

第二章 文獻探討

本研究希望透過服務學習課程的設計與實施，了解資優生在服務學習過程中會經歷哪些學習狀況。在研究進行之前，我先對服務學習課程的特色與類型做整理，以了解其基本理念源由，接著針對服務學習課程的設計和實施歷程作探討，有利於我在設計課程時做為參考，最後整理相關研究作為研究前的探勘。因此本章分四節，第一節先瞭解服務學習課程的內涵。第二節則針對服務學習課程的實施歷程作介紹。第三節將國內外服務學習的相關研究作整理。第四節則從資優的角度來看服務學習。

第一節：服務學習的內涵

一、服務學習的理論背景

一個課程或教學方法的產生都有其理論背景作支持，服務學習的課程早在二十世紀初就萌發相關哲學及心理學理論基礎，認為教育必須與真實生活相契合，學生在他們的學習活動中必須是主動的。美國心理學家 Bruner (1970) 強調兒童參與學習的重要性，他主張教導學生不應該使他成為旁觀者，而應該是參與者，最近十年來，經驗主義的教育運動和 1970 年代以來的開放教育運動都支持學生應該是「主動的學習者」(周富美，民 91)。而 Dewey 從經驗的角度來看，認為學習不能不與真實的問題接觸聯結，他曾說：「如果呈現知識給學生而沒有讓他們遭遇問題，就如同要求學生與稻草人握手」(Brumbaugh&Lawrence,1963)。他也強調反省是服務學習的基本要素，他認為反省是轉變某些曖昧、懷疑、衝突或騷動的情境，成為清晰、連貫、安頓與和諧的情境的媒介(周富美，民 91)。

服務學習重視學習的主動性、真實生活經驗及省思歷程，具有以下

三項教育意義：服務學習是一種教育觀念的轉變，肯定學生的能力，視學生為社區的人力資源。其次，服務學習是一種教學策略，學生參與自己的學習，對自己的學習負責任，而教師只是教練與推動者的角色。再則，服務學習是一個過程，結合學校教育與社區生活，使社區也參與教育的過程（郭芳妙，民 85）。

二、服務學習的特色

研究者參考國家與社區服務組織 (Corporation for National and Community Service ; CNCS,1995)提出的「學校本位和社區本位服務學習的品質標準」、國家服務學習組織 (National Service Learning Cooperative ; NSLC,1998)的「有效服務學習要素」，及國內黃玉 (民 90) 對一個理想且有效的服務學習方案或課程的主張，將三者的說法整理成服務學習課程之特色：

(一) 結合服務與學習，並以學習為基礎

服務學習和傳統志工服務最大的不同，在於其強調服務與學習的結合。從設定具體的學習目標開始，透過服務的具體經驗來達到學習的目的(黃玉，2000)。服務學習將學校及社區以一種全新及正向的方式結合在一起，因此有效服務學習需建立清楚的教育目標，包含概念的應用，學術原則的技巧及學生自己想建構的知識，重視服務和學術的雙重學習。

(二) 與服務對象合作

所謂合作即是雙方是平等、互利的一種關係，透過一起分享責任、權利，一起努力並分享成果(Chrislip & Larson , 1994 ; 引自黃玉，2001)。以往的志工服務只重視服務者的需求及目標的完成，可說是由服務者來主導整個服務活動，而完全忽視服務對象的需求，現在服務學習則是服

務對象和服務者位於平等的地位之上，共同建立雙方服務的目標，決定服務的方式，以共同滿足雙方的需求及期望，因此透過雙方共同交換資訊，共享資源，加強雙方的能力及成長（黃玉，民 90）。

（三）學生主動、多元的學習

服務學習強調學生主動參與的部分，包括參與計畫和執行階段，學生應了解自己的角色、任務以及在任務中需要的技巧及資訊，服務學習也擴大學生的聲音能主動選擇、設計、執行及評估。

另外有效服務學習也強調應使參加者在練習階段和結果階段能有多元的學習。學者對於「多元」的詮釋不同：黃玉（民 90）提到所謂「多元」，指的是服務學習應包含對象的多元、服務機構的多元、服務時間的多元、服務內容的多元……，以提供多元的服務經驗，她認為不同的服務內容可滿足服務者不同的興趣及需求，也提供服務者不同的成長機會，而不同的服務對象則可給予服務者及被服務者雙方認識不同背景、經驗的人的機會，以學習尊重各種不同的人，促進學生對多元文化的瞭解，培養其多元智慧。而有些學者認為多元應該是學習目標的多元化，學習活動必須是具挑戰性的任務，能延伸認知及發展，能提供具體機會讓學生學習新技能、批判思考，並在具挑戰和潛能值得發揮的環境中嘗試新角色，促進學生與社區的溝通、互動，並鼓勵友誼及合作。

（四）反思活動

學生在服務前、中、後對自己的行動與服務經驗進行反省思考與批判思考，這是服務學習和一般服務活動不同之處，也是服務學習的必要因素，透過行動經驗的反省才有學習的累積，但經驗如何能帶來學習？Kolb（1984）提出所謂經驗學習週期(Experiential Learning cycle)，(圖 2-1-1)，人們經由具體經驗的接觸 透過反思觀

察、體會自己實際的經驗 由反思中悟出新的原理、觀念 應用新觀念於新的具體經驗中 具體經驗的接觸，學習的週期就是這樣持續循環下去。

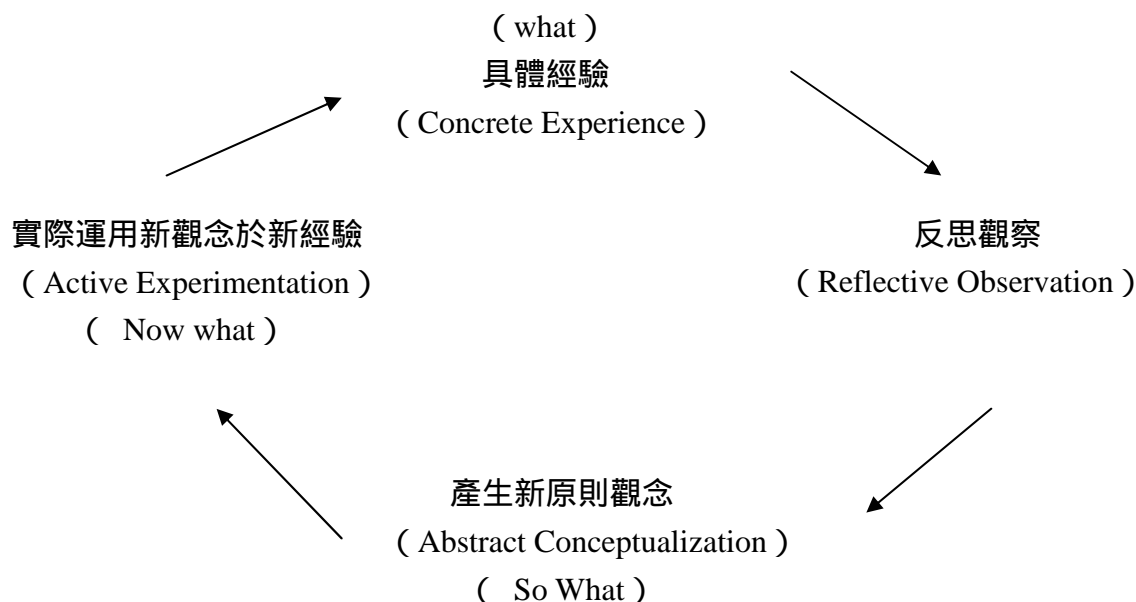


圖 2-1-1：經驗學習週期 (Kolb , 1984 ; 引自黃玉 , 2000)

