

2013年2月

第2卷 第2期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 生活教育與服務學習

生活教育與服務學習現已成為重要的課程活動之一，
生活教育在於讓學生養成正確而健全的身心生活習慣；
服務學習則讓學生在服務中懂得體貼、惜福愛物，也能反省自我，
與社會有正向的連結，增進對生命意義的理解與服務社會的意向...



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓402室

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2013年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授兼人文暨社會科學院院長）
李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授／財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長）
林天祐（臺北市立教育大學校長）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授兼教育學院院長）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）
梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）
陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）
游自達（國立臺中教育大學教育學系教授）
黃秀霜（國立臺南大學校長）

2013年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼系主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）
王金國（靜宜大學教育研究所副教授兼所長；師資培育中心主任）
王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）
田耐青（國立臺北教育大學教育學系副教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）
成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）
吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育系教授）
張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）
陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）
陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）
陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長）
黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）
潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）
潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

輪值主編

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼系主任）
陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

林宜蓓（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班研究生）
盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛萃（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號
第二研究大樓402室
電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：盧宜芬
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 2 No. 2, Feb. 1, 2013

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

2013 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)

Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)

Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)

Lee, Lung-Sheng (Professor, National Kaohsiung Normal University / President, Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)

Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)

Lin, Tien-Yu (President & Professor, Taipei Municipal University of Education)

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2013 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Hua (Dean & Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Chen, Shih-Tsung (President, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)

Cheng, Chun-Hao (Ph.D. & Secretary, Huafan University)

Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)

Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)

Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)

Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)

Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)

Tian, Nai-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Wang, Chin-Kuo (Associate Professor, Providence University)

Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)

Editors

Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Managing Editors

Lin, Yi-Chien (Graduate Student, Taipei Municipal University of Education)

Lu, Yi-Fen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Text Editor

Lu, Yi-Fen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review

No. 200, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City 43301 Taiwan

Tel : +886-4-26333588 FAX : 04-26336101

E-mail : ateroffice@gmail.com (Lu, Yi-Fen)

Publication

Taichung, Taiwan

All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

生活教育與服務學習現已成為重要的課程活動之一。生活教育在於讓學生養成正確而健全的身心生活習慣，建立良好的生活習慣與正確的生命態度是所有學習的基礎；服務學習讓學生在服務中懂得體貼、惜福愛物，也能反省自我，與社會有積極正向的連結，增進對生命意義的理解與服務社會的志向。不論是社區服務、國際志工、愛心社團、生命教育、品格教育課程等，皆可以對服務學習課程的內涵有所貢獻，讓學生在服務中學習謙遜與珍惜，在服務他人中，看到自己的富有與人性價值，而更願貢獻一己心力。

本期（二卷二期）臺灣教育評論月刊之主題，以生活教育與服務學習為核心，尤其是在服務學習部分——從大學到中小學參與國內外志工經驗、與服務學習課程的多位教育工作者們，提出了許多寶貴的經驗、評論、與相關文獻探討，這些經驗分享與評論，也是大家未來繼續耕耘相關課程與活動的參考模式與典範，發人深省，非常感謝各位作者們的評論與分享。也邀本電子期刊的線上讀者們，一同來感受—生活教育與服務學習對生命成長的重要性與影響力。

方志華

臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授副教授兼系主任
第二卷第二期輪值主編
臺灣教育評論學會常務理事

陳麗華

臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授
第二卷第二期輪值主編

第二卷 第二期

本期主題：生活教育與服務學習

主題評論

- 陳麗華 服務學習的真諦 / 1
- 田耐青 高等教育服務課程/活動實施模式－以華人地區五所大學為例 / 5
- 吳靖國 臺灣高等教育中的勞動與服務 / 11
- 林縵君 美國卡內基社區參與分類（Carnegie Foundation Community Engagement Classification）對我國大學服務學習推動之啓示 / 19
- 田耐青 海外服務－學習的「惑」與「穫」：帶隊教授的反思 / 27
- 吳麗君
- 洪雯柔 在越南與古老中國相遇－親近又疏遠：海外服務學習的反省旅程 / 33
- 張慧君
- 呂妍慧 海外服務學習之規劃與執行：以中原大學「柬不斷的愛」英語繪本教學專案為例 / 39
- 袁媛
- 馮莉雅 國中推動服務學習成效與困境之研究 / 44
- 曾振富 學校生活教育在「學習共同體」之探究 / 52
- 黃彥融 服務學習課程在國中特教班的運用 / 58
- 楊信琪 來一課，「雙環」夏令營！ / 65
- 巫淑華 臺灣及加拿大在「品格教育」及「服務學習」的比較 / 71
- 周玉秀 數學領域教學的服務學習－行動中的學術 / 74
- 張國保 服務學習與學習服務的實踐與效益 / 79
- 辛宜津 促進高齡者心理健康的創意服務學習方案實踐－以「阿公嬤的後宮芋花園」活動為例 / 82
- 賴光真 大學推動服務學習之省思 / 86
- 陳依萍 自我養成導向的大學品格教育 / 90
- 謝辛美 青少年志工 DIY / 92
- 李清偉 優質公民從服務學習開始 / 94
- 李明霞 服務學習向國小扎根之我見 / 98
- 何妍儀 救救我們孩子的生活教育吧！ / 102
- 許富惠 服務學習，從「心」出發 / 104
- 余秋花 國小低年級生活教育之我見 / 107

林敏雅 傳統與現代的對話—運用讀報融入《弟子規》讀經教育之嘗試 / 109

自由評論

- 郭昭佑 標竿學習應用於高等教育機構之個案研究啓示 / 112
張雅婷
洪振華 多元文化社會中原住民族語課程實務的探討 / 122
張筱岑
簡齊慧 從存在主義看電影「三個傻瓜」 / 130
林于靖
林佳霈
陳乙先 學校沒教的事：談正視戀愛暴力的黑數 / 136
巫淑華 教育改革的重點：拓荒者創造精神的培養 / 140
邱湘瑩 國小導師在融合教育中的挑戰與轉化 / 144
廖修寬 教育因美學設計而美好—奇特、變化、價值、驚喜及讚嘆性兼具的校園創意之美 / 147
何進春 以教師衝突觀點論教師對學生的身教與言教 / 153
陳亦中 「學習共同體」改變課堂上的風景 / 159

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 161
臺灣教育評論月刊第二卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 162
臺灣教育評論月刊第二卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 164
臺灣教育評論月刊第二卷各期主題 / 165
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 166
臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 167
入會說明 / 168
入會申請書 / 169

服務學習的真諦

陳麗華

臺北市立教育大學學習與媒材設計系教授

前言

服務學習在臺灣已經推動一段時間，從大學新生的勞動服務方案開始，現在連中小學都有各種方案在推動，甚至國中推甄高中、高中推甄大學，都會檢視學生在這部分的表現。當服務學習納入升學積分，而成為高風險的評量課題之後，服務學習過於形式化、儀式化，淪為升學工具的批評就不曾間斷過；家長運用各種社會關係幫自己的孩子「製造」服務學習成果的亂象，也時有所聞。

本文想提出四點關於服務學習真諦的省察，希望藉此釐清服務學習的意義與本質，以協助有識者在規劃和推動服務學習方案時能堅持理念與原則。

一、服務 vs. 學習

就內涵而言，服務學習方案應該兼顧「服務」和「學習」這兩個變數。圖 1 以服務為縱軸，以學習為橫軸。

交織出四種服務學習的方案（陳麗華、彭增龍、張益仁，2004）。類型一是「高服務高學習」的方案，這種方案根據社會重建及學生認知發展等原理精心規劃，提供符合學生知能程度的高峰學習經驗，讓師生在其中既能改善社會，也學到新視野、新事務和有效的方法。類型二是「高學習低服務」的方案，學生學會與服務主題相關的知識，但是參與度較低，實踐力較弱，提供的社會服務也較有限。類型三是「低學習高服務」的方案，學生遵照指示熱心提供服務，但是對於為何而服務，及如何服務，欠缺省思和學習成長。類型四是「低學習低服務」的方案，學生是服務的工具，如應卯般被動地出席服務活動，缺乏主動學習的熱情和服務他人的熱忱。例如，有些學校追逐教育改革潮流，或符應評鑑指標，跟著推動服務學習，但事先未周詳規劃和準備，只是把學生帶到公園打掃或海邊淨灘，學生亂成一團作勞動服務，因而怨聲載道，毫無所學，甚至學到形式主義。

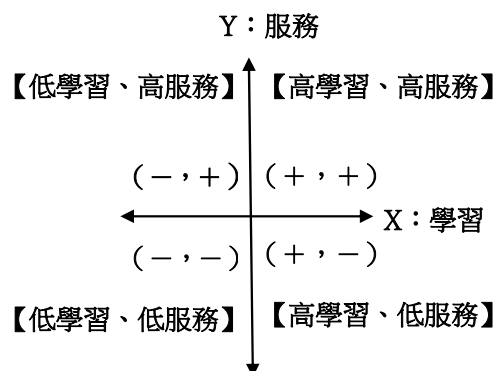


圖 1 服務學習之類型圖

相對地說，類型一「高服務高學習」則是周詳規劃，選定明確的服務對象或議題，讓學生在服務活動前、活動中和活動後都有所省思和學習成長，並確實幫助到被服務對象，或改善社會問題與爭議。學生從中學到公民效能感，相信自己有能力改善社會，也願意持續付出服務行動。

二、現身 vs. 存在

當前教育系統執著於現代性，讓客觀的認識和主觀的經驗、心靈和身體、理性和情感處於隔絕狀態，是一種思維和存在分裂的狀態。源此，在學習活動中，學生雖出席現身（present），但未必存在（existent／being），當然更沒有參與其中。在服務學習方案中，若沒有適當的引導，學生與自己、與他人，以及與社會環境疏離情形，並非罕見。

全人體現教育（embodied education）的理念，對這種教育流弊頗

有針砭的啟發性。全人體現的認知，有兩層意涵：一是暫時的、個殊的，及難以脫身避免的部分，交織著生命的痛苦、苦難、欲求和執迷。另一是人類共通的部分。透過身體去認識，毫無疑問有一股引發共鳴的力量，與最根本的苦難及發自內心的存在共振迴響。從身體存在而產生的話語，訴說著一種除去西方傳統中心靈與身體二元分立的認識模式；它要求我們傾聽自己的身體，感覺自己的情緒，釋放自己的熱情，重新連結我們的批判思考力與感覺，期盼完全抓住人類主體性的本質（Shapiro, 2002）。

這些理念其實是服務學習最根本的基礎。全人體現的認知，讓學生由心不在焉的形式主義「現身」，過渡到真實的身心靈「存在」，引導學生將其感知的生活世界置於共享的社群脈絡中加以理解，透過傾聽與對話，與服務對象產生共感（compassion）與連結（connection），終而作出最適切的服務（詳如圖 2）。

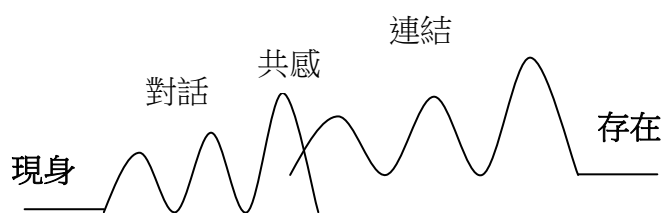


圖 2 學生從現身過渡到存在的服務學習

三、教師主體 vs. 學生主體

「服務」與「學習」連成「服務學習」一詞，清楚說明了提供服務是需要學習的，對於身心未臻成熟的青少年尤然。在服務學習方案實施初期，需要教師更多的引導，包括議題

或問題的研討，服務方案的規劃設計，變通方案的利弊評估與選擇，服務或行動的策略與注意事項等。透過教師周詳的規劃與引導，讓學生獲得成功的經驗，逐步累積服務的知能及公民效能感。在服務學習方案中後期，學生就有能力逐步承擔更多的規

劃與實施的責任。甚至成為行動的主角，有能力自主規劃下一波的服務方案。

總之，長期推動服務學習，教師

須有隨著時程演進，師生主體性消長的觀念（詳見圖 3），逐步放手以提升學生的主體性及主動性，讓學生對自己更有信心，對社會的改善存積極樂觀的心理。

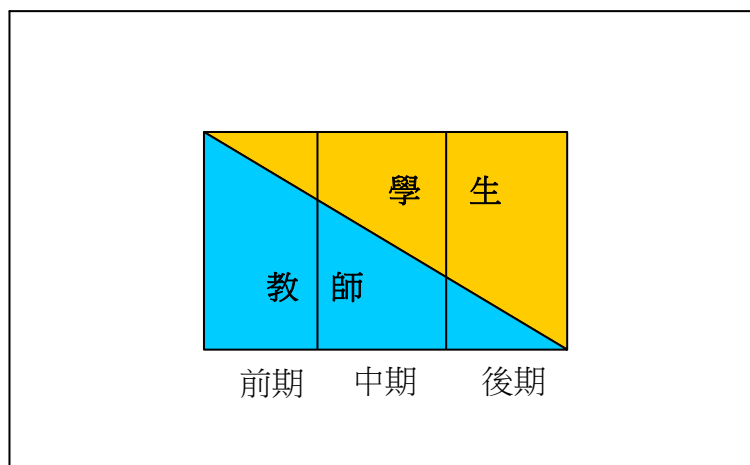


圖 3 師生在服務學習中主體性之消長

四、一次燦爛 vs. 長期發光

現代社會中，資本主義的商業邏輯影響層面既深也廣，可謂鋪天蓋地，教育領域亦不免俗，往往講求行銷與知名度，遺忘教育活動的本質。流風所及，辦教育如放煙火，但求一次燦爛奪目，期望吸引媒體來打響知名度。等而下者，甚至習以為常地買廣告置入行銷。常見學校推動的服務學習活動，缺乏長期規劃和經營，經常只是一學期點綴一、二次的勞動服務或慈善活動，甚至敲鑼打鼓以受服務者為學校行銷工具。圖 4 以圖示呈

現這種只求一次燦爛的集中式服務活動的規劃。

其實，服務對象的需要，以及學生在服務活動中的全人學習與發展，才是服務學習的最重要關注。因此，以較長時程的規劃為佳，期以透過系列漸進的活動組合，細水長流的發光發熱，來陪伴或照顧服務對象；又或針對服務的課題，規劃執行逐步的改善計畫。圖 4 以圖示呈現這種系列式活動的規劃情形，由系列活動組合逐步構築服務學習方案。

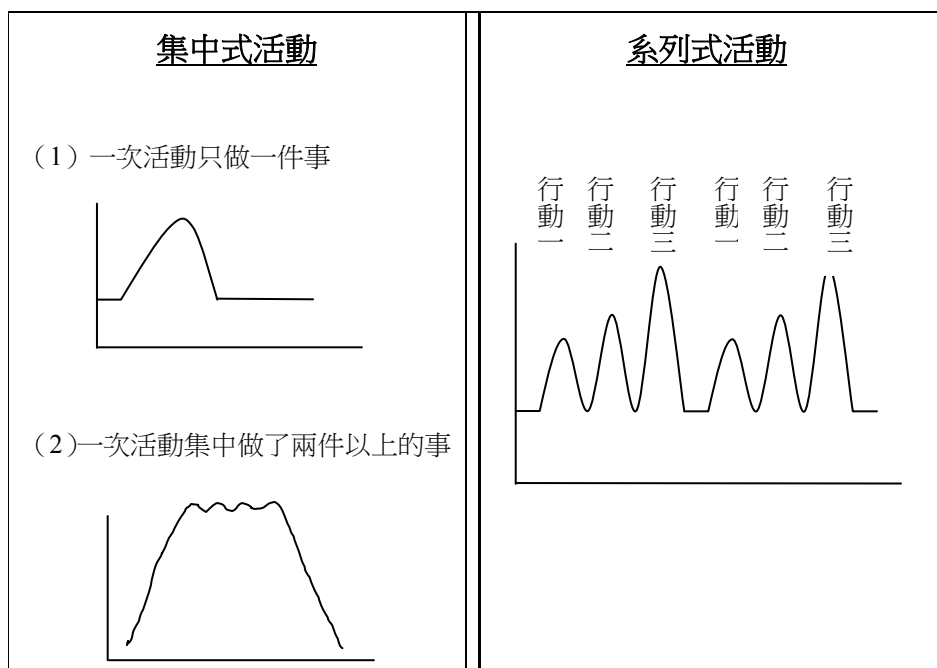


圖 4 集中式及系列式服務學習活動之圖示

綜合言之，長期規劃與實施的服務活動較能反映現實狀況與需要：一方面社會問題的發生非一日造成，其解決自然無法畢其功於一役；其次，受服務對象的需求，也很少是一次能滿足需要；最後，透過長期發光發熱，可培養學生的耐心、堅持，也能逐步磨練其實踐力。

結語

服務學習旨在連結課堂所學知識與生活世界：引領學生脫離物化執迷操控的世俗價值體系，進入愛與彼此連結的社群世界；終而轉化資本主義冰冷的市場關係為溫熱的人性世界。但是，前提是要把握服務學習的真諦，否則服務學習只是另一個光鮮亮麗，但缺乏實質內涵的活動而已。這些真諦包括：（1）掌握服務學習的兩

個面向——服務與學習。（2）誘導學生從現身出席服務學習活動，到真實參與且存在於其中。（3）服務學習活動的主體逐步由教師主導轉化為由學生主導。（4）服務學習以長期規劃、系列漸進、細水長流為佳。

參考文獻

- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。課程發展與設計：社會行動取向。臺北：五南。
- Shapiro, S. B. (2002). The commonality of the body: pedagogy and peace culture. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp.143-154). N.Y., London: Psychology Press.

高等教育服務課程/活動實施模式一 以華人地區五所大學為例

田耐青

國立臺北教育大學教育系副教授

一、前言

筆者近年投入服務－學習（Service-Learning¹），並於 2012.12.28 參加臺灣大學學生事務處課外活動組主辦之「2012 高等教育學生事務暨服務學習」研討會。該會邀請華人地區五所大學師生分享其服務課程/活動之經驗，呈現多元實施模式與思維。手冊名錄中 115 位臺灣與會者的職稱顯示：57% 為大學行政處室及系所職員，34% 為大學生，僅有 9% 為大學教師。筆者覺得甚為可惜，服務－學習要成功除行政的理念與支持外，更需要教師的投入；因此決定記錄個人的學習與心得，期能與更多服務－學習同好分享。

本文所指之「大學」為參與上述研討會之華人地區五所大學，即：臺灣大學、香港嶺南大學、新加坡國立大學、澳門大學及湖南大學。「服務活動/課程」的實施模式包括服務課程、服務－研習及服務活動。資料來源為會議手冊（臺灣大學學生事務處課外活動組主編，2012）、五校代表之口頭報告、綜合座談及官網資料。研究者並透過電子郵件，得到臺大及嶺南大學報告人（呂靜慧副理及馬學嘉助理總監）協助確認並補充該二校之資料。

二、華人地區大學服務課程/活動實施模式

（一）臺灣大學

報告人：學生事務處課外活動組呂靜慧副理、漁村服務社學生幹部

臺大於 1998 年發展服務課程，當時純為校園打掃；至 2006 年改制為三門服務課程，即服務一、服務二及服務三，均為零學分、一學期之必修課，大學部學生必需修滿三門服務課才能畢業。2012 年臺大共開 790 門服務課，由教務處提供 170 萬台幣經費支援。每門服務課至少 18 小時，其中，服務需佔 12—16 小時，餘為行前訓練、反思與期末成發。服務一主要為維護系上空間整潔；服務二為校內外「與學系專業無關」之服務，如漁村服務社（學生社團）到澎湖推廣資源回收；服務三為「與學系專業有關」之服務，如法律系學生提供民眾法律諮詢。開課單位可以是學系、行政單位及學生社團。不論是服務一、二、三或各種開課單位，都由教授擔任授課教師。如：學務處住宿組開設服務課，讓宿舍學生服務附近小學或住宿的國際學生，即是由學務長（哲學系教授）擔任授課教師；而學生社團開服務課，也是由教授擔任授課教師。

教授負責規劃與監督課程、主辦期初說明、參與反思及評定成績；教學助理（曾接受服務學習訓練）帶領學生實際執行服務、反思活動、辦理成果發表並記錄學生表現。杜保瑞（無

出版年代)指出,就服務二與三而言,多由學生自行設計、規劃、聯繫、安排和執行,特別是非學系開課的服務二與三,學生全權主導的比例最高。

參考網址：臺灣大學學務處
<http://osa.ntu.edu.tw>

(二) 香港嶺南大學

報告人：服務研習處馬學嘉助理總監
(社會學及社會政策兼任助理教授)

嶺南大學之服務研習處(Office of Service-Learning)是整合惠安集團有限公司執行主席梁啓雄先生捐的 500 萬港元及大學資助委員會的等額補助款,於 2006 成立,是香港第一個推行「服務研習」教學法的大學部門。

服務研習處致力於協助教授採用服務研習為其教學方法,包括:概念推廣、經費支持、媒合合作伙伴、教學與研究等。如:社會科學系之「SOC330 罪案與青少年犯罪」課的「無『毒』友偶」服務研習計畫讓大學生與香港警務處(屯門)合作,舉辦禁毒工作坊,把禁毒訊息帶給中小學生並進行問卷調查,研究藥物濫用之同儕影響;而「打擊臉書罪案」服務研習計畫則讓大學生分析網路如何影響青少年社交生活及道德觀,並設計活動提高中學生對網路社交的安全意識。商科學系之「BUS301 策略管理」課的「黑暗中對話策略發展」服務研習計畫讓大學生分析「黑暗中對話」此一社會企業所面對的經濟環境,設計並提供策略性的營運方針。

服務研習處至今已鼓勵、協助超過 200 個服務研習計畫,共有 24 位教職員,2,000 多名學生投入,與超過 140 個地區伙伴及 30 個海外伙伴合作,服務超過 2 萬人次。其強調服務「研」習,認為其概念大於服務「學」習,因師生需「研究」如何運用學系專業服務合作伙伴,並由其中得到專業學習及研究的方向。服務研習處積極投入服務研習之研究與推廣,於 2007、2009、2011 主辦亞太地區服務學習會議(Asia-pacific regional conference on service-learning)。第四屆會議將於 2013.6 舉行,徵文類別包括:服務研習實施模式、建立服務研習伙伴關係、服務研習與公民教育、世界公民意識與海外服務研習、服務研習方案之評鑑與評量、培養反思與批判思考、高等教育推動服務研習等。

參考網址：嶺南大學服務研習處
<http://www.ln.edu.hk/osl/index-cht.php>

第四屆亞太地區服務研習會議
<http://www.ln.edu.hk/osl/conference2013/intropage.html>

(三) 新加坡國立大學

報告人：陳德坤學務長、Eusoff Hall 學生幹部吳政澤

新加坡國立大學是由宿舍(Hall)的學生幹部負責規劃、組織住宿學生進行海內外之服務活動,如:Eusoff Hall 學生曾到老人院提供安老服務、到智障者收容中心陪伴院生、到柬埔寨興建廁所。學務長指出在新加坡國

立大學，各宿舍學生的社區服務被定位成學生活動，而非任何課程的一部份（學務長認為無學分更能確保服務行動是出自學生真誠的愛心），學校亦不提供任何經費補助（學務長認為如此可讓學生有更多的學習，如募款）。但吳同學表示藉由參與社區服務，學生才能取得住宿權，故還是有「愛心」以外的參與動機。當筆者詢問學校對學生的服務活動提供什麼支援時，學生回答學校宿舍提供平台使組織得以運作；學務長表示學校提供參與學生精神上的肯定及安全指引。

參考網址：Eusoff Hall 官網
<http://www.eusoff.nus.edu.sg/>

(四) 澳門大學

報告人：何梓珊、安然同學

兩位學生報告澳門大學珍禧書院（住宿式書院）、學生會扶輪青年服務團、學生會志願者協會等學生團體所執行之為愛滋病患募款、與智障者同樂、清潔海灘、探訪獨居老人等社區服務。本身屬珍禧書院的報告人肯定書院院長及導師給予的指導與經費支持。

參考網址：澳門大學珍禧書院
<http://www.umac.mo/rc/pjc/tra/aboutStaff.html>

(五) 湖南大學

報告人：唐亞陽副校長及學生代表

湖南大學主要由公益類學生社團主導社區服務之進行。公益類學生社團有十三個，其中較有新意之服務焦點者如表一。

表 1 湖南大學公益類學生社團之社區服務焦點

社團名稱	社區服務焦點
滴水恩公益創業協會	以“公益創業”為理念，將高校公益慈善事業與大學生自主創業有機結合起來，為大學生提供一個鍛煉自己和服務社會的平臺
同伴教育 (Peer Education) 同盟	對有影響力和號召力的大學生（同伴教育者）進行有目的的培訓，使其掌握議題的知識和技巧，然後再由他們向周圍的青少年傳播知識和技能
中華骨髓庫志願者協會	宣傳普及造血幹細胞無償捐贈相關知識
愛心速遞自強社	致力於為中國貧困地區兒童解決學習資源缺乏的難題，並為愛心人士提供奉獻愛心的平臺

參考網址：南校公益類社團大全
<http://www.shetuan.net/html/about/community/2012/0818/1253.html>

(六) 小結

如上所述，華人地區五所大學在「服務活動/課程」的向度上形成一條連續線。連續線的一端是香港嶺南大學，以服務－研習為其學術課程之一

種教學法，學生選修課程，在教授的帶領下經由與伙伴單位的合作與提供服務，進行學術課程的學習並取得學分。另一端則是新加坡國立大學、澳門大學及湖南大學；由學生以宿舍、住宿式書院及社團等為單位進行服務活動，無教授參與，與學術、學分脫

勾，參與服務也非畢業條件。而臺灣大學則介於連續線的中端，每位學生必修三種零學分服務課，服務三之內容須與學系專業有關。三門服務課都有教授部份參與，由 TA 帶領最重要的實際服務與反思。三種模式整理如表二。

表 2 華人地區五所大學服務課程/活動實施模式

實施模式	服務一研習	服務課程	服務活動
代表學校	香港嶺南大學	臺灣大學	新加坡國立大學、澳門大學、湖南大學
推動單位	系所、服務研習處	學務處與教務處	宿舍、住宿式書院、學生社團
開課單位	系所	系所、學生社團、行政單位	無開課單位
課程、學分(定位)	選修課程、有學分(教學法)	必修課程、零學分(畢業條件)	無課程、無學分(學生活動)
教授參與程度	教授主導完整的服務一研習歷程	帶領學生服務主要由 TA 負責；教授負責規劃、說明、參與反思及評量	教授不參與
服務與學系專業之關聯度	高，透過服務，連結學系專業與真實世界	服務一及二與學系專業無關，服務三與學系專業有關	低
學生參與人數	部份學生(每年約 400 位)，自願參與	全體學生，必需參與	部份學生，自願參與
學生主動性	高，學生選擇、設計服務一研習計畫	學生主動性在服務二與三較高	高，學生全權自主

三、心得與討論

「服務應是學術課程的一種教學法、一門課程或是一種學生活動？」這是此次研討會綜合座談的主要討論焦點。此次研討會，嶺南大學由服務研習處的助理總監一人報告；臺大、新加坡國立大學及湖南大學由師生聯合報告；澳門大學完全由學生主導，

領隊教師並未上台。最後綜合座談時，主辦單位安排全體報告人上台接受提問，因此有機會聽到大學生的想法。筆者首先記錄與會師生發表的看法，再由學生學習面向進行討論。

(一) 與會師生的看法

發言的澳門及新加坡學生均傾向

「服務活動」模式，他們明確表示學生間想法接近，互動佳，容易成為志同道合的好友，對團體產生歸屬、認同。如有教授主導或參與，因教授與學生分屬不同世代，想法不同，且師生權力不均等，學生將無法完全按照自己的想法進行。新加坡學務長認為無學分更能確保服務行動是出自學生真誠的愛心，且歷年來學生主導的服務活動已上軌道，運作流暢，學生世代間傳承精進，毋需教授參與。嶺南大學雖無學生出席，但在「罪案與青少年犯罪」課程的省思心得中，有學生指出「這（註：服務－研習）是一個很好的平台，讓我把課堂學到的運用到現實生活中」，肯定課程的學習果效。

（二）由學生學習面向討論

筆者觀察在「服務活動」模式中，學生自主性強，積極投入規劃、募款、培訓及分享等事務，相當值得肯定，且應能由此過程中學到許多做人做事的道理。筆者於帶學生進行海外服務－學習的過程中曾經歷師生間的磨合，對於「學生不希望教授參與（主導）」的想法並不驚訝，但回歸學生之專業學習面向，想提出「教授主導的服務－學習可促進服務與專業學習的結合」觀點。

新加坡國立大學的吳同學是少數介紹自己主修的報告人，故以其為例說明。吳同學主修政治與東南亞學，其所領導的 Eusoff 志願軍到老人院進行安老服務，每週送飯給貧困老人、為之打掃清潔、代買雜貨用品、協助

醫療就診，付水電費，節日時為其辦理團圓飯、使其心願成真、換床墊...等。因其服務活動非屬任何學術課程，故雖達到自主、愛心的學習，但並未進一步思考服務中所觀察到的現象與其政治主修的相關，以昇華出進一步的學習/研究專題，如：檢視、批判新加坡政府照顧弱勢團體的政策、實際作為與經費使用；或由到柬埔寨興建公廁的經驗，探討東南亞國家的公衛建設與人民健康議題...這麼具有生命力、與真實世界緊密結合的專題只能經由服務－學習教學法而來，因為需要教授的提點與後續指導。

四、結語

大學服務課程/活動實施模式反應其學校文化脈絡；模式不同，師生的付出與收穫自然不同。還待學術界透過更多實徵研究來探討在高等教育推動的不同模式及其優缺得失與師生學習，再由各校依據其理念與準備度，發展出其最適模式。

參考文獻

- 陳麗華、彭增龍（2007）。全球觀課程設計的新視野：公民行動取向。載於周淑卿、陳麗華（主編），**課程改革的挑戰與省思**。高雄：麗文文化。
- 田耐青、吳麗君（2012）。愛在尼泊爾－服務與學習。**國民教育**，53（1），56-63。
- 杜保瑞（無出版年代）。**服務學習、社會服務隊與學生基本素養**。取

自臺灣大學學務處
<http://osa.ntu.edu.tw/main.php>.

■ 林鳳茹（2013）。CIPP模式應用於服務－學習方案之評鑑研究：以「2012尼泊爾雪地之光」為例。論文發表於2013.1.5「101學年度芝山新秀學術研討會」。臺北市：國立臺北教育大學教育系。

■ 劉若蘭主編（2011）。國民中小學服務－學習教師手冊。台北市：教育部。

■ 劉淑惠（2010）。國小一年級綜合活動實施服務－學習之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 鄧涵方（2012）。國小幼女童軍社團服務－學習方案發展之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 臺灣大學學生事務處課外活動組主編（2012）。2012高等教育學生事務暨服務學習研討會手冊。臺北：臺灣大學。

¹ 筆者近年來積極投入服務－學習。擔任教育部國教司服務－學習學校訪視委員（2010至今），負責新竹縣市、雲林縣、彰化縣、嘉義市、澎湖縣之訪視；參與教育部服務－學習手冊編輯（劉若蘭主編，2011），指導國小教師發展班級及社團模式的服務－學習方案（劉淑惠，2010；鄧涵方，2012），對國內國中小實施服務－學習的方案與模式有一定的瞭解。另外，筆者於2010及2012率學生前往泰北及尼泊爾進行服務－學習（田耐青、吳麗君，2012），並指導研究生對方案進行評鑑研究（林鳳茹，2013）。



臺灣高等教育中的勞動與服務

吳靖國

國立臺灣海洋大學教育研究所教授

一、前言

中國傳統文化的家庭教育中，「勞動」是一個重要的教育概念，它被蘊含在日常生活的灑掃應對進退裡；中國典籍中指出，「勞」本身即蘊含「勞動」的意義，而且「勞動」之目的與生活息息相關，它是一種身體力行的過程，是養成美德與習慣的途徑，人的智慧也藉由勞動而得以表現出來，並強調勞動行為中「謙卑虔敬」的基本態度（瀚典檢索系統，2005）。

「服務」一詞或可稱為「勞務」，指「不以實物形式而以提供活勞動的形式滿足他人某種特殊需要的活動」（夏征農主編，1992：2556）；「服務行為」即表示「一種自願性的，不期待外來酬賞的，利用餘時餘力，以實際行動直接或間接的對社會人群表達關懷，支持協助與提供服務的助人行為」（黃春枝，2002：62-63）。賴兩陽指出清代以前民間的義倉、義莊、義塚、義渡、造橋、鋪路、施茶、施粥都是一種志願服務措施（引自溫貴琳，2002：41）。就教育領域而言，中國典籍較少提及「服務」一詞，明末清初西方傳教士以傳教為目的，以辦學為途徑，而將服務精神帶入中國（章開沅，1996），故在中國教育思想上，「服務」概念受西方影響比較深。

臺灣早期使用「勞動服務」一詞，當時的內涵是以協助校園之清潔與勞務為核心，近年來學者引用美國「服

務—學習」（Service-Learning）概念，試圖突顯「學習」意涵，卻造成名稱上的紛歧，其中以「服務學習」一詞使用較多，用意在區別「服務學習」與社區服務（community service）、志工服務或志願服務（volunteer service）之間的差異（沈六，1997；陳金貴，2000；黃玉，2001；張雪梅，2002；龔淑芬，2002），並突顯「服務」所蘊含的「教育」意義。

不管是教育行政機關使用的「勞動服務」，或學者使用的「勞作教育」、「服務教育」、「服務學習」，或各大專院校使用的「勤樸教育」、「勤毅教育」、「勤勞教育」、「環保實作教育」、「生活服務教育」、「生活教育」、「愛校服務教育」、「勞動生產」、「志工服務」、「公共服務」、「公益服務」、「服務課程」、「生活與服務」、「愛心與服務」、「生活體驗及社區服務」…等，其本身必然賦予教育意涵，故在名稱上不一定要加入「教育」或「學習」。若考量兼顧傳統文化的「勞動」觀與西方傳入的「服務」觀，或可使用「勞動與服務」一詞，以彰顯在臺灣教育發展中的獨特性。本文以「勞動與服務」一詞來概括指稱這些不同用詞。

二、早期的發展情形

（一）體制的建立

臺灣各級學校目前所推動的「勞動與服務」，可溯源於 1950 年的「勞

動生產教育」，其包含勞動服務和生產訓練兩種科目（蔣建白，1956），而「勞動生產教育」則來自國民政府在盧溝橋事變之初所積極提倡的「生產教育」（莫大元，1955）。生產教育的提出係結合於職業教育，在 1928 年召開的第一次全國教育會議之大會宣言和決議案中，曾提及中小學教育和職業學校應注重生產技能的養成，並經由 1935 年及 1936 年的經濟建設運動，以國民生產力的培養和國民經濟建設的促進為核心，而將生產教育思想擴大到社會生產機構，以關注學校教育和生產機構之間的聯繫，再加上 1937 年抗戰爆發，因應建國需要，更極力提倡民眾生產教育（鄭世興，1974），故當時所推動的生產教育蘊含著濃厚的經濟訴求。

臺灣政府教育廳在 1950 年首先訂頒〈臺灣省中等以上學校實施勞動生產辦法〉（教育通訊社，1950），通令各級學校遵照辦理，並且「規定學生對於生產訓練一科不及格，即不能升級或畢業」（莫大元，1955：2），強調的是培養生產技能的勞作教育；再者，教育部於 1952 年 3 月頒布〈中小學學生實施生產技能訓練辦法大綱〉及 4 月頒布〈戡亂時期高中以上學校學生精神軍事體格及技能訓練綱要〉，同年 5 月教育廳據以訂頒〈臺灣省各級學校加強生產訓練及勞動服務實施綱要〉，作為各校實施之依據，其中各級學校推動的重點是：

國民學校以實施勞動服務為原則，中學師範及非技術性之專上院校以勞動服務及生產訓練並重實施為原

則，職業學校及技術性之專上院校以實施生產訓練為主，勞動服務為輔（蔣建白，1956：2）。

可見，大專院校推動勞動生產教育之重點是以生產訓練為主，以經濟效益為考量，甚至將勞動生產結合在大陸淪陷的檢討中（教育通訊社，1952）；而另一方面也為了破除「學優則仕」的心理及認為「勞動生產原屬小人之事」的迷失（莫大元，1955；蔣建白，1956），故其中也蘊含某程度的教育性質。

（二）典範學校的出現

1955 年，美國的「中國基督教大學聯合董事會」（The United Board for Christian University in China）在創立東海大學之初，即「取法了美國肯塔基州貝利亞學院（Berea College）的勞作教育而實施了勞作制度（Student Labor Program）」（曾騰光，2002：49），可以說是臺灣大專院校推動勞動與服務的肇始，當時揭示的教育目標是「輔導學生，利用雙手，學習勤勞，使我們到了畢業以後，在實際生活上，都願意自己操作，並以此教導他人」（亨德，1961：36），其將勞作制度視為達成該校教育目標的重要途徑；東海大學對勞作之重視，與其他學科並無二致。其目的使學生接受大學教育期間，即能逐漸培育其負責、守時、合作、自動、及忠予職守等等之美德，從而養成身心兩方面之良好習尚，以期日後貢獻社會，服務人群。其次使一般家境清寒之優秀學生復得藉自身工作換取部份在學費用，以繼續完成

其大學教育，並減輕家庭之經濟負擔（亨德，1961：36）。

根據引文所述的兩個目標，該校規劃「基本勞作」與「工讀勞作」，前者是一、二年級學生進行的義務勞作，僅給績分而無報酬；後者是從三年級開始（免除義務勞作）自由申請的工讀，由該校設置的「勞作指導室」發給勞績券，用來向會計室抵債而不支付現金。當時賦予的勞作制度之宗旨是「使學生體驗手腦並重之實際意義，人格平等之真諦，俾養成善良品德」（曾約農，1956：3），其具體目標包括：1.使學生能藉以瞭解人格平等之真諦與物質艱難之教訓；2.使學生體驗分工合作的效能；3.使學生獲得人與人之間相處所應具有的容忍和諒解（亨德，1961）。其蘊含的是一種教育性的意義，而非經濟性的意義（曾約農，1956）。

東海大學進行的基本勞作具有家庭教育的意味，試圖扭轉富裕家庭輕忽勞動的觀念，其工作範圍包括分菜、洗碗，飯廳、宿舍、及教室之清掃、校園環境之整理等，「此種訓練在使學生對自身生活之環境提供當盡之義務，罄其所能，為團體服務」（亨德，1961：36），是一種從修己到達人的過程；而工讀勞作則具有經濟供養之意義，讓家境困苦的學生可以獲得自立更生的能力。故東海大學推動的勞作制度在當時的環境條件下呈現了三種主要特質：1.具有傳統勞動的修身價值觀；2.蘊含西方服務他人的理想；3.兼具家庭教養的意義。

（三）行政機構的推動

教育部認為東海大學勞作制度具有重大的教育意義，乃試圖將之推廣到專科以上學校一致實行（雷震邦，1961），故在 1956 年 2 月 18 日召開的公私立大專院校訓導、總務主管人員座談會中，決議：

關於大專學生勞作實施辦法，將參酌東海大學現行方式，由教育部訓育委員會擬訂大專院校學生勞動服務辦法，再行通令各校實施（教育與文化社，1956a：48）。

另一方面，教育部也組成視察小組十餘人，從 1956 年 5 月 1 日起針對中等以上學校勞動服務實施情形進行了解（教育與文化社，1956b）。

教育部為因應大專院校之間的差異，乃經幾次召開專科以上訓導與總務主管會報討論，並成立專案小組研究，遂於 1957 年 11 月 14 日訂頒〈加強專科以上學校勞動服務實施綱要〉，令飭公私立各大專院校根據學校的環境、性質、設備等條件，擬具實施辦法，遵照實行（教育與文化社，1957）。

教育部為了解當時推動情形，乃於 1960 年派請訓委會專員前往 12 所大專校院進行考察，並撰寫成視察報告（雷震邦，1961）。從視察報告描述的各校實施概況可以整理出四個主要重點：

第一、當時勞動服務的內容包括

三種，即「自己的日常生活」、「對學校的義務勞動」和「自願的工讀勞動」。

第二、義務勞動的範圍大致包含校園清潔打掃、校園美化、餐廳協助、實習場所整理、油漆、搬運等，其勞動時間不一，大致每日半小時至一小時、每週三至五小時不等。

第三、工讀勞動的範圍大致包括室內清潔、處室系科繕寫統計圖書整理、管理教室與學生宿舍、保管器材等。

第四、12 所學校從事的勞動服務內容中，只有臺灣省立農學院及私立淡江文理學院從事學校旁邊道路的植樹任務，比較接近社區服務的意味。

然而，訂頒〈加強專科以上學校勞動服務實施綱要〉之後，高等教育方面便未再出現相關法令，尤其 1960 年提出視導報告後，教育行政機關的相關文獻中便極少提及勞動與服務，宣導刊物與學術刊物也極少出現相關資料，直到 1990 年以後，「服務學習」理念開始引入，造成一股風潮。而從 1960 年至 1990 年之間的三十年，高等教育中勞動與服務在文獻資料上的消褪和隱匿，其變化緣由與實際情形至今未見相關研究。

三、近年來的轉型

「如果有人問：現在學校裡最熱門的課程是什麼？非『勞動服務』莫屬。」這是 1999 年 9 月出版《訓育研

究》（目前更名為《學生事務》）主編所陳述的一段話。雖然也有人指出從 1998 年開始臺灣的大學校院掀起了勞動服務熱潮（陳木子，2001：43），而事實上在 1998 年之前便有一些相關討論和研究。

1990 年之後，文獻中已陸續針對美國志工服務（蔣孝瑛等，1993）、美國大學生參與社會服務（陳金貴，1993）、美國「服務學習」理念（郭芳妙，1996）...等方面進行零星的探討與研究。大專院校的學者也陸續與政府相關單位合作進行各級學校實施「服務學習」之相關研究（蔣孝瑛等，1993；馮莉雅，2003），朝陽科技大學於 1996 年 3 月召開「全國勞作教育研討會」（曾騰光，2002），青輔會與輔仁大學於 2000 年起定期聯合舉辦服務與學習學術研討會等，經由學術研討會的交流相互傳遞理念與方法。

近年來大部分學者以「服務學習」來取代早期教育行政機關使用的「勞動服務」，故論述焦點多以「服務學習」為核心，歸納可獲得三個重點：

（一）社區的服務學習

使用「服務學習」概念係有意要擺脫傳統「勞動服務」概念中只是校內打掃等勞務工作的刻板印象（楊昌裕，2002；林至善，2002），也強調服務學習乃是結合社區服務和教室學習，而達到彼此相互增強的效果（郭芳妙，1996；沈六，1997；林至善，2002）。

重視走出校園、走入社區，進而改變學習方式、擴大學習面向，目的是要讓學生在教育過程中產生更多的聯結（尹美琪，2002），包括學習與服務、知性與感性、知識與經驗、所知與所做、教室與社區、學術理論與社區實務、學生與學生、個人與團體...等方面，這些往往不是在教室中可以獲得的；而透過社區服務所建立的公平互惠之基礎，可以讓學生、學校、社區共同獲得更高的利益和價值（吳秀媛、高熏芳，2002；高熏芳、吳秀媛，2003）。

（二）專業的服務學習

國外服務學習之內涵，除了強調結合社區的發展重點，大多強調結合專業領域，尤其在農業（Hess, 2001）、運動（Bennett, Henson & Drane, 2003）、護理（Redman & Clark, 2002）、師資培育（Karayan & Gathercoal, 2005）、建築（Bonnette, 2006）等面向。近年來國內所提倡的服務學習，已逐漸重視與專業領域的結合，尤其在師資培育和醫護教育兩個面向上。國內早期將勞動服務與生產訓練結合的實施情形，在農業、工藝、家事三個領域最多（莫大元，1955），事實上這正是一種結合專業訓練的勞動服務，只不過它所呈現的是「學校取向」且重視經濟價值的生產技能發展，而甚少結合到社區服務，其與國外服務學習強調在專業面向中兼顧學生的認知發展（Slavkin, 2003）、成就感（Bonnette, 2006）、自我認同（Hess, 2001）、澄清價值（Maher, 2003）、批判思考（Moser, 2005）等重點頗有差異。

（三）體驗的服務學習

近年來大專院校勞動與服務的發展逐漸反應「學生取向」的課程規劃，從學生的觀點來思考勞動與服務的功能，關注學生在勞動與服務中的主體性，而將勞動與服務視為「一種實踐與體驗的行動」（陳木子，2001：43），以生命教育為主軸，強調親身經歷的「體驗學習」（龔淑芬，2002；高熏芳、吳秀媛，2003），故將「生命體驗」融入教育過程，讓勞動與服務不僅是知識與行動的結合，同時也融入的「情意教育」（尹美琪，2002），重視真誠情感的投入（吳昌期、曾慧媚，2003）。這是一種融合認知、情感、行動與省思的勞動與服務，由於親身參與，故能夠將體驗的內容結合於心靈深處，這「有助於澄清學生們的價值觀，讓服務學習成為年輕人生命的一部分」（溫貴琳，2002：45-46）。

四、結語

臺灣高等教育，從 1950 年實施結合於生產訓練的勞動服務，經過 1955 年開始推動蘊含家庭教養意義的「勞動服務」，到近年來深受美國教育理念影響的「服務學習」，事實上已經逐漸發展成為一個融合傳統教育思想與西方教育思想的「勞動與服務」教育。

近年來勞動與服務的發展，已經逐漸走出學校範圍進行「社區服務學習」，並逐漸結合專業領域進行「專業服務學習」，以及逐漸融入生命教育進行「體驗服務學習」；各大專院校將勞動與服務視為大學生品格教育的一部

分，結合了通識教育與生命教育，強調體驗教學與合作學習，而且各校逐漸將勞動與服務列入正式課程。

參考文獻

- 尹美琪（2002）。專責單位主導之「服務—學習」課程—以輔仁大學為例。**通識教育季刊**，**9**（3），35-72。
- 亨德（1961）。東海大學的勞作教育。**教育與文化**，**256-257**，36-37。
- 吳秀媛、高熏芳（2002）。跨科際領域的體驗學習—國小實施「服務學習」之探討。**國民教育**，**43**（2），85-91。
- 吳昌期、曾慧媚（2003）。服務學習的理念與做法。**師友**，**430**，21-25。
- 沈六（1997）。服務學習。**公民訓育學報**，**6**，43-60。
- 林至善（2002）。服務學習理念與實踐—以東吳大學服務學習課程為例。**學生輔導**，**81**，82-93。
- 夏征農（主編）（1992）。**辭海**。台北：台灣東華。
- 高熏芳、吳秀媛（2003）。國小推動「服務學習」之教學設計。**教育研究月刊**，**111**，131-142。
- 張雪梅（2002）。學校為什麼需要推動服務學習。**學生輔導**，**81**，8-17。
- 教育通訊社（1950）。臺灣省中等以上學校實施勞動生產辦法。**教育通訊**，**1**（11），26-27。
- 教育通訊社（1952）。民族精神教育生產教育文武合一教育實施概況。**教育通訊**，**3**（19），1-4。
- 教育與文化社（1956a）。文教消息。**教育與文化**，**11**（2），48-49。
- 教育與文化社（1956b）。文教消息。**教育與文化**，**11**（11），35-36。
- 教育與文化社（1957）。加強專科以上學校勞動服務實施綱要。**教育與文化**，**153**，35-36。
- 章開沅（1996）。**文化傳播與教會大學**。湖北：湖北教育。
- 莫大元（1955）。臺省各級學校生產訓練實施困難及其改進意見的商榷。**教育與文化**，**8**（4），2-4。
- 郭芳妙（1996）。**美國中小學服務學習之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳木子（2001）。從勞動服務課程落實服務教育。**師說**，**150**，43-45。
- 陳金貴（2000）。我國大學院校推動服務學習方案的檢討。**教師天地**，**104**，6-15。
- 曾約農（1956）。東海大學之勞作與工讀。**教育與文化**，**11**（7），3-4。

- 曾騰光（2002）。實施勞作教育制度的教育功能—以朝陽科技大學之經驗為例。**學生輔導**，**81**，48-59。
- 馮莉雅（2003）。國內外高等教育推動服務學習現況及發展趨勢之研究。行政院青年輔導委員會92年委託專題研究成果報告。
- 黃玉（2001）。服務學習—公民教育的具體實踐。**人文及社會學科教學通訊**，**12**（3），20-42。
- 黃春枝（2002）。大學生價值觀與學校服務性社團經驗之相關研究。**學生事務**，**14**（2），62-76。
- 楊昌裕（2002）。服務學習中反思活動的實施。**學生輔導**，**81**，60-71。
- 溫貴琳（2002）。漫談服務學習—從美國看台灣。**學生輔導**，**81**，40-47。
- 雷震邦（1961）。專科以上學校勞動服務實施概況。**教育與文化**，**256-257**，61-65。
- 蔣孝瑛等（1993）。參照美國志工服務經驗以規畫我國社會服務方案之研究。台北：行政院青年輔導委員會。
- 蔣建白（1956）。改進勞動生產教育芻議。**教育與文化**，**11**（7），2-3。
- 鄭世興（1974）。我國現代生產教育思想的演進和評價。**教育與文化**，**417**，46-51。
- 瀚典檢索系統（2005）。2005年5月21日，取自：<http://www.sinica.edu.tw>。
- 龔淑芬（2002）。服務學習在湖山。**學生輔導**，**81**，19-25。
- Bennett, G., Henson, R.K. & Drane, D.(2003). Student experiences with Service-Learning in sport management. *The Journal of Experiential Education*, 26(2), 61-69.
- Bonnette, R.(2006). Out of the classroom and into the community: Service Learning reinforces classroom instruction. *The Technology Teacher*, 65(5), 6-11.
- Hess, A.(2001). Student pride through Service Learning. *The Agricultural Education Magazine*, 74(1), 10-11.
- Karayan, S. & Gathercoal, P. (2005). Assessing Service-Learning in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(3), 79-92.
- Maher, M.J.(2003). Individual beliefs and cultural immersion in Service-Learning: Examination of a reflection process. *The Journal of Experiential Education*, 26(2), 88-96.
- Moser, J.M.(2005). The power of linking service to learning. *Tech Directions*, 64(7), 18-21.

