

萬靈丹或安慰劑？ 多元社會下親職教育設計的再思考

莊文芳

壹、前言

「我不會作人家的媽媽」、「全天下沒有一個父母要花 20 年的時間養出一個殺人兇手」，這是 2019 年公共電視戲劇「我們與惡的距離」中，殺人犯母親在面對律師苦苦相求時無奈的吶喊。尊重孩子錯了嗎？忙於家庭生計無暇於多跟子女談話是否太自私？面對律師、媒體與社會大眾的聲聲質問，心碎又驚恐的母親再怎樣反思檢討也給不出讓所有人滿意的答案，只能羞愧地自責自貶。

這齣戲劇反映了許多家庭父母和照顧者的無奈。面對無差別殺人事件，所有人習慣反射性地指向「家庭教育失敗」，「會生不會教」，然而在劇中其他角色的關係互動中，我們可看到親子互動不良、教養挫折並非只發生於殺人犯的父母身上，即便是社經地位良好的新聞台總監、具有高專業知識的精神科醫師，也都可能面臨「不知如何教養」的無力，而萌生「父母難為」的喟嘆。

當社會日漸富裕，兒童權益日益受到重視的此時，教養子女已不能滿足停留於過去「衣食無虞」的標準，網路社群時不時的爆料、肉搜，都反映出社會對父母教養的效能是有所期待的。如何能生又會養？親職教育即是提升父母教養能力的解方之一。

然而在愈來愈多元的社會中，家庭的挑戰比起過往經驗更加複雜、困難，親職教育要如何設計與安排，才能有效回應不同家庭的需求？本文整理親職相關概念與親職教育之文獻，從多元文化角度思考親職教育如何回應不同家庭需求，以供從事相關服務社工夥伴參考。

貳、親職角色、親職壓力與親職需求

關於親職，簡單說就是為人父母教養子女、照顧子女，協助子女長大成人的任務與過程。若仔細深究，親職一詞牽連著許多概念，包括角色、工作、技巧、功能、

挑戰，以及壓力。

一、親職角色與內涵的變遷

傳統最基本的親職角色就是孩子的生身父母。因著性別差異，父職與母職所擔負的責任和工作，明顯有所不同，多半時候母職所承擔的責任和工作內容，遠遠超過父職。許多框架限制我們對親職的想像，例如「天生母職」、「為母則強」，在父權社會脈絡下，子女的照顧被限縮在女性身上，強調母性天生和無私的母愛，「好媽媽」的形象更是單一且扁平 (Adrienne, 1976)。

「母職」等同於「親職」的觀念反映了過往性別分工的結果，以國內對親職角色之實證研究分析為例，在 1960 年代，父親以選擇性、工具性角色為主，而母親則以情感性及實際照顧者為主；至 1980 年代，父親開始以陪伴形式如說故事、玩遊戲、哄孩子、接送孩子等來實踐親職；1990 以後，父職與母職角色則開始有共同及重疊之處，父母職均含有生活照顧、子女管教、情緒輔導及經濟支持等多重內涵 (王郁秀, 2006)。

父職跟母職內涵的改變，顯示親職表現並非因生理性別而決定，儘管多數人可能還是受到傳統性別分工影響、而由母親承擔較多親職責任，但其它如個人因素、家庭型態、社會環境等也都影響親職角色與職能，教養子女不該只侷限於母親角色，父親也需參與於子女照顧。均等親職 (equal parenting) 是不同學派女性主義共通的主張 (游美惠, 2004)。

而隨著社會變遷，傳統「男主外女主

內」的家事分工形態逐漸淡薄，親職責任也不再只侷限於父母親，而延伸至其他角色，例如由祖父母擔起責任的隔代教養，或是其他親戚的代理。也有不少雙薪家庭的父母，因缺乏足夠時間與子女互動，而選擇親職外包。一方面未能與老師的教育配合、課後也無法善盡親職，又缺乏有效管教子女的知能，親子關係或權威衝突或溺愛放縱、無法真正引導子女正向成長 (黃政傑, 2016)，造成新的教養議題。

二、親職知能：學習、練習與協調

與許多人想像的不同，「天生母職」其實是一種迷思。近年來頻傳多起年輕父母對子女照顧疏忽或虐待的新聞案例，如 2018 年 11 月曾發生一名小媽媽讓 2 歲兒子餓死的不幸新聞、2019 年年初也出現多起虐待子女案例，顯示多了父母親身分並不保證同時具備親職職能，「當了父母之後，才開始學習怎麼做父母」或許才是常態，有效的親職知能需要學習並操演練習。

隨著社會的變遷，社會逐漸有兒童權益意識、兒虐事件發生，都使人注意到親職教育的重要性。坊間也有許多的書籍、講座，推廣各式各樣的教養主張。然而就像坊間父母們彼此戲稱的「第一胎照書養，第二胎照豬養」，教養子女的複雜挑戰，並非像翻開食譜照著步驟即可煮出美食那樣的簡單。

在家庭周期的不同階段，父母也面臨著不同的教養挑戰。Galinsky(1987) 指出父母的親職角色與工作內涵，需因應孩子不同發展階段而調整，可分為六個階段：

形象建立階段：在孩子出生前，父

母事前沙盤推演，假想孩子可能有哪些需求，並規劃相對應的方案，以利在孩子出生後，能盡速回應其需求。在收養父母的準備階段中，其接受親職教育即是在協助他們儲備收養後能順利承接收養子女後的照顧挑戰。養育階段：從出生開始到孩子頻繁說「不」時期，約 18 個月至 2 年。親子間建立起依附關係，實際修正想像與實際教養之間的落差；調整子女出生後對家庭氛圍的影響，例如夫妻關係、家事分工等。

權威階段：約在子女 2 歲後至學齡前階段。父母需訂定適切的規則，引導並形塑子女適應社會規範。解釋階段：約在學齡期間父母需教導生活技能、價值觀，建立與修正自我概念。互相依賴階段：此階段約同青少年階段，子女欲脫離家庭、尋求自我認同獨立，與同儕有更多互動。父母在允許子女冒險挑戰之餘，仍需給予適當的指導與限制。分離階段：孩子離家至成年期。父母對子女的離家需有心理調適，但也繼續作為子女後援與諮詢者。調整自身生涯發展重心、以及面對夫妻關係。

然而上述六個階段，只是一般父母在面對子女成長中所面臨的發展變化，實際運作上，父母更可能面臨各種偏差挑戰，例如學習困擾、網路成癮、逃家逃學、偏差行為與反社會傾向或犯罪、酗酒嗑藥、子女未成年未婚懷孕或感染性病、遭遇重創或傷害等 (邱珍琬, 2019)，而在問題浮現惡化之際，經由外力如法院判決強迫進入社會福利服務體系接受親職的再教育。

三、親職工作架構與內容

兒童的身心社會與經濟福祉，受家庭環境影響很大 (Bunting, 2004)，許多證據支持早年缺乏被適切照顧的經驗，對未來發展具有關鍵影響 (Crosson-Tower, 2010)。父母親的親職技巧，與孩子的社會適應和能力表現息息相關。

兒童的需求包含了基本生活照顧、情感滿足、安全保障、刺激與生俱來的能力，接受適當的指引與控制、學習負責任與培養獨立 (Cooper, 1985)。而為了滿足父母的親職工作架構，即可分為照顧、保護、工具性、回饋、示範、對話、記憶等七項架構 (Kaye, 1982:77-83 引自邱珍琬, 2019)。

- 照顧架構 (the nurturant frame)：提供基本生存所需的營養、舒適、清潔、安慰。
- 保護架構 (the protective frame)：保護孩子免於傷害，必要時限制孩子從事不利於身心發展的活動。
- 工作性架構 (the instrumental frame)：父母嘗試瞭解孩子的行為與想法，輔助孩子完成其活動目標。
- 回饋架構 (the feedback frame)：父母監督孩子的行動，適時地給予指引與回饋，增強與形塑孩子對規範的概念，建立行為模式。
- 示範架構 (the modeling frame)：父母表現出行為讓孩子觀看、模仿，以刺激其學習。
- 對話架構 (the discourse frame)：父母與子女之間類似對話的互動情形。溝通對話可採取各種形式。

