

學校輔導工作發展新方向： 社會正義諮商觀點

The New Direction of School Guidance: The Social Justice Counseling Perspective

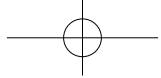
林淑華¹
Shu-Hua Lin¹

摘 要

學校輔導工作在維護全體學生之身心健康與福祉，其中多元文化背景的學生，在校園中如何獲得均等教育機會與輔導服務，備受關注與重視。學校輔導教師應發揮積極的角色與功能，依據學生個別差異與需要，提供適合的協助，營造適合學生安心學習的友善環境。近代學校輔導工作以生態系統觀思考學生如何受所屬系統之影響，社會正義諮商觀點認為學生的身心適應困難若源於壓迫的系統結構，輔導教師應將介入放在系統層次的改變，反思哪些隱含的文化假設或偏見影響校園氛圍，學校輔導工作的規劃宜朝向減少偏見、運用諮商、諮詢與多元介入方式、連結學校與社區、收集與使用資料等，提供學生足夠的支持，以能服務多樣性的學生族群。

關鍵詞：社會正義諮商、倡議、輔導教師、學校輔導

¹國立彰化師範大學輔導與諮商學系助理教授
通訊作者：林淑華，（500）彰化市進德路1號，國立彰化師範大學，Email: maplelin@cc.ncue.edu.tw



壹、前言

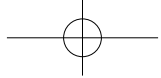
過往學校輔導諮商工作較少觸及社會文化脈絡因素對學生的影響（田秀蘭、盧鴻文，2018），常以生理觀點或精神醫學診斷的角度理解學生問題（Ratts & Greenleaf, 2018），然而學生遭遇的困境不僅是個人問題，往往與結構性、環境因素有關（Schulze et al., 2019）。2000年就讀國中的葉永誌因其陰柔氣質被同學霸凌，在學校廁所意外身亡，時至今日的臺灣校園，仍相繼發生令人遺憾的教育事件，顯示結構性的壓迫與壓力，依然持續對學生造成不利影響，如2022年台中某國中學生因被罵「死原住民」，在學校內跳樓自殺，無獨有偶，2023年台中某校高中生以「烯環鈉」為名，歧視性稱呼原住民，2024年台北某校高中特教生於課堂中發生師生衝突，社會輿論突顯出對於融合教育與特教生輔導的誤解與偏見性言論，一再顯示多元文化背景學生屢遭忽視與不當對待。學校輔導工作應從傳統的諮商模式，轉為服務多元族群的學生（Holcomb-McCoy, 2022），學校輔導教師應具備與少數族群工作的多元文化能力，適時覺察文化偏見，檢視個人與環境是否造成弱勢族群的壓迫，同時願意肩負起關注與改變的責任（田秀蘭、盧鴻文，2018）。

當學校的學生為多元文化背景時，進入校園體系得適應主流的文化規則，壓迫容易顯而易見（張曉佩，2023），整體而言，校園中少數族群學生的處境仍處於相對弱勢與忽視的狀態，需要面臨學校系統中制度、文化、人際等多重挑戰，影響其學業表現、心理健康與自我認同的發展。以中學校園作為探究現場，對性少數族群而言，2020年的臺灣同志學生校園經驗調查報告顯示，62.1%的同

志學生曾因為自己的性傾向、性別認同或性別氣質表現而遭遇言語騷擾（例如：羞辱、辱罵、嘲諷、威脅），且有56.3%顯示高程度憂鬱（臺灣同志諮詢熱線協會，2021），同志學生在校園的生活經驗，感受到同儕排斥、微攻擊、霸凌，以及校內師長不具備多元性別知能、校園體制與資源不友善等困境（陳品好，2021；蔡雨澤、方嘉琦，2024）。

在新移民族群方面，因其文化社經因素，使其學習落差較大（蔡仁政，2015），從後設分析研究中顯示本土子女的整體學習表現較新移民子女來得佳，其學習表現差異平均效果量是屬小至中等程度（謝名娟，2019），而東南亞籍母親所生之子女在學業表現上普遍低於來自中國大陸母親所生之子女（Tsou, 2023）。此外，新住民學生的自主學習策略較低，同儕關係人際網絡較弱，這些對學習表現具有重要影響（黃儒傑、張鈿富，2018）。在人際關係方面，陳佳慧與莊忠諺（2021）研究指出新住民學生不諳台語，或是有較重的中國口音，易受到同儕的排擠。然而須留意的是，在關切新住民子女的適應問題時，容易忽略新住民所處的社會位置，缺乏從新住民子女的經驗感受來思考如何提供對其更有利的教育環境，協助他們完成自己期待的目標。

