

勝任能力及基礎的諮商訓練模式

游麗嘉

本文的主要目的在報告過去四年來在文化大學所實施的諮商訓練課程，其對象為青少年兒童福利系的學生。這個訓練——教學模式有四項特徵：

一、學生全面性的發展——智能、情感、行為三方面平衡發展。

二、由個人的參與學習。

三、採用心理劇方法 (Psychodramatic Methods) 為團體的動力過程
四、依據勝任能力為基準的課程，對教學成果的徵信 (Accountability) 課堂應該是一個實驗室，容許學生積極地去探索他自己，視自身為一生長、改變的機體。在課堂的空間裏，不僅僅是知性受到啟發，而且在做人的根本上認識到「我是誰」。在教育目標上後者應該受到特別的重視。羅吉斯 (一九五七) 的理論已證明諮商的本質是良好有意義的人際關係，諮商員必須有誠摯、同理心、無條件接納的能力及不偏一倚的態度才能建立起這種助人的關係。因此，本教學模式的第一項特色便在強調個人的全面性發展，希望對個人在知性、感性、行為方面皆有所啟發助長。

在這樣的前提下，老師的主要工作，則不僅限於知識的傳遞，而同時必須關照到如何使課堂的經驗與每個學生生活經驗相呼應。荷南德 (Hollander, 1978) 就這一點曾做過說明：「當個人在知性、感性、靈性及體能有充分投入，並且能引自己生活的經驗來印證新的學習時，才能有最大的成長。」有鑒於此，本模式的第二項特色便在提供一個有支持性的環境，容許學生在身心兩方面「熱身」，而能如此廣泛地參與到學習歷程中。

然而，要使得理論與每個學生的生活密切配合並不是一件容易的事，有時

，幾乎就是不可能。倒是把資料「順」到學生肚子裏要容易的多，在評量學習效果時，則要求學生把老師送出去的東西，再原樣輸回來。

若把個體視為完整的、獨特的，那我們便得認識到個人是他的本身、和環境，以及兩者互動所產生的結果。所以當他們到課堂來的時候，不僅是吸收力及個人勵志的程度不同，他們的學習方式也不一樣，所謂學習方式，包括了問題解決，對新觀念與資料的統合，和反應內容。當我們假設「真理」只有一個，「對」的答案只有一個的時候，我們是有意的忽視另一個人的現實世界及經驗。如此以來，課程架構便必須設計使每個人有機會去分享另一人的知識寶藏。以個人勝任程度為基礎的諮商課程便是這樣的產品，它使得每個學生皆有最多的機會去積極、全面地投入學習過程中。莫里諾 (Moreno) 創始的角色扮演，心理劇是發動此種投入的兩項主要工具，並用來促進受訓者分享個人所有切身的經驗。

本模式的最後一項特色，與前二者同樣重要，則是其強調「勝任能力」(Competency) 的課程。知行合一的學習方法所著重的是要做成功的諮商員所應具備的「能力」，而非在運用什麼程序來發展這些能力。換句話說，此種課程所強調的是最終學生所能勝任的工作。這種課程的準備工作在於：

1. 確立教育目標，著限於學生應該獲得的知能；
 2. 發展一套評估學生勝任這些知能的程序；
 3. 設計並發展出一系列的教學活動，使得這些經驗與獲得這些知能有直接關係。
- (HEW, 1971)

總之，此種勝任能力為主的諮商員訓練計劃，對一個儲訓中的諮商員所應具備的知能有詳細說明，而考核所採用的標準也事先交待清楚，所以學員得自己負責去符合這些標準（Arends, Masla, and Weber, 1973）。訓練計劃中所標示的知能則又細分成三個範疇：認知的、感性的、與行為的；刻劃出一個諮商員是個什麼樣的人，能做什麼，以及出道社會上後，做為一個專業人員應發揮什麼功能。

根據學生應具備的知能所訂出的教育目標

在確認這些諮商員所需具備的特別知能時，應該有某派的理論架構。由這理論架構——好比說卡卡夫（Carkhuff）的核心層面——可演繹出這些基本的諮商員知能。

教育目標最好是能很精確地列出來，並且能够計量更好。所以「成效式」的目標（*eucome objectives*）取代「一般常用的程序目標（*process objectives*）」。前者所指的是要能示範出來的一些學習成果；後者則是一系列讓儲訓中諮商員嘗試的經驗，卻並未標明成果在那裏。本模式有三類以成效為標準的教育目標：

