

第二章 背景與文獻探討

本章探討和本研究有關的背景與文獻，全章共分六節，第一節為國外大學校園諮商中心工作模式的現況，第二節為國內大學輔導中心的概況及工作模式，第三節為國內外大學校園輔導工作的比較與啟示，第四節為大學校園危機處理與自傷個案之合作輔導，第五節為發展個案合作輔導的可能性，第六節為個案合作輔導架構有待進一步研究。

第一節 美國大學校園諮商中心工作模式的現況

一、美國大學校院諮商中心的工作概況

國外大學校園諮商中心的工作模式有清楚的認證準則、規範及制度，以美國、加拿大及澳洲為主的大學，多採用國際諮商服務學會(International Association of Counseling Services, IACS)的大學校院諮商中心之認證標準(Accreditation Standards for University and College Counseling Centers)。在 IACS 的認證標準中，清楚規範了諮商中心和大學的關係、諮商服務的角色和功能、倫理守則、諮商服務的人事、相關指引及特定議題等，特別在 2000 年版的修正版中，修正了三項內容：(1)諮商服務要和校園其它單位合併，如生涯及健康服務(2)最新技術的諮商服務倫理(3)持續把準則特定化、精緻化及類別化，這反應了國外大學諮商服務的現況，包括學生問題複雜化與嚴重化、經費預算的縮減及大學教育的方向等因素影響(Boyd et al., 2003)。

國外大學的諮商服務被視為是高等教育職責的一部份，所以其服務的內容包括了學業、生涯及個人問題，諮商師的角色也包含提供

校園其它教職員諮詢，以支援校園的教育環境。因此，諮商中心被視為是一個「行政中立」的單位，盡量避免制定校規、課程和管理決策，以免讓學生覺得諮商中心的立場有所偏頗而減少求助意願；故諮商中心需要透過和其他單位合作才能達到服務的效果，特別是與學生事務處的密切合作中，諮商服務的功能可用來提昇學生的心理健康，進而協助學生達到教育目標。所以，在校園中的其它單位和工作人員會被要求充份、主動了解諮商服務的性質和角色，如此一來，諮商中心在和各單位合作時，就不會失去「中立地位」和「獨特角色」的特色。而諮商服務的角色包括諮商與治療的角色、預防教育的角色及諮詢推廣的角色，諮商中心也要發揮多元服務的功能，包括個別和團體諮商、危機處理、推廣介入、諮詢介入、轉介資源、研究、方案評估及訓練等等。

諮商中心的人事因各校需求而異，學生人數約 1000-1500 位則應任用一位專業諮商師；其人事包括主任、專業人員、行政職員及受訓人員（諮商實習生）等。諮商師要求至少要具備碩士學歷及執照資格，而需要執行督導工作的諮商師則須擁有博士學位(Boyd et al., 2003)。在一項具有代表性的抽樣調查(Cooper & Archer, 2002)顯示，美國目前的諮商中心約有 64%是獨立單位，15%是和生涯服務單位結合，2%是和健康中心結合，17%則隸屬於其它行政單位；中心的人員 41%擁有 1-4 名臨床職員，18%擁有 7-8 位職員，40%擁有超過 7 位職員；而諮商中心的功能排序中，最重要服務的有個別諮商、諮詢、實習訓練、團體諮商及推廣活動，次之中等重要的服務為評鑑、藥物濫用諮商、生涯諮商、學業技巧諮商及研究。近年來，美國大學諮商中心的專業性也受到挑戰，Chisolm(1998)就批評諮商中心在心理健康的臨床和專業服務不足，後來 Stone 等人(2000)以更精準的抽樣調查來分析諮商中心在心理健康上的服務，發現並沒有足夠的

證據可以支持 Chisolm 的批評，但研究也建議諮商中心應發展一個校園的健康資料系統，調查全國性的校園心理建康，釐清諮商中心的角色、功能、實務和政策，其內容包括使用臨床診斷、正式的臨床紀錄、轉介追蹤、標準化的評鑑等，這些現象反映出美國大學諮商中心追求專業化的努力。

二、大學諮商中心的工作模式

以美國為例，大學諮商中心的工作重點隨著大環境的改變而調整，在 30-40 年代，美國諮商中心的工作重點是在如何給予教員足夠的諮商訓練，以利教學和課業之進行。二次大戰之後，由於美國政策給予榮民就讀大學的機會，使得大學出現許多的非傳統年紀的大學生，因此諮商中心針對榮民的需求而以職業輔導和適應輔導為主，此一時期諮商中心開始專業化。到了 60-70 年代之後，女性主義和弱勢團體勢力的抬頭，更明顯反映出外在因素的環境和社會文化影響大學諮商中心的任務，許多諮商中心開始推廣心理衛生活動。及至 80 年代美國大學諮商中心的諮商師多以個別諮商師自居，其服務對象包括整個校園的工作人員和學生，因此，大學諮商中心也發展個人、生涯、學業的評估，並加強專業性及獨特性，諮商中心也和學務工作分開，成為大學校園的專業組織。

一般而言，美國諮商中心所使用的服務取向有兩種，一種為發展取向，另一為臨床或醫療取向；發展取向重視學生的自我認定與自我效能、個人適應與壓力、生涯發展與學業困擾、及個人潛能的開發，以人本觀(humanistic)或全人觀(whole-person)為評估和處置策略 (Archer & Cooper, 1998; Shannon, 2001)；臨床取向則以治療為重心，針對特定的學生問題進行處理，諸如性暴力、憂鬱與焦慮、藥酒癮及危機處理等問題，因此重視 DSM- 的臨床診斷與處置策略。由於

美國社會多元化，校園問題出現了性暴力、自傷、酗酒、藥物濫用、愛滋病、精神疾病、各種性別角色問題、壓力、憂鬱症等問題，使得諮商中心的臨床和醫療傾向逐漸佔優勢。雖然臨床取向越來越受到重視，相對的，發展取向仍然是大學諮商工作取向中重要的一環，美國大學諮商工作在這兩種工作取向中，發展出下列工作模式的特色：

(一)學生問題複雜化和嚴重化增加臨床和危機處理傾向

近年來，美國回流就讀大學的成人增加，學生問題也變得更加複雜，再加上種族和社會文化的多元化，產生許多個人和學業問題，因此，大學越來越重視大學生無法畢業的經濟效益問題(Archer & Cooper, 1998)。美國在 2003 年諮商中心主任的全國性問卷調查中，有 81.4%的主任表示過去五年中學生「嚴重」心理問題有增加的現象，包括學習障礙(70.3%)、自我傷害事件(66.7%)、飲食疾患(36.0%)、酗酒問題(43.5%)、藥物濫用(39.0%)、性侵害(29.1%)及性虐待(27.0%)；有 20%的諮商中心個案曾經接受精神科的藥物治療，超過 2000 年的 17%及 1994 年的 9%。針對這些問題，許多大學(54.9%)都提供精神科醫師服務，而每一千名學生的諮詢時間平均為 4.1 個小時，遠超過 2001 年的 1.3 小時，有 40.5%的諮商中心會進行憂鬱症篩選；大部份諮商中心提供個別諮商(87%)，有 49.5%的中心主任表示中心行政工作的重點為掌控具有嚴重心理問題的學生；而對於需要住院醫療的學生，有 43.5%會通知學務長，有 32.4%會通知父母，總之目前大學諮商服務的關注焦點有 77.2%是學生問題的嚴重化，有 67%需要精神醫療服務，有 40.8%需要危機諮商；針對這些問題的嚴重化，有 73%的中心主任認為是因為學生成長的延緩，而太早接觸到酒精及性有關的用詞，也有人認為是家庭功能散失。大學生問題的日益嚴重化，使得學生事務處也需要花更多的時間處理學生問

題，有 60%的學務處資深工作人員表示學生接受心理諮商服務的次數遠遠超過之前的紀錄(Gallagher & Zhang, 2003)。在後來的調查研究中，Gallagher(2005)發現有 90.3%的諮商中心主任認為最近幾年美國大學生的嚴重心理問題有增加的趨勢，有 94.9%的諮商中心表示來談的個案有服用精神科藥物，而校園中的行政單位(77.7%)、教職員(69.3%)、宿舍生活管理員(88.5%)都反映出越來越關心學生心理問題嚴重化的傾向；其中有 68.7%的諮商中心報告自傷個案增加，50.6%增加危機個案的處理，有 67%表示必須尋求更多的資源協調那些需要長期被幫助的個案，85.2%的諮商中心認為該校的行政高層重視校園的學生問題，也關心諮商中心要處理越來越複雜的個案問題，從上述的調查數據中，可發現大學生的心理問題日益嚴重，也引起校園諮商中心及相關行政人員的關注。Kitzrow(2003)針對上述大學校園問題的變化，闡述其對校園生活方影響，包括個人、人際及組織三個層次的衝擊，特別是人際層次上，學生的情緒和行為問題影響到學生的室友、同學、教員和職員，在組織層次上，則更需要保護諮商中心和學務處工作人員的安危及工作倦怠，使得大學只好從發展性、整體性及預防性的模式轉向加強臨床及危機取向的工作模式。

(二)諮商中心增加與校園中各單位合作與分工傾向

1.心理衛生推廣教育和各單位的的合作

因應整體的校園問題，諮商中心除了加強臨床和危機取向的工作模式外，Archer & Cooper(1999)就提出啟動 催化取向(initiator-catalyst approach)來推展大學的心理衛生推廣教育工作，此一取向主張諮商中心應採取主動積極的工作角色，尋求學生、教員和職員的合作及參與，此一模式的特色是(1)排出推廣活動的重要主題順序，(2)和教學單位合作，(3)啟動計畫，並推廣到其它單位合作，

(4)蒐集和研究校園中的質量資料，(5)運用科技。其實 Archer & Cooper 的心理衛生工作取向和更早之前 Pace, Stamler, Yarris 與 June (1996)修改 Morrill, Oetting 與 Hurst(1974)的諮商中心的立體服務模式相似，Pace 等人修正原來的介入的對象、目的及方法，強調諮商中心必須將大學視為一個整體的系統，不再只是單向的以個人為出發點，改以社區、合作和相互協助的方式來面對大學教育環境，並以此互動的觀點進行心理衛生教育推廣工作，諮商中心需要諮詢學校其他相關單位的看法，和校園中其他不同次文化的團體互動，以一種雙向溝通與互動的方式提供服務。

