

正念練習融入軍校通識課程之教學省思： 以陸軍專科學校為例

楊靜怡
陸軍專科學校共同科
助理教授

摘 要

正念練習是近年來西方心理學界提出促進身心健康的新療癒方法。以「正念為基礎的介入方式」在西方廣泛地被運用在各個學科領域中，包含教育、管理領域，甚至是部隊培訓計畫中。2000年以後有越來越多的歐美教育學者嘗試將正念練習帶入學校教育場域，並對其效用進行相關研究，結果發現正念練習除了有助於提升學生的專注、覺察能力、認知表現與調節情緒，同時也符合現行通識教育培養「全人」(whole person)和強調「人格統整與靈性發展」的理念。換言之，正念練習能有效協助學生發展此等教育理念所追求的心理特質與能力，如自尊、同理心、慈悲、憐憫、幸福感等。

有鑑於國內對如何將正念的元素融入學校教育活動與課程中，仍在探索階段，本土的相關研究並不多。因此本研究採取行動研究法，以103學年選修「情緒管理與壓力調適」課程的學生為研究對象，探究如何在課程中引導學生進行正念練習，以及正念練習對降低學生的壓力覺知、提升自我覺察力與心理健康的影響。結果顯示正念練習對學生壓力覺知、自我覺察力的影響皆未達顯著水準。根據學生課後回饋，歸納出四項正念練習影響，包括覺察力與專注力提升、幸福感增加、壓力獲得紓解。最後本研究對高等教育課堂內正念練習活動的進行提出建議。

關鍵詞：正念訓練、覺察教育

壹、前言

當代青少年在生活、學業與就業上的壓力更甚於從前。研究顯示當壓力超出青少年個人所能負荷的範疇時，將會導致其情緒與行為失調，如沮喪、焦慮與憂鬱等情緒問題（Mendelson, Greenberg, Dariotis, Gould, Rhoades, & Leaf, 2010）。董氏基金會從2005年來連續5次針對5000多名全台青少年及大學生的情緒問題進行調查，結果顯示平均每5個大學生就有1位有明顯憂鬱情緒。嚴重的憂鬱情緒常伴隨其他身心症，以及行為和人際關係違常等問題。引發青少年及大學生情緒問題的原因多元。不過，精神科醫師與心理治療醫師以為，未能及時「覺察」個人壓力、情緒問題與身心症狀，並採取適當心理調適方法，才是導致情緒問題惡化的主因（中央社即時新聞，2015）。

有鑑於此，近年來各大專院校莫不重視透過心理健康促進課程與方案的實施，強化學生個人心理素質，培育健康情緒與高抗壓力。其中最為具體的做法，就是採取事先預防的方式，開設「情緒管理」、「壓力調適」、「正向心理學」、「自殺防治」等正式課程與舉辦相關講演活動。當然，這些課程與講演對提升學生身心健康皆有正面影響，但不可諱言的是，18週或2個小時的課程講授，大多偏向認知層面上的學習，至於如何指導學生將這些知識轉化為實踐智慧，確實地運用在日常生活與經驗中，特別是覺察力的提升，則成為此類課程亟欲突破的重點。依此，不少教育工作者嘗試尋找新的教育介入方案或課程。

正念練習是西方心理學界提出促進身心健康的新療癒方法，強調以個人內在安適取代過去往外尋求取代焦慮或痛苦經驗的作法（釋宗白，2013），透過身體的實踐，培養個人專注與覺察能力，讓人以更清明的心看待世情，以便採取更為明智的行動；乃至於掙脫焦慮、壓力、悲傷、恐懼等負面情緒的影響，增進身心健康。從1979年Kabat-Zinn首先提出「正念減壓」計畫(Mindfulness-Based Stress Reduction，簡稱MBSR)，乃至於2002年Williams、Segal與Teasdale三位學者發展「正念認知療法」(Mindfulness-Based Cognitive Therapy，簡稱MBCT)，至今已有許多實證研究顯示正念練習對成人身心療育具有成效（吳茵茵譯，2012）。2000年以後有越來越多的西方教育學者因為重視兒童與青年學生身心健康，建議將正念練習帶入學校教育場域，以學校為基礎的正念方案（school-based mindfulness program）越來越普及。

相關實證研究顯示正念練習有益於提升學生的認知與學術表現（Bostic, Nevarez, Potter, Prince, Benningfield, & Aguirre, 2015）；增進心理健康與幸福感（Huppert & Johnson, 2010；Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett, & Huppert, 2013）；以及促進全人（whole person）的發展（Shapiro, Brown, & Astin, 2008；溫宗焜，2013）。不過，Rempel（2012）也指出現行研究常將研究重點聚焦在正念練習與學生間的關係，忽略了教育情境這個脈絡因素。的確，不論是MBSR或MBCT課程所提出的系統化正念練習活動，原本設計的參與對象多為社會情境中的成人，屬於成人教育的一環，欲將上述的成功經驗複製在學校情境或是兒童與青少年學生上，則必須在實際的教育現場進行教學實驗，藉以釐清正念練習對現存的學校課程是否有其價值？以及如何將正念練習最佳化的統整到學校情境中。

隨著國內正念練習風潮的興起，不少教育者也躍躍欲試地想將正念練習介紹給校園裡的學生，然而，國內外對如何將正念的元素融入學校課程裡，仍在探索階段，尤其，本土相關案例與研究並不多。為了探究如何在大專通識教育課程，

尤其是健康促進等相關課程中進行正念練習，並了解正念練習對現行課程的影響，筆者運用「情緒管理與壓力調適」課程進行小型的教學實驗，藉由引導學生進行正念練習，探究教師與學生在練習過程中可能會面臨的問題，同時理解正念練習是否有助於該課程目標的達成，包括降低學生的壓力覺知、提升自我覺察力與心理健康的影響。

