

教育研究集刊
第七十輯第一期 2024年3月 頁1-35

班級導師之生涯導向發展性輔導 的實踐知識：做人體貼做事用心 雙實踐原則



吳毓瑩、黃柔嘉

摘要

本研究旨在探討國小班級導師如何從班級運作中，完成生涯導向的發展性輔導，強化兒童人際互動與合作做事之能力，此主題在文獻中少見實徵研究成果。本研究採工具型個案研究法，入班觀察一位優秀資深高年級班級導師共14次56小時，完成17次訪談。研究者採用主題分析法，萃取出雙實踐原則的實踐知識：做人體貼、做事用心。包含四個層次：一、目標意象：「可愛的孩子」。二、雙實踐原則：做人體貼、做事用心。三、實踐規則：八項實踐規則，「做人體貼」原則下有四項：人際互動禮儀、尊重與同理、理性溝通、重視並投入團體；「做事用心」原則下有四項：挖掘強項與優勢、運用時間培養興趣、盡好本分、認真負責。四、運作方法：共17個具體執行方法呼應上層八項實踐規則。文末提出討論與建議，回應國小階段生涯導向發展性輔導的實務議題與未來研究建議。

關鍵詞：WISER輔導模式、生涯發展、班級導師、發展性輔導、實踐知識

吳毓瑩，國立臺北教育大學心理與諮商學系教授（通訊作者）

黃柔嘉，臺北市立聯合醫院全觀心理健康中心諮商心理師

電子郵件：wuyuhyin@mail.ntue.edu.tw

投稿日期：2023年05月14日；修改日期：2023年08月13日；採用日期：2024年03月26日

A Homeroom Teacher’s Practical Knowledge of Career-oriented Developmental Guidance: Dual Practical Principles of Being Considerate and Diligent

Yuh-Yin Wu, Rou-Chia Huang

Abstract

This study aims to explore an elementary school homeroom teacher’s practical knowledge of career guidance. By adopting instrumental case research method, the researchers observed Teacher Joyce in her homeroom and visited her classroom 14 times, with a total of 56 hours. Data included video recordings, sound recordings, observing notes and 17 interviewing scripts. Thematic analysis was utilized as the data analyzing steps. Results indicated that the career guidance practical knowledge was framed under 4 levels: (1) Goal image—lovable children. (2) Dual practical principles—being considerate and being diligent. (3) Eight rules of practice under the dual practical principles. The “being considerate” principle contains 4 rules: good manners, respect and empathy, rational communication, and devotion. The “being

Yuh-Yin Wu, Professor, Department of Psychology and Counseling, National Taipei University of Education, Corresponding Author

Rou-Chia Huang, Counseling Psychologist, Holistic Mental Health Center, Taipei City Hospital
Email: wuyuhyin@mail.ntue.edu.tw

Manuscript received: May. 14, 2023; Modified: Aug. 13, 2023; Accepted: Mar. 26, 2024.

diligent” principle contains 4 rules of practice: looking for strengths, cultivating interests, practicing self-disciplinary and taking responsibility. (4) There are seventeen operational methods under the 8 rules of practice. Finally, the researchers provided suggestions for further studies and applications.

Keywords: WISER guidance model, career guidance, homeroom teacher, developmental guidance, teachers’ practical knowledge

壹、研究背景與動機

我國於2014年開始實施十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教），目的在透過多元適性學習引領學生發展個人生涯進程。108課綱清楚揭示「促進生涯發展」為四大課程目標之一（教育部，2019），在十二年國教適性揚才、終身學習願景之下，生涯發展是目前教育的重點。在生命漫長的期程中，4-14歲兒童處於Super（1980）所界定「生涯發展成長期」（growth），主要階段在國小時期，以「興趣與能力」為成長的出發點，其中「能力」包含做人的軟實力以及做事的硬實力。至於職業相關活動的嘗試，則是15歲之後「生涯發展探索期」（exploration）的主要任務。

在生涯發展成長期的國小階段中，生涯發展誰來引導？又如何引導？此部分少見文獻著墨。根據十二年國教，生涯發展包含於班級導師所實施的發展性輔導中（教育部，2012a，2012b，2014），也就是國小導師在班級經營或是課堂教學引導中，可同時輔導學生瞭解自己的能力、探索興趣、同理表達、做人處事、分工合作、認真負責等。然由於過去文獻未見論述導師所實施的發展性輔導如何在班級經營中展現對「生涯發展」的促進，以致導師在班級經營中雖然一直在實踐著上述內容，卻未覺察根據十二年國教的目標，已經在促進學生的生涯發展，處於發展性輔導的範圍。

舉例而言，同一個事件，例如認真完成打掃工作，可以從班級經營的視角來詮釋之，著重於團體向心力的凝聚以及團體秩序的維護；亦可從品格教育的角度視之，強調學生的道德觀念與品性行為。若從生涯導向發展性輔導視之，則會強調個體的興趣與能力探索、做事態度，以及工作對團體的貢獻。三者是看待班級生活的不同視角，端視導師在不同脈絡以及不同階段目標下所偏重的內容。

如同《學生輔導法》（教育部，2014）所示，班級導師負有發展性輔導之責任，目的在促進學生心理健康、社會適應與適性發展。從生涯發展的角度而言，導師的功能包括於班級生活中如何掌握學生「生涯發展成長期」之特質、如何引導學生瞭解自我能力與興趣，以及如何在團體生活中工作與貢獻。導師時時刻刻與學生相處，班級生活即是一個小型社會，導師在促進學生生涯探索上的重要

性，非常值得關注。

這就是本研究的出發點，聚焦於「生涯發展成長期」的兒童，貼近導師，觀察並詮釋導師如何發揮生涯導向的發展性輔導之促發功能，強化學生的生涯探索，為進入社會做準備。研究者詮釋一位資深優秀高年級班級導師的實踐，採用Elbaz（1981, 1983, 1991）的教師實踐知識層次，整理出生涯導向發展性輔導的實踐知識。具體研究焦點與問題，待經過文獻探討與整理之後，陳述在「貳、文獻探討與研究問題」之第五點。

貳、文獻探討與研究問題

一、生涯導向的發展性輔導之定位與目標

根據學校輔導工作WISER架構，輔導工作有三個層級：發展性輔導、介入性輔導與處遇性輔導（王麗斐，2013）。「發展性輔導」涵蓋全體學生，由全校各層級師長與輔導室共同合作，也包括學生的生涯發展。若有學生需要更進一步的輔導資源，則進入「介入性輔導」範圍，由輔導室統籌全校的輔導與行政資源。若學生狀況還需要更進一步的專業協助，則進入「處遇性」輔導範圍，由校外學生輔導與諮商中心主責。《學生輔導法》（教育部，2014）亦明定教師除有教育義務外，須擔負發展性輔導之責任，目的在促進學生心理健康、社會適應與適性發展。整理上述內容，生涯探索與規劃是發展性輔導中的一部分，本研究將之定位為「生涯導向的發展性輔導」，各領域教師將生涯發展理念融入教學、活動或班級經營中，引導學生自我探索，展現自己的興趣與專長，達到促進生涯發展的目標，作為未來生涯規劃的基礎。實施的範圍包括全校層級、班級層級與個別層級，實施者為全校教師。

國小階段生涯導向之發展性輔導的目標為何？在生涯發展上，Erikson（1950）的心理社會理論（psychosocial theory）認為6-11歲兒童正在發展「勤奮進取／自貶自卑」的任務，透過正向人際互動以及積極負責的處事習慣，個體發展出有利於追求生涯目標的勝任感。金樹人（1997）以及Super（1980）亦強調，此階段學童的生涯發展重點在於瞭解與評估自我的興趣與能力，並培養良好

的做事習慣，以能為進入青少年時期愈來愈具體的職業選擇進行考量。另外2019課綱國小階段生涯發展也有四項目標（洪詠善，2019）。研究者將相對應的目標併陳如表1。

表1

國小階段生涯發展目標之學者整合觀點與2019課綱內涵對照

	學者整合觀點（金樹人，1997；林蔚芳，2012；林幸台等，2003）兒童階段生涯發展	2019課綱國小階段生涯發展
目標一	協助個體瞭解自身發展的獨特性，也為自己的選擇負責	1. 認識自己的特質與興趣 2. 探索自己的價值觀 3. 覺察個人的優勢能力
目標二	幫助個體瞭解生涯發展的變動性，培養適應環境的彈性	
目標三	促進個體與群體相互認識磨合，引導個體在群體中有更好的工作與生活	4. 培養良好的人際互動能力

將上述兩個來源的國小時期生涯發展目標結合起來，本研究統整為以下三項國小兒童生涯導向發展性輔導的目標：

（一）個體獨特性：探索個體獨特性，包括特質、興趣、價值、優勢能力，且為自己負責。

（二）生涯變動性：協助學生瞭解生涯發展具有變動的特性，以培養適應的彈性。

（三）個體與群體關係：引導學生明瞭個體與群體的關係，培養人際互動能力，以能在群體中合作、工作與生活。

二、生涯導向的發展性輔導之實施

國小專任輔導教師（簡稱專輔教師）於101學年度開始正式招聘（王麗斐，2013），在此之前，班級的生涯輔導活動由導師實施，例如邱志賢（1997）提及國小生涯覺察輔導課程的效果。及至國小有了專輔教師之後，例如李竑毅（2019）所提的國小生涯輔導，轉由專輔教師進行，以生涯輔導團體為介入方法。但從導師角度而言，以王麗斐與團隊在2013年開展輔導工作三個層級之第一

