

東海大學社會工作學系博士論文

指導教授：劉珠利 教授

置身學校脈絡中社會工作師的行動

The social worker's action in school context

研究生：董國光

中華民國一〇五年七月

東海大學社會工作學系博士論文

指導教授：劉珠利 教授

置身學校脈絡中社會工作師的行動

The social worker's action in school context



研究生：董國光

中華民國一〇五年七月

東海大學社會工作學系博士班

研究生 董國光 博士學位論文

置身學校脈絡中社會工作者的行動

業經審查及口試合格

論文審查及口試委員

指導教授：	劉珠利	105年8月4日
審查教授：	王增勇	105年7月28日
審查教授：	沈慶恩	105年7月28日
審查教授：	鄭怡立	105年7月28日
審查教授：	高建理	105年7月28日
系主任：	吳秀照	105年8月4日

致謝

這份論文能夠完成，最感謝的就是我的 師父太極門掌門人洪道子博士。因為 師父的引導，我學會用真心對待所有和我有緣的人；也因為期待用真心幫助更多的人，所以才踏上取得博士學位之路。在太極門十六年的日子裡，我參與無數次國內外大大小小的文化交流活動，透過攝影機記錄交流活動的過程中，也學會了從鏡頭中仔細觀察。因此，當研究決定以錄影記錄的方式進行時，我真的很開心。也非常感謝接受觀察的學校社工師和他駐點學校的所有同仁，以及一同拜訪的學校的學生、家長和老師們。同時，沒有台北市學生輔導諮商中心的主任及社工夥伴的大力相助，這一切也不會成形。

在論文書寫的過程中，每次把我從挫折中拉回來的，就是在學校社工實務現場曾經遇到過的每位學生、家長、老師和其他專業工作夥伴們。因為沒有你們給我這麼豐富的學習機會，我不可能有力量堅持完成這個目標。而進入東海學習的過程中，感謝指導教授劉珠利老師用心的指導，花費許多時間和精力，不斷的引導，讓我從固著的框架中慢慢地掙脫出來。而王增勇老師、沈慶盈老師、高迪理老師和鄭怡世老師每次都從不同的角度給予我最實際的建議，讓我有機會在最後一刻完成論文的修改。但在這個學習的路上，系上每位接觸過的老師、外校修課及其他學校的老師、課堂上一起學習的學生、實務工作中一起討論的社工們、以及認識快要十五年的學校社工的同事們，大家所帶給我的刺激，讓我不斷有機會反省與整理自己。雖然完成論文的目標是要瞭解學校社工師的工作特質與意義，但實際上也是一個自我覺察與修改的過程。在每個學習的細節與實務對話的過程中，我看見自己的不足與優點；也努力學習肯定自己，並且修改自己的缺點。只是在這個自我成長的過程中，減少許多應該陪伴父母及家人的時間。而我的良妻秋芬更是無怨無悔地忍耐一切的辛苦，給予我從不間斷的支持。謝謝我所遇過的每個人，從今天起我將在這個新起點上，繼續我的助人旅程。

摘要

本研究運用民族誌的研究方法，從學校社工師日常工作的細微觀察及深入描述，透過詮釋典範的分析，具體呈現學校社工師所在的學校脈絡中的樣貌。因為，學校社工師的工作就是一個「縫隙展現」(interstitial emergence)的過程；也就是學校社工師除了針對學生個別的困擾與問題，還必須面對現有制度與系統無法有效解決的問題。學校社工師必須從更多元且廣泛的層面創造新的方法，期待產生新的制度的規範以避免這類的問題再發生。

因此，本研究藉著錄影記錄的方式，記錄學校社工師與學校脈絡互動的過程，並且透過仔細描述其在「日常工作」、「會談」、「家庭訪問」、「溝通協調」，所展現出來的行為，理解學校社工師在學校脈絡行為所隱含的意義與學校社工師的工作特質。

研究結果發現，學校社工師透過日常生活中的人際關係與家庭訪問、會談、溝通協調等不僅是在脈絡性的蒐集資訊，也同時在建立相互合作的關係。達到協助個人的問題解決，以及整體的環境和文化調整的工作目標。並於研究報告最後，針對實務工作及後續研究方向提出建議。

關鍵字：學校社會工作、學校脈絡、縫隙展現

Abstract

This study by ethnographic research methods and the interpretation model analyzing to observation and description the daily work of the school social worker. Indore to present the appearance of school social worker in the school context. Because the school social worker's work is the process of interstitial emergence. So school social worker in addition to deal with students problems. School social worker must also deal with the problems which the existing system and the system cannot effectively solve. School social worker must create more diverse and broad methods to solve the problem. Expected to produce new norms to avoid recurrence of such problems.

In the study, the researcher observed the process of school social worker and school context interaction by video recording. To description the behavior of school social work in "daily work", "meeting", "home visits", and "communication and coordination". In order to understanding the implied meaning of the behavior of school social worker in school context and the characteristics of school social work.

According to the results, school social worker contextually gathering the information and establish mutual cooperation relations by "the relationship build from daily work", "meeting", "home visits", and "communication and coordination" In order to solve the individuals problem, as well as the environmental and cultural adjustment. This study recommends to the practice and future study of school social work.

Keywords : school social work, school context, interstitial emergence

目 錄

第一章 緒論	
第一節 研究緣起·····	1
第二節 我在學校社會工作領域中的位置·····	6
第三節 我的問題意識·····	9
第四節 研究問題·····	15
第二章 文獻探討	
第一節 台灣的學校社會工作·····	18
第二節 學校脈絡下的輔導工作·····	29
第三章 研究方法	
第一節 研究取向-民族誌·····	41
第二節 研究步驟·····	46
第四章 關係裁縫師	
第一節 老社區中的活力校園·····	57
第二節 依性質而有不同循環的工作內容·····	60
第三節 日常工作·····	71
第四節 會談·····	79
第五節 家庭訪問·····	91
第六節 溝通協調·····	101
第五章 結論與建議	
第一節 結論·····	108
第二節 研究限制·····	118
第三節 研究建議·····	119

參考文獻

英文部份..... 122

中文部份..... 125

附件

附件一：學校社工的核心能力與正式修課狀況..... 130

附件二：論文資料蒐集申請表..... 133

附件三：國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法..... 134

附件四：錄影及訪談時間統計..... 137

表目次

表 2-1	台灣家扶基金會學校社會工作方案發展歷程……………	19
表 2-2	社會事件與學校社會工作相關法規對照表……………	20

圖目次

圖 3-1 學生輔導諮商中心組織圖.....	48
圖 4-1 70 年代校園旁主要街道景觀.....	58
圖 4-2 學區北邊的山邊住宅.....	58
圖 4-3 學區附近現有的老舊木造住宅.....	58
圖 4-4 木造住宅旁相鄰巷子的新式住宅.....	58
圖 4-5 輔導室空間位置圖.....	61
圖 4-6 與學校社工師工作相關的系統.....	70
圖 4-7 人事業務線上作業系統.....	72
圖 4-8 個案紀錄線上作業系統.....	72
圖 4-9 教職員工公出登記簿.....	72
圖 4-10 小白板註明出勤狀況.....	72
圖 4-11 學校社工師座位上的兩支電話.....	76
圖 4-12 家庭訪問位置圖.....	92

第一章 緒論

我常跟許多朋友分享，進入博士班就是希望能將自己在擔任學校社會工作師（以下簡稱學校社工師）時，體會到社會工作的價值與能力，藉著再進修的機會，與更多人分享；為社會工作專業的發展及所服務的對象盡一份心力。在博士生的訓練歷程中，讓我對分析事情與解決問題的能力有更多的淬煉；也創造了許多機會與實務工作者及對學校社工師有興趣的人，彼此交流與分享。

因此，我很快就進入開始撰寫論文的階段。這個階段從開始至今卻是一段漫長的歷程。過程中，經常和許多實務工作者討論到相似的經驗與挑戰時，對方期待我的研究，能提供他們解決現實工作困境的參考。但論文的撰寫始終是起起伏伏地緩慢前進。直到陪著社工系大學部的實習學生，在國小校園中與學生、老師們一同學習成長的過程，再次強烈感受到在學校脈絡中，每個人堅持而熱忱的心；讓我又重新啟動前進的動力，努力達成自己的期望，以及對專業夥伴們的承諾。

第一節 研究緣起

不太記得從何時開始，每當跟別人分享實務工作經驗時，經常會把「社會工作」誤說成「學校社工」。在這樣口誤出現的當下，我驚訝的並非自己講話太快；反倒是學校社工師已如此的深入我的思考與言行，而不自知！

擔任學校社工師師，並非我的第一份實務工作。而是在歷經了民間機構、社會局及勞工局社工員職務代理人等工作；同時也結束社工碩士班訓練後的第一份工作。擔任學校社工師師將近六年期間，面對校內和校外的各種不同的角色、校園環境、組織文化與權力關係等；深刻地感受到這一切的人、事、物、與關係，都會彼此影響。擔任學校社工師師身處學校脈絡中，自許為影響他人者，實際上自己也受到這脈絡的影響。

壹、誰要做？

當初面臨碩士班畢業要找工作的當下，幸運地進入校園擔任學校社工師。經歷了研究所的沈澱與思辨訓練，充滿活力地想要嘗試各種挑戰。同時因為這

份工作具有約聘公務人員的身份，並且福利制度及薪資待遇不錯，於是就開心地接下這個新工作。但是當我認真思考要做什麼時，心中開始有些許的不安；因為回想當年在大學及碩士班的並沒有接受過任何「學校社會工作」的訓練。當時也沒有透過資料蒐集，瞭解在美國擔任學校社工師的核心知識和技巧竟然分為八大類（請見附件一）。於是我向督導提出對於新任學校社工師職前訓練的期待。另一個讓我也意想不到的事情是，辦理學校社工師第一次職前訓練就是我擔任學校社工師負責的第一個專案活動。當我接到這個任務時，心中當然會有「活該，誰叫你意見這麼多！」的聲音出現，因為我是當年唯一新聘的學校社工師，我自然會期待有經驗的前輩或老師來指導。但是，當下的氛圍就是沒有討價還價的空間；當下另一個震撼我的是，團隊其他成員在會議中也沒有任會不同的意見或聲音。一段時間之後，才比較能體會在校園組織運作的氛圍是較重視團體規範，因此大家也就習慣遵從長官的決策權；尤其在台面上的決定，往往不會出現不同的意見。學者林勝義（2007）也提到在當時校園內的改革與創新、著重多面向改變及個別化需求是較罕見的。所以，在學校脈絡許多的決策仍是依循行政權威而定。

自己的不甘心，終究沒有戰勝當時組織文化的影響力。但接下任務之後開始發現這個安排似乎也並非故意找我麻煩。我因為要瞭解自己的不足和大家的需求，所以開始和團隊成員對話，很快地我也跟每個成員建立了關係；而在對話的過程中，也看見跟我有相同需求的伙伴，努力地在許多面向協助我；另一個意外的收穫是在安排場地及講師等行政聯絡的過程，我也很快地熟悉了學校脈絡中的行政規範與要求。上述的收穫都是當時沒有意識到，但實際上確是真實地發生。這樣的看見讓我更體會若每件事情都能依照自己的想法執行，一定不會有不甘心的糾結；但現實生活中每個人的想法與做法都不同，所以不可能完全照著自己的想法做事。但不論這個決定是否是當時督導的精心安排，或只是單純因工作負荷量的考慮，甚至是其他任何的原因；若當時我拒絕了這個任務，這些意外收穫不會是我的。或許，這種預料之外的挑戰，就是另一種學習與成長的途徑。也因此，我對於學校組織文化的影響力、以及身為學校社工師該如何回應這樣的影響，產生了更多的好奇！

貳、該誰做？

和這位導師的合作是因為他有朋友也是社工師，所以有時候會主動和我討論學生的狀況，並聽聽我的意見。真的很感謝這位導師在我剛進學校脈絡工作時，主動和我討論，讓我也漸漸展開和學生的接觸，也和這位導師一起去學生家中做訪問，瞭解學生的狀況。這樣的合作逐漸擴展到不同班級的導師，甚至校內輔導團隊開始推動「全校性家庭訪問計畫」。我和輔導團隊成員把三年的執行歷程以「深耕家訪 探微解碼～找到助人過程的核心技術」行動研究報告，呈現實施的成效；並獲得臺北市第七屆教育專業創新與行動研究國中組優選。教育部在隔年，96 學年度發文¹鼓勵全國各國民小學推動家庭訪問計畫。

在這份行動研究報告中，這位導師分享他覺得和學校社工師進行家庭訪問可以學習怎樣和家長溝通：「我覺得其實和家長溝通不是去家訪就好，其實你要有一些技巧和方法。因為不同的家長有不同的特質，你面對不同的人，你要說什麼話？哪些話該說？哪些話不該說？甚至有時候你不能夠直接說，我覺得這個是老師需要學的。其實基本的輔導理論我們都讀過，可是經驗還不夠。」

相隔十年後，有一次我以個案督導老師的身分再次回到這個國中參與個案會議；那天正好也是段考後的下午，天空下著小雨。看著每個班級的導師和校內行政人員，每個人都帶著資料、雨具、和臉上的笑容，準備去學生的家中拜訪。另外，因為學生實習的機會，看到在台中的國小輔導老師和導師為了配合家長工作的時間，家庭訪問約在晚上七點進行。這些經驗點醒我，當社工或老師明白進行家庭訪問能對問題解決有所幫助時，自然就會提升對於家庭訪問的意願與能力，這並非社會工作師所特別擁有的能力。而現在許多人的印象中，確實看見許多學校老師不做家庭訪問，其中的原因很多，就不在此一一論述。但重要的是，若學校社工師進入校園脈絡中，能夠藉由分享或利用機會和學校老師一同感受到透過家庭訪問對於協助學生學習與成長有正向的影響時，自然就會有老師願意運用這個工作方式。而不會變成學家庭訪的工作方式，「應該」或「不應該」是某個專業要做的事。

1. 教育部 96 年 9 月 13 日台國(四)字第 0960914220 號書函。

參、為誰做？

進入校園擔任學校社工師的第一年，校園內有群自稱是同性戀的女學生，從七年級到九年級都有。他們不論在校內或校外都經常聚集在一起。其中帶頭的一位九年級女生在校園內非常有影響力。有一天，她開心地把她在西門町拍的大頭貼給我看，超像歌星周杰倫。這群女學生還會私下很自豪地宣稱他們去過同性戀酒吧。輔導主任擔心他們提早進入大人社會，受到負面影響。所以，找我討論可以為這群女學生做些什麼？我想以封閉性團體的方式，和這群孩子聊聊他們對於自己的外形，例如髮型、服裝等、以及自己喜歡人的特質？覺得別人怎麼看待他們？以及他們與男生和女生相處的經驗……等。於是利用前任學校社工師所開的社團名稱「簡單愛」；學校社團規劃是以一學年為單位，當時是下學期的課程，所以不能改；最初是引用自歌星周杰倫專輯歌曲的名稱，但事後想想，似乎也有些巧合之處。團體進行一個學期，利用每週社團課做為團體的聚會時間。這群女學生在團體結束後，不再出現固定的聚集。有些學生表示自己想要開始努力準備基本學歷測驗；有些則表示以前是因為在這個團體中會被其他人接納與照顧，現在他們和班上同學相處得很不錯；也有一些學生表示他是跟別人一起來的，實際上並不排斥和異性交往……。

這個團體方案，在當年的學校社工師年度成效評鑑會議中，三位評鑑委員中有二位委員，都對我在這麼多的議題中，選擇以同性戀議題進行團體工作提出疑問。當場我是覺得有些挫折與沮喪，反到是校內校長、老師，明白我努力付出的意義與價值。這個經驗讓我體會到，社工進入校園脈絡後，確實會從學校的觀點去思考問題與解決問題。而這樣的觀點與方法或許和傳統社會工作專業觀點不盡相同，這是需要更多的理解與對話。而身為一個接受社會工作專業訓練，並且置身於學校脈絡中工作的學校社工師，或許對於這些不同觀點與做法彼此之間的互動與對話，扮演更積極的角色。因此，學習如何不受自己對事件情緒反應的影響，而能積極連結不同角色與立場的各單位；並且創造良性溝通，甚至啟動相互合作的機制，將成為學校社工師必須學習的重要功課。

擔任學校社工師近六年的歷程，帶著上述的體驗和反思，開始我博士班的

學習。記得在博士班第一次專題報告時，我以「孤星之光更耀眼」為題，分享我擔任學校社工師的經歷。在提問與回應的時間，有位老師回應：「在報告的過程，感覺就像推銷員在推銷商品。」當下心中確實有許多反駁的聲音出現，但現在才明白，也很感謝老師直率地點出我最重要的考驗。也就是實務工作者對於自己的工作領域經常有高度的熱情與認同，但除了這樣的動力之外，要努力讓學校社會工作持續成長和發展還需要其他不同的能力。

在後續面對與學校社工師的實務工作討論、大學部教授學校社會工作的經驗、和自己的學習與成長的歷程。讓我清楚地知道，若希望讓大家瞭解學校社會工作的價值與使命，並瞭解學校社工師的工作特質；我必需要以更嚴謹、客觀、細緻地從不同面向去瞭解學校社會工作。而透過論文的書寫，正是達成這個目的的開始。期待在完成論文的過程中，訓練自己從不同的觀點瞭解學校社會工作；並對於學校社工師在學校脈絡的工作有更多不同觀點的詮釋與反思。

第二節 我在學校社會工作領域的歷程

在質性研究中，研究者本身就是影響研究重要的因素之一。所以形塑我對於學校社會工作觀點的歷程，應該被充分交代。以下從「制度面」、「實務面」、和「學習面」來說明，我在學校社會工作領域的經歷。

壹、跨制度的體驗

我從西元 2003 年開始擔任台北市學校社工師。依林萬億老師對台灣的學校社會工作發展階段的整理，是屬於「地方政府辦理期」¹。是從「中央政府辦理期」由教育部提供經費執行的「國民中學試辦設置專業輔導人員計畫」；轉變為由地方政府教育局自行決定是否編列預算；同樣是以公務人員約聘方式聘用社工師進入校園的「台北市各級學校推展學校社會工作中程計畫」（林萬億、黃韻如，2010；張麗鳳，2006）。當時總共聘用十四名學校社工師，以「駐校社工」²的方式服務國小、國中、高中（職）；另外，教育局透過方案委託的模式，將全市區分為東西南北四區，由接受委託的社福機構的社工師協助沒有駐校社工服務的學校，稱為「專案委託」。我當時即為駐校社工的成員之一，主要的服務對象是所隸屬學校的師生，偶爾也會配合支援其他學校危機問題的處理。

西元 2007 年，教育局為了回應八成以上學校對社工協助的期待，將原來的「駐校模式」改為「駐區模式」。至於「專案委託」因招標過程不順利，之後就取消方案委託的服務模式。當時，除了原有二個學校是以校內幹事員額聘用的社工，是屬於駐校社工的型式外；其餘的學校社工師都轉變為「駐區社工」，並且都由原來服務的學校，轉換至新的「駐點學校」³。

1. 林萬億、黃韻如（2010）將學校社會工作在台灣的發展階段區分為：(1)「民間試辦期」（民國 66 年～74 年）：由民間社福機構主動與學校合作，(2)「沈寂轉折期」（民國 74 年～85 年）：與兒童及少年相關法案的修訂，(3)「中央政府試辦期」（民國 85 年～87 年）：由教育部撥款實施二年實驗方案，(4)「地方政府辦理期」（民國 87 年～99 年）回歸地方政府自行評估是否持續辦理等四個時期。

2. 駐校社工：是針對其所服務的特定學校，提供社工專業服務，以幫助學生在學校環境中發揮其潛力。並扮演家庭、學校和社區之間聯繫的橋樑。

3. 「駐點學校」是指駐區社工的人事行政及辦公環境所在的學校。而駐區社工服務的範圍，則是包括駐點學校和其他鄰近的國中、國小學校。

很特別的機會，讓我經歷了二種不同模式的工作。在駐校社工的期間與學校有較深入的互動與關係建立。當時我所在的學校，大部分學生的家庭社經地位較差，弱勢家庭（含低收入、原住民、隔代教養、單親等）之比例超過百分之四十。所以，我有很多機會嘗試各種不同的實務工作方法，也在工作的過程中，更熟悉學校組織文化、人際關係脈絡及教育專業理念。當工作模式從「駐校」轉換為「駐區」時，面對各個不同的學校團隊，因為有之前駐校社工所累積的經驗，在面對學校文化及團隊合作關係上，就能比較得心應手。也才能體會，善用校園組織文化及特性，對於學校社工師實務工作的重要性！

貳、脈絡化的影響

學校社工師因為不需具備教師資格，也會負責相關方案的執行，所以就被歸類為「行政人員」。校園內有無數的行政會議、教學領域會議、專業討論、家長會等，只要是行政人員，就會被要求出席。因此，第一次親身經歷全校開校務會議時，校長及主任、組長們在台上賣力的報告，但台下大部分的老師改作業或聯絡簿的手也不曾停下來，並且偶爾會和旁邊的老師小聲談話。大部分的學校社工師覺得，這樣的會議「很浪費時間」；能有理由不出席，就盡量不出席。對我而言，我開始學習老師們在會議中「一心多用」的功夫。因為在這些場合中，常會「因緣際會」地遇到某些平常不易見面的老師或行政人員，藉機建立關係或創造彼此合作的可能性；並且瞭解學校各項規定與政策的發展脈絡以及同仁們的反應。這一切的行動最重要的目的在於掌握學校系統中，人與事件之間的脈絡發展。學校社工師必須去掌握人們與其環境間豐富的相互連結關係；瞭解這些關係，除了可以提供教育諮商外，同時著重於權力與環境的改善（胡中宜，2013；Allen-Meares，2010；Openshaw，2008）。

而對於「環境」、「事件」與「人」之間關係脈絡的掌握，也就是從個人層面、學校組織層面、家庭層面或社區層面，都提供學校社工師對於問題掌握和解決問題的不同視角。以中輟問題為例，從協助「個別學生穩定復學」的「微視」目標，同時會引發改善「同學人際衝突」、「親子關係疏離」、「中輟輔導觀念及能力不足」、「社區危險因子增加」…等相對「鉅視」的目標。透過這種脈

絡化的思考與問題解決的觀點，幾乎也同時含括學校社會工作各種「實務運作模式」的工作目標。因此，從實務工作經驗中以脈絡化觀點及做法，努力地瞭解問題與解決問題，成為我在學校社會工作實務中的重要學習。

參、專業學習的循環

我擔任學校社工師的期間，同時也有機會督導社會工作學系和其他相關系系的實習生，在和學生討論與分享實務工作經驗時，體會到「做」與「教」之間的差異。進了博士班很感謝系主任的邀請，讓我開始有機會在大學部開「學校社會工作」的選修課程。在授課的過程中，從學生的反應及課堂中的討論，而在持續擔任學校社工師外聘督導的機會中，也定期地和實務工作者有深度的交流與相互學習。讓我更有機會不斷地修正分析問題的方法和處遇觀點；釐清不同做法所產生的實際影響，藉此提升專業能力之外。並且努力學習用更適切的方式，期待讓不同背景的人都能瞭解學校社工師專業。在學校社會工作中的學習與成長，透過在學校課堂、個案討論會、及相關研習場合與其他伙伴形成一個「專業實踐社群」，其中彼此交流與相互學習。

我從台灣學校社會工作逐漸穩定發展的階段，開始進入這個領域。雖然遇到不同制度的轉變；但卻也讓我有機會提升實務工作能力，因而體會以脈絡化觀點去面對問題。並將此策略與實務經驗，透過教學與督導的過程，持續學習成長。我很幸運地從「教」、「學」、和「實做」等不同方式，參與了台灣學校社會工作專業的發展歷程。

第三節 我的問題意識

質性研究方法是一個理解的過程。透過這個嚴謹的聚焦過程，研究者從研究開始，應該反省自己是帶著怎樣的「前見」(pre-understanding)去面對這個問題。畢恆達(1996)談到詮釋典範時提到受訪者並不是將已經存在腦中的記憶如實的呈現，而是用一種他認為訪員可以理解的、敘說故事的方式，去重構他的經驗與歷史。因此，受訪者與訪員的「前見」在敘說與問答的過程中得到溝通與反省，以共同創見一個彼此都能夠理解的資料。讓本研究在學校社工師實務工作經驗的詮釋循環中，持續以反思與檢視的態度，去面對所有的現象與詮釋和其所產生的影響。以下將從「現職學校社工師的經驗」、「社工實習生的經驗」、以及「自己的實務工作經驗」，說明我的問題意識。

壹、從現職學校社工師的經驗出發

以下呈現三位現職的學校社工師，摘述他們進入校園時的經驗如下：

一、命運大不同

從西元 2011 年 1 月 12 日修正通過國民教育法第十條開始；據此法源，全國需設置 576 名專任專業輔導人員，目前全國各縣市聘用了 448 位，其中包括了社工師和心理師（臺灣學校社會工作協會，2014）。這麼多的專業輔導人員進入校園，其協助學生輔導工作的成效，要受到「命運好壞」的影響？

我喜歡這個學校是因為我曾經聽過其他的專任輔導人員描述他們跟自己學校處室的互動，是有很多障礙的。比如說，一個孩子違反校規，需要學務處先處理；學務處不處理直接往輔導室送。學校在行政法上的「賞與罰」、或是「剛與柔」沒有分得很清楚。有些專任輔導人員做了很多行政工作和打雜的事。在這樣比較之下，我覺得我的工作在其他需要其他人協助時，是可以溝通。在別的學校可能就被限制住了。專任輔導人員沒有辦法向組長請求協助。(乙)

相關的研究也指出學校如果不配合，學校社工師可能陷入多重困境，在學校體系運作中難以發揮專業功能（林佩君，2006；朱中正、黃俊凱、羅孝

岳、陳珮蓉、徐莉婷、周俐利、李慧君，2005；沈慶盈，2004；林萬億、黃伶蕙，2002)。校園的組織及功能雖有法規的規範；而學校社工師的功能及職責也有相關規定。但每個學校團隊實際運作的過程，會因為團隊成員的特質、對於社會工作專業的接受程度…等各種現實狀況的差異，所產生不同的組織運作文化。學校社工師又應以何種觀點、態度、及方法回應這個考驗。

二、無端捲入人際衝突

許多學校社工師進入校園後，努力地展現自己被制度所賦予的角色及功能的同時，也一面摸索自己是如何被所處的系統認定的真實角色及功能。

我覺得很多困難都是因為處室問題，就是校內的人際關係或訓導及輔導理念不合。所以就會造成很多個案處理的問題，有些時候他們會隱匿個案，甚至會有很多的誤解。例如，那時候訓導主任其實是不認同我的，所以就不將個案的狀況告訴我，這會造成我這邊很多訊息缺乏。因為我有準備一個留言本，孩子早上來的留言本，那不是簽到簿；但訓導主任把它解釋成簽到簿。幸好我們主任深明大義，但是那個過程讓我非常煎熬。因為，訓導主任他對我這些負面的、不真實的指控，會影響其他人對我的觀感，而遭受到無妄之災。(丙)

社工進入校園運作的脈絡中，對於校園內原有的人際關係未必能清楚掌握；即便能有所瞭解，也未必不受其影響。從上述的例子可以看到學校社工師進入校園，只因依其專業分發到的輔導處，與訓導處的觀念及做法不同。所以，在學校社工師還未能瞭解處室間原有的衝突和競爭關係前，就自然捲入這個漩渦中。這些人際關係脈絡所展現的權力競合效應，與學校社工師的專業能力無關；但對於學校社工師能否在此環境中，面對理性分工與私人關係之間的拉扯，又能順利達成其使命，確實是一個很大的考驗。

三、雙主管的壓力與彈性

依現行的制度，學校社工師和學校心理師的聘用、訓練、督導等都由各縣市的「學生輔導諮商中心」（以下簡稱學諮中心）負責；同時，在實際輔導

工作及薪資撥款等行政業務，則是由其所在的「駐點學校」負責。因此，每位學校社工師都面對了雙重的督導及管理系統。面對二個主管時，特別是在兩者的要求不同時，大部份人的感受到的壓力是加倍的；但也因為二個主管各有分工，於是也會有些空間是可以由學校社工師決定的彈性空間。

當我從社政系統轉到學校工作時，就有一堆人問我：「你在學校到底要做什麼？」。學諮中心主任他們會以專任輔導人員的相關辦法為依據，非常強調屬於三級輔導的個案才接案。因為校內輔導老師們每二週會開一次個案討論，在會議中我覺得可以協助的部分，我就會提出來；之後和輔導組長的分工就變成只要有通報社會處的個案，我都會接。但在這個原則下的個案，對學諮中心來說是不會去做的。因為，這些個案有些並沒有符合學諮中心所認定的三級輔導的個案。所以，面對學校團隊我並不擔心，因為我做的事學校團隊都看得到。至於面對學諮中心，我只要完成工作規範要求的內容就可以。(丁)

學校社工師在面對外在制度與規範引發「因然」和「實然」之間的差異現象時，很自然的就會產生認知的斷裂 (disjuncture)。Smith 相信，經驗的斷裂或認知的衝突是權力運作的痕跡，也是反抗與改變的契機 (王增勇、范燕燕、官晨怡、廖瑞華、簡憶鈴譯，2012)。所以，學校社工師在實際服務過程中，如何適切地回應其所處脈絡中的制度與規範，並且將壓力轉換成改變的動力，似乎是學校社工師的重要課題。

貳、從社工實習生的經驗出發

今年陪著一群社會工作學系大四學生進行方案實習。他們很努力，也很用心地進入一個國民小學；每一位學生跟著一個班級，每週有二到三個全天進到班級中，以實習輔導老師的身分陪伴學生。從觀察老師、學生、和行政團隊的行為和特質；到能夠同理和接納每個人行為背後可能的原因；進而發展出不干擾教學與校園生活的自然處遇方法去協助學生、老師。有一天，其中一位實習學生在團督的「臉書」(Facebook) 上，提出了下列的疑問：

實習生提到這個週末，到台北參加了一場研討會，針對會議中討論到學校社會工作者對於學校來說，應該是「外人」或是「內人」？提出疑問。實習生以自己進入國小班級中實習的經驗，覺得若是當一個「外人」該如何介入學校裡面的事情？瞭解學校的生態？若想要改變學校，是不是會更加困難？（戊）

從華人文化的觀點來看，成為「自己人」時，許多的工作將會多加一份向心力在其中，也因此能夠創造出團隊成員彼此心中的默契（楊宜音，2001）。所以若要著重人際關係的發展來看，臺灣學校社工師應該傾向以「駐校模式」為主要工作模式，以內人的角色和學校體系建立穩定的關係。胡中宜（2010）曾以其在學校社工師實務場域中十年的觀察與督導經驗，看到「巡迴模式」中，學校社工師以一個教育局派駐的外人角色執行其職務時，優點在於避免學校社工師納入學校體制而被校園同化、與原有輔導教師應輔導之個案的服務重疊、或因各校個案多寡造成勞逸不均。「巡迴模式」由教育局聘用，較易獲得各級學校的合作，教育局也可靈活運用學校社工師人力。不論是「外人」或是「內人」，都各有其優缺點；再者，現今制度中的學校社工師除了一部份編制在學語中心的人員之外，大部份都是駐點在某個國中或國小的校園，同時巡迴支援其他學校。所以對駐點學校而言，可能會偏向「內人」的關係；但對於巡迴支援的學校就可能偏向「外人」的關係。此外，關係的建立也會因為每個人做事物的特質、不同議題、甚至不同情境，彼此的角色也會可能會有所改變。學校社工師真正的挑戰應在於如何運用不同角色的優點，創造問題解決的契機。

參、從我自己的經驗出發

在擔任學校社工師的經驗中，和韻祈（化名）工作的經驗讓我的感受非常深刻。而類似的經驗不只出現在和學生之間，也在和學校老師、行政人員、家長互動的過程中出現；但這段經驗透過一份碩士論文的研究訪談被記錄下來，讓我能有機會不斷反思。

韻祈的母親過世後，韻祈和弟弟被拆散照顧。對於這個安排韻祈非常不滿意，但也沒有選擇；韻祈跟北部的阿嬤一起住，他很期望父親可以跟

自己住，而不是給他零用錢後就離開，這個願望至今仍沒能實現。阿嬤是野台戲演員，無法長時間陪在身邊；因此，韻祈常和男孩子一起出去玩，也愛熱鬧；但不喜歡被老師要求，也會和技藝班老師吵架。和韻祈工作過的社工，最擔心他的狀況就是怕他結交不良異性，走入歧途。

韻祈覺得我很親切，於是常愛和我聊天，我也嘗試各種不同的方法去引導他。我也曾提醒韻祈交友要謹慎，但他也只是聽聽而已，不一定會照著做。直到有一次，他很認真的告訴我，他真的希望自己未來能有個幸福的家庭。從那天開始，我選擇相信韻祈！一次車禍意外受了傷，韻祈開始明顯感受到身邊許多人對他的關心。畢業後，雖然韻祈也很快結婚，也邀請我、導師、輔導老師出席；生了寶寶，在恢復室就傳簡訊告訴我，跟我分享他的喜悅；甚至今年阿嬤生病過世，韻祈非常傷心，想找個人說說他心理的話，於是我的電話又再度響起……。我和輔導老師一同參加了阿嬤告別式，韻祈不斷地感慨自己年輕時的不懂事……。如今常在「臉書」臉書上看到他們全家出遊，以及回北部及老家和家人相聚的訊息。

在從事學校社會工作的實務經驗中，我體會到對於服務對象所提的理想，即便當下從各種條件來看，可能都是個不容易達到的夢想，而我是否會選擇相信。或許是因為這份相信，讓我們服務的對象在面對生命中的考驗時，有多一點支持的力量；也可能是因為這個力量，讓彼此的關係如同朋友一般，持續以不同的型式彼此關心。就類似學校裡許多教師不僅發揮了「經師」的功能，也充分發揮了「人師」的功能，發展出深入且長期的師徒關係。當我在 2006 年 9 月參加由韓國釜山國際大學所主辦的「第三屆國際學校社會工作研討會」，在會議中我分享了學校社工師可以在學校環境中，扮演老師、學生或家長"專業的朋友" (the professional friend)。讓他們在遇到困擾時，能像跟信任的好朋友尋求協助一樣，能及時跟學校社工師分享，同時也能得到專業的引導與協助。這個概念在當場獲得許多與會者的認同與回饋。後來，我有機會觀賞「最後十四堂星期二的課」舞台劇，看到老教授無私地關心與引導學生直到生命終了；當時內心情緒澎湃、滿臉淚水的我，更確信這些經驗在學校社會工作實務中，應該是有其特別的價值與意義！

綜合以上的經驗，我認為在校園中，學校社工師和服務的學生、老師、及行政人員在同一個時空環境中一起生活、學習。學校社工師鑲嵌在複雜的學校脈絡與及多元視角的期待中。不論是從自己或其他夥伴的經驗而來的前見，我覺得學校社工師必須面對學校脈絡中的「組織運作規範」、「角色關係變化」、以及「多元專業關係」等特性。我將以一個曾是學校社工師「局內人」和博士班研究生「局外人」的雙重角色，進入學校社工師的實務工作場域。帶著這樣的前見進入實務場域，雖較容易理解有相似經驗學校社工師的實務狀況；但對於不同經驗的詮釋，需用更理性和敏銳的覺察，避免對研究主題瞭解不足與偏頗。因此，本研究將運用民族誌（ethnography）的研究方法，從學校社工師日常工作的細微觀察及深入描述，透過詮釋典範的分析，具體呈現學校社工師所在的學校脈絡中的具體樣貌。並且透過描述及整理這些日常工作的細節，嘗試從多元角度思考學校社會工作的意義，及其特別的工作文化。

第四節 研究問題

回顧台灣社會工作師與心理師進駐校園輔導團隊是從西元 1997 年起，在各國民中小學，擇校試辦專任輔導人員，加強輔導行為偏差與適應不良的學生。在實際輔導成效上有具體的展現（翁毓秀，2005；王靜惠、林萬億，2004；古孟平，2004；林家興、洪雅琴，2002）。直到西元 2011 年 1 月 12 日修正通過的國民教育法第十條，明訂社工師以專任專業輔導人員的角色進入校園。主要工作是協助學校處理學生嚴重行為問題、長期中輟、心理疾病、校園危機、兒童虐待、校園暴力、幫派、藥物濫用等三級輔導個案，開啟了學校社會工作專業制度化的發展契機。修訂後的法規對於進入校園的社工師及心理師都稱為專任專業輔導人員；本研究為與心理師做區別，故採用修法之前，試辦階段的職稱「學校社工師」稱之。

