



劉明浩

## 壹、當代社會工作高等教育的挑戰

臺灣社會工作的高等教育目標之一是培育出兼備專業能力（competence）與服務熱情（passion）的預備人才。臺灣各個大學的社會工作科系向來都是國內重要的社會工作人才孵育所。1963年，中國文化學院（今文化大學）設置了夜間部的社會工作系，是臺灣第一個以社會工作為系名的專業科系。1973年臺灣大學社會學系分為社會學組和社會工作組；同年，實踐家政專科學校（今實踐大學）設置社會工作科。1979年，東海大學成立社會工作學系，是全臺灣第一個正式大學開設的日間部社會工作學系。到了2016年，共有26間的大學、學院設置社會工作相關的專門科系或研究所。

### 一、社會工作高等教育的內涵與培育人才的期待

社會工作是人文及社會科學的一部

份，具有相當強烈的應用色彩。教育過程著重於訓練學生觀察社會結構裡的個人適應，透過社會科學、心理科學、管理科學等知識作為分析與歸納的工具，用以解決人類社會的真實生活問題。社會工作是重視實務的學科。社會工作者展現助人專業，在實境中面對種種生活議題進行評估和處遇。社會工作者的專業能力通常顯現於其與工作情境的互動，在處理實務時所運用的知識有一部份屬於默會知識（tacit knowledge）；這些實務知識有其獨特性，未必能和具有結構的理論一樣，可透過閱讀擷取知識來源，而與個人經驗或個人特質有關。

大學所培育社會工作人才的企圖是德國社會學家 Marx Weber 所稱的志業（vocation）。大學提供的是自由的、創造性的環境，以及紮實的知識、解決問題的多種方法，讓學生知曉各種選擇的意義和結果；學習如何保持清明（clarity）做出選擇，對群眾負起責任感（responsibility）。因此，社會工作的高等教育不僅要介紹理

論知識給學生，訓練學生透過抽象思考，抽離特定脈絡而運用理論進行跨時空、跨領域的推論和演繹；還必須透過多樣化的訓練方式，培養學生們問題解決的實作能力。整個社會工作學科領域的知識發展重點，不該側重於描述型理論（descriptive theory），而應兼顧處方型理論（prescriptive theory）；也就是透過知識建構與實作反省，得以在複雜實境，發展出各種社會工作的解題策略與技巧方法。這些發展出的策略或技巧，奠基於某一特定的時空環境與社會脈絡，具備在地性（local）與累積性（cumulative），需要反覆且細緻地檢驗、傳遞、和修正。

理想上，大學所培育出的社會工作專才，應將所學的理論和技術，反饋到實務界，甚至是為實務界培育出具社會創新觀念的實踐人才。現實中，當前社會工作高等教育的教學設計與實際生活有所隔閡，而無法真正將理論或技術落實。學生待在缺乏問題意識的教室裡，自然無法理解社會的現實與多變。張英陣（2006）曾提醒社會工作學術研究與實務之間存在落差（mind the gap）的問題。更細緻地檢驗，學術研究的知識創造者多半是大學裡的教育工作者，進行學術研究和教學的是同一群人。試想，學生的學習成效是大學教師在教學上最重要的產出；學生能在社會工作實務場域發光發熱，發揮社會影響力，提出具有正面意義的做法，這才是大學教學工作者所樂見的。大學教學工作者責無旁貸要提昇教學品質。社會工作高等教育的課程是否能夠不同以往，提出更超越、

更前瞻的教學方法，創造出更好的學習成效，是相當關鍵的檢討重點。

## 二、值得教學工作者省思的議題

基於上述對社會工作高等教育的期待，社會工作高等教育應保持多元的教學策略，至少無法單靠由老師講授、學生記誦式的教學方式。有三項教學議題值得大學裡的教學工作者省思。其一、當今的社會工作教育還有什麼樣的可能性，能讓大學生的學習經驗更貼近真實社會的現況；其二、社會工作教育如何誘發大學生的自主學習，建構出認識和選擇知識的能力。其三、臺灣當代的社會工作教育如何脫離學術後殖民情境，創造出本土的知識主體性，進而與國際互動。