- 記憶架構 (the memory frame)：父母能知道子女的喜好，並運用這些知識經驗來與子女分享互動。

不少父母的育兒知識是來自閱讀親職教育通俗書籍，游美貴 (2004) 分析 11 本親職教育書籍，發現多為心理學、輔導學為基礎的教養策略，較缺少家庭系統觀點分析。多數作者關心的親職教育內容，主要集中於父母管教態度和方法、以及兒童發展與親子關係，但父母如何調適自己的親職角色、夫妻關係和子女成長並人際關係的著墨則較缺乏，忽略家庭關係脈絡對親子關係的影響，也未考量到家庭權力關係的事實。親職教育並不是提供一套教養的標準或方法給父母，就能達到關係的調整和改善。

四、親職教養風格與表現

每一個親職行動的選擇，背後都隱含著某種親職信念。不同的親職風格反映了照顧者在教養、控制、影響子女的偏好方式。

親職教育最具影響的研究來自 Diana Baumrind (Ashford, LeCroy, Williams, 2018)，她將親職管教方式分為三類：威權 (authoritarian)、威信 (Authoritative) 和自由寬容 (laissez-faire or permissive) (Baumrind, 1966)。Maccoby & Martin (1983) 則將管教方式依「愛相對於拒絕」「寬容相對於限制」的向度劃分為四類：寬容溺愛 (indulgent)、威權 (authoritarian)、威信 (Authoritative) 和忽視 (uninvolved)。

寬容溺愛型：此類型是低控制而高溫暖的組合，父母對於子女的行為很包容、少懲罰孩子，然而若縱容的情形太過份，最後會演變為溺愛。忽視、漠不關心型：這類父母，既無溫暖，也沒有對孩子的控制，僅提供滿足孩子基本的身體和情緒需求，他們花費在子女身上的時間很少、也少與子女有感情上的互動。

威權型：此類父母又可稱之為獨裁型，屬於高控制而低溫暖，認為透過規則的設立和執行就能幫助子女成長。尊重父母、聽話、認份地遵守規則是這類父母希望子女養成的態度。在這種條件下，親子之間是比較上對下的權力關係，子女比較沒有討論的餘地，父母也不認為自己有必要跟子女解釋規範制定背後的考量。

權威型的教養則同時包含了父母控制和溫暖，父母有責任影響孩子。權威型的父母會堅持規則，但也會提供解釋，協助子女能在合理的範圍內行事。他們會教導行為規則、建立界線，並培養子女負責任的態度，傾向以正向增強的方式而非嚴厲懲罰來引導子女的行為。

家庭中的親職風格或教養模式，一方面反應了父母自身的過往經驗，人們多半傾向以自己被教養的經驗來教養下一代，以至於若承襲了不良的親職模式則變成代間傳遞的情形 (Kerr & Bowen, 1988; Sherrets, Authier and Tramontana, 1980)；但另一方面教養模式也是透過親子在生活互動中共構出來的，正所謂「一個巴掌拍不響」。若是家庭養成不當或不健康的管教或親子互動模式，要調整修正是一大挑

戰，容易變成惡性循環。

影響親職發揮正向功能的危險因素，包括：不適當溝通、家庭成員角色混淆、孤立、父母的童年經驗、婚姻問題、父母分離、父母罹患慢性病、擁有許多年齡相近的子女、父母濫用酒精與藥物（張秀如，1988 引自邱珍琬，2009:29-34）等。若能及早提供處遇，協助父母學習不當行為的管理策略，培養新的方法與子女互動，以強化溫暖與情感，可以顯著改善兒童行為與促進健康發展（Ashford, LeCroy, Williams, 2018）。

五、親職的壓力與困難

親職工作是相當高度複雜且充滿挑戰的。曾為人父母者皆知，執行親職的過程中，除了教養子女的樂趣和成就外，更多則是充滿挫折與煩擾的經驗，以及旁人指點提醒教養要領的無形壓力。

這是因為面對子女不同的發展階段，父母需應對的方式沒有一套全然適用的公式。從孩子剛出生時的哭鬧不休、作息調整、依附關係建立，到學齡前的牙牙學語、大小肌肉的操練培養，乃至於學齡階段的學校適應、課業學習和友伴關係，隨著年齡增長的獨立訓練、培養維持界限、尊重自主等，變化相當大。面對種種成長挑戰，孩子都需要父母的陪伴和引導，才能適當地發展各種能力，但父母卻不一定能順應子女的變化增進合適的親職技巧。

親職壓力（parenting stress）有其特殊性，是父母在扮演父母角色與親子互動的歷程中，由於個人人格特質、子女特質、家庭情境等因素所衍生之親子互動關係不

良，或自覺無力勝任親職所帶來的情緒感受和心理壓力（Abidin, 1990）；當心理壓力過大，不僅影響親子互動關係的正向發展，甚至可能引發父母親職行為與功能失常，嚴重者導致兒童疏忽與虐待。綜合許多學者的看法，影響壓力的因素除了父母親個人因素、子女因素之外，也包含夫妻關係以及外在支持系統等（吳佳玲，2008）。這些因素之間往往是環環相扣的。

子女個性和行為是導致親職壓力產生的重要來源，但父母的特質和能力也是影響親職壓力感受的關鍵（邱華慧，2009）。子女端所帶來的壓力，包含了子女使父母擔心、焦慮、害怕、困擾或精疲力盡等的特質；此外在親子互動過程中，子女的表現是否符合父母自己的期待也會成為壓力來源，包括適應性、過動分心、強求、情緒、可接納性、父母的增強等。例如父母對於子女的課業表現是否可透過努力而獲得改善的假設，即會反映在其管教行為上（林文瑛，2003）。

父母領域的壓力來自父母的特質和情境因素。父母範疇的壓力來源包括憂鬱、親職勝任感、親職依附、夫妻關係、社會支持、健康狀況及親職角色限制等七個項目。其中前三項是父母的特質；後四項則跟他們擔任父母角色時的情境有關。

有足夠資源的家庭，較有能力去因應教養子女與現實生活所帶來的壓力，有些家庭則是因處於某種或多重形式的弱勢困境，以致親職功能未能有效發揮回應家庭需求，如身心障礙、原住民、新住民、貧困家庭、單親或隔代教養家庭等，由於

生活上的困難而導致無力兼顧子女管教，需要特別協助。壓力管理的介入可以有效減少親職壓力，而一旦減緩壓力也有助於減緩（孩子的）問題行為（Neece, Green, & Baker, 2012），這也是親職教育存在的價值與必要。

參、親職教育：萬靈丹或安慰劑？

親職教育透過教育手段來滿足家庭與社會的需求，是一種有組織的方案，以改變或增進家庭系統或兒童照顧系統中養育兒童的知識和技能。親職教育提供父母和照顧者知識、資源和支持來發展親職技巧，協助他們增加能力與自信以教養出健康的孩子，增進孩子跟家庭的福祉（Carter, 1996 引自 Daring & Cassidy, 2014:275）。研究顯示，正向的親職教育對於兒童的社會、情緒和智能發展，特別是早期階段有幫助（Child Welfare Information Gateway, 2019）。

理想上親職教育課程，除了教育、提供教養相關知識之外，也提供機會和情境，讓參與的家長們可分享彼此的經驗、紓解親職角色壓力，並透過同儕間的社會支持和模仿鼓勵，增進親職教育成效，亦有利於父母自身的提升成長（林家興，1997；吳瓊洳、蔡明昌，2014）。

一、親職教育在法律中的定位

目前親職教育出現於多項法令中，作為國家提供家庭服務的形式，包括「家庭教育法」、「家庭暴力防治法」、「兒童

及少年福利與權益保障法」、「幼兒教育及照顧法」、「少年事件處理法」、「特殊教育法」、「優生保健法」，乃至於「兒童及少年未來教育與發展帳戶條例」，在第 23 條規範將親職教育列入對服務對象的教育訓練主題，其他相關辦法則不一一盧列。可見親職教育應用之普遍。

