

老校地再活化 ——中介教育與長青快樂學堂的前瞻性整合服務觀點

陳碧蓮、吳宗翰

壹、前言

行政院國發會2018年發布臺灣成為高齡化社會，教育部「邁向高齡社會老人教育政策白皮書」更是指出高齡者社會參與與社會融入的重要性。研究也提到高齡者社會參與越多，可增進人際互動、社交能力，其生活滿意度會越高、越健康（教育部，2006、陳碧蓮，2015）。隨著社會變遷與家庭結構的改變，以及青壯年人口往都市移動，高齡者多留在鄉村地區，導致老少世代之間接觸與互動也日益減少，也可能造成世代間鴻溝，產生許多負面刻板印象，甚至有排斥的情況（王百合，2008；洪宏、姚卿騰，2017；黃月麗，2016）。因此，世代間互動的議題將會影響著社會氛圍是正向或負向的發展。

另外，社會融入與社會參與不僅是高齡者議題，「中輟生」也容易遭到忽視、

排除和汙名化。有研究指出中輟生無法適應傳統的教育模式，使得在學校端得不到成就感，若家庭端也不到支持時易逃離學校。因此，中輟生在社會適應上容易加入幫派尋求歸屬感，並發展出偏差行為等其他危機（McWhirter et al., 1998；Davies & Lee, 2006；賀孝銘等人，2007）。因此，協助中輟生離開風險環境、以減少風險行為的發生一直是輔導工作重點。

再者，臺灣面臨少子化問題，進而使得學校被迫面對學生數減少遭併校或廢校，原有校地成為閒置空間增加（徐秀鈴、孫國華，2018）。而高齡者人數攀升，在活動空間需求量逐年攀增，而學童人數減少造成校舍閒置現象，形成資源錯位的狀況。

臺中市政府為解決高齡化的長者活動場地需求、少子化廢校的閒置空間和中輟學生的教育問題等。教育局、社會局和社區展開跨局處和公私協力共同商議梧桐國小舊校

舍的閒置空間和服務整合，將舊校舍的閒置空間活化，針對其設計專屬教育空間和互動機會。於是臺中市市立善水國民中小學實驗學校（以下簡稱善水國中小）正式成立，是全臺灣第一所正式學校編制、結合中介教育與長青學堂來實施老少共學的學校（善水國中小，2018）。此創舉引入不一樣的服務思維，打破過往以年齡的福利劃分，因此本文試圖將此服務經驗以學術研究的角度探究其推展歷程與困境。

貳、文獻檢視

一、善水國民中小學老少共學服務發展與內涵

善水國中小的教育特色為混齡教學、

技藝教育。其中老少共學結合社區長青快樂學堂共同運作，使兩代人群共同學習和互動機會。學生數約17人、長青學堂的長輩數約30人。而在空間分配，學生教學空間7間、長青學堂空間3間、老少共學教室3間。老少共學的課程每週三天下午時段實施，課程有陶藝課、槌球課、食農教育、家政課、戲劇課，以及教學活動如葉拓、彩繪牆等，其餘時段為各自課程運作。

本研究發現從時間發展歷程，自2015年梧楠國小正式遷校後，善水國中小在2016年奉准成立，開始進入實驗學校籌備期，並於2017年招生，隔年3月26日學校與長青學堂正式進駐，4月老少共學正式開課，時間軸可見圖1：

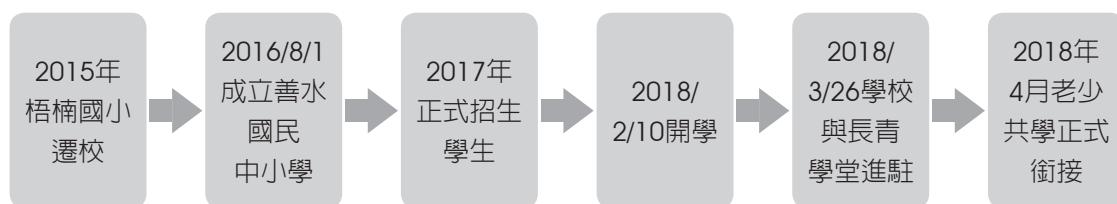


圖1 運作時間軸

資料來源：研究者自行整理。

二、中輟生特性

（一）中輟生的身心發展

我國中輟定義根據國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔

導辦法第2條：「中途輟學學生（簡稱中輟生）：指國民小學及國民中學學生有（一）未經請假、請假未獲准或不明原因未到校上課連續達三日以上。（二）轉學生因不明原因，自轉出之日起三日內未

向轉入學校完成報到手續。」國中小階段是身心快速發展，不論在知識、技巧等方面皆是奠定未來發展的重要時期（賀孝銘、林清文、李華璋、王文瑛、陳嘉雯，2007）。根據Erikson社會發展理論，國小生發展任務與危機處在「勤奮自取」與「自貶自卑」階段；而國中生處在「自我認同」與「角色混淆」階段，若缺乏適當的成人和環境引導，在未來發展上，其價值觀易有偏差等不良影響。（Erikson, 1968；宋宥賢，2017）。

