



黃韻如

「被罵「神豬」高中生痛毆同學（民視新聞，2011/6/27）」
「大欺小！丟椅。腳踹霸凌瘦弱生（華視新聞，2011/6/27）」
「又見霸凌 拳打腳踢揪領欺同窗 胖惡少霸凌瘦同學 過程全 PO 網
被罵神豬反擊狂毆 校方將懲處（臺視新聞，2011/6/27）」

從闡述同一事件的三則標題，可以約略推論理解這個校園霸凌事件的輪廓。「體型壯碩的 A 同學與較為瘦弱的 B 同學發生一些爭執，B 以「神豬」言語攻擊 A，A 則以肢體及丟椅子回擊 B，而這段衝突過程被 C 以手機拍下，並在網路上傳播……而影片中發現班級中有許許多多旁觀者，或是鼓譟，或是歡呼，或是助陣……」這則新聞中，包含：言語霸凌、肢體霸凌、網路霸凌，也有加害者、受害者及旁觀者。然而，這段新聞好像並沒有引發太多的關注及討論。或許是因為當天有太多更值得被關注的新聞事件，也或許是社會大眾對於霸凌事件已經疲累了，似乎「校園霸凌」已經成為不是新聞的新聞。

臺灣自 1997 年起，開始由教育局(處)嘗試聘用社工人員進入校園，並且在第一

線扮演起協助學童處理個人、班級、校園、家庭及社區等等適應不良的問題。教育部網站新聞(2011.07.02)表示為健全學生輔導體制，營造友善溫馨校園，自 100 年 8 月起增置國民中小學輔導人力，以建構周延完善之學生輔導網絡。社工師及心理師將正式進入教育體系，國民中小學學生專業輔導團隊將展開一個新紀元。然而，社工師在教育體系中的專業能力有些不同嗎？需要更強化嗎？本文嘗試從多元的角度探討進入校園工作的社工師應有的專業知能。

壹、駐站學校、走入社區：從點、線、面建構高風險學童福利資源網

學校社會工作為何？Allen-Meaers 等人（2000）認為學校社會工作之目的在營造一個教與學的良好環境，使兒童能學校所教導的知識，以及適應環境的改變、問題解決及持續學習的能力。「微視目標」則是希望以學生為主體，為其提供友善學習之環境，使其適性發展，發揮潛能及社會化人格的養成，而整體過程中要將學生、教師、學校、家長與社區等對象加以組織，促使學校確切落實學生服務（胡中宜，2007）。

翁毓秀（2002）區分輔導教師主要提供直接心理輔導的功能，而學校社工師扮演學校學生、家長與社區的聯繫者，提供學生問題之三級預防工作；而國中小學學生福利需求可能不同，例如：國小社工師扮演較多輔導角色，而國高中則以個案管理者為多。新北市定位學校社工師的功能為強調危機個案的直接服務、強化校內輔導專業整合、落實三級輔導制度、走出學校深入家庭及社區、建構區域性青少年福利資源網等等。

以新北市學校社工發展為例，專業發展強調「駐站學校、走入社區」的模式，運用「學校—家庭—社區」關係建立理念，考量案主全方位需求，從校園內部資源為主，擴及並整合社區及社會外部資源，達成「點、線、面」的資源串連，以達到用多元專業輔導及介入個案問題，減少個案問題需求（朱中正等，2005）。其次期望在依區域發展上的特性，有效依學區特性、文化與學生問題及需求，發展區域及學校特性之方案計畫，並結合正式與非正式之

資源，強化學校、家庭與社區之連結，引進所需之專業資源建構三級輔導網絡。

從學校社工的理論基礎及在臺灣的發展經驗來看，學校社工師需要從駐站學校經驗開始掌握及理解校園文化，以及高風險學生的校園生活脈絡及經驗開始，逐步發展出以學區為介入範疇，並創造出蜘蛛網般的緊密福利資源網絡。

