

39-60

兒童敘事治療的個案研究

王詩雲 林美珠

摘 要

透過個案研究法(case study)，本研究以一個兒童個案為對象，在敘事治療取向的諮商過程中，記錄分析兒童個案的問題故事和視框資源以及與兒童個案發展的另類故事所經歷的轉變歷程。本研究的結果由與小予媽媽、小予的幼稚園老師、小予哥哥及小予本人進行問題故事的訪談，從不同觀點當中得知問題故事在小予生活中的運作方式，並經由對問題故事的理解與反思得到多元的視框資源。研究者帶著視框資源陪伴小予進入了共同解構問題故事與建構另類故事歷程。小予另類故事的整個歷程由八個篇章所組成，它們分別是「很新很新的你」、「卡拉姬與卡拉巫粉墨登場」、「卡拉巫的詭計」、「搗蛋哥哥的頑皮鬼雞腿卡拉布來了」、「收集聰明的遊戲」、「我是作家」、「搗蛋鬼被我趕跑了」與「珍珠美人魚獎狀」，在這八次的工作歷程中厚實呈現小予的轉變與成長以及助人工作的整個歷程。

關鍵詞：兒童、敘事治療、個案研究

王詩雲 花蓮市明義國小輔導組（通訊作者，wangshihyun@gmail.com）

林美珠 國立東華大學諮商與臨床心理學系

緒 論

傳統醫療模式的助人工作教育訓練長期認同於精神病理診斷的挑錯文化或依賴於「正常化」(normalization)的判斷，使許多助人工作者陷於判斷正常與不正常的心理病理學文化氛圍中而不自知。由於過度認同精神醫療的診斷，造成諮商專業與個案的不對等性以及嚴重的忽略「諮商個案才是諮商主體的事實」(蕭文，2004)。有別於傳統心理病理學的學科論述、與傳統醫療模式相反，由後現代思潮而發展的一支治療學派－敘事治療(narrative therapy)不強調病理、不以區分常態與病態的眼光看待個案，其正向非病理觀點是近年來敘事療法之所以受到歡迎的理由。敘事治療對兒童、青少年嚴重問題的處理有許多進步的新觀點，例如抽離問題先認識孩子、心理健康觀點、對治療愛與賦權個案的重視等等(Buckman & Reese, 1999)。

敘事治療運用在不論是成人、青少年或兒童身上，其治療的核心精神如「解構」(deconstruction)、「建構」(construction)及「外化」(externalizing)等觀點是一致的。在會談的歷程中兒童會經歷「抽離問題」、「解構主流故事」、「建構另類故事」、「情節的強化」及「將家庭和重要他人納進治療團隊」等和成人相同的會談歷程(黃孟嬌譯，2005)。然而有別於成人的是，在實務的運用過程，許多兒童治療領域的研究者都談到使用口語互動的限制，以及其他溝通形式的需求(Cockle, 1994; Estrella, 2005; Kozlowska & Hanney, 2001; Novy, 2003; Riley, 1997)。其中，「表達性藝術活動」的基礎奠基在「感覺官能」的表達、美學及本身創意的過程(Estrella, 2005)，被認為是可以融入在以兒童為對象的會談中。因為兒童天性使然，透過畫畫、唱歌、黏土雕塑、演戲來進行問題的外化是較為自然的。是故，為了要擴展實現願望的行為功能至較寬廣的外化敘事，將非口語表達，即表達性藝術活動的方式納入敘事治

療是值得嘗試的。例如：將人充滿問題的生活方式或獨特結果與選擇、另類故事，使用視覺的、戲劇的或動態的方式呈現。當助人工作者注意兒童非口語訊息，以喚起不同感官的各種藝術幫助表達，便會讓兒童個案產生新經驗，並在和孩子的對話中，得到相當的美學的報酬與效果。

結合表達性藝術活動於兒童敘事治療中，其處理的問題類型或兒童個案所來自的背景文化亦相當多樣。例如以來自低收入家庭、以英語為外語以及語言學習障礙的兒童為對象(Stacey & Loptson, 1995)、一個為兒童個案所設計以偷竊為問題故事背景的創意治療方案(Seymour & Epston, 1989)、以與父母親分離或喪親的兒童為對象(Kozlowska & Hanney, 2001; Webb, 2003)。不同的藝術媒材與遊戲式對話可以被應用做為探索人與問題關係的好玩方法。例如有治療師示範了幾種使用表達性藝術活動的創意，助人工作者和個案使用玩偶、面具、繪畫或沙盤並賦予它們聲音，以及採訪它們的計畫和意圖，將問題擬人化並直接與其互動，藉以發展另類故事(黃孟嬌譯，2005)。也有治療師使用故事書治療心理受創的兒童(Hanney & Kozlowska, 2002)。運用動覺也是另一種藝術形式的表達，助人工作者會把力量放在具體化問題與如何與問題斡旋的解決方法上。Novy(2003)則以戲劇形式提供個案一個體驗其生活是獨立於他們認同問題之外的經驗，個案展示其技巧、能力和特別的知識來顯現自己的特質及已更新的自信。

回顧國內敘事治療的研究大都以國中生、青少年及成人為研究對象(王子欣，2004；古文彥，2004；林秀瑛，2006；林穎萱，2004；周志建，2001；洪瑩慧，2006；陳怡靜，2004；張曉佩，2003；黃慧森，2006；楊雅琪，2004)，但是目前並沒有出現將敘事治療運用在兒童身上的研究。而本研究者在實務的運用過程中有了這樣的體會：問抽象或邏輯性太強的問題，可能會限制了兒童以較喜歡的方式表達其經驗世界。那麼當大人與小孩相遇，如何開啓交流

的可能性？可否找到其他有趣好玩的方法以幫助兒童表達其經驗世界？另外，本研究者試圖擴展表達性藝術活動除了能協助兒童將問題外化，表達性藝術活動還可以在什麼樣的時機情境下幫助兒童？抱著上述的出發點和動機，本研究者在諮商場域中探索和解釋的焦點在於立基於上述國外實務工作者已形成的兒童敘事治療的理念和策略，藉由想像力的開發與創意的激盪來解決成人的視角與兒童觀點所造成的焦灼。因此，透過個案研究探討兒童個案在敘事治療情境脈絡下的活動性質，希望去瞭解其中的獨特性、複雜性與脈絡過程的特性。本研究目的在以一個兒童個案為例，助人工作者以多元的觀點來理解與尋找問題故事中的視框資源有哪些？以及在表達性藝術活動融入敘事治療取向的諮商過程中，兒童個案發展另類故事的轉變歷程為何？透過這樣的歷程展現與兒童進行諮商工作一系列決策的過程，其中包含做決策的脈絡為何？如何執行這些決定？以及結果如何？

研究方法

研究採取的研究方法為個案研究法(case study)，研究對象為兒童個案。本研究焦點透過本研究與個案共同參與諮商的過程，援用敘事治療的理論與技術，輔以表達性藝術活動，探討敘事治療應用在兒童個案上的可行性以及獨特性。

一、研究架構與流程

（一）諮商前視框資料的收集：

視框資料的來源有針對問題故事訪談記錄所形成的視框資源分析、前次諮商歷程分析与省思札記。諮商前視框資料的收集目的在收集助人工作者及個案在諮商情境中可用的資源。問題故事的訪談及問題故事視框資源的分析是來自與個案重要他人的訪談，進行多元觀點的訪談目的在於從多人觀點獲得兒童個案問題故

事的描述，並針對不同的觀點進行訊息的檢驗與視框資源的蒐集。省思札記的撰寫是針對諮商前、諮商後、督導後共三次的省思記錄。

（二）諮商實務情境：

助人工作者同時運用探究策略與介入策略的運作能力，而不造成諮商現場上的分心，能有意識的進行反映但並不會因此減緩了諮商行動的速度。

（三）諮商後新理解視框的收集：

視框資料的來源以個案文件資料的整理、諮商歷程分析為主，省思札記與諮商督導對話為輔。諮商文件資料為個案的表達性藝術活動的作品、治療性信件、消息傳播的文件。諮商歷程分析的文本來源是來自每次諮商工作後的逐字稿，重點在諮商策略的說明與個案反應的分析。

二、如何檢驗個案研究的品質

質化研究者關心的重點是人們的觀點和看法，而研究者的工作就是盡量如實的呈現研究參與者對事件的看法和他們的經驗(Creswell, 1998; Merriam, 1988)。本個案研究的品質透過以下三項個案研究策略來達成良好的個案研究品質(Yin, 1984)：

（一）多元證據鏈：

採用三方面的多元證據來源以形成證據鏈來完成個案研究報告。第一方面，透過多人觀點的採訪以理解問題故事。第二方面，透過來自個案、督導（本研究第二作者）、同時是研究者的助人工作者以形構諮商前後多元的理解觀點。第三方面，透過各種會談形式的蒐集，如諮商逐字稿、表達性藝術活動作品及獎狀，來厚實呈現會談歷程。

（二）使用兒童敘事治療策略指導單個案研究：

以兒童為對象的敘事治療，其核心的精神包含了敘事治療中所有重要的策略和方法，例如解構問題故事、外化式對話、建構另類故事與消息的傳播等等(Freeman & Combs, 1996)。

在解構問題故事的過程中，對話中會詳細地討論被外化出的「問題」對孩子的生活有什麼影響、聚集整理孩子運用力量的實例，其目的都是找出例外或特殊結果，並以此來開啓另類故事。開始另類故事的方法便是讓孩子的特質、能力與問題的特性形成對比，運用「減弱情節並加強反情節」的方式，讓兒童斷定問題削弱自己的力量這件事對自己並不公平。當孩子的能力和問題可以相互匹敵，透過問話邀請兒童進行「較偏好的選擇」來持續建構另類故事。使另類故事強壯的方法在於「情節的強化」，方式有治療性書信、證書、宣言、聯盟等各式消息的傳播的方式。在不論是解構或建構的歷程中，邀請兒童的重要他人一起工作或運用迴響團隊都是治療過程可能採用的方式。

（三）嘗試進行以兒童為對象的敘事治療歷程之擴展性解釋：

在本研究報告的諮商歷程研究結果的呈現中，以上述三方面多元證據鏈以形成個案研究的證據分析，同時是研究者的助人工作者嘗試在與一個兒童個案的諮商歷程中，進行證據的蒐集、分析與呈現，嘗試對既存的兒童敘事治療實務進行擴展性的描述、探索與解釋。在最後的討論與省思的部份，歸納性的整理來自助人工作者和來自兒童個案部份的擴展性的描述、探索與解釋。

三、研究場域參與者介紹

（一）主要研究參與者：

本研究參與者，小予，為一幼稚園中班六歲的小女孩，經由家長至輔導室對孩子手足競爭的教養問題進行諮詢進而認識此兒童個案。因此本研究決定邀請小予母親讓小予前來進行諮商，在小予的同意下，約定進行每週一次、每次 60 分鐘、共為期八次的諮商。本研究向小予母親提出邀請並獲得同意，並將小予及其重要他人做為本研究共同參與者。

