

面對絕望之聲：助人專業教育體系 在自殺防治中的省思與建議

孫文廷

國立嘉義大學輔導與諮商學系所研究生

一、前言

自殺，作為一種極端的求助訊號，其背後往往蘊含著長期未被理解的情緒困境與人際斷裂。近年來，雖然台灣自殺防治體系已逐步建立起通報與關懷的基礎網絡，然而在實務現場中，助人專業人員在面對高風險個案時，仍時常陷入「不敢靠近、無從回應」的困境。特別是在面對沉默、矛盾、或反覆拒絕協助的個案時，助人者若缺乏與強烈情緒共處的素養，以及對自殺經驗的深層理解，便容易退回至制式語言與操作性應對，無法真正觸及個案的痛苦核心。

筆者以質性研究方法，訪談多位投水自殺未遂者，試圖描繪其自殺意圖的形成、行動歷程與未遂後的主觀經驗。研究過程中，一項深刻的發現逐漸浮現：自殺經驗的斷裂點，往往不僅源自社會制度或家庭支持的缺席，更深層地指向助人專業者在教育歷程中，未曾獲得與死亡、痛苦、自我傷害等經驗「共處」的訓練機會。當這樣的學習缺席，助人者便容易在臨界時刻陷入失語、退縮，甚至無意間加深個案的孤立與疏離。

本文即以此研究為基礎，從投水自殺未遂者的敘說出發，回望助人專業教育體系的盲點與空白，聚焦於高等教育中對自殺議題的訓練落差，並提出對課程設計、情境模擬與創傷知情教學等面向的反思與建議。唯有從教育端鬆動僵化的養成邏輯，重新思考助人工作的本質，我們方能培育出真正能與痛苦共處、懂得陪伴的助人者——而不只是熟悉書寫與通報程序的執行者。

二、自殺未遂者眼中的「不被理解」與「無聲的失聯」

本研究採用詮釋現象學方法（Interpretative Phenomenological Analysis），訪談三位曾投水自殺未遂者，探索其自殺意念與行動的心理歷程。除了描繪個體在絕望情境中的內在張力與選擇邏輯外，也浮現出一項共通經驗：他們雖曾與助人者互動，卻普遍感受到「理解的缺席」與「關係的斷裂」。這些敘說揭示助人關係中的張力，也反映出助人教育在應對高度脆弱處境時的結構性侷限。以下歸納三項核心主題進行討論：

（一）與情緒共處的能力缺乏：關係建立的落空

受訪者提及，曾試圖向心理師或社工傾訴情緒困境，卻多遭遇理性分析、正向鼓勵、轉介資源等功能性回應。例如，個案 A 在描述其求助經驗時表示：「自殺不是逃避，而是太累了，不想再撐了。」（個案 A，A6），「活著不是勇敢，

是有條件……不是不想活，是不知道怎麼活才不那麼難。」（個案 A，A7）。這類語句展現出長期失衡與無援的生活中逐步耗盡所產生的求死意圖，但卻讓大多數的助人者面對強烈情緒或無解處境時，仍傾向策略導向處理，而忽略當下「被陪伴」的需求。

這傾向可能與教育中對情緒性經驗訓練不足有關。當課程著重技術知識，卻忽略與死亡、失落、無助等情緒共處的練習，便易導致助人者在現場面對高情緒張力時退縮、壓抑，進而無法建立穩固關係。

（二）對自殺語言的解讀貧乏：僵化工具取代真實理解

個案 B 則回憶一段曾讓他深感挫折的經驗：「講了人家只會說『你想太多』……你就是坐在這裡聽。」（個案 B，B19）。這句話反映出他在情緒求援過程中，經常遭遇語言被打斷或情緒被簡化的經驗。這反映自殺意念在體制中常被視為風險指標，而非心理語言。許多助人者需依據制式量表（如 PHQ-9、C-SSRS、BSRS-5）完成評估，導致互動淪為「條列盤點」，而非理解對話。

制度化回應模式也滲透至教學現場。雖多數課程教授風險評估工具，但對「自殺語言」的詮釋訓練明顯不足。學生缺乏辨識模糊訊號、矛盾語言與沉默內涵的訓練，亦少有機會在倫理安全下練習開放對話。這些空白在實務現場將直接轉化為回應困境。