再者如校園中的身心障礙學生，目前各級學校採取融合教育，將身障生安置於普通班級，依據學生個別差異進行課程調整，期待普通教師與特殊教師的合作，提供系統性的支持，然而實際現場卻仍困境重重，如普通教師持反對態度與知能不足、學校行政支持的困難、學生受標籤化影響與排擠等（陳書婷，2018）。經研究統計分析後，高中職身障生校園受凌確實較普通生高（黃開成等人，2024）。身障受凌學生主要遭受



肢體霸凌、言語霸凌與關係霸凌，身障受凌學生不受班上歡迎，遭到多數普通班同儕霸凌（羅丰苓、盧台華，2015）。綜合而論，身障生因先天不足的內在困難特質（如行為、情緒、認知、社交技能），與生態環境中的同儕隸屬關係需求、同儕群體特質交互作用，成為霸凌高風險之原因（郝佳華，2021）。

在臺灣的社會經濟快速發展的情況下，持續明顯可見的M型社會，顯示高所得與低所得家庭子女在教育資源不均等的現象愈來愈嚴重，以及城鄉教育資源的差距，突顯弱勢學生的不利處境（呂晶晶，2008），十二年國民教育的目標在追求社會公平正義，在高中職階段的三年採普及與免學費的方式實施（教育部，2012），意欲改善教育機會與資源不均之情形。這些都提醒學校輔導教師思考，如何協助學生穩定身心適應，發揮優勢潛能，為一重要課題。

學校輔導與諮商工作則在多元文化的脈絡下，鼓勵呼應教育改革，以實踐倡議精神，美國學校諮商員學會（American School Counselor Association, ASCA）提出學校諮商員（school counselor，在臺灣相當於專任輔導教師 guidance teacher）應做為一位積極主動以及承擔責任的倡議者，創造不同的改變（ASCA, 2019），進一步促進教育機會均等（Bemak & Chung, 2005; Kolbert et al., 2016），社會正義諮商的觀點與精神即在回應此教育使命，學校諮商員的角色能移除學生在學業成就上的系統障礙，促進學業、生涯與社會／情緒之發展（Paisley & Hayes, 2003; Perkins et al., 2010）。

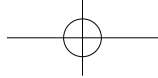
貳、社會正義諮商理念與應用

美國社會一直以來存在著多樣性的

文化背景，且不斷地增加中，當時即預測未來三分之一以上的人口將會是少數族群，而傳統的諮商理論並不夠關注文化議題帶來的影響，同時反思諮商觀點常取自白人、中產階級的人類發展知識，直至1991年多元文化諮商與發展學會（Association for Multicultural Counseling and Development, AMCD）提倡多元文化諮商知能，認為諮商師應覺察個人的假設、價值觀與偏見，理解案主與自身世界觀的差異，以及發展適合的策略技術（Sue et al., 1992）。

Chung 與 Bemak（2012）指稱社會正義是多元文化的核心，然而Ratts 與 Pedersen（2014）評論多元文化諮商整體仍較看重文化因素的重要性，以及注意諮商中的文化差異，強調重視使用與案主文化背景相符合之文化合宜的諮商策略，而這樣的觀點有其不足，社會正義諮商更突顯在系統文化脈絡中，改變影響案主的壓迫結構。社會正義諮商希望提供諮商師理解壓迫如何形塑人們行為，能夠去實現諮商中的倡議，減輕對個案壓迫的壓力源，同時也能夠採取更平衡的觀點看待個人與環境的影響力（Ratts, 2009）。

社會正義諮商重視各種形式的權力、特權、壓迫，當認知到個案的問題可能源於壓迫的系統結構，諮商師應思考將介入放在個人或是系統層次的改變（Ratts & Pedersen, 2014）。而改變的行動，可透過倡議為之，亦即採取個人與集體的行動去對抗不公義，以朝向促進個人與群體福祉之信念（House & Martin, 1998），倡議可以是聚焦在個人層次（學生賦能與學生倡議）、機構／學校／組織層次（社群合作與系統倡議），以及公共領域層次（集體行動與社會／政策倡議）之行動（Toporek & Daniels, 2018）。終極目標意在消弭不平等、不