貳、文獻討論

一、覺察、身心健康與正念

隨著數位與虛擬科技的發展，現代人可以輕易地透過手機、電腦等載體，全天候地與他人或整個世界產生聯結，以便有效地完成一件又一件的代辦事項，或單純的填補空閒時間。在忙著鋪設聯繫網絡的過程中，人常常忽略了和經驗這一切的主體-自己，維持密切的聯結，即隨時覺察或是注意自己的感覺、覺知、情緒、想法與身體等內外變化。

心理學家 Schwartz 最早注意到覺察和身心健康的密切關係，他認為倘若一個人忽略身體或心智各種徵兆的失心（dis-attention）行徑，會造成人與各種維持健康動態過程之間的失聯（dis-connection），逐漸導致身心狀況的失調（dis-regulation），讓生活崩解失序（dis-order），最終形成疾病或不安（dis-ease）的問題。同樣地，當個人無法覺察自己的覺察與注意，就會導致因為片刻錯覺（mis-perception）而衍生錯解（mis-apprehension）、錯判（mis-appraisal）、錯誤歸因（mis-attribution）與錯認（mis-take）的連鎖反應，乃至於肇生心理與身體的不安感（丁凡、江孟蓉、李佳陵、黃淑錦與楊琇玲譯，2014）。

由此可知，無論是壓力調節或是情緒管理的第一步，也是最關鍵的部分，就是及時「察覺」自己的壓力或情緒已經出現，而不是等到自動反應（React）了才發現。早在 1890 年，心理學之父 William James 就已洞悉覺察力的重要性，並指出唯有具備自覺地將遊蕩的注意力帶回自身的能力，人才能成為自己真正的主人。不過在當時，他也認為定義該項能力比實際指導學生如何實踐來得容易。時至今日已不少學者指出正念（Mindfulness）即是培養專注與覺察力的具體實踐方式（Albrecht, Albrecht, & Cohen, 2013；Kabat-Zinn, 1996），同時也是一種「全人的學習（whole-person learning）」（Heyoung Ahn, 2006, p.213），亦即透過覺察引導個人重新建立與強化和自己的身體、情緒、想法與內在智慧之間的聯結，學習用整體的觀點去看、感覺，去信任自己以及世界。

二、正念的內涵與情緒調節

（一）正念的內涵

正念究竟為何？Kabat-Zinn（2003）將正念（mindfulness）定義為「專注於當下，並且對當下經驗所引發的一切覺受不帶評判的覺察能力。」（p.145）Gunaratana（2002）指出正念意指一種活動，這種活動如同鏡象思考（mirror-thought）一樣，只反映當下正在發生的事，以及發生的方式。Bishop, Lau, Shapiro, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting 與 Devins（2004）認為「正念是一種不費力的（nonlaborative）、不評判的（non-judgmental）、著重當下（present-centered）的覺察力。當每一種思緒、感覺或覺受在注意層面升起時，都能夠被知道，並以其原來的樣子被接受。」（p.232）

總之，Dreyfus (2013) 細究正念內涵後，歸納出兩項重要本質：

1. 不評判的本質：強調觀察個人心理狀態卻不加以評判，也就是暫時停止價值判斷的習慣，暫時在一旁觀看內在與外在世界的變化，暫時讓事情呈現出「原來的樣貌」，不以先入為主的慣性思維面對問題。此種不與之抗衡的接納態度，提供個人跳脫散漫的與情感引發的慣性反應模式，讓個人擁有更多的心理空間對生活環境採取更為反思的選擇與回應，而不成為習慣與強迫作用的囚犯。
2. 關注當下：也就是透過感官經驗直接經驗當下正在發生的事，跳脫用昔日主觀好、惡去辨識經驗的慣性傾向。亦即為了將個人習慣性評判的傾向加以去自動化，就需把個人的注意力侷限在當下片刻，觀察經驗本身以及個人相伴產生的反應，而不用過去經驗或未來預期去評價正在發生或經驗的活動。如此才能將事情看得清楚透徹，洞悉事情的真相。

(二)正念練習的形式

目前在臨床心理學領域，以正念為基礎的治療或訓練，包含 Kabat-Zinn 提出的「正念減壓」(Mindfulness-Based Stress Reduction, 簡稱 MBSR)；Williams、Segal 及 Teasdale 針對憂鬱症復發所發展的「正念認知療法」(Mindfulness-Based Cognitive Therapy, 簡稱 MBCT)；Linehan 針對邊緣人格發展出來的「辯證行為療法」(dialectic behavior therapy, 簡稱 DBT)；與 Hayes 提出的「接納與承諾療法」(acceptance and commitment therapy, 簡稱 ACT) 等。其中，MBSR 以及 MBCT 是西方醫學與心理學界廣泛運用的兩個療程，課程活動設計也較系統化。從 MBSR 與 MBCT 結構化的八週課程（參看表 1 與表 2），可知正念練習的活動，主要包含靜坐（meditation）、呼吸調節、身體掃描、伸展活動（瑜珈）、不帶任何評判地關注日常活動等。通常引導者會帶領當週主要練習項目，並指派課後家庭作業（非正式練習），請學員回家練習後，並盡可能紀錄與整理自己的經驗，於下次課程在團體中分享與探討。

由此可知，正念練習是一種奠基於經驗的學習（experiential-based learning），藉由諸多活動培養個人專注與覺察能力。Shapiro, Carlson, Astin 與 Freedman (2006) 指出在帶領這些正念練習活動時，需掌握三個核心原則，其一，引導學員關注意圖（intention），亦即自己深層的希望與渴求，包含培養正念的動機。研究顯示明確的意圖與後續的學習效益有正相關；其二，鼓勵持續對內外經驗維持專注（attention）；其三，在活動過程中，採取開放、接納、好奇、溫柔、慈悲與不強求的態度（attitude）。再者，Heyoung Ahn (2006) 也指出進行正念練習的教學時，宜注意以下四點：從立即與當下的經驗著手（teaching from presence）、強調覺察力的培養（education for awareness）、身體導向（body-orientation）以及採用整體性的教學方式（holistic teaching methods）。

