

教育研究集刊
第六十六輯第四期 2020年12月 頁39-77

社會建構教育學之在地實踐： 自我覺察督導模式應用於大學層級 諮商實習課程



姜兆眉、繆妮晏、蘇盈儀

摘要

本行動研究以社會建構論為教育學立場，結合在地發展之「自我覺察督導模式」進行課程個別／團體督導，藉由督導歷程之提問與對話，以提升大學層級輔導與諮商實習課程修課學生之自我覺察與反思能力。本研究遵循質性研究典範與行動研究取向，期許為具反思性之教學者立基社會建構理論作為教學理論觀點，並以「關係、對話、建構、知識」四主軸進行教學創新行動方案，檢核學習者之課程經驗與教師之教育學實踐。本研究重要發現有二：一、社會建構教育學諮商訓練以對話、覺察為主軸，師生互動得以跳脫過往單一教學型態；二、課堂引導對話，將專業學習遷移拓展至諮商晤談情境與日常生活。期許此次教學創新行動

姜兆眉，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系助理教授（通訊作者）

繆妮晏，心田心理諮商所諮商心理師

蘇盈儀，桃園市立壽山高級中學輔導教師兼任輔導主任

電子郵件：cmchiang@ntnu.edu.tw

投稿日期：2020年03月29日；修改日期：2020年06月29日；採用日期：2020年11月06日

得以提供大專校院輔導諮商相關科系實習課程教學訓練之參考。

關鍵詞：反思對話、在地知識、自我覺察督導模式、社會建構教育學、諮商
員教育

Social Construction Pedagogical Practice in Taiwan: An Application of Self-awareness Supervision Model to Counseling and Guidance Practicum Course at Undergraduate Level

Chao-Mei Chiang, Ni-Yen Miao, Ying-Yi Su

Abstract

This action research is based on Social construction pedagogy (SCM), combined with utilization of the Self-awareness Supervision Model (SASM) was developed by Taiwanese scholar, Dr. Chin-Yen Chen. The researcher employed SCM and utilize the SASM to provide supervision with the trainees, who will be taking the undergraduate course of Counseling and Guidance Practicum. This study aims to investigate trainees' learning experiences and sensitivity of self-awareness based on Social Constructionism pedagogical perspectives with combination of SASM. The researcher considers

Chao-Mei Chiang, Assistant Professor, Department of Educational Psychology and Counseling,
National Taiwan Normal University (Corresponding Author)

Ni-Yen Miao, Counseling Psychologist, Hsin Tien Psychological Counseling Clinic

Ying-Yi Su, Guidance Counselor & Director of Counseling Services, Taoyuan Municipal Shou-Shan Senior High School

Email: cmchiang@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 29, 2020; Modified: Jun. 29, 2020; Accepted: Nov. 06, 2020.

herself as a reflective practitioner/instructor while designing the course and providing supervision/instruction, which was investigated in this study. On the basis of SCM position and SASM, four axes, “Relationship, Dialogue, Construction, Knowledge” serve the main rationale for this action research. Students’ learning experiences were investigated and functioned as feedback for the instructor’s teaching. Essential findings included SCM focusing on dialogue and awareness brought bidirectional interaction between teachers and students; students were able to transfer their learning from dialogues in class to counseling sessions and daily life. Implications and recommendations for counselor training, especially teaching and training in counseling practicum course were presented.

Keywords: reflection and dialogue, local knowledge, Self-awareness Supervision Model, social construction pedagogy, counselor education

壹、前言

教育為聯合國（United Nations, UN）於2015年提出的永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）之一（UN, n.d.）。面對全球政治、經濟、文化發展步調快速的年代，高等教育教學近年亦面臨挑戰。教育既然是世界文化與知識傳承之媒介，研究者思考「永續」高等教育該如何發展的同時，亦深信高等教育身負養成之責，是以，教學所扮演的角色更為關鍵。

國內外學者反思高等教育教學運作之時，皆提出教育學（pedagogy）的重要性（Bruffee, 1999; Lea, Stephenson, & Troy, 2003; Lotz-Sisitka, Wals, Kronlid, & McGarry, 2015; Love, 2008）。Bruffee（1999）認為，美國高等教育教學者需思考「知識的主權（authority）」的重要性，過去總是認為「大學教師『擁有』知識，於課室『傳達』予學生」，然而，學生並非被動的「接受者」。再者，教育學立基之哲學與思維，為教育者教學當下所言所行之方針。於是，教育學之論述與方法，如同教育者執行教學得以按圖索驥之地圖，引領其思索「教什麼？」與「如何教？」。「教什麼？」的思考呼應宋明娟與甄曉蘭（2011）關切大學課程規劃與設計，認為高等教育應思考該「培育大學生哪些能力」，因此，課程發展是動態歷程，須串連規劃、執行、檢視、修訂等層面；「如何教？」則呼應甄曉蘭（2003）以批判教育學與解放教育的觀點，鼓勵教師擁有課程批判意識，並以之作為課程改革主體，方有革新之教學實踐。因此，具備教育學基礎的教學，如同建築之骨架鋼梁，扎得穩固，方得高等教育場域各學科領域永續發展之關鍵。

因著高等教育學門領域各有不同，專才培訓的「教」與「學」自然出現差異。教育部為催化高等教育的教學發展，特別設立教學實踐研究專案計畫，可謂重視高等教育場域教學的國家層級具體作為之一，鼓勵高等教育教學者以研究角度反思自身教學及發展所屬之專才培訓架構。研究者為諮商教育工作者（counselor educator），身負專業領域教育訓練的責任，亦著力教學研究為基底以深化教育訓練之實際作為。

輔導諮商領域已於臺灣發展超過50年，彼時源於政經文化背景，教育場域因應學生之學習適應與需求而生。《心理師法》於2001年通過，諮商領域之法定

範疇始正式確立，而2014年通過《學生輔導法》，則為學校輔導專業發展之重要里程碑（田秀蘭、盧鴻文，2018；田秀蘭、蕭文，2018），可見，臺灣之輔導諮商是以教育場域為起點，而延伸至校園之外。時至今日，大學層級為輔導人員訓練，碩士層級則是諮商心理師的培育。在法定基礎確立下，應用學門的諮商輔導領域之培訓需兼具不同工作場域的學理與實作知能，是以，持續因應社會文化遷移變化的教與學，有待持續努力與檢核。

以教育學觀點窺之，輔導諮商領域探問的是「要教給輔導諮商學習者的是什麼？」，以及「面對輔導諮商學習者，我們該如何教？」。在國外學者呼籲諮商教育學重要性的同時（Barrio Minton, Morris, & Bruner, 2018; Nelson & Neufeldt, 1998），國內以教育學為立基的諮商輔導領域論述與研究尚待發展。因此，研究者身為高等教育場域的諮商教育者，以行動研究為取徑，以社會建構教育學（Social Construction Pedagogy, SCP）為框架，聚焦於社會建構教育學之諮商教育，學生學習經驗與師生互動經驗，帶領大學層級輔導與諮商實習課程的在地實踐與反思。

貳、文獻探究

本節先說明諮商員教育相關文獻，接續探究近年於諮商員教育領域廣泛討論之建構式觀點（constructivist perspectives）與社會建構（social construction），最後說明研究者選取社會建構作為諮商教育學觀點，初步形成之概念架構，並作為本行動研究之教學行動方針。

一、建構式觀點教育學（constructivist perspectives on pedagogy） 與諮商員教育（counselor education）

Freire（1970/2005）於《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）一書中提出，壓迫者與被壓迫者之間多半是「二元、對立」的，當互動關係為相互依賴（interdependent）時，方能消融二元對立，以「關係」交流，意即人與人之間透過「對話」（dialogue）的形式互動。以此教育學觀點，關係與對話著實與輔導諮商專業的本質相互對應。

1990年代開始，全球各地諮商領域開始關注「諮商員訓練」議題（Enns & Forrest, 2005; Enns, Sinacore, Ancis, & Phillips, 2004; Nelson & Neufeldt, 1998; Sinacore, Ginsberg, & Kassan, 2012）。Nelson與Neufeldt（1998）檢視諮商員教育歷程的課程訓練，認為建構式觀點教育學首重諮商學習者的反思（reflectivity），亦呼應Schön（1984）所提的反思性專業實踐。Schön強調專業實踐反思之重要性，此一論點已廣泛應用於各領域之教學與教育訓練，例如教師專業成長（梁佳蓁，2016）、數學教育（林碧珍，2002）……等。反思能力本為輔導諮商人員重要之專業知能裝備，Paré與Lysack（2006）藉由課室活動設計，引導諮商學習者聆聽自身內在聲音（inner talk）結合同儕對話（outer conversation），提升覺察與反思能力。紐西蘭學者Winslade、Monk與Drewery（1997）多年前以折衷式（eclectic）與知能模式（competency model）訓練諮商員，近年移動至社會建構（social construction）觀點與敘事治療角度試行，除了顯示紐國將訓練典範帶向諮商專業人員思考論述之內涵與反思，並學習解構主流故事具壓迫性之論述。上述皆反映出反思式學習具動態修正的空間，藉以檢核與貼近訓練目標。以下接續介紹建構式諮商員教育學觀點與社會建構觀點。

二、從建構式走向社會建構的諮商員教育

建構式教育學觀點承襲Vygotsky重視的語言建構，以及最大發展區（zone of proximal development）之定義「此差距是介於由其獨立問題解決的實際發展階段，以及透過成人指導下或者與較能勝任解決問題的同儕合作的潛在發展階段之間」（It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.）（Vygotsky, 1978, p. 86），認為學習者之學習歷程並不只是為發展階段所決定，學習歷程的「帶領引導」、「協同合作」是學習者邁向潛在發展層次之關鍵。

