



惡水上的大橋—— 跨越教育與社政的學校社會工作

呂靜淑

壹、前言

1970 年，那是一個轉換和不確定的年代，在美國，學生因為越戰紛亂不已，那一年發生美國第一次全國學生總罷課(因為肯特州立大學槍擊事件)(註 1)，那一年 Simon & Garfunkel 用帶點哀柔的聲音唱出「When you're weary, feeling small, When tears are in your eyes, I will dry them all, I'm on your side, when times get rough ...」(當你感到疲累渺小，當眼淚在你眼中閃爍，我會為你拭去你的淚水，我就在你身旁，當世局艱難...) (註 2)，同一時期，美國學校社會工作透過教育的立法承認了學校社會工作的合法性，NASW 也發展第一套學校社工服務準則(蘇培茹，2009)，美國學校社會工作進入了社區學校關係時期，不僅學校社會工作人數明顯增加，工作重點更強調家庭、社區、學校內的團隊合作關係(林萬億、王靜惠，2004)，正如惡水上的大橋，學校社會工作跨越在學校與家庭、社區之間，也跨越在教育 and 社政中間，尋求積極有效的角色介入，協助許多

困在「惡水」中的學生。

同一時期，我國學校社會工作進入倡議階段，1970 年，由教育部、內政部、經合會(經建會)、司法行政部(法務部)所通過的「中華民國兒童少年發展方案」中，明文規定應建立學校社會工作員的制度，以提升國民中小學的就學率與教學效果(林勝義，2003)，但由於沒有教師資格的社會工作員仍無法進入校園，跨專業的思維立意甚佳，學校社會工作也僅是挹注學校輔導資源的定位。其後，學校社會工作進入民間單位試辦時期，由 CCF 參照香港的學校社會工作方法與內容擬訂服務方案，卻也在實施將近八年之後(1977~1985)，因為民間機構介入學校體系的困難、學校不了解學校社會工作、以業務重疊為由拒絕等因素考量之下，服務方案暫告段落，學校社會工作的發展轉而沉寂，沉寂時期的學校社會工作與民間試辦期大不相同，此時期的學校社會工作以社區資源的型態進駐校園，因此更加覺察學校社會工作的服務不應僅止於個案服務上，而是把角色延伸至各面向的整合(蘇培茹，2009)，

雖然如此，社會工作能否在校園中發揮功能仍取決於學校的開放程度。

歷經民間試辦以及沉寂時期之後，校園中的問題依然不減，1995 年兒童少年性交易防制條例通過，明定中途學校應設置社會工作人員，加上當時爆發數起少年事件，中輟生的議題因此廣被討論與重視，1997 年臺北市政府社會局委託民間機構試辦「將中輟生找回校園」的服務方案，雖連結警政、社政、衛政等相關單位，但仍各司其職，無實質上的合作機制，需要社工人員當中穿梭往返。1998 年 2 月善牧基金會開始試辦「多元性向發展班」，同年 8 月與臺北市政府教育局合作，開始以「合作式中途班」的方式在中心內運作。2001 年，善牧基金會正式將「多元性向發展班」獨立成一個專為中輟生服務的單位「臺北善牧學園」。至此，校園外的社福團體積極的在校外著眼於中輟生的輔導，突顯校園中現有的輔導機制無法妥適照顧中輟學生，需要社會工作資源的介入，但是社會工作人員也僅是協助追蹤已經中輟在校外的學生，一旦學生要返回校園，主要決定者仍落入學校相關人員，社會工作者仍只是在校園的圍牆外協助，在教育體系中仍沒有適切的位置，惡水仍在，但惡水上的大橋尚未建造。

中央政府終於於 1997 年推出「國民中學試辦專業輔導人員方案」，於臺北市、高雄市以及臺灣省執行，兩年後評估報告雖傾向支持續辦，但礙於教育部的經費因素停辦，並宣布由各縣市政府自行辦理，臺北縣、臺北市以及新竹市於 1999 年陸續開辦。同時期，教育部也頒定「建立輔導學生新體制-教學、

訓導、輔導三合一整合實施方案」，揭示由全體教師結合社會工作等專業人員，建立初級、二級、三級預防輔導體制（黃韻如，2009），如今，校園中依然依循三級的輔導機制進行。

