

一個為拒絕上學的學生及其父母而舉辦的敘事導向多家庭小組

作者: 劉玉琮

劉博士是香港中文大學社會工作學系的榮休專業顧問，現為兼任講師，擁有豐富的家庭社會工作培訓及臨床督導經驗。她的研究領域包括：拒絕上學學生的家庭介入、離婚後的家庭與父母於離婚後的子女共同教養、跨境生活家庭、工作與家庭的互動、家庭政策及家庭影響分析。

如需聯絡劉玉瓊博士，可致函香港新界沙田香港中文大學社會工作學系，或電郵至：

yklau@cuhk.edu.hk。

摘要

在華人文化中，教育以及父母對子女行為的管教責任被高度重視，在此文化脈絡下，拒學行為不僅被視為學生個人的問題或能力缺失，更常被理解為父母教養失敗的表現。質性研究指出，拒絕上學的學生往往對學校所推崇的精英主義意識形態持批判態度，而成為「流亡者」，這些學生及其父母都需要一個能夠發聲、表達批判觀點的空間。

本文介紹一項以敘事取向的多家庭小組實踐，參與者包括拒絕上學的學生及其父母，並以 Michael White 與 David Epston 所發展的「諮詢你的顧問」(Consulting your consultants) 理念為指導。在小組中，故事的講述 (Telling) 與重述 (Retelling) 成為一種賦權的歷程，使參與家庭得以重新理解自身經驗。小組歷程中亦觀察到文化上的張力：華人文化強調謙遜與低調，而西方文化則傾向自我肯定。進一步的觀察顯示，直接的讚美或抽象而宏大的稱讚語言，在華人文化中常遭到抗拒；相對地，透過生命故事所引發的共鳴式間接欣賞，則在東西方文化中皆較易被接受。

關鍵字：多家庭小組、敘事治療、諮詢你的顧問、拒絕上學的學生、香港的華人家庭

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.

香港教育的文化脈絡

華人文化高度重視教育與及人們的勤奮努力（Salili & Lai，2003），教育被視為最有效的社會化途徑，透過教育，兒童學習如何適應社會大眾的期望（Cheng，1998）。教育不僅被認為對品格塑造至關重要，更被視為向上流動與社會成就的最重要途徑（Lee，1996；Salili & Lai，2003）。在香港，家長與教師對學生抱有高度期望，並設立高標準的學業要求。一項比較研究發現，香港學生的學習時間顯著多於加拿大學生，但他們的焦慮程度更高、自我效能感較低，且成績也較低（Salili、Lai & Leung，2004）。另一項較新的研究指出，香港學生承受著高度的學業壓力，而這種壓力進一步加劇了學生的焦慮程度（Leung、Yeung & Wong，2010）。

先前的研究一致發現，華人學生的成就動機與孝道以及希望取悅家庭的願望呈正相關（Yu，1974；Salili，1994；Tao & Hong，2000）。華人教養方式強調父母在培養與管教孩子適當行為方面的責任，包括定時上學和良好的學業表現。在這些文化強調之下，孩子拒絕上學的行為在香港通常會引發家庭危機（Lau，2009）。

香港對拒絕上學學生的主流論述與介入模式

在香港，最常被採用來描述拒絕上學學生的術語包括「拒學」(school refusals)、「輟學」(school dropouts) 以及「恐學」(school phobia)（Chu，1989；Education Commission，2001；Hong Kong Council of Social Service，1970；羅致光，1990；Tam，2005）。這些術語帶有病理化的假設，認為這些學生要麼是心理功能失調，要麼是行為偏差的社會越軌者。由於文化上強調父母在培養與管教孩子適當行為方面的責任，當學生未能遵守學校的規範時，父母便會因教養上的縱容而受到指責。在教師、社工及其他相關助人專業中，普遍存在一種「責怪父母」的態度（Lau、Tsang & Kwok，2007；Lau，2011）。換言之，拒學行為不僅被視為學生的個人失敗，也被視為父母的失敗。

對現有針對拒絕上學學生的介入方法進行批判性回顧後發現，主導的模式是以個人為中心的介入取向（Lau、Tsang & Kwok，2007；Lau，2009）。所有介入措施皆集中于促使學生恢復定時上學，或促使父母將孩子拉回學校，除了警告與威嚇的手段外，介入方式還包括認知行為治療與父母效能訓練；這兩者皆旨在改善學生與父母在認知與技能上的不足。一位母親在描述這些介入時說：「他們讓我覺得問題出在我身上。（我兒子拒絕見助人專業人士）是我必須學習溝通……去見社工……學習放鬆。我越來越困惑，現在只覺得這是我的問題。我這些日子

感到非常矛盾與痛苦」(Lau, 2011, 第 40 頁)。這些介入方法將問題視為個人問題，因而有將問題個人化的風險，卻忽略了拒學行為在社會建構過程中所涉及的階級、意識形態與結構性議題。

