



前期中等教育階段適性輔導 及生涯發展教育工作之檢視

楊育儀／國立嘉義大學輔導與諮商學系暨研究所助理教授

教育部推動十二年國民基本教育如火如荼，然而，前期中等教育工作者在第一線規劃生涯探索與生涯發展教育工作時仍有許多基本觀念尚待釐清；或者，經常對生涯概念有所誤解，致使生涯輔導、生涯教育實務作法受到很大限制，探討教育歷程中的生涯議題時失焦。

本文目的在探討適性輔導的基本概念，同時，綜合筆者參與國中生涯發展教育訪視實際所見，提出目前推動中等教育適性輔導時值得討論的一些現象。

一、何謂「適性」？如何推動適性的教育與生涯輔導工作？

諮商輔導專業發源於職業輔導工作，二十世紀初主導輔導實務方向的特質因素理論（trait and factor approaches）提供了早期生涯輔導工作的主要架構。

在1950年代之後，Super（1957）的發展觀點拓展了狹義職業輔導觀，以涵蓋與工作直接有關、間接有關的整體生涯角度呈現個人發展現象，其理論核心不外乎為以內在生涯作為基礎，論述個體間有所差異的自我發展歷程。接續，Gysbers & Moore（1973）提出「生命生涯發展」概念以強調生涯發展現象有其整體性（a broad holistic perspective of career development），非零碎的工作經驗堆積而成，生涯應有其主體性與脈絡性（Gysbers, 2006）。類此觀點在過去數十年

以來備受重視，然而，在台灣的生涯實務作法上，以自我探索為核心的生涯輔導與諮商仍偏重於測驗評量或與生涯直接有關的個人特質為重點。

近年，後現代主義思潮興起，建構主義、敘事觀點從另一角度探討生涯現象（Cochran, 1997; Savickas, 1992, 1997），將人視為是她（他）自身生命經驗的主角，有絕對專家立場主張自己的生涯觀，應珍視曾經經驗過的生命經驗，向別人展現今天的我與過去經驗之間的關聯性，自己是一路怎麼走過來的、以及未來又將往何處去。後現代生涯理論觀點洋溢「適性」理念，充分符應教育本質，但是，這樣的生涯觀點在台灣現階段前期中等教育實務似乎很少被提及。

從傳統的個人環境適配取向（person-environment fit approaches）及媒合思維（the matching process）、具發展觀的生涯理論，到後現代生涯觀點，中等教育工作者應致力於推動廣義的生涯發展工作，避免讓教育歷程中的生涯概念趨於職業化，強調生涯探索經驗與能力發展內涵。而教育歷程本應強調的探索本質及其如何轉化為具體生涯教育實務作法仍有很大的討論空間，必須持續在長遠推動生涯教育與實務工作方向下逐一釐清，方能進而紮根。

在教育歷程中，任何輔導方案規劃或探索活動之舉辦，唯有以學生主動、積極投入為前提才有可能臻於「適性」，生涯發展教育工作方能「有效」。在實務上，推動生涯發展教育的形式有很多，現今各項探索活動



之舉辦趨於多元，但關鍵之處仍在於情境必須是開放、允許學生表達，更為重要的是，主導生涯發展教育或探索活動的引導者必須能同理地參與學生建構自我發展之歷程，讓學生有機會發聲、呈現自己，才能有助於他們得到肯定、經驗被尊重，進而開展自我探索歷程。

換言之，生涯輔導及生涯發展教育方案內容應在傳遞教育與輔導歷程中持續將生涯探索與抉擇焦點回歸給學生本人，以生涯探索者為主體，如此，才符合適性輔導之精神，有效地落實對於個別差異的尊重。

