

薩提爾模式應用於《西遊記》教學促進正向心理之探究

蔡逸寧*

摘 要

本研究探究如何將薩提爾模式融入《西遊記》語文教學，以提升學生正向心理。本研究選取 163 名五年級小學生作為研究樣本。六節課中，將薩提爾模式導入《西遊記》教學，如薩提爾信念、自尊錦囊、天氣報告、冰山隱喻、冥想等，引導學生發掘孫悟空及自身的性格強項，並提升正向心理。本研究蒐集前後量表測試結果、訪談師生逐字稿，並進行量化及質性分析，以描繪學生正向心理的改變樣態。研究結果發現，導入薩提爾模式後：

- 一、有助提升學生正向心理；
- 二、強化和實現學生內在靜態和動態的體驗；
- 三、促進改變發生；
- 四、強化學生對自我認識和肯定；
- 五、發展與人的和諧溝通模式。

本研究結果可作為小學語文教學導入薩提爾模式，以提升學生正向心理之教學參考。

關鍵字：薩提爾模式；西遊記；語文教學；正向心理；性格強項

* 第一作者：香港教育大學文學及文化學系一級講師

Email:ylchoy@eduhk.hk

壹、前言

一、研究動機與目的

情意教育是語文教學的重要範疇，其內涵與正向心理有不少相通之處，隨著學界對正向教育的重視，相關的教學模式值得探討。《西遊記》是眾多學者用作情意教育的題材，其中 59-61 回為「孫悟空三借芭蕉扇」故事，是香港小學語文教科書最多選用的《西遊記》情節之一，內容也呈現了孫悟空正向心理的六大美德。因此，本研究以此為授課文本，建構以閱讀為主的《西遊記》教學設計。教學內容及教學方式融入薩提爾模式，此模式主要應用在個人諮詢和團體輔導範疇，但仍有不少學者將其理念和技術帶進教學現場，並獲得提升學生自尊和增強人際關係的效果。隨著學校將正向教育滲透在各個學科進行教學，此模式應用在語文教育範疇亦值得進一步探討。因此，本研究導入薩提爾模式，進行《西遊記》教學研究，探討該模式對提升學生正向心理的效果，目的在於發展薩提爾模式的有效方法應用在語文教學，以提升學生的正向心理。本研究以香港小五學生為研究對象，採用混合研究法，通過前測、後測和訪談等，收集學生在正向心理的數據和資料。

貳、文獻探討

薩提爾模式（Satir Model）屬於家庭治療，其理論及具體內容強調成長，提供的技術和改變媒介物更包含互動、體驗和溝通的元素，從而帶動人作出改變，並達到正向目標。香港中國語文教育學習領域的學習內容包括九個範疇，情意教育為其中一環。情意教育常見的教學方式，無論是運用對話、故事討論法、讀書治療討論或經驗省察法的共通之處與薩提爾模式相似，都是以直觀方式讓學生體驗，而情意教育的範疇亦與正向心理學有相通之處。

一、薩提爾模式

薩提爾在 1983 年首次來港舉辦工作坊，薩提爾模式是關注資源（resources），以正向導向為目標，以經驗和人本為取向的健康治療模式（Banmen, J., 2003 編/2009 譯）。薩提爾本身有很多著作，其中最重要的包括《聯合家族治療》（1964）、《家庭如何塑造人》（1972）、《尊重自己》（1975）、《與人接觸》（1976）、《心的面貌》（1978）、《沉思靈想》（1985）等。這些著作反映了薩提爾理論最初主要應

用在個人和家庭兩方面。目前，薩提爾模式廣泛應用在個人諮詢和團體輔導，研究對象包括學生、普通人群、心理障礙人群、社會工作者等（孫啟、李超，2017；毛梓軼，2017；呂曉潔、劉麗，2018；馮偉、陳曉倩，2018；魏淵，2018）。

薩提爾模式有很多提高個人自尊的有效工具，過往研究可分為兩大類：一方面為個人層面，即個人心理健康和行為問題的干預，例如抑鬱傾向、壓抑情緒、孤獨感、自尊心、自我認同、自我接納、自我和諧、自我價值感、酗酒行為、網絡成癮、學習倦怠、自殺危機、暴食問題等。另一方面為自己與他人的層面，即人際關係和溝通的改善與增強，例如家庭暴力、戀愛衝突、婚姻關係、親子衝突、同儕關係、宿舍溝通、社交焦慮等。

薩提爾模式的形式靈活，有很強的實踐性。它有著獨特的技術與工具，有助人進行自我探索或體驗式的練習活動。處理個人內在問題方面，過往學者指出冥想（meditation）、家庭圖（family map）、冰山隱喻（iceberg metaphor）、面貌舞會（parts party）等技術能助人走出困境（郭歌、王啊富，2017；楊蕊，2019；梁輝、陸忠華，2020）。與人溝通方面，學者則發現天氣報告（temperature reading）、應對姿態（coping stances）、一致性溝通模式（congruent communication stances）、家庭雕塑（family sculpting）等方式有助人改善關係（程肇基、謝旭慧，2012；王麗紅，2019）。歸納過往文獻，大部分研究都結合上述多種技術，對提升人的自我價值感、幸福感和溝通能力等方面有顯著和良好的效果。

二、薩提爾模式與教學

薩提爾模式本來是家庭治療的技術，但有不少學者將之應用到教學現場，包括寫作教學、情意教育、社會工作教學、師生課堂內外溝通等（曹瑩瑩，2012；蔡晨晨，2013；樊春光，2015；尹忠澤、范曉媛，2017a；尹忠澤、范曉媛，2017b），並在個人成長、認識自己、人際互動等方面獲得良好的效果。運用薩提爾模式在教學上可達到其預設的四大治療目標：（一）增加人的自我價值感（自尊），例如在教學過程中，教師注重對學生的肯定與尊重，有助提升學生的自我價值感和自信心，完善學生的健康人格（王薇，2017）；（二）協助人為自己做選擇及（三）協助人負責任，例如教師在思想政治教育中，幫助學生看到人生的多種選擇路線，並讓其決定取捨，為自己的選擇和最終結果負責任（李洋，2012）；（四）協助人達到和諧及一致性，例如教師在生命教育課運用薩提爾模式，學生學會肯定自己和欣賞他人，以積極正向的

態度看待自己和其他人，令個人的身心更和諧和更一致性（吳瓊，2012）。薩提爾模式的治療信念與教學方向相當一致，反映了以個人成長作為教學前提，以及著重實踐的模式，有助學生在不同的歷程和關係中發展更完善的人格。而情意教育強調知情意行，主要分為兩大向度，一是增進個體對自己的了解與接納，成為自我肯定的人；二是發展與他人建立良好關係的能力，例如情緒、感覺、意志、價值、態度、興趣等（唐淑華，2004；鍾聖校，2012），可見與薩提爾模式相同，也是關注人對自己內在的探求和理解，以及與他人的互動。

此外，薩提爾模式豐富了教學的方式，強調體驗及溝通正是最具代表性的元素。體驗方面，學者將體驗的模式應用在小學課堂閱讀體驗和寫作教學中，令學生在閱讀中提升體驗和認知，覺察和發掘個人內在（楊晷逸，2017；尹忠澤、范曉媛，2017a；尹忠澤、范曉媛，2017b）；溝通方面，學者認為薩提爾模式有助學生提升人際交往的能力（夏春娣，2017；賈艷，2018），例如在教學過程中，教師透過冰山隱喻更能了解學生的內心世界，通過一致性的表達令師生有良好溝通及和諧關係（黃晶慧、張冬，2016）；在小學語文課，學生通過閱讀小組進行合作學習，運用一致性溝通與同伴交流、討論自己的體驗，達到相互促進的效果（劉鷺，2018）。可見，薩提爾模式有助提升師生以及學生之間的溝通。這些研究均在不同程度上揭示薩提爾模式和教學歷程的關係，也顯示了強調體驗和溝通是輔導和教學之間共通的元素。

薩提爾模式的治療風格獨特，不少重要的干預技術與改變技術一直為治療師所推廣。部分薩提爾的技術曾被應用在教學上，並達到良好的效果（蔡晨晨，2013；王微丹，2016；夏春娣，2017）。除了上述工具，亦有學者將薩提爾模式的理念和內涵配合其他教學方式使用，例如借助故事為原型，結合創設情景、心理劇扮演等以提升學生的體驗和認知（楊晷逸，2017）；通過主題學習、合作學習、問題學習、體驗學習等，以情景劇或角色扮演增加學生體驗，積極引導學生向上向善（周燕、黎鴻雁、賈檸寧、李亞青，2019）。這些研究肯定了薩提爾模式應用在教學上的可能性和價值，也深化了學界對上述技術的理解。此外，薩提爾重視對話，李崇建（2017）將薩提爾模式的冰山對話繼續發展，使之更生活化，有助孩子感到舒緩和被接納，然後意識到自己的責任，最後作出改變。其中強調的重點包括：（一）不解決問題，而是對人的關注；（二）回溯時間，探究問題的成因；（三）詢問具體事件，在細節處提問（李崇建，2017，106 頁）。後來，張輝誠和李崇建（2019）更指出學思達和薩提爾模式

