

談社會實踐與關懷課程落實的可能

國立東華大學 教育研究所
顧瑜君

前言

在準備這篇文稿時，我瞭解到我談話的對象是以基層教育工作者為主，而這個研討會希望透過理論與實務兩個層面，探討我國中小學教育與社會接軌的多元途徑，特別是檢視九年一貫課程實施下，社會重建或社會關懷的實際情形，並前瞻未來的可能性。那麼，我該以什麼方式來分享、陳述我對淑世價值、社會關懷課程的想法呢？我推測，主辦單位或許期望把我-大學教授放在「理論」的層面，基層教育工作者則去談「實務」，然而，當我從理論的層面著手時，我必須從定義開始思考，先釐清什麼是淑世意涵或價值？與社會實踐、關懷課程的關連為何？於是，我從文獻中找到以下的說法：儒家的淑世理想是對世界有信心、對社會有參與的行動哲學，行動中蘊含對世道人心的關懷，儒家的淑世特徵主要是有人文的創造性與建構性（陳德和，2004，p.141）所謂的淑世意涵是一種以天下蒼生為幾任的使命感，淑世是善化世界、對世界改善和貢獻。利用已然存在的善，使之繼續增加或放大，是一種濟世精神「一種共同努力、分頭發展，藉由局部間的改良與進展，亦步亦趨地來興發世界總體的完好美善」（陳德和，2004，p.145-146）

當我順著我找到的文獻繼續論述下去後，我發現我離「試著去改變世界」的行動似乎越來越遠，我很容易「論」起來，但這些論述當中充滿了「應該」、理論味道濃厚，但缺乏生命力與實踐感。

於是，我轉換自己的角色，希望自己能用自身參與過的行動歷程來進行，或許，這樣的論述可以將淑世意涵與實踐關懷更貼近教育的現場。

移居花蓮十年，除了在大學裡教書，常常做的就是參與社區的工作，不是以專家學者的角色，是以朋友的身份，沒有具體的計畫案，受邀請做什麼，就嘗試著做，當我思考淑世意涵與實踐關懷的行動時，立即浮現天送伯的例子。天送伯是一個我參與多年的花蓮縣豐田社區的案例，社區中有個「牛犁社區發展協會」，「牛犁¹」是一群在地人所組成，他們沒有社區工作的專業訓練，憑著一股熱誠與不怕挫折的意志，常常我從他們身上看到自己的不足，也啟發我對課程、對教學等「專業」的新認識。

¹ 只要願意做牛，不怕沒有犁耕作的意思。

文物館不只是文物館²

天送伯是個台灣鄉村典型的例子，他是孩子都不在身邊的鄉村老人家，雖然沒有經濟上的困難、身體也硬朗不需要其他人協助照顧或打理生活，但如同台灣傳統鄉村地區青壯年人口外流的處境一般，天送伯也有相似的生活困境要獨自面對。

鄉村的老人心在受苦，卻要小心地收藏起來，免得露出寂寞讓外地的子女擔心。在台灣鄉下農家，子女能到外地發展算得上「有成就」，如何能期盼他們抽空回家陪伴，何況每次他們回花蓮，都彷彿會耽誤他們的事業；每次外地子女們面對留在鄉下老人家的生日，為了表達孝心，通常會回家安排生日餐會，但子女能如期回來的，卻不是那麼多見，而能夠攜家帶眷到齊的，更加少數。像這些許多生活上的點點滴滴，總是只能被鄉村老人擱在心頭，話卻說不出口，以生日餐會來說，即使勉強湊足的人場，也是在熱鬧時分就感受到離別降臨的在即；茶足飯飽之後，追求成就的子女們是不能久留的，以致於一頓歡樂的聚餐後，或許帶來老人家更落寞的惆悵，這種社會變遷結構的處境，究竟能帶有多少兒女承膝的歡笑，只有老人家自己心底明白。