貳、校園對社工的專業期待：家庭議題、疑似身心疾患及保護性個案的優先評估與介入

從校園福利需求角度進行思考，黃韻如等（2009）接受臺北市教育局委託針對北市 216 所國民中小學進行福利需求之間卷調查，嘗試從資源使用者的角度進行調查，施測對象包含：校長、學務處、輔導老師、導師等，有效問卷共計 1,696 份。在福利需求調查部分，學校對各項社會福利需求皆高，其中又以「家庭服務需求」、「身心疾病服務需求」、「輔導工作服務需求」三者最高，而「協助復學服務需求」及「學校—社區整合工作需求」則相對而言較低。就受訪者特質與福利需求之差異性分析發現，男性、35 歲以下、碩士以上學歷、教學年資較低者、任教國小、教育行政人員對於運用社福資源需求較高。

從校園福利需求來看，較高的項目依序為「針對高風險（關懷）學生進行家訪，並提出問題診斷及處遇建議」、「協助處理學生家庭失功能問題」、「協助偏差行為學生問題之個案輔導工作」、「協助學生疑似

精神及心理疾患學生家長之親職教育」、「協助校內保護性個案提供直接輔導」、「協助學生疑似精神及心理疾患學生問題之個案輔導」、「為家庭失功能學生提供增強親子關係之方案」、「協助保護性個案資源諮詢及轉介」、「協助學生疑似精神及心理疾患學生問題之鑑定及資源轉介」、「為學生提供情緒管理團體」、「提供家長專業諮詢及轉介服務」。相對需求較低則為經濟問題的處理(黃韻如等, 2009), 顯示學校對於介入家庭系統的專業需求較高。

因此, 從學校需求面來看, 學校社工師必須對家庭系統介入方法有所掌握, 特別是當社工師進入高社經地位的學區服務時, 如何展現與家庭工作的專業知能更顯重要。其次, 家庭暴力個案的初步評估、資源轉介及個案校園適應的處遇。最後, 則是高風險個案社區資源網絡的專業評估及個案管理能力。

參、生態觀點的社工介入能力

首先, 學校社工所面臨的案主群多源自於多元生態背景因素, 因此不論國內(林萬億、黃韻如等, 2007; 林勝義, 2007)或國外(Allen-Meares, 2007; Dupper, 2003; Bye & Alvarez, 2008)學校社會工作專書都傾向於 Bronfenbrenner (1989) 及 Fraser (1997) 生態觀的思考邏輯 (Ecological thinking), 個體經驗如一組巢狀結構 (nested structures), 一層一層堆築成鳥巢, 每一個經驗都是另一個經驗的內圈, 像俄羅斯娃娃 (Russian dolls)。要瞭解人

類的發展必須要看其系統內部 (within)、系統間 (between)、超越 (beyond) 系統, 及其橫跨 (across) 系統的互動, 如家庭、學校、職場、生態等, 強調多重環境對人類行為及其發展的影響 (引自林萬億等, 2007)。因此, 對於學生問題的評估不應侷限在傳統臨床模式的微視系統, 應該更寬廣的思考體系對案主的可能影響。

整合 Dupper (2003) 和 Rumberger (2004) 看法認為由於青少年問題產生的原因分為個人觀點 (individual perspective) 及制度觀點 (institutional perspective), 所以介入策略也可以從這兩部分進行思考。以學生為中心的介入 (student-focused intervention), 強調降低案主的風險因素, 以期案主未來會有較佳的發展空間。制度層面則鎖定環境改善, 例如: 增強資源以增強或再建構家庭、學校或社區系統, 以減緩潛在的中輟, 強調聚焦在系統的介入 (system-focused intervention) 系統化策略 (systemic strategies) 預防高危險群中輟生產出。Frey 及 Dupper (2005) 在討論校園問題介入時, 則進一步將臨床工作, 分為臨床象限圖 (Clinical Quadrant) 進行分析。其中橫軸是以介入策略所影響的人數多少, 從個人、小團體、家庭, 以至於大團體或整個系統; 縱軸則是想要改變的單元, 從個人 (一個學生或多個學生) 以至於生態環境。

