

從成人學習觀點探討兒少安置機構生活輔導員之專業知識發展

曹宜蓁

壹、前言

「阿偉，今天要記得把你書包裡的便當拿出來洗」，「大隆，待會曬衣服的時候衣領要翻正，袖子要拉出來」，「小峻，你的襪子為什麼會在學校裡掉一隻？」這是安置機構的兒少放學回「家」的日常一幕，從下午放學到晚上回寢室休息之間的四至五個小時中，是機構裡的生活輔導員最忙碌的時刻，他們要確認家園的兒少們完成個人盥洗、衣物的清洗、晚餐佈膳、作業完成、基本打掃等庶務，有時面對從學校受氣回來的「噴火龍」，需要花時間耐心傾聽與安撫，了解發生的事情後再轉達給社工作後續處理，若有突發的衝突狀況更是需要緊繃神經處理，這是生活輔導員的工作內涵。他們平均在兩個家（自己的和機構的）之間睡各半的時間、遇到兩個排班時段間空檔的六小時僅能看場電影或是回家補個小眠，春節陪的

是機構兒少不是家人，颱風天也要努力到班，這是生活輔導員輪值工作型態的日常。

兒少安置機構團隊通常包含社工、諮商和生輔三種專業一起合作，而前二者均透過證照化來表明其專業地位，相較之下，生輔員的工作往往被認定是一種生活陪伴，其工作項目龐雜繁瑣，即便大量運用綜融性的知識卻往往難以被認定專業，於是本文的主要問題意識為生輔員，專業乎？

曾有生輔自嘲這是一份「陪吃，陪睡，陪玩，還有錢拿」的工作；事實上這份工作不僅不輕鬆，且多數的生輔員需要具備豐富的生活知識，也在工作經驗中熟悉兒少發展階段的身心改變，然而他們卻難以肯認自身具有專業；本文從成人學習理論觀點出發，探討現階段多數安置機構中生輔員的知識獲取途徑與實務經驗堆疊的過程中的專業發展概況，其目的希冀一方面梳理生輔員專業建構的經驗，二方面

理解成人學習特性下有效的知識提供方式，以在日後專業訓練的供與需方面可以減少落差，更加滿足雙方的期待。

貳、時空背景的今與昔變遷

一、生輔員任用資格

早期的安置機構對於照顧者的任用條件多以有愛心、喜歡孩子、有過養育經驗或是有相同的宗教信仰背景者為主，不計較工時的「奉獻」精神是當時家園中鮮明的色彩。筆者在擔任社工初期，曾經歷一個六床規模的家園僅有一位「生輔阿姨」，每周上五個夜班，白天運用志工，生輔休息的二晚由督導和社工輪流值班，風雨無阻地過了十個年頭；至民國九十三年政府制定了兒少安置機構相關的設置標準以及規範任用資格後，多數安置機構曾經歷過一段轉銜期，陸續讓原有的照顧者接受生輔、保育的核心課程，此後機構遇缺補人的標準多以符合法規範圍者為限，這些科系依據兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法的第八條，以家政、護理、兒童及少年福利、社會工作、心理、輔導、教育、特殊教育、犯罪防治、社會福利、性別相關學院、系、所、學位學程、科畢業者為主。於是漸漸地，早期以母親形象為主的年長生輔員慢慢地替換成來自上述專業科系的年輕工作者。

如今生輔員的定義與工作內涵，依

「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」所規定，少年安置機構除了主管之外，需要有生活輔導人員、助理生活輔導人員、社工人員以及心理輔導人員，這是基本的人力配置。在這麼多不同專業的人員合作團隊裡，生輔員扮演著吃重的「類家長」角色，提供生活起居的照顧行為，依據兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法的第二條第四款定義生活輔導人員和助理生活輔導人員是指於安置及教養機構提供少年生活輔導之人員，且法令也明定安置及教養機構應以滿足安置對象發展需求及增強其家庭功能為原則，提供生活照顧、心理及行為輔導、就學及課業輔導、衛生保健、衛教指導及性別教育、休閒活動輔導、就業輔導、親職教育及返家準備、自立生活能力養成及分離準備以及追蹤輔導等。

