

正念教育之我見我思

馮丰儀

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

由於現代人普遍忙碌，個人情緒與壓力導致的身心健康問題層出不窮，心理健康已成為不容忽視的政策議題。英國在 2015 的《正念國家－英國》調查報告中，提及心理健康對人類福祉與國家的繁榮是重要的，正念是易普及、有效的方式，建議將正念納入健康、教育、職場與司法系統（Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015）；OECD《2030 未來的教育與能力：課程分析》（The Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis）亦指出正念教育使學生更專注，以更覺知其思想、感覺和行動的方式來改變其大腦，幫助其管理自身情感，使更具彈性和創造性（Laukkonen, Leggett, Gallagher, Biddell, Mrazek, Slagter, & Mrazek, 2020）。過去十年，正念訓練如雨後春筍般的蓬勃發展，舉凡科技、商管、醫學、心理治療、教育、健康照護、……均可見其應用。

相較於臺灣，正念教育在歐美國家推行較早，相關研究亦累積了相當的成果。歐美中小學主要將正念教育應用在心理健康或社會情緒學習，針對學生、教師、家長及全校性的正念課程亦具系統性且豐富，尤其此次新冠疫情的發生，更可觀察到正念教育線上資源被提供來協助學生與教育實務人員處理個人心理壓力和情緒議題，正念教育被提倡與應用至學校教育已然成為國際教育的重要趨勢。觀諸國內教育現場，績效責任的要求、來自利害關係人的多元壓力，對校長、教師造成的心理壓力不言而喻，而臺灣長期智育掛帥、社會價值混亂，學生面臨課業、人際甚至家庭帶給的壓力，心理疾病比率日益升高，是以正視學校教育人員或者學生的心理健康有其必要，國內學者們（陳景花、余民寧，2018；黃鳳英，2019；溫宗堃，2013；謝傳崇，2019）也紛紛提倡正念教育的實施。正念教育目前在台灣的學校教育現場，已有大學院校設置了正念教育中心（如臺灣師範大學正念教育中心），或者於通識課程開設正念相關課程；在中小學的部分，正念練習已見應用在輔導諮商團體，也有少數教師自發性在教室實施，但是多數教師仍處於不清楚正念教育為何的階段。

二、正念教育之概念與迷思

「正念」（mindfulness）一詞的興起，緣於 Kabat-Zinn 將正念訓練帶入醫學界，倡導正念減壓法（Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR）。他認為正念是刻意地對時時刻刻展開的當下狀態清楚覺知，且不帶批判（Kabat-Zinn, 2003），即「覺知當下」。正念禪修主要源自佛教，但 Kabat-Zinn 將其融入身心醫學的觀點，以普羅大眾可接受的身心觀察法為替代，去宗教化（黃鳳英，2015）。Shapiro

與 White（2014）指出正念包含意向、注意、態度三個要素，正念是時時刻刻的歷程，能完全知道我們所為及為何如此；關注自身此時此刻的經驗；以及保持開放、仁慈、接納、不評價的態度。然而，正念是需要練習的。

正念教育係運用正念訓練於各級學校師生的正念課程（李燕蕙，2014）。正念教育係訓練學習者提昇不評價及不介入的覺察能力，活在當下，並以此覺察去如實面對自我身心現象及人際課題（黃鳳英，2019）。正念教育的目的在於藉由發展個人專注力、降低壓力、認知與接納個人情緒和與他人相處來提昇個人的福祉（Gutierrez, Krachman, Scherer, West, & Gabrieli, 2019）。近年來國內正念教育方興未艾，對於正念教育也充斥著一些似是而非的觀念，茲整理正念教育常見的迷思並澄清如下：

1. 正念教育係宗教教育之迷思

正念教育雖然緣自佛教禪宗，但並未涉及佛教教義的教導，正念練習是一種自我身心覺察、探索的過程，不帶信仰色彩，更無關宗教儀式（溫宗堃，2013）。

2. 正念教育強調正向思考之迷思

正念強調覺察個人此時此刻的想法和情緒，採取不評判覺察，是以正向和負向的念頭和想法都是要覺察的對象，不是聚焦正向、迴避負向。

3. 正念教育教導腦袋放空之迷思

正念著重專注與覺察當下個人的念頭或者身體的感覺，是知覺想法的升起與落下，而不是腦袋放空或不思考。

4. 正念教育與情感分離之迷思

正念練習引導個人專注、不批判地接納當下的經驗，己身的情感只是經驗的一部分，毋須壓抑或擺脫個人情感。

5. 正念教育只是靜坐冥想、呼吸、放鬆之迷思

專注呼吸、靜坐冥想的練習只是學習正念的方法之一，正念練習是透過引導促使個人專注並對己身當下言、行、想法的覺知，是以正念練習不僅限於靜態的活動，亦可包含動態的活動，如行走、飲食、打掃……等日常活動亦可做為正念的練習。

三、正念教育之實施

正念教育運用在學校教育上，有助於學生自我覺察，增進情緒調節能力，降

低憂鬱、焦慮和負面情緒，提昇專注力、適應力與生命韌性，促進良好的人際溝通和互動，有助學生人格健全發展（吳清山，2017；謝傳崇，2019）。陳景花與余民寧（2018）就相關研究進行系統性的文獻回顧及後設分析，發現正念在臺灣學校產生的效果是正向，有助於學生壓力管理、認知表現、情緒智力及人際技巧等，且可廣泛應用在教育領域各個不同的層面。