2.心理諮商服務和各單位的合作

在美國，除了上述臨床和醫療合作的增加外，諮商中心的主任和學生事務工作人員更扮演了「教育者」的角色，教導行政單位的工作人員有關諮商服務的重要性，並了解如何轉介有問題的學生，且尋求行政高層的支持，提供合理的經費；而諮商中心需要提供更多元的服務方式，包括電話諮詢、未預約的諮商服務、同儕諮商及手冊和網路等自助方案；另外，諮商中心建立教職員的諮詢和溝通網絡，以例行性的會議討論學生的各類議題，向校園傳遞「學生問題處理是機構整體的責任」的訊息，以利諮商中心與各單位的合作。事實上，要因應許多心理問題的個案，諮商中心以各種策略來管理個案，有 73%使用短期治療模式，44%限制每位學生的個別諮商次數，16%將經初談後的個案排入團體諮商，68%每週諮商不到一次，9%減少每次諮商的時間，41%轉介至校園外的機構(Kitzrow, 2003)。針對越來越多的情緒與行為失控的學生，Hernandez 與 Fister(2001)提出系統模式，主張以組織的觀點建立合作處理機制，包括建立教員的聯絡網絡、設計教職員手冊、提供教職員訓練方案、發展校園文化政策，透過系統性的合作模式，諮商師所扮演的角色是主動和

樞紐的功能，提供教職員有關情緒和行為失控的資訊及因應方式，並透過學校的紀律及懲戒來約束和矯正這類學生問題，要達到這樣的合作效果，諮商師必須充份蒐集及了解校園的學生文化，包括學生的缺課行為、不受傳統價值影響、科技網路及信件的溝通已創造出學生特有的文化，而且傳統的文化和價值不再對學生有影響力，現代大學生我行我素，需要接受協助的方式是約束行為，諮商師要認識這些學生的行為問題不一定和心理問題有關。這樣的觀點，反映出諮商師的角色需要以更多元的觀點判斷學生問題，心理健康只是其中一個觀點。對於社會結構、經濟環境及科技所帶來的影響，大學需要更強而有力的教育政策，諮商中心則需要和各單位更密切合作，以解決這些有問題的學生在接受義務(強制)諮商(mandatory counseling)的困境，取而代之的是讓諮商師成為準訓導角色(quasi-disciplinary role)，而讓行政人員成為準諮商師(quasi-counselor role)，平衡諮商師與行政管理者的角色。

有些研究指出，美國大學教育非常重視學業成就，注重如何留住大學生，如何協助學生解決學業問題，諮商中心重視和學術單位合作，使得諮商服務成為學生和學術單位互動的方式之一，如此一來，諮商就是建立個人優勢及潛能開發(Coll & Stewart, 2002)。從調查研究的資料也顯示，美國大學生的問題中，學業問題佔著相當大的比例，Gallagher 與 Zhang (2003)的調查顯示，有 70.3%的學業障礙，更早前 Bishop et al.(1998)的調查也指出男女大學生的需求上，時間管理佔 54.4%，生涯不確定佔 53.3%，不良的研究和學習習慣佔 49.9%，考試焦慮佔 48.2%，害怕失敗佔 37.5%，學生們非常關心自己的生涯和未來，對於就讀不適合的系所感到困擾；但在 Gallagher 與 Zhang(2003)的調查中，只有 7%尋求生涯諮商，6%尋求學業諮商，顯示需求和協助之間出現相當大的落差。因此 Archer 與

Cooper(1998)就曾指出諮商服務和學術單位結合的重要性，認為諮商有助於協助達成高等教育目標。而諮商和學術單位合作的方案中，曾經接受過諮商的個案，從教員獲得學業上的資訊、討論校園問題和尋求解決個人問題亦明顯提昇，這些個案對教學和學業表現的信心也獲得顯著的結果(Coll & Stewart, 2002)。

第二節 國內大學輔導中心的概況及工作模式

國內大學輔導中心的設置和工作模式是依循大學法第十一條的規範，而大學輔導教師的任用資格則受心理師法規範，但大學是否要聘用輔導教師則無任何規範和依據，因此，國內大學輔導工作基本上乃是以大學為主體。由於大學法保障的學術自由和自治精神，除了明確規定大學設置學生事務處負責各項輔導業務外，對於大學輔導工作內容並無訂定任何工作準則，曾有研究者調查指出國內大學輔導中心的名稱就多達廿一種之多(許韶玲，2003)，反映出大學輔導工作由各校自主。以下分別從輔導中心在校園組織中的定位、功能、以及輔導教師的角色等來說明目前國內大學輔導工作概況。

一、輔導中心在大學組織中的定位與功能

根據一項以北區大學校院的區域性調查研究顯示，有 85%的輔導中心隸屬於二級單位，有 11.8%屬於一級單位，有 76%的輔導主任為兼任，26.5%為專任；大多數學校(58.9%)僅配置 1-2 位專任輔導教師，輔導教師的學歷中碩士佔 74.6%，學士佔 14.9%，博士佔 10.5，專任輔導教師的聘用方式中，約聘人員佔 29.5%，組員佔 30.2%；有一半的輔導中心(55.9%)聘請 5 位以上的兼任輔導教師；有 26.5%的輔導中心沒有聘請行政人員，38.2%聘請 1 位，26.5%聘請 2 位，人力困境是輔導中心最大的困難共佔 85.0%，其中輔導人員不足佔 76%，行政人員不足佔 38.2%，而輔導人員離職頻繁則佔 20.6%(許韶玲、許

鶯珠、閔肖蔓，2001)，這些數據雖然僅為區域性的樣本，但北部資源較中南部資源豐富，可合理推測大部份的輔導中心都屬於二級單位，且輔導主任多為兼任，輔導中心的工作人員數量應會更少。原則上，國內大學之輔導中心是依據大學法的規定，大多將輔導中心設置於學務處之下，屬於二級單位，其經費和人事皆由學務處控管；但在目前各大學的行政組織中，亦有大學將輔導中心設置為一級單位，經費和人員自主，但此類屬於少數。一般大學學務處之下除輔導中心外，還設有其他組別，包括生活輔導組、畢業生輔導組、僑生輔導組、課外活動組及衛生保健組等，輔導中心所使用的資源和推展之工作內容均須和各組合作，並配合執行學務處之工作目標。因此，大學輔導行政溝通和運作，主要是在學務處的組織下和其它單位進行協調與合作，許韶玲人、許鶯珠與閔肖蔓(2001)的調查研究指出，輔導中心隸屬於學務處之下，對推展輔導工作的影響依序為：經費自主性不足、學務長對諮商輔導的認知(支持)不足、須支援學務處之相關行政工作、決策自主性不足、人力擴充有限、空間增取不、以及專業方法受干擾(指個案處理流程問題)，而不獲上級支持與其他單位工作協調不易共佔了 29.4%，顯示輔導中心在學務處之下無法忽略和學務處各單位的合作關係。

由於國內大學輔導工作並無明文規定之工作準則，各校逐自訂學生事務工作辦法實施相關輔導工作。輔導中心負責心理輔導有關的工作，其內涵包括直接和間接的服務，前者指的是直接的諮商和諮詢服務，後者指的是心理衛生教育的推廣服務，但是兩種服務形式比例並沒有一定的標準。整體而言，大學輔導工作包含專業性心理諮商、危機個案的處理、推展心理衛生(健康)教育、提供生涯輔導和就業輔導、推動導師輔導工作等內容(涂金堂，1998；許韶玲，2001)。在些工作中，無論是專業的心理諮商服務或心理衛生推廣，都須和

各個單位合作，例如生涯發展須和畢業生輔導組合作；例如兩性心理與性教育則須和衛生保健組合作；如生命和人生意義的活動則須透過和課外活動組合作；而針對特殊學生問題的處理，更常透過和各單位的相關人員溝通與合作處理，較常合作的單位是生輔組、衛保組、各系所之導師和教授；危機個案的處理是目前大學輔導工作人員最常和相關合作輔導人員合作的機會。因此，從初級、次級至三級輔導預防工作，皆涉及合作議題，而學生個案的合作輔導更是各級輔導預防工作中最為重要的一環。修慧蘭(2005)在一項研討會上指出北區大學在三級預防的工作中，以二級服務最多，顯示國內大學輔導工作多採取發展取向和教育取向的工作模式，較少進行臨床或醫療的處理，大部分輔導中心在處理精神疾病的問題時，多和醫療單位合作，由精神科醫師或臨床心理師進行治療工作，而校園的輔導教師則進行支持性的心理諮商或輔導，當然，也有部份大學輔導中心聘有兼任之精神科醫師協助心理疾病之診療，普遍上國內大學仍然以生涯發展和心理成長為主要工作重點。

另一方面，從國內大學生的求助態度來看，其求助對象多以熟識的朋友、同學或家人為主，對於尋求專業人員的協助仍然感到陌生，雖然近年來傳播媒體的報導，心理輔導的名詞普及化了，但台灣大學生對以求助於輔導人員仍然不是很自在，內心會有負面的感受，學生多認為向輔導中心求助是心理或精神有問題、沒有解決能力的人才需要接受心理輔導，更常有的現象是學生很容易把心理困擾視為精神異常，且害怕受到標籤而減低求助意願(許韶玲，2003)。Lin(2002)的研究顯示台灣大學生對於求助行為有數種基本信念，包括將尋求協助視為是脆弱和羞恥的表現、只有嚴重的問題才需要尋求正式的協助、對協助者的熟悉感是主要的求助標準、大部份的學生喜歡非正式的協助等。因此，國內大學生自主尋求諮商的意願並

不高，許多大學輔導中心透過各種心理衛生推廣活動，教育大學生正確認識心理輔導，而和各單位合作也就成了輔導中心重要的工作。

總之，大學輔導中心在缺少大學輔導工作規範和法理的依據，無法在大學校園中取得獨立自主的地位，再加上校園學生的對心理輔導的認知不足，輔導中心需要透過和各單位合作才能推展輔導工作。因此，輔導中心合作溝通的對象包含了行政單位和教學單位，為了在政策制訂和關係協調上可以配合學校教育目標與方式，輔導單位的主管也多由系所教授前來兼任。此一設計隱含了兩種文化上的意涵，一種是輔導單位會接觸許多導師，故由教授來兼任可以取得角色地位上的平等尊重，有利輔導工作的推展；另一面也隱含教授具有此一組織文化和制度認可的專業地位，也反映了大學校園工作人員對心理輔導專業信任的不足。

二、輔導教師在大學組織中的角色困境與角色認知

(一)大學輔導教師的角色困境

國內的大學工作人員分為教員和職員兩大體系，教員體系指一般學術單位所任用之教授、副教授、助理教授、講師或研究中心之研究員，職員體系則指行政單位所任用之行政工作人員，包括公務員及臨時約聘雇員。目前國內各大學輔導人員的任用方式，包括助教、研究員、臨時約職人員或由相關科系合聘之教授、講師等數種。雖然心理師法於民國九十年實施，對國內各大學的輔導教師專業資格有明確的規範，但是對於大學心理諮商人員的設置和輔導工作並無明確的規範或認證，但輔導教師仍然要遵守中國輔導學會的倫理規範。一般大學輔導中心的工作人員包含主任、行政工作人員、全職輔導老師、兼職輔導老師、外聘兼任精神科醫師等；在輔導中心裡，由於例行性之行政工作多由行政人員負擔，主要的輔導工作多由輔

