

教育研究集刊  
第七十輯第四期 2024年12月 頁1-42

# 學校輔導實踐如何可能的 二階觀察個案研究

林孟安



## 摘要

### 研究目的

回應當代學校輔導（guidance and counseling）問題日益複雜，《學生輔導法》指出促進與維護學生身心健康及全人發展的目標，且要求學校校長及教師均須負起相關責任。然而，既有文獻卻尚未能確實關注到該如何整合校內各處室等教育人員共同推動此一目標。衡諸德國社會學者N. Luhmann的「溝通組成社會」觀點以及「二階觀察」（Beobachtung zweiter Ordnung），有助於回應「學校輔導實踐的二階觀察詮釋」、「班級經營推動學校輔導的二階觀察結果」、「行政處室共同推動學校輔導的二階觀察結果」，以及「依據二階觀察結果對教育人員學校輔導專業發展的啟示」等研究問題，本研究據此分析，進而提出學校輔導的實務建議。

### 主要理論或概念架構

應用Luhmann社會系統理論（Theorie sozialer Systeme）以及其二階觀察「對觀察的觀察」等觀點，自「系統／環境」（system/environment）的區別

---

林孟安，國立臺灣師範大學教育學系博士

電子郵件：linmengan@gmail.com

投稿日期：2024年05月17日；修改日期：2024年08月06日；採用日期：2024年11月26日

(differentiation) 探討社會系統、功能分化諸次系統 (functionally differentiated subsystems)，以及其與環境之間的關係 (relationship) 如何銜接 (connect)，以實現「結構耦合」(structural coupling)。

### **研究設計／方法／對象**

本研究依循質性研究 (qualitative research) 的詮釋典範 (interpretative paradigm)，為一所在學校輔導向度具有辦理績效的公立國民中學，實施個案研究 (case study)，應用訪談法 (interview)，對個案學校輔導室、教務處、學務處、總務處等處室成員，以及導師與校長等28位受訪者，進行研究資料的蒐集；再透過社會系統理論對學校系統功能分化的諸次系統進行界定，並依據「輔導室系統學校輔導的觀察」、「導師系統學校輔導的觀察」、「行政系統學校輔導的觀察」，以及「教育人員系統學校輔導的觀察」的分析架構，觀察學校輔導溝通關係的銜接過程，據以回應研究問題。

### **研究發現或結論**

依據二階觀察結果，學校輔導實踐為功能分化諸次系統、環境與學生系統結構耦合的過程，實務上整合多元資源的班級經營與跨處室的共同推動，即輔導室、教育人員與學生系統等諸次系統之間及其與環境銜接學校輔導關係，教師輔導專業發展即學校系統自我生成學校輔導的多元形式。

### **理論或實務創見／貢獻／建議**

應用Luhmann社會系統理論於學校輔導研究，指涉學校輔導的班級經營、行政推動以及專業發展等向度；國民中學其學校功能分化諸次系統之間的溝通，能銜接學校輔導關係，反映出對於學生發展適切人我關係與生涯探索以回應社會的助益。據此，本研究提出「輔導室透過溝通生成更多的溝通，發展學校輔導，實現學校系統結構耦合」、「學校整合校內外資源，發展班級經營的學校輔導功能銜接諸次系統關係」、「學校行政規劃各處室對於學校輔導的支持與溝通措施以銜接彼此關係」，以及「學校制定銜接學校輔導關係的教師專業發展方案」等具體建議。

關鍵詞：二階觀察、社會系統理論、個案研究、國民中學、學校輔導

# **A Case Study of Guidance and Counseling Practices in Schools Based on Second-Order Observation**

Meng-An Lin

## **Abstract**

### **Purpose**

In response to the increasingly complex challenges of contemporary school guidance and counseling, the *Student Guidance and Counseling Act* emphasizes the goal of promoting and safeguarding students' physical and mental well-being and holistic development. It also mandates that principals and teachers take on corresponding responsibilities. However, existing literature has yet to adequately address how schools integrate various departments and personnel to collaboratively advance these goals. The German sociologist N. Luhmann's perspective of "communication constituting society" and his concept of second-order observation (Beobachtung zweiter Ordnung) provide a useful framework for exploring the following research questions: "interpretations of school counseling practices through second-order observation;" "the results of second-order observation on how classroom management drives school counseling;" "the outcomes of second-order observation on administrative departments' collective efforts

to promote school counseling;” as well as “insights for the professional development of educational staff in school counseling based on second-order observation.” Based on these perspectives, this study analyzes the issues and provides practical recommendations for improving school counseling practices.

### **Main Theories or Conceptual Frameworks**

Applying Luhmann’s Social Systems Theory (Theorie sozialer Systeme) and the concept of “second-order observation”- “to observe of observations”- this study explored how social systems and their functionally differentiated subsystems establish connections with their environments to achieve “structural coupling” based on the concept of “system/environment differentiation.”

### **Research Design/Methods/Participants**

This study adopted a qualitative research approach within an interpretative paradigm, conducting a case study at a public junior high school recognized for its achievements in guidance and counseling. Data were collected through interviews from 28 participants, including members from the counseling office, academic affairs office, student affairs office, general affairs office, as well as homeroom teachers and the principal. Through Social Systems Theory, the study defined the functionally differentiated subsystems within the school system and applied an analytical framework encompassing “counseling office system observations on guidance and counseling,” “homeroom teacher system observations on guidance and counseling,” “administrative system observations on guidance and counseling,” and “education personnel system observations on guidance and counseling.” This study examined the process of connecting relationships in guidance and counseling, thereby addressing the research questions.

### **Research Findings or Conclusions**

The practices of school guidance and counseling are a process of structural coupling between various functional systems and the environment and student systems. The integration of diverse resources in classroom management is linked to the counseling office. The guidance and counseling relationship between educational

personnel and student systems, and the collaborative efforts across different school departments to promote guidance and counseling, reflect the relationships between various functional systems. The professional development indicates the self-generating diversity of the guidance and counseling in the school.

### **Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations**

Applying Luhmann's social systems theory to school guidance and counseling research addresses aspects such as classroom management, administrative promotion, and professional development. Communication between the differentiated functional systems within junior high schools aligns with guidance education, reflecting the support for students' appropriate interpersonal relationships and career exploration to respond to societal needs. Based on the findings, this study proposes the following specific recommendations: 1) the counseling office should generate further communication through existing channels to develop guidance and counseling practices and achieve structural coupling within the school system; 2) schools should integrate internal and external resources to develop class management functions related to guidance and counseling, thereby establishing connections among various subsystems; 3) school administration should plan support and communication measures for guidance and counseling across different offices to ensure effective connections between them, and 4) schools should establish professional development programs for teachers to facilitate relationships aligned with guidance and counseling objectives.

**Keywords: tsecond-order observation, social systems theory, case study, junior high school, guidance and counseling**

## 壹、問題意識

《學生輔導法》（2014）揭槩促進與維護學生身心健康及全人發展，並健全學生輔導工作為其立法目的，明定由符合高級中等以下學校輔導教師資格的輔導教師以及臨床心理師、諮商心理師或社會工作師從事學校輔導（*guidance and counseling*），且學校校長及教師均須負起學生輔導的責任。然而，伴隨著多元的社會問題與複雜的學生困難層出不窮，須共同介入的輔導團隊以及家庭或社區資源相對增加（田秀蘭、盧鴻文，2018），以青少年拒學或網路成癮等近年來新興的校園議題為例，其人數不斷上升，如何對此進行有效處遇，仍有待研究（洪美鈴等，2021；廖俞榕、連廷嘉，2012）。Cinotti（2014）認為，輔導人員角色與實際職能之間的不一致，使學校輔導難以全面落實。林淑華等人（2017）歸納出包括自覺諮商能力不足、親師諮詢互動不易、難以發揮教學效能、處室溝通不夠順暢、兼行政職乏人問津，以及行政體制缺乏共識等學校輔導的困境。楊巧玲（2022）則總結臺灣學校輔導在法制化與專業化的發展趨勢下，仍具有研究學校層級如何實踐的需要。

回顧臺灣學校輔導相關研究，主要多為：關注輔導方法及其對學生心理狀態影響的過程，例如學生問題行為處理、駐校心理諮商介入方案、拒學輔導介入模式、生涯教育課程、團體諮商等（杜淑芬，2018；林淑君、王麗斐，2015；洪美鈴等，2021；程國選，2009；廖俞榕、連廷嘉，2012）；或關注從事學校輔導工作者的培育與督導，例如輔導教師工作困境之因應方式與實務培訓及督導需求、督導者之督導經驗與督導系統建構、學校心理師培育現況檢核與反思、輔導工作屬性與輔導教師專業認同等（林淑華等，2017；林淑華等，2020；許育光，2011；許育光、刑志彬，2019；楊巧玲，2022）；以及關注自我概念與父母教養方式對學生偏差行為的影響（譚子文、董旭英，2010）。然而，學生在校未必僅在輔導活動課程或輔導室的諮商服務中才會參與到學校輔導過程，任一校內教育人員或校內外資源，都有可能為學生帶來多元輔導形式，教育研究應以更為整全的視角深入瞭解一所學校推動學校輔導的過程。

而班級導師作為第一線且長時間與學生相處的教育人員，現行師資培育制

度亦規範其需修習（青）少年心理發展或輔導相關學分，如同Little與Akin-Little（2008）的班級經營（classroom management）觀點所指，創建鼓勵學習和採取適當行為的環境，不僅指涉問題發生時的有效因應，且亦有助於預防，由此顯見班級經營與學校輔導的聯繫，自三級輔導的視角觀之，更有助於後續學校輔導的推動，凸顯以班級經營向度分析學校輔導的研究價值。