綜合言之，我國學校社會工作自倡議至今，歷經多次變革，學校社會工作人員進入了一個教育專業主導的工作場域中，開始摸索教育與社會工作之間的合作模式，從制度的建構到困境的突破，透過各模式的實施與評估，終究希望可以朝學校社會工作的目標邁進，以發揮學校社會工作的專業成效。然而，學校社會工作者帶著自身的專業訓練、信念以及視野進入教育體系，與教育體系如何合作發揮效益仍是一條待開發的路徑。

本文將從校園現場出發，呈現學校社工在這歷程中的努力，明白一個以教育為主的校園，學校社工是如何在多元且複雜的洪水中架起連結教育和社政橋梁。並且試圖藉目前校園的輔導工作現況及教育現場學校社工的服務成效與困境，期望可以站在教育現場的位置進一步探究成效及困境引申的意涵。

貳、相遇相識--社會工作專業與教育專業的相遇

各縣市試辦學校社會工作方案以來，組織架構中有行政單位及督導系統的協助，一個初步的架構雖然建立，社工人員單兵作戰進入熟悉又陌生的校園，熟悉的是校園是每一個社工成長過程中都經歷的，陌生的是對校園的文化規訓及人員的不熟悉，就這樣開始新一波的專業合作。

一、在新興議題的相遇相識—險惡下登陸的單兵作戰

從臺灣學校社會工作發軔來看，服務內容最初是把學生留在校園，減少中輟為主要核心（高珮熏，2010）。雖然教育部在1994年建立了「國民中小學中途輟學學生通報系統」，但是主要的是跟警政結合，這是相遇的開始。

學校總是扮演好教學的角色，但是青少年問題伴隨著中輟問題發生，學校需要盡力把學生能留在校園，因此需要更多幫助者參與，社工人員從校園外的追蹤進入校園中的中輟預防，進行許多中輟之虞的個案工作，也在工作過程中不斷經驗多面向的中輟成因，校園中的輔導系統也同樣經驗服務學生的過程，不再只有學生或是家長而已，多元的面向也讓校園中的輔導系統必須把視野看到校園之外。

校園問題日趨複雜，加上家庭、同儕、學校及社區環境因素交互影響，更加突顯學校處理學生問題的困境，以及協助學校引進社區資源建立多元專業輔導團隊的重要性（Allen-Meares，2009）。眾多文獻都指出中輟的成因多元（劉宏信，2011；蔡亞彤，2011；許淑君，2008；莊美琪，2007；陳恆霖 2005），中輟議題往往不是單一學校適應不良的結果，也同時將許多議題拉陳出來，除了親子關係、性別交往、人際互動、情緒管理等校園中既有的輔導內容之外，性侵害、家庭暴力、毒品、暴力行為、簽賭、霸凌等行為呈顯的背後都有著不可忽視且相互關聯的結構面成因需要關注，家庭與校園的圍牆都不易抵抗一波又一波的改變與衝擊，新興議題不

斷出現，教育專業與社工專業在此相遇。

二、在新興策略的相遇相識—困窘中開拓的資源連結

1968年實施國民教育，教育部並頒訂「中等學校加強輔導工作實施辦法」，將指導活動（現稱輔導活動）列為國中必修科目（林萬億、王靜惠，2010）。為了加強輔導工作實施的前提，輔導教師授課比照藝能科教師，每週授課18-24節，除了兼任行政減免課程時數之外，輔導教師忙於輔導活動課程的進行或行政事務及相關活動辦理，只能利用課堂之餘或午休時間進行學生個別問題處遇。

這樣一個加強輔導工作實施的辦法，雖是為了加強輔導工作，卻也在過程中將校園中的學生輔導工作課程化，壓縮輔導老師進行個別輔導的時間與心力，加上輔導活動課程往往配合許多活動進行，在課程進行中還要專注的觀察班級動力或學生狀況，讓許多輔導教師沒有多餘的心力去深入落實個別學生的輔導，校園中的輔導教師工作場域也容易限縮在校園之中，校園之外的只能轉介相關社工單位協助。