雖然制度方面已開啟了學校社工師進入校園工作的規範；但從相關的研究結果顯示，教師與行政人員對專業輔導人員的角色與功能不瞭解、和輔導老師工作區分的模糊不清、以及學校組織文化及制度規劃等因素，造成學校社工師在工作方面及適應方面的困擾不斷出現（黃姿婷，2013；黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿，2009；林佩君，2006）。甚至在學校及教育局的雙種行政制度及專業、權力結構下，專業輔導人員進入校園輔導團隊，都可能曾經歷重重的考驗與衝擊（羅孝岳，2011；朱中正，2009；陳香君，2003）。這些困境和考驗發生的場域主要是在學校脈絡中，所以本研究要從學校社工師所身處的學校脈絡為研究的主要場域，再從其因工作所需要接觸的三大相關場域「學生輔導諮商中心」、「社區機構」、「社工專業規範」為輔，瞭解學校社工師在面對學校脈絡中的各種行動與反思。早期教育心理學者將「脈絡」這個概念發展成「情境觀點」（葉光輝，2011；陶振超，2011）。在此觀點下，人確實會受到情境因素的影響，但人們同時也會主動選擇喜歡的情境以及應對特定情境的方式。人是情境的反應者，同時也是主動建構及影響情境的行動者（葉光輝，2011）。藉著從學校社工師與其實務工作環境的互動過程，所展現出的行為透過研究的過程仔細描述，並理解其行為背後所隱含的意義，整理出屬於學校社工師的工作特質。

本研究因從學校脈絡中觀察學校社工師行動，而人與環境互動所共同建構出的價值與意涵。這與脈絡概念強調從整體著眼，並從整體中找出問題的結構與真正意義，而不是單純地將脈絡視為主題的「背景」，然後找尋背景對主題所造成影響的表層答案（葉光輝，2011）。期待透過研究過程，嘗試回答本研究的研究問題：**學校社會工作人員例行性工作的意義為何？**

希望從民族誌的研究方法，藉由脈絡的觀點，對學校社工師在學校脈絡中記錄實務工作的過程製作資料、其他同事的觀點、及學校社工師自己的詮釋，來進行研究分析。因此，本研究仍嘗試以影像記錄、訪談二種方式，較完整地記錄學校社工師回應的行動。研究的結果期待產生以下的影響：

壹、對實務方面：

藉由研究結果，協助學校社工師能夠以更多元的視角理解其個人與實務現場的相互關連；藉此多元觀點發展出適當面對學校脈絡的因應方法，才能確實有效解決藉由學生所展現出來的各種問題。期待能在協助學生的同時，也能對學生所在的環境，也能產生正向的影響。如此，不但可以確立學校社工師在校園內的角色與功能外，也可提供其他專業輔導人員進入校園工作時的參考，必能實際提升學校輔導團隊的成效。

貳、對專業方面：

透過瞭解學校社工師在服務學生的過程，所必須接觸的各個不同系統的特性。並以研究分析與反思的觀點為例，引導學校社工師在其日常工作的過程，仔細地感受自身與學校脈絡中的「實體」、「社會」與「文化」不同面向，彼此互動的過程，找到適合自己特質的回應方式；並透過實務研究將這些個別經驗累積整理，以提升學校社工師的專業知能。同時，也藉由這個過程，讓在地化的經驗也有更豐富的整理，以此協助學校社工師專業教育的內容更貼近實務工作的需求。如此，必能提升學校社工師專業教育的落實與發展。

參、對制度方面：

持續累積上述實務成效及專業提升的過程，自然就能對於現在的制度規畫

提供更適切的修正依據。例如各地區的城鄉特性，應搭配何種專業服務模式的規劃？如何才能將人力與資源做最適切的配置，以有效發揮功能。因此，藉由本研究結果後續的專業研究與實務整理的過程，所持續獲得的相關訊息，提供各縣市市政府推動專業輔導人員進入校園輔導團隊時，能搭配學校社工師專業以及學校脈絡的特性；適當規劃相關的行政規範與制度，讓專業輔導人員能在適切的制度規範的基礎上，更加充分地發揮其效能。

第二章 文獻探討

學校環境提供了社會工作專業一個獨特的運作環境，藉由學校社工師與學校團隊的合作，往往能對學生及其所屬的家庭、學校帶來很多的幫助。全球已有超過 30 個國家，2 萬多名學校社工師投入這項工作行例（Huxtable and Blyth，2002）。研究者將整理學校社會工作在台灣的發展狀況、以及國民中、小學學校脈絡的特性，讓本研究的核心概念有概略地瞭解。

第一節 台灣的學校社會工作

壹、學校社會工作發展的歷史

學校社會工作最早是源起於西元 1906 年，美國紐約市的哈特雷區與格林威治區，指定兩名社會工作者擔任訪問教師（visitin teacher），加強學校與家庭的溝通，以增進學校教師與學生家長之間的瞭解，共同關心學生的適應問題。同時間除了紐約之外，也在芝加哥、波士頓和康乃狄克州實行。（謝振裕、蔡青芬譯，2009；林勝義，2007；Huxtable and Blyth，2002；Allen-Meares, Washington and Welsh，2000）。之後逐漸影響到其他國家，也逐漸推展這類的工作方式；但對於此類型工作的名稱卻不盡相同，而學校社會工作（swschool social work）則是較為採用的名稱。

早期社會工作專業進入到校園環境的開端，可以追溯至西元 1922 年政府遷台前，燕京大學等幾所大學社會工作學系學生，赴當地學校實習並協助學生課業及行為問題開始。政府遷台後，於西元 1969 年推動九年國民義務教育，將指導活動列為必修課目，教師需求量大增時，部分社會系或社工系學生進入校園擔任輔導老師（李麗日，1997）。當政府遷台後，學校社會工作的歷史發展從西元 1977 年，由台灣家扶基金會（當時稱「中華兒童福利基金」會 CCF）參照香港模式推行之學校社會工作服務進校園支援方案開始，台灣家扶基金會所發展的學校社會工作方案，服務的項目是社會工作專業擅長的「兒童保護」工作再加上，當時社會大眾也開始對於兒童保護的意識覺醒，並積極開始推動立法。台灣家扶基金會進入校園可區分為四個時期，見附表 2-1。整體來看，當機構將焦點放在個人或特定問題時，就容易遇到困擾而發展受阻，例如「試辦倡

導期」和「專精中輟期」；但是當工作的焦點擴大時，包括事前的預防性工作如「服務重啟期」和事件發生後的多元介入處理，如「學校合作期」，都能有良好的合作關係並受到學校的肯定。但這四階段的工作經驗，最後大多因為部分學校的配合程度不高，以及經費不足的因素，試辦了幾年之後便中斷辦理（郭東曜、王明仁，1994）。

表 2-1 台灣家扶基金會學校社會工作方案發展歷程

發展階段	目標	服務內容	工作方法	結果
試辦倡導期 (1976 年~1985 年)	適應不良學生之心理輔導	逃學、曠課、適應不良等學生心理輔導	透過個案工作與團體工作並進的模式進行服務。	因體制及經費問題停辦
服務重啟期 (1987 年~1992 年)	兒童保護機制的宣導	兒童保護宣導	巡迴於各地中小學，針對中小學校長、主任及老師，辦理兒童保護專題演講。	雖未提供直接服務，但與學校保持良好互動以建立互信基礎
學校合作期 (1993 年~1995 年)	兒童保護機制的執行	輔導個案類型包括性虐待、嚴重疏忽、身體虐待、親職技巧困擾等。	除個案工作外，也提供受虐學童的寄養服務、親職教育等。	透過學校社會工作推行兒童保護教育的價值與必要性受到肯定。
專精中輟期 (1996 年~2007 年)	中途輟學學生輔導教育	以「中輟生」為核心關懷對象	中輟生的追蹤處遇計畫、中輟生家庭支持、諮詢及直接服務、中途學校教育等。	衡量方案替代性高且方案困難度不高的情況下，有計畫地逐年減少服務。

研究者整理自：王明仁、魏季李、張興中（2011）。〈台灣家扶基金會學校社會工作的發展與展望〉。《社區發展季刊》，135，頁 26-38。

林勝義（2007）將台灣學校社會工作發展過程分為五個時期：「學術界倡議

社工進入校園」(1968~1975)、「民間團體試辦學校社工師方案」(1976~1985)、「教育部補助民間團體辦理兒童保護」(1968~1995)、「國中試辦設置專業輔導人員」(1996~1999)、「地方政府辦理學校社工師方案」(2000~2011)。到了西元 1997 年教育部的「國民中學試辦設置專業輔導人員計畫」；而西元 2010 年 12 月發生桃園縣國中生校園霸凌事件震驚全國，社會各界對於校園專業輔導人力的議題再度受到關注。而這樣的社會輿論旋即在西元 2011 年的 1 月 12 日，立法院休會前三讀通過《國民教育法》修正案，明定廿四班以上的國小、國中應設專任輔導教師；直轄縣市政府與五十五班以上國中小學，皆需設專任的專業輔導人員。教育部並於 2011 年 6 月 23 日分布「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府設置專任輔導人員實施要點」，目前已有 22 個縣市設立「學生輔導諮商中心」(教育部學生輔導資訊網，2012)，招聘學校社會工作師及心理師，陸續展開校園輔導工作。

在這樣的歷史發展中，不難看相關法律及制度未臻完善之時，社會工作專業就不斷地以各種型式開始與學校團隊合作，協助學生問題的處理。然而，學校社會工作專業發展與社會事件的發生及相關法規的制定有很深的關係(董國光，2010)。而連結這兩者的重要關鍵當然與台灣社會中媒體報導、民意代表及相關團體的倡導等力量的影響文化有關。社會事件，受到社會大眾關注之後，進而影響校園原有的輔導系統，開始增加專業輔導人員進駐國中、國小校園。也正因為社會工作實務界及部份學者持續倡導與規劃，才使得學校社工專業的發展才得持續在緩慢進步的狀態。

表 2-2 社會事件與學校社會工作相關法規對照表

社 會 事 件	相 關 法 規
西元 1995 年成淵國中性騷擾案。後續兒童保護議題相對受到重視，特別是雛妓問題。	西元 1995 年「兒童及少年性交易防治條例」公布，規定中途學校應聘社工、心理、特殊教育等專業人員。
西元 1996 年新竹少年集體殺人案	西元 1996 年國民教育法進行修正，在法中第十條第四款明訂「輔導室得另置具有專業知能之專任輔導及義務輔導人員若干人」。隔年教育部推出自 86 學年度開始「國民中學試辦專業輔導人員方案」兩年試辦計畫，於臺北市、高雄市、臺灣省執行。

西元 2010 年 12 月桃園縣國中生校園霸凌事件	西元 2011 年 1 月立法院三讀通過國民教育法修正案，明定廿四班以上的國小、國中應設專任輔導教師；直轄縣市政府與五十五班以上國中小學，皆需設專任的專業輔導人員。
----------------------------	--

資料來源：研究者自行整理

貳、學校社會工作的模式

學校社會工作之目的在營造一個教與學的良好環境，使兒童能在學校所教導的知識，以及適應環境的改變、問題解決及持續學習的能力。從國外經驗與文獻的整理，學校社工師進入校園所發展出的實務運作模式（林萬億、黃韻如，2010；張如杏、林幸台，2006；古孟平，2004；陳玫伶，2001；黃韻如，2003；馮燕、林家興，2001；Allen-Meares et al.，2000；李麗日，1997）：

一、傳統臨床模式：

此模式關注於因社會與情緒困擾而影響學習潛能的個別學童。目的為使學生能瞭解他與學校相關連的社會或情緒上的困擾，並使其發揮自己的能力。所以，服務的對象包括了學生及其家長。因為，這個模式認為學生的情緒或心理的困擾，主要起源自於家庭中的親子關係所導致。

學校社工師在此模式下，以精神分析、社會心理學、自我心理學、個案工作理論為主要理論依據。針對學生及家長進行個案工作。並在學生、家庭及學校相關人員間，發揮協調、溝通的角色。

二、學校變遷模式：

以學校系統本身，以及其制度、政策及情境為工作的焦點。目的在於改變失功能的學校規範和情境。所以，學校社工師是以組織理論或偏差行為理論等理念基礎，針對整個學校為對象。瞭解其失去功能的原因，並且針對學生提供直接服務之外，也對於教師、行政人員提供相關諮詢與協助。

三、社區學校模式：

此模式所強調的是由學校提供社區教育和支持方案，針對資源缺乏的社

區，協助居民了解學校、配合學校教育。學校社工師主要是以一個連結者及溝通者的角色，目的在讓社區居民對於學校有所瞭解；並協助學校和社區透過方案執行的過程，彼此合作，成為一個互助的關係。

四、社會互動模式：

這個模式的焦點認定問題是出現在學生與學校的互動上，因此學校社工師工作的目的是在消除互動上的障礙，並且建立互助的機制。正因為關注人與環境間互動的影響及品質，所以如何改善人與環境間的關係，成為其主要的重點。工作的原則在建立彼此的共識與目標，並透過合作的過程，重新發展正向的互動關係。

學校社會工作的建置是整個教育改革的一環，目的在建構完善的學校輔導團隊，終極價值是為了學生的權益保障。臺灣的學校社會工作，從最早的臺北市、新北市、新竹市和台中市，四個縣市，逐漸發展為全省各縣市都學校學社工師的聘用。參考這些不同的工作模式，及因應各地區不同的資源條件與環境特性，各自運用不同的工作模式，嘗試找到適合在地特性的實務工作模式。

以臺北市為例教育局於西元 2010 年集合全市學校社工師、社工督導以及外聘督導老師，共同集思討論，將這幾年來的工作模式發展出名為「系統整合取向」的工作模式。在這個模式下，學校社工師的定位是「教育體系下的社會工作」，被視為教育系統的一部分，但工作範圍不僅限於教育系統，有「教育人之優勢、社區人之資源」。學校社工師利用在校工作之優勢，瞭解學校文化、溝通模式及期待，進而與學校串聯及合作，在系統中亦被賦予為「專家 / 專業人員」角色。「系統整合取向」的工作模式中，其認為學校社工師運用系統取向之觀點以個案為中心透過詮釋、串聯、整合、平衡等工作方法，發展案主之能力（生涯發展性）、維護案主之權益（教育適應性）。系統工作是動態式、互動式、循環式、整合式的工作過程，專業關係強調彈性且重視雙向溝通，案主的問題雖然不一定能完全解決，但系統的穩定平衡，仍有助於案主適應。學校社工師與學校之關係是同盟、合作的關係，透過對話

對學校系統有更多的瞭解與融入，此為與其他單位之社工之差異性及優勢（黃明慧，2010）。

學校社會工作採用系統取向之觀點，當工作焦點放在系統中不同位置就會產生不同的影響力，也開始對其他系統產生連鎖性的影響。從 Benyamin 於西元 1997 年提出的「系統取向社會工作實務」的幾個重要概念簡述如下：（江佩玲、潘美英譯，2001）

- （一）界線：真實世界裡，任何系統的分析都必須先定義劃分系統內外的界線。而如何劃分則視分析都或干預者認為何者最實用而定。
- （二）開放和封閉的系統：如果系統的介線可以穿越，那麼系統則為開放的系統；也就是說，環境中的能量、資訊或是資源可以與其他系統互相交換。嚴格不能跨越的界線顯示出系統的封閉性，或是當界線努力與外界環境全然劃分時，這也是封閉系統。
- （三）垂直和水平的互動：那些穿越界線，發生在兩個分隔清楚系統間的互動，稱為垂直互動。而在系統內部的互動，則稱為水平互動。
- （四）回饋：一個健康的開放系統必須貢獻一部份的資源來控制環境中輸出的影響力。如此所獲提的訊息可用來適當調整持續進行的內部行為。包括了正式和非正式回饋。
- （五）連結：交互系統間的連結或是大系統構成要素之間的連結，是系統取向實務的另一個基本概念。

環境中持續的緊張與壓力會穿透各種系統的界限，當情境要求超過系統的生產能力時，輸出就會縮減，而相互之間的支持功能便會變得薄弱，系統環境的穩定狀態也會遭受破壞。其次，長期性的衝突通常會伴隨著系統的轉變，衝突事件的參與者會藉由單一且排外的選擇，將自己的界限變得僵化。

這與生態系統（ecosystem）的概念認為生物與其生存環境是不可分割，且複雜的有機體（complex organism）（Tansly, 1935）有相同之處。社會工作的觀點，也是強調人的成長是不可能脫離環境因素的影響。甚至許多的困境和問

題，可能是因著環境因素對個人的影響所形成；因此，想要突破困境和解決問題，就必須藉著調整環境因素來達成。所以，學校社工師運用學生所處的生態環境中的各種資源與力量，去協助學生克服挑戰，順利的學習、成長，就是基於這樣的概念和原則而自然發展出來的。

Keys (1994) 也曾提到學校社工師其所處的是一個多元文化的環境，所以在其自我及所服務的學生，如何能瞭解多元文化，並接納多元文化？要做到如此，並不是一件容易的事。這些多元文化的來源就是從學校脈絡下的成員及環境交互作用下，逐漸發展而來的。而這所指的環境，除了校園內的環境之外，當然也包括了校園以外的社區及學生所生活的家庭等。若我們實際進入學校，會發現校園內老師及學生所可能發生的衝突與問題的類型和複雜度都更甚於以往。以中輟問題為例，許多孩子之所以中輟起因於家庭系統影響，進而對學生生活作息的個人系統及和學校系統中的同儕關係也會產生影響（陳恆霖、戴嘉南，2006）。

學校社工師在面對學校文化、專業知識、權力關係適應的過程，常會遭遇許多困難。例如，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（林佩君，2006）。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。另外，黃韻如（2003）也發現學校社工師會面臨「專業合作」、「學校系統」、「制度系統」、及「專業推展過程」等壓力。然而，學校社工師在校園環境中的發展未必都是以衝突方式展現；而衝突的本身也未必都會帶來負面的結果。實務工作的運作過程中，不論引發了正向或負向的反應，都可能是問題改變的契機與動力。而要如何才能在此變動的狀況下，讓學校社工師所處的學校脈絡中重新找到平衡，對於學校社會工作的特性，應有更多的瞭解。

參、「縫隙展現」中的學校社工師

學校體系原有的規劃與功能設計，就是為了順利完成教育的功能。但因社

會環境的變化與不同專業發展，使得學生輔導工作需要更多元的方法與專業。美國社會工作百科全書定義「學校社會工作」是運用社會工作的理論與方法，實施於學校領域。其主要目的在提供社會工作專業服務，充實學校輔導人力資源，增益學校輔導工作績效，舒緩青少年問題；主動發現個案進行評估、輔導，引入治療資源以預防及加強輔導嚴重行為偏差與適應困難學生，以發展其健全人格；以及協助學校與社區、家庭建立良性互動關係，建構社會資源網絡，以滿足學生全人發展之需求（Dupper, 2003；古孟平，2004；林勝義，2007；林萬億、黃韻如，2010）。大部分學校的老師及行政人員，現今對學校社工師的認識一定都同意其在「資源連結」功能發揮得很好。因為，為了協助學生問題的解決，學校社工師從校外連結了學校原本沒有的資源，嘗試藉由與學校外的機構合作，期待學生所遇到的問題能夠獲得解決。這個功能看似以學生個人的問題解決為目標，但實際上得確是讓學校打開大門，和社區不同資源開始交流。透過這樣的交流與合作的過程，仍可能出現無法解決的困境時，學校社工師就必須設法發揮其問題解決的功能。

Phillippo and Blosser（2013）就曾經分析美國從西元 1959 年到 2009 年學校社工師相關文獻，希望藉此描述社工在校園工作的樣貌。並透過「縫隙展現」（interstitial emergence）的觀點來檢視學校社工師的工作特性。研究結果顯示學校社會工作不僅是社會工作專業中一個特別的實務領域，也同時具有縫隙實務（interstitial practice）的特性。也就是學校社工師除了針對學生個別的困擾與問題思考問題解決的策略和引進適當的資源之外；相類似的狀態和問題可能一再地出現時，代表問題的產生可能是系統與制度性的原因所導致的。因此，學校社工師還必須面對現有制度與系統無法有效解決的問題，從更多元且廣泛的層面對創造新的方法，期待產生新的制度的規範以避免這類的問題再發生。

「縫隙展現」是 Mann（1986）在討論社會力的來源時，認為資產階級革命並沒有改變當時現有的社會；其結果是創造了新的社會。「縫隙展現」就是這樣的一個轉變的過程。因為社會的動力來自於人類為了追求實現其目標而建立的制度與規範；當人類進一步的需求超越了既有的制度所能處理的狀態，就會對現存的制度構成挑戰；因而「縫隙地」創造出新的規範和制度。Mann 把這個

過程稱之為「縫隙展現」。Mann (1986) 認為社會力的來源是涵蓋意識型態、經濟、軍事與政治四種權力；而這些社會力量從來沒有辦法以制度化方式可以防止縫隙的出現。所以，「縫隙展現」是一個反映社會變遷、需求轉變的指標；也是社會改變與前進的重要動力。學校社工師要回應「縫隙展現」的問題時，就代表其不再只以社會工作直接服務的工作目標，而且還要融合了組織變革、政策倡導、與制度建立等間接能力；面對的場域也可能是跨領域的系統工作。

再從權力結構 (power configuration perspective) 的觀點分析，Mann 認為社會係由多元、多重與重疊的權力網路 (power networks) 所連結。這些權力網路會永不止息的產生新的集體行動者。而新的集體行動者 (或新的組織) 也會跟舊有的主要行動者產生互動與建構新的連結關係。在歷史的演進歷程中，這些新的連結關係從出現、與舊勢力從衝突到磨合，進而產生新的制度性連結的整個過程，將不會只是組織的再製，而是組織轉型 (陳癸郁、楊侃儒，2008)。這樣的概念也逐漸被運用在不同的領域的分析。Morrill (2009) 藉由 Mann 的「縫隙展現」概念，討論替代性爭議解決機制 (Alternative Dispute Resolution, 簡稱「ADR」)，即不經審判另類解決爭議的方法 (通常透過中立第三人的協助)。調解與仲裁是兩項重要的技巧，常用於勞動爭議的處理。Bátora 也以此觀點分析歐盟內部各國家間在組織與體制發展中的創新與變革，可能產生新制度的變遷與建立新的結構。而犯罪生態理論以「縫隙區域 (Interstitial Areas)」的區位特性，來描述少年犯罪均集中於環繞市中心的外圍的過渡帶。在此地區因為被新的外來族裔或團體侵入，原有的正式社會組織已被分化 (許春金，2013)。在這樣的區域中，同樣面臨轉型與新制度建立的需求。

當現行資源與制度無法有效處理的縫隙展現時，就是學校社工師介入的時候。而這個模式中的「縫隙」(interstice) 係指一個中介的位置，於跨領域多元組織網絡重疊的狀態中形成；在此狀態中，原本具有主要資源地位的組織，未必是持續擁有最重要位置。而「縫隙展現」是一個動態的觀點，從「創新」、「動員」到「結構化」三個階段，其概念分述如下 (Phillippo & Blosser, 2013; Morrill 2009; Mann, 1986):

- (一)「創新」(innovation)：縫隙展現的創新階段是從跨組織領域的資源網絡重疊處產生，其藉由務實創新以解決潛在或實際制度失靈的問題。若從「縫隙展現」的觀點來看，站在各個系統中介的位置，容易看見跨領域多元組織網絡重疊的狀態中的不足之處。Children and Schools 期刊第 36 期第 1 卷，針對在軍人家庭中長大的學生學校社工提供的服務，提出討論及工作經驗分享。這些學生和他們的家庭有些經常因家長進入戰區，所以可能會與家人分離，頻繁轉換居住和學習的環境，而可能發展出不同的挑戰與需求 (Astor and Benbenishty, 2014)。
- (二)「動員」(Mobilization)：縫隙展現的動員階段是透過集合多元的努力而啟動，有時候是與現組織核心管理者相關聯的重要群體，在確保合法性及資源上相互抗衡。例如，針對青少年自殺行為的預測與防犯，已成為心理健康的重要工作項目。因此，要預防青少年自殺行為，必須要從個人，家庭，學校和社區各層面；透過區域性方案的整體規劃，包含了微觀和鉅觀的角度的全面的動員，才能收到較好的成效 (Beck-Cross and Cooper 2015；Schmidt, Iachini, George, Koller and Weist, 2015)。
- 當學生問題日趨複雜，導致學校團隊輔導漸陷入困境時；就可能會引發學校成員積極學習克服困境的動力 (黃維譯，2003)。而藉由這個動力，學校社工師此刻進學校脈絡中，想要引動大家一起合作，是可能會有機會與效果。但是要如何讓大家能對工作目標有共識、建立協同合作機制、並規劃適當的方案執行，都會是學校社工師要面對的考驗。
- (三)「結構化」(Structuration)：縫隙展現的結構化階段的產生是指實務工作者能從結構化的組織層面在立法上主張專業的管轄權、修正制度化意識形態的運用；取代現行考量相關領域慣用的方法及正式結構的程度而定。學校社工師的工作成效要發展成結構化的規範或政策，確實不是一蹴可及的。Callahan (2016) 也明白指出，學校社工師長久以來，不斷在學校扮演了積極協助解決問題的重要角色；也努力地連結社區和學校的關係，創造許多不同的問題解決策略。但實際上，學校社工師在學校中的

角色仍然很容易被邊緣化。因此，如何在相關政策決定及重要關念發揮領導性的功能，仍會是學校社工師的挑戰。

以美國近年推行霸凌問題處理為例，雖然立法機關有制定了相關的通報與責任制度之外。但對於實際問題的解決，仍需要在實際問題及狀況的掌握及強化立法的執行。因此，從理念上發展出來的規定雖有其強制力；但是對於實際問題的解決，仍需要實際執行力及專業判斷力的相互配合，才可能達成制度化的目標（Kelly，2016）。

所以學校社工師藉由發揮「創新」嘗試各種不同的問題解決方法，以找到有效的處遇作為；並同時能引動相關人員一起解決問題的「動員」，以結合團體的力量；再藉由「結構化」的過程，讓問題解決的方法，發展成為一個方案或制定成法規。這樣的工作模式確實和傳統的社會工作以個案及團體為核心的工作方式不一樣，還另外增加了社區工作、行政立法及倡議改革。若從學校社會工作的角度來看，似乎也是包含了傳統臨床模式、學校變遷模式、社區學校模式、社會互動模式和系統工作模式的工作目標與工作方法。而學校社工師的實務工作中，有哪些行動是符合這些期待，正是本研究想要釐清的焦點。

第二節 學校脈絡下的輔導工作

當我們進入一所學校，校內所呈現的建築與雕塑、教職員工的談話或是行為舉止，甚至是校訓、校歌、典禮、儀式等，可能讓我們感受到和其他學校的文化有所不同；因此，一所具有悠久歷史背景的優質學校，經過歷任校長的用心經營，漸漸形成其特殊的優質文化，這種文化會無形地影響學校中的每一分子，讓他們依照著既有的模式或軌跡運作，如同天體運行一般，有條不紊、各司其職。同樣地，這種優良的文化也會提昇全校師生的認同感、尊榮感，以在這所學校服務或就讀為榮，增加師生行為的一致性（吳金香，2000）。然而，學校的文化並不純然是有助於組織發展的正功能，造成內部衝突、阻礙學校創新等負功能對學校組織的變革是一種阻礙的力量（謝文全，2007），一個學校的優良傳統文化如何持續發展，除了是校長責無旁貸的責任之外；社工進入校園，也同樣要和學生、老師、職員一起面對這個責任，也同時受其影響。因此，學校社工師必須要對學校脈絡及其所產生的影響有所瞭解。

壹、學校脈絡的意涵

脈絡（context）的影響無所不在。中國人談脈絡，使自於中醫的經絡學。宋代周密《齊東野語》針砭篇中提到：「古者針砭之妙，真有起死之功。蓋脈絡之會，湯液所不及者，中其俞穴，其效如神。」人體佈滿複雜的氣血穴道，資深的中醫師父以脈絡掌握症因，治療往往能一針見效（周密，1983）。而跟據韋氏字典，脈絡是指一在組相互關連的條件下，事物存在或發生。所以，脈絡不會只有單一事件的存在，一定有前後事件的關係存在。而不同時序所發展出的脈絡，彼此之間也可能會相互交叉；就如同肢葉脈絡一般的錯綜複雜。陶振超（2011）指出脈絡可以區分為「實體方面」，是指環境中物件之間的關係。以及「社會方面」包含人際關係、隸屬團體、溝通語境等。與「文化方面」，包含自我表現及群我關係三個部分。

Boyd（1992）指出學校是一個複雜的有機體，它並不是一個建築裡面放了一些人的地方；所以學校脈絡（school context）自然有它的複雜性。而學校的領導者在依循學校脈絡，同時也在學校脈絡中工作。Kang and Everhart（2014）提

到，當我們想要瞭解一個學校之所以發展得這麼好，其中複雜的狀態必須要透過學校脈絡是，學校脈絡也是學校進步的重要因素。所以，學校脈絡本身也有一定的重要性。

Botticello (2009) 在進行青少年酒精成癮的研究時，運用學校脈絡的觀點來分析。在研究中，因為成癮行為與個人、社區和學校環境有關，所以將學校脈絡區分為「學校規模」、「種族」、「社經背景」、「學校社區特性」。Smey-Richman (1991) 在進行學校文化再造對學習低成就學生影響的研究中，將學校脈絡分為：「生態」、「環境」、「文化」、「社會系統」，偏重大系統的分類觀點。Hanish and Guerra (2000) 在進行種族和學校脈絡預測兒童同儕傷害研究時，就將「種族」、「學校對貧困家庭協助的程度」、「學校氛圍」、「工作人員和學生之間互動」、「班級大小」、「學校人員的流動」和「社區脈絡例如附近犯罪率和失業率和單親家庭比例」視為學校脈絡的內涵；這個研究的分類就偏重在學生個人周遭的脈絡。Maele and Houtte (2011) 針對師生信任關係與學校脈絡之間的研究時，就將學校脈絡界定成「性別」、「社會經濟」、「學校性質」、「學校規模」、「種族」；所以師生部份就是性別、種族及社會經濟水準，而學校層面則從性質及規模來考量。由這些研究不難發現，學校脈絡因其複雜性高，所以思考不同議題時，其內容及重點自然也會有所差異。

研究者在資料蒐集的過程中，對於學校脈絡有豐討論的有二位學者；其中一位 Jurdak (2009) 研究學校脈絡對數學學習成效的影響。他將學校脈絡區分為四大類：

- 一、個人：包括了「個人特質」(性別，種族，母語...)、「社會經濟背景」、每個人的「文化背景」以及「社會文化脈絡」(家庭文化、習慣)。
- 二、規則：區分為「學校政策」、「社會習俗」、「文化規範」。
- 三、中介文物：「物理工具」包括教材、書本、電腦、「符號工具」即語言。
- 四、分工：包括了「同學與同學之間」、「同學和教師之間」的分工與責任。

而在這四個面向所組合而成的學校脈絡，再與脈絡中的人產生互動關

係，自然形成一個動態的、具發展特性的過程。所以，對於在此脈絡中的學生在學習方面的影響，當然具有舉足輕重的地位。

另一位則是 Boyd (1992)，他以學校脈絡對於處於危機中的生而言，是助力還是阻力提出了討論。而他則是將複雜的學校脈絡簡單區分為兩大類：

一、學校生態 (the school ecology)：包含「校內外資源」、「物理環境安排」、「行政規劃」、「學校規模」、「人口結構的變化」、「工作環境」、「對創新的接納度」、「相關政策規範」。

二、學校文化 (the school culture)：是指一組價值和信念，如同規範般引導著人與人之間的關係展現在學校內外。

Boyd 將複雜的學校脈絡化約為簡單的二項指標，Kang and Everhart (2014) 以 Boyd (1992) 的觀點，對於現今最流行的數據化教科書在學校圖書館的運用進行調查。故本研究將以「學校生態」、「學校文化」二個面向來界定學校脈絡的內涵。

一、學校生態：

(一) 校內外資源：一類是有形的經濟資本，包括財務收支及運用狀況、校舍、教學設備、專案費用、及修繕費用等；另一類是屬於無形的社會資本，包括了學校對外的聲譽、與周圍社區、其他學校、社會民間單位及媒體之互動關係等。

(二) 物理環境安排：空間的大小、配置及使用率等。

(三) 行政規劃：影響全校師生行動的正式及非正式規範。包含相關法規、組織章程、辦法及規定等有明文依據的規定。而非正式的互動規範則是大家約定成俗的默契行事規則，類似潛規則，有時比正式規範更具影響力。

(四) 學校規模：班級和學生人數的多寡。

(五) 人口結構的變化：師生和行政人員的比例、新進人員與資深人員的

比例、學生轉進轉出的狀況、輟學與復學的比例等。

(六) 工作環境：所在的地理區位特性、學校的性質等。

(七) 對創新的接納度：相對的就是依法行政、遵守規範、而非創造規範的程度。

(八) 相關政策規範：如友善校園學生事務與輔導工作計畫、校園學生憂鬱與自我傷害三級預防工作計畫、國中小中輟學生通報及復學處理流程等。

二、學校文化 (the school culture)：

是指一組價值和信念，如同規範般引導著人與人之間的關係展現在學校內外。張德銳（2000）認為組織文化是組織成員所共享的一套基本假設前提和價值，以及由這套價值衍生而來的行為規範和行為期望；組織的價值不但可能被組織成員視為當然的，而且具有指導成員行為的作用。組織文化為組織成員共同抱持的基本假定與信念，以一種理所當然的行為方式，形成獨特的組織文化。組織如同個體一樣具有性格特徵，可以用嚴格、友善、保守、開創、務實等來加以分類敘述，根據 Stephen（2003）的分類，可以將組織文化的特徵分成七種：

(一) 創新與風險承擔：員工被鼓勵從事創新與風險行為的程度。

(二) 對細節注意程度：員工被期待展現精確、分析、重視細節的程度。

(三) 成果取向：管理階層重視成果甚於過程與技術的程度。

(四) 人群取向：管理決策考量決策結果對人影響的程度。

(五) 團隊取向：工作活動以團隊而非以個人為中心的程度。

(六) 積取進取性：人們積極進取甚於隨和的程度。

(七) 穩定性：組織活動強調維持現況而非追求成長的程度。

組織文化具有指導成員行為、社會化新成員、提昇成員工作意義、提昇

組織效能等功能。因此，組織文化對組織與員工都具有影響力，因為組織文化可以提高員工的認同感，增加員工行為的一致性與向心力，領導人亦可透過策略的運用塑造對組織有益的文化（張德銳，2000）。Dupper（2003）指出，學校組織大部份都具有「正式化」即將組織相關的規範、政策及程序透過文字整理及行政程序而成為辦法或規則；「標準化」即組織運用一致的方法處理類似的事件；「集中化」即組織中的權力、威信與決策權集中於校長這三個特質。

善用組織文化的影響力。就如同上一節所提到的「縫隙展現」概念，當原本的共同價值觀無法促使組織追求更高效能時，原有的組織文化就會成為負荷。當外在環境迅速變化時，仍堅持固守原先的組織文化，很可能已不適當，反而變成組織成長的阻力（Stephen，2003）。因此，學校脈絡也會是受到個人及環境變化，而需要不斷地調整。

貳、校園中的輔導現況與挑戰

自西元 1968 年開始實施九年國民義務教育以來，學校輔導工作的推行，迄今已 40 餘年，然對照現今輔導工作的推行與學校輔導人員的工作類別，可以發現其特質與需要加強之處。

一、跨功能整合型的輔導團隊：

從西元 1999 年教育部推動「教學、訓導、輔導三合一」及「三級預防」的方案開始，就已經朝向校內輔導團隊能結合原有的教學、訓導、輔導三種角色彼此間合作；並且分別對於初級、二級、三級不同程度的問題在其任務上做分工。其目的是以整體的觀點來看待學生的問題，所以每個人都會在不同階段，有不同角色及任務，期待能提升輔導工作的成效。

然而，要每個人在面對角色轉換、不同技巧運用及合作時機的掌握，往往需投入大量的時間及精力去磨合。所以不同的人及環境其實效果不一。而這樣理性的分工，並沒有考量學校脈絡中，人員的流動所造成的影響。舉例來說，若是班級導師或是輔導老師的人員異動，或是實務工作經驗不足，

