

一个为拒绝上学的学生及其父母而举办的叙事导向多家庭小组

作者：刘玉琼

刘博士是香港中文大学社会工作学系的荣休专业顾问，现为兼任讲师，拥有丰富的家庭社会工作培训及临床督导经验。她的研究领域包括：拒绝上学学生的家庭介入、离婚后的家庭与父母于离婚后的子女共同教养、跨境生活家庭、工作与家庭的互动、家庭政策及家庭影响分析。

如需联络刘玉琼博士，可致函香港新界沙田香港中文大学社会工作学系，或电邮至：

yklau@cuhk.edu.hk。

摘要

在华人文化中，教育以及父母对子女行为的管教责任被高度重视，在此文化脉络下，拒学行为不仅被视为学生个人的问题或能力缺失，更常被理解为父母教养失败的表现。质性研究指出，拒绝上学的学生往往对学校所推崇的精英主义意识形态持批判态度，而成为「流亡者」，这些学生及其父母都需要一个能够发声、表达批判观点的空间。

本文介绍一项以叙事取向的多家庭小组实践，参与者包括拒绝上学的学生及其父母，并以 Michael White 与 David Epston 所发展的「咨询你的顾问」(Consulting your consultants) 理念为指导。在小组中，故事的讲述 (Telling) 与重述 (Retelling) 成为一种赋权的历程，使参与家庭得以重新理解自身经验。小组历程中亦观察到文化上的张力：华人文化强调谦逊与低调，而西方文化则倾向自我肯定。进一步的观察显示，直接的赞美或抽象而宏大的称赞语言，在华人文化中常遭到抗拒；相对地，透过生命故事所引发的共鸣式间接欣赏，则在东西方文化中皆较易被接受。

关键词：多家庭小组、叙事治疗、咨询你的顾问、拒绝上学的学生、香港的华人家庭

此為英文原文的翻譯稿，原文的資料如下：

Lau, Y. K. (2011). A narrative oriented multiple-family group with students who refuse to attend school and their parents. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2011 (4): 46-57.

香港教育的文化脉络

华人文化高度重视教育与及人们的勤奋努力（Salili & Lai, 2003），教育被视为最有效的社会化途径，透过教育，儿童学习如何适应社会大众的期望（Cheng, 1998）。教育不仅被认为对品格塑造至关重要，更被视为向上流动与社会成就的最重要途径（Lee, 1996; Salili & Lai, 2003）。在香港，家长与教师对学生抱有高度期望，并设立高标准的学业要求。一项比较研究发现，香港学生的学习时间显著多于加拿大学生，但他们的焦虑程度更高、自我效能感较低，且成绩也较低（Salili, Lai & Leung, 2004）。另一项较新的研究指出，香港学生承受着高度的学业压力，而这种压力进一步加剧了学生的焦虑水平（Leung, Yeung & Wong, 2010）。

先前的研究一致发现，华人学生的成就动机与孝道以及希望取悦家庭的愿望呈正相关（Yu, 1974; Salili, 1994; Tao & Hong, 2000）。华人教养方式强调父母在培养与管教孩子适当行为方面的责任，包括定时上学和良好的学业表现。在这些文化强调之下，孩子拒绝上学的行为在香港通常会引发家庭危机（Lau, 2009）。

香港对拒绝上学学生的主流论述与介入模式

在香港，最常被采用来描述拒绝上学学生的术语包括「拒学」(school refusals)、「辍学」(school dropouts) 以及「恐学」(school phobia)（Chu, 1989; Education Commission, 2001; Hong Kong Council of Social Service, 1970; 罗致光, 1990; Tam, 2005）。这些术语带有病理化的假设，认为这些学生要么是心理功能失调，要么是行为偏差的社会越轨者。由于文化上强调父母在培养与管教孩子适当行为方面的责任，当学生未能遵守学校的规范时，父母便会因教养上的纵容而受到指责。在教师、社工及其他相关助人专业中，普遍存在一种「责怪父母」的态度（Lau, Tsang & Kwok, 2007; Lau, 2011）。换言之，拒学行为不仅被视为学生的个人失败，也被视为父母的失败。

对现有针对拒绝上学学生的介入方法进行批判性回顾后发现，主导的模式是以个人为中心的介入取向（Lau, Tsang & Kwok, 2007; Lau, 2009），所有介入措施皆集中于促使学生恢复定时上学，或促使父母将孩子拉回学校。除了警告与威吓的手段外，介入方式还包括认知行为治疗与父母效能训练；这两者皆旨在改善学生与父母在认知与技能上的不足。一位母亲在描述这些介入时说：「他们让我觉得问题出在我身上。（我儿子拒绝见助人专业人士）是我必须学习沟通……去见社工……学习放松。我越来越困惑，现在只觉得这是我的问题。我这些日子感到非常矛盾与痛苦」（Lau, 2011, 第 40 页）。这些介入方法将问题视为个人

问题，因而有将问题个人化的风险，却忽略了拒学行为在社会建构过程中所涉及的阶级、意识形态与结构性议题。

以叙事取向理解与介入拒学学生家庭

叙事取向中的「个人失败」(Addressing personal failure) 概念提醒我们关注与个人失败并存的多重叙事、缝隙与反抗(White, 2004)。「个人失败是未能成为某种特定类型的人——根据当代文化规范所定义的『正常人』」(Hutton, 2008)。针对拒绝上学学生的质性研究发现，他们往往是对学校所推崇的精英主义意识形态持批判态度，而成为「流亡者」。然而，他们的观点常被贬抑为偏差，甚至在某些情况下被刻意噤声(Fine & Rosenberg, 1983; Smyth & Hattam, 2001)。为了让他们的声音与批判性观点有空间被听见，拒学学生「需要被理解为不是异常者，也不是放弃者」(Fine & Rosenberg, 1983, 第 270 页)。在与这些年轻人工作的过程中，焦点应放在青少年挑战权威的社会实践上——这种挑战源于他们对不公义的感知，或他们不愿顺从学校视为正当的社会关系与知识定义(Smyth & Hattam, 2001, 第 406 页)。