建構式教育學亦與1950年代心理學家Kelly（1963）所提出之個人建構理論有關，Kelly強調個人主動建構的真實。是以，建構式教育學觀點之「建構」，多指涉為個體內在之認知建構，惟個體主觀現象場經驗各有不同，呼應Bruffee

(1999)所言，學生是主動的學習者。諮商員教育學者McAuliffe (2010a) 提出建構—發展式諮商員教育的10個方針，分別為：珍視與提升經驗、變換架構、個人化教學、強調多元觀點、重視「最大化」甚於「精準」、正視衝突與對話是常態並鼓勵表達、挑戰範疇式思考、以懷疑之姿展現承諾、鼓勵內在歷程覺察或後設認知、提升人際歷程評論或是後設認知。對應建構—發展式諮商員教育，McAuliffe (2010b) 提出六個教學策略：講述、討論、提問、小團體、閱讀與書寫、現場實作。¹ McAuliffe認為，講述需以提問為開端，提供清晰的概念架構，最好搭配其他策略使用；而「討論」作為教學策略，鼓勵學生表達自身的思考與想法，更重要的是鼓勵學生討論；提問則為「經典」教學策略，諮商教育者提問之後，需持續詢問「想法從何而來」；小團體討論亦為諮商教育常見之教學形式，首要是確定小團體討論的架構；閱讀與書寫作為學習策略，諮商教育者清楚列出閱讀文獻、書寫規定，藉以催化書寫閱讀歷程之學習；「現場實作」則是諮商員教育訓練首重的教學策略，例如，學生上台擔任諮商員，另一位同學擔任當事人，進行模擬演練。現場實作是提供學生最貼近諮商場域之學習情境，實作歷程仰賴結構設定下之互動，脈絡難以預先規劃，對諮商教育者的挑戰也最高。McAuliffe提出上述教學策略的背後考量，呼應姜兆眉與蘇盈儀 (2019) 行動研究發現，諮商教育者需引領諮商學習者啟動諮商歷程對話情境之覺察；而建構—發展式諮商員教育則是營造對話情境的教育學立場與取徑。

McAuliffe (2010c) 認為，進階諮商學習者階段 (advanced student phase) 的專業成長有八個主題需要留意：脆弱時亦累進信心、外在引導牽動內在知覺成長、掌握曖昧模糊、設限、持續成長的認知地圖、對諮商專業的「幻滅」、定位諮商理論取向、需要密集的督導與訓練。當前，臺灣的大學層級輔導諮商訓練在四年級安排的輔導諮商實習課程，即是McAuliffe指稱的進階諮商學習者階段。Skovholt與Rønnestad (2003) 認為，此階段的專業成長首要是具備支持、助益、正向等元素之督導。綜上所述，大四學生累積過往專業學習成果，修習實習課程，正逢理論與實務接軌，督導者則提供引導、催化學生內在知覺，方能強化與鞏固學習者內在思考與整合認知地圖。

¹ improvising，常見中譯為「即興演出」，對應臺灣在地輔導諮商教育訓練語言，譯為「現場實作」較為合宜。

聚焦諮商員養成教育歷程，理論與實務接軌的重要課程為實習課程。Korcuska與Olson（2010）認為，實習課程的核心為默會知識（tacit knowledge），亦即哲學家Polanyi（1962, p. 601）提出：「有些事情我們就是知道，但無法言說」（There are things that we know but cannot tell.）。若以「學生理解與知道的永遠比說出來的多，並對應McAuliffe（2010b）的教學策略，提問是關鍵，藉由提問引導諮商學習者「說出個人所知」，以引導學習者從「不知其所以然」到「知其所以然」。因著諮商訓練歷程的對話情境，引導受督者緩步熟悉真實諮商歷程的對話。

心理學家Gergen（1985）為文提出心理學界逐步熟知的社會建構式思考，挑戰慣常引用之實證主義思潮，可謂當時「社會建構」運動先趨。社會建構論之主張如下：（一）真實為建構而來，社會文化的任何概念都是建構而來，對於「理所當然」（take-for-granted）抱以挑戰、懷疑的態度。（二）相信多元真實，試圖在心理學研究領域，以多元方法開啟研究路徑，並非單一服膺實證主義的量化研究方法。（三）重視關係脈絡，認為自我（self）在關係中生成，在關係互動彼此協作（coordination），共同建構對個人的瞭解。此外，重視社會文化論述的力量，挑戰當前既有文化價值觀點的形構與形塑（Gergen, 1985, 2009a, 2009b）。

承襲後現代哲學的社會建構論，重新審視教育的立基，認為教育並非教育者對學習者單向的傳授知識，教育者並非是「把持」知識的專家，相信學習者的潛能，亦是瞭解自身學習歷程的專家，知識是由教學歷程的對話相互建構而成。於是，社會建構論學者們重視且重新審視高等教育場域的教學，例如：McNamee（2007）提及初任大學教師之際，從一開始的「要教給學生些什麼」，逐步移動並調整其教學焦點至「我要如何與學生們互動與連結，讓他們能夠在社群感的空間學習」，於是，當思考教育的位置從「內容」到「歷程」，學生們也更為投入學習。

諮商領域社會建構學者Anderson（2013）提出後現代六個重要概念，並強調概念間是相關且相互影響的，其分別為：（一）大敘事與知識並非基礎與絕對、（二）主流論述、大敘事、普世性真實的普遍化是深具誘惑力且有風險的、（三）知識與語言被視為互動性、生成性的社會歷程、（四）看重在地知識、

(五) 知識與語言的本質具轉化性質、(六) 自我是關係性與對話性概念。上述遷移至教育學領域，則是後現代哲學基礎的教育學，其主張建立教育者與學習者間之合作關係，並且立於合作關係基礎進行對話。師生之間並不限於「師—生」二元，或是教師傳授知識的單向互動，而是相互合作、雙向對話，讓每個人的聲音、觀點都受到聆聽、理解，在持續互動過程創造「在地知識」(Anderson, 2013; Bruffee, 1999)。

綜上所述，姜兆眉、蘇盈儀與陳金燕(2019)認為，建構式與社會建構之理論發展脈絡實有關聯，中文翻譯皆有「建構」二字，指涉意涵實有不同，前者側重「個體內在認知歷程」，後者強調「個體之間、個體與世界之間的關聯」，且「建構」發展為先，「社會建構」發展為後。因此，選擇以社會建構教育學為本研究之教育學理論基礎，著重「學習者作為學習主體之內在建構」，以及「學習者與教師、學習者之間的關係」，依此理念進行輔導與諮商教育訓練之行動研究。

三、諮商員教育相關研究

國內諮商員教育相關研究之發展，亦與國外諮商員教育研究平行，約莫於1990年代開始發展。1990年代關注諮商員教育相關研究，陳金燕(1998)訪談11位諮商教育工作者探究「自我覺察」之內涵及其訓練內涵，結果指出，「以人為本、回歸自我」和「強調體驗、刺激思考」為自我覺察訓練的兩大基本原則。陳金燕與王麗斐(1998)接續以「自我覺察」為主題設計訓練課程，以瞭解學生學習成效，結果發現，學生自我覺察程度提升之際，其人際與家庭互動亦同步變化。陳金燕與王麗斐也建議諮商員教育後續相關研究以行動研究取向進行，以更理解教學者之教學歷程。張靜怡與蕭文(2000)也針對大學層級輔導實習課程學生學習成效進行研究，發現學生在「概念形成」的知能顯著提升。2001年《心理師法》通過並實施，確立具國家證照之諮商心理師的警事人員地位，諮商員教育關注焦點自此從大學層級移至碩士層級諮商心理師訓練(林家興、林丞增，2018)，研究亦轉移至關注駐地諮商心理師的學習歷程經驗，尤以全職駐地實習課程為最(許韶玲、劉淑滢，2008；喬虹，2018)。有別於上述實習課程，亦有針對諮商知能特定議題之教育訓練研究，例如，張曉佩與李宜蓉(2018)即是聚

焦碩士層級諮商學習者之多元性別諮商知能，以40個小時的工作坊提供多元性別議題訓練，理解其學習歷程與經驗。

綜合上述，相對於早年基礎課程諮商員教育研究，近年多是以「特定」主題的工作坊形式為主題，例如張曉佩與李宜蓉（2018）。若以學習層級而言，在《心理師法》通過之後，多轉而以碩士層級為主。緣於臺灣在地脈絡的輔導諮商領域大學層級訓練之獨特，自2000年之後未能持續受到正視，殊為可惜。此外，當前研究探問角度多是以「學生學習經驗」，少有「教師如何教學以有助於學生學習」面向。研究者身為諮商教育者，持續思考諮商教育訓練應具備教育學理論基礎的課程意識，及其教學實踐，方能為諮商教育訓練永續與持續精進之奠基。是以，本研究採用輔導諮商領域少有之行動研究取向，細緻探究學生學習歷程以及師生互動經驗，再加上聚焦諮商教育學立場，期為輔導諮商領域增加教育訓練之理論立基。

承襲社會建構理論偏好在地知識之立場，看重臺灣輔導諮商在地發展的大學層級訓練，以「輔導與諮商實習」課程為行動場域，試圖以研究者暫時形成的社會建構教育學之實踐，進行此次行動，試圖理解與建構臺灣輔導諮商訓練之教育學模式。以下說明此次行動形成之社會建構教育學模式。

