第貳章　文獻探討

第一節　雙重關係之成因探討

一、定義

所謂雙重關係，意味專業人員和個案間除了專業關係之外還同時或相繼扮演了兩個或以上的角色，如學校教師和和諮商師角色，或者是諮商師和朋友的角色皆屬之。目前的倫理規範中多有就雙重關係加以說明（如：台灣輔導與諮商學會，2001；APA, 2002）並要求相關專業人員加以注意。

其中，美國心理協會（American Psychological Association, APA）的定義具代表性且明確：多重關係之發生是在心理學家以專業角色與某個人相處，且 1.同時以另一種角色與此人相處、2.心理學家與某人相處，同時這人與心理學家在專業上遇到的某個人有極親密的關係、或為親戚關係、3.承諾將來與這個人、或與此人親密者或親戚發展另一種關係。

此倫理守則將雙重關係的定義延伸至「承諾將來與案主、或案主親密的人發展另一種關係」也屬雙重關係之一種，並且，如果合理預期此多重關係會危及本身的客觀性、能力等，應避免進入多重關係中，但在合理預期中不會導致損害、或剝削及傷害風險時，即不是非倫理的（APA, 2002, 3.05）。

其它相關法規如美國學校諮商師協會（American School Counselor Association, ASCA〕（2004）認為諮商員應盡量避免雙重關係，若無法避免則應透過知情同意、督導等方式減低潛在的危險；或美國諮商師協會（American Counseling Association, ACA）（2005）表示應避免雙重關係，除非這關係對個案是有利的。

而在國內相關助人工作者的倫理守則中，台灣輔導與諮商學會（2001）要求應盡可能避免與當事人有雙重關係，且若有傷害之虞時，應予轉介（2.6.1.c），

並特別就雙重關係的可能性說明如下述：親屬關係、社交關係、商業關係、親密的個人關係及性關係等，以免影響諮商師的客觀判斷，對當事人造成傷害（2.2.4.d）。其它如社會工作倫理守則（1998）則直言絕不與案主產生非專業的關係。

各學會的觀點不盡相同或許也與雙重關係的類別有關，雙重關係可為分為性關係及非性關係，或分為有害及無害兩種關係（牛格正，1996）。甚至在這樣的區分類型中，需了解這只是向度的兩端，而在性關係／非性關係或有害／無害之關係間乃是一連續性的範圍，並非可單純劃分為二的區辨。

而非性關係的雙重關係中，師生關係、親屬關係、督導關係、社交關係或者商業關係皆屬之。其中在組織中最常見的雙重關係為行政主管兼督導的雙重身分或者在學校體系則是輔導教師身兼授課教師與諮商員雙重角色身分，可說組織中總難以避免多重關係的存在（林家興，1999a）。

在此議題下，校園中最常見的即是諮商員和當事人同時亦有師生關係或社交上的雙重關係（楊淳斐，1997），或者在中等學校以下的輔導教師還會面臨為親朋好友的子女諮商之困境（何志平，1999）。或許也因此，校園中師生諮商間的雙重關係成為最被重視卻也最容易違反的諮商倫理議題（何志平，1999）。

二、諮商倫理

（一）諮商倫理守則與變遷

專業倫理是指專業團體的成員間遵行的專業行為規範，藉此與其他團體互動時發展與維持彼此的關係（沈清松，1996），亦即專業倫理規範了專業角色與他人互動時的合宜行為。而諮商專業倫理是諮商專業人員在實務工作中，依據個人價值觀、倫理守則、機構規定、當事人福祉及社會規範等而做出的合理道德抉擇（王智弘，2004）。

倫理守則最基礎之根本是以個案權益與福祉為優先考量（林家興，1999a），但守則規範仍會隨時代社會趨勢而變遷，因此僅以台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則之規範內涵做一簡要說明。

台灣輔導與諮商學會原名中國輔導學會（於 2008 年 5 月更名），其諮商專業倫理守則的前身為中國輔導學會會員專業倫理守則（1989），當年的守則中共包含十二大項的規範：1.前言、2.總則、3.輔導人員的專業責任、4.當事人的基本權益、5.諮商關係、6.諮商機密、7.團體輔導、8.測驗與評量、9.研究與出版、10.諮詢服務、11.青少年輔導、12.輔導員教育與督導。

並於前言中提綱挈領的說明其目的在於提示及澄清會員的專業倫理責任，以使在實務工作中能有參照標準，並落實諮商輔導促進個人健康生活和社會福祉的目的。

至於 2001 年所修訂的諮商專業倫理守則，則因應社會環境變遷及實際需要稍做修正，一是將主題改為「中國輔導學會諮商專業倫理守則」（現已更名為台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則），將原先的會員改為諮商師，而此諮商師亦可泛稱諮商心理師、輔導教師及其他以諮商專業技術從事助人工作之專業人員，再者將原倫理守則所有條文重新調整以便查閱，此外較大的變更則是因應網際網路的發展趨勢，新增網路諮商一章（台灣輔導與諮商學會，2001）。

倫理守則提供了明確條文供參考，但實際上守則內涵詳細分析可包含諮商專業人員的個人哲學觀、價值觀等判斷，服務機構的規定，社會法律規定與民眾福祉的考慮，專業學會的立場與倫理守則和當事人福祉等五大主要考慮因素（王智弘，2004，未知）。且此規範又與法律有所區分，倫理是個人依據客觀標準釐出的人際互動行為規範，是個人內在的標準；法律則是付諸強制公權力執行的外在標準。可以說倫理是規範行為的高標準，法律只是行為規範的低標準，而專業倫理乃專業學會會員自我期許的理想目標或最高的行為標準（林家興，1999a，

2004）。

（二）倫理守則的規範與限制

目前探究雙重關係多從諮商倫理的角度切入，乃因為倫理守則中建議避免雙重關係而使校園中的師生諮商雙重關係成為一個倫理上的議題，因而我們需了解國內外的倫理守則在諮商實務上的具體功能和角色。歸納而言，其作用表現於四個層面：1.提供規範：明確指出諮商員應有的行為表現、2.提供指導：在保護當事人權益的前提下做為專業人員從事判斷時的參考、3.提供保護：可保障當事人權益、社會大眾權益，並擴及諮商專業和諮商員的權益、4.提供信任：倫理守則是輔導工作邁入專業成熟的指標，除能促使大眾信任諮商專業，更能保障諮商之專業性（王智弘，2004；王智弘，2005；陳文玲，1991）。