在上述法令中，「家庭教育法」於 2005 年即已訂定，其後雖歷經幾次修訂，都是把家庭教育視為具有增進家人關係與家庭功能的各種教育活動，而親職教育為其中的首要；「家庭教育法」第 12 條規範：高中以下學校應於正式課程外實施四小時以上家庭教育課程，並應會同家長會辦理親職教育。在這部分，親職教育歸屬於一般性的教育。

「兒童及少年福利與權益保障法」則有二種不同的範疇：第 17 條第三款命收養人接受親職準備教育課程、精神鑑定、藥、酒癮檢測或其他維護兒童及少年最佳利益之必要事項；102 條規範父母、監護人或實際照顧兒童及少年之人若有侵害兒少權益的表現，主管機關需命其接受四小時以上五十小時以下之親職教育輔導，包括無法約束子女從事不當行為如吸菸飲酒、出入不當場所、從事危害其身心健康之工作，對子女作出遺棄、虐待、傷害之行為，未託付適當人員照顧等。前者 17 條第三款是屬於預防性的教育，後者 102 條則偏向於懲罰性的矯正手段。

同樣也是處罰矯正的法律規範，可見家庭暴力防治法第二條第六款，將親職教育輔導納入加害人處遇計畫中，作為治療手段之一。以及少年事件處理法 84 條規

範：「少年之法定代理人或監護人，因忽視教養，致少年有觸犯刑罰法律之行為，或有第三條第二款觸犯刑罰法律之虞之行為，而受保護處分或刑之宣告，少年法院得裁定命其接受八小時以上五十小時以下之親職教育輔導。拒絕參與或輔導時數不足者，將受處罰」。

綜合以上整理內容，可見親職教育雖具有一般性的教育支持目的，但更多時候，親職教育似乎是與「問題」家庭畫上等號；研究往往將親職教育與青少年犯罪連結在一起（游美惠，2004），親職教育團體方案廣泛用來預防兒童虐待、青少年犯罪、中途輟學、以及心理困擾，協助子女有需求的父母，包括罹患 ADHD、品行疾患、發展與智能上的障礙、濫用藥物與酒精的青少年（林家興 2007；Bunting, 2004），甚至沈瓊桃（2017）也建議對於離婚父母應提供親職教育方案，並主張透過立法規範來確保執行，一方面是實務上發現華人在離婚後多採取斷絕聯繫、由單方扶養的模式，對於子女的福祉不利，再者也參酌美國實施強制性親職教育的成功經驗。

二、親職教育的規劃與適用對象

親職教育依其目標可分為預防性和補救性二類。一般預防性親職教育，其教育對象主要為即將為人父母，或已是父母身分的一般民眾，透過親職教育課程可預先準備，學習了解怎樣的觀念和作法，可讓自己在履行親職責任時勝任愉快，減少挫敗。補救性或治療、矯正式的親職教育，則主要針對發現子女有心理困擾或行為問題的父母，特別是經由公權力要求必須接

受親職教育者，例如少年事件處理法要求虞犯少年的父母接受八小時以上五十小時以下之親職教育輔導，或是父母無力保護或作出不當管教子女的行為者，依兒童及少年福利與權益保障法規定接受四小時以上五十小時以下之親職教育輔導。

問題解決並非強制性親職教育所專屬，一般預防性的親職教育也可能會面臨親子關係問題困擾需要解決，而須各種行為修正的訓練，例如父母效能訓練 (Parent Effectiveness Training, PET) 強調教導親子間建設性、同理的溝通，學習傾聽與我訊息的表達，避免親子間權力鬥爭所造成的雙輸；認知行為學派對孩子問題行為的約束和情緒管理；行為學派對孩子偏差或不良行為的修正；現實學派父母以示範影響和社交技巧的學習，選擇用更有方式的效果讓親子皆學習負責的選擇和作出相對應表現。

一般性的親職教育與處罰矯正的強制性親職教育，兩者最大的不同在於其面對的服務對象有著巨大差異。一般性的親職教育並無強制性，其受眾為自願性參與，願意到場的父母自身即有促使其學習的動力和資源，相對較好溝通。參與強制性親職教育的父母，則多半是非自願案主，具有以下特徵 (Sutton, 2000)：

- 對機構社工、法院、學校抱有敵意。
- 強烈拒絕參與其子女相關的各種會議和討論。
- 否認自己的責任。
- 習慣將問題怪罪至孩子身上。不承認自己或其他家人也是問題的一部分。
- 對於因不配合課程而可能被課處罰金感

到憤憤不平。

非自願案主不僅缺乏被改變的意願，也有著長期習得的無助，讓他們在面對親職教育的協助時，表現出各種抗拒與逃避的姿態。

三、親職教育的執行概況

親職教育由於有不同法源的依據，許多體系均投入其中。以下簡要說明教育單位、司法體系與社福體系三者執行的樣貌：

（一）教育體系：一般性親職教育為主

教育單位主要負責一般性親職教育之執行。依據教育部於民國 102 年所制定「推廣家庭教育中程計畫」，一般性親職教育的實施主要可分三個管道：家庭教育、學校教育與社會教育。家庭教育主要是由各縣轄市政府及縣（市）政府設置家庭教育中心，辦理發展性親職教育方案；學校教育則是結合幼兒園、國小、國中、高中職資源辦理推廣教育活動；社會教育則是透過電視媒體、社區大學、社教館等管道來施行。但對於經濟、教育、文化或身心發展不利條件之學生家長，或身心障礙學生家庭，相關的親職教育活動辦理亦屬教育部國民及學前教育署、學生事務及特殊教育司應負責之權責。

另外，全國各家庭教育中心亦設有專門之家庭教育諮詢專線「412-8185」，可供一般家庭諮詢。相關之諮詢資源有興趣讀者亦可查詢「教育部家庭教育網」。

（二）司法體系：強制性親職教育

根據少年事件處理法 84 條規範，司

法院訂有實施之相關規定，主要由法官簽發執行書，經少年保護官評估分類後，交由心理輔導員實施，家長若拒絕接受，可聲請罰鍰，並依規定加以處罰、強制執行。

強制性親職教育執行方式有「個別式」、「小團體式」、「集體式」，其中僅特殊情況，如語言障礙、精神狀態不適合團體性活動者，經評估確認才安排以個別輔導，否則一般為小團體、集體式為主。小團體目的為教育性、成長性，透過經驗分享、情感交流、互相學習之團體動力，增進受輔導者的自我覺察和充權，更能善盡教養職責。

此外親職教育之執行者可分法院自行辦理、委託辦理，或受輔導人自行參加坊間訓練課程並申請時數抵免。執行細節為心理輔導員負責講師、課程、行政、聯絡等事項的安排，並與主任觀護人討論後上簽呈確認，再通知觀護人，然後聯繫個案家長參與親職教育課程（陳慈幸，2014）。實務上除利用少年法院（庭）本有資源，例如團體輔導室的運用，由心理輔導員協助家庭嚴重衝突或親子溝通問題嚴重之家長，部分執行則委託民間團體、個人擔任課程領導者，以教育性或支持性團體安排，協助父母學習親職教育與技巧。內容包括：基本法律常識、認識子女及其非行、父母之自我覺察、親子互動、父母互動、家庭成員互動、資源之運用、其他。

有關受親職教育輔人自行參加訓練課程，其執行需經少年保護官評估並認可後，受輔導人再自行參加親職輔導或訓練課程，並取得證書或證明，以折抵執行時數（陳慈幸，2014）。

(三) 社福體系：兒少保護「強制性」親職教育

目前「強制性」親職教育在裁處和執行上，各縣市差異性大，多數採公、私協力之合作模式，例如六都中僅新北市由公部門社工自行執行，其餘五都皆將業務委託民間機構執行；有些名義上雖由公部門負責，但因人力不足，在執行上仍採外聘諮商師實施的變通方式，如臺東縣。