二、服務對象議題複雜化

瞬息萬變的社會，「流動」取代了「秩序」，堅固的社會結構逐漸瓦解，人際間的關係紐帶不再如以往緊密，液態社會出現對社會結構的穩固性造成衝擊，家庭基礎顯得脆弱，這使得兒少議題更形複雜與嚴重。一份國內醫療研究指出安置寄養機構中的兒少，精神疾患的終身盛行率為54.6%，比臺灣兒少精神疾患盛行率32.3%高二成，最常見行為是規範障礙、注意力不足，過動症以及對立反抗行為疾

患。機構中的兒少注意力不足／過動症的終身盛行率為15.5%，是一般兒童的1.5倍；憂鬱症的終身盛行率是11.3%，是一般兒童的6.7倍；創傷後壓力症候群為4.1%，是一般兒童的41倍。（Hsiao-Yu Hsieh, Ling-Yu Chen, Kuang-Ling Ko, et al., 2020），這些疾病延伸的效應除了安置機構需有人力頻繁地接送兒少就醫，照顧者也需要熟悉更多精神病理的知識及生活陪伴技巧。

此外，彭淑華（2006，2014）、陳毓文（2008）、徐瑜、廖士賢（2019）等人均有談及受虐經驗以及機構環境與規範可能對兒少造成的身心影響，這些兒少經歷早期成長過程的創傷及依附關係的欠缺再加上要因應現階段發展任務的壓力，使得他們更易經歷波動以及出現對於規範和界線對立的行為，這使得生輔工作更形艱困，管教的議題常讓雙方關係緊張，生輔員也會感受到壓力和疲憊，葉坤祥（2013）指出兒少安置機構生活輔導員的壓力情境及倦怠感受主要來自於：體力及精力嚴重超支；與孩子的衝突不斷；與工作夥伴的摩擦或不信任；工作辛苦不被看到；沒有成就感。施恩怡（2019）進一步指出壓力是來自於安置機構的特殊性與扮演生輔角色時所面臨角色模糊、角色內的衝突、角色間的衝突、角色過度負荷與角色矮化等壓力。

現今的兒少議題複雜化，牽涉到個體及結構面的因素影響所致，所需知能甚

多，生輔員在專業知識的學習上更形重要，過往探討安置機構議題時，往往聚焦在服務對象的身心及權益議題、團隊之間的合作、安置機構的定位等，僅有少數幾篇以生輔員為主體，如胡碧雲（2006）、葉坤祥（2013）、施恩怡（2019）等人探討安置場域中的工作經驗以及壓力與調適等議題，鮮少有文獻從生輔員觀點探討專業知識的發展，因此本文定位為一初探性研究，有鑑於生輔員在職場需涉及的專業知識內涵在領域和主題方面甚廣，關乎到一般兒少在不同發展階段的變化，脆弱兒少的身心創傷議題以及有心智障礙者的溝通與照顧議題等，因此本文並非要在此探討專業建置的知識內涵，而是以生輔員為主體性的觀點，從一個時間的線性探討他們從新手入門到年資漸長的過程中自覺專業能力增長的經驗，並從成人學習觀點探討其在職場的正式與非正式的學習經驗。

參、成人學習理論

安置機構裡每天發生的事情幾乎都是「教科書沒寫到的，教授沒提過的」，這個實務工作的場域猶如蘊藏著豐富含金知識的礦場，需要有效的工具，也就是專業的整理與引導，才能挖掘出來寶貴的經驗。安置領域教育的養成及傳承與「經驗」有很大的關聯，而許多生活中的經驗是一種默會知識，又稱內隱知