然而，倫理守則本身仍有些限制，如 Mabe 與 Rollin（1986, p294）所指出：1.守則無法涵括實務工作中可能發生的事件、2.守則有落實的困難、3.難以有系統的在守則中顧全個案、病患及研究參與者之利益、4.守則中的爭議可能會導致不同的結果（如法庭判決）、5.不同專業機構的守則可能相衝突或有出入、6.守則的規範無法馬上更新並預測新的議題。因此我們看到在這種情況下，倫理守則只是提供一個原則性方向的指引，而在實際現場仍需要了解較廣泛的環境脈絡以做調整運用。

也因此，APA 在通則中明言其最高原則為仁愛與免於傷害、誠信與責任、廉正、公正、尊重人權與尊嚴，這五個激勵性的原則意在鼓勵心理學家朝此理想邁進，而當有倫理守則無法言盡的情況時亦應以此標準做為變通思考的方向；而相對於諮商員責任的是當事人權益，因此亦有人將焦點置於當事人身上，Kitchener（1984）從當事人角度出發，以維護當事人的自主權、受益權、免受傷害權、公平待遇權、要求忠誠權為諮商專業之根本（引自王智弘，1997）。

於是在諮商倫理的演進與相關討論中，我們了解倫理守則會隨著社會潮流而

變遷，且其為原則性參考標準，不一定能符合每個實務場域的需求，從原則到落實的中間，仍有一段模糊的地帶，因為專業倫理是原則性而非絕對性的，並沒有絕對的倫理標準適用於任何人或事（林蔚芳，1992），認識這些倫理守則是專業上必要的了解，然而仍不足以幫助我們應付每一個實務上的決定（李天慈，1996），加以專業倫理是變動的、相對的、文化敏感與情境敏感的（王智弘，2004，未知），因而如何在實務現場修正並落實專業倫理是必要的思量。

三、影響與評論

從諮商倫理的角度，雙重關係可能造成對案主的剝削和角色的混淆，因此一般建議皆宜避免，然而探究雙重關係時，我們需了解並非所有雙重關係都是不道德的，但若因雙重關係的存在使諮商師因為多重角色損及專業判斷，如此就成了倫理問題。

即便是在治療結束後諮商師與案主發展的友誼關係，一般共識是以最後一次諮商後的兩年為宜；而在性接觸部分，目前多數規範皆明定禁止諮商師和案主有性接觸，甚至有研究顯示若性接觸在關係早期發生且由諮商師主動開始的情況下最具破壞性，其影響範圍可能導致案主強烈負面影響，從對異性的不信任、否定諮商師與治療歷程到自殺意念和低自尊皆有（Corey, Corey, & Callanan, 2007），其影響涵括身心層面，如：焦慮、抑鬱、罪惡感、空虛感、社交疏離、性混亂、失去自信與無法信任他人、認知扭曲、身心症、藥物濫用及自殺危險（牛格正、王智弘，2007；Moleski & Kiselica, 2005）。

目前國內雖少有諮商員因性親密關係而遭控訴，但依我國傳統道德觀念和風俗習慣，如此行為更不容於社會大眾，是諮商員應避免的（李泰山，1996）。因此一般建議當諮商師感受到案主對自己的性吸引時，需徵求諮詢或諮商的協助，以能提供更好的服務。

而不管是有性關係的雙重關係或如師生關係、督導關係、社交關係等雙重關

係之所以違反倫理議題，主要基於下述理由：1.有違知後同意原則、2.使治療關係的界線變模糊、3.破壞基本的信任、4.違背治療者角色、5.治療者失去客觀、6.妨礙專業判斷、7.個人和專業需求的曖昧不明、8.妨礙治療過程、9.可能影響利益衝突、10.權力被誤用、11.諮商目標落空、12.有剝削當事人的危險、13.造成當事人心理傷害、14.有損專業名譽（王智弘，1996，p308~309）。

然而撇開了有性關係的雙重關係所造成的個案嚴重傷害外，校園中輔導教師所面對的非性關係的師生雙重關係會導致這些嚴重的影響嗎？對於非性關係的雙重關係議題該如何看待？這樣的倫理議題並未違反法律規範，也未必會對當事人造成重大傷害，然而考量求助的當事人本身已是處於弱勢的一方，諮商員如何避免個人疏忽而造成倫理上的不嚴謹或無意間的傷害呢？

整體而言，目前對於非性關係的雙重關係探討文獻以持反對立場者較多，但亦有人站在較持平而寬容的立場，如 Perason 與 Piazza（1997）提醒並非只有雙重關係會帶來傷害，且不是每個雙重關係都會導致傷害，也可能蘊含利益，有些多元的專業角色還可以增進諮商員的效能。

Tomm（1993）則認為過度僵化的規範有窄化與欺騙的傾向，因為僅只是避免雙重關係並無法防止案主受到利用，與其避免雙重關係，真正該重視的應是避免剝削與利用案主（引自 Corey et al., 2007）。

牛格正（1996）認為並非所有雙重關係都違反倫理，在與性無關的雙重關係中，當事人的移情或諮商員的反移情可能是正向或負向的，除非諮商員失卻了客觀判斷或者造成當事人傷害才是倫理問題，否則只是不適當的關係，但若有傷害性的雙重關係即便傷害性低都應該極力避免，以免導致諮商員陷入困境。此立場亦與 APA（2002）所述相近：在合理認知中不會引起損害或造成剝削風險和傷害的即不是非倫理的。

相對的，亦有人站在較嚴謹的立場，認為諮商關係是單一而專業的關係，其

它的關係將可能對諮商關係造成干擾，導致諮商員失去客觀並未能將個案利益至於第一而有其潛在倫理風險。如王智弘（1995）認為諮商關係不應與其他關係混淆，因此當有另一層關係存在而可能會對諮商關係造成干擾或影響時，就可能發生雙重關係的倫理議題；Keith-Spiegel 與 Koocher（1985）認為包含使用物品或服務以物易物、和個案或學生間的社交關係、教導朋友或親戚、收受學生或個案的貴重禮物都可能導致的衝突而影響專業效能（引自 Kitchener, 1988）。