相对而言，对父母的挣扎与反抗关注甚少，事实上，父母往往是主动寻求协助的人，他们纵然在在求助过程中经历无助甚至压迫的情况下，仍持续为子女提供支持，因此他们也应该获得适切支援及拥有发声的空间。为回应学生与父母因拒学行为被病理化所导致的社会边缘化处境，以及香港普遍存在的「责怪父母」论述，有必要采取一种集体性且具赋权性的介入方式，一项以叙事治疗为理念的多家庭小组先导计划于 2010 年 8 月正式展开。

叙事取向的多家庭小组

多家庭小组 (multiple family group) 的定义如下：

这是一种审慎的心理社会介入方式，至少有两个或以上的家庭同时参与，在同一空间中与受过专业训练的治疗师共同进行全部或大部分的会谈。每个参与家庭应有至少两位家庭成员，且代表家庭中的至少两代人，并出席全部或大部分的会谈。会谈应明确聚焦于所有参与家庭共同关注的问题或困扰。这些核心问题应直接或间接涉及跨代互动。会谈亦应明示或暗示地强调家庭间互动的模式，并运用不同家庭之间基于年龄、性别、核心问题或家庭角色等相似性所形成的实际或潜在联盟。——(O'Shea & Phelps, 1985, 第 573 页)

多家庭小组鼓励家庭之间彼此发挥「治疗性」作用，而治疗师则尝试去中心化自身的角色（Asen & Scholz, 2011）。这种方式有助于减少家庭与治疗师之间的权力差异。此外，当多个家庭同时参与同一小组时，每位家庭成员都能从同代人中获得支持，并与有共同困扰的同伴交流（Cassano, 1989），这有助于平衡代际间的权力差异，并为父母与子女提供彼此倾听的机会（Mckay et al., 1995）。促进家庭内部及家庭之间的同辈或非同辈互动，是多家庭小组的主要焦点。

Asen（2002）说明了叙事取向如何扩展多家庭小组的焦点：

「……透过『外部见证人』的概念，个人与家庭的故事、关系与身份得以被丰富，因为他们聆听了其他家庭对这些故事的重述。这些外部见证人——即其他家庭——透过分享自身生活中的经验（这些经验是由焦点家庭的故事所触发），为个人与家庭的叙事资源增添内容。」（第13-14页）

Madigan 和 Epston（1995）提出的「关怀社群」（community of concern）概念亦被应用于多家庭小组，这个社群由处境相似的其他家庭、那些已经从问题影响中重建生活的资深家庭，以及家庭自身社交网络中的成员所组成（Rhodes、Gosbee、Madden & Brown, 2005）。换言之，叙事取向的多家庭小组不仅着重于促进家庭之间的互助互动、强化家庭内部的成长性互动模式，更聚焦于透过生命故事的交流来丰富参与者的生命叙事，建构更具赋权性的自我身份，并透过「关怀社群」的支持来持续巩固这些被赋权的身份。

在「咨询你的顾问」（consulting your consultants）（Epston & White, 1992；White & Epston, 1986）以及「共同研究」（co-research）（Epston, 1999）这些概念的指引下，我邀请那些已经从因子女拒绝上学所引发的家庭危机中重建生活的家庭成为我的「顾问」。在取得他们的书面同意后，他们的智慧与另类知识被记录于录像访谈中。他们亦同意将这些录像访谈及其内部知识作为资源，提供给处于类似处境的其他家庭参考。在他们的允许下，那些已经走过或正在经历危机的其他家庭也被邀请成为「外部见证人」（outsider witnesses）。以参与家庭为「顾问」的概念为基础，这些家庭亦被邀请透过持续回馈，共同参与小组形式与流程的规划与发展。

为了对我的工作进行严谨的反思，并最大程度提升我对自身价值观对小组影响的觉察，我邀请了一位就读于我课程、同时也是学校社工的学生担任共同带领者及我实务的外部见证人。她根据自己在小组中的亲身经验，对小组的运作过程及可改进的实务面向提供了宝贵的回馈。这段不断演进的实践历程，以及我在其中所学到的课题，将在第二、第三及第四次小组会谈中呈现。

第二节的小组过程描述

最先的两次会谈均由治疗师主持「咨询你的顾问」访谈作为开始，随后进行外部见证人与顾问家庭的重述分享。第二次会谈共有三个家庭参与。本次会谈中的顾问是19岁的积仁 (Jason) 和他的母亲美仪 (May)。另一个家庭成员包括16岁的女孩多丽 (Doris) 和她的母亲珍 (Jane)，两位父亲皆已过世。最后一个家庭是18岁的苏珊 (Susan)，以及她的父母费利 (Felix) 和提娜 (Tina)。苏珊(Susan)、费利 (Felix) 和提娜 (Tina) 是第一场会谈中的顾问受访者，多丽(Doris) 和珍(Jane)在当时仍由我提供治疗服务。为了简洁呈现会谈内容，本文将整合最具启发性的对话进行摘要。文中所使用的姓名皆为化名，以保障家庭的隐私。