識 (Tacit Knowledge)，其係指高度個人化、難以正式化，多為意會不能言傳且深植在個人的經驗、判斷、聯想、創意、潛意識之心智模式的知識類型 (Polanyi, 1967; Nonaka & Takeuchi, 1994，引自黃秀慧、洪瑛珮，2006；高淑清，2008)，故此，需要透過細緻且有效的引導，才能將這些知識轉化成可定義、可擷取且溝通容易的外顯知識 (Explicit Knowledge)。因而重視成人學習的動機、需求、教學設計、實施環境等因素是有效成人學習重要的一環。成人具有自我導向的自我觀念；成人具有豐富而多樣的經驗，可以作為學習的重要資源；成人的學習準備度與其不斷改變的社會角色有密切關聯；成人學習是以問題為中心，以生活為取向；成人學習動機主要來自內在力量等五個學習特性 (Knowles, 1968，引自李瑛，2013)。

工作場所學習包含以經驗為基礎的學習、附帶學習和非正式學習。正式的學習，是由組織為了提高同事的效率而計畫和提供的。工作場所的學習也可以是無意的非正式學習，這是與其他同事互動的結果。非正式學習「儘管人們並不總是意識到它的存在」 (Marsick & Watkins, 1990)，而且通常被認為是理所當然的，是人們生活中通過日常經驗發生的計畫外或意外事件的結果 (Carter, 1995)。只要人們有學習的需要、動機或機會，就會發生非正式學習 (Marsick & Watkins,

2001)，而且往往與他人的學習聯繫在一起 (Marsick & Volpe, 1999)。由於非正式學習是在工作場所的日常活動中出現的，因此這種類型的學習有可能比正式學習更頻繁地發生，在安置機構中更是如此。因為經驗是在日常參與工作活動的過程中積累的。工作和學習的經驗包含了同事對日常生活中，特別是工作環境中遇到的情況的理解方式。日常環境中的學習被稱為情境學習 (Lave & Wenger, 1991; Billett, 1996)。情境學習強調的是日常學習和互動的動態性，關注的是同事和工作環境之間的互動關係。情境學習提供了在情境中學習的模型，並表明學習確實發生在工作場所的情境中 (引自Le Clus, 2011)。對安置家園的生活輔導員而言，日常生活與兒少和同僚的互動中更是蘊藏了大量情境學習的機會與需求。

肆、研究設計與限制

依據國內約莫有120家左右大小規模不一的安置機構初步推估，生輔相關的從業人員應至少有數百至千人左右，然而本研究不以量化研究為主的考量在於成人學習的方式以及對於知識吸收的取徑，乃至個體對於專業的詮釋和認同均具有高度的個別性，且安置場域中許多專業均是發生在細微互動之處，難以在量化中呈現，因此採取質性研究的深度訪談法，透過立意

取樣邀訪六位來自五個不同家園的生輔員，訪談對象來源為研究者過往共事過之同僚以及友人介紹等，研究倫理方面，所有的受訪者在訪談進行時均和研究者已無職場隸屬關係，研究在遵守知情同意原則及隱私保密原則下進行。訪談內容透過逐字稿轉譯為文本後經過反覆閱讀進行主軸分析，搭配研究反思筆記後撰寫完成。研究資料蒐集時間在2018至2020年間陸續進行。研究者為減少探討的差異性，故以選取二個母機構下的五個家園為主，並盡力使服務規模差異不致落差太大，故偏向以小型單位為主。本文的研究限制在於研究機構的代表性仍有所不足，如區域之分布及規模大小等，在訪談對象上，若能增加不同類型的樣本數或許可有更多細緻的發現。

伍、研究參與者的基本資料

一、人口特質背景

六位參與者中，訪談時的年紀從24歲至63歲，年資方面從2年至23年不等。在信仰方面，有二位是基督徒；其他人無特別宗教信仰。婚姻方面，未婚單身四人，曾已婚現為單身者二人，而他們同時也具有養育子女的經驗。這六位目前在個人生活中均無承擔親職照顧者角色，這些背景和其他家園多數的生輔員一樣，婚姻狀況多半以單身為主，而已婚者的孩子多半是已長大不需父母特別照顧的年紀。

