



「社會教導」於兒少安置服務的運用： 權益取向的模式



莊文芳

壹、前言

安置服務是個傳統服務，在福利國家概念尚未浮現時，濟貧院、孤兒院即已存在。隨著時代脈動，其服務對象不再侷限於孤兒貧童，傳統孤兒院轉型為育幼機構，機構屬性與運作模式也有所調整，之後再加上新增福利法規所衍生設置的安置機構，使得安置機構的名稱與性質更顯多元，如：育幼院、關懷中心、緊急短期收容中心、中長期收容中心（含團體之家、中途之家等）、中途學校、其他如未婚媽媽之家，及獨立宿舍等。安置服務的定位，也從消極的慈善救濟，轉而為制度性的福利保障，確立國家公權力捍衛兒少被適當照顧的權利（彭淑華，2011）。

安置機構的運作，事實上反映不同國家國情的脈絡（national context），即使在一國之中，不同屬性機構也有相當的歧異（Frensch & Cameron, 2002; Jakobsen, 2009）。但安置機構多具備「強制性」的本質特徵，因此其設計是否得當，一直受到關注。例如：經由兒童保護系統或司法警政的認定

「被決定」進入安置體系，非出於案主意願；其服務需求認定往往掌握在專家及機構工作人員手中（Jakobsen, 2009）。而進入服務的標準，也十分廣泛，以現今臺灣兒少安置機構收容的對象：包括孤苦無依、受虐、疏忽、父母無力教養、未婚懷孕、性交易、司法轉向等，法源涵蓋兒童及少年福利與權益保障法、兒童及少年性交易防制條例、少年事件處理法。由於國內安置機構多以混收不同背景的個案居多（內政部兒童局，2007；曾華源，2004:76），以致安置服務的屬性，既有保護、控制成分，但亦夾雜懲罰、隔離意味（張紉，2000；彭淑華，2006）。

一、安置服務的不利因素

安置兒少的處境，遭受許多不平等包括資源、權力與代表性（power and representation）、尊重與認可（respect and recognition）、工作與學習，以及被愛受照顧與社會連帶的不足（inequalities of love, care and solidarity），進入安置系統即帶來被標籤的疑慮，並要面對可能安置中斷的威脅，以及機

構因素對兒少權益的影響（彭淑華，2007a；Bessel & Gal, 2009: 284; Hanlon, 2007）。在安置情境中，兒少較難與成人有溫暖情緒的連結，也鮮有機會行使心理自主權(psychological autonomy)，且高比例地體驗到機構規範的不一致 (inconsistent regulation) (Rauktis, Fusco, Cahalane, Bennett & Reinhart, 2011:1231)。

而接受安置服務的結果往往也是不利的，如缺乏適當教育、學業中斷、就業困難、工作不穩定、經濟困窘、提早為人父母、無家可歸等，而需要給予額外的支持，使其能較順暢地轉銜至成人期（畢國蓮，2005；Georgiades, 2005），也因此安置服務是否為合適的安排，一直有所爭議。但 Hair (2005)檢視 1993 年至 2003 年的安置處遇成果研究，即發現安置服務對特別困難的兒少還是有幫助，因此在照顧系統中，對於情緒與行為困難的兒少，安置機構還是有其必要性。

二、安置機構創新的必要性

在兒少保護領域普遍視安置機構為「最後手段」，其中或有英美兒童保護政策發展思維的影響（Courtney, Dolev & Gilligan, 2009; Frensch & Cameron, 2002; Milligan & Stevens, 2006），也可能有兒保實務工作者對安置服務品質的疑慮（彭淑華，2007a，2007b）。若細看近年來臺灣實際的安置數據，會發現「最後手段」原則並未完全實施：依主計處統計，機構安置人數從 2000 年的 2945 人到 2010 年的 3619 人，2011 雖有趨緩，但亦有 3609 人，長期看人數是增加的趨勢，且安置個案占整體兒少人口的比值，也是明顯逐年上升（註一），反映機構安置實有其需求。

故在需求不墜的前提下，對弱勢兒少的保障更需積極尋求創新的服務模式、促進專業化與多樣化，以保障現今安置兒少之均衡發展需求與權益，畢竟有不少個案是在無可選擇的情況下進入安置機構，而安置機構也並非都同質，許多安置夥伴的努力，不能因部分機構的缺失而被抹煞。

向來強調安置為最後手段的英國，約於 1999 年引進社會教導 (Social pedagogy) 的概念，作為改革該國安置服務的新選擇，除了有地方政府如 Essex 郡引進，並有國家級的試辦計畫於 2008-2011 年試行，以評估其可行性（Cameron & Moss, 2011; Cameron, Petrie, Wigfall, Kleipoedszus & Jasper, 2011）。本文乃採文獻整理的方式，將此一取向介紹給所有安置夥伴，以為創新服務之參考。

貳、社會教導簡介

一、何謂「社會教導」(Social pedagogy) (註二)？

在英文 Pedagogy 一般是指「正式教育系統如何教授有關學習和教導理論」，但此字實源於希臘文「*pais*」，意指引導或養育 (bring up) (Cameron, 2004; Smith, 2009)，而 Social pedagogy 這名詞已有 150 年之久，隨社會脈絡與學者的發展而有不同意義轉變；它在歐陸，因各國經濟、文化、社會和政治因素影響而各有獨特發展，因此不易給予明確定義（Bryderup, Kobolk & Dekleva, 2008; Rauschenbach, 1991, 摘自 Hämäläinen, 2003:72；Stephens, 2009）。

