資優教育季刊　民 109 年 8 月　第 153 期　第 1-14 頁
Doi: 10.6218/GEQ.202008_(153).1-14

資優生慈悲心靈之情意發展：理解與建構生命存有的另一種可能

張芝萱
國立臺灣海洋大學
教育研究所
助理教授

摘　要

本文旨在探討「慈悲心靈」(compassionate mind) 對資優生情意發展的意義，透過半結構式的深度訪談，探索資優生對慈悲這樣的情意有何經驗與想法；同時回顧相關文獻，反思以慈悲為基礎發展資優生情意的重要內涵與途徑。結果發現資優生對慈悲心靈的洞察，有不同層次的認知；慈悲包含感知與行動，培養溫暖心境的感受力、心之共鳴，是發展慈悲感知的基礎；勇敢跨出以自我為中心的世界，深刻的反思經驗，覺知苦難的因果，領悟萬物互相效力的關聯，由衷升起的責任與承諾，是慈悲行動的關鍵。最後，闡述以慈悲為基礎的情意發展方案之設計理念、目標、實施原則、教學重點等。期能提供未來研究及課程教學參考，以促進資優生的心理健康，裨益理解與建構生命存有的另一種可能。

關鍵詞：慈悲心靈、資優學生、情意發展

通訊作者：張芝萱（susanchang@email.ntou.edu.tw）

資優教育季刊　民 109 年 8 月　第 153 期　第 1-14 頁

Compassionate Mind: Its Meaning in Affective Development of Gifted Students and Possibility of Understanding and Constructing Human Beings

Chih-Hsuan Chang
Assistant Professor,
Graduate Institute of Education,
National Taiwan Ocean University

Abstract

The aim of this article was to examine the definition of the "compassionate mind" and its meaning in the affective development of gifted students. The semi-structured in-depth interviews were employed to investigate the experiences and perceptions of gifted students about compassion. A review of relevant literature for articulating the important connotations and ways of developing gifted students' compassion for self and others through compassionate mind training were illustrated as well.

The results showed that the gifted students had different levels of viewpoints of compassionate mind. Compassion included awareness and action. Cultivating the sensibility and resonance of mind was the foundation for the development of compassion awareness. The essences of compassionate actions included bravely stepping out of the self-centered world, profoundly reflecting on their own experiences, being aware of the causes and effects of suffering, understanding the interconnection of all things, and sincerely arising responsibilities and commitments.

Consequently, the rationale, goals, implementation principles, teaching priorities and strategies of the compassion-based affection development program were recommended.

The current research as another possibility of understanding and constructing human beings is expected to inspire much research on curriculum and instruction to promote gifted students' mental health in the future.

Keywords: compassionate mind, gifted students, affective development

Corresponding Author: Chih-Hsuan Chang (susanchang@email.ntou.edu.tw)

壹、前言

如果我們想從生活中，提取一個對健康最有影響力的因素，那會是什麼？哈佛大學醫學院精神科醫師 Robert J. Waldinger 歸結長達 75 年的哈佛成人發展研究 (Harvard Study of Adult Development) 指出，良好的關係讓我們更快樂、更健康；人們彼此關懷、支持的情感，穩定親密的社會連結，不僅保護我們的身體也保護大腦 (Waldinger, 2015)。相對的，缺乏信任與接納，特別是生命早期的衝突和不利環境，負面的關係知覺，與面對壓力較強的應激反應，預示了成年較高的情緒與焦慮症發展風險 (Landes, Ardelt, Vaillant, & Waldinger, 2014; McLaughlin et al., 2010; Waldinger, Diguer, & Guastella, 2002)。而孤獨寂寞，經長期追蹤證實對健康有害，Waldinger 指出被孤立的人，中年之後身體健康與心智狀態，每況愈下。

觀照資優生的成長，Brandišauskiene (2019) 研究發現，當學習缺乏挑戰，或未能發展有意義的人際關係，未能在互動中認識自己並維繫正向情感，資優生可能經歷心理的孤寂、複雜的負面情緒。焦慮，是其中之一。優異的認知可能對同儕產生威脅，進而影響其社會關係；能否表現自信或隱藏天賦，常使資優生感到困惑；若受到誤解或挑戰，可能讓他們對關係感到焦慮 (Gaesser, 2018)。若敏覺於周遭複雜細微訊息或矛盾現象，心中可能充滿強烈的質疑，但若無力改變龐大系統的不合理，將引發挫折壓力或因而選擇疏離 (J. R. Cross & T. L. Cross, 2015; Roeper, 2009)。國內跨階段的比較研究發現，中學資優生的焦慮依附明顯較小學高（張芝萱，2020a）。國外資優成人的比較研究則發現，資優成人對衝突的建設性處理較少，有較高的不安全依附 (Dijkstra, Barelds, Ronner, & Nauta, 2017)，高智商資優成人有較大的意義感脆弱性 (Vötter & Schnell, 2019)。上述研究多與資優生的人際關係發展有關，令人好奇的是經過成長的洗禮，資優生懷抱著怎樣的人性觀與自我觀？為何面對人際衝突的建設性處理較少？涵養慈悲的心靈，是否對關係焦慮、復原力或意義感能有所裨益？

世界衛生組織（World Health Organization，簡稱 WHO）2018 年指出，過半的心理疾病始於 14 歲，面對變動的世界，應更重視個體的心理復原力。研究發現，心理復原力，是資優成人克服意義危機、增進主觀幸福感的調節因素 (Vötter, 2020)。近年來相關研究發現，將慈悲導向自我是一重要的情緒調節策略，能減低憂鬱、焦慮與壓力，增進復原力 (Finlay-Jones, 2017; Sünbül & Güneri, 2019)。由此觀之，慈悲的心靈可能與資優生情緒調適、復原力、意義感或主觀幸福感有關。心理健康是一種幸福安適的狀態 (WHO, 2011)，而幸福安適涉及 PERMA 五項要素：正向情緒 (positive emotion)、全心投入 (engagement)、人際關係 (relationship)、意義 (meaning) 和成就 (accomplishment) (Seligman, 2018)。正向情緒與樂觀、全心投入有關；意義源於全心投入於比自我更大的存在，通常具利他精神；意義的建構能增進個體復原力，促進學業或事業成就；而良好的人際關係能讓我們感受到溫暖與歸屬，進而擁有正向情緒與利他精神，全心投入追求較高層次的生命意義與成就，如慈悲與智慧，裨益個體達到心盛 (flourishing) 狀態 (Seligman, 2011)。

