

輔導室外的天空

文·鄭曉楓



依然美麗

謙卑讓我的世界變得更大，
尤其是在教室裡，
我們更要表裡一致地相信，
人之生而為人的意義，
在紛擾的變化無常的環境裡，
只要還有一絲光線，
我就有勇氣在漫漫旅途中辨明目標，
縱使驚濤駭浪狂風暴雨，
也不能動搖我的心，
因為我已義無返顧而如此堅定！

多的資源和舞台，得以綜觀輔導教育政策的方方面面。1998年中國台灣頒布《建立學生輔導心體制——教學訓導輔導三合一整合實驗方案》、2001年實施之九年一貫統整課程中，亦將輔導活動融入七大學習領域之綜合課程，2002年起，全面推動《建立學生輔導心體制——教學訓導輔導三合一整合實驗方案》；2004年11月嘎然廢止《建立學生輔導心體制——教學訓導輔導三合一整合實驗方案》；2006年起，年度施政方針中提出《友善校園經營總體計劃》，積極推展學生輔導工作、性別平等教育、人權、法治及品德教育，營造尊重與包容、健康與和諧的學習環境，協助學生適性發展。我們絲毫看不出政策上整體長期的經營，而輔導工作的成效卻需要經年累月的灌溉，在資源無法穩定支持、政策不斷改變又無脈絡可循的狀況下，除了深感輔導工作的推展備感艱辛外，我們似乎要更積極的擴展捍衛人性價值的空間。

一、教育政策下的學校輔導總體制

學校的輔導工作脫離不了法令政策的走向，也唯有政策上的輔助，學校輔導領域才能獲得更



性、人力不足依舊是輔導室面臨的困難，再加上輔導室有許多學校例行活動辦理，輔導室可支援於班級內的部分可說相當匱乏。顯而易見，輔導體制並未跟隨大環境的快速變遷而達到相應的水平，輔導室的專業人員未嚴格把關，法令規定也不具強制性，因此台灣學校輔導專業程度並未臻成熟，而班級裡慢慢浮現的問題，卻又有刻不容緩的解決壓力。

再者，1995年全面實施“認輔制度”，落實教師輔導權責，企圖改善過去輔導制度的缺失級人員不足。2004年修正之《國民教育法》第十條規定，國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師，輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則，輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。由此可知，對於輔導室之專業編制並無強制性，而大多數學校經費及人員編制的考量，無法設置學校心理師或社工師等專業輔導人員，多半是由愛心家長或課任教師來擔任此項工作，而輔導項目也多以課業輔導居多。

在人數編制配置上，2005年6月修訂之《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》，其中第三條訂明：國民小學二十四班以下者置輔導教師一人，二十五班以上者每二十四班增置一人，均由教師專任或兼任；第四條規定，國民中學十五班以下者置輔導教師一人，十六班以上者每十五班增置一人，均由教師專任或兼任。雖然時代不斷改變，缺乏專業



二、家庭解組下教師被賦予的意義

隨著多元化的發展，輔導工作必須更具體精細，除了一般學生適應性的發展外，更須加入單親、隔代教養、原住民、外籍配偶子女、身心障礙學童等不同族群的輔導（蕭文、吳欣蕙，2005）。由王麗斐、趙曉美和楊國如（2005）對國小輔導室之調查研究顯示，學童個案問題以情緒障礙為最高，其次依序為未向性適應欠佳行為問題、注意力缺陷過動症等。因此在如常既定的教學進度裡，當班上出現學生身心問題或特殊狀況，對於教室管理或教學必定造成相當之影響，加上輔導室有限的協助，每位教師更是身兼教學與輔導的雙重角色。兩難的情形，就發生於兩種角色的混淆，一旦站在導師這個位置，就會猶豫是否要把自己的孩子送去認輔，因為我們不知道孩子會面對怎麼樣的情況，在沒有受過專業訓練的狀況下進行任何輔導是危險的，誰也不知道一次不穩定關係下而進行的直接深入的問話，是否將會造成孩童幼小心靈的二度傷害？如果沒有對