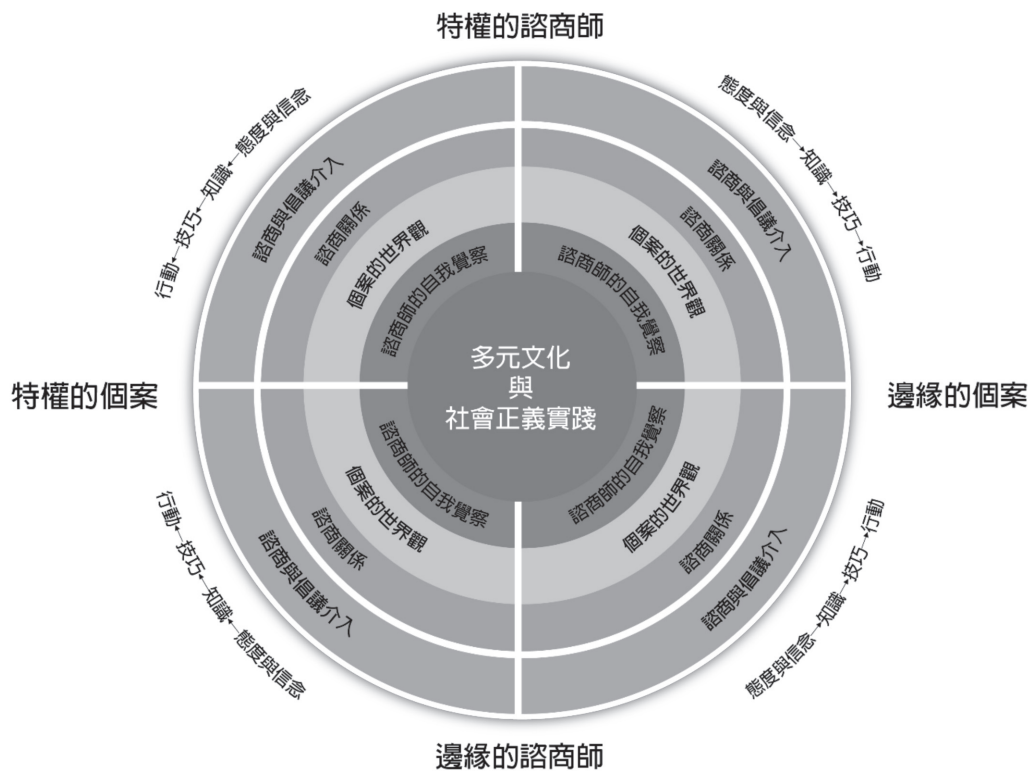


公平的待遇，期能促使所有成員都在同樣公平的環境—不因種族、民族、文化、性取向、性別、宗教、社經地位、身心障礙、年齡或其他顯著特徵而有所不同（Chung & Bemak, 2012）。

對學校諮商員而言，在平等（equality）和公平（equity）間追求平衡是重要的，因為兩者都在促進全體學生的成功，然而社會正義諮商取向的核心精神—公平，又更需要去注意到每位學生文化背景（例如：種族、民族、性別、社經地位）的不同，依據學生個別差異與需要，提供適合的協助，平等的概念主要是保持公正、維持既有政策，容易忽略學生的差異或特殊情況（Holcomb-McCoy, 2022）。

Ratts等人（2016）修改Sue等人（1992）年提出的多元文化諮商能力，更新為多元文化與社會正義諮商知能（The Multicultural and Social Justice Counseling Competencies, MSJCC），並繪製如圖1，此圖將個案與諮商師依照特權（privileged）與邊緣（marginalized）分成四個象限，在發展向度方面分為四層次，由內而外依序為諮商師的自我覺察、個案的世界觀、諮商關係、諮商與倡議介入。唯有諮商師能先覺察自身的文化價值觀、信念與偏見等，才能往外延伸對案主世界觀的理解，以及探索文化對諮商關係的影響，進而決定採取文化合宜與促進社會正義之倡議行動。上述向度均涵蓋了態度與信念、知識、技

圖1
多元文化與社會正義諮商知能



註：本圖取自Ratts等人（2016, p.35）



術、行動，多元文化與社會正義知能更為強調具體的行動作為。

Ratts 與 Greenleaf (2017) 運用前述多元文化與社會正義知能，所提及之「諮商與倡議介入」，闡述拉丁裔學生在校受到霸凌，可從六個層次進行諮商與倡議，以下說明之：