也因為站在較嚴謹的立場，持此觀點者（Herlihy & Remley, 2001）認為結束諮商後，諮商員仍應避免從前個案滿足個人需求，並先考量個案本身的診斷與問題、諮商時期長短、日後再次進入諮商的可能性等再決定兩人晤談結束後的關係發展（引自 Moleski & Kiselica, 2005）。

或有人站在個案的的出發點探討雙重關係的傷害，如 Kitchener（1988）認為諮商師和個案間彼此有角色期待，當發現無法符合時會有如生氣等情緒，但是處在跟權利階層有關的角色位階時，個體較難適當反映，因此除了諮商師可能因雙重關係而未以當事人需求優先外，當事人也較難客觀的面對自己的利益。

在這些正反互陳的論述中，兩邊論述皆有模糊的空間，因而我們先回到校園，了解進入師生諮商雙重關係的相關脈絡。

第二節　校園中的雙重關係

一、校園中的輔導教師

在美國，校園內設立學校諮商師，其職責以諮商、諮詢、協調為主，一般而言不需授課，而是專任的輔導人員（Burnham & Jackson, 2000、Carter, 1993）；國內則於民國 57 實施九年國教時，在順應世界教育思潮和革新教育的需求下，於國民中學增設「指導活動」一科（許錫珍、邱維城、張春興，1977），聘任指導活動執行祕書擔任課程教授及推動輔導工作，而後，指導活動科更名為輔導活

動課，並增聘專任輔導教師教授課程，繼續推廣輔導業務。

在這樣的背景之下，國中輔導教師以輔導活動科教師身分被聘用，其主要工作即為輔導活動科教學，高中輔導教師的課程負擔較小，除此之外，教師擔負的主要職責在國中為：學生資料蒐集與分析、測厭實施、興趣與生涯發展、輔導諮商之進行並辦理親職教育活動。至於高中輔導教師的主要工作內容則包含：學生個人資料管理、實施測驗、實施個別與團體輔導、升學與就業諮詢、個案管理和推行輔導工作（林家興，2002）。

目前國內校園中的輔導教師在國高中以每十五班得增設一員額的方式聘任輔導教師擔任授課教師、進行諮商輔導及協助行政推廣輔導業務；在國小則設立輔導室並有教師兼任輔導主任及組長協助推廣輔導工作，然而其責多由一般教師兼任，學生輔導多落在導師、輔導志工身上，僅少部分學校擁有外聘諮商師的資源；在大專院校當中則設有心理諮商中心並聘任專職／兼職諮商師推廣心理衛生並進行學生諮商輔導工作，但亦有部分校內教師需協助諮商中心的學生輔導工作。

以學校輔導工作環境而言，輔導工作除諮商晤談外，尚包含心理衛生宣導、預防、諮詢、資源轉介等，因此中等學校輔導教師在學校中的多元角色包含了諮商員、學科教師、家長和同事的諮詢者及心理學家的身分。

尤其若要積極從事輔導推展工作，最直接的作法即是走入課堂之中進行宣導工作，透過授課將更多心理衛生理念帶給學生。換句話說，在整體工作的推展上，輔導教師藉由授課才能融入學生群體並達成輔導工作中預防和啟發的功能（何秋錦，1989）。但擔任學科教師也構成師生諮商雙重關係的潛在議題，尤其是擔任授課教師並須評分給予學科成績者較擔任授課教師但僅授課不必給予成績者，其教師的評量角色較明顯，若教師的評量與教導角色和諮商員的尊重接納態度難以為學生分辨，則可能造成學生求助意願降低（陳錫銘，1997），或使學生有意無

意的隱埋自己的缺點而難以放心談話（林家興，1991）。

而諮商員角色又代表什麼呢？所謂諮商，可簡單定義為由受過心理專業訓練的治療師，透過和個案建立一特殊人際關係以幫助在心理和情緒上有困擾的個案能增進自我了解，減少問題症狀並增強心理功能而達到心理健康的目標（林家興、王麗文，2000）。亦即此助人專業是由受過訓練的專業人員透過和個案建立關係後，以某種技術協助個案自我了解，以其行為的示範能影響當事人並促進改變，達到心理健全的目的。

但諮商並非傳道，所謂心理健全也非價值傳遞的辯論，從擬定諮商目標和選擇進行方式的過程中都傳達了諮商員個人的價值觀，因此諮商員不一定能保持價值中立，但需要知道自己的立場並在諮商關係中尊重當事人對世界的理解而不迫使當事人符合自己的模式和價值觀（鄭玄藏等譯，2004）。

換言之，諮商員強調理解、尊重當事人自主性的精神，教師則強調授課與管理、評量的角色。但在目前的制度和期待中，我們看到教育宣導和諮商輔導皆為輔導教師的職責範圍，亦即輔導教師同時兼具輔導者與教師的身分，雖則一併含括的稱為輔導教師，但兩身分略有差異，這身分上的差異也多少造成輔導教師與校內教師（含行政同仁）對職責和依循的倫理標準有不同的理解與期待。

因此，輔導教師雖兼具助人者和教師角色，但又與諮商員或一般授課教師角色有區別，其服務對象遍及學生、老師、家長和行政同仁，因此更需強調處室協調關係且多了主動積極的部分（吳武雄、許維素、賴念華，1997），這樣的角色功能亦造成輔導教師在執行業務上得面臨多重角色的身分，涉入諮商倫理中的雙重關係和其它議題，可說輔導人員對於自身角色定位的不明確是造成倫理困境的原因之一（洪莉竹，2008）。

林家興（1999b）觀察到在組織當中的諮商師在專業倫理的維護上要較獨立執業者面對較多的妥協，尤其是在非諮商或醫療機構（如學校）的諮商師常得在

保護個案權益和組織權益間取捨並面臨倫理上的考驗。

因本研究不擬一一探究校園輔導工作的困境，僅聚焦於師生諮商雙重關係，故以目前探討雙重關係最普遍的倫理角度一併觀察校園諮商輔導相關議題。

二、校園常見諮商倫理議題

學校體制中，諮商員的角色職責較多元，加以環境脈絡的氛圍，諮商員面臨的倫理議題更廣，常見諮商倫理議題如下（王智弘，1997；林家興，2004；邱小萍，1997；Huey, 1986）：