專業環境的篤定，又怎麼能把孩子往外送呢？而導師的角色又難以擁有一個進行團體輔導或個案輔導的資源和條件，於是新的輔導模式勢必醞釀而出。在人力不足資源缺乏的狀況下，如何研擬出更適合本土國情的班級輔導策略是我們要深思的議題。80年代以來的輔導學趨勢認為，改變應從系統開始，若學校社區社會文化的角度不能納入，則個人的改變是不可能的，也更強調非諮商領域的應用(蕭文，1999：103-122)。筆者認為，未來的輔導工作應以導師為主軸，若條件資源許可下納入其它專業輔導，因此我們可以預見一個藍圖，初級預防(Prevention)或二級預防(Intervention)能夠落實，唯有朝夕相處的導師才是關鍵角色。

教室裡、教學上，我們融入多少真正輔導和關懷的元素呢？由於教改的波動以及升學體制的改變，學校也漸漸專心致力於成績和升學率，因應這些教學職場上的現實，例如教學進度和考試成績，一個帶班導師更容易忽略教室裡最應該被珍視的愛。當家長或是學校都頂著成績的大框架下審視我們時，曾幾何時大家忘了學校更重要的功

能，就是陪伴學生，而真正的陪伴是可以感受到的真心誠意。教學的根本是與人的相處，穩定的關係是學習的啟動器。全球化的快速腳步，置身在全面競爭、全面生產的軸裡，所有的父母為生計疲於奔命，以致家庭功能勢微，學校教育漸而在家庭解組的過程中取代更多教養的功能。這個銜接的時代，賦予學校輔導另一層更重要的任務，用一種更柔軟的角度去看待學生。心理諮商大師Satir說：“對於人、人際間以及國際間的和平，最大的阻礙就是人們不知如何去認識並接納彼此生而平等的價值。”也許，他在上個世紀就道出了我們的盲點，我們太少用一顆謙卑的心去貼近孩子，或許是我們依舊無法深刻體會到人之平等的意義，使得教育被淺化、被扭曲。身為導師，所肩負的不再只是成績和秩序，教室裡需要輔導的元素，不過就是用一顆開放、謙卑的心去貼近班上每一個孩子。教育的真諦或許就是如此簡單，如此深具意義。



三、遇見教育的真諦 從輔導情開始

教室不斷充斥獎卡、印章、成績數字，所有生命的成長和學習的感動皆被湮沒，取而代之的只是物質化、量化的教育。或許當康德說“教育的本身就是目的”，許多人會認為那只是書上的一句話，跟現實的教育相去甚遠。而我要說的是，康德已一語道盡了教育的真意，也是我們一個永遠看齊的目標。不能體悟或承認其中的道



理，老師們在班上疲於計算這些獎章、成績數字，我們不知覺地將自己的愛一起量化了。事實上，我們更沒有資格一再評價孩子，所有的孩子也不該被放在同一個標準上比較。可笑的是，在現實的教育裡，我們花了大半精力忙碌於此。脫離了人與人的相處，再多的知識灌輸、再多的教條也不能豐富每一個孩子的心靈。

過去，我們窄化對於學習的定義，急切於看見學生立即的成績，學習這件事就被視為成績的替代品、成敗論英雄的結果，讓我們都迷思在追求快速有效的價值裡。Maslow的需求理論，身為教育工作者的我們朗朗上口，但是又有誰真正將之更人性地活化到我們的教室裡呢？愛、隸屬、安全.....的關係是否在我們的教室裡已經滋長？如果有，我們才有往下一步的能量，帶著學生做自己的主人。學生的主動性來自他深切體驗到自己的價值，而這是輔導工作的第一步。導師責無旁貸，當我們不帶任何假設很誠實的去接近班級時，我們會用一種獨特眼光去看待每一個學生，我們不會用“特殊生”或“問題學生”去定義每個人，正因為每個人都帶著自己的問題，更需要克服自己的挑戰，老師非語言的訊息會讓學生知道，他在這裡很安全、很放心。

在團體生活的規律下，身為導師自然會去傾聽他的例外（犯規）。當我們真心誠意的去接納他的犯規（接納不等於接受），師生才會共同去看待這個例外。去同情他的感受，學生才會願意認真看待自己，包括自己不好的部分，進而卸除防衛。



要學生聽老師的話，可以很簡單，也可以很難。有很多種層次，只是停留在表面上的遵守或是在老師面前遵守，那都不是我們的目的。我們希望他能發自內心看待自己，然而這無比的勇氣需要穩定的師生關係。Sue, Ivey & Pederson (1996)：“諮商師與案主自我認同(self-identify)的形成需要多重經驗和情境，而這些情境、關聯、經驗皆是諮商的處遇。”創造一種情境就是治療，