有四項共通點，包括（一）注重「對話」；（二）注重「一致性」；（三）注重好奇、探索與覺察；（四）注重「成長模式」（growth model），清晰歸納出教學與薩提爾模式共同關注的重點。

三、薩提爾模式的教材及教學方式

目前香港以薩提爾模式為基礎的活動教材不多，其中青草地全人發展中心翻譯及出版的《歷程式活動 100+：薩提爾成長模式活動教材》提供了多元化的活動參考，包括遊戲、故事、話劇、音樂、詩歌、美術、訪問、歌曲等。團隊以取樣方式進行試教，按華人的文化和習慣調整活動的安排和改寫內容。這些活動應用了薩提爾不同的理論和技術，包括應對姿態、五種自由（the five freedoms）、冰山隱喻、鬆動家庭規條（family rules）、轉變的歷程（transformation process）、自我環（self mandala）及自尊錦囊，這些範例可作為教師和帶領成長小組人士的參考（Tougas, Kurek, M., & Labossiere, N., 2006）。這系列的教材頗有系統，涵蓋了適合個人以至群體使用的活動，為華語族群應用和實踐薩提爾模式提供了一個可供參考的框架。此外，台灣出版的《跟薩提爾學溝通》則提供一張藍圖，指出薩提爾的溝通體驗性練習活動通常混合使用以下學習形式（Johanna Schwab, Michele Baldwin, Jane Gerber, Maria Gomori, Virginia Satir, 1989, 21 頁）：

- 1、智能的：使用說理資訊。
- 2、視覺的：一邊示範一致性溝通，一邊展示圖片、圖表、表格、錄影帶等。
- 3、聽覺的：播放錄音帶、開放討論或練習用聲音回應。
- 4、肢體的：運用角色扮演或者做溝通姿態（communication stances）的身體雕塑。
- 5、體驗的：參與大大小小的練習。

上述的學習形式融合了薩提爾的概念、想法和技巧，這些通則提供了方向指引，有助導師帶領、執行、設計和經營薩提爾模式的活動。而這些學習形式與情意教育亦有相通之處，例如研究情意教育的學者提出正向內在對話、親身體驗、觀察的方法（常雅珍，2005），也是強調個人經驗與體會；「理性感性溝通模式」則提倡「知情意並重」的情意教學方式，包括經歷事件（實際經驗，如實作、角色扮演、戶外教學、社區服務；多元的感官管道，如影片欣賞、閱讀書籍文章）、感性體驗、情意流露與覺察、理性溝通反省和理性感性協調（鍾聖校，2012，272 頁），也是強調體驗與溝通的元素，更需要配合智能上的認知和思考。

四、《西遊記》教材的教學應用

香港不同出版社的小學教科書皆有節錄《西遊記》為教材，而因應學生的閱讀能力，《西遊記》主要作為小學高年級的學習材料。香港特別行政區政府教育局推薦的十二本小學適用教科書都有出自《西遊記》的節選，分別遍佈在四年級（三篇）、五年級（五篇）和六年級（四篇）。此外，十二套教科書的選材主題集中在三個故事，分別為〈孫悟空大戰二郎神〉／〈孫悟空，變變變！〉、〈孫悟空三打白骨精〉以及〈孫悟空三借芭蕉扇〉。由於課文篇幅所限，出版社在故事人物及情節方面有所刪減，並按小學生的程度將《西遊記》原著章節內容合併、濃縮和加以剪裁，例如〈孫悟空三借芭蕉扇〉出自《西遊記》第 59 至 61 回，即〈唐三藏路阻火焰山 孫行者一調芭蕉扇〉、〈牛魔王罷戰赴華筵 孫行者二調芭蕉扇〉和〈豬八戒助力敗魔王 孫行者三調芭蕉扇〉（吳承恩，1991）。此外，明清章回小說的用語介乎於當時淺易文言和口語之間，出版社多將文章用語改成淺易的現代白話，讓小學生容易理解。

另一方面，台灣亦有將《西遊記》應用在情意教育上，選材較香港教科書多樣化。唐淑華（2004）以情意的目標與內涵為綱，選出相應的十三回《西遊記》內容；吳淑玲和萬榮輝（2010）以《西遊記》作為低年級閱讀的古典名著之一，創設「讀《西遊記》學好品格」課程，讓學生從中認識品格、培養品格、實踐品格，同時學習詞彙和培養學生語文的基本能力。這類選材廣涉《西遊記》不同回目，主要考慮與情意教育的主題和焦點相配合，開拓了選材多樣的可能性。由此可見，香港有大量教科書選擇以《西遊記》故事作為教材，而台灣則有不少研究以《西遊記》故事作情意教育的選材，然而這些研究未有就故事選材和學生情意學習的關係作深入分析。

香港現有的《西遊記》教學較為偏重知識層面，而台灣則多以《西遊記》進行情意教育，相比之下，後者對於《西遊記》教學方式的研究及討論比前者要多。教師以《西遊記》進行情意教育時，通常會採取兩種方式：一種是以讀文教學方法為基礎，結合情意教育方法，如吳淑玲、萬榮輝（2010）的「讀《西遊記》學好品格」課程以小二級學生為對象，從《西遊記》探討各種品格內涵。上述課程的學習目標既有語文教學的範疇，如閱讀、寫作、說話、語文基礎知識等，也有情意教育的範疇，如解說品格定義、自我檢核品格、選拔品格之星、欣賞別人。因此，教學方式也有針對語文教學及情意教育兩大方面，包括教師說故事、學生閱讀故事、課堂播放 CD 及動畫、

狀況劇、討論、創意寫作等，這些教學方式接近香港語文教學常見的模式，即以語文能力訓練為主，品德教育為輔，是日常的語文教學模式。

第二種是以情意教育為主，即著重體驗和反思，如唐淑華（2004）的《說故事談情意：西遊記在情意教學上的應用》及《情意教學——故事討論取向》，當中運用對話及故事討論方式進行《西遊記》情意教育，結果顯示大部分學生喜歡在活動中發表己見。此外，陳秋虹（2009）以《西遊記》二十七回進行「衝突與挫折」之情緒智能教學，主要教學方式有二，其一為故事閱讀法，即運用讀書治療的討論方式；其二為經驗省察法，即省察實際經驗之行動學習。這些教學方法有助學習者進一步將故事學習所得應用於日常生活，透過生活經驗進行考察，以達成理性、感性協調統整，結果顯示學生在察覺情緒、分析情緒與承擔情緒的態度上均有進步。由此歸納，無論是運用對話、故事討論、讀書治療討論或經驗省察法，共通之處都是以直觀的方式讓學生體驗。教學者在過程中引導學生覺察和流露情感，從而達到潛移默化和內化的效果。這些教學方式以心理學的元素作為基礎，對情意教育方法的發展有一定的參考價值。

五、正向心理學與薩提爾模式

正向心理學由美國賓州大學心理學系教授馬汀·塞利格曼（Martin E.P. Seligman）所提出。塞利格曼認為過去心理學多半重視心理與精神疾病，忽略了快樂與個人價值，希望透正向心理學的內涵，使人獲得更多正向經驗，幫助人們追求愉悅、美好且有意義的生活（Martin E.P. Seligman, 2002 著/2003 譯；曾文志，2006）。Positive Psychology 翻譯為「積極心理學」、「正向心理學」或「正面心理學」（苗元江、朱曉紅、龔繼峰，2007），為避免混淆，本研究皆統一稱為「正向心理學」。此外，香港的正向心理學發展方向主要為 PERMA 幸福五元素、正向性格強項、固定型及成長型思維模式等。本研究提到的正向心理學是指六大美德與二十四種性格強項（6 virtues and 24 character strengths），character strengths 亦被譯作「品格優勢」、「性格優勢」、「品格強項」、「人格特質」、「積極人格」、「性格優點」、「性格特長」等，本研究統一稱為「性格強項」，唯在引用文獻時仍保留作者翻譯的譯名。六大美德與二十四種性格強項的內涵如下：（Martin E.P. Seligman, 2002 著/2003 譯；香港城市大學正向教育研究室，2015）：

表 1

正向心理學六大美德與二十四種性格強項（Martin E.P. Seligman，2002 著/2003 譯；李新民，2010）

正向心理學		
六大美德	二十四種性格強項	內涵
智慧與知識	創造力、靈巧性和獨創性	以全新的點子爭取自己夢寐以求的東西，包括實用智慧、普通常識或街頭智慧。
	判斷力和批判性的思考	周詳地思考事情，會客觀和理性地篩選資訊，再做出利己利人的判斷。
	對世界的好奇和興趣	主動追隨新奇的事物和真相。
	洞察力及智慧	對別人的感覺、情緒、脾氣、動機和意識做出很好的回應。
	喜愛學習	喜歡學習新的東西。
仁愛	社交智慧	敏感於自己和別人的感受，能因應不同的場景展現合宜的舉止。
	仁慈和寬宏	先替別人著想，盡心盡力地幫助別人。具備同理心和同情心，看到別人的長處。
	去愛和被愛的能力	在乎自己與別人的關係，樂於愛別人，也能接受別人對自己的愛。
公義	公民感、團隊精神和忠心	忠心，有團隊精神，致力為團隊付出最大努力。
	不偏不倚、公平和公正	不讓個人感情影響自己的決定，給別人同等機會。
	領導才能	與團員保持良好關係，並帶領團隊有效率地、如期地完成目標。
節制	寬恕和慈悲	原諒別人，給別人機會變好。
	謙恭和謙遜	不愛出鋒頭，讓成就代替自己的說話。
	小心、謹慎、審慎	不說或做會後悔的事，三思而後行。
	自我控制和自我規範	控制自己的情緒、慾望、需求和衝動。