二、當前推展前期中等教育生涯發展教育工作七大議題

當前，前期中等教育的生涯工作重點之一即為：生涯發展教育。延續自十多年前公布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，教育部將生涯發展教育列為重大議題，隨後因應十二年國民基本教育實施方向，規劃、推動國民中小學生涯發展教育工作之落實，強調適性揚才，著重融入生涯概念於既定學校課程促使學生能在教育歷程中不斷經驗自我覺察、生涯覺察，同時兼顧生涯探索與進路選擇；其推動策略具體化在行政措施與組織運作、課程規劃與教學活動、生涯檔案建置與應用等三大層面，期待各校依據區域背景提出特色方案以深化生涯發展教育工作（教育部，2011）。

目前在推動中等教育適性輔導時存在一些現象，值得重視。以下，區分成七大議題，簡要說明之。

（一）狹義的職業或技藝教育以外應有更為全面的生涯發展廣度與生命空間

檢視前期中等教育第一線現場，目前推展生涯發展教育之根本問題仍在於對「生涯」概念的定義過於狹隘；普遍可見，還是

偏向以傳統職涯思維理解、推動相關活動。在實務工作上，多數國中在執行與推動時除了以技藝教育課程（專班、抽離式）為主的特定專業領域相關媒合或職業試探之外，亦著重與社區內高中職學校結合俾利於進行職群試探活動。

除了以學生為對象外，許多學校在活動規劃上已考量服務對象必須涵蓋導師、任課教師以及家長，持續針對這些對象宣導廣義的生涯發展概念，而避免侷限於狹義的職業工作概念。然而，此方面推動仍偏重於手冊宣導或辦理技職體系升學說明會，相對而言，充分顧及生涯發展廣度與生命空間之廣義生涯概念宣導或溝通相當少見。因此，如何融入生涯議題對於許多任課教師而言仍是問題，學生個人生涯發展議題之探討僅侷限在少數課程。

此外，家長與學生之間對於未來發展方向的不同看法在生涯探索歷程中相當常見，包括：是否繼續升學、選擇就讀高中或高職、是否參加技藝教育學程和選讀類別等；從實務現象所見來看，為數甚多家長仍受限於狹義的職業發展觀，甚至常因社會期待影響而限制學生探索機會。在這方面，學校在推動生涯發展教育工作時需要努力的空間還是很大，仍需以家長為對象持續宣導對廣義生涯之理解。

（二）專業輔導工作之紮根與落實

在行政上，從需求評估、規劃方案、方案執行到評估成效，學校輔導方案能否落實經常取決於貫穿完整流程中每個環節的輔導專業考量（Borders & Drury, 1992; Lapan, Gysbers, & Sun, 1997; Whiston & Sexton, 1998），而應避免將專業工作行政化、流於形式上一般活動之舉辦。提升生涯發展教育作品質及其績效，除了有賴於各校行政專業能以校園文化為本位進行有效協調合作和行政分工之外，推動生涯發展教育工作時更



需放入來自輔導諮商專業領域有助於學生自我探索和催化適性發展的關鍵元素，例如：專業評量、不同助人專業背景的協同合作、社區資源整合、心理諮詢介入等；在理想上，建立行政與專業之間的回饋機制，讓正向的行政運作效益支持專業工作之推展，其成效得以落實到以推動學生個人生涯發展為主軸的發展或預防性方案。

自1994年以後，國中輔導主任之聘任不再侷限於必須具備輔導科系或訓練背景，而專任與兼任輔導教師任用比例在多數前期中等教育環境一直不足（詳見張麗鳳，2008）。不過，長期擔任行政工作、非出身輔導專業背景的許多輔導主任若能充分展現專業行政能力和實務經驗，擅長行政規劃及校內處室之間的有效協調則相當有助於生涯發展教育工作之推展；如果能持續提供機會，鼓勵這些具行政專長的輔導主任參與輔導知能訓練課程，以有系統、具規劃性的方式投入學校輔導專業學習，則應能有效降低國中生涯發展教育方案過於行政化、缺乏輔導內涵的現存現象，而朝向兼備活動形式與生涯專業內涵之方向發展。