由此觀之，資優生的情意發展，實應關注其人際關係的品質與發展，而我們期許資優生發展出怎樣的人際關係呢？探索慈悲或許是有助於個體理解與建構生命存有的另一種可能。因著對資優生內在思想與情感的好奇，感謝獲得 24 位資優生的應允（國小 6 位、國中 8 位、高中 10 位），得以探問他們對慈悲這樣的情意有何經驗與想法（張芝萱，2020a）。其中，一位高中資優生：只是剛好（匿名），分享了他對慈悲的洞察，以及慈悲心靈如何發展的識見。由於其言談觸及深刻的存有意識，引發筆者諸多反思，爰以此開啟本文擬探究的主要議題——發展資優生慈悲心靈的意義、內涵與途徑。

貳、資優生個案對慈悲心靈的洞察

此次深度訪談依 Gilbert 等人 (2017) 慈悲感知與行動量表 (The Compassionate Engagement and Action Scale) 的架構——自我慈悲、對人慈悲、接受他人對己慈悲，設計了十個問題（如附錄）。先傾聽資優生對自己和他人順遂或不順遂經驗的感知與因應，覺察旁人是否能感知其心境，再談與人相處最溫暖的記憶，最後，請其描述擁有慈悲心的人可能的想法、表現、情感或體會。關於溫暖的記憶，多數資優生談到與家人或朋友相處的幸福時光，少數資優生提到患難與共的情誼，『只是剛好』敘說的是觀察嬰兒離開襁褓，發展出自主行動與語言表達的勇氣。

一、心靈感受性～細膩的觀察、厚實的描述，讓瞬間的感動停駐為溫暖的記憶

「很幸運可以目睹小表妹，從需要抱著的嬰孩只會哭，慢慢到可以爬，學會走路，可以發出媽媽、爸爸、哥哥這些簡單的字，慢慢到，你問她好不好，她會說好或是不好，可以有一些簡單對話。印象最深刻的是，看到她慢慢地學會走路，一開始無法行動自如，後來她自己慢慢學會爬，學會走。讓我最感動的是，我看到她很努力的想要站起來的那個瞬間，就算跌到了，她還是很想要努力，想要站起來看到更高的世界。對高三的我來說，是一個很大的鼓勵。因為它象徵的就是在學習新事物、面臨挫折時，像她一樣很勇敢又不害怕的精神，就能看得更遠。」（只是剛好_20190704）

這段敘說觸發的反思是「感動」，如何促進心靈的感受性？不可諱言的，有些資優生被問及「溫暖」的記憶時，腦中似乎無法喚起什麼畫面；『只是剛好』可能有觀察周遭人情的習慣，感物於外，情動於中，深化了溫暖的記憶，因此能細膩鮮明的重現，成為心之所向。林建福（2001）指出，情緒生命將影響生命開展的方向，而心靈的感受先於敘說，源於未完全概念化的前反思生命，逐漸形成氣質性情緒。個人的價值視野也是在不斷的互動中，持續的重組與再造。因此，林建福建議，學生的感受力、主體意向性應納入每日的學習，透過心之共鳴開展情緒的生命；教育者應創造經驗，讓正向情感如愛與同情成為心之氣質。『只是剛好』對溫暖記憶的表述，回應了慈悲相關研究所強調的，敏銳覺察、留心注意，感受心之共鳴正是慈悲發展的基礎 (Gilbert et al., 2017)。曾經讓他感動的勇氣，成為他重視的價值，使他發展出不怕挫折的主體意向。而勇氣，也是慈悲的核心 (Gilbert, 2017)。

二、擁有慈悲心的人～深刻的理解生命苦難、自發的感知與行動、責任與承諾

請資優生描述擁有慈悲心的人可能的想法、表現、情感或體會，有些資優生表示可能「比較（願意）在意他人的情感」、「能夠理解並安撫他人的傷痛」、「與人相處融洽」、「很靠普」。有些資優生想到人性的弱點、慈悲的兩難，提到「即使自己有困難，發現別人需要協助，還是會設法幫助」，但「慈悲的人也需要被關心」，「可能因為他能關心別人，別人就忽略他的需要，久而久之讓他對人失望」。因此，多數資優生認為慈悲並不容易，「需要能自我理解、自我調節，還要有抗壓力」（張芝萱，2020b）。

『只是剛好』在闡述慈悲心的過程，連結了四個概念：設身處地引導關懷行動、內發的責任與承諾、深刻覺知生命苦難的因果、領受因緣際會下上天給的禮物。這番體認，與 Gilbert (2017) 的觀點遙相呼應，Gilbert 曾謂，慈悲是人類進化的一種關懷動機，需要一定的承諾、力量與智慧。而這承諾如何產生？『只是剛好』細緻的描述了這內在歷程。

（一）設身處地、同情憐憫引導實質的關懷行動

「我覺得很有慈悲心的人，不完全從自己的角度來看世界，有點像是從外部的角度

來看這個細節。比如說，我看到一隻受傷的小鳥，雖然我不是牠，但我可以感受到牠正遭受莫大的痛苦，然後我多少對牠產生同情與憐憫。我覺得這是慈悲心的第一要素。然後第二要素可能是行動，……比如說一樣看到受傷的小鳥，只有感覺到牠好痛就沒了，或許這樣的慈悲心，是侷限的；但如果這種同情可以引導到他採取後續的行動，比如說是不是有辦法把小鳥送去給獸醫，或是自己簡單的幫牠處理傷口等等，或者是如果真的不幸死亡，至少將牠安葬等等。慈悲心引導的後續行為，我認為才是真正能夠對於這個世界產生影響。」（只是剛好 _20190704 訪）