靈性及超越	靈修性、 對目的的觀念和信念	將自己與更大的、更永久的東西連接， 例如別人、未來、神。
	希望、樂觀感和未來意識	對未來充滿憧憬，努力做好事情，達成 目標。
	對美麗和卓越的欣賞	欣賞自然界和人為的美好東西。
	幽默感和挑皮	喜歡展露微笑和說笑話，容易看到事情 光明的一面。
	感恩	對發生在身上的好事感激，也會向別人 表達感謝。
勇氣	勇敢和勇氣	面對害怕的情境，仍能面對危險，泰然 地、愉悅地面對逆境。
	勤奮、用功和堅毅	欣然地承擔困難的工作，有始有終地完 成工作。
	誠實、真摯和真誠	真誠地對待自己和別人，以誠懇的態度 說話和做事。
	興致、熱情和幹勁	充滿熱情，全情投入工作和生活，期待 每一天的開始。

不少研究指出薩提爾模式與正向心理有密切關係，過往曾有研究開拓這嶄新的領域，以薩提爾模式作為干預，提升高等教育職業學院學生的主觀幸福感，結果顯示學生的主觀幸福感顯著提升，受試者也有更加穩定的成長（祁雲鶴，2017；祁雲鶴、趙艷博，2018），可見薩提爾模式有助提升人的正向心理。另外，馬倩楠（2017）將沙盤遊戲治療（sandplay therapy）與薩提爾轉化治療技術結合，對研究生心理資本進行干預研究，效果顯著。還有，王恩娜、彭賢（2017）探討將沙盤遊戲和薩提爾模式結合的團體輔導對提升大學生生命意義感的效果，結果顯示薩提爾模式「積極正向」的信念對提升大學生生命意義感起著重要的作用。上述研究以薩提爾模式提升人的幸福感、心理資本、生命意義感等。心理資本的內涵包括希望、樂觀、自我效能，而有意義的生活必須奠基在快樂和美好的生活之上，這些都是正向心理學的元素。由此可見，正向心理學與薩提爾模式之間有著不少共通之處，薩提爾模式亦有助促進正向心理。

參、研究設計與實施

一、研究樣本和研究場域

本研究以三所小學共 6 名資深語文教師為研究參與者（代號 T1-T6），共 163 名小五學生為研究樣本，學生年齡介乎 8-12 歲。實驗進行後，在其中選出 12 位學生參與訪談（代號稱 S1-S12）。研究場域為語文課堂教室，課堂開始，老師教授《西遊記》篇章，引導學生在課堂理解課文內容；認識、發掘和實踐六大美德；整合不同面貌及資源寶庫，過程中運用薩提爾模式的各種技術。本研究冀觀察經過融入薩提爾模式後，學生對孫悟空及自己的理解的差異，以檢驗薩提爾模式是否能引導學生有效提升正向心理。

表 2

實驗學校及人數

實驗學校	班別	人數
一	甲班	30 人
	丁班	21 人
二	乙班	20 人
	丁班	26 人
三	丙班	27 人
	甲班	39 人
總人數		163 人

二、研究方法

本研究採用混合研究方法。混合研究方法是指在研究中同時或依序地採用質性和量化的方法，以形成研究問題、蒐集資料、分析資料或詮釋結合，並且在結果論證上充分將質性取向和量化取向結果之間的關係加以連結和討論（宋曜廷、潘佩好，2010）。本研究主要探討在《西遊記》教學加入薩提爾教學模式對提升學生正向心理

的影響。量化研究採用實驗法和量表測試法，輔以質性研究的訪談法和文獻分析法，最後對研究結果深入分析，了解以薩提爾模式進行《西遊記》教學對學生正向心理的影響。本研究收集學生填寫「青少年性格強項測試量表」（下稱 VIA Youth-96）作為前後測結果、師生焦點團體訪談內容進行分析。本研究為提升研究效度，將訪談的過程錄音，轉錄成逐字稿，撰寫報告時直接引用受訪者的逐字記錄，以精確地掌握受訪者的意思。透過對 163 位小五學生以薩提爾模式進行《西遊記》教學，了解小五學生在教師運用薩提爾模式後的轉變，以及師生對於在《西遊記》教學融入薩提爾模式的看法。

三、研究流程

本研究的時長、步驟、教學內容等細節如下：

- 1、研究時長：教學總時長共約 250 分鐘，教師進行六節《西遊記》教學。
- 2、研究步驟：
 - (1) 教師培訓：研究者對參與實驗教學的教師進行三至四節培訓，每節 90 分鐘，並向教師提供 6 段薩提爾模式影片，以確保教師對教材及教學方式有充足的認識；

表 3

教師培訓主題

節數	培訓內容
第一節	甚麼是薩提爾模式？
第二節	應用薩提爾模式於《西遊記》教學（上）
第三節	應用薩提爾模式於《西遊記》教學（下）
第四節	應用薩提爾模式於《西遊記》教學影片分析

表 4

薩提爾模式影片名稱

影片名稱
甚麼是薩提爾模式？

薩提爾模式：天氣報告
薩提爾模式：冰山隱喻
薩提爾模式：自尊錦囊
薩提爾模式：面貌舞會
教室裏的薩提爾模式

- (2) 前測：研究對象用 15-20 分鐘完成 VIA Youth-96；
- (3) 教學：教師將「薩提爾模式」融入教學法，進行《西遊記》教學；
- (4) 後測：與前測相同；
- (5) 訪談：由研究員與教師和學生進行訪談。

四、融入薩提爾模式的《西遊記》教學流程

(一)《西遊記》課文情節選擇

本研究選用《西遊記》59-61 回情節作為教學內容，主要原因有三：一是「孫悟空三借芭蕉扇」是香港小學語文教科書最多選用的情節之一，教科書已編訂所屬課文及教材；二是本研究三所實驗學校一直也以此故事為五年級語文教材，並選用《學好中國語文（五上二）》（2011）的「孫悟空三借芭蕉扇」課文；三是課文中孫悟空的行為呈現出正向心理六大美德，與本實驗的教學目標相符：

表 5

《西遊記》課文與正向心理六大美德對照列表（蔡逸寧，2023）

《西遊記》課文中 孫悟空的行為舉隅	呈現的正向心理六大美德及 所屬性格強項
孫悟空看見村民生活得苦不堪言，居住的地方長年沒有雨水，土地長不出莊稼，立即想到請鐵扇公主幫忙。	仁愛（仁慈、愛）
孫悟空跟牛魔王鬥法時，按着牛魔王變法而變成不同的動物。	智慧與知識（創造力、靈巧性和獨創性）

孫悟空不會因挑戰或困難而畏縮，如面對牛魔王、向鐵扇公主借扇等，他都沒有放棄。	勇氣（勇敢和勇氣）
孫悟空作為團隊一份子，致力為團隊取西經而努力，不斷掃除路上的阻礙。在向鐵扇公主借扇一事，他主動想出辦法應對牛魔王和鐵扇公主，完成任務。	公義（團隊精神、忠心、領導才能）
孫悟空雖然因鐵扇公主欺騙而感到憤怒，但仍以任務為先——變成牛魔王的模樣，哄騙鐵扇公主取得扇子。	節制（自我控制）
孫悟空對西行取經深存盼望，努力做好事情，達成自己的目標。	靈性及超越（希望、樂觀感、未來意識）

（二）《西遊記》教學課堂安排

整個課程共上六節課，實驗學校使用相同教學設計及教材，如冥想錄音、影片、道具、課文、工作紙、簡報等（蔡逸寧，2023，69-110 頁）。因本文側重分析研究成效，故簡述教學內容與流程如下：

表 6

《西遊記》教學流程

第一至二課：理解課文內容
（一）教師上課時講解自尊錦囊的「偵探帽」，請學生帶着好奇心去閱讀《西遊記》； （二）邀請學生理解課文時，參與角色扮演，進行雕塑和訪問，例如教師抽選學生代入角色（孫悟空、唐三藏等）以口語進行扮演、教師訪問角色或台下學生、教師邀請台下學生配合進行扮演（扮演火焰，以揮手形式扮演熊熊烈火到被撲息的火焰等），並透過聆聽粵語文本錄音、個人或小組朗讀文本內容，以理解課文； （三）說明天氣報告的目的，邀請學生代入孫悟空，說出天氣報告的內容； （四）以冥想方式為課堂作結，讓學生沉澱和總結自己的經驗。

