

探究心理學課程將學生求助經驗列入 課程要求涉及之倫理議題

Mandatory Personal Counseling Experience as Psychology Courses' Requirements : the Ethical Issues

許瑛瑄¹
Ying-Shao Hsu¹

摘要

本文之目的在於探究心理學相關課程將學生個別諮商經驗列入課程要求可能涉及倫理議題。本文分別從明文規定、專業倫理規範、專業助人理論、過去研究發現、體驗諮商可能帶來反教育的潛在課程，及佔用有限資源影響大眾福祉等層面進行文獻整理與討論。在整理相關文獻後發現，將學生個別諮商經驗列入課程要求可能涉及之倫理議題有：自主權、安全、權力、界限、保密、大眾的權益與福祉及教師專業倫理之公共利益等議題，文中並進行詳細討論。本文認為未來助人者在受訓前或受訓中進行自我探索旅程或接受個別諮商有其必要性，有助於在實務工作上增加對案主的助益性，然而個別諮商並非達成此一目標惟一方法，而且基於倫理考量，教師不應強制學生進行個別諮商或要求繳交報告以進行效果評量。

關鍵詞：諮商專業倫理、教師專業倫理、強制諮商、自主權、大眾權益與福祉

壹、前言

台灣的大學教育有個常見現象，教授心理學相關課程的教師會在課程設計上要求學生於修課期間內進行諮商或心理治療體驗。如普通心理學、諮商概論或輔導原理與實務課程要求學生進行個別諮商、輔導或心理治療體驗（以下簡稱為諮商體驗），團體諮商課程要求參加各式小團體或工作坊活動多少小時。

近年來社會上對於此立基於良善意圖的教學設計逐漸出現反對聲浪，如學生到校內學生諮商輔導中心求助時，若表明因課程要求前來求助，個案管理員有時會予以勸退或將求助學生放在無急迫性的等待名單（waiting list）上，如此一來學生將無法順利進行諮商體驗及完成心得報告。可預期的是，有些學生只好隱藏真實意圖以順利進入諮商。以下先行敘述兩個案例作為本文討論之基礎：

〈案例一〉某位授課教師要求學生

¹銘傳大學諮商與工商心理學系助理教授

通訊作者：許瑛瑄，（333）桃園市龜山區德明路5號銘傳大學 諮商與工商心理學系，

Email：ivonne@mail.mcu.edu.tw

須於學期中進行六次個別諮商體驗，並於學期末繳交心得報告以獲得多少百分比學期總成績。某位修課學生在初談（intake）時，隱藏作業動機只表明個人困擾問題，並得到諮商機會。到第四次諮商時，心理師發現案主整個晤談都在談和同學去麥當勞吃晚餐的趣事，經確認後案主亦想不出還有何個人議題需要討論。心理師於是提出結案建議，但案主卻哭了，案主啜泣地表示：如果結案就會少兩次心得成績。

〈案例二〉某位授課教師在開學宣佈個別諮商體驗作業時，曾大略提及哪些校內外免費資源可以使用，並以開玩笑口吻說：「最好不要讓人家知道你是去做作業的」。之後該校所處縣市提供免費諮商輔導服務的機構短時間內突然湧入大量求助者；首當其衝者為廣為人知，為了服務特殊且緊急族群而設立的助人機構。該機構之後發現個案來源後決定以正式行文或非正式管道知會系所，說明大量學生因課程要求的求助行為對機構及真正需要服務的案主造成之重大影響。

西方諮商師教育對於受訓中的諮商師或諮商心理學家是否應強制接受個人諮商或心理治療（以下簡稱個人治療）仍處於爭辯中（Malikiosi-Loizos, 2013）：有些人認為強制受訓者進行個人治療是完整專業訓練的一部分，治療結果將顯示這些未來助人者的特質或人格適不適合執行此助人專業；另一些人相信受訓者處理個人議題有助於增加對自己的瞭解，但不須具強制性。事實上，助人者的個人治療對於案主治療效果的影響仍未有定論（Bike, Norcross, & Schatz, 2009）。相較於西方對於未來助人者訓練要求的爭議，國內對於僅是選修開設在專業系所、通識教育或教育學程之心理學相關課程，且未必以助人工

