

對賽遊戲 在目睹家庭暴力兒童遊戲治療中的運用

The Application of Game in Play Therapy with Child Witnesses of Domestic Violence

呂俊宏¹
Chun-Hung Lu¹

摘 要

兒童長期目睹家庭成員之間的暴力相向可能直接或間接干擾其情緒、問題解決與人際互動技巧的發展，在遊戲治療過程中運用對賽遊戲，可以發揮四種療癒效果：學習自我調節、引發正向情緒、促進社會化經驗、提升問題解決能力，亦催化一種REST經驗：自我調節（Regulation）—將對話轉變成抗干擾、急中生智的自我引導能力；培力（Empowerment）—將遊戲轉變成可掌控的經驗；社會化（Socialization）—將遵守規則轉變成在真實生活與人應對進退的能力；蛻變（Transmutation）—將共同操作的經驗轉變成「舊經驗、新作法、好結局」。對賽遊戲就是一個營造身教、辨識近側發展區、提供鷹架作用以及促進神經可塑性的過程，本文期望透過對賽遊戲之「玩中學」模式來協助目睹家庭暴力兒童啟動心理復原的歷程，使兒童遊戲治療以及與目睹家庭暴力兒童的實務工作有更多元化的激盪。

關鍵詞：目睹家庭暴力兒童、自我調節、近側發展區、遊戲治療、對賽遊戲

¹臺北市立大學教育學系教育心理與輔導組 博士候選人／東吳大學社工系 兼任講師
通訊作者：呂俊宏，（111）台北市士林區臨溪路70號 東吳大學 社工系，
E-mail：chunhunglu@yahoo.com.tw



壹、前言

筆者參考家庭暴力防治法第二條（2015）將「目睹家庭暴力兒童」定義為：未滿十二歲之兒童，看見或直接聽聞家庭成員間實施身體、精神或經濟上之騷擾、控制、脅迫或其他不法侵害之行為。Lehmann和Rabenstein（2002）指出長期目睹家庭暴力對於兒童的負面影響有：行為／情緒反應（如：產生外向性和內向性行為問題、社會能力問題）；認知功能（如：學習困難和學業表現低落、認同暴力、問題解決技巧低落）；生理功能（如：造成身體不適、發展遲緩）；長期的行為與情緒功能（如：出現憂鬱、低自尊、人際技巧低落、暴力代間循環、犯罪行為）。而國內諸多研究亦指出長期目睹家庭暴力的兒童，易出現各種外向性與內向性的行為問題（如：口語攻擊、暴力行為、退縮、消極）、嚴重的情緒困擾（如：焦慮、憤怒、自責、解離）、認知和情感的發展缺陷（如：認知、語言、情緒表達等能力的發展困難）、缺乏同儕關係等（沈瓊桃、童伊迪，2005；林妙容，2014；洪素珍，2003；洪素珍、李麗君，2009；姜琴音，2006；洪意晴，2007；陳怡如，2002；張景茹、郎亞琴，2011；蔡麗芳、洪家慧，2013）。

兒童從家庭進入幼稚園與小學之後，他們開始跟年齡相仿的同儕互動、玩耍，並學習如何獲得對方的認同與友誼。亞里斯多德說：「每個人都會發脾氣，這很容易。但，如何對發脾氣的對象、程度、時機、理由和方式拿捏得宜，這就不容易了。」。論語八佾篇中提到：「君子無所爭，必也射乎！揖讓而升，下而飲，其爭也君子。」，則為人與人之間的相處提供一種互動的典範

以及「我好、你也好」的經驗；然而，對於長期目睹家庭暴力的兒童而言，這樣的人際互動經驗與技巧可能是缺乏甚至是適得其反的。

另外，筆者與中高年級的目睹家庭暴力兒童進行遊戲治療時，他們經常表示遊戲室的玩具很幼稚又不好玩；卻對於象棋、撲克牌、疊疊樂這類的對賽遊戲情有獨鍾，對賽遊戲的特色是：有趣的、假扮的、需要二人（以上）搭配、有明確規則、既合作又競爭的、爭取最後勝利的比賽（Schaefer & Reid, 1986）。在與他們進行對賽遊戲的過程以及結束之後，筆者不僅跟他們有更多的連結與對話，他們亦將筆者視為同一國的「朋友」，願意開始與筆者有更多的互動以及分享其生活中的點點滴滴，故將「對賽遊戲」在目睹家庭暴力兒童之遊戲治療的運用加以整理，以作為協助目睹家庭暴力兒童之相關專業人員的參考。

貳、對賽遊戲的療癒效果

「勝敗乃兵家常事」，在競賽活動中，輸贏瞬息萬變，但如何洞燭先機、取得優勢，並且要沉住氣、謀定而後動，才有機會取得優勢、化危機為轉機，而生活中的大小事，也都需要這樣的能力與練習。長期目睹家庭暴力的兒童，可能直接或間接影響其情緒、行為、認知、人際關係的發展，而筆者在實務工作中發現，與目睹家庭暴力兒童進行「對賽遊戲」的過程中，可以增進其正向經驗，經由實務工作的觀察與整理，筆者認為對賽遊戲對於目睹家庭暴力的兒童可以發揮四種療癒效果，分別為：學習自我調節、引發正向情緒、促進社會化經驗、提升問題解決能力，茲將「對賽遊戲」的療癒效果加以說明。