1.輔導教師本身是否為合格諮商人員？

2.案主福祉：是否將案主權益置於首要，而非機構制度的要求。

3.知後同意權和自願性：當事人是否是在自願且知情的情況下進入諮商晤談。

4.雙重關係：除諮商關係外，是否還有其他如師生關係、行政隸屬等關係。

5.保密與隱私權：諮商師能清楚說明保密原則與例外情況，並且在與校內同仁和家長溝通時能做較細膩的處理。

6.預警責任與舉發：遇有違反兒童福利法或有涉及傷害自己與傷害他人時負有預警和舉發之責。

7.價值影響的倫理問題：諮商不等同教條訓話，避免強加價值觀予當事人。

8.多重文化的倫理問題：對於泛文化背景的關懷與尊重。

9.運用技術的倫理問題：諮商員是否有足夠的能力與技術去處理校園中問題種類廣泛的個案？

10.轉介或督導的倫理問題：遇有超乎專業能力能及的個案，是否有轉介或

督導等協助支持的資源？

而其中較受關注的倫理信念則如陳若璋（1997）以國內各領域助人者為對象的研究結果所顯示，最待改進的四大倫理觀念為：過分承諾絕對保密、未善盡預警責任與舉發、未避免雙重關係、未盡到知後同意程序。

國外研究校園諮商師的倫理矛盾調查中，保密問題較令人困擾，然而預警、家長權利與雙重關係亦皆在列，其中有趣的是，國中校園的諮商員較其他年齡層者反映了更多雙重關係的矛盾，或許是因為學生的發展能力已經能了解角色間的差異（Bodenhorn, 2006）。

在這麼多的議題當中，我們輔以參照國內探討校園輔導教師／諮商師面臨諮商倫理議題的實徵研究論文，茲將相關論文及研究成果摘要如下：

表 2-1　校園輔導教師諮商倫理議題相關論文研究方式與結果

研究者	時間	研究方式與結果
林慶仁	1987	以台灣地區公私立中等以上各級學校輔導教師為研究對象，欲發展適用於國內的「倫理判斷量表」。分析整理後得知國內輔導教師在進行倫理判斷時多能以社會大眾的福祉或以當事人利益為最大考量，然而仍有不少諮商員不清楚諮商倫理的概念。
陳文玲	1991	以研究者自編之「諮商信念量表」對台灣中部地區中等學校輔導教師進行調查，有效問卷 304 分（回收率 84%），歸納得知中等學校輔導教師除對專業資格的認定較肯定外，在當事人權利、諮商員價值觀、諮商關係、諮商機密及測驗與評量等向度的認知雖正向但並非十分清楚。
陳志信	1993	以研究者自編之「輔導教師專業倫理行為與倫理判斷問卷」抽樣並經學校同意後於 184 所中等學校施測，回收 492 份問卷（回收率 80.4%）。整理得知中等學校輔導教師間確實存在專業能力、雙重關係以及保密等倫理議題，在雙重關係部分會有「為親朋好友子女或任課班上學生諮商」之行為，宜避免之以免干擾專業判斷。

表 2-1 （續）

楊淳斐	1997	以大專院校輔導教師為研究對象，實施研究者自編「諮商倫理信念與行為問卷」，歸納得知在大專院校的輔導教師諮商倫理信念中較需修正與釐清的主題是「諮商關係」（特別是師生關係與社交關係）、其次是「諮商保密」及「團體諮商」中相關倫理議題。
何志平	1999	以台灣中部地區公立國小輔導人員為研究對象，於「國民小學輔導現況」問卷調查後再進行訪談分析。與十位國小輔導人員的訪談結果中發現輔導人員最重視的輔導倫理為諮商關係，且最容易違反的輔導倫理為諮商關係，其次為保密，再則為專業資格。
楊佳穎	2004	以對偶研究法訪談兩對大專院校曾進入師生諮商雙重關係之師生，分析得知師生諮商雙重關係存在可能出於當事人主動求助、諮商師接受且肯定雙重關係並不將之視為倫理困境而以學生需求為首要考量、當事人不願被轉介且雙方皆肯定諮商歷程之經驗。

整體觀之，可知校園中的諮商員／輔導教師面對諮商倫理議題中的師生諮商雙重關係及保密原則有較多的疑慮。

校園中輔導教師與個案家長、行政同仁以及教師夥伴間的溝通所牽涉的保密議題和一般機構中諮商師所遇到的情況有所出入，乃因其需要同時對學生、家長和學校負責，而面臨較多的倫理矛盾（Huey, 1986；Remley & Theodore, 2002）。而這需要保護學生、對之負責並同時對家長、學校和同仁夥伴溝通的職責便內含了雙重關係的議題，因為諮商員同時身為學校教師，而教師與相關人員合作以創造對學生最有力的環境是被期待並賦予的責任，這樣的身分尚與需保密的諮商員角色做結合（或區隔）。因此我們看到保密議題亦與校園中諮商員的多重身分有關，即本篇論文所探討的雙重關係議題。

三、師生諮商雙重關係之考量

Moleski 與 Kiselica（2005）認為，雙重關係的成立是出於機會和選擇，因為雙重關係並非一蹴可幾，也不是諮商員毫無選擇、不可抵抗下就會遇到的問題，當諮商員面臨第二個關係的成立時，需先想清楚第二個角色對諮商關係的正負向影響和結果，並在符合個案最大利益的情況下做出選擇。

Younggren 與 Gottlieb（2004）則提醒選擇是否進入雙重關係前需考量清楚的問題如下：1.這個雙重關係是必要或者能避免的？2.這個雙重關係是否會造成對個案的傷害？3.假如傷害不致發生，這個附加的關係能帶來益處嗎？4.是否有任何風險使這關係傷害諮商關係？5.諮商員能客觀的評估嗎？即使經過這些思考步驟才進入諮商關係，他們仍提醒諮商員需抱持最大的警覺行之。

除了避開性親密關係所帶來的明顯負面影響外，有時雙重關係的影響是較隱而不顯的，為了避免其所帶來的傷害，Kitchener（1988）建議判斷雙重關係是否會造成傷害時，可由三個角度評估：1.兩種角色的期待越不相容，越可能產生誤解、2.兩種角色的責任差距越大，越可能失去忠誠和客觀性、3.專業人員與當事人間的權力和位階差異越大，潛在的剝削越大。

