

臺灣的國中輔導工作屬性 與輔導教師專業認同： 在不確定性與低能見度中自我協商

楊巧玲 國立高雄師範大學教育學系教授

摘 要

臺灣的學生輔導工作愈趨法制化、專業化，但實際發展如何？既有相關文獻少見針對輔導教師本身進行研究，本研究立基教師發聲之取徑，以國中輔導教師為主體，由其工作日常共同探索對專業之認同及其變化，以期深入理解國中輔導工作以及輔導教師專業認同。本研究採建制民族誌訪談蒐集資料，以立意加滾雪球徵得 19 位任職五年以上研究參與者。研究結果發現，國中輔導工作具不確定性與低能見度，前者包括：（一）分級不易，顧此失彼；（二）包山包海，難以劃界；（三）突發臨案，無法預期；後者包括：（一）鮮為人知，常被誤解；（二）成效緩慢，標準難定；（三）向內自省，對外證明。輔導教師專業認同則是動態發展的過程，輔導教師一方面透過主動出擊，超越結構的脆弱性，善用所長，在系統中分工合作，展現能動性與韌性；一方面藉由堅定信念，肯認工作的意義感，自我照顧，釐清內在生命議題，面對自我善加照護。本研究最後針對輔導工作法制化與專業化的持續努力及其兩難、國中輔導教師專業認同的動態協商與自我定位進行討論，建議教育當局以及師培機構重視系統性的思考與行動以期穿透弔詭與困境，正視國中輔導教師的健康福祉及其韌性的強化。

關鍵詞：學校輔導工作屬性、國中輔導教師、專業認同、不確定性、低能見度、自我協商、能動性、韌性



Guidance Teachers' Professional Identity in Junior High School in Taiwan: Negotiating With Oneself in Uncertainty and Invisibility

Chiao-Ling Yang

Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

Abstract

In Taiwan, students' guidance work has been formalized and professionalized; however, the real situation remains uncertain. This study investigated students' guidance work and guidance teachers' professional identity in junior high school. An institutional ethnographic interview was adopted, and 19 teachers with experience of more than 5 years were recruited using both purposive and snowball sampling. The results indicated that junior high school guidance work exhibits uncertainty and invisibility. Uncertainty was indicated by the following findings: (1) the implementation of tertiary prevention is challenging; (2) the work is all-encompassing, and it is difficult to draw the boundary; and (3) guidance work entails emergency handling. Invisibility was indicated by the following findings: (1) teachers' guidance work is unknown and misunderstood; (2) the effect of teachers' guidance work is slow, and the evaluation criteria are vague; and (3) the tendency to self-reflect inward and prove outward leads to more invisibility. The development of guidance teachers' professional identity is a dynamic process. Guidance teachers exhibit agency and resilience by being proactive to overcome structural vulnerability and work one's magic to cooperate in the system. Moreover, they face themselves honestly by strengthening their belief in the value of their work and caring for themselves to clarify their life issues. This study highlights the following: (1) the formalization and professionalization of guidance work and its dilemma, and (2) the dynamic negotiation and self-positioning of guidance teachers' professional identity. The educational authorities and teacher education institutions should stress systematic thinking and action to penetrate obstacles; moreover, they should care for the health and well-being of junior high school guidance teachers and strengthen their resilience.

Keywords: characteristics of school guidance work, junior high school guidance teacher, professional identity, uncertainty, invisibility, self-negotiation, agency, resilience



壹、前言

我國自 1990 年代，學生中心蔚為思潮，學生輔導工作益發受到重視；《國民教育法》於 2011 年修正公布，第 10 條明訂國中之輔導主任及輔導教師以專任為原則，且規範專任輔導教師（以下簡稱專輔）員額編制，至 2014 年通過《學生輔導法》，更全面法制化，不乏學者歸因於國中校園霸凌、北捷隨機殺人等關鍵性社會事件。教育部學生事務及特殊教育司（2014）曾估計，除 2017 年 7 月 31 日前完成設置 3,072 名專輔，自同年 8 月 1 日起再依規定逐年增置，公私立高中以下學校每校均需置專輔，並依班級數增置，全國預計置 8,158 名專輔，可望大幅提升學校輔導能量。

學校輔導工作包括那些內容？《學生輔導法》明列三級輔導及其分工：學校教師、輔導教師、學校及主管機關所置專業輔導人員各司其職，學者認為法制化可望促進專業化（王川玉、葉一舵，2017）。然而《學生輔導法》立法理由之一便是原先有關學校專輔設置之規定零散，2011 年公布的〈監察院防制校園霸凌糾正案文〉（監察院，2021）指出，全國高中以下學校高達 17 縣市之輔導教師未符法定編制，在實務上輔導教師常兼授課教師、行政業務，難以專注於輔導工作，有需要的學生要得到妥善的照顧無異緣木求魚（立法院，2014，頁 384）。即使法定分成三級輔導，學者呼籲實務運作有待關注，包括級別比重如何拿捏、專業角色如何定位，主張系統性的評鑑有其必要（陳志賢、徐西森，2016）。

另一方面，短短幾年就要補足 8,000 多名專輔，即使《學生輔導法施行細則》定義各教育階段專輔資格，但是合格未必適任，甚至在職者未必具高度工作承諾；盧怡孜（2017）針對中部五縣市國中專輔進行調查，發現其工作滿意度僅及中下程度，轉任傾向卻達中上程度。其他研究一致指出，國中輔導工作繁瑣，為因應各種政策、社會需求，負責的業務與議題日趨多元，輔導教師往往身兼多職，被賦予多樣的角色期待，承受不小壓力，降低留任意願（余孟紋，2015；宋宥賢、林顯明，2016；林育鑫，2014；吳昭儀，2014）。國中輔導教師如何看待自己所從事的工作，值得關注。

衡諸國內既有與學校輔導教師相關之文獻，數量不算豐富，就主題而言，其工作內容引發較多探究，針對輔導教師本身的研究較少。除了上述的工作滿意度，有的著眼於工作壓力與因應策略（如：余孟紋，2015）、實務困境與專業期待（如：許育光，2013）。吳昭儀（2013）回顧國中輔導教師議題的文獻，指出雖然主題涵蓋廣泛，但多指向輔導教師個人或環境之弱勢或問題，呼籲尋找其內在資源及強項

優勢，看見其面對挫折困境之努力，發揮促使自己或他人健康成長之專業成效。由此看來，儘管相關法規修訂公布，未必就能確立輔導教師工作內容及其專業認同，實際上不乏試圖建構專輔角色職責並促進其專業定位之研究（如：宋宥賢，2016；何金針、陳秉華，2007），只是較少從輔導教師的觀點著眼。本研究的重要性正在於聚焦我國國中輔導教師，將其視為研究主體，藉由現身說法，使其得以發聲，以期深入理解國中輔導工作及輔導教師專業認同。

貳、文獻探討

一、學校輔導工作之發展與演變

隨著時代巨輪轉動，學校教育肩負使命愈趨多元，學生輔導工作便是其一。根據陳怡君（2019）之回顧，我國學校輔導工作可歸納成萌芽期（1911-1948）、介紹期（1949-1958）、實驗期（1959-1967）、建立期（1968-2004）、開展期（2005迄今），而田秀蘭與盧鴻文（2018）則直指國民中學輔導工作始於1968年九年國民義務教育的實施，相當於陳怡君所稱的建立期，並將此後約莫半世紀的發展分三個階段：（一）1950-1970年代：從概念的萌芽與試驗到課程的設置與持續；（二）1980-1990年代：從課程的持續實施到因應學生心理成長議題之挑戰；（三）2000年代迄今：從輔導工作的法制化到輔導諮商的專業化。他們進而指出學校輔導工作扣合社會脈動，工作內涵隨之調整。

然而社會變遷並非線性進展，過去軌跡沉澱，影響後續運作，誠如Lambie與Williamson（2004）一語中的地指出，制度性的體系偏好維持恆常、抗拒改變，學校也不例外，主張回觀歷史以深度理解現況，進而建構新的未來。以我國的取法對象美國為例，學校輔導與諮商已逾一世紀，也歷經多次轉變（林淑華、吳芝儀，2017），深刻影響專業化的進程。詳言之，20世紀初使用的語彙是職業輔導（vocational guidance），強調讓當事人適配職業安置，有輔導之父之稱的Frank Parsons主張讓年輕人過渡進而適應合宜的職業，在當時工業化社會脈絡蔚為風潮，形成職業輔導運動（vocational guidance movement），更與教育、社工和心理學等領域結盟，於1913年成立全國職業輔導學會（National Vocational Guidance Association, NVGA），一方面NVGA的演化對於往後學校諮商作為專業的發展與肯認極為重要，另一方面此起源卻也與當今專業的學校諮商師（school counselor）排拒的施測、學業與職涯

