

有校歸不得的孩子

—由生態系統合作的角度探討校園內的拒學現象

楊舒涵

摘要

本文試圖以系統合作的觀點來探討拒學之現象。由於拒學經常會牽涉到多方系統的互動，因此在實務上，助人工作者需要具備生態系統的觀點，才有機會將錯綜複雜的狀況加以釐清，進而提升工作的可行性。透過本文，除了期待助人工作者能對拒學現象能有更多之了解外，並能嘗試以系統合作的方式來進行實務工作。本文先以文獻分析的方式來探討拒學的成因與發展，而後再以心理動力之觀點看待校園內的拒學現象，且透過此觀點來論述出目前校園中進行系統合作的困難，剖析問題之所在，以助讀者能更了解系統中的困難與可行的解決之道。最後則是針對實務層面提出個人的看法與建議。

關鍵詞：生態系統合作、拒學、心理動力

楊舒涵 松山工農輔導老師 (evelyn3989@hotmail.com)

壹、前言

筆者曾於 2011 年 2 月初於諮商與輔導月刊上發表過《淺談拒學症孩童的親子互動特徵與輔導策略》，然而，透過校園中的觀察還是可以發現，這幾年拒學孩童/青少年的比例逐漸上升（吳佑佑，2012；黃惠玲、李錦虹、王興耀，1991；顏嘉琪、劉瓊瑛、宋維村，1988），並逐漸形成諮商輔導上的一大難題。此外，又因拒學的問題普遍涉及到的不只為學生個人的狀況，也包含了家庭、學校等系統間的相互影響，因此拒學問題對於校內輔導工作者形成一大挑戰。

承上所述，在校園中的助人工作者必然會面臨需要與多系統工作之處境，特別是在校園中，助人工作者的主要工作對象是為學生，而學生與學校、家庭的關係必然為系統與系統間的互動，當中的系統動力若未加以注意或處理，助人工作者勢必會感受到挫折與面臨失去案主的風險，甚至有可能被捲入系統中的紛爭而不自知。而拒學的現象必然涉及到助人工作者與家庭以及學校間的互動，經常需要協調多方資源與系統的合作，因此，除了與案主本人的工作外，在面對拒學案主時，要如何與各系統相互工作，將會是助人工作者最大的學習與挑戰。

以下，筆者將試圖以理論與名詞解釋的方式簡單介紹生態系統與拒學概念的發展與由來，次之論述成因，再試圖以系統合作之角度討論實務上可行之工作與方向，並探討可能遭遇的困境與分析背後成因，以及給予建議。文末也提出個人之心得見解，盼能藉此拋磚引玉，引發更多思考與討論。

貳、文獻探討

一、生態系統理論簡介

Bronfenbrenner（1988）受 Vygotsky 的社會文化認知發展論（1967）的影響，從社會學與發展心理學的角度出發，於 1979 年提出生態系統理論（ecological systems theory），主張個體的成長是受生物因素及環境因素交互影響的一個過程，個體會因其面臨的環境而有所變化，且發展必須包括個人與環境的互動，他並將環境解釋為「一組繁複層層相連的結構，層層環繞，包含著個人，就如一組層次成套的「俄羅斯娃娃」。換言之，互動過程不只在同一層環境系統中，而是多層環境系統中交互形成的，每個系統直接或間接與其它系統互動，且複雜地影響個人發展，最後形成個體與環境間的獨特發展脈絡。

生態系統理論特別聚焦於個人與其周遭環境之交流，並將個人週遭發展的環境分為數個層次，包含：

（一）微系統（microsystem）

微系統指的是位於生態系統理論中最內層，與發展中個體最有直接關係、互動最頻繁，也是最重要的生活環境，包括家庭、學校、同儕團體或父母親的工作場所等。微系統內的成員大多數透過面對面直接互動的方式，彼此影響對方。例如師生關係便可視作一微系統。

（二） 中介系統（mesosystem）

中介系統指的是個體所直接參與的兩個或兩個以上微系統間的關連與互動，亦即由個體所積極參與的各種生活場域的交互關係所構成。例如：學校定期舉辦的家長日即為家庭與學校等兩個以上的微觀系統間的互動關係。

此外，Bronfenbrenner 也特別提到，中介系統的產生，通常與生態銜接（ecological transition）的概念有關：當一個人從某個角色變成另一個角色，或者當一個人從一個場所移動到另一個場所時，就會發生「生態銜接」。各場所之間需要維持良性的互動與聯繫（亦即良性的居間系統），以幫助個體順利地經歷這些轉換（引自王美方，2003，頁 7）。因此，若中介系統的互動次數越頻繁、互動管道越多元、以及互動的品質越好，就越能確保個人的發展

在目前的學校體制中，Bronfenbrenner 以上所述的生態銜接即是個體在面臨學習跨階段時（例如從幼稚園轉入小學，國小轉入國中等）的「轉銜」概念，同時也可看出中介系統的良好互動對於個人之重要性，系統間的互動狀態可能為產生改變，亦或是壓力與危機的開始。此論點之重要性亦涉及筆者想多加以論述的系統合作概念，在下述篇幅中會再繼續加以討論。

（三） 外部系統（exosystem）

外部系統是由兩個或更多生活場域間的關連與互動所組成，個體並不會直接積極參與外部系統，但外部系統卻會間接的影響該個體的成長、價值觀等，與發展中的個體產生在某種程度上有互為因果的效應。例如：父母的工作特質、居住的社區環境等等。例如：父母親因工作不穩定鮮少在家，而經常將孩子寄放在祖父母家時，對於孩子的發展便有一定的影響。

（四） 巨系統（macrosystem）

巨系統指的是政府、宗教、教育和經濟等制度所環繞而成的廣泛的社會文化體系，文化因各個國家、民族、人種而所差異，個人被社會的價值觀所影響。像西方的師生文化與台灣的師生關係就大不相同；又如不同的時代，教育政策也會有所差異。

（五） 時間系統（chronosystem）

前述四個系統是 Bronfenbrenner 較早提出的論述，之後他又加入「時間系統」的概念，以凸顯系統外與系統間的發展動態（Bronfenbrenner, 1992）。時間系統顯示了個體的發展隨環境與時間改變，以及個體隨時間發展所展現出的關係（Vander Zanden, 2002/2005）。例如：青少年知覺到家庭支持隨著年紀越大而減少，朋友支持則隨著年紀越大而增加（周俐俐，2011）

接著，學者 Toro、Trickett、Wall 和 Salem 也於 1991 年指出，生態理論展現了個體生長的环境便是築巢於層層包裹的結構裡。而最明顯直接的結構就是個人每日活動之場所，如家庭、學校、工作場域等。每層結構涵蓋的範圍會越來越廣，最後直接連結至最外層，也是包納最廣的社會層次。而透過這些動態交織的結構，就能使人更深切地去思考，每個層次如何影響到個體發展的危機與轉機。

因此，我們可以發現，個人的發展不僅受到個人因素、個人所處環境直接互動的

影響，還受到周邊各種系統相互作用的影響，而且在其成長過程中具有主動性，終其一生與環境做連續的、相依的互動，並藉由不斷的調適，盡可能地維持在平衡的狀態。

若以生態系統理論來看待拒學問題，就會發現此問題不只與案主、所屬家庭有所關聯的環境而已，學校以及其他中介系統也都會包含在內。當中不只是微系統（案主）與中介系統的互動（家庭、學校）而已，也包含了中介系統與中介系統間的互動（例如，親師間的溝通）在內，背後甚至有外部系統（例如父母親的家庭背景）與巨系統（如升學考試）的影響。因而，在輔導此類型案主時，最好要以整體、環環相扣的生態系統論作為考量。助人工作者需瞭解自身的工作便在於檢視微系統之現象與調整微系統之互動，同時，也需考量外部系統與巨系統的因素，讓自身作為協調各中介系統的角色，才能以系統的觀點來尋找拒學動機的形成因素、設計改善拒學問題的輔導策略，同時間也要以系統的觀點採取多方合作的方式俾能提供資源來協助案主，以協助這群「有校歸不得」的孩子們打開心中真正的回校大門。

二、拒學概念之內涵與發展

助人工作者在面對拒學學生時必然常感受到一種無力與焦慮感。實際上這種無力與焦慮感也常是學生在校中所感受到的情況。

拒學早期原與逃學（truancy）的概念混合在一起，而後美國精神科醫生 Johnson、Falstein、Szurek 和 Svendsen 於 1941 年提出學校恐懼症（school phobia）的概念，認為此現象乃為學生對學校相關事物產生恐懼而不願上學的行為（引自 Blagg, 1987, p4）。接著，學者 Berg 等人藉由 Johnson 的定義，從「恐懼、焦慮上學」的角度，以四種特徵來界定「懼學」此一情形，並與逃學做區隔。而這些特徵包括（1）已缺課一段時間；（2）明顯有情緒上的低潮，如過度膽怯、亂發脾氣、抱怨身體不舒服等；（3）家長知道孩子沒上學，而是留在家中；（4）沒有明顯的反社會行為（Berg, Nichols & Pritchard 1969）。但此後其他學者發現，分離焦慮可能為某些兒童長期缺席學校的因素，故「懼學」此一名詞可能無法涵括所有的現象（Blagg, 1987）。

而後歐洲學者 Kahn 與 Nurstein 則使用「拒學」此一名詞，主要聚焦於兒童對於學校強烈的逃避與抗拒行為（Blagg, 1987）。隨著時間推展，更多的學者也發現「懼學」並不足以描繪兒童/青少年不願到校的情況，因而改以用「拒學」（school refusal）來稱呼這群可能主要因恐懼、神經質焦慮、強迫行為或是其他非家庭經濟的環境因素（如霸凌、人際壓力、師生衝突）而拒絕上學的兒童/青少年（Morgan, 1959），並將可能發展於神經質因素的拒學與逃學做出一清楚明確的區隔（Hersov, 1960; Warren, 1948）。Blagg（1987）則將拒學定義成「拒學為孩子不情願且通常會坦承自身拒絕到校」的一種情況。直到 1990 年代，學者逐漸形成共識，以「拒學」一詞來包含學生不願到校，抗拒就學的情形。如 Kearney 與 Silverman（1996）將拒學定義為「兒童有動機的拒絕上學或難以維持整天在校的狀況」。Wimmer（2008）的論述也認為，以情感性為基礎的拒學生雖伴隨有高度的焦慮，但學校其實並非其真正畏懼的對象，因而以「拒學」會比「懼學」更合於此現象的描述。

而臺灣周遭的鄰近國家，如日本對於學生無法上學的問題，最初也是關注在輟學的狀況上，之後在 1950-1960 年代也開始針對「學校恐懼症」的現象進行研究，直到

1980 年代起逐漸發現這群「不登校」（無法上學）的學生類型越來越複雜，因此改從更寬廣的社會背景與系統互動的角度去探討此一問題（王洪芳、張建新，2007）。

在「不登校」的研究之下，日本學者在後續又提出了所謂「登校刺激」的概念。所謂的「登校刺激」便是指環繞在這群「不登校」的學生的周圍環境壓力。包含「直接刺激」—亦即週遭他人對其不去學校的行為而出現的責備；以及「間接刺激」，包括學校的詢問、老師的家訪或是朋友的勸導，這兩方面的「登校刺激」反而會使得不登校的學生壓力更加龐大，拒學的狀況也更加嚴重（林淑瓊，2000）。而這樣的現象也與筆者在校園中的觀察相當符合。