強制性親職教育(簡稱強親)由於是違反案主意願的介入服務，往往與被裁處者不易建立工作關係，而可能直接影響工作者執行強親裁處的成效。公私協力的形式固然可以有黑臉、白臉的分工，讓被保護的兒少與「施虐」父母可分由不同專業者負責，避免干擾工作關係。但由於強親裁處依「法」執行的業務，若相關辦法不夠完備、程序不全，在「強制」執行上就有窒礙難行之處。尤其是負責執行的私部門社工，可能因「公權力」的說服性不足造成執行上出師不利。

執行方式可包含個別諮商、課程和團體輔導，多數縣市是以三者皆運用的綜合情況為之，另有高雄市、基隆市、臺東縣三縣市選擇以個別諮商處理(沈慶鴻、劉秀娟，2018)。強制性親職教育的實施亦可分成個案方式、團體方式及家訪方式。其中家訪式的親職教育則是由親職教育人員、社會工作人員、心理衛教人員...等，以外展服務進到住家針對父母的需求、在親職上面臨的問題提供面對面的輔導。利用家訪的方式來取代傳統以機構或學校為服務據點的服務提供方式，父母親會比較願意接受。

三、影響親職教育成效的不利因素

親職教育是否有幫助，確實是需要關注的，以免耗費資源卻無法有效解決問題。「該來的不來，不需要來的卻來了」，這是許多辦理親職教育單位的共同心聲，卻也是執行親職教育實務上現實的難題。並非每個家庭皆有錢有閒，有餘裕接受各樣的親職教育。

國內研究發現社會經濟地位、工作性質和時間是家長無法參與親職教育的主因(呂惠敏，2012；邱華鑫，2008；張志鴻，2004，胡秀灼，2015)。然而要考量個別差異，要配合家庭需求，卻又面臨「巧婦難為無米之炊」的現實困境，以各縣市執行強制性親職教育輔導方案為例，即面臨著個案出席率低、資源限制、人力資源不足、課程因應多元需求、無評估指標等困境(沈慶鴻、劉秀娟，2018；沈瓊桃，2018)。回歸現實，沒有任何一種親職教育可適用所有家庭，在服務的規劃上勢必需要有所取捨。而了解有哪些因素可能干擾到親職教育成效，則有助於在事前的規劃上及早預防，以避免重蹈覆轍。

從系統的角度觀之，影響非主流家庭參與親職教育的阻礙因素，可分為個人因素與缺乏支持的社會性因素，以及課程設計因素(沈瓊桃，2018；胡秀灼，2015；許學政、楊麗容、蔡嫻娟，2008；黃芝瑋，2015)，茲簡述如下：

(一) 個人因素

個人因素包含了語言溝通上的障礙、情緒控管能力不佳、教養觀念薄弱偏差、

有藥酒癮問題、童年有受虐經驗、資訊接收或理解能力不佳、有精神疾患症狀、就業困難、社交人際困擾語言溝通上的障礙。

語言溝通障礙如長輩習慣以母語溝通不熟悉國語，或新住民家長對本國語言尚不熟悉，會擔心需要表達陳述意見，有些受教育年限較少的父母，在面對高學歷的團體成員或領導者時，也會有擔心說錯答案而怯於發言的情況。此外如因家庭背景的特殊擔心被標籤化，或缺乏對團體的認同感而影響其投入與學習的程度。除此之外也有健康的因素以及對環境的熟悉度，影響照顧者自由移動的意願和能力。

家醜不可外揚的觀念及施虐者抗拒、疑慮，也是影響參與親職教育的阻礙因素，例如擔心被嘲笑不會帶孩子、因為自卑不好意思向外求助而不敢參加親職教育活動；或是因親職能力不足影響改變意願，認為無論再如何努力也難以改變現況；相對於自卑，另一種相對的情境則是父母「自我感覺良好」，不認為自己的管教有何不當，較難主動參與一般性親職教育若是被外力規範須參與強制性親職教育，則容易有反抗、不合作之反應。

此外如父母的酗酒、用藥、精神疾患所造成的混亂不穩定，以至無法表現出適當親職功能回應子女需求，在資訊接收和人際互動上也往往也同步呈現困難，以至在親職教育的聯繫和要求上，形成工作人員推動的挑戰。

（二）缺乏支持的社會性因素

缺乏支持體系則反映了照顧者與家

庭在社會中的限制。包括子女托育/照顧需求、時間、經濟、交通等因素。具體的情境如子女因年幼無法獨留於家庭，或因身心狀態如身心障礙者需隨時有人陪伴照顧，但無人可支援協助。帶至上課處又可能干擾學習。

時間因素如因上課時間不恰當或時間太長，家長生活性質和作息無法配合，例如經常上夜班和大夜班者，白天需補眠沒有精神上課，晚上上課又與工作衝突。經濟因素包括對經濟較困難的家庭，有些工作是現作現領，若父母請假改上親職教育，家中生計即受到影響，以致無法參與；有些課程是需要收費的，但對於經濟困難家庭，是無法承擔的。交通因素包括從住家到上課地點的交通問題，或是距離偏遠、以及缺乏適當方便的交通工具，以致削減父母上課意願。

社會環境的壓力，以施虐家庭為例，多半缺乏社會資源及親友支持，貧窮失業等因素，使其只能因應當前危機而難長遠思考家庭和子女的未來。包括前述父母酗酒、用藥、精神疾患所致對子女照顧的失功能，每個月僅作一、二次的訪視、關懷，對於家庭當下的困難不容易根本解決，需要跨領域的資源協助，包括就業輔導、戒治服務、醫療介入、甚或安置服務等，必須兼顧滿足家庭危急性的需求，再輔以實施親職教育。

（三）課程設計因素

此部分包括親職教育教導的內容與實施方式不適切所致，如內容僅停滯在普通知識、觀念層次，未觸及專業知識與問

題解決層次，以及將注意力放在人數多、集會式的演講，忽略參與者需要和主題的切合性，不符合父母需求與引發學習興趣等（周震歐，1986 引自林家興，2007）。此外不同的訓練背景所養成的專業人員，以及身處在不同工作場域的合作單位，其評估方向未必相同，例如蔡素琴、廖鳳池(2005)的研究發現，兒保社工評估應提供施虐父母增進親職教養能力，諮商輔導人員則側重於父母自我探索和成長的工作目的，導致合作的不同調，也無法達到親職教育預期的成果。

更深層的部分，也可能反應親職教育思維與傳統家庭文化價值的衝突。臺灣傳統家庭文化具有社會取向的特徵，如強調人際和社會關係和諧、重視他人意見或批評，以抑制情感或否認衝突等來求得和諧，強調反求諸己而不苛責他人，而表現出家族取向、關係取向、權威取向和他人取向的心理社會行為。像是關係親疏有別、長幼有序男尊女卑的權力位階，從而影響親子間關係互動；反應在親子教養觀，因著順從、認同、內化、利他的價值傾向，父母容易以強制態度表達對子代的關切疼愛，例如「管你是為你好」之類的合理化說詞來展現父母權威的正當性（陳秉華、游淑瑜，2001），或因篤信「體罰 - 嚴教」傳統教養觀念難立即轉變觀念（許學政、楊麗容、蔡葵娟，2008）。

然而親職教育受到西方平等價值的影響，著重親子間的類平輩關係，強調柔性和關懷但仍具控制引導的方式，這樣的觀點在面對一些仍強調傳統「不打不成器」嚴教觀念的父母，習慣以高權威高控制的