四、社會建構教育學應用於諮商員教育之在地實踐：行動研究取向

研究者自許諮商教育新手，進入大專校院任教，即以行動研究取向探究諮商教育現場的教與學（姜兆眉、蘇盈儀，2019）。此次教學行動為第三年行動研究，基於上述文獻探究，以臺灣輔導諮商在地專業發展脈絡所勾勒之社會建構教育學。此外，應用於輔導與諮商實習課程，研究者亦使用臺灣學者發展之自我覺察督導模式進行督導。以下說明社會建構教育學與自我覺察督導模式之對應與連結。

（一）社會建構教育學之在地樣貌

有別於姜兆眉與蘇盈儀（2019）之行動研究焦點為探究研究者之教學行動，本次行動著重在建構臺灣在地輔導諮商社會建構教育學之樣貌，結合臺灣在地學者發展之自我覺察督導模式（Self-awareness Supervision Model, SASM）（陳

金燕，2003），視自我覺察督導模式為研究者教學現場之「方法論」。以下說明研究者形成社會建構（Social Construction, SC）教育學之四大面向，如何對應SASM，以維持本研究於知識論及方法論立場一致。

承襲建構式諮商員教育（McAuliffe, 2010a, 2010b, 2010c）的觀點，研究者相信諮商學習者是主動學習的主體。進一步結合SC觀點，研究者以「關係」與「對話」二元素為核心價值與思想，此舉亦接軌近年國外學者將社會建構論應用於教學場域（Anderson, 2013; Gergen, 2009a; McNamee, 2007; McNamee & Moscheta, 2015）的嘗試。「關係」與「對話」正為輔導諮商領域的專業知能，身為此領域專業人員，首重「與人建立關係」以及「進行對話」，諮商員教育歷程則是以此為核心，其既為養成關注所在，也是檢核之焦點。植基SC（Gergen, 2009a, 2009b），研究者嘗試自在地實踐的輔導諮商教育學立場，以四個主軸為經緯：「關係」、「建構」、「對話」、「知識」。是以，以「關係」為底蘊，師生於課堂的關係互動，是學生投入輔導諮商實務場域之基石；以「建構」為典範，所謂「真實」建構於互動，是學生翻轉學習後設思維之依歸；以「對話」為取徑，培養學生與個己、他人對話之能力，方能掌握動態學習歷程；以「知識」為輸出，培力學生的學習歷程產出在地知識，成為未來專業實踐之佐證。

（二）社會建構教育學與自我覺察督導模式之對應

臺灣學者陳金燕於1988年之博士論文，即以儒道哲學為基礎，發展「自知之明諮商模式」（Self-knowledge Counseling Model）（Chen, 1988），可謂臺灣諮商本土化之先驅。近年眾多臺灣諮商心理學者呼籲的「心理諮商本土化」（王智弘，2016；王智弘、劉淑慧、孫頌賢、夏允中，2017；林幸台、王智弘，2018；夏允中、劉淑慧、王智弘、孫頌賢，2018；葉寶玲，2017），提醒輔導諮商領域實務工作者在學習西方諮商理論的同時，更需以華人文化脈絡（例如易經、儒道）為底蘊。然而，研究者認為心理諮商本土化應回歸「教育」面向探究，是以，培育諮商員融合華人文化與西方理論之時，需先回到協助其「掌握身處華人文化脈絡學習西方理論的主體性」，學習者若能在專業養成教育過程中體驗到「貼近在地文化」的學習，方能逐步培養、裝備「具敏感度」的輔導諮商專業知能。是以，研究者認為「諮商教育在地化」是「諮商心理本土化」之永續發展之基礎。此外，當前大學層級輔導諮商教育之學生已不若以往皆為師培生，培訓

不再只是「訓練未來教師或輔導教師」，而是積極轉向至「廣義助人者的基礎訓練」之定位。

回到研究範疇發展時序觀之，「本土化」一詞發軔於1990年代（楊國樞，1993）之心理學領域，其主軸論述為挑戰彼時西方學者所發展社會、人格心理學理論，並非全然適用於華人文化脈絡。本研究所使用社會建構教育學之理論基礎植基後現代思潮，而後現代思潮於1980年代後期發展，強調多元真實與「在地知識」（local knowledge）（Gergen, 2009/2016; McNamee & Gergen, 1992/2017），於是，取用後現代取向之「在地」一詞以強調行動、實踐、關係與對話之動能。是以，本研究使用「在地」一詞藉以彰顯本研究位置之一致。

基於研究者在教學實務的反思與探問：「如何以臺灣在地的諮商專業教育訓練方式，訓練出具專業知能且敏感於臺灣在地脈絡的助人專業工作者？」，研究者相信發展「臺灣在地諮商專業教育訓練」是為關鍵。另外，輔導諮商是以「關係」為核心、「對話」為主要形式之助人專業，學習者若能體會以「關係」、「對話」為主軸的學習歷程，親身體會並力行實踐，方能結合學識知能，並獲致默會知識的情意學習。

後現代思維為本研究實作課程教學之哲學基礎，融合前兩年輔導與諮商實習課程，並使用自我覺察督導模式（陳金燕，2001，2003）進行督導，以此為背景架構發展臺灣在地輔導諮商實務訓練的教學模式。自我覺察督導模式為少數臺灣諮商學者發展諮商督導模式之一，是以華人儒道哲學概念「自知之明」為基礎，對應西方「自我覺察」（self-awareness）作為基礎概念，督導目的為提升受督者（於本研究為修課學生）之自我覺察，清楚知曉身為輔導諮商專業工作者之狀態，清晰其諮商互動、關係，進而提升諮商效能（陳金燕，2001，2003）。研究者深信「愈在地、愈國際」，應用在地學者發展之諮商督導模式，是逐步形塑在地教學訓練模式不可或缺的一步，清楚所屬核心教學信念與價值，藉由與學習者合作、共同經驗學習，並且在關係互動當中對話、生成在地知識，扎穩專業基礎，將同步於國際。

研究者思考社會建構教育學是以關係為基調，此與課程的學習者建立合作關係，是貼近學習生成的起始點；此主張與自我覺察督導模式相信建立督導關係是為首要的概念不謀而合，接續方能依此工作架構與受督導者進行督導，促進及提

升其自我覺察。²社會建構相信身處合作式關係的成員在進行對話時（如圖1），對話的兩人（或多人）其內在皆經歷「感知（sensing）、知曉（knowing）、行動（acting）」的動態循環，而在這過程中最重要的焦點是「讓每個聲音都被聽見」。當每個觀點都被仔細聆聽的同時，亦是合作式關係之具體呈現（Andersen, 1991）。呼應社會建構相信對話的重要性，自我覺察督導模式於督導歷程最為關注的是，「讓受督導者把個人的觀察與覺察描述清楚」，自我覺察督導模式相信透過督導對話的歷程，受督導者細緻描述與整理其諮商歷程、身為助人者的個人理解及觀察的過程，將得知其身為諮商輔導工作者的所思所見與覺察，接續將遷移至諮商歷程，並藉此施以介入與調整。

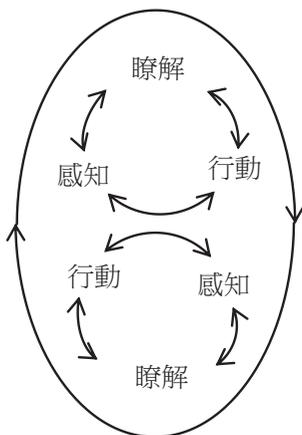


圖1 兩人對話循環圖

資料來源：譯自 *The Reflecting Team: Dialogues and Dialogues about the Dialogues* (p. 28), by T. Andersen, 1991, New York, NY: WW Norton & Co.

社會建構主張多元真實，也就是並無單一真理，所謂「真理」、「知識」都是建構而來，因此，合作式關係與對話更是建構歷程的基礎。對應「建構」，自我覺察督導模式相信受督導者身處督導歷程，在對話之中藉著督導者的提問，整

² 於本研究中，亦是學習者。

理諮商歷程的理解，「建構」與當事人晤談的整體圖像。社會建構重視知識的形成，尤其是在地知識（local knowledge）的生成，社會建構相信學習者具個人獨有獲取知識的方式，而在合作式關係的對話，學習者能運用自身能力，充分參與學習與對話歷程以建構「知識」，這過程亦是學習者「自身學習」在地知識的展現；對照社會建構對於知識生成的相信，自我覺察督導模式相信受督導者在督導對話過程的反思整理，諮商歷程得以逐步清晰，形成個人諮商歷程的「知識」。

本研究取用社會建構教育學觀點，作為此次教學實踐的教育哲學立場，因社會建構教育學觀點，與臺灣在地文化價值恰能對應，在跨文化情境的應用亦具彈性；再者，本研究援用臺灣學者陳金燕以儒道哲學發展出的自我覺察督導模式作為輔導與諮商實習課程的督導模式，再次回應本研究欲發展「在地」輔導諮商教育訓練模式之企圖（如圖2）。



圖2 社會建構教育學概念圖

綜合上述，社會建構教育學觀點與自我覺察督導模式恰能對應。因此，本研究將以社會建構教育學觀點作為輔導與諮商實習課程教學者哲學立場之立基，並

以自我覺察督導模式為督導架構，依此為行動依據。本研究目的在於探究「諮商教育訓練之臺灣在地模式」，基於此研究目的，本研究問題為：「社會建構諮商教育訓練之大學層級諮商學習者之學習經驗為何？」以及「社會建構諮商教育訓練之大學層級諮商學習者之課室師生互動經驗為何？」。