- Redman, R.W. & Clark, L.(2002). Service-Learning as a model for integrating social justice in the nursing curriculum. *Journal of Nursing Education, 41*(10), 446-449.
- Slavkin, M.(2003). Engaging the heart, hand, & brain. *Principal Leadership, 3*(9), 20-25



美國卡內基社區參與分類（Carnegie Foundation Community Engagement Classification） 對我國大學服務學習推動之啟示

林縵君

輔仁大學教育領導與發展研究所碩士生

一、緒論

自教育部於民國 96 年頒布「大專校院服務學習方案」及於民國 97 年公布「教育部補助大專校院開設具服務學習內涵課程作業要點」後，我國各大學校院紛紛推動服務學習相關活動及課程。根據行政院青年輔導委員會（2012）的統計，我國青年參與志工服務人數從民國 95 年該方案發佈前的 5 萬 2 千多人次至 100 年的 18 萬 9 千多人次，而參與的隊數也從 1 千 5 百多隊增加至 2 千 7 百多隊，可見我國青年志工服務的推動成效有顯著的增長。

而大學的設立宗旨之一在於盼望其能善盡社會公民的責任，以促進國家發展（大學法，2011）。為此，在 100 年之大學校院校務評鑑中，將學校透過服務學習善盡社會責任及教師結合專業課程推動服務學習之成果，納入績效與社會責任之參考效標內（財團法人高等教育評鑑中心，2010）。然而不論是青輔會之統計結果亦或校務評鑑之評鑑內容，對於服務學習或志工服務之評量方式都傾向於總結性評鑑，較無法全面性地瞭解各校推行服務學習之規劃、策略及其對於學校、教師、學生與受服務單位等各個面向之影響。再者，目前國內與服務學習相關之研究，多著重於學生學習成效

之探討，然而，就服務學習的理念來說，除了希望讓學生在服務的過程中獲得理論知識的成長，並提升其全人生命的發展（教育部，2008），亦冀望在平等互惠的原則下，讓受服務機構也能藉由提供服務場域的過程中增能成長（黃玉，2001）。

就美國舉辦與服務學習相關之研討會來看，從探討以服務學習為教學法之研討會（National Service-Learning Conference），增加結合服務學習與社區參與的研討會（International Association for Research on Service-learning and Community Engagement Conference），服務學習之研究面向已從關注學生學習提升至瞭解服務學習對於社區發展影響之面向。此外，美國卡內基教學促進會（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）為瞭解高等教育機構以其學術專業協助社區發展情形，於 2006 年 12 月公布「卡內基社區參與分類（Carnegie Foundation Community Engagement Classification）」，由各校自行選擇是否參與此分類。從參與 2010 年卡內基社區參與分類之學校所申請之文件內容分析，大多數學校皆是透過推行服務學習之課程，以說明學校社區參與之成果。值得一提的是，就社區參與分類而言，此「社區」的定義並非限於學校周遭地區，而是可廣

義的包含地區、州、國家甚至是全球，只要是該合作機構與學校是一個互利互惠的夥伴關係，即可視為「社區」（Campus Compact, n. d.）。通過此分類之某校表示，這是一個能夠讓學校自我瞭解哪些部分的作法是值得肯定，哪些部分可進一步改善（引自 Driscoll, 2008），也是一個能夠肯定學校尋求與社區溝通作法並回應學校社會績效責任的分類方式（Driscoll, 2006）。值此之故，本文將簡介卡內基社區參與分類，期能對我國大學服務學習未來推動方向提供借鏡之處。

二、美國卡內基社區參與分類之探討

美國高等教育機構在推動社區參與之歷史已相當悠久，然而卻未有相關統計資料瞭解高等教育機構社區參與情形（張玉岩、隋春俠，2008）。為能充分反映各校推動社區參與的特色，卡內基基金會顧問 Amy Driscoll（2008）表示：「社區參與分類架構的設計目的包含三個部分：1. 尊重機構的多元性及社會參與的面向；2. 認可機構調查、反思及自我評估的過程；3. 獎勵機構成果的同時也促進機構持續發展。」

卡內基教學促進會遂於 2006 年公布「卡內基社區參與分類」，其後又分別於 2008 年及 2010 年修改了此分類之指標。此分類架構主要包含兩大部分：基本指標（foundational indicators）及社區參與類別（categories of community engagement）。基本指標之內涵為「學校定位和文化（institutional

identity and culture）」及「學校承諾（institutional commitment）」；而社區參與類別則又分為「課程參與（curricular engagement）」及「拓展和夥伴關係（outreach and partnership）」。2006 及 2008 年各校可選擇要歸屬於「課程參與」、「拓展和夥伴關係」或「課程參與 & 拓展和夥伴關係」等三種社區參與分類，2010 年各校則需同時通過「課程參與 & 拓展和夥伴關係」之類別（New England Resource Center of Higher Education, n. d.）。本文將先簡介通過 2010 年分類之美國高等教育機構其中兩校—Tennessee State University（以下簡稱 TSU）與 Loyola University Maryland（以下簡稱 LUM）之背景，再說明 2010 年「卡內基社區參與分類」之各項指標內涵，並佐以 TSU 及 LUM 之具體作法（Loyola University Maryland, 2010；Tennessee State University, 2010）以作為我國未來推動服務學習之參考方向。

（一）Tennessee State University 及 Loyola University Maryland 之簡介

TSU 為一所州立大學，也是校園聯盟（Campus Compact）學校之一，更扮演著協助該州同樣為校園契約學校的高等教育機構推動服務學習課程之領導者角色。此外，TSU 推展社區服務之成效卓越，獲得各種社區服務獎（如：Higher Education Civic Engagement Award, Outreach Scholarship W.K. Kellogg Foundation Engagement Award...）的肯定，更於 2008 年獲得 President's Higher Education

Community Service Honor Roll 的認可。

LUM 則為一所私立天主教大學，因此服務社會大眾之使命為其辦學宗旨，而為社會服務之使命的落實也使得 LUM 獲得 4 次 President's Higher Education Community Service Honor Roll 認可的殊榮。此外，為促進結合服務學習與社區參與學術研究成果之發展，LUM 和校園聯盟等單位辦理 International Association for Research on Service-learning and Community Engagement Conference。

由此可見兩校在推動社區參與及服務學習積極且成效顯著，因此本文將輔以 TSU 及 LUM 申請卡內基 2010 年社區參與分類之文件內容，期能提供更具體之社區參與分類指標內涵。

(二) 基本指標：學校定位及文化

此部分主要從學校的使命或願景及學校領導人（如校長、副校長、董事會等）具體作為，來瞭解學校對於社區參與的重視程度。在營造學校具社區參與文化的策略中，可分為兩項，其一，學校透過哪些方式來宣傳校方重視社區參與，以 TSU 為例，該校從校級、院級乃至系級單位都透過網路、文宣品、招生活動...等強調社區服務或服務學習的相關活動。其二，藉由全校性的獎項和公開活動來鼓勵投入社區參與成果優秀的相關人員，如 LUM，頒獎對象除了教師、在校生外，另對於社區機構與該校合作卓越者頒發獎項，對於校友在學術及

對社會有重大貢獻者，亦頒發相關獎項。

最後，此部分指標亦特別重視是否有相關機制與社區機構共同瞭解或評估社區的需求，而社區機構的需求或評估資料是否有公開讓全校各單位參考使用。從 TSU 及 LUM 的作法來看，兩校皆透過各種會議讓社區機構能參與其中以說明其需求，並作為校方在規劃未來社區服務或服務學習活動參考依據。此外，TSU 更開發一套線上全校性評估和改善計畫系統，以使全校各單位能連結到該系統，並透過所收集到的資料，瞭解各社區機構之需求，規劃各種社區參與活動。

(三) 基本指標：學校承諾

除了前述需提供相關機制瞭解社區機構之觀點，在學校承諾部分也希望瞭解學校是否有建立社區參與追蹤機制及學校如何應用分析結果持續改善社區參與的推動。此外，全校性的評估機制對於學生、教師、社區及學校的影響情形亦是在學校承諾部分需要加以說明的。

由於卡內基的分類以瞭解全校性社區參與推動情形及重視程度為主要目標，因此學校的校務發展計畫中需納入社區參與計畫，同時，為強化行政運作及管理，宜設有校級的專責單位及專屬人力以協助並促進社區參與的規劃與推動。在經費預算部分，除了校內預算以維持專責單位的行政運作外，校外資金的溢注及募款活動支應社區參與活動情形也歸屬於學校承

諾之指標內涵。

在教學人力部分，學校除需提供教師有關社區參與的專業發展知能，在教師遴選政策中也可考慮鼓勵聘用具社區參與方面專長亦或願意投入社區參與之教師，並可從教學、研究及服務等面向納入教師升等或獎勵。此外，教師也有責任參加校內社區參與相關的委員會，以提供專業知能的協助。茲以 TSU 推動該校社區參與專責單位「服務學習和公民參與中心」

(Center for Service Learning and Civic Engagement, 以下簡稱 CSLCE)，於該校所扮演之角色加以說明。CSLCE 為學校與社區資源間的溝通管道，並辦理服務學習教育訓練課程，以協助教師瞭解如何發展服務學習課程，負責辦理、統籌全校服務學習活動之發展及增進全校服務學習課程之品質。該中心亦針對全校社區參與或服務學習活動進行問卷調查，並且提供全校及社區機構分析結果。除此之外，中心主任及副主任亦為該校人才招募委員會之成員，以確保所招募之人才具社區參與之熱忱及專業。

此指標的最後一部份則是瞭解學生在學校推動社區參與中的角色，就如同國內外相關研究顯示，學生參與服務學習可促進其領導技巧（尹美琪，2002；游思芳，2008）。因此，卡內基社區參與分類也希望各校說明如何使學生透過相關活動，培養或展現其領導行為。以 LCM 為例，由學生支援該校「社區服務和正義中心」(The Center for Community Service and Justice) 之職員規劃和聯繫社區夥伴，

並協助帶領該校學生至社區機構服務及反思活動的進行，最後則舉辦全校性的成果展現活動，並製作各式宣傳品等。

綜上觀之，卡內基社區參與分類基本指標內涵重視的是學校要能從各個面向，包含行政主管的態度；行政運作與管理的策略；教師、學生及社區的共同參與，展現並落實以支持社區參與為學校重要使命及目標。

(四) 社區參與分類：課程參與

課程參與部分強調教師、學生及社區能透過服務學習課程來達到互利互重的合作關係，並要能瞭解社區所需，同時深化學生公民素養與學術方面的學習。因此，在這部分學校的首要工作就是清楚說明校方對於服務學習的定義及服務學習課程的運作過程。再者，學校希望學生從服務學習課程中學習到什麼？而學校及系所的評估與回饋機制又是如何進行？舉例來說，TSU 為確保服務學習課程的品質，要求欲開設此課程的教師需參與五次的教育訓練外，課程大綱需另送 CSLCE 及服務學習委員會 (Service Learning Advisory Council) 進行審查，以檢視該門課程是否有符合學校所訂定之服務學習課程標準。進行服務期間，社區機構需針對學生表現予以評估；課程結束後，則由 CSLCE 會請學生、機構填寫問卷，而教師則需提供成果報告。

除了藉由各種機制確保學生的學習品質及滿足社區所需外，也冀望教

師透過此教學過程，能夠轉化為其提升學生學習或促進社區發展的研究成果，進而使學校的學術成果也能多元化。從兩校的研究成果來看，並不只侷限於期刊或專書的產出，亦包含社區紀錄片及網站的建置等。

由此可知，在課程參與類別的指標內涵較關注於社區參與對於學校端的影響，而拓展與夥伴關係的類別，則較注重社區端與學校的互動合作過程中，可獲得的影響。

（五）社區參與分類：拓展與夥伴關係

卡內基基金會認為，學校可透過拓展和夥伴關係兩種方法促進學校與社區間的合作關係。前者係指提供學校的資源給社區使用，而這些資源又包含軟體和硬體兩部分，軟體主要是提供教育訓練課程、專業發展、進行合作計畫…等，以促進社區發展；硬體則是提供社區使用學校圖書館、體育館…等，或是人力上的支援等，使社區除了自己內部可使用的資源外，也能利用學校各種資源彌補社區在設備或人力上的不足。後者係指學校與社區機構在長期的合作的過程中，促進彼此間利益互享的夥伴關係，而為確保夥伴關係的發展，學校需說明其策略與檢核機制。

LUM 認為夥伴關係的建立是基於學校與社區機構間彼此的尊重的信念上，也因此學校認為學生需體認到提供服務不應被視為是回饋社會的一種機會，而是提供學生學習並促使他們能更深入認識和尊重他們所服務的對

象。為此，LUM 會和所有的社區夥伴共同討論並設計評量方式，以確保能達成互惠及共享成果的夥伴關係。

整體而言，從「基本指標」、「課程參與」到最後的「拓展與夥伴關係」不難看出卡內基基金會期望透過學校具體說明其對於社區參與的規劃、執行、成果及檢核等面向，檢視學校落實社區參與的程度與品質。而學校落實社區參與的方式，則多透過服務學習課程的推動與實施，實踐其與社區機構形成互助、互惠且成果共享的夥伴關係。

三、社區參與分類對於我國大學服務學習推動之啟示

自卡內基公布社區參與分類以來，申請參與此分類的學校從 2006 年的 145 所成長至 2010 年的 305 所（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2011；Driscoll, 2008），可見此分類方式頗受各校的響應，而從學校藉由服務學習課程或活動落實社區參與之作法，提出以下幾點淺見作為我國大學未來推動服務學習之建議：

（一）設立定位清楚的服務學習專責單位，並提供充足的人力

雖說我國各大專院校多已設立服務學習專責單位，然此單位大部分都隸屬於學生事務單位，如學務處、課外活動組等，根據李青松（2011）研究顯示，我國大專院校在服務學習單位人力的部分多屬約聘人員，甚至還

有僅 1 人負責全校服務學習業務的學校，因此造成學校在推動服務學習課程的困難。反觀本文所提及的兩所大學，除有定位清楚且獨立設置的專責單位外，在人員配置上亦設有專職、約聘人員、研究人員、學生志工...等，以充足的人力來推動全校服務學習課程。

(二) 主動深入院級單位提供教育訓練課程，以增進教師對於服務學習的認識

李青松（2011）訪談結果顯示，目前在大專校院內推動服務學習的另一個困境即是教師對於服務學習的不瞭解或不熟悉，且教師又有升等壓力，造成教師不願嘗試服務學習教學法。在此方面，校方可邀請校內曾發表過將服務學習融入課程相關文章的教師，至各院的院務會議或院課程委員會分享其經驗，透過主動出擊使更多教師及主管能瞭解服務學習的理念，也可提供如何設計符合社區所需的服務學習課程，並將此課程之教學成果與研究方向相互結合，以協助教師升等。

(三) 建置服務學習線上平台，以供全校及社區機構瞭解所需及評量結果

瀏覽我國各大專校院的服務學習網站資料，較少發現有學校建置資訊平台提供教師、學生及社區機構瞭解彼此需求及瞭解雙方達成需求情形的資訊，若能建置線上評量與回饋機制的平台，透過公開化的資訊系統，或

許能促進學校與機構間合作效能的持續改善，以維持服務學習之品質。

(四) 落實大學與社區夥伴關係，提供軟硬體的資源分享

就目前我國推動服務學習之現況而言，多關注於增加學生服務經驗及學生從服務過程中所獲得的學習經驗，卻似乎較少思考大學除提供人力予社區機構外，還能提供哪些資源和社區機構分享。為建立起彼此互惠的關係，大學可開放部分學校硬體設施提供合作之社區機構使用，也可為社區機構辦理教育訓練課程，以提升機構內人員之專業知能，進而促進社區機構的專業發展。

(五) 辦理全國性服務學習績優獎項，持續獎勵績優學校與個人

教育部曾於 96 及 97 年度舉辦「大專院校服務學習績優學校、教師、學生及行政人員獎勵」之獎項，但現卻僅辦理「全國技專校院勞作教育及服務學習內涵課程績優學校及個人表揚」，建議可恢復大專校院服務學習績優學校相關獎項，以持續鼓勵推動服務學習之學校及個人。而評選績優學校之標準，或許可參考卡內基社區參與分類之指標，並加以修改為適於我國推動服務學習之指標，以肯定能透過服務學習課程落實社區參與，並善盡大學社會責任之大專校院。

參考文獻

- 大學法。教育部2011年1月26日修

正。

■ 尹美琪（2002）。專責單位主導之「服務-學習」課程－以輔仁大學為例。《通識教育》，9（3），35-72。

■ 行政院青年輔導委員會（2012）。行政院青輔會歷年青年志工參與人次統計表。取自 <http://www.nyc.gov.tw/22.php?forewordTypeID=231>。

■ 李青松（2011，3月）。國內大專院校服務學習課程之發展趨勢。輔仁大學第七屆服務-學習研討會，發表於輔仁大學服務學習中心主辦，新北市：輔仁大學。

■ 財團法人高等教育評鑑中心（2010）。100年度校務評鑑實施計畫。取自 <http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=1370&CtUnit=843&BaseDSD=7&mp=2>。

■ 張玉岩、隋春俠（2008）。美國2005版卡內基高校社會服務選擇性分類體系的内容與特點分析。《比較教育研究》，217，69-72。

■ 教育部（2008）。服務學習手冊。取自 http://www.edu.tw/displ/bulletin_list.aspx?site_content_sn=7970。

■ 游思芳（2008）。高等教育以服務學習課程發展學生服務領導特質之研究：台灣一所基督教大學之個案研究（未出版碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆市。

■ 黃玉（2001）。服務學習－公民教育的具體實踐。《人文及社會學科教學通訊》，12（3），20-42。

■ Campus Compact (n. d.). *What is community engagement classification?* Retrieved from <http://www.compact.org/initiatives/carnegie-community-engagement-classification/#Description>

■ Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2011). *Carnegie selects colleges and universities for 2010 community engagement classification*. Retrieved from <http://www.carnegiefoundation.org/newsroom/press-releases/carnegie-selects-colleges-and-universities-2010-community-engagement-classification>

■ Driscoll, A. (2006). *The benchmarking potential of the new carnegie classification: Community engagement*. Retrieved from <http://www.compact.org/resources/future-of-campus-engagement/the-benchmarking-potential-of-the-new-carnegie-classification-community-engagement/4257/>

■ Driscoll, A. (2008, January/February). Carnegie's community-engagement classification: Intentions and insights. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 38-41.

■ Loyola University Maryland (2010). *The carnegie elective classification for community engagement: 2010*

documentation reporting form (Carnegie Report). Retrieved from New England Resource Center of Higher Education website: http://www.nerche.org/images/stories/projects/Carnegie/2010_Carnegie_CE_application_Loyola_Maryland.pdf

■ New England Resource Center of Higher Education (n. d.). *Carnegie foundation community engagement classification*. Retrieved from <http://www.nerche.org/index.php?option=com>

[_content&view=article&id=341&Itemid=92#2008applications](http://www.nerche.org/images/stories/projects/Carnegie/2010_Carnegie_CE_application_TN_State_U.pdf)

■ Tennessee State University (2010). *The carnegie elective classification for community engagement: 2010 documentation reporting form* (Carnegie Report). Retrieved from New England Resource Center of Higher Education website: http://www.nerche.org/images/stories/projects/Carnegie/2010_Carnegie_CE_application_TN_State_U.pdf



海外服務－學習的「惑」與「穫」：帶隊教授的反思

田耐青

國立臺北教育大學教育系副教授

教育部服務－學習學校訪視委員

吳麗君

國立臺北教育大學教育系教授兼師資培育暨就業輔導中心主任

一、海外服務－學習的帶隊經驗

兩位作者曾帶領國立臺北教育大學的師培生（含研究所與大學部學生）到泰國清萊省泰華中學（2007，2008）及尼泊爾加德滿都市羅納雪地之光教育學校（2012）進行海外服務－學習。泰華中學為華語文補教機構，招收一到九年級泰國籍學生，於夜間及週末上課，教學語文為全中文，課本是臺灣僑務委員會提供的康軒版國、英、數教科書，近年來中國亦積極主動想要提供教科書給泰北的華文學校。泰北地區華校的學生約有半數是國共內戰時雲南孤軍的後裔（如今已入泰國籍），但也有泰國家長因體認華語文的重要，送其子女前來學習華語文。雪地之光教育學校的屬性則為慈善學校，由藏傳佛教宗教領袖祖古仁欽仁波切所創，免費招收幼稚園到十年級學生，一百五十位學生均來自西北偏遠山區的破碎或貧困家庭，全體學生均住校，學生都是尼泊爾籍，部份為西藏後裔，學校無華文課，教學語文為英文及尼泊爾文。

服務－學習強調服務活動既要與提供者的所學有關，又必須是接受者的需求。因為教育大學的師資培育屬性，兩次服務－學習的主軸均定位於教學，在行前我們透過與對方學校行政主管的多次討論共同決定教學內容與時間。在泰北，國北教大團員於夜

間使用國語以康軒版課本為媒介，教導一到九年級泰國籍學生國、英、數三個科目；在尼泊爾，國北教大團員於傍晚以英文及自編教材教導四到九年級尼泊爾學生華語文與臺灣文化，如：問候語、數字、方向、保庇舞、農曆新年、茉莉花歌曲、烹飪、夜市遊戲等。兩次海外服務－學習期間，本團都利用教學外的時間參訪當地中小學、文教機構與景點，並把握機會與學生及當地人民（如：社區居民、民宿及餐廳服務人員、商家、司機等）互動以瞭解當地文化。返國後，在國北教大辦理靜態及動態成果發表會，與校內師生分享學習心得為慶賀，除希望學生團員能在發表歷程中學習成長，亦衷心期許能透過此二手仲介經驗，拓展未前往海外學生的國際視野。

二、具批判性的提問與回應

兩次海外行，在出梯前後作者都接收到不少詢問，如：那裡有 Seven 嗎？可以買得到 Starbucks 城市杯（或 Hard Rock 城市 T 恤）嗎？在此特別分享四個較具批判性的提問及作者的思考與回應。

提問一：在國內就可以服務，為什麼要特別跑到國外去服務呢？

提問者的想法是臺灣也有很多地方需要服務，應該先照顧好臺灣的學

生，行有餘力再將愛心擴及到國外。這種想法反應儒家思想，愛要區別親疏遠近；先「親親」（親愛親人）再「仁民」（仁愛百姓），先「老吾老」再「以及人之老」，由親及疏，由近而遠，才合乎情理，大老遠跑到國外服務有炫耀或沽名釣譽之嫌。從「差序格局」的傳統視角切入，此一提問是相當可以理解的。

然，本文第一作者是一位支持海外宣教的基督徒，不盡然認同儒家的這種倫理觀，她認為「親親」與「仁民」兩者可同時並行，就像她的教會既支持在國內的宣教士，也支持到海外的宣教士。國北教大學生向來熱衷投入偏鄉國小的各種營隊，他們到原住民部落服務，也到新住民聚居的社區服務，多位團員既參加國內服務營隊也參加海外服務營隊，兩者並非互斥的。

本文的第二作者則是一位佛教徒，金剛經告訴我們「無我相、人相、眾生相、壽者相」，此外要「無緣大慈、同體大悲」。簡言之，人我是一體的，所有的生命都是休戚與共、骨肉相連的。先將宗教擺放在一邊，其實人文的溫度就足以解構這個提問了，歌德說「人類憑著聰明，劃出了一條條界線，最後用愛把它們全部推倒」。多動人的語言，自以為聰明的我們在生活中劃下一條條的線，學歷的線、貴賤的線、雅俗的線、民族的線…重重疊疊的界線中，用盡才華智謀引發衝突，忙於談判（余秋雨，2012，頁34）。國北教大的海外服務—學習期望用愛來推倒一條一條橫互在人際之間

的界線，

且作者相信服務會帶來學習，到不同的地方服務、與不同的人互動便會得到不同的學習。當服務地點愈陌生、受服務者與我們愈不同，則我們的學習將愈大化。例如：到泰北服務，團員學習到國共內戰後的孤軍血淚史，學習到泰皇在人民心中的崇高地位及皇太后對泰北偏鄉的貢獻。而到尼泊爾進行服務，團員得到以全英文進行教學與溝通的機會、學習到印度教文化及南亞庶民因資源有限而激發出來的緊密情誼（如：在擁擠的公車上，有座位的乘客會主動幫站立的乘客拿東西，包括嬰兒、筆電，到站時眾人接力由車窗將物品甚至嬰兒傳給下車乘客）。體驗過尼泊爾當地水電交通及網路的匱乏後，團員才知道臺灣基礎建設的相較健全；瞭解慈善學校學生的身世與努力後，團員學會感恩惜福並思考自己的學習態度。及還有，我們發現尼泊爾沒有 Starbucks 咖啡，卻有本土品牌的 Himalayan Coffee 及其連鎖咖啡廳，這種保有自身主體文化的行為令人激賞，也不禁令我們思考臺灣人可以去哪家咖啡廳喝自己的雲林古坑咖啡？人類只有在登上太空後才得以看清楚自己所處的地球全貌，空間的距離及異文化的視角可以刺激我們對自己的文化有不同的看見。

提問二：怎麼會想到去尼泊爾？

除了單純的好奇，人們問這個問題也可能是不理解為什麼要帶學生到較臺灣落後的國家教學。這個問題可

以分成三個層次回答，就實務的角度來看，因為第二作者認識雪地之光的創辦人，且獲得該校邀請前往服務；更深層的原因是想要衝撞長久以來臺灣狹隘且傾斜的國際觀，但最重要的是要激發師培生對教育的熱忱。

受到流行文化強力放送的影響及歷史上、學術上的殖民背景，臺灣對國際的興趣長久以來僅限於「白人國家」及日、韓，近年來因新移民之故，臺灣人的國際意識被擴展到東南亞。但我們對於與臺灣同屬亞洲的南亞卻很陌生，也沒有興趣去瞭解。試問，有多少臺灣媒體曾深入報導南亞區域合作聯盟（South Asian Association for Regional Cooperation, SAARC）及其中的尼泊爾、印度、不丹、孟加拉及斯里蘭卡等國的發展？有多少臺灣人瞭解信徒人數僅次於基督教及伊斯蘭教，且與佛教頗有淵源的印度教？在尼泊爾期間，作者深刻感受到其學校教育頗有值得學習之處。例如：其中小學許多科目之教科書與課堂教學語言均採英文，學生的英文程度非常好，可與我們流利對答，回臺後也可以英文繼續筆談，比起臺灣中小學生甚至大部份大學生的英文能力真是好太多了；但其本國語文也並未偏廢，言談中隨時可切換英文與尼泊爾文。另，其中小學社會教科書中有一個單元的主題是「evil practices」，其中探討社會上不合理的作為，如：印度教的種姓制度、童婚等，頗有批判精神。還有，尼泊爾學生的在道德品格上的表現也讓人讚嘆，學生自然流露出來的尊敬師長言行，讓國北教大團員動容地在札記中寫下「想為他們做更多

的事。…感受到禮貌品格的重要」。這樣一個豐富有趣的亞洲國家難道不值得探索？

在激發師培生情意方面，作者也曾帶國北教大學生去澳洲及英國體制內的小學進行海外教學實習，比較之後發現在較貧困的地點服務更能激發團員的教育使命感與對學生的關愛。作者有兩位已畢業的學生，他們在大學期間參加過泰北服務—學習及德國的教學實習，他們也覺得泰北的服務期間他們強烈地感受到「被需要」，這種被需要感的引發是德國實習較弱的面向。

尼泊爾梯成果發表之後，一位團員接受記者訪問，也表達了同樣的感受。

「看到這些孩子眼神中綻放的光芒，令我深刻感受教育使命的任重道遠。」目前就讀國北教大三年級、首次前往海外當義工教師的林毅香說，見到講台下一雙雙專注聽講的發亮眼神時，當下她真的體會到教育工作的意義：唯有透過教育的力量，才能改變這些貧窮學童的未來。經過這次公益服務之旅，激發出自己對教育的高度熱情，更堅定想成為教師的夢想。（2012.11.27 人間福報）

事實上，尼泊爾團部份志同道合的團員已自發地組成一個臉書社團，叫「立志要回尼泊爾」，透過網路持續討論次年再去雪地之光服務的事宜，並主動與該校行政主管聯絡，探索各種申請經費補助的管道，討論如何召

募、培訓新團員…。團員被激起的教育使命感與教育愛讓他們成為自主的學習者、積極的行動者。從師資培育的角度來看，這是千金不換的瑰寶。

提問三：教導泰國及尼泊爾中小學生華語文及臺灣文化，對他們有何意義？是否是一種文化殖民？

泰國及尼泊爾兩國在地理上非常靠近中國，與中國有許多往來，通曉華語文的人才在當地就業市場極為搶手，也有許多相關的獎學金可供其申請。華語文在當地的重要性就像英文在臺灣一樣，可以大大增加學生的升學與就業優勢。

服務－學習強調互惠，其實學習是雙向的，表面上是泰、尼兩國學生向臺灣的大學生學習華語文及臺灣文化，但實質上臺灣的大學生也向泰、尼學生學習該國的語文及文化。例如：在尼泊爾期間，在校晚餐時刻就是雪地之光學生教我們每日一句（尼泊爾文）的時間；在文化的課題上提到臺灣農曆年的慶祝長達十五天（由除夕到元宵節），團員也學習到尼泊爾十月份的達善節（Dashain Festival）也是放十五天的假，每天也有不同的慶祝儀式。在教學過程中聽到尼泊爾學生的分享，回臺後再上網查資料，師培生對國際文化的瞭解就這樣一點一滴的被建立起來。

從臺灣「亞細亞孤兒」的背景出發，歷史上我們幾經被殖民的遭遇，這個國族的歷史記憶，加上當前臺灣

在國際權力結構中被邊緣化的位置，殖民另一個文化是臺灣不願意的，且恐怕也太抬舉臺灣了。更何況這一個以教育為立基的服務學習，很單純、也很「非政治」，只是想同時嘉惠臺灣的師培生和尼泊爾的弱勢孩子。其實，臺灣的孤兒位置正是我們對雪地之光學校（收容孤兒及貧困學生）特別有觸動的原因。文化殖民不是充滿熱情的師培生的語言，那是文化研究者與社會學家的概念。

提問四：海外服務－學習團費不低，是否只照顧到有錢的學生？

的確，海外服務－學習要跨越許多門檻，經費是其中最現實的一項。經濟不寬裕的學生看到數萬元的團費就打退堂鼓了。第二作者在 2007 年寒假組團帶學生前往泰北時，因有僑委會的補助，故公告學生自備一萬元即可參團。當時系上有一位認真上進的學生表示「好想去」，第二作者熱忱地鼓勵他趕快報名。他接著嚶嚶地說「老師，一萬元對你可能是小數目，可是我真的拿不出來，我努力工讀的錢只能餵飽自己」。看著他落寞離去的身影，心裡很不忍，想起杜甫的「安得廣廈千萬間，大庇天下寒士盡歡顏」。

在資源有限的窘境下，兩位作者發展出三個配套方案：一是積極寫、投計劃，希望能得到更多的經費補助以降低經費門檻，讓更多有心的學生有辦法參與海外服務－學習；二是訂定內規，持清寒證明的團員較一般團員得以分配到更多的補助經費；三是在成團時發給每位團員兩百元賺錢基

金，鼓勵團員利用這小資本為自己賺取團費，藉此也進行理財教育。然而，翻閱兩次海外梯的團員資料，我們必須接受的事實是團員的確都來自中產階級家庭。

然而，如果因此就廢除海外服務－學習，等同因噎廢食，極為不智。因為團員的反思及不少研究（王新閔，2008；林鳳茹，2013；洪玉雪，2007；陳巧蓁，2008）均顯示海外服務－學習是一種對年輕人極重要且正向的學習經驗，已知的成長包括：增廣見聞，促進專業能力發展與個人成長，提升外文、溝通及問題解決能力，刺激生涯探索與選擇，關懷公共事務與社會福利，產生跨文化、跨族群理解並學會尊重，展現跨國界生命與共的情懷，促進學生對跨國事務的關注等。

因此，作者呼籲政府及基金會應投入更多經費補助海外服務－學習方案。第一作者是教育部服務－學習方案的輔導委員，瞭解目前教育部的服務－學習只補助國民中小學，未補助高中職以上學校。建議教育部要放寬規定讓有心的各級學校師生都可以申請。此次尼泊爾梯，作者亦曾投教育部學海築夢計畫但未入選，恐怕還是受限於評審委員「一定要到發達國家才能有學習」的心態。其實，到較不發達國家，更能思考臺灣定位，分享臺灣經驗，且如前述，尼泊爾的教育也有值得借鏡處。

作者亦曾詢問外交部是否有相關經費的補助，但被告知因為尼泊爾與

臺灣無邦交故無法補助；僑委會亦以當地無僑校之故無法補助。最後只有行政院青輔會給予經費補助；另，本校也在不寬裕的校務基金給予經費補助。其實，本團此次尼泊爾行，讓許多尼泊爾友人認識臺灣、肯定臺灣人的愛心與付出，讓臺灣的國旗在尼泊爾的土地上被看見，是真正的草根大使，實質的國民外交。建議外交部及僑委會不必拘泥於邦交、僑校的規定，能夠到無邦交的國家教導華語文更值得鼓勵。

從師培的角度來看，教育的熱忱、教育愛等等情意面向的學習，其重要性絕不亞於認知和技能。更何況國際化、全球化的呼聲直上雲霄，若不從根本的師資培育進行國際教育的播種，讓教師有恢宏的視野、跨國移動能力及多元文化的素養，則我們如何期待下一代能有這樣的視野、能力及素養？這是「今天不做，明天就後悔」的事。

撰寫本文時，正值耶誕、跨年之時，各機構及縣市政府紛紛比賽誰的聖誕樹高、誰的煙火大又久，誰邀請來的藝人比較大牌…作者認為這些活動既不環保，對人民素質的提升又無實質意義，只是商家的炒作；如能將這些鉅額的經費節省下來，提撥部份，讓有心的教師帶領學生進行海外服務－學習，並在下一次過年時請接受補助團隊展現學習心得，與國人分享，豈不更有教育意義？！

三、結語

海外服務－學習需要爭取統整資源，跨越文化藩籬，解決所有想得到的或沒想到的問題，但作者歡喜做、甘願受，因為「只知道『臺灣』的人，他們對『臺灣』又能知道什麼」¹而且「跨出舒適圈，才是成長的開始」。身為師培工作者，我們希望師培生能夠從異文化得到成長的滋養，有了勝任而具國際視野的教師，臺灣才有從國際社會邊陲位置進行翻轉的動能。

作者雖然只經歷過兩次的海外服務－學習，但我們自身及學生團員的生命都因此變得更豐富，對世界及自己也有不同的看法，海外服務－學習讓我們成為更完全、更具移動力的人。為促進此種優質學習經驗之普及化，希望各機構及政府能拋開「聲光娛樂取向的過節方式」、「只能向發達國家學習的心態」及「只能補助到有邦交／僑校國家服務案的規定」等迷思、框架，大力支持有心的師生到海問進行服務－學習。

參考文獻

■ 王新閔（2008）。大學生海外教育志工服務學習之研究－以慈濟大學2006年海外志工服務為例。慈濟大學

教育系碩士論文。

■ 田耐青、吳麗君（2012）。愛在尼泊爾－服務與學習。國民教育，53（1），56-63。

■ 余秋雨（2012）。何謂文化。臺北：天下。

■ 林鳳茹（2013）。CIPP模式應用於服務-學習方案之評鑑研究－以「2012尼泊爾雪地之光」為例。論文發表於2013.1.5「101學年度芝山新秀學術研討會」。台北：國立臺北教育大學教育系。

■ 洪玉雪（2007）。大學生參與國際性志願服務經驗探討-以輔大2007年菲律賓海外服務方案為例。輔仁大學社會工作學系碩士論文。

■ 陳巧蓁（2008）。大學校院學生之世界公民觀開展－兩個國際志工服務團隊之緬甸行。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文。

■ Smith, H.（1995／1998）。人的宗教（劉安雲）。臺北：立緒。

¹ 原文是「只知道英國的人，他們對英國又能知道什麼」，出自 Smith（1995／1998）。



在越南與古老中國相遇— 親近又疏遠：海外服務學習的反省旅程

洪雯柔

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

兼任東南亞研究中心政治研究組組長

張慧君

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系碩士班研究生

一、前言

在現今專業人力國際流動日趨頻繁之際，大學畢業生的國際知能已成為不可或缺的能力，如同學者 Zweig、Chen 與 Rosen 等人長期觀察跨國人力流動，主張「具跨國經驗」的人力資本（transnational human capital）越來越重要（引自姜麗娟，2009：2）。又企業與溝通網絡之全球化影響，國際經驗與全球溝通語言—英語—之流暢運用等需求不可避免地影響教育體系與目標，而強化教育體系對此二需求的回應；再者各國高等教育在經濟與政治條件上的改善，使得教育流動的國際化更形容易等因素之影響，使得高等教育的國際化成為各國高等教育的重要議題（Bruch & Barty, 1998）。

我們的學生真的準備好面對此一全球化與國際化的世界社會了嗎？真的具備了國際知能以進行跨國教育流動？真的是具備跨國經驗的「人力資本」嗎？當我們意欲透過國際交流活動以提升學生之國際知能時，其是否能陶養出具國際視野與全球意識、能進行跨文化溝通、理解與接納文化差異與多樣性、能打破我族中心主義與偏見、具備反思與批判能力的學生，是需要檢視與省思的。《海外研修融入課程：跨學科的理論與實踐》

（Integrating Study Abroad into the Curriculum: Theory and Practice across the Disciplines）一書的作者群挑戰昔日認為學生參與國際活動便能開展出國際知能的假定，而提出一個重要的問題與反思「學生未必從海外研修的經驗中獲得學習」，因此該書作者們透過課程的設計而深化學生的國際教育知能（洪雯柔，2012）。

筆者們與前述研究者的概念不謀而合，因此從第一作者於 2008 年首度帶領（第二作者亦以學生身份參與）國立暨南國際大學比較教育學系（100 學年度更名為「國際文教與比較教育學系」）前往越南從事國際志工服務開始，便透過課程設計而深化學生學習，從籌備期的服務學習與跨文化理解課程的學習，到服務方案的規劃與檢討，至服務歷程之批判檢討，直至最後的成果發表與省思，建構一整套完整的服務學習歷程。繼之，第一作者陸續於 2009 與 2012 年再度帶隊前往越南從事國際志工服務與海外實習，延續於 2008 年在收容身心障礙者的孤兒院服務，亦間或針對華語幼兒園或華語班進行華語教學。數年來，在每一段學習歷程中，無論身為教師或學生的我們，都面臨許多的挑戰與問題，也都有著許多的學習與反思。本文乃是記錄我們在此一歷程中產生

的反省。

二、在越南與古老中國相遇

2008 年，首度踏上越南的土地，彷彿回到臺灣——一個不那麼都會化、西化的臺灣。雖然行前已針對越南社會、政治、經濟、文化等進行了初步瞭解，但都沒預期到會有那麼強烈的熟悉感：濃濃的人情味、親密的人際關係、體貼又周到的待客之道、認真且刻苦耐勞的民族性格、積極進取的態度、尊師重道與講究倫理輩份的儒家文化傳統、男尊女卑的位階、三步一崗五步一哨的小吃攤、戴著斗笠且有著熱情笑容的攤販、類似的米食習慣、穿著儉樸的黝黑老婦、自在坐在路邊小凳子飲食或喝咖啡的人們、機車爭道的繁忙街頭等。但是，越南卻又有著她自己的獨特性，以及融合了中國文化與法國文化的特殊韻味，如堅韌又強悍的性格、緊密的人際距離、差異的做事方式與態度、不同的時間概念、酸酸辣辣的飲食偏好、對燒烤等煮食方式的喜愛、色彩繽紛卻瘦長高挑的住房等。

剛下飛機，來自越南大學生的熱情迎接，讓人忘了身處新的國度——越南。在往後的合作與服務當中，「月亮代表我的心」一曲旋律哼唱，有如早已熟識多年般的老友，更讓彼此的互動愈加「甜蜜蜜」。道路兩旁與市場內的攤販叫賣聲，親切地如鄰居的招呼聲，讓人不時停下腳步細細品味。越南市區街道上的人力車來回穿梭，就如同過往華人世界的黃包車，彷彿回到四十年前的臺

北大稻埕，形成新舊社會既衝突又和諧的畫面（第二作者手札 2008/07）。

而在這樣一種既親近又疏遠的文化距離下，我們與越南、我們團隊與越南大學團隊的合作關係，也是既親近又疏離。我們彷彿很浮光掠影地經歷了越南華人的掙扎：

落腳的旅館，今日舉辦了盛大的餐廳開幕典禮。

於是，走在越南華人群居的第五郡街頭，彷彿走入古老中國，偶爾在轉角處遇見了旗鼓喧天的舞龍舞獅陣頭。

金紅交錯的獅頭與長龍，絢麗繁複的陣頭，配著震天嘎響的鑼鼓與燦爛耀眼的火樹銀花，與熙來攘往、車水馬龍、喇叭聲不絕於耳的越南街頭，交織出既中國又越南的喜慶氛圍。

然而，絢爛的陣頭映照著落魄斑駁的老舊建築，卻訴說著越南華人篳路藍縷開啟山林的滄桑，低語著華人在越南這塊土地上堅持著中華文化與傳統的堅韌，也哽咽著在越南語與華語之間、越南人與華人認同間掙扎的辛酸苦楚，卻也呢喃著華人的低調強悍。（第一作者手札 2012/07/21）

三、親近又疏遠：我們的舒適圈

越南華人的掙扎在於，融入越南文化與維持中華文化傳統之間的傾軋。而短期前往越南進行國際志工或

海外實習的我們，僅能浮光掠影地經歷其中的一鱗半爪。在跨文化的經驗中，無論是否經歷文化衝擊（culture shock），身為異文化中的「他者」，我們往往容易躲在舒適圈（comfort zone）中，儘量選擇熟悉的路徑、環境與人員互動，而「熟悉」的人員則往往意味著相同或近似文化圈者，熟悉的路徑與環境則通常意味著固定且限定的生活場域。而就海外實習與國際志工而論，其又往往因為是成團出訪，更容易出現固著於舒適圈的狀況。

以第一作者數年的經驗觀之，學生們固著於舒適區的狀況如遵循第一次初探的路線前往服務地點，而生活圈較容易以此為軸心來發展，甚或以此為單一的往返路線；較容易選取有中文標示或菜單的商店或餐館用餐；與較容易溝通的越南大學夥伴合作（如英文或中文較流利的學生），或選取較能溝通之服務對象進行服務；除非必要，儘量避免與越南大學夥伴或當地人互動等。因之，學生們雖在檢討與反思中自陳了自己的學習與反思，第一作者也觀察到學生的成長與改變，發現學生們學會如何做事、因應環境而調整原先設計的方案、解決突發問題、與不同文化者溝通與共識、解決人際衝突、適應環境中的不便與不利因素、更細緻且敏銳地觀察環境中的人事物等，也提高了抗壓性、挫折容忍度等，而對自己也有更高的期許、自信也因此提升。但，第一作者希望學生能更勇於面對環境中不可知的變數、勇於去挑戰自己的框架與限制，也能更加融入當地的文化、更深入地瞭解當地特質且與當地

人互動，而這些，卻仍有待開展。

第二作者的經驗與反思也頗能對應第一作者的觀察。就其兩次的參與經驗而言，初次參與時，藉由身處舒適圈所帶來的安全感來降低對未知事務的恐懼，但也導致便宜行事且過度依賴，其結果著實阻隔探索新事物的觸角，反饋的深度僅止於文化、政治、飲食、環境與服飾等差異的表面理解。而再次參與時，憑藉過往經驗與反思，並且透過與在臺越南同學的互動，更深入了解服務對象、文化及日常生活，成功地模糊自我構築的舒適圈，也更能深入理解並與當地的人事物進行對話，反思的層面深化，更以包容的態度理解不同文化的多元性，以同理心落實於自我生活環境中，增進在異地溝通交流之機會。

Brewer 與 Cunningham（2009）曾指出，海外研修的失敗，乃指耗費過多時間與同國同學相處、進行走馬看花式的觀光旅遊而非深度探究、缺乏語言與跨文化技能、不願冒險跨出舒適圈而投入接待國家（host country）的社群與文化、探索不同教育模式的困難、喪失學習與投入的動機而僅將海外研修視為度假、忽略接待國家的相關知識連結、與原就讀大學之教學與學習的關連性較弱。

基於上述的反省與觀察，第一作者在 2012 年 7 月帶團前往越南前，特別設計了體驗式課程，讓學生前往陌生地點進行環境探索與社會議題調查，以提升學生面臨挑戰的勇氣、探索環境的能力、發現社會議題的觀察

力。而在課程中亦引領學生認識跨文化溝通的概念與議題，閱讀跨文化溝通原則的相關文獻。此外，亦在越南的服務學習過程中，透過每日方案實施與調整、檢討與反省等設計，引領學生更清楚地意識到自己的舒適圈、我族中心主義（ethnocentrism）態度與刻板印象等，並試圖加以破除；也適時提供多元文化溝通策略，以協助學生破除跨文化溝通問題。

一如 Brewer 與 Cunningham（2009）所言，海外研修的成功包括關注到課程的搭配，能教導學生進行體驗式與跨文化的學習（experiential and intercultural learning），鼓勵反思，提供海外研修之前、期間內與之後的介入等。其亦建議應以跨文化教育法教導學生之跨文化能力，達成轉化性學習（transformative learning）。而跨文化技能的要素則包括特定地方的相關知識、跨文化理論與技能、有關處境與態度的自我知識（self-knowledge）等。而所有適應跨文化生活所需的觀察與積極傾聽的技能、延緩判斷與避免我族中心主義、體驗學習等的根基，在於瞭解描述、詮釋與評價間的差異（Brewer & Cunningham, 2009）。

Kelly（2009）亦建議海外研修時所需培養的幾項能力：1.意識覺知：使學生具備對地方感（sense of place）、空間感（sense of space）、文化規範、空間敘事（spatial narrative）與刻板印象的意識。2.破除框架／冒險：藉此打破他們建構的物理性與文化性舒適圈。3.面對跨文化衝擊：引領海外研修學生跨出留學生的安樂窩而邁向接待

國家的文化冒險之旅。

在出團前的訓練中，雖規劃了部份的體驗式學習活動，但在越南進行的整體活動，乃是更為深刻且貼身的跨文化體驗學習場域。因此，每日夜間的檢討時間，在師生的學習歷程中扮演極為重要的角色。在越南進行活動的歷程中，藉由臺灣國際志工與海外實習團隊和越南夥伴的合作，我們提供了跨文化溝通與合作的機會。而藉由方案的事前討論、演練等，讓兩個團隊交換意見，也讓臺灣團隊更清楚越南本地的獨特脈絡與文化考量，藉此更為清楚越南的文化特質，也讓他們為後續進行的活動做好準備。每日夜間由臺灣國際志工、海外實習生與指導老師的對話與反思，則是提升自我意識與覺察、分享觀察與建設性回饋意見、檢視彼此的我族中心觀點與刻板印象等。

透過上述的規劃，臺灣學生的確與越南夥伴或服務對象的距離有所拉近，但許多時候仍得經提醒之後才會發現自己忽略了對越南夥伴或服務對象之需求的觀察與照顧，或將之納入討論或活動中。然而，此種提醒的次數逐漸減少，臺灣學生的觀察力更為敏銳，也時時關注對方的表達與感受。在此過程中，第一作者也意識到，大部分的反思與檢討活動僅針對臺灣學生進行，而未能針對臺灣與越南整體服務團隊進行團體式討論，此種作法已是明顯將越南夥伴置諸團體之外，建構了另一種疏遠。此是未來有必要改進之處。

四、服務又學習：我們的反省旅程

前述所提的種種規劃與問題，一方面是跨國／文化服務與實習所面臨的獨特問題，以及我們的因應與改善策略；另一方面則是將跨國／文化體驗學習與服務學習結合。希冀藉由此一海外服務學習旅程，同時強化學生的專業以及運用專業的能力，以及跨國運用其專業能力與跨文化溝通和執行方案的能力。

而就服務學習的核心概念，Cipolle（2010）有較為清楚的說明。其指出服務學習的理論基礎乃在於多元文化教育（Multicultural education），其結合了多元文化主義（multiculturalism）強調之消除歧視、追求平等與增權賦能（empower），Sonia Nieto的肯定性多樣化（Affirming diversity），以及批判多元文化主義（Critical multiculturalism）與批判教育學（Critical pedagogy）的理念。而其核心概念在於：1. 批判（Critical），以檢視權力關係、質疑潛藏的假定、瞭解其與宰制性意識形態的關係。2. 服務學習（Service-learning）：強調學生對學習策略的有效規劃、學習領導角色、縝密組織的服務經驗、符應社區需求、整合學生的學術研究、與世界觀。3. 社區服務（Community service），強調對社區的回饋與服務。4. 批判服務學習（Critical service-learning），以檢視權力關係、質疑潛藏的假定與偏見、改變社會與經濟以求平等與正義。

換言之，批判意識乃是服務學習的主軸。Cipolle（2010）更進一步提出批判意識四要素，即自我覺知（Self awareness）、對他者的覺知（Awareness of others）、對社會議題的覺知（Awareness of social issues）、服務倫理。而批判意識的發展則多半歷經三階段，從慈悲（Charity），轉型至關懷（Caring），最終則是對社會正義（Social justice）的追求。

從前幾小段有關本系海外服務學習與實習之課程與活動規劃，亦可見出我們試圖融入服務學習的完整理念。然就「對社會議題的覺知」、「社區需求」的掌握等，這尚須更敏銳的觀察與跨文化理解能力，亦需進一步的探究能力，此乃是未來在學生能力培養上必須加以著墨之處。而我們的學生也往往從「慈悲」階段轉至「關懷」階段，從一種「協助者」與「被協助者」的對立、上下位階概念，轉為較為平等的、朋友的關懷態度。而在「社會正義」此一最高階段的追求方面，如前所述，此尚有待發展出學生對社會議題的探究與觀察能力，也必須理解跨文化脈絡中社會正義與社會議題的意涵，如此才能與越南夥伴共構較高層次的服務學習歷程。

參考文獻

- 姜麗娟（2009）。國內高等教育課程國際化現況之調查研究。《國立台南大學教育經營與管理研究集刊》，5，1-40。
- 洪雯柔（2012）。《海外研修融入

課程：跨學科的理論與實踐》書評。
課程研究，7（1），111-124。

■ Brewer & Cunningham (2009). Capturing Study Abroad's Transformative Potential. In Brewer & Cunningham (eds.), *Integrating Study Abroad into the Curriculum: Theory and Practice across the Disciplines* (pp. 1-19). Virginia: Stylus.