就是教育。師生關係的力量發揮至極是一種同盟關係，我們主動接納孩子後，孩子會從信任和依賴中真心誠意的接受我們。這種動力(dynamic)會讓孩子願意重新覺察自己的內在感受，逐漸將

內在感受和外在經驗統整聯結，最後趨於一致。這正是全人的目標，也是展現生命力的成長，這些力量都來自孩子自己。



四、在理性與感性之間

一個治療師應保持虛懷(not-knowing)的態度，不應抱持任何一種先入為主的諮商學派或理論。諮商模式的發展奠基於原有的倫理上，發展更具本土的形式。帶班導師也許沒有完整的時間或是較隱密的空間可以做正式的個別諮商，但是穩定而熟悉的關係卻可以超越這一切。治療的效果就是發生在點滴的一瞬間，但是這一瞬間的醞釀卻需要長期而持續的灌溉。

(一) 身為導師身兼輔導的優勢

1. 關係穩定長久

通常帶班導師一輪兩年，因此朝夕相處對於學生狀況的掌握具有極大優勢，這份不離不棄的愛，可以彌補或修補家庭不足的依附關係，而一般認輔制度或是愛心媽媽的陪伴關係不見得可以如此長久。

2. 類化到真實情境的可行性

情境的覺察是專業輔導的起點，也是發展性輔導的脈絡。導師對於學生生活的脈絡或是處理事情的態度會有更完整的瞭解，對於學生的改變也可以立即的增強，例如行為改變技術或是社交技巧的練習，導師考已很容易的觀察到孩子運用新技巧的狀況及困難。

3. 立即處理 還原事件容易

孩童的年紀小，事後回溯的能力較不足，許多當下的感覺或是想法，需要立即的還原，才能瞭解孩子認知與行為間的連鎖，例如攻擊行為或情緒障礙的孩子，更需要立即性的還原事件。

4. 避免標籤

通常家長對於孩子要送輔導室，都有相當的抗拒或排斥；大高年級的孩子也不喜歡這樣的抽離，標籤化的結果又沒有正確疏導的情況下，只是造成孩子更多自我價值的貶損和無形的傷害

(二) 帶班導師身兼輔導工作的注意事項

1. 角色混淆

導師帶班有一定的任務和教學進度，而且有時必須從團體生活中的規範去看待每一個孩童，並須秉持公平公正來維持整個班級的運作。孩童可能在個諮輔導時與導師之關係會轉移到班級裡，造成角色期待上的落差，因此教師與孩童個別工作時，就必須將關係釐清，讓孩童不致混淆，導師也須避免反轉移的情況。

2. 隱密性不夠

有時在班級的談話不夠隱密，孩童無法安全的揭露自己，因此教師可在教室闢一諮商角，利用門簾作簡單的區隔，以利用在午休或早修時在班級裡進行諮商工作。

在這個治療的蛋殼年代，帶班導師的多重角色隨著社會複雜化，及家庭功能的式微後更加重要，也因為輔導室的功能局限而更加彰顯。教室裡、操場上、任何時空，都可以啟動輔導的氛圍，這種氣氛不需要太多的理論或知識背景，但要用溫暖、真誠去養殖。卸下了高高在上的角色，我們就能走近、走進孩子的心，就如同一個黑暗房間只需要一根蠟燭就能看到光明，讓我們好好善用與孩子相處的每一天、每一剎那，因為改變總是隨時悄悄地發生著。

(作者為中國台北市永安國小教師)

【參考書目】

- Sue, D.W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. (1996). *A theory of multicultural counseling and therapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- 蕭文、吳欣蕙(2005)：〈提升國小輔導工作效能、建構具有復原力的校園情境〉，《學生輔導》，1996，頁26-35。
- 蕭文(1999)：〈學校輔導工作的發展趨勢〉，載於中國輔導學會主編《輔導學大趨勢》，頁103-122，中國台北市：心理。
- 王麗斐、趙曉美、楊國如(2005，11月)：〈國小輔導室外在諮商輔導專業協助需求之調查〉，載於中國輔導學會舉辦之《關懷弱勢族群與建立諮商與輔導的多元視角》，2005年會暨國際學術研討會論文集(頁255-256)，中國台北市。
- 《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則(2005)》，2006年2月6日，<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070006>