從以上的研究中便可推知，拒學的問題困擾的不會只是一個學生，連帶使周遭的系統也會因此產生混亂，家人自然成為孩子無法上學時最為憂心與緊張的一群人。而面對無法來校上課、入班的學生，也會讓任課老師與導師不知如何協助學生，也不知道該如何適當地與學生互動與進行教學評量。於是，在眾多系統的焦慮與壓力下，最後這些混亂的情緒很有可能又會回到拒學學生的身上，反而使狀況變得更加棘手。

三、關於拒學學生的迷思

前述提到，目前學者們以普遍將拒學與逃學做出區分，最主要的原因是導因於兩者的狀況仍有相當大的不同。Broadwin 在 1932 年首先提出「逃學」代表一種違抗行為、一種獲得關愛的企圖，以及對難以適應之現實情境的逃離（引自張馥媛，2006，頁 20）。兩者間的差異如表 1。

表 1
逃學與拒學表現行為之差異

	逃學	拒學
壓力來由	行為問題居多，對學校不滿、想到校外從事有興趣的事。	心理問題居多，精神性疾患影響身心，或是外在的壓力（如學業成績、家庭狀況、人際互動）
發生場所	逃學後很少待在家裡，大多是尋找外面的刺激。	不上課後以待在家裡居多。
父母對其行為之瞭解度	通常父母疏於關心孩子，不知道孩子沒去上課，也不清楚他去哪裡。	父母大多知道孩子沒去上課，也因為孩子留在家中而不得不陪伴他，少數才會無法瞭解其行蹤。
與父母之關係	父母親的管教過於嚴厲或寬鬆，溝通不良。	大多為過度緊密（父母過於寵溺或父母讓孩子扮演協調伴侶間衝突的角色），一部分則呈現疏離。
對未到校的感受	通常是因無聊或低成就感而想離校，離校後不常會有罪惡感。	憂鬱、自責、焦慮、有罪惡感或甚至逃避去感受。

資料來源：修改自羅湘敏（2003）。懼學症（School Refusal）/ 懼學症（School Phobia）的認識和輔導。屏師特殊教育，7，1-9。

從表中便可看出，造成逃學的原因大多是來自於外在刺激，逃學的學生對於離開學校此事較少會有困擾感，反而會感到鬆了一口氣，但拒學兒童通常伴有情緒困擾，尤其是焦慮和憂鬱症狀。兒童通常有焦慮症狀，而青少年則常伴隨焦慮和情感性疾患（Last & Strauss, 1990），也就是說，「拒學」某部分對學生而言其實是一種「不得不」的問題。

為何筆者想再次強調拒學與逃學間的差異呢？最大的感觸是來自於筆者現場工作時的感受。儘管「拒學」此一概念已逐漸被得知，然而大眾在看待此問題上依然有許多迷思，例如認為學生只是故意偷懶，不願上課，想要逃避考試而取巧，或是想用輕鬆的方式來取得成績等等。從輔導教師的角度，吳閔傑（2012）之研究結果指出，由於大多數人鮮少出現這樣的行為問題，故而常會認為拒學生是無病呻吟、偷懶、找藉口、過度擔心或是根本不肯學習等。

畢竟面對一個無法上課，「突然失常」的孩子，週遭人必然會感受到緊張與壓力，加上早期「未上學的孩子」等於「不愛上課的壞學生（逃學）」印象依然存在大多數人的心中。有些教師也會害怕這樣的學生會形成其他學生的「壞榜樣」，導致其他同學也會進而效仿不來上學。但實際上，就筆者目前的工作經驗中，學生普遍會認知到「長期不來校」是一個在同儕間特殊的情形，也就是說，如果可能，學生其實並不希望自己變成班級上那個長期缺席、跟不上課業，甚至被遺忘的對象。因此「效仿」之說反映的主要仍是學校與部分教師的焦慮。

所以在面對拒學的現象時，不管是老師、家長或是學生自己都會有各自的焦慮與壓力，在壓力無法立即獲得緩解，孩子也無法在短期內復原，加上擔憂學生本人未來的狀況下，最常看到的就是系統間彼此交相指責，或是產生誤解（比如認為孩子的問題是純屬於偷懶或翹課，家長或孩子沒有責任感、孩子應該要想辦法自己處理危機等等的負面標籤），導致無處可去的壓力感節節升高，使問題更加棘手。

在此種狀況下，在校園內更需要從系統的角度觀來多線處理問題。拒學並非純屬於學生的困擾，助人工作者更須各方面多管齊下，才能有助於早日釐清系統中龐大的焦慮感，並對案主展開協助。

四、拒學的成因

關於拒學的成因目前文獻皆多有討論（Hersov, 1960; Blagg & Yule, 1984; King, Ollendick & Tonge, 1995; Kearney, 2008），Kearney 與 Sliverman（1996）曾認為拒學的主要行為歸因包括：（一）逃避會引發負向情感的刺激；（二）逃離反感的社交或評價情境；（三）獲得注意；（四）獲得正向的操作性增強。此外，在家庭背景的部分，分離焦慮、家庭功能不良等狀況，都被考量為是形成拒學現象的可能原因，然而，究竟拒學是來自於個體本身的性格因素，還是發展過程與神經質因素相互影響，到目前為止，學者仍尚未有清楚的定論（Coolidge, Hahn & Peck, 1957）。也有少數學者如 Kahn 與 Nursten（1962）提出了精神病質因素的可能族群。小兒科醫師 Sato 等人（2007）將可能會造成拒學的因素分為四個層面，包括個人因素，如性別、年齡、因應能力等；家庭因素，如失功能的家庭；學校因素，如學校是否對於拒學的學生有良好的介入與處遇；同儕因素，如霸凌等多重因子。而筆者依據實務經驗，試將其相關

成因整理如下：

（一）個人因素：

通常與孩子個人的人格特質有所相關，孩子的人格特質加上外在的事件，就可能使孩子在校出現學業或人際上的適應困難，進而轉變為拒學的行為。高苑瑄（2014）也觀察到拒學現象的產生，常是學生較為弱勢的能力特質遭遇到需要其表現出相對應的能力樣態（人、事、物）之時，孩子無法調適此一變化，需求也無法受到回應，因而重複體驗到挫敗情緒後所造成的惡性循環。

1. 自我要求高，傾向完美主義：

此種類型的孩子亦在學業或人際表現上給予自己過高的壓力，當發現自己無法達到自己理想中過高的標準時便會感到挫折，或是擔心自己做不到而乾脆完全放棄，最後因承受不了壓力而離校。顏嘉琪、劉瓊瑛和宋維村（1988）之研究也提到拒學生常有自我期許過高的特質。

2. 挫折忍受度低，不擅長因應壓力：

挫折忍受度低的孩子在校若遭遇到學業或人際上的困境，容易感到自己是處於被動的狀況，無法有能力處理面前的困難，若困難一直無法改善，就容易演變成拒學的狀況。而日本先前的研究也發現此類學生的自我要求高，但挫折忍受度低，因此遇到事件時較易焦慮、生氣（引自李啟澤、李孟智，1998，頁 34）。

3. 情緒控制與表達較為不佳：

無法適當表達自己情緒的孩子在校可能容易與同儕或老師起衝突，造成負面的人際壓力，加上此類型的孩子通常在表達情緒上有一定的困難，讓他們在面對人際時感到有更大的焦慮或恐懼，因此，拒學也可能成為他們表達自身困難處境的一種方式。

（二）家庭因素：

親子的互動不但會影響到孩子個人特質的發展，拒學的孩子不願到校而寧可在家的行為，而國外亦有研究指出 43% 的拒學生具有家庭衝突問題（McShane, Walter, & Rey, 2001）此亦顯示出了親子互動在拒學行為上占有一定的影響。

1. 父母親過度保護，養成孩子的依賴：

有些孩子在家中備受寵愛，鮮少與同儕相處或是發展出適當的問題解決能力，加上家長過度保護或干涉的後果，使孩子欠缺問題應能力進而處處依賴家長處理問題（Kearney & Silverman, 1993）。這樣的孩子在校容易因自我中心、任性、不合群的狀況而與同儕或老師發生衝突，加上人際知覺能力薄弱，導致在人際上發生挫折後便不想上學。或是在人際上遭受困難後一心仰賴家長替自己解決面臨的困難，當家長無法處理時，孩子便躲避在家中而不願面對挫折。

2. 對子女在學業上期望過高，造成孩子的壓力：

有些家長期待孩子在校能有好的表現，因此在學業上對於孩子有過度的要求與標準，讓孩子產生壓力，希望自己達成家長的目標，對自己出現過高的期許，一旦在校的成績表現與自我理想的狀況發生落差，就因此感到挫折，進而以逃避上學來躲避校內的課業與考試，好避開對於學業的焦慮感（謝臥龍，1996）。

3. 親子間過於疏離，父母忽略孩子在校狀況：

現代家庭經濟壓力大，許多家長平時不清楚或是忙於工作，未注意到孩子在校的狀況，導致當孩子在校發生困難，如霸凌、師生衝突後才警覺到孩子需要協助，但在此時孩子已因長期以來關係上的疏離，而認為家長無法幫助自己，也不知該如何面對困難，只能以抗拒上學的方式來躲避使自己畏懼的事物，間接表達對家長長期忽視的不滿。

4. 父母親有身心疾患或個人問題，導致孩子害怕離家：

部份家長由於患有心理疾患，因而更難去處理孩子拒學的行為。特別是這些家長本身較難適度的調整情緒狀態，當孩子出現拒學行為時，家長傾向以責備的方式來對待孩子，親子間衝突頻繁，使親子關係更加惡化。而有些家長有些則是很難意識到孩子在上學一事上有所困難，或是出於個人的動機與目的而強留孩子在家中，不讓孩子到校，與孩子形成不良的共生關係。此外，當雙親間出現衝突時，特別是婚姻間的衝突，往往會令孩子感到不安，害怕失去雙親，所以導致孩子會想要在家好維持住與父母的關係，轉而出現拒學的症狀來凸顯家庭的問題。

5. 分離焦慮：

此類情形較常發生年齡較小的孩子身上，特別是在入學或轉換學習階段的時機上出現。Pittman, Langsley, & Deyoung (1968) 研究 11 名對工作感到恐懼者，其中 9 名過往的發展史中即有拒學經驗，且發現其根源在於分離焦慮 (Pittman, Langsley, & Deyoung, 1968)。年齡小的孩子可能會因為害怕學校的陌生環境，加上早期或有特殊的失落或創傷經驗，而不願與主要照顧者分離，擔心分離後照顧者會發生狀況導致自己在關係上的失落，因此不願到校。而照顧者也有可能因心生愧疚而順應孩子的拒學行為，導致問題更加嚴重。

(三) 學校環境因素

1. 同儕壓力與霸凌：

學校是孩子離開家庭後第一個接觸的重要社會場所，與同儕的相處也會影響到孩子對自身的評價與能力，無論是受同儕排斥、孤立或是遭到霸凌，當無法與同儕和睦相處時必然也會影響到孩子本身上學的意願。霸凌問題通常成因又十分複雜，處理不易，當孩子認為自己難以面對此事時，只好以拒學作為躲避的方式。尤其是相較於年紀小的孩子，年齡較長的孩子較少擔憂自身與照顧者的分離，反而通常是因環境與社交人際上的困難而出現拒學行為 (Evans, 2000)。