導教師負責，兼任輔導教師和精神科醫師則多負責個案之心理諮商。中心內部的合作與分工責任，需要由主任統整大家的意見，形成共識，推動中心業務；因此，主任的職責除了和外部各單位協調外，更要帶領內部的凝聚力和士氣，整合人力資源，發揮工作效率。

一般而言，若大學裡設有諮商輔導或心理相關科系，則亦會由系上教授兼任輔導人員，但並非專職之輔導教師，本研究所指之輔導教師則以不兼任教職之專任輔導教師角色為討論焦點。實際上，專職之輔導教師亦有不同的任用與管理方式，其職稱亦有多種稱謂，例如輔導教師、系所輔導教師、諮商師、心理師等，但多以輔導教師稱之。由於輔導人員不同的聘用方式、管理方式及職稱，使得大學輔導人員在大學中具有多重的角色：

1.輔導專業者與教師的角色：

在校園中，輔導教師同時被期待具有「輔導」和「教師」兩種角色。在輔導學生時，輔導教師會被要求以心理輔導專業協助學生個案，但也會被期待以教師的教育態度服務學生。在校園中，教師的角色是教育工作中的主要者，也是華人文化中較為熟悉的教育者，因此，學生自然在稱謂上將輔導教師視為「教師角色」多於「輔導角色」。故這兩種角色所隱含的工作價值是以「服務學生」為最終責任，無論是教育或輔導，對於學生的協助是越超上下班的時間規範，工作特色較傾向「人」而非「事」。

2.行政者與臨時雇員的角色：

在大學行政體系的工作人員中，一類是屬於正式編制人員，具備公務員考試資格，依公務員管理辦法規範，享有公務員的福利；另一類則是因應校內專案需求而任用非正式編制的臨時工作人員，不

必具備公務員資格，聘期為一年一聘，由校內自訂管理辦法；雙方皆須接受相似的行政管理，不同的是臨時雇員不能享有公務員的福利，如進修、退休金等福利。許多大學因經費和制度關係，輔導人員多以約聘行政助理任用，故輔導教師在職位上屬非正式編制人員，依行政人員管理辦法規範，採上下班打卡制。這種行政單位的角色所隱含的工作價值是以「工作事務」為主體，工作特色較傾「事」而非「人」。

綜合而言，輔導教師在組織中的角色，依學校採行制度之不同，在「行政人員」、「臨時雇員」、「輔導專業人員」及「教師」四種角色有所偏重或混合，其職責主要是負責學生之心理健康與輔導，輔導教師除了要進行個別或團體心理諮商之外，也要負責研究校園中的學生心理與行為問題，並推廣心理衛生講座。但是輔導教師在不同的場合、不同的服務對象會有不同的角色要求，例如在管理執行或行政會議上被視為是行政者及臨時雇員；在執行輔導工作上又會被學生視為是教師；在合作上也因不同的合作對象被視為不同的角色，造成輔導教師在人際間的角色衝突及個人內在角色的失衡。由於輔導教師被賦予多重角色和任務，不同的合作對象對輔導教師會有不同的期待，因此輔導教師也要面對角色定位認知差異的困境。而某些大學輔導工作者則認為，大學輔導中心在講求知識、權力、階級的校園結構裡，會削弱輔導工作人員的主體性，會被體制內的工作人員看輕(麥麗蓉，2003)。這些困境固然是目前大學組織中的現實，但輔導教師也要突破自己原本所設定的諮商師角色，融入校園的組織運作，展現輔導工作者的實力，以免被邊緣化而失去校園的角色功能。

(二)大學輔導教師的角色認知

由於國外大學具有完備之諮商心理工作的制度，其大學校院的諮商心理師所面臨的困難大多為學生問題的複雜化，如暴力、自殺、藥物濫用、多元文化議題、各種精神疾病的增加(Archer Jr. & Cooper, 1998; Kitzrow, 2003; Gallagher & Zhang, 2003; Gallagher, 2005)、被質疑臨床能力不足(Chisolm, 1998)等問題，美國大學諮商師面對的是社會快速變遷所衍生的問題，傳統的心理諮商方法已不足於應付，所以 Archer 與 Cooper(1998)就呼籲大學諮商師需要提供更多的諮詢和心理衛教課程，以解決日益增加的學生問題。反觀國內大學輔導教師，大學輔導教師同樣要面臨學生問題複雜化(麥麗蓉、蔡秀玲，2004)，此外，還要面對各種不利的輔導環境(條件)，如前述文獻所指出的人力配置不足、校方高層支持不足、質疑輔導效果、干擾輔導流程等問題，而大學輔導教師本身對於自己的專業工作內涵也沒有清楚的認定，對於那些工作是專業，那些工作是非專業，常和行政工作的混淆糾葛，和國外大學諮商師面臨的困難比較，國內大學輔導教師面對更多環境條件和角色認知的問題。

麥麗蓉(2003)從大學輔導實務工作者的主體性出發，強調目前的大學輔導教師的專業訓練不足於應付校園的多元角色，主張輔導教師應該因應校園組織需求，扮演更多的角色，包括教育者、諮詢者、行政協調者及行政管理者，主動走出以輔導中心為思考主軸，轉而以校園的需求立場來行銷輔導工作的概念，麥麗蓉(2004a, 2004b)在經過一番省思之後，主張大學輔導實務工作者要發展自己的專業自主社群，提出大學輔導工作的專業樣貌，主張應以師生關係為諮商關係的背景，並認為大學輔導工作所包含的內容不應以專業做切割，無論是個別諮商、心理衛生推廣、義工培訓、輔導行政等都是整體的專業工作，她呼籲輔導工作人員應以此將校園視為社區，清楚自己的專業與工作角色。研究者認為麥麗蓉的反省極具參考價

值，大學輔導教師應在該發展自己專業角色，不應直接將諮商教育中的諮商角色定位為大學輔導教師的角色，而應積極尋找和認定大學輔導教師在工作崗位上的角色。

另外，國外大學諮商師處理多元文化議題的角色亦頗值得國內大學輔導教師建構角色時作參考，Archer 與 Cooper(1998)指出美國大學諮商師面對越來越多特殊族群，包括各種弱勢團體、同性戀、殘障者等，他們建議採取環境的、預防的、及社區取向的工作方式，並引用 Sue(1993)所提出來的有效的諮商師角色：(1)改變環境的角色：諮商師要採取行動改變個案所處的社會環境，以去除抑制弱勢個案的因素；(2)諮詢的角色：諮商師不只是提供個案諮詢，也要提供改變組織所需的知識和經驗；(3)建議者的角色：提供個案建議，預防潛在的問題、告知各種可能的解決方式、分享別人如何處理類似的問題等；(4)代言辨護的角色：代替個案向組織發言要求受到公平的處遇；(5)促進者的角色：促進同一文化群體的支持系統，形成互助團體；(6)促進傳統治療方式的角色：鼓勵使用該文化中所使用之治療方式。研究者認為如果將這六個角色可以轉換到國內大學輔導工作中，輔導教師將會是積極融入學務工作、提供各種諮詢、提供個案知識和經驗、深入了解校園學生次文化及處理問題的方式，其所呈現的將是一個積極主動投入校園群體和文化的工作者，而非傳統在諮商室接案的被動角色。夏敏(1999)的研究顯示大學生認為輔導中心除了可提供心理專業服務以外，還有資訊諮詢與資源提供的服務，大學生將輔導中心視為綜合業務的單位，認為諮商輔導的功能在於提供意見，舒解情緒、得到慰藉、解決困惑與問題、處理思想上的問題、處理偏差行為、分析、釐清與瞭解自己、以及協助大學生做生涯決定等，基本上，大學生認為諮商是一種助人工作；也有大學生認為諮商輔導不侷限於處理心理困擾，只要是服務人群的都

屬於諮商輔導。從這些研究調查結果顯示，大學輔導教師應扮演更積極的助人角色。

第三節 台灣與美國大學校園輔導工作的比較和啟示

美國的心理諮商工作長期朝著專業分工的方向發展，大學校園的諮商與輔導工作也隨著這樣的潮流越來越專業化，包括專業組織的設立、修訂大學校園工作的規範、加強專業人員訓練和要求、檢討工作模式、調整工作方向與重點、進行各項研究、調查與效果評估等專業內容，並展開工作文化和各種專業議題的研討，共同形塑大學校園諮商工作的面貌。整體而言，美國的專業文化強調嚴格的專業分工，大學諮商中心雖已成為大學教育不可分割的一部份，但仍保有其中立地位和獨特性。另外，大學生對諮商中服務的需求持續增加，學者認為這反映出美國的整體文化對於接受諮商擁有正向的態度(Kitzrow, 2003)。研究也顯示美國大學生的接受諮商比沒有接受諮商者有更好的學業表現(Bishop et al., 1998)，因此，雖然在預算縮減下，諮商師仍維持重要的專業角色和服務功能，且諮商中心會透過各種研究和調查結果來改善服務方式(Cooper & Archer, 2002)。

美國大學諮商中心相當重視諮商師的專業取向訓練，以便提昇諮商服務的效益，諮商中心也多採用短期治療的諮商模式。但近年來也逐漸重視互動式的工作模式，諮商中心會主動和各單位的合作與溝通，在大學校園中扮演更積極和正向的角色。實際上，英國的大學諮商服務學會也主張諮商服務是高等教育教育機構的事情，而不是個別學生的事務，強調諮商應該要整合在學生的各種生活層面及教學活動中，並以整體機構為觀點擴大諮商的角色，提供各種專業的諮詢、教育、訓練及服務(Caleb, 2003)。因此，國外大學輔導工作

的發展，已由諮商中心為出發點轉向以學校整體體系為服務基礎的模式，更強調諮商中心與校園中各個單位的合作，這些合作包括與醫療單位合作處理精神疾病的個案、與學術單位合作處理學習障礙、與行政單位合作處理情緒和行為失控的學生，而對於心理衛生教育推廣也更加重視系統觀和互動觀，諮商中心必須更積極主動考慮校園中各種工作人員及不同服務對象的文化與需求。