■ Bruch, T., & Barty, A. (1998). Internationalizing British Higher Education: Students and Institutions. In Peter Scott (eds.), *The globalization of higher education* (pp. 18-31). USA: The

Society for Research into Higher Education & Open University Press.

■ Cipolle, S. B. (2010). *Service-Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Lanham: Rowman & Littlefield.

■ Kelly (2009). Lessons from Geography: Mental Maps and Spatial Narratives. In Brewer & Cunningham (eds.), *Integrating Study Abroad into the Curriculum: Theory and Practice across the Disciplines* (pp. 21-40). Virginia: Stylus.



海外服務學習之規劃與執行：以中原大學「柬不斷的愛」 英語繪本教學專案為例

呂妍慧

中原大學師資培育中心助理教授

袁媛

中原大學師資培育中心副教授

一、前言

從 2009 年 2 月開始，中原以「柬不斷的愛」海外服務學習團隊，每年寒暑假以傳承的方式，前往柬埔寨進行資訊教學及藝文教學服務學習活動，以縮短柬埔寨數位落差及偏遠鄉村的藝文教育為主要服務目標，歷經多次志工團隊的接力與服務，中原大學海外志工團隊已發展出完整的海外服務學習活動規劃（吳肇銘，2010）。在 2011 年 1 月服務期間，志工團隊有機會拜訪柬埔寨偏遠村落，與當地村民對談，深入了解村莊的學習環境及困境，暹粒省波克縣內 154 個村莊中，仍有多數村莊沒有公立小學，從多次的互動與溝通當中，瞭解因教學資源的不足，教師不願意留在偏遠村莊，面臨下一代缺乏教育師資的困境，多數學童也因家境貧困，無法負擔出外求學的費用，更有部份學童因必須分擔家計而失學，沒有能力得到更好的教育機會。

因為柬埔寨暹粒省有著名的世界遺產－吳哥窟，政府致力於發展觀光產業，英語能力則是觀光相關行業人才徵選的重要指標，村民渴望下一代能有學習英語的機會，幫助下一代脫離貧困、改善生活。為回應當地村民對學童英語學習的迫切需求，透過柬埔寨發展組織（Khmer Akphiwat

Khmer Organization）的協助，「柬不斷的愛」海外服務學習團隊，於 2011 年開始規劃針對偏遠村莊非正規教育的短期英語學習方案，深入偏遠村莊實際帶動兒童英語學習。2011 年暑假「柬不斷的愛」志工團隊首次以英語繪本教學的服務方式，到柬埔寨暹粒省偏遠村落進行兩梯次的教學活動，並於 2012 年寒假進行第三梯次的教學活動。

二、海外服務學習之規劃與執行

英語繪本教學的主要服務目標，是希望透過活潑有趣的英語繪本故事，增加村落學童英語學習的機會，並啟發學童對英語學習的興趣。本專案主要的服務地點是暹粒省波克縣內的村落小學和村落圖書館，主要服務對象為 10-15 歲的學童。本節將以 Fertman 等人（1996）所提出的服務學習週期之四個階段：準備階段、服務階段、反思階段及慶賀階段，分析本專案之規劃及執行內容，各階段說明如下：

（一）準備階段

此階段主要工作為「志工甄選」、「志工培訓」、「教案設計」及「教案演練」。

1. 志工甄選

本專案主要招募對象為中原大學學生，參加海外志工甄選活動的學生，需在甄選活動前先參加兩天的「海外服務學習營」課程，藉由海外服務學習的專題探討，提供學生海外服務學習的基礎課程及海外服務專案的內容介紹。本專案的志工甄選條件，除了要具備基本英語溝通能力之外，更需具有服務熱忱、團隊合作精神、具創意和樂於學習等條件。甄選活動分為個人英語繪本教學面試與團體面試兩部分，前者為甄試者個人專長展現，後者評估甄選者之團隊合作能力。

2. 志工培訓

在志工人選確定後，團員需參與為期兩個月密集式海外志工培訓課程。課程內容包含：英語繪本教學培訓、柬埔寨語言和文化、海外醫療保健和海外志工服務倫理等。英語繪本教學培訓課程，著重在英語繪本教學之技巧與流程；而柬埔寨語言及文化課程，則是幫助志工在出隊前，深入瞭解柬埔寨的社會文化及風俗。同時，為提昇志工的服務熱誠與正確的服務態度，透過閱讀海外服務相關書籍，例如：藍毛衣（作者：賈桂林·諾佛葛拉茲）和邊境漂流：我們在泰緬邊境 2000 天（作者：賴樹盛）等，深入討論社會資源、社會責任及公民義務等議題。

3. 教案設計

在英語繪本的選擇上，主要是以故事內容趣味性高、文字富有節奏韻

文特性、易結合英語歌謠、無文化差異的繪本為主要的考量，教案設計主要是以繪本故事的趣味情境為基礎，營造一個充滿歡樂的情境式教學，讓未接觸過英文的村落學童對英文產生興趣。經過基礎培訓和引導，志工們挑選自己喜愛的繪本故事，根據英語繪本教學流程設計兩小時的教案，有別於傳統英文教學方式，志工們從自創的自我介紹歌曲，引導學童認識志工，拉近志工和學童的距離，以互動式、劇場式的說故事方式介紹繪本故事，並透過延伸活動，讓學童從遊戲、歌謠、勞作中熟悉英文單字和句型的運用。

4. 教案演練

為提昇志工實務教學經驗，並培養團隊教學默契，在正式執行海外服務活動前，志工們不斷地演練教案，並以臺灣學童為實際演練對象，增進實務教學經驗及技巧。為發揮同儕指導之效，在進行演練時，其它團員在每一次演練後，以參與者和觀察者角度對每位志工演練提供建議，互相切磋成長，以求最佳的教學效果。

(二) 服務階段

1. 教學目標與活動規劃

英語繪本教學的主要教學目標，是希望透過活潑有趣的繪本故事啟發兒童對英語學習的興趣，並在輕鬆的學習情境中學英文。英語繪本課程規劃為上午 10 點到 12 點在村落圖書館服務，下午 2 點到 4 點在村落小學服

務。在每日 2 小時的教學活動，以一本英語繪本為課程內容，志工利用故事內容引導兒童閱讀，以生動的肢體語言和戲劇方式，增強學童對英語故事的理解力，並從有趣的故事劇情中學習英語單字、句型及對話，再利用歌謠和遊戲等延伸活動，強化英語單字和句型的練習，另外，在課程結束前，志工以每日繪本故事內容引導學員製作屬於自己的繪本小書，提供學員回家閱讀之教材。

2. 教學團隊之任務分配

為使團隊中的每一成員都能參與英語繪本教學中的每一環節，使學習得以深化，並避免團隊中之工作分配不均，在服務階段，每位志工都要輪流當主教老師，每日的主教老師負責規劃與執行當日的教學活動，其它團員則負責當助教協助教學活動或負責攝影和記錄等行政工作。團隊不但因分工縝密，能激發每一成員的潛能，更因分層負責，使服務任務能順利完成。

3. 教學實況紀實

參與英語繪本營隊的學員為 10-15 歲村落兒童，村落小學每班約有 40 位學員，村落圖書館則每班約有 25 位學員，柬埔寨偏遠村落的兒童學習英語的機會不多，有些學校會規劃英語課程，但師資參差不齊，學童能習得的知識有限，許多孩童因家境因素必須負擔家計、賺取生活費，導致學業中斷，在志工們的授課期間，也常會因為正值農忙時期，學童必須幫忙

務農，而偶爾出現缺席的狀況。

柬埔寨的學童因受教育的機會較少，大部分的學生都很珍惜受教育的機會，對於老師也是非常的尊敬，雖然學童和志工之間有語言和文化之差異，但透過志工們生動的說故事技巧和肢體動作，漸漸的建立起師生默契，在互動的教學情境中融入學習活動。在教學過程中透過繪本的圖像幫助學童理解故事與單字，並從互動的遊戲中增加單字及句型的實際練習，對村落學童來說，短期的繪本教學雖然時間不長，但志工們所帶給他們的不僅是英語學習的樂趣，更是在兒童心中萌發學習能帶領他們走出村莊的希望。

(三) 反思階段

本專案依志工進行服務學習活動的時間點，設計服務前、服務中及服務後等三階段反思，反思方式以個人反思日誌的撰寫及團隊檢討會同時進行。

1. 服務前反思

服務前反思的主要目的，是幫助志工在進行服務活動之前增加自我的探索與了解，對自我有更深入的認識，幫助志工重新思考自我定位，以及反思個人在服務學習中的角色。雖然志工們是經過重重關卡而入選，英文能力也是在甄選過程中表現較優秀者，但由於部分志工並非英語科系學生，加上部分志工未曾有實際教學經驗，對繪本教學流程也不熟悉，因此，

對自己的英文能力和到柬埔寨執行英語繪本教學難免有所擔憂。在培訓過程中，志工們體認到除了要精進自己的英文表達能力之外，英語繪本教學需要很多的創意和肢體語言，才能讓柬埔寨兒童聽得懂故事內容，更重要的是要不斷的演練。

志工反思節錄：

以前我會覺得服務就是你只要有那個熱情，你只要有興趣做就對了，我都不知道去幫助別人，還要經過這麼多的訓練…雖然一開始對英文能力沒什麼信心，但是我就是不斷的一直練習、練習、練習…也慢慢的增加信心。

培訓前沒上台教過英文，對繪本教學也沒什麼概念，演練時很緊張…看過老師示範及多次演練後，發現繪本教學需要很多創意和肢體語言，最重要的是要敢演敢秀，才能讓不懂英文也不懂中文的柬埔寨兒童了解我們所教的。

2. 服務中反思

在服務期間，志工們開始經歷服務過程中的成功和失敗經驗，因此，在此階段，志工在服務歷程中對其所見所聞的思考是主要的反思重點。志工們在每日教學後的團隊檢討會中，反思當日教學過程的問題和挑戰，並將服務經歷轉化成學習；志工們從英語繪本教學活動中，近距離地和柬埔寨兒童互動，了解到柬埔寨兒童的獨特性，從教學活動中實際體驗柬埔寨兒童的需求與對學習的渴望，學習能

站在弱勢者的立場，以同理心了解弱勢者的真正需求，並在檢討會中反思服務學習活動對柬埔寨兒童的特殊意義。

志工反思節錄：

我們可以去那裏幫助他們，只是因為我們生長在臺灣，我們擁有的資源比較多，我覺得他們讓我學習到我們是平等的，讓我懂得在幫助別人的時候，能夠站在別人的立場去看待一件事情。

即使語言不通，可能文化背景都不同，但是只要經過真心相待，你還是可以感受到這世界上還是會有愛的。

3. 服務後反思

海外服務學習活動結束，志工們回國後透過海外服務學習成果發表會，統整及反思在海外的經歷和學習。志工們體認到自己所擁有的豐富社會資源及角色，從教學過程中更加了解知識責任的重要，在世界的另一角落，看到自己的責任；也能從服務學習過程中，體認到自己所獲得的比付出的更多。

志工反思節錄：

看到兒童渴望學習的眼神和態度，是我以前在臺灣從來都沒看過的…他們對學習的渴求，鼓勵我更努力的教，想將我所知道的一切都教給他們，我想這就是所謂的知識責任。

出發前我會認為當志工就是我們去

幫助別人，看似我們給他們東西，是我們付出，但在這趟旅途中，反而從小朋友身上讓我學習到更加的知足，然後珍惜身邊所有的一切，那種簡單的快樂，反而是我在他們身上學習到更多。

(四) 慶賀階段

本專案的慶賀方式分為「海外成果發表」和「國內成果發表」，說明如下：

1. 海外成果發表

在英語繪本教學結束的最後一天，在村落圖書館與村落小學皆舉辦一場結業式，藉由學員英語學習成果的發表會，慶賀學員階段性學習的成果，也慶賀志工們任務順利完成，並鼓勵學員繼續學習。

2. 國內成果發表

志工回國後，以成果發表會的型式在中原大學校內分享海外的服務成果和學習心得，為未來的海外服務學習傳承工作鋪路。團隊也到各大學、高職、小學分享服務過程中所看到的社會議題及省思，激發更多人對海外服務學習有更深更廣的認識。

三、結語

國際服務學習活動結合傳統的海外學習與服務學習的精神，在密集式

的海外服務活動中，激發青年志工對國際社會的使命感和責任感，並透過服務學習活動對自我觀、社會觀、道德觀、知識觀及人生觀等各方面的轉化學習 (Mezirow, 1997)。完整之海外服務學習活動規劃與執行，對學生的學習與觀念轉化有重要的影響性。在規劃海外服務學習活動時，應將公民義務、社會責任與資源社會等議題加入培訓課程中，幫助學生重新思考自我定位及人生價值，並在實際的服務活動中，引導志工學習站在弱勢者的立場，了解弱勢者的真正需求，對海外服務學習活動而言，更重要的是能從不同的文化觀點，重新思考主流文化與非主流文化的關係，重新檢核服務與被服務的關係，深化海外服務學習的精髓。

參考文獻

- 吳肇銘 (2010)。大學生以服務學習方式協助縮短國際數位落差之研究－以2009中原大學柬埔寨海外志工專案為例。《通識教育學刊》，6，109-134。
- Fertman, C. I., White, G. P., & White, L. J. (1996). *Service Learning in the Middle School: Building a Culture of Service*. Ohio: National Middle School Association.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

國中推動服務學習成效與困境之研究

馮莉雅

國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

一、服務學習已成為世界各國中學課程的一環

服務學習是 21 世紀各國的重要課程改革，強調經由反思結合服務活動與課程內容。高等教育推動後，中小學接續推動，例如 1990 年南卡羅來納州將服務學習列入學校課程內（Tenenbaum, 2000），1992 年馬里蘭州將服務學習訂定為畢業條件之一（Billig, 2000），從 1984 年到 1997 年，美國中小學參與服務學習的學生人數從 900,000 增加到 12,605,740 人，而高中生參加服務學習的比例從 2% 增加到 25%（Nash, 2002）。新加坡教育部於 1997 年實施社區參與方案，學生一年內至少需完成 6 小時的社區服務（National Volunteer Centre, 2003）。2002 年英國的公民教育也將社區參與和服務列入課程改革之一（馮莉雅，2004）。2008 年香港的課程改革主張服務學習是整合德育及公民教育、智能發展、社會服務、體藝發展和與工作有關的經驗五個學習基要的最佳方式。新高中課程中規定至少實施 135 小時的服務學習，上課時數與體育發展、藝術發展比重一樣（香港教育局，2008）。

「開展學生多元智能」是我國十二年國民基本教育入學方式的原則之一，因此多元學習表現、國中教育會考表現、志願序等是超額比比序的項目之一。而服務學習、日常生活與表現、幹部、健康體適能、社團、競賽、

技能證照或資格檢定等都是多元學習表現的範疇（教育部，2011a）。因此 100 學年起，服務學習成為我國國中的課程之一，而推動情形與各縣市多元學習表現之規劃有關。

二、我國服務學習課程實施之情形

（一）國中推動服務學習之意願與可行方式

馮莉雅（2004）調查國中校長和教師對國中推動服務學習之看法，發現（1）八成以上的國中校長與教師認為服務學習在國中課程是重要的，且七成國中教師有參與服務學習的意願。（2）較可行的實施時間是學校行事節數、社團方式、班級彈性時間，但亦有約 40% 的填答者認為課程統整是可行的實施方式。（3）綜合學習領域、社會領域、藝術與人文被認為較適合與服務學習結合，年級愈高愈不宜實施服務學習。（4）權責單位是學務處或輔導室的比例最高，約 46%。

（5）認為活動多寡、學校與社區家長的互動情形、學生素質與經驗是阻礙因素、校長教育理念會阻礙學校推動服務學習的教師比例低於 20%。Andrew（2001）、Nash（2002）、Yanez（2002）也發現的課程設計能力和教學信念才是影響推動成效的主要因素。

（二）國中推動融入式服務學習課程之

情形

教育部於 99 學年度開始實施「教育部補助國民中小服務學習試辦計

畫」，100 學年度起，正式推動常態性「教育部補助國民中小服務學習計畫」，茲將各縣市辦理情形說明如表 1。

表 1 99 學年-101 學年參與國民中小學服務學習計畫之校數

學年度	教育階段		國小		國中		小計	
	n	%	n	%	n	%	n	%
99 學年度	30	52.6	27	47.4			57	
100 學年度	23	60.5	15	39.5			38	
101 學年度	39	58.2	28	41.8			67	
小計	92	56.8	70	43.2			162	

由表 1 得知國中參與服務學習計畫的校數，100 學年申請校數減少 30%，101 學年度則增加 50%，顯示民國 101 年教育部宣佈服務學習是十二年國民基本教育的入學方式超額比序項目之一，推動服務學習課程的國中小學校數增加，但仍低於國小。即如葉米芸、馮莉雅（2011）調查 99 年度國中小辦理服務學習計畫之情形，發現（1）國中小的試辦校數接近，但不符合國中小校數之比例。（2）國中缺少為教師辦理相關研習，學生服務的對象較缺少多元化，也缺少結構化的反思活動，但有試著肯定及表揚學生的

服務表現。（3）國小的服務學習多融入綜合領域課程，國中的服務學習多以社團方式。由於相關研究發現結合學科課程內容的服務學習成效較佳（馮莉雅，2010；Campus Compact, 2004；Furco, 2003），教育部鼓勵國中小將服務學習結合學校本位課程或領域課程，經過二年縣市辦理宣導和服務學習課程知能研習後，101 學年度不補助僅有社團課程之服務學習計畫（教育部，2011b）。茲以表 2、表 3、表 4 說明連續辦理學校之比例、課程型式符合之學校，及計畫未符合服務學習課程實施之問題。

表 2 國民中小學服務學習計畫續辦情形分析（N=67）

申請年度	教育階段		國小		國中		小計	
	n	%	n	%	n	%	n	%
連續 3 學年（99~101）	6	9.0	5	7.5	11	16.4		
連續 2 學年（100~101）	3	4.5	3	4.5	6	9.0		
99、101 學年	4	6.0	0	0.0	4	6.0		
小計	13	19.4	8	11.9	21	31.4		

由表 2 得知，僅有 31.1%的國中小能將服務學習結合本位課程或領域課

程，並持續推動。其中國中 28.6%（8/28）是續辦學校。

表 3 101 學年度國民中小學服務學習計畫審查結果分析

審查結果	教育階段		國中		小計	
	n	%	n	%	n	%
修正後通過	39	81.3	28	77.8	67	79.8
不通過	9	18.7	8	22.2	17	20.2
小計	48	100	36	100	84	100

由表 3 得知，雖然教育部針對各縣市辦理服務學習宣導會和知能研習，但仍有 22% 的國中只能推動社團課程的服務學習，而無法通過經費補助。可能與十二年國民基本教育超額比序中「服務學習」的定義不明，學

校不知道服務學習的特色是利用反思教學整合課程與服務，使得學校計畫內容偏向志工服務而非服務學習。此現象類似馮莉雅（2003）發現我國高等教育推動服務學習出現與志工服務混淆之情形。

表 4 101 學年度國民中小學服務學習計畫通過但須修正之項目分析

計畫須修正項目	教育階段		國中		國小	
	n	%	n	%	n	%
服務須與二個以上領域課程之結合	15	53.6	8	20.5		
缺少社區（服務機構）互動機制	11	39.3	10	25.6		
缺少校內教師服務學習增能活動	10	35.7	6	15.4		
缺少反思、慶祝之規劃	5	17.9	1	2.6		
教務處應為主導單位之一	5	17.9	7	17.9		

註：國中通過校數為 28 校、國小通過校數為 39 校

由表 4 得知，53.6% 的國中服務學習計畫呈現領域課程與服務脫節，學校未能有效規畫主題課程。39.3% 的國中推動服務學習課程時，沒有察覺須與服務機制建立長期溝通互惠之機制，包括服務活動研商、參與定向輔導活動與反思慶祝活動。35.7% 國中推動服務學習只關注學生的服務活動，未能將教師增能列入計畫重點。也有 17.9% 國中其服務學習近似志工服務，缺少反思慶祝之規劃。同時 17.9% 國中其教務處不參與服務學習，可能國中視服務習是社團活動，而不是正式課程。上述五種現象，國小的情形均優於國中。

綜合上述，絕大多數國中視服務

學習為志工服務，不須與領域課程內容知識結合，教師不須進行課程規劃，因為僅有班級部分學生參與，只須公佈服務訊息，不須評估服務活動的適切性與服務機構的配合情形。我國中服務學習的推動遠不及國外，忽略服務學習的公義、互惠、反思等特性。

三、各縣市十二年國民基本教育入學方式採用服務學習之情形

從縣市所規劃「多元學習表現」中服務學習的採認方式，可以歸納出國中未來服務學習特性的達成情形。茲將說明如表 5：

表 5 各縣市政府多元學習表現採證服務學習分析表

	課程類型	服務機構角色	教師／學校責任
桃竹苗	<ol style="list-style-type: none"> 1. 運用社團課程、設計主題方案或融入領域課程等方式，在服務過後能反省與內化。 2. 校內以之服務學習課程或活動為主 3. 校外以團體參與為原則 4. 每學期至少 6 小時。以每滿 1 小時為單位，累積 3 小時得 1 分。 5. 登錄於「國中學生生涯輔導紀錄手冊」 		<ol style="list-style-type: none"> 1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 校內服務應有專人指導 4. 校外服務須先申請，並家長同意
高雄市	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校內服務以活動為主，以課程方式實施者，應經學校課程發展委員會討論同意後，融入綜合活動領域、彈性課程或空白課程。一節課之服務採計 0.75 小時服務時數。 2. 校外服務學習以就近與政府機關、法人或經政府立案之人民團體合作辦理。 3. 登錄於「國中學生生涯輔導紀錄手冊」 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校與社區須建立之良好互動 2. 校外服務學習前，應由專人說明並指導學生遵守相關規範 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 照顧團體服務之學生 4. 向家長解說服務學習計畫
基北區	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校內服務學習以課程或活動為主 2. 校外以團體參與為原則 3. 每學期至少 6 小時 		<ol style="list-style-type: none"> 1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 校內服務應有專人指導 4. 校外服務須先申請，並家長同意
嘉義縣 / 市	<ol style="list-style-type: none"> 1. 內服務學習以課程或活動為主 2. 校外以團體參與為原則 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 服務機構須經教育局備查或公告 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 校內服務應有專人指導 4. 校外服務須先申請，並家長同意
臺南市	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校內服務學習以課程或活動為主 2. 校外以團體參與為原則 3. 總時數以 40 小時為上限 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 服務機構須經教育局備查或公告 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 校內服務應有專人指導 4. 校外服務須先申請，並

	課程類型	服務機構角色	教師／學校責任
彰化縣	1. 校內採計全校性服務 2. 校外以團體參與為原則	1. 服務機構須經學校審查	家長同意 1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 校內服務應有專人指導 4. 校外服務須先申請，並家長同意
臺中市	1. 校內服務學習以課程或活動為主	1. 服務機構須經教育局備查或公告	1. 應提供足量之校內外服務時數 2. 公告周知服務 3. 校內服務應有專人指導 4. 校外服務須先申請，並家長同意
宜蘭縣	1. 校內志工 2. 校外志工(內政部之志工護照) 3. 積分有上限		1. 照顧團體服務之學生

資料來源:教育部十二年國民基本教育資訊網

由表 5 得知，全國 22 縣市僅有 13 縣市（59%）將服務學習列入「多元學習表現」的項目內，而僅高雄市、桃園苗區四縣市的推動方式較

符合服務學習特性，會鼓勵學校將服務學習結合學校正式課程、重視反思和學習元素、社區互惠。其他縣市實際上推動的是社區服務（志工服務）。除宜蘭縣以外，學校須負責公告服務機會，但非學校主辦之校外服務，學校僅負責審核工作而不負責教學指導。因此校外服務偏向志工服務了，主導權在家長身上。高雄市是唯一重視社區互惠的縣市，也規定團體服務學校要有專人指導。

綜合上述，我國國中推動服務學習尚在起步階段，因為服務學習是高中職入學條件之一，故採上限時數規定之作法，學校主要角色是服務機會

公告與服務時數審核。異於美國（尤其加州）、新加坡、英國等國家的作法，學校角色在課程設計與反思引導（馮莉雅，2004；Billig,2000；Furco,2003；National Volunteer Centre,2003）。由此也可了解，國中申請教育部服務學習計畫為何計畫修正重點是強化課程規劃與設計，包括服務機構的參與、反思與慶祝、服務要結合學校課程、社會正義議題之探討。

四、結論

我國國中服務學習課程的推動尚目前屬初始階段，主要工作是推動學生參與志願服務，學校工作重點是建立服務機構名單、公告服務機會的公告、對學生和家長的宣導說明服務採證原則、審核服務時數。須加強課程設計，包括引入社區成員參與服務活動規劃、結合課程內容、強化教師服

務學習課程規劃和反思教學的能力，才能進入運作階段，強化學生之經驗學習。雖然相關研究發現國中教師認同服務學習之價值，也願意推動。但十二年國民基本教育上路了，老師的課程設計知能與學校行政配套措施尚未跟上，無法發揮服務學習的成效，例如服務學習成為教學和評量方法之一、強化課業學習結果、增進自我了解、增進社區與學校的互動…等（馮莉雅，2002；Billig, 2000；Pritchard, & Whitehead, 2004）。

所有服務學習方案設計旨在提供學校以及社區之間的合作，擴大學生的學習，並讓學生了解社區活動與課堂學習是可以連結起來的。每個方案設計也重視提供學生不同機會，透過

共同目標設定、預期成果計畫、反思學習、評鑑以及成果慶祝等等，發展問題解決以及決策的能力與技巧。但 Pritchard 與 Whitehead（2004）提出教師教學經驗、學生年齡、課程計畫以及實施時間等是影響學校服務學習課程規劃之主要因素。因為服務學習具有多樣性，例如服務活動的範圍從參與社區發展到參與公民活動。

為協助國中推動服務學習能早日進入運作階段，本研究依據教師教學經驗、學生年齡、方案計畫以及實施時間等因素，列出五種服務學習課程模式，供國中教育人員進行在進行服務學習設計時，和課程發展的參考，如表 6 所示。

表 6 五種服務學習課程模式適用性之分析

課程設計	教師教學經驗	學生年齡與成熟度	課程時間	服務時間	資源支援程度	服務方式	特殊考量
課堂教學	實習教師 新手教師	未參與過服務或國一學生；需要高度結構性引導學生	二到三節	二到三節	低（知道服務學習方法，但未曾使用）	間接服務 倡導式服務	焦點集中於課堂上服務學習要素介紹，及教師管理
一日活動	新手教師	獨立負責能力中上的學生；或低結構性引導學生	二到三週 五到八節	一週一節 一日現場活動	低（知道服務學習方法，但未曾使用）	間接服務 倡導式服務	協助學生及社區夥伴使用學校系統實施課堂以及現場服務學習
服務方案設計	有經驗教師	國二學生，曾參與服務活動的學生	每週一次 歷時半年到一年	一週兩或三節 歷時三到六週	中（打算實施服務學習）	直接服務 間接服務 倡導式服務	於課堂及現場落實服務學習要素；包括學生時間調整及正式考核人員
服務方案設計 循環	有經驗教師	不同年齡學	每週一次	一週兩或	高（透過持	直接服務	學校諮詢委員

課程設計	教師教學經驗	學生年齡與成熟度	課程時間	服務時間	資源支援程度	服務方式	特殊考量
環性課程	師	生；不同服務經驗的學生	歷時半年	三節 歷時四到九週	續性的活動、架構以及資源，將服務學習制度化)	間接服務 倡導式服務	會、學年教師、領域教師以及社區夥伴必須共同參與年度服務學習方案；包括學生時間調整以及正式的考核人員
多科目整合型	所有教師	不同年齡學生；不同服務經驗	每週一次 歷時半年	一週兩節，歷時四週	高（透過持續性的活動、架構以及資源，將服務學習制度化)	直接服務 間接服務 倡導式服務	學校課發會、同一年級的授課教師、領域教師以及社區夥伴必須參與全校性的年度服務學習方案；包括學生時間調整以及正式的考核人員

參考文獻

■ 香港教育局（2008）。新高中課程的「其他學習經歷」及「學生學習概覽」。Retrieved 2011.12.26 from http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_7252/edbcm08163c.pdf

■ 馮莉雅（2002）。服務學習之課程研究。高雄市：文藻外語學院。青年輔導委會補助計畫成果報告。

■ 馮莉雅（2003）。國內外高等教育推動服務學習現況與趨勢之研究。高雄市：文藻外語學院。青年輔導委會委託之計畫成果報告。

■ 馮莉雅（2004）。服務學習融入我國國中課程可行之研究。學生事務，

43（2），22-37。

■ 馮莉雅（2010）。融入式服務學習課程在職前師資培育課程實施之研究。高雄：復文圖書出版社。

■ 教育部（2011）。十二年國民基本教育—理念、願景、基本內涵、執行現況與達標作法。12年國民基本教育與師資培育研討會手冊（頁1-34）。臺北市：教育部。

■ Andrew, E.D. (2001). *The benefits, challenges, and recommendations reported by community members involved in service learning projects*. Doctoral dissertation, University of La Verne.

- Billig (2000). *Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds*. Retrieved 2003.05.15 from <http://www.puaf.umd.edu/CIRCLE/research/products/Billig.pdf>
- National Volunteer Centre (2003). *Youth Helping Youth Model*. Retrieved 2003.09.20 from http://www.nvc.org.sg/new_events/new_relea.../YHY-04June2003.htm
- Campus Compact (2004). *Highlights and Trends in Student Service and Service-Learning*. Retrieved 2004.05.16 from <http://www.compact.org/newscc/highlights.html>
- Pritchard, F.F., & Whitehead, G. (2004). *Serve and learn Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2003). *Service Learning and Assessment*. University of California, Berkeley.
- Tenenbaum, I. (2000). Building a framework for service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 666-673.
- Nash, K. E. G. (2002). *Examining teachers' beliefs about school-based service-learning programs*. Doctoral dissertation of University of Massachusetts Lowell.
- Yanez, N.D. (2002). *Empowering students through community action*. Master dissertation of Pacific Lutheran University.



學校生活教育在「學習共同體」之探究

曾振富

臺北市萬大國小校長

國立東華大學花師教育學院教育博士班博士候選人

一、前言

教育思潮與變革隨著社會進步與教育環境的轉變，從傳統以教師為中心的教育轉向以兒童為中心的教育已經許久。然而這種教育理念下我國中小學的教學現場，還是在教師趕進度、家長看成績的教育氛圍下，致使大部分的課堂教學仍停留在以教師為中心的教學。在這種教學型態與學習壓力下，造成兒童未能真正靜下心來學習，甚至從學習中逃走（佐藤學／黃郁倫、鍾啓泉譯，2012）。自從親子天下雜誌社第 33 期（2012）出版了《為什麼孩子從學習中逃走？》後，日本佐藤學教授的「學習共同體」（Learning community）在教育界逐漸感受到這股新課堂典範地發展。「學習共同體」的教育改革正是呼應以兒童為中心的教育思維與需求，讓學校課程與教學的核心，由關注教學逐漸轉移至學習層面，營造出廿一世紀新課堂風貌。這種新教育的學習取向，不但轉變實施多年的教室教學型態與模式，也在各項教學與學習作為中，隱隱約約的實施兒童生活教育的潛在課程，讓學校的生活教育不再只關注教條式的規約，與靜態知識的取得。從新的課堂學習環境與行動中，動態的影響兒童的各項生活習慣與學習態度，進而體驗與實踐優質的生活教育。本文的目的即在於利用文獻分析、作者參與臺北市國小日本學習共同體參訪的體驗、以及在學校試辦學習共同體的經

驗中，探究學習共同體的教育作為中，可產生的生活教育理念與實踐，作為學校實施生活教育的參考。

二、學校生活教育初探

近代的生活教育大師杜威曾提出「教育即生活」、「教育最主要的是與生活連繫，經由實際的生活進行學習」（陳嘉誠，1999）。吳珍珠（1999）更提出警訊，若今日不投資在生活教育，明日必然花錢在監獄。可見教育的步驟是從生活教育開始，生活教育應是教育重要的環節與內涵。

（一）生活教育的意義

生活教育涵蓋的層面廣泛，包含家庭生活教育、學校生活教育、以及社會生活教育等面向（李亮，2013），這三種生活教育相互影響，也相互生成。本文對生活教育的探索將以學校生活教育為主。生活教育涵蓋的範圍雖然廣泛，但是學校教育實施生活教育時，也必須瞭解生活教育的核心，才能規劃與實踐生活教育的行動策略與目標。生活教育的定義雖多，可以歸納為運用教育的力量，追求兒童五育均衡的發展，藉以獲得個體生活與群體生活的不斷革新與進步（陳嘉誠，1999）。從這樣的定義可以發現，生活教育的重點要關注在下列兩個層面：首先是講求順利適應現實生活，注重現實生活經驗不斷的更新改造，

目的不僅在模仿過去的生活，更是預備未來的生活；其次是兼顧個人的生活調適與社會的進步，追求個體生活與群體生活不斷的革新與進步，不偏重個人成功或社會要求，也就是教人怎樣做人的教育。

（二）學校實施生活教育的反思

學校實施生活教育的策略與行動關係生活教育成功與否，陳嘉誠（1999）在《實施生活教育的反思》中發現，學校在實施生活教育時偏重知識技能，忽略品格陶冶；偏重教條灌輸，忽略行為實踐；偏重習慣範疇，忽略認知發展。因此在實施生活教育時，教育人員當以身作則，用熱忱感動與人格教化的策略，使兒童變化氣質，養成良好的習慣（廖草雲，2010）。生活教育除了課堂科目的教學外，學校潛在課程的實施，隨時隨地指導生活的各個層面，才是發揮潛移默化，薰陶人格的最佳行動。生活教育是基本性、全面性、長期性與科際性的教育，因此學校實施生活教育必須結合各領域課程與教學，以及學校的所有制度與活動，隨時關照兒童的生活與學習點滴，適度提醒與宣導，注重品格的實踐與習慣的養成，從認知上讓兒童發展健全的人格，培育出適應民主生活的公民素養。生活教育要成功，必須培養兒童懂得看重自己、尊重他人、愛護自己、關懷別人（吳珍珠，1999）。所以實施生活教育不能只關注在個人生活教育的養成，必須同時兼顧群體生活的教育，才能讓兒童在未來的社會中，順利適應團體生活，發展個人生活的品質。

（三）九年一貫課程綱要中生活教育的內涵

我國九年一貫課程綱要將社會、藝術與人文、自然與生活科技等領域合為國小低年級的生活課程，其內涵在於人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識及終身學習。配合兒童的身心發展歷程，激發個人的潛能，培養各種人與自己、人與社會、及人與自然的生活之能（教育部，1998）。

雖然在新的課程綱要中，生活領域課程在國小低年級有明確的課程地位與實施時數，但是關於其他兒童的生活教育就只能融入於各領域教學與學校各項活動之中。就形式上來說，就沒有像以前「生活與倫理」課程的固定實施節數；就實質實踐上來說，要融入各領域課程與各項學校活動中，常依照教育現場的人員與教學機制，產生隨意實施的窘境。因此透過新的生活教育思維與營造兒童生活教育的環境與機制，成為實施生活教育的重要議題。學習共同體的教育理念，雖不是解決生活教育的萬靈丹，對生活教育實施的可能性卻是可以探究。從新的課堂教學焦點與學習方式的改變，值得我們對生活教育的在概念性實施，有新的嘗試與期待。

三、學習共同體的理念與實務

學習共同體是日本佐藤學教授經數十年的研究成果，與實際到各級學校教室裡觀課數千回的經驗結晶。這種將課堂教學活動的重心指向學習的

焦點，與營造教師同僚性的教學研修理念，正是我們目前高喊以兒童為中心，確實際欠缺的教育實踐。以下就從學習共同體的相關理念與實踐中，探索學習共同體的實質意義與內涵（佐藤學／李季湄譯，2012；佐藤學／黃郁倫、鍾啓泉譯，2012）。

（一）學習共同體的哲學基礎

學習共同體的三大哲學基礎分別為（1）公共性哲學：每間教室都應打開來讓其他人參與，參與的學生、教師或家長都在學習，不批評教學的好壞。每位教師都很好，只是好在不同的地方。（2）民主主義哲學：每位孩子都很棒，不放棄任何一位孩子的學習，學校是對話的地方，應該沉靜下來思考，想想學到了什麼。（3）卓越性的追求：課堂風貌應該在聽與問的協同氣氛中，形成高層次的學習，達成跳躍式的學習成果。

（二）將焦點放在兒童的學習之上

學校教育的主要對象是兒童，因此不論學校的何種作為都應放在兒童的身上。學習共同體的課堂教學，改變以往教師為主的關注重心，不再只關心教師教的好不好，要如何教等議題之上。轉而將焦點放在兒童是如何學，兒童在學習上是怎樣的風貌，遇到的學習障礙或瓶頸是什麼，要如何協助兒童的學習，以及如何提升兒童的學習成效等。

（三）建立以傾聽為基礎的學習氛圍

傾聽才能靜下心來學習，傾聽才能思考自己與他人想法的異同，因此學習共同體強調學習從傾聽開始。特別是將教室的座位轉個 90 度，用 U 字型的排列可以讓所有兒童看見所有的發言者，面對發言者，並專注的聆聽他人在說什麼。這種學會傾聽的習慣與態度，將讓教室的學習氣氛安靜下來，將兒童的專注力拉回學習的重要事務之上。

（四）營造柔軟平等對話的學習姿態

對話是學習共同體關注的學習策略，讓兒童學習與文本對話、與他人對話、以及與自己對話的機制，提升兒童學習的品質。布魯納（J. Bruner）從文化心理學的觀點，將教育的對話看成行事權（agency）：對於自身心智活動的掌控權；反思（reflection）：除了學習的原生材料外，還包含將所學轉換成意思和理解；協作（collaboration）：在心靈的個體與集體的狀態中，將教與學所教的人類資源共享；及文化（culture）：透過建構、協議、體制化等方式所形成的生活及思維方式（Bruner／宋文里譯，2001）。這四種教育對話的核心概念，與學習共同體理念有相當多的一致性。教師用輕柔的聲音與兒童對話，讓兒童也感受到輕聲對話是可以溝通學習的，因此展現出來的學習風貌是安靜的、專注的氛圍。

（五）協同學習非僅合作學習

學習共同體強調兒童除了個別學習之外，也要與他人協同學習，才能

提出自己的想法，聽取他人的意見，最後歸納共識與建構成自己的認知。這種協同學習是個體主動的完全學習，不同於大家分工，個別只做部份學習的拼湊學習。

(六) 三位一體的學習觀點

學習共同體認為兒童的學習不能只停留在教科書的學習，學習是結合學科內容的學習、相互協同學習、與跳躍（Jump）學習三個層面。學科教材的學習是屬於創造世界的知識學習，著重在認知的實踐；相互協同學習是屬於人際交往的學習，著重在交往的實踐；跳躍學習是屬於完善自我的學習，著重在自我內在的實踐。教師在實施教學活動時，必須時時傾聽兒童的聲音，適時串連兒童的發言，並將討論或對話連結到教材的內容。在分組的協同學習活動中，要關心兒童是怎樣發言與對話，深入瞭解兒童學習的方式與思維的方向。對於跳躍式的學習中，教師要提供比教材難一點的議題讓兒童討論、綜合所學，藉以提升兒童的學習層次與成效。

(七) 營造同僚性的教師公開研修機制

傳統的教師研修是教學觀摩，大家將焦點放在教師如何教，哪裡教的好，哪裡又教的不好，這種教學的評價不但對於教學的改善功效不大，也造成教師對教師研修敬謝不敏，視為畏途。學習共同體強調教師研修的焦點不在教師的教學，而是學生的學習。所以先在共同備課時預先依照兒童學習風格、學習習性與先備知識選

擇教材、組織教材。在實施公開研修時，請其他對兒童熟悉的教師協助觀察紀錄兒童的學習，時時將重心放在兒童是如何學的焦點之上。當教學結束後的研修活動，除了教學者的說明與反思外，每位觀察者皆能說出自己觀察到的兒童是如何學習，學習的成功點與障礙是什麼，我們可以從兒童的身上學習到什麼等。透過這種有焦點的共同研修過程，讓學校教師自然形成具同僚性的學習型組織，一起為兒童的學習而努力，讓教師是教學專家，轉型為教師是學習的專家。

所謂學習共同體的學校是指校內不僅兒童們相互學習，作為教育專家的教師也相互學習，甚至家長與社區居民也參與學習，共同發展（佐藤學／李季湄譯，2012）。透過學習共同體的新課室學習典範的轉移，讓以兒童為中心的教育理念得以實踐，也為學校教育提供嶄新的成功契機。

四、生活教育在學習共同體中的體現

從以上對生活教育與學習共同體的文獻探討，及作者實際參訪與試辦學習共同體的經驗，可以發現生活教育在學習共同體中，可以產生下列幾項的體現。

(一) 建立尊重他人的人格：學習共同體的學習奠基在傾聽、對話、反思與協同之上，尊重每位發言者的聲音，感謝從別人身上所學習到的，無形中讓兒童養成尊重每個人的胸襟與態度。

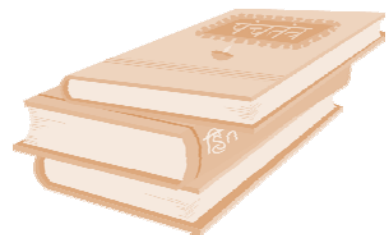
- (二) 學會耐心等待的習慣：我們的教育現場充滿著趕進度，要標準答案的機制，讓學習無法在充裕的時間中消化與深入。學習共同體的教室活動，要傾聽他人的言說，要思索我自己與文本、他人、本身的異同，因此在無形中學會等待，磨練出學習的耐性，容易深厚學習的耐力。
- (三) 領會主動探索與思考：學習共同體的學習活動強調兒童的反思與對話，透過不斷的對話與反思，讓兒童習得探索與思辨的內在能力，無形中養成主動探究知識的素養。
- (四) 學習整理自己的思緒：透過傾聽、對話、協同學習等活動，以及磨練兒童做筆記的習慣，除了可以讓兒童知道自己的想法外，也可以透過與他人的交流，整理出自己最終的學習結果，無形中建立起屬於自己的整理思緒方式。
- (五) 營造輕柔對話的環境：透過教師與兒童的輕聲對話，讓教室學習在輕柔安靜的氛圍中發展，無形中讓兒童適應與熟悉這種安靜學習的環境，造就兒童專注學習的經驗。
- (六) 培養參與的民主精神：在協同學習的活動中，每位兒童皆要練習發言，將自己的想法說出來與大家對話，同時在傾聽與討論中，逐漸產生共識，完成學習的成果。因此，讓兒童學會參與學習，尊重不同的聲音，逐漸養成參與的民主精神。
- (七) 實踐與人協同的習性：透過協同學習的討論活動，成員形成有機連帶感的利益交織、觀點交換、生命交融、相互連成一體的關係狀態（陳麗華，2012）。這種協同的機制容易讓兒童在實際的參與中，習慣與他人協同學習，共同成長。
- (八) 形塑同僚性的團隊文化：學習共同體的協同學習與公開研修活動，連帶的在學生之間、教師之間、行政與教師之間、及全校師生之間產生學習的共同體（陳麗華，2012）。這種機制的運作下，醞釀出學習型的學校組織，形成共同的團隊文化。
- (九) 養成接受挑戰與追求卓越的態度：透過兒童與全校師生的共同學習，以及教師在課堂上提供跳躍（Jump）學習的機會，不但可以讓兒童提升近側發展區間（Zone of Proximal Development, ZPD）的學習成效，也養成勇於接受挑戰的精神。
- (十) 奠基終身學習的能力：學習力是終身學習的基本素養，透過學習共同體實踐可以讓兒童學會學習，學會與人協同合作，學會在廿一世紀的未來生活創新與發展。

五、結語

所謂學習共同體的學校是指校內不僅兒童們相互學習，作為教育專家的教師也相互學習，甚至家長與社區居民也參與學習，共同發展（佐藤學／李季湄譯，2012）。這種新的學校教育典範正從日本開始，逐漸蔓延到世界各國。雖然不可能有哪一種教育典範可以解決所有的教育問題，但是在現在的時空條件與社會需求下，學習共同體不失為解決目前教育問題的一帖良方。透過學習共同體的實踐，同時能讓逐漸式微的學校生活教育再度受到重視，讓學校教育兒童成為「教育人」的功能再度展現，最終受益的當然是所有的兒童。

參考文獻

- 宋文里譯（2001）。J. Bruner（1996著）：**教育的文化---文化心理學的觀點**。臺北市：遠流。
- 李季湄譯（2012）。（佐藤學（著））：**靜悄悄的革命：創造活動、合作、反思的綜合學習課程**。中國：長春出版社。
- 李亮（2013）。生活教育。2013年1月5日取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/jw!Am.2ViWaBRkSgd75pS7j.STEbdeqvw--/article?mid=369> 李亮部落格。
- 吳珍珠（1999）。生活教育是國民教育的重心。**研習資訊**，16（1），17-22。
- 教育部（1998）。**國民中小學課程綱要**。教育部。
- 陳嘉誠（1999）。實施生活教育的反思。**研習資訊**，16（1），23-29。
- 陳麗華（2012）。參訪日本學習共同體的迴響：穿梭在客位與主位之間的思維撞擊。**教師天地**，180，72-77。
- 黃郁倫、鍾啓泉譯（2012）。（佐藤學（著））：**學習的革命：從教室出發的改革**。天下雜誌。
- 廖草雲（2010）。幼兒日常生活教育實施成效之研究：以東部一所公立幼稚園為例。國立東華大學幼兒教育學系碩士學位班專班碩士論文，未出版。