以上的考量是出於避免造成傷害之立場，然而在學校場域中，雙重關係仍是學校諮商員常見的倫理議題（王智弘，1995），倫理守則也難給予學校輔導工作者這樣特定情境和問題的圓滿解答（陳錫銘，1997）。

較多學者採取謹慎作法，建議仍應避免師生諮商雙重關係，並提出解決方式如下：

1.透過宣導和教育進修增進諮商員專業能力（何志平，1999；陳若璋，1997）

2.公開合格專業人員名單的流通使便於聯繫與轉介（陳若璋，1997）。

3.校園中除輔導教師專責授課外，另聘心理輔導員專責從事學生諮商輔導工作，或即便擔任授課教師也不應有評分責任，讓學生能更放心談話（林家

興，1991）。

4.多聘任兼任諮商員（黃素菲，1997）。

5.尋求同儕或專業督導的協助（陳錫銘，1997；楊淳斐，1997）。

6.加強輔導員自我省思（陳錫銘，1997）。

7.考慮轉介之可能性（楊淳斐，1997）。

8.向個案說明可能的限制並由之做決定（呂羿慧，2009；林家興，1999b）。

由此觀之，輔導教師／諮商員仍被期待賦予推廣心理衛生工作，只是為顧及避免雙重關係之原則，被期待在授課時能調整避開教師的分數評鑑之角色與責任；而若師生諮商雙重關係難以避免的情況下，教師應尋求督導等協助，或就個人專業角色向學生說明，以維繫整體專業形象，畢竟諮商師較個案清楚雙重關係帶來的缺失和其倫理限制（王智弘，1996）。然而當解決方案牽涉到人力資源時，我們可以看到實際上解決的方式和符合倫理的程度常因組織內外的資源多寡而異（林家興，1999b）。

四、師生諮商雙重關係的脈絡意涵

教師授課不是台灣獨有的規定，國內外校園中皆會遇到師生諮商雙重關係的議題，Kolbert、Morgan 與 Brendel（2002）以質性訪談方式調查美國大學教授諮商學程的教授和學生彼此對雙重關係的感受，結果發現和學生感受很不相同的，教授認為自己能維持客觀公正，但學生卻擔心教授因此而產生不公平的偏愛以致影響個人在學術上的表現機會。

相較於此，國內研究發現師生關係是增進學生熟悉感並且願意進入輔導室的原因，反之有時即使擁有專業能力，若與學生不熟識，學生寧可找他熟悉卻未必受過專業輔導訓練的教師（陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅苓，2006），

雖然這樣的觀察出於教師的推論，然而在授課與同學互動的過程中，彼此建立的熟悉感似乎是推動輔導工作且吸引學生進入諮商室的助力（楊佳穎，2004；廖新春，2006；Lin, 2002）。

關於這樣的差別，令人想到東方社會的人際互動模式特色，信任是透過互動與熟悉而建立的（楊中芳、彭泗清，2001），彼此間的人際關係蘊含越多的義務者，也越容易產生信任感。可說關係是普遍存在的社會現象，而師生關係又因傳統文化中對師生此角色所賦予的情感基礎和彼此間的義務提供了關係交往的保證，並加強了其信賴與互依程度（喬健，1990；楊中芳，2001）。

目前對於師生諮商雙重關係的探討少有實徵研究進行了解，楊佳穎（2004）以質性訪談法進行大專院校師生諮商雙重關係的經驗探究，發現除當事人基於信任而主動求助的因素外，諮商師不認為雙重關係為一定得避免的倫理困境，能接受雙重關係且基於尊重學生主動來談的需求為首要考量，而非直接進行專業轉介，如此尊重的作法亦帶給當事人肯定並堅持繼續與之晤談的求助意願。

另外，洪莉竹（2008）則發現校園內的師生諮商雙重關係雖有助於輔導，但亦對輔導工作造成困擾。而學校輔導人員與當事人關係的專業脈絡和學校組織文化的脈絡存在落差，如學生、校內同事、家長等對輔導人員的角色認定不一致時，這些角色認定與知覺間的落差將造成校園諮商師的角色困境和倫理困境。

第三節　影響進入雙重關係經驗之探討

一、影響因素與判斷原則

（一）相關影響因素研究

雖然雙重關係是由諮商倫理所帶出的議題，也有專業倫理守則可參考，但實際進行判斷時又牽涉了哪些因素？國內探討輔導教師倫理信念的實徵性論文所

探究的個人背景變項包含：年齡、輔導實務經驗、專業背景，其中陳志信（1993）更將之細分為性別、年齡、學歷、專業背景、工作年資、倫理訓練以及諮商信念。

而目前相關論文多偏重問卷結果的分析探究，利用自編量表探討輔導人員的教育層級、專業背景、年資等因素對諮商信念或倫理判斷的影響，簡述其研究結果如下：

在性別影響輔導專業倫理行為部分，有研究顯示男女輔導人員並無差異存在（何志平，1999）、亦有顯示男性倫理判斷階層高於女性（林慶仁，1987），或者女性高於男性（陳志信，1993；楊淳斐，1997）。

在年齡變項上，各研究的年齡區分階段不盡相同，整體而言認為輔導人員年齡越高，專業倫理行為越為嚴謹（何志平，1999；陳文玲，1991；楊淳斐，1997）；但亦有不同的研究結果，如陳志信（1993）發現各年齡組均無差異；或林慶仁（1987）發現 41~50 歲年齡組教師低於其它年齡組。

專業背景部分結果則未獲得共識，有認為本科系畢業者高於非相關科系畢業者（何志平，1999；林慶仁，1987；楊淳斐，1997），但亦有研究指出專業背景的科系間並無差異存在（陳文玲，1991；陳志信，1993）。

至於在學歷層級、倫理訓練等部分則更是未有較一致的研究成果，其原因可能牽涉到部分參與者仍在進修中（肄業）或者是人數較少又或者本身有參加其他相關訓練等影響，仍需要更進一步的研究解釋。

簡而言之，目前在諮商倫理判斷雖有眾多期刊論文探討，但對於影響諮商倫理判斷之個人因素和影響並未有一致的結論，也因此性別、年齡、學歷等變項僅為本研究資料蒐集的內容，並不為取樣階層的依據。