咨询顾问访谈

在问候与简要介绍其他家庭之后，访谈以一个「导向性问题」(orientation question)开始 (Epston & White, 1992)：「如果有人正在经历你曾经有过的问题，根据你的理解，你会如何帮助他们？」积仁 (Jason) 建议由他的母亲先发表意见。美仪 (May) 表示，理解孩子拒绝上学背后的原因或意义极为重要，我们不应因孩子的行为而将其标签为「问题人物」或「坏孩子」，父母不应因孩子拒绝上学而放弃他们，而是应努力理解孩子的经验与观点。接着积仁 (Jason) 说，帮助当事人分辨是否存在具体障碍阻碍其上学，或所谓的障碍其实只是他/她决定不再上学的借口，这一点也非常重要。

从未思考过这种区分，我便问他，根据他的经验，人们为什么需要使用这些借口，以及他自己属于哪一类。他说：「在我们的社会里，拒绝上学是一种不可接受的行为。你必须为这种行为提供正当的借口。我决定离开学校，是因为我发现上学毫无意义。它无法满足我对学习和探索的渴望。老师们把我对课程以外主题的好奇心和提问视为无关紧要，完全忽略我提出讨论的邀请。我在学校里无法发声。我知道如果我明确宣布自己决定退学，人们会把我看作失败者。我不敢告诉我妈妈。」

「你知道自己会被视为失败者，那么是什么促使你下定决心离开学校？」我问道，对他抗拒主流成功定义的态度，以及这个决定背后的意图、目的或价值感到好奇。他说：「这不是一个孤立的决定，而是一个渐进的过程。我对学校的疏离感随着失望的累积而加深。我开始越来越频繁地缺课。在新学年开始时，我给自己和学校一个机会，看看是否能找到上学的意义。最终我选择退学，因为那种无意义感太强烈了。我宁愿被视为失败者，也不愿继续上学。我不在乎别人怎么标签我。我之所以被贴上这个标签，只是因为我的行为与众不同。我是少数。」

「你是如何形成这样的观点的？对一个年轻人来说，拥有这样的视角并不容易。」我问道，试图追溯他智慧的历程。「我读了很多书。」他回答。

依循「重写人生故事」(re-authoring)的实践，我接着问：「所以你停止了学校教育，但以自己的方式持续学习？你对学习的坚持反映出你是什么样的人吗？」他说：「我是个对学习充满好奇心和动力的人。此外，我相信犯错或遭遇失败是不可避免的，甚至是有价值的经验。错误让我们有机会成长和学习。我们必须接受它们，甚至去爱它们，而不是逃避。」「你的好奇心和面对失败的正面看法，在什么方面帮助了你？」「它给了我探索不同可能性的方向和勇气，离开原来的学校后，我报读了一门法语课程，因为我喜欢学习新事物，之后我修了很多计算机课程，并透过书籍和网络论坛发展了我的计算机工程知识，我在网上交了很多朋友，透过与他们的交流，我接触到不同的经验和观点，后来我在计算机工程领域找到了一份工作。」

我接着问了一个「独特可能性提问」(unique possibility question) (Epston & White, 1992)：「你有想过，你对学习和探索的渴望会把你带往哪里吗？」他回答：「我从之前的工作中了解到，社会要求人们拥有被认可的资格。我辞职了，因为我还没准备好去满足那些要求。我才 19 岁，我觉得自己还年轻，还有时间可以多探索。我只是想慢慢来，看看接下来我想走向哪里。凭着我的人生原则，我会持续自我学习。如果我发现拥有认可资格对我的生存是必要的，那么我可能有一天会安定下来并取得资格。不过，我也会探索是否存在其他的替代途径。」

听完积仁 (Jason) 的故事后，我转向美仪 (May)。「你是如何熬过一个拒绝上学的儿子的经历的？」我试图探索她在痛苦中的应对方式与内在力量。美仪 (May) 说，她一步一步地学会理解并接纳他。现在，她只是单纯地接纳他本来的样子。我透过「独特经历提问」(unique account questions) (White & Epston, 1986) 来追溯她所描述的这个突破历程，例如：「那么，是什么促成了这个突破？」美仪 (May) 说，一开始她无法接受积仁 (Jason) 的拒学行为。她每天早上叫醒他，试图逼他去上学。她希望积仁 (Jason) 能告诉她他不上学的原因。她所有帮助他上学和与他沟通的努力都以失败告终；他只是忽视她。她记得有一整年，她每天都带着失望和眼泪去上班。她觉得自己完全失败了。当我问她是什么社会期待让她觉得自己是失败者时，她说，社会有一种期待：一位成功的母亲应该有一个听话的孩子，并且能够帮助儿子解决问题。当我问她是如何与这种社会话语的负面影响保持距离时，她分享了她的智慧：对那些会强加主流期待的人选择性地透露情况，并选择真正理解和支持她的人作为倾诉对象。

我转向积仁 (Jason)，问他是否意识到母亲曾如此挣扎，积仁 (Jason) 说他知道，并生动地描述了他观察到母亲一步一步地改变对他的期待：从原本主流的高学业成就期待，转为最低限度的要求——只要能定期上学，不论成绩如何，最

后则是接纳他决定走向另一种人生目标与生活方式。美仪 (May)确认这是一个非常准确的观察。我问积仁 (Jason):「你对母亲的痛苦和挣扎非常敏感,那么你为什么选择对她充耳不闻呢?」积仁 (Jason)说,他选择不回应上学的问题。因为这是一个不可接受的选择,他确信如果他开口,他们一定会争吵。这样只会伤害彼此的关系,却无法解决问题。「你保持沉默,是因为你珍惜这段关系吗?」我问。「是的。」积仁 (Jason)回答。