服務學習課程在國中特教班的運用

黃彥融

新北市福和國民中學教師

國立臺灣師範大學教育系博士生

一、前言

教育部於 2010 年先行試辦國民中學服務學習計畫，希望能增進學生社會關懷、社會參與及服務社會的能力（教育部，2011a）。服務學習是一種創新的教育理念，也是一種經驗學習的形式，其內涵與作法不同於志願服務、課程實習、社區服務（黃玉，2001）。服務學習的特性在於結合課程，強調反思的養成，學生透過課程中之反思作用，更能提升服務學習的價值與成果。身心障礙學生無論在生活中或學習中多是接受別人服務的群體，由被服務者轉為服務者的歷程，對學生而言是種學習，對教學設計者更是一大挑戰，然而如何將此類服務學習課程融入特教班課程，對於特殊教育是一種創新更是一種突破。

特殊教育法（2009）第十九條明訂「特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要」。在國民教育階段中的特殊教育課程設計應以學生為主體，並以生活經驗為重心，培養九年一貫課程綱要中所提及學生需要之十大基本能力，其中也強調身心障礙學生應該發展「尊重他人、關懷社會」的能力（教育部，2011b）。因此特殊教育課程具有彈性、重視學生生活經驗的特性，為了讓學生可以瞭解服務別人是件重要的事，並有效的與生活經驗做結合，設計一系列前往老人院服務的課程，讓

身心障礙學生也能有機會貫徹服務學習。

二、服務學習課程的意涵與實施方式

（一）服務學習的意涵

關於「服務學習」一詞，學者的解釋相當多，Kendall（1990）曾指出文獻上可以找出將近 147 個相關概念，現在肯定更多（引自黃玉，2001）。而現今最常被引用的是 1990 年美國「國家與社區服務法案」的定義：

1. 學生藉由參與服務活動獲得學習與發展，此類服務活動是一種有組織的服務經驗，由學校與服務機構相互協調，使服務能夠符合真正需求。
2. 服務學習融入課程，提供學生固定時間，讓學生針對服務活動中所見所為，進行思考、討論與寫作。
3. 服務學習提供機會，讓學生在真實的生活情境中，應用所學的新技能與知識。
4. 服務學習將學生學習的教室拓展至社會，有助於學生發展對他人的關懷。

之後，1999 年美國國家教育統計中心，界定服務學習是以課程為基礎

的社區服務，必須含括以下四點：(1) 配合學科或課程而安排、(2) 清楚的學習目標、(3) 持續探討社區的需要、(4) 定期的反思活動（教育部，2011a）。

服務學習與傳統社會服務最大的不同在於結合服務與學習，強調學習與服務並重。Sigmon（1996）曾針對服務與學習的各種不同關係進行論述

（如表 1 所述）。一般而言，正規課程實習類似第一種，以學習為主；傳統的社區服務、志工服務或目前公共服務，類似第二、三種類型，以服務成果為主，學習目標沒有關連，或兩者完全沒關連；而真正的服務學習應該是第四種，服務與學習一樣重視，甚至是將服務融入課程或是課程融入服務。

表 1 服務與學習關係的類型

形式	重點
1. Service-LEARNING	以學習目標為主，服務成果不重要
2. SERVICE-learning	以服務成果為主，學習目標不重要
3. service-learning	服務與學習的目標，沒有相關
4. SERVICE-LEARNING	服務與學習目標同等重要，對所有服務與被服務的人都能加強其完成目標。

資料來源：Sigmon（1996）

簡言之，服務學習不單純僅是服務或是學習，而是兩者的結合，如同 Dewey 所述之「做中學（learning by doing）」，將服務學習課程成為一系列持續性的活動，結合有意義的社區服務、課程學習、個人成長與公民責任的教與學方法。配合課程目標，安排有意義的社區服務，讓學生透過活動獲取自信，發展自尊，展現多元智能，並應用課堂所學，為社區解決問題，最後透過討論來省思其成效，對服務對象產生同理，進而養成關懷他人的好德行。

(二) 服務學習課程的實施原則與方式

Fertman、White 與 White（1996）建議中等學校可在既有的社團服務外，逐漸連續發展更高投入的

社區服務課程，以現行課程結合服務及發展全校性主題統整服務活動。服務學習課程的設計與進行可以有很多種方式，選擇服務學習課程的類型，將影響課程設計與執行的架構與方向，以下將介紹可運用在特殊教育課程的「單次或短期的服務學習模式」及「與現行課程結合的服務學習模式」此兩種服務學習課程方式（教育部，2011a）。

1. 單次或短期的服務學習模式

- (1) 課程的意義與目的：學校安排學生每學期一、兩次走進社區為獨居老人表演、清掃環境，或是為公益機關募集發票等活動都屬於單次或短期服務學習的類型。其目的在於介紹與引導學生進入服務場域，培養服務的興趣，

為日後投入服務做準備。

- (2) 課程設計與實施原則：應重視學生動機與社區需求，可以讓學生在短期內完成，並且感受到服務的成果，跟服務機構共同建立目標，提供足夠訊息協助學生瞭解社會議題。

2. 與現行課程結合的服務學習模式

- (1) 課程的意義與目的：與課程結合的服務學習模式是以課程為基礎的服務學習，結合課堂教學與社區服務，有清楚的課程目標，且服務也是配合課程而設計。藉由服務經驗，透過反思活動設計，以強化學生課堂內的學習並且增進學習效能。其目的為透過結構化的學習時段，讓學生思考所見所聞與實際體驗，讓學生可以將所學運用真實生活情境裡。
- (2) 課程設計與實施原則：課程評量著重於學習，而非服務，讓學生不僅要精熟課程內容，更要讓非結構化的社區服務產生學習。透過反思與討論，增進學習與服務的結合。讓教學以學生的學習為主，教師成為學生學習的促進者。

綜上所述，國民中小學九年一貫課程旨在培養國中小學生具備人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民，已包含有服務學習之精神與內涵。服務學習在九年一貫課程中執

行，可讓國民中小學學生之學習場所，不僅侷限於學校以內，更可擴充至校園以外，融入社區及社會，以增加國中小學生實踐、體驗與省思之機會（教育部，2011a）。我國於2011年頒佈新修訂之國民教育階段特殊教育課程綱要，其目的在於希望每位特殊需求學生都能適性學習、充分參與普通教育課程；其中也強調發展身心障礙學生「尊重他人、關懷社會」的能力（教育部，2011b；盧台華，2011）。教育部曾於2010年試辦國民中小學服務學習計畫，期望透過多元參與、統整融合、合作互惠與從做中學的歷程，讓國民中小學可以透過社團課程、領域課程與主題方案等課程方式進行服務學習相關課程。強調服務學習的歷程，應包含準備、服務、反思、評量與慶賀五個階段，每一個過程、每一項工作都需要教師、學生以及合作機構彼此協商、共同計畫才能達成（教育部，2010）。

三、服務學習課程融入特教班課程實施方式

服務學習課程融入特教班課程實施過程，大致尚可分為「準備階段」、「服務階段」、「反思、評量與慶賀階段」三個階段，各階段內容如下所述：

（一）準備階段

開學前，與學校行政與教師做好溝通，準備於母親節前往社區內老人院進行表演及關懷老人，接觸社區內之老人院洽談活動內容，擬訂具體的教學目標（關懷他人、歡唱母親節歌

曲、舞蹈表演等)，並在教學內容中教導母親節的由來、練習關懷他人的語彙、排練舞蹈表演內容、瞭解學校至

社區老人院的交通方式，其內容可參考表 2。

表 2 服務學習課程準備期內容向度

行政方面	內容
學校行政	1. 告知母親節關懷活動內容 2. 尋求行政資源協助
老人院	1. 共同討論活動表演內容 2. 告知其餘注意事項
家長	1. 尋求參與家長之意願 2. 請求提供相關資源
教學方面	內容
教師	1. 擬定教學目標 2. 排定課程內容
課程	1. 語文：母親節的由來、常見母親節歌詞內容、關心他人的詞彙 2. 社會：關懷他人、社區內的設施地理位置介紹、學校與老人院的交通方式 3. 表藝（音樂律動）：舞蹈表演、歡唱母親節歌曲 4. 體育：舞蹈動作練習、肢體動作訓練

資料來源：研究者自行整理

(二) 服務階段

事前讓每個學生練習自我介紹，讓每個學生都能讓老人院內的老人認識，並再三確認都能唱「母親您真偉大」、「慈母吟」與「天下的媽媽都是一樣的」三首歌及舞蹈動作練習。並透過社會課讓學生瞭解從學校到老人院的路線為何，及要如何幫助生活中需要幫助的人。

到了母親節當天，前往老人院，院內的主持人介紹前來進行服務的學生，並讓每個學生可以上台自我介紹，口語能力不佳的學生由教師引導介紹，做出合宜的動作（如揮手致意）；自我介紹完之後，依序隨著伴唱帶歡唱母親節歌曲，後手部能力佳的學生幫每位老人別上代表母親節的康

乃馨，手部功能不佳的學生送上母親節蛋糕，並送上祝福的話語；隨之，表演準備已久的舞蹈。透過此歷程送上學生們的祝福，有的學生雖然口語不佳，但也能隨著節奏哼唱歌曲；有的學生雖然肢體動作不佳，但也隨之音樂擺動身體，送上他們真摯的祝福。

(三) 反思、評量與慶賀階段

返回學校後，整理完當天的照片，與學生一起回顧當天的照片與影片，透過 4F 反思法（Facts、Feelings、Findings、Future）進行結構式的反思，學生從自我表現、被服務人與服務內容等方向分享自己的想法，由當天參與的教師與家長共同給予回饋，並委由老人院印製感謝狀頒發給學生，藉此鼓勵用心服務的學生。

四、迴響與反思

服務學習課程對於特殊學生而言是新奇的體驗，透過這樣的活動讓更多的特殊學生知道自己有能力可以幫助別人，完成很多以前覺得自己不能做到的事。其迴響與反思，將分為活動前、活動中、三個部分呈現。

(一) 活動前

1. 認為自己沒有辦法做到

活動進行前，許多學生都認為自己可能會做不好，甚至沒有自信去完成，在學生的生活經驗中鮮少有機會在眾人面前表演或是去關懷別人。

「我很怕我會唱不好歌，這些歌我以前有唱過，可是我從來沒有在那麼多人面前唱」(小仔)

「以前都是人家來幫助我，我很少去幫助人家，現在要去關心阿公和阿嬤，我應該不行」(小馨)

2. 對於服務別人感到緊張

部分學生對於服務別人這件事是感到緊張的，原先好動的學生，變得安靜了。

「小軒平常都蹦蹦跳跳，怎麼在表演出發前，會那麼安靜，甚至沒有聲音」(教師觀察)

「老師，怎麼辦？我覺得好緊張喔！」(小仔)

(二) 活動中

1. 表演是喜悅且有自信的

原先零零落落的動作到了表演的那一刻變得整齊了，每位學生的臉上都露出自信、喜悅的表情。

「他們平常練習的時候沒有那麼整齊，可是在表演的時候動作卻是那麼一致，如果這是個比賽我一定會給他們冠軍」(教師助理員觀察)

「我覺得他們表演得實在太棒了，平常看起來文靜的小傑，沒想到他表演得那麼棒」(小馨家長)

2. 做到以前覺得自己做不到的事

當天活動，特地安排學生幫老人家別康乃馨胸花和分送蛋糕，每位學生各司其職，做好自己的工作。

「我總覺得我自己沒有辦法別好別針，但是面對這些老阿公、老阿嬤，我要小心一點，很怕會弄傷他們，但是阿嬤跟我說慢慢來，我就別上去了」(小鈞)

「這個別針有點難弄，但是我仔細的弄，我就可以做得很好」(小仔)

「我把蛋糕拿給阿公，我以為我會拿不好，沒想到我可以拿給他們」(小洋)

3. 看到老人家的笑容感到喜悅

同學都分享了看到老人家幸福的笑容與面貌是最幸福的一件事。

「當小洋把蛋糕送到那位老伯伯的面前時，老伯伯的眼角流下淚，但是小洋的臉上卻露出了喜悅的笑容」（老師觀察）

「那個老伯伯跟我說謝謝，我覺得很高興，希望他們可以跟我一樣開心」（小傑）

（三）活動後

1. 家長表示贊同與支持

於活動後，將活動照片與影片上傳至班級部落格與家長分享，家長在聯絡簿或部落格上皆留下支持的話語。

「老師：我看了部落格上面的照片和影片，我覺得很感動。我們的孩子平常都是被服務的對象，在這個感恩的季節，可以讓他們有機會去服務需要幫助的人，真的是件很有意義的事」（小中媽媽聯絡簿留言）

「這樣的活動真的很棒，我看到小洋把蛋糕拿給老人家，這是他以前從來沒有過的經驗，謝謝老師給他們機會」（小洋媽媽部落格留言）

「謝謝老師安排這樣的服務機會，小仔回到家之後，給了阿嬤一個擁抱，謝謝她的照顧」（小仔媽媽部落格留言）

2. 感謝狀鼓勵孩子服務的精神

特殊孩子在平日很難有機會接受到獎狀的鼓勵，在主辦單位的協助下每位學生都有一張感謝狀，每位孩子

拿到這張獎狀有被肯定的感覺。

「我好開心喔！我要把這張獎狀給我爸爸看，我以後還要去表演給阿公、阿嬤看」（小軒）

「這張獎狀很帥氣，老師可以幫我護貝嗎？我要好好收藏起來，以後有這樣的機會我還要去」（小鈞）

五、結語

服務學習課程的目的在於讓服務與學習結合，透過服務的歷程達成教學目標。特殊學生長期以來都是接受別人的服務，由被服務者的角色轉換為服務者，課程設計的歷程對教師是一大考驗；除了學校行政支持外，家長與社區機構的融入，也是課程成功的要素之一。過去特教班針對母親節的課程，其實實施的場域多數在學校，本次課程內容結合社區資源走入社區，讓課程的實行更具有意義，學生可以透過服務人的歷程，體驗到關懷別人、幫助別人是件喜悅的事情；進而可以主動關懷他人，提昇自我意識。

在現今的教育環境中，特殊學生鮮少有機會從事服務的工作，一般社會大眾與多數的教師總覺得這些學生能力不足以去服務他人，教師在課程設計中普遍關注在特殊學生「需要什麼」，而非「能做什么」。透過服務學習課程在特教班的運用，我們可以了解到特殊學生能做的其實比我們想像中的更多，創造不同的機會讓學生去參與，從服務中落實學習的可能。

參考文獻

- 特殊教育法（2009）。中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第 09800289381 號令修正公布
- 教育部（2010）。教育部補助國民中小學試辦服務學習計畫。臺北：教育部。
- 教育部（2011a）。國民中小學服務學習教師手冊。臺北：教育部。
- 教育部（2011b）。國民教育階段特殊教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 黃玉（2001）。服務學習－公民教育的具體實踐。人文與社會學科教學通訊，12（3），20-42。
- 盧台華（2011）。從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。特殊教育季刊，119，1-6。
- Fertman, C. I., White, G. P., & White, L. J. (1996). *Service learning in the middle school: Building a culture of service*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Sigmon, R. (1996). The problem of definition in Service-Learning. In R. Sigmon & others (Eds.), *The Journey to Service-Learning*. Washington, D. C.: Council of Independent colleges.



來一課，「雙環」夏令營！

楊信琪

財團法人英仕教育基金會執行董事

中山英仕服裝有限公司副總經理

一、前言

在臺灣，「服務學習」不是新名詞，早在教育部 96 年頒訂「大專校院服務學習方案」，便已是各大專院校開設服務學習正式課程參考。「夏令營」（Summer Camp）更是近年來快速成長與多元發展的一種有別於學校教學的生活教育學習型態。

當「服務學習」與「夏令營」產生連結後，每年的暑假成為一個公益行動與商業市場各展特色的重要舞台。以營利為目的的主辦單位，包裝精緻華美的活動內容，吸引家長攀比參與，期待子女在學校課程外，充實假期生活學習與經歷；但以志願服務為目標的大專社團，在資金有限、缺乏專業行銷企劃的狀態下，酌量規劃默默付出，總有熱情和感動無形傳承！

鑑於大專院校的服務學習活動要能兼具教育、創新、實踐的精神，同時也讓參與的志工與孩童得到身心狀態的滿足與快樂，財團法人英仕教育基金會首創推動「公民行動取向企業社會責任（CSR）服務模式」，結合了教育領域課程規劃設計跨界連結與企業管理領域的企業社會責任（CSR），形成公民行動取向「雙環運用」，一如坊間廣告訴求的雙層牛肉堡，期待讓服務學習為主的公益服務活動，注入有內涵、夠份量、求創新的公益夏令營。

二、「雙環」夏令營的意涵與實踐

時序回到 2010 年 8 月 4 日，一場名為「布可思憶：一步一腳印，逐夢而行」兒童創造力夏令營在艷陽高照的屏東教育大學拉開序幕，而此地卻在一年前受到臺灣氣象史上傷亡最慘重的侵臺颱風—莫拉克襲略著。時隔一年後，要在「八八風災」受創最嚴重的地區舉辦兒童夏令營，其活動目的與設計深深考驗著主辦與承辦的單位。

「心靈重建、家園重建」是每回發生重大災難後重要的社會課題，而承接任務的是政府相關單位，以及在地深耕的有心人。但「布可思憶」夏令營的舉辦，證明了教育大學的師生是社會責任的一份子，以「公民行動取向」為課程設計的夏令營，可以做到不減孩子參與的歡樂趣味，更有重建的自信的教育義涵。

筆者當時兼有基金會執行董事職務與論文研究生雙重身分，從活動規劃、籌辦到反省分享，由參與的師長同學協助完成了「公民行動取向企業社會責任（CSR）服務模式與實踐」論文。不僅開創基金會服務回饋的新路徑，文中整合企業社會責任服務模式與夏令營課程設計的「雙環運用」架構（圖 1），更為日後公益夏令營活動建立了基礎模型。

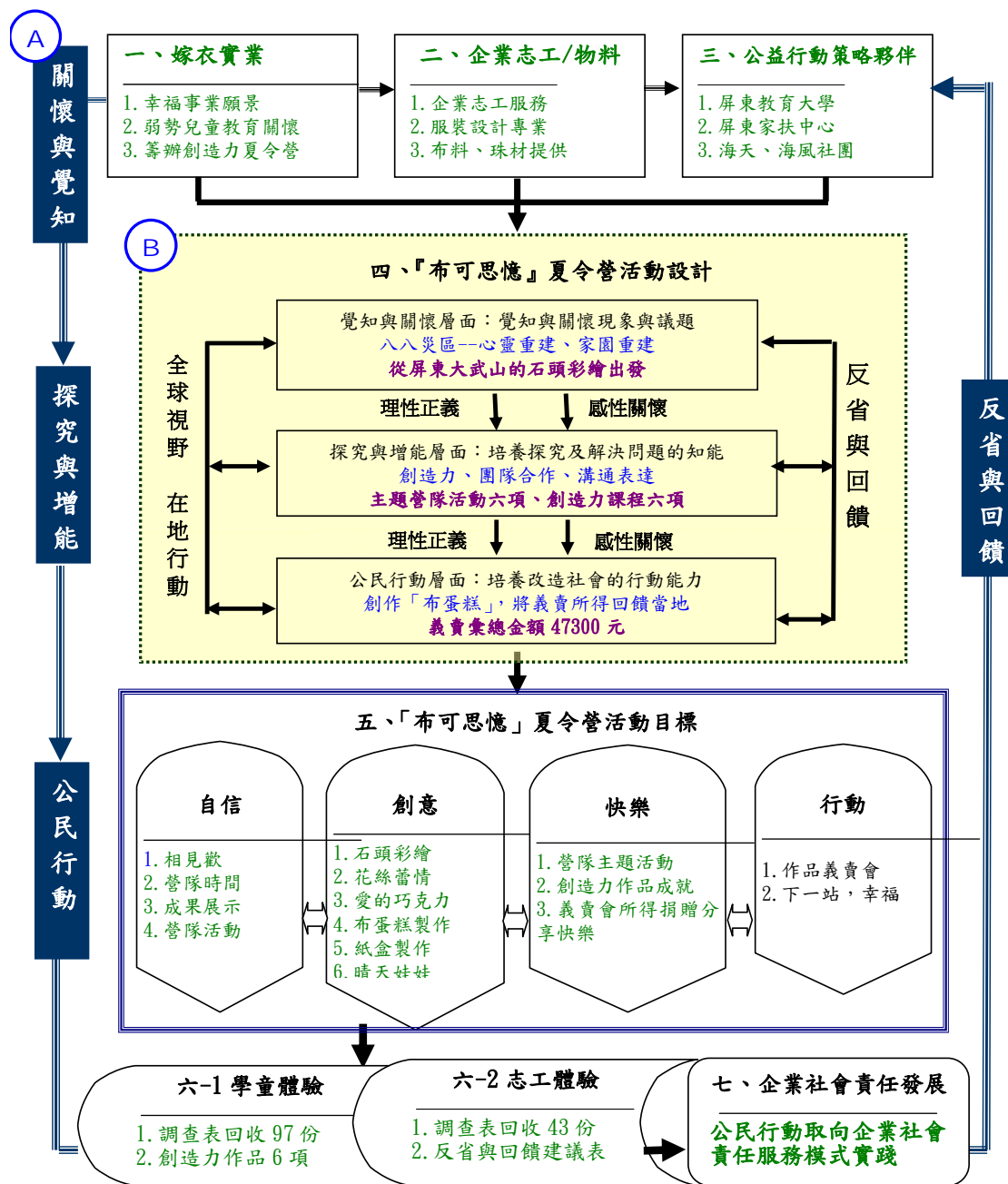


圖 1 「布可思憶」成果圖~公民行動取向「雙環運用」模式

從「布可思憶」的成果出發，財團法人英仕教育基金會持續在 2011 年、2012 年分別與臺北市立教育大學、東華大學教育學院多元文化教育中心協作以「雙環」為題的夏令營活動，均獲得支持肯定且成功實行。

事實上，規劃「雙環」夏令營並成功實施並不容易，但關鍵不在於雙

環結構內的要素是否一一對應、面面俱到，而是籌辦活動的團隊成員，認知理論與實踐之間的雙重義涵：

(一) 公民行動是社會責任的實踐

公民行動取向理論源自於公民社會的相關論述、批判理論、多元文化主義、後現代主義、後殖民主義以及

社會重建主義、關懷倫理學、課程改革的趨向等（陳達萱，2009）。這些原則基礎都共同指向「人民能理性、負責地參與政治過程」，因此，民主社會必須建構一套「培養其成員有能力且有意願參與創造彼此共享的社會」的教育方式（劉美慧，2000）。

學校教育一直都是國家公共事業的重要組成部分，而大學的傳統任務是培育人才、傳播知識，進而創造知識，但近年來的思潮對大學有更深一層的期待，認為大學應指引社會進步方向，藉著鼓勵大學生對公共事務的關注與討論，以實際行動關心社會、改變社會促成社會進步。

公民行動取向課程則是以社會行動為目的之課程，也就是以社會議題為中心，追求公平正義、關懷社會人群、表現公民意識及施展直接民權，以社會行動的實踐為手段與目的，並且採取多元觀而設計的課程（林俐君，2004）。

圖 1 中「雙環」結構的（B）「布可思憶」夏令營活動設計，正是以公民行動取向課程作為夏令營活動的基礎，但「雙環」結構的（A），更以企業、學校、受助單位整合資源力量，推動社會責任的發展與實踐。

（二）社會責任從服務學習開始

服務學習是一種經驗教育的模式，透過有計畫的社會服務活動與結構化設計的反思過程，以完成服務的需求，並促進服務者的學習與發展（大

專校院服務學習方案，2010）。以服務學習發展目前分為兩種實施類型：（1）結合課程的服務學習；（2）結合學生社團活動的服務學習。

「雙環」夏令營便是採取第（2）種類型，從學校教育專業資源出發，結合學生社團活動方式，主動關懷社會或在地議題，經過有計畫探究服務需求（探究與增能），到實踐行動與成果檢視分享，除了帶給參與者正向的成長經驗，更為日後繼續投入社會事務參與得到支持與信心！

「布可思憶」夏令營由屏東教育大學學生事務處軍訓室承辦，召集校內海天、海風兩大學生社團約近 40 名大學生與碩班生，透過會議討論與活動設計，彼此學習公民責任、課程設計與實踐、從社區與企業得到資源與支持，這是一個有別於課堂教育的學習，因為學生從實際的經驗中獲得更深刻的觀點，其中一位大學生志工的回饋表這樣寫著：「對於整個營隊，除了上面所說要改進的地方，其他已經是我無法可以去挑剔的地方，如果說真的能做的接下來我所說的區塊，那我覺得才是真正完整的“服務”。真正落實“家訪”工作，事先的了解家庭背景以及情況，更可以讓志工們針對各活動去做安排以及設計，也可以針對需要特別照顧的學童們加以用心。在事後，也要持續一段時間的家訪甚至是針對家庭或整個社區再舉辦一些簡單的活動，希望那顆種子能真正的種在每個學童的心上，如果時間夠長的話，說不定更可以看到種子漸漸在發芽。」

(三) 共創四營策略的公益行動

大專校院服務學習方案目標設立期能在學生、學校及社會（社區）三方面達成三贏策略：促進學生能力成長、師生關係改變與社區得到實質協助。

在「公民行動取向企業社會責任

（CSR）服務模式與實踐」中則提出了策略公益行動的「四贏」願景（圖 2），相同的是學生的服務學習成長與社會公民責任實踐，以及社區議題獲得關注與資源改善，更加入了非營利事業對於公益行動的創新管理，以及提供企業實踐企業社會責任的途徑（圖 3），共創非營利組織、企業、教育單位與公益受助團體的理想和成就。



圖 2 策略公益行動「四贏」願景圖

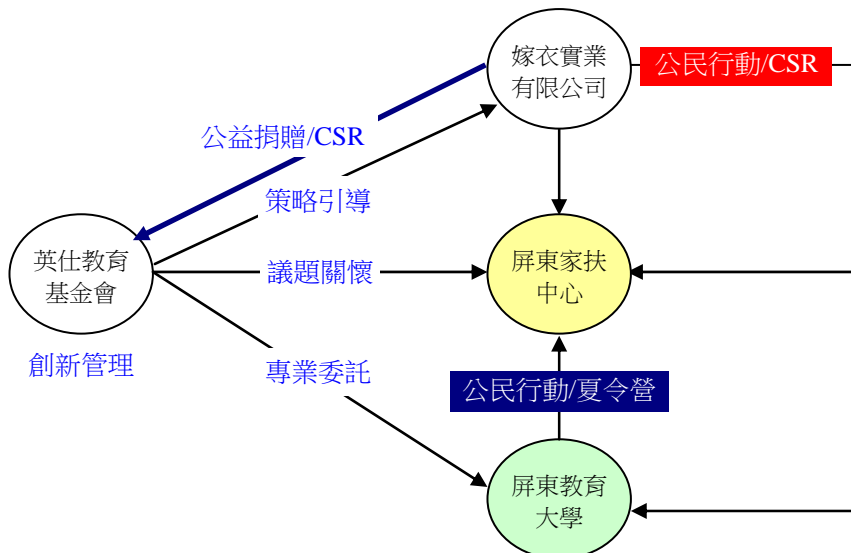


圖 3 『布可思憶』兒童創造力夏令營合作方案架構圖

參與「布可思憶」夏令營活動的成員總計超過 160 位，並來自超過 10 個組織與單位。筆者透過調查問卷對於參與活動滿意度與成就感統計，皆認為自己在活動中有所收穫。因此驗證以公民行動取向「雙環運用」模式的夏令營活動，一方面能夠實踐「慈善公益活動和企業社會責任(CSR)計畫整合在一起，同時也把社會議題考量融入核心價值主張的公司」(麥可·波特, 2009); 另一方面, 也落實了「公民行動取向的課程設計, 採民主方式全員參與, 以在地資源為教學媒材, 特別注重學生的社區學習、社區探究及社區行動(陳麗華, 2007)。」

三、結語

「雙環」夏令營以教育大學為實施與實踐的基地, 除了支持服務學習方案推動, 更著眼在教育專業機構的價值與意義性, 正如「找對的人, 作對的事」!

但任何的公益活動都不是節慶活動, 必須考量行動的延續性與擴散性, 因此服務學習的成效應該要能做到「讓學生學習與人合作, 發揮領導力、同理心, 以及實踐力, 目的在學生進入服務場域之後的能力培養, 讓學生參與規劃並進行持續性的服務與結構化的省思, 以為日後長期服務做準備, 達成服務活動探索、澄清、理解、內化、活化的價值發展(韓世偉, 2009)。」

2012 年 12 月 1 日, 由臺北市立教育大學教育學院心理與諮商學系與財

團法人英仕教育基金會共同舉辦的【下一站, 幸福】服務學習分享交流會, 正是服務學習和「雙環」夏令營不斷進化的過程。

筆者在截稿前已收到 2013 年預計參與計畫的有國立屏東教育大學、國立臺中教育大學、國立臺北教育大學、臺北市立教育大學、國立東華大學。透過每份計畫的用心, 儘管距離活動實施還有一大段路程, 但可以預見幸福的果實, 將在秋天得以互相培力與分享, 同時珍惜這一課所有經驗的歷程。

參考文獻

- 陳麗華、彭增龍(2007)。全球觀課程設計的新視野：公民行動取向。載於周淑卿、陳麗華(主編), **課程改革的挑戰與省思**。高雄：麗文文化。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁(2004)。課程發展與設計～社會行動取向。台北：五南圖書。
- 陳麗華主編(2006)。社會重建課程的理念與實踐：覺醒、增能與行動。台北：五南。
- 陳怡君(2005)。社會行動取向人權教育課程實施成效之研究--以「2004 兒童人權與生態體驗營」為例(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院, 臺北市。
- 楊信琪(2011)。公民行動取向企業社會責任(CSR)服務模式與實踐～

以「布可思憶」兒童創造力夏令營為例（碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 陳達萱（2009）。愛，讓世界發光。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

■ 麥可·波特（2009）。競爭論。（李明軒譯）。台北：天下遠見。

■ 韓世偉（2009）。不同類型服務學習課程實施成效之比較。國立成功大學行政業務研究發展計畫案期末報告



臺灣及加拿大在「品格教育」及「服務學習」的比較

巫淑華

中原大學應用華語文學系助理教授

一、前言

「禮義廉恥，國之四維；四維不張，國乃滅亡」，所以，品格教育非常重要。就人品的形塑而言，家庭教育占了一個非常重要的角色，學校及社會的教育也是人品形塑的重要推手。品格教育首重是非的判斷，而非是非的觀念取決於社會文化。我們社會長久以來受到儒家思想的洗禮，所以，我們的是非觀念自然是從儒家思想的觀點出發，所以，我們的品格教育應該是傳授儒家思想。如果要求家庭傳授儒家思想，這個重擔太大了，所以，學校教育就成為儒家思想傳授的重要推手，而社會及家庭就成為儒家思想的實踐場所。

在學校教室裡，不一定能夠體會與領悟人生的許多道理。人生的道理經常是需要經過無數次的生活歷練，才能感悟，所以，生活環境對於人生道理的感悟，佔有極重要的角色。啣金湯匙長大的人，從小就有其他人在旁服侍，許多生活上的瑣事均由他人幫忙代做，自己缺乏親身的體驗，很難感悟人生的許多道理，因此，缺乏同理心，經常做出錯誤的判斷，無法融入社會文化，甚至做出離經叛道之事。因此，人生道理的感悟是需要從小的時候就親自面對及處理所有生活上的瑣事，甚至以謙卑的心，服務他人，才能體會出人生的大道理。這種服務學習應該從小的時候開始，幫忙做家事，在成長過程中，藉著服務社

區，與他人溝通互動，融入社會，體驗文化，逐漸感悟人生的道理。

二、「品格教育」及「服務學習」在臺灣及加拿大實施現況及結果的比較

自然科學的實驗經常在短時間就能看見實驗的結果，但是，社會科學的實驗經常是需要很長的一段時間，才能得到比較客觀的結果，譬如：共產主義被許多國家的政治野心家所利用，當作統治國家社會的工具，而且這些實行共產主義的國家串聯形成聯盟，與西方民主社會國家對峙，直到約一百年後，才因民生凋敝，一一的瓦解。如果能夠預知共產主義會造成民生凋敝而不推行共產主義，那些共產主義國家的人民也許可能免去民生凋敝之苦。因此，如果我們能在推行社會政策及制度之前，預知其可能的嚴重副作用而預先加以防範的話，將可免去此社會政策及制度所帶來的嚴重副作用。近 20 年，臺灣在公教退休制度的改革，就是一個錯誤的示範。當時的政府為了加速公教人員新陳代謝，並解決過多流浪老師的現象，所以，推行所謂的五五專案，鼓勵公教人員儘早退休，但是，又怕退休公教人員一次領退休金造成國庫空虛，所以，鼓勵退休公教人員領月退休金。因為當時政府沒有將十八趴的問題與月退休金做一整體性的考量，而一味的討好公教人員，導致最近 15 年退休公教人員的所得替代率過高，甚至超

過 100%，不僅造成國家資源分配不均，而且公教退休基金也恐將破產。基於這些前車之鑑，我們在進行教育改革的時候，是否更應該在推行教改之前，做更多的考慮？而觀察其他國家社會推行教育政策的結果，學習其優點，避免重蹈其覆轍，並且考量民族性、文化及環境不同的因素，將會是一個不錯的方法。因此，本文章將針對品格教育及服務學習在臺灣及加拿大實施的現況及結果，做一比較。

（一）「品格教育」及「服務學習」在加拿大實施的現況及結果

在加拿大，學生在學校的生活規範是由老師在課堂上宣布，以後，學生就依循生活規範去做，老師也據此約束學生；他們的小學、初中及高中並沒有「品格教育」相關學科，供學生修讀；換言之，他們並沒有傳授學生一套做人的哲學，而僅是以生活的規範來約束學生而已。因此，做人哲學的傳授便落在家庭，但是，不是每個父母親都知道如何傳授做人的哲學，所以，許多人是從生活的歷練、與人相處及環境的影響，發展出自己的一套做人哲學，這可以算是民主自由社會下的一個自然發生的產物。

在這種沒有正規品格教育的環境下所成長的加拿大人，對於法律的遵守遠超過對於道德的實踐。在日常生活中，他們面對問題、處理問題及與人相處，首先考慮到的是「是否合法」，而不是「是否合乎道德」。因此，他們對於「禮義廉恥」的解讀及實踐，因人而異，相差甚遠，所以，他們做

出違背儒家思想「禮義廉恥」的事情，應該是一件很平常的事。他們社會秩序的維繫主要是依賴法律，而不是道德。筆者預期：只有在道德淪喪導致社會動盪的時候，他們才會反省、思考在學校傳授「品格教育」。

「自願免費服務」在加拿大各個角落、階層都很盛行，招募人才的單位會希望職務應徵者具有與職務相關的豐富經驗，應徵者為了獲取這些經驗及資歷，必須在與職務相關的單位長期自願免費服務。許多專業學程，如：醫師、藥師、護士、律師學程，都要求應徵者必須具備有長期自願免費服務的經驗，尤其是在該專業領域，才會考慮其入學。為了學生畢業後，能順利地在社會工作，也為了學生能學以致用及關懷社區，加拿大高中生必須有長期自願服務的經驗，才能畢業。雖然他們服務的動機是為了入學、畢業或就業，而不是以謙卑的心、服務他人，但是，畢竟他們也歷經服務的過程，與他人互動溝通，融入社會，體驗文化，逐漸感悟人生的道理。

（二）「品格教育」及「服務學習」在臺灣實施的現況及結果

在九年一貫教育推行（2001年）前的臺灣，小學、國中及高中有「品格教育」相關學科，供學生修讀；小學有「生活與倫理」或是「道德與健康」，國中、高中有「公民」或是「公民與道德」。學校的這些「品格教育」可以與家庭教育相互呼應，形塑學生的品格，但是，在以升學為主要考量

的環境之下，這些「品格教育」學科不受到重視。有些中小學生行為乖張，被歸因於「品格教育」學科不受到重視。所以，在那時候，臺灣的「品格教育」問題應該不是制度或政策的問題，而是執行的問題，如何將其生動、有趣化？如何讓學生親身體驗、身體力行？才是「品格教育」推動的重點。

在九年一貫教育推行（2001年）後的臺灣，小學、國中及高中的「品格教育」學科併入社會學科（秦夢群、賴文堅，2006），多位中小學老師埋怨學生品行敗壞，希望恢復「品格教育」相關學科。這種教改只是一昧地學習西方錯誤的教育政策，是否要等到道德淪喪才知醒悟？

臺灣學校教育有「服務學習」的課程，學校經常藉此科目要求學生打掃學校環境。對於啣金湯匙長大的學生而言，學習此科目，意義重大；但是，對於許多經常做家事的學生而言，學習這個科目，沒有任何意義。在「服務學習」方面，臺灣的作法遠不如加拿大。「服務學習」應該著重在社區或社會的服務，讓學生走出校園，走入社區或社會，與他人溝通互動，體驗文化，逐漸感悟人生的道理、知識及技能。

三、「品格教育」及「服務學習」的推行策略

就「品格教育」而言，九年一貫教育推行前的臺灣優於加拿大，因為臺灣有「品格教育」學科的設置，但是，其執行出了一些問題。就「服務

學習」而言，加拿大則遠優於臺灣，加拿大整套「自願免費服務」及「服務學習」的作法，全部可以在臺灣推行。以下是推行品格教育及服務學習的建議策略。

（一）改進「品格教育」的教材及教法

如果以平鋪直敘的方式，進行「品格教育」，會陷入教條式、填鴨式的教育，不但無趣，而且無法讓學生領悟（李琪明，2004）。但是，如果「品格教育」的教材以「假設狀況」、「建議解決方法」、「所根據的哲學及邏輯」來編寫；老師上課的時候，以發問的方式，要求學生針對「假設狀況」，提出「解決方法」，並要求學生說明其解決方法「所根據的哲學及邏輯」。如此一來，此課程是激發學生思考哲學思想的好時機，透過討論，形成行為的共識，這正是有效形塑人品的方式之一。

（二）全臺長期提倡「自願免費服務」，學校將其列入畢業及入學的必要條件，社會機關及公司將其列入招募人才的必要條件

「一回生，二回熟」，機關及公司不希望聘沒有經驗的新手，但是，他們可以給這些沒有經驗的新手一個機會，那就是「自願免費服務」的機會，等到經驗足夠的時候，自然就會有社會機關及公司的聘用。就學校而言，學生長期「自願免費服務」表示其在該領域有強烈的動機，或是學生已走入社會，體驗文化，感悟人生的道理、知識及技能，這種學生能不優先考慮其畢業及入學嗎？

數學領域教學的服務學習—行動中的學術

周玉秀

國立台北教育大學教育系副教授

一、服務取向的課程設計

規劃「數學領域教學研究」課程時，研究者嘗試整合學術研究與社區服務，將課室內的學習擴充至課室外的服務學習，要求職前老師設計個別化課程，以學習弱勢學生為關切對象，提供數學補救教學，團隊師生共同體驗教學服務行動中可能撞擊的學術（Academics in action）（Glenn, 2002）。

修課的 20 位教育系四年級師培生，自行選擇於社區的四所學校進行為期八週、每週兩次的教學服務，師培生進入現場的時間為早自習或午間，每週次有 40 人次，分別在不同場域進行 8 次教學服務。期間，研究者與課程所研究生助理安排每週 2 次參與觀察或介入現場，前四週每週且安排有團體對話討論、問題個案描述與引導歷程分析。評量要求包含數學遊戲教材編選（附件 1）及教學服務行動、個案學習行為觀察、學生學習資料蒐集、師生之間針對服務個案的討論議題與個別化教學調整過程記要（按週次校序編碼）及 8 週教學服務之發表檔案（下文主要引述文件來源）。

本文將觀照近年來國內外文獻中所提及的理論與議題，以此數學補救教學個案為例，擇要摘錄師培生教學服務文件及成果發表之檔案，論述教學服務所創發之學習意涵。

二、概念框架

談到教學服務，研究者必須先讓師培生瞭解服務學習（service-learning）的意義。Feinstein 在**職前教師教育課程中的服務學習**一文中提到服務學習是超越志工服務的。志工服務強調的是服務，服務學習企圖的結果綜合了服務與學習，如此一來，職前教師藉由提供服務加強了對於學習者以及教育策略的瞭解，參與者得到的整體回饋即是經由學習而改進並增強職前教師自身所能提供的服務（Feinstein, 2005）。關於**服務學習及師資培訓**的關聯，Anderson（1998）認為在職前教師教育中，服務學習「既是一種教育哲學，也是一種教學方法。」如果要將服務學習理解為一套教育哲學，那是因為它反映出一種信念，深信教育應該發展個人與團體的社會責任；又如果詮釋服務學習為一種教學方法，那是因為它意味著實做課程結合各種服務活動與學術課程，以供應社會中真實的需要。更早的文獻中，Kendall（1990）理論傾向非常貼近 Anderson 的概念，他從體驗出發，檢覈 147 項相關的名詞，終而在**社區服務與公共服務之資料手冊**（Combining service and learning: A resource book for community and public service）一書中，主張結合服務的學習，能夠彼此增值且相互轉化，他同時將服務學習的定義歸納為教育與哲學兩取向。

費斯克（Edward B. Fiske）在**服務學習在美國學校的力量**（*Learning in Deed: The Power of Service-Learning for American Schools*）報告中提到：在數以千計的學校裏，服務學習被證明是一種成功的教學方法，可以增加學生的學習動機並提昇學習目標。（Fiske, 2002）服務學習被普遍運用，近年來且有增加的趨勢，不僅運用在教導學校學科課業上，更延伸運用在公民教育方面。高度評價服務學習者，甚至將這種整合社區服務以及學術研究的教學定義為「行動中的學術」。

三、服務學習是一種教學方法

根據 Feinstein（2005）的研究，參與教學服務的職前教師們認為藉著教學「他們對於接受教學服務的學生們有更深的瞭解」。由職前教師欣欣的教學服務報告中，可讀出服務行動促使師培生感受到認識個別學生的成效：「口頭的勸告對小緯的效果不大，不過一些肢體上的關心是會讓他感受到的，舉例來說：將他習慣駝背的身體扶正、或把他愛低的頭扶正，以肢體來表達我們對他的注意，而很令人訝異的是，這個方法相當有效」。比照師培生前、後的報告，確實也讀到老師對個別學生特質之瞭解，善用學習心理學，轉變補救教學學習者的個性與能力反應：

由於小俞的數學能力比較弱，因此我們採用正增強的方式，持續地不斷鼓勵她，在小俞答對的時候，稱讚她很棒！「小俞好厲害喔！」，增

加小俞對數學的信心。（01a，第一週第一次）

小俞進步的相當大，尤其是後面面積、多面體的單元，小俞反而是最厲害的小朋友，小俞對於幾何要比代數強多了呢！因此我們決定將「最佳進步獎」頒發給小俞。（07b）

課程最後，我們發現小俞是進步最多的孩子，也更願意開口跟老師分享自己的想法，雖然在數學的運算能力上，還有很大的進步空間。（08b）

教學服務幫助職前教師反省體悟到個人潛沈的刻板印象：「一開始會覺得他們上課不認真或者沒有很願意聽才會成績不好，後來發現他們是很願意學的小孩，不能用統一的方法教他們，要因材施教」。（品品）職前教師深刻學習到每一次教學之前拋棄成見接觸學習者，以謙卑的態度才能與學生相互成長。「沒有立即價值判斷，有的只是學生思考的過程，自己只是扮演促進者的角色」。（如如）

四、教學服務形塑個人的教育哲學

參與服務學習的職前教師從活動中受益，服務學習本身既加深其課程經驗，也能帶給職前老師正面的價值觀念。Siegel（1994）的研究進一步指出參與服務學習的職前教師比沒參與者對學生更具包容力。以下兩則文件可分別詮釋職前教師面對個案建構的哲學信念。

在這 16 次的教學中，學生的習慣透

過一次一次在課堂中的邀請練習，建立了學生學習的基礎，從不會看題目，到找出關鍵字，到自己圈出詞意，從安靜算數學、到教導不會的同伴數學、到互相出題練習教導對方，都是處於一種習慣的建立以及學習方式的養成。…（文文）

小寧很不情願地被安排進了本課程，她之所以有此不良情緒反應，一方面是因為她自認數學不錯，二方面她認為參加補救教學會被貼標籤。但幾堂課下來，我終於了解小寧的導師為何安排小寧參加這項課程：因為她的數學有一些地方實在需要改進。（皓皓）

但在這位職前教師發現小寧的數學的確需要加強之前，她一直認為小寧的數學程度很好，而小寧在補救教學課程中的態度一直都是興趣缺缺的，甚至「教師在檢討題目時，她常常會低著頭，露出她的頭頂，雙眼看著雙腳的情形，教師問問題，她也不太回答。…」

面對如此冷漠無禮的學生，職前教師發揮單純的包容心，機智地「將小寧安排與另一位學生互相出題學習，刺激學習的動機，因此得到不錯的學習成果」（成果發表報告，2010）。這些職前教師經過了服務學習的經驗之後，在日後面對各種不同的教學環境時將會顯出更充分的準備，也更具專業性，並且更貼近了解哪些因素引響學生出了校門之後的校外生活。比如紀錄的對話說「…他還是表示很難。原因是因為他有補習，平常每次要寫很多評量，所以就不喜歡寫題

目」。充分反映臺灣校外的補習文化影響校內的評量與學習。課後補習英文、數學的風氣盛行，在補習班補習的學生因為進度較學校超前，在校段考成績表現較為優異，學習態度上也不專注，且較有優越感。

五、結語—加值的學習

實驗結果顯示這些位參與教學服務的師培生，經由服務加強了職前教師對於編選教材、小學生以及學校教育策略的瞭解。參與社區教學服務的學習者比起傳統教學下的學生顯出具有更大的社會責任感，個人效益以及將課程上所習得的概念運用在問題解決的能力（Kendrick, 1996）。40 位接受個別輔導的 5、6 年級學生，在這些未來老師們設計的數學活動與遊戲教學中，學習行為有所改變。原本不喜歡上數學課、數學不好的學生，個性變得較敢於互動問問題，也會提前來，期待著等老師一起上數學課。小學生們先是在情意部分，繼而在學科認知上突破原有的能力與表現。

教學歷程中，師培生投資比平常課程多的時間服務個案、討論設計，來自學生的回饋豐碩其學習成果是應當預期的。然則，在教學服務中師培生建立的教育專業責任，對輔導個案衍生出教育愛與責任感，乃至主動到愛心媽媽輔導的補救教學時段進行觀察了解，建議對話教學等具體多樣態的有效教學策略，皆屬服務帶入學習與學習融入服務的加值效益。至於，在服務歷程中強化其社區意識，於期末發表時邀請各校學生家長參與，與

學校輔導室合作到媽媽教室分享其數學補救教學之學習體驗，確實是超乎課程設計之始所期待的發展。

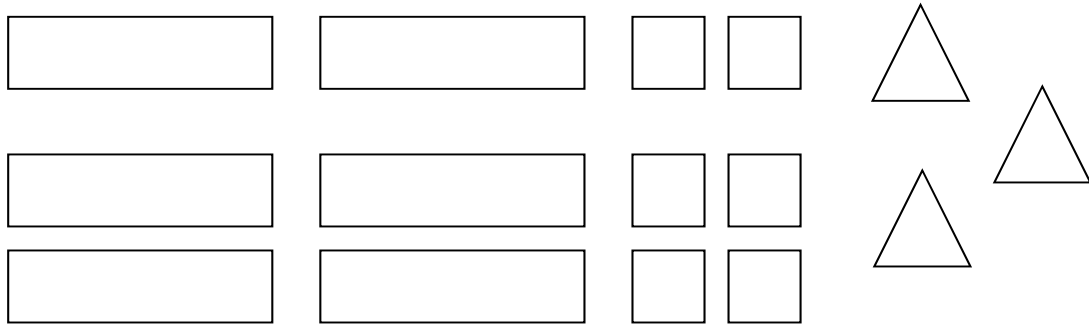
參考文獻

- Anderson, J. (1998). *Service learning and teacher education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. [ED421481]
- Feinstein, S. (2005). *The spirit of generosity: Service learning in a pre-service teacher education program*. ERIC Document ID: ED490389.
- Fiske, Edward B. (2002). *Learning in Deed: The Power of Service-Learning for American Schools*. MI : W. K. Kellogg Foundation.
- Giles, Dwight E., Jr. & Eyler Janet (1994). *The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a theory of Service-Learning*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Kendall, J. C. & Associates. (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service*. Volumes I & II. Raleigh, NC: The National Society for Internships and Experiential Education.
- Kendrick, J. Richard, Jr. (1996). *Outcomes of Service-Learning in an Introduction to Sociology Course*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 72-81.
- Siegel, S. (1994). *Community service-learning: A component to strengthen multi-cultural teacher education*. Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators, February 16-20, New Orleans, LA.