學校社會工作在輔導課程化的困境中與校園中的輔導教師相遇，協助將資源帶入校園，也將學生或校園的需求向外連結。這一個過程，許多民間社福團體進入校園中協助帶領團體或高關懷班級的輔導（施昭如，2002），進入團體或高關懷班級的學生都是在校園中被標定的「高風險學生」，不單單是學生本身在偏差行為或中輟方面的高風險，對於願意推薦學生的導師來說，這些學生在班級課堂往往也會是造成課程無法順利進行的

「風險」。

民間社福團體以小團體的帶領方式進入校園強化校園的輔導功能，更在學校放學時間於學校附近發展外展據點，提供一個學生不同於校園的場所與互動經驗，一方面延續在學校接觸個案的輔導工作，期望可以藉此更貼近個案的生活場域，另一方面藉由個案的同儕連結，掌握區域性的少年生活型態。

在校園輔導資源困窘的情境下，社工人員進入校園透過團體工作的方式與學生產生連結，並主動建立據點延續課後的追蹤處遇，開拓資源連結。

三、在迎向目標的相遇相識—踉蹌中學習的專業合作

在知識爆炸、世界地球村的年代，每一個專業的執行過程很難劃地獨立作業，任何專業的養成與發揮往往都與其他專業相互連動，跨專業的合作思維與實際的運作往往也可以創造出更多的產值與雙贏的局面。學校的教育專業更是如此，因校園問題逐漸多元，以至於無法以單一輔導專業解決問題，如何協助學生面對成長的困境障礙與挑戰，讓學生透過教育的養成預備與社會接軌，教育的視野與觸角必須更加廣大，跨專業的合作也是必然。

這樣一個思潮之下，教育專業與社工專業彼此也以更寬廣的態度成為一個團隊，所謂團隊指的是兩人以上的團體，成員各有專長，彼此的行為相互影響，因此，各成員之間需要互信、支持與鼓勵，透過溝通化解不同的意見，為達成團隊目標而共同努力（劉乾彬，2008）。因此，教育與社工既成一個團

隊，基於互信互助的基礎之下，透過溝通與協調，共同面對教學現場的變遷與需要。

參、相知—學校社工在教育現場的成效與困境

兩個專業的合作必須有相識相知的前提，在不明白其他專業之前，不易發展協調的團隊合作。社工專業與教育專業在社會變遷及制度更迭的脈絡中相遇後，必須對各自的價值信念以及實施現況有所了解掌握，才能發展出立基穩固的專業合作模式。以下將從兩個專業的基本價值出發，說明兩專業相同的目標以及執行現況，增加對校園的輔導現場及社工執行現況的瞭解。

一、回到起初--不同專業，相同的價值立基

一直以來，學校都被稱之為孕育人才的搖籃，從小到大形塑個體的重要場域，國民教育法第一條中就規定：「國民教育依憲法第一五八條之規定，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之國民為宗旨。」為國民教育階段的學校教育目標（教育部，2011）。教育基本法中也指出，教育目的在於透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民。

社會工作則強調社會工作的目的在於協助個人、家庭、團體、社區、促進、發展或

恢復其社會功能，使其基本生活需求得以滿足，並關注弱勢族群，謀求其福利，實踐社會正義（曾中明、蔡適如，2007）。兩種專業的實踐均基於強調人的價值與尊重，基於相同的價值前提，針對學習中的兒童及青少年提供適切的服務，透過個體及群體的教育與服務，使其健全發展。

二、一直向前—勇於改變的現場

基於相同的價值前提，學校輔導工作與學校社會工作發展出以人為本的服務信念，雖然教育現場設計是以全體學生的整體發展為出發點，而社會工作則是以弱勢族群的服務為重，著眼點雖然不一樣，然而面對多元且變動的年代，教育現場也更細膩的考量個別學生的需要，而社會工作的服務也更加考量校園的主體性及整體性，著重的面向不同，但兩者對於社會的變遷，因應需要都勇於改變，在互補合作的過程中，架構更完整的服務。