（二）中輟的成因與影響

許多學者都認為中輟生成因相當多元。有研究指出中輟生因無法適應現有的教育制度，以及家庭功能不健全的情況下，使得他們在學校端不易得到成就感，而處於受挫狀態，在家庭端亦得不到支持，最後逃離學校，甚至家庭。提到中輟生在進入社會後，為尋求歸屬感，容易結交不良同儕、加入幫派，發展出錯誤價值觀和偏差行為。因此為避免「中介危機發生」（McWhirter et al., 1998; Davies & Lee, 2006; 賀孝銘等人，2007），協助中輟生離開風險環境、融入社會，防止危機行為誘發為政策為主。從Vygotsky的社會文化認知發展理論來理解中輟與犯罪行為的關聯性，認知發展為由外部影響而來，透過與人互動過程產生（Sternberg & Williams, 2008）。因此，中輟青少年有

正向環境需求，而如今家庭端無法充分發揮其支持和教養的功能之下，國家與政府就需從學校端的介入。

三、高齡者特性

（一）高齡者的身心發展

我國對高齡者界定為65歲以上皆稱之，高齡者生心機能快速衰退，無論是神經反應、肌耐力和智力等。另外，兒女不在身旁，甚至喪偶，若又同時不經營社交生活的長輩，其容易出現衰老感和孤寂感。然而，長輩心理狀態往往「自尊心強，自信心低」，所以多半不願成為別人的負擔；當長期足不出戶，社會孤立越高，其孤獨死的死亡率也越高（LaVeist等，1997；黃順富，2002；朱芬郁，2011）。同樣的，在Erikson社會發展理論中，此階段面對自我統整與絕望的發展任務，需要持續參與社會或學習活動可助於將危機轉換（Weiss-Farnan, 1989）。

（二）高齡者的活躍老化

張李淑女（2016）透過社會參與可以達到活躍老化的目標，通常有兩種策略：1.參與休閒、文化和體育活動；2.提供教育和學習的機會。然而，即使活躍老化有諸多好處，長輩依舊不願踏出門戶原因有幾項：覺得麻煩、找不到動力、沒有引導者和安全疑慮，所以採取多元化策略，應提供高齡者決策平臺與空間，讓他們能參

與和自我表達機會，自己決定自己的生活方式（陳碧蓮，2015）。

四、代間學習促進世代融合

代間學習（Intergenerational Learning）定義：「指年輕與年長者兩世代，彼此資源交換與相互學習之互動模式，達到個人及社會利益之目的」（UNESCO, 2018）。邱莉婷、邱榆婕（2012）進一步說明代間學習運作，應連結兒少與老人，透過一套長期性的互動計畫，協助兩世代建立有意義的關係。世代融合（Intergenerational Immersion）強調讓年輕世代與年長者世代團結，透過有目的性且互惠性的活動促使世代之間彼此尊重，更進一步建立社區凝聚力（Matthew, 2008）。透過代間學習來相互了解和溝通，可使年輕世代與年長者世代之間，改變對彼此的刻板印象或偏見，減緩在時代的進展因著環境快速改變，產生認知落差的世代的衝突，達到世代融合（Clough, 1992; 黃富順，2005）。

沒有互動就沒有理解的開始，文獻中多次證明採取代間學習方法有效促世代融合。在邱莉婷、邱榆婕（2012）博物館的教學設計融入代間學習方法之研究發現高齡者發揮其智慧與技能和博物館內容來代間傳承，有效增進兒孫輩互動。陳碧蓮（2015）針對學生志工與高齡者互動研究發現社區世代融合服務活動，能夠有效提升高齡者社會參與，長輩對於年輕人的新

事物充滿興趣，也提升長輩學習動力。洪宏、姚卿騰（2017）以日間照顧中心之老人結合幼童共同參與課程研究發現代間學習不僅提升老人與幼童間人際互動，讓老人吸收不同世代的文化內涵。

綜合上述，年輕人貢獻對新事物知識與活力，以及長輩的人生閱歷知識和技能，運用不同世代的優勢創造互補互學，增加對彼此理解，化解雙方刻板印象，就如世代融合服務活動，除了提供長輩生活方式的選擇，更是創造世代互動的機會（陳碧蓮，2015）。因此，世代融合藉由代間學習模式來運作之卓越成效是有目共睹，但對於永續性議題則是未來推展關鍵與挑戰。

參、研究方法

本研究採用質性研究取向，助於從受訪者的角度進行整體脈絡與事件過程的理解（潘淑滿，2003）。透過深度訪談法來進行資料蒐集，借助質性訪談法優勢，聚焦在個人主觀經驗和感受，透過研究者與被研究者間對話，重現整體社會經驗建構面貌（Minichiello等，1995）。本文作者背景與田野關係源於善水國中小立校之初為連結更多資源和活力進入，便與該區一所大學合作服務學習課程，也因此促成作者帶領學生投入其中運作，並發現該校許多寶貴經驗有待研究發展。