（二）其他研究參與者：

在與小予進行諮商前，對小予問題故事的

了解採用半結構式的訪談方法。在他／她們的同意下，對小予母親、九歲哥哥、幼稚園導師、小予本人進行訪談，因此他（她）們都成為了本研究的參與者。

（三）研究者自身：

對歷程研究者而言，研究者本身即是最重要的研究工具，所以來自研究者本身的資料也同時是被公開探究的對象。在本個案研究中，「研究者本身的資料」指的是研究者所進行的資料蒐集，包含每次的諮商歷程分析與諮商前後及督導後的省思札記。不論是諮商歷程分析或是省思札記都是來自研究者自身對諮商技術、意圖和脈絡的說明與分析、以及俯視「與兒童個案工作的歷程」後所進行的反思。而同為助人工作者的本研究亦在文末「討論與省思」的部份說明本個案研究者對兒童個案的觀點。

四、研究資料的收集與分析

（一）資料收集的方法及內容

1. 資料蒐集：

(1) 訪談錄音並謄寫逐字稿：為了從多元觀點進行問題故事的了解，因此，在與個案小予進行正式的會談前，本研究採用半結構式訪談，訪談對象為小予母親、九歲的哥哥、幼稚園導師、小予本人，各進行一次 60 至 120 鐘的訪談。訪談的目的在於運用訪談所得資訊，檢視其中未經檢驗的訊息假設，並找出小予與她的重要他人的力量、優勢及蒐集視框資源。

(2) 諮商文件資料：小予在諮商時的表達性藝術活動作品、助人工作者使用之媒材如繪本故事、治療性書信文件、證書等等文件作品的收集整理。

(3) 諮商錄音並謄寫逐字稿：每次的諮商皆進行錄音並撰寫成諮商逐字稿。

(4) 諮商歷程分析：透過反覆閱讀諮商逐字稿，進行諮商技術、意圖和脈絡的說明與分析。

(5) 省思札記：在每次會談前、會談後、督導後都會進行一次省思。不同時間所進行的反映有

不同的目的和功用。會談前省思札記的書寫重點在於收集本次諮商不論是助人工作者或個案可用的敘事對話資源和提醒。會談後的札記重點在於助人工作者對自己原有的認識架構的重新思索與探討。督導後的省思重點在於透過第三者專業人士對當次諮商歷程進行專業討論與批判檢視後，助人工作者所獲得的新理解視框的再收集。

2.資料編碼：將以上各式來源的行動資料進行編碼工作，編碼的形式為個案或受訪者名稱－資料類別－次數別，其中資料類別的代號為A-諮商歷程分析、B-省思札記、C-督導記錄、D-諮商文件資料、E-個案問題故事視框資源分析、F-諮商逐字稿。例如（小予-F-8）為個案小予第八次諮商逐字稿。

（二）資料的分析與呈現

1.研究資料整理與分析的歷程：

（1）反覆閱讀兒童個案問題故事不同對象的訪談逐字稿與每次的諮商逐字稿，將明確可觀察到的相關現象表徵，依序進行編碼，且研究者賦予這些話一種文化上共享意義的解釋，將這些解釋與本文第二作者進行共同審視與修正。

（2）進行每次諮商歷程分析與各式省思札記對研究者而言更個人性的意義解釋與結論。

（3）將以上各階段、不同來源資料、相關主題聚集在一起，以時間序和主題方式，再一次進行閱讀並將相關文件如表達性藝術活動作品、治療性媒材、書信、證書、宣言織入，以作為深入分析之用。

2.研究資料的呈現：以一個兒童諮商個案的故事為舞台。她的問題故事，她自己怎麼說？她的重要他人怎麼看？助人工作者從問題故事中看到了哪些視框源？在進行敘事取向的諮商後，助人工作者與個案共構的另類故事又有怎樣的情節發展？故事中的每個人姿態樣貌為何？結合歷程分析與故事形式的表達是本研究知識公開的方式。

研究結果與討論

一、小予敘事世界的第一步－透過問題故事，蒐集視框資源

小予敘事世界第一步是在與小予正式進入工作之前，以多人觀點的單純態度出發，與小予及她的重要他人進行問題故事的訪談，理解問題故事在小予生活中如何的存在著。我以觀察者角色加入小予的世界，同時觀察主流故事的運作以及問題壓迫家庭的方法。訪談的對象有小予媽媽、小予的幼稚園老師、小予哥哥及小予本人，訪談的重點放在問題故事的背景脈絡、重要他人對問題的信念理論與所做的努力、在重要他人的眼中，對小予的人際關係與人格性情的理解描述。透過訪談，以孩子和問題的關係為焦點，理解重要他人扮演的角色、與孩子的相互影響，以及社會文化的期望所造成的影響，除了可以了解煩惱如何影響孩子及其他人，並知道有哪些未經檢驗的訊息在對所有人進行操弄，這些從訪談得知的訊息都能對往後的助人工作有所幫助。從重要他人的敘事當中透視小予故事裡的主流文化的內容，在助人工作中去反思其中的未經檢驗的訊息假設，並找出孩子與重要他人的掙扎、努力、不簡單、力量和寶貴的地方，這些不同於主流文化並專屬於個案的地方性知識都能成為往後與小予工作時的重要視框資源。

（一）小予母親（小予母-E-1）

1.兒子呈現的過動表現與兄妹間手足競爭衝突等問題干擾了家庭的平靜。

2.協助小予媽媽對手足衝突問題進行新的解釋與反思，例如以一個六歲的小女孩來說，小予與哥哥相處上的不容易在哪裡？如何在競爭的情境下創造兄妹合作機會？

3.「有條件的愛」的假設操縱了媽媽的教養態度和行為，可以協助媽媽檢視這個信念並進行「媽媽不喜歡小朋友的頑皮或耍賴表現，但這不影響媽媽愛著小孩的事實」這樣的理解與訊息的傳達。

4.同理家有特殊兒童的母職經驗與外界對職業婦女的身份要求。

5.從「小予喜歡去姑姑家」這件事，展現了小予期待大人如何與她相處的偏好－她需要被尊重、被重視；她喜歡用討論來決定事情而不喜歡被命令。

6.小予是個有主見、有想法、看重自己表現、喜歡被肯定的聰明小孩，她自信的寶貝特質在另類故事中可以展現的力量與創造力將會是日後會談工作一大助力與資源。

（二）幼稚園林老師（小予師-E-1）

1.經由老師和家長的溝通與持續的關注，小予在拿別人東西這件事有了行為的改變，小予能理解老師的提醒並在行動上有了實際上的努力和改進，小予有很強的理解能力和察言觀色和做判斷的應變能力。

2.某種問題情節讓小予似乎很擔心自己的表現，讓她害怕沒有被「關注」到、害怕被忽略，讓小予很渴望受到單一完全的注視，也讓小予以強者姿態出現在同儕中。

3.手足的問題故事讓小予在學校不斷的報怨哥哥的事、成為一個強勢的指揮者，林老師認為家庭的教育方式和教養態度是小予對哥哥態度的關鍵原因，她嘗試傳遞一些「體諒」、「同理」、「友愛」的觀念給小予，期望小予對他人更有體貼和包容的心。

4.小予是個很有自信、有主見、擁有卓越的語文能力，如何運用這份自信和能力的肯定於未來會談中，並將能力轉化至小予與重要他人關係的經營上，都是會談的重要能量來源。

5.小予媽媽和林老師都站在「小予應該體諒哥哥的調皮是不由自主」、「小予的手足相處關係是屬於較有主見、強勢的一方」。她們的觀點和教育表現不同的地方，是小予媽媽有了自覺無法了解孩子內心世界和面臨親子相處界限上的兩難。而林老師的教育觀念和小朋友的相處界限是很清楚明確的，她會在小予的情緒上給予同理安慰，但對孩子的常規行為表現有明確的規範和信念。

（三）小予自己（小予-E-1）

1.上學對小予而言是件開心的事，對小予而言學校的生活與學習經驗是她看重的、視為愉快的體驗。

2.小予喜歡和哥哥遊戲、玩耍互動，在相處過程當中，小予覺得自己的能力和表現是卓越的、和哥哥不同。當「調皮問題」找上門時，就會破壞兄妹的互動，小予很難理解「被調皮控制的哥哥」的表現，她對這樣的情況的反應是生氣、困惑和難過。這時小予所採的策略是和哥哥爭吵衝突以及向爸爸媽媽打小報告，問題故事的結局往往是哥哥被「修理」或自己也一起被懲罰。小予認為哥哥是「心甘情願的被調皮鬼操縱」，形容哥哥的表現是自己故意的。

3.她討厭被捉弄和粗魯的被對待，自己害怕的情境是當「生氣」找上爸爸的時候，遇上害怕的情境時，她會離開現場去找媽媽。

4.小予重視的是「規則、秩序和禮貌」，如果遇到不合「規則、秩序和禮貌」的情境，小予的反應和策略是「不解、生氣和糾正對方」。

5.小予有一個特別的哥哥，對一個六歲的小女孩來說，她的述說代表目前為止小予對哥哥可以達到的理解和她自己對事情的想法。老師和媽媽對「她與哥哥的相處」有期望，而這個期望和小予自己的理解有些差距，這個差距會對小予有什麼樣的影響，而小予又會採取什麼樣的因應策略、她要付出什麼樣的努力都是將來會談工作時探索的重要方向。

（四）小予哥哥（小予兄-E-1）

1.手足衝突是小予生活中主要的問題故事，「生氣」在某些情境下同時找上了小予和哥哥，破壞了他／她們的遊戲和互動。

2.哥哥喜歡與小予遊戲互動，只是在互動時哥哥會遇到一些表達上的困難和挫折，如果要使遊戲愉快的維持，小予和哥哥都要付出一些努力，這個努力對小予和哥哥來說都是不簡單的事。

3.當衝突問題找上小予和哥哥時，衝突問題會怎樣分別的影響爸爸和媽媽的教養態度與行

動，哥哥可能會遇到什麼樣的挑戰、付出什麼樣的代價？爸爸和媽媽的教養態度與行動會怎樣影響著小予的對衝突問題的歸因和信念。

4.小予的哥哥在人際互動上經歷了許多辛苦和挑戰，哥哥與家人的相處曾經有過掙扎，這個特別的孩子和他的家人正在努力的尋求進步和改善情況。

二、小予敘事世界第二步－另類故事的啟程

（一）很新很新的你（第一次晤談）

關於問題故事，小予的母親、哥哥和幼稚園老師所提供的訊息非常豐富！因此，在正式工作前，我將這些訊息視為可變動的視框而非唯一的真實，以「新朋友」的身份來重新認識小予。初次的工作可用的談話資源有「上星期個案去高雄看奶奶的經驗」、「從兒童的才能及喜愛的人事物認識小予」、「從兒童愉快、開心、得意的事認識個案」、「使用繪畫、手偶讓敘事更豐富」（小予-A-1）。

我與小予討論最近生活重要的事，對她而言，去高雄奶奶家這件事是她暑假重要的生活。我好奇的請她介紹去高雄有多好玩？接著提到在高雄看奶奶的經驗時，小予很不舒服的這樣形容著，並用臉部表情模仿著生病的奶奶。「面對弱者和生病的人，小予有著怎樣情緒上的直覺和判斷？」我注意到用「神經怪怪的」形容生病之後的奶奶，和她形容自己的哥哥「神經有問題」是同質性的語氣描述。在對話過程中，我感受到小予對生病的人或弱者不喜歡的情緒。「同情共感」的另類敘事是在與幼稚園老師與小予媽媽進行訪談時，她們對小予的期望。我尊重孩子在情緒上的坦白，保留了成人的期待，小予對弱者和生病的人負面情緒來源的探索是日後會談重要的敘事線索之一（小予-B-1）。

我藉由繪畫接續上述敘事脈絡，對小予在家庭及學校體驗到的愉快經驗進行探索，並提出好奇其經驗的介入，但在愉快經驗中有了「害怕」情緒的轉折。

Co：小予很會畫畫，老師現在給你一張紙請你畫家裡最開心的事。畫好了和老師說一聲。（個案繪畫中）

C1：玩棍子最開心。

Co：棍子是誰的。

C1：爸比。

Co：拿棍子的時候你開心嗎？

C1：不開心，我就衝去樓上了，樓梯就冒煙了！

Co：是什麼顏色的煙？

C1：我就衝很快...我在拿蠟筆的時候哥哥一直鬧人家所以我才會冒煙。

...