### （一）學習經驗是否貼近真實社會

面對第一個議題，要檢討社會工作的高等教育在大學評鑑教學品保的要求下已成為套裝知識、以及證照考試引導教學的結構性問題。例如，當社會工作的學生們在分析人口老化、少子化議題及隨之而來的服務需求，面對的是鉅觀理論下社會變遷和問題歸因，卻看不見臺灣真實社會城鄉需求的多元差異和社會工作實務的真實窘態；自然也無法體會到偏鄉的區域文化紋理和根本問題所在。現況是複雜的；問題意識的建立，無法只用幾種特定方法去詮釋、歸因、和分析。

### （二）如何誘發緊扣地方脈絡的自主學習經驗

面對第二個議題，要檢討大學生在修業歷程中的學習是否夠紮實，教師所開授的科目是否能誘發或促進其對社會工作的興趣與投入。一門好的課程能啟發學生的視野，一位好老師能影響眾多學生。學生對於社會工作的課程科目的喜好，除了知識學習的成就感之外，也與授課教師的上課方式、教學態度、乃至於老師的人格特質有關。社會工作的課程要能激起大學生的學習熱情，也要能為其連結更寬廣的學習機會，觸動他們對於學習的探索和渴望。例如：同樣都是婦女福利服務的選修課程，位於都會區域的大學和位於鄉鎮區域的大學，除了基礎學理之外，課堂所延伸的命題能否連結到鄰近的社會資源場域和實務現場，而形成不同的教學特色。學生在修課的過程中即能感受到地方場域的魅力和特殊性，進而深化學習經驗，逐步摸索出自己對於議題的敏感度和選擇，甚至產生社會行動並浸潤於其中。

### (三) 如何改變社會工作高等教育的結構性困境

面對第三個議題，要檢討臺灣社會工作高等教育的結構性困境。大學裡的社會工作教學，一直以美國、英國為宗，其結果是無差別地將國外的研究議題、研究設計、理論成果套用在臺灣；或者無意識地將國外教材搬到國內大學裡。缺乏知識主體性的學術界，就會教導出缺乏知識主體性的大學生，從而繼續缺乏知識主體性的代工式社會工作。多所大學對教師的評鑑或升等門檻是以刊登 SSCI 或以全英文教

學自傲，事實上只是英語化或英美化；大學追逐世界百大的排名，對於臺灣社會的重大議題視若無睹。困在自以為矮人一截的牢籠，而不敢談本土的社會工作該發展出什麼樣的知識。學術界的「國際化」，一方面遠離臺灣社會，另一方面只看到歐美列強，卻無視其他國家的「國際」。

### 三、有待實驗課程突破現實的教學困境

上述三項議題，與當前的社會工作高等教育的知識傳遞、人才培育、學用合一都有關。更重要的，則要回頭審視每間大學的社會工作相關科系招收的學生特質差異。不可諱言，各所大學所收進的學生素質存在落差，學生來自不同的社會階層和環境，國內各個社會工作科系要如何設計出以學生為本位的教學模式和課程內容，並非易事。再加上高中職以下的教育，仍深受升學主義的影響，學生們普遍和真實社會、社區環境脫節，更增添了教育設計上的難度。還有，當今大學競逐產學合一、畢業即就業，漫天飛舞的空洞口號並未真心誠意地厚植社會工作人才的專業實力。更甚者，社會工作科系已經淪陷為職業訓練所，課程學分設計清一色都是證照考試引導教學。從以上的現況中反省，要發動和累積創新的教學經驗，必須要高教資源優先和持續挹注資源，鼓勵社會工作高等教育的老師們進行實驗性質的課程改革。