以敘事取向理解與介入拒學學生家庭

敘事取向中的「個人失敗」(Addressing personal failure) 概念提醒我們關注與個人失敗並存的多重敘事、縫隙與反抗(White, 2004)。「個人失敗是未能成為某種特定類型的人——根據當代文化規範所定義的『正常人』」(Hutton, 2008)。針對拒絕上學學生的質性研究發現，他們往往是對學校所推崇的精英主義意識形態持批判態度，而成為「流亡者」。然而，他們的觀點常被貶抑為偏差，甚至在某些情況下被刻意噤聲(Fine & Rosenberg, 1983; Smyth & Hattam, 2001)。為了讓他們的聲音與批判性觀點有空間被聽見，拒學學生「需要被理解為不是異常者，也不是放棄者」(Fine & Rosenberg, 1983, 第 270 頁)。在與這些年輕人工作的過程中，焦點應放在青少年挑戰權威的社會實踐上——這種挑戰源於他們對不公義的感知，或他們不願順從學校視為正當的社會關係與知識定義(Smyth & Hattam, 2001, 第 406 頁)。

相對而言，對父母的掙扎與反抗關注甚少，事實上，父母往往是主動尋求協助的人，他們縱然在在求助過程中經歷無助甚至壓迫的情況下，仍持續為子女提供支援，因此他們也應該獲得適切支援及擁有發聲的空間。為回應學生與父母因拒學行為被病理化所導致的社會邊緣化處境，以及香港普遍存在的「責怪父母」論述，有必要採取一種集體性且具賦權性的介入方式，一項以敘事治療為理念的多家庭小組先導計畫於 2010 年 8 月正式展開。

敘事取向的多家庭小組

多家庭小組 (multiple family group) 的定義如下：

這是一種審慎的心理社會介入方式，至少有兩個或以上的家庭同時參與，在同一空間中與受過專業訓練的治療師共同進行全部或大部分的會談。每個參與家庭應有至少兩位家庭成員，且代表家庭中的至少兩代人，並出席全部或大部分的會談。會談應明確聚焦於所有參與家庭共同關注的問題或困擾。這些核心問題應直接或間接涉及跨代互動。會談亦應明示或暗示地強調家庭間互動的模式，並運用不同家庭之間基於年齡、性別、核心問題或家庭角色等相似性所形成的實際或潛在聯盟。——(O'Shea & Phelps, 1985, 第 573 頁)

多家庭小組鼓勵家庭之間彼此發揮「治療性」作用，而治療師則嘗試去中心化自身的角色（Asen & Scholz，2011）。這種方式有助於減少家庭與治療師之間的權力差異。此外，當多個家庭同時參與同一小組時，每位家庭成員都能從同代人中獲得支持，並與有共同困擾的同伴交流（Cassano，1989），這有助於平衡代際間的權力差異，並為父母與子女提供彼此傾聽的機會（Mckay et al.，1995）。促進家庭內部及家庭之間的同輩或非同輩互動，是多家庭小組的主要焦點。

Asen（2002）說明了敘事取向如何擴展多家庭小組的焦點：

「……透過『外部見證人』的概念，個人與家庭的故事、關係與身份得以被豐富，因為他們聆聽了其他家庭對這些故事的重述。這些外部見證人——即其他家庭——透過分享自身生活中的經驗（這些經驗是由焦點家庭的故事所觸發），為個人與家庭的敘事資源增添內容。」（第13-14頁）

Madigan 和 Epston（1995）提出的「關懷社群」（community of concern）概念亦被應用於多家庭小組，這個社群由處境相似的其他家庭、那些已經從問題影響中重建生活的資深家庭，以及家庭自身社交網路中的成員所組成（Rhodes、Gosbee、Madden & Brown，2005）。換言之，敘事取向的多家庭小組不僅著重於促進家庭之間的互助互動、強化家庭內部的成長性互動模式，更聚焦於透過生命故事的交流來豐富參與者的生命敘事，建構更具賦權性的自我身份，並透過「關懷社群」的支持來持續鞏固這些被賦權的身份。

在「諮詢你的顧問」（consulting your consultants）（Epston & White，1992；White & Epston，1986）以及「共同研究」（co-research）（Epston，1999）這些概念的指引下，我邀請那些已經從因子女拒絕上學所引發的家庭危機中重建生活的家庭成為我的「顧問」。在取得他們的書面同意後，他們的智慧與另類知識被記錄於錄影訪談中。他們亦同意將這些錄影訪談及其內部知識作為資源，提供給處於類似處境的其他家庭參考。在他們的允許下，那些已經走過或正在經歷危機的其他家庭也被邀請成為「外部見證人」（outsider witnesses）。以參與家庭為「顧問」的概念為基礎，這些家庭亦被邀請透過持續回饋，共同參與小組形式與流程的規劃與發展。

為了對我的工作進行嚴謹的反思，並最大程度提升我對自身價值觀對小組影響的覺察，我邀請了一位就讀於我課程、同時也是學校社工的學生擔任共同帶領者及我實務的外部見證人。她根據自己在小組中的親身經驗，對小組的運作過程及可改進的實務面向提供了寶貴的回饋。這段不斷演進的實踐歷程，以及我在其中所學到的課題，將在第二、第三及第四次小組會談中呈現。