因此, 身為一位專業的學校社工師應該有以學生為核心的生態整合性評估的概念及能力為基礎, 並且擁有針對校園內不同對象之各層面介入策略的專業知能基

礎。以個人層面介入策略為例，除學童問題的介入外，也同時需要有協助教職員微視系統議題的能力（例如：教師婚姻困境

都可能直接或間接影響班級經營及學生輔導等）。

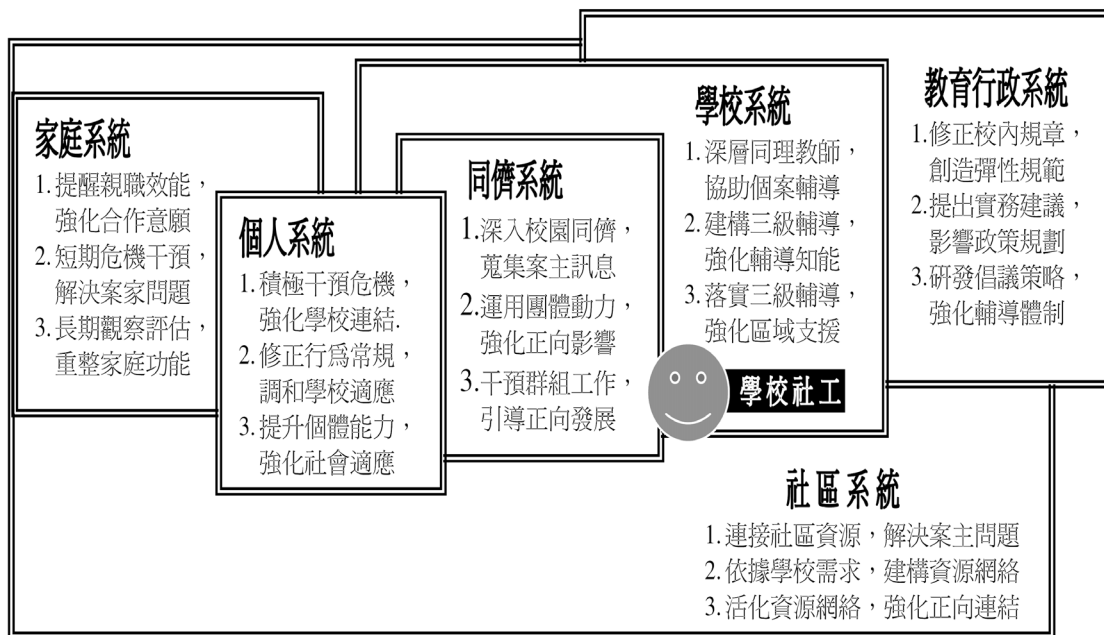


圖 學校社會工作介入－以生態系統觀之

目前學校社工師在工作特質上強調幾個重點（黃韻如，2006）：首先，學校社工強調尊重「個別價值」及「個別差異」，相信個案有改變契機，強調優勢及增權觀點的理論基礎。特別是在權力關係不平衡的學校體系中，擅用校園生態中可運用及可倡導的資源，努力倡導及營造符合案主需求的學習空間，略具彈性且個別化的學習空間，是學校社工努力的目標。而個案評估：短期強調危機評估，長期強調生態評估。初期如 Cree 和 Wallace（2005）所述強調臨床評估和危機評估，針對立即性危機及問題情境先蒐集、觀察及紀錄，了解

危機問題焦點所在。第二階段則強調「人與環境互動」現況評估，強調案主問題的生理及環境特質。第三階段則是透過長期接觸進行整體「生態環境評估」，透過家庭訪視及會談了解家庭結構、成員互動及發展歷史，針對個案問題的根源原因進行介入，其中又以長期駐校運作模式比較能針對個案問題進行較深入的生態環境評估及介入。