本文援引挪威學者 Stephens (2009)的定

義：「社會教導是關於深思熟慮的照顧、教育與養育的研究與實踐，對實體以整體觀之而非分別看待，強調以教育性的方式來輔育並支持正向的社會發展」(註三)。它的社會面，涵蓋了幾個重要的特徵：1.關注個人、群體 (group)、社區與社會；2.對融合 (inclusiveness) 的委身，面對社會問題與社會正義；3.與弱勢群體產生連帶 (solidarity)。而教育面 (pedagogy) 則不侷限於智性的學習，而指向全面性的了解 (Cameron & Moss, 2011)。

Hämäläinen (2003)認為社會教導是歐陸國家提供社會幫助 (social help) 的系統作為，有如英美系國家的社會工作，其功用極為相似。Lorenz (2008)則認為它是一套可供社會工作參照的豐富資源，並能刺激社工實務更加進步。

儘管社工和社會教導各有其發展根源和歷史，但隨時代轉變中觀念的交融影響，目前這兩個學門已無太大差別 (Hämäläinen, 2003; Stephens, 2009)。Stephens (2009:346)認為若要區別二者，社工比較是以多元視角 (multiperspective) 的取向解決社會問題，而社會教導則以教育性補救 (specifically pedagogical remedies) 做為解決策略；即以廣泛的社會教育策略 (socio-educational strategies) 來促進社會福利 (Smith, 2009)，使人去除融入社會的障礙、緩解社會排除的程度 (Hämäläinen, 2003:76)。

社會教導的中心信念是「人可透過教育來影響社會環境」，也因此雖然不同國家各有發展，但最終產出有許多相似性，即滿足社會需求和問題。窄化的取向，是聚焦在社會

衝突與社會問題，而更寬廣的觀點，則是關注如何協助所有個人的社會化與發展 (Bryderup & Frørup, 2011)。因此其應用範疇十分廣泛，包括失業、毒品戒治、社區心理健康、移民、街頭工作、非行少年等的協助 (Kobolk & Dekleva, 2008:95)，此外也應用於成人教育或老人照顧上 (Cameron, 2004)。

由於強調教育和照顧整合，學習不能脫離生活情境與社會脈絡，許多歐洲國家如比利時、丹麥、法國、德國、荷蘭、挪威等國均採用社會教導作為安置照顧的主要取向，近年來也引進至英國、加拿大等英語系國家試行，成為安置服務改革的新選擇，期望能藉此改善安置兒少的生活品質、增加工作人員的知識和技巧，從而促成安置服務理論基礎和安置文化的轉變 (Coussée, Bradt, Roose & Bouverne-De Bie, 2010; Hansbauer, 2008; Smith, 2009; Stephens, 2009)。

儘管社會教導在各國發展上有所差異，但仍還有相似之處，其基本原則如下 (Cameron & Moss, 2011; Petrie, Boddy, Wigfall & Simon, 2006, 摘自 Stephens, 2009: 345)：

1. 以兒童為主體，支持兒少的整體發展。
2. 以關係為取向。助人者是以「人」(a person) 來與兒少互動。強調助人者與兒少的關係品質，注重傾聽與溝通的技巧。
3. 平等關係：兒少與助人者共享相同的生活空間，而非以層級性分隔的空間設計。分享空間除了打破成人與兒少的區隔，也包括除去不同專業間的你我分別。在相同空間內，所有成員都是相同

的，有權利參與並表達意見。

4. 注重專業性反思，強調實務者同時運用理論與自我知識（self-knowledge）來解決問題。
5. 務實取向，其輔導策略是由助人者與兒少共同參與日常生活與活動。
6. 助人者肯定（value）兒少相關的生活（associative life）。
7. 團體是重要資源。促進兒少所處團體的動力，並應用於照顧與教育活動上。
8. 強調團隊合作，肯定他人在養育上的貢獻。
9. 了解兒少的權益，而不受法令程序的限制；除了法定與程序的權利外，也要確保每位兒少享有社會融合的權利（right to social inclusion），及立足社會的尊嚴。

Stephens (2009:349)認為社會教導與國際兒童權利公約強調兒少權益的價值是相符的。綜觀以上原則的內涵，將社會教導定位為一種權利取向的服務模式，其實是很合理的。

二、社會教導的設計與運作

嚴格來說，社會教導沒有一套固定專屬的作法，而需視脈絡情境來工作。但它還是有核心價值和原則，因此助人者只要能掌握社會教導的假設與精神，並在實作上能貫徹其價值，其實都是可行的。

（一）假設與價值

社會教導的背後隱含著社會發展（social progress）概念，其本質是樂觀的，希望協助

社會貧窮者亦能享有美好生活（‘the good life’）；相較於英語體系基於濟貧法（The Poor Law）假設個人缺陷的判斷，是完全不同意識形態的思考（Smith, 2009）。Stephens (2009)也認為社會教導是福利體制下社會共同價值的體現。