一、學習自我調節

Bandura於1977年率先提出「自我調節」(self-regulation)的概念，復於1999年進一步闡釋，認為人是可以主動作為，而非被動、受制於環境；個體會發展出期望、標準和自我評估等認知機制，來建立未來的目標並控制自己的命運(Bandura, 1999)。故筆者認為參加任何一種競賽，就是要獲勝、爭取榮譽，為此，參賽者便要自我督促、勤加練習、全神貫注、精益求精。

Carver和Scheier(1998)提出認知歷程的觀點，認為自我調節是一種心理的運作歷程，個體的行為是目標導向以及由回饋迴路所控制：個體會將外在的各種資訊或當下的作為與內在的目標或標準相互比較，若資訊或作為與內在的目標或標準沒有差異時，便會維持以往的行為模式繼續進行下去；但有所落差或牴觸時，便會改變以往的行為模式以符合自己所設定的目標或標準，而這樣的回饋迴路會持續不斷循環下去。筆者與目睹家庭暴力兒童進行對賽遊戲時有這樣的觀察：當他們處於優勢、即將贏得這場賽局時，就是維持目前的戰略繼續玩下去；但當其優勢逐漸降低、消失時，便會調整戰術，以期扭轉劣勢、反敗為勝。

Bodrova與Leong(2006)則認為自我調節是個體表現出來的一種能力，亦即個體之計劃性地控制或轉換其行為、情緒與思考的能力。自我調節由二個部分所組成：(1)「認知自我調節」(cognitive self-regulation)，是監控和控制認知的過程，透過刻意地集中注意力，以及忽略外界干擾來增進記憶和學習。(2)「社會—情緒自我調節」(social-emotional self-regulation)，是人

際互動的過程，可以延宕滿足(delay of gratification)、控制負向情緒和行為，並以正向的方式與人互動(Bodrova & Leong, 2007)。筆者亦觀察到：對賽遊戲之中的他們，則是聚精會神、不發一語、深思熟慮以增加獲得勝利的可能性。

自我調節的發展與二個層面有關(Vohs & Baumeister, 2011)：情緒調節和執行功能。Eisenberg和Moore(1997)將情緒調節視為自我調節的一種型態，個體會透過情緒調節來達成社會適應和個人目標，是個體對於內在狀態與外在行為之啟動、避免、抑制、維持和調整的處理過程(Eisenberg & Spinrad, 2004)。藉由對於個體之情緒的溫暖、正向回應(Eisenberg, et al., 2004; Kochanska & Aksan, 2004)，抑或是轉移注意力並且藉由說明以理解負向情緒的原因(Thompson, 1991; Thompson & Meyer, 2007)，皆有助於個體引導或控制其情緒的調節。

自我調節之認知歷程則受執行功能的影響(Ilgar & Karakurt, 2018)。Barkley(1997)指出執行功能(executive function, EF)是一種自我引導(self-directed)的心理策略，是對於事件的一種延宕(delay)反應，以便修改後續的反應來改進未來的結果。執行功能包括三個要素(Barkley, 1997; Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006; Diamond, 2013)：

(一) 工作記憶(working memory)

叮嚀自己要在適當的時機有適當的作為，是一種大腦的過程，在心裡短暫地儲存訊息，並使用自我引導的內在語言來監控、引導和隨時更新我們正在進行的作為。對賽遊戲不僅是一種休閒活動，更是一種「鬥智」遊戲，因此，在



心裡亦要盤算、默念各種戰術，以提醒自己如何佈局，進退有據之後，才有克敵制勝的機會。

（二）回應抑制（response inhibition）

叮嚀自己要抑制不符合個人意圖或目標的思考或行為，其包含三個相互關聯的機制：

1. 抑制最初的優勢反應（inhibit initial prepotent response）：抑制由最初發生事件（刺激）驅動之自動、本能反應的能力，讓個體可以延宕對外界刺激的反應。
2. 中斷進行中的反應（interrupt ongoing response）：及時中斷正在進行之反應的能力，為個體創造一個緩衝時間以進行自我引導與評估。
3. 干擾控制（interference control）：這個緩衝時間協助個體不再繼續受競爭事件（對於目標沒有或較少好處之內在或外在的騷擾或引誘）的影響，並同步進行自我引導與內在評估，以使當下的行為可以更加朝向目標前進。

藉由回應抑制不僅讓個體延緩反應，並在極短暫的時間裡進行自我引導與內在評估，以繼續朝向目標前進。玩遊戲時便要綜觀全局，無論是取得優勢或是陷於劣勢之際，都要不斷提醒自己：專心、注意；與目標有關連再動作，沒有關連就維持現狀。