方式教養子女，勢必容易產生衝突與抗拒的情況。

從接受強制性親職教育的家長觀點來看，國內強制性親職教育輔導的實施現況，確實面臨許多挑戰：包括家長在初始的抗拒與不服氣，即使參與課程後有些人產生某些改變，但許多問題似乎根深蒂固，難有轉機；在缺乏後續追蹤與成效評估公私合作困境、行政及體制上的不完整的限制下，很容易前功盡棄。而從主管機關負責人員的眼中，強制性親職教育輔導的效果亦有限制，原因在於預算的編列、評估指標、課程規劃時數無明確的規範、輔導人員人力不足、專業知能良莠不齊、家長參與動機的缺乏與親職教育輔導內容的不足等，都是影響其成效的不利因素（沈慶鴻、劉秀娟，2018；傅如馨，2017）。

四、對親職教育的再思考

考量到前述的各種挑戰，可知親職教育在施行的過程中，需要考量的面向複雜，在施行上應更為審慎。以下對親職教育施行的反思，包含四個部分：

（一）親職教育並非萬靈丹

Sherrets, Authier and Tramontana(1980)檢視美國不同時期親職教育的發展，反思親職教育似乎被當成各種家庭問題的萬靈丹，例如未成年未婚懷孕問題、單親家庭或無婚姻關係家庭、虐待和疏忽案件的父母等，而提醒必須跳脫一體適用的迷思，謹慎設計親職教育方案。英國Child Welfare Information Gateway(2019)從以

證據為本的觀點檢視親職教育的成效，也指出沒有任何一種親職教育是一體適用(“one-size-fits-all”)的。

將親職教育視為萬靈丹、不加思索即用於解決各種家庭問題是冒險的。親職教育推行的有效性受到許多因素影響，這不只是父母意願或態度的個人因素所致，或是課程內容設計能否回應家庭真正的需求，更有大社會環境變化下所造成的挑戰。家庭的問題常是盤根錯節、歷經多年的互動而形成的後果，或許還交織了外部系統的各种影響，如何能在數十小時的親職教育中迎刃而解呢？

(二) 消除與淡化親職教育的汙名標籤

Churchill and Clarke (2010) 回顧英國近年來所實施的親職教育政策發現，儘管親職教育有其成效，但似乎親職教育方案是在轉化低社經地位的父母的行為以符合中產階級的常模 (norm)，而非改變使家庭陷於社會排除 (social exclusion) 的結構障礙，以致於接受親職教育的父母有被汙名化的風險。

當親職教育變成一種社會控制的手段時，原本良善的協助意圖往往在互動過程中發生質變，形成另一種權控的壓迫，從而讓有需求的家庭被推得更遠。例如因為不配合親職教育而必須受到裁罰，而使得身兼服務與裁罰角色的社工難以有效工作。不僅影響親職教育的成效，對於一些有時效性的問題如發展遲緩、行為偏差，應是早期介入優於事後彌補，也因無法及時介入造成難以彌補的遺憾。

(三) 開發父母被忽略的潛能以及因應的智慧

美國社會學家 Christopher Lasch 提出了「親職普羅化」(proletarianization of parenthood) 的概念，批判 1940 年代盛行的心理醫療模式，過度強化專家權威，而剝奪父母發揮親職能力的過程—也就是由專家制定標準化作業流程、規定及注意要點 (Sussman, Steinmetz, & Peterson, 1999:166)，而忽略親職的實踐是一連串親子互動的過程、並由此造就出獨特性。

「可不可以教我一些『窮人』可以教孩子的方法？」這是一位被太太「遺棄」、對孩子施暴且中年失業的爸爸，對專家學者無奈的探問 (王行, 2007)，也是對於親職教育「教什麼」、「怎麼教」的挑戰。許多時候我們忽略了，在一般人眼中視為理所當然的安排，卻不是每個家庭都適用。令人稱羨的教育方法，往往背後都需要有一定的經濟條件與社會資本支撐，例如父母提早回家陪伴子女、與孩子多溝通談心，這樣的建議未必適合所有的家庭，而需更多瞭解父母親職能力的起始點，以他們作得到的方式來逐漸增進能力。

(四) 倡導夥伴共學的親職教育

Turnbull 等人 (1999) 主張夥伴關係教育 (partnership education)，認為家長和專業人員在教育、資源和支持上都是雙向交替的，彼此是學習者也是教育提供者 (引自陳采緹, 2009)。而親子之間也可以倡導演變成親子共學模式，Maccoby and Martin(1983) 即強調親子間互惠的反應關

係，父母的管教要有成效，也需要子女的配合（引自邱珍琬，2019）。

學者的研究即發現，最能預測親職教育團體效果的因素為：團體符合參與者的期望、缺席次數、師生互動程度，以及參與團體的意願（林家興，2010）。可見讓家長有意願參與親職教育、以及考量其處境來設計調整的重要性。面對「非自願性關係」的困難，則應以「規範性任務」為起點，以次級預防性任務為依歸，而面對結構性因素時應以福利性任務為重（王行、莫藜藜、李憶微、羅曉瑩，2005）。

綜合以上，在設計與執行親職教育時，社工應審慎看待與自己不同的親職教育方式，學習理解、反思不同家庭脈絡所堆疊出的親職思考模式及所面臨的親職困境，避免設計出去脈絡的親職教育內容而壓迫接受服務的父母。學者黃政傑（2016）也建議，宜從父母的實際教育需求著手，協助解決實務及實際問題的才能滿足親職教育的精神；且在通案型式的外部協助外，有必要針對父母教育子女的個別需求，予以個別化的協助。

肆、親職教育的設計與安排： 多元文化的考量

親職教育的規劃與施行，其實需要許多相關單位統合作才容易見效（邱珍琬，2019），一方面執行親職教育的目的包含了預防、教育、協助與治療等多重的

意圖，不可能在一次或少數幾次的課程即滿足所有需求。在規劃和施行上可有所分工，單純聚焦於明確的目標，避免混雜太多意圖。無論是團體性的課程，或小團體、個別化的設計，均要考量目標家庭所處的社會文化系統及家長學習特質來設計（Dinnebell, 1999; Tramontana, Sherrets. & Authier, 1980 引自陳采緹，2009）。

一、多元文化的價值

多元文化社工實務，是包容集體差異文化和尊重個別差異認同的價值實踐，在運作需兼顧以下要項：尊重服務對象的社會文化背景、覺察主流文化價值中的偏誤、評量服務對象在主流文化下的調適情形、為服務對象代言，讓主流社會更能瞭解其困境與心聲、提供服務對象適當的翻譯服務，以及建立正式和非正式的跨文化社會資源體系（Kumiko Ishikaw, 2009 引自李明政，2011）。

多元文化應用在親職教育，上述這些要項應無二致，內容的設計必須符合社區和文化需求，了解不同家長的偏好狀況，或不同背景家庭所擁有獨特的需求，以提供不同的親職教育內容。並有適當的工作人員和資源，提供個別化的處遇（Child Welfare Information Gateway, 2019）。

每個孩子與其家庭都有其特定文化的傳承跟影響，如閩南、客家、外省、原住民、新住民等，此外也有次文化的影響，如身處不同的社會階層對家庭的影響，以及家庭結構等。這些文化與價值，在家庭成員間交互地相處共構下，形塑出每一個

家庭獨特的親職管教模式。

二、以多元挑戰取代多元「問題」

過往人們習慣為一些家庭所面臨的挑戰，冠以「問題」、「弱勢」或「非主流」的標籤，而容易形成個別化、上對下的親職教育指導，如胡秀灼(2015)一文所述「非主流家庭」親職教育。但隨著時代變遷，許多過往的非主流，在目前已是尋常可見，例如單親、隔代教養。實際上我們亦可見，更多時候家庭或親子的問題，並不在於是何種家庭成員的組成，而在於功能是否能彰顯以回應家庭需求。

一方面親職不再侷限於血緣或法律關係上的父母親，而可能是隔代教養的祖父母、受委託的保母，或是與家庭親近的親戚朋友，多元家庭已是社會的現實 (social reality)，包括「司法院釋字第七四八號解釋施行法」也在 2019 年 5 月 22 日公布實施，未來將有更多形式的家庭組成，對第一線執行親職教育的社工夥伴形成更多的挑戰。