表 1. MBSR 練習方式

正式練習	非正式練習
1.食禪：葡萄乾 2.正念覺察當下 3.專注呼吸 4.身體掃描 5.靜坐 6.正念瑜珈(躺式) 7.正念瑜珈(立式) 8.正念探索壓力與焦慮 9.慈心禪	1.正念進食(食禪) 2.生活禪 3.八個正念心態過生活 4.STOP 5.正念疼痛管理 6.正念面對慣性 7.RAIN 8.正念傾聽 9.行禪與動中禪 10.正念運動 11.休息的禮物 12.正念人際關係

資料來源：李燕蕙（2011）。正念療法掠影。生命雙月刊，110，17。

表 2. MBCT 練習方式

週次	主題	練習
1	認識自動導航	1. 葡萄乾練習 2. 身體掃描
2	障礙處理	1. 呼吸練習 2. 歡喜紀錄
3	專注呼吸	1. 坐禪、行禪 2. 三分鐘呼吸空間 3. 不愉快紀錄
4	駐足當下	1. 聽禪、觀心 2. 野雁 3. 自動化思考觀察 4. 停留在當下
5	容許所有感覺	1. 客房 2. 覺察身體、情緒、感覺 3. 呼吸引導延伸
6	想法不等於事實	1. 觀看心中影片 2. 三分鐘呼吸 3. 覺察想法與連結方式
7	如何照顧自己	1. 心情明細表 2. 自主行動 3. 自我照顧行動計畫
8	面對未來行動	可以持續的每日內觀計畫

資料來源：李燕蕙（2011）。正念療法掠影。生命雙月刊，110，17。

(三)正念如何促進情緒調節

所謂情緒調節 (emotion regulation) 就是監督、評估和修正情緒反應以達成個體目的的歷程，亦即個人透過內、外在調節歷程，對情緒反應的內涵、強度 (intensity) 和時間進行有目的的修正 (Gross & Thompson, 2007)。Gratz 與 Roemer (2004) 指出情緒調節歷程應涵蓋四個面向，包括覺察並了解自身的情緒；接納自身的情緒；面對負面情緒時，有能力去制衡衝動行為及表現出所欲的行為；以及能夠配合情境彈性地使用適當的情緒調節策略，以符合個人目標與情境需求。學者以為具體的情緒調節策略不外乎，1.情境選擇 (situation selection)；2.情境調整 (situation modification)；3.注意力引導 (attention deployment)；4.認知改變 (cognitive change)；5.反應調整 (response modification) 等 (Gross & Thompson, 2007)。

在情緒調節歷程中，正念練習能夠提供何種裨益呢？「正念減壓」創辦人 Jon Kabat-Zinn 曾以參與正念課程的醫院病患回饋為例，簡單地說明正念與情緒調節的關係：「即使不能真的緩解症狀，透過正念的訓練，可以幫助病人重新聚焦注意力，使他們改變對疼痛的反應，減輕痛苦。」「有病人表示，疼痛的感覺減輕了，也有病人反應，雖然疼痛感沒改變，但正念訓練讓他們更有能力與病痛共存。」(洪敬倫，2016) 換言之，正念練習轉移了病患對單一疼痛部位的持續注意，並學習與不愉快的疼痛共處，藉以改變負面的認知與情緒經驗。

綜合上述正念的內涵、練習形式，以及相關實證研究成果，可知正念練習對情緒調節的裨益有四：

- 1.提升對情緒的覺察能力。
- 2.協助覺察與情緒相關的思考慣性，避免慣性思考進一步加溫情緒，以此解構「身體感覺」、「想法」與「情緒」三個層面相互滋養的惡性循環。
- 3.創造回應負面情緒的心理空間，即協助個人了解在刺激和情緒反應之間，有一個空間，在這個空間中，人有選擇權的，可以選擇適切地情緒回應方式與調節策略。
- 4.鼓勵正視與接納所有的情緒經驗，尤其是在面對負面情緒時，跳脫想要逃避或改變它的「行動模式」(doing mode)，嘗試培養一種允許與好奇的「同在模式」(being mode)。

三、高等教育的正念練習

(一)正念練習在高等教育的實施途徑

1.提供專攻正念的碩士學位

基本上，國內尚未有專門的學校提供正念的碩士學位，但美加已有不少大學提供與正念訓練相關的學位 (<http://www.justbeinghere.org/2014/07/blog-post.html>)，例如：英國：牛津大學 (University of Oxford) 的 Master Degree In MBCT (Department for Continuing Education)、班哥大學 (Bangor University) 的 Master's Level Programs in mindfulness (MA/MSc, PG Dip) (School of Psychology)、艾斯特大學的 Mindfulness-Based Cognitive Therapies and Approaches (College of Life and Environmental Science)、亞伯丁大學 (University of Aberdeen) 的 MSc Studies in Mindfulness (School of Education)、都柏林大學 (University College Dublin) 提供 Master of Science in Mindfulness Based Interventions (School of

Psychology)；美國：萊斯利大學(Lesley University)的 Master of Arts in Mindfulness Studies；加拿大：西門菲莎大學(Simon Fraser University)提供 Contemplative Inquiry and Approaches in Education M.Ed.