1. 個人內在層次：澄清學生是否內化種族與文化壓迫的信念，進一步協助消除負向信念，賦能與發展自我倡議技巧以面對霸凌。

2. 人際層次：探索學生與同儕、家庭成員的關係，了解可尋求協助的對象，建立支持網絡。同時確認誰為霸凌者，使其負責，改善學校的種族氛圍。

3. 機構層次：檢視學校的安全活動空間，並評估是否需要提供教職員相關專業訓練，以及改變學校政策，適當回應與支持弱勢族群學生的需要。

4. 社區層次：學校是社區的縮影，學校諮商員可進一步了解學生所處社區的優勢、文化規則與所缺乏的資源，思考可進行的倡議策略。

5. 公共政策層次：藉由收集出缺勤資料、學生平均分數、獎懲紀錄、進階先修課程參與情形，評估各層級的政策擬定是否可能對某些族群不公平。

6. 國際層次：具備對不同種族之間的國際事務知識，了解不同種族間可能緊張的情緒來源，進而採取有效的介入。

學校諮商員可依據個別學生情況與需求，在各層次適時發揮倡議角色與功能，以促進學生之適應與發展。

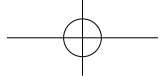
參、學校輔導工作觀點之轉變： 從個人層次到系統層次

過往學校輔導領域看待學生問題，受到醫療思維的影響，醫療模式觀點傾向以精神疾病診斷準則手冊之心理疾病

來標籤學生的個人、社會與學業問題，狹隘地聚焦在改變學生的個人內因素，忽略學生所處的環境與社會文化因素（Ratts & Greenleaf, 2018; Williams & Greenleaf, 2012）。在諮商理論思潮的影響下，個人中心取向亦盛行一時，學校輔導主要協助學生個人的適應層面（Cinotti, 2014; Kolbert et al., 2016）。然而Menacker（1974）即主張當時以心理學為基礎的哲學觀，應轉變為強調社會學、人類學與政治科學，認為助人者不僅只是被動地傾聽和回應，協助學生去適應環境，還能以積極的方式去改變系統。此亦呼應社會正義諮商跳脫關注個人內在，側重在社會政治的不公，聚焦於如何促進個案的賦能，而不僅是依賴治療中的會心相遇，更重視社會層面帶來的影響（Kiselica & Robinson, 2001）。

晚近學校輔導領域深受生態系統觀點的影響，生態觀強調人類行為是受到個體與環境脈絡的影響、行為是互動下的產物，甚至行為受所形成的意義所形塑（Cook, 2012）。其中最被廣泛運用使用的生態觀，首為Bronfenbrenner（1979）的理論，認為個體的適應受到微系統（microsystem）、中介系統（mesosystem）、外系統（exosystem）、鉅系統（macrosystem）的影響。Crowell等人（2012）認為生態諮商的觀點讓學校諮商員站在有力的位置進行領導、倡議、合作與系統改變，足以發揮影響力協助學生，像是透過教職員會議、親師會議、父母會談、學區層級之諮詢、學生活動、家長會等，藉由與相關人士的互動，引發彼此的改變。

為了增進諮商專業領域助人者對倡議者角色的運用，Ratts與Pedersen（2014）修改Mallinckrodt等人（2014）的模式，發展「諮商者－倡議者－學者模式」（Counselor-Advocate-Scholar model, CAS



model) 以調整過去看待個案問題時過度關注個人內在諮商的論述，提出諮商師可視情況發揮不同的角色，當以諮商者角色工作時，可協助案主洞察壓迫如何影響心理健康，外化案主所內化的壓迫，而不是僅幫助個案適應壓迫的環境；作為倡議者角色時，專業人員可以善用自己的位置去影響政策，與社區領導者工作以改變壓迫的系統阻礙。發揮學者的角色時，秉持批判思考的態度，持續探究真實，同時研究與實務可相輔相成、互相引導。CAS模式提醒學校諮商員應彈性運用不同的角色功能，協助學生能覺察壓迫的宰制，並力行實踐，創造一個更合於學生學習與生活的教育環境。

傳統臺灣學校輔導工作較少考量社會文化脈絡因素對學生的影響，隨著社會變遷，漸而能開始重視文化敏感，具備多元文化的知識與輔導策略，才能有效協助弱勢或少數族群的學生及其家庭（田秀蘭、盧鴻文，2018）。同樣地，學校輔導專業亦走出「個人化」觀點的輔導思維，強調輔導團隊、系統合作之生態系統觀，期能化解阻礙學生在校學業成功之障礙（王麗斐等人，2018），而李佩珊、洪瑞兒（2021）以施為行動量表的編製，探討中小學輔導人員從事的兩類倡議行動，一類是專業倡議，主要以提升學生輔導工作的專業性與正面形象為主，第二是影響案主鉅觀系統之社會倡議工作。林淑華（2024）探究在華人集體主義與關係取向文化下，中等學校專任輔導教師的倡議行動歷程，歸納為起心動念階段、衡量抉擇階段、審時度勢階段、實際行動階段與結果影響階段，其中強調若能借助關係，更能推動倡議的進行，例如增進關係的連結、培養互惠信任皆為重要的方式。倡議在實際教育現場，逐漸為學校輔導教師關切的議題，介入系統層次的改變，以能

維護學生的福祉。

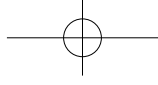
肆、社會正義諮商取向之學校輔導工作內涵

美國諮商學會（American Counseling Association, ACA）於2014年的倫理守則中開宗明義即說明諮商專業的核心價值觀為：「尊崇多樣性與擁護多元文化取向，支持人們在社會與文化的脈絡中尋求價值、自尊、潛能與獨特性，以及促進社會正義」。學校諮商員受過多元文化、人際關係、團體工作、方案評估等訓練，具備足夠的知能以協助親師生（Borders & Shoffner, 2003），同時對於校園系統與學校氛圍最為了解，能理解學生的需求，基於學生福祉為其發聲（Field & Baker, 2004）。

