

# 另一種傳承——社會工作通才 教育教導創傷知情原則之策略

簡美華

## 壹、前言

回想大學時期總覺得社會工作（以下簡稱社工）的服務對象實在太多元，而且案主問題所牽涉的範疇好像遠超乎自己的能力範圍、經驗與專業知能，一方面當然是學得不夠專精和對於未來發展領域茫然所致，另一方面也是因為現實的生活難題與壓力，衝擊了學習過程的適應。這些狀況到了大三實習階段，體會就更為深刻。邁入教職二十年，深感在社會變遷下，此時的大學生處境與過往自身學習狀況有很大差異，學生面臨的挑戰似乎也增多了。最近恰巧讀到Radis等人（2020）探討創傷知情（Trauma-Informed）應納入社工大學部課堂，並倡議大學生應先瞭解創傷和辨識創傷，於學習階段具備基本的創傷知情核心能力和知能，且練習如何適切地回應。因而，引發撰文思考幾個大學部創傷知情社工教育可能面臨的議題。

這幾年創傷知情一詞出現於各個專業領域，當然也包含社工在內。一個具創傷知情的社工組織，不僅提供具安全氛圍的環境給予服務對象，同時也重視與第一線社工攸關的次級創傷、替代性創傷（Vicarious Traumatization）、慈憫疲乏（Compassion Fatigue）和自我照顧等議題（Bent-Goodley, 2019; Mersky et al., 2019）。創傷知情的社會工作實務（Trauma-Informed Social Work Practice）讓社工及其任職的組織環境，有機會能夠瞭解創傷如何影響案主的各個發展階段和因應技巧，以優勢觀點欣賞案主在適應歷程已展現的能力與優勢，協助其更有能力運用資源與優勢面對未來的挑戰或逆境（Levenson, 2017）。

本文以教育者的角度出發，從創傷知情的起源、探討有益於社工實務重視案主的優勢和增權，以及社工大學通才教育應重視教導創傷知情，進而思考創傷知情原

則運用於大一社工概論課程之策略。

## 貳、創傷知情之起源與發展

最早由Harris與Fallot（2001）提出創傷知情一詞，意指任何環境脈絡下，專業人員都能夠瞭解暴力、受害和創傷經驗已影響到個體的生活，並運用此理解於服務系統的設計和提供服務上，以符合受創者之需求，以及協助受創者持續療癒和復元（Knight, 2019; Lewis et al., 2022）。據此Harris與Fallot發展了創傷知情照護（Trauma-Informed Care），期望改善服務輸送及臨床實務中有關評量與篩選、住院處遇、居住服務、戒癮方案和個案管理等。而美國疾病管制暨預防中心（Center for Disease Control and Prevention）根據Harris和Fallot的創傷知情概念，進而提出創傷知情照護模式（Trauma-Informed Care/Trauma-Informed Approach）（Hepscher, 2020）。2005年的美國國家創傷知情照護中心也因而成立，且於各州推動以證據為本的創傷知情照護，盼能透過改變組織文化，於服務過程中降低受創者再度受創之風險、改善參與投入程度，並協助其持續留在照護體系中（Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014a）。

創傷知情也是採取優勢取向，要求服務提供者必須瞭解創傷對案主的影響，

避免在組織層次或實務工作過程，讓案主再度受傷害（SAMSHA, 2014b）。目前為人所熟知的創傷知情照護模式，通常是根據美國藥物濫用與心理健康服務署（Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 簡稱SAMHSA）的四個基本假設、六項原則與十個執行範疇（SAMHSA, 2023）。然而，在實務工作上關於創傷知情的應用，已大幅拓展涵蓋一些可能曾經遭受創傷者為服務對象，與Harris與Fallot於2001年所提出的僅以受創者為主的服務架構已有所異（Becker-Blease, 2017; Knight, 2018, 2019; Sweeney & Taggart, 2018）。

創傷知情實務（Trauma-Informed Practice）與創傷知情照護（Trauma-Informed Care）這二個名詞常交互使用，創傷知情實務是指臨床介入或處遇工作，而創傷知情照護通常是涉及提供案主服務的組織環境或結構；至於創傷取向模式（Trauma-Focused Approach）係針對案主的創傷經驗予以協助（Knight, 2019; Levenson, 2020）。可見創傷知情照護的主要目標不是直接處理過往的創傷經驗，而是將案主求助的問題放置於產生創傷經驗的脈絡裡面加以探討，理解過去創傷經歷對於目前問題之影響力（劉珠利, 2016; Brown et al., 2012; ），進而增權案主更有效地處理當前狀況，以及預防未來再度受創（Gold, 2001; Knight,

2015)。在這股創傷知情的推動潮流下，國內日漸重視創傷知情照護之重要性（參見社團法人台灣防暴聯盟，2024；財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會，2021；衛生福利部，2021）。除了催化社工實務的發展方向外，更值得推展至社會工作大學課堂的學習上，開始奠定初學者的創傷知情知能。

創傷知情社工教育（Trauma-Informed Social Work Pedagogy）協助學生做好從事實務工作之準備，事先瞭解次級創傷、替代性創傷、替代性韌性與創傷後成長（Posttraumatic Growth）對於專業成長和自身發展之影響（Carello & Butler, 2014）。由於大學部學生可能是社工專業養成訓練過程中最早接觸各類受創者，如：校內課程與校外機構實習，故於大學課程學習與創傷知情相關之知能有其重要性及必要性（Hepscher, 2020; Vasquez & Boel-Studt, 2017）。