規劃等責任緊密連結。尤有甚者，1920 年代有人提倡職業輔導納入課程，引發兩派人士激辯，一方樂見責任擴張，另一方力主維持本職（Cinotti, 2014；Lambie & Williamson, 2004）。

今以後見之明而論，前者勝出無庸置疑。根據 Lambie 與 Williamson（2004）的回顧與爬梳，美國學校諮商師的職責幾乎每 10 年就擴充：1930 年代以諮商師為中心的學校諮商取徑盛行，他們被期待蒐集資料提供學生的同時能發揮影響力；1940 年代號稱諮商之父的 Carl Rogers 呼籲諮商師視當事人為「人而非問題」，予以同理進而助其克服當前的問題與未來的挑戰；1950 年代美國學校諮商師學會（American School Counselor Association, ASCA）成立，強化學校諮商專業，致力於一對一諮商關係技巧的發展，卻也涵蓋記錄保存、資訊傳達、安置、追蹤、評鑑的訓練；1960 年代諸多法案修訂通過，學校諮商必須回應各種需求，包括資優、處境不利、身心障礙等學生，且向下延伸至小學階段；1970 年代因學生人數下降，經費縮減，學校也開始裁撤諮商師，為了提升能見度，諮商師承接額外工作，多屬行政性質；整個 1980、1990 年代，更多立法、報告問世，如因應 1983 年的《國家在危機之中》（*A Nation at Risk*）（Gardner et al., 1983）而要求的績效與標準化測驗運動對學校諮商師影響深遠、1994 年的《學校到工作機會法案》（*School to Work Opportunities Act*）又重視生涯輔導與諮商的服務以支持學生從學校過渡到職場。值得注意的是，ASCA 於 1990 年倡議將先前的輔導諮商（guidance counseling）轉為學校諮商（school counseling），隨之而來的是一些學校諮商專業人士開始自我認同為專業的學校諮商師（professional school counselors）。

承上所述，美國學校輔導工作有增無減，學校諮商師的專業認同卻益形明確，不難理解何以仍有許多學校諮商師受困於角色模糊。弔詭的是，21 世紀第一個 10 年美國諮商學會（American Counseling Association, ACA）就追求專業化，與其他 30 個學會、組織共同研討，¹ 將諮商定義為「一種培力各種不同的個體、家庭與團體成就心理健康、幸福、教育與生涯目標之專業關係」（Spurgeon, 2012, p. 4），並提出七項原則以發展長程目標，首二項原則即諮商師共享專業認同、展現統一的專業（Spurgeon, 2012, p. 5）。然而隨著諮商專業成長，內部分歧相伴而生，多數有關諮商師專業認同發展的研究並未區分類型差異（Gibson et al., 2012），事實上在統一的與專門的認同間存在緊張關係，很多諮商師以後者自居，而即使是專門的

¹ 研討會名稱為：「20/20: A Vision for the Future of Counseling」（Spurgeon, 2012, p. 4）。

認同如學校諮商師，仍然難免面臨衝突，ACA 視學校諮商師為在學校工作的專業諮商師，ASCA 則視其為具備學校諮商專門訓練的教育工作者（Mellin et al., 2011），難怪 Gibson 等人（2012）認為學校諮商師的核心認同議題仍然是：是教育者和／或諮商師？

作為倡議學校諮商專業的組織，ASCA 於本世紀初創造全國模式（National Model），有別於傳統的聚焦在職務，全國模式著眼於方案，由四個要素組成：據以規劃方案的哲學與使命、實施系統、資源的組織與利用、績效。此模式意圖做為各州、學區和諮商部門建立綜合的學校諮商方案之參照架構，回應學校諮商師釐清角色與責任之需求，也提供工具使其用以投身於促進學生學業、個人、社會及生涯的發展（Cinotti, 2014）。其實自 1990 年代起就有學者提出綜合的學校諮商需有五個前提：是個方案、具發展性與整全性、採團隊路徑、透過系統性的過程、建置領導（Gysbers, 1990；Gysbers & Henderson, 2001）。無論四個要素或五個前提，美國學校諮商專業化的發展固然試圖明確化學校輔導工作的內容，卻也使之相對複雜，責任擴張在所難免，角色模糊仍然持續，而這些都有其歷史淵源脈絡。

論者認為尤其在教育改革的時代，長久以來被視為輔助角色的學校諮商師更應伺機重新概念化自我，從著重提供個人服務轉移到聚焦於整合的學校諮商方案，服務標的也要從個別學生轉移到整個學校系統，以彰顯其貢獻並提升能見度（Johnson, 2000），符應整個諮商專業從強調個體的諮商到採行「個體在環境中」（individual-in-environment）的觀點，也凸顯專業間協同合作的重要（Mellin et al., 2011）。這與田秀蘭與盧鴻文（2018）的觀察不謀而合，他們指出生態系統觀的導入與跨專業的合作是我國國中學校輔導工作未來發展二大主要趨勢。本研究透過國中輔導教師的敘說了解學校輔導工作實務，是否一如美國學校輔導與諮商之發展，因專業化而趨明確，卻也擴張責任。

二、輔導教師專業認同之重要性

探討國中輔導教師專業認同，可以參照一般教師專業認同相關研究，一方面後者已頗為豐富，一方面輔導教師持有的是教師證，而非如美國是以諮商師稱之。

（一）教師及其專業認同

教師專業認同及其發展在國際間受到關注（Beauchamp & Thomas, 2009；Hanna et al., 2019；Hong et al., 2018；Schutz et al., 2018），因其直接影響學生的學習與成

長。然而何謂教師專業認同尚無共識，若要研究，必須面對其定義的爭議（Beauchamp & Thomas, 2009），因為研究者採行的理論觀點各異、科學典範有別、研究方法不一（Hanna et al., 2019；Schutz et al., 2018）。儘管如此，仍有共通之處，最顯著者便是肯定認同乃持續的過程，亦適用於教師專業認同；另一特點是教師並非自外於所處環境，其專業認同的形塑與發展緊密地連結社會文化脈絡（如：Beauchamp & Thomas, 2009；Kaplan & Garner, 2018；Mockler, 2011；Ruohotie-Lyhty, 2018）。Hong 等人（2018）歸納出晚近備受重視且重複出現的三項共通主題：首先是能動性（agency），被視為教師專業認同的核心要素，意指教師能掌握自己的教學情境，主動追求目標並對目標的達成具自我效能；其次是情意面（affective dimension），意指情緒在教師專業認同的發展過程中扮演關鍵的角色，彰顯教師的工作不只是一個角色或技術的執行，而是涉及全人的投入；最後是脈絡性，即注意到社會脈絡對教師專業認同的影響，畢竟認同的發展須透過在活生生的世界裡參與、實踐，教師專業認同也不例外。

上述三項共通主題，忽略了教學的重要屬性之一，即被動性（passivity），有學者稱之為脆弱性（vulnerability）（Alsup, 2018；Kelchtermans, 2009），指涉教師專業的結構性特徵，至少包括三點：工作條件並非都在掌控之中、工作效能難以證明、所做決定並無堅定基礎。依此而言，教師專業認同包含忍受脆弱性（Kelchtermans, 2009），Day（2018）主張視韌性（resilience）為教師專業認同的重要元素之一，意指教師在個人內在驅使的目的與外在職場的環境間游移之能力，而不是固定的特質。上述種種統稱的教師專業認同之特性是否以及如何適用於本研究所聚焦的國中輔導教師？

（二）國中輔導教師專業認同研究

相對於諸多法規的制定、修正，臺灣仍較欠缺關於學校輔導工作的系統性研究，包括針對輔導教師進行了解；當以「國中輔導教師」與「專業認同」為關鍵詞在臺灣期刊論文索引系統（<http://192.192.13.206/cgi-bin/gs/jgsweb.cgi?o=djtidx>）查詢，沒有任何文獻出現，轉而到臺灣博碩士論文知識加值系統（<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge>）查詢，直接探討國中輔導教師專業認同者也極為有限。綜觀八筆學位論文，所採行的研究方法如果粗分為二，量化、質性各半，前者大多關注角色壓力、工作滿意、專業承諾及其間之關係（吳盈慧，2015；林雅惠，2015；陳雅芳，2010），晚近也有研究指出，即使引進心理師跨專業合作，輔導教師角色壓力仍重（江守峻等人，2020）。