2. 教學過於嚴厲或有不合理之要求：

若學校給予過大的升學壓力或是無法達到的學業要求也可能讓孩子產生恐懼與壓力，不想去學校上學。學校過多的課業負擔與考試壓力一直以來即為學生的困擾，若學校或老師的要求超出孩子的能力，或是當孩子本身因其他的因素處於無法負荷壓力的狀況、身邊又無他人可援助時，拒學自然成為不得不的選擇。特別是有些孩子本身可能在發展上有其特殊狀況，如學習障礙、注意力不足或過動等等，若校方、導師或是家長未加覺察，而以對學業不認真為由責怪孩子，當壓力逐漸累積後，孩子也有可能用拒學的方式來表達自己的困難。

3. 環境與設施：

若孩子本身曾在學校當中出過意外，或是對學校的設施有不明的畏懼，也可能導致孩子拒絕至校。此種狀態也與孩子個人的身心特質有所相關，例如亞斯伯格症的孩

童可能會因為對校內的廣播聲音過於敏感、聽覺無法承受，進而拒絕到校。

（四）身心疾病因素：

患有特定類型的身心疾病之孩童，本身就需要許多系統的支持與服務，同時需要學校、老師與家長一起擬定合宜的輔導策略以協助學生，否則症狀或個人的特定行為必然將影響到在校適應的困難，無一定的適當支持與特殊服務，孩子便容易感到壓力後便從學校中退出。

（五）其他：

特殊的創傷事件（如天災、人為災害）也有可能導致孩子對於上學產生莫名的恐懼，進而抗拒到校。

從以上的整理中便可看出，造成拒學現象的原因在所多有，Sato 等人（2007）也提到這些因素彼此間會相互關聯，筆者在個人經驗中也經常發現拒學問題的形成絕非單一因子，例如：一個長期自我要求過高的孩子罹患憂鬱症後，變得更加悲觀，在人際上感到退縮，也因心情不穩定的影響而無法順利按時繳交作業，因愧疚感又無法面對導師與任課老師，父母也因擔心親子關係破裂，不敢要求孩子到校，久而久之，在人際與學業的壓力下，很有可能就會逐漸開始以請假的方式逃避上學，最後形成拒學的狀況。

在方才的舉例中也可發現，形成拒學現象的因素經常是一環扣著一環，孩子本身的性格是由先天與後天的相互影響而成，而後逐漸從家庭中發展，但孩子本身的先天氣質又會影響親子互動，在校的人際及學業表現也會對孩子的性格有一定的影響，因此，拒學現象的背後不宜以單一成因視之，同時也需要以生態系統的觀點加以了解，才能營造出適合案主的處遇方式。

參、討論：針對拒學現象進行實務上的生態系統合作

在進行以下的論述前，筆者想先延續上段關於拒學的迷思，先邀請讀者試想，在一個被認定是孩子學習的的場所—「學校」之內，正值一個需要將「學習」當作主要發展任務之一的孩子突然「失常」，對於他自身、他的家庭、他的導師、任課老師、學校處室，甚至是學校整體的衝擊會有多大，造成的影響又可能會是什麼模樣。

之所以會希望讀者能以此種的角度開始展開思考，除了想請讀者們注意到一位拒學案主所牽涉到的系統之廣外，正是因為筆者認為拒學的現象最足以說明助人工作者、學校以及案主間的三方糾葛，而這三方關係糾葛下的困境經常只能依靠助人工作者耗費心力一一化解，牽起各中介系統合作的可能，之後才能正式開始進行治療的工作，然而其中的壓力之大，實務上進行之困難，確實是難以全部描述。

筆者認為，此困境當中的原因來自於系統合作本身的概念需要再次的延伸。系統合作並不是單純的與系統，如學校、家庭間的合作而已，這個概念需要進一步地被延伸，系統不只是如生態理論所標示的同心圓，相互層疊而已，Bronfenbrenner（1979）已提到中介系統與中介系統間自然會產生互動，有互動自然也有可能出現衝突的情

形，當中形成的其實是多方的三角關係，最基本的便是助人工作者、案主以及學校此三方關係的形成。

其實，在校園內的實務工作者面對的不單單只是這樣一個三方關係，也包括了學校、家長、助人工作者的三角，若助人工作者正好也為輔導老師，甚至也有可能遇到輔導室、學校、助人工作者這類型的三角系統關係。處於三角關係中的助人工作者，更要具備能夠去判讀與運用系統動力的能力，方能在艱鉅的狀況中整合各方資源，同時也連結起各系統合作去協助案主的目標。

學者 Gittelman (1976) 建議，若要幫助拒學的孩子重新回到學校，孩子、家長與老師的三方合作不可或缺，且助人工作者需要在過程中扮演主導的專家角色，方能讓過程順利進行。Berg (1997) 也提到，為了使孩子盡速在早期回到校園，除了學校、家庭與老師的合作之外，醫療與社工的資源有時也需要引進，才能在各層面上多方協助案主。

因此，在校園內的系統工作中，筆者建議助人工作者可以以下論述的系統層面為原則，將自身的工作分為兩大部分—諮商室內與諮商室外的的工作。諮商室內的工作即為與案主的工作，諮商室外的的工作，便是以下筆者要特別加以強調的生態系統合作部分。我們已經了解，案主本身的微系統由於無法上學此事，必然會造成與學校方及與家庭方的衝擊，而在這眾多的微系統中，助人工作者要如何與其各自工作，營造出治療室外的友善合作氛圍與保有治療室內與案主工作的空間，並牽起各中介系統的合作，考量外部系統下的環境因子，便成為與拒學案主工作的重點（圖 1）。

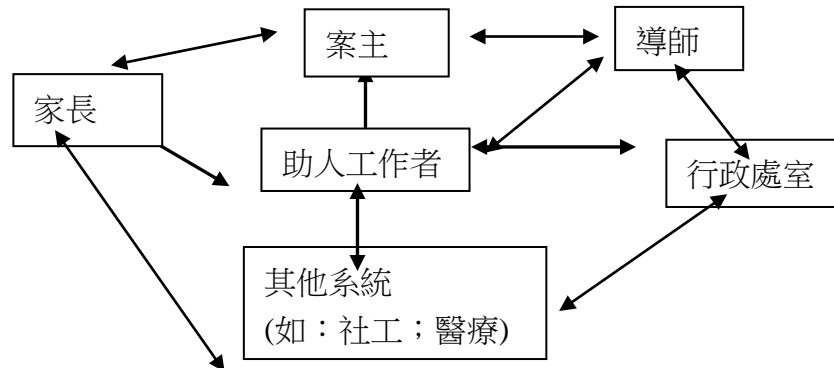


圖 1 系統合作間的三方動力示意簡圖（部分）

資料來源：研究者自行繪製

一、就生態系統理論之微系統而言

（一）多方評估與早期介入

由於拒學的成因與互動相當複雜，也並非由助人工作者單人可獨力處遇的工作。因此與團隊合作共同協助案主才有助於早日了解問題的成因，並針對系統的部分作連

結與合作，尋找到可用的資源與制定適當的治療策略。

通常在第一時間內發現拒學的場所多為學校，然而要如何判斷一個孩子開始出現拒學的情形其實經常有賴於導師的判斷。尤其拒學的學生又經常會與瀕臨中輟、久病未癒、慣性遲到、經常不明原因卻請假的學生相混在一起。

不過筆者認為，其實上述的幾種孩子其實都需要特別的關注留意。雖說一般而言，偶爾的遲到或是請假、缺席，對於學生來說，都是可能出現的狀況。然而，一旦曠課、遲到成了慣性，就很有必要加以了解學生不來學校的理由。除非真的有特殊理由，只要是事假請超過兩日以上，且經常出缺席不穩定（或開始出缺席不穩定）的孩子，筆者更建議就可以花時間去關懷學生不來學校的原因到底為何，形成評估後再針對孩子的個別狀況作處遇。

另外，早期介入時最好也一併留意學生的家庭背景以及親子互動。前述已提到拒學行為與家庭背景常有高度相關，因此助人工作者可先針對微系統（家庭、學校）進行工作與了解，包括聯絡家長、形成良好的親師聯盟、了解個案過去是否就曾有拒學經驗…等等，在蒐集資料的同時，助人工作者也要納入外部系統可能會如何影響學生的拒學行為，此外，也需要仔細去考量學生的拒學行為背後，可能的學校壓力源為何，越是了解生態系統當中的互動，就越能依據微系統與學生的互動關係擬定往後的介入策略，而介入策略的商討勢必就會有賴於中介系統彼此間的合作。

早期評估的重要性之所以要加以強調，是因根據實務工作上的經驗，拒學並非一朝一夕就形成的突發事件，而是逐漸發展成的一種狀態，且有前跡可循。因此，越早期評估出孩子目前面臨到的狀況，就越有機會將拒學行為作早期的介入與全盤的因應，亦即越早介入孩子的拒學行為，預後的效果則越好（Hersov, 1960）。

通常而言，年紀較小的孩子大多從分離焦慮的症狀開始逐漸轉變為拒學，而青少年的拒學則是較有突發的性質，孩子會逐漸從人群或團體活動中退縮，然而在這之前的發展史中將常可追溯到發展成拒學的一些線索（Hersov, 1972），若是未能有適當的介入，就容易會轉變成長期且慢性化的狀況，且影響到人際與心理健康等後續發展（Berg & Jackson, 1985; Hibbett & Fogelman, 1990）。謝佳真（2011）將拒學的階段分為「潛伏」、「前兆」、「初期拒學」、「慢性化/惡化」四個階段，「潛伏」為拒學案主的個人特質，「前兆」則是指不利於繼續至校的因子，如課業壓力、要求晚點到校等，「初期拒學」便是指案主開始出現第一次拒學開始，而後狀況便有可能逐漸邁向惡化或反覆一途。

此觀察與筆者的經驗十分相似，從許多拒學案主的身上可以發現，孩子一旦退出學校，退縮在家，就會更難以系統的合作力量將孩子帶回校園，因此，完善的早期評估並設置讓孩子至少足以留在校園中的環境與策略，是與拒學案主工作的重點項目之一，而此一評估有賴於助人工作者對於拒學案主及其周遭生態系統的認識。以下筆者則是將拒學的漸變過程繪製成時序圖（圖 2），以便讀者對拒學的轉換與指標現象能有更進一步的理解。

