

國立東華大學諮商與臨床心理學系

碩士論文

指導教授：賈紅鶯 博士

從後現代思維建構一個非行少年的  
諮商歷程

*Counseling Process In Juvenile Delinquency :  
A Constructive Postmodernist Perspective*



研究生：李迦芮 撰

中華民國一〇六年七月

# 學位考試委員會審定書

Certificate of Approval of Examination Committee

國立東華大學 諮商與臨床心理學系碩士班

研究生 李迦芮 君所提之 論文

National Dong Hwa University

(題目) 從後現代思維建構一個非行少年的諮商歷程  
Counseling Process in Juvenile Delinquency: A  
Constructive Postmodernist Perspective

經本委員會審查並舉行口試，認為 符合 碩士 學位標準。

After evaluation and the oral examination by the committee members, the student complies with the master (PhD) degree

學位考試委員會召集人

The Convener of Examination Committee

林美珠

簽章

委 員

林美珠

簽章

Committee Member

委 員

林美珠

簽章

Advising Professor

指導教授

林美珠

簽章

The Director of Department

系主任  
(所長)

劉勤華

簽章

中華民國  
ROC

106 年  
Year

7 月

Month

31

日  
Date

## 謝 誌

論文的撰寫，走得很漫長，也走得很辛苦，此刻論文的完成，對我而言卻不像是終點，反倒像是一個我不熟悉的嶄新起點，此刻雖然仍帶著疲累，同時卻也交雜著探險的興奮，更充滿著對好多人的滿滿感謝。

感謝我的案主安道，沒有他便不會有這段豐富學習的歷程，不論過了多久，諮商時的情景仍歷歷在目，安道曾說期待他的故事可以讓大家知道非行少年更完整的生命經驗，而不會只看到行為是做不好的。透過論文的完成，希望可以傳達他對這段研究的寄託，謝謝安道，我終於不愧對我們的承諾。

感謝我的指導老師，從兼職、全職實習督導到論文的指導，一路跟隨紅鶯老師學習後現代的思維，老師對學問的追求與熱忱一直是我深感敬佩的學習典範。論文撰寫過程中因著個人議題所產生的諸多挫折與困惑，使我一度覺得能力不足而想放棄論文的撰寫，謝謝老師的鞭策與不斷的對話整理，讓我重新框架對學習的看法，師生關係在過程中的激盪與真實，讓我對自己的評價也鬆動了許多，看見不一樣的自我面貌，衷心感激紅鶯老師始終未放棄對我的激勵與栽培。

感謝論文口委大美珠老師，願意在時間倉促的情況下撥冗提供論文的指導協助，老師對研究厚實的經驗與清晰的意見提供，使我於口試時獲得諸多寶貴建議，順利完成最後的論文修改，衷心感謝大美珠老師的相助。

感謝論文口委小美珠老師，身兼我全職實習時的機構督導與中心主任，一路上總是比我自己還要相信我，鼓勵我在困境中堅持下去，並且不斷傳達對我的看見，使我有力量面對實習與論文撰寫的艱辛，謝謝小美珠老師的信任。

感謝淑瓊老師於研究所中的情緒支持，以及邀請擔任團諮課程助教一職，使我在教學相長的討論中，警惕自己對學問的充實，謝謝淑瓊老師所給予的肯定與陪伴。

感謝論文的協同研究者賀凱，無私地分享其於研究所中對社會建構論的學習，讓彼此的知識習得能於此篇論文交流與互動，使我更完整客觀地檢視案主的諮商脈絡，並產生諸多想法激盪，衷心謝謝賀凱的積極協助與鼓勵。

感謝怡祺，身兼本研究另一位協同研究者，平日生活中亦是互相支持的好夥伴，雖然有時對研究內容的看法不同，但怡祺不同視角的意見提供，卻也令我更加省思個人的盲點，衷心感謝怡祺總是不厭其煩地重複聽我論述研究內容。

感謝本研究中的觀護人、導師與案主的姑姑，於研究過程中提供的諮詢協助，使我習得與系統共同合作的脈絡，並能於研究中看見自我限制，激勵我後續能更精進進行諮詢時的先備知識與能力。

感謝冠泓心理師，在論文撰寫的最後階段，陪伴我進行情緒整理，讓我放下堅持己見的固著，調整撰寫論文的心態，謝謝冠泓老師讓我安心做我自己。

感謝系辦助理青卉姊，從美崙校區到東華校區的行政協助，讓粗心的我得以不定時勞煩詢問學校的相關規定，同時像是大姐姐般叮唸我論文進度，關心我的狀態，謝謝青卉姊，有你真好。

感謝研究所同學及學長姐弟妹在課堂的多元交流，使非本科系出身的我，在研究所期間獲益良多，當然也少不了課後的吃喝玩樂，讓苦悶的研究生活不孤單。

感謝我親愛的家人們。謝謝我優秀的哥哥，從小到大始終是我的學習楷模，在論文撰寫的最後階段，也提供了我許多支持與鼓勵。謝謝嫂嫂，總是帶著兩位可愛的小姪女為我加油打氣。最後，感謝我的爸媽，說是感謝其實也是抱歉，論文撰寫時的我猶如不定時炸彈，對自己的失望讓我對爸媽的言語情緒總是很直接，謝謝爸媽的包容與等候，使我終究走到論文完成的這一天。

滿滿的感謝，是我此刻最真實的感受，期許自己帶著論文完成所形成對自己的新評價與視框，持續學習，堅定地走在助人專業的工作路途中。

# 從後現代思維建構一個非行少年的諮商歷程

指導教授：賈紅鶯博士

學生：李迦芮

## 中文摘要

本研究旨在運用後現代思維的哲學觀與治療觀，邀請非行少年進行諮商互動，之後研究者採用敘說研究法中的「整體—內容」模式分析諮商文本，試圖以後現代思維建構出屬於非行少年的諮商歷程，以及透過此諮商歷程，對非行少年所達到的改變意義是什麼。

研究結果歸納如下：在本研究 28 次的諮商中，非行少年的後現代思維諮商歷程共建構為四階段，分別為「認識階段」、「系統連結階段」、「穩定深化階段」與「賦能重置階段」。而非行少年在此段諮商經驗到的改變意義，乃屬於「關係」層面的改變，案主經由諮商解構過往對家人的負面感受，挪移了看待家人的視框，與家人的關係由封閉轉為流動；而另一部分在後現代注重平等、去標籤化的諮商關係中，案主由過往對師長的不信任，轉而與研究者建構出具有信任感以及期待感的關係轉變，對關係賦予有別於以往的正向意義。

最後，研究者提出對研究歷程及接受督導過程的個人反思，並於文末說明本篇研究的限制與建議。

關鍵字：後現代主義、非行少年、諮商歷程、社會建構、敘說研究



# **Counseling Process In Juvenile Delinquency : A Constructive Postmodernist Perspective**

**Adversior: Hong-Ying Chia, Ph. D.**

**Student: Jia-Rui Li**

## **Abstract**

This study aims at exerting the philosophical and healing perspectives of post-modern thinking to invite delinquent juveniles to proceed counseling and interaction. Subsequently, by adopting the “holistic—content” model in the narrative research method, the researcher analyzed the counseling text, trying to construct the counseling process that is exclusive for the delinquent juveniles on the basis of post-modern thinking. Then, she tried to explore the meaning of such counseling process in light of changing those delinquent juveniles.

The research results are generalized as follows: In the 28 consultancies in this study, with the core of postmodern thinking, four stages were set up in the delinquent juveniles’ counseling process—“Knowing Stage”, “System Connecting Stage”, “Stably Deepening Stage”, and “Re-enabling Stage”. Here, the meaning of changes that the delinquent juveniles experienced mainly involves changes in the “relationship” dimension. That is, through counseling, the clients de-constructed their negative feelings for the family members, diverted the viewing frame for treating them, so that the relationship with the family has changed from closed to flowing. On the other hand, since postmodernism values equality and de-labeling in the counseling relationship, the clients have also changed from mistrusting the teachers and their seniors to the relationship with the researcher that has been constructed upon sense of trust and expectation. Therefore, the relationship has turned to possess a positive meaning different from how it was in the past.

Finally, the researcher proposed her personal retrospection on the research and supervision processes, and explained the limitations of and suggestions for this research.

**Keywords:** postmodernism; delinquent juveniles; counseling process; social construction; narrative research

# 目次

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 中文摘要.....                      | I   |
| 英文摘要.....                      | III |
| 目次.....                        | V   |
| 表目次.....                       | VII |
| 圖目次.....                       | IX  |
| 第一章 緒論.....                    | 1   |
| 第一節 研究動機與問題.....               | 1   |
| 第二節 名詞釋義.....                  | 5   |
| 第二章 文獻探討.....                  | 7   |
| 第一節 後現代主義之哲學觀與治療觀.....         | 7   |
| 第二節 非行少年的相關研究與後現代反思.....       | 12  |
| 第三章 研究方法.....                  | 21  |
| 第一節 研究方法論.....                 | 21  |
| 第二節 研究參與者及場域.....              | 22  |
| 第三節 研究工具.....                  | 23  |
| 第四節 資料蒐集與分析方法.....             | 27  |
| 第五節 研究嚴謹度.....                 | 31  |
| 第六節 研究倫理.....                  | 32  |
| 第四章 研究結果.....                  | 35  |
| 第一節 安然聽你娓娓道來－安道的故事.....        | 35  |
| 第二節 以後現代思維建構的非行少年諮商歷程.....     | 48  |
| 第三節 非行少年透過後現代思維諮商所達到的改變意義..... | 66  |

|                  |    |
|------------------|----|
| 第五章 結論與建議.....   | 71 |
| 第一節 結論.....      | 71 |
| 第二節 研究者反思.....   | 74 |
| 第三節 研究限制與建議..... | 77 |
| 參考文獻.....        | 81 |
| 中文部份.....        | 81 |
| 英文部份.....        | 84 |
| 附錄一 研究邀請函.....   | 86 |
| 附錄二 諮商同意書.....   | 87 |

## 表目次

|                    |    |
|--------------------|----|
| 表一 研究參與者資料一覽表..... | 23 |
| 表二 敘說分析表 .....     | 30 |



## 圖目次

|      |                   |    |
|------|-------------------|----|
| 圖 1  | 一個系統的線性與循環關係..... | 25 |
| 圖 2  | 敘說分析模式.....       | 28 |
| 圖 3  | 鬼頭圖騰.....         | 37 |
| 圖 4  | 有皇冠的紅面鴨.....      | 38 |
| 圖 5  | 記憶中的海豹.....       | 38 |
| 圖 6  | 要被收容了.....        | 39 |
| 圖 7  | 全家福回憶圖.....       | 41 |
| 圖 8  | 結、亂、污點.....       | 45 |
| 圖 9  | 非行少年諮商階段循環圖.....  | 49 |
| 圖 10 | 控制系統.....         | 65 |
| 圖 11 | 治療介入的控制系統.....    | 65 |

# 第一章 緒論

本章共分為兩個小節，第一節研究者從非行少年新聞事件為開端，陳述自身於實習期間及生命過往與非行相關之經驗，融合國、內外的文獻，所形成的研究動機與問題，第二節為非行少年與後現代思維之名詞釋義。

## 第一節 研究動機與問題

「一名蔡姓男子返回花蓮過年，於大年初二清晨四時在富國路某超商購物時，與兩名未成年少年發生口角，少年隨後電召五名友人趕到，分持木棍圍毆蔡姓男子，導致蔡男頭部受到重創，送醫不治。花蓮警方在案發後，迅速循線帶回七名涉案的少年，在偵訊後分別移送花蓮地方法院少年法庭和花蓮地檢署處理。」—2012年2月11日，中央通訊社

「十六歲蔡姓少年因竊盜案被嘉義地院裁定收容兩年，安置於高雄的學園，卻屢次藉故脫逃。九月間他夥同另名宋姓少年再次偷溜後，兩人分道揚鑣，獨自流浪多日，到宋家找「同夥」，但宋沒回家，巧遇宋媽媽苦口婆心勸他「歸營」。宋媽媽幫他買了到高雄的車票又送他到火車站，未料，他沒上車，還退了車票，七日在嘉義市一家網咖外，偷走林姓高中生價值約三千元的腳踏車。據悉，蔡屢次因竊盜案數度進出學園，學園社工安排豐富多元化的輔導活動，其中一項是帶「非行少年」們從高雄騎腳踏車到台北，這段旅程令他留下難忘的回憶，自認體力、腳力及膽子都訓練得「出師」了，十多天後，因被宜蘭警方查獲他於十月廿七日因竊案被台中地院發布通緝，且是協尋人口，才再被送回學園。」—2012年11月11日，中時電子報

由於兼職實習時有幸於地方法院的少年法庭觀護人室學習，接觸到的皆是社會大眾口中所謂的「非行少年」，使我特別關注上述類別之新聞事件。隔年於學生輔導諮商中心全職實習，接觸的案主多數仍是就讀國中，在學校老師口中的「偏差學生」，實習的歷程促使我回首過往的成長經驗。在求學時期的我也曾經被師長定義為所謂的「行為偏差」學生，當面對家庭創傷與人際事件的壓力時，青春期的我不知道怎麼辦，開始學會

了抽菸、翹課及跟校外友人騎著機車在街頭呼嘯而過，我不清楚這麼做要的是什麼，只感覺到心中莫名的情緒在當下鬆動了。到了大學在面對幾段重要關係的生命殞落失落經驗時，我不懂如何求助，開始逃避這種不知所措，創傷引起的睡眠困難使我跟朋友學會喝酒，以為讓自己不清醒就好像一切都不曾存在。久而久之，自己習慣做一個失敗者，當面臨即將被大學退學的時刻，心中雖然感到害怕，但又覺得這是自己應得到的懲罰與後果，好希望我這個人乾脆從此消失，因為當時我並不了解自己怎麼了，不知道如何面對情緒，連維持所謂正常的生活功能都做不到。

回想過往，老師總是對出現違規行為的我說：「你這樣的人就是搞不清現實，以為這些行為就可以證明什麼嗎？你就是太缺乏秩序了，你就給我按照規定做，不然就是記過」；另一派的老師則是不斷以嚴厲的語氣問我：「你明知道這些行為是錯的，為什麼要這樣做呢？你為什麼要傷害自己呢？」失序的我總是對這些問題沉默以對，面對一連串的「為什麼」，我根本不知道答案，而這些問題其實也是我的困惑，只是我已經習慣用切斷（cut off）來避免有所感受。面對師長不斷把我和「正常」學生區隔、劃分及貼標籤的態度，處在此種環境下的我孤立無援，甚至是被排除掉的，我開始覺得自己不屬於學校，也不認為有人懂得我的感受。是啊！我明知道哪些行為是學校所謂的問題學生會做的，但為何當時我還是忍不住這麼做了呢？如此與師長的互動所換來的結果總是兩敗俱傷，我依然故我，老師與家人一再失望，我一次次控制不了行為，不明所以地衝撞體制，重複著自我傷害後，心中放棄了自己的感受，其實是無人能懂的。

好不容易出社會工作，如此狀況的我經歷了一番跌跌撞撞的歲月，終於遇到幾位長輩與貴人，願意在我不對勁之時，做出迥異於過去大人直接予以責罵的方式，而是先了解我的狀態，不厭其煩地與我分享他們的生命經驗與想法，一步步引領著我，即使我處於低潮也持續陪伴，接納我的情緒，從如此不被標籤且真實的陪伴經驗中，我逐漸了解過往的自己是如何自卑且無法面對情緒，而讓自己陷入惡性循環，也開始整理成長過程中的經驗如何形塑出當時失控的我，越來越能夠沉浸在情緒中，在需要時願意鼓起勇氣向外求援，不再悶著頭讓旁人誤解也讓自己受傷。

上述林林總總的個人生命脈絡，深深影響著我在諮商專業養成的這條路上，每回接

到非行的案主時，內心總是不斷思考這些孩子在諮商中的需要會是什麼？恰巧公共電視於 2013 年 8 月推出一部戲劇《刺蝟男孩》，內容講述關於非行少年的故事。戲劇一開頭的斗大標題寫著「刺蝟天性膽小易怒，也容易緊張，當牠縮成一顆長刺的球，你打算怎麼跟牠做互動呢？」是啊！在強悍的外表下，我們該如何跟這些孩子真正的內在互動呢？碩二在法院實習期間，我接觸到的多半是進出少年觀護所且被社會標籤化為桀傲不馴的少年，實際經過談話後，發現這群孩子的背景有部分是失親失養，有部分是遭到家庭或學校遺棄，傷痕累累的身心就像破碎的拼圖般，誠如侯崇文（2001）的研究提及家庭結構、家庭氣氛、親子間的衝突與家庭關係等，均對青少年偏差行為產生直接而明顯的作用。由於他們自幼便甚少習得適切規範，家庭關係也無法提供穩定的身心發展，使得這群孩子成長過程總是不斷地犯錯違規，反覆驗證自身的投射認同，證明自己是不好的、沒人喜愛的；創傷與被欺凌的經驗，讓他們學習到必須逞兇鬥狠才能保護自己。

非行的孩子被師長轉介至諮商，轉介期待幾乎都是希望透過諮商達到案主非行行為上的轉變，然而在談話時發現，在短短十幾年的生命經驗中，他們已飽受家庭與各種關係的創傷折磨，難怪這群孩子總是很快地放棄自己，不相信自己會有「變好」的一天，因為在他們的世界裡，「好」是不熟悉的，縱使本性中有「好」的特質資源，也常被隱蔽於非行行為等徵狀背後不被人所見。過往的法院實習經驗中，我發現非行案主身上被貼的標籤已經夠多，且有相當高的比例是家庭失功能的，他們經歷過的故事相當豐富，錯綜複雜的感受讓他們難以理解自己怎麼了，只能夠透過所謂的「非行行為」快速釋放內在無法承受的感受與經驗，每每面對此類帶著多重主訴問題被轉介而來的案主，同時帶著師長對他們的主流價值批判，我常在想該以何種理論取向才能協助到此類案主，好讓他們經驗到不同於以往的眼光與對待。

目前國內學者較少以後現代思維探討非行少年諮商歷程之研究，大部分是從非行行為本身、認知或其他層面，設定特定變項而進行非行少年的相關研究。如侯崇文（2001）針對家庭結構與家庭關係進行多種變項的量化方式統計，試圖剖析家庭內涵與青少年偏差行為的關係；吳佳芸（2008）在「一般少年與非行少年自我控制形成歷程之比較研究」，期望從家庭中父母的教養方式以及

學校的因素，瞭解一般少年與非行少年自我控制形成歷程之差異；張碧雲（2009）的研究「一試、蝕一生」，由家庭系統觀點探討青少年新興毒品濫用行為，嘗試了解青少年藥物成癮行為需考量是否與整個家庭間的互動問題有所關聯；廖經台（2002）的研究「影響青少年偏差行為的家庭因素分析」，則是由相關理論與文獻整理，試圖找出偏差行為與青少年發展階段及家庭因素等的相關，以歸因論的方式提供對於此類少年的輔導策略。

綜觀上述，發現國內目前較少研究直接從諮商歷程出發，脫離以非行行為看待少年本身，大部分是直接定義主流價值下的偏差行為有哪些，試圖並期待以因果論的方式解釋非行少年的現象，進行對症下藥，同時認為這是不會變動的過程，只要找到線性模式上的「因」，就能發現如何解決的「果」。然而，Hall（1996）的研究中提到，認同不是建立在固定的事物上，而是建立在一個不斷變動的過程，不是「我們是誰」或「我們是從哪裡來的」，而是「我們會變成什麼樣子」、「我們可以如何被描述」，以及「我們如何來描述自己」，有鑑於此，認同是透過描述所建構而來。

我們或許可以從多元的後現代角度為始，猶如 Gergen（2001）所言，後現代論述是一種重要的聲音而非最終極的聲音，亦即後現代論述並非將傳統理論虛無化，而是促使所有的傳統有權利參與不同於傳統所展開對話的機會，邀請沉默的與被壓抑的他者，共同跨越差異進行互相探索的對話旅程。因此，我們或許可由後現代精神出發，運用多元的方式去理解個案的樣貌，透過諮商中的述說，協助少年建構一個新的自我認同，重新認識屬於案主本身的生命故事，進而開啟新的行為模式。故本研究期望以後現代的角度，脫離單一思維理解非行少年的諮商歷程，由「被標籤化」、「司法矯治」以外的多元視野，聽到對案主而言，在諮商歷程中體驗到的自身真實是什麼。

根據以上的研究動機，本研究嘗試由後現代與社會建構論的觀點，理解案主在諮商中的語言是如何表達其所架構的自我認同與內在世界。上述 Hall（1996）與 Gergen（2001）論及在社會建構論中，我們的經驗和生活是由語言與

和他人互動中所建構的，於此觀點下，倘若非行的意義不再固著，而是可以透過對話引起改變，使我們的經驗具有更多開放性與可能性，運用此點於非行少年諮商，期待能協助案主看到非行行為被標籤以外的意義，促使其理解屬於自身的自我認同，透過非行行為欲表達的需求是什麼？最後，重寫對話讓行為的本身產生改變。

經由以上論述，本研究期待能瞭解下列二點研究問題：

- 一、從後現代思維所建構的非行少年諮商歷程是什麼（what）？
- 二、非行少年透過後現代思維諮商所達到的改變意義（meaning）是什麼？

## 第二節 名詞釋義

### 一、非行少年

依據少年事件處理法（2005），非行少年係指十二歲以上十八歲未滿，有觸犯刑罰法律之行為者，與有下列情形之一，依其性格及環境，而有觸犯刑罰法律之虞者：（一）經常與有犯罪習性之人交往者。（二）經常出入少年不當進入之場所者。（三）經常逃學或逃家者。（四）參加不良組織者。（五）無正當理由經常攜帶刀械者。（六）吸食或施打煙毒或麻醉藥品以外之迷幻物品者。（七）有預備犯罪或犯罪未遂而為法所不罰之行為者。

非行少年（juvenile delinquency）根據張氏心理學辭典，定義為：未成年者違反刑事法令，應受處罰的行為與有犯罪之虞的虞犯行為（張春興，2002）。

國內學者所下之定義為：有過犯罪行為或偏差行為之十二歲以上未滿十八歲之青少年（陳佩文，1998；蔡慧芬，1999）；其中偏差行為是指個體不能適應正常生活，因而衍生違反家庭、學校、社會中的規範、紀律或法律之行為（余博文，2003）。

### 二、後現代思維

後現代為現代的反實證主義，認為知識是相對的，且依情境脈絡而異，質疑現代科學所標榜的客觀性假設，並與解構方法連結在一起（Nichols, 2010/2011）。Rigazio-Digild

(2001)指出後現代思維具有以下特徵：(1)拒絕客觀的、真理的思考，傾向於主觀的、內容性的現實考慮。(2)後現代思維強調對事件的多元意義和互動性。(3)後現代思維不認為個人有能力單獨、自我的存在，社會互動性的內容（social context）便成為人改變的依據（引自蕭文，2004）。

本研究所指之後現代思維泛指上述之後現代哲學觀，運用至諮商中則秉持著社會建構論的觀點，相信自我乃是透過其他人如何覺知我們以及如何與我們互動所塑造的意義形成，社會中存在著主流強勢的論述影響我們說出什麼故事及如何說故事，對於任何特定的事件，我們可以重新解構生命腳本，創造出不同的故事與意義。

## 第二章 文獻探討

在本章文獻探討中，研究者分別從以下兩節－後現代主義之哲學觀與治療觀以及非行少年的相關研究與後現代個人反思，進行相關文獻的匯整與探討。其中相關研究方向進一步分為家庭因素、法制系統、諮商介入方式、及非行少年的個人、人際與教育環境。