有鑑於創傷知情已漸運用於高等教育中，愈來愈多教育者知曉創傷之普遍性與其深遠的影響後，接下來應致力於創造更有益的教育環境，且傳遞教育場域就是一個轉化希望感之處（Thompson & Carello, 2022）。因此，教育者需要瞭解創傷、教導學生有效地學習創傷知情社工實務，以及促進學習者的身心福祉。對於一些已經有受創經驗的學生，更需重視其創傷史是否衝擊大學階段的學習歷程（Harrison et

al., 2020）。如：教育者應考量學生先前創傷史、目前創傷經驗或生活適應困境，以發展確保安全、增權和連結的方式促進學習（Valdez, 2023）。再者，社工的教育現場也應同時重視大學生能順利因應逆境，而進入高等教育學習，其展現韌性的過程與優勢不僅令人欣賞，也代表持續傳遞改變之希望感（Sanders, 2019）。關切服務對象的創傷後成長與韌性等議題外，社工大學部學生的學習歷程與狀態，亦是創傷知情社工教育應重視的。

### 參、創傷知情有益於重視案主的優勢和增權

創傷知情有助於社工重視案主的優勢和增權，因為創傷知情社工實務非以創傷介入為主（trauma-focused approach or trauma-focused treatment），也不是創傷敏感取向（trauma-sensitive approaches）（Mersky et al., 2019）。不以病理觀點解釋問題根源，創傷知情社工實務從創傷的視角將案主問題、優勢與因應技巧加以概念化，著重於未來如何因應，處遇的基本原則涵括安全、信任、希望、合作和分享權力（Levenson, 2017, 2020）。創傷知情照護是採用社會生態觀點探討創傷及其影響，故機構組織對於創傷的篩選、評量創傷的衝擊和增加創傷處遇的可及性，皆影響實務成效（Berliner & Kolko, 2016;

Mersky et al., 2019)。

以整個組織結構與文化面向來看，推展創傷知情照護上需要創傷知能、指引和支持，以確保運用的一致性與安全，且自我照顧議題也顯得重要（Dyer & Chisnell, 2023）。由於創傷知情概念源自於強調組織結構應提供具安全文化的服務場域，涉及了組織與政治文化氛圍，在運作過程實屬不易，必須明確化如何在方案中提供創傷知情、創傷知情對於各個服務系統層級之意義（Bargeman et al., 2022），以免落入限於個別實務工作者執行的迷思（Becker-Blease, 2017; Sweeney & Taggart, 2018）。

## 肆、學士班社會工作通才教育應重視教導創傷知情

Carello與Butler（2014）可能是最早提議將創傷知情納入美國的社工高等教育。創傷知情教育（Trauma-Informed Pedagogy）依循創傷知情的五項原則，包括：安全、可信任、選擇、合作和增權（Stephens, 2020）。將創傷知情納入社工通才教育具有下列意涵：

### 一、重視提供安全的學習場域

依據創傷知情教育的定義，社工系應提供大學生較為安全的學習場域，於求學期間瞭解創傷、辨識創傷，和習得符合創

傷知情核心知能。社工的課程教學運用創傷知情，將有助於重新建構教材內容與整體課程之發展，以及協助一些正面臨著挑戰的學生能夠增權且順利學習（Radis et al., 2020）。

Ginwright（2018）認為創傷的定義可能具有多元性與難以具體化，提議以更為正向的方式關注「哪裡是不錯的？取代創傷知情實務常用的提問句「你怎麼了？」Ginwright的觀點似乎更以正向與溫暖方式去表達工作者的關心，對於成長於某些社會文化脈絡者，本身較難自我肯定或對讚美較為不習慣之下，以未來導向的提問，而非關注困境（問題）或許是更為適切的方式。

因為創傷知情教育者知道有些創傷經驗仍持續影響著學生及其學習狀態，教育者可以詢問「你現在如何？」來表達對於學習者的關心（Thompson & Carello, 2022）。以正向視角理解創傷，且藉由安全的學習場域，對學生傳遞著尊重與希望感。

### 二、助長大學部學生開始重視創傷經驗之普遍性及其影響

依據美國心理學會心理學辭典（American Psychological Association, 2018）的定義，創傷為任何令人感到困擾的經驗（源自人為或天然事件），對個體造成明顯恐懼、無助、解離、困惑或其它

足以形成強烈破壞性感受，而影響態度、行為或其它功能。而美國藥物濫用與心理健康服務署（SAMSHA, 2014a）將創傷區分成人為與自然二大類型，創傷可能發生於不同層級，從微視、中觀、社區的創傷，乃至於巨視層級的大規模創傷，且這些層級之間會相互影響，而有集體性衝擊產生（SAMSHA, 2023）。如：新冠肺炎 COVID-19所引發的集體創傷（Taggart et al., 2021）。

美國藥物濫用與心理健康服務署（SAMSHA, 2014b）採用廣義的創傷定義，指個體因單一事件、連續事件或經驗到目睹創傷事件所引發的情緒或生理傷害，而導致其生理、社會、情緒或福祉持續有不良影響。從美國心理學會、藥物濫用與心理健康服務署的定義來看，創傷的範疇相當廣泛，對於創傷的界定很難有充分定義，因此，在探討創傷知情照護時易產生爭議，也容易遭受批評創傷知情實務難以提供良好社會照護（Bargeman et al., 2022; Carter & Blanch, 2019; Smith & Montoux, 2023）。

近年童年創傷（Childhood trauma）的議題亦受到關注，意指兒童經歷負向的事件或情境所引發的情緒痛苦，以及衝擊因應能力（Bartlett & Steber, 2019）。此外，Swedo等人（2023）分析美國疾病管制局2011-2020年的統計資料，發現約有64%的成年人曾於18歲至少遭遇一項童