社會正義諮商取向強調改變系統，以協助學生的心理健康適應，系統所指的是學校或學區內的組織政策、程序、實務，檢視哪些系統會阻礙學生的成功，同時也強調改變信念與態度，學校諮商員可以影響教師、行政者在拓展學生機會方面的信念與態度，運用合作的領導模式，校內教職同仁能夠一起合作，提供學生支持（Dahir & Stone, 2012）。

此外，學校諮商員有機會接觸到學生的正式資料，例如關於學業表現、出席、獎懲紀錄的全校資料，也能掌握非正式的資料（Kolbert et al., 2016），以證據本位資料為基礎，規劃更合於學生學習與生活的輔導工作與教育環境。

Holcomb-McCoy（2022）提及主流文化的價值觀形塑了教育的樣貌，現狀即是權力與資源的不均等分配，外在因素影響個體的行為與態度，教育者經常內化與共構系統壓迫的態度與想法，據此，也比較過去傳統的學校輔導工作、反種族主義與社會正義取向學校輔導工



作兩者之差別，如表1所示，重新定義學校輔導工作應服務多樣性的族群團體。

Dahir與Stone (2024) 根據Banks (2019) 多元文化教育內涵，提出學校諮商員能夠據此實踐的輔導諮商工作實務：

1. 知識建構：學生諮商師需要幫助學生了解、探究、判斷哪些隱含的文化假設、參考架構、觀點、偏見，是如何影響知識的架構與被理解的方式。

2. 減少偏見：學校諮商員透過諮商風格與技術修正學生的種族態度。

3. 賦能學校文化：學校諮商員應檢視標籤化情形、體育參與、不成比例的表現成就、不同種族之間師生的互動，

以能夠經營賦能學生的學校文化。

4. 公平教育學：學校諮商員藉由修正方案，促進不同種族、性別、社經地位學生的學業成就。

5. 整合素材內容：學校諮商員能夠使用各式各樣文化的例子與素材在學校方案與班級課程中。

社會正義與反種族主義取向學校輔導工作可發揮以下六大功能 (Holcomb-McCoy, 2022)，分述如下：

1. 諮商與介入方式規劃：學校諮商員須使用各種策略以處理多重認同與歧視議題帶來的社會與情緒影響。

2. 諮詢：諮詢是以間接的方式對課室、學校、家庭產生影響改變，透過諮

表1

傳統與社會正義取向學校輔導工作之比較

傳統學校輔導工作	反種族主義與社會正義取向學校輔導工作
以諮商理論取向為主，很少關注學生的種族或文化背景	以優勢取向諮商為主、積極的處遇策略、靈性與種族的療癒、諮商理論去除白人中心化。諮商主要聚焦在學生的優勢。
強調個別學生的因素（例如：沒有動機、憂鬱、生氣）	強調社會文化與環境因素（例如：種族主義、貧窮）影響學生與教育者的行為
很少強調種族和壓迫，以及這些因素對學生帶來的影響	學校諮商方案的主要目標是移除學校中的種族主義、壓迫現況與政策
只強調平等 (equality)	強調平等 (equality) 與公平 (equity)
學校輔導相關活動通常在上學日實施	學校輔導相關活動會在上學日和非上學日舉辦
使用標籤化以辨識學生（例如：反抗的、攻擊的）	避免標籤化，以優勢和正向特徵描述學生
很少使用資料去引導方案設計或評量服務	重視資料去突顯學生表現成果的不均，以及重新評估現有的介入方式
聚焦在維持現狀	聚焦在反種族主義者與正義導向的政策
聚焦在提供給預期具有表現成就的學生服務（支持學生是奠基在種族主義、對學生人口背景變項的刻板想法）	聚焦在提供以學生需求為主的支持與機會，增加學生間的平等與公平

註：本表內容取自Holcomb-McCoy (2022, p.32)



詢，學校諮商員可以為學生發聲。

3. 連結學校與社區：與學校和社區合作，賦能社區成員能為政策與立法倡議，改善與提升學生的權益。

4. 收集與使用資料：與社會不公義相關的資料，有助於形成批判性的決定，了解哪些學生需要更多的協助。

5. 改變偏見與種族主義：偏見與種族主義會阻礙學生的學業成就，身為學校諮商員也應覺察自己的偏見與種族主義想法，裨益於形成新的政策，以提供學生均等學習機會。

6. 提供學生支持促進成功：提供需要的學生額外學業與社會／情緒支持，鼓勵與提升他們的學習。

種族議題為美國文化脈絡中經常討論的認同面向，因此，國外學校輔導工作關切反種族主義等相關壓迫議題，就所處的台灣環境而言，在地文化傾向關心漢人、原住民、客家人等多元族群處境現況，以及校園中的新住民族群，十二年國民教育關切社經地位帶來的教育資源、城鄉差距等不利處境，然而無論國內外的差異，核心不變的精神是學校輔導教師如何透過輔導工作的規劃與安排，以能合宜地為各種背景的學生提供所需的服務。