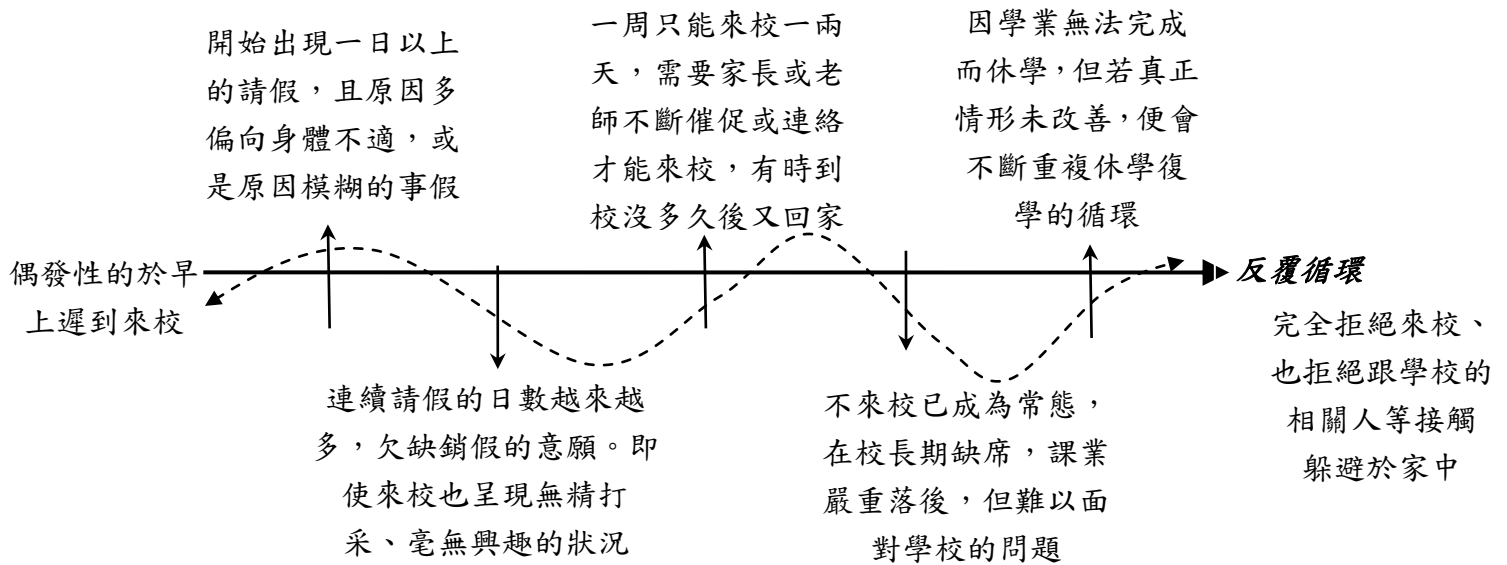


圖 2 拒學時序變化圖

資料來源：研究者自行繪製

從圖中便可以看出拒學的現象其實有其時序性的發展，尤其是在階段二，原因模糊、日數過多的事假開始出現，或是經常以身體不適請病假（不論是家長告知或是學生自述）的情形出現時，助人工作者其實就可在此階段開始加以了解學生是否需要進行協助，並檢視微系統的互動。特別是因為經常請假而使得課業落後、在班上人際關係淡薄、沒有特別親近的朋友及老師，再加上家庭有部分困擾的學生，經常是拒學的高危險群（謝佳真，2011），筆者建議助人工作者在此時就可以進行介入，建立早期的信任關係。

尤其是越到後期，壓力累積越多，不利因子也會隨之增長（如積壓的課業、更加疏離的同儕關係），而案主越難以修正以逃離學校作為逃避壓力的習慣防衛機轉，助人工作者要與案主工作也越顯得不易，學校也更難啟動有利的拉力因子幫助學生，最後甚至可能會形成休學—復學的循環，待所有人都對情形感到無力，或是事態更加嚴重之時，案主便有可能會真的退縮於家中，全然的拒絕上學，並迴避與學校相關的任何事物。

另外，助人工作者也需要去評估，對於學生出缺席不穩定之狀況，家長的了解程度到底為何。家長是孩子互動最密切的重要他人，案主拒絕到校時，通常也會待在家中，故與家長的聯絡及建立聯盟關係也是早期助人工作者接觸案主時，需要特別於微系統工作中注意的部分。若有可能，助人工作者應敏感於學生與其周遭微系統間的變化，適時給予家長建議或是親職諮詢也是早期介入的可行策略之一，並能事先調整與預防危險因子。

例如，有些家長對於孩子退縮在家或是請假過多的行為可能未曾留心或給予注意，導致孩子的缺課狀況日漸嚴重。也有少部分家長其實了解孩子的拒學狀況，但實際上卻依然默許孩子持續此種狀況時，助人工作者更需要與家長聯絡，並了解拒學行為的背景與原因，與家長進行討論。有些家長即使注意到此情形，但卻感到有心無力，不知從何開始處理，因此助人工作者此時的介入有助於家長理解孩子行為背後的可能

成因，並開始考量中介系統的合作，轉介適當的資源，特別是先就醫療的部分加以轉介。

先行強調醫療資源的介入也是為了要使家長能正確認知到孩子的確出現了困難，需要更多專業的協助。許多家長在孩子剛開始出現拒學的前兆時，在不知如何是好的狀況下只能動輒以利誘或是威嚇的方式要求孩子上學，而無法去同理孩子對於上學的畏懼感，反而使孩子更加抗拒到校；抑或是在龐大壓力下只能選擇放任。透過專業醫療人員的說明與診斷，俾能使家長了解孩子問題的情形，採取正確的方式來協助孩子。此外，大部份拒學案主並非只呈現拒學之行為，通常還合併有情緒上的困擾，而此部分也需要兒童青少年精神科醫生的診斷與用藥，或進行心理治療與親職諮詢的轉介。醫療部分上的專業建議通常能為更多陷入困境的家長所接受。因此，助人工作者在針對微系統進行早期介入時，思考上也須拓展到中介系統的資源與合作，這樣的考量也才不會使壓力都集中於校方。

關於如何與家長進行更進一步的合作細節部分，將會在以下段落中詳述。

二、就生態系統理論之中介系統而言

針對處於學校系統中的案主，助人工作者應有拓展性的系統思維，了解到自身所要進行的工作不僅是僅針對案主的工作而已，可能還需要對家長與案主的老師們一起合作，才能夠更根本的針對拒學的問題作出整體的策略，簡而言之，助人工作者就像觸媒，在了解系統動力過後，更需要特別去活化各中介系統間的關係與合作。

特別是拒學生的問題其實帶有一種強烈的「癱瘓」感，癱瘓的不只是學生無法上學的狀況，連帶的周遭他人也會感染上一股無助與焦慮感，學生的家庭與學校也為此感到更大的困擾，以及不下於學生的壓力。所以，助人工作者要能夠清楚地去檢視、了解壓力源存於何處，當協助周遭的系統減輕壓力時，同時也是幫助減輕案主的壓力。周怡敏（2005）也在其研究中提到，家長與學校此兩者中介系統的互助與合作，實乃讓拒學生有機會回到學校的基礎。

（一）與家長合作，並給予親職諮詢

從前文可知，若要協助拒學孩童回校，除了主要針對孩子的行為進行治療外，因拒學問題通常與親子互動有一定之相關，因此，助人工作者可能亦要同時考慮進行親職諮詢的工作，調整親子互動，並讓家長成為孩子的支持資源與助人工作者的同盟，以加速治療工作的進行。由於家長的支持與案主是否能與助人工作者穩定工作有非常大的關聯，因此筆者便以較大的篇幅（楊舒涵，2012）來敘述助人工作者與家長可如何進行合作，一起成為幫助孩子的重要聯盟。

1. 與家長形成良好且信任的關係

在與拒學孩童的家長工作時，助人工作者首先需要與家長發展出信任的關係，讓家長願意與老師、專業心理諮商人員共同配合，並且讓家長清楚系統合作的必要性，一起找出孩子拒學的真正原因，以協助孩子盡早返校就讀為目標，並漸進配合適當的介入策略來著手。

助人工作者可能通常會感到最棘手的為患有心理疾患的家長，或是家庭系統出現

困難的家庭。當外界以孩子的拒學行為當焦點介入親子關係時，這些家長特別容易出現抗拒或否認的狀況，也可能在處理孩子的拒學問題上過度焦慮或消極。因而在治療初期特別要以培養關係為目標，去理解家長對於拒學一事的擔憂與壓力，且助人工作者需要讓家長了解到當前優先的是幫助孩子改善上學的狀況，並非針對家長個人，才能夠在關係穩定的前提下讓家長願意放下防衛，願意與助人工作者合作，減少案主流失的可能性，待關係穩定後也才更有可能進行親職教育的介入。

助人工作者也要做好心理準備，因助人工作者在工作初期所碰到的「案主」可能主要其實是「家長」，儘管一開始可能目標設定是與家長談孩子的拒學問題，然而此類型的家長往往也有極大的情緒困擾與生活壓力，導致家長很難在親子關係中發揮其效能，甚至可能在與助人工作者會談時談的全是自己的困擾，無法關注到孩子的狀況。因此助人工作者在前期可能還需要另外扮演著涵容家長狀態的角色，待家長的狀態變得穩定，或是有機會轉介給其他中介系統時，助人工作者才有可能更進一步的針對拒學的案主給予服務。

因此，以系統動力的觀點來看，助人工作者很難只對拒學的案主工作，所以有必要也安排與家長的會談，除了上述提到的作為涵容予支持家長的角色外，有時也需要去化解這些家長對於其他系統的疑慮與敵意，才能使這些負面情緒有被討論的空間，而不致於威脅到助人工作者與孩子的工作。若助人工作者感受到家長有其負面情緒，但又無法表達時，或可直接與家長討論此事，以保持系統內溝通管道的暢通。待到家長與助人工作者發展出更為穩固與信任的關係後，助人工作者可考量將家長轉介，或是與另一位心理師相互合作，進行家族治療，並於治療中鼓勵親子溝通、反映親子關係且促進親子間的良性互動，在筆者的經驗中，助人工作者若能在一定程度上改善家庭的互動，通常案主的拒學情形便能有所減緩。

2. 維持一致的態度與行為的設限

助人工作者要幫助家長對孩子的拒學行為發展出溫和且堅定的姿態，在拒學問題上保持一致穩定的態度，特別是在情緒上的穩定最為重要。若家長時而直接斥責孩子的行為，時而卻用利誘或哀求的方式期待孩子上學，反而會惡化孩子的拒學問題，利誘所能影響的範圍有限，而責備的狀況經常會讓孩子更感到不安與罪惡感，反而陷入更大的負面情緒，讓案主對親子關係更不信任，認為家長並沒有了解自己的困境，親子互動再次陷入僵局，而孩子又因這樣的緣故而持續拒學。

此外，助人工作者要協助家長當如何因應孩子的要求（比如想要家長全天待在教室陪自己），家長應與孩子協商出有限度的幫助，而非讓自己完全滿足孩子的要求，而不給孩子適度的界限。比如說，當孩子要求家長陪自己上課時，助人工作者可幫助家長去理解孩子要求下的想法，並與孩子去討論原因，最後提出親子皆可接受的建議，例如只陪孩子到班，若孩子在校還是會感到害怕與不舒服時，可以進而去尋求可信任老師的幫忙，或是至輔導室休息，若真的還是不舒服時，家長才會到校。在討論過程中清楚的標示出家長可提供的協助與範圍，一方面是給予孩子安全感，另一方面是減少孩子不當的依賴。同時，透過良性的討論也能讓孩子了解到家長的想法，進而促進親子溝通。而助人工作者也需告知家長，雙親或是世代（如與阿公阿嬤）之間也要維持態度的一致，才不會讓孩子在不同的標準下無所適從，或是利用兩人間的不一致持續拒學。

若家長過於擔心孩子的身體情形，可適度地提醒家長不需過度關注孩子的病痛，讓家長理解病痛可能是因為過度緊張、焦慮所引起，孩子有可能想藉由裝病引起家長的注意（李啟澤、李孟智，1998），好繼續以身體的病痛做藉口來逃避上學，或是建議家長安排就診，確認生理的病痛原因，助人工作者也要同時了解，身心症狀也經常演變成孩童用來拒學的「合理藉口」，而「合理藉口」通常也會在家庭動力中扮演一定的意義，值得進一步加以了解。

很多家長對於給孩子設限經常會感到為難與不捨，害怕當自己轉為堅定時會因此傷害親子間的關係，因而態度上會顯得猶疑不定。通常這樣的狀況又會與家長個人的成長史有關。對此，助人工作者需要持續強調設限的重要性，並能夠使家長了解，設限並不同於「不好的爸媽」，設限反而是能夠讓孩子瞭解現實，學習適應挫折的成長機會。而在設限當中，親子仍然仍有協商與彈性調整作法的可能，家長可與孩子練習彼此溝通，商討出一個兩方都可接受的方式來處理親子間的問題。若家長確實在親職諮詢中發現自身有個人會談的需求，助人工作者可再進一步加以轉介。