研究執行時間為2018至2019年，本文採用立意抽樣，以善水國中校之政策執行者與服務使用者為受訪對象範疇，最後共九位人員接受訪談，受訪者有學校主管（A1）與長青學堂（A2）主管各一位；服務使用者的部分，由於學生社福身分和研究時間限制，無法取得監護者同意書，故由學校專業輔導人員作為代表（B1、B2）和五位年齡介於70-99歲長者（C1-C5）為研究對象。

受訪者以匿名代號處理，並尊重其資訊揭露程度，以保護受訪者隱私。最後深度訪談後所蒐集錄音檔製作成逐字稿，進一步將逐字稿透過開放編碼、主軸編碼和選擇性編碼，逐步將資料進行相互比較分析及歸類，最後形成研究主題。透過深度訪談後所蒐集錄音檔製作成逐字稿，進一步將逐字稿透過開放編碼、主軸編碼和選擇性編碼，逐步將資料進行相互比較分析及歸類，最後形成主題（Strauss & Corbin, 1998; Ezzy, 2002）。

肆、研究發現

一、老少共學正向循環圈

（一）看見彼此共同的需求

在學生端，從B1談到許多學生家庭環境呈現出缺乏家庭關愛、支持系統、行為混亂導致自我角色發生危機等情形。

「家庭關係衝突跟疏離、離婚的、單

親很多，家庭沒有一個支持系統，一般典型的家庭只有3成，可是這3成關係還是緊張的……在他們的行為中有些國中生就會去飆車阿、酒店、夜店」（B1）。

「這群學生當中確實有些是司法轉介過來，幾個學生都有保護官」（B2）。

「有些孩子比較脆弱，自尊心比較低，蠻需要即時的回饋，及成就感，他們是被社會排斥的，他們是被動非主動」，所以環境塑造是關鍵。」（A1）。

相關研究指出，中輟學生因家庭面無法提供充分支持，若學校又無法及時提供協助的資源，可能導致其中輟後身陷危機環境之中，觸發犯罪行為產生（賀孝銘等，2007；Davies & Lee, 2006）。Erikson社會發展理論也對應到，由於學生年級從國小五年級到國中階段，此時他們面對勤奮自取與自我認同階段，倘若此階段無法養成，就會產生「發展危機」，可能會有自貶自卑和角色混淆，如果沒有適當人和環境引導，未來導致價值觀偏差等不良影響（Erikson, 1968; 宋有賢，2017）。

在長者端，長輩生理機能都在衰退，無論是神經反應、肌耐力和智力等都在退化。另外，家中兒女不在身旁，甚至喪偶，若再加上不再經營社交生活的長輩，其容易出現衰老感和孤寂感，認為自己沒有用了、老了。然而，長輩心理狀態往往「自尊心強，自信心低」，所以多半不願成為別人的負擔。

「在家裡不是看電視就是睡覺，不然就是桌上一堆藥，藥有沒有吃自己也不知道…三餐簡單弄一弄，不想麻煩晚輩，什麼事都自己做，有時候自己一個人，沒有人可以講話」（A2）。

「閒閒在家很無聊，到學校來看到年輕的生命，自己才感到有生氣」（C3）。

「自己的孫子都不在身邊，來到學校有人叫妳阿嬤，就覺得有阿嬤的價值」（C4）。

這樣情況許多研究指出，如果長期足不出戶，社會孤立越高，死亡率也越高

（LaVeist et al., 1997；黃順富，2002；朱芬郁，2011）。同樣的，在Erikson社會發展理論中，此階段面對自我統整與絕望的發展任務，需要持續參與社會或學習活動可助於將危機轉換（Weiss-Farnan, 1989）。

因此，透過理論的驗證特殊發現是，無論是中輟生或是長輩，其實可以歸納出共同需求點：自我價值感提升、成就感建立、正向的支持與教育環境、社會融入與人際互動，以及生活健康照顧需求，如圖2：

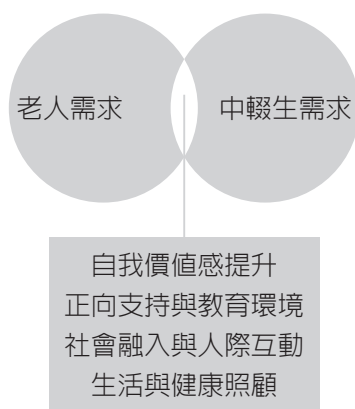


圖 2 老少需求交集圖

資料來源：研究者自行繪製。

（二）發覺彼此的特性與優勢

代間學習強調的是兩世代資源交換與相互學習的方式，並達到個人與社會目的（UNESCO, 2018）。換言之，長輩與學

生間因部分需求可以透過彼此優勢進行互補。

1. 長輩的智慧結晶傳授

長輩的豐富人生經驗與智慧是長輩最重要資產，舉凡處事應變、分析判斷或

是解決問題的能力，甚至是失敗經驗等都可以傳授給社會歷練不足的學生們（邱莉婷、邱愉婕，2012）。

「在老少共學課堂上，長輩就會教導兒童要怎麼做、不可以做什麼，會教導他們」（A1）

「槌球課、家政課時，老人家會主動教學生」（B1）。

「把我們會經驗交給年輕的孩子，很有傳承的感覺」（C2）。

2. 長輩喜愛孩童的特性

長輩喜愛兒孫的天性，甚至把這些學生當作自己孫子看待，長輩們也處處給予學生讚美和鼓勵，以及在與長輩談到這些學生的表現時，回應都是「不會啦」、「都很乖」、「非常好啊」等等。