年逆境經驗，且其中17.3%曾有四類型或更多的童年逆境經驗。童年逆境經驗造成的長期影響，可能反應在成年人的慢性健康問題、心理疾患和物質濫用，對於教育與就業機也形成負向衝擊（Centers for Disease Control and Prevention, 2024）。估計每年花費於童年逆境相關的健康成本，甚至達7480億（Bellis et al., 2019）。

上述文獻凸顯創傷、童年創傷及童年逆境經驗，與成年階段的各種問題攸關，且大多數也是社工的服務對象。顯示社工的各服務機構或體系，都需要具備創傷知情相關的知識、技巧和照護（Levenson, 2017）。大學階段奠定創傷知情知能基礎，瞭解創傷之普遍性及其意義，將有助於發展未來專業知能與適應力。

### 三、儘早從通才教育中學習合乎創傷知情的行為

美國社工教育學會（Council on Social Work Education, 2018）曾依照社工教育政策與鑑定標準的九項核心能力（EPAS competencies），針對碩士班提出創傷知情社工實務的課程指引（Specialized practice curricular guide for trauma-informed social work practice）。然而，此課程指引未說明如何運用於大學部課程中，或許因為社工教育學制的區分，以及創傷知情尚未普及於學士班課程所致。

有鑑於遭遇創傷者在每個場域裡面出現的可能性是非常高的，以下探討將創傷知情教育納入學士班通才課程之必要性：

#### (一) 通才訓練應包含對於創傷經驗之理解

在大學部的訓練課程著重通才訓練下，學生必須修習實習課程，因此，大學生可能是接受社工專業養成訓練中最早接觸受創者，提供創傷知情教育可增進學生與多元議題與族群工作之勝任能力（Hepscher, 2020）。創傷知情教育涵括在社工通才教育內，協助學生在大學階段有機會理解和辨識創傷，且在課堂上學習如何於實務中適切回應已受創者（Hepscher, 2020; Radis et al., 2020）。

大學生對於創傷經驗之理解，可從學習創傷知情照護開始。如：Vasquez與Boel-Studt（2017）提出將創傷知情照護觀點整合至社會工作學士班課程當中，列出九項指引：（1）瞭解與創傷有關之知能；（2）創傷的篩選和評量；（3）案主的安全性和降低再度創傷；（4）案主增權和自我決定；（5）辨認案主及組織的優勢；（6）文化勝任能力；（7）健康的關係；（8）情緒的調節；和（9）專業者的自我照顧。

更值得重視的是，實務工作中日益關注案主因應創傷後可能會有五個面向的成長，包含：強化個人優勢、改善與他人關

係、辨識新機會、更能感謝生命和正向精神靈性層次，是謂創傷後成長（Tedeschi & Calhoun, 2004）。此外，專業人員在服務過程中支持案主因應，可能目睹了案主經歷創傷後成長，進而對於自身和世界更有自信、同理與韌性，專業人員產生了替代性創傷後成長（Vicarious Post-Traumatic Growth）（Arnold et al., 2005; Cohen & Collens, 2013; Weiss-Dagan et al., 2022）。若創傷知情的學習中，學生有機會瞭解如何從優勢觀點看待個體之因應，自身也能有正向視角理解人之變化與韌性。在學習創傷知情照護中不僅理解案主的因應與韌性，亦能對於專業工作之正、負向體驗多一些寬容度與增權。

#### (二) 尊重學生的個人成長歷程與理解經驗的多元

社工系學生可能來自不同社經背景，其成長經歷或許也遭遇各種人生難題、失落或創傷（Bent-Goodley, 2019; Carello & Butler, 2014）。教育者對曾有受創經驗者，更應關切其大學學習歷程是否受創傷經驗衝擊（Harrison et al., 2020）。有些研究顯示：社工系學生中，曾經童年逆境者比例不低（Copeland et al., 2021; Thomas, 2016），甚至比其它科系多（Branson et al., 2019）。大學階段的學習歷程，亦可能面臨一些壓力源、壓力事件、危機或創傷，這些都不容忽視

(Carello & Butler, 2014)。而國內這幾年的新南向政策推動下，來自不同國籍的大學生似乎也顯示一些學習適應議題，加上多元入學管道的學生特性，更增加學習過程的變異及挑戰。

創傷知情引入社工教育後，更值得注意的是，縱然高比例的童年逆境經歷，在入學競爭下能夠進入高等教育的社工系學生，其入學歷程亦驗證了自身能力與韌性，或許更能提供學生一些正向觀點看待創傷之衝擊及韌性 (Sanders, 2019)。因此，協助學生更有機會瞭解個人成長歷程與理解經驗的多元，將提升創傷知情專業知能與增權正向適應力。

### (三) 體認實習前的教材不可地避免涉及創傷議題

社工的宗旨之一在於實踐社會正義，服務對象所涉及的議題常是兒童保護、家庭暴力、貧窮、疾病、各種意外事件、災害和犯罪等，因而，學習教材不可避免地與各類創傷主題相關。當運用社會事件或案例分析社會文化環境的概況與困境，或使用社會媒體訊息等素材於學習教案與演練題材，提供學生瞭解社工之專業知能與服務對象之需求，這些實習前必須運用的社工教材，皆與創傷有所關連。

提及實習前的課程中可能會與創傷議題相關者，若非特地開設創傷知情選修課程，或許直接想到的是「人類行為與

社會環境」必修課程。在人類行為與社會環境課程，可探討人與環境的相互影響力，當然也能討論創傷經驗之多重意義 (Vasquez & Boel-Studt, 2017)。其實，大一的社會學、心理學和社工概論等課程，亦是與社會脈動與文化息息相關，依然會觸及與創傷議題相關之題材。