鄉村的老人就在這種處境下，找尋生活的可能，多數人每天默默的騎著腳踏車在熟識卻冷清的社區中間晃著，或者找點可以做的事情消磨時間，或者找人泡茶，甚或湊熱鬧賭點小博，藉此跟一群人相處、聊天、獲得慰藉，看著鄉村的沒落以及自己已經無用的農耕技能，一天度過一天。

像天送伯這樣的老人家，在台灣鄉村的社區裡經常可見。但是，傳統的智慧告訴我們，老人家的社會經驗和累積的知識仍然有助於社區和社會的整體發展，端看掌握社會權力和資源的青壯年人口如何看待老者的智慧，也就是說，社區裡老人家的心靈狀態不應被懸置，他們對於整體社區發展也可以有著不可磨滅的影響力。

在一次無意的談話中，牛犁社區發展協會的人發現天送伯家中存有大量舊時的農作器具，牛犁的人鼓勵天送伯把這些古農具整理起來，同時，牛犁人也帶著社區裡的「青少年服務隊」協助天送伯、當助手，整理這些灰塵佈滿的老東西，希望在不重視農業發展的社會風氣之中，對已經廢而不用農作器具再找到新生的可能。牛犁人的構想是：讓古農具成為鄉土教材的一部分，但沒想到卻因此帶動對老人心靈的呵護。

²本案例曾發表於靈鷲山舉辦之「會診台灣心靈研討會」，標題：築一個以社區為基地的新家——為心靈搭建庇護的角落

經過牛犁人的鼓勵與協助，天送伯也很起勁的把各種古農具弄出來，花心思布置、擺設，於是社區裡悄悄的發展了一座由天送伯的農具倉庫所改建的「天送文物館」，當初十分簡陋，連個招牌都沒有。然而，當這個「館」漸漸成形後，它需要觀眾，在缺乏知名度與觀眾的時候，牛犁人把社區青少年服務隊找來參觀，也邀請社區裡的中小學到這裡做戶外教學，後來，陸陸續續也有好奇者去看，連有線電視台也聞風而來，報導這個不是很像博物館的「文物館」。在曝光率提高後、參觀人增加後，仍然習慣打著赤腳的天送伯，在社區裡騎鐵馬的樣子都變得十分有元氣。

然而，讓古農具被放入一間整理完善的「古農具文物館」並不是牛犁的人唯一的目的，他們讓天送伯的角色更進一步從只是古農具的主人，轉變成為認識古農具的專業講師。剛開始，牛犁志工陪著到天送伯文物館參觀的人們，協助天送伯解說文物，但怎麼說，都不如天送伯自己「現身說法」來得清楚，且充滿了鄉土的風味，漸漸的，志工的角色淡出解說的工作，讓天送伯自己站上第一線做解說員，於是「阿伯」變成了「社區的老師」。

「天送老師」長期農作的生命經驗所累積的專業，不僅讓社區青少年多了另一個學習的管道，也讓其他遠道來到豐田地區參訪的學校師生，看到了豐田社區老人的不同樣貌，對農業與農人也產生不同的理解與尊敬，更重要的是，一個老人的心靈獲得了照顧。有一年，天送伯生日時，兒女們講好要回來的，辦桌數也定下了，但臨時兒女卻無法回來，天送伯並沒有去退訂，反而招呼牛犁的人去吃壽席，大夥也樂的吃一頓大餐，餐會中歡笑不斷，這次沒有人要急著趕火車或飛機離席，心有愧疚的兒女們來電話抱歉，卻沒有聽到他們父親哀傷或無奈的語調，原本擔心老父隱藏的落寞不見了，反倒聽見老父高興的說，牛犁的人去吃得如何高興等等，於是兒女們撥電話感謝牛犁的人替他們照顧父親，希望日後可以回報，牛犁的人說：你們就在住處身邊看看有沒有需要照顧的老人吧，你的父親我們來照顧，你們就近照顧別人的父親，這就是我們期望的回報。