故由具體經驗轉化為新的原則、觀念，必須經由反思，反思為最重要的轉化點，反思因此也成為服務學習中極為重要的一環，亦即反思為服務產生學習之必要因素 (黃玉，民 90)。

(五) 服務行動的意義與貢獻

學生參加的服務行動必須是一個具有清楚目標、符合學校或社區真實需要的活動。學生的服務表現將被其服務對象，包括同儕、學校和社區所認定，因此須對社區具有意義性的貢獻。

黃玉 (民 90) 提到服務學習的特質之一是以社會正義為焦點 (social justice focus)，傳統的志工服務以慈善為出發點，看到的是被服務者的不足與缺乏，所以服務只是去滿足這些人的不足與需求，幫助的結果，

讓這些被服務的人永遠看到自己的不足與缺乏而長期依賴他人的服務，無法自立；以社會正義為焦點的服務，則是讓服務對象看到自己的能力與資產，看到問題的癥結，一同追求社會改變與社會正義以解決問題。

由上述的特色可以發現服務學習課程其實是一種蠻開放的學習空間，需要與社區結合，它讓學生嘗試新的角色模式、學生要能規劃設計與執行、學生的角色是主動的，而非被動的執行行動，這與我們期待學生主動服務的理念很接近。

三、服務學習的類型

從文獻中發現服務學習課程的類型有幾種說法，有些學者是從服務與學習的教育目標比重程度不同來區分；有的學者則從服務與課程連結度來分類。

(一)從教育目標比重的不同來看

服務學習與傳統社會服務最大不同在於其有服務也有學習，而就這兩方面結合，Sigmon (1996) 曾提出四種不同類型的服務學習，第一種 service-LEARNING，即學習目標為主，服務成果不重要；第二種 SERVICE-learning，以服務成果為主，學習目標不重要；第三種 service-learning，服務與學習彼此目標沒有關連；第四種 SERVICE-LEARNING，服務與學習目標同等重要，對所有服務者與服務對象都能加強其完成目標。

因此服務學習因為教學中教育目標的比重不同，重視的焦點不同，所形成的課程也不相同，當然，學生在不同類型的服務學習中所獲得的收穫與經驗也隨之不同。而其中以第四種 SERVICE-LEARNING，與本研究中所談的服務學習課程理念較為接近，即在服務方案中，服務與學

習是同等重要。

(二)從服務與課程連結的角度來說

關於服務活動與課程的結合，Fertman、White 和 White(1996)將目前服務活動類型分為學校社團、額外學分、特殊事件、社區服務課、附屬現有課程、與現有課程同等重要之主題及全校主題等七種，並依其與課程連結程度高低，提出社區服務與學校課程連續圖(圖 2-1-2) (引自王雅菁，民 91)：

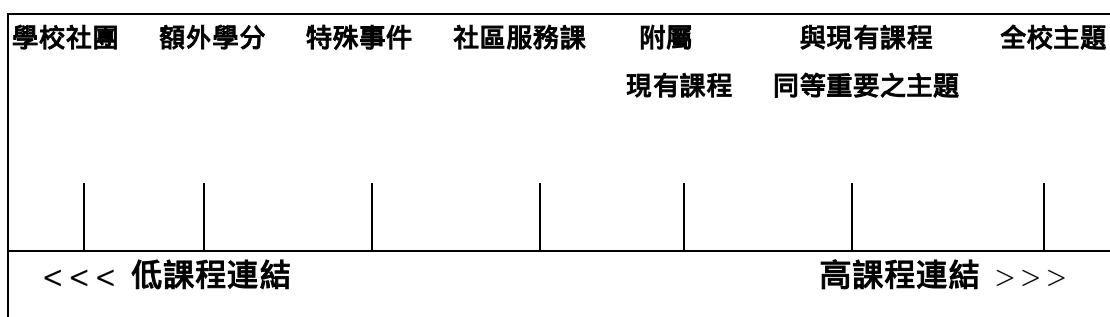


圖 2-1-2：社區服務與學校課程相關連續圖

從上圖中，越往左端是服務與課程連結度較低者，而越往右端則是服務與課程連結度較高者，以下針對此七種不同程度的服務學習課程作介紹：

1.學校社團或組織

由學校社團或學生會發起服務活動，例如收集食物或玩具給無家可歸之老人及育幼院之兒童，通常由發起機構集合全校之力完成，但此種活動嚴格上不能說是服務學習，只能建立校園服務文化的基礎

2.額外學分

有些學校給予額外的學分來鼓勵學生參與服務，此種類型的服務機構包括當地的醫院、圖書館、慈善或宗教團體，這些活動通常由學

生個別參加且與課程無關，有人稱此類的活動為「志工服務」。

3.特殊事件

有些社區機構會要求學生參與特殊事件的慶祝活動，如某個紀念日或社會關懷日，學生在參與之前不一定受過服務訓練，這些特殊事件通常是被高度宣傳，並且被認為是對社區有利的，但不一定與學校課程相關。

4.社區服務課程

社區服務課成為學校正式的課程，課程內容包括服務活動與經驗反省，此類課程學生可學習到社區的歷史及需求，並在服務活動課前獲得服務所需的資訊、技能與原則，以便有效地運用於實際經驗中，很多學校會事先調查學生的興趣以安排服務機會，學生只需從中擇一參加即可。

5.附屬現有課程

服務學習當成現行課程的附屬，對於學校影響最小，此類服務下，現有課程是服務學習的學習基礎及推進動力。教師將與教學目標相關主題的服務活動納入課程中，作為充實教學之用，通常以家庭作業的形式呈現，學生可透過資料與實例的蒐集，將在學校課程中正在學習的內容，應用於真實的生活情境中。

6.與現有課程同等重要之主題

在此模式中，老師選擇一適合學生的服務機會，並且利用課程主題的一部分來支持此服務活動，希望達到既定的目標，學生的學習結果與服務活動成效同等重要，課業與服務目標皆能達成。

7.全校的主題

學校的每一課程中都加入服務的主題，是學校課程與社區結合與統

整程度最高的類型，此類服務活動可能維持一段長時間，甚至一整年。全校學生皆要參與，每一學科都可自行決定如何將其所學的知識與技能，實際應用於改善社區的生活，所有的學生都能透過學校課程的安排，而獲致服務的經驗，並實踐「學以致用」的概念。

服務學習的類型很多，在中小學實施服務學習課程，可依據不同年齡層，給予不同程度、類型的社區服務工作（Conrad & Hedin,1987,1989；Duckenfield & Swanson,1992）。除此之外，設計時也應注意教育目標比重的考量及與課程的結合度，以確保服務學習的有效性。

第二節：服務學習課程的實施歷程

這一節就服務學習課程的進行歷程、學習議題的產生、如何評量學生表現、師生在服務學習中的角色定位、可能產生的阻礙等作一些了解與澄清：

一、服務學習課程的進行歷程

關於服務學習課程的進行要經歷的過程與步驟，從文獻資料中可以發現學者從不同的角度來談服務學習課程的歷程，如：劉正鳴（民 91）由課程設計者的角度來說；而 Bourdon、Cairn 和 Ellision（1991）等三人所建立的服務學習統整的模式則從學生、老師、社區三方面的任務來闡述，但大致上都是經歷 Fertman et al(1996)所提「準備」、「服務」、「反思」及「慶祝」的服務學習模型(圖 2-2-1)，因此將前兩者融入其中以說明服務學習課程的過程：