作為未來職志的學生，規定修課期間須進行個人議題之諮商體驗並將此經驗列入評分項目內，爭議空間可能更大。國內尚未有文獻就此議題進行探討，本文嘗試從合乎或違反倫理，含諮商專業倫理與教學倫理角度進行論述，盼能拋磚引玉邀請專業教育者重視此現象，進而產生更多辯證論點，以形成共識。

貳、將求助經驗列入課程要求合乎專業倫理之論述

以下將從明文規定或專業倫理規範、專業助人理論觀點及研究發現三部分，討論將求助經驗列入課程要求合乎專業倫理規範。

一、明文規定或專業倫理規範

一般而言，諮商與心理治療立基於助人者與案主間專業且信任之關係，以協助案主解決問題。若助人者有個人未解決之議題，可能在無意間傷害案主，因此專業教育者常鼓勵或要求未來將成為助人者的學生接受個別諮商。如，眾所皆知欲成為心理分析師皆須有被分析的經驗；英國諮商與心理治療協會（British Association for Counselling and Psychotherapy）規定諮商師必須完成40小時的個人心理治療或等同時數的案主經驗才能通過認證（Kumari, 2011）；歐洲聯盟心理學家協會（European Federation of Psychologists' Associations）要求未來心理治療師至少得進行100小時個人心理治療或個人發展，作為教育訓練的一部分（Malikiosi-Loizos, 2013）。因此進行特定時數之個別諮商或心理治療以取得專業認證資格，是未來助人者的責任也是義務。美國許多訓練計畫亦堅持學生

得接受一系列治療，如加州有些心理系要求學生須接受16-30小時個人治療（Yalom, 2002/2002）。

台灣對於未來心理師資格的認定並無如上述歐洲國家或美國心理系所在個人諮商或心理治療時數上之規定。雖然如此，台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則在「免受傷害權」（2.2.4）項下規範了諮商師應覺知自己的內在需要，不得利用案主滿足個人的需要（覺察個人的需要）及諮商師應覺知自己的價值觀、信念、態度和行為，不得強制案主接受諮商師的價值觀（覺知個人的價值觀）等。這些規範強調助人者自我覺察與自我瞭解在保護案主免受傷害之重要性，亦是上述接受特定時數個人治療欲達成之目的。

二、專業助人理論觀點

Gerald Corey（2009/2009）認為成為諮商心理師之前需有被諮商的經驗。Irving Yalom（2002/2002）認為心理治療訓練最重要的部分就是治療者要接受治療，他的理由如下：1.治療者本人是治療中最有用的工具，因此治療者須熟悉自己的陰暗面，亦須能同理人類普世的慾望與衝動；2.接受治療的經驗讓治療者從病人的立場體驗病人如何將治療者理想化、想依賴治療者的渴望，或對治療者的傾聽關心與專注心存感謝；3.治療者須疏通個人精神官能問題、發現盲點，並學習如何給予正確回饋；4.心理治療是非常耗費心力的事業，透過治療發展出覺察力與內在力量，協助治療者因應許多助人專業自然會衍生的危險。而Corey（2009/2009）的觀點主要立基於治療關係上：助人者雖已熟知治療理論、介入技術，亦能洞察人際間行為動力，但仍

不足以建立或維繫有效助人關係，因為助人者會無意識地將某些對個人深具意義的特質或經驗帶入助人歷程。這些無意識行為，即反移情，將影響助人者困難於進入案主內在世界，或因過度認同案主、利用案主來滿足個人需求而傷害案主。若助人工作被利用來滿足助人者個人目的，將無法提供有效服務，亦帶來倫理問題。此外，助人者若未能為自己內在創傷積極尋求療癒，那麼像這樣有困難與自我內在共處的助人者，能夠帶領案主一起工作的深度，絕對不會比他／她自己願意在自己生命中所走入的深度還要深。Corey因此認為助人者本身因素對治療互動關係及療效是最具決定性的力量之一，即個人經驗的探索是訓練的核心（Norcross, 2005）。基於上述觀點，要成為有效的助人者之前，一定要經過某些形式的個人探索，甚至是被治療的經驗，以促進個人自我覺察之發展，成為具療癒性的人並能有效處理反移情，這是心理治療中最重要的一部分（Corey, 2009/2009）。