依據《國民教育法施行細則》（2023），輔導室或輔導專責人員負責辦理學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施、學生興趣成就與志願之調查、輔導與諮商之進行以及特殊教育及親職教育等相關事項。實務上，學生學校輔導亦指涉學校課程教學、生活管理、甚至環境設備的規劃，顯示校內跨處室整合發展學校輔導的重要性。學校行政人員需考慮其在校內促進倫理環境（ethical environment）的責任（Starratt, 1991），McMahon等人（2009）亦提出學校輔導工作者作為教育領導者（educators as educational leaders）的觀點，惟學校輔導對於學校溝通、管理及領導向度的關注仍較為不足，反映了探究行政策略對於促進學校輔導發展的助益。《國民教育法施行細則》（2023）、《學生輔導法》（2014）明定，輔導室主責學校輔導各項規劃，而校長、輔導教師以及全校教師均負有輔導責任，然而如Brolin生活中心生涯教育（Life-Centered Career Education, LCCE）（程國選，2009）、Adler學派團體諮商（adlerian group counseling）（廖俞榕、連廷嘉，2012）、拒學青少年輔導介入模式（intervention strategies for school refusal behavior in adolescents）（洪美鈴等，2021）、學校輔導與諮商服務（school guidance and counseling services）（Lunenburg, 2010）、學校輔導專業認同模型（professional identity models in school counseling）（Cinotti, 2014）、學校輔導教育領導系統變革（school counselor educators as educational leaders promoting systemic change）（McMahon et al., 2009）、學校輔導督導系統（school counseling supervisory system）（林淑華等，2020）等理論視角，僅關注輔導與諮詢方法、生涯教育課程、諮商輔導實踐，使學校輔導員如何理解和形成其角色、責任及能力改善輔導實踐等成為難題。

既有文獻較聚焦於課程發展或諮商輔導方案成效、相關人員的培訓與督導等，未能整體性反映一所學校如何整合校內教師與各處室人員的實踐，共同提升

學校輔導成效，顯示學校輔導需要更適切的學術觀點，回應「學生參與學校的課程、教學與活動等教育歷程中，均自校內各個系統獲取不同程度與不同向度的學校輔導經驗」所呈顯的時間序列複雜性，以及跨職務或跨部門的溝通挑戰，方能有助於三級輔導各個層級均能發揮正向功能。

德國社會學家N. Luhmann的社會系統理論（Theorie sozialer Systeme）自「系統／環境」的區別探討社會系統之間的關係、「溝通組成社會」，以及二階觀察（Beobachtung zweiter Ordnung）之「對觀察的觀察」等觀點，探討系統與功能分化諸次系統及其與環境之間如何銜接關係，有助於整合文獻發現與進行實徵資料的分析（Luhmann, 1989, 1995, 1998, 2000, 2002, 2006）。其後，又有Schoeneborn（2011）延續Luhmann觀點提出「溝通構成組織」（communication as constitutive of organization）等概念，顯見Luhmann觀點對研究學校實踐學校輔導確有助益。此一系絡反映在學校，是具有明確分工與職位的組織，透過課程與教學實現教育的組織目標，加以來自社會、政策或其他組織等環境的影響，使學校輔導在學校系統與環境以及校內諸次系統間之關係等向度上，具有連結、調節的作用。

因此，本研究針對一所校內教師與行政結構穩定且在學校輔導向度具有績效的公立國民中學實施個案研究（case study），以回應下列問題：

- 一、學校輔導實踐的二階觀察詮釋為何？
- 二、班級經營推動學校輔導的二階觀察結果為何？
- 三、行政處室共同推動學校輔導的二階觀察結果為何？
- 四、依據二階觀察結果對教育人員學校輔導專業發展的啟示為何？

## 貳、N. Luhmann之社會系統理論

### 一、N. Luhmann之社會系統理論回顧

依據Luhmann（1989）的觀點，人類是環境（Umwelt）的一部分，而社會系統（Systeme）僅由溝通（Kommunikation）構成。自社會學（sociology）問世以來，其一直以實證主義（positivist）與批判性的（critical）等兩種不同方式處理



其主題，作為一門實證科學，社會學對潛在結構深感興趣，且其同時作為批判理論，直言社會現實並非表面所見。因此，基於批判／實證區別建立一個統一的社會理論，導致將表象和現實或潛在結構和表面結構視為同一事物的矛盾，而依循自我生成系統理論、建構主義知識論（constructivist epistemology）及訊息處理等討論，社會作為一個自我觀察的系統得以被理解（Luhmann & Fuchs, 1994）。

Luhmann（1998）認為，現代認識論情境可以被看作是社會宏觀結構發生根本變化的結果，此即稱為「分化」（Differenzierung），因而特別關注一個日益增長的社會次系統在沒有任何層次結構情況下的並列和互動。總結而言，Luhmann（2006）的社會系統理論是以區別的概念作為基礎，社會系統基於其自我生成的性質，關注系統與環境之間的區別，系統可以透過單一的運作模式來進行定義，每個（社會）系統在內部（即在系統內部）觀察其自身的系統／環境區別，以及系統／環境區別之重新進入（re-enter）系統，每個社會理論都是社會領域的一部分。依據Luhmann，採「對觀察的觀察以歸納所使用的不同區別」的二階觀察觀點，有助於分析系統、環境以及功能分化後諸次系統的互動與區別的「組織」相關研究（Luhmann, 1995, 1998, 2000, 2006; Schoeneborn, 2011）。

## 二、N. Luhmann之社會系統理論組織研究

### （一）風險

Luhmann為風險研究制定理論架構，指出風險被理解為決策者的決策可能引發意想不到且有害的後果，凸顯研究其社會系統如何進行具有多重偶連性的「風險溝通」之需要（黃鈺堤，2006；Luhmann, 2002）。

### （二）溝通

Luhmann認為社會系統是由溝通組成，允許對系統內部和／或從另一視角進行觀察的溝通，基於社會現實被選擇實踐前的不確定性及不可規定性、心理系統（感知）和社會系統（溝通）之間的關係與區別，以及組織基礎建立在溝通事件上等觀點，其運作仰賴不斷地解決內在不確定性，且不確定性與有意義訊息之間的區別亦可進行溝通，由此得概念化組織的過程性與溝通性，並整合於自我生成概念，此即「溝通構成組織」（阮曉眉，2011；Leydesdorff, 2000; Luhmann; 1989, 2000; Schoeneborn, 2011）。

### （三）政策制定

據前述，社會系統是由溝通所組成，以及心理系統與社會系統之間存有結構耦合（strukturelle Kopplung）等觀點，有助於進行經濟、法律、政治、教育等領域如何決策的研究，關注制定政策時如何因應其所對應社會系統的制約（黃鈺堤，2006；Luhmann, 1989）等。透過界定系統與環境以及諸次系統之間的區別、元素、溝通主題及關係，可歸納組織部門或成員之間的互動，以及如何因應來自環境的影響，凸顯其對於學校組織研究應用的價值。

## 參、學校輔導緣起、實踐與臺灣發展

### 一、學校輔導緣起

Lee與Ekstrom（1987）指出，缺乏輔導諮詢服務的學生更可能被安排進非學業課程的生涯發展路線；Dahir等人（2009）分析美國學校輔導員協會（American School Counselor Association, ASCA）2005年國家模型中所確認關鍵程序元素之態度、信念和優先事項對於實施全面輔導計畫的指引；Lunenburg（2010）則歸納出10個指標來評估學校輔導相關計畫：學生需求（student needs）、合作（cooperation）、過程與產品（process and product）、平衡（balance）、穩定性（stability）、彈性（flexibility）、優質輔導人員（quality counselors）、充足的輔導員與學生比（adequate counselor-student ratio）、充足的物理設施（adequate physical facilities），以及適當的紀錄保存（appropriate record keeping）；Cinotti（2014）探討學校輔導人員既是輔導者（counselor）又是教育者（educator），歸納其面臨的挑戰為接收到來自其他利害關係人的矛盾訊息時如何仍能維持專業身分。

### 二、學校輔導實踐

#### （一）學校輔導的班級經營向度

Walter（1980）認為有選擇干預時機（selecting occasions for intervention）以及安排課堂活動的順序（sequencing classroom activities）等方法；Allen（1986）

指出教師需明確表達對學生的期望，並提供合作的環境以實現其目標；歸納言之，教師應瞭解學生次文化，引導其正向發展，同時以合作學習方式建立積極互助關係（張德銳、吳明芳，2000）。Emmer與Stough（2001）指出，應以預防性小組管理方法（preventive group based approaches to management）作為規劃班級活動的基礎。據此，班級經營不僅指涉問題發生時的有效因應，更應透過創建鼓勵學習的環境加以預防（Little & Akin-Little, 2008），採行如張民杰（2008）歸納之「協助學生瞭解階段目標，並熟悉教師、同學和學校環境」等策略。

### （二）學校行政推動學校輔導向度

McMahon等人（2009）重視學校輔導工作者的典範領導（modeling leadership）在教育組織中的領導者與實踐者角色；Starratt（1991）提出將關懷（care）作為建立學校倫理基礎的觀點；Beck（1994）澄清「關懷倫理」的涵義，指引教育革新以協助關懷、關心（concern）和慈悲正義（compassionate justice）的實現；Riehl（2000）另提出關於學校行政提升對多元性新理解，促進包容性文化，以建立社區間關係的重視；Wilkinson與Kemmis（2015）則透過實踐哲學和理論歸納領導與專業學習（professional learning）、教學（teaching）、學生學習（student learning）、研究（researching）及反思（reflecting）等其他教育實踐的互動。

### （三）學校輔導專業發展向度

Dahir等人（2009）指出，學校輔導人員縮短初期輔導與全面學校輔導願景間差距的需求；輔導員教育者（counselor educators）可以幫助未來的輔導人員發展出能夠協助其學校輔導的能力（Cinotti, 2014）；Lunenburg（2010）歸納出「指導性輔導」（directive counseling）聚焦於識別（identifying）和分析（identifying analyzing）問題，「非指導性輔導」（nondirective counseling）則可提供輔導人員以建設性（constructive）方式應對問題的能力。相關研究均指出，教師管理能力與學生行為和成就具正向的關聯（Little & Akin-Little, 2008），Emmer與Stough（2001）認為應運用教育心理學於班級經營內容的組成，呼應Beck（1994）所提關懷倫理得促進實踐的轉變，根植於平等（equity）和社會正義（social justice）的價值觀即反映著包容性（Riehl, 2000）。

統整前述文獻觀點以及相關法規，本研究界定學校輔導為「結合輔導教師、

導師、輔導室與各行政處室的教學實施，以促進學生發展適切人我關係、生涯探索、認識自我、調解心理問題適應校園生活，以及回應社會習慣的各項正式與非正式課程」等教育形式，據此進行應用Luhmann社會系統理論的學校輔導實踐分析。