（二）倫理決定模式

目前關於倫理決定的討論在文獻中可概分為兩大類，一類從倫理判斷階層的

角度出發，另一類則探討決定時有哪些基礎原則和步驟，茲說明如下：

倫理判斷取向

如 Van Hoose 與 Paradise（1979）的五階段倫理取向和 Kohlberg 的道德判斷理論，Kolhberg 透過實徵性研究發現道德發展可分為三期六階段，分別是前習俗道德期、習俗道德期和道德成規後期（張春興，1994）。每期又分為兩階段，因此共有六階段：

1、避罰服從取向—從行為結果來判斷行為是對或錯。

2、相對功利取向—從利益交換角度看待行為好壞。

3、尋求認可取向—社會大眾認可就是對、大眾反對就是錯的，從眾心態。

4、遵守法治取向—遵守法律與權威。

5、社會法制取向—以合於社會大眾權益所制定的法規為行為對錯的判斷標準。

6、普遍倫理取向—根據個人價值信念所建立，對事情對錯的一致且普遍性信念。

其後 Van Hoose 與 Paradise（1979）也據此提出了諮商員倫理判斷五階段倫理取向（陳志信，1993）：

1、階段一：獎懲取向—諮商員的倫理決定在於行為結果受到外界的認可或制裁。

2、階段二：機構取向—諮商員嚴守機構的規定和上級的期望。

3、階段三：社會取向—諮商員以社會的規範和法律為判斷標準，以社會福祉為優先之考量。

4、階段四：個人取向—諮商員最關注的為當事人的需求，當事人需求甚於社會需求。

5、階段五：原則或良心取向—諮商員最關心的是當事人，並根據良心和個人倫理原則做出決定而不理會外在的壓力。

兩倫理判斷取向間略有相似且重疊之處，比較如下：

表 2-2　倫理判斷取向比較

	Kohlberg	Van Hoose & Paradise
階段一	避罰服從取向	獎懲取向
階段二	相對功利取向	（無）
階段三	尋求認可取向	機構取向
階段四	遵守法治取向	社會取向
階段五	社會法制取向	個人取向
階段六	普遍倫理取向	原則或良心取向

（資料來源：Moore, 1978；引自何志平，1999）

倫理判斷階層意在提示大家以追求個案最高福祉為考量，然而實際校園現場的教師是用什麼樣的方式進行分析決策則尚缺乏相關文獻探討。

倫理決策的原則

美國心理學會倫理準則（APA,2002）認為專業倫理的普遍性原則為：仁愛與免於傷害、誠信與責任、廉正、公正、尊重人權與尊嚴等六點。而關於決策時牽涉的道德原則基礎，目前較具一致性的看法約為以下幾點（Corey et al., 2007）：

1. 自主性（autonomy）：案主有權自我決定並自主選擇行動，諮商師賦與案主這些權力並鼓勵案主成長與發展。

2. 無害性（nonmaleficence）：意指避免造成傷害，包括防止具危險性案主的潛在可能傷害行為。

3. 獲益性（beneficence）：諮商師的主要任務在於促進案主成長並增進其福祉。

4. 公正性（justice）：不論案主之年齡、種族、性別等之差異提供一視同仁之平等對待。

5. 誠信（fidelity）：諮商師真誠地提供訊息且忠實地履行承諾。

6. 真實性（veracity）：真實性即誠實。

這六點原則能幫助諮商師思考個人角色、檢視個人行為，尤其在面對不熟悉的情況時，原則能幫助我們思考如何促進案主的最大福祉。

Hill、Glaser 與 Harden（1995）等人則就細部決策的步驟提出建議，且倡議讓案主參與每一個決策的過程（引自 Corey et al., 2007）：

1、確認問題。

2、界定問題。

3、與當事人一同發展解決問題的所有解答。

4、選擇適合的解決方法。

5、重新檢視整個過程並重新選擇。

6、執行與評估。

7、持續驗證。

又或者如國內學者牛格正（1996）提出的倫理思考六步驟：

1、識別衝突或兩難問題發生的實況。

2、找出衝突或兩難的關鍵。

3、評估關係人的權責和福祉。

4、參考倫理守則的相關條文及法令、政策、社會規範及道德原則。

5、擬定解決方案並評估可能產生的後果。

6、做倫理決定。

不管是決策原則或判斷取向，皆意圖提供諮商者在進行倫理判斷時能有一個較明確的決策步驟，並希望依此提供更好的因應方法。然而，從校園現場發聲的研究讓我們看到光從倫理的角度並不能解決實務現場的問題嗎，在校園現場，還有哪些因素影響教師的判斷呢？

二、生態系統理論

生態系統理論由 Bronfenbrenner 於 1979 年提出，原先是用來解釋個體的發展來自個體與環境的互動，而其互動環境乃是多重的，人的發展和成長不只受個體本身特質或直接參與的周遭環境所影響，亦受更廣泛生態環境所影響，且這樣的互動是一動態過程，個體不只受環境所影響，亦有能力去改變環境。

生態系統理論將個體生活圈由內而外，依環境與個體的關係遠近分為四個系統，分別是微視系統（microsystem）、居間系統（mesosystem）、外圍系統（exosystem）、鉅視系統（macrosystem）。

其中，本篇研究所欲探討的中學輔導教師即為與環境系統互動的個體，微視系統意指個體直接面對接觸的人事物，是對個體最具影響力的情境與經驗；居間系統指的是影響個體發展的重要微視系統彼此間的互動連結的關係；外圍系統是

影響微視與居間系統間正式與非正式的文化，亦即此兩系統的外在脈絡；鉅視系統涵括了對個體和其所有環境均有相當影響的思想價值體系，如社會文化價值、社會規範等，其存在同時影響個體、微視系統、居間系統和外圍系統。

目前探討雙重關係的文獻皆從諮商倫理的角度出發，探究雙重關係行為之合宜性，且強調探討個人價值觀以做出合適選擇，然價值不是絕對的，倫理規範僅是原則性的標準，需對個人價值系統進行探討了解個人價值系統及倫理標準之差異才能作出最佳選擇（管秋雄，1989）。因此倫理判斷受到個人價值觀、專業倫理規範及具體環境的限制（牛格正，1989），這樣層層的影響正如生態系統中各系統依其與個體關係的遠近而有不同影響般。