從鄉土教材、農具展示，最後勾聯到心靈的呵護，這條路一路地邇而來，牽動多少台灣孩子的牽掛，也撫慰了多少寂寞的心靈；坦白說，這個小小的「文物館」實在不是個什麼像樣的文物館，連讓人起眼也談不上，但是當一個寂寞的心靈被照顧了之後，社區的「寶」就明亮起了，這個「寶」不是農具古文物，去參訪的人感受到的並非古文物的力量，而是那個活的老人所散發出來的台灣風味，而真正讓參訪的人回味無窮更是那「偶發機緣瞬間展露的關愛」。

課程教學與關懷

從牛犁社區發展協會關懷天送伯的歷程來看，多數人會同意，雖然牛犁所做的並非一個課程或教學，但卻是一個很棒的社會實踐與關懷學習歷程，且符合了淑世意涵的價值，牛犁社區發展協會的人，是一群沒有受過師資訓練的在地人、也缺乏明顯的課程結構或教學設計，但在用心的經營下，無意地帶著社區青少年參與與成就了深刻的社會關懷與實踐課程，使老吾老以及人之老的理想，平實的在日常生活中實現了。

在我與許多社區的工作經驗中，我常覺得非教育工作者擁有較多的彈性空間，使得很多在學校現場希望達成的任務，變得自然、易於完成。我常想，教育工作者所仰賴的「專業」，是讓我們更懂得如何實施社會關懷與實踐課程呢？還是反而成了限制與障礙。或許我們可以從牛犁與天送伯的故事來看看其中的差異。

首先，牛犁的人並沒有訂出具體的目標，因此所謂的教學或課程目標在行動中不斷的流動與再定義，也就是說，目標可以隨時調整與完成，教學行動也因此充滿了變數，以及「見機行事」的高度敏感性與創意。而事實上，課程原本就應該處於一個虛擬狀態，絕非一套設計好的教學步驟與流程，教學者必須存乎一心的觀看現實處境，並與之對話與思辯，從中發展出教學的行動。

實施的歷程中，牛犁的人以走一步、看一步的態度進行，往往第一步走出去後，會牽動很多的狀況跟著改變，第二步該如何走就必須視當時的狀況立即調整與配合。或許因為如此，意想不到的結果（目標）能一一的浮現。另外，牛犁的人長期在社區中從事助人的工作，對於助人、如何助人等面象，有一套俗民觀點的基準，沒有學理基礎、也沒有太多的「標準或綱要」作為依據，能做什麼的分寸也容易捏拿得準，不容易做出唱高調或只為求好風評的本末倒置行為，也因此他們的行動另旁人感動。

反觀一般教學的狀況，在沒有明確的教學目標之下，教學者可能感覺很沒有安全感，沒有具體實施步驟的狀況下，教學者對於該做什麼、可以做什麼陌生，為了降低各種不確定，具體的教學活動、學習單等很容易出現成為穩定教學的重要部分，在天送伯的例子，在教育的現場很容易變成「布置或設置」文物館、參訪報告或者訪問地方耆老後，就劃下句點，但其中的關懷、關係卻是可能是空洞或短暫的。或者，「關懷」容易化約成為了教學內容，直接將關懷設計成為教學素材，希望學生學會、懂得關懷。

思考至此，讓我不得不回顧台灣以往曾經推行過類似的課程，常常重複著同

一個思維、進行類似的方案，口號響亮的開始，但什麼時候悄悄的劃下句點，不得而知，永續進行案例，遍尋不到。

社會實踐課程的基石是教師反思

在我們探究未來落實淑世理想於台灣教育現場時，我們可以從過往曾在台灣教育界倡導過類似的課程著手來思考，如何避免重蹈覆轍，應該是使淑世理想得以實踐的必要步驟。

社會關懷課程與曾在台灣教育界被提出、實施的很多其他課程，如生命教育、環境教育、人權教育、性別教育等，有相近之處：以情意教學為重，且需有行動力，而這類型課程往往跟台灣教育現場的文化、台灣社會價值有很大拉扯，容易流於陳意良好，但實施表面化的困境。