（二）慈悲是內發的責任與承諾，精神層次上的自我要求而非施捨

「我認為慈悲帶來的經歷，不知道會不會如一般所言，幫助別人是快樂的，但我認為，慈悲引起的後續行動，不是一種獲得快樂的方法，而是一種責任。當我能夠感知他人或其他動物的喜怒哀樂後，就會想去做一件事情，或許可以幫到他們，但我不會認為這是我給予的，我會覺得，這是我應該承擔的責任。」（只是剛好 _20190704 訪）

「這種精神層次上的自我要求，可能不是在每個人身上都能看到，但我相信對大部分人來說，在人生的某一段期間內，他／她或許有辦法領悟這些事情並且付諸行動。」（只是剛好 _20190704 訪）

這段敘說令人動容的是「責任意識」，面對受苦的生命，慈悲不僅止於同情與憐憫，更有精神層次上的自我要求—採取行動的動機、責任與勇氣。對受苦具情感上的同感 (sympathy) 和關懷他者福祉的精神，讓筆者想起《莊子齊物論》所謂：天地與我並生，萬物與我為一。試想資優生的成長，除認識資優、發展自我外，能發展出什麼樣認識與面對世界的態度？回想所謂與眾不同、不被理解的心理孤寂感，或退而獨善其身，或面對衝突放棄積極的建設性處理，是否可能因為感知彼此的共通性或需求而釋懷，領悟自己可以為共好採取的行動而轉化？

（三）深刻的覺知生命苦難的因果關係

『只是剛好』表示，慈悲行動的使命感背後可能是個人的生命經驗，他以自己為例，敘說母親原本打算自然產，但是臨盆時，發生嚴重狀況，醫師當機立斷，立刻決定剖腹產，所以他才順利出生。如果當時晚個五分鐘、十分鐘，他可能成為身心障礙者。

「聽到這故事時，我想了很多，第一次聽，我還懵懵懂懂，之後大人還是一直跟我講這個故事，感觸越來越深。其實就我個人而言，並不能決定什麼時候、如何出生，這牽涉許多因素，包括我母親續約的計程車司機，協助生產的其他醫護人員，甚至還有孕期的種種際遇。因為這些因素配合，我才能夠平安健康地長大，……如果今天另外有個人跟我一模一樣，但是很不幸的晚了十分鐘，他會怎樣（哽咽）……。」（只是剛好 _20190704 訪）

『只是剛好』從小聆聽的生命故事，讓他想像到那擦身而過的苦難，理解到有些因果個人無法掌控，因此，對於陷於困境的人，會特別留意是否有他／她根本無法決定的因素，「沒有慈悲心去幫助他們的話，怎麼說得過去？」（只是剛好 _20190704 訪）

（四）領受因緣際會下上天給的禮物

『只是剛好』認為，有些慈悲心比較少或弱的人，可能他們的生命中少了些深刻的個人經驗。但擁有什麼樣的經驗，有些因素個人未必能掌控，所以他／她若未發展出相生的慈悲心，也是正常可理解的。

「如果我有任何一點慈悲心，那應是源於獨特的個人經驗。而我們的個人經驗其他人也只能間接體會，如果他們沒有實際的切身經驗，就沒有辦法刺激，讓他們產生慈悲，並且理解它的意義。」（只是剛好 _20190704 訪）

「所以，我認為慈悲心，不是每個人

會有的品質，相反的，比較像是一種因緣際會下，得到的禮物。」（只是剛好_20190704 訪）

這段敘說思想慈悲是「深刻經驗因緣際會下領受的禮物」，同時平靜的涵容不同境遇的他人。反覆研讀訪談資料，發現『只是剛好』對於「擁有慈悲心的人可能的想法、表現、情感或體會」這個問題，展現了優異的高層思考，言談中不時閃現思想的靈光，觸及慈悲的六項心理屬性 (Gilbert et al., 2017)：敏覺人我所受之苦、理解痛苦的共同性、對痛苦能同理同感、容忍不舒服的感覺，不批判，然後採取智慧的行動以減輕痛苦。仔細回顧，雖然多數資優生能闡述擁有慈悲心的人物況境，但亦坦言自己未必能做到，有時為了避免自己受影響，不確定自己的關懷是否合宜，或對某些人性失望，會選擇對受苦的對象不敏感（張芝萱，2020b），這番剖析突顯了「意向」的重要。令人欣慰的是，有資優生不約而同提到，應跨出以自我為中心的世界，讓更多的人學會關懷彼此：

「慈悲心靈的重點，應該是『調適自己』還是『更在乎別人』？……我比較傾向先理解別人，學習關懷他人。因為同樣的事情，你關懷自己跟別人給予關懷的感覺是不一樣的，我們在失敗、苦惱的時候，會期待別人的關懷。但是因為有些時候沒有辦法改變別人，所以仍要學習對自己關懷。」（Hinata_20190531 訪）

「有些事情急不得，……從我個人的經驗來看，我認為如果要培養一個人的慈悲心，較快也較實在的方法是，讓他踏出自己的世界。」（只是剛好 _20190704 訪）

Jazaieri (2018) 闡述，慈悲係整合認知觀點、情感狀態、意圖和動機的複合概念，最終能引導合作和利他行為，與同理、同情、憐憫、苦惱、愛、親社會、利他主義等概念相關但不盡相同。與資優生個別訪談，可以發現資優生對慈悲心靈的洞察，有不同層次的理解，或多或少觸及上述部分概念。資優生多肯定發展慈悲心靈的意義，對於如何發展慈悲，有資優生表示，希望不要將慈悲泛道德化，或視為至高無上的絕對標準（張芝萱，2020a）。

