資優教育季刊　民 107 年 4 月　第 146 期　第 25-38 頁
Doi: 10.6218/GEQ.201804_(146).25-38

心智省察～促進資優生自我轉化之情意發展

張芝萱 *
國立臺灣海洋大學
教育研究所
助理教授

張馨文
臺北市立民生國小
教師

連婉婷
臺北市立民權國小
教師

陳雅韻
基隆市立德和國小
教師

摘　要

本文針對資優生的情意發展，探究晚近心理學與神經科學相關研究的啟示，引介加州大學臨床精神醫學教授 Daniel J. Siegel 心智省察的理論與主張，依其所強調的與身心健康息息相關的人際神經生理機制，以及培養健康心智的方法，思考資優生身心健全發展必要的素質及其成長途徑，並論述 12 年國教資優學生情意發展領域課綱與心智省察方法的連結。其次，分享研究團隊如何以心智省察的理論為基礎，與資優生一同探討情緒的大腦，結合相關輔導策略，透過深省對話、實踐體察，強化心靈的彈性及與社會的連結，逐步擴大內在容納空間與整合的力量，朝促進資優生自我轉化的情意發展方向努力。最後，提出資優生情意發展課程設計之芻議。

關鍵詞：心智省察、人際神經生物學、資優學生、情意發展

Mindsight: Promoting Affective Development of Gifted Students' Personal Transformation

Chih-Hsuan Chang*
Assistant Professor,
Institude of Education,
National Taiwan Ocean University

Sin-Wun Jhang
Teacher,
Taipei Municipal Minsheng Elementary School

Wan-Ting Lien
Teacher,
Taipei Municipal Minquan
Elementary School

Ya-Yun Chen
Teacher,
Keelung Municipal Der Her
Elementary School

* 本文以張芝萱（susanchang@email.ntou.edu.tw）為通訊作者。

Abstract

This article aims at exploring the affective development of gifted students and explores the implications of recent studies in psychology and neuroscience, in particular, the theory of Mindsight and the practice of the mental health promotion by Daniel J. Siegel, the professor of clinical psychiatry at the University of California, Los Angeles (UCLA) School of Medicine. In accordance with the interpersonal neurophysiological mechanisms that are closely related to physical and mental health and the methods for cultivating healthy minds, we considered the necessary qualities and pathways for the development of the physical and mental health of gifted students. We also discussed the link between the method of Mindsight and the area of affective development of gifted students in the 12-year curriculum.

Secondly, we shared how the research team based on the theory of Mindsight, discussed emotional brains with gifted students, combined with relevant counseling strategies, and strengthened the flexibility of mind and the connection with society through deep dialogue and practical insights. We gradually expand the capacity for internal accommodation and integration, and strive to promote the emotional development of gifted students' self-transformation. Finally, the paper proposed a proposal for the design of gifted students' affective development curriculum.

Keywords: mindsight, interpersonal neurobiology, gifted students, affective development

壹、前言

資優學生的情意發展，特別是非同步發展 (Asynchronous Development) 的挑戰，以及社會情緒能力的培養，長期以來，一直是資優教育的重要議題。認知與情意的發展是一體的兩面，資優生一旦在情意面遇到問題，影響所及絕不只有在心理適應上產生困難，連帶著認知的發展也會受到波及（高振耀，2008；郭靜姿，2003；Obergriesser & Stoeger, 2015）。Peterson (2003, 2009, 2015) 語重心長的提醒，資優學生終須經歷獨特的成長挑戰，但他們不一定會求助，且覺得理應有能力獨自解決；此時若重要他人也這麼認為，忽略其情意發展需求，未能適當的提供個別化的諮商輔導，恐助長其脆弱性，影響其生涯發展。

觀照資優生的成長可以發現，資優生因心理特質異於一般生，有些獨特的適應問題，可能導致負面的人際互動（郭靜姿，2000），即使學業表現優異，也可能有人際的困惑困擾（陳雅韻、張芝萱，2016）。資優生的認知能力較一般生複雜，情意特質亦然，高度的自我批判常是其心理脆弱性因素之一。缺乏自我接納 (self-acceptance) 和自我賞識 (self-appreciation) 的資優生，常會感到孤獨或被孤立（張靖卿譯，2012）。許多研究發現資優生有著較強的知覺敏感度：

> 「由於我們的敏感，我們經常被一些弦外之音、譏諷和自我意識折磨。強烈的自我分析、自我批評和無法認識自我的限制使我們感到灰心。事實上，越是追尋自我就越使我們感到茫然」（盧雪梅譯，1994）

為了保持內心的平衡不受他人情緒干擾，有些資優生會衍生出一種冷漠的處世態度，隔絕自己與旁人的情緒（梅濤譯，2017；Gross, 2000），但他們其實同樣有社會認同與親密感的需要 (Gross, 1993)。當資優生逐漸成年，終將意識到自己在認知上的不凡與情感需求上的平凡，部分個案選擇隱身於自己的內心世界（張

芝萱，2012）；矛盾的是這種安全感只是一種假象，因為健康的自我發展，需要將內在自我以及與外在世界互動影響後的自我，有效地整合，進而發展出清晰的自我認同（張靖卿譯，2012；Chen, Lay, Wu, & Yao, 2007）。