「阿嬤都當作像自己的孫子一樣，不會排斥這些小孩」（A2）。

「他們拖地拖過去，老人家就說他們很棒啊」（A1）。

「今天跟這位長輩講話，他都會稱讚我誒」（B2）。

3. 學生的活潑渲染力

長輩看到年輕人走動，不僅不會有死氣沈沈的感覺，還增加許多樂趣。另外，學生學習新事物能力強，可以帶動長者學習新事物的感染力。

「他們自己有說來跟小朋友上課有變年輕的感覺，跟孫子一起玩嘛」、「來這邊的長輩每個都眉開眼笑，覺得很自由，

很快活…不然在家不是看電視就是睡覺」（A1）。

因此在老少共學課程上，除了長輩可以用其經驗發揮教導功能外，同樣學生也可以教導老人家，就如A1便提到：

「在陶藝課啊，前一天晚上老師都會先教學生，讓他們明天可以教老人家」，以及B1所述「像他們現在很會用手機、平板啊，老師就把課程就是用平板來學習，有一點像闖關遊戲」。

（三）正向循環圈圖像浮現

研究發現到，結合上述學生帶給長輩的活力、長輩帶給學生的正向鼓勵，以及雙方的教導與照顧的能力得以被看見的機會：

1. 良性的激勵

學生過去因不適應原先教育環境，甚至遭到社會排除，長期處於負向環境之中，導致許多負向態度、行為出現。如今透過老少共學的機會得以被扭轉。原因是不僅獲得長輩稱讚之外，對學生而言，願意追求更好表現。

「我有聽到他們上課的時候，學生會比較乖，可能想要表現好一點」（B2）。

「他們若獲得的關注比較高，就會自我要求一點……以前在學校就是不好人家才會看你…現在他們想要表現好才會有人看你」（A1）。

在長輩方面，願意更積極踏出家門來

上課，因為老少共學確實發揮誘因效果，從以下受訪者觀察看見共學對長輩是一種帶有正向和期待的態度：

「原本據點要從活動中心移到學校去時，很多長輩都不願意…結果十個去就十個都留下來」（A2）。

「一開始的時候他們是不太想來，到後來他們還蠻想來的，所以不給他們來，他們也許就不太開心」（A1）。

「如果學校老師要排10位學生上課，我們這邊就排10位過去，我們的長輩都很有意願和興趣，到後來為了平衡人數比例和公平起見變成輪流上課」（A2）。

2. 自我價值感提升

前段提到，中輟學生與長輩都有成就

感低落、沒有自信的心理狀態。研究者發現老少共學讓彼此均有機會發揮教導能力。

「學生其實還蠻有成就感的……因為他們會有教別人的機會」（A1）。

「我也是鼓手捏，我的搭檔是最小的那個少年」（C1）。

因此，透過課程成果作為一種增強物，增加長輩的成就感與自信，甚至是證明「老有所用」。研究者繪製一張正向循環圖呈現彼此之間運作，學生與長者參與共學，並在其中透過教學和照顧能力展現，獲得自我和環境的肯定和鼓勵，提升成就感、自我價值感並更積極投入課程中，最終呈現正向循環圖效果（如下圖3）。