### 貳、參與典範的介紹

基於對社會工作高等教育的期盼，以往的教學方式須被檢視。教學並不是一項價值中立的事情，人們對於教學課程的理解或者教學取向的選擇，不單是反映出對教學整體的立場，同時也反映人們對於世界的設定和其選擇的特定價值觀。對於教學的世界觀，也就是「典範 (paradigm)」。典範一詞在人文社會科學領域中佔據了重要的位置。1962 年 Kuhn 發表《科學革命的結構》一書，裡頭提出典範的概念，後人開始注意到這個詞彙的定義，並加以衍釋。典範一詞成爲被研究和大量論述的議題。Kuhn (1962) 對於「典範」的解釋在書中並不統一，主要指的是一群科學家或研究人員的共同信念、共同規範、公認價值、共享的科學語言和符號系統以及定律、理論、應用、儀器設備等在內的範例。Kuhn (1970) 爲科學革命的結構撰寫的《後記》和《對批評的反省》二篇文章中，將典範重新解釋爲「訓練要素 (disciplinary matrix)」和「範例 (exemplar)」的組合。「訓練要素」包含了：符號通式、模型和共同的形上觀念、共享價值、範例。其中，「範例」指的是在訓練科學家的過程中，用來幫助他理解所研究學科的「例題」，就像是教科書上的樣版，提供學生在進行解謎時的指示、參考、學習的例題。

### 一、教學的典範轉移

典範可被視爲基本信念系統，用來處理最基本的問題。它代表人對世界的本質觀點，包括如何界定世界的本質、如何認識世界、如何使用理論與方法探究問題的

判準。典範轉移 (paradigm shift) 則指的是一種社會集體、制度與思想體系 (mindset) 與行爲的變遷。若把社會工作高等教育的教學模式類比爲典範的概念處理，一種生動的想像就會浮現出來：在教學上可依循不同於先前的典範，進行實驗性的改革，達成知識傳遞的目的。

從美國和日本近幾年大學教育的轉向，可視爲教學上的典範轉移。高等教育越加注重人在經驗中的學習歷程，而非學習成績。例如：日本的文部科學省爲因應少子化危機自 2013 年起推動「大學作爲地方知識計畫 (center of community, C.O.C.)」，透過進入社會場域實作的教學設計，以區域需求爲前提進行全校性教育、科研和社會貢獻三個面向的大學改造。其中有名的例子像是熊本大學、弘前大學、四國大學等，深化師生在經驗中的學習、強化和地域之間的連結合作與資源互通，大幅調整大學內部知識教導的方式。再例：美國史丹佛大學 (Stanford University) 提出未來教育願景的「Stanford 2025」報告中，提出開放大學 (Open Loop University)、自主安排 (Paced Education)、翻轉軸線 (Axis Flip)、目的學習 (Purpose Learning) 等四項教育理念，反思大學生的學習階段和生命歷程，朝向「校準、高程、激活」三階段學習的規劃。學生在學期間廣泛接觸多元資源而拓廣視野，提早進入社會場域解決實際問題。改變如何教育大學生，基本上就是改變原本的課堂教學典範。試想，當代高等教育面臨教學上的挑戰，大學裡的社會工作教育，又有什

麼樣的可能？

Guba 和 Lincoln 等人從 1981 年開始，即注意到了社會科學裡存在著不同的典範，並且試著整理其差異。最爲人所熟知的一篇文章，是在 Guba 和 Lincoln (1994) 提出四個不同的典範：實證、後實證、批判理論、建構論，並比較其差異。到了 2011 年，Lynham、Lincoln 和 Guba 增列了 Heorn 和 Reason (1997) 所提出的參與典範 (participatory paradigm)，將其與四個主要典範相互比較。很可惜地，臺灣的人文社會科學似乎對於該典範興趣缺缺，既有社會科學學術研究對於參與典範的介紹幾近於零。