（一）校園輔導現場—從學生輔導到校園體質的改變

隨著社會的變遷，雖然教育結構與制度的修正不易，但校園輔導現場的改變卻是持續可見的，從學生輔導到校園組織的改變如下：

1. 輔導專案—重視高風險學生輔導

過去校園的輔導工作著重在學生的適應與協助學生適性發展，然而隨著校園中的學生問題日益複雜，教育政策上面也因應社會問題及結構的改變產出許多專案，加強輔導

工作，例如春暉專案、攜手計畫或是教育優先區等，針對高風險的個案提供更多的資源與協助。

2. 輔導新體制—校園整體氛圍的改變

教育改革總諮議報告書中建議教育部：「學校應行訓輔整合，建立學生行為輔導新體制」，行政院教育改革推動小組審核教改十二行動方案時，曾決議：「學校應結合社區資源，建立教學與訓導、輔導三合一的學生行為輔導新體制」。於是，教育部於 1998 年年底頒行「建立學生輔導新體制-教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」，亦即所謂的教訓輔三合一方案。

該方案的實行用意在於期望透過各種重點工作之推動，引導教學人員與訓輔人員產生交互作用、整合發展出一個最佳互動模式，以培養教師具有教訓輔統整理念與能力，有效結合社區資源，逐步建立學生輔導新體制（王仁宏，2000）。校園中的各單位人員，不再因為單位職務而限制自身之角色，而是加強校園中的橫向連結協調，以學生為主體，努力建立一個對學生友善的校園。

因著教訓輔三合一的方案實施，培養學校教師具有教學、規訓與輔導的知能，所有的教師除教學角色之外，也同樣具有規訓與輔導的角色，教師因而被納入輔導體系中，為了區辨輔導時機與介入程度，更進而發展出三級預防輔導機制。根據教育部「補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點」可以看見三級預防輔導模式的概念為：

- 所有的教師均為初級預防的工作者，以全校或班級為單位，實施發展性輔導措

施。

- 三級預防輔導則是針對偏差行為嚴重適應困難的學生，整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療，並在學生問題發生後，進行危機處理與善後處理，預防問題再發生。

此要點的實施，讓校園輔導現場出現了「人人皆是輔導人員」的狀況，只是每位教師依其職責區分介入時間與介入程度，主要功能仍以學生的發展為主，強化學生在學校的適應。然而，人人都是輔導只能說是精神意義，充其量只是宣誓層面，此時，國民教育法對於學校聘用專業輔導人力並未有強制規定，致使目前全國國中小 5,814 個輔導老師中，僅有五％是專任的輔導老師，其他都是一般老師兼任，而這些老師本身也要負擔教學工作，離實質上人人皆輔導差距甚遠。

3.專業輔導人力建置—專業團隊的建立

隨著校園霸凌問題受到重視，各單位都正視校園輔導更加複雜，校園輔導需要從結構層面進入內涵，輔導必須朝向專業化發展，因此 100 年一月 12 日立法院三讀通過，「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。」並且規定輔導教師員額編制「一、國民小學二十四班以上者，置一人。二、國民中學每校置一人，二十一班以上者，增置一人。相關規定自 101 年 8 月 1 日起施行，於 5 年內逐年完成設置。國民中小學得視實際需要另置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干

人，其班級數達 55 班以上者，應至少置專任專業輔導人員(如社工師、心理師)1 人。」且規定直轄市、縣(市)政府「應置專任專業輔導人員，視實際需要統籌調派之；其所屬國民小學及國民中學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推。」。這項規定將會使校園中專業輔導團隊的建立成為必然，校園的體質有了改變的可能。

綜觀校園輔導現場，從學生輔導高風險個案的輔導管教，從輔導室的業務範圍到「教訓輔三合一方案」與「三級預防輔導模式」，強調校園橫向的連結與溝通的暢通，每個教師也都有輔導學生的職責，甚至「友善校園」、「正向管教」等方案的實施，試圖改變校園中規訓懲罰的「行為改變」方式，改由強調正向引導的學習環境，不難看見校園輔導現場因應社會環境、結構的變動以及多元的學生需求所做出的努力。到了 100 年，法令規定輔導教師員額增加及專業輔導人力的建置，試圖增強員額及功能發揮，從組織的改變因應社會變遷與需求。

(二)學校社會工作—從微視到宏觀的服務視野

從學校社會工作的發展時間可以看出整個學校社會工作在專業服務上的變化，學校社會工作的目的從「學生」與「適應」學校環境為主轉變成期待可以協助學校解決學校內的限制與問題，更發展出以全人的角度服務(高珮熏，2011)。