### 三、臺灣學校輔導發展與研究

臺灣自1968年開始推行九年國民教育以提升國民教育素質起，即為輔導國中生新增設「指導活動」課程，後再改為「輔導活動」，並於2004年全面實施九年一貫課程後，將「輔導活動」與「童軍」及「家政」等科目合組為「綜合活動學習領域」；其後，於2014年起實施十二年國民基本教育，同年11月教育部發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，將「綜合活動學習領域」持續納入國中課程（田秀蘭、盧鴻文，2018）。因應政策之更迭，從1997年心理師受邀協助學校輔導開始，到2014年各縣市確定設立學生諮商輔導中心與聘任心理師（許育光、刑志彬，2019），以及《學生輔導法》（2014）為學校規範三級輔導，包括：（一）「發展性輔導」：針對全校學生實施生活、學習及生涯輔導相關措施；（二）「介入性輔導」：針對發展性輔導無法有效滿足需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗者，所個別化訂定輔導方案或計畫並提供評估轉介機制等；（三）「處遇性輔導」：針對介入性輔導無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為者，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。

教育部（2020）依據前述三級輔導體制再發展出「WISER」模式。所謂WISER，W代表初級輔導全校性（whole school）、做得來與雙方獲益（workable and mutual benefit），以及智慧策略（working smart not working hard）；ISE指二級輔導個別化介入（individualized intervention）、系統性合作（system collaboration）以及效能評估（evaluation）；R則表示三級輔導校外內資源的整合（resources integration）。相關研究中，程國選（2009）歸納生涯教育對於生涯發展態度、認知及取向等三項生涯成熟評量的正向效果；譚子文與董旭英（2010）亦指出父母關愛、父母管教、道德取向對學生偏差行為各有其直接影響力；廖俞榕與連廷嘉（2012）發現Adler學派團體諮商對青少年網路成癮總量表

和戒斷反應向度、自我概念以及社會興趣中連結性向度具立即性諮商效果，在時間管理向度以及自我概念則具有長期性諮商效果；林淑君與王麗斐（2015）據一所偏鄉國中進行駐校諮商服務方案之經驗，指出學校輔導對發展學生正向信念的成效。

此外，相關研究亦對從事學校輔導的工作困境、因應方式及其所知覺到的督導需求、督導者之督導經驗，以及建構學校輔導督導系統、專業服務介入、體制運作與角色職責、個人專業發展促進與專業認同等向度多所探討（林淑華等，2017；林淑華等，2020；許育光，2011；許育光、刑志彬，2019；楊巧玲，2022）。例如，洪美鈴等人（2021）即歸納生態系統理論、自體心理學、心智化理論與認知行為對於改善學生就學的助益。

## 肆、研究實施

### 一、研究取徑

社會學研究面臨的重大挑戰即研究發現需適合經驗情境，又能被學者和一般讀者理解，並可提供相關詮釋和應用（Glaser & Strauss, 1999）。基於問題意識對於如何實踐學校輔導的關注，本研究系統性地歸納學校各教育人員的相關經驗以回應研究問題，據此依循質性研究（qualitative research）的詮釋典範（interpretative paradigm），並採取個案研究（case study）設計，透過訪談法（interview）蒐集研究資料，同時應用Luhmann社會系統理論的架構，進行資料分析。考量青少年生理與心理變化帶來的學校輔導挑戰，研究對象取樣以中等教育階段為主；而據《高級中等教育法》（2021）規範，高級中等學校具有普通型、技術型、綜合型以及單科型等類型，除單科型以外之高級中等學校得再設立群、科與學程，顯見該階段學校輔導的複雜性，宜待此研究議題已建構初步研究發現後再深入探究，故界定國民中學階段為本研究學制的主要範圍。

研究者蒐集與編碼研究資料的同時，須決定下一步要蒐集什麼資料，以及如何進行分析（Glaser & Strauss, 1999）。因此，本研究依據問題意識所聚焦的研究問題，經文獻回顧，界定Luhmann社會系統理論應用於學校輔導研究之相關概念後，為取樣的個案學校教育人員進行所需研究資料的蒐集，再整合由Luhmann

的「觀察」觀點建構的資料分析架構，編碼與分析研究資料，進而形成各項研究問題的回應，並提出具體建議。

## 二、Luhmann社會系統理論觀察的概念界定

Luhmann認為，若一個社會系統元素均以決策方式溝通，且成員具有明確資格條件時，即為組織（Organisation），分化則為系統／環境這組區別，再進入這組區別的其中一邊，在功能分化社會中，每個功能系統都是彼此的環境。本研究界定「學校系統／環境」的區別為「學校系統組成自教育人員與學生；環境則為學校相關規範以及所在縣市組織、社會與文化所形成的脈絡」，故學校系統再依據「所屬處室」的區別，分化為輔導室、學務處、教務處、總務處、導師、校長及學生等次系統。

阮曉眉（2011）分析Luhmann的觀察不是直接追問「什麼」，而是採取從「如何」著手以獲得「什麼」的取徑；一旦區別確立為一種形式，此即指向觀察者（Luhmann, 2000），系統由元素與關係構成，元素包含諸次系統或心理系統（如處室以及各教育人員等）以及不同形式的教育實踐；關係則建立於元素與元素之間，學校輔導即為一個元素，能與其他元素銜接關係，元素與關係之既非必然，亦非不可能實現的狀態即為偶連性，而心理系統與社會系統之間具有結構耦合，它們之間存在複雜的因果關聯（黃鈺堤，2006）。結構耦合即系統與環境（諸次系統）關係的銜接，例如功能分化後的學校各處室或導師共同實現學校輔導等。

## 三、研究對象

### （一）個案學校

本研究取樣一所國民中學，該校為設立約50年的公立學校，近10年平均班級數約為17班，該校之學校輔導績效顯著，包括：1990-2000年間獲頒「台灣輔導與諮商協會推行輔導工作成績卓著」兩次；2001-2010年間獲頒「教育部執行青少年輔導計畫績優學校」、「教育部性別教育績優學校」、「教育部推展性教育工作績效優良榮獲國中組金質獎」以及「全國輔導中輟學生有功學校」三次；2011年至今獲頒「全國輔導中輟學生有功學校」兩次以及「教育部防制學生藥物

濫用績優國民中學」等。

除了學校輔導績效，本研究亦關注學校功能分化諸次系統之間的關係銜接。觀諸個案學校輔導主任任職超過10個學年，輔導室內主任與組長同時任職均超過五個學年，且編制二位專輔教師與一位特教教師，教學總輔四處室主任亦同時任職超過五個學年，顯示具行政結構穩定的取樣價值，有助於探究諸次系統之間的關係如何銜接；且個案學校主任、組長或導師曾獲頒多項學生事務或輔導向度的表揚，反映出分析其辦理之業務如何連結到學校輔導的研究價值，有助於整體性地歸納學校輔導實踐之可能。

## （二）受訪者

本研究關注學校諸次系統的關係銜接，雖然《學生輔導法》（2014）已規範臨床心理師、諮商心理師或社會工作師入校從事學生輔導工作，然而，本研究聚焦於學校教育人員在例行課程教學與諮商輔導相關活動中，結合班級經營與行政支持共同推動學校輔導的發展，且校內教育人員可能基於職務輪替而具有不同的實踐經驗，故依據Luhmann觀點，前述三類專業輔導人員被視為學校系統以外「環境」的元素，不在本研究範圍內。

又基於本研究對於學校輔導的關注，研究對象包含個案學校任職於輔導室內的教師，且考量跨行政經驗以及對於學生輔導與管教的瞭解，再訪談校長、教務、學務與總務主任，以及曾任職不同行政職位的組長。

另為深入瞭解學生在班級生活中參與學校輔導的經驗，進而取樣具有10年以上年資的導師為研究對象；且為盡可能蒐集學校輔導相關研究資料，本研究亦訪談具有10年以上年資、非具教師身分的校內教育人員（如教練、幹事等）。

個案學校教育人員如具「曾獲頒學生事務或輔導表揚」（包含輔導中輟復學有功人員、正向管教教案甄選表揚、縣市特殊優良教師、推廣體育績優人員）等經驗，亦列入前述各項受訪對象類別。

綜上所述，個案學校受訪者取樣依據為：「輔導室主任、組長與教師」、「校長與教師兼任主任等學校一級主管」、「曾任職兩種以上職務或曾獲頒學生事務或輔導表揚的組長」、「年資超過10年或曾獲頒學生事務或輔導表揚的導師」，以及「年資超過10年或曾獲頒學生事務或輔導表揚的教師、教練或幹事」。28位受訪者基本資料如表1所示。

表1  
受訪者基本資料

系統	受訪者	任教科別	年資	訪談次數	備註
輔導室	輔導主任	英語	30-35	4	師鐸獎、輔導中輟復學有功人員
	輔導組長	歷史	25-30	2	輔導中輟復學有功人員
	資料組長	健康	25-30	2	輔導中輟復學有功人員
	專輔教師1	輔導	10-15	3	縣市正向管教教案班級經營類前二名
	專輔教師2	輔導	15-20	3	縣市正向管教教案學生輔導類前二名
	特教教師	特教	15-20	2	資優班與資源班教育
學務處	學務主任	英語	25-30	4	曾任職生教組
	訓育組長	藝術	30-35	3	縣市特殊優良教師
	生教組長	數學	10-15	2	金安獎績優交通護導教師
	衛生組長	國文	10-15	2	曾任職生教組、導師年資5-10年
	體育組長	體育	25-30	2	推廣體育績優人員
	午餐祕書	地理	20-25	2	導師年資15-20年
	排球教練	排球	10-15	2	推廣體育績優人員
教務處	教務主任	英語	25-30	3	曾任職教學組
	設備組長	數學	20-25	3	曾任職教學組、導師年資10-15年
	專任教師1	音樂	20-25	2	導師年資10-15年
	專任教師2	科技	25-30	2	導師年資15-20年
總務處	總務主任	數學	10-15	2	縣市正向管教教案班級經營類前二名
	幹事	-	20-25	2	協助總務處事務組業務
導師	導師1	英語	20-25	2	導師年資15-20年
	導師2	科技	30-35	3	曾任職總務主任
	導師3	英語	15-20	2	導師年資15-20年
	導師4	童軍	30-35	2	曾任職代理校長、教務主任
	導師5	數學	10-15	3	縣市正向管教教案班級經營類前二名
	導師6	數學	15-20	2	導師年資10-15年
	導師7	國文	10-15	3	縣市正向管教教案班級經營類前二名
	導師8	英語	20-25	2	導師年資20-25年
校長	校長	國文	25-30	2	曾任職學務主任、教務主任