第三至五課：認識、發掘和實踐六大美德

- (一) 教師介紹自尊錦囊的其餘六大錦囊，以及對應的六大美德；
- (二) 說明冰山隱喻，邀請學生尋找孫悟空的六大美德，以冰山隱喻方式展示其行為及內在；
- (三) 邀請學生發掘自身的六大美德，以冰山隱喻方式展示其行為及內在；
- (四) 介紹對應六大美德的薩提爾信念金句，並加以解說；
- (五) 過程中，教師與學生貫穿天氣報告的方式表達自己，與人溝通。

第六課：整合不同面貌及資源寶庫

- (一) 教師介紹面貌舞會的目的，邀請學生扮演孫悟空的不同面貌，學習接納和整合不同部分；
- (二) 邀請學生想想自己的不同面貌，學習接納和整合不同部分；
- (三) 以冥想方式為課堂作結，讓學生沉澱和總結自己的經驗；
- (四) 過程中，教師與學生貫穿天氣報告的方式表達自己，與人溝通。

表 7

課堂中薩提爾模式的運用

課節	教學目標	薩提爾模式的運用						
		自尊 錦囊	天氣 報告	角色 扮演	冥想	薩提爾 信念金句	冰山 隱喻	面貌 舞會
一至二	理解課文內容	✓	✓	✓	✓			
三至五	認識、發掘和 實踐六大美德	✓	✓			✓	✓	
六	整合不同面貌 及資源寶庫		✓	✓	✓	✓		✓

六、訪談學生基本特質及編碼

本研究共計蒐集學生進行實驗前後 VIA-96 以及教師和學生訪談內容。研究員以分層隨機方式取樣 (stratified sampling)，將參與學生在 VIA-96 前測和後測的分數進行對

比，從三個組別選出學生接受訪談，組別包括正向心理分數增長（後測比前測的分數高 10 分以上）、正向心理分數相若（後測比前測的分數高或低 10 分之內）和正向心理分數遞減（後測比前測的分數低 10 分以上）三組，每組 4 位學生，共 12 位受訪學生。

教學實驗後，研究者與參與實驗的教師及學生進行焦點訪談。所有焦點訪談皆由研究者進行，小組以 6 人一組，訪談時間每組約 40 至 45 分鐘。教師訪談則以 2 人為一組，共 3 組，每組訪談時間約 45 分鐘。訪談內容以錄音記錄，訪談完成後，有關內容轉譯成逐字稿，作為分析及討論的資料。本研究針對資料進行分析，針對學生所表達的意義，作成摘要敘述，之後給予編碼。編碼方式以參與者（教師 T1-6，學生 S1-S12）依序編碼。在資料分析過程中，研究者依此進行論文結果撰寫，並在相關內容敘述中，引用教師的訪談內容予以佐證，最後就整理觀點進行分析歸納。

表 8

訪談學生編碼

學生編號	性別	組別
S-1	女	分數
S-2	男	增長
S-3	女	分數
S-4	男	相若
S-5	女	分數
S-6	男	遞減
S-7	男	分數
S-8	男	增長
S-9	女	分數
S-10	女	相若
S-11	男	分數
S-12	男	遞減

表 9

訪談教師編碼及基本特質

學 校	教師 編號	性 別	教師資料	
			教學 年資	教學經驗及職務
一	T-1	女	6-10 年	現為輔導組教師、實驗組班主任，任教中文和德育科。
	T-2	女	6-10 年	現為中文科負責教師、訓育組教師，任教中文和普通話科。
二	T-3	女	0-5 年	現為實驗組班主任。
	T-4	男	0-5 年	現為實驗組班主任。
三	T-5	女	0-5 年	曾任兩年德育及公民組教師， 現為實驗組班主任。
	T-6	男	16 年或以上	曾任 10 年訓輔組教師， 現為實驗組班主任。

肆、研究結果與討論

本研究藉由蒐集 VIA Youth-96 量表前後測結果及進行訪談，歸納出以下結果：

一、薩提爾模式有助提升學生正向心理

研究結果顯示薩提爾模式應用於《西遊記》教學能促進學生正向心理，參與者在教學實驗前後填寫 VIA Youth-96 量表，前後測的分數結果如下：

表 10

前後測的平均總分和標準差

教學方式	前測		後測		後測- 前測
	平均 分數	標準差	平均 分數	標準差	差距
薩提爾模式	344.02	67.587	360.47	71.730	16.45

前測中，參與學生的平均分是 344.02 (SD=67.587)，後測中，參與學生的平均分是 360.47 (SD=71.730)，前測和後測相比，平均分數提高了 16.45 分。採用重複測量變異數分析 (Repeated Measure ANOVA)，檢驗參與學生在前後測的分數差異。結果如下：

表 11

運用 SPSS 分析前後測結果

	前測	後測	時間	
			<i>F</i>	<i>p</i>
變量	M(SD)	M(SD)		
整體正向心理	343.81 (67.424)	360.91 (71.724)	28.157***	.000
仁愛	3.6053 (.77412)	3.7940 (.80759)	18.956***	.000
公義	3.6426 (.79477)	3.8073 (.82530)	9.333**	.002
智慧與知識	3.5635 (.82996)	3.7653 (.86824)	26.284***	.000
節制	3.4233 (.67648)	3.5870 (.67481)	25.443***	.000

靈性及超越	3.6531 (.75950)	3.8534 (.79346)	24.741***	.000
勇氣	3.6081 (.77489)	3.7458 (.78488)	12.812***	.000

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, † $p < .10$

綜合 VIA-96 量表分析結果，檢驗薩提爾模式組別前後測的分數差異，分別在「整體正向心理」（ $p=.000$ ）、「仁愛」（ $p=.000$ ）、「公義」（ $p=.002$ ）、「智慧與知識」（ $p=.000$ ）、「節制」（ $p=.000$ ）、「靈性及超越」（ $p=.000$ ）和「勇氣」（ $p=.000$ ）方面均有顯著提高。綜合以上量化分析結果，可見薩提爾模式應用於《西遊記》能促進學生正向心理。研究結果能支持過往學者的說法：沙維雅模式與正向心理本身有著很多相近之處。薩提爾模式倡導用發展眼光去看待人、關係、事件、改變，幫助人獲得更高的自尊、擁有更多選擇、更負責任、更具一致性（陳婧，2017）。另一方面，薩提爾的信念如「希望」是「改變」的一大重要成分；「問題」不是問題，如何「應對問題」才是問題；人性本善，想與我們的自我價值感聯結並予以實現，就必須去發掘自身的內在寶藏；欣賞並接納過去，可以增加我們管理現在的能力等（Virginia Satir, John Banmen, Jane Gerber, Maria Gomori, 1991）。這些信念皆顯示此模式充滿正向的元素。

過往學者曾將薩提爾模式應用於教學實踐，發現薩提爾模式有助提升學生的心理資本（鐘琴，2020），也有助個體建立積極正向的目標，從而賦予生命以嶄新的意義（陳秀珍、楊玖林、楊曉娟，2021）。薩提爾模式亦可激發學生探索自己和他人的內在心理歷程，理解和連結深處的渴望，並應用欣賞的力量，體驗性地做出改變的決定，達到提升自我，促進學生心理健康的效果（邱吟、魏榮霞、邱亞飛，2020）。這些研究結果與本研究的量化和質性結果相似，由此確定薩提爾模式在提升學生正向心理的適用性。

本研究的教學設計將薩提爾的自尊錦囊、信念金句與正向心理六大美德配合，以寶藏的方式呈現，學生在尋找孫悟空寶藏的同時，也發掘自身的寶藏，促使學生更認識自己和提升個人的正向心理。自尊錦囊的道具能夠讓學生感興趣：

T-1 提到學生常問：「你的偵探帽在哪裏呀？」

自尊錦囊也更具體和形象化地呈現正向心理六大美德，學生亦能在孫悟空身上發掘正向心理六大美德的行為，繼而探索其冰山：

T-6 提到自尊錦囊有象徵意義，即是形象化啦……他們十分喜歡……能力較弱的同學真是記得的……其實當拿出這樣寶物的時候，他們好似感覺有一個推動力……而且有一張藏寶圖……他們容易將美德表達……深化了印象。

學生回想和分享自己正向心理六大美德的冰山後，教師再以信念金句加以闡述和帶領討論。教學設計中，薩提爾模式與正向心理的配搭有助兩者更發揮各自的特色，而最終又朝同一個發展的方向。

二、強化和實現內在的體驗：靜態與動態

研究結果顯示，課堂加入薩提爾模式的動態與靜態體驗環節有助提升學生正向心理，這與過往文獻說法一致。體驗性教學，是指根據學生的認知特點和規律，通過具體情境，還原教學內容，使學生在親歷的過程中理解並建構知識、發展能力、產生情感（鐘琴，2020）。本研究的教學設計運用薩提爾模式的工具，從質性研究結果發現，最多受訪學生提到喜歡的課堂環節是角色扮演、冰山分享和冥想，這些活動歷程都富有體驗性：