社會教導的基本假設是「學習是生活的一部分」，兒少的每日生活經驗，都涵蓋了學習歷程，兒少可從中整合新舊知識和經驗，對世界觀更為瞭解。因此學習是整合在每日生活的活動之中，並可考慮兒少的特殊環境因素、針對其優勢與動機考量作個別化的設計，未必得受固定作息限制（Gharabaghi & Groskleg, 2010）。

此取向看重個人和社會的關係，藉由提供兒少社會供給以達成社會性的目的。雖強調教育，但不侷限於學校的學習，而是考量兒少全人：身體、心智（mind）、感覺、靈性（spirit）、創造力並與他人的關係，是一個整合教育、處遇（treatment）、教養（nurturing）和控制等要素於一身的專業（Smith, 2009:154）。

在微觀層次（micro-level），社會教導是透過治療性的關係，來灌輸兒少健康的有效因應能力（Stephens, 2009）；作法強調動態（dynamic）、創造性（creative）及過程取向（process-orientated），提供學習機會、鼓勵人發揮潛能，是一種全人觀點的思維（Eichsteller & Bird, 2011），這種正向思維，也減少了安置兒少和一般兒少的分野，避免對機構兒少形成標籤（Lorenz, 2008）。

教導員（Pedagogue）—受過完整社會教導訓練的助人者—和兒少的關係，並非上對

下的照顧形式，而是人與人相互的人際關係。社會教導強調關係 (relationship) 與同在，和兒少在相同生活空間生活，無階層分野，透過創造性活動提供正向的角色模範 (positive role model)，來擴展兒少的世界 (Jackson, 2006 ; Petrie, Boddy, Cameron, Heptinstall, McQuail, Simon & Wigfall, 2008:4, 摘自 Smith, 2009:153)，目的在幫助兒少找到自己的答案，而非單向接收教導員所提供的價值與觀點 (Petrie & Chambers, 2010:10)。在相處上強調對話和尊重，將原來的案主關係 (clientship) 轉換成近似於朋友關係 (friendship) (Cameron, 2004)。

因此若要導入社會教導之精神於臺灣安置實務中，除卻學習施作程序或作法上的創新外，更重要的是調整助人者對人的假設、專業觀及社會觀。社會教導強調每個人都獨具價值，應基於其擁有的權利 (rights) 待之，包括兒少亦然。社會教導將兒少視為完整的人、主動的公民、有潛力可負責任、並享有參與權利；他們是有才能 (competent)、充滿資源和主動性的能動者 (active agents)，擁有豐富能力 (ability)、知識和技巧。只要他們擁有機會並有成人賦予信任，願意相信他們的判斷知識 (expertise) 與自我瞭解，自然能成為負責任的公民 (Cameron, 2004; Eichsteller & Bird, 2011; Eichsteller & Holthoff, 2009; Hämäläinen, 2003: 77; Petrie et al., 2008, 摘自 Smith, 2009:153)。

(二) 概念與做法

由於英國在導入社會教導前，曾考察歐陸各國的照顧制度，發現德國和丹麥的安置

服務，其成效良好，包括就學就業狀況較佳、未婚懷孕比例與犯罪情形較低，也因此引入社會教導至英國實務界時，難免較多從這兩國來取經。

(一) 主動的兒童對被動的兒童 (the active child vs. the passive child)

兒少被視為是主動的公民，國家法律強調個人責任、權利、家庭是較好的讓兒少成長的地方，故安置機構多以像家的設計來設置。方案設計上，普遍主題是協助青少年負責任，像成人般融入社區；在德國強調依發展層次，協助兒少深入參與決策。而在丹麥，則重視兒少的觀點，並考量其年齡和成熟度給予一定的加權。(Cameron, 2004)

(二) 身體的舒適：身體照顧或接觸 (physical care or contact)

安置服務的設計，均為滿足健康、教育、關係、親密行為與瞭解 (intimacy and understanding)，工作人員需為案主負起責任，適時彌補兒少無法達成目標的困難。丹麥和德國的教導員，會運用肢體接觸作為照顧的方式之一，例如擁抱 (cuddle)、允許怕黑的孩子到值班室打地鋪等 (註四)，予兒少安全溫暖的感受 (Cameron, 2004)。

(三) 綜合運用心、腦、手 (heart, brains and hands in combination)

社會教導是融合了心、腦、手的工作。心即同情心，同理安置兒少的個人處境；教導員須有能力提供自我並運用情緒性技巧；提供溫暖，但不預設孩子一定要接受；也需

裝備自己，對於個別案例有敏感度、運用策略自我節制、避免過度消耗情緒在工作困難而致耗竭。好的教導員具備有「專業之心」（professional heart），有能力設定運用自我界線，並保留權利適當地拒絕案主，不需事事配合兒少的要求。

同時教導員也有意願嘗試冒險、允許在某些情況下的脫序，如打架：假使衝突雙方的體力均等、沒有武器，並且是公平（fair）的狀態下，打架是被允許的，因為從中可以引導兒少學習問題的解決。不可否認的在社會教導之下，工作人員的專業能力與判斷是其關鍵，否則稍一差遲，所謂的學習機會也可能變成放任和失職的狀態。