3. 鼓勵家長多給予孩子肯定與幫助情緒表達

拒學的孩子通常都會需要家長大力的肯定，即使孩子的進步不大，來自家長的正面肯定對於他們來說還是有莫大的意義。助人工作者可藉由示範的方式讓家長能夠在學習在適當的時間肯定孩子能夠嘗試回校，願意入班的行為，好有效增進親子關係，並鼓勵家長增加親子互動，例如陪伴孩子一起出遊或運動，增進親子間的了解，並增進親密關係。

拒學的孩子在情感表達上通常都有一定的困難，因此當碰到焦慮情形時才會以逃避，所以幫助家長可鼓勵孩子去學習表達焦慮和恐懼，並進一步了解孩子的狀況是否和先前未解決的分離焦慮、失落（特別是重要他人）、創傷、不實際的危險想像、或在校的挫折經驗有所相關。而這樣的狀況其實可以從家長自身先開始表達，首先確認孩子的情緒狀態，並加以反映，之後家長亦可在認為適當的範圍內（即能夠不因孩子的狀況而立即展現負面情緒，溫和地說明自身被孩子引發的情緒）表達自身的感受。這樣的歷程即是依附早期的情感鏡映功能（*affect-mirroring*）（Fonagy, 1999）。

家長做為孩子的鏡子，能夠讓孩子一步步地理解自身狀態，並傳達安撫感，孩子同時也能因此逐漸學習到情緒調節的方式，而家長的示範也能夠讓孩子了解到情緒並不一定需要透過行動化（*acting-out*）的方式被表達才能引起成人的關心或理解。藉由讓成人的引導及幫助，由辨認、體會情緒經驗開始，讓拒學孩童一步步的接觸自己的情感，以了解自己內在的情緒狀態，同時間並學習周遭他人較能夠接納且進一步提供幫助，並也能適當因應自身情緒的方式。

4. 適當運用行為策略

對於年紀較小的國小學童，助人工作者可幫助親子間發展契約，配合設限的態度，以增強法、代幣制等方式來降低孩子拒絕上學的行為。特別對於有些家長來說，行為契約可幫助態度上的一致，讓家長練習以行為策略的方式來建立設限的可能。行為策略的另外一個好處是讓家長有可操作的事項，讓家長在家中也能夠持續的幫助孩子。

家長可以一天為單位，與孩子討論與上學相關的標準行為，設計行為紀錄表。與孩子約定，若行為中有幾項達到標準，便可在當天晚上結算記錄表時得到幾個標記物。一個禮拜後，若累積的標記物達到一定數量，就可以得到獎賞（張虹雯、江瑞豐，2005）。

獎賞物最好可以由親子間一起討論決定，可以以孩子喜歡且家長可接受與負擔的獎勵為主。告知孩子如果去上學、上學的時間延長或者要家長陪在學校的時間減少，就會持續給予獎勵，藉此增強孩子上學的動機。

另外，家長也要移除家中的增強物，特別是網路與電視，很容易成為孩子不去上學而留在家中的最大增強物。因此，家長親需要讓孩子了解當孩子在家時，家長不會讓孩子從事看電視或上網等活動（羅湘敏，2003），以避免孩子在家中沉迷於網路更不願到校。當孩子在家若是要求想打電動時，家長可鼓勵孩子與自己一起出門做運動或是踏青作為替代方式，好轉移孩子的注意力，並幫助孩子適時的接觸外界。

助人工作者需要了解契約的內容，同時避免親子間不當的獎勵（如打電玩反而會造成再次日夜顛倒影響作息而無法上學），並要告知父母親實行契約的重要性。有些家長可能當孩子出現可增強行為時會忘記增強；或是覺得孩子有做到後便不想給予獎勵，認為這是孩子的本分，反而引起孩子的反彈與行為策略的失效。所以助人工作者要與家長隨時討論實行策略的狀況，碰到困難時給予建議，幫助家長修改策略內容以適應孩子的狀況。

而助人工作者也需要了解，提供行為策略的目的是以增進親子關係為前提，因此在提供這樣的協助前，需要去評估親子間目前的互動是否合宜執行行為策略，而執行策略後又可能會對親子雙方有什麼樣的影響。此外也可考慮邀請導師或其他任課老師做為校內行為策略的實施者，一起幫助孩子演練與熟悉經驗，增加助力。同樣的，在老師實施行為策略的過程中，助人工作者也要從旁協助，適時與老師討論並修正或更改策略。

5. 發展因應的能力

拒學的孩子通常難以適應改變的學校情境（Gittleman, 1976），大多會慣性以逃避的方式來避開困難，對於壓力，他們常認為自己是被動者，沒有辦法處理所碰到的處境，這樣的認定也讓他們覺得自己在面對學校問題時無法有控制感，轉而又造成了更大的壓力。另外，這樣的孩子通常又常會過度高估自己的能力，因此當碰到困難時就會傾向於遠離，好讓自身不實際的自我形象不至於受到破壞。（Leventhal & Sills, 1964）

因此，助人工作者需要教育家長，讓孩子多從其他的角度來看待所面臨的狀況，特別是以正向的角度來讓孩子了解，壓力並不只是困難，也可能是學習的機會。壓力並非全然不可解決或減輕，而是可以採取更好的方式來一步步的處理，鼓勵孩子慢慢從一小步的成就或是因應開始做起。透過這樣的過程，助人工作者其實也讓家長能用更正向的角度去看待孩子的問題，讓孩子透過各種方式學習可以處理壓力的因應策略。家長同時需要提醒孩子，當他認為自己已經學習夠多，也準備好回校上課後，還是可能會出現未曾想像到的壓力。但當孩子再次願意重新面臨情境，並在這樣的過程中逐漸了解到上學的相關壓力不可能全部消失，而是需要調整自己面臨壓力的方式，並適時的依自己的能力去面對環境壓力的變化，就可能成長出更好的調適挫折與問題解決的能力。

在與案主工作之時，助人工作者也可幫助孩子去發展自身的因應能力，包括了解自己的壓力從何而來、壓力感又導致了自己怎樣的感受、而這樣的感受可以如何被處理，甚至瞭解自身的限制，對自己的狀態發展出正確的評估等等，也是因應能力的其中一環。而這部分有賴於助人工作者與家長的反映與教導，並提供給孩子一定的空間

去理解並試驗自身的能力。

6. 了解家長對於孩子的重要性，並給予支持

在與家長合作的過程中，助人工作者需要讓家長了解到，在幫助孩子回校的過程中，家長需要扮演關鍵的角色與孩子一同走過此段歷程。

在筆者的經驗中，家有拒學生的家長在態度上都顯得十分焦慮擔心，因此助人工作者與家長會談時，應首先同理並舒緩家長在面對孩子不願上學時的壓力，以及學校系統可能給予家長的壓力，作為家長的涵容者。當家長情緒上較舒緩後，助人工作者也可視家長的狀況教導舒緩壓力的策略，好讓家長在感受到壓力時可以有其他的方式處理，而非當下馬上以孩子為焦點，將擔心與焦慮帶回孩子身上，反而又造成親子間的衝突；或者是一味的將壓力投射至學校方，認為是學校造成了孩子的壓力，反而導致更大的衝突，轉而破壞了系統的合作。當家長向助人工作者表達學校方的關切時，助人工作者可提供一定的建議，或是在家長同意下與學校聯絡，以了解校方的想法，並降低親師間可能的不信任。至於在親師合作的部分，助人工作者可鼓勵家長與導師發展出信任的同盟關係，透過家長讓導師理解到孩子的狀況，並能在學校中適時的給予家長幫助，協調中介系統間的關係，特別是減輕來自學校系統的壓力。

此外，助人工作者也要支持家長對孩子的一致態度以及行為策略的實行，並為家長提供諮詢。助人工作者需要讓家長重新了解到，孩子的問題並非全是家長的原因所致。特別是在傳統觀念中，經常會將孩子的困難視作父母親的失職，導致家長不斷自責，或是更因此而顯得防衛或否認孩子的問題。所以舒緩家長的情緒並給予支持，常是親職諮詢中主要的目的之一。

待家長較能夠去思考孩子的狀態後，助人者還需要以給予建議、解答疑惑、說明、討論策略等方式，讓家長可以感受到他對於孩子的重要性與支持。助人工作者也可說是透過這樣的歷程重新賦能（empower）家長，讓家長能有更多信心來面對與孩子之間的狀況。當家長越能穩定下來面對孩子，孩子也會因此變得更穩定。助人工作者也可將這樣的變化回饋於家長，讓家長不再覺得自己是失能且毫無辦法的父母，而是能夠理解孩子與嘗試改變的父母。

（二）連結資源

在評估孩子的狀態時，除了尋找孩子目前仍有的能力與正向之處之外，助人工作者更可進一步去思考孩子目前需要的資源。在尋找資源時，可從正向與負向的向度去思考。負向的部分即為孩子目前不足的部分，例如說，孩子本身對情緒的辨識能力不足，因而在班上容易失控、發脾氣、打小報告、干擾同學等等，因而造成同儕對他的排擠與霸凌，使孩子抗拒上學。

在上述這個案例中，助人工作者就需去判讀孩子本身欠缺的基本發展究竟為何。顯然的，社交能力雖然看似是表面上的主因，但實際上一個無法辨別自身情緒的孩子自然很難發展出良好的社交技巧，因而就需針對此點與孩子進行遊戲治療或會談的工作，或是轉介給其他心理師以幫助孩子培養情緒辨識的能力。待到孩子本身能更多的去瞭解自身的情緒後，才有可能進一步的去教導社交技巧的學習與互動。而過往的學者亦提到在幫助學生回校的同時，不只需要社交能力的教導，其所伴隨的情緒如害怕、焦慮等其實都需要進一步地被處理與改善，才能降低拒學行為再次發生的機率（Hersov,

1960)。因此，在面對拒學的案主前，一個完善的評估有其必要，且通常才能引導出之後的處預計畫。太過急於介入反而容易錯失系統的全貌，而導致工作上的挫折。

而大多的助人工作者應也同意家庭對於孩子的影響力之大，所以對於拒學成因之一為家庭背景複雜的孩子，若有可能，在微系統的考量下，助人工作者應優先處理家庭的部分，才能幫助孩子本身到校的穩定性。張莉巧（2013）也曾經在論文中提過當拒學行為成為生態系統合作的處遇焦點時，反而讓拒學情況惡化。因此，助人工作者要知道，拒學是被凸顯出現的「症狀」，有時造成拒學症狀底下的潛藏問題因子才是更需要去關注的部分。

以上都在說明助人工作者在評估孩子的狀態時，應以多向度、中介系統的方式來思考。拒學孩子由於自身的困難而退縮回其自身與家中，助人工作者所要做的工作便是能以系統式的思考幫助孩子去聯結各項資源，用各種方式降低系統的壓力，以化解孩子心中的不安等負面情緒。因而，對於孩子本身的能力與正向的部分也能夠以同樣的方式做連結，比如說若一名拒學的案主非常喜歡閱讀小說，輔導老師便可以請校內文藝創作社的指導老師一起合作，多關心學生，並與學生建立良好的關係，以增加學生回校的拉力因子。或是可以透過同儕的拉力，儘管案主不願至輔導室與輔導老師見面，但若是在班級上還有信賴的朋友，輔導老師便可以透過導師與同學的鼓勵來幫助案主至少維持來校的穩定性。

