

# 美國學校輔導諮商發展史 及對台灣學校輔導工作之啟示

## The Historical Perspective on School Guidance and Counseling in the USA and Application to Contemporary School Guidance in Taiwan

林淑華<sup>1</sup>、吳芝儀<sup>2</sup>  
Shu-Hua Lin<sup>1</sup>, Chih-Yi Wu<sup>2</sup>

### 摘要

學校輔導諮商在歷史發展上為一相當年輕的專業學門領域，以美國為首開啟一個世紀多的發展以來，學校輔導諮商已歷經多次的重心轉移與調整，每個時期的轉變均反映出各個時代對輔導工作的期許與定位。台灣於2014年通過《學生輔導法》，即將展開輔導新世紀的一頁，如何思考學校輔導工作的歷史定位，以及將學校輔導工作推動得更完善，藉由回顧先驅國家的歷史發展脈絡，將可提供未來的省思與方向。本文回溯美國學校輔導諮商的歷史發展與各階段的輔導定位，並引介美國學校諮商師協會所倡導之全方位學校諮商方案，以拋磚引玉促進對台灣學校輔導工作更多的思考。

**關鍵詞：**學校輔導工作、學校諮商、輔導教師、學校諮商師

### 壹、前言

回顧美國「學校輔導與諮商」(school guidance and counseling)發展史，顯而易見教育與諮商兩學門於學校輔導中所刻劃的痕跡，左右輔導工作的目標與方向，甚至是學校諮商師(相當於台灣之學校輔導教師)的專業認定(Cinotti, 2014; DeKruyf, Auger, & Trice-Black, 2013)。Foxx、Baker和Gerler(2016)即指出，「學校諮商」(school

counseling)的知識基礎來自於教育與諮商這兩學門專業領域，而此兩大領域乃源自於行為科學，例如人類學、政治科學、心理學、社會學等基礎學門背景，在在影響著學校輔導工作專業化與專業人員所需具備之專業知能的發展。

由於台灣甫於2014年底通過《學生輔導法》，確立發展性輔導、介入性輔導及處遇性輔導三級架構之法源依據，預定2017年起，各級學校均將增聘專任輔導教師或專業輔導人員，作為從事學生輔導專責人員，辦理各項學生輔導工

<sup>1</sup>國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 博士候選人

<sup>2</sup>國立嘉義大學輔導與諮商學系 教授

通訊作者：林淑華，(106)台北市大安區和平東路一段162號，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，Email：shuhualin.tw@gmail.com



作之規劃與執行。現行學校輔導教師或專業輔導人員的角色定位，以及所應具備之專業知能內涵，亟需建立起穩固的基礎，並能有效強化其專業性，以確保未來學校輔導工作的效能與品質，達成維護學生之身心健康和全人發展之目標。唯學校輔導教師究竟應偏重教育人員之定位？或是諮商人員之認同？或者應於教育和諮商二專業領域之間建立一符合學生身心發展、教育與心理服務需求的平衡點？鑑於台灣學校輔導工作的起源，始自1968年九年國民義務教育制度建立之時，即引入美國中小學校輔導諮商體系和做法，設置「輔導活動課」和「輔導活動教師」，為學生進行職業輔導、生活輔導與學習輔導（吳芝儀，2005）。故本文嘗試從美國學校輔導諮商發展脈絡和演變等歷史觀點，來探討當代學校輔導工作的新趨勢，提供台灣未來致力於提倡學校輔導工作專業化之借鑑。

## 貳、美國學校輔導諮商發展史

檢視學校諮商專業120年來的發展史，會發現學校諮商師的角色幾乎每十年轉變。20世紀初期，重視職業輔導、測驗評量和學習安置；20世紀中期，學校諮商師主要為學校提供個人和社會諮商服務；20世紀末，諮商服務則統整了特殊教育服務、諮詢、專業合作和績效評量等（DeKruyf et al., 2013; Lambie & Williamson, 2004）。

本文以推動全方位學校輔導與諮商方案最深受景仰的學者Gysbers（2001）回顧美國學校輔導諮商的歷史所建立的架構為基礎，並參酌多位學者的觀點和結合後期的發展進程，進一步將學校輔導諮商發展階段劃分為六個時期，包括：職業輔導時期、教育輔導時期、心