附件一：數學學習領域教學研究【題目分享】

第一題：

給予學生一個情境，情境：「海綿寶寶換新家，請同學從以下的材料中，只能找出其中六個，組合成一個長方體的新家，送給海綿寶寶。」



※目的：希望能藉由此類題型讓學生瞭解長方體的組成要素。

第二題：



請學生畫出圖片中的骰子展開圖，並照骰子上的點數與顏色在展開圖上做標示，展開圖畫越多種越好。

※目的：希望在活動引導的過程中，教學者可以了解學生對展開圖的概念是否清楚明確。



服務學習與學習服務的實踐與效益

張國保

銘傳大學師資培育中心暨教育研究所副教授兼所長

一、前言

服務學習（service learning）係以服務為核心理念，透過服務的實施與親身體驗，使參與者獲得寶貴的學習經歷，輔以虛心的反省、檢討與回饋之後，讓自己學習到珍貴的為學、做人與處事之道。因此，服務學習未必是一門課程，但服務學習要融入正式與非正式課程中實施，方能使課程有效結合理論與實務的實踐，提高學生的學習成效，增益其課程學習與知識的反思、回饋與成長。

教育部為了鼓勵大學推動服務學習的體驗，使大學生於學習期間能走入社區、參與人群互動、發揮服務社會的踐履，不但訂有「教育部補助大專校院開設具服務學習內涵課程作業要點」以資補助經費推動外，不少大專校院更將服務學習列為畢業門檻，使每位學生除了在課堂上學習到理論的知識，更有機會體驗服務的實務精要。

二、服務學習的實踐

銘傳大學師資培育中心暨教育研究所為發揚創辦人包德明博士「人之兒女、己之兒女」的教育理念，將服務學習訂為畢業門檻，鼓勵學生踐履服務學習的真諦。以下就銘傳大學師資培育中心及教育研究所推動服務學習的些許作法分享如下：

（一）融入式服務學習：為了讓同學有機會參與服務學習的機會，鼓勵教師將服務學習理念與實務活動採融入式教學法，將服務學習的精神與課程內涵設計於單元學習中，有計畫、按部就班的加以實踐，由於此課程在學期中配合正規課程實施，教師與學生能有充分的時間補充、反省、檢討與省思的機會，使理論與實務易於結合，成效卓著。

（二）集中式服務學習：利用寒暑假期間，規劃較長且密集的服務學習活動，使參與服務學習的同學有較充分的時間體驗與實踐，在活動過程，不斷的自我檢討、團隊間也不斷相互省思，亦發揮無比的學習效益。如師資培育中心每年暑期舉辦的史懷哲輔導活動，讓有志教師工作的師資生與研究生，利用暑期期間學習到教學現場的各種教學經驗、師生互動與輔導心得，成果非凡。

（三）定期式的服務學習：此類服務學習活動安排於課堂學習期間的課後實施，由大學與中小學簽訂夥伴學校，相互約定服務的時間、內容、人數等需求。如利用中小學課後時間，對弱勢學生的課後學習輔導。此種服務學習所需的人力較多、時間較長，對象也較持續穩定，有其一定的成效。

(四) 特殊地區服務學習：採定期或不定期的時間，對海外、偏鄉、原住民地區等中小學實施服務學習活動。近幾年舉辦的服務學習活動有越南胡志明市臺灣學校、大陸福建省福建師大附中及滄山實驗小學、連江縣及金門縣中小學離島教育服務志工隊、新北市的偏鄉小學及桃園縣的偏鄉與原住民小學等，雖然每校服務的時間不長，但因大專學生的到訪並進班與學生互動式的教與學，每每為中小學生帶來不一樣的學習期待、震撼與成效。

三、服務學習的效益

以上各種不同的服務學習活動與機會，除了對中小學校帶來合作的機會，對參與服務學習的學生，確能學習到「服務學習」與「學習服務」的真諦。事實上，這種服務學習讓大學端、中小學端、輔導的大學教師、參與服務的大學生及受服務輔導的中小學生等都能發揮多贏的目標。以下僅針對參與服務的大學生之實質效益歸納如下：

(一) 體驗學習服務的喜悅：「青年守則」第十二條「人生以服務為目的」。對實際投入參與服務學習的學生，適足實踐服務他人、日行一善的目的。雖然付出自己的時間，卻為他人帶來額外的學習機會，讓自己獲得學習的付出、成就感與喜悅。

(二) 發揮「做中學」(learning by doing)

的精神：服務學習活動必須走出校園，投入社區，在實際活動過程，學習認知、情意與行為態度的反思與改變。對走出校園，投入服務學習的同學而言，在服務學習過程，切身體驗實作的精義。舉凡教案的設計、活動課程內涵、流程、評量、師生互動等，都是最好的學習機會。

(三) 培養教育愛的熱忱：師資生及研究生犧牲自己的時間，走入中小學現場，與有經驗的教師及中小學生互動，從中體驗犧牲奉獻的服務精神。這種不求回報的服務熱忱，就是培養教育愛的扎根工程。

(四) 學習團隊合作的美德：師資生及研究生為了圓滿達成任務，在教育學程學會及研究生班聯會的分工與事前用心籌辦下，使自己扮演團體中的重要角色，每位參與者都須學習與他人分工與合作的任務，在同學相互準備、演練中提升自己的教學經驗與班級經營管理能力，此種收穫與經驗實非筆墨所能形容。

(五) 提升自我的重要性與價值：師資生是未來的優秀教師，教育研究所的研究生也大多從事教育工作。服務學習活動使學生體會自己具有協助他人、幫助他人及服務他人的能力，改變自己的思維，肯定自己也有機會、有能力成為他人的重要貴人，提高自尊心與價值觀。

四、結語

服務學習是一項多贏的學習機會，參與服務學習的學生，從不斷的付出與反思中，拓展自己的學習視野，充實自己的學習經驗與廣度，提高自己與他人接觸與互動的機會，發

揮團隊學習的美德，培養我服務他人、他人為我服務的良性關係，增強自信心與成就感，使自己有機會接觸學校以外的社群，培養自己成為深愛自己、尊重他人、遵守團體規範及服務社會的良好公民。



促進高齡者心理健康的創意服務學習方案實踐 —以「阿公嬤的後宮芋花園」活動為例

辛宜津

正修科技大學企業管理系副教授

一、前言

還猶記 民國 98 年八月八日莫拉克風災重創南臺灣，當時透過電視 24 小時的即時播送，相信全臺灣人都掛心著重災區的救援進度。其中甲仙鄉小林村因土石流而不幸滅村，成為臺灣土地永無法抹滅的山河淚痕記憶。

筆者因當時接到身處甲仙災區的學生求援，他們眼看因災變失去親友的故鄉高齡阿公、阿嬤，身心重創還要面對現實的生活問題與經濟困境，於是乎開啟了與正修科技大學愛心服務志工隊，跨越年齡的兩地關懷情誼。而災後重建迄今三年多了，參與師生們帶著滿滿的熱情，不曾間斷每年 2~3 次，上山用學生青春的創意活動設計，療癒創傷，灌注活力。阿公嬤也回報更多的生命力，還曾風塵僕僕歡喜包車到校參訪，參與論壇分享寶貴生命的歷程，興奮體驗一日大學生活，也引起師生熱烈迴響。用愛串起彼此長長久久的老少情。

二、服務學習的現況與發展

美國學者杜威（1938）主張學習要與經驗結合，而影響臺灣服務學習教育發展，乃以「做中學，學中做」為學習目標，將公益行動導向的融入之經驗建構過程，常以課程為基礎，連結「服務」與「學習」的教育理念，

協助參與者從外在具體實作經驗，透過「自我反思」與「關注多元文化」的內在歷程，達到兼顧知識、技能、與情意面向的學習效應（張民杰，2006）。Fertman、White 和 White（1996）提到，服務學習方案應包含四階段：準備（preparation）、服務（service）、反思（reflection）、慶祝（celebration），因此本活動示例以發展現況及理論概念為藍圖而設計。

三、在地文化與服務背景

高雄甲仙以出產芋筍聞名，本計畫服務據點為位於甲仙北部，是緊鄰舊小林村的關山社區，當地樂齡長者多以務農為生，舊地名為「阿里關」。位處依山傍水（蘭若溪），民風純樸友善，過著日出而作，日落而息的規律農耕生活，其成長的子女多搬到城市工作，也有許多因生計隔代教養祖孫家庭。樂齡長者均齡已達 78 歲，也因為多是平埔族，對文化創意有著濃厚興趣，在社區發展協會的規劃之下，辦理許多手作及民俗舞課程，生活愜意簡單。

惟八八風災後，關山村的居民失去親友的同時，感受到大自然反撲的恐懼威脅，固定作息依賴農作維生，遇天災對於因應災害應變機制或遷村議題討論，更是感到無所適從，而產生創傷後壓力症候群，因此，當時評

估服務方案就以促進在地高齡者心理健康為目標，透過學校具諮商心理專業心理師與教師團隊，帶領服務學生以陪伴傾聽，從建立信任關係開始，而後進行心靈療癒與社區關懷重建。

過去完成以心理健康為服務方案主題包含：「芋筍小學」樂活趣—從園藝治療觀點，學生陪伴長者將賴以維生的一草一本，呵護重建家園；「手足球三代大 PK」—不同年齡層組隊合作，讓阿公、阿嬤從律動參與中，獲得運動的滿足感。迄今每年數次從未間斷的點滴，不辭深山萬里，服務隊工作傳承，與阿里關山中阿公嬤互稱是小天使與主人的祖孫情，他們已是學生最棒的生命力典範身教。

四、本次活動企劃「阿公嬤的後宮芋花園」

駐點服務因長達三年時間經營成效得以彰顯，在地阿公、阿嬤們也回復昔日的樂天開朗，當時熱心參與的志願服務工作隊學生也一一畢業，而後續如何傳承？我開始想要以「見證生命復原力」為題，融入所開授之「愛心與服務」通識課程，帶領新進學生繼續投入愛心希望工程，且不只是接受服務者重新獲得能量，對自己產生信心，也要在此高齡化社會趨勢中，讓學生從中反思學習，如何善盡社會責任關懷老人，實踐「老吾老以及人之老；幼吾幼以及人之幼」；還能從創意互動中獲得成就感動，擴大社群影響效應。

因此，本學期就選定時下熱門的

「清劇宮廷風」，服務學習生在校先自行研究製作格格帽與皇帝配飾等道具，再帶著選定背景音樂與手做材料，服務學生們一個個化身為服侍皇族的晚輩，到社區上演充滿笑聲的「時空穿越劇」，在地阿公阿嬤也用當地農作山產作出一道道御膳佳餚共享，又是一次很美好的經驗。



圖 1 服務學習學生牽著阿嬤娘娘出場走秀

也在這次成功的服務完成後，分享擷取部分參與的學生所寫反思心得：

「太久沒使用臺語，會瞬間無法理解阿公阿嬤們在說甚麼，形成雞同鴨講的畫面，做好我們去走秀的時候，阿公很有活力也一點不害羞的走秀，接著做壓花卡片，阿公跟我的手畫在一起這畫面有如世代的傳承，當在畫的時候才發現阿公的手好大，感覺很有安全感，我也要當個有安全感的人」（2013.1.8—○○系四年級阿原）

「自我介紹後，就開始了格格帽的製作，發現原來阿公、阿嬤真的很喜歡動手做，大家都樂在其中，中午陪阿嬤吃飯的時候，其實我那時候有偷偷掉眼淚，怕被阿嬤看見趕快擦掉眼淚，原因是因為我想到在鄉下的外婆和阿嬤平常是不是都是這樣自己一個人吃飯，因為孩子都要工作，孫子都在外地念書，想到這裡心裡就很難過，這時心理默默的想告訴自己以後有空一定回家陪

外婆和阿嬤吃飯，這次的後宮御花園活動看到了很多阿公、阿嬤像回到青春少年時代般甜美的笑容，我自己都比阿嬤還害羞，每位阿嬤上台走秀都多麼的自然又美麗，一點都不會比年輕人差」（2013.1.7—○○學程四年級琳琳）

「到達現場之後發現…這群爺爺奶奶超級熱情的～甚至比我們還要High！害我們有一瞬間產生了「其實是爺爺奶奶要來服務我們、帶給我們歡樂」的錯覺」、「參與這個活動，真的是讓我的內心充實了起來！平常如果是在這個時間，我應該都是待在家裡玩電腦…但今天，我並沒有在家裡面對冰冷的機器！而是到了甲仙陪著一群熱情的爺爺奶奶！帶給他們一整天的快樂，也充實了自己一整天的生活！施比受更有福，不就是這樣的意思嗎？」（2013.1.7—○○系三年級小麒）



圖 2 服務學習團隊走過足跡

五、結語與實踐反思

教師在帶領服務學習過程中，往往同時要擔任課程教學設計、瞭解服務學習對應機構需求期待、規劃合作方案、任務行前訓練、服務實際參與，以及後續的學習成就評量，都相當需要學校協同人力與所需經費的投入，

以及完善的配套設計，方能正確引導學生得到重要的服務學習成長，而藉由傳承經驗分享，激發創意企劃，引起執行服務者與接受服務端的參與動機，並適時融入學生的巧思觀點，讓長期經營的社區服務學習，成為美好的群我互動故事。



圖 3 正修科大愛心服務隊與關山社區參與民眾活動合影

參考文獻

- 張民杰（2006）。服務學習在師資培育應用之研究。台北：高等教育。
- 楊昌裕（2002）。以服務學習的理念推展志願服務。《學生事務理論與實務》，1（41），43-54。



大學推動服務學習之省思

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

臺灣近年來引入「服務學習」成為課程教學的一環，各級學校均有實施經驗，而高等教育機構更是主要的行動場域。

服務學習結合服務與學習，期望透過安排學生對學校、社區、弱勢、偏鄉、甚至海外等對象提供服務，創造機會與經驗，使學生服務需要服務的對象，同時得以擴展自己的態度人格、通識素養、或專業知能，達到多贏的目標。

服務學習推展多年以來，在多數的研究或檢討中，多半反應出正向的效益。然而，在稱頌服務學習效益的同時，仍有若干根本、隱藏而較少被探討的問題，值得吾人省思並尋繹對策，以期服務學習能夠有更妥切的發展。

一、彰顯學習本質

服務學習必須兼重「服務」與「學習」。以 service 和 learning 兩個英文字大小寫區分的四種相關概念中（Sigmon, 1996），基於學校主要任務乃為教育，而學生主要本分乃為學習，因此在大學校園推動的服務學習，原則上應該是 service-LEARNING 或者是 SERVICE-LEARNING，如果操作成或淪落為 service-learning，自然有欠理想，但若是 SERVICE-learning，則亦有脫離教育學習主體性的疑慮。因此，大學推動服務學習，應多傾向

與正式課程結合的服務學習，讓服務能與學生的專業學習產生緊密連結；若係與非正式課程結合的服務學習，亦應有教師或帶領者，能夠適當的引導反思與學習。

然而，大學許多的服務學習，性質偏向志工服務、甚至勞作服務。即便是與通識課程或專業課程結合的服務學習，其最能構成學習價值的反思階段，難得看見能在服務脈絡中有適當的課程設計與教師引導，實施或帶領較具深度的反思，因此服務學習所能發揮的學習效果，並不如想像中的理想。

此外，服務學習原本是擴充教學的面向，增加課程內涵的廣度與深度，但部分教師或學生不願或無法投注更多的時間心力，為了容納服務學習的安排，因此以服務學習部分排擠性的替代了原課程內容，侵蝕學科原本的專業學習。

而從學生的角度來看，某些學生面臨服務學習任務，因為時間或心力的衝突，於是犧牲其他學科的專業學習，以期能順利執行服務學習事項，顯然已然偏離服務學習的初衷。

二、彰顯服務本質

某些學生的專業領域，本質上就有與社會或職場結合的安排，例如各式各樣的實習；學生也可能自發從事

許多社會行為，例如打工等。透過這些專業領域獲社會行為，學生都可以有所服務與學習。但是，服務學習更強調實踐社會正義的服務，服務的對象與事項，基本上應該是確實需要被服務者。

然而，由於服務學習在各級學校被大力提倡，甚至成為某些入學甄選的參考，加上政府或民間有各式各樣的方案，例如攜手課輔、史懷哲計畫等，服務供應量大增。在服務的供應與需求未能適切媒合的情況下，為「消化」大量的服務供應，往往產生被服務對象必須被動創造需求的異象（賴光真，2005）。而這些強迫給予的服務，對被服務對象而言，反而形成負擔與困擾。

三、彰顯專業特質

大學推動服務學習，其可以與中小學服務學習方案有所不同之處，應在可強調其專業性成分。惟為實踐此一特性，大學學生本身必須妥善具備一定的專業素養。基於此，大學的服務學習課程或活動，理論上應在較高年級時實施。然而，多數大學的服務學習課程或活動，多半開設在大一階段（張馨勻，2008），推展專業性服務學習的時機尚未成熟，因此侷限了專業服務的可能性，服務學習趨向於基礎型服務或勞作教育。不然，就是以通識或共通課程性質實施服務學習，許多學生便視之如大一國文、英文，盡完了義務，心態上便就此了事。

事實上，研究證實，專業課程比

較容易融入服務學習（林銘雄，2004），專業結合服務模式優於社區服務模式、系所推廣服務模式和校園服務等模式（林思含，2006），大四學生學習成效優於大一、大三（楊舒婷，2009）。因此，思考重置服務學習實施的年級，當為必要。如果置於較高年級，不但比較容易導向執行專業取向的服務學習，對於學生即將跨入職場，亦可發揮類似實習的銜接效果。

四、審視其他效果

在樂觀看待服務學習能產生正向效益之餘，吾人亦應關注其他層面的效果。第一，是否有產生負面效應的疑慮。服務學習原來的目標是服務他人、成長自己，但若課程設計不良、聯繫準備不周，或者遭遇其他因素，部分學生歷練到的，反而會是負向的經驗，對於服務對象或對於自我，產生的負面的觀感，甚至帶來傷害。因此，在實施服務學習課程或活動時，亦應注意，服務學習與其他事務一樣，存在著刀之兩面刃的可能，並非一片美好，必須謹慎操作。

第二，是否能夠產生長期衍生效果。服務學習的目的之一，乃在於培育學生參與社會的公民態度與知能，培養長期關注與服務社會的意識意願。由於學生參與服務學習課程，通常都是短期性質的，因此服務學習課程或活動，還應重視長期外衍效果。具體言之，在帶領反思之外，最終要能有效激發學生篤行實踐，激勵學生未來能將服務或服務學習，內化為個人的志向或義務。如此，方不致讓服

務學習僅是曇花一現、蜻蜓點水式的體驗活動而已。

五、培育帶領教師

大學服務學習課程或活動，雖然已經開始意識到建立長期服務關係之概念，但學生畢竟終是來來去去，要維繫持續或永續發展，仍必須仰賴學校及教師。而要落實透過帶領反省達到學習目標，以及落實專業服務等，基本上也要仰賴教師，教師儼然服務學習成敗的重要關鍵。因此，發展服務學習，必須多著墨於相關開課或帶領教師的培育與激勵。

教師參與服務學習課程或活動，最關鍵的條件乃是教師的人格特質，若以文化學派斯普朗格（E. Spranger）的六種類型理想價值或人格的說法，教師本身最好必須是追求「愛」的「社會型」。但是，在實際上，大學教師往往喜歡自己是追求「真」的「理論型」。大學教師常被提及的四項任務中，研究成為衡量教師績效的主要指標，至於教學、服務、輔導等，往往被視為「可以及格」就好。

在以研究為要務情況下，大學教師對於教學、服務本已極力設法壓縮之。推動服務學習，反而是要教師將教學與服務擴而大之，變更既已習慣的教學方法，投入更多的時間心力設計實施服務學習課程，開發媒合服務對象，還要面對部分學生的抗拒或抱怨，以及處理收拾服務衍生的狀況問題，其推動難度與阻力可想而知。因此，除了少數課程本質上即與服務或

服務學習有關的學科或學系，或者教師本身即以服務學習為研究領域，服務學習與其教學及研究密切結合，本身認同服務學習者之外，罕有教師會願意主動投入服務學習課程或活動，故教師開設或參與服務學習課程或活動，不乏被動被迫投入與參與者。

所謂「知之者不如好之者，好之者不如樂之者」，然而在樂之者、好之者不易得的情況下，如何引導教師跨入參與，無論是被動的投入，抑或是因參與而後能改變觀念想法，則為大學要積極從事的事項。具體做法包含建立學校或學系服務文化、提供系列培育課程與經驗、提升服務在教師評鑑的比重、提供教學助理或行政支援，提供榮譽、津貼報酬等，端視學校理念或資源而抉擇之。

參考文獻

- 林思含（2006）。**大專學校推動服務學習之成效**。暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文。
- 林銘雄（2004）。**服務學習方案規劃之研究—以輔仁大學服務學習課程推動為例**。臺灣師範大學社會教育學系碩士論文。
- 張馨勻（2008）。**大學學生對服務學習實施現況意見與參與態度之研究—以雲嘉南地區為例**。嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。
- 楊舒婷（2009）。**大學生公民態度與技能學習成效探討：以北區某科技**

大學服務學習課程實施之綜合分析。
臺灣師範大學公民教育與活動領導學
系在職進修碩士班碩士論文。

■ 賴光真（2005）。教育學程學生教
材教法課程實施服務學習之經驗與評
鑑。載於東吳大學課外活動組（編），
學校與社區關係再探，56-76頁。台北
市：東吳大學。

■ Sigmon, R. (1996). The problem of
definition in service-learning. In R.
Sigmon (ed.), *Journey to service-
learning: Experiences from independent
liberal arts colleges and universities*.
Washington, DC: Council of
Independent Colleges.



自我養成導向的大學品格教育

陳依萍

實踐大學博雅學部助理教授

在 2011 年某場座談會中，筆者曾聆聽一位大學教師感嘆現今教大學生十分辛苦，不但要將某些授課內容調整為高中程度，還要教導如尊重、誠實、負責、禮貌等品格核心價值，似乎得如同教中小學生般的提醒大學生。這樣的聲音，或許是有感而發的無奈，卻也意味著在大學階段實施品格教育，仍有其現實上的需要。

依據美國加州大學洛杉磯分校（UCLA）所屬的「高等教育研究中心」（Higher Education Research Institute，簡稱 HERI），於 2006 年以 421 所大學 4 萬多名教師為對象進行調查的結果，超過一半的教師認為協助大學生的「品格發展」與「培養個人價值觀」很重要，但是教師很少在課堂上討論道德價值或生命意義的課題（吳怡靜，2007）。換言之，美國大學教師也認為協助大學生品格發展確有其必要性。但是實際上，教師卻較少與學生就品格相關的議題進行互動。此種認知與行動之間的落差，更突顯在大學階段實施品格教育的迫切性。

就人類發展的觀點而言，隨著年齡的增長，人格亦逐漸定型，面對人格發展已趨於成熟的大學生，如何談品格？教品格？重品格？進而讓學生「有所感、有所為」，對大學教師而言，的確是一大挑戰。事實上，處於求學階段的大學生，在品格學習與道德實踐上，仍有其教育的可塑性與改變的可能性。不過，大學生的身心發

展情形有別於中小學生，因此，大學推動品格教育應採取適合學生的實施策略。

縱觀國內大學校院的品格教育，大多依循教育部 2004 年所訂定的「品德教育促進方案」，規劃並實施各類動態與靜態的品格教育活動或相關課程。前述課程雖能達到喚醒學生正向心靈與價值觀的一定效果，然而學生因多處於被動的學習態勢，甚至因部分活動或課程流於形式化與教條化而感到枯燥無趣。是以，大學教師應思考如何讓大學生轉化被動為主動的學習，以自我養成導向的品格教育協助其人格正向發展。

如何規劃與實施大學生自我養成導向的品格教育呢？基於筆者多年參與推動品格教育的經驗，提出下列要點供參考：

首先，在學習動機的引發上，基於大學生身心發展已趨成熟，並具獨立思考能力，在品格教育相關課程的安排上，宜善用學生的生活經驗及其關注的議題，設計兩難情境或具爭議性的主題，引導學生進行討論與思辨，讓學生體悟到該課程之實用性與重要性，以激發其主動學習的興趣。

其次，在學習的型態上，若將品格教育規劃為正式課程，則必須降低演講式授課的比例，並多以對話互動或體驗的方式，進行道德價值之思

辨、澄清與重構。如安排體驗式學習，即可將服務學習內涵融入品格教育課程，以發揮「做中學」的精神。在此實施歷程中，包含準備、行動、反思及發表等四個階段。在準備階段，教師可以鼓勵學生主動尋覓與聯繫服務學習機構，也可以由教師提供服務學習合作夥伴機構，如學校（含幼兒園、中小學）或非營利組織等，由師生共同建立服務學習機構的資源網絡，並由學生自主選擇與接洽，進而擬訂服務學習計畫。在行動階段，學生必須依計畫確實執行各項服務學習活動。在反思與發表階段，學生不僅須書寫省思札記，以運用寫作進行反省外，也鼓勵其透過小組合作的方式，分享服務學習之所見、所聞及所思。藉由此服務學習之體驗與分享，以有效促進學生自我反思，進而將良善品格內化為價值觀或態度。

最後，在學習的關鍵上，雖然自我養成導向的品格教育係以學生為主

體，然而其實施成效之良窳，教師是重要的關鍵。因為在推動品格教育的歷程中，仍需由教師啟動學生內在的動機，使其持續保有對學習的熱忱，才能達到主動學習的成效，並有益於品格的發展。

在大學校園裡，學生在品格教育的實施歷程中，應扮演主動的學習角色，而作為品格教育推手的教師，則需投入熱情與發揮影響力。唯有師生互動歷程中所觸發的感動，才能引起學生的共鳴，並促進品格核心價值的深化與實踐，亦使學生產生自我正向改變的可能性，進而豐厚其品格的能量！

參考文獻

- 吳怡靜（2007年4月）。大學生也渴望品格教育。2007親子天下專刊—教出品格力，24。



青少年志工 DIY

謝辛美

財團法人英仕教育基金會常務董事兼執行長

一、前言

英仕教育基金會 2012 年暑假，因緣贊助並參與「斯里蘭卡慈光萬盞永續經營計畫」。這個計畫係由臺北市立教育大學教育學院陳麗華院長擔任召集人，在臺灣組成國際志工服務團隊，與斯里蘭卡烏瓦省省議員 Mr. Ananda 在斯里蘭卡組成之行政支援團隊共同合作；透過師培工作坊及駐地活動，培育國際教育師資與國際志工服務人才。

臺灣團隊則由師培機構臺北市立教育大學 12 名師生與興仁國小等現場教師、技職專家 8 人暨公開招募的 10 名青年志工，經過兩個月志工增能工作坊集訓，共同組成國際志工服務團隊；而基金會和嫁衣實業企業志工 5 人自費參與，其中包括了企業夥伴子女 2 人同行，她們是臺北美國學校的高中生、17 歲的 Annie 和 Sara。

Annie 曾有過雲南服務的經驗，擔任過英語夏令營課程小老師，而 Sara 雖有服務經驗但卻是第一次擔任國際志工；因為他們的學習的背景與經驗，此行最主要的工作是隨行支援翻譯與活動攝影。我既是她們的長輩也在活動中同工，並負責課程隊輔工作，藉由有限的觀察並參與，幾個她們的經驗省思和大家分享。

二、志工 DIY

一、Annie 和 Sara 在事後的服務心得裡都表達：當志工是很重要的學習與經驗，也是不可或缺的一堂課；覺得團隊服務非常快樂，很享受服務的過程；而服務過後，也讓她們在待人接物方面更為圓融和善，未來也希望持續參與服務。同時，對自己專長能力有更深入的看見，理解語言溝通需要充實更多的文化認識；尤其 Sara 第一天工作後，就意識到寧可放棄她所精熟的英文文法規則，務求對方了解的順利。

這些積極又正面的成效，雖說是服務團隊原始規劃設計的標的，但志工「增能工作坊」並未針對這對年輕人有特授課程，僅根據他們的學習背景與經驗，賦予支援翻譯的任務；而基金會及家長也僅在行前為她們做了工作和生活上配合的說明與溝通。這兩個孩子的能力與情商在團隊裡備受稱讚，藉著和團隊志工的互動、邊做邊學。所以如此看似 DIY 的操作，如果不是參與團隊的規劃，她們當然很難在工作與體驗裡有所得。然而更可貴的是，她們總是觀察伺機主動去支援其他團員的工作，有著志工服務最好的基本態度。

二、在文化體驗裡，Annie 和 Sara 有著不同的觀察；Annie 驚艷斯國當地師生「尊師重道」關係，因為當地人社區與學校關係密切，老師往往是正式教育及人生最重要的引導，私下更顯見如父如母的親密，這個和她在美

國學校很不對等的經驗，卻讓她很感動，重新思考自己的學習態度。

Sara 則是為了不辜負每張友善的笑臉，連連敦促自己記下詘屈驚牙的僧伽羅語以及老師和學生的名字，每天都訂下達成的目標。Sara 同時也觀察到當地學童上學用鞋需求不足的問題，回國後想和同學一起分享了解，能否為孩子們募二手鞋或其他協助。

在團體生活互動中，因為 Annie 和 Sara 年齡與斯國當地參加體驗營的孩子相近，很快地就融合，但針對有些男學童的好奇，這是我所未預想的，她們卻也能掌握適當的分際應付得體。我認為，這是因為她們即是從國際教育體系培養出來的孩子，雖然有著其他同年齡高中生所沒有的一些優勢，但不可諱言，她們自主學習的態度和表現非常值得肯定。

三、woosa woosa 結語

年輕歌手王心凌唱的「woosa woosa」是此次志工團隊的活動主題曲，歌曲裡有著青年國際志工的情境想像，藍天大海、自我激勵、勇敢愛；我們都希望年青人以服務學習的方式來關心社會，用參與志願服務的行動來改變不好的價值觀。所以藉由國際志工服務的態度影響我們的孩子，學習「服務與付出」既是一份責任、更

是一份榮譽的觀念，只要有能力就有機會多為別人服務；藉由幫助別人的行動中，無形之中也幫助自己；參與志工服務，生活會變得豐富而有目標，更懂得知足。因此，只要有適當的管道、完整的計畫，其實學生都很肯定「志工」的服務，但要達成這樣的目標，並不只是老師、家長的工作，教育行政工作也要不嫌麻煩地鼓勵同學，如此才能讓高中學生主動參與志願服務。

教育部於 2011 年（4 月 20 日）發布「中小學國際教育白皮書」，曾揭櫫希望透過增進學校國際交流、國際課程研發、學生學習，培養學生世界公民意識。期待學校透過課程教學設計經營，能將國際教育精髓融入於學生日常生活與課業學習，加強教師國際教育專業素養，營造一個國際教育永續經營的多元學習校園；並關注「文化理解」(culture understanding)，無論是「全球在地化」或「在地全球化」等觀點，中小學國際教育課程也才能隨著全球化關注議題而不斷地更新與整合。

同時也期待學校、家長和志工青少年一起從參與過的案例，整理國際志工的創意發揮或經驗分享，設想如何為當地社區和公益服務組織規劃行動方案，甚至能夠建立起一套可行的運作模式，真正帶來可見的改變。



優質公民從服務學習開始

李清偉

屏東縣玉光國小教師

一、前言

在二十一世紀的今日，臺灣已邁入民主制度的現代社會中。然而，臺灣社會卻不時出現只重個人權利，不顧生態環保公義等亂象。這正顯示國人在快速邁向民主社會的過程中，未能同步提升自我的公民素養。公民素養的提升，有賴公民教育的落實。臺灣公民教育的最大問題不在於課程知識內容，而在於缺乏校園內的反身實踐與校園外的社會落實。「服務學習」正能解決此一困境。本文先闡釋服務學習的意涵，再探討服務學習之教育理論，最後說明服務學習對優質公民陶塑的影響。

二、服務學習的意涵

服務學習是「服務」與「學習」的結合，透過有計畫安排的社區服務活動與結構化設計的反思過程，以完成被服務者的目標需求，並促進服務者的學習與發展。反思（Reflection）與互惠（Reciprocity）是服務學習的兩個中心要素（Jacoby, 1996）。服務學習的內涵包括下列四項要點：

（一）學校與社區結合

服務活動應由學校與社區一起協調，建立共同目標與決定進行方式，以滿足雙方共同的需求與期待，並促進彼此能力的成長。

（二）服務與課程結合

服務學習是一種以課程為基礎的社區服務，配合課程安排將學校所學的知識和技能，在社區的生活情境中提供服務，並從服務中驗證所學。

（三）強調學習的重要

服務學習有清楚的學習目標，針對服務活動中所見所為，進行思考、討論、經驗分享等反思行動，以達成真正的學習。

（四）重視自我的發展

服務學習的目的，在使學生學以致用，獲得實務經驗，並藉由實際服務與知識技能的結合，促進自我成長。

綜言之，服務學習為問題解決與行動導向的教學方法，從經驗出發，學生透過社區服務的實際體驗過程，融入課堂學習知識，建構屬於自己的知識內涵，如此知識學習不再以個人功利為考量，而是著眼在社會責任的培養，成為社會服務與社會奉獻的主體，使學生能體驗並省思社會關懷的內涵與意義，藉此學習關心自己也關心別人，實現「知行合一」的理念。

三、服務學習之教育理論

（一）經驗教育理論

美國教育家杜威（John Dewey）提出「做中學」（learning by doing）的經驗教育理論。他認為教育的最終目的必須與社會生活密切配合，才不會只停留在名稱或口號上。服務學習從實際參與服務開始，讓學習者置身於實際經驗中，藉由服務的過程刺激他們將學校所學的知識技能和這些經驗加以統整，進而有效落實於生活中。

（二）認知發展理論

皮亞傑（Piaget）的認知發展理論中有一個很重要的觀點就是「自我協調理論」。他認為人類在成長過程中不斷受到外界環境刺激而產生不協調的現象，人腦便會以「同化」與「調適」等作用加以整合，使得認知結構不斷改變而成長。服務學習強調對服務活動中的所見所為進行思考、討論、經驗分享等活動，透過這些反思行動，使學習者有機會體驗到自己想法的矛盾及參考別人不同的意見，使其能建立正確的態度與價值觀。

（三）態度理論

態度是由經驗組織起來的心智與精神準備狀態，是個人對人、事、物或周遭情境的認知與好惡，而表達出相當持久的行為傾向（張春興，2000）。學生從服務學習的反思行動中，建構正確的看法、情感與整體評價，並建立良好的處事態度，進而影響其未來對相關對象的反應。

四、服務學習對優質公民陶塑的影響

（一）服務學習可促進學生多方面的發展

服務學習可以促進學生認知、道德、心理社會、自我認定及生涯選擇等多方面的發展。在認知及道德發展方面，學生透過服務學習發展出更複雜的思維、更高層次的道德推理及關懷倫理，並將服務納入生涯規劃的承諾；在心理社會及自我認定發展方面，服務學習能增進情緒的覺知與整合，更自主與互賴、更容忍和同理、更清楚生活的目標及建構更成熟的價值觀（李燕美，2004；邱美華，2003；葉祥洵，2006）。

（二）服務學習能提升學生更高品質的學習

鄭怡婷（2007）探討專業課程結合服務學習，研究發現參與服務學習的學生能有效的提升其課程滿意度與技能。Shelley（2000）研究也發現，擁有高品質服務學習學校的學生，他們在語言藝術和閱讀方面的學習，展現出積極的正面性成果（引自何政光，2009）。

（三）服務學習能為學生未來作更好的準備

服務學習能培養學生整合資訊、解決問題、建立團隊、有效溝通、妥協及作決定的能力，幫助學生培養主動、彈性適應、開放及同理精神，透過互惠及省思，更可幫助學生培養尊重與欣賞多元的能力（王新閔，2008；林思伶，2004；蘇雅君，2003）。而這

些都是未來工作生涯中非常重要的能力。

(四) 服務學習可協助學校及社區的發展

在學校方面包括：1.增加學生對學校的向心力，2.建立學生間的親密關係，3.促進師生間的互動，4.建立校園民主氣氛；在社區方面則有：1.建立學生與社區的連結感，2.與社區成員建立夥伴關係，3.有助於社區問題的解決，4.增強社區自助的能力（王新閔，2008；林思伶，2004；蘇雅君，2003）。

(五) 服務學習有助於學生成為未來公民的準備

Battistoni (1997) 指出完整的公民教育應包含四方面：1.認知上的了解，2.參與能力，3.公民態度，4.直接的公民參與。服務學習確實符合上述公民教育四方面之內涵：1.在認知的瞭解上：服務學習提供學生實際社區參與的經驗，透過課堂中有計劃安排的省思與討論，引導學生從真實情境中去思考有關人類本質與社會公平等議題，有助於學生批判分析及思考能力的發展；2.在參與能力上：服務學習中實際的服務活動與課堂反思，均可幫助學生溝通、表達、理性說明能力的增進。此外，社區服務的經驗更培養他們聆聽別人故事、需求及同理的能力；3.在公民態度上：實際的服務經驗提供學生將他們的道德判斷應用在實際的生活及社區情境中，使他們能更真實的去了解公共問題，祛除偏見與固執，學習與不同背景、價值觀與生

活方式的人一起合作去解決問題；4.在公民參與上：服務學習提供學生實際參與，付諸行動並看到自己努力的結果，幫助他們發展公民參與的承諾，讓他們知道自己的努力可以帶來不同的改變，肯定並願意繼續在學校及社會參與服務。

五、結語

「創造未來，就在今朝」。優質公民對國家發展的重要性不容置疑，透過服務學習以實際的行動參與，體認公民教育實際存在的價值，刺激學生對公共事務參與的熱誠與能力，培養具備現代公民素養的國民，進而實現全人發展的終極目標，讓臺灣得以永續進步與發展。

參考文獻

- 王新閔 (2008)。大學生海外教育志工服務學習之研究-以慈濟大學2006年海外志工服務為例。慈濟大學教育研究所，未出版，花蓮。
- 林思伶 (2004)。學生參與「服務-學習」之態度與認知調查研究。輔仁學誌：人文藝術之部，31，251-282。
- 杜總芬 (2009)。台灣南部大學生參與社團活動對公民素養之影響。國立成功大學教育研究所，未出版，台南市。
- 邱美華 (2003)。大專生參與服務學習與生涯抉擇關係初探。僑光學報，21，105-120。

- 李燕美（2004）。服務學習方案在大學服務性社團中實施及其學習成效之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 吳英明（2005）。民主DNA筆記書。台北：新自然主義。
- 何政光（2009）。核心能力融入服務學習之課程規劃與成效分析。通識教育與跨域研究，6，51-76。
- 張春興（2000）。教育心理學—三化取向的理論與實際。台北，東華。
- 張秀雄（2002）。公民資質教育模式。中等教育，53（5），4-22。
- 葉祥洵（2006）。服務學習融入大學勞作教育課程及其實施成效之研究-以明新科技大學為例。台灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 葉至誠（2008）。現代社會與公民素養。台北，秀威資訊。
- 劉美慧（2000）。學校公民課程的實施與公民資質觀點分析。台灣教育，595，25-35。
- 鄭怡婷（2007）。專業課程結合服務學習對課程滿意度、公民態度與技能影響之研究-以中原大學資訊管理學系為例。中原大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 蘇雅君（2003）。服務學習在國中童軍社團推動與學生學習效果之研究。國立台北師範大學公民教育與活動領導學系在職進修班碩士論文，未出版，台北。
- Jacoby, B., and others. (1996). *Service-learning in higher education: Concept and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.



服務學習向國小扎根之我見

李明霞
基隆市碇內國小教師

一、服務就是一種學習

服務是從公共為出發點的利他行為表現，而人是從「我」為出發點做利己的行為。如何從「人的利己性」導到「服務的利他性」呢？學習應是重要的膠合劑。從利己到利他的學習發展歷程，若是放任個人透過累積服務的經驗獲得，過程中需要有良師益友來引導，否則不僅耗費時間，甚至還留下「自掃門前雪，莫管他人瓦上霜」的負面參與經驗。

從被動的個人參與服務，到想要知道為什麼做，乃至於發願的做。這一個歷程，教育扮演著很重要的角色。老師得隨時觀察教育現象，即時把握時機，讓學生意識到活動，願意參與並深入探究服務活動，主動的參與行動並能感受到服務的愉悅感，願意持續參與從中理解利他就是利己的價值，最後到發願且長期從事利他的服務行動。

二、國小是學習服務的最佳場域

目前教育部所提的服務學習，是以高中職以上學校為主，許多學生在課業之餘，為了分數、積點而出現「漏夜排隊尋求當志工的機會」的新聞。類似的行為是一種功利的表現。學生反映出如此的價值觀，和學生的生活經驗可能有很密切的關係。在學校領域教學中融入品德教育、生命教育或生涯發展教育可能發揮改變的力量。

國中小教育中有許多服務性的組織如，班級幹部、自治市幹部和服務隊等，是最有機會將服務的行動與教學相結合。

三、從一所小學服務性組織看起

我嘗試以北部一所 33 班小學，從「班級幹部」、「自治市幹部」與「愛心服務隊」等來說明服務性組織設置情形如下：

(一) 班級幹部

班班皆有班級幹部，但並未制定組織辦法。於每學期開學之際，以自願或全班票選方式產生，原則上，任期為一學期，例外是，幹部表現若經同學、老師認定為不盡責，會經過觀察後，重新選派。對於盡責的幹部，除了平日的口頭表揚，學期末也會有一些獎勵，如：發紅色貼紙、贈送禮物等。

(二) 自治市幹部

兒童自治市組織是一種模擬縣市地方自治的組織，學校訂有自治市長選舉辦法與幹部工作分配表。選舉辦法中，自治市長參選資格為設籍本校一學期以上、曾任班級幹部、近一學年未犯嚴重校規與近一學期各科均列甲等以上等四項資格，並須檢具榮譽事蹟與詳列參選政見。五年級下學期各班推派一名學生參選，該位參選人

經過自治市長選舉委員會（成員為老師），審核通過後，便能與學生助選團開始宣傳。全校師生皆具有投票權，選舉結果，第一、二高票分列正、副市長，其餘分任自治市團隊的新聞、教育、警察、環保、體育等局長，主要任務是主持兒童早會及學生相關活動之推動。任務分配為主席、司儀、整隊、播音、說故事等。

（三）愛心服務隊

愛心服務隊的設置，以簡要的推薦表替代辦法，五、六年級各班導師推薦品行端正、認真負責與能夠早起的學生參加遴選，而且要避免推薦需要導正的學生進入服務隊，以免對學校形象造成傷害。任期原則為一學年，例外是，班級導師或學務處相關業務師長長期觀察評估後，認為不適合擔任得免除職務。學期中與學期末表現良好，發給榮譽制度的紅色貼紙。主要任務為上學或放學期間，在校門口和路口執勤。

根據以上辦法，大致可以看出學校的服務性團隊，對學生而言是一種被動服務的性質，主要是分擔學校行政事務，學生能力能做到，又能讓學生學習的活動。成員的組成，以薦舉為主，整體表現中上程度的學生，特別是品行是一個重要考量。服務內容，大多屬於勞務性質的工作。組織運作比較少學生的創意或規劃。

四、一群國小生看服務組織

國小學生對於學校服務性團體的

看法又是如何呢？我任意選定某校六年級某班 28 位學生，以半封閉式佐以部份開放式問題，請學生作答，回收 24 份問卷。整理結果如下：

（一）班級幹部

幹部產生屬於推派或大部分推派的有 19 位，其餘為自願或大部分自願。19 位表達不會自願參與，原因為很忙（4 人）、記人會被罵被厭惡（3 人）、責任很重（2 人）、太麻煩（2 人）、成績不好（2 人）以及不喜歡管別人、非常非常討厭、害羞等。仍會自願參與的原因，是可以為班上服務（2 人）、幫助人會有成就感、曾經當過、福利較好、可以體驗等。學生最想擔任和最不想擔任的幹部僅列第一高票者，最想擔任的是體育股長，原因是喜歡體育、喜歡運動、責任較輕（3 人）、好玩等，最不喜歡擔任班長，原因是忙碌（3 人）、責任重大（2 人）、怕被排擠（3 人）、壓力大（2 人）、被批評或被罵（4 人）、事情多（2 人）。服務內容的部分，有 10 人認為主要是服務老師、13 人認為同時服務老師和學生、僅 1 人認為是服務學生。17 位認為期末應該獎勵學生，獎勵方式為紅色貼紙（5 人）、吃東西（4 人）、禮物（3 人）、表揚鼓勵（3 人）、加分（2 人）。5 位學生認為不需要獎勵，原因是光榮、義務、不要獎勵（3 人）。

（二）自治市幹部

產生方式是班級推薦，但是表達會參選（3 人）不會參選（21 人）。服務內容的部分，有 10 人認為主要是服

務老師、12 人認為同時服務老師和學生、2 人認為是服務學生。16 位學生認為期末應該獎勵，頒獎狀（3 人）、鼓勵（3 人）、吃東西（7 人）、給禮物（4 人）、加分、發獎金等，4 位學生認為不需要獎勵。

（三）愛心服務隊

產生方式雖是自願（24 人），但是表達不願當（19 人）、願意當（5 人），整體的自動參與意願仍是低的。願意服務的理由是服務大眾、不用聽課、幫大家維護安全很開心、畢業可拿獎狀和禮物、沒事做，不願意服務的理由是很早到且遲到會被罵（5 人）、沒時間（5 人）、每月一次會少掉一周的部分讀書時間、很麻煩、非常非常討厭、不想當、很無趣等。服務內容的部分，有 9 人認為主要是服務老師、11 人認為同時服務老師和學生、4 人認為是服務學生。16 位學生認為期末應該獎勵，給獎品（7 人）、吃東西（5 人）、紅色貼紙（4 人）、給獎狀（3 人）、50 元紅包（1 人）、要獎勵（1 人）。

綜合以上現象，學生對於自願參與服務團體的意願普遍偏低，願意參與的理由仍比較偏向功利、利己取向。服務的內容為學校單向式要求，引發不了學生願意服務的興趣。學生普遍認為是以服務學校行政業務為主，期末時也需要給予實質的獎勵。

五、我對國小服務性組織的建議

國小是學生養成品德、建立性格與個人價值觀的重要場域，當我們希

望學生對社會能利他服務，在國小教育現場就應該把握時機給予體驗實證的機會。品德教育、生命教育絕非講故事、聽道理、拚文件評鑑，就可培養學生優質信念價值。或許學校的服務團體就是一個起點，以下提供個人一些淺薄的意見如下：

（一）學生服務團體的運作應讓學生提出更多構想：以學生為主體來組成各種服務團體，並由學生擬訂組織辦法，老師協助輔佐，強化學生運作權力，建立學生「這是我們的團體、我們應該規劃、也願意為它負責。」

（二）規劃有感的服務體驗課程：規劃容易啟發學生感到服務是快樂的體驗課程，例如：到校內附幼或低年級為小朋友講故事，以幫助學生對「服務可以提升個人價值」有感。

（三）以創意的無償獎勵取代物質性的獎勵：服務本身就是一種獎勵，因為服務是愉悅的，當然就是獎勵。服務對學生若是負擔，便會產生需要對價獎勵的念頭，因此，改變服務內容建立愉悅感，就是開啟創意無償獎勵的開始。

越小的孩子越樂於幫人，因為他們服務後總能換來「滿滿的讚美」。年齡越大，能力越強，若服務後換來的是「批評、責罵」或是辦法中的「差異對待」，都會讓學生產生服務後的不愉悅連結。或許我們應該花費更多精力，回歸到教育本質，從學生出發，

設計學習課程，為學生建立「服務行動」到「愉悅經驗」的體驗學習。

參考文獻

■ 黃玉（2012）。從服務中學習—跨領域服務學習理論與實務（二版三刷）。臺北：紅葉。



救救我們孩子的生活教育吧！

何妍儀

禾荳荳美術館館長

一、前言

時下孩子的生活教育讓人憂心，家中有幫傭的人數愈來愈多，家庭裡的對話不再是單純的家人分享與討論，多的是指責與要求！而家長為了彌補無法陪伴孩子買給孩子的禮物愈來愈貴，手機、平板、車子等更是講究品牌，把物質當成生活的要件，對孩子更是寵愛過份！學校的老師對孩子的教育更是只能點到為止，再多的關心與努力都只能放在空氣中，慢慢淡化！教育工作者只能看淡一切，教育的大道理，已經是一種型式！

二、現今的臺灣孩童生活教育

老人化的臺灣社會環境，因應產生了外來幫傭的機制，而幫傭直接進入家庭，直接嚴重影響臺灣的生活教育，因幫傭的存在家長與孩子相處的時間大大縮短，孩子看著大人與幫傭談話的口吻有樣學樣，對著照顧自己的幫傭用著大人的口氣命令使喚！家長非但不糾正還引以為傲的支持！臺灣孩子的家庭倫理觀已經改變！