越了解資優生成長挑戰的師長們，或許越能感受到資優生情意發展需求的迫切。但要從何著手？如何促進？世界衛生組織（World Health Organization，簡寫 WHO）將心理健康定義為一種「幸福安適的狀態 (a state of well-being)」，指個體能實現個人潛能，克服生活中正常的壓力，發揮工作效能，並能對群體有積極的貢獻 (WHO, 2018)。十二年國教核心素養自主行動的首項具體內涵，即「身心素質與自我精進」，期望學生具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，並不斷自我精進（國家教育研究院，2013）。參閱「資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要草案」（教育部，2017），資優生的情意發展包含四個主題軸及十五個次項目（如表 1），明白揭示我們對資優生的殷切期待，細察不難發現，其中不乏需要個體終其一生不斷自我惕勵、謙卑修持的成長目標。我們知道，資優生的情意發展，需要親師生三方共同努力，而身為教師，深刻理解資優生非同步發展、內在特質與外在環境的互動關係，把握心理健康的積極意涵、聚焦重要的身心素質，靈活運用輔導的方法與策略以扶持資優生情意上的自我精進，應是深具意義的價值行動。爰此，本文擬探究晚近心理學與神經科學之相關研究，特別是 Dr. Seigel 心智省察 (Mindsight) 的理論與心理健康促進之實踐，反思國內資賦優異相關之特殊需求領域情意發展課程中，與其理論較相關的情意發展次項目，如「正向情緒激發與維持」、「壓力調適」、「強化韌性」、「利己與利他」及「人生關懷與心靈修養」等素養如何以心智省察力為基礎培育，建構促進資優生自我轉化之情意發展行動。

表 1　資優學生情意發展架構

面向	核心素養	主題軸	次項目
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	1. 啟發潛能、精進自我	a. 資優特質
			b. 能力成就與期待
			c. 正向情緒激發與維持
			d. 人生關懷與心靈修養
	A2 系統思考與解決問題	2. 增進應變、發展生涯	a. 壓力調適
			b. 強化韌性
	A3 規劃執行與創新應變		c. 興趣與動機
			d. 生涯試探與規劃
B 溝通互動	B1 符號運用與溝通表達	3. 溝通互動、經營生活	a. 溝通表達與同理
	B2 科技資訊與媒體素養		b. 資訊運用與批判
	B3 藝術涵養與美感素養		c. 美感涵養
C 社會參與	C1 道德實踐與公民意識	4. 適應環境、參與社會	a. 利己與利他
	C2 人際關係與團隊合作		b. 家庭適應
			c. 學校適應
	C3 多元文化與國際理解		d. 文化認同與國際連結

資料來源：資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要草案（2017）。中華民國一百零六年十二月一日臺教國署原字第 1060137234 號函陳報教育部。

貳、了解大腦的演化與情緒的調節作用

從演化的觀點來看，我們的創造力、愛心、同情與利他，和自私、報復及殘酷等心理，都與人們用以因應各種生存挑戰的大腦演化有關 (Gilbert, 2017)。個體的情意表現其實是內在身心特質與外在環境交互作用的結果。Gilbert 在其著作「慈悲的心靈 (The Compassionate Mind)」中提到，隨著生命的演化，我們有三種自主的情感系統，它們互相作用以調節情緒 (Gilbert, 2010)，這三個系統分別是：

一、威脅與自我保護系統

威脅與自我保護系統 (Threat and self-protection system) 可以快速的對威脅產生戰或逃的反應，雖然它誘發焦慮、生氣或厭惡等負面情緒，卻是生物演化留存的重要保護系統。科學研究發現，我們的大腦會優先處理讓人感覺有威脅的來源，啟動與杏仁核連結的神經生化反應；當威脅與自我保護系統作用時，屬於腎上腺分泌的壓力賀爾蒙皮質醇 (cortisol) 便會增加，升高血壓、血糖以應付壓力，而此階段，我們的免疫反應也會受到抑制。當我們被威脅或傷害困住時，防衛反應便會主導，引發恐懼、悲傷、絕望、挫折、憤怒，甚至暴力。過度自我防衛時，其他系統就不易正常發揮作用。

二、激勵和資源尋求系統

激勵和資源尋求系統 (Incentive and resource-seeking system) 的功能主要是帶給我們正向的情緒，引導並激勵我們尋求生存與發展所需的外在資源。我們會透過追求某些事物來增進愉悅的感受，例如：美食、性、舒適、友誼、地位、認可等。但有時這個系統過度作用時，例如意外中了樂透，你的情緒調節可能失去平衡，興奮到徹夜無法睡。躁鬱症的患者在這個系統的作用上往往非常極端，如果過度的刺激這個系統，我們的慾望可能越來越高，也因此可能經歷許多挫折與失落。與這個系統關連的大腦物質是多巴胺 (dopamine)，一種可幫助細胞傳送神經脈衝的化學物質，亦可促進我們的正向感受。Fredrickson 指出，正向情緒有演化上的目的，當威脅或機會來臨時，正向情緒可以擴大我們的知覺，改變思想與行動，長期下來可擴增我們內在可動用的技能與資源（洪蘭譯，2003）。

三、紓緩和滿足系統

紓緩和滿足系統 (Soothing and contentment syste) 幫助我們體驗內在的紓緩、平和，也幫助我們恢復平衡。當生物不需再費力對抗威脅與問題，知足擁有，不需再汲汲營營時，他們會經驗到這個系統帶來的滿足感受，愉悅的感受事物本然的樣貌，有安全感。此時內心的平和，不同於「激勵和資源尋求系統」刺激下，力圖成功而激動興奮的情緒；也不同於無聊或空虛的感受。當人們練習冥想、緩和時，他們感受到心無所欲／心無所住、內在平靜、與他人連結。這系統與情感和善良有關，是慈悲心的發軔。當嬰兒或他人苦惱時，我們若表達情感與善意，安撫受苦的對象，便與此系統的作用有關。與此系統作用有關的神經傳導物質是內啡肽 (endorphins)，它亦是身體製造的自然止痛劑。其次是催產素 (oxytocin)，這荷爾蒙與社會安全感、親密感有關，它與內啡肽連合作用會帶給我們幸福感。