结合叙事实践中的重述实践 (re-telling) 与系统介入中促进亲子互动的方法,我请美仪 (May) 向积仁 (Jason) 分享她对他叙述的回馈。她很高兴能了解积仁 (Jason) 的观点。她曾误解他的沉默与回避是「不听话」,这进一步加深了她的失败感。聚焦于独特结果,我问她是如何熬过这种误解所带来的影响,并逐渐接纳儿子非主流的选择。她透露,专注于儿子的长处而非他的问题,以及透过内在声音提醒自己:接纳儿子的特殊选择并不代表自己是失败者,这些都是有效的应对技巧。「这些应对技巧的基础是什么?」「是因为我非常重视我们的关系。」美仪 (May) 说。

为了评估这个独特结果对积仁 (Jason) 及其亲子关系的影响,我问积仁 (Jason):「你母亲最终的接纳对你的生活产生了什么改变?」积仁 (Jason) 说:「我感觉更轻松了,我不再需要担心母亲的情绪和悲伤,我可以专注于我认为重要的事情,我有了平静的空间去思考自己想要的人生方向。」依循重写人生故事 (retelling) 的实践,我问:「这些经历反映出你母亲是什么样的一位母亲?」「她接纳我,尽管这对她来说很困难。」「在你看来,从她的接纳中可以看出她是什么样的一位母亲?」「一位好母亲。」积仁 (Jason) 回答。我接着问美仪 (May):「这些原则反映出你是什么样的一位母亲?」她以谦逊的中国式方式给出了一个主流响应:「我觉得我只是个普通的母亲,做着普通的事;我没什么特别的。其实,我还可以做得更好。」

外部见证人的重述 (Retelling)

另外两个参与家庭向积仁 (Jason)和美仪 (May) 提出了回馈。珍(Jane)表示,她对美仪 (May) 和积仁 (Jason) 之间良好的沟通与彼此接纳印象深刻。她认为这非常有价值,因为她在处理多丽 (Doris) 的情绪时遇到了困难,多丽 (Doris) 的情绪总是会触发她自己的情绪,当她试图用语言和理性来安抚多丽 (Doris) 时,两人常常陷入一种情绪高涨的恶性循环。她从美仪 (May)和积仁 (Jason) 的经验中学到了包容与耐心。他们的经历让她想起一段独特的经验:当她克制自己不过度使用语言与理性时,多丽 (Doris) 反而能自己平静下来。

呼应母亲的分享,多丽 (Doris) 表达了她对美仪 (May) 和积仁 (Jason) 之间沟通模式的欣赏。由于她是一个非常胆小的女孩,逐步的引导帮助她能够表达

自己的想法。当被问到她最欣赏这种沟通模式的哪一个具体方面时，她用了这句话：「无声胜有声。」聚焦于个人共鸣，我问她这句话与她自身经验有何关联。她说，身边的人倾向用语言和训诫来教育她，这反而给她增加了压力，她害怕自己无法达到他们的期望而令他们失望，这种焦虑让她感到窒息，也让她更难从容地面对挑战。听完多丽 (Doris) 的分享后，珍 (Jane) 说：「我应该更信任她，少说一点。」多丽 (Doris) 也对积仁 (Jason) 关于接纳不可避免的失败，并从中学习的观点印象深刻。这让她对失败的焦虑减少了。她决定尽管可能会失败，也要勇敢地承担更多风险。

提娜 (Tina) 非常理解美仪 (May) 因积仁 (Jason) 拒绝上学而感到的悲伤，因为她也曾走过这段艰难的路。美仪 (May) 给提娜 (Tina) 的印象是一位宽容且能接纳的母亲。在提娜 (Tina) 看来，积仁 (Jason) 是一位特别的年轻人，他摆脱了社会价值对教育的规范性凝视，以及社会话语对个人失败的定义。她引用自己对苏珊 (Susan) 经历观察——苏珊 (Susan) 选择了一条不同于主流体制的道路——指出，做出特殊选择的人必须为随之而来的困难与挑战做好准备。

苏珊 (Susan) 说，美仪 (May) 是一位特别且伟大的母亲，她似乎对美仪 (May) 的谦逊感到不安，希望美仪 (May) 能有更多自我欣赏。她也很佩服积仁 (Jason)，因为他能活在主流意识形态的限制之外。透过积仁 (Jason) 的经历，她意识到自己仍然被文化中对教育的主流强调所束缚。积仁 (Jason) 的分享强化了她内在的声音：她最近在高级程度考试中的失败并不是个人失败，而是结构性问题——评估标准以及评估所聚焦的能力面向。

费利 (Felix) 是最后一位进行重述的人。他认为积仁 (Jason) 是一位具批判性且成熟的年轻人，但他觉得积仁 (Jason) 需要一位导师来引导他，以节省寻找合适方向的时间。在他的观察中，美仪 (May) 尚未真正接纳积仁 (Jason) 的特殊选择；她只是因为无法改变他而选择容忍。以一种传统男性的方式，他建议美仪 (May) 接纳积仁 (Jason)。察觉到美仪 (May) 和积仁 (Jason) 的不安，我以「双重聆听」(Double listening)的方式分享我对费利 (Felix) 建议的理解：他的建议是他对积仁 (Jason) 有信心的表达，他希望将这份信心分享给美仪 (May)，费利 (Felix) 同意这个替代性的诠释。