這時候，很自然原來的分工就有能會有變化，負責三級輔導的學校社工師有可能也必須跨越這個分工，協助二級或是一級的輔導工作。而這個變化，也就是一種「縫隙」的展現。

二、結合校園生態的輔導機制：

後續的「認輔志工」的推動，更是期待將校內的所有老師及行政人員，甚至家長及校外志願團體都納入初級預防工作的一環。期待每個人在與學生接觸的時機，就是提供學生協助的機會。而其方法是非常自然及生活化的關懷與陪伴。

這樣的輔導團隊是期待能善用學生所處的校園生態中的各個成員，一同為需要協助的學生，建構一個校園內的支持與輔導網絡。而在實施的過程中，必須運用個案管理的概念，往往是輔導組長投入非常多的心力。

若再加上學校脈絡中專業人力不足時，唯一的輔導組長，可能必須把時間分配在招募志工等相關行政工作上，雖然在陪伴學生的人力上增加。但提供專業服務的時間確減少了。因此王麗斐、趙曉美（2005）指出在國小校園輔導工作，偏重於半專業或非專業的人員協助學生。例如，「愛心媽媽」、「認輔制度」、「攜手計畫」等，將輔導工作局限於愛心與熱心的「輔導工作人人有責」。相對忽略了除了這些人員的協助之外，許多學生的狀況及家庭的議題，是需要有專業的觀點與力量一起合作，才能及時有效的發揮輔導效能。所以人力不足加上制度推動，若出現不平衡時，輔導系統自然會出現縫隙。

三、制度化提昇輔導專業能力：

自 93 年實施迄今的「友善校園總體營造計畫」強調學校教師及學生在進行教與學的歷程上，必須「如師如友，止於至善」。其中教育部訓委會第十六條推動學生輔導體制，期待在原有的團隊運作下，更藉由制度化的規定，並增設校內專任輔導人員的方式，以提升學校輔導團隊的專業能力，其內容如下：

（一）激勵一般教師全面參與輔導工作，善盡教師輔導學生責任。

- (二) 增進教師教學效能與人性化照顧學生，融合輔導理念，全面提升教學品質。
- (三) 健全學生輔導體制，建立訓導及輔導人員及一般教師最佳合作模式與內涵，提升整體輔導成效。
- (四) 結合社區輔導資源，建構學校輔導網絡。
- (五) 修訂輔導相關法規，健全輔導法制。
- (六) 落實學校輔導教師編制，充足學校輔導人力。
- (七) 推動學生輔導人力專業化，提升輔導人力素質。
- (八) 補助各縣市政府設置「學生輔導諮商中心」統籌相關資源。設置專任專業輔導人員協助學生輔導工作。

學生輔導工作區分為三級，初級預防針對一般學生及適應困難學生進行一般輔導，重點是「預防」，由輔導教師與輔導行政人員擔任。二級預防針對瀕臨偏差行為邊緣之學生進行較為專業之輔導諮商，重點是「介入」，由輔導人員來擔任。三級預防針對偏差行為及嚴重適應困難學生進行專業之矯正諮商及身心復健，重點是「復原」，由輔導人員擔任。亦即學校的輔導體系由原來的輔導教師擔任輔導活動教學兼學生諮商輔導工作，改為輔導教師擔任課程外並從事初級輔導。而另聘專業輔導人員負責二級、三級輔導。而這些專業輔導人員同時必須整合社區輔導資源，如諮商心理師、臨床心理師、社工師、精神科醫師等。學校輔導工作依循這樣理性分工原則，也行之有年。但在面對現今許多不同需求不斷出現的狀況，是否會開始出現無法滿足需求的狀況。此刻校園輔導工作所面臨的挑戰與困境如下列三項：

一、在學校結構方面

專業輔導人員人力不足的一直以來，不論是國中或國小，都造成了很大的困擾。尤其國內學校輔導工作以小學的起步最慢，也最被輕忽的一環（王麗斐，2002；林美珠，2000；王文秀，1999）。國小雖從西元 1983 即設立輔導

室，但其組織與專業人員的編制與實際需求相去甚遠（趙曉美、王麗斐、楊國如，2005；王麗斐，2002）。為解決學校輔導人不足的現象，並且有效地支援國民中小學教師輔導工作，教育部於西元 2009 年 3 月通過「國中階段精緻國教發展方案」，將投入 23 億元，西元 2010 年起「補助國中班級數 21 班以上學校，增置 1 名專任輔導教師員額經費」。同時，也依據國民教育法第十條、國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則，教育部決議除了減低兼任輔導教師的授課時數之外；並於西元 2012 年開始，連續五年增置專任輔導教師，全省共約有 2156 名新員額（教育部，2012）。然而，這樣的員額補足是需要一段時間才能招募完成，並非立即能補充完畢。而短時間大量招募，也可能會出現青黃不接；或因為經驗不一，故需要更完整地督導與在職訓練。雖然現今許多國小老師及行政人員也明白這樣的需求，但是長期輔導人力運用偏差，導致人力增加仍趕不上實際的需要。但這個現象更重要的問題是，學校團隊對於輔導工作的理解仍不如對傳統訓導工作的理解與接受。以致於會出現重教導與訓導，而輕輔導的現象依然存在。會導到這個現象的另一個更深遠的因素在於國人對於升學主義及管教的迷思仍舊需要調整（傅木龍，2004）。

學校是個科層體制，所以在組織運作的過和中一定不可避免科層特性的影響。劉淑慧（1987）曾經整理出輔導工作者與科層組織體制之間常見的衝突，包括：（1）專業角色強調個人化與專業性，而科層角色偏重非個人性與標準效率。在某些情況下，輔導工作者會因為當事人的需求與權利，而和組織秩序有所衝突，若在此衝突中必須要犧牲當事人的福祉，勢必對輔導工作者造成專業角色的衝突與不愉快情緒的衝擊。（2）在學校的科層體制下，輔導工作者因為職位權威的缺乏，而無法有效參與決策，但行政人員則可能會因為缺乏專業知識或機構目標，無法擬定出讓輔導工作者滿意的策略，然後因為行政長官的地位與職權高於輔導工作者，在雙方互動之下，會以行政權責作為要求，而造成輔導工作者的壓力。（3）由於學校科層體制強調階層、規則、制度，使輔導工作者必須負擔許多「額外」文書工作、官樣文章等工作，既增加輔導工作者的工作負荷，又令輔導工作者感覺未能學以致用，盡

是在做一些無聊的例行工作，使原本期待自己的工作具有自主性、變化性及工作意義的輔導工作者深受挫折。

這些學校結構方面的限制或不足之處，都可能會導致「縫隙展現」的現象，而學校社工師要面對這些限制，就必須發揮其「創新」的能力，放棄曾經無法有效解決問題的方法，並依此經驗發展不同於以往的做法，嘗試突破現狀。

二、在學校互動方面

眾所皆知輔導工作的成效常是無法立竿見影，個案工作、團體工作的效果常是需要長時間的醞釀，加上輔導教師難以確認自己專業角色的重要性，因而阻礙其專業功能的發揮。更使學校行政人員、教師、學生或家長容易對輔導教師產生誤解、不滿或不當期待，甚至導致學校輔導教師之心理緊張、情緒疏離、工作滿意度低、工作倦怠、及離職等情形（許維素，1998）。學校輔導工作者面對輔導特性的壓力時，若其他處室因不瞭解而有過度的期待時，則可能讓輔導團隊的壓力更加惡性循環。然而，學校因為科層組織的特性，若有決策權力及影響力的人，例如校長對輔導工作有良好的態度和一致的支持，自然會是學校輔導工作落實的關鍵角色之一（吳武典，1987）。而學校輔導工作者本身以及和同仁互動的壓力自然就會減輕，此刻，也較能期待有良好的輔導成效出現。

除了校內的人際互動之外，另一個更具影響力的是政策。政策的內容會影響校園內實際的運作，自然也會對原有的工作協調及分工造成影響。這些年推行的「九年一貫課程」的改革制度，以及「教訓輔三合一」輔導新體制的推展，學校內的輔導工作面臨下列的影響（李慧賢，2003）：1.專任輔導教師角色與功能的式微。2.綜合活動領域教師與輔導教師分野不清，易被等同化，但並非所有綜合活動領域教師均具備足夠的輔導知能。3.教學時間侵蝕輔導工作。4.全校教師均負有輔導之職責，但並非所有教師均具備足夠的輔導知能。輔導教師在學校輔導政策脈絡中所面臨的困局與折磨。許多學校輔導人員在學校輔導政策的修正與改進下，逐漸面臨增量的行政業務，大量的

活動辦理、執行計畫與成果撰寫，在在削減了輔導教師的熱誠與作為（張麗鳳，2010；林家興，1999）。再加上學校輔導團隊中現在輔導行政的主任及組長、幹事之外，還有輔導老師及專任輔導老師。彼此之間的分工尚待釐清。吳英璋與徐堅璽（2003）指出，專任輔導教師的工作內容包含：1.輔導活動科教學；2.預防、推廣與發展；3.諮商與輔導；4.充實輔導知能；5.親職教育；6.研究發展；7.行政協調配合；8.運用與配合社區資源。整體而言，學校輔導室的輔導教師除了輔導工作外，尚須承擔校內的行政事項。在林家興與洪雅琴（2002）的研究中，也顯示輔導室與輔導教師的工作內容，在專業分工與定位上仍待釐清。究竟輔導室與輔導教師的職權、定位和處理事項，是進行個別諮商、團體諮商、心理測驗與衡鑑，還是處理龐雜的行政業務，似乎有待釐清。

政策的影響力大，往往都不是個人就能與其相對抗的。因此，面對制度未詳細規畫的組織分工；以及新制度的工作要求與不同於以往的工作方式帶來的不適應等等，都必須要藉由「動員」組織內的每個人，一起思考如何在此壓力之下，嘗試找到更合理有效率的工作方式。彼此合作，透過團隊的力量克服制度所帶來的影響；當團隊成員皆能穩定面對制度帶來的挑戰時，就可以將過程中掌握的問題及政策不洽當之處，提出建議，讓政策可以調整到更適當的狀態。

三、在學校資源方面

教育部訓委會(1998)就曾在「學校輔導工作專案報告」中指出，我國各級學校均發生訓輔經費短缺。在輔導經費方面，中小學並無固定編列預算。所以即使是公立學校，每個校長及行政主管也都開始擔心每學年的招生人數。因為這程學校經費息息相關。即使是年年額滿的大型學校，也不可能避免少子女化的影響。這些年，因為教育改革的浪潮及學校實際生存的壓力，許多先天資源條件不足的學校，充份發揮創意及特性，而發展出特色教學，反而吸引更多學生進入校園就讀。

然而，不論學生人數多少，對學校輔導工作者而言，大型學校或小型學

校的學生，都有屬於他們自己的需求期待被滿足。當面對各種不同程度且複雜的學生問題時，校輔導工作缺乏專業督導制度，實際輔導上遇到困難時輔導老師往往求助無門。至於巡迴於各校的「教訓輔三合一督導委員會」、「青少年輔導計畫輔導團」，面對全市這麼多的學校，其可近性和及時性是非常受限的。因此，教育主管單位補救的方式則是以方案申請的形式提供經費，讓學校輔導團隊自行聘用校外專家學者擔任督導工作。然而，在每日忙碌的工作節奏下，除非是法規規定或非常需要，否則額外協調時間、聯絡督導及安排相關行政事項等工作，往往很自然就被排擠在工作事項之外。

近年來教育行政單位推動各項專業計畫，讓校外具有專業知能的輔導人員提供學校輔導體系中不足的部分，這儼然成為學校輔導工作的趨勢，但是外來專業之間的競合與溝通，成為一個新的挑戰與議題，例如心理師與社工師仍然與原體制內的輔導教師，產生功能上、角色上、工作執掌的混淆現象（吳英璋、徐堅璽，2003；林家興，2003；張紉，2003）。而學校社工師也就是所謂的專任專業輔導人員，其必須與駐點學校及責任區域中的學校彼此合作；在正式與非正式的規範下，發展出有效的合作機制，才可能真正發揮學校外部資源進入校園的功能。

當學校為了要維持其教育的功能，努力運用校內及校外，有形及無形的資源時。學校輔導人員必須更謹慎地面對專業倫理的問題，例如常見的倫理議題包括：責任衝突、諮商資料的保管、諮商同意權、預警責任、雙重角色等（牛格正，1991）。如何能夠找到一個平衡的作法，讓發展許多創新與合作的過程，在突破原有規範的限制同時，也應注意不要讓服務對象的權益及利益受到影響。

當學校運作在創意與善用資源的策略下，逐漸找到穩定發展的步調時，包括了資源的運用及合作的方式等，會逐漸發展出適合的模式，而這個形成模式的過程就是一個重新「結構化」的過程。在新的方法與規範下，回應服務對象新的需求。

從上述的整理內容，可以發現學校脈絡的內容會對輔導工作產生影響；相

反地，面對這些影響所產生的壓力，我們仍要以脈絡化的方法發展回應這些壓力的策略。本研究希望能瞭解學校社工師在這個脈絡中，面對的狀態及其所選擇的行動為何？也就是學校社工師會用什麼樣的行動，回應這個影響他的學校脈絡？

第三章 研究方法

本章第一節將說明本研究採用民族誌的理由，以及民族誌的主要概念；第二節則說明研究對象的選取；第三節說明研究設計及資料蒐集方法；第四節討論研究的嚴謹性及倫理議題。

第一節 研究取向-民族誌

壹、研究視角的選擇

研究典範轉移是對追求知識的動態歷程。典範的發展雖有時間上的差異，但各個典範之間彼此相互影響；透過世代的研究者不斷地反思或補充後，經歷各種驗證與修正，才能有較成熟的發展。社會科學的三大典範：「實證典範」以精確的量化資料、測量工具和數據來驗證假設，強調客觀中立；「詮釋典範」主張應該反省、檢討、分析研究者觀點與感受；及「批判典範」超越表面的幻覺，揭露世界真實結構的批判性調查過程（朱若柔譯，2000）。質性研究方法強調對問題的深度瞭解，重視研究的過程、意義和研究的場域，專注於真實生活中每個元素的關係與特性（吳芝儀、李奉儒，1995；趙碧華、朱美珍，2003；潘淑滿，2003；齊力，2003；Bruce，2009）。寫論文其最終目的都是要協助實務工作者找到對問題解決的方法。在實證典範的研究中，資料會架構出一個理論的主要概念；所以會像是人體的骨架。而詮釋典範的研究中，資料會呈現理論中的具體例證；就像是人體的血或肉。在批判典範的研究中，所蒐集的資料是多元而豐富的；試圖從各種不同的視角檢視研究資料，因此會展現出人體內部及與外部各系統之間的關係。這若能藉由質性研究以更細緻的觀察眼光，仔細面對學校社工師每日的工作細節；再從細節中看見其可能呈現的意涵，才能協助研究者對學校社會工作有更廣的視野與觀點。在原有的實務工作中所建構出的前見之外，看見不同的詮釋及意涵，故本研究採用質性研究方法。

而質性研究方法中，研究者選擇以民族誌的研究方法進行資料蒐集。主要原因是研究者選擇了一個熟悉的題目，所以研究者必須注意的是將熟悉視為不熟悉，以新的眼光看待人事物，對過程中被視為理所當然的事情提出疑問。而透過在田野過程裡，研究者需要記錄每天參與其中的觀察、對話、反思、任何

互動方式與細節（陳盈真、林津如，2010）。期待藉由這個過程，對於學校社會工作的本質有更多元的思考與理解。本研究將以方法論中的「詮釋典範」為基礎，選擇以民族誌的研究方法，具體呈現學校社工師所在的學校脈絡中的具體樣貌。並且透過描述及整理這些日常工作的細節，嘗試從多元角度思考學校社會工作的意義，及其特別的工作文化。

貳、民族誌研究的基本概念

民族誌起源於人類學者，二十世紀初期的文化人類學，如學者 Boas、Malinowski、Radcliffe、Brown and Mead 和他們的比較文化研究（Creswell，2007）。民族誌的英文是 Ethnography，其中 ethno 意指「一個民族」、「一群人」或「一個文化群體」；而 graphy 是畫的意思；兩者合併的意涵便是「描繪人類學」（陳向明，2002）。從人類學觀點來看，文化經由人類的活動而彰顯其意義，人類活動亦不斷影響並轉化文化的意義，人類學之目的是去發現意義符號，並且詮釋意義，從觀察紀錄中找出被研究者的內在理解。民族誌的目的探討人類行為並詮釋行為的意義，以及尋找文化脈絡中的背景與知識（吳天泰，2004）。就內涵而言，「文化」是民族誌研究之主要概念，民族誌學家基於人類學的傳統，依賴文化概念來引導研究方向（吳芝儀、李奉儒譯，2001）。因此，本研究將針對學校社工師在學校脈絡中的行動詳細描述，並理解這些行動所代表的意涵；藉此梳理出學校社會工作的背景與知識。

民族誌的主要目的在掌握研究場域中在地人的觀點，瞭解當地人對自身所處生活世界的看法，亦即從當地人的視野及角度看他們的文化生活，以真正掌握當地日常生活的社會過程（甄曉蘭，2000）。民族誌研究基本假定是：1.人的生活世界就是一個意義交織的世界，這個「意義之網」乃是人在生活環境中與相關的人、事、時、地、物不斷羅織而成；2.群體成員及個體行為都受文化脈絡的影響，這是成員共識形成的來源；3.只有在相同生活情境中的成員，才能了解和互通各種符號的意義和分享價值觀（陳伯璋，1990）。所以民族誌研究主要是發現知識，而非驗證理論。其目的是要發現行為者建構出來的社會真實，掌握、理解並發覺其中的意義，並加以詮釋（劉仲冬，1996）。其做法就是透過

田野中的反省，可以產生新的觀點、意識、課題，思維也才能有所突破（謝國雄，2007）。而本研究期待以民族誌研究的方法，發現學校社工在學校脈絡中執行工作，所建構出來的意義。藉此對學校社會工作產生新的觀點與思維，並發現新課題，引動學校社會工作專業持續地發展。

參、民族誌研究的特徵

民族誌研究者主要關注日常事務，亦即其研究對象的日常生活，以便找出可以預測的類型（predictable patterns）（張可婷譯，2010）。所以，一個民族誌研究者實際的問題不在於「如何從事這些問題？」而在於「針對這難題，我能利用民族誌研究能做出什麼貢獻？」。民族誌研究適合回答關於「此時此地，正在發生些什麼？」的問題，而不適合回答「我們應該做什麼？」的問題（Wolcott，1997）。以下，將以研本究為例，說明民族誌研究的特徵（賴文福譯，2013；張可婷譯，2010；王文科，1999；Wolcott，1997）。

- 一、民族誌研究的目的不在驗證理論或解決問題，而在探究意義，在發掘行動及事件對當事者的意義。每個社會的人都不斷利用這些意義系統去建構他們的行為、去瞭解他們自己及他人、以及他們生存的世界。因此，本研究透過記錄學校社工師日常工作的細節，運用不斷累積的描述性細節，建立概括性的類型或是解釋性理論；而非用以驗證現存理論或模式所提出的假設。目的就是要對於學校社會工作文化特質的了解與探索。
- 二、民族誌研究者以觀察及訪談將其研究引入人類社會行為之中，並主張研究者走入「田野」，成為該團體的一份子。研究者以自身原有的生活經驗、文化價值、觀念體系等「背景知識」為基礎，對被研究世界裡觀察及學習到的新經驗進行理解詮釋。本研究探究的場域即從學校社工師駐點學校脈絡為基礎，再擴及其工作所需到達的場域，針對其工作過程進行觀察記錄。
- 三、田野工作的技術並非嚴格限制，事實上，沒有一種技術，即使是參與觀察法，能保證獲得的結果就是「民族誌的」，也沒有一種神奇的公式能結合這些技術，因此民族誌的研究強調彈性，在研究過程中，可視需要隨

時修改研究問題或設計，研究並非直線的過程，資料的蒐集及解釋是同時進行的。大多數的民族誌研究者採用「從情境中產生」(emergent design) 來決定蒐集資料的策略。也就是在蒐集資料過程中與被觀察者的對話，沒有所謂預先決定好的問題，問題是在訪談脈絡中發展出來的，研究過程與方法是具彈性且多元的。例如研究者觀察到學校社工師為了跟家長確認學生朋友群中的某個人時，拿出手機上臉書 (facebook) 找那個人的臉書照片跟家長確認。所以研究者問：就問學校社工師，是否會主動和學生交換臉書 (facebook) ？

四、民族誌研究強調所處的社會、歷史、文化脈絡均會對人的行為方式、意義建構、思考內容產生影響，因此，研究者必須涉入脈絡中，整體地敘述各種脈絡中的現象，以詮釋行為的意義。「文化脈絡」是民族誌研究者架構其研究的途徑。因此對於脈絡保持敏感度，並仔細觀察文化間與文化內的差異。例如，研究觀察發現學校社工師駐點的輔導室大家都很積極主動，研究者有接觸的輔導室未必都是如此；但仔細觀察才發現，比較常有積極主動行為的人，是單位的主管及資深工作同仁，並非所有人都是非常積極主動的特質。

五、民族誌研究在自然情境 (田野) 中進行，不像實驗、調查等研究法在人為情境中進行。也因此，研究者更能兼顧情境的複雜性，而得到深入、整體、全面的資料。要求長期投入 (long-term commitment) 有意願與研究對象長期互動，互動期間長短則不一定，從幾個禮拜到一年，甚至一年以上。研究者考量帶著攝影機跟隨學校社工師對其場域的影響及是否完成各類型工作內容的記錄中，尋找一個平衡點。因為持續記錄下去會有什麼狀況，沒有人可以預知。而是否有完成各類型的工作樣態記錄，則是研究者與被研究者不斷確認，且雙方皆覺得除了被拒絕記錄的部份之外，其餘的工作內容已經都有完成記錄。

六、民族誌研究重視研究者與被研究者的互動，因此研究倫理格外受到矚目。研究者必須對被研究者懷抱虔誠、尊敬的心，不能任意加以破壞或

干擾。

七、結構與功能是研究社會組織的傳統觀念。結構是指社會結構或群體的型態，例如血緣或政治結構。功能則是指群體成員的社會關係，大部份的族群具有可供認知的內部結構和協助管理行為的一套既定的社會關係，舉例來，一個公司基本上會有正式的組織架構圖。在本研究中的結構是學校社工師的工作實際上是以駐點學校為中心另外在區域中各個社區機構、學生輔導諮商中心及社會工作專業四個系統中不斷地移動。而其組織架構圖，請見圖 3-1。

八、民族誌學者尋找能幫助他們了解和描述文化的象徵。象徵是激起強烈情緒和思維的一種扼要的表達方式。而儀式是不斷重複的象徵性行為，在宗教和非宗教生活方面都占有一席之地。

九、簡單說，操作主義就是指定義測量的方法和詞彙。引述明確的來源及他們「相信」的天性來表達並不困難，此外還能傳達更多的資訊和更大的可信度及有效性。操作主義考驗我們，促使我們對自己誠實。

十、研究者即研究工具。無論有多少研究助理，主要研究人員也就是即將分析並且撰寫主要報告的人，必須親自盡他所能多做訪談與觀察（陳伯璋，1990）。因此研究者藉由每天、面對面接觸研究對象的研究者來進行，因此研究者不但是研究對象生活的參與者，也是觀察者。此外，研究者的「自我」是觀察的起點，也是田野工作知識論的根本，田野的知識是研究者及被研究者互動產生且共同建構的。研究者透過重複觀看錄影記錄，與觀察資料對話，並不斷地檢視自己的覺知與詮釋。

第二節 研究步驟

壹、研究場域

目前全省各縣市都有設立「學諮中心」，其制度及規範雖大同小異；為避免各縣市實際工作規範及做法的些許差異，會造成的分析與討論時出現其所「對應的建制不一致」的現象。所以本研究的研究場域主要考慮以台北地區，並且是單一縣市為原則。本研究最後選擇以臺北市學生輔導諮商中心（以下簡稱學諮中心）所屬的學校社工師為研究對象的原因如下：

- 一、從歷史發展來看：臺北市政府教育局於西元 1997 年將心理及社工專業人員引進學校，協助校園輔導工作；於西元 2000 年擴大試辦學校社工師方案；並從西元 2004 年開始實施駐區心理師專業服務計畫。為求落實校園三級預防，提升學校輔導效能，教育局於西元 2010 年 8 月設立「臺北市學生諮商中心」，並在西元 2011 年 8 月配合國民教育法修訂，結合社會工作與心理諮商專業，正式更名為「臺北市學諮中心」（臺北市學諮中心網站）。是少數持續推動的幾個縣市其中之一。故其在台灣學校社會工作發展歷史較久且完整。
- 二、從實務模式來看：台北市學校社工師的發展階段，歷經了「駐校社工」、「方案委託」、「駐區社工」等多元模式。且目前在團隊中的成員，也仍有同時經歷此三種工作模式的學校社工師。因此，在實務工作的經驗是比其他縣市更多元與豐富。
- 三、從研究工作來看：民族誌的觀點認為，研究者的經驗和對研究對象及研究場域的熟悉度，是能否提升資料蒐集和分析深度的重要因素之一。研究者本身曾擔任臺北市學校社工師將近六年的時間；工作時所在的前後兩個學校，分別擔任「駐校社工」和「駐區社工」。所以，以一個「局內人」的立場，對於實務場域有一定程度的熟悉度。而研究者離開臺北市學校社工師團隊至今已超過五年；在這段時間和不同縣市的學校社工師相互交流實務經驗，並在學校社會工作課程教學過程中不斷反思，期待能以更客觀、理性的態度進行本研究。

貳、研究參與者的選定

民族誌學家通常使用非正式的策略開始田野調查，像是看準任何可以踏進別人家門的機會。最常用的方法是判斷取樣（judgmental sampling）—就是以研究問題為基礎，來選擇在此文化群體或單位中最適合的成員。而取樣的方法有二個原則：其一為，拒絕對研究主題資料提供沒有幫助的人；其二為，選擇對研究主題有較深入瞭解的人（賴文福譯，2013）。民族誌並不適合大規模的調查，通常是研究一個小群體，例如：社區、社會團體，以及另類文化；另一個是組織，例如：學校、醫院、工廠、NGOs 以及工會等，這些都適合民族誌研究。民族誌研究方法通常可以加強人們對一個群體的了解（陳盈真、林津如，2010）。

在此田野的第一位守門員是學諮中心的主任。於是研究者於西元 2015 年 6 月 2 日親自拜訪學諮中心主任，帶著「論文資料蒐集申請表」（請見附件二）及研究計畫書前往說明。學諮中心主任非常同意，但他要尊重團隊同仁的想法。於是這個議題經過中心討論，並由主管討論推薦有意願的學校社工師至少一位參與本研究的資料，主管討論的依據是能夠提供本研究最豐富資料為原則。而這位被推薦的學校社工師也很開心地答應。於是就開始和駐點學校的主任聯絡，取得主要場域，駐點學校的同意。

「學生輔導諮商中心」隸屬教育局內的任務編組，負責辦理學生諮商、輔導服務工作事項，其組織編制詳見圖 3-1。該中心依「國民教育法」第十條及「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」（詳見附件三）聘用社會工作師及心理師進入國小及國中成為「輔導人員」。其所聘用之社會工作師，即為本研究所指的學校社工師。學校社工師與心理師同樣都區分為在中心工作和駐點在責任區學校兩種類型；本研究所觀察的這任學校社工師，還擔任「中心學校」的職責，也就是學諮中心將全市區分為四個區，每個區有一個中心學校，而其所派駐的社工師或心理師要負責相關行政事項的轉達，以及各區專任專業輔導人員的意見蒐集和協調等行政事項。其辦公室的地點是位在責任區中的一所國中的輔導處內。

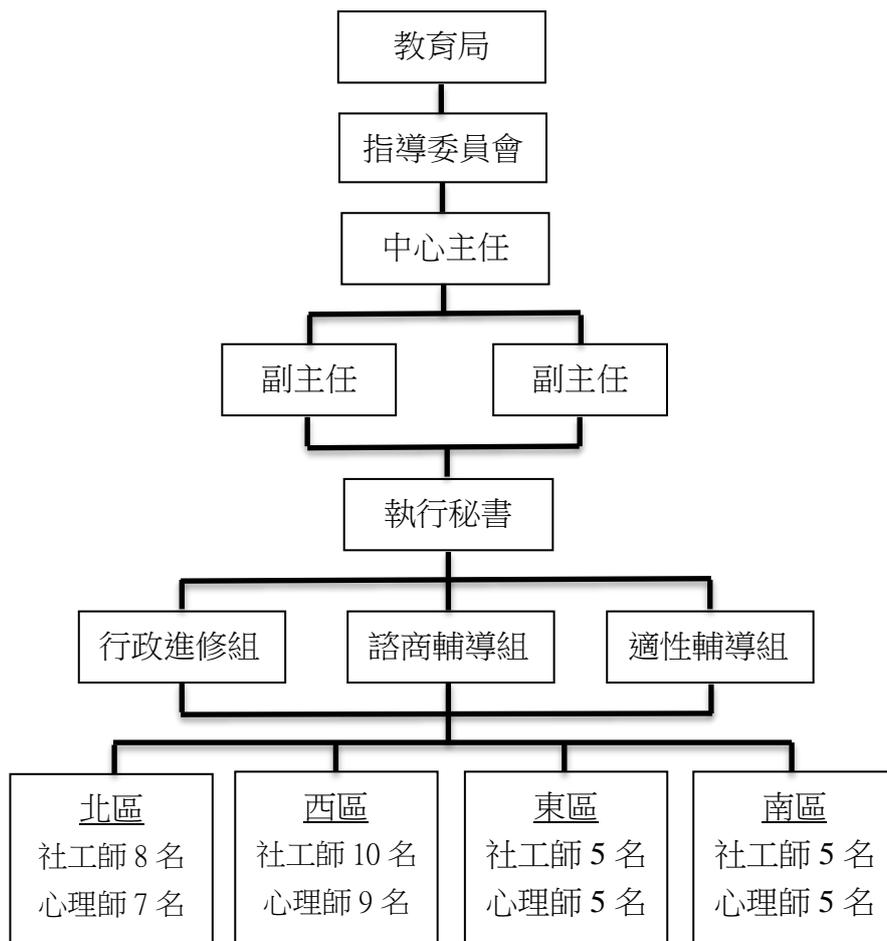


圖 3-1 學生輔導諮商中心組織圖
(研究者依該中心網頁訊息繪製)

2015 年 10 月 13 日下午約四點多，研究者的手機鈴聲響起，接到學校社工師駐點學校的輔導主任來電，告知研究者校長同意研究進行的申請。當下的心情非常開心，心裡想著研究最具挑戰的部份終於即將開始。同時研究者心中也默默期待著透過錄影方式的資料蒐集，不要對實務場域中的人造成太大壓力，並且能夠順利進行研究資料的蒐集。

於是研究者隔天上午和學校社工師透過 LINE 確認這件事。學校社工師因為前一天學校社工師下午公出，不在輔導室內，所以並不知道校長已經同意的事情。於是除了確認工作時間外，他也直接和研究者確認關於主任和校長是否有任何要求，以及行政程序上是否需再安排面對面的談話。當下讓研究者感受

到學校社工師關注的焦點，除了具體問題的處理之外，對於「行政程序」的細節也同樣的重視。每個組織行政程序通常包含了正式的行政規範與非正式的團隊默契，就如同組織中的「潛規則」；這兩者對於一個組織事務的運作都有重要的影響力，哪種影響力較大？或彼此如何交互影響？這些複雜的交互作用所引動的行動，也就是一個組織特有文化的具體展現。也就是學校脈絡中的學校關係中的重要元素之一。

至於後續在討論開始進入研究場域的具體時間時，研究者心想能儘快開始，所以期待能否在雙方彼都有空的第一天，也就是週五的下午，就能開始錄影記錄？但此時，研究者心中也同時也擔心自己的私心，是否會給對方帶來壓力，所以當下就問了一句：「是下週開始還是要這週五，會不會嚇到大家？」學校社工師回答：「何時開始都會嚇到」，直率又明確的回答，讓研究者第一次感受到這位學校社工師「率真面對挑戰」的特質。

參、研究資料蒐集

民族誌可以使用各種不同的方法，包括：參與觀察、觀察、訪問、非正式的對話、蒐集文件檔案、照相、攝影等記錄方式，也可以做個小規模的調查，或是畫地圖、焦點團體訪談、圖表化研究者參與的活動。所以本研究的選定的資料蒐集方法為攝影記錄，以及訪談錄音三種方式。

本研究透過影像記錄最主要的原因是希望能完整的記錄學校社工師每日工作內容，而影像記錄雖然對於研究場域的侵入性與訪談錄音或單純地用眼睛實地觀察相比較，是比較強烈的；另一個重要原因是，影帶資料的記錄可以重複觀看，確實幫助研究者，不會因缺少以觀察記錄進行研究資料蒐集的經驗，而對於許多細節出現錯誤或遺忘的狀況。這也讓本研究在資料整理與分析過程能順利完成。而研究者在工作之餘有十幾年參與社會團體活動，負責以攝影機進行全程記錄的經驗，在錄影過程中，儘量以不干擾現場狀況為努力的目標。本研究希望記錄學校社工師工作相關的區域中所接觸的人和事情、關係，的所有細節。於是就以學校社工師駐點的學校為主要場域，其次則為學校社工師因工作會進入的場域。研究者及學校社工師會詢問對方，同意觀察記錄後才進入。本

研究資料蒐集和整理的步驟如下：

一、影像資料蒐集：

透過攝影機進行民族誌研究資料的蒐集，可以記錄較完整的訊息，但也可能是最狹隘的觀點（賴文福譯，2013）。其重點在於拍攝角度選擇，所造成的結果。因此考量本研究的目的是觀察學校社工師在學校脈絡中的行動，所以攝影機的記錄方式，面對學校社工師以其表情及行為反應為焦點，由研究者手持攝影機跟隨學校社工師移動，保持在其正對面的拍攝角度。主要就是瞭解此刻學校社工師做了什麼？

研究者就實際進入學校社工師工作的場域，從被觀察者進入學校開始工作，到離開辦公室下班回家時做為觀察記錄的時間。而地點則是跟隨學校社工師的腳步，去到他實際工作的地點進行觀察記錄。時間從西元 2015 年 10 月 16 日到 2015 年 11 月 16 日總共一個月的期間，完成了十天的工作記錄。錄影時數整理，請見附件四。

民族誌的資料蒐集過程，被觀察者會和研究者分享被觀察學生，其個人及家庭的狀況，以及之前工作的過程。大部份的時間，研究者皆是仔細聽，不特別做回應。只有一位國小學生，他的狀況是想要和鄭捷做好朋友，要殺身邊的人。當第三次會談後，被觀察者一面分享一面思考下次談話的策略時；研究者因為考量這個學生問題的嚴重性，於是分享研究者觀察的主要感受，讓被觀察者做為擬定策略的參考。這是民族誌對實務現場在保有尊重不干擾的原則之下，也考量實際需求狀況兩者間的平衡抉擇。

民族誌也重視工作文化中有哪些特別的象徵。在研究過程中，能夠激起學校社工師強烈情緒的是當其看到他要服務的學生及學諮中心同事和社福機構熟悉的社工時，學校社工師都會自然開懷地說和笑。或許對學校社工師而言，他工作文化中重要的象徵或許是「人」。而學校社工師有一個不斷重複的行為，即是拿起公出登記簿，完成一天行程的記錄後，就準備出門或下班。更具體地說，可能是一群和學校社工師有共同理念及陪伴關係的人，而他們可能是學生、或不同的專業人員。

影像記錄過程中，也不應為了畫面或鏡頭需要，而要求重做或刻意安排特定場景的記錄方式。要以確實、客觀、公正、不得歪曲或隱飾的原則，期待能記錄到真實的資料。研究過程中，研究者與學校社工師的互動或對話，以事後為原則，或事件處理結束時，研究者再提問，以避免干擾事情原本應有的進展。並且以沉著、冷靜、仔細的觀察、傾聽和同理，去搜集證據和見證學校社工的真實工作狀況。影音記錄的器材由研究者自行準備與操作。

二、訪談資料蒐集：

需要進行訪談的原則是依資料蒐集過程中，與被觀察的學校社工師有較多工作中的互動者，在取得對方同意後，透過訪談深入瞭解受訪者與學校社工師一同工作的經驗，訪談的問題即是「對學校社工師的看法及互動的經驗為何？」。在學校社工師工作空檔，並取得單位主管同意時，或工作結束後的時間進行訪談。訪談過程也會以攝影機記錄當事人正面的畫面，另外，同時也做錄音的備份。總共訪談學校社工師、心理師、前任及現任輔導主任、二位駐點學校輔導老師、一位社區少年中心的督導，共七人。