有關創傷知情的教學，在社工的相關課程中，創傷題材的曝露程度多少才是適切的，依然有些爭議 (Sanders, 2019)。Agllias (2012) 認為不需要過度保護學生，因為學生於課堂上有所準備必要的，也能提供反思機會。Carello與Butler (2014) 則強調學校教學環境之意義，並非增加學生再度受創風險或焦慮，而是謹慎考量所使用的教學方法是否合宜於創傷主題上。社工課程教材甚難不觸及創傷議題，教育者在教導創傷知情之際，更應關切學生之學習狀況。

### (四) 瞭解實習教育中與創傷知情相關的議題

社工系所學生的學習壓力，有相當多是與實習相關的 (Stanley & Buvaneswari, 2022)，尤其是在兒童保護領域 (Lee et al., 2021)。社工實習前應教導學生自我照顧，以預防次級創傷壓力、職業倦怠和慈憫疲乏，且熟稔與創傷相關之風險因子、症狀、因應策略和整合健康概念 (Lewis & King, 2019)。而創傷知情社

工實務重視案主的優勢和增權，更適合於進入實習前加以精熟（Mersky et al., 2019）。

Knight（2018）可能是最早倡導將創傷知情社工督導融入於實習者，並提出實習教育者在督導時應具有創傷知識、提供安全與支持的督導關係，及秉持創傷知情的五原則。具創傷知情的實習教育者不僅要瞭解創傷理論與創傷相關研究、創傷知情原則，也能夠提供實習教育知識、創造有助於學習之督導環境，且與學生之間能有明確界限（Knight, 2019; Lewis et al., 2022）。Lewis等人（2022）依據SAMSHA（2014b）的創傷知情基本原則，提出創傷知情實習教育之策略，依次為：安全、選擇、合作、可信度、增權和確保文化能力。

在推動創傷知情的實習教育上，的確常遇到一些阻礙，如：組織的結構、文化和宗旨是否致力於創傷知情，實習期間是否有足夠時間瞭解創傷知情、機構人員缺乏創傷知情知識、組織提供的支持有限，和學生缺乏創傷回應的經驗等（Lewis et al., 2022）。

社工實習教育者應考量涉及的創傷知情議題如下：

1. 教導實習學生瞭解與受創者一起工作之知能：（1）創傷對於案主之意義；（2）創傷對於案主之短期與長期衝擊；（3）創傷對案主目前社會生活適應所形

成的挑戰；（4）創傷對案主之信念衝擊（對自我與他人）；（5）創傷衝擊案主之信念後，可能影響案主與實習學生的工作關係；以及（6）實習學生如何運用創傷知情原則助長介入（Knight, 2019）。

2. 創造有助於學習之督導環境：瞭解如何將創傷知情五原則整合至督導實務中（Knight, 2019）。採取人際取向的督導模式、協助學生處理實習經驗與情緒反應、助長自我反思與實踐自我照顧，以及讓學生理解實習可能會經歷的學習過程（Lewis et al., 2022）。

3. 實習教育者與學生間保有明確界限：實習教育者提供可及性，關注學生的反應且聯繫報平安，透過一般化技巧來肯定學生的感受和減緩負向衝擊，討論實習經驗對於個人和專業之意義，及處理可能出現的間接創傷（Knight, 2019; Lewis et al., 2022）。

4. 重視生理與情緒上的安全感：機構的期望、與學生間有清楚的期望與界限，以及實習教育者持開放態度與可及性（Lewis et al., 2022）。

## 伍、運用創傷知情原則於大一社工概論課程

以社工的必修課程來看，大一社工概論是基本入門課程，提供學生瞭解社工專業之基礎，涵括社工的哲理、價值、發展

歷史、理論基礎、倫理、實施場域與工作方法等範疇。既然是提供學生關於社工的簡介，應可將創傷知情原則予以納入課程中。然而，在社工概論的教學實務上必須包括社工所有範疇，且可能受到學系必修學分數與授課課程時數之限制，而導致課程實施上得以運用之創傷知情原則受限。

目前有Carello (2020a)、Radis等人 (2020)，以及Cavener與Lonbay (2022) 三篇文獻，提出運用於社工大學部課堂之策略。Carello (2020a) 於新冠肺炎COVID-19疫情期間，引用Harris與Fallot (2001) 提出的五項創傷知情原則及美國藥物濫用與心理健康服務署 (SAMSHA, 2014a) 之六項原則，倡議大學創傷知情教育的教學與學習原則 (Trauma-Informed Teaching & Learning Principles)。Carello主張採七項原則：

- (一) 提供生理、情緒、社會和學業的安全；
- (二) 可信度與透明度；
- (三) 支持與連結；
- (四) 合作與相互性；
- (五) 增權、發聲與選擇；
- (六) 社會正義；和
- (七) 韌性、成長與變遷。很明顯地，由於疫情期間所造成的社會性隔離、對於病毒傳播的恐慌、頓失重要他人與社會關係，甚至是染疫後的社會生活適應等議題，凸顯高等教育的創傷知情教育重應更視社會正義，以及韌性、成長與變革原則。

Cavener與Lonbay (2022) 彙整英

國社工課堂可運用之創傷知情原則：

- (一) 確保安全；
- (二) 極大化選擇；
- (三) 鼓勵合作；
- (四) 建立可信度；
- (五) 增權優先；及
- (六) 助長韌性。

Radis等人 (2020) 則參照Carello與Butler (2015)，以及創傷和創傷知情照護機構 (Institute on Trauma and Trauma-Informed Care) 的定義，採安全、選擇、合作、可信任和增權五原則，而提出五項策略。