因此，應重視個人的內在感知與自發行動，「遇到不同情況，需要有一段適應的時間、修正的歷程。」（安 _20190812 訪）另有資優生建議：

「廣泛閱讀，增進對人性的認識。」（BB_20190815 訪）、「人際上挫折的經驗可能影響我們對人性的看法，但這樣的經驗也可能有正面的意義，因為曾經受傷痛過，會比較注意並關心類似處境的人。」（安 _20190812 訪）

因此，老師可與學生探討人我所經歷的苦惱或困難，覺察內心的不適，學習如何溫柔的對待它，「強健心靈抗壓力與復原力」（YoYo_20190531 訪）綜言之，慈悲的情意發展，或可從強化心靈感受性開始，讓溫暖的記憶，成為心之所向，激發與維持正向情緒，長存感謝心；培養同情共感的習慣，跨出以自我為中心的世界，增進對人性的認識與包容，理解苦難的因果，進而發展慈悲的承諾、力量與智慧；付出關懷的同時，不忘安頓身心關懷自己。

參、慈悲心靈的發展

承上所述，資優生的情意發展，應關注其人際關係的品質，聆聽資優生情感的經驗敘說，可以感受到他們優異的後設認知與高敏感性，以及對人際關係的渴盼與缺憾（張芝萱，2020b）。相關研究指出，涵養慈悲，不僅提升個體的同理和關懷，增強痛苦耐受度，以及行動的勇氣與韌性；這些心理素質亦有助於改善人際關係，擴大認同與連結，維繫個人健康和幸福，增進自我慈悲與關懷，可減輕壓力、焦慮和抑鬱，並能對他人產生正向影響 (Brito-Pons,

Campos, & Cebolla, 2018)。有感於慈悲的探索，或許有助於個體理解與建構生命存有的另一種可能，因此，筆者和幾位同樣重視資優生情意發展的教師夥伴，積極的研討相關課程如何設計，思索如何達到特殊需求領域課程綱要揭示的目標：「具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，……探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善」、「具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養」（十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要，2019）。為建構以慈悲為基礎的情意發展方案，以下試著從慈悲的涵化、系統思考、方案設計等面向，探討相關文獻的啟示。

一、慈悲的涵化與系統思考

情意的發展不同於知識概念的學習，而是一種「涵化」的歷程。依涂爾幹的論點，吳明燁與周玉慧（2009）指出，良好的互動經驗和情感依戀是道德社會化過程的重要動力；人性的發展，除生物遺傳因素外，很大程度建立在社會互動中；個體必須在互動中發現自我是有限的，與他人息息相關，從而產生對群體的依戀，才會使他／她甘於捐棄一些自私的原始動機，轉而為群體著想。「發現自我是有限的，與他人息息相關」這觀點，讓筆者想起『只是剛好』出生時驚險的深刻經驗。

利己與利他其實是相通的，誠如我們可從利他行動中感受到互相成全的價值。個人與社會的轉型，需要多數人願意從利己的焦點轉向思慮他人 (Golman, 2007)。然而內在深層的思維如何轉向？ Scharmer 提出的 U 型理論系統思考適可借鑒。依 U 型的演化路徑，首先是懸置舊有的認知模式，重新覺察所處情境，同理感知不批判；然後開放思維與心靈，從整體的觀點思考，擱置自我可能的成見或偏執，感受「澄明覺知的湧現 (presencing)」；當關照的面向擴及整體、大我，思維觸及超越自我的境界，破除二元對立，自然領會內在深層的人生意義

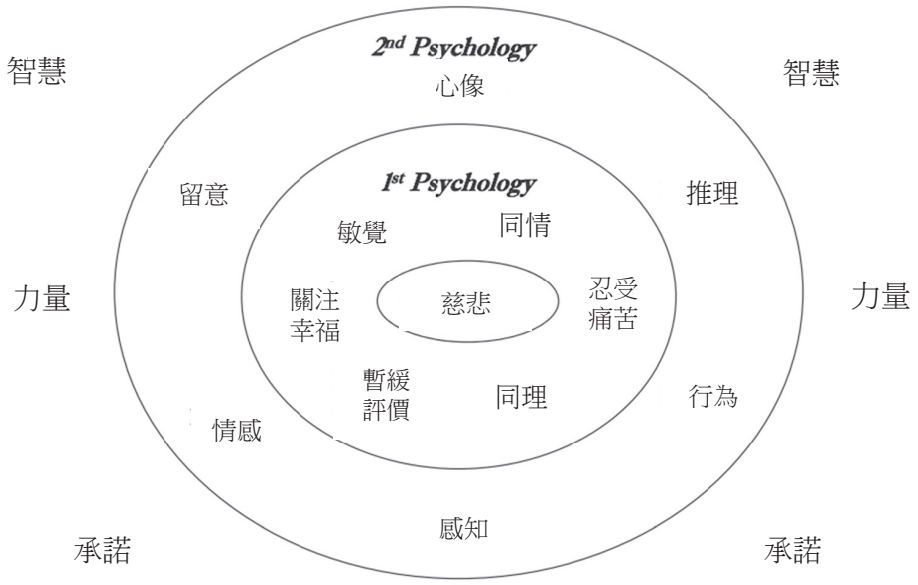

圖 1　慈悲的要素

參考來源：Gilbert, P. (2017). Compassion as a social mentality. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Concepts, research and applications* (p. 102). London, UK: Routledge