層「發展性輔導」（王麗斐，2013）起始，反映出班級導師早已在發展性輔導的範圍內引導學生進行生涯探索且磨練做事的能力。只是此角度在文獻上未見系統性的探究，以至於導師們自己也沒有覺察，由此亦可知本研究的重要。

至於國中及以上階段的生涯發展相關研究，例如田秀蘭與盧鴻文（2018）回顧50年來的國民中學輔導工作，提及專輔教師面對社會問題的多元，更需朝生態觀以及系統性的處遇模式來輔導學生，此論點已指出班級面、親師面與全校面的合作。從學生角度言，王玉珍（2015）發現，國中階段進行優勢取向的生涯諮商對提升青少年的幸福感有立即與持久的效果。在大學階段，吳淑禎（2018）發現，大學生在面對生涯逆境時，會用「向失敗學習」、「解決問題」、「肯定自己」、「生活調節」、「培養特質與能力」、「角色楷模」、「向外求助」等具體建議來培養自我生涯韌力。而楊淑涵等人（2015）研究職場工作者發現，生涯適應力將使未來生涯發展更有彈性。橫跨人生不同階段的生涯發展，近20年來實徵研究結果所及，未見有國小導師在學生生涯發展上的功能與作為，殊為可惜，此亦為本研究的初衷。

三、教師實踐知識之內涵與特性

為能在脈絡中掌握導師如何進行生涯導向的發展性輔導，本研究採用實踐知識的架構探究之。根據Elbaz（1983, 1991），實踐知識是一種層次性知識，實踐者在思考「如何行動、怎麼做」時所具有的架構性程序，包含實踐者的理念、價值觀以及所採用的方法，展現出理論與實務的結合。Elbaz（1991）言及，教學與研究的論述往往傾向學術性與專業性，使得教師在其中難以擁有自己的話語，最終造成他們的知識無法被看見，是以，教學的關注焦點轉而強調現場脈絡中所發生的教學實踐歷程。更進一步言，乃從行動與實踐角度，回應甄曉蘭（2004）所說：「教師必須要能夠將其知識轉化成為回應教學情境的行動實踐，才稱得上『知道』這些知識」（頁211）。換言之，教師實踐知識乃是發生在教室脈絡中的歷程與結果，經由教師表述後建構出來的一套知識體系（王秋絨，1991；陳國泰，2006；Elbaz, 1983, 1991; Lampert, 1985）。

具體而言，實踐知識有何特性？Connelly與Clandinin（1986）以及Munby（1986）提及教師往往透過譬喻，回顧並展現自己在工作歷程與師生互動時的意

象、原則和習慣，並釐清自己的觀點；Elbaz（1983）也發現教師談論工作時所使用的譬喻與意象（*metaphor and image*），含有價值體系在其中，代表教師建構工作世界的總則，透過譬喻及意象，更容易觸及教師的關懷。除了譬喻意象之外，Shulman（1986）亦強調實踐知識凸顯出優先重點以及實踐原則。林佩璇（2002）綜合文獻提出實踐知識具有以下五個特性：變動不居、反身自省、整體覺知、直觀洞察，以及合理推理。以本研究為例，研究者進入教室現場，深入師生互動的生活中，從導師的行動著手，親身體會實踐知識在脈絡中的變動不居以及直觀洞察的性質，並且透過觀察與訪談，掌握導師反身自省與合理推理的形塑過程。本研究希望詮釋出專家教師的實踐層次與內涵，以提供讀者，尤其是班級導師，踐行的案例，揣摩自身在輔導學生發展過程中的角色與運作方法。

四、實踐知識的結構層次與研究成果

Elbaz（1981, 1983）首先提出實踐知識之結構層次，以一位高中英語教師Sarah為個案，透過現場觀察與訪談，瞭解Sarah老師在實踐其課程時的態度、內容概念的掌握，以及身為教師的價值觀與承諾，展現出實踐知識的結構層次。各層內涵具體描述如下：

（一）意象（*image*）：以譬喻或描述的意象統攝整體實踐知識，帶出實踐原則與實踐規則，乃為教師的一種直覺表達，包含感覺、價值、需要與信念。例如Elbaz（1981, p. 62）文中的個案教師Sarah覺得自己彷彿透過一扇窗戶看見學生的思考，且希望這個窗戶可以更開放。

（二）實踐原則（*practical principles*）：乃是教師的行動準則，帶有目的性，例如「做事負責用心」是導師在分配任務時的重要原則。

（三）實踐規則（*the rule of practice*）：是教師在情境中強調的策略方向，位於實踐知識之底層，具有情境脈絡，例如Sarah面對不斷打擾上課的學生之規則便是下課時給予充分關注（Elbaz, 1981, p. 62）。

國內首開實踐知識研究案例者為科學教育領域，謝秀月與郭重吉（2002）探究自然科個案教師在教學歷程中如何運用教學表徵來促進學習，其中便含有教師的實踐智慧。林樹聲與靳知勤（2012）利用教學前後的概念圖之變化，理解四位教師在進行社會性科學議題（*SocioScientific Issue, SSI*）教學後的改變，發現資

深者比資淺者更能建構出教學困難、學習困境與評量方面的實踐知識。李佑峰（2009）在體育領域中透過個案籃球教練的敘說，探究籃球教練的實踐知識，從破碎、抽象的看不見到組成具體與整體的圖像結構。以上研究乃在從實踐知識的角度理解教師的教學行動，從而促進教師對於實踐的更深一層理解與看見。

至於教師實踐知識的結構，Chen（2005）研究新加坡17位幼教師培生在學習成為教師的過程中，以意象化的方式看見教師乃是學生改變的促發媒介，實踐原則如責任與尊重，實務規則如分享玩具。同樣地，胡惠架等人（2010）實地觀察國文領域專家教師如何進行評量，以長高作為評量實踐的整體意象，實踐原則包括促進學習、增加趣味、瞭解學習，實踐規則包括習作、小考等方法。此二篇實徵研究詮釋出意象、實踐原則與實踐規則的層次性與關聯性。

結合Elbaz（1981, 1983）的概念與國內實徵研究成果，本研究認為：

（一）教師知道得很多所知也適用於教學現場，透過結構將之統整為實踐知識，可利於傳播與分享。

（二）意象具有圖像化性質，能表現出整體實踐知識的樣貌，亦可統整實踐知識最終想要達成的目標。

（三）實踐知識的探究，宜尋找資深教師個案，可得到細膩豐富且有組織結構的知識層次。

（四）由於實踐知識的脈絡性，除了訪談之外，更需進行現場觀察，如此詮釋出來的實踐知識，可以帶回現場實踐、回饋與更新，成為好用的知識。

五、研究焦點與研究問題

研究者於文獻第一點整理出三項生涯導向發展性輔導的目標：（一）個體獨特性、（二）生涯變動性、（三）個體與群體關係。究其實，此三項目標幾乎涵蓋全面性班級生活，正如劉淑慧等人（2013）提出生涯的現象學觀點——「生涯是在世間活出自己意義之經驗與故事」，點出生涯導向的發展性輔導得以協助學生於班級生活中活出自己的意義與經驗。本研究以第三項目標「個體與群體的關係」為切入點，呼應學生個體在班級生活中如何達到「瞭解個體與群體之關係，培養人際互動能力，得以在群體中有更好的工作與生活」。暫時擱置第一項「個體獨特性」與第二項「生涯變動性」目標，有以下三個原因：

(一) 在有限時間內，研究者無法同時兼顧三項目標，先聚焦一項，方得以細緻且充分掌握個案教師在班級生活中的實踐知識。

(二) 為何選擇第三項，乃因「個體與群體關係」往往是現場導師在班級經營上重視的一環。例如張珈瑜（2019）在班級經營四個重點中的第一點「培養品格心」中提及，「在校園生活及活動中培養學生誠實、負責任的態度，以及對於同學、師長具有同理心與禮貌」，此便為第三項目標「個體與群體關係」的體現。

(三) 第三項目標「個體與群體的關係」也同時符應108課綱國小學童生涯發展四個目標中之第四點：培養良好的人際互動能力，具有重要性。

具體研究問題如下：

(一) 為了引導學生掌握「個體與群體關係」，國小高年級導師在生涯導向的發展性輔導中，所產生出來的實踐知識整體結構為何？

(二) 在引導學生掌握「個體與群體關係」之過程中，上述實踐知識從目標意象到可落實的方法，其結構中各層次內涵是什麼？

參、研究方法

一、工具型個案研究

關於研究資料在推論上的概化性，Stake（1995）以及Melrose（2009）提出兩種取向：一為科學性概化（scientific generalization），即量化研究，二為自然性概化（naturalistic generalization），即質性研究。個案研究屬於後者，也就是研究者透過系統性方法對個案進行詮釋與描述所產生的推論與理解。Stake又進一步提出兩種個案研究的性質：本質型個案研究（intrinsic case study）以及工具型個案研究（instrumental case study）。本質型個案研究著重個案本身的獨特性，以個案的故事性與脈絡性為主要關懷；工具型個案研究則視個案為瞭解概念或現象的工具，以建構或修改理論。二者的目的都在得到研究結果的自然性概化（naturalistic generalization），以增益啟發或提出適切的方法。

