輔導教師個案自殺之悲傷剝奪

文 李鈞慈
國立台北護理健康大學生諮系碩士班諮商心理組研究生
臺北市立中崙高中專任輔導教師

在筆者擔任中學輔導教師這幾年中，不乏接觸有自殺意念或行為個案的經驗，看到這些年輕的生命因為所受的苦而選擇傷害自己時，總令筆者感到不捨、難過。曾接觸過一位個案在生活混亂、壓力緊繃的那陣子，幾乎每晚皆打電話給筆者求助，表示真的好想結束生命讓自己不用面對這些磨難。回想那段時間，筆者還能記起當時的緊繃、若沒接到電話的擔心罪惡以及對接起電話的抗拒。因此，筆者深知在面對有自殺傾向之個案時，對輔導教師的心理壓力相當龐大，何況若個案真的自殺身亡，必定會對輔導教師產生更巨大衝擊。

自殺事件的受害者不僅是自殺者的親友，還包含了教師、學生、同事、治療者等，Edwin Shneidman 開始以「自殺者遺族 (Survivors of Suicide; SoS)」來稱呼因自殺死亡事件而遭受痛苦的人 (呂欣芹、方俊凱，2008)。而輔導教師屬於上列受害者中的教師及治療者，因此，無可否認地是自殺者遺族的一份子。然而，於自殺危機事件發生後的實務現場，因其照顧者、輔導者的身分而常被忽略掉其遺族身分，「且其本身的角色期待與工作使命讓其承受的壓力也許比其他遺族更大 (黃欣妏，2011)」，更甚者成為其他遺族所指責的代罪羔羊，影響輔導教師悲傷與哀悼歷程。「Pycroft(2005) 也指出，如果工作的地方無法表達強大自殺危機後的悲傷及創傷反應，那麼將會導致悲傷剝奪，形成較複雜與較困難的哀悼歷程 (沈青燕，2009) 」。

因此，本文嘗試在探討輔導教師於危機衝擊之下仍需處理的工作後，以悲傷剝奪之概念來看對於輔導教師自殺遺族身分的影響。

輔導教師於危機衝擊下之角色定位及輔導工作重點

輔導教師扮演之角色複雜多元，長期以來可說比一般教師背負更多來自學生、家長、學校行政人員以及社會大眾的期許與壓力 (劉福鎔、林清文，2008)。在發生學生自殺事件的校園危機後，輔導教師將是第一線面對該危機事件的專業人員，需在原本就繁重的輔導工作之外，加入許多有時限性且龐雜的危機處理工作。

鑑於校園危機事件頻傳，許多自我傷害事件不斷發生，教育部於 2007 年編製完成《校園自我傷害防治手冊》，詳列出學校危機事件處遇的組織架構與運作流程，給予學校教師心理輔導的實務指引方針 (蔡政峰、戴吟芳，2012)。手冊中建議打破學校處室的組織架構，成立自我傷害危機處理小組，並分為安全組、輔導組、醫療組、課務組、總務組、法律組、資料組及社區資源組八個工作小組，依循預防處置、危機處置、事後處置三階段目標執行不同工作任務，其中輔導組建議由輔導人員擔任，工作職掌內容明訂如下 (教育部，2007)：

一、篩選與評估需要接受輔導之相關人士，並協助其危機處置相關資源的轉介與運用。
二、進入事發現場，協同處理自殺或自傷學生，並陪伴家屬。
三、協助處理班級現場，宣告事實。
四、進行減壓團體（debriefing)。

另外，教育部中部辦公室於 2007 年編製的《高級中等學校輔導教師參考手冊》在第三章第陸節「輔導人員的危機處理工作」亦詳列了輔導人員需針對「校長和老師」、「一般同學」、「家長」、「需要特別關顧的同學」四面向進行校園創傷危機介入工作。

綜上所述，可見輔導人員於危機事件發生後須擔任協調者、輔導者、轉介者、教育者之角色，工作面向多重且龐雜，會令輔導人員處於高度緊繃之壓力狀態。而今倘若輔導教師本身亦為受到該學生自殺事件受創之人員，而百感交集甚或身心耗竭，要運用專業職能來保全這群需要協助的學生，也保全自己，將危機化為轉機實屬相當困難的歷程。

悲傷剝奪之定義

悲傷剝奪 (disenfranchised grief) 是多卡於 1989 年提出的概念，將悲傷剝奪定意為「當個體經歷失落的悲傷無法被認知、無法公開哀悼或是無法得到社會的支持時」(李玉嬋、李佩怡、李開敏、侯南隆、張玉仕、陳美琴，2012)，也就是在社會文化脈絡下，個體公開哀悼的機會不被允許、認可或支持。悲傷剝奪可分為以下五種類型。

一、關係不被認可 (The relationship is not recognized)

悲傷者與逝者的關係不為被社會所認可的親屬關係，即使悲傷者與逝者有長期頻繁的互動關係，但這種非親屬的親密關係不被了解或覺察。更甚者大部分的時候，他們反而被期待要協助、支持家屬，如 . 諮商員、同事、姻親、照顧者、室友等 (李玉嬋等人，2012；李琇婷、呂旭亞，2009)。

二、失落事件不被認可 (The loss is not acknowledged)

失落事件不被社會認為是重要的，然而，這些不被社會認可的事件經由當事人主觀認定，亦會引發強大的悲傷。如 . 寵物死亡、墮胎、失業等 (李玉嬋等人，2012；李琇婷、呂旭亞，2009)。

三、悲傷者被排除 (The griever is excluded)