（三）維持關係的重要性

綜上所述以及筆者的實務經驗中，可發現關係此事對於拒學的學生來說占有相當大的重要性。在處理拒學案主時，最重要的是在學校方有多個穩定的拉力，可能是某個學生信賴的朋友或老師扮演了穩定的角色，讓拒學學生能至少擁有一個在學校中的連結，而只要有連結，助人者也能以此連結為基礎，繼續將這個連結擴大成更大的層面。換而言之，助人工作者須將校園生態進行全盤的考量，並且尋找可一起合作的中介系統（如同儕）與外在系統（如愛心媽媽、學校心理師等社區資源）如此一來，才有更大的可能性使案主能穩定停留在校園，並繼續與案主工作。

從動力的角度來看，拒學的症狀便是因受挫而以切斷連結（學校）的方式來表達自身的困境，但也又因此陷入更加挫折的狀態。學生本身感到孤立無援，在龐大的壓力下選擇用逃避的方式躲開壓力，然而壓力不但未曾解決，甚至又繼續在學業與人際上造成困擾，因而又引發了更大的壓力。因此在這樣的狀況下，維持案主有限度的穩定到校與可用的正向連結，也是作為避免惡性循環不斷重複的重要因子。

此外，我們也可以設想到的是，這樣的孩子其實在心中更需要一份重要的關係能使其感受到受關心、被理解，甚至少數有可能會在這樣的關係中重新回到早期依附的狀態內，去感受到情感的滋養與能力的開展，這樣的關係、穩定感與安全感是拒學的學生在歷程中特別需要的要素。故而，助人工作者在幫助聯結資源時，可以特別著眼於幫助拒學學生在校內發展穩定的正向關係，發揮中介系統的效用，以增加案主來校的動力，邀請與案主關係親近的老師或同學，甚至是任課老師給予案主關心且適切的互動（亦即在案主感覺到舒適、且不會感受到關心變成負擔時），經常能幫助案主增加回班或來校的意願。但光是某一方提供這樣的安全關係，對於案主很容易造成吃力的狀況，所以助人工作者可盡量拓展案主身邊的人際聯結，如文獻探討中所述，當中介

系統越多元，互動越良好，關係自然更加穩定。而助人工作者也需要讓幫助案主的周遭人群了解到該如何提供適切的協助。自然，助人工作者與案主的正向關係重要性也不言而喻。多方面的尋找、建立可用的方式、資源或人際聯結，透過正向的關係，幫助案主可以表達自身的負面情感，並在關係的鼓勵下嘗試回校或回班，為實務上與案主工作的重要方向。

特別是對於本身就為學校輔導老師的助人工作者而言，若是案主減少來校的次數，首當衝擊的便是與案主的互動時間，若案主無法前來學校，輔導老師便會更難與其建立關係。在這樣困難的狀況下，筆者建議輔導老師可以在家長同意的前提下，盡量先以電訪或其他方式與學生保持接觸，至少讓學生能對學校保有一小部分的正向支持，才有機會慢慢以關係的方式讓學生願意到校或增加入班意願。當然，光是助人工作者的支持可能還不夠，案主所呈現的壓力也非輔導老師一人所能負擔，所以盡快去拓展可支持的中介系統其實也是幫助助人工作者自己的一個方式。當拉力越多，案主的信任感越高，就有助於案主降低焦慮與擔心，好願意再次到校或入班，並重新建立起正向的人際經驗。自然，校外的助人工作者也需要去考量，當案主呈現拒學的狀況時，可如何與學校的輔導老師、導師等人合作，一起去幫助建立有助於案主的人際支持系統。

最後，筆者認為，對於拒學的案主，學校方最好可以去考量是否能替學生提供一定的課業補救。由於長期無法上課或到校，孩子本身的學習狀況必然會有所落後，而這樣的落差也會給予孩子藉口與壓力，繼續抗拒到校。若學校方能安排數位自願且熱心的老師，在案主同意的狀況下進行個別的學業上的補救教學，或是給予特別的課程，其實都能夠至少維持案主對於學習的興趣，而師生間若有良好的互動，便更有可能藉有這樣的關係或機會邀請案主嚐試回班或增加來校意願。

總而言之，在增加系統的拉力上，助人工作者其實可做各種的嘗試做為幫助案主回校的策略，當助人工作者所使用的策略越多，案主便更有可能從當中的某些策略所獲益。

（四）構築團隊合作

拒學的孩子一旦陷入困難，第一步策略通常是從周遭的環境減輕壓力。而了解並評估可能的壓力源後，助人工作者需要向任課老師及導師說明，為何孩子會在心裡上會對特定的對象形成恐懼。在此尤其需要注意的是，在進行說明時，由於工作的性質牽涉到與孩子的互動，老師經常都會擔心是自身給孩子帶來壓力，或是會擔憂在升學主義盛行的狀況下，該如何處理與應對孩子之後的學習問題。所以在說明此部分時，助人工作者除了要幫助老師減壓，讓老師了解減壓即是現在對孩子的一個必要策略外，另外也要讓老師能從系統的觀點去了解孩子的問題並非只是出自於單一微系統的因素—亦即孩子的問題不會只出自於自身，或是老師與家庭，而是多方系統因素互動下的結果。學生天生的特質與發展都有可能導致目前的狀況。因此，為了降低各微系統的不安與壓力，助人工作者也需從老師著手，了解老師們的擔心與想法，才有可能與老師溝通出對孩子適宜的輔導策略，讓孩子先有一個適當的空間做喘息，才有可能繼續與其他資源合作，鼓勵拒學的學生一步步回到教室之中。

在面對拒學的孩子時，老師們需要作好心理上的準備以面對孩子用各式情緒上的

吵鬧、攻擊或迴避的方式來表達自己的不適感，且又能夠保有堅定的態度來支持學生，且能夠正確地了解孩子的需求，給予一個適切的標準，不會過度地讓孩子感到無法完成學校或老師的要求。在可能反覆來回的過程當中，老師的角色可說是相當的重要（Gittleman, 1976）。

助人工作者也需認知到，拒學學生牽涉到的亦有行政層面的問題。包括學生的出席與成績，此部分都需要助人工作者在評估孩子的狀況後，與父母、任課老師一起討論出目前最適合學生能力的作業量與課業負擔。目前一般學校對於拒學的學生皆會進行個案會議與輔導策略的討論，在會議上也會召集相關人等討論適宜的輔導策略，此即為中介系統協調與互助的場合。助人工作者若能有機會出席個案會議，讓行政人員、任課老師們了解孩子的現況與目前的困境，並適度反映孩子目前的需求與能力現狀，便能夠做為合作的契機。

（五）促進中介系統之溝通

面對不肯來上學的學生，不管是家長，或甚至是學生本人，心中帶有的緊張感都不言而喻。同樣的，在老師的部分，不只是科任老師可能會面臨考試與作業成績評量的困難，導師也會面臨極大的壓力。學校可能會透過導師關切孩子的情形，同時導師也可能需要與其他老師聯絡與說明學生的狀況，另外可能又需要花費時間來關心並連絡孩子，與家長保持溝通。

所以當面對一個經常退縮在家而不來學校、似乎面對小小的壓力就會動輒爆發，不知該如何與之互動的孩子，老師們的苦惱感其實並不亞於家長。也因此，助人工作者在學校系統中的工作便是能夠去分擔老師們對於拒學學生的擔心及壓力，同時與老師們合作，尋找出對學生最佳的輔導策略，此點也是著眼於中介系統的運用。減輕「系統」的壓力後，才有機會做溝通。

首先，助人工作者應主動與導師做聯絡，特別是對於已經警覺到有拒學前兆的學生，助人工作者更應事先就讓導師得知學生的狀況，也參考導師對於學生的觀察，並嘗試與孩子及導師雙方作接觸，以評估學生的情形，並考量可引進何種資源來協助學生至少在校的穩定性。

評估孩子的狀況過後，助人工作者就需要與導師做聯絡，向導師說明孩子目前的狀況外，以減輕老師的擔憂與壓力，讓老師願意與助人工作者形成工作聯盟。此一聯盟的重要性其實並不下於與家長的聯盟。尤其是在校內，助人工作者更需要與導師及任課老師保持聯絡，因拒學的孩子通常會逐步呈現無法入班或上課的前兆，或是有部分孩子的症狀有可能包含恐懼入班的情形，為了保持學生至少能不退校園的狀態，如何處理孩子無法入班與上課的情形勢必成為老師與助人工作者須優先處理的事態。哪些可能是孩子可以參與而不需全面退出的課程？而哪些課程易讓孩子有壓力，可能需要做彈性調整？彈性調整的部分是否要涉及作業與考試要求的改變？

以上的事項其實只是部分的考量，助人工作者在評估孩子狀態時，需要以各個微系統與中介系統互動的觀點去思考，當孩子真的無法入班時，孩子的需求會是什麼？任課老師的想法與期待又會是什麼？而在此兩者間，又該如何去做反映與協調，就有賴於助人工作者的協助。

三、就生態系統理論之外部系統而言

(一) 破解不適當的期待

而在此種場合中，助人工作者也要格外注意去破除外部系統中「不適當的期待」與迷思。所謂的「不適當的期待」，可以說是系統動力的一種表現，也是。由於孩子的狀況令人感到緊張又焦慮，也因而在擔心孩子的狀況下，不論是家長或老師，很容易有可能會忽視或否認孩子目前的困難，導致發展出的輔導策略卻無法切合孩子的需要，依然讓孩子感受到極大的壓力；或是在會議上陷入學校方與家長方交相指責的困境。

助人工作者須明確的指出，在學校的環境中，到底有哪些地方需要依孩子目前的狀態而有所調整，然而，助人工作者也可讓家長與老師了解孩子身上仍有的能力，包括對少數科目可能仍保有興趣，或是至少可以維持一定程度的到校時間，還是能夠花時間自習等...這些都是助人工作者可列出的正向因子，以幫助系統中的重要他人可以現實地去得知孩子的整體狀況並適當的做出調整，又不至於將標準降到不合理的程度，反而使孩子無動力去努力。過度高估或低估孩子的能力，都有可能影響到後續的輔導策略，故助人工作者也需幫助系統周遭對孩子的狀態做出正確的推估。

若前述狀況無太大困難，接下來案主開始嘗試入班或回校時，應採取漸進的措施進行配合。尤其對於曾經一度離開學校的學生而言，重新回校（回班）其實有著相當大的恐懼與壓力。因此助人工作者在許可下應安排漸進式的回校步驟，比如在一周中，先挑選兩天的下午時間固定回校，且不一定需要先從全天的入班開始，而是可以從案主有興趣的課程中挑出幾堂案主自己也認為可行的課程。而剩下的時間案主則可以挑選至圖書館或是輔導室做自習。此一漸進的歷程尤為重要，同時，也要保有可以彈性調整的空間。有時即使案主已與家長、老師、助人工作者有所約定，還是有可能無法達成標準（學生對自身的評估有時也不見得完全準確），此時，包容案主的狀態，並再依案主的狀態反覆調整，其實有賴於助人工作者在各個中介系統與間的溝通及協助。

而其間最大的壓力便是孩子剛回校之際，因周遭的系統會希望孩子能快速的安定下來，但對於剛回校的孩子來說，這樣的期待其實也會給予孩子一定的壓力，甚至又可能會使他感到再度受挫。助人工作者依然也要嘗試溝通並化解系統互動間不當的期待，並讓系統去了解為何此時漸進式的環境對於孩子而言有其必要性。不過，對於助人工作者來說，這樣的困難尤其艱鉅，特別是處於升學主義的環境下，助人工作者需要提醒自己可能需要去做為涵容（Bion, 1962）系統焦慮的角色，勉力的在系統間創造出可以與案主工作的空間，當有這樣的空間時，案主與助人工作者的心智才有可能在初期紛雜的系統互動中找到出路。