（三）認知彈性（cognitive flexibility）

叮嚀自己要同步執行這些作為：規劃解決問題的替代方案、思考不同的面向、評估未來的結果、靈活地適應瞬息萬變的環境。玩遊戲的同時亦要制定各種戰術、策略，但計畫隨著變化走，也要有機動變換的思考力、應變力與創造力。

自我調節包含二個部分：透過情緒回應協助他們進行情緒調節，並藉由執

行功能達成目標。因此，筆者與他們進行對賽遊戲時，除了把當下相互較勁的緊張心情與氛圍表達出來，以協助他們對於此時此刻有更多的覺察進而運用各種方法來調整心情之外（情緒調節），也會和他們先討論與協調遊戲規則（工作記憶），叮嚀他們如何全神貫注在遊戲當中（回應抑制），以及肯定他們動腦筋、想辦法、機動調整戰術的過程（認知彈性）。雖然只是玩遊戲，但是透過實際的操作同時學習和累積更多自我調節的經驗。

二、引發正向情緒

目睹家庭暴力兒童長期處於家庭暴力的氛圍當中，其創傷後壓力症候群（PTSD）的反應或許不甚明顯，如：創傷事件再經驗（re-experience）、過度警覺（hyper-arousal）、逃避及麻木（avoidance/numbness），但其對兒童生活之衝擊不可謂無。

van der Kolk（2014）指出當創傷事件發生時，大腦是處在過度刺激的狀態，處理恐懼訊息中樞的杏仁核（amygdala）特別活化，對於環境中的風吹草動隨時發出警報以因應可能的威脅，但掌管語言邏輯之布洛卡區（Broca's area）的活動量則降低，因而無法將想法與感受用語言或文字陳述出來，成了一種說不出來、無法言喻的恐懼。長期處於危險、恐懼、害怕的情境之中，不僅造成個體的過度反應（hyperreactivity），無法好好判斷外界的訊息是否真正具有威脅與危險性，便立即做出劇烈的反應，更會藉由情緒麻痺（emotional numbing）來隔絕或關閉所有的感受和情緒，包括樂趣和滿足（van der Kolk, 2003）。



兒童日常生活中主要的活動方式之一即為遊戲，相關文獻皆提到遊戲會引發正向的情緒。Badenoch (2008) 指出營造一種安全、開放的關係以及可以主導遊戲進行的經驗，有助於兒童活化其邊緣系統 (limbic system)，便會釋放多巴胺，提供一種樂趣、全神貫注以及驅策自己要完成任務的動機。Breuning (2012) 也指出當人們專注於遊戲之中，便會活化大腦的邊緣系統釋放與挑戰自我以及人際互動有關的「快樂化學物質」(happy chemicals)，如：多巴胺 (dopamine)、腦內啡 (endorphin)、催產素 (oxytocin)、血清素 (serotonin)。西方諺語：「只知道工作，不會玩樂，人就會變得遲鈍、乏味。」(All work and no play make Jack a dull.)，對賽遊戲不僅是一種充滿樂趣、笑聲和愉悅感的活動 (Reid, 1986; Gardner, 1973, 1986)，進而可以產生舒緩與減少個人的苦痛 (Reid, 1986)、預防與減輕心理困擾 (Gardner, 1973)、提升個人自尊感與自我價值感 (Gardner, 1986) 等正向效果。

筆者和目睹家庭暴力兒童進行對賽遊戲時，有以下的觀察：其熱情、積極投入其中，亦激發他們想要贏的動機，進而幫助他們設定目標、獲得勝利，因而創造成就感；在緊張刺激、彼此較勁的氛圍下，亦激盪一種特別的鬥志使其想要堅持下去，並且挑戰成功，因而產生愉悅感；他們專注其中，靠著自己的努力贏了這場遊戲，覺得自己很棒，因而提升自尊感；遊戲幫助他們增進人與人之間的連結，在筆者營造之友善、自律、好玩的情境中進行君子之爭，便是一段有著共同話題的歡樂時光，因而充滿幸福感。

三、促進社會化經驗

孟子離婁上篇：「不以規矩，不能成方圓。」指出我們的為人處事都必須遵循一定的規章制度，否則，各行其是，一定亂無章法。對賽遊戲最大的特色就是在公平競爭的原則下，大家共同遵守協議好的遊戲規則，這場遊戲才得以順利進行下去，大家才會玩得盡興，對於最後的輸贏才會心服口服。