參、研究方法

以下說明本研究典範與取向、研究團隊、研究倫理、資料分析。

一、以本體論、知識論、方法論立場選擇研究典範與取向：質性研究、行動研究與社會建構理論之對接

如同McNamee（2010）所言，以社會建構觀點進行研究，有別於傳統科學研究的思考與立場；研究者以社會建構觀點進行社會建構強調的「關係」、「合作」、「互動」，亦是研究者執行本研究之本體論、知識論、方法論之定位。

依照社會建構觀點，以下說明研究者於本研究之本體論、知識論、方法論立場。本體論探問為「什麼是教學？」，研究者認為教學並非「絕對、單一」原則，而是需要藉由與學習者互動、對話建構而成，教學是「教」與「學」協力合作的歷程。知識論探問的是，「我們可以從教學『知道』什麼？」。研究者以為我們藉由與學習者、研究參與者的互動與對話，才能夠知道學習者在課程的學習與經驗，以及其學習的後設學習。方法論探問「教」與「學」是用什麼方法生產？研究者相信本研究首重與研究參與者的互動，「教」與「學」相關知識透過與研究參與者的互動、對話，方能輸出與生產。

諮商領域學者認為質性研究典範以及行動研究取向，最能夠捕捉諮商員教育研究歷程圖像（陳金燕、王麗斐，1998；Nelson & Neufeldt, 1998）。是以，本研究以質性研究為研究典範、行動研究為取向，以研究者自身教學課室為行動場域，研究者即為行動者，以「教學實務」現場遭逢之挑戰：諮商教育需有「教育學」理論立基，社會建構教育學在地實踐的可能為何？以此挑戰作為行動研究問題，接續擬定行動方案，進而執行並透過研究歷程回應「問題」。

二、行動研究程序

(一) 行動前的問題探究：臺灣在地輔導諮商社會建構教育學之實踐

此次行動研究目的為探究「諮商教育訓練之臺灣在地模式」，基於此研究目的，本研究問題是：「社會建構諮商教育訓練之大學層級諮商學習者之學習經驗為何？」以及「社會建構諮商教育訓練之大學層級諮商學習者之課室師生互動經驗為何？」。

(二) 擬定行動方案：社會建構教育學之在地實踐——大學層級輔導與諮商實習課程

基於上述文獻探究與回應本次行動問題：「社會建構諮商教育訓練之大學層級諮商學習者之學習經驗為何？」以及「社會建構諮商教育訓練之大學層級諮商學習者之課室師生互動經驗為何？」，研究者以社會建構教育學為基礎，定調實習課程首重「建構自身與當事人互動之語言與諮商風格」；再者，逐步建構自身專業實踐面貌，需以具高度覺察反思之姿態為前提，因此，實習課程訓練主軸將以學生之覺察反思為焦點。有別於過往大學部實習課程多以教學、技術演練為主（張靜怡、蕭文，2000），本次行動方案以「團體、個別、同儕督導」為實習課程主軸，透過提案督導與持續對話，引導與催化學生諮商晤談歷程的覺察，藉以反思身為諮商員的狀態與工作。是以，不同於教師慣常的課程設計架構與學生學習成效之連結，研究者於實習課之課程設計以「對話」為主軸，引導學生以「對話反思」之狀態，在「課室互動、晤談情境、日常生活」等場域實踐，而匯集之處是專業儲備狀態（如圖3）；有鑑於期望學生之學習歷程能遷移至「日常生活」，往往被視為「理所當然」的生成，研究者認為應清楚列出，並於研究結果檢核，因此以虛線呈現。

(三) 行動研究說明

課程進行之前，研究助理會先說明本研究目的、進行方式，強調參與研究與否不影響課程成績評量，訪談用意為理解實習課程的學習經驗，著眼修課學生之課程參與建議。訪談交由研究助理執行，若有建議，助理以匿名方式轉達研究者，以利教學過程即時微調。研究參與者共為11位修課學生、10位生理女性與1位生理男性。

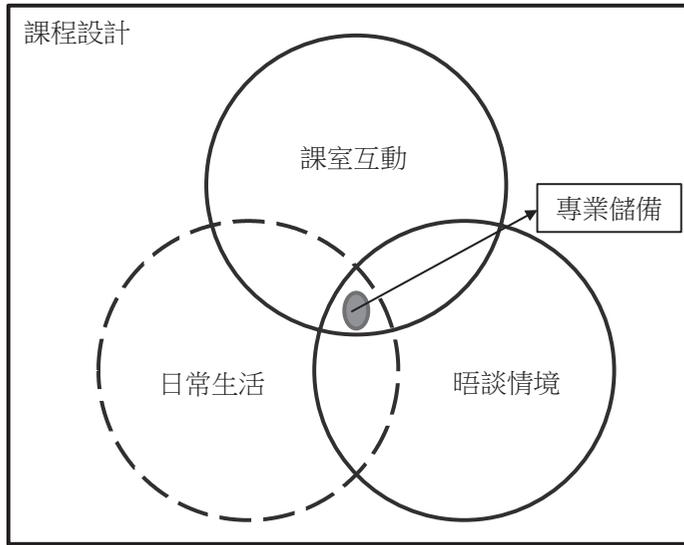


圖3 行動研究課程設計概念圖

（四）進行諮商教學課程

研究者依規劃進行大學部輔導與諮商實習課程，以「團體與個別督導」為主，並以團體討論確認及檢核實習狀況，配合部分講述式課程與基本概念澄清。

（五）蒐集行動歷程資料

本研究以質量並行形式蒐集研究資料，基於篇幅考量，僅呈現焦點團體訪談研究結果。

1. 焦點團體訪談：考量研究執行時間與相關人力，選取焦點團體訪談法（Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996/2003）蒐集資料。訪談者執行三階段焦點團體訪談，即輔導與諮商實習課程進行前、課程進行中期，³以及課程結束後三個月的追蹤訪談。

2. 自我覺察檢核量表：研究參與者分別在提案前後填寫自我覺察檢核量表。本量表為研究者與協同研究者編製，已完成專家效度檢驗，供研究參與者「自

³ 學期第 10 或 11 週，至此階段，研究參與者皆已接受過研究者之督導。

評」，目的為檢核其自我覺察面向之變化，不列入學期成績評量。

(六) 研究資料整理與分析

待研究者將研究參與者的課程評量成績正式送出，研究助理才將逐字稿給予研究者並進行資料分析。本研究質性資料分析使用歸納分析法（inductive analysis）（Mertler, 2012），編碼過程力求貼近逐字稿原意。資料分析處理與分析程序如下：

1. 逐字稿編碼與匿名處理：以ST表示研究參與者，例如，「ST05-03-020」表示編號5的研究參與者於第三次訪談的第20句話。

2. 先聚焦第一階段訪談逐字稿之分析，程序如下：

- (1) 閱讀逐字稿數次。
- (2) 針對研究參與者之回應，找出「意義單元」。
- (3) 針對各個意義單元，書寫摘要性描述。
- (4) 針對摘要性描述，命名「概念」。
- (5) 將意涵相近之概念，聚攏為「類別」。

(6) 將意涵相近之類別，聚攏為「主題」。完成第一階段訪談逐字稿後，協同研究者提供編碼命名之建議或概念、類別聚攏之不同想法。達成共識後，研究者進行第二階段訪談逐字稿分析，順序如上所述，接續完成全數訪談逐字稿之分析。

三、研究團隊

(一) 研究者

即本文第一作者。本研究遵循質性研究典範與行動研究取向，以社會建構理論為視框，研究者本身亦為行動者，且於教學行動同步檢視自身諮商教育訓練歷程。研究者具10年以上諮商專業背景訓練與實務工作經驗，任教於國立大學諮商輔導相關學系，具備諮商心理師證照與臺灣輔導與諮商學會督導認證。覺察與反思是研究者諮商教育訓練重視之基礎核心能力，並已多年耕耘輔導諮商專業訓練與專業發展（姜兆眉，2017a，2017b；姜兆眉、蘇盈儀，2019；游淑華、姜兆眉，2011）。研究者投身諮商督導實務，擔任大學部輔導與諮商實習課程授課教師多年；於國內外以自我覺察督導模式進行督導已超過五年，包括博士班進修期

間擔任碩士班學生之督導者、擔任大學部輔導與諮商實習授課教師，以及碩士全職實習諮商師之諮商督導者經歷。

（二）訪談者

訪談者於碩士班在學期間修習質性研究，碩士論文以質性研究進行，熟悉質性訪談流程，曾擔任研究者之兼任研究助理。考量研究者同時亦為教學者，為維護研究參與者修課權益，身兼研究助理與訪談者，蒐集質性研究資料與謄錄逐字稿，後續協助資料分析。

（三）協同分析

現職為公立高中輔導教師兼輔導主任，具國內輔導與諮商系所博士學位，領有諮商心理師證照與臺灣輔導與諮商學會督導認證，並於大專校院諮商輔導相關科系兼任助理教授。已有學校輔導實務與督導經驗近20年。由於協同研究者熟悉學校輔導教育訓練脈絡，得以確保研究者研究資料分析、呈現與詮釋之貼近。

四、研究倫理具體作為

本研究已申請研究倫理審查，並於審查通過後執行。審酌研究者身兼課程教學者，藉此維護研究參與者之權益，意即以修課學生之學習權益為最大前提，其具體做法為：研究助理說明研究邀請時，研究者離場，研究助理強調參與研究與否、訪談回應內容，皆不影響修習本實習課程之成績與權益。三階段焦點團體訪談皆由訪談者執行訪談，且在研究者完成學期評量之前不會接觸到研究資料，皆由研究助理保管，力求減低研究參與者課程成績之顧慮。