二、專業、經歷與專長

教育程度方面，學士三位，碩士二位，國中學歷一位。專業背景訓練來自兒福、傳播、社工等領域，除了B與D的第一份工作即為生輔員，其他參與者之前的工作經驗有旅行社、國小代課教師、保母、藥品行銷業務、服裝設計師、外文翻譯、廚師、家務清潔員等工作。個人興趣與專長方面有烹飪、游泳、語文、彩妝、戶外運動等，工作面向多元，職場經驗豐富。

三、家園的性質

本研究之參與者來自二個母機構所分別經營的五個兒少安置單位。這二家機構經營安置單位均有二十年以上的經驗。這些家園的規模從三四床至二十床不等，這些家園中有一個是團家，一個是公辦民營的緊短安置中心，三個是中長期安置家園，而這些家園中有二個以類團家形式運作，透過樓層區分居住年齡與工作團隊。在照顧國高中生為主的家園中，有一個家園照顧特殊兒少男孩，一個家園是照顧特殊兒少女孩。因此這些家園的性質除了緊短安置單位外，小家形式的營運規模是相當類似的，在人力組成上均有一名專職社工搭配三至四名生活輔導員，而督導的人力則是兼任其他家園或是方案。

研究參與者基本資料如下表。

表 1 研究參與者基本資料

研究參與者	性別	受訪年齡	學歷	專業背景	安置工作年資	機構規模與服務對象
A	女	45	碩士	設計／ 社工學分班	7年	家園規模：4床 服務對象年紀與性別： 12至18歲之青少年
B	女	24	學士	社工系	2.5年	家園規模：12床 服務對象年紀與性別： 12至18歲之青少年
C	女	63	國中	無	23年	家園規模：4-6床 服務對象年紀與性別： 7至12歲之男童
D	男	34	碩士	社會福利	2年	家園規模：20床 服務對象年紀與性別： 0至12歲之男女兒童
E	男	35	學士	傳播	3.5年	家園規模：3-4床 服務對象年紀與性別： 12至18歲之少男
F	女	45	學士	資訊／兒福	3.5年	家園規模：4-6床 服務對象年紀與性別： 7至12歲之男童

資料來源：研究者自行整理。

陸、研究結果

一、跟班是普遍的新手入門教育策略

受訪者選擇安置工作的動機類型包含對安置工作有興趣，喜歡輪班工作、喜歡和孩子接觸、薪水比原工作多等，除了D在進入職場前即對兒少安置機構有相關的概念外，其他五位均是在毫無概念的情況下踏入安置單位，因此「跟班」，也就是見習，幾乎是共同的新手入門訓練方式，

差異是在於跟的期程和對象。安置主管一般都會安排家園內較資深的人員帶領新手。若是同事的經驗也不太資深，有些比較大型的母機構會支付交通和住宿費用安排新手跨縣市到其他家園見習。

見習的內容和關注的重點因人而異，見習的期程從一周到一個月不等，人手較充裕的家園會安排雙人值班對新手比較友善，人手不足或是夜班多半是一人值班。對於新手最大的困擾就會出現，F就提到

自己當下無法判斷案主的要求或說詞的真假，立即要回應是最困難的點，因為擔心自己做出錯誤的決定會被主管責備是許多生輔共同的擔憂。此外，同僚處理方式的不同也可能是啟發新手發展個人風格的開端，E提到他發現同一個晚歸事件，三個同事就有三種不同處理和應對的方式，而兒少也有不同態度回應，這讓他學習到要了解每個兒少的脾性以及找出自己的管教風格，同時他也覺察到兒少也是雙向在觀望和捉摸工作者的心態。觀察同儕的做法作為自己的經驗參考值正是一種非正式的學習，從正向來看，工作場所的學習是有意義的、日常的學習和參與工作活動。它涉及到對組織中發生的日常學習的理解，涉及到對嵌入式知識的研究，鼓勵學習者自我指導和反思他們的學習經驗（引自Le Clus, 2011）。

二、知識獲取的途徑與重視實用性

生輔員參加過的專業訓練形式上有專題演講、讀書會、工作坊、體驗教育、團督、同儕學習、前輩經驗傳承、自我閱讀以及接受正規教育系統如空大或研究所、生輔核心課程、社工學分班等，有些是機構提供的，有些是自己花時間和金錢取得的。對於較為資淺的生輔員來說，以機構內前輩的經驗傳承最受用，加上機構定期提供的主題式訓練和督導定期的個督，使其能完成值班的任務為主要目標。隨著時