因此，國外大學諮商中心的改變和發展，對國內大學輔導工作相當具有參考價值。當然，和國外的情況比較，國內的大學輔導中心組織制度、人員專業訓練、及工作實務的討論仍有待加強。民國九十年心理師法立法通過之後，最直接衝擊大學輔導人員的任用，對於大學輔導教師的專業素質有明確的規範，但對大學輔導工作的組織、規範及實施仍沒有整體和一致的衡鑑標準。以下針對國內外大學校園輔導工作概況做一概略性之比較(參見表 2-3-1)：

一、工作規範、組織和形式

國外大學校園輔導工作的規範的主要依據是國際諮商服務學會的大學校院諮商中心之認證標準，其準則清楚規範諮商中心的角色、功能、倫理守則、人事、及相關設置指引與議題，諮商中心享有獨立和中立的專業地位，其諮商工作人員需取得心理師證照，並依據 ACA 的倫理規範工作。

而國內的大學諮商中心工作的依據則是大學法第十四條，工作規範是在學務處之下進行，無法享有獨立和中立的專業地位；大學輔導老師則依據心理師法取得證照，和國外一樣具備專業證照資格，但國內大學無心理師編制，多以教師或輔導教師任用。

二、工作模式及效果評估

在諮商工作的模式和方向上，國外大學諮商中心所採用的工作模式是偏向發展取向和臨床醫療取向，在工作上採三級預防的規劃，對針對校園內或族群文化所產生的問題採用精緻化的處遇策略，例如規劃和實施學生情緒失控的處遇計畫、學業補救計畫等；針對工作效益部份，國外強調實務狀況的調查及效果研究評估。

國內大學諮商中心則較傾向發展模式和教育模式，需配合學務工作的目標和方向，較不重視臨床取向，但對於預防工作亦採三級預防之處理；但國內大學的諮商工作者較少針對特殊性的議題進行規劃或工作評估，近年來此一現象稍有改善，例如針對 SARS 的影響，某些大學也提出心理衛生工作的因應計畫，但對於大學生特殊問題的改善方案與評估仍然相當缺乏，諮商工作的評估則納入學務工作整體評估項目中，且由教育部主導。

三、專業強度

國外有諮商學會和國際諮商服務學會的民間專業團體在督促，學會之下多設有倫理委員會，負責實務工作的申訴與倫理規範，學會的功能包含了對相關諮商教育系所的評估與認證；大學校園的諮商中心多有完善的督導制度，對於諮商實務的問題有足夠的專業能力進行研究和實務改善，且有專屬大學諮商工作之學術期刊。當然，對於大學中諮商工作的狀況，也由學會進行例年調查評估，並公佈報告，以便提供大學諮商工作方向的參考與改進。

國內亦設有中國輔導學會，學會亦設有倫理委員會規範和討論會員之倫理議題，但對於各諮商教育單位和課程並沒有認證的功能，較特別的是國內教育部設有輔導工作諮詢與聯絡中心，大學輔導工作之互動是由官方主導，對於大學校園輔導工作所面臨的問題，多以教育部專業研究為主，無專屬大學諮商工作之學術期刊。當然，

國內的心理師法已開始提供專業的基本規範，但對於督導制度的建立仍然欠缺。目前國內也少有針對大學諮商工作的全國性調查或實證研究。

四、大環境及社會文化

西方在大環境上屬於個人主義，較強調獨立自主，重視個人的自我成長，心理諮商即是這個文化下的產物，對於專業信任和專業角色有清楚的認知，工作上採清楚之專業分工。相較之下，華人文化是屬於社會取向，較重視關係的和諧與社會價值，個人的成就是要反映在社會關係中，重視個人的社會尊嚴，對於心理諮商的認識和接受度還不夠普遍。但是無論是國內或國外，都面臨到大學生問題的複雜化問題，國外諮商專業工作者為因應這些問題，近年來的爭議多集中在大學諮商中心的臨床處遇和能力，而國內大學普遍上對於諮商專業信任的信任還不足，同時面對臨床和教育的挑戰。

表 2-3-1 美國和台灣大學諮商中心概況比較一覽表

項目	美國	台灣	比較說明
工作規範	IACS, ACA	大學法第十四條	國內大學輔導工作依據是依附在大學法之下，無明確規範
工作組織	中立單位	設於學務處之下	國內多數之大學輔導中心多為二級單位，只有少數大學輔導中心是屬於一級單位
工作模式	發展取向 醫療取向	發展取向 教育取向	國內外皆重視發展取向；唯國外亦重視臨床，國內則較重視教育取向
工作自主	自主性強 經費人事自主強	自主性低 經費人事自主低	國內屬二級單位的經費由學務處統籌，人事和經費皆非自主
專業性	認可及尊重專業 實證研究 問題特定處理 督導制度	專業認可不足 研究不足 問題概化處理 無督導制度	
專業團體	ACA, IACS 設有倫理委員會	中國輔導學會 設有倫理委員會 教育部輔導諮詢與聯絡中心	國內外皆有隸屬之專業團體，但國內無大學諮商工作之專屬團體，只有教育部所設立之諮詢與聯絡中心。

表 2-3-1 美國和台灣大學諮商中心概況比較一覽表(接前頁)

執照與訓練	心理師執照 在職訓練制度	心理師執照 在職訓練制度	皆相似
職稱	諮商師 臨床心理師	輔導老師	稱呼上有差異,國內 稱之為老師有文化 上的意義。
合作輔導	由實務工作者依 需求設定合作議 題,進行研究和 實施 如行為偏差、危 機處理、課業補 救	例如:由教育部 推廣「教訓輔三 合一」計畫	國內的合作輔導多 由上層決策,再由下 層執行。
大環境文化	西方個人主義 獨立自主	華人社會取向 關係和諧	
工作文化	專業分工 專業信任 角色認知清楚	專業分工不足 專業信任不足 角色認知模糊	
工作爭議	工作負苛大 學生問題複雜化 醫療臨床的挑戰 專業自信強	工作負苛大 學生問題複雜化 教育與臨床的挑 戰 專業自信不足 合作與分工問題 角色不定	

綜言之，心理師法對國內大學輔導工作而言，只是專業化的起步，輔導教師在大學組織中工作，仍面臨了許多困難，其中包括了專業角色訓練和實務需求的落差(麥麗蓉，2003)、缺乏人力資源、不獲上級支持、與其他單位協調不易、專業形象不獲認同(許韶玲、許鶯珠、閔肖蔓，2001)、學生問題的嚴重化和複雜化(麥麗蓉&蔡秀玲，2004)、學生對心理求助方式具負面態度(Lin, 2002)、學生對接受心理諮商的認識不足(許韶玲，2003)等等挑戰。另外，全球化的社會變遷和科技所帶來的影響，也直接衝擊大學學生的問題，包括網路引起的心理問題、學生自主意識抬頭造成衝突不斷、新舊價值的衝突等等，許多大學教授都認為學生素質大大降低影響教學校果。而大學生因心理、人際、感情、精神疾病所引發的危機處理，逐漸成為大學輔導中心重要的工作，其中自傷個案的危機更是其中的多數(麥麗蓉、蔡秀玲，2004)。面對這些挑戰，國內大學並未具有國外大學環境的專業優勢，心理諮商服務還不是廣被接受的助人行為，大學校園對心理諮商的認識仍然不足，因此，國內大學的輔導工作人員需要面臨更嚴苛的合作與分工考驗。

第四節 校園危機處理與自傷(殺)個案合作輔導

教育部訓育委員會(2003)將學生事務的危機處理分為學生安全(如自殺、感情、恐嚇及中毒等)、校園公共安寧(如打架、精神症導致校園暴力等)、校園意外事件(如車禍、登山意外與溺水等)、性侵害、性擾騷事件、及其他危機(如信用卡盜刷、偷盜、網路管理糾紛、誹謗官司及智慧權等)，教育部並於各區設有學生事務協調中心，協助督導各校制定處理流程，且各大學目前皆設有校園安全中心，管理校園安全事件。由於危機處理的範圍相當的廣，本研究僅以自傷(殺)個案為例子，探討相關合作輔導人員的合作內涵，因此，本節所探討的是校園自傷個案的危機處理。無論是國內或國外，都普遍存在

著青少年自殺的問題，從衛生署所公佈的國人十大死亡原因中，自殺從民國 91-93 年之間連續三年排名第九，其死亡率佔 15.31%，而民 93 年青 15-24 歲的青少年的十大死因排序中，自殺死亡僅次於意外事故，排名第二，占 10.52%(行政院衛生署，2004)，有學者就指出青少年有自殺意念者，其盛行率高達 20%(柯慧貞等，2002)，劉安真(1992)曾經進行大學生的自殺意念之調查研究，發現高達 23.4%的，而國外針對大學生的自殺進行研究，亦發現有約有三分之一的大學生有自殺意念，約有十分之一曾經自殺(引自許淑瑛、張素鳳，2005)，可見自殺預防是校園輔導工作的重點，早期篩選出自殺的高危險群，是校園預防工作的重點任務(許文耀，2004；吳英璋、金樹人、許文耀，1992)。

一、自殺的危險因子

吳英璋和許文耀(1995)曾經提出自殺行為的發生歷程與模式圖，指出自殺行為的產生可分為慢性歷程與急性歷程。慢性歷程是是個案長期性的累積，這些因素包含了身心的不良影響、自我成長的不良狀況、各類生活事件的經驗、以及各類環境因素，而急性歷程則是在生活中產生變化而感受到無法解決的困境。因此，可見自殺的危險因子相當複雜，鄭泰安(1993)曾經根據自殺死亡者進行檔案剖析的研究，發現有 97%的自殺死亡者為精神疾病患者，衛生署(2000)的統計資料中亦顯示，有九成以上的自殺者患有精神疾病，其中以憂鬱症居多，許淑瑛和張素鳳(2005)在一項針對大生學自殺歷程模式的驗證研究指出，憂鬱可預測大學生的無望感，進而影響自殺意念的形成，而問題解決的缺失，也會透過無望感，增加自殺危機的機率。另外，葉在庭(2001)針對 12-24 歲的青少年的調查研究顯示，青少年經歷生活事件越多，生活壓力越大，越容易引發自殺意念，而越是焦慮、緊張者，則自殺意念就越高，Freeman 與 Reinecke(1993)

就以壓力刺激的角度分析自殺者的類型，分別為無助型自殺(此類個案多伴有憂鬱情緒，對未來充滿絕望與無助)、精神症自殺(此類個案會受幻聽或妄念指使自殺)、理性自殺(此類個案無法忍受到生病的疼痛而自殺)及做作型自殺(此類個案會為引起注意或報復而自殺)。綜合上述的研究，可見低落和憂鬱的情緒、生活事件、壓力、問題的解決能力及個人的無望感都是自殺危險因子，在這些危險因子的促發下，自傷個案隨時都會處於一個危機的狀態，因此就輔導實務工作者的角度來看，自我傷害的個案是具有時間急迫性的危機個案，大學校園中的輔導教師、導師、學務工作人員、教官、行政人員、同學都需要敏感於自傷個案的危機，並做出處理與預防。