另一方面，如 Hong 等人（2018）觀察指出，教師專業認同研究的共通主題涵蓋能動性，在質性研究更顯著，例如，黃杏宜（2019）以己身為對象展開行動研究，從擔任兩段專輔的內在衝突與外在困境之經驗出發，透過研究所進修習得藉由不同的視框看見輔導工作的社會性，進而重新界定輔導工作專業，並尋回失落的輔導專業認同；溫晴芳（2020）以六位服務於新北市的國中專輔為對象進行訪談，探討其自我照顧之經驗，了解在特定的環境下工作的專輔，如何在個人知覺的工作壓力與身心自我照顧間取得平衡，其中包括建立專業自信、找到自己的價值。由此來看，研究者關注的主題不僅及於能動性，還涉及情意面、脈絡性（Hong et al., 2018），學校輔導工作既是一種全人的投入，也無法自外於所處的情境，輔導教師專業認同在內在衝突與外在困境、在工作壓力與自我照顧之間，動態發展；洪昇標（2016）的研究就明確指出一種衝突、困境，透過訪談雲林縣國中專輔與學生輔導諮商中心專任專業輔導人員各二位，發現彼此角色期待有所落差，造成合作困難。

與本研究主題較為直接相關的是郭英傑（2008）的研究，他以臺北縣市、基隆市共八位現任或兩年內曾任國民中學職稱為輔導教師之合格教師為主要受訪者，發現國中輔導教師專業角色兩難：「教師」相對於「諮商者」、「科層體制」相對於「專業自主」、「輔導主導者」相對於「輔導協助者」，而專業角色認同的困境包括：「自身覺知」與「他人期待」的掙扎、對於「專業界定」的懷疑、「理念」與「績效」的拉扯。但該研究距今近 15 年，彼時尚無專輔編制，訪談對象的數量、任教年資及地區有所侷限，加上僅著眼專業角色認同之困境，難以掌握其形塑與變動，尤其全面法制化後，國中輔導教師專業認同如何動態發展，有待探究。

參、研究方法

一、資料蒐集

（一）個別訪談法

本研究旨在探討國中輔導教師之工作及其專業認同，故採行教師發聲研究（teachers' voice research）（Acker, 1996）取徑，傾聽教師所說的故事以了解其想法與作為，即 Merriam（2002a）所稱基礎的詮釋性質性研究（basic interpretive qualitative study），致力於了解研究參與者對其處境之觀點。Campbell 與 Gregor（2004）所稱建制民族誌的訪談，亦即「與人說話」，極具啟發，核心在於請受訪

者告訴訪談者他們怎麼做他們所做的事情，若無法在觀察中提問，就要請受訪者鉅細靡遺地回憶特定的事件，目的是得到對整個事件的清楚交代，為避免受訪者省略一些他認為理所當然的細節，訪談者有時需要確認所聽到的訊息。儘管如此，訪談的方向與焦點彈性調整，如同范麗娟（2004）所言，個別訪談是以受訪者為中心，訪談者把精力放在研究主題的維持與澄清。

（二）研究參與者

基於問題意識、研究目的，招募國中輔導教師參與，訂定相關工作年資五年以上作為規準，並以立意取樣為基礎滾雪球，透過不同管道引介以極大化異質性（Lewis & Nicholls, 2003; Ritchie et al., 2003），最後徵得 19 位。就其基本資訊而言，涵蓋不同生理性別，女 14 位、男 5 位；年齡層最多分布於 36-40 歲間，其次為 41-45 歲、31-35 歲，最少者則為 46-50 歲、26-30 歲；專業背景多樣化，或師範校院畢業，或一般大學加修教育學程，或諮輔相關系所畢業、進修中，或教育、心理、社工相關系所畢業，不乏透過修習輔導第二專長取得資格者；總計正式國中輔導教師年資介於 5-9 年；現職以專輔居多，16 位，其餘 3 位兼輔之一由專輔轉任，任教地區多為南部縣市，少數在中部，有的曾在不同地區、縣市服務。茲將研究參與者之相關資料依訪談順序整理如表 1。

表 1
研究參與者資料表

化名／性別	年齡層	專業背景	國中輔導年資	現職／地區
游老師／女	41-45	師範大學師培學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔六年	專輔／南部
林老師／女	41-45	師範學院心理相關學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔八年	專輔／南部
簡老師／男	36-40	一般大學加修教程、 輔導第二專長	專輔七年	專輔／南部
歐老師／女	31-35	師範大學教育相關系所	兼輔七年	兼輔／南部
王老師／男	36-40	師範大學輔諮相關學系	專輔八年	專輔／南部
魏老師／男	36-40	師範大學教育相關系所	專輔五年、 兼輔三年	兼輔／南部

（續下頁）

表 1
研究參與者資料表（續）

化名／性別	年齡層	專業背景	國中輔導年資	現職／地區
丁老師／女	26-30	師範大學教育相關學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔五年	專輔／中部
朱老師／女	36-40	一般大學加修教程、 一般大學輔諮相關研究所	專輔九年 （曾在南部）	專輔／中部
吳老師／女	36-40	師範大學輔諮相關學系	專輔九年	專輔／南部
方老師／女	41-45	一般大學加修教程、 師範大學研究所	專輔八年	專輔／南部
崔老師／男	41-45	師範學院心理相關學系、 師範大學輔諮相關研究所	專輔六年	專輔／南部
夏老師／女	31-35	師範大學輔諮相關學系、 師範大學研究所	專輔八年	專輔／南部
蕭老師／女	46-50	一般大學心理系所、 修學士後教育學分	專輔九年	專輔／南部
康老師／女	41-45	一般大學加修教程、 一般大學輔諮相關研究所	專輔八年	專輔／中部
姚老師／女	36-40	一般大學加修教程、 一般大學輔諮相關研究所	專輔七年 （曾在北部）	專輔／南部
盧老師／女	31-35	師範大學輔諮相關系所	專輔七年	專輔／南部
蘇老師／女	31-35	師範大學教育相關學系、 一般大學教育相關研究所	兼輔一年、 專輔四年	專輔／南部
鄭老師／女	46-50	師範大學師培學系、 輔導第二專長	專輔六年	專輔／中部
余老師／男	36-40	師範學院教育相關學系、 師範大學教育相關研究所	輔導科專任兩年、 兼輔四年	兼輔／北部

（三）訪談大綱及實施

秉持教師發聲研究的傳統，訪談大綱以開放性的提問為主（范麗娟，2004），大致分成三大方向進而後續追問：首先問及為何以及如何成為國中輔導教師，以了解其基本訊息；其次探問學生輔導工作的操作與細節，包括三級輔導實際作為、專

業服務統計報表各個項目、典型的工作日；最後論及擔任國中輔導教師以來的觀察與感受，涉及如何看待自己成為國中輔導教師、是否／如何經歷改變。訪談為期半年，從 2020 年 3 到 8 月，一位因一次訪談未完成提問而約二次訪談，餘皆進行一次，地點以參與者需求為準，多數約在研究者工作所在地，有的在參與者的任教學校，少數約在公共空間。訪談期間或結束後，有的參與者進一步提供相關文件檔案，有的在言談間提及，由研究者後續查詢，都納入蒐集所得資料，有助於提升訊息準確度及可靠性（Merriam, 2002b）。

（四）研究倫理

訪談期間正值 COVID-19 疫情逐漸嚴峻，對參與者願意受訪備覺感激，更加自期嚴謹遵守研究倫理，為了保護隱私，全數化名，如「游老師 309」意指 3 月 9 日訪談游老師，為了節省篇幅，只在首度引述每位受訪者語料時標示日期。然而化名本身未必確保隱匿，即使受訪者可能不算特別需要保護的「脆弱的參與者」（vulnerable participants）（Surmiak, 2018），但因其工作屬性往往涉及保密需求，或個人基本資訊加總後可能被指認，後續行文適度模糊化，有的語料引述刻意不揭露來源。

二、資料分析

蒐集所得以訪談的語料為主，每次訪談結束都繕打逐字稿，逐一經受訪者確認，以確保資料信實度（trustworthiness）（Merriam, 2002b），或 Maxwell（2002）所稱的描述效度。根據 Miller 與 Crabtree 的分類，質性資料分析依類目的預定或開放、程序的標準化程度高低、判斷時強調邏輯推理或重視整體直觀，大致可分四種模式：準統計式、模板式、編輯式、融入／結晶式，若研究旨在增進對研究對象主體的理解時，就越適合採取偏詮釋取向的編輯式、融入／結晶式（引自張芬芬，2010），且張芬芬（2010）主張同一研究並不限於一種分析模式。