### 第一節 後現代主義之哲學觀與治療觀

#### 壹、後現代主義哲學觀概覽

對現代主義而言，其思考邏輯是線性的結構，宇宙觀是簡單的、一致的、及次序的。然而，後現代主義則挑戰並懷疑此種簡單的概念，認為真實世界的現象應該是多元的、暫時的且複雜的互動過程（黃宗堅，1998）。高博銓（1999）提到後現代主義興起於現代化偏離之際，致力於消弭人類迷失自我與自我疏離所產生之物化現象，其以「差異性」為基礎所建立的「個體」、「多元」與「主觀」，正是化解現代化所衍生的「普遍」、「系統」與「客觀」之最佳策略。由此觀之，後現代主義試圖透過差異性的呈現，進而彰顯實體的不連續性或斷層性、大變動、不可複誦性與矛盾性，從而「解構」、「重構」人類理性的發展。從上述觀點，我們可以得到一種粗略的觀察，即現代主義者相信真理的存在，並且可以運用共通的法則解釋人類的行為；持懷疑論的後現代主義則認為，凡事是相對性的，沒有人知道真理是什麼，沒有什麼價值系統或觀點一定是優於其他人的。

後現代主義者強調理性總是相對於時間與空間，主張自我是「去中心」，並且是一個歷史文化脈絡中的參與者，並且啟蒙了所謂人類共通之超歷史的理性概念－後現代主義者強調沒有任何理性之普遍法則是外在於傳統和歷史的，至於人性則是透過先前存在的論辯和實務而變成社會建構的（高博銓，1999）。Burr (1995) 的《社會建構導論》(An introduction to social constructionism) 一書中則提到社會建構主義包含了以下論點：(1) 社會建構論基本上是反本質論的，認為社會世界與人類本性是社會互動歷程下的產物，

而不是人性先天具有的本質。(2) 社會建構論認為沒有所謂的客觀真實，反對知識是對真實的直接知覺結果。(3) 社會建構論認為知識中具有歷史和文化的特殊性，所以知識對個人的描述並不具備有效的通則。(4) 語言做為理解世界的一種重要媒介，我們對世界的了解方式並非來自客觀的事實，而是來自於與周圍他人的互動。(5) 語言不只是表達自己的一種方式，語言也可被視為社會行動的一種模式。(6) 社會建構論對於人類行為的解釋不僅僅是從個人心理或社會結構進行，而是同時從人際之間的互動歷程加以詮釋。(7) 社會建構主義者不會以靜態的概念對現象加以解釋，而是會重視以社會互動的動力學方式解釋現象，因此社會建構主義者強調過程更甚於結構。

在後現代思潮的影響下，傳統邏輯實證論認為「只有唯一真理與現實」的信念受到極大挑戰。後現代主義持反實在主義觀點，即世界並無客觀真理之存在，現實是被觀察者以語言所建構與創造，語言為創造現實的工具，本身具有意義的建構性（林俊德，2009）。在後現代思維中，沒有絕對正確及普遍性的作法，只有適合與不適合的差別存在，所有信念、關係和情感、及自我概念的改變必然帶來語言的改變。Burr（2003）亦指出在社會建構主義中，語言是一個裝滿符號意義的袋子，我們可以從中選擇我們需要的，藉以表達個人內在的狀態、想法及感受，語言既然是被建構及選擇的，每當我們說話，便建構了真實。秉持著社會建構論的觀點，後現代取向相信「自我」乃是透過他人如何覺知我們，以及如何與我們互動所塑造的意義形成（楊秀宜，2008）。

後現代的事實講述是在此時此刻。在當代組織中，即便不是最主要的，也成為決定該領域真實的核心因素，故事就是現在和過去之間重要的交談，未來常被發現於關於未來的交談之中（William, 1993/2000）。因此，由後現代社會建構觀點理解的人性觀並非關於原始（最初及客觀的）世界裡的確定性，而是關於各種不同的觀點能被重新建構，使讀者增加選擇性的作用，讓讀者成為更好的作者（Bruner, 1986）。關於語言如何化為行動，使我們成為未來的作者，Bury（2001）的研究中也提到，語言是連接行動者與社會世界的一個重要樞紐，語言不只是一種實際的表徵，更是個體詮釋生活意義的一種方式。因此，語言的特性就是展演與述說，使行動被採取，對於自我及他人而言，都顯得合理明智。換句話說，語言呈現了自我與他人都是在「有意圖性的投射裡」行事之特性。

## 貳、後現代思維的治療觀

傳統心理治療理論大多立基於缺陷論與病理診斷，採「線性因果模式」企圖對症下藥，進而對個案內在困擾或受阻的部份做出處遇，期待個案因此產生改變。線性因果模式強調個案「過去」發生的事件造成了「現在」的問題，試圖找出使治療有效的共同因素。後現代主義的治療師則認為沒有什麼故事是錯誤的，除非這個故事無法為案主所用；新的故事如果能夠讓案主所接受，而且能夠解決受困擾的狀態，那就對了。對建構主義的治療師而言，不需要考慮其所看到的案主是什麼，而是應該瞭解其自身對人們、對家庭、對問題，以及他和周遭相關系統互動的假設下，他看到的結果是什麼（洪雅琴、陳祥美，2001）。延續此概念，Thomas、Charles 與 Amy (2004) 的研究提到，我們儘可能理解不同時空下的案主面貌，而非尋找普遍的真理，在諮商過程也超越一般研究中提到的治療有效的共同因素。後現代思維的治療更重視案主的故事與問題中的脈絡，此脈絡不只包含案主背景的脈絡，亦包含治療者本身的脈絡。游淑華、趙淑珠與陳金燕(2007)亦指出如此的後現代系統思維強調對案主不同觀點的理解，講求「多元真實」，而不是唯一正確的線性因果關係。

林俊德（2009）提到傳統心理治療的概念圍繞在「一個人何以會有困擾？」、「何以會犯錯」、「當事人做了什麼錯事？或有何不當的行為？」或「他有哪些不良的部份？」等，因而以「診斷」為依歸，對當事人「治療」或「修補」其錯誤，診斷其異常行為並提出治療策略。由傳統心理治療理論看待當事人及其問題時，容易陷入從理論的客觀原因推論與解答，當事人在此過程中，常是被動接受治療與處遇，如此必然遭遇「治療主體—當事人的主體性」消失或論述權被忽略在治療過程中，當事人僅能被動地從專家方獲得問題解決方法，對問題有所頓悟，卻未必有能力產生行動；知道問題緣由，未必有相對應的行動。加上專家與病人的權力位置對應，主流論述權掌握於專家手中，當事人容易心生無力感與無能感。

研究者由上述內容反思，若在後現代的治療觀中，治療師可運用不只是病理的概念化，而是可以協助非行少年看見在行為的背後，少年由此獲得了哪些意義，並透過語言

的選擇及運用，促使少年將其行為與個人本質分開看待，亦即讓案主瞭解「不是我壞，而是行為被定義為不符規範」。倘若非行少年能將自己的故事真實地說出來時，將更有力量形塑出未來的可能性，使少年能從自我認同中看到希望感。如同 White (2007) 所提到的，普遍我們在主流文化下所習慣的價值觀大抵為，一定是人自體有什麼狀況，才會產生應該要被解決的問題；無論如何，不可能將問題與人分開，所以我們在低潮時，便不斷削弱自我能力，消極地認為自己一定有什麼不對勁，才會讓情況變這麼糟。非行少年也是如此，一旦行為被標籤化後，幾乎就等於被宣告是個沒救的壞孩子，旁人的對待態度讓非行的孩子認為自己整個人就是壞的，不可能會有變好的一天，於是，每個人都變成自己的 trouble maker。李宇宙（2003）認為，過去在現代主義的客觀科學之下，精神醫師將疾病劃分診斷類別，如同外科醫生進行手術時使用「洞巾」將病灶以外的部位掩蓋之功能，都是為了突顯與區隔疾病。當這個「命名」使案主介意到無法接受，也讓醫師的視野見樹不見林，反易惹來「只看病、不看全人」的指控（引自楊靜芬，2008）。

相形之下，後現代思維認為問題就是問題，問題不與人畫上等號，這種做法與將個體的自我認同客體化的情形完全相反。後現代將「問題」客體化，和一般文化中將「個體」客體化的做法有所不同。當問題與人分開，人們不再受限於對生命只有負面的認定，如此對生活困境採取新行動的選擇就會變成是有可能的。這種將問題與自我認同分開的思維，並不會讓人放棄面對問題的責任，相對地，反而會讓人更願意承擔起這份責任。後現代心理治療強調在理論背後，更要注意社會建構與多元真實等重要性，不只倚靠本質主義與缺陷假設，而是經由敘說的練習，削弱而非增強自我病態觀。

楊秀宜（2008）的研究也呼應了上述論點，認為「各種真實」是透過人們的談話，局部地被建構出來，因此，問題「在語言中」發生；治療首重的是「會話管理」，治療師和案主藉由語言創造治療中的事實，真實是不斷地「被發明和重新發明」。唐訴雅（2006）亦提到因採取社會建構的觀點，諮商專業的角色定位是在社會歷程中被協商與定義的，因此，既然是在人類互動過程中被建構出來，必然也能在互動過程中將它解構；後現代思維的治療亦不同於傳統諮商與心理治療，將人與環境系統截然劃分。

Erickson 認為治療師不能用一般普遍性的治療法則判斷所有病人，治療並非僅是真

實和原理的應用而已，每一個治療師和病人的相會（encounter）都是獨特的，都需要相當創造性的努力來營造（引自洪雅琴、陳祥美，2001）。蕭文（2004）的研究更說明現代主義觀點的傳統諮商理論有所缺陷，甚至當中沒有一個理論可以宣稱或證明對當事人治療效果的普遍性。洪莉竹與陳秉華（2005）也提到在後現代的治療觀念中，諮商是文化的產物，文化信念影響社會對個體人格健全與否的定義，因此，要判斷個體行為是「正常」或「心理疾病」時亦無單一絕對的標準，必須同時考量生物、個人認知過程、及社會文化等因素。故在有計劃的介入個體的問題時，最實用的方法不是去問「為什麼」而是問「是什麼」，也就是瞭解此時此地到底是什麼行為，使得問題持續不變？治療者應該採取什麼行動才能使改變發生？倘若僅是先將非行行為界定為問題，認為有一線性因果模式可以知道為何這些會發生，而去企圖解決，或許只會造成行為不斷輪迴，案主也不斷地放棄。

對於一味探究過去經驗中的成因，Watzlawick、Weakland 與 Fisch（1974/1996）視之為可能只是一種自我設限的問題解決方式。在心理治療中，瞭解「為什麼」才能有所改變是一種迷思，正是此迷思使得治療效果大打折扣。故後現代思維的治療師在面對這群違反法律的非行少年，應是包容者和意義的製造者，幫助這些案主獲得思考和述說故事的能力。治療師所提供的支持意味著「同在」，而非「做些什麼」，幫助案主忍受原來無法忍受的經驗，亦理解自身忍受的極限。治療師要有能力傾聽和說出真實的經驗，容許「不同的真實面」同時存在，治療師盡力瞭解案主，但並非等於認同案主侵害的行為（洪雅琴，2012）。

後現代思維觀點以正面、欣賞、與好奇的態度去看案主，治療師以一種不去增強故事中病態或痛苦的方式來接受和瞭解這些故事。楊秀宜（2008）指出尤其青少年易以自我為中心的態度，根據自身的觀點、期望、需要、權力、當下的感覺與慾望行事，甚少考慮或完全忽略他人，此時治療師若能脫掉專家的外袍，抱持不知道（unknown）的立場，把案主當作問題解決的專家，就能引發其本身的能力，而非相對立的立場，由案主的現象場來傾聽其所建構的故事，讓當事人引領我們去認識其獨特的生命故事。高博銓（1999）認為，在諮商過程中確認並接受差異存在的事實，抱持尊重和包容的態度，創

造出理想的對話情境與溝通文化，以防止優勢語言、霸權力量、意識型態的介入與扭曲，在此前提下，尋求生活和道德的基礎，俾供實際行為規範的指導，發展自身的價值體系，方能促使非行的孩子覺察自身的故事，並創造出新的意義，從而安頓動盪的生命本身。

## 第二節 非行少年的相關研究與後現代反思

### 壹、由家庭因素探討非行少年相關之研究與反思

#### 一、由家庭因素探討非行少年

關於國內的非行少年研究，從家庭環境因素分析非行行為成因者不乏少數，蔡德輝與楊士隆（2000）的研究由封閉式問卷與調查訪談的方式，發現暴力犯罪少年的家庭背景具有下列特徵：父母離異或分居比例較高、父母的婚姻和諧度與滿意度較差、父母婚姻關係與親子關係經常呈現疏離、緊張與衝突狀態、家庭不溫暖且不愉快、父母管教態度嚴重分歧、及認為父母不了解他們的心情與想法。黃富源與鄧煌發（1998）的研究為關注單親家庭與少年非行之相關性，其中提到社會大眾總是看到單親家庭所面臨的負向處境及對社會負面功能，其實單親家庭也具備一些吾人未嘗得知之順境及對社會正面之功能，該研究者期待透過如此的初探而帶起國內本土性的實證研究，協助單親家庭發揮正面功能。

在黃政吉（2000）「社會變遷中隔代教養與少年非行之關係實務調查研究」中，以桃園及彰化少年輔育院中的非行少年為對象，進行家庭結構調查，此研究發現被收容的非行少年中，隔代教養的比率佔收容人數之 13.05%，該研究者認為隔代教養經常無適切的親職教育品質，家庭環境造成許多不利於青少年發展的問題，因而易形成不斷循環的非行行為。侯崇文（2001）的研究則以少年監獄與少年法庭的犯罪少年為樣本，研究發現（1）家庭結構與青少年偏差行為有關，結構完整者的偏差行為較少，而結構不完整者的偏差行為較多；（2）家庭氣氛、親子間的衝突、親子間溝通互動頻率、親子間親密度、彼此信賴與瞭解等皆與青少年偏差行為有關；（3）家庭結構與偏差行為的關係中，有部分來自其與家庭關係互動的結果；（4）家庭關係對青少年偏差行為的作用直接而明

顯。

郭豫珍（2004）以 Hirschi 控制理論探討非行少年的研究中，論述家庭在控制結構上的角色，並且介紹父母管教態度與青少年偏差行為關聯性的研究結果。該研究提到社會控制理論的主要觀點，人生來即具有利己的傾向，只要機會許可，均有犯罪的動機和可能性，然而為何大多數人不會犯罪？乃因個人受到不同控制所致。該研究提及所謂的「控制」，致許多人誤以為此倡導的是「體罰」，但事實上控制理論的要義其實指的是親職教育，其中強調家庭是孩子最早接觸的社會化系統。故如何透過親子間良好的親職互動而培養出的健全依附關係，這樣的關係才能對孩子產生良好的管教功能，進而達到對非行行為的控制，方為控制理論的真正精神。

吳佳芸（2008）的研究則針對非行少年與一般少年的自我控制形成歷程進行差異比較，該研究者從父母的教養方式及學校因素，探討其如何影響少年的非行行為自我控制，結果發現：(1) 父母對子女的情感依附項目中，非行少年對父母及家庭的連結較弱，不利於其發展自我控制能力；(2) 父母對子女行為的監督與瞭解項目中，非行少年在國小中年級以前，父母尚且能掌握孩子的行為與想法，但隨著年紀漸長，父母發現自己已無法瞭解與控制孩子；非行少年著重眼前享樂且不願意負責，父母無法監督孩子在家及在外的行為，故不利於非行少年發展其自我控制力；(3) 父母對子女偏差行為的認知與矯正項目中，非行少年的父母較難以說明家庭規範，矯正的方式也難以多元，通常僅透過打罵處罰為主，少年常被打到習慣而依然故我，或者心有不平而無法接受自己被處罰，以致於反省自己的部分便相對薄弱；(4) 父母的教養觀念與方式項目中，非行少年的父母通常認為教養觀念是自己想出來的，強調並沒有向其他人學習也不認為需要學習，對於每個孩子的教養方式均相同，教養的核心價值也較不明確，因而無法依循孩子的成長程度差異做出教養方式的調整。

## 二、研究者對於家庭因素探討非行少年研究之反思

綜覽國內有關非行少年與家庭因素的相關研究中，研究者的反思內容如下：由黃富源與鄧煌發（1998）、蔡德輝與楊士隆（2000）、黃政吉（2000）及侯崇文（2001）的文

獻探討皆可發現，一直以來皆有學者對於非行少年的家庭結構進行討論，不論是隔代教養或是單親家庭，學者均試圖從缺陷論的角度對結構不良的家庭提出改善方針，縱使上述研究有提到其他建議，但特別從單親家庭或隔代教養等型態做為探討焦點，是否會讓社會大眾對於此類家庭結構造成誤解，認為在此家庭結構下的孩子容易出狀況。

此外，研究者從實務工作場域中發現，縱使是寄養家庭，擔任寄養父母者的年紀大多介於 50 至 60 多歲之間，工作近乎屆滿退休，他們親生的孩子也已長大，使其較有餘裕發揮愛心服務需要照顧的孩子。雖然都要經歷辛苦的適應期，然而卻能夠調整與寄養孩子間的相處模式，並不會產生嚴重的隔代教養困擾或功能不良等問題，原因又是什麼呢？

研究者在學校現場也會發現，單親家庭的小孩並不一定就會產生非行行為，文獻中針對家庭結構所提出的諸多建議，促使我們看見問題成因上的些許著墨，同時也讓研究者在如何進行處遇的層面上思索著，既然寄養父母年齡年長亦可以妥當照顧孩子，非行少年的出現便不一定是來自於隔代教養或單親之家庭結構。若是以功能論加以解釋，那麼家庭關係與親職教育的重要性就更加被凸顯出來，是治療者在進行處遇時應特別考量與著力的層面。

從郭豫珍（2004）和吳佳芸（2008）的研究中也可發現，或許家庭結構健全，但親子關係緊張或管教方式不當的家庭，亦可能造成少年產生非行行為，故此，在這些行為的背後或許是反映著對於「關係」或是不同事物的渴求。有鑑於此，本研究將由後現代的思維為出發，跳脫以線性模式假設非行行為的成因與結果，試著透過多元觀點探討「是哪些」影響非行少年的內在歷程，而不是以「為什麼」非行少年會出現這些行為的思維予以框架。

## 貳、由法制系統因素探討非行少年相關之研究與反思

### 一、由法制系統因素探討非行少年

法制系統對非行少年具有裁決及管教之權責，此系統應如何對非行少年進行處遇，

近年來有不少文獻以此為出發點來探討非行少年議題。Allen、Trzcinski 與 Kubiak (2012) 針對在青少年階段是否應該要有嚴格的處罰系統，以約束青少年的非行行為進行調查，研究發現社會大眾傾向以嚴格的處罰約束非行少年。Lewandowski 與 Westman (1996) 比較了 34 位上過法庭相關課程的少年，與來自同一所中學卻沒上過此課程的 89 位學生，該研究顯示，上過課程的少年比較可能得到他們想要的社會支持，且上過此課程的少年再犯率相當低，該研究者也表示這代表我們要多些社會支持，同時針對此議題做更深入的探究。

施慧玲 (1998) 從少年非行問題防治對策上的基礎理念出發，探究各國防治非行少年之相關法制，尤其集中在我國較熟悉之英國、美國、德國、及日本晚進的發展，觀察各國少年司法福利取向，隨之檢視我國相關法制之福利內涵，從而導引與提出現代少年法制在防治少年問題的對策上，以「責任取向的少年發展權」為中心的新福利觀點，以展望我國少年法制在政策及實務上的改革方向。孫麗君與何明晃 (2010) 探討少年事件處理法 (2005) 對於非行少年安置輔導的矛盾與衝突，該研究提到於近十年間現場實際運作的經驗中發現，少年事件處理法安置輔導制度經常面臨資源缺乏、司法資源能否滿足福利填補之需求、配套措施不足、再犯比率持續升高等諸多困境，故該研究者經由訪談 12 位的第一線實務工作者，從他們實際接觸的安置輔導經驗中，歸納出對少年事件處理法安置輔導業務回歸社政體系之看法，同時據以提出相關建議與批判，供日後相關研究或修法參考，期待透過完善的安置輔導制度，降低非行少年的再犯比率。

賴碧怡 (2010) 從法制系統中常與非行少年接觸的工作者為出發，調查少年與法官或觀護人的依附關係型態如何影響少年非行行為之控制。該研究發現少年的處分執行時間與行為控制呈現正相關，而關係或角色的「權威」可能造成少年在行為控制上的服從假象。該研究的另一個發現是，保護處分少年與工作者間的依附關係型態，以安全支持型居多，逃避抗拒型最少；其中，安全支持型的依附關係對行為控制的影響最顯著，次之是矛盾焦慮型的依附關係，逃避抗拒型的依附關係則呈現負相關，對行為控制最沒有顯著效果。因此，該研究指出關係建立時期的互動經驗可能是一項對非行少年行為控制的重要影響因素，該研究者最後也對法制系統中與少年工作者提出建議，這些建議有助

於降低非行行為的再發生比率，包括：(1) 積極協助強化家庭親職功能，健全少年的成長與發展。(2) 確實評估少年的身心狀況，擬定個別輔導策略，協助執行保護處遇。(3) 增加且穩定與少年的接觸時機，建構合理的規範與關懷支持的處遇環境。

## 二、研究者對於法制系統因素探討非行少年研究之反思

概括非行少年與法制系統因素的相關研究中，研究者整理出以下反思。法制系統通常給人較嚴峻且難以有彈性的印象，代表當事人應對行為負起責任，接受責罰的程序。由 Lewandowski 與 Westman (1996) 及 Allen、Trzcinski 與 Kubiak (2012) 的研究中，發現歐美國家的社會大眾普遍認為，應該給予非行少年嚴格的法律控管，才能有效遏止其不當行為，或者要接受法院裁定之相關課程，才較願意給予這群少年社會支持。戴伸峰 (2009) 以台灣及日本的居民為樣本，進行對非行少年嚴懲化態度的調查時，同樣發現當社會大眾預測少年非行行為將增加或惡化時，一般市民不但傾向對非行少年本身進行嚴懲，也希望透過更為嚴格的環境控制方式或政策，以達到少年非行行為的預防與控制。

有趣的是，研究者從另一部分的相關研究中，發現近年來法院場域針對非行少年的討論與修法，開始朝如何以兒少保護及人權福利的角度，對非行少年處遇進行改革。施慧玲 (1998)、孫麗君與何明晃 (2010) 的研究中均指出了這些趨勢，使研究者也從中反思，似乎當大眾越不了解非行少年發生什麼事或怎麼了之際，越會對其非行行為產生恐慌與心理壓力，因此，針對社會群眾的角度進行研究時，往往發現普羅大眾認為嚴刑峻法才能壓制住非行少年的行為再犯；然而，從法制系統的角度觀之，法官與觀護人或其他社政人員是親身與非行少年互動，較認識及瞭解這些少年的家庭背景與行為歷程，也意識到家庭與教育對孩子的影響及重要性，致使近年司法改革較多著墨於如何讓安置寄養制度及兒少保護法的設立可以更臻完善。賴若函 (2017) 與賴芳玉 (2017) 亦不約而同提到，青少年正處在追求自主的過程，那是學習本我與社會的我的辨識過程，當少年以錯誤方法嘗試探索自我價值，若既是青少年必經的發展，我們何以僅用「戒護」為主的父權式高壓管理模式對待這群孩子？故其二位亦建議少年犯罪的矯治應有別於犯