本研究採用工具型個案研究法，研究結果可作為生涯導向發展性輔導的實踐

方法之參考，且與理論對話，探究在地脈絡中生涯導向發展性輔導之結構與內涵。

二、尋找個案教師

研究者詢問認識的專輔教師，因其在校內的工作性質，熟悉班級導師之帶班風格，請其推薦班級經營順利、在乎學生全面的學習、具有生涯發展理念、班內學生各得其所、能夠激發班級向上動力的導師。專輔教師推薦位於都會區偏郊區學校任教的欣欣老師（化名），提及學校的家長對欣欣老師信賴度高，欣欣老師在拓展學童生涯發展舞台有較大彈性。研究團隊於是邀請具有二十多年教學經驗、在文文國小任教的欣欣老師作為本研究的個案教師。

欣欣老師的教學成果有目共睹，曾獲教育部、師培機構以及宗教相關之教育獎項的肯定。欣欣老師的教育理念不僅著重學生課業表現，更強調學生待人處事的態度，在師生互動中不斷地傳達出對學生的同理與關懷。尤其面對許多導師抗拒帶領高年級學生，欣欣老師一向樂於帶高年級班，她常在日常生活中看見每位學生的優勢，如同賞賜千里馬的伯樂，找到學生的潛在能力並進一步鼓勵其發揚光大（0907-後-訪-1）。

根據同儕教師們的觀察，欣欣老師個性爽朗、有話直說、熱情主動與人連結，很容易相處與溝通，處事條理分明、節奏明快，也積極參與校內各項教學精進的研習，點子很多、思考速度也快，會將自己多年的教學經驗分享給較資淺的教師（0113-後-同-1）。在師生互動上，雖然展現出較強勢的氣場，但是很講道理，解決學生間的磨擦時會先理解狀況，深受學生信服。也有同儕教師發現欣欣老師柔軟的一面（0113-後-同-2）：鼓勵學生參與團體活動以提升信心，創造學生彼此連結的機會。同儕教師欣賞欣欣老師積極創造學生的舞台，提及「如果每個學校都有一、兩個欣欣老師這樣的人，那整個學校風氣都會是積極正向的」（0113-後-同-3）。

三、研究現場

研究現場為文文國小六年級甲班，欣欣老師是導師，學生共20位，家庭型態多元，有在地世居此處之家庭、勞工租屋家庭及中高社經新購屋家庭。欣欣老師

從五年級開始帶領，研究者觀察期間是六上，師生相處已進入第三個學期。在欣欣老師一年的經營之下，同學之間培養出互助的習慣，氣氛和諧。甲班給研究者最大的印象是「迅速與效率」，只要欣欣老師一聲下令，不管是發放作業簿、上室外課要整隊外出，或者課前需準備上課用物品並收拾桌面，班上大多數同學已養成眼明手快的能力，除了先將自己分內的事情完成，也會看顧組內同學是否也確實達成任務。如果有學生動作較慢，總有同學主動幫忙。學生踴躍參與班級或校內的活動，小從下課時間的班級內務，大至學校體育表演會，不論掌旗手或運動員宣誓代表，都可以看到欣欣老師班學生的身影，可知學生對各項事務的投入與熱情。

四、資料蒐集

第一作者透過引薦，邀請欣欣老師作為觀察對象，彼此瞭解之後，進入班級、坐在教室後面進行觀察，初期有兩次整日觀察，瞭解班級一天的作息節奏、參與學校活動，包括升旗、打掃、大手攜小手帶領小一新生活動等。經過研究初期的關係與默契建立，掌握班級氣氛之後，第二作者接續進行班級觀察持續一個學期，每週三早上7點30分進入欣欣老師班級，經歷早自習、社會課、音樂課，再到欣欣老師所教授的數學課結束。觀察紀錄內容包含觀察日期、時間、互動過程，也請欣欣老師將錄音筆掛在身上，並在教室後方放置攝影機錄影，將師生間的互動更準確地記錄下來。兩位研究者入班觀察14次，共56小時。

每次觀察完畢後，皆與欣欣老師訪談大約45分鐘，針對不解與好奇處提出問題，引發欣欣老師思考行為背後的想法，或者是對學生的期待。研究者在過程中共與欣欣老師進行17次個別訪談，其中10次是針對課堂觀察提問，另外有7次針對研究發現與欣欣老師分享，並深入瞭解欣欣老師教育目標、意圖與理想中學生圖像，訪談過程全程錄音。

離開現場後，即刻完成當次觀察筆記與錄音檔紀錄，兩位研究者討論現場的發現，檢核研究主軸，並引導出下次觀察重點。例如第二作者觀察到欣欣老師誤會學生作業沒繳之後，立刻誠懇地向學生道歉「對不起我誤會你以為你沒交，原來夾在這兒」（0907-早-觀-3）。兩位研究者在討論過程中亦引出第一作者觀察到欣欣老師請一位學生幫忙取抹布、擦桌椅，且明確地謝謝這位同學：「謝謝你

幫忙，擦得好乾淨」（0903-早-觀-1）。對於欣欣老師特意道謝與道歉且清楚具體說出之行為，兩位作者很有同感，之後特別注意欣欣老師親身示範的作為。在一次訪談中，欣欣老師提到她捲起褲管與學生一起掃廁所（1123-後-訪-2），也呼應此方向。

如此先完成初步資料蒐集與整理，也在歷程中逐漸建構出欣欣老師的生涯導向發展性輔導實踐知識，例如上段所述的事件，最後形成欣欣老師實踐知識的運作方法之一——「教師親身示範」。

五、資料分析

本研究採主題分析法（Thematic Analysis）（Barritt et al., 1984; Boyatzis, 1998）進行資料分析，研究程序如下：

（一）資料編碼

每一個事件皆有資料編碼，共四個區段。以「0907-早-觀-2」為例：

1. 第一區段四碼數字為觀察日期，表示該資料於9月7日所得。
2. 第二區段是時間性質，「早」代表是早自習發生的事件，「課」表示上課時間，「下」代表下課時間，「後」表示課後或放學時間。
3. 第三區段是資料性質，「觀」表示觀察時的資料，「訪」為訪談欣欣老師蒐集所得，「同」為訪談同儕教師所得，「錄」代表從欣欣老師身上的錄音筆中所擷取。
4. 第四區段是數字，表示同一天該資料性質中事件的順序。

（二）「整體—部分—整體」來回分析

1. 在「整體」向度上

在資料閱讀以及觀察訪談交錯進行中，研究者將資料做初步的大分類，詮釋出兩個軸度：

（1）在做人上，欣欣老師期待培養學生同理善解的特質。例如有一次學生因為在音樂課上很心急地要練直笛，影響到老師講課，之後被懲罰不高興，欣欣老師請學生想想看如果自己是是在台上上課的老師，講話聲音又沒辦法很大聲，是不是也會覺得台下吹直笛的同學很吵（1123-課-錄-1）。

（2）在做事上，欣欣老師提供很多機會讓學生探索興趣與施展能力，嘗試

完成任務。例如研究者發現學校內很多活動的幫忙同學都是欣欣老師班學生，欣欣老師說：「只要學校有處室說需要幫忙，我通常都回到班級找適合的人出去。我們班到六年級也都被我訓練到一定程度，就算能力不是很好的，做事也都比別人強」（1109-後-訪-1）。

2. 在「部分」向度上

研究者同時也在師生互動班級生活中發現欣欣老師有很多具體的步驟，共整理出17項運作方法，以引導學生既能做人，又能做事。例如「角色交換促進同理」或「先做正事再玩樂」，此一層次相當具體，都是可以運作的方法，為目前實踐知識文獻中不曾出現的層級。

3. 在整體與部分之間「來回」

在上層的做人與做事的大方向以及最底層的17項運作方法這兩個層次之間，研究者來回詮釋出中間層級的實踐規則，如此既從運作方法往上，亦從理念大方向往下。欣欣老師漸漸浮現出做人要「體貼」以及做事要「用心」之雙實踐原則，其下各有四項，共八項實踐規則，例如在做人體貼原則下有「尊重與同理」實踐規則、在做事用心原則下有「盡好本分」實踐規則等。雙原則下的八項實踐規則引領著第四層17個運作方法。

4. 整體細讀與詮釋

欣欣老師整理出做人體貼與做事用心雙實踐原則、八個實踐規則以及17項運作方法的同時，研究者與欣欣老師相互對話，再進一步詮釋雙原則所組合出來的目標理想。透過雙原則去想像這是什麼樣的學生，欣欣老師立刻欣然讚許說，「對！這就是『可愛的孩子』！值得人愛與欣賞的孩子」（1123-後-訪-2）。生涯導向發展性輔導實踐知識結構以「可愛的孩子」作為目標意象之定錨。

六、研究有效性

為使本研究具備一定程度的有效性，提高質性研究品質的信實性（trustworthiness），本研究從Lincoln與Guba（2000）的建構觀點進行有效性確保：

（一）蒐集各方聲音（voices）：本研究除了詮釋欣欣老師敘說自己的空間與時間，也記錄研究者的反思、訪談隔壁班級導師以及校內輔導教師，協助建立

欣欣老師的教學印象，豐富現場的詮釋角度。

(二) 研究者的反身性 (reflexivity)：與欣欣老師訪談過程中，關心欣欣老師自己曾走過的生涯發展路徑為何，團隊內亦彼此分享自己的生涯探索之路，包括第一作者為就業輔導處編製就業力量表協助民眾認識自己，以及第二作者進一步考量更高學位的追求，確實反映出研究者與欣欣老師一樣，都相當積極於生涯發展與實踐。在此狀況下，從欣欣老師的實踐到研究者的提問，會共同導向生涯追求與團體貢獻。兩位研究者彼此相互提醒，保有自我的省思，要從兒童的發展任務角度看生涯，此時期著重於兒童的優勢與強處，以及兒童在班級生活中的角色與貢獻。