然而，自我覺察的定義為何？如何達到自我覺察？不同理論觀點與治療取向有不同的強調重點，因此發展與提升自我覺察的方法亦不同（Donati & Watts, 2005）。文獻中提到有助於增進個人探索的方法包括正式管道如，個別治療、成長或支持團體、向信任的同事諮詢、參加經驗性質繼續教育課程（如體驗性學習、角色扮演）、對課堂學習進行反思，訓練或實習時接受的督導；或非正式管道，如生活中或閱讀時的反思、評估工作與生活的意義、對重要他人維持開放態度、透過旅行體驗不同文化、靜坐、投入靈性活動、運動、花時間和家人及朋友相處，及注意那些讓自己不舒適的情境或事件（林家興，2014；Corey, Corey & Callanan, 2011/2013; Malikiosi-

Loizos, 2013; Yalom, 2002/2002)。上述活動的差別在於與自我工作（work with the self）的深度；其中個別治療或成長團體主要進行個人內在深度自我探索過程，修通個人未解決的衝突，以朝向人格改變為目標——此即心理分析師所說的「訓練分析」（Malikiosi-Loizos, 2013）。Malikiosi-Loizos（2013）建議，諮商心理學與諮商訓練課程可以規劃個人治療或／與成長團體以協助受訓者朝向自我覺察，但不一定得具強制性。

這幾年在審查研究所考生之書面資料時，偶爾會看到考生附上心理／諮商診所開立之（個別）諮商證明。看著這樣的證明書，筆者心中升起許多疑問：考生是想說明經過諮商其人格已達統整性、沒有問題？或證明已親身經歷過諮商歷程，因此確實知道諮商為何、個人特質適合就讀諮商所？或想突顯考前壓力大，但有善用資源解決問題之能力？以上動機純屬個人臆測，但此現象反映出某些似是而非的誤解：諮商證明對於進入研究所有加分作用。根據上述文獻觀點，成為諮商心理師之前進行個別諮商是重要的，其目標在於增進自我覺察的能力、增加對自我內在需求、未解決衝突或陰暗面之瞭解，或發展個人內在力量。基於這些學習，未來助人者將能敏察自己對案主的反移情並有效處理，以保護案主免受傷害；若能長期努力與自我工作，最後將成為一位具療愈性的助人者。因此考生若未能清楚說明諮商經驗對個人之意義及助益，附上諮商證明只是徒具形式而已。

三、研究發現個人治療帶來的益處

過去研究多發現助人者或受訓者接受個人治療後能獲得正向結果，統整後

發現個人治療主要帶來四方面助益（Bike et al., 2009; Corey, 2009/2009; Grimmer & Tribe, 2001; Kumari, 2011; Murphy, 2005; Rizq & Target, 2008）：

（一）增進對自我的理解與增強人際互動技巧

如在治療關係裡探索早期壓抑的議題、覺察對治療者（如同對父母）依附的強度、經驗性的情緒覺察而非理性上的瞭解、增加個人社會化經驗、理解治療者總是需要足夠的耐心與包容力、更能掌握溫暖、同理及人際關係，發展出自我反思、自我覺察與自我參照之能力等。

（二）增強面對臨床工作壓力的能力

如改善自尊更有自信、改善社交生活、改善個人心理或行為症狀、釋放情緒、增加情緒強度與穩定性、解決個人內在衝突、改善工作功能等。

（三）提供心理治療實務的模型

如觀察到一個有經驗的治療者如何工作，並理解哪些是有幫助的，哪些是沒有幫助；治療者必須是可信賴與投入的、治療者必須能勝任與技術精熟；與人的關係、溫暖及同理是治療的核心、更能欣賞學習處理移情、反移情的重要；發現哪些技術或情緒處遇方式是有效的。