社會工作發展初期，各縣市之方案任務的執行均以駐校及巡迴兩種模式進行，除臺

北市在試辦階段曾有委外辦理之外，而後因委外單位更迭找尋不易加上易與其他社會團體產生競爭關係，角色的邊緣致使委外單位不易被校園認同，產生合作上的壓力等因素，加上專案委外造成的模糊地帶，而學校行政人員變動，會造成資訊斷裂的狀況，而且，轉介給機構對學校來說是轉介給社工，而不是學校社工，也會讓學校社工的定位被模糊，專案委外最終中止辦理（黃韻如，2009）。

從各縣市目前實施學校社會工作方案的目標來看，臺北縣（新北市）主要是以學校為中心，建構區域性青少年資源網絡，協助學校、社區、家庭建立良性互動網絡，以滿足學生全人發展需求，並以社工專業提供學校師生及家長專業諮詢（黃汝足，2000）。臺中縣的方案則在於充實學校輔導人力資源，增益學校輔導工作績效、主動發現個案進行評估輔導，引入資源以預防及加強輔導嚴重偏差行為及適應困難學生，再者，為了提升輔導工作效能，適時改善校園生態體質（陳玫伶，2000）。至於臺北市的學校社會工作方案任務則包括宣導學校社會工作理念、培育人員、建立服務模式及督導模式，協助學校建構社會資源網絡並與社區、家庭建立良性互動關係（魯若愚，2000）。新竹市則是受理巡迴輔導區內學校轉介之嚴重偏差行為及適應困難學生之輔導，此外也包括社會資源的發掘、整合、運用與轉介，提供家長、學校及教師諮詢，協助中輟生復學輔導適宜等（古孟平，2004）。

綜合上述，可以看見各縣市學校社會工作方案均強調偏差行為個案的處遇以及資源的連結，服務的視野從微視的個案到宏觀的校園

體質改變。

無論是教育現場的方案改變或是社會工作的服務經驗之拓展，教育現場因著校園內部多元的需求變化以及外在環境的變動壓力，不斷的推出新的教改方案，檢討自身的制度體質，努力在無法變動的制度設計中去改變軟體的氛圍，而學校社會工作人員在進入校園之初，也以學校熟悉的個案處遇出發，加上社會工作的處遇方法，在來回溝通以及互動分享過程中，逐漸修正合作經驗，在微視與宏觀來回之間，總會找到適切的運作方式。

肆、相惜—掌聲與提醒

每一個方案的試辦與實施都需要透過評估的過程加以檢視，做為改善的依據，學校社會工作方案的實施也是如此，臺北縣市透過成果發表的舉辦，將執行人員來自教育現場的經驗與回饋整理發表（臺北縣；2000，臺北市；2001，臺北市），此外，翁毓秀（2005）對臺北市的試辦方案實施進行評估研究，討論學校社會工作的實施模式與角色困境，沈慶盈（2004）針對臺北縣之方案成效及影響因素進行初探，胡中宜（2006）針對新竹市的方案進行績效評估，2007年更以臺北縣市及新竹市之方案參與人員為對象，進行學校社工人員參與各級學校輔導工作之實施形態與成效分析，黃韻如（2009）針對臺北市的委託服務進行績效評估。多篇碩士論文也分別從專業合作的歷程與角色期待衝突等進行研究（陳玫伶，2000；黃韻如，2005；林佩君，2006；劉貞芳，2008；洪慶源，2009；

蘇培茹，2009；高珮熏，2010；郁雲龍，2010）。

在教育現場實施的學校社會工作，從校園的圍牆外追蹤中輟生到設立外展據點，以貼近學生生活場域掌握服務度向的生活全貌，乃至於到進駐校園提供更即時的服務至今，相關成效的評估與研究陸續產出，除了可以看見教育現場對學校社會工作方案的認同之外，也可以看見方案實施的困境，期望透過成效以及困境的整理與思考，讓我們可以對目前學校社會工作的實施有更多的反思，作為後續合作模式發展的參考。