第二節的小組過程描述

最先的兩次會談均由治療師主持「諮詢你的顧問」訪談作為開始，隨後進行外部見證人與顧問家庭的重述分享。第二次會談共有三個家庭參與。本次會談中的顧問是 19 歲的積仁 (Jason) 和他的母親美儀 (May)。另一個家庭成員包括 16 歲的女孩多麗 (Doris) 和她的母親珍 (Jane)，兩位父親皆已過世。最後一個家庭是 18 歲的蘇姍 (Susan)，以及她的父母費利 (Felix) 和提娜 (Tina)。蘇姍 (Susan)、費利 (Felix) 和提娜 (Tina) 是第一場會談中的顧問受訪者，多麗 (Doris) 和珍 (Jane) 在當時仍由我提供治療服務。為了簡潔呈現會談內容，本文將整合最具啟發性的對話進行摘要。文中所使用的姓名皆為化名，以保障家庭的隱私。

諮詢顧問訪談

在問候與簡要介紹其他家庭之後，訪談以一個「導向性問題」(orientation question)開始 (Epston & White, 1992)：「如果有人正在經歷你曾經有過的問題，根據你的理解，你會如何幫助他們？」積仁 (Jason) 建議由他的母親先發表意見。美儀 (May) 表示，理解孩子拒絕上學背後的原因或意義極為重要，我們不應因孩子的行為而將其標籤為「問題人物」或「壞孩子」，父母不應因孩子拒絕上學而放棄他們，而是應努力理解孩子的經驗與觀點。接著積仁 (Jason) 說，說明當事人分辨是否存在具體障礙阻礙其上學，或所謂的障礙其實只是他/她決定不再上學的藉口，這一點也非常重要。

從未思考過這種區分，我便問他，根據他的經驗，人們為什麼需要使用這些藉口，以及他自己屬於哪一類。他說：「在我們的社會裡，拒絕上學是一種不可接受的行為。你必須為這種行為提供正當的藉口。我決定離開學校，是因為我發現上學毫無意義。它無法滿足我對學習和探索的渴望。老師們把我對課程以外主題的好奇心和提問視為無關緊要，完全忽略我提出討論的邀請。我在學校裡無法發聲。我知道如果我明確宣佈自己決定退學，人們會把我看作失敗者。我不敢告訴我媽媽。」

「你知道自己會被視為失敗者，那麼是什麼促使你下定決心離開學校？」我問道，對他抗拒主流成功定義的態度，以及這個決定背後的意圖、目的或價值感到好奇。他說：「這不是一個孤立的決定，而是一個漸進的過程。我對學校的疏離感隨著失望的累積而加深。我開始越來越頻繁地缺課。在新學年開始時，我給自己和學校一個機會，看看是否能找到上學的意義。最終我選擇退學，因為那種無意義感太強烈了。我寧願被視為失敗者，也不願繼續上學。我不在乎別人怎麼標籤我。我之所以被貼上這個標籤，只是因為我的行為與眾不同。我是少數。」

「你是如何形成這樣的觀點的？對一個年輕人來說，擁有這樣的視角並不容易。」我問道，試圖追溯他智慧的歷程。「我讀了很多書。」他回答。

依循「重寫人生故事」(re-authoring)的實踐，我接著問：「所以你停止了學校教育，但以自己的方式持續學習？你對學習的堅持反映出你是什麼樣的人嗎？」他說：「我是個對學習充滿好奇心和動力的人。此外，我相信犯錯或遭遇失敗是不可避免的，甚至是有價值的經驗。錯誤讓我們有機會成長和學習。我們必須接受它們，甚至去愛它們，而不是逃避。」「你的好奇心和對失敗的正面看法，在什麼方面幫助了你？」「它給了我探索不同可能性的方向和勇氣，離開原來的學校後，我報讀了一門法語課程，因為我喜歡學習新事物，之後我修了很多電腦課程，並透過書籍和網路論壇發展了我的電腦工程知識，我在網上交了很多朋友，透過與他們的交流，我接觸到不同的經驗和觀點，後來我在電腦工程領域找到了一份工作。」

我接著問了一個「獨特可能性提問」(unique possibility question) (Epston & White, 1992)：「你有想過，你對學習和探索的渴望會把你帶往哪裡嗎？」他回答：「我從之前的工作中瞭解到，社會要求人們擁有被認可的資格。我辭職了，因為我還沒準備好去滿足那些要求。我才 19 歲，我覺得自己還年輕，還有時間可以多探索。我只是想慢慢來，看看接下來我想走向哪裡。憑著我的人生原則，我會持續自我學習。如果我發現擁有認可資格對我的生存是必要的，那麼我可能有一天會安定下來並取得資格。不過，我也會探索是否存在其他的替代途徑。」