從另一方面來看，出身於輔導專業背景的教師對學校輔導工作之認同與專業發展也是必須被正視的議題。第一線輔導實務觀察所見，各校從事輔導行政工作者，除了輔導主任以外，亦普遍缺乏輔導背景教師積極投入、擔任輔導室各組行政組長，也就是說，許多輔導系所出身的教師可能認同其專業為教師角色多過於認同自身為輔導專業工作者。爾後，依據「國民教育法」及「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」規定，國中各校增置專任輔導教師並逐年補足缺額，雖然此項政策作為對於生涯發展教育工作之推展可能發揮根本助益，然而，在許多都會區域以外的各縣市國中時常出現多次招聘後仍有不足狀況。更為重要

的，在各校設置專任輔導教師後，專任輔導教師與輔導行政體制行政人員之間的分工如何界定，輔導主任、專任與兼任輔導教師關於輔導行政與輔導專業推動範疇上彼此的合作和分工關係，以及具備碩士以臨床諮商訓練為主的專業輔導教師能否在學校生態脈絡下調整工作模式，兼顧發展性與預防性輔導工作之推展，進而務實地行動於校園間及校外社福機構以多重形式從事學校輔導工作，舉凡這些議題均可能關鍵性地影響前期中等教育階段適性輔導和生涯發展教育工作之推展。

（三）兼顧以全體學生為對象的發展性方案及特殊群體學生在生涯探索與發展上的個別需要

在生涯發展教育內涵方面，除了一般性、全體學生的「階段性」生涯發展需求之外，更應顧及特殊群體或者高關懷學生在生涯發展歷程中呈現出的個別發展需要，提出對應方案以有效滿足學生需求。

具體而言，若能長期探究各年級學生的發展需要，累積對校內學生的認識，則有助於建構以校園文化、本於學生特性之輔導方案，彰顯學校在推動生涯發展教育工作的特色所在，並有所根據地（有實證研究支持）具體化在各年級應推動的重點工作。而學校地區性文化以及家庭社經水準等能否在發展與規劃生涯發展教育方案時被充分考量，從中連結至校內各年級學生需求評估，亦為決定各校生涯發展教育成效及其特色之關鍵所在。

而另一方面，教育工作者有責任主動辨識校園內適應不佳、需要進一步關心或保護的學生，亦即應針對學生需求給予個別處遇計畫，然而，在教育第一線，高關懷學生的輔導工作經常未被落實，更不用說能否顧及他們在生涯發展上的特殊需求。為落實輔導工作，各校每年均應定期進行高關懷學生調



查，學校輔導室有責任積極聯繫身處輔導學生第一線的導師並提供支持，同時充分瞭解這些學生的需要；具體來說，學校除了對高風險家庭及高危險群學生必須定期評估，依照兒少保護相關法律規定進行通報之外，對於未通報、但需要持續關懷的學生亦應提出預防性的輔導措施。

其實，不僅是身心障礙、中輟、高風險家庭及高危險群學生，具有音樂、體育等特殊才藝或智能資優生，以及來自單親或新住民家庭等學生，在他們的學習歷程中必須面對與一般學生有些差異的生涯議題或可能呈現出特殊生涯發展現象。若忽視了這些「特殊性」，則與適性輔導精神相去甚遠。

（四）建置輔導績效制度與回饋改善機制

在推動生涯發展教育工作當下，除了從行政角度檢視既存資源是否被有效運用之外，更應兼顧服務對象在參與過程中的體驗經驗以及想法、感受與反思歷程等，從參與者角度深入評估方案成效。

現階段部分學校所採行的活動回饋單或滿意度調查等簡單制式的設計以外，學校輔導工作者更應澄清各項活動目的及其具體績效指標與整體輔導方案之關聯性為何，積極地檢視各項活動設定目標並思索如何建構出足以反映輔導方案功能或連結至輔導教師職務的關鍵性績效指標（key performance indicators，簡稱KPI）（e.g. Brown & Trusty, 2005）。除了情感面的滿意度，更應積極設計、發展實務所需的評量工具用於蒐集服務對象參與其中的經驗以及能力發展等。導入證據本位實務（evidence-based intervention）觀點從更為全面而多元的角度分析預期成效是否達成，乃現階段強化生涯發展教育成效應積極推動重點。