法的成人，在制度設計上，本就需要更多教育與輔導資源引導重返正途。

而現今的法院不僅是負責裁決處罰功能，同時提供多種團體課程與個別輔導，讓非行少年從中獲得再教育的機會，進而降低非行再犯比率。法院也留意到安置後的少年最終仍是要回歸原生家庭，故如何提高親職教育的裁定，同時協助少年適應返家生活，均是法制系統目前所關切的重要方向。從賴碧怡（2010）的研究中也可看見，若非行少年能與觀護人等法制工作者，形成安全與支持的依附關係型態，對於非行行為的控制是具有實質成效，而非由權威而造成服從之假象。因此，本研究由後現代的觀點為始，開展對非行少年本身故事的好奇，嘗試提供其平等與去標籤化的談話氛圍，促使少年思索社會的標籤化態度對自己所造成的影响，以及這些影響是否連帶動搖其自我價值與認同，進而關係非行行為之產生。

研究者在法院的實務學習過程中，參與到法院的團體課程大多以「認知行為」治療模式對非行少年進行團體處遇，與法官、觀護人及心理輔導員等的對話中，亦體認到大部分的法制系統工作者認為非行少年犯了法，可能是缺乏正確或足夠的認知知能，因而選擇做出不正確的行為。此外，在認知行為課程的學習單中，針對各項內容常有相對應且清楚的評分量表，做為法官裁決案件時之憑藉，評估少年行為再犯比率的高低，為此，法院許多的相關課程常見以認知行為治療做為輔導依歸。

然而，觀護人或心理輔導員與少年進行個別談話時，卻又不時發現很高比例的非行少年其實頗清楚何種行為實屬違法，但仍會選擇再犯或從事相對不正確的行為來因應生活，此種循環一再發生又是怎麼一回事？因此，促使研究者在本研究予以反思，嘗試跳脫認知行為治療模式，期待採取後現代的諮商思維，或許可由多重脈絡探詢非行行為樣貌是如何而生。

## 參、由其他多重因素探討非行少年相關之研究與反思

### 一、由其他多重因素探討非行少年

#### （一）諮商介入方式

近年來國內「冒險治療與運動」也對非行少年的議題提出另一種不同的看法。胡凱揚與周嘉琪（2005）及胡凱揚與陳盈吉（2007）的研究皆提到，非行少年的問題來自於認同感的尋求，也因挫折經驗使少年無法對自己產生正向的自我認同。該些研究者發現參與運動所獲得的成就感，可為少年增加正向經驗，運動的同時也消耗了體力、精力與時間，使其無暇與不良同儕齊聚。運動的參與可做為少年參加幫派的另一種選擇，提供非行少年正向認同與累積自尊，讓他們在此等環境中找回自我價值；此外，運動代表隊伍亦可提供許多類似家庭結構的歸屬功能，在給予社會支持的同時，彌補過往照料不足的少年。

蔡宗晃、鄭瑞隆與朱秀琴（2006）的研究則是運用團體做為治療媒介，說明在帶領非行少年團體時，領導者需要「低引導者形象」，降低權威與主導性對團體運作的影響，處理少年對領導者的不信任，強調團體治療是屬於每一位成員的，而非領導者所主導。接續透過團體中的角色扮演建構一個無限制與安全的空間，使少年案主們有機會學習如何在戲劇中進行角色扮演；藉由團體治療的實施探索人際衝突的結果，幫助少年充分地經驗到真實感受，提升他們的自我瞭解，以期能夠進行深層的改變。詹惠竹及葉貞屏（2012）的研究使用焦點解決短期諮商中的知覺重要事件諮商技術，發現少年在談話中的重要事件段落，不一定由焦點解決短期諮商代表性技術所引發，但重要事件的內涵與焦點解決短期諮商技術有高度相關，諮商技術的運用因應研究對象的個別化與獨特性，無助益的重要事件內涵則與焦點解決短期諮商技術較少關聯性，該研究期待透過此方式，找出對於非行少年較有成效之諮商技術。

## （二）個人、人際及教育環境因素

蔡宗晃、詹毓玲與李家順（2011）由非行少年個人因素為研究出發點，探討低自尊與負向情緒如何影響青少年之非行行為。該研究者們基於諮商輔導立場，結合諸多犯罪學理論，以犯罪心理的角度為起始，提出一套非行少年違常行為的媒介模式，用來解釋因人際關係緊張而產生挫折的少年，因低自尊所衍生的負面情緒，如生氣、憎恨、焦慮及憂鬱，將造成各種不同程度之偏差行為，藉此瞭解非行少年的行為發展模式，便可針

對其內在不良因子進行輔導矯治以避免再犯。張楓明與譚子文（2011）則提出由個人信念、負向生活事件及偏差同儕三個層面，探討與青少年初次偏差行為之關聯性研究，結果顯示：(1) 青少年之個人信念對其發生初次偏差行為具有抑制性的影響力；(2) 負向生活事件與青少年初次偏差行為間存有正向關聯性；(3) 偏差同儕對青少年發生初次偏差行為，扮演著重要的解釋角色。

此外，學校教職人員對待非行少年的態度經常成為討論相關議題時之焦點。黃俊傑與王淑女（2001）、陳玉玫（2001）、周愫嫻（2001）的研究中，均從標籤化的觀點探討對非行少年的影響，結果顯示，校園中對少年偏差行為造成最大的影響因素是教師的排斥態度，其次是少年不喜歡上學的態度和行為，最後為學校過度強調升學導向所致。該類研究也發現，若在校園中討厭學生的老師人數越多，學生越易形成偏差行為；每當發生具標籤作用的師生互動，無論是辱罵或責罰，反倒累積出將少年推向更邊緣的力量，難以收到任何處罰帶來的功效。周愫嫻（2001）的研究建議，學校應做為預防少年犯罪問題的場域功能，至少給予少年生活的舞台，營造友善的師生互動空間。該研究最後提出國中教育能否預防少年犯罪升高的成敗，建立在兩個指標上：(1) 學校是否能留住具有偏差傾向的少年？(2) 教師能否在極大的付出中，依然如常對所有學生的價值與需求做出回應。

## 二、研究者對於其他多重因素探討非行少年研究之反思

綜覽由其他多重因素探討非行少年的相關研究中，研究者得到的反思如下：目前許多機構與研究紛紛施予非行少年冒險治療與運動之處遇，均發現此類活動可以提升非行少年正向自我價值與成就感，如胡凱揚與周嘉琪（2005）及胡凱揚與陳盈吉（2007）的研究發現。令人不置可否的是，在提供社會支持、提升自尊與消耗過多的精力時間等面向上，此等方式確實讓非行少年擁有另一種更好的選擇，不過，研究者在實務現場經由如此的過程觀察，發現在進行活動的當下，少年的非行行為確實控制得不錯，但當活動結束回到固有生活模式時，少年會在無所適從下故態復萌，以非行行為因應內在動盪的機制。研究者於是反思，雖然從冒險活動中提升了少年的自信與自我價值，但少年對於

生活中或過往原生家庭帶來的影響仍是缺乏感受及思考的；冒險活動暫時讓少年的生活焦點轉移了，但核心的內在歷程卻沒有機會得到整理，因此，少年於活動結束後，難以透過自我控制面對生活中的挑戰，最終仍常發生非行行為循環之結果，猶如本研究第一章開頭所提到的新聞事件。

透過非行少年其他多重因素的相關研究中，如蔡宗晃、詹毓玟與李家順（2011）、張楓明與譚子文（2011），分別以負向情緒及低自尊；或個人信念、負向生活事件及偏差同儕等做為研究要素，試圖找出形成非行行為的可能原因。由此文獻整理歷程使研究者思考，若是以線性思維模式努力找出可能形成非行行為的原因，期待在得知原因後可以此做為處遇方針，再對非行少年進行輔導，立意實屬良善，但因著非行少年本身的獨特性與個別化，若以因果模式探究，似乎永遠也找不完這些無止盡的因素，只能不斷以特定研究目的持續探討與試驗。

此外，從黃俊傑與王淑女（2001）、陳玉玟（2001）、周愫嫻（2001）針對學校環境師長態度對非行少年的影響研究中，發現倘若以校園做為非行少年再教育的主要場域，教師的排斥態度與標籤作用，反而常成為將他們推向邊緣的力量。在實務現場所接觸到的國中校園中，研究者看到大多數師長能以教育非行少年的心態為出發，期待其品行回歸常態，不過，基於「正常」與「不正常」的思維，以及對非行行為的誤解，確實也造成師長無法以平等方式與非行少年互動。少年感受到師長將自己和所謂的「好學生」區分開來後，即更不願意將家庭或內心的故事予以訴說，而是以非行行為表達心中抗拒，當師長看不到輔導成效，便容易將一開始的熱情消耗殆盡，無法再對非行學生付出關懷。

故由以上觀點也促使研究者反覆思籌，若本研究以後現代多元且懸而不論的方式傾聽非行少年的故事，讓其有被懂與被理解的感受後，或許少年們才能對其他人的關心做出回應，不再認為行為控制不當就等於被放棄，循環在不良行為的徵兆中。此外，諮商的同時運用系統觀與學校及法院合作，同理並看見師長在管教少年的辛苦及困境，協助學校以「合作」的方式對待非行少年，輔以法院的矯治功能，敦促孩子習得生活規範，或許能在諮商歷程中看見不同秘境，做為和非行少年互動時的參考之一。

## 第三章 研究方法

本章所陳述的研究方法以下共分為六節，包含研究方法論、研究參與者、研究場域與諮商架構、研究工具、資料蒐集與分析方法、研究嚴謹度、及研究倫理，以下將依序說明之。

### 第一節 研究方法論

#### 壹、為何選擇敘說研究法

在理解一個人的經驗時，我們無法直接進入另一人的經驗去感受，只能透過述說、彼此間的互動、自身的解讀，進行一種趨近於說者呈現內容的再現。而 Clandinin 與 Connelly (2000) 指出敘說探究是了解經驗的一種方式，它是研究者和參與者隨著時間的流逝，在一個或一連串的地點，並且在與環境的社會互動中，所建立起來的合作。研究者進入這個陣仗的中心，以同樣的精神前進，斷定這個探究仍在生活和述說、迴響和重述之中，斷定那些構成人們生活經驗的故事，既是個人的，也是社會的。簡單來說：敘說研究 (narrative research) 是活過的以及說過的故事。

林美珠 (2000) 亦提到敘說研究的研究者，對於敘說的資料需要敏銳地反覆閱讀，從中找尋意義與脈絡或進一步形成假設；對於資料的解釋，其實是很個人性、部分性、動力性的。敘說研究也是一段意義建構的過程，由研究者、研究參與者及其文化共同建構而成。它是一種社會建構，包含研究者、研究參與者、及所處社會文化脈絡的關係，「敘說」提供研究者開啟瞭解個人和文化認同的鑰匙。藉由分析特定群體敘說的複雜過程，研究者學習到的不僅僅是特定群體的故事，而是學習到文化世界如何讓這些敘說變得可能或有問題。

以上關於敘說研究的觀點，皆相當契合後現代哲學觀中，所欲探求個人生命經驗的獨特性，故本研究運用敘說研究的方式，能夠使研究者在社會文化脈絡中，探討與非行少年諮商的經驗並詮釋其意義。在後現代思維中，治療者將案主視為完整且真實的人與

其互動，而不是一個有問題並等著被診斷剖析的病患；我們忙著做許多理論的概念化，他們卻不知道我們在做什麼。如同 Coles (1989/2001) 在《故事的呼喚》一書中所言，這些人來見我們，也帶來他們的故事，他們希望能好好說出這些故事，我們才能瞭解關於他們生命的真相。他們希望我們知道如何正確地詮釋他們的故事，所以我們必須記得，我們聽得是他們的故事。研究者認為如此聽故事的方式並非認為理論不重要，而是指涉案主大多時候對事物的評論，其實述說的是他們自己的故事，但我們可以用敘說研究的方式，將案主對生活的述說轉譯成詮釋，卻又不失呈現其心理上的細緻變化。故本研究以後現代思維為主體的架構下，運用敘說研究對非行少年的諮商歷程進行脈絡性與多樣化的瞭解與詮釋，以期在探討非行少年真實的諮商經驗中，達到本研究之目的。

## 第二節 研究參與者及場域

### 壹、研究參與者

本研究依據少年事件處理法（2005），對於其中定義為非行少年之族群進行後現代諮商取向的處遇，因此，採「立意抽樣（purposive sampling）」原則，針對研究主題進行研究參與者的選取。

由於研究者曾在地方法院少年法庭觀護人室進行實習，因此，本研究參與者來源以該地方法院的少年觀護人室，正在進行調查、收容或保護管束的少年為主，由觀護人進行推薦，研究者再徵詢具參與研究意願之少年，進行後現代思維的諮商處遇。因法制體系下的少年常因判決或生活工作需求而出現流動現象，為避免訪談對象中途流失的可能，研究者先行擇選三位少年進行諮商，日後其中兩位因生活動盪而導致諮商歷程不完整，於諮商前期便流失，剩餘一位少年共進行為期 28 次之個別諮商，最後因移送感化教育，研究者便與其道別進行結案，故選擇此位諮商歷程較完整之個案內容進行本次研究分析，該案主基本資料如下：

表一 研究參與者資料一覽表

| 參與者代號 | 性別 | 年齡 | 家庭型態           | 諮詢次數 | 司法案件類型       |
|-------|----|----|----------------|------|--------------|
| 安道    | 男  | 16 | 父母雙亡／<br>由親戚撫養 | 28 次 | 竊盜／<br>妨害性自主 |

資料來源：本研究整理

## 貳、研究場域與諮詢架構

非行少年在進入案件調查審理階段但尚未結案前，每次的開庭法官皆會做出當次開庭後的處遇，有可能是進入少年觀護所進行數周至數月的收容，也可能是讓少年回到學校生活繼續觀察直至隔次開庭，因此配合法官裁決，本研究諮詢進行場域可分為兩部分：（一）研究參與者所就讀之學校，使用該校輔導室內的個別諮詢室進行諮詢。（二）研究參與者於少年觀護所被收容時，研究者進入少觀所，使用所內的談話室進行諮詢。諮詢期間無論案主是身在學校或收容於少觀所內，研究者均固定與研究參與者進行每週一次，每次 50 分鐘的諮詢，其中因學校活動及判決異動時，偶會延長諮詢區間。本研究諮詢期間由 2014 年 2 月開始至 2014 年 11 月結束，共計進行 28 次諮詢。

## 第三節 研究工具

### 壹、研究者

在質性研究中，研究者本身就是研究工具（Patton, 1990）研究者於本研究中擔任諮詢員與主要分析者的角色，基於諮詢專業倫理，研究者在諮詢進行中，應避免自身價值觀涉入而影響諮詢結果，秉持互為主體（inter subjectivity）的原則，研究者和研究參與者間共同建構與互動而來的知識協商歷程，在主客體的聯繫間構築出「我們關係」（we-relationship），平等地呈現出各自的主體性（許育光，2000）。在進行每次諮詢歷程分析時，研究者時時反思案主敘述時的內在感受歷程，力求真實貼近地將諮詢意義反映出來，同時透過書寫日誌、與督導及協同研究者討論等覺察方式，釐清研究者在研究進

行期間的個人狀態，在更瞭解及澄清自身想法的過程中，避免研究者涉入過多自身情緒而影響研究結果的產出。

此外，研究者運用碩士階段及實習期間習得之相關理論背景與技術，包括家族治療、敘事治療、多元文化、客體關係治療等經驗，在後現代沒有絕對正確及兼容並蓄的精神下，重視脈絡、社會建構與主流文化等對非行少年的影響，聆聽少年的內在聲音，將這些要素一併納入研究者之思維，以進行後現代取向之非行少年諮商。

在碩士階段的實務學習中，研究者觀察許多非行少年因外顯的違規行為，常使身邊與其工作的相關系統皆急著欲糾正其認知與改正行為，認為是少年的「個體」本身對於家庭、過動症或其他事物等適應不良而造成行為的失常，較少看見社會建構中提到的「人是在環境中」( person-in-the-environment ) 生活這樣的論點，因此，對於少年在想什麼，是什麼樣的故事形成他們在行為上出現這些徵兆，工作者常無法窺見全貌。故本研究希望以後現代哲學觀為主的諮商取向，經由以下三種諮商方式，透過具體實踐與反思來理解非行少年的諮商工作意義。

## 一、運用後現代思維的人性觀與諮商架構，協助非行案主看見標籤以外的故事

此過程中，研究者會採取「敘事治療」與「建構主義（constructivism）影響下的家族治療」等後現代諮商理論與技術，協助案主解構原本的非行故事腳本。

### （一）敘事治療

敘事治療的發展是奠基于社會建構理論與後現代主義思潮（White, 2007），在敘事治療中諮商員與案主是採取合作模式，透過「外化」等技術協助案主將行為與人的本身分開看待，相當適合應用在具有行為困擾的青少年，使案主能在平等的諮商關係中重獲敘說的權利，諮商員運用非病理化非缺陷論的方式，協助案主從對話中建立自我概念，了解不是因自己出了問題才導致現況的發生，而能漸漸由被標籤化的主流故事中發展出支線故事，透過突顯特殊意義事件等對話重新建立未來可能的生命腳本。

且相較於法律在對非行行為進行裁決所要了解的真實，敘事治療的角度並不在了解

這些事實的真相，而是案主選擇了這樣的行為是否是有用的。由於非行行為觸犯法律對他人也造成危害，因而必須接受法律裁決，或多或少案主也被剝奪了個人自由與權利，因此由敘事治療的角度，可以協助案主重新檢驗這些行為選擇，擴展案主的想法，進而使其建構不同的方式理解自己，做出對行為現況真正適用的選擇。

## （二）後現代思維的家族治療

後現代思維的家族治療重視人們對於本身問題的看法，「意義」本身成為主要的目標。如此取向的家族治療師努力於轉換治療師的「專家」地位，傾向與案主建立比較平等的夥伴關係（Nichols, 2010/2011），在去權威的角度下，研究者抱持的是「跟案主一起」進行治療，而不是研究者「為案主」治療，在這樣的立場中，研究者真誠的與案主互動，結合雙方共同的觀點來達成諮商目標。

社會建構主義影響下的家族治療強調互動的力量為人們製造出意義，關注於家庭目前正在發生什麼，而不會將焦點停在曾經發生過什麼事，才造成現在的結果。社會建構的家族治療跳脫「A 造成 B」的直線因果解釋模式，採取循環式的思考來看待當事人，強調過程甚於內容，而不是事件發生的順序，重視整體脈絡情境對當事人的影響，如圖 1 所示：

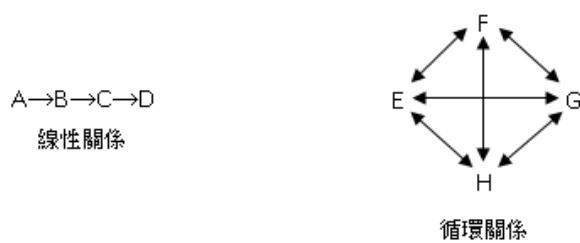


圖 1 一個系統的線性與循環關係（羅幼瓊譯，2009，第十二章）

而研究者在本研究所採取的家族治療方式並非指一定要邀請家族成員到場才可進行，而是諮詢時縱使案主家庭故事中的重要他人無法前來，仍可運用上述後現代學派的

人性觀與家族治療中義大利米蘭團隊發展出的「循環式問句」(circular question)技術，協助案主由各個角度反思並重建構家人關係與重要事件的意義。

## 二、研究者對自身及諮商相關脈絡的反思如何影響諮商工作與諮商關係

根據圖 1，在後現代思維的諮商中，注重的是系統相互循環之關係，個人意義是在彼此的互動回饋中建立的，我們的想法會隨著不同脈絡變化而流動，不同的真實也就會因此而不斷轉化，故研究者的反思就變成相當重要的議題，因互動中形成的反思可能會影響研究者如何去判讀系統中的訊息意義、影響下一步的行動形成、影響著系統合作、也會影響諮商的進行。而在這樣的循環回饋機制下，研究者也是在系統中的一部分，同時被案主及其他相關合作人員所觀察，而不似傳統心理諮詢治療師是一權威者，僅單獨在諮詢室中對案主進行觀察。故本研究進行過程中研究者會時時覺察反思，將反思帶進實務工作中對案主及相關系統合作人員進行回饋，使話語中的後設意義能盡量呈現在研究情境中。

而後現代主義傾向的諮詢關係是平等的合作關係，希望治療師是抱著「not knowing」的精神與案主真誠地對話，用感到好奇的態度去傾聽案主的生命故事，因此在諮詢過程中研究者內在的感受更需透過反思，才能不帶有權威或個人議題地有效將感受運用進諮詢中，而不對諮詢造成干擾。

## 三、在諮詢實務工作外，同時與案主身邊的相關系統進行諮詢工作

本研究運用後現代的思維進行諮詢工作，因此社會建構論的影響在研究歷程中亦是不可或缺的重要觀點，進行相關系統的諮詢工作可促使研究者置身在更鉅觀的脈絡中，予以檢視主流文化論述對非行少年適應造成的壓迫與影響。

而跟案的主要照顧者、法院工作人員、學校相關老師諮詢時，能蒐集到案主生活脈絡中更完整的資訊，也能透過諮詢與相關系統建立合作機制，協助系統中的人員了解非行少年的心理狀態，降低其因不理解而對非行行為造成的偏見。

## 貳、研究設備

本研究採敘說分析，需對諮商歷程中的文本進行詳細的逐字稿摘錄與詮釋，故於諮商過程中，用錄音筆作為紀錄工具，將諮商過程中的對話完整錄製，以利進行後續研究分析使用。

## 第四節 資料蒐集與分析方法

### 壹、資料蒐集內容

由於本研究主要內容乃以後現代思維探討非行少年之諮商歷程，故依據研究目的在諮商進行中所蒐集的資料如下：

#### 一、諮商場域

諮商進行時的諮商紀錄、錄音或錄影檔、案主所有的繪畫作品、文件、檔案，研究者自身的研究日誌手札、個人反思等，均納入資料蒐集的項目中。

#### 二、其他場域

研究者與專業督導、指導教授與協同研究者進行討論的工作紀錄、法院觀護人所提供的相關檔案、研究者與相關系統諮詢時的內容紀錄等，亦納入資料蒐集中進行彙整。

### 貳、資料整理與分析方式

#### 一、編碼方式

在此階段研究者會將蒐集到的資料依研究目的進行選擇、分類、呈現與解釋，從所有的蒐集資料中區分出研究所需內容，並針對諮商內容的部分謄錄逐字稿，之後針對逐字稿文本進行編碼。英文部份 CL 代表的是案主，CO 代表是研究者的代碼，T 則代表導

師在聯合會談中的代碼；代碼後的第一組數字是諮詢次數；第二碼數字是當次諮詢句數，舉例：「CL3-10」代表是案主進行第三次諮詢時所說的第十句話。

## 二、整理方式

處理敘說資料至少要對三種聲音進行對話性聆聽：（一）敘說者的聲音，如錄音帶或文本；（二）理論架構，提供詮釋的概念和方法；（三）對閱讀與詮釋的行動進行反思，也就是對從資料導出結論的決定過程進行自我覺察（Lieblich、Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998/2008）。依循此敘說資料處理模式，研究者在實作過程中，於每一次諮詢結束後，將晤談內容謄打成逐字稿，經由反覆閱讀文本、後現代及社會建構的理論，將敘說文本與後現代思維進行連結，同時輔以接受督導及協同研究者對話的覺知與反思，整理諮詢歷程中合乎後現代思維的介入與態度，覺察自身提供的處遇動機、目的與成效為何，最終回歸至案主利益及環境脈絡的影響予以反思。