用腦，即反映社會教導的專業觀：拒絕普同式的解決（universal solutions），接受多樣的可能性，故工作人員須有敏感度來判斷社會脈絡中的訊息，考量環境、動力、事件和支持的資源後再作回應。工作人員並要能批判性地反省自己的決策是否有特別偏好傾向。

用手，代表透過活動，教導員與兒少建立關係，並藉此鼓勵兒少所達成的些許成就。手的典型活動包括藝術和手工藝活動、運動和休閒活動的規劃和執行，以及戶外活動等。（Cameron, 2004; Cameron et al., 2011）

此外社會教導強調以分享生活空間、團隊工作（teamwork）、角色模範（role models）來工作與促進成長。特別的是「3P 工作哲學」，以及「共享的第三者」，介紹這二者於下：

(四) 3P 工作哲學

意指「作專業也作自己」的工作哲學。「3Ps」要素包含了：個人的教導（personal pedagogy）—「我們能給自己的」、專業的教導（professional pedagogy）—指知識和表現（conduct）以及私人的教導（private pedagogy）—表示離開工作外的生活。助人者一方面明瞭他們的責任，必須在工作上展現專業的知識、技巧和態度；但他們也看自己是一個「人」，是同僚與兒少的同夥（fellow），而能夠自在分享感覺，談論他們的生活，或分享幽默與趣味；同時也要能判斷何為隱私，拿捏分享與不分享的界線尺度。因此不僅是安置兒少，包含其照顧者都需在照顧關係中，獲得所需的維持（maintenance）、指引（direction），並有支持的網絡（Cameron et al., 2011; Eichsteller & Bird, 2011; Kleipoedszus, 2011）。

(五) 「共享的第三者」

「共享的第三者」（Common Third）概念源於丹麥，即透過讓工作人員和案主一起參與活動，彼此共享興趣（interest），使得雙方之間發展出一種默契（something third），能連結工作人員和案主彼此的關係，轉換成一種個人化和同等（equal）的層次，這使得安置兒少能融合（integrate）至較廣的團體，並使他們能與工作人員形成較持久的共同學習經驗。

「共享的第三者」可指涉各種事物。例如騎馬活動的設計，即是讓馬匹成爲共享的第三者，兒少可以學習如何照顧其他生物、確實瞭解何謂負起照顧責任、也能學習如何與馬匹建立關係，使用技巧減少馬匹的不

適，怎樣才不會冒犯馬的禁忌而引來身體傷害，又要如何安全騎馬等。除了增加生物知識、照顧技巧外，也可從中發展出風險能力。社會教導相信具備風險能力的兒少較有能力去因應意外而免於傷害 (Eichsteller & Bird, 2011; Eichsteller & Holthoff, 2009)。

三、社會教導的專業訓練與要求

社會教導雖主張生活化、彈性與創意，但背後強調紮實廣泛的訓練，以及對理論的熟習。以丹麥和德國為例，在此學門下的訓練包含社會學、心理學、文化研究、犯罪學和社會歷史，及休閒相關訓練如音樂、戲劇、藝術、木工，以及與自然環境工作。所有的訓練都包括一定程度的實習。整個訓練約花三年半至七年，主要是在大學、學院等高等教育單位授課。他們期望安置機構工作者都能從學院或更高的教育單位取得合格 Social pedagogy 文憑 (Cameron, 2004; Jackson, 2006:61)。目前在英國也發展出類似的四年制課程，用來訓練安置機構工作人員 (Jackson, 2006)。社會教導的訓練有三股要素：正式學術訓練，教授社會科學與教育理論；其次則是實務性技巧，包含團隊工作與溝通；最後則是運動、美學 (aesthetic) 或文化性課程，使受訓者能具備實作和活動所需的技能、和兒少能打成一片 (Smith, 2009)。

簡單來說，教導員是專精理論和實務的通才，並能善用個人特質與兒少建立關係。他們需具快速回應能力，並能自主決策；社會教導假設，與其設計制式的程序指引，不如協助助人者成爲具反思力的工作者，有能力運用專業性的判斷，有創意地回應其工作

上的挑戰 (Kobolk & Dekleva, 2008:83; Petrie et al., 2008:4, 摘自 Smith, 2009:153)。

但教導員也需兼顧現實面。Coussée 等人 (2010) 指出施行教導的行動不能脫離社會脈絡，社會結構和制度都可能影響其介入，例如社會教導強調關係的一致性和相互尊重，便反映了歐陸社會民主和保守福利體制下的社會價值。而考量社會和教育問題不可能自外於社會架構，學習 (learning) 和動機激勵 (motivation) 均需同時在社會脈絡中發展，如在學習情境中成員的數量、團體中成員互動的本質、以及學習任務的型態 (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003)，又如在安置機構中的衝突，除了當下人際間待處理的議題外，往往也牽涉了組織性架構和外在社會政治性的脈絡 (Kleipoedszus, 2011)。

社會教導也尊重受安置者的個別性及其環境，注意與同儕團體的動力工作，將之視爲一種社會教育的機會，因此助人者需具備能力來同理兒少的情緒狀態，並提供建設性的解決方法 (constructive solution) 給他們。法令和社會規範同樣也會形塑社會教導實務，例如種族歧視和霸凌是不能被容忍的 (Cameron, 2004)。