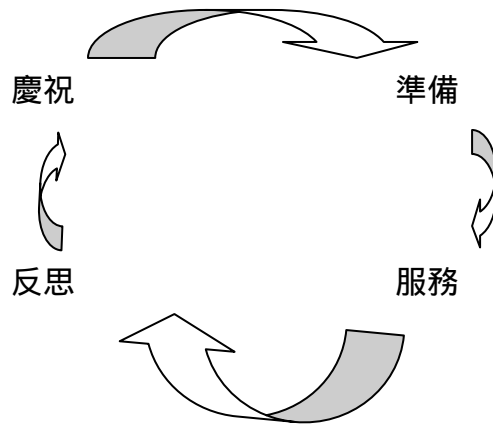


圖 2-2-1：服務學習模型：學習週期(Fertman、White&White,1996)

(一) 準備

準備的重點在連結服務學習活動到正在進行的課程上，並且確立學習的成果，一方面可使學生發展出明確的意識，包括計畫要達成什麼？要從服務學習活動中學到什麼？因此首先須確認服務的主題，這可參閱報紙、觀看電視新聞、與專家晤談或至當地社區實地調查，接著選擇服務的型式及服務地點，可以有直接、間接或公民行動(civic action)等服務方式，學生在服務前的服務技巧學習，包括溝通、傾聽、問題解決等基本技巧及某些針對此服務主題的特別訓練，也在本階段中進行。

Bourdon et al. (1991) 強調學生的參與是成功的關鍵，應該讓他們盡量與社區接觸，並蒐集資料與材料，以決定服務計畫的細節。服務學習重視學生主動參與，因此在準備階段，學生需與老師共同決定服務主題，參與一切與服務相關的計畫活動，包括機構的選擇、服務團隊成員的選擇、期望的服務工作、訓練、督導和評鑑，並對相關資料作瀏覽、需求評估、接受社區訓練等，因此學生在本階段腦力激盪、發掘自己的能力，利用教室所學幫助他人（引自郭芳妙，民 85）。

在此階段老師除了要先準備主題的選擇、也必須了解並反應學生的需求、鼓勵學生學習並運用各種知識和能力去幫助社區、透過課程的整

合，結合社區夥伴關係等（劉正鳴，民 91）。另外建立服務支持系統，讓學生、學校、父母及社區皆可參與準備工作。

（二）服務

此階段為實際從事服務工作，此服務工作必須與學習結合、符合社區需求，且是有意義的活動，學生可個別或團體前往，服務方式可安排學生與有需要之個人直接接觸的直接服務，或參與解決問題的各種資源媒介之間接服務如募款，直接服務乃數種服務類型中回饋最多的一種，因為服務當中立即會收到積極增強。當學生有機會接觸到在外表、文化、社經背景與自己不同的人時，將有助於其成長。

由於本階段屬於行動期，因此經由服務與學習，師生需留意確保行動的目標與意義、學生運用已有的能力及新的知識與技巧產生實質的影響、老師確保方案執行時的環境、輔導與安全（劉正鳴，民 91）。此外學生執行有意義的服務活動時，活動將提升學生的自我價值、知識與技能，符合社區與真實環境的需求（ Bourdo et al. ,1991，引自郭芳妙，民 85）。

（三）反思

反思是指學生以積極的、持續的及關懷的態度發表其服務後的感想，反思的問題可包括：我做了什麼？我為何而做？我學到什麼？藉此幫助學生了解其服務的意義及對自己的影響，反思方式可透過個人的日誌、書面、口頭報告及團體的討論等。劉正鳴（民 91）也提到經由系統回饋，師生運用討論、角色扮演、日記、報告等多種方法將產生如：描述前因後果、紀錄學習的內容、分享心得與感想、定義原有或新的問題等回饋。很重要的一點是老師要帶參與者一起討論服務活動和分享他們的成果、情緒、想法和問題；一方面慶祝，二方面尋找未來新的服務機

會 (Jacoby , 1996)。

反思活動著重在學生對經驗之情緒反應和承諾學生能力提升之肯定，因此能促進個人發展，讓學生注意到參與服務學習所帶給他們各種個人的改變。Eyler 和 Giles(1999)發現有效服務學習的反思必須包含五個 C：

1.連結(Connection)：服務學習能幫助學生與不同背景的人連結（包括同學、社區伙伴、教職員），透過反省活動連結學校與社區、經驗與分析、情感與思想、現在與未來。如果服務計畫有效，將使這些連結擴至最大，要求參與反思可以幫助建立這些連結。

2.持續(Continuity)：Eyler 和 Giles 認為反省必須是持續的，貫穿整個服務學習課程及學校生活，老師應於服務前、服務中、及服務後持續給學生省思機會，幫助他們成長及發展，如：在服務前，教師可幫助學生反思其心中對此服務主題的假定、刻板印象及其他預設的看法；而在服務中，則協助學生反省其服務感受及經驗，最後在服務後則可鼓勵學生對其服務經驗做個結論，並期許學生應用所獲得的新知識到未來的服務方案（王雅菁，民 91）。

3.內容(Context)：反思不是只有思考而是需有思考的內容，因此服務經驗及機構的選擇，一定要與他們所學的內容有關，讓學生能整合課堂所學的知識及概念，並應用於真實世界，解決真實問題。

4.挑戰(Challenge)：新觀念和新訊息可能會挑戰學生以往所相信認同的經驗，因而產生不平衡，面對不平衡，學生會發展更複雜且適當的方法來面對世界，當他們被挑戰而沒有被打倒，這時他們便成長了。故在反思中，挑戰很重要，服務項目要有衝突或挑戰，才能思考與成長。

5.輔導(Coaching)：當學生進入一個新的環境服務時，他們需要相當大

的情感支持，特別是正式投入服務後，他們的問題將會變得更複雜，更需要教師提供智識上的支持來幫助其質疑原有的觀點、從新方向思考、進而發展出新的觀感。所以老師在過程中應同時提供學生適度的挑戰及支持(王雅菁，民 91)。

(四) 慶祝

學生藉由慶祝活動與社區成員、家人、同學或教師分享其服務之榮耀及成就，並感謝他們的支持，而這些人也對學生之表現予以讚揚，藉此促進學生成長及社區的發展，有利於關懷文化的建立(王雅菁，民 91)。

除了榮耀與感謝外，劉正鳴(民 91)將此階段稱為「推廣期」，認為學生可以呈現他們相關的成果：向父母、老師、同學或社區人士做成果簡報、對於公共議題則寫文章或信件給當地的報紙、進一步研擬未來發展方案來造福社區、思考將過程、心得、結果用科技或藝術的方式紀錄或呈現。

大部分的服務學習課程多依據上述四個階段進行，需要說明的是在「慶祝」和「反思」兩階段的順序並非固定的，有些教學者在課程進行時是將反思放在最後階段，有些則在服務歷程中持續進行。另外劉正鳴(民 91)認為在服務學習方案完成後，應該還要有所謂的「評鑑」，評鑑時需要考慮課程目標及方案計畫的執行，以學生及社區為主體。Bourdon et al.(1991)也提出在慶祝之後，服務學習並未完全結束，服務學習方案應該建立發展性，學生才能應用服務活動所學於未來，而成為有能力、有用的公民，因此當計畫或單元已經完成，教師與學生可以選擇其他型態的活動，或開始另一個新的服務計畫。