非常年老者、年幼者、身心障礙者、心理疾病患者常被界定為沒有悲傷能力，因此，他們悲傷哀悼之需求常不被看見、悲傷反應不被察覺，不僅被排除在關於失落的討論和儀式之外，可能也被剝奪宣洩悲傷情緒 (李玉嬋等人，2012；李琇婷、呂旭亞，2009)。

四、死亡形式不被認可 (Circumstances of the death)

某些逝者死亡的形式不被認可，會令其關係人感到被汙名化，在與其他人分享失落經驗時必須謹慎小心，感到如被隔離、指責或不舒服的好奇反應。如 . 自殺、死刑犯、孩子死亡等 (李玉嬋等人，2012；李琇、呂旭亞，2009)。

五、個體表達悲傷的方式 (The ways individuals grieve)

個體表達悲傷的方式可分為直覺型、工具型，直覺型的人傾向藉由分享、公開討論來表達悲傷，工具型的人傾向以比較生理、認知或行為的工具性方式來表達悲傷。然而，當個體表達悲傷的方式異於特定社會的悲傷法則時，他們的悲傷就會被剝奪 (李琇婷、呂旭亞，2009)。

悲傷剝奪對經歷個案自殺輔導教師之影響

基於上述對悲傷剝奪的定義，輔導教師面臨個案自殺身亡可能發生的悲傷剝奪形式不只一種。

輔導教師或許已和個案建立深刻互動關係，但在歷經個案自殺事件帶來的死亡失落之同時，還需處理前述負荷量龐大的危機處理工作，亦被期待要協助、支持家屬，屬於「關係不被認可」的悲傷剝奪。

個案選擇以自殺的方式死亡，而現今人們談到自殺，仍多用嚴苛的態度批評，使自殺遺族背負著汙名化的原罪，有被社會標籤化、和拒絕的感覺 (呂欣芹，2006)。此外，消逝的是「學生」年輕的生命、自殺的是已伸手求助的「個案」，都是常理下認為不該結束的生命。二者相疊，屬於「死亡形式不被認可」的悲傷剝奪。

輔導教師在與個案建立的專業關係中是「助人者」的角色，在面對危機事件後對此角色的助人期待、工作使命感仍在，希望輔導教師能發揮穩定功能，承擔協調者、輔導者、轉介者、教育者之角色，因此，當輔導教師在個案自殺後的情緒反應持續時，會引起他人的不安 (李琇婷、呂旭亞，2009)，輔導教師可能也會壓抑自我情緒，強迫自

己呈現較穩定、專業的狀態，形成「個體表達悲傷的方式」的悲傷剝奪。

面對自殺個案對助人者來說會產生無可避免的替代性創傷，破壞其參考架構，造成廣泛生活影響，亦會引發

助人者深層的死亡焦慮。若在危機事件發生後，輔導教師仍遭受到層層悲傷剝奪，需求被忽視、表達被限制，無法適時自我觀照、有效自我照顧，解決引發的替代性創傷及死亡焦慮，不僅使其悲傷調適之路複雜困難，亦可能會造成影響最劇的專業耗竭 (李琇婷、呂旭亞，2009)。

結語

李琇婷與呂旭亞 (2009) 描述了面對有自殺傾向之個案，學校諮商師覺察自我悲傷被剝奪的感受：「我是不是失去了可以悲傷的能力？或權利？當個案談起死亡，牽動了我的情緒，那是一種自動化的壓抑、或是專業？維持一貫穩定、適中的狀態工作，讓危機可以解決，但那些關於生跟死、關於失落與平復，那些巨大的情緒張力，那些身為『人』都會接觸到的痛苦跟不安，好像都在某些時候被屏除在很遠很遠的地方之外了，那種粗魯的排除，使我的悲傷被剝奪了。」

輔導教師是助人者亦是「人」，悲傷、痛苦、不安、罪惡等悲傷反應皆深刻地發生在輔導教師身上，在以解決危機為首要目標下，無意、有意地剝奪其悲傷的權利其實是相當殘忍的。

一個良好的悲傷歷程需要同時滿足個人情緒抒發及社會情感支持兩項需求 (李琇婷、呂旭亞，2009)，本篇旨在提醒遭逢個案自殺身亡之輔導教師及所屬單位，皆須看見該教師之悲傷需求，不要將其悲傷掩埋在層層所需處理之危機工作之下，以免造成事件延續之影響及遺憾。

萬佛塔 富貴一區環境

萬佛塔

外觀係國際雕刻大師朱銘所規劃設計

極現代納骨塔，
外觀壯麗非凡，塔內佛光普照，
最具有歷史文化價值的塔寺建築，
更是金寶山將殯葬產業引導提昇，
為文化創意產業的代表之作，
開創台灣殯葬文化新紀元。

日光苑 懷思樓環境

瑰麗星光　蓮生淨土　富貴滿堂

日光苑

親切地與天地相處，悠然地與山海對話

以溫暖的家為設計概念，
中西合璧的空間規劃，
具備納骨、儀式廳及藝術鑑賞等多項功能，
集結了東西方藝術家之創作，
豐富了禮讚生命殿堂的內涵，
開創二十一世紀納骨塔建築新美學。

金寶山 ChinPaoSan Group

台北服務處：台北市中山區建國北路三段96號　服務專線：(02)2516-6250
園區服務處：新北市金山區西湖里西勢湖18號　服務專線：(02)2498-5900
http://www.memory.com.tw

慈恩園
生命紀念館

禮敬生命之永恆・開創生命之最高遠景

生命禮儀契約＋限量塔位

專案優惠價(可享無息分期)

免費諮詢專線：0800-211-111