我試著從參與典範的介紹，一方面反思當代臺灣社會工作高等教育所遭遇的挑戰，另一方面在其中找到更多社會工作多元教學的契機。

## 二、何謂「參與典範」

Heorn 和 Reason 認爲，參與典範的本體論主張「主體即客體 (subjective - objective)」，其註解相當精闢：To experience anything is to participate in it, and to participate is both to mould and to encounter, hence experiential reality is always subjective-objective. 人們真實地 (tangible) 體會與理解客觀世界的存在，是透過人際互動、實際地觀察、接觸與感動、共同參與合作建構 (co-create) 而來。參與典範對於真理的本體論，不同於實證主義或後實證主義，認爲真理的存在獨立於人們的主觀思考；也不同于批判主義，將真理置放

於人類社會和歷史的鬥爭競逐之上；也異於建構主義將真理放在社會集體在語言和概念上的共識，而忽略了個人主體當下所遭遇到的真體經驗與詮釋。

參與典範的認識論將如何認識世界區分爲幾種主要方式。其一、經驗的認識 (experiential knowing)：透過直接的身體經驗，面對面的接觸、真實的五感體會。其二、表達的認識 (presentational knowing)：以文字、符號、聲音、藝術等形式來表現或傳遞其所知。其三、概念命題的認識 (propositional knowing)：以抽象的認知概念來傳達其所感受、所知道、所體悟；其四、實際行動的認識 (practical knowing)：透過實際的行動來表現所感受到的一切。這四種方式具有一致性和連貫性，第四種方式是參與典範的認識論中最重要的一環。換句話說，人們對於世界的認識，有感受、有感動、有心動、有思考、有活動、有行動，這些親身經驗都是參與世界的過程。人們會對於經驗進行體悟與反思，將之提升爲更具價值的知識和引導後續各種更多的行動。透過經驗的擴展，在問題解決的過程中創造和累積知識。

參與典範的方法論非常重視群體參與的合作行動。合作既是個人投入於群體的經驗過程，也在發展出解決問題的方法；行動則能強化各種認識方式的深刻體悟與實用判準。因此，參與典範的方法論強調公民參與的集體行動、實用至上、在經驗共享的脈絡下使用彼此心領神會的語言或詞彙。

從參與典範出發，對於社會工作高等

教育的想像，就能很容易地與教育學家 Dewey 提出「進步教育（progressive education）」、「教育即生活」、「經驗教育」、「教育無目的」的哲學主張進行結合。他認為真正的教育是在協助人不斷地更新、改造，以至於成爲一個有創造力、有生命力的個體。社會工作高等教育的過程要能讓學生透過親身的經驗反思學習，教師所扮演的角色不只是傳遞知識、技能，也要能因材施教，爲學生們營造具體生動、有連貫性質的實際體驗。學生們因爲大學教育而有所成長，產生更強烈的學習意圖，與周遭人際和環境保持互動，付諸行動回應，並學會如何爲自己進行判斷和選擇。

### 參、教室之外：社會參與式學習

從上述對參與典範的描述，對於社會工作高等教育的教學指引出不同以往的蹊徑。課程的安排可以是走出教室（out-of-classroom）學習，培養學生對真實社會的問題意識和觀察能力。也不見得是一個學期 18 周每固定時數的教學，可以透過密集式工作坊、共時授課等方式進行學習。課程重點在於設計以學生爲本位的規劃架構，讓學生在過程中獲得好的學習經驗，由學生建構出屬於自己和社會產生聯繫的知識框架和方法；再以集體的公共行動進行實作，解決實際的問題，深化學習的效果。好的學習經驗，是形成概念、態度、判斷的關鍵，能引發學生學習的驅力。社會工作教科書上的標準知識、俗民生活的生活知識、特殊領域中的習慣與文化

必須要能一同置放在學習經驗上檢視和比較，淬取出對生活世界的認識和回應。大學生的學習的內容要能跟真實社會貼近，就必須透過行動參與。參與並不是到達現場的觀察而已，而是一種投入、事關己身的態度，也是一種公民行動。