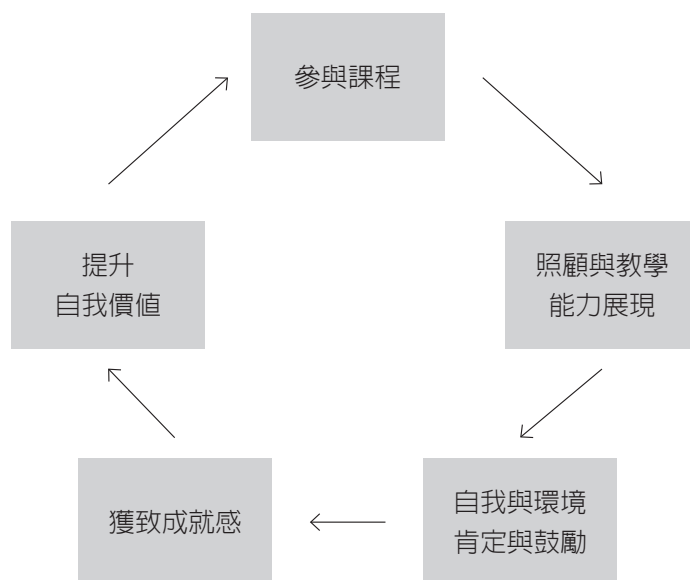


圖3 課程正向循環圈

資料來源：研究者自行繪製。

二、老少共學的系統模式

（一）開啓世代融合契機與正向觀感

學生透過老少互動認識何謂「老化」，了解長輩面臨著機能退化和生活的不便等，培養學生對長輩尊重和同理心，透過看見長輩需要，學習幫助社會上需要的人：

「讓他們（學生）觀察長輩就是比較緩慢、老了比較體弱多病，所以我們要去照顧他們」（A2）。

「學生也不會排斥老人家，啊老人家也不會說排斥學生」（A2）。

「我們的小朋友眼神都蠻友善的……老人家回饋他們都很開心」（A1）。

由此可知，透過世代融合，可以導入課程，變成老少共學的正向模式，就符合早期研究指出學生與老人相處經驗將有助於其對老人正向觀感（陳美如、鄭芬蘭，2007）。

（二）生活與健康照顧

1. 老少共學長者身心保健促進

以老少共學作為一種誘因，吸引長輩參加，真正目的希望長輩過著健康的生活。對長輩改變最多就是離開家中，走出戶外。學校與長青學堂每天開課，提供各種類型活動：

「禮拜一到禮拜五都排得滿滿……就是讓長輩有事可做……又可以促進他們的身心健康發展，心情變好啦、手腳有做運

動也比較好……」（C1）。

除此之外，長者因為來到學堂，才有機會受到照顧，提早發現狀況，以及在心理上改變也確實更樂觀，過去長輩面對獨自在家的孤寂感，透過老少共學機會得到改善，甚至重獲動力：

「他們來這邊都會量血壓，哇你今天180，啊你有吃藥嗎？結果他卻不知道啦……」（A2）。

「以前剛來一個，他比較害羞，不想跟別人講話……現在每天來，比較有笑容、也會跟別人講話……」（C5）。

「他們（長輩）都覺得這裡環境很好，有午餐可以吃，也可以睡午覺……熟悉了就留下來」（A1）。

因此，在老少共學的整體生活照顧上可以滿足長輩需求，他們也是樂意接受這樣服務。

2. 中輟生穩定生活照顧

學校的中介教育是屬於住宿型機制，中輟生家庭功能並不穩定，而學校的機制可維持生活基本需求，舉凡吃、住、安全和教育需求。除此之外，學校環境也提供學生有歸屬感：

「設立目的有住宿的部分，所以家長最直接反應的是至少他們晚上不會亂跑，有一個居有定所」（B1）。

「他們（學生）來這邊吃、住、學費都免錢，有吃有住總比在外面晃好」（A2）。

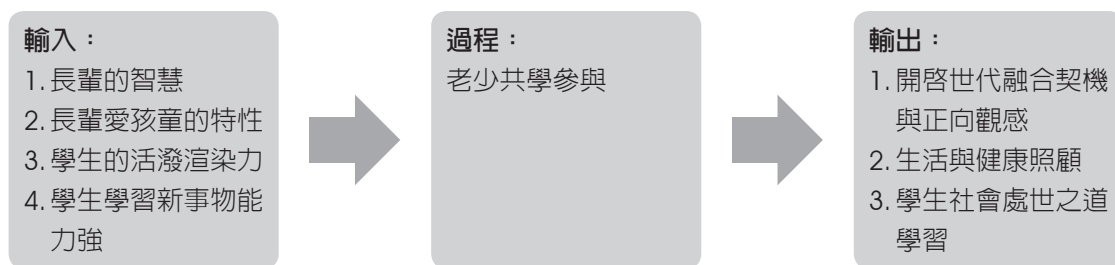


圖 4 老幼共學成效系統模式圖

資料來源：研究者自行繪製。

「像之前就有已經離開的他還會再偷跑回來，這個地方反而是他另一個歸屬」（B2）。

此處可呼應Maslow需求理論中「匱乏需求」，便是生理、安全、歸屬和自尊需求（張文哲，2013）。當基礎需求被滿足之後，這群中輟生才能往下一階段的「成長需求」達到自我實現。

3. 學生學習社會處世之道

學校本身就是一個小型社會，老幼共學提供學生有機會學習如何與長輩互動、了解他們習性是什麼，以及將平常照顧行為變成一種細心、敏銳度的能力。

「孩子才會知道說這個社會要如何跟長輩互動……人家就會覺得這個年輕人對人尊重、細心……就是『眉角』，就是有出社會跟沒出社會差別」（A2）。

「跟我常搭檔的少年人，剛開始看著我都不會叫，現在阿公長阿公短的說著，就感覺他有做人處事的道理……」（C4）。

綜上所述，中輟生與長輩有部份共同需

求，卻可藉由老幼共學的模式得到解決。起初發覺彼此的特性和優勢作為投入；過程中以代間學習互動過程產生化學效應形成「正向循環圈」，因為良性激勵和自我價值感提升，使得老幼共學具有「黏著度」；最後，產出更長遠的成效，像是世代融合、中輟生穩定生活環境、長者健康保健、學生的做人處事學習。研究者整理出老幼共學系統圖（如圖4），依照系統理論基礎架構：輸入（input）—過程（process）—輸出（output）（Capelle, 1979）。