本研究之目的正是以國中輔導教師為發聲主體，了解其輔導工作與專業認同，資料分析從模板式著手，以訪談提問為預定分類系統，每位受訪者的提問順序大致相同，進行異同比較進而加以歸納，一如 Merriam（2002a）所言，歸納乃是基礎的詮釋性質性研究之主要策略；例如，有關典型的工作日，多數受訪者都表達難以預期，但仍有共通的工作項目，諸如個案晤談，即使工作項目相同，認知與作為有異，例如，諮詢服務。同時採行編輯式、融入／結晶式，保持彈性，容許更細的概念或主題逐漸浮現，反覆閱讀、浸淫在文字資料中，以求融會貫通，有所領悟，尋

找規律，詮釋意義；例如，綜括訪談語料，提煉國中輔導工作兩大屬性。此等舉例將於研究結果節次詳加闡明。

肆、研究結果

本研究聚焦於國中輔導教師，由其陳述職場經驗，結果發現，訪談中問及受訪者國中階段的輔導工作所涉及的内容為何時，其言說往往與輔導工作之屬性、輔導教師之定位緊密相連。

一、國中學生輔導工作屬性

一如學者所言，我國國中輔導工作自 2000 年之後邁向法制化與專業化（王川玉、葉一舵，2017；田秀蘭、盧鴻文，2018），然而也像美國學校諮商專業化的軌跡（林淑華、吳芝儀，2017；Lambie & Williamson, 2004），雖然法制化可望明確化輔導工作，「個體在環境中」的觀點及跨專業協同合作的強調有助於輔導工作專業化（Mellin et al., 2011），卻也使其相對複雜，責任擴張，不確定性、低能見度是顯著的共通屬性。

（一）不確定性

就《學生輔導法》的規範來看，輔導教師無法自外於任一類輔導工作；身為學校教師要負責執行發展性輔導，身為輔導教師「並應」負責執行介入性輔導，未列為負責執行的處遇性輔導則被賦予協助之職責。訪談中研究參與者很少使用法令語彙，而多指稱初／一級、二級、三級輔導，並表示實際的運作不易區分，且因縣市有別，也會因校而異，解讀則是因人不同，不確定性貫穿其間。

1. 分級不易，顧此失彼

依據法規，輔導教師主責應為介入性，即二級輔導，但是受訪者的認知及經驗與法規未必一致，彼此之間也有不同。如任職中部 A 縣市 a 國中專輔的朱老師表示，以二級輔導為主、搭配三級輔導，前者主要是與個案晤談，多經導師轉介而來，但當二級的個案較棘手或具高危機，就得轉介給三級的專業輔導員，分工合作，至於初級輔導的目的是預防，透過教學最容易做，自己授課輔導活動科，就是初級輔導。但任職南部 B 縣市 a 國中專輔的吳老師斬釘截鐵地說，自己負責二、三級，兼輔負責初、二級，並提供所在縣市的國中輔導教師工作規定文件，其中明

訂：「專任輔導教師以負責二、三級預防工作為原則，兼任輔導教師以負責初、二級預防工作為原則」，並未提及專輔需要執行初級輔導措施。而同樣任職 B 縣市但在 b 國中的專輔崔老師（504）則依據實務現場自行定位在三級輔導：

粗淺來說，三級輔導就是把一級定在導師那邊，二級比較是兼輔的角色，三級才會轉到專輔或學諮中心或精神科醫師。

另一方面，不乏受訪者表示任教學校未分級，如任職 B 縣市 c 國中的專輔夏老師（513）說：「我們就沒有很確切地把學生所有的問題分成三級，比如說二三級就由專輔接，可能一二級由兼輔老師接，但我知道有些學校是有的」。任職北部 C 縣市 a 國中的兼輔余老師（820）也說：「以我們學校的輔導室來說，沒有在分兼輔還是專輔，我們每個老師都會做到三級輔導」。

查詢其他縣市類似法規，的確發現有些出入，如《彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點》（彰化縣政府，無日期）²第四點敘明：「專任輔導教師負責執行發展性及介入性輔導措施」，後又規定「專任輔導教師負責教育部訂定學校三級預防輔導模式中，以二、三級輔導為主，其中三級部分以轉介的個案管理為主」、兼輔之職責以「協助二級個案之處遇為主」。總括中央與地方的條文內容不難看出分級不易，即使依法所訂，執行起來亦非涇渭分明，甚至會有顧此失彼之感，任職 B 縣市 d 國中專輔盧老師（717）的說法可見一斑：

這學期我手上有中輟之虞的孩子就有四個，行政單位規定滿三天就要通報中輟，所以每天到學校第一件事情就是先看一下這四個學生，誰是第幾天沒到……我用很多心力在追這些三級的孩子，好多時間都分配給他們……其實我手上也會有一二級的學生，就是我自己的班，不是其他老師轉給我的，會變成已經忘記要去關注這些孩子了。

2. 包山包海，難以劃界

隨著三級輔導不易區隔而來的往往是工作範圍難以劃界；任教輔導活動科同時擔任兼輔邁入第七年的歐老師（318）有感而發：「輔導就真的是包山包海啊！」這句話是在對研究者說明何謂諮詢服務之際出現的：

² 彰化相關法規由研究者自行搜尋進而例舉，並無研究參與者任教該縣市。

有一些老師就會打電話來說：「我遇到一個學生怎麼樣怎麼樣，你有沒有建議可以怎麼做？」如果以學生來講的話，可能就會問說：「老師，我同學心情不好，我該怎麼安慰他？」這種我就會算在諮詢。或者是升學問題，像我們現在三年級就很多嘛！輔導就真的是包山包海啊！連那個中正預校要考什麼都要打電話幫他問，根本就是把我當媽媽，這不是你們家人應該要做的事嗎？怎麼會是我？我就不知道怎麼辦，然後他也不會打電話，所以你就要幫他詢問啊！

無論專輔、兼輔，並非只與個案晤談，還有其他任務，事實上前述的地方相關法規都詳列 10 項以上輔導教師之工作內容或是重點項目，親師諮詢便是其一。有趣的是，歐老師言及的是學生與教師，並未出現家長諮詢，但也有受訪者在解釋諮詢服務時表示對象並不止於親師：

家長、老師、社工、警政都有可能是來諮詢的人，如果學生牽扯到比較廣的，比如說有案件的，會有法院的調保官，或是少輔會的社工或輔導員，也會打電話來問學生最近的狀況。（方老師 422）

崔老師定義的諮詢服務範圍也很廣，與歐老師不同的是，他把學生排除，儘管如此，仍是大宗，他說：「我要一直接人家的電話，或是家長會來跟我談孩子的狀況，其實我覺得那個比例不會比個別（晤談）的還要少」。進而將諮詢服務分為被動提供意見與主動出擊，並主張後者的重要：

因為很多衝突或許是孩子跟某一個大人的，比方跟導師的或是跟家長的，所以我需要去了解導師，也需要去了解家長，這件事才會推得動。不然會變成我只一味要孩子忍耐跟改變，但或許有問題的不是孩子，或許可以調整的是大人，所以這件事情我覺得還滿大宗的。

「包山包海」的意義還在於如蘇老師所說，很多工作並未列於填報系統，甚至很難羅列；夏老師提到學校申請以瀕臨中輟或適應困難的學生為對象的高關懷班，輔導教師因被認為較了解這些學生而被賦予設計彈性課程並聘請師資之責；多位受訪者提到因校而異的各項行政支援，諸如做演講海報、拍照和整理場地、學生參訪時要帶隊、站導護、看技藝班、協辦校慶等大型活動、接送訪客、點閱公文、

填報輔導資料、撰寫計畫、核銷經費，不一而足，不乏受訪者表示曾因此動搖自我對輔導教師身分之認同，覺得自己就像工友。

3. 突發臨案，無法預期

突發狀況是不確定性的另一具體展現，而前述填報系統的第十二項相關服務即為「臨案協處」，其定義為「排除危機事件之突發、隨機的學生事務處理（如：學生於下課時間詢問升學資訊之處理）」。訪談中問及典型的一天，常得到否定的回應，如「很難講典型的一天，每天故事不同」（魏老師 323）、「典型的一天就是很難典型，很難按表操課」（崔老師）、「沒有典型，每天都不一樣」（蘇老師 720）。也有受訪者依有無個案說明一天的工作，如蕭老師（516）自陳平均每天處理二個個案，所謂「處理」就是有個案時與之晤談，無個案時進行系統合作、做成記錄、查詢資料：