從不同系統分析學校社工介入目標（黃韻如，2006）：個案系統強調從危機事件到案主的微視系統的介入；同儕系統強調從了解案主同儕文化到介入群組工

作；社區系統強調活化資源網絡，強化資源連結；家庭系統強調從危機介入到提升家庭功能；學校系統介入強調將學校當社區經營，為案主撐開學習空間。

肆、社會工作專業優勢：評估學童的校園處境，整合網絡資源早期介入

學校社工在高風險學生社工介入，相較於其他少年社工主要優勢鎖定四面向：

(一)學校社工對校園內正式及非正式文化、制度、資源之認識及掌握較高，較能同理教師及行政體系運作資源及困境，可適時介入學校系統改善不友善環境，提早介入兒少問題。

(二)透過「學校」在臺灣傳統社會價值中的優勢，強化與家庭系統工作，家長有較高的配合度，逐步介入家庭系統以協助案主群少年微視系統問題的解決。

(三)介入時機可以從被動介入中輟生，提早到積極介入高風險群學生以預防中輟，提高社工介入成效。

(四)透過建構以校園為中心的資源網絡，強化校園與社區資源互動，提升校園輔導知能(黃韻如, 2006)。蘇培茹(2009)發現不同系統專業人員對於社工師(員)有不同的角色期待甚至產生拉扯，造成社工師(員)臨床工作上的困境，因此建議學校社工專業職掌應該更具體確立，也應釐清校內行政參與程度，並推行多元專業體系間的訓練活動。

由於學校社工跨在教育與社工系統的

中間，串連兩個專業：學校希望透過學校社工引進社會福利相關資源及工作方法，協助家庭、社區、特殊學童問題的處理；而社政體系也是希望透過學校社工與教育體系溝通、合作及個案處遇上的協助。然而，兩個專業體系之間背後價值、知識、技術、服務信念，對於協助個案問題常常產生落差(Locke, Garrison & Winship, 1998; Siporin, 1975)，對學生福利需求及個案問題常常出現各自解讀及詮釋下的落差。因此，學校社工應該強化對不同專業價值、知識、文化、法令規章、專業發展趨勢等等都是重要議題。

學校社工案主群主要為 Walker 等(1996)所提校園內 1%到 7%長期問題行為學生，主要行為特徵為適應不良行為模式並初步產生反社會行為模式，包含：蹺課、同儕及師長的排斥、低學業成就等(Walker & Sprague, 1999)，但是仍然在學校掌握範圍內的案主群。換句話說，校園內就學狀況不穩定的個案或一般形容為「時輟時復」的學生。案主及同儕系統的生態範圍都以學校系統為主、社區系統為輔，個案與家庭及學校系統間關聯雖然相較於一般常態國中生而言較為疏離，但是仍有某種程度以上的連結。從筆者(2006)研究訪談發現，針對中輟高風險的社工介入方案中，社會工作者都多半在社區中(校園外)協助少年。案主與學校系統的連結相當疏離，常缺乏施力點。學校社工進入校園後，對於校園生態體系評估、資源與處遇運用將更為容易。

伍、多元專業的團隊合作

社會工作專業進入校園並非取代既有的輔導室功能及專業，而是透過多元專業共同協助多元複雜的學童問題，包含：心理師、精神科醫師或其他專業亦同，所以學校社工應該強化團隊合作的工作能力。目前學校社工制度在國民教育法規畫下，為 Corbett 及 Farber (1990) 所提組織擴大型 (organizational expansion model) 的跨專業合作模式，擴大原有輔導體系組織聘任社工師，提供以學校為基礎的專業服務，補充原有教育體系內的解決案主群問題之不足，達到在教育體系內預防或早期介入學生議題之目標。