三、多元視角下的老幼共學

（一）學校教學與長青快樂學堂視角之差異性

學校強調以學生為主體，因此課程設計以學生和老師利益為出發，長輩在此自然成了配角。雖然名為老幼共學，但課程的主導權仍在學校，如兩位主管提到：

「我們的主體會是學生，他們的主體會是老人家」（A1）

「課程規劃我們學校自己、這些課程設計都歸學校，學校設計的」（A2）

（二）資源競爭面

經研究者實際了解，就校園空間設備、教室配置都受教育相關法規規範，而法規本就非以長者需求出發，在硬體空間上往往排擠長者的資源，兩方勢必面對資源競爭所產生的衝突，可從A2和B1的描述看出推展之難處：

「一開始我們要求6間教室……現在剩3間……現在又要我們讓半間教室給他們做保健室」（A2）。

「我們現有的學校資源實在很難與老人家那邊共同瓜分」（B1）。

（三）生活作息面

此處並非從生理觀點來看學生與長輩的差異，精確地說是學校運作與長輩生活作息間的差異。從訪談過程，看出校方隱約對長輩有刻板印象：

「他們都會睡得很晚嗎，我們1點10分就要上課，長輩他們可能2點才要過來，然後3點就要走」（B1）。

但事實上長輩並非睡很晚，而是作息很早就開始：

「我也五點多就在做健康操、做運動……八點多去廟裡，中午就回來」（C2）。

長輩在課程中只在意「準時」，

「他們吃飯一定要準時、放學也一定要準時，家政做到一半……欸欸欸走走走」

（A1）；課程對於長輩而言並不在意，長輩對於課程安排態度：「不一定啦，隨便上，排什麼就上什麼」（C1）。因此，很明顯看到學校以教學、課程為重的立場，跟長輩的學習認知態度是具有差異性的。

（四）整體的認知與態度面

1. 學校端

學校雖認同老少共學理念，也積極投入規劃，但研究者進一步訪談中，卻可發現學校與長者之間仍有一道區隔，論及誰為主體時，學校回到以學生教學目的為重，長者僅是錦上添花的功能性目的，在學校認知與態度中，學生等同於青少年，而他們才有學習的義務，老少的部分僅是陪伴和互動。像是B1與B2所述：

「高齡化社會其實在學校這一端比較少，比較插花性質，比較不會是我們主體」（B1）。

「老少共學是在給他們人際上交流而已」（B2）。

2. 長輩端

老少共學的意義，從長輩端這邊認為是「幫忙」，可以發現他們認為自己賦予特定責任，配合國家政策服務，使這些學生不會學壞，長輩也認為主體在學生，對於學校的安排態度都是配合為原則，像C2與C4兩位長者提到：

「他們排什麼，我們都配合他們」
(C2)。

「國家花這麼多錢在這邊，也跟老師說就『牽一個救一個』」(C4)。

四、老少共學政策優勢與困境

透過訪談與研究分析後發現，其實優勢與困境是一體兩面，於是在本處研究者試圖透過同一個主題下說明優劣分析並存的結果。

(一) 共學課程實施

優勢是有中介教育政策為基礎，有實驗教育法作授權，可以操作彈性化課程，但同時也是困境，須面對招生和家長的認同問題，多數家長仍認為學校應以升學為導向、加強學科教育為優先，可見A1所述：

「我們能做到這個部分那是因為我們學生比較特別，比較著重技職教育，如果你要像我們這樣排的話，那個學校的招生可能就會出現問題，這是很現實的問題。家長會問我兒子為什麼下午都在跟老人家打球，別人都在考試捏，即使學校有意推動老少共學，勢必承擔招生風險，足以讓學校卻步」(A1)。

在此篇分析這群中輟生是渴望被關注的，一對一互動可以讓彼此更緊密互動和陪伴，也能維持教學品質。相對的，人數較多的一方就必須變成「輪流制」，無法

普及性讓每一位長輩都參與到，也讓關係難以深入建立，如受訪者所言：

「因為他們（長輩）人數真的比我們多，我們的教室還有我們的老師也會有壓力」(A1)。

「長青學堂的人不是固定的，這樣無法一對一建立關係」(B1)。

(二) 一次性課程設計

在老少共學實施上也遇到諸多條件上限制。首先，長輩與學生人數比例懸殊狀況。所以為了維持課堂品質，學校變通做法是「第一，我們只開放他們大概5位到10位，因為我們上課學生大概也是5-10位，盡可能讓長輩與學生可以一對一互動」(A1)。第二，課程進度規劃受限，如上述每次參與的長輩不固定和自由參與的流動特性，由於安排長輩參與的部分「徵求長輩意願和他的興趣，長輩來這邊不會強迫她，不會讓他有壓力」(A2)。另外，還考量到雙方有立即性回饋、成就感建立需要。因此，課程調整為「就盡量變成一節課能做完的東西在作規劃」(A1)。所以課程難以朝向進階式設計，老少共學的課程上無法有深入的學習。