有時候一個個案，我一天處理他就會花掉三節課……就是我們晤談可能是兩節課，然後就趕快需要抓時間打記錄，那個系統合作的部分就會比較零碎，找家長啊，或是找導師，找行政人員，什麼少年隊啊，調保官啊，然後跟他們聯絡完我們一樣要紀錄……有時候碰到學生的一些議題，可能自己不是很清楚，就會上網找資料。

系統合作既然零碎，便難預期。

某種程度來說，晤談是輔導教師的主要工作項目，堪稱最為例行，姚老師（705）又將之分為定期與不定期，前者通常較為複雜，例如，在家承受極大壓力，後者則是無法約到固定時間，像是「一周一節課的、導師或任課老師不給約的、自己卡到的」。然而即使事先約好，個案未必如期出現，林老師（316）語帶無奈地說：「個案之所以為個案，就是界線不清啊！說到沒有辦法做到，以他個人的狀態為狀態」，導致儘管排好行程，「中間都會有一些新的突發事件」。也有受訪者以學期為單位，如吳老師（420）將專輔工作分為淡季與旺季，前者像是期初、期末，後者像是季節交替之際，她生動地描述著無法預期的經典日常：

比較經典的一天是你都還沒坐下來，就會有人進來說誰又怎麼了，或是有同學進來說我聽到哪個同學他又怎麼了。

（二）低能見度

在訪談中邀請研究參與者仔細說明國中輔導教師的工作時，低能見度是另一浮現的主題，吳老師這麼說：

我都知道我在幹嘛，但是如果要很精簡地去回答就很難，這就反映了一個現象：輔導老師在做什麼？我做很多耶！但我很難跟你講，所以就常常被檢討，專輔老師都在衝啥（閩南語發音）？我三天三夜講不完啊！

1. 鮮為人知，常被誤解

相對於一般國中專任教師授課節數每周 16 至 20 小時，輔導教師授課時數另有規範：「專任輔導教師不得排課。但因課務需要教授輔導相關課程者，以不超過教師兼主任之授課節數排課」、「兼任輔導教師之減授節數，國民中學教師以十節為原則」（教育部，2016），大致符合本研究參與者排課情形，但也因此常被視為閒置人員：「大家只看到課，不會看到接案」（王老師）、「門外漢、局外人還是會說輔導工作很輕鬆，就聊聊天」（丁老師 418）、「有些人包括學校的老師，都會認為輔導老師只是在學校吹冷氣、打打報表、和學生聊聊天，不用上課，也不用承擔升學的壓力」（余老師）。

多位受訪教師歸納主要工作，大抵包括晤談個案、聯繫校內校外相關人員、寫記錄填報表、外出家訪或到相關機構，的確不易為人所知，魏老師這麼說：

輔導老師最麻煩的是，像學生抽離或是私下聯繫那些工作，旁人是看不到的，只有跟你合作的導師或家長知道你做哪些事情……你今天可能去少年法院，早上都不在學校……全校只有你的主管跟人事室知道。

姚老師也表示專輔要在學校立足比較為難，因為沒課，或是課少，但是卻一點也不閒，要跟個案談話之前就要預想可能狀況，談話之後要跟相關人員諸如導師、任課教師、家長、主管等等再談，如果轉介，還要跟心理師、社工師討論，有些話重複講，每次談話都是耗能。她接著澄清道：

當專輔之後真的有課表，第一節課跟誰談，個案記錄什麼時候寫，然後上課，因為我兩堂課，我又去家訪，然後還有一堆還沒有做的事情。

2. 成效緩慢，標準難定

低能見度的另一層面是輔導成效無法立竿見影。弔詭的是，一方面輔導工作鮮為人知，一方面輔導成效卻又備受期待，具諮輔博士生身分的林老師憶及剛到校任專輔，大家對此角色期待太高：

實在是有太神奇的期待了，他們覺得我這麼專業都唸到博士了，個案到我手中應該會變成一個很正常很乖的小孩。

某種程度會因此造成挫敗感，「很多的挫敗會來自於可能老師或家長跟我們反映說：怎麼會輔導那麼久都沒有什麼變化？」（盧老師），游老師直言專輔工作的屬性的確容易累積負面能量，看不到個案的改變，備感挫折。

然而其實改變與否難以定論，魏老師就指出學校輔導工作是目標導向的，只是即使輔導教師和導師都認為達標，卻可能是透過協助個案達到所謂自我調適，至於個案如何看待從輔導過程獲得的成效，無從得知；夏老師也表示所謂輔導成效端視如何界定，導師通常關心問題行為是否減少，專輔會傾向了解背後原因以協助當事人想替代方案；簡老師（316）就認為：

個案能夠穩定到校，穩定放學，不會有太大的突發事件，就這樣到畢業，就是一個成功的經驗。

朱老師（418）則相對樂觀：

即便這孩子在我們看得到他的這三年，也許我看不到他有什麼樣的不一樣或變化，可是如果你今天跟他有關係，他哪一天想起來，他還是跟你聯絡一下，那時候你就會覺得滿有成就感的，我覺得這樣就已經滿有意義啦！

3. 向內自省，對外證明

輔導工作涉及自我省思改善，外人無法看見，用鄭老師（728）的語料是「自我督導」：

有時候看起來一天都沒學生，可是也有事要做耶！我開始學會自我督導，就是輔導完一個學生之後，就要去找一下相關資料。有時候我會在記錄上寫一

寫，打字，就寫這個地方我做得不太好之類的。

所謂「打字」是指繕打晤談個案的逐字稿，此乃自費聘請的個人督導（簡稱個督）之建議，據以檢視如何精進個案晤談。其實不只個督，鄭老師還自費參加各項研習或工作坊，研究者納悶地問不是已有團體督導（簡稱團督）的制度，為何一直自費進修？她答道：「因為在輔導學生的時候，我會發現有缺乏。」

鄭老師並非特例，也有受訪者提及類似的經驗與感受，尤其初任期間，如崔老師憶及回到家裡連睡覺還會想個案的事，蕭老師也說會一直釐清是否自己技巧不好、為什麼剛剛什麼事沒有做好。另一方面基於前文所言低能見度，輔導工作涉及對外證明，於是又更增加看不見的工作，王老師這麼說：

一般老師有課表，所以大家不會去質疑他沒有課的時候在幹嘛，我們可能只有一節課，大家不知道你這些時候都在幹嘛，可能都假設你在混啊（聲音高亢）！或是你過得很爽！所以我們就要寫一個類似工作記錄給校長看，之後會在校務會報上用 PPT 秀出來，因為他怕你沒在做事啊！

歐老師也提到，輔導主任為了保護輔導教師，要求填寫一份類似工作週記。此外還有更制度性的規範，填報表，夏老師激動地不表認同：

說到這個報表，我就有話要說了！一開始很多人都會覺得輔導老師談個案很輕鬆，只要進去聊天就好了，沒個案就坐在那裡，也沒事做（音量漸大），所以後來就延伸出這個量化的報表……。可是教育部已經有一份報表了，但是後來教育局也延伸另外一份報表，所以專輔其實要填兩份。這些東西都一樣，但是填的格式又不一樣，就會想說到底要填幾次（音量漸大、拍桌）！

余老師則語重心長地說：「統計報表上看到的可能只是數字 1234，但其實輔導老師真的做了很多事」。

二、國中輔導教師協商定位

許多學者指出教師專業認同乃持續之過程，且無法自外於所處環境（如：Beauchamp & Thomas, 2009；Kaplan & Garner, 2018；Mockler, 2011；Ruohotie-Lyhty, 2018），訪談中問及擔任輔導教師以來有何感受或改變，歸納發現受訪教師不只提

及國中輔導工作的不確定性與低能見度，同時論及如何因應，持續協商自我定位。

（一）展現能動性與韌性

晚近的教師專業認同相關研究著眼於能動性與韌性，前者意指教師能掌握自己的教學情境，主動追求目標並對目標的達成具自我效能，後者指教師能在個人內在驅使的目的與外在職場的環境間游移（Day, 2018；Hong et al., 2018），本研究的參與者對國中輔導教師的專業認同也展現能動性與韌性。

1. 主動出擊，超越結構的脆弱性

脆弱性為教師專業結構性特徵之一（Alsup, 2018；Kelchtermans, 2009），包括工作條件難以掌控、工作效能難以證明、所做決定難有依據，契合國中輔導工作兩大屬性。然而結構性特徵並非無法突破，藉由積極設定目標的能動性可望超越；如前文提及崔老師主動提供諮詢服務，蘇老師也提到專輔可以主動關心導師，並以帶小團體為例，說明如何透過正向回饋建立信任關係，最終仍然回歸協助孩子成長的任務與使命：