間增加，與兒少互動的經驗漸增，資深者在實務上的疑惑和缺乏知能的感受漸多，尋求協助的樣態開始多元化，如A去修社工學分班，B參加付費的工作坊，E選修空大的課程同時也透過大量閱讀專業書籍增加知能。這顯示了成人自我導向的學習特性，了解自己內在的需求和選擇自己合適的方式。

另一方面，對多數生輔員來說，機構規劃的專業訓練是他們專業知識吸收的主要途徑，每家機構規劃的時數都不相同，本研究一家母機構安排的生輔訓練時數各種形式達近百小時，而另一家則為法定的二十小時，然而訪談結果發現生輔員普遍認為時數多少不是重點，而是學習的內涵是否具有實用性才是關鍵，像是F就提最受用的是工作坊，讀書會和單場次的主題演講效用不大。「那些講完，就只是知道一個概念，可是沒辦法教你怎麼實際運用，怎麼跟他們對話，怎麼解決眼前實際的問題」（F）。生輔員之所以重視實用性在於每天和兒少的互動，這些所學的知識必須要能派上用場，也就是實證檢驗知識的有效性，面對兒少的特殊議題如腦傷、自閉症、情緒障礙等，他們意識到某些主題課程僅對概念有表淺的認識，接續後面應用到生活中的學習遷移效果是有限的，如果沒有繼續提供更深入活化的教導，這些知識無法加以有效運用。

三、生輔員具高度情境學習需求

「經驗傳承」很重要，但必須有明確的案例教導，引導工作者去衡量情境中的利弊，再做出合乎專業和倫理的選擇，因此落實在安置情境中的教育相當重要。生輔的人身安全便是個高度情境教育需求的最佳案例。A、B、D、F均曾表達有被服務對象攻擊過的經驗，「我說都流血了，請你停止，但是她就是沒有停，然後她的眼神你就會覺得就是嗜血，她要看到你血出來的感覺讓我怕…就是我講也沒有用，我逃也沒有用、然後我掙扎她也追上來，力道很大，我放棄掙扎，她力道更大（用利器刺手臂）……就是很深的絕望感。」（A）。「我被掐脖、打到角落……，頭，她直接攻擊頭，然後掐脖子，她就弓箭步，使盡力氣地掐我脖子……沒辦法呼吸的那種掐法」（B）。D和F受攻擊的程度較輕微，因為害怕反抗會讓兒少案主受傷，因此選擇放棄反擊。此時的「受害者」易出現複雜交錯的內在情緒，包含被傷害時的恐懼感，以及「為什麼是我」的事後自責與擔憂究責，「當下的第一個反應就是我哪個環節做不對，我一直去檢視跟這個孩子的互動，比較沒有考慮到自己心理的部分。我已經在工作狀態，就是覺得擔心說哪裡出問題導致這孩子會這樣」（B），也有憤怒感，像B和F就覺得為什麼不能提告或是反擊，姑息可能會助長案主

更加濫用暴力，而這牽涉到機構的立場希冀給予孩子反省的機會。

進一步探詢發現幾乎所有的家園都有提供人身安全的專業訓練課程或是制定辦法，那麼這些教育的成效為何顯得有限？A、B、D、F均表示機構有安排相關主題的課程，但有的因為值班而錯過，而有的課程是以社工家訪為主而不是針對安置家園。「有職場教育但沒有人身安全風險，我上的課不多，就是瘋狂地在值班，應該說我有接受到相關的概念，但是（訓練）沒有特定對安置說過」（D）。或者是內容不夠貼近，法條、原則無法與安置實務有很好的結合論述，以致於對於講授的知識產生距離感。