服務學習這樣的模式恰與今日九年一貫課程統整之目標及發展學校本位課程之教改潮流互相呼應，教師先決定採取服務學習後，與學

生、社區共同發展適合學校的服務學習方案，待確立服務主題後，融入其他課程的內容，建立一統整服務學習活動；服務期間如能再配合反思活動，幫助學生整合服務學習經驗及各科學堂知識，將可使學生之學習更加深入(王雅菁，民 91)。

服務情境的學習，包括實際的服務行動與反省的歷程。學生與社區居民一起觀察、工作、應用知識，強調情境脈絡，將使知識在應用過程中變得更有價值、趣味(Fertman,1994)。以反省連結服務與學習，才能使服務經驗產生學習的意義(Bradley,1995)。由上述的四階段過程中，可以得知服務學習課程的進行，雖由教師起頭號召，但學生的角色也很重要，從確定社區需求、評估社區問題、擬定服務計畫、執行計畫等，都是以學生為中心的，而社區的部份也很重要，更是這個課程能順利進行的媒介，是以在服務學習課程進行中，三方面的配合也有賴老師從中穿針引線，織起這張綿密的服務學習網。

二、服務學習議題的產生

對於服務學習的課程，一般想法就是讓學生去服務，去行動即可，但既然是服務「學習」，學習的一面也很重要，但要學習什麼？學習又從何而來？依據服務學習課程進行的歷程，可將學習分為兩種：一為預定的學習目標，即在課程進行前，老師預先針對學生的學習需求作評估或與學生共同討論預定的學習目標；另一則是課程進行中突發的學習議題，即在課程進行中因為特殊事件或情境而引發的學習，這也是在預期之外但真實必要的學習。以下就這兩種學習目標或議題的產生來源分析如下：

(一) 預定的學習目標

教師實施服務學習課程，必有其原訂的學習目的與目標，和一般課

程相同之處，這也是在課程實施之前，事先構想好的，但有一點與一般課程不同之處在於此目標可由老師設定，也可由老師與學生共同商討決定，劉正鳴(民91)針對服務學習預定目標的形成提供兩種方式來思考：
途徑一：先列出課程目標，就課程目標思考有哪些服務學習方案可以用到有關的知識與技巧？

例：	(課程目標)	(服務學習方案)	(行動)
	表達、溝通與分享		製作卡片
	關懷、規劃、組織與執行	老人關懷方案	慰問老人
	運用科技與資訊		拜訪社區居民提供協助
	獨立思考與解決問題		

途徑二：先選擇服務學習的方案，等方案選定後，再思考哪些課程目標可以連結或達成？

例：

(服務學習方案)	(行動)	(課程目標)
資源回收專案	發新聞稿或寫信給報社	語文能力
	收集資源回收物品並計量計價	數學能力
	社區宣導推廣活動	社會科學

此兩者之區別在於課程目標之擬定先後順序，第一種途徑的方式類似傳統課程的設計概念，先確認教學目標，再執行相關服務活動，如國內第三屆「服務--學習」研討會樹林三多國小胡世銘老師(民93)的案例發表：「超越天堂的淨土」---探訪痲瘋病患療養院，其服務學習課程在學習目標部分，是老師事先規劃好的，他希望學生對傳染病有正確的認知、培養關懷他人的情操等，於是選定一家痲瘋病患療養院作為服務

學習方案的對象，再帶領學生一同體驗和服務。因此學習目標是事先規劃好的，之後才依據目標，尋找適合目標執行的服務學習方案。途徑一的優點是服務方案能確實與老師的目標相結合。

而第二種途徑則是相反的，先確認服務學習方案，再延伸出可能的行動，最後分析出在行動中可能有的目標，再與課程科目結合。以美國 Chestnut 中學為例，此校曾有一個「黃金屋方案」：先有一封來自社區木偶劇團的信，校內開始成立黃金屋，由四位老師協同教學全校的七年級生，以下列方式進行：首先各科老師發表服務活動與計畫，吸引學生參加；學生開始思考並決定所要參加的服務活動；最後形成各科活動，如：數學：擔任木偶劇團戲院服務員、英文：到退休之家做聖誕詩歌表演及進行隔代寫作課程、科學：對抗污染組織-----實際解決社區污染問題、社會研究：到社會服務中心做打掃及編刊物（郭芳妙，民 85）。這種途徑的優點是先尋找可行的服務方案，再配合服務行動分析可結合的科目，這樣以方案為主體，形成的學習目標可能比較多而廣，目標不會只侷限在老師所設定的範圍內。

此外，在預定學習目標上也因服務型態的不同而有層次上的差異，有些服務學習案例是以學習認知概念為導向，希望提供一個真實的情境促進學習的動力，讓學生學習老師已設定好的既定學習目標，如上述三多國小與痲瘋病患療養院的服務學習結合，其目標為認識痲瘋病、訪問技巧、資料蒐集、主動關懷服務、另外一般學校的植物導覽義工、拜訪養老院等活動，也是希望在這樣的了解過程及體驗中建立學生服務的心或關懷的情，將服務行動視為一種媒介，協助學習的方式之一。而反觀國外 Chestnut 中學的服務學習課程也可發現其服務學習的類型在各科的進行方式也不同，數學科純粹是服務行動、英文科則是讓學生將學習

到的英文知能作表演或分享的服務、只有科學科是實際針對社區的污染問題進行問題解決的服務學習，因此服務的學習目標如果是純粹行動體驗，在目標的難度與複雜度上比較弱，而以問題解決為主的服務，可衍生出更為複雜多元的學習目標。挑戰較高，學習的內容需在服務的進行脈絡中尋找，是不明確、不統一，但也是很實際的。

（二）突發的學習議題

上述是關於服務學習預定目標的部分，但有些「額外的學習」可能不是在老師預定教學計畫內的。Colangelo 和 Peterson (1993) 認為彈性是情意方案的基本要素，因此課程應保留能回應團體小組的立即需要，例如：如果有一小組的學生突然面臨嚴重的同儕壓力或是正在處理來自其他方面的壓力，討論小組必須能夠及時以處理這些議題來架構課程，而非等到課程進度才討論。在服務學習課程中，因為學生身處真實情境，需解決真實問題，自然也會遭遇一些現實狀況，此時老師必須適時介入，引導學習，可是老師如何在服務學習課程進行中發現這些隨機的問題？學習議題又該如何聚焦？以下提供兩種方式，讓學生在服務學習過程中遇到的問題能找到及時的落腳處。

1. 從學生反思日記的描述中發現可介入之議題

Dunlap (1998) 認為服務學習中反思的功能在：1.協助教師發覺並預期學生在服務學習中的相關議題；2.協助學生瞭解在新環境衝擊下的情感、議題和經驗；3.協助機構更瞭解學生觀點的服務學習過程（引自楊昌裕，民91）。是以讓學生定期書寫反思日記，除了能幫助學生連結在社區中的經驗和課業學習的橋樑外，在日誌紀錄和對話中的自我探索，將可幫助學生更了解自己和其他人的關係互動情形，因為寫雜記的同時促使人們注意發生過什麼事情，並且思考與反省經驗，從中獲得成

長。撰寫雜記除了可以記下所作過的事之外，某些事件也可以提出來供團體討論與分享（郭芳妙，民 85）。透過學生札記的紀錄分享，老師能閱讀到學生在學習過程中的情感衝擊、人際互動狀況、挫折與成長等，進一步凝聚即時的學習議題，包括情意的輔導、認知的支援與技能的培養等。