理諮商時期、特殊個案服務時期、輔導方案發展時期、以及全方位學校諮商方案時期等。在歷史洪流的浪淘、洗滌和沉澱之後，描繪探究教育與諮商兩者在歷史中勢力消長之軌跡。同時體認到學校輔導工作作為學校教育場域的一環，不免深刻地受到當時期外在環境如經濟壓力、教育改革、政策法案、現實處境等之影響（DeKruyf et al., 2013），進而梳理出當前學校輔導諮商工作重心的轉變緣由。

### 一、職業輔導時期

#### （一）歷史背景

學校輔導最早的起源為職業輔導（vocational guidance），該時期的主要特色是協助年輕人從學校轉換至工作的適應，主要有兩大代表人物，其一是被尊稱為「輔導之父」的Frank Parsons，其二是最早建立「輔導課程」（guidance curriculum）的Jessie B. Davis。Parsons於1908年成立波士頓職業局，協助了解青年人自身的能力與性向等個人特質，和外在職業環境要求條件間的適配性，以能順利轉換至職場，並因此帶出生涯選擇的科學取向（Lambie & Williamson, 2004; Schmidt, 2003）。

Davis則是1907年在密西根州擔任一所高中校長時，就嘗試利用英文課進行職業輔導，成為最早被記錄的輔導課程之起源，該課程的目標是協助中學生了解自己的個性，並培養其成為負責任的工作者（Foxx et al., 2016）。由於Davis的貢獻，也奠定了職業輔導可融入於課堂學習之中，具備有別於其他學科教育的獨特性服務目標（Cinotti, 2014）。

#### （二）輔導定位：職位模式

此時期的輔導人員的定位是基於



「職位模式」(position)。由於此時期的輔導工作主要由擔任「職業諮商師」(vocational counselor) 這個位置者所執行，但實際上他們多半是未受過訓練的一般教師，工作內容還包含其原本的教師職責 (Cinotti, 2014; Gysbers & Henderson, 2001; Gysbers & Henderson, 2012)，因此Gysbers和Henderson (2012) 指出此時期的職位模式意謂著輔導與諮商僅是學校教育的附屬品，任何人都可以執行此工作，並無任何輔導與諮商專業知能訓練可言。

## 二、教育輔導時期

### (一) 歷史背景

1920年左右，John Brewer主張「教育即輔導」(education as guidance)，認為「教育輔導」(educational guidance) 旨在於「有意地努力協助個體的智能成長(intellectual growth)」，於是將職業輔導之重心轉向至教育輔導；另一方面因當時心理計量的興盛，輔導工作內涵亦轉而重視較為個人的、診斷的、心理測量取向的部分 (Gysbers, 2001; Gysbers & Henderson, 2012)。

此時期的關鍵事件包括1905年法國學者Binet和Simon發展出智力量表用以區分學生的能力程度，以協助學校更有效地進行教育工作。到了1917年美國進入第一次世界大戰期間，為了協助區分年輕人的能力以進入軍隊的不同部門服務，而發展了陸軍甲種和乙種測驗 (Army Alpha and Beta Tests)，也開啟之後於教育情境中廣泛使用團體測驗 (Foxx et al., 2016; Lambie & Williamson, 2004)。由於心理計量強調客觀、個別差異、預測、分類、安置，學校專業人員開始重視以測驗與資訊的提供作為輔

導工作的基礎 (Foxx et al., 2016)。

另外，Williamson (1939) 出版《如何諮商學生》(How to Counsel Students) 一書，拓展了Parsons的職業輔導原則，並應用標準化測驗的診斷資料和概念，提出了第一個輔導與諮商的理論——「特質及因素理論」(Trait and Factor Theory)，發展出協助學生的六大步驟：分析、綜合、診斷、預測、處遇、追蹤，被視為直接指導取向的諮商模式 (Foxx et al., 2016; Lambie & Williamson, 2004; Schmidt, 2003)。