(三) 藉由事件來表徵生涯導向發展性輔導 (representations)：本研究之現場乃是日常教學與師生互動情境，並不是典型的輔導場域。正如素養乃在實踐中展現，欣欣老師的生涯導向發展性輔導，也落實在班級生活中。本研究以班級事件作為發展性輔導再現的表徵，是希望呈現出實踐層次，帶動讀者對於班級生活的共鳴，具體感受欣欣老師在生涯導向發展性輔導歷程中，對學生做人的人際互動上之關切，以及對做事的態度與能力的要求。

(四) 研究倫理的確保：研究者在第一次訪談時，向欣欣老師說明進行的時程、方法，以及最後研究結果的撰寫，雙方簽署參與研究同意書。研究進行中並未訪問學生，皆以觀察及描述來進行。研究結果中提及學生的表現與反應時，儘量不呈現學生個人背景，以「無法辨認出特定學生」為最高準則。現場觀察時，研究者坐在教室最後方，不干擾教學進行與師生互動。由於欣欣老師的教室中亦常有觀課的老師，學生對於坐在後方的訪客並不感到詫異或拘束，相當自在。

肆、研究結果

本研究整理欣欣老師如何實踐生涯導向發展性輔導，發現其中包含四個層次，與Elbaz的三層次實踐知識相較，有三個不同處，細節請見討論部分。在生涯導向的發展性輔導範圍下，本研究聚焦於第三項目標，亦即「瞭解個體與群體之關係，培養人際互動能力、得以在群體中有更好的工作與生活」。

本研究有兩個研究問題，對於「研究問題一，實踐知識之整體結構與目標意

象為何？」之回答，實踐知識的整體結構呈現於本節之第一部分。對於「研究問題二，從目標意象到可落實的方法，其結構中各層次內涵是什麼？」之回答，分成兩個部分：由於欣欣老師在目標意象之下有雙實踐原則——做人體貼與做事用心，研究者分別在本節的第二部分呈現做人體貼之實踐原則，第三部分呈現做事用心之實踐原則。

一、「做人體貼與做事用心」雙實踐原則之四層次實踐知識架構

個案教師的生涯導向發展性輔導目標以「可愛的孩子」為第一層次目標意象（goal image）。「可愛」並不是cute或是福佬話古錐的意思，而是得人喜愛與令人欣賞之意。「可愛的孩子」不是一個概念，而是個案教師以此描繪生涯導向發展性輔導的實踐知識所要達成的學生圖像，故稱為目標意象，此為個案教師想要引導的方向。

個案教師以第二層次雙實踐原則（dual practical principles）：「做人體貼」、「做事用心」來帶動學生，實踐出可愛的孩子此目標意象。此雙實踐原則，並非概念的向度或內涵，而是個案教師以此實踐原則，向上達成目標意象、向下指引出第三與第四層次：實踐規則與運作方法。

第三層次為實踐規則（the rule of practice），乃為現場教師在脈絡情境中所強調的策略方向。有四項實踐規則在「做人體貼」原則下：人際互動禮儀、尊重與同理、理性溝通、重視並投入團體。亦有四項實踐規則在「做事用心」原則之下：挖掘強項與優勢、運用時間培養興趣、盡好本分、面對責任認真負責等。上述實踐規則亦即班級導師在實施的實務策略，有別於上層實踐原則的原則性，會考量到學校文化，例如重視並投入團體與社區家長的期待（例如面對責任認真負責），如同Elbaz（1983）所強調的，具有情境脈絡性。

欣欣老師身處在龐雜的班級事務中，在八項實踐規則之下，研究者整理出第四層次——運作方法，促使學生在教師的具體方法引導下，探索自己、發展能力並貢獻團體，共有17個運作方法（operational methods）。相較於Elbaz（1983）的三層實踐知識，本研究整理出第四層「運作方法」，顧名思義，就是可操作的方法，乃是導師基於當地文化脈絡的理解，實際運用的方法，以能順利引導學生達成本研究所欲探討的生涯發展目標——「引導學生掌握個體與群體的關係」。

「運作方法」與上一層的「實踐規則」同樣具有情境脈絡性，直指可操作的具體方法，往往基於學校脈絡、班級風格、教師專長來運用。

整體而言，從目標意象、實踐原則、實踐規則到運作方法，組合出目標意象之下雙實踐原則、共四層次的生涯導向發展性輔導實踐知識，彼此關係呈現如圖1。

二、雙實踐原則之一：做人體貼

沉浸在欣欣老師的班級師生互動中，「可愛的孩子」意象之下有兩個實踐原則。本部分先描述其一，即做人體貼之原則與其所含納的四項實踐規則與八個具體運作方法。欣欣老師認為，做人體貼的特質不是生來就有，需要透過後天努力來培養，尤其如果先天認知與思考能力不強時，體貼的個性便是重要的輔助優勢，未來也會擁有較多發展的機會（1026-後-訪-3）。做人體貼原則，包含四項實踐規則，各項規則下又有具體的運作方法，共八項：

（一）人際互動禮儀

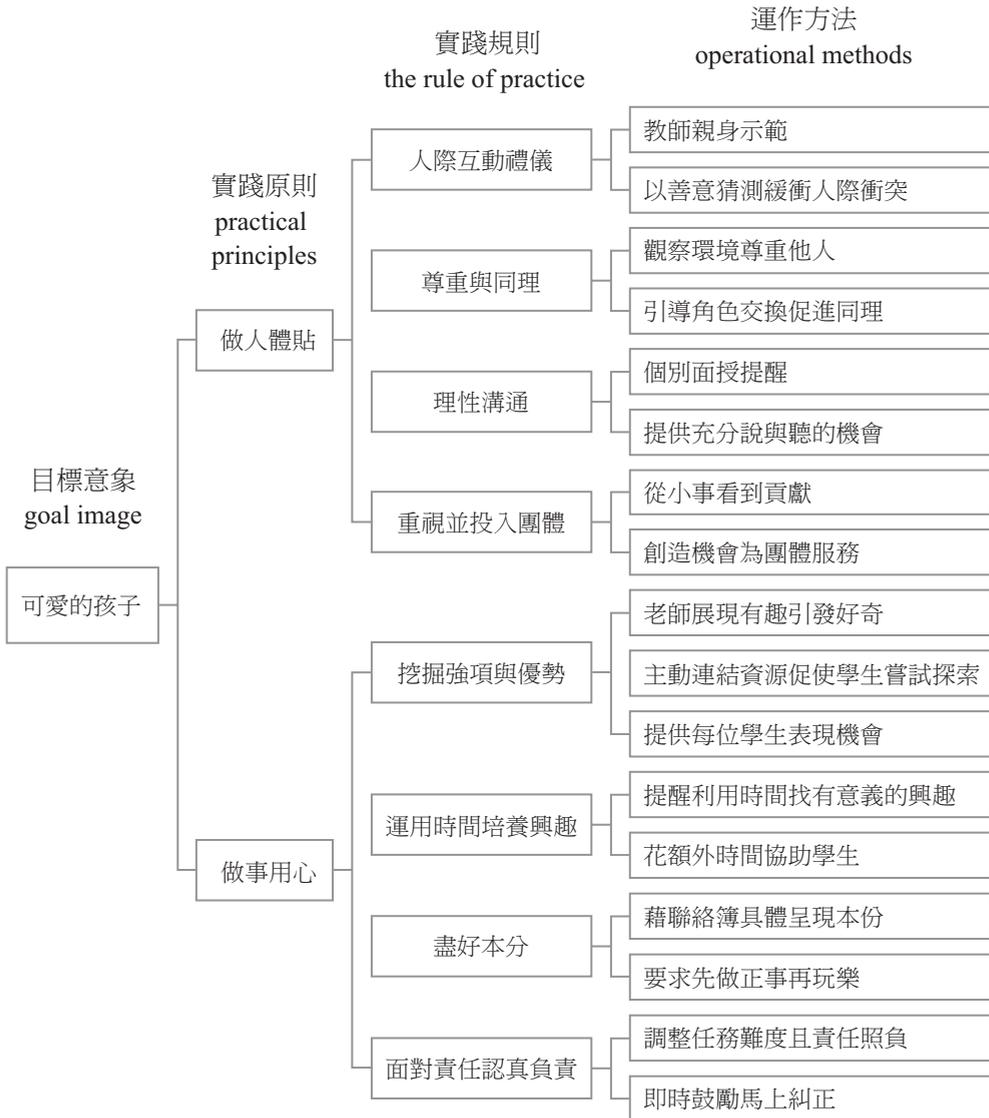
1. 教師親身示範

欣欣老師透過日常與學生的互動，示範人際間恰當的應對進退，無論是每日跟學生道早安，或者是請學生幫忙協助班級事務，都會跟學生說「請」、「謝謝」等，使雙方互動有好的感受。第一作者首次走入班級，欣欣老師安排好給第一作者的位置後，請一位學生幫忙取抹布、擦桌椅，且明確地謝謝這位同學：「謝謝你幫忙，擦得好乾淨」（0903-早-觀-1）。欣欣老師一則讓全班學生看到教師的待客之道，二則以身作則具體表達道謝。在一次對學生誤會的事件中，也看到欣欣老師很願意向學生道歉（0907-早-觀-3）。欣欣老師認為教師自己就是活教材，時時刻刻，學生都看在眼裡。