學生的省思日記多半會是服務心得的分享，學習議題該如何凝聚呢？Wade(1997)認為可將反思的內容問題分為事件、自我、他人、服務、社會議題、公民資質等六大類主題(王雅菁，民 91)，透過這樣有系統的反思可以幫助學生全方位的回想與反省，老師就可從中找到當下學習的介入點，特別是書寫反思日誌，學生能針對教師提供之反思題目或他們服務中之經驗、感覺、反應及看法，書寫成文字，老師定期閱讀學生的反思日誌，可以依各面向的文字敘述，尋找線索，瞭解學生在六大類主題中想表達的想法或遭遇的困境，經過判斷可形成學習議題者，就值得進一步提出共同討論。

Silcox 曾指出日誌是增進自我了解最好的方法(王雅菁，民 91)，也是幫助個人發展最好的工具(Conrad & Hedin，1987)。但如果學生只是單方面分享，而缺乏老師從中的覺察與引導，進一步營造互動的機制，則服務「學習」的效果不大。因此在進行服務學習課程中撰寫反思日誌，學生留下的不只是服務經驗的過程、更是自己對他人及外在環境的感受，另一方面老師應該要敏覺於學生的省思內容，從中提煉出重要的學習議題，畢竟這是學生針對服務情境所發出的強烈訊息。

2. 從服務省思討論會的反應與回饋中凝聚學習議題

在課程進行中，定期召開反思討論會，可讓學生報告目前的進度、遭遇到的問題及如何克服問題等。討論會是一個很安全、完全被接受的

情境，學生以小組方式藉此討論、分析自己或他人的經驗，參與討論會者除了學生之外，成人也參與引導學生的討論或提供解決方法，但不是扮演權威的角色，而是引導學生以腦力激盪方式討論解決的方法，討論會中，學生可以陳述遭遇的挫折與心中的怨氣。但相對的學生也從各種經驗中不斷增加自信，因此討論會不只是討論經驗，也提供機會讓學生分享經驗，找出問題的解決辦法，並且為下一次的服務工作做準備（郭芳妙，民 85）。

在討論會中，學生的心得分享與問題的拋出成為服務學習中額外議題學習的另一項來源，這個會議可以補足個人省思日記中漏失的部分，特別是有些時候，學生對自己行為與想法的反思是一廂情願的，透過討論會，也許會拋出更多他人眼中的問題，甚至是小組間的問題等。所以討論式的反思，分享感覺只是第一步，必須在反思過程中連結經驗和課業主題事件才是最重要的(蘇雅君，民 92)。

不過在進行服務學習的過程中，可能有許多隨機事件是學生沒有察覺而未紀錄下來，這些可能需由老師從觀察紀錄中抽絲剝繭去發現，因此在進行服務學習課程時，學習議題的來源不僅只有教師在課程進行之前已設想好的學習目標，還有更多可能是在課程進行歷程中因學生互動或行動而產生的最自然的學習議題，因此透過服務者書寫相關服務反思日記及在服務過程中定期召開的省思討論會，將可了解學生在行動過程中遭遇的問題、形成的困惑等。畢竟在這樣經歷新經驗的過程中，學生面臨衝突與調適的狀況是必然的，但這也是學生成長前的痛苦期，老師若能適時介入引導，這將是學生最需要的學習起點與契機！

三、服務學習課程的評量

透過服務的學習歷程，學生的個人、社會與學業能力皆有影響，必

須兼用質與量兩種評鑑方法，給予學生積極的肯定，增加學生持續參與的動力。服務學習捨棄原本紙筆評量的方式，透過學生在社區中應用知識與技能的過程，可以發現學生學習的問題與困難，形成另一種評量學生學習的方法，

針對學生「服務學習」的評估策略可分為兩種：(一)學生在不同階段的自我評估，如：透過學生日誌，讓他們有系統地進行反思；(二)教師就不同的學習目標而設計各種相應的評估項目，如：溝通技巧、專題研習等，前者讓學生比較他們在服務前後自己態度或觀念上的轉變，後者則透過正規或非正規評估，檢視學生能否達到指定學習目標(香港嶺南同學會小學，無日期)。因此在課程進行前老師必須先確定對學生的期許和層級，其次要與學生溝通方案的目標與期望，教師可依不同的評鑑目的，選用合宜的工具或混合採用，常用的方法有心得寫作、團體討論、個別談話、督導評鑑與自我評鑑等(郭芳妙，民85)。

為瞭解服務學習對學生之深入影響，教師也可蒐集各種質的文件資料包括觀察、學生服務學習日誌心得、量表、督導者的紀錄、學生創造之實體成果、照片、報紙文章、錄影帶等(王雅菁，民91)。所以服務學習除了總結性評量以外，更重視形成性評量的部分。

四、師生在服務學習課程中的角色

(一) 服務學習課程中老師的角色

服務學習的類型不同，老師所扮演的角色也不同，純粹執行服務行動為主的服務課程，老師的角色是領導者，帶著學生一步一步去學習、體驗、探究和服務；而以解決問題為主的服務學習，老師擔任催化者或後設認知者的角色居多，但無論哪一類型的服務學習，老師都將經歷以下幾種角色：

1. **課程創新者**：服務學習提供老師一個改變課程的機會，它是一種新的學習方式或教學方法。它容許老師再次掌控課程，加以創新，使學生的生活和以往有所不同，且喚起教師當初加入教師行列的熱忱（溫健蠶，民 86）。
2. **信任者**：在服務學習過程中，由於老師對學生的信任，將給予學生更多的責任，故老師應事先了解學校的服務學習方案，並信任學生，使之參與決策過程(Ciarn & Kielsmeier,1991)。
3. **評估與回饋者**：教師協助學生參與計畫、行動，為參與者學習過程中的典範，同時應監督、評估與提供回饋給學生，鼓勵學生的表現以增強其參與的動機(郭芳妙，民 85)。

「師者，傳道、授業、解惑也」，傳統上賦予老師三項責任，而今在服務學習課程中，老師的角色較以往不同，在傳道授業上變為師生共同構築，而老師的任務在發掘學生的疑惑，引導其共同解決疑惑。

（二）服務學習課程中學生的角色

無論學生是否曾經參與社區服務，服務學習方案假定學生是社區中的資源、有貢獻的成員，不再是問題來源、消費者的角色(Stephens,1995；Witmer& Anderson,1994；Cairn&Kielsmeier,1991)。所有的學生皆具有服務的能力，皆能積極參與服務方案，以改善社區的生活品質(郭芳妙，民 85)。故學生在服務學習課程中所扮演的角色，和傳統課程略有不同，因此學生在服務學習中所扮演的角色如下：

1.新角色：如同老師一般，在服務學習過程中，學生也會跳脫出學生的角色，服務學習模式提供具體機會讓學生學習新技能、批判思考，並在具挑戰和潛能值得發揮的環境中嘗試新角色(Corporation for National and

Community Service ; CNCS,1995)。

2.計畫參與者與執行者：在服務學習課程中，學生將參與計畫階段和執行階段，有效服務學習方案能擴大學生的聲音，主動選擇、設計、執行及評估，因此學生應該要相當了解自己的角色、任務以及在任務中所需要的技巧及資訊。

3.省思者：學生在服務前、中、後都要進行服務行動及經驗的反思，與以往課程相比，省思的頻率更多、更公開化，教師也應使用多元方式鼓勵學生對行為或問題作批判思考。

4.社區貢獻者：學生的服務表現須對社區具有意義的貢獻(National Service Learning Cooperative ; NSLC, 1998)。因此服務學習使年輕人在心中產生一種自我滿足感與自尊，使他們成為設計者、領導者、具有能力的人力資源，不再是學校或其他機構的受照顧者(郭芳妙，民 85)。