聽完積仁 (Jason) 的故事後，我轉向美儀 (May)。「你是如何熬過有一個拒絕上學的兒子的經歷的？」我試圖探索她在痛苦中的應對方式與內在力量。美儀 (May) 說，她一步一步地學會理解並接納他。現在，她只是單純地接納他本來的樣子。我透過「獨特經歷提問」(unique account questions) (White & Epston, 1986) 來追溯她所描述的這個突破歷程，例如：「那麼，是什麼促成了這個突破？」美儀 (May) 說，一開始她無法接受積仁 (Jason) 的拒學行為。她每天早上叫醒他，試圖逼他去上學。她希望積仁 (Jason) 能告訴他他不上學的原因。她所有幫助他上學和與他溝通的努力都以失敗告終；他只是忽視她。她記得有一整年，她每天都帶著失望和眼淚去上班。她覺得自己完全失敗了。當我問她是什麼社會期待讓她覺得自己是失敗者時，她說，社會有一種期待：一位成功的母親應該有一個聽話的孩子，並且能夠幫助兒子解決問題。當我問她是如何與這種社會話語的負面影響保持距離時，她分享了她的智慧：對那些會強加主流期待的人選擇性地透露情況，並選擇真正理解和支持她的人作為傾訴物件。

我轉向積仁 (Jason)，問他是否意識到母親曾如此掙扎，積仁 (Jason) 說他知道，並生動地描述了他觀察到母親一步一步地改變對他的期待：從原本主流的高學業成就期待，轉為最低限度的要求——只要能定期上學，不論成績如何，最

後則是接納他決定走向另一種人生目標與生活方式。美儀 (May) 確認這是一個非常準確的觀察。我問積仁 (Jason)：「你對母親的痛苦和掙扎非常敏感，那麼你為什麼選擇對她充耳不聞呢？」積仁 (Jason) 說，他選擇不回應上學的問題。因為這是一個不可接受的選擇，他確信如果他開口，他們一定會爭吵。這樣只會傷害彼此的關係，卻無法解決問題。「你保持沉默，是因為你珍惜這段關係嗎？」我問。「是的。」積仁 (Jason) 回答。

結合敘事實踐中的重述實踐 (re-telling) 與系統介入中促進親子互動的方法，我請美儀 (May) 向積仁 (Jason) 分享她對他敘述的回饋。她很高興能瞭解積仁 (Jason) 的觀點。她曾誤解他的沉默與回避是「不聽話」，這進一步加深了她的失敗感。聚焦於獨特結果，我問她是如何熬過這種誤解所帶來的影響，並逐漸接納兒子非主流的選擇。她透露，專注於兒子的長處而非他的問題，以及透過內在聲音提醒自己：接納兒子的特殊選擇並不代表自己是失敗者，這些都是有效的應對技巧。「這些應對技巧的基礎是什麼？」「是因為我非常重視我們的關係。」美儀 (May) 說。

為了評估這個獨特結果對積仁 (Jason) 及其親子關係的影響，我問積仁 (Jason)：「你母親最終的接納對你的生活產生了什麼改變？」積仁 (Jason) 說：「我感覺更輕鬆了，我不再需要擔心母親的情緒和悲傷，我可以專注於我認為重要的事情，我有了平靜的空間去思考自己想要的人生方向。」依循重寫人生故事 (retelling) 的實踐，我問：「這些經歷反映出你母親是什麼樣的一位母親？」「她接納我，儘管這對她說來很困難。」「在你看來，從她的接納中可以看出她是什麼樣的一位母親？」「一位好母親。」積仁 (Jason) 回答。我接著問美儀 (May)：「這些原則反映出你是什麼樣的一位母親？」她以謙遜的中國式方式給出了一個主流響應：「我覺得我只是個普通的母親，做著普通的事；我沒什麼特別的。其實，我還可以做得更好。」

外部見證人的重述 (Retelling)

另外兩個參與家庭向積仁 (Jason) 和美儀 (May) 提出了回饋。珍 (Jane) 表示，她對美儀 (May) 和積仁 (Jason) 之間良好的溝通與彼此接納印象深刻。她認為這非常有價值，因為她在處理多麗 (Doris) 的情緒時遇到了困難，多麗 (Doris) 的情緒總是會觸發她自己的情緒，當她試圖用語言和理性來安撫多麗 (Doris) 時，兩人常常陷入一種情緒高漲的惡性循環。她從美儀 (May) 和積仁 (Jason) 的經驗中學到了包容與耐心。他們的經歷讓她想起一段獨特的經驗：當她克制自己不過度使用語言與理性時，多麗 (Doris) 反而能自己平靜下來。

呼應母親的分享，多麗 (Doris) 表達了她對美儀 (May) 和積仁 (Jason) 之間溝通模式的欣賞。由於她是一個非常膽小的女孩，逐步的引導幫助她能夠表達