第一，角色扮演。首兩節課堂，學生以角色扮演代入孫悟空、鐵扇公主、牛魔王、豬八戒、菩提祖師、師兄弟、眾猴等，配合道具、服飾和對白，體驗孫悟空的冰山，包括行為之下的「感受」、「觀點」、「期待」、「渴望」和「自己：我是」。體驗是由主體的親身感受引發，通過身體與環境或者實物直接接觸而產生效應。如此，可給學生最真實可靠的感受，讓學生借由沉浸性的身體行動而產生結構化的自我反思，由「體」到「悟」（魯艷樺，2020）。

T-4 認為參與的同學比較多的時候，他們就會興奮呀、精神一點……裝飾和道具都有幫助。

T-6 提到道具的輔助對他們來說是十分刺激，首先提起了好奇心……他戴了頭箍，或者拿起棒的時候，他更容易投入角色，對他們來說，叫他們由文字去理解故事情節，他們比較難，但如果有些圖片、道具的輔助，確實是幫助我班投入很多，我覺得他們非常投入，他們相當欣賞那些道具。

S-8 覺得同學演繹得好有趣，好好笑，我扮過孫悟空，可以多方面分析，即是看到角色扮演之後，就會問一道問題訪問孫悟空……之後有很多同學發表不同意見，就會接獲到不同的訊息。

S-3 指出同學扮得很搞笑，他們做孫悟空表達到故事的情感，因為他們很有趣地表達出來。鄭 XX 同學，我覺得他平時上課都不會這樣踴躍答問題，而且他今次扮得好搞笑。

第二，冰山分享。薩提爾模式用冰山隱喻將人的體驗概念化，她認為此模式大多數體驗都是內在的，而內在體驗的各個部分是相互作用，具有系統性（岑寧，2021）。學生在第三至第五節課以冰山形式分享自己身上六大美德，通過對自身有深入的了解和覺察，對於底層的自我也有更深的認識和體驗。

T-9 提到冰山隱喻對學生有吸引力，因為能從孫悟空的行為連繫到自己會不會有生活上類似的事件呢。

S-5 指出冰山就可以聽到同學生活趣味性啦，而且我自己都回想起生活點滴。我在仁愛部分寫了我哥哥跌斷我的筆，我原諒了他，本來分享時我好害怕的，分享的時候都是有些緊張，但分享完就沒有那麼緊張。

第三，冥想。教師在首節和最後一節課加入冥想環節，第一節的冥想重點在於邀請學生靜下來看看自己是否有跟孫悟空相似的部分、孫悟空有哪些地方值得學習、送上欣賞和感謝給自己，鼓勵自己運用寶貴的機會去學習和成長等；最後一節的冥想重點在於邀請學生肯定自己擁有的寶藏、想想自己希望成為怎樣的人、鼓勵學生繼續發掘寶藏、肯定學生有能力去強化和運用這些寶藏等。通過冥想，學生可以集中能量，

開放富於情感和直覺的右半腦，讓內在平靜下來，更全然地活在此時此刻，體驗自己的靈性意識（Virginia Satir 等，1991），並確定自己擁有改變的力量，且值得被欣賞和尊重：

T-5 提到同學印象最深刻就是冥想，加上音樂……他們平時十分浮躁，那一刻沉澱下來……讓他們清空自己內心，清空自己的腦筋，令他們清醒一點。

S-1 表達冥想好舒服，眯眼聽到好柔和的音樂啦……合上眼可以專注一點聽到教師問的問題，而且細心聆聽音樂會比較好，會更加舒服，即是可能睜開眼呢，就看到字幕，所以眯上眼時候聽音樂比較舒服，教師一邊講問題，我一邊聽音樂，會更加舒服。

S-2 認為周圍環境令我好輕鬆，而且你可以好專注，會覺得周圍好寧靜，可以好……即是好安心……即是好似教師那樣說，你現在合上眼的話，即是剩下耳朵可以聽到，你是看不到任何東西，不會分散你的注意力，那即是說……別人說一句說話，你都聽得好清楚。

教師觀察學生在冥想過程中減少行為上的浮躁，並認為冥想可幫助學生「清空自己內心」、「清空自己腦筋」、「清醒一點」，雖然與學生所言有些距離，但最少令學生更有空間和更有意識覺察自己內在狀態，不單是專注在行為上。而教師鼓勵學生閉上眼睛，聆聽輕鬆音樂，配合發掘自己的正向提問冥想詞，學生認為能幫助他們專注聆聽外在的聲音（教師的提問及引導），以及感受自己內在的感覺，例如舒服、輕鬆、寧靜。可見，冥想能引導學生關注此刻的深層內在，體驗到自己行為以外的更多部分。

（三）改變的發生和改變的方向：希望與添加

研究結果顯示，教師運用薩提爾模式，讓學生在實踐時加入「希望」和「添加」元素，有助其增加改變的動力，最終提升正向心理。薩提爾模式強調的一個取向是增添改變的概念（the add-on concept change），她認為「改變」是有可能的，即使外在的改變有限，內在的改變仍是可能的（Virginia Satir 等，1991）。改變方向有二，一

是根植「希望」，增添改變的信念動力；二是借助「添加」，即個體的關注重點不是耗費時間消除原有的症狀，而是在原有基礎上通過添加一些新的關聯作為補充（岑寧，2021），例如通過挖掘個人的潛力與內在資源的方式來實現改變和成長（楊利利，2017）。質性研究結果顯示，受訪學生在實驗干預後對自己的看法更為正面，量化研究結果亦顯示學生的正向心理分數得到提升，受訪教師更指出學生在課堂內的行為有正向的改變。本研究的教學活動有很多促使學生即時改變的環節：

第一，冰山探索和分享。學生探索自己的冰山，嘗試對自我進行覺察、體驗，並學習表達冰山的期待和渴望，當學生內在的「自我：我是」真正被表達和被看見時，他們的行為才會有所改變（沈曉萍，2021）：

T-3 指出冰山其實一層一層去打開學生的內心世界……活動是有深度的、有意義的……當他們將自己經歷放到冰山裏面，他們去看自己、去反思自己的事情裏其實需要甚麼的時候，他們要沉澱……當下靜一靜、想一想，其實我在事件裏我最後需要甚麼，為甚麼我會這樣做。

通過薩提爾模式，學生改變的方向在於他們的觀點、所賦予的意義、感受、感受的感受、期待、從渴望產生的動機與行動（Virginia Satir 等，1991）。另一方面，當冰山任何一個領域發生變化就會引起其他領域發生變化（岑寧，2021）。因此，冰山探索和分享促使學生了解內在，甚至有新的覺察和發現，改變自在其中發生。

第二，學生以 6A 的步驟分享，即覺知（aware）、承認（acknowledgment）、允許（allow）、接受（accept）、轉化（action）和欣賞（appreciation）（學思達團隊，2021）。正如薩提爾認為自我價值感的問題不在於我們是否「有」它，而是在於我們如何「展現」它。自我價值永遠都存於我們的內在，掙扎著要被承認（recognized）、被認知（acknowledged）和被確認（validated）（Virginia Satir 等，1991）。教師在教學過程中營造開放、信任和安全的氣氛，學生更願意冒險，製造機會去邁向未知，一旦他們願意分享，便會經驗被了解、被看見、被聆聽：

S-1 提到記得分享過我的冰山，我本來都好害怕，但我覺得我分享完就好像沒想像中那樣緊張、那樣害怕。

另一方面，當學生得到師生的正向回饋，學生便會對自己的經歷「添加」新觀點，這些觀點可以為學生提供更多選擇，為他們增加新的可能：

S-10 認為我最喜歡同學分享他們的冰山，因為好有趣，一個老人家跌了錢包，同學會幫他，將錢包交還給他，是因為他好有愛心，我自己將來都會更有愛心。

T-6 提到有些同學肯將內心的事情說出來……對他來說是一個好大的勇氣，因為他不只單獨跟教師說，他是在全班同學面前說……那時全班同學覺得那個同學做了一個好好的示範，知道錯是不重要，即是肯面對事情，就可以啦……我看見他有些猶豫，後來真的鼓起勇氣舉手……慢慢地再多了兩位、三位同學分享。

由此可見，學生運用薩提爾模式與師生互動，也促使了改變的即時發生，學生更會在課堂中累積正向的互動經驗。

（四）強化學生對自我的認識和肯定：發掘與轉化

研究結果顯示，薩提爾模式有助學生在活動中發掘和認識自己，轉化負面的感覺和想法，更懂得欣賞自己，最後令學生正向心理有所提升。此與過往學者說法相同：薩提爾模式幫助人活得更人性化，著重在健康和各種可能性上。此模式以人本主義為基礎，注重自身資源的開發，以個人成長為取向，提高個人的價值感和責任感，發揮個人最大潛能，正確地對自己進行角色定位（Virginia Satir 等，1991；徐鳳瓊，2018）。質性研究結果顯示，受訪學生表示在課堂中得知自己身上有很多寶藏，也有更多欣賞自己和別人的機會。本研究的教學實驗，無論在教學環境或是教學活動都有助增加學生認識自我和自我肯定：

第一，正向和開放的教學環境。在個人和家庭等層面上，經常充斥著各種對錯的標準與批判，並要求人們成為自己以外的其他人。當人們被逼著去做且成為其他人時，即指出自己出了甚麼問題、自己是做錯了，接下來的順從與屈服對自我意識造成重大的斷傷。人們會開始覺得沮喪，並乾脆放棄（Virginia Satir 等，1991）。然而，