學校社工師進入校園的最大挑戰在於必須在缺乏臨床社工督導的直接指導下「單兵作業」有可能失去社工專業角色功能。學校社工的配置不論是在教育局(處)或校園的輔導處中，都受到教育主管所督導，其優點是融入教育體系；缺點則是容易被誤解與輔導教師沒啥兩樣，若再加上非專業或對專業不認同的主管，學校社工能發揮的空間相對地狹窄(林萬億、黃伶蕙, 2002)，會出現「專業間的競爭與合作」「工作執掌與職位的衝突」「融入學校與專業自主的兩難」「學校對社工師的錯誤期待」等壓力(黃韻如, 2003)。

第三，從多元專業合作來看，社工、心理、輔導教師等三種專業開始產生初步的接觸及合作，接著就出現定位問題，甚至是專業功能混淆情形(林家興, 2001；

翁毓秀, 2002；吳英璋、徐堅璽, 2003)。林佩君(2005)發現專業間合作的困境，分為人與環境的兩大不利因素，人的方面會遇到「合作態度」、「專業差異」、「專業權威」、「專業知能」、「行政差勤」等困境；在環境方面，則是遇到「學校組織」、「制度設計」的困境。李奕萱(2007)研究發現多數輔導老師對社工的期望為資源轉介者，但是多數輔導人員並不清楚何時可以求助社工。

Lopez 等人(1998)進行為期三年「CARES (Collaborative Approach to Research, Education, and Service)」的實驗計畫研究中發現，社會工作與教育專業合作成功的條件，其一為參與成員必須慎選，必須擁有對社會工作與教育合作計畫相關知識、技能、經驗，對於不同專業間相互尊重及學習，並且認同專案的願景及信念。其二，則是由專業持續督導以確認團隊發展目標，並適時介入歷程中議題及衝突的討論與管理，而未解決之衝突將阻礙專案推展。林佩君(2005)討論在新北市學校社工制度中討論學校社工師和教師專業合作歷程之研究，合作中遇到障礙或困難時，社工師與教師會採取「澄清和溝通」、「尋求支持和資源」、「自我調適」、「多元專業合作訓練」及「合作過程的反省機制」來因應合作障礙。

學校社工師在進入校園工作時，面臨到兩大層面的專業合作挑戰，其一是中華文化脈絡下成長的社工師，是否有能力擺脫「尊師重道」的傳統價值壓力，視教師為體系中的專業之一，而非高高在上不容

挑戰的專業。其次，則是鄰近專業競合的挑戰，包含諮商輔導專業體系，以及同時依照國民教育法第十條修正所新加入校園輔導團隊的心理師。因此，跨專業間如何有效的溝通及相互學習成長，是輔導資源是否可以產生加乘效益的關鍵。

陸、以績效進行專業間的對話，創造多元專業間的認同與支持

Dane 和 Simon(1991)以 resident guests 及 host settings 的關係來形容社工師在非社工主導之機構內工作的窘境，可以預期必須面對三個主要的議題。首先，專業使命及價值的差異是社工師在進入校園前所需要有的心理預備（如前段討論）。在校園科層體制下，可能導致專業計畫、案主資源、服務焦點受到限制或扭曲。其次，當社工師在組織中僅佔少於 15%，遠低於主流專業比率時，將是系統中邊緣性的角色地位，也因此通常會缺乏研發創新方案嘗試錯誤的學習空間（trial-and-error learning），也缺乏參與決策或與團隊共同工作的機會，而必須被動接受源自主體專業本位（教育系統）下所規劃的社工執掌或任務，承受源自於主流專業的妨礙及績效壓力，可能導致社工專業特質的轉變或被扭曲，成為邊緣性專業，甚至被定期評估社工存在的需求性及必要性。三，角色模糊或角色緊張（role ambiguity and role strain）會使學校社工的工作重點及方法受到影響，例如：從機構財務及政策來看，