C1：白色的煙。因為哥哥快要被打了，哥哥已經要被打了。

Co：那時候小予害不害怕？

C1：害怕，我就拉媽媽衝到樓上去。（小予-F-1）

「冒煙」是小予害怕或生氣情緒的隱喻性展現，害怕源自於目睹哥哥被爸爸修理，小予的因應方式是「拉著媽媽衝到樓上」來保護自己；生氣源自哥哥淘氣的捉弄她，她批評哥哥是「頑皮鬼」。小予的情緒性的想像力在工作現場發揮出來，對自己的「特異能力」有自己的定義與形容。在與小予的工作中隨著她的想像力與特異能力進行一系列肯定這些能力的實驗將是接下來一大視框資源（小予-B-1）。

在了解孩子與家人互動時，我引導小予由手偶扮演說自發性的家庭故事。第一個手偶故事是家庭成員爭吵的故事；第二個手偶故事是家庭成員相互責怪的故事。在督導討論的過程中，督導給了我一個相當重要的提醒－即是敘事重要精神之一一個案「敘說真實」本質上的相信。小予詮釋的兩個手偶故事的確有本質上的不同，以第一個故事來說，是家庭成員爭吵的故事；在我的問話介入後，第二個自創故事對個案來說是個「不會吵架的故事」。對小予來說「責怪的故事」是有別於「吵架的故事」，而且在處理人際與情緒的程度的是朝正向進步的。因此，在助人過程中全然信任個案敘說，也就是提醒自己「真理不是絕對的」，整個過程是基植於「特殊與個人性」的故事，打從根本

尊重個案實行這些故事的意義對敘事取向的助人工作而言是相當核心的信念（小予-C-1）。

（二）卡拉姬與卡拉巫粉墨登場（第二次晤談）

第一次的接觸，我對小予有了兩個敘說特點的觀察，一個是描述家人時的獨特語氣；第二是一些不一致的描述。因此，在第二次工作前，蒐集到相關的敘說線索和資源有「探索個案對奶奶生病前後的感覺」、「樓梯冒煙隱喻的問題故事探索」、「諮商不一致之處的再接觸」（小予-A-2）。

在第二次助人工作開始，我用了一些提問讓小予探索對生病的奶奶的感覺，延續上星期的主題。針對小予述說不一致之處如「生病時的奶奶是開心的」持續對話及偏好性的詢問。小予使用「遙控器」做為解決問題、掌控問題的隱喻，我提醒自己在將來要繼續聚集小予運用力量的實例。

Co：奶奶生病的時候開不開心？

C1：開心！

Co：小予有沒有生過病？生病的感覺？

C1：眼睛紅紅的，媽媽會用冰枕，很舒服...感冒的時候不能吃冰，會很不舒服。

Co：感冒生病的時候很不舒服，想吃的東西都不能吃。

C1：奶奶生病的時候都喜歡吃炸的東西。

Co：吃炸的對生病不好。小予不喜歡生病囉！

（點頭）那你喜歡奶奶生病嗎？（搖頭）有什麼方法可以不要讓奶奶生病呢？

C1：就是要把奶奶照顧好！

Co：要怎樣才能把奶奶照顧好？

C1：就是用遙控器，把她定住，等到遙控器快要爆炸的時候就按這個，那時候奶奶就不會亂吃東西了！

Co：小予不喜歡生病的奶奶。奶奶生病的時候最需要什麼東西？什麼方法可以讓奶奶舒服一點？

C1：在她頭上用遙控器一直按按按，按到快壞掉，就打開電池裝就好了！（小予-F-2）我請小予塗鴉，持續上星期「樓梯冒煙」

隱喻的探索。在圖畫引起的敘說中陸續出現了兩個一正派一反派的「假想人物」卡拉姬和卡拉巫，我持續對卡拉姬和卡拉巫保持好奇心，問話意圖在於了解在小予的世界裡，卡拉姬和卡拉巫的性情如何？小予對卡拉姬和卡拉巫的觀感為何？彼此的關係如何建構？並持續探索她們對小予生活的影響。

Co：什麼時候樓梯會冒煙？

C1：就是會怕爸爸會打我的時候。看到上面很高，看到那個草地。還有一個小人、是女生。

Co：小人，爸爸媽媽和哥哥看得見嗎？

C1：只有我看得見！

Co：你喜歡這個小人嗎？

C1：喜歡！說 Hello!你是誰啊？...我是小妹妹。（小予-F-2）

小予說的小人也就是後來她取名為卡拉姬的小女生，常在樓梯冒煙時，也就是爸爸生氣時的景象、小予煩惱時、尿床時出現，會陪小予一起玩的小女生。她描述自己傷心有麻煩時，卡拉姬會教自己使用「遙控器」來控制問題。「遙控器」在小予初次談到奶奶時就出現了，是小予管理控制自己的隱喻，包括小予認為可以使用遙控器讓生病的奶奶恢復「正常」，或者讓自認「快生病的自己」恢復「正常」，並阻止自己想偷拿東西的欲望。遙控器可視為個案管理自己的重要力量及資源（小予-B-2）。

由小予的述說「因為就跟奶奶一樣生病了，因為我也快生病了，所以她就一直按（遙控器）」知道問題故事削弱小予的能量，經由督導發現了自己是可以有後續的探索，我模擬了自己可以幫忙小予的問話，例如「你怎麼知道自己快生病了？」、「快生病的感覺會讓你說些什麼話或做些什麼事？」、「當你有快生病的感覺時，爸爸、媽媽和哥哥會怎麼樣？」。這些問話的意圖都在詳細的探索問題對小予生活的影響，包括問題故事讓小予怎麼看待自己？帶給她怎樣的感覺？由此進入外化對話並結合上述小予運用遙控器力量的實例（小予-C-2）。

卡拉巫是個案心目中存在於學校的巫婆，

她對巫婆的描述是「只會吃蛋糕、不收玩具、會偷老師東西」的形象。卡拉巫搗蛋的方式就是慫恿小予也去拿老師的東西，小予也使用遙控器來抵抗搗蛋巫婆的誘惑。她知道自己會受巫婆的影響，曾成功拒絕過巫婆的搗蛋。在敘事的過程中，可以感覺到小予的掙扎猶豫。因此，加強卡拉巫這個巫婆角色的反派情節，讓小予的特質、能力和與此角色的特性形成對比是日後的工作重點（小予-B-2）。

C1：媽媽不知道。她是真的人在學校，她叫卡拉姬，還有假的人是卡拉巫。...她只會吃蛋糕而已...她都不收玩具，按遙控器，按遙控器她就會收玩具。

Co：不按的時候呢？

C1：她就不收了！

Co：她會不會搗蛋？

C1：會，她會偷老師的東西，她會偷...美人魚的尺。

Co：你拿老師的東西，是那個巫婆叫你去拿的嗎？

C1：是啊！她就叫我，我就按遙控器，她就叫我，我就ㄅㄟ ㄅㄟ ㄅㄟ，叫我偷八次，我就ㄅㄟ ㄅㄟ ㄅㄟ...按遙控器的時候才會有用！叫我偷一個印章...

Co：那你現在還會拿老師的東西嗎？

C1：不會了...，因為我怕媽媽會打我。

Co：那下次還想拿老師的東西怎麼辦呢？

C1：就問老師啊！用棍子扣扣！...我好想要這個東西...可以就可以，就拿走了。

Co：老師不知道怎麼辦？

C1：不知道就拿走就變成小偷了！（小予-F-2）

我思考了一些問題，讓以上問題故事的情節容許被批評，包括了：「問題所說的故事預測著什麼樣的未來？」，如果小予很相信問題告訴她的故事，這預測小予她可能無法控制自己拿別人東西。而「小予如何接受故事所描述自己？」，她理解偷拿東西引發的結果，包括被母親責罵，對小予而言那是不舒服的感覺經驗但受慾望的影響，她仍很猶豫。「問題告訴小予對

自己對別人採取什麼樣的行動？」，小予拿出了按遙控器做為抵抗問題的隱喻，而「問題所說的故事，告訴小予哪些有關他的天生能力、才華和個人特質的事？」，小予呈現了孩子的想像力、自主的個性、具領導能力、善於表達、優越的特質（小予-B-2）。

接著我持續上星期的手偶活動來促進小予對家人的洞察，處理上次個案的不一致。手偶活動的情節是哥哥和爸爸相互生氣的情節，小予也表現了對哥哥吃藥處境的看法。在小予幾段的手偶故事的內容裡，其詮釋架構只有單一的吵架生氣的主軸情節，它如此理所當然的存在於小予的生活裡，我把它視為強勢故事，而小予和家人的互動模式受到強勢故事的支配，導致家人關係出現困難，這是由手偶故事所呈現在未來工作中要進行的外化解構目標（小予-B-2）。

C1：哥哥最厲害的事情是...就是每天都要吃很多很多的藥。

Co：你覺得哥哥喜不喜歡吃藥？

C1：喜歡！因為哥哥最喜歡動來動去。

...

Co：小予喜不喜歡吃藥？（搖頭）

C1：我就用遙控器給他...一直用，按按按，對著哥哥...「討厭鬼」...是哥哥在罵我...媽媽拿著遙控器對著爸爸，爸爸也有問題，爸爸就是愛生氣。（小予-F-2）

（三）卡拉巫的詭計（第三次晤談）

陪伴小予運用一系列想像力的實驗來解構家庭中的強勢故事，並開發出與強勢故事不同的想法、感受和行動是在這次工作前可用的資源，在這次的工作可用的視框資源有「加強卡拉巫這個巫婆角色的反情節」、「向正向力量卡拉姬認同」、「對手足複雜感覺的處理」（小予-A-3）。

在此次晤談一開始的工作裡，我好奇的詢問小予和卡拉姬相處的經驗，我視卡拉姬為小予的正向力量的隱喻，藉由遙控器「力量本質」的探索與確定較偏好的自我認同來使小予朝向

一個自己喜愛的方向成長。小予對問題有控制不住的感覺或認為可能沒有足夠的力量，因此持續性解構式的傾聽與問話是工作重點。小予已經和卡拉姬這個正向假想人物進行認同性的結合，並認為假想人物是可以有些無厘頭、糊塗的個性。邀請小予回想卡拉姬在家裡有力量外，在學校卡拉姬又如何運用力量（小予-C-3）？

Co：你上次和我說卡拉姬在樓梯冒煙的時候會出來幫忙你。她怎麼幫忙你？

C1：她用遙控器啊！

...