### (二) 輔導定位：學生事務工作

在1920晚期至1930年代左右，很多學校鑑於學科教育以外其他服務對於學生身心發展具有相當的重要性，引進了「學生事務工作」(pupil personnel work) 的組織結構，納入各類專業人員，除了由一般教師經正式進修管道取得專業資格的「輔導諮商師」(guidance counselor) 之外，也包含出缺勤管理人員 (attendance officer)、巡迴訪問教師 (visiting teacher)、學校護士、醫師等各司其職 (Gysbers, 2001; Gysbers & Henderson, 2012)。

## 三、心理諮商時期

### (一) 歷史背景

1940年代以降，輔導諮商理論有了更為長足的發展。除了Williamson的特質因素理論以及Freud的心理分析理論外，Rogers (1942) 出版《諮商與心理治療：實務上的新概念》(Counseling and Psychotherapy) 一書，提出個人中心諮商取向 (client-centered approach)，為諮商專業開闢新的方向，關注的焦點轉向個人而非問題，於是表彰合作信賴及平等互惠專業關係的「諮商」一詞，取代了



蘊含指導性意味的「輔導」一詞（Lambie & Williamson, 2004）。

由於此時期Rogers提倡的非指導性諮商理論取向盛行，學校輔導主要聚焦在個人的適應層面，原本以職業輔導為主要的方向，轉而以心理諮商為重（Cinotti, 2014; Kolbert, Williams, Morgan, Crothers, & Hughes, 2016）；學校諮商師的培訓過程亦多關注一對一的諮商關係和技術，學校諮商師的資格條件要求亦逐漸與一般教師之教學經驗脫鉤（Kolbert et al., 2016; Lambie & Williamson, 2004）。換句話說，這時期是諮商專業凌駕於教育專業之上的轉捩點。

此外，這階段尚有兩件促進學校輔導專業快速成長的重要法案，其一是1946年的《喬治—班登法案》（George-Barden Act），美國聯邦政府提供經費補助支持學校辦理各項輔導與諮商活動（Gysbers & Henderson, 2012; Schmidt, 2003）。第二則是由於蘇聯於1957年成功發射第一枚人造衛星之舉動震驚美國，遂於1958年通過《國防教育法案》（National Defense Education Act, NDEA），挹注更大量資金於學校輔導工作，且大量培訓與聘任學校諮商師，以協助辨識出具數學與科學領域才能的學生，積極輔導其升上大學，成為卓越科技人才（Lambie & Williamson, 2004; Schmidt, 2003）。

#### （二）輔導定位：學生事務服務

此時期輔導人員之定位，一方面係承接之前的「學生事務工作」，到了1960年代則轉型為「學生事務服務」（pupil personnel service），為學生提供的專業服務涵蓋了輔導、健康、心理服務、學校社會工作和出缺勤管理等事項內容。輔導服務類型則大致包含以下六

項：定向輔導、個人紀錄或評量、個別諮商、資訊提供、安置服務及追蹤輔導等（Gysbers, 2001; Gysbers & Henderson, 2012）。

不過，輔導與諮商即使從職位模式發展至學生事務服務模式，仍然只被視為學校系統中的輔助性服務；甚且以諮商為主軸的服務模式，將學校諮商師置於補救—反應式（remedial-reactive）角色，似乎只需要服務被診斷為有問題的學生，而不是為所有學生提供必要的服務，這不僅悖離了學校教育必須服務每一位學生的主流觀點，更糟的是，不屬於教學團隊的學校諮商師所扮演的輔助性角色使其必須承擔許多額外的行政或文書責任（Gysbers & Henderson, 2001）。

## 四、特殊個案服務時期

### （一）歷史背景

1970年代美國面臨學生註冊率下降，教育經費大幅縮減，由於學校諮商師在許多州的立法上並非必要的一員，加上以諮商特定學生為主的工作內容，難以評估成效與績效，於是學校諮商師成為許多學校第一個被裁員的角色（Kolbert et al., 2016; Lambie & Williamson, 2004）。為了因應此一危機，學校諮商師被迫承擔更多任務以協助行政者，使其角色在學校系統中更具能見度，但這些工作的本質都是屬於行政性質，與諮商專業較無相關，因此徒增學校諮商師專業定位與專業認定之混淆不明（Lambie & Williamson, 2004）。例如，1965年美國聯邦政府通過《身心障礙兒童教育法案》（The Educational Act for All Handicapped），將學校諮商師的角色擴展至特殊教育領域，包括為特