肆、結果

本節呈現行動方案執行歷程與完成後三個月之研究發現。行動歷程結果以呈現修習輔導與諮商實習課程學生之學習感知、課室互動經驗、學習遷移經驗為主軸。考量呈現課室情境脈絡，以下行文之「學生」即為「研究參與者」、「教師」即為「研究者」，並交互使用之。

一、學生學習感知

研究參與者於焦點團體訪談提及修習輔導與諮商實習課程學習過程的感知經驗。

(一) 教師重視思考

研究參與者體驗到教師對其提問的反問以及引導思考，包含兩個向度，先是教師提出反問，接續催化反思產出。首先，教師在對話反問學生之提問，引導思考，取代逕自提供建議或解答的形式。接續，教師會透過對話催化學生反思，進而產出學生個人的想法或答案。如同研究參與者ST04的經驗：

老師會一直把問題丟給我們，會問當下的一些想法，或者是你當下對這個諮商情境的一些看法，把視角抓到在跟個案的互動狀況。

(ST04_02_039)

(二) 教師重視自我覺察能力養成且提醒學生

研究參與者體驗到教師重視自我覺察以及提醒學生持續瞭解自己，「著眼自我覺察能力」方面，教師重視自我覺察能力，於課堂透過課程設計促進學生覺察。誠如研究參與者ST02所言：

老師這樣設計是希望我們可以學習怎麼自我覺察，未來跟當事人一起工作時，會比較跟著當事人。(ST02_01_004)

又，研究參與者亦感受教師持續提醒學生「瞭解自己」的重要性，在經過課堂學習與督導對話，學生認為具助人能力的前提應是先瞭解、認識自己。

(三) 覺察後的理解與行動

研究參與者體驗到覺察與自身的連結，能夠感受到與個己的連結，例如自己的情緒、感覺。接續，因著覺察而得以回應，是以，學生能夠自我覺察，可以進而能夠回到自身或晤談歷程回應。如同研究參與者ST03之經驗：

我覺得很大的不同是，有發現自己焦慮感減少很多，也比較知道要怎麼跟個案互動。(ST03_02_001)

(四) 教師的教學信念與方式

研究參與者觀察教師盡可能地與學生同頻道，與學生步調相同，在瞭解學生狀態之餘，也有助於促進學生課堂吸收。如同研究參與者ST07的觀察：

她希望可以和我們維持在同一個頻率，她希望我們每個人可以有自己的狀態，然後她也可以對準我們的狀態，她的上課跟她的教學我們也才能夠學習到。(ST07_02_006)

研究參與者也發現，教師相信學生專業學習與判斷，感受到教師在對話當中展現出對自身專業學習的信任。

(五) 教師強調倫理與助人信念

研究參與者體驗到教師重視個案權益與專業倫理，強調學生要將當事人的福祉視為第一優先，也觀察到教師強調助人信念與理念，持續提醒學生身為助人者，有核心助人信念與理論支持是重要的。如同ST09的觀察：

老師之前有講過，要去找到一個自己相信然後可以運用的諮商學派，學派是可以解釋，自己是什麼樣的人，那些學派的人性觀也是自己所相信的……。(ST09_03_002)

(六) 課程參與的學習挑戰

研究參與者體驗到的學習挑戰包含三面向：首先，因未知或衝擊而抗拒覺察，來自於覺察面臨個人未知或逃避面對的議題而感到衝擊、抗拒。其次，教材不易理解，教師的自編教材用詞不易吸收，學生需要多花時間消化內容。像是研究參與者ST05的經驗：

我那時候看她的教材其實有點累，就覺得老師她的用詞比較需要去停下

來思考一下。(ST05_01_024)

最後，教師為專業耗竭打預防針，提醒學生作為助人者也需要疲憊，也需要休息，由此提及自我照護的重要性。

(七) 督導的功能與助益

整體而言，研究參與者體驗到教師在督導下而促進自我覺察，以及因覺察而開啟視角與行動，進而自我引導。從提升自我覺察開始，學生表示透過課程與督導，可以更加瞭解與認識自己。接續，因著覺察而能微調狀態，得以回應個己的狀態或情緒並進行調整。

後續，學生能以不同的視角理解晤談者的角色或進行晤談，透過課程與督導，得以從第三者或其他視角觀看自己或晤談。藉由教師引導，自行得出貼近實務現場的回應。如同研究參與者ST06的經驗：

老師會有一些引導或問句，最後該怎麼做或想怎麼做，是我們自己得出來的。(ST06_02_034)

研究參與者亦發現透過自我覺察督導模式，學生對與當事人的關係更有敏感度，能夠更肯定自身的判斷與行動。因此，學生回到晤談情境時可以更加穩定。如同研究參與者ST05的經驗：

在督導過程中，可能有個狀態，她會指出來讓我們看見，看見之後，我覺得好像狀態變得比較穩了。(ST05_03_006)

再者，同儕督導沒有師生身分的隔閡，學生認為討論與交流相對輕鬆、紓壓，有普同感。

二、課室互動經驗

研究參與者於焦點團體訪談提及以下在學習過程的課室互動經驗。

（一）以諮商學習者為中心

研究參與者體驗到教師教學以學生學習階段之需求為主，以學生的需求為出發，教學過程中應密切留意學生狀態而調校課程進行的步調。如同研究參與者ST02的經驗：

她會很跟著我們的狀態，她有時候會發現問問題大家都不看她，就會把步調調慢，或是看狀況調整她跟我們之間的距離，可能太近會壓迫感……。（ST02_01_013）

（二）教師言行對諮商學習者的影響

研究參與者體驗到教師言行對自身的諮商專業學習影響甚多，例如，學生因感受到被支持而更有動能，持續前進學習，或是感受到教師願意花時間理解自己的想法，而更願意投入學習。又如，教師教學呈現的言行與態度具楷模效果，教師亦同步帶動學生重視身為助人者言行之覺察與統整。如同研究參與者ST04所言：

老師的風格就是一直自我覺察，一直聽OS，所以在跟小孩（個案）面對面的時候，就會特別去注意自己的OS。（ST04_02_026）

（三）師生互動感受與經驗

此次行動歷程發現，研究參與者體驗到課程對話並非總是愉悅的，仍會有張力與挫折等情緒感受。例如，學生回應教師提問，有時感受到張力，在課室當下對話，感受到同學目光，處在受人注目的狀態。再者，課堂的對話與覺察後，身心會出現疲累感，有時無法清楚描述自身狀態的時刻，會感到挫折。如同研究參與者ST07的學習經驗：

不斷自我覺察的時候，過程其實會有點疲累，甚至有點精力耗竭的感覺。（ST07_02_014）

（四）課程參與準備的行動

研究參與者參與實習課程，是需要預做準備的，例如不熬夜以準備充足精神、課程後積極充實領域相關知識、準備好對話的狀態。如同研究參與者ST01上課前的準備：

前一天發現明天要八點半上課，就，喔，明天要八點半上課耶，要早一點睡，然後要準備好。（ST01_02_025）

三、學習遷移經驗

研究參與者提及於課程過程以及課程結束後，將課程學習帶到諮商晤談與日常生活。

（一）課程學習遷移至諮商晤談

研究參與者發現會將課程學習與體會帶入諮商晤談，由於課程學習專注、理解、覺察與敏感度，因而於諮商晤談歷程，更能專注於理解當事人的表達與經驗，以及敏感於與當事人互動狀態的細微之處。如同研究參與者ST03的經驗：

很專心地在陪個案，我就比較不會去探討現在的狀況，可是如果當沒做什麼事情，或是靜下來的時候才會去自我覺察。（ST03_03_015）

（二）自我覺察能力應用於日常生活

研究參與者將「自我覺察」自然地帶入日常生活，承接課堂提問的經歷，也開始將提問帶入生活當中「自問自答」，另一部分則是啟動日常生活負面情緒的覺察與思考，如同研究參與者ST09的經驗：

有時候，有些比較負面的情緒，我就會去思考，然後覺察這個負面的情緒，就會探索到影響到情緒真正的原因是什麼。（ST09_02_013）

基於上述行動歷程之發現，接續再以行動歷程階段，對應研究者提出之教育

學概念圖（如圖2）進行研究討論。

伍、討論

本研究為行動取向，基於上述研究結果，以「行動前」、「行動中」、「行動後」進行研究結果討論。

一、行動前：滾動式修正以精進諮商教育訓練

此次行動為前兩年行動研究之累積，前兩年行動研究是以「自我覺察為訓練焦點」進行實習課程，研究發現以此為訓練焦點得以催化學習者之學習。研究者持續思考，諮商教育者需要更清晰之論述作為諮商教育方針，方能穩固諮商教育架構，並作為永續之立基。彼時，研究者同步於校外社群（茵特森創意對話中心）學習後現代取向訓練，接觸社會建構觀點之餘，亦構思以社會建構作為諮商教育學之可能，提出社會建構教育學使用於輔導諮商教育之概念圖（如圖2），並帶入第三年的實習課程場域。

二、行動中：覺察教學者之權力，「專家」與「對話」位置挪移

社會建構觀點應用於教育學是承襲建構式觀點、相信學習個體的主動性，以及敏感教學者自身之權力（Gergen, 2009a, 2009b; Kelly, 1963; Nelson & Neufeldt, 1998），整合運用於教學。研究者進行行動研究方案時，仍懷抱慣常教師維持謹慎並充分準備課程之心，例如，作為教師，準備的課程素材是否夠用？若學生思考的方向明顯錯誤，是否需要立刻提出修正，若無提醒是否會影響後續實習狀況？然而，研究發現，若學生已於課前投入閱讀及準備，教學現場的激盪就足以引導學生循環反思。