2. 以善意猜測緩衝人際衝突

另外，學生之間如果有互動衝突產生時，欣欣老師會提醒被告狀學生的行為，以善意先猜猜看是什麼原因讓別人感受不好，然後請學生想一想自己需要做什麼來改善（1221-後-訪-2）。有位脾氣比較硬的學生，堅持同學要做到一個程度，僵持不下。欣欣老師在狀況發生時跟學生提醒：「我猜你是想要讓事情很快完成……，可是你這樣做其他小朋友會有什麼感覺……」；欣欣老師以猜測的說

圖1
雙實踐原則四層次生涯導向發展性輔導的實踐知識



法，給學生一段緩衝的思考時間，學生感覺被欣欣老師接納了，接下去就比較能夠知道要怎麼做，才不會破壞關係（1221-早-觀-3）。欣欣老師善用善意猜測方式提供學生暫停與思考的機會，相信在良好互動的心意下，如果有時間緩衝一下人際衝突，可增進學生的自省與行為改進。當學生具備基本的禮儀與他人連結的能力，在關係上便能拉近人與人的距離，為後續建立合作的基礎。

（二）尊重與同理

1. 觀察環境，尊重他人

每當出現班級秩序混亂時，欣欣老師會提醒學生要注意自己講話的時機會不會影響到別人，還提到自己在朝會時的例子，「因為我在台下和其他老師說話太大聲，別的老師跑來提醒我放低音量，我就意識到自己影響到別人了，覺得很不好意思就趕快停止說話」（1123-課-觀-3），透過自身的經驗為學生做機會教育。除了個人行為對他人的影響，當需要學生合作時，欣欣老師也會關心學生是否都有盡到自己的努力與責任，建立學生要去思考自己的行動是否會忽視其他人權益。有一次欣欣老師才說下課，同學就迫不及待地跑出教室結果撞到門口邊的同學，欣欣老師看到，馬上請該同學回來，再重新用走的離開教室，並且明確告知他的行動如何影響了其他人（1214-下-觀-1）。欣欣老師的目的在於提升學生觀察環境的覺察力，以及尊重他人的行動力。

2. 引導角色交換促進同理

欣欣老師在處理人際狀況時，會請學生站在他人的角度去思考。有一次，學生在座位上吹直笛，欣欣老師請他先安靜，同學認為自己認真練習直笛哪裡有錯，甚至和欣欣老師說話大聲了起來，欣欣老師這時請學生自己上台，「現在你在台上，感受自己是上課的老師，看看台下，學生只顧練自己的直笛……」（1123-課-錄-1），這位學生站在台上看著台下，而講話聲音又沒辦法很大聲，結果也覺得吹直笛的同學很吵。透過將學生與老師角色互換的方式，學生也轉變態度，聽懂教師的意思，知道原來自己的行為帶來別人的困擾。欣欣老師相信尊重與同理是正向關係的必備能力，而觀察環境與角色交換可提升尊重與同理的能力。欣欣老師相信協助學生從觀察教室狀況開始，在未來職場中也能更敏銳知覺職場規則，有利職場適應（1123-後-訪-2）。

（三）理性溝通

1. 個別面授提醒

欣欣老師班上發生了學生受情緒影響不與他人溝通的狀況，她針對這樣的行為，個別找學生聊聊，「如果你小時候不講理，那是可愛；再大一點不講理，那是幼稚；長大了還不講理，那人家會覺得你講不聽，就不講了，那你就沒有機會了」（1123-課-觀-4）。欣欣老師相信講理、可溝通的人，在未來才會有發展的機會。

2. 提供充分說與聽的機會

處理班級衝突時，欣欣老師會先接納雙方同學的情緒，提供雙方充分表達自我、聆聽他人的溝通機會，一步一步分解所有的衝突過程，同時判斷學生表達的合理性，也與全班討論跟他人溝通、對話的重要性。欣欣老師的觀念是，「不能用最後的結果來評定是誰的錯，學生的互動都是一來一往……」（1109-後-訪-8）。為訓練學生理性溝通能力，欣欣老師平時透過機會教育告訴學生該如何跟他人對話，在解決衝突時，提供學生充分說跟聽的平台，充分表達行為背後的感受與想法，逐步養成學生理性溝通能力。欣欣老師相當強調現今工作環境中，理性溝通能力可為個體帶來更多資訊的吸收與表達，對於適應瞬息萬變的環境很有幫助。

（四）重視並投入團體

1. 從小事看到貢獻

欣欣老師會特別從不起眼的小事看見學生對團體的貢獻，具體鼓勵學生，尤其是人人都不想做的事情。「老師知道掃廁所很討厭，看到你們這樣認真，讓人佩服」（0914-早-觀-2）。當學生幫忙處理班級事務，欣欣老師也會用很讚美的神情向學生具體道謝，形成師生相互尊重、信任的互動模式（0907-早-觀-3、0907-下-觀-1、1123-後-訪-2）。欣欣老師瞭解每位學生的個性，在處理各項大小事物時，知道要怎麼給予因人而異的解決方法或是鼓勵，讓每位學生感受到心中有團隊時，團隊順利，自己也會開心（1123-後-訪-3）。

2. 創造機會為團體服務

欣欣老師期許學生能投入整個班級大團體的活動，例如座位安排時，欣欣老師會讓學生盡可能與班上其他同學相處，「如果只跟幾位同學膩在一起，不能看

到其他人的特色，那就太可惜了」（1123-課-觀-1）。欣欣老師驕傲地分享，每一位同學都很喜歡參與活動、幫忙，主因是欣欣老師都把這些事情描述得很有意思，「別人找你是覺得你有能力做，所以我就常常跟學生講，做事有什麼不好，做完事情，成果也是我的囉」（1109-後-訪-6）。去年學校需要八位代表幫忙畢業典禮上台遞獎品，兩個五年級班各四名。沒想到欣欣老師班上學生很踴躍，好多人都想幫忙，欣欣老師看到同學這麼踴躍，很高興他們的服務精神，便去問問隔壁班導師學生的意願，正好該班導師也想把機會給欣欣老師班比較好協調練習時間，欣欣老師就順利地讓想幫忙的班上八位同學帶著榮譽上台，縱使只是幫忙遞獎牌，也是一個為團體服務與貢獻的機會（1109-後-訪-5）。欣欣老師相信，若能從團體角度看事情，重視團體、投入團體，更可以適應職場團隊合作的工作模式，體貼別人、同時對團體有貢獻。

三、雙實踐原則之二：做事用心

欣欣老師的實踐知識結構具有雙原則，本段將描述其中之二：做事用心。在做事上，欣欣老師強調每一位學生要展現優勢、達成最佳表現，並且有始有終，完成任務，在做事用心的原則下，有四項實踐規則與九個運作方法：

（一）挖掘強項與優勢

班級生活中，欣欣老師在爭取機會鼓勵學生表現特質與強項上，相當投入，共有三個運作方法：

1. 教師展現有趣引發學生好奇

欣欣老師因著自己成長求學經驗所致，很認真去挖掘學生的強項（1109-後-訪-7），鼓勵學生嘗試不同的服務或比賽，為自己爭取表現機會，看到自己的優勢。然而，第一步是要引發學生的興趣與好奇。當欣欣老師需要學生幫忙，或是學校有任務需要幫手時，欣欣老師會先布局，描述這個任務的學習點與好玩點，先引發學生好奇想要參與的動機，欣欣老師相信只要她自己對事情有興趣，就可以影響學生投入，學生也可從中體會自己的興趣在哪裡，而不是用利益來評估要不要投入，「我們班的出發點是，我可不可以幫忙……只要他願意，就可以從中找到好玩，看到自己厲害的地方」（1221-後-訪-3）。例如學校體育發表會需要旗手（0907-後-訪-5）或是畢業典禮需要遞獎牌小幫手（1214-後-訪-3），即使是

投影幕開關的小工作（0907-早-觀-2），都可想像教室中欣欣老師興奮的描述表情。

2. 主動連結資源促使學生嘗試探索

欣欣老師常常爭取機會出任務，帶出學生興趣，作為他們努力的目標，讓學生在活動參與過程中提升信心，例如校內樂隊、於校外團體舉辦的朗讀比賽、公益計畫等（1221-後-訪-1）。布告欄上也貼著學生參與校外活動帶回來的榮譽，例如寫生、照顧老人證明等。學校很多活動的助手中，也看得到欣欣老師班的學生身影，包括學期開始時六年級與一年級的大手牽小手活動（0907-午-觀-1）。只要哪裡需要幫忙，欣欣老師通常會在班上公布、徵求人手。不論學生成績如何，只要事情不具危險性或過於勞累，現場看到學生們都願意跟著欣欣老師積極參與班級內或學校層級的活動或競賽，也從中感受做事的樂趣與彼此間的支持。

3. 提供每位學生表現機會

在引發學生的興趣及參與動力後，欣欣老師特別留意提供每位學生表現機會。不論服務、比賽或活動，欣欣老師會最先把機會留給自願的學生，若同一人參加多種活動撞期，或者是太多學生想參加同一比賽，就會做公開協調，讓每個人的機會盡可能均等，學生也會自己做是否有把握的評估。如果上述條件相同，就會將該次比賽或活動留給先前比較少機會表現的人。但凡有做事，都會受到欣欣老師的讚賞。欣欣老師像偵探一樣，挖掘學生的亮點，鼓勵他們表現出來，她相信內在的亮點會透過外在呈現出來，再返回提升內在特質，受到欣賞的學生都變得比以前還要有自信（1214-後-訪-3）。例如學校體表會需要一名學生擔任旗手，因為這是容易勝任的任務，欣欣老師首先找平常沒有機會做到事情的人，讓學生知道自己也可以勝任、有這個能力，於是這個名額給了平常沒有機會表現的學生，讓其於當下享受到被眾人注視的風光；結束後，學生非常開心，回家向爸媽分享這榮譽（0907-後-訪-5）。