鑒往知來

我打算選擇與淑世價值接近的生命教育為例，回顧生命教育在台灣的發展，作為探究淑世價值未來在台灣推展可行性的基礎。生命教育的推行，源自台灣省在痛心太多年輕人平白犧牲生命後，於民八十七年，在倡導人文與倫理教育的同時，由前台灣省教育廳長一陳英豪博士揭示全省中等學校於八十七、八十八學年度分別全面實施生命教育課程，教育部更將九十年訂為生命教育年，現任教育部長杜正勝在施政報告時也清楚的指示：**推動生命教育，培養學生健全人生觀**。從教育部宣布九十年為生命教育年起到現在，生命教育究竟是什麼好像仍在一個模糊的狀態，生命教育與情意教育、道德教育、生死學教育、兩性教育、輔導活動、全人教育、環境教育...等好像都有些重疊又不盡相同，當我們網站上看到各種類型的生命教育教案時，似乎並沒有澄清我對生命教育的困惑：從愛護小動物到體驗用口足方式繪畫，從孝順父母體諒父母辛勞到製作祝福卡給畢業生，從欣賞抗癌小勇士影片到改善自己人際關係....這些教案都可以被視為生命教育教案，且獲得教案比賽名次的獎勵公布於生命教育網供參考使用；由公部門公布的得獎作品看，模糊的狀態並沒有獲得具體的釐清。

當我再往理論或學術的範疇尋求解套時，閱讀各種生命教育研討會論文或專文討論生命教育是什麼、該怎麼做，學者專家們的論述主題更是令我們眼花撩亂：可以從殯葬該怎實施、生前遺囑的重要到自然科主題學習、從孔子或佛教到基督教、甚至志工與生涯規劃.....。但在沒有明確的定義範疇下，生命教育已經成為台灣教育界朗朗上口的用語，各校也似乎都實施了生命教育。當然這也反映出台灣教育的特殊現象，有人倡導，就有跟隨，甚至普遍

施行。

我認為，以生命教育在台灣推行的狀況來看，「治標不治本」，「頭痛醫頭，腳痛醫腳」是推行生命教育最大的困境之一，相信也是推行其他教育方案或價值的共同困境，又如，中學生未婚媽媽的人數增加了，婚姻暴力的事例頻仍便要求學校開始推動「兩性教育」，及至有人提出學生吸毒、酗酒、抽煙的問題嚴重了，又實施反毒、禁煙活動甚或行文各師資培育機構加強開設輔導宣導嚼食檳榔的害處之課程；發現學生的法律常識不足，便又推動「法治教育」及「法律常識會考」；感覺學生身體不夠健康，推動「新式健康操」；有人自殺了就進行「自我傷害防治」...，我認為，這種種的教育新點子主導的現象，讓教師與學生面臨無所適從的困境，且有疲於應付之感。

另一個生命教育的困境是有人認為生命教育的「第一線學者專家」所做的，是要將一套「迂闊高遠」、「羅曼蒂克」、「且反映特定價值體系」（例如「中產階級」）的價值觀念強加在所有孩子身上。也就是說，當某一個價值選擇做為「教學的素材」或「教學內容」後，很容易受限於功能取向課程與教學的思維，將價值當知識傳授。這也反映出，生命教育的方案之所以百家爭鳴、形形色色的現象：把「珍惜生命」當叫學內容或素材，直接教導，多元的活動僅是包裝的手法，並非在價值教學上深思後的選擇。