機構會期待社工師同時扮演「助人者」提供案主必要協助的專業功能，及「控制者」掌控、協調及管理機構相關資源的行政功能。

社工師在主流專業績效壓力下，必須被迫修正專業原有或較適切的處遇模式，朝向短期介入（short-term intervention）、快速評估（rapid assessment）、及短期處遇（brief treatment）的處遇模式。再者，任何組織的新進成員，多半被鼓勵融入現有組織系統扮演機構所預期的角色，而不被期待有任何創新或擴展性的發展，有時更會預先設定社工的功能以達成機構目標，例如：學校社工被期待「輔導」偏差行為學生轉學以維持學校秩序。

柒、結論

整合美國社會工作人員協會對於學校社工師專門領域證照考試資料中顯示（<http://www.socialworkers.org/credentials/specialty/c-ssws.asp>），學校社工應該有的核心知識及技術應該下列八項：社會工作倫理、方案發展及管理的技術、社會工作方法及技術、人類行為與發展的理論、學童人口群特質、學校社會工作臨床方法、多學科（multidisciplinary）及跨科際（interdisciplinary）活動能力、教育相關法令及政策的瞭解。結合前述討論，可以發現學校社工除具備社會工作基本知能與倫理外，應該特別強調下列專業知能：

1. 學校社工應該有能力透過正式及非正式的管道尋求專業協助及督導，並隨時

強化及提升專業能力，以保障案主的最佳利益實踐專業責任。

2. 學校社工的專業視野應涵跨鉅視面的教育體系共同議題到微視面的個別校園文化及環境之關注，要具有針對個別性的校園需求研發以學校為基礎(school-based)或與學校連結(school-linked)的專業服務計畫能力，特別是與社區資源連結性的方案，以提升學生的正向學習經驗。

3. 學校社工應該有動態性評估跨生態系統的能力，用多元方式及資源，蒐集相關資料，以預估需求、特質，並了解學生、家庭、教職員、鄰里跟社區內的團體或個人間的相互影響，以評估學童、家庭、教職員工及社區的互動經驗，以提供學生有效能的服務。學校社工也應動態(非靜態)的運用生態模式發展學校社工臨床模式。

4. 學校社工應該增強學生及其家庭的權能(empowerment)，強調學童及家庭的優勢能力以強調預防性及問題解決性的處遇，特別是在以學業成就為導向的臺灣校園文化中。

5. 針對學童人口群特質的理解能力，

特別是文化、種族、性別等倫理議題、高危險群學生需求、身心障礙學生需求以及如何讓他們在校園有效率學習的專業技術。

6. 多學科及跨科際活動連結及規劃的能力，包含校內外相關學童輔導資源的聯結及合作，展現出信任、開放溝通、相互尊重、隨和的合作關係、有效協調等能力，以促進多元專業團隊降低服務間的藩籬或差距為服務目標，以提供學童必要需求和滿足校園安全需求。

7. 學校社工應有調解及衝突解決策略與能力，消除學生、家長、學校以及機構間的對立，避免正向衝突所需付出的代價，同時也協助他們建立正向且合作的關係，以強化為學生倡導權益的能力。

8. 學校社工方案與個案都應該持續性的進行評估，以了解方案是否真的有助於提升學童正向學習經驗，以達到責信及專業制度永續發展的目的。

(本文作者黃韻如現為慈濟大學社工系助理教授)

📖 參考文獻

- 林家興、洪雅琴(2001)。學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案的評估研究。教育心理學報，32卷2期，103-120頁。
- 朱中正、黃俊凱、羅孝嶽、陳珮蓉、徐莉婷、周俐利、李慧君(2005)：臺北縣學校社會工作新紀元。臺北縣政府主辦「臺北縣國民中小學學校社會工作專業人員研討會」宣讀之論文(臺北)。
- 李奕萱(2007)。學校輔導教師對社工人員介入學校服務之角色期待—以高雄縣國民小學為例。長榮大學社會工作研究所碩士論文。