Gilbert (2010) 很細緻的分析了這源自於古老大腦的三個情緒調節系統（如圖 1），它們的作用快速，直接影響我們的情緒與想望，理想的狀況是三個系統取得平衡。而人類後期演化的大腦與心靈，特別是前額葉，相較於古老的大腦，它的作用較慢，使我們得以對事物的運作進行概念化的理解，甚至富創意的精進。同時，它也帶給我們同理與了解他人想法與感受的能力，使我們有別於其他物種，成為與社群互相影響的人類。從演化的觀點，理解情緒的心理與生理機制，可以發現生物本質具有原始的韌性，遇威脅時會自我防衛，也會尋求資源讓自己愉悅，激發與維持正向情緒，但倘若任其自由發展，缺乏自我覺察與反思，恐陷入

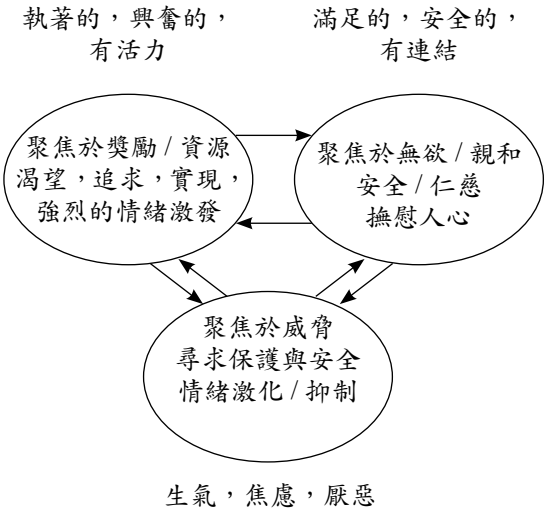

圖 1　三個情緒調節系統之互動
資料來源：Gilbert, P. (2010). The compassionate mind: A new approach to the challenges of life. New York: New Harbinger.

失衡的狀態。基於此，Gilbert 遂將認識情緒的調節系統與大腦的演化，作為其後續發展個案慈悲心靈的基礎。

參、發展專注於內在世界的能力，形塑有彈性的心智

近二十多年來，神經科學、心理學與臨床諮商領域的跨界合作，世界各地陸續展開許多關於身心整合的研究與教育，讓我們對情緒 / 情感的神經生理機制有更多的認識。威斯康辛大學健康心智中心的學者 Richard J. Davidson 即發現，發展專注於內在世界的能力，可以帶來情緒上的改變，實際上也刺激了大腦中攸關身心健康的區域持續生長 (Davidson & Begley, 2012)。神經科學的相關研究亦證實，透過適當的引導，集中注意力，意識自己內在的心智運作，而不被它淹沒，能幫助我們脫離根深柢固的行為模式與習慣反應，超越可能陷入的情緒惡性循環 (Siegel, 2010)。加州大學洛杉磯分校醫學院臨床精神醫學教授 Daniel J. Siegel 將此富洞察與穩定力量的內觀意識稱為 Mindsight，那是一種可以後天培養的能力，有如開啟一個特殊的鏡頭，一方面深入檢視自己思考、感受與行動的歷程，同時亦可重新塑造並引導自己的內在經驗，而在日常生活中有更多的自由選擇。國內引介者將之翻譯為第七感或心智省察—自我蛻變的新科學（李淑珺譯，2010）。

Siegel 認為，我們的心靈 (mind) 是能量與訊息流動的自動組織，存在於身體內，也在人際間，生命中的各種經驗，無時無刻不在塑造我們的大腦。僵化與混亂是受苦者共通的困擾，健康的心靈具有整合的特性，靈活、有適應力、有凝聚力、有活力且穩定（宋偉航譯，2017）。Siegel (2010) 指出，當我們帶著好奇與尊重，而非恐懼和逃避來觀看自己的內心運作時，更大的轉變才會開始。當我們邀請自己的思緒與感受進入意識層面，才可能向它們學習，而不是被它們所驅使；我們可以使它們平靜下來，而不是忽視它們；我們可以聽到它們的智慧，而不被它們的吶喊所恫嚇。即使是非常年幼的孩子，當他們能更清楚地察覺到自己的衝動時，也可以學會先暫停情緒，然後再思考下一步該怎麼做（李淑珺譯，2010），這樣的心理歷程正是啟動 Mindsight。

就如榮格所述：「只有不理解黑暗的人，才會恐懼夜晚。透過理解你內在的黑暗與神祕，你會變得簡單純粹。」（許皓宜，2018）。由此觀之，教師若能以好奇與尊重的觀點認識學生、引導其覺察自己的思緒與感受、陰影與光明，接納自己的真實完整，相信能幫助學生啟動心智省察，洞察其成長契機，突破困境。

Siegel (2010) 並強調，當我們發展 Mindsight 的思維技巧時，實際上即主動參與改變大腦的功能運作，特別是內側前額葉皮質 (medial Prefrontal Cortex，簡稱 mPFC) 的功能。這個部位與社會認知有關，有助於情緒平衡、靈活度、洞察力、同理、道德與直覺等。科學證實大腦的可塑性不僅在童年才會發生。學校教育除了傳統的讀寫算 3R (reading, writing, arithmetic)，應該更關注對個體心靈發展重要的另外一個 3R—反思、關係與復原力 (reflection, relationships, resilience)。相關研究指出，我們

需要先有些經驗才比較能喚醒這項不可或缺的能力(Stern & Cassidy, 2018)。生命發展的初期，與父母和重要他人豐富且正向的互動、安全的依附關係，是培養心智省察的沃土。但 Siegel 從臨床實務中發現，即使缺乏早期的支持，我們的心靈仍可透過有意識的鍛鍊心智省察，進而駕馭大腦的自我調節控制，創造與維持新的平衡與適應 (Siegel, 2010)。