此困境反映出基層教師對於情意取向的課程設計，仍受限於工具理性的思維，例如很多生命教育方案都選擇透過實際的體驗性活動（例如護蛋計畫、體驗殘障、體驗懷孕等）是生命教育的重要媒介，但體驗性質的生命教育方案往往實施成效不如預期³。我認為，台灣的在教學現場，長久以來，以教師為中心的課程與教學形式，有其根深蒂固的淵源，根據我多年與基層教師發展課程的經驗，教師的養成教育階段，在「課程與教學」方面的學習多受「教材教法」訓練的限制，無法跳脫按照教案教學的處境，所以，教學現場的設計都侷限在結構功能取向或行為學派課程思維的框架下。亦即在課程設計、教案書寫上花了大量的時間與心力，為了多元化、活潑化而大費周章：在原有的內容教材和教學現場之外使用學習單、PowerPoint等媒體，形成了熱鬧活潑有餘、深度內涵不足的教學現場。

法避免陷入這些困境，不以「治標不治本」，「頭痛醫頭，腳痛醫腳」，「對症下藥」的主題教學活動實施、或將一套「迂闊高遠」、「羅曼蒂克」、「且反映特定價值體系」價值系統灌輸在學生身上，且能在課程與教學設計上脫離工

³ 但這些刻意設計的體驗性活動不但多數成效不彰、且受到很多質疑與攻擊，何秀珠教授曾撰專文探究其中複雜的困境。

具化的限制，將是社會關懷與重建課程的挑戰。

回歸自身

從生命教育的困境中，我認為，若是從課程與教學設計的層面去思考，容易落入工具理性的模式，如果能避免工具理性的框架，或許可以為淑世價值的落實探究出兼具能顧及現實處境與保持理想的可能性。

社會實踐與關懷課程的必須以社會建構取向來進行課程與教學的思考，教師做為設計者與教學者，教師們需要回觀自身、深刻的面對自己：我是一個具有社會實踐與關懷的人嗎？教師們才能夠與學生互動與共同建構，否則，課程設計與教學者，很容易套用傳統的教學模式，只在教學活動上求變化，而忽略了本質的問題。如果教師無法從自身的經驗中去理解，何謂社會實踐與關懷，從實際的行動中去體悟其中的微妙關係與價值意涵，教師很容易將具有淑世意涵的課程實施成為新課程中的「生活與倫理」或「道德」課程，舊課程中的生活與倫理或道德課程最令人詬病之處之一，就是將價值當作教學素材，使得價值或德行不小心的弄成類似教條的東西，而所謂的淑世意涵中對世界有信心、試圖去改變世界、對世道人心的關懷、天下蒼生為幾任的使命感等，也很容易流於教條的空談，且行動者可能不察覺意圖改變世界是為了誰的福祉，甚至強加自以為好的價訴求於他人身上，迫使他人接受己身認為的好。

而教師做為一個有社會實踐力與關懷感的個體，教師若能先放下做為「師者」的角色與位置，或許可以是一種跳脫困境的開始。在性別教育教學中，對與女性性別意識培養時，有「先做人，在做女人」的思維，使學習者、或啟蒙者不要侷限於「什麼樣才是女性」的思考，先從做一個完整的人思考出發，再進一步思考做為女性的各種面象，這個邏輯順序是很好的參考，而我認為教師應該先思考自己做為社會的一份子，己身的責任中哪些是自己有能力參與、且可以貫徹的，從中去釐清可行的方案。也就是說，教師們若一開始就先思考如何設計教學活動、如何找主題，可能已經背離社會實踐與關懷的本質了。

在我接觸到的基層教師中，若要跳脫一開始不思考教學、先回歸自身，是不容易的工作，因為慣性的拉力，使得老師們要暫時放下老師的身份，不安感油然而生，也無法認真思考了。這也不難理解，因為台灣的老師受到很大結構的限制，從課程與教學的角度思考，台灣的教育現場慣以教師為中心，許多老師受限於功能取向課程的限制，直接傳輸知識和定律等是教師熟悉的教