正念教育的實施大致可分為獨立式及融入式課程。前者係單獨開設的一段時間的正念教育課程，如八週正念減壓課程、大學開設的一學期正念相關課程，有明確的課程目的和具體的學習內容，提供正念相關理論知識與方法，搭配練習及反思，教學者通常為受過正念師資訓練，對正念內涵與精神有正確的理解與掌握，且身體力行的教師擔任。後者則為將正念練習融入教學活動，採持續練習的方式，但不見得會特別說明正念的相關知識，如每日短時間的正念呼吸練習，教學者易於從網路取得正念練習指導語音進行自我練習與引導學習者練習。

值得注意的是正念教育的內容、實施方式與每次練習的時間長度應考量學習對象的年齡及身心發展，但宜長期實施，以提昇影響效果。目前坊間成人的正念團體多以八週的時間長度為原則，但若針對兒童及青少年正念教育的時間則宜長期連續性，以及有系統性的規劃較佳，但每次正念課程時間長度則以不宜過長（黃惠英，2015；2019）。

四、正念教育之我思

正念教育在西方國家被連結至心理健康與社會情緒學習，尤其在新冠疫情的影響下，學生心理健康或社會情緒學習尤被強調，反觀臺灣，儘管 108 課綱強調將學生未來的生活能力連結，臺灣的教育現場似乎忽略了學生心理健康對其長遠的影響，正念教育雖是個方法，但歐美國家對學生心理健康及社會情緒學習投注的人力和資源，以及提供給學校教育人員和學生的支持，提醒我們有必要重新檢視臺灣的教育目的與價值，正視臺灣教育失落的一角，而歐美國家力推且投注政府經費研究的正念教育或許提供了一個著力點。

其次，教育是集眾人之力成就孩子，學校教育需要校長、教師、家長的共同參與。家長及教師是學生的重要他人，也是穩定孩子的力量，當其能察覺個人與孩子互動過程之言行與想法、偏見，有助減少因個人情緒或壓力而對孩子出現不良言之影響；校長若將正念融入教育經營上，不僅可穩定自我情緒，亦可營造有利學生學習的友善校園氛圍（謝傳崇，2019）。是以正念教育宜應用至親職教育、教師專業發展，提昇家長與教師的覺察及情緒調適力。而親師本身對正念的身體力行亦可做為學生的學習楷模。

再者，正念教育被證實有助改善學生的經驗、認知和社會情緒發展，進而導致更好的學術成就（Gutierrez, et al., 2019）。歐美國家已有學區要求 k-12 學校將正念教育納入學校正式課程之中，及朝向正念學校發展，正念學校以學校為單位，進行全校性的正念教育規劃與實施，正念教育被納入學校願景，全校師生被提供機會與資源共同學習正念科學，及進行持續正念練習，建立彼此共同對話的語言，進而產生支持、關懷的學校文化，有助提昇師生的福祉。正念學校的作法或許亦可提供台灣中小學在思考學校特色課程發展之參考。

五、結語

目前國內、外教育領域相關研究證實正念教育在不同教育階段的實施對學生的自我覺察、壓力舒緩、情緒調節、專注力提昇等均具正向影響效果，正念領導者可以使領導者減少受制約的行為、無意識的犯錯，亦可在承受高風險的挑戰下保持專注，做出正確的決策與判斷（謝傳崇，2019）；當第一線的教師能對己身的狀態有所覺察，不加批判地進行教育活動時，學生所獲得的教育利益定當提昇；而當家長能以正念教養，給予孩子的支持可做為其面對外在世界的後盾。是以將正念教育應用在師資培育與專業發展、親職教育，以及學生生活和生命教育上實具意義性及可行性。

參考文獻

- 吳清山（2017）。正念教育。**教育脈動**，**12**。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/3d36a710-cb0c-4568-9fd8-300787ae8c88?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>
- 李燕蕙（2014）。師生逍遙共舞－中小學正念生命教育藍圖。**師友月刊**，**561**，9-13。
- 陳景花、余民寧（2018）。正念在臺灣學校的影響：系統性回顧及後設分析。**中華輔導與諮商學報**，**51**，67-104。
- 黃鳳英（2015）。兒童正念教育。**國民教育**，**55(1)**，32-42。
- 黃鳳英（2019）。從正念療癒機制論述臺灣正念教育發展。**應用心理研究**，**70**，41-76。
- 溫宗堃（2013）。西方正念教育概觀：向融入正念訓練於我國邁進。**生命教育研究**，**5(2)**，145-180。

- 謝傳崇（2019）。臺灣正念教育的實踐與發展。《中等教育》，70(4)，6-18。
- Gutierrez, A. S., Krachman, S. B., Scherer, E., West, M. R., & Gabrieli, J. D. (2019). *Mindfulness in the Classroom: Learning from a School-Based Mindfulness Intervention through the Boston Charter Research Collaborative*. Transforming Education. <https://transformingeducation.org/wp-content/uploads/2019/01/2019-BCRC-Mindfulness-Brief.pdf>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Laukkonen, R., Leggett, J. M. I., Gallagher, R., Biddell, H., Mrazek, A., Slagter, H., & Mrazek, M. (2020). *The Science of Mindfulness-Based Interventions and Learning: A Review for Educators*. OECD.
- Mindful Nation, U. K. (2015). Report by the mindfulness all-party parliamentary group (MAPPG). Retrieved from <https://www.themindfulnessinitiative.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=1af56392-4cf1-4550-bdd1-72e809fa627a>
- Shapiro, S. & White, C. (2014). *Mindful discipline: A loving approach to setting limits and raising an emotionally intelligent child*. Oakland, CA: New Harbinger.