（三）助人者的「自我」缺席：教育體系忽略反思與承載歷程

個案 C 則指出：「社工來打電話……喔，原來我還在名單裡。」（個案 C，C10）、「只是被記得。」（個案 C，C12）。這些語句看似平淡，實則揭示他長期處於社會邊緣的狀態下，也顯示即使助人者本意良善，若忽略了「連結的質感」，仍可能讓當事人感受到「我只是你工作的其中一件事」。這顯示助人者投入角色卻難以展現情緒回應力與真誠感，而此困境多源於教育體系過度強調中立與角色功能，忽略助人者面對苦難時需進行的情緒承載與倫理反思歷程。當學生未曾學習與自己情緒共處，也難以在現場建立有溫度的助人關係，甚至可能以「專業」為名切割感受，形成表面參與的姿態。

本節所整理的三項觀察，並非對個別工作者能力的批判，而是指出：若助人教育長期忽略情緒承載、自殺語言詮釋與反思實踐等能力的培育，即使制度完備，助人者與案主之間仍可能出現難以跨越的理解斷裂。唯有回應助人工作的情緒勞動與倫理厚度，教育體系才能真正觸及實務現場的複雜困境。

三、自殺防治訓練制度與設計的現況與挑戰

除自殺未遂者的敘說揭示出助人者在實務現場的理解斷裂與情感承接困難

外，從制度層面觀之，當前助人專業教育對自殺議題的處理亦面臨結構性限制。雖然近年來已有愈來愈多大專校院開設危機處遇、精神健康等相關課程，但課程設計多以知識講授為核心，欠缺系統性訓練機制與在地化課程模組，使學生對「自殺」的理解與回應多停留於操作層次，難以建構深層的倫理思辨與情感回應能力。

陳冠伶與胡中宜（2020）指出，目前臺灣對於自殺關懷訪視人員尚無明確之職前訓練制度，多數人員來自不同學經歷背景，導致教育內容與訓練品質參差不齊，亟需建構一套可對應實務需求的分層分級訓練模組。與此相比，澳洲與英國等國家已建立相對成熟的守門人訓練體系，強調跨領域整合、文化敏感度與現場情境模擬等教學原則，對我國制度改革提供了重要借鏡。

在實證研究方面，根據吳欣庭等人（2023）的實證研究，北台灣某校大學生參與的一學期（16週）守門人課程，在提升學生對自殺的認知、復原力、興盛感與近一週自殺意念等方面皆有顯著成效，顯示長期課程能帶動學習與心理因應能力的提升，但對心理困擾的影響則不顯著。

綜合上述觀察，可見我國現行助人專業教育體系對自殺議題的處理，仍多侷限於知識傳授與標準化應對，缺乏從「知識理解」邁向「情感承載」與「倫理實踐」的整合性架構。未來在課程設計上，應重新檢視學程內容是否對應第一線處境，並參酌國際經驗，建構具備分流模組、情境模擬與長期支持的訓練體系，方能回應實務現場對助人者素質與應變力的需求，進而強化整體自殺防治體系的能量。

四、反思與建議：重構助人專業教育訓練的三項關鍵面向

自殺未遂者的敘說反覆呈現出一種助人者「願意靠近卻無法進入」的困境。這並非出於個人冷漠，而是反映出教育歷程中對「如何面對痛苦」準備不足的系統性缺口。實證研究顯示，課程設計若能結合互動式與情境化教學，將更能有效提升學習者在自殺風險辨識與助人行動上的實務效能。

一項針對台灣志工進行的隨機對照研究指出，參與 90 分鐘「守門人核心課程」的實驗組，其察覺自殺徵兆的正確率從 47% 提升至 84%，建議尋求專業協助的比例亦從 19.7% 昇至 80.3%；而僅閱讀相關衛教手冊的控制組則無顯著成長（蔡文佩，2010）。此結果凸顯：單向教材雖具普及性，但難以轉化為實際助人能力；反之，透過角色扮演與實境模擬的互動課程，則能有效強化助人者對自殺議題的覺察與行動力。若要回應助人現場對「理解與承載」的真實需求，必須從教育端著手，鬆動當前過度技術導向的教學結構。以下提出三項具體建議，以供相關科系與訓練機構參考。

（一）培養「與痛苦同在」的能力：導入心理理論與情緒承載的課程基礎。

理解自殺者的心理歷程，是建立有效助人理解自殺者的心理歷程，是建立有效助人回應的起點。O' Connor（2011）提出的「動機—意志整合模型」（Integrated Motivational-Volitional Model, IMV）劃分自殺歷程為三階段：

1. 前動機階段：背景與觸發因子；
2. 動機階段：挫敗感與困境感轉化為自殺意念；
3. 意志階段：意念轉為行動，受痛苦容忍度、自殺方法可及性與習得能力等影響。

IMV 模型強調，自殺並非一時衝動，而是長期心理因素交互作用的結果，為助人者理解自殺意圖與行為提供了細緻架構。同時，Joiner（2005）的人際心理自殺理論（Interpersonal-Psychological Theory of Suicide, IPTS）則認為，自殺意念的生成需同時具備以下三項條件：