肆、資料整理與分析：

本研究運用手持攝影機（handy camera）以錄影的方式蒐集學校社工師在日常工作脈絡中的各種情境。從西元 2015 年 10 月 16 日到 2015 年 11 月 16 日，配合其工作過程中，同意錄影的場域；以持續錄影的方式，記錄學校社工師當下工作的狀態。由研究者從記錄的影像中節選適當的事件，轉錄成描述性的文字再進行分析與詮釋。此外，針對記錄的影像及觀察的內容，訪問學校社工師本人的觀點；以及學校行政主管（與該社工共識的前任及現任輔導主任、輔導老師）、學諮中心同儕（同一區的心理師）、及社區青少年機構的社工督導（共同合作辦理社區內大型的方案）。本研究的資料分析從研究者的觀察與詮釋、被研究者的主觀陳述、及相關工作夥伴的第三者的觀點三種角度進行研究資料分析。分析的原則如下：

- 一、拼貼事件發生的脈絡，並整理在過程中學校社工師主觀和其他相關人員的客觀認知與感受。將所有資料依日期、主題、關鍵內容、相關資料

等，建立一個資料總表，並以電子檔案編號、儲存與備份。

二、針對錄音及影錄檔案進行文字稿轉錄，並初步分析。再將分析結果進行相關概念的整理及詮釋。分析的初步觀點，也回覆給被觀察者彼此交換意見，期待讓所蒐集到的資料分析更貼近真實情況。

依據錄影記錄的內容，透過研究者以第三人稱的方式進行描述；並藉由描述的過程中，詮釋學校社工師的言行所可能呈現的意義。並進而引發對此意涵不同角度的討論與思考。例如：

描述

在回程的路上，學校社工師提到建志其實是還沒出生就被這個家庭領養的，建志自己也知道這件事。而家中的外公、外婆、及媽媽都和建志沒有血緣關係。但他們從小就像現在一樣，對建志的照顧和關懷非常用心。而媽媽本身有點精神狀況，所以才會沒有結婚就領養這個孩子。學校社工師對這個家庭的狀況覺得很感動，因為他覺得建志很成熟。建志知道媽媽的狀況，剛開始也會排斥媽媽來學校看他；但是他後來也就接受，還會很坦率地跟我們說他媽媽的狀況。因此剛才在會談過程中，媽媽較少發言，且一直會有搓手的動作，在學校社工師補充的訊息之後，也就都有合理的解釋了。

詮釋與思考

學校社工師透過家庭訪問的過程，更貼近學生生活所面對的重要關係的人與事，就更容易運用適當地同理與接納的技巧，體會學生的感受，並藉此和學生討論這些在其生命中所經歷的重要事件及重要人士的互動經驗，學生的認知和理解為何？

陸、研究嚴謹性

任何研究，無論質性或量化取向，研究者都應該針對研究嚴謹性多加琢磨，以確保研究具有參考價值。而質性研究方法因研究者在研究理解的過程中，不可避免會有預設的主觀性，所以研究者必須對於研究詮釋負責（畢恆

達，1996)。所以質性研究雖然少了數理客觀的研究結果驗證方法；但卻回歸研究者本身，更嚴格的自我要求與反思研究的資料能夠真實的呈現。

本研究將採用 Creswell(2004) 程序性的觀點來檢視研究成果的準確性（張宇樑、吳榕椒，2007）：

一、針對論題，以三角檢測法（triangulation）檢視蒐集來的資料的「來源」、「方法」、及「調查者」，去確認資料的可信度。在初步資料蒐集，整理出概略的論題時，儘可能針對相同的論題，以不同來源、方法、和調查者去蒐集資料，並加以比對、分析，以確定資料的可信度。例如針對學校社工師進行家訪談問的特別想要達到的目的，除了分析觀察記錄外，也詢問學校社工本人及輔導老師。

二、將研究結果或分析所提出的具體論述，請研究參考者確認（member check），以確定其結果的準確性。研究過程會依資料整理的進度，和研究參與者確認，所有資料的理解的準確程度。

三、運用豐富、深度的描述（thick description），使讀者能進入情境中，共享他們的經驗，為研究的主題注入新的元素。在回溯自己擔任學校社工師的自我書寫的過程中，逐漸練習深描的方法，期待資料蒐集後的整理，能更精確掌握此技巧。

四、闡明研究者的個人偏好，以自我反思的精神，也就是從自觀到他觀之間的來回推論能有清楚交代。研究具有開放的視野與誠實的態度；不僅提升研究的可確定度（confirm ability），也更能引起讀者的認同。研究者本身雖曾是「局內人」，現以「局外人」的身分進入研究場域，會持續不斷檢視研究者自身的取向。努力掌握「承認自我主觀，所以比較客觀」的科學態度。

五、同時呈現與論題相反的聲音。也就是運用反例分析（negative case analysis）的概念，將看法相反的資訊提出討論。除了能增加可信度外，並對讀者負責。本研究的分析強調思辯的特質，所以反向及多元的思考

是研究者非常重視的原則。

六、花長時間在實地研究，透過長期接觸（prolonged engagement），徹底理解研究現象，並傳達場域與人群的細節，為描述性內容增加可信度。本研究因主要透過錄影方式進入實務場域，所以，會盡量以完整的工作時間做為每次記錄的開始和結尾時間；但仍會依實際資料蒐集需要、研究參與者工作條件、及時間安排等因素做適當調整。

任何研究應該要重視其嚴謹性，但這不是一件容易的事。所以，要從研究者本身以謹慎的態度進行研究；並且謙虛地瞭解研究參與者，才是提升研究嚴謹性的重要基礎。

柒、研究倫理議題

本研究不以隱藏式研究（covert methods）進行，除了要避免此種研究方式的諸多缺點外；主要是希望能針對探究影響學校社工師實務工作因素的重要議題，能夠在開放、正向的態度下進行。但參與此研究，因為連續一週，每天都有攝影機跟隨，勢必會讓學校社工師成為校園內的焦點。不論研究者或研究參與者也可能會遇到許多的考驗和挑戰。在研究中可能會遇到的倫理議題，以及可能運用的處理原則討論如下：

一、質性研究的過程與結果的高度不確定性，需要找到平衡點。

Van Maanen（1985）描述質性研究者可能面對的真實狀況：隨時發生的意外和事先準備的計畫同樣會影響田野研究的進行；無聊的例行工作與生動的舞台表演併陳；衝動與理性的選擇，錯誤和正確的判斷同時存在（畢恆達，1998）。充分展現了研究者與被研究者，甚至是二者所處的環境中，彼此相互影響的動態過程。而在這個過程中，最大的考驗在「人」。因為，不論研究者或是被研究者，都有選擇的權力與能力的限制。因此，本研究資料蒐集的過程，會確認學校社工師工作的內容若皆有記錄到，除了對方拒絕紀錄的部份之外，就會準備結束錄影。

二、研究者及研究參與者間的關係權力持續變動，不能一成不變。

質性研究者相信被研究者才是他們生活的專家；並要求研究過程要有被研究者的參與、同意等，試圖要讓研究者及被研究者之間的權力相當。但研究正文的產出及決定何時離開田野等過程，卻又展現研究者所擁有的權力是高於被研究者。因此，如何在透過質性研究生產知識的過程中，發展出各種方式，讓研究者與被研究者之間的權力關係更平等，以有助於展現研究的真實內容。所以，質性研究者取得被研究者的同意方式，或許就不一定只是一份和其他研究相同的同意書。取得同意的方式及內容，可能也都會因為不同的研究歷程，而有所差異。

就如同朱元鴻（1997）提到的「有時（通常在田野初期），坦白告知的身分不會被相信；有時（通常在熟識階段），已告知的研究身分會被遺忘、刻意漠視、甚至被迫重新協商。」所以，何時告知？告知當下雙方的關係？期待？甚至理解能力等，都可能是我們調整取得同意方法的考慮因素。如告知參與者研究的目的與意義、研究使用的方式、訪談的程序及會使用的工具，例如：錄音、撰寫紀錄、逐字稿等，並告知本研究可能的閱讀對象，並使參與者明白，其擁有是否參與研究的決定權。

三、研究參與者的隱私保密與匿名性

本研究因主要的記錄方式為影音記錄，所以許多預期中與非預期的狀況可能都會被記錄下來。所以，就如同記錄片一般，進入鏡頭下的每個人都可能被某種程度被公開。但這與研究者的隱私權保護有些差異的是，所有活動都會是公開場合的事件記錄；另一個危險狀況是，原來不知道事件原委的成員，可能因為研究結果呈現出來，而知道所有事情。不論知道與不知道，從另一個角度來看，這不也就是生命最真實的狀況。所有事情的考驗與變化都不可能是在我們的掌握之中。即便此刻的考量大家都覺得很恰當，但事過境遷，或許又非原本所預想的結果。或許，對於研究者及所有參與者而言，最能掌握的就是最初決定是基於「善意」；而過程中「用心」面對每個狀況。因此，訪談的七個對象皆瞭解研究的做法，樂意分享，事先已經在跟受訪者說明研究進行時獲得同意，所以沒有另外個別的書面同意書。本研究針對逐字

文稿的部分，會進行匿名處理；而影片的部份則全部不會公開。

四、對研究參與者的影響與回饋

研究議題可能造成的難堪：研究問題對於研究參與者代表的意義為何？當其同意參與研究且於訪談中回答問題後，參與者可能要面對什麼？例如，過去的痛苦經驗或家人關係等，因研究目的可能造成研究參與者在身心方面的傷害（畢恆達，1998；Dudley，2010）。所以本研究會依研究進行的狀況，和參與研究者一同討論與檢視所有的詮釋和分析。重要的是，在這個過程中，研究參與者是有權力說「不」。不願意這樣的詮釋、不願意繼續這個話題、不希望某部分被公開、甚至不願意繼續參與研究。研究者雖為了考量研究能持續進行，會瞭解研究參與者說不的原因，但結果仍會尊重對方意見。

第四章 關係裁縫師

Allen-Meares et al. (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，使兒童能吸收學校所教導的知識；以及適應環境的改變、學習問題解決的能力。依此目的，學校社工師的視野不應只著重在個人的微視面；而是要從影響個人開始，創造出整體環境及制度等鉅視面的改善。也就是要「藉由協助這群少數學生的問題解決為起點，引動學生的家庭、學校、及社區等生態系統連鎖的正向變革為終點。在這樣一連串的相互影響之結果，不僅原本需要三級輔導學生的困境有所改善；整個組織與系統的正向改變，受惠的則會是全體的學生及校內的教職員；當然也可能將此影響藉由每個學生，再帶進其及家庭及社區。這也正是「縫隙展現」概念所形容學校社工師的工作特質；而這樣的改變也符合社會工作專業的理想。因此，教育專業與社會工作專業的目標是相互契合的。然而，要順利達成這個目標，其實並不容易。

「縫隙展現」的觀點認為，學校社工師在縫隙出現時，立足於此中介的「縫隙」位置，更容易看見跨領域多元組織網絡重疊狀態中不足之處。因此，當學校社工師進入學校脈絡，面對學校對無法處理的問題能被解決的高度期待時，若能善用這個「縫隙」位置，掌握問題發展的脈絡及解決問題的關鍵。就可能有機會重新與各個單位建立共同合作的關係，並且修改原有阻礙問題解決的關係，找到具體有效的問題解決策略。

第一節、老社區的活力校園

本研究的學校社會工作師在其所屬的這個行政區內，總共負責四個國中及四個國小的輔導工作。在這個發展多年且快速成長的生活環境中，其所駐點的這所學校屬於 20 幾個班的中型學校。

先從地理區位及歷史發展，來看學校社會工作師所在駐點學校的特性。該校園所處之地理區域內多山丘，形成多處小盆地之地貌。該地區曾於西元 1998 年間，當學校附近新建住宅大樓挖掘地下室土方時，在地下約四公尺深處，出土史前時期，所遺留的大批牡蠣化石；其地貌與圓山「貝塚」相同，均為小山

崙丘陵地形。此區域在康熙中葉以前，漢人尚未大量移入之際，區域內的凱達格蘭平埔族先住民，是以母系社會為家庭重心，過著漁撈、狩獵和簡易農作生活；因地廣人稀，多選擇臨河地居住。乾隆 35 年(西元 1760)再度解除人民攜眷渡台之禁令後，漢人(父系社會)大量湧入。西元 1955 年，國民政府安置部分大陳列島撤退來臺的居民在此定居。因此，這個區域從史前時代就是一個適合人們居住的環境。所以這個地區不僅居住的族群多元，也同時不乏好幾代世居於此的家族（請見圖 4-1、圖 4-2）。

西元 1968 年，此區正式改隸為臺北市十二個行政區之一，當時區內計有十三個里；從西元 1996 年，逐漸解除禁建之後，本地區因應都市計畫，大興土木，吸引大量臺灣中南部的年輕、中產階級、小家庭的移民後，已形成一個多元族群居住的社區。其後，從西元 1992 年開始因土地重劃，針對緊臨學校的二個里，經過三年的整地、溝渠管線及道路闢建工程就緒後；至西元 2011 年專業園區正式成立。（請見圖 4-3、圖 4-4）而捷運中運量高架路線，也於西元 2009



圖 4-1 70 年代校園旁主要街道景觀
(來源：區公所首頁/歷史沿革)



圖 4-2 學區北邊的山邊住宅
(來源：區公所首頁/歷史沿革)



圖 4-3 學區附近現有的老舊木造住宅
(來源：研究者自行拍攝)



圖 4-4 木造住宅旁相鄰巷子的新式住宅
(來源：研究者自行拍攝)

年全線完工通車。本區亦於西元 2005 年經世界衛生組織社區安全推廣協進中心（WHO CC）認證通過成為國際安全社區。此時，一個「日出而作，日落而息」的純樸農村社會；頓時，轉變成大都會的文教住宅區與臺灣各產業的營運總部聚集之處。也正因為其建設與發展的快速，使得這個地區有更多的人湧入；相對地，也使得學校的發展，以及與社區的關係更加密不可分。

第二節 依性質而有不同循環的工作內容

正式開始錄影記錄的第一天，學校社工師一早八點半就和輔導老師一同行 30 分鐘到距離駐點學校約一公里外的社區去進行一個半小時的家庭訪問。之後步行到駐點在國小的心理師辦公室花大約 40 分鐘，討論中午桌遊團體的進行細節。討論時可以看到學校社工師和心理師就自己想到的細節直接和對方討論，且互相給予意見，可以感受到彼此合作的默契與信任感是很高的。當進行細節討論結束後，學校社工師和心理師就到隔壁辦公室的櫃子內挑選三個適合的桌遊，準備讓團體成員選擇。大約選擇了 10 分鐘，因為櫃子內的桌遊真的很多，研究者目測大約超過 30 幾種琳琅滿目，很直接地感受到桌遊的流程度。但有一款桌遊在心理師辦公室沒有，所以必須趕緊吃完午餐後，趕回學校社工師的辦公室拿今天要讓學生選的另一款桌遊。

午休時間的桌遊團體在另一個較遠的國小，所以 11 點半吃完午餐，就開車趕去 團體活動的現場。將近 35 分鐘的第一次桌遊團體，學校社工師開始先說明研究者進行錄影的原因，每個孩子立刻興奮地各自說了他們對尊重隱私權和肖像權的觀點，並且個別詢問了每個學生他們的想法，也都大方地同意進行錄影。這次選的遊戲是砍樹遊戲，在心理師說明完遊戲規則後，大家開始玩得很開心，還被隔壁的老師提醒太大聲，已干擾到別人。要開始進行第二輪遊戲前，學校社工師突然說這次不能只是比誰的分數高，還要看看有哪些技巧，於是第二輪進行時就多了許多學校社工師和每個學生討論他運用的技巧和想法。很快地午休時間結束，來不及做團體結束的分享就結束。學生們都很開心地跑到鏡頭前亮相後離開教室。在收拾器材時心理師提出在團體中我們要有多少的干預，雙方各自說了自己的看法，還需要思考，於是就選擇等一下再討論。於是兩人就一面收拾，一面熱烈地分享剛才對每個學生的觀察。開車回心理師辦公室歸還桌遊，並且針對剛才團體進行過程進行約 20 分鐘的檢討，關鍵的議題在於每次遊戲的帶領者要給多少回應？又要如何回應？或是可以不用刻意回應，不以心理動力的方法去引導學生？學校社工師同意回歸遊戲本身的動力，不做刻意的引導與回應。在討論的過程中，學生輔導諮商中心的同仁打手機給

學校社工師，討論某個中輟學生的狀況。因為下一個評估會談的學生快來了，所以學校社工師這通電話只講了約三分鐘即結束，並約定晚點回辦公室再討論。緊接原本安排在下午第二節課，學校社工師和心理師一同進行一個國小五年級男生的開案評估。導師是因為學生和同學的人際關係有衝突才被轉介，學生則覺得自己和妹妹常吵架，也有時候會在班上抓狂。學生願意繼續來會談，而學校社工師則認為需再確認學生的情緒控制狀況，若非很嚴重，應可轉給二級的輔導老師繼續工作；整個會談約 35 分鐘結束。學校社工師已經呈現疲憊的狀態，打了個哈欠，雙手搓搓臉，繼續和心理師花了大約 10 分鐘的時間討論這個學生的後續工作，決定再進行一次評估會談，並請心理師具體瞭解學生在班級人際互動的狀況。學校社工師就趕回駐點學校的辦公室（請見圖 4-5）。



圖 4-5 輔導室空間位置圖

學校社工師一進辦公室，就看見一位準備復學的中輟生，學校社工師和他聊了約 5 分鐘，確定他最近生活的狀況和即將入班的準備後，就和一位約好的女同學進會談室會談。這已經是當天第七節，最後一節課。第七節課下課約下午 4 點半，結束會談走出會談室。學校社工師看到二位剛參加完「多元課程」¹的中輟生，二位學生想找學校社工師談，於是又花了將近 40 分鐘和二位學生談話，聊他們的近況，以及是否要繼續參加其他的多元課程；同時，會藉機提醒個別學生在行為及態度方面該注意的部份。談話結束後學校社工師坐回自己的

座位時，已將近 5 點 20 分。在電腦上回覆了一些訊息之後，又再度接了二通電話。最後，將今天及明天公出的行程，登記在公出登記簿後準備下班回家，時間將近下午六點。

正式記錄的第二天一早學校社工師在辦公室處理出缺勤、記錄等行政事務約 1 小時的時間後，開車前往另一個國小與心理師一同進行個案會談。這次會談事先詢問過輔導主任、組長，皆同意進行錄影記錄。但在詢問學生本人意願時，雖然學生也是回答同意，但心理師和學校社工師覺得學生似乎有些遲疑，並且考量該名學生因剛才又與同學起衝突，擔心學生情緒反應不易掌握，於是立刻決定這次會談不進行錄影記錄，研究者就在校園旁等待會談結束。會談結束後，學校社工師又和心理師一同回到心理師駐點的國小，因為已經安排第三節課要和一位想和鄭捷做朋友的學生進行第一次會談。學生表達流暢快速，並且直言自己想要殺掉別人的想法。會談後學校社工師和心理師約花了半小時討論，確定後續蒐集資料的方向。討論結束後，學校社工師從心理師駐點國小步行十幾分鐘回駐點學校開車，準備前往位在另一個行政區的國小，準備擔任「校園性別平等事件處理實務」研習講師的任務。開車半小時後抵達研習場地，將車子停進校園後，在學校附近的麵店吃完午餐後，大約 12:40 回到研習會場進行簡報資料的準備工作。研習學員從上午即進行一整天的研習，所以大部份來研習的老師此時都在休息，現場非常地安靜。研習會場的老師們每個人緩慢的行動，並把握最後下課休息時間繼續趴在桌上休息。讓研究者感覺到這個研習對於老師們而言，似乎是件辛苦的事。校園中與輔導相關的研習，有時候會邀請學校社會工作師分享實務工作的經驗。總共三小時的研習課程，學校社工師準備了影片及案例等多元活潑的素材，並以自己及工作的實例分享。參加研習的十幾位老師們認真地聽講及書寫，但沒有口語的互動。負責承辦研習的組長，因為校內還有其他事務，所以無法一直留在現場參與。在中場休息時間和研習後，幾位參與研習的老師主動找學校社工師討論學生的狀況。大約下

1. 多元課程：是學校輔導人員對於「國民中學多元能力開發教育實施計畫」所開設之課程的簡稱。這個計畫是台北市政府教育局於西元 1998 年起，於國民中學階段，利用寒暑假及學中，針對學習不利及行偏差學生所開辦之課程（陳韻琇，2011）。

午 4 點 40 分結束討論，學校社工師就直接下班。

正式記錄的第三天的記錄從中午開始，學校社工師和心理師今天中午要進行第二次的國小桌遊團體。有了第一次經驗後的討論與修正，在時間掌握及進行方式上較上次流暢，由心理師負責說明規則後，便開始每二人分一組進行遊戲。和學校社工師一組的學生，也就是他們團體中曾經由學校社工師進行個案會談的小男生。他在遊戲中常會急著表現自己的決定，而沒有和學校社工師討論與合作。學校社工師會就故意用抱怨的口氣，要小男生也要聽聽他的意見。遊戲結束後，利用下課的時間，每位學生都分享了今天參加團體的感受，包括學校社工師及心理師都分享了這次活動過程自己的感受。這次是學校社工師及心理師選擇以遊戲參與者，而非引導者的角色進行團體的第一次。目的是要讓遊戲不會變成再被學校社工師或心理師操控的工作，而是回歸遊戲本身的力量，讓學校社工師和心理師和參與的學生一樣，在原有的遊戲動力中，相互學習，彼此共享。回到心理師駐點學校，學校社工師和心理師停車在路邊，針對剛才團體進行狀態討論約十五分鐘後，心理師下車，學校社工師開車回辦公室。學校社工師一回到辦公室，上次一同去家庭訪問的輔導老師立刻找學校社工師討論昨天和學生互動的狀況。輔導老師很自然地坐到學校社工師座位旁的一個椅子上，拿著筆記本，一面討論一面做筆記。大約 45 分鐘的過程中，學校社工師被幾通來電中斷討論。之後學校社工師花了一個半小時左右，進行個案記錄整理，和輔導主任及組長討論即將進行的學區資源聯繫會議的相關事項。並且行政事務聯絡，並且接了將近十通電話，講電話的同時，也同時在回覆手機和電腦上的訊息。接近 4 點半放學時間，四位參加多元課程的學生跑來學校找學校社工師確認多元課程申請表的繳交事宜，因為學生沒有穿制服，所以學校社工師和他們約在學校門口談話。談話結束回到辦公室，在公出登記簿及小白板上將明日出勤狀況填寫好，約 4 點 50 分下班。

正式記錄的第四天學校社工師直接到學生諮中心和同事一起吃早餐，因為今天要每月例行的一次行政會議，各區都會有代表與會。學校社工師帶著有名的麵線當早餐，其他各區來開會的代表也都陸續來用餐處聊天，話題從學校發生的趣事，到學諮中心誰和他是一起吃麵線好搭擋。彼此閒聊，豪爽的笑聲不

斷。突然一位伙伴說他今天負責記錄，就先進會場，學校社工師也說了一句：「等我」，就趕快吃完早餐，進入會場。短短約十分鐘的早餐時間，學校社工師和其他同仁歡喜地互動，就像和自己家人一樣的自在開懷。會議進行一個多小時，中心主任開場感謝學校中心的行政同仁及各中心學校的代表的協助，讓之前幾件事情都能順利執行。接著行政組長報告包括：提醒各中心學校注意年底核銷的期限；也感謝協助提供下年度外聘督導的建議名單，若手邊有督導老師的聯絡方式，希望也一起附上。另外則是關於寒假的安心服務的訓練方案的執行細節，並鼓勵轉達大家儘量參加，因為這個工作對許多學校的協助是很大的。中心主任針對報告事項補充說明後，學校社工師詢問具體報名的時間點。後續組長「介紹新進同仁」；又提出有同仁反應「有些人在參加中心舉辦的研習時，會先佔位子的狀況，甚至讓提早到的同仁都不能選座位」，經過與會代表陳述之後，主任期待大家都是成年人就以主動提醒的方式處理；但主任立即再提到，這個現象可能是反應了同仁們之間橫向的互動與認識可能較不足，這部份學諮中心這邊會再思考一些方法來調整。另外，組長還分別報告了「服務回饋調查會依計畫進行」、「關於K P I設計的指標對心理師提出調整的要求會一併考量」、「開結案標準各學校期待不同，學諮中心會再相關會議中再做宣導，但標準應再更細緻」、「年度考核及計畫要開始進行準備」、「研擬調度計畫的部份，會先有草案出來」。議題討論也很有效率。會議氣氛輕鬆。僅最後討論學諮中心服務是否向下延伸至幼兒園，針對不利條件兒童的協助。這個議題在會議中並未有共識，將於後續會議中再討論。事後學校社工師還針對這個議題和中心主任交換意見。會後秘書和學校社工師討論下年度專業訓練之規劃和進行方式，以及外聘專業督導的相關人選。

中午時間，則開車趕到劍潭青年活動中心，參加「第六屆兩岸四地大專院校心理輔導與諮商高峰論壇暨 2015 年華人輔導與諮商學術研討會」，並且將他們實務工作經驗整理後，入選該次論壇的海報發表，題目是「國中小具殺人意念學生輔導與處遇之初探」。心理師因為不用參加上午在學諮中心的會議，上午就直接來參加研討會。研究者和學校社社工師一到會場時，大會原本表訂 12 點半結束的時間已經到了，原本以為來的時間剛剛好就是海報展交流的時間，但

現場超過 200 多人都仍然坐在座位上，鮮少有人先離開；而台上的四地的學者交流對談也似乎沒有要結束的感覺。心理師在他座位旁留了兩個位子給我們。我們才一坐下，對面的與會者一位很有氣質的男士，看到我們沒有大會手冊，就輕輕地將那本將近 300 頁的厚重手冊遞給我們。學校社工師小聲的謝謝對方接過手冊，並開始翻閱。會議將近 12 點 50 分結束，現場響起了如雷的掌聲。相信之前的對談內容一定是非常精采。接在如雷掌聲之後，是司儀很興奮地宣布海報展的投票及競賽的辦法，於是現在的人很多都沒有立刻去領便當用餐，而是留在海報現場彼此交流。在學校社工師和心理師的海報是編號 53 號，旁邊有一位長相清秀安靜的女生，是一位大陸的研究生，學校社工師詢問主動請教他的研究內容。研究生用標準的京片子緩緩地說明，他主要是討論在接受諮商的歷程中，可能會有的副作用有哪些。學校社工師很有耐心地聽完他的說明，並在研究生解說完之後，也跟對方分享自己是被教育局聘用，在國中及國小擔任社工師，並簡單分享海報中的內容。結束對話，心理師此刻也跟其他與會的其他心理師朋友談完話，正往門口移動時；學校社工師看到二位很年輕的國小專任輔導老師，他們的主題吸引學校社工師停下腳步。他們海報內容主要分享的是前一陣子暴力事件對學生造成的創傷，他們運用「安心服務」方式協助的經驗。由於學校社工師也受過「安心服務員」¹的訓練，於是停下腳步，相互交流。雖然彼此在不同縣市政府，但都在學校工作，同樣關心學生的創傷輔導；只是專業訓練背景不同，職稱也不同。但交流中最令他們彼此感受強烈的是，即使專業輔導介入創傷事件處理；但媒體的不當報導與過度侵入學生私領域，所持續造成的負面影響，卻是他們最感到困擾的部份。

結束研討會的交流，用完午餐之後又再次開車回學諮中心。下午原訂的行程是由學校社工師負責召集的「研發小組」會議。會議參與者皆為學諮中心的心理師和學校社工師，他們都是自願參加的成員。主要目的是學校社工師跟中

1.安心服務員：成立於民國 97 年，是我國第一個針對災難事件投入人力進行『安心、定神』服務的隊伍，歷經數十寒暑服務熱忱及理念從不衰退；凡是具有精神醫療或心理衛生相關專業背景（專業人員具 1 年以上服務經驗；義務工作者具 5 年以上服務經驗）之本市市民均可報名參加「安心服務員」培訓，最後經北市衛生局社區心理衛生中心審查通過者，就可以加入安心服務(儲備)團隊（台北市政府衛生局網站搜尋「安心服務員」）。

中心主任都期待大家可以將日常工作經驗，能透過有系統地整理實務工作經驗，提升在地化的專業發展。所以才會在這樣的任務小組。但在上午的行政會議結束後，中心主任關心這小組的狀態時，學校社工師表示大家覺得有壓力，快要撐不下去了！中心主任則鼓勵學校社工師叫大家放慢腳步，並要他們準備小點心，下午就當做喝下午茶，彼此分享目前的想法。學校社工師和同區的心理師一同準備了些小點心，會議準時開始，但學校社工師和成員們討論今日會議是否同意讓研究者進入觀察做錄影，結論是不同意，因為他們有些議題想由團體成員彼此討論。於是今日記錄到中午 1 點 50 分結束。當天下午研發小組的定期會議，學校社工已在前天透過學諮中心內部網絡詢問成員是否同意研究者進行記錄。但有部份人沒有回覆訊息；於是學校社工師在昨天工作空檔又打電話跟沒有確認的同仁聯絡，但無法每個人都聯絡上。所以，學校社工師就在昨天下班前發了一份訊息告知，今天開會前大家直接討論，若大家都同意研究者再進入會場。當研究者在會議室外等待討論結果時，中心主任主動走過來和研究者談話；中心主任謝謝研究者進行這樣的研究，也關心執行過程是否順利。研究者表示正在等待小組討論是同意進行錄影。中心主任表示學校社工師會處理得很好，就由他們各自負責；請我再等待一下，之後就進辦公室。研究者在擔任學校社工師的時候，就已認識中心主任。他都會主動關心及問候，做事情有效率，但給人的感覺是從容不迫，語調輕緩、溫和。研究者明知中心主任的充份授權的處事風格，但當下期待能進入會場觀察記錄，心中還是抱著一絲的期待其運用主管的權力。但結果這個不理性的期待並未成真。研究者有一次在和學校社工師聊到和中心的關係時，學校社工也非常清楚中心主任的態度與處事原則。當下觀察學校社工師和中心主任的互動狀態給研究者的感受是，當主管和工作人員確實在充份授權的狀態下，彼此的互動除了直接與真誠之外，還多了一份輕鬆的自在感，而這樣的感受似乎能讓人更自由地發揮其想法及做法。或許針對以專業人員為主的組織，這樣的尊重與分工看來是重要的。當校長在管理學校時，不論面老師或學生，還是導師面對學生，這樣的策略能否也發揮功效？

正式記錄的第五天，上午的時間學校社工師參加一個跨單位的會議，這個

會議的單位不同意進行觀察記錄。所以這天從下午 1 點半的學區資源聯繫會議的會前工作討論開始記錄。會議約在社會局的社會福利中心的會議室中進行。參與會議的是社會福利中心的負責同仁及少年中心的督導和一位社工，加上學校社工師共四個人。會議的時間是昨天晚上大家才確定的，但是社福中心的主任，今天上午卻臨時要回社會局開會，又不能出席討論。會議中討論許多細節及分工，依照流程從場地佈置開始確認每個人的分工及器材等；並仔細地沙盤推演各單位分享順序，以及資源連結體驗活動的意義及實際引導的說法及帶領的過程。過程中，學校社工師和其他成員也都會提出不同的觀點補充。進行將近二個小時。之後開車回辦公室，一同家庭訪問的輔導老師又立刻找學校社工師討論學生的狀況，後續整理今天的工作記錄後，約 4 點 40 下班。

正式記錄的第六天，在半天的記錄時間中，學校社工師一早就步行到心理師駐點的國小準備進行會談，第一個談話的就是那位想跟鄭捷做朋友的學生，這是第二次的會談。到會談室時，在等待學生下課的時間，心理師說導師得知學校社工師學生的媽媽也是在某個學校工作的同仁，於是打電話跟曾經和媽媽同一所學校工作的同事蒐集資訊，心理師也和班級導師瞭解學生的近況。會談進行一節課，學生一開始仍舊和第一次會談時一樣。邏輯反應快，且口語表達直接。並且講到這陣子父母親帶他去看醫生，並清楚地說了病名，但他不想看醫生。話題一直繞在這個主題上。學校社工師和學生談了將近 20 分鐘時，因觀察到學生一面說的過程，臉部表情並沒有憤怒感；而是一直帶著笑意在敘述這些過程。於是學校社工師這時候學生面對這些逼你吃藥的人，會生氣嗎？學生表示當然很生氣。學校社工師又說：「*因為你很生氣，但是你一直笑啊。到底我眼前這個人是快樂還是生氣，我搞不清楚。...*」在這樣的面質之後，學校社工師也同理學生此刻心中的難過。學生這時候終於在口氣、表情、和用字都一致地反應了他對自己現在狀態的憤怒與不安。於是學校社工師和心理師就邀請學生每週進行一次會談，學生也同意繼續這樣的對話。第二個會談的學生就是要進一步評估是否開案的學生。這次談話過程也確認學生的情緒壓力確實很大，只是長期一直被忽略；於是學校社工師和心理師也會持續和這個位學生工作。兩個學生雖不同年級，外在表現的特質一個是口語流暢邏輯強、另一個則是溫

和可愛，但在情緒上都有很多的壓抑，也都在班級生活中用不同的方式呈現出來。研究記錄因為下午研究者有固定的督導課程，所以只能到中午 12 點 30 分結束。

正式記錄的第七天，今天一整個上午學校社工師都留在辦公室，完成其之前的個案記錄，行政事項的線上登錄等；其中當然也有許多電話討論，並且有輔導老師找學校社工師討論他們一起進行家庭訪問的四位中輟學生的狀況。中午午休時間，則是國小桌遊團體第三次的活動進行。這次五位學生中有一位請假，當天沒有到學校上課。遊戲選定，由學校社工師負責說明遊戲，是一個跟城堡有關的遊戲，這個遊戲比較需要思考策略，四位同學仍舊非常投入在遊戲中。而在下課的時間，除了那位曾經進行個案會談的小男孩說自己口才不好，說不出什麼想法之外。另外三位同學則很認真地說了他們在這個遊戲中所用的方法及他們的感受。學校社工師在每個學生說完之後，也會反問其他學生每位學生聽到對方這麼說時，自己的感覺是什麼？學生也都分別說出自己的感覺。學校社工師最後要學生對這一款遊戲，就其好玩的程度從 0 到 100 給分數，二位女生都給 100 分。說自己口才不好的小男孩給 99.999，而另一位今天分數最高的小男孩則給 97 分。學校社工師返回辦公室，當天下午則是留在輔導處內完成個案記錄及準備 11 月 11 日舉辦資源聯繫會議的行政事項聯絡及相關用具的準備。同樣將近 5 點鐘下班。

正式記錄的第八天，一早步行到心理師駐點的國小和學生會談，同樣是那位想跟鄭捷做朋友的學生，這是第三次會談。這次也同樣表達自己的不滿與情緒，但是學校社工師想要引導學生去思考其不滿的經驗時，學生就跳離話題。會談結束後步行回辦公室，整理好下午資源聯繫會議報告需要的簡報檔案外，也拿了一大袋學生在多元課程中做的氣球飾品後，約 11 點半就開車前往會場。會場就在社會局福會福利中心一樓的活動中心。三個主辦單位的工作人員都先到社福中心吃便當，之後就到會場進行佈置，在大家合作之下，會場很快地就緒。過程中也看到學校社工師和各單位的工作人員間的好感情，彼此都有許多不同話題，不斷地有笑聲傳出，現場就像準備辦喜事一樣！下午 1 點半與會單位陸續報到，各單位先自由交流，學校社工師駐點學校的輔導主任、輔導組長

也與社福中心主任相互認識。接著是由學校社工師分享在社區內幾個單位一起合作的方案成果分享。再由與會的各單位介紹自己的單位，之後是茶點時間，與各單位一面享用豐富的下午茶，學校社工師跟一位社區協會的負責人彼此討論可能合作的機會。這位負責人是一位年紀大約五十的女士，穿著很正式，和這位女士談了約十分鐘，之後又跟三、四個單位交換工作經驗。接著進行資源連結的體驗活動，在體驗活動時，剛才那位女士因為行動較慢，學校社工師一直在這位女士身邊幫忙他完成活動。整個資源聯繫會議在下午 5 點左右順利結束。工作同仁再次合作復原場地，在將近 6 點離開會場。