2.開設正念相關的選修課

在國外，如普林斯頓大學、紐約州立大學石溪分校、芝加哥大學、多倫多大學等知名學府，正念課程已成為醫學、心理、社工、教育、諮商、法律系所學生專業訓練裡頗受歡迎的選修課程。國內大學目前也開設不少相關的選修課程，如台北醫學大學醫學系所開設的「腦與心的對話」，課程涵蓋八週 MBSR 練習；花蓮慈濟大學醫學系開設「人文關懷與實踐」；台大心理所開設的「身心覺察能力的提升：實作與文獻討論」；國立台北健康護理大學開設「正念減壓法專題」；淡江大學開設「正念減壓與正念認知治療」；南華大學開設「正念減壓與自我療育」、「正念療育學」、「正念治療的實踐與理論」，前兩門屬於通識選修，最後一門屬研究所課程；法鼓佛教學院開設「正念專題」課程等。

3.採融入式教學

將正念練習活動拆開為小的活動單元，融入不同屬性的課程中，或僅於每次上課前進行簡短的正念練習活動等教學方式。例如「亞東技術學院公民素養課程教學補助計畫」下開設的「生命美學」課程，藉由引導學生進行放鬆身心、正念呼吸、自我覺察、情緒辨識、自我接納、日常生活檢視調整等活動，培養學生以「正念」覺察身心的能力，體認自我與他人生命經營密切相關、互為主客的事實，進而欣賞與感恩生命中的一切（陳紹韻，2014）。

4.由學生輔導中心提供 1-2 日的正念課程或工作坊。

(二)相關研究結果

Shapiro, Brown 與 Astin (2008) 整理國外相關實證研究後，歸納正念對高等教育學生的影響有以下三個方面：

- 1.提升認知與學術表現：包括定向注意力、資訊處理能力、課程活動的參與度以及學業表現的提升。Helber, Zook 與 Immergut (2012) 研究證實學生投入正念練習的時間越長，越有助於認知能力的提升。
- 2.增進心理健康與幸福感：如降低學習壓力、焦慮與沮喪等負面情緒；提供更為有效的情緒調節方法。
- 3.促進全人 (whole person) 的發展：研究指出正念練習提供有效的途徑，協助學生獲得全人教育觀所強調的內在品質，如創造力、正向的社會關係、體恤與慈悲、自重與自我實現等。

國內近期的研究結果顯示正念練習有益於提高大學生的身心健康，以及焦慮與憂鬱情緒的調節（王素敏，2015；盧映仔，2013；盧諺璋，2014），其中盧映仔 (2013) 指出以正念為基礎的認知治療團體對於大學生情境焦慮具有立即輔導效果，其中，食禪、身體掃描、三分鐘呼吸空間與對自動化思考覺察四個活動最有助於焦慮情緒的舒緩。許祐鵬 (2013) 發現正念瑜珈及慢跑活動對於減緩高中生憂鬱傾向有顯著成效，其中又以正念瑜珈效果為佳。此外，何海鵲 (2015) 的研究顯示正念練習對於大學生學習效能與專注力的提升有顯著的幫助。

參、方法

本研究為教學行動研究，探究如何將正念練習融入現行課程，及其對現行課程目標的影響。筆者於課程前根據「正念：八週靜心計畫，找回新的喜悅」與「減壓，從一粒葡萄乾開始」兩本書，參酌實際參與正念練習的經驗，以及專家的建議，設計 8 個基礎的正念練習活動單元，穿插進原本的 18 週課程。

活動單元包括「正念基本介紹」、「巧克力禪」、「正念呼吸」、「拆穿愛說謊的心」、「離開大腦返回身體」、「辨識身體的情緒」、「艱辛禪」、「打破頑固的慣性」、「傳遞愛的訊息」。利用上述活動單元讓學生熟悉基本的正念練習活動，包含正念飲食、正念呼吸、靜心、身體掃描、正念伸展、行禪等。並且將活動重點聚焦在：1.專注覺察：覺察身體、情緒與念頭，進一步學習拉開心理距離，重新看待經驗與想法；2.讓心保持安靜；3.自我接納與接納他人；4.負面情緒與想法的管理。基本上，每一次課程都採用先講述課程目的，接著進行練習活動與分享的方式。此外，教師會根據學生上課的反應修正練習活動。

參與研究的對象為陸軍專科學校 103 學年上下學期選修「情緒管理與壓力調適」課程的學生（上學期兩班，分別為一、二年級，分別在早上與下午上課，各有 31 人與 24 人，共計 55 人；下學期兩班，皆為二年級學生，分別在早上與下午上課，各有 26 人與 24 人，共計 50 人）。上學期班級在課程進行前與課程結束後進行郭毓仁編譯 Heliker, Chadwick 與 O'Connel (2000) 研究的「壓力知覺量表」(Perceived Stress Scale, PSS)與 Baer (2006) 編制的「五因素正念量表」(Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ)。下學期班級則在課程進行前與課程結束後進行由初麗娟 (2005) 編譯 Cohen, Kamarck, & Mermelstein (1983) 研究的「壓力知覺量表」，以及 Brown 和 Ryan (2003) 編制的「正念注意覺察量表」(Mindful Awareness Attention Scale, 簡稱 MAAS) 的評量。並且於課程後由學生進行簡短自我回饋，以了解每一個課程活動實施效果。

肆、結果與討論

一、正念練習對壓力覺知和覺察力的影響

(一)103 學年上學期

2001 為了解正念練習對課程目標的影響，筆者對參與課程的學生進行「壓力知覺」與「五因素正念量表」前後測，結果顯示：正念練習實施前一年級班（早上班級）同學對壓力覺知的平均分數為 17.19，2 個半月後進行後測，後測成績降低為 16.32，前後測的差異達 .05 顯著水準。至於，二年級班（下午班級）在課程實施前的壓力覺知分數平均為 14.17 分，課程結束後測得的分數為 13.83 分，前後測並沒有顯著差異。再者，經過 2 個半月左右的正念練習，一、二年級的同學在「五面向正念量表」：「觀察」、「描述」、「注意力」、「不評判」與「不對內在經驗反應」等項的前、後測之平均數皆未達顯著差異。

表 3. 一年級 PSS 與 FFMQ 前後測結果

班級	量表名稱/項目		平均數		標準差		T-test
			前測	後測	前測	後測	
一年級 A 31 人	壓力知覺		17.19	16.32	4.18	4.34	2.637*
	五因素正念量表	觀察	26.19	26.0	4.71	6.13	.240
		描述	25.71	25.94	6.73	6.57	-2.78
		注意力/行動覺察	28.52	27.23	5.99	6.40	1.728
		不評斷	24.42	25.68	5.50	5.54	-1.255
		不對內在經驗反應	19.74	19.32	3.11	3.35	.650