上述種種教學理念在現實如何成爲可能，我認爲「社會參與式課程」是參與典範下的教學實例。社會參與式課程起因於教育部公民素養陶塑計畫（2011 年起至 2014 年）的分項計畫。當時國內共有十餘間的大學共同參與。過程中，有些學校把它當成是服務學習、公益服務課程，有些學校把它當成是問題本位學習（PBL）課程。國立暨南國際大學則是賦予這項分項計畫更寬廣的可能性，其一是透過課程面（社會參與式課程），其二是透過學生學習面（建構學習據點+公共微型獎勵+學生自主行動）。期待它能培養學生對真實社會結構的問題意識，透過行動實踐進行改變。我因負責執行該項計畫，故對此類課程的目的相當清楚。

#### 一、參與典範的教學實例

該計畫結束後，國立暨南國際大學仍舊補助校內教師開授社會參與式課程，每學期維持 8 到 10 課的規模，其中包含通識課程與系所專業課程。以我最近的課程爲例。我在 2015 年曾以社會參與式的教學方法開授「社區工作」課程。期中考前教導相關的學理和主要的社區工作模式、介紹國內社區活化的案例和社區開辦各種福利方案實例。從近幾年國內知名的社區活化

的案例討論和分析中，我和學生的共同發現是：社區工作雖然是社會工作的三大方法之一，但在社區的場合裡，社會工作者經常是缺席的。社福機構所推展的社區宣導，經常是專家式、片斷式的政令宣導，那並不能稱為社區工作。若要學生真正體會和感受到社區工作的魅力、熟悉社區的場域和人文，乃至於在社區建立起工作的方法，那麼，實際地走入生活場域就顯得相當重要。

期中考後，我邀請埔里在地業師陳新豪、林佳穎等人協同教學，以埔里鎮為整個社區實作場域，讓學生們針對埔里鎮在地三個主要議題，包括：農水利用、空氣污染、騎樓佔用等議題分組進入場域調查實作。過程中，不斷地強化學生對當地社區的生活感和對環境的觀察，以觀察法、訪談法、實地踏查、專家演講等方式，建立學生對社區議題的觀察敏銳度。學生透過老師們的穿針引線，重新發現和認識地方的本質，思考什麼是社區（生活場域）。學生在進入場域後，摸索社區的主體性和建立問題意識；思考如何從社會工作者的角色，運用社會資源進行公共行動且保證該公共行動能有效地與社區互動。

班上的同學們直接感受到學習方式的不同以往。相較於單純的課堂的知識講授，以社會參與式做為主要教學方法的社區工作課程帶有濃厚「做中學」的精神。剛開始由我和社區業師帶領同學們進入到社區場域，安排隔周的作業；同學們利用課餘時間分工進入社區，進行系統性的訪調和紀錄。引發學習興趣後，同學們主動

參加相關的議題沙龍、社會行動、工作坊學習相關新知。社區工作課堂成為聚會討論的平臺，由我和社區業師們負責主持。課堂聚會主要由同學們分享訪調心得、分析所見的社區現象、進行公共探討、集體反思、並且構思下一步的公民行動。過程中，我們也把實際在社區走動的經驗和課本知識做映照，指出經驗和理論類似和差異之處。

學生面對更加開放真實的環境和對象，在各種學習場合練習和社區人士一同分享學習收穫，在真實社會環境中累積自己創新、計畫、執行、控制與評估的社區工作能力。更貼切地形容，同學們是「透過參與社會的過程中有所學習」。社區工作這門課成為協助學生建立起問題意識、以真實社會做為實驗室、建立和社區共學共工的管道。學生們也因為實地參與，衍生出更多好的學習議題，像是：「埔里有一群人共同努力，那我居住的家鄉有沒有可能改變」、「實際跟不同人接觸，才發現要完整介紹空污問題、進行宣導是那麼困難」、「社區工作比想像中來得複雜有趣，書本上寫得太簡略」。

接近學期末，同學們以共同的實作行動協助規劃和辦理埔里鎮的生態城鎮園遊會，進行柔性的社會倡議行動，以生動有趣的闖關遊戲向居民介紹農水利用、空氣污染、騎樓佔用等三項公共議題。學期末，由學生們進行課程成果的介紹與討論，回顧學習的軌跡和學習經驗。我所帶領的學生組別，也在學期末蒐集個別的調查資料，集結成一本對埔里鎮道路問題考察的