伍、社會正義諮商對臺灣學校輔導工作的啟示

社會正義諮商以壓迫、特權、權力的觀點看待系統中可能對個人產生的阻礙，希冀透過倡議與行動，改變個案所處的環境，期能減少與消除帶給個案的壓力源，而臺灣學校輔導工作正邁向專業化的發展歷程，致力於建構更完善的學生輔導環境，以能回應快速變遷社會下學生多元的成長與發展之心理需求，因此，以社會正義諮商的視框臚列三項

對臺灣學校輔導工作之具體建議，以下分述說明之。

一、推動改變偏見與歧視的學校輔導方案

傳統典型的學校輔導工作以個別諮商、團體諮商、班級輔導、諮詢、心理測驗施測與解釋，以及個案管理與追蹤等工作為主，對於檢視與改變學校文化、政策或規則中可能隱含的偏見、歧視、不公義等，較少進行了解與探究，亦缺乏進一步思考這當中對學生心理健康產生的影響。

社會正義諮商重視覺察主流文化或潛藏的價值觀，可能對多元文化族群學生帶來壓迫，反思系統結構中的特權與權力如何隱藏在諮商關係、學校規定、課程內容與師生互動中。由於學校輔導教師身為教育體系的一份子，而方案是以服務全體學生為主的方式，鼓勵透過推動改變偏見與歧視的學校輔導方案，藉由預防的觀點減少壓迫在校園中的再製，轉化壓迫體制，使學生能在公平的環境中學習與成長。

關於社會正義精神的學校輔導方案，可包含多種形式，例如設計反霸凌輔導課程、邀請多元性別人士蒞校演講、開設同志支持團體、成立原住民社團、舉辦新住民多元文化教育活動或身心障礙體驗活動、弱勢族群偏見澄清之宣導等，提升校內師生的多元文化敏感度，實踐社會正義價值。

二、擴展輔導專業角色為倡議者與系統能動者

臺灣學校輔導教師角色長久以來多以發揮諮商、諮詢等功能為主，對於倡議者的角色尚未受到充分關注，然而在



實務工作中，學校輔導教師因著協助學生，最為了解其困難與需求，能夠挺身而出為學生發聲，發揮更大的影響力，若學生的困境是系統環境因素所造成，則應能夠干預系統、鬆動結構以推進改變，維護個案的心理健康與福祉。

據此，輔導教師平日能夠觀察與收集相關資料，或檢視學校各項章程與辦法中，若有不利於弱勢或多元族群學生的規定，可提出改善建議，積極做法則應思考校內政策規則的訂定，如何回應多元文化背景學生的實際需求，例如與跨性別學生的服裝儀容規定、校園需求（如廁所使用）等，或者在親師座談會的辦理時間，是否考量到不同社經地位、文化背景的家長與學生參與，以及規劃校內的安全空間，減少霸凌與安危的可能性，均為可參考之作，期許輔導教師願意更進一步處理影響個案心理發展適應的環境、社會、文化等各項挑戰。

此外，對於學生實際面臨的困難處境，能夠著力於系統層面，透過諮詢、親師會談、連結資源、個案會議、運用法律途徑、跨專業合作等方式，以提供多面向支持與介入，另一方面亦願意採取策略以提升校內師生多元文化敏感度與知能。輔導教師的專業角色可從個案工作，延伸至倡議的實踐，有助於賦能學生，同時也從支持陪伴學生的角色，擴展為系統改變的行動者，減輕造成學生困擾的外在制度壓迫來源，建構支持性的教育環境，朝向真正的社會正義目標。

三、善用系統合作建構多元涵容的學校氛圍

系統合作為學校輔導教師處遇個案的重要方式，在社會正義諮商思潮中關注系統層次對個人產生的影響，因此，

系統合作為一有力方式改變潛藏的壓迫，藉由運用系統中相關人士為可用的資源，學校輔導教師打破僅以諮商室為限的界線，與校內各行政處室、教職員工、家庭成員等協力幫助個案，進一步挑戰並改變既有的體制文化。

學校輔導教師在系統合作中實踐社會正義諮商的方式，首先在於能夠理解社會正義的真義，並從學生主訴困擾中辨識出校園的壓迫機制，透過倡議，協助校園理解學生的需要，同時串聯學生周遭的系統，形成系統處遇，使輔導工作能作為重塑涵容文化的心靈工程（劉俊澤，2024）。

除了在校內從事系統合作外，學校作為社區的縮影，可以了解學生所處的社區文化，同時透過連結社區，發展「學校—社區—家庭」的夥伴關係（Bryan & Holcomb-McCoy, 2004），或是運用社區資源，如原住民族教育資源中心、家庭教育中心等機構組織，共同提供學生所需之協助，亦能齊力從事問題解決，賦能社區成員，甚至共同為政策與立法倡議，一起提升學生的權益。