自己的想法。當被問到她最欣賞這種溝通模式的哪一個具體方面時，她用了這句話：「無聲勝有聲。」聚焦於個人共鳴，我問她這句話與她自身經驗有何關聯。她說，身邊的人傾向用語言和訓誡來教育她，這反而給她增加了壓力，她害怕自己無法達到他們的期望而令他們失望，這種焦慮讓她感到窒息，也使她更難從容地面對挑戰。聽完多麗 (Doris) 的分享後，珍 (Jane) 說：「我應該更信任她，少說一點。」多麗 (Doris) 也對積仁 (Jason) 關於接納不可避免的失敗，並從中學習的觀點印象深刻。這讓她對失敗的焦慮減少了。她決定儘管可能會失敗，也要勇敢地承擔更多風險。

提娜 (Tina) 非常理解美儀 (May) 因積仁 (Jason) 拒絕上學而感到的悲傷，因為她也曾走過這段艱難的路。美儀 (May) 給提娜 (Tina) 的印象是一位寬容且能接納的母親。在提娜 (Tina) 看來，積仁 (Jason) 是一位特別的年輕人，他擺脫了社會價值對教育的規範性凝視，以及社會話語對個人失敗的定義。她引用自己對蘇姍 (Susan) 經歷的觀察——蘇姍 (Susan) 選擇了一條不同於主流體制的道路——指出，做出特殊選擇的人必須為隨之而來的困難與挑戰做好準備。

蘇姍 (Susan) 說，美儀 (May) 是一位特別且偉大的母親，她似乎對美儀 (May) 的謙遜感到不安，希望美儀 (May) 能有更多自我欣賞。她也很佩服積仁 (Jason)，因為他能活在主流意識形態的限制之外。透過積仁 (Jason) 的經歷，她意識到自己仍然被文化中對教育的主流強調所束縛。積仁 (Jason) 的分享強化了她內在的聲音：她最近在高級程度考試中的失敗並不是個人失敗，而是結構性問題——評估標準以及評估所聚焦的能力面向。

費利 (Felix) 是最後一位進行重述的人。他認為積仁 (Jason) 是一位具批判性且成熟的年輕人，但他覺得積仁 (Jason) 需要一位元導師來引導他，以節省尋找合適方向的時間。在他的觀察中，美儀 (May) 尚未真正接納積仁 (Jason) 的特殊選擇；她只是因為無法改變他而選擇容忍。以一種傳統男性的方式，他建議美儀 (May) 接納積仁 (Jason)。察覺到美儀 (May) 和積仁 (Jason) 的不安，我以「雙重聆聽」(Double listening) 的方式分享我對費利 (Felix) 建議的理解：他的建議是他對積仁 (Jason) 有信心的表達，他希望將這份信心分享給美儀 (May)，費利 (Felix) 同意這個替代性的詮釋。

美儀(May) 和 積仁(Jason) 的重述

積仁 (Jason) 承認自己正是外部見證人所描述的那種類型的人，他喜歡成為一個活在社會價值規範性凝視之外的人。他理解，特殊的人生選擇通常伴隨著特殊的挑戰與困難，而他已下定決心去面對這些挑戰。美儀 (May) 對外部見證人的重述感到驚訝。這些重述讓她對自己與積仁 (Jason) 的關係有了新的視角。儘管她仍然認為自己只是個普通的母親，但她很高興自己的經驗對他人有所幫助。

她感謝費利 (Felix) 的關心，儘管她不同意他所說的「她並未真正接納積仁 (Jason) 的特殊選擇」這一評論。

是次會談的反思與學習

是次會談中出現了重要的實務與文化議題。在華人文化中，給予忠告與勸誡是表達關心最常見的方式，尤其是在傳統家庭中擔任家長角色的男性更是如此。另一項文化上的限制是華人文化中對男性氣質的建構，男性必須堅強、剛毅，而不能表現情緒。情緒上的掙扎與痛苦被視為女性特質，也被視為軟弱的象徵。這些文化價值對費利 (Felix) 成為有效的外部見證人造成了極大的阻礙，他在重述時只是給予平淡的忠告，卻未能連結到自身的痛苦與擔憂。這樣的重述變成了對美儀 (May) 的評論，而非支持。在傳統的多家庭小組中，參與的家庭被鼓勵提出建設性的批評與建議，作為家庭間互助的一種形式（Asen, 2002）。在小組過程中，我意識到即使是出於善意的忠告，也可能帶來危險，因為它會使接受忠告的人處於一種較低的位置。

在另一個極端，華人文化強調謙遜與低調，明確地表達自我欣賞可能會被視為「自誇」。有時，華人甚至會透過婉拒他人的讚賞與肯定來展現自己的謙遜。香港曾是英國殖民地逾百年，自 1970 年代起便成為一個國際都會，因此西方文化對其有深遠影響。東方與西方文化在香港並存，但並未真正融合。兩種文化的衝突在小組過程中有所呈現。蘇姍 (Susan) 擁有強烈的西方信念，主張自信與自我肯定，她將美儀 (May) 的謙遜視為自我貶低，並表達了希望美儀 (May) 能夠更多欣賞自己的願望。