生輔員在遭受人身安全事件後，從經驗學習後的反思觀點對專業課程的安排提出課程要具有實用性的建議，教導他們「如何判斷後做出選擇」，「讓工作人員獲得資訊，然後有選擇的空間……SOP是有的，但是判斷出了問題……還有情緒影響了判斷能力」（B）。「我們有那個處理流程，可是光有SOP是不夠的，那個沒辦法讓我判斷……很多事情是很當下要做決定的」（D）。徒有流程和辦法無法讓工作者感受到實質的幫助，透過提供實際的案例解析，以情境學習的觀點提供專業的知識顯然是更為生輔夥伴所期待的教學設計。

四、成人學習具有經驗及轉化學習的能力

黃明月（2000）指出經驗學習乃在於透過經驗之創造和轉化，學習者完成了自己之「意義建構」。事件過後對於經驗的反思是成人經驗學習很重要的精神。對於A來說，從攻擊事件經驗學習反思後的具體行動是更有行動力，也在界線上更清楚，像是明確而嚴厲地制止或是迴避，也很積極地學習對精神疾患的知識和因應。

「只知道病徵是不夠的，你還需要知道如何化解衝突升高」（A）。她覺得自己過去對於思覺失調的認識過於薄弱，並且輕忽了風險性。在觀點轉化方面，當她不把兒少視為加害人而是從攻擊事件連結到兒少童年受到的創傷之後，A認為這個並不是攻擊事件，個案的舉動不是因為自己做了什麼，她賦予意義在於這是個案在成長過程中對其所受到的創傷的行為反應，而A自身也在過程中獲得觀點轉化後的學習。

生輔員在和兒少互動歷程中產生了經驗學習的循環或是在某些事件中產生了意義觀點的轉化，機構若能透過有效學習的方式引導他們將知識與實務經驗融合，將這些內隱知識做系統性的整理，將有助於讓安置經驗有所傳承外也能讓生輔員對於己身有更多肯定與自信。

五、生輔專業鑲嵌於生活細微處

根據監察院報告（2018）指出兒少

安置機構中高達22%兒少曾有轉換照顧環境的經驗，而多次轉換機構可能對其人格發展及身心有不利影響。由於機構兒少欠缺安全的依附關係，普遍缺乏安全感、索愛進而轉化成有索取物質匱乏感的孩子工作，自我覺察價值喜惡的偏好是必要的，並且要秉持公平的對待。「有些孩子，我真的給不出愛，我真的沒辦法愛他，但我盡量不表現出來。就算我再不怎麼喜歡這個孩子，我也會在行為表現公平……小孩很敏感，就算有與我比較契合的孩子，很懂事、很乖巧，你要公平對待，你也不能顯露，因為要保護他，避免他被同儕霸凌」（F）。對於不認同的行為如何接納，如何避免不去貼標籤，對於每天近身肉搏相處的生輔員而言，談論價值中立對他們而言猶如唱高調，但是他們仍努力地在傾斜的偏好中維持表象的公平，而督導的支持及團隊合作是協助維持團體動力平衡的力量。在透過尋求協助以及在工作經驗累積後，F覺得比起剛入行時，她已具備更多耐心，「我的涵納窗變寬廣了，現在不太容易被激怒了」。

生輔員的專業知識來自實務情境中的操練，而他們的專業能力也展現在實務情境的生活細微處。「自閉的和過動的很容易看彼此不順眼，過動的就有點像里長伯那種特質，愛管閒事，那自閉的就覺得干你何事，然後自閉的就會不舒服。那我就會介入安撫……和平蠻難的，少看一眼是