（二）運用時間培養興趣

欣欣老師不管是校內或校外的教學精進討論，都相當積極參與，生活特別忙碌，因此，充分運用時間培養興趣也成為欣欣老師對自己與對學生的期待。以下有兩個運作方法：

1. 提醒利用時間找有意義的興趣

欣欣老師會特別注意發呆的學生，有一次早自習時間，某位學生桌面上空空的在發呆，欣欣老師點名該位學生，跟學生說「你沒有事可以做齣？」，學生就很理解老師意思，找了書來看（1012-早-觀-4）。欣欣老師相信工作之餘的興趣培養相當重要。對於沒有善用時間閒晃、發呆的學生，會特別提醒他找有興趣、愛做的事情來做，養成習慣後，能影響到在家中的時間規劃。像班上有一位學生回家後花了很多時間在電動遊戲，在班上總是精神不濟、睡眠不夠，雖然欣欣老師表明自己無法干涉學生放學後的生活習慣，不過在班上還是會直接提醒學生要建立把時間適度保留給正常生活規律的觀念，告誡學生「你如果想要過好日子，就要先付出」（1214-後-訪-1）。欣欣老師相信時間管理足以象徵工作效率與平衡，個體懂得妥善運用時間，找到有意義的興趣，工作效能以及身心狀態便能達到平衡，對個體而言也是不可或缺的工作優勢。

2. 花額外時間協助學生

欣欣老師自詡是學生的加油站，支持並陪伴學生。學期中有班上學生主動且勇敢地想要參加甄選、代表學校參加樂隊比賽，欣欣老師感動於學生有勇氣突破心理障礙，發揮自己的興趣與所長，便特別請學生在午休、放學後留在班上，欣欣老師也留下協助學生練習不熟的部分，並且引導做調整（1012-後-訪-2）。學生與欣欣老師都額外付出時間與心力，目的在於累積學生探索自我的信心，處事積極、態度熱情，為生涯目標的達成增加能量。

（三）盡好本分

欣欣老師認為在班級與學習生活中犯錯在所難免，但如果先把本分顧好，必然是成長與發展的基礎。在此實踐規則下，有兩個運作方法：

1. 藉聯絡簿具體呈現本分

欣欣老師向學生表明不會特別要求成績要多高分，而是希望不管學生成績如何，都可以用認真的態度完成自己的本分。在實踐上則透過聯絡簿作為學生自我檢核本分與責任的工具，聯絡簿中記載的都是學生每天必須完成的作業、上課準備教材等，這就是本分；若學生能建立起這樣的習慣，學生未來也能時刻提醒自己做好本分（1005-後-訪-2）。有一次一位學生忘記給家長簽回條，因為不是第一次犯，欣欣老師先嚴肅地問學生有沒有把回條簽名抄在聯絡簿，學生說有，欣

欣老師就提議，下次如果有完成聯絡簿中的事項，就在上面打勾做記號，晚上睡前一定要檢查是不是所有事情都打勾了，以防止未來累犯（1214-早-觀-1）。欣欣老師期待學生養成盡好本分的行事習慣，犯錯時分析錯誤成因，學習下次如何減少錯誤發生。研究者問欣欣老師這是否與職場類似呢，她笑說是啊，這就是保住工作的基本了（1005-後-訪-3）。

2. 要求先做正事再玩樂

課堂中如有作業檢討，欣欣老師會請學生領回要訂正的作業本，當節課堂中訂正好；如果作業缺交要補寫，欣欣老師要求學生把正事做完才可以娛樂（0907-下-觀-1）。但有同學忘記自己該完成什麼作業，下課時太高興了就跑出教室玩樂，欣欣老師即便是下課了，也會特別關注，把沒完成作業的學生叫回位子上，欣欣老師清楚地說：「大人有大人的責任，小孩也有他的責任……你要先把你自己該做的事情做完，再來想你要玩什麼，而不是先休閒。當然有的人是先休閒，但是我認為正常的是先把事情做完才休閒」（1019-後-訪-1）。班上學生也都培養「先做正事再玩樂」的處事態度，成為一個不言而喻的規則與默契，自己有產出，也對團體負責。

（四）面對責任認真負責

在欣欣老師班上，每個學生身上都有該負的責任，逃不出欣欣老師敏銳觀察的眼力，認真負責的學生也會被即時鼓勵，欣欣老師有兩個運作方法：

1. 調整任務難度但責任照負

欣欣老師發現學生會用說謊與哭泣來逃避寫作業責任，她使用未來工作的例子告誡學生：「你不能任何事都用哭來解決，該面對要面對。就像以後你去外面工作，你不能跟老闆說你沒有去工作的藉口，也無法用哭來解決。我沒有要求你一定都要寫對，但是你唯一不能犯的就是懶」（1019-早-觀-1）。欣欣老師知道成績不理想的學生要做好學科作業真的比較難，便會衡量難度較高的作業不用完成全部，也不要求學生寫作業要全對，可以有錯，但還是要完成到基本程度，絕不能逃避完成作業的責任。凡是有逃避習慣的學生，只要有任何工作沒有完成、作業遲交或考卷沒有訂正，欣欣老師徹底追蹤，放學後留下來，她陪同解答作業疑問，禁止學生得過且過，督導學生完成自己的責任（1214-後-訪-3）。曾有學生不斷遲交，欣欣老師就嚴格起來，雖然學生哭了，欣欣老師還是請學生不要逃

避，一定要認真面對自己完成作業的責任，向學生表明「我擔心的是你工作量愈積愈多，永無完成之日」（1214-早-觀-1）。欣欣老師特別強調，逃避責任在職場中，小則傷己，大則傷人，有失信用，唯有面對事情、扛起責任，才能得到支持與認可。

2. 即時鼓勵，馬上糾正

認真做事負責的同學，欣欣老師一定即時鼓勵，目的是要讓同學知道這是大眾認可的好態度。「如果能力不佳，只要學生肯認真負責，看在任何人眼裡，就比較容易被喜歡，就如同喜憨兒們很認真工作，常得到社會大眾的認同」（1026-後-訪-2）。欣欣老師也跟學生舉例，「如果你是老闆，那你要選誰當職員？」，學生大多都選做事認真的人，透過這樣的互動過程提醒學生做事態度的重要（1019-後-訪-2）。欣欣老師對於做事不認真的學生特別敏感，必定糾正，欣欣老師認為不管成績如何，認真負責的態度一旦建立，就可以在職場上具有優勢，縱使做的工作難度不高，還是可以讓他人看到自己的認真，進而產生認同（1019-後-訪-3）。在求學階段犯錯容易被原諒；出社會就沒有人會一再原諒、給機會。欣欣老師相信具備認真負責的工作態度，在面臨不同的任務時，就能展現出基本水準，進而維持個體在職場中的競爭力。

伍、討論與建議

本研究聚焦於生涯導向發展性輔導中的第三項目標「瞭解個體與群體之關係，培養人際互動能力、得以在群體中有更好的工作與生活」，透過工具型個案研究，將專家教師難以言說的行動，具體化為實踐知識四個層次，展現出「做人體貼、做事用心」之雙核心實踐原則。本文最後提出三點討論以及五點研究限制與建議。

一、討論

（一）導師自我的生涯發展提供生涯導向發展性輔導實踐時之隱含方向

欣欣老師師院剛畢業時，是以美術教師的身分踏入教育領域，而後為找到自

己的專業定位，往數學領域鑽研，進而完成碩士學位。近年投入國小數學科輔導團行列，努力地將教學方法傳授給新進教師。從美術領域到成為數學輔導團的專家教師，欣欣老師為自己開拓職場中的多元探索。欣欣老師的班級生活瀟灑著一股支持與積極的氣氛，如同王玉珍（2015）發現，優勢取向的生涯諮商對提升青少年的幸福感有立即與持久的效果，欣欣老師秉持看到學生的優勢給予資源與機會的精神，在欣欣老師結構穩定的鋪陳下，班上常有一種「我們可以」的氣勢。在此同時，學生在欣欣老師引導下，亦需面對自我能力的突破、做事習慣的調整、與人合作的挑戰，如同成人在生涯逆境中之調整與適應。此研究發現呼應吳淑禎（2018）指出，大學生在面對生涯逆境時，會用「向失敗學習」、「解決問題」、「肯定自己」、「生活調節」、「培養特質與能力」、「角色楷模」、「向外求助」等具體建議來培養自我生涯韌力，亦同時期待學生調整習慣養成適應力，如同楊淑涵等人（2015）所言，生涯適應力將使未來生涯發展更有彈性。

這些要素呈現在欣欣老師的生涯導向發展性輔導的實踐知識之實踐原則、實踐規則及運作方法中，學生透過做人、做事、嘗試、挫折與修改，鍛鍊出生涯韌力與適應力，看見自己在團體中的角色與貢獻。如同欣欣老師在自我生涯發展中的經歷，展現出實踐知識對於現場脈絡的理解與傳播。