美仪(May) 和 积仁(Jason) 的重述

积仁 (Jason) 承认自己正是外部见证人所描述的那种类型的人，他喜欢成为一个活在社会价值规范性凝视之外的人。他理解，特殊的人生选择通常伴随着特殊的挑战与困难，而他已下定决心去面对这些挑战。美仪 (May) 对外部见证人的重述感到惊讶。这些重述让她对自己与积仁 (Jason) 的关系有了新的视角。尽管她仍然认为自己只是个普通的母亲，但她很高兴自己的经验对他人有所帮助。

她感谢费利 (Felix) 的关心，尽管她不同意他所说的「她并未真正接纳积仁 (Jason) 的特殊选择」这一评论。

是次会谈的反思与学习

是次会谈中出现了重要的实务与文化议题。在华人文化中，给予忠告与劝诫是表达关心最常见的方式，尤其是在传统家庭中担任家长角色的男性更是如此。另一项文化上的限制是华人文化中对男性气质的建构，男性必须坚强、刚毅，而不能表现情绪。情绪上的挣扎与痛苦被视为女性特质，也被视为软弱的象征。这些文化价值对费利 (Felix) 成为有效的外部见证人造成了极大的阻碍，他在重述时只是给予平淡的忠告，却未能连结到自身的痛苦与担忧。这样的重述变成了对美仪 (May) 的评论，而非支持。在传统的多家庭小组中，参与的家庭被鼓励提出建设性的批评与建议，作为家庭间互助的一种形式 (Asen, 2002)。在小组过程中，我意识到即使是出于善意的忠告，也可能带来危险，因为它会使接受忠告的人处于一种较低的位置。

在另一个极端，华人文化强调谦逊与低调，明确地表达自我欣赏可能会被视为「自夸」。有时，华人甚至会透过婉拒他人的赞赏与肯定来展现自己的谦逊。香港曾是英国殖民地逾百年，自 1970 年代起便成为一个国际都会，因此西方文化对其有深远影响。东方与西方文化在香港并存，但并未真正融合。两种文化的冲突在小组过程中有所呈现。苏姗 (Susan) 拥有强烈的西方信念，主张自信与自我肯定，她将美仪 (May) 的谦逊视为自我贬低，并表达了希望美仪 (May) 能够更多欣赏自己的愿望。

另一个重要议题是人们对顾问身份的“英雄式”叙述的期待。美仪 (May) 在接受积仁 (Jason) 选择另类人生路时所经历的挣扎，以及她在看待自己作为母亲的角色时所表现出的谦逊——认为自己仍可以做得更好——未能符合这种期待。费利 (Felix) 和苏姗 (Susan) 的回应告诉我，他们在第一次会谈中讲述了一个精彩但具有英雄色彩的故事。在加入这个小组之前，他们已经多次接受媒体采访，讲述自己的故事。在小组过程中，我意识到他们的“成功”使他们变成了具有压迫性的外部见证人，他们将自己的“成就”或经验作为他人的标准。在小组过程中，我发现，英雄式的身份叙述并不是解放性的，反而具有压迫性。除了将问题外化之外，将优点、才能和个人特质也进行外化，可能有助于降低形成全然英雄式身份的风险。

小组成员和共同带领者表示，小组过程过于结构化，访谈时间也太长，因为每次都有不止一位顾问。倾听过程非常耗费精力，他们建议小组过程应更具互动性，以提升所有参与者的投入感，他们希望能参与访谈的带领工作，以便能够直

接表达自己的关切，并向顾问学习。根据这一反馈，后续的会议中实施了经过调整的实践形式。

第三次会议

在第三次会议中，一户新的顾问家庭波比 (Bobby)、娜伦 (Lauren) 以及他们的两个女儿) 受邀参加“咨询你的顾问”访谈。同时，黛比 (Debby) ——一位单亲母亲，在上一节缺席——独自来到小组会议。黛比 (Debby) 非常需要支持和指导，因为学校要求她为女儿复学设定一个明确的期限。顾问家庭以及其他所有家庭都热情地回应了她的请求。在多家庭小组“以家庭为主导”的原则下，小组过程从访谈顾问家庭转变为协助所有参与家庭成为黛比 (Debby) 的顾问。借助他们在第二次会议中学到的经验，大家准备通过分享自己在类似危机或情境中的经验与应对方式来表达支持，而不是直接提供建议。当黛比 (Debby) 听到小组中的青少年一致分享他们认为与学校的挣扎是一段宝贵的人生经历时，她感到宽慰；他们并不后悔曾经拒绝上学，也不认为那段时间是浪费。

然而，在这次会议中，给予建议的模式仍然持续存在，尤其是在男性参与者之间。美仪 (May) 因这些直接的建议感到烦躁，便大胆地表达了自己的看法：以“这对我有效，所以对你也应该有效”的方式提出建议，对于正在受苦的人来说，可能听起来只是不切实际的口惠。我支持美仪 (May) 的观点，并从黛比 (Debby) 的回应中进一步强化了这观点。黛比 (Debby) 将所有建议视为支持和关心的表达，她对大家的支持表示感谢，并谈到自己需要思考这些应对方式在她情境中的适用性。她温和而真诚的回应，微妙地挑战了建议背后的确定性和绝对化思维。像费利 (Felix) 这样的参与者在会议后半段的发言方式变得不那么肯定和强势，尽管他仍然难以坦露自己的痛苦与挣扎。

第四次会议中调整后的“咨询你的顾问”访谈

是次会议的顾问是 18 岁的巴拉 (Barbara) 和她的母亲云莉 (Winnie)。共有五个家庭参与了此次会议，意识到外部见证人在访谈中需要更多的引导与准备，我在会议开始时向参与家庭发放了 Michael White (2007 年) 关于外部见证人的五项基本理解的中文打印资料。我结合上一节中建议式发言所带来的负面影响，以及生命经验分享所带来的赋权效果，向大家解释了这些理解，我还通过具体例子示范了如何将我们的复述与自身的生命经验和生命故事相连接。