二、校園自傷(殺)防治的三級預防模式

柯慧貞等人(2002)就探討了自殺的成因與限制，提出三級預防的處理模式，強調在一級的預防工作著重在確立危險因子及找出保護因子，前者包含了潛在的危險因子與急性因子，後者則包含個人活下來的理由、社會支持因素及陪伴人員，一級預防就是為了降低危險因子，促進保護因子；二級預防則是早期篩選與發現可能自殺的高危險群，並做早期介入，此一部份就需要以專業工具篩選具有自殺意念者，對這些高危險群的學生進行評估與追蹤；三級預防則是在於降低自殺造成的影響，或減少傷害與預防再度自殺，對於自殺未遂者必進行危機處理、短期治療與長期治療。而教育部為因應國內校園的自傷(殺)處理，編制了各級學校的自傷(殺)防治手冊，提供三級預防的模式給各校參考，其處理分為預防處置、危機處置及事後處置，分別針校園的行政人員和教師提出，具體的任務(吳英璋，金樹人，許文耀，1992)，可以說是全校總動員投入自殺的危機處理。相同的，大學校園工作人員亦必須共同合作與分工，結合心理專業人員、導師、教官、行政人員及相關人士投入自我傷害的三級預防

工作。

三、大學校園的危機處理

(一)危機處理是整個組織的動員

有關大學危機處理的程序,大多由教育部在國內各區設有學生事務協調中心,協助督導各校制定處理流程,但各校資源和需求差異性大,故教育部僅提出簡要的原則性(教育部訓委會,2003):包括1.兼顧法理情的平衡觀點,2.以教育目的和學校規範為依據,3.從社會責任的角度處理之,4.以道德標準判斷和處理危機事件。此外,各校皆可依據該校之資源與需求,規劃校園防護方案與危機處理程序,其設置必須包含指導委員會、緊急應變處理小組、受理小組、工作執掌劃分等項目。因此大學校園的危機處理是從整體校園組織為出發點,以學務處為主導,帶動校園工作人員的合作與分工。各大學之自傷危機處理程序中,大致上都是依據教育部的規範訂定,名稱大同小異,包括「特殊個案處理程序」、「危機個案處理實施程序」、「行為特殊與危機個案處理程序」、「緊急事件處理小組組織要點」、「自傷學生處理辦法」等等。在各校的處理程序中,多由學務長擔任危機處理小組的召集人(如淡江大學、中山大學),小組成員包含學務長、輔導中心主任、輔導教師、導師、教官及相關行政人員,有的大學則會成立專業評估小組(如花蓮教育大學),有的學校危機處理小組是由輔導中心主導,其成員僅包含輔導人員(如中原大學),有的則由輔導中心以協調會議的名稱邀集相關人員參與(如政治大學),但大致上都會結合校園的各類工作人員投入自傷個案之危機處理。根據林賢春(2000)針對台北市的大學危機處理進行調查研究,發現大學校院人員對於校園危機管理的認知上,對校園危機管理最迫切的工作則為「成立危機處理小組」,而有九成以上的大學都設置校

園危機處理流程，三成由學務長擔任發言人，而處理校園危機所面臨的困難中，最大的困難是媒體擴大渲染，其次為人員的問題如「經驗的欠缺」、「法令不熟悉」、「危機處理教育訓練不足」以及「相關人員配合度不夠」等。因此，從輔導實務工作者的角度來看，自傷個案危機處理必須在學校的組織架構下實施，那麼學務處將是一個重要的合作單位。

(二)輔導教師在危機處理中的角色

大學輔導教師在危機處理時應扮演重要且關鍵的專業角色，就如 Young, Poland 與 Griffin(1996)指出，在校園中的諮商師面對危機事件時要扮演設計者、啟發者、訓練者、服務者及忠告者的角色，可見諮商師除了提供專業的評估之外，還要有發展各種處遇計畫的能力，進行三級預防的工作。麥麗蓉與蔡秀玲(2004)在一項初探性的研究中發現，大學諮商師在處理危機個案時，會面臨許多的困境，包括個案的抗拒、合作人員的質疑、處理的壓力等，大學校園的諮商師為了突破困境，而採取主動出擊的態度，並於平日建立合作的信任關係，釐清分工的制度。此外，該研究也發現危機處處理帶給諮商人員在專業工作上的調整，包括加對危機事件的敏感度、思考心理衛生的行銷與預防推廣、擴展多元的角色、加強與各單位之間的合作與聯繫。因此，大學輔導教師在危機處處理就是典型的個案合作輔導，目前已經有越來越多的大學校園的實務工作者省思自己在自傷個案或危機個案處理中的角色，也提出大學輔導教師要展現主動積極的態度，以社工方式、同儕協助的模式或系統觀點處理自傷個案(李曉燕，2001；麥麗蓉，2003；黃明慧，2004；宋鴻燕，2004)。

第五節 發展個案合作輔導架構的可能性

從前述的自傷個案與危機處理的文獻整理中，可以發現學生問題

日益複雜，大學輔導教師無法避免要跟校園中的其他工作人員合作，個案合作輔導已成為大學校園重要的輔導工作趨勢。研究者曾經透過實務經驗和文獻的整理，提出發展個案合作輔導架構的可能性，闡述社會文化因素對個案合作輔導的影響、個案合作輔導架構的理念、原則、方向與方法(趙祥和&陳秉華，2004)，茲分述如下：

一、個案合作輔導在大學輔導工作中的困難處

(一)行政體系和教學體系的不平等影響合作輔導關係：

首先，從組織的角度探討合作的困難，研究者發現大學校園中教學體系位階長期凌駕於行政體系，行政體系是被定位是配合或輔佐教學體系的角色，再加上近年來各大學極力朝研究型大學方向發展，整體的資源分配和工作重點多聚焦於教學體系，更進一步的加深教學體系的重要性。在這種情境下，當輔導教師被定位在行政體系時，他和導師(教授)討論學生問題就自然會面臨不平等的權力結構，也要面對教授對其專業性的質疑。當雙方對學生問題的觀點和處理策略有差異時，屬於教學體系的教授在討論上會顯得較為強勢，也較會表現出研究能力的自信，相形之下，輔導教師較不易表現出專業自信，有時輔導教師為了解釋處理的基本輔導觀念，也需要大費周章的解釋，以獲取共識和信任。另外，基於行政體系是服務教學體系的概念，導師有時所提出的要求雖不盡然符合專業輔導的處理原則，輔導教師也需要慎審處理對方的要求，例如導師直接要求輔導教師約談其導生，若輔導教師依循此種做法，則易減低學生對輔導者之信任度，亦有失專業性；若輔導教師不依循導師的要求，則要小心處理彼此的關係，以免讓導師誤認行政單位推卸責任，引起不必要之誤解，導致緊張的合作關係。

(二)輔導教師的多重角色困境：

在個案合作輔導時，多重角色易引起合作關係的混淆與緊張，輔導教師在個案合作輔導時，會因為不同合作對象而面臨不同的角色對待。

1.輔導教師對自身角色認知的衝突：

(1)**專業倫理的衝突：**輔導教師在大學校園組織中，面對自己的專業角色和工作情境的要求，兩者之間會相互衝突。例如，導師要求輔導教師提供個案的諮商內容，若依導師的工作職責，要了解學生也是理所當然，但輔導教師依據專業倫理需要保密，未經同意提供諮商內容或紀錄可能違反輔導專業倫理。因此，輔導教師若無法調整自己的專業作為時，容易形成專業角色的衝突與矛盾。

(2)**諮商者與管理者角色的混淆：**在輔導人力資源有限的狀況下，輔導教師常常必須身兼個案管理者與諮商者雙重角色，一方面要負責溝通協調，一方面又要和個案進行心理諮商，當個案將輔導教師視為協調者時，輔導教師的諮商功能就會受到限制；當個案將輔導教師視為諮商者時，輔導教師的協調者角色也會受到影響。此時，輔導教師同時兼具多重角色，一方面要協調處理，一方面又要顧到當事人的關係，容易混淆諮商關係。若輔導人力充裕的情形下，輔導教師就可邀請另一位輔導教師一起分工合作，其中一位負責個案管理，另一位則負責心理諮商；個案管理者將會針對學生的問題，分別邀請教官、導師和負責心理諮商之輔導教師一起分析問題及討論處理策略，共同進行分工與合作。

2.合作輔導人員對輔導角色及專業認知的差異：

(1)**對輔導教師專業信任度不足：**輔導教師和導師在合作輔導過程中，導師較易傾向以其學術地位和專業態度，要求輔導教師必須

把處理的過程標準化，甚至對個案問題也有不同的概念化，對介入的方法也有其意見，增加輔導教師在個案會議中協商和合作的困難度。一般而言，這樣的歧異可以存在於對個案問題行為概念，更深遠的則可能對於人性價值和心理機制的觀念落差。

(2)對輔導專業的認知差異：A.**對個案問題概念化的差異：**輔導教師和教官針對學生問題亦有不同的認定和處理方式，例如一位住宿生因出現情緒不穩，對於自己長期以來投入宿舍管理與改革工作沒有得到肯定而感到挫折與不滿，並出現破壞性的行為。輔導教師在了解個案的情緒和行為問題後，發現個案情緒亢奮、睡眠極少、且有誇大處理事情的傾向、無法停止的訴說自己的理想等等現象，懷疑個案患有情感性精神疾病的可能性，建議教官和家長討論就醫；但依教官的觀點，此一學生認真負責而有理想，只是受到同學的刺激才失控，並非個案的常態，所以不支持學生就醫的看法，認為應該給予學生鼓勵和讚賞。B.**對處理策略認知的差異：**由於不同的訓練和不同的問題概念化，使得合作輔導人員產生不同的處理策略。例如針對自傷個案的處理，教官依據軍事教育和輔導學分的訓練，某種程度上結合了教誨與輔導的方式，半安慰半強迫的要求個案不要自傷，個案在短時間內亦會配合教官，要求教官不要告知家長或導師，而教官亦以此做為和個案互信的機制，認為此種方式已可輔導自傷個案，不需要輔導教師協助處理自傷個案；但輔導教師則認為自傷個案有必要進行自殺風險評估及自殺預防，且須讓自傷學生了解保密例外的原則，這樣的處理方式和教官的專業觀點會有出入，也會造成合作輔導上的困境。

3.對彼此工作角色分工與專業角色合作的認知差異：研究者延續前述所舉例子做進一步說明合作分工的認知差異。例如，當案主情緒失控時出現自傷的現象，並演出失蹤記，需要校方工作人員協助