另一個重要議題是人們對顧問身份的“英雄式”敘述的期待。美儀 (May) 在接受積仁 (Jason) 選擇另類人生路時所經歷的掙扎，以及她在看待自己作為母親的角色時所表現出的謙遜——認為自己仍可以做得更好——未能符合這種期待。費利 (Felix) 和蘇姍 (Susan) 的回應告訴我，他們在第一次會談中講述了一個精彩但具有英雄色彩的故事。在加入這個小組之前，他們已經多次接受媒體採訪，講述自己的故事。在小組過程中，我意識到他們的“成功”使他們變成了具有壓迫性的外部見證人，他們將自己的“成就”或經驗作為他人的標準。在小組過程中，我發現，英雄式的身份敘述並不是解放性的，反而具有壓迫性。除了將問題外化之外，將優點、才能和個人特質也進行外化，可能有助於降低形成全然英雄式身份的風險。

小組成員和共同帶領者表示，小組過程過於結構化，訪談時間也太長，因為每次都有不止一位顧問。傾聽過程非常耗費精力，他們建議小組過程應更具互動性，以提升所有參與者的投入感，他們希望能參與訪談的帶領工作，以便能夠直

接表達自己的關切，並向顧問學習。根據這一回饋，後續的會議中實施了經過調整的實踐形式。

第三次會議

在第三次會議中，一戶新的顧問家庭波比 (Bobby)、娜倫 (Lauren) 以及他們的兩個女兒) 受邀參加“諮詢你的顧問”訪談。同時，黛比 (Debby) ——一位單親母親，在上一節缺席——獨自來到小組會議。黛比 (Debby) 非常需要支援和指導，因為學校要求她為女兒複學設定一個明確的期限。顧問家庭以及其他所有家庭都熱情地回應了她的請求。在多家庭小組“以家庭為主導”的原則下，小組過程從訪談顧問家庭轉變為協助所有參與家庭成為黛比 (Debby) 的顧問。借助他們在第二次會議中學到的經驗，大家準備通過分享自己在類似危機或情境中的經驗與應對方式來表達支援，而不是直接提供建議。當黛比 (Debby) 聽到小組中的青少年一致分享他們認為與學校的掙扎是一段寶貴的人生經歷時，她感到寬慰；他們並不後悔曾經拒絕上學，也不認為那段時間是浪費。

然而，在這次會議中，給予建議的模式仍然持續存在，尤其是在男性參與者之間。美儀 (May) 因這些直接的建議感到煩躁，便大膽地表達了自己的看法：以“這對我有效，所以對你也應該有效”的方式提出建議，對於正在受苦的人來說，可能聽起來只是不切實際的口惠。我支持美儀 (May) 的觀點，並從黛比 (Debby) 的回應中進一步強化了這觀點。黛比 (Debby)將所有建議視為支援和關心的表達，她對大家的支援表示感謝，並談到自己需要思考這些應對方式在她情境中的適用性。她溫和而真誠的回應，微妙地挑戰了建議背後的不確定性和絕對化思維。像費利 (Felix) 這樣的參與者在會議後半段的發言方式變得不那麼肯定和強勢，儘管他仍然難以坦露自己的痛苦與掙扎。

第四次會議中調整後的“諮詢你的顧問”訪談

是次會議的顧問是 18 歲的巴拉 (Barbara) 和她的母親雲莉 (Winnie)。共有五個家庭參與了此次會議，意識到外部見證人在訪談中需要更多的引導與準備，我在會議開始時向參與家庭發放了 Michael White (2007 年) 關於外部見證人的五項基本理解的中文列印資料。我結合上一節中建議式發言所帶來的負面影響，以及生命經驗分享所帶來的賦權效果，向大家解釋了這些理解，我還通過具體例子示範了如何將我們的複述與自身的生命經驗和生命故事相連接。

在詳細說明外部見證者應具備的基本理解之後，訪談正式開始。訪談向所有參與家庭開放，我也積極參與其中，當問題需要重新措辭或在進一步探索應對方式與智慧的形成過程時提供協助。為了確保訪談過程符合倫理規範，並對顧問家

庭具有建設性而非造成傷害，我始終未脫離主持角色。黛比 (Debby)、美儀 (May)、積仁 (Jason) 和費利 (Felix) 是最積極的訪談者。在訪談初期，他們對巴拉 (Barbara) 在學校所遇到的困難表現出極大的好奇心。我通過提問引導問題的外化，繪製出該問題對巴拉 (Barbara)、雲莉 (Winnie) 及整個家庭的影響圖譜。這個問題對巴拉 (Barbara) 的自我價值造成了嚴重打擊，並引發了深度抑鬱。由於在應對問題的方式上存在分歧，它加劇了雲莉 (Winnie) 與婆婆之間的緊張關係，婆媳關係的緊張使巴拉 (Barbara) 的父親在幫助過程中陷入了困難且無效的角色，通過這些分化性策略 (divisive tactics)，這個問題阻礙了家庭形成一個團結一致的支持陣線。