此外，研究亦發現，對話的一來一往實需以時間換取學生沉澱與反思的空間，同時開展「放心思考與敘說」的氛圍與訊息。研究者相信，覺察與對話並無終點，知悉每週課程僅有三小時的限制，而另一挑戰則是在「有限」課程架構創造「無限」的對話自由。研究者有時仍因課程時限的考量，以及學生提問的急迫性，進而調整至以學生提問的回應為主的對話形式。行動歷程有時對自身無法持

續對話的位置感到忐忑，Anderson（2013）提醒主流論述無所不在，教學者亦身處於「教師為專家」的主流論述。社會建構觀點並不認為主流論述會消失，而是會藉由持續實踐，「長出」不同於主流論述的聲音，亦保有部分刻意回到教育者提供教學的角色，確認學生是否已習得知識基模，於基礎知識下，再帶入反思與覺察。由上述思考，也稍稍「解放」研究者移動到專家角色時的忐忑，並來回於社會建構教育學的位置。

回顧行動歷程，教學者覺察自身擁有權力時，提醒並帶動研究者持續覺察與挪動教學立場，如同Nelson與Neufeldt（1998）所言，欲訓練諮商輔導學習者敏感於諮商關係的權力流動，諮商輔導教育者需意識自身權力，並於教學關係以「邀請」之姿，帶領學習者進入課室對話。因此，研究者須自省：「課室是學生與教師共同擁有的，並非只是教師單向教學」，不斷創造更多課室對話的機會。

三、行動後：社會建構教育學在地實踐之雛形

多數研究參與者體會亦觀察實習課之教學策略，研究者教學意圖清晰，亦呼應甄曉蘭（2003）課程之規劃需有其「意識」。以教學行動前擬定之社會建構模式概念圖四面向（如圖2）：關係、對話、建構與知識，回應研究問題與研究結果討論。

（一）創造協力關係為諮商輔導教育之基礎

研究結果發現，學生參與課堂、督導歷程皆是以「提問」為互動主軸，催化思考之餘，亦開啟投入回應與反思的積極參與。研究者以為，在此撐出「師生之間的協力關係」的氛圍，有賴教師擁有教與學，實為學生與教師共同建構的意識並據以行動，學生意識到協力關係而來的彼此承接，方能願意持續思考。此發現呼應Gergen（2009a, 2009b）以及McNamee（2007）所言，構思教學之前，應先與對方連結，建立「協力關係」（collaborative relationship）。「關係」是諮商領域的工作核心，亦是專業訓練之重心所在，如同姜兆眉與蘇盈儀（2019）行動研究發現，諮商教育工作者不僅是「教」學生諮商專業理論與技術知能，更是「示範」關係建立與經營的樣貌。

此外，研究發現學生感受到課程設計是以「學習者為中心」，內容是以學生實習場域遭逢問題而彈性調整課程進行的形式，亦呼應行動前構築之教學概念

(如圖2)，具「關係」的課室互動是以學習者為中心的合作關係。是以，從研究結果發現，當社會建構教育學強調的「合作式關係」呈現於課程設計與課室互動，能夠帶動對話以及學習主體——學生的內在對話與思考。

研究結果發現學生體會到教師的信任與支持，呼應Skovholt與Rønnestad (2003)所言，本研究之大四學生位於「資深學生階段」，專業成長需求之一為正向與具支持性的引導，而「師徒制」與「手把手」的專業訓練，方能銘刻於學習歷程。

(二) 開展師生／同儕對話，得以深化學生學習

研究結果發現，學生的學習經驗多為「老師不直接回答問題、強調提問」，回應Bruffee (1999, p. 133)所言：「教育即為對話」(education as conversation)，以及社會建構教育學強調「對話」(Gergen, 2009a, 2009b)的重要性。承襲建構—發展式諮商員教育對學習者主體性之理念，研究者「不於學生提問後回答問題」，並非「不回應」，而是相信「當學生發問看似無知，其實是歷經思考而困惑才會提問」。正如Polanyi (1962)所提及之默會知識，學生所知往往多過於所言。是以，學生提問時，正是開啟對話的時刻，藉由問答往來，催化學生說出並聽取個己所知，同步進入個人知識再反思的循環。上述思考亦能與Vygotsky (1978)對於「學習」與「發展」的看法對接，Vygotsky認為學習、發展交互影響，學習者能抵達「潛在發展層次」是因著成人引導與同儕對話，在此行動研究歷程，研究者以「對話」作為引導，亦設計「同儕督導」的形式，提供學生間對話。

本研究多數研究參與者表示，課程進行的形式充滿「對話」，進一步思考對話式課堂互動、教師架構課程進行的機制、催化對話互動的氛圍，以及凝結穩定的關係品質，應該是課室對話形式之教學得以順利運作的主軸。此亦回應McNamee (2007)所言，課室對話仰賴教師投入 (being engaged)，方能啟動師生間對話。此研究發現再次回應姜兆眉與蘇盈儀 (2019)提出的「對話式諮商員教育訓練模式」，即諮商教育者的「投入」，不僅帶動對話，更提供「對話姿態」的示範，透過示範「對話姿態與位置」，學生親身於課室演練與呈現，方能體會「親臨諮商晤談對話現場」之學習。是以，「關係」為對話能夠持續之基礎，對話因關係而能持續，關係也因對話而持續生成與深化。

此研究進一步發現，藉由與教師對話，學生開始覺察「與個己對話」的重要性，並以此為基礎啟動「與教師、同儕對話」，釐清其專屬思維與感受。此對話循環充分回應挪威學者Andersen（1991）提出的「對話圈」，認為每個人的對話都有內在歷程與外在歷程，歷程包含著「感知、知曉、行動」三要素。從研究結果可知，師生與同儕對話啟動學生內在對話圈：「知曉」，接續帶動「感知」：感受到自己的感受，同時啟動「行動」：於諮商晤談歷程當下的調整以及日常生活持續覺察。亦即，課室的師生／同儕對話、學生與自己對話的內在歷程，因著對自己狀態的清楚，回過頭來有助於學生持續參與和教師以及同儕的對話與討論。

另外，課程設計的「同儕督導」形式，學生們幾乎均持正面肯定的態度，尤其在第二次訪談大量提及同儕對話的重要性，亦呼應Paré與Lysack（2006）課程設計加入同儕討論對專業學習的助益，以及McAuliffe（2010a）強調小團體討論是建構式諮商員教育重要教學策略之一，可藉此催化與深化學生思考。

綜合上述，諮商輔導教育者希冀學生能夠成為關懷當事人，凡事以當事人福祉為最優先考量的助人者。諮商輔導教育訓練歷程，以關係立基，以對話持續展現雙方「理解彼此」的行動，這般「在意」呼應批判教育學者Freire（1970/2005, p. 89）認為「對話」的意涵：「語言無法存於對世界和人們深刻愛戀之外」

（Dialogue cannot exist, however, in the absence of a profound love for the world and for people.）。研究者著眼並強調課室對話的功能，實因在意與學生是否同步於學習目標，希冀學生能感受到這般在意，並延伸諮商輔導專業實踐，藉此擁有關切當事人與社會之情懷。

（三）促發後設思考與學習遷移朝向建構之歷程

本研究結果發現，學生於課程進行期間，藉由教師提問，逐步反思自身思考歷程，凝聚提問的回應，肯定個己判斷與作為。研究者認為，上述研究結果彰顯學生學習的主體性，亦是「建構內在知識體系的過程」。此研究發現回應眾多學者提及之「協力式學習」（Anderson, 2013; Bruffee, 1999; Gergen, 2009b），意即教師「參與」課室的學習互動，逐步引導學生「反思自身思維」，邁向具獨立思維、參與對話的助人者。

研究結果也發現，學生的學習遷移方向包括督導對話到諮商晤談、課程互

動到諮商、課程互動到日常生活。上述發現亦呼應Gergen (2009a) 所提及，教育是關係性 (relational) 的，而關係如同圓圈般開展出來，第一圈是「教師與學生」，第二圈是「學生之間」，第三圈是「教室與社群／區」，第四圈是「課室與世界」。研究者與學生建立合作關係，接續以「同儕督導」以及「團體督導」形式架構學生間對話，打造合作關係的空間，而修課歷程讓學生之「對話姿態」到諮商晤談，以及個人日常生活均能同步，此次行動亦催化其關係建立到第三圈。考量此次行動為18週課程，未能持續觀察，尚未有機會看見「課室與世界」的連結，有待日後進行探究。

(四) 引領反思助人角色，以勾勒在地知識之雛形

此次行動研究場域為18週輔導與諮商實習課程，研究發現學生持續反思「助人者的意義」，過去從「幫助」當事人的理念，到課程結束後追蹤訪談所提及的移動是「陪伴」當事人的姿態。由此窺知，學生透過每週課程與督導歷程對話，所勾勒之助人者角色樣態與畫面，研究者認為的「在地」，是「學生」具備產出學習之主體性，連結「教師」提供學習素材知識，彙整並生成之個人專屬知識；從研究結果而言，多是「勾勒」在地知識之雛形階段，尚未清楚成形，有賴後續輔導諮商專業實踐，及持續對話以建構自身知識體系，此部分呼應社會建構學者們主張的在地知識之生成 (Anderson, 2013; Gergen, 2009a)。

學生過往從教科書獲取的「諮商工作者之圖像」，如同Anderson (2013) 認為的主流論述與大敘事，而這些主流論述時常壓迫、規訓著學習者必須遵循「諮商專業」為何的應然。從上述研究結果發現，對話式課堂立於主流論述為基礎並以此反思，師生逐步共同「撐」出在地知識的空間。此次行動研究僅以單門輔導與諮商課程揭示，尚未見到清晰的在地知識體系之可能樣貌，但從當前研究結果可見雛形。研究者認為在地知識生成不易，需仰賴上述合作關係的基礎、持續對話的空間，方能主動建構。