Co：你喜不喜歡卡拉姬叫你拿遙控器？

C1：不喜歡，因為我怕遙控器會爆炸。

Co：什麼時候你會覺得遙控器會爆炸？

C1：就是把這個壓壓，然後咻！我就不敢拿了！

Co：你是說你怕按太多，遙控器會爆炸。你有沒有看過什麼時候遙控器會爆炸？

C1：有，就是用牙齒咬這這個就蹦！

Co：什麼時候卡拉姬會叫你按這個呢？

C1：就是她會發脾氣，我們也會發脾氣的時候。發脾氣我們也會用遙控器。發脾氣的時候就一直按一直按，按到壞掉。

Co：按遙控器就不會發脾氣了！你很討厭生氣囉！

C1：嗯！（小予-F-3）

說到了卡拉巫，我便趁勝追擊加強卡拉巫這個巫婆角色的反派情節。從小予的述說中得知她已具有相當的架勢可以對付難纏的巫婆。小予生動的述說當她拒絕卡拉巫時，卡拉巫的反應及自己如何反應等等。她很有主見的個人特質與個性在此時顯露無比，在新故事意識上

的建構，新故事告訴了小予「你是個聰明的小孩」、「點子很多的小孩」（小予-C-3）。

C1：她（卡拉巫）會偷吃人家的生日蛋糕，我就把遙控器放在她屁股上面，然後按，然後屁股就爆掉了...然後就知道不能叫我偷東西了！

Co：你覺得卡拉巫怎樣？

C1：...還會把人家的卡片用壞掉。

Co：她還會怎樣管你？對你好不好？

C1：不好。

Co：什麼時候對你不好？

C1：就是我按遙控器的時候她就對我不好。

Co：怎麼對你不好？她會罵你嗎？

C1：不會，她都不跟我講話，等到我原諒她的時候，就換我不跟她講話，我都不原諒她！（小予-F-3）

問題所說的故事也就是負向力量「卡拉巫」告訴小予「她是誰」，而小予的反應代表了「自己如何接受故事那樣描述自己，以及她所選擇的自我認同為何」。我使用了未來導向式的問話幫助小予鋪陳、支持故事的發展，增加新故事的厚度，在新故事中的小予會採取怎樣的行動、怎樣的對話都有了對策，這讓小予有強烈的參與感，並牢繫故事於特別的場合處境當中。

Co：你不喜歡她（卡拉巫）囉！她很會搗蛋，害你去拿人家的東西被媽媽罵！你不喜歡這樣，害你變成小偷！你不喜歡變成小偷吧？

C1：嗯！（點頭）

Co：你下次還會被她騙嗎？（個案搖頭）你怎麼知道自己不會被她騙？

C1：因為我是聰明的小孩，我會和她玩躲貓貓，就是躲在溜滑梯上。

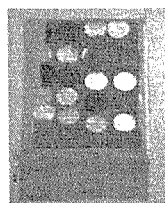


圖 1 小予的魔力遙控器（小予-D-6）

Co: 那你可以耍卡拉巫囉！你聰明還是卡拉巫聰明？

C1: 我！（大聲）...

Co: 那下次卡拉巫又說：「小予，那個東西好漂亮，叫你去拿怎麼辦？」

C1: 我就ㄅㄞㄅㄞㄅㄞ【耍卡拉巫的意思】不理她，跑掉了！

Co: 如果是你很想要的話？

C1: 我就用雷射光，我就用這個東西照下去就不會！我會和卡拉巫講不要再想那個，因為媽媽會生氣啦！（小予-F-3）

在此次會談中的後半段我邀請小予製作遙控器來進行情節的強化 and 發行新聞，使力量具體化並藉由與他人分享介紹來使新故事情節更有力量、更持久。小予決定先做兩個遙控器，一個給自己用，另一個要送給其他的小朋友，她向我介紹了按鈕的功能和使用方法和時機。圖 1 是小予的魔力遙控器。

Co: 老師帶了一些東西讓你做遙控器！而且我會告訴其他小朋友：「有一個小朋友叫小予，她發明了遙控器可以對付卡拉巫，讓自己比卡拉巫聰明！」...那你想下次卡拉巫又來的時候？

C1: 還可以用剪刀刺她！

Co: 你比卡拉巫聰明，我要和其他小朋友講有卡拉巫來搗蛋時候、惹麻煩的時候可以拿出遙控器對付她？...我要怎麼介紹？

C1: 就是這樣按，紅色又金色的（示範使用遙控器）。

Co: 那我要怎麼介紹怎麼用？

C1: 朝向卡拉巫按。

Co: 什麼麻煩的時候可以按？

C1: 就是遇到很生氣的時候。還有自己很生氣的時候，一按就會幫媽媽做事了！（小予-F-3）

被督導的過程中，我發覺遙控器的隱喻是可以持續發展創意性的問話，例如「你的朋友或家人誰最需要用到遙控器？」、「你猜收到你的禮物的人會說些什麼？會有什麼表情？」、「你最想告訴誰卡拉巫與卡拉姬以及遙控器的

故事？問話的意圖是藉由假設事件來發展新故事的過程和細節，有助於小予從他人角度去思考問題並從中去學習不一樣的觀點、發展出不一樣的故事（小予-C-3）。

接下來小予與「手足敵意」的議題相遇了，我們共同進行了問題外化、探索問題故事及相對影響的問話工作。運用外化解構協助小予處理對哥哥的敵意與複雜感覺，讓問題變成介入小予和哥哥關係的外來者—另一個假想人物「雞腿卡拉布」。在小予描述的問題背景裡顯示了問題故事是如何在她的生活中形成與發展。

Co: 小予有一個搗蛋巫婆卡拉巫，那你猜哥哥有沒有卡拉姬幫忙？

C1: 哥哥是「雞腿卡拉布」，「雞腿卡拉布」很好笑喔！「雞腿卡拉布」好像雞腿形狀。

Co: 小予有一個搗蛋巫婆卡拉巫，那你猜哥哥有沒有有一個搗蛋鬼來找哥哥？

C1: 有啊！

Co: 你猜是怎樣的搗蛋鬼？

C1: 叫雞腿ㄅㄞㄅㄞ【即 C1 前述的雞腿卡拉布】

Co: 你猜搗蛋鬼找哥哥的時候，哥哥會怎樣？

C1: 頭腦不正經，身體扭來扭去，然後讓人家非常非常生氣。

Co: 讓哥哥扭來扭去、動來動去，還有呢？

C1: 很容易生氣【指哥哥】！讓人家很容易生氣。

Co: 被搗蛋捉弄的哥哥會講什麼話或說什麼事情？

C1: 會罵人！

Co: 還有呢？爸爸媽媽呢？

C1: 被爸爸媽媽說白痴、傻瓜！（小予-F-3）

接著小予覺察並且描述哥哥與外化問題的關係及影響，可以為尋找獨特的結果預留伏筆與空間。我對小予編了另一個情節「哥哥吃藥為了要管住搗蛋鬼」讓小予理解哥哥所做的努力是要對抗問題。由小予的反應得知她覺得哥哥是與搗鬼站在同一陣線的。這個「手足敵意」的外化工作成為以後我和小予工作的重點。

(四) 搗蛋哥哥的頑皮鬼「雞腿卡拉布」來了(第四次晤談)

加強小予聰明特質與向正向力量卡拉姬認同，我在工作前進行了一些另類情節的模擬，並進行視框資料的收集如「做堅固的遙控器」、「手足議題工作問話資源」(小予-A-4)。

為了使上次另類故事的建構持續，在這次的助人工作一開始將卡拉巫與卡拉姬正反派角色共同呈現，提出幾個問題請小予進行認同性的選擇。為了延續這條敘事脈絡，在會談後半段設計了一個聰明貼紙表分流活動，營造一個情境推動小予證明自己與所選擇的聰明特質是一致統整的證明。

Co: 你還記得你上次和老師說有兩個人，一個叫卡拉姬，一個叫卡拉巫，卡拉姬、卡拉巫誰比較聰明？

Cl: 卡拉姬！

Co: 那卡拉巫是怎樣的巫婆？

Cl: 她長這樣。(扮鬼臉)

Co: 卡拉巫會怎麼害你？怎麼搗蛋？

Cl: 害我被打！

Co: 她是不是叫你去拿老師的東西和同學的東西對不對？而且還讓你一直生氣。

Cl: 是！

...

Co: 我記得你說在你哭哭或難過的時候會來幫忙你。你比較像卡拉姬還是卡拉巫？

Cl: 卡拉姬。

Co: 因為你和卡拉姬一樣聰明，那你要怎麼證明自己和卡拉姬一樣聰明？(小予-F-4)

「聰明貼紙表」(圖2)分流活動的進行規則是我替小予設計了一張聰明貼紙表，我和她共同討論貼「紅色貼紙」與「金色貼紙」所代

表的意義以及可以貼貼紙的時機？誰可以貼？一切的遊戲規則的討論目的在於建構新故事的行動和意義藍圖並做為消息傳播的工具。

Cl: 我要紅色是聰明，金色是不聰明。

Co: 好啊！小予你說什麼時候代表你很聰明，可以貼紅色？

Cl: 會畫畫！...會幫哥哥打敗卡拉布的時候！...