學模式，學生對於扮演知識的接受者也習以為常，往往為了通過考試，聽講、作筆記和強記所有的事實或理論，忍耐反覆練習背誦。再看整體社會結構以升學、考試掛帥的前提下，與社會實踐取向的價值差異很大甚至衝突，如果不深入探究，社會實踐的概念、社會關懷取向的課程或學習，如果沒有深刻的反思，很可能只能扮演點綴性、調劑性質的角色，或者落入工具理性的操作模式，使社會關懷課程工具化。

黃嘉雄（2000）認為課程是特定社會時空下的產物，我認為社會實踐與關懷課程更是特定社會文化脈絡下的產物，與其周遭的環境有密切的歷史與情感關係，社會重建與實踐課程的意涵，應在於學生必須學習面對社會中各種現象與問題，並從參與社會關懷或改善的方案中，實際操作中培養具有正義感、公益心的公民，學習的歷程中，學生從直接參與的歷程中累積分析、思考與批判的能力。但相對於傳統教育中，將知識的學習放在主體，並以直接教授內容的方式，將預定的教學目標完成，其中關鍵性的差異在於，是否以學生為主體的、知識為社會建構的信念，決定了社會實踐課程是否可行。

基於社會建構學習的信念，師生或學生彼此間共同的思考是基礎，而非教師尊學生卑知識傳授關係，特別是在參與學習方案的歷程中，容許學生實際操作、從問題的解決和作決定的過程中，師生相互討論、磋商意義或形成共識，學生習得新知識或概念（Rogoff, 1990）。

結語

當我們探究社會實踐與關懷課程在台灣教育現場的可能性時，我們必須先從社會建構觀與台灣教育現實環境的落差開始思考，暫時放下想當然的理所當然思維，擱置慣用的課程與教學思維，從教師的日常實務探究中找尋如何落實的可能。教師需先回顧自身，不斷的探究自己是否是一個真實理解社會關懷者，是否是一個具有社會實踐行動能力者，而非教學者，如果教師具備了社會關懷與實踐的能力，教師較有可能與學生共同進行社會建構課程與教學。

其次，教師若要能夠真的理解教學與課程兩者之間設計的互動性，以及教學者在課程與教學的歷程中應該扮演的角色與發揮的功能，教師對課程的認識應該從傳統的跑馬道轉變「跑的歷程」—在道路上行走或奔跑的經驗與與遭遇（周淑卿，民 91；W.F. Pinar, et.al 1995）。放棄工具理性對課程與教學的價值觀或思維模式，面對教學者必須在真實的社會文化處境中，與教學的現場、與學生共同建構課程，並從教學的過程中設法使學生的學習經驗從被動的接

收轉換成為主動的探究，這個精神也正是 S. Grundy(1987)所謂的「課程實踐」(curriculum as praxis)。

也就是說，社會實踐課程的可能必須源自於教師從自身的反思為出發，有反思能力的教師是課程社會實踐課程的基石。否則，社會實踐取向的課程，很可能流於新瓶裝舊酒的形式，把淑世價值當作另一種生活與倫理課程進行，或者，只在教學形式上、教學媒材上變化，而非教學本質的改變。

文獻

Cornbleth, C.(1990). Curriculum in context. New York: The Falmer Press.

Grundy, S. (1987) Curriculum: Product or praxis. London: The Falmer Press.

Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Slatley, P.M. Taubman(1995). Understanding Curriculum-An Introduction to the Study by Historical and Contemporary Discourses. (eds.).N.Y.: Peter Lang.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

周淑卿 (2003)。教室層級的課程設計：課程實踐的觀點。現代教育論壇，8期，125-135頁。

陳德和 (2004)。人文的創構與護持-儒道淑世主義的對比，揭諦，6-4，頁 141-161。

黃嘉雄 (2000)。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北：師大書苑。

顧瑜君 (2004)。築一個以社區為基地的新家——為心靈搭建庇護的角落，會診台灣心靈研討會。