而本研究之所以納入生態系統理論，主要考量如 Maclntyre 於 1981 所述，探討道德議題時，了解其社會與歷史脈絡會比訴諸抽象原則更有幫助，因道德觀只在它們與所運作的文化傳統產生關連時才具有意義（引自洪莉竹，2003）。尤其本研究旨在探究中等學校輔導教師在校園場域中面臨師生諮商雙重關係的經驗，此理論可輔佐了解教師們的生活環境、所受影響和經驗，以各系統和雙重關係經驗間的互動呈現教師的考量。因此，加入生態系統觀點之概念，以為分析時的參考面向。

（一）微視系統

以學校輔導教師而言，其最直接相關的經驗場包含學生、學校同仁、個人資經歷等。

目前國內探討雙重關係的角度甚少從此出發，雖提及輔導人員的角色認定並且需在工作系統中去向其他人推銷展現個人角色定位，然而這比較偏向同仁間的合作溝通，至於在面對師生諮商雙重關係此一議題上如何彼此影響則未述及；而在個人的年資、經歷甚至學習經驗等則只有量化的研究成果，未能深入探討其對個人的影響。

楊佳穎（2004）的研究訪談兩對進入師生諮商雙重關係的諮商師與當事人，則發現諮商員選擇進入雙重關係的考量之一是因為在學校場域太容易遇到師生諮商雙重關係的存在，因為經驗中師生關係對諮商關係是催化與助力而非傷害，因此已經不將是否構成雙重關係那入進入諮商的考量。從此經驗的分析中可看到微視系統的影響與存在。

（二）居間系統

居間系統在此最明顯的內涵為教育政策和學校組織文化，除台灣與西方學校在輔導教師一職的安排與角色期待不同外，學校組織如何看待輔導教師角色、如何看待學生輔導，甚且，學生輔導的合作機制也可能影響教師選擇之角色並進而影響教師對雙重關係的看法與取捨。

學校輔導人員不僅扮演諮商員角色，吳武雄等人訪談高中輔導教師，歸納理想的高中輔導人員應包含教育工作者、專業助人工作者、資源運用與團對工作者、救援者、溝通協調與諮詢者和諮商者等角色，其中最被看重強調的是教育工作者的角色（王麗斐，2002）。

許維素（2005）訪問數名成功且被認同的輔導教師，發現有效能的輔導教師具備學校系統觀的視野，這意味著他們能對服務學校系統的獨特性和特殊文化有所了解和掌握。

換句話說，學校體系需要的是具輔導知能、主動積極的教育工作者，以具體落實學校輔導工作，且在工作中要能主動選擇並引導他人形成適切期待（吳武雄等，1997）。輔導教師需要清楚知道自己的角色定位，在一般期待且接受的角色中主動選擇，並在學校系統的期待下引導其他合作夥伴了解其角色並促進合作，然而輔導教師如何依學校系統的需求進行調整或自主選擇其偏好的角色身分並引領他人認同？以雙重關係而言，當學校同仁都期待輔導教師能處理學生問題而不去談及是否涉入雙重關係時，教師如何定位個人的教師角色或諮商師角色，恐

怕是見仁見智且需不斷彈性調整的問題。

當然也有諮商師將學校文化擴展解釋，認為學校文化有其特殊性，和外面諮商機構不同，除了難以避免雙重關係，重點更應是從幫助學生的角度來看待師生雙重關係，因而不特意避免的選擇進入雙重關係（楊佳穎，2004）。

洪莉竹（2008）歸納中學輔導人員所遭遇的倫理困境反映了諮商師與當事人間關係的諮商專業脈絡和學校組織文化脈絡存在著落差。然而學校體系各有各的獨特性，輔導教師如何解讀環境中的期待並進而調整落實到諮商工作中，此部分對輔導教師選擇進入師生諮商雙重關係產生什麼樣的影響亦是本研究欲探究討論的。

（三）外圍系統

在外圍系統部分，目前國內探討雙重關係多從專業倫理法則角度探討其合宜性即屬此範疇，王智弘（1999）認為證照制度和專業倫理是心理諮商專業取得公共信任的兩大基石。因此諮商專業的發展與倫理守則緊密相扣，如 Feit 與 Lioyd（1990）提出專業工作需具備的條件包含：專業訓練、倫理標準和對專業的認同。

持此觀點的學者認為諮商專業需提供信譽的基礎並保護當事人免於不合理的待遇，而倫理法則也能提供諮商人員反省改進；但為難的是，即便諮商輔導人員在專業中學到依據倫理做為個人行為的判準，但其工作系統中的人未必用同樣眼光或標準看待輔導人員，因此當輔導人員的內在倫理判斷和外在工作環境系統不一致時也造成諮商員的困惑與壓力（洪莉竹，2003）。

姑且不論諮商倫理守則（外圍系統）與諮商員工作環境（居間系統）間是否一致，諮商倫理守則亦會隨著時間和整體環境（鉅視系統）需求而演變，如台灣諮商與輔導學會的諮商專業倫理守則隨著環境變遷而增添了網路諮商相關內涵。其基本內涵雖是以個案權益福祉為優先考量，然而優先考量就包含了主觀思

考的意味，也包含了周遭系統的影響。

（四）鉅視系統

中國傳統文化中，教師擔負有「傳道、授業、解惑」的使命，所謂解惑即是幫助學生面對個人在學習、生活和情緒各方面所面對的困擾和壓力，這也是諮商輔導的重要任務（賀孝銘，1988）。或許也因此在台灣，輔導教師是以教師擔任輔導人員，和美國相較，輔導教師的教師角色較為鮮明。這樣的角色或許也包含東方社會中人們透過互動建立關係與信任，且傾向於尋找彼此有責任關係者尋求協助；因此輔導教師的身分和美國有別，教師擔任諮商員的意涵應從華文社會文化的脈絡理解其角色和影響。

洪莉竹（2003）認為要讓傳統諮商理論適用於多元文化社會，必須合併「人在環境中」的觀點，了解外在環境如何影響個人。就以東西方社會相較，中國的集體主義和西方的個人主義有向度上的文化差異，其中如華人社會強調服從權威以符合社會期望，相較之下西方社會重視平等與批判（洪莉竹，2002）。