尋找，以免發生不幸。像這類意外或緊急個案，依輔導教師的認知判斷，需要教官透過專業宿舍管理系統尋找，也需要導師協助從同學的聯絡系統中尋找案主。但這樣的認知未必是一種合作共識，有時從教官的角度來看，這是諮輔中心的個案，不能因個案失蹤就由他們負責，而導師也會認為這是行政單位的事，不見得是屬於他們的職責。因此，合作輔導人員要達到有效的合作分工，其工作角色的必須搭配專業角色，才能達到實質上的合作輔導效果，但這樣的理念未必是相關合作輔導人員的共識。因此，當個案需要合作輔導時，合作輔導人員必須取得共識。但是，諸如此類輔導教師、教官及導師在面臨個案處理方向的歧異，反而需要花費更多的時間和精力取得共識；當未取得共識時，雙方就會各行其事，嚴重影響合作輔導之效果，甚至造成個案問題惡化。

總之，合作輔導的困難，在於大學校園中組織的不協調，其中行政體系和學術體系的不對等關係，以及相關合作輔導之工作人員對輔導角色認知的差距，衍生出組織間工作人員的上下位階關係、雙方專業角色的差異、專業關係的認定等困境。當輔導教師、導師和教官等合作輔導人員，可以了解合作輔導的內涵，彼此依不同的專業分工合作，那麼就可以形成成功的合作輔導關係。

二、華人社會取向及大學校園文化對個案合作輔導的影響

在前述合作輔導所面對的困難中，約可從兩個層面分析，第一個層面是華人社會取向文化對學校組織的影響，第二個層面是代表西方文化的諮商專業角色在華人社會取向情境中所面臨的困難和成因，這兩個層面相互影響形成個案合作輔導的困境因素(如圖 2-5-1 所示)。在組織文化中，教學和行政體系的互動文化，衍生出個案合作輔導在工作角色和專業角色的不協調，其中工作角色包含教師、

輔導教師及教官，而專業角色則包括教育、心理諮商及生活輔導；若工作角色和專業角色可以協調合作分工的界線，哪些是屬於工作分工互助，哪些是屬於專業合作互補，那麼彼此之間就可形成各自的職責及專業，達到分工合作的默契，如此則易產生成功之合作輔導；若工作角色的分工和專業角色的合作未能協調搭配，那麼就易引起前述的合作輔導困境。下文針對所引起的困難成因進行分析說明。

(一)華人社會取向文化對台灣大學校園組織文化的影響

在台灣的大學校園中，大學法的自治精神給予教授治理校園的法定權力和地位，教授成為學校教育政策的制訂者，而行政體系是協助執行的單位，長期以來兩者之間共震出來的關係文化，是結合華人文化和組織制度的產物。楊國樞(1992)曾以社會互動的觀點提出華人具有的社會取向的特色，其內涵包括 1. 家族取向：此指華人社會易將家族結構型態與運作原則、倫理關係和角色關係、待人處事觀念、態度及行為等概念概化至非家族團體中，亦稱之為家族集體主義。2. 關係取向：華人易從關係中界定自己的角色或身份，而不同的角色之間有其相對的行為規範，具有回報性，重視關係的和諧，強調緣份，及不同親疏遠近的關係。3. 權威取向：華人對於權威的存在很敏感，對於職位和身份格外重視，對權威易形成崇拜和依賴。4. 他人取向：華人重視眾人的意見，顧慮人意、順從他人，注意規範，重視名譽。而後來相關的研究也指出華人的組織行為會經由擬家族化的過程中將角色與組織緊密結合，個人會將在家族中所學習到的因應方式應用到工作組織中(楊國樞，1998；姜定宇、鄭伯壘，2002)。

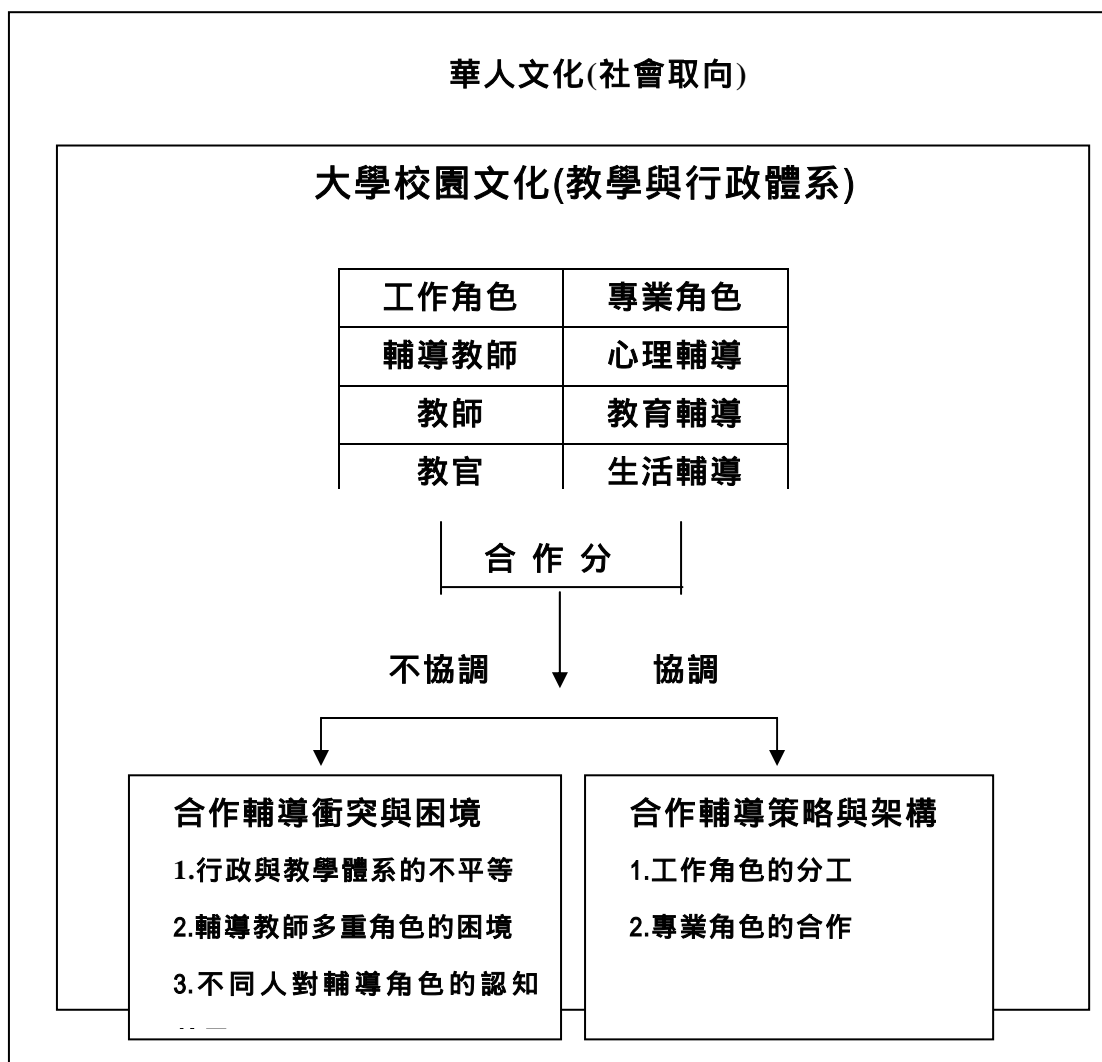


圖 2-5-1 大學校園個案合作輔導的相關因素關係圖

研究者認為上述楊氏所提出來的四種社會取向特色，可以用來分析大學組織中教學單位比行政單位的上下不平等關係。首先，大學組織中行政單位主管多由教學單位的教授兼任，已暗示了行政單位是在教學單位之下。相較之下，主管的上層位階與下層工作人員之間所形成的上下權力關係，更是不言而喻。輔導教師隸屬於行政單位，雖然具有「教師」的形式稱謂，但許多輔導教師是以臨時聘雇

人員任用，並不具「教師」的合法內涵，在組織中，輔導教師依然是一位行政者。在華人家族取向之下，行政單位的工作者要面對自己主管管理和規範，關係取向也常讓行政工作者和教授間必須更重視上下尊卑的互動形式，並維持和諧的關係；在權威取向的文化中，主管的權威意見無形中強化了教學單位中教授的言論和意見，而教授地確具有學術上的權威，行政者也常會更依賴教授的權威；當組織中大部份的人都以權威的意見為意見時，輔導教師也要受到他人取向的文化氛圍影響，輔導教師在面對校園中合作的導師時，並非單純的服務或合作對象，而是面對一個同時兼具文化權威和法定權力教師角色，這種不平等的位階關係，進一步影響合作輔導中輔導教師的專業角色。再加上華人的文化價值中，教師具有「天地君親師」的崇高地位，也造就了教師角色具有較高的權威。

在這種上下位階的關係中，大學輔導教師要贏得教授的信任需要花費相當多的努力，主要的原因之一是教授在校園的地位是屬於華人社會認可的「高專業性」群體，而輔導教師在大學中並未得到制度上或文化上的認可。輔導教師在組織上是歸屬於「臨時雇員」，就上下位階的關係而言，要「臨時雇員」告訴「教授」如何輔導學生，基本上是違反華人文化的倫理價值。輔導教師的專業價值被放在這樣的組織文化中，其專業意見更難受到尊重，尤其是輔導教師在處理學生問題的觀點與高層主管意見相佐時，輔導主管又該如何協調和尊重專業意見？如何調和「專業尊重」與「權威關係」常成為大學校園中個案合作輔導的挑戰。

在大學教師專業地位高過於輔導教師行政地位的處境下，通常輔導教師在個案合作輔導的過程中若遇到以上的角色衝突時，就會感受到輔導專業受到限制，有人會因對立而無法合作，有人則採取逃避接觸，不相往來，有人消極配合，不再表達專業的意見。就研究

者的觀察，這些角色衝突都會對大學輔導工作造成不同程度的負面影響，因此，大學輔導教師需要面對與解決角色衝突，重視校園人際和諧的倫理，發展出與他人的合作輔導模式，使校園學生輔導工作能夠發揮團隊合作的成效。

三、發展大學校園個案合作輔導架構的方向

研究者認為大學校園的輔導工作人員若要達到合作輔導的成效，就有必要發展一個校園個案合作輔導架構，此一架構必須考量大學校園中的組織文化和角色認知。個案合作輔導是大學輔導工作的趨勢，它不但可以整合校園的輔導人力資源，同時處理複雜多元的學生問題，也兼顧了主要當事人與相關當事人的問題，而且可成為大學輔導中心工作的主軸，因此，研究者認為個案合作輔導需要賦予輔導教師為主要推動者的任務。研究者於下文中，首先說明作輔導的理念和原則，做為發展個案合作輔導架構的方向。次之，研究者從輔導教師的角度為出發點，闡述輔導教師發展合作輔導的方法。