## 四、研究實施

### (一) 訪談流程與訪談大綱

本研究為個案學校受訪者實施半結構式 (semi-structured) 訪談，透過對於訪談問題的追問、調整順序以及澄清特定觀點，深入探究受訪者的實踐經驗。為充分且深入分析個案學校諸次系統之間如何進行學校輔導關係銜接，首先為全體受訪者進行第一次訪談資料蒐集，完成逐字稿的謄寫與記錄後，再邀請所有受訪者參與第二次及後續的訪談，以協助研究者能根據前一次訪談所得資料，對同一受訪者進行反覆檢證，或整合其他受訪者觀點交叉分析之。據此，受訪者的第一次訪談問題為：「您自己或觀察學校推動學校輔導的動機、理念與考量分別為何？」、「您自己或觀察學校發展輔導的活動、課程與教學策略為何？」、「您自己或觀察學校如何藉由行政溝通合作管理領導促進學校輔導？」、「您自己或觀察學校如何協助導師的班級經營提升學校輔導成效？」，以及「您自己或觀察學校如何協助校內教師學校輔導向度的專業發展？」；自第二次訪談起，問題則為：「您上一次訪談對於學校共同推動學校輔導的觀察需要修正部分為何？」、「您上一次訪談對於學校共同推動學校輔導的觀察需要補充部分為何？」、「您自己或觀察學校如何支持各處室與導師共同推動學校輔導？」。

### (二) 訪談資料編碼

本研究對每位受訪者實施訪談至少兩次，每次30分鐘以上，訪談資料編碼方式為：「訪談次別-受訪者-訪談日期-訪談時長」，編碼示例如表2。

表2  
訪談資料編碼示例

訪談資料	示例說明
1-輔導主任-231211-45	輔導主任於2023年12月11日第一次訪談計45分鐘
4-輔導主任-240126-30	輔導主任於2024年1月26日第四次訪談計30分鐘
1-導師2-231220-40	導師2於2023年12月20日第一次訪談計40分鐘
3-導師5-240122-30	導師5於2024年1月22日第三次訪談計30分鐘
1-午餐祕書-231215-30	午餐祕書於2023年12月15日第一次訪談計30分鐘

### （三）資料分析

所有重要的研究歸納都源自於研究者自身敏銳的觀察，得以產生更具普遍性的研究發現，且系統性蒐集和分析社會資料的研究發現過程有助於比較、驗證和推理演繹（Glaser & Strauss, 1999），而Luhmann社會系統理論的分析則有助於進行自系統內部和／或另一視角之觀察的溝通（Luhmann, 1995; Leydesdorff, 2000）。溝通的持續需要銜接元素之間的關係，而元素之間的關係如已銜接，則其討論得以被持續進行。本研究所指「學校輔導」即為學校諸次系統中透過溝通所銜接關係的元素，如實務上諸次系統之間的協作和互動等，而各處室教育人員共同推動學校輔導帶給學生正向的學校輔導經驗，即實現「結構耦合」，反映出社會系統理論觀察學校輔導實踐的助益。

在Luhmann社會系統理論架構下，研究者即為觀察「個案學校教育人員觀察學校輔導」的觀察者，透過二階觀察回應學校輔導實踐詮釋、班級經營與行政處室的共同推動，以及教育人員學校輔導的專業發展等問題。依據文獻回顧，本研究應用如表3所示的資料分析架構，觀察受訪者學校輔導溝通、互動與協作的實踐，進而歸納學校諸次系統之間的交互觀察結果，探究其與學校系統和環境之間如何實現結構耦合。

表3  
資料分析架構

學校輔導的觀察	資料分析向度
輔導室系統	輔導室系統自我觀察、其他諸次系統與環境觀察輔導室系統
導師系統	導師、輔導室系統、其他諸次系統與環境的交互觀察
行政系統	輔導室系統、學務處系統、其他行政系統與環境的交互觀察
教育人員系統	輔導室與教育人員系統，以及學校系統與環境的交互觀察

任何來源的質性資料經由明確的分析程序，可以幫助研究者在資料分析的討論中涵蓋一個類別的許多向度（Glaser & Strauss, 1999）。據此，本研究將訪談資料套入前述分析架構之中，分別對應「學校整體輔導工作規劃」、「班級經營」、「行政溝通與協作」以及「教師專業發展」等向度的分析，其非以「受訪

對象」或「訪談次別」進行分類，而是依據訪談資料所指涉的內容分別呈現於該分析架構中，以實現對於學校諸次系統相互觀察的觀察。例如，受訪者的訪談資料若指涉「透過班級經營為學生實施學校輔導」等內容，則列入「導師系統學校輔導的觀察」之架構；再依據該內容指涉的次系統或環境，分別列入「導師與輔導室系統的交互觀察」或「導師、其他諸次系統與環境的交互觀察」的討論，以進行分析。

#### （四）研究倫理

本研究恪遵研究倫理，訪談的日期、次數與時長均尊重受訪者的需求與意願，均在其同意該次訪談後始得進行研究資料的蒐集；在維護研究對象隱私方面，各項足以辨識個案學校與受訪者的表揚或重要經歷，例如獲表揚次數、獲獎名次、年資，以及曾任職務等，均予以「特定期程或範圍內」之模糊化處理，僅顯示符合取樣依據的說明；在資料分析方面，則透過兩次以上訪談，請受訪者確認本研究所謄寫的訪談資料，是否確能真實表達其想法，避免研究者誤解或過度詮釋，以助於研究過程與結果的呈現。

## 伍、研究發現

依據Luhmann（1998）的觀點，在一個充滿偶然性的世界中，理性傾向與想像力一致，偶連性或認知不確定性的普遍化正是提供現代社會穩定性的原因；二階觀察僅當人們觀察觀察者作為觀察者時才發生，且更重要的是應對溝通問題（Luhmann, 2002）。以下即分別對其觀察進行分析，歸納諸次系統之間如何銜接學校輔導的關係。

### 一、輔導室系統學校輔導的觀察

#### （一）輔導室系統自我觀察

社會得被理解為一個自我觀察的系統，每個社會系統在其內部觀察自身系統／環境的區別（Luhmann, 2006; Luhmann & Fuchs, 1994）。個案學校與輔導室均為社會系統，據此瞭解輔導室系統內部對於學校輔導的自我觀察。

把學生當夥伴，不用教師權威，都坐下來聽學生講，學生通常都比較願意敞開心胸。（1-輔導主任-231211-45）

學生國中階段比較個人中心，輔導就是個圓，將專輔老師與行政、家長以及學生本身串聯起來。（3-專輔教師1-240122-30）

我輔導學生其實就是讓他們做自己，而不是直接地改變他們，透過發現與挖掘自己，促進他們成長的動機。（3-專輔教師2-240122-30）

依特殊需求學生的能力選定重複演練的內容，像是連結節日剪紙融入數學線對稱觀念，或國文的書法書寫等。（2-特教教師-240110-30）

個案學校輔導室實踐學校輔導的經驗對應課程進度的規劃，「輔導室在輔導工作或活動辦理上，會善用同理心策略」（3-教務主任-240122-30），「由校外成功人士來班上演講，學生都比較有感」（1-訓育組長-231214-30），「像之前專輔老師甚至跑去問受輔學生的國小老師等」（2-導師2-240117-40），各項個別輔導諮商與學校活動之實施反映出依循課程綱要與學生心理發展階段的配合。

七年級講座建立何為生涯基本概念，八年級實作如實地參與家政或機械類科等學程，九年級則配合科學化評量協助生涯抉擇。（1-輔導主任-231211-45）

七年級會融入節日，讓學生認識人我關係與學校情境；八年級職涯探索瞭解興趣與性向，找到符合特性的生涯規劃；九年級統整三年歷程，透過生涯彩虹圖深入瞭解現在或未來角色任務。（1-專輔教師1-231213-35）

青少年階段需要認同，我就思考如何在學校與家庭端去提供，以此出發並不斷嘗試。（1-專輔教師2-231213-35）

應用小團體與融入繪本的規劃，整合情緒、家庭、人際關係主題式的探索，例如他們過去可能缺少陪伴，得到同儕認同就能滿足被陪伴的需求。（1-專輔教師1-231213-35）

像之前有餐廳主廚就談到學校輔導讓她學會照顧自己、完成目標，學生聽了比較有感。（3-導師5-240122-30）

因為有輔導室的小團體輔導活動，學生回饋也提到，參加後人際關係有明顯的改善。（1-導師7-231222-30）

觀察輔導室教育人員的實踐，係關注以學生為中心助其適性成長，其學校輔導即使用「個體生心理發展／外在規範」這一組區別。

## （二）其他諸次系統與環境觀察輔導室系統

導師對輔導室系統的觀察，「轉學生一開始很難融入班上，需要輔導室個別輔導等措施的協助」（1-導師7-231222-30），反映在學生自我發展與人我關係方面，亦回應著輔導室系統的區別。

這幾年觀察，學校的特殊需求學生，在專輔老師那可以比較自在，專輔都有贏得學生信任。（1-導師5-231221-35）

輔導室輔導學生的理念就是提供學生方向，引導他們朝這個方向前進應有的作為、做法等等。（2-導師6-240118-30）

行政系統對於輔導室系統的觀察，「輔導室主要考量教師及家長期望、社會需求」（1-校長-231225-35），則較傾向解決學生問題，使其順利回到學校的觀點，反映出「使學生就學穩定／不穩定」的區別。