尊敬師長虛心學習，至聖先師的觀念已完全消失，一句孩子的兒語，家長可以告到學校，不明究理的就是老師錯了，老師調職、校長道歉…一團混亂，法治在教育環境裡不存在嗎？老師、學生的長幼倫理何在？只因家長是家委、是議員！前陣子議員用學生到立法院大吵大鬧，我們完全

沒看見教育部做了甚麼對學生正確的處理！只聽到教育部通知各校對學生不追究不處罰，真是讓人錯愕痛心，我們的教育就是這般怕事，就想事事息事寧人，那到底真正受傷的是誰？是學生還是整個社會受傷吧！

唯一接觸到孩子的還有是安親班課後輔導，查訪了 10 家安親班有 9 家安親班只負責孩子下課後的功課，聯絡簿上該寫的要寫，老師也幫家長把孩子作業錯誤訂正，並且複習明天要考試的準備工作，安親班老師幫家長把該做的工作與孩子相處的機會也一併替代囉！所以家庭中的主要成員剩下少之又少的對話機會，又能創造多大效益的生活教育。

三、積極應變的主題式服務學習

幫傭影響家庭生活模式、學校體制息事寧人的態度、安親班替代家長陪孩子做功課，我們該用何種辦法來挽救我們孩子的生活教育！那應該就是「學習服務」。

在一個偶遇的活動中看見...幼稚園孩子的努力畫青蛙圖案，跟著老師一起佈置攤位，因為要賣出一杯杯好喝的青蛙下蛋，安親班中嬌滴滴的小女生跟著老師練習一次又一次的小小按摩院，被服務的大人與家長們享受溫馨可愛的小拳擊，老師與孩子們的努力都有一個共同的信念－親手用心付出，得到的每一分錢捐給慈濟做

更大的大事！在這裡看見有希望的生活教育，老師、學校、家長、孩子共同為一個信念而努力。技職教育中的餐飲服務、飯店管理也是在教育孩子學習技能學習「服務」！

四、結語

希望有更多好的活動更多好的課程，幫助家庭成員正向學習「服務」精神，讓大人小孩都能為他人設想，不自私自利，變的有情有義，社會才能迎向溫暖的新紀元。



服務學習，從「心」出發

許富惠

新北市新店區能仁家商教師

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

服務學習是一種「服務」與「學習」並重的經驗教育方式，透過計畫性的服務活動，協助學生將學業知能結合社區之需求，不僅可提供學生多元學習管道，學生更可從服務過程中，了解社會的多元面向。服務學習的精神，就是兼顧服務和學習，服務中有學習，在學習中實踐服務的「做中學」(learning by doing)教育方式。從服務學習的體驗中，建構公民教育與品格教育，無論是對個人或社會都相當深具意義。

二、本文

服務學習可以分為直接服務與間接服務兩種；直接服務是指由學生直接與服務的對象接觸，並提供必要的服務活動。例如，關懷獨居老人、為兒童說故事、為住院病人表演歌舞、為植物人餵食、為身心障礙者復健等。這種直接服務比較受學生歡迎，因為服務之後，可以立即得到回饋。間接服務通常是短期、團體的服務活動，目的在發掘可用的社會資源，以協助社區或處於不利地位的人群解決問題。例如，協助社會福利機構義賣、募款、辦理活動、佈置會場等。這種間接服務，缺少直接與服務對象接觸的經驗，可能比較不容易體會服務學習的價值，所以必須加強指導。以下三種服務學習活動是研究者學校的經驗分享：

(一) 社區打掃

學校定期舉辦社區打掃活動，雖然整理環境對學生而言稀鬆平常，然而在炙熱的陽光下打掃，可就是一件苦差事了。每逢週六，學校的教官總是帶著學生做社區打掃，即使艷陽高照，汗水一滴一滴淌下，我們卻沒有聽到一句怨言，甚至還看到學生認真的討論如何讓地下道的牆面更乾淨。鄰居們看到乾淨的街道，毫不吝嗇地誇獎學生，反而讓學生捨不得離開，發現自己努力的汗水，可以換來潔淨的街道與居民的感謝，學生的眼裡都閃耀著驕傲與成就感。誰說社區打掃一定是勞動服務呢？一支掃把，一顆歡喜心，只要我們能為社區盡一份心力，就能為生活增添歡笑，讓鄰里更加舒適，何樂而不為？

(二) 發票勸募

朝陽社的學生利用每週五社團課時間前往市區募集發票，三人為一小組，站在捷運出口處要大聲地喊出「順手捐發票，救救植物人」，要學生開口向素未謀面的人提出捐發票的行動，是一大挑戰。許多學生都因害羞或害怕，遲遲不敢踏出第一步，師長們透過鼓勵、學長姐的示範，並教導他們如何面對被拒絕的尷尬，讓學生能重振心情，進行下一次的募集。看著發票箱的發票愈來愈多，學生的口號聲也愈來愈響亮，因為他們能感受到路

人的愛心，每一張發票、每一句謝謝，都充滿著感動與感激。散播愛心散播愛，能有機會幫助別人是一件快樂的事。

（三）育幼院探訪

慈幼社的學生利用社團課的時間前往明新教養院，第一次的探訪從打掃做起，協助院童整理環境，看似簡單的洗拖把、擦窗戶的動作，對於患有多重障礙的孩子卻是一項困難的工作，學生能有機會為孩子服務，聽見院童一聲謝謝，學生都能心滿意足。心想，除了打掃，我還能做什麼呢？於是每周五的社團課，各組人馬總是絞盡腦汁、集思廣義的規劃許多康樂活動，例如：說故事活動、彩繪塗鴉、吉他演奏...這一切就為了院童的笑容，每次的服務經驗都讓學生能體會助人為快樂之本的道理。

三、建議

服務學習的推動已行之有年，對學生而言，有其重要性和價值，學校各單位也透過各種管道鼓勵實施服務學習課程，進而真正落實於校園中。以下分別就服務學習實施現況，提出三點建議。

（一）提升服務學習之專業知能

進行服務學習之前，學生必須先要有合適的訓練課程，包括從個別學習領域獲得相關的知識、技能及態度；或由社區團體依不同之服務性質而提供相關訓練課程。接著，學生便

能應用所學，作出對社區具貢獻的服務，如育幼院探訪、獨居老人訪視。而在參與服務學習期間，學生必須要有充分機會從這學習經驗作出反思，確立概念、評估經驗、建立己見等。最後，學生對服務所付出的努力，要得到社區、學校、家長、同學等的認同和肯定。

（二）加強服務學習之課程規劃

服務學習強調態度的培養，溝通能力的鍛鍊，並涉及跨學習領域的知識。課程必須靈活調適，安排時間提供相關訓練及反思空間。服務內容除要聯繫學習目標，亦要符合服務單位的實際需要，才能達到「學以致用」。課程調適、評估、外出服務，均須得到學校、家長、社區等的支持。而服務學習之規模可因應支援的多寡而變通，例如：引進家長協助推行學習活動。籌劃跨學科課程的部分，須取得學校行政上的配合，並要考慮教師之間的協同合作文化。

（三）推行服務學習之活動多元

服務學習活動是在學校、社區服務之上，以課程為基礎，結合「服務」與「學習」的教學方法。推動服務學習之活動可以分析學校資源、評估社區需求，配合學生的意願和能力，經由團體決策的過程，選定服務主題，做為服務學習的基礎。服務主題可包括：校園服務、青少年休閒及輔導、環境保護、社區服務、衛生保健、社會福利、文化建設、交通安全、生態保育、市政服務等領域。

四、結語

私立高職的學生大部分來自低社經地位的家庭，不論他們未來要靠什麼力量維生，如果沒有一顆充滿助人熱忱的心，只為生計而工作，不論未

來擁有什麼，都將是個窮人。如果我們能教導學生學會付出並能感謝別人所給予的服務機會，做任何事情都能將它看成生命中最重要的事來做，相信孩子未來就有更多服務的機會及發展的空間。



國小低年級生活教育之我見

余秋花

臺北市立西園國小教師

一個人的生活教育良窳，常可決定其人生的態度與方向；好的生活教育，貴在從小紮根，是以學校教育中除了幼稚園，國小低年級階段算是孩子生活教育的啟蒙階段。但不少家長甚至教師皆認為低年級的學生年紀尚小，便不重視其生活教育，不是過於著重學科（國語、數學）成績，就是執著於局部枝微末節（例如打掃教室），未能充分教導學生所需之重點。殊不知良好的生活態度應從小培養，習慣會成自然；孩子面對未來最重要的是具宏觀的視野與態度，本事及技能可以隨著年歲逐漸增進充實。

低年級的孩子雖大多在幼稚園已經經驗過正式團體生活，但由於少子化及社會變遷之故，他們的生活態度卻遠不如教師預期，不僅是對小學環境陌生所造成之不適，還有自我意識過強以致難以約束，一方面是家長過於寵溺，另一方面則究因於大環境及教育政策。有的孩子晚睡，早上趕不及上學，帶到教室食用的早餐五花八門，餐後垃圾便亂丟，若家長疏忽，更有未吃早餐者；有的學生與人相處之道是：「我最大，大家都要聽我的」，一不順心便要破口大罵或拳腳相向，連老師也未放在眼裡，學生上課做自己的事猶如家常便飯，嗆老師、對老師頂嘴則是司空見慣的事。

筆者個人根據多年任教低年級之經驗，對該階段學生所實施之生活教育包含健康、品德多面向。健康方面，

為顧及孩子的生長與牙齒健康，筆者會以獎勵制度要求學生每天上學前在家吃完早餐，餐後要潔牙；平時若非老師允許（壽星請客例外），不得帶零食到校；週二上整天課，在校吃完午餐，會提醒學生刷牙。下課一定不佔用學生的時間，放他們到戶外跑跑跳跳或做喜歡的事情；教室內的電視機二年來使用次數屈指可數；單槍投影機的使用頻率也會注意，以維護學生的視力健康。每天早上或親自帶著全班學生或督促他們自己跑操場一圈，以維持適當體能。

下課前筆者會請學生將座位收拾乾淨，椅子靠到桌子下，始能離開，以養成自我負責；「自己的垃圾撿起來是負責，別人的垃圾撿起來是行善」，教導學生不亂丟垃圾，看到垃圾要撿去丟。洗手時，水龍頭不要開太大，用完要立刻關；白天光線充足時，廁所不須開燈。從師長手中接過物品，即使小如綠豆，也要雙手接，並說聲「謝謝」，還要常說「請」、「謝謝」和「對不起」，做個有禮貌的小孩。

考試遇到不會寫的題目，寧可空白或亂填也不要作弊，因為不要像「放羊的孩子」，要學習「華盛頓的誠實」，成績也不是絕對的，考高分並不代表聰明，反之，考不好未必是愚笨，像「發明大王」愛迪生的故事便是很好的例子。

師長不必花過多心力於教授課本

的知識，因孩子有許多時間及途徑可學得，但良好的生活態度卻是有時限的，若能養成，便可一生受用。生活教育的範圍甚寬甚廣，但只要掌握住

學生能先對自我負責，再與人為善，秉持所謂「心存善念、口說好話、身行好事」，那他所接收並內化的生活教育應是離教師的目標不遠了。



傳統與現代的對話一 運用讀報融入《弟子規》讀經教育之嘗試

林敏雅

臺北市明道國小教師

「啊不然你告訴我，那是什麼？」若干年前，一個四年級男孩的問號，投進了我的心湖，盪起陣陣漣漪……。

筆者所任教之學校，由於學區的特殊性，弱勢學生所占比例偏高。身為級任老師，透過執教近十年之觀察，我發現：由於家庭功能及家庭資源的相對缺乏，學生在生活教育方面的表現有著相當大的進步空間，而此一現象，連帶影響了學生其他方面的學習狀況。面對這樣的問題，我長期思考：如何在這有限的資源下，給予班上的孩子最大的提升與助益？

這些年來，我嘗試著以各種方式來進行生活教育。然而，學生好不容易養成良好行為、戒除的不良習慣，卻往往在短暫的假期過後消失無蹤、故態復萌。一度，我覺得自己就像希臘神話中反覆推動巨石的薛西弗斯（Sisyphus），陷身於日復一日奮力而為，卻毫無所成的挫折中。到底孩子需要的是什麼呢？

若干年前，在輔導班上一位慣於進出訓導處的男孩的過程中，孩子的疑問點醒了我！

四年級的孩子，多半仍保有些許的天真，但在小勇（化名）的身上，更多的是「闖蕩江湖」多年的圓滑與世故。小勇在班上儼然就像個老大哥，上課公然喝飲料、吃零食；下課

則帶著一群哥兒們四處闖蕩。在一個小勇再度惹惱科任老師被送回教室的午後，我與小勇深談：「你這樣做，真的覺得快樂嗎？」「還好啦！」小勇酷酷的回答。我接著與小勇談到人與人相處有一定的道理，什麼該做、什麼不該做，皆當有所份際……。小勇打斷我：「可是我爸爸都這樣啊！他也都用髒話罵我啊！還打我媽！老師，我也知道人和人相處要有道理，啊不然你告訴我，那是什麼？」面對小勇一連串的傾吐與疑問，我也問我自己一是啊！那是什麼？我該教孩子什麼，讓他們有所依循，以伴隨他們剛剛啓程的人生道路呢？什麼才是所謂做人做事的道理呢？原來孩子根本無所依循、不知如何實踐！

孩子缺乏生活指導、缺乏學習資源，而生活教育方面的有待提升，嚴重影響了其整體的學習。就讓孩子透過「知」與「行」的引導歷程，從頭學起吧！在一連串的摸索後，我著手嘗試運用讀報進行《弟子規》讀經教育。希望透過傳統經典與現代新聞的融合，讓學生習得「做人做事的道理」，並確實運用於生活之中。

個人之所以選擇《弟子規》與報紙此兩項教學媒材，除了讀報與讀經教育其各自所具備的價值性之外，亦考量班級中弱勢學生為數眾多之因素。由於報紙與《弟子規》讀本，實為兩項價格不高、價值無窮的學習資

源，將之融合引進所處之教學場域，對學生的家庭不致造成經濟上的壓力。

運用讀報進行《弟子規》讀經教育之課程目的在於改善學生生活教育不足的情形，進而提升其學習表現。為期七週、二十一堂的課程透過循環反覆的思考、討論、分享、實踐歷程來進行。前六週之課程，以「教師擇報」與「學生擇報」兩方式選擇報紙新聞，各以三個教學活動來貫穿：首先，引導學生將傳統經典《弟子規》與現代新聞事件進行連結探究；其次，由學生以小組導讀方式帶領同學回顧各主題之《弟子規》內容，並延伸思考、延展關懷，拓展學生之思維層次；最後，以角色扮演方式引導學生進行生活實踐。而第七週之課程，為進行前六週課程之統整與回顧，以整合學習成效。

課程實施以來，個人發現此一傳統與現代交融的教學過程，相當能夠引起學生的學習興趣，舉例來說，在討論《林書豪：今天，我跨出了一大步！》此一新聞時，班上學生對於當下正在發生的新聞事件展現了相當大的興趣，特別是班上許多參與運動性社團的孩子們，對此一主題更能產生共鳴。看著孩子在閱讀新聞後，主動將傳統經典《弟子規》與現代新聞事件進行連結探究，以及課堂後不時引用新聞事件或《弟子規》內容來對彼此的行為相互提醒。個人深刻感受到本課程對於新聞事件的討論與延伸連結，確能增強學生對《弟子規》內容條目之活用能力。

除了課堂上的新聞討論以及與《弟子規》內容的連結探究之外，我更刻意讓孩子在回家後，針對課堂上討論的相關條目進行「實踐」。希望透過這樣的實際經驗，可以深化孩子的學習，並進一步將所學延展至原生家庭，相信這樣的影響對孩子而言是更為深遠的。在此實踐活動進行之後，我不時聽到家長對孩子行為改變的肯定與回饋，這讓我有更多的信心來延續課程。

為期七週的課程自實施以來，透過個人自身的省思與學生及協同教師之回饋，我發現了班上孩子的成長。原本性情衝動，需要較多的關注與提醒的孩子，在課程實施歷程後，表現出較能理解生活規範之行為，能具體陳述自己之錯誤，並說出改善的方法。而原先對同學之不當行為較難包容的孩子，於本課程實施中，則漸次展現其同理心，開始懂得包容他人之不足，並主動關懷協助同學。此外，我亦看到孩子思考與實踐的軌跡，班上的孩子在日常遭逢生活問題時，已開始懂得思考解決的方法，並活用《弟子規》去嘗試解決。此一成長，對於這些較無法自家庭獲致相關學習典範的孩子來說是彌足珍貴的。

生活教育是一切教育的基礎，本課程透過反覆的思考、討論、分享與實踐等歷程，目的在於讓孩子熟習經典以規範自我；活用經典以解決問題，從而有效改善原先存在的生活教育問題。透過此課程設計與實施的歷程，我看到孩子在生活表現提升後對自己的肯定，以及接續帶動的各方面

的進步，在在令我感到欣慰。

立身教育現場，我的學習仍在延

續，期盼透過不斷的學習，提升專業知能，以擁有更充足的能量來幫助每一位帶著問號的孩子。



標竿學習應用於高等教育機構之個案研究啟示

郭昭佑

國立政治大學教育系教授

張雅婷

國立政治大學教育行政與政策研究所碩士生

一、前言

臺灣高等教育評鑑自 1975 年發展至今，在評鑑對象上與許多先進國家相同，約可分為以學門（學院、系所）專業領域為主的方案評鑑（program evaluation）及以學校整體校務為主的機構評鑑（institutional evaluation）；臺灣的學門評鑑形式發展較早，約可分為三個時期，依序是（1）教育部主導辦理時期（1975-1990）、（2）委託學術單位辦理時期（1991-2005）、（3）高等教育評鑑中心辦理時期（2006 年-），而校務評鑑形式晚了二十餘年，至今亦僅實施三次，分別是（1）新竹師院規劃的大學綜合評鑑（1997-1998）、（2）臺灣評鑑協會辦理的大學校務評鑑（同時含括校務與專業學門，2004-2005）、（3）高等教育評鑑中心負責的大學校院校務評鑑（2011），至此，臺灣的高等教育評鑑已逐漸制度化，除醫護、技職等領域，主要以教育部主導及全國各大專校院捐助成立，目前亦已加入亞太品質網絡（APQN）及高等教育品質保證國際網絡（INQAAHE）的高等教育評鑑中心基金會為主體，形成約以六年一個週期的評鑑系統（含括五年系所評鑑及一年校務評鑑），以確保臺灣高等教育品質（郭昭佑，2012）。

除此之外，教育部的頂尖大學計畫更間接促使大學積極爭取世界大學

排名或學術聲望。只是近來臺灣已漸成形的高等教育評鑑制度及追求排名的風氣受到各界批評。事實上，高等教育評鑑除了評鑑、排名等概念外，標竿學習（benchmarking）亦是重要概念之一。臺灣的頂尖大學或教學卓越等計畫即是標竿（benchmark）的概念，只是如何從標竿到標竿學習值得探究。

二、標竿學習的意涵

Anderson 和 Pettersen（1996）指出標竿學習是一種實踐過程，透過計畫（plan）、搜尋（search）、觀察（observe）、分析（analysis）、適應（adapt）五個階段（如圖 1），藉由不斷與其他組織績效或流程比較，謙虛的承認對方在某方面的優異表現，並學習如何達成與對方相同優異的表現，使組織從比較中得到改善方案的資訊，甚至超越對方。

Andersen 和 Pettersen 認為標竿學習的過程需注意：1. 選擇與記錄整個標竿學習的過程；2. 確認誰在此過程有最佳的表現；3. 觀察與分析標竿學習的夥伴如何執行此過程；4. 分析形成績效落差的原因；5. 根據分析結果，執行改進方案。茲將標竿學習的主要進行步驟說明如下（引自閻自安、郭昭佑，2003）：

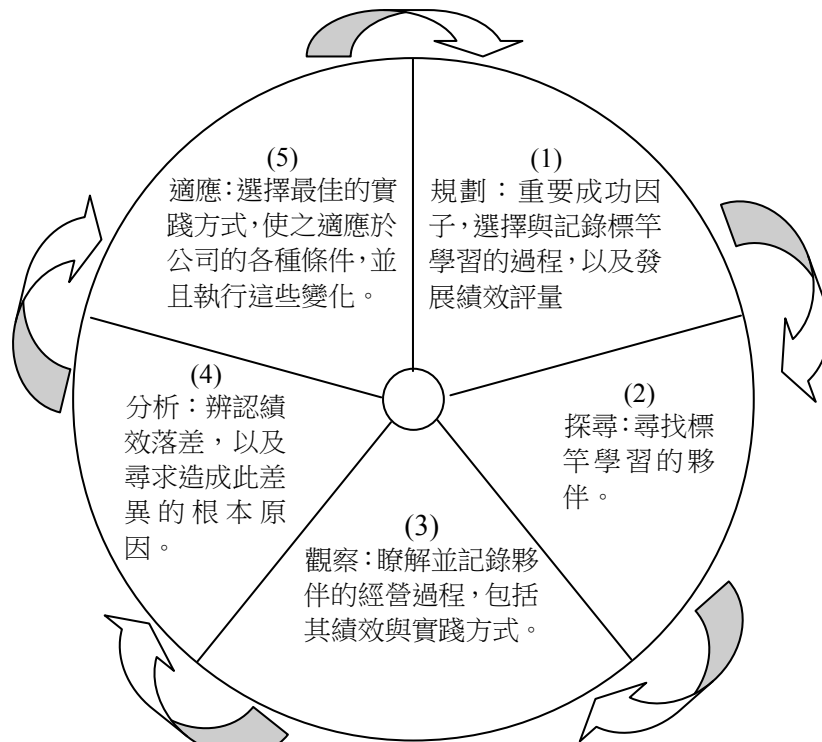


圖 1：標竿學習輪

資料來源：Andersen & Pettersen, 1996, p14.

近年來高等教育機構間的競爭愈趨激烈，尤其是私立大學受到更大挑戰（Nazarko et al., 2009）。在此競爭環境下，大學都努力讓自身變得更好、更優秀，Sadlak 和 Liu（2007）認為這不代表大學在各方面都要有傑出表現，而是要大學運用策略管理保有持續創新動力，提升自我競爭力，標竿學習正是可以達成這些目標的關鍵要素。Nazarko 等人（2009）認為標竿學習過程是一個透過系統性合作方式比較其他相近組織的表現和作為，以辨別自我的優勢和缺勢，並且學習如何改善和適應組織之自我評估和自我改善的過程。

三、標竿學習在高等教育機構之個案研究—澳洲昆士蘭大學

有許多成功的高等教育標竿學習

計畫，尤其是跨國性或全國性方案已經在世界各先進國家進行，如澳洲、加拿大、美國、英國、歐洲等（Achemier & Simson, 2005; Arnaboldi & Azzone, 2004; Burquel & Vught, 2010; ESMU, 2008; HEA & JISC, 2008; Nazarko et al., 2009; Westensee, 2007; Stella & Woodhouse, 2007），藉以提升高等教育品質。當然，亦有個別大學以標竿學習活動進行持續改善，茲以澳洲昆士蘭科技大學為例（Weeks, 2000）：

（一）為什麼要進行標竿學習？—邁向品質之旅的思考

布里斯本的昆士蘭科技大學（Queensland University of Technology, QUT）是一所大型的綜合型大學，是澳洲最大的大學之一，並長期致力於品質保證。自 1995 年起，有關品質保

證的經費開始被運用在標竿學習的方案上，方案目標為自我改善（self-improvement）—透過員工和部門與最佳做法的機構間基礎點進行比較與改善，灌輸標竿對品質提升的認知和價值。

這個標竿學習方案的標的是高等教育進修認證課程（Graduate Certification In Education），目標是為了改善課程的品質並且持續對 QUT 的教學和學生學習產生正面的影響。該校的教學與學習發展中心（Teaching and Learning Development Unit, TALDU）長久以來即致力於教學品質的提升及改善學生的學習經驗，標竿學習需要嚴謹的研究資料，經由此一計畫過程，TALDU 成員體認標竿學習的價值，並認知標竿學習是一項對現今作法的重要反思，刺激現今做法以躍升至更好的層次，他們發現高等教育同事對標竿學習的接受度更高於對其他管理改善技術的接受度。

隨著國內外績效責任的發展和越來越多大眾注意高等教育的教學品質，TALDU 所提供的品質方案應該學習國際間的最佳做法。這個方案可以了解 TALDU 如何準備學術資料，尤其是協助教師教學的教育進修認證（Graduate certificate in Education）的方案，以了解 TALDU 的表現缺失，並以改善 QUT 方案品質為目標。

（二）標竿學習主題的設定

自 1993 年，昆士蘭科技大學便提供高等教育進修認證（Graduate

certificate in Education）以支持教學，它包含四個部分：反思性實踐、成人學習與教學、澳洲高等教育議題和背景、方案計畫與評鑑。這個方案具有長期的目標：引領高等教育教學的進修許可（postgraduate qualification），此目標並通過 QUT 的教職員認可。

高等教育進修認證（Graduate certificate in Education）提供一或兩年的課程方案，由四組 12 個學分的單位所組成。教育進修認證課程設計主要用來提升教師在高等教育教學的專業。它體認到即使大多數大學教授在各領域中稱為專家，但他們卻沒有相等的教學、學習的經驗和專業。因此，課程的目標便在於透過高等教育教學與學習的理論來發展教學技巧。課程內容包含：合作團隊教學、學生報告、同儕評量、班級辯論與討論、撰寫反思性日誌、建立教學檔案、溝通技巧、實作練習等。課程皆環繞在教學與終身學習的精神主軸上。

（三）Spendolini（1992）五階段循環模式的應用

在研究過各種模式和架構過後，昆士蘭科技大學決定以 Spendolini 的五階段循環模式（Five stage cyclical model）來引導研究的進程，包括決定要標竿學習的內容、組成小組、確認合作夥伴、蒐集和分析標竿資訊，最後採取行動，這個模式是持續不斷的改善再改善，像是沒有終點的競賽一般。Spendolini（1992）即認為在文獻中，標竿學習是一個相當線性和結構完整的過程，但實際上，它是包含一

步驟接著一步驟或一階段接著一階段的雜亂過程。

自 1996 年起，TALDU 的高等教育進修認證小組透過以下的階段來執行標竿學習的過程：

1. 計畫

決定對甚麼（what）和誰（with whom）進行標竿學習，在標竿學習方案的這個階段的程序為：（1）學習如何標竿學習；（2）組成標竿學習小組；（3）比較 QUT 的高等教育進修認證和其它國內外的相近方案。

建立標竿學習小組來推行標竿學習是最有效的做法。有些人希望透過參與這個小組取得地位或經費補助；其他想要認真投入整個過程且有利於成果的人，卻可能被其他工作纏身。而其中特別有用的方法是選派小組中的一人擔任執行各項建議或改革的職位，且在一開始便清楚定義小組成員的角色和其任務是較佳的做法，在人選上，指定或詢問具有相關經驗的成員擔任比自願擔任更佳。

其次，透過 TAALDU 成員的推薦確定了可能合作的夥伴，希望找出最佳的機構進行標竿學習。然而「最佳」的概念卻很模糊，其缺乏合理的度量依據。即便如此，昆士蘭科技大學仍希望能找到與其提供相似課程的學術機構，尤其是所提供的課程較為優秀者。TAALDU 透過郵寄或電子郵件寄問卷至全球各地的一些學校，由於考量合作夥伴的需求，問卷的內容非常

詳細。事後看來，或許問卷可以再簡化一些。問卷提供了最基本的學術機構課程方案比較資訊。同時也透過電話以了解哪些其他澳洲的大學提供同樣的課程方案。

2. 分析

在標竿學習方案的第二階段的程序為：（1）拜訪其他在澳洲、英國與美國的機構；（2）比較 QUT 高等教育進修認證與最佳做法之間的差別，特別是與英國的教師與教育發展中心（Staff and Educational development association, SEDA）認證的課程方案比較；（3）了解英國 SEDA 的價值以及維持其運行的準則；（4）同意透過訓練工作坊的方式開始標竿學習過程

一開始從國內外的夥伴為對象開始進行參訪，最先由觀察教學活動開始。透過參訪和對談過程，累積了許多與我們課程方案相關資訊，並整理列印出來。所有的資訊皆有助於釐清所做過的研究，並且強化國內和國際間的連結。拜訪的教師進修中心（teacher-improvement centers）建構完善，更讓昆士蘭科技大學能進一步比較課程方案與其他國外的高等教育教師培訓課程之不同。

參訪其他的教育機構通常會產生與自己學校課程方案比較的意味，Stralser（1995）也提到，參訪的行程必須妥善規劃，規劃好參訪時的研究問題也相當重要，模糊不清的參訪大大降低參訪的價值。如同 Spendolini（1992）所言，標竿學習最吸引人的

地方便在於有機會進行參訪其他機構。

TAALDU 在美國參訪了許多大學包括奧斯丁分校的 Texas 大學。在那裡花了一禮拜的時間觀察他們傑出的國際教學助理實習課程。發現對大學教師的培養大多限於畢業後教學助理（Graduate Teaching Assistants）的職前訓練（pre-service），不同形式的此類訓練存在於每個大學，且隨著部分大學對於教學助理的訓練給予獎金，越來越多的大學辦理類此訓練。這些課程專注於改善傳統教室的教學實習，鮮少對當前教室內教學的教師提供發展支援。有些大學則針對生涯發展等議題辦理工作坊以改善教學與學習。

在英國，大學教師的培養係透過對新成員的在職導入（in-service）和基礎訓練。英國的高等教育評鑑涉及較多的政府參與和大眾對品質的關注，形成一股對教師培育課程的認可（accreditation）、證明（certification）以及正式認證（formal recognition）關注的潮流，因應而生趨勢便是在職新講師（New Lecturers）課程，透過這種課程可以獲得高等教育教學與學習的證書、學位或碩士學歷，有點類似澳洲的進修認證。更重要的是，教師與教育發展中心（SEDA）發展了一項對課程的國家認證方案。如果課程達到具有價值和規劃原則之目標和目的，便可獲得 SEDA 的認證。

昆士蘭科技大學在美國及英國皆觀察到對於持續發展教師進修課程的這項需求。兩個國家都呈現高等教育

教學與學習的優良做法（good practice），並有逐漸標準化和確立指導準則的趨勢，並對完成課程的大學進行認可形式的獎勵。

相較而言，澳洲大部分大學提供大學教師在職課程，這些課程著重於反思性教學和發展創新教師教學，但尚未將這些課程標準化。有些人會認為澳洲不需要標準化，而在昆士蘭科技大學此方案進行時浮現議題包括：世界各地的高等教育教學課程具備迥然不同的要求和成果，他們皆使用不同的教學策略，有些是基於行動學習小組；有些是以傳統方法教學；有些是線上教學；有些是面對面教學。不同的機構有不同的開放時間，以符合不同的學習需求。這些評鑑和評鑑需求以及所有準則皆有相當大的差異。

在標竿學習的過程中，發現澳洲的進修認證課程較著重於高等教育教學與學習的理論。更一步說，美國對於澳洲高等教育的發展和人員的培訓並不是那麼注意，英國則較關心澳洲的高教發展；而澳洲一直以來對於其他國家的高等教育發展則有更多的關注與認識。

3. 整合或重新設計方案

在第三階段的程序為：(1)在 QUT 舉辦一系列介紹 SEDA 的培訓工作坊；(2)SEDA 的價值和準則被用於改善高教進修認證。

在標竿學習的過程中，昆士蘭科技大學邀請 SEDA 教師認證委員會的

主席至 QUT 的 TALDU 與高教進修認證教學小組共同密集的檢視課程。理想情況且資金允許下，每一位成員皆應該參訪其他機構，這是標竿學習的宗旨之一。然而基於經費的考量，昆士蘭科技大學決定邀合作的夥伴至校園參訪以取代參訪方式，這使得教職員能在主席參訪過程中，面對面的發問，同時學生以及與高教進修認證相關的教師需要接受訪談。昆士蘭科技大學的夥伴與標竿學習小組會面，協助在蒐集的資料中找到關鍵資訊，並且進行一整天有關 SEDA 的認知培訓課程。SEDA 主席的參與對於再概念化有很大的幫助。

4. 行動

在標竿學習的第四階段程序為：
（1）草擬 SEDA 的報告書（mapping document）；（2）執行改善高等教育就修認證的措施，包括：單位改組、教學法改變、逐漸邁向 SEDA 認證過程；（3）完成報告書繳交 SEDA；（4）會議記錄繳交及標竿學習小組完成期刊文章撰寫。

這對小組來說是一項龐大的工程，完成報告書需要深入和洞悉一切的認知見解，這使得組織仔細探究曾做過的事項、如何教學、教甚麼和教的對象是誰。同時也捫心自問，什麼是沒做到的，為什麼沒去做？甚麼教學方法沒有使用，為什麼不使用？甚麼對象不教，為什麼不？所有這些問題都要被解決，並且最終的解決方式並不一定能滿足所有人的需求。

5. 反省

在標竿學習的最後這階段程序包括：（1）草擬認可報告（recognition report），包含 SEDA 對高教進修認證提出的問題；（2）回覆問題；（3）完成的報告被 SEDA 所接受；（4）完成 SEDA 的認可過程；（5）一開始參與進修認證的教師獲得 SEDA 教師認可；（6）之後進行每年度具有標準的改進與課程評鑑的實行。

在標竿學習計畫中，昆士蘭科技大學最推薦的便是課程獲 SEDA 的認可，最終此目標的達成令他們感到滿意。

當然，其他合作的夥伴亦繼續保持連繫，原因在於他們對標竿學習的方案感到興趣。對昆士蘭科技大學每一個成員來說是第一次嘗試標竿學習。起初，其他學校對昆士蘭科技大學在做什麼感到懷疑，有些學校觀察他們做甚麼，其他則認為這僅僅是一種會迅速消失的管理流行風潮。

昆士蘭科技大學一直抱有的一個問題是：究竟計畫的目的是要改善教學的現況，還是替教師為瞬息萬變的環境做相對應的準備？班級大小的改變、資源的銳減、先進科技在教學的應用和評鑑實施等情形皆使得高等教育中的教學方式不同於傳統模式。資訊科技無庸置疑的改變了高等教育的教學模式，所以隨著高等教育環境的變遷，我們就需要改變我們所有的課程、所有的教學方式以成為更彈性、更以學生為中心、最前衛的教學方式。

和課程嗎？這是一個持續反省的標竿學習過程。

(四) 昆士蘭科技大學進行標竿學習的發現

透過標竿學習方案發現，使得進修認證課程成功的重要因素包含：學術機構的重視程度和對課程的支持；對課程參與者的認證；對課程的清楚介紹；對教職員和學校進行課程的宣導。其中，最重要的莫過於來自於大學管理面的支持。他們發現，如果僅止於與講師及較低階人員合作的話，那計畫只會停留在行動層面。但若我們能獲得高階主管、學校校長、董事、課程管理人等的支持，則課程有望確切的改進和實行，像這樣的方案和課程需要獲得的是大學主要決策者完全的信賴與承諾。

這個方案具有刺激的作用，同時它也需要花費相當多時間。它協助教師創造活力和協同合作；幫助昆士蘭科技大學與其他世界各地的大學簽訂新合約，和其他大學對話與資訊互通已建立更長久的計畫。

當然，在過程中也有些值得討論的地方，TALDU 希望能透過標竿學習以改善 QUT 的學術教學，但在 QUT 與其他可能參與方案的夥伴接觸時，的確遇到一些困難，包括有些人視他們為競爭對手，因此不想分享資訊；其他則是視這個過程不過就是一般的學術拜訪。另外，如同其他國家一樣，時間的不足及高等教育評鑑的重要順位亦是阻礙成員深入發展教學實作的

原因。其他有關大學教師培訓的共同困境包括：強迫或自願性的課程、標準、監督的方式、以國際宏觀的角度評估課程效能的方法等。值得注意的是，過去有關標竿學習的文獻中，幾乎所有文獻都給予實施標竿學習的主體意見，而事實上，對於被實施標竿的對象則幾乎沒有提供任何意見。

四、評論與啟示

從上述昆士蘭科技大學的標竿學習方案中，足見大學在當今國際化的趨勢下，已然無法固步自封，對於不同國界或不同學校的發展應有進一步的認識，且為確保大學引領學術及社會進步的角色，以符應社會大眾對大學的期待，大學自身更應打開大門，走向世界，在釐清自身問題或了解最新發展後，應進行系統性的標竿學習，以時時更新，維繫大學的角色與功能。

臺灣自高等教育評鑑中心基金會成立之後，相關高教評鑑作為逐漸制度化並以認可為主要方向。只是認可制度主要在確認大學或各學門系是否達到認可標準，係屬較低的基礎標準參照原則；相對於各大學面臨國際競爭之際，向標竿學習邁向卓越應是大學發展的方法之一。

雖然在高教評鑑中心的評鑑指標能與時俱進，考量國際高等教育發展而特別強調國際化，亦列有標竿化的最佳實務作法提供各大學及學門系所參考。但參照上述個案研究，標竿學習的歷程並非僅是書面陳述一種制式

的作法而已，而是必須在充分理解自身的需求，並探尋最適合自身發展的標竿，在適當的標竿學習策略引導下，才能達致有效的標竿學習。

近來備受批評的高教評鑑制度，經政策考量將逐漸轉向自我評鑑，惟自我評鑑雖亦能商請外部訪評委員到校指導，但因委員為自行敦聘，在針貶時弊上多點到為止，評鑑建議易成為系所單位向校方要求人力或經費的工具。況且外部訪評委員的建議無法像系統性的標竿學習那般深入及系統性。

據此觀之，高等教育機構標竿學習對臺灣有若干啟示。其一，近來臺灣高等教育評鑑的發展在制度化的同時亦到了另一個瓶頸，並逐漸朝向自我評鑑發展，而在自我評鑑的過程中，為避免閉門造車，標竿學習是重要的途徑之一。

其次，在頂尖大學計畫及教學卓越計畫的概念下，標竿（benchmark）的概念已然形成，同時促發了許多校際間的參訪與學習；只是，單純的參訪與標竿學習（benchmarking）相當的不同，系統性的標竿學習能了解自身的需求，亦能探究同一領域中的最佳實務，透過學習進行超越標竿，這是一個不斷追尋進步與突破的途徑。

第三，在地球村的概念下，大學間的彼此學習並不應限於國內，而應走向國際，對於各學術領域的發展而言，各國有其獨到之處，亦應有優劣之分，更有適合學校情境與否之別，

總之，大學引領學術領域的發展，在標竿學習上不應自外於國際世界，尤其對於世界頂尖大學的競爭而言，標竿學習更形重要。

最後，大學行政事務繁瑣，對於導引學校進步的動力除了學術與行政系統外，應有獨立的機制，臺灣多數大學行政體系中設有研究發展處，其立意與標竿學習的概念較為接近，宜由研究發展處扮演類此角色，帶領學校各相關領域進每標竿學習，邁向卓越。

參考文獻

- 郭昭佑（2012）。大學研究中心現況調查、評鑑可行方案及指標建構之研究。高教評鑑中文特刊，63-87。
- 閻自安，郭昭佑（2003）。標竿學習對教育評鑑的啟示。教育研究月刊，112，78-90。
- Achemeier, S.D. and Simson, R.D. (2005). Practical considerations when using benchmarking for accountability in higher education, *Innovative Higher Education*, 30(2), pp.117-128.
- Alstete, J. W. (1995). *Benchmarking in Higher Education: Adapting best practices to improve quality*. ASHE-ERIC Higher Education Report No 5, The George Washington University, Washington, DC.
- Anderson, B. (1995). Benchmark-

- ing, in A. Rolstadas, ed. *Performance Management*. London: Chapman and Hall, pp. 211–265.
- Andersen, B., & Pettersen, P. G. (1996). *The benchmarking handbook: Step-by-step instructions*. London: Chapman & Hall.
 - Arnaboldi, M., & Azzone, G. (2004). Benchmarking university activities: An Italian case study. *Financial Accountability and Management*, 20(2), 205–220.
 - Burquel, N., & van Vught, F. (2010). Benchmarking in Europe higher education: A step beyond current quality models. *Tertiary Education and Management*, 16(3), pp.243-255.
 - Fitz-Enz, J. (1993). *Benchmarking staff performance- How staff department can enhance their value to the customer*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Nazarko, J., Kuzmich, K. A., Szubzda-Pruitis, E., & Urban, J. (2009). The general concept of benchmarking and its application in higher education in Europe. *Higher Education in Europe*, 34(3), 497-510.
 - Office of Government Commerce. (2005). *Business change*. Retrieved Jun 9, 2012, from the World Wide Web: <http://www.ogc.gov.uk/sdtoolkit/deliveryteam/briefings/businesschange/PDFs/benchmarking.pdf>
 - Sadlak, J., & Liu, N. C. (2007). Introduction to the topic: Expectations and realities of world-class university status and ranking practices, in J. SADLAK and N. C. LIU, eds. *The world-class university and ranking: Aiming beyond status*. Bucharest: UNESCO-CEPES, Shanghai Ciao Tong University and Cluj University Press.
 - Stella, A., & Woodhouse, D. (2007). *Benchmarking in Australian higher education: A thematic analysis of AUQA audit reports* (Occasional Publications Series No. 13, 1-62). Melbourne: AUQA.
 - Stralser, S. (1995). Benchmarking: The new tool. *Planning for Higher Education*, 23, 15–19.
 - Spendolini, M. J. (1992). *The benchmarking book*. AMACOM, New York.
 - Weeks, P. A., Smeal, G., Kelly, P., Hodgson, S. and Gilbert, C. (1996). *Preparing university teachers in Australia: Benchmarking best practice*. Paper presented to the international conference for the International Consortium of Educational Development, Vassa, Finland.
 - Weeks, P. A., Smeal, G., Kelly, P.,

Hodgson, S. and Gilbert, C. (1997). Preparing university teachers in Australia: Benchmarking best practice. *Das Hochschulwesen*, 45(2), 85–92.

■ Weeks, P. (2000). Benchmarking in higher education: An Australian case study. *Innovations in Education and*

Training International, 37(1), pp. 59-67.