## 三、分析方法

在敘說研究法中，Lieblich 等人（1998/2008）提出整體（holistic）與類別（categorical）、內容（content）與形式（form）兩大類之四個取向的敘說分析模式，如圖 2 所示。本研究將採取其中的「整體－內容」分析取向進行諮詢歷程分析。

|       |       |
|-------|-------|
| 整體－內容 | 整體－形式 |
| 類別－內容 | 類別－形式 |

圖 2 敘說分析模式（Lieblich, Mashiach, & Zilber, 1998/2008）

Lieblich 等人（1998/2008）說明「整體－內容」分析模式係以一個人完整的生命故事所呈現的內容為焦點。「內容」是指敘說的內容，包含外顯和內

隱兩部份，外顯內容是指發生了什麼事，或是為什麼發生，什麼人參與等，內隱內容是指故事背後的意義，展現了研究參與者什麼樣的特質或動機。鈕文英（2014）於「整體－內容」分析模式中同時指出，當使用這個故事的個別段落時，諸如敘說的開展句或結束句，研究者仍舊是根據從敘說其餘部分所顯示的內容或故事的整體脈絡，加以分析這個部分的意義。

而本研究目的欲探討以後現代思維進行的諮商中，非行少年建構了哪些歷程意義，及諮商過程帶給研究者自身的反思與理解是什麼，故運用「整體－內容」的敘說分析方式，方能使諮商歷程成為一個經看待的整體，讓文本的每個段落都是在完整的情境脈絡中呈現出意義。

以「整體－內容」的方式對資料進行閱讀分析的過程，依據 Lieblich、Tuval-Mashiach 與 Zilber (1998/2008) 的提示，可以摘述為以下五個步驟：

1. 將整體文本反覆閱讀數次以上，直到一個型態 (pattern) 出現為止，此型態往往就是研究焦點，通常是以整個故事為焦點的形式出現。此步驟中可能會對故事的部分段落做出評估，但是它們的重要意義取決於整體的故事及其內容。
2. 寫下對案主的初步及整體印象 (global impression)，記下與研究者一般印象有出入的例外情況，及故事中不尋常的特徵，如相互矛盾或未完成的描述。
3. 決定這個故事中，從頭到尾所呈現的內容或特殊焦點與主題 (theme)。
4. 標記故事中的各項主題，分別且重複地對每個標記主題仔細閱讀。
5. 採用多種方式追蹤記錄結果，跟隨著貫穿故事的每一個主題，記錄下研究者的結論。注意此主題第一次和最後一次出現的位置、主題之間的轉換、每一個主題轉換的脈絡、在文本中特別凸顯的地方。再者，依據敘說的內容、敘說者的心情或評估等，特別留意那些與主題相牴觸或矛盾的情節 (episodes)。

研究者依據上述步驟反覆閱讀諮商文本，並引用賈紅鶯、陳秉華與溫明達

(2013) 所設計的敘說分析表作為諮商文本的整理方式，如表二所示，研究者謄錄諮商逐字稿後，依敘說分析表整理所呈現之主題。

表二 敘說分析表

| 編碼      | 逐字稿   | 核心事件                   | 主題             | 詮釋   |
|---------|---|------------------------|----------------|--|
| CL1-20  | 我們那個主任<br>他以前也是混<br>過，然後現在<br>還是有跟那些<br>朋友聯絡，只<br>是朋友，不是<br>混喔。   | 由師長的交友<br>來比喻自己的<br>交友 | 與非行朋友的<br>同儕關係 | 擔心被貼上壞<br>孩子標籤，特<br>別解釋的意思                               |
| CL1-84  | 上次他就說你<br>要不要把刺青<br>用掉？我說這<br>個是圖騰，在<br>上面再把它用<br>到好就好了阿<br>，他就說不要<br>弄什麼一大堆<br>的，你不把它<br>用掉，只會很<br>難看這樣。 | 因刺青被師長<br>糾正           | 非行次文化<br>(刺青)  | 被師長直接糾<br>正而感到不被<br>理解，在後現<br>代諮商好奇人<br>的故事下，案<br>主侃侃而談。 |
| CL1-128 | 我也有支氣管<br>炎、肺炎阿，  | 以抽菸經驗對<br>應生理疾病與       | 非行次文化<br>(抽菸)  | 因喪親缺乏親<br>情關係，自我   |

會喘…可是我  
覺得繼續抽菸  
也差…反正沒  
爸媽了！

---

CL1-135 媽媽的故事就  
是我幼稚園時  
就過世了，住  
院時是白血病  
，其實我也不  
懂那個…

後現代以人的  
故事為主體，  
案主回憶親情  
互動找出希望  
感。

CO1-136 如果可以再跟  
爸媽說話，你  
會想說什麼？

CL1-136 想要媽媽照顧  
我一輩子…看  
別人被媽媽照  
顧好像很溫暖  
的感覺。

---

資料來源：本研究整理

## 第五節 研究嚴謹度

質性與量化研究法在研究信效度所要求的各有不同，量化研究中可能會透過實驗設計、量表的選擇等測量方式，再透過統計分析得到具體數據來得出研究結果；質性研究中研究者本身就是資料蒐集與進行訪談的工具，而本篇研究者身兼諮詢員與資料分析者，因此針對諮詢逐字稿內容，擬依據許育光（2000）建議之原則，將逐字稿分析結果

與研究參與者進行討論並修正，以確認分析結果是研究參與者的原意。

另外，研究者亦採用三角交叉檢證法（triangulation），邀請專業督導、指導教授與協同研究者對研究內容與結果進行多重交叉檢核，共同對於研究內容與研究反思提出檢核與批判，運用此過程再檢核與再定義研究發現，使研究結論更清晰明顯，以期能趨近研究目的的真實，降低研究者自身詮釋偏見的誤差，期待透過上述歷程，研究者可從敘說本身的社會建構精神、對話與各方反映中，將理論與實務結合，不斷將研究結果意義化並再實踐，藉此做到自我監控以確保研究的嚴謹度。

本研究邀請之專業督導是在諮商實務工作領域中，具督導資格並以後現代理論取向為工作模式之一的諮商心理師；協同研究者有兩位，一位是由在研究所階段曾修習過質性研究、敘事治療、家族治療與多元文化諮商等後現代取向課程的諮商心理師擔任，另一位乃是於研究所中主修心理學與後現代社會建構論，畢業論文亦採敘說研究之心理學碩士擔任，在撰寫研究的過程中，協同研究者閱讀諮商逐字稿給予回饋，以降低研究者本身主觀信念對諮商內容詮釋的影響。如此三角驗證的過程亦呼應本研究後現代思維的精神—在後現代主義中永遠沒有真正的完整，許多現象都是隨著社會文化脈絡不斷在變動，因此，每一個研究發現也都可看成一暫時性的結論，而非永遠正確的結果。經過這樣的分析批判過程中，新的理解才能一次次湧現，對相同的資料內容才會出現多元的觀察角度，研究者更可由整體系統脈絡中得到新的頓悟，盡可能維持互為主體精神的研究推論。

## 第六節 研究倫理

本研究倫理的部分將依據「保密性」、「知後同意權」及「互惠原則」三項為依循根據，以下進行說明。

### 一、保密性

諮商過程中可能會觸及案主生命故事隱私的部分，因此研究者將親自贊錄逐字稿，且對研究參與者姓名使用代號改寫，對於諮商中提到的校名等容易辨識出個人資料的部

分也將使用符號代表，例如「○○國中」，研究進行中的諮商錄音錄影等相關檔案，會在研究完成後全數銷毀。

而在進行相關系統諮詢的部分，研究者需說明諮商的部分內容，會在諮商中先取得研究參與者的同意，對於研究參與者不想透漏給其他人知道的部分，在不違背法律規定通報的原則下，研究者會尊重研究參與者的意願為其保密。

## 二、知後同意權

研究參與者由法院觀護人先行推薦，研究開始前研究者會向曾實習之地方法院少年觀護人室呈遞研究邀請函（附錄一），邀請法院端進行研究協助。而研究者在第一次與研究參與者見面時亦有充分告知本研究目的，預計進行的方式、時間，使參與者可充分提問並了解研究相關內容，以確保所有參與者維持自主性的判斷，在取得研究參與者同意後才會開始諮商歷程的進行。

而本研究因使用諮商的方式進行敘說研究分析，故除了研究內容的清楚告知外，在諮商開始前會邀請研究參與者簽署諮商同意書（附錄二），目的包括使其得知諮商進行時有哪些情況是法定需要通報的，並使其充分理解諮商進行中的權利，避免研究參與者在諮商過程中受到任何傷害。

## 三、互惠原則

在質性研究中，敘說個人經驗是具有療效性且有所幫助的，研究主體的生命經驗在過程中被專注地傾聽與回應，使壓抑許久的情緒獲得釋放（Boeije, 2010）。此外，敘說本身也可讓研究參與者的內在經驗變得豐厚，進而協助其重新建構這些經驗意義，對於因行為問題而被標籤化的非行少年尤其重要，研究參與者在諮商歷程中的正向經驗，不僅使其有被賦能與提升自我價值的感受，也可體認到自己的經驗可以透過研究幫助到其他非行的案主。



## 第四章 研究結果

本章以後現代思維為依據，融合諮商逐字稿的敘說分析，以及諮商過程中的系統合作，將一位非行少年的 28 次諮商歷程以三小節呈現。第一節為案主諮商歷程的逐次摘要主題；第二節為從後現代思維建構的非行少年諮商歷程；第三節為非行少年透過後現代思維諮商所達到的改變意義。

### 第一節 安然聽你娓娓道來－安道的故事

#### 一、故事緣起

安道，是進入諮商歷程後，案主為自己取的化名，案主表示曾聽聖經故事提到一位聖人，名叫安道，若有東西遺失的時候，便誠心在心中呼喊安道請他幫忙，東西便會失而復得。

研究者認識安道前，先行進行系統諮詢，以了解主流價值下的安道是如何被他人所見。首先，研究者邀請觀護人進行資訊收集，觀護人所認識的安道，因父母雙亡而缺乏家庭照顧，觀護人請姑姑代為撫養，本認為安道可獲得安穩生活架構，卻發現安道難以與姑姑相處融洽，常外出與朋友廝混，並曾因太晚回家無人應門，而攀爬鄰居家外牆以回到其於姑姑家的房間，觀護人認為安道即便已有竊盜案件在身，卻仍分不清何種行為是正確的價值觀，故期待透過諮商歷程，理解安道的內心狀態，並透過諮商協助安道討論正確的價值觀；同時間研究者透過與導師的諮詢，蒐集安道的在校生活概況，從中了解到導師認為安道從入學至今的外顯行為已有些許改變，例如外型已從入學之初的染髮奇裝異服，轉為符合學校規定的儀容，但與其對話時仍難以捉摸其真正想法，故導師期待透過諮商可了解安道內在對失親與對目前生活的感受，以協助安道在校生活可有所寄託。

研究者秉持著後現代保持未知（not knowing）的諮商態度，將上述諮詢蒐集到的資訊懸而不論，即便面對多重主訴轉介期待，但研究者維持單純與好奇的態度，將上述資

訊視作仍可變動的視框，開啟與案主的第一次會面。

## 二、安道的故事

### (一) 我是安道（第一次諮商）

研究者與安道初見面，安道提到自己有案件在身，述說自己曾經參加過幫派，校內有幾位師長提到以前也是「混」過的等等…，研究者謝謝安道願意介紹自己的背景，任何行為、事件都是安道重要且獨特的生命故事，而研究者看到的安道會是安道這個「人」的全部。

### (二) 我認為「特別」才能被喜歡（第二次諮商）

安道戴著舌環來到諮商中，闡述國中時希望自己是「特別的」故穿洞打舌環，但之後其他少年也陸續穿戴起舌環，安道便在高中起摘下舌環，將頭髮染成綠色並改穿豹紋衣，繼續讓自己維持住「特別」。研究者探詢「特別」對安道的意義是什麼，安道低下頭說起希望自己是會被喜歡的，在安道的經驗與想法中，越特別就越可以被當作注目焦點，而越有機會被他人喜歡。

### (三) 我好想念爸爸（第三次諮商）

研究者關心安道手上的傷痕，安道提起周末獨自在房間內看向窗外，想起爸爸與很多事，在無人陪伴又很煩躁的情況下，便拿起美工刀自傷。安道一直認為爸爸過世後會以靈魂的形式來探望他，卻始終等不到，也從未夢見過爸爸，安道覺得是因為自己以前總是做錯事，所以爸爸還在生氣，對於過往沒有好好與爸爸相處感到懊悔自責，便在諮商當下對過世的爸爸說：「拜託你出來跟我說說話，我很想念你，要不然我在哪裡有做錯的事情你可以跟我說，我改掉… (CL3-115)」。

### (四) 終於有人欣賞我的畫，看見我的能力（第四次諮商）

安道向研究者告知想繪製一圖騰，提醒研究者不要害怕，並在繪畫過程中不斷強調自己畫得不夠好，圖畫完成後是一幅非行少年次文化中的「鬼頭」刺青圖騰，如圖 3 所

示，研究者表達欣賞安道繪畫的能力，並探詢安道學習繪畫的起源與過往經驗，安道以低沉委屈的語氣道出過往因身材矮小、學業成績不佳，而被嘲笑是「小不點」與被動手欺負，之後便自行臨摹刺青圖騰並反覆練習，希望能有較「兇」的刺青在身上，便不會再被他人欺負，但師長看見其繪畫刺青圖騰時皆會不高興，甚至曾有撕毀圖畫的舉動，讓安道很憤怒，安道表示很意外研究者看見「鬼頭」卻沒有害怕，反而是欣賞他的畫畫能力。



圖 3 鬼頭圖騰

#### (五) 爸爸我會聽你的話，請讓我繼續夢見你（第五次諮商）

安道表示想邊畫畫邊說話，便開始繪製在新聞中看見的鴨子圖樣，如圖 4 所示，之後又畫了一隻海豹，如圖 5 所示，但其不斷在畫紙塗塗改改並產生些許情緒，說著已經不太記得海豹的樣子，研究者探詢其繪畫海豹的動機，安道說起幼時爸爸帶全家至海洋公園的回憶，因時間久遠記不清海豹的樣子，故安道對自己有些生氣，研究者反映安道真的好想念爸爸，想記得與爸爸間的回憶，安道說起前幾日與姑姑言語爭執後，覺得自己無父無母像沒有家的人，便喝了酒入睡，竟然夢見了爸爸，夢中爸爸說：「孩子，你怎麼這麼不聽話，也不聽姑姑的話，你知道我看你多久了嗎…？」(CL5-182)」安道回答爸爸：「難道你一點都不想念我們嗎？」(CL5-182)」爸爸又向安道說：「等一下，我們重

點不是在說這個，我說你這個孩子真的很不聽話，你到現在到底會什麼？（CL5-182）」安道回答：「我會你的一技之長啊！（CL5-182）」爸爸說：「那從明天開始你要表現給我看啊！（CL5-182）」安道繼續在夢中回答：「我很孤單，想要你回來陪我，你又不出現在我面前，我怎麼表現給你看啊？（CL5-182）」爸爸說：「我在夢中跟你說我有看到就好了！（CL5-182）」之後安道就醒來了，安道表示掃墓時要跟爸爸說：「你教過我的廚藝，我會慢慢練起來，你在的時候都不跟我說夢裡那些話，沒有爸爸了你才在夢裡說…（CL5-193）」。



圖 4 有皇冠的紅面鴨



圖 5 記憶中的海豹

## (六) 我願意勇敢面對錯誤學習負責－與導師聯合會談（第六次諮商）

安道進諮商室後神色尷尬，說道待會兒導師會來講一件事情，研究者表示想聽安道自己說發生了什麼事，安道說起新發生的使用毒品與妨害性自主等事件，之後導師進入諮商室進行聯合會談，在研究者的動力催化下，導師對安道表示：「今天你兩個最信任的老師都在這裡，老師不管怎麼樣我說過，你做再怎麼樣的事情，再大的錯誤，只要你還願意相信老師，我們就願意幫你，即使是你去主動摸人家，或者怎麼樣子，你只要願意講，我們都還有辦法去幫助你，我們陪你面對下一步該怎麼做，知道嗎？」(T6-7)」安道聽了導師的話語後，低頭表示知道自己一時控制不住情緒而做錯了，雖然很害怕，但若有老師的陪伴其願意勇敢面對接下來的開庭，並確認向觀護人告知後，導師是否會陪同其去找觀護人，最後畫下可能會被收容的樣子，抒發當下情緒，如圖 6 所示。



圖 6 要被收容了

## (七) 彷彿過著數饅頭的日子（第七次諮商）

本週安道因妨害性自主事件通報後，而被多位性平委員調查，故在諮詢中討論如何安頓身心以度過週末。安道抱怨姑姑和爸爸不一樣，在姑姑家的鐵皮加蓋房間中，不僅沒有電視陪伴自己，還被限制不能帶朋友回家，不過，縱使對居住環境及自由受限的不滿，安道仍強調自己的進步，每天準時返家並不再爬窗，而是按門鈴請姑姑替自己開門。

於此同時，安道也在内心估算著高中畢業後，可從事烘焙師傅或廚師，靠一技之長獨立租房子生活。

#### （八）自首不可怕，可怕的是做不到與爸爸的約定（第八次諮詢）

研究者回饋幾天前與姑姑諮詢的內容給安道，描述姑姑其實很開心安道願意在其要求下幫忙做家事，聞訊後的安道表示現在會主動回絕某些朋友的邀約，以避免姑姑不高興。回想起此次使用毒品與妨害性自主事件卻主動自首的原因，是因先前諮詢中提到跟爸爸的約定，想承襲爸爸一技之長當廚師的夢想，而想要誠實面對，考量若不自首待之後才被抓到，將會有更重的刑罰而離夢想越來越遠。安道表達對接下來開庭的焦慮，怯懦地詢問研究者到時候會在哪裡？當知道自己會持續被陪伴後，表達被研究者聆聽的感謝。

#### （九）打一巴掌提醒自己（第九次諮詢）

安道述說經過性平事件後，師長時常提醒他在校不要靠近女生以免被誤會，也常注意他下課時在做什麼，讓安道反而膽顫心驚地提醒自己要留意與同學間的互動，避免引起誤會紛爭。研究者協助安道處理此事件後其自身也被嚇到的情緒，安道回想起國中時在校像「流氓」，天不怕地不怕，高中後則像是另外一個人，研究者請安道為高中後不一樣的自己命名，安道說想改跟姑姑姓（姑姑婚後有冠夫姓），便直接將名字前冠上姑姑的姓氏，覺得「跟姑姑姓比較高貴，會讓自己覺得比較有格調，就不會容易犯錯或跟別人吵架。（CL9-202）」

此次諮詢最後在為近期事件進行結尾時，安道突然笑說「要打一巴掌了…（CL9-242）」，研究者持續探詢此句話意義，安道表示以前做錯事時，爸爸會說要打一巴掌處罰，故提醒自己「要打一巴掌」，就代表要記得爸爸的以前的告誡，不要再做錯事。

#### （十）現在的我願意聽話了，但是爸媽卻無法再說話（第十次諮詢）

安道最近開始在工地打工，因工作中出現小失誤，下班前對工頭說自己只需領半

薪，因覺得自己有犯錯，工頭同意，表示下週會再把半薪給他。安道在此次的打工經驗中，回想起爸爸過往一直用心賺錢撫養孩子，教導孩子不偷不搶，但也因為爸爸工作忙碌的關係，使安道覺得很孤單，故安道覺察到小六時，為了引起爸爸注意而開始使壞，每次出事學校總是會請爸爸到學務處，爸爸看到他就是巴頭和責罵，當時的安道聽不進去勸導的話，但感覺如此可被爸爸關心，而不斷陷在行為問題的循環中。近期因母親節的到來，安道分享最不喜歡的節日就是父親節和母親節，這會讓他深深感受到失去父母的孤寂。

#### （十一）全家福的記憶（第十一次諮詢）

安道看著憑記憶所畫出的全家福，如圖 7 所示，含著眼淚訴說全家人早已四散各處，最大的哥哥在外縣市獨立生活工作，最小的弟弟被領養，連曾收養的流浪狗也過世，說著：「我小時候夢想是大家一定會在一起，一定會…就是到大的時候才會分散，我也不知道為什麼就是…沒有那個緣分吧，所以大家分散…（CL11-47）」。安道覺得現在是靠姑姑照顧才得以生存，因此，即便打工的鷹架工作很危險也要做，好賺錢給姑姑，不過也會把自己保護好，不讓姑姑傷心，研究者探詢安道是如何出現這個想法的，安道表示是上週母親節的感觸及諮詢中的討論，讓其願意把姑姑視為媽媽，當作世界上可以信任的家人。



圖 7 全家福回憶圖

#### （十二）不被大人相信的感覺（第十二次諮商）

安道說起觀護人不准其打工時再從事鷹架工作，除了未成年之外，擔心工作過程中的危險性及複雜的人際，所以目前除了上學，能從家裡外出的機會就是下樓買飲料。安道表示即使是在全校，導師的態度也不如以往，「他們就說，一定要一個人陪我（CL12-87）…又怕我做出什麼事情。（CL12-89）」無奈道出被懷疑的感受：「我可以讓你們每天檢查我書包啦，我也不用藏啦！你只要不要一直盯著我都 OK。（CL12-91）」不過，安道還是警惕自己不要再惹麻煩，研究者詢問如何可以不讓麻煩找上他？安道回應：「多在家裡，多陪姑姑聊天。（CL12-142）」另外，安道現在不急著搬出去，打算在姑姑家住到 19 歲，每年跟姑姑一起過母親節。

#### （十三）謝謝我的貴人們（第十三次諮商）

安道提起先前吸毒一事其實是謊報，本以為謊稱吸毒神智不清才去摸女生，刑罰會減輕，但見過觀護人知道一罪一罰後，方驚覺謊報一事是極為不智的決定。安道提起過往無人可陪伴討論這些做錯的事情，犯錯後很害怕只想逃跑，但此次獲得研究者與導師的陪伴，以及從與觀護人的討論過程中，感到老師們是自己的貴人，而開始願意相信師長，並要求自己要好好珍惜有貴人幫忙的機會，故選擇全盤托出，向觀護人坦承先前的謊報內容，並配合驗尿證明自己未吸毒。

#### （十四）自我負責的起點（第十四次諮商）

安道面對即將到來的開庭顯得相當焦慮，對於是否要誠實回應法官訊問顯得猶豫不決。其提起先前有一位特教生學長發生性平事件，因障別為中度智能障礙，故未受太重的刑罰，安道對如此判決感到憤憤不平，希望自己也是智能障礙生，以便規避刑責。研究者協助安道處理不平的情緒，將討論焦點回到安道自身，在其同意下重新回顧當時發生性平事件的細節，陪同思考若爸爸還在，會希望自己怎麼做？最後安道表示，畢竟是自己叫女同學過來而發生性平事件，所以會誠實告知法官細節，本次也探問研究者是否有陪同開庭的可能，以緩和其預期自己會在開庭時太過焦慮的狀態。

### （十五）有人陪伴與幫忙，我可以變得不一樣（第十五次諮商）

本周針對妨害性自主事件的開庭，裁決結果是讓安道暑假後收容在居住所在地的少年觀護所反省，安道本來閃過逃跑的念頭，找朋友商量所得到的建議是：「你要逃？你逃沒關係啊，你就會直接去桃園感化院報到。」（CL15-52），朋友在聊天時同時對安道說：「欸，你好像有變喔…你以前都講髒話，怎麼現在沒怎麼講？」（CL15-100）研究者邀請安道思考是什麼讓他不太講髒話了？安道表示：「老師啊！」（CL15-101）…這個學校的老師比較關心我（CL15-103）…比較懂我的狀況（CL15-104）…老師還問暑假我收容以後，他什麼時候可以過去看我？」（CL15-107）安道同時對研究者回饋，在諮商中的協助釐清，且在開庭當下有見到研究者與導師，讓其在開庭時較安心，而能夠將案件陳述清楚，也不再像先前開庭，被法官認為口氣差，安道認為可能是因此故僅被判收容，而未直接被裁決感化教育。