Co: 好棒喔！當紅色很多到12的時候，小予就會拿到一張獎狀，老師就可以和其他小朋友說：「小予是得到聰明獎狀的小朋友！」我會和媽媽說小予幫哥哥或畫畫時可以幫小予貼上聰明貼紙。(小予-F-4)

在會談中我們延續了上次所進行遙控器消息傳播的演練，小予製作了另一個送給其他小朋友的遙控器，在這個過程中小予探索力量本質的前後變化並運用力量—遙控器消息的分享演練，她定義了自己心中理想特質的典範，她很認真的指著遙控器的各種按鈕演練如何向其他小朋友解釋遙控器的使用規則。

在接下來的敘事段落裡，藉由卡拉姬、雞腿卡拉布面具製作來探索問題故事和哥哥的相互影響。小予這樣的描述著搗蛋鬼與哥哥的相互影響，但我認為仍有持續探索的空間，例如「為什麼哥哥的遙控器比你的大？」、「卡拉布對你的影響、對家人的影響為何？」

Co: 你不喜歡哥哥打人還有罵人。你告訴我哥哥旁邊有一個搗蛋鬼！

Cl: 他真正的名字叫雞腿鬼。

Co: 他讓哥哥做什麼事情？

Cl: 罵人白痴、用人家耳朵、大聲叫。

Co: 搗蛋鬼吵哥哥的時候、影響哥哥的時候，哥哥怎麼辦？

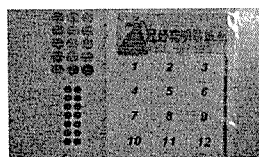


圖2 聰明貼紙表(小予-D-8)

Cl：哥哥就按這個按鈕。

Co：哥哥也有一個遙控器囉？（小予-F-4）

我接著拿出空白面具、著色用具的材料，邀請小予製做雞腿卡拉布（圖3）與卡拉姬（圖4）的面具，助人意圖在於運用表達性藝術創作將搗蛋鬼反派角色進行另類情節的發展。在我邀請小予的時候，小予對製作雞腿卡拉布並沒有很大的動機，她對卡拉姬的面具製作存有較大的興趣，因此我靈機一動，由我來做雞腿卡拉布並扮演這個角色來開啓敘事對話。

接下來我與小予共構趕走搗蛋鬼的方法，在小予的描述中可以讀出小予仍堅持「哥哥本來就是這樣子的！」、「卡拉布跑掉後，哥哥不會變得更好！」等等問題是與人內化在一起的訊息，我詮釋這項訊息是解構不全的敘事。因此，等小予製做完卡拉姬面具後，在接下來的工作裡我再度回到加強「雞腿卡拉布」反情節的起點，在敘說中小予將遙控器上的貼紙按鈕貼在雞腿卡拉布面具上來做為處理問題的隱喻。在小予的敘說中可以讀到「哥哥把搗蛋鬼修理一頓」的訊息，這時的哥哥是有力量的對問題展開反擊，對於問題和哥哥的關係，小予用了「哥哥有時候喜歡他，有時候不喜歡他」

來做為詮釋。另外，小予用了很生動的描述來說明代表自己的卡拉姬被哥哥的搗蛋鬼搗蛋的隱喻，小予邊說邊畫卡拉姬並描述「卡拉姬哈啾！感冒流鼻水，她被頑皮鬼捉弄了所以會流鼻涕」。

Co：雞腿卡拉布出現時你會打他，還會和他說什麼話嗎？

Cl：罵他大壞蛋，把他罵跑！

Co：卡拉布跑掉後，哥哥會不會變得比較好？

Cl：不會。

Co：好奇怪唷！大壞蛋雞腿卡拉布已經跑掉了，為什麼哥哥不會變得更好呢？

Cl：因為他本來就是這樣子的！

Co：你想到了嗎？怎麼幫忙哥哥？我現在是雞腿卡拉布（拿起面具）

Cl：等一下你就知道。（將遙控器按鈕貼在雞腿卡拉布面具上）

Co：黏上去以後雞腿卡拉布會發生什麼事情？

Cl：這個是頑皮、這個是不頑皮（指著紅色與金色貼紙）他們就嚇得不得了！還有就被哥哥打了一頓又修理了一頓。

Co：所以哥哥很討厭雞腿卡拉布喔！

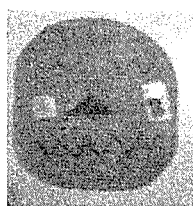


圖3 雞腿卡拉布（小予-D-9）

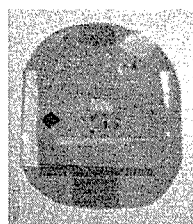


圖4 卡拉姬（小予-D-10）

C1：有時候喜歡他，有時候不喜歡他。

（小予-F-4）

在與督導的對話中，我們都看到了許多很深的手足衝突的內化，督導認為孩子自主性強是其中一個造成偏見內化的原因。另外，經由督導的提醒，我發現我可以和小予的母親進行一些溝通與資訊的傳遞。除了替母親加油和打氣外，在父權體制下，同理小予母親的壓力與為難，並向小予母親解釋孩子之所以會有大量的手足衝突浮現，原因是孩子在諮商時已進行對哥哥衝突的探索，即小予即將要處理這些情緒和衝突。在處理這些想法感覺之前，生氣的情緒會自然浮現，因為小予已經覺察了它們（小予-C-4）。因此，在第五次會談結束後，我將上述的訊息與小予母親進行分享。

（五）收集聰明的遊戲（第五次晤談）

在這次會談和小予共有的敘事資源相當豐富，從「探索雞腿卡拉布對小予的影響」、「運用面具進行角色扮演與對話」、「進行消息傳播的詢問」到「聰明貼紙表分流活動的追蹤」都有很大的工作空間（小予-A-5）。

在談話的一開始，小予迫不急待的主動的拿出聰明貼紙表，看得出來她很想與我分享這一週來的聰明表現。貼紙表上都是紅色的貼紙，十二格都被貼得滿滿的！在請小予分享的過程中，我和她探索了每個紅色貼紙出現的閃亮時刻、聰明事件及其代表的意義，小予主動串連遙控器力量的使用，並同意我向媽媽採訪自己在家裡的聰明表現。

小予提到了自己用遙控器打敗了雞腿卡拉布，呈現了閃亮事件對小予的特徵和價值觀為何，她同意生氣和微笑是可以自己控制的。另外，她還說了一些能夠符合她送遙控器作為禮物的小朋友的相关條件如「不講話的人、要睡覺的人、在上課安靜的人、對哥哥姊姊好一點」。

在本次晤談的後半段，她提出「哥哥生氣了！」的敘事線，因此我運用上次會談所做的卡拉姬與雞腿卡拉布的面具與小予進行對話，

一方面加強雞腿卡拉布的反情節，另一方面鼓勵小予運用卡拉姬聰明力量與卡拉布鬥智。小予探索了雞腿卡拉布對自己的影響、對家人的影響，並與小予持續塑造反情節。

Co：都是雞腿卡拉布惹你生氣的對不對？

C1：嗯，是！

Co：他搗蛋哥哥，哥哥就搗蛋你。你記得你上次做面具嗎？（拿出面具）卡拉姬流鼻涕了！你說她被搗蛋鬼捉弄了。

C1：哥哥你要乖一點，不然媽媽會生氣，我也會生氣噢！

Co：現在我是雞腿卡拉布（手拿面具）我要來搗蛋卡拉姬和小予。我要讓哥哥動來動去，讓小予生氣...這時哥哥來了！朔朔（哥哥）去搗蛋小予，小予會生氣，我要她拿到金色不聰明貼紙！」

...

Co：這時卡拉布已經想不出辦法要怎麼騙小予生氣！小予太聰明了，我騙不到她，要撤退了！...你會和哥哥說什麼話？讓卡拉布沒辦法騙哥哥。

C1：用遙控器啊！（小予-F-5）

小予覺得搗蛋鬼無法影響爸媽，而自己和哥哥是有力量去影響搗蛋鬼。她覺得哥哥「有時會想辦法；有時不會想辦法來對付搗蛋鬼」。她也猜想如果送一個遙控器給哥哥，他的反應可能是「有時候高興；有時候會不高興」。小予正在問題的外化與內化間遊移著。督導提醒了我在個案所定義「願意與問題情節所有的共同關係」上保持開放，也提出小予已能開始同時包容手足令自己喜歡與不喜歡的兩面，與先前只有批評責怪的敘事描述有很大的不同（小予-C-5）。

（六）我是作家（第六次晤談）

與小予的敘事工作隨著問題情節解構工作的持續進行，同時我也持續連結運用一些小予新敘事的建構線索加強她本身的力量、削弱問題的控制力。在這次的會談中有許多有力的資源如「雞腿卡拉布反情節的加強」、「探索小予

對問題可以有的影響」、「製造手足合作的機會」、「討論聰明貼紙的實施情形」及「小予自製繪本活動」(小予-A-6)。

在本次會談的一開始，我與小予接續上次會談的敘事線索，與小予探索問題對人的影響並持續進行反情節的對話，小予敘說她和哥哥都對搗蛋鬼有相同的生氣反應。很特別的是當我問小予「哥哥會來搗蛋你嗎？」她的回答是「不會！」，我覺得此時的小予已經把搗蛋鬼和哥哥分開來看待，因此我趁勝追擊拿出面具進行反情節的對話。先由問題對人的影響進入到對雞腿卡拉布負面情節的塑造與發展，小予有了很大的轉折。因反情節的塑造而有的反擊與行動策略，在新故事中小予對問題有了強而有力的影響，她和哥哥都有了影響搗蛋鬼、對付搗蛋鬼的策略和力量，此時的焦點是搗蛋鬼而非哥哥。

Co：小予你上次和我說搗蛋鬼很喜歡搗蛋你和哥哥，搗蛋鬼搗蛋你的時候，你會怎樣？

C1：生氣啊！

Co：生氣得不得了！搗蛋哥哥的時候會怎樣？

C1：哥哥也會生氣！

...

Co：哥哥會來搗蛋你嗎？

C1：不會。

Co：搗蛋鬼都來找哥哥麻煩，搗蛋鬼愛捉弄你們，讓你們生氣。(拿出雞腿卡拉布面具)
哈！我又出現了，我還要在這禮拜搗蛋朔朔，朔朔就會去搗蛋他妹妹了！妹妹會得到不聰明貼紙。

C1：我有遙控器，按按按，炸你屁股。(小予-F-6)

小予在之前的會談也提到哥哥也有遙控器，因此當小予在這次會談裡又說到哥哥也有遙控器時，我製造了一個手足合作的機會，邀請小予製作一個遙控器送給哥哥。我們開始了做遙控器的工作，計畫在下次會談結束時，請小予直接送給哥哥。接著我與小予進行聰明貼紙分流活動的討論，請小予告訴我聰明貼紙表的運作情形。這次的表格被小予媽媽貼了一個

不聰明金色貼紙，除了詢問小予被貼不聰明貼紙的經過外，接著小予也處理了對哥哥的喜歡與不喜歡的感覺，她的描述中顯示了手足衝突情節的時好時壞。我接續了剛剛小予替哥哥製作遙控器的新情節，以「卡拉布又來搗蛋哥哥了，但哥哥會有小予送給哥哥的遙控器！」

在被督導的過程，我覺得聰明貼紙的討論活動除了澄清並引導小予在紙上畫畫是聰明的表現，其實仍有許多探索的空間，如「被貼金色不聰明貼紙的感覺是什麼？」、「那時的你怎麼辦？」、「貼聰明貼紙的意義和美好感覺的回憶。」、「如果很想貼聰明貼紙，但貼不到的時候，你怎麼辦？」等空間。如此對小予而言，不同顏色貼紙所帶給她意識、感覺的澄清與建構會更完整(小予-C-6)。