■ Westensee, J. (2009). *Benchmarking research management*. Research Global. Retrieved from http://www.au.dk/benchmarking/themes0607/research_funding_and_management/westensee



多元文化社會中原住民族語課程實務的探討

洪振華

國立臺北教育大學課程與教學研究所博士候選人

臺灣是一個多元族群的社會（號稱四大或五大族群）。各族群有著自己的語言、習俗、音樂、藝術與歷史記憶。按多元文化主義的理想，各族群文化應相互接納、相互欣賞，鋪出合奏、交融的樂章，然而在過去的幾十年裡，隨著教育的普及以及各類媒體的發展，使用著單一的語言，傳授著「標準」的知識，而許多族群的語言、習俗、音樂與藝術卻迅速的流失。在這些族群中，原住民族是最早定居在臺灣卻是處於文化和經濟上最弱勢的一群。作為全世界南島語族（Austronesian）的家鄉，臺灣原住民族語言與文化的流失是非常可惜的，因而原住民族語言與文化復興課程的研究更顯得重要。

當前多元文化的國家或社會例如加拿大、紐西蘭、澳洲等都採取多元文化主義的政策，以復興原住民族的語言與文化（Inglis, 2004; Wiewiorka, 1998）。臺灣在 1997 年的憲法增修條文第 10 條第 11 項也規定：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」。因而採多元文化主義的先進國家在語言復興課程的實務作法有哪些對我們具有啟示性呢？這是本研究的問題意識。研究的目的即在探討這些語言復興課程的實務模式與特徵以做為臺灣實施族語課程的參考。本研究第一部分探討語言復興的課程類型，第二部分再歸納成功的語言復興課程具有的特色。第三部分提出這些模式與特徵對於臺灣族語課程的啟

示。

一、族語復興的課程類型

Hinton (2001) 指出世界各地的語言復興方案模式很多，但針對兒童及青少年所提供的方案模式主要可歸入三大類型，分別為：1、以學校為基礎的方案。2、校外的學習方案。3、以家庭為基礎的方案。Lo Bianco (2000) 也認為澳洲各地的語言保存模式頗為多樣與不同，但主要有三種模式：1、雙語教育課程。2、民族學校課程：這主要是公立學校系統之外由有關社群所經營控制的方案課程。3、主流學校裡以原住民或移民母語作為課程一部分的學科教學。在 Lo Bianco 分類裡其實第 1 及第 3 類皆屬於以學校為基礎的課程。本研究將各類課程類歸分析如後：

（一）學校語言復興課程

學校語言復興課程基本上有三種形式，那就是學科教學、雙語教育及完全浸潤式課程（Hinton, 2001）。

1. 學科教學模式

這種方式是把族語當成學校課程中的一個學科來教學。與其他學科教學相比，族語教學時間通常只占小部分，多則每日一小時，少則可能每週只有三十分鐘。如果每日教學一小時且教法適當的話，對學生在這語言的

流暢度應大有幫助。即使每週只教三十分鐘對語言流暢無大幫助，但如果認真對待，學生仍會發展出對這語言的珍惜感。這種把族語當成學科學習的方式可以美國加州 Humboldt 郡為例。在這裡的高中，學生修習族語可抵外語必修。這種課程方式的缺點在於要達到語言流暢的時間不夠而且通常未能創造出一個真實的溝通情境（Hinton, 2001）。

2. 雙語課程模式

雙語課程模式與族語作為學科模式的差別在於在雙語課程裡，有部分的教學是以族語進行的，也就是族語擔任了教學媒介（用語）的角色，這樣一來，族語拓展了新領域。由於各學科的需要，所以必須有以族語書寫的教材。如果以前沒有文字的族語還要開創一個書寫系統。為了要介紹數學、自然及世界事務等概念，這個語言必須開展新的辭彙，以適應教學、生活的需要。這樣的課程模式，語言的真實溝通使用是發生了，然而它仍侷限在教室內，學生在操場、在家裡不一定會使用這語言（Hinton, 2001）。

雙語課程的進行有多種模式，但起碼可歸為兩類。一類是過渡模式（transitional model），另一類是保存模式（maintenance model）（謝國平，1995）。在過渡模式裡，兒童初期使用大量的族語教學，但目標是要讓他們學到主流社會的語言和文化，一旦兒童熟悉了主流社會的語言，這個主流語言就完全取代族語教學。因而族語教學只是暫時性、過渡性的。保存式

的族語課程除了重視主流語言的提升外，也強調族語與本族文化的學習，因而它一方面解決兒課語言學習的問題，同時也努力保存弱勢族群的語言及文化。

美國亞歷桑納州 Rock Point 學校的雙語課程是頗受讚賞的例子（Boseker, 2000）在這裡，學童入學時有 2/3 的課程是以 Navajo 族語教學。二年級時有一半以族語教學。到了初中階段，族語教學約佔了 15-30%。九到十二年級時又恢復到半數時間族語教學（McIovr, 2010）。

3. 族語浸潤教育

Hinton（2001）指出全美及世界各地有愈來愈多的弱勢語言浸潤課程，有些甚至發展出從學前教育到高中甚至大學的完全浸潤教育，其中夏威夷與毛利語浸潤模式是最知名的。這種模式希望培育出流暢的說族語者並且在真實的情境中溝通。由於它是教學、生活、溝通的語言，因而它必須發展出數學、科學以及每日生活所需要的字彙及論述方式。學生由於每日暴露於族語的情境中，所以他們通常在教室內外都會說族語。Aguilera 與 LeCompte（2007）的研究即認為完全且成功的族語浸潤教育並不會影響英文的表現，而且會培養出接受良好教育的雙語言雙文化成人。

夏威夷的 Punana Leo 學校系統是全美少數採取完全族語浸潤課程且著有聲名的學校。1984 年 Punana Leo 的領導者開創了由年長者教導的完全原

住民族語語言巢(當時稱為聲音巢 nest of voices 的學前教育單位)。Punana Leo 的目的是模擬創造一個情境，讓延伸家庭的成員與孩子們在這裡充分交換語言、文化與傳統知識。家庭的成員每週都要參加學校的活動並且同意在家裡學習並使用族語。雖然創設者基於包容的原則，允許所有各族群的兒童都可以入學，但實際參加者多為原住民的低收入戶 (Aguilera & LeCompte, 2007)。Wilson 與 Kamana (2001) 指出這個完全夏威夷族語浸潤系統，已經由 1980 年代初期的 Punana Leo 學前語言巢發展到 1999 年有了首屆即將畢業的高三生。從學前到高中 (prek-12) 的就讀人數多達 2,000 人，採取完全族語浸潤的模式，但在高中階段允許學生到其他特定學校修習英文媒介課程。

(二) 校外(社區)族語課程

許多社區開設有族語課程，或者補充學校教育的不足或者完全獨立於學校學習之外。學習的時段通常在放學後或暑假期間。如果在夜間學習，學生由於白天在學校上課所以會較為疲倦，但是如果族語的學習能結合娛樂活動則效果可能不錯 (Hinton, 2001)。另外有些社區喜歡利用暑假開設族語浸潤研習課程。由於學生在放假中，所以可以整天接受密集浸潤課程，學習到教室之外每日的生活經驗用語與溝通方式 (McIvor, 2010)。唯暑假學到的東西如果平時沒有增強很快就會忘掉。所以密集的暑期浸潤課程搭配非密集的平時學校課程對族語學習可能會有長期效果 (Hinton, 2001)。

(三) 家庭族語學習

如果父母有心培養雙語流暢的兒童，所以使用各半的時間分別教導兩種語言，那麼族語的養成可能有困難。Hinton (2001) 指出，兒童在家庭之外學習語言的機會太多了，但外界通常很少給予弱勢語言增強，所以在家應儘量使用族語。而且如果父母通常以主流語言與子女溝通，却有意識的教導族語，則兒童充其量只學到一些單字彙而已。

現代的社會，跨族通婚的現象很普遍，父母可能只有其中一方弱勢語言流暢，因而常有一親一言 (one parent, one language) 的策略以培養雙語兒童，然而 Dopke (1992) 針對澳洲家庭所作的研究顯示，這種策略效果不太理想。許多兒童專注於學英文而停止學習弱勢語言，成為弱勢語言的被動說話者 (passive speakers)，也就是部分了解但不會說該語言。如果這個策略要成功 (培養雙語兒童) 通常要具備三個條件：1、說弱勢語言的父母一方與兒童相處的時間不能少於另一方。2、使用弱勢語言的父母對於兒童的英語反應不需回應。3、至少需要一些來自家庭之外的增強，例如親戚朋友使用該語言。

二、族語課程的特色

檢視美、加、澳等多元文化社會裡族語課程成功的方案，除了政府政策支持外，通常具有若干特色：

(一) 族語課程與文化緊密結合

語言是文化的關鍵與核心，多數族語復興成效卓著且被推崇的族語課程方案都與該語言的文化教學緊密的結合（Borgia, 2010；Hinton, 2001；Aguilera & LeCompte, 2001；Stiles, 1997）。例如位於加拿大 Quebec 省 Waskaganish 的 Cree 部落族語復興課程即備受推崇（Stiles, 1997）。文化體驗是這個族語課程極重要的部分。由於現代科技的入侵，打獵與採集已不再是日常生活的重要部分。但為了維繫文化傳統，這課程每年安排三到四次由 Cree 部落協會所資助的叢林野營體驗。部落資源人員會教導學生陷阱架設、雪鞋製造、皮革製作等傳統技術。學生會以 Cree 族語書寫每日在營隊的生活日記。而為了讓學生參與每個春季一星期、每個秋季三星期的打獵及傳統活動，學校的暑期也調整縮短。藉由這個機會，學生可伴隨部落長者及家人參與打獵、典禮等傳統習俗並且練習族語。Hinton（2001）指出成功的學校族語與課程必須將族語文化帶入教室中，這些包括帶來族人傳統文物、教導傳統議題、重新設計學校與教室環境以符應傳統文化與價值、將學生帶出教室從事田野旅行教學並且要安排時間或假期以配合部落傳統活動。

（二）族語課程讓社群充分參與

學校要有效的實施一個族語復興方案，則其課程與教材必須由當地社群、校長與教師共同檢視、討論、決定（Reyhner & Tennant, 1995；Brandt & Ayongman, 1989）。阿拉斯加大學的原住民族語課程指引要求學校及教育人

員在當地語言及文化課程方面要有效的利用當地的社群專業知識；學校語言政策與實務要與當地的社群與家長的期望一致；學校除了商業性出版的教科書外，應多使用以當地族語書寫的資源教材並且與當地有關機構及人員合作開發及豐富課程（Alaska University, 2001）。Stiles（1997）在探討了四個相當成功的學校語言復興實例後發現，每一個方案的有關文獻都一再強調部落社群成員參與、支持的重要性。這四個學校族語方案都由社群所控制，而這種控制也成就了族語課程的不尋常發展。例如在前述的 Cree 族語復興方案中，1975 年 Quebec 當局與當地社群達成協議，學校事務由當地部落社群直接指導，每個社群都由當地選出學校董事會管理學校的族語政策、課程及教科書的批准。學校教職員定期參加由董事會所資助的工作坊進修。當地資源中心也會提供由當地發展出來的參考教材與技藝品以豐富課程。

（三）族語課程獲得家庭支持配合

Stiles（1997）對四個學校語言課程成功實例的研究指出：家庭，特別是父母親的投入參與是這四個成功案例的另一個共同要素。學校所學習的族語必須在家裡練習、使用、曾強，才能培育出族語流暢的雙語兒童。而父母的投入包括了參與族語課程學習、在職訓練、教室參與、資源發展以及教師認證等。以前述的夏威夷 Punana Leo 族語課程為例，父母親必須每週參與學校的族語課程學習，按收入付學費（自 1989 年起多數獲得美

國教育部補助)、每個月八小時的學校服務並且父母親們組成了學校管理董事會 (Aguilera & LeCompte, 2007; Rawlins, 1994)。學校族語課程的學習也強化了家庭及家族成員之間緊密的聯繫，例如在亞歷桑納州 Rock Point 學校的族語課程不僅教導歷史、地理、政府等有關知識而且也讓學生探究自己與其他 Navajo 的宗族關係以及自己對於家族親戚的責任 (Reyhner & Tennant, 1995)。

(四) 族語課程重視實際溝通互動

成功的族語課程教學應重視實際情境的溝通互動。語言學者們提醒父母親及族語教育人員，如果多數時間以主流語言與兒童溝通，卻很有意識、很刻意的去教導兒童一些孤立的族語字眼，這對於培育雙語兒童是沒有助益的。要教導兒童族語就直接以族語跟他們說話、問問題，在真實的情境裡，以族語扮演溝通的功能 (Hinton, 2001; Brandt & Ayoungman, 1989)。Borgia (2010) 也建議，教導族語時，應把重點擺在語言意義的協商而非語言本身的結構。有感於傳統翻譯取向的語言學習成效不佳，Krashen 與 Terrell (1993) 倡導第二語言學習的自然模式 (Natural Approach)，讓兒童在擬似真實情境中，觀察、模仿、溝通而自然學得第二語言。在國際間商業經營語言學習頗具成效 Berlitz 學校語言課程以半數時間讓教師以標的語問問題，另外半數時間讓學生以標的語回答問題，強調學生與教師之間實際問題的溝通與互動 (Reyhner & Tennant, 1995)。

Reyhner 與 Tennant (1995) 提出五項成功的族語課程教學原則，其中有三項與實際溝通互動有關，那就是強調溝通重於文法，使用真實或實際的脈絡以及重視說甚於說正確。

(五) 族語課程包括書寫系統與讀寫能力

族語復興方案要聚焦於口說技巧呢？還是要包括讀寫能力？Reyhner 與 Tennant (1995) 主張族語要復興就需要有個文字書寫系統。這個書寫系統的設計不應著眼於學者的研究，而應以使用者的方便為考慮，最起碼可以使用大家在學校就學過的羅馬拼音符號。而族語復興把讀寫能力包括在內意謂著社群將致於以族語開發閱讀教材。族語的讀寫能力成為大家羨慕的目標；它可以為未來的新生代彙整該語言以及該語言所攜帶的知識和文件；它為社群提供了對族語以及我群的驕傲感；它也為學生帶來了強而有力的語言學習工具。Stiles (1997) 探討四個語言復興的成功案例，其中有三個採用以前教會在當地傳教所發展出來的書寫系統作為族語的文字，唯有 Hualapai 保留區在 1975 年決定推動族語復興方案時並沒有現成的文字書寫系列，所以在方案推動的前幾年，社群致力於書寫系統以及有關課程的開發。三年之內一個 Hualapai 族語課程就發展出來，而五年之內一個充分統整的雙語課程就開始實施。

(六) 族語課程重視學科聯結與更新

一個弱勢語言如果沒有被用來作

為主要溝通的語言，通常要用來表達現代文化事務是會顯得落伍與不足的，然而在族語復興方案裡如果採取雙語課程模式或浸潤課程模式，則族語就會用來作為各類學科的教學語言，這時後為了符應各科教學需要，族語就需要發展新的領域、開創新的字彙、發展新的論述方式以表達數學、自然及各項世界事務的概念和知識。夏威夷的族語浸潤學校系統就設立了一個辭典委員會以決定使用的新字詞。隨著學校課程的加深與發展，新字詞的需求量很大。委員會每年要編定一部新字辭典送各班級使用（Hinton, 2001）。

（七）族語課程與科技結合

錄音、錄影帶以及 CD-ROM 等科技設備的使用是族語課程教學成功的要素之一。這些科技設備的運用會提升社群對於課程的興趣。良好設計的視聽學習教材會增進兒童對於族語學習的興趣和注意力（Hinton, 2001）。在前面所提到的 Hualapai 保留區的族語復興方案裡，雙語課程方案推出實施後，情況顯示兒童們的英語持續進步，但族語的學習却不理想。社群人士在重新評估方案目標後仍堅定發展雙語課程的決心，他們轉向尋求科技、電腦及視聽器材的幫助以引導兒童對於族語學習的興趣和注意。影帶工作室以及閉路電視系統也提供給學生編定 Hualapai 語的劇本以及製播 Hualapai 語的文獻紀錄片作為資源教材供學校及社區廣為使用。現在 Hualapai 的雙語與雙文化課程方案已顯示不斷的在成長與發展（Zepeda &

Hill, 1991; Stiles, 1997）。

三、結語

自 2001 年起臺灣開始實施「九年一貫課程綱要」，而作為「語文學習領域」一部分的原住民族語教學也實施 11 年。陳麗桂（2004）指出：雖然部分教師的努力令人鼓舞，但是許多學校仍存敷衍態度。本文所提到的美、加、紐、澳等多元文化社會所實施的族語課程有若干值得我們借鏡的地方：

（一）族語課程結合文化教學：前引 Hinton（2001）指出成功的學校族語課程必須將族語文化帶入教室中。臺灣的九年一貫課程綱要族語領域的實施要點裡也指出：原住民族語教學之本質為文化教學，應依據原住民文化的屬性、族群差異、居住地、區等條件規畫彈性方式，積極營造貼近族群文化的族語學習環境（教育部，2008）。這裡值得注意的一是文化教學，另一是彈性方式。我們在都會地區所實施的族語教學常常是一個班一或兩人，一星期 40 分鐘；這種孤立的情形有助於文化教學、語言教學、溝通互動嗎？何不利用每星期一個晚上或周末聚集數所學校同齡同族學生實施具有文化特色的族語教學？所修學分各校接承認。這樣一則可以避免甲校與乙校開課時間衝突請不到師資，再則有助於親子共同學習族語。此外，都會區的學童可以利用寒暑假參與原鄉的文化

活動（例如阿美族每年七、八月的豐年祭）並且參與密集的族語課程，由原鄉的教育或行政單位負責規劃，修課節數就讀學校皆承認。前述加拿大 Cree 部落族語課程結和傳統文化活動的例子可以參考。

(二) 族語課程讓族群充分參與：本文提到成功的族語課程模式常會讓所屬族群充分參與，例如 Quebec 的 Cree 部落，各社群可以選出學校董事會，批准學校的族語政策、課程與教科書的使用。反觀臺灣，施正鋒、周惠民（2011）指出，聯合國有關原住民族權利的宣言，具體指出原住民族有權利決定自己族群的發展。然而臺灣的政府多從弱勢的角度看待原住民族。政策通常有由上而下的經費補助方式居多；換句話說，原住民族本身在教育上沒有太多的發言權，部落、社區與學校常被區隔成兩個世界，造成外界對原住民族家長不關心子女教育的偏見。如果我們的族語課程能由原鄉的鄉公所出面，結合學校、教會與部落社群，共同決定族語課程內容與方式，舉辦結合學校與社區的族語使用環境，則族語的維繫與發展會趨於樂觀。

(三) 族語隨時代更新：一個弱勢語言如果沒有被用來作為主要溝通的語言，通常要用來表達現代文化事務是會顯得落伍與不足的，所以夏威夷的族語浸潤學校系統就設立了一個辭典委員會以決定使

用的新字詞。委員會每年要編定一部新字辭典送各班級使用（Hinton, 2001）。臺灣各原住民各部落的族語要能維繫為生活的語言，就必須配合學校與社會的用語而更新。

參考文獻

- 施正鋒、周惠民（2011）。我國原住民族教育的回顧與展望。載於國家教育研究院主編。**我國一百年來的教育回顧與展望**。頁243-246。
- 教育部〈2008〉。《國民中小學九年一貫課程綱要》。
- 陳麗桂（2004）。母語教學的特質與困境。**國文天地**，19（9）：225，頁4-6。
- 謝國平（1995）。從語言規劃看雙語教學。**教師天地**，67，頁18。
- Alaska University（2001）。*Guidelines for strengthening indigenous languages*. Fairbanks: Alaska Native Knowledge Network.
- Augilera, D. & LeCompte, M. D. (2007). Resiliency in native languages: The tale of three indigenous communities' experiences with language immersion. *Journal of American Indian Education*, 46 (3), 11-31.
- Boseker, B. J. (2000). The disappearance of American Indian languages. In P. W. Thomas & J.

- Mathias (Eds.), *Developing Minority Languages: The Proceedings of the Fifth International Conference on Minority Languages* (PP. 432-442). Cardiff Wales: Gomer Press.
- Brandt, E. A. & Ayoungman, V. (1989). A practical guide to language renewal. *Canadian Journal of Native Education*, 16 (2), 42-76.
- Dopke, S. (1992). *One parent, One language: An International approach*. Amsterdam: John Benuamins.
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. CA: Academic Press.
- Inglis, C. (2004). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. (Retrieved February 26, 2012 from <http://www.unesco.org/most/pp4.htm>).
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany.
- Lo Bianco, J. (2000). *A description and exploratory evaluation of program types in indigenous and community languages*. Victoria: Language Australia.
- Mclvor, O. (2010). Strategies for indigenous language revitalization and maintenance. *Canadian Language & Literacy Research Network*. (Retrieved December 20, 2011 from <http://www.literacyencyclopedia.ca>).
- Rawlins, N. (1994). *Attachment to the 103th Congress Senate hearings for reauthorization of Native Hawaiian Education Act*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374970).
- Reyhner, J. & Tennant, E. (1995). Teaching indigenous languages. *Bilingual Research Journal*, 19(2), 279-304.
- Stiles, D. B. (1997). *Four successful indigenous language programs*. (Retrieved December 20, 2011)
- Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21(5), 881-889.
- Wilson, W. H. & Kamana, K. (2009). Proceeding from a dream: The Aha Punana Leo connection in Hawaiian language revitalization. In Hinton, L & Hale, K(Eds.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 147-177). C A: Academic press.
- Zepeda, O. (1990). American Indian language policy. In Adams, k. & Brink, D. (Eds.), *Perspectives on Official Language: The Campaign for English as the Official Language of the USA* (pp.247-256). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

從存在主義看電影「三個傻瓜」

張筱岑

新北市永和區永平高中教師

簡齊慧

桃園縣龜山鄉龍壽國小教師

林子靖

臺北市北投區石牌國小教師

林佳霏

臺北市內湖區三民國中教師

一、前言

在一八八一年，婆訶薩里只是印度這個貧窮國家的小農村。在當時，印度對世界而言是無足輕重的，只是提供了一些茶葉、棉花和香料。直到最近，才有人開始問道：是否風水開始流轉了，亞洲國家也可能成為強而有力的經濟實體，重現它們失去的科學與技術的輝煌一頁？（葉偉文，2011）

透過 2008 年創造票房奇蹟、席捲全美的《貧民百萬富翁》，我們看到了印度的文化產業正在興起，一部部印度寶萊塢的電影也讓人得以一窺這個世界上最早的古文明之一——印度的蛻變。近幾年的寶萊塢有別於過去的歌舞表演、三角戀愛、喜劇再加上超膽俠的驚險場面，一改過去的通俗鬧劇，正逐漸的朝著打破、諷刺或顛覆陳規的方向發展。特別是《三個傻瓜》的發行，讓我們找到了它蛻變的立足點——科技教育。

時間回到 1960 年代，印度出現了一位具遠見的印度人，尼赫魯。他是印度 1947 年脫離英國統治，獨立後的第一位總理，是劍橋大學畢業生，也是學科學的，尼赫魯認為，科學是改變印度未來的關鍵，因此他創設了印

度理工學院 IIT。《三個傻瓜》的原著 *Five Point Someone*，作者 Chetan Bhagat 就是印度理工學院的畢業生，他以在 IIT 讀書的自身經驗啟發，反思並批判印度的教育問題。

電影裡有許多值得討論及深思的場景，讓我們透過存在主義進行探究。

二、《三個傻瓜》與存在主義的關係

討論存在主義，可以從「存在」一詞的特殊用法談起，而第一位必須提到的人物就是齊克果。齊克果是丹麥人，具有宗教性的家庭背景，其中一個主要理念為：存在是選擇成為自己的可能性。齊克果也指出，人生有三種絕望：不知道有自我、不願意有自我和不能夠有自我。當人能夠認清自我，就能有選擇自我的自由。存在主義大師沙特也說，人有絕對的自由，一個人並不是自願存在於世的，然而一旦存在，他就是自由的；但同時他要對自己所做的一切負責。以下茲就存在主義的相關理論與電影三個傻瓜做結合分析。

（一）存在是選擇成為自己的可能性

存在主義的「存在」(Being)一詞本身，就是一個值得注意的題材，因為只有「人」有資格使用這兩個字。如果問：「桌子存在嗎？椅子存在嗎？」這個問題其實是沒有意義的，因為無論問不問這個問題，這些東西都是原來的樣子，不會改變。宇宙萬物之中，除了人之外，都沒有資格使用「存在」這兩個字，因為「存在」不只是一個名詞，更是一個動詞——「存在」不是死的，而是活的、有生命力的、能夠自由的選擇。換句話說，存在就是「抉擇」，就是「選擇成為自己的可能性」。電影裡的主角——馮蘇·王杜(Phunsukh Wangdu；真名)是藍丘家族奴僕的兒子，自小就展現物理數學方面的天才，為了主人家的要求，假冒藍丘·答司·夏莫·答司·強傑(Ranchoddas Shamaldas Chanchad；化名)上大學，在大學時期的四年，都以藍丘的身分現身，不苦讀卻成為大學工程學系全年級第一名，結交了法罕及拉加兩位室友，對摯友而言他就是藍丘，藍丘就是他，毫無疑問的存在，但是他自己清楚，他是為主人的託付而存在，不是真正的他啊！直到大學畢業才以原本真實的身分出現，最後成為擁有四百項發明專利的科學家及小學老師。

他透過自己的抉擇，因著對學習的熱忱，即使不以馮蘇·王杜(真名)身分出現在大家面前，他已經用他的方式開創自己的人生。對應到存在主義中提到的，當你知道自己的「存在」，你也知道，你只是你，你不是別人。劇中的法罕也自我反省道：「我們去大學念書都是為了證書，沒有念

書就沒有金飯碗，而他念書是為了自己的歡愉。」

(二) 每個人的選擇都是自由的

1. 人在做選擇的時候有兩種可能，其中一種是選擇不成為自己，就像電影的第二主角，法罕(Farhan Qureshi)為這部片的旁白，他一心想成為野生動物攝影師，但迫於父親期望而攻讀工程學，成績總是吊車尾。父親有選擇的自由，兒子也有選擇的自由，但是，父親的選擇卻與自己的相矛盾，在藍丘的激勵下，他終於願意為自己活一次，選擇成為自己，實現當攝影師的願望，出版了數本攝影集。第一種選擇顯然比較容易，我們習慣偽裝自己、遮蔽自己內心真實的情感，扮演別人所期待的角色，而從來不作真誠的抉擇，因為我們害怕真誠的抉擇會讓自己與他人甚至家人發生衝突。
2. 沙特說：「人不只是他自認為什麼，而是他自願成為什麼。」做為一個人，應該具有抉擇的自由，自由的決定他自己人生的內涵，然而，在電影中，理工學院院長維爾博士卻以自己的想法來宰制他兒子的想法，一味的想要他當工程師，最終害死了自己唯一的兒子。此外，維爾博士身為一個教育者，應該是喚醒學習者的覺知，沒有外在的成就或成功標準加在學生身上，但是，他卻用成績來決定一個人的好壞，用成績決定拍照位置、甚至用成績來認定這個人未來有沒有前途，讓學生陷入瘋狂的競賽中而不是學習的樂趣、興奮或期待裡。

其實，父母或師長應該扮演的角色是仲裁者，其任務是提供對於事物處理態度的原則，將選擇的自由權還給孩子，只有當這個時候，個體才是在創造自己的價值。靜心想想，所謂的標準應該是由學生自我覺知後由他們自己來設定，標準一旦設定了就必須自我負責，由他們自由選擇未來想要當怎麼樣的自己，當他們能夠充分意識到他們的責任感，那麼所謂的分數、成績、名次就不再重要了。

(三) 焦慮感的存在

1. 存在主義也提及，當你意識到了自己的「存在」，就充滿了「不存在」的焦慮感。其實法罕有意識到了自己的「存在」，他有理想、有方向，但他在追尋理想的同時，也充滿了「焦慮感」，因為不敢違背父母的盼望，所以天天都在拉扯，不知如何是好。法罕差點就屈服於命運了，幸好是藍丘鼓勵了他，他才有了存在的勇氣，勇於堅持自己的理想，勇於和家人坦承。如果他繼續走工程學、工程師這條路，最後恐怕就是被虛無化了吧。
2. 藍丘在解釋 All is well 的時候說：「當老巡夜人在夜晚裡說著 All is well 的時候，我們只聽到『一切都好』就覺得很心安，但後來才知道他晚上根本看不到。」從這裡他了解到人的心太容易害怕，正如存在主義中所提到的，恐懼會讓人喪失自己，但是如果你告訴自己，一切都會好的，它會帶給你勇氣，讓你去面對這個事件，因此，即使絕望伴隨在身邊，也有繼續前進的能耐。

(四) 關於死亡

1. 喬伊是個即將畢業的大四生，非常想讓父親分享自己的成就而詢問院長何時可以買機票讓父親參加自己的畢業典禮，但是他遲遲無法完成畢業作品，院長便告訴其父親，他今年畢不了業，此時的喬伊認識到他自己的生活目的已然消失，海德格說「死亡」是對現實生活的否定，此時的他就是否定了自己存在的意義，他告訴自己這一切已是無法挽回的局面，過去的他活在他人在他人寄望底下的他，這次，就這麼一次，他想勇敢做自己，而唯一的歸宿就是「死亡」。
2. 同樣的狀況也出現在拉加的身上，拉加背負著全家的期望來到帝國理工學院，父親重病、姐姐又因為家裡窮嫁不出去。他在一次喝醉酒闖了禍之後，被院長勒令退學，在親情的壓力與不願背叛朋友的掙扎之下，他也決定自殺，只是幸運的是，他撿回了一條命。在他自殺的那個時候，他已不再留戀自己的現實生活，死亡於他是滲透於現實生活中的「虛無」，他希望自己能在死亡中找到自由。然而，在鬼門關走一回後，他對生命有了更多的體認，他重新面對自己的內心，發現自己的恐懼，過去的他，向上天乞求好運、成功，但這時的拉加誠實面對自己，憂懼不再占滿他的心，此時的他才是真正的為自己存有。

(五) 在世存有與共同存有：

在這部電影裡，三位主角相互鼓勵，也因為樂觀的藍丘，讓其他兩位

好友能追求自己的生命價值，甚至到後來接生時，全部的學生皆動員起來幫忙，相較之下，查托卻是單打獨鬥，而忽略了同伴的重要性。存在主義強調單獨的個人，卻不一定要個人從人群中孤立起來。人們之間的交往關係是必要的，卻不是固定不變的人際關係。

(六) 小結：

整部電影是以印度最好的大學之一——印度理工學院為藍本，虛構出帝國理工學院的場景，這是個四萬人申請卻只有兩百個人進得來的優質學校，即使是第兩百名進來的也是極為優秀的學生。然而，即使是如此頂尖的學生仍舊擺脫不了社會的分數主義。依據存在主義的說法，人應該具有絕對的自由可以決定自己目前的遭遇，可以掌握自己未來的命運，教育制度的鬆綁是所有教育工作者所應省思的，依個人特性而適性發展，鼓勵學生找出自己的出路才能讓他為將來的自己做決定，也為將來的自己負責任。

三、結語—《三個傻瓜》對教育上的啟示與影響

《三個傻瓜》這部電影安排了許多發人深省、值得反思的意涵，例如：教育議題、貧富差距、真摯友情、勇於追求真愛或是屈服現實等。其中，身為老師的我們，最有感受的還是有關教育、學習方面的情節。電影中要觀眾們去思考究竟學習最該重視的是什麼。是文憑？是好成績？還是從學

習中經歷的體驗與收穫？男主角藍丘很清楚學習新知不是為了要得好成績、拿到學歷、然後以後能找到一份好工作而已，而是要為了自己。學習是為了自己能夠開創新視野、有新的啟發、知道更多以前不知的東西，讓自己每天有所更新或成長，因此藍丘不怕去得罪掌有學業生殺大權的教授，以自在、開心、忠於自我的開朗心態在校園中過生活、求學問。而且藍丘也很清楚學習任何事物最好要有熱情做為後盾，如果自己是真心喜歡這一項事物，就算學習過程很辛苦，也比較能夠甘之如飴並堅持下去；如果硬是勉強自己在不喜歡、沒興趣的領域內努力，結果很可能會事倍功半、疲倦不堪，所以要探尋自己內心的聲音，知道自己的興趣愛好，千萬不要為了符應他人期待，就屈從。電影中法罕就是上述的代表人物，他最後終於在藍丘的勸告下，轉往自己真正很有熱情的攝影領域去學習與發展，果真比在工程學領域裡得心應手，重要的是法罕也快樂許多。

對於教育上的啟發，筆者認為教師的角色不應勉強、強迫學生學習，「萬般皆下品、唯有讀書高」的觀念已經落伍，如果學生對讀書、對課業沒興趣，硬用各種方法迫使他們去記、去學，恐怕只是讓學生懼怕學習、討厭學習，而且他們更難去感受到學習是為了自己、不為別人的真諦。所以教師角色能做的有：引發學生對學習的興趣，學生本來可能對學習某個領域很懵懂或是無感的，教師運用各式各樣有趣、生動、貼近生活等教學方法，來引發學生對某個領域產生感

覺和興趣，之後學生就可憑藉著引燃的興趣火苗，繼續深入的探究與做學問。其次，教師要能夠想辦法幫助學生尋找到有興趣領域。也許在你的任教科目上，學生不見得能產生感覺與興趣火苗，但他總是會對別的事物有喜歡或覺得不會排斥的感覺，教師的任務就是指引學生分辨自己有興趣的事物是什麼，盡量引導學生往他們個人有興趣的方向走去，並鼓勵學生在正確目標道路上努力追求卓越。如同在電影中藍丘所說的：「追求卓越，成功就會出奇不意找上門」，不見得人人都要往念書、學術方向努力，如果學生能夠在自己喜歡、有熱情、有興趣的事物上追求卓越，最後也都有可能達到成功、甚至是自我實現的境界。

男主角藍丘天資優異又能找到熱情領域，是最理想的境地；室友法罕與拉加經過一番波折，以及在藍丘的影響下，能覺悟到要尋找個人存在、尋求自我所適之處，也算是很不錯；同學查托雖然聰明程度不比藍丘，常常只能死背硬記，但查托很知努力上進，又有超強的企圖心與執行力，其實也很有值得肯定的一面。最令人害怕的是，觀察到教育現場，許多學生本身既沒有聰明的資賦，也沒有想努力的上進心，整天腦袋空空，腳步沉重，連動都不想動。老師們想拉、想牽一把，但當事人根本沒有意願往上走。他們甘願做個頭腦與心靈都很空洞的「活死人」，生活的意義從不思考，當然也沒有目標、沒有個人愛好，反正一天過一天，國小唸完了、唸國中、國中唸完了、唸高中職…你問他，唸書唸了什麼？答案是不知道。有沒

有對什麼東西比較有興趣？答案還是不知道。這種孩子真的比較令人憂心，希望他們只是所謂的「晚開竅」、「大器晚成」，或是能引領他的老師目前尚未相遇，而不是年紀輕輕就已虛無化的「存在」。

四、《三個傻瓜》在教學現場之具體落實與建議

《三個傻瓜》此一電影除了帶給教育工作者許多啟發，更是一部可供融入教學的良好素材，除了可透過課程的引導帶領學生重新認識知識之外，也可讓學生學習了解每個抉擇的背後所帶來的責任，更是生命教育的絕佳引導。跳脫《三個傻瓜》的教育議題，其實透過該片也能帶領學生了解一部電影、一本書乃至一篇文章的內容結構，建立組織架構的能力，將這樣一部好電影妥善運用。以下提供不同的面相供教育工作者參考：

(一) 可與課程結合或可切入討論之主題

1. 求學的目的：要為自己、要能活用。
2. 友情互助的重要性：三個傻瓜之間互助合作度過種種難關，對比查托的單打獨鬥。
3. 正向思考的力量：「All is well.」是一句簡潔有力的口號，口號的背後代表的是一個樂觀進取的態度。
4. 自殺議題的探討：喬伊和拉加。一個是再也無法挽回的悲劇，另

一個則是從死亡邊緣走過的重生，人生無法重來，如何思索生命的價值。

（二）生涯發展抉擇

電影中的幾位重要角色對於人生各自有不同的期待與想法，想法的背後是如何實踐，面對未知的未來如何找到自己的方向進而朝著自己想要的方向努力，這些都是值得討論的，劇中人在追求人生目標的過程，有人成功但也有人失敗，如何從失敗中站起來，這又是另一個學問。透過該片引導學生思索「人生有夢，築夢踏實」、「勇於追夢，追求卓越」。

（三）敘事結構教學

《三個傻瓜》的拍攝手法頗令人玩味，藉由一部詼諧的電影引導學生思索一部電影可以有多少種詮釋手法，不僅能提高學生的學習動機，也

能讓學生獲得知識上的吸收，或者也可從較基礎的內容結構了解著手，讓學生認識倒敘法、插敘法、出人意外的結尾等等。

參考文獻

- 高宣揚（1993）。**存在主義**。台北市：遠流。
- 黃昌誠譯（1995）。**存在主義與教育**。台北：五南。（原作者：Van Cleve Morris）。
- 陳鼓應（1999）。**存在主義**。台北市：台灣商務。
- 葉偉文譯（2011）。**不可忽視的印度**。臺北市：天下遠見，p4-p5（原作者：Angela Saini）。



學校沒教的事：談正視戀愛暴力的黑數

陳乙先

佛光大學未來學研究所畢業生

一、前言

相愛很容易，分手卻很難。近年來，分手暴力和情殺事件在臺灣越演越烈，輕則使當事人身心承受劇烈且深沉的創傷，重則引起難以挽回的悲劇，但無奈的是臺灣教育（大專院校及國立中小學）從古至今仍極少關注和教導學生對「戀愛」的認識；於是孩子們被迫從小就不斷地從摸索、嘗試與拼湊中經歷失敗與創傷，直到長大之後，幸運的則覓得良緣、開闢幸福之門，不幸運的則再度深陷於關係暴力（如進入婚姻暴力）的陰影之下，難以走出“命運”的漩渦。

如果我們能及早重視，當預防勝於治療時，暴力與陰影將不再四處蔓延。

二、認識戀愛暴力

戀愛暴力（Courtship Violence），又可稱約會暴力／分手暴力，亦可稱親密伴侶暴力。根據世界衛生組織的定義是，在浪漫的關係（romantic relationship）裡，不論是發生在異性或同性戀上，舉凡任何過度（abusive）控制或攻擊行為（aggressive），無論藉著言語、情感、身體、性關係或綜合的形式出現。

戀愛暴力除了發生在純男女「朋友」的狀態下外，也可能發生正在論及婚嫁的對象上；再者，戀愛或許不

包括第三者（自己／他人），卻也可能包括；還有性的親密程度各異也是考量的指標；值得注意的是，暴力的產生往往不見得雙方是同居在一起的。不過，很多比較研究發現，戀愛時間長的和時間短的戀人相比、有性行為和沒有性行為的戀人相比、同居的和不住在一起的戀人相比，都是前者更有暴力，正說明了戀愛關係裡越是長久的、越有「一夫一妻制」模式的、越有親密行為的戀人，其發生暴力的可能性就越高；換言之，越像婚姻關係的戀人發生暴力的可能性越高。

透過國內外文獻中，顯示暴力虐待的方式雖然有千百種，不過一般而言大致上可分為以下四類：

（一）肢體暴力

施暴者蓄意傷害受虐者的身體，使對方遭受非意外而造成的傷害。施予過當或嚴重施壓的肢體暴力往往會讓受虐者受重傷，甚至是死亡。

（二）語言／情緒暴力

施暴者企圖以字眼、聲調來控制或傷害，甚至使對方的思想混淆無法判別真相，進而產生了自我懷疑、低自尊及低自我價值感。這對於受虐者造成很深遠的影響，縱然離開關係、身體傷勢痊癒，但心理上（記憶、價值觀）所造成的傷害卻常難以抹滅。

（三）精神／心理暴力

施暴的行為使受虐者在精神和心理上倍受困擾、艱熬。值得注意的是，嚴重的心理虐待通常是肢體暴力的前兆。

（四）性暴力

在違反對方面願下，用強行、脅迫或暴力之手段從事性關係或採用對方不喜歡的方式，或在對方意識不清醒難以抗拒的情況下發生性關係，令其身心受損。然而性暴力所造成的傷害不僅是身體的，還包含對於信任關係的踐踏，以及對於自我身體形象和自我尊嚴的毀損。

三、戀愛暴力的發生率與年齡層

從戀愛暴力發生的年齡層來看，美國與香港的相關調查顯示，年齡介於 16 至 24 歲的年輕女性最容易遭受戀愛暴力，而其中最嚴重的暴力傷害則發生在分手的過程。有一項西方的研究調查發現大約每 10 個高中生裡就有一個學生曾在戀愛經驗裡遭受身體暴力，而大學生遭遇戀愛暴力的比率更高達 22%，與成年人的比率相等；其次，又比較高中生與大學生對於戀愛暴力反應的研究，結果發現兩方學生所遭遇到的戀愛暴力經驗非常相似（Roscoe & Callahan, 1985; 引自 Barrie Levy, 1998）。換言之，不論是成人或青少年、已婚或未婚所經驗到的暴力關係，其模式與情境皆大同小異。

而國內的「現代婦女基金會」也曾在 2008 年 7 月的調查中發現，臺灣每月平均有 14.7 件戀愛暴力、分手暴力和情殺的新聞事件報導，也就是每 2 天就發生 1 起戀愛暴力與情殺案件，平均每月至少有 3 件情人間的殺人未遂與殺人致死的致命案件發生。另外，根據 2008 年現代婦女基金會的「愛情恐怖份子」調查，有 44% 民眾曾在交往中遇過愛情恐怖份子，顯示民眾在戀愛交往中就經常發生戀愛暴力的情形。

此外，在女性被謀殺的案件中，美國聯邦調查局的統計數字則進一步顯示，有 20% 的受害者年齡集中在 15 歲～24 歲之間（Kessner, 1988），當悲劇發生後，調查這些女性受害者的親密關係時，都會發現她們過去曾經遭受到身體與心理上的虐待（Barrie Levy, 1998）。

由上述的資料統計中，我們可以從暴力對人身安全造成的危險程度來看，理解戀愛暴力不僅僅是情侶間的口角衝突而已，更是攸關生命安全的重要議題，不可輕忽！

四、戀愛暴力遇見校園的潛在危機

臺灣的《性別平等教育法》自 1988 年開始醞釀、2000 年開始研擬，直到 2004 年 6 月 23 日立法以來，喚起不少人們對於性別平等與差異的重視，在政府與民間機構大力的倡導與推動下，將與性別相關的議題納入教育教學的行列，同時各級學校也陸續根據

此法成立性別平等教育委員會，漸漸有了更具體的教育準則、防治實施要點與防治小組，如：1999 年教育部通過行政命令《大專院校及國立中小學校園性騷擾及性侵犯處理原則》。卻唯獨與分手暴力、情殺相關的戀愛議題還尚未有完整的協助系統，在學校體制內是如此，在民間機構亦是如此。雖然戀愛暴力的事件近年來廣受大眾的關注，但仍有許多尚待加強之處。

Barrie Levy (1998) 就點出，學校就像是個「孤島」，在封閉的體係當中自有解決糾紛、衝突的方式，而這種途徑是擁有相當的彈性及效率，所以相當可取，但卻也可能使有暴力傾向的學生受到保護，無須擔負比較嚴重的法律責任，譬如說用法律制止成人施暴者的方式，就是逮捕或處以緩刑，但未成年的施暴者就無法這樣處理，而學校也未必有能力制止或再教育未成年的施暴者，因此相對來說，當受虐青少年向校方尋求保護時，就很可能受到忽視，進而讓受害者陷入求救無門的恐懼，也從中再度經歷一次傷害，嚴重時，則可能終身伴隨陰影。

最常見的情況就是當施暴者與受虐者就讀同一所學校時，在暴力事件曝光後，若校方要施暴者遠離受虐者的學校（即轉學），此禁制令又顯得不合理，因此就轉為警告施暴者要與受虐者保持距離，但事後施暴者卻從來沒有因為自己的虐待行為而遭受到任何嚴重的法律處置，甚至可能也沒有接受任何輔導，所以即便施暴者最後與受虐者分手了，也難以阻止或預防

施暴者虐待他的新女友，如此一來，他的暴力行為只有變本加厲，在未來他成年的時候便能印證。換言之，原本教育是要培育、協助和激勵學生朝正向發展的，但往往礙於學校本身對戀愛暴力的不解，或急於顧慮學校的形象，而漠視或忽視了暴力本身帶來的嚴重性，甚至沒有提前看見未成年施暴者所存在的未來風險。

五、癥結與隱憂

面對戀愛暴力的處理，學校會有如此的潛在危機，無形地讓施暴者和受虐者成為暗藏的黑數，我認為有下列這個三個主要的原因：

（一）對戀愛暴力的認識不足

事實上，校內的師長、教官、輔導人員等，本身就己對於戀愛暴力的認識不多，使之他們在面對受虐者時，常會忽視暴力帶來的嚴重性，以為只是兩小無猜的情感戲碼，因而草草了事。

（二）缺乏專業人士的養成訓練

另一種狀況是，校內的諮商輔導人員很可能因專業素養不夠，使之他們在處理受虐者的暴力問題時，出現不對盤的回應，而導致受害者再度受傷。如同 Dutton (1992) 曾表示非專業服務者有其天生的缺陷，傾向於責難受虐者 (Blame-the-victim)，致使受暴者認同其受暴的遭遇。

（三）缺乏完善的制度建立與協助體系

承如前面二項，因認知的缺乏和養成訓練的不足，使其校內也無從建立一個完善且成熟的協助系統，以致於年輕受害者不但面臨求救無門的狀況，也因沒有“大人”的指引而深陷迷惘。

這樣的結果，自然與社會的疏忽有關，倘若一個社會能在當下有效的回應青少年戀愛暴力的問題，以減少許多青少年遭受這些沒必要的生理和心理創傷，那麼我們便可以期待我們的青少年在長大後，有能力去創造正確健康的兩性關係，同時也可以為下一代的青少年建立一個較安全的生活環境。

因此，我認為兩性的宣導，不再只是針對學生進行教育，而是同時也讓“大人們”對戀愛暴力有一個基礎認識與了解，其意識的提昇將有助於幫助更多學生達到預防暴力的成效；再者，對於前來諮詢的學生，也能較快進入狀況，並給予合適的輔導；最後，我認為校內設立完善的制度與協助體系是必要且重要的，它除了能給予受虐者一個安穩且健全的保護外，亦能警惕施暴者，讓他明瞭學校和社會並不會姑息私領域的暴力。

六、評論

本文的目的在於，期望提昇校園和大眾對戀愛暴力的認識，喚起更多

人對此議題的看見、理解和省思，不再只是著重於性騷擾、性侵害等問題，而是將觸角延伸至親密關係裡不平權的問題，讓這一群未被重視的受害者得以迎向更好的未來，並使社會減少一個淪落家庭暴力的悲劇。

參考文獻

- 人體身心健康百科，戀愛暴力，<http://psychologicalcounselingpsychotherapy.com/%E6%88%80%E6%84%9B%E6%9A%B4%E5%8A%9B/>，檢索日期：2012年12月8日。
- 史倩玲，親愛暴力，受害者為愛不走，台灣立報，2010年11月17日，<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-101840>，檢索日期：2012年12月8日。
- 張淑茹、劉慧玉譯，Barrie Levy, M.S.W.原著（1998），約會暴力：從干預到教育，防範青少年虐待式的親密關係，台北：遠流。
- 陳乙先（2012），脫離戀愛暴力之青少年朝向平權意識的歷程，佛光大學未來學系碩士論文。
- 維基百科，性別平等教育法，<http://zh.wikipedia.org/zh/%E6%80%A7%E5%88%A5%E5%B9%B3%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>，檢索日期：2012年12月1日。

教育改革的重點：拓荒者創造精神的培養

巫淑華

中原大學應用華語文學系助理教授

一、前言

十年樹木，百年樹人，教育是百年大計，它的影響力之大，足以移風易俗，動搖國本，所以，如何教育好下一代是一件非常重要的事，不可不謹慎以對。臺灣的教改（周祝瑛，2003；潘慧玲，2002；薛承泰，2003）已經持續二十幾年了，許多教育政策都已經產生根本的改變，譬如：（1）聯考制度已被多元入學方案所取代（徐明珠，2002）：這涉及教育資源的分配，現在已不再是會考試者才能得到較好、較多的教育資源；（2）教師評鑑：敦促老師進修，做好為人師表者的角色，但是，在這多元的社會裡，它極易成為整肅異己的工具；（3）教學回饋與評量：學生有機會評量老師的教學，但是，如果學校過分重視學生評量老師的教學，學生會恃寵而驕，而且會誤導老師的教學，畢竟學生不是教育或是學科專家，如果學校一味地聽從非專家的指示，這種教改將是錯的離譜；（4）教材的多元化：這是正確的方向，但是，為了減少學生的負擔，目前是往一綱一本的方向實行；（5）五年五百億，重金提振部份大學的教學研究至頂尖的境界：重金獎賞教學及研究，的確有成效，但是，很快就達到瓶頸，這成效很難每年持續增長下去。在這些教改之後，高中生進入大學的比例，從聯考制度時的約 20%，到現在幾近於 100%。以前，許多學生大學畢業後就進入職場，但是，現在的大學生多想進入研

究所，取得碩士後，才進入職場。以前的社會觀念是尊師重道，現在學校的教育是以學生權益為首要考量的全人教育，老師必須為達成此目標，進行教學、研究及服務。綜觀這二十幾年教改後的成果，有一個重要的現象，那就是學生一直是教改下的天之驕子，國家社會希望給學生最好的教育，就如同父母盡全力呵護自己的小孩。

在 2003 年，中央研究院基因體中心成立，首任主任即是現任中央研究院院長翁啟惠，當時報社記者採訪他，他對國內學生與美國學生做了一個比較，他說：「在臺灣，教授指導的方式大多是希望學生「賣力做實驗」，著重細節和技術面，讓學生思考的機會很少，在美國則是給一個很大的方向，只跟你說這個題目為何重要，不跟你說細節，必須要自己去思考「實驗怎麼設計、研究怎麼達成」（郭怡君，2003）。2008 年諾貝爾化學獎得主錢永健（美國加州大學聖地牙哥分校教授）談到他處理學生研究的哲學，他是放手讓學生去做，給學生很大的自由，他們可以做自己想做的研究，錢永健從不干涉，只有在學生研究出現困難的時候，才會表示一些意見。除此之外，筆者及友人長期觀察美、加、及臺灣學生的研究態度，也發現：在美國，教授給學生研究方向，學生會主動找資料、思考研究點子、做研究，但是，在臺灣，教授給學生研究方向，大部分學生不會主動找資

料、思考研究點子、做研究，大多需要教授跟著學生一起做研究，學生的研究才有進展的可能。從這兩位大師級學者的話語及筆者與友人的經驗可以知道，美國的學生有拓荒者的創造精神，會主動耕耘自己的研究論文；而臺灣的學生則大多只會跟著指導教授做研究，比較沒有拓荒者的創造精神。從這個現象可以知道，臺灣長久以來的教育是培養一群會遵循（follow）及重現（repeat）知識技術的八哥鳥。臺灣有許多創作發明在國外得獎，其實，大多是指導教授的傑作，學生只是照著老師的意思去做而已。在多元入學方案的環境下，為了能進較好的學校及系所，學生積極參與創作及比賽，但是，這些創作及獎品大多是學生家長或老師努力的成果。

德國是第一次及第二次世界大戰的戰敗國，負債累累，但是，現在的德國不但是世界工業及經濟大國，而且主宰歐洲經濟共同體。其原因是德國有厚實的工業實力，而這實力並非來自如同臺灣的產業代工，而是著重研發的高科技產業。後者的利潤豐厚，所以，他們的薪資所得遠高於臺灣。為什麼德國能，而臺灣卻不能？因為臺灣人們缺少了拓荒者的創造精神，而德國的文化則是充滿了拓荒者的創造精神。人們有了拓荒者創造的文化，產業界的老闆及員工才有可能脫離產業代工，邁向著重研發的高科技產業，否則，產業升級只是一種口號，而無法落實。過去三十年來，臺灣一直大力推行產業升級，但是，成效有限，許多產業只是轉型成高科技

的代工而已，其中一個很重要的原因就是人們習慣遵循現有的知識技術，沒有拓荒者創造的文化。

綜觀過去二十幾年的臺灣教改，所改革的部分大多涉及教育資源分配、教育行政及評鑑、課程設計、教材多元化、等等，他們所關切的是學生是否能夠依循其興趣及才能，得到學校及社會適當的教育，但是，他們卻沒有更積極的作為：改革學生，以教改為手段，移風易俗，將下一代培養成具有優質文化的國民。甚麼是優質的文化？筆者以為，如果我們很羨慕德國、美國、日本及瑞士的話，優質的文化首重拓荒者創造的文化。但是，江山易改，本性難移，想要改變社會文化，是一件非常困難的事，它一定要從教育著手，改變人們的觀念及想法，其可能耗時十年、百年，日本的明治維新是一個改變社會文化成功的例子。

二、拓荒者創造精神的培養

社會文化的改變及培養是需要向下紮根的，從小學教育開始，一直持續到成人教育，以下是筆者就拓荒者創造精神的培養，所提出的建議。

（一）改變「以老師為中心」的教學，成為「以學生為中心」的教學

在臺灣，大部份的教學活動都是「以老師為中心」的教學，老師負有很大的責任，而且需要充份的準備課程，相反的，學生卻幾乎不必負責任，也無須準備課程，只需考試而已。就

是這種教學模式養成了學生上課不負責任、迴避的習慣，譬如：在臺灣，課程以討論型式進行的時候，很少學生會主動發言，表達意見，因為學生已經將上課不必負擔責任視為當然，潛意識認為拿薪水的老師應該負責任。這種教學模式也養成學生做論文研究不負責任的習慣，例如：在臺灣，大部分的研究生都認為他們是在幫忙指導教授做研究，為自己做研究的想法，晦暗不明，難怪許多研究生在做研究的時候，無法盡心盡力。如果所有教學活動都能改成「以學生為中心」的教學，學生上課前必須準備功課，上課時也必須負有較大的責任，長此以往下去，學生、國民自然養成負責任的態度。但是，這個會導致一個不利的副作用：學生的負擔變大，也就是，沒有所謂的營養學分，個個學分均是紮實的學習經驗。解決這個副作用的方法，可以是減少修習的學科。

（二）「專題創作」及「專題研究」必修學科的建立

「倫理與道德」為立國之本，所以，我國將此列為國小、國中的必修學科。我們可以效法這種精神，在國小、國中、高中，普設「專題創作」必修學科，在大學，普設「專題研究」必修學科。這些「專題創作」及「專題研究」必修學科的分數，可以以學年計，成績單除了記載此分數之外，尚須包含學生在此創作的想法、實作、討論及結論的貢獻度，以及一百字以內的摘要。以後，學校及社會的用人單位可以根據學生成績單的這一部份，當作升學及用人的主要考量之

一，這會產生導引作用，於是乎，全國上下重視拓荒者創造精神的培養。

上有政策，下有對策，這政策是否會累壞學生家長？因為這課程是長期的，相反的，學生家長只有放手讓學生自己主動去做，才是上策。如果創作內容涉及抄襲，應該依據學術倫理的精神，給予舞弊及低分的記錄。