在理解了雲莉 (Winnie) 的困難和巴拉 (Barbara) 的痛苦之後，黛比 (Debby) 敏銳地指出，雲莉 (Winnie) 在婆媳衝突中保護了巴拉 (Barbara)，並給予她自由去愛她的祖母。她真誠地說：“這對我來說不是一種簡單的能力；雖然我在認知上知道這一點，但我發現很難真正做到。我的大家庭成員總是責怪我未能激勵女兒複學。他們的責備讓我非常煩躁。我有時會把怒氣發洩在女兒身上。我很好奇你是如何發展出這種能力的？”雲莉 (Winnie) 回答：“我覺得我是一個寬容的人。我只是不會太在意別人對我的評價。”我追溯這種能力的來源，問道：“這與你的生命經驗有關嗎？是誰教會你這種態度的？”她回答：“可能是我的父母。他們也是很隨和的人。他們還告訴我，與別人比較和競爭是沒有意義的。我們應該有自己的原則，並且要忠於自己的原則，負責任地生活。”我接著問：“忠於並負責任地遵循自己的原則，這種態度在你的生活中帶來了什麼幫助？”她說：“儘管生活中有各種困難，但它讓我的生活更輕鬆、更快樂。”

在參與家庭和治療師的共同帶領下，訪談中重複了類似的逐步追溯解難知識和能力的過程。在學習了我之前的示範之後，黛比 (Debby) 和美儀 (May) 作為訪談者表現得非常出色。她們自發地提出了「獨特經歷提問」(unique account questions)，並跟進了追溯歷史的問題。例如，在見證雲莉 (Winnie) 在與巴拉 (Barbara) 共同面對困難時展現出的堅持和投入後，她們問道：“這種堅持似乎有某種基礎，它是什麼？”對於巴拉 (Barbara)，她們進行了逐步探索，瞭解她如何從抑鬱中重新找回生活。當巴拉 (Barbara) 說像早上能起床去慢跑這樣的小成功極大地提升了她的精神，並逐漸積累成突破的能量時，她們提出了一個“更小的”步驟問題：“如果你前一晚再怎麼下定決心，早上還是起不來怎麼辦？”巴拉 (Barbara) 說：“這種情況經常發生。我不斷嘗試，嘗試，最終有一天我真的起床了。這提升了我的精神，然後在更短的時間內又迎來了另一個成功的日子，然後又一個。不要因為孩子無法履行承諾就放棄他們，失望會把你拖入地獄，要保持希望。”我們都覺得這個解難方式充滿智慧和讓人有盼望。

對於積仁 (Jason) 和費利 (Felix)，引導主要是為了幫助他們澄清自己問題背後的關切或經驗。積仁 (Jason) 持續地好奇是什麼信念，使巴拉 (Barbara) 在

多次嘗試複學之間選擇投身工作。巴拉 (Barbara) 表示，她之所以去工作，是因為她希望持續學習和成長，但她仍對重返校園感到猶豫，因此選擇了工作。她認為工作與學習都能促進她的成長。當我將焦點轉向積仁 (Jason) 自身的經驗時，他透露自己在決定去工作時沒有得到任何支援。所有人都告訴他應該繼續學業，但他在巨大的外界壓力下仍決定投身工作。如今，在工作多年之後，他發現學歷證書並不是證明能力的唯一方式，他對自己的決定毫無遺憾。巴拉 (Barbara) 回應道：“是的，我覺得你的選擇沒問題。”這次澄清幫助積仁 (Jason) 重新確認了自己早期輟學並進入職場的決定。

對於費利 (Felix)，他的問題往往是為了驗證假設，因為他強烈渴望獲得確定性。例如，他不斷詢問巴拉 (Barbara) 拒學是否源於抑鬱症或學校適應困難；又問如果 巴拉 (Barbara) 現在停止服藥，是否可以預測她的問題會復發。儘管這些問題看似不太恰當，但它們幫助巴拉 (Barbara) 評估了自己對藥物的依賴以及對自我能力的信心。她說：“我並不擔心復發，雖然我不會在沒有精神科醫生指導的情況下停藥。我在成熟度方面有了顯著成長。現在我是一個更獨立的人。這不僅僅是因為藥物，更是因為我在這個過程中實現了個人成長。”

這個過程幫助費利 (Felix) 意識到自己的焦慮和困惑，因為巴拉 (Barbara) 服藥所帶來的積極效果挑戰了他原本的信念——即精神治療只會帶來標籤，而不會真正幫助年輕人。然而，他認為藥物對巴拉 (Barbara) 是正確的選擇，卻與他拒絕蘇珊 (Susan) 接受精神治療的決定形成了對比。其他參與家庭，包括巴拉 (Barbara) 和雲莉 (Winnie)，非常積極地給費利 (Felix) 作出重述：由於他的家庭已經從問題中重建新生，因此顯而易見，他們做對了一些事情。蘇珊 (Susan) 和 巴拉 (Barbara) 各自不同的解決方式和重建生活的路徑表明，問題有許多可能的解決方案，討論過程中也揭示了二元思維所帶來的壓迫性力量。

重述 (Re-telling)