- 1.0 「認知目標」：指明學員在訓練告一段落時應能示範或顯示出來已獲得的知識、或知性的能力。認知目標著眼點在諮商員對諮商有什麼樣的認識，而不是他能做出多少在諮商過程中應有的行為，也不是他能否成功地運用什麼程序達成影響來談著改變的目的。
 - 1.1 明示出對基礎發展理論的知識——好比有關馬斯諾（Maslow）、艾略森（Erikson）的理論。
 - 1.2 證明出至少熟悉三派諮商的理論：來談者中心學派、兒形治療法、行為治療法、理情治療法等。
 - 1.3 顯示出對一般適應困難策劃出行為改變計劃的能力。
 - 1.4 對諮商目前在前在臺灣的現況及困難能表現出基本了解來。
 - 1.5 表現出對轉介機構的認識。
- 2.0 「感性目標」：著重在學員對某些事物的感覺。在這重要的是學員有

「某種行為出現的機率」。換句話說，諮商員喜歡怎麼做才算數。羅吉斯（一九五七）曾經對諮商過程中導致改變的要素做了說明。這些要素，以羅吉斯的理論來看，是諮商員的某些態度對諮商關係的發展有莫大關係。首先，他指出兩個個體要在心理上觸及對方，充分察覺到彼此存在，是任何有意義的改變的第一步，其它羅吉斯所提出的充要條件則包括了諮商員無條件的尊重來談者，無條件被接納的經驗，同理的了解，和諮商員與來談者關係中的真摯性。

紮根在此種理論基礎上，感性目標是：

- 2.1 顯示出與自己本身經驗接觸的能力（自覺力）。
- 2.2 顯示出在個人溝通時真摯與開放的意願。
- 2.3 顯示出容許自己進入另一人的世界，就好像那是自己的（同理心）。
- 2.4 顯示出在此時此地的範疇裏面對及處理每一刻的能力。
- 2.5 顯示出容許本身是自發性的、創意的。
- 「行為目標」：專注在諮商員能由資料、消息、知識及了解中尋出某種解決困難方法的能力；而在某些情況中運用某些特定的諮商程序，這些情況可以是真實的，或模擬的。比方說在十分鐘角色扮演時運用「開放式的引導」技巧。
 - 3.1.0 在角色扮演的諮商情境中實際運用各種溝通技巧
 - 3.1.1 運用「專注」的行為技巧。
 - 3.1.2 運用「最低限度的鼓勵」。
 - 3.1.3 運用開放式的問句。
 - 3.1.4 運用「內容重述」（*Para-Phrasing*）。
 - 3.1.5 運用「反映情緒」的技巧。
 - 3.1.6 運用「做結論」的技巧。
 - 2.1.7 運用「具體化」（*Concretization*）的技巧。
- 3.2.0 在小型諮商訓練（*Micro-counseling Lab*）的情況裏

- ，發揮運用行為改變技巧或策略的能力。（比方說，根據預定的制約計劃，獎勵來談者，或者是當來談者有自我缺乏統整的傾向時，使用「空椅子」技巧。）
3. 3. 0 在接案後，以及以後的會談後能寫下個案紀錄。

評估學員勝任這些知能程度的程序

在傳統的諮商訓練課程下，學生往往是在學期終了，或者是在一系列的經驗後，才會被評估他的學習成果。而且用分數來標示學習的程度，打分數的方法則是相對全班同學的平均表現。所以不論是「優等」、「劣等」、或者是「中等」，這些成績都無法實在地反映出學生在實際諮商情況裏，究竟能做好到什麼程度。至多，成績只是把班上同學按順序排列了一下而已。

我個人反對這種「常態」基準的評估方式的理由，當然不僅於此。我由個人的經驗中確信我們目前的學校體制，製造了許多「失敗者」，而非「成功者」。（這兩個名詞是根據 Gessner, 1969 的定義來用）。我相信學校的生活和課堂中的經驗，就像家庭生活，構成了我們對人生三個主要問題的答案：（一）我是誰？（二）在團體中我的地位在那裏？（三）我究竟功能發揮的有多好？不幸的是，我們做老師與父母的人過份的強調成績的重要性，只有成績好，做學生與子女才能得到認定與接納。據我的猜測，三個學生中至少有一個，在這種情況下，心理上便被擊敗了，連帶的，社會人際關係上、行為上也產生了偏差。所以我堅決反對這種「常態基準」的評鑑方式！

這種強調勝任能力的訓練課程要採用常態基準的評鑑尚有另一層困難，因為這種課程中的學習效果是相對著預定的標準，或行為準則來解釋的——又稱之為「標準基準」的評估（Criterion-referenced assessment）。學生的表現只有「及格」或「不及格」，也就是說學生能否符合標準的要求。這種評估告訴你某個學生獲得了什麼程度的勝任能力，與別的學生表現好壞不發生關係（Gessner, 1969）。

是故，有三種不同的「標準基準」評量方法被採用了：

1. 0 認知目標的評量

1. 1 測驗，出題的用心與方式則在提供受試者一個再學習的經驗。
2. 0 感性目標的評量

2. 1 要資深的前諮商員（助教）做自然觀察，因為這些助教同時帶領小型的會心團體，故有機會就近觀察。

2. 2 同儕團體的人際回饋。

2. 3 製作一個五分鐘的角色扮演諮商錄音帶，並附上一個流水帳（Verbatim）記載；由這些來評估學員在扮演諮商員時是否能表現出最低限度的核心態度，建立助人關係。