(三) 績效／評鑑制度

績效管理(performance management)強調經濟、效率、效能和公平正義精神，

透過評鑑方式將組織／方案計畫目標維持在一個範圍和水準之中（Griffin, 2005; 黃源協, 2016）。然而，在實務運作上卻走樣，如林萬億（2013）談到績效常被作為搶奪資源的依據，對成果的評鑑早已表象化，在意評鑑如何獲得高分，服務工作常淪為為了評鑑而限縮發展，如A2談到：

「政府資源給的少，要求的又多，要做一堆評鑑，有些還限制人數，我就問他們超過要怎辦，他們就說超過就不要收，有人退再讓他們排進來，你看有人這樣的啦」（A2）。

伍、結論與建議

善水國中小從一起閒置校園的空間活化政策談起，臺中市政府開創性地將中介教育與長青學堂進行服務整合，而本文藉此研究機會初探此政策的推展經驗，並得出以下結論：

一、轉型閒置校舍空間第二春

善水國中小是國內首例採用教育結合社福之校園空間轉型案例，透過老少共學實驗教育推展，維持校園作為教育的初衷，持續增加校園資源使用率。少子化浪潮已使許多生源不足的學校廢校，不僅存留的建築物、空間設備、場地皆是可持續使用資源之外，甚至許多百年老校的歷史記憶、校舍古蹟和建築設計都是寶貴的文

物資產，如何將公共資產發揮最大效益是當代重要議題（教育部，2012）。善水國中小的經驗模式不僅將閒置學校空間活化，更從教育擴大社福事業，解決高齡者的活動空間需求，也促成服務人群的傳統福利空間，中輟生與長者不再被以區隔型態，大家都能享有完整的教育空間。

二、教育與社福政策創新的合作潛力

善水國中小典型跨部門合作的創新案例，即使隸屬不同的行政體系與專業脈絡，但從本研究結果可明顯發現正向影響正在醞釀。老少共學本身以長青學堂的資源為基礎，如今加入與青少年共學的誘因和新鮮感，可望增加長輩走出家門獲得長青學堂提供的服務，才能成功讓國家的照顧機制涵蓋這些長輩，掌握他們的身心與生活。此外，青少年中輟的輔導與教學模式也必須有所不同，善水以獨立設校的運作模式，一來改變慈暉班標籤化作用，二來加入老少共學設計，長輩對於孩童關懷和鼓勵的本性，能夠為校園共同來建構新的正向環境，並創造良性循環，改變學生對社會部分不願接納他們的印象。

三、公私協力：社區走入學校、學校走進社區

善水國中小重要的政策創新即將原為草湳社區的長青學堂整合其中，共同參

與學校的運作，是一件公私平行合作的案例開端。過去的公私協力經常被批評是「假夥伴、真夥計」的權力不對等關係，但在善水國中小的模式中，學校與長青學堂共享校園空間，也兩個組織也維持既有運作，並在老少共學的課程進行合作。善水國中小的經驗使學校與社區之間的關係更為緊密和整合，與傳統多以租借場地或是零碎性社區服務活動的互動程度有所不同，彼此關係較能長期經營。

善水國中小以正規學制成立，足見政策永續經營決心，此模式能透過滾動式的經驗累積日趨完善，也因此本文最後提供以下幾點建議，期待未來發展：

四、加強世代教學能力師資

善水國中小的模式可能代表未來社會趨勢，即當因少子化所騰出的校園空間可作為補充高齡化的長者學習空間應用，若校園場地同時兼顧兩世代的教學需求，則老師的教學知能恐怕也不再是單一年齡層的教育專業。回到師培系統中，可建議增加代間學習的師資訓練，培養具有世代教學和課程規劃的老師投入，才能有助於兩方的學習成長。

五、勿讓繁瑣評鑑制度成為推動阻力

善水國中小中的長青學堂屬於社區發展協會承辦，受訪的理事長已是高齡長者，因認同老少共學理念而無私投入，不

過如訪談提到他除了自身身體機能退化，尚面對密密麻麻的評鑑資料就是一大困難，更遑論各種複雜的網路操作等，他也補充在此類會遭到廢校的社區多半都是高齡者聚落，社區組織共同現象就是「老人照顧老人」，相信這樣現象在未來只會加速。若要鼓勵更多社區組織加入，政策評鑑設計應該具備「高齡友善」，否則設將會磨損社區組織力。

六、破除本位思考，以共榮思維出發

在本研究發現到雙方在爭「誰為主體」有很大衝突，其直接影響資源競爭的問題，本文認為應破除不同立場之歧異，優先面對學習目標與資源競爭之衝突為重要之課題，既然政策目標定調為老少共學和世代融合，雙方都應同步思考學生與長者需求，建議雙方可增列共識會議，盡可能有更多的溝通機會來解決衝突之處。