這文化上的差異影響了人際互動，亦影響校園中師生互動的氛圍，楊國樞（2002）以社會取向描述華人文化中的社會互動特色，包含：家族取向、關係取向、權威取向、他人取向。反應華人信念中注重整體、服從他人、強調互依與和諧，和對權威與規範的關注。這些特色突顯學校組織中的位階，當學生向輔導教師求助時，其互動遵循著「尊師重道」的原則，甚且輔導人員即便想保持界限也得避免學生感受自己未被老師接受，在華人社會中，輔導教師不能全然否決「師生關係」，卻也不能違反「諮商關係」（趙祥和、陳秉華，2004），要平衡這兩種關係是種挑戰，需從文化的情境脈絡來理解關於雙重關係的倫理原則，但此為目前較少探究的文化氛圍。

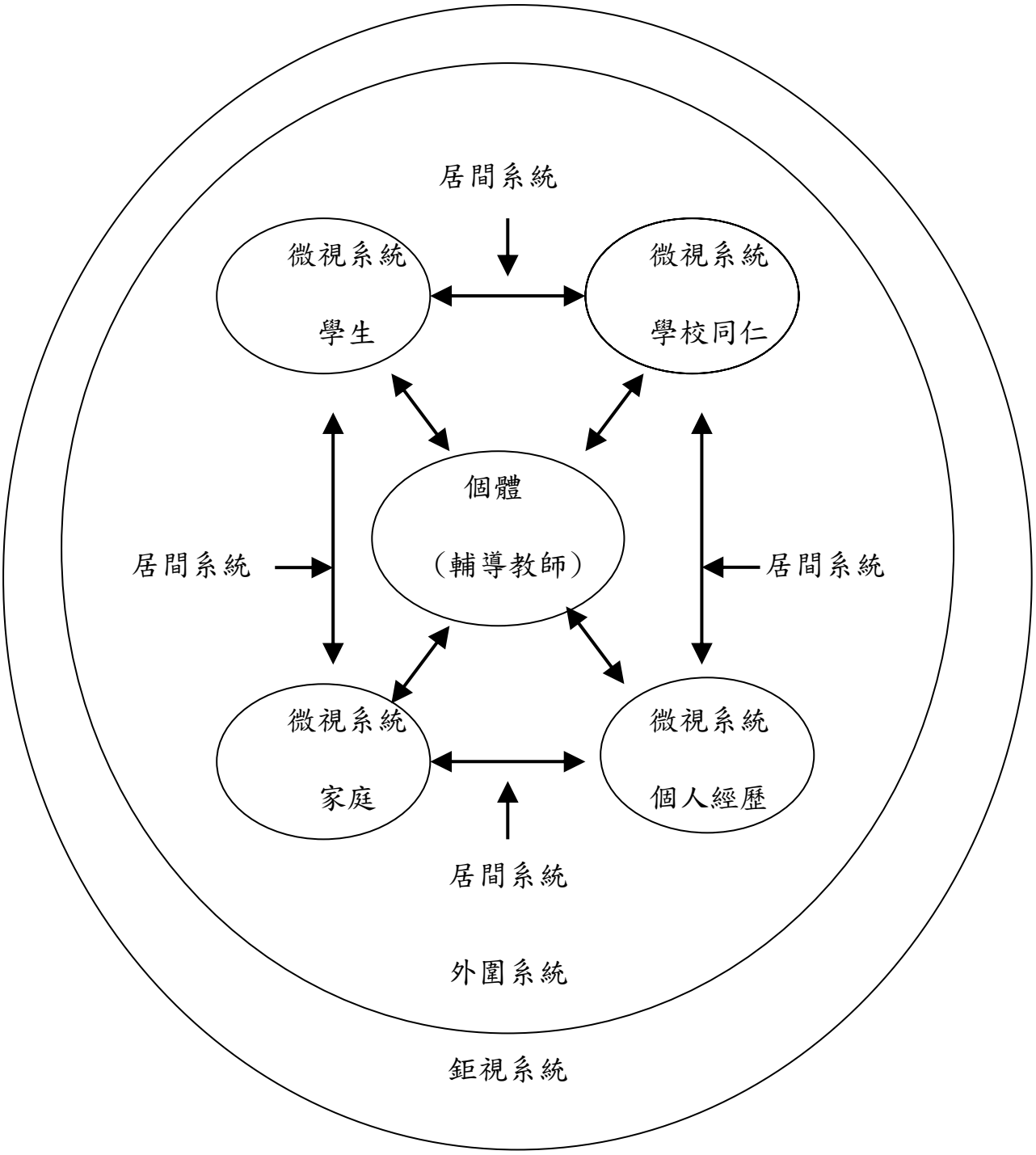

圖 2-1　生態系統層次圖

目前新近的研究結果雖說明師生諮商雙重關係奠基於信任，也獲得兩方的滿意（楊佳穎，2004），但此類觀點仍無法和宣揚且提醒應避免師生諮商雙重關係的潮流相抗衡，在諮商關係中追求個案最大福祉，滿足其需求的考量和實際作法也為諮商師們各自解釋行之。

洪莉竹（2008）開始注意到學校環境脈絡對諮商師決定倫理策略時的影響，學校輔導教師雖能掌握以當事人權益福祉為優先的倫理原則，但亦會考量工作場域特性和人際互動時的角色分際、關係和諧等原則而做出決定和因應方式。

因此，哪些因素導致在這麼長期且廣泛的討論之後，雙重關係仍是國內國高中校園內輔導教師普遍需面對的倫理議題，如果專家學者們的分析無誤且見解更佳，是什麼原因造成情況仍未改變？

倫理原則的判斷並不是截然二分的對與錯，洪莉竹（2008）的研究顯現教師會因應環境和人際關係而彈性調整考量，這樣的觀感和研究者本身的經驗也有雷同之處，是否東方社會所重視的人際關係與倫理守則的規範融合間仍在找尋平衡點？校園裡教學與輔導現場中的輔導教師們又是如何看待雙重關係對輔導工作的影響？如何理解諮商倫理守則？如何拿捏教師和諮商師之角色？雙重角色是否造成專業判斷的混淆或者對案主（學生）造成不利的影響和傷害？是否真有可能做到角色切割，真的有發生實際上的傷害嗎？怎麼樣的調整比較好呢？關於這樣的研究目前仍付之闕如。

綜上所述，校園中的輔導教師因其角色身分的多元而面臨多重關係的倫理困境，教師們如何面對此倫理議題？怎麼決定是否進入雙重關係中？其中的省思與行動是什麼？研究者希望透過實際訪談，對此脈絡有更深入的了解，也希望透過理解後的呈現，能讓對此議題好奇或困惑者能有參考與省思的可能。