本研究的教學活動，教師融入薩提爾模式進行教學，展現接納和了解多於批判，他們用鼓勵和欣賞的眼光去看學生各個部分，使學生逐步成長和成為更完整的人（Virginia Satir 等，1991）：

T-3 提到他們理解到有一些行為是不好的，但其實做一些不好的行為不是他們邪惡，不是因為他們不善良，而是出於一些恐懼、一些害怕的情緒。我覺得對他們來說是一個正面的影響和幫助他們學習正向心理。

正如薩提爾認為我們都擁有內在資源以成功地應對和成長，教師對學生予以一份信任和肯定，甚至運用自己，分享自身經驗，皆有助學生建立正向的自我意識，為不同的教學活動作出鋪墊。

第二，自尊錦囊。課堂中，教師既肯定學生自身已擁有自尊錦囊七大法寶，並鼓勵學生運用自尊錦囊發掘身上的六大美德以及與之相關的事例。學生更有意識地停留和發掘六大美德的冰山，然後與人分享。在這過程中，學生能發現更多一直未有意識，但又屬於自己的寶藏。另外，通過他人的回饋和欣賞，學生更加能認識和肯定自己：

T-2 提到他們明白多了自己其實內在擁有很多寶物，然後可以隨時拿出來……他們知道自己具備一些所謂的錦囊在心中，自己沒那麼孤單寂寞……有時遇到問題，好似沒有東西可以幫助自己，但其實自己就幫助到自己……優勢、條件已經有了。

第三，面貌舞會。學生探索自己的冰山時，發現有些自己不接納的部分，如憤怒、傷心、害怕、衝動等。教師通過面貌舞會，帶領學生將這些資源視覺化，然後進行轉化，學生以較正面的方式看待自己擁有的感受或性格，內在不再持續交戰，並學習將所有部分整合和統整，使不同個性部分成為資源，發揮互相支持和協助的效果，從而提升學生對自己的接納，並運用這些資源往更好的方向發展及成長。

T-6 提到平日他們都看到別人的缺點較多，但在面貌舞會這個環節，可以理解一下內心，他這樣跳來跳去，背後會不會有原因呢？又或者，他真的沒有傷害你，他走來走去，對你無影響時，我們可不可以用一個更加好的詞彙去形容他的行為呢……我們帶他看事情要正向一些，會想一些正向的形容詞。

T-5 提到面貌舞會會用一些例子提他們，例如運用好口才講一些好說話，而不是衝口而出講一些負面的說話……這樣可以將一些他們有的好特質挖掘出來，雖然當初可能有被批評過，但亦都有一些認同，他們可能相對容易接受一點。

（五）發展與人的和諧溝通模式：連結和成長

研究結果顯示，薩提爾模式在多個方面對應正向心理，包括關注自己與自己的關係，以及自己與別人的關係，因此對於學生提升正向心理的面向也是涉及不同層面。綜合正向心理六大美德的範疇，重視與人關係，其中「仁愛」（愛與被愛的能力、仁慈與寬宏、社交智慧）、「節制」（寬恕和慈悲）、「公義」（團隊精神和忠心、不偏不倚、公平和公正）等都涉及與他人的關係。薩提爾模式讓學生意識到自己的獨特性和與人的共通性，有助學生與人連結和勇於成長。質性研究結果顯示，受訪學生提到自己在教學後與同學、教師、父母等有更多互動、了解和接觸。本研究的教學活動，學生在不少環節經驗到人因「相似」而聯結，因「差異」而成長：

第一，天氣報告。教師和學生根據天氣報告的五個項目分享，包括欣賞、感激或興奮；擔憂、關心或困惑；抱怨和建議；新資訊；希望和願望。對於教師和學生而言，他們一般不習慣分享這些內容，例如學生不敢向教師分享擔憂或建議、教師較多向學生提及要求或期待，向學生分享抱怨或建議時未必運用一致性的姿態和平和的語氣。天氣報告的分享方式和句式有助師生練習開放自己，學生從不同角度切入分享所想所感，他們經驗到自己的獨特性；而當有學生分享，其他同學有共鳴時，學生增加了人與人之間因相似而連結的經驗。

T-5 認為冰山和天氣報告一樣，都是有一個功能令他們可以表達到內心的東西……他們有時候可能是不懂得怎樣去表達自己的內心。

S-9 指出我都喜歡天氣報告，因為可以知道同學感謝哪些人……同學講他們關心的人……這個活動令我想到了，想到好多人都曾經幫助我，其實我應該感謝他們。

第二，學生分享六大美德的冰山，除了談及行為或事件，也提到「感受」、「觀點」、「期待」、「渴望」和「我是：自己」。整個人就像一座冰山，老師在課堂看到學生的行為表現或應對方式，只是冰山露出一小部分，大部分冰山都深藏在水底（岑海燕，2020）。當層層深入水平面下的冰山，教師和學生與分享的同學有更緊密的連結（王盼，2020），師生對彼此亦有更深的認識。冰山的渴望層次是人類共有的，因此在分享的過程，大家會經驗到「相似」的部分，甚至因此而靠近。另外，學生分享自己六大美德的不同行為，例如做義工、賣旗等，其他同學也感到好奇，更表示躍躍欲試，可見增加了學生因「差異」而成長的體驗。

S-8 提到喜歡冰山，因為我喜歡聽同學分享，喜歡自己分享，平時就比較少，覺得好有趣，人人講的不同。

S-12 認為同學分享他們的冰山，因為我想看看有沒有我未有親身經歷的有趣事情。

伍、結論與建議

因着薩提爾模式與正向心理的相似性，運用薩提爾模式進行《西遊記》教學有助促進學生正向心理。學生在課堂中藉着體驗活動，即時實踐和改變，以致對自己有更多認識和肯定，與他人亦有更多連結，最終得以成長。以下為薩提爾模式應用在語文教學的有效方法，以提升學生的正向心理：

一、結論

（一）薩提爾模式應用對促進正向心理的有效性

本研究以薩提爾模式加入語文情意教育，提升 8-12 歲學生的正向心理，有別於一般語文課程較側重教授文本及語文知識。當教師在語文教學的歷程引導學生向內觀察

自己、反省內在、自我定位、思考生命等深刻議題，更需要考慮課題的趣味性及學生的投入感。本研究的教學實驗加入角色扮演，讓師生參與其中，配合運用道具，加強學生與教師和同學之間的互動，增加了趣味性。其中，薩提爾自尊錦囊的道具能具體地表達抽象概念，也加深了學生的印象。而本研究以《西遊記》故事作為基礎，討論故事人物（他人）的行為和想法，學生在表達個人看法時也更為從容和積極，這些討論也為學生之後探索自己內在作了熱身和鋪墊。在思考和反省期間，學生對教師和同學有良好信任的基礎，有助學生在探索內在後分享自己所想，例如教師先真誠地揭示自己的經歷與反思。最後，學生分享過程中，教師的接納、引導、鼓勵和回應也非常關鍵。尤其面對學生錯誤的行為，教師仍肯定其個人的價值以及發掘其中正向元素，有助學生更有勇氣和力量面對自己，反思深刻議題。因此，教師構思語文情意教育課堂時，就學生的特質增加上述元素，包括「互動」和「體驗」的技術、「熱身」和「預備」的環節，並依循「由外到內」、「由易到難」、「平等尊重」以及「正向導向」的原則，有助促進學生正向心理。

（二）教師於應用薩提爾模式促進正向心理的重要性

本研究以薩提爾模式作為提升小學生正向心理的教學方式，並獲得顯著效果。運用此模式進行活動，涉及教師自身對人的看法、對事件的詮釋、面對改變的態度、認識世界的方式等。故此，進行教學實驗前，研究者與教師進行三至四次培訓活動，內容除了介紹薩提爾模式，也請教師親身經驗其中的技術，如天氣報告、冰山分享等，並進一步邀請教師將此模式應用在日常生活。教學過程中，教師將此模式內化，因應自己的情況和學生的需要調整。教師偶有信心不足之時，也嘗試運用薩提爾模式肯定和加強自我，對自己予以一份信任和鼓勵。最後，教師表示自己正向心理得到提升，也更容易幫助學生提升個人正向心理。由此可見，教師的正向心理是提升學生正向心理的關鍵因素，而教師的正向心理在於自己是否有信心掌握此教學方式，以及教師自身是否擁有提升自己正向心理的經驗，包括帶動學生進行體驗、實踐、改變等。而教師與學生的連結經驗，也有助學生與自己以及與他人連結。因此，除了語文科一般教學方式的培訓，增加教師情意教育方式的培訓也非常重要，例如引入和推廣薩提爾模式，向教師介紹薩提爾模式的工具及薩提爾六個歷程的階段。此外，學校亦可增加語文科教師提升個人情意和正向心理的活動或講座，例如以薩提爾模式加強教師自身的心理健康水平。教師通過這些活動有更多親身體驗的機會，通過學習和累積成功經