肆、培養健康心智的方法

如何鍛鍊自己的「心智省察」呢？相關研究發現，透過正念內觀、慈悲靜坐、身體掃描、延宕滿足、開放覺察、調整社會直覺等方式，有助於內在自我的和諧，並增進與同理心相關的重要神經生理迴路的活化 (Davidson & Begley, 2012)。Siegel (2010) 提出了許多實用方法，示範如何以全新的方式運用自己的情感、思考、記憶與認知，深層的認識自己、同理他人。鼓勵每個人都能透過內省，強化心靈的彈性，培養目標和方向感，擴大內在的容納空間與整合力量。

以下為 Siegel 和同事 Rock 為青少年設計的「天天七活動，培養健康心智」的內容摘要（顧景怡譯，2015），「健康心智總匯」整套包含七種活動，以非常實際的方法優化大腦狀態，期望青少年進行每日的大腦淨化運動，以創造幸福感。以下表 2 摘錄的重點，以練習方

表 2　心智省察的練習表

「健康心智總匯」：心智省察的練習	
內觀時間 Time In	1. 潛入內心之海：每天 1 分鐘、10 分鐘或 20 分鐘，刻意將注意力放在主觀的內在世界。認識自己的感覺、思考、記憶和信念，以及我們的意圖、希望、夢想、態度和渴望。 2. 接受內心覺知的本貌，但不將任一部分視為自己是誰的全部，然後以積極的方式導引它轉化，創造更自在、圓滿且能變通的自己。 3. 練習呼吸覺察：閉上眼，平緩的呼吸，保持舒適姿勢、坦然看待當下感覺，對任何當下發生的事保持好奇、開放、接受、不批判，然後再將注意力導向呼吸上。 4. 了了分明的覺察 SIFT：單純的問自己身體有什麼「感覺 (S)」？浮現什麼「影像 (I)」？此刻內心有何「感受 (F)」？意識流入什麼「思緒 (T)」？指明它並使它平息。 5. 運用「覺察輪」整合意識：想像眼前有一個三腳支撐的鏡頭，當內心越開放客觀觀察時，焦距越清楚，越可以看到較多的細節，感受整合的和諧；亦可想像眼前一個「覺察輪」，有系統的將輪框知覺到的五感（視聽嗅味觸）、第六感（肌肉骨骼臟器等內在感覺）、第七感（感覺、思考、記憶、意向、信仰等心理歷程）、第八感（分化且代表關係的意識），逐步帶入意識中加以整合，發展更清晰且平和的自我感知。 6. 安定內心：當混亂或僵化的記憶浮現時，試著將一隻手放在胸口—心臟區，另一隻手放在腹部，雙手略施力輕壓，安撫自己的心情。
睡眠時間 Sleep Time	1. 了解睡眠品質會影響身心健康，維持最佳的、靈活的心智狀態。 2. 做好睡眠保健：評估自己的睡眠品質，睡前 1 小時關掉 3C，撰寫紙本的日記作為當晚的抒發，努力維持每天 8-9 小時的良好睡眠時間。
專注時間 Focus Time	1. 專注時間，是指一次認真專注於一件事所花的時間，練習持續集中注意力，感受一次只做一件事時，大腦持續學習與成長的狀態。了解高度集中注意力時，神經可塑性便發揮到極致，那是學習的基礎。 2. 練習專注的讀書，避免同時進行好多事，心無旁騖。學習課業時集中注意力，練習深度思考，延長能夠專注的時間。

（續下頁）

表 2　心智省察的練習（續）

「健康心智總匯」：心智省察的練習	
關機時間 Down Time	1. 我們每天可以有些關機時間，讓心情放輕鬆，也讓腦子重整一下。 2. 關機時間，是我們沒有任何計畫、沒有想要完成任何事、沒什麼事需要做；在這期間，大腦像是電池正在充電，讓心靈刻意休息。 3. 關機時間與不經意的心神漫遊大不相同。每天請留下一些時間，讓大腦休息-放鬆和舒展。刻意不設定任何目標，允許你的大腦暫時關機，研究顯示那很重要，即使每天只有極少的時間。
遊戲時間 Play Time	1. **放鬆的「玩」，經歷意想不到的體驗**：「打破固有的思考」，用新鮮的眼光看世界，盡情分享、探索與創造。讓大腦用新穎且非預期的方式活躍起來，對心智成長和鞏固新連結十分有益。 2. **設定一些遊戲時間，嘗試一些自發的興趣為本的活動，享受樂在其中的感覺**，讓大腦活躍起來。若能參與相關團體，感覺與人連結的喜悅（被關心或關心別人），創造共同的歡樂更好！
運動時間 Physical Time	1. 動動你的身體，成長你的大腦。有氧運動以及其他讓你心跳增加，維持 30 到 45 分鐘的運動，且到能夠流汗的程度，是很好的開始。 2. 藝術、音樂、戲劇和舞蹈，可維持遊戲時間促進的創新探索；而體育活動則激勵了我們所有的學習。我們一運動身體，便加強了神經可塑性，我們能記住的更多，我們的腦長出更多連結，並且使連結更為穩固。 3. 運動身體不只對腦部健康重要，對心理健康也相當重要，若我們很容易沮喪，有氧運動可以改善我們的心情。
連結時間 Connecting Time	1. 在簡單的層次，連結時間是指花時間與朋友、家人在一起，希望是面對面的。我們可以從見面得到別人的許多非語言訊息，例如眼神接觸、表情、聲調、姿勢、手勢，以及回應的態度。人類的友善和適度的接觸行為，無可避免地在我們的數位溝通之中消失了。因此，可以的話，試著親自操練每日的連結時間，如此，你才能感受到共同存在的可貴。 2. 練習「感受他人」和「深省的談話」：關注他人的內心訊息，協助我們以**互惠**彼此的支持方式與他人連結。平日可關掉字幕看影片，練習揣摩劇中人可能的情緒、感情和想法，發展洞見與同理心。許多研究顯示，當我們和他人連結，我們的生命也會變得更有意義、更健康、更有智慧且更快樂。 3.「**3G-2P**」**正向連結時間**：3G 代表的是，我們對在現有的星球上活著心存感激 (gratitude)，我們與他人連結時，可以付出慷慨 (generosity)，以及我們每天可練習的回饋 (giving back, gifting back)。2P 代表我們把感激、慷慨和回饋，帶給其他人們 (people) 和這個星球 (planet)。 4. 體會「**同理愉悅**」：從他人的幸福裡，感受到同樣的喜樂。用正面的方式與他人連結：祝福他人快樂、心想事成；生命擁有歡樂與健康。 5. 接觸大自然、接觸人群，減少分離孤立：體會我們屬於一個更大的整體，而不只是我們所居住的軀殼。我們並不孤單，地球是我們共同的家，其他人是我們的族人，而所有的生物是我們的親人。