在详细说明外部见证者应具备的基本理解之后，访谈正式开始。访谈向所有参与家庭开放，我也积极参与其中，当问题需要重新措辞或在进一步探索应对方式与智能的形成过程时提供协助。为了确保访谈过程符合伦理规范，并对顾问家

庭具有建设性而非造成伤害，我始终未脱离主持角色。黛比 (Debby)、美仪 (May)、积仁 (Jason) 和费利 (Felix) 是最积极的访谈者。在访谈初期，他们对巴拉 (Barbara) 在学校所遇到的困难表现出极大的好奇心。我通过提问引导问题的外化，绘制出该问题对巴拉 (Barbara)、云莉 (Winnie) 及整个家庭的影响图谱。这个问题对巴拉 (Barbara) 的自我价值造成了严重打击，并引发了深度抑郁。由于在应对问题的方式上存在分歧，它加剧了云莉 (Winnie) 与婆婆之间的紧张关系，婆媳关系的紧张使巴拉 (Barbara) 的父亲在帮助过程中陷入了困难且无效的角色，通过这些分化性策略 (divisive tactics)，这个问题阻碍了家庭形成一个团结一致的支持阵线。

在理解了云莉 (Winnie) 的困难和巴拉 (Barbara) 的痛苦之后，黛比 (Debby) 敏锐地指出，云莉 (Winnie) 在婆媳冲突中保护了巴拉 (Barbara)，并给予她自由去爱她的祖母。她真诚地说：“这对我来说不是一种简单的能力；虽然我在认知上知道这一点，但我发现很难真正做到。我的大家庭成员总是责怪我未能激励女儿复学。他们的责备让我非常烦躁。我有时会把怒气发泄在女儿身上。我很好奇你是如何发展出这种能力的？”云莉 (Winnie) 回答：“我觉得我是一个宽容的人。我只是不会太在意别人对我的评价。”我追溯这种能力的来源，问道：“这与你的生命经验有关吗？是谁教会你这种态度的？”她回答：“可能是我的父母。他们也是很随和的人。他们还告诉我，与别人比较和竞争是没有意义的。我们应该有自己的原则，并且要忠于自己的原则，负责任地生活。”我接着问：“忠于并负责任地遵循自己的原则，这种态度在你的生活中带来了什么帮助？”她说：“尽管生活中有各种困难，但它让我的生活更轻松、更快乐。”

在参与家庭和治疗师的共同带领下，访谈中重复了类似的逐步追溯解难知识和能力的过程。在学习了我之前的示范之后，黛比 (Debby) 和美仪 (May) 作为访谈者表现得非常出色。她们自发地提出了「独特经历提问」(unique account questions)，并跟进追溯历史的问题。例如，在见证云莉 (Winnie) 在与巴拉 (Barbara) 共同面对困难时展现出的坚持和投入后，她们问道：“这种坚持似乎有某种基础，它是什么？”对于巴拉 (Barbara)，她们进行了逐步探索，了解她如何从抑郁中重新找回生活。当巴拉 (Barbara) 说像早上能起床去慢跑这样的小成功极大地提升了她的精神，并逐渐积累成突破的能量时，她们提出了一个“更小的”步骤问题：“如果你前一晚再怎么下定决心，早上还是起不来怎么办？”巴拉 (Barbara) 说：“这种情况经常发生。我不断尝试，尝试，最终有一天我真的起床了。这提升了我的精神，然后在更短的时间内又迎来了另一个成功的日子，然后又有一个。不要因为孩子无法履行承诺就放弃他们，失望会把你拖入地狱，要保持希望。”我们都觉得这个解难方式充满智能和让人有盼望。

对于积仁 (Jason) 和费利 (Felix)，引导主要是为了帮助他们澄清自己问题背后的关切或经验。积仁 (Jason) 持续地好奇是什么信念，使巴拉 (Barbara) 在

多次尝试复学之间选择投身工作。巴拉 (Barbara) 表示，她之所以去工作，是因为她希望持续学习和成长，但她仍对重返校园感到犹豫，因此选择了工作。她认为工作与学习都能促进她的成长。当我将焦点转向积仁 (Jason) 自身的经验时，他透露自己在决定去工作时没有得到任何支持。所有人都告诉他应该继续学业，但他在巨大的外界压力下仍决定投身工作。如今，在工作多年之后，他发现学历证书并不是证明能力的唯一方式，他对自己的决定毫无遗憾。巴拉 (Barbara) 回应道：“是的，我觉得你的选择没问题。”这次澄清帮助积仁 (Jason) 重新确认了自己早期辍学并进入职场的决定。

对于费利 (Felix)，他的问题往往是为了验证假设，因为他强烈渴望获得确定性。例如，他不断询问巴拉 (Barbara) 拒学是否源于抑郁症或学校适应困难；又问如果 巴拉 (Barbara) 现在停止服药，是否可以预测她的问题会复发。尽管这些问题看似不太恰当，但它们帮助巴拉 (Barbara) 评估了自己对药物的依赖以及对自我能力的信心。她说：“我并不担心复发，虽然我不会在没有精神科医生指导的情况下停药。我在成熟度方面有了显著成长。现在我是一个更独立的人。这不仅仅是因为药物，更是因为我在这个过程中实现了个人成长。”