國中輔導績效必須能被具體地評估，建立以學校為本位的回饋改善機制，特別是以全體學生為對象的生涯發展教育更

應反映在方案成效能否有助於學生生涯探索及能力發展，而這些改變在探索或參與活動過程中將如何顯現：立即出現，或在參與活動後數次追蹤等時間序列上呈現出改變現象？以組織人力資源管理觀點為例（e.g. Kirkpatrick, 1959），有關訓練對於能力改變之影響應藉由多層次角度分析「學習遷移」（transfer of learning），反映在反應（reaction）、學習（learning）、行為（behavior）與結果（results）等；同時，歷程性訊息或參與者主觀經驗必須被記錄，方能掌握訓練成效是否落實、投入資源是否有效等議題。簡言之，講究績效責任觀點應被積極導入、開展成為輔導方案成效評估的具體作為，才能有助於生涯發展教育工作之長期落實。

（五）體驗式學習歷程遠比知識性素材更能引發出生涯發展所需的反思經驗與抉擇行動力量

在生涯發展教育之推動上，除了藉由教育歷程、使用評量工具對個別心理特質持續釐清之外，生涯自我探索歷程亦應致力於協助學生發展出融合各項特質所形成的「整體」生涯自我概念（career self-concept）（Schein, 1990）。觀察現今生涯實務工作第一線，經常看到學生在獲得與個人特質有關訊息之後，由於缺乏有效的測驗解釋或者輔導活動協助他們進行整合，致使這些訊息過於零散因而無助於生涯抉擇，或者生涯探索成效受到相當大的限制。

生涯議題是相當「個人化」的，即使是普遍存在於某個特定發展階段所會經歷的共同生涯議題，每個人在其中的經驗、賦予該議題的意義及其背後的生命故事可能有所不同，因此，唯有自她或他的經驗脈絡中去理解，用最為適切的個人化語言表達出來，賦予這些經驗有意義的解釋（making sense of experiences），並在先後、分散經驗之間



串連出共通感（common sense），生涯探索歷程與評量才足以讓「主觀而真實的我」在經驗脈絡中現身，此時此刻所呈現的結果或者當下討論的話語內容才有意義（Gysbers, 2006; Savickas, 1997）；在測驗工具的運用上，也就是金樹人（2011）提倡之「讓經驗說話的測驗解釋歷程」。這些有助於生涯探索之人際互動歷程，乃由體驗形式的學習經驗所構成（e.g. Kolb, 1984），在探索活動中需具相當高程度的開放性，讓學生的成長經驗得以呈現，非為一般學科結構性知識之學習。

學校輔導教師的專業能力直接影響生涯探索活動之進行或完成測驗後的生涯探索歷程。在此歷程中，學生的參與和涉入經驗決定了探索成效及其成效是否能持續引發後續探索或有助於生涯抉擇。生涯發展教育工作重點不在於教育或輔導活動帶來哪些知識性素材（例如：如何抉擇、作決定的步驟），而應著重於學生在相關活動中可以「經驗」到哪些有助於個人反思、形成統整性自我概念之發展歷程，有哪些她或他的過去經驗會因為這些結構性的探索過程活動而重新被經驗、獲得新的理解。在這方面，體驗式學習理論（Conrad & Hedin, 1982; Hamilton, 1980; Kolb, 1984）提供了許多評估經驗歷程的理論依據，對推動生涯發展教育工作有著極大參考價值。

（六）以質性生涯評量提供學生在心理測驗以外更為多元化的自我探索管道

當前，推動生涯發展教育工作重點之一為：有效使用心理測驗工具（教育部，2011）。雖然運用生涯測驗的能力是第一線輔導工作者在學校場域必備的專業知能，然而，在中等教育現場經常看到測驗被濫用、誤用、甚至不符合專業倫理規範的借用狀況頻頻發生，而且對於測驗實施後的解釋歷程