據此，提出於大一社工概論課程可運用創傷知情原則之策略：

### 一、增進學習的安全感

#### (一) 生理 / 物理環境上的安全感

除了空間大小、燈光照明度、桌椅及教學基本設施外，課堂的座位安排是否固定，也可能影響學習過程中物理環境的安全感。若課堂空間有可移動的座位，方便面對面演練或做為有利於溝通的討論位置，更能增加大一之間互相認識與瞭解。

#### (二) 增加情緒安全之策略

1. 讓學生對於討論主題有回應與表達情緒的機會：某些討論主題與內容，可能會觸及個人經驗，可適時提醒學生在課程中感覺到苦惱或不自在是自然的 (Cavener & Lonbay, 2022)。如：社工概論的實務領域的主題，常是家庭暴力、司法社工、精神障礙、醫療社工、社會正義與福利服務等，或許對於原生家庭曾經

歷或正經驗家庭暴力、入監服刑、精神障礙、重大意外、經濟困境或癌症末期等議題的學生而言，其學習歷程更需要受到關注。讓學生理解與接納學習過程中有情緒反應是合理的，且運用優勢觀點教導學生瞭解優勢、韌性和因應技巧，且接納人對於創傷（題材）的反應有其個別性（Agllias, 2012）。亦可透過教學平台或電子信件等訊息傳遞，教導學生理解自身議題可能對於專業學習產生助力與阻力，如：理解壓力、職業倦怠和替代性創傷等議題，是有益於未來和受創者一起工作的（Agllias, 2012; Cavener & Lonbay, 2022）。

2. 發展課堂支持文化：在華人文化中，學生可能不習慣或覺得課堂上表達情緒是不自在的，可針對當下氛圍運用一些活動方案，發展出課堂的支持文化。如：自由書寫（Radis et al., 2020）、角色扮演（Radis et al., 2020）或自我照顧練習（Carello & Butler, 2014; Radis et al., 2020）。

3. 提供個人支持和心理減壓的管道：在課程設計上，讓學生有機會擬出自我反思計畫（Radis et al., 2020）、教導自我照顧練習（Carello & Butler, 2014; Radis et al., 2020）。隨時敏察教室氛圍或透過班級同儕支持，可瞭解知道哪位學生狀況不佳，而追蹤課堂正面臨著挑戰的學生（Cavener & Lonbay, 2022; Radis et al.,

2020）。雖然教育者在課堂上沒有辦法提供直接介入，但可經由心理減壓和分組討論，讓學生瞭解與分享學習過程受創傷題材衝擊之經驗，且適時提供關於學校諮商與心理衛生替代性支持服務資訊（Agllias, 2012）。在社工概論第一次上課時，可主動告知校內外的資源，包括：校安中心、諮商中心及學務處等，協助新生早日適應。

### （三）建立社會性連結

隨時以教學平台的訊息分享、連結或信件回應，創造較無壓力之社會性連結（Carello, 2020b）。教育者可透過公開自身對於壓力與反轉移的掙扎，整合反思實踐並檢視課堂上所引發的教學實踐和議題，以增進學習的安全氛圍（Shannon et al., 2014）。社工領域的實務議題與倫理兩難，總是考驗著初學者與新進社工，經由適度的自我揭露，將讓學生體會更為人性面的社工與教育角色。持續提供轉介訊息和資源，亦可強化社會性連結。如：心理健康服務（Carello, 2020b）、宣導參與校園和社區活動，及倡導同儕團體和工作坊（Carello, 2020b）。

### （四）增長學業的安全

除了選課系統提供課程大綱外，第一週上課時詳細說明課程目標、上課方式、課程內容進度及評分方法，皆可讓學生對

於課程有合理期望。若課程討論涉及敏感題材前，會預先提醒以避免太過激化反應（Radis et al., 2020）。即使是影片觀賞，適時地提示也是有助益的，因為大一學生的成長經驗與特質有其個別性。學校雖有學習預警系統或預警通知制度，但一些課業表現似乎異常者並非全然是學習能力差，有可能是個人議題或新鮮人適應期。因此，提供鷹架式的低負擔作業、回饋和肯定從錯誤中學習，或許都是可運用的策略。

## 二、確保可信度與透明度

由於社工概論為大一必修課程，必須涵蓋各種主題，勢必難以深入探討社工所有範疇與創傷知能。因此，澄清教育者與學生雙方的角色與期望、確保一致性和教學上具透明度更顯重要。

### （一）給予一致性的政策跟執行

創造課堂上的規則性及儀式行為（Carello, 2020b），如：準時上課和可否使用影音用品等。在課程大綱詳載作業清單和打分數的標準，且說明每週進度及繳交日期。對於學生而言，總希望受到公平對待，但自己出狀況時卻又盼能被通融，故教育現場得思索採取全有或全無、零容忍的政策之影響力。

### （二）對學生誠實與開放

社工是著重實務導向的學科，在教授關於各實務工作的學習上，教育者有責任讓學生理解實務場域的事實與學習因應。經由示範專業界限，以及自我揭露專業學習歷程之真實，可達到增進專業知能與專業認可之效。

## 三、助長合作

大一新鮮人的適應期長短可能因人而異，而課程初期的合作關係將有助於調適課業壓力。課程上應強調全班師生的相互合作，教育者提供投入、分享權力與決策之機會，確保大家獲得成功經驗（Carello, 2020b）。