從學生與教師的角色可發現服務學習使師生關係改變，服務學習戲劇性地改變了學校氣氛。因為學生與教師一起工作的策略，使師生關係改變，學生是學習的設計者，教師只是擔任教練與教室管理者(Cairn& Kielsmeier ,1991 ; Kinsley , 1992)。教師對學生的期望提高，學生也了解教師的期許，因而服務學習更能促進師生間的了解與尊重。

五、實施服務學習課程可能的阻礙

一個新課程的實施及執行，都有其施行的困境或阻礙，服務學習課程也不例外。除了須克服傳統對學生的教育觀念，讓實施者重視學生的能力與校外的知識、經驗。國內研究中，郭芳妙(民 85)對美國中小學服務學習的研究及曾慧媚(民 91)對台北縣中小學實施服務學習課程的學校所進行的研究中也提到課程執行的相關阻礙，研究者參考兩者的分析整理如下：

(一) 相關資訊分享與經驗交流缺乏

教師的進修管道及資訊不足，是北縣中小學反應推動服務學習方案時的阻礙，包括教師尚未建立正確的概念及執行單位未持續辦理相關推廣知能研習或跨校性的經驗分享，可見資訊的交流及分享為推動服務學習方案之困擾（曾慧媚，民 91）。

(二) 無適當時間可安排服務學習

北縣中小學老師表達困境次數高的層面為無適當的時間可安排學生進行服務學習，因為要推動的方案過多，課程產生排擠，而無共同時間、時間不足或彈性課程時間有限（曾慧媚，民 91）。

(三) 有意義的服務場地不易尋獲，需更積極爭取社區資源

當學習的場地從教室延伸到社區時，社區的環境必須具備教育意義，使社區與學校教育充分連結（Tompson, 1995）。服務學習場地必須具備的條件包括讓學生覺得被需要、適合學生年齡、願意接受學生的協助、學生能學習到與學校目標關連的知識與技能。然而，大多數的服務場地皆未符合這些條件，所以學生進行服務之前必須接受訓練，並閱讀服務對象的相關知識背景，方能在服務之後產生學習的成果（郭芳妙，民 85）。

另外 Eyler 和 Gieles(1999)及黃玉(民 89)等人之研究均指出，有效的服務學習方案必須爭取社區（機構）之參與及資源。北縣中小學在此部分反應服務學習方案在與社區（機構）合作及運用資源部分仍有待進一步強化（曾慧媚，民 91）。

(四) 計畫與協調工作困難

服務學習的準備工作最費時間，首先必須評估學校與社區的條件及需求，其次，必須建立服務學習的方案計畫，再則必須建立服務

學習的支持體系。因此建議負責規劃服務學習的協調人可以由學校教師兼任或聘請專職人員，甚至利用社區的成人義工（Kinsely，1992）。無論何人擔任協調人，均必須具備良好的溝通能力，負責學校與服務場地之間的溝通，而且最好具備教師資格，才能適時給予學生專業的協助（郭芳妙，民 85），以免因協調工作不順利，影響服務學習課程的進行。

（五）執行服務學習的動力不足，需要多方的支持與協助

由於服務學習的計畫與協調工作困難，必須花費許多心力，以至於有時後到了執行服務學習的階段，已經倦怠，缺乏動力（Addison & Addison，1995）因此，規劃服務學習方案者必須相信其任務的重要性，堅持下去。此外，若能事先獲得家長、教育人員的支持，可以形成一股助力，推動服務學習的進行（郭芳妙，民 85）。國內部分國中階段受到升學主義的影響，學生參與或進行服務學習時家長支持度不高，對於家長的參與及激勵應訂定獎勵標準，在宣導上仍待加強。

（六）服務經驗的反省不足

反省是服務學習與社區服務的最大差異，服務經驗的反省，有助於學生產生學習的連結。然而，學校的課表通常安排的相當緊湊，無法另外挪出時間進行團體討論的反省，取代方式是學生撰寫反省札記。然而，以學生的年紀，通常對批判思考的技巧不熟悉，甚至教育人員必須以小團體的方式，協助學生學習反省經驗的方法，往往學生缺乏時間與技巧使得教育人員對其學習過程感到挫折與失望。

在這些眾多的困境中，與教學有關者為「有意義的服務場地不易

尋獲」、「計畫與協調工作困難」、「執行服務學習的動力不足」、「服務經驗的反省不足」、「無適當時間可安排服務學習」等，因此在實施服務學習課程前，教師能針對這些部分進行調整與修改，如：將服務學習課程融入在正式課程中進行，或許就能解決部分困境。

第三節：服務學習相關研究

自 1980 年代開始，針對服務學習這個主題的研究就持續不斷，但研究的焦點及方式則因主題的不同而有差異，有課程改革的研究，即針對服務學習這種新的課程觀念的結果作探討；有的則是課程結果導向，以服務學習的實施成效作為主要探討點，而後者的研究與我的研究主題較為相關，故以下將服務學習課程實施成效的相關研究以摘要方式做進一步的整理。

表 2-3-1 國內外服務學習課程實施成效之相關研究

研究主題	研究者(年代)	研究方法	研究對象	研究結果
高中生從事社區服務計畫的研究	Mara Beth Gross(1988-1989)	觀察晤談	四位高中生	(一) 社區服務改善學生的自我觀感，(二) 社區服務經驗使學生與學校外、家庭外的人面對面接觸，不同於平常的生活，(三) 社區服務帶給學生責任感，並且使他們處於別人必須依賴他們的情境，(四) 社區服務使學生接觸新的人，並且學習到其他人如何面對生活的挑戰，此種與成人世界接觸的方式幫助他們從新的及不同的觀點來看待世界，(五) 社區服務提供學生成功的機會，學生的自尊獲得增強。
大學生的社區服務學習與其發展成熟人際關係之相關研	Joseph Christopher McGill(1992)	準實驗研究法	大學生	社區服務學習影響大學生成熟人際關係之發展，其中社區服務學習的時間與對服務內容的認知有助於其成熟人際關係之發展。

究				
從學生領袖的角度看社區服務學習對學生發展之影響	Judith Starr Rauner (1995)	準實驗研究法	大學生	研究中發現，在兩所大學中的抽樣學生經過兩年社區服務經驗之後，學生在人格上有所改變、增進對社會議題溝通與組織的技巧、擴大人際關係及影響日後職業的選擇、對未來社區服務承諾之決定與所見所聞。
美國中小學服務學習之研究	郭芳妙 (1996)	文獻分析法	美國中小學服務學習課程資料	關於服務學習課程對學生的影響： *學生為自己的學習負責 *學生學習問題解決的策略，增進學術研究的能力。 *學生能從中激發潛能與情感，產生自尊、對自我肯定 *學習人際溝通的技巧，培養合作及同理心。
服務學習計畫對增進學生自尊及學業成就的研究	Wang , J.,Greathous , B. & Falcinella , V.(1998)	準實驗研究法	187 個 高中 與國 小學生	將小學生依據 Greenhouse construction project 分成實驗組及對照組，高中生兩個實驗組則分別從事 Zoophic tutoring 及 Delano Historical Society 服務計畫，結果發覺小學服務計畫的效果小於高中，服務期間越長，效果越好，三個實驗組中，只有從事 Zoophic tutoring 的這組學生其自尊及學業表現有顯著差異，參與 Delano Historical Society 的小組雖然分數比對照組高，但無顯著差異。小學生參與 Greenhouse construction project 的實驗組分數亦高於對照組，但亦未達顯著差異。
大學生的服務學習及學生發展之研究	溫健蠶 (1998)	準實驗研究法	大學生	大學生的服務學習與自我概念、價值觀、助人行為及人際關係等發展皆無顯著相關。
服務學習是否能改變學生的	Jonson&Bo zeman (1998)	準實驗研究法	大學生	參與方案的學生其在 Olney 及 Grandey(1995)所編製的社會責任量表上前後測總分數達到顯著差異。