正式記錄的第九天，這天學校社工師直接進辦公室，買了校門口對面早餐店的蘿蔔糕。一起去家庭訪問的輔導老師又把握機會和學校社工師討論一同協助的四位中輟學生的狀況。所以學校社工師一面吃著蘿蔔糕，一面和輔導老師討論學生的狀況，討論約進行 20 分鐘。這天上午學校社工花了近三小時，大部份時間是在處理之前沒有完成的個案記錄，並完成出缺勤的登錄等行政工作。下午學校社工師要去另一區的國小參加一個會議，這個會議因為討論不同學校的學生狀況，所以不希望被觀察，所以今天的記錄只到中午。這天也是安排錄影記錄的最後一天，研究者和學校社工師一同檢視了這段時間記錄到的工作內容，除了跨局處討論學生狀況的會議不能錄影之外，其餘各項工作內容都有記錄到。而在最後的半個小時學校社工師主動分享了他這幾年的工作心得。

學校社工師進入駐點學校辦公室的時間，大部份的工作內容包括：「跟學生會談」、「和同仁討論」、「參與中輟多元課程」、「處理行政事項」、「電話訪談」、「分區輔導人員會議」等；若在駐點學校之外的工作內容包括：「責任區學校個案會談」、「責任區學校團體工作」、「家庭訪問」、「與社區機構討論」、「辦理社區資源聯繫會議」、「學生輔導諮商中心開會或進行專業訓練與督導」、「擔任教師輔導專業課程講師」及「參加研習或研討會」等。研究者記錄期間，學校社工師擔任「校園性別平等事件處理實務」的講師；也和同區的心理師參與了專業研討會的海報發表。

所以學校社工師實際上的工作是與四個主要的系統產生互動，第一個是以

駐點學校為中心的主責的八個學校；第二個則是其所在區域中各個社區機構；第三個則是學生輔導諮商中心；第四個則是社會工作專業團體的規範與約束。

（請見圖 4-6）學校社工師的工作循環並非是以每日為單位，會有重複性與循環性；但可能會是幾天之間出現重複性工作的循環；而且循環的內容與狀態可能也還會因為工作時間性的差異，而循環的內容有所不同。例如：在暑假期間，方案執行重複出現的次數就可能較多；在開學前後等研習舉辦較密集時，支援研習講座的机会也可能會增加。此外，也有固定循環的工作內容，例如以每學期為單位的，區域性或小組的研討及督導活動等。



圖 4-6 與學校社工師工作相關的系統（研究者自行繪製）

第三節 日常工作

日常工作的過程中，許多我們習以為常的行動，早已不知不覺得制約了我們的行動。如同制度一般，具有相當重要的影響力，但未必為我們所覺察；而其影響力，來自於行動前後脈絡所具有的意義。

壹、如儀式般的例行作業

雖然，學校社工師的工作性質及內容多元，每天可能會在駐點學校、責任區校園、學生輔導諮商中心或社區中進出；並且跟不同的人建立關係及相互溝通。學校社工師在不同的時間、空間、與關係之間不斷地穿梭的工作特性，和學校內計畫性的作息及具體的分工所形成的每個人確定的作息性質很不一樣。但在差勤及工作管理方面，也同樣和其他人一樣，透過線上作業系統進行登錄（如圖 4-7 及 4-8 所示）。登錄時只要在彈性時限內完成，就能夠符合規定。因此，學校社工師必須有空檔，就要記得進入系統，把握時效，完成登錄的行政工作。除此之外，輔導處傳統的公出登記規定（請見圖 4-9），在這個學校仍舊有執行，當然可以猜想的是，其中大部份的記錄是學校社工師的。因為，學校中大部份的老師授課的時數都佔去五個工作天大部份的時間，所以留在學校沒有外出的時間比較多。研究者記錄的期間，也跟文獻上所提的一樣，學校社工師是個行動者，大部份的時間是離開座位，去處理問題。

這一天學校社工師下午回到輔導室處理行政業務，走到輔導主任座位旁把之前三天和明天的外出登記拿給主任簽核，並且跟主任抱歉，把三天前的外出及明天一早的一起送，因為外出登記應該要當天或前一天請主管簽核。輔導主任則回應學校社工師一起簽沒有關係。而公出單上約記了七個行程，所以主任關心地问學校社工師現在的工作量有比以前多嗎？學校社工師說外校的有比較多一點；我們自己學校的還 OK 啊，校內都固定接 5-6 個。依學生輔導諮商中心的規定，學校社工師擔任中心學校的角色，負責這一區社工師及心理師的行政聯絡及協調工作，所以自己駐點學校同一時間在案量最多接滿就是 6 個。外校目前有 9 案。輔導主任問這樣量會不會太重？學校社工師表示還好，因為每個學生的狀況就不同，學校內的四位中輟生的狀況是 OK 的，只是需要花一點

時間。有些比較需要密集會談的，大概一段時間之後，也就穩定了。就會維持在那個狀態。此時輔導主任站起來聽學校社工師繼續說。學校社工師說目前只有一個是已經做到真的沒有辦法做了，因為他已經沒有在就學，已經有犯罪的問題。就只能一直放著，等他的案子進到法院，到那個時候再銜接到下一個資源。學校社工師謝謝主任的關心，就回座位（觀察紀錄 2015.11.04_1）。

學校社工師每天的工作狀態不如學校其他同仁，有固定的作息表及整學期的行事例。所以，學校社工師特別在其座位後方的櫃子上，準備了一個小白板，註明其當天的差勤狀況（請見圖 4-10），讓來辦公室找他的老師或學生，可以很清楚他的行蹤。同時也可以避免來找他的人，一再地詢問輔導處其他同仁所可能產生的困擾。每次出門都會在小白板上說明自己的行踪

面對學校社工師穿梭在不同時空與關係間的工作型態，跟傳統學校差勤管理遇到的狀況很不一樣。當有空留在辦公室的時候，就開始趕個案記錄及差勤登記本。而寫完小白板及公出登記簿時，不是準備下班，就是要準備外出。然而，這些動作背後都有一個重要的目的。就是一個工作時間及內容和大家相較



圖 4-7 人事業務線上作業系統



圖 4-8 個案紀錄線上作業系統



圖 4-9 教職員工公出登記簿



圖 4-10 小白板註明出勤狀況

之下，很不一樣的人，藉由這些小細節，讓其他人知道學校社工師的行踪；除了符合學校脈絡對於差勤的規定之外，也是一個種要的溝通，這種溝通也自然形成一某默契，也會是一種若要找你，可以知道你在哪裡的信任感。

「建立彼此的信任」來自於主動的告知與溝通。特別是針對許多三級輔導學生的狀況多變且複雜，因此主動讓相關輔導團隊成員即時瞭解狀況，經常可以避免許多不必要的誤會及措手不及的狀況。「創造實際的成效」除了要實際掌握需求與各資源單位的合作狀況之外，也需要對某些從實務經驗中所累積關鍵細節的掌握，才能確保實際成效的展現。

貳、日常工作可以找幫手嗎？

學校社工師辦公室因為第七節下課，許多老師及學生湧進來，頓時整個辦公室熱鬧異常。其中還有一個國小中年級的小男孩，他的媽媽是輔導老師，所以每天放學後，小男孩就會來到辦公室等待媽媽一起下班回家。小男孩熟門熟路地跟每個老師講話，就如同長官巡視一般，還不時會問對方你在做什麼，對方也會停下來有耐心的回答小男孩。此時，學校社工師正在其坐位和坐在一旁的輔導老師討論學生的狀況。此時，學校社工師桌上的專線電話響起，學校社工師站起來仔細看了一下，因為辦公室太多人怕看漏了，所以又大聲地問某某老師在不在。電話中要找的老師確定不在辦公室，學校社工師結束電話後，在便條紙寫完留言，就大聲呼叫來辦公室等媽媽的小男孩，請他幫忙把便條紙送去給另一個辦公室的特教組長，並且跟他說：「*一定要親手把單子給特教組長，若他不在，就把單子拿回來，感謝你！*」。五分鐘後，小男孩跑回來找學校社工師，告訴學校社工師他拿過去，但是輔導組長不在，但是隔壁的某某老師說他一下子就會回，他會負責拿給特教組長。學校社工師臉上帶著笑容，耐心地聽完小男孩的說明，想了三秒鐘，跟小男孩大聲的說做得很好（觀察紀錄 2015-10-16_3）。

回到另一個場景是在舉辦學區資源會議前二天。學校社工師要負責準備資源連結體驗活動要用的紅色棉繩。這個棉繩大約要三公尺長，棉繩的兩端要各打一個圈圈，因為在活動中要用這個圈套住自己，也要套住和自己機構有合作

的單位代表；而且每條棉繩都需捲好，以方便當天拆開使用，預計要完成約五百條。這個讓研究者看起來都超麻煩的棉繩，學校社工師卻看起來絲毫沒有擔心的感覺。當天上午學校社工師已經自己做了一些，他也把整個步驟用圖示及文字寫在一張A4紙上，並且表示中午午休時，他會請個手很巧的女同學幫忙製作（觀察紀錄 2015-11-09_3）。研究者半信半疑，這個學生真的有這麼厲害嗎？中午下課時，學校社工師把同學找來，告訴他如何做之後，請他午休時間來幫忙。於是學校社工師就外出去帶團體，團體結束回到辦公室時，看到找來幫忙學生留的字條說，因為很複雜，所以只做了大約 20 條棉繩。此時，仍不見學校社工師有擔心的表情。活動進行當天，研究者詢問後得知，其餘的數量學校社工師和其他二個合辦單位的同仁，大家一起完成。

在校園中，找學生幫忙是很常見的現象。當研究者仍在學校社工師這個職位時，對找學生幫忙做事情是刻意避免做的事。除非真的很急著需要處理，否則我認為這是工作，學生不應該做這些校內教職員工作的事項；所以以往研究者的事決不找學生協助，而其他老師找學生幫忙時，研究者就不表示任何意見。但這次以一個觀察者的角度，看到請學生幫忙做他們可以做的事情，若出發點是讓他們有機會在做事情的過程中，確實有幫忙，其實也是另一種專業關係的翻轉。讓我們變成需要幫助的人，而學生則是協助我們的人。杜威曾提出「教育即生活」的意涵為，學校教育應該與學生的生活經驗連結，不能自外於社會生活而孤立自存。也就是說，教育是日常生活中的一部份，無論是家庭、學校或社會生活中皆有教育，教育於生活中，便能發揮無限的功能與價值，倘若教育與生活脫節，便喪失了其功能與價值（林秀珍，2007）。學習與成長應是從每件事情中皆可獲得，即便在校園中，也並非只有在教室的學習。或許重點在於在這些經驗中的引導者，做了什麼樣的引導，才是我們必須深思的部份。

學校社工師在面對學校內成員時，也會面對上述類似的議題。校園中大部份的工作人員都具有教育或輔導訓練的專業人員，所以提供給學生的輔導與協助是不會有任何疑惑的。但在校園中其他非教育或輔導專業訓練的人是否也可以幫助學生？學校社工師前陣子（2016.05.30）在其臉書上分享說：「要說到學校社工工作的精神，就是要看友善校園環境的建置成效；要看友善校園的成

效，就是要看訓輔合作的關係。再內行一點的，一定明白校警叔叔是不可忽視的要角！當社工遇上生教組與校警會蹦出什麼樣的火花呢！」這段文字，配上一張學校社工師和生教組與校警歡喜的合照。讓研究者想到在國中及國小的校園中，有推行「認輔制度」。這個制度是教育部為輔導適應困難學生及行為偏差學生心智發展，並培養其健全人格順利成長與發展，自民國八十四年起推動認輔制度，認輔教師由學校中具有輔導熱忱者，並以曾接受過輔導專業訓練的合格教師、兼任教師、退休教師、學生家長或熱心輔導工作之人士等擔任。而校園內的生教組長與校警叔叔，被設定為規訓學生的角色。然而，不同的角色功能之間彼此能建立深厚的信任與合作關係，學校社工師認為這就是建構友善校園的重要成效指標。

這類行動代表著學校社工師是被學校同仁信賴的，並且願意以一個「具有不同專業觀點好朋友」的立場提供意見。這份信任關係，讓學校社工師對於這些期待提供諮詢的成員有了更深的認識。也因為這進一步的認識，會讓學校社工師在系統工作的過程中，能夠有更多面向的考慮及對狀況發展的掌握。透過建立像家人般的互助與關懷關係；並且在個人價值與專業倫理規範中找到平衡點。這對校內輔導團隊間的縫隙，期待會有正向的影響。

參、最常用電話的人

在研究者進行觀察記錄的期間，學校社工師總是拿著一個咖啡色皮套的智慧型手機；而且透過這個手機聯絡事情的頻率很高。現代科技實際上已讓人和人之間的互動方式，與十年前相比有了很大的改變。曾經在研究者還任職學校社工師時，教育局在規劃學校社工師的駐點學校時，對於學校要求其中一個條件即是「必須提供一台電腦及一線分機」。當時同仁們看到這項規定時，只是直覺得好笑。但就現在看來，這確實是一個重要的考量。因為，在每次的觀察記錄中，學校社工師總是需要不斷地跟其他人對話、溝通。而電腦與電話在現的社會中，成為非常重要的溝通與聯絡的工具。

學校社工師駐點學校的辦公室座位前有兩個分機，其中一隻是可以撥打長途電話及手機，另一個則是校內的分機（如圖 4-11）。該輔導處共有二線電話是

可以撥打長途電話及手機的專線，除了社工師桌上的那個之外，另一個就放在主任的辦公桌上。有需要使用的同仁，都可以自由使用。可見學校行政也有考量學校社工師在電話使用上的需求很高，所以也提供其較方便的電話使用。不論是辦公室的電話，或者是其個人的手機，都己成為學校社工師工作中不可或缺的重要工具。



圖 4-11 學校社工師座位上的兩支電話

學校社工師在責任區的國小等待下一位會談的學生到會談室之前，學生輔導諮商中心負責中輟業務的同仁打電話到社工師的手機。學校社工師急促地聲音要對方快點說！因為等一下又有另外一個個案進來會談。若講不完就先掛掉再講好了。對方開始說一段話，學校社工師表情呈現急著回覆，但沒出聲，等對方把話講完。之後用很快的速度說：「*這個案子我可以接。但就我對於孩子的瞭解，他其實是不想回來學校的。因為孩子已經在外面工作了；然後，媽媽沒有辦法約束他，他男女的關係也比較複雜一點。幾次，孩子都有表達他想要回來，但是，事實上他自己回來的意願和程度是很低的。*」此時學校心理師帶學生開門進入會談室，學校社工師說：「*欸，我學生來囉！好，拜拜！*」（觀察紀錄 2015.10.26_14）結合校外會談，學校社工師回到辦公室後，先跟三組學生會談完，將近下午五點，許多人聚在輔導室大聲討論，學校社工在自己座位上回電話給學諮中心中輟業務承辦人，討論之前沒有談完的細節，大約談了 17 分鐘；過程中語調就如同平常工作時的對話，表情顯得自然輕鬆（觀察紀錄 2015.10.26_15）。

學校社工師又在等待學生進入會談室前，學校社工師得知等一下要會談學

生的媽媽也是在學校系統工作的同仁，於是打電話跟曾和媽媽同一所學校工作的同事蒐集資訊，詢問的對象是在學生輔導諮商中心的主管。學校社工師雖同樣有時間的壓力，但不像前一通的時間緊迫。因此是語調和緩許多，而且有先跟主管問候早安。過程中學校社工師多半是聽，另一手則拿筆做記錄，因為主要是要詢問對方所知道的訊息。但學校社工師的眼神一直不斷注意門口，擔心學生是否走進來，整個通話過程約 10 分鐘（觀察紀錄 2015.11.05_1）。

研究者曾詢問學校社工師是否會跟這些中輟的學生交換 F B？學校社工師回答得直接：「要不然怎麼跟他們聯絡？」學校社工師考量實際工作上的需要，在做法上會看孩子的特性！他認為有些學生在學校處在邊緣的位置，就是沒有壞到讓大家都很關注他們，也沒有好到要被關注，所以是比較容易被忽略的那群。針對這些學生學校社工師就會主動跟他們交換 F B。「讓他們覺得自己是被關注。有些學生已經很多關注了，我反而會冷處理」。

肆、習慣的問候與分享

學校社會工作師和學校心理師一同吃午餐，突然發現有輔導室的同事也在同一家麵店用餐。學校社會工作師直覺反應的第一句話就是：「你有幫○○老師帶午餐嗎？」同事也很自然的回答說已經點好了，等一下就幫他帶回去。學校社會工作師分享自己若有時間，也會順便幫正在忙的同事們帶餐點；或是去曾服務過的學校開會，順便帶在地好吃的小點心回來分享給辦公室的同仁。

在研究者蒐集資料期間，有一天一大早某位輔導老師熱情的分享他假日去團購的餐券，瞬間整個輔導室熱鬧異常，幾乎每個人都分享了團購的餐券。在校園中，有家政課學生做的成品，或某些老師分享自己的廚藝；也常有人會慶生或分享小點心。甚至老師們也會自己準備一些小點心，跟學生一起分享。這樣的分享行為，在社會工作專業助人關係中，常被提醒要儘量避免，但是在校園中卻是常見的現象。學校社會工作師常笑稱因為自己很愛吃，所以也和老師們一樣會彼此分享。然而，就研究者的經驗發現，這樣的分享行為，並不會氾濫成過度的要求；就如同學校社會工作師反思自己在回應學生要求請喝飲料的情況，事情的狀況是回歸到我們的態度與價值選擇。雖然這樣的人際互動模式

未必是每個人都習慣的方法。但不論運用什麼樣的行動對身邊周遭的人表達關心，是很重要的支持力量。也期待能夠藉此關心，讓人與人之間建立起相互的信任與默契。

學校社工師在其所有日常工作的內容中，不論是口語或是非口語的過程；其實都是在跟各個不同的個人或代表系統的人，透過各種不同的媒介在進行溝通。從最常用的電話、通訊軟體、面對面、甚至是小白板都是很重要的溝通工具。而善用這些工具，並且選擇適當的溝通方式與技巧，正是學校社工師在進入學校脈絡和各個系統間，建立彼此信任關係與合作機制的重要歷程。

第四節 會談

會談是學校社工師重要的例行工作，最常會談的當然是學生或是學生的家人；以往社會工作的會談，也會期待一個不被干擾或安靜的時間對話。但在校園中，許多不期而遇的機會所連結出的脈絡，也可能會發展出獨特的會談。

壹、創意的話題意外引動關係的改變

結束桌遊團體來到國小的會談室等待一位第一次進行開案評估的學生時，因為研究者看到學校社工師同時開案的國中和國小的學生都有，想知道學校社工師和這些學生的老師們合作的經驗，就好奇地問學校社工師，面對這麼多不同特質的老師，他們對待學生的態度都不一樣時，他會如何應付？學校社工師則說，在他工作過程中若有些老師不願接受他的建議，嘗試用不同的方法去面對問題時，他並不會很生氣，因為「實際上痛苦的人是他」。而且問題沒有解決，自然會有許多狀況會一再地提醒這些老師。接著學校社工師提到他印象中最深刻的一次對話的經驗。這個學生叫家銘（化名）是個輟學生，他們班導師把他的座位及桌子都搬到教室外面，同時也跟全班同學說他們班上沒有這個人。家銘偶爾回學校參加多元課程時，他們導師也不會給他好臉色看。所以學校社工師在跟家銘工作的時候，就會覺得既然導師是這樣的態度在對待這個學生，何必要一直努力地把學生拉回班上。於是學校社工師持續連結一些方案讓家銘參與。那年暑假安排家銘參加一個四天三夜健走的方案，從宜蘭的山區走回新店。家銘在活動結束後就跟學校社工師聯絡，並且說要送他一個小禮物，那是一個像松鼠尾巴的小飾品。和家銘在約定見面的那天學校還在放暑假，前一天學校社工師剛好有遇到他們導師，他就想跟導師講家銘有去參加活動，但後來並沒有說。隔天家銘來的時候，學校社工師聽著家銘分享了他去山裡的一些感受，感受到家銘跟大自然有很好的連結能力；學校社工師說他覺得家銘參加完這個健走方案後，覺得好像被淨化過的感覺，整個給人的感覺變得很不一樣。於是他突然跟家銘說：「昨天我有碰到你的導師吔，導師有關心你哦！」。事實上學校社工師心裡當然知道這句話是個善意的謊言。但家銘竟然回應說：「真的嗎？那看來我可能誤會我們老師了。」學校社工師當下被家銘這句話，所展現出的包容力量所震驚。學校社工師這時候突然提議邀請家銘要不要跟他

去導師室看看他們導師，因為他剛才覺得對導師有些抱歉。而後家銘也真的跟著社工去找他們導師，家銘就在九年級導師辦公室公開跟導師說：「對不起」。他們導師被家銘這樣的行為同樣感受到震驚，導師有點被鬆動，也對家銘釋出善意。當研究者和心理師在聽學校社工師回述這個過程時，仍可以從他的聲調及肢體動作感受到這個經驗，對他而言是多麼的獨特與印象深刻！學校社工師在這件事情中的體會是：「原諒與寬容這件事情跟年紀和能力都無關。所以我覺得對於那些很堅持的老師，我就沒有那麼多的強求。即便一個老師要去承認他誤會一個學生都是很難的，更何況是一個學生要承認他誤會一個老師，特別是在這種有衝突的師生關係中。」即使家銘現在還有吸食毒品的問題，但學校社工師對於他的真心與包容，確實留下非常深刻的印象。

學校社工師不論是因為心有所感、突發的創意、或是相信師生間彼此仍有善意等各種原因，突然跟學生說了一句「昨天我有碰到你的導師吔，導師有關心你哦！」，意外地創造了學生願意主動和老師對話的機會。而在這樣的對話過程，其可能產生的效果往往是深刻且非預先設定的。這類的經驗研究者有機會與學校社工師討論案例時，不時會有類似的經驗出現。從人在情境中的概念探討，校園中經常會有這種自然互動的機會，相較於傳統助人工作過程中在安排好的時間、場地、成員、及談話焦點的過程不一樣。在這樣自然的機會中，助人者與被協助的人，都可能受到一個較自在的情境的影響，在其中有不同的體會與想法。這是在學校脈絡中工作的特性之一，也和傳統社區工作相類似。但就研究者的經驗與觀察，較多這類意外收穫經驗的學校社工師大多有「直率面對挑戰」的特質。所以，在學校脈絡進行輔導工作會有不同於傳統安排好的互動機會，而在這些機會所引動出的不同思考，若願意勇敢嘗試，或許就能體驗這樣意想不到的收穫。

學校社工師在學生和導師之間，巧妙地運用「創意」為原本僵化的師生關係，重新開創了一個合好的契機。而這樣的創意應該如何拿捏，如何運用，這是以往社會工作專業中較少有機會接觸與學習的部份。它似乎也需要一些冒險，也需要一些直覺，或許還需要一些勇氣。因為，要說出善意的謊言，也不是一件容易的事！

貳、我想把精力留給需要三級輔導的學生會談

宏恩是心理師邀請學校社工師一起進行開案評估的學生，心理師去教室帶五年級的宏恩（化名）到會談室。在校園中要約學生會談，是需要填寫類似約談的字條，上面要註明日期、時間、哪位學生、到哪裡談話、並且蓋上約談老師的職章，讓班級導師能掌握學生課堂出席的狀況；同時也可能會由約談老師到教室帶學生到會談的地點。每個學校的作法都差不多，只是約談字條何時？由誰傳遞？等小細節每個學校或每個導師會有不同的要求與期待。

宏恩跟著心理師來到會談室，張著大大的眼睛身體在門外，只露出臉朝向會談室內看，意外地發現有攝影機在內，於是走進了會談室坐在預先安排的位置（背對攝影機），在心理師及學校社工師解釋攝影的目的後，宏恩表示錄影沒問題，從背後拍攝的角度也不需要調整。但宏恩從坐下後，就開始搓揉雙手，感覺有些緊張，於是學校社工師開始問宏恩是否清楚為何今天除了輔導處的心理師之外，還有一位社會會跟他一起談話。宏恩說心理師有跟他說過，但他忘記為什麼。在心理師的提醒之下，瞭解當初是因為導師覺得宏恩的人際互動需要協助。宏恩就回答說自己目前的人際關係還算好。心理師再次說明導師指的是在班上的人際關係；學校社工師接著問：「你在學校開心嗎？」。這時宏恩則小聲地說自己之前和同學吵架，所以被導師禁足一週。學校社工師問：「禁足是什麼樣子？」宏恩回答說就是每節下課都不能離開座位。學校社工師又問：「那你想上廁所時怎麼辦？」宏恩回答跟老師講就可以去上廁所。學校社工師再問：「那你們班上還有誰也被禁足？」宏恩說班上一同學很多都有被禁足過，其中有二個同學經常被罰禁足。學校社工師透過一問一答的過程中，讓宏恩的表達漸漸自在地侃侃而談。並且提到他自己在家中跟四年級的妹妹也經常吵架，而且吵的時候就像鎖鍊一樣（將雙手姆指和食指相扣，左右兩手也互相緊扣來描述停不住的爭吵）會一個接一個不停地吵下去（觀察紀錄 2015.10.26_14）。學校社工師突然又開話題問宏恩為何會翻白眼翻得好自然哦！你經常翻白眼嗎？宏恩說對。學校社工師又再好奇問一下，為什麼宏恩黑眼圈這麼深？是晚上睡不飽嗎？還是有過敏？宏恩說他們家客廳跟走廊燈都開著，所以睡不著。宏恩又補充說媽媽最近有關燈睡。可能是自己一直都有鼻子過敏和皮膚過敏，才會有

黑眼圈。之後討論的話題又再回到宏恩容易生氣、吵架上。將近 40 分鐘心理師和學校社工師結束聯合開案評估。

在跟宏恩談話時，學校社工師一連串具體的問句目的在釐清彼此對這個談話的期待或不安；並且也透過表達自己的感覺和期待，讓學生也能瞭解他。個動作還會對學生和學校社工師之間的關係產生影響。由於會談的雙方身處在校園環境的原因，所以還是有「老師－學生」間權力不對等的狀態存在。所以，藉由這樣的互動，期待能在彼此平等的關係下，朝著共同的目標一起努力。

接連著一大早的家訪、中午午休時的國小學生桌遊團體，在和宏恩談完話之後學校社工師回到會談室等待和心理師討論時，學校社工師立刻打了個哈欠並用雙手擦臉，說了一句話「好累」。因為討論完回自己駐點學校，還有約了三個不同的會談。心理師一進會談室，學校社工師立刻問像宏恩這樣的狀況，導師為什麼會轉介希望我們開案，而不是由輔導老師處理？雖然不知道宏恩在班上和同學吵架的狀況有多嚴重，但也不是說宏恩的狀況就很容易處理。心理師回應導師之前是提到宏恩除了常跟同學起衝突外，上課也常會因覺得無趣而睡著，跟老師講話的態度也不好等。學校社工師回應，態度不好是因為他常不自主的翻白眼嗎？而且他之前都睡不好，上課打瞌睡是可以理解的啊！或許跟導師溝通一下就好了。心理師說國小的導師當然比較注重生活及態度上的教育，或許會認為宏恩的狀況比較嚴重。學校社工師也說這樣的行為狀況，若到了國中階段可能就不會被這麼被看重。於是評估的決定是再談幾次，針對學生的情緒反應及班級人際互動實際狀況再具體瞭解再做決定。學校社工師指出對於國中和國小階段的學生問題嚴重程度的評估，一般而言，似乎有會不同的標準。但有趣的是，心理師駐點在國小，所以他其對於國小導師的同理，似乎也給學校社工師一個提醒。然而，我們在協助服務的對象時，都可能會因為對方的年齡、某些特質，而有不同的對待方式。

學校社工師提到以宏恩的狀況到底是否符合原本三級輔導的分工，這在實務工作的過程是個很有趣的議題。因為，現行分工的規則是由導師負責初期輔導工作，當覺得需要幫助時提出申請二級或三級，有些縣市要求一定要先由二

級輔導室的輔導老師進行過幾次會談之後，需要協助才能填申請單請學生輔導諮商中心的社工師或心理師介入。然而，每個人對需要協助的判斷與標準差異很大，也可能導師的職業敏感度很高，但學生現在外顯的狀況卻不嚴重；再加上對有學校社工師或心理師駐點的學校而言，許多學生的狀況因為地利之便容易透過諮詢，請學校社工師提供意見；甚至這個學生的本來就有機會和學校社工師認識，遇到任何狀況時自然會成為協助的力量之一。但是面對現實人力及時間有限的情況下，理性分工確實不失為一個明確的處理方法。

參、須必和被標籤為高危機的學生會談

這又是一個需要心理師和學校社工師一起工作的學生政翰（化名），他和宏恩是同一個學校六年級的學生。同樣是第一次和政翰談話，但這次的目的不是評估是否開案，而是直接開始一同接案；因為導師轉介的描述是政翰「*想要跟鄭捷做好朋友*」。鄭捷是犯下 2014 年臺北捷運隨機殺人事件的男大學生，這個事件震驚了整個台灣社會。學校社工師和心理師還因此被教育局交辦，整理有傷害他人意圖的輔導工作經驗，參加了「第六屆兩岸四地大專院校心理輔導與諮商高峰論壇暨 2015 年華人輔導與諮商學術研討會」的海報發表。

進到會談室坐下之後，心理師就先詢問政翰之前我們聽說你想跟鄭捷做朋友。你為什麼對鄭捷會有好感？政翰回答：「*因為殺人可以改運*」。後來的談話中政翰有提到自己常會在夜晚一個人看跟民俗靈異有關的節目，或許這是政翰會有此觀念的原因。政翰還說想改運除了殺人，還有破壞物品，罵家人，家人很生氣，還有耍狠。學校社工師跟政翰說，他會來這裡，是因為聽說你有一些非凡的念頭。然後，迷信某些改運的方法。其他關於你的事，我一無所知。基本上我的專長就是跟小孩子聊天。政翰立刻問：「那你有沒有跟心理變態的人聊天過？」；並且要學校社工師告訴他這些人：「*他們在想什麼。他們有沒有跟我一樣，我功課很爛，不想要唸書；喜歡打電動，看電視，出去現，吃好料，天天吃大餐*。」。政翰不等學校社工師回答，繼續說他不愛弟弟，把弟弟累積很久的一些東西都丟了；爸媽很生氣。又說他奶奶也知道我會打人，打家人；也會恐嚇他人，爸爸跑去跟對方道歉。最近因為寫了：「*要學鄭捷除掉人*」。搞到人

家急壞了，都要報警了，最後阿姨來收拾殘局。之後約 20 分鐘，政翰面對學校社工師所提的任何問題，都能快速且聲音高亢地不斷提出自己的看法。學校社工師說跟政翰說很喜歡跟他討論這種人生大道理，還蠻有意思的；並詢問政翰現在的困惑是什麼？政翰回答：「覺得大家都不愛我，因為我想要去殺人。」下課鐘聲響起，學校社工師和心理師跟政翰約下週繼續談話後，政翰就自己回教室了（觀察紀錄 2015.11.05_1）。

第二會談前，得知政翰的母親也是在國小的教職人員，且有認識的主管曾與其同事，故私下詢問其對孩子母親的瞭解情形，通話時政翰正要從班上走來會談室，時間有限的情况下主管告知詳細的狀況不清楚，但印象中政翰的媽媽確實常顯現出有壓力的感覺。導師也告知心理師孩子前幾天，在班上突然尿失禁的狀況。所以政翰一坐下來就跟大家說：「*榮總的鑑定出來了，我有心理病。*」並且還具體地說出是情緒障礙，輕度亞斯柏格。學校社工師問政翰收到這份報告你有什麼感覺？政翰說他不肯配合吃藥，禮拜天跟父母大吵一架；還說他要毀了別人，不要吃藥。又接著喃喃自語地說...我常跟老師提到鄭捷；學校社工師問政翰鄭捷讓別人很不快樂你怎麼看這件事？政翰回答：「*尊重他*」還說：「*父母應該是最懂我的，希望他們一直懂我下去。*」之後還具體提到殺人名單中的排序及為何要殺他們的原因。學校社工師這時候問政翰面對這些你想毀掉的人，會生氣嗎？政翰說我當然生氣啊！學校社工師此刻面質政翰：「*因為你很生氣，但是你一直笑啊。到底我眼前這個人是快樂還是生氣，我搞不清楚。我生氣的時候，沒辦法笑。你現在這樣，我才覺得你有一點在生氣（沈默）而且我還感覺到有一點點難過對不對。*」政翰對學校社工師說：「你為什麼不相信我」，還說奶奶和姑姑曾希望找人來幫，因為他會開始拍手、前後搖晃、並且很詭異的笑。又說：「*我不知道自己會這麼嚴重，我自己都嚇壞了。那個醫生這麼靈，看我就知道我怪怪的。連老師都說我怪！*」（觀察紀錄 2015.11.11_2）。

學校中若是出現行為舉止比較極端的學生狀況時，往往很快會被轉介給學校社工師。並不是因為學校老師或二級輔導系統不處理，往往都是處理無效，而且不知該如何繼續面對惡化的情況。政翰是一個例子，許多嚴重的霸凌事件也是一樣。然而，即使是學校社工師也未必協助這種學生的經驗；但仍必須要

鼓起勇氣去面對這些學生。當學校社工師一起始跟政翰談話時，研究者注意到他的語氣是配合他的快速且非常有邏輯性的對話。從第三者的角度感受到，想殺人這個嚴重的事情，似乎沒有這麼不可談，也沒有這麼怪異。而在後續二次和政翰會談後，學校社工師在和心理師討論時，學校社工師會談的目標是很想要政翰願意多談談他和家人的狀況。研究者事後覺得，學校社工師在面對這些大部份人都不知道如何處理，甚至他自己也不一定有頭緒的狀況時；之所以這麼冷靜，或許是因為學校社工師對於瞭解問題的起因的動力，超過了這些外顯行為對他所產生的不安或震撼。

面對政翰這樣的學生，學校社工師就會開始努力地從各個面向去瞭解問題發生的脈絡。而在跟政翰會談過程中，讓研究者感受最強烈的是學生自己本身的不安，以及學校導師及醫療系統的反應，對於當事人可能導致的感受及影響。因為知識發達及媒體的傳播，社會大眾對於許多身心病理徵狀的瞭解也越來越多；依賴病理化觀點及介入方式協助的意願也有增加的趨式。雖然，病理觀點確實能夠發揮其功效；但就心理層面而言，有病和沒有病的認知在心理上的壓力是明顯可見的。所以政翰的例子確實讓研究者及學校社工師感受到了在協助兒童及少年的時候，要特別注意被協助者內心對於專業用語或態度可能產生的負面反應；但也不是就一味地當作沒有不一樣，忽視這些特質所產生的影響。要在這期中找到適合的平衡點，是需要更多實務經驗的整理及專業之間的對話。學校社工師若能努力找到其平衡，自然也就可以在各專業間創造出適當的合作機制。

肆、剛柔兼俱的會談技巧

時間已超過下午四半，當時已是放學時間；學校社工師結束前一個會談，打開會談室的門正好看見外面有二位剛上完多元課程的學生珮瑜（化名）和俊偉（化名）說要找他，於是就邀請二位同學一起進會談室。珮瑜進門就問學校社工師有空嗎？看來在這群被服務學生的印象中，學校社工師也是很忙碌的。而俊偉就立刻把腳放到桌上，學校社工師立刻發出ㄟㄟㄟ的聲音，示意要俊偉放下腳，坐好。但俊偉一面玩手機，一面跟大家的話題閒聊。學校社工師要求

俊偉把手機收起來，於是俊偉又跑去打放在角落的沙包。學校社工師跟俊偉說好吧！那繼續打，沒有打到手扭到，不要停。俊偉愣了一下，停手，之後仍繼續打拳。學校社工師就和珮瑜確認家訪的時間，確認好了，俊偉就停手不練拳了。此時珮瑜橫坐在左邊的沙發上，一面看著手機一面和學校社工師說話。俊偉則到學校社工師對面坐著，並且手上把玩著棒玩。三個人分坐在三邊，聊著他們這群朋友之間的近況和彼此不爽的地方。