### （十六）大家都不相信我（第十六次諮商）

安道表示先前吸毒事件雖然是謊報，但因已啟動校安通報，故要配合持續驗尿，加上前一週與同學有金錢糾紛，使安道被導師誤會，雖然最後有澄清真相，但林林總總的生活事件，讓安道覺得因為曾經的說謊行為，導致不斷被貼上會騙人的標籤，以「老師就擺那一張臉…」（CL16-69）來形容本周導師面對其的說話態度，並述說老師會以試探的方式問問題，「他就一直講，然後會講說你還有什麼事情要跟我講的嗎？你確定沒有事情嗎…」（CL16-186），以此來形容感到不斷被質疑的委屈與憤怒。

### （十七）不一樣的少觀所收容經驗（第十七次諮商）

安道本周開始執行暑假被收容進少年觀護所的裁決，其覺得在所內等待一週一次的諮商是難熬的，對於研究者的來訪是開心與滿足的，對研究者說著「就以前沒有過啊！沒有過的經驗…以前唸上一間學校被收容的時候都沒有人來…」（CL17-115）…覺得這次被照顧了。（CL17-117），安道表示導師也已來探望過第一次，其聽導師轉述某好友因為其被收容而顯得情緒低落，安道想到同學對他的在乎，内心突然湧上一股想哭的衝動。此外，安道也想知道觀護人什麼時候會到少觀所看他，安道期許自己此次被收容期

間可以改掉說謊的壞習慣，同時提及此次收容所內有人罵他是敗家子時，「我很想揍他，可是我都忍住。(CL17-123) …就是跟他吵，就用嘴巴吵而已。(CL17-124)」，這個「忍住」是安道想回饋給同學、導師及姑姑，以報答大家對他的好，「…他們對我好，所以我要為了他們…因為他們為了我都可以來看我，那我也可以為了他們去忍別人脾氣。(CL17-161)」，最後安道想起上周開庭後要被送到少觀所時，被上銬而發抖的自己，看見姑姑當庭落淚，安道覺得自己又再次傷害了姑姑，但同時也想起導師當時握住他顫抖的手，「他就拉我，我就一直抖。(CL17-299) …然後我就聽不到後面手銬的聲音，然後我就不抖了。(CL17-300)」

#### (十八) 有沒有一個可以一直收留我的地方（第十八次諮商）

安道提到本周校長、主任與另一師長來到少觀所探望他，安道很感動師長們對其的關心，但對導師因事無法同時前來，安道顯得相當失落。之後安道提到姑姑探望時對其說年紀大了，不知道要怎麼幫他，還說觀護人有提到安置機構等等，但姑姑未說清楚是否有打算要把安道送去安置機構，還是會讓安道繼續留在現在的學校，繼續住姑姑家，使安道很擔心，安道說著：「齁～可以不要再像之前轉來轉去了嗎？(CL18-360) …我怕他們把我放到安置機構，我看我要跪下來了…我實在不想去。(CL18-362)」，並在此次諮商的最後，詢問研究者是否可幫其向觀護人確認清楚此事。

#### (十九) 結、亂、污點（第十九次諮商）

安道提起本周在少觀所內被主管開玩笑，而有被瞧不起的感受，且跟所內其他被收容少年談話時，覺得自己反應不夠快腦袋不夠好，而常講不贏其他少年易被欺負，感到心情煩躁很想在所內惹事，研究者邀請安道運用其最擅長的繪畫方式，將心中的煩躁外化出來，安道開始透過繪畫命名出「亂、結、污點」，如圖 8 所示。

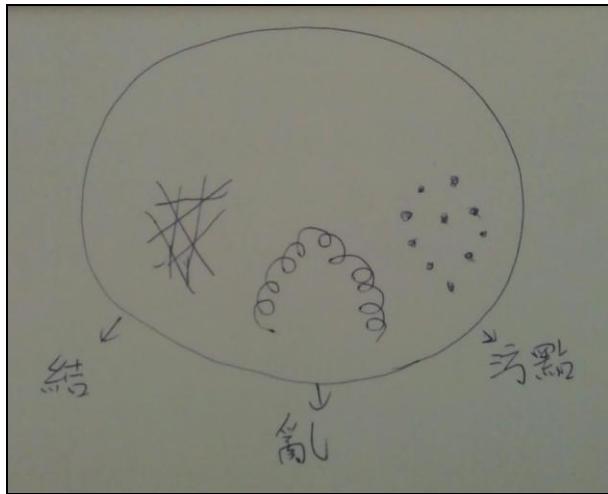


圖8 結、亂、污點

安道表示圖畫中一圈圈的形狀代表的是「頭腦很亂 (CL19-56)」；交錯的直線代表的是「心裡有一些打不開的結 (CL19-57)」；一點一點的則是「污點 (CL19-58)」。安道覺得污點代表自己所犯的錯，所以腦中出現一圈圈捲在一起很亂的感覺；打不開的結裡面則有對自己的生氣，以及對姑姑的抱歉與猜測，安道猜測姑姑會覺得他很難養，很擔心姑姑不會願意再讓他住在一起，研究者協助安道將煩躁具體外化後，邀請安道表達想對姑姑說的話，「拜託姑姑給我一點時間，一些…短短的一些時間，我會自己慢慢改變我自己的壞習慣。(CL19-69) …我絕對進來這裡是最後一次了，不會再搞一些事情幹嘛幹嘛的這樣了。 (CL19-71)」

#### (二十) 覺察省思過後的自己（第二十次諮商）

安道一坐下就說起方才其他少年很羨慕研究者又來看他了。近期少觀所內有些少年收容期滿返家，使安道開始反思因為收容而失去暑假的自由意義，聯想到先前國中因竊盜首次被裁決收容的經驗，覺察到幼時不論是物質生活或是爸媽的照顧皆較匱乏，「得不到啊… (CL20-214) …然後…別人有我沒有，就覺得那個東西很重要，非要不可… (CL20-216)」，並想起當時爸爸尚在世時對其偷竊很生氣，最後安道說著希望自己現在開始要好好的，不要再做錯事，相信爸爸媽媽在天上看到沒有再犯錯的他應該會很高興。

#### (二十一) 安道的家已長存於心中（第二十一次諮商）

研究者此次至少觀所時，恰巧遇到先前合作過的社工而互相簡短寒暄，看到研究者跟機構社工在講話，安道以為是自己要被安置而感到擔心，經澄清後，安道述說其對先前居住環境不斷變動的不適應，每當不適應就會想逃跑，現在願意待在姑姑家和學校，是感受到這兩個地方的安全性，有家的感覺。安道感嘆起爸爸離世前對長子失聯的無奈，假想若是自己身為長子，或許可撐起這個家，讓弟弟還能夠待在身邊。弟弟和安道為同父異母，也深得爸爸的疼愛，安道述說過往感到爸爸偏心弟弟時，會有生氣的感受，且曾因沒照顧好弟弟而被爸爸責打，但仍清楚記得爸爸如何教自己炒一手好菜，並要求其練習寫字以獲得他人的尊重，這份矛盾的父子情對安道來說，仍舊是充滿感激、感謝以及滿滿的想念。

#### （二十二）父母雙亡的重新框架（第二十二次諮詢）

再一個禮拜就要開庭了，安道覺得無論是在外生活或在少觀所內生活都是辛苦的，不過，其發現這次收容的感覺不太一樣，像是有人跟自己發生口角衝突時，較可以沉得住氣，因為知道外面有許多關心自己的人在等著他出去，所以想做到以和為貴，便可早點出去見到他們。安道也計畫著過年回南部看外公和姨媽，找尋一種和媽媽的連結。安道說著曾經很氣哥哥都不願提起媽媽的事，也氣媽媽把孩子生下來卻一直喝酒，那麼早就把自己的命喝掉，縱然如此，安道同時猜想著，爸爸現在應該和媽媽在天上又再一起了。

#### （二十三）安道對研究者的持續相信（第二十三次諮詢）

研究者昨天因大雨導致鐵路中斷，晚一天抵達花蓮，導致原定的諮詢未能現身，安道對此並未太在意，猜想研究者可能是有事無法前來，開庭時應該會出現。隔天研究者出現，關心安道開庭前的身心狀態，其表示自己表現都很好，相信會順利的，僅前幾天在主管不知情的情況下跟人打了一架，因來了一個不懂所內規矩的新人，踩到了他的界線，「就每個地方都有規矩，新收的來到我們普通房，他本來就是要合作，要維護那個整潔啊，那他就在那邊感覺很不爽的樣子。(CL23-54) …給我的感覺是，他來到這裡好像沒有改掉家裡的習慣，就把它帶進來。(CL23-66)」安道對自己的行為也做了解釋，「我

不是直接用打的，我前面就跟他講好幾次，有警告過他，我好好跟他說，他一直都這樣沒有改我才動手。(CL23-78)…不是我先動手的啊！我只是出一張嘴而已，他就回我一巴掌，那我就打他。(CL23-97)」研究者謝謝安道的信任，主動提出這件事，引導其思考日後再遇到類似情況的因應方式。

#### (二十四) 轉化原先對還押的負面態度（第二十四次諮詢）

安道前兩天剛結束被收容期間的開庭，對觀護人向法官表述意見，而遭到法官裁決還押一事感到憤怒，觀護人說道希望剩餘的兩周暑假讓安道還押回少觀所內較安全，較不會接觸外面行為不好的朋友，安道認為觀護人說法與先前不同，對其失信，且此次暑假中導師未陪同開庭，安道感到被戲弄和被拋棄，認為自身權益遭剝削。在協助安道情緒抒發後，研究者回想先前安道曾提起開庭前有寫信給姑姑，內容誠懇表達懺悔與向善的決心，安道不滿之情緒隨即於當下消散，其仔細思考過後，表示自己畢竟做出了妨害性自主的事件，真心想向該受害同學認錯，故轉化了原先不滿的態度，說起此次還押其實也挺好的，畢竟相較首次被收容已少了三個禮拜的時間，代表自己有進步。

#### (二十五) 熟悉的標籤又黏上來了（第二十五次諮詢）

開學後安道終於結束在少觀所的收容，其抱怨雖回到了學校，但暑假連一天假都沒放到，就直接開學，使其無法有休息放鬆的時刻。暑假期間都未能見到同學朋友，安道亦覺得同儕顯得有些生疏，不太知道要聊些什麼，一回到學校，師長的關心與姑姑的叮嚀，其雖然知曉皆是好意，但如此刻意且不斷的提醒反讓安道覺得有被「唱衰(CL23-78)」的感覺，故面對眾人的關心與學校規則的調整，安道心中反而出現又被標籤化的感受，覺得大家的提醒突顯了他就是一個曾經犯錯、剛被關出來的人。

#### (二十六) 彷彿過著被放大鏡檢視的生活（第二十六次諮詢）

開學後第一周的周末，同時是安道結束收容後終於可以放假的時間，其趁周末與朋友相聚，晚了一天回到學校，面對師長不安的懷疑與逼問，安道相當生氣，覺得師長用「跑不見」形容他，對他是一種污衊，因其認為其只是晚一天回校，大家卻認為安道要

翹課中輟了。研究者協助安道處理憤怒的情緒後，其較理解違規晚返校所代表的意義，並緩緩說起姑姑與爸爸在家庭規則上的差別，對於姑姑限制其帶朋友回家，使其只能前往朋友住處找朋友，但如此卻又被姑姑與師長關切，擔心他去找的是壞朋友，安道顯得相當無奈。

#### （二十七）我只是想要有家的感覺（第二十七次諮商）

導師雖知道安道在哪位朋友家度過周末，但安道周一未按規定返校上課，且未返回姑姑家，在缺課三天後被通報中輟，於半夜買消夜時被少年隊尋獲，觀護人因安道連續未按規定返校上課而議請法官開庭裁決再度收容，此次法官直接裁決感化教育，故安道在觀護所內等待被移送桃園少年輔育院。安道向研究者道出住在朋友家較像有家人的感覺，能互相了解與陪伴，其雖感謝姑姑撫養，但兩人間難以溝通以及始終無法被理解的感受，使其感覺到寄住在姑姑家，終究像是一件要被處理的東西而存在著。

#### （二十八）天下無不散的筵席，記得我們有約（第二十八次諮商）

由於隨時會執行移送感化教育，此次為研究者與安道進行的最後一次諮商。安道述說對女友的牽掛，警惕自己日後要慎選朋友，同時回顧諮商歷程，清楚說出第一次與研究者見面時的情景，並述說此次諮商與國中時曾有的另一段諮商經驗不同之處，表示自己在與研究者的諮商歷程中，說了很多生命故事，是很不一樣的諮商經驗，並以開玩笑的口吻表達希望研究者在其接受感化教育的期間，不要忘記他，研究者認真回應對安道投入此段諮商的感謝，並進行諮商關係的再保證，表示不只感化期間，而是會一直記得安道。

## 第二節 以後現代思維建構的非行少年諮商歷程

本節經由 28 次的諮商逐字稿分析，以及諮商中在後現代思維下進行的系統工作過程，將此非行少年的諮商歷程建構為四階段，此四階段立基於逐次的諮商內容堆疊，並在諮商歷程中交互作用而形成動態循環，如圖 9 所示，茲說明如下：

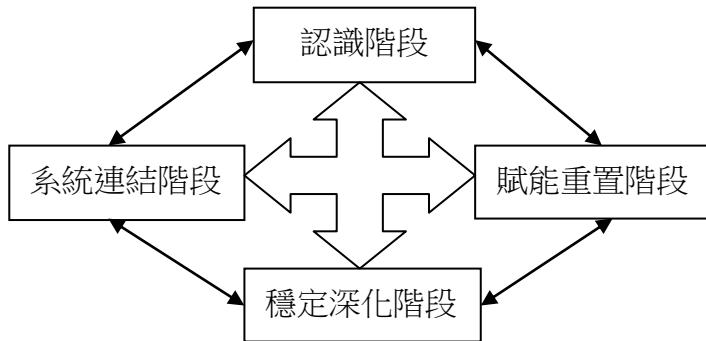


圖 9 非行少年諮商階段循環圖

## 一、認識階段

後現代社會建構論者認為我們所認知的世界，主要取決於我們如何看待它，而我們看待世界的方式則又取決於我們身處其中的社會關係，在大部分療法關注的是個人的精神狀態，社會建構論者則認為我們應該聚焦於關係，意義產生自這些關係，在關係網絡中當事人與誰一起建立意義？帶來什麼結果？誰是主要的參與者—不論當下還是過去、現實還是虛構、在場或不在場的人（Gergen, 2009）。

因此，在諮商關係的開端，即使案主是非行少年，但在他選擇以家庭與生活故事作為開端與研究者認識時，研究者便運用後現代對當事人保持 *not knowing* 的態度，以「循環式問句」協助案主表達對過世父母的思念，以及運用對案主「好奇」的問話方式，來瞭解案主所提到的青少年次文化，試圖將此次後現代思維的諮商開展，聚焦在案主的關係脈絡中，尋求對其個人具有生命意義的部分。

### (一) 從循環式問句中認識案主的父母

在第一次的諮商案主便說起媽媽過世已久，在欲言又止不知如何說起時，研究者開始使用循環式問句協助案主表達：

CL1-135：那小時候印象她住院，就爸爸說給我聽，其實我也不懂那個感覺。

CO1-135：只是有時候看到別人的父母，你還是會想起來你已經沒有媽媽。

CL1-136：嗯。

CO1-136：如果真的可以有機會讓你再跟媽媽說話，你會想要說什麼？

CL1-137：想要她照顧我一輩子……

CL1-204：像今天啊，大家在過…今天不是母親節嗎？……那我在那個活動中心裡面啊，他們就每個都有爸爸媽媽來啊…然後我看一下他們，欸，我心裡就又開始想為什麼這麼早自己就沒有爸媽？

CO1-213：如果媽媽現在還在你的前面，母親節要到了，你會跟她說什麼？如果今天她能夠來參加的話？

CL1-213：我很謝謝她！生下我還是有照顧我一段時間……然後我愛她！

在循環式問句不只聚焦於情緒或感受的詢問下，案主彷彿終於可以在其意義脈絡下訴說失親的想法，在諮商中開始大量談起家庭故事，並說起在姑姑家自傷是與一人在房間思念父親有關：

CO3-70：所以那兩刀是回家？

CL3-70：回家用的……然後爸爸過世的那個事都會跑出來，一大堆，都在我頭腦裡很痛……

CO3-78：你從什麼時候開始很煩會想要割？

CL3-78：國中的時候，嗯…就是爸爸走掉那時候。

在案主表達失親但又不知如何述說感受時，研究者運用後現代循環式問句協助案主處理心中對父親的未竟情感：

CO3-115：你說有時候在房間獨處好像看到爸爸就站在房間窗外，如果這是真的，你看見他會跟他說什麼？

CL3-115：拜託你…跟我說說話，我很想念你，要不然就是我在哪裡有做錯的事情你可以跟我說，我改掉。

CO3-116：我聽到好多的後悔。

CL3-116：因為我就覺得，像他現在不在了，我覺得他一定無時無刻都看得到我在做什麼。

CO3-117：如果他聽到你剛說的那些，你猜他會跟你說什麼？

CL3-117：我爹喔…應該會問我過得好嗎？有沒有吃飯，有沒有聽姑姑的話。

在諮商中反覆運用循環式問句處理失親議題後，案主呈現出不若諮商初期剛提及失親話題時較失落的狀態，似乎由如此的問話，補足了內心期待被父母再度關懷的需求。

## （二）青少年次文化中的個人意義

而在刺青等青少年次文化的部分，於後現代一般化（normalize）、去標籤化、好奇以及不以行為看待人的主體之態度中，亦使得案主在此段諮商經驗中獲得不同於以往的自我認識，更深入了解追求刺青等行為對其個人的意義。

CO4-3：我聽到你剛剛說你擔心我看到你畫的東西可能會害怕？

CL4-3：嗯，有很多老師都說不喜歡這種圖，說很可怕。

CO4-4：不喜歡這種圖？沒關係，我們在這邊你想要畫什麼都可以畫下來，也謝謝你先提醒我。

CL4-29：刺青的人會比較兇一點，會比較喜歡兇的圖。

CO4-30：是喔？

CL4-30：嗯。

CO4-31：你自己刺青也會這樣喜歡兇的嗎？

CL4-31：會。

CO4-32：我很好奇比較兇的圖會讓你有什麼樣的感覺？

CL4-32：厲害吧。

CO4-33：你很需要那個厲害。

CL4-33：嗯。

CO4-34：那我又好好奇那個厲害可以幫助你什麼？所以你這麼需要它？

CL4-34：人家比較會，這個怎麼講，會比較…怕吧！就不會被欺負。

在研究者一般性問話的處理下，案主開始繪畫刺青的圖騰，發現研究者的反應並無異樣後，案主向研究者展示身上的刺青，並銜接上述對話，簡短敘述小學因身材瘦小被人欺負等事件，之後繼續述說因刺青圖騰的繪畫，才終於被朋友看見其能力，但又因刺青而被師長標籤化的過程。

CL4-45：他們看到我畫的以後就說，平常一個人至少要一段時間才學得會這種刺青畫，他就跟我說為什麼你可以學會？我說因為你看不起我啊，所以我就一直努力畫。

CO4-46：所以你想要證明自己的能力，所以你就很努力的練習。

CL4-46：嗯。

CO4-47：我有聽到前幾次你也提過，你很討厭朋友都會看不起你。

CL4-47：對啊，他們就常說我腦袋很笨啊，字都不太會寫這樣子…

CO4-88：你說畫這個會突然想到什麼很恨的事？

CL4-88：嗯，有些老師吧，對啊，像我昨天吧，在畫這個，在宿舍另外一個老師，宿舍的老師說：「唉呀不要畫這個，這個好恐怖喔，啊你怎麼畫紅色的眼睛這樣子啊？為什麼不用藍色的？為什麼不用綠色的？」我就用斜眼這樣看他一下，我說：「你有看過鬼是藍色眼睛？綠色眼睛？白色眼睛嗎？」他說「有啊，人死掉也是白色眼睛啊！」我說：「那會恨的咧？一個鬼在恨別人的時候，是不是紅色眼睛的？」然後他說，他就故意講說：「啊這我不知道啦，搞不好也是銀色的什麼一大堆的。」然後我就說：「那好，那隨便。」然後我就繼續畫，他就說：「欸，你真的不要再畫了，你再畫我真的會把你東西撕掉。」我說：「你把我這個東西撕掉你試試看啊！」因為我很討厭我在畫畫的時候，畫一個東西，你突然要把它毀掉，我會很生氣。

CO4-89：你很努力想證明自己有能力畫出來，是你的創意，結果被毀掉。

CL4-89：對啊。我之前畫好幾張那個，就是以前小學在○○國小，然後等我中午午休完要拿出來的時候，發現我的本子不見了，然後我問老師，老師說他把它撕掉了，我看他給我的本子真的被剪過了，啊自從那一次之後我就不上課了，我覺得你把我東西剪掉了那我也可以不上課。

在諮詢初期，研究者以後現代思維中好奇與維持一般性的態度，使案主在述說原初家庭故事與刺青等青少年次文化中，卸下防衛，開展了平等互信的諮詢關係，並在後續諮詢歷程中，跟隨著案主逐漸厚實的論述，持續認識案主的內在世界。

## 二、系統連結階段

本研究依循後現代思維中社會建構理論下的治療觀，在研究者進行諮商歷程的同時，陸續開始與案主的觀護人、導師及姑姑進行諮詢，藉以探詢系統中的他者如何看待案主，經由聆聽多元真實的聲音與關係脈絡中的經驗，使研究者回到與案主的工作場域時，能更貼近與理解案主的主觀生活世界。此外，在系統工作討論中，研究者傳遞案主面對標籤化眼光時所未能言的內在聲音，於對話過程騰出一個待澄清的空間，經由不同意義的注入，創造他者原有觀點鬆動的可能。

### （一）與觀護人的諮詢

研究者在與觀護人進行諮詢前，觀護人的立場偏向以偏差行為含括案主整體，認為案主是較難以思考、缺乏正確價值觀的非行少年：

觀護人：你可以跟他說一下被鎖在外面時，不要從外面爬人家的窗戶進去姑姑家嗎？他可能都不懂這是犯法的，別人看到會把他當小偷會嚇到人家耶！

觀護人：他說的一些事情聽聽就好，有時候可能不一定是真的，他自己都記不清楚，希望他在這間學校老師對他好，他能多學寫一些國字對他也好。

研究者在徵得案主的同意下，讓觀護人知道案主的家庭故事、對父母的情感、犯案的動機、與非行行為後的內在狀態等，法治體系評估案主的轉化也就此獲得開展。

研究者：他知道這是不對的，他有提到當時姑姑很早睡，他回家時沒人應門，等了很久以後情急只好用爬的，因為他不想在外面遊蕩又被警察問。

研究者：他提到爸媽過世的創傷，還有以前被霸凌看不起，跟沒有家沒有生活目標，也提到以前父親的管教方式較失當，綜觀這些成長過程形塑出的心理動力的確有可能會影響到他的行為，但諮商時也發現他對這些是有感受的，很肯努力學習表達，一次次也說得比之前剛開始諮商時更清楚。