* p<.05

表 4. 二年級 PSS 與 FFMQ 前後測結果

班級	量表名稱/項目		平均數		標準差		T-test
			前測	後測	前測	後測	
二年級 B 24 人	壓力知覺		14.17	13.83	4.51	4.60	1.249
	五因素正念量表	觀察	22.96	24.13	5.71	8.27	-1.389
		描述	24.79	25.58	5.38	5.74	-.989
		注意力/行動覺察	28.50	28.25	7.15	6.92	.347
		不評斷	26.25	25.52	4.65	6.52	.704
		不對內在經驗反應	19.92	20.79	5.05	4.49	-1.086

(二)103 學年下學期

同樣地在活動單元進行前、後，對參與的學生進行「壓力知覺」與「正念注意覺察量表」測量。結果顯示 C 班（上午班級）與 D 班（下午班級）在壓力覺知與正念注意覺察的前、後測成績變化上皆未達顯著差異（參看表 5）。此外，筆者也想知道不同程度的 A 型性格在參與短時間的正念練習後，是否有不同的學習效果。依據 A 型性格得分，將學生分為低、中與高三組，結果發現不同組別的學生在「壓力知覺」與「正念注意覺察量表」的前後測表現上也無顯著差異（參看表 6、表 7）。

表 5. 103 下學期學生 PSS 與 MAAS 前後測結果

班級	量表名稱/項目	平均數		標準差		T-test
		前測	後測	前測	後測	
C 班 N=24	壓力知覺	23.96	22.63	8.36	7.69	1.545
	正念注意覺察	65.42	65.17	12.01	13.25	.129
D 班 N=26	壓力覺知	22.96	22.81	7.10	7.83	.111
	正念注意覺察	68.73	71.19	11.79	13.05	-1.445

表 6. A 型性格三組在 PSS 與 MAAS 的表現

A 型性格	N	PSS					MAAS				
		前 測		後 測		T-test	前測		後測		T-test
		平均數	標準差	平均數	標準差		平均數	標準差	平均數	標準差	
L	17	22.06	7.232	21.47	7.576	.521	67.82	8.225	11.860	11.86	.000
M	28	24.18	7.916	23.04	7.881	.894	67.25	14.266	15.117	15.11	-1.24
H	5	24.00	8.718	25.20	7.727	-.647	64.20	8.701	7.842	7.842	-.163
總和	50	23.44	7.670	22.72	7.685	.871	67.14	11.894	13.360	13.360	-.902

表 7. A 型性格三組在 PSS 與 MAAS 前後測組間差異

單因子變異數分析						
		平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性
壓力覺知 (前測)	組間	49.272	2	24.636	.409	.667
	組內	2833.048	47	60.278		
	總和	2882.320	49			
正念注意 覺察 (前測)	組間	51.499	2	25.750	.176	.839
	組內	6880.521	47	146.394		
	總和	6932.020	49			
壓力覺知 (後測)	組間	60.080	2	30.040	.498	.611
	組內	2834.000	47	60.298		
	總和	2894.080	49			
正念注意 覺察 (後測)	組間	79.922	2	39.961	.217	.806
	組內	8666.578	47	184.395		
	總和	8746.500	49			

二、學生對正念練習活動的回饋

103 學年上學期由於筆者剛接觸正念練習，雖然上過八週正念減壓課程與五日密集工作坊，對於引導學生進行正念練習，仍相當生澀。因此，8 個正念練習單元中實際練習活動的時間僅占每次上課的三分之一（約 20~30 分鐘），而且練習活動皆運用坊間正念教師事先錄製好的 CD 作為引導。根據上學期教學經驗與學生回饋，第二學期則加長正念練習活動時間為 50 分鐘（每次上課的二分之一時間），由筆者陪同一起進行活動且親自引導練習活動的進行。

分析學生回饋內容，發現多數學生對正念飲食、正念伸展、正念呼吸與身體掃描的練習活動印象深刻且回饋反應較為熱烈。此外多數同學表示對藉由簡單的活動與練習，就能體驗「覺察」與「活在當下」的樣貌，感到十分詫異與新奇。基本上，學生對正念練習的回應有以下四個面向：

(一)覺察力提升

- B1：活在世界上這麼久，還是第一次用吃東西來讓身心平靜，並且讓自己活在當下。這個活動讓我學會了要細嚼慢嚥，細細地去品嚐每一樣食物，切勿暴飲暴食，一來影響健康，二來無法真正吃出食物本身的美味可口，間接地也浪費了生命和食物，因為自己沒有真正的活在當下。
- C2：吃巧克力這項活動對我影響很大，以前吃金莎巧克力都是直接一口吃下去，而這個活動讓我了解到金莎裡面不只有堅果，堅果外還有一層巧克力醬，我也了解到美食不是大口大口的一直吃，而是細嚼慢嚥品嚐它的美味。
- A11：這我第一次吃單一的東西吃這麼久，平常我們都會急躁的一口吃完，沒辦法去覺察東西真正的味道。
- A4：在正念呼吸中，體會出當情緒跑來跑去時的想法是什麼，...在靜心活動裡，我發現我往往會跑出很多不相干的資訊，自己好像會受這些想法影響。這門課讓我在情緒管理上有很大的進步。
- D5：以前從來不會用這麼慢的速度吃一顆普通的巧克力，上次吃巧克力，讓我重新的了解巧克力。我發現只要靜下心來慢慢的做一件事，會有很大的發現，以前都沒有發現的事。

(二)專注力提升

- B13：(人)不管什麼時候都會產生念頭，但是當你正在專注於某件事情上時，念頭自然而然的拋到後頭去。老師要我們回家認真並且仔細的去做一件事，我頓時發現，從一個小小的動作裡，他可以影響一個人的情緒起伏高低。當你洗澡時水從上而下，他流動到你的每一個肌膚部位裡，你身體的感受(都很細微)。這都是在課堂上學到的，我希望以後每一件事情上都能專注於當下。
- B18：靜坐時，一開始我會想東想西，到最後可以平靜下來，這種感覺很好，心無雜念，好像遠離塵囂一般，這也會增加自己的專注力，我覺得很有用。

(三)幸福感增加

- A20：我回家做了正念練習樂器的活動。當我正念練樂器時，覺得更放鬆，吹起來輕鬆愉快，.....就算只有自己一個人也吹得很開心...