珮瑜突然說好餓，學校社工師就請珮瑜去輔導處的冰箱裡拿一包有寫學校社工師名字的餅乾。珮瑜去拿餅乾，只有俊偉和學校社工師在會談室，學校社工師這時候表情嚴肅地跟俊偉說：「你就算書唸得再好，你的態度不OK；俊偉此刻把雙腳放上對面的沙發。就像你明明知道腳不能放椅子上，你還是放了（兩人都笑了）（笑聲，俊偉坐回原來的姿式），你這樣的行為就會讓人質疑，你到底有沒有在聽我講話。」俊偉回答說他有在聽，而且堅持剛剛只有說不能放桌子上，沒說不能放椅子上。學校社工師聲調提高，用驚訝的語氣，同時身體向前傾說：「原來你不能舉一反三哦！完了，完了，我開始懷疑你的智商了。」俊偉很肯定地說至少他的智商都比其他人高。學校社工師這時候以認真的表情講了以下這段話：「明明你可以做得到的東西，你就是〈放勳軟〉（台語）。你覺得這是你的習慣。好像你在演一個〈爛軟〉（台語）的人，演久了，那個戲服，已經變成你的皮膚，那就改不掉了，已經變成你的人格了。你就是個〈爛軟〉（台語）的人，你想調整已經調整不過來了，你再聰明也沒有用。你這些習慣，我會一直接醒你，是因為這些習慣越大是越難改。就跟烟癮是一樣的，你抽一個月，跟抽十年，想要戒，那用力的程度是不一樣的。所以，從九月認識你到現在，我看到你的狀況是這樣。」學校社工師用手指向下的手勢表示俊偉的狀況在變差。講最後一句話時珮瑜進門，俊偉把注意力轉向珮瑜，但學校社工師仍然認真地把話講完。

學校社工師看到珮瑜沒有拿那一包餅乾，就問珮瑜拿了什麼？珮瑜說是X X老師給我酸梅。珮瑜和俊偉各拿一個，剩下一個，珮瑜說：「老師」伸手把酸梅拿給學校社工師。學校社工師說：「so sweet」接過酸梅吃掉！並跟二位學生說要再問問老板（義大利麵店的負責人）可以去幾個人，還有找時間帶他們去

老板那邊。並謹慎地要二位學生對於去學習做義大利麵這件事情，先不要跟別人講，要先暫時保密。因為學校社工師擔心學校其他同學聽到這機會，就說要讓自己中輟不來學校，就可以一起參加這個活動。本來是想要幫忙中輟學生的機會可能都會被剝奪掉了（觀察紀錄 2015.10.26_14）。

學校社工師和學生做了這個暫時保密的要求，主要的原因是擔心學校內其他會被這類活動吸引的學生也想參加，讓原本安排好的體驗學習機會，有可能因為其他同的要求，而讓行政人員在配合的行政工作上有困擾，也可能讓導師必須要面對並不在預定名單中這群學生的額外要求。這就是有些人的觀點認為這群不想來上課的學生，若學校社工師找了很多資源特別為他們服務，那對於那些辛苦留在學校讀書的學生是否也是不公平的？當目前的教育制度還無法全面改革到教育部宣稱的對每個學生都能提供適性化教育。所以，這類型的方案在執行的過程中，學校社工師注意到不要引起班級導師或學生及行政人員的困擾，讓這些資源在一部份學生身上真的可以有機會產生影響力。而不是引發導師、學生或行政人員的批評或反彈。

珮瑜和俊偉隔週放學時，又跟另外三位學生要找他學校社工師，他們先打手機給學校社工師，在電話中已確認他們沒穿制服，所以依學校規定不能讓他們進校園，於是就跟他們約在校門口見面。學校社工師一走到校門口，學生們看到社工來就高喊：肚子餓餓。珮瑜、俊偉和另外一位同學買了鹹酥雞跑過來，直接用叉子叉了一個送到學校社工師嘴裡，學校社工師也很直接地接受了。後續其他學生要再拿給學校社工師時，學校社工師就說謝謝，也沒有再吃。這時候穿紅色外套的生教組長一臉嚴肅地走來詢問學校社工師，是否是他找這群學生來的。學校社工回覆他約學生見面，是要跟確認他們參加義大利麵課程的申請單，是否都能在明天下班截止前送到學校來。然而學生的嘻鬧，讓生教組長的表情更嚴肅了，於是要求這五位學生要安靜點，並且要求下次回學校記得穿制服。學校社工師後來表示，這個社區的居民對於學校及學生的一舉一動，常常會有意見（觀察紀錄 2015.11.05_5）。

學校社工師跟學生在校門口短暫的談話，雖然看起來是輕鬆的閒聊，但是學生是為了要確認他們是否能參加多元課程才來找學校社工師。對於學校社工

師來說，學生在意學習的機會是很重要的，但是他們互動的外顯樣貌，在生教組長或是學校附近的居民看來，未必是能夠接受的。而這要不要這樣見面的選擇，其實也是學校社工師學生對課程的態度及他們外在舉止之間，必須要找到一個平衡的做法。於是學校社工師最後的選擇是，出來和學生面對面確認，但在生教組長來關心之後，以及大批學生準備放學前，快快結束談話。

研究者在觀察學校社工師和這群中輟學生的互動過程中，確實從他每次見到學生時候的歡喜的笑臉，可以感受到他對於這群學生的熱忱與用心。但是，當學校社工師和俊偉在會談室中，說道理時的那個種嚴肅的表情和語氣，是少見的。也感受到，當俊偉一直頂嘴時，學校社工師真的有點不高興，但是又要以輕鬆的口氣說：「原來你不能舉一反三哦！完了，完了，我開始懷疑你的智商了。」或許這就是學校社工師曾經跟那位一起去家訪的輔導老師說過，要讓自己和學生都有台階下。即使對方的態度真的很差，彼此撕破臉的結果，未必對事情的解決有幫助，反而需要處理雙方衝突後的關係修復。似乎透過剛柔並且的會談技巧的過程中，不讓關係破裂是學校社工師的重要原則。

伍、每次會談都未必是有預約的

一回到輔導室預定約談的學生還沒到，一位在準備復學的中輟生志偉（化名）坐在輔導處客人坐的位子，學校社工師一回來，放下包包隔著二張辦公桌的距離問志偉：「ㄟ，看你精神還不錯，你現在還好嗎？」志偉剛跟一位老師去打球，之後又去當公差幫忙搬桌椅。志偉說：「我熱死了！」。學校社工師關心志偉復學後對於導師準時到校的要求是否做得到？志偉很肯定自己做得到。學校社工師又問：「我看你最近青春痘很多，你是不是都超晚睡的？」志偉回應比以前更早，因為他最近在上班了。學校社工師說有機會要去他們店裡吃看看。志偉在店裡的工作分配，就是看哪邊需要幫忙，就去做。還有就是洗碗和外送。學校社工師聽到「外送」，馬上敏感到那樣的工作內容是需要騎機車的，於是就故意問志偉：「你們老板知道你未滿十八？」那是你們老板要你去送的囉！志偉回答對啊！學校社工師繼續問志偉如果被抓罰單誰付？志偉就說他覺得也還好，這個地區不會被抓，如果騎車騎穩穩的，就不會被抓；如果當天的情況不好的話，他就會跟老板講。之後志偉在學校社工師耳邊小聲說了一些話。講

完成學校社工師就大聲地說：「好，那就祝你復學愉快！」志偉又說他今天有看到他們導師，並且有跟導師說他要回來班上了。學校社工師一面站起來，一面單手拍學生的肩膀大聲地說：「好，很好！好，就這樣」這時候約談的學生走進輔導處，學校社工師就進會談室（觀察紀錄 2015.10.26_14）。

這天的下午，和學校社工師約好要會談的並不是志偉。但是學校社工師一進輔導處看到志偉就立刻把握機會，和學生聊不到三分鐘的時間。而此刻，志偉正準備復學回到班級，若有多一個支持和鼓勵他的力量，或許他就能夠多一些的力量去面對復學的挑戰。所以，學校社工師在校園中，因為不一定什麼時候會遇到學生或家長，所以往往會談的型式就不一定會是期待中會談室安排好的狀況。他可能在學校的任何角落，甚至是下課時的司令台、體育課時的籃球架底下。或許要會談的對象身邊有別人，也可能沒有人其他人。這時候學校社工師要不要把握這個機會？要怎麼談？還是只先打個招呼？這些不同於在會談室的會談，對方的感受與解讀是否又會有不同？許多處遇的過程，往往都是這些大大小小的場景累積而來的。而學校社工師和服務的學生都在同一個空間中活動，所以不期而遇的機會自然也就比較多。但相較於非駐點學校的學生或老師，就比較像以往社工師的工作方式，往往都需要事先安排好。但若是經常主動到這些非駐點學校走動，也可能會創造一些意外的機會。

就如同學校社工師跟志偉說要找機會去他打工的店裡吃吃看他們做的東西好不好吃。就可能是利用學校社工師外出時或用餐時間，順道可以過去看看學生，也能主動創造不一樣的會談型式。在學校附近很常會遇到學校的學生。因為國民中、小學的學區都是以地理社區為單位劃分，所以大部份的學生都是居住在學校附近的社區中。因此其生活的場域和學校空間是如此緊密的狀況下，彼此的關係與互動情況，自然也會有非常多不同的狀況與變化。這對於協助學生有可能會是另一個不一樣的機會。

在駐點學校這樣一個融合了生活與學習的環境中，學校社工師和服務的對象在時間和空間上的互動都會比一般社區機構的社工更多一些。而每位學校社工師所習慣運用的工作方式或關注的焦點，其實也可能是我們在服務對象心中

的樣子。例如提供許多資源為主的工作觀點，在服務對象看到我們時，就自然會聯想經濟或是各種機會的問題，也可能會以這類型的問題和我們對話；但在其生活脈絡中其他重要問題，或許就會自然被排在彼此會談話題之外。如此的專業關係，自然會對介入的過程、方式、甚至成效有所影響。然而，每一種工作觀點都有其優點；所以我們在提供協助的過程中，重要的是清楚自己所用的工作觀點，並且也要留意被服務者的反應；從其反應中仔細分析，是否有其他重要因素是被忽略的，這時就應補充適當的工作觀點加以調整。

第五節 家庭訪問

在現代社會中，家庭訪問是學校老師比較少運用的工作方法；其原因並非只是單純地因為學校老師工作量大，許多複雜的原因都可能導致學校老師對於家庭訪問卻步。就以地理區位來說，都市的學校學生居住較集中，相對於偏遠地區人口少，應是較容易到達學生家進行家訪；但實際上都市學校學生的家長工作時間及人際距離的因素，可能未必能讓家訪的成功效提高。此外，在管教方式及態度上，許多老師期待要去家訪的學生家庭，往往是校內表現不如預期；所以導師和家長的教養態度及標準，很可能就有落差。而這樣的落差容易產生溝通不良的狀況，就可能導致親師雙方不願再次溝通。另外，就是學校老師並不熟悉透過家庭訪問，深入瞭解學生的狀況，可以對其發展個別化教學有很大的幫助；但也有老師主張公平致的教學方法，也就自然會把家庭訪問排除在其工作項目之外。

但來到學校社工師所在的這個學校，行政人員和輔導老師都願意家訪，確實是讓人很意外。2015年10月26日這是正式錄影記錄的第一天，一大早約八點多接到學校社工師的電話告知原本約定見面的地點要更改，從駐點學校的輔導處改到大約再一站捷運距離的一個高中對面的公園，因為上午臨時安排了到學生家進行家庭訪問。研究者直接搭捷運抵達一早重新約定的地點，學校社工師和專任輔導老師則從學校輔導處步行過來。研究者約早了十分鐘抵達，在這段期間研究者面向駐點學校的方向等待著對方的到來，同時看著左手邊這所私立綜合高中偶爾進出校門口的車子，也望向右手邊有山有水的美麗公園，心中同時猜想著背後這個傳統建築與現代化高樓混雜的社區中，等一下見面的家長及學生可能的樣貌。小小的單線雙向的馬路，因為連結主要交通幹道，雖沒有擁擠的車潮，但可以看到私立學校學生已經進入校園後的街頭雖然充滿著寧靜悠閒的氛圍，但街上道上仍有公車和一些趕著上班的人潮在移動。

壹、願意做家庭訪問的輔導團隊

看到學校社工師和專任輔導老師迎面而來，每人各自背了一個後背包，研究者好奇地問學校社會工師進行家庭訪問時，輔導老師都會一起嗎？學校社工

師回覆：「我們學校老師都還蠻願意做家訪的，校內主責的輔導老師會和社工一起家訪。若是沒有社工，就會和其他老師一同家訪。之前有一個轉學生，我們得到的訊息是，他的狀況是不OK；第二天輔導組長，生教組長，輔導老師和我就直接衝去他們家。只要時間約得到，都會去。」。簡單二句問候之後，我們向公園旁走約二十公尺的距離，就到了學生建志（化名）家樓下，公寓大門是開著的，學校社工師按了電鈴，是一個男生的聲音應答，並請我們上樓。我們走進一個傳統四層樓公寓的二樓，樓梯轉折處有一盞昏黃的小燈。迎接我們的是剛才回應電鈴是建志的外公，他熱情地邀請我們進入家中，並且一直表示天氣這麼熱，還要大家跑這一趟，很不好意思；而建志的外婆和媽媽也站在客廳歡迎我們。學校社工師立刻向三位說明，今天來訪為何有攝影機做記錄，外公馬上回覆：「沒有問題」，外婆和媽媽也微笑點頭。外婆請二位老師坐在L型沙發靠牆壁的位置，他和媽媽則坐在沙發的另一邊。外公則拿了一個綠色小椅子隔著茶几和二位老師面對面坐著。外公把準備好的果汁倒進了四個相同的淺藍色馬克杯中，分別給二位老師和攝影師（研究者），另一杯則放在外婆和媽媽的前面。可能他們原本以為來訪的只有和他們聯絡的學校社工師一位。家中陳設簡單整齊，沒有太多的雜物放置在客廳的空間，神明桌上的燈是亮著的。（請見圖 4-12）

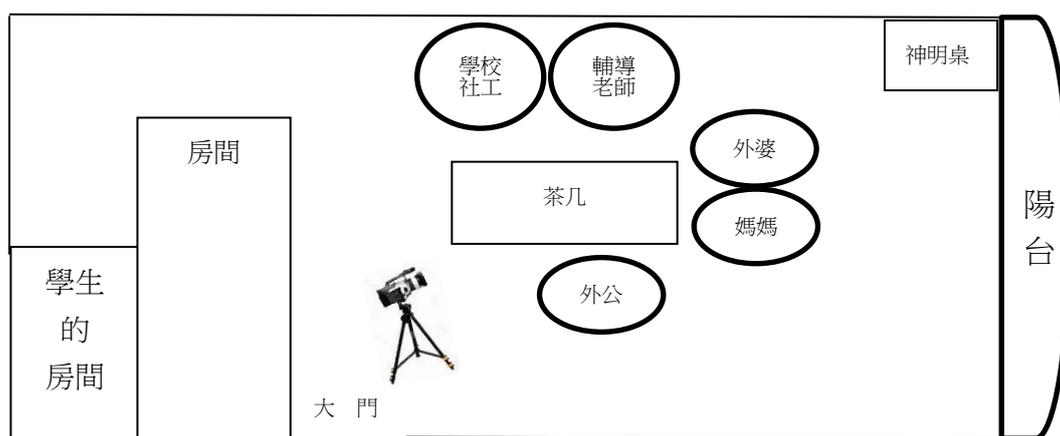


圖 4-12 家庭訪問位置圖

大家坐定後，外公立刻請問學校社工師學生在學校的狀況，學校社工師表示，這學期開學之後有跟建志聊過，建志表示自己過了一個暑假，心比較收不回來。並接著說建志目前有參加學校為中輟學生辦理的多元課程，就學校社工

師的瞭解，建志個性善良，且很貼心。於是外公和外婆就開始舉建志曾經發生的事情，學校社工師和專任輔導老師都雙手放在雙膝上，認真地聽家長敘述建志參加廟會陣頭活動的狀況，以及對於參加這些活動可能會接觸的不良習慣或吸毒等問題的擔心。學校社工師適時的回應，點頭；並且在外公講到一個段落時，回應家長建志在參加這些活動時，他們從中獲得的成就感與朋友的支持，以及習慣參與這些活動後自然對於學校固定的作息規定會有不適應的狀況出現。接著就提出在國中這個階段若大家努力讓建志可以平安渡過，到了高中可以學習一技之長，可以有比較具體的努力目標。外公又提到建志曾抱怨學校生活很無聊等等問題，學校社工師就跟家長說明，自己在學校的角色和導師不同，但可以從旁瞭解老師們在團體規範上的困擾和限制，期待能夠理解學生所描述的學校老師種種做法背後的目的與限制。並且開始跟家長說明學校目前就是希望針對他們這四個經常在校外聚集的這群學生，一一拜訪他們的家長，先瞭解每個家長的想法及做法，之後大家有共識一起來給這群學生一些共同的約束，例如不讓他們在家中留宿；也給他們一些鼓勵。

學校社工師和輔導老師認真的聽外公的說明，且有禮貌地與家長對話，讓彼此留下相互尊敬、而且願意溝通的印象。相前於傳統家長對於學校老師畢恭畢敬的態度，似乎權力高於家長的關係是不相同的。

貳、藉家訪機會交換彼此掌握的訊息

之後話題又轉到建志目前的作息狀況及時間，外公及外婆也提到管教上學生越來越不願聽。學校社工師也回饋家長學生也常提到外公常跟他說些什麼，所以家長講的話其實建志都有聽進去；只是很多期待要他們立刻做到，真的很不容易。學校社工師特別提到：「學校因為法律規定，所以很自然會家長要求，也期待我們社工要讓學生就學狀況穩定；我是社工和學校老師不太一樣，比較會有些彈性，所以我們也會試著讓學校知道這些行為的改變是需要時間的。」此時外婆特別提到建志也有跟他們說，學校社工師很關心他，對他很好，也很照顧他。學校社會工作笑著說：沒有啦！你們別這麼說。你們每天都跟他住在一起，你們的照顧更是重要。此時，在場對話的五位都開心地笑了出來，此刻

坐在外公和外婆中間建志的媽媽和一開始一樣保持微笑、專注在對話中，但仍舊沒有開口說話。

之後外公和外婆提到他們對另外三個學生的接觸經驗，學校社工師分享，他們已經和其中一位學生的家長談過了，並且表示對方也跟他們一樣很擔心學生受到不良的影響，但也同樣面對了用盡各種方法，效果也都不好的困境。學校社工師問：你們打電話關心建志何時回家，他回應的時候會不會對你們不禮貌？外公說「不會」。學校社工師希望家長還是要持續適時地提醒建志，雖然建志也曾提到接到你們的電話會有些壓力，但是這也是對建志的一個拉力。只是溝通的過程，用的方法是要溫和的溝通，表達關心，應該教導的觀念還是要提醒。因為，很多學生也會抱怨沒有人教過他，所以你們每個人對建志的期待或對做事的原則都可以說，讓他知道；但不是要強迫他一定要怎麼做。外公有回應說，建志前陣子說要去學校上課，我們開心得不得了，而且建志回來還跟我們說這個老師很棒，老師真的懂很多，教他們理財，他很喜歡上那些課。學校社工師就開始跟家長們說明輔導處為中輟學生安排的多元課程的內容、目的、進行的方式，以及老師們帶領學生的重點在培養他們學習的興趣。學校社工師也詢問家長建志是否有把多元課程的家長同意書拿給他們簽名，外公轉頭問媽媽，媽媽跟社工確認是否是前陣子給的那張單子，並且說建志有拿給她，並請她簽名。此刻，是建志媽媽在這 30 幾分鐘的對話過程中，第一次正式的對話。讓研究者感受到這個家庭主要對外的發言人應該就是外公，其次是外婆；而對建志日常事務的照顧，媽媽的角色並沒有缺席。

外公提到建志抱怨前一陣子因為抽烟被生教組長記了一個大過，但是他是在學校大門外面抽烟，又不是在學校抽但是還是被記過；建志因為曾答應家人回學校不要再被記過，因而覺得委屈回家跟家人抱怨。學校社工師回應外公，因為建志若是在學校附近聚集或是抽烟、大聲喧嘩等行為出現時；學校週圍經常有許多居民看到這些狀況時，就會主動打電話要求學校要處理。接著學校社工師表示建志會這樣跟你們抱怨，其實也是希望你們收到記過通知單時不要擔心，他確實有想要改。所以你們就繼續用現在的方式繼續支持他、鼓勵他其實是很重要的。這時外公提到建志從國小三四年級開始就很喜歡畫畫，沒有特別

去學，但他畫的畫老師有把它送去參加比賽。於是外公起身走去書櫃，拿出建志畫過的素描，一張張被好好地收在資料夾中。學校社工師翻過一遍之後，抽出兩張，用手機記錄下來。

學校社工師因為其駐點在校園中，所以經常可以校內成員的身份與家庭或社區接觸，而這個身份在傳統文化中是受到社會大眾接納，甚至是被尊敬的。因此，學校社工師往往比一般機構的社工師或公部門的社工師，更容易讓對方接受或瞭解。雖然學校社工師的雙重身份容易被接受，但經常在和學校成員或是家長互動時，也需要轉換其學校成員的角色，而以一個社工師的立場進行溝通的協調。例如，許多學生的狀況是無法立即有成效的，所以也就必須協助家長和學校的導師或其他行政人員進行溝通，讓家長能瞭解學校這麼做的目的。漸漸地校內其他輔導工作人員也會幫忙溝通協調：「*當他們有不合理的期望；輔導主任其實我也常和導師講這個觀念。*」（輔導主任 B）當學校社工師特別讓家長知道他們跟學生說的話，學生都有跟他說，讓家長知道學生並非「講不聽」；而之後家長也分享學生回家提到學校的事。兩者相互交流，讓彼此的努力與付出都藉由對方的話語中得知。

參、家訪是引導家長學習回應學生方法的好機會

外公提到希望建志去唸中正預校。學校社會工師接續著這個話題，跟家長們說明目前技職教育越來越被重視；以及現今 12 年國民義務教育制度下，對於學生升學習表現及要求的標準。學校社工師透過這些鋪陳之後，婉轉地告訴家長們，若以建志現在的學業表現想要去讀軍校是很難的事。但是也不需要就直接打破建志的期待，於是學校社工師開始假設了幾種情境，透過仔細的說明，引導家長們可以如何讓建志可以對未來的發展有不同的選擇。例如：外公可以跟建志說：「*今天有跟隔壁機車行的老板聊天，發現他們這一行是如何又如何，做這個工作可以幫助別人，看起來也是很不錯哦！*」學校社工師在引導這些具體方法的過程中，肢體動作和臉上的表情及聲音都變得更豐富，似乎要模仿當事人的表情、用語、和音調等，希望家長能夠學習到這樣的引導技巧。讓家長在學生未來發展的選擇上，可以和學校一起引導建志朝著適合他的特質，且比

較有可能達成的目標去努力。為何這樣建議，學校社工師也提醒了一個他自己在陪伴這些學生的過程中，經常會看到的狀況，就是學生對未來的選擇堅持一個很難達到的目標，又沒有付出相對的努力，即使能力也很不錯，一但目標沒辦法達成，有些學生們常會因此覺得自己就沒有希望了。所以，透過剛剛示範的引導方式，就是希望讓建志在心中留下一個觀念，就是外公、外婆、媽媽曾經跟我說過去做某某工作，他們也是很贊同的。學校社工師此刻將身體靠近家長，並且小聲地（擔心在後面房間睡覺的建志會聽見）跟他們說：「*其實建志真的很聽你們的話，他也有一直跟我說他要去讀中正預校。*」學校社工師再補充說，我覺得建志的個性是會自己靜靜地去做，事情成功了才會來跟你們說。但是現在建志也九年級了，他自己也知道成績並不樂觀，也會有壓力無法達成你們的期待去讀中正預校。而且（學校社工師又將身體靠近，小聲說）他也會在面子問題；所以，你們若能夠讓他對自己的未來目標可以有更多的想法和選擇時，對建志而言會是比较好的事。

許多時候，學生在面對家的當下，不太習慣表達，或是仍有情緒而不願表達，所以許多家長想知道的事情並不會從學生的口中說出；學校社工師藉由家庭訪問正好有機會可以幫忙做一個代言人，幫助家長更瞭解學生，也能夠比較放心。這個代言人的功能，就是要幫學生和家長之間的關係改善，讓彼此更瞭解對方。

外婆此時提到建志曾經有一次看著夕陽西下，自己就流下了眼淚。學校社工師回應，是啊，他就是一個比較敏感的人；所以，建志不只是會想自己能不能達成讀中正預校的目標；他也會擔心自己這樣回到班上，同學會怎麼看他？甚至也像外公提到的，他自己也曾考慮是否要轉學，在新的環境中重新開始。像建志這樣會想的孩子，其實很好。但是他想的很多事情，我們必須要透過不斷地跟他討論，瞭解他真實的想法，並且能夠讓他也聽聽我們的想法。否則許多想法，只會變成他心中的壓力，對他的影響並不好。所以，前一陣子我也在引導他一件事就是：「*做得到的事才去答應自己，若答應的事越來越多都做不到時，學生對於自己的價值觀就會認為自己就是這樣的人，所以對於答應別人的事，就漸漸地不會認真地去完成。*」

外婆提到建志現在主要是和X X X比較常在一起。學校社工師一聽到X X X的名字，小聲地說我知道，他以前X X X小學畢業的啊！他「細漢」（台語）我就看過他了啊！他現在也還沒有滿十八歲。媽媽則說X X X應該已經有廿歲了。學校社工師：我算看看喔，現在應該是高一高二吧，還沒滿十八歲啊（隨即拿起自己的手機查看臉書F B）我沒有接觸過他本人，但是我有認識他的好朋友，我查看看。對啊，這一個嘛（將X X X臉書上的照片，透過自己的手機顯示給家長確認是否為同一人）。外婆戴上老花眼鏡，接過手機確認是這個人。媽媽接著看，看完後拿給外公看。學校社工師說這個學生一直都有毒品的問題。外公提到很擔心建志跟著X X X去參加陣頭，也學會喝酒或接觸毒品。學校社工師立即告知家長，注意建志是否可能接觸毒品的可能現象，並且告知他們不要立刻認為建志有吸毒，若發現建志有幾天沒睡或是書包中有白色粉末時，就請家長先和學校社工師聯絡。並提醒家長要在日常生活中多觀察建志生活作息及狀況，若真的有吸食毒品一定會有些現象，所以多留意學生的狀況比較重要。

學校社工師不論面對學生、家長、老師、甚至其他專業工作人員，在分享其引導學生或解決問題的經驗時，經常在認知觀念的引導要努力之下，對於處理問題方法的學習也是重要的目標之一。學校社工師在此時，也需要扮演一個教導者的角色時，要適合每個不同對象的引導方式也不同，其實並非簡單的工作。研究者在和學校老師一起工作的過程中，發現教育專業許多的教材及教法是可以提供很不一樣的參考，也會為引導和處遇方法帶來不同的創意。而這些引導的創意，可能會對於親子關係帶來不一樣的改變力量。

肆、藉由家訪對學生的際遇有多一些的瞭解

學校社工師提到建志曾跟他說，他最喜歡以前小時候媽媽都會帶他去公園玩，這是他非常懷念的事。外婆補充說學生還在作文中寫那段日子是「不能回首」外公接著補充，那是七年級時候的作文，導師的評語寫「寫得很好，老師都感動得流下眼淚」。但是七年級下學期建志曾因為喜歡某個女生，但彼此發生了一些誤會，對方的家長也介入，之後他就比較不喜歡去上學。外公說他會知

道這件事情，是因為曾經在電腦上看到建志傳 message 的內容，外公就跟建志說應該怎麼處理，但是當時建志不願外公幫忙，所以就把 message 關掉不讓外公再管這件事。外公則表示他覺得建志的從這件事情之後，整個人原有的活力與精神都不見了，就一直變得像現在這個狀態。學校社工師回應這件事給他的感受是：「建志在成長的過程中，可能遇到一些比較難處理的問題，例如剛剛提到感情的事情，因為沒有好的處理方法，個性上又不願向別人求助。這些無法解決的問題，就成為他的困擾；而這些困擾沒有法處理時，他就可能會懷念小時候的日子，所以會在寫作文中感嘆這樣的日子回不去了。」。學校社工師再次提醒家長關於升學目標的引導重點；並且同時鼓勵家長持續用目前的方法繼續關心建志。

研究者感覺學校社工師結束會談，準備離開前，將家長準備的果汁喝完。並且走到建志的房間跟學生打招呼，但建志不好意思，學校社工師就跟建志打了個招呼，於是就結束家庭訪問（因為學校社工師有補充這次家庭訪問，另一個目的也是刻意要讓建志知道學校在意他們，並不是只會要求他們在學校的表現。也很關心他們在家庭的狀況）。整個 1 小時 20 分鐘的家庭訪問過程中專任輔導老師都安靜地在學校社工師旁邊，專注聽，但沒有主動說任何話。直到離開學生的家，在回學校輔導處的路上，才見她見他自然的反應及笑容。

在回程的路上，學校社工師提到建志其實是還沒出生就被這個家庭領養，建志自己也知道這件事。家中的外公、外婆、及媽媽都和建志沒有血緣關係。但他們從小就像現在一樣，對建志的照顧和關懷非常用心。而媽媽本身有點精神狀況，所以才會沒有結婚就領養這個孩子。學校社工師對這個家庭的狀況覺得很感動，因為他覺得建志很成熟。建志知道媽媽的狀況，剛開始也會排斥媽媽來學校看他；但是他後來也就接受，還會很坦然地跟我們說他媽媽的狀況。因此剛才在會談過程中，媽媽較少發言，且一直會有搓手的動作，在學校社工師補充的訊息之後，也就都有合理的解釋了。

學校社工師透過家庭訪問的過程，更貼近學生生活所面對的重要關係的人與事，就更容易運用適當地同理與接納的技巧，體會學生的感受，並藉此和學

生討論這些在其生命中所經歷的重要事件及重要人士的互動經驗，學生的認知和理解為何？學校社工師從家庭訪問中瞭解學生的一些狀況與特質時，也可以回到學校在適當的機會時，注意尊重隱私的原則，也能讓導師對師生有多一些的了解。因為，這些認知和理解會是建構學生自我價值及促成其發展許多能力的重要原因。這個以心理動力理論為基礎的處遇目標，在社會工作專業的實務經驗中，往往會習慣由心理師負責。

就如同社會工作專業介入一個家長因為酗酒，會對孩子無理施暴時。大部份的做法是，幫助這個家長消除其對於酒精依賴的原因；即使這個高難度的目標真的達成，確實會讓這個家庭的暴力事件消失；但是實際對孩子內心深遠的影響是「這件事為何會發生在我的身上？我到底是怎麼樣的人？」。然而，這樣的處遇目標往往是容易被忽略的；若此時有透過家庭訪問過程和服務對象建立的信任關係，相信這個可能連當事人也會有意無意地忽略這個議題，也是可以有機會去面對及調整的。

傳統上，學校社工師對於家庭工作或是進行家庭訪問，基本上都是期待能蒐集更多面向的訊息，對於學生的狀況能更瞭解。除了這個基本功能之外，學校社工師表示家庭訪問的另一個重要的目標是期待修補學校和家長之間的關係。最主要是因為，家庭和學校若能充分合作，對於學生的成長過程的影響力會很大。學校社工師在返回辦公室的路上跟研究者分享他對於家庭訪問所期待達成的目的「家訪我比較希望能看到孩子在學校不一樣的狀態，也可以看到家長和孩子自然的互動；以前的經驗是，若比較有目的性的家訪時，比較看不到孩子與家長自然的互動關係。所以前半個小時大部分都是在鬆懈他們的狀況；另外一個比較大的目的是在修復他們和學校的信任關係。比較多時間會去說明學校是怎麼樣處理學生的狀況，學校做了些什麼。(觀察紀錄 2015.10.26_2)」學校和家庭之間關係會惡化，最常見到的原因在於家長在家中接到學校老師的訊息，不論是在電話中溝通或是要到學校當面談，往往都是學生犯了錯。久而久之家長自然會排斥接老師的通知。而在此關係之下要家長走進校門，是需要鼓足多大的勇氣，才能準備好去面對老師們。這個做法，也隱含了家長的權力低於學校老師。因此，若關於學生的狀況，是由學校老師及學校社工師進入家

庭中討論；象徵彼此的權力關係不再只有單一向度。所以家庭訪問這個行動，所帶來的另一個重要的功能，讓老師及家長在相對平等、尊重的狀態下，共同討論如何有效協助學生，並且藉著當面對話的機會，澄清之前產生的誤會。

研究者曾經在學校社會工作實務工作過程中認為學校與家庭就如同小鳥的一隻翅膀，必須要相互配合，動作一致，才能幫助學生飛得更高更遠。但在實際的工作經驗中，有許許多多成功發揮自己的人，其實他們成長歷程中，並非全然都是在一個學校老師家長管教態度一致的情形下長大的。所以，學校社工師進行家庭訪問的主要目的，或許就可能不是以影響或改變家長的言行、態度、或價值觀。其中之一的目的除了受訪的學校社工師所看重的，讓自己是個連結的橋樑，讓家庭和學校兩者之間瞭解彼此的行為背後的用意，彼此可以建立一個互相接納與溝通的關係之外。

第六節 溝通協調

溝通協調在學校社工師的日常工作中，幾乎隨時都會出現。所有跟不同的人在不同的地方，用不同的方式進行溝通與協調，其可能展現的意義如下：

壹、溝通雙方應該要問有答

正式錄影的第一天，學校社工師和輔導老師的家庭訪問結束後；研究者和學校社工師到了一個國小，這個國小有學諮中心的駐點心理師。在後續的記錄過程中，有許多的工作過程學校社工師和這位心理師都是一同合作。因此，研究者也很好奇地想瞭解二個專業彼此合作的經驗。心理師面對研究者的好奇，直接給了這樣的回應：「*跟社工合作的過程中，我覺得他能主動自信的提出他的觀點與想法，是我覺得跟他合作過程很棒的部分；相較於我以前接觸過的社工，往往不太敢說出自己的看法，很不一樣。*」（觀察紀錄 2015.11.11_1）這個說法，在研究者觀察學校社工師和心理師合作進行的國小桌遊團體後的討論就能更理解（觀察紀錄 2015.10.26_7）。

團體進行時，學校社工師說明遊戲後規則後，就開始進行遊戲。遊戲的過程，學校社工師會針對每個學生的遊戲決定給予鼓勵或是詢問學生為何要這麼做。而在進行遊戲的整個過程中，心理師則沒有出任何聲音回應學生的行動。第一次團體結束後，桌遊器材都放進盒子收納好時，學校心理師開始說學校心理師說出他的猶豫，因為在剛才在過程中他思考團體帶領者要給多少的回應？學校社工師則回應說自己剛才的想法，只是不要造成他們不OK的態度就好。但是若不要去催化，他們會不會更OK？心理師指出，當學校社工師介入時就是一種催化了！學校社工師建議等一下再討論。於是開始一起動手恢復場地，並熱烈地討論每一個學生他們個別觀察到的狀態。回到心理師的辦公室即開始繼續剛才的討論。心理師表示自己對於國小學生桌遊團體，不太想用心理層面的方式進行。學校社工師問心理師想用什麼角度？心理師提問：「*遊戲都要有輸贏嗎？*」學校社工師回應：「*沒有輸贏怎麼會好玩？那你要玩什麼，扮家家酒？哪一款桌遊是沒有輸贏的？*」心理師提問：「*那不能是合作的嗎？*」學校社工師回應：「*合作也是到最後會有輸贏啊！我是覺得這是遊戲本身的設計，我們的操作差別就在我們要不要強化輸贏，就是不要去破壞遊戲原本的設計。我覺得若*

涉入我們的價值，桌遊它變成是被設計了，除了它本身的遊戲設計之外，又被我們用了。我覺得那個遊戲就不是在那個遊戲本身。」心理師點頭認同，所以決定之後的團體進行時，就以團體成員的角色進入遊戲中和學生一起玩，也就是維持遊戲本來的設計就好。討論約 22 分（觀察紀錄 2015.10.26_4）。學校社工師和心理師彼此似乎很習慣隨時隨地，可以討論時，就彼此交換各自的想法及觀點。而這樣的合作模式，也似乎是他們覺得有效的工作方法。