（本文作者：陳碧蓮為靜宜大學社工系兼任助理教授、台灣世界志工協會秘書長；通訊作者吳宗翰為國立臺灣大學社會工作學系博士生）

關鍵詞：中介教育（Alternative Education）、長青快樂學堂（Changqing Happy Center）、前瞻性整合服務（the prospective integrated service）

📖 參考文獻

- 王百合（2008）。《高齡薪傳者與學習者代間學習歷程的研究》（未出版之博士論文）。高雄：國立高雄師範大學。
- 朱郁芬（2011）。《高齡教育：概念、方案與趨勢》。臺北：五南。
- 行政院（2015）。《高齡社會白皮書》。臺北：行政院。
- 行政院國家發展委員會（2018）。〈2016年中華民國人口推估〉。檢索自<https://www.ndc.gov.tw/Default.aspx>。2021/6/30作者讀取。
- 宋宥賢（2017）。〈臺灣國中中輟輔導復學資源運用之困境與相關挑戰：以生態系統論整合國中輔導教師觀點為例〉，《臺北市立大學學報》，48（2），53-84。
- 林萬億（2013）。《當代社會工作：理論與方法（3版）》。臺北：五南。
- 邱莉婷、邱榆婕（2012）。〈博物館融入代間學習之因應方式〉，《科技博物》，16（1），95-109。
- 洪宏、姚卿騰（2017）。〈運用代間學習提升日間照顧中心老人人際互動之研究〉，《福祉科技與服務管理學刊》，5，121-132。
- 孫健忠、賴兩陽、陳俊全（2015）。《人群服務組織管理（第二版）》。臺北：雙葉。
- 徐秀鈴、孫國華（2018）。〈少子化現象對國民教育的衝擊與因應〉，《臺灣教育評論月刊》，7（2），75-79。
- 張文哲（2013）。《教育心理學：理論與實際（第三版）》（原作者：Robert E. Slavin）。臺北：學富。
- 張李淑女（2016）。《健康與生活：開創樂活幸福人生（第二版）》。臺北：新文京。
- 教育部（2006）。《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。教育部國民中小學校園空間再活生資源網。檢索自<http://ssdelt.nhps.tp.edu.tw>。
- 教育部國民及學前教育署（2018）。〈2016年國中小學生中輟率及復學率〉。檢索自<https://depart.moe.edu.tw/>。2021/9/10作者讀取。
- 陳美如、鄭芬蘭（2007）。〈老人參與國小鄉土教育後學童對老人觀感之改變〉，《臺東大學教育學報》，18（2），67-104。
- 陳碧蓮（2015）。《世代融合對中高齡者社會參與及大學生服務學習之影響》（未出版之博士論文）。臺中：亞洲大學。
- 賀孝銘、林清文、李華璋、王文瑛、陳嘉雯（2007）。〈我國中輟防治工作現況與困境之研究〉，《輔導與諮商學報》，29（2），73-98。
- 黃月麗（2016）。〈人口老化下的高齡教育政策〉，《國土及公共治理季刊》，4，105-114。
- 黃富順（2002）。〈老人心理問題與輔導策略〉，《成人教育》，67，5-20。

- 黃富順 (2005)。〈高齡社會與高齡學習〉，《成人及終身教育》，5，2-12。
- 黃源協 (2016)。《社會政策與社會立法（三版）》。臺北：雙葉。
- 詹志禹、吳璧純 (2008)。《教育心理學-教與學的理論與實踐》（原作者：Sternberg, R. J. & Williams, W. M.）。臺北：禾楓。
- 臺中市立善水國民中小學 (2018)。〈善水介紹〉。檢索自<https://ssjhs.tc.edu.tw/p/426-1165-8.php>。
- 蔡素珍、楊逸鴻、熊曉芳 (2008)。〈老少日間照護簡介〉，《長庚科技學刊》，9，11-16。
- Capelle, R. G. (1979). *Changing Human System*. Toronto: International Human System Institute.
- Clough, B. S. (1992). Broadening perspectives on learning activities in later life. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 18(5), 447-459.
- Davies, J. D., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students choose school and others reject it. *Support for Learning*, 21, 204-209.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NY: W. W. Norton.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. New York: Routledge.
- Griffin, R. W. (2005). *Management(8E)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- LaVeist, T. A., Seller, R. M., Brown, K. A. Elliott, & Nickerson, K. J. (1997). Extreme social isolation, use of community-based senior support services, and mortality among African American elderly women. *American Journal of community Psychology*, 25, 721-732.
- Matthew L. Bernacki & Elizabeth Jaeger. (2008). Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14, 5-15.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (1998). *At risk youth: A comprehensive response (2nd ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., & Alexander, L. (1995). *In-depth Interviewing (2nd ed)*. South Melbourne: Longman.
- UNESCO (2018). Intergenerational Immersion. Retrieved from: <https://en.unesco.org/>
- Weiss-Farnan, P. (1989). *Learning by elderly women*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Minnesota.
- WHO (2007). *Global Age-Friendly Cities: A Guide*. France. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.