攝影集，在學校和埔里鎮進行下一波的社會倡議。

這些教學過程，我因大量投入時間和心力，對細節如數家珍。我和學生們的關係不止是師生，還是共同參與實作的行動者。我所做的，是把學生們帶回到有機的實境生活。以身教告訴學生，社區工作者所具備服務人群的熱忱、有條理的工作方法、進入地方文化脈絡的理解、參與社區的韌性身段；以言教告訴學生，學理很重要，但更重要的是經驗與書本的對照，以及如何在各自所未及之處，社會工作者能再往前走得遠一些。

除了社會工作系的社區工作專業課程之外，我連續兩個學期開授通識教育「社區環境與自然保育」課程，利用翻轉教室的教學方法，前階段指定作業，讓學生預習並做準備，把心得帶到課堂討論。後階段運用農委會水土保持局的計畫經費，連結學生們和埔里鎮成功社區的關係，促成其共同為成功社區保育事務進行合作。成功社區是一人口高度老化的客家聚落，位處淺山環境，因交通不便而保有相當天然的環境。大學將目光移向地方議題，並不完全是完全在地化的過程，有時是「去在地化」，將好的經驗、好的知識技術帶入到地方。實作的過程中，我也邀請雪霸國家公園、特有生物中心的第一線保育實務工作者進入課程共同教導學生和社區居民。透過與成功社區共學與共工，學生們對於社區保育事務有更貼近的觀察與感觸。

## 二、社會參與式課程規劃原則

從上述兩個課程經驗，我有信心，社會參與式課程的教學方法，不僅可用於通識課程，更可適用於專業課程。摸索幾學期的教學經驗，社會參與式課程大概有幾項原則：

### (一) 社會現場就是教室

上課的地點不在教室，而是親身來到社會現場，有可能是社區、部落、市區、產業。離開教室的用意是要返回到最真實的生活。從生活裡找尋出問題意識。我們不可能只談社區特色，卻無視地方裡錯綜層疊的政治和人際關係。不到現場，看不到真實；到了現場，也不一定能看到真實；重點在於花時間下功夫觀看，為自己建立格物致知的本領。大學學習的過程像是為學生撐起保護傘，但別忘了，學生總有一天會畢業。躲在傘裡頭就先試著練習淋雨的方法。有一天，傘不見了，學生了然於胸。

### (二) 教學本身就是社會實踐

一位熱情的老師能教出熱情的學生。一位不用心的老師就會教壞學生。學生們很清楚，教育他們的老師是怎麼樣的一個人。之於學生，老師在社會參與式的課程必須同時扮演人師與經師的角色，言行要一致、理論和實務要能結合。老師不能光說不練，從起手到收手的示範，都要優美到讓學生眼睛睜大，學得津津有味。之於社會，大學教師是交通橋樑和公共知識份子，要慎選合作對象，確認每個過程都要創造出正面的合作經驗。老師要能與學生

同行，不光只把學生帶離教室，而是教學生們如何進入場域、如何保持清明、如何觸發內省。

### (三) 學習過程和學習成果都重要

過程和成果要保持一致性，最好的方式就是集體實作。實作是知識應用，沒有知識和倫理做為依恃的社會實驗可能是危險的。學生們所學習到的知識和倫理的來源可能來自於課本、老師、場域、自我猜測，這些知識要放在一塊受到檢驗和挑選，透過思辨而形成有用的內化知識。實作是溝通協作，沒有共識討論、參與熱情、檢討學習，就會淪於滿足某種儀式，失去實際的學習效果。過程和成果都要有跡可循，而且能透過教師教學社群的集體討論和彼此檢驗，導引出更好的教學方法與概念。