一、學校社會工作成效

以下將從服務層次的擴張與團隊合作歷程兩方面來看學校社會工作方案實施的成效：

（一）服務對象與層次的擴張

學校社會工作雖然是以學生為起點的服務方案，然而與教育專業合作的過程中，透過經驗修正與溝通協調，不斷修正彼此的合作模式，也在這樣的過程中擴展了服務的層次。相關研究指出，教育人員對於社工的服務態度持正向的看法，認為社工人員積極主動、在禮貌、同理心與尊重案主方面都得到讚賞，在個案的服務上面，中輟人數的降低以及學生問題處理範圍加廣、速度加快、提供特殊行為學生多元的輔導服務，此外，服務對象擴展到學校教師，不單單提升教師的輔導專業及運用社會資源的知能，也提供教師心理支持，在學校行政運作上面則對各處室的合作有促進作用、改變教育體系的觀念與文化，並擴大學校資源的整合與運用（2004

沈慶盈；2009 黃韻如；2010 郁雲龍）。也就是說，學校社會工作人員服務對象從個案、案家延伸到學校教師及校園中的行政人員，除了服務對象的延伸之外，服務層次也從個人、團體、擴張到整個體系。

（二）團隊合作歷程的正向經驗

團隊合作的歷程經驗也會影響成效的評估，高珮熏（2010）的研究指出，學校社會工作人員在團隊合作的過程中，學校人員可以明顯感受到社工人員的協助，也在服務過程中彰顯了中介者以及轉介者的角色，加上學校社工對於資源的掌握，且團隊過程中不斷產生協助與互助的歷程時，突顯了團隊成員的親密度及接納度。

二、學校社會工作實施的困境

困境的呈現與思考可以使方案的方向更加明確，學校社會工作實施至今，從相關研究及筆者在教育現場的經驗，將學校社會工作方案實施困境加以整理，分別從服務與制度兩面向來看：

（一）服務與資源方面

1. 「知名度」有限，尋求合作不易

學校社會工作人員進入校園提供服務多與輔導室接洽，即便是駐校模式的社工人員，合作的對象往往也限縮在合作團隊有關的人員，造成學校教師對社工人員陌生，將社工人員視為「外來者」，互信基礎不足（林佩君，2006），不會主動尋求合作或幫助。

2.服務重疊、角色區分不易

學校轉介個案給學校社工人員或社工介入處遇的個案之標準有別，未必有一致或明確的開案指標，有時社工人員只是補足學校輔導人力的缺乏，因此在進行個案處遇的過程中，容易出現與學校輔導人員角色區分不易、工作重疊的狀況。此外，蘇培茹（2009）指出，學校社工的角色定位不清，造成其他社政系統（例如：家防中心）的社工在權責分工上的混淆，教育人員也無法區辨學校社會工作者與校外其他社政系統之社工人員的異同，傾向與自己熟悉的單位或個人合作。

3.後送資源缺乏，陷入處遇困境

即便學校社會工作人員進行再多的資源連結，最終會發現社福體系的後送系統缺乏，只有提供「非常緊急」的後送服務，加上越來越多的個案問題之產生已不是單一個人因素，往往更多是結構性的因素，至此，個案的處遇容易淪為消極陪伴案主成長。

(二)制度與人員方面

1.執行人員異動頻率高，經驗不易傳承

校園內行政人員的汰換率高，加上社會工作人員的流動性大是方案執行中造成合作經驗無法累積的原因，沈慶盈（2004）指出，校園中行政體系的不被看重以及工作負荷考量，造成行政人員長期流動的現象，而學校社工則因為沒有支持體系以及專業能力受到質疑或過度期待而轉換職場。筆者自身在教學現場的觀察也發現，新進教師往往被迫擔任行政工作，任期一結束，立刻轉任導師或

專任教師，缺乏熱情加上無適才適所，造成行政人員變動率高，每一個新任的人都要各自摸索，現有的經驗也無法傳承。

2.制度改變困難

學校行政要求依規章辦事，分層負責，只期待個人任內平順度過不要出事，教改雖然一直在改，但是教育制度卻缺乏改變的空間，現有的教育制度設計並沒有社工人員的編制，社工的處境不定，納編與否實為兩難。分層負責的制度設計，也讓校園的運作充滿許多不為外人道的「潛規則」，對於任何一個初入校園的人員會產生極大的挑戰，社工人員對於校園行政運作的規則若缺乏敏感度，將容易陷入夾縫中生存，推展工作不易。