（四）治療師成為專業模範

如成功的治療經驗對未來的專業提供支持、相信心理治療是有效的、案主角色帶來改變是漸進的且痛苦的理解、萃取治療師的優點整合成自己的專業風格而非模仿等。

綜言之，要求修課學生進行個人治療有助於未來想從事助人工作的學生增加自我覺察，進而提升處理反移情的能力。過去研究亦發現，個人治療有助於增進對自我的理解、增強人際互動技

巧、增強面對臨床工作壓力的能力、學習心理治療實務的模型，及以有效能治療者為專業模範等助益。因此將求助經驗列入專業課程要求有助於未來助人工作者能符合專業倫理保護案主「免受傷害」規範之期待。

參、將求助經驗列入課程要求可能帶來之倫理挑戰或困境

以下將從個人治療可能帶來的負面效果、作業或教學設計的潛在反教育性及佔用有限資源影響大眾福祉之倫理考量三部分，說明將求助經驗列入課程要求可能帶來之倫理挑戰或困境。

一、研究發現個人治療可能帶來的負面效果

上述研究發現個人治療經驗為未來助人者帶來許多正向影響，然Macaskill (1988) 回顧量化研究文獻後卻看到，實務工作者評估進行個人治療對他們個人生活的影響實遠大於對專業工作的影響。如33%受試者認為個人治療主要影響私人生活、14%認為對專業工作有影響、45%認為對專業工作的影響很小或沒有影響，而32%認為對專業工作的影響為零。研究發現個人治療可能帶來以下負面影響：經濟上的負擔或沒有足夠時間進行個人治療帶來壓力、不適當的問題解決、關係上的困難、與治療者相處的困難、心理上的痛苦、沒有特定問題卻得進行治療、因個人治療帶來的壓力無法完全專注在實務工作上、過度或不當聚焦於自我探索帶來焦慮、憂鬱、痛苦或困惑，或探索可能干擾專業表現的情緒困難（治療者的目標）與學習有效技巧、發展專業認同目標（求助者的需求）的拉扯（Grimmer & Tribe, 2001; Kumari, 2011; Macaskill, 1988; Malikiosi-Loizos, 2013）。

Rizq與Target (2008) 的研究結果有助於理解上述研究發現。此研究訪談9位資深實務工作者，詢問他們對於強制受訓者接受個人治療之看法，受訪者多顯現出愛恨交織的心情。有些受訪者表示，個人治療經驗只是為了完成規定而經歷的磨難（go through the hoops），或完成某種儀式，而不是真心誠意地想投入這一場情緒性且有風險的工作。有受訪者指出「曾遇過一些已完成個人治療但高度失功能的實務工作者，個人治療對這些人而言只是完成40小時的規定而已」，以支持其論點。此外，研究者亦請受訪者定義自己在受訓期間個人治療可能帶來的潛在效果，但所有受訪者對此皆持謹慎態度並拒絕評估個人治療帶來的效果。受訪者亦建議，大部分個人治療的目的是透過個人反思以增進自我瞭解，因此許多方法皆可帶來反思，如寫日記、深思與記錄事情，並不一定需要從另一個人的治療策略來獲得這些。研究者最後提出，堅持在訓練過程中須進行個人治療並無法保證受訓者能統整個人經驗，增進預期的專業效能之觀點。

此外，Rizq與Target (2008) 研究亦發現，受訪者特別知覺到在治療中與治療者真實情緒的相遇（'real' emotional encounter）可能帶來的危險，而此涉及安全、權力與界限等與倫理議題有關之主題。受訪者感受到極度權威的治療關係，及權力皆掌握在治療者手中而非案主一只因案主處於苦惱或失控的狀態裡。因此受訪者想要確保專業上的安全感，如與自我的工作要進行多深入、不同治療目標間的拉扯（Malikiosi-Loizos, 2013）、保密程度（Dearing, Maddux & Tangney, 2005）。所有受訪者在訪談過程中用各種方式表達其在治療中想要確保安全及清楚限制（limits）的需求，甚至