（二）生涯導向發展性輔導之實踐知識的獨特性與脈絡性

研究過程中，欣欣老師闡述背後動機同時反思行動的起點，提升自我對生涯導向發展性輔導的覺察心與明確度。欣欣老師在班級生活中交錯運用很多方法，看時機、狀況、環境，尤其注意學生的特質，隨時準備好要引導學生投入團體中一起工作與生活。在與研究者交互問、思、說、寫的歷程中，欣欣老師建構出可分享的實踐知識，與Elbaz（1981, 1983）的實踐知識比較，有以下三項獨特處：

1. 四層次實踐知識相對於Elbaz（1981, 1983）的三層次

本研究的第一層次是目標意象（goal image），以下帶出教師實踐過程中的實踐原則（practical principles），而在此原則下，教師展現出可運作的實踐規則（the rule of practice）與運作方法（operational methods），共四層次。本研究的結果與Elbaz（1981, 1983）之比較，呈現如表2。

表2

本研究實踐知識四層次對於Elbaz (1981, 1983) 實踐知識三層次之調整

Elbaz (1981, 1983)			本研究 (2023)		
第一層	意象	image	第一層	目標意象	goal image
第二層	實踐原則	practical principle	第二層	實踐原則	practical principles
第三層	實踐規則	the rule of practice	第三層	實踐規則	the rule of practice
			第四層	運作方法	operational methods

註：粗體畫線字為本研究之調整。

2. 第一層次「意象」聚焦在目標上，成為「目標意象」

本研究的目標意象不同於Elbaz (1981, p. 60) 所描繪的意象（見文獻探討），後者乃為具有隱喻性質的價值體系之展現。本研究並非特意放棄具有隱喻性質的意象而採用目標意象，關鍵在於欣欣老師心目中的圖像（image）即是可愛的孩子，具有清楚的目標，而不是含有隱喻以及價值判斷的意象。Elbaz也具體指出「意象中蘊含有價值判斷，並直觀地構成了教師目標實踐的指南」（p. 70）。Elbaz的意象亦會構成所欲實踐的目標。對居於繁複現場脈絡中的導師而言，目標意象具體明白，也較容易掌握與傳達，繼而引出整體實踐知識的層次。

本研究中，個案教師感受到自己的實踐歷程乃在於目標的掌握，即是「可愛的孩子」。相對於Elbaz (1981, 1983) 原有的「意象」層次，「目標意象」可能較貼近教師在實踐時候的核心關懷。由於這是從教學現場詮釋出來的意象，是個案教師自己的用字，更顯接地氣，也更為生活化。第一層次目標意象「可愛的孩子」，亦回應Elbaz (1991) 所提，教師在現場實踐的言談與聲音被聽見與擴散。其下帶出第二層次實踐原則——「做人體貼、做事用心」；第三層次「實踐規則」則是導師配合班級與學校脈絡的實務性策略方向。

3. 增加第四層次「運作方法」

有別於Elbaz (1981) 的三層結構，本研究架構出第四層次「運作方法」，乃視社會脈絡、學校校風、班級班風以及教師風格各有不同，非常具體而多樣。例如我國社會脈絡中有家庭聯絡簿、學生打掃等方法；學校校風中有調派學生協助辦公室勤務；個案教師的風格下有鼓勵學生參加活動或競賽。此層次的出現，

因其具體可用，教師之間可相互學習、彼此鼓勵，引導學生從中看見自己的勇氣並展現優勢、貢獻團體，故而更加鼓勵教師在班級實務中組合相關班級經營的運作方式，帶動學生的生涯發展。

（三）班級是一個小小的工作世界

國小班級導師是重要的生涯發展引導者。導師們以為自己什麼都沒做，可是恰好相反，導師們一直在班級生活與師生互動之中實踐著，回應文獻所提生涯輔導的目標（金樹人，1997；林蔚芳，2012；林幸台等，2003）、課綱中生涯規畫議題之目標（洪詠善，2019）以及Super（1980）的生涯發展階段。

本研究的個案教師很注重班級在學校中如何配合各項任務的完成以及發展學生表現的舞台，因此也很自然地將班級生活視為可多方嘗試、到處探索、配合更大團體，且允許重來的小小工作世界。生涯導向發展性輔導經文獻統整後有三項目標（見文獻探討），欣欣老師特別強調第三項目標「個體與群體關係」，此焦點一則顯示出教師風格，二則亦是文化期待反映在十二年國教的生涯發展目標上。主要重點有二：

1. 在人際互動上，生涯導向發展性輔導之實踐知識，強調學生對同學的尊重與同理、感受到服務的重要，人人各有所長，各出任務，相互補強與補位。學生在參與不同活動與服務中找到自己的獨特性，多爭取機會發揮特長且認真負責，如同Super（1980）的生命廣度與生活空間理論中，找到自我在生涯上的定位，呼應生涯導向發展性輔導目標（金樹人，1997；林幸台等，2003；林蔚芳，2012；洪詠善，2019），瞭解個體與群體之關係，培養人際互動能力。

2. 就團體貢獻上，此實踐知識重視團體活動，幫助學生進入群體工作模式（金樹人，1997），在分工與衝突中相互欣賞、溝通，反映林蔚芳（2012）認為生涯導向發展性輔導目的是協助建構生活型態中的工作態度，呼應生涯導向發展性輔導目標（金樹人，1997；林幸台等，2003；林蔚芳，2012；洪詠善，2019），引導個體在群體中有更好的工作與生活。

整體實踐知識架構乃在師生互動以及班級生活中，從生涯導向發展性輔導的角度，組織成可用的行動策略，具有實用與實踐的精神。正因個案教師身處於學校的脈絡中，經由整理與詮釋之後，讀者可感受到實踐知識呈現出來的自然概化性（*naturalistic generalization*）（Stake, 1995），加上做人體貼與做事用心之雙實

踐原則，反映出華人文化的社會期待，研究者相信將能引發班級導師跟隨、借用與轉化的擴散效果。期許本研究結果可帶動現場教師更敏覺自己在生涯導向發展性輔導上的影響力：一則期待國小學生受惠於教師發展性輔導的踐行，而能夠對接下來的生涯發展更具信心，順利從生涯的「成長階段」步入「探索階段」；另一則賦權班級導師發揮發展性輔導的能量，逐步累積並建立發展性輔導的實踐模式。

二、研究建議

（一）實務上的建議

1. 生涯導向的發展性輔導之整體性脈絡事件與師生互動，經過本研究在目標意象、實踐原則、實踐規則與運作方法上層層解析之後，班級導師可依此結構調整成符合自己帶班風格、社區／學校／家庭文化，以及學生特質的生涯導向發展性輔導之實踐。

2. 個案教師的經驗，可讓現場教師借鏡以增進生涯導向發展性輔導實踐歷程的彈性，帶動學生體會個體與團體的關係，並看到自己在促進學生生涯發展歷程中之貢獻。也許導師們也會如個案教師一般覺察到——「原來，我已經在做了」。此實踐知識未來在班級生活、教學引導與師生互動中，得以接續傳遞與修改，作為生涯導向發展性輔導之實踐路徑。

（二）研究限制與未來研究建議

1. 本研究聚焦在小學階段的生涯發展目標之第三項「個體與群體關係：促進個體與群體相互認識磨合，引導個體在群體中有更好的工作與生活」，以此目標來尋覓典型的個案教師，被推薦的個案教師在現場的實踐，相當能呼應第三項目標「個體與群體的關係」，其掌握孩子的特性與團體的需要，把生涯導向發展性輔導發揮得井井有條且彈性靈活。就第三項目標如何在地實踐上，個案教師的帶班風格為一典型表現，值得被詮釋並分享。惟為能集中焦點深度探討，只好暫且擱置第一項「個體獨特性」以及第二項「生涯變動性」。此二項的生涯導向發展性輔導之實踐知識，有待尋覓典型專業的導師以探究之。

2. 導師如何激勵學生做人體貼、做事用心，帶動學生在人際相處與團體貢獻上長出自己生涯探索的故事，過程中必有感人時刻，也會遭遇困境，但卻沒有記

錄在文獻裡，而是成為教師彼此激勵的日常提醒。本研究重點在於實踐知識的結構與內涵，至於過程中的感人與辛苦，以及面對挑戰與困境的因應做法與教學或帶班策略，實無法在本文中顧及。此為本研究的遺憾，也同時是下一步研究可能的開展。

3. 本研究並未涉及學生端的觀點，關於未來研究，建議在實踐知識結構已有雛形之下，觀察學生並進行訪談，可包括以下層面，以能貼近學生的生涯發展需要，進一步增益生涯導向發展性輔導的實踐觀點與策略：

- (1) 在教師啟發下如何探索與開發自己的能力及興趣。
- (2) 在教師帶動下如何發揮自己的優勢。
- (3) 在教師鋪陳下如何感受與想像工作世界。
- (4) 在教師引導下如何開始關注不同職業與工作內容。

陸、結語

本研究強調教師知識的實務應用與擴散，故而整理與詮釋從脈絡中建構出來的教師實踐知識。研究團隊尋遍國內文獻，在實徵研究的正式發表上，未見任何一篇「國小」階段導師所實施的生涯導向發展性輔導之研究成果。然而在現場，班級導師其實早已在發展性輔導的範圍內引導學生進行生涯探索且磨練做事的能力，只是未曾好好被探究。國外並沒有發展性輔導這樣的脈絡，是以沒有相關研究成果，國內亦習於參考國外模式，所以也未曾出現過類似作品。於此亦可見本研究之重要，可填補文獻中的漏失。