在學校脈絡中各專業彼此合作的過程，相互之間一定會有不同觀點與立場及方法的差異。大家為了協助學生學習成長的共同目標，願意彼此合作；但是要如何讓團隊的合作，不是在充滿壓抑及抱怨的狀態下進行。就需要合作的雙方除了相互配合，更需要相互分享，而且是不怕說錯、不怕被批評，勇敢說出自己的意見。學校社工師不只是跟心理師能夠有問有答，在研究者錄影觀察期間，看到學校社工師跟每個人也者是有問有答。這個行為背後所呈現的除了是學校社工師本人的來自於專業的自信之外；尊重對方的意見，當然也尊重自己的觀點，也就是能夠公平地看待每個人的想法，這當然也包括了學生、家長和其他專業人員；願意清楚表達自己的意見，另一個意涵是期待溝通的對方能瞭解自己的想法，而終極的目的是為了要有效解決問題。

在訪談前任輔導主任時有提到，以往輔導室和家庭暴力防治中心的社工師合作時，常常會遇到社工師開案之後，就不再和學校輔導系統討論任何有關學生的狀況，輔導主任認為一些為了保護學生或有安全疑慮時，不需要溝通的訊息當然不必說。但許多經驗是同樣學校都還在學校上課，社工師會詢問輔導老師關於學生在學校的狀況，但對於社工師將會做些什麼事卻不願回應。這樣的資訊不對等的溝通，容易讓受阻的一方有不舒服的感受。對於彼此合作的信任感，也會受到負面的影響。特別是在與不同專業個別合作時，相互之間的「協調」就特別重要。這樣的有來有往，針對問題彼此交換想法。需要雙方以「真心」面對彼此，在理性的討論中，有「勇氣」面對與自己觀點的不同意見；並且不會因為意見的不同或各自堅持的過程，而對自己專業的自信心受到負面的影響。

貳、學習不同的溝通協調方式

學校開導師會議時，有些導師站在班級管理的立場，在會議中主張對於特別狀況的學生，校方要有一些處理。學校團隊雖然知道這些要求不見得合理，但是因為彼此是同事，不好意思在台面上直接指出不當之處，所以當場並沒有拒絕導師們的要求；但學校社工師在會議中，以學生輔導諮商中心的觀點直接把相關規定說出來。目的是不希望學校的行動違反相關規定。學校社工師後來才知道，以往這些事情，輔導主任都是私下用非常婉轉的方式去溝通，花費很大的力氣。後來學校社工師幾次開會下來，就和行政主管們有了這樣的默契。

一位中輟生的媽媽來到學校，跟輔導主任提出一些不合理的要求。輔導主任不希望彼此的關係撕裂，於是就答應了家長的要求。但之後學校社工師知道了，就找機會告訴家長，他們可以如何做，才能真正跟學校配合。若是不合理的要求，很多時候就無法彼此合作。學校社工師主動扮黑臉，讓學校輔導室扮演幫助家長的角色。這讓學校行政人員不用去面對與家長的意見不同，而是藉由學校社工師用堅定的立場，讓家長明白自己的期待與現實的差距。和法律和相關規定。

社工師經常是扮白臉的角色，而在學校系統中，輔導處也常扮演相似的角色。但在這兩個事件中，二個原本扮白臉角色的人，此刻該由誰轉換角色，學習用不同的立場面對這樣的溝通。或許是因為學校社工師隸屬於教育局任務編組下聘用的專業輔導人員，派駐到學校內。而這樣的身份對於學校而言，會屬於教育局聘用，而非學校自己所聘用；而教育局又是學校的上級單位。所以，當其和責任區學校協調事情時，反而可以善用其兼具校內及校外身份的特性；把許多該說，但其他人不好意思說的話，由學校社工師的角色來說明；讓事情的協商有不同的力量出現。

學校社工師願意調整自己的角色，學習用不同的溝通協調方式，除了原本聘用身份的特性之外；或許想要讓溝通的系統中，有一個不同的溝通方式，去平衡溝通過程的角色關係；可以創造不同的動力，期待對於問題的解決及現有困境的突破，有正向的影響。或許學校社工師願意扮演平常不熟悉的角色，除

了希望能達到解決問題的效果之外；也可能在學校社工師的特質中，也有願意接受挑戰的性格，勇於嘗試以不同角色進行溝通與協調。

參、縮小自己讓溝通聚焦

學校社工師剛到這個學校的第一年，那時正在處理學生問題時，因為其他社福機構社工的原因，導致學校連校長都認為學生的狀況一直沒有改善，就是因為學校社工師不願意協助學校處理學生和他的家長的狀況。當學校社工師知從其他管道知道這個原因時，他心中明白，學校在乎的是家長和學生的問題，而個人被冤枉的情緒，除了自己，沒有人會在意。所以為自己的情緒辯護，是沒有辦法達到溝通效果。於是學校社工就要求召開個案會議，在會議中不願意破壞跟社福機構的關係。於是學校社工師陳述的重點都放在，清楚說明自己是如何跟家庭和孩子互動，並分享後續的想法，期待先減輕他們的疑慮。

這是學校社工師進入這個學校的前一個月，他很敏銳地感受到別人對他的期待和感覺；所以，他從剛來這個辦公室上班時，就覺得同仁對他有些不友善的想法與眼神。他那時也不會很急著要去做些什麼；當他後來從別人的口中得知是因為前任學校社工師的一些因素所導致，大家對他有先入為主的看法時，學校社工師會藉著某些機會和那些釐清彼此的觀點。但是他不會躁進的想去改變別人的觀點，而是藉著在一次又一次實際合作的過程，讓大家看見真正的自己，並讓他們接受自己。

學校社工師會把自己縮小，當然在工作層面第一可以看見的意義仍舊是為了能有效地解決問題；而學校社工師願意選擇委曲自己，其對於事情的輕重緩急一定有其自己的標準，而這個標準在這兩個行動中看見的價值是：縮小自己能夠顧全大局，大局若定，自己也自然能隨之而安。

在學校社工師進入校園脈絡工作時，難免會因為各種原因而產生誤會。當遇到別人誤會自己，且又涉及服務對象時，往往先為自己爭取權益時，所得到的結果不一定是好的。學校社工師在這兩件事情的處理過程，選擇優先處理學生的事，才能為自己的清白找到證明的機會。這其實就是回到問題解決的歷程中，當最核的心議題被解決時，大家共同的不安背解除之後，而其他週邊的問題

題，自然就迎刃而解。

在面對學校輔導團隊之間的協調合作時，認清工作的目標；並且先將自己的情緒與感受「懸置」，縮小自己就能夠放大格局。在問題處理的過程中，雖然會讓自己有委曲的感受。但努力讓問題先聚焦在大家都在意的學生，而非自己。嘗試去跨越人際之間的衝突，努力創造真正的合作團隊。在合作的過程中若有衝突及誤會發生時，協商的關鍵是回到自己的情緒能否保持在一個冷靜的狀態。需要「心安靜」，才容易看清楚問題的輕重緩急做合理的分辨。也才能在和諧關係下彼此調整，化解誤會與衝突，真正有效發揮團隊力量完成使命。

肆、負責與校外單位進行溝通協調

研究資料蒐集的過程，正好遇到學校社工師和社福中心、青少年中心共同舉辦資源聯繫會議。學校社工師一和另外二個單位一同規劃方案，一面還必須在行政及理念上，和校內團隊溝通。這天下午學校社工師沒有公出，正好輔導主任及輔導組長也都在，於是學校社工師走到主任的位置前，跟主任討論資源聯繫會議的事情；輔導組長的座位就在隔壁，於是就站了過來。學校社工師先說明以往曾經辦理的方式與型式不同，校內參與的人員也就會有差異；之後又再說明這次規劃的方式和以往不同的原因，在於社福中心比較期待針對區域內許多新的單位，藉由這次的互動機會更熟悉；建立大家的聯絡機制後，再邀請更多的學校來認識這些機構的資源。三位站在辦公桌旁越談越開心，也聊到沒有機會接觸，就連彼此講得話都聽不懂的例子。輔導組長也關心即然是合辦單位，在經費及工作項目上是否要分攤一部份。學校社工師說三個單位也都有足夠的資源，他會再和二個單位討論，以彼此各分擔部份的經費與工作來處理（觀察紀錄 2015.11.02_5）。

活動執行前一週，下午 1 點半，學校社工師和社會福利服務中心承辦人和青少年中心的二位工作同仁昨天晚上臨時敲定的時間，針對社區資源聯繫會議開行前會議。大家一見面就彼此熱情的閒聊，當三個單位到齊時，大家討論的表情就變得超認真。不僅流程、器材有清單，針對要進行的體驗活動也有畫圖呈現。每個單位都對每個細節逐一表達彼此的想法，並且協調具體的作法（觀察

紀錄 2015.11.04_1)。

資源聯繫會議當天，中午大家在用完午餐後，從 12 點半開始快速地佈置完會場。學校社工師在整個會場中的人緣超旺，走到哪就從哪傳出笑聲。這時突然學校社工師接到輔導老師從學校打電話來，是關於多元課程的狀況，要請學校社工師決定當天的課程要不要延期。處理完來電的狀況後，接著是由學校社工師分享在社區內幾個單位一起合作的方案成果分享。與會的各單位介紹自己之後，大家就一面享用豐富的下午茶，一面彼此交換工作經驗。學校社工師當天還提供自己烘培的咖啡豆，讓整個會場充滿了咖啡香。接著進行資源連結的體驗活動，每個單位在認真地用棉繩跟其他人相連後，一同編織了一個綿密複雜的關係網。當然，學校單位在其中也有非常多的連結。整個資源聯繫會議在下午 5 點左右順利結束。工作同仁再次合作復原場地，在將近 6 點離開會場。

學校社工師回憶他們第一年辦全區夜光盃青少年籃球賽的時候，到活動前一個月，還差五萬元。那時候大家就很擔心，一直討論是否還要辦，那時候少年中心的督導就說：「**當然要辦啦！**」，隔兩天就跑來就跟學校社工師說，錢找到了。結果距離時間越來越近的時候，一堆資源就進來，所以活動當天知名體育記者也來了，民歌手也來了，還有那時還沒出名的樂團也來唱。學校社工師在知道這一堆主動加入的來賓時，驚覺當時他們只有手提式音響。於是就問了合作的單位，結果就找到了專業音響，連音控師都來了。突然所有資源就都就位了。所以學校社工師和這些社區社福單位的工作同仁們都覺得，大家常說的資源整合，其實所有的努力都是活動正式舉行前，就已經完成了。活動當天只是一個成果來犒賞大家之前的辛苦而已。

學校社工師積極地扮演與校外單位進行溝通協調的角色，當然主要的價值仍是為協助學生，提供他們解決問題的不同管道與機會。另外則是在研究者錄影觀察的過程中，學校社工師每次和社區資源單位的工作人員，甚至是志工見面時，臉上總是滿滿的笑容。最明顯就是在資源聯繫會議上，看到學校社工師的人氣之旺，當場沒有人能超越他。而或許是因為學校社工師個性本來就比較外向，而且熱情。但是這樣的好人緣背後所呈現的意義，可能是學校社工師在

彼此合作的過程中願意付出，並且成果願意大家共享。相信願意付出，也願意共享成果的特性，即使不是個活潑外向的人，一樣會有好人緣。

學校社工師也發現在這個學區中，往往許多資源不會主動出現來等著他們去運用。而是需要資源的人，必須要主動把不足的部份呈現出來，自然就會有可以提供協助的人或單位，會主動來合作。這是他以前擔任社工師的過程沒有體驗過的。因為，以往的習慣就是自己努力去連結所有的資源，而有多少資源就做多少事。而這一串連學校內外及社區各個單位的工作，就是「動員」大家的力量一起為這個區域創造共同的經驗。一起體驗完成目標的成就與彼此合作的信任關係。這也就是將各系統連結起來有效的方法。這樣的相互表達自己的需求及主動提供自己所能付出的互動關係，不僅可能創造出比原先規畫更多的效益。學校社工師也分享，雖然有些單位會考量組織會在活動舉辦前就要求活動的效益做為決定是否參與的依據；但學校社工師和學區內的這些單位合作的過程中，因為有共同的理念，才是讓這群人聚在一起的重要原因。就是因為大家知道為何而戰。

第五章 結論與建議

第一節 結 論

壹、依性質而有不同循環的工作內容

就如同研究資料呈現的，學校社工師進入駐點學校辦公室的時間，大部份的工作內容包括：「會談」、「討論」、「多元課程」、「行政事項」、「講電話」、「參與會議」等；若在駐點學校之外的工作內容則有：「會談」、「團體工作」、「家庭訪問」、「討論」、「參加會議」、「接受專業訓練與督導」、「擔任專業課程講師」、「」及「參加研習或研討會」等。學校社工師的工作是會依不同的工作性質，而有不同的重複性與循環性。其週期有可能是每天，或一個星期，也可能是以學期為單位或是以年為單位在循環著。

而這樣的重複讓學校社工師有機會在各個系統之間來回移動。建立系統間的連結關係，也要及時處理在系統間出現的各種新需求，也就是回應「縫隙展現」時的問題解決需求。當學校社工師面對這種特別的工作循環時，以一個長時性的觀點，就容易發現相類似的狀態和問題可能一再地出現時，代表問題的產生可能是系統與制度性的原因所導致的：或者是因為社會變遷所引發新的需求與問題。所以，即便學校社工師的工作型式是有不同週期的重複性，但是其實際處理的內容卻不一定是相似的。例如同樣是中輟學生，但可能面對的是嚴重心理困擾，走不出家門的學生；也可能是家庭及社會結構失衡造成的人口失蹤的情況。此時，學校社工師在進行家訪及會談等例行工作方式時，其所面對的挑戰卻是差異很大。因此，學校社工師在具有週期性重複的工作方式中，仍需以「縫隙展現」的觀點，從「創新」、「動員」到「結構化」三個階段，面對每一個服務的對象，發展出新的平衡與連結。

貳、日常工作

學校社工師的工作性質及內容多元，每天可能有機會會在駐點學校、責任區校園、學生輔導諮商中心或社區中進出；並且跟不同的人建立關係、相互溝通或一起合作。其日常工作中的特點如下：

學校社工師是一個行動者，大部份不會是在座位上，而是四處去處理問題。但「寫小白板及公出登記簿」確是很重要的小事；因為完成這小事之後，不是準備下班，就是要準備外出。這個動作要讓其他人知道學校社工師的行踪，目的在建立彼此的信任。而學校社工師在公出登記簿之外，準備了小白板，貼心的主動告訴別人自己的行踪，避免太多人來找他時，造成其他同仁無法答覆或不斷被詢問的困擾。這些替對方考量的行與與分享美食都同樣能讓彼此感受到被重視。這樣的人際互動，讓學校社工師與駐點學校的團隊伙伴關係緊密。讓學校社工師能有更多的精力投注在學生問題的解決與其他系統的工作上。也就是內系統間沒有衝突，才有力量與外系統展開互動。而良好的人際關係，也就是創造內系統沒衝突的重要原因之一。

在校園中，「請學生幫忙做他們可以做的事情」，讓專業關係的翻轉。讓我們變成需要幫助的人，而學生則是協助我們的人。也讓日常工作成為學習的素材。「社會教導」(Social pedagogy)的基本假設是「學習是生活的一部分」，兒童及少年的每日生活經驗，都涵蓋了學習歷程，他們可以從中整合新舊知識和經驗，對世界觀更為瞭解。因此學習是整合在每日生活的活動之中，並可考慮兒少的特殊環境因素、針對其優勢與動機考量作個別化的設計，未必得受固定作息限制 (Gharabaghi and Groskleg, 2010)。在「社會教導」的方式中助人者一方面明瞭他們的責任，必須在工作上展現專業的知識、技巧和態度；但他們也看自己是一個「人」，是同僚與兒童及少年的同夥 (fellow)，能夠自在分享感覺，談論他們的生活或分享幽默與趣味；同時也要能判斷何為隱私，拿捏分享與不分享的界線尺度 (莊文芳，2009)。

學校社工師常笑稱因為自己很愛吃，常和駐點學校輔導處的老師們「彼此分享美食」。這樣的行為是我們的態度、特質與價值選擇有關。但重要的是這個行動是對身邊周遭的人表達關心與支持；期待建立相互的信任與默契。沈六 (2011) 提出營造有生命力的學校文化的六項要素中的第一個就是聯結。歡樂的時間 (fun times) 時常是一個好的機會，讓人們從不間的觀點彼此相互瞭解。且發展深一層的“聯絡”。所以，學校可以組織與工作不相關的、娛樂性的、社交性的聚會，增進老師們的聯結。

學校社工師不論在校內或校外，總是「拿著智慧型手機」；進入辦公室除了手機之外，還有電腦與二支電話可以用來溝通與聯絡。而這樣高頻率的聯絡狀態，是讓學校社工師的工作跨越時間和空間的限制，更充份的發揮。雖然學校社工師在學校脈絡中的這些日常的工作很微小，但卻處處展現了彼此之間的關懷。例如，因為學校社工師常需要和各單位聯絡，所以二支專線電話一支放主任桌上，另一支專線電話就放在學校社工師的桌上。

美國在 1990 年代，學校社會工作受到人群務運動（human services model）與教育改革運動（education reform movement）的影響，在學校領域逐步發展出學校連結服務模式（school linked services model）。是以學校的空間為實施的場域，發展綜融性的服務，所以也稱為以學校為基礎的服務（school-based service）或綜合學校模式（comprehensive school model）。其目的在於整合社會服務體系與教育體系成為一種「無隙縫」的學校（seamless school）（林勝義，2007）。學校社工師在這個脈絡中，不論自己扮演這樣的資源提供者，或是連結不同社福團體成為直接協助者。其目的就是要回應因為個人或環境變化導致新需求的出現，而針對新的需求，透過「創意」與「動員」找到不同的問題處理方式。而這個過程，重要的意義在於打破人與人之間的「孤獨」狀態。

Hilary（2011）提到依統計資料發現「孤獨」成為現代人重要的隱形殺手；而現有的福利制度過多的規範與行政程序，正是把每個人之間的距離拉遠的原因之一。因此關係性福利（Relational welfare）的概念，就是以人際關係成為解決社會問題的重要資源。透過人類之間單純的情感連結，一種真實的歸屬感，這種快樂的情感支持我們有勇氣去面對生活中的各項挑戰。本研究中所看到的學校社工師用專業成效及相互關心，積極建立出和駐點學校、學生輔導諮商中心、社區社政單位之間的歸屬感；讓我們看見學校社工師在其中展現源源不絕的活力與創造力。因為學校社工師能夠深入學校脈絡中，藉由和老師及學生近距離的接觸，又能自由運用時空跨出校園進入社區及家庭，所以能夠有機會更深入地瞭解系統之間的狀況及需求；以及校內及校外各系統之間的關係。學校社工師也同時能藉著和這些單位間日常生活的互動，建立良好的互動關係，此關係正是重新連結系統間「縫隙」的重要元素。

參、會談

會談是學校社工師重要的例行工作，在這樣的工作方式中，學校社工師有時也「運用創意」，期待有意外的轉變。願意勇敢嘗試，「創意」才能有機會落實。會談常是高度耗費精神的工作，所以在學校脈絡中，會以團隊的方式進行輔導工作。學校社工師要負責好幾個學校三級輔導的個案，往往就會期待「把精力留給需要三級輔導的學生」。這也代表了學校社工師明白自己工作的特性，是在有限的時間及精力之下，負責處理比較麻煩的問題。因此，學校有任何棘手的問題，一定會轉介過來。在研究者錄影記錄期間，學校社工師就必須「和幾位被標籤為高危機的學生會談」。而這個行動或許是因為學校社工師的經驗與能力就是最棒的，但在目前輔導團隊的分工中，學校社工師和心理師確實是被放在面對最困難處理的位置上。這種雖千萬人而吾往矣的行動，也並非學校社工師一定是是最勇敢的，而是這個職位就是被期待當最後一道防線。

學校社工師能有勇氣面對這些挑戰度極高的案例，是因為在專業的價值中相信「每件事都事出有因」。因此，透過脈絡化的觀點，瞭解可能引出問題的環節，並嘗試修補彼此的關係；並非以究責及處份來處理問題，而是以讓合解及接納來消除問題，這與「修復式正義」概念是相符合的。「修復式正義」其意指強調當事者間關係之修復，與社區關係之重建；終極理想目標將期盼加害人能成功地復歸社會，預防再犯。校園修復式正義顧名思義取其重要的：「修復」與「復歸」之意涵。目前臺南市安順國中、玉豐國小已有第一線教育人員應用於校園霸凌輔導工作上（陳祖輝，2013）。

學校社工師另一個最常會談的對象就是中輟生，面對少了些約束的學生時，善用「剛柔兼俱的會談技巧」成為學校社工師的功課。陳美璿（2011）反思其從事學校輔工作多年的經驗認為：「輔導教師要接納學生百態，所以不能“嚴格要求”？那其實是最大的謬誤，因為教師的真實性在於人格統整一致，而此將有助於學習的產生。倘若要求學生課堂輕鬆而不隨便、態度認真，是否能接納自己可能成為學生眼中的“機車”老師？面對自己時，是否能真正去接納學生的防衛，並視之為真實又正當的一部份？」

學校社工師在校園中，常會有「不期而遇的會談」。這時候學校社工師若要把握這個機會，帶給會談的對方不同的影響；而這個不同的會談嘗試，要如何做才能有更好的會談效果。「每次會談都未必是有預約的」，所以，學校社工師在校園中，因為不一定什麼時候會遇到學生或家長，所以往往會談的型式就不一定會是期待中會談室安排好的狀況。他可能在學校的任何角落，甚至是下課時的司令台、體育課時的籃球架底下。或許要會談的對象身邊有別人，也可能沒有人其他人。這時候學校社工師要不要把握這個機會？要怎麼談？李瑀芳（2007）認為學校社工師相較其他專業輔導人員，最大優勢在於走入社區，因為學生虞犯大部份是在社區內。再加上學校社工師無需授課，機動性提高，隨時可以掌握學生狀況。而在角色方面，學校社工較能用「準朋友」的態度與虞犯學生建立關係。其研也發現，這些學生在意別人看待自己的眼光，並希望獲得尊重與重視。

會談的過程，就是兩個人彼此的交流。而這份交流的基礎在於彼此願意瞭解對方，也願意提供協助，才能夠被開啟。所以，學校社工師在學校脈絡中，隨時準備會談，善用各種可以和學生交流的機會，就是積極主動的向對方表示學校社工師的意願。而學校社工師也瞭解，自己被安排的位置是要處理困難度最高的問題。也就是「縫隙展現」時，必須要面對「縫隙」的那個人。不論在進這個工作領域前是否已有清楚的瞭解，但實際工作的過程中，面對幾乎都是高難度的問題時，自己就會非常明白，學校社工師就是站在「縫隙」最前端的那個人。而這樣的工作期待，意謂著學校社工師不再只以社會工作直接服務的工作目標，而且還要融合了組織變革、政策倡導、與制度建立等間接能力；面對的場域也可能是跨領域的系統工作。因此，善用「剛柔兼俱的會談技巧」，保持關係不破裂的原則，就是為此「縫隙」建立新連結時的重要方法之一。

肆、家庭訪問

學校社工師和學校輔導團隊在家庭訪問的過程中，「主動走進學生家中」，並且以有禮貌的互動主要能讓彼此相互尊重，而且展現高度溝通的願意印象。而學校社工師藉由家庭訪問的機會「交換彼此掌握的訊息」，讓家長和學校彼有

更多的瞭解；也代替學校跟家長澄清一些不瞭解的部份，擔任學校的代言人。此外，學校社工師也常利用家庭訪問的機會「引導家長學習回應學生的方法」；學校社工師除了引導家長學習跟學生的溝通方式之外，也為學生代言人，幫助家長更瞭解學生，讓家長放心。

學校社工師透過家庭訪問，多「瞭解學生所經歷事情」；除了可以藉此跟學生有更多的引導方式外，也可以有機會代替學生及家長，讓學校老師們明白家長及學生行為背後可能的原因。特別是針對許多新的社會議題，例如針對台灣越來越多的新移民學生，在協助他們處理問題時，是會受到跨文化經驗的影響而呈現不同的服務樣貌（謝亞彤，2015）。所以，學校社工師面對這些學生時，更需要透過家庭訪問的機會瞭解學生實際經驗過的重要經驗，才能更貼近他們的想法與價值，進而找到更適當的協助策略。

學校和家庭各自是一個系統，而這兩個獨立的系統，因著學生的入學而開始有了系統之間的互動。當這個互動的過程出現不一致或衝突時，學校社工師經常在其中扮演重要的「代言人」的角色。從研究資料看來，還是學生、學校及老師、甚至是家長的代言人。而學校社工師之所能夠成為代言人，正是因為他和學生、學校、家庭三者間都有很多的互動及瞭解。學校社工師穿梭在這三者之間，建構了一個穩定的交流與互的機制；除了讓彼此能更多的瞭解與互動外，另一個重要目標是期待修補學校、家長和學生間關係的「縫隙」。

學校社工師進入校園的功能，就是在學生、學校、家庭、和社區各系統間，藉由其助人專業的發揮，協助各系統間找到平衡，並且在此平衡狀態下，找到問題解決的方法。Hancock（1982）指出，要掌握學校社會工作未來的發展方向，就必須是要思考什麼樣的服務內涵對學校社工師而言是必要而不可或缺的？從一個鉅視的觀點來看，學校社工師在協助學生及其家庭時，也就同時對社區產生影響。Constable, McDonald, Shirley, and Flynn（2002）指出學校社工師在各種方案及政策的發展所扮演的角色越來越具關鍵性。

學校組織革新是教育制度回應社會變遷應有的作為。大部份革新的作法，其基本目都是在透過校園文化的重新塑造，以推動學校組織的變革（王瑞璦，

2008；譚光鼎 2006)。Packard (2001) 也提到學校社工師可以透過與學校合作的實務工作經驗，提供學校在組織發展上的建議。這對於提升學校的發展、組織的氛圍及團隊成員的工作品質是會有所幫助的。當然，要達到這樣的標是需要學校社工師加強自己在組織功能等相關能力的學習。

所以，若能充分瞭解學校社工師進入校園系統中，面對脈絡中無法解決的「縫隙」所展開的各項工作方式及其行動背後的觀點，除了可以更具體描繪學校社工師的工作樣態；更可瞭解如何在學校各系統間，創造平衡與改變的重要力量。因此，學校社工師可以藉由實務工作經驗的累積，相對地影響了許多社區性政策及方案的規畫。

伍、溝通協調

學校脈絡本身的複雜性很高，因此在其中的人們相互合作的過程，一定會有不同觀點與立場及方法的差異。學校社工師在溝通時能夠「有問有答」，除了因為專業自信之外；願意聽對方意見，當然也會願意聽自己的意見。所以能夠公平地看待每個人的想法。雙向溝通的最終目的當然還是為解決問題。學校社工師在工作過程中願意學習「扮演不同角色」，當然還是為了解決問題。也同時展現了學校社工師願意接受挑戰的特質。但胡中宜(2011)指出如駐校的新進社工不能清楚其職業的角色，將難以發揮真正效益。社工服務的效果，會因有些學校要求社工執行佔據泰半時間的行政事務而降低。在香港也有不少前線社工反映，他們不清楚自身的工作定位及角色，常被委派參與不同與輔導無直接關係的工作（崔永康、凌煒鏗，2014）。Tam and Mong (2005) 的研究中，提出不少學校社工也受角色的障礙 (Role strain)及身分模糊(Identity confusion)的影響，而影響工作效能。人與人之間的互動，就是個互為主體的關係；夏曉鵬 (2002) 也提出社會工作者在描繪服務的對象時，其實也是在作自我形象的建構，亦即建構他者的同時也是在「自我」反射。而助人工作者對於服務的對象，也會有些即定的概念與認知。例如張君培 (2009) 研究社會工作者對於貧窮的意象提到，若今天窮人出現在「錯位」的地方，那麼窮人將會被當成「問題」而希望社工「立即」去處理。而學校脈絡中的每個人，也會在學校脈絡的影響下，對

於學校社工師有不同的期待或看法。但是學校社工師要能夠藉由「創新」、「動員」達到學校生態及學校文化的改變，就必須要不斷轉換角色，以期待能夠針對不同的狀況發揮不同的功能。因此，學校社工師在工作的過程中，並非一要具有什麼樣的角色定位，而是要清楚知道自己此刻所扮演的角色，對於問題解決有什麼樣的影響。所以，學習各種不同角色，適時發揮不同功能是學校社工師在溝通協調過程中的重要功課；而何時該有什麼樣的角色展現，並非取決於他人，而是依據自己對問題解決需求的專業判斷。

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，可以預期必須面對專業使命及價值的差異是。其次，當社工師在組織中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。所以當學校社工師面對誤會與批評時，學校社工師「選擇委曲自己」的做法，是為了能顧全大局，認為「有效地解決問題」更重於「釐清自己的委曲」。這個行動策略對於處在非主流學校脈絡的學校社工師而這，是非常有的效果的。但其挑戰是個人的特質與價值觀的選擇會因人不同，未必都會以此策略去處理衝突。

在工作的過程中，學校社工師願意主動「擔任資源連結者」，除了解決問題為目標外，他的好人緣也是展露無遺。Bronstein(2003)的研究指出學校社工師在跨專業團隊協同合作的模式，其中有二個重要部份。第一個部份是協同合作時，學校社工師及其他領域的專業人員皆會有以下五個特質：獨立、創新、彈性、目標共享及反思過程；第二個部份協同合作會對於專業角色、結構特性、個人特質及合作歷程產生影響。這也就說明了，主動擔任資源連結者的辛苦付出，目的除了展現個人的特質之外；更重要的是學校社工主動擔任這個角色，也就是主動開始各專業之間相互影響的歷程。藉由合作歷程的相互影響，創造出彼此皆願意追求的共同價值與目標，自然就能發展出有效率的跨專業合作團

隊。讓合作關係可以逐漸制度化之外，也可以讓困難的問題得到有效地解決。

從研究資料可以發現學校社工師在進行溝通協調的四個過程中，共同展現的是積極地想要解決問題。而在面對組織內的摩擦或衝突時，學校社工師為了讓關係不惡化，會以顧全大局的原則來面對問題。而工作過程中願意接受挑戰自然就能夠有機會讓許多創意被嘗試，才有可能找到不同於以往的問題解決方法。而公平地看待每個人的意見與透過互惠關係所建立出來的好人緣，正可以為各項活動或創新方案執行的過程中，最佳的動員力量。透過創意與動員，就能有機會讓系統中出現的「縫隙」被修補。

根據國內對於學校社會工作制度發展的研究來看，皆認為學校社會工作一直處在不穩定及規模難以擴張的狀態。雖然從 2011 年因為校園霸凌受到關注而有了成長的機會，這固然是個好消息，然而亦需注意是否反而因此限制了學校社會工作的發展（沈慶盈、王幼蘭，2011）。從本研究的結果來看，面對這樣的限制，也是學校社工師在學校脈絡中解決問題的「縫隙」之一。所以，為了避免學校社會工作者的角色與功能限制只處理中輟、霸凌、行為偏差或保護性問題，期待能改變學校的文化與環境，創造整體性、制度化的改變，學校社工師就應將現今所遇到的各種困難，視為問題解決過程中必須歷經的一部份。

學校社工師因為被期待協助解決許多校園嚴重問題，雖想盡辦法努力解決，但無法完全有效解決的情況下；因此，會很容易進入一個充滿著衝突與矛盾的特別縫隙定位（particular interstitial positioning）(Hyslop, 2012)。也正因為帶著被高度期待進入這個位置，而提供了學校社工師一個問題解決的新契機，以及具有影響力的立足點。有學者從社工、心理、輔導教師等三種專業初步的接觸及合作，會產生定位問題，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）。但從民族誌對文化的觀點來看，學校社工師就是在面對不確定與模糊的狀態下，所激發出的潛力與看見的機會，發展各種創意與行動；這些創意與行動所隱含的價值，就是學校社會工作的特性。

但是當許多做法及想法不一致時，學校社工師在溝通協調中的專業自信與對問題輕重緩急的原則掌握，往往也能提供較適當的意見。在研究者訪談心理

師時，心理師就曾表示學校社工師因為擔任中心學校的任務，所以必須要在學諮中心和同一區所有心理師和學校社工師之間扮演溝通的橋樑。因為他對專業的瞭解，以及能夠以整體的角度去思考事情的輕重緩急，所以學校社工師所提出來的建議，往往都是雙方都能接受的結果。而一個具有整體性思考，並且能夠讓不同立場的人都能接受的想法，往往就可能是發展出「結構化」制度或規範的重要基礎。透過脈絡化的處理策略，能考慮更多層面的觀點，也比較不容易陷入倫理兩難的困境。

Woolley and Bowen (2008) 指出學校社會工作之所以特別，是因為其服務的對象是帶著不同困擾與需求的兒童及少年聚集到學校裡。而這些困擾及需求與複雜的學校脈絡相互影響，形成了學校社工師所要處理的問題樣貌。因此，學校社工師必須要有更有效率的工具及策略，去協助個人的問題解決，以及整體的環境和文化的調整。學校社工師雖然因為某個學生問題而被期待進入學校脈絡提供協助，但學校社工師在解決問題時，必須以當下這個問題為出發點，並從「縫隙展現」的觀點，脈絡化地瞭解學生與學校是如何相互影響而引發問題。對於問題不再只是某個時間點的評估與瞭解，而是透過脈絡化的多元蒐集訊息，對於問題的掌握能從「點」到「線」，再整合到「面」。再透過「縫隙展現」的觀點，從「創新」、「動員」到「結構化」三個階段，面對每一個服務的對象，發展出新的平衡與連結。日常生活中的人際關係與家庭訪問、會談、溝通協調等不僅是在脈絡性的蒐集資訊，也同時在建立相互合作的關係。在這樣的合作關係下，加上學校社工師的專業判斷及蒐集到相關資訊，成為「創新」、「動員」重要基礎。當累積足夠的經驗後，就能逐漸發展出結構化的相關規範或法規。當不同的需求或壓力出現時，學校社工師也將面對同樣的歷程，創造新的策略與方法。所以，學校社工師的工作就是透過瞭解問題發展脈絡，藉由脈絡化的影響力，創造兼具微視與鉅視的整體改變。

第二節 研究限制

本研究嘗試以影像紀錄及訪談的方式蒐集資料，所以在過程中也讓研究者看見以下的限制。

一、資料蒐集對象有限

因為影像紀錄，帶著攝影機進入實務工作的場域中會是一個挑戰。所以在接洽研究對象時，在多方的考量下，只能找到開放度及接納度都很高的學校社工師及其駐點學校。感謝台北市學生輔導諮商中心的大力協助，最後找到一個學校社工師為對象，相對的在其學校脈絡的特性也有受限。

二、資料分析方法複雜

因為有錄影及錄音檔案，其所記錄下來的內容很多，且很細微，所以在資料轉錄成文字後的資料整理及取捨花了很多時間及精神。而原本想充分善用影像紀錄的特性，但因為考量對單一對象的保密性及對影像處理的專業能力不足，所以仍以文字呈現為主。

三、研究探討觀點受限

雖然本研究主題及研究場域和受訪者都是研究者所熟悉的，所以在溝通、協調及討論等方面都是非常充分的。但就研究資料的分析和理解上，研究者仍很需要不同的觀點，以避免研究的分析與探討有所侷限。感謝過程中有指導老師、論文小組的成員、以及資料分析過程提供意見的二位非常有經驗的實務工作者的提醒。

第三節 研究建議

壹、對實務工作之建議

一、在督導歷程中學習有效地善用自己

每位學校社工師都必須面對複雜系統間的狀況，及引動系統間的各種改變的可能，所以是一份挑戰性極高的工作。而期待能順利完成這份高挑戰的工作，就必須要能充分瞭解自己，並且要善用自己（Use of Self）。從研究的論述中有提到學校社工師與學校脈絡相遇的過程，就是一個重新看見自己和看見他人的過程。因此，學校社工師從基礎教育的過程中，就應該強調善用自我的重要性。而善用自我的能力，若能在日常生活及學校訓練中即開始培養，當然是很棒的事情。

但研究者特別提到要在實務工作的過程中，透過督導機制強化每個學校社工師善用自己的能力。是因為在實務工作中許多的壓力，很容易讓學校社工師受到挫折、失去自信，有時也會有盲點。這在研究者實務工作的經驗中，看到太多這樣的例子，有些人甚至因此更努力去學習不符合自己特質的方法；壓力再加上價值認同薄弱的狀況下，努力學習這些方法，很容易引發更多的負面效應。願意成為一位助人者，很難得；培養一位助人者，很困難；所以，我們要珍惜每位已經踏入學校社會工作領域的每位社工師。最好的方法，就是藉著實務督導的機制，及時引導其充分發揮自己的特質，善用自己。