註：整理自顧景怡譯（2015），306-319 頁

法為主，惟認識人際神經生理的機制，亦是相關練習是否能貫徹的基礎，因此，Siegel 會將科學研究的發現，轉化為青少年能懂的話語，以增進個體對身心健康機制的認識，以維持相關行動的自發性。

綜觀上述鍛鍊心智省察的活動，內觀的練習讓我們有機會探索自己是誰，創造出具有深刻意義、更豐富的心靈世界；充足的睡眠、適當的關機，幫助我們平衡紓緩內在情緒，以從容應付生活中不可避免的壓力；而培養專注的

能力，讓我們保持身體與大腦的恆定性，更有效的學習。最後，透過發揮創造力的遊戲、運動與連結，增進思考的彈性，改善我們的人際關係，甚至與自己的關係，進而擴大關懷與大我存有的關係。這一系列的練習與資優生情意發展之「正向情緒的激發與維持」、「壓力調適」、「強化韌性」、「利己與利他」及「人生關懷與心靈修養」等隱然息息相關，如表 3 所示。在學習設計上，教師可以心智省察為架構逐步開展情意發展相關次項目，如表 3 左側兩欄，或以情意發展主題軸，連結心智省察的相關活動，同步增進，如表 3 右側兩欄所示。

伍、實踐與反思

社會生理學 (Sociophysiology) 近三十年致力於將社會學與生理學的概念方法結合，創造出理解人類行為的新方法，探究社會與生理雙重的互動關係：社會過程如何影響生物體的生理機能，以及生理機能又如何影響未來的社會行為 (Barchas & Barchas, 2011)。Siegel 整合神經生物學的研究與臨床專業，探討人際關係經驗及大腦的發育和功能，兩者的雙向影響及與心理健康的關係，交織成一個複雜而有力的發展理論—人際神經生物學 (Interpersonal Neurobiology)（王豐彬譯，2007；Siegle, 2015）。

回顧相關文獻發現，Gilbert 與 Siegel 在心理健康促進的臨床實務工作上，均以腦神經科學的研究為論據，協助個體發展心靈的自主

表 3　心智省察練習與資優生情意發展項目之關係

心智省察	情意發展次項目
內觀時間	1a. 資優特質
	1b. 能力成就與期待
	1c. 正向情緒激發與維持
	2b. 強化韌性
睡眠時間	1c. 正向情緒激發與維持
專注時間	1b. 能力成就與期待
	2c. 興趣與動機
關機時間	1c. 正向情緒激發與維持
	2b. 強化韌性
	2a. 壓力調適
遊戲時間	1c. 正向情緒激發與維持
	2c. 興趣與動機
	3c. 美感涵養
運動時間	1c. 正向情緒激發與維持
	2a. 壓力調適
	2b. 強化韌性
連結時間	1d. 人生關懷與心靈修養
	3a. 溝通表達與同理
	4a. 利己與利他
	4b. 家庭適應
	4c. 學校適應

主題軸	情意發展次項目	心智省察
1 啟發潛能、精進自我	1a. 資優特質	內觀
	1b. 能力成就與期待	內觀 專注
	1c. 正向情緒激發與維持	內觀 睡眠 關機 遊戲 運動
	1d. 人生關懷與心靈修養	連結
2 增進應變、發展生涯	2a. 壓力調適	運動 關機
	2b. 強化韌性	內觀 關機 運動
	2c. 興趣與動機	專注 遊戲
	2d. 生涯試探與規劃	
3 溝通互動、經營生活	3a. 溝通表達與同理	連結
	3b. 資訊運用與批判	
	3c. 美感涵養	遊戲
4 適應環境、參與社會	4a. 利己與利他	連結
	4b. 家庭適應	連結
	4c. 學校適應	連結
	4d. 文化認同與國際連結	

性；兩者均強調大腦、心靈與人際三者對心理健康的重要性，人類的大腦永遠都能藉由經驗持續生長，若我們能持之以恆，改善心智運作的功能與習性，讓生活邁向整合，遠離混亂或僵化的極端，便能獲得較有韌性與健康的身心。資優學生有優異的認知能力，以心智省察的理論為基礎，與資優生一同探討情緒與情感底層與身心健康息息相關的神經生理機制，以更深刻、更具長遠影響力的方式啟動學生心智省察的思維模式，透過自我覺察、反思內在的經驗，發展並實踐身心健康的自我照顧計畫，朝世界衛生組織所闡述的心理健康目標前進—「實現個人潛能，克服生活中正常的壓力，發揮工作效能，進而能對群體有積極的貢獻」，或許是可以嘗試與努力的情意發展途徑之一。而這樣的作法，亦是賦予學生自我轉化的機會與責任。