伍、結論與建議

學校社會工作的實施歷經變革，已發展出相當的服務模式，無論是從國外經驗的學習，或是現場累積的經驗知識，社會工作對於教育現場輔導工作的重要性已逐漸呈顯，在歷經一段時間的實施及相關政策法令的頒布施行對社工定位的確認，學校社會工作已然是一個不可逆的趨勢。從現有的實施現況、成效與困境中卻也看見學校社工人員字線或被侷限的處境，服務的成效突顯的除了數字的增減與教育體系的熟悉認同之外，同步面對整體的變遷更是重要的合作歷程，然而，這樣的成效中對於「學校社會工作」的樣貌仍然只是一個速寫，尚無清晰的樣態，而困境的部分也透露出社會工作受限於教育體系，容易受到人員態度及制度設計的影響。

響，甚至缺乏主體性。

雖然處境艱難，但已經跨出一大步，至於後續要如何規劃或改善，相關文獻中已針對政策、制度、訓練等多方面的建議有所提及，本文將不再贅述。筆者另提出三點想法：

(一) 避免舊瓶新酒—問題類型的重新界定

過去學校輔導工作對於學生問題的界定已無法含括目前多元的新興議題，在進入校園工作之時，應與團隊合作之對象先針對問題重新界定，避免落入現有的服務框架，缺乏前瞻的眼光。

(二) 教育不是單一整體—容易忽略差異

學校社會工作方案的設計往往將教育體系當成單一整體，忽略教育體系不同學制之差異，國小、國中與高中職的對象以及校園中行政運作的方式全然不同，除了人口群的年齡差異之外，不同階段的學習適應也有所不同，學校的輔導體系差異更大，尤其在國小普遍缺乏專業專任的輔導人力之外，國中則因輔導課程化而造成心有餘力不足的情境，高中與高職更在文憑主義及考試分數高

低的排序中，硬是分出了優先與次之的次序，這些潛在卻深刻的影響不可忽略。

(三) 動態過程—尋找適切的黃金比例

學校社區以及機構都是變動的狀態，有很多的組合，學校社工要因地制宜，學校社會工作的角色並非永遠固定且單一，而是透過工作方法及取向呈現動態且多元的面貌，進入學校的社工人員除了工作目標掌握之外，對於服務歷程要保持開放的態度，在一個動態的過程中，尋找合作效益可以最大化的黃金比例，不被既有的服務模式或學校規訓限定，保持彈性、隨時調整。

All your dreams are on their way, See how they shine.....」(啓航吧！向前航！你的時代即將大放光芒，所有的夢想都已啓程，看！他們多麼耀眼)，惡水上的大橋已然建立，等著航向夢想。(本文作者現為東海大學社會工作學系博士班學生/東吳大學社會工作學系兼任講師/臺北市立士林高商專任輔導教師)

關鍵字：學校社會工作、專業輔導人力

註釋

註1：肯特州立大學槍擊事件，又稱「五月四日屠殺」(May 4 Massacre)。1970年5月4日發生在美國俄亥俄州肯特州立大學的一起著名事件，當天上千名肯特州立大學的學生在舉行抗議美軍入侵柬埔寨的戰爭時，與在場的國民兵發生衝突。軍人卻使用武力，向示威學生開槍，共造成4名學生死亡、另外9人受傷。

註2：Paul Simon 和 Art Garfunkel 是猶太裔美國流行音樂歌手，1970年的 Bridge Over Troubled Water(惡水上的大橋)在全世界創下賣出1000萬張專輯唱片的驚人成就。