四、社會教導的鑽石模式與作法介紹

上述原則看來或許有些抽象，但透過鑽石模式的譬喻及以下實例的介紹，或可更明確顯示社會教導融合教育與照顧的特色。

(一) 社會教導鑽石模式 (the diamond model of Social pedagogy)

鑽石模式的中心代表社會教導活動所帶給兒少的正向經驗，這些正向經驗不僅帶來了兒少的福祉與快樂，更讓他們從創新的關係形式中，展開整全式的學習，掌握到參與、練習作決策，並從中獲得充權的經驗。而社會教導的目的不單只是支持個人獨自的成功，也期望能影響社會性的建構，故助人者在對兒少充權的時候，是強調兒少的權益 (rights)，並透過聲張權益與協助參與的過程中，達成對社會的影響與群體的充權 (Eichsteller & Holthoff, 2011:44-48)。



社會教導鑽石模式圖 (Eichsteller & Holthoff, 2011:38)

(二) 在遊戲情境中綜融學習

在社會教導，學習有許多種可能，包括在玩 (play) 中學習，因為兒少在玩的過程中能主動投入環境，獲得整全式的發展，包括智能、思考、想像、情緒的處理、知覺世界、社交技能、溝通、平衡、大肌肉技巧 (motor skills) 等。因此玩是促進學習很好的媒介 (Eichsteller, & Holthoff, 2009)。

(三) 戲劇課：人體雕塑

人體雕塑的活動是讓學生於戲劇課，運用真實的人作為道具之活動體驗。學員需將這些人體「蠟像」擺弄成某些姿勢，並讓「蠟像」彼此之間形成某些關係，並將結果拍照。此活動是讓「蠟像」能反映出某些情緒，相關的練習包括詮釋這些「蠟像」的姿勢：表達了哪些情緒、他們如何溝通？這雕塑的活動本身是一個教導戲劇呈現的工具，但也成為引導個人和團體表達感受的媒介。成員可以學到不同人對同一件事可有不同觀點，也能幫助成員對他人更加瞭解、辨識肢體語言背後的溝通訊息，並討論不同人對於肢體接觸的感受。此外也包括協助成員更有效率的溝通、改善團體關係，以及表達問題 (Petrie & Chambers, 2010:11)。簡言之，社會教導的活動經常是顛覆傳統課堂式的學習，也因此負責的教導員其個人能力與創意便格外重要。

參、討論與反思

誠如前述，施行社會教導不能脫離於社會脈絡，故社會教導的模式能否運用於臺灣的安置服務？我們或可從英國的試辦計畫中，得到一些借鏡。儘管有學者質疑，反應歐陸社會人道價值的社會教導是否能移植應用於信奉新自由主義的國度中，不過，英國的試辦計畫中，共有 18 個安置機構參與，其中有 10 個的機構可以察覺出社會教導的影響，似乎是還算不錯的結果。在他們的成果報告中，顯示如要成功導入社會教導，有幾個重要要素 (Cameron et al., 2011)：

- 團隊合作：由有經驗、有信心且具備技巧的社會教導員來運作，最理想的是與相同背景的同僚合作（避免在場域中僅有一位教導員）。
- 組織性的支持：所有階層的管理者皆須具備社會教導的知識，並有意願學習且接受挑戰。有廣泛性的支持（如工會），且有意願投注資源至訓練、網絡（networking）、思考與反思。
- 對於規約（regulation）和程序抱持批判性觀點，了解這些規範如何能達成兒少的最佳利益。
- 穩定性的管理與工作團隊，能承諾辯論與反思，並正向地看待不確定性繼續工作。

綜合來說，社會教導的成功因素關鍵在於安置機構管理和組織性的承諾與投入。當然高素質的工作人員及資源的投注亦不可缺。從經濟面來看，社會教導的作法勢必花費高額成本，方能負擔高品質背後對應的人事費用：包括徵聘高學歷且技術成熟工作人員的合理薪資，以及個別化、多樣化活動所需要的費用支出。

除了合理的人力，更挑戰的則是工作者是否能活用理論與實務，表現出符合社會教導假設價值，且具創意、彈性的作法。在價值面，由於其強調兒少是主動公民、有潛力可以負責任、並享有參與的權利，反應了西方強調個人主義的思維，相較於我們所處的東方群體主義所重視的和諧、順從，不論是對政策制訂者或第一線的工作者，此設定往往超乎了多數人的經驗。而「看情況」而定的彈性作法，對於習慣規則、程序以求不出

錯的助人者，可能在實施上易造成困難而進退失據。

考量上述因素，此取向要全面引入臺灣或有其難度，但筆者以為社會教導仍有可學習之處。因社會教導並無特定專屬的方法或所謂典範（paradigm），它好比一副眼鏡，供人來觀察世界、人群、社會及社會問題，並用教育性的策略來解決問題（Hansbauer, 2008; Hämäläinen, 2003）。透過這副眼鏡，我們可比對社會教導與現行服務作法的差異，思考安置機構創新的可能。

一、對「問題」的解讀差異

安置機構的運作是經多方的參與互動而形塑，包括國家政策、法令規制、專業價值判斷、資源取得與配置、機構設立宗旨理念、機構工作人員如何貫徹價值與授權於服務中，以及執行過程中安置個案與工作人員彼此的互動等（Whipp, Kirkpatrick & Kitchener, 2005）。扣除間接性的因素，直接影響安置兒少所接受的服務品質，除了當下的情境因素，每項處遇措施的背後多半反應工作人員的背景、專業能力，以及他們如何去解讀個案行為背後的原因。