Schaefer和Reid (1986) 提到遊戲 (play) 和對賽遊戲 (game)，其認為遊戲是一種自發性、發自內心單純想尋求樂趣的活動，亦是一種扭曲現實 (distortion of reality)、「假裝」(pretense) 以及非結構的活動，現實生活中被禁錮的經驗因而可以自然而然地表露出來；然而，有別於遊戲的對賽遊戲不僅有一套格式化的遊戲規則，更是一種相互較勁、獲取最後勝利的比賽 (contest)。因此，遊戲者除了要遵從對賽遊戲的「標準操作流程」：制定角色、進行方式和規定遊戲者的行為等步驟，對賽遊戲更是一種既合作又競爭以及「心智的相互滲透」(interpenetration of minds) (Smith, 2002)。筆者在遊戲治療實務工作裡發現，這是一種相互依存、相互制約的歷程：縱然很想要趕快取得優勢、獲得勝利，但還是要依照順序輪流進行，更重要的是，必須同步估算對方如何佈局，然後擬定後續的進攻或是防禦策略。「心智的相互滲透」之最大的功效，在於協助遊戲者對於情境以及他人有更多的社會認知 (social cognition) 能力，亦即對於他人特質的描述以及對其想法、感受、動機與行動的推論 (Shaffer & Kipp, 2014)。

認知發展相關研究指出三到六歲「運思前期」兒童已經可以用自己心智



狀態的知識以及對於他人規律行為的觀察，去推論和預測一個人未來的行為（Alvarez et al., 2001; Boseovski & Lee, 2006; Yuill & Perarson, 1998），而隨著年齡的增長，兒童對於他人的了解與推論也越來越精確（Bartsch & London, 2000; Flavell & Miller, 1998）。角色取替理論（role-taking theory）亦協助我們了解兒童之社會認知的發展，Selman指出當兒童有能力區辨自己與同伴的觀點，並且知道彼此觀點的潛在差異時，他們就更加了解自己 and 別人（Selman, 1980; Yeates & Selman, 1989）。再者，隨著年齡而日益成熟以及角色取替能力發展良好的兒童，其對於他人的難過或困境亦比較能夠推論他們可能需要安慰或協助，因而願意提供慰藉與援助（Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001; Shaffer, 2005），並促成同理心的能力與利他行為的發展（Eisenberg et al., 2006; Roberts & Strayer, 1996）。因此，為了要贏得這場遊戲，就要隨時注意甚至推論對方的戰術以及後續行為的可能發展，透過更多的預測性來獲得掌控感以及最後的勝利，如此一來，便提升社會認知的能力與敏感度，進而促成同理心能力和利他行為的發展。

因此，對於目睹家庭暴力兒童而言，對賽遊戲進行的同時，也正在學習遵守遊戲規則，控制要贏的衝動並遵守順序、輪流進行，以及對於瞬息萬變的賽況皆可以同步規劃如何進攻與防禦，因而促進社會化能力、人際互動、同理心和利他行為的發展。

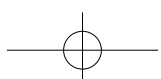
四、提升問題解決能力

兒童長期目睹家庭成員之間的爭吵、暴力相向，身陷於這種焦慮、害怕而不知如何因應，可能導致他們處於

「習得無助感」（learned-helplessness）的狀態，認為自己無力改變現況並且覺得挫敗，因而對於未來不再抱持任何的期待、放棄嘗試（Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988）。Kamins和Dweck（1999）則提出歷程取向的讚揚（process-oriented praise），亦即稱讚他們在過程中做了哪些努力以及想出哪些新的策略，他們便會肯定和激勵自己，而非用最後的成敗來評價自己。

Vygotsky（1978）指出「近側發展區」（zone of proximal development, ZPD）是一種心理發展的距離，在未經協助下個體能夠獨自完成任務的能力稱為「獨立表現水準」（level of independent performance）；而透過成人的引導或與有能力夥伴的合作而完成任務的能力稱為「協助表現水準」（level of assisted performance），二者之間的差距便是「近側發展區」（Vygotsky, 1978, p.86）。Wood等人（1976）亦提出「鷹架作用」的概念，係指透過更熟練、內行的參與者之悉心地根據當時的狀況來修改、調整他們提供給沒有經驗或不甚熟稔之學習者的支持與扶助，這些新手（菜鳥）便能從中得到幫助以及增加對於問題的了解。

再者，筆者在實務工作中發現，與目睹家庭暴力兒童進行對賽遊戲就是筆者辨識出他們的近側發展區以及提供鷹架策略的過程。在對賽遊戲中，有機會發現他們那些深具潛力但尚待琢磨的技巧和功能，藉由我們彼此在遊戲之中的對話與分享，以及筆者之鼓勵和適時、悉心的引導，協助他們朝向「協助表現水準」的方向進行，以展現出沉著因應不暴衝、轉換心情有方法、構思戰術取先機、解除危機策略多、君子之爭拓人脈等能力，縱然對賽遊戲中的每一個動作皆可能攸關輸贏而導致心境的高低起





伏，但我們都可以動腦筋、想辦法、不斷累積經驗進而獲取最後的勝利。

因此，筆者與目睹家庭暴力兒童進行對賽遊戲時，扮演著多種角色：是熱情觀眾，為他們的動腦筋、想辦法而搖旗吶喊、加油打氣；是媒體記者，在賽後訪問他們的心情、感言以及致勝原因；是資深教練，指出他們的強項也叮嚀他們的罩門。這些做法皆在於協助他們發現（discovery）自己的亮點與盲點，進而在後續的難題或困境中，學習靠自己找出可行甚至是逆轉勝的方法。