社會責任態度				
社會服務學習與青少年道德及社會發展之相關研究	邱華慧、李宜賢(1999)	準實驗研究法	青少年	<p>*與青少年道德發展改變有關的因素是「家人關係」一項。</p> <p>*與青少年的社會關懷觀念相關的因素是「家人的鼓勵」及「過去十年自己參與社團或義工的經驗」。</p> <p>*與青少年在社會關懷方面對自身能力看法有關的變項包括「家人關係」、「家人的鼓勵」及「過去十年自己參與社團或義工的經驗」。</p> <p>*青少年「過去十年自己參與社團或義工的經驗」和「過去十年父母參與社團或義工的經驗」變項有顯著相關。</p>
服務學習與社區服務對大學生認知與情意之發展	Astin ,A.W. ; Vogelgesang , L. J. ; Ikeda ,E. K. ; Yee ,J. A.(2000)	調查法	大學生	服務的參與經驗對包含專業學習、價值、自我效能、領導、職業規劃、未來參與服務之計畫等十一項研究成果皆有明顯積極的影響，參與者皆表示對未來進行服務工作有很大的影響，且相信他們的服務能對社會有所改變。
高中生服務學習參與	Morgan Streb(2001)	準實驗研究法	高中生	學生若能在服務學習方案中有高程度的參與，則他們的自我概念及政策約定皆獲得改善，並且他們對其他團體也顯現出較寬容的態度。
高中公民科服務學習效果之研究	王雅菁(2002)	單因子實驗設計	高中生	<p>*服務學習可促進高中生自我概念之正向發展、利社會行為之發展、增進高中生公民學習態度之效益；但未具有改善人際關係之功效。</p> <p>*實驗班學生對公民科之服務學習大多抱持肯定看法，並承諾往後若時間許可，將會繼續服務工作。</p>
大專學生參與國立自然科學博物館中服務學習	褚再勝(2002)	*觀察 *日誌 *訪談 *問卷調查	大專學生	<p>*在「獲得成長」上，除了工作性質的差異外，這兩團體皆認為他們的表達能力及對參觀遊客特質的認識是大幅成長的。</p> <p>*而在「遭遇困難」上，參與解說的</p>

之調查研究		法		團體遇到主要的困難是解說知識不足，屬於知識層面的問題。而服務性質的團體遇到的困難則為服務知識及技巧不足，屬於服務層面的問題。
服務學習在國中童軍社團推動與學生學習效果之研究	蘇雅君 (2003)	採準實驗研究與質性資料分析進行	高中生	服務學習對國中童軍社團學生學習效果之影響在量化測驗部分，服務學習對增進國中童軍社團學生之「童軍知能」、「服務知能」、「自我效能」、「人際尊重與多元包容」、「社會關懷」並無達統計上之顯著，但於成員自陳回饋之質性資料部分發現：1.成員表示增進許多自身之學習，如童軍技能、溝通協調、自信等，並增加對他人的包容，學會感恩。 2.於服務中會產生挫折與掙扎，但對服務的期待反而使其更有責任感，並產生快樂及充實等成就。 3.服務學習讓成員與社區居民互動並拉近距離，從中互相學習且互惠，並發現社區問題。

由上表可以發現服務學習其實可說是一全人的教育方式，從參與者的角度出發，其影響幾乎涵蓋個人與社會的所有層面：(1)個人成長層面的功能---有心理與道德的發展、自我概念的 formed、思考能力的激發、解決問題技巧的熟練、學習知能的增長及身為社會人的自覺等。(2)在回饋社會方面---透過服務學習能發掘、了解與解決社會問題，改善社會、促進社會變遷與發展、對他人的責任尊重差異的存在事實、培養公民參與能力，關懷公共事務與社會整體福利及作為家庭、學校與社區的連結等。但仔細分析可以發現部分研究如：溫健蠶(民87)、王雅菁(民91)及蘇雅君(民92)其研究結果在人際關係、人格成長(自尊、自我肯定)及關懷助人行為上是未達統計上的顯著，也就是說實施服務學習課程後對於學生的人際成長、人格及助人行為等未有明顯的增進，顯示上述研

究在結果上的不一致。

除了研究之間的不一致外，也出現同一研究中呈現量化測驗資料與質的回饋資料有所不同，蘇雅君（民 92）的研究結果在量的部分未達顯著，但從學生的回饋中卻顯示有增進與影響。從研究方法的角度來看，關於服務學習的研究多半是想瞭解其與學生人際關係、社會發展或社會責任等是否有提升或幫助，而多數研究方式是準實驗研究法或相關研究，研究焦點與研究方法的設計，使能看到的面向就有限，因此關於服務學習課程究竟能帶給學生多深的影響和多大的提升，在進行歷程中是如何影響學生的心理、行為及社會互動，似乎適合以弱結構的研究焦點或質性研究取向來獲得進一步的解答。

從研究對象來分析，以服務學習成效為研究的多半針對大學生或高中生，似乎較少針對小學生來研究，這或許是考量到進行服務行為的年齡限制，但我們要思考到服務學習向下延伸的可能性。目前我國推展服務學習的機構為行政院青年輔導委員會，其推展的對象以中等以上的學校為實施的範圍，與服務學習理論上強調從兒童第一年入學開始，就可以教他們，使他們知道其對社區的責任之主張未能相符（劉慶仁，民 89）。若能讓學生及早接觸或培養這樣的服務觀，似乎也很重要，特別是這樣的服務學習課程有很多元的學習在其中，值得嘗試。而實施服務學習活動不限於任何群體，如：資優生、普通學生、或特殊學生，所有學生皆適用，所有學生皆能提供服務（周富美，民 91）。從國內外研究中未發現針對資優生來加以探討的服務學習課程研究，可是在研究結果中，卻有不少特質行為的描述與我們的資優特質有重疊性，如：批判思考、反思、問題解決、領導才能、人際溝通等，相信這將是對資優生發展有益的一種課程方式，值得進一步探究。

第四節 資優生與服務學習

從資優教育的角度來看服務學習，其實可以發現很多哲學理念與精神是相通的，以下就四方面來討論服務學習能提供資優生哪些？

(一) 提供資優生真實情境的問題解決

資優課程從以往就強調區別性(differentiation)，所謂的區別性並非指與普通課程的不同，針對學生的智能特質，區別性的重點是高層次的內容領域，而如果以思考的複雜度來說，那麼提供真實情境的問題解決經驗就會是區別性的特色(VanTassel Baska, 1998，呂金燮譯，民 92)。因此在資優教育的課程中，從學生切身的真實情境尋找問題、嘗試解決問題，這樣的學習才能引發學生的動機及挑戰性，並加深學習的應用性。

