處理的第三個重要原則是讓每一個人的內在力量促成化。促成（empower），是讓受難者自己長出力量來。每一個健康的人的內在力量都是充沛的，充滿活力的。力量湧不出來，有可能是力量耗竭，也有可能是能量卡住了。如何讓孩子的力量長出來，讓他恢復學習或適應的正常功能，是學校心理復健的重要考量。災區出來的孩子，看到的世界是漆黑的，在陌生的寄讀環境裡也是漆黑的。如果他一直是覺得自己是特殊的、需要被照顧的，不僅增加照顧者的負擔，也延長了復健的時間。一個人在漆黑的環境中要尋找出路，會先找亮光，即使是個微弱的光點也好。這些孩子在幽黯的受難經驗中多少有些炫目的光點，但是在晃亂中被他自己忽略了。我們可以在震災的主題式教學中，讓他分享他逃生的成功經驗，從角色的轉換中（受難者 vs. 教材提供者）提昇他的自我效能。只要光點透過教育的機制擴大，漆黑的部份就會被照亮，孩子的力量就會自己長出來。

同樣的原則也適用於全校的教職員。讓每位教職員在自己的崗位上啟動自己的能量，發揮自己的功能。這些災後心理復健的工作不是外加的，要緊緊的扣住每位教職員原有的工作，只是再加以強化而已。常常看到的現象是，大家都在等著讓專家告訴他們做什麼，其實每一位工作人員在自己的工作上都累積了寶貴的經驗，只有他在他的經驗裡知道這個部門該做什麼，不該做什麼，這種內在寶貴的資源與經驗應該要被啟動出來。Empowerment 的另外一個涵義是授權，在校園行政體系中各部門充分授權動員起來，才有可能照亮所有的行政資源。

三、輔導人員（導師）的身心調適原則

災變過後，對於策劃全盤工作的輔導人員與直接照顧學生的導師而言，面對漫長的心理復健工作，自身也彷彿陷入了瓦礫堆裡，暗無天日。如何能夠讓孩子們重見光明，是神聖的使命，也是沉重的負擔。讓孩子看到光明，我們自己先要調適自己，讓光明進來。光明如何進來？我們先看看孫氏兄弟在陷入東星大樓內五天後，是如何奇蹟似的藉由身心調適，看到光明。

(一)了解限制，確定現有的生存空間

在伸手不見五指的空間裡，他們藉著大哥大手機螢幕微弱的燈光，確定自己所有的生存空間，知道「我現在在哪裡」，冰箱與沙發椅頂住的範圍有多少。輔導人員在救災初期常有一種情結，認為自己應該要負起輔導的全責，自己能夠解決所有的問題，殊不知自己也是陷在一個有限的空間裡，能夠活動的範圍就是這麼多。心理復健牽涉到相當專業的知能，許多東西是我們過去的訓練無法涵蓋的。另一種限制來自於有些輔導人員或導師尚未整合或處理好自身哀傷經驗或創傷經驗，就要投入幫助別人類似經驗的工作，一定會妨礙輔導工作的進行。我們不是神，我們也有限制，只有承認我們的限制，才能拓展心理的空間，清楚的知道在這個空間裡我能夠做什麼，不能做什麼。不能做的，去找能做的人來做，就是大智慧。

(二)掌握資源，尋找維生的物資

孫氏兄弟他們奇蹟式的生還，靠著是冰箱裡的一些開水和蘋果，以及消防隊噴灑的水滴。這些僅有的水分與蘋果維持著低度的生理功能，才有力氣撐到最後。輔導人員在忙亂之餘，必須尋求資源與養分，好好照顧自己，讓自己有足夠的力氣調養身息，只有自己夠堅強，才能去幫助更需要你的人。否則別人沒照顧好，自己先累垮了。另外一種內在的滋養資源是有關創傷後心理復健的專業知識，手邊沒有，上網找，多的是。過去有關哀傷治療或創傷後壓力症候的知識尚未內化到工作裡面，是虛的；只有透過真正處理類似工作經驗的洗禮，才能有所轉化，是實的。

(三)尋求支持，在網絡內相互打氣

許多人無法撐到最後，是因為一個人孤獨無援，害怕與恐懼削弱了求生意志。孫氏兄弟最幸運的是兩人困在一起，透過交談與打氣，彼此支持。這種親密的依附關係在暗無天日的密室裡帶來無比堅強的力量。輔導人員或導師在第一線作戰，難免有挫折與傷痛，自己也需要和別人分享，或是由這些老師彼此組成支持性團體，分享處理學生問題的經驗，在彼此的分享中震盪出再出發的能量。這種團體的支持網絡透過分享的心理動力，在共鳴處所灌注進來的深層能量是相當驚人的。

(四)相信直覺，生命自己尋出路

電影「侏儸紀公園」有一句名言：生命是自己會找出路的。孫氏兄弟的弟弟在將要絕望時，彷彿睡夢中隱隱聽到有聲音告訴他在冰箱後面的牆壁用力敲擊，就會有出口。他果真從那裡脫困。令人捏把冷汗的是，當時所有的專家，包括日本救難隊採用先進的生命探測儀、本地救援隊伍的專業研判，都認為東星大樓已經沒有生命跡象了。當所有的資源用盡，直覺是唯一的指引。心理學形容這種現象是「頓悟」(insight)，「頓悟」是向內(in)看(sight)，

不是向外求。因此，輔導人員要相信自己，自己所累積的經驗也是寶貝，要用最恰當的方式發揮出來。當導師在處理學生的哀傷情緒，當校長在指揮學校的災後復原工作，所有的專業援助不在身邊而又必須在第一時間內做出困境中的突圍決定，要冷靜的相信自己的直覺，它是我寶貝，藏在我裡面。《原載於：鍾思嘉主編（民 88）災後學校心理教育與輔導手冊 1-7。教育部訓育委員會編印》

師生互動關係的意義

師生互動關係，是期望達成師生更親密，關係更聯結，教師更具影響力的成效。基本上，這樣的關係為一動態的過程，是教師或學生將所欲傳送的種種訊息，藉由各種媒介，傳達至對方，並發生預期的反應結果。由此反應結果再回饋給對方，而形成良性的回饋循環系統。換言之，在互動關係中，教師與學生均同時扮演著訊息發送者與接收者的角色，在兩種角色相互牽引、運作下，教師完成「傳道、授業、解惑」的職責；而學生也達到「學習、成長、成熟」的任務。

基於上述觀念，配合師生溝通的特性，我們可以歸納出師生互動關係的幾個特點：

1. 師生互動關係是一動態、連續、流通的過程，因此是變動的，而非靜止的；只有開始，而無終止。
2. 教師與學生的互動，必須藉助有效的媒介，如語言、文字、行為、態度，或肢體語言等。
3. 教師與學生互動的內容，其涵蓋範圍比單純的課本教材為廣，除了認知層面外，還包含情感、態度與行為層面的內容。
4. 教師與學生互動的結果，通常可以達到某種程度的預期效果。
5. 接收者將預期效果做正確而系統化的回饋後，有助於師生間建立良性的回饋循環系統。

教師與學生間的回饋循環系統建立後，良性的師生互動關係便告形成。

摘自教育部訓育委員會編審輔導教育計劃叢書第九輯