唯根據彭淑華（2006）的研究顯示，不少機構工作人員抱持著負向思維，認為個案問題多元且複雜，例如：心性不定、放假易惹事；情緒不穩，衝突暴力不斷；情感依附需求高、常會爭風吃醋…等，在種種限制下形成嚴峻的管制措施，包括營造隔離、封閉式環境、設定繁瑣的生活常規管理，及違反規定之嚇阻處置。最後「照顧保護」的初始理念漸形萎縮、甚而「名存實亡」。故不少文

獻主張安置機構工作人員需轉換觀念，以「充權」(empowerment)觀點調整其處遇方式(張初，2002: 38；彭淑華，2006: 29；黃巧婷，2003: 156；Moosa-Mitha, 2005)，其實就是希望打破這種「問題衍生問題」的惡性循環。

而社會教導強調與兒少發展正向關係、允許兒少冒險，即是信任兒少、肯定其潛能的正向思維。一反傳統安全、保護性的限制作法，圍堵安置兒少各種可能超乎成人想像的「逾矩」行為，社會教導選擇將之看成兒少的創意，並用彈性的方式借力使力，反而能打破照顧者和受照顧者對立的僵局，創造新的學習機會。

二、關係轉換：對角色的認知界定

安置機構在運作過程中，工作人員與案主間，往往簡化為管理與被管理階級，即使以「師生關係」相稱，也仍是上對下管理，工作人員成為代表機構權力的表徵，實施教育、告誡、認可控管、保護與仲裁對錯的功能，在權力上形成不對等，因此工作人員在和案主互動的過程中，雖有正向引導之示範功能，但也難避免陽奉陰違、案主間自成秘密世界的非預期後果(石承旻，2009；卓雅萍，2004；蔡明珠，2006)。故需要去思考的是：究竟甚麼因素阻礙了安置服務工作者和兒少間的對話、尊重，而限縮彼此的關係？

社會教導強調與兒少建立關係、共同生活、彼此對話、給予尊重，以平等關係取代上對下的指導姿態，其實能創造更多影響兒少的契機。除了規訓、教導，安置服務工作人員實應有其他的角色選擇，例如作為兒少的「偶像」，透過創造性的活動提供兒少正向

的角色模範(positive role model)，不也是一種可能？

三、服務形式的轉換

安置工作實是吃力不討好、高度情緒勞動的工作。作為兒少保護連續服務中的一環，它被賦予高度期許，以確保兒少能獲得發展所需供給(provision)與保護(protection)的替代服務；但方案若失敗，則不僅設計方案的工作人員須承擔後果，也是兒少生命中的一次挫敗，而兒少正處發展關鍵期，其發展任務若未圓滿達成，對其後續生活影響甚鉅。如機構內發生性侵、墜樓等事件，安置機構也需背負外界批判和指責。機構的管制措施背後，其實隱含著擔憂疏失責任的「不可承受之重」。

然而過多的規則與限制(restriction)，往往被安置兒少解讀為成人徒為展現權力控制、迴避法律責任，而非真正關心其安全與發展(Rauktis et al., 2011:1230)，安全限制對習於混亂生活或機構化的兒少也未能有顯著嚇阻作用(Abrams, 2006)。社會教導以兒少處境來思考，認為與其依賴成人對兒少保護、限制，不如協助兒少發展其能力，使其能辨別並管理危險(risk)，如此更能減少事故危險對他們的影響。

安置兒少離開機構後缺乏獨立自主的能力，實有許多因素影響，包括缺乏足夠教育準備、人際網絡斷裂，而傳統安置機構保護安置兒少避免危險的結果，可能也是剝奪其發展問題解決、獨立技能的導因之一。故而安置夥伴可重新思考，現有的環境與社會限制是否仍有其必要？機構可否允許某些風險

存在，如減少鐵窗或外在環境的桎梏，讓兒少學習從外在他律轉為發展內在自律能力？否則再多的限制，也只是延緩安置兒少陷落社會陷阱的時間，無法產生實質影響。

允許風險的前提是工作人員有能力與信心判斷環境情境的恰當與否，並有足夠知能、運用相關理論來創造學習情境，讓兒少在發掘探索中，漸次增強危險因應的能力（Eichsteller & Holthoff, 2009）。而安置機構與安置網絡中的主管機關能否有共識，減少條文框限，賦予工作人員彈性自主的空間，使其有安全感可以嘗試創新服務、並接納發展期間可能產生的非預期後果，也是安置服務創新過程中，需設想的相關配套。

四、對工作人員的投資與照顧

人力不足、專業有限是目前安置機構普遍的困境（石承旻，2009；林瑜珍，2003；蔡明珠，2006），且安置少年多半為非志願個案，以致機構工作人員面臨不少挑戰：經常性的工作挫折、缺乏資源與工具、情緒上的高度付出、個案的暴力威脅、信任感的背叛、缺乏身心調適等，加上專業訓練不足、在工作上未得到足夠的信任支持與回饋等（胡碧雲，2005；Leeson, 2010），也因此人員流動率高、影響與案主建立長久的關係，也是安置機構經常面臨的挑戰（Jones, 2006）。