这个过程帮助费利 (Felix) 意识到自己的焦虑和困惑，因为巴拉 (Barbara) 服药所带来的积极效果挑战了他原本的信念——即精神治疗只会带来标签，而不会真正帮助年轻人。然而，他认为药物对巴拉 (Barbara) 是正确的选择，却与他拒绝苏珊 (Susan) 接受精神治疗的决定形成了对比。其他参与家庭，包括巴拉 (Barbara) 和云莉 (Winnie)，非常积极地给费利 (Felix) 作出重述：由于他的家庭已经从问题中重建新生，因此显而易见，他们做对了一些事情。苏珊 (Susan) 和 巴拉 (Barbara) 各自不同的解决方式和重建生活的路径表明，问题有许多可能的解决方案，讨论过程中也揭示了二元思维所带来的压迫性力量。

重述 (Re-telling)

作为整个过程中的积极倾听者，提娜 (Tina) 在会谈后半段主动承担了重述的角色，她对云莉 (Winnie) 在保护巴拉 (Barbara) 免受婆媳冲突所害的能力印象深刻。她在苏珊 (Susan) 出现拒学问题时也经历了类似的情境。云莉 (Winnie) 坚持忠于自己原则并负责任的态度，使她在未来面对类似情况时能获得额外的力量。美仪 (May) 感谢巴拉 (Barbara) 分享她对曾经卷入拒学问题并不后悔的感受，因积仁 (Jason) 也曾表达了类似的观点，但美仪 (May) 一开始难以完全相信他的说法，巴拉 (Barbara) 的分享增强了她对积仁 (Jason) 的信任。黛比 (Debby) 也参与了美仪 (May) 的重述，巴拉 (Barbara) 的分享跟上一节那位年轻人的分享形成了呼应，这减轻了黛比 (Debby) 因未能有效帮助女儿、努力不够而产生的内疚感。在他们分享之后，我借助“外化”的实践方法，阐释了规范性

意识形态对母职所施加的不切实际期望所带来的压力。我们讨论了这些影响如何体现在母亲们坚持不懈地帮助孩子，以及她们所承受的过度内疚感之中。

最后一部分是云莉 (Winnie) 和 巴拉 (Barbara) 的重述。她们都觉得这个过程令人鼓舞且富有收获，尤其是云莉 (Winnie)。通过意识到自己的经验对他人具有重要意义，云莉 (Winnie) 获得了更高的自我欣赏和自信。她乐于接受与她的生命故互相连结的重述，并未表现出拒绝他人表达欣赏的倾向。在本次会谈中，中西文化之间关于谦逊与自我肯定的差异并未造成任何问题。与美仪 (May) 一样，云莉 (Winnie) 是一位谦虚而低调的中国母亲，她并未明确表达自我欣赏，而是将自己的坚持视为一种普通而自然的人类特质。和之前的差别是在重述过程中就生命故事的互相连接有更好的推进，每一次重述都与重要的生命经验相连接，而这些经验是由顾问的讲述所激发的。在是次会谈中，直接的赞美或称赞被生命共鸣式的回应所取代，没有使用诸如“好”或“伟大”这类宏大或抽象的词语。因此，在中国文化中，真正受到抵触的是那些直接的、尤其是宏大抽象的赞美，而通过生命故事共鸣所表达的间接欣赏，则在东西方文化中都是被接受的。

结语

作为一位经验丰富的系统家庭治疗师和一位刚踏入叙事实践的新手，将叙事方法与多家庭小组结合的过程让我经历了一段密集的“去学习”与“重新学习”的历程。在小组不断发展的过程中，我犯了许多错误，也学到了很多。尽管过程艰辛，但它体现了我对拒绝上学的学生及其家庭福祉的深切承诺。在这个过程中，我开始批判性地反思并放弃了我最初采用的“拒学”(school refusal)这一术语 (Lau, Tsang & Kuck, 2007; Lau, 2011)。我有意识地从“拒学者”这一标签中抽离，转而使用“拒绝上学的年轻人”这一表述，以避免对年轻人身份的压迫性描述。这一转变与将这些学生视为“流亡者”的概念相呼应，参与的小组成员对学校中所推崇的精英主义意识形态持批判态度，以叙事为导向的多家庭小组记录了他们的经验，并赋予他们发声的权利，这个小组也记录了他们家庭的智慧与应对方式。这个小组是一种集体性的实践方式，使“人们通过我们发声，而不仅仅是对我们发声” (Denborough, 2008, 第 16 页)，它帮助参与家庭为每位家庭成员在生活中的改变创造了一个见证的观众 (Russell & Carey, 2003)。

叙事视角将多家庭小组的关注从家庭之间和家庭内部的互动扩展到对社会意识形态的挑战。通过小组过程，参与家庭意识到香港教育体系中的问题，以及主流社会价值观所带来的规范性凝视，他们认为有必要就教育改革和意识形态的转变发出自己的声音，作为一个小型群体，他们知道必须发展出一个集体力量。这个小组已经发展成为一个互助小组。新的家庭通过持续进行的“咨询你的顾问”访谈被邀请加入。为了回应家庭成员强烈的失败感，他们以“顾问”的身份加入小

组，这完全重新定位了传统多家庭小组的实践方式——在传统模式中，成员通常被视为患者或有问题的家庭。

为了避免小组会议任务过重，所有年轻人组成了一个工作小组，在我专为这些学生而设的实践项目的网站上发布他们的故事。他们还协助重新命名我的实践项目，以传达一个更具赋权意义的形象——即家庭与孩子共同面对拒学问题。我将这个小组视为一个互相见证、赋权与共同建构的过程。欢迎您就小组提出任何反馈、意见或想法，与我联系。