有兩位受訪者採用潛水或在水裡來比喻在治療中感受到的危險性及被吞沒的感受。

根據上述研究發現可推測，要求修課學生進行個人治療可能牽涉到自主權、安全、權力、界限及保密等倫理議題。

二、作業或教學設計的潛在反教育性

以下將從體驗諮商的弔詭性及反教育潛在課程與教師專業倫理的危機進行討論。

(一) 體驗諮商的弔詭性

有些人習慣用「體驗諮商」的說法，然若對照助人工作之基本運作模式，體驗諮商將帶來想法與行為上之弔詭性。

「體驗」常見於健康或娛樂性消費行為，商家為了促銷器材或活動（如SPA、遊樂設施等），推出體驗活動，鼓勵民眾嘗試使用商品。若試用過程產生愉悅或有效的感受，消費者最終願意花錢購買商品。相較之下，諮商或心理治療產生療效的過程複雜多了。助人者努力建立信任關係，以化解案主各種防衛與抗拒，協助案主清楚覺知或接受真正的問題所在，接著案主願意採取行動造成改變，最後解決當前的困境。在此過程中案主須付出努力，甚至經歷痛苦，以帶來改變。然學生若帶著體驗一次諮商的態度（因課堂要求），學生可能無法或無須投入於和助人者建立信任關係，只在過程中觀望著助人者如何談論他／她提出的表面問題（通常是心中已有初步解答），口裡應答著「是的……，可是……」，心裡期待助人者使出「十八般武藝」以提出神奇的解

答。可預期的是，這樣的求助歷程通常在晤談時間終了時畫下句點，學生帶著個人的初體驗離開，而助人者可能帶著困惑或受挫的感受離開晤談室。「體驗」諮商未必都是不受歡迎，然而「體驗」須伴隨著改變動機較可能帶來療效。案例一裡教師要求學生進行六次諮商體驗應可化解一次諮商案主無法投入的問題，因關係建立與問題改變多半需要時間。然而一個班級修課學生人數往往高達六、七十人，如此人數眾多的學生要在一段特定時間內進行六次或更久的晤談，一定會產生資源佔用情形。

將諮商體驗列入作業設計時，教師可能不是要求學生撰寫觀察介入技術的記錄，而是希望學生反思在諮商中獲得之學習或成長經驗。然而如上述所言，學生可能無個人切身議題待解決或無解決個人議題的動機，他們不知道要在諮商中談些什麼、想要獲得什麼，他們可能也對這樣的談話方式不熟悉或不感興趣。因此在晤談過程中他們將關注焦點放在觀察與評估助人者所採用的技巧與課堂上所學有無差異，或觀看助人者是否如書上所言是個有效能的助人者，似屬人之常情。此現象反應了一個值得深思的問題：諮商，甚至助人工作的意義與目的何在？當學生轉換成案主身分，使用助人資源系統以印證課本知識時，不僅違反助人工作的真義，亦違反專業助人者最基本的態度：尊重、真誠與具同理心，而這正是這堂要求諮商體驗課程正在教導的事。在這樣弔詭的課程學習與體驗過程中，學生究竟學到了什麼？筆者認為學生自己本身可能也不清楚。如同案例一所現，學生的目標只在於完成六次作業以取得分數，也許這是另一個盲點。