### （一）涵括不同主題的討論

大一社工概論課程設計上，需要考慮如何能契合學生的需求和興趣，讓學生可以有所回應，才能催化學生投入討論與應用所學。因此，善用大團體及小團體的討論，讓學生有更多機會表達意見（Carello, 2020b）。關於社工各個實務領域，可配合社會現況或時事，設計不同主題的討論與角色扮演，讓學生有機會給予彼此正向回饋、練習同理及回應。

### （二）評分上強調學習目標的完成

在課程簡介上，強調學習目標將著重於提供學生反思學習和成長的機會。可經

由邀請學生創造或修正政策，一起討論評分方式，以反映學生的出席率、繳交作業期限和課堂行為（Carello, 2020a; Radis et al., 2020）。

#### 四、擴大選擇

多提供學生選擇的機會，增進學生對於學習旅程獲得控制感（Cavener & Lonbay, 2022）。比如：座位、燈光、閱讀或報告的形式（Carello, 2020b）。

##### （一）多元課程內容與方式

針對各個實務領域，找出與創傷相關的議題，透過多元的活動及不同層次的創傷內容，以降低學生學習壓力和替代性創傷風險。如：影音教學、邀請校外講者或戶外教學，都能夠讓課程更為動態性，且是透過提供選擇而建立控制感，減少了壓力感（Agllias, 2012）。

##### （二）提供學生課程閱讀的選擇

在相同的課程主題範圍內，給予學生學習的選擇彈性。如：視聽、書本、文章題材或內容（Radis et al., 2020; Cavener & Lonbay, 2022）。

##### （三）報告呈現方式的彈性

在鼓勵學生積極主動學習且不影響公平性的原則下，讓學生的各種報告內容與方式多一些選擇性，提供反思學習和

成長機會（Radis et al., 2020）。例如：角色扮演的主題和角色設定上（Radis et al., 2020）。Carello（2020b）認為允許學生有機會可以晚一點交作業，而不會質疑或給予懲罰。關於上述選擇機會與權益，教育者應該在第一次上課時提出，讓學生理解且有機會討論。

#### 五、強化增權

教育者秉持優勢與韌性勝於缺陷和病理之原則下，讓全班成員能夠彼此增權，且透過相互回饋而協助成長與改變（Cavener & Lonbay, 2022）。

##### （一）對於學生使用優勢觀點

明確指出哪裡做得好，著重於肯定其成功經驗，而非懲罰失敗或挫折（Carello, 2020b）。

##### （二）增加希望感

多運用幽默感（Cavener & Lonbay, 2022; Grant & Kinman, 2012）、班級互動回饋，且傳遞樂觀主義（Carello, 2020a）。

##### （三）發展學生反思和自我覺察能力

當學生分享情緒或經驗時予以支持，讓其瞭解何時及如何與人分享，且從過程中讓找到自身的平衡點（Cavener & Lonbay, 2022）。在增權過程中，重視學

生如何增強情緒韌性（Grant & Kinman, 2012）。

#### （四）實踐自我照顧

透過課程活動或分享，教導學生重視自我照顧之重要性與實踐方法（Grant & Kinman, 2012）。如：教導學生六面向自我照顧（生理、專業、人際、情緒、心理和精神靈性）（Butler et al., 2019）。

## 陸、結語

這幾年的創傷知情潮流，提醒社工應

進一步思索如何在大學部的通才教育中，更重視學生可能來自多元的成長經驗及正面臨一些發展過程的挑戰當中，在學習社工的基礎課程中，學生也是需要受到關切的。尤其是創傷知情教育特別強調提供安全的環境，期盼教學場域能提供學生更多的正向學習經驗，以及學生能夠帶著自身優勢與韌性順利從事社工。

（本文作者為國立中正大學犯罪防治學系教授）

**關鍵詞：**創傷知情、創傷知情原則、社會工作通才教育

## 📖 參考文獻

- 社團法人台灣防暴聯盟（2024）。〈關於防暴〉。2024年10月1日檢索自<https://www.tcav.org.tw/>
- 財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會（2021）。〈兒少創傷知情照護推廣與連結〉。2024年10月1日檢索自<https://www.children.org.tw/service/index/2317/2039>
- 劉珠利（2016）。〈融入照顧創傷原則的親密關係暴力實務工作〉。《社區發展季刊》，156，223-239。
- 衛生福利部（2021）。〈兒保區域醫療整合中心守護兒少，網絡協力阻止兒虐〉。2024年10月1日檢索自<https://www.mohw.gov.tw/cp-5016-59618-1.html>
- Agllias K. (2012). Keeping safe: Teaching undergraduate social work students about interpersonal violence. *Journal of Social Work Practice*, 26(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/02650533.2011.610890>
- American Psychological Association. (2018). *Trauma*. <https://dictionary.apa.org/trauma>.
- Arnold, D., Calhoun, L. G., Tedeschi, R., & Cann, A. (2005). Vicarious posttraumatic growth in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 45(2), 239-263. <https://doi.org/10.1080/00220270500097111>

- org/10.1177/0022167805274729
- Bargeman, M., Abelson, J., Mulvale, G., Niec, A., Theuer, A., & Moll, S. (2022). Understanding the conceptualization and operationalization of trauma-informed care within and across systems: A critical interpretive synthesis. *The Milbank Quarterly*, *100*(3), 785-853. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12579>
- Bartlett, J. D., & Steber, K. (2019). How to implement traumainformed care to build resilience to childhood trauma. *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/how-to-implement-trauma-informed-care-to-build-resilience-to-childhood-trauma>
- Becker-Blease, K. A. (2017). As the world becomes trauma-informed, work to do. *Journal of Trauma and Dissociation*, *18*(2), 131-138. <https://doi.org/10.1080/15299732.2017.1253401>
- Bellis, M. A., Hughes, K., Ford, K., Rodriguez, G. R., Sethi, D., & Passmore, J. (2019). Life course health consequences and associated annual costs of adverse childhood experiences across Europe and North America: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet. Public health*, *4*(10), e517-e528. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(19\)30145-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(19)30145-8)
- Bent-Goodley, T. B. (2019). The necessity of trauma-informed practice in contemporary social work. *Social Work*, *64*(1), 5-8. <https://doi.org/10.1093/sw/swy056>
- Berliner, L., & Kolko, D. J. (2016). Trauma informed care: A commentary and critique. *Child Maltreatment*, *21*(2), 168-172. <https://doi.org/10.1177/1077559516643785>
- Branson, D. C., Radu, M. B., & Loving, J. D. (2019). Experiences scores: When social work students and trauma mix. *Journal of Baccalaureate Social Work*, *24*(1), 339-360. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.24.1.339>
- Brown, S. M., Baker, C. N., & Wilcox, P. (2012). Risking connection trauma training: A pathway toward trauma-informed care in child congregant care settings. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *4*, 507-514. <https://doi.org/10.1037/a0025269>
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, *20*, 63-83. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0070-x>
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, *85*(1), 3-9. <https://doi.org/10.1037/ort0000048>
- Butler, L. D., Mercer, K. A., McClain-Meeder, K., Horne, D. M., & Dudley, M. (2019). Six domains of self-care: Attending to the whole person. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *29*(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1482483>

- Carello, J., & Butler, L. D. (2014). Potentially perilous pedagogies: Teaching trauma is not the same as trauma-informed teaching. *Journal of Trauma and Dissociation*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/15299732.2014.867571>
- Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262-278. <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059>
- Carello, J. (2020a). Trauma-informed teaching & learning principles. Resources for trauma-informed teaching and learning. *Resources: Bringing a Trauma-Informed Approach to Higher Education*. <https://traumainformedteaching.blog/wp-content/uploads/2020/04/titl-general-principles-3.20.pdf>
- Carello, J. (2020b). *Examples of trauma-informed teaching and learning in college classrooms*. <https://traumainformedteaching.blog/wp-content/uploads/2020/03/examples-of-titl-in-college-classrooms-3.2020-color-3.pdf>
- Carter, P., & Blanch, A. (2019, Summer). *A trauma lens for systems change*. *Stanford Social Innovation Review*, 47-54. [https://ssir.org/articles/entry/a\\_trauma\\_lens\\_for\\_systems\\_change](https://ssir.org/articles/entry/a_trauma_lens_for_systems_change)
- Cavener, J., & Lonbay, S. (2022). Enhancing ‘best practice’ in trauma-informed social work education: Insights from a study exploring educator and student experiences. *Social Work Education*, 43(2), 317-338. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2091128>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *About adverse childhood experiences*. <https://www.cdc.gov/aces/about/index.html>
- Cohen, K., & Collens, P. (2013). The impact of trauma work on trauma workers: A metasynthesis on vicarious trauma and vicarious posttraumatic growth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(6), 570-580. <https://doi.org/10.1037/a0030388>
- Copeland, R. J., Howard, A. H., & Razuri, E. B. (2019). Teaching note: Understanding the impact of childhood adversity on social work students. *Journal of Social Work Education*, 57(2), 398-404. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1671262>
- Council on Social Work Education. (2022). *Educational policy and accreditation standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs*. Commission on Accreditation, CSWE. [https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-\(EPAS\).pdf](https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-(EPAS).pdf)
- Council on Social Work Education. (2018). *Specialized practice curricular guide for trauma-informed social work practice: 2015 EPAS curricular guide resource series*. Author.
- Dyer, R., & Chisnell, C. (2023). An inquiry into trauma-informed practice and care for social workers in care and protection roles in Aotearoa New Zealand. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 35(3), 76-

88. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol35iss3id982>
- Edge, C., N. A., Holmes, K., Wilburn, E. H., & Sutton, M. (2022). Fostering informed and responsive systems for trauma in early care and education (FIRST: ECE): A preliminary evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01390-7>
- Fallot, R. D., & Harris, M. (2009). *Creating cultures of trauma-informed care (CCTIC): A self-assessment and planning protocol*. Community Connections.
- Ginwright, S. (2018). *The future of healing: Shifting from trauma informed care to healing centered engagement*. <https://medium.com/@ginwright/the-future-of-healing-shifting-from-trauma-informed-care-to-healing-centered-engagement-634f557ce69c>
- Gold, S. (2001). Conceptualizing child sexual abuse in interpersonal context: Recovery of people, not memories. *Journal of Child Sexual Abuse*, 10(1), 51-71. [https://doi.org/10.1300/j070v10n01\\_03](https://doi.org/10.1300/j070v10n01_03)
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605-621. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Harris, M., & Fallot, R. D. (Eds.). (2001). *Using trauma theory to design service systems*. Jossey-Bass/Wiley.
- Harrison, N., Burke, J., & Clarke, I. (2020). Risky teaching: Developing a trauma-informed pedagogy for higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 180-194. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1786046>
- Hepscher, J. (2020). A call for trauma-informed interdisciplinary educational practice in undergraduate curriculum. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 25(1), 147-163. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.25.1.147>
- Knight, C. (2015). Trauma-informed social work practice: Practice considerations and challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(1), 25-37. <https://doi.org/10.1007/s10615-014-0481-6>
- Knight, C. (2018). Trauma-informed supervision: Historical antecedents, current practice, and future directions. *The Clinical Supervisor*, 37(1), 7-37. <https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1413607>
- Knight, C. (2019). Trauma informed practice and care: Implications for field instruction. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 79-89. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0661-x>
- Lee, H., Rauktis, M. E., & Fusco, R. A. (2021). Perceived stress and sleep quality among master's students in social work. *Social Work Education*, 41(5), 1018-1034. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1910231>
- Levenson J. (2017). Trauma-informed social work practice. *Social Work*, 62(2), 105-113. <https://doi.org/10.1093/sw/swx001>