(二) 了解合作對象在外部系統的角色與運作

許多助人工作者在歷程中可能會感受到最大的困難在於合作的對象難以取得信任，或是有種種的擔憂導致助人工作者在與對象合作時感到困擾。針對這樣的情形，筆者認為助人工作者須先了解系統的擔憂到底為何，並且嘗試減輕系統的擔憂。關於家庭系統該如何合作的部分，筆者在前面已多有詳述，故在此特別想談的合作對象便是校園內的老師。

助人工作者也需要去認知到，升學主義長期以來不只對學生有所影響，同時間也對老師造成了相當程度的影響，因此一個「無法學習」的學生在老師的眼中看來，經常是有點難以想像的出現，也會因此而感到不知如何是好。尤其大部分的老師是透過激烈的競爭後才得以進入校園成為老師，所以在老師們的經驗中可能又會離有困擾的孩子較遠，有可能也因此會造成觀點的差異，無法理解為何孩子會「失常」、「不受控制」，對於學生的擔心某部分也反映了老師對於自身教學的憂慮。助人工作者若是注意到有這樣的情形，更是要嘗試去讓老師理解孩子本身的困擾與老師對自身的擔憂劃分開來，讓老師們理解孩子的困擾其來有自，同時也屬於發展過程中的一環，鼓勵老師能夠從質疑自己或質疑學生的狀態中重新找尋策略與自己可失利的方向，儘管雙方對學生的觀點可能不盡相同，這樣的觀點差異仍然需要透過合作的過程中尋求共同協調的空間。

所以，助人工作者除了要能夠去理解老師的觀點外，還要特別注意便是不去評價合作對象的作為，一個出現困擾的孩子必然給周遭他人帶來一定的壓力，不管是父母或老師更會有一層被評價的擔心，因此助人工作者需要注意此點，並將合作營造成一個雙方互信及良好互動的氣氛，助人者的「專業」不是拿來會令人感到反感或擔憂的部分，相反的，是一個樂於提供建議與主動的同盟，催化系統間相互溝通的角色。若是助人工作者忽視了此部分，就有可能造成系統彼此競爭，老師無法信任助人者，甚至有可能其他系統在有意或無意地破壞助人工作者的工作，導致問題更形複雜。

綜上所述，助人工作者需要維持一個開放的溝通管道，同時注意到老師的擔憂，讓老師們可以感受到並非只是自己一人在與學生的問題孤軍奮鬥，或是因為學生的問題而批判自己或是學生。老師們若是感到自己對於學生的問題也孤立無援，也有可能在這樣強烈的無力感下忽視自身的能力，或是放棄與系統合作的想法，甚至可能在壓力下產生對學生、家長，或是助人工作者的誤解，而這自然是助人工作者所不樂見的情形。

因而，適時的建議與協助的部分非常有賴於助人工作者的主動性與專業性。而專業性的部分也是同樣有賴於助人工作者在歷程中對各個系統的教導與建議，同時，助人工作者也要能夠讓合作方理解為何要採取此種建議與做法，同時鼓勵對方討論出自己的意見與想法，並蒐集資訊，整理成「多方」系統間的共識與策略，有成果時自然也要加以分享與回饋。當與各個中介系統的同盟穩固時，就能為案主開展出更多的校內服務與合作。

四、就生態系統理論之巨系統而言

(一) 輔導知能與系統合作概念之推廣

在進行合作歷程時，助人工作者也可將這樣的概念傳遞給合作的對象，並讓合作對象了解到系統合作不僅能對案主有所助益，同時也能夠幫助合作對象減輕壓力，助人工作者也可將案主的進展回饋給這些對象，讓老師與家長們感受到自身在面對案主的問題時，能夠有所行動，而非與案主一起陷入無力的狀態。當系統有所回應時，案主自然也能對系統展生新的回應。

有時，這樣的概念其實需要透過推廣與教導才能得到更多的支持。因此，筆者建議學校方或助人工作者其實可將這樣的概念更深的推廣至校內的老師，讓老師能普遍了解在面對特殊案主的學生時，輔導室或是助人工作者可提供怎樣的協助與諮詢，或是有哪些資源可作運用。

由於助人工作本身的特殊性，加上其成果不易受到宣傳，因此對外營造友善、信任，及主動提供諮詢的氣氛實為進行系統合作的前提。尤其是校園內學生眾多，也經常有不易覺察的案主存在，若助人工作者可對外建立出這樣的形象，讓老師了解到與助人工作者的合作對於其自身及學生會有更大的效益，那麼助人工作者的系統資源變能夠透過老師作進一步的延伸。當這樣的合作模式能夠建立，老師能對助人工作者有更深信賴時，助人工作者也可透過曾經合作的老師繼續推廣此模式。

雖然長期以來，在校園內已不斷地推廣系統合作與輔導知能的相關研習，然而，筆者認為這樣的推廣可能仍需要更加努力，或甚至向下推廣到師資培育的部分中。隨著現代社會的變化，家庭的變遷，這些其實都對現代的兒童與青少年影響甚大，也因而出現了更多的問題。筆者認為，由於學校內的老師是僅次於家庭外，最容易對這群孩子接觸，同時也最具有影響力的一群，因而若能在師資培育時特別加強這樣的觀念與學習，其實便有助於現場的實務推廣。許多的焦慮與擔憂經常來自於不理解，或是擔心問題難以獲得解決，因而若能在可能的師資生身上去讓這些未來的老師有所了解可能面臨的狀況，以及當狀況發生時可以採取怎樣的作法，或許能夠使校園內有更完善的系統合作風氣。此外，助人工作者依然需要持續在校內推動必要的研習與分享，以盼這樣良好的模式能夠逐步建立。

五、就生態系統理論之時間系統而言

(一) 每個孩子都有其獨特的發展脈絡

每個孩子不但有其獨特的發展脈絡，也有其特殊的發展歷程，而發展歷程中自然也有其個人的困擾。兒童與青少年的發展不只是身體外觀的變化，同時也會與周遭的環境發生互動，影響到心理與性格方面的成長。就如生態系統理論的倡議，影響個體發展的因素眾多，有些孩子可能會在生理上遇到困難，有的孩子可能會感到人際壓力特別龐大，也可能有少數孩子會掙扎於性別認同的議題，而「沒辦法上學」此事或許亦可當作一個特殊的發展脈絡視之。

當然如果可能，即使是連身為助人工作者的筆者也都會希望孩子能夠在這樣的發展中慢慢學習，並找出自身的成長方向，然而現況卻讓人無法保持這樣的樂觀。現代的孩子除了要因應快速的社會變遷，如網路科技的興起、家庭與婚姻結構的改變，即使連大環境的不景氣這樣的外部系統因素都有可能對孩子造成一定程度的衝擊，加上本身身心的變化、情緒與認知能力的探索與增長，微系統自身的變化，其實可以感受有許多的因素也同樣在孩子身上產生壓力。以青少年為例，進入青春期的荷爾蒙風暴、生理的變化是外表可以容易觀察的部分，但實際上，進入形式思考期的青少年儘管認知能力已經有所躍進，然而情緒上的快速起伏卻仍無法與認知協調，導致他們無法一下子就做出最好的適應。即使青少年開始可以思考自身的感受，同時間也更能理解他

人的感受，但是這樣的變化有時卻反而可能造成更大的負擔—因為他們不但要學習去處理自己的感受，同時間又要面對他者的感受，這些都會密集的發生在他們十分在意的人際互動之上。一個成人而言或許可以輕易把握這樣的互動，但對於能力才剛萌芽的青少年而言，這樣的變動卻可能是一種干擾與過度刺激（Fronagy, 1999）。

而對於較小的孩童，儘管英國著名的小兒科醫師及兒童精神分析師 Winnicott（1971/2009）曾說過，孩子的主要工作就是玩耍—但這樣的玩耍當中其實包含了許多他們讓自己能夠得以發展去適應環境的經驗與練習。即使是一個看似整日玩耍的孩子必然也會有其壓力存在，更何況是現代放學後還須面對大量作業或是安親班、補習班考試的孩子？

因此讓人遺憾的是，如今孩童與青少年的發展脈絡已不同往日的單純，同時也帶來了更多複雜的問題，助人工作者所作的便是了解發展脈絡是如何導致了孩童的特殊問題，同時也藉由發展脈絡與系統的觀點去評估可如何協助孩子再次回到發展的軌道。Bronfenbrenner（1992）所提出的時間系統觀念其實也再次強調了發展與動態的觀念，不可否認的是，發展本身並沒有十分絕對與專一的軌道可言。換而言之，每個孩童都有其獨一無二的發展脈絡，儘管發展有時看似陷入了僵局，在造成極大的情緒或身心困擾，但藉由周遭系統的協助，孩童或青少年都有可能跨過面前的困境，繼續往下一個發展上的挑戰邁進。

而筆者也認為，這也是助人工作者在與兒童、青少年與其周遭系統進行工作時可抱持並分享給合作對象的想法。成長必然帶有某部分的困難，但這樣的困難並非一定會永遠困擾案主及其周遭人等，而是需要運用周遭人等的協助，讓孩子有一個可以停下來去檢視自己並了解自己的空間，就像英國分析師 Bion（1962）所提出的「涵容」（holding）之概念，個體在嬰兒與孩童期時，其實還無法完全掌控自身的情緒，所以才需要將自己無法容忍的情緒外化，以激起照顧者同樣的反應。若助人工作者可內化這些被投射出來的感覺，涵容它，調節並改變它，並做出理解的回應，這些已轉化的情緒就能以較能忍受的方式反映給對方，使得各個系統可以再次內射已轉化的情緒，因此改變內在經驗。因此，助人工作者的工作便在於，創造出一個涵容且具有等待性的空間，以幫助案主去開展自身已有的能力，且慢慢的回到他們成長的脈絡中。

肆、結語

一、學校系統的瞭解與支持是極大的助力

如上段所述，筆者期待學校系統也能夠對於這群正處於壓力風暴下的兒童與青少年提供一定的空間。儘管長期以來升學制度讓教育會誤認為學校的目的僅僅是為了培育智育超群的孩子，但在學校當中所能提供的教育與學習其實的遠遠不及這些。即使孩子的智性超群，也不一定能確保在往後的發展中一路順遂。孩子在學校中學習的不只是智育，還包括如何與同儕相處、如何確立自己未來的道路、如何了解自己到底是怎麼樣的一個人等等。這些方面儘管因為沒辦法考試，也無法被一定的量化，但是這些學習的重要性卻絕對不亞於考試的表現與升學的名。

可惜的是，這樣的空間卻經常被智性上的競爭所窄化。也許從巨系統的觀點來看，

我們也不能否認或許拒學行為是對升學主義的一種反撲。但無論如何，對於一個學生而言，學校此一微系統的重要性並不下於家庭，在學校的表現同樣也會對這群孩子造成一定的影響，甚至影響到一個孩子的自尊、自我認同、生涯、人際技巧等等，因此期盼學校系統能夠更重視其自身在學生發展上所佔的重要性，並能願意對每一個孩子提供必要的支持與理解的可能。