基於此，2017 年 7 月起第一作者陸續邀請關心資優生情意發展並從事相關研究的國中小校長、主任與教師，組成專業成長社群，以促進資優生身心健全發展的素質為核心，定期進行理論轉化、方案設計與學習內涵的研討；實作體驗開放覺察、身體掃描、正念內觀、慈悲靜坐、整合記憶、延宕滿足、社會連結等證據為本的介入活動，以促進資優生內在自我的和諧為目標，避免心智的僵化與混亂衝擊；同時邀請有意願培養健康心智的學生，加入體驗方案，並知會家長。期望透過親師生合作，共同發展並檢驗以「心智省察 (mindsight)」為基礎的身心素質促進方案之實施成效。

一、課程設計的構念

研究小組參考心智省察理論與情意發展主軸與次項目，依現階段的學生特質與需求，共同研討情意發展的重要內涵，有以下四項：

（一）透過正念內觀，發展自我認識，形塑有彈性的心智——連結「正向情緒的激發與維持」

（二）認識右腦的情感與左腦的邏輯，強化內在動機、韌性與應變力——連結「壓力調適」、「強化韌性」

（三）提升溝通表達能力，增進同理心、修復關係——連結「利己與利他」

（四）運用創意與美感，實踐自我更新行動，建立良好人際關係——連結「人生關懷與心靈修養」

為釐清資優生情意素養的發展途徑與學習內涵，專業社群研討「心智省察」時逐步發現，Siegel 的理論與神經科學、心理學及哲學等跨領域的研究議題多有關聯，彼此相輔相成，如：情緒的大腦、大腦可塑性和自律神經系統等，涉及神經科學領域之相關研究；其次，心智省察的覺察，理想上需要能創造心智空間的清朗意識，因此要能對內在經驗保持開放，發展能夠運用心智觀察、見證與闡述經驗的能力。而這意識與創造自己內在精神生活的能力，需有一定的情感與認知為基礎，正向情緒、幸福感、學習樂觀、深省依附關係、培養復原力、慈悲正念、人事智能等心理學概念，發揮了重要的作用；再者，Siegel 不斷的從跨領域的觀點探究心靈，連結東西方哲學對心靈與意識的探討，發現心智省察關鍵的本質是整合，將不同的部分組織成有關連的整體，透過整合，個體終能遠離僵化與混亂，調和內在精神，並與外在世界交融，進而釐清人生的目標與方向。

教師若能掌握相關理論要義，自能深化學生對心智省察與情意發展關係的理解，心靈成長的個人責任，平衡理性與感性。方案設計上可由神經科學的相關實證為開端，再帶入心理學健康身心素質的概念與行動；抽象思考與內省能力佳的學生，則可進一步引介哲學的相關書籍或資訊，裨益其自我精進。

二、實施現況與反思

目前各校教師因應學生特質與需求的不同，參考表 2「健康心智總匯」：心智省察練習的架構，各自設計並實施了 6 至 8 堂學習單元（仍在持續精進中），初步發現：

（一）資優生對大腦神經科學相當有興趣，會主動留意並延伸閱讀相關資訊；我們運用情緒壓力檢測儀與軟體，輔助學生做

內觀的練習，透過呼吸覺察平衡自律神經，多數學生感到十分新奇。基於對神經生理與心理的初步認識，學生更積極地嘗試調整自己的習慣，以穩定內在情緒。

（二）透過真實生活事件心理劇場的焦點討論，引導學生進行描述、感知、詮釋、創造四階段的對話分享，或借助輔導牌卡引導不同層次的內在探索，培養學生觀察、見證與闡述經驗的能力，學生逐步發現心靈世界不同於物質世界，並有意識的調整它。

（三）前期以促進資優生內在自我的和諧為目標，避免心智的僵化與混亂衝擊，鼓勵學生發揮創造思考，參考課堂分享的策略，設計適合自己的身心健康行動。有學生表示因此更能感受到內心的喜悅，也有學生表示還沒有機會證明自己平日的練習，是否能幫助自己有效的調節情緒，但基於身心健康，願意繼續努力，持續自我觀察。

（四）覺察並了解自己「對他人的感知」，及他人「對自己的感知」會出現某種合理範圍的偏誤，不帶批判的接納它，透過正念冥想，形塑有彈性的心智，這信念對資優生很重要。

（五）啟動學生的內在動機進行「心靈書寫」，需審慎思考實施順序、納入時機與實施頻率，以及如何引導成為一種自發的習慣，而非讓學生以另一種功課形式的小日記或紙筆作業視之；這亦需考量學生學習風格、思考型態與書寫習慣的起點行為而定。從小未有機會自我揭露或自我探索的學生，可能覺得彆扭，難以啟筆，需要個別化的輔導。

反思資優生的情意發展，心智省察的學習所能帶來的幫助為何？它鼓勵每個人透過持續的練習，強化心靈的彈性，培養目標和方向感，擴大內在的容納空間與整合力量，進而關注心靈的成長及與社會的連結，成己達人。這一系列的學習應可作為資優生情意發展之「正向情緒的激發與維持」、「壓力調適」、「強化韌性」、「利己與利他」及「人生關懷與心靈修養」的基礎。實施迄今，多數學生表示心智省察的策略，對自己有正面的幫助，同時，我們意外的發現，兩位來自不同學校的資優生不約而同的表示，他們希望未來能成為心理學家幫助他人維繫健康身心。以下為學生的心得摘錄：

「N.6- 就是因為有這堂課，讓我可以了解自己的心理。下學期，我還想繼續選修這門課。 因為有時候，當我壓力大或生氣的時候，就會想到上課學到的方法。像這學期代表班上演講比賽時，有用過『肉鬆 349』（內觀時間 - 呼吸覺察），得到全年級的第二名！」

「N.12- 這堂課讓我可以更認識自己，像是知道自己何時情緒較高，比較能控制自己的情緒。下學期我還想繼續選修這門課。我幾乎每天都會運用一些策略，每天都感到心曠神怡。」