- 林佩君 (2005)。學校社工師和教師專業合作歷程之研究—以臺北縣為例。臺灣大學社會工作研究所碩士論文。
- 林家興 (1999)。國民中學試辦專業輔導人員實施成效及可行推廣模式評估。臺北：教育部訓委會。
- 林勝義 (2007)。學校社會工作理念及實務。臺北：學富文化事業有限公司。
- 林萬億、黃伶蕙 (2002)。臺灣學校社會工作的過去、現在及未來。在臺灣社會政策學會編九二一震災災後重建地區兒童保護與學校社會工作研討會會議手冊 (62-91)。南投：臺灣社會政策學會。
- 胡中宜 (2007)。學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。教育心理學報, 39(2), 頁 149-171。
- 林萬億、黃韻如等著 (2007)。學校輔導團隊工作--學校社工師、輔導教師與心理師的合作 (三版)。五南圖書出版公司。
- 翁毓秀 (2002)。學校社會工作的實施模式與角色困境。社區發展季刊, 112, 86-103。
- 黃韻如 (2003)。學校社會工作專業人員多元壓力之探討。朝陽人文社會學刊, 1(2), 217-255。臺中縣：朝陽科技大學朝陽人文社會學刊編輯委員會。
- 黃韻如 (2006)。臺灣中輟高風險學生社會工作介入之研究。未出版之，國立暨南大學社會政策與社會工作研究所博士論文，南投。
- 黃韻如、陳麗欣、張淑慧 (2009)。「臺北市各級學校社會工作方案」委託服務績效評估。臺北市政府教育局。
- 蘇培茹 (2009)。教育體系與社會行政體系對學校社工師角色期待之探討。臺灣大學社會工作研究所碩士論文。
- 謝振裕、蔡青芬 (2008)。學校社會工作 (Lynn Bye, Michelle Alvarez 著)。洪葉出版社。
- 徐堅璽、吳英璋 (2003)。校園中輔導專業人員之角色功能，學生輔導 (85)。教育部。
- Allen-Meares P., Washington R.O., Welsh B. L. (2000). *Social Work Services in Schools (3rd Ed)*. Allyn and Bacon.
- Allen-Meares, P. (2007). *Social Work Services in Schools (5E)*, Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-24.
- Corbett, T., & Farber, N. (1990). *Schools, families and social services: An exploration of the emerging relationship between the education and the welfare systems*. Draft of a research

- proposal. Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.
- Cree, V. E. & Wallace, S. (2005). Risk and Protection (Ch8). In Adams, R., Dominelli, L. and Payne, M. (eds). *Social work futures: crossing boundaries, transforming practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dane, B. Q, & Simon, B. L. (1991). Resident guests: Social workers in host settings. *Sodai Work*, 36, 208-213.
- Dupper, D.R. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Fraser (1997). Risk and resilience in childhood: an ecological perspective. nasw.
- Frey, A. J. & Dupper D. R. (2005). A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice for the 21st Century. *Children & Schools*, 27(1). P.36.
- Lopez S.A., Torres A., & Norwood P. (1998). Building partnership: a successful collaborative experience between social work and education. *Social work in Education*, 20(3), pp.165-176.
- Rumberger, R.W. (2004). What can be done to prevent and assist school dropouts? (ch14). In Allen-Meares, P. & Fraser, M.W. (eds) *Intervention with children and adolescents: an interdisciplinary perspective*. Boston, MA.:Pearson/Allyn and Bacon.
- Siporin, M. (1975). *Introduction to Social Work Practice*. New York : Macmillan Publishing Co.
- Walker, H. M., & Sprague, J. R. (1999). The Path to School Failure, Delinquency and Violence: Causal Factors and some Potential Solutions. *Intervention in School and Clinic*. 35(2), 67-73.