與價值，進而形成堅定意志，融攝多元觀點，形成充滿溫暖、慈悲與勇氣的社會場域（戴至中譯，2019）。

上述開放思維、心靈與意志的過程，與 Gilbert (2017) 對慈悲感知與行動的闡述遙相呼應，如圖 1 所示。慈悲的感知從對幸福的關注 (care for well-being) 開始，培養一種願意面對痛苦，不迴避受難情緒的勇氣；其次是敏覺 (sensitivity)，能細膩的關注與察覺正在受苦者（包括自己），敏覺其情緒、想法與表現等；沉浸於當事人的感受，同情 (sympathy) 可能引發悲傷、恐懼等情緒。至此，我們就需要能夠忍受痛苦 (distress tolerance) 與察覺同理 (empathy) 的能力。許多美好的人性來自於同理的智慧與洞察。最後是暫緩評價 (non-judgement)，抱持開放的心態，記取經驗，不輕易批判任何可能的情況。充分的感知後，自然是慈悲的行動，包含留意 (attention)、心像 (imagery)、推理 (reasoning)、行為 (behaviour)、感知 (sensory focusing) 與情感 (feeling and emotion) 等。將注意力聚焦在有助於當事人的行動，形成慈悲的心像、心之所向，善用認知推理重新評估，改變行為，聚焦感官調節生理，創造正向的情感與情緒。

雖然良好的人際關係至關重要，但我們無法打造溫室。當代社會的演變最令人憂心的，莫過於操弄與煽動仇恨的極端主義。當社會充斥著極端情緒，人們開始拒絕傾聽彼此，封閉思維、心靈與意志，接續的便是相互責怪、毀滅或暴力（戴至中譯，2019）。鑑此，慈悲的心靈更顯珍貴而重要。

面對未能盡如人意的外在情境，與其坐困愁城，學習改變「用心」，主動乘馭於情境之上，輔導資優生自我覺察與轉化，感知萬物共生共演的關係，以慈悲心平等對待彼此，或許是改變的契機（張芝萱，2020b）。透過涵養慈悲的知情意行，建立合宜的人性觀與自我觀、友善的人際情懷，積極的化解衝突，生命意義亦將有所不同。

二、他山之石～實證支持的慈悲促進方案

當今至少有六個獲實證支持的慈悲促進方案：慈悲焦點治療（Compassion-Focused Therapy，簡稱 CFT）、正念自我慈悲（Mindful Self-Compassion，簡稱 MSC）、慈悲涵化訓練（Compassion Cultivation Training，簡稱 CCT）、認知為本的慈悲訓練（Cognitively Based Compassion Training，簡稱 CBCT）、培養情緒平衡（Cultivating Emotional Balance，簡稱 CEB）以及慈悲關愛冥想（Compassion and Loving-Kindness Meditations，簡稱 CLKM）（張芝萱，2020b；Kirby, 2017）。上述方案多受藏傳佛教傳統的影響，以慈悲促進心理健康。它們均設計有心理教育的課程，使參與者明瞭培養慈悲的意義，但具體細節略不同；其次，多包含以正念 (mindfulness) 為基礎的培訓、積極的體驗活動、家庭或小組作業，以實踐慈悲所需的身心整合能力 (Kirby, 2017)。

上述方案的不同處，主要有三：一是方案的適異性，是否因對象不同，發展區分性策略。如慈悲焦點治療 (CFT)，著重心理輔導，因此介入策略強調依個案需求調整。其他方案多有一定的內容與程序，參與者可依手冊提示的方法步驟學習；二是理論基礎不同，使各方案發展的策略明顯不同。例如基於神經科學的實證研究，慈悲焦點治療 (CFT) 設計有直接嘗試刺激諸如副交感神經系統和前額皮質的活動，如節奏舒緩呼吸 (rhythm soothing breathing)；三是介入模式與時程不同，如培養情緒平衡 (CEB) 方案，特別注重理解情緒和識別他人的情緒，CEB 包含瑜伽訓練。此外，各方案介入的時間長度與頻率也不同，從慈悲涵化訓練 (CCT) 的 18 小時到培養情緒平衡 (CEB) 的 54 小時不等。正念練習指導的時間長度（5 至 30 分鐘）和頻率也有所不同。

至於培養慈悲可預期的成效有哪些呢？相關研究發現，慈悲對生理健康（遺傳表徵、免疫力、心律變異）、高階認知（前額皮質活化）、心理健康、情緒調節、人際關係（親

和與利社會行為）等有正面的效益（黃鳳英，2016；鄭存祺，2017；Gilbert, 2010, 2017; Kirby, 2017）。上述方案經後設分析發現，多數方案對參與者的慈悲與正念有顯著的短期效果，在降低焦慮與憂鬱、增進生活滿意度與幸福感上，則有顯著的中等效果 (Kirby, 2017)。以下依情意發展方案設計所需，摘錄其中值得參考的實施要點。

（一）慈悲焦點治療 (CFT) (Kolts, Bennett-Levy, Bell, & Irons, 2018)

慈悲焦點治療重視身體預備觀 (preparing the body)，強調調節生理以支持心靈，學習紮根於身體 (ground your body)，因此，先指導個體認識情緒與大腦演化的關係，運用特別的呼吸技巧、姿勢、聲調與臉部表情，幫助自己導入慈悲的身體預備狀態。

至於如何發展心靈力量，CFT 提出四個重要主題：

1. 正念 (mindfulness)：學習關注眼前出現的事物，豐富感官的體察，全然的接納，提昇欣賞覺察的品質。最早將正念引入醫療與心理研究的 Kabat-Zinn 對正念的定義是「一種分分秒秒的覺察 (moment-to-moment awareness)，透過刻意地專注於當下，並對經驗產生非評價的認識與覺察 (Kabat-Zinn, 2003)」，練習的過程需要耐心、初心與順其自然。正念，透過感官之門聆聽我們的身體，同時留意自身想法與情感的流動，滋養我們與生命的熟悉與親密，並從中開展出更寬闊的安適與和諧（丁凡、江孟蓉、李佳陵、黃淑錦、楊琇玲，2014）。黃鳳英（2016）指出，此種對身心內外經驗與現象的特殊覺察方式，源自佛教對於心理「痛苦 (suffering)」來源的見解，心理的痛苦與我們自發的評價有關，導致身心經驗被扭曲或誇大。當某些經驗被我們歸類為好的或不好的，就會啟動自動導航模式 (automatic pilot)，引發我們對「好經驗」的追逐及對於「不好經驗」的逃避。正念強調回歸單純的初心、不評價、耐心、信任、不拼命爭取、接納與放下。