教兒童及其家長提供諮詢與諮商服務、協助建立和實施個別化教育計劃等（Lambie & Williamson, 2004; Schmidt, 2003）。這一項法案的頒布和實施，使得特殊教育和諮商服務之專業顯得難分難捨，學校諮商師以特定學生為服務對象之輔助性角色定位更難以有效化解，造成專業認定上的危機四伏。

所幸，此一危機也促使學校諮商師意識到，必須積極致力於運用教育體系所關注的績效責任，以呈現其輔導與諮商服務效能，並捍衛自己在學校教育體系中的專業位置（Kolbert et al., 2016）。

## （二）輔導定位：特殊個案服務

1960至1970年代輔導人員之定位，受到《身心障礙兒童教育法案》的影響，被視為以「特殊個案服務」為主，有時還被要求負起執行與監督此一特殊教育法規的責任，從原本以特定學生為對象的心理測驗、個別諮商、資訊提供、安置服務、及追蹤輔導等心理服務的主軸，增加了特殊教育服務的整合或行政管理任務。在服務內容更為多元之餘，其實也混淆了學校諮商師應有的角色定位，使得部分學校諮商師積極投入試圖重建自身在學校中的專業定位（Schmidt, 2003）。

## 五、輔導方案發展時期

### （一）歷史背景

1983年全國優質教育委員會（National Commission on Excellence in Education）出版《風險邊緣的國家：教育改革要項》（A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform）一書，關注如何改善少數族群學生的學業落差以及弭平貧富差距等社會危機議題，強調教育服務必須重視績效及評

量，並能在學生端的表現成果上提供充分的證據，以支持學校教育方案之效能

（Lambie & Williamson, 2004; Schmidt, 2003）。學校諮商師受到啟發，更加重視具體可評量的諮商效能和學生成就表現，以作為整體諮商服務的績效，遂重啟對生涯輔導及發展性輔導方案的關注興趣，孕育出全方位學校輔導方案之濫觴（Gysbers & Henderson, 2001）。

此外，於1996年成立的非營利機構「教育信託組織」（The Education Trust）發起「學校諮商轉型運動」（Transforming School Counseling Initiative, TSCI），積極倡議學校諮商師應該要從傳統的助人服務者轉型為領導者與倡導者的角色（Paisley & Hayes, 2003; Perkins, Oescher, & Ballard, 2010）。且應致力於弭平低收入與有色人種兒童的學業落差，從關注的重點可歸納出其與過往學校輔導工作重點的差異有下列四項：（1）減少單純心理健康服務的觀點，轉而重視學生的學業與成就表現；（2）以整體學校或生態系統的觀點出發，不只偏重個別學生議題；（3）運用數據資料以反映學生學習成效與改變，不只是紀錄保存；（4）學校諮商師須作為促進教育機會均等的倡導者（The Education Trust, 2009；引自Kolbert et al., 2016）。這些倡議學校諮商轉型的觀點受到許多學校輔導與諮商學者高度的肯定和重視，並致力於落實於學校輔導與諮商方案模式之中。

### （二）輔導定位：方案模式（program）

1980和1990年代起關注教育改革必須有助於改善少數族群學生的學業落差及弭平社會貧富差距，以公平正義為前提的教育機會均等思維深植人心，學校諮商師亦被鼓勵更積極致力於藉由預防性和發展性的「輔導方案」（guidance



program) 來服務每一位學生，而不僅止於針對高風險學生或特殊學生提供個別諮商或團體諮商 (Kolbert et al., 2016)。許多學者如 Myrick (1987, 1993)、Gysbers 和 Henderson (1988) 開始倡導以「方案」(program) 來定義學校輔導工作，期待透過學校輔導工作來為每一位學生提供切合其身心發展需求的廣泛性與發展性的服務，使學校輔導工作成為學校教育的重要一環，而不是輔助性功能而已 (Gysbers, 2001; Kolbert et al., 2016)。

## 六、全方位學校諮商方案時期

### (一) 歷史背景

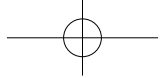
延續要求教育工作者應致力於縮短弱勢不利學生學業落差的行動，2002年美國聯邦政府大舉頒布《不放棄任何一個孩子法案》(No Child Left Behind, NCLB)，影響所及，學校諮商師被要求要藉由實施有系統且規劃完善的學校諮商方案，評量並呈現學生的改變與進步情形，彰顯對於學校諮商工作績效議題的高度重視 (Fox et al., 2016; Kolbert et al., 2016)。