因此執行親職教育更要理解不同家庭組合背後的文化價值，與家庭脈絡的限制，社工夥伴要小心自己是否有刻板的性別意識形態出現，如：一夫一妻下的性別分工，或雙重標準的親職期待 (游美惠，2004；游美惠、易言媛，2004)。再者許多親職工作如教育已「外包」至各種機構，像是托兒所、安親班、補習班等，因雙薪家庭普及，必須屈就職場過長的工時，即便是雙親家庭也不容易維繫傳統家庭分工的狀態，需要有更多資源協助，而更影響其執行親職角色的能力。例如：教育部「推

展家庭教育中程計畫」將雙工作家庭、獨生子女家庭、單親家庭、隔代家庭、原住民家庭、身心障礙者家庭、高齡者家庭、低收入戶家庭、高風險家庭列入需優先協助的範疇。

這提醒我們並非只有特定的「問題」家庭才需要服務，只是有些情境，或許會加添家庭照顧上的挑戰，而在設計相關親職活動時需多加留心。社工夥伴在作親職教育的需求預估或方案執行時，需綜融性考量家庭整體的各項可能因素，包括族群 (閩南、客家、原住民、新住民)、階級 (富裕、中產、藍領、中低收入戶)、家庭結構 (雙親、單親、隔代、同婚、在婚或重組家庭)、子女特質 (身心障礙、高敏感) 等面向，思考創造更多親職教育的可能性。

以下簡單說明既有文獻所呈現不同家庭的需求，作為參考。因時間、精力的限制，未能包含更多家庭樣態的需求，還請讀者海涵。此外有些說明似較偏於負面，亦是反應過去文獻上較著重於「問題」所致，並不能表示家庭有此條件即特別有問題，建議讀者在參考解釋上可多加留意。

(一) 單親家庭

單親家庭在社會上已是諸多家庭形態的一種。在臺灣單親家庭比例偏高，而女性單親較之男性單親更多。單親父母須身兼父母支持、擔負雙重角色與責任包括經濟收入與家事操持、教養子女壓力，兼顧社會關係和親子關係的平衡，以及自身的調適，使其可能承擔過多負荷，包括責任

過重、疲於奔命與情感上的過勞，因此可能有情緒化表現或處理方式，影響親子互動與關係和諧。

(二) 離婚家庭

父母離婚無論是對年幼或年長子女，均會造成多方面影響，包括情感、行為表現、處理問題的機轉、學校成功、歸因解釋、認知等，因此除了一般的親職教養議題外，還需多注意過渡期的情緒處理與態度，和家庭發展議題。

離婚雖造成家庭結構變化，拆解時難免因情緒而造成關係損傷，導致在子女管教上出現過猶不及的情況，如父母在離婚時未處理好情緒和態度，可能出現縱容、排拒、冷落、依賴子女等狀態；但這些損傷與關係狀態並非長久持續無法彌補，只要單親家長角色重新定位及調適，仍能克服影響家庭功能運作的障礙、縮短其干擾期程。離婚並非都是負面影響，仍有對子女的正面影響(吳秀敏，2003)。

對於將離婚的父母，MARYLAND 法院與社會福利部門合作，提供 2-4 小時課程，減少父母親間的衝突，並改善親職技巧，期望能促使其形成合作式父母(Babb, Danziger, Moran, & Englander, 2009)。親職課程內容包括；

告知父母關於衝突對孩子的負面影響、告知父母有關的資源以協助孩子面對離婚、較導有效的問題解決和溝通技巧。在安全的情況下促進孩子與非監護的父母較多的互動、改善孩子與父母的關係、協助父母計畫家庭活動、訓練父母為子女發展特定的行為計畫。

(三) 繼親或再婚家庭

再婚者家庭形成初期，因同時要考慮再婚夫妻和子女的影響，較難達成親密關係、親職角色與一般家庭不同而造成生活上的壓力，家庭中的互補互惠是否能達到平衡影響了婚姻的存續和穩定，複雜的關係對於每個家庭成員都是挑戰(梁鳳儀，2008)。

繼親家庭較常面臨的親職問題歸納為以下：家庭資源重新分配的困擾、迷思與刻板印象、繼父母處理子女之間的手足相處問題、面對鄰居親友排斥的困擾。繼親家庭親職教育的目的是增進繼父母親職問題的因應能力，包括適應家庭型態的轉變、重新定位親職角色、增進強化繼親子關係、善用社會資源(謝沛欣，2017)。

(四) 隔代教養家庭

趨勢隔代教養是由祖輩來替代親職教養工作方式，在社會急速變遷下，因父母離婚、分居、遺棄、未婚懷孕等形成的單親，或因雙親死亡、服刑或再婚、無足夠經濟能力撫養等情形，以及迫於生計無奈必須遠赴他鄉尋求較高收入的工作等情形，使得祖父母在自願或非自願情形下，必須負擔教導和撫養孫子女責任。好處是使長輩感受到目標感，有機會再養育家庭成員，能夠延續家庭歷史，也感受到愛與陪伴；享受愛的付出和回饋，也認知到自己是有效能的照顧者(Sampson & Hertlein, 2015)。

不過回歸現實，祖父母重拾照顧嬰幼兒童責任，往往需改變既有生活步調才有辦法提供孫子女較完善的照顧品質，以自

我犧牲或剝削體力和經濟交換，以致容易發生經濟拮据、作息改變、失去個人時間等生活困擾，或是身體健康變差、面臨情緒問題、壓力負擔等負向影響（紀幸妙，2004，林以方、葉致寬，2014；邱珍琬，2013）。在家戶統計上隔代教養家庭有較高的比例面臨經濟上的困境，貧窮，以及較差的健康狀態（Sampson & Hertlein, 2015）。

若管教方式不合時代潮流，拿捏管教角色失衡，祖孫間易產生語言溝通與價值觀的衝突；孫輩的孩子因為父母缺席，更會討索更多情緒上的關照（Hayslip & Laminski, 2005），若因為祖輩親職技巧不足而與孫子女產生衝突，或缺乏適度的紀律堅持，易形成過度寵溺而培養出孫子女不當的行為表現。

（五）身心障礙家庭

比起一般家庭，家有身心障礙者的家長，其親職壓力感受會因為身心障礙子女的障礙程度與行為問題的複雜性而加深（陳瑋婷，2012），不僅需要實質醫療諮詢與補助，以及造成家庭系統關係緊張、親職教養困難、家庭經濟壓力及心理情緒壓力等問題。若家中有其他健康手足，則父母更需兼顧子女照顧比重上的拿捏，避免因過度花心力於身心障礙子女的照顧，而忽略健康子女的需求。

身心障礙家庭對於親職教育之需求包括面對障礙者之調適與因應方式、經濟補助、醫療訊息、就學與就業限制、社會資源系統與支持網絡等（傅秀媚、沈芳榕，2009）。

（六）新移民家庭

新移民家長由於家庭經濟因素、對自我信心不足以及配偶或家人的不信任等因素，較難參與學校親職教育。新移民家庭子女的學習狀況，是許多人關心的，但實質開設課程給新移民家長時，往往親職教育只是單次一、二小時的活動或講座，並未有完整方案並考量新移民母親實際需求。

對移民家庭而言，語言限制、低社經地位、缺乏參與子女學習知識的技巧，是最主要的障礙。而國內新移民更因為尚未建立夫妻間關係默契，一結婚極早就懷孕生育，更使得他們在教養子女上，承擔極大的壓力與挑戰。因此新移民的親職教育，除了親子教養內涵外，更需要注意夫妻關係、也包括適應夫家生活環境，如何與公婆和其他親屬有效溝通。此外親職教育課程不應只對新住民母親而設計，父親也需納入才能對子女有正向助益，甚至也包括公婆；實施親職教育應以家庭為單位，尤其要注意並強調父職角色之影響力，規劃親職教育課程若以更多元、更平權的觀點來設計，有助於獲得更顯著的實施成效（吳瓊洳、蔡明昌，2014）。