綜上所述，對賽遊戲其實是一種「苦樂參半」（bittersweet）的遊戲，每個人都想要贏，但每隔幾秒鐘就有攸關輸贏的「危機」等著我們去拆解；然而，其之所以令人著迷之處，在於既緊張又刺激的同時，更是與對方之鬥「志」與鬥「智」的過程，因此，就要不斷動腦筋、全神貫注、隨機應變、調整心境，這便是自我調節；子曰：「有朋自遠方來，不亦悅乎。」，大家有志一同，相互切磋技藝，就是一大樂事，這便是引發正向情緒；大家要玩得盡興、玩得愉快，就要在這種既競爭又合作的氛圍下遵守規則，那麼，對賽遊戲就是一場「你好、我也好」的君子之爭，這便是社會化經驗；將對賽遊戲的經驗與歷程內化為獨當一面的能力，並展現與過往不同的情緒及行為模式，這便是提升問題解決能力。

參、對賽遊戲運用於目睹家庭暴力兒童療效舉隅

中高年級的目睹家庭暴力兒童經常抱怨遊戲室的玩具既無聊又幼稚，然而，對於競賽性質的對賽遊戲卻有著極高的興致，想要跟筆者好好地較勁一番。筆者亦發現，在對賽遊戲進行過程

中適時的介入，亦為他們催化了一種REST經驗：自我調節（Regulation）：將對話轉變成抗干擾、急中生智的自我引導能力；培力（Empowerment）：將遊戲轉變成可掌控的經驗；社會化（Socialization）：將遵守規則轉變成在真實生活與人應對進退的能力；蛻變（Transmutation）：將共同操作的經驗轉變成「舊經驗、新作法、好結局」。

一、自我調節

長期目睹家庭暴力的兒童，可能積壓諸多的負向情緒而不知如何排除，或欠缺恰當的問題解決方法以及人際互動技能，導致不斷出錯、人際關係緊繃或疏離人群，對賽遊戲則可用以協助他們學習運用一些心理策略與採取恰當作為，進而抒發積壓情緒、擬定因應策略以及改善人際關係。

Vygotsky的社會文化理論（sociocultural theory）指出兒童早期認知能力的發展來自於跟父母、老師以及其他更有能力的夥伴，在彼此間之合作或協同的對話（dialogues）裡來學習事物與發現新原則（Shaffer & Kipp, 2014）。兒童會開始將對著他人說話的社會語言（social speech）轉而對著自己說話，這樣自言自語的私語（private speech）變成口語的工作記憶，最後，再轉變成內在的語言，將教導者的語言轉換成兒童自己的思考，幫助他們學習用自己了解的語言符號以組織成有意義的記憶內容，進而計劃、監控、引導和調整自己的活動，以成為更有效能的問題解決者（Vygotsky, 1978）。

因此，與目睹家庭暴力兒童進行對賽遊戲的整個歷程，筆者任何的動作皆會同步口述出來，以營造一種將社會語



言轉換成私語的學習過程。筆者先確認遊戲規則，例如：小盤象棋可以暗吃、連吃嗎？藉由一起討論遊戲規則，幫助我們認識與適應這個相互較勁的遊戲與氣氛，在我們雙方都取得共識之後，才開始進行遊戲（工作記憶）；筆者描述自己的一舉一動，例如：我的「包」走到這裡準備吃你的「帥」，幫助他們覺察此時此刻的賽況以及提醒自己：專心、注意、想一下再出發（回應抑制）；亦提醒他們現況，例如：我的「將」走到這裡了，刺激他們思考有哪些戰術可以運用，然後開始規劃不同的替代方案以化解危機，進而取得優勢（認知彈性）。另外，筆者亦肯定他們在遊戲中不斷地動腦筋、想辦法；或是提醒他們：這只是遊戲、好玩就好了，凸槌、輸了，回想一下哪些地方疏忽，然後再改進就可以了（情緒調節）。這樣一來一往的活動與對話就會逐漸內化為他們的私語，然後將這些經驗不斷地實驗與修正，並逐步在現實生活中驗證，亦即對於家裡或外界之任何的風吹草動不再是用直覺的、立即性的本能來反應，而是先在心裡喊「暫停」，提醒自己：不急、不慌、不亂，並思考有哪些錦囊妙計，然後見招拆招。行得通，這樣的模式下次再繼續操作；行不通，修改後再試一次，如此的「做中學」便是自我調節的歷程。

二、培力

一個個體對於生活情境以及周遭事物可以擁有處理權和決定權，是安全感的重要來源之一。目睹家庭暴力兒童長期處於無力改變的環境之中，積累了深沉的無力感，而透過對賽遊戲讓他們重新找回對於自身生活和周遭環境的掌握

力量，亦是他們改變的機制之一，也是一種培力的歷程。

治療師的「跟循」（tracking）是用口語方式來描述和回應兒童的行為與遊戲，這些回應皆以兒童為焦點，會讓兒童對自己感覺是有能力、有主導權、有掌控感（Landreth, 2012）。因此，筆者亦「跟循」以及用口語的方式同步將我們進行的對賽遊戲過程陳述出來，這樣的過程不僅讓他們重新經歷一種主導權，亦會增加他們社會認知的能力：注意和推論對方的戰術與目的，再開始行動。