「N.17- 讓我認識第七感百寶箱，（尤其是）在自己有負面情緒的時候，學到很多放鬆情緒的方法。我最喜歡的方法是『魔法巧克力』（遊戲時間），因為可以離開這個很吵鬧的地方，然後去只屬於自己的安靜地方。我自己還發明了『瞬間移動』，可以隨心所欲到世界上的任何一個角落，而且只有自己。」

「C.1- 這學期的團體情意課程，我覺得十分有意義，因為在課程中（老師）教導我們認識第七感，透過第七感可以感知他人、自我覺察，學會了這兩件事，使我對事情的看法也有了不同的改變。」

「C.3- 這學期最令人印象深刻的課程，就是第七感了，學習自我調節情緒，使我能在重要場合更能發揮平常心，學到了很多，很 Happy!」

三、問題與建議

目前以心智省察力為基礎的情意發展課程

實施較有挑戰的部分，係當我們邀請自己的思緒與感受進入意識層面，學生是否能向它們學習，而不是被它們所驅使？是否能聽到它們的智慧，而不被它們的吶喊所恫嚇？是否也能同理傾聽、積極尊重與關懷他人？在發展心智省察的思維技巧時，資優生較強的知覺敏感度、過度激動特質的作用如何？是助力或阻力？

Siegel (2010) 曾提到，並非所有剛接觸心智省察的人都能立刻有所領悟。有些人會擔心那只是另一種自我陷溺的方式，讓人只顧著關注自己，顧影自憐。也曾有教師向 Siegel 表達一般人對心智省察的強烈顧慮：讓小孩子反思自己的心？不就像打開潘朵拉的盒子一樣？所有麻煩隨即傾巢而出。不可諱言的，我們也發現，有些孩子因為獨特的身心特質或特殊的成長經歷，常處於內心混亂或僵化的狀態，有不安全的依附型態，人際相處上易焦慮或逃避。他們未必能有效的梳理內心的真實感受，更不易客觀的感知他人。因應上述問題與挑戰，我們的探討與建議如下：

（一）心智成長需要時間與信任的關係，教師需了解相關心理狀態發展的因素，並相信與等待學生的心智改變

其實，自我陷溺或自我中心的心理，確實需要被關注，但這並不是心智省察所謂的覺察。許多心理學家相信，自尊需求是人類最強大的動機之一；高自尊具有緩衝的作用，能幫助個體抵抗自我形象遭受威脅或貶損所造成的壓力與焦慮（李政賢譯，2011）。Kostogianni 和 Andronikof (2009) 研究了資優生的自尊、自我中心與社會情緒調節能力的關係，發現高度自我中心的學生，對他人的關注較低，高自尊同時高度自我關注的學生，社會情緒的調節低於高自尊但不致於過度自我關注的學生。Rinn, Mendaglio, Rudasill 與 McQueen (2010) 的研究發現，資優學生過度激動的情形與其自尊有關，心理動作過度激動的青少年，有較低的自尊。但自尊高不盡然都是有益的。Kernis (2003) 指出許多看似高自尊的人，其實並不真的如此高自尊，只是表現得很高自尊而已，Kernis 將這類現象稱之為脆弱高自尊 (fragile high self esteem)，當挫折發生時，這類學生較可能發生自我提升的偏誤，如貶低他人以增強自我。Kernis 並指出，當一個人被鼓勵去拒絕、壓抑他們的真實情緒時，就越有可能發展成脆弱高自尊。

歸根究柢，所有學生都需要一個不必壓抑、可以真誠交心的支持環境，在互相信任的引導下，學習覺察、接納本然的自己同時關心他人，從而有信心轉化自我、善待自己與他人。當我們帶著好奇與尊重，真誠的帶領學生開啟心智省察的思維，從事健康心智的活動，抱持著相信與耐心等待，更大的轉變才會開始。

（二）透過心理位移的敘事轉換，發展不受制於自我思考與情緒的覺察力

進一步理解 Siegel (2010) 心智省察所強調的覺察，其實是一種不受制於自己的思考與情緒的覺察，可以更清楚地看見自己的內心世界，也更容易接受他人的內心世界；經由發展對自己與他人的興趣與同理心，增進彼此的幸福感。此與金樹人 (2005) 提出的心理位移 (Psychological Displacement) 概念遙相呼應，心理位移嘗試透過不同人稱位格的敘事轉換，帶動出內在不同自我狀態的移動。融合東方哲學，協助個人運用去涉入式的自我觀察，與原初的自我拉開一段心理距離，以帶出不同層次的自我理解，漸次恢復情緒的平和（張仁和、黃金蘭、林以正，2013）。後續相關研究也發現其本土療效，如增進自我覺察、情緒調節、自我療癒，及改善人際關係等（李素芬、陳凱婷，2016；黃金蘭、張仁和、程威銓、林以正，2014）。由此觀之，教師應可結合心理位移的輔導方法，以促進學生的心智省察，培養自我轉化的能力。

（三）參與專業社群共同發展課程與教學，逐步深化資優學生情意發展的方法與途徑

今 (2018) 年有兩次與 12 年國教資優教育前導學校共同研討情意發展課程的機會，得知老師們多認同資優學生有特殊的情意發展需求，但在有限的時間裡，如何掌握關鍵素養，

將相關理論轉化應用，系統化的積極培育？尚有相當的難度，且短時間成效不易彰顯。基於此，我們更需要專業社群的支持，促進心智省察的教師專業社群爰此成立，一方面教師本身可以專業發展，另一方面設計的課程亦可以得到其他教師的檢驗與回饋。

陸、結語

反覆研讀國內資賦優異相關之特殊需求領域情意發展課程中的學習重點與學習表現，再回頭看看不同成長階段的學生們，我們發現深刻理解資優生非同步發展、內在特質與外在環境可能的互動關係，把握心理健康的積極意涵、聚焦重要的身心素質，靈活運用輔導的方法與策略以扶持資優生情意上的自我轉化與自我精進，應是刻不容緩的事。