事實上，觀看（watching）與在（be[ing]）治療關係裡是不一樣的。當案

主將助人者視為角色楷模時，他／她忙著看助人者怎麼做，心裡忙著想：也許我也可以這樣做（Rizq & Target, 2008）。因此當案主不在（being）治療關係裡，治療焦點將從自己轉移至治療者身上，這樣也就很難達到增進自我覺察與自我瞭解的目標。研究發現，當案主觀看時，治療者可能會出現以下行為：感到很有壓力地進行治療、產生反移情、過度使用自我（over-use of self）或挑戰案主的誠實性（King, 2011）。此外，當案主只帶著完成作業的動機，但未帶著個人切身議題前來求助，案主可能只是不斷重複敘述模糊的問題或目標。助人者對案主真實的求助動機並不知情，他們可能會不斷開啟話題想要幫助案主澄清晤談目標，或瞭解問題根源，毫無準備的案主可能覺得不斷被迫思考、回答問題，並開始出現抗拒行為。當然經驗豐富的助人者會透過澄清案主此時此地言行發現其真實求助動機，進而與案主討論諮商為何及如何帶來療效。然案主即使沒有重要切身議題，亦清楚無法從諮商中獲得太大幫助，但基於完成作業之目的，有些案主可能會拒絕助人者結案之提議（如案例一）。簡言之，學生沒有需要協助的個人議題，卻因課程要求進行求助行為，此可能涉及違反案主自由決定權之倫理考量；然學生為了完成作業不願意結案，亦展現了案主自主性。助人者是否能基於資源有限及社會大眾福祉之考量，單方面進行結案？答案顯然是否定的。此外，學生進入諮商卻無個人切身議題待解決或無解決個人議題的動機，也許起因於安全感與保密考量議題。有些學生努力完成諮商以繳交報告，但有些學生可能因害怕讓授課教師知道自已的祕密，因而無法投入於諮商中。Malikiosi-Loizos（2013）的觀點有助於解

決上述現象：教師應鼓勵未來助人者進行個人治療，但不應要求繳交相關報告或進行效果評量。

（二）反教育潛在課程與教師專業倫理的危機

諮商體驗除了帶來上述案主投入度、諮商效果及案主自主權議題外，亦可能將教學過程變成反教育的潛在課程。潛在課程（hidden curriculum）概念最早由Philip W. Jackson提出，意指學生與學校環境中人事物的接觸或在課堂教學活動中一些未經計畫或事先設計的活動或經驗，卻會暗中影響學生學習目標的達成；有時潛在課程的影響與範圍甚至比正式和非正式課程更大（黃政傑，1990）。在案例二，教師在教學過程中無意中暗示或不反對學生隱匿完成作業之動機以取得諮商機會，此可能形成反教育的潛在課程（黃倩茹，2004）。學生採用不適當方法取得資源，以達成個人私利或目標，此行徑是與諮商專業或相關課程所欲教導「尊重、真誠一致、具同理心」之基本理念相當不一致。授課教師在知悉學生可能的想法與作為時，若能與學生討論如何完成作業要求亦能兼顧個人與大眾的利益，是將理論知識體現於生活中的潛在課程教育。然教師若無視或不反對學生違反專業教育知識之想法或行為，教師的言行無異成為反教育教材。

教師與專門知識的本質來自於實務上的慎思明辨（Carr, 2000/2003），范熾文（2008）整理教師專業倫理文獻後指出，公共利益是教師專業倫理各個層面中不可或缺且為教育人員最重要的施政方針。教師在做決定及行動前，須考量大眾而非少數人的利益、長遠發展而非短期績效，儘可能將各種不同利益考慮在內。值得注意的是，教師在維護公共

利益之專業倫理時，同時須保障學生的學習權，服務重點為教師教學與學生學習，而服務的宗旨則是學校整體的公共利益—即以大多數人的最大利益來考量，並有能力去管理私人及個人的利益。雖就現實面而言，學校課程有時難以在不同人類發展利益場域間獲得妥協（Carr, 2000/2003），然而教師規畫將學生求助經驗列入課程要求時，須考量此教學決策是否對修課學生是最好的？是否會影響全校學生或社會大眾之利益？

（三）佔用有限資源影響大眾福祉之倫理考量

授課教師要求學生於修課期間內進行諮商體驗之教學方式有其歷史淵源。1980、90年代一般民眾對諮商輔導的接受度並不普遍，各級學校的輔導室功能亦無法發揮，就讀諮商輔導系所的學生沒有心理輔導經驗者比比皆是。因此，有些諮商輔導系所基於前述專業成長的理由，要求或鼓勵系所學生尋求諮商。有些教師在教授通識中心或教育學程開設之心理輔導相關課程時，亦透過作業設計鼓勵修課學生，以健康、不排斥的心態前往學校輔導中心求助，一來有助於矯正一般大眾對諮商輔導之偏見或誤解，二來對於正遭遇生活適應或家庭困擾等問題的學生，可透過指定作業促使學生順理成章得到協助的機會。這樣的作業設計在當時時空背景下可說是立意良善，並達到一舉數得之效。