在會談的後半段，我邀請小予製作自己的繪本。塗鴉是表達性藝術活動的其中一個方法，意圖在於外化問題並建構個案自己處理情緒的新歷程故事。故事書的製作幫助助人工作者了解小予的對問題解構與新故事建構的程度與階段。小予總共畫了連同封面共十頁的圖，她畫完每一頁的圖後，我請她把故事情節告訴我，我則幫忙她將對話或描述寫在當頁。小予當起繪本作家的活動持續到了下次會談。在小予的創作故事中我可以閱讀到她的新描述、新視野以及新的感受，因此我特別重視這些閃亮的時光，我與小予的敘說會特別圍繞在這些圖像或情節的特別感受和經驗上。另外，經過對整個助人歷程進行回顧，小予的負面情緒有了宣洩的過程，問題的外化工作也已經到了較成熟的階段。因此，故事創作可以幫助小予發展實現願望的行為過程，她所期望的情節發展可以藉由作品表達出清楚的圖象和個人意念，其自發性的實現願望的過程便能順勢推展開來。

小予故事創作的第二頁描述了問題對哥哥的影響，因為問題的存在，哥哥的生命狀態是不開心的，但小予希望有人能守護哥哥、希望哥哥能擁有被支持的力量，所以小予用了一個假想人物「紫仙仙子」來做為哥哥的守護神，這是小予新故事中獨特的敘說、特別的經驗和

視野，不同於原本的問題情節。而小予在第二頁和第三頁關係的描述中，情節是和哥哥一同快樂的遊戲以及哥哥過得很開心，我把這樣的敘事當做小予在另類生活故事中的新感受或是小予所期待的願望、所期望的新生活方式。在第四頁和第五頁，小予回到了現實生活的情節，描繪出家庭成員的互動與成員間的相互影響，小予哥哥與小予爸爸有未解決的衝突、小予會因為哥哥頑皮的舉動而忍不住生氣。

第六、七、八、九頁則是小予描述睡午覺的情節，她和哥哥玩在一起而吵到了媽媽而被罵，等自己睡著後，小予夢見了很美的畫面，有她最愛的卡通人物珍珠美人魚和她一起玩耍、還有小白兔與蜜蜂在風車下調皮遊戲的畫面。最後小予用了一個標題為「哥哥生氣了！小予微笑了！」做為她故事書的書名，她和哥哥有了不一樣的情緒歷程，在最後封面的製作過程中我連結遙控器的隱喻，告訴小予有了小予送的遙控器，哥哥就可以遙控卡拉雞腿布，小予也敘述了在故事中哥哥是可以從生氣變到不生氣，也形容了哥哥在和媽媽玩撲克牌時以及和自己玩扮家家酒時是微笑的（小予-B-6）。

（七）搗蛋鬼被我趕跑了！（第七次晤談）

在接近工作終結期之前，回顧了整個問題故事解構的情形與另類故事建構的進度。問題故事的代表人物是小予的頑皮鬼「卡拉巫」以及哥哥的搗蛋鬼「雞腿卡拉布」，兩個假想人物幫助小予外化不同的問題情節，卡拉巫的出現讓小予清楚的在「good me」和「bad me」間做出選擇。小予在助人工作的初期就已經很順利、充滿主導性格的解決的卡拉巫的干擾，小予則花了大部份的時間在「雞腿卡拉布」的議題上。小予已能分離哥哥和「雞腿卡拉布」，也能理解哥哥是受「雞腿卡拉布」的搗蛋才會如此，她喜歡和她一起遊戲的哥哥；不喜歡受「雞腿卡拉布」影響的哥哥，她希望哥哥也能和她一樣有「遙控器」的力量。經過以上的回顧反思，我決定開始運用一些資源如「解構到建構的隱喻性繪本」、「聰明貼紙分流活動的詢問」、

「聰明特質消息傳播的演練」、「請小予教哥哥使用遙控器」來加強新故事的力量。

在本次晤談的一開始我拿出了一本立體式的繪本與小予進行共讀，此繪本是一本巧妙運用「書頁翻動」和「造型堆疊」製造出特殊閱讀效果的圖畫書(Emberley, 1992)。透過一頁頁累加出綠色大怪物的臉部造型特色，又透過翻頁讓它漸漸消失，小朋友可以感受到自己擁有足以能使怪獸消失的能力，這是一本關於「克服」議題的隱喻性故事書。使用這本故事書的助人意圖在於協助小予將搗蛋鬼情節具體化，並進行反情節的再強化。透過與小予問題故事與另類故事人物類似的繪本來進行情節解構與建構的強化，我將之視為搗蛋鬼議題諮商終結期的隱喻。小予在整個過程中進行了問題與人關係的定義與澄清，包括自己與雞腿卡拉布的關係、哥哥和雞腿卡拉布的關係的定義。我提醒小予「你和哥哥對頑皮鬼都有相同的生氣情緒反應」，而在對話中小予是討厭雞腿卡拉布的，她同意自己趕跑了雞腿卡拉布，另一方面，小予覺得「哥哥有時候喜歡雞腿卡拉布，有時候不喜歡」這樣的解釋來適應調節自己對哥哥的情緒行為的認知。

Co：綠色怪物後來呢？

C1：不見了！

Co：你覺得雞腿卡拉布不見了嗎？被你趕跑了？

C1：對！（點頭）

Co：你上次說卡拉布惹你生氣，哥哥也會對卡拉布生氣。你們兩個都會對雞腿卡拉布生氣耶！有時候哥哥被雞腿卡拉布影響又會頑皮起來。哥哥有時喜歡和卡拉布做朋友，有時候又不喜歡。小予呢？

C1：不喜歡和哥哥一樣！

Co：你不喜歡卡拉布對不對？

C1：（點頭）

Co：哥哥有時候喜歡他，有時候不喜歡。（小予-F-7）

接著我們進入了聰明貼紙表活動的持續追縱探索，我陪著小予一起探索被貼不聰明貼紙

的感受、反應、意義以及小予的因應行動策略。小予也提到了這星期與哥哥的相處情形，她描述這星期和哥哥發生一件有趣的事，小予手舞足蹈的形容她和哥哥如何合作，當手足關係的閃亮時刻被小予自發的說出來之後，我則結合「聰明貼紙」意義的描述，鼓勵小予思索並體驗獨特結果以及新故事經驗的涵意。在閱讀逐字稿的過程中，我覺得我可以在手足合作的行動全景與意識全景方面加強建構，例如「哥哥怎麼幫忙你？」、「你和哥哥如何合作？」、「你和哥哥成功的把鞋子拿下來以後，哥哥那時有什麼表情？你有什麼表情？說了什麼？」、「你和哥哥合作的聰明表現代表什麼？」、「如果哥哥聽到你說他這星期很棒，你猜哥哥會有什麼表情？」等等（小予-B-7）。

在會談結束前，我邀請小予將上一次會談中做的遙控器當場送給哥哥，請小予的哥哥當聽眾，小予教哥哥如何使用送給他的遙控器。進行遙控器消息的傳播能讓小予的新想法和新意義流傳給她身邊的重要他人，另類知識的行動與意識全景便能得到存續與加強。

Co：你上禮拜有做一個遙控器給哥哥。老師請哥哥進來，你可以教哥哥怎麼使用遙控器，什麼時候，哥哥可以按遙控器？怎麼按？

（請哥哥進來）

C1：生氣的時候可以用！

Co：朔朔！上星期妹妹做一個遙控器給你，現在妹妹要告訴你遙控器要怎麼用？

C1：對準別人...看到別人在生氣，自己生氣起來，就按遙控器。

...

Co：所以生氣的時候可以用遙控器。頑皮鬼來的時候可以用嗎？

C1：嗯！（點頭）

Co：那按遙控器是不是聰明的表現？

C1：非常聰明。

Co：那什麼是不聰明的表現？

C1：沒有用遙控器。（小予-F-7）

（八）珍珠美人魚獎狀（第八次晤談）

在最後一次的晤談裡，進入助人工作的尾聲前，我把與小予的工作重點放在另類故事的強化以及會談重點的回顧，並運用證書進行發行新聞的工作，在工作前整理了可用的視框資源有「手足合作的閃亮時刻的加強建構」、「小予讚美哥哥經驗的延伸」、「聰明特質消息傳播的演練」、「遙控兇巴巴的行動與意識全景的建構」（小予-A-8）。

在會談的開頭，我協助小予持續延伸手足合作閃亮時刻的敘事，進行新故事行動全景和意識全景的建構。我運用問句詢問小予和哥哥合作時的感覺以及當時哥哥的表現和狀態，小予同意與哥哥合作這件事的感覺很好，覺察到當時的哥哥是有幫忙想辦法的、哥哥心情是開心的！

小予在會談的一開始對在黑板上畫畫顯得興味很濃，因此接觸到「欣賞他人」的工作議題時，我就順勢讓我們的工作在黑板上進行。持續對美好時刻進行追蹤，小予覺察到當自己讚美哥哥時，哥哥是微笑開心的！接著我請小予塗鴉，經由這個過程指出並強化「被讚美」感覺，以及進行「被讚美」感覺意識全景的建構。小予形容當自己被讚美的時候是很開心的，也同意被讚美時會覺得自己是聰明的！最後我也幫小予整理了「小予你和哥哥一樣，被人讚美的時候都超級開心」來促進「哥哥也有需要人讚美他、欣賞他的需要」等意識上的洞察。

我和小予也一起做了聰明貼紙分流活動聰明事蹟的總整理，當中我們回顧了如何運用「遙控器」力量對付搗蛋鬼卡拉巫和雞腿卡拉布，小予述說拿著遙控器對著自己按就可以打敗搗蛋鬼卡拉巫和雞腿卡拉布。

Co：你說說自己做了那些聰明的事？

C1：我會自己刷牙，貼一個、拿籃子，貼一個、洗澡，貼兩個、幫媽媽做家事、洗車一點點，貼兩個。...跟哥哥互相幫忙，一起幫忙媽媽擦地板！

Co：你還有許多聰明的事情喔！你之前很容易生

氣，後來你想到一個方法，我就幫你貼了聰明貼紙。

C1：遙控器啊！

Co：你記得搗蛋你的搗蛋鬼是誰？

C1：有啊！

Co：你的是卡拉巫，你還成功的對付她。你還有幫忙哥哥對付哥哥的搗蛋鬼。如果下次搗蛋又來搗蛋，讓你很容易生氣、兇巴巴的，你怎麼辦？

C1：用遙控器按，對著自己按！那卡拉巫就死了。

Co：按完以後會有什麼不一樣？

C1：你就可以打敗雞腿卡拉布，打敗卡拉布！（小予-F-8）

當我知道小予非常喜愛卡通「珍珠美人魚」時，我有了以她所崇拜的卡通人物進行聰明特質認同性建構的想法。以「珍珠美人魚獎狀」的認可做為聰明貼紙表活動消息傳播的方法，一方面小予的聰明特質有了被重要他人見證的機會，對於小予另類故事的行動全景與意識全景的建構有了強化的儀式作用。我當著媽媽的面送給小予獎狀，並與她一起讀出獎狀上的文字「○○○小朋友成功的成為一個超級聰明的小公主！她幫自己和哥哥打敗了搗蛋鬼，這張獎狀證明了她聰明又有耐心的表現」。