陸、結論

不同時期的學校輔導因時空背景的脈絡，呈現各異的樣貌，隨著校園裡弱勢或多元文化族群學生日增，突顯學校輔導教師須具備多元文化知能，方能理解學生的需要與處境外，更需要運用生態系統觀與社會正義諮商觀點，透過介入與改變系統，促進學生心理健康之適應。

社會正義諮商取向提醒學校輔導教師反思個人權力與特權是否可能不適當地複製壓迫於學生互動上，也強調覺察社會不公義如何影響學校裡的學生（Constantine et al., 2007），亦看重社會



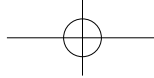
、文化因素對心理發展帶來負向影響之挑戰，願意去處理影響個案心理發展適應之系統因素。學校輔導教師勇於承擔社會責任，為不同性別、種族、民族、性取向、社經地位等之文化背景學生，積極倡議，透過學校輔導工作的規劃與安排，期能為每一位學生依據其身心發展需求，提供適合的輔導諮商介入方式，以回應多元文化、社會正義與倡議之價值。

參考文獻

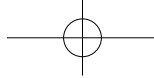
- 王麗斐、李佩珊、趙容嬋、柯今尉（2018）。臺灣輔導的基石：學校輔導工作六十年的回顧與展望。載於蕭文、田秀蘭（主編），**臺灣輔導一甲子**，頁3-98。心理出版社。
- 田秀蘭、盧鴻文（2018）。我國國民中學輔導工作50年的回顧與展望。**教育研究集刊**，**64**(4)，77-106。https://doi.org/10.3966/102887082018126404004
- 呂晶晶（2008）。從M型社會談台灣教育之社會正義。**學校行政**，**57**，90-109。https://doi.org/10.6423/HHHC.200809.0090
- 李佩珊、洪瑞兒（2021）。臺灣中小學輔導人員施為量表發展與效化研究。**教育心理學報**，**52**(3)，545-570。https://doi.org/10.6251/BEP.202103_52(3).0003
- 林淑華（2024）。履冰前行：中等學校專任輔導教師倡議行動之歷程研究。**教育心理學報**，**55**(4)，661-688。https://doi.org/10.6251/BEP.202406_55(4).0002
- 郝佳華（2021）。國民中學融合環境中身障生之「霸凌議題」探討，融合乎？標記乎？霸凌乎？**特殊教育發展期刊**，**72**，35-50。https://doi.org/10.7034/DSE.202112_(72).0003
- 張曉佩（2023）。**學校輔導與諮商：生態系統與多元文化取向**。心理出版社。
- 教育部（2012）。**十二年國民基本教育：開啟孩子的無限可能**。
- 陳佳慧、莊忠諺（2021）。新住民子女校園霸凌受凌經驗之探討—以嘉義縣海區國中為例。**中華行政學報**，**29**，69-91。https://doi.org/10.6712/JCPA.202112_(29).0005
- 陳品好（2021）。男同志於青少年時期的學校場域經驗對其同志認同影響之探究〔未出版之碩士論文〕。國立政治大學。
- 陳書婷（2018）。我國融合教育的發展與實施困境。**臺灣教育評論月刊**，**7**(7)，137-141。
- 黃開成、林慧敏、蔡田木（2024）。高中職身障生校園受凌之研究—與普通生做比較。**教育心理學報**，**56**(1)，127-158。https://doi.org/10.6251/BEP.202409_56(1).0006
- 黃儒傑、張鈿富（2024）。新住民學生人際網絡、自主學習策略與學習表現關係之探究。**教育與心理研究**，**41**(3)，1-28。https://doi.org/10.3966/102498852018094103001
- 臺灣同志諮詢熱線協會（2021）。**2020 台灣同志（LGBTQ+）學生校園經驗調查報告**。https://drive.google.com/file/d/1xn0maG53M2-TKB3lHzk7qjtF2zp10TQl/view
- 劉俊澤（2024）。專任輔導教師實踐社會正義諮商之經驗：以系統合作為例〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。
- 蔡仁政（2015）。十二年國教實施成效初探—以中投區新移民子女為例。**臺灣教育評論月刊**，**4**(3)，34-40。https://www.airitilibrary.com/