輔導室從同理心出發，像之前某個個案，大家處理起來都很有情緒，專輔老師都會以比較傾聽或是從個案的觀點思考。（3-教務主任-240122-30）

我們告知學生這個行為的不利影響，輔導室深入聊下去，瞭解細節看是家庭還是人際互動原因等等，才能加以導正。（3-學務主任-240122-35）

只要學生出現在學校生活的問題，我們老師都會努力去回應，真的比較難以處理的才會向輔導室求助。（1-設備組長-231218-30）

輔導室關注的就是把學生拉回，透過很多方式像是社工等等，最終就是讓學生回到學校。（2-幹事-240116-30）

綜前所述，輔導室系統的學校輔導與學生系統的互動具有多種形式，「校外成功人士他們具有豐富人生經驗，所以分享的東西都讓學生很有興趣探索」（3-導師2-240122-30），「當然平時的宣導演講也有，但穿插一些鼓勵實地行善的班級輔導活動更生動」（1-設備組長-231218-30），對應到時間序列上，即凸顯其偶連性，而透過溝通，例如瞭解心理需要等，使銜接關係成為可能。

像輔導專刊提供師生心情不好時的策略供參考，降低無助感；或辦理個案研討會召集導師及個案有關人員，大家都能同步瞭解個案不會單打獨鬥，導師或相關人員教學時更清楚如何維持這個班的運作。（2-教務主任-240116-40）

像是邀請外部資源結合班週會定期開設正向引導向善的課程，這類課程一開也是整學期好幾節課，至少讓學生減少接觸其他不良影響的機會，而且因為結合班週會，所以導師也可以在場陪伴學生。（1-午餐祕書-231215-30）

輔導主任的觀點反映教育是學校與家庭的契合，學生須回歸應受到的教育以及具備應有的禮儀，要滿足這個理念，家長很重要，需透過導師聯繫。（2-幹事-240116-30）

前述觀察結果反映輔導室對於學生利害關係人的重視，而召開個案研討會或引入外部資源等，則是統整對於學校輔導有助益的資源並拉進班級內部，即輔導室系統透過溝通，將學校輔導的關係自環境銜接至導師與學生系統。

邀請成功人士蒞校分享生命經驗，像之前邀請一位世界級的街頭藝人，由他來講自己青少年自我探索的歷程。（2-訓育組長-240112-30）

我記得輔導室有邀請各行各業畢業校友回來分享他們如何在生活中找到正確的路。（3-導師5-240122-30）

例行地辦活動或專題講座之外，輔導室還邀請過藝術家或無國界志工等專業人士到學校。（3-導師2-240122-30）

之前有個跟進口冰淇淋車合作的活動，學生做好事集點就能兌換冰淇淋，就覺得是用比較生動的方式輔導學生正向發展。（3-設備組長-240122-30）

輔導室系統的學校輔導亦可銜接與環境的關係，受訪者肯定校外專業人士入校帶來的經驗分享，反映學校輔導系統與環境的結構耦合。

## 二、導師系統學校輔導的觀察

### （一）導師與輔導室系統的交互觀察

在區分不同的觀察者或區分自我觀察與外部觀察時，對於自我觀察者，事物可能顯得自然和必要，而從外部看，則可能顯得偶連（Luhmann, 1995）。輔導室系統外部亦對其學校輔導發生或不發生的偶連性進行觀察，「輔導理念是發揮同理心瞭解學生、同理學生」（1-導師2-231220-40），「我在班內對於學生學校輔導工作，都是以學生提出需求為主要的動機考量」（2-導師3-240117-30），「像是減少命令句的使用或是體諒學生困難等」（2-導師7-240119-30）。以下再深入瞭解導師系統的自我觀察，以及學校諸次系統的觀察分別為何。

我辦很多班內活動，希望每個學生都能被看見，像是學生可以出表演或是烹飪或布置教室等等，也會和輔導老師交流看法，以及邀請輔導室一起出席。（1-導師4-231221-30）

我之前班上有學生很擔心露營分組，我聯繫輔導室後，因為主任自己有

教到這個學生的抽離式資優班，也就讓上這個資優課程的原班同學介入，舒緩他的人際關係，持續努力到九年級，真的成功跟班上同學和好。（2-導師1-240117-30）

像我一開始很堅持公平性，對於一些高關懷學生未到校也要求要有一樣的作業和訂正，但家長、學生不配合，讓關係緊繃，後來輔導老師來聊，讓我試著放下，轉換其他方式讓這個學生負責，真的就能少了衝突。（3-導師7-240122-30）

受訪導師認為，班級經營過程中也可以實現對學生的學校輔導，且特定學生相關訊息亦需透過導師才能發現並回報輔導室，在班級實施的學校輔導本身即可作為輔導室溝通的媒介，學校輔導的生涯發展方面即透過導師與輔導室系統的溝通而銜接關係，「輔導室會整理歷年學生落點資料供九年級學生參考，這是給導師蠻不錯的協助」（2-導師5-240118-35），「協助導師透過生涯發展手冊幫助學生瞭解特定職業需要的特質與條件等」（1-導師6-231221-30），據此再深入分析導師系統對輔導室系統的觀察，歸納其如何協助導師班級經營，維繫導師與輔導室的溝通，以助於校內學校輔導的推動。

用圖像式搭配時事的美術作品呈現，風格近似漫畫、插圖或海報，讓嚴肅輔導主題走進班上，讓導師也讓同學更認識，例如季節性憂鬱傾向可以補充維生素D，或告知家長老師用我訊息代替你訊息等。（2-專輔教師1-240110-30）

協助導師輔導，我覺得最重要的就是分享以身作則的理念，我發現這些孩子在班上生活得好不好，導師影響很大，提供弱勢學生彈性比單純的忽視或無條件包容更優於學生。（1-特教教師-231213-35）

訪談資料反映出輔導室對於支持導師班級經營的多元方法，包含引入資源以及宣導輔導知識和正向理念等。



交流與瞭解不同觀察結果，有時候，學生可能是被誤解的，雙方深入合作能促進學務處更好因應，以及我這邊後續的輔導。（1-專輔教師2-231213-35）

例如之前帶學生整理學校生態池，可以讓他們團隊合作、美感欣賞，甚至培養他們導覽生態池的能力、解說或蒐集資料等。（1-學務主任-231214-40）

和學生啟動比較多的對話，不一定立即介入，而是大家共同觀察討論何時一起處理、一起輔導。（1-教務主任-231218-35）

總結前述導師系統的觀察，其反映一級與二級輔導的整合，「一級輔導做好，能減少二級輔導負擔」（2-專輔教師1-240110-30），而透過溝通，學校輔導銜接導師與輔導室系統之間的關係，顯示輔導室與導師系統學校輔導的結構耦合。

## （二）導師、其他諸次系統與環境的交互觀察

受訪導師的觀察亦反映出對於輔導室與學務處緊密合作的肯定。實務上，雙方共同推動學生教育，即具有多元形式，均透過跨處室溝通整合之，例如「和輔導室一起輔導學生就是用課餘時間，專輔老師會跟我溝通」（1-體育組長-231215-30），且學務處內各組均具有其特定與輔導室合作和觀察的方式。

有時候，一些特殊需求學生我們會請輔導室先協助舒緩學生的情緒，有時候則是他們的輔導工作需要我們提供一些管教資料或是實地介入規範等。（1-生教組長-231214-40）

配合輔導室生涯發展，九年級學生畢業可以用會考或特色如排球等方式升學，我們會篩選或分析，告誡學生靠排球升學會需要吃苦，學生評估要走這條路或選一般高中。（2-排球教練-240115-30）

公差學生開始被稱讚後，就會有成就感和歸屬感，像是能穩定在資源回收這類工作上有好的表現。（2-衛生組長-240115-30）

學校輔導既是銜接諸次系統與環境之間關係的元素，更是溝通的媒介，「走出校園服務社區漸漸能導引行為改變」（1-學務主任-231214-40），「必要時也會引入社工或心理師等資源適當地輔導」（2-生教組長-240112-35），「讓學生認知到我們全校都動起來在他們的輔導上」（1-輔導組長-231212-30），「輔導需要大家投入，至少也要一、兩年，一個孩子才拉得起來」（2-體育組長-240115-30）。據前述，輔導室與其他行政對導師系統的觀察，均反映出學校輔導在學生班級實現的偶連性。

主任、專輔與導師的聯繫交流訊息對班級經營有幫助，像是我會跟專輔老師討論提出處理方案。（1-導師8-231222-30）

協助導師班級經營和輔導其實就是不斷地討論與互通有無，導師其實也兼具部分訓導的角色，因此我有時候會提供學生容易被忽視的可能細節，彼此提供觀點，專輔老師就是擔任導師與學生的橋梁。（2-專輔教師2-240110-30）

此時，維持溝通的聯繫不僅能整合多項輔導資源進入班內，更有助於導師以及學校系統與環境的結構耦合成為可能。

### 三、行政系統學校輔導的觀察

#### （一）輔導室與學務處系統的交互觀察

Luhmann觀點指出，當政策制定者制定政策時，必然會受制於其所對應之社會系統的制約（黃鈺堤，2006）。訪談資料顯示，實務上學校輔導具有與其他學校功能分化諸次系統共同推動的需要，但未能充分取得其他行政系統的支持，將會產生限制，此時需透過溝通因應之。

我都會用why、how、what的溝通策略，如對專輔老師問為什麼要這些輔導需求，以什麼方式進行輔導，以及結果會是什麼；跨處室行政合作也是，我會講為什麼我們需要，如何辦理以及可以有什麼結果，比較能

取得其他處室的支持。(3-輔導主任-240122-35)

像沒有先講的話，很多特教、生涯發展、家庭與性平教育的表格，大家就會既不知道怎麼填，也比較不想填；反之，像邀請講師來，非強制參加，但有表達輔導理念後，同仁都願意自發性地帶同學一起到場。(2-總務主任-240116-30)

透過溝通，可以協助各處室理解學校輔導的理念與目標，而若缺乏溝通，則可能連基本行政措施都難以完成，顯示學校輔導在諸次系統間銜接關係的限制，亦如Luhmann（1989）所指，社會系統是由溝通所構成的。實務上，輔導室的各項學校輔導或行政工作均有與學務處頻繁互動的需求，「學校輔導需要大家一起做，尤其密切配合學務處和輔導室」（1-導師2-231220-40），「青少年開始會對異性產生好奇，我們訓練球隊時會告誡清楚安全距離的明確界線，隨時聯繫導師、家長與輔導室」（1-排球教練-231215-30），「輔導室的輔導策略因為關注著透過家長將學生帶回到校園裡面，因此聯繫學務處就顯得相當重要」（2-幹事-240116-30），即整合學務處行為規範的功能，促進學校輔導的發展。