有時他們怕輸，因而不斷更改遊戲規則、要求重來、企圖作弊以獲得勝利，筆者除了運用ACT的步驟（Landreth, 2012）：

A：確認（Acknowledge）兒童的感受、願望和需求。

（我有看到你很想要贏，所以一直在動腦筋，思考要怎麼吃掉我的棋子）

B：表達（Communicate）出限制。

（不過，在遊戲開始之前，我們講好的規則是這樣，如果不按照規則玩的話，這樣就很傷腦筋、不好玩了，因為規則一直變來變去，而假如你跟別人或是你的同學玩的時候也是這樣改規則的話，他們可能就不想跟你玩了）

T：標示（Target）可被接受的替代行為。

（如果你想要增加其他規則的話，可以在下一局開始之前先討論，新規則都同意之後，我們再開始）

亦即持續不斷地描述和回應他們想要贏以及希望自己很棒、很厲害，並且肯定他們在遊戲當中之不錯、厲害、進步的地方，以協助他們調節自己的情緒之外，並且藉由設限幫助他們學習自我控制以及自我負責，最後，還是把問題攤開：你要這樣玩，而我們講好的玩法



是那樣的，那麼現在要怎麼決定呢？此時的關係開始翻轉，不是比兇、比大聲、比誰賴皮，而是平等、願意尊重對方的，這場遊戲是我們雙方協調、獲得共識之後才開始玩的，所以，遊戲不僅是可以商量、有很多替代選項的，遊戲更是一種「你好、我好」的歡樂時光。

因為牽涉到「輸贏」，對賽遊戲其實一點也不輕鬆，甚至是一再引發焦慮的遊戲，焦慮是一種痛苦的情緒經驗（Pervin & Cervone, 2010），而要在緊張、緊繃的氣氛和情緒中進行對賽遊戲並獲得勝利，便有賴於自我功能的運作（Schaefer & Reid, 1986）。Dweck 與 Leggett（1988）指出當個體知覺到能力的變化是可以掌控的（controllable），因而在追求成就的過程中，便充滿信心、願意繼續努力，例如：筆者會說：「我翻到『將』，準備要過來吃你的『仕』了！」，用以協助他們思考、規劃其他的戰術，而他們用「炮」先保護「仕」，然後再調動「兵」過來救援，最後，雖然「仕」沒了但卻吃掉我的「將」，筆者亦會立即解說整個救援戰術來回應他們動腦筋、想辦法、沉著因應的過程，進而協助他們知覺到一種掌控感。

因此，對賽遊戲除了可以提供成就感之外，亦是營造矯正性情緒經驗（corrective emotional experience）的時機，亦即在治療關係中用新的、更具適應性的方式轉化舊有、未解決之痛苦的情緒衝突以帶來一種新的結局（Alexander & French, 1946; Bridges, 2006）：在公平競爭的原則下，我們的「位置」是平等的，我們可以七嘴八舌地討論遊戲規則，沒有誰的聲音是被壓制、忽略的；在相互較勁的同時，筆者把握機會將他們取得優勢或是逆轉勝的「亮點」顯現出來，他們便會把這種緊

湊、緊張、緊繃的遊戲當作挑戰而堅持下去，學習將「不可能的任務」（mission impossible）轉變成「可能達成的任務」（mission in possible），然後將這種「舊經驗、新做法、好結局」的經驗，為自己灌注更多的希望和能量，再對於周遭的人、事、物有所作為，並欣賞與肯定自己的努力與亮點。

三、社會化歷程

無論是哪種類型的暴力都是侵犯人際界線、意圖宰制對方的作為，而「限制就是治療」（Bixler, 1949 p.1）。

任何一種比賽都有規則，所有的參賽者都必須遵守規則，賽事才得以進行、分出勝負，對賽遊戲亦是如此。O'Connor（2000）指出兒童藉著對賽遊戲學習社會文化的規範與規則，進而排練（rehearsing）對他們所期待的角色、行為與信念，並提供他們勝任感、同理他人的能力以及掌控感。Berk和Winsler（1995, p.53-54）指出遊戲幫助兒童克制自己的行為，因為遊戲規則會不斷提出要求，他們必須遵循規則，遊戲才得以進行下去。對賽遊戲是一種「迷你生活」情境（Serok & Blum, 1983），在玩遊戲的同時，他們也正在學習如何在真實的社會生活中與人共處，因此，筆者會提醒他們：我們決定小盤象棋可以暗吃、連吃，這一局就不可以再改規則了。

對賽遊戲是一種比賽，亦是一種友善、互惠的君子之爭，大家都要遵守遊戲規則，例如：起手無回大丈夫（不會要求退回去、重來）；勝不驕（不會調侃對方）、敗不餒（不會玩到一半就不玩了）；牌品要好（不會耍脾氣），然後將這些經驗運用在現實生活中的各種