社會教導重視理論和實務的關係，認為理論必須為實務中面臨的開放問題尋求解答；在教育與社會目標以及現實中求取瞭解和平衡，因此工作人員地需能運用科學性的研究、但也要能反思不照單全抄、摘要理論並在實務上創新。這些要求的背後是對教導

員的完整訓練，使工作人員能有充分裝備來因應安置兒少照顧上各種可能的挑戰。

社會教導中「作專業也作自己」的工作哲學，凸顯了照顧並非是單向的要求與付出，兒少的需求事實上與工作者的需求相連結，假如工作者脆弱無助，其需求便容易凌駕於兒少需求（Horwath, 2000）。而安置服務若要予人有正向之感，工作人員在服務輸送便需展現出有技巧、能滿足兒少需求的特徵，且握有適當認證（Clough, Bullock & Ward, 2006, 摘自 Colton & Roberts, 2007: 138）。因此在思考安置服務創新的可能，更需設想如何創造溝通與合作的工作環境，讓知識、價值和實務能有充分的連結，並讓工作人員得到足夠支持與合理報償，使其能達到「3Ps」的平衡，方可能與安置兒少能建立較持久的關係。

五、結論

Kobolk 及 Dekleva (2008)認為有三組相互影響的因素，能促進更好的兒少照顧：服務供給上，能提供多樣且彈性的連續體給使用者、從預防性的形式但整合至規律的教育、短期與長期的方案、不同模式的團體之家與彈性的家外照顧；二是指品質保證方面，包括工作組織、設定標準、教育安排、團隊發展處遇、督導等。第三則是指專業提升方面，設計良好的學習方案，形塑工作者將來的專業與個人認同（identity）。

筆者以為社會教導不單符合促進兒少照顧品質要素的要求，其強調正向學習、綜融性的學習經驗、重視關係與兒少福祉的特徵，更是具權益保障精神的一套服務模式。

期望透過本文分享，能提供安置夥伴多一種選擇，透過對照、反思所激盪出的靈感，或可促成安置服務創新、建構出更符合兒少需求的另類模式。(本文作者為東海大學社工系

兼任助理教授)

關鍵字：社會教導 Social pedagogy；安置服務 Residential care；充權 Empowerment；兒童權利 Children's Rights

註釋

註一：筆者自行計算安置個案占整體兒少人口的比值，自 2005 年即超過萬分之五，至 2010 年已達萬分之六點九二。

註二：Social pedagogy 不宜直譯為「社會教育」或「社會性的教育」，因其內涵綜融了教育與照顧兩種層面。宥於筆者有限的語文能力，暫譯為「社會教導」稱之。

註三：原文為“Social pedagogy is the study and practice of deliberative care, education and upbringing, viewed holistically rather than as separate entities, and with an emphasis on finding pedagogical ways of nurturing and supporting positive social development.”

註四：在英國，此種作法並不被允許，因為會有工作人員對安置兒少性侵的疑慮。

參考文獻

- 內政部兒童局 (2007)。九十五年度兒童及少年安置教養機構聯合評鑑—評鑑總報告。
- 石承旻 (2009)。非行少年司法轉向安置生活教養經驗之研究。東海大學社會工作學系碩士論文，未出版，臺中。
- 卓雅萃 (2004)。非行兒少安置輔導處遇中社會工作者之服務經驗探究。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士論文。未出版，臺中。
- 林瑜珍 (2003)。案主的抉擇，社工員的兩難—不幸少女安置輔導工作之探討。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文。未出版，南投。
- 胡碧雲 (2005)。少年安置機構生活輔導員之工作適應—以宜蘭縣為例。佛光人文社會學院社會學系碩士論文。未出版，宜蘭。
- 張紉 (2000)。青少年安置服務福利屬性之探討。臺大社會學刊，2，191-215。
- 張紉 (2002，11 月)。少年安置機構的發展與轉變。折翼天使的「另類天堂」—兒少安置機構現況與展望研討會論文集，30-40。臺北。
- 畢國蓮 (2005)。歷經長期機構安置的兒少保護個案結案後的生活經驗初探。臺灣大學社會工作學系碩士班論文。未出版，臺北。
- 彭淑華 (2006)。保護為名，權控為實？—少年安置機構工作人員的觀點分析。東吳社會工作