本研究的初衷與特色，在於帶動導師覺察自己在學生生涯發展上的實踐，聚焦在結構層次與方法內涵。研究者相信班級導師已將生涯發展目標融入日日師生相處的過程以及班級活動中，以班級為整體，安排學生的工作、掌握學生的個性、適時鼓勵、巧妙介入學生的人際衝突、以任務或活動促進群體合作等。導師在班級生活中自自然然地實踐著生涯導向的發展性輔導，今透過實踐知識的結構呈現出來，目的也在賦能導師看見自己的專業貢獻。

致謝：本研究的完成，感謝國家科學及技術委員會計畫（MOST 105-2410-H-152-017）之支持。研究過程中，研究者與臺灣師大師資培育學院吳淑禎教授以及臺灣大學師培中心王秀槐教授暨研究團隊，定期研討生涯的結構、教育現場的運作，以及不同生命階段的生涯意義，是滋養本研究的豐饒土壤。

DOI: 10.6910/BER.202403_70(1).0001

參考文獻

- 王玉珍（2015）。優勢中心生涯諮商對國中學生幸福與生涯發展之影響研究。《教育與心理學報》，46（3），311-332。https://doi.org/10.6251/BEP.20140525
- [Wang, Y.-C. (2015). The effectiveness of strength-centered career counseling in junior high school students. *Bulletin of Educational Psychology*, 46(3), 311-322. https://doi.org/10.6251/BEP.20140525]
- 王秋絨（1991）。批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。師大書苑。
[Wang, C.-R. (1991). *The significance of critical education theory in the planning of China's educational practice system*. Lucky Bookstore.]
- 王麗斐（主編）（2013）。國民小學學校輔導工作參考手冊。教育部。
http://140.111.34.88/國民小學學校輔導工作參考手冊電子書/
[Wang, L.-F. (Ed.). (2013). *The handbook of elementary school counseling guidance*. Ministry of Education. http://140.111.34.88/國民小學學校輔導工作參考手冊電子書/]
- 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]
- 吳淑禎（2018）。生涯韌力：大學青年的生涯逆境知覺及其因應策略之研究。《教育科學研究期刊》，63（3），197-230。https://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63(3).0007
- [Wu, S.-C. (2018). Career resilience: Career adversities and the effects of coping strategies on higher education students' career path. *Journal of Research in Education Sciences*, 63(3),

- 197-230. [https://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63\(3\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63(3).0007)]
- 李佑峰（2009）。從「看不見」到「看見」——教練實踐知識的圖像化。《運動文化研究》，**11**，33-63。 <https://doi.org/10.29818/SS.200912.0001>
- [Lee, Y.-F. (2009). From invisible to visible: The figuralization of coach's practical knowledge. *Sport Studies, 11*, 33-63. <https://doi.org/10.29818/SS.200912.0001>]
- 李竑毅（2019）。國小生涯輔導課程現況探討。《諮商與輔導》，**403**，35-38。
- [Li, H.-Y. (2019). The current status of career guidance course in elementary schools. *Counseling and Guidance, 403*, 35-38.]
- 林佩璇（2002）。行動研究的知識宣稱——教師實踐知識。《國立臺北師範學院學報》，**15**，189-210。
- [Lin, P.-S. (2002). Making claims to teachers' practical knowledge in action research. *Journal of National Taipei Teachers College, 15*, 189-210.]
- 林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰（2003）。《生涯輔導》（再版）。空中大學。
- [Lin, S.-T., Tien, S.-L., Chang, S.-F., & Chang, D.-T. (2003). *Career guidance* (2nd ed.). National Open University.]
- 林蔚芳（2012）。生涯輔導。載於劉焜輝（主編），《輔導原理與實務》（頁139-184）。三民書局。
- [Lin, W.-F. (2012). Career guidance. In K.-H. Liu (Ed.), *The theory and practice of guidance* (pp. 139-184). Sanmin.]
- 林樹聲、靳知勤（2012）。國小教師實踐社會性科學議題教學之教師知識成長與比較。《科學教育學刊》，**20**（1），41-68。 <https://doi.org/10.6173/CJSE.2012.2001.03>
- [Lin, S.-S., & Chin, C.-C. (2012). The comparison of the novice and experienced teachers' knowledge construction about socio scientific instruction before and after actual implementation. *Chinese Journal of Science Education, 20*(1), 41-68. <https://doi.org/10.6173/CJSE.2012.2001.03>]
- 邱志賢（1997）。國小生涯覺察輔導課程的實施。《諮商與輔導》，**144**，21-23。
- [Chiu, Z.-H. (1997). Implementation of career awareness course in an elementary school. *Counseling and Guidance, 144*, 21-23.]
- 金樹人（1997）。《生涯諮商與輔導》。東華。
- [Jin, S.-Z. (1997). *Career counseling and guidance*. Tung Hwa.]
- 洪詠善（主編）（2019）。十二年國民基本教育課程綱要：議題融入說明手冊。教育部。 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/39258456.pdf>

- [Hong, Y.-S. (Ed.). (2019). *The twelve-year national basic education curriculum outline: Topic integration instructions manual*. Ministry of Education. <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/39258456.pdf>]
- 胡惠絮、吳毓瑩、徐式寬（2010）。長高——教學評量實踐知識的意象內涵與運作。《課程與教學》，13（4），111-131。 <https://doi.org/10.6384/CIQ.201010.0113>
- [Hu, H.-H., Wu, Y.-Y., & Hsu, S.-K. (2010). Growing tall: The image and operation of a teacher's practical knowledge of assessment in instruction. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(4), 111-131. <https://doi.org/10.6384/CIQ.201010.0113>]
- 張珈瑜（2019）。給家長的一封信。 <https://www.hhes.ntpc.edu.tw/30/601/news/19/2019-9/22019-9-10-14-31-16-nf1.pdf>
- [Chang, J.-Y. (2019). *A letter to students' parents*. <https://www.hhes.ntpc.edu.tw/30/601/news/19/2019-9/22019-9-10-14-31-16-nf1.pdf>]
- 教育部（2012a）。生涯發展教育。 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=183>
- [Ministry of Education. (2012a). *Career development education*. <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=183>]
- 教育部（2012b）。國民中小學聘任班級導師注意事項。 <https://www.hc.edu.tw/edub/rule/cvk/cvk-r107.pdf>
- [Ministry of Education. (2012b). *Announcements for homeroom teachers in elementary schools and senior high schools*. <https://www.hc.edu.tw/edub/rule/cvk/cvk-r107.pdf>]
- 教育部（2014）。學生輔導法。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>
- [Ministry of Education. (2014). *Student guidance and counseling act*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>]
- 教育部（2019）。108課綱。十二年國民基本教育資訊網。 <http://12basic.edu.tw/12about-3-1.php/>
- [Ministry of Education. (2019). *108 syllabus*. <http://12basic.edu.tw/12about-3-1.php>]
- 陳國泰（2006）。國小自然與生活科技資深專家教師實務知識的發展之個案研究。《國立臺北教育大學學報》，19（2），31-64。 <https://doi.org/10.7073/JNHTCA.200306.0299>
- [Chen, K.-T. (2006). A case study on the development of elementary school experienced expert on natural science and living technology teacher's practical knowledge. *Journal of National Taipei University of Education*, 19(2), 31-64. <https://doi.org/10.7073/>

JNHTCA.200306.0299]

楊淑涵、田秀蘭、吳欣倫、朱惠瓊（2015）。職場工作者生涯自我效能、生涯調適力與工作適應之因素模式驗證。《諮商與輔導學報》，37（1），21-42。

[Yang, S.-H., Tien, H.-L., Wu, H.-L., & Chu, H.-C. (2015). The relationship among career self-efficacy, career adaptability and work adjustment of adult workers in Taiwan. *The Journal of Guidance & Counseling*, 37(1), 21-42.]

甄曉蘭（2004）。《課程理論與實務——解構與重建》。高等教育。

[Chen, H.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to reconstructing*. Higher Education.]

劉淑慧、盧怡任、洪瑞斌、楊育儀、彭心怡（2013）。在世間活出個人獨特意義：存在現象學取向的生涯觀與其在華人生涯網設計理念的落實。《輔導季刊》，49（4），2-16。

[Liu, S.-H., Lu, Y.-Z., Hong, R.-B., Yang, Y.-Y., & Pong, H.-Y. (2013). Living a unique meaning in the world: The existence of a phenomenologically oriented career concept and the implementation of its design concept in Chinese career network. *Guidance Quarterly*, 49(4), 2-16.]

謝秀月、郭重吉（2002）。國小自然教師科學教學實踐知識與科學教學表徵之個案研究。《科學教育》，12，147-163。https://doi.org/10.6767/JSE.200208.0147

[Hsieh, S.-Y., & Guo, C.-C. (2002). The case study of an elementary science teacher's practical knowledge and instructional representation in science teaching. *Science Education*, 12, 147-163. https://doi.org/10.6767/JSE.200208.0147]

Barritt, L., Beekman, T., Bleeker, H., & Mulderij, K. (1984). Analyzing phenomenological descriptions. *Phenomenology and Pedagogy*, 2, 1-17. https://10.29173/pandp14934

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.

Chen, C. (2005). Teachers as change agents: A study of inservice teachers' practical knowledge. *Action in Teacher Education*, 26(4), 10-19. https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463339

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(4), 293-320. https://doi.org/10.1002/tea.3660230404

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Nichols. <https://doi.org/10.4324/9780429454615>
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0022027910230101>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-195.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Sage.
- Melrose, S. (2009). Naturalistic generalization. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 599-601). Sage.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/0022027860180209>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