驗，教師更容易在日常生活活出正向的生活態度，甚至在課堂內和外都能自然而然感染學生。

（三）將薩提爾模式元素加入語文科課程規劃的靈活性

香港小學語文科的課程規劃包括九大學習範疇，學校課程規劃較多關注訓練聽說讀寫，因此對情意教育的重視有待提高。本研究以語文教學、情意教育、正向心理為中心，進行六節教學實驗。教學過程中，既有語文科的讀寫聽說練習，更加入多種薩提爾模式的技術，這些技術深化了學生對文章的理解和記憶，學生運用這些技術在課堂內外予以實踐，將語文科的學習應用在日常生活。學生在每個課堂活動都有豐富和充實的收穫，亦期待有更多同類型的課堂。由於課堂加入角色扮演、冥想、探索、分享、溝通、回饋等環節，著重學生的體驗，以致教師不會以趕進度和催促學生的方式進行課堂，甚至有更多讓學生停留和感受的時候。語文科的教學課時也十分緊湊，不容許教師在每一篇課文融入薩提爾模式眾多的技術。因此，學校課程規劃者或科主任可留意課文的文類或內容，如有合適的選材可以單獨加一兩項情意教育或提升正向心理的活動。對於全年教學進度的設計，課程規劃者或科主任也可劃分出幾個情意或正向心理的主題，並以此為語文科情意教育的全年目標。教師在課文選材或單元編排時，更可反覆通過不同的課文切入同一情意或正向心理主題進行教學。學生在課堂學習後，於生活實踐，在下次同一主題教學時分享，師生互相回饋，這種主題式的情意教育可更深化學生對該主題的理解。

（四）加入語文教學正向心理評量的可能性

語文科的評量方式集中在紙筆測考，評量內容主要是語文科的知識，範疇以閱讀、寫作、聆聽及說話為主，情意評量的範疇宜增加，其形式仍有待完善。學校評量學生情意的方式集中在質性方面，例如教師課堂上的即時提問、工作紙及課後習作提問等。本研究在教學設計注入多元化的質性評量方式，包括學生填寫工作紙進行自評、學生口頭互相回饋進行互評或教師透過工作紙、課堂觀察和提問進行師評，以檢視薩提爾模式對提升學生正向心理的成效。從教師角度而言，以量化的方式進行評量，可讓教師更了解每位學生、每個班別在教學干預後對正向心理六大美德各個範疇的影響。而以質性方式進行評量，教師則可以深入了解學生在各個範疇變化的歷程、變化的內容，例如課堂上哪些活動令學生有所變化？學生打算將課堂所學怎樣應用在日常生活？此外，同時運用質性和量化方式進行評量，教師可以雙重核對和確定學生

正向心理在教學前後的變化。從學生的角度而言，透過多元化和具體的回饋，學生從量表更清楚自己學習前後的進度，也了解自己在學習過程的表現。質化與量化評量的配合正好是進展性評估和總結性評估的展現。因此，加入薩提爾模式的語文教學，可依據正向心理評量框架，增加質性評量的形式，並加入量化評量的數據，結合微觀和宏觀的資料，使評量更完整、更有系統和更準確，有助教師檢視教學成果以及適時調節教學方式。

二、建議

（一）擴大薩提爾模式在中國語文科情意教育應用的範疇

薩提爾輔導模式雖然是家庭治療技術，但本研究將之應用在語文科情意教育上，也能達到良好效果。因此，將來可在其他篇章教學融入薩提爾模式進行後續研究，如前述《西遊記》以外的其他古典小說，以及唐詩、宋詞、元曲、戲劇、寓言故事、新詩、散文等。此外，由於本研究時間和資源所限，教學設計即使融入大部分薩提爾模式的技術，但每一項技術仍然可以繼續讓學生反覆練習和經驗，深化學習所得，例如冰山分享、天氣報告等。學生在課堂反覆練習，有助他們更自然而然地在課堂內外活用技術。而通過教師不斷回饋，學生調整所學，使之能對薩提爾模式的應用更加準確。而且，薩提爾模式的內涵豐富，例如自我環、應對姿態、轉化未滿足的期待（unmet expectations）等，將這些內容和工具應用在香港語文科情意教育尚未有實證研究支持，這些方面尚待研究者繼續探討。

（二）增加研究時間

本研究進行時，正值疫情發生，小學最初進行網上授課，後來以半天面授課堂進行。薩提爾模式著重體驗性，如以網上進行此教學方式，將大大影響教學效果，因此只能在有限的面授時間進行，研究時長亦受小五級緊密的學習課程限制。本研究教材的時長只容許各班進行一篇讀文教學，雖然教師以詳教的方式進行，但正向心理需要長時間的干預和提升才能有更穩固的效果。因此，將來的研究可增加教學篇章，或以一個單元的教學時間作為研究的時長。研究者甚至可以安排一系列教材，讓教師分散在一學期或一學年不同時間進行教學，學生在學期開始和完結前分別完成前測和後測，以檢視教學成效。此外，除了以前後測作為檢視研究成效的評量工具，研究者更可在後測之後一至三個月加入跟進測試，以檢視干預效果的持續性。

（三）擴大研究對象的類別和級別

本研究以《西遊記》作為教學選材，發現香港小學生集中在小四至小六級學習《西遊記》篇章，又以小五級最多，研究者遂以此確定香港小學五年級學生為研究對象。不過，《西遊記》是家喻戶曉的經典文學作品，小一至小三學生也會從不同途徑接觸故事的角色或內容，例如影片、圖書、網頁、繪本。本研究中，從學生訪談發現學生對教材的熟悉感並不影響教材對學生的吸引程度。所以，後續研究可以嘗試以初小的學生作為研究對象。此外，雖然小四至小六都屬於高小的年級，但這三個年級也有各自的獨特性，小四級學生剛升讀高小，小五級學生要預備或剛經歷首次呈分試，小六級學生準備離開小學，踏入中學學習的新階段。學生的心理發展與身處的環境和階段轉變關係密切，因此，將本研究的對象擴大至不同級別進行，可進一步檢驗教材和教學方式對不同級別學生的適用性。

參考文獻

中文部分

- 尹忠澤、范曉媛（2017a）。薩提亞「冰山」隱喻理論對生命化寫作教學的啟示。**中小學心理健康教育**，4，4-7。
- 尹忠澤、范曉媛（2017b）。中小學寫作教學中的生命化教育——基於薩提亞的「冰山」隱喻理論。**語文教學與研究：讀寫天地**，3，26-30。
- 毛梓軼（2017）。薩提亞家庭治療模式介入二胎家庭長子女心理困境研究。華中科技大學碩士學位論文，武漢。
- 王盼（2020）。用薩提亞冰山理論疏導學生的憤怒情緒。**中小學心理健康教育**，22，60-61。
- 王恩娜、彭賢（2017）。沙盤遊戲和薩提亞模式結合的團體輔導提升大學生生命意義感的研究。**中國臨床心理學雜誌**，25（2），315-332。
- 王微丹（2016）。薩提亞模式在高職生感恩教育中的應用探討。**課程教育研究**，5，254。

- 王薇（2017）。薩提亞模式指導下的個案工作教學模式淺析。**長江叢刊**，32，163、193。
- 王麗紅（2019）。薩提亞家庭重塑中的正向與積極。**大眾心理學**，1，42-45。
- 香港城市大學正向教育研究室（2015）。**美德與品格強項**。香港：香港城市大學。線上檢索日期：2022 年 6 月 20 日。取自：
http://www.cityu.edu.hk/ss_posed/content.aspx?lang=zh&title=12
- 吳承恩（1991）。**西遊記上**。台北：聯經。
- 吳淑玲、萬榮輝（2010）。**品格怎麼教 3？古典文學與創意寫作**。台北：心理出版社。
- 吳瓊（2012）。生命即當下——淺析薩提亞模式在生命教育中的作用。**現代企業教育**，17，146。
- 呂曉潔、劉麗（2018）。薩提亞模式團體輔導改善高中生人際關係的研究。**中小學心理健康教育**，23，4-9。
- 宋曜廷、潘佩妤（2010）。混合研究在教育研究的運用。**教育科學研究期刊**，55（4），97-130。
- 岑海燕（2020）。薩提亞模式在高職教學課堂中的應用。**黑龍江科學**，13，118-119。
- 岑寧（2021）。薩提亞溝通模式改善大學生校園人際困擾新路徑。**寧波教育學院學報**，4，60-64。
- 李洋（2012）。薩提亞心理輔導技術在大學生思想政治教育中的應用。**北京教育（德育）**，4，53-55。
- 李崇建（2017）。**薩提爾的對話練習**。台北：親子天下。
- 李新民（2010）。**正向心理學在學校教育的應用**。高雄：麗文文化事業股份有限公司。
- 沈曉萍（2021）。薩提亞冰山模型在師生溝通中的運用。**江蘇教育**，16，37-39。
- 周燕、黎鴻雁、賈寧寧、李亞青（2019）。基於薩提亞模式的思政課大學生職業素質培養——以「思想道德修養與法律基礎」為例。**河北農業大學學報（社會科學版）**，21（2），76-80。
- 祁雲鶴、趙艷博（2018）。淺談薩提亞模式對提升高職學生主觀幸福感的作用。**河北旅遊職業學院學報**，23（3），64-66。