三、結語

臺灣的產業無法全面地快速升級，是因為臺灣人們缺少了拓荒者的創造精神，在臺灣的社會缺少了優質的拓荒者創造精神的文化。如果臺灣的教改能有更積極的作為：改革學生，以教改為手段，移風易俗，將下一代培養成具有拓荒者創造精神的國民，那麼，臺灣在國防、科技、財金、所得等等各方面，將成為一個高水準的國家。將學生改革成為具有拓荒者的創造精神，其建議的方法是，從小養成學生創造的習慣以及學習及做事的責任感。

參考文獻

- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣教改？台北：心理出版社。
- 徐明珠（2002）。從生涯發展觀點談大學多元入學方案。《國家政策論壇》，2（3），115-118。
- 郭怡君（2003）。《星期人物》翁啟惠 學術界大器晚成典範。自由時報，2003.3.16。

■ 潘慧玲主編（2002）。**教育改革的未來**。台北：高等教育文化事業有限公司。

■ 薛承泰（2003）。**十年教改為誰築夢？**台北：心理出版社。



國小導師在融合教育中的挑戰與轉化

邱湘瑩

臺北市立新湖國小教師

臺北市立教育大學學習與媒材設計系課程與教學研究所碩士

近年來國小普通班中，融合生的比率明顯升高、融合生的障礙類別與表現更趨多元。然而，翻閱文獻，歷年來融合教育的討論一直是由特殊教育工作者發聲，真正在第一線與融合生接觸的普通班導師，其在融合教育中所面對的困境與挑戰，值得關注。

一、融合教育下國小導師的三項挑戰

在融合生數量增加、障礙類別多元及表徵殊異的趨勢下，普通班導師面臨了三項挑戰：第一，師資培育當中普通教育與特教教育分流的设计，即使導師領有特教三學分或每學期三小時進修，如何將理論型研習內容轉化為應用在教育現場的知能，以能提供融合生適切教育，是導師在轉化上的挑戰；第二，導師在兼顧身心障礙學生及其家長與一般學生及其家長對課程、評量、生活指導等需求與公平性，感到難以拿捏標準，尤其班上若有嚴重行為、情緒問題或伴隨攻擊性的學生，更令教師感到棘手；第三，在輔導融合生的過程中，導師需與特教教師、學校行政，甚至校內外的輔導教師、心理師、醫療體系等專家有所交流，但各領域專家多著重在融合生「個別」的需求，導師角色著重在「大團體」班級經營，立場不同，導師與各專家之間如何合作，亦是一項挑戰。

二、制度上「抽離處理」是融合還是排拒？

融合教育議題中，除了對導師的困境與挑戰值得關注之外，現行制度對融合生採取某些抽離的做法，亦值得加以檢視。

領有身心障礙資格的學生有部份時間到資源教室進行個別化教育方案（即為 IEP），抽離出來的時間便與班級活動分開進行，抽離出來的課程亦由特教老師自訂，與班級課程脫鉤處理。再者，情緒型學生若有嚴重干擾班級上課或影響同學安全的行為，教育現場多由行政人員或特教教師採抽離處理以進行個別輔導，好讓導師可繼續原班級的課程。

需加以檢視的是，這些抽離處理在時間上、課程上，或否導致融合生更被排除在主流課程之外，反使該生與班級程度落差加劇？在學生的心理上，是否因為抽離到資源教室上課，更易被班級同儕默默地貼上負向標籤，因此更不利身心障礙學生融入班級團體？對於情緒型或具攻擊性學生若採抽離的個別輔導，在失去團體為背景的學習情境，該生如何學習控管情緒、表現適切的人際互動技巧呢？抽離做法究竟是促進融合還是加深排拒？值得教育人員深思。

三、「導師妥善揭示」與「一般

生的接納」是為融合教育實施的關鍵

對於班級內有學生因個別需求而必須單獨抽離到其他教室上課或進行個別輔導，這是教育實務上因應普教與特教分流制度的措施；回應對上述抽離做法的檢視與省思，導師便須在特教與普教的銜接處做更細膩的處理，以化解制度所帶來的排拒。

導師可在開學前與融合生家長建立關係、了解融合生需求，並在班親會及開學之初對家長及班級一般生妥善揭示：1.融合生的狀況、2.導師教育理念、3.與融合生的相處方式。

當導師將班級經營的眼光與著力點放在促進一般生對融合生的理解與相處之道，而非限縮在對融合生的個別矯治，將可有效消弭一般生對融合生的排斥、促進接納，對融合生在適應班級團體生活，以及情緒管理方面，有相當大的助益；回過頭來說，亦可化解一般生對導師在班級經營上所謂公平性的疑慮。

四、導師主動統整資源以提供學生適切教育

不少導師基於自覺特教或輔導知能不及所謂的專家，因此多採尊重專業與配合的態度，由特教教師、輔導教師或心理師來主導、安排融合生課程時間與內容；但導師觀察融合生回到班級內的表現，對專家主導的實施結果又可能感到成效不彰，而產生對其專業質疑的矛盾。

在此先釐清一觀念，所有教育資源的提供，都在於使每位學生能在大團體內適應良好、發展潛能；因此不論是特教或輔導專家的協助，目的都在使學生能獲得適切教育，在團體中適才適所。既然所有協助的方向是歸回到大班級內，那麼在這些專家中，只有導師，是唯一站在大班級經營的位置與觀察者。

一方面，導師應該更積極發聲，將對學生在班級內的觀察，尤其是個別教學情境所觀察不到的面向，細微、客觀地提出與其他專家討論；另一方面，導師更要主動出擊，提出導師與學生的需求，與其他專家共同討論融合生的課程計畫，並歡迎專家進到教室內觀課或協助，引進資源與人力到班級內。

當導師主動統整資源，使專家能與導師有一致的教育目標，對導師的班級經營與教學將事半功倍，融合生也將更能與班級一同學習與成長。

五、導師主動統整資源以使家長成為教育夥伴

融合生家長面對孩子的殊異性，常會有希望孩子是正常的、但又希望孩子能獲得接納與更多資源協助的複雜心情，導師扮演教導之責的角色，要與家長達到教育夥伴關係，並不容易做到；另一方面，由於家長在與專家溝通時，對於孩子在校狀況未必有能力詳述，專家又未能進到班級內觀察，以致不論用藥或評估鑑定，可能出現與導師觀察不一的現象。

導師在這方面若也能主動出擊，例如陪同就醫以能詳盡告知在校生活與學習情形，在過程中一方面學習專家知能、累積自己教學功力，一方面將觀察、需求訊息拋出，與各領域專家達成合作，如此將可由其他專家共同分擔與家長溝通之責、提供教養與學習策略。當每一位專家的說法一致時，家長便能更快接受訊息、也會更願意調整其在家的教養方式或幫助孩子學習的策略。

導師統整資源，提供家長全面且一致的協助網絡，再藉由專家之力促使家長成為教育夥伴，融合生將能有更顯著的調整與成長，導師將更能達

到融合教育的班級經營績效。

六、結論

基於對導師在融合教育三項挑戰的回應，亦基於對抽離處理的省思，導師若能對融合生狀況由隱晦轉為揭示，對專家資源由各司其職轉為整合使之具有一致教育目標並提升家長親職教養知能，如此，在導師示範同理與接納之後，學生個別殊異性將被視為正常，可化解班級經營阻力；在此移轉專家知能的過程，亦能造福班級內其他疑似生或有個別教育需求的學生、提升教師整體教學專業與成效，可謂創造親師生三贏的局面！



教育因美學設計而美好—奇特、變化、價值、驚喜及讚嘆性兼具的校園創意之美

廖修寬

國立臺中教育大學研究生

一、教育因美學設計而美好—自小學到高中學校課程中沒有任何建築美學的介紹

國內建築學家暨美學專家漢寶德（2007）於《認識建築》一書的序中感慨指陳，在我們的教育體系中，美感（育）教育被忽略了；自小學到高中的學校課程中沒有任何建築美學的介紹，此對於課程偏頗的批判，點出了校園創意建築美學的生活化尚未受到正視。學校空間（school space）係指學校內校舍、校園、運動場和附屬設施所組構而成的「點、線、面、體」環境（湯志民，2012）。美感是一種自覺，感覺是欣賞的第一步（漢寶德，2007）。教育美學審美對象應該包含「善」，善在哲學範疇指人與客觀物質世界中，客觀事物對人的功利性（廖金春，2010）。審美是人類掌握世界的一種特殊形式，指人與世界（社會和自然）形成一種無功利的、形象的和情感的關係狀態；在理智與情感、主觀與客觀的具體統一上追求真理與追求發展，背離真理與發展的審美，是不會得到社會長久普遍讚美的（易杰雄，2001）。

國內首見湯志民（1999a，1999b，2010，2011）有系統地研究校園創意設計，可發現其理論來自於創意理論，說明校園創意設計可能在校園創建時即已具備，也可能是藉由師生的

共同努力，才会有日後令人滿意的成果。另外湯志民（2010）在「臺灣學校建築」校園創意設計中，從實徵研究歸納出學校建築和設施具有求新（樣式新穎）、求變（功能改變）、求精（品質提升）、求進（內容增加）、求絕（本質逆轉）及求妙（絕處逢生）的原則。而萬新知（2008）提出校園建築的美學面向，包含「教育理念之意象」、「教育設施之具象」與「使用者之動象」三者，認為校園建築的美學內涵，應包括教育理念所傳達之意象或象徵、教育設施所呈現之具象形式及學生使用校園建築空間所展現之生命動象等面向。

「創意」是一種心智活動的歷程，其結果產生新穎及有價值思考的歷程；其歷程須經過一些方法或技巧才能達成。而「設計」是在有限的時空範圍內，在特定的物質條件下，為了滿足人們一定的需求而進行的一種創造性思維活動的實踐過程。是故「創意設計」係求新、求變，而且具有奇特性、變化性、價值性、教育性、驚喜性及讚嘆性之一或兼具的一種表現歷程。校園創意建築美學係反映教育需求與建築美學趨勢的結果，具有不斷求新求變的特質！湯志民（2010）對「創意」的看法，認為「創意」是一種獨一無二的靈感，可能是一種好點子（a good idea），或是一種創造性的思考（creativity thinking），或者是一種不受現實的知識束縛、超越水平思

考（lateral thinking）和垂直思考（straight thinking）的活動，它不受傳統方法的限制，採用求新求變、開放的及直覺的活動。

職此之故，校園創意建築美學乃結合「校園創意設計」與「建築美學」兩種意義，就其共同的部分形成「校園創意建築美學」。「校園創意設計」的原則包含奇特性（求新原則）、變化性（求變原則）、價值性（求精原則）、教育性（求進原則）、驚喜性（求絕原則）或讚嘆性（求妙原則）；「建築美學」具有美因、美形、美意、美境、美感等五種意義（汪正章，1993）。

二、校園建築美學根源於建築美學

建築美學是「對建築物及其環境進行審美評價的學科。」該學科對於建築的設計會產生影響！建築美學最主要牽涉的問題是，什麼樣的建築才是美的？各個時代或建築派別對於美有不同的看法，譬如均衡、對稱、巨大感、線條感、與實際生活的配合…等，都是建築美學可能考量的因素。

湯志民（2011）指出校園建築的重要性，不僅是輔助教學的必要性硬體建築或設施，對陶冶學生身心與激勵學習興趣具有關鍵性的影響作用；其本身亦具有涵養開闊胸襟，蘊育豁達人生哲理的「境教」功效。因此，校園建築與校園規劃的良窳優劣，在教育目標的發揮與教育功能的達成上具有指標作用；在師生互動的促進與學生行為的改變上，自具有顯明和潛

移默化的輔助功能。美學主要是研究審美，即心理學的分支學科。而美的對象，即自然美、藝術美、社會美等等，無論是主觀，還是客觀的研究，都是經過人的感性、理性作用之後的結果（蔣勳，2009）。將美學的理論應用在教育中，以啟發美的興趣，美化人生的教育活動。包括了美術、音樂、文學、舞蹈等。其目的在陶冶性情、充實人生、變化氣質，及啟發高尚思想；與德、智、體、群並稱「五育」。

校園建築美學根源於建築美學的意義。建築美學具有美因、美形、美意、美境、美感等五種要素的網絡所構成（汪正章，1993）。美因包含物質功能與科學技術的融合、美形包含審美形式（aesthetic forms）與藝術形式的調和與運用、美意包含精神與蘊涵的彰顯與設計、美境包含自然環境與人文環境的共生共存、美感包含審美主體與審美客體的合一。美意即為美的意象，意象指「在主觀意識中，被選擇而有秩序的組織起來的客觀現象」（教育部重編國語辭典修訂本，2007）。漢寶德（1971）在「教育精神之象徵」一文中認為「建築的形式」是一種文化的姿態，凡是思考充分，設計良好的建築，其外表自然傳達出正確的信息，能有正確信息的表達，才能構成實在的象徵，也就是一種象徵的價值存在。其信息是特定、客觀且被選擇的。美境在於自然和人文環境的相互調和。置身建築物內外，多方面地品評與檢視，你會感受它的「環境美」（引自汪正章，1993）。自然環境方面，學校生態綠化的自然校園，令人感到綠意盎然之美、學校四季時

序的多元植栽，令人感到季節遞嬗之美。

國際教育設施規劃理事會（Council of Educational Facility Planners International, CEFPI）（2012）支援有意義的研究專案調查學校設施和學生的表現和行為之間的關係，致力於校園學習環境和教育設施規劃的最佳做法，增加與改善有關知識，包含校園創意建築與校園建築美學知識，並且辦理各項評鑑與推薦優質的校園建築，作為美國全國校園建築的典範。而歐洲一向是校園建築美學的翹楚，尤其是大學校園，譬如英國劍橋大學可作為各國校園建築美學的代表（引自湯志民，2010）。「校園建築」是學校教育中最大的教具，舉凡各項建築、壁飾、動植物、雕塑、景觀等皆為學習最好的素材；校園設施可配合規畫為數學步道、動植物教學區、環保步道、森林步道或情境文化雕塑等；學習與生活其間的感覺或多或少受其影響，亦可刻意拌隨教學探索，如生態教學園區，使其體會「一花一世界、一步一驚奇」的讚嘆（黃世孟，1995；2000）。是故，臺灣經濟繁榮進入高度文明社會中，美學逐漸受到重視，如同校園建築美學已普遍受到重視，從教育中培育美感，從生活中接觸美好的事物等，是人類追求自我價值應然的結果。

自古希臘時代以來，建築、雕刻與美術合稱三大藝術（劉育東，2007）。而校園創意建築是學校的創意產品，通常具有藝術的特色功能。是故，校園創意建築肩負教育的功能，

其形式與環境能產生教育情境的影響力。學校的建築或學校各種環境的佈置，本身即構成一種潛在課程（林清江，1994）。優質的校園創意建築（湯志民，2012）必須以美學原理等革新議題，引發學校建築的創新與變革。做為規劃設計的基礎。例如在整體上，重視統一與變化的均衡；在造形配置上，重視主從、比例、尺度與韻律的調和；在色彩與質感上，表現豐富調和的美感；在庭園景致上，妝點多樣的生態綠化與美化。自古以來都是運用大自然的物質作為建築的素材，隨著科學進步與技術的日新月異，物質的運用更為多元，是故在建築美學的表現上呈現五花八門的多采多姿的樣貌；在材質與顏色的不同，所展現的風貌也不同！校園中隨處框取景物，皆是宜人的畫面。師生每日在校園中學習，乃至社區民眾使用校園，校園創意建築所提供的美感經驗無時無刻不在進行著，這是無形的美育力量。

三、「九二一大地震」後是學校建築的危機也是轉機

1999年9月21日「九二一大地震」後，是學校建築的危機也是轉機，教育部「新校園運動」如火如荼的展開，新校園運動概念包括「生態環境創造與確保」以及「建築建設」，從瞭解自身校園地域、文化、歷史、生態等特色，創造出完全不同、防震及多樣化的校園環境，以達永續發展的目的（教育部，2003）。2000年後「新校園運動」持續發酵，使得永續校園、生態建築與綠建築等具有生態、節能、減廢、

健康特性的校舍、校園、運動場及其附屬設施，以及校園與社區資源共享都成為研究的重點；2001 年後教育部推廣「人權與友善校園」計畫，辦理學校創新經營與創意校園設計，臺北市推展優質學校校園營造，提供大量經費給中小學進行優質化改善工程，全面形塑優質的教育環境（湯志民、何昕家、湯為國，2008）。「創意的成效，存乎一心」，運用之妙在於處處用心。校園建築的某一處角經由創意的構思，就會呈現別具風味的效果。詹紹威（2005）進行臺中縣市校園創意設計之研究，已發展出 17 項特徵指標作為校園創意建築的標準。校園建築是最大的「教具」，我們建築它，又由它一代一代的教育我們；君子慎始，校園建築也是如此。臺灣的校園建築 2000 年後已有大幅的進步，「敗也地震，成也地震」；如何推陳出新和創意不斷？形塑校園創意建築美學？就須有志之士耕耘灌溉此一園地，讓臺灣的校園建築更安全、更經濟、更有創意、更具美感和具有教育性，讓孩子更能有效的學習（詹紹威，2011）。

以時間為軸，校園創意建築美學兼顧傳統建築與現代建築，相互包容，走入校園有如進入時光隧道，時而古典時而現代，累積人文氣息與歷史感動的場所（趙家麟，1998），具有求精（品質提升）的原則。以空間為軸，以校園創意建築本體而言，具有獨特性與對稱性，強調「不對稱」的平衡，相互為用，並與自然融合，雖由人作，宛如天開（詹紹威，2005），具有求新（樣式新穎）的原則。就建築技術層面，師法國外歐美、日本等

技術與中國傳統建築相互調和運用，兼容並蓄而創新，具有本土情懷及國際化的視野（湯志民，2010），具有求新（樣式新穎）的原則。萬新知（2008）也提出校園建築的美學面向，包含「教育理念之意象」、「教育設施之具象」與「使用者之動象」三者，其認為校園建築的美學內涵，應包括教育理念所傳達之意象或象徵、教育設施所呈現之具象形式及學生使用校園建築空間所展現之生命動象等面向。

綜合上述在此風氣與趨勢下，因此臺北市麗山高級中學率先實施「教育的新空間—學科型教室」設計或稱「學科教室型」，政大附中更為超越，臺北市、新北市和新竹市又有國中小跟進，為新空間觀念再下註腳，此時「性別空間」的理念也受到特別的重視。在學校的生活和學習上，教師與學生的運用比率能夠均衡，趨向以使用者（學生）與實用性的角度設計，使其生活愉悅（湯志民，2011），校園創意建築美學可在原有的設施來考量有何其他功能，具有求妙（絕處逢生）的原則。在傳統與願景考量上，前瞻與堅持並行，目前學校空間已由行政的角度轉向以師生為重的教學空間，教育設施有所為、有所不為，強調以人為本的哲學，設計的目的是人，而不是產品（湯志民，2000），傳統與現代的轉型中，不要將傳統設施一味地捨棄，若無安全問題，應朝向再利用，具有求絕（廢物利用）的原則。2005 年後受到少子化的衝擊影響，校園閒置空間再利用成為新議題與校園建築美學日形重要（萬新知，2008），引起廣泛的討論與回響。

四、結語

校園創意建築美學乃是結合校園創意設計與校園建築美學的多重內涵，彼此互相截長補短共榮共生，是故其內涵乃融合並兼有兩者之共同核心理念。

總之，校園創意建築美學包含的面向與影響既是如此之大，校園建築自應朝向理想的規劃與創意設計之面向來努力，理想的校園建築須具備美觀性、多樣性與多元性等特質。展望未來，美感與科技的整合將是往後校園建築的必經之途，可預見的將來，校園創意建築美學必臻於令人期盼的嶄新美感之境界。

參考文獻

- 汪正章（1993）。**建築美學**。臺北市：五南。
- 易杰雄（2001）。**德國古典哲學的奠基人：康德**。安徽：人民。
- 林清江（1994）。**教育的未來導向**。臺北市：臺灣書店。
- 教育部（2003）。**打造綠校園 Taiwan Green School：與世界接軌的學習環境—永續、生態、環保、健康**。臺北市：作者。
- 教育部重編國語辭典修訂本（2007）。**意象**。取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?cond=%B7N%B6H&pic>

eLen=50&fld=1&cat=&ukey=319849088&serial=1&recNo=0&op=f&imgFont

- 湯志民（1999a）。**境教與校園創意設計**。載於國立花蓮師範學院（主編），**吳兆常博士紀念學術講座手冊**（頁8-17），花蓮市。
- 湯志民（1999b）。**校園的創意設計**。載於僑光商業專科學校（主編），**技職校院校園環境規劃研討會研討手冊**（頁19-31），臺中市。
- 湯志民（2000）。**學校空間革新的思維—「人一境」互動**。載於中華民國學校建築研究學會（主編），**二十一世紀的學校建築與設施**（頁15-62）。臺北市：作者。
- 湯志民（2010）。**臺灣的學校建築**（第二版）。臺北市：五南。
- 湯志民（2011）。**學校建築與校園規畫**（第三版）。臺北市：五南。
- 湯志民（2012）。**臺北市和新北市國民中小學空間領導方式之研究**。**教育與心理**，35（1），1-28。
- 黃世孟（1995）。**教育改革中之最大教具：國民小學學校建築之轉型**。載於中華民國學校建築研究學會主編，**第四屆優良學校建築規畫評介—臺灣地區高職篇**（頁2-27）。臺北市：臺灣書店。
- 黃世孟（2000）。**開放教育學習環境之學校建築計畫課題**。載於**學校建**

- 築研究黃世孟學校建築論文集（頁47-62）。臺北市：建築情報季刊雜誌社。
- 萬新知（2008）。國民小學學校建築美學之研究（博士論文）。國立政治大學教育學系，臺北市。
 - 詹紹威（2005）。臺中縣市高級中學校園創意設計之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
 - 詹紹威（2007）。校園創意設計和校園規畫之探析。載於中華民國學校建築研究學會，**創意校園規畫與經營**（頁98-108）。臺北市：國立教育資料館。
 - 詹紹威（2011）。從校園創意規畫推動品格教育的實踐。陳淑絹（主持人），**品格教育實施狀況與成效**。E時代教學專業與研究學術研討會－「教出品格力」，國立臺中教育大學。
 - 廖金春（2010）。**教育美學：教育因設計而美好**。臺北市：馥林文化。
 - 漢寶德（2007）。**認識建築**。臺北市：藝術家。
 - 趙家麟（1998）。**校園規劃的時空觀—普林斯頓大學廿百五十年校園發展的探討與省思（1746—1996）**。臺北市：田園城市。
 - 劉育東（2007）。**數位建築與東方實驗**。臺北市：天下文化。
 - 蔣勳（2009）。**美學的原點**。商業週刊，1129，22。
 - 湯志民、何昕家、湯為國（2008）。臺灣學校建築研究之發展：博碩士論文及學會年刊之探析（1968-2007）。載於中華民國學校建築研究學會舉辦之「**校園建築與運動空間活化再利用**」研討會論文集（頁300-317），臺北市。
 - CEFPI (2012). Research. Retrieved from <http://www.cefpi.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3355>



以教師衝突觀點論教師對學生的身教與言教

何進春

臺南大學教育系教育經營管理博士生

一、前言

在臺灣的教育場域中，到處充滿著小團體，有的小團體有攻擊性，有的很溫和，而老師們有的選邊站，有的中立，也就因教師立場與角色的不同，而有教師衝突；因此陳儀蓉（2007：6）認為當教師們努力成為非正式組織的圈內人，而被當成為圈內人時，彼此之間總傾向以寬容和讚美的態度來對待，相反地，被當成圈外人時，總會以苛刻和責備的態度來衡量。換言之，當教師在學校組成小團體時為了自身利益與團結，總會對圈外人到處找缺點挑毛病，並且放大處理，說長道短，挑撥是非，而當事人總會不堪其擾；反之，對於自己圈內人，卻是寬容以待。因此，本文所提教師衝突是指有擊性的教師小團體間與教師個人間的衝突而言，加上研究者多年在教學現場的觀察及訪談十位教師對身教與言教的省思心得，當教師們有衝突時，有些教師很少顧及教師在學生面前應有的身教與言教。

另外，截 2012 年 11 月止，在臺灣碩博士論文網搜尋國內文獻有關教師衝突也只有鄭百致（2010）所著有關於臺南市國小教務主任與教師衝突之研究等五篇，再者，在華藝線上圖書館輸入教師衝突等關鍵字搜尋國內文獻，期刊只有楊孟勳（2010）所著有關於國民中學教師衝突研究：以一所公

立國民中學為例等二篇，餘電子書和會議論文均為零篇，故綜覽以上文獻均只論及教師間和組織間的衝突，卻很少論及教師衝突間對小朋友身教與言教所造成的影響，是故，本文擬以透過教師衝突意涵的探討，並佐以研究者在教育場域的觀察及訪談十位教師對身教言教的省思，來論述教師衝突對學生的身教與言教所造成的影響，期能給所有教育工作者對身教言教有不一樣的省思與實踐。

二、教師衝突的意涵

想要了解教師衝突理論意涵，就必須先瞭解衝突的意涵，再加上研究者個人在教育場域實務的觀察，並輔以衝突理論功能論的觀點，將本文教師衝突的意涵加以定義與探討；現將衝突的意涵整理如表 1：

表 1 衝突的意涵

學者 (年代)	衝突的定義
Litterer (1970)	衝突是發生在兩方或兩方以上，知覺到另一方的活動會有損失發生時，產生的對立或鬥爭
俞文釗 (1993)	衝突是指工作群體或個人，試圖滿足自身需要而使另一工作群體或個人受到挫折的現象
秦夢群 (1997)	團體或成員與他方互動時，利益、思想、作法上產生不相容的現象，而形成之對立情緒或行為的狀態

學者 (年代)	衝突的定義
蘇福壽 (1998)	兩個或兩個以上的個人或團體，有一方知覺到彼此在角色期望、目標責任與權力歸屬、價值等觀念意圖上之對立，而產生情緒及行為反應之一連串的互動歷程。

綜合以上衝突的意涵，加上本文所指教師是指國民小學教師，並佐以研究者個人在教育場域的觀察，故將本文教師衝突的意涵定義為：「教師或教師群體因行政科層或教師專業交叉互動時，在利益、思想與作法上試圖滿足自身的需要，而在制度上或個人間使另一教師個人或群體受到挫折，而產生的對立或鬥爭的一連串互動歷

程」。

是故，本文根據衝突理論功能論的觀點（葉永文，2000：156），認為衝突的價值是中立的，凡有助於達成組織目標和增進績效的衝突，就是功能性衝突，反之為失能性衝突，因此本文以教師即研究者和透過研究者的眼睛看世界的質性研究觀點（劉仲冬，1996），並佐以個人在教育場域的觀察，進而省思教師衝突對學生身教與言教間接所產生的影響，期望所有為師者對教師身教與言教能有所省思與實踐，且將教師衝突轉化為提昇教學成效，增進學校效能，進而達成學校願景；並期能轉化衝突產生正向功能性衝突的影響。茲將本文涵意圖示如圖 1 所示。

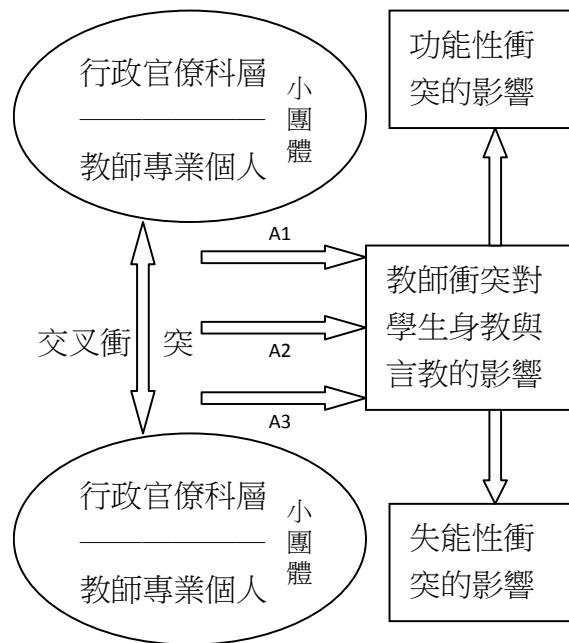


圖 1 教師衝突對學生身教與言教間接影響示意圖

資料來源：研究者自繪

A1：隱性教師衝突的影響

A2：顯性教師衝突的影響

A3：教師言行一致的影響

三、訪談十位教師對身教與言教的省思

本文採用半結構訪談法，訪談對象採立意抽樣深度訪談五間學校共十位教師，這十位教師的工作業務與教學內容分別跟學生一言一行相關的，如學務、訓導與教導主任、訓導、訓育和生教組長與班級導師，訪談時間約十到十五分鐘左右，訪談內容分為：

「教師衝突對學生的身教與言教的省思及其對學生所造成的隱性、顯性與言行一致影響。」其十位受訪教師相關資料表，如表 2 所示：

表 2 十位受訪教師相關資料表

化名	性別	職務	受訪日期	受訪時間
林主任	男	學務	12.01	11 分
陳主任	男	教導	12.01	13 分
劉主任	男	訓導	12.01	10 分
雷組長	男	生教	12.01	12 分
何組長	男	訓育	12.01	15 分
林組長	女	訓導	12.02	12 分
黃老師	女	導師	12.02	13 分
江老師	女	導師	12.02	13 分
劉老師	女	導師	12.02	14 分
梁老師	女	教師	12.02	15 分

（一）隱性教師衝突的省思

何組長表示：當教師個人與行政科層在學校裡為了自身的權益與利益時，選擇小團體加入，有的很平和相處，所以對於身教與言教比較沒影響，反而是教師衝突時卻很少顧及自身的身教與言教。因此本文所謂隱性教師衝突是指教師個人與行政科層間選擇小團體加入，且在交叉衝突時會

顧及教師形象，不在小朋友面前，以免小朋友有所學習，其涵意如圖 2 所示。

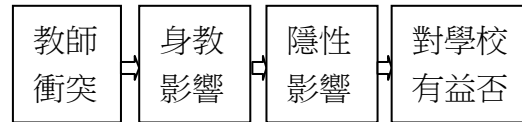


圖 2 隱性教師衝突影響示意圖
資料來源：研究者自繪

但陳主任卻表示：教師衝突卻對學校氣氛與文化造成影響，小朋友身為學校的一份子，間接感受到學校不佳的氣氛，致使影響教學與學習成效，無法達成學校願景與目標。換句話說，不在小朋友面前的教師衝突至少維持了教師身教的表面效度，不讓小朋友直接受到影響，但小朋友身在其中很難不會間接受到影響。

再者，林主任與黃老師表示：以言行一致的身教與言教觀點，教師衝突雖不在小朋友面前，維持了教師身教與言教的表面效度，但卻有違教師身教應以身作則與言行一致期許，這可能有時是不得不的善意謊言，但學校是教育單位，教師應有較高的道德標準；因此教師間宜多善用溝通減少衝突與誤會的發生，以維持良好身教與言教，在師生一起努力下共同達成學校的願景。

最後，劉主任表示：在教育現場常見的是，開會時行政與教師互相對罵與拍桌，但在小朋友面前卻道貌岸然，這樣的身教是否言行一致，值得深思？

（二）顯性教師衝突的省思

有關顯性教師衝突對學生身教的影響，雷組長與劉老師表示：當教師個人與行政科層在學校裡為了自身的權益與利益時，選擇小團體加入，且當小團體間有所衝突時，顯性與隱性教師衝突就此發生。而所謂顯性教師衝突是指教師個人與行政科層間選擇小團體加入，且在交叉衝突時完全不顧教師形象與身教，在小朋友面前赤裸裸的呈現，讓小朋友有錯誤的認知有所學習，造成不良身教與言教的影響，致使整個學校氣氛不佳，整個學校烏煙瘴氣，小朋友身為學校一份子深受影響，影響學習成效，進而影響學校的效能，其涵意如圖 3 所示。

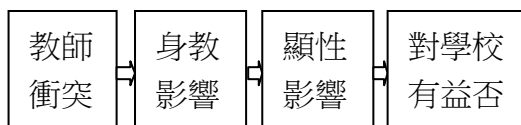


圖 3 顯性教師衝突影響示意圖
資料來源：研究者自繪

另外，林組長與江老師表示：在教育的現場常見的是，教師為了自身利益選擇小團體加入，而小團體間彼此批評與鬥爭，甚至將小朋友也捲進來，這是教師衝突時非常不好的身教與言教，但在衝突的當下或所在學校的場域與氛圍中，很少有教師會深層想到教師衝突時宜注意對學生身教與言教這點。

（三）教師言行一致的省思

有關教師言行一致對學生身教的影響，梁老師表示：身為老師理應注

重身教與言教，無論是否在小朋友面前均須言行一致，而學校教師若能善用溝通，視衝突為正向，化危機為轉機，讓同事之間和睦相處，營造良好學校文化，讓小朋友有所感受與學習；但如若不行，在小朋友面前至少也應做到隱性教師衝突，顧及老師的形象，不應赤裸裸呈現，因為小朋友無時不以老師的一言一行為學習對象，這也是教師言行一致的身教與言教不得不省思與實踐，其涵意如圖 4 所示。

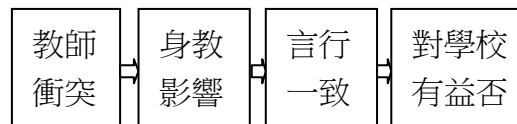


圖 4 教師言行一致影響示意圖
資料來源：研究者自繪

四、功能性衝突對校長與教師省思與實踐

研究者以在教學場域以歷經五間學校、七任校長與近十七年的教學年資的長久觀察，對於教師衝突對小朋友身教與言教所造成間接影響與訪談十位教師對學生身教言教的省思與實踐後歸納出以下四點，值得所有為師者警惕、反省、參考與實踐：

（一）教育的立場要堅持

當教師衝突時宜不因教師衝突立場不同而影響教育的立場，也就是說當小朋友犯錯，教師不因個人喜好與衝突而標準不一，讓犯錯小朋友在中間游離，換言之，當小朋友犯錯時，有可能在甲老師認為是錯的，可是到

乙老師可能變成是對的，甚至老師間接在小朋友面前還互相鬥爭與批評對方處置不當，造成錯誤示範，進而讓小朋友無所適從，無法改進自身錯誤，反而造成小朋友有錯誤的觀念與不良身教與言教的影響。

簡言之，當小朋友犯錯時，教師與家長的教育立場應一致，共同要求小朋友改進錯誤，不宜因衝突、利益與立場的不同，在小朋友面前加入教師自己對另一教師不滿情緒，讓小朋友捲入教師間的衝突，這樣是非常不好的身教與言教示範；是故，教師與家長在教育的立場上應有所堅持，共同為了糾正與改進小朋友錯誤一起努力。

（二）讓小朋友回歸教育的本質

教師衝突時不應把小朋友捲進來，應秉持教育小朋友的立場，讓小朋友回歸教育的本質的正常軌道，還給小朋友一個純淨的教育空間。

再者，劉老師表示：以在教育現場的觀察，尤其是六班小校，最常發生這種情況，也就是當教師與行政為了自身權益與利益選擇小團體加入，且互相攻擊，甚至影響小朋友的喜好，如在課堂上直接批評校長或老師，而使小朋友跟老師一樣討厭某位老師或校長，這樣等於違背教育的本質，小朋友是不成熟個體，還無法正確判斷是非對錯，這樣是非常不好的身教與言教示範，但以研究者所待過教學現場觀察，五間學校至少有三間是如此，和劉老師看法相同；因此，

所有為師者對此狀況，不可不慎。

（三）避免在學生面前批評師長

另外，江老師表示：教師衝突時不應在學生面前批評與指責大人間的缺點或說是非，以免讓小朋友有錯誤的價值觀，且誤認為大人的世界就是這樣子，讓小朋友學到如何說是非；這樣被批評的教師，在小朋友面前或心裡的地位與形象受損，而在教導該小朋友時，卻無法有效教育與引導該小朋友，因為該小朋友對那位被批評的老師，心裡已有盤算與評價，大大的懷疑該位老師的一言一行與誠信。

（四）教師宜有言行一致的身教

最後，何組長、江老師與劉老師表示：教師在小朋友面前宜有言行一致的身教，締造良好的學校學習文化，為培養良好全人公民而努力。而這也是研究者在教學場域觀察教師衝突時最常被忽略的問題，常見的例子是教師在開晨會時，吵架是一個樣，在小朋友面前又是另一個樣，這樣不是教師言行一致的身教與言教。因此，教師與行政間宜正視衝突且善用溝通技巧，轉化教師衝突為功能性衝突，以維持教師言一致的身教與言教；換言之，教師在小朋友身前與身後都應注意自己的一言一行，以免因教師衝突對學生造成不良身教與言教的影響。

五、結語

校長是學校的領導者與靈魂人

物，因此宜善用權力、全方位激勵（俞文釗，2007）與影響力，整合學校功能性與失能性的衝突，將學校教師的衝突導引為達成學校願景與提昇學校效能的功能性衝突。

再者，教師身為學校的一份子也應注意自己的一言一行，以塑立教師良好形象，讓小朋友在教師良好身教下有所學習，讓整個學校師生向上向善發展。

最後，孩子的心，像春天的泥土，種什麼種子，發什麼芽；因此教師對小朋友的身教與言教如同在孩子心裡播種的工作，猶如農夫在田裡播種的工作，不可輕鬆馬虎，要謹慎為之；且近年來臺灣社會非常注重品格教育，教師對學生的身教與言教更是重要；是故，校長宜領導學校教師在學校除認真教學外，更應時時省思自己的一言一行，期能讓小朋友透過教師良好身教與言教的影響下，發揮學習成效，給小朋友快樂、活力與希望，激發自己的潛能，培養良好公民素養，進而提昇學校效能，達成學校願景。

參考文獻

- 俞文釗（1993）。**管理心理學**。台北：五南圖書出版公司。
- 劉仲冬（1996）。量與質社會研究的爭議與社會研究未來的向及出路。載於胡幼慧（主編）：**質性研究**（第6章，pp.121-140）。台北：巨流。
- 秦夢群（1997）。**教育行政—理論部分**。台北：五南圖書出版公司。
- 蘇福壽（1998）。**台北市國民小學親師衝突因素及其處理方式之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 葉永文（2000）。**社會學理論 Q&A**。台北：風雲論壇出版社有限公司。
- 陳儀蓉（2007）。逢迎動機、上下司交換關係與員工展現組織公民行為之對象的關聯性。**管理評論**，26（4），1-25。
- 俞文釗（2007）。人力資源管理中全方位激勵的理論建構。**應用心理研究**，35，17-30。
- 楊孟勳（2010）。國民中學教師衝突研究：以一所公立國民中學為例。**教育經營與管理研究集刊**，7，55-83。
- 鄭百致（2010）。**臺南市國民小學教務主任與教師衝突之研究**。國立台南大學教育系教育經營與管理研究所碩士論文。未出版。
- Litterer, J. A. (1970). *Conflict in organization: A re-examination*. In William P. Sexton (Ed.), *Organization Theories*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

「學習共同體」改變課堂上的風景

陳亦中

新北市土城國中教師

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑碩士學位班在職進修專班研究生

一九九八年九月，教育部公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，在課程綱要中，強調「以學生為主體」、「以生活經驗為中心」，以七種學習領域進行合科統整的教學，使學生能培養「能夠帶得走」的十項基本能力（教育部，1998）。

這項重大的教育政策，開啓了我國教育的新頁，這句「以學生為主體」的教學理念，在九年一貫課程推動了十多年來，相信大家都能而熟能詳，但若只是喊喊口號，對教學的現場會有任何助益嗎？如何將其精神落實在課堂上，使老師變成協助學習的「引導者」，讓學生成為知識的主動「建構者」，更是教師應學習的重點所在。

身為教師的我們，一直都有件非常苦惱的事情，就是經常在課堂中，看到一些孩子在課堂中因無法理解教材，只能枯坐在位置上跟著其他同學聽課，由於老師都有進度的壓力，所以無法停留太多時間協助那些學生，是我在教學時深感遺憾的一件事。今年暑假，有機會拜讀了日本東京大學教育學研究科佐藤學教授所著作的「學習的革命」一書，全書的重點在於：「學習共同體」的主要目標，不是提高孩子的成績，應該是利用引導的教育方式，使孩子從學習中得到快樂；並且能利用在探索及討論的學習方式中，提升孩子「思考」及「學習」的能力（黃郁倫，2012）。

由於佐藤教授所主導的「學習共同體」改革，近三十年來，已經在日本三千所學校實踐，約一成的學校參與，掀起了日本基礎教育的變革，而且給大家的印象都是正向、肯定的，更觸發了我想要幫助學生的念頭，於是就在今年新的學期開始，也改變了我的教學方式，調整方式分述如下：

一、正向鼓勵發問學習

「提問」對於學生往往是件非常困難的工作，他們常擔心自己問了一個笨問題而被全班笑，若這樣的經驗長期累積下來，就會把很多問題都往肚裡吞，導致學習狀況日益低落。因此，營造一個正向且溫馨的學習環境是重要的，所以我在課堂中，會針對發問的同學，予以加分，並讚揚其發問的行為，讓同學知道勇於發問的行為才是被嘉許的，同學們逐漸養成發問的良好習慣。如果學生的問題切中要點，就可以帶領同學持續探討；但並不是所有的發問都是良好的，若是問題的方向有偏差，我也會給他適度的讚揚，或是請同學幫助他將問題再次聚焦，形成一個較富意義的題目，讓全班同學感覺到，當個人碰到困難時，大家都會挺身而出來協助你。在經過這種上課模式後，同學在課堂中就會養成發問的好習慣，也會營造出一個溫馨的教學環境。

二、分組合作協同學習

「討論」在以前的教學中屬較少運用的教學方式，因為討論常流於聊天，讓教室秩序變的非常紊亂，因此傳統的教學都是老師教、學生聽，但是其缺點就是：不能維持學生的學習動機、不能培養學生自動探究的精神。也因此老師的責任，就是創造一個能讓學生能自行建構知識基礎的環境。現在我在上課期間，就會將預先構思的問題拋出來給同學討論，學生討論之時，老師不是利用時間休息，而是正要開始展開工作，此時我就會在各組間巡視同學的情形，協助未參與討論的同學融入，也會請學習成就較高的同學擔任小組長，引導同儕進行討論，或許部分小組得到的解答不正確，但是班上每一位同學都找到屬於自己的工作，也多了一份成就感。另外，我也會和學生一起找尋答案，不管分小組討論，或全班討論也沒關係，甚至將問題當作回家的功課也行，請大家隔天再一起把深思後的結論進行分享，讓學生知道學習是可以藉由討論、集思廣益而達到目的，其歷程也是可以歡樂的。

三、表現分享品味學習

「發表」也是一項臺灣學生害怕的夢靨，因為東方社會較為保守內斂，也造就了我們的學生不敢勇於表達和分享。為了改善這項問題，從這學期開始，利用班費購置小白板，以便同學分組時可以寫下討論過程，由於白板的便利性，讓同學可以在上面

恣意塗鴉，並且在討論結束時，將該組的解題過程、解答分享給其他同學，如此更能呈現出想法的多樣性，讓大家都能夠學到的不同的解題技巧，同時，我也會在同學發表其論述之時，不論是好的或稍差的想法，都給予正面的肯定並讚揚，逐漸的，同學也會掙脫內向的束縛，樂於分享。這樣的學習模式在這學期實施到現在，感覺大部分的學生都能勇於發表，並且能夠從別人的分享中得到更多的啟發。

我課堂中的「學習共同體」也才剛起步，成效如何還無法下定論。但從自己所教授的班級開學至今的實施情況觀察下來，同學的學習態度上感覺比以前還要好，學習較落後的同學在課堂上也開始不無聊了，找到自己在課堂中的定位；學習能力較佳的同學也學習到助人與合作的重要性，這不就是我們樂見的嗎？

參考文獻

- 黃郁倫（2012）。借鏡日本：十二年國教的下一步－學習共同體的革命。天下雜誌，24，44-47。
- 黃郁倫、鍾啓泉（譯）（2012）。學習的革命：從教室出發的改革（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北市：教育部。

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2012 年 12 月 05 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」三部分。

貳、刊物投稿說明

各期評論主題由本刊訂定公告，投稿分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」。「主題評論」由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；「自由評論」不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式；「交流與回應」係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。

同一期刊物中同一作者投稿文章數量至多以兩篇為限。

參、評論文章長度及格式

本刊刊登文章，文長一般在五百到三千字內之間，也歡迎較長篇的評論性文章，長文請力求在六千字之內。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、審查及文責

本刊發表的評論均安排雙向匿名學術審查，評論文稿隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。

伍、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】盧宜芬助理收

陸、投稿及其它連絡

執行編輯 盧宜芬小姐 電子信箱(e-mail): ateroffice@gmail.com
電話(phone): 0928-917122

臺灣教育評論月刊第二卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「研究所教育之量與質」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第二卷第三期將於 2013 年 03 月 01 日發行，截稿日為 2013 年 01 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

基於社會發展及終身學習的推動，近十年來臺灣的研究所數量急速增加。然高齡少子女化的人口變遷與經濟景氣變化，致使部分研究所面臨招生不足窘境。於是各研究所之招生策略各出奇招，課程設計市場化，學生表現之要求客製化。儘管大學評鑑在研究所部分，強調學術文章發表量、研究計畫參與量，及理論實務結合情形等，雖其「量」之成長斐然，但實際品質為何，則值得進一步探究。

美國「研究生教育策略領袖全球高峰會議」(Strategic Leaders Global Summit on Graduate Education) 是一個每年召開的會議，其目的在對博士生及碩士生教育的迫切性主題 (pressing topic) 深入探討，俾以提升全球的研究生教育成果及提出最佳改善策略。前述高峰會於 2010 年召開時，

與會者曾透過在研究生退學及完成學位人數、課程內容及設計、輔導及監督、國際合作、技術與能力及畢業後的聘雇（employment）等領域之學習成果的定性及定量評估會議，對研究生教育所面臨之問題，進行廣泛且深入的討論。

反觀臺灣研究所教育之情形，抨擊重點常著眼於碩士、博士之人才培育數量過度氾濫，尙乏如上述高峰會議，有系統地對研究生教育，提出檢討及省思。是以，本期特別以「研究所教育」為評論主題，期使關心研究所教育之各位方家，自不同角度檢視臺灣研究所教育之量與質，進而分析問題之所在，提出可行策略，以利提升臺灣研究所教育之品質。

臺灣教育評論月刊第二卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「班級排名」

二、截稿及發行日期

本刊第二卷第四期將於 2013 年 04 月 01 日發行，截稿日為 2013 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

學校針對班級間的學習表現進行排名，或教師針對單一班級的學生學習表現進行排名，都是時有所聞的現象。「排名」雖可清楚地知道個別班級在全校的排序，或個人在全班的位置，不過，針對「排名」一事，也有許多反對的聲音與副作用。晚近，班級排名甚或年級排名還被用到升學制度中，做為選才之用。究竟「排名」是對的措施嗎？它對任課教師、學生或家長有何影響？選才非要班級排名不可嗎？未來還要繼續排下去嗎？其中有何問題，又應如何改進，這些都是本期探討的重點。來稿者，可就「班級間的排名」或「班級內學生的排名」之利弊得失進行探討與評論。

臺灣教育評論月刊第二卷各期主題

第二卷第一期：陸生與國際生
出版日期：2013年01月01日

第二卷第二期：生活教育與服務學習
出版日期：2013年02月01日

第二卷第三期：研究所教育之量與質
出版日期：2013年03月01日

第二卷第四期：班級排名
出版日期：2013年04月01日

第二卷第五期：學術研究公開
出版日期：2013年05月01日

第二卷第六期：校級教師會功能
出版日期：2013年06月01日

第二卷第七期：血汗大學
出版日期：2013年07月01日

第二卷第八期：宗教在學校
出版日期：2013年08月01日

第二卷第九期：同儕審查
出版日期：2013年09月01日

第二卷第十期：血汗中小學
出版日期：2013年10月01日

第二卷第十一期：TSSCI 問題檢討
出版日期：2013年11月01日

第二卷第十二期：不適任教師處理
出版日期：2013年12月01日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過

文稿題目：_____（以下簡稱「本文稿」）

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意無償授權臺灣教育評論學會，將立書人投稿於臺灣教育評論月刊之文稿做下述利用：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以紙本或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利，立書人願擔負所有賠償及法律責任。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____（敬請親筆簽名²）

所屬機構：無 有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） /（ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

參、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中樓路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平台。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、入會費：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)
 1. 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)【臺灣教育評論學會】
 2. 傳真：(04)2633-6101
 3. 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐(主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。
- 二、會費繳交方式：
 1. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122
 2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
 3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04)26333588
會址：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。**【臺灣教育評論學會】**
傳真：(04)2633-6101

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
通訊地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 月止，共 _____ 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122 <input type="checkbox"/> 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225			
收 據			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：_____ (簽章) _____ 中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。 【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真：(04)2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐 (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。 表格修訂 2011/12/22			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw