

己就能與人接觸。而無遮蔽的我，只得遵循內在最真實的渴望，在無路的森林裡，一步步踏出自己的路，循著最底層與人連結的關切前行」(頁 78)。

箇中的挑戰，是面對自己的無依感：「覺知到一種被拋擲感，一種與神性無從連結的孤寂」(頁 79)。「我最經常面對的焦慮不是無照可能被處置而得躲起來的遮掩，而是忽視自己的內在真實，或無力將之彰顯至外在世界，因而少了存活的力量感以及和周遭人聯繫的同在感」(頁 85)。

「當我更能接觸到內在的本真時，這些原本欲逃離的人間味道，逐漸立體起來：貧窮與擁有無分軒輊、悲苦與力量原來是一體、暴力與愛只隔著薄薄一層紙、冷漠與熱情在同一條通道可相遇……這樣的 world 觀讓我活得安然，無須否認與對抗這世間的真相，讓我能夜夜安眠。加害與被害對立的標籤消解之後，我也毋須扮演拯救者或問題解決者，學會在困境裡依然放鬆與柔軟，用本真之心去承接則是我能給的最大祝福。……活出自己內在的真實，成了更重要的依歸，再也無什麼能取代」(王理書，頁 81)。

眾聲喧譁，最美

期望證照制度「提升」整體專業的發展水準，是註定要落空的奢望，證照制度的成立充其量只是反映出某個專業在科技官僚體制中已經具備的資源分配或搶奪潛力。證照制度成立之後，如果這個專業的關注點仍然在資源取得，這個專業的發展就會展現在愈來愈有力的資源取得技能以及愈來愈多的資源；如果它的關注點轉移到其他地方，它就會發展出其他的東西。

沙特說：「我們的決定，決定了我們」，個人生涯/生命抉擇如此，專業本身的抉擇亦如此。民主精神以及個人與專業的主體性，就展現在抉擇的自由之中。

我很高興看到心理師證照制度上路的過程中，有「觀察與行動小組」一路相隨，也很高興有機會透過期刊專題聽到不同位置的發聲與論述，正如我很珍惜自己有機會說：「我既不要留在山下野餐，也不要去山上看太空船，我要往另一座山去。」

眾聲喧譁，最美！(2006 年 8 月 1 日收件，作者為彰化師範大學輔導與諮商學系教授)

過往足跡中的檢視，回應諮商心理師法的漣漪

程小蘋

我參與過國中、大學的輔導工作，也是諮商教育工作從業人員，踏入輔導諮商領域，可說是「做中學、學中做、困中思學、學後再做」的循環歷程，如何回應前期的大作，也許透過我個人從事諮商/輔導工作經歷的報告，或可更清楚我的立場與觀點。

回首來時路

五年學習、摸索、探究、自以為是的國中輔導工作處理經驗

我是1967年進入台灣師大社教系的，而教心系是1968年才成立，雖然在大學期間還是修了四、五門心理學方面的課程，但嚴格說來並不是學輔導出身。1971年畢業，被分發到台北的一所大型國中任教，除擔任導師，教國文、教公民，也教當時所謂的指導活動課程。工作兩年期滿，被校長找了去，問我是否想參加台大心理系辦的一項研習，心想暑假能多學些東西也挺不錯，遂回答好啊！接下去校長才提及要我研習後接指導活動執行秘書的工作，於是我就被打鴨子上架。研習是剛回國的鄭心雄老師主籌畫的，當時台北心理學界的一些名師都被安排來授課，我就是這樣才開始認識時稱非指導學派的 Carl Rogers 這一號人物，也開始對所謂的輔導開始有一點點概念。研習在開學後一個月後才結束，回到學校，就這樣做了執行秘書。指導活動室的辦公室原就有四位老師，他們每一位都比我對指導活動室的狀況有概念，在他們的協助下，新手的我戰戰兢兢地得以運作學校所謂的指導活動工作。

第一年指導活動室的工作經驗是我進入輔導工作的學習期，這一年讓我對學校輔導工作的運行有了概念。其後四年，陸續依據自己的概念，開始自行規劃校內的輔導工作。

1. 輔導工作下放、建立責任輔導老師制

指導活動課是進行第一級發展預防工作的最好媒介，如何讓指導活動課程能對學生發揮實際效果，適任師資的掌握是一重要關鍵，指導活動室本身的老師固然為指導活動課程授課的主力，但是所能承擔的班級數仍屬有限，是以指導活動室盡量協助多數由導師兼任指導活動課程的老師知道如何進行課程，主動提供其參考教學資料，務求指導活動課程能確實執行，但是這樣做，仍然有部分老師用該課進行其主科的教學，影響一級預防工作的推動。由於接任的第二年開始學校輔導工作即接續被教育局評鑑為績優，校長得數次記功，在校長對指導活動室工作推動績效倍加信任的狀況下，指導活動室任何工作的推動他甚少過問，而「責任輔導老師體制」想法的提出立即獲得他的同意，我們遂成為台灣輔導工作推動有史以來內部工作人員最多的單位。「責任輔導老師制」是邀集了八位校內與輔導相關科系畢業的老師成為指導活動室工作組織的一員，一位老師負責八個班級，除上該八個班級的指導活動課，不足時數搭配這些班級的公民或其他課程，以增加指導活動老師與班級學生的互動瞭解機會，進而建立師生關係，當學生需要個別晤談時，該班的指導活動老師得以很快地進入狀況；而對負責班級所進行的一些調查問卷量表（譬如學習態度評量、學習習慣調查、興趣調查、性向評量、社交關係計量圖…等）進行分析，除對學生進行解釋，更主動將班級整體狀況繪製剖面圖向班級導師解說，而班級導師據此得以掌握班級學生狀況，不僅有利運作班級經營，在應對學生問題方面也有了方向，甚且有家長需應對時，該班的指導活動老師即成為最佳的輔助溝通者。

2. 以學生全面性發展為主體建立輔導向度

指導活動工作的推動係採取全面性、發展性以及預防性的策略服務；即當時的輔導

工作企圖幫助學生在他們的學習上、人際互動上、職業上、以及個人自我上的發展。在此前提下，除了利用指導活動課以針對不同年級層進行不同的學習輔導（學習態度、學習方法的檢核培養或修正）、生活輔導（自我、人際互動的檢核、心理衛生）和職業輔導（提供升學者考試的準備方式、抒解壓力的方法，也針對不擬升學者進行各種職業的介紹）。特別是在職業輔導部分以週會大團體輔導的方式進行，廣邀畢業生返校於大禮堂介紹其就讀學校，各式職業工作者來校介紹職業，或是直接安排帶領擬就業的學生進行校外職場參觀、或是安排參與建教合作以及參與就業輔導處之訓練。甚至為了解決職場介紹資料缺乏，結合幾位他校執行秘書，親自去工作職場實地拍攝照片，再透過電視媒體製作的老師的協助，製作成可供職業輔導使用之視聽媒體教材。又為了減少帶領學生奔波，以及有系統的訓練擬就業生的職業技能，在校長同意下，與教務處商討，終於克服萬難，得以於 1977 年在校內成立三班不同的職業訓練班，從校內找到可以適任訓練學生技能的老師對參與訓練之學生進行職訓，是國中成立職業班的開創者。

此外，利用鋼板刻印相關的輔導資訊發送給所有校內的教師、親職資訊則透過學生發送給其家長，在在均希望能透過教師和家長的協助能對學生的成長有最好的影響。

3. 獲得老師與各處室的肯定與看重，輔導工作推動順利

由於所有的輔導工作聚焦在學生，指導活動室站在協助教師，尤其導師的立場，除由指導活動課程任課老師於需要時親自對導師提供所瞭解的該班學生狀況，各年級以致全校狀況則於每週的導師會議適時由執行秘書予以報告。再者，召開個案研討會，只邀集與個案相關的任課老師或訓導處參與，是以指導活動室在協助導師和兼任老師應對困難學生處理方面以及班級經營方面頗獲肯定，連曾一再憂心會唱反調的資深年長老師也強力鼓吹指導活動室在校內之重要性。至於訓導處認為指導活動室是其因應棘手學生的幫手，教務處認為指導活動室針對學生學習方面所做的調查資料可成為教務處瞭解每屆學生學習成效的參考。是以我的指導活動室工作的推動越到後期越加順利。

我總共做了五年的指導活動執行秘書，全力將我所謂的輔導工作做好，還於 1976 年起連續四年暑假去政大參加輔導人員四十學分班的進修，讓自己能有更多的輔導概念，高興的是結交了一些志同道合的朋友，成為推動輔導工作的支持伙伴，大家相互打氣，激盪推動輔導工作的作法，也不斷建議教育局正視指導活動工作的推動問題。我雖然是校內工作順利，但是還是於 1978 年辭職下來，是因為疲累：白天作，晚上想，回家的路途上是頭痛時間，頭痛學生問題該如何處理？該如何面面俱到？滿腦子的疑問做輔導工作難道是這樣嗎？我需要一些不同的經驗讓我調整、充電，退下來後要求帶了一班頗具挑戰的班級，成功地帶領他們到畢業，我決定辭職出國唸書，想清楚認識所謂的諮商輔導？

六年輾轉、匍匐前進的大學諮商輔導工作

1992 年開始兼任學生輔導中心主任，由於在美國念書七年，接觸過她們的學生諮詢中心，思考是否可以參酌美國諮詢中心的模式運作於台灣的大學，建立一個夠專業的學生諮詢中心。

1.學生諮詢中心工作人力浮動，博士級人才留不住

接手中心，始注意到中心除了兼任的主任，連唯一的一位處理輔導工作的老師也是輔導系的講師兼任，雖有還算不少的系上老師協助每週兩小時的接案工作，但這會是一個動盪不安，工作人員來來去去，中心主軸將會隨著人員的離去無法穩定發展的局面？如此如何能讓學校輔導工作持續有效的推動？擔心之餘，請求校方能否給予中心專任的名額，時任校長是一位支持性頗強的領導者，協調之下，終於中心得以聘用兩位專任的工作人員。又考量工作人員成長的需求，後續兩年遂大費周章進行學校組織章程的修訂，除將學輔中心的名稱改為學生諮詢與輔導中心（後簡稱諮詢輔導中心），建立中心工作者為研究人員的體制，希望提供中心工作人員升遷的機會，藉此穩定校內輔導工作的推動。基於美國大學諮詢中心的專職工作者俱擁有諮詢心理學之博士學位，是以我亦期待中心專任工作者最終為博士學位者，如此面對校內的輔導及諮詢工作能獨當一面，尤其校園精神官能症個案以及危機事件日益增多，這些個案情況的掌握或事件的處理不能仰靠只兼任兩小時的諮詢師，畢竟個別諮詢工作只是中心部分職責，尚得與精神科醫師、導師、家長、學務處、其他學生以及其他必要之單位接觸以為因應，也就是尚需肩負評量者（appraiser）、協調統合者（coordinator）以及諮詢者（consultant）角色的工作，這些宜由學有專精專任諮詢輔導工作人員承擔，而非靠中心主任一人做專業判斷與指揮處理。然而我的立意，在實際推動中並不順利，學生諮詢中心雖也聘得取得博士學位者，但其以中心工作為跳板，一旦找到教職，立即辭職他就，以致最後需放棄聘用博士學位者，改聘碩士層級者來中心工作。問題就此解決了嗎？並不竟然，碩士層級工作者也努力上進，在取得攻讀博士進修資格後，進行在職進修，獲取學位後，也以取得教職作為最後目標，是以在大學諮詢輔導工作人力原本有限的狀況下，也就影響校內輔導工作的推展。

2.輔導工作推動同儕影響力優於導師之引領

大學院校的導師，因著學生發展成熟的影響，一般來說其對學生關切的廣度與深度不像中小學導師，也不若中小學導師在輔導態度上的積極，除非班上學生真的出了狀況或是有危急事件產生，無法處理才做緊急聯絡，但有時事已太遲，只能遺憾。而諮詢輔導中心從預防的觀點，固然盡其所能傳送給導師輔導學生心理衛生方面的資訊，譬如躁鬱症、精神分裂、自殺的警訊、哀傷處理…等，或用全校一次的導師會議時間，或透過於中心採主題式地邀請專家有系統地介紹，甚至親至各系系務會議借用小部分時間瞭解該系學生的問題及老師輔導學生的需求，以便後續能提供符合各系學生的輔導服務，但是想憑藉導師介入或引導學生接受輔導，效果實在不彰。

相對地，招募輔導義工予以培訓，固然要耗費相當的精力與時間，但是培訓所帶出的效果卻是可觀的，一則欲參與輔導義工者有些自身即屬需要輔導者，藉由培訓，中心順勢可以處理該生的個人問題，促進其個人的心理成長，甚且隨著能力的成長成為輔導推廣活動的主持者，以及偶而襄助不足的輔導行政人力。再則，藉由義工對日常互動同學需求的回報，使中心推動的輔導有所憑藉，相關的預防資訊可以適時的下達；甚且透過其受過訓練的敏感度，能有效地引領需要諮詢的同儕前來中心。可以說，義工使中心工作的觸角獲得延長，協助輔導工作推動，同儕比師長更為熱誠。

3.輔導工作成果的公開呈現可以贏取校方對專業之認可

基於想瞭解接任中心主任滿一年，學生對諮詢中心的需求及滿意度，以及校內師長、教官、各行政單位對中心的希望、印象以及他們對中心的建議，是以對學生做抽樣調查，對師長或行政人員進行訪談，分析結果令人驚訝，學生對中心的滿意度極高，但師長所提的建議卻是中心執行過的，顯見師長及學校行政工作人員對中心瞭解不足，自此利用每學期期末之校務會議或行政會議作中心工作成果的報告，工作成果針對對象（各系學生、師長、中區大專及高中學校）及工作向度（個別諮詢、小團體諮詢、班級輔導、主題輔導週、心理衛生資料之編撰、義工訓練、中區大學院校輔導老師之輔導知能訓練、實習學生之督導……等）。影響所及，建立了諮詢中心在校內的專業地位。

諮詢教育工作者的擔憂

1.諮詢系所學生偏好社區諮詢中心之工作性質甚於學生諮詢中心的工作內涵

兼任學生諮詢中心主任的同時，奉命負責籌建社區心理諮詢與潛能發展中心（簡稱社諮中心），以利用諮詢系之人力資源對台灣中區地方民眾提供諮詢服務，服務的內涵為個別諮詢、家庭與婚姻諮詢、遊戲治療，心理衡鑑、以及諮詢專業訓練工作坊的辦理。當時諮詢系博士班生的諮詢實習分兩階段，一學期在學生諮詢中心，一學期在社諮中心，由於沒有選擇，學生經歷兩個種工作場域。後來諮詢系開放學生實習地點和場域，採校內實習學生偏好進入社諮中心，究其原因，社諮中心實習接觸的案例及年齡層廣泛，具挑戰性，可以純做學生想做的個別或團體心理諮詢工作，不似學生諮詢中心實習工作項目龐雜，工作對象傾向以學生為主軸。而從事諮詢師教育培訓的十多年經驗中，亦發現碩士班研究生選修社區諮詢組別者亦遠遠多過選擇學校諮詢組別者，實習單位也以選擇醫療機構、社區、矯治機構多於學校機構。

2.千呼萬呼建立學校輔導工作人員證照制度，障礙重重

各級學校輔導工作推動績效參差不齊，實種因於教育行政當局。舉國中小學為例來說：教育部雖早於 1979 年正式確立輔導人員的角色和任務，但輔導人員應具備的專業知能則未明確規範，以致多年來許多學校輔導主任以及輔導人員的遴聘均聽憑校長的決斷，專業聘用的要求始終未予落實。加之後續的法令又將國民中小學輔導室主任必須具備的輔導專業資格取消，影響學校輔導專業品質之建立極大。固然 1990 年度初期即有諮詢教育工作者就學校及專業諮詢人員工作層級與資格檢核、證照制度做研究探討，希望能對各層級的學校輔導工作者的諮詢輔導專業能力有所規範，以使學校輔導工作能健全發展，但是至今，學校輔導法仍在待產的過程中。

個人經驗下的思緒

要寫回應文，卻拉雜寫了一堆自己的經歷，其實是感慨相對應於三十年前，現今所呈現的輔導工作績效與在那個年代所推出的輔導成果，似乎進展不多，甚至有所不

及，為什麼？再者，國中和大學的輔導工作能等同執行嗎？美國的諮商中心人力規劃模式可以仿從嗎？答案是「否」，又是為何？

1.由下而上的規劃，校內的輔導工作易於有成效產生

回首過往，我有幸接任輔導工作時，校長及訓導主任/學務長均不干預，是時教育當局未制式化的一體推動各校輔導工作向度，使得我得以自行摸索開發出適用的輔導工作方法，也能發揮輔導的功能。然而多數接觸之學校並不如我般幸運，在校方不當人力安排、甚至掣肘（一如溫錦真一文、麥麗蓉、王明智、吳健豪以及李文政一文所述），特別是中小學的輔導又在教育當局居高臨下的控管下成為政府當局的專案計畫（璞玉、朝陽、春暉…等等）執行者，是以我同意心理師法觀察行動小組中之中小學組一文的報導，此種「…不斷由上而下的計畫、活動、方案式的輔導工作運作模式、常無法貼近校園內師生的需求」。然而我不認為因此而是「…造成校園內輔導專業聲望的低落」的全部事實。如果所謂的學校諮商輔導只做這些外來的專案，自然在校老師無法看到輔導的功能，也就無法肯定諮商輔導的專業；相對地，如果學校諮商輔導中心/室能夠在專業能力夠的情況下，自有定見地進行在地需求的輔導，不被外來的要求綁架、束縛，而將之挪為輔導工作的主體，我相信會逐漸獲得肯定，進而建立校內聲望。但是當輔導工作從業人員如果無心投入、無能時，如何能自有定見，自主性如何產生？

2.國中輔導工作方式無法大學化、美式經驗無法本土化

若就國中與大學的諮商/輔導工作參與經驗相對照，大學諮商輔導工作的推動屬中心單打獨鬥型，國中輔導工作可以引藉導師協助推動發展性的預防工作，採取的是嚴密也綿密的組織戰；大學內的學生同儕較之導師，更能成為諮輔中心工作的一線探員，以及協助部分發展預防工作的推動。大學生的成熟獨立性以及上課的彈性也使個別心理諮商或團體諮商，相較於國中，容易成為工作的重點。是以，學校諮商輔導工作的三級預防工作上不因學校層級而有不同，但是工作內涵的重點以至工作人力配置上是有差異的。

我建立大學諮詢中心工作人員的升遷體制，希望使擁有博士學位的諮詢心理師能長久留下耕耘大學裡的諮詢輔導園地，顯然事與願違，除非私人開業或到醫療機構或有可能。原因無他，諮詢心理與學校諮詢的工作範疇仍然有異，即令大學內的諮詢比重已遠遠超過其他層級學校，而學院內的教職工作機會比實務工作更具吸引力。

從學校諮詢輔導工作困境的突破 回應諮詢心理師證照的影響

研讀多篇論述，感覺每一個點的發言都反映出論述者的立足點，而每一個發言也都有其面向，所以我的回應也建立在我的經驗基礎上。



突破上下交攻的學校諮商輔導推動困境，心理師法的證照帶來一線生機

在多年無力撼動上層或下層的教育行政體制所帶給的學校諮商輔導專業建立的困境，在心理師法鬧烘烘建立之際，我因家中變故，無心參與，也沒有實質參與（包括考那麼一張證照），但是心態上卻是傾向諮商心理師的證照搭心理師法的便車。理由無他，實是希望藉由體制為學校諮商輔導工作的健全發展找到一條出路。從擔任國中指導活動執行秘書始，又承擔大學的輔導工作，十多年的工作經驗讓我對學校輔導發展始終有一個使命，我無法無視他人從事輔導工作的困境或是佔在職位上納涼不做事。既然學校諮商輔導工作自始即由體制（教育暨學校當局）而生，體制出了問題，當其他企圖修正的方法用盡，只有利用可利用的體制修正體制，才能突破體制繼續延伸的問題。麥麗蓉老師認為證照可以「獲取在大學校園裡的不可取代性權力，……說話可以大聲」，或許可以，但那不是我支持心理師證照的原因，只是如果說話可以大聲，可以尋求更多的自主性，豈不就有機會拿到校內輔導工作的推動權，好好為大學院校的師生營造一個心理健康的環境；至於因著心理師法而促使輔導工作者「落入另一組權力位階的底層」則有些過慮，因為助人對象有所不同，助人專業也有分工，其分工並不等同於學術上的職級。簡言之，我把心理師證照當成一個媒介，透過證照把關專業能力，固然證照並不完全能和專業能力劃上等號，但是有了基本的學養要求，工作者可能在比較知其所以的狀況下多所任事，進而能帶動大學院校諮商輔導功能的發揮。

學校諮商工作的人力專業度困境藉由諮商心理師法可化減一二

現今學校輔導法還在推動，學校輔導人力組織、資格聘用、工作內涵、制度上建立的時間表仍無法確定，心理師法通過後確實對學校諮商輔導工作已經產生影響，尤其在大學院校後續的輔導工作人員專業素養方面有了基本要求。不過諮商心理師訓練的工作內涵與學校諮商師工作的內涵仍有出入，經諮商心理師訓練者進入校園必須琢磨，始能掌握如何運作學校諮商輔導工作，否則大學院校將會被諮商心理師以其從業方式工作之，而遺漏了在學校場域某些該面對之工作向度以及應有的態度。而在中小學輔導方面，由於人力或不足、或不當、或不適任、或曾有的訓練不足、或無時間，以致許多學校輔導工作只能淺薄化，面對學生問題日益複雜及難度增高，台北市目前正實驗以學校分區制請諮商心理師擔負處理各區內無法因應之個案（王麗斐、趙曉美，2005），並不真正進入到校園中參與學校輔導工作，是以取得諮商心理師資格者以其有的訓練可以支援襄助中小學二級預防的輔導工作，解決學校的困境。

學校諮商輔導工作者的專業地位要靠自己的成效表現，並非諮商心理師的證照或職稱

典型的教育體系，知識的學習首要，其餘為輔，是以學生諮商輔導中心容易成為



校內的次級單位，諮商輔導工作者自然並不受重視。如何打破困局，若由個人的經驗，中小學可以先藉由服務教學體系（譬如積極成為教師或家長瞭解學生學習心理狀態的諮詢者或評量者）較易獲得校方師長和家長的肯定和重視；大學院校輔導工作執行成果績效的公告，建立學生對諮輔中心的認識度與接納度，其後，則易於推動其餘的諮商輔導工作，專業地位的建立也就水到渠成，當然如欲達到此目標，其前提是要有能力作校內的諮商輔導，要願意做，也要耐心投入去做，如果只憑心理諮商師的證照認為可以建立自己校內的專業地位，獲得自己的專業權力，是過於單純的想像。

學校諮商輔導工作有其專業的工作內容向度，諮商心理工作者需確立目標，建立清楚的自我認同

心理師法頒佈前，碩士班學生多數選修的是社區諮商組，畢業後從事的是學校諮商輔導工作，固然職業的選擇受許多因素影響，尤其社區諮商機構無法有夠多的工作供學生選擇。但是其選擇實習機構時，也未嘗不是其心中意念在主導：「我做過學生，我進過學校，學校太熟悉了，無須研討實習」。學校諮商輔導是人人自認為會的工作，即使是不熟悉，將來也是可以投入的，諮商實務工作者如此，也難怪學校乃至教育行政體系對學校諮商輔導亦有相同的意識型態。再者，心理師法通過後，考試確實引導教學，修習學校諮商課程的學生更加減少了，而進入學校職場的依然不少，在缺乏對學校諮商輔導工作的清楚概念下，是否會引發對學校諮商輔導工作的不滿，而容易離職。此外，諮商心理師取得博士學位後，傾向放棄實務的職場，優先選取大學院校的教職，固然也反映我們社會文化影響下的價值觀，也未嘗不是說明擁有諮商心理專業者其自我認同的明確度不足。

結語

透過閱讀，讓我警覺心理師法所激起的「惡」。學院課程的規劃、考試領導教學、助人專業階級的劃分、權力爭奪、就業市場的搶奪，甚至霸道地排除有心實務工作者的投入，部分這些雖然不是我對心理師法立法時的顧慮，但是問題確實產生，既然出現了，就必須面對，路是要走出來的。就像學校諮商輔導工作者專業度提升的困境，企圖透過心理師證照來突破。只是擁有諮商心理師證照者究竟適合在學校諮商輔導領域參與什麼樣的角色，適合參與那一個學校層級？以及其參與的限制？心理師法的訂定，甚至社工師法訂定的遺憾是否可以在未來還有可能建立的學校輔導法中找到修通，其實都該好好思考，就讓我們從過往的經歷中反省，繼續為助人專業找出路吧！

（2006 年 7 月 27 日收件，作者為中台科技大學副教授）