2. 心靈的覺醒 (mind awareness)：對自己心靈的運作保持好奇，了解它為什麼會這樣運作？探究為什麼它會這樣的生氣或焦慮？等等，學習相關的智慧，使對自己的心靈更加了解。

3. 慈悲 (compassion)：了解慈悲的本質，明白它的重要性，透過慈悲使自己更勇敢、自信、堅強與智慧，發展以下慈悲相關能力，然後逐漸形成慈悲的自我認同與生活型態。

(1) 同理 (empathy)：理解人們的感受與思考，從他們的角度看事情。

(2) 同情 (sympathy)：減少僅單方面的認知，付出更多情感與盼望去關懷與協助。

(3) 寬恕 (forgiveness)：當我們對自己批評或譴責非常無情時，學習寬恕的藝術便很重要。透過寬恕，我們對自己的錯誤持開放態度並向它們學習。

(4) 接納與寬容 (acceptance/tolerance)：敞開心胸接納與寬容所有的可能性與努力。

(5) 溫暖的情感 (developing feelings of warmth)：我們可以運用心像練習讓溫暖的感受進入心中。沮喪時，當下可能很難對自己溫暖，因此，平時就要一步步的練習。

(6) 成長 (growth)：慈悲的重點是幫助人們成長與轉化。當我們學會對自己慈悲時，也就在學習如何處理我們可能的錯誤，勇敢面對原本想避免的痛苦，這樣我們才能成長。

(7) 負責 (taking responsibility)：學習慈悲很重要的一個階段，就是對自己的思考負責。了解自己何以如此思考，覺察自己的反應是否基於某些威脅的感受。清楚明白自己的知情意行，便更能掌握可能的去向。

(8) 鍛鍊 (training)：當我們攻擊自己時，會刺激大腦相關神經迴路，而當我們學會慈悲並持續努力時，我們便刺激並鞏固了不同的神經迴路發展。

4. 成為意向 (intentionality)：使慈悲成為自然的日常習慣，經實證研究發現，它最明顯的效益便是增進心律變異度 (heart rate variability)，平衡自律神經系統。

慈悲焦點治療同時幫助個人了解並接納

對慈悲可能的抗拒，生命經驗如何形塑現在的自己等。透過認識生命的考驗、反思生命的意義，理解／諒解過去到現在的自己，進而以慈悲的承諾、力量與智慧，自信勇敢的面對挑戰。團體的慈悲心靈訓練 (Compassionate Mind Training)，大約進行 8 至 12 週，每週 2 小時。

（二）正念自我慈悲 (MSC) (Neff & Germer, 2013)

正念自我慈悲重視釐清自我慈悲與復燃 (backdraft) 的概念，幫助個體了解慈悲並非軟弱、縱容或逃避責任的情感與行為，自我慈悲是將自己視為值得關懷的重要人物，不讓毀滅性的情緒或想法朝自我攻擊。同樣的，MSC 也有正念的學習與練習。

MSC 透過慈悲冥想、引導式心像與書寫，透過認知的重新建構，發展自我慈悲，其方法有：(1) 發展正向的自我內言，例如跟自己說：「失敗了，並不意味你一無是處，你只是還不擅長這件事。」；(2) 明白其他人也可能有類似的經驗，你的遭遇並非唯一（一般化）；(3) 警覺負面的想法和情緒，溫暖的提醒自己不要沉陷痛苦中。例如對自己說：「這件事確實很難。」「我知道你很難過，但這不全然是你的過錯。」；(4) 結合正向心理學，學習將心思聚焦在感恩、品味與欣賞上，發展正向心理特質。

正念自我慈悲團體方案，大約進行 8 週，每週 2.5 小時，外加半天的沉默靜修，團體成員大約 10 至 25 人。另外，也有 3 週的短期方案，輔以每週 20 分鐘線上的語音引導冥想練習。該方案採混合的設計，適用一般大眾與臨床個案。

（三）慈悲涵化訓練 (CCT) (Jazaieri et al., 2017)

慈悲涵化訓練包含 2 小時的入門介紹，每週兩次的 2 小時課程和每天的慈悲冥想練習（依引導語進行至少 15 分鐘），以及在真實情境實踐富慈悲心的思想和行動演練。具體內容有六個基本步驟，首先是安定身心（注意力訓練），其次是對親人慈悲與關愛（步驟 2）、自我指導的慈悲與關愛（步驟 3）、理解共同人性（步驟 4）、培養對他人的慈悲（步驟 5），最後是積極的慈悲心實踐（步驟 6）(Compassion Institute, 2020; Jazaieri et al., 2017)。

該課程側重思考辯證，使人領悟自己與痛苦的關聯（自己和他人的痛苦），以及如何對自己和他人產生正向情感（如慈愛）。CCT 方案的目的，一方面著重在調節壓力和焦慮，保持鎮定以應對痛苦（對自己和他人）的精神能力。另一方面，CCT 更著重發展正向心理素質，例如對自己和他人的關懷、聯結和欣賞。這兩項重點，即慈悲和關愛，是為了使人們更願意且更有效地應對當前苦難而培養的。學習專注於當下、忍受痛苦和引導仁慈的意願，旨在幫助人們以新的方式與情感承應人生的各種際遇。

綜合上述，慈悲心靈的發展，應著重個體的身心整合，以及成長環境的涵化歷程，使個體能發現自我是有限的，與他人／萬物休戚與共，理解共同人性；學習開放思維、心靈與意志，逐步開啟慈悲的感知與行動。相關研究顯示，慈悲方案的介入有助於調節負面情緒、提高生活滿意度，增進心理韌性。綜觀之，慈悲心靈的發展有四重點：一是身體預備觀；二是情緒的認識與調節，如學習正念；三是心靈覺醒與成長：認識與發展慈悲；四是持續的實作體察與經驗反思，形成慈悲的自我認同與生活型態。