然而歷經專業團體數十年努力及時代變化，當前社會已進步至將諮商輔導或心理治療視為問題解決的資源之一。筆者搜尋Google平台上公開之諮商輔導求助人數相關統計數據發現，今日學生或民眾對諮商輔導的接受度與8、90年代已不可同日而語，如彰師大社區心理諮商及潛能發展中心102年心理諮商服務量

達2000人次、某大學103學年個別諮商輔導量為3,211人次、海巡署104年第2季心理諮商輔導量已達2,171人次。近年來筆者聽聞許多公私立大學校院學生諮商輔導中心個案量激增，所有諮商時段常處於「滿班」狀態，等待名單愈來愈長。一些學校只好規定若無特殊狀況，一位案主至多只能晤談4至6次以「消化」等待名單的學生。若以目前大學校院學生諮商的供需情形來看，授課教師要求修課學生進行諮商體驗，學生四處分散至學校輔導諮商中心或校外免費資源求助時（如案例二），勢必佔用部分或大部分資源，進而影響真正有需要學生或民眾的權益。台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則總則第一條即提到諮商的主要目的在維護當事人的基本權益，並促進當事人及社會的福祉。美國心理學會（American Psychological Association）更於倫理守則前言中清楚指出維護大眾福祉亦是專業倫理的一環：心理學家尊重及保護人權及公民權，他們努力幫助大眾發展與人類行為相關的明智判斷及抉擇，因此倫理守則的目標在於保護個人與團體的福祉（APA, 2010）。

綜言之，從當前社會發展來看，教師將學生求助經驗列入課程要求將影響學校裡非修課學生或社會大眾的權益與福祉，而這正是諮商專業倫理及教師專業倫理所關切的議題。

肆、結論

為探究心理學相關課程將學生求助經驗列入課程要求可能涉及倫理議題，本文整理相關文獻觀點後發現，此類教學設計可能涉及之倫理議題有：自主權、安全、權力、界限、保密、大眾的權益與福祉及教師專業倫理之公共利益等議題。諮商專業理論或研究皆強調：

未來助人者於受訓前或受訓中，甚至終其一生的助人生涯中，進行自我探索旅程或接受個人治療有其必要性。然而個人治療若基於課程要求或強制規定，導致修課學生使用助人系統資源以完成作業規定，卻可能涉及上述倫理議題反而帶來負面影響。基於Carter（2011）強調案主求助時擁有選擇的自主權及為了改變所做的準備之重要性，及Dearing等人（2005）認為，教師的責任在於提供學生一條能自我照顧及預防損傷的適當道路，若教師的態度愈支持學生參與個人治療時，學生就愈能自發尋求個人治療之觀點，筆者認為鼓勵未來助人者尋求自我探索或個人治療是重要的，但不應具強制性或要求繳交報告進行效果評量。

不同治療取向對於如何發展與提升自我覺察能力有不同觀點，因此個別治療並非惟一有效方法，其他方法亦於本文中羅列。事實上，授課教師若將重要自我覺察項目放入教學內容內亦是不錯的選擇（林家興，2014），即使修課學生未來並非以助人工作為職志，仍能從教師的授課內容獲得寶貴的資產。此外，從系統合作角度觀之，當諮商輔導中心發現授課教師設計諮商體驗作業時，可主動聯繫協助授課教師瞭解修課學生諮商體驗行為對真實有需求個案之影響，並討論可採用之替代方案，如以講座形式舉辦各種能促進自我覺察與自我瞭解的活動，如此一來將可帶來學生、授課教師及諮輔中心三贏的局面。最後，本文撰寫過程中附帶發現，因市場需求面大才會出現修課學生佔用諮商資源的現象，此顯示台灣諮商或心理治療專業愈來愈蓬勃發展。雖然目前需求面仍多集中在免費的助人系統資源上，但好消息是：除了大學生外，一般民眾對諮商或心理治療專業的接受度愈來愈高了。