觀護人：本來在想要不要在這次事情後直接建議法官裁決他去感化，覺得他都搞不懂，直接感化他比較會怕會警惕，但看他現在比較信任身邊這些在幫他的人，他上次來報到我也告訴他要珍惜現在的貴人們，如果這樣再給他個機會，看看到暑假時的狀況好了。

類似的系統工作模式，研究者也運用在案主的重要他人，如導師與姑姑的諮詢工作。

## （二）與導師的諮詢

在案主出現性平事件，導師對案主感到疑惑與無奈之際，研究者邀請導師進行諮詢：

導師：我是想說他來我們學校已經變好很多，怎麼會突然又想這麼做？我更介意是他騙我，怎麼會想說騙說吸毒頭腦不清楚就可以對○○這樣做？我還那麼認真帶他去醫院看阿…結果搞了半天是在騙人，我實在不知道還要不要幫他，真的很無力。

研究者：我知道老師已經做了很多，也不求回報，孩子這樣好像是給了你一個很大的背叛，但從他這次會主動找老師討論，以及道歉這些行為，可以看到因為老師平日的努力，他開始願意信任身邊的大人，這是很不容易的，行為的部分是他從出生到現在的所有生長脈絡所互相影響的，不一定會立刻改變，但這裡老師已經讓他透過現在的生活學習到規範，以及如何讓他自己生活得更好，所以現在更是一個重要時刻，讓他知道犯了錯後可以怎麼做，老師真的是辛苦了。

導師：也謝謝你可以一起討論，不然這樣待他都不知道到底有沒有意義，其實別的老師都說我還理他帶他去法院報到，這樣是不是對他太好，唉…我接下來會給他一些服務的機會，讓他去反省跟學習付出，還有珍惜現在有的，也還是會盡量跟他像以前一樣聊天啦，但是讓他先從現有的學校打工經費中扣除一部分他需要還人家的錢，讓他學習負責。

導師是在系統工作中相當重要的角色，因其在校必須與案主密集相處，但案主突發的非行行為事件讓導師難以再付出對等的關心，而感到疲累與被他人冷言冷語的無奈，透過諮詢與系統連結可看出導師較能獲得被支持的力量，也較能在理解案主的心理狀態後，有繼續引導案主學習生活規範的動力。

## （三）與姑姑的諮詢

在案主未成年即失去雙親後，姑姑被法院要求撫養案主，然姑姑與案主從小未共同居住，見面時亦少有交集，故姑姑雖願提供居住環境，但由於將屆 70 歲的高齡與不熟悉彼此的狀況下，對於照顧案主感到力不從心，案主於諮商中亦反映常被姑姑已成年的

小孩欺負，以及姑姑常用言語辱罵他等情況，因此於諮商進行一段時間後，研究者便邀請姑姑進行諮詢。

姑姑：我就看到他那些壞習慣就想到他爸媽，我就很生氣，就跟他說早知道你這麼壞就不養你了，看是要把你丟到法院還是哪裡去…他聽完臉是有點怪怪的啦，但是也不說話就瞪我，然後就走了阿，他也沒在怕的……我是有聽過他的電視機被我小孩回來時搬走啦，但是我想說我小孩說的應該都是真的，他也沒自己跟我說什麼啊，所以我也沒問他，應該也是他的問題啦！他常常就都不說話臉很兇阿！

研究者由姑姑的話語中了解到因案主不善表達內在感受，且案主曾述說寄人籬下的心情使其產生諸多防衛心態，故在徵求案主同意後，研究者先同理姑姑承擔了照顧案主的責任是很辛苦的，並逐步說明案主喪親後的無助心情，以及環境全然變動使其產生的不安與難以信任人，亦轉達案主曾表示日後若有能力希望能供養姑姑以感謝現今的照顧之恩，協助姑姑在了解案主心理狀態後，指責案主的情緒較為鬆動，也解構了對案主先入為主的刻板印象。解構意指詳細的審閱，不使用理所當然的心態，清楚的考慮假設與信念 (Morgan, 2000)。在更加清晰的客觀思考後，姑姑開始說起案主轉學後其實是有進步的，只是其求好心切希望案主不要再做不對的行為，所以說話比較直接。

姑姑：其實有啦，他來這裡後配合學校住宿，假日回來也乖很多，以前假日回家都看不見人，現在假日回來去找朋友，也都是晚上七點左右就回來了。

而在第二次與姑姑的諮詢中，研究者發現姑姑經由第一次諮詢後，開始主動關心案主，會與案主聊起案父還在世時的生活，案主亦開始與姑姑增加互動，甚至主動烹飪案父教其做的菜給姑姑品嚐。

研究者發現，當法治體系及校園環境的態度變得較友善之際，長期處在被標籤化眼光中的案主，反而難以容身（或立足）在被相信的位置，不適應如今受到主流價值接納的自己，進而發生謊稱吸毒以及妨害性自主事件，但也經由上述的系統連結工作，使在案主關係脈絡中的重要他人，並未像過往直接放棄與案主的溝通機會，觀護人亦因此決定暫不建議法官裁決感化，而是改採暑假時讓案主在少年觀護所收容，藉以反省違法行為並可持續提供諮商資源，期待案主暑假期間，可增加學習機會。

### 三、穩定深化階段

在暑假開始前的最後一次開庭，按照觀護人先前的建議，法官裁決當庭將案主收容至少年觀護所，當時案主在少觀所內有相當多對於無法放暑假的無奈憤怒，以及對先前非行事件情緒混亂的感受，因此研究者運用較多後現代思維中以「是什麼（what）」為開頭的遞迴式問句，協助案主澄清其意義脈絡中所有的可能性，而非去「對抗」已產生的非行行為，並運用「外化」的方式期待案主更清楚自身價值觀的內涵。

#### （一）以遞迴式問句增進案主覺察與反思

在提到先前發生的妨害性自主行為時，案主表示性平委員不斷問「為什麼（why）」要做某些事，但當下案主卻回答不出，心裡感到被逼問很不舒服，此時研究者不再問「為什麼」來探究行為的線性因果，開始使用以「是什麼」為主的循環式後現代思維問句，以協助案主拓展思考層面：

CO17-153：你只能想到自己要想要做的？

CL17-153：對啊！我只知道自己要做什麼，她那時候說什麼我可能都不管。

CO17-157：……是什麼讓你冒著犯法的風險去做這些事情？

CL17-157：因為那是根本就沒有人會懂我這種心情啊！

CO17-158：喔，你笑了一下…好像突然想到什麼了？

CL17-158：很少人…會懂我的心情，大概都只有少數一兩個我的朋友。

在後現代思維「是什麼」的問句下，案主放下了先前被詢問「為什麼」要做壞事的防衛，而開始以一種與研究者平等討論的態度，深入覺察其內心期待「被懂」的感受。而在案主提到暑假被收容很煩躁，快忍不住憤怒而想在少觀所違規的時刻時，研究者再度運用「是什麼」的循環式問句，讓案主想起與重要他人的關係連結，從中使案主解構苦悶的情緒：

CO22-49：如果可以忍，你覺得這一次是什麼讓你可以忍下來了？

CL22-49：出去吧！

CO22-50：希望可以趕快出去。

CL22-50：嗯，想到姑姑跟老師，還有很多關心我的人都在外面等我的感覺，還有…嗯…還有想要再去一次○○市，是媽媽的家，小時候回去過，現在外公跟姨媽還在那裡，但是媽媽死掉後就只有通過電話，沒有再回去，姨媽對我們很好，以前通電話時她會叫我的原住民名字，說姨媽很想你這樣。

而在收容期間案主經歷另一次開庭，然開庭結果是繼續還押直至開學，案主對此相當不滿，因觀護人曾向案主表示暑假最後一周會讓案主結束收容，返家度過最後一周暑假假期，故案主認為開庭時老師未到場說明，以及觀護人未幫其說話等等，皆是造成其再度被法官裁決還押的原因，此時研究者繼續運用「是什麼」的問句，協助案主整理並澄清開庭過程以及內在情緒：

CO24-56：你那時候想要哭，是什麼影響你？

CL24-56：我就很氣阿，回來我就在本子寫老師你都愛騙人，說什麼不會讓我一個人，結果開庭還不是沒來，然後我寫觀護人你不是說要讓我出去嗎？你也愛騙人。我還寫說，姑姑你開庭也沒有講什麼話，都講不知道，害法官又叫我回來少觀。可是寫一寫後又想說算了，就沒這麼氣了。

CO24-57：這麼快就好了？是什麼又讓你沒這麼氣了？

CL24-57：就有一個一樣被收容的來跟我講說，法官是因為你外面很多朋友，暑假不想你在外面受影響，所以叫你先回來，你們老師說不定學校有事啊，他就跟我說有一些人很關心你就要珍惜了，說像他都沒有人來談話也沒人關心……我想說對啊！之前在前一間學校被收容的那次就都沒人理我，我都是自己一個人，現在這邊老師會教我很多事，姑姑也有在來看我的時候哭了，所以我就沒有那麼生氣了，想說反正被關其實也是因為我自己的案件阿。

在研究者運用「是什麼」的問句協助案主反覆思考更多可能性後，案主也開始較能以後現代敘事治療中的「外化命名」等方式，釐清內在情緒的干擾。

## （二）透過外化命名整理情緒干擾

在案主述說覺得被收容很煩很想違規搗亂的時候，案主無法以言語直接表達想法，

研究者邀請案主使用其最擅長的繪畫方式，將感受具體外化出畫在圖畫紙上，並邀請案主為畫中的內容命名，案主開始能夠侃侃而談：

CO19-55：畫得很具體啊！這三個東西你可以幫他們取個名字嗎？

CL19-55：這個喔，頭腦很亂。

CO19-56：你覺得那個就很亂很亂。

CL19-56：然後那個是心有一些打不開的「結」。

CO19-57：打不開的「結」，嗯，那個點點呢？

CL19-57：那是「污點」。

CO19-64：……如果那個「結」可以從你的身體拿出來放在這邊看，你覺得這一沱的結裡面有哪一些東西？

CL19-64：有生氣吧！

CO19-65：有生氣，那那個「亂」跟「污點」呢？

CL19-65：還有…還有很多，就…就剛剛講的那個，擔心感化啊，還有會不會被改去住機構，還有姑姑吧！還有自己，氣自己，氣自己搞一堆事情出來，很怕姑姑之後不讓我再住在她家裡。

在將心中感受外化命名後，案主的情緒顯得較輕鬆，也較能表達對自己自責以及於後續的諮商中，自發性地表示想要找出控制非行行為的可能性。

CL24-270：可能出去不會，不會再犯了。

CO24-271：是什麼讓你出去就不會了？

CL24-271：因為頭腦就已經創新的那個了，我覺得我頭腦很像電腦，病毒來了，然後那個另外一個病毒又把他排出去，再排新的病毒進來。

CO24-272：新的病毒？還有新的病毒進來？

CL24-272：不是，新的那個啦！新的好的那種預防的那個，我一下忘記那叫什麼了。

CO24-273：防毒程式？

CL24-273：嗯，對啦，防毒程式。

CO24-275：你要去找到你的防毒程式是什麼，你就可以禁止那一些病毒再來干擾你

了！

CL24-275：對，只是我現在還在找，我會繼續找。

運用上述等後現代問話方式，案主似也發現生活就是不斷在變動中尋找可能性，較不會立刻放棄尋求新方向的可能，而能期待找出方式讓自己越變越好，原先難以深入討論的內在想法，案主也在此階段的諮商過程中，能夠穩定的進行覺察與理解。

#### 四、賦能重置階段

##### (一) 案主選擇將生活重置的過程脈絡

開學後的第一天是案主結束收容的日子，案主由姑姑送回學校，到校後於宿舍梳洗更衣，隨即入班開始新學期的課程，諮商的最後階段也由此展開。然而由於暑假長期的收容，完全沒有休息與自由的空間，且自暑假前被收容後也未與任何朋友聯繫，一回校後又受到緊密的監控與獨自住宿的隔離，案主在此階段諮商表達了大量的抱怨與不被信任以及與同學疏離的感受，最後也以自己的方式爭取自主。

CO25-6：啊一回來這邊你有衣服嗎？

CL25-6：有啊。

CO25-7：你的衣服都放在學校喔？

CL25-7：嗯，剛剛被罵一下，被姑姑罵一下說回來了不要再找一堆麻煩，我說知道啦，她說：「這樣我很累耶！」反正我才剛出來又在那裡唱衰我。

CO25-10：所以姑姑是在關心你，可是這樣的說法…

CL25-10：然後她又念一下，又一直念：「不要再找麻煩了」。

在案主說起姑姑對其的不信任後，接續提到才剛返校但又面臨了校內師長做的不同於暑假前的安排。

CO25-37：啊昨天晚上回宿舍的時候咧？你有同舍那個嗎？宿舍的朋友嗎？

CL25-37：沒有啊，我一個人睡。

CO25-38：你一個人一間房間喔？不是之前有室友嗎？

CL25-38：我們老師說，你因為上學期很不乖所以現在開始換成一個人睡，然後我

就：「嗯哼好啊，這樣也沒差。」他說：「到畢業喔！」我說：「OK，也是可以，我也很習慣一個人睡。」他就說好。

返校後的諮商時間安排，案主亦變為無法先由老師處得知可行空間再做安排，而是必須聽從老師的規劃，因而於諮商中表達了無奈。

CO25-41：啊你一直到，今天上課呢？今天上課有跟同學說話了嗎？

CL25-41：呃…還沒有，很少。

CO25-42：很少？

CL25-42：我一直在盡我的…一直在去盡我的可能在跟他們說話。就故意開玩笑，他們有笑，但還是沒有跟我講什麼話。

CO25-43：嗯，老師有說什麼嗎？

CL25-43：沒有，我就是，現在就在試，再重新融入他們。

CO25-44：哇，很不錯耶，你在想要怎麼融入他們。

CL25-44：所以我剛上一節本來想說，體育課一定可以跟他們一起打球，結果你又來，所以就根本沒辦法…

CO25-45：真的是抱歉，因為我昨天有特別問老師，然後他看你們的課表然後跟我說這一節，所以我也不知道你這節是體育課。

CL25-45：他都故意這樣子。

CO25-46：下次如果有這種情況，可以跟老師討論，或是等下我們問看看老師諮商時間有沒有需要更換。

CO25-46：不用啦，沒關係，不想問他了。

在案主返校後的諮商結束後，隔週案主發生周末後晚歸學校的事件，對案主而言的意義乃因暑假完全被剝奪，因此周末時與朋友相聚便晚歸一天，案主以自己的方式爭取了自由呼吸的空間，但校內師長們皆很緊張，認為案主是想中輟，相當重視其所有違反校規的事件，因此於案主隔天返校後，師長給予諸多詢問與限制。

CO26-8：我想說好不容易都到現在了，是什麼讓你冒這麼大的風險這樣子？

CL26-8：沒有幹嘛啊，我在外面都沒做什麼壞事。

CO26-27：都沒出去，一直待在○○家嗎？

CL26-27：對啊，真的都沒出去，只有去買吃的，還蠻開心的。

CO26-28：蠻開心的？是開心有他們陪你還是開心那邊比較自由？

CL26-28：開心他們有陪我，本來說好暑假可以一起，結果我都被收容了阿，本來觀護人說最後一周會讓我出來，後來又反悔關到開學，我都沒放到假。

談起老師們對案主晚歸的反應時，案主覺得自己總是被誤會或被不信任。

CO26-79：兩個禮拜？可是你從九月就走了對不對？我弄不清楚，因為老師他昨天電話很匆忙只有說你中間有回來幾天，然後又跑掉了，然後這次是第二次再回來了。

CL26-79：他們怎麼會用「跑」這個字啊？

CO26-80：他只有提到你沒有回來就感覺是跑不見了，跑這個字讓你聽起來好像…是不太高興嗎？

CL26-80：很氣啊！

CO26-81：你的表情剛剛很…很有情緒。

CL26-81：很氣啊！

CO26-82：很氣喔？你覺得那個字是…是什麼很氣？

CL26-82：我又不是翹課就跑不見了，我也沒有中輟啊，我只是這兩週趁禮拜六禮拜天晚了兩天回來啊，又不是中輟啊。

CO26-83：禮拜六禮拜天，所以應該是說因為禮拜一要上課了，可是還沒回來，所以他們才會覺得是跑掉了，阿你怎麼現在又笑了？

CL26-83：覺得…沒有啊，想說覺得很好笑而已。

CO26-84：哪裡讓你覺得好笑？

CL26-84：又不是中輟跑不見了，如果是中輟不回來了，他們用「跑」這個字我還可以。

CO26-91：嗯，你很受不了不被相信又沒放到暑假很想放鬆一下，可是變成要一直待在學校裡。

CL26-91：其他的老師他們就很怕我不見，下課時一直問我要去哪裡？我到哪裡他

們都跟著我，啊又很怕我跑掉，我說如果要跑，我晚上、下午這時間放學也可以跑掉，早上這個時間就我單獨的時候我也可以跑掉阿，我幹嘛不要跑？我幹嘛進教室？我還要進教室才要跑掉那我太累了。

CO26-92：所以現在有老師一直跟著你？

CL26-92：就常常跟也常常問阿，就很怕我會跑不見啊，一直說落跑……

由於兩次的晚歸，案主對於自身想法與師長、觀護人的主流價值校規規定，難以理解其間差距，面對學校系統的不信任，案主在某次周末放假後，想以自己的方式獲得休息與朋友陪伴，終於連續三天未返校於是被通報中輟，很快地，在外出便利商店買消夜時，恰巧被少年隊尋獲，故此次法官決定將其裁決至少年輔育院直接進行感化教育，諮商的最後兩次就在案主回到少年觀護所等待移送感化教育時，在觀護所進行完畢。

CO27-22：如果現在要你講啊，對你而言姑姑是什麼？你會把她當家人嗎？

CL27-22：家人…一半吧。

CO27-23：一半？怎麼說？一半把她當家人，然後一半又不想把她當家人？

CL27-23：是，應該是沒有辦法。

CO27-24：沒有辦法…很無奈又很掙扎的感覺耶！

CL27-24：就感覺，她只想處理我的東西…就是我好像是一個東西要被處理。然後又講不到話題，然後朋友又不能帶回家，然後又不相信我…對吧…就這樣子，然後動不動都覺得我在搞怪，就這樣子；嗯…但是另外一半又覺得他年紀也大了，還有收留我讓我住在那邊，所以感化回來如果有工作以後想報答她這樣。

案主表達父親在世時，其從未中輟，但父親過世後寄住於姑姑家時，案主始終覺得很孤單找不到安頓身心的感受，覺得自己被當作是一件待處理的東西，故明知中輟後可能面臨的責任，但其仍義無反顧希望有多一些時間可與朋友相伴在一起。

另因案主已被裁定移送至桃園進行感化教育，故第 28 次於原居住地觀護所進行的諮商便成為最後一次的見面，研究者與案主進行道別，案主表現出對於諮商關係的內化與在乎。

CL28-164：那我感化回來要怎麼聯絡妳？

CO28-165：你可以回去學校問○○老師或觀護人，他們會有我的聯絡方法。

CL28-165：那我感化完再打給妳，等我回來。

CO28-166：好，希望你可以好好的，趕快一年半就可以回來了。

CL28-166：一年半會很久嗎？在那裏不知道會不會覺得很久？對了，妳今天開車還是騎摩托車來？

CO28-167：開車啊，你怎麼突然關心我怎麼來的，你很想要出去喔？

CL28-167：對阿，外面看得到車子嗎？我都忘記車子長怎樣了（笑）。

CO28-168：（笑～）等你再來要送感化那天你就會看到外面長怎樣了，真的很後悔早知道就不要這樣了齁？

CL28-168：對啊。都沒有時光機器…算了啦，回來還是好漢一條，等我回來，在路上你看到我要打招呼喔！

CO28-169：好，沒問題，我一定會記得你，你放心，我知道這一路很辛苦，謝謝你這段時間也努力說了這麼多。

CL28-169：你知道嗎，之前爸爸剛過世的時候阿，在○○國中的時候，輔導室也有一個說是心理師來找我，可是那時候我沒有說這麼多…她都會一直問我不會想哭嗎？爸爸過世了你會不會很難過？可是我那時候一個字都說不出來，也不想跟她說，就是覺得…一直說哭不哭很煩，而且一定很難過啊…可是…就是說不出來，後來她跟我說差不多了，說要結束了問我可以嗎？我說好阿，她就又問說真的嗎，問我都沒有什麼想說的嗎？我說真的，可以馬上結束沒問題。

CO28-170：是喔？我都不知道你以前有跟心理師談過？

CL28-170：對阿，不知道為什麼，那時候就覺得很煩也不想說話。

CO28-171：謝謝你對我的信任，28次的見面中說了這麼多你的故事給我聽，那你觉得這次的談話跟你國中有什麼不一樣嗎？讓你願意說出這些？

CL28-171：不知道耶…我只記得一件事，你那時候教我寫字的時候。

CO28-172：寫字？…喔！你說在法院的時候嗎？

CL28-172：嗯，就是我去報到那個觀護人叫我寫的單子，我那時候有些字不會寫。

CO28-173：嗯嗯，我記得那次，哇，你還記得阿！就是我們第一次見面的時候嘛！

觀護人介紹你給我認識的那一次對嗎？

CL28-173：嗯，就是觀護人說我有問題可以問你，可是一開始我不太敢問，就只有問你一個字怎麼寫，可是你教我的時候我覺得很有耐心，我就想起來以前家扶有一個姊姊告訴我，如果遇到對你有耐心的人就要好好珍惜，所以我後來就問你那個單子的意思，就聊起來了阿，覺得你好像人還不錯，好像不會覺得我很笨或很壞。

CO28-174：哇～你看我感動得眼淚都要流出來了，我記得阿，你那時候要離開法院的時候就有跟我說再見，沒想到你還記得我們第一次認識的時候。

CL28-174：當然（笑），對我好的人我一定會記得的。

CO28-175：謝謝你的信任，我的確從來不覺得你做的事就代表你這個人，我真的也希望陪你的這段時間，可以讓你重新說說你自己的故事，從頭再想想看，很多事情是不能夠重來的，所以鼓勵你之後一定要想清楚，感化回來後帶著這些記憶，做出對你自己最好的選擇。

## （二）案主因賦能而選擇將生活重置的意義

綜觀上述，最後的諮商階段，案主為了尋找自由與陪伴，經歷了貌似失序的過程，隨之而來的是為中輟行為負責而要被移送感化教育，但由後現代的眼光來看，這或許也是案主因諮商中對生命經驗的敘說而獲得增能，選擇將自己的生活彷彿重置，且因諮商中的賦能而轉化了有別於以往的關係意義經驗，而讓案主決定在少年輔育院重新開始下一段的生命旅程，猶如 Keeney (2008) 所述，許多行為序列是錯誤的、痛苦的、毀滅的，或瘋狂的，或許需要靠主動介入，才能解決這些問題，但這並不是我們的重點所在，我們不要把討論焦點放在顯而易見的問題，而是放在理解上。且後現代將人的整體視作一控制系統，其中包含改變與穩定過程的遞迴與互補關係，如圖 10 所示。

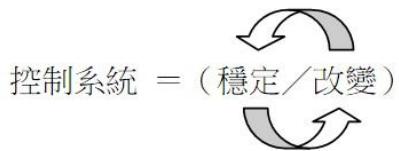


圖 10 控制系統 (Keeney, 2008)

而在後現代思維的治療目標中，期待的是當治療介入後，案主選擇的控制系統會相較治療介入前的控制系統更具適應性，如圖 11 所示。



圖 11 治療介入的控制系統 (Keeney, 2008)