性平、霸凌等工作需要跟輔導室配合，我觀察到輔導室是認真在替雙方學生考量，不管是行為學生的輔導改正，還是另一方的復原等。(2-生教組長-240112-35)

學務處比較扮演規範端正言行的角色，輔導室則柔性引導，這樣的機制才能讓學生順利輔導。(2-午餐祕書-240115-30)

學務處可能偏向端正學生行為，輔導室就是預防學生問題，兩處室相輔相成，才有更多後續的輔導發展。(1-導師1-231220-35)

學校在功能分化出教育人員諸系統之後，仍需透過溝通實現結構耦合，學校輔導才能銜接導師與行政系統的關係。尤其是學務處與輔導室系統之間的關係，更為受訪者所重視，不僅是正式會議，甚至是非正式溝通，亦展現溝通的意願與

態度等，「同仁認同推展自然無礙，實施成效亦可擴及學生、家長及社區」（1-校長-231225-35），「我們之前家庭教育評鑑，就是因為全校積極配合，所以有不錯的表現」（1-資料組長-231212-30），其成效都受到受訪者的肯定。社會系統是由溝通所構成的（Luhmann, 1989），不同形式的溝通都具有實現銜接學校輔導至其他系統的偶連性。

其實過程中我只提出哪些我能做以及哪些資源可以提供等，就是苦其所苦，同仁得到支持，也覺得更清楚該怎麼做。（4-輔導主任-240126-30）

輔導室的理念如果有推廣到各處室，大家知道緣由，都會更願意加入，像是主管會報表達理念後，請各處室主任回各辦公室推廣，或是在導師及行政會報上跟校內教師溝通。（1-總務主任-231219-35）

各方一起關心每個學生，像某次球隊學生有男女交往的可能，我們就先跟輔導室或是學務處帶隊同仁預示建立默契。（2-教務主任-240116-40）

專輔或是主任、組長，會特別找到我們告知某些學生最近的狀況，大家比較有個底。（2-專任教師2-240116-30）

輔導主任很熱心，自發投入輔導工作，積極主動聯繫各處室與認識校內學生，那個態度和主動性能連結學校行政與師生。（1-導師5-231221-35）

## （二）輔導室、其他行政系統與環境的交互觀察

社會得被理解為一個自我觀察的系統（Luhmann & Fuchs, 1994），輔導室會對自身系統進行觀察，指出溝通與互動的限制。

我會告知輔導學生的目的以及限制，讓同仁知道哪些輔導做得到，哪些不是能處理的，其他則是需求協調，例如借場地或是配合處內同

仁擔任高關懷班導師的配課，以及改善輔導諮商設備等。（3-輔導主任-240122-35）

跟同仁的配合，就是在學生輔導各項業務要完整敘明細節，不要突然更改這些程序，也尊重老師們的需求，並積極回應平時各項請託，像是特殊需求學生上課有幫助的設備等。（2-資料組長-240109-35）

行政系統亦會自我觀察與自我指涉，對輔導室系統而言，即銜接了學校輔導的關係，以整體行政系統的視角來觀察，即自我生成了學校輔導的多元形式。

教務處辦多元入學宣導時，我們會一起講生涯發展的部分；學務處則像高關懷學生家訪，或技藝學程要帶隊到職校前，主任都會出面要求學生遵守禮儀秩序等，這些細節讓我們輔導室更好去推想推的輔導工作。（2-輔導組長-240109-40）

像一開始需要不斷提醒沒打掃或回收不利的學生，透過輔導能讓學生做好自己該做的事。（1-衛生組長-231215-30）

像輔導室主動問能不能幫諮商室裝電視，讓講師的媒材可以順利運用，剛好我們被補助的電視數量有夠，我就幫他們裝。（2-設備組長-240116-30）

像我教到一個學生的學習扶助，發現他學習有進步時，我就回報，專輔老師說很高興聽到同仁對這個個案有不同面向的回覆。（3-教務主任-240122-30）

輔導室在辦理學生學校輔導過程中，亦需與校內各處室以及外部環境隨時保持與學生相關訊息的交流，顯示溝通對於銜接各教育人員系統學校輔導關係的重要性。「輔導室溝通個案輔導問題，我們也會到場分享教學上觀察到的結果」（1-專任教師1-231218-30），「專輔或特教老師會與我們聯繫，問說上課觀察到學生的近況」（2-專任教師2-240116-30），「我瞭解輔導室的策略就是重視學生

的輔導網絡，例如針對現在的問題瞭解成因」(1-導師2-231220-40)。溝通甚至存在於學校系統與環境之間。

有時候家長到校時，我也能幫忙穩定他們的情緒，大家都為學生、家長各自努力盡責。(1-幹事-231219-35)

建立交流平台，經驗分享、辦理研習、工作坊等方式、建立校內外網絡資源，與社區及家長結合，擴大影響力。(2-校長-240119-35)

總結行政系統對於學校輔導的觀察，溝通銜接諸功能系統與環境的關係，使得學校輔導結構耦合成為可能，即實務上的學生學習與管理以及引入跨處室或校外資源等行政措施。

#### 四、教育人員系統學校輔導的觀察

##### (一) 輔導室與教育人員系統的交互觀察

Luhmann (2006) 指出，溝通系統是一個自我生成的系統，透過溝通本身生成其所運作的一切元素和結構，學校輔導即為輔導室與學校諸次系統內的元素，而前述觀察結果的分析即顯示溝通對於銜接諸次系統學校輔導關係的重要性，據此觀點探討專業發展即教育人員系統自我生成學校輔導的多元形式，使其在各功能系統之間的關係銜接更具可能。

我們會主動問老師們的輔導需求，準備相關或最新的資料丟群組，如果是個別老師因應特定學生有求助，我知悉其他學校有辦理對應的研習會推薦他參加，另外，個案研討會因為心理師會參與，能提供更完整的訊息，輔導室有雜誌或期刊等新知都會用不同管道提供給老師，老師們都很忙，所以這樣的方式他們也認為有幫助。(2-輔導主任-240109-50)

輔導室主任、組長、甚至專輔在校內正式會議都會報告輔導政策或新的輔導配合事項，老師們才不會不知道。(1-專任教師2-231218-30)

實務上，學校教育人員的專業發展需透過持續不斷的溝通，整合學生主要利害關係人的觀點和意見，讓參與者都能得到新的學校輔導相關知能，長時間的參與就是受到受訪者肯定的專業發展方式。

有一些學生輔導工作需要我們各處室、家長或外部專業人員一起出席，像個案研討會等等，這些過程可以讓大家針對學生所觀察到的訊息互相交流，多出席幾次，無形中，大家也會更知道怎麼輔導學生。（1-生教組長-231214-40）

例如有一次同學因為考試需照座號入座作答，原座位讓不喜歡的同學坐到，他很在意，於是做出一些讓人心理受傷的動作，我就將制止想法請教輔導室，他們支持我制止學生的想法，但有提醒我細緻一點的處理方式，我之後遇到類似的事情都會更傾向去想如何顧及全班同學的感受。（2-導師8-240119-35）

前述探討反映出，作為第一線與學生相處的導師更肯定會同輔導室一起參與學生輔導過程對自身專業發展的益處。

## （二）學校系統與環境的交互觀察

輔導室協助校內教師學校輔導的專業發展具有多元形式。受訪者指出，校外人員透過輔導專業知能或是特殊生命故事的分享，可以提升專業發展的覺知，此即教育人員系統與環境的溝通銜接了學校輔導的關係。

視學校需要，彈性調整專家學者的入校分享，像特教知能研習就不會每年固定邀相同的老師，有一年學校有亞斯伯格的學生，輔導室就邀請這方面的專家幫全校同仁一起瞭解。（3-訓育組長-240122-30）

因為特殊需求學生的校園生活與學習很多需求可能跨處室，這類研習能一次幫到各處室與導師。（2-午餐祕書-240115-30）

輔導室根據我們上課可能會教到的學生規劃相應的研習，邀請心理師等

講師，之後教到就知道怎麼相處。（1-專任教師1-231218-30）

輔導室會在寒暑假辦理相關研習，可能配合備課日等，讓學期間繁忙的導師時間上也有機會增加輔導知能，主題也會配合需要。（1-導師3-231220-30）

用比較活動式或講故事的形式辦理，老師們更會被感動，像我們請國際街頭藝人一邊表演，一邊講自己探索生命的歷程。（4-學務主任-240126-30）

校內教育人員協助彼此學校輔導專業發展的部分，例如輔導室辦理個案研討會、指導學生問題的處理方式，或是教育人員經驗交流等方式，「導師的輔導策略，大多需要經驗的累積，才能給予適當建議」（2-導師3-240117-30），「輔導主任如果知道一些我處理學生或者和輔導老師合作的過程，會一起教我如何和這些小孩相處」（2-導師7-240119-30），「最重要的是我覺得讓學生都有舞台的理念被肯定，更有動力帶班」（2-導師4-240118-30），「輔導室會主動積極提醒我們如果班上有輔導需求學生，上課時要留意什麼」（2-專任教師1-240116-30）。學校輔導據此亦實現自我生成。

像之前邀請校內出色的導師對同仁分享帶班心得，主要會以九年級導師為主，因為這個階段學生更容易有壓力，需要有不同的因應方式。（1-教務主任-231218-35）

我們向老師說明清楚所有可以用的資源與策略，以及如何配合班級經營，讓導師感覺到所有資源到位，我觀察到導師們有實地參與完整流程，也都能提升他們班內的輔導知能。（2-輔導主任-240109-50）

學校輔導對教育人員系統而言，不僅是銜接諸次系統關係的元素，更是溝通的媒介，實現自我生成，此教育人員系統的觀察結果顯示溝通有助於使諸次系統以及環境的結構耦合成為可能。