一如 Siegel (2010) 所述，這關鍵的心智省察，促進自我與他人的連結與整合，正是健康身心的精髓。爰此，本文針對資優生的情意發展，探究晚近心理學與神經科學相關研究的啟示，而後聚焦於心智省察的理論與主張，以及培養健康心智的方法，探索 12 年國教資優學生情意發展學習重點與心智省察方法的連結。其次，分享研究團隊如何以心智省察的理論為基礎，朝促進資優生自我轉化的情意發展方向努力。最後，提出資優生情意發展課程設計之芻議，期望開展心智省察力，能幫助資優生重新塑造並引導自己的內在經驗，進而在日常生活中有更多的自由選擇。明心見性，更有智慧的迎向未來。

參考文獻

王豐彬（譯）（2007）。**人際關係與大腦的奧秘**（原作者：D. J. Siegel）。臺北：洪葉。

宋偉航（譯）（2017）。**心腦奇航：從神經科學出發，通往身心整合之旅**（原作者：D. J. Siegel）。臺北：心靈工坊。

李政賢（譯）（2011）。**正向心理學**（原作者：S. R. Baumgardner & M. K. Crothers）。臺北：五南。

李素芬、陳凱婷（2016）。書寫療癒：西方表達性書寫與本土心理位移書寫。**輔導季刊，52**(4)，59-69。

李淑珺（譯）（2010）。**第七感：自我蛻變的新科學**（原作者：D. J. Siegel）。臺北：時報。

金樹人（2005）。**心理位移辯證效果之敘事分析**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC93-2413-H-003-001），未出版。

洪蘭（譯）（2003）。**真實的快樂**（原作者：M. Seligman 著）。臺北：遠流。

高振耀（2008）。談資優青少年社會情緒問題與發展性團體諮商。**國教之友，60** (1)，45-53。

國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發佈版）**。2017 年 3 月 1 日，取自 https://goo.gl/7mPjWg

張仁和、黃金蘭、林以正（2013）。從情緒平和與止觀探討心理位移日記書寫方法的療癒機制。**教育心理學報，44**(3)，589-608。

張芝萱（2012）。**狂蘭嘯月～雙重特殊高智商學生自發性語文創作分析**。未出版。

張靖卿（譯）（2012）。資優生認同的形成：輔導資優學生的治療模式（原作者：A. Mahoney, D. Martin, & M. Martin）。載於陳美芳總校閱，鄒小蘭等譯，**資優生心理輔導與諮商**。臺北：華騰。

梅濤（譯）（2017）。**太聰明所以不幸福？**（原作者 J. Siaud-Facchin ）。臺北：遠流。

許皓宜（2018）。**情緒陰影：「心靈整合之父」榮格，帶你認識內在原型，享受情緒自由**。臺北：遠流。

郭靜姿（2000）。談資優學生的特殊適應問題與輔導。**資優教育季刊，75**，1-6。

郭靜姿（2003）。從資優生特質研究談情意輔導需求。**情意思考教學研討會會議手冊**，頁 4-16。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育中心。

陳雅韻、張芝萱（2016 年 5 月）。國小資優學生成長的情感地圖～心理社會特質的觀察與輔導。**中華資優教育學會學術研討會～「跨越資優教育的疆界」**發表之論文。臺北：國立臺北教育大學。

黃金蘭、張仁和、程威銓、林以正（2014）。我你他的轉變：以字詞分析探討大學生心理位移書寫文本之位格特性。中華輔導與諮商學報，39，35-58。

資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要草案（2017）。中華民國一百零六年十二月一日臺教國署原字第 1060137234 號函陳報教育部。

盧雪梅（譯）（1994）。**資優兒童的親職教育**（原作者：J. T. Webb ）。臺北：心理。

顧景怡（譯）（2015）。**青春，一場腦內旋風：「第七感練習」，迎向機會與挑戰！**（原作者：D. J. Siegel ）。臺北：大好書屋。

Barchas, P. R., & Barchas, J. D. (2011). Sociophysiology

25 years ago: early perspectives of an emerging discipline now part of social neuroscience. *Annals of The New York Academy of Sciences, 1231*(1), 1-16. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06135.x

Chen, K. H., Lay, K. L., Wu, Y. C., & Yao, G. (2007). Adolescent self-identity and mental health: the function of identity importance, identity firmness, and identity discrepancy. *Chinese Journal of Psychology*, *49*(1), 53-72. doi:10.6129/CJP.2007.4901.04

Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live—and how you can change them.* New York, NY: Hudson Street .

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.

Gross, M. U. M. (1993). Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 473-490). Oxford, England: Pergamon.

Gross, M. U. M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.) (pp. 179-192). Oxford, England: Elsevier.

Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14,* 1-26.

Kostogianni, N., & Andronikof, A. (2009). Self-esteem, self-centeredness and social-emotional adjustment of gifted children and adolescents. *Encephale-Revue De Psychiatrie Clinique Biologique Et Therapeutique, 35*(5), 417-422.

Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies, 26*(1), 167-190. doi:10.1080/13598139.2015.1043003

Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 14*(2), 62-71.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53,* 280-282.

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 153-162.

Rinn, A. N., Mendaglio, S., Rudasill, K. M., & McQueen, K. S. (2010). Examining the relationship between overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 3-17.

Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation.* New York, NY: Bantam.

Siegel, D. J. (2015). Interpersonal neurobiology as a lens into the development of wellbeing and resilience. *Children Australia, 40*(2), 160-164.

Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Review: Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review, 47,* 1-22. doi:10.1016/j.dr.2017.09.002

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C., & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics, 20*(4), 702-739.

World Health Organization (2018). *Mental Health: Strengthening our response.* Retrieved from http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/