Kaplan 和其同事(1979)提出以概念導向的資優生區別性課程原則中就強調開放性的任務及培養資優生創造、複雜、抽象及高層次思考技巧，在課程中整合基本技能和高層次思考。Feldhusen & Treffinger(1985)認為學生都應該發展創意思考技巧和批判思考的嚴謹思考形式，而教學應協助學生如何在真實問題情境中類化、轉換和應用這些思考。新的技巧一開始可以以抽象和和假設的方式練習，協助學生掌握認知模式，也可以從問題解決或探索的經驗中學習。一旦瞭解了過程的本質(如腦力激盪)，應該提供他們更多應用思考於解決真實問題情境的經驗。

從問題解決的角度來看，長久以來問題解決被描述為一連串的步驟，Beyer(1987)在他自己的思考技巧的分類中建立模式：1.覺察問題。2.呈現問題。3.選擇解決問題。4.執行計畫。5.評估結果。這樣的過程與服務學習的過程很相近，首先，服務學習延續其獨特的教育觀念，視學生為社區有用的資源，鼓勵學生嘗試新的技能與角色以改善社區生活，教師將課程的概念置於真實的生活情境，以問題解決的方式讓學生分

析、評鑑、假設等技巧，透過社區服務加強學生的能力，是一種知識與經驗結合的教學策略。學生置身於社區情境，與成人一起工作解決問題，因而累積工作經驗，並增加學術研究的能力（郭芳妙，民 85）。對資優生來說，社區或校園是他們熟悉的環境，面對環境中現存的問題進行研究與解決，將促進資優生對環境的互動與回饋。

（二）資優生主動學習，參與學習內容的建構

就基本學理來說，「學習」是當學生在進行思考、問題解決、概念化、評估、綜合概念以及建構他們自己的基模時所歷經的過程。十八世紀的法國盧梭，及較近被譽為進步教育之父的杜威，這些教育學家均共同地反對單純的理性和純知識的教學，均強調人主觀的推理、感覺和經驗對學習過程的重要性，學習必須和真實的人生有關，而且學生必須主動的、積極的參與學習活動（張雪梅，民 91）。資優教育的課程理念中有所謂的「個人切身」(curriculum as personal relevance)，即提倡兒童中心為模式，主張有價值的課程經驗應能切合學生個別需求，並由學生對某個特定領域的興趣來主導課程，這種課程係以符應學生個別喜好，並在個人理解的層次上完整提供此類經驗，以帶領兒童成長為其目標，資優學生透過與評量其能力和興趣的催化者訂定契約而承擔其本身課程的責任，而學生和催化者之間互相同意從事何種學習，即構成這種課程經驗的核心（VanTassel Baska，1994，呂金燮、李乙明譯，民 92）。

以 Betts (1985) 的主動學習模式 (ALM) 來說，其界定主動學習者為：「在最少的外界輔助下，自己能夠運用擴散性及聚斂性的思考能力來解決問題或提出新的理念。」學習被動的資優兒童，絕不可能成為「對社會有長期性貢獻的人」(Renzulli，1977)。因此教師的教學策略便是引發學生的內在動機，讓學生去掌握知識、解決或瞭解問題

(Nicholls,1983,1984)。在這之中，教師扮演問題的製造者、催化者、和解決問題的鼓勵者，學生能夠因此瞭解並積極參與問題解決。

Wittrock(1974)曾提出學習是「生產性」的概念，他建議在產出性學習情境中，學生經由問題解決、實驗和探究與學科間有了認知上的互動，經由這類互動，學生建構自己的知識基礎，獲得更深入的瞭解，能更流暢的應用知識。服務學習課程，就是以學生為中心，讓學生透過經驗或尋找日常生活中的題材作為教學及驗收的成果，學生因為有感受而有行動，因為有行動而從一開始服務情境的資料蒐集、問題分析、擬定服務計畫、執行服務行動……等，都是主動參與討論和規劃的，這與資優教育中希望學生成為主動學習者並參與學習內容建構之理念相呼應，在這樣的過程中，資優生的主動性引領著服務性，從個人發展也邁向社會發展。

(三) 情意與認知的統整學習

資優兒童通常對自己學習能力有正向自我概念，但是對自己的社會技能往往缺乏信心(Ross & Parker, 1980; Silverman, Chitwood, & Waters, 1986)。社會技能和其他技能一樣，是從正向經驗習得的，資優生在交友、建立其他人的自尊和合作方面也需要特別的引導，這些技能的發展可以是課程的目標。資優生的課程如果包括社區服務的機會、接觸哲學和心理學理論、道德兩難與檢核倫理原則、傳記研究、世界事件分析及其影響和價值，全球教育和未來學的歷史研究，自然就能增進其情意發展(Silverman, 1993)。

在資優生認知與情意學習需求下，服務學習成為一種可行的教學策略，經研究指出，服務學習具有多項功能，包含促進個人及人際之發展、提高知識之瞭解與運用、增進傳統課程學習、培養反思及批判思考

之能力、促進觀念之轉換、提高公民素養及公民責任、社會貢獻（蘇雅君，民 92）。除此之外，對於領導和溝通技術、道德發展、自我認定等個人層面及減少刻板印象、促進文化和種族的瞭解、社會責任感等社會層面也有幫助。學生因為服務學習可以達到更瞭解自己、他們的學習、和他們的社會，例如：與老人在一起工作的小孩更知道衰老的特殊問題以及這些現象對我們社會的含意；學生研究與評鑑法律中的醫療保險和社會保險，這些學習並不孤立，而是服務老人時自然而然想瞭解的。在過程中，他們懷疑、分析、假設、綜合，那就是應用批判思考技巧（周富美，民 91）。

因此以服務作為學習的一種媒介與情境，將提供多元而豐富的學習議題，不僅能讓敏銳的資優生在感覺特質部分被重視與注意，在情意層面獲得支援，另外在批判思考、創造思考等的思考技巧層面也因為實際的服務問題而被激盪，服務的活動同時讓資優生在情意與認知層面有了統整與結合的機會，能給予資優生更全面的學習與發展。

（四）建立資優生對社會議題的關心與投入

Eisner 和 Vallance(1974)曾經歸納五種有助於資優教育工作者思考課程的概念。其中以第四類「社會重整」這種課程觀點認為教育機構之設立，目的在於作為社會變遷的中介者，課程的內容應架構於大的社會與文化範疇之內，所選定的研讀主題也是為了促進學生身處環境所需的公共行動方案，並促成個別和集體的社會責任。在此，課程經驗是社會改革的一部份，故需帶領學生進入社會行動中。印第安那州蒙西的「全球未來中心」(Center for Global Future)即就全球未來和全球共同體發展主題，可說是資優教育中此類導向的最佳範例（呂金燮 李乙明譯，民 92）。

在有效服務學習課程要素中，社區的聲音（Community Voice）即是

一項重要的參考原則，想幫助社區解決問題或改變現狀，社區的聲音及需要必須被關注，並包含在社區服務計畫的發展之中，因此學生所做的服務需對社區本身是有必要且有價值的，須是一項有意義的行動（Meaningful Action）。而有意義的行動讓人們感覺到他們所做的是能有所改變的，他們所花的時間是有用的，缺乏這項要素，即使其他要素做得再好，人們都不會繼續他們的服務（Jacoby，1996，引自蘇雅君）。透過服務學習課程，讓資優生能學習傾聽學校的聲音、社區的聲音，甚至是社會的聲音，嘗試解決屬於人類環境的議題，是相當符合資優課程中所謂社會仲介的理念。由此可見，服務學習課程的核心概念與進行歷程，都能與資優課程理念相呼應，值得在資優教育中一試。