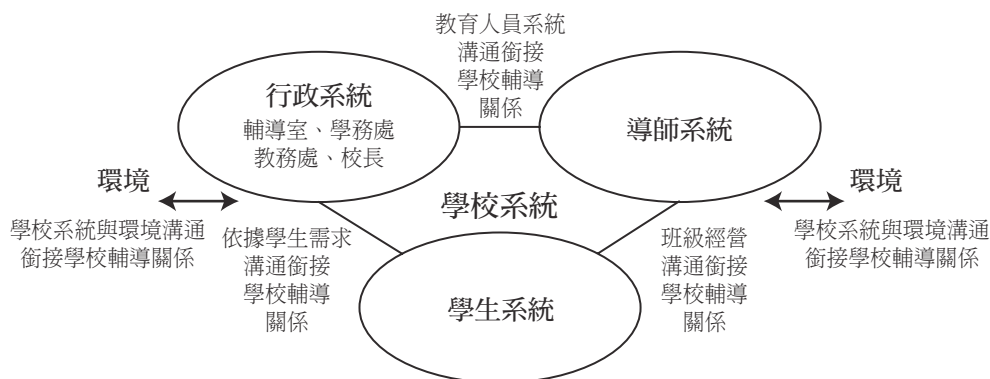


## 陸、討論、結論與建議

### 一、討論

二階觀察「僅當人們觀察觀察者作為觀察者時」才發生（only when people observe observers as observers），進行二階觀察時，更重要的是應對溝通問題（communication problems）（Luhmann, 2002）。如圖1所示，個案學校諸次系統關於學校輔導的觀察，學校系統功能分化為行政、導師與學生等諸次系統，透過溝通銜接彼此之間及其與環境的學校輔導關係，帶來如訪談資料分析一所學校輔導在行政支持、班級經營以及教師專業發展方面的助益。此跨處室與教育人員共同推動學校輔導即結構耦合的實現，學校輔導因而與學生系統銜接上關係，反映在引入校外資源的跨處室共同推動與導師班級經營過程中，學生學校輔導經驗與教育人員專業發展的提升。

圖1  
學校輔導結構耦合



依據Luhmann社會系統理論分析個案學校諸次系統自我觀察以及交互觀察等結果，彰顯「溝通構成組織」的觀點並銜接學校輔導關係，實現結構耦合。例如，輔導室與導師系統的關係銜接即回應杜淑芬（2018）所指，處理學生問題

行為須兼顧個別輔導、班級動力與師生關係，俾以發展適切的輔導策略；以及Walter（1980）所提，有效的班級經營需要長時間執行有效輔導；進而帶來如林淑君與王麗斐（2015）所研究學校輔導對國中畢業生的長期性影響——促使其內在改變，形成堅持下去、不放棄的支持力量。班級經營讓同學瞭解到教師隨時敞開雙臂，歡迎其走入教室，並盡力促成學生成長（張德銳、吳明芳，2000）。

輔導室與行政及全校教育人員亦同，本研究發現個案學校的學校輔導結構耦合回應田秀蘭與盧鴻文（2018）所指，系統性學校輔導植基於諮商心理與輔導專業知能之上；此外，個案學校透過活動式或故事講述等方式進行宣導，能更有效地觸動教師，使其更加投入和關注輔導工作，即如Beck（1994）提倡之關懷倫理的革新。據此引領的學校輔導專業發展經驗，亦回應杜淑芬（2018）以及林淑華等人（2020）所指，此為一動態循環過程，教師的正向支持能引導其實際執行與深入反思，轉化為支持學生的經驗。提升學校輔導合作能力，需依循系統性思考與行動（林淑華等，2017；楊巧玲，2022）。

前述研究發現呼應Lunenburg（2010）所指，輔導和諮詢服務在任何學校都扮演著不可或缺的角色；尤其來自低社經地位家庭或鄉村地區的學生更難以獲得輔導諮詢，以做出重要決策（Lee & Ekstrom, 1987），以及楊巧玲（2022）提出的國中學校輔導所面臨包括「包山包海難以劃界」、「鮮為人知常被誤解」或「成效緩慢標準難定」等困境。學校需善用所長，在系統中分工合作，展現學校輔導的能動性與韌性，如同林淑華等人（2020）所指，應積極採取行動、善用多方資源等與系統思維發展學校輔導，以及McMahon等人（2009）呼籲應對學校教育工作者展現責任、實踐學校輔導專業的關注，使其全面轉型成為可能。

總結而言，個案學校的二階觀察結果指出，學校輔導不僅是銜接諸次系統關係的元素，更是溝通的媒介，使自我生成成為可能，實現杜淑芬（2018）提出的增進教師自身覺察與領悟以展開輔導行動、Dahir等人（2009）所指學校輔導人員啟發全面學校輔導，以及教育部（2020）除了重視諮商專業與個案輔導知識之外，亦須開啟視野看見環境如何影響學生發展，採用合作取向推動學校輔導的WISER模式等新願景。如此，方能讓在系統中工作的教師被看見，助其朝更系統性的處遇模式發展（田秀蘭、盧鴻文，2018；林淑華等，2020）。據此討論與研究發現，再歸納結論與建議。

## 二、結論

### (一) 學校輔導實踐為諸功能系統以及環境與學生系統結構耦合的過程

Luhmann與Fuchs (1994) 指出社會得被理解為一個自我觀察系統，本研究基於每個社會系統在內部觀察自身系統／環境區別，歸納個案學校輔導室與諸功能系統，分別採用「個體生心理發展／外在規範」或「使學生就學穩定／不穩定」等區別，反映在實務上，即對於學生心理成長的關注、獲取信任及提供其成長方向以促進適性發展，並配合七至九年級課程綱要實踐生涯規劃講座、實地參與、科學化評量以及如小團體活動等個別化輔導，再邀請專業人士分享經驗等；或如受訪者所觀察專輔教師較為傾聽個案，並深入瞭解家庭或人際互動等原因，再配合社工助其穩定就學等。在在顯示諸次系統、環境與學生系統所銜接的學校輔導關係，實現結構耦合。

### (二) 整合多元資源的班級經營銜接輔導室、教育人員與學生系統學校輔導關係

依據Luhmann (1989) 社會系統理論，在區分不同的觀察者時，外部觀察可能顯得偶連。班級經營如以學生需求為主要動機，並積極參與班內活動，維持輔導室與導師的密切合作，其過程中能提供學校輔導的實現，以解決學生人際問題，同時亦可促進師生互相瞭解。此回應林淑君與王麗斐 (2015) 所研究個案學校的學生「人際互動技巧的提升」等效益，輔導室不僅作為學生輔導的媒介，亦透過溝通與資訊分享支持導師深入瞭解學生需求和發展，此諸次系統間的關係銜接，實務上有助於減輕導師工作負擔，並帶來多元化的輔導資源。

### (三) 學校跨處室共同推動學校輔導，反映諸功能系統之間溝通關係的銜接

學校輔導服務主要包括學生評估、提供資訊、規劃與追蹤 (Lunenburg, 2010)，此應植基於諮商心理與輔導專業並實踐學校系統中的跨專業合作 (田秀蘭、盧鴻文, 2018)，因此，若缺乏其他處室的行政支持，將使得成效受限，呼應Luhmann (1989) 所指社會系統是由溝通所構成。個案學校研究發現指出，透過溝通，可以協助各處室理解輔導室的學校輔導理念與目標，以促進合作，尤其

是密切配合學務處整合行為規範的功能，如Starratt（1991）所指，透過關懷建立學校倫理的支持基礎，且各處室辦理的活動再回應輔導室的指引，有助於彰顯學校輔導的正向功能，此行政系統的自我觀察與自我生成銜接了學校輔導的關係。

#### **（四）整合校內外資源促進輔導專業發展，即學校系統自我生成學校輔導多元形式**

學校輔導專業發展著重輔導人員的知識與能力，反映在學生特定議題的處理以及諮商輔導歷程等實務上（許育光，2011；Cinotti, 2014）。依據個案學校的觀察結果，其校內諸次系統之間以及其與環境所銜接的學校輔導關係，即如Luhmann（2006）所指，溝通系統是自我生成的，透過溝通本身生成其所運作的一切元素和結構，使其在各功能系統之間的關係更具有銜接的可能，此時，溝通更有助於諸次系統結構耦合的實現。個案學校教育人員系統自我生成學校輔導的多元形式即實務上的專業發展成效，此亦回應教育部（2020）WISER模式對於學校輔導「全校性」、「系統合作」與「資源整合」等概念的重視。

### **三、建議**

#### **（一）建議輔導室透過溝通生成更多的溝通，發展學校輔導，實現學校系統結構耦合**

建議輔導室系統強化溝通對於其與其他諸次系統及環境學校輔導關係的銜接，以帶給學生最佳的輔導經驗，回應Luhmann（2006）所指，「系統是自我生成的，溝通可以生成更多的溝通」，以及本研究二階觀察結果所歸納「結合教師與各處室教學實施促進學生發展適切人我關係、生涯探索、認識自我、調解心理問題適應校園生活，以及回應社會習慣的各項課程」的學校輔導區別，再進入學校系統，其對於學生系統互動的多種形式對應到時間序列上，即凸顯偶連性，而透過溝通可使諸次系統關係的銜接成為可能，實現結構耦合。

#### **（二）建議學校整合校內外資源，發展班級經營的學校輔導功能銜接諸次系統關係**

建議學校輔導透過多元方式將輔導資訊帶入到班級之中，例如出版專刊或將其轉換成合適的呈現形式等，再辦理個案研討會，提升導師對於輔導學生的認識。回應研究發現所指，學校輔導不僅是學校各功能分化系統之間的關係銜接，

透過溝通，更使其與環境實現結構耦合，反映出整合多方輔導資源對於學生班級的重要性，以持續維持校內外資源與班級經營關於學校輔導的緊密聯繫。

### （三）建議學校行政規劃各處室對於學校輔導的支持與溝通措施以銜接彼此關係

建議學校輔導室在學生學習與管理方面，積極實施有助於引入跨處室或校外資源的相關行政措施，例如個案學校實務上對於輔導網絡重要性的關注，便凸顯了處理學校輔導問題時，需有輔導室、學務處、導師，甚至校外專業人員等跨處室、職務或機構的密切配合。依據Luhmann（1989）社會系統理論，此即學校功能分化諸次系統彼此之間以及其與環境的關係銜接，透過前述持續溝通，學校輔導的結構耦合始得成為可能。

### （四）建議學校制定銜接學校輔導關係的教師專業發展方案

學校輔導的推動與教師專業發展密不可分，本研究建議學校透過研習、提供專業資料，以及個案研討會等溝通形式，以回應Luhmann觀點所指，銜接諸次系統之間以及其與環境之關係，例如個案學校為教育人員不斷補充並更新輔導知識，包含在處理特殊需求學生方面邀請相關專家參與等措施，提升全校的理解和應對能力等，凸顯學校輔導專業發展需持續溝通與合作，透過交流訊息和分享經驗提升專業，實現教育人員、學生系統與環境的結構耦合，使學校輔導全面觸及學生在校生活的各個面向成為可能。