(一)大學校園個案合作輔導的理念與原則

在校園合作輔導中，校園中的各種相關輔導人員有必要認識各個合作人員的角色、華人的文化、以及協調各種角色認知差異的方法，以取得合作輔導的共識。茲分述如下：

1.合作輔導人員要了解校園各輔導相關人員對輔導角色的知覺與差異

前文已分析過大學中各相關人員對輔導教師角色知覺的差異，提供大學輔導教師重新檢視自己在校園中的角色，以利和相關人員合作。相對的，當校園中其他相關工作人員也兼負輔導的角色時，非

輔導專業背景的人員亦需納入校園合作輔導的一員。在校園中，除了輔導教師外，被賦予輔導角色的工作人員是教官和導師(教授)，其他還包括學術單位的系主任、或學務處各組的工作人員。下文僅針對教官和導師的角色認識進行說明。

(1)對教官輔導角色的認識

目前教官在大學校園組織中隸屬於一級單位的教官室，但是學務處之生活輔導組的工作通常由教官負責，教官的工作除了要進行軍事教育教學外，更多的重心是在輔導和管理學生生活，包括住宿、急難救助、行為管教、懲戒及學生安全等學生事務。由於軍事教育在校園中長期以來一直被討論和質疑，教官也面臨角色定位的壓力，所以，大學校園為了發揮教官的功能與力量，賦予教官輔導學生生活和品行的職責，試圖克服其在校園中角色的模糊。而且教育部在推動輔導工作時，鼓勵相關輔導系所開設教官的輔導學分班，加強教官的輔導知能，也是重新肯定教官在校園中的輔導角色和責任。由於工作內容的關係，教官常需接觸許多學生問題，特別是學生在宿舍有緊急狀況，諸如遇到情緒失控或自我傷害等緊急個案，這些較為嚴重的個案處理也經常需要進行合作輔導。無論是輔導教師、導師或教官，長期以來各有彼此的工作文化，這些合作輔導人員有必要清楚了解教官的工作角色和限制，才能有助於和教官互動與合作。教官主要接受軍事教育訓練，在強調人文、自主的大學校園中，教官的角色有其優點和限制。教官在工作上的優點是較有團隊和服從上級的精神，重視規範和原則，執行任務徹底，工作氣氛較為陽剛；也因為軍事教育角色的重要性逐漸被邊緣化，教官更加努力投入學生的生活輔導，但由於軍事訓練重視嚴格管理，欠缺輔導所強調循序漸進的了解和引導，在輔導學生時就顯得較為不討好。

(2)對導師輔導角色的認識

大學法規定教授的職責是教學、研究和輔導，但因研究和教學佔了教授工作極大的比例，在導師輔導工作上就顯得較為消極，只要學生不出事，導師的任務和功能就不容易展現。依據作者的經驗，公私立大學對教師或導師在服務學生上的要求，會因為各校考核重點和校園風氣的不一樣而有差異，但更多差異存在於該校是純以學術研究為辦學取向，或是以學術和服務兼顧為主，會直接影響導師的角色；就教員的考核和升遷而言，公私立大學的對研究、教學與服務大部份保持 40:30:30 的比例，導師角色是否能夠發揮功能在於該校的教育方針和校園風氣，同樣是私立學校，董事會的觀點和教育方針則會成為關鍵，若董事會重視研究取向，則私立大學的教授和公立大學教授所面對的困境相似；若董事會重視的是關懷和服務取向，則會在聘任或教員工作中要求落實關懷和服務工作，一般而言，國內某些宗教團體經營之大學，因重視關懷和輔導服務的價值觀，其導師任務較易落實，也較容易達成合作輔導之任務。普遍上，各校對導師在輔導上的角色，較多放在學業輔導、生涯規劃、輔導學生生活及協助處理緊急個案，包括平日要了解學生之性向、興趣、特長、學習態度及家庭環境等，協助學生解決有關課業、生活、交友及心理等各種疑問。許多大學都會安排導師時間，讓導師和導生可以每週定時聚會一次，有的導師也會自行利用時間安排和導生進行各種聚會活動，並隨時指導學生。除了和輔導教師或教官合作處理緊急個案外，導師對於平日要主動關懷、了解學生已經越來越困難，一方面是因為教授研究和教學工作繁重，另一方面是現代的大學生也不喜歡和導師見面，導致導師角色和功能在大學裡已逐漸散失。因此，輔導教師要了解一位教授雖然同時被賦予三項任務，即研究、教學及輔導，但是多數的教授仍以研究為最主要的職責，教

學次之，輔導的功能最後也僅能在現實繁重的研究與教學壓力中配合三級輔導的協助。

2.合作輔導人員需要了解人際和諧的華人文化

在大學校園中進行個案合作輔導，常常需要仰賴和諧的人際關係，以取得合作上的共識和彌補彼此觀念的落差。研究華人文化的學者就指出華人的「人際和倫理」受到儒家文化的影響，重視五倫和仁的概念，並提出所謂的「差序格局」(費孝通，1948)和「心理社會平衡」(許烺光，1971)的概念，亦即華人的「人際互動」重視社會秩序的和諧，因此，個人和不同親近疏遠的人會建立不同程度的關係，也會有不同的互動和反應。而有的學者也指出在華人文化中，透過關係的角色套繫或強化社會連帶關係，有助於取得工作資源和提昇人際信任(鄭伯勳，2002；黃光國，1995)。研究者認為以這樣的觀點來觀察大學校園組織，可以發現師生關係和工作關係之間亦存在著不同程度的關係與角色，不同親近疏遠的互動方式代表著不同的人際信任。所以，在華人的校園中從事輔導工作，輔導人員所面臨的阻礙不只是工作內容而已，工作人員彼此之間還需要建立人情關係，畢竟人際互動已是華人職場工作中很重要的一環。合作輔導人員彼此之間要能夠了解華人的「人際文化」，輔導教師若要在大學校園中從事輔導工作，需要更多的交際技巧和教授應對，建立良好的關係才有可能行銷業務和合作輔導。因此，大學輔導工作中的人際關係佔著重要的比例，輔導教師在這種不對等關係中面臨了特殊的工作關係和人際壓力，也對合作輔導造成影響。而從事學術研究的導師也需要了解教授在華人文化之下的優勢地位，要體諒行政單位的工作者必須維持和諧人際的壓力，而有研究就指出在華人文化的教育環境中，人際壓力是工作壓力主要的來源(徐葦枝，2002)。因此，合作輔導人員有必要加強認識華人「人際文化」的運作，並提昇處理人際壓力

的能力，方能在合作輔導時展現協調的效果。尤其是輔導教師在合作輔導過程中要善用和諧的人際文化現象，和各個合作人員維持良好的交情，以利合作輔導之進行。

3.合作輔導人員需要了解大學校園輔導工作是要建立在合作的基礎上

在教育機構中推展輔導工作有其特殊性，一方面要考量教育單位的教育理念，另一方面也要配合校園中的文化和資源。若以輔導教師的角色來說明，大學校園中對學生的教育目標和政策，是輔導教師在大學校園中進行合作輔導工作要考量的重點之一，但輔導教師也要顧及諮商專業的實施。學生個案的性質不同於一般社區諮商的自願性個案，學校機構會被要求對學生負起更大的責任，當同學不願意接受協助時，學校有責任透過各種工作人員的協助合作輔導個案。輔導教師在華人文化中處理學生問題時，也要考量專業的「自我需求」和組織中的「關係和諧」。所謂專業的「自我需求」是指輔導教師在進行諮商輔導工作時，需要的基本條件，例如專業信任度、案主的準備度、對諮商工作進行的理解程度等；而組織中的「關係和諧」則指原本存在於大學職員和教員間的關係，這種不對等關係，事實上一直維持著某種程度的平衡和合作。大學校園的合作輔導人員要了解，從學生個案的問題需要從不同角度切入處理，包括心理輔導、生活輔導及教育輔導，每個處理層面都有其專業性，合作輔導人員要能清楚自己的專業角色與定位，發揮所長，那麼合作輔導中的角色分工方能取得合理的平衡。若大學輔導教師、教官、導師及其他輔導相關人員在合作時可以顧及彼此的角色和合作關係，則合作輔導才有實施的可能性。

4.輔導教師需要在合作輔導中展現協調的角色

在大校園輔導工作中，不可否認的是最直接相關的工作人員是輔導教師，輔導教師對於學生發現心理與行為問題時，有直接的責任和義務輔導學生個案。研究者認為發展大學校園個案合作輔導架構時，應賦予輔導教師負責協調的任務和功能，一方面輔導教師具有諮商輔導的專業訓練，另一方面輔導中心具有主導學校輔導工作的任務。合作輔導的進行必須由輔導教師主動促成，貢獻心理輔導的研究與實務的能力。事實上，當西方的專業助人方法用在華人文化的工作場所時，輔導教師有必要調整原來的專業實施形式，採取更具彈性的輔導策略，使用合於華人文化的合作方式。尤其是大學輔導教師在了解相關合作輔導人員角色差異後，宜發展更具契合於大學校園的組織文化的方法，特別是不同角色間對彼此的期待，以及對合作輔導時所產生的衝突和矛盾，輔導教師必須調整專業方法，融合各相關人員的工作文化，轉化彼此在認知上的差距與矛盾，並善用人力資源與優勢，創造合作輔導的工作氣氛。

輔導實務工作中的許多專業概念和方法，是假設人的心理問題是可以經由個人的努力而改變，改變的責任是在個體而非他人，所以諮商輔導非常重視案主個人的內在情緒和認知，試圖透過個人內在的改變重新面對和解決生活所遇到的困境。概括而言，這種透過調整自我的處理方式也是一種強調個體能自主獨立、自我負責和自由抉擇等價值，這些價值在強調角色責任和人際和諧華人文化中是很難被接受和理解。當大學輔導教師要和其他人員處理一個個案時，他需要重新轉化「專業假設／方法／術語」來和合作的人員互動，以對方可以理解的脈絡說明如何處理和分工。例如，在協助一位與師長衝撞而情緒失控的案主時，輔導教師針對案主和師長要分別從不同的角度出發，點出各自需求和期待，接納雙方的文化角色和自我需求。輔導教師要將師長「內在挫折情緒」轉化為的「認真授業