一眼，了解彼此的眉角後還是可以相處，別離的時候還是會想念對方」(E)。

「像是輕度的孩子不容易被外人察覺，那看說話和外表都很正常，但其實他聽不太懂，你要具象化表達，不斷重複表達，他們需要較多幫助和叮嚀」(F)。

「看見那個內褲都不拿出來洗，我大概就知道他長大了，就是有夢遺，那就教他怎麼注意清潔」(C)。

「我發現她開始洗澡洗很久，有時候就一個人白天都窩在被子裡一直抖動，那我就找一個機會和她談自慰和性衝動是自然的事情，身體界線和隱私性很重要……」(A)。

隨著服務對象的發展階段變化，生輔員的工作內涵、具備的專業知識需要有所調整，而敏銳度也在此時漸漸產生。在小學階段，對兒少的陪伴工作多半是協助基礎課業能力建立以及基本生活家務處理和個人清潔衛生習慣的養成。而這時候生輔員就會觀察到兒少對於挫折容忍度以及學習的樣態，資深或是敏銳度高的生輔員也常會在此時察覺到兒少出現學習障礙的困擾因此回報給社工接手協助。到了國高中階段開始出現人際、自我價值以及性的議題，面對青少年的身體自我形象以及性慾處理，開始和青少年談身體界線和面對性慾及清潔等事宜。當生輔員了解孩子的脾性，能夠辨識孩子障礙的程度及運用其能理解的語言，能夠找到方式讓一隻噴火龍

冷靜下來，或是處變不驚地協助一個剛自慰完的孩子教導正確清潔方式，知道如何讓兩個特殊需求的孩子和平相處的秘訣，這些都是長期實務經驗堆疊出來的珍貴的專業知識，但也因為隱藏在諸多生活細節中因此顯得隱微；由此顯知，生輔員的專業發展來自於實務中一點一滴的情境學習累積，而其專業能力也在潛移默化中運用於生活細微處，只是，這專業並不易被覺察也鮮少受到肯定。

伍、討論與建議

一、青銀共融的場域，高齡生輔員的教與學

多數的資深生輔在安置機構被視為「鎮店之寶」，他們對於兒少言行舉止細微的觀察和洞悉能力以及他們在每日陪伴中的對兒少的潛移默化影響不可小覷。本研究最高齡的參與者C有著23年的生輔經歷，經手過的孩子有二百多位，她串起了機構的過去與現在，甚至是許多離院多年的兒少們心繫之所在的「家」，在目前的工作場域中，她和服務對象落差近約五十歲，和同事落差約三十歲，那麼這是否存在代溝？事實上，職場高齡者有其閱歷豐富的經驗優勢，以及加上個人的專長形塑出鮮明的風格，以C為例，即是一種居家母親的照顧者形象，其工作內涵便是透過生活起居照顧滿足兒少的基本生理

需求。「我沒有什麼專業，就只是盡力顧好他們的健康……把他們身體照顧好，學習生活起居的技藝，這樣出去他們能夠自立」。C透過在家務上不厭其煩地教導兒少，假日會帶著孩子登山、騎腳踏車、郊外踏青、教導孩子品味美食之餘也會自己動手做美食，貼心地為手腳冰冷的孩子燉湯熬補，她讓這些缺乏家人的孩子感受到「家」的溫度。

另一方面，高齡者在新知的學習上所面臨的限制也是機構需要正視和協助的，如對電腦使用的障礙以及對於抽象知識吸取的方式。然而就智力而言，隨著年齡增加，流質智力（先天的能力）開始流失，晶質智力（後天學習）逐漸增加，持續參與學習，增長新知，即使在老年，晶質智力仍能持續成長。高齡生輔員的存在使安置成為一個跨世代青銀共居的場域，他們往往是後輩重要的非正式學習資源，而機構也應正視他們持續學習的需求，提供高齡者適切的知識傳輸的途徑與學習方法，使其教與學能獲得平衡，協助個體的調適和學習能力，讓高齡者的經驗變成助力同時具有調整的彈性，而團隊成員彼此互相補位不足之處，使安置成為「共親職」的照顧團隊，營造青銀共居共融的環境。

二、對機構的建議

安置機構的人才培訓方式往往是集體辦理，且受限於不多的人數及值班人力

與休假時間的限制，訓練的規劃難以滿足個別需求。本文從成人學習觀點探討生輔員的專業發展，建議機構可以善用非正式學習和情境學習方式。這在機構安排的正式學習外提供一個新的參考觀點，回應成人在職場的需求及學習特性，或許可以讓安置單位成為一個學習型組織，讓隱微的安置專業透過教與學的經驗交流後成為一種外顯的知識，並正視課程的類型與教學形式對於不同程度者的學習成效，如基礎知識課程、操作型演練課程的比例可以依照年資深淺做調整，而照顧者的特殊身心議題、發展階段議題等可以透過照顧實際經驗的困境邀請專家學者給予指導，有時候經驗豐富的前輩也是適合的內部講師人選。生輔員實務經驗堆疊下蘊藏了許多的寶藏，透過適切的教育引導專業的建置，對於他們本身、服務對象及機構都將有所助益。