- Levenson J. (2020). Translating trauma-informed principles into social work practice. *Social Work*, 65(3), 288-298. <https://doi.org/10.1093/sw/swaa020>
- Lewis, M. L., & King, D. M. (2019). Teaching self-care: The utilization of self-care in social work practicum to prevent compassion fatigue, burnout, and vicarious trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(1), 96-106. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1482482>
- Lewis, L. McClain-Meeder, K., Lynch, M. & Quartley, M., (2022). Defining a Trauma-Informed Approach to social work field education. *Advances in Social Work*, 22(2), 517-532. <https://doi.org/10.18060/24941>
- Mersky, J. P., Topitzes, J., & Britz, L. (2019). Promoting evidence-based, trauma-informed social work [ractice. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 645-657. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1627261>
- Radis, B., Crocetto, J., & Beemer, K. (2020). Incorporating trauma: Informed educational practice into the baccalaureate social work classroom. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 25(1), 31-44. <https://doi.org/10.18084/1084-7219.25.1.31>
- Sanders, J. E. (2019). Teaching note—Trauma-informed teaching in social work education. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 197-204. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661923>
- Shannon, P. J., Simmelink-McCleary, J., Im, H., Becher, E., & Crook-Lyon, R. E. (2014). Experiences of stress in a trauma treatment course. *Journal of Social Work Education*, 50(4), 678-693. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947901>
- Sherwood, D., VanDeusen, K., Weller, B., & Gladden, J. (2021). Teaching note-teaching trauma content online during covid-19: A trauma-informed and culturally responsive pedagogy. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1916665>
- Smith, M., & Monteux, S. (2023). Trauma-informed approaches: A critical overview of what they offer to social work and social care. *Insights*, 1-24. [https://discovery.dundee.ac.uk/ws/portalfiles/portal/99091364/insights\\_70.pdf](https://discovery.dundee.ac.uk/ws/portalfiles/portal/99091364/insights_70.pdf)
- Stanley, S., & Buvaneswari, M. G. (2022). Do stress and coping influence resilience in social work students? A longitudinal and comparative study from India. *International Social Work*, 65(5), 927-940. <https://doi.org/10.1177/0020872820905350>
- Stephens, D. W. (2020). Trauma-informed pedagogy for the religious and theological higher education classroom. *Religions*, 11(449), 1-14. <https://doi.org/10.3390/rel11090449>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014a). *Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 57*. HHS Publication

- No. (SMA) 13-4801. U.S. Department of Health and Human Services.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014b). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Care Approach*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2023). *Practical guide for implementing a Trauma-Informed Approach*. SAMHSA Publication No. PEP23-06-05-005. National Mental Health and Substance Use Policy Laboratory.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2023). *Practical guide for implementing a trauma-informed approach*. <https://store.samhsa.gov/sites/default/files/pep23-06-05-005.pdf>
- Swedo, E. A., Aslam, M. V., Dahlberg, L. L., et al. (2023). Prevalence of adverse childhood experiences among u.s. adults: Behavioral risk factor surveillance system, 2011-2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(26), 707-715. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7226a2>
- Sweeney, A., & Taggart, D. (2018). (Mis)understanding trauma-informed approaches in mental health. *Journal of Mental Health*, 27, 383-387. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1520973>
- Taggart, D., Rouf, K., Hisham, I. B. I., Duckworth, L., & Sweeney, A. (2021). Trauma, mental health and the COVID-19 crisis: Are we really all in it together?. *Journal of Mental Health*, 30(4), 401-404. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1875415>
- Tedeschi, R., & Calhoun, L. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1-18.
- Terr, L. C. (1991). Acute responses to external events and posttraumatic stress disorders. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 755-763). Williams and Wilkins.
- Thomas, J. T. (2016). Adverse childhood experiences among MSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(3), 235-255. <https://doi.org/10.1080/08841233.2016.1182609>
- Thompson, P., & Carello, J. (2022). *Trauma-informed pedagogies: A guide for responding to crisis and inequality in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Valdez, C. (2023). Considerations for developing a first-year seminar on psychological traum. In E. Stromberg (Ed.), *Trauma-informed pedagogy in higher education: A faculty guide for teaching and learning* (pp.13-28). Routledge.
- Vasquez, M., & Boel-Studt, S. M. (2017). Integrating a trauma-informed care perspective in baccalaureate social work education: Guiding principles. *Advances in Social Work*, 18, 1-24. <https://doi.org/10.18060/21243>
- Weiss-Dagan, S., Ben-Porat, A., & Itzhaky, H. (2022). Secondary traumatic stress and vicarious post-

traumatic growth among social workers who have worked with abused children. *Journal of Social Work*, 22(1), 170-187. <https://doi.org/10.1177/1468017320981363>

Wilson, B., & Nochajski, T. H. (2016). Evaluating the impact of Trauma-Informed Care (TIC) perspective in social work curriculum. *Social Work Education*, 35(5), 589-602. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1164840>