- Article/Detail/P20130114001-201503-201503300022-201503300022-34-40
蔡雨澤、方嘉琦 (2024)。台灣校園多元性別族群學生遭遇恐同經驗之探究。 *本土諮商心理學學刊*, 15(1), 210-259。
- 謝名娟 (2019)。大型資料庫與後設分析結果之交互驗證性研究—以新移民與本土子女學習成就差異為例。 *教育研究學報*, 53(1), 25-44。 doi: 10.3966/199044282019045301002
- 羅丰苓、盧台華 (2015)。國中融合教育中身心障礙受凌學生遭受普通班同儕霸凌現況及原因之研究—以一所國中為例。 *中華輔導與諮商學報*, 42, 1-34。 <https://www.airtilibrary.com/Article/Detail/17285186-201504-201505200015-201505200015-1-34>
- American Counseling Association. (2014). *ACA Code of ethics*. <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). ASCA
- Banks, J. A. (2019). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bemak, F., & Chung, R. C-Y. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8, 196-202.
- Borders, L. D., & Shoffner, M. F. (2003). *School counselors: Leadership opportunities and challenges in the schools*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryan, J. A., & Holcomb-McCoy, C. H. (2004). School counselors' perceptions of their involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 7, 162-171
- Chung, R. C.-Y., & Bemak, F. P. (2012). *Social justice counseling: The next steps beyond multiculturalism*. Sage.
- Cinotti, D. (2014). Competing professional identity models in school counseling: A historical perspective and commentary. *The Professional Counselor*, 4(5), 417-425. <https://doi.org/10.15241/dc.4.5.417>
- Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M., & Bryant, R. M. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 24-29. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00440.x>
- Cook, E. (2012). Introduction. In Cook, E. P. (Eds.), *Understanding people in context: the ecological perspective in counseling*. American Counseling Association.
- Crowell, J. C., Sebera, K. E., & Coaston, S. C. (2012). School Counseling. In Cook, E. P. (Eds.), *Understanding people in context: the ecological perspective in counseling* (pp. 207-227). American Counseling Association.
- Dahir, C. & Stone, C. (2012). *Transformed school counselor* (2nd edition). Brooks/Cole.
- Dahir, C. & Stone, C. (2024). *Transformed school counselor* (4th edition). Brooks/Cole.



- Cole.
- Field, J. E., & Baker, S. (2004). Defining and Examining School Counselor Advocacy. *Professional School Counseling, 8*(1), 56-63.
- Holcomb-McCoy, C. (2022). *School counseling to close the achievement gap: A social justice framework for success* (2nd edition). Corwin Press.
- House, R., & Martin, P. (1998). Advocating for better futures for all students: A new vision for school counselors. *Education, 119*, 284-291.
- Kiselica, M. S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development, 79*(4), 387-397. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01985.x>
- Kolbert, J. B., Williams, R. L., Morgan, L. M., Crothers, L. M. & Hughes, T. L. (2016). *Introduction to professional school counseling: Advocacy, Leadership and Intervention*. Routledge.
- Mallinckrodt, B., Miles, J. R., & Levy, J. J. (2014). The scientist-practitioner-advocate model: Addressing contemporary training needs for social justice advocacy. *Training and Education in Professional Psychology, 8*, 303-311. <https://doi.org/10.1037/tep0000045>
- Menacker, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools*. Mead.
- Paisley, P. O., & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformation in preparation and practice. *Professional School Counseling, 6*, 198-204.
- Perkins, G., Oescher, J., & Ballard, M. B. (2010). The evolving identity of school counselors as defined by the stakeholders. *Journal of School Counseling, 8*(31), 1-28.
- Ratts, M. J. (2009). Social Justice Counseling: Toward the development of a "fifth force" among counseling paradigms. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 48*, 160-172. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2009.tb00076.x>
- Ratts, M. J., & Greenleaf, A. T. (2017). Multicultural and social justice counseling competencies: A leadership framework for professional school counselors. *Professional School Counseling, 21*(1b), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2156759X18773582>
- Ratts, M. J., & Greenleaf, A. T. (2018). Counselor-advocate-scholar model: Changing the dominant discourse in counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 46*(2), 78-96. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12094>
- Ratts, M. J., & Pedersen, P. B. (2014). *Counseling for multiculturalism and social justice: Integration, theory, and application* (4th ed.). American Counseling Association.
- Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Bulter, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 44*(1), 28-48. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12035>
- Schulze, J., Winter, L. A., Woods, K., & Tyldsley, K. (2019). An international



- social justice agenda in school psychology? Exploring educational psychologists' social justice interest and practice in England. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 29(4), 377-400. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1531765>
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1992.tb00563.x>
- Toporek, R. L., & Daniels, J. (2018). *American Counseling Association advocacy competencies: Updated. ACA*. https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf?sfvrsn=f410212c_4
- Tsou, T. R. (2023). Children of new immigrants in Taiwan: educational outcomes in secondary education. *SN Social Sciences*, 3(203), <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00785-6>
- Williams, J. M., & Greenleaf, A. T. (2012). Ecological psychology: Potential contributions to social justice and advocacy in school settings. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22, 141-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649653>

投稿日期：113年11月05日

第一次修改日期：114年01月18日

第二次修改日期：114年07月06日

通過日期：114年07月28日