並未付諸應有重視，因而可能在無形中傷害了學生；非經過專業訓練，很有可能誤用測驗。

現時，在前期中等教育階段，以心理測驗開展生涯探索歷程似乎是一個不得不的作法，而量化測驗從生涯輔導開創以來即為此領域實務工作的主要依據。然而，必須提醒的是：在教育實務現場，時常看到不少學校將實施心理測驗視為是例行的「行政」工作，僅將生涯測驗所得分數作為紀錄之用，而忽視了測驗實施後的解釋歷程對於學生自我探索及如何連結至生涯試探和抉擇之重要。在本質上，心理測驗之實施與解釋應為專業輔導歷程，而非行政工作，著重於學生在施測與解釋歷程中經驗到的自我覺察及對未來發展方向之探索，在輔導教師引導歷程中釐清自己的特質，或思考自己所想、在測驗中看到的自己如何受到社會期待與家人之影響。顯然地，若未能正視現階段學校輔導工作者的測驗解釋能力提供對應所需的專業訓練，那麼，要求大量使用測驗並不符合推動生涯發展教育本意，因為缺乏輔導專業內涵之測驗使用是不具備自我探索意義的。

除了量化工具以外，質性生涯評量亦能提供學生自我探索途徑，且更符合輔導工作特性。質性生涯評量有助於整體生涯自我概念之形成，在現階段普遍使用心理測驗現況下更有其重要性；運用質性評量工具可以有效整合零碎、分散的心理特質訊息，在釐清自我概念及增進自我知識過程中開展出抉擇與持續探索的行動力。此外，生涯議題是鑲嵌在特定情境下的，其脈絡性意義必須回到個人所處的生活環境、人際互動與其他活生生的生命經驗中才能獲得深度理解（Savickas, 1992, 1997）。另，質性評量取向比較容易看到在生命生涯中的關係層面發生了什麼，來自人際關係的經驗如何影響一個人的生涯抉擇，以及在人際關係中有哪些



資源或其他形式的支持可被運用於發展個人生涯（Schultheiss, 2005）。

輔導教師必須以個人專業發展為本位，兼採量化與質性評量取向，持續在專業輔導職能上有所精進，能於第一線學校輔導實務工作中發展出個人的生涯評量風格，藉由課程教學和推展輔導活動機會持續地進行生涯評量，提供多元管道開啟學生對個人生涯之自我探索歷程。

（七）宜持續反思個人生涯經驗以檢視對於學生生涯探索與抉擇之影響

教育與輔導工作者有其個人成長經驗，本身對生涯抉擇的價值觀及經歷的生涯事件均有可能影響從事生涯發展教育工作時規劃出的活動內容或導引學生探索方向。對於學校教師而言，傾向於重視安定的生涯發展模式以及相對較為封閉齊一的生涯經驗，可能在無形中存在某些盲點，必須提醒自己避免主導或涉入過多，或者，不斷檢視個人的價值觀、生涯觀是否影響或限制學生自我探索及多元發展機會。此外，唯有持續反思個人生命生涯經驗，才能真正理解工作與非工作之間的交互作用影響，休閒生活、家人關係與工作或職場發展之間存在著相互影響現象，也比較能從廣義的生涯角度協助學生面對他們正在經驗的學習或生涯議題。

另一個核心議題與「生涯的無限性及有限性」有關。在教育歷程中，學生身為生涯探索者時常是被鼓勵朝向發展、創造更多可能性的；然而，這樣的生涯輔導與教育觀可能存在著一些盲點。實際上，受到個人出身家庭背景的影響或受限於經濟壓力、社會期待、成長經驗等，許多學生可能無法「毫無條件地」創造個人生涯發展的機會，有時候，個人擁有的選擇機會相當有限。也就是說，生涯抉擇經常是在有限的選項中進行選擇（劉淑慧、林怡青，2002；Gottfredson, 1981）。此現象提醒了教育工