我覺得跟導師要時常互動聯繫，這個孩子在團體中的成長會是什麼，你覺得他還會需要什麼，有時候就可以回饋給導師，久而久之會建立信任感，他就覺得孩子來小團體真的有成長，就會再推薦適合的學生參加。

能動性還包括自我效能，就像前文提及朱老師的樂觀，吳老師也認為，從建立關係到進入工作階段，能與個案開始有所連結就是成效，「只要願意進來諮商室，他沒忘記或者故意迴避我，就覺得很開心了」。

類此游移於個人內在驅使的目的與外在職場的環境之能力，謂之韌性，形塑國中輔導教師的專業認同及改變；如丁老師坦承初任職前兩年頗為掙扎，因為教職容易定型，不符合自己喜歡求變的特質，加上與青少年晤談不易有成就感，曾想辭職，後來在工作中慢慢知道自己的可能與限制，看見學生的改變，即使很微小，甚至沒變，但陪伴仍有意義，並發現自己還是喜歡這份工作，轉念的關鍵在於「跟學生談了一段時間，培養了一定的關係之後，多少會在學生身上看到滿感人的東西」。方老師也分享自己的轉變，任職以來一直自費進修，起先是因覺得自己不足、永遠做得不夠，後來變成找自己覺得有趣的，藉以拓展經驗帶回來給個案，如纏繞畫。由此可見，就像一般教師，在輔導教師專業認同發展過程中，情意面向的確不容忽視，輔導教師不只是角色扮演，更是全人的投入。

2. 善用所長，在系統中分工合作

前曾提及，國中輔導工作趨向生態系統觀、強調跨專業合作，多數受訪者也言及系統合作為其主要工作內容之一，在系統中與人既分工又合作。系統大致可分為校外與校內，有趣的是，研究參與者的言談間常對比其他相關人員，藉此自我定位。校外方面，如夏老師指出學校心理師一周見學生一次，固定時間晤談，輔導教師雖然也是輔導人員，但多了教師的身分，「學生來找你，難道你要推開？」盧老師則表示較常與社工師合作，只是儘管所學多有重疊，對學生的評估仍然落差很大，相對於前者傾向從孩子內在議題去談，後者比較問題解決導向；校內方面，林老師對比講求全班一致的導師，輔導教師講求個案最大利益，簡老師對比授課輔導活動科的兼輔或專輔涉及管理課堂秩序，不授課的專輔較不需面臨雙重角色之衝突，余老師則更廣泛地對比一般科任教師，認為學科知識體系變化不大，但輔導教師面對的議題不斷推陳出新，更需在職進修。

然而輔導教師來自不同背景，多少會影響其專業認同，尤其是初任期；如畢業自一般大學社工系的姚老師揭露曾因別人說她非本科系而自卑，後來就讀人稱本科的諮輔研究所，發現其間差異，諮輔強調界線、社工較不受限，固然肯定諮輔的專業性，卻也珍視社工背景與家庭工作的細膩，不但已經不會自我懷疑，且將持續深耕，把原有的優勢加上諮輔的技巧，使其更有價值，她如此自我定位：「專輔在學校裡是一個可以非常有彈性、而且是陪孩子面對很多生命議題的人。」進而以一位失親的個案解釋輔導工作的重點：

是不是本科對我來說不是重點，重點是我們現在這個孩子可以怎麼做……他的至親走了，我要看到的是這個孩子被 hold 住。

亦非所謂本科畢業的蘇老師也提到自我懷疑幾乎是必經過程，逐步體認不管背景為何，心態最為重要，學習與不同人合作，各司其職，別期望導師像專輔，也別自比心理師、社工師，認同一種角色定位的譬喻：專輔是家醫科，綜合評估個案狀態，應用資源提供協助。即使具諮輔背景者未必未經掙扎，畢業自諮輔系的二位教師不約而同提及甫任專輔時挫折不已，夏老師說，大學四年加實習半年就要面對全校有議題待處理的學生，深感惶恐，備感壓力，逐漸調適，如今較能聚焦、較少焦慮；盧老師也表示，輔導工作有賴學校成員互相協助，不能認定本科系畢業的就有能力，她感慨道：

輔導工作這件事情，願意多做的人永遠都做不完，有時就會變成自我要求……有時候做得很累，甚至會自我懷疑。

（二）面對自我善加照護

「陪伴」、「願意多做、很累」，涉及全人投入，一如學者指出教師專業認同不只涉及能動性，還涵蓋情意面、脈絡性（Hong et al, 2018），本研究的國中輔導教師亦然；訪談中論及輔導工作尤其是個案時，常明顯感受到受訪者的情緒變化，前文也曾提及多位參與者都表示回到家還會想個案的事，甚至影響家庭生活。這就呼應了脈絡性，輔導教師專業認同並非穩定不變，而是在活生生的世界裡，在內在衝突與外在困境、在工作壓力與自我照顧之間，動態發展。

1. 堅定信念，肯認工作的意義感

國中輔導工作耗能，若無堅定信念，很難持續（洪昇標，2016；黃杏宜，2019；溫晴芳，2020）。認為專輔工作容易累積負面能量的游老師不諱言曾想到高中，因為預設其較成熟、較易溝通，考過一次之後放棄，她解釋道：

不是因為沒有考上就放棄，而是我好像慢慢地覺得國中的輔導老師其實是比高中的輔導老師更有價值。

吳老師則直言本來只想「混口飯吃」，後來更重視意義感，將自己定位為助人工作者，熱忱和專業缺一不可，最在意和個案晤談時的當下：

Here and Now，就是當下嘛！你沒有當下，個案會知道啊！不要以為你在想別的他不知道，他知道，他用感覺的，這是用感覺的工作，不是完全用大腦。

蕭老師也表示專輔要面對的學生挑戰性大，相對於高中有退學機制，國中則是義務教育，必須留住學生，但是遇到自殘、吸毒、逃家的孩子，就會擔心他們到底會不會回來？儘管帶來很多挫折，還是要由衷喜歡與接納，她這麼說：

我覺得這些會落在我們專輔手上的學生，其實都是苦命的孩子耶！我們輔導老師沒有一個是他們這樣的遭遇……輔導是很真實的，就是很真實的自己，要去喜歡，要讓自己調整到一直願意付出，而且那個付出是自己也是開心的，是可以豐富的過程，雖然有起伏。

2. 自我照顧，釐清內在生命議題

付出要能開心、覺得豐富，並不容易，多位受訪者都提到一種轉變：從過度投入到適度切割；康老師自陳最大的改變是以前急於救人，但因系統卡關就動怒，因而身心失調，這幾年逐漸學會在系統中穩定前進，而非橫衝直撞；鄭老師也提到起先懷抱使命必達，回家會想學生的事，假日陪伴學生出遊，尤其家庭功能較弱或沒母親的孩子，後來發現自己過度介入，慢慢改變；余老師則敘說使其深刻體認自我照顧之重要的經驗：有位經診斷為憂鬱症的個案高度依賴與他晤談，一天兩次，就在其中一次，他暈眩症發作、嘔吐，由個案幫忙請另一位專輔接手。正是在此脈絡，輔導教師難以迴避己身生命議題，深化自我了解，具諮輔背景的崔老師被問及如何看待身為輔導教師這件事時，沉思良久，緩緩道出：

這真的是我一直在想的問題……我承認我還在改變……我也還在思考我的生涯是不是這樣下去！……有時候會跟孩子說我滿能體會不知道到底要選什麼路，因為我真的不覺得他們國中真的有能力做到，甚至到我這年紀，或更大一點我也不知道我是不是可以很篤定地說，我好喜歡現在這個生涯的路。

蕭老師同樣深有所感地指出，跟學生、跟系統工作，都是外在的，但輔導工作要處理很多自己的內在，被別人誤會、別人直接給臉色看，自己都要設法處理，特別是前幾年必須處理心裡的失敗感，這很重要，她這麼說：

我相信，當老師的人都有點完美主義，或是想當輔導老師的人都會很想幫助別人，都會有一點過度地把別人的事攬在自己身上……我前幾年的工作，只能靠自我對話，因為跟別人講，別人也不見得知道整個脈絡，我覺得自己整個內在，就是要一直去思考界線。

綜觀上述研究結果，國中學生輔導工作具不確定性，且能見度低，國中輔導教師既要展現能動性與韌性，同時要面對並照護自我，如何透過動態協商以維繫其專業認同，下文進一步討論並提出建議。