參考文獻

- 林勝義（2003）。學校社會工作服務。臺北：學富文化。
- 林萬億、王靜惠（2010）。社會工作進入校園。載於林萬億、黃韻如等著，學校輔導團隊工作——學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作（第四版）（頁 79-116）。臺北：五南。
- 黃韻如（2009）。臺北市各級學校社會工作方案「委託服務績效評估報告」。臺北：臺北市政府教育局。
- 鄭敏菁、施昭如、梁佳宏、顏莉璟（2002）。青少年外展服務工作——以勵馨基金會為例。社區發展季刊，98，258-275。
- 翁毓秀（2005）。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。
- 沈慶盈（2004）。臺北縣學校社會工作方案之成效及其影響因素初探。學校與家庭社會工作學刊，1，67-107。
- 胡中宜（2006）。新竹市學校社會工作方案之績效評估。社區發展季刊，114，308-323。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。國立臺灣教育心理學報，39（2），147-171。
- 曾中明、蔡適如（2007）。健全社會工作專業制度——談現階段充實公部門社會工作人力措施。社區發展季刊，120，8-20。
- 陳玫伶（2000）。臺灣學校社會工作之專業實踐及其影響。國立暨南大學社會政策與社會工作學系碩士論文。
- 古孟平（2004）。以 CIPP 模式評估新竹市學校社會工作人員輔導方案。東海大學社會工作學系研究所碩士論文。
- 黃韻如（2005）。臺灣中輟高風險少年社會工作干預之研究。國立暨南大學社會政策與社會工作學系研究所博士論文。
- 陳恆霖（2005）。中輟復學生生態系統觀輟學成因及歷程之質性研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文。
- 林佩君（2006）。學校社會工作師和教師專業專業合作歷程之研究——以臺北縣為例。國立臺灣大學社會工作學系研究所碩士論文。
- 莊美琪（2007）。臺北市中輟生服務網絡探究——以少年服務中心之中輟生為例。國立臺北大學社會工作學系研究所碩士論文。
- 許淑君（2008）。家庭因素、學校因素、自我韌性與國中生中輟傾向之相關研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 劉貞芳（2008）。國中教師對現行中輟福利服務資源認知與成效知覺之探討——以臺中縣為例。靜宜大學青少年兒童福利學系研究所碩士論文。

- 劉乾彬（2008）。團隊合作對團隊績效與工作滿意度影響之研究：以個人主義為干擾變項。銘傳大學管理學系研究所碩士論文。
- 洪慶源（2009）。國民中學中輟學生輔導團隊之運作研究—以方圓國中為例。國立師範大學教育學系碩士論文。
- 蘇培茹（2009）。教育體系與行政體系對學校社會工作者角色期待之探討。臺灣大學社會工作學系研究所碩士論文。
- 高珮熏（2010）。學校社會工作者角色期待、角色關係與團隊合作相關之研究—以中輟服務為例。東海大學社會工作學系研究所碩士論文。
- 郁雲龍（2010）。中輟之虞學生相關輔導人員之角色與協同合作經驗—以臺北市某國中為例。國立臺北大學社會工作學系研究所碩士論文。
- 劉宏信（2011）。中介教育措施的「中介」意涵：以合作式中途班「臺北善牧學園」為例。國立東華大學課程設計與潛能開發學系研究所博士論文。
- 蔡亞彤（2011）。國中中輟高關懷學生中輟危險因子影響模式與中輟保護因子調節效果研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文。
- 黃仁宏（2000）。教訓輔三合一整合實驗方案—學校專業輔導人員的角色與功能。臺北縣國民中學設置專業輔導人員成果研討會手冊，58-66。臺北：臺北縣教育局。
- 陳玫伶（2000）。國民中學試辦設置專業輔導人員制度成果研討—臺中縣。臺北縣國民中學設置專業輔導人員成果研討會手冊，10-14。臺北：臺北縣政府教育局。
- 魯若愚（2000）。國民中學試辦設置專業輔導人員制度成果研討—臺北市。臺北縣國民中學設置專業輔導人員成果研討會手冊，15-26。臺北：臺北縣政府教育局。
- 黃汝足（2000）。國民中學試辦設置專業輔導人員制度成果研討—臺北縣。臺北縣國民中學設置專業輔導人員成果研討會手冊，27-36。臺北：臺北縣政府教育局。
- 臺北市教育局（2000）。八十九年臺北市各級學校社會工作試辦方案成果報告手冊。臺北市：教育局。
- 臺北市教育局（2001）。孩子心靈的魔法師—九十學年度臺北市各級學校社會工作試辦方案成果研討會手冊。臺北市：教育局。
- Allen-Meaers, P., (2009) .School work service in school (6th ed.) .Needham Heights,MA : Allyn&Bacon.
- 全國法規資料庫（2011）。國民教育法。檢索日期 2011 年 12 月 10 日。
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001>。
- 全國法規資料庫（2011）。教育基本法。檢索日期 2011 年 12 月 10 日
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>
- 教育部全球資訊網（2011）。立法院通過「國民教育法」修正案 —增置學校專任輔導教師及專

任專業輔導人員。檢索日期 2012 年 1 月 15 日。 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4213