(四)紓解壓力

- A10：正念呼吸對我幫助很大，校慶當天，開始前超緊張，緊張到心跳很快，

發抖，當時一直一直深呼吸，跟著規律走，發現心跳降低了，發抖現象也好轉了，當下覺得正念呼吸真的很有用，這影響我，面對壓力時會採用正念呼吸。

D7：作身體掃描平躺在地上那一節課，那是第一次覺得平躺在硬地板上，也可以很舒服，即使闔上眼睛，保持精神的專注放空，起來後也讓我精神好一些，後來在睡前我都試試這個身體掃描，來沉澱一天的疲累...

C13：在靜坐時，全身都非常放鬆，好像與空間合而為一，會聽見一種很安靜時才會聽見的嗡嗡聲。

C28：我喜歡伸展活動，這活動讓我筋骨獲得徹底放鬆，平常在緊繃的連隊管理下，能安排此類活動課程，獲益良多，會變得舒爽暢快。

伍、研究省思與建議

一、課程研究之省思

綜合上述統計分析與回饋結果發現，從統計數字上，無法看出正念練習對降低學生壓力覺知，與提高正念覺察等相關能力的影響。可是，在課後回饋中，同學卻能侃侃而談正念練習對其覺察力、專注力、幸福感與壓力紓解的助益。筆者認為正念練習的確提供學生另一種與自己相處與調節情緒的途徑。筆者臆測造成前、後測結果無顯著差異的原因可能有四：

(一)學生練習時間有限

本研究參酌 MBSR 與 MBCT 的課程活動將正念練習規劃為 8 個基礎單元，實施時間約莫 2 個半月，由於每週上課實際練習與分享的時間並不長，最多不超過 40 分鐘，課後也沒有嚴格要求同學每天進行課後練習與紀錄。因此，同學通常對正在進行的課程活動，有較鮮明的印象，並在老師要求回饋時，才反思或是重新整理這些新奇的發現與經驗。缺乏練習與實際運用的結果，自然無法將正念練習活動內涵加以內化，使其成為處事的生活態度。在正念練習的內涵成為固定習慣前，通常這些新學習多是驚鴻一瞥，故，量化測驗較難顯現正念練習對學生所造成的影響。

(二)新手老師影響學生學習成效

學者指出正念引導者的經驗與學生實質的收穫成正相關，目前多數被證實有效的研究發現皆由有經驗的引導者所創造出來的（轉引自 Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell, & Williams, 2010）。由於筆者接觸正念的時間不長，作為一位正念的生手教師確實有可能限制了學生學習的效果。

(三)活動設計的內容與結構較為鬆散

目前相關研究，多以系統化的正念八週課程作為主要的介入課程與研究對象。不過在本課程中，筆者主要採用將正念練習活動拆成若干簡單的活動，或是設計相近活動單元的教學形式，在活動設計的銜接性與架構上，不如完整的八週課程嚴謹。

(四)現行測量工具的侷限性

Shapiro, Brown 與 Astin (2008) 以為正念的練習經驗是複雜且難以捉摸的，可能較難透過現存量化測量加以捕捉其樣貌。尤其，筆者採用的「五因素正念量表」與「正念注意覺察量表」是由國外量表直接翻譯成中文的現成測驗量表，學生在量表語意的理解上可能會出現文化差異，影響測量的成果。

二、課程設計之省思

總之，檢視這一整年課程進行，筆者以為將正念練習融入與身心健康相關課程的容易度似乎較高，特別是在不影響原本課程教學目標與進度下，教師較能彈性地設計活動內容。依此，對於未來有興趣在身心健康相關課程進行正念練習活動者，筆者提出以下五項建議：

（一）教師能力的精進

教師教學品質與學生學習效果息息相關。筆者建議未來不論是採用融入式教學，或是單元式的活動教學，實際引導正念練習的教師本身需擁有較長時間的正念練習經驗，如此不僅能夠解答學生在練習時所遇到的不確定感或疑惑；亦能更好的覺察自己的情緒與行動，並在教學過程中深化師生間的溝通與聯繫。

至於相關能力的提升，Crane 等人（2010）建議教師可以循由基礎訓練、基本教師訓練與進階教師訓練等三個階段（參看圖 1），強化正念的實踐能力。此外，持續進行個人正念練習與專業發展也是必要的。



圖 1.正念教師的培訓階段

資料來源：Crane et al. (2010) . Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1 (2) , p.82.

（二）學生參與動機與態度的提升

參與坊間 MBSR 或 MBCT 等八週課程的成人學習者，多數是帶著個人問題進入活動場域。然而，學校的學生多半是被動參與正念練習活動，許多學生並不預期正念練習會對他們的生活產生什麼影響。因此，筆者發現學生在課堂練習時常出現的學習情況為：

- 1.進行正念練習時態度較為消極，部分學生也出現不認真看待練習的行為。
- 2.在團體中羞於分享與回饋個人經驗。學生的困難點有：很難覺察自己的身心經驗、不知道如何形容自己的經驗，以及擔心分享的內容被同儕嘲笑。

正因如此，教師在課室進行正念練習時必須重視學生練習動機與興趣的激勵，例如透過具體有趣的活動設計、讚美、鼓勵、提高師生互動頻率等策略。再者，正念練習活動進行前，營造互信與溫馨的班級氣氛；活動分享時，也多預留時間等待學生整理自己的經驗，並鼓勵分享與回饋。此外，教師也必須提升面對學生不認真看待正念練習的處理能力（Joyce, Etty-Leal, Zazryn, Hamilton, & Hassed, 2010）。