競賽當中，憑真本事、真功夫來爭取榮譽，更是令自己和周遭人感動與佩服；但輸贏只是一時，學習欣賞對方、肯定自己、願意分享、懂得感謝，反而是一種心靈的滿足。

四、蛻變

Sturge-Apple等人（2006）指出當父母習於使用逃離或退縮的方式來處理彼此的衝突，其易變得「無法付出情感」（emotionally unavailable），也就無法亦無力回應孩子的狀況與需要。在遊戲治療過程中，對賽遊戲則是筆者發現其近側發展區與提供鷹架作用的過程，對賽遊戲皆有一套規則，筆者會不斷監視他們對於遊戲規則遵守的情形，進而促使他們除了叮嚀自己要遵守規則之外，更要隨時監控和調整自己的活動以完成目標遊戲，最後，遊戲促進自我調節的發展（Vygotsky, 1967）。

Bandura（1989）指出兒童透過觀察學習和模仿來學習，亦即選擇性注意以及模仿楷模的態度與行為。藉由筆者之固定、規律、持續的身教，如：遵守遊戲規則、分享個人的感受、不藏私公開解決問題的技巧與策略，他們亦會「有樣學樣」，開始學習遵守規範、慷慨分享他們的心情故事與「撇步」，並將彼此的對話內化為自己的「獨門秘笈」。

對於他們在遊戲中的起伏心情與難題，筆者扮演教練的角色，適時、適度、適當地回應和引導，並邀請他們即刻操作、立即驗證，行得通、狀況解除之後，他們便會將之轉換成獨當一面的能力。

我們的大腦終其一生都保有不同種類的神經可塑性（Bornstein, 1989）。大腦中的杏仁核（掌控焦慮、恐懼）與前

額葉皮質（掌控思考、理智）呈現一種相互抑制的模式，越多前額葉皮質的活化會抑制與降低杏仁核的活動（Ochsner et al., 2004），並提供時間、空間與脈絡線索，對當下的行為或內在的生理反應有更多覺察、評估與解讀，因而降低焦慮和恐懼，進而重新整合以及重塑「前額葉皮質—杏仁核」之抑制與調節的神經迴路（Cozolino, 2017）。因此，筆者亦持續在遊戲中提醒他們深呼吸（調氣）、平常心（調心）、動腦筋（調念），藉由不斷練習察覺當下、自我放鬆、調整認知以及因應策略多樣化，讓杏仁核不再任意激化，並在面對日後生活中的大小事時，學習謀定而後動、試著化危機為轉機。最後，對賽遊戲不僅是一種玩樂的遊戲，亦是一種人生哲學與生活態度的學習。

肆、結論

兒童長期目睹家庭成員之間的暴力相向，可能直接或間接干擾其情緒、問題解決與人際互動技巧的發展，而對賽遊戲是一種不受場地侷限，並可以依照他們的現況與能力而機動調整因應策略的媒材，並且在鬥「智」、鬥「志」而不鬥氣的氛圍下學習「謀定而後動」，進而將之轉換成「遲來的掌控感」（belated mastery），進而提升自尊感以及用合乎社會規範的方式與人互動，可謂是一舉數得。

同時，亦透過對賽遊戲之「玩中學」（learning by playing）的過程催化四種療效：學習自我調節、引發正向情緒、促進社會化經驗、提升問題解決能力，並在筆者之適時、適度、適當地回應和引導，以及彼此不斷地對話與練習的過程中進而內化為「REST」經驗：自我調節、培力、社會化經驗、蛻變，這



是一種心境的寧靜與自由、心智的準備、心理妙計的多樣化，更是學習不慌、不忙、不亂來面對生活中的複雜情境。諸行無常、諸受是苦，每個人面對日後各種困境與苦難，都需要這樣的能力與能耐，亦會更加肯定與珍惜自己的努力與亮點。

參考文獻

沈瓊桃、童伊迪（2005）。婚姻暴力目睹兒童之因應探討。台大社會工作學刊，**11**，129-164。

林妙容（2014）。目睹婚姻暴力兒童之遊戲治療歷程。教育實踐與研究，**27**（1），1-30。

洪素珍（2003）。家庭暴力目睹兒童處遇模式之探討研究—以兒童需求為導向。臺北市：內政部。

洪素珍、李麗君（2009）。從目睹婚姻暴力青少年兒童觀點看戲劇治療的經驗。應用心理研究，**44**，53-84。

姜琴音（2005）。目睹父母婚姻暴力之成年子女心理經驗初探。應用心理研究，**32**，165-181。

洪意晴（2007）。目睹父母婚暴兒童在遊戲治療中之遊戲主題的改變歷程（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。

家庭暴力防治法（2015）。家庭暴力防治法。取自：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050071>

陳怡如（2002）。初繪他們的面貌—目睹家庭暴力的兒童。小小羊兒的吶喊—目睹家庭暴力兒童實務工作經驗談（23-50頁）。臺北市：善牧基金會。

張景茹、郎亞琴（2011）。家暴目睹兒防治課程對國小高年級學童家暴知識與態度之影響。教育科學期刊，

10（2），47-68。

蔡麗芳、洪家慧（2013）。遊戲治療中目睹家庭暴力兒童的家庭暴力認知與行為問題改變情形之個案研究。台灣遊戲治療學報，**3**，113-138。

Alexander, F. G., & French, T. M. (1946). *Psychoanalytic therapy: Principles and applications*. New York, NY: Ronald.