美國學校諮商師協會 (American School Counselor Association, ASCA) 呼應此一教育改革趨勢，於2003年建立了「全方位學校諮商方案」(Comprehensive School Counseling Program) 作為全國模式，積極倡導學校諮商師—作為諮商專業重要一份子—應致力於規劃和實施全方位學校諮商方案，藉由輔導課程 (guidance curriculum)、個別學生計畫 (individual student planning)、回應服務 (responsive services) 和系統支持 (system support) 等四大面向之工作任務，來促進學生之

個人／社會發展 (personal/ social development)、學業發展 (academic development) 和生涯發展 (career development) 等目標 (ASCA, 2003)。

有鑑於此，Schmidt (2003) 指出在學校教育體系中，「諮商」一詞不應僅限於由諮商師協助學生解決問題的補救性關係，也不侷限於一對一的關係，而是指涉由受過專業訓練的學校諮商師為中小學學生、教師和家長所提供的廣泛服務，以協助學生預防困擾事件的發生，促進他們全面性的發展，和解決已發生的困擾問題。同時說明「輔導」一詞用以描述與情感教育 (affective education) 或心理教育 (psychological education) 有關的輔導課程 (guidance curriculum)，包含較廣泛的學習目標，並可統整於班級教學 (classroom instruction) 中，由諮商師和教師以協同合作方式來實施，如班級輔導 (classroom guidance)、大團體輔導 (large group guidance) 及全校性輔導活動等。換句話說，舉凡學校場域中與每一位學生個人／社會、學習、生涯發展有關的議題，都是全方位學校諮商方案所關注的環節，從班級輔導課程、個別學生規劃、回應性諮商服務和強調專業合作的系統支持等，也都是學校諮商師所必須規劃和實施的學校輔導工作內容之一。

現今美國學校諮商專業體系正致力藉由推動 ASCA 全國性模式 (ASCA, 2003, 2005, 2012)，建構「一樣的願景，一致的聲音」(One Vision, One Voice)，為學校諮商師建立具體明確的專業認定 (professional identity)。不過，在學校輔導專業努力建構一致的認定與模式時，學者對於執行項目的優先順序仍有不同的看法，Gysbers 和 Henderson (2012) 指出學校諮商方案應



該有80%的時間使用在輔導課程、個別學生計畫及回應服務等以學生為對象的直接服務方式上，然而對於直接服務的項目應以學業成就為優先，或是看重學生與日俱增的心理健康需求，則各有支持的觀點。例如Perkins等人（2010）發現小學諮商師、小學校長、小學教師在評量小學諮商師的角色功能時，認為個人／社會的向度比起學業向度更為重要。DeKruyf等人（2013）觀察目前學校輔導領域的文獻多支持教育領導者的角色，且近三年來ASCA舉辦之研討會只有15%的發表量與諮商或心理健康議題直接相關，倡議學校輔導教師應平衡扮演教育領導者與諮商者的角色。晚近多位學者主張由於學校諮商師既了解學校場域的環境和生態，也能為學生提供個別諮商和團體諮商服務（Cappella, Jackson, Bilal, Hamre, & Soule, 2011），致力於倡導「學校諮商師是服務於教育場域中的諮商專業人員」，扮演了諮商師和教育者的雙重角色（Cinotti, 2014）；學校諮商師宜以教育領導者和心理健康專業人員自居，回應學生越益增加之心理健康和情緒／社會面向之需求，以有效預防和處理學生之心理健康問題（DeKruyf et al., 2013）。

因此，下一個階段的主題應是學校諮商師如何叩其兩端而竭焉——在教育者和諮商者之間取得一個符合學生身心發展、教育與心理服務需求的平衡點，並據以建立其專業角色認定，令人拭目以待！