(三)系統與活潑的課程設計

在課程活動設計有以下幾項建議：

- 1.參酌學生的意圖 (intention)，設計正念練習活動與討論議題。在活動前，先理解每位學生個別的內在渴求與期望，以此作為活動設計的重點，也可作為後續探究正念介入後，比較學生學習成效的參照標準。
- 2.活動單元儘量以具體的、五感的與身體導向的活動為媒介，引導學生以立即的、當下的經驗作為覺察對象。在資訊多元的現代社會，企業或媒體為了競爭大眾的注意，不斷強化商品或資訊所能給予的感官刺激（稱為眼球戰爭 eyeball's war），身處其中的我們，包含多數學生，早已習慣鮮明的感官刺激，正因如此，感官鈍化與注意力外設的情況屢見不鮮。所以，在設計正念活動單元時最好從明顯可覺的身體或感官經驗著手，循序漸進地引導學生覺察幽微的身心經驗。通常新奇與好玩的活動，較能引起學生參與的興趣。
- 3.根據學校學生的屬性，設計適合學生作息的非正式練習活動，讓學生在課後也能有練習機會。正念的效果並非一蹴即成，學者以為課後練習時數長短是決定正念練習效能的關鍵 (Helber, Zook, & Immergut, 2012; Stanley, Schaldach, Kiyonaga, & Jha, 2011)。因此，以筆者服務的學校為例，學生都是住宿生，採軍事化的生活管理，所以未來可以設計學生在每次轉換場域，如收假進寢室、排隊等待、行進時，能夠進行的非正式練習活動。每週安排 1-3 次練習，請學生確實記錄下來。如此一來，既可培養學生固定練習的習慣，亦能激發學生進一步思考如何擴展正念運用的範疇。
- 4.教師根據實際課程屬性，安排正念練習的基本練習與應用練習之活動比重。一般而言，基本練習部份，主要是協助學生熟悉正念的相關活動；應用練習，則指針對課程目標與內容，將多元化的正念活動統整到不同課程議題中。以情緒管理課程為例，在探討憤怒的情緒單元時，可進一步思考正念與憤怒情緒的關聯，及其運用方式。

(四)友善的教學環境

在進行正念練習的課程行動研究時，筆者與參與的學生，時常處在忐忑不安的情境中，因為，有不少的正念練習活動，在軍事院校裡很容易引起督課官的注意，例如身體掃描、三分鐘呼吸與靜心等活動。以練習身體掃描為例，大部分的情況下，身心疲憊的同學很容易就會進入睡眠狀態，有時候還能聽到此起彼落的鼾聲，對此，筆者也曾經感到矛盾（擔心督課官質疑教師放任學生睡覺）與洩氣（同學除了放鬆睡覺外，就不能細心體會活動內涵），幾次與正念專家請益後，也才自我調整到接受睡著也沒關係，這意味著這副身體需要休息。果然幾次練習後，每每愛睡的同學竟也有睡不著的時候，事後還反應感覺精神很清明。也有幾位同學表示很喜歡且期待每週到教室來上課，覺得很放鬆、安全，這樣的結果是課程進行初期筆者所料想不到的。

事實上，Stanley (2014) 就曾提醒，正念練習的精神有時候會與機構強調的嚴整性規範相悖離，此時，教師與大環境皆須提供更多探索的好奇心與包容性，才有機會發現正念的效能。

(五)持續透過多元途徑持續探究正念練習在教育情境的運用

經過一整年的教學實驗，筆者認為要將正念練習更適切的融入課室的教育現場，並保證對學生產生正向的影響，需要進行更多嚴謹的課程設計、實驗與探究。建議未來可以針對以下議題作進一步探討。

- 1.針對課程設計部份，可以繼續了解正念練習時間的長短、不同的非正式練習方案、講述與正念練習活動的比重、順序安排，不同練習時段（早、中、晚），對學生學習成效的影響？以及哪一種正念練習活動最受學生青睞？對學生的影響最顯著。
- 2.針對學生學習歷程，則可探究正念練習是如何與為何會對學生產生或不產生影響？有什麼情境或條件，可以促使正念練習產生最佳效能？以及正念練習最適用在那些特質的學生身上。
- 3.針對學習成效部分，可拓展既有的研究結果，從學生實際的行為表現和回饋中，發掘正念練習在其他面向的影響。
- 4.針對研究設計部分，則可以參酌多元的探究途徑，從第一人觀點（練習者的自陳回饋）、第二人觀點（如同儕與教師報告）及第三人觀點（行為表現和觀察、神經系統的測量），探究正念練習後主觀經驗的轉變。尤其，最好可以進行長時間的追蹤研究。

總而言之，隨著越來越多的學者希冀藉由正念練習強化學校教育在提升學生社會情緒與身心健康自我管理能力上的不足，以學校為基礎的正念如雨後春筍般展開。然而，誠如正念減壓創始人卡巴金博士在 2014 年台北場的演講指出，正念不是一種概念（concept），而是練習（practice）。因此，不論未來採用何種課程介入方案，都必須注意正念練習是一種協助人們認識自己心智與身體領域，及其與世界緊密關聯的學習鷹架之一，練習的本身不是目的，而是一種途徑，唯有不斷的練習才容易看見成果。當然，任何一項新方案的推行，都必須有縝密的及本土化的實證研究作為基礎，絕不可貿然移植。未來持續以嚴謹的研究方法探究如何更好地將正念練習統整到教育情境中有其重要性。