DOI: 10.6910/BER.202412\_70(4).0001

## 參考文獻

- 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。https://doi.org/10.3966/102887082018126404004
- [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. https://doi.org/10.3966/102887082018126404004]
- 阮曉眉（2011）。魯曼的溝通運作：一個去人文主義化的轉向。《政治與社會哲學評論》，36，1-37。https://doi.org/10.6523/168451532011030036001

- [Juan, H.-M. (2011). The operation of communication in Luhmann's theory: A de-humanistic shift. *A Journal for Philosophical Study of Public Affairs*, 36, 1-37. <https://doi.org/10.6523/168451532011030036001>]
- 杜淑芬 (2018)。諮商師透過諮詢與教師合作處理學生問題行為之行動研究。《教育實踐與研究》，31 (1)，39-70。
- [Tu, S.-F. (2018). Consultation and cross-professional collaboration to resolve students' problem behaviors: An action research. *Journal of Educational Practice and Research*, 31(1), 39-70.]
- 林淑君、王麗斐 (2015)。滴水穿石：某偏鄉國中駐校心理諮商介入方案之縱貫性追蹤研究。《教育科學研究期刊》，60 (4)，161-190。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).06](https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).06)
- [Lin, S.-C., & Wang, L.-F. (2015). A six-year counseling program for remote junior high school students: A follow-up outcome study. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 161-190. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).06](https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).06)]
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉 (2017)。高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。《家庭教育與諮商學刊》，20，87-116。
- [Lin, S.-H., Tien, H.-L., & Wu, B.-C. (2017). Preliminary exploration of challenges, copying strategies and supervision needs of high school counselors. *Journal of Family Education and Counseling*, 20, 87-116.]
- 林淑華、田秀蘭、盧鴻文 (2020)。學校輔導教師督導者之督導經驗與學校輔導督導系統建構。《教育心理學報》，52 (2)，311-336。 [http://doi.org/10.6251/BEP.202012\\_52\(2\).0004](http://doi.org/10.6251/BEP.202012_52(2).0004)
- [Lin, S.-H., Tien, H.-L., & Lu, H.-W. (2020). Exploration of the supervisory experiences of school counseling supervisors and the perspectives on school counseling supervisory system construction. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(2), 311-336. [http://doi.org/10.6251/BEP.202012\\_52\(2\).0004](http://doi.org/10.6251/BEP.202012_52(2).0004)]
- 洪美鈴、王麗斐、陳秀蓉 (2021)。拒學青少年輔導介入模式之初探。《中等教育》，72 (3)，15-38。 [https://doi.org/10.6249/SE.202109\\_72\(3\).0020](https://doi.org/10.6249/SE.202109_72(3).0020)
- [Hung, L.-M., Wang, L.-F., & Chen, H.-J. (2021). The intervention strategies for school refusal behavior in adolescents: A preliminary discussion. *Secondary Education*, 72(3), 15-38. [https://doi.org/10.6249/SE.202109\\_72\(3\).0020](https://doi.org/10.6249/SE.202109_72(3).0020)]
- 高級中等教育法 (2021年5月26日)。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll>.

- aspx?pcode=H0060043
- [Senior High School Education Act (2021, May 26). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043>]
- 國民教育法施行細則（2023年12月18日）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008>
- [Enforcement Rules of Primary and Junior High School Act (2023, December 18). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008>]
- 黃鈺堤（2006）。盧曼的風險社會學與政策制定。《政治科學論叢》，28，123-162。[https://doi.org/10.6166/TJPS.28\(123-162\)](https://doi.org/10.6166/TJPS.28(123-162))
- [Huang, J.-T. (2006). Niklas Luhmann's study of risk-sociology and policy-making. *Political Science Review*, 28, 123-162. [https://doi.org/10.6166/TJPS.28\(123-162\)](https://doi.org/10.6166/TJPS.28(123-162))]
- 教育部（2020）。國民中學學校輔導工作參考手冊。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/10/refile/9064/83731/5581b84c-1852-47e6-99f6-02814b6d9802.pdf>
- [Ministry of Education. (2020). *Reference manual for junior high school guidance and counseling*. <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/10/refile/9064/83731/5581b84c-1852-47e6-99f6-02814b6d9802.pdf>]
- 許育光（2011）。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。《教育實踐與研究》，24（2），99-127。<https://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102>
- [Hsu, Y.-K. (2011). Preliminary investigation of practice training and supervision needs of elementary school counselors. *Journal of Educational Practice and Research*, 24(2), 99-127. <https://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102>]
- 許育光、刑志彬（2019）。臺灣學校心理師何去何從？——從現況評述、課程檢核到培育反思。《當代教育研究季刊》，27（3），35-64。[https://doi.org/10.6151/CERQ.201909\\_27\(3\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27(3).0002)
- [Hsu, Y.-K., & Hsing, C.-P. (2019). Phenomenon review, curriculum investigation, and reflections on the professional training of school psychologist in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 27(3), 35-64. [https://doi.org/10.6151/CERQ.201909\\_27\(3\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27(3).0002)]
- 程國選（2009）。職業取向生涯教育課程對國中學習遲緩學生生涯成熟之影響。《教育科學研究期刊》，54（1），87-112。
- [Cheng, K.-H. (2009). The effect of vocation-oriented career program on career maturity of junior high slow learners. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(1), 87-112.]
- 張民杰（2008）。中小學專家教師班級常規策略之分析與比較。《教育學刊》，31，79-

119。https://doi.org/10.6450/ER.200812.0079

[Chang, M.-C. (2008). An analysis and comparison of classroom discipline strategies of expert teachers in primary and secondary schools. *Educational Review*, 31, 79-119. https://doi.org/10.6450/ER.200812.0079]

張德銳、吳明芳（2000）。營造親師生三贏局面的班級經營策略。《課程與教學》，3（2），33-45。https://doi.org/10.6384/CIQ.200004.0033

[Chang, D.-R., & Wu, M.-F. (2000). Classroom management strategies of establishing a win-win result for teachers, students, and parents. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 3(2), 33-45. https://doi.org/10.6384/CIQ.200004.0033]

楊巧玲（2022）。臺灣的國中輔導工作屬性與輔導教師專業認同：在不確定性與低能見度中自我協商。《教育研究與發展期刊》，18（3），1-32。https://doi.org/10.6925/SCJ.202209\_18(3).0001

[Yang, C.-L. (2022). Guidance teachers' professional identity in junior high school in Taiwan: Negotiating with oneself in uncertainty and invisibility. *Journal of Educational Research and Development*, 18(3), 1-32. https://doi.org/10.6925/SCJ.202209\_18(3).0001]

廖俞榕、連廷嘉（2012）。阿德勒取向團體諮商對於青少年網路成癮的諮商成效。《教育實踐與研究》，25（2），67-95。https://doi.org/10.6776/JEPR.201212.0067

[Liao, Y.-R., & Lien, T.-C. (2012). The effects of adlerian group counseling on adolescents with internet addiction. *Journal of Educational Practice and Research*, 25(2), 67-95. https://doi.org/10.6776/JEPR.201212.0067]

譚子文、董旭英（2010）。自我概念與父母教養方式對臺灣都會區高中生偏差行為之影響。《教育科學研究期刊》，55（3），203-233。

[Tan, T.-W., & Tung, Y.-Y. (2010). The impacts of parenting and senior high school students' self-concepts on delinquency in taiwan metropolitan areas. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(3), 203-233.]

學生輔導法（2014年11月12日）。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058

[Student Guidance and Counseling Act (2014, November 12). https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058]

Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459. https://doi.org/10.2307/1163059

Beck, L. G. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. Teachers



- College Press.
- Cinotti, D. (2014). Competing professional identity models in school counseling: A historical perspective and commentary. *The Professional Counselor* 4(5), 417-425. <https://doi.org/10.15241/dc.4.5.417>
- Dahir, C. A., Burnham, J. J., & Stone, C. (2009). Listen to the voices: School counselors and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 12(3), 182-192. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200304>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Taylor & Francis.
- Lee, V. E., & Ekstrom, R. B. (1987). Student access to guidance counseling in high school. *American Educational Research Journal*, 24(2), 287-310. <https://doi.org/10.3102/00028312024002287>
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234. <https://doi.org/10.1002/pits.20293>
- Leydesdorff, L. (2000). Luhmann, habermas and the theory of communication. *Systems Research and Behavioral Science*, 17(3), 273-288. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1743\(200005/06\)17:3<273::AID-SRES329>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1743(200005/06)17:3<273::AID-SRES329>3.0.CO;2-R)
- Luhmann, N. (1989). *Ecological communication*. Polity Press.
- Luhmann, N. (1995). The paradox of observing systems. *Cultural Critique*, 31, 37-55. <https://doi.org/10.2307/1354444>
- Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2000). *Art as a social system*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2002). *Risk: A sociological theory*. Routledge.
- Luhmann, N. (2006). System as difference. *Organization*, 13(1), 37-57. <https://doi.org/10.1177/13505084060596>
- Luhmann, N., & Fuchs, S. (1994). "What is the case?" and "What lies behind it?" The two sociologies and the theory of society. *Sociological Theory*, 12(2), 126-139. <https://doi.org/10.2307/201859>
- Lunenburg, F. C. (2010). School guidance and counseling services. *Schooling*, 1(1), 1-9.

- McMahon, H. G., Mason, E. C. M., & Paisley, P. O. (2009). School counselor educators as educational leaders promoting systemic change. *Professional School Counseling, 13*(2). <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300207>
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Schoeneborn, D. (2011). Organization as communication: A Luhmannian perspective. *Management Communication Quarterly, 25*(4), 663-689. <https://doi.org/10.1177/089331891140562>
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 27*(2), 185-202. <https://doi.org/10.1177/0013161X91027002005>
- Walter, D. (1980). *Classroom management* (ED206567). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206567.pdf>
- Wilkinson, J., & Kemmis, S. (2015). Practice theory: Viewing leadership as leading. *Educational Philosophy and Theory, 47*(4), 342-358. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976928>