## （二）輔導定位：全方位方案服務

ASCA全國模式於2012年推出修正第三版，乃主張學校諮商師的首要任務是作為全方位學校諮商方案的實施者和推動者，致力於規劃和實施一個面面俱到的「全方位方案」（comprehensive

program），以服務全校每一位學生，使學生在友善安全的環境中學習和健康成長發展，尤其是學習、生涯和社會／情緒等三大面向的知能或素養發展（competency development），更是實施全方位學校諮商方案所欲達成之首要目標。

綜觀ASCA所倡導的學校諮商方案「在範疇上是全面性的、在設計上以預防為主、在本質上是發展性的」（comprehensive in scope, preventative in design, and developmental in nature），重要的主題包含領導、倡導、合作以及系統改變，學校諮商的目標是協助學生克服學習的阻礙，促進學生在學業、生涯、個人／社會的發展（ASCA, 2012）。經過學校諮商專業人員與相關機構的努力，似乎已對學校輔導工作達成了一致性的共識，使得學校輔導不再輕易受到外在政治、社會等議題而任意動搖其地位。學校輔導對教育系統而言不再是輔助性的服務，而是能促進每一位學生整體發展的重要工作（Kolbert et al., 2016）。

## 參、ASCA全方位學校諮商方案對台灣學校輔導工作的啟示

台灣學校輔導工作從1968年實施至今，規劃落實學生之生活輔導、學習輔導與職業輔導等三大要項，隨著歷史的演進，而有不同的輔導工作樣貌，其中有許多關鍵事件衝擊學校輔導教師的角色和定位，吳芝儀（2005，2008）歸納「輔導工作六年計畫」的推動、「建立學生輔導新體制」實驗方案的實施、「學校社會工作試辦方案」的推出、九年一貫課程「綜合活動學習領域」的設置、《心理師法》的立法、「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」的提



出、以及《國民教育法》第十條修正草案的爭議等數項重要議題，影響著學校輔導工作的發展，同時以此作為著手研擬「學生輔導法草案」的背景知識。2014年在社會各界努力下通過《學生輔導法》，令人期待2017年正式施行之後能為我國學校輔導工作開創新局。

唯台灣學校輔導工作發展至今，深受2001年《心理師法》的影響，輔導教師多視「諮商心理師」為督導與學習楷模，亦受教育部行政命令規範僅主責次級介入性輔導，偏重特定個案之心理諮商服務居多。角色功能與定位上較接近美國1940至50年代的心理諮商時期，或1960至70年代的特殊個案服務時期，尚未進化到為全校每一位學生提供全方位方案服務、且講求績效責任的階段。

正值教育部致力於推動建立完善學生輔導體系的此時，宜藉此深入瞭解美國近20年來由學界大力倡導實施的全方位學校諮商方案之精神和內涵，由於第六時期全方位學校諮商方案時期奠基於第五時期輔導方案發展時期的醞釀與啟蒙，第五時期的想法，如看重預防性與發展性輔導、重視績效等概念，在第六時期已臻成熟並具體實踐，故本文以第六時期進行省思。另外同時呼應教育機會均等的公平正義原則，讓有限的教育經費投入在有益於學生全人發展的努力上，茲臚列下列四項具體建議：

## 一、以全體學生為對象提供全方位輔導服務

過去美國學校輔導工作有一段時期以協助高風險學生為主軸，投入較多時間於個別諮商與團體諮商，然而隨著持續不斷的教育改革，以及教育本質的揭櫫、公平受教權為主體的理念意識抬頭，學校輔導教師作為教育體制的一

員，相較其他專業助人工作者，更處於有利的位置以預防、發展性的觀點推動輔導工作，可使更多學生獲益。

台灣在2014年通過《學生輔導法》後，明定學校輔導教師進行發展性輔導、介入性輔導、處遇性輔導工作，因此學校輔導教師應主動承擔扮演推動學校輔導工作的主要角色，分析各校學生的特色與身心發展需求，規劃和擬定有助於促進全體學生身心健康與全人發展的輔導工作計畫和重點工作，務求照顧到全校每一位學生，使輔導教師有機會成為每位學生的貴人，進而促進學生的整體發展。