### (四) 開課計畫、教學過程、學習成果都要受到檢驗

社會參與式課程並非盲目地投入實作，而是有系統、有步驟地把學生置放於社會實境之中，培養問題意識，謀定而後動。課程的架構、教學方法、知識承載度、教學時遭遇的困難等議題都需要被提出於教師社群的共同審視和討論。教師社群要能定期聚會、給予內部扶持、能平等地與大學行政單位對話。有機互動的教師社群既有必要也相當重要。社會參與式課程必須進行課程評估，只是這類課程的評估，有別於傳統課程的問卷或是學習成效評量，而應採取教與學的學術研究 (Scholarship

of Teaching and Learning, SoTL)，對教與學的理念、哲學、過程、方法進行探究。大學應要鼓勵大學教師，不但針對自身學科領域進行探究，也能針對教學過程進行研究和評估。

### (五) 不是大學每一門課都要變為社會參與式

大學的可貴，是在於它是社會進步的發動機；社會要能進步，必須要有很多不同的知識類型共同合作。社會參與式只是其中一種選擇。有些課適合社會參與式的教學方法，尤其像是能切入社會議題的實作課程；真的不行或是沒有準備好的，那就別硬拗、強求。它寧可保持小眾、大學一定要投資這類型的教育資源。它能培養出務實且具問題意識的學生。千萬不要一窩蜂地把課程全換了個包裝，仍依舊故我用相同的方式上課。

## 肆、對社會工作知識本土化的想像

社會工作是務實的學科，它的學術價值在於協助人們追求共善。在此一命題下，本土化的社會工作學術知識該如何建構，一方面要能說明自身的「臺灣經驗」，另一方面則與國際學術平等對話。參與典範對上述的命題提供了回答。大學所創造的社會工作學術價值，重點在於協助人們追求符合社會正義、有尊嚴、幸福的生活品質。因此，社會工作學術的價值在於面對種種社會議題或者是生命困境的時候，

能以社會工作意識提出令人省思的超越性問題，或是提出具有社會工作意識的主張和作法。社會工作意識必須要奠基於地方的生活感和經驗之上，透過觀察、討論、參與、行動而來。

「地方」一詞指的是在地域內複雜構築、大小不一的組織集群統稱。與地方共同學習的過程中，大學教師肩負著「大學學術與地方知識的轉譯平臺」的角色，誠摯了解真實社會，讓大學學術接地氣，與地方平等對話，發展共同行動。社會工作學術的價值不在於生產束之高閣的 I 級論文，而是在於其研究或是教學成果能創作出實質改變、具社會感染力的公共行動。

我們必須要反省過去的高等教育出現了什麼樣的問題。培養出的社會工作新血是否能因應當今的社會變動。如果不行或者是不足以因應的話，教育的方法、知識的生產、人才的培育是否出現了困境。

教學、研究、行政、服務、社會責任，這些應該是令大學教師雀躍、充滿活力、心神嚮往、積極進取的課題。坦誠而言，當代大學卻存在著僵化到令人畏懼的文化結構。透過參與典範，或能促使大學摒除僵化體制，擔負公共責任，讓大學教師有感於當前教學、研究、服務的真實困境，帶著學術專業，以身作則，走進真實社會場域，與各種行動者們共同行動 (get hands dirty)，具體地實踐社會創新，讓「說、寫、做」一致。

如果社會工作系的教學工作者對於當代大學的學術結構沒有問題意識，依舊甘於接受慣習學術文化的宰制，那真的是相當危險的一件事。

(本文作者為國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系博士候選人)

**關鍵詞：**參與典範、社會參與式課程、社會工作知識本土化

## 📖 參考文獻

- 張英陣 (民 95)。〈Mind the Gap：研究與實務的整合〉。《社會政策與社會工作學刊》，第 10 卷第 2 期，頁 87-116。
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd Ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research, in N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A. and Guba, E.G. (2011). 'Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited', in N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds.),

*Handbook of Qualitative Research*, fourth edition, pp. 97-128. Thousand Oaks, CA: Sage.  
Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3),  
p. 274-294.