作為整個過程中的積極傾聽者，提娜 (Tina) 在會談後半段主動承擔了重述的角色，她對雲莉 (Winnie) 在保護巴拉 (Barbara) 免受婆媳衝突所害的能力印象深刻。她在蘇珊 (Susan) 出現拒學問題時也經歷了類似的情境。雲莉 (Winnie) 堅持忠於自己原則並負責任的態度，使她在未來面對類似情況時能獲得額外的力量。美儀 (May) 感謝巴拉 (Barbara) 分享她對曾經捲入拒學問題並不後悔的感受，因積仁 (Jason) 也曾表達了類似的觀點，但美儀 (May) 一開始難以完全相信他的說法，巴拉 (Barbara) 的分享增強了她對積仁 (Jason) 的信任。黛比 (Debby) 也參與了美儀 (May) 的重述，巴拉 (Barbara) 的分享跟上一節那位年輕人的分享形成了呼應，這減輕了黛比 (Debby) 因未能有效幫助女兒、努力不夠而產生的內疚感。在他們分享之後，我借助“外化”的實踐方法，闡釋了規範性

意識形態對母職所施加的不切實際期望所帶來的壓力。我們討論了這些影響如何體現在母親們堅持不懈地幫助孩子，以及她們所承受的過度內疚感之中。

最後一部分是雲莉 (Winnie) 和 巴拉 (Barbara) 的重述。她們都覺得這個過程令人鼓舞且富有收穫，尤其是雲莉 (Winnie)。通過意識到自己的經驗對他人具有重要意義，雲莉 (Winnie) 獲得了更高的自我欣賞和自信，她樂於接受與她的生命故互相連結的重述，並未表現出拒絕他人表達欣賞的傾向。在本次會談中，中西文化之間關於謙遜與自我肯定的差異並未造成任何問題。與美儀 (May) 一樣，雲莉 (Winnie) 是一位謙虛而低調的中國母親，她並未明確表達自我欣賞，而是將自己的堅持視為一種普通而自然的人類特質。和之前的差別是在重述過程中就生命故事的互相連接有更好的推進，每一次重述都與重要的生命經驗相連接，而這些經驗是由顧問的講述所激發的。在是次會談中，直接的讚美或稱讚被生命共鳴式的回應所取代，沒有使用諸如“好”或“偉大”這類宏大或抽象的詞語。因此，在中國文化中，真正受到抵觸的是那些直接的、尤其是宏大抽象的讚美，而通過生命故事共鳴所表達的間接欣賞，則在東西方文化中都是被接受的。

結語

作為一位元經驗豐富的系統家庭治療師和一位剛踏入敘事實踐的新手，將敘事方法與多家庭小組結合的過程讓我經歷了一段密集的“去學習”與“重新學習”的歷程。在小組不斷發展的過程中，我犯了許多錯誤，也學到了很多。儘管過程艱辛，但它體現了我對拒絕上學的學生及其家庭福祉的深切承諾。在這個過程中，我開始批判性地反思並放棄了我最初採用的“拒學”(school refusal)這一術語 (Lau, Tsang & Kuck, 2007; Lau, 2011)。我有意識地從“拒學者”這一標籤中抽離，轉而使用“拒絕上學的年輕人”這一表述，以避免對年輕人身份的壓迫性描述。這一轉變與將這些學生視為“流亡者”的概念相呼應，參與的小組成員對學校中所推崇的精英主義意識形態持批判態度，以敘事為導向的多家庭小組記錄了他們的經驗，並賦予他們發聲的權利，這個小組也記錄了他們家庭的智慧與應對方式。這個小組是一種集體性的實踐方式(collective practice)，使“人們通過我們發聲，而不僅僅是對我們發聲”(Denborough, 2008, 第 16 頁)，它幫助參與家庭為每位家庭成員在生活中的改變創造了一個見證的觀眾 (Russell & Carey, 2003)。

敘事視角將多家庭小組的關注從家庭之間和家庭內部的互動擴展到對社會意識形態的挑戰。通過小組過程，參與家庭意識到香港教育體系中的問題，以及主流社會價值觀所帶來的規範性凝視，他們認為有必要就教育改革和意識形態的轉變發出自己的聲音，作為一個小型群體，他們知道必須發展出一個集體力量。這個小組已經發展成為一個互助小組。新的家庭通過持續進行的“諮詢你的顧問”訪談被邀請加入。為了回應家庭成員強烈的失敗感，他們以“顧問”的身份加入小

組，這完全重新定位了傳統多家庭小組的實踐方式——在傳統模式中，成員通常被視為患者或有問題的家庭。

為了避免小組會議任務過重，所有年輕人組成了一個工作小組，在我專為這些學生而設的實踐項目的網站上發佈他們的故事。他們還協助重新命名我的實踐項目，以傳達一個更具賦權意義的形象——即家庭與孩子共同面對拒學問題。我將這個小組視為一個互相見證、賦權與共同建構的過程。歡迎您就小組提出任何回饋、意見或想法，與我聯繫。

參考書目:

- 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 McClland-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.
- 羅致光(1990) 。 <青少年輟學與行為發展研究> 。香港：香港遊樂場協會。