## 二、重視輔導成果資料蒐集分析以展現績效

美國學校諮商師曾因無法展現成效，而面臨裁員的危機，加上整體教育改革不斷強調績效的重要性，故從ASCA全國模式在其架構中將績效作為一完整要素的陳述，可見其重要性。無獨有偶，台灣則是在2003年《國民教育法》第十條修正案、2005年《高級中學法》修正案中經歷刪除輔導教師編制的危機，可見輔導教師如何藉由績效展現其不可替代的重要性與專業地位，均是國內外輔導教師都極需承接的重大挑戰議題。

因此，取經美國的經驗，國內學校輔導工作宜思考如何將績效概念融入整體輔導工作計畫中，不論是進行班級輔導、心理測驗、個別諮商、團體諮商等各項輔導活動，思考目標的設定，並規劃達成目標之評量方式，以及將所蒐集的資料進行分析以展現具體的成果，且形成改進方向之結論和建議，這些都是整體輔導工作重要的一部分。唯有藉由學生資料驅動（data-driven）和證據本



位 (evidence-based) 的策略，更能爭取社會各界對於學校輔導工作的支持與肯定。

### 三、建立學生全人發展知能表現評量指標

ASCA全國模式第二版(2005)即已明確界定一組可用以評量學生在個人／社會、學業、和生涯三方面知能或素養發展的指標，作為評鑑全方位學校諮商方案實施成效的基準。配合第三版的修訂，ASCA(2014)更提出一組可具體觀察和評量學生表現的認知標準和行為標準(ASCA Mindsets & Behaviors for Student Success)，要求學校諮商師在規劃和實施學校諮商方案時必須念茲在茲，務求所有輔導和諮商服務必須促使每一位學生習得有益於學業上、生涯上、社會／情緒上最大發展所須具備之知識、技能和態度。

台灣十二年國民基本教育改革目標，正是強調各學科領域均須致力培育學生具備三維九軸之「核心素養」，使每一位學生均具備有利於適應現在生活及面對未來挑戰的知識、能力與態度，包括自主行動、溝通互動、社會參與等三大面向。此一強調學校教育的學習內涵不宜以學科知識及技能為限，而應透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展之理念，與ASCA全國模式強調以每一位學生為對象，運用全校或班級系統來規劃和實施系列心理教育課程，以發展品格、學習社會／情緒技巧、教導正向行為、預防校園霸凌，促進學生在學業、生涯、社會／情緒發展之目標不謀而合。因此，未來台灣學校輔導工作亦應配合十二年國教之核心素養，建立專屬的學生全人發展知能表現評量指標，以作為展現學生輔導績效之參考依據。

### 四、強調學校輔導教師專業知能之培育

Dollarhide和Saginak(2008)強調「一位有效能的學校諮商師，必須展現多樣化的專業知識、能力和個人特質」。Gysbers和Henderson(2012)主張，學校諮商師是具備專業知能的諮商專業人員，在全方位學校諮商方案中扮演著核心的角色。美國ASCA全國模式亦發展出對學校諮商師應具備知識、技能和態度三方面之專業知能標準，以使其能勝任多樣化之輔導工作任務。在專業培訓上亦有「諮商及相關教育課程認證委員會」(The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP)對各大學院校之開課課程進行把關與審核。CACREP(2016)的諮商專業評鑑標準在〈專業諮商認定〉一章詳細羅列出八大核心領域諮商課程標準和內涵，透過課程教學、實習和督導等培訓歷程，有系統地培育專業人員具備充分之專業知能，以確保其提供符合專業要求之諮商實務工作。

反觀台灣，目前尚未凝聚對學校輔導教師專業知能內涵之共識，各大學開課課程之品質與成效仍無一可依循之參照準則，使得執行學校輔導工作的人員在展現可信賴性、可靠度上，迄今仍處於爭取各界認可的狀態。故期待未來學校輔導相關專業機構能夠逐步建構國內學校輔導教師的專業知能標準，且朝專業專科培育方向邁進，甚至設置獨立的學校諮商專業學程，培育專業輔導教師，以能更符合學校輔導工作倫理守則中對專業人員之要求與期待，為各級學校每一位學生提供增益其心理健康和全人發展之專業服務。