- 祁雲鶴（2017）。**薩提亞模式對高職學生主觀幸福感提升的影響**。河北師範大學碩士學位論文，河北。
- 邱吟、魏榮霞、邱亞飛（2020）。薩提亞模式在心理健康教育體驗課中的應用。**學園**，26，52-54。
- 苗元江、朱曉紅、龔繼峰（2007）。轉折中的心理學——積極心理學策略。**萍鄉高等專科學校學報**，5，43-46。
- 唐淑華（2004）。**情意教學——故事討論取向**。台北：心理出版社。
- 唐淑華（2004）。**說故事談情意：西遊記在情意教學上的應用**。台北：心理出版社。
- 夏春娣（2017）。交往有藝術——初中生心理輔導課教學設計。**江蘇教育**，72，24-26。
- 孫啟、李超（2017）。從薩提亞模式看普通家庭如何有效影響孩子。**中國社會工作**，21，6。
- 徐鳳瓊（2018）。薩提亞模式在高職師生溝通中的應用。**高等繼續教育學報**，1，25-28。
- 馬倩楠（2017）。**薩提亞模式團體沙盤輔導對研究生心理資本的干預研究**。蘭州大學碩士學位論文，蘭州。
- 常雅珍（2005）。**國小情意教育課程——正向心理學取向**。台北：心理出版社。
- 張輝誠、李崇建（2019）。**教室裡的對話練習：當學思達遇見薩提爾**。台北：親子天下。
- 曹瑩瑩（2012）。**薩提亞治療模式下：提升高中生師生關係的干預研究**。陝西師範大學碩士學位論文，西安。
- 梁輝、陸忠華（2020）。基於薩提亞模式的聽障大學生深度輔導工作研究。**高教學刊**，8，53-55。
- 郭歌、王啊富（2017）。正念訓練對大學生心理健康的影響——基於薩提亞冥想技術。**內江師範學院學報**，32（8），7-12。
- 陳秀珍、楊玖林、楊曉娟（2021）。薩提亞模式團體干預對大學生生命意義感的提升作用。**中國健康心理學雜誌**，1-9。
- 陳秋虹（2009）。運用《西遊記》進行人際「衝突與挫折」情緒智能教學個案研究。**教育研究學報**，43（2），107-130。

- 陳婧（2017）。薩提亞模式促進大學生心理健康教育工作的有效性探究。**智庫時代**，16，134-135。
- 曾文志（2006）。活出生命的價值——正向心理學的認識。**《師友月刊》**，464，1-7。
- 程肇基、謝旭慧（2012）。一致性溝通模式、團體輔導與青少年人際溝通能力培養。**教師教育研究**，5，80-84。
- 馮偉、陳曉倩（2018）。薩提亞模式團體輔導對大學生友誼質量的干預。**內江師範學院學報**，33（6），17-22。
- 黃晶慧、張冬（2016）。在教育教學中運用薩提亞冰山理論。**職業**，24，66-67。
- 楊利利（2017）。薩提亞模式下《大學生心理健康教育》教學方式研究。**《山西青年》**，15，230-231。
- 楊蕊（2019）。薩提亞冰山理論視角下的大學生行為問題的矯正路徑研究。**青年與社會**，19，176。
- 楊最逸（2017）。「薩提亞溝通模式」在小學課堂中的運用。**大眾心理學**，7，35-36。
- 賈艷（2018）。薩提亞模式在社會工作專業教學中的應用研究。**科技資訊**，9，81。
- 劉鶯（2018）。關注學生語言表達心理模式，讓小學語文閱讀小組合作學習更有效——基於薩提亞模式一致性的思考。**小學生作文輔導（上旬）**，10，14。
- 樊春光（2015）。運用薩提亞模式提升高校輔導員工作效能。**黑龍江省政法管理干部學院學報**，4，144-145。
- 蔡逸寧（2023）。**《西遊記》教學提升學生正向心理成效**。香港：商務印書館有限公司。
- 蔡晨晨（2013）。薩提亞模式下提高學校德育有效性初探。**現代教育科學**，6，21-23。
- 魯艷樺（2020）。具身教學設計與實踐研究——以「薩提亞家庭心理治療」課程教學實踐為例。**教育觀察**，34，114-117。
- 學思達團隊（2021）。**薩提爾縱深對話**。台北：親子天下。
- 鍾聖校（2012）。**正向心理情意：教與學**。台北：五南圖書出版公司。

魏淵（2018）。**薩提亞家庭治療在親子關係改善方面的應用**。長春理工大學碩士學位論文，長春。

鐘琴（2020）。基於薩提亞模式下的大學生心理健康教育研究。**高教學刊**，33，169-172。

外文部分

Banmen, J.編(2009)。薩提亞冥想：內在和諧、人際和睦與世界和平(鍾谷蘭譯)。北京：中國輕工業出版社。(原著出版於2003)。

Johanna Schwab, Michele Baldwin, Jane Gerber, Maria Gomori, Virginia Satir(2006)。跟薩提爾學溝通(陳文玲譯)。台北：張老師文化。(原著出版於1989)。

Martin E.P. Seligman(2003)。真實的快樂(洪蘭譯)，台北：遠流。(原著出版於2002)

Tougas, Kurek, M., & Labossiere, N.(2012)。歷程式活動100+：沙維雅成長模式活動教材(第一冊：關於本教材·沙維雅的信念·應對習慣/溝通模式·教案大綱示例)。香港：青草地全人發展中心。(原著出版於2006)。

Tougas, Kurek, M., & Labossiere, N.(2012)。歷程式活動100+：沙維雅成長模式活動教材(第二冊：五種自由·互動的要素·回饋·「四隻小豬」)。(青草地全人發展中心翻譯團隊)。香港：青草地全人發展中心。(原著出版於2006)。

Tougas, Kurek, M., & Labossiere, N.(2012)。歷程式活動100+：沙維雅成長模式活動教材(第三冊：冰山·我的多面體·家庭規條·轉變的歷程)(青草地全人發展中心翻譯團隊)。香港：青草地全人發展中心。(原著出版於2006)。

Tougas, Kurek, M., & Labossiere, N.(2012)。歷程式活動100+：沙維雅成長模式活動教材(第四冊：隱喻·自我環)(青草地全人發展中心翻譯團隊)。香港：青草地全人發展中心。(原著出版於2006)。

Tougas, Kurek, M., & Labossiere, N.(2012)。歷程式活動100+：沙維雅成長模式活動教材(第五冊：自尊感·自尊錦囊)(青草地全人發展中心翻譯團隊)。香港：青草地全人發展中心。(原著出版於2006)。

Virginia Satir(2006)。聯合家族治療(吳就君譯)。台北：張老師文化。(原著出版於1964)。

Virginia Satir(2006)。家庭如何塑造人(吳就君譯)。台北：張老師文化。(原著出版於 1972)。

Virginia Satir(2014)。尊重自己(朱麗文譯)。台北：張老師文化。(原著出版於 1975)。

Virginia Satir(2014)。與人接觸(吳就君譯)。台北：張老師文化。(原著出版於 1976)。

Virginia Satir(2014)。心的面貌(朱麗文譯)。台北：張老師文化。(原著出版於 1978)。

Virginia Satir(2014)。沉思靈想(王境之、區澤光、林沈明瑩譯)。台北：張老師文化。(原著出版於 1985)。

Virginia Satir, John Banmen, Jane Gerber, Maria Gomori(1998)。薩提爾的家族治療模式(林沈明瑩、陳登義、楊蓓譯)。台北：張老師文化。(原著出版於 1991)。

Effects of Enhancing Positive Psychological Traits through Teaching with “Journey to the West” - the Use of Satir Model in Language Education

Choy Yat Ling, Elaine*

Abstract

This study is an investigation of how the Satir Model could be integrated into a teaching of language with “Journey to the West”, with the purpose being to enhance students’ positive psychological traits. The application of this teaching mode in moral education through language subjects is also examined. The research subjects include 163 primary five students. In six lessons, “Journey to the West” is taught with the theories and tools proposed by the Satir Model, which comprises the Satir’s convictions, self-esteem maintaining kit, iceberg metaphor, meditation, etc. Students are guided to discover the virtues and personality strengths of the Money King, thereby enhancing their positive psychological traits. The results of two tests and transcriptions of interviews with teachers and students were collected for qualitative and quantitative analyses, in order to depict the transformations of students’ positive psychological traits at different stages of the learning process. The results indicate that the integration of the Satir Model is able to: 1) enhance students’ positive psychological traits; 2) improve and realise students’ inner experiences passively and actively; 3) facilitate the occurrence of transformation; 4) strengthen students’ self-knowledge and -assurance; 5) develop students to communicate peacefully. This study could be regarded as future reference for an integration of the Satir Model into teaching, for the purpose of enhancing students’ positive psychological traits.

Keywords : Satir Model, Journey to the West, Language Education, Positive Psychologies, Personality Strengths

* 1st author: Department of Literature and Cultural Studies. The Education University of Hong Kong
Email:ylchoy@eduhk.hk