（七）父母有暴力表現之家庭

根據保護服務司統計，發生兒童虐待而被通報的父母，有極高比例是因其缺乏親職教育知識，2017年為23.33%，2018年31/02%。施虐父母面臨壓力，包括管教問題與情緒壓力的糾結、缺乏多元的管教方式與管教彈性、缺乏支持系統（黃芝瑋，2015）。在華人社會下，家庭、父母

子女間有著緊密的倫理約束，強調家庭權力義務的責任，以及「家醜不能外揚」的面子文化，兒童往往被視為家庭(族)財產，家規也成了父母管教體罰的合理化解釋。越是傳統保守的家庭，越容易抗拒專業人員的介入。

陳慧女、林明傑(2016)在執行家暴的暴力者輔導時，發現家庭暴力中夫妻雙方常有溝通技巧不良問題，故建議家庭教育中心辦理推廣教育及戶政機關辦理結婚登記時，應提供有關婚姻與親子溝通技巧示範，增進新婚夫婦溝通技巧，以降低衝突與暴力。

(八) 同志家庭

面對同志家庭，需考量到因不同認同取向的組合而可能面臨的議題挑戰。根據一項質性訪談三個同志家庭的碩士論文研究，已經歷伴侶穩定交往、生育子女的男女同志家長，其共通特徵為呈高度同志身分自我認同和家庭認同，具有能提供子女打破性別角色刻板化的家事教育，對子女情感取向接納開放觀點，但也面臨一些需求如從周遭生活環境中為子女尋找並設定性別角色模範，為子女教育而出櫃、選擇友善學校、建立正向親師關係等，更需要學校能多教導多元家庭概念，加強反歧視和反偏見的教育(蕭巧梅，2015)。

每個家庭都有其特殊性，無論是族群、階級、家庭結構、子女特質，都可能讓家庭在功能上存有某些優勢與劣勢，以致於產生相異的需求。在實施親職教育過程中，若能同步思考家庭的特殊性，納入

方案設計或預先規劃配套，可以更有效地增進教育的成效。

三、親職教育設計與執行

有效的親職方案除了考量到家庭需求的多元性，更需要明確聚焦目標和服務設計，透過適切資源投入包括經費與人力來執行。由於兒少保護的迫切性，如何針對兒童虐待案件的父母施以有效的強制性親職教育，是許多第一線夥伴特別關切的需求。以下介紹二個能有效減少兒少虐待的家庭親職服務方案供夥伴參考：

(一) 親子協力養育安全兒童方案 ACT Raising Safe Kids Program

此方案為美國心理學會所發展，是世界衛生組織(WHO)推薦有效預防兒少虐待的親職方案之一，在多國包括日本、巴西、哥倫比亞、希臘等國皆有施行，目前在臺灣亦有前導試行(黃蕙靜，2016；傅如馨，2017)。

ACT 為 Adults and Children Together 的縮寫，針對家有幼兒和學齡兒童的父母親與主要照顧者，提供互動式的親職教育團體，協助父母學習以實證研究為基礎的有效親職教育；實施形式包括作業練習、小講座、團體、影片討論、實際演練與角色扮演等體驗活動方式來進行，每週兩小時的課程，為期共八週，內容包括：非暴力的管教方式、兒童發展、情緒管理及社交問題解決技巧、大眾傳播媒體對兒童的影響、以及保護兒童免於接觸暴力的方法。

ACT 方案在臺灣的初步試行，顯示

對臺灣家長的親職壓力，尤其是親子互動所帶來的壓力能有減緩效果（黃蕙靜，2016），但在執行上需注意文化習慣上的不同所造成之落差，例如臺灣家長較難接受對子女不恰當行為作出「忽視」（ignoring）反應，或因擔心容易造成子女缺少謙卑，容易自滿而懈怠，以致在「稱讚」子女表線上，較難以啟齒（傅如馨，2017）。

在經過文化修正過的台版 ACT 方案中，以「兒童和暴力」主題為例，兩小時的活動中，藉由分享自身體驗或觀察到孩童遭受暴力對待（含體罰、霸凌等）的狀況，以及討論華人文化脈絡影響，有層次地協助家長釐清「不打不成器」的教養信念、傳統性別與文化刻板印象或歧視對暴力行為的影響，進而學習區別管教與暴力虐待的差別，以及討論如何為孩子示範性別平等與非暴力的家庭分工及家人相處方式。

（二）三 P 正向親職方案 Triple P Positive Parenting Program

此方案可譯為三 P 或多重正向親職方案，從設計至今已有 31 年，能適合多種組織條件與屬於文化少數的族群。方案的目的是改善父母的知識和技巧，使他們可與子女互動並增加其親職能力（Warren, 2017）。

此方案設計成多種層次來配合兒童不同年齡與發展階段，並增強家庭。方案假設改善父母的知能即可讓他們瞭解孩子的需求，也有自信行使親職技巧，以有效管教子女。不同階段的處遇策略，包括提供資訊，如表格、影片等，設計的處遇內容

是由接觸過家庭的專家設計的，處遇方式很廣泛，從簡單的到整個參與社區方案都可。服務的設計都是受到不同理論如社會學習、認知行為理論以及發展理論啟發。

Triple P 方案分為五個步驟，參與者可隨時進入，待熟習一階段的內容，再轉至下一階段。階段一是在學校、圖書館和社福組織張貼海報或提供文獻。階段二是提供大團體給父母，約 20 人或更多成員。執行上主要是非正式，有點像公共論壇。主要有三個主題：正向親職的力量、教養自信有能力的孩子、教養有韌力的孩子。父母可以選擇參與一到三個主題。

第三階段的討論團體則是小團體，包含 10-12 位的父母討論相同的教養議題。基本上是四個問題主題：處理子女的不順從、培養好的就寢規律、管理打架和攻擊行為、與小孩沒有爭論地逛街；第四階段的團體是大約 12 位父母，觀看 "給父母的生存指引" DVD，每個父母討論 DVD 中的情節可以如何改善。每個父母都有個工作手冊。家長被訓練處理孩子的行為。第五階段是一系列迷你的聚會，提供給有壓力並需要協助的家庭學習因應策略。學習與其他家長討論問題解決。第五階段的迷你聚會可連接其他的方案。

面對現代社會下的多元家庭需求，親職教育的設計和執行不僅要考慮到輸送的教養知識內容，更需考量接受教育者的背景與所需的學習刺激。有些人能夠自行閱讀，有些人則比較合適影像刺激；而教養子女行為的背後，實隱含著各種信念和價值的作用，並非透過外力提醒或強制就能

改變，而需給與更多教養模式和資源的刺激，從認知學習、觀念澄清、信念調整、行為改變上，乃至於加入社會資源的支持，更根本地讓父母願意學習並調整教養模式。多元社會下的親職教育設計需要更多的對話與合作。

伍、結語

本文介紹了親職相關概念，在親職責任下無論是父母或照顧者皆充滿了挑戰與壓力，若再加上其他來源壓力，可能影響到家中子女的照顧品質和福祉，需要加以補救或預防，需透過學習安排增進父母問題解決的能力與獲取資源以滿足子女照顧需求。親職教育是協助父母與子女的重要服務。

然而當親職教育與「問題」畫上等號，容易產生標籤問題，讓接受親職教育變成是污名、懲罰的代名詞，反而失去協助父母學習成長的意義。雖然目前在實務執行上有批評傳統親職教育過於限制，而主張親職教育應有更廣泛之內涵，包括促進親子互動、考量家庭教養子女的文化和價值觀、促進家長與專業人員合作、建立支持系統與增加家庭生活品質等（陳采緹，2009），也有實務上因資源不足、面對服務對象又過於多元的執行困難，而產生執行困難和挫折，形成服務的片斷及形式化。親職教育的規劃仍宜由父母的實際教育需求開始，著眼於實務及實際問題的解決，才能滿足親職教育的精神。