## 肆、結語

本文試圖從歷史演變的洪流中汲取各階段的經驗，並借鑑先進國家的發展軌跡，以多元面向思考解決現有困境的可行策略，作為本文的論述基礎。

回顧美國學校輔導諮商歷史，本文將其專業化發展歷程劃分為：職業輔導時期、教育輔導時期、心理諮商時期、特殊個案服務時期、輔導方案發展時期以及全方位學校諮商方案時期等六個階段。從歷史演進中，可知整體學校輔導工作的定位從職位模式、過渡到服務模式和方案模式，現今則以全方位方案服務為其核心架構。從扮演教育者的角色以發揮輔導功能，開啟學校輔導工作之序幕，期間經歷以諮商為工作重心的時期，現在則呼籲回歸教育領導者和輔導諮商者的雙重角色認定。學校諮商師是受過學校諮商專業訓練、取得諮商師證照，受聘於中小學校專責從事全方位學校諮商方案的專業人員；同時肩負教育人員和諮商人員雙重角色；所服務的對象不僅止於被動地協助學校適應不良或發生情緒或行為問題的特定學生，且更為積極主動地從預防性和發展性的觀點、藉由規劃和實施全方位方案來服務每一位學生，以促進學生在學習、生涯、情緒和社會等全人發展的目標。

借鑑美國學校輔導與諮商發展經驗以及全方位學校諮商方案之精神和內涵，本文建議台灣教育當局宜以全體學生為對象提供全方位輔導服務、重視輔導成果資料蒐集分析以展現績效、建立學生全人發展知能表現評量指標以及強調學校輔導教師專業知能之培育等，積極推動建立完善的學生輔導體系。

對學生而言，中小學學校輔導教師扮演教育者與諮商者的角色，都是不可

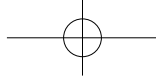
或缺的一部分，如何在以學生福祉為前提下，妥善發揮兩者之功能，亦是未來輔導工作值得關注的焦點。

## 參考文獻

- 吳芝儀 (2005)。我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。《教育研究月刊》，134，23-40。
- 吳芝儀 (2008)。學生輔導法的研擬與影響。《輔導季刊》，44 (3)，34-44。
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2005). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model Executive Summary*. Retrieved from ASCA: <http://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/ASCA%20National%20Model%20Templates/ANMExecSumm.pdf>
- American School Counselor Association. (2014). *Mindsets and Behaviors for Student Success: K-12 College- and Career-Readiness Standards for Every Student*. Retrieved from ASCA: <https://schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/MindsetsBehaviors.pdf>
- Cinotti, D. (2014). Competing professional identity models in school counseling: A historical perspective and commentary. *The Professional Counselor*, 4(5), 417-425. doi:10.15241/dc.4.5.417
- Cappella, E., Jackson, D. R., Bilal, C., Hamre, B. K., & Soule, C. (2011).



- Bridging mental health and education in urban elementary schools: Participatory research to inform intervention development. *School Psychology Review*, 40, 486-508.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *2016 CACREP Standards*. Retrieved from CACREP: <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2012/10/2016-CACREP-Standards.pdf>.
- DeKruyf, L., Auger, R. W., & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling*, 16(5), 271-282. doi:10.5330/PSC.n.2013-16.271
- Dollarhide, C. T., & Saginak, K. A. (2008). *Comprehensive School Counseling Programs: K-12 Delivery Systems in Action*. Boston: Pearson.
- Foxx, S. P., Baker, S. B., Gerler, E. R. (2016). *School Counseling in the 21st Century* (6th ed.) New York, NY: Routledge.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4, 246-256.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers, N. C. (2001). School Guidance and Counseling in the 21<sup>st</sup> Century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-105.
- Kolbert, J. B., Williams, R. L., Morgan, L. M., Crothers, L. M., & Hughes, T. L. (2016). *Introduction to professional school counseling: Advocacy, Leadership and Intervention*. New York, NY: Routledge.
- Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Myrick, R. D. (1987). *Developmental counseling*. Minneapolis, MN: Educational Media Corp.
- Myrick, R. D. (1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Paisley, P. O., & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformation in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6, 198-204.
- Perkins, G., Oescher, J., & Ballard, M. B. (2010). The evolving identity of school counselors as defined by the stakeholders. *Journal of School Counseling*, 8(31), 1-28.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston, MA: Houghton



Mifflin.

Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive Programs* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students: A manual of techniques for clinical counselors*. New York, NY: McGraw Hill