再者，本研究使用諮商教育訓練少見之行動研究取向，立基社會建構教育學理論觀點，呈現臺灣諮商教育工作者之教學歷程，是社會建構理論在地實踐的開始，可逐步建構臺灣文化脈絡的在地知識。從研究歷程而論，亦是重要在地知識 (local knowledge) 的建構歷程，回應Anderson (2013) 強調在地知識，本研究相對於國外建構一發展式之諮商教育學研究 (McAuliffe, 2010a; Nelson &

Neufeldt, 1998），為臺灣在地之重要實踐。不同於美國諮商教育系統僅有研究所層級，臺灣輔導諮商體系早從大學層級即開啟訓練，並以之為基礎，延續至研究所層級，再精進學習。因此，研究者企圖聚焦於大學層級輔導與諮商實習課程的討論，以彰顯並呈現臺灣輔導諮商教育之在地樣貌，必須重視與珍惜。

陸、結論與建議

綜上所述，本研究為研究者連續第三年諮商教學之行動研究，基於第一年（姜兆眉、蘇盈儀，2019）的行動研究發現，此次行動研究採滾動式修正，提出社會建構教育學之教育學觀點作為教育哲學基礎。在諮商教學領域的創新，是以意識諮商員教育訓練之重要性，反思式教學實踐為出發，引導學生從學習內容開始，並以互動歷程形成默會知識。研究者身為諮商教育者，方能「知其然而知其所以然」。行動研究前，研究者提出社會建構教育學概念（如圖2），行動中，研究者經歷仍會跳回「傳統教育者」位置的時刻，覺察並移動到自身是擁有知識之主權者的反思，覺察之後再次回到「聆聽」、「對話」的位置。由上述來回往復歷程，深深體會社會建構學者Gergen所言，「沒有任何事情是理所當然的」，是以，課室的「關係」與「對話」亦非理所當然，實仰賴教師時時刻刻覺察自身，投身與學生的互動、交談、提問、回應、再提問等。行動後，再次檢視行動研究方案（如圖2），深刻體會社會建構學者重視對話（Anderson, 2013; Gergen, 2009b）可提供教師延續關係、長出建構、形塑知識，從積極面言，得以浸泡於持續反思與共同建構的歷程。是以，對照行動研究方案與社會建構教育學概念圖，形成「對話式課程設計概念圖」，如圖4。以圖4的場域而言，於課室互動之場域提供多種對話形式，學生將對話形式帶入晤談情境與日常生活，亦能再次帶入課程互動，熟悉的同時也深化反思專業與個人成長。

然而，本研究限制為研究參與人數較少，由於實習課程性質考量，修課人數規模通常較為精緻；再者，此次行動研究未以錄音或錄影記錄課室對話歷程，未來相關研究資料分析若能納入課室對話，資料呈現與分析將更為豐富。

最後，身為諮商教育者，研究者基於對社會建構的相信與實踐，開展行動研究。誠如社會建構學者McNamee（2010）所言，研究亦為社會建構的一環，研

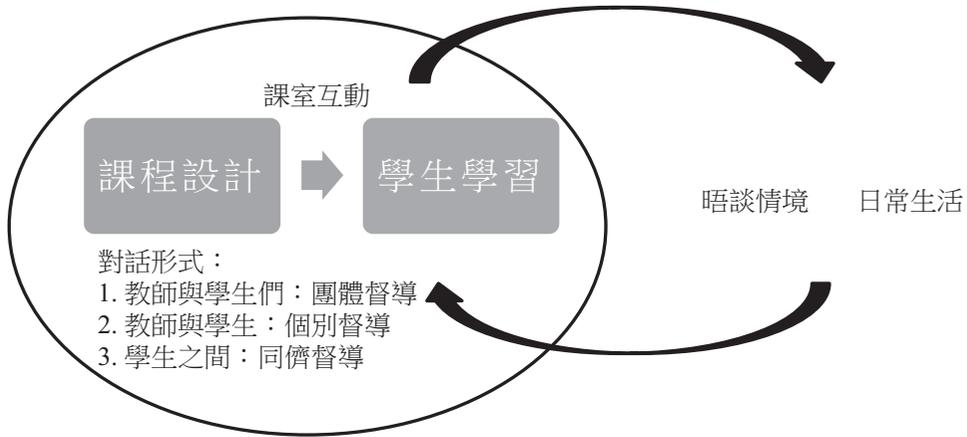


圖4 對話式課程設計概念圖

究者探究自身於高等教育現場的姿態與境地，於諮商教育課室的多元嘗試，始終相信身為諮商領域的一份子，展現和經營「關係」與「對話」的具體行動，是深刻影響諮商學習者的重要展現，期許藉此得以讓師生共同創造諮商教育不同樣貌，讓學生能有「帶著走的能力」，諮商專業方能永續。行文至此，深深感謝學生與研究者共同建構一段課室經驗，進而期許身為諮商教育工作者任重而道遠，兢兢業業而不敢懈怠，謹以此文與高等教育者，於各自專業領域攜手努力。

DOI: 10.3966/102887082020126604002

參考文獻

心理師法 (2001)。

[Psychologists Act (2001).]

王智弘 (2016)。本土諮商心理學的目標。《台灣心理諮商季刊》，8 (4)，vii-x。

[Wang, C.-H. (2016). The goal of indigenous counseling psychology. *Taiwan Counseling Quarterly*, 8(4), vii-x.]

王智弘、劉淑慧、孫頌賢、夏允中 (2017)。主編的話—文化脈絡中的危機、轉機與復原力：本土諮商心理學研究的方向、目標與策略。《中華輔導與諮商學報》，50，

1-28。

[Wang, C.-H., Liu, S.-H., Sun, S.-H., & Shiah, Y.-J. (2016). Editor's note- Crisis, chance, resilience and culture context: Probing into the direction, goal and strategy of indigenous counseling psychology. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 50, 1-28.]

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。

[Tien, H.-L., & Lu, H.-W. (2018). Retrospect and perspective of school guidance and counseling in junior high school in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 64(4), 77-106. doi:10.3966/102887082018126404004]

田秀蘭、蕭文（主編）（2018）。《臺灣輔導一甲子》。新北市：心理。

[Tien, H.-L., & Hsio, W. (Eds.). (2018). *60 years of guidance profession in Taiwan*. Taipei, Taiwan: Psychological.]

宋明娟、甄曉蘭（2011）。重建大學課程的意義與策略初探：來自建構大學系所學生專業能力的經驗反思。《當代教育研究季刊》，19（1），55-100。

[Sung, M.-C., & Chen, H.-L. (2011). Reconstructing a college curriculum: Reflections from an experience college students' professional competencies. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 19(1), 55-100.]

林幸台、王智弘（2018）。台灣輔導與諮商專業的繼承與開展：本土輔導與諮商專業發展的回顧與探索。《中華輔導與諮商學報》，53，1-22。

[Lin, H.-T., & Wang, C.-H. (2018). Inheritance and development of Taiwan's guidance and counseling profession: Review and exploration of the development of local guidance and counseling profession. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 53, 1-22.]

林家興、林丞增（2018）。諮商心理師培訓制度的回顧與省思。載於陳秉華（主編），《多元文化諮商在臺灣》（頁235-280）。新北市：心理。

[Lin, C.-H., & Lin, C.-T. (2018). Review and reflection on counseling psychologist training system. In P.-H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 235-280). Taipei, Taiwan: Psychological.]

林碧珍（2002）。協助教師撰寫數學日誌以促進反思能力之協同行動研究。《國立新竹師範學院學報》，15，149-180。

[Lin, P.-J. (2002). Enhancing teachers professional development in mathematics by reflective mathematics journals. *Journal of National Hsin Chu Teachers College*, 15, 149-180.]

姜兆眉（2017a）。涵納差異與攜手前行：同志友善與性別敏感諮商教育之反思與在地實

踐。輔導與諮商學報，39（1），1-18。

[Chiang, C.-M. (2017a). Include differences and forge ahead: Reflections and local practices in gender-sensitive and LGBT-friendly counseling education and training in Taiwan. *The Archive of Guidance & Counseling*, 39(1), 1-18.]

姜兆眉（2017b）。諮商心理師養成訓練的性別與多元文化議題：以加拿大某課室教與學為例。性別平等教育季刊，80，67-71。

[Chiang, C.-M. (2017b). Gender and multicultural issues in counseling psychologist training: An example of a course in Canada. *Journal of Gender Equity Education*, 80, 67-71.]

姜兆眉、蘇盈儀（2019）。諮商教育新手工作者的教學行動：以覺察與反思為訓練主軸的大學部輔導與諮商實習課程為例。教育心理學報，51（2），297-319。

[Chiang, C.-M., & Su, Y.-Y. (2019). A Novice counselor educator's action research on teaching: An undergraduate counseling practicum course based on awareness and reflexivity-focused training. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(2), 297-319. doi:10.6251/BEP201912_51(2).0006]

姜兆眉、蘇盈儀、陳金燕（2019）。諮商理論與技術導讀：諮商學習者的入門地圖。臺北市：雙葉書廊。

[Chiang, C.-M., Su, Y.-Y., & Chen, C.-Y. (2019). *Introduction on counseling theories and skills: A learning map for counseling learners*. Taipei, Taiwan: Yeh Yeh Book Gallery.]