故事將進入尾聲，到了說再見的時候！我和小予、媽媽、哥哥和老師從問題故事走到另類故事，自不同情節的解構與建構中往返工作。與孩子的工作讓我深深體驗什麼是「全然的聆聽」、什麼是「全然的進入」，因為與孩子接觸，從她/他們身上，我經歷了一趟全然開放經驗與心智的深刻之旅。卡拉姬、卡拉巫與雞腿卡拉布的辯論比賽仍可能隨時在小朋友的生命裡上演；good me 與 bad me 也常在我每日的生活裡不斷對話鬥智，而幸運的是，我們都知道當「議題」來敲門時，我們都學會拿出屬於自己的遙控器，選擇自己想要的頻道（小予-C-8）。

討論與省思

一、來自敘事治療助人工作者的部份

（一）俯視兒童與成人角色

在對邊緣文化或因年齡、性別、種族而相對弱勢的族群進行助人工作時，敘事治療對於治療者自身在文化、背景與生命經驗進行覺察，透過覺察而有意識的知道這些事情在諮商場域的角色和定位，並適度的掌握它們的影響力(Epston, 1993)。本個案研究以兒童為對象，試圖在成人的視角與兒童觀點所造成的焦灼，包含在權力關係立足點上的不同、角色位置的差異等進行覺察與影響力的探索。與兒童工作的前後，經由對話來進行反思，例如：「助人工作者是否會不自覺的以成人經驗提出意見？」、「是否不自覺的低估了兒童的敘事？」。在探訪問題故事的過程，特別是面對小予母親和老師等成人觀點的敘說，助人工作者需要更多的檢視這些成人敘說所代表的權力地位、在諮商現場的影響力以及如何影響小予的生活等等。成人觀點的敘說對小予來說可能是限制、也可能是滋養，判斷的根據在於這些敘說所帶來的影響力是屬於「開啓小予另類故事的空間」還是「縮小另類故事的可能性」。將所有成人觀點，不論是來自治療師還是個案的重要他人，將這些觀點先置入括號(bracketing)、平等每個括號代表的權力與力量、而後檢視其影響力與運作方式，這樣的過程可以協助釐清諮商歷程中兒童與成人角色可能造成的焦灼和不自覺的高估或忽略。

（二）助人工作的擴展與連貫來自諮商前、後的視框資料收集

無論是在諮商前視框資料的收集或是諮商後新理解視框的收集，視框資料都是諮商工作的主要資源。在實務工作中進行研究，行動是來自於對情境視框的設定，研究者相當重視對問題的重新框定(Donald, 1983)。個案研究法需要透過多種管道蒐集資料，並把所有資料匯合

在一起進行交叉分析(Yin, 1984)。在與小予的會談歷程中，諮商前與諮商後視框資源的蒐集、重新框定與交叉分析的工作方法，加強了助人工作歷程的擴展與連貫。對助人工作者來說，在助人工作前所搜集的視框資源成為和個案在當次工作時各式可能的敘事材料；而助人工作後針對諮商歷程進行的視框資源蒐集則成為與兒童敘事工作學習的過程，也推進了下次助人工作前視框資源的蒐集。因此，在敘事治療實務裡，環環相扣的視框資源收集的品質決定了助人工作的成效與會談品質。身為敘事助人工作者，視框資料的收集是助人歷程中的重要養份，視框資源的內容大大影響了個案另類故事的腳本結構，當故事的腳本愈是多元觀點、並經過交叉分析檢視，發展另類故事的潛力就愈大。本研究嘗試在會談前蒐集不同來源的視框資源，不同來源的資源則依實際會談情境、敘事脈絡、其他重要他人與研究者一同合作的可能性，來決定「是否使用」這些預先蒐集的各種視框資源，以及其「使用的範圍」及「使用方法」。因此，有些資源會被採用，有些則被擱置。

二、來自兒童個案的部份

(一)「外化」走到「內化」的助人歷程

「外化」(externalize)是敘事治療的核心精神，也是個案之所以可以解構問題故事及建構希望故事的最重要轉捩點。「外化對話」是由助人工作者與當事人共同解構內化論述的過程，它並非只是各式問句技術，更是具有反思論述的態度和社會建構精神(Epston, 1993)。在外化對話的過程中，問題被視為一個個別的實體，存在於人或關係之外。在本個案研究的歷程，成功的將問題「外化」而後進行數次的「偏好的選擇」是開啓希望故事的重要指標。外化而後重新進行選擇的步驟使厚重的問題故事情節被修正並進行改寫。在這八次的會談工作中，一直在進行的便是決定要外化哪些搗蛋的、搞破壞的無助信念或行動。在歷程中，小予也不斷的展現許多優秀的、有益的、快樂的、富

正義感的優勢特質，小予自己外化出來的假想人物「卡拉姬」，即是小予生命中優勢特質的代表。在第四次會談中，小予有一項重要任務，她需要透過「聰明貼紙表」的活動來行動證明自己是認同於所選擇的特質、自己與所選擇的特質是一致的。整個認同的歷程幫助小予「內化」優勢特質，因著優勢特質被內化，在後來的會談歷程，小予可以直接讓自己挺身而出與搗蛋鬼周旋而不需要借助「卡拉姬」的幫忙。敘事治療著重「外化」，對不經檢證而被個案內化的論述進行解構，本研究者在實務的運用過程發現，不是所有的外化對象都一定是個案的敵人，經過檢證的、經過選擇的那些被個案所認同的特質、信念或是行動，內化論述的過程反而可以讓個案的內在力量更強壯、希望故事變得更厚實。

(二) 兒童式的語言節奏感與連續性的掌握

在前述對「俯視兒童與成人角色」的討論中談到兒童與成人在語言形式和內容的差異。許多從事敘事治療的工作者也談到了一個後現代取向的治療師，所應該進行的自我檢核在於「治療師有責任對於複雜精細的各種形式和特色的表達具有一定的敏感度和靈活反應」，它們是重要的治療工具(Flemona, Green, & Rambo, 1996)。兒童不若成人，能使用大量邏輯性、連貫性強的語言，在本研究者與兒童工作的實務經驗裡，體會到兒童語言的特質與兒童的天性與喜好，例如隨時隨地變動的想像、快速跳躍而天馬行空的思緒、記得快忘得也快的記憶特質、好塗鴉、喜愛發表、聆聽故事等等。這些在兒童身上的特別之處在與小予的工作中有了精采的發揮展現，當然也常考驗著助人工作者的理解能力與速度。兒童語言除了具有快速的節奏特色外，兒童敘事的內容與成人具層次與邏輯性強的敘說不同。因此，和小朋友工作時，助人工作者的心理準備是相當重要的，有些童言童語雖然難以立即理解，但在工作的當下，助人工作者無條件的同理態度是有效與孩子交流的關鍵。為避免成人的視角限制兒童表達的

自由度，不論何時、不論是否聽得懂兒童正在述說著什麼，都願意用鼓勵與欣賞的表情姿態去與兒童互動，如果捉摸不到兒童的敘事內容，助人工作者都以好奇的口吻請兒童向助人工作者解釋或反過來由助人工作者陳述給兒童聽，以確定所理解的和兒童所表達的是否吻合。兒童在會談中的閃亮時刻常因思緒跑得快而稍縱即逝，所以在與小予的工作中，隨時保持敏銳與注意線索的關聯性，留意這些重要的時刻並進行會談內容前後的整合與歸納。將一閃而過的閃亮時刻放大，屬於小予另類故事情節會因為助人工作者的強調、整理與協助她憶起先前已發展的另類情節而有了穩定的根基與後續發展。

（三）「想像角色」在兒童世界的地位

在論及兒童與想像的關係時，有些實務工作者認為想像可以為兒童帶來驚人的資源，也可能會引發恐怖，治療師與兒童個案的工作任務在於使用創意讓兒童在想像世界中富有主導權（黃孟嬌譯，2005）。「卡拉姬」、「卡拉巫」、「雞腿卡拉布」組成了小予敘事世界重要的想像角色，代表「智者」、「誘惑者」、「搗蛋者」三種類型。小予賦予了這些假想人物不同的個性，對不同的假想人物也有不同的反應。例如「卡拉姬」是小予心中美好的想像角色，「卡拉姬」俏皮的陪伴小予面對害怕和挫折並教小予使用「遙控器」來控制問題。「卡拉巫」則是反派角色，這位搗蛋的巫婆會慫恿小予去做某些事，小予知道自己是如何受她的影響，後來也發展出使用遙控器來做為抵抗的巫婆誘惑的策略。假想人物中的「雞腿卡拉布」則是小予最頭痛的一號人物，是跟在哥哥身邊的搗蛋鬼，在協助小予徹底外化「雞腿卡拉布」的過程上花了很多的力氣，小予在內化與外化的選擇間來來回回，最後小予決定用自己的聰明優勢來幫助哥哥對付「雞腿卡拉布」，並理解哥哥有時沒有辦法抗拒搗蛋鬼的誘惑而跟著頑皮起來的頭痛時刻。助人工作者在陪伴小予處理想像角色的歷程中，共同探索想像角色的性情樣貌、

最常出現的情境、想像角色如何表現、自己又如何應對等等，這些一連串「知己知彼」來回對話的過程，是小予學習如何拿回主導權的關鍵歷程。小予可以決定自己要向誰認同、向誰生氣、向誰說不，假想人物開啓並貫串了另類故事的情節發展，在小予世界裡展現兒童最具創意性與可塑性的敘事價值。

（四）表達性藝術活動開啟與孩子的敘事對話

為了要擴展實現願望的行為功能至較寬廣的外化敘事，將非口語表達，即整合表達性藝術活動的方式納入治療歷程是需要嘗試的（Estrella, 2005）。在本個案研究的緒論部份已提及表達性藝術活動在兒童敘事治療的會談中扮演了重要的角色。與小予的工作歷程中，本研究嘗試擴展除了運用表達性藝術活動做為外化的途徑外，表達性藝術還可以在什麼樣的時機情境下幫助小予。本研究發現小予在一些情境下，運用了表達性藝術活動的途徑來擴展實現願望的行為。例如，當小予想要找力量來控制問題時，她製做了一把遙控器來增強自己控制問題的力量，助人工作者陪伴小予探索使用遙控器的時機和可能的效果。使用遙控器的時刻，小予發展出與問題情節不同的閃亮時刻與獨特結果。在會談歷程的終結期，助人工作者向小予提議製做屬於自己的圖畫書，意圖在於透過自由的塗鴉歷程，讓小予展現解構問題故事和建構另類故事的結果，並再次向小予確認對於故事的情節發展與結果，小予自己滿意嗎？圖畫書的製作也幫助了助人工作者進一步了解小予在此時此刻的狀況，並針對她在介紹故事的過程中，厚實屬於另類故事的新描述、新視野以及新的感受。

（五）後效強化概念融入行動與意義全景的建構

賦予事件的意義決定了個人的行為是敘事治療的重要觀念。當個人將意義表達實現出來的時候，就會再次經驗、活出、創造、建構出屬於自己的文化，一個有別於主流故事的文化（Trand, 1997）。這種實現不是去表達過去原本就存在的主流價值，而是透過新意義的選擇與