參考文獻

- 林家興（2014）。諮商專業倫理：臨床應用與案例分析。台北：心理。
- 范熾文（2008）。教師專業倫理：理論、困境與實踐途徑。中華民國師範教育學會主編，*教師形象與專業倫理*，頁64-83。台北：心理。
- 黃政傑（1986）潛在課程概念評析。師大教育研究所集刊，**28**，163-182。
- 黃倩茹（2004）。教育專業的倫理向度。*教師之友*，**45**(4)，94-101。
- 張慧芝、陳延興（譯）（2003）。*教學倫理*（原作者：Carr, D.）。台北：韋伯。（原著出版年：2000）
- 修慧蘭、鄭玄藏、余振民、王淳弘、楊旻鑫、彭瑞祥（譯）（2009）。*諮商與心理治療的理論與實務*（原作者：Corey, G.）。台北：雙葉。（原著出版年：2009）
- 修慧蘭、林蔚芳、洪莉竹（譯）（2013）。*專業助人工作倫理*（原作者：Corey, G., Corey, M., & Callanan, P.）。台北：雙葉。（原著出版年：2011）
- 易之新（譯）（2002）。*生命的禮物：給心理治療師的85則備忘錄*（原作者：Yalom, I.）。台北：心靈工坊。（原著出版年：2002）
- APA（2010）。*Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.
- Bike, D. H., Norcross, J. C., & Schatz, D. M. (2009). Processes and outcomes of psychotherapists' personal therapy: Replication and extension 20 years later. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, **46**(1), 19-31.
- Carter, J. A. (2011). Changing light bulbs: Practice, motivation and autonomy. *The Counseling Psychologist*, **39**, 261-

- 266.doi:10.1177/0011000010391915
- Dearing, R. L., Maddux, J. E., & Tangney, J. P. (2005). Predictors of psychological help seeking in clinical and counseling psychology graduate students. *Professional Psychology, 36*(3), 323-329. doi:10.1037/0735-7028.36.3.323
- Donati, M., & Watts, M. (2005). Personal development in counsellor training: Towards a clarification of inter-related concepts. *British Journal of Guidance & Counselling, 33*(4), 475-484. doi:10.1080/03069880500327553
- Grimmer, A., & Tribe, R. (2001). Counselling psychologists' perceptions of the impact of mandatory personal therapy on professional development—an exploratory study. *Counselling Psychology Quarterly, 14*(4), 287-301. doi:10.1080/09515070110101469
- King, G. (2011). Psychodynamic therapists' dilemmas in providing personal therapy to therapists in training: An exploratory study. *Counselling and Psychotherapy Research, 11*(3), 186-195.
- Kumari, N. (2011). Personal therapy as a mandatory requirement for counselling psychologists in training: A qualitative study of the impact of therapy on trainees' personal and professional development. *Counselling Psychology Quarterly, 24*(3), 211-232. doi:10.1080/09515070903335000
- Macaskill, N. D. (1988). Personal therapy in the training of the psychotherapist: Is it effective? *British Journal of Psychotherapy, 4*, 199-226.
- Malikiosi-Loizos, M. (2013). Personal therapy for future therapists: Reflections on a still debated issue. *The European Journal of Counselling Psychology, 2*(1), 33-50.
- Murphy, D. (2005). A qualitative study into the experience of mandatory personal therapy during training. *Counselling and Psychotherapy Research, 5*(1), 27-32.
- Norcross, J. C. (2005). The psychotherapist's own psychotherapy: Educating and developing psychologists. *The American Psychologist, 60*, 840-850. doi:10.1037/0003-066X.60.8.840
- Rizq, R., & Target, M. (2008). "Not a little Mickey Mouse thing": How experienced counselling psychologists describe the significance of personal therapy in clinical practice and training. Some results from an interpretative phenomenological analysis. *Counselling Psychology Quarterly, 21*(1), 29-48. doi:10.1080/09515070801936578