陸、結語

「當你看到的光比黑暗多的時候，就可以繼續做下去，也因為他們生命這樣子，所以他們可以帶來給你的能量和光，是日常生活中蠻難遇到的，是你和一般同儕相處或是自己生命經驗不會遇到的風景」。(E)。

身為一個類家長的照顧者，生輔員的陪伴工作並不輕鬆，甚至有時候是要咬

牙撐過的。他們可能要忍受惡臭和蚊蟲叮咬，陪伴孩子到山溝裡去撿被其惡意丟棄的垃圾，或是當自閉症案主在公車上旁若無人歌唱跳躍，遭受到全車斥責眼神時要處變不驚。生輔員是安置兒少成長階段極其重要的陪伴者，他們也是安置機構中不可或缺的專業人力的一環；安置的工作不僅需要多面向的知識，更需要在實務現場培養出敏銳度、價值覺察、團體人際互動引導以及臨場是非辨識等諸多能力。在這資訊爆炸的年代，知識取得的途徑相當多元，學習機會唾手可得，對於成人而言，「學習」不僅是對知識的獲取以解決問題，也注重批判性的思考力，這是成人學習最為可貴之處，同

時也是安置場域中生輔員極為需要的專業能力。

正視生輔員的專業知識發展路徑、協助他們在安置場域中肯認自己的專業，是機構責無旁貸努力的方向。本文從成人學習的觀點，探討生輔員在安置場域中的專業發展的概況，希冀透過成人學習觀點，能正視及引導生輔員專業知識的發展與建置，俾使安置兒少能在生輔員專業及適切的陪伴服務中獲得健全的成長。

（本文作者為國立臺灣師範大學社會教育系博士候選人、兒少婦家專科社工師）

關鍵詞：內隱知識、外顯知識、情境學習、經驗學習

參考文獻

- 李瑛（2013）。〈有效的成人學習〉，《國家文官學院T&D飛訊》162。頁1-16。
- 李瑛、孫大川（2002）。《原住民知識體系之建構——以卑南族為例的探討》。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 施恩怡（2019）。《用生命陪伴生命的愛：兒少安置機構生活輔導員之工作經驗探究》。中山醫學大學醫學社會暨社會工作學系學位論文。
- 徐瑜、廖士賢（2019）。〈家與非家？談機構安置中替代性照顧角色的親職困境與突破〉，《社區發展季刊》167。頁126-139。
- 陳毓文（2008）。〈國內接受機構安置少年憂鬱情緒之探究：問題陳顯與解釋因素〉，《中華心理衛生學刊》21（1）。頁75-101。
- 彭淑華（2006）。〈保護為名、權控為實？——兒少安置機構工作人員的觀點分析〉《東吳社會工作學報》15。頁1-36。
- 黃秀慧、洪瑛珮（2006）。〈知識分享融入教育訓練之成效〉。「2006電子商務與數位生活研討會」。臺北：國立臺北大學。

黃明月（2000）。〈成人經驗學習理論之探討〉，《社會教育學刊》29。頁35-56。

葉坤祥（2013）。《兒少安置機構生活輔導員的經驗敘說》。實踐大學學位論文。

Hsiao-Yu Hsieh, Ling-Yu Chen, Kuang-Ling Ko, Hsiu-Hsiang Liu, Wen-Jiun Chou, Miao-Chun Chou, Ching-Shu Tsai, Liang-Jen Wang (2020). Adjunctive Sensory Integration Therapy for Children with Developmental Disabilities in a Family-based Early Intervention Program. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 34(3), 121-127.

Le Clus, M. A. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355-373.