肆、以慈悲為基礎發展資優生的情意～代結語

綜合文獻探討與深度訪談，以下提出以慈悲為基礎的情意發展方案初始架構，期能引導資優生理解與建構生命存有的另一種可能。由於 109 學年度尚在實驗中，誠摯歡迎相關研究者與實務教師不吝指教。

一、設計理念

如欲培養資優生的慈悲心靈，身為老師，

需對慈悲的價值、心理轉化歷程，有真實而深刻的認識與體悟，在發展學生情意時，兼顧親身體驗與概念形成，方能提昇情緒生命進而影響生命開展的方向。

二、情意發展目標

以安定身心、合宜的人性觀與自我觀、友善的人際情懷、生命意義的增潤為重點，期能裨益資優生的高階認知、心理健康、情緒調節、人際關係（親和與利社會行為），降低焦慮與憂慮。回應資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要情意發展核心素養之具體內涵如下（十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要，2019）：

（一）具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀
（二）積極探尋生命意義，不斷自我精進，追求至善
（三）具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係
（四）發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養

三、實施原則

由於慈悲一詞容易與其他相關概念混淆，或被學生神格化，以為只有我佛慈悲，遙不可及。教師需多花一些時間與學生說明或探討。慈悲可從仁慈與悲憫兩方面來發展，仁慈之心願予眾生安樂，悲憫之心願拔除眾生痛苦。國小階段可拓展學生對仁慈的感知，用心覺察我們每天受惠於多少仁慈之心，再設想仁慈不存在時，生活可能的困境。真實的感受仁慈帶來的喜樂並心存感激。中學階段可透過文學或影片引導深度對談，思忖世間的困厄與荊棘，覺察痛苦的本質與原因，激發慈悲心，涵養慈悲相關的正向心理特質，如同理、同情、寬恕、接納、溫暖的情感、負責、成長與鍛鍊。繼之，可以身旁人事物或自己為關懷對象，運用智慧採取行動以減輕或中止其苦難。綜言之，實施時宜把握以下原則：

（一）兼顧親身體驗與概念形成，滿足資優生偏好實作探究與思辨的認知特質
（二）培養適當抒發與表達習慣，真誠對話與價值澄清
（三）陶冶良善的感受態度與敏銳的感受性、美感力
（四）老師透過專業社群不斷提升慈悲的心理素質
（五）建立校園共識與重視情意發展之教育氛圍
（六）留意家庭及社會文化對學生情意發展的作用

四、教學重點

（一）自我覺察與調整（行）：資優情意發展——正向情緒激發與維持、壓力調適、強化韌性

1. 認識情緒的大腦，保持注意的彈性、發揮想像、覺察與整合身體的感覺、感受與情緒。

2. 專注、容忍和不批判：能敏覺，留心注意，對正負向經驗事實保持寬容和接受。

3. 正念練習：包括專注的呼吸覺察和細緻的聆聽、身體掃描、禪繞畫等。

4. 慈悲冥想、引導式心像與書寫，發展正向內言，維持平和舒緩的正向情緒。

（二）同理（情）：資優情意發展——溝通表達與同理

1. 重視學生的感受、主體意向性，透過心理的共鳴，開展情緒的生命。

2. 認識並增進社會情緒能力（如觀點取替與同理心），培養正向心理特質。

3. 發展慈悲的相關能力：同理、同情、寬恕、接納、溫暖的情感、負責、成長與磨鍊。

（三）思擇（知）：資優情意發展——人生關懷與心靈修養

1. 了解慈悲的本質與意義、人們對慈悲可能的抗拒。

2. 保持不批判的正向關懷，培養平等的精神：將受苦者視為具有內在價值的道德平等者，對受苦者（他人或自己）具情感上的同感，對其痛苦具耐受度（不迴避）。

3. 在不斷互動的過程中，持續的重組與再造個人的價值視野。

（四）利他與利己（意）：資優情意發展——利己與利他、美感涵養

1. 關懷自己與他人的福祉：思考什麼樣的行動真正有益彼此，有所為有所不為，時常反思、推理與澄清，建構經驗的意義，增長生命智慧。

2. 鼓勵彼此表現善意的行為，重視實踐體驗、班級與校園的生態效應，親師生共同參與關懷的行動。

3. 透過慈悲使自己更勇敢、自信、堅強與智慧，形成慈悲的自我認同與生活型態，感受心靈成長之美。

附錄：訪談題綱

1. 謝謝你願意接受訪談（簡介研究目的並與學生一同瀏覽慈悲心靈問卷），這些問題是否讓你想到什麼？有什麼想跟我們分享的事呢？

2. 你是否曾經感覺很順遂或開心？那是什麼情況？

3. 你是否曾經感覺不順遂或難過？那是什麼情況？當時你怎麼辦？

4. 你是否曾發現別人感覺很順遂或開心？那是什麼情況？你怎麼知道？

5. 你是否曾發現別人感覺不順遂或難過？那是什麼情況？當時你怎麼辦？

6. 你是否曾感覺到別人為你高興？主動的關心你？如果有，那是什麼情況？

7. 你是否曾感覺到別人想要設法幫助你減低困擾或解決問題？他／她很了解你的感覺，如果有，那是什麼情況？你怎麼知道？如果沒有，為什麼？

8. 在你的記憶中，與人相處最溫暖的記憶是什麼？（同時準備一張紙，學生可自由書寫或塗鴉）

9. 請你想像一下，你覺得擁有慈悲心的人，會有哪些想法？哪些表現？哪些情感？哪些體會？（同時準備一張紙，學生可自由書寫或塗鴉）

10. 你希望更了解慈悲的心靈嗎？你有什麼想問我們的嗎？

謝謝你的用心探索，期望這段關於心靈的對話旅程，可以幫助你看見並發掘自己更多的潛能！

參考文獻

十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要（2019）。中華民國一零八年七月十八日教育部臺教授國部字第 1080073959B 號令訂定發布。