参考书目:

- Asen, E. (2002). Multiple Family Therapy: An overview. *Journal of Family Therapy*, 24, pp. 3–16.
- Asen, E., & Scholz, M. (2011). *Multi-family therapy: Concepts and techniques*. East Sussex, UK: Routledge.
- Cassano, D.R. (1989). *Multi-family group therapy in social work practice*. New York, N.Y.: The Haworth Press.
- Cheng, K.M. (1998). Can Education Policy be Borrowed? *Pedagogy Journal of Education*. 73 (2), pp. 12–30.
- Chu, C.K. (1989). Treatment of School Phobia: A case study. In Caritas - Hong Kong (Ed.), *Solid practice* (pp. 105-117). Hong Kong: Hong Kong Commercial Press.
- Denborough, D., (2008). *Collective narrative practice: Responding to individuals, groups and communities who have experienced trauma*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Education Commission (2001). *Reform of the education system in Hong Kong: Summary* (September, 2001). Hong Kong: Education Commission.
- Epston, D. (1999). Co-Research: The making of an alternative knowledge. In Dulwich Centre Publications (Ed.), *Narrative therapy and community work: A conference collection*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Epston, D., & White, M. (1992). Consulting Your Consultants: The documentation of alternative knowledges. In D. Epston & M. White (Ed.), *Experience, contradiction, narrative & imagination*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Fine, M., & Rosenberg, P. (1983). Dropping Out of High School: The ideology of school and work. *Boston University of Education*, 165 (3), pp. 257–272.
- Hong Kong Council of Social Service (1970). *Survey report on primary school dropouts*. Hong Kong: The Publisher.

- Hutton, J. (2008). Turning the spotlight back on the normalising gaze. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, (1), pp. 3–16.
- Lau, Y. K. (2009). Family-Centered Practice with Non-Attending Students in Hong Kong. *The International Journal of School Disaffection*, 6 (2), pp. 5–8.
- Lau, Y. K. (2011). School Dropouts in Hong Kong: Parents' experiences. *International Journal on School Disaffection*, 8 (1), pp. 38–41.
- Lau, Y. K., Tsang, B. Y. P., & Kwok, D. K. (2007). Family Practice with School Dropouts in Hong Kong: A critical review. Paper presented in 2007 Oxford Symposium of School-based Family Counseling, 14-19 June 2007, Hong Kong.
- Lee, W. O. (1996). The Cultural Context for Chinese Learners: Conception of learning in Confucian tradition. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural psychological and contextual influences* (pp.25–44). Hong Kong: CERC & ACERC.
- Leung, G. S. M., Yeung, K. C., & Wong, D. F. K. (2010). Academic Stressors and Anxiety in Children: The role of paternal support. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (1), pp. 90–100.
- Mckay, M. M., Gonzales, J. J., Stone, S., Ryland, D., & Kohner, K. (1995). Multiple Family Groups: A responsive intervention model for inner city families. *Social Work with Groups*, 18 (4), pp. 41–56.
- Madigan, S., & Epston, D. (1995). From 'Spy-chiatric Gaze' to Communities of Concern: From professional monologue to dialogue. In S. Friedman (Ed.), *The reflecting team in action: Collaborative practices in family therapy*. New York, NY: Gilford Press.
- Rhodes, P., Gosbee, M., Madden, S., & Brown, J. (2005). 'Communities of Concern' in the Family-Based Treatment of Anorexia Nervosa: Towards a consensus in the Maudsley Model. *European Eating Disorders Review*, 13 (6), pp. 392–398.
- Russell, S., & Carey, M. (2003). Outsider-Witness Practices: Responding to some commonly asked questions. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, (1), pp. 3–16.
- O'Shea, M., & Phelps, R. (1985). Multiple Family Therapy: Current status and critical appraisal. *Family Process*, 24, pp. 555–582.
- Salili, F. (1994). Age, Sex, and Cultural Differences in the Meaning and Dimensions of Achievement. *Personality Social Psychology Bulletin*, 20, pp. 635–648.
- Salili, F., & Lai, M. K. (2003). Learning and Motivation of Chinese Students in Hong Kong: A longitudinal study of contextual influence on students' achievement orientation and performance. *Psychology in the School*, 40 (1), pp. 51–70.
- Salili, F., Lai, M. K., & Leung, S. S. K. (2004). The Consequence of Pressure on Adolescent Students to Perform Well in School, *Hong Kong Journal of*

- Pediatrics*, 9, pp. 329–336.
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). Voiced Research as a Sociology for Understanding ‘Dropout’ of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), pp.401–415.
- Tam, T. S. K. (2005). A Cultural Interpretation of Attributions and School Truancy: The case of Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 15 (1), pp. 31–49.
- Tao, V., & Hong, Y. Y. (2000). A Meaning System Approach to Chinese Students’ Achievement Goals. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1 (2), pp.13–38.
- Yu, E. S. (1974). *Achievement motive, familism, and Hsiao: A replication of McClelland-Winterbottom Studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Notre Dame.
- White, M. (2004). Addressing Personal Failure. In, *Narrative practice and exotic lives* (chapter 5). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, NY/London, UK: W. W. Norton.
- White, M., & Epston, D. (1986). Consulting Your Consultant’s Consultants. In B. A. Chable, R. A. Fawns & T. R. Paterson (Eds.), *Proceedings of the Sixth Australian Family Therapy Conference*. Melbourne: Victorian Association of Family Therapy.
- 罗致光(1990) 。<青少年辍学与行为发展研究>。香港: 香港游乐场协会。