- 學報，15，1-36。
- 彭淑華 (2007a)。「寧缺毋濫」？「寧濫毋缺」？兒童少年保護工作人員機構安置決策困境之研究。中華心理衛生學刊，20(2)，127-154。
- 彭淑華 (2007b)。機構安置：保護他（她）、傷害他（她）？兒童少年保護工作人員眼中之機構虐待圖像。東吳社會工作學報，16，1-36。
- 彭淑華 (2011, April)。臺灣兒童及少年福利政策與法令制度之發展。社會福利模式－從傳承到創新研討會。北京：中華救助總會。Retrieved from <http://www.cares.org.tw/files/4200/80/3-5--%E5%BD%AD%E6%B7%91%E8%8F%AF--new.pdf>
- 曾華源 (2004)。少年安置及教養機構服務類型與需求整體規劃研究。內政部兒童局補助。
- 黃巧婷 (2003)。從事性交易（之虞）少女離開機構後之生活經驗。國立臺灣大學社會工作研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡明珠 (2005)。影響安置少年院內生活主觀感受因素之研究—以花蓮縣少年安置機構為例。慈濟大學社會工作研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- Abrams, L.S. (2006). Listening to Juvenile Offenders: Can residential treatment recidivism? , *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(1), 61-85.
- Bessell, S., & Gal, T. (2009). Forming partnerships: The human rights of children in need of care and protection. *International Journal of Children's Rights*, 17, 283-298.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines E., & Galton, M. (2003). Toward a Social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- Bryderup, I. M., & Frørup, A. K. (2011). Social pedagogy as relational dialogic work: Competencies in modern society. In C. Cameron & P. Moss (Ed.) *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp85-103). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of social work*, 4(2), 133-151.
- Cameron, C., & Moss, P. (2011). Social pedagogy: Current understanding and opportunities. In C. Cameron & P. Moss (Ed.) *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp7-32). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). Final report of the Social pedagogy pilot programme: development and implementation. Thomas Coram Research Unit Institute of Education University of London.
- Colton, M. & Roberts, S. (2007). Factors that contribute to high turnover among residential child care staff. *Child and family social work*, 12, 133-142.
- Courtney, M. C., Dolev T., & Gilligan, R. (2009). Looking Backward to See Forward Clearly: A

- Cross-National Perspective on Residential Care(pp. 191-208). In M. E. Courtney & D. Iwaniec (Eds.), *Residential Care of Children: Comparative Perspectives*. NY: Oxford University Press.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2010). The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805.
- Eichsteller, G., & Bird V. (2011). The relevance of Social pedagogy in working with young people in residential child care. Good enough caring. Retrieved from
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2009, October). Towards a pedagogic conceptualisation of risk . Children webmag. Retrieved from <http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/towards-a-pedagogic-conceptualisation-of-risk>
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A Transnational perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and working with children and young people* (pp. 33-52). London: Jessica Kingsley.
- Frensch, K. M., & Cameron, G. (2002). Treatment of choice or a last resort? A review of residential mental health placements for children and youth. *Child and Youth Care Forum*, 31(5), 307-339.
- Georgiades, S. (2005). A multi-Outcome evaluation of an independent living program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(5-6), 417-439
- Gharabaghi, K. & Groskleg, R. (2010). A Social pedagogy approach to residential care: Balancing education and placement in the development of an innovative child welfare residential program in Ontario, Canada. *Child Welfare*, 89(2), 97-114.
- Hair, H. J. (2005). Outcomes for children and adolescents after residential treatment: A review of research from 1993 to 2003. *Journal of child and family studies*, 14(4), 551-575.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of Social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*, 3(1), 69-80.
- Hanlon, N. (2007). An equality perspective on residential child care. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 6(1), 22-31.
- Hansbauer, P. (2008). Structural dynamics in society and innovations in the erman residential care system. In F. Peters (Ed.) *Residential child care and its alternative: International perspectives* (pp.51-70). Trent: Trentham Books.
- Horwath, J. (2000). Childcare with gloves on: protecting children and youth people in residential care. *British journal of social work*, 30, 179-191.
- Jackson, R. (2006). The Role of Social pedagogy in the Training of residential child care workers.

- Journal of Intellectual Disabilities*, 10(1), 61-73.
- Jakobsen, T. B. (2009). 'What troubled children need' Constructions of everyday life in residential care. *Children & society*, 24, 215-226.
- Jones, L. (2006). Continuity of Care and Outcomes in Residential Care: A Comparison of Two Care Giving Models. *Residential Treatment for Children & Youth*, 23 (3-4), 119-138.
- Kleipoedszus, S. (2011). Communication and conflict: An important part of social pedagogic relationships, In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and working with children and young people*(pp. 125-140). London: Jessica Kingsley.
- Kobolk, A., & Dekleva, B. (2008). Professional and research perspective on a changing world of residential child and youth care. In F. Peters (Ed.) *Residential child care and its alternative: International perspectives* (pp.79-97). Trent: Trentham Books.
- Leeson, C. (2010). The Emotional Labour if Caring About Looked-After Children. *Child and Family Social Work*, 15, 483-491.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding methods paradigms in an historical context: the case of Social pedagogy. *British Journal of Social Work* 38: 625-644.
- Milligan, I., & Stevens, I. (2006). *Residential Child Care: Collaborative Practice*. London: Sage.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388.
- Petrie, P. and Chambers, H. (2010). *Richer Lives: Creative activities in the education and practice of Danish Pedagogues. A preliminary study: Report to Arts Council England, Institute of Education*. Thomas coram research unit.
Retrieved from [Http://eprints.ioe.ac.uk/6415/](http://eprints.ioe.ac.uk/6415/).
- Rauktis, M. E., Fusco, R. A., Cahalane, H., Bennett, I. K., & Reinhart, S. M. (2011). "Try to make it seem like we're regular kids": Youth perceptions of restrictiveness in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1224-1233.
- Smith, M. (2009). *Rethinking residential child care : positive perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child & family social work*, 14, 343-351.
- Whipp, R., Kirkpatrick, I., & Kitchener, M. (2005). *Managing Residential Child Care: A Managed Service*. London: Palgrave Macmillan.