參考文獻

一、中文

- 丁凡、江孟蓉、李佳陵、黃淑錦與楊琇玲譯 (2014)。正念的感官覺醒 (原作者：Jon Kabat-Zinn)。台北市：張老師文化。(原出版年：2005)
- 王素敏 (2015)。正念瑜伽認知治療對高焦慮大學生正念、焦慮感和幸福感之效果研究。國立臺南大學諮商與輔導學系未出版之碩士論文。
- 中央社即時新聞 (2015, 3 月 31 日)。20 萬大學生憂鬱，大四生最惶恐。2015 年 7 月 25 日，資料引自 <http://www.cna.com.tw/news/ahel/201503310132-1.aspx>
- 何海鵲 (2015)。探討正念靜坐課程對大學生的學習及認知效能的影響。南華大學自然生物科技學系未出版之碩士論文。
- 吳茵茵譯 (2012)。正念：八週靜心計劃，找回心的喜悅 (原作者：Mark Williams & Danny Penman)。台北市：遠見天下文化。(原著出版年：2011)
- 李燕蕙 (2011)。正念療法掠影。生命雙月刊，110，15-19 頁。
- 洪敬倫 (2016)。正念，情緒調節與心理治療。2016 年 5 月 21 日正念身心健康講座簡報內容。
- 陳紹韻 (2014)。正念教與學的分享，師友月刊，561, 23-27 頁。
- 許祐鵬 (2013)。正念瑜珈與慢跑對高中生憂鬱傾向改善之研究。中臺科技大學醫療暨健康產業管理系未出版之碩士論文。
- 溫宗堃 (2013)。西方正念教育概觀：向融入正念訓練於我國教育邁進。生命教育研究，5 (2)，145-180。
- 盧映仔 (2013)。以正念為基礎的認知治療團體對大學生焦慮情緒之諮商效果研究。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系未出版之碩士論文。
- 盧諺璋 (2014)。正念治療團體對大學生壓力、身心健康及幸福感之效果研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系未出版之碩士論文。
- 釋宗白 (2013)。不當「作文大師」。張老師月刊，425，65-68 頁。

二、外文

- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of teacher education*, 37 (12), 1-14.
- Bishop, S. R. Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V. Abbey, S., Speca, M. Velting, D., Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230-241.
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., Aguirre, B. A. (2015). *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24 (2), 245-259.

- Crane, R.S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., & Williams, J.M.G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1 (2), 74-86.
- Dreyfus, G. (2013). Is mindfulness present-centered and non-judgment? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. In J. Mark G. Williams & Jon Kanat-Zinn (eds.), *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications* (pp.41-54). London & New York: Routledge.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New York: Guilford press.
- Gunaratana, B. H. (2002). *Mindfulness in Plain English*. Boston, MA: Wisdom Publications.
- Hall, P. D. (1999). The effect of meditation on the academic performance of African American college students. *Journal of black studies*, 29 (3), 408-415.
- Helber, C., Zook, N. A., & Immergut, M. (2012). Meditation in higher education: does it enhance cognition. *Innovative Higher Education*, 37, 348-358.
- Heyoung Ahn (2006). *A phenomenological case study of the practicum in mindfulness-based stress reduction: insights into mindfulness and its connection to adult learning*. Degree of doctor of Education in Teachers College, Columbia University.
- Huppert, F.A. & Johnson, D.M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A., & Hassed, C. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: a pilot study. *Advances in school mental health promotion*, 3 (2), 17-25.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: what it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. In J. Haryuki, Y. Ishii, & M. Suzuki (Eds.), *Comparative and psychological study on meditation* (pp. 161-170). the Netherlands: Eburon.
- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144-156.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203, 126-131.

- Rempel, K. D. (2012) . Mindfulness for children and youth: a review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of counseling and psychotherapy*, 46 (3) , 201-220.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P.(2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of abnormal child psychology*, 38 (7) , 985-994.
- Stanley, E. A., Schaldach, J. M., Kiyonaga, A., & Jha, A.P.(2011). Mindfulness-based mind fitness training: A case study of a high-stress predeployment military cohort. *Cognitive and behavioral practice*, 18(4), 566-576.
- Stanley, E. A. (2014). *Mindfulness-based mind fitness training (MMFT): A approach for enhancing performance and building resilience in high stress contexts*. In A. Le, C. T. Ngoumen, & E. J. Langer (Eds.) , *The Wiley-Blackwell Handbook of Mindfulness*(pp.964-985). London: Wiley- Blackwell.
- Shapiro, S., Brown, K., & Austin, J.(2008). *Toward the integration of meditation into higher education: A review of research*. Retrieved July 27, 2015 ,from <http://www.contemplativemind.org/files/MedandHigherEd.pdf>
- Shapiro, S. L., Carlson, L.E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006) . Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62 (3) , 373-386.

Teaching Reflection of Integrating Mindfulness in General Education Courses of Military School: The Example of Army Academy R.O.C.

Yang, Ching-Yi
Army Academy R.O.C.
Assistant Professor.

Abstract

Mindfulness advocated by Western psychology is a new approach to promote the physical and mental health. At present, mindfulness-based interventions in the West are widely applied to various areas, including education, management, and even in the military. After 2000, more and more educators of American and European try to introduce mindfulness into the school system. Previous studies have suggested that mindfulness practice could enhance the capacity of attention, awareness, emotion regulation and improve cognitive performance. In addition, many scholars believe that mindfulness also conform to the idea of general education, as nurturing whole person, promoting personality integration and spiritual development. In short, mindfulness practice could be more effective in helping students develop those psychological traits and abilities pursued by general education.

Today, we know little about how to integrate mindfulness practice into curriculums in higher education classroom, and even to make mindfulness become a way of being in students' life. In order to improve our knowledge base in this area and build a school-based mindfulness program in the future. This study adopted action research. Students of emotional and stress management course who included mindfulness practice were measured by pre- and post- test (i.e., Perceived Stress Scale and Five Facet Mindfulness Questionnaire) in 2013 academic year. Their diaries after class were also analyzed. The finding was that the performance of Perceived Stress Scale and Five Facet Mindfulness Questionnaire was not significantly different between pre and post test. But, four positive impacts of mindfulness practice were been concluded from the students' feedbacks. Finally, the author made recommendations for future work in teaching mindfulness.

Key words : mindfulness training, education for awareness