夏允中、劉淑慧、王智弘、孫頌賢（2018）。靈性與安身立命：從四大存有問題建構貫串靈性與生涯的本土化理論。中華輔導與諮商學報，51，1-26。

[Shiah, Y.-J., Liu, S.-H., Wang, C.-H., & Sun, S.-H. (2016). Spirituality and living with one's spirit: From big questions of human existence to construct indigenous theories for spirituality and career. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 51, 1-26.]

張曉佩、李宜蓉（2018）。多元性別議題諮商能力：訓練方案對知識、覺察與技能影響之研究。中華輔導與諮商學報，52，51-80。

[Chang, H.-P., & Lee, Y.-J. (2018). LGBT issues and counseling competency: The impact of training on enhancing knowledge, awareness and skills. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 52, 51-80.]

張靜怡、蕭文（2000）。專業實習課程對準諮商員諮商能力發展之分析研究——以彰化師大為例。輔導學報，21，1-36。doi:10.7040/GJ.200006.0001

[Chang, C.-I., & Hsiao, W. (2000). Developmental changes of counseling competencies of novice counselors in the level of undergraduate during a semester's practicum training.

Guidance Journal, 21, 1-36. doi:10.7040/GJ.200006.0001]

梁佳蓁（2016）。教學反思與幼兒教師專業成長：以教學日誌為例。嘉大教育研究學刊，37，111-127。

[Liang, C.-C. (2016). Teaching reflection and preschool teacher professional growth: A case study of teaching journal. *National Chiayi University Journal of the Educational Research*, 37, 111-127.]

許韶玲、劉淑滢（2008）。實習諮商心理師駐地實習經驗之內涵。教育心理學報，40（1），63-84。

[Hsu, S.-L., & Liu, S.-Y. (2008). The inquiry on counseling psychology interns' full time internship experience. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(1), 63-84.]

陳金燕（1998）。諮商教育工作者於諮商員養成教育課程中實施「自我覺察訓練」之原則、做法及成效之研究。中華輔導學報，6，154-194。

[Chen, C.-Y. (1998). The principles, performances and effectiveness of the self-awareness training inside the counselor-educational programs. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 6, 154-194.]

陳金燕（2001）。自我覺察督導模式初探。輔導季刊，37（2），1-10。

[Chen, C.-Y. (2001). An introduction on self-awareness supervision model. *Guidance Quarterly*, 37(2), 1-10.]

陳金燕（2003）。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。應用心理研究，18，59-87。

[Chen, C.-Y. (2003). Self-awareness in the counseling professional: The self-awareness supervision model. *Research in Applied Psychology*, 18, 59-87.]

陳金燕、王麗斐（1998）。諮商學習者在「自我覺察」課程之學習歷程與追蹤效果研究。中華輔導學報，6，116-153。

[Chen, C.-Y., & Wang, L.-F. (1998). Evaluation of the self-awareness course for counselor-in-training. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 6, 116-153.]

喬虹（2018）。全年諮商實習相關研究。載於陳秉華（主編），多元文化諮商在臺灣（頁185-187）。新北市：心理。

[Chiao, H. (2018). Research on full-time counseling internship. In P.-H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 185-187). Taipei, Taiwan: Psychological.]

游淑華、姜兆眉（2011）。諮商心理與社會工作在「家庭暴力暨性侵害防治中心」的跨專業合作經驗——從社工觀點反思諮商專業。中華輔導與諮商學報，30，31-67。

- [Yu, S.-H., & Chiang, C.-M. (2011). The experience of interdisciplinary cooperation in “Domestic Violence and Sexual Abuse Prevention Center” between the professions of counselling and social work- Reflection on the counselling profession from perspectives of social workers. *Chinese Journal of Guidance and Counseling, 30*, 31-67.]
- 楊國樞（1993）。我們為什麼要建立中國人的本土心理學？*本土心理學研究*，**1**，6-88。
- [Yang, K.-S. (1993). Why should we establish Chinese indigenous psychology? *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies, 1*, 6-88.]
- 葉寶玲（2017）。融合東西方文化思想建構個人諮商模式：以三位專家諮商心理師學為例。*本土心理學研究*，**48**，279-330。
- [Yeh, P.-L. (2003). Counseling and psychological therapy models integrated with East-West cultural ideology constructed by Taiwanese counseling. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies, 48*, 273-330.]
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。*教育研究集刊*，**49**（1），63-94。
- [Chen, H.-L. (2003). Teacher’s curricular consciousness and pedagogical praxis. *Bulletin of Educational Research, 49*(1), 63-94.]
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. New York, NY: WW Norton & Co.
- Anderson, H. (2013). Collaborative learning communities: Toward a postmodern perspective on teaching and learning. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Eds.), *Handbook of educational theories* (pp. 515-528). Charlotte, NC: Information Age.
- Barrio Minton, C. A., Morris, C. W., & Bruner, S. L. (2018). Pedagogy in counselor education: 2011-2015 update. *Counselor Education and Supervision, 57*(3), 227-236. doi:10.1002/ceas.12112
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Chen, C. Y. (1988). *Chinese cultural and counseling in Taiwan: A counseling model based on confucianism and taoism* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee, WI.
- Enns, C. Z., & Forrest, L. M. (2005). Toward defining and integrating multicultural and feminist pedagogies. In C. Z. Enns & A. L. Sinacore (Eds.), *Teaching and social justice: Integrating multicultural and feminist theories in the classroom* (pp. 3-24). Washington, DC: American Psychological Association.

- Enns, C. Z., Sincore, A. L., Ancis, J. R., & Phillips, J. (2004). Toward integrating feminist and multicultural pedagogies. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*, 414-427. doi:10.1037/10929-000
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). New York, NY: The Continuum. (Original work published 1970)
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40*(3), 266-275. doi:10.1037/0003-066X.40.3.266
- Gergen, K. J. (2009a). *Relational being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gergen, K. J. (2009b). *An invitation to social construction*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gergen, K. J. (2016). 關係的存有：超越自我・超越社群（宋文理，譯）。臺北市：心靈工坊文化。（原著出版於2009）
- [Gergen, K. J. (2016). *Relational being: Beyond self and community* (W.-L. Soong, Trans.). Taipei, Taiwan: PsyGarden. (Original work published 2009)]
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal construct*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Korcuska, J., & Olson, S. (2010). Creating constructivist courses in practicum and internship. In G. McAuliffe & K. Eriksen (Eds.), *Handbook of counselor preparation: Constructivist, developmental, and experiential approaches* (pp. 243-253). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond "educational bulimia"? *Studies in Higher Education, 28*(3), 321-334. doi:10.1080/03075070309293
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability, 16*, 73-80. doi:10.1016/j.cosust.2015.07.018
- Love, K. (2008). Higher education, pedagogy and the "customerisation" of teaching and learning. *Journal of Philosophy of Education, 42*(1), 15-34. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00600.x
- McAuliffe, G. J. (2010a). A primer on six key teaching strategies. In G. McAuliffe & K. Eriksen (Eds.), *Handbook of counselor preparation: Constructivist, developmental, and experiential approaches* (pp. 59-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McAuliffe, G. J. (2010b). Guidelines for constructivist-developmental counselor education. In

- G. McAuliffe & K. Eriksen (Eds.), *Handbook of counselor preparation: Constructivist, developmental, and experiential approaches* (pp. 31-48). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McAuliffe, G. J. (2010c). Who are the learners? Phases of counselor development. In G. McAuliffe & K. Eriksen (Eds.), *Handbook of counselor preparation: Constructivist, developmental, and experiential approaches* (pp. 49-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McNamee, S. (2007). Relational practices in education: Teaching as conversation. In H. Anderson & D. Gehart (Eds.), *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 313-335). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- McNamee, S. (2010). Research as social construction: Transformative inquiry (Pesquisa como construção social: Investigação transformativa). *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*, 1(1), 9-19.
- McNamee, S., & Gergen, K. J. (2017). 翻轉與重建：心理治療與社會建構（宋文理，譯）。臺北市：心靈工坊。（原著出版於1992）
- [McNamee, S., & Gergen, K. J. (2017). *Therapy as social construction* (W.-L. Soong, Trans.). Taipei, Taiwan: PsyGarden. (Original work published 1992)]
- McNamee, S., & Moscheta, M. (2015). Relational intelligence and collaborative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 143, 25-40. doi:10.1002/tl.20134
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, M. L., & Neufeldt, S. A. (1998). The pedagogy of counseling: A critical examination. *Counselor Education and Supervision*, 38(2), 70-88.
- Paré, D., & Lysack, D. M. (2006). Exploring inner dialogue in counsellor education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 40(3), 131-144.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing: Its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics*, 34, 601-616.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic books.
- Sinacore, A. L., Ginsberg, F., & Kassan, A. (2012). Feminist, multicultural and social justice pedagogies in counselling psychology. In C. Z. Enns & E. N. Williams (Eds.), *Handbook of feminist multicultural counselling psychology* (pp. 413-431). New York, NY: Oxford University Press.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist.

Journal of Career Development, 30(1), 45-58.

United Nations. (n.d.). *Sustainable developmental goals*. Retrieved June 29, 2020, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (2003). 焦點團體訪談：教育與心理學適用（王文科、王智弘，譯）。臺北市：五南。（原著出版於1996）

[Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (2003). *Focus group interviews in education and psychology* (W.-K. Wang & C.-H. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book. (Original work published 1996)]

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, CA: Harvard University Press.

Winslade, J., Monk, G., & Drewery, W. (1997). Sharpening the critical edge: A social constructionist approach in counselor education. In T. Sexton & B. Griffin (Eds.), *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training* (pp. 228-245). New York, NY: Teachers College Press.