Alvarez, J. M., D. N., & Bolger, N. (2001). Trait understanding or evaluative reasoning? An analysis of children's behavioral predictions. *Child Development, 72*, 1409-1425.

Badenoch, B. (2008) *Being a brain-wise therapist: A practical guide to interpersonal neurobiology*. New York, NY: W. W. Norton.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, 6*, 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford.

Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self control*. New York, NY: Guilford Press.

Bartsch, K., & London, K. (2000). Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology, 36*(3), 352-365.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young



- Children.
- Bixler, R. (1949). Limits are therapy. *Journal of Consulting Psychology, 13*, 1-11.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-regulation as key to school readiness: How early childhood teachers promote this critical competency. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 203-224). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Bodrova, E. & Leong, D. L. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Bornstein, M. H. (1989). Sensitive periods in development: Structural characteristics and causal interpretations. *Psychological Bulletin, 105*(2), 179-197.
- Boseovski, J. J. & Lee, K. (2006). Children's use of frequency information for trait categorization and behavioral prediction. *Developmental Psychology, 42*(3), 500-513.
- Breuning, L. (2012). *Meet your happy chemicals*. Seattle, WA: System Integrity Press.
- Bridges, M. R. (2006). Activating the corrective emotional experience. *Journal of Clinical Psychology: In Session, 62*(5), 551-568.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cozolino, L. J. (2017). *The neuroscience of psychotherapy: Healing the social brain* (3rd ed.). New York, NY: Norton.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4-13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia, 44*, 2037-2078.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168.
- Dweck, C. S. (1999). Caution-Praise can be dangerous. *American federation of teachers, 1*-5.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional and personality development* (6th ed., pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., & Moore, B. S. (1997). Emotional regulation and development. *Motivation and Emotion, 21*, 1-6
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*(1), 25-46.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-



- role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72(2), 518-34.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 851-898). New York, NY: Wiley.
- Gardner, R. A. (1973). *Understanding children*. NY, New York: Aronson.
- Gardner, R. A. (1986). The game of checkers in child therapy. In C. Schaefer & S. Reid (Eds.), *Game play: Therapeutic use of childhood games* (pp. 215-232). NY: New York: Wiley.
- Ilgar, S. M., & Karakurt, C. (2018). Importance of promoting self-regulatory abilities in early childhood period. *Journal of Education and Practice*, 12, 30-36.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75(6), 1657-1676.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Lehmann, P. and S. Rabenstein (2002) Children exposed to domestic violence: The role of impact, assessment, and treatment. In A. R. Roberts (Ed.), *Handbook of domestic violence intervention strategies: Policies, programs, and legal remedies* (pp. 343-364). New York, NY: Oxford University Press.
- Ochsner, K. N., Ray, R. D., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E., & Gross, J. J. (2004). For better or for worse: Neural systems supporting the cognitive down- and up-regulation of negative emotion. *NeuroImage*, 23(2), 483-499.
- O'Connor, K. J. (2000). *The play therapy primer*. New York, NY: Wiley.
- Pervin, L. A. & Cervone, D. (2010). *Personality: Theory & research* (11th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reid, S. E. (1986). Therapeutic use of card games with learning-disabled children. In C. Schaefer & S. Reid (Eds.), *Game play: Therapeutic use of childhood games* (pp. 257-276). NY: New York: Wiley.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Schaefer, C. E. & Reid, S. E. (1986). *Game play: Therapeutic use of childhood games*. New York, NY: Wiley.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York, NY: Academic Press.
- Serok, S., & Blum, A. (1983). Therapeutic uses of games. *Residential Group Care & Treatment*, 1(3), 3-14.
- Shaffer, D. R. (2005). *Social and personality development*. (5th ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (9th ed.). Belmont,



- CA: Cengage Learning.
- Smith, W. H. (2002). Chess. In C. E. Schaefer & D. M. Cangelosi (Eds.), *Play therapy techniques* (2nd ed., pp.347-354). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2006). Impact of Hostility and Withdrawal in Interparental Conflict on Parental Emotional Unavailability and Children's Adjustment Difficulties. *Child Development, 77*, 1623–1641.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269-307.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). New York, NY: Guilford Press.
- van der Kolk, B. A. (2003). The neurobiology of childhood trauma and abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12*, 293-317.
- van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York, NY, US: Viking.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental review, 9*, 64-100.
- Yuill, N., & Pearson, A. (1998). The development of bases for trait attribution: Children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology, 34*(3), 574-586.