伍、討論與建議

一、討論

（一）輔導工作法制化與專業化的持續努力及其兩難

參與本研究的輔導教師多因學生輔導工作法制化而得以成為國中輔導教師，其中多為專輔，相較未法制化時期，人力編制與工作內容都更有依據。只是猶如美國學校輔導與諮商的發展逾一個世紀的軌跡，我國國中輔導工作的法制化、輔導諮商的專業化則從 2000 年代才開始（田秀蘭、盧鴻文，2018），歷經諸多努力，得來不易；例如，2004-2005 年間，教育部擬刪除國中小學校應設置輔導室或輔導教師以及高級中學刪除設置專輔之條文，全國各地許多輔導教師不滿教育當局長期未落實輔導教師編制，卻放任外界污名化輔導教師專業不足，於是一個屬於全國中小學輔導教師的協會於 2006 年成立，³ 正值教育部推動《學生輔導法》，該協會基於實務經驗，積極參與、監督，同時提出諸多回應，與教育部及各方團體對話，創造現場輔導教師表達意見之平臺（張麗鳳，2015；鄭純琪，2016），訴求改善人力不足、資源不夠的問題。

另一方面，法制化意味不斷追求的過程，例如，諮商輔導專業學會⁴於 2017 年發表聲明，呼籲落實 2014 年公布的《學生輔導法》，健全學生輔導政策，倡議明確化輔導教師工作任務，建議教育行政單位為專輔建立具體明確的績效責任指標，定期加以考核，以確保學校輔導工作的品質與效能（台灣輔導與諮商學會，2017）。然而三級輔導之間比重如何拿捏的確是個難題（陳志賢、徐西森，2016），當國中輔導工作服務的標的從個別學生轉移到整個學校系統，責任難免隨之擴張（Johnson, 2000），本研究發現法規本身已使三級輔導不易明確劃分，也因難以確切分工，工作更加複雜，職責愈益擴張，幾乎未能劃界。無所不包具現在「輔導教師工作成果填報系統」，除須分析並填入「當月個案」的相關資料，還須紀錄 15 項相關服務之對象、服務人次及其性別，而其中「臨案協處」定義為「突發、隨機的學生事務處理」只是反映輔導工作的不確定性的明證之一，遑論還有其他未列於填報系統的工作，一如既有研究所示（余孟紋，2015；宋宥賢、林顯明，2016；林育鑫，2014；

³ 原名「中華民國輔導教師協會」，2015 年更名「台灣輔導教師協會」。

⁴ 台灣輔導與諮商學會，前身為「中國輔導學會」，1958 年成立，2008 年正式更名（台灣輔導與諮商學會，無日期）。

吳昭儀，2014），國中輔導工作仍然流於繁瑣。弔詭的是，不像郭英傑（2008）所言「科層體制」和「專業自主」二元對立，而是諮輔專業組織對學校輔導工作者賦予專業期待。

其實某種程度而言，法制化意在專業化，不只諮輔專業學會，輔導教師協會也力主提高輔導工作的專業性，但本研究發現，輔導工作包山包海，而且鮮為人知，甚至常被誤解，「輔導教師是個閒缺」已成迷思，根深蒂固。就像美國學校諮商發展史所顯示，為了提升能見度，1970年代學校諮商師多接額外工作，多屬行政性質（Lambie & Williamson, 2004），及至晚近重視系統合作朝向專業化的發展，彰顯貢獻、提升能見度仍備受期待（Johnson, 2000），回觀臺灣，如果對教職的想像仍侷限在授課，輔導教師所做各項工作相對難被看見，無論在個諮室與個案晤談，或是由此延伸而來的接受各方諮詢、電聯或到訪相關人員與單位、寫晤談記錄和填報系統，能見度都很低。即使做了很多，成效卻很緩慢，即使常被誤解，卻又備受期待，而高期待正是誤解之一，況且各方標準可能不一，導致輔導教師自認不足，利用額外時間、心力、金錢投入看不見的自我反思、精進，而為了證明或是符合績效要求，又增加文書作業，仍不可見，陷入進退維谷，符應郭英傑（2008）的「理念與績效拉扯」之研究發現。

（二）國中輔導教師專業認同的動態協商與自我定位

不確定性與低能見度的屬性反映輔導工作猶如教學一般具結構脆弱性（Alsup, 2018；Kelchtermans, 2009），本研究的參與者大致上都認同教師的身分，畢竟他們的職稱是「輔導教師」，不像美國的 *school counselor* 始終糾結於是教育者和／或諮商師（Gibson et al., 2012），也不像我國輔導工作法制化前的研究發現，輔導教師面對「教師」相對於「諮商者」的兩難（郭英傑，2008）。儘管三級輔導不易明確分工，但《學生輔導法》的確規定高級中等以下學校得視實際需要、主管機關應置專業輔導人員，明訂其職責為「執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施」，亦即主責三級、協助一二級輔導工作。

就此而言，可謂與主責二級、協助一三級輔導工作的輔導教師之職責互補，誠如一位具輔諮背景的受訪者在訪談時畫了四個倆倆交集的圓圈，說明教育、輔導、諮商、治療的關係，並強調大學時期所學的基本原則就是，輔導教師會涉及前三者，但是絕對不能跨足治療。本研究也發現，受訪者未曾言及「輔導主導者」與「輔導協助者」間的擺盪（郭英傑，2008），而是系統合作促使國中輔導教師持續發展專業認同，展現能動性，如主動與導師建立信任關係、了解家長的想法與需

求、與專業輔導人員如心理師及社工師討論，進而達到協助學生的目標，順應無法速成的工作屬性，看見學生微小的改變、樂觀等待學生的成長。在自我增強的同時虛心受教、拓展視野，具體自我增能，如進修諮輔研究所、自費專業研習甚至聘請個督，實質提升自我效能，克服自我懷疑，協商自我定位。

自我定位既需協商，意味著輔導教師的專業認同並不穩定，而是充滿情意、具脈絡性（如：Beauchamp & Thomas, 2009；Kaplan & Garner, 2018；Mockler, 2011；Ruohotie-Lyhty, 2018）；如對身為輔導教師的認知從只是一份工作到在意晤談當下的全心全意，從想到高中轉為肯定國中輔導教師的價值，從挫敗的經驗整理思緒確認甘願付出。然而與工作對象緊密互動、竭盡所能地提供協助，可能變成過度涉入，甚至影響身心健康，公私領域如何畫界，在在都是考驗，某種程度而言，這已不只關乎工作，更涉及面對自己的生命課題，諸如面對失敗、接受不完美、重新認識自己，包括是否持續輔導教師生涯。

二、建議

（一）重視系統性的思考與行動以期穿透弔詭與困境

就像美國的學校諮商發展史，我國的國中輔導工作也趨向生態系統觀、跨專業合作（田秀蘭、盧鴻文，2018），問題是系統中的關係人是否都對輔導工作的意義與價值有所共識，而非各自為政、甚至互相推託，否則可能形成工作越法制化卻越無法明確、越專業化卻越不被看見的弔詭，導致制度規範更多、專業期待更高而使輔導教師更耗能的惡性循環。其實《學生輔導法》已規定學校主管機關應設學生輔導諮商中心，任務之一便是協助辦理在職輔導教師之研習與督導工作，如何促進系統觀與實際合作，有待教育當局持續關注、重視，以免流於另一種徒增國中輔導教師負擔的工作，職前師資培育也需讓師資生充分認識輔導工作的不確定性與低能見度，了解輔導工作不僅止於個別晤談學生，專業知能不能限於諮商技術，跨專業合作也是必備的專業素養。

（二）正視國中輔導教師的健康福祉及其韌性的強化

全神傾聽研究參與者的自我敘說乃至揭露，深刻察覺另一種層面的弔詭：輔導教師往往自期或被期待深度理解、高度同理，不僅止於個案，還要對所有與之互動者，但卻得承擔甚至接受被誤解、不被看見；面對處於發展階段、尤其是被視為適應困難的國中生，他們費心與之建立關係，希望培養其自信與自尊，但是他們自己的專業自信與自尊似乎隨著結構的脆弱性顯得脆弱，或許因此輔導教師角色壓力

至今仍受研究關注。然而與其測量角色壓力，不如正視守護學生心理健康的輔導教師之身心健康，培養其游移於內在目標與外在壓力之韌性，誠如 Day（2018）所言，韌性乃教師專業認同之核心元素，國中輔導教師亦不例外。除了職前培育及在職研習與督導皆應予以強化，2019 年修正《教師法》第三十三條所明定的：「高級中等以下學校各主管機關應建立教師諮商輔導支持體系，協助教師諮商輔導」，雖非針對國中輔導教師，但其正視教師需要支持系統之立意仍值得肯定，亟待落實。