新內涵的清楚定義，在生活中實現出新意義、新內涵。當意義內涵被活出來、行動出來的同時，新意義、新內涵會再一次被建構、被支持與證明。與兒童相處的歷程裡，孩子對於抽象的概念，例如「意義」、「象徵」、「精神」等用語的難以理解，小朋友的直覺在於「這件事」、「這樣的表現」對小朋友自己而言是「快樂」或「不快樂」的具體感受。因此，在與小朋友工作的敘事治療當中，意義的表達是困難的，這也很容易提高助人工作中建構意識全景的困難度。在助人工作的歷程中，爲了協助兒童將會談中的敘事實踐出來並且營造小朋友從意義走到實踐的機會與氣氛，與小朋友的工作中放入的行爲主義的後效強化概念。由小朋友自己區別、定義「某些表現」、「某件事」的「快樂」或「不快樂」的具體感受，鼓勵小朋友用貼紙表的方式來進行「快樂行爲」的正增強與正向特質的內化，由孩子自己和孩子的重要他人來進行自我的主動增強或被他人增強。經由這個歷程讓小朋友實踐出他/她自己在會談中所選擇的意義、所定義的內涵，小朋友的意義實踐因貼紙表這一類的具體形式而被記錄下來，孩子很清楚自己所選擇的另類故事的具體意義是什麼，而且這個新意義因行動的實踐而受到激勵與肯定。

三、本個案研究的限制

（一）研究者多重身份的影響

在整個論文進行的過程中，我發覺自己同時具有多種身份，從學校教師、訪談者、助人工作者到研究員，這幾個角色無可避免的在某些時刻重疊碰撞，並經歷無數次的進出轉換。我試著評估這樣的角色重疊所造成的影響。例如在進行問題故事訪談時，被訪談的對象已經知道我同時也是助人工作者，因此受訪對象對我會有「想獲得尋求解決方法」的期望，此時「誰是真正的受訪者」的情況便會出現，因此，我盡量在進行訪談之前向受訪者解釋清楚在訪談時彼此的角色定位，但以上狀況仍會在某些訪談時刻發生。另外，以助人實務工作做爲研

究的主題時所遭逢到的限制就是，有時我會清楚知道某些研究步驟需要充份蒐集個案在工作現場的作品或資料，但爲了避免造成工作現場我和個案的分心，我會選擇把資料的蒐集擺一邊，而將助人現場的流暢與自然的工作氣氛列爲首要，而在研究上會有的犧牲就是有些研究結果與資料呈現的完整程度會減少。至於在學校教師與敘事助人工作身份的重疊，我藉由上述的自我腦內革命與觀內沈澱來進行自我的檢核與解構。

（二）在場的研究反身性互動

因爲敘事治療的研究活動大大的牽涉了所有參與研究者真實的生命經驗，當然被研究者也有可能選擇性的遮掩一些不利於其處境的現象，尤其是一個家庭中，成人與兒童權力關係相當懸殊時，同樣是我的研究對象，但其敘說的地位就已經不同。研究參與者可能會一方面與研究者分享自己的各種生活經驗，一方面也不自覺的使用這樣的研究活動來衍生某種有利的條件並覆蓋掉一些不足爲外人道的經驗與事實。因此，在實務或研究過程中，如果這樣的反身性互動所造成的效應如同自驗預言般可以使敘事助人工作得到革新或進展，是所樂見的狀況。另一方面，如果參與研究者的反身性互動可能會對助人工作造成負面的影響時，本研究則會對某些研究活動是否要繼續而有新的考慮和計畫。

（三）個案研究中多元證據鍊的強化

回顧本個案研究歷程，可以看到兒童個案許多的改變，例如問題故事的成功外化、抵抗問題故事所發揮的創意與力量、正向特質的認同與內化。這些都只是來自於個案本身的一些回饋，而其他來源的回饋是較少的。本個案研究在初次會談前與個案重要他人進行訪談及視框資源分析，在會談中與重要他人的合作並記錄其回饋，以及在每次會談後進行各種視框資源的分析。但不足的是在與兒童個案會談結束後，並無安排與個案的重要他人進行會談效果的訪談，以更多獲取其他來源的回饋，此爲本

個案研究在多元證據鍊的蒐集可以強化的部份。

伍、總結與建議

當大人與小孩相遇，將成人觀點置入括號、掌握兒童語言的節奏感與連續性、運用表達性藝術活動、重視兒童世界裡的想像角色及後效強化概念的融入等方法與途徑，來開啓兒童與成人交流的可能性。在與小予的敘事工作中，助人工作者和小予所鬆綁的便是問題故事的舊視框，經由外化、和無數次的偏好的選擇，小予有了重新做選擇的空間。在這八次的工作中，小予和助人工作者其實在進行的便是決定要外化哪些搗蛋的、搞破壞的無助益信念行動，並將某些優秀的、有益的、快樂的視框內化在小予自己的生活中。在敘事助人工作裡，助人工作者一開始對「由問題故事所形成的視框」，其彈性變動的態度決定了往後與個案的工作裡，問題故事可能被鬆動程度以及另類故事變得彈性的可能性。因為沒有所謂的「固定」或「應該」，小予的另類故事才得以不同。

小予是個擅於口語表達的兒童，因此在運用各式方法來開展對話，對助人工作者與小予而言都不算困難。但對正在經歷特定語言表達障礙或來自其他特別的、不同背景故事的孩子，在敘事工作的擴展上更有其挑戰性，例如正經歷情緒嚴重困擾的兒童、注意力無法專注的小朋友或受身體疾病所苦的孩童，如何用敘事來陪伴他／她們，本土性經驗的擴展是一塊很值得耕耘的新園地。另外由於場地與硬體設備的限制，表達性藝術的媒材大多只能限於助人工作者能攜帶至現場的媒材，如紙張、著色用具、黏土、布偶等等輕便的用具材料。如果兒童敘事助人工作的環境是具備像遊戲治療室的設備，方便於孩子角色扮演或運用操作性玩具做對話、運用這些遊戲治療的設備來引發、擴展孩子的敘事，相信這樣的嘗試會是個相當具創造性與開展性的新歷程。

（本論文係東華大學諮商與臨床心理學研究所之碩士論文的部份內容，在林美珠教授指導下完成）

收稿日期：99.4.5

稿件通過日期：99.8.25

參考文獻

- 王子欣（2004）。暴食症與厭食症女性在敘事治療的解構與改寫。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 古文彥（2004）。一個隔代教養的國中生在敘事治療歷程中對問題故事的解構及建構。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 林秀瑛（2006）。母職挫折故事在敘事取向成長團體中的解構與重寫。國立臺南大學教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 林穎萱（2004）。建構有自信的生命故事——一位父母離異青少年改寫生命故事的歷程。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 周志建（2001）。敘事治療的理解與實踐——以一個諮商個案為例之敘說研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北。
- 洪瑩慧（2006）。鑲嵌憂鬱的身體敘說：一位中年喪偶女性與舞蹈治療的交會。台北市立體育學院舞蹈學系碩士論文，未出版，台北。
- 黃孟嬌譯（2005）。兒童敘事治療——嚴重問題的遊戲取向。台北：張老師文化。Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*.
- 黃慧森（2006）。共許生涯願景——高中生敘事取向生涯探索團體的故事。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。
- 張曉佩（2003）。敘事治療對非行少年生命故事的解構與重構。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，南投。
- 陳怡靜（2004）。一個愛上網者對網路成癮問題故事之解構與重寫。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 楊雅琪（2004）。一個拒絕上學的國中生在敘事治療歷程中對問題故事的解構及建構。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。
- 蕭文（2004）。個案為什麼沒有按照劇本演出——後現代思考與諮商典範的轉移。輔導季刊，3，1-5。
- Buckman, R., & Reese, A. (1999). Therapeutic loving: Opening space for children and their families. *Journal of Systemic Therapies*, 18(2), 5-19.
- Cockle, S. (1994). Healing through art: The self-portrait technique. *International Journal of Play Therapy*, 3(1), 37-55.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donald, A. S. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Epston, D. (1993). *Internalizing discourses versus externalizing discourses*. New York, NY: Gilligan.
- Emberley, E. (1992). *Go away, big green monster*. New York, NY: Little, Brown and Company Time Warner Book Group.
- Estrella, K. (2005). Expressive therapy: An integrated arts approach. In C. A. Malchiodi(Eds.), *Expressive therapies* (pp. 183-209). New York, NY: Guilford.
- Flemona, D. G., Green, S. K., & Rambo, A. H. (1996). Evaluating therapist's practice in a postmodern world: Discussion and scheme. *Family Process*, 35, 43-56.
- Freeman, J. & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York, NY: Norton.
- Hanney, L., & Kozłowska, K. (2002). Healing traumatized children: Creating illustrated storybooks in family therapy. *Family Process*, 41(1), 37-65.
- Kozłowska, K., & Hanney, L. (2001). An art therapy group for children traumatized parental violence and separation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6(1), 49-78.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. Thousand Oaks, CA: Jossey-Bass.
- Novy, C. (2003). Drama therapy with pre-adolescents: A narrative perspective. *Arts in Psychotherapy*, 30(4), 201-207.
- Riley, S. (1997). Social constructivism: The narrative approach and clinical art therapy. *Art Therapy*, 14(4), 282-284.
- Seymour, F. W., & Epston, D. (1989). An approach to childhood stealing with evaluation of 45 cases. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 10(3), 137-143.
- Stacey, K., & Loftson, C. (1995). Children should be seen and not heard? Questioning the unquestioned. *Journal of Systemic Therapies*, 14(4), 16-31.
- Trand, P. S. (1997). Toward a developmentally informed narrative therapy. *Family Process*, 36, 325-339.
- Webb, N. B. (2003). Play and expressive therapies to help bereaved children: Individual, family, and group treatment. *Smith College Studies in Social Work*, 73(3), 405-422.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

A Case Study of Narrative Therapy with Children

Wang, Shih-Yun Lin, Meei-Ju

Abstract

This research employed the case study method on a child subject, Yu. The researcher recorded and analyzed her problem-saturated story and resources from the frames during the narrative therapy process. The changes throughout the development of her alternative story were also studied. The interviews with Yu's mother, kindergarten teacher, elder brother and Yu herself about her problem-saturated story revealed different views about how the problem-saturated story worked out in Yu's life. Multiple resources from the frames were also obtained by understanding and reflecting over the problem-saturated story. The researcher used the resources from the frames and accompanied Yu to enter the process of deconstructing the problem-saturated story and constructing the alternative story. The reconstruction of Yu's alternative story comprised eight chapters, namely "A Brand New You," "The Debut of Kalagi and Kalawu," "Kalawu's Tricks," "Here Comes the Troublemaker-Drumstick Kalabu," "A Game to Collect Intelligence," "I am a Writer," "I Fought off the Troublemaker," and "Pearl Mermaid's Award." The thick description of Yu's changes, growth and the entire helping process was presented during these eight sessions of the working process.

Keywords: children, narrative therapy, case study

Wang, Shih-Yun Section of Counseling, Ming-Yi Elementary School in Hualien city
(wangshihyun@gmail.com)

Lin, Meei-Ju Department of Counseling and Clinical Psychology, National Dong Hwa University