故最後階段案主的行為層面是假日後未按規定返校，但由前段第 27 次在少觀所內的諮商內容來看，此行為對案主是有意義的，逐字稿中看見案主對姑姑仍存在著矛盾，在父親過世後案主始終找不到安身感，案主明知再違規便要至少年輔育院進行感化教育，但案主仍如此選擇。最後在案主被移送感化教育後約三個月，研究者與觀護人聯繫時獲知案主在輔育院的表現相當良好，觀護人表示案主完全未違規，且在課程學習態度上比以往積極許多，相較於案主過往被收容時，在輔育院的表現是案主從未出現過的穩定進步，使觀護人相當欣慰案主經過此段歷程後的轉變。

### (三) 案主後續生活狀態追蹤

諮商歷程結束兩年半後，研究者追蹤案主感化教育後返回居住地的生活情況，得知案主未再出現非行行為再犯，在社區機構的協助下開始穩定工作，目前已自立轉換第二份勞力工作自給自足，並不定期往返姑姑家探視。雖然研究進行當時，諮商歷程最後階段的行為層面，是案主未按時間返校，不符合學校規定，但由研究後的追蹤可得知，或許案主當時選擇透過此段的流浪與放逐，隔絕學校系統，在外與朋友生活找尋自我認

同，並持續探詢年幼失親後的生命安身之感，而選擇了現階段對其自身更適用的決定。案主於感化教育開始後的轉變也呼應了後現代思維的精神，諮商中聚焦於關係與意義，所帶來的轉變不一定是發生在諮商當下，而是有可能於後續生活中持續帶來新的力量，展開不同的重置與發生。

### 第三節 非行少年透過後現代思維諮商所達到的改變意義

在過去一般的輔導諮商領域裡，常透過「結果」評估整體輔導工作是否有效，透過「結果」評估一個人的因應是否有效（黃錦敦，2014），聚焦於結果是否產生改變，往往只能看到所謂結局的成功或失敗，卻難以窺見諮商過程中的全貌，如同將案主視為一個待解決的「問題」，而非將案主看做一個完整的「人」。然而從後現代社會建構論的諮商中，並不把人等同於問題，面對出現非行行為的少年，並不會以線性因果的思維，設法找出是什麼原因引發他的行為，再試圖去解決，而是運用控制論（cybernetics）作為介入，誠如 Keeney (2008) 所述，治療者的介入是「順著」案主的外顯症狀，而非「對抗」症狀。亦即面對非行行為的案主，後現代思維的諮商並不把成功對抗非行行為視作唯一的改變，而是在諮商過程中順著案主的脈絡，聚焦於意義；後現代思維的諮商主要關注在案主的社會關係，因意義均產生自這些關係（Gergen, 2009），治療者如此與案主互動，反而可能會對案主的思維模式引起影響，進而發生轉化。

綜觀上述，在本研究進行的 28 次諮商歷程中，研究者發現經由後現代思維的對話，案主看待姑姪的眼光以及於諮商經驗中的態度，在「關係」上都產生了不同於以往的改變。研究者以下分別從姑姪關係與諮商關係二個面向，呈現案主於此次後現代思維諮商所達到的改變意義。

#### 一、姑姪關係從封閉轉為流動

諮商一開始聽到案主與姑姑的關係是阻斷的，對於姑姑的生活習慣，案主既感到陌生，也不敢打擾：「我也不知道…不知道能夠跟她說些什麼……像有時候我要拿早餐錢，她就是在家裡二樓的小房間…她的那個神壇，她早上就在那邊拜拜，然後我又不敢進去

裡面吵她，因為她說那裡面不准進去，所以我就等等…等到要上課了，她還是在裡面，然後我又不敢進去打擾說姑姑我要早餐……一直以來都這樣。(CL8-4)」案主很認真看待姑姑的規定，卻造成兩人因陌生而形成的對話隔閡，使得案主常認為自己是不可能被姑姑所理解，也認為自己因過往不當行為而被當作壞孩子看待：「我覺得在這裡我像一個沒有家的人，我都不敢去跟她講，像上次說鞋子要換了，她就罵說你鞋子都穿那麼快就壞掉，我就說我在上課啊，然後都會走來走去又打球，當然很快就壞了，但是她……我就不懂她的感覺，很像是去學校鞋子都不會壞掉一樣，我覺得她都一直罵人，然後我就不敢跟她講了。(CL5-134)」、「有時候我回姑姑家的時候叫門，叫好幾聲……有的時候下大雨，一直叫她又沒聽到，我就在外面淋雨，等開門了她就罵說，你又在外面淋雨找朋友做壞事，然後我就說我剛回來叫門你們又沒有聽到，她就說，淋雨就淋雨，出去做壞事不要有那麼多藉口……反正怎麼樣她都是罵我啊，那就都不要說話好了啊！(CL2-179)」

案主在諮商初期提到姑姑時，出現許多諸如上述的對話內容，對案主而言，不論他如何做，姑姑都會有既定的負面框架來詮釋案主的行為，故案主在失親寄人籬下的情緒狀態下，逐漸選擇以沉默應對在姑姑家的生活。

但隨著案主以過世父親為故事主軸開啟諮商時，談及「想到全家福照片心裡就很酸……我小時候夢想是大家一定會在一起，一定會…就是到大的時候才會分散，我也不知道為什麼就是…沒有那個緣分吧！」(CL11-47)研究者運用循環式問句，協助案主表達對父母的思念，促使案主回憶起父親教導其下廚的美好時光：「如果你畢業後出去工作真的變廚師，你猜爸爸會怎麼想？」(CO7-111)、「會很高興……一定會說我家兒子終於做到了！」(CL7-112)研究者透過後現代思維的問句，讓案主經由與父親的關係連結中，找回與人互動的力量，於後續對話中，研究者詢問案主：「那現在是什麼讓你可以依靠而生活下去？」(CO22-56)案主由僅存的親人中提到了姑姑，且想起住南部的姨媽等人：「想到姑姑吧……那天她來看我時哭了，還存給我 1000 元……之前你不是問我母親節那時候的事，我想到說自己已經沒有媽媽了，姑姑還讓我住她家，又來看我，所以我應該把她當媽媽，以後如果有能力也可以報答她。(CL22-57)」、「想趕快出去也是因

為想到南部的姨媽跟阿公，媽媽過世以後就很少回去了，可是小時候回去他們都對我很好……之前通電話的時候姨媽還有哭，很想再回去看看……（CL24-215）」透過圍繞在家人關係上的對話，案主發現自己對尚在世的家人仍然有所牽掛，對原先主觀認定姑姑排斥他的想法，產生了關係上的意義鬆動，逐漸打開封閉自卑的心態，而研究者經由和姑姑的系統連結中，也發現案主開始主動為姑姑下廚，故以後現代思維聚焦於關係意義上的對話，讓案主開始轉化不同眼光，重新看待安身於姑姑家的意義。

## 二、後現代思維諮商帶給案主不同於以往的關係經驗

### (一)「從意識的觀點問問題」解構案主被標籤化的經驗

在諮商初期，案主提到諸多成長過程中因行為而被師長標籤化的生命故事：「老師都會覺得我很壞，說我是一個壞小孩……（CL3-151）」、「就是以前脾氣不好，同學惹我我就會打他們，然後老師就叫他們以後都不要跟我靠近，所以我國小也沒有太多朋友，就那一些壞朋友……對老師來講那些都是壞朋友，但是對我來講那一些都是跟我一樣，都是善良的，只不過他們都沒有被發覺到，然後老師就只會在那邊罵……（CL3-152）」案主提到上述因行為被標籤化的故事後，研究者選擇不立即同理其言語中的情緒，而是運用 White (1993) 所提到的「從意識的觀點問問題」，回應案主：「你覺得讓你現在重新看這些事情的話，那時候是什麼讓老師沒有發覺到你說的善良？（CO3-163）」案主說：「老師不懂我……就不夠了解我吧！（CL3-163）」研究者透過此後現代思維的問句方式，使案主解構被老師視為壞小孩的表層意義，重新架構關係中的共構遞迴，鬆動原先使案主受困的主流好學生標準，使案主由意識層面反思內在期待被理解的深層需求。

### (二) 將行為與人分開看待所引發的經驗轉化

於諮商歷程中，案主提到非行少年常有的刺青、抽菸喝酒等次文化，並在繪製刺青圖案時，擔心地先向研究者告知：「我怕等下你看到我畫的可能會害怕喔！（CL4-2）」研究者回應：「沒關係，我們在這邊你想要畫什麼都可以畫下來，謝謝你的貼心先提醒我。（CL4-3）」研究者以後現代「一般化」的態度回應案主，案主感受到研究者對待其

的態度維持不變後，便開始提及「有很多老師不喜歡這些。(CL4-12)」，之後陸續提到研究者是第一個看見刺青繪畫以及聽到抽菸喝酒等事物，卻沒有直接批評的老師，研究者回應：「如果你願意跟我分享，我們在諮商你想要畫點東西的時候你就可以隨時畫，想說你的故事的時候也可以盡量說，對我而言這個都是很特別的，我也會很好奇想了解，因為這些都是關於你的事情。(CL4-105)」研究者抱持著 Anderson 和 Goolishian(1988) 所提出「以尊重的態度傾聽，不要太快自以為了解個案」與「選擇合作性的語言，用尊重的態度，而不是審判的態度」來回應案主提到的非行少年次文化等行為部分，案主從中感受到研究者將其行為與人分開，以整體眼光理解案主，而非認為案主這個人就等同於行為問題，讓案主開始對諮商關係轉為較信任的狀態，也更能夠自在地在諮商中無顧慮地展開自我敘說。

之後案主主動分享國中階段曾有過的一段諮商經驗，當時的助人者較習慣反覆詢問案主感受性問題，讓案主不太想說話，沒有意願碰觸父母過世的議題：「他都會一直問我不會想哭嗎？爸爸過世了你會不會很難過？可是我那時候一個字都說不出來，也不想跟他說，就是覺得……一直說哭不哭很煩，而且一定很難過啊…可是…就是說不出來。(CL28-169)」不過，在後現代思維聚焦於關係與個人意義的諮商脈絡下，諮商關係重新建構為較信任的連結後，案主開始提到：「以前的我都躲躲藏藏的……然後沒有人可以陪我談這一些事情。(CL10-248)」並在下一次的諮商進一步表達對此段關係的在意與盼望：「你會跟我講話講到…講到我的那個…保護管束撤銷為止嗎？(CL11-191)」此次後現代諮商所產生並帶給案主的不同經驗在於，研究者以去標籤化、一般化與好奇的態度中，案主能夠很自然地談起非行少年次文化以及被師長與同儕標籤化的感受，在父母過世的家庭議題中，研究者運用後現代循環式問句，案主也終於能表達對已逝父母未竟的情感。

最後一次的諮商，案主回憶起與研究者第一次見面的互動情景，「我去報到那個觀護人叫我寫的單子，我那時候有些字不會寫。(CL28-172) ……一開始我不太敢問，就只有問你一個字怎麼寫，可是你教我的時候我覺得很有耐心，所以我後來就敢問你那個單子的意思，就聊起來了，覺得你人好像還不錯，好像不會覺得我很笨或很壞。

(CL28-173)」經由初次見面研究者教案主寫字的過程中，案主經驗到自己的整體性、價值與能力，感受到一種立基於後現代平等、真誠關係下的互動經驗，也因此，諮商尾聲案主主動詢問了研究者的聯絡方式：「那我感化回來要怎麼聯絡妳？(CL28-164)……等我回來……(CL28-165)回來還是好漢一條，等我回來，在路上你看到我要打招呼喔！(CL28-168)」約定待其感化教育結束後，一定要再見面，顯示出案主原先對師長存有的既定印象出現鬆動，對關係賦予有別於以往的正向意義。

綜觀上述，在後現代思維聚焦於關係與意義下的諮商經驗，研究者作為一位諮商歷程的共同建構者，與案主共構諸多對話，使案主改變原先與人互動的模式。過往案主與師長相處時，因行為層面不符規定或與師長價值觀相異時，所受到的批評與處罰，使案主長期被困在壞學生標籤中難以動彈，故案主心中僅感受到對師長的怒與怨；而喪父後與姑姑同住的期間，因相處之初的不熟悉、世代差距、生活習慣不同以及尚有案件在保護管束期間，姑姪互不理解的狀態下，亦使得案主易遭受姑姑的言語數落，產生諸多對姑姑負面的觀感。

在諮商介入初期，研究者聽聞案主提及自身相關事務時，所觸及內容以後現代思維的語言可形容為是較稀薄（thin）的，對於生活脈絡中人我共構的關係，案主幾乎僅有負面的感受，將自己陷入難以動彈的受害者位置。隨著諮商開展，研究者運用後現代取向的去標籤化、外化、循環式問句、從意識的觀點問問題、找出支線故事以及對青少年次文化的好奇等諮商方式，在關心完案主個人想法感受後，邀請案主換位思考，反思他人為何會如此看待他，並由換位後的位置再為自己發聲回應，使用遞迴式的問話方式，將他者帶入案主自我思考的架構中，如此的反作用力能夠幫助案主更具脈絡性地細緻檢視互動經驗，將諮商中的敘說形成更豐厚的「對立描述（counter-descriptions）」(Gergen, 2009)，使敘說能更接近案主生命與關係的真實經驗，經過如此的自我檢視，案主於諮商中逐漸鬆動了原先看待他人的既定框架，在因行為被責罰的同時，能負起責任而呈現出在感化時的好表現，並希望感化回來後能供養年邁的姑姑，也期待能與師長保持住關係繼續聯絡，改以不同視角重新現身於所處的關係網絡中。

## 第五章 結論與建議

本研究旨在運用後現代思維探討一位非行少年的諮商歷程，從中建構出諮商歷程階段，以及非行少年於諮商歷程中的改變意義。本章將依據研究結果，扼要歸納研究結論，其次提出研究者於後現代思維諮商歷程的反思，並於本章尾聲說明本研究的限制與建議。

### 第一節 結論

#### 壹、由後現代思維建構的非行少年諮商歷程

本研究於 28 次的諮商中，將此研究對象的諮商歷程建構為認識階段、系統連結階段、穩定深化階段與賦能重置階段之動態循環。

##### 一、認識階段

認識階段中，研究者以後現代非專家角色的姿態，與案主建立平等的諮商關係，在案主選擇以家庭為開端介紹自己時，研究者運用好奇的態度，協助案主細緻地述說家人互動及父母過世等創傷事件，並運用循環式問句，促使案主跳脫僵滯已久的情緒感受，說出想對父母表達的心聲，讓其內心對父母的情感能開始自由在心中流動。

##### 二、系統連結階段

於系統連結階段中，研究者經由諮商從案主處蒐集到的相關資訊，進一步與案主的重要他人進行系統工作討論，試圖向關係對象澄清對案主的不理解，以期改善環境對案主的影響力。此階段中法治體系的觀護人，起初視案主為缺乏感受與同理心，難以理解一般生活事務及價值觀，同時認為委託姑姑照顧案主後，應能使案主生活無虞且抱持感恩，不過，實際情況是案主總讓姑姑覺得難以管教。有鑑於此，研究者於系統工作階段，協助觀護人概念化案主的內心世界，使其了解案主並非對非行行為缺乏感受，而是在長

期家庭照顧的失能，案主極度思念接連過世的父母親的經驗，使案主自覺孤獨無依。此外，案主自幼亦不常與姑姑接觸，因不熟悉與不親近的氛圍，使案主在關係中難以找到安身之處，經常出現寄人籬下被排斥之感。觀護人衡量案主分辨是非的能力較薄弱，理解其對家人的感受後，鬆動既存的態度觀感，產生願意讓案主重新學習的想法，開庭時即未建議法官直接裁決將案主收容。

研究者與姑姑的諮詢中，則得知姑姑因年事已高，難以管教正值青少年期的案主，且其對自身已成年的子女抱有私心，無法妥善處理其子女與案主間的相處衝突，另姑姑對案主酗酒過世的父母親也抱持著生氣的情緒，故常像拿著放大鏡般檢視案主的任何行為，平日習慣以怒罵及糾正的態度對待案主，研究者透過諮詢協助姑姑處理對案主父母的情緒，促使其降低情緒轉嫁至案主身上的程度，並在取得案主同意下，將案主日後想照顧姑姑的心聲傳達使其了解，並適度說明案主目前的行為模式以及難以與姑姑直接溝通的可能原因，也將父母過世對案主的影響協助姑姑理解，促使姑姑解構原先看待案主的既定框架，恢復長輩教導子女的角色，第二次的諮詢中，研究者發現姑姑減少了直接責罵案主的頻率，且會詢問案主其爸媽尚在世時的生活狀況，案主也因此開始會與姑姑簡短對話，並會為姑姑姑丈下廚，雙方的相處減少了過往劍拔弩張的情形。

系統工作階段的另一位重要他人是案主的導師，案主轉學後導師收到法院轉銜的相關資訊，希望能協助案主建立規範與正確價值觀，然而案主再現的非行行為卻讓導師開始失望，進而想以冷處理面對案主的相關事務。研究者透過系統諮詢工作，同理導師被同事冷言冷語的情緒，肯定導師的熱忱與用心，並透過對案主的概念化，協助導師理解穩定的對待，不以行為問題來看待案主的本身，對案主是極為重要的，促使導師重新審視整體脈絡的交互作用後，調整對待案主的方式，同時維持其內在能量不致過度消耗，導師亦表示陸續與研究者諮詢討論後，較能維持一致的態度面對案主，由關係共構的角度去理解案主，降低以非行行為看待案主的整體。

### 三、穩定深化階段

此階段的諮商適逢暑假，法官擔心案主穩定性尚未足夠，可能在外新生事端，因此

裁決案主至少年觀護所度過暑假，雖然剛開始案主對法官的不信任感到氣憤，但由於觀護所內生活架構固定，故於所內進行諮商時，案主反而相對投入與專注，此階段中研究者運用後現代諮商的外化技術，以及後現代思維中不強調線性因果，較重視開放式遞迴的問句模式，協助案主處理對法制系統的負面情緒，以及增加對過往非行行為的覺察，並更深化其對父母過世創傷的處理，促使案主將家庭故事豐厚，由尚在世的家人關係中，找出未來生活的希望感與寄託。

#### 四、賦能重置階段

此階段中案主由於經歷了暑假在觀護所內完全無自由，在一開學的周末收假時，選擇翹課與朋友相聚，返校後師長因此變得不信任案主，對其施以更嚴格的管教，案主因師長不同於過往的對待，反更想在外尋求自由，因而再度翹課，但因其尚在保護管束期間，而剛結束觀護所的收容便翹課未按時返校，亦令法官終於對其做出感化教育的裁決，案主的生活自此也開始彷彿重置，必需學習為自己的行為負責，並於新的場域開始述說下一階段的生命故事。

#### 貳、非行少年於諮商歷程中的改變意義

##### 一、姑姪關係由封閉轉為流動

依循整體諮商歷程分析，未成年案主因父母陸續過世而委由姑姑代為撫養，案主過去僅有親友聚會時偶會見到姑姑，互動不多的姑姪二人關係並不熟稔。姑姑家因環境空間有限，案主獨自居住在頂樓加蓋的鐵皮房間，一開始與姑姑幾乎無生活連結，加上姑姑極度不滿案主父母為酗酒過世，對案主的非行行為已存在強烈的負面刻板印象，故採僵化與指責態度對案主進行管教，換得案主憤怒不滿的眼神回應，以致原初的姑姪關係為阻斷且無有效交流。研究者於諮商中運用好奇的態度，催化案主細緻地敘說生活的細節點滴，使案主經由循環式問句，由意識層面反思現階段的家人關係，此時案主看待姑姑的視框開始挪動，不再認為姑姑對待自己的態度僅有責罵，同時能夠重新框架姑姪關

係，對於姑姑年事已高卻仍願意擔負起照顧自己的心意萌生感恩之情。也因此，案主應對姑姑的姿態開始轉化，姑姪共構的互動亦不再是兩造的誤解，而是在關係中流動循環並展開簡短對話，進而更加理解各自所處的生活脈絡，減緩許多因相處而生的怨懟情緒。

## 二、後現代思維諮商帶給案主不同於以往的關係經驗

案主在求學過程中並非符合主流樣貌的乖學生，學習成就不佳、偷竊與同儕打架等行為，使案主在學校長期被貼上壞學生的標籤，故對師長存有負面的刻板印象，難以信任身邊的大人，不抱有任何被他人理解的期待。

此次研究者運用後現代思維的諮商，協助案主透過生命經驗的敘說，將個人與行為分開看待，運用去標籤化、外化、循環式問句、從意識的觀點問問題、找出支線故事以及對青少年次文化的好奇等諮商方式，不僅僅同理案主在事件中的感受，更使用遞迴式的問句，邀請案主換位思考，經由對生命經驗中的對立描述來豐厚擴展脈絡性意義，促使案主檢視與師長及姑姑相處時的互為主體經驗，由意識層面發現其內在期待被大人理解的深層需求。當事件脈絡中不只有案主的個人觀點存在時，事件的意義便更為接近案主的真實經驗，如與師長相處的部份，案主開始能從中解構被老師視為壞小孩的表層意義，鬆動原先使其受困的主流好學生標準；而在與姑姑的相處中，姑姪二人的互動起初是阻斷又衝突的，諮商進行中研究者與姑姑諮詢，並對案主使用上述後現代思維的諮商方式，使案主在細緻地敘說家庭故事時，開始能換位思考為自己發聲，從中看見自身行為會對關係中的他者形成共構影響，進而發現姑姑為其落下的眼淚是有意義的，最終找出尚在世家人對自己的重要性，研究者選擇從互為主體的視野中，帶領著案主跳脫僅將「自我」視為關係核心的盲點，進而能從社會建構的角度思考，使案主由其身處的脈絡中，持續尋找喪父後安身於姑姑家所新生的意義。

## 第二節 研究者反思

與非行案主工作最常遇到的就是違法行為與事件，每當關心完案主對於事件的感受與內在動機後，對話似乎常繞進死胡同，胡同中多是陪伴這些青少年討論家庭議題如何

形塑出其自我建構，期待經由經驗的理解而降低代間傳遞的影響；偕同案主面對司法開庭程序，鼓勵、提醒與傳達對他們的相信，卻又隱隱體認到能做的應該不只這些，使我進而思索，什麼才是所謂諮商中的深度處遇。

本次諮商歷程初期，受限於研究者對後現代思維的問話方式理解不夠透徹，難以與案主開展出新的對話空間。在受督過程中，督導常提醒研究者靈活運用後現代取向諮商中的「循環式問句」(circular question)，推進案主思考新的可能與意義，但研究者回顧諮商前期，受限於對自身能力的不信任，認為自己無法拿捏好當下脈絡的問句應用，間接限縮了案主從對話中開創出新契機的可能。

此外，當督導示範「吸毒奪走了你什麼？」、「如果爸爸還在，你覺得爸爸會怎麼看你？」、「如果不再吸毒，你會是什麼樣子？爸爸又會對你說些什麼呢？」研究者對此類問話背後的思維產生迷思，甚至是誤解，乍聽之下會困惑為何均是「正向」問話？這樣不會導致諮商脈絡轉向嗎？然而，督導反問研究者希望在諮商中將案主帶往什麼目標時，研究者竟一時說不上來所期待的深度處遇是什麼，於是，督導過程讓研究者有機會反思後現代思維諮商的樣貌，以及在不熟悉卻欲運用的個人內在堅持。