誌謝

本文得以完成，感謝國科會專題研究計畫（108-2410-H-017-009-SSS）經費補助、研究參與者知無不言、研究助理團隊（饒家帆、廖芳榆、劉姿宜、王聚緣）協助，以及審查委員寶貴意見。

參考文獻

- 王川玉、葉一舵（2017）。臺灣學校輔導工作的新進展及其關鍵事件。**學生事務與輔導**，**56**（2），13-27。<https://doi.org/10.6506/SAGC.2017.5602.03>
- 台灣輔導與諮商學會（2017，8月1日）。**學生輔導政策聲明（完整版）**。http://ltr.guidance.org.tw/ckfiles/files/%E8%90%BD%E5%AF%A6%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E%E6%B3%95%E5%81%A5%E5%85%A8%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E%E6%94%BF%E7%AD%96_%E5%AE%8C%E6%95%B4%E7%89%881060801.pdf
- 台灣輔導與諮商學會（無日期）。**台灣輔導與諮商學會簡介**。<http://www.guidance.org.tw/intro.html>
- 田秀蘭、盧鴻文（2018）。我國國民中學輔導工作 50 年的回顧與展望。**教育研究集刊**，**64**（4），77-106。<https://doi.org/10.3966/102887082018126404004>
- 立法院（2014，10月24日）。**學生輔導法草案—完成三讀—**。**立法院公報**，**103**（65），382-466。
- 江守峻、陳婉真、陳羽柔、洪逸珊、彭秀玲（2020）。與心理師跨專業合作在輔導教師角色壓力與工作滿意度的中介角色。**中華輔導與諮商學報**，**57**，121-148。<https://doi.org/10.3966/172851862020010057005>
- 何金針、陳秉華（2007）。臺灣學校輔導人員專業化之研究。**稻江學報**，**2**（2），166-183。
- 余孟紋（2015）。**國民中學專任輔導教師工作壓力及其因應策略之研究**（碩士論文，暨南國際大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/tk2383>
- 吳昭儀（2013）。國民中學輔導教師之議題。**諮商與輔導**，**329**，20-24。
- 吳昭儀（2014）。國民中學輔導工作實施之個人省思。**諮商與輔導**，**337**，2-3。
- 吳盈慧（2015）。**國中專任輔導教師專業承諾與工作滿意度之研究**（碩士論文，國立彰化師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/h9z2r4>
- 宋宥賢（2016）。臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。**新社會政策**，**46**，115-124。

- 宋宥賢、林顯明（2016）。國中專任輔導教師制度之角色職責定位探究：困境與因應策略。**國立臺中科技大學通識教育學報**，5，107-138。[https://doi.org/10.7052/JGE.201612_\(5\).0005](https://doi.org/10.7052/JGE.201612_(5).0005)
- 林育鑫（2014）。**新制國中專任輔導教師工作壓力與社會支持之探究**（碩士論文，東海大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/69rqg3>
- 林淑華、吳芝儀（2017）。美國學校輔導諮商發展史及對臺灣學校輔導工作之啟示。**輔導季刊**，53（2），48-59。
- 林雅惠（2015）。國中輔導教師角色壓力、工作滿意與專業承諾關係之研究（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/sd7shj>
- 洪昇標（2016）。雲林縣國中專任輔導教師與專業輔導人員間角色期待之研究（碩士論文，國立嘉義大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/w6zrj8>
- 范麗娟（2004）。深度訪談。載於謝臥龍（主編），**質性研究**（頁 83-126）。心理。
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，35，87-120。
- 張麗鳳（2015，8月16日）。關於協會（成立緣起）（陳惠雯，修訂）。臺灣輔導教師協會。https://www.rocgt.org.tw/cheng-li-yuan-qi_1/%E6%88%90%E7%A%B%8B%E6%BA%90%E8%B5%B7
- 教育部（2016）。國民中小學教師授課節數訂定基準。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL027214>
- 教育部學生事務及特殊教育司（2014，10月28日）。立法院三讀通過「學生輔導法」。https://depart.moe.edu.tw/ED2800/News_Content.aspx?n=9C2F51A0AD31862F&sms=EA52AE3CDCB7AE20&s=03EBEB21DD9F937A
- 許育光（2013）。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導與諮商學報**，38，57-89。
- 郭英傑（2008）。國中輔導教師專業角色認同困境與因應之研究（碩士論文，臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/e59e6z>
- 陳志賢、徐西森（2016）。落實《學生輔導法》之輔導評鑑指標探究。**教育研究月刊**，264，21-36。<https://doi.org/10.3966/168063602016040264002>

- 陳怡君（2019）。我國學校輔導工作沿革、工作內涵與困境之探討。**教育研究論壇**，**10**（2），1-19。
- 陳雅芳（2010）。臺北縣國民中學輔導教師角色壓力與專業承諾關係之研究（碩士論文，淡江大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/sd7shj>
- 溫晴芳（2020）。新北市國中專輔教師的自我照顧經驗之研究（碩士論文，國立臺北教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/bx42u8>
- 黃杏宜（2019）。反身而解困：一個國中輔導教師尋回專業認同的行動研究（碩士論文，佛光大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/n9psbu>
- 彰化縣政府（無日期）。彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點。https://www.newboe.chc.edu.tw/open_files_download/&6&14&89&2714
- 監察院（2021，8月7日）。糾正案文。<https://www.cy.gov.tw/CyBsBoxContent.aspx?n=134&s=17575>
- 鄭純琪（2016）。高中職輔導教師兼具諮商心理師證照之專業認同經驗探究（碩士論文，國立彰化師範大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/a85fb2>
- 盧怡孜（2017）。中部國民中學專任輔導教師工作滿意度與轉任傾向之研究（碩士論文，國立臺中教育大學）。臺灣碩博士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/3fdy8n>
- Acker, S. (1996). Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162. <https://doi.org/10.2307/1167280>
- Alsup, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In P. Schutz, J. Hong, & D. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 13-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_2
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Campbell, M., & Gregor, F. (2004). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. AltaMira.

- Cinotti, D. (2014). Competing professional identity models in school counseling: A historical perspective and commentary. *The Professional Counselor*, 4(5), 417-425. <https://doi.org/10.15241/dc.4.5.417>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Gardner, D. P., Larsen, Y. W., Backer, W. O., Campbell, A., Crosby, E. A., Foster, C. A. Jr., Francis, N. C., Giamatti, A. B., Gordon, S., Haderlein, R. V., Holton, G., Kirk, A. Y., Marston, M. S., Quie, A. H., Sanchez, F. D. Jr., Seaborg, G. T., Sommer, J., & Wallace, R. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. National Commission on Excellence in Education.
- Gibson, D. M., Dooley, B. A., Kelehner, V. P., Moss, J. M., & Vacchio, C. B. (2012). From counselor-in-training to professional school counselor: Understanding professional identity development. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 39(1), 17-25. <https://doi.org/10.1080/15566382.2012.12033879>
- Gysbers, N. C. (1990). *Comprehensive guidance programs that work*. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246-256.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hong, J., Francis, D. C., & Schutz, P. A. (2018). Research on teacher identity: common themes, implications, and future directions. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 243-251). Springer.
- Johnson, L. S. (2000). Promoting professional identity in an era of educational reform. *Professional School Counseling*, 4(1), 31-40.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2018). Teacher identity and motivation: The dynamic systems model of role identity. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 71-82). Springer.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Lambie, G., & Williamson, L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Lewis, J., & Nicholls, C. M. (2003). Design issues. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 47-76). Sage.
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Sage.
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 140-147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Merriam, S. B. (2002a). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam & R. S. Grenier (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 3-17). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002b). Assessing and evaluating qualitative research. In S. B. Merriam & R. S. Grenier (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 18-33). Jossey-Bass.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, S., & Rahim, N. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). Sage.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: teachers authoring their identities. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 25-36). Springer.
- Schutz, P. A., Francis, D. C., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to

- mapping challenges and innovations. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 3-11). Springer.
- Spurgeon, S. (2012). Counselor identity: A national imperative. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 39(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/15566382.2012.12033878>
- Surmiak, A. (2018). Confidentiality in qualitative research involving vulnerable participants: Researchers' perspectives. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), Article 12. <http://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3099>

2022 年 3 月 5 日收件

2022 年 7 月 8 日第一次修正回覆

2022 年 7 月 9 日初審通過

2022 年 10 月 8 日第二次修正回覆

2022 年 10 月 11 日複審通過