丁凡、江孟蓉、李佳陵、黃淑錦、楊琇玲（譯）（2014）。**正念的感官覺醒**（J. Kabat-Zinn 著：Coming to our senses: healing ourselves and the world through mindfulness）。臺北：張老師文化。（原著出版於 2005）

吳明燁、周玉慧（2009）。臺灣青少年的道德信念：社會依附的影響。**臺灣社會學，17**，61-100。doi: 10.6676/TS.2009.17.61

林建福（2001）。**教育哲學—情緒層面的特殊關照**。臺北：五南。

張芝萱（2020a）。**資優學生情意發展方案之設計與實踐反思：慈悲心靈的觀照**。科技部補助專題研究計畫期末報告（編號：MOST 107-2635-H-019-001-)，未出版。

張芝萱（2020b）。雕琢復樸～資優生慈悲心靈之探究。載於郭靜姿、于曉平（編），**2020 年資優教育學術研討會論文集**（255-272），中華資優教育學會。

黃鳳英（2016）。**慈悲心像：禪修在宗教教育場域的運用研究－子計畫三：正念、慈悲與情緒調適**。行政院科技部專題研究計畫期末報告（編號：MOST 102-2420-H-152-001-MY3），未出版。

鄭存祺（2017）。**正念課程慈悲滋長評估研究**（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義。

戴至中（譯）（2019）。**U 型理論精要：從「我」到「我們」的系統思考，個人修練、組織轉型的學習之旅**（C. O. Scharmer 著：The Essentials of Theory U : Core Principles and Applications）。臺北：經濟新潮社。（原著出版於 2017）

Brandišauskiene, A. (2019). “I Am More than My IQ”:

Analysis of the experience of a gifted learner. *Gifted Education International, 35*(3), 201-215. doi: 10.1177/0261429419840648

Brito-Pons, G., Campos, D., & Cebolla, A. (2018). Implicit or explicit compassion? Effects of compassion cultivation training and comparison with mindfulness-based stress reduction. *Mindfulness, 9*, 1494-1508. doi: 10.1007/s12671-018-0898-z doi: 10.1007/s12671-018-0898-z

Compassion Institute (2020). *Compassion cultivation training*. Retrieved from https://tinyurl.com/uoo2cbn

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*, 163-172. doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x

Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the mensa society. *Marriage & Family Review, 53*(3), 262-280. doi: 10.1080/01494929.2016.1177630

Finlay-Jones, A. L. (2017). Compassion in clinical practice: Current applications and new directions. *Clinical Psychologist, 21*, 59-61. doi: 10.1111/cp.12133

Gaesser, A. H. (2018). Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth. *Gifted Child Today, 41*(4), 186-195. doi: 10.1177/1076217518786983

Gilbert, P. (2010). *The compassionate mind: A new approach to the challenges of life.* New York ,NY: New Harbinger.

Gilbert, P. (2017). Compassion as a social mentality. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Concepts, research and applications* (pp. 31-68). London, UK: Routledge.

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., … & Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care, 4*(1). doi: 10.1186/s40639-017-0033-3

Golman, D. (2007). *Why we aren't more compassionate?* Retrieved from https://www.ted.com/talks/daniel_goleman_on_compassion

Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching, 11*(1), 22-66. doi: 10.1108/JRIT-08-2017-0017

Jazaieri, H., McGonigal, K., Lee, I. A., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2017). Altering the trajectory of affect and affect regulation: The impact of compassion training. *Mindfulness, 9*, 283-293. doi: 10.1007/s12671-017-0773-3

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016

Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. Psychology and *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 90*(3), 432-455. doi: 10.1111/papt.12104

Kolts, R., Bennett-Levy, J., Bell, T., & Irons, C. (2018). *Experiencing compassion-focused therapy from the inside out: A self-practice / self-reflection workbook for therapists*. New York, NY: Guilford.

Landes, S.D., Ardelt, M., Vaillant, G. E., & Waldinger, R. J. (2014). Childhood adversity, midlife generativity, and later life well-being. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 69*(6), 942-952. doi: 10.1093/geronb/gbu055

McLaughlin, K. A., Kubzansky, L. D., Dunn, E. C., Waldinger, R., Vaillant, G., & Koenen, K. C. (2010). Childhood social environment, emotional reactivity to stress, and mood and anxiety disorders across the life course. *Depression & Anxiety, 27*(12), 1087-1094. doi: 10.1002/da.20762

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self- compassion program. *Journal of Clinical Psychology, 69*, 28-44. doi: 10.1002/jclp.21923

Roeper, A. (2009). The emperor has no clothes: Exquisite perception, stress, and the gifted child. In S. Daniels & M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (pp. 73-82). Scottsdale, AZ: Great Potential. Press.

Seligman, M. (2011). *Flourish.* New York, NY: Free.

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*, 333-335. doi: 10.1080/17439760.2018.1437466

Sünbül, Z. A., & Güneri, O. Y. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences, 139*, 337-342. doi: 10.1016/j.paid.2018.12.009

Vötter, B. (2020). Crisis of meaning and subjective

well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults. *Behavioral Sciences, 10*(1), 15-24. doi: 10.3390/bs10010015

Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Cross-lagged analyses between life meaning, self-compassion, and subjective well-being among gifted adults. *Mindfulness, 10*(7), 1294-1303. doi: 10.1007/s12671-018-1078-x

Waldinger, R. J. (2015). *What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness*. Retrieved from https://tinyurl.com/yybemhg8

Waldinger, R. J., Diguer, L., & Guastella, F. (2002). The same old song? —stability and change in relationship schemas from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth & Adolescence, 31*(1), 17-29. doi: 10.1023/A:1014080915602

World Health Organization (2011). *Mental health: A state of well-being*. Geneva, Switzerland: Author.

World Health Organization (2018). *Young people and mental health in a changing world*. Retrieved from https://tinyurl.com/yyud6e8x