研究者覺察到，自己因著曾經且類似的生命經驗，只被周遭檢視行為之餘，行為還會被放大再放大，當時那充滿挫敗、生活失序與情緒不被理解的狀態，讓人想自我放逐，卻又不斷被拎回主流架構，掙扎到連衝撞的力氣都沒有，最後僅能自我傷害為情緒找到出口。而後現代強調故事要如何再敘說與被聽見，經由諮商共構的關係，互動及語言是可以創造出行動的，故研究者期盼經由後現代思維的角度，從諮商歷程的分析，讓社會看見非行案主行為表層外的生命脈絡。除了去標籤化，研究者運用語言引領案主對非行行為的視框挪移，找出生命中的支線故事與意義。然而，非行行為的現身在諮商過程仍有可能反覆出現，研究者若掌握不到後現代的精髓，只是不斷與非行案主談行為表徵，諮商方向將會越繞越失去希望，如何在行為及關係脈絡中找到出路，亦是研究者經過督導反思後能夠繼續走下去的動力。

當研究者重新思索循環式問句，發現問話內容實際上並非屬於正向語言，抑或是要案主「無論如何都要懷抱希望感」或是「只要相信，一定可以的」價值信念，而是不

斷促使案主思考生活中「新的可能性」有哪些，即循環式問句是對非行行為的現狀開啟多元方向的可能性，讓案主有機會探索並思考行為之外，生命中還有哪些可能性會發生，透過如此的互動敘說，案主開始建構自身對未來的生活目標與期待，支線故事也經由細緻的對話過程，現身於案主的生命故事脈絡。

故最終研究者反思到後現代思維的問話在非行案主的諮商中，代表的是一種對不同可能性的開放。後現代思維的諮商，沒有所謂一定最好的方式，任何方向都是我們可運用的可能與素材，陪伴案主將所有的困境攤開來談，探詢若沒有非行行為的他會長得什麼樣子，開啟對話的當下就已經開始脫離現狀中的自己，反思並建構什麼樣的方向才是其未來希望的生活，在諮商關係的脈絡中一同討論要如何思考，讓改變可以是能動的，而不僅僅是停留在對非行行為的討論及感受的覺察。或許對案主而言，將會有新的可能性不斷被開啟，正如同後現代思維中，從來就不會只有一種最正確的方法，而是有許多種適合案主本身脈絡的方式，隨著案主生活的變動與反動被加以運用。

而運用後現代思維諮商的治療師，會思考問話，組合問話，以和過去不同的方式來運用問話，與其他諮商取向最大的不同是，後現代思維的問話是要產生經驗，而不只是收集資訊，當人產生較喜歡的現實經驗時，問話就對他們產生療效 (Freedman, 1996/2000)。在此次的諮商歷程中，研究者發現非行少年往往因行為被他人放大檢視，被標籤化，故在與他人的相處中，得到的多是令自身感到挫折與自卑的驗證，容易忽略生命中的支持性經驗，在諮商中若繼續以線性因果的方式探詢其為何會產生非行行為，或是對認知進行矯正，易使得案主持續落入封閉的遞迴中，將自身視為是有污點的、缺乏道德責任的，而難以找到其他可能性。如同本研究的案主，在談及刺青、吸菸與喝酒等非行少年次文化時，因過往被師長批評的經驗，使得其在諮商初期認為研究者也會以同樣的眼光評價自己，當研究者以好奇 (not knowing) 的態度、平等的諮商關係以及對非行少年次文化先備知識的理解試圖靠近案主時，在經驗到此種有別於以往的關心下，案主顯得頗為意外，研究者持續秉持著後現代諮商取向的問話，同時具備對非行少年次文化的理解與細緻聆聽，讓案主能夠侃侃而談對菸酒及尋求同儕認同間的事件。此外，原先被師長忽視以及被案主漠視的繪畫能力，亦因討論刺青圖騰而帶入並成為了會談焦

點之一，經過這般操作的同時正如對案主賦能，使細微的支線故事能於脈絡中重見天日，案主也在如此被看見的機會中，使經驗再次流動而產生新的力量。

### 第三節 研究限制與建議

#### 一、非行案主的流失

本研究於收案之初共為三位案主，因有司法案件在身的非行案主在系統中及系統本身的變動性較高，如意外、搬家、逃離原有環境、非行行為再現、進入觀護所或裁定感化等，故有兩位在諮商進行階段中流失，其中身為校隊選手的 A 案主因適逢其國中畢業前夕，諮商時間常遇到需至外縣市參與比賽、校內的升學宣導講座及畢業旅行等因素持續影響，基於諮商的連貫性及穩定度不足，讓案主與研究者均難以穩定諮商，考量畢業結案時的次數有限，有困難納入歷程分析。B 案主經過四次諮商，於歷程中因賦能而長出能動性，且 B 案主年齡與心智狀態較成熟，故在觀護人亦同意的情況下，選擇離開機構獨立生活，諮商即因其環境變動而暫告結束。故本研究僅剩尚在學校系統的 C 案主能夠維持較長期且穩定的諮商，不同的是，本段諮商結案的原因出自於法院裁定感化而結束。有鑑於此，當研究需要與司法案件的非行少年工作時，限制之一為法院裁決結果的非預期性與不可控性，可能導致案主流失於現有的諮商架構，不過，「變動」這件事本身對後現代來說本就是生活脈絡中可能會發生的一環，同時視變動為一種新的可能或機會，即便案主流失，但已進行的諮商對案主來說同樣具有其價值及意義。故本研究對後續相關研究的建議是，若非行案主經法院裁定為感化或出現其他生活變動之際，在諮商採用後現代思維且在研究目的可行之下，或許仍可將貌似流失的案主已進行之諮商內容，納入研究歷程分析，與案主的變動共存，尋找既有脈絡下的意義。

另本研究進入諮商內容分析的 C 案主，雖擁有較完整的諮商歷程，但最終依然是被法院裁決感化教育，需遷徙至外縣市的少年輔育院而結束此段諮商，此次研究者受限於法院裁決的強制性與移送時間的限制下，未能與案主共同探究於司法系統中，非自願性的結案對研究者及案主的影響為何？而從案主被移送感化教育後的良好表現來看，即便

基於感化而被迫結束諮商，此段結案對案主本身應仍具有其意義與價值，故研究者建議，當後續相關研究面對司法裁決之際，進行非自願性結案前，或許可著手了解案主面對此等結案時的想法，探詢諮商對其的意義與價值。

## 二、非行案主的諮商場域

誠如上述，本研究案主經法院裁定為收容時，諮商場域由學校轉移至少觀所，於少觀諮詢曾經驗到多重因素干擾，如主管的訓斥聲、教室的喇叭聲響、談話空間內此起彼落的鳥鳴聲、獄所人員不定時巡視、監視器監控與開放式談話空間的非隱密性、於收容期間諮詢所形成案主的同儕特異性等，研究者當時在維持諮詢持續的同時，勢必得與上述諸多不可控之因素共存，場域的限制或多或少影響到諮詢的進行品質，然觀護所的設置是基於法律懲戒行為的必要，本就難以顧及隱私與安靜等要求，故倘若至少觀所的環境當面諮詢乃不全然合適，研究者建議後續相關研究可思索如何與司法系統合作，抑或研究者可轉換原有諮詢架構，改以書信或其他方式持續連繫，敘事治療中提及信件能強化故事，幫助接受治療的人沉浸其中，且出於迴響的立場來寫信，雖然不在真實的治療對話中，卻能回想並參考當時的情形 (Freedman, 1996/2000)，故採取信件等方式便可降低場域干擾因素，同時保持諮詢關係的連結，或許亦是可行方式。

## 三、與非行少年的互動參考

研究過程中發現非行少年常因外顯的犯法行為、防衛態度與不善與人建立正面互動，使得其與系統中的大人相處時，產生挫敗經驗，在雙方互不理解的狀態下，形成惡性循環的互動模式。研究者針對此次的非行少年諮詢經驗，由家庭、學校與法制系統三個層面，提出以下建議，期盼能增進相關系統對非行少年的理解，以期對非行少年提供更有效能的協助。

### (一) 家庭層面

本研究中研究者與案主姑姑進行諮詢時，了解到當親戚願意擔起撫養責任的同時，

亦會產生許多擔心，尤其是對案主原先生活模式並不熟悉的狀況下，易因案主的非行行為而產生標籤化的預設立場，在彼此互動時便會流露出較偏向責罵管教的態度，而案主亦因擔心有非行行為的自己難以被姑姑接受，再加上失親創傷的加乘作用下，使得案主不知如何與姑姑建立關係。故研究者建議當家庭成員與非行少年互動時，需有面對其行為難以在短時間內改變的心理準備，但由血緣關係的牽絆為出發點，回應非行少年身為一個全人的整體性，讓其了解「我不認同你的『行為』，但我們是家人，家在這裡，我不會放棄你的『人』」，在雙方互動時先將糾正、指責與批評的態度懸置，增加等待與傾聽的比例，在嘗試理解少年的想法後，再進行規範明確的理性管教與想法的交流澄清，如此當少年感受到自己是會先被好好理解，而非僅被看見非行行為時，較能夠對家人的關心及管教產生內化的效應。

## （二）學校層面

由本研究文獻回顧與本研究案主的背景可發現，非行少年會出現行為問題較不會是突然發生，多數為家庭教養親職功能薄弱，使其自幼缺乏獲得適當親職教育與正確規範的經驗，因此，學校教師提供的教育對非行少年乃相當重要的學習再建構過程。本研究發現導師在一開始協助案主時，是相當有熱忱與願意付出的，但當案主行為一不符合規範，導師又無法獲得同事認可時，便易懷疑如此的付出是否是無效的，而不慎落入以行為來評價案主整體進步的迷思中。

研究者建議師長與非行案主互動時，勿視行為的改變為唯一進步指標，案主的行為乃經年累月由多重因素交互影響下型塑而成，行為未及時改變並不代表其不重視老師的教導，而是案主需由個人議題同時進行處理，方較能有穩定的內在情緒狀態，以吸收學校中的學習，且由於家庭關係的創傷，使非行案主對大人的關係試探是相當敏感且多重的。故師長在接觸非行案主時，建議先調整對非行案主的行為期待，回歸案主的獨特性來規劃適合的學習程度與方式；於師生互動過程中，設定明確的界線，降低因初期過多過快的付出而耗竭師長教育的熱忱；允許案主有犯錯的空間，從中建立賞罰分明的相處

方式，協助案主增進對生活的現實感與控制感，讓案主在學校場域中進行安全地試探與學習，進而重新建構規範、教育與學習歷程對其的個人正面意義。

### (三) 法制系統層面

法院矯治對出現犯法行為的非行案主是必經的過程，且法院的威信與法律的絕對性對未成年的案主有其一定的威嚇作用。研究中得知案主在回溯國中因竊盜案而初次被收容時，清楚記得當時對法制系統不熟悉而產生的畏懼感，進而在懲戒當下收得矯治的效果，短期內未再出現非行行為，但後續當案主對觀護人、法院開庭及收容等流程逐漸了解後，案主便未能因法治懲戒而收束行為，而產生非行行為再犯。

綜觀本研究中，由於法律裁決對案主權益有立即的影響，故案主對法官及觀護人所提及的談話內容，記憶皆相當深刻，且法律裁決是一相當深刻的標籤，使得案主頗為在意觀護人對其的看法，期盼獲得觀護人正面的回饋，能撕除其因行為被標籤化的感受。而本研究文獻探討中，賴碧怡（2010）的相關研究亦指出，法官與觀護人在與非行少年相處時，關係或角色的「權威」可能造成少年在行為控制上的服從假象；而觀護人與非行少年間安全支持型的依附關係，對行為控制的影響最顯著；逃避抗拒型的依附關係對行為控制最沒有顯著效果，可見即便是在法制系統中，關係建立的品質與互動經驗，仍是對非行少年行為控制的重要因素，且非行少年尚未未成年，學習力與行為調整上皆有較大空間再進行重新習得與建構。故本研究建議，觀護人與非行少年一同工作時，除了以法律教育與保持威嚴的形象中，亦可增加關心少年生活概況的詢問，言談間讓少年知曉其行為必需受到法律制裁，但觀護人仍尊重其身為全人的主體性，透過觀護人具有權威角色下的互動示範，形成一表率，增進少年對自我負責的覺察，降低其僅以法律層面與觀護人進行假性互動的程度，以期能對未成年非行案主收到不只是法律裁罰，而能有更多實質矯治功能的效果。

## 參考文獻

中文部分

少年事件處理法（2005年5月18日）。

余博文（2003）。國中學生偏差行為輔導與管教成效之研究－以嘉義縣國民中為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

吳慧貞（譯）（2001）。故事的呼喚（原作者：Coles, R.）。臺北：遠流。（原著出版年：1989）

吳佳芸（2008）。一般少年與非行少年自我控制形成歷程之比較研究（未出版之碩士論文）。國立臺北大學，新北市。

吳芝儀（譯）（2008）。敘事研究：閱讀、分析與詮釋（原作者：Lieblich, A., Mashiach , R. T. & Zilber, T.）。嘉義：濤石文化。（原著出版年：1998）

周愫嫻（2001）。愛上學的孩子，不會變壞嗎？論學校因素與青少年偏差行為之關係。  
**應用心理研究**，11，93-115。

易之新（譯）（2000）。敘事治療－解構並重寫生命的故事（原作者：Freedman, J.）。臺北：張老師文化。（原著出版年：1996）

林美珠（2000）。敘事研究：從生命故事出發。輔導季刊，36（4），27-34。

林俊德（2009）。現代／後現代主義（modernism／postmodernism）與心理治療。諮商與輔導，281，38-43。

林延叡、馬長齡、葉怡寧、羅幼瓊（譯）（2009）。諮商與心理治療（原作者：Sharf, R. S.）。臺北，心理。（原著出版年：2008）。

侯崇文（2001）。家庭結構、家庭關係與青少年偏差行為探討。**應用心理研究**，11，25-43。

施慧玲（1998）。少年非行防治對策之新福利法制觀－以責任取向的少年發展權為中心。  
**中正大學法學集刊**，1，199-231。

胡凱揚、周嘉琪（2005）。非行少年動起來！運動讓你找回自己。**輔導季刊**，41，61-67。

胡凱揚、陳盈吉（2007）。「我不是壞，只是想找歸屬感！」淺談運動與青少年非行行為

- 的關係。大專體育，91，43-48。
- 洪雅琴、陳祥美（2001）。後現代主義敘事治療概論（三之三）。**諮商與輔導**，183，21-25。
- 洪雅琴（2012）。心理諮商實習生常見的迷思。**諮商與輔導**，316，57-59。
- 夏林清、鄭村棋（譯）（1996）。**變—問題的形成與解決**（原作者：Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R.）。臺北：張老師文化。（原著出版年：1974）
- 孫麗君、何明晃（2010）。矛盾與衝突－少年事件處理法安置輔導執行現況之探討。**青少年犯罪防治研究期刊**，2，41-74。
- 唐訴雅（2006）。後現代諮商對社會實踐的反思與行動。**輔導季刊**，42，66-68。
- 高博銓（1999）。後現代思潮衝擊下的道德教育。取自：<http://ppt.cc/d5Hq>
- 郭豫珍（2004）。Hirschi 控制理論的原初觀點與發展：家庭與父母管教方式在子女非行控制上的角色。**犯罪學期刊**，1，49-80。
- 陳佩文（1998）。原住民非行少年成長環境與學校經驗之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳玉玟（2001）。我是問題學生～兩位中輟學生的學校經驗與自我認同～（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮市。
- 許育光（2000）。敘說研究的初步探討－從故事性思考和互為主體的觀點出發。**輔導季刊**，36（4），17-26。
- 許立一、許立倫、夏道維、辜柏宏（譯）（2000）。**後現代組織**（原作者：William, B.）。臺北：地景（原著出版年：1993）
- 張春興（主編）（2002）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華。
- 張碧雲（2009）。『一試、蝕一生』···由家庭系統觀點探討青少年新興毒品濫用行為。**諮商與輔導**，236，40-47。
- 張楓明、譚子文（2011）。個人信念、負向生活事件、偏差同儕與青少年初次偏差行為關聯性之實證研究。**青少年犯罪防治研究期刊**，3，129-156。
- 游淑華、趙淑珠、陳金燕（2007）。一對「咫尺天涯」的雙生涯父母－父母次系統動力運作的家庭敘說分析。**家庭教育與諮商學刊**，3，1-31。

- 黃宗堅（1998）。家庭系統之互動歷程：以青少年原生家庭為例之質性研究。行政院國家科學研究委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC88-2413-H032-002），未出版。
- 黃富源、鄧煌發（1998）。單親家庭與少年非行之探討。**警學叢刊**，29，117-151。
- 黃政吉（2000）。社會變遷中隔代教養與少年非行之關係實務調查研究。**警學叢刊**，31，97-109。
- 黃俊傑、王淑女（2001）。家庭、自我概念與青少年偏差行為。**應用心理研究**，11，45-68。
- 黃錦敦（2014）。生命，才是最值得去的地方：敘事治療與旅行的相遇。臺北：張老師文化。
- 楊秀宜（2008）。後現代敘說治療在犯罪少年之應用。**諮商與輔導**，269，8-12。
- 楊靜芬（2008）。從文化觀點談精神疾病診斷。**諮商與輔導**，270，41-45。
- 賈紅鶯、陳秉華、溫明達（2013）。從系統思維探討基督徒癌婦的家庭關係與靈性經驗。**中華輔導與諮商學報**，37，243-280。
- 詹惠竹、葉貞屏（2012）。非行少年在焦點短期諮商中知覺之重要事件與諮商技術探討。**臺北市立教育大學學報**，43，79-116。
- 鈕文英（2014）。質性研究方法與論文寫作。臺北：雙葉。
- 廖經台（2002）。影響青少年偏差行為的家庭因素分析。**社會科學學報**，1，29-41。
- 廖素慧（2012年11月11日）。偷單車去流浪 少年七天騎300公里。**中時電子報**。取自 <https://goo.gl/r8Hw2z>
- 蔡慧芬（1999）。犯罪少年安置輔導之評估研究—以南投家扶園非行少年收容計劃為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 蔡德輝、楊士隆（2000）。青少年暴力犯罪成因：科際整合之實證研。犯罪學期刊，6，1-37。
- 蔡宗晃、鄭瑞隆、朱秀琴（2006）。非行少年的角色扮演用於團體分析治療。**慈濟醫學雜誌**，18，409-415。
- 蔡宗晃、詹毓玲、李家順（2011）。低自尊與負面情緒對非行青少年的影響。犯罪學期刊，14，1-29。

賴碧怡（2010）。司法保護少年與工作者之依附關係及其行為控制之相關性研究。青少年犯罪防治研究期刊，2，93-116。

賴若函（2017年3月）。關於人命、動私刑 少年矯正制度怎麼了。今週刊，1055。取自 <http://ppt.cc/jPNn1>

賴芳玉（2017年5月）。走進少輔院 看見被國家冷落的少年。今週刊，1063。取自 <http://ppt.cc/NCGoa>

劉瓊瑛（譯）（2011）。家族治療（原作者：Michael P. Nichols）。臺北：洪葉。（原著出版年：2010）

劉嘉泰（2012年2月11日）。男遭歐斃 家屬盼逞兇少年道歉。中央通訊社。取自 <https://goo.gl/1GfNH1>

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，40（3），1-5。

戴伸峰（2009）。非行原因認知與非行預測對非行青少年嚴懲化態度之影響模式：以臺灣、日本一般市民為樣本。青少年犯罪防治研究期刊，1，83-108。

## 英文部分

Anderson, H., & Goolishian, H. A. (1988). Human systems as linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27, 371-393

Allen, T. T., Trzcinski, E., & Kubiak, S. P. (2012). Public attitudes toward juveniles who commit crimes : the relationship between assessments of adolescent development and attitudes toward severity of punishment. *Crime & Delinquency*, 58(1), 78-102.  
doi:10.1177/0011128711420104

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Boston, MA.

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London and New York: Routledge.

- Bury, M. (2001). Illness narratives: fact or fiction? *Sociology of Health & Illness*, 23(3), 263-285
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London and New York: Routledge.
- Boeije, H (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. CA: Jossey-Bass, Inc.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10), 803-813. doi: 10.1037/0003-066X.56.10.803
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction*. NY: Sage Publications.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Keeney, Bradford P. (2008). *Aesthetics of Change*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Lewandowski, L. M., & Westman, A. S. (1996). Social support desired vs received by high school students in or not in a delinquency prevention program. *Psychological Reports*, 78(1), 111-114
- Morgan, A. (2000). *What is Narrative Therapy? An Easy-to-read Introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, L. S., Charles, R. R., & Amy, J. K. (2004). Beyond common factors: multilevel-process models of therapeutic change in marriage and family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30(2), 131-149
- White, M. (1993). Deconstruction and therapy. In S. Gilligan & R. Price (eds.), *Therapeutic conversation* (pp. 22-61). New York: W. W. Norton.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: W.W. Norton & Company.

## 附錄一：研究邀請函

### 研究邀請函

您好，我是東華大學諮商與臨床心理學系研究所的學生，目前正在進行「從後現代思維建構一個非行少年的諮商歷程」的論文研究。

由於進行諮商心理實習課程時曾於貴地方法院少年觀護人室學習，過程中理解到非行少年的問題常不單單是行為層面，行為的背後亦牽扯著家庭系統功能失調等複雜因素，本研究運用後現代多重的觀點與系統合作來理解非行少年的諮商歷程，期待此研究結果能提供相關實務工作者在不同層面上有所裨益。

本研究預計需要進行每周一次，每次晤談時間為 50 分鐘的諮商，研究進行時間預計自民國 103 年 2 月底開始，懇請貴地方法院少年觀護人室惠予協助，並提供非行少年案主三名進行後現代諮商歷程，研究過程中若有任何疑義，貴法院端可隨時向研究者聯繫，研究最後結果將會提供法院以茲參考。研究計畫內容請參閱研究者所附上之論文計畫前三章。敬祝 平安。

指導教授：賈紅鶯 教授

研究生：李迦芮

連絡電話：0983\*\*\*\*\*

E-mail：\*\*\*\*\*@gmail.com

## 附錄二：諮商同意書

### 諮商同意書

1. 諮商時間以每周一次，每次 50 分鐘為原則，若遇有特殊情形再加以調整。
2. 本諮商內容將同時用於「從後現代思維建構一個非行少年的諮商歷程」之研究使用，但在研究引用中，會對您的相關資訊採全程匿名處理，以維護您的隱私，並會在研究撰寫中與您核對節錄的諮商內容意義是否有誤。
3. 諮商治療中需要錄音或錄影時，一定事先取得您的同意，錄音錄影檔案僅供研究小組與督導時使用，絕不會透漏給其他人員，研究小組與督導皆對影音檔有保密的義務，而影音檔案的保管會以極機密方式處理，並於研究結束後會完全銷毀。
4. 諮商進行過程中，諮商員視情況需向相關人員，如父母、觀護人、學校老師等進行諮詢，但在說明相關資料前，一定會先取得您的同意，在不觸及諮商通報原則下，諮商員絕對會尊重您的意願對諮商內容保密。
5. 請注意於諮商中若有以下情況，諮商員需立即通報相關人員：(1) 您有危害自己及他人性命，如自傷或傷人、自由財產及安全之虞時。(2) 您涉及法律責任時，如性騷擾防治法、兒童少年福利法等法規時。

我已充分閱讀以上諮商同意書內容，對於不清楚的部分也有機會向諮商員討論，因而我同意接受此研究中的諮商服務；我同時了解本研究的諮商活動是一項自願行為，若覺不妥或有任何疑問可隨時向諮商員反映，擁有決定是否參與諮商研究的自主權。

當事人簽名：

是否同意於諮商過程中進行錄音或錄影：是 否

諮商員簽名：