1. 社會疏離感（thwarted belongingness）；
2. 感覺成為他人負擔（perceived burdensomeness）；
3. 執行自殺的能力（acquired capability）。

該理論提醒我們，與其僅關注自殺意圖本身，更應深入探問個體的社會連結感、自我價值認知與對死亡的熟悉程度。若教育訓練僅著眼於危機處理與轉介流程，將難以捕捉自殺行為背後的心理脈絡。因此，課程設計應納入此類內涵，使學生能同理絕望處境、理解痛苦形成，並具備承載極端情緒的能力，為進一步的關係建立與陪伴奠基。

（二）模擬現場複雜性：強化模糊語言與多元情境的詮釋訓練

自殺語言往往表達曖昧、充滿矛盾，並不易以量表或制式語句掌握。受訪者的敘說顯示，初入現場的助人者往往難以判讀此類含混語言，因此教育訓練需強化其詮釋與應變能力。建議課程設計可納入多元危機模擬情境，如：

1. 個案否認自殺意圖但表現出強烈放棄感；
2. 對談中以輕描淡寫談及死亡；
3. 拒絕溝通或表現敵意等。

並輔以錄影重現、團體討論與即時回饋，引導學生辨識潛藏訊號、解析語

言背後情緒動力，提升其面對複雜現場的靈活性與倫理思維。

（三）建立反思與支持系統：培育自我覺察與同行韌力

當前助人教育多強調「成為專業人員」，卻忽略培養學生面對無力、困惑與脆弱經驗的空間。若無足夠反思歷程與支持機制，助人者在高壓實務現場中將難以持續運作。具體建議如下：

1. 開設「情緒經驗工作坊」、「助人歷程書寫課程」；
2. 設計實習期中之反思性督導機制；
3. 建立由具創傷知情視角之督導人員陪伴的支持性社群。

此類制度性安排有助於學生理解自身情緒歷程，亦有助於強化其對倫理困境與創傷經驗的自我調適能力。

總結而言，助人專業教育若欲回應自殺防治的實務需求，須超越知識灌輸與技術導向，進一步深化學生的情緒承載能力、心理理解力與倫理實踐意識。唯有如此，助人者才能真正成為理解與承接複雜人性處境的關鍵角色，而非僅止於風險管理者。

五、結語：讓助人教育成為理解痛苦的起點

自殺未遂者的經驗，不僅是個人絕望的軌跡，更是一場對我們社會回應痛苦能力的深刻追問。透過本研究，我們得以聆聽那些曾努力求助卻反覆落空的聲音——他們不是不願接受協助，而是在制度流程與助人關係中，一次又一次感受到「我沒有真正被看見」。這些敘說揭示的，不只是服務的斷裂，更是理解的缺席。助人者的專業性，從來不僅是知識與技術的掌握，更是一種能與痛苦共處、與脆弱共感的存在姿態。唯有如此，助人關係才能真正回應求助者內在的痛。助人科系不應僅以培養「可操作的專業人員」為目標，更應致力於孕育能理解人性複雜處境、願意面對矛盾與無力的行動者。教育訓練的本質，不只是職能建構，更是一場價值與情感的形塑歷程。唯有在這歷程中，我們方能將教育從風險管理與制度訓練的框架中鬆動，重新回到「人」的本質。當助人者能以覺察的態度、承載的能力，陪伴他人走過幽暗時刻，即使身處失落與痛苦之中，也仍可能在人與人的理解中，重新找到願意活下去的理由。

參考文獻

- 吳欣庭、吳佳儀、李明濱等（2023）。北台灣某大學學生接受心理健康促進與自殺防治守門人課程之效益研究。《台灣公共衛生學刊》，42(2)，233-250。

- 陳冠伶、胡中宜（2020）。臺灣自殺防治關懷訪視員核心能力之初探－實務工作者觀點。《東吳社會工作學報》，38，19-52。
- 蔡文佩（2010）。探討守門人訓練對提升臺灣志工擔任自殺防治守門人效果。中山醫學大學醫學研究所，台中市。
- Joiner, T. (2005). *Why people die by suicide*. MA: Harvard University Press.
- O' Connor, R.C. (2011). *The integrated motivational-volitional model of suicidal behavior*. In R. O' Connor, S. Platt, & J. Gordon (Eds.), *International handbook of suicide prevention: Research, policy and practice* (pp. 181-198). Wiley-Blackwell.