學生的問題行為必然含有其意義，這點在拒學孩童的身上也一樣適用。當孩子呈現種種「適應不良」的行為時，或許可以視作是一種求助的表現。特別是對於家庭弱勢的孩子而言，學校的助力更是不可或缺。某部分而言，學校此時更需要去扮演所謂「好客體」(Klein, 1940)的角色，承擔家庭部分撫育孩子的功能，給予孩子必要的支持與關懷。一旦這樣的功能被建立起來，孩子也在其中得到了支持與被理解，那麼發展的路程就能夠持續下去，同時孩子也能因這樣的幫助而開展出自身對問題因應與成長的能力。學校所提供的幫助與支持如同 Vygotsky 的鷹架概念 (1967)，當外界在認知、情緒、學習上的幫助建構到一定程度時，發展才有可能繼續開展，同時找出未來的可能。

二、助人工作者需了解自身扮演的角色

不可否認的，拒學案主不只會對學校、家長形成一定的壓力，同時也必然是助人工作者的艱鉅挑戰，對於案主的幫助常有賴於助人工作者所安排的系統合作，助人工作者不只要把焦點放在案主身上，同時也要有另一隻眼睛足以向外開展，並了解到怎樣的作為可以確保孩子與自己獲得可以工作的空間。

在校園內工作的助人工作者要能去判斷哪些中介系統需要進行合作，建立共識，並且將此作為自身的行動目標。有時，處理各個微系統的問題也是在處理案主的問題。許多助人工作者會期待一開始就與案主進行接觸，或考慮只對案主進行工作，但對於困難的案主來說，這樣的做法卻往往令人受挫。一旦進入校園，助人工作者的角色並不能僅限於是治療/諮商師的角色，由於缺乏能夠相互合作的團隊與概念，有更多的時刻助人工作者需要具備多重的角色，並針對各個微系統進行不同的工作，例如對家長進行親職諮詢、對學校進行心理衛生的教育、與特教老師商討特教的服務，或是與社工一起探訪案家等等，以為之後中介系統的合作事前鋪路。

在此之中，去評估系統間的焦慮、壓力，並且試著加以用 Bion (1962) 提到的 α 功能，亦即上文所提到的涵容方式來理解，都是助人工作者經常要面對的工作（遺憾的是，這樣的工作通常較少能形成團隊支持，導致面對三角系統經常成了助人工作者須獨立面對的狀況，因而負擔沉重），也就是說，助人工作者要涵容的對象往往不只是案主一人，還包含了周遭的成人。身處於眾多三方關係的系統中，有時衝突與競爭必不可免，重要的是，助人工作者更需要去釐清自身在各個中介系統中的位置，同時也要能夠注意微系統間是如何互動，又是如何對自身及案主造成影響。

由於檢視、評鑑與升學主義在學校運作的壓力，拒學的案主經常會在現場顯示出一種動力的現象：「一個不上學的孩子=壞孩子=學校的壞=老師的壞=家長的壞」。實際上，這個壞其實不是真正的「壞」，可是在助人工作者真正進入現場之前，這個等式就如同 Bion (1962) 所論述的，成為混亂與難以在意識之中被消化的 β 元素，根深蒂固

地刻在周遭的微系統上，使眾人陷入了一種難以思考與觀察周遭系統的狀態。但是這種焦慮的感受依然會持續不斷的被投射出來到彼此之間，而使情形更加的混亂，案主有自己的投射，學校有學校的投射，老師有老師的投射，而在這種狀況中，如果心理師無法保持清明的心智而加入了這場混戰，就會更難處理現下的狀況。

而之所以論述至此，也是希望讀者們能看到助人工作者在其中的無奈與挫折，尤其是在欠缺一個對專業的理解、支持，以及合作團隊的理想環境下，助人工作者還是在這樣艱困的場景底下保有自身的心智，繼續嘗試與各個微系統合作，這無疑是一個艱鉅的挑戰。但筆者也期待，這些反思能讓讀者對於學校現場與助人工作者的處境可以有多一些的了解，同時也能夠進一步的去思考，到底可以怎樣在這困難的狀況下存活下來，不只保有自身心智上的空間，並且同時創造出可以讓案主的心智成長的空間，想這是身為助人工作者最艱困，但同時也是足以讓我們保持樂觀、繼續工作下去的信念之所在。

所以，綜合以上所述，此一信念自然又關連到助人工作者需要去理解自己在校內的定位到底為何，哪些部分需要積極爭取，哪些部分可能更需要爭取行政支持，能夠運用系統的脈絡也才方能避免自身因負擔太多過度耗竭，同時為案主爭取更多有利的因子。

展現專業、爭取支持、營造友善氣氛的氛圍並非一朝一夕便可達成，而是積沙成塔的概念，需要助人工作者不斷地主動出擊，同時又能夠理解系統脈絡對於自身工作的重要性，配合長期的耐心與堅持才有可能漸漸取得成果。這樣的漫漫長路還是有賴於一路的堅持與走過，才能使得系統合作的概念能在校園內向下紮根，並站穩腳步。

參考文獻

- 王美方 (2003)。家庭—幼兒園中間系統量表建構之研究。臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 王洪芳、張建新 (2007)。日本拒絕上學概念的演變和原因探討。《心理科學進展》，**15** (4)，648-651。
- 李啟澤、李孟智 (1998)。青少年拒學症之系列探討。《健康世界》，**154**，31-50。
- 吳佑佑 (2012)。我不是不想上學：拒學孩子的內心世界。臺北市：張老師文化。
- 吳閔傑 (2012)。國中學生拒學經驗之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。未出版，彰化。
- 林淑瓊 (2000)。台灣與日本中途輟學問題暨因應措施之比較。中國文化大學日本研究所碩士論文。未出版，臺北。
- 周怡敏 (2005)。走出暗夜——一個懼學症孩子家長的敘說。臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 周俐利 (2011)。家庭支持和朋友支持之改變對青少年憂鬱與偏差行為之影響。臺灣師範大學社會工作學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 高苑瑄 (2014)。拒學者離校後的就業路。國立彰化師範大學復健諮商研究所碩士論文。未出版，彰化。
- 黃惠玲、李錦虹、王興耀 (1991)。幼稚園與小學時期拒學症的相關因素。《中華心理衛生學刊》，**5** (1)，11-22。
- 張虹雯、江瑞豐 (2005)。拒學症學童的三次治療。《輔導季刊》，**41** (2)，14-20。
- 張莉巧 (2013)。從生態系統觀探究國小學童拒學行為之案主研究。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。
- 張馥媛 (2006)。拒學行為之衡鑑與治療—功能模式取向。《諮商與輔導》，**244**，19-23。
- 楊舒涵 (2012)。淺談拒學孩童的親子互動特徵與輔導策略。《諮商與輔導》，**316**，21-24。
- 謝佳真 (2011)。他們為什麼不上學？國中學生拒學歷程及其影響因素研究。臺灣師範大學特殊教育所碩士論文，未出版，臺北。
- 謝臥龍 (1996)。懼學症形成的相關因素及諮商輔導之策略。《學生輔導》，**47**，70-75。
- 顏嘉琪、劉瓊瑛、宋維村 (1988)。拒學症學童的研究。《中華心理衛生學刊》，**4** (2)，51-62。
- 羅湘敏 (2003)。懼學症 (School Refusal) / 懼學症 (School Phobia) 的認識和輔導。《屏東師特殊教育》，**7**，1-9。
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of disease in childhood*, **76**(2), 90-91.
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia—its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **10**(2), 123-141.
- Berg, I., & Jackson, A. (1985). Teenage school refusers grow up: a follow-up study of 168 subjects, ten years on average after in-patient treatment. *The British*

- Journal of Psychiatry*, 147(4), 366-370.
- Bion, W. R. (1962). *A theory of thinking* (p. 110). London: Routledge, 1988.
- Blagg, N.(1987). *School phobia and its treatment*. New York: Croom Helm.
- Blagg, N. R., & Yule, W. (1984). The behavioural treatment of school refusal—a comparative study. *Behaviour Research and Therapy*, 22(2), 119-127.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. *Persons in context: Developmental processes*, 25-49.
- Bronfenbrenner,U.(1992).*Ecological systems theory: Revised formulations and current Issues* In Vasta,R.(Ed) *Six theories of child development*. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Coolidge, J. C., Hahn, P. B., & Peck, A. L. (1957). School phobia: Workshop, 1955: School phobia: Neurotic crisis or way of life. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27(2), 296.
- Evans, L. D. (2000). Functional school refusal subtypes: Anxiety, avoidance, and malingering. *Psychology in the School*, 37(2), 183-191.
- Fonagy, P. (1999). Attachment, the development of the self, and its pathology in personality disorders. In *Treatment of personality disorders* (pp. 53-68). New York: Springer .
- Gittelman, R. (1976). School-Phobic Children. *Today's Education*. 65,(4) ,41-42.
- Hibbett, A., & Fogelman, K. (1990). Future lives of truants: Family formation and health-related behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 171-179.
- Hersov, L. A. (1960). Persistent non-attendance at school*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 130-136.
- Hersov, L. (1972). School refusal. *British medical journal*, 3(5818), 102.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702.
- Kahn, J. H., & Nursten, J. P. (1962). School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32(4), 707.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96.
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of

- taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354.
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Tonge, B. J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston: Allyn & Bacon.
- Klein, M. (1940). Mourning and its relation to manic-depressive states. *International Journal of Psychoanalysis*, 21, 125-153.
- Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31-35.
- Leventhal, T., & Sills, M. (1964). Self-image in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34(4), 685.
- McShane, G., Walter, G., Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822-826.
- Morgan, G. A.V., (1959). Children who refuse to go to school. *Medical Officer*, 102, 221-224.
- Pittman, F. S., Langsley, D. G., & Deyoung, C. D. (1968). Work and School Phobia: a Family Approach to Treatment. *The American Journal of Psychiatry*, 124(11), 1511-1541.
- Sato, A. F., Hainsworth, K. R., Khan, K. A., Ladwig, R. J., Weisman, S. J., & Davies, W. H. (2007). School absenteeism in pediatric chronic pain: Identifying lessons learned from the general school absenteeism literature. *CHILDREN'S HEALTHCARE*, 36(4), 355-372.
- Toro, P. A., Trickett, E. J., Wall, D. D., & Salem, D. A. (1991). Homelessness in the United States: An ecological perspective. *American Psychologist*, 46(11), 1208-1218.
- Vander Zanden, J. W. (2005). *人類發展學—兒童發展* (周念縈譯)。臺北：巨流。(原著出版於2002)
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6-18.
- Warren, W. (1948). Acute neurotic breakdown in children with refusal to go to school. *Archives of disease in childhood*, 23(116), 266-272.
- Wimmer, M. (2008). Why Kids Refuse to Go to School...and what schools can do about it. *The Education Digest*, 11, 32-37.
- Winnicott, D.W. (2009). *遊戲與現實* (朱恩伶譯)。臺北：心靈工坊。(原著出版於1971)

Children unable to return to school: School refusal from an ecological system collaboration perspective

Shu-Han Young

Abstract

The paper discussed school refusal from an ecological system collaboration perspective. School refusal is a complex phenomenon involving the interaction of numerous micro-systems. Therefore to resolve the complex issue, professional helpers must be equipped with an ecological system collaboration perspective to further examine school refusal and incorporate ecological system collaboration. Using literature review, the paper first discussed the course and causes of school refusal. The psychodynamics of school refusal are then analyzed by demonstrating the difficulties of ecological system collaboration within a school and clarifying the nature of the problem. Recommendations for practice are then provided, and finally, future practice in school refusal are discussed.

Key words: ecological system collaboration, school-refusal, psychodynamic

Shu-Han Young counselor of Songshan high school of agriculture and industry
(evelyn3989@hotmail.com)