解惑的代價」，師長的「心理挫敗感和受傷」也需要在「堅守教育良心」的框架中得到疏解，但輔導教師也要重新協助師長以更多元的觀點理解案主的心理困境，當師長的內在受傷得到疏解時，也更有能量接納學生的心理複雜度，並發展彈性的教學和師生關係，給予學生更大的學習空間；對於案主，輔導教師則要協助案主理解其「心理衝突／受傷」是「忠於自己」的勇氣，進一步的協助案主發展「真實自我」和「現實自我」的和諧關係，並學習合宜的自我表達。在這種處理過程中，輔導教師需要從文化的角度重新詮釋問題，結合專業工作與文化內涵。

(二)大學輔導教師進行個案合作輔導的可能方法

針對以上的原則，合作輔導人員應可充份認識彼此的工作和專業角色，輔導教師在進行合作輔導時需要兼顧專業角色與華人文化的契合。

1.發展人際和諧合作輔導方式

輔導教師一方面要展現足夠的專業性，從諮商專業的觀點和方法切入處理，但也要和其他人士保持和諧的關係。必竟，即存的社會連帶關係有助於人際信任的提昇，這是企業組織中已獲得研究支持的概念(鄭伯壘，1995，2002)，如何落實提昇輔導教師在大學組織中的人際信任，有賴輔導教師可以從幾個方面來發展「人際和諧」的運作機制：

(1)重視和運用「社會尊嚴」的概念：

輔導教師需要在和其他人員處理合作輔導個案時，要給予其他參與人員有機會展現功能，必要時要在公開的場合給予稱讚，或在上級主管面前表達對方的功勞，這種讓參與合作輔導的人員維持其在

組織中的「社會尊嚴」，較能和社會取向的華人文化搭配，有利於輔導老師進行個案管理工作。

(2)善用尊師文化：

在教育工作領域中，教師具有崇高的地位和角色，尊師文化一方面會形成輔導教師面對教授的壓力；但相反的，輔導教師也可以在「心理和諮商專業知識」上獲得某種程度的「教師地位」，至少輔導「教師」的職稱已反應出「師道」。故輔導教師應充實自己的專業知能，提供更多的心理諮詢，配合尊師文化為專業工作搭建一個有利的舞台。

(3)建立人脈網絡：

黃光國(1995)提出華人文化的人情與面子模式人際理論，指出透過角色套繫強化彼此的關係，可以從人際互動中獲得資源。而建立「人脈」是華人運用人際關係來解決問題的重要力量，當輔導教師需要校園中其他人士的合作輔導時，雙方的合作關係是奠基於已往的人脈關係。因此，輔導教師如何和教授、教官維持質量並重的人際互動，輔導教師有必要在平時就和相關人員聯繫，同時經營「工作上」和「私底下」的關係。

(4)專業知識的諮詢：

輔導教師必須在和教授、教官的人際互動中，以對方熟悉的語言提供相關的心理知識，逐漸讓合作人員在平日就具備相關的專業概念，並提供一些個人或教學問題的諮詢。這一部份必須結合社會尊嚴、尊師文化及人際關係的品質，視不同的條件和狀況逐步建構專業地位。諮商輔導的概念在大學中是否被接受，涉及觀念和行為的融合程度，在平日中，觀念的互動可以引發行為的改變，形成一種

社會順同(social conformity)，讓觀念和行為逐漸一致，以免產生解離的現象，這是華人在現代化過程中持續進行的調整(楊國樞，2002)。

2.發展合作輔導之個案概念化和輔導目標

輔導教師需要在大學校園的工作領域中，取得不同教育和諮商工作目標之間的和諧。一般而言，在教育領域中「諮商/輔導目標」是為了輔助「教育目標」的實現，因此個案合作輔導時，輔導教師可能重視案主的內在成長目標甚於外顯行為的變化，但其他教育工作者則重視外顯的行為改善，此時輔導教師必須協助案主在學習生活中的行為改變，以取得相關人員的信任。因此輔導教師需要利用諮商室之外「非正式」場所和案主有更多的互動和了解，才能達成改善行為的目標。

華人社會取向文化下的心理問題是一種相互建構的問題，它會依循著和案主相關的不同人員或角色而有不同的定義，華人輔導教師有必要從不同的角度來釐清問和定義問題，以便和不同的合作輔導人員作有效的溝通。研究者認為自我、角色和人際的互為循環所產生的心理衝突是華人諮商師的重點。華人案主會期待在和重要他人維持和諧的關係下保有真實的自我，輔導教師在協助案主維持這兩者間的平衡時，需要同時接納案主的矛盾情緒，也要引導案主重新釐清個人的價值和傳統價值的矛盾與衝突，協助案主在有限的內外資源中逐步調整自我狀態。華人個案需要學習在人際和角色規範中建構真實的自我、平衡自我價值與社會尊嚴、整合小我和大我的落差、以及學習內外一致的自我表達，進一步的建構「人我關係」的心理問題觀(陳秉華，2000)。

3.發展「大學輔導教師」專業認同

(1)專業認同必須包含「教師角色」:

華人文化對於「教師」的期待，不只是個人知識和修養的要求，也要能兼善天下，關心環境和社會的發展，這樣的觀點已滲透進大學校園中的教師角色認知。輔導教師應將儒家文化中有關「仁」、「內聖外王」的概念，進一步的涵化在專業角色中，發展更具包容性和契合性的專業角色。輔導教師在關注案主的心理問題概念化時，也應將焦點放在人際和社會文化脈絡來思考，亦即輔導教師要關心和參與學校教育的發展，協助學校建立優良的校園文化。當輔導教師參與學校教育政策的執行時，才能從中找到輔導教師在教育工作領域中的立足點，並在學校教育和校園文化下處理心理問題，整合和應用各種人際資源，來提昇學生的心理和生活品質，這也是輔導教師在實務工作中的心理衛生教育預防和推廣，它需要仰賴導師、教官、家長、教授等各種角色發揮其應有的功能，以便加強學生心理健康。輔導教師在此一過程中，進一步提昇專業效能，重視學校組織文化，與合作的對象共創組織價值，形成對組織承諾與認同的機制，置身於組織中發展專業認同，輔導教師方能成為大學工作體系中重要而有效能的一員。

(2)專業角色與華人文化的整合

前面討論了許多有關華人輔導教師如何運用華人文化建立「人際和諧」的合作輔導模式，其實涉及了華人文化與諮商專業知識的融合。華人輔導教師除了要加強自己的專業知能，也要高度結合實務工作中的文化內容，因此輔導教師無法自身於「校園文化」、「教育文化」及「華人文化」之外，反而更要因應這些文化特色而發展出「和諧」和「有效」的工作模式。對於輔導工作的調整，輔導教師依然要堅守自己的「專業性」，也要依循「文化性」的調節，方能發

展出契合於文化的專業自我認同。因此，輔導教師應積極思考如何促進輔導角色、學校組織與華人社會取向文化之間進行有效的互動，發展合於文化的運作原則、角色規範及倫理關係，使得輔導教師可以在情感上和認知上都能對組織產生認同與內化，發展屬於學校體系中的組織忠誠與承諾。

第六節、個案合作輔導架構有待進一步研究

研究者從前述文獻分析中，比較說明國內外大學的諮商中心工作模式的發展與特色，並闡述大學校園的自傷個案與危機處理內涵，指出個案合作輔導是輔導中心在校園中是實施諮商服務的重要手段。雖然一般大學多設有各種個案合作輔導之機制，如「個案協調會議」、「個案研討會議」、「個案諮詢會議」或「個案聯席會議」等等，已經是輔導中心的專業工作重點，但仍然以「協調處理個案」範圍為主，若輔導中心可以進一步主動將這樣的合作輔導工作，擴展和整合到整體輔導工作中，讓初級和二級預防輔導工作可以和個案研討主題配合，針對校園文化、學生需求及學務政策的方向，提供各合作單位或相關人員專業訊息、目標及策略，則藉由「個案的合作輔導」可更充份展現輔導中心的專業主軸。這裡所提出的「個案合作輔導機制」和現存之各種「個案協調、研討、諮詢、或聯席等會議」(對此現存之合作方式，下文概稱為「個案協調會議」)在合作機制上的差異如下：

(1)在功能上的差異

「個案協調會議」大多是為因應已發生之緊急個案召開協調會，會議多由輔導中心主任擔任會議主持人，邀請各相關單位人員參與討論，其合作功能在於處理個案危機問題，目標是解除危機，只重視三級處置上的合作輔導。和前者比較，「個案合作輔導」亦會因應

個案而召開相關的協調會，但並非只有危機個案才進行合作，而是所有的學生問題皆有可能成為合作輔導之對象，其所發揮的合作功能包括該問題所衍生出來的初級、次級及三級之處置，輔導中心有必要將之整合於學校教育目標，且主動提供相關合作人員有關心理輔導之專業資訊，包括校園中的學生問題內涵、需求，以及生活和學習上所產生的心理和行為現象等供相關合作人員參考，合作人員或合作單位再就本身的專業、工作內容與目標融合成該單位合作輔導內容。

(2)在合作責任上的差異

「個案協調會議」乃是狹義的以輔導中心為責任主體，各單位和相關人員只是配合角色，大家認為的「輔導個案」是輔導中心的主要業務；「合作輔導個案」機制則是廣義的強調「輔導個案」是校園全體工作人員的「團隊合作」，每個單位的觀點都是一種專業角度，相關合作人員都是校園輔導工作的主角，而「輔導學生」是校員工作團隊的職責所在，強調專業合作與工作分工的均衡與關係上平等。而輔導中心除了在合作中提供心理專業外，並負有主動協助統整及建立此一運作機制之職責。

(3)在運作機制上的差異

輔導中心在「個案協調會議」的運作是依著個案問題而召開，其合作焦點在於討論個案，當沒有危機個案出現時，輔導中心基本上不積極經營和運作彼此的合作關係，合作的形式以「會議」為主；而「個案合作輔導」在運作上更加重視和各單位合作時所產生的困難，並運作各種有利於合作之策略，積極尋求解決之道，包括了解各種合作單位或人員的特性、專業及工作內涵，建立契合於校園文化和需求的合作形式，並不拘泥於「會議」的形式。

雖然，研究者從文獻和實務經驗的分析中，嘗試發展個案合作輔導架構的理念、原則與方法，但此一架構仍有待進一步實證研究，以便更具體了解輔導教師在校園中和各種相關輔導人員的合作機制與內涵為何？合作輔導人員實際所面臨工作角色和專業角色的定位為何？在合作過程中，輔導教師面臨那些角色認知的落差？個案合作輔導人員的合作關係如何？而輔導教師在此一過程所扮演的角色和功能為何？本研究為了回答這些問題，以過自傷個案的合作輔導為例子，探討大學校園個案合作輔導的內涵與架構。