3. 0 行為目標的評量

3. 1 在課堂上做角色扮演

3. 2 在小型諮商訓練實驗室中的表現

3. 3 製作一個二十分鐘的錄音帶，並將此角色扮演的諮商會談逐字逐句的謄錄（流水帳）。

設計並發展一系列的教學經驗，直接的與獲得上述勝任能力相關

得上述勝任能力相關

托雷（Torrey, 1970）將心理治療分成四個主要成分：

一、與來談者有共同的世界觀（指的是信仰與價值體系）。

二、治療者的個人素養。

三、來談者對治療的期待。

四、治療的技巧。

這四個成分同樣構成了諮商關係或其他助人服務的關係。因此中國文化大學青少年兒童福利系的「訓練員」（一名教師，加上六名助教——四年級實習學生）特別刻意地去培養出課堂中溫暖與支持的氣氛，以利於催化學員的全面性投入，預期學員由學習經驗中對自己的人格修養有所裨益。

所有課堂中的活動皆採心理演劇方式或角色扮演來進行。這樣的歷程有三

階段：暖身階段、演出階段、和經驗分享 (Hollander, 1978)。在進入後一階段時，每一階段應力求完整。每一階段完成所需的時間亦可能相當。所謂「暖身」指的是預備的過程——包括了對那些可預期的、或意料之外的事件做準備。莫里諾 (Moreno, 1953) 曾描述這個過程是「自發性的操作表現」。每名學生容許自己暖身的程度，終歸會決定他對外在刺激所做反應的創造性、充分性及滿意程度。這種暖身過程可以有無數的技巧來激發。當團體中有人願意出來以本身的經歷做實例來印證時，亦就是有了主角，暖身階段便算告一段落。當主角指出了心理演劇的焦點，開始演出，並且自動自發地去追尋各種富創造性的歷程來澄清自己的掛慮時，心理演劇（行動——演出階段）階段便告開始。

心理演劇的最終階段有二項主要特徵：·附加的現實 (Surplus reality) 和有意的正向完結 (Moreno, 1965)。所謂「附加現實」指的是對我們慣常用來定義「現實」的常態標準加以延伸與擴張。當附加現實的觀念被認可時，主角被引導至一個正向或建設性的完結 (Closure)，比方說，敏感訓練、自發性訓練、角色訓練，和一種美感的創造潛力呈現。

「分享」階段則是為了要理解前階段究竟是怎麼回事。團體的成員被鼓勵也會被邀請去分享一些個人類似或與戲相關的經驗。現階段有三個步驟：觀眾的完結 (Closure)，團體對話，和總結。每次的「上課」總是採用這種循環的方式。

至於活動的內容，則有講授式的互動，小型溝通技巧訓練室，會心團體，和問題釋疑討論會。

每個學生如果志願可選擇參與社區活動。目的是提供學生一個踏板與大環境發生接觸。從這種主動的參與中，學生能與需要的人分享他們的知識、技能、和其它寶貴資源，同時自己也能得到第一手的本行經驗。去年（七十年），社區的活動的重心是在殘障青年的困難。活動的意義在促請社會大眾體察一下對殘障者所保持的態度，不正確的了解，或已有的認識。在臺北市一地共舉辦了四次的心理演劇，開放給關心人士參加。前後參加者約一千三百人。

「坐而言，不如起而行」是我們的座右銘。

（本文原以英文發表在第四屆東北亞社會福利教育研討會）

參考書目

REFERENCES

- Arends, R.L., J.A. Masla, and W.A. Weber. Handbook for the Development of Instructional Modules in Competency-based Education Program, State University College at Buffalo, N.Y., 1973
- Proehle, Thomas C., Features of Competency-based Counselor Education, unpublished Paper, 1974
- Glaser, William, Ten Untenable Assumptions of College Instruction, Education Record, 1969, 49, 154-9
- _____, School Without Failure, N. Y. Harper and Row, 1969
- Hollander, Carl E., A Process for Psychodrama Training: The Hollander Psychodrama Curve, Snow Lion Press, Denver, 1978
- _____, and Sharon C. Hollander, Action Relationship in Learning, Snow Lion Press, Denver, 1978
- Moreno, William A., Psychodrama, Vol. 1. Beacon House, Inc., 1946
- _____, Who Shall Survive, Beacon House, Inc., 1953
- _____, Therapeutic Vehicles and the Concept of Surplus Reality, Group Psychotherapy, Vol. XVIII, 4, December 1965
- Rogers, Carl. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, J. of Counseling Psychology, 1957, 21, 95-103
- Torrey, E. Fuller. The Mind Game, Bantam Books, N.Y., 1973