面對需求的多元，本文主張親職教育應以尊重並合作的方式來為之。合作的親職教育包括父母和執行親職教育社工的合作，以及親子或家屬間的合作。多元的親職關係，需小心避免以同質的假設來面對家庭需求，每個家庭都有其獨特的脈絡和文化，並產生屬於家庭的問題解決模式，親職教育應先理解其既有的思維，再提供更多學習的機會，從而提升親職的知能。本文介紹了多重正向親職方案，以供相關伙伴參考。

目前家庭教育法第 12 條規定「家庭教育之推展，以多元、彈性、符合終身學習為原則」，建議「得採演講、座談、遠距教學、個案輔導、自學、服務推廣、參加成長團體及其他適當方式，並結合大眾傳播媒體、網際網路、行動通訊載具及其他資訊科技執行推展工作」，可見親職教育的設計與執行，可有更多管道和形式來執行，以回應家庭之所需。例如目前因網路通訊的發達，許多人透過直播來達到活動散布的目的，亦可思考將類似機制應用親職教育的工作中。

親職教育雖不是萬靈丹，但透過有條理的規劃與實施，能帶給家庭和家人間更多的正向互動，也預防傷害與虐待的不幸不再上演。

（本文作者為輔仁大學社會工作學系助理教授）

關鍵詞：一般性親職教育、強制性親職教育、多元文化

 參考文獻

- 王行、莫藜藜、李憶微、羅曉瑩 (2005)。執行兒少保護中 " 強制性親職教育輔導 " 理念任務之研究。《臺大社會工作學刊》，10，113-168。
- 吳佳玲 (2008) 台灣親職壓力相關研究之回顧與分析。《台南科技大學通識教育學刊》，7，63-89。
- 吳瓊洳、蔡明昌 (2014)。新住民家長參與親職教育課程之行動研究。《嘉大教育研究學刊》，32，1-32。
- 呂惠敏 (2012)。金門縣公立幼兒園學生家長參與學校辦理親職教育活動現況與需求之研究。國立臺北教育大學教育學系碩士論文。未出版。
- 沈慶鴻、劉秀娟 (2018)。兒少保護強制性親職教育之執行概況與困境檢視。《社區發展季刊》，161，304-323。
- 沈瓊桃 (2017)。離婚過後、親職仍在：建構判決離婚親職教育方案的模式初探。《臺大社工學刊》，35，93-136。
- 沈瓊桃 (2018)。處罰父母、拯救小孩？臺灣強制性親職教育輔導的結果評估：以兒虐再通報率為指標。《社會政策與社會工作學刊》。22(1)，97-133。
- 林文瑛 (2003) 教養觀背後的人性觀 - 以能力觀為例。《本土心理學研究》，20，253-203。
- 林以方、葉致寬 (2014)。淺談隔代教養家庭祖父母親職教育策略。《家庭教育雙月刊》，52，33-41。
- 林家興 (1997)。《親職教育的原理與實務》。心理出版社。
- 林家興 (2010)。哪些因素最能預測親職教育團體的效果？《教育心理學報》，41(4)，847-858。
- 邱珍琬 (2013)。隔代教養親職教養實際——一個跨年研究：探看教養內容與挑戰。《彰化師大教育學報》，23，63-84。
- 邱華慧 (2009)。幼兒行為問題與父母親職壓力相關性之探討。《幼兒教育年刊》，20，1-18。
- 邱華鑫 (2008)。臺北市國小學生家長對親職教育的認知與參與需求之調查研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。未出版。
- 紀幸妙 (2004)。隔代教養祖父母健康狀況與生活滿意相關之研究。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文。
- 胡秀灼 (2015)。臺灣地區非主流家庭親職教育實施的挑戰與策略。《臺灣教育評論月刊》，4(12)，68-72。
- 張志鴻 (2004)。高雄市國小家長參與親職教育態度之研究 — 現況分析與網路運用。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文。未出版。

- 張耐 (2003)。早期療育中的親職教育—寫給發展遲緩兒童的父母與老師。《張老師月刊》，430-33。
- 梁鳳儀 (2008)。再婚家庭親職教育之探討。《諮商與輔導》，265，13-17。
- 許學政、楊麗容、蔡嫻娟 (2008)。誰來教我當父母—談對施虐者實施親職教育之困境。《諮商與輔導》，265，25-29。
- 陳秉華、游淑瑜 (2001)。台灣的家庭文化與家庭治療。《Asian Journal of Counseling》，8(2)，153-174。
- 陳慈幸 (2014)。少年事件實務程序中親職教育改善與規劃。《青少年犯罪防治研究期刊》，6(2)，131-146。
- 陳慧女、林明傑 (2016)。家庭暴力者對參與整合式矯正團體輔導及其改變內涵之看法。《亞洲家庭暴力與性侵害期刊》，12，1-31。
- 傅如馨 (2017)。含攝文化的兒少虐待預防與親職教育：以美國 ACT Raising Safe Kids 親職教育方案的文化調適為例。《本土諮商心理學學刊》，9(3)，1-24。
- 游美惠 (2004)。性別權力與知識建構：《親職教育》教科書的論述分析。《女學學誌》，17，1-45。
- 游美惠、易言媛 (2004) 親職教育與性別平等教育 - 檢視親職教育通俗書籍的性別平等意識。《高雄師大學報》，16，1-18。
- 黃芝瑋 (2015)。為施虐父母提供到宅式親職教育之行動研究。輔仁大學兒童與家庭學系碩士論文。未出版。
- 黃政傑 (2016)。親職教育的問題與展望。《臺灣教育評論月刊》，5(2)，53-57。
- 黃慧靜 (2016)。ACT Raising Safe Kids 親職教育方案於臺灣家庭的應用—探討親職壓力與兒童行為問題的關聯與改善。國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程碩士論文，未出版。
- 蔡素琴、廖鳳池 (2005)。實務工作者對於兒虐施虐者親職教育輔導課程需求評估之探討 - 以兒童福利聯盟高雄中心 87-91 年所承辦強制親職教育工作為例。《諮商輔導學報》，12，1-34。
- Adrienne, R. (1976). *Of Woman Born: motherhood as experience and institution*. New York: Norton.
- Ailincal, R. and Weil-Barais, A. (2013). Parenting education: which intervention model to use? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2008-2021.
- Ashford, J.B., & LeCroy, C.W., Williams, L.R. (2018). *Human Behavior in the Social Environment: A Multidimensional Perspective (6E Ed)*. CA:Brooks/Cole.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bunting, L. (2004). Parenting Programmes: The Best Available Evidence. *Child Care in Practice*, 10(4), 327-343.
- Babb, B.A., Danziger, G., Moran, J., and Englander, I.,(2009). Parent Education Programs: Review of the Literature and Annotated Bibliography (June 1, 2009). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2496927>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Child Welfare Information Gateway. (2019). *Parent education to strengthen families and prevent child maltreatment*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.
- Churchill, H., and Clarke, K. (2010). 'Investing in Parenting Education: A Critical Review of Policy and Provision in England', *Social Policy and Society*, 9(1): 39-53.
- Crosson-Tower, C. (2010). *Understanding Child Abuse and Neglect* (8th Ed.). Boston: Pearson.
- Galinsky, E. (1987). *The six stages of parenthood*. Mass, Cambridge: Persens Books
- Hayslip, B., & Laminski, P.L.(2005). Grandparents Raising Their Grandchildren: A Review of the Literature and Suggestions for Practice. *The Gerontologist*, 45(2), 262-269.
- Kerr, M. E., & Bowen, M.(1988). *Family Evaluation*. New York: W.W. Norton.
- Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Neece, C. & Baker, B. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle childhood: The roles of intellectual status, behavior problems, and social skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1114-1128.
- Sampson, D. & Hertlein, K. (2015). The experience of grandparents raising grandchildren. *GrandFamilies: The Contemporary Journal of Research, Practice and Policy*, 2(1), 75-96.
- Sutton, C.(2000). *Child and Adolescent Behaviour Problems: A Multidisciplinary Approach to Assessment and Intervention*. Oxford: Blackwell Publishing.