二、透過實務研究展現學校社工多樣性

因為從善用自己的原則出發，所以每個學校社工師都會用其特質發展出不同的處遇方法。也因為進入學校脈絡工作，必須掌握整體脈絡變化才能更有效解決問題；現今，學校社工師所需要面對的工作特性日趨複雜、多變，然而，在目前台灣社會工作專業發展仍較偏重學術的特性下，原有許多的理論觀點如何在現實複雜的情境中展現？是否有更多不同的觀點早已在現實情境中出現，而沒有機會被看見？

所以，研究者建議要從產、官、學合作，透過實務研究的方法，整理及累積更多的實務經驗；再以這些資料為基礎，發展真正的在地化的專業知識。而其重要的行動原則是，不論產、官、學任何一方，都應以最大的接納態度，相互理解與協助。各自展現自己最擅長的部分，互補長短，才能真正看見在地化學校社會工作專業精彩和多元的呈現。

三、學校社工師應發具「脈絡化」觀點的處遇

具「脈絡化」觀點的處遇。這個處遇的核心觀點就是強調脈絡性的影響力，會在服務對象所處的生態系統中，因著每一個行動的出現而受到不同程度及性質的影響。這其實也就是「系統整合取向」的工作模式中，強調動態式、互動式、循環式、整合式的工作特性。學校社工師在脈絡化處遇中，當工作焦點放在系統中不同位置時，就會產生不同的影響力，也同時會開始對其他系統產生連鎖性的影響。學校社工師在這個系統中，除了要有精準的微視觀點覺察各系統間的變化之外；還要經常保持鉅視的觀點看見各系統中相互影響的整體變化。而且系統中的每個人既是協助者也是受惠者，也就是指每個次系統的任何一個選擇與行動，都可能協助到其他系統；也可能同時受到別的系統的協助。在這個複雜的交互影響的關係中，若沒有以較高的角度，鉅視的視野，不容易看見其間的脈絡關係。所以，學校社工師也會是系統中的成員之一，而且需要扮演關鍵的角色。

在脈絡化的處遇中，其實就是整合了「傳統臨床模式」、「學校變遷模式」、「社區學校模式」、「社會互動模式」以及「系統工作模式」五種模式所關注的處遇焦點。學校社工師必須發揮系統管理者的角色，因著不同機遇的特性，引動上述四種不同的工作焦點；不論引動的是哪一個焦點，也都會對其他焦點的狀態產生影響力。因此，看懂不同焦點間相互影響的脈絡性變化是學校社工師要培養的重要工作能力。而這樣的看見，才能夠在系統之間，不斷地鼓勵系統中的每個人，並且從這個脈絡中找到接下來可以繼續努力及前進的方向。

學校社工師完成此過程中，核心工作是在學校社群中，引動輔導諮詢、

學校、和社區改變的效果。並藉由與校內所有系統的互動，發展各種有效的介入方法。此外，學校社工師也因所「駐點」學校及學區的特性，發展出具有廣泛性及多元性的介入方法。

貳、對未來研究之建議

本研究是以民族誌的研究方法，針對一位學校社工師的工作狀態進行分析。研究發現學校社工師在學校脈絡下「展現自我」的工作特性。依此發現，研究者看見後續相關性的研究方向如下，做為研究者未來的研究目標；並提供給有興趣者參考：

一、針對系統脈絡影響現象之研究：

系統脈絡的鉅視觀點，是台灣學校社會工作領域較少討論的研究主題。但實務工作過程中，已有許多工作經驗看見系統間相互的影響及變化。期待能透過有系統的研究歷程，讓學校社工師能對於發展脈絡化處遇的關鍵能力，有更多的瞭解與學習。

二、學校社工師個人工作歷程研究：

如同研究中一直強調的學校社工師「個別化」的重要性，所以針對每位學校社工師將其實務工作經驗的歷程，以自我敘說的方式，整理出屬於自己的學校社會工作故事。不僅對於個人的努力過程有所看見，並且獲得力量；更能夠累積更多具體的實務經驗，供教學及實務運用。

三、針對不同問題類型的個案研究：

正因為學校脈絡中可能遇到的議題多元且複雜，甚至會遇到許多介於模糊狀態的議題。所以，以問題類型為主的案例研究是很重要的。目前已有一些這類型的研究，但問題類型的介入面向可以再從更多不同的角度切入，讓每個議題能被更仔細地瞭解。

英文參考文獻：

- Allyn & Bacon. Idee zur Forschungsarbeit : *Forschen in Sozialarbeit un Sozialwissenschaft*, (Böhlau Studienbücher BSB). Wien: Böhlau Verlag, Herbst, 125-144.
- Allen-Meaers P., Washington R.O., Welsh B. L. (2000). *Social Work Services in Schools* (3rdEd). Allyn and Bacon.
- Allen-Meaers, P. (2010). *Social work services in schools*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Astor R. & Benbenishty R. (2014). Supporting Military-connected Students: The Role of School Social Work. *Children & Schools*. 36(1), 5-7. DOI:10.1093/cs/cdu001.
- Bátora Jozef. Change Dynamics in Intra-EU Inter-State Relations: Preliminary Observations and Hypotheses. EIF Working Paper Nr.28.
<https://eif.univie.ac.at/downloads/workingpapers/wp28.pdf>.
- Beck-Cross C. & Cooper R. (2015). Micro- and Macrosystem Predictors of High School Male Suicidal Behaviors. *Children & Schools*. 37(4), 231-239.
- Botticello L. A. (2009) . School Contextual Influences on the Risk for Adolescent Alcohol Misuse. Springer Science: Published online. DOI 10.1007/s10464-008-9226-4.
- Boyd, V. (1992). School context: Bridge or barrier to change? Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370216.pdf>.
- Bronstein, R. L. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306.
- Callahan S.M. (2016).The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children & Schools*. 38(3), 147-151. DOI:10.1093/cs/cdw016.
- Dane, B. Q. & Simon, B. L. (1991) .Resident guests: Social workers in host settings. *Social Work*, 36, 208-213.
- Dudley R. James(2010) ,*Research Methods for Social Work: Being Producers and Consumers of Research* (2nd Edition). Boston:
- Dupper, D. R. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Gharabaghi, K. & Groskleg, R. (2010). A Social pedagogy approach to residential care: Balancing education and placement in the development of an innovative child welfare residential program in Ontario, Canada. *Child Welfare*, 89(2), 97-114.
- Hanish D. L. and Guerra G. N. (2000). The Roles of Ethnicity and School Context in Predicting Children' s Victimization by Peers. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2) , 201-223.
- Hilary C. (2011) .Relational welfare. *Soundings* 48, 134-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.3898/136266211797146855>.

- Huxtable, M., & Blyth, E. (2002). *School social work worldwide*. Washington, D.C.: National Association of Social Workers Press.
- Jurdak M. (2009) . *Toward Equity in Quality in Mathematics Education*. Berlin: Springer Science. DOI 10.1007/978-1-4419-0558-14.
- Kang J. H. and Everhart N. (2014) . School librarians and the mandated implementation of digital textbooks in Florida and South Korea: Exploring school context. *School Libraries Worldwide*, 20, 28-37.
- Kelly D. R. (2016). Stopping the Bully: An Analysis of Texas House Bill 1942. *Children & Schools*. 38(3), 163-169. DOI:10.1093/cs/cdw024.
- Kelly, M. S., Frey, A. J., Alvarez, M., Berzin, S. C., Shaffer, G., & O' Brien, K.(2010b). School social work practice and response to intervention. *Children & Schools*, 32, 201 – 209.
- Keys R. Paul (1994) .*School Social Workers in the Multicultural nvironment: New Roles, Responsibilities, and Educational Enrichment*. London: The Haworth
- Mann, Michael (1986) . *The Sources of Social Power*. Vol. 1. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Openshaw, L. (2008). *School social work: Principles and practice*. New York, NY: Guilford.
- Packar (2001).Enhancing Site-ased Governance through Organization Development: A New Role for School Social Workers. *Children & School*, 23(2), 101-113.
- Phillippo Kate L. AND Blosser Allison (2013) . Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools*, 35 (1) , 19 – 31.
- Press.Morrill, C. (2009). *Institutional change through interstitial emergence: The growth of altemative dispute resolution in American law, 1965-1995*. Berkeley: University of California, Berkeley, Center for the Study of Law and Society.
- Schmidt C. R., Iachini A., George M., Koller J., & Weist M. (2015). ark1. Integrating a Suicide Prevention Program into a School Mental Health System: A Case Example from a Rural School District. *Children & Schools*. 37(1), 18-26.
- Smey-Richman, B. (1991). *School climate and restructuring for low-achieving students*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools
- Stephen P. R. (2003) .*Organizational Behavior*, 10th. NJ: Prentice Hall.
- Tam, S.K.T., & Mong, L.P.K.(2005). Job stress, perceived inequity and burnout among school social workers in Hong Kong. *International Social Work*, 48 (4), 467-483. doi:10.1177/0020872805053470.
- Tanslry (1935) . The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Ecology*, 16 (3) ,284-307.
- Turner , V. W. (1979) .*Frame , Flow , and Reflection : Ritual and*

- Woolley E.M. and Bowen L G.(2008). Assessment in Schools: Tools and Strategies.
Children & School. 30(2), 67-69.
- Zaviršek, D. (2006).Ethnographic research as the source of critical knowledge in social work and other caring professions. In: Flaker, Vito, Schmid, Tom (eds.). Von der

中文參考文獻：

- 王仁宏（2003）。從教訓輔三合一談學校輔導體系的建立。《學生輔導雙月刊》，85，96-105。
- 王文秀（1999）。國小輔導相關人員對學校輔導工作者角色知覺與角色衝突之研究。《中華輔導學報》，7，1-30。
- 王明仁、魏季李、張興中（2011）。台灣家扶基金會學校社會工作的發展與展望。《社區發展季刊》，135，26-38。
- 王瑞堦（2008）。百年學校組織文化傳承與變革—以兩所國小為例。《教師之友》，49，49-60。
- 王增勇、梁莉芳、許甘霖、唐文慧、徐畢卿、陳伯偉、陳志軒（譯）（2012）。《為弱勢者畫權力地圖：民族誌入門》。台北：群學。Campbell, M. & F. Gregor (2004). Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- 王麗斐（2002）。建構國小輔導工作的未來。《輔導季刊》，38，1-7。
- 王麗斐、趙曉美（2005）。小學輔導專業發展的困境與出路。《教育研究月刊》，134，41-53。
- 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。東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 朱中正（2009）。《回看我在學校社會工作的工作實踐中對知識、專業、權力的反思》。輔仁大學心理學系碩士論文。
- 朱中正、黃俊凱、羅孝岳、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。臺北縣國民中小學學校社會工作專業人員研討會手冊。臺北：臺北縣政府。
- 朱元鴻（1997）。背叛／洩密／出賣：論民族誌的冥界。《台灣社會研究季刊》，26: 29-65。
- 朱若柔譯（2000）。《社會研究方法—質化與量化取向》。台北：揚智文化。
- 江佩玲、潘英美（譯）（2001）。《社會工作實務：系統取向（第二版）》，（Chetkowsky, B.原作）。台北：五南。
- 吳天泰（2004）。民族誌。謝臥龍主編，質性研究。台北：心理。
- 吳武典（1987）。《散播愛的種子—談輔導的理念與方法》。張老師出版社。
- 吳芝儀、李奉儒（1995）。《質的評鑑與研究》。台北：桂冠圖書。
- 吳金香（2000）。《學校組織行為與管理》。台北：五南。
- 吳英璋、徐堅璽（2003）。校園中輔導專業人員之角色功能，《學生輔導》，85，8-21。
- 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。
- 李瑀芳（2007）。《學校社工介入學生虞行為處遇模式之研究：以台北縣為例》。國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文。

- 李慧賢 (2003)。國中輔導教師在九年一貫課程、教訓輔三合一與心理師法實施後的角色與定位。《學生輔導雙月刊》，85，52-63。
- 李麗日(1997)。生態理論的學校社會工作在國小實施-美國一個公立國小成功案例的介紹。《國教輔導》，36 (4)，34-37。
- 李麗日(2000)。我國中國小學校社會工作制度建構之研究。東海大學社會工作學系博士論文。
- 沈六 (2011)。建構正向的與組織良善學校文化。《臺灣教育》，668，4-12。
- 沈慶盈、王幼蘭 (2011)。校園霸凌的多層級預防取向與策略-兼論學校社會工作的發展。《社區發展季刊》，135，217-227。
- 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》，1，69-107。
- 周密 (1983)。《齊東野語》。香港：中華書局。
- 林秀珍 (2007)。《經驗與教育探微-杜威教育哲學之詮釋》。臺北市：師大書苑。
- 林佩君 (2006)。《學校社會工作師和教師專業合作歷程之研究-台北縣為例》。台灣大學社會工作學系碩士論文。
- 林炫向 (2011)。中國上古時期的國家形成與國際關係歷史社會學：重探 Michael Mann 的 IEMP 模式的潛力。2011 年台灣政治學會年會暨「辛亥百年與兩岸政治發展」學術研討會論文。11 月 11，12，13 日。台北：台灣政治學會、國立政治大學政治學系。
- 林美珠 (2000)。敘事研究：從生命故事出發。《輔導季刊》，36，4，27-34。
- 林家興 (2003)。心理師駐校模式的探討。《學生輔導》，85，22-33。
- 林家興、洪雅琴(2002)。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。《教育心理學報》，34(1)，83-102。
- 林勝義 (2007)。《學校社會工作理念及實務》，臺北：學富文化。
- 林萬億、黃伶蕙 (2002)。學校社會工作。載於呂寶靜主編，《社會工作與臺灣社會》，頁 446-486。臺北：巨流。
- 林萬億、黃韻如(2010)。《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(四版)》。台北：五南。
- 胡中宜 (2010)。臺灣學校社會工作場域的回顧與反思。《社會科學學報》，18，63-92。
- 胡中宜 (2013)。學校社工員在生態系統中工作的目標與策略：衝突解決系統取向之初探。《臺大社工學刊》，27，93-134。
- 夏曉鶯 (2002) 《流離尋岸～資本國際化下「外籍新娘」現象》。台北：台灣社會研究叢刊。
- 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。
- 崔永康、凌煒鏗 (2014)。香港學校社會工作人員如何看待專業的角色、挑戰及發展。《聯合勸募論壇》，3 (1)，71-100。

- 張可婷譯 (2010)。《民族誌與觀察研究法》。新北市：韋伯。Angrosino M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: SAGE. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208932>
- 張宇樑、吳榕椒 (譯) (2007)。《研究設計：質化、量化及混合方法取向》。(J. W. Creswell 原著)。台北：學富。
- 張君培 (2009)。《社會工作者的貧窮意象》。東海大學社會工作系碩士班碩士論文。
- 張紉 (2003)。《學校社會工作在學校輔導體系中的角色與定位》。《學生輔導》，85，74-81。
- 張德銳(2000)。〈以績效評鑑提升學校效能〉。《教師天地》，69，41-44。
- 張麗鳳 (2006)。〈我國中小學輔導工作的回顧與前瞻〉。《現代教育論壇》，15，17-35。
- 張麗鳳 (2010)。《學校輔導工作團隊的分工與合作》。2010 年世界公民人權高峰會。2014/6/16 瀏覽，http://www.worldcitizens.org.tw/awc2010/ch/F/F_d_page.php?pid=24766
- 教育部 (2012)。《教育部補助增置國中小輔導教師實施要點》。<http://edu.law.moe.gov.tw/inc/GetFile.ashx?FileId=4535>。
- 畢恆達 (1996)。《詮釋學與質性研究》。胡幼慧主編，*質性研究－理論方法及本土女性研究實例*，頁 27-46，台北：巨流。
- 畢恆達 (1998)。《社會研究的研究者與倫理》。嚴祥鸞編，*危險與秘密－研究倫理*，台北：三民。
- 許春金，2013，*犯罪學(修訂第七版)*，台北市：三民書局。
- 許維素 (1998)。《學校輔導人員角色認定困境的突破》。《諮商與輔導》，145，2-7。
- 莊文芳 (2009)。《「社會教導」於兒少安置服務的運用：權益取向的模式》。《社區發展季刊》，139：99-113。
- 郭東耀、王明仁 (1994)。《我國學校社會工作的推展：以 CCF 的經驗為例》。《學生輔導通訊》，35，44-51。
- 陳向明 (2002)。《社會科學質的研究》。台北：五南。
- 陳伯璋 (1990)。《教育研究方法的新取向》。台北：南宏。
- 陳玫伶 (2001)。《臺灣學校社會工作之專業實踐及其影響因素》。國立暨南大學社會政策與社會工作學系碩士論文。
- 陳恆霖、戴嘉南 (2006)。《生態系統觀中輟生輟學歷程案例分析研究》。《現代教育論壇》，15，166-209。
- 陳美璿 (2011)。《成為一個人？－學校輔導工作之省思》。《諮商與輔導》，309，59-61。
- 陳祖輝 (2013)。《建構和平友善的校園文化：校園修復式取向的觀點》。《社區發展季刊》，146，262-279。
- 陳盈真、林津如 (2010)。《「民族誌研究法及倫理爭議」演講活動紀實》。《婦研縱

- 橫，92，75-83。DOI：10.6256/FWGS.2010.92.75。
- 陳香君（2003）。嫁入學校的社會工作人員：學校社會工作五年有感。《學生輔導》，85，88-95。
- 陳癸郁、楊侃儒（2008）。全球化與民主化中的國家職能與治理一個第二波韋伯歷史社會學派的觀點。「府際關係與地方治理」學術研討會論文。10月25，26日南投：暨南大學公期行政與政策學系。
- 陳韻琇（2011）。《國民中學學生多元能力開發教育實施計劃》現況研究-以臺北市甲國中為例。臺北大學社會學系碩士專班碩士論文。
- 陶振超（2011）。脈絡在媒介訊息處理中所扮演的角色：認知與情境觀點。《傳播研究與實踐》，1（2），37-47。DOI：10.6123/JCRP.2011.018。
- 傅木龍（2004）。從輔導與管教談教師作為的迷思與突破。《學生輔導》，93，8-37。
- 馮燕、林家興（2001）。《臺北市各級學校社會工作試辦方案評估研究》。臺北市政府教育局委託研究。
- 黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿（2009）。臨床心理學在學校的應用，《應用心理研究》，41，93-108。
- 黃明慧（2010）。系統整合取向在學校會工作之運用。「台北市各級學校推展學校社會工作第二期中程計劃成果研討會」，台北。
- 黃姿婷（2013）。《學校社會工作者的生存之道》。臺北大學社會工作學系碩士論文。
- 黃維譯（2003）。《實踐社群》。臺北市：天下遠見出版。
- 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。
- 楊宜音（2001）。自己人：從中國人情感格局看婆媳關係。《本土心理學研究》，16，頁3-41。台北：桂冠出版社。
- 葉光輝（2011）。情境、脈絡與心理學研究。《傳播研究與實踐》；1（2），25-36。DOI：10.6123/JCRP.2011.017。
- 葉明芬（2008）。《家庭脈絡對大學生心理福祉的影響》。臺灣師範大學人類發展與家庭學系博士論文。
- 董國光（2010）。孤星之光更耀眼：淺談學校社會工作者的生存之道。東海大學社工系第14屆師生論文發表會「挑戰與承諾：走在正確的道路上」。
- 甄曉蘭（1990）。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。中正大學教育研究所主編：《質的研究方法》。高雄：麗文。
- 趙碧華、朱美珍譯（2003）。《研究方法：社會工作暨人文科學領域的運用》。台北：學富。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如（2005）。《台北市試辦諮商心理師國小校園駐區服務方案成效評估》。台北市政府教育局委託專案。
- 齊力（2003）質性研究方法概論。於齊力、林本炫（編），《質性研究方法與資料

- 分析。嘉義：南華社教所。
- 劉仲冬（1996）。民族誌研究法及實例。載於胡幼慧主編，*質性研究：理論與方法及本土女性研究實例*。台北：巨流。
- 劉淑慧（1987）。*助人工作者職業倦怠量表之編製與調查研究*。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文。
- 潘淑滿（2003）。*質性研究：理論與應用*。台北：心理出版社。
- 賴文福譯(2013)。民族誌學。新北市：揚智文化。Fetterman D.M. (2010).Ethnography: step by step, 3rd ed.
- 謝文全（2007）。*教育行政學（第三版）*。臺北市：高等教育。
- 謝振裕、蔡青芬譯（2009）。*學校社會工作*。臺北：洪葉文化。
- 謝亞彤（2015）。*台灣學校社工對東南亞籍新移民家庭的跨文化服務知能與困境*。暨南大學東南亞學系碩士在職班碩士論文。
- 謝國雄（2007）。*以身為度、如是我做－田野工作的教與學*。台北：群學。
- 羅孝岳（2011）。*失去對學生承諾的學校社工-回看我在自我矛盾錯亂組織中的實踐歷程*。輔仁大學心理學系碩士論文。
- 譚光鼎（2006）。再造校文化以推動學校組織革新。*中等教育*，58（1），4-20。
- 蘇盈儀（2007）。*自我覺察督導模式在同儕督導上之應用：以國民中學輔導工作人員為對象*。彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。

附件一：學校社工師的核心能力與正式修課狀況



(<http://www.naswdc.org/credentials/specialty/c-ssws.asp>)

Certified School Social Work Specialist

Core Knowledge and Skills Areas

1. 社會工作倫理 (Social Work Ethics)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	人情社會與社會工作專業專題 (3)	社會工作理論 (3) 價值與倫理在台灣社會 (2)	社會福利理論 (3) 社工哲學與理論 (2)

2. 方案制訂和管理能力 (Program Development and Management Skills)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	社會工作管理專題 (3) 社會工作督導專題 (3) 志願服務與管理專題討論 (3)	人群服務組織管理 (2) 組織理論與管理(3 管研所)	社會福利計畫 (2) 方案設計與評估 (3) 福利機構組織與管理 (2)

3. 社會工作方式和程序 (Social Work Modalities and Procedures)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	方法論 (3) 高等統計 (3) 質性研究 (3)	社會工作研究法 (3) /QT 社會工作研究法 (3) /QL 統計與資料處理 (3)	社會工作研究方法 (4) 資料分析專題研究 (3)

4. 人類行為與發展的理論 (Theories of Human Behavior and Development)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	生命、死亡與自我 (2)	人類行為與社會環境 (3)	人類行為與社會環境 (6) 心理學 (6) 社會心理學 (4)

5. 學生群體的相關知識 (Characteristics of Student Populations)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	青少年福利服務專題(3)	專題討論：弱勢族群 (2) 專題討論：家族治療 (2)	兒童福利 (3) 少年犯觀護制度 (3)

6. 學校社會工作的實踐方法 (Methods of School Social Work Practice) 指 practice/service implementation

學習階段	博士班	碩士班	大學部
修習課程	社會工作理論 (3) 服務輸送 (3) 社工實務評鑑 (3)	社會工作直接服務－團體工作 (2) 社會工作間接服務－社區工作 (2)	社會個案工作 (4) 社會團體工作 (4) 社區組織與發展 (4) 溝通技巧 (2)

7. 多學科和跨學科活動 (Multidisciplinary and Interdisciplinary Activities)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	教育行政哲學 (3)		特殊教育 (3) 大眾傳播概論 (2) 環境與社會 (2)

8. 聯邦及州的法律 (Federal and State Laws)

學習階段	博士班	碩士班	大學部(選修)
修習課程	社會政策分析 (3)		社會立法 (2) 法學緒論 (4) 社會政策與社會行政 (6)

碩士論文：非營利組織策略規劃之運用－以社會福利機構為例

學士論文：探討「委託式服務」中政府與民間之關係：以台北市政府社會局和紅十字會之合作為例

附件二：論文資料蒐集申請表

東海大學社會工作學系博士論文資料蒐集申請表

項 目	內 容	備 註
申請人	董國光(東海大學社會工作學系博士候選人)	
指導教授	東海大學社會工作學系劉珠利教授	
論文題目	置身學校脈絡中社會工作者的行動與反思	
研究方法	以質性研究中民族誌的研究方法，詳細觀察及記錄學校社工師工作的點點滴滴，藉此深入瞭解真實工作中所面對的挑戰與因應方式，以反思學校社工師的價值與功能。	
需求項目	<p>1. 影像記錄：</p> <p>(1). 對學校社工師日常工作做完整記錄。從進校園開始上班到下班完整的時間</p> <p>(2). 以研究者跟隨拍攝的方式進行蒐集資料。</p> <p>(3). 配合學校及社工實際的工作狀態，盡量達到資料飽和狀態。</p> <p>2. 焦點團體資料：針對影像資料所整理之觀點，邀請研究參與者及有興趣的學校社工師同伴，運用焦點團體的方式，進行討論與回饋。預計進行三次焦點團體討論，每次三小時，依實際狀況調整。</p> <p>3. 個別訪談：學校社工師為主，其他相關人員為輔，訪談次數依實際需要而定。</p>	
需求人數	有意願的社工，請向中心回應，研究者將和學校說明並取得記錄同意。	
記錄範圍	以學校社工師工作的校園及社區為主要範疇，若有家訪或會談，則需取得同意後才進行記錄。	
資料運用	影像記錄僅供研究分析用，不會在論文口試或任何場合發表。	
聯絡方式		

附件三：國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法

名稱	國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法
修正日期	民國 102 年 09 月 27 日
法規類別	行政 > 教育部 > 學生事務及特殊教育目
第 1 條	本辦法依國民教育法第十條第八項、兒童及少年福利與權益保障法第八十條第二項規定訂定之。
第 2 條	國民小學、國民中學（以下簡稱國民中小學）及直轄市、縣（市）政府應依國民教育法第十條第六項、第七項及兒童及少年福利與權益保障法第八十條第一項規定，聘用具臨床心理師、諮商心理師或社會工作師證書（以下簡稱相關專業資格）之人員，擔任專任專業輔導人員、專任輔導人員或社會工作人員（以下統稱輔導人員）。
第 3 條	直轄市、縣（市）政府得就該直轄市、縣（市）內所聘之輔導人員，每七人至多擇一人擔任督導人員。前項督導人員，應具備下列資格之一： 一、具有碩士學位及相關專業資格，並從事學校輔導或兒童及少年之諮商、社會工作實務工作二年以上。 二、具有學士學位及相關專業資格，並從事學校輔導或兒童及少年之諮商、社會工作實務工作四年以上。 前項實務工作年資之採計，以服務於公立機關（構）、公私立學校、醫療機構與政府立案之社會福利機構或團體，並專任從事學校輔導或兒童及少年之諮商、社會工作年資為限。 本辦法中華民國一百零一年八月一日修正施行前，已依原規定以兼任方式擔任第二項各款實務工作者，其兼任年資得予併計，並折半計算。
第 4 條	輔導人員由國民中小學及直轄市、縣（市）政府依聘用人員聘用條例經公開甄選程序聘用之。 國民中小學辦理聘用作業前，應擬訂聘用計畫報直轄市、縣（市）政府核定，或委由直轄市、縣（市）政府辦理聘用作業。 依本辦法聘用之輔導人員，不受行政院暨所屬各級機關聘用人員注意事項第一點所定，聘用員額不超過機關預算總人數百分之五之限制。
第 5 條	國民中小學及直轄市、縣（市）政府經公開甄選二次以上，仍無具相關專業資格之足額輔導人員應徵，或經公開甄選未足額錄取者，該年度得聘用具第二條相關專業應考資格者擔任之。 前項人員經年度績效評核為乙等以上者，得留原薪點續聘一年；其續聘期滿次年度應重新辦理公開甄選作業。 直轄市、縣（市）政府於本辦法施行前已聘用具第二條相關專業資格之輔導人員，於本辦法施行後得繼續聘用，並適用本辦法之規定，不受前條第一項規定公開甄選程序之限制。 直轄市、縣（市）政府於本辦法施行前已聘用二年以上未具第二條相關專業資格之輔導人員，於中華民國一百零五年六月七日前得繼續聘用，並適用本辦法之規定，不受前條第一項規定公開甄選程序之限制。 具第二條相關專業資格之輔導人員聘用後，經向直轄市、縣（市）政府申請或

	由直轄市、縣（市）政府統籌，於同一直轄市、縣（市）內調動時，得不受前條第一項規定公開甄選程序之限制。
第 6 條	直轄市、縣（市）政府應由專責單位，辦理直轄市、縣（市）政府及國民中小學之輔導人員培訓、配置規劃、督導及考評等作業。 前項所定輔導人員之配置，應依其專業統籌調派之。
第 7 條	輔導人員執行專業諮商、家庭訪問、巡迴督導等業務時，國民中小學及直轄市、縣（市）政府應提供相關設備、費用及必要之協助。
第 8 條	具下列情事之一者，不得聘用為輔導人員；其已聘用者，應予解聘： 一、相關專業證書有偽造、變造或登載不實等情事。 二、曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案。 三、受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。 四、曾服公職，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案。 五、依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。 六、褫奪公權尚未復權。 七、受監護或輔助宣告，尚未撤銷。 八、經直轄市、縣（市）政府或各級學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。 九、有性侵害、性騷擾行為，經有罪判決確定。 十、知悉發生疑似校園性侵害事件，未依相關規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。 十一、有具體事實足認不能勝任工作，或違反聘約情節重大。 國民中小學及直轄市、縣（市）政府為避免聘任之輔導人員有前項規定情事，應準用不適任教育人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法相關規定辦理通報、資訊蒐集及查詢。
第 9 條	輔導人員於到職後應接受直轄市、縣（市）政府辦理之基礎培訓課程至少四十小時，內容應包括服務內容、教育專業、輔導專業、社會工作專業、網絡合作及相關法令等。但其於到職前已接受四十小時基礎培訓課程者，不在此限。 輔導人員每年應接受在職進修課程至少十八小時，聘用機關或學校並應核給公（差）假。 前項在職進修課程，以直轄市、縣（市）政府、大專校院、相關專業公會學會或推展社政、輔導之機構、團體辦理且與業務相關者為限。
第 10 條	輔導人員服務對象為未滿十八歲具正式學籍之學生，及二歲以上就讀幼兒園之幼兒。 輔導人員之服務內容如下： 一、學生及幼兒學習權益之維護及學習適應之促進。 二、學生及幼兒與其家庭、社會環境之評估及協助。 三、學生及幼兒之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務。 四、教育人員、教保服務人員與父母、監護人或其他實際照顧學生及幼兒之人輔導學生及幼兒之專業諮詢及協助。

	<p>五、學校及幼兒園輔導諮詢服務之提供。</p> <p>六、其他由直轄市、縣（市）政府指派與學生及幼兒輔導或兒童少年保護相關之工作。</p> <p>輔導人員應接受直轄市、縣（市）政府與督導人員之督導及統籌調派協助與學生及幼兒輔導相關之工作。</p> <p>督導人員除前二項服務內容外，並應辦理下列事項：</p> <p>一、督導及指導輔導人員。</p> <p>二、定期召開輔導人員督導會議，了解工作推展情形，並提供必要之行政支持或協助。</p>
第 11 條	<p>輔導人員薪資，依行政院暨所屬各級機關聘用人員注意事項之聘用人員比照分類職位公務人員俸點支給報酬標準表，以契約訂定，其基準如下：</p> <p>一、具國內公立或立案之私立專科以上學校或經教育部承認之國外專科以上學校學位之輔導人員：以相當六等三階支薪基準起用之，並以晉級至七等七階為限。</p> <p>二、具國內公立或已立案之私立大學校院或經教育部承認之國外大學校院碩士學位以上之輔導人員：以相當六等四階支薪基準起用之，並以晉級至七等七階為限。</p> <p>三、督導人員：以相當七等一階支薪基準起用之，並以晉級至八等七階為限。</p> <p>四、依第五條第一項聘用之人員，以相當六等二階支薪基準聘用之。</p> <p>五、離島及偏遠地區輔導人員，得依前四款支薪基準晉薪點一階至二階聘用之。</p> <p>六、直轄市、縣（市）政府於本辦法施行前已聘用之第五條第三項及第四項人員，其原支給報酬薪點較本辦法所定薪點高者，得依原支給報酬薪點聘用之。</p> <p>七、具第二條相關專業資格之輔導人員，且具第三條第三項實務工作年資者，得併計年資敘薪。</p>
第 12 條	<p>國民中小學應於每年十二月十日前，依直轄市、縣（市）政府規定辦理輔導人員績效評核初核，並報直轄市、縣（市）政府評核。</p> <p>直轄市、縣（市）政府應於每年十二月辦理輔導人員績效評核。</p> <p>輔導人員績效評核結果以一百分為滿分，分甲、乙、丙三等，各等分數及獎懲規定如下：</p> <p>一、甲等：八十分以上，晉薪點一階續聘。</p> <p>二、乙等：七十分以上，未滿八十分，留原薪點續聘。</p> <p>三、丙等：未滿七十分，不續聘。</p> <p>輔導人員之年終工作獎金，依軍公教人員年終工作獎金及慰問金發給注意事項規定辦理。</p>
第 13 條	<p>本辦法自發布日施行。</p>

附件四：錄影及訪談時間統計

20151016(共 53 分 17 秒)電訪+校內會談

20151016_1 9 分 30 秒

20151016_2 43 分 47 秒

20151026(共 7 小時 14 分 7 秒)家訪+團體+討論+辦公室會談

20151026_1 4 分 35 秒

20151026_2 1 小時 29 分 29 秒

20151026_3 1 小時 7 分 18 秒

20151026_4 2 分 53 秒

20151026_5 27 分 16 秒

20151026_6 1 分 22 秒

20151026_7 10 分 11 秒

20151026_8 24 秒

20151026_9 4 分 14 秒

20151026_10 26 分 18 秒

20151026_11 2 分 42 秒

20151026_12 2 小時 53 分 11 秒

20151026_13 24 分 14 秒

20151029(共 6 小時 58 秒)個案+講座

20151029_1 42 分 45 秒

20151029_2 8 分 8 秒

20151029_3 51 分 15 秒

20151029_4 49 分 50 秒

20151029_5 13 分

20151029_6 3 小時 16 分

20151102(共 5 小時 2 分 15 秒)團體+校內會談

20151102_1 1 小時 18 分 21 秒

20151102_2 1 小時 28 分 30 秒

20151102_3 37 分 24 秒

20151102_4 1 小時 38 分

20151103(共 2 小時 45 分 41 秒)中心會議 +第六屆兩岸四地大專院校心理輔導與諮商高峰論壇暨 2015 年華人輔導與諮商學術研討會

20151103_1 2 小時 7 分 36 秒

20151103_2 38 分 5 秒

20151104(共 3 小時 11 分 15 秒)資源連繫協調會+校內會談

20151104_1 3 小時 11 分 15 秒

20151105(共 2 小時 49 分 30 秒)個案+個案

20151105_1 2 小時 49 分 30 秒

20151109(共 8 小時 26 分 44 秒)辦公室行政+ 團體

- 20151109_1 49 分 48 秒
- 20151109_2 2 小時 9 分 48 秒
- 20151109_3 9 分
- 20151109_4 1 小時 31 分 8 秒
- 20151109_5 15 分 10 秒
- 20151109_6 3 小時 31 分 50 秒

20151111(共 7 小時 49 分 39 秒_不含訪談心理師)個案+資源聯繫會議

- 20151111_1 39 分 49 秒(訪談心理師)
- 20151111_2 1 小時 54 分 54 秒
- 20151111_3 44 分 4 秒
- 20151111_4 8 分 24 秒
- 20151111_5 1 小時 9 分 54 秒
- 20151111_6 3 小時 14 分 21 秒
- 20151111_7 28 分 5 秒
- 20151111_8 4 分 36 秒
- 20151111_9 4 分 32 秒

20151113(共 4 小時 2 分 9 秒_不含訪談社工師)校內會談+行政工作

- 20151113_1 19 分 13 秒
- 20151113_2 3 小時 9 分 44 秒
- 20151113_3 31 分 47 秒(訪談社工師)
- 20151113_4 33 分 12 秒

正式訪談七次(不含記錄過程即時和社工的對話)

- 訪談學校社工師 31 分 47 秒
- 訪談心理師 39 分 49 秒
- 訪談輔導主任 A 55 分 45 秒
- 訪談輔導主任 B 19 分 12 秒
- 訪談輔導老師 A 27 分 50 秒
- 訪談輔導老師 B 49 分 30 秒
- 訪談機構督導 5 分 11 秒