作者不可忽視結構因素或者社會環境脈絡對於青少年生涯探索與決定之影響；更應避免因此而造成對學生的誤解，或者無法真正理解他們的處境，導致提出的方案內容不見得符合學生需要。學校輔導工作者必須持續提醒自己，不僅從微觀的行為改變或決定角度理解分析學生的生涯發展議題，同時應強化自己如何從生態系統觀點（ecological system perspectives）瞭解學生呈現出的生涯現象以提供更為深入而全面的協助，趨於學生個人經驗所需的生涯輔導支持，也才能有效規劃並採取適當的行動方案。

總之，教育工作者願意持續反思個人生涯經驗將有助於強化對於生涯議題之瞭解深度。從個人經驗出發檢視生涯的無限與有限所在，增強脈絡觀或生態系統思維，亦應成為現階段生涯發展教育工作推動重點之一。

三、結語

綜合上述，推動生涯發展教育工作與其他教育工作相同，未來宜積極鼓勵以學校地區文化為本位，發展各校特色。在生涯發展教育訪視實務作法上調高對於學校特色之重視，降低強制採用制式的評量指標評估生涯發展教育與輔導績效，才能鼓勵各校輔導工作發展出以校園文化、學生需求為本位之生涯發展教育模式及其專業與行政服務特色，並能有助於強化第一線輔導行政主管及教師之專業自主權。

此外，從生涯發展教育與輔導工作者著手，提升這些教育工作者生涯領域專業知能並提供機會檢視個人生涯發展歷程，讓生涯實務工作之推動與個人生涯經驗結合，方能有效激勵第一線輔導工作者的士氣，對輔導專業有所認同、提升專業承諾，如此，將有助於長期落實生涯發展教育成效。

更為重要的作法，從進入職場前相關科系的專業培育歷程著手（包括大學、碩士以



上階段），同時致力在學校輔導行政體系中建構有助於專業發展之支持系統，強化專任、兼任輔導教師對於輔導諮商專業的認同與專業學習，應能根本地解決現存諸多問題。

（本文涉及之生涯輔導理念乃接受國科會經費補助發展而來（編號 98-2511-S-415-015-，變更前計畫編號 NSC 98-2511-S-274 -001 -），感謝國科會提供研究補助。）

參考文獻

- 金樹人（2011）。生涯諮商與輔導（重修版）。台北市：東華。
- 張麗鳳（2008）。當前學校輔導工作的需求與機制。現代教育論壇，13，57-61。
- 教育部（2011）。國民中學推動生涯發展教育工作手冊。台北市：教育部。
- 劉淑慧、林怡青（2002）。國三學生選擇入學學校之抉擇歷程與其影響因素。中華輔導學報，11，71-123。
- Borders, L. D. & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 70, 487-498.
- Brown, D. & Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9, 1-8.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1982). The impact of experiential education on adolescent development. *Child and Youth Services*, 4 (3), 57-76.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gysbers, N. C. (2006). Using qualitative career assessments in career counseling with adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 95-108.
- Gysbers, N. C. & Moore, E. J. (1973). *Life career development: A model*. Columbia, MO: University of Missouri.
- Hamilton, S. F. (1980). Experiential learning programs for youth. *American Journal of Education*, 88, 179-215.
- Kirkpatrick, D. L. (1959) Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling & Development*, 75, 292-302.
- Savickas, M. L. (1992). New directions in career assessment. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 336-355). Springfield, IL: Charles C Thomas.



- Savickas, M. L. (1997). Constructivist career counseling: models and methods. In R. Neimeyer & G. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology, Vol. 4* (pp. 149-182). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schein, E. H. (1990). *Career anchors: Discovering your real values*. San Diego, Calif.: University Associate Inc.
- Schultheiss, D. E. P. (2005). Qualitative relational career assessment: A constructivist paradigm. *Journal of Career Assessment, 13*, 381-394.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